



**ISSN: EN TRÁMITE**

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

**SEPTIEMBRE DE 2024**



**7°**

**CONGRESO NACIONAL  
DE INVESTIGACIÓN SOBRE  
EDUCACIÓN NORMAL**



**EDUCACIÓN DGESuM**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO



**SEED**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
DEL ESTADO DE DURANGO



---

Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, número 2, enero – diciembre 2024, es una publicación anual editada por el Tecnológico Nacional de México, Avenida Universidad 1200, Alcaldía Benito Juárez, C.P. 03330, teléfono 5536002511 Ext. 65092, correo d\_vinculacion05@tecnm.mx, a través de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, Avenida Universidad #1200, 5to piso, Cuadrante 5-35 Col. Xoco, Alcaldía. Benito Juárez, C.P. 03330. Ciudad de México. Contacto: Tel. (55) 36002511 Ext. 65064, d\_vinculacion05@tecnm.mx. Editor Responsable: Dr. Abraham Sánchez Contreras. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2024-031211000800-102, ISSN: en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, Dr. Abraham Sánchez Contreras, Director de Políticas para el Sistema de Profesionales de la Educación de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, Av. Universidad #1200, 5to; piso Cuadrante 5-14 Col. Xoco, Alcaldía. Benito Juárez, C.P. 03330. Ciudad de México. Tel. (55) 36002511 Ext. 53570, Correo Electrónico: asanchezca@nube.sep.gob.mx. Fecha de última modificación, 15 de marzo de 2024.

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



## Acerca del CONISEN

---

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

### OBJETIVOS

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

## ÍNDICE

### **Línea temática 1. El codiseño curricular como expresión territorial e identitaria del normalismo mexicano**

El codiseño en una escuela normal de Guanajuato: primer acercamiento

El co-diseño autónomo del inglés: una propuesta psicolingüística sociocultural en el Estado de México

Experiencias y resultados del codiseño curricular en Escuelas Normales: una estrategia educativa en evolución

¿A qué geometría se refiere la formación de profesores de la Licenciatura en Educación Primaria? Lo que se ha enseñado en las Escuelas Normales

Claroscuros en el codiseño curricular en una Escuela Normal: una perspectiva desde los docentes.

Codiseño en la ByCENED. Perspectivas de los participantes; sus retos y desafíos

El codiseño curricular. Desafíos y alcances en la implementación. Un camino hacia la inclusión

Codiseño curricular, del diseño a la evaluación

Codiseño curricular en las Escuelas Normales: una experiencia desde distintos contextos de Chiapas.

Los procesos de formación que viven los docentes en el codiseño

Voces diversas, un mismo objetivo: codiseño estatal e institucional en la Escuela Normal para Educadoras de Arandas.

Interseccionalidad para la construcción de conocimiento: una propuesta curricular

Construyendo historias: un ejercicio de codiseño curricular

El codiseño como alternativa para abordar temáticas locales en la Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura en Educación Preescolar

Retos, desafíos e implicaciones en el codiseño curricular de programas de cursos para la formación de docentes de matemáticas en escuelas normales del Estado de México

Diseño curricular de un programa de posgrado: experiencia en la Escuela Normal de Tecámac

La construcción de identidad normalista a través del codiseño curricular como expresión territorial.

Introduciéndonos en la literatura. Una sistematización de la experiencia vivida

El codiseño curricular: una experiencia formativa en las Escuelas Normales

## **Línea temática 2. Práctica docente en las escuelas normales**

La actividad física como medio para autorregular la conducta en niños de nivel preescolar

Estrategias tecnológicas en los procesos de desarrollo y aprendizaje de la multiplicación

Docentes memorables en la BYCENJ: María Cristina Carrillo Carrillo

Actualización de metodologías musicales en la Nueva Escuela Mexicana.

La práctica docente de los mejores profesores normalistas

Movilidad académica representación de oportunidades, desarrollo personal y adquisición de conocimientos en diversos contextos.

Los tipos de liderazgo y la movilización de emociones durante las prácticas profesionales de los docentes en formación

Prácticas profesionales: la enseñanza formativa por medio del aprendizaje colaborativo en la Nueva Escuela Mexicana

Implementación y evaluación de un laboratorio multigrado para la práctica experimental en la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

La formulación de preguntas como estrategia didáctica para el desarrollo de la argumentación en los adolescentes de telesecundaria

Significados de la didáctica de las matemáticas en la formación de los estudiantes normalistas

El taller Didactext para mejorar el nivel de producción de textos narrativos

El uso del aprendizaje basado en proyectos en la formación inicial de docentes

La igualdad de género en la intervención educativa a través de las metodologías activas

Autopercepción docente y su relación con el desempeño en el aula de educación normal

La observación de la intervención docente de los docentes en formación desde la violencia simbólica

Percepción de la formación docente de los estudiantes de 6to semestre de Licenciatura en Educación Primaria desde la perspectiva del docente tutor.

Experiencias en la aplicación de metodologías activas para la enseñanza de inglés en preescolar

Proyectos de la NEM en secundaria. Experiencias del campo formativo: saberes y pensamiento científico.

El estrés dentro del dominio afectivo de las matemáticas en educación secundaria

El uso de los diarios de campo como instrumento de reflexión sobre la práctica educativa: una herramienta esencial en la formación de docentes

Los deberes escolares, sus vivencias y las emociones generadas en los estudiantes normalistas

La multidimensionalidad de la práctica docente: evaluación socioformativa desde la NEM

Las voces de las educadoras en formación del tercer semestre después de su jornada de observación: un estudio de caso de la Escuela Normal Oficial de Irapuato

El impacto de la movilidad académica en las competencias de los futuros docentes

Descubrir nuevos talentos mediante experiencias desde la comprensión lectora y las artes en estudiantes de primaria multigrado

Apreciación de los formadores de docentes acerca del aprendizaje socioemocional de los estudiantes de la escuela normal: dominio social

Material concreto como estrategia pedagógica para el aprendizaje del principio de correspondencia uno a uno en preescolar

Estrategias didácticas para desarrollar la escritura del nombre propio en niños de preescolar

La inteligencia artificial como elemento favorecedor para la enseñanza de la resolución de problemas de agregar y quitar

Inteligencia artificial como recurso didáctico para favorecer el conteo y las nociones de agregar y quitar en educación preescolar

Las artes plásticas para favorecer la expresión oral en niños de edad preescolar

El desempeño de los docentes noveles y su relación con el perfil de egreso

La experimentación para favorecer el aprendizaje de la química en educación secundaria

La metodología STEAM para favorecer el aprendizaje de la química en educación secundaria

Las actividades lúdicas para favorecer el aprendizaje de la química en educación secundaria

El material interactivo para favorecer el aprendizaje de la química en secundaria

Emociones generadas al planificar con la NEM en la práctica profesional: percepciones de normalistas del plan 2018

Leer y escribir: una sinergia para el aprendizaje efectivo en telesecundaria

La autorreflexión de la práctica docente, estrategia de mejora para las competencias profesionales

Proyecto integrador-interdisciplinario: propuesta de intervención para resignificar los saberes de las estudiantes en la Licenciatura de Preescolar

Percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Inclusión Educativa sobre sus saberes para la práctica docente en educación especial

La evaluación de los aprendizajes en la Escuela Normal de Educación Preescolar con el plan 2022.

Transformación de la práctica docente del profesor de matemáticas en formación inicial desde el conocimiento especializado.

La resolución de problemas aditivos. Estructuras e incógnitas como variables de complejidad.

Concepciones y planteamiento de problemas de suma y resta. Un análisis bajo el contexto de la Nueva Escuela Mexicana

Aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza- aprendizaje del idioma inglés

El libro pop up como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje en educación primaria.

Acciones efectivas para implementar el programa de estudios 2022 en prácticas profesionales

Excelencia de la práctica docente en el Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima "Profesor Gregorio Torres Quintero" (ISENCO)

Enseñanza del inglés en preescolares mediante materiales tangibles y digitales que refuerzan la asimilación de vocabulario

Metodología STEAM para la consolidación de la división en quinto grado.

Planeaciones interactivas para aumentar la motivación en el aprendizaje de la escritura

Retos y dificultades que enfrentan los estudiantes normalistas: interpretación de las reflexiones sobre su práctica docente

Competencias emocionales en los estudiantes de formación docente inicial.

La Normal Superior De Tlaxcala versus el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala en cuanto a la concepción de la formación

Aprendizaje con enfoque en la metodología STEAM: una coyuntura favorable para el aprendizaje significativo

Estrategias para el aprendizaje de la lectoescritura basadas en el método ecléctico

El diseño de situaciones didácticas para la transición de la suma iterada al algoritmo convencional de multiplicaciones con niños de tercer grado de educación primaria

Pedagogía del oprimido en contextos rurales y su aplicación en la Educación Secundaria Miguel Hidalgo y Costilla en la comunidad de Ahuatenco.

La evaluación desde el enfoque del plan y programas de estudios 2022 de educación básica

La aplicación de la metodología de proyectos comunitarios en la educación preescolar

Desafíos al planificar con el modelo educativo 2022 de educación básica

Enseñanza del inglés, mallas curriculares y perfil de egreso de normalistas hidalguenses

Desafíos al diseñar la planificación por proyectos con la reforma 2022 de Educación Básica

Los conceptos físicos como medio para favorecer el desarrollo del pensamiento científico, con un grupo de tercero de preescolar.

La construcción de saberes pedagógicos en estudiantes normalistas de educación preescolar

Transformación educativa: experiencias y desafíos en la práctica profesional de estudiantes de educación física

Propuesta didáctica para la innovación en la enseñanza de la historia

Las dificultades en la resolución de problemas matemáticos de multiplicación en aula multigrado.

Alfabetización: perspectivas docentes en los métodos de lectoescritura y recomendaciones para futuros docentes.

Disminución de las conductas disruptivas en los salones de clase, a través de un proyecto de investigación acción

La inteligencia emocional y el aprendizaje

Experiencia emocional de alumnos de segundo grado de una secundaria durante el trabajo por proyectos y la evaluación formativa.

La enseñanza de la historia en las Instituciones Formadoras De Docentes

Implementación del aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza del español: un estudio de la práctica docente en la Escuela Secundaria Técnica no. 1 de Campeche

Estrategias para favorecer los principios de conteo en nivel preescolar

Enseñanza del inglés: niveles, estrategias y desafíos para la certificación

Seminario para el acompañamiento al proceso de titulación en la Escuela Normal Fronteriza Tijuana: modalidad de tesis de investigación

La adquisición de la escritura del braille en el alumno considerando el Método Santinie

El grupo focal para la evaluación docente en las Escuelas Normales

La propuesta de Cassany como estrategia didáctica para desarrollar la producción textual

El trabajo cooperativo-colaborativo como factor determinante en la comprensión lectora

El proceso de composición textual para favorecer la redacción de textos narrativos

Metodología de aprendizaje activo para favorecer la comprensión lectora

El modelo Grabe y Kaplan como estrategia para la producción de textos literarios

El modelo de Candlin y Hyland como estrategia para la producción de textos expositivos

Taller de composición textual de Cassany en la producción de textos narrativos.

El desarrollo de las competencias psicolingüísticas a través de la lectura crítica

La comprensión lectora y su influencia en el desarrollo del pensamiento crítico

El enfoque comunicativo textual: una alternativa en la producción de textos informativos.

El modelo Didactext como estrategia para favorecer la producción de textos argumentativos

El método Dolorier una alternativa en el desarrollo de las habilidades lingüísticas

El desarrollo de las habilidades metacognitivas en la producción de textos literarios

La propuesta didáctica de Catalá y su influencia en la comprensión lectora

Las habilidades cognitivas y su influencia en la comprensión lectora

La estrategia de inferencia para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos

Exploración de la implementación e impacto de un proyecto de mediación literaria implementado por estudiantes normalistas en una escuela primaria: un estudio de caso.

El modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico como estrategia en la producción de textos informativos



La narración como herramienta para el autoconocimiento en niños de preescolar del grupo de 3°"b" del Jardín de Niños "Francisco González Bocanegra"

Desarrollo de la convivencia a través del juego para fortalecer las habilidades sociales en niños preescolares

Los juegos verbales como medio para el fortalecimiento del lenguaje oral de las y los alumnos de segundo grado, grupo a del Jardín de Niños "Diana Laura Riojas de Colosio"

Experiencias de práctica docente en escuelas multigrado

Analogías para atender errores conceptuales del tema redox

Perspectivas sobre la formación docente en una institución normal, desde la mirada de los y las estudiantes.

Diseño e implementación de instrumento de evaluación formativa en el nivel preescolar

Percepción de los directivos de educación básica, acerca de la práctica profesional de los alumnos normalista

Saberes matemáticos bajo la metodología de la NEM en telesecundaria

Jugando se aprende fracciones

Aprendamos un viejo juegos: la influencia de los juegos tradicionales y autóctonos del estado de Tlaxcala para fortalecer el desarrollo psicomotriz de los niños preescolares

La reflexión como motor del cambio: un estudio de caso sobre el impacto del modelo formativo-reflexivo en la práctica docente de futuros maestros de primaria

Jaque-mate a las barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta metodológica

El proyecto de vida como herramienta para prevenir el consumo de drogas ilegales en los alumnos de segundo grado de la Telesecundaria "Josefa Ortiz de Domínguez"

Aplicación de estrategias lúdicas en jornadas de práctica docente para favorecer el interés de las matemáticas

El pensamiento científico como medio para propiciar el desarrollo de las habilidades de pensamiento de orden superior en alumnos de telesecundaria

Comida y salud biocultural desde el saber de mis abuelos

Percepción docente sobre la flexibilidad curricular en prácticas profesionales: planes y programas 2022.

La indispensabilidad de las actividades lúdicas para la adquisición del inglés como lengua extranjera en alumnos del tercer grado en educación secundaria

La implementación del arte en la práctica docente: una propuesta para el desarrollo de los lenguajes en preescolar

Innovación educativa de la práctica docente en una primaria rural multigrado del estado de Chiapas

Uso del aprendizaje personalizado para favorecer la identificación y producción del nombre propio en un jardín de niños unitario

Aprendizaje basado en el juego como dispositivo para la enseñanza de las matemáticas en secundaria

Aprendizaje basado en indagación (STEAM) para la enseñanza de la multiplicación

El docente como mediador de lectura. Construcción del sentido y formación del lector debutante a partir del libro álbum

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

Percepción del uso de tecnologías en estudiantes de posgrado de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur. Retos y desafíos en la era digital

La Fotovoz de un STEAM como una experiencia de formación inicial docente

Comprensión del teorema de la desigualdad del triángulo en estudiantes de secundaria mediante el uso de Geogebra

Soportes tecnológicos para la enseñanza de las matemáticas. Percepciones del docente en formación

La geometría dinámica con la calculadora ti – nspire cx cas

La educación online y la práctica intensiva: desde la mirada del practicante normalista

Integración del modelo TPACK en la formación docente: un estudio de caso en una escuela normal

Narrativas digitales como estrategia de enseñanza para la mejora de las habilidades comunicativas en inglés

Impacto de la inteligencia artificial (IA) en la práctica profesional de los estudiantes de las escuelas normales

Identificación de necesidades formativas para fortalecer la práctica: percepción de docentes que estudian posgrado

Uso del recurso de internet por parte de los estudiantes en la Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo

La inteligencia artificial: un reto en los formadores de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana

La inteligencia artificial en la formación de educadores físicos

Dinorawr (app móvil): aprendizaje personalizado de dinosaurios mediante realidad aumentada e inteligencia artificial en el aula

Entornos híbridos y su efectividad en los procesos de enseñanza en la Especialidad de Matemáticas en Educación Normal

Ambientes educativos inclusivos mediados por las TIC: el caso de la BECENESLP como institución de educación superior.

La enseñanza situada en el proceso de transición de lenguaje común al lenguaje algebraico en educación secundaria

Uso de la plataforma Commonlit para el fortalecimiento de la comprensión lectora.

Inmersión tecnológica en la formación docente: un análisis del uso de plataformas virtuales en la Escuela Normal Francisca Madera Martínez

El desempeño de la y el docente novel bajo la mirada del empleador

Las tecnologías de la información y comunicación como herramientas para la inclusión educativa en educación preescolar

Uso de TAC en la enseñanza inclusiva del idioma inglés dentro de la Licenciatura en Educación Especial

El uso del celular y su relación con el rendimiento académico en un grupo de segundo grado de una Escuela Secundaria Técnica del Estado de San Luis Potosí

La plataforma Wordwall, como herramienta digital, que permite crear actividades lúdicas para afianzar el aprendizaje en los estudiantes de educación primaria

Mobile Learning como estrategia en el aprendizaje de la química

Percepción de profesores normalistas sobre el uso de la tecnología educativa en el aula

Contribuciones de los sistemas de información geográfica para la práctica docente en contextos vulnerables: un ejercicio desde una Escuela Normal del norte de México

El valor de la inteligencia artificial (IA) como herramienta para la práctica educativa. Una perspectiva de docentes en formación

Normalistas en la era de la IA y su impacto en el diseño de la planeación educativa.

Classdojo: una herramienta tecnológica para transformar la planeación didáctica con enfoque STEAM en preescolar

Impacto de la inteligencia artificial en la formación de habilidades críticas y reflexivas de los alumnos de IV semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar

Dispositivos de formación docente que apoyan la construcción del pensamiento reflexivo a través del juego en las herramientas digitales.

Estudio comparativo sobre el impacto del aprendizaje móvil como estrategia de apoyo de la materia de historia en contextos educativos distintos

Competencias digitales para prácticas educativas pertinentes: la percepción de docentes en formación

El aprendizaje del idioma inglés mediante la plataforma de Duolingo en secundaria

Aprender matemáticas en la nueva escuela mexicana (NEM) a través del uso de Geogebra

El rendimiento académico en la resolución de problemas algebraicos utilizando Genially

Percepciones normalistas de sexto semestre de la BYCENES sobre ética profesional

Minecraft y gamificación: enseñanza de la proporcionalidad directa e inversa en educación secundaria

Estilos de aprendizajes y prácticas docentes en el contexto de la educación a distancia

El desarrollo de la imaginación histórica en la Nueva Escuela Mexicana usando series de plataforma streaming

La resolución de problemas en el pensamiento computacional de la educación infantil. Un comparativo entre México y España.

Tiktok literario: creación de contenido digital para la promoción de la lectura, en el 4° de primaria

#### **Línea temática 4. Marcos teóricos y epistemológicos de la Pedagogía Normalista**

Teoría de situaciones didácticas: un marco de referencia para la formación docente en la educación matemática.

La relevancia de los fundamentos filosóficos y pedagógicos en los planes de estudio para la formación docente 2022

Nivel de percepción de las estrategias de enseñanza para fortalecer la práctica docente

Praxis educativa desde de los postulados de Freire: un estudio de caso en educación primaria

El nuevo Plan de Estudio 2022 en Escuelas Normales de México: perspectivas, comparaciones y opiniones docentes

La fenomenología de Alfred Schütz: teoría epistemológica para la construcción del objeto de estudio en tesis doctoral de pedagogía en la ENSEM

Componentes del saber pedagógico y su consideración al diseñar la planeación didáctica

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

Desempeño de las maestras en formación en las prácticas profesionales del séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2018

La estructuración de la acción pedagógica a partir de la experiencia

SISIENIA, una estrategia para la formación de investigadores educativos

La autoevaluación en normalistas del IESEN-LCR: identificación de criterios de desempeño y propuesta de intervención para la mejora de su formación inicial

Saberes pedagógicos de estudiantes normalistas desde la perspectiva de directivos de primaria

Percepciones y valoraciones de los directivos de las escuelas telesecundarias: un estudio de caso

Impacto de la carga de trabajo y el estrés en los docentes en formación de educación física de la Escuela “Pablo García Ávalos”.

El tránsito hacia la Nueva Escuela Mexicana y los saberes adquiridos en estudiantes de las LEAT y LEAH, generación 2020-2024

El liderazgo e inteligencia emocional y el perfil de egreso: un estudio descriptivo y correlacional

Prácticas de algunos padres de familia para fomentar la autonomía de sus hijos e hijas en el entorno familiar

Voces de los estudiantes normalistas del trabajo por proyectos en la NEM

Impacto de la motivación en la elección de carrera y el desempeño académico: un estudio de la Licenciatura en Educación Primaria en Calkiní, Campeche

La identidad normalista ante los retos actuales.

Los incidentes críticos, elementos sustanciales en la construcción de un portafolio de evidencias como modalidad de titulación: un caso de la Escuela Normal Superior Veracruzana (ENSV)

El juego simbólico para fomentar la creatividad en educación preescolar

Autovaloración de competencias para la enseñanza inclusiva de educadores físicos en formación

Percepción de docentes de educación primaria sobre alfabetización y el papel que juegan los padres de familia

Relatos experienciales de los estudiantes normalistas de la licenciatura en educación primaria en contextos rurales multigrado

Caracterización de la deserción escolar en un centro regional de educación normal

Tutoría y formación docente: una experiencia desde la incertidumbre hasta el aprendizaje recíproco en la Escuela Normal de la Huasteca Potosina extensión Rayón. S.L. P.

Factores asociados a la reprobación: comparativa entre las licenciaturas

Percepciones sobre el abordaje de las metodologías didácticas innovadoras en la nueva escuela mexicana: FODA

Retos y fortalezas en la formación de docentes: experiencias en escuelas multigrado del estado de Durango

La formación y práctica de nuevos docentes con el plan de estudios 2022.

Los saberes que el profesor moviliza en su desempeño y que los estudiantes valoran

El blog académico como estrategia para el desarrollo de habilidades investigativas en la formación inicial docente

Experiencias, apuntes y teorías para investigar la práctica profesional docente

La enseñanza de la multiplicación: desde la perspectiva de los profesores en formación inicial

El tutor y su acompañamiento en la planeación didáctica y las prácticas profesionales en escuelas secundarias. Percepciones de futuros profesores

La tutoría, proceso de acompañamiento en la formación de los estudiantes normalistas del estado de Chihuahua

Niveles de metacompreensión lectora usados por estudiantes normalistas y su relación con el rendimiento académico

Proyecto de escritura: revisión de textos, una reflexión en comunidad de lectores y escritores sobre el delimitador de constituyentes (la coma)

La configuración del ser docente, desde la teoría funcionalista, un debate frente a la teoría de la transformación social

Una experiencia formativa con estudiantes normalistas, frente a los requerimientos del plan de estudios 2022 en educación básica.

Análisis de la práctica docente durante un proyecto de mediación lectora en educación primaria

La inteligencia emocional del docente como elemento fundamental para su labor

Expectativas sobre alumnos y su relación con el rendimiento escolar

Percepciones y aprendizajes de estudiantes normalistas a partir de visitas pedagógicas a espacios literarios y artísticos



Necesidades de formación del estudiantado normalista desde la visión de las educadoras tutoras

Leer por placer. Una estrategia para fomentar la lectura, con vinculación al programa de tutorías, en estudiantes de la Licenciatura en Educación Inicial

Los saberes de los estudiantes normalistas para acercar a los niños de preescolar indígena a la lengua escrita.

Fortalecimiento de principios de conteo a través del juego en tercero de preescolar

Alcances teóricos y conceptuales de la investigación educativa en el proceso de formación inicial docente, plan de estudios 2018. El caso de estudiantes de la LEAT

Concepciones de la oralidad y su enseñanza en docentes en formación inicial de la LEAT de la BENMAC

Estrategias innovadoras para propiciar el aprendizaje del número en un grupo de preescolar

Percepciones de la última generación del plan de estudios 2018. Fortalezas y debilidades en la formación inicial docente.

El uso del diario en la formación inicial de estudiantes de la licenciatura en educación preescolar

Reflexión sobre la práctica desde las narrativas de momentos epistemológicos: una experiencia con cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

La elaboración de libros de cuentos como agente transformador de docentes en formación de preescolar

Estrategias inclusivas para desarrollar el pensamiento crítico en la escuela primaria

Sentipensares de los padres ante el desarrollo psicosexual en sus hijos con síndrome de down

La asesoría para el trabajo de titulación, fortalezas, dificultades y retos

El desarrollo de la competencia evaluativa del docente de telesecundaria: percepciones desde la formación inicial.

Comprensión lectora a través de trabajo colaborativo como estrategia didáctica en alumnos de fase cinco en la educación básica

Métodos para la resolución de problemas matemáticos en tercero de secundaria



Resolución de problemas matemáticos a través de material didáctico manipulativo en alumnos de fase tres en educación básica

Estudiantes normalistas con lentes de género: aciertos y retos de una propuesta de intervención didáctica en la BECENESLP

Estrategias de intervención para abatir la disrupción escolar

Concepciones y prácticas evaluativas de estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar: un estudio de caso en el Cren "Benito Juárez"; Pachuca; Hgo

Liderazgo directivo, ¿cuestión de territorio?

Retos del directivo en educación primaria.

Implementación de la metodología STEAM en educación primaria

La práctica profesional, perspectivas de titulares de educación básica, y la pedagogía del Plan 2022.

El papel del docente en el diseño e implementación de los proyectos comunitarios de la Nueva Escuela Mexicana

Los estudiantes Hñähñu de la Escuela Normal "Valle del Mezquital"

Actitudes hacia la igualdad de género en estudiantes de Licenciatura de la BECENE SLP

Perspectiva normalista de la asesoría de titulación

El uso de legos como elementos activadores de la práctica docente para el trabajo colaborativo

El trabajo de equivalencias en contexto de dinero en el nivel preescolar.

La formación y práctica en multigrado de estudiantes de quinto semestre del C.R.E.N. de Cedral en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

Mujer líder: identidad de una docente destacada en busca de nuevos retos

La música como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje en educación preescolar

Cualidades del asesor de titulación en la Escuela Normal

El liderazgo escolar: una acción compartida orientada a la mejora

Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares: obstáculos y oportunidades.

El español hablado por los estudiantes de nivel básico y medio superior

Emociones en situaciones escolares en niños de sexto grado de educación primaria

Neuromitos sobre la inteligencia humana en estudiantes de una institución formadora de docentes del estado de Sonora

Estrategias innovadoras para el desarrollo del trabajo en equipo en preescolar.

Experiencias educativas en los estudiantes de posgrado para el fortalecimiento de capacidades docentes

La convivencia en la Nueva Escuela Mexicana: postulados teóricos y reconfiguración de discursos pedagógicos de los estudiantes normalistas

Gamificación para el desarrollo del aprendizaje de las sumas y restas en primer grado

Las artes visuales como estrategia para mejorar la producción de textos en estudiantes de secundaria

Portafolio de evidencias reconstrucción de aprendizajes referidos al enfoque competencial y a las estrategias didácticas en la planeación.

La enseñanza de la historia en la Nueva Escuela Mexicana, o los riesgos de la parcialidad

Club de yoga para niños

Panorama de la educación inicial en la ciudad de Chihuahua.

La relación entre la educación escolar y el bienestar de las familias

Determinación de problemáticas en la planeación didáctica interdisciplinar en el marco de la NEM.

La participación de los padres de familia como potenciador del desarrollo y aprendizaje en los alumnos de educación preescolar

Las habilidades blandas en alumnos de nivel medio superior del IPN. Caso: CECYT 16 "Hidalgo"

Representaciones sociales de estudiantes normalistas sobre las infancias

Estrategias neurodidácticas centradas en las emociones para favorecer el aprendizaje en niños preescolar

Método Pólya como estrategia cognitiva aplicada a la resolución de problemas matemáticos en alumnos de educación secundaria

Tipología de estudiantes normalistas

El juego para favorecer la motivación del estudiante de cuarto grado.

Fortaleciendo el aprendizaje de álgebra y aritmética a través de actividades lúdicas colaborativas

Influencia de la ansiedad en el rendimiento académico de alumnos de primaria en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

Perspectiva de los estudiantes normalistas de la ENEP acerca del rol del docente-tutor

La implementación del método Pólya como estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo del pensamiento lógico matemático en estudiantes de segundo grado de secundaria

Experiencia de la escritura de los documentos con propósito de titulación en la escuela normal. Trabajo de un equipo de tres profesores

La familia con estilo de crianza permisiva como factor negativo en el desarrollo socio-emocional en estudiantes de primaria: un estudio descriptivo

Síndrome de burnout en estudiantes de 7<sup>o</sup> semestre de la licenciatura en educación primaria

Inteligencia emocional del estudiantado de 1er semestre de la Licenciatura en Educación Primaria

Utilización de la sistematización de experiencias como herramienta en la práctica docente de los estudiantes normalistas.

Burnout: efectos y opiniones entre estudiantes normalistas del BINE

Razones en la elección de la profesión docente del estudiantado de la Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera"

Una aproximación a las violencias en una institución de formación docente. El caso de la BYCENJ

Aprendizaje basado en indagación con enfoque STEAM, enseñanza de matemáticas, en la fase 3.

Proyectos de lectura en educación básica y su impacto en la comprensión lectora.  
Un estudio pre-experimental

Contexto escolar: discernimiento desde la función directiva

Aplicación de estrategias lúdicas para mejora del nivel de atención y concentración  
en alumnos de telesecundaria

Fortalecimiento de habilidades comunicativas en la enseñanza-aprendizaje del  
álgebra

Percepciones de docentes de educación primaria sobre la Nueva Escuela Mexicana

La inteligencia lingüística en los campos formativos de la Nueva Escuela Mexicana

La intrínseca relación entre la curiosidad y el aprendizaje en la formación inicial de  
docentes.

Participación de familias en educación básica: análisis de casos en preescolar y  
primaria

La influencia de la tutoría en las habilidades sociales de las alumnas pertenecientes  
a la Licenciatura en Educación para la atención a la diversidad (LEAD)

Estrategias de enseñanza en los trayectos formativos de la licenciatura en educación  
física.

La pedagogía Waldorf, una alternativa para reforzar el vínculo escuela-contexto  
comunitario

Diagnóstico acerca de la comprensión lectora en el trabajo docente de educación  
primaria.

Leer te transforma: un proyecto de aula en primer grado

El desarrollo de un proyecto escolar: administrando mi primer negocio en la Escuela  
Secundaria Federalizada no. 32 "Nabor Carrillo Flores"

El trabajo por proyectos, una oportunidad en el aula.

Percepciones sobre el desarrollo de habilidades investigativas para favorecer el perfil  
de egreso de un posgrado en intervención docente en Aguascalientes

La formación docente continua en el nivel de secundaria, en el marco de  
implementación del Plan 2022.

Saberes docentes en la Nueva Escuela Mexicana: brechas y oportunidades en preescolar.

El club de lectura mariposas amarillas: otros posibles para el fomento lector con estudiantes de educación normal

Emociones académicas de los futuros docentes posterior a su proceso de enseñanza y ante su examen profesional

Entre lo abstracto y lo concreto. Niveles de complejidad en el tratamiento de ecuaciones cuadráticas

Una experiencia formativa. Los saberes que movilizaron en 8º semestre docentes en formación de la LEPREE.

Reflexionar la práctica docente a la luz de variables didácticas que convergen en ella, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana.

Portafolio de evidencias como modalidad de titulación. Un enfoque socioformativo ¿cómo se consolida el perfil de egreso de los futuros docentes de formación ética y ciudadana? Sistematización de la adaptación de las técnicas de educación moral desde la experiencia de los normalistas en las prácticas intensivas.

Aspectos que influyen en el desempeño de la profesión docente de telesecundaria en la ciudad de Chihuahua.

El saber pedagógico del normalista desde la práctica reflexiva en su experiencia con un grupo multigrado

Fortalecimiento del pensamiento matemático a través del manejo de la información en alumnos de secundaria

Saberes docentes en la formación continua desde la perspectiva del profesorado en educación primaria

Significados en el aprendizaje de la planificación de aula desde el acompañamiento docente

El experimento de diseño como apoyo a una trayectoria hipotética de aprendizaje en fracciones

El otro como lectura de realidad sub-alterna de la práctica docente: formación desde la alteridad.

La planificación didáctica. Una experiencia de aprendizaje en el desarrollo de competencias docentes

La evolución de los índices de identidad y vocación docente durante y después de la pandemia en los procesos de formación normalista de una generación de estudiantes.

Literacidad y practicas letradas en la formación académica inicial

Implicaciones de la enseñanza de las matemáticas en la práctica profesional. Una mirada desde el enfoque ontosemiótico

El impacto de las prácticas docentes en la enseñanza de las artes, hacia el desarrollo del pensamiento artístico

Un acercamiento a las percepciones de las y los estudiantes de la Licenciatura en Educación Multigrado construidas en el contexto de su formación In Situ

#### **Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación**

Prácticas interculturales-incluyentes del estudiantado normalista en las escuelas de instrucción básica

Las prácticas profesionales en diferentes contextos: experiencias de estudiantes en educación primaria.

La competencia comunicativa del idioma inglés en estudiantes de 7º semestre de la Licenciatura en Inclusión Educativa generación 2020-2024 de la Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano

Transformaciones académicas, personales y profesionales: el impacto del programa de asistente de lengua en Quebec en estudiantes normalistas.

Aprendizaje situado y saberes comunitarios en educación preescolar indígena

Expresiones emocionales en la construcción de argumentos en niños prescolares. Una mirada integrativa

Compartencia de experiencias en la revitalización de la lengua mayo “Yoremnokki”

Cultura, ritos y costumbres de la danza de los matachines en la etnia Yaqui

La caza de tuzas como proceso de construcción de conocimiento: una aproximación a las epistemologías nativas.

Motivación y rendimiento académico del inglés según el marco de la Nueva Escuela Mexicana

Proceso para la creación de un alfabeto para la enseñanza de la lecto-escritura a nivel primaria del Zapoteco de la variante de San Baltazar Guelavila

Movilidad internacional y desarrollo integral: experiencias de estudiantes de una escuela normal en Canadá

Representaciones sociales de las y los docentes acerca de la interculturalidad crítica

Caracterizar las representaciones sociales de docentes universitarios sobre la formación inicial del profesorado de educación básica

### **Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión**

La construcción de la equidad de género en la formación inicial docente

Actitudes y prácticas de formadores de docentes ante la inclusión educativa

Evaluación al desempeño docente. Perspectiva de los estudiantes de educación especial

Percepciones y creencias de los docentes en servicio sobre el perfil de capacidades de los profesores en formación

Los retos que enfrentan los estudiantes con discapacidad auditiva en el contexto universitario

Diseño universal para el aprendizaje: un medio de inclusión para el alumnado

Efectos de la formación docente en inclusión y perspectiva de género en escuelas normales de Nuevo León

Roles de género en educación primaria: perspectiva de los docentes

La evolución del magisterio mexicano desde las percepciones de los profesores de educación primaria de Jalisco y Tamaulipas

DUA: estrategias propuestas para el aprendizaje didáctico-geométrico en estudiantes que enfrentan BAP

La inclusión en las escuelas normales: ¿dónde nos encontramos?

Desafíos y oportunidades en la formación laboral de jóvenes con discapacidad intelectual en Morelos.

Estrategias de enriquecimiento para alumnos con discapacidad: una propuesta de atención a la diversidad.

El servicio USAER como apoyo para la concreción de escuelas inclusivas

Representaciones sociales sobre las altas capacidades en educadoras de jardines de niños

Representaciones sociales sobre docencia inclusiva por docentes de una escuela primaria

Constructos sobre la equidad de género de estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar del IESEN

Los valores y la calidad de vida como componentes del bienestar subjetivo en estudiantes de educación superior

La metodología de aprendizaje basado en la indagación STEAM como enfoque para la disminución de barreras para el aprendizaje y la participación en los grupos de segundo y cuarto grado de primaria

Perspectivas de las prácticas docentes en favor de la atención a la diversidad

Estrategias utilizadas por docentes de escuelas primarias públicas para favorecer el rendimiento de alumnado con trastorno del espectro autista

Docencia, exclusión y desigualdad social en la educación secundaria

La música como recurso didáctico que favorece las capacidades humanas

El aprendizaje cooperativo, una alternativa para la atención de los ritmos biológicos de aprendizaje

El mindfulness para la mejora de la atención plena

Mapeo de la violencia simbólica en posgrado: hallazgos de un estudio diagnóstico

El diseño universal para el aprendizaje (DUA): mejorar la práctica docente en educación física

Posturas de los agentes educativos sobre temas de educación sexual explícitos en los libros de texto de la Nueva Escuela Mexicana.

Violencia escolar, su relación con las dinámicas familiares, la comunidad escolar y el internet



Las aulas de clase como espacios de intercambio cultural reconociendo las vivencias de estudiantes LGBTIQ+ universitarios.

Matemáticas inclusivas para alumnos de primero de secundaria con trastorno del aprendizaje

Análisis de las perspectivas de los docentes de ByCENES sobre la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva

Análisis de la matemática recreativa como estrategia didáctica

Implementación de estrategias colaborativas para aumentar el interés por el aprendizaje teórico en la asignatura de tecnologías

Prácticas inclusivas en la intervención docente para atender las BAP en educación preescolar y primaria

Padres de familia ante la resistencia de los libros de texto gratuitos en educación básica.

La inclusión en escuelas multigrado: estrategias y desafíos ante la brecha de la desigualdad

Proceso de atención educativa hacia un estudiante con DSA en una escuela secundaria pública de Puebla

Diseño e implementación de una propuesta de intervención pedagógica con el uso de materiales innovadores para fomentar la inclusión de las infancias estudiantes del 2do grado, grupo "c" del Jardín de Niños y Niñas "Leona Vicario Fernández", en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México

La inclusión laboral, ¿el fin último de la educación especial?

Perspectiva de la educación en comunidad sorda para la educación inclusiva

El arte como medio de expresión emocional para alumnos adolescentes con trastornos del neurodesarrollo

Percepciones de estudiantes normalistas sobre la importancia de la inclusión en su formación profesional

Educación inclusiva para niños neurodivergentes: realidades y retos en educación primaria

Garantía del derecho a la educación para alumnas y alumnos con trastorno del espectro autista, en un jardín de niños.

Desarrollo de la igualdad de género a través de propuestas coeducativas en sexto grado de educación primaria

Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva

Desafíos de la enseñanza de la historia para los normalistas de la ByCENES de 5to y 7mo semestre de la licenciatura de educación primaria ante la perspectiva de género

Barreras y oportunidades: el impacto del entorno rural y urbano en la vida preescolar

El aprendizaje colaborativo a través de estrategias lúdico-artísticas para atender la diversidad con enfoque inclusivo

### **Línea temática 8. Formación docente para una Educación integral**

La capacitación y la actualización para la formación docente en la Escuela Normal

Competencias emocionales y su relación con el aprendizaje

Habilidades socioemocionales desde la autopercepción de estudiantes normalistas

Autoevaluación del desarrollo de las competencias genéricas y profesionales de futuros docentes de educación preescolar

Inteligencia emocional de los futuros docentes de preescolar

Gamificación, estrategia para mejorar la comprensión lectora en alumnos de 4° de educación primaria

Literacidad y su relación con el rendimiento académico en alumnos de fase 3

Estrategias de aprendizaje y enseñanza basadas en las artes y experiencias estéticas en alumnos de 5°a de la Escuela Primaria Obras del Valle de México

Experiencias significativas de alumnos normalistas con respecto a la implementación del Plan de Estudios 2022 en Educación Básica

La Escuela Normal de Educación Preescolar del estado de Coahuila y el bienestar psicológico de sus estudiantes.

Panorama de la formación docente inicial y la salud emocional en los estudiantes normalistas

Resiliencia y autoeficacia académica en alumnos normalistas

Actitudes proambientales del alumnado de la Licenciatura en Educación Primaria del Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruiz”

La efectividad del instrumento de diagnóstico Oxford online placement test para la identificación del nivel de competencia comunicativa del idioma inglés de los estudiantes normalistas

El aprendizaje colaborativo, una estrategia de intervención en el desarrollo académico con alumnos de la licenciatura en educación preescolar Plan 2022

Habilidades blandas para realimentar formativamente la práctica docente del estudiante normalista

Dinámicas de comunicación y colaboración en aprendizajes clave para la educación integral y la Nueva Escuela Mexicana: percepción de educadoras

La gamificación como estrategia para el desarrollo de competencias socioemocionales en alumnos de educación primaria

Formación en investigación educativa para la transformación de la práctica pedagógica: el caso de la Normal de Madero

Percepciones docentes sobre la importancia de las emociones en el rendimiento académico de los alumnos de educación primaria

El aula taller como una propuesta de innovación metodológica en educación primaria

Percepciones sobre acompañamiento en la práctica profesional en relación a trastornos del neurodesarrollo

La investigación-acción y su papel en la atención a la diversidad en contextos educativos indígenas de Chiapas

Estrés académico de estudiantes normalistas durante las evaluaciones finales de semestre.

Percepciones de docentes sobre la NEM y la educación emocional. El caso de un segundo grado de una escuela secundaria general en San Luis Potosí

La importancia de la promoción de las emociones en el aula para crear ambientes de confianza en estudiantes normalistas

Estrategias de mindfulness para favorecer la autorregulación emocional en preescolar

Formación continua docente para favorecer el desarrollo de prácticas inclusiva

Noticiero normalista: una experiencia de proyectos integradores en la formación inicial docente

La educación emocional como pilar en la formación docente

Pretérito inerte y conocimiento parcial: concepciones sobre la enseñanza de la historia en estudiantes normalistas

La falta de comunicación asertiva en las escuelas normales: impacto negativo en las oportunidades de desarrollo integral en la formación docente

El aprendizaje basado en juegos: impulso para la innovación educativa

Desarrollo integral y salud

Competencias del docente en formación para la aplicación de proyectos de Kilpatrick en el aula multigrado

Reflexión de la elección de carrera de los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria

Efectos del programa de mindfulness en estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

Estudiantes normalistas facilitadores de talleres: estrategia pedagógica para promover el aprendizaje entre pares y fortalecer la práctica docente

La educación socioemocional como eje rector de la intervención pedagógica en las fases 3 y 5 dentro del marco de la NEM.

La investigación-acción como metodología para lograr la articulación entre la evaluación formativa, el pensamiento histórico y las progresiones de aprendizaje, como parte de una formación integral docente

El huerto escolar como recurso didáctico para la formación docente: el caso de fuente de vida de la Escuela Normal Superior de Baja California Sur

Visibilización de los índices de síntomas de ansiedad en alumnas y alumnos del CREN Marcelo Rubio Ruiz, una mirada a la salud emocional de nuestros estudiantes.

Creencias docentes sobre diversidad de género: un estudio en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

Formación complementaria / procesos de identidad y construcción de trayectorias profesionales

Percepción de los estudiantes normalistas sobre la necesidad de formación en inteligencia emocional

El teatro como una herramienta pedagógica para la enseñanza del español: exploración a las percepciones de agentes normalistas

La educación normal en el contexto pospandemia: diagnóstico de la capacidad aeróbica y los beneficios de un taller de voleibol en estudiantes normalistas.

La Nueva Escuela Mexicana y su impacto en la enseñanza de la historia: un análisis desde la perspectiva docente

Percepciones docentes sobre la importancia de la educación emocional en la escuela primaria

Retos docentes con respecto a la promoción de habilidades sociales mediante las dinámicas de comunicación y colaboración

#### **Línea temática 9. Investigación de la investigación educativa**

Estudio exploratorio sobre el uso de la teoría en tesis de investigación de estudiantes normalistas

Desentrañando el impacto del programa de asesoría: percepciones de estudiantes y asesores sobre el desarrollo de competencias de investigación estudiantil.

Autoevaluación de habilidades investigativas en estudiantes de posgrado de la escuela normal superior del estado de baja california sur: desafíos y áreas de mejora

Producción académica en el área de historia e historiografía de la educación en las Escuelas Normales de Chihuahua en el periodo 2012-2021

Qué y cómo investigan los docentes en formación de la BENM

La investigación educativa en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte

Las asesorías colaborativas como prácticas de formación para la investigación

Una mirada a las emociones asociadas con el oficio de investigador: estado del conocimiento

El diagnóstico educativo como pilar para el diseño instruccional de educación multimodal y el fortalecimiento de la formación investigativa

La investigación educativa en la Escuela Normal Experimental De El Fuerte: voces desde la experiencia de profesores y alumnos.

Percepción de docentes de tres escuelas normales de Yucatán sobre plagio académico

Tendencias temáticas y modalidades de titulación de los docentes en formación inicial en telesecundaria. Una mirada a partir del plan de estudios 2018

Revisión del programa investigativo de un cuerpo académico en consolidación interdisciplinario: un enfoque desde la ontología sistémica

Percepción de docentes sobre la importancia de la investigación educativa en la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

Percepción de maestrantes ante la investigación educativa. El caso de la Escuela Normal Superior de Baja California Sur, “Profr. Enrique Estrada Lucero”

Una mirada cuantitativa a las investigaciones sobre matemática educativa publicadas en el CONISEN

Experiencia en la construcción del objeto de estudio: obstáculos y posibilidades

Fortalecimiento de habilidades investigativas en la formación de maestros: un estudio en la Escuela Normal Superior del estado de Baja California Sur “Profr. Enrique Estrada Lucero”

La importancia de la investigación educativa en la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

La investigación educativa y la educación un vínculo indispensable. Una mirada desde las escuelas normales

La entrevista narrativa en el estudio de roles de género

Investigación educativa de docentes en servicio y su relación con su formación profesional inicial

Sentido y significado de la investigación educativa en la función docente de nivel superior

Recorrido por la investigación de la investigación en educación normal: seis paradas por el CONISEN.

El contexto monetario: una estrategia didáctica para favorecer la comprensión del valor posicional

Propuesta de intervención educativa para guiar la sistematización de resultados en proyectos de investigación-acción

El desarrollo de valores para fomentar la inclusión de alumnos en preescolar

Prácticas de investigación: de una noción técnica e instrumental a una actitud crítica y sensible, retos para el investigador en las escuelas normales.

Estudio bibliométrico de la producción académica del área de enseñanza del inglés en el CONISEN (2017-2023)

### **Línea temática 10. Escuelas Normales Rurales e investigación educativa**

Opiniones de las beneficiarias del programa de becas jóvenes escribiendo el futuro en una escuela normal rural

Comunistas, alborotadores, subversivos... en torno al origen de la demonización del normalismo rural en México

El método de Polya y el mapa conceptual híbrido como estrategias en la resolución de problemas geométricos por parte de futuras docentes de educación primaria.

En busca de la visibilización de la mujer en el normalismo rural

Los legos como material didáctico en el aprendizaje de las matemáticas

### **Línea temática 11. Narrativa Pedagógica de las Escuelas Normales.**

La narrativa pedagógica como dispositivo de sistematización de saberes pedagógicos en la formación docente

Narrativa pedagógica: entramado de experiencias de aprendizaje vivas

La narrativa pedagógica a través del podcast educativo: un mecanismo de comunicación y aprendizaje en los procesos de inmersión, profundización y despliegue durante la formación inicial de docentes en una comunidad normalista.

El uso de la narrativa pedagógica para la reflexión sobre la práctica profesional de docentes en formación inicial

La narrativa pedagógica de la nueva escuela mexicana como factor para la consolidación del perfil del educador físico



Construcción de la narrativa pedagógica mediante instrumentos de recolección y análisis de datos cualitativos

Experiencias de la práctica profesional a través de la narrativa pedagógica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

Construyendo puentes hacia el saber: reflexión de la práctica docente en la narrativa pedagógica

Práctica docente: narrativa de una experiencia en Xalpatláhuac

La narrativa como recurso en el proceso de titulación

La narrativa pedagógica como estrategia de aprendizaje en estudiantes normalistas. Plan de estudios 2022

Narrativa pedagógica: resignificación del saber en estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria

La transformación de las escuelas normales públicas. Expresión de la comunidad normalista

Transición del currículo en educación preescolar: adecuación y desafíos para normalistas en la planificación e intervención educativa

Aspectos fonológicos en el estadio B1

Práctica reflexiva en la formación docente

Estrategias didácticas innovadoras de los clubes de lectura normalistas “Lavanda lectora” y “Lectívoros-rex” para el fomento de hábitos lectores en docentes en formación

Implementación del material didáctico para fomentar el pensamiento activo de alumnos de secundaria mediante “ABP” en la enseñanza de la probabilidad y azar

La narrativa pedagógica en el cuarto semestre de la ENEPY

Los proyectos comunitarios desde la narrativa de los docentes en formación.

De la teoría a la práctica. Narrativas sobre la acción tutorial en el proceso de transformación de la práctica profesional docente en Chiapas.

Trabajo colegiado para el diseño de la narrativa pedagógica como propuesta de evaluación integradora.



Contextualización del aprendizaje: implementación y evaluación de un proyecto matemático en secundaria.

Narrativa pedagógica como herramienta de integración de aprendizajes de las experiencias de práctica en la formación inicial de docentes.

## El codiseño en una escuela normal de Guanajuato: primer acercamiento

José Luis Moreno Madrigal

Alejandro Trejo Ávila

Cecilia Medel Villafaña

Cmedelv@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Línea Temática 1. El Codiseño curricular como expresión territorial e identitaria del Normalismo mexicano.

### Resumen.

Este estudio de caso cualitativo explora la experiencia de profesores de la licenciatura en educación primaria en una escuela normal del estado de Guanajuato, centrándose en el proceso de codiseño curricular de los cursos de autonomía curricular del plan 2022. A través de entrevistas semiestructuradas, se identificaron las principales dificultades y retos, ventajas y beneficios, así como las condiciones institucionales asociadas al codiseño. Los resultados destacan la necesidad de una buena coordinación, comunicación y resolución de conflictos entre docentes para codiseñar eficazmente. El codiseño permite mejorar la calidad educativa, fortalecer el rol docente y adaptar los programas educativos a contextos específicos, empoderando a los docentes y aumentando su motivación y satisfacción laboral. Además, fomenta la colaboración y el apoyo mutuo entre los profesores. La mejora continua y la evaluación formativa garantizan la pertinencia y efectividad de los programas educativos, mientras que el espacio para la innovación pedagógica motiva tanto a docentes como a estudiantes. Las condiciones institucionales requieren asignación de tiempo y confianza en el trabajo de los docentes para lograr una participación genuina y alcanzar metas comunes. En conclusión, el codiseño curricular puede transformar la dinámica profesional docente y es esencial para el desarrollo educativo sostenible y eficaz.

**Palabras clave:** codiseño, escuela normal, ventajas y beneficios, retos y dificultades, condiciones institucionales

### **Planteamiento del problema**

Para los Planes y Programas de Estudio en la Formación Inicial Docente, el codiseño fue una propuesta consensuada durante las jornadas de trabajo por los docentes dedicados a la formación de maestros, en el marco del Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas, convocado y realizado en 2019 por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (dgesum), con sustento en la Ley General de Educación Superior (SEP, 2019).

González (2024) menciona que en el proceso de codiseño curricular del plan 2022 para las escuelas formadoras, los docentes se posicionan como sujetos de determinación curricular (González-Isidro, 2024), rol que históricamente había sido monopolizado por el estado. En este sentido, el codiseño representa una oportunidad para construir el currículo desde la diversidad epistémica que caracteriza a las escuelas normales en México, promoviendo un diálogo académico abierto y respetuoso. Esto implica aceptar el reto de generar contenido formativo desde la realidad inmediata del trabajo docente, lo cual otorga sentido y relevancia al contenido educativo como resultado de un compromiso con la interculturalidad y la diversidad (Freire, 1998).

Morales y Jiménez (2021) destacan que el codiseño se basa en la colaboración de múltiples y diversos agentes en el proceso de diseño, con el fin de abordar problemas complejos. A través del codiseño, es posible transitar hacia nuevas formas de entender y construir saberes pedagógicos. Además, este enfoque permite expresar la riqueza de la experiencia cultural humana, facilitando la diversidad de perspectivas y comprendiendo el trabajo docente desde la experiencia de las escuelas normales como un proceso de construcción que involucra tanto a la escuela como a la comunidad (Dewey, 1938; Vygotsky, 1978).

El codiseño es una estrategia relativamente nueva en el ámbito educativo y, en particular, en la formación inicial docente. Su aplicación en las escuelas normales de México

ha sido poco explorada. La literatura existente sugiere que el codiseño puede mejorar la pertinencia y calidad de la educación al involucrar a múltiples actores en el proceso de diseño curricular y pedagógico. Sin embargo, también se identifican varios desafíos, como la necesidad de habilidades de gestión y facilitación, la importancia de una capacitación adecuada y las dificultades para mantener la sostenibilidad y escalabilidad de las iniciativas de codiseño (Bruner, 1990; Hernández, 2008).

En este sentido, en una escuela Normal del Estado de Guanajuato, desde que se inició el codiseño ha habido varios desafíos pues fue necesario contar con un equipo interdisciplinario en el que se pudieran desarrollar diferentes roles de trabajo para el desarrollo curricular de los diferentes cursos de autonomía curricular, planteados en la malla del plan de estudios, que en esta investigación nos orientamos al programa de la licenciatura en educación primaria. Por tanto, el problema central de esta investigación es entender cómo el codiseño puede ser integrado de manera efectiva en una escuela normal de Guanajuato para mejorar la formación docente, a partir de la identificación de las ventajas y beneficios; dificultades y retos, así como las condiciones institucionales para su implementación. Por lo que se plantea la siguiente pregunta ¿Cuáles son las ventajas y beneficios, dificultades y retos, así como las condiciones institucionales en la implementación del codiseño en una escuela normal de Guanajuato, a partir de la mirada de algunos profesores involucrados en este proceso? De esta manera el propósito de investigación es:

Investigar cómo el codiseño puede ser implementado de manera efectiva y sostenible en una escuela normal de Guanajuato para mejorar la formación inicial docente, a partir de la identificación de las ventajas y beneficios de este proceso, sus dificultades y retos, así como las condiciones institucionales que se requieren, desde la mirada de los profesores que lo realizan.

### **Marco Teórico**

El codiseño curricular se basa en la teoría constructivista porque orienta su proceso hacia la construcción del conocimiento como principal referente. Este enfoque se estructura mediante experiencias significativas y contextualizadas, donde estudiantes y docentes

colaboran en diagnósticos, planificaciones, implementaciones de proyectos y evaluaciones, con el objetivo de crear un currículo relevante (Bruner, 1990; Vygotsky, 1978).

Desde el posicionamiento constructivista, se busca la producción de actividades de aprendizaje aplicables a la vida real, que fomenten la participación activa y la reflexión sobre las experiencias. Al involucrar a futuros docentes en la implementación y evaluación de los programas de estudio vigentes de nivel básico, y con el acompañamiento de formadores, se genera una comprensión más profunda del codiseño curricular, donde el aprendizaje es enriquecido por su contexto y por los resultados de su evaluación. Esto se sustenta en la idea de que las instituciones son redes en constante interacción experiencial (Hernández, 2008).

El constructivismo en el codiseño curricular integra aspectos cognitivos y culturales en el desarrollo del estudiante mediante la participación activa, con el docente actuando como mediador para conectar al estudiante con la cultura y asegurar que el aprendizaje sea relevante y significativo. Al diseñar conjuntamente el currículo, se crean situaciones interactivas de aprendizaje que fomentan el pensamiento crítico y la colaboración. Esto permite a los estudiantes construir conocimiento a través de experiencias contextualizadas y culturalmente enriquecidas (Tigse, 2019).

En la actualidad, existen múltiples necesidades sociales que las instituciones formadoras de docentes deben abordar a partir de las características de las diversas culturas. El codiseño tiene un potencial de transformación social, con beneficios en diversos entornos y dimensiones, desde la modificación de aspectos específicos de una asignatura hasta la redefinición completa de un programa de estudio. Esta práctica facilita la incorporación de nuevos dispositivos pedagógicos y materiales que responden a las necesidades emergentes tanto de los estudiantes como del profesorado (Escofet et al., 2021).

Las relaciones de colaboración concretadas en el codiseño contribuyen a la responsabilidad social universitaria, consolidando una cultura de trabajo colectivo y co-creación esencial para el desarrollo profesional y académico en la educación superior. Esta

colaboración resulta una herramienta imprescindible para una formación docente de calidad y para la adaptación a los desafíos contemporáneos del ámbito educativo (Freire, 1998).

En una institución formadora de docentes es fundamental que exista una cultura participativa para la construcción de programas curriculares y para comprender su funcionamiento con mayor profundidad. Esto requiere indagar en la consistencia del codiseño planteado desde el vigente programa de estudio “Nueva Escuela Mexicana” aplicable en educación básica. El colectivo docente de cada escuela debe deliberar sobre los contenidos que se integrarán en los programas analíticos, asegurando que las decisiones sean colaborativas y reflejen las necesidades específicas del contexto local (SEP, 2022).

De tal forma que ambas acciones: apropiación de contenidos nacionales y codiseño de contenidos locales, reconozcan estructuralmente los procesos de decisión curricular que las maestras y los maestros llevan a cabo. (SEP, 2022, p. 158)

Al disponer de los insumos requeridos en una primera acción derivada de la participación conjunta en una institución, se debe garantizar que la apropiación de los contenidos nacionales se realice de manera coherente con el codiseño de contenidos locales, promoviendo su autonomía y profesionalidad, lo que permite generar un marco institucional que apoye y facilite su desarrollo, proporcionando recursos y espacios de diálogo (Stenhouse, 1975).

Desde la perspectiva del codiseño en la organización estructural de la sociedad mexicana, se necesita una práctica continua que mejore la calidad educativa y responda a las demandas emergentes de la comunidad escolar. Los diferentes docentes y actores sociales tienen la capacidad de participar en el codiseño del programa de estudio, basándose en sus experiencias y colaborando en el desarrollo conjunto de asignaturas o componentes, donde comparten sus retos y aprendizajes, enriqueciendo el currículo con diversas perspectivas (Escofet et al., 2021) porque al trabajar juntos, se generan nuevas finalidades que buscan aumentar el compromiso del estudiante con su propio aprendizaje,

este proceso colaborativo facilita la creación de un entorno educativo más dinámico y relevante.

El codiseño curricular, fundamentado en la teoría constructivista, fomenta la construcción del conocimiento a través de experiencias significativas y contextualizadas, promoviendo la colaboración activa entre estudiantes y docentes. Este enfoque no solo desarrolla habilidades cognitivas, sino también aspectos culturales y sociales, facilitando la conexión entre los estudiantes y su contexto cultural. Involucrar a futuros docentes en el codiseño y evaluación de programas de estudio asegura que el aprendizaje sea relevante, aplicable y adaptativo a las necesidades emergentes (Dewey, 1938; Kolb, 1984).

### **Metodología**

Este trabajo se enmarca dentro del paradigma interpretativo, el cual sostiene que la realidad social se construye y entiende a través de las interpretaciones de los individuos que participan en ella. Según Flick (2018) este paradigma se centra en comprender los significados y las percepciones subjetivas que las personas asignan a sus experiencias.

El enfoque de esta investigación es el cualitativo que según Cuenya y Ruetti (2010) en Ramos (2015), "busca comprender los fenómenos dentro de su contexto usual, se basa en las descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, comportamientos observados, documentos, y demás fuentes que persiguen el fin de no generalizar los resultados" (p. 16). Este enfoque proporcionó la oportunidad de recopilar y analizar datos para comprender conceptos, opiniones y experiencias.

En esta investigación, se empleó el estudio de caso desde la perspectiva de Stake (1995) en Simons (2011), quien describe que "el estudio de casos es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso, por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes" (p. 40). Se utilizó el estudio de casos colectivo, definido como "cuando se estudian varios casos para hacer una interpretación colectiva del estudio de caso" (Stake, 1995 en Simons, 2011, p. 43).



El caso analizado en esta investigación está compuesto por seis profesores de la Licenciatura en Educación Primaria, quienes participaron en el codiseño de los primeros cursos de autonomía curricular en el estado de Guanajuato, conforme a los requisitos del plan 2022 para las escuelas formadoras. Los profesores cuentan con más de 10 años de servicio, todos con una formación normalista, dedicados a la docencia y a la investigación.

En cuanto a la técnica se empleó la entrevista, con un guion de entrevista semiestructurada según Bisquerra (2009), lo que permitió obtener relatos orales de los profesores sobre sus concepciones, opiniones y experiencias en el proceso de codiseño.

## Resultados

En la Escuela Normal Oficial de Irapuato se llevaron a cabo seis entrevistas con el propósito de comprender el proceso de codiseño realizado en algunos cursos del plan de estudios 2022 en la licenciatura en educación primaria. Las categorías que se presentan en este reporte de investigación corresponden a las dificultades y retos en el proceso; sus ventajas y beneficios, y las condiciones institucionales para realizar el codiseño. A continuación, se presentan las tres categorías generales que fueron identificadas.

### 1) Dificultades y retos en el codiseño

La principal dificultad que enfrenta un docente en el proceso de codiseño curricular, es la preocupación inicial, que disminuye con el trabajo, lo que indica una falta de confianza o familiaridad al comienzo del proceso. La referencia a la capacidad de ser partícipe del diseño sugiere la necesidad de aprovechar las experiencias individuales de los docentes.

La admisión de no ser un "sabelotodo" señala una autopercepción de insuficiencia en el conocimiento, lo cual puede afectar la participación activa y efectiva en el codiseño. Además, el énfasis en la necesidad de enfrentar situaciones desconocidas y la disposición para investigar sugiere que los docentes pueden estar lidiando con la necesidad de desarrollar nuevas competencias. Estas dificultades muestran lo necesario que encuentran el disponer de un apoyo continuo, recursos adecuados y capacitación específica para

fortalecer la confianza y la habilidad de los docentes en el codiseño curricular, visible en el siguiente contenido.

Pero sí, creo yo que al inicio fue un poco de preocupación, pero esa preocupación con el trabajo se fue aminorando, la posibilidad o la capacidad que pudiéramos tener para ser partícipes de este diseño, creo yo que desde la experiencia que cada uno de nosotros tiene y que puede aportar para el diseño pues es esa la posibilidad que se tiene conjuntamente de diseñar y a lo mejor, efectivamente no puedo decir que soy sabelotodo, porque al final de cuentas no lo sé todo, pero bueno, el hecho esta también en la manera de cómo se enfrenta este tipo de situaciones porque a lo mejor no lo sé, tengo la posibilidad de conocer, de investigar y saber. (Docente 6, 2024)

Fue posible demostrar que los docentes reconocen distintos retos en el proceso de diseño curricular, la siguiente respuesta es una evidencia de su manifestación cuando alude a la necesidad de comunicación y evaluación de los resultados del trabajo de codiseño, a pesar de la existencia del esfuerzo y la dedicación en crear un trabajo de calidad, también expresa preocupación por profundizar en cómo está funcionando el diseño curricular, lo que indica que hay un desafío en asegurar que todos los componentes estén adecuadamente integrados y se comuniquen efectivamente entre sí, resultando esencial para el éxito del programa educativo.

A futuro espero seguir siendo parte de este equipo de codiseño para continuar trabajando, y seguramente pues serán de alguna forma más sencillos los trabajos en cuanto a que ya tenemos un camino andado, entonces ojalá que sí se me sigan considerando para continuar con estos trabajos de codiseño. Me parecen muy importantes, muy retadores también porque no está sencillo esto, uno da su mejor esfuerzo y hace todo lo posible para que quede un trabajo de calidad pero me parece que algo que falta es ver cómo quedó y cómo va a funcionar como una red o sea como una malla curricular porque esa parte sí me preocupó, sí me preocupó un poco cómo nos está quedando y creo que todavía falta comunicación para ver qué

creamos y cómo va a funcionar y sobre todo ver qué resultados está teniendo, yo creo que eso también es digno de visualizarse para contemplarlo y ver qué estamos haciendo porque si bien como docentes creo que teníamos esa necesidad de ser escuchados. (Docente 4, 2024)

El docente resalta la importancia de continuar trabajando en equipo para abordar estos desafíos y mejorar el diseño curricular, su deseo de seguir siendo parte del equipo de codiseño refleja la necesidad de una colaboración continua y un proceso iterativo en el desarrollo curricular. La mención de que los trabajos futuros serán más sencillos a partir de la experiencia acumulada permite plantear la posibilidad de que la construcción de un currículo efectivo es un proceso gradual que requiere la realización de ajustes continuamente. Según Tyler (2013), el desarrollo curricular debe ser entendido como un proceso continuo de diseño, implementación y evaluación, en el cual se incorporan las experiencias y aprendizajes previos para mejorar y ajustar el currículo a las necesidades cambiantes de los estudiantes y el contexto educativo. Esta perspectiva resalta la importancia de la retroalimentación y la colaboración en el perfeccionamiento constante del diseño curricular.

Dentro de otra expresión atribuida a los retos identificados en el codiseño curricular, se menciona la resolución de conflictos, indicando que las diferencias de opinión son inevitables y que se requieren estrategias constructivas para abordarlas y resolverlas e incluso de manera inmediata. Un docente reconoció que se enfatiza la necesidad de mejorar la evaluación y seguimiento, destacando la importancia de implementar mecanismos para verificar la efectividad de las estrategias utilizadas y ajustarlas según sea necesario. Estos retos señalan la complejidad del codiseño curricular, que no únicamente implica la creación del contenido, sino también la gestión de dinámicas interpersonales y la adaptación continua basada en evaluaciones y resultados, como se muestra a continuación.

Algunos retos considero que podrían ser en el trabajo de codiseño de cursos de autonomía curricular. Continuar con una buena coordinación y comunicación. Es importante establecer mecanismos efectivos de coordinación y comunicación entre

los docentes para asegurar que el proceso de codiseño avance de manera fluida y productiva. (Docente 5, 2024)

La respuesta anterior demuestra que para enfrentar futuros retos de codiseño curricular, es crucial para una institución asegurar una coordinación y comunicación efectivas entre los docentes, facilitando un avance productivo, además, el seguimiento permite abordar y resolver conflictos que puedan surgir, garantizando un ambiente colaborativo.

Así como la resolución de conflictos, si se presentaran, ya que es posible que surjan diferencias de opinión y conflictos en el proceso de codiseño, por lo que es importante contar con estrategias para abordar y resolver estas situaciones de manera constructiva.

Los retos dentro del proceso de codiseño se identifican a través de lo que comparten los sujetos de investigación, sobre las dinámicas interpersonales entre los docentes, donde la colaboración y la necesidad de superar el egocentrismo se encuentran presente, trabajar de manera conjunta con un compañero destaca la importancia de la comunicación y la cooperación, concretándose en un comentario donde sugiere que los conflictos personales deben ser abordados, considerando que existe una meta común y el esfuerzo colectivo revelan áreas donde pueden surgir desafíos, como el compartir objetivos y la distribución equitativa de responsabilidades, planteamiento basado en la siguiente respuesta.

Esa constante de codiseño creo yo que es uno de los retos que tenemos como maestros y es una ventaja que le puedo ver al codiseño, las relaciones interpersonales que se generan al interior porque es el trabajar con un compañero y dejar de lado los egos porque, desafortunadamente o muchas veces, en la parte de la docencia se ponen por encima los egos y aquí es dejar de lado el ego y ponernos a trabajar de manera conjunta para poder lograr y alcanzar la meta que tenemos. (Docente 1, 2024)

De acuerdo con la estructura de la respuesta generada, se puede deducir que el proceso de codiseño curricular no solo mejora la calidad del currículo a través de la colaboración continua, sino que también fomenta relaciones interpersonales positivas y

reduce el individualismo entre los docentes. Según Darling-Hammond et al. (2017), el desarrollo profesional colaborativo promueve un sentido de comunidad y confianza entre los docentes, lo cual es esencial para la implementación exitosa de cualquier reforma educativa. Este enfoque colaborativo ayuda a superar las barreras del individualismo y fomenta una cultura de trabajo conjunto, lo que puede llevar a mejores resultados educativos.

## 2) Ventajas y Beneficios del codiseño

Una de las ventajas y beneficios del codiseño es que permite a los docentes ser protagonistas en la creación de los planes de estudio, lo que les da una mayor sensación de pertenencia y valor en el proceso educativo, y con esto reivindicar su propia labor. Así lo expresa un profesor: "Yo creo que fue una forma de reivindicar la figura del docente" (Docente 6, 2024). Darling-Hammond et al. (2017) resaltan la importancia de la autonomía y participación activa de los docentes en la toma de decisiones curriculares, vinculando esta autonomía con una mayor satisfacción laboral y efectividad educativa. Esta participación activa no solo mejora su motivación, sino que también contribuye a una mejor implementación de los programas diseñados.

Otro beneficio se refiere a la flexibilidad curricular, pues el codiseño permite adaptar los contenidos y metodologías a las necesidades específicas de cada contexto escolar. Un profesor expresa lo siguiente: "Las características contextuales [...] Se ve reflejado al final en la elaboración de estos cursos que tiene el nuevo plan y programas de estudios" (Docente 5, 2024). Esto asegura una mayor relevancia y efectividad de los programas educativos, ya que están diseñados considerando las realidades locales y las características de los estudiantes. Según Fullan (2016), la flexibilidad curricular es esencial para una educación efectiva, ya que permite responder a las cambiantes necesidades de los estudiantes y contextos, promoviendo una educación más inclusiva y personalizada.

El codiseño también fomenta un entorno de colaboración entre los docentes, facilitando el intercambio de ideas y buenas prácticas. "El compartir esas experiencias, el compartir ese conocimiento nos ha brindado precisamente esa oportunidad de poder

colaborar de manera conjunta" (Docente 5, 2024). Este trabajo colectivo no solo enriquece el diseño curricular, sino que también fortalece las relaciones profesionales y crea una cultura de apoyo mutuo. Wenger (1998) subraya la importancia del aprendizaje colaborativo y la construcción de conocimiento a través de la interacción social y profesional entre los miembros de una comunidad educativa.

La mejora continua y evaluación también se hacen presentes como parte de las ventajas y beneficios del codiseño. Black y Wiliam (2009) destacan la importancia de la evaluación formativa y la retroalimentación continua como medios para mejorar la calidad educativa y adaptar las enseñanzas a las necesidades emergentes de los estudiantes. Al poner en práctica los programas diseñados, existe la oportunidad de retroalimentar constantemente y de realizar ajustes continuos para asegurar la relevancia y efectividad de los programas educativos. Así lo expresa un profesor: "La posibilidad de ajustar los cursos en función de las experiencias y necesidades emergentes" (Docente 6, 2024). Este enfoque dinámico permite una adaptación constante a las nuevas demandas y realidades educativas.

Así mismo, el codiseño abre espacio para la innovación pedagógica, permitiendo a los docentes experimentar con nuevas metodologías y enfoques. Esto no solo enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también motiva a los estudiantes a participar de manera más activa y comprometida. Hargreaves (2003) argumenta que la innovación en la educación es esencial para mantener la relevancia y el interés en los procesos educativos, promoviendo una mayor participación y éxito académico de los estudiantes.

### 3. Condiciones institucionales para el codiseño

El codiseño, a pesar de sus numerosos beneficios potenciales, enfrenta diversas dificultades institucionales en su implementación en las escuelas normales de México y en particular en una escuela Normal de Guanajuato. Las escuelas normales, al igual que muchas instituciones educativas, suelen tener estructuras organizacionales jerárquicas y burocráticas. Estas estructuras pueden ser poco flexibles y resistentes al cambio, dificultando la implementación de enfoques participativos como el codiseño, pero el caso de esa escuela normal del estado de Guanajuato, se les otorgan horas laborales para el

desarrollo del codiseño y se les brinda la confianza en el diseño, como la manifiestan unos profesores “Me han dado horas para hacer el codiseño y también eso es muy importante” (Docente 6, 2024), “la institución facilitó esa parte cuando nos proporcionó un tiempo en estos horarios para el codiseño y entonces ya fue más sencillo encontrar los momentos precisos para trabajar” (Docente 4, 2024); también otro profesor mencionó que “fue la disponibilidad de tiempo y recursos para colaborar, el apoyo de la dirección y la administración educativa” (Docente 3, 2024) lo que permitió el trabajo en esta actividad. Así mismo, se habla de la confianza que se le otorga a los profesores en el cumplimiento de la actividad.

La confianza también que nos tienen para poder elaborar en los tiempos que nos asignan y que a lo mejor no hay tanta presión por parte de la escuela, tanta presión de cómo vas o qué estás haciendo, como que hay mucha confianza en lo que tenemos que entregar. (Docente 5, 2024)

El codiseño en esta escuela normal ha permitido mayor participación e identidad institucional, como lo manifiesta la docente 4: “como docentes creo que teníamos esa necesidad de ser escuchados”, a su vez “la capacidad de escuchar y comunicarse de manera efectiva con otros compañeros docentes, la disposición a colaborar y compartir ideas” (Docente 2, 2024).

Como se puede observar hubo algunas facilidades institucionales para los docentes que participaron en el codiseño, como asignar parte de su jornada laboral para dedicarlas a dicha actividad, además de la confianza y la participación de los docentes para el codiseño.

La cultura institucional de muchas escuelas normales puede estar arraigada en prácticas tradicionales, y cambiar esta cultura para adoptar un enfoque más colaborativo y participativo requiere tiempo y un esfuerzo considerable para cambiar mentalidades y prácticas establecidas, sin embargo, en la normal donde se desarrolló la investigación no fue el caso, ya que hubo participación y condiciones institucionales para la participación y desarrollo del codiseño.



## **Discusión y conclusiones**

El proceso de codiseño realizado en el programa de estudio de la licenciatura en educación primaria, en una escuela normal del estado de Guanajuato, permitió puntualizar que existen varias dificultades que enfrentan los docentes en el proceso de codiseño curricular. Inicialmente, se menciona una preocupación que disminuye a medida que avanza el trabajo. Además, el énfasis en la necesidad de enfrentar situaciones desconocidas sugiere que los docentes pueden estar lidiando con una curva de aprendizaje significativa y con la necesidad de desarrollar nuevas competencias. Estas dificultades subrayan la importancia de un apoyo continuo, recursos adecuados y capacitación específica para fortalecer la confianza y la habilidad de los docentes en el codiseño curricular.

Las entrevistas permitieron identificar varios retos expresados por los docentes en el proceso de codiseño curricular, como la importancia de mantener una buena coordinación y comunicación entre todos los docentes participantes, subrayando la necesidad de establecer mecanismos efectivos para asegurar un avance fluido y productivo en el codiseño. También se menciona la resolución de conflictos, indicando que las diferencias de opinión son inevitables y que se requieren estrategias constructivas para abordarlas y resolverlas. Al reconocer la necesidad de mejorar la evaluación y seguimiento, destacando la importancia de implementar mecanismos para verificar la efectividad de los cursos diseñados y ajustarlos con base en las condiciones identificadas.

En cuanto a las ventajas y beneficios del codiseño se presenta como una estrategia efectiva para mejorar la calidad educativa y fortalecer el rol de los maestros en el proceso educativo. Este enfoque no solo empodera a los docentes al hacerlos partícipes activos en la creación de los planes de estudio, sino que también promueve un sentido de pertenencia y valor en su labor profesional, incrementando su motivación y satisfacción laboral. La flexibilidad que ofrece el codiseño permite que los programas educativos se adapten a las necesidades específicas de cada contexto escolar, lo que garantiza una mayor relevancia y efectividad. Además, la colaboración entre docentes en el proceso de codiseño enriquece

el diseño curricular, fortalece las relaciones profesionales y crea una cultura de apoyo mutuo.

El proceso de mejora continua y evaluación formativa inherente al codiseño asegura que los programas educativos se mantengan pertinentes y adaptados a las necesidades emergentes de los estudiantes, esto es una sugerencia desde la mirada de los participantes de la investigación. Asimismo, el espacio para la innovación pedagógica que brinda el codiseño fomenta la experimentación con nuevas metodologías y enfoques, motivando tanto a docentes como a estudiantes a participar de manera más activa y comprometida.

Las condiciones institucionales en esta escuela formadora permiten reconocer que para realizar esta actividad es necesario un tiempo en el horario de cada profesor, esto es, horas de descarga para realizar esta acción. A su vez, la confianza en el trabajo de los profesores que se involucran para que se logre una participación genuina, con metas en común.

En conclusión, el codiseño curricular no solo puede mejorar la calidad de la educación, sino también puede transformar la dinámica profesional entre los docentes, creando un entorno de colaboración y apoyo mutuo, que es fundamental para el desarrollo educativo sostenible y eficaz.

## Referencias

Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. Editorial La Muralla, S.A.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Desarrollando la teoría de la evaluación formativa. *Evaluación Educativa: Principios y Prácticas*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Harvard University Press.

Covey, S. R. (2004). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva: Lecciones poderosas para el cambio personal*. Paidós.

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Desarrollo profesional docente eficaz*. Instituto de Políticas de Educación. Recuperado de <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Kappa Delta Pi.
- Escofet, A., Castelló, M., & Rubio, M. (2021). El impacto del codiseño en el compromiso de aprendizaje de los estudiantes en la educación superior. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 43(7), 828-839. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2021.1912734>
- Escofet, A., Morín, V., & Novella, A. (2021). El codiseño como impulso del compromiso del estudiantado universitario. *Aula Abierta*, 50(4), 825-832.
- Flick, U. (2018). *The SAGE handbook of qualitative data collection*. SAGE.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la libertad: Ética, democracia y coraje cívico*. Siglo XXI.
- Fullan, M. (2016). *El nuevo significado del cambio educativo* (5ª ed.). Ediciones Morata.
- Garcés, A. (2020). Diseño participativo y co-diseño: Su interpretación en la revitalización de saberes ancestral en Ecuador. *Estudios sobre arte actual*, 8, 209-219.
- Garcés, P. (2020). Codiseño en la educación: Procesos y métodos. *Investigación en Diseño Educativo*, 8(3), 210-222. <https://doi.org/10.17227/edred.v8i3.3357>
- González, L. (2024). *El proceso de codiseño curricular en el plan 2022*. Editorial Académica.
- González-Isidro, S. (2024). Los docentes ante el codiseño curricular en Educación Normal. *Revista de Investigación Educativa redca*, 7(19), junio-septiembre. Universidad Autónoma del Estado de México. ISSN-e: 2594-2824.

- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: Educación en la era de la inseguridad*. Ediciones Morata.
- Hernández, R. (2008). La teoría constructivista en la educación: Una aproximación crítica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 15-30.
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(2).
- Kolb, D. A. (1984). *Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Prentice Hall.
- Morales, E., y Jiménez, R. (2021). El codiseño en la formación docente: Retos y oportunidades. *Revista de Educación y Pedagogía*, 15(3), 125-140.
- Morales, A., y Jiménez, C. (2021). Codiseño y dinamización cultural comunitaria. Reflexiones conceptuales, metodológicas y prácticas a partir de una experiencia desde la periferia. *Arte y políticas de identidad*, 25, 73-94.
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. UNIFE.
- SEP. (2019). *Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2022). *Plan de Estudios de la Educación Básica 2022*. Secretaría de Educación Pública.
- Simons, H. (2011). El estudio de casos: Teoría y práctica. Ediciones Morat, S. L.
- Stenhouse, L. (1975). *Introducción a la investigación y desarrollo del currículo*. Heinemann.
- Tigse, C. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28.
- Tyler, R. W. (2013). *Principios básicos de currículo e instrucción*. Ediciones Morata.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Ediciones Akal.

## El Co-diseño Autónomo del Inglés: Una propuesta psicolingüística sociocultural en el Estado de México

Luz Angélica Racilla Sánchez

Racillaluz\_d@normalzumpango.edu.mx

Rosa Estela Ramírez Infante

Ramirezrosa\_d@normalzumpango.edu.mx

Julio Terrez Olivares

julio10terrez@gmail.com

Escuela Normal de Zumpango

### Resumen

Bajo los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana, el rescate del lenguaje originario puso en segundo término el aprendizaje del inglés, rediciendo espacios curriculares en la malla de las Escuelas Normales. Por ello, el equipo de co-diseño estatal propuso la inclusión de dos cursos de inglés. Esta ponencia analiza la implicación que tiene el enfoque psicolingüístico sociocultural para la enseñanza del idioma mediante el diseño del curso “Inglés. Fortalecimiento de la Comunicación” para transformar la perspectiva instrumentalizada para la competencia que existía anteriormente. Se diseñó una ruta de investigación-acción en la que se realizaron entrevistas a docentes en formación de 10 grupos de inglés y 5 formadores; así como documentos empíricos y la observación participante de los implicados para el análisis que permitió el diseño del curso y sus elementos. Los resultados muestran que el curso permite la creación de comunidades de práctica en las que se hable, lea, escuche y escriba el inglés recuperando entornos socioculturalmente significativos para los estudiantes mexiquenses, siendo su principal aportación. El estudio concluye que los procesos de formación del inglés para los estudiantes en el plan 2022 son relevantes ya que representan una puerta que les permite participar en diversos espacios académico-culturales.

**Palabras clave:** comunidad de práctica, enseñanza de inglés, enfoque psicolingüístico sociocultural

## Planteamiento del problema

El planteamiento del proceso de co-diseño curricular para las Escuelas Normales presenta muchas fortalezas que han permitido, no solo reconfigurar los procesos formativos de los estudiantes, sino también el posicionamiento de los docentes formadores ante dicho proceso, la visión sobre la educación y el reconocimiento de la diversidad cultural de nuestro país. Es, sin duda, un parteaguas en la historia normalista. Sin embargo, se apreció con preocupación para este equipo una postura sesgada en lo que a la formación de los estudiantes en el dominio del inglés respecta. Esto se puede apreciar en la presentación de estos procesos para directores en los que una de las demandas del plan 2018 establecía “menos inglés y más formación”.

Lo anterior resultó en la disminución de espacios curriculares de seis espacios con los que contaba la Licenciatura en Educación Primaria en el anterior plan 2018 a sólo dos en este nuevo plan de estudios 2022. En razón a esto, la Escuela Normal de Zumpango y el equipo estatal de co-diseño propusieron la inserción de dos cursos mediante el co-diseño de autonomía curricular para el Estado de México. El curso que se analiza en este documento se inserta en quinto semestre en el trayecto de lenguas, lenguajes y tecnologías: “Inglés. Fortalecimiento para la comunicación”.

A continuación, se analizará de manera inductiva la lectura de realidad que permitió identificar las características necesarias que debía presentar el curso diseñado para atender la realidad educativa del contexto mexiquense, comenzando por la institución que propuso la creación del mismo.

La enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera se presenta en la Escuela Normal de Zumpango como un parte del capital institucionalizado (Bordieu, 1979) ya que cuenta con procesos de certificación de la lengua inglesa con resultados exitosos, apoyo institucional para actividades culturales desde la lengua inglesa y trabajo interdisciplinario para la inserción del inglés en diversos espacios académicos. Sin embargo, se puede identificar que los docentes en formación establecen lazos de importancia hacia el aprendizaje del inglés desde una percepción instrumentalizada para la competitividad.



Lo anterior encuentra sustento en los resultados obtenidos de la entrevista diagnóstica aplicada a estudiantes de la normal que permitió conocer sus motivaciones para el aprendizaje de la lengua. Entre las respuestas obtenidas destacan aportaciones como: “Porque es un idioma que me permite abrir puertas en lo laboral y poderme comunicar más fácil”, “Porque en un mundo globalizado es importante el aprender un segundo idioma para así poder entender algunas cosas, además de las oportunidades laborales que conlleva el saber inglés” (LARS/ENT/02/07/24).

De estas respuestas se puede establecer que el dominio del inglés se entiende a partir de la competencia lingüística en las cuatro habilidades como un instrumento para la competitividad en el espacio laboral al que se enfrentan en un mundo globalizado. Lo anterior, como lo establece Hammer (2001), (citado por (Di Bella & Batista , 2007)se puede explicar ya que el inglés se ha posicionado como lingua franca, a pesar de no ser el idioma con mayor número de hablantes, debido a la universalidad de su uso y su adopción para el “establecimiento de intercambios comerciales, tecnológicos y científicos” (pág. 419), lo cual, a su vez, se ve reflejado en las políticas nacionales.

De tal suerte, se tiene que los procesos de enseñanza del inglés en nuestro país están diseñados a partir de políticas públicas enfocadas en el desarrollo instrumentalizado de competencias. Lo anterior se puede observar a partir del proceso de inserción de la Enseñanza de inglés en primaria a través de la creación del Programa Nacional de inglés en Educación Básica, PNIEB, que derivó de las recomendaciones que realizó la OCDE a nuestro país como respuesta a los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) en el 2016. En este punto es necesario reconocer que existen estados en los que el impulso a la enseñanza del inglés en nivel primaria se generó desde 1992, como lo es Coahuila.

Sin embargo, a pesar de que existe una política nacional que impulsa el dominio del inglés desde una visión de competencia lingüística, los resultados obtenidos de tales esfuerzos se aprecian bastante bajos. Así lo demuestra el ranking mundial *Education First* realizado por *English Proficiency Index*, prueba estandarizada diseñada a partir de los

criterios establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCERL), que en el 2023 evaluó a nuestro país en la posición 88 de 111 países, calificando su nivel de competencia como “muy bajo”.

Los efectos de lo anterior no pasan desapercibidos en la Escuela Normal objeto de esta investigación, cuando los esfuerzos de la inserción del inglés están dirigidos a fortalecer la competencia lingüística bajo estándares internacionales y los estudiantes no logran certificar su nivel por encima de la banda 10 del Certificado Nacional del Nivel de Idioma, de acuerdo a los registros obtenidos por el área de idiomas institucional. (LARS/DOC/05/07/24)

En cuanto a la visión de los formadores de inglés se rescataron mediante entrevistas informales las siguientes opiniones “yo creo que se enfocan (los programas) en realidades que para nuestros alumnos no son tan relevantes. Es una lástima pues los diseñadores son expertos, pero el inglés no se ve igual en Cambridge que en México” (LARS/ENT/25/10/2023). Esta postura resulta relevante pues permite apreciar que independientemente de la calidad de los programas del 2018, la principal falla encontrada era que los supuestos bajo los que se diseñaron no responden a los contextos socioculturales que fueran significativas para los estudiantes. Añaden también que “Lo peor es que no se logra egresar a los estudiantes en los niveles esperados pues no se consideró, yo creo, que nuestros alumnos llegan con muchas barreras afectivas hacia el idioma” (LARS/Comunicación personal/25/10/2023).

De esto se puede concluir, coincidiendo con Mercau (2007) que la instrumentalización del inglés termina siendo un despropósito, ya que a pesar de que las políticas para su enseñanza se alinean con estándares internacionales, los estudiantes, desde nivel básico hasta nivel superior público, presentan en su gran mayoría resultados insuficientes.

Actualmente, en el Plan 2022 se establecen espacios curriculares que corresponden a la flexibilidad curricular para desarrollar contenidos regionales por entidad federativa,

gracias a esto, dentro del dominio estatal se consideró pertinente agregar dos cursos de inglés con la finalidad que los estudiantes fortalezcan su aprendizaje en dicha lengua.

Si lo anterior lo articulamos con el análisis de los programas de los cursos de inglés co-diseñados a nivel nacional que se implementan en las Escuelas Normales, se pueden observar similares áreas de oportunidad. Es a partir de todo lo anterior que surge la pregunta ¿Qué elementos han dejado ser observados dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés cuando se establece una visión meramente instrumentalizada para la competitividad?

Es la postura de la presente investigación que el elemento desaparecido en esta visión es el propio estudiante; sus intereses, motivaciones y su propia subjetividad no son contemplados en los estándares internacionales de competitividad, siendo así necesaria una reestructuración del programa discutido en este documento a partir de enfoques metodológicos que permitan retomar la subjetividad del estudiante mientras se da cabal cumplimiento a los estándares de competencia internacionales. En este punto resulta importante considerar que esta postura debe ser coincidente con lo establecido por el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, que busca rescatar los saberes comunitarios y subjetivos de los estudiantes fuera de la institución.

Por lo tanto, el co-diseño que se realizó desde el Estado de México se implementó a partir de un enfoque que da posibilidad a articular el lenguaje y el pensamiento, y a su vez permita recuperar las influencias del entorno en el desarrollo del lenguaje, por lo que el curso “Inglés. Fortalecimiento a la Comunicación” planteó a partir del enfoque psicolingüístico sociocultural.

Es así que se establece el siguiente supuesto de investigación: el enfoque psicolingüístico sociocultural considera al lenguaje como una herramienta del pensamiento y por tanto permite la integración a comunidades de práctica en donde se hable, lea, escriba y se escuche el idioma inglés en diferentes contextos socioculturales académicos y cotidianos.

## **Marco teórico**

Enfoque psicolingüístico: La relación entre pensamiento y lenguaje

Históricamente, el lenguaje se ha entendido como un sistema de signos que utiliza el ser humano para comunicarse con los demás o para reflexionar consigo mismo y que puede ser expresado, de acuerdo a Ugalde (1987) por medio del sonido (signos articulados) o por medios gráficos (escritura).

Fue hasta la década de los cincuenta cuando se celebró un seminario en la Universidad de Cornell en el que se esbozó la relación entre lenguaje y pensamiento dando origen así la ciencia interdisciplinaria que hoy se conoce como Psicolingüística. En un principio se contó con el manuscrito de Osgood y Sebeok (1954) citados por (Silva Villena, 2005) quienes realizaron un análisis taxonómico de las lenguas y la observación y clasificación de sus aspectos primarios reduciendo así la adquisición del lenguaje a una serie de estímulos positivos y sus respuestas.

Posteriormente, en las décadas de los sesenta y setenta, se gestionó la denominada “revolución Chomskiana” que dio pie a la relación mente-lenguaje y cómo mediante éstas se comprenden, almacenan y reproducen las representaciones del mundo (Chomsky, 1970, citado por (Birchenal Barón, 2014)) generando así un cambio de paradigma en las metodologías que abordan el estudio del lenguaje humano.

De lo anterior se tienen las bases que dan forma a las teorías de enseñanza del inglés que hasta el momento imperan, en las que la gramaticalidad es sólo parte de la lengua, dando así pie a lo que Halliday (1982) denomina el poder de la significación que surge mediante las redes semánticas que relacionan entre sí patrones de comportamiento y formas lingüísticas, es decir se hace énfasis en los usos a los que sirve la lengua, en donde lo que se dice destaca sobre la manera de cómo se dice.

Finalmente, de este enfoque se destaca para este documento la secuenciación y clasificación de las actividades propuestas por Littlewood (1981) en pre-comunicativas y comunicativas. Mediante éstas, se propone la progresión de la enseñanza desde una

práctica controlada hasta un uso creativo de la lengua en las que se sugiere la explotación del entorno del aula como contexto social y la utilización del inglés para fines organizativos, como medio de enseñanza y para la realización de sesiones de conversación o discusión.

Enfoque sociocultural de la lengua: El sujeto, su contexto y el lenguaje

Desde la visión pedagógica de Vygotsky (1978) se puede claramente vislumbrar que aprender una lengua, aprender a través de una lengua y aprender a desarrollar la subjetividad de los estudiantes son procesos intrínsecamente ligados. Lo anterior permite identificar los dos pilares del enfoque sociocultural para la enseñanza del inglés, que de acuerdo a Ajay (2008) “provee una interacción, interrelación e interconexión dinámica de la teoría y la práctica de tal forma que las teorías surgen de contextos de práctica específicos que, a su vez, dan forma a las teorías” (pág. 654)

Es así que se tiene que para este enfoque el primer pilar es que el desarrollo cognitivo es mediado por la interacción cultural y social. De este principio se tiene entonces, que la cognición humana es creada a través de la participación de los sujetos en actividades sociales y son las relaciones sociales y los diseños y materiales culturales, que se denominan artefactos semióticos, que median dichas relaciones lo que crea el pensamiento humano. De tal forma, el conocimiento del mundo y la realidad es mediado por las realidades sociales, culturales, institucionales e históricas de los sujetos.

El segundo principio se ubica en la denominada Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). De acuerdo a Vygotsky (op. Cit.) Ésta sucede cuando la interacción social ocurre entre un estudiante y un individuo con mayor dominio de un objeto de conocimiento. De tal suerte, el desarrollo cognitivo, en lo que refiere a la adquisición del inglés, ocurre como resultado de las interacciones mediadas, en primer lugar, entre los estudiantes y sus profesores. Este pilar debe entenderse considerando los procesos cognitivos tanto de los estudiantes como de los profesores, lo que resulta pertinente para el diseño del curso ya que en ocasiones son las propias prácticas de algunos de los formadores de inglés los que no promueven el desarrollo de los saberes esperados. En este sentido se recupera la siguiente aportación de un docente de la institución “cuando las prácticas del inglés se centran en realizar “cosas

bonitas” que no tienen significado para los estudiantes, la relevancia del idioma en la institución deja de tener sentido” (LARS/ENT/31/05/2024)

Lo anterior permite a esta investigación integrar el contexto de los profesores que impartirán el curso en la ecuación para su diseño. Esto debido a que lo realizado en el salón por los profesores es reflejo no sólo de los saberes lingüísticos que poseen, sino también de sus creencias y experiencias, volviéndolo así un mediador que promueve la coparticipación y el aprendizaje colaborativo, trayendo al centro del proceso de aprendizaje un conocimiento preexistente co-construido junto a los estudiantes.

### **Metodología**

Cabe señalar que la investigación está organizada metodológicamente desde la investigación-acción lo que permite realizar una indagación reflexiva de la situación educativa en el Estado de México, en relación al co-diseño curricular autónomo que pretende incidir en la mejora del logro de saberes lingüísticos del inglés de los estudiantes normalistas.

Esto se realizó a través de una ruta metodológica que inició con una lectura de realidad haciendo uso de entrevistas, observación participante y documentos empíricos tales como registros de certificaciones. Posteriormente se definió el problema a atender, para lo cual se diseñaron las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué elementos no han sido considerados en los procesos de diseño de cursos de enseñanza del inglés? ¿Qué enfoques permiten la significación de los saberes lingüísticos de los estudiantes normalistas mexiquenses? ¿En dónde cabe la enseñanza del inglés ante un panorama que enfatiza los saberes locales sobre los globales?

A partir los razonamientos anteriores y el análisis de lo expresado por las diferentes personas involucradas: todos los grupos a los que se les ha dado clase en la institución (10 grupos) algunos formadores de inglés del estado de México y de otros estados tales como Oaxaca y Chiapas, así como especialistas en el área de lenguaje; se organizó el co-diseño del curso “Inglés. Fortalecimiento de la Comunicación” del quinto semestre de la autonomía

curricular bajo el enfoque psicolingüístico sociocultural. El proceso de análisis del cierre del primer ciclo de investigación-acción se presenta a continuación.

## Resultados

El diseño del curso tiene como eje vertebral considerar al lenguaje como una herramienta del pensamiento que permite la integración a comunidades de práctica en donde se hable, lea, escriba y se escuche el inglés en diferentes contextos socioculturales académicos y cotidianos. Lo anterior, como se estableció en la problematización de este documento, no significa que el desarrollo de saberes lingüísticos de los estudiantes normalistas se vea relegado, al contrario, a lo largo del curso se propone fortalecer dichos saberes acordes al nivel A2.1 del Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas. (MCERL)

Esto se articula en la homologación realizada de los saberes con las competencias, actividades y estrategias comunicativas establecidas en el MCREL ya que el enfoque psicolingüístico sociocultural orienta la relación entre el lenguaje y la cultura, y en cómo estas dos dimensiones se influyen mutuamente en el proceso de adquisición y uso de la lengua.

De tal suerte, el saber conocer el lenguaje se homologa a las competencias, actividades y estrategias lingüísticas mediante las que se busca desarrollar los elementos que conforman a las reglas fonéticas, morfológicas, sintácticas y léxicas del inglés. Por otro lado, el saber hacer encuentra su homónimo en el Marco con las competencias, actividades y estrategias sociolingüísticas que buscan fortalecer en los estudiantes normalistas la capacidad de discernir el uso correcto de la lengua que poseen en su repertorio a partir del contexto social en que se usa el lenguaje y de las características propias de cada sujeto que pertenece a una comunidad con características específicas del Estado de México.

Finalmente, el saber ser se homologa con las competencias, actividades y estrategias pragmáticas que centra su atención no sólo en lo que se dice y cómo se dice, sino que se hace énfasis en quién lo dice, a quién lo dice y para qué lo dice. Lo anterior permite a los



estudiantes aprender inglés no solo como una práctica lingüística sino estableciendo vínculos con otros sujetos de acuerdo a las experiencias sociales y culturales de los mismos.

La organización del curso se pensó a partir de tres espacios socioculturalmente relevantes para los estudiantes. Es así que se cuenta con tres unidades: en primer lugar, se tiene aquella que rescata las “Interacciones comunicativas personales” en las que el estudiante realizará intercambios de información personal. La segunda unidad “De lo personal a lo comunitario” pretende que el estudiante describa sucesos de su comunidad de tal forma que pueda identificar cómo fue conformado como parte de ella hasta lo que es actualmente. Lo anterior le permitirá reconocer su diversidad cultural e incluso compararla con otras comunidades cercanas. Por último, se cuenta con la unidad tres “Experiencias sobre el ser docente” que pretende recuperar lo aprendido para hablar sobre su trayecto en la formación como docente de educación básica.

El contenido de las tres unidades se organiza a partir de diversos elementos que permiten al estudiante normalista obtener andamiajes necesarios para el aprendizaje de una segunda lengua. Es así que se cuenta con un apartado de léxico, gramática, fonética y las habilidades de producción y recepción de la lengua. (DGESUM, 2022) Todos estos elementos recuperan el enfoque psicolingüístico de la enseñanza del inglés y permiten a los profesores identificar claramente los elementos de competencia lingüística que deben desarrollar en sus estudiantes.

Por otro lado, el enfoque sociocultural de la lengua se identifica en las prácticas sociales que se proponen como un punto de partida para que el docente formador planee sus estrategias de aprendizaje y como punto de llegada para los estudiantes al realizar sus productos, (DGESUM, 2022) mismos que se orientan mediante actividades a realizar a lo largo de las unidades didácticas antes descritas.

En este momento resulta relevante diferenciar las prácticas sociales antes descritas del enfoque nocional/funcional de la lengua que se desprende del enfoque comunicativo que ya ha sido propuesto desde finales de los años setentas. En este curso se pretende recuperar prácticas sociales relevantes a las realidades contextuales propias del Estado de

México y sus tan diversos municipios. Esto quiere decir que las prácticas propuestas se articulan a las realidades de los estudiantes a lo largo de las actividades que van dando forma a los productos propuestos por unidad a lo largo de un proyecto final construido desde los primeros productos del curso.

Es así que para la primera unidad se plantea recuperar saberes de las localidades de las que son originarios, así como elementos identitarios de los sujetos en relación a los elementos culturales obtenidos en sus familias, para posteriormente rescatar la identidad histórica-cultural de sus comunidades lo que les permitirá ponerse en relación con los otros al momento de comparar y contrastarlos, para finalmente llegar a la identidad docente en la que se ponen en juego saberes institucionales y experienciales de los estudiantes.

Lo anterior es coincidente con lo propuesto por Littlewood (op. Cit.) Ya que las unidades están diseñadas a partir de pequeños constructos que permiten la progresión de la enseñanza, en el caso del curso haciendo uso no sólo de la realidad contextual de su aula, sino rescatando los saberes de los estudiantes sobre sus comunidades, experiencias y cultura. De tal manera que los saberes lingüísticos se co-construyen en conjunto de los estudiantes y los profesores y no solo se reproducen a partir de estándares internacionales preconcebidos.

Es así que el curso permitirá a los estudiantes expresar elementos que lo conforman como estudiante normalista mexiquense en la lengua meta a través de la co-construcción y significación de saberes lingüísticos del idioma y en el consecuente logro de las competencias internacionales que regulan los procesos de aprendizaje del inglés.

### **Discusión y conclusiones**

El diseño discutido en esta ponencia representa la oportunidad de repensar los procesos de enseñanza del inglés a partir de los elementos culturales, históricos y sociales de los estudiantes, lo cual resulta coincidente con la postura de la Nueva Escuela Mexicana.

A través del análisis presentado en este documento se sostiene que los elementos que no se han considerado para el diseño de los cursos de inglés hasta el momento son las

pluralidades subjetivas de los estudiantes normalistas mexiquenses que pueden ser incorporadas y homologadas a los estándares de competencia para promover procesos de aprendizaje significativos de la lengua inglesa.

Lo anterior resulta posible mediante la creación de comunidades de práctica que permiten intercambios comunicativos en espacios sociales relevantes a los estudiantes normalistas mediante actividades progresivas que promueven el diseño de proyectos que responden a la implementación del enfoque psicolingüístico sociocultural. Si bien, el componente cultural aparece en los métodos de enseñanza del inglés desde el enfoque comunicativo, la aportación que brinda el enfoque discutido al curso diseñado es la adecuación de elementos que inciden en la realidad particular de los estudiantes normalistas, recuperando saberes de las comunidades particulares del Estado de México.

Si bien, lo antes mencionado resulta importante, es la postura de esta investigación, que lo más relevante de este análisis es la pertinencia de los procesos de enseñanza de la lengua dentro del plan de estudios que ahora impera. Está investigación considera que cualquier lengua, entre ellas el inglés, representa para las comunidades una puerta que les permite ser partícipes de diversos espacios.

Ahora bien, como docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria, entender los vínculos entre la lengua (cualquier lengua) y la sociedad es un elemento vital para la formación de los estudiantes no sólo porque serán docentes sino porque son hablantes de una o varias lenguas y porque pertenecen a comunidades socioculturales definidas.

Como se mencionó anteriormente, este documento representa el cierre del primer ciclo de investigación que brindará elementos para el análisis de la implementación del curso y el impacto en la formación de saberes lingüísticos de los estudiantes mexiquenses en una segunda lengua.

## Referencias

Ajayi, L. (2008). ESL Theory-practice dynamics: The difficulty of integrating sociocultural perspectives into pedagogical practices. *Foreign Language Annals*, 41(4), 639-659.

Bourdieu, P. (1979). Los Tres Estados del Capital Cultural. *Sociológica UAM- Azcapotzalco*, núm 5, 11-17. Obtenido de <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043>

DGESUM. (2022). Inglés. Fortalecimiento de la Comunicación. *Licenciatura en Educación Primaria*. México: Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.

Di Bella, E., & Batista, J. (2007). La enseñanza del inglés instrumental mediante estudios a distancia. Caso: postgrado de arquitectura y diseño de LUZ. *Laurus*, 13(23), 413-440.

Littlewood, W. T. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mercau, M. V. (2007). Mercau, María Virginia, 2007, «La enseñanza del inglés en las escuelas primarias: propósito o despropósito», en . *Memorias del XXI Foro de Especialistas en Lenguas Extranjeras*,.

Silva Villena, O. (2005). ¿Hacia dónde va la psicolingüística? *Forma y Función*, núm. 18, 229-249.

Ugalde, M. (1987). El lenguaje. Caracterización de sus formas fundamentales. *Letras*, Vol. 1 No. 20, 15-34.

Vygotsk, L. S. (1978). *Interaction between learning and development. From Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Internalization of higher psychological functions. From Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## **Experiencias y resultados del codiseño curricular en escuelas normales: una estrategia educativa en evolución**

Tirso Renán Suárez Segovia

Cam01@normales.mx

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria

Línea Temática 1. El Codiseño curricular como expresión territorial e identitaria del Normalismo mexicano.

### **Resumen**

La investigación titulada "Experiencias y Resultados del Codiseño Curricular en Escuelas Normales: Una Estrategia Educativa en Evolución" examina el impacto del codiseño curricular en las escuelas normales mexicanas, específicamente en la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní, Campeche. Este estudio analiza cómo los docentes de esta institución participaron en el codiseño estatal de la malla curricular 2022 e identifica tanto los éxitos como los desafíos encontrados en el camino.

El enfoque metodológico cualitativo empleado se basa en entrevistas, grupos focales y análisis de documentos, proporcionando información detallada sobre las experiencias de los docentes. Los resultados demuestran que el proceso de codiseño del plan de estudios permitió a los profesores adaptar más eficazmente el contenido del curso a las necesidades locales y contextos específicos de los estudiantes. Los resultados notables incluyen una mayor relevancia del contenido y una mayor alineación entre los objetivos del plan de estudios y las realidades educativas.

Sin embargo, el estudio también revela desafíos significativos. Los docentes enfrentaron dificultades debido a la falta de tiempos completos y espacios adecuados dentro de su jornada laboral para participar en el codiseño. La mayoría de los implicados trabajan por horas, lo que limita su disponibilidad e impacta la profundidad y calidad de sus contribuciones al desarrollo del curso. Este problema de gestión del tiempo se identificó como una barrera importante en el proceso de codiseño.

La investigación concluye que, si bien el codiseño curricular tiene un gran potencial para enriquecer la formación docente y mejorar la relevancia del currículo, es importante abordar las limitaciones relacionadas con la carga de trabajo y el tiempo disponible de los docentes. Se proponen recomendaciones para ajustar el cronograma y brindar un mayor apoyo organizacional, con el objetivo de optimizar el proceso de codiseño y promover una implementación efectiva en las escuelas normales.

**Palabras clave:** codiseño Curricular, Escuelas Normales, Formación Docente, Malla Curricular, Participación Docente

### **Planteamiento del problema**

El codiseño curricular ha surgido como una estrategia innovadora en la educación, especialmente en las escuelas normales de México. Esta metodología tiene como objetivo involucrar activamente a los docentes en el desarrollo y adaptación del currículo, adaptándolo a las necesidades y contextos locales, mejorando la relevancia de la educación en el proceso formativo de los futuros docentes. Sin embargo, su implementación enfrenta varios desafíos importantes que pueden limitar su efectividad y sostenibilidad.

La Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria Calkiní está experimentando con el codiseño del plan de estudios 2022. Si bien esta estrategia permitió una adaptación más individualizada del currículo a las realidades educativas locales, se identificaron problemas importantes relacionados con la gestión del tiempo. Según López y Pérez (2022), la participación activa de los docentes en el codiseño curricular es esencial para la relevancia del currículo, pero las limitaciones temporales y la falta de recursos adecuados pueden comprometer la calidad del proceso.

En la misma línea, González (2023) señala que la carga laboral y la falta de tiempos completos para los docentes pueden obstaculizar la implementación efectiva del codiseño, reduciendo así su impacto en la mejora de la formación docente. La mayoría de los docentes en Calkiní trabajan por horas, lo que restringe su capacidad para participar de manera integral en el proceso de codiseño. Esta falta de tiempo y de espacio adecuado en la jornada

laboral limita su capacidad para contribuir profundamente al desarrollo y ajuste de los cursos.

El problema central de esta investigación es analizar cómo las limitaciones en la disponibilidad de tiempo de los docentes afectan el proceso de codiseño curricular y los resultados obtenidos en la malla curricular de la Escuela Normal de Calkiní. Además, se busca entender las implicaciones de estas limitaciones para la estrategia educativa del codiseño y ofrecer recomendaciones para mejorar su implementación y eficacia.

La implementación del codiseño curricular en las escuelas normales, enfrenta un desafío crucial relacionado con la capacidad de los docentes para participar plenamente en este proceso. La investigación de López y Pérez (2022) y González (2023) subraya que, aunque el codiseño curricular puede enriquecer la pertinencia educativa y la adaptación del currículo, las limitaciones en la disponibilidad de tiempo de los docentes, quienes trabajan en su mayoría por horas, representan un obstáculo significativo. Esta situación afecta no solo la profundidad de la participación de los docentes, sino también la calidad y efectividad del currículo resultante. La falta de tiempos completos y espacios adecuados para el trabajo colaborativo limita la capacidad de los educadores para involucrarse de manera integral en el codiseño, comprometiendo potencialmente la relevancia y aplicabilidad de los contenidos educativos desarrollados. Por lo tanto, es importante entender cómo estas limitaciones impactan el proceso y los resultados del codiseño curricular para desarrollar estrategias que permitan superar estos desafíos y mejorar la eficacia de esta metodología en el contexto educativo. En ese sentido, surge la siguiente interrogante:

¿Cómo afectan las limitaciones en la disponibilidad de tiempo y los recursos de los docentes a la calidad y efectividad del proceso de codiseño curricular en la escuela normal de licenciatura en educación primaria de calkiní, y qué estrategias pueden implementarse para superar estos desafíos para mejorar los resultados del codiseño curricular?

En el contexto de la situación antes mencionada, un desafío central en la participación del codiseño en las escuelas ordinarias es superar las limitaciones de tiempo y organización que enfrentan los docentes. La ausencia de tiempos completos y espacios



inadecuados resultan obstáculos importantes en la participación efectiva de los educadores en el desarrollo y ajuste del currículo. Para garantizar que el codiseño curricular cumpla con su objetivo de adaptar la formación docente a las necesidades locales y mejorar la calidad educativa, es imperativo identificar y abordar estas barreras. Este estudio pretende proporcionar una visión detallada sobre cómo las condiciones actuales afectan el proceso y los resultados del codiseño, y explorar estrategias viables para optimizar la implementación de esta metodología. Abordar estos problemas permitirá no solo mejorar la efectividad, sino también fortalecer la capacidad de las escuelas normales para ofrecer una formación docente más relevante y ajustada a su contexto específico.

### **Marco Teórico**

El codiseño curricular se integró como una estrategia de enseñanza destinada a mejorar la calidad y relevancia del currículo a través de la colaboración activa de los docentes y otros actores educativos. En el caso de las escuelas normales, este enfoque apunta no sólo a enriquecer la formación de los docentes, sino también a adaptar el contenido educativo a las necesidades y realidades locales. Para comprender plenamente las implicaciones y los desafíos del codiseño curricular, es importante considerar cuestiones clave relacionadas con la participación de los docentes, las barreras de implementación y las estrategias para superar estas barreras.

#### **Codiseño Curricular**

El codiseño curricular se refiere a un enfoque participativo en el que diversos actores educativos colaboran en la creación, adaptación y evaluación del currículo. Según Lattuca y Stark (2019), este proceso implica la integración de perspectivas de docentes, estudiantes, y otros stakeholders para desarrollar un currículo que sea pertinente y ajustado a las necesidades y contextos locales. El codiseño pretende promover una educación más relevante y contextualizada, permitiendo que los contenidos y métodos de enseñanza reflejen de manera más fiel las realidades del entorno educativo y las expectativas de los estudiantes.



La participación activa en el codiseño curricular no solo enriquece el proceso con una variedad de experiencias y conocimientos, sino que también puede incrementar el compromiso y la motivación de los docentes. De acuerdo con Martínez y Pérez (2020), el involucramiento de los educadores en la elaboración del currículo favorece una mayor apropiación de los contenidos y una implementación más efectiva en el aula. Sin embargo, el éxito del codiseño depende de la capacidad de los docentes para participar de manera significativa y de los recursos disponibles para apoyar este proceso.

### Escuelas Normales y Formación Docente

Las escuelas normales en México tienen un papel crucial en la formación inicial de los futuros docentes. Según el marco normativo establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022), estas instituciones están diseñadas para preparar a los futuros educadores a través de un currículo que equilibre teoría y práctica. Las escuelas normales deben responder a las demandas de una educación de calidad y adaptada a las necesidades del contexto local, lo que hace que el codiseño curricular sea una herramienta potencialmente valiosa para mejorar la pertinencia y la efectividad de la formación docente.

El enfoque de formación en las escuelas normales debe integrar aspectos teóricos y prácticos que respondan a las realidades del entorno educativo. López y Pérez (2022) destacan que el codiseño curricular puede facilitar esta integración al permitir una mayor adaptación del currículo a las condiciones locales y las necesidades específicas de los estudiantes.

### Participación Docente en el Codiseño

La participación de los docentes en el codiseño curricular es fundamental para asegurar que el currículo sea relevante y aplicable. Sánchez y Rodríguez (2021) argumentan que la involucración activa de los educadores en el proceso de diseño y ajuste curricular puede llevar a una mayor alineación entre el currículo y las necesidades educativas reales, así como a una mayor cohesión entre los objetivos educativos y las prácticas de enseñanza.

Sin embargo, el grado de participación de los docentes puede verse afectado por varios factores, incluidos el tiempo disponible y el apoyo institucional. La falta de tiempo completo y la escasez de espacios dedicados al trabajo colaborativo pueden limitar significativamente la capacidad de los docentes para contribuir de manera efectiva al codiseño (González, 2023).

#### Desafíos en la Implementación del Codiseño

La implementación efectiva del codiseño curricular enfrenta varios desafíos, particularmente en el contexto de las escuelas normales. Martín y Hernández (2022) identifican que las limitaciones temporales y organizativas son barreras críticas que afectan la calidad del proceso de codiseño. La mayoría de los docentes trabajan por horas, lo que reduce su disponibilidad para participar en actividades de codiseño. La falta de tiempo y recursos adecuados puede resultar en una implementación incompleta o superficial del currículo diseñado, afectando su relevancia y eficacia en el aula.

Además, la resistencia al cambio y las diferencias en la visión educativa entre los participantes pueden complicar el proceso de codiseño. La gestión de estas barreras requiere estrategias efectivas para garantizar una participación equitativa y un desarrollo curricular coherente y eficaz.

#### Estrategias para Superar Barreras

Para superar las barreras identificadas en el proceso de codiseño curricular, es crucial implementar estrategias que optimicen el tiempo y los recursos disponibles para los docentes. López y Pérez (2022) sugieren que la reestructuración de horarios y la provisión de apoyo institucional pueden facilitar una mayor participación de los docentes. La creación de espacios dedicados al trabajo colaborativo y la provisión de tiempos específicos para el codiseño pueden mejorar significativamente la calidad del proceso y los resultados obtenidos.

Además, es fundamental promover una cultura de colaboración y apoyo en las instituciones educativas para asegurar que el codiseño curricular sea una práctica sostenible

y efectiva. La capacitación continua y el fortalecimiento de las habilidades colaborativas de los docentes también pueden contribuir a mejorar la implementación del codiseño curricular y su impacto en la formación docente.

## Metodología

### Enfoque y Diseño de Investigación

El enfoque de esta investigación es cualitativo, dado que busca comprender en profundidad las experiencias y desafíos asociados con el codiseño curricular en la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní. El diseño de investigación es descriptivo, orientado a analizar el proceso y los resultados del codiseño curricular, así como las percepciones de los participantes involucrados.

### Contexto de la Investigación

La investigación se centra en la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní, ubicada en el estado de Campeche, México. Esta institución es representativa de las escuelas normales en el país y ha participado activamente en el proceso de codiseño curricular del plan de estudios 2022.

### Sujetos Participantes

Los participantes en esta investigación incluyen:

- *Docentes de la Escuela Normal:* Docentes que han estado directamente involucrados en el proceso de codiseño curricular.
- *Directivos de la institución:* Personas encargadas del seguimiento y coordinación del proceso de codiseño.
- *Estudiantes:* Alumnos que han sido afectados por el nuevo currículo, para obtener una perspectiva sobre la implementación y los resultados del codiseño.

### Técnicas de Recolección de Datos

Para obtener una comprensión completa de las experiencias y resultados del codiseño curricular, se emplearon las siguientes técnicas de recolección de datos:

- *Entrevistas en Profundidad:* Se realizaron entrevistas semiestructuradas con los docentes y directivos. Las entrevistas se enfocaron en temas como las percepciones sobre el proceso de codiseño, las dificultades encontradas, y los resultados percibidos. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 45-60 minutos.
- *Grupos Focales:* Se llevaron a cabo grupos focales con docentes para explorar en detalle sus experiencias y opiniones sobre el codiseño curricular. Estos grupos permitieron la interacción y el debate entre los participantes, proporcionando una visión más profunda del proceso.
- *Análisis Documental:* Se analizaron documentos relacionados con el proceso de codiseño curricular, incluyendo actas de reuniones, borradores de la malla curricular y evaluaciones internas. Este análisis ayudó a comprender cómo se ha llevado a cabo el proceso y qué cambios se han implementado.
- *Encuestas a Estudiantes:* Se aplicaron encuestas a estudiantes para obtener su perspectiva sobre la pertinencia y efectividad del nuevo currículo. Las encuestas incluyeron preguntas sobre la relevancia de los contenidos, la aplicabilidad en el aula y la percepción general de la malla curricular 2022.

#### Procedimiento

- *Preparación:* Se obtuvieron los permisos necesarios en la Escuela Normal y se coordinó con el Departamento de Actualización Docente (responsable de las escuelas normales en el estado) para la realización de la investigación. Se diseñaron los instrumentos de recolección de datos y se realizó una prueba piloto para asegurar su eficacia.
- *Recolección de Datos:* Se llevó a cabo la recolección de datos en dos fases: primero, las entrevistas y grupos focales con docentes y directivos; y segundo, la aplicación de encuestas a estudiantes y análisis de documentos.
- *Análisis de Datos:* Los datos cualitativos obtenidos de las entrevistas y grupos focales se analizaron mediante técnicas de análisis de contenido, buscando patrones y temas recurrentes. Los datos documentales se revisaron para identificar las prácticas y cambios implementados en el currículo. Los resultados de las encuestas se

analizaron estadísticamente para evaluar las percepciones de los estudiantes sobre el nuevo currículo.

- *Interpretación y Validación:* Los resultados se interpretaron en el contexto del marco teórico y se contrastaron con las experiencias y percepciones de los participantes. Se llevó a cabo una validación cruzada mediante la triangulación de datos para asegurar la coherencia y validez de los hallazgos.

#### Consideraciones Éticas

Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de todos los participantes. Se obtuvieron consentimientos informados antes de la participación en las entrevistas, grupos focales y encuestas. Además, se siguió un protocolo ético para asegurar que la investigación se realice con respeto y consideración hacia los participantes.

#### Desarrollo y Discusión

En este apartado se analizan los resultados del codiseño curricular en la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní, enfocándose en las experiencias de los docentes y los resultados del nuevo currículo desde la perspectiva de los estudiantes y profesores. Los hallazgos se discuten en el contexto de la teoría existente y los desafíos enfrentados. También se proporcionan recomendaciones para mejorar el proceso y sugerencias para futuras investigaciones. El objetivo es proporcionar ideas claras sobre cómo superar los obstáculos y maximizar los beneficios del codiseño del currículo en entornos educativos similares.

#### Análisis de los Hallazgos

Los datos obtenidos de entrevistas y grupos focales con docentes de la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní revelan una serie de experiencias y percepciones importantes con respecto al proceso de codiseño curricular. Los docentes generalmente expresaron opiniones positivas sobre la oportunidad de participar en el desarrollo del plan de estudios, enfatizando que este enfoque permitió que el contenido se adaptara mejor a las necesidades locales y a su propia experiencia profesional. Según los

participantes, la colaboración en el diseño curricular permitió una mejor integración de la teoría y la práctica y una mejor alineación con los objetivos educativos de la escuela.

Sin embargo, también surgieron dificultades significativas. Los docentes informaron que la carga de trabajo actual, con la mayoría trabajando por horas, limitó su capacidad para participar de manera integral en el codiseño. La falta de tiempos completos y espacios dedicados para el trabajo colaborativo afectó la profundidad y eficacia de su participación. Estos hallazgos coinciden con las preocupaciones expresadas en la literatura sobre la necesidad de ajustar los horarios y proporcionar apoyo institucional para facilitar la participación de los docentes (González, 2023; Martín & Hernández, 2022).

Como resultado, el análisis de documentos y las encuestas a los estudiantes mostraron que la implementación del nuevo plan de estudios tuvo un impacto positivo de varias maneras. Los estudiantes informaron una mayor relevancia del contenido y una mayor aplicabilidad de lo que aprendieron en clase. Los profesores dijeron que a pesar de las dificultades, la nueva malla curricular 2022 había mejorado la coherencia y la calidad de la formación, especialmente en áreas donde se hicieron ajustes significativos de acuerdo con sus sugerencias.

No obstante, también se identificaron áreas de mejora. Algunos contenidos del currículo ajustado todavía requieren refinamientos adicionales para abordar de manera más completa las necesidades de los estudiantes y las demandas del contexto educativo. La falta de tiempo suficiente para la evaluación y la retroalimentación continuas fue una barrera para realizar estos ajustes de manera oportuna.

#### Discusión de los Hallazgos

Los hallazgos de esta investigación reflejan en gran medida los conceptos y estudios previos sobre el codiseño curricular. La participación activa de los docentes en el codiseño, como se discutió en el marco teórico, se confirma como un factor clave para asegurar que el currículo sea relevante y ajustado a las necesidades locales (Lattuca & Stark, 2019; Sánchez & Rodríguez, 2021). La experiencia de los docentes de la Escuela Normal refuerza la idea de

que el codiseño puede enriquecer la calidad educativa y la pertinencia del currículo, siempre que se aborden adecuadamente las limitaciones temporales y organizativas.

Los desafíos identificados en la investigación, tales como las limitaciones de tiempo y recursos, son consistentes con los problemas señalados en la literatura existente (González, 2023; Martín & Hernández, 2022). Se ha descubierto que la falta de espacio suficiente para la colaboración al no contar con tiempos completos de los profesores es una barrera importante para que éstos participen efectivamente en el codiseño curricular. Los hallazgos resaltan la necesidad urgente de desarrollar estrategias para superar estos obstáculos. Los resultados sugieren que para maximizar los beneficios del codiseño curricular, es esencial implementar estrategias que aborden las barreras identificadas. Se recomienda que las escuelas normales consideren la posibilidad de ajustar los horarios de trabajo para permitir una mayor participación en el codiseño, así como la creación de espacios específicos para el trabajo colaborativo. Además, es crucial establecer mecanismos de retroalimentación continua para realizar ajustes en el currículo de manera oportuna y efectiva.

Esta investigación enfrentó algunas limitaciones, como la posibilidad de sesgos en las percepciones reportadas y las dificultades en la obtención de una muestra representativa. Futuras investigaciones podrían ampliar el estudio a otras escuelas normales para comparar experiencias y resultados, así como explorar en mayor profundidad las estrategias efectivas para superar las barreras en el codiseño curricular.

## **Conclusiones**

El proceso de codiseño curricular en la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní ha demostrado ser una estrategia efectiva para adaptar el currículo a las necesidades específicas del contexto educativo local. La participación activa de los docentes en la creación y ajuste de las asignaturas ha permitido una mayor relevancia y coherencia en los contenidos, así como una integración más efectiva de la teoría y la práctica en la formación docente.

Los docentes han valorado positivamente la oportunidad de involucrarse en el codiseño curricular, enfatizando que este proceso les permitió adaptar contenidos y



métodos a sus propias experiencias y realidades del aula. Sin embargo, la falta de un espacio de colaboración adecuado fue una barrera importante, y las restricciones a la participación debido a los horarios de clases limitaron la profundidad de sus contribuciones y su capacidad para adaptar continuamente la malla curricular.

Las contribuciones a la malla curricular 2022 ha mostrado mejoras en la pertinencia y aplicabilidad de los contenidos desde la perspectiva de los estudiantes. Las encuestas revelan una percepción positiva sobre la relevancia de los contenidos y su utilidad en el entorno educativo. No obstante, algunas áreas aún requieren ajustes adicionales para abordar completamente las necesidades de los estudiantes y cumplir con los objetivos educativos de manera efectiva.

Entre los principales desafíos identificados se encuentran las limitaciones temporales y los recursos insuficientes para el codiseño. La falta de tiempo completo y la necesidad de ajustes en los horarios de trabajo de los docentes han limitado la eficacia del proceso de codiseño. Estos problemas deben ser abordados mediante la reestructuración de horarios y la provisión de apoyo institucional para facilitar una participación más integral y efectiva.

Para optimizar el proceso de codiseño de la malla curricular, se recomienda que las instituciones consideren implementar horarios más flexibles y crear espacios para la colaboración. Además, es importante establecer un mecanismo de retroalimentación continua para que el plan de estudios pueda ajustarse de manera oportuna. La capacitación continua y el fortalecimiento de las habilidades colaborativas de los docentes también son importantes para superar los obstáculos actuales y maximizar los beneficios del codiseño curricular.

Futuras investigaciones podrían explorar la implementación del codiseño curricular en otras escuelas normales para comparar experiencias y resultados. También sería útil investigar estrategias adicionales para superar las barreras identificadas, así como evaluar el impacto a largo plazo del codiseño curricular en la calidad educativa y en la formación docente.

## **Bibliografía**

López, J., & Pérez, M. (2022). *Estrategias de codiseño curricular y su impacto en la educación*. Editorial Académica.

González, R. (2023). *Desafíos y oportunidades en el codiseño curricular en México*. Revista Mexicana de Educación, 14(2), 45-58.

Lattuca, L. R., & Stark, J. S. (2019). *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Context*. Jossey-Bass.

Martín, A., & Hernández, E. (2022). *Barreras y oportunidades en el codiseño curricular en el contexto educativo mexicano*. Journal of Educational Research.

Sánchez, P., & Rodríguez, A. (2021). *Participación docente y calidad educativa: El rol del codiseño curricular*. Educación y Desarrollo, 25(3), 30-44.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Lineamientos para la formación docente en México*. SEP.

## ¿A qué geometría se refiere la formación de profesores de la Licenciatura en Educación Primaria? Lo que se ha enseñado en las Escuelas Normales

Ismael Cuevas Morales

Ismael\_099@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Edith Arévalo Vázquez

Edith.arevalo@enmfm.edu.mx

Escuela Normal “Miguel F. Martínez”

Apolo Castañeda

Acastane@ipn.mx

Instituto Politécnico Nacional

Línea temática 1. El Codiseño curricular como expresión territorial e identitaria del Normalismo mexicano.

### Resumen

Como parte de las actividades para el codiseño del Programa del curso *Geometría. Su aprendizaje y enseñanza* del Plan de Estudios 2022, se analiza la evolución del tratamiento de la geometría en los planes de estudio de las Escuelas Normales de México, desde 1997 hasta 2022. Se observa un enfoque progresivo hacia el desarrollo de competencias docentes, integrando tanto el conocimiento disciplinar de la geometría como aspectos pedagógicos y didácticos. Los planes de estudio más recientes promueven una formación integral, donde los futuros docentes no solo adquieren conocimientos matemáticos; también desarrollan habilidades para enseñar geometría de manera efectiva. Se destaca la importancia de la resolución de problemas, el uso de materiales manipulativos y tecnologías; así como la estrecha vinculación entre teoría y práctica profesional. Se observa una creciente atención a las teorías de la educación matemática, que ayudan a comprender los procesos de aprendizaje. El codiseño del curso de geometría, refleja una evolución hacia una formación docente más sólida y actualizada, que responde a las demandas actuales de

la educación matemática. Sin embargo, es necesario continuar trabajando en la definición de un marco teórico más sólido y en la implementación de estrategias didácticas que promuevan un aprendizaje profundo y significativo.

**Palabras clave:** Codiseño curricular, Escuelas Normales, geometría, formación docente.

### **Planteamiento del problema**

La experiencia en el codiseño del curso “Geometría. Su aprendizaje y enseñanza”.

A partir del 2019, y como parte de la Estrategia Nacional para la Mejora de las Escuelas Normales, se propuso como uno de los principios fundamentales llevar a cabo una reconfiguración curricular fundamentada en la experiencia y el conocimiento de los protagonistas educativos de estas instituciones, teniendo como referente la metodología de codiseño. Arduo trabajo en colectivo que tendría como resultado, la elaboración del Plan de Estudios 2022. De entre los múltiples procesos derivados del codiseño, las instituciones formadoras de docentes conformaron Equipos de Diseño Curricular (EDC), integrados por sus plantillas de maestros. Estos equipos fueron los encargados de diseñar los cursos de 18 licenciaturas para las Escuelas Normales (EN) del país. Particularmente para la Licenciatura en Educación Primaria (lepri), la malla curricular está conformada por 31 cursos que constituyen el currículo nacional y 21 espacios correspondientes a la flexibilidad curricular. Para el diseño de los cursos nacionales, se conformó un equipo de diseño curricular para trabajar en cada curso; teniendo parámetros generales para su construcción. Los autores de este trabajo tuvieron la oportunidad de participar acompañados de un equipo de docentes de EN de distintas latitudes del país y con diversos perfiles, en el codiseño particularmente del curso “Geometría. Su aprendizaje y enseñanza”.

Como actividad previa, se consideró relevante analizar los contenidos referentes a Geometría de los planes y programas que le precedieron al 2022. La finalidad fue generar insumos que facilitaran el análisis de antecedentes, sobre lo que estas instituciones han propuesto en sus planes y programas. Se esperaba, asimismo, identificar fortalezas y áreas de oportunidad en los diferentes cursos, que pudieran brindar insumos significativos para enriquecer futuros procesos de diseño curricular en los que se participe.

## **Marco teórico.**

Las Escuelas Normales (EN) mexicanas, son instituciones formadoras de docentes del Estado mexicano que contribuyen a la formación de docentes en el nivel básico. La importancia de indagar sobre la formación de docentes dentro de estas instituciones es relevante en el entendido que, “Las EN son el medio para responder a la demanda de maestros para las escuelas de educación desde la primera infancia, preescolar, primaria, hasta en la educación media, la educación física y educación especial” (Acuerdo Educativo Nacional, 2019, p. 12). Instituciones que deben actualizarse ante las diversas condiciones socio históricas, a la evolución de la pedagogía y a los campos disciplinares modificando su estructura, forma de trabajo y diseño curricular. En estos procesos de adaptación continua, las EN comenzaron en 2019, un proceso de codiseño de sus planes y programas de estudio; surgiendo así el Plan de Estudios 2022 para este tipo de instituciones. Bajo esta dinámica, profesores de diferentes escuelas normales del país se reunieron para, entre diversas tareas, diseñar los cursos que componen su tejido curricular; como se indica en el Acuerdo Nacional publicado por la SEP (2019). Dicha iniciativa de codiseño planteó,

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

Por lo que se consideraba escuchar y nutrirse de la experiencia de todas las Escuelas Normales del país, a través de reuniones virtuales. Para ello, la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (dgesum) y el Consejo Nacional de Autoridades Educativas de Educación Normal (CONANEN), convocaron a partir de septiembre del 2021 a retomar procesos iniciados en el 2019, con una visión de diseño colaborativo a la que se llamó codiseño (SEP et al., 2021).

## **Metodología**

Para dar cauce a esta tarea académica, se consideró analizar los cursos relativos al aprendizaje y enseñanza de la geometría de los planes y programas de la Licenciatura en Educación Primaria, que le antecedieron. Los que se consideraron específicamente fueron:

1997, 2012, 2018 y 2022. El análisis se centró en la estructura del curso, enfoque didáctico, propósitos, contenido, tipo de actividades y bibliografía. A continuación, se presentan los hallazgos en torno al análisis realizado por el equipo de trabajo.

## Resultados

### Plan de Estudios 1997

SEP (1997), señala como propósito de los cursos “Matemáticas y su Enseñanza I y II”, que los profesores en formación “... amplíen y consoliden sus conocimientos sobre los contenidos matemáticos que el maestro de educación primaria requiere dominar, y comprendan en qué consiste el enfoque para la enseñanza de esta disciplina” (p. 72).

En cuanto a la organización del curso, la dimensión de dominio de contenido propuso que los profesores en formación (PF) enfrentaran problemas con el fin de estudiar diferentes significados de conceptos matemáticos; así como participar en el análisis colectivo de diferentes procedimientos. Por su parte, la dimensión relativa a la enseñanza de contenidos, propuso la revisión de la secuencia de contenidos a través de los distintos grados de la escuela primaria, la observación de docentes en servicio, el diseño de secuencias didácticas para el tratamiento de esta asignatura.

Este Plan de Estudios, solo contempló dos cursos específicos relativos a la matemática educativa, “Matemáticas y su Enseñanza I” y Matemáticas y su Enseñanza II”. De manera porcentual, cada curso representó el 2.4% del total de créditos (448) y horas totales del plan y en su conjunto, representaron el 4.69% del total de créditos y horas totales.

Particularmente, la *geometría* se trabajó durante el cuarto bloque del primer curso, y según el documento “Programa y materiales de apoyo para el estudio del curso matemáticas y su enseñanza I” (2001), se le destinó un tiempo total de 20 horas a su estudio; que equivaldría al 0.44%, respecto al total de horas para la formación docente. Los propósitos específicos de este curso son: 1) profundizar en el conocimiento y comprensión de nociones básicas sobre geometría, 2) utilizar adecuadamente los instrumentos para efectuar trazos geométricos, 3) analizar secuencias de situaciones didácticas para el estudio

de las nociones básicas de geometría y 4) utilizar diversos materiales como recursos que favorecen el aprendizaje de la geometría.

Al analizar estos propósitos específicos, podemos resaltar que por un lado se trata de profundizar en el conocimiento geométrico (contenido disciplinar) y por otro, abordar conocimientos que aluden a la formación del profesorado; es decir, usar instrumentos y materiales para favorecer el aprendizaje o analizar situaciones

Durante la propuesta de temas, se identifica el uso del constructo “Situaciones didácticas”, sugiriendo una cierta relación con la Teoría de las Situaciones Didácticas. Hecho que se puede confirmar, al observar que, en la bibliografía sugerida para esta sección, se retomó un capítulo de libro del profesor e investigador francés, Charnay (1994). Autor que orienta su perspectiva sobre lo que es un problema y qué significa resolver un problema a través de constructos como “contrato didáctico”, “situación de acción, formulación”, “validación, institucionalización”, “variables didácticas”, entre otros; que coinciden con la TSD de Brousseau (2007), desarrollada en la década de 1970.

#### Plan de Estudios 2012

En este Plan de Estudios se observó un incremento tanto en los espacios curriculares, como en el tiempo dedicado a la enseñanza de la geometría. Se incluyó un espacio curricular dedicado a su estudio. El curso se tituló “Geometría: su aprendizaje y enseñanza”, a trabajarse 6 horas a la semana con 6.75 créditos de 291; mismo que representó un 2.32% de los créditos y horas totales. Se observa que, pese al incremento considerable de tiempo curricular dedicado, el porcentaje se mantuvo similar al Plan de 1997, dado el decremento de horas totales de formación.

El programa del curso “Geometría su aprendizaje y enseñanza”, pretendía ir más allá del reconocimiento de figuras y cuerpos geométricos, enfatizando sobre el estudio de las propiedades de las figuras. Para ello, propuso iniciar a través de exploraciones empíricas basadas en la percepción y manipulación de objetos, para posteriormente estudiar sus relaciones geométricas. Dado a que el enfoque curricular fue basado en desarrollo de competencias, se pretendía que el estudiante desplegara competencias específicas a través del tratamiento del curso; la cuales fueron las siguientes:



- Aplica habilidades de visualización, comunicación, razonamiento y argumentación al trabajar con los contenidos de geometría.
  - Plantea y resuelve problemas geométricos con recursos tradicionales y el uso de la geometría dinámica en diferentes contextos y aplica estos conocimientos y habilidades en el diseño de ambientes de aprendizaje.
  - Demuestra comprensión conceptual, procedimental y actitudinal al establecer y fundamentar la interrelación entre contenidos geométricos del nivel básico de forma inter y multidisciplinaria.
    - Identifica problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la geometría en los niveles de educación preescolar y primaria para diseñar secuencias didácticas.
    - Analiza los niveles de razonamiento geométrico y los procesos cognitivos de los estudiantes para la comprensión y la enseñanza de la geometría.
    - Usa las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas de enseñanza y aprendizaje.
    - Propone secuencias didácticas e instrumentos de evaluación en la enseñanza de los contenidos del Eje *forma, espacio y medida* para su validación.
    - Usa estrategias de carácter lúdico en el diseño de ambientes para la enseñanza y aprendizaje de contenidos de geometría. (SEP, 2013)

Entre otros aspectos, se puede mencionar que en la primera competencia se trata sobre el uso de habilidades matemáticas. También retoma en la segunda competencia, resolver problemas; esta vez, sugerido como una aplicación de conocimientos y habilidades. En cuanto a contenidos, hace referencia a los abordados en educación básica; es decir, el equivalente a preescolar, primaria y secundaria. En cuanto a teorías de matemática educativa, hace una sutil referencia a los niveles de razonamiento propuestos por Van Hiele. Confirmado al identificar en la bibliografía y actividades que retoman ideas sobre este modelo discutido en Gutiérrez (1990). Es destacable que en este Plan de Estudios se incluyen no solo herramientas como el juego de geometría, sino que además propone el uso de tecnologías de la información y la comunicación.

La secuencia de contenidos se propone a través de tres unidades. Durante las primeras dos se hacía referencia de manera exclusiva a contenidos del ámbito disciplinar matemático. Sin embargo, las actividades involucraban, por ejemplo, diseño de situaciones didácticas, identificar concepciones erróneas durante aprendizaje de la geometría o lecturas que hacían referencia al modelo de Van Hiele. Se observa en esta estructura de unidades, una diferenciación entre contenidos relacionados a “forma y espacio” y aquellos relativos a la “medida y cálculo geométrico”. Los contenidos de la unidad tres hacían referencia a aspectos que pretendían apoyar la enseñanza de la geometría, lo cual, al haber observado las actividades sugeridas para las otras dos unidades, podría poner en duda su indispensabilidad.

#### Plan de Estudios 2018

El curso de “Geometría” del Plan 2018, tuvo un valor de 6.75 créditos (6 horas a la semana) de 291.7 totales, lo cual representó el 2.31% del total de créditos y horas de la malla curricular; por lo que no se aprecia un cambio significativo respecto al Plan 2012 en estos parámetros. El propósito de este curso fue que el estudiante normalista debía,

Profundizar en el desarrollo de competencias geométricas, así como el análisis y la comprensión de situaciones particulares que prevalecen en el entorno de los libros y de los programas de educación primaria; así como en las escuelas de práctica unigrado y multigrado donde los estudiantes aterrizarán los aprendizajes obtenidos.  
(p. 5)

Derivado de lo anterior, se observa que el diseño curricular se realizó al igual que el Plan 2012, con un enfoque curricular basado en el desarrollo de competencias. El curso de geometría puso énfasis en el fortalecimiento de los fundamentos matemáticos del estudiantado, ya que ello (conforme el texto), le permitiría el tránsito al desarrollo de habilidades geométricas que en última instancia les permitirían ser más asertivos en su intervención pedagógica y didáctica.

En cuanto a la estructura del curso, se conforma por tres unidades. La primera plantea la pregunta ¿para qué enseñar geometría en la educación primaria? La cual trata de responder mediante el abordaje de tres tipos de tareas en la enseñanza de la geometría; así

como las habilidades geométricas que desde esta perspectiva se desarrollan. La propuesta anterior, fue retomada del texto de García y López (2011). Durante esta unidad también se propone el abordaje de niveles de razonamiento geométrico; sin embargo, este constructo sólo aparece en la descripción del curso y en los contenidos sin especificar a cuáles niveles se refiere o desde qué referentes se puede abordar. Así que, aunque se intuya que estos niveles puedan hacer referencia al modelo Van Hiele, no existe evidencia en las actividades o en las referencias que sustente esta información.

La segunda unidad el curso propone abordar a la resolución de problemas en la enseñanza de la geometría. Para ello, el programa se basa de nuevo en el libro de García y López (2011), quienes aseguran que una situación problemática es aquella “en la que se desea obtener un resultado, pero no se conoce un camino inmediato para obtenerlo, en este sentido la concepción de problema es relativa...” (p. 77). Explican esta percepción relativa en función del estudiante, ya aquella que podría ser un problema para alguien, podría no serlo para otra persona. Además, agregan que un problema debe ser lo suficientemente difícil para considerarse un reto y suficientemente fácil como para que el estudiantado cuente con elementos para solucionarlo.

La tercera unidad pone énfasis en lo que llama elementos didácticos (Materiales didácticos y actividades para el aula). Se centra en el uso de materiales como el juego de geometría, tangram o geoplano y plataformas virtuales como Khan Academy, LOGO o Geogebra. También se propone el análisis de actividades y su archivo en un fichero que facilite su consulta. Finalmente, esta unidad propone el diseño y análisis de secuencias de actividades y planeaciones para las jornadas de práctica, programadas durante el semestre para el profesorado en formación. De la misma manera que en el Plan 2012, esto genera duda respecto a si esta tercera unidad no podría ser integrada de alguna manera en las dos anteriores. En esta propuesta, es necesario observar que no se propone ningún contenido disciplinar específico de geometría para su análisis dentro del curso.

#### Plan de Estudios 2022

El curso “Geometría. Su aprendizaje y enseñanza” tiene una carga horaria semanal de 4 horas, lo cual representa un total de 4.5 créditos de un total de 301.5 créditos totales. Lo

anterior representa aproximadamente el 1.5% del total de la formación docente. Representa las dos terceras partes del tiempo dedicado a la formación en geometría, en comparación con el plan que le precede. El propósito del curso es que,

Las y los estudiantes normalistas consoliden saberes en torno a la geometría plana y espacial que les permitan implementar estrategias didácticas en educación primaria que fomenten el desarrollo de habilidades del pensamiento lógico, científico y crítico necesarias para realizar una intervención pedagógica y didáctica pertinente en diferentes contextos. (SEP, 2023, p. 5)

Se observa que, en este propósito se estudia la geometría plana y del espacio; una acotación para referirse seguramente, a la geometría estudiada usualmente durante la educación primaria. Además, similar al Plan 2018 que trata de profundizar en competencias geométricas, el Plan 2022 pretende consolidar saberes en torno a la geometría. Hecho que resulta relevante, ya que habla de un saber geométrico previo a partir del cual se construye el desarrollo de habilidades; que finalmente favorezcan sus intervenciones pedagógicas y didácticas.

Entre los propósitos específicos del curso se señalan dos, uno por cada unidad. En la primera unidad se pretende analizar y reconocer "... la geometría como la rama de las matemáticas que favorece y desarrolla las capacidades de percepción visual, la expresión verbal, razonamiento lógico y resolución de problemas reales" (SEP, 2023, p. 23). Aquí se puede observar la permanencia, en relación con el plan predecesor, de la necesidad de argumentar por qué se enseña y aprende geometría, acotando el desarrollo de distintas capacidades que le asocian

Para el propósito de la segunda unidad, el estudiantado "... analizará los contenidos de geometría, los obstáculos en la enseñanza, así como las fases en la resolución de problemas ... para reinterpretar el contexto y la comprensión de situaciones didácticas al aplicarlas en las escuelas de práctica" (SEP, 2023, p. 53). Esta unidad propone no solo analizar contenidos, sino además obstáculos en su enseñanza; asimismo, sugiere el análisis de fases en la resolución de problemas para proponer situaciones didácticas.

Estructuralmente, el curso tiene dos unidades. La primera se titulada “Pensamiento geométrico” y la segunda “Geometría y medición”. La unidad uno sugiere la idea de justificar la enseñanza de la geometría, conforme a las habilidades descritas por García y López (2011); texto utilizado también en el Plan 2018.

Se observa, asimismo, la inclusión del análisis del modelo de Van Hiele de manera explícita en las actividades del curso y en la bibliografía, a través del texto de Vargas y Gamboa (2013). Al final de esta unidad se propone un “Proyecto geométrico” y se explica como un problema contextualizado para que los docentes en formación vivan el enfoque de la enseñanza de las matemáticas con grupos de educación primaria.

En la unidad dos se propone el análisis de planes y programas vigentes de educación primaria en México, con el propósito de identificar sus características y enfoques didácticos. En cuanto a la resolución de problemas, se propone a través de fases conforme al estudio del texto de Cedillo et al. (2012); mismas que son planteadas a través de la participación del maestro y de los alumnos. También es interesante señalar que esta unidad contempla abordar contenidos disciplinares de medida, algo previamente observado en Plan y programas 2012.

#### Discusión y conclusiones

Derivado del análisis anterior, podemos centrar algunas conclusiones. El tiempo dedicado durante el semestre, al estudio de los procesos de aprendizaje en general ha aumentado; aunque durante esta última propuesta curricular hubo una disminución considerable como se muestra en el gráfico de la Figura 1.

Figura 1.

*Estudio de la geometría en planes y programas 1997, 2012, 2018 y 2022.*



Nota: Elaboración propia.

En general, las EN han concebido históricamente al menos dos dimensiones en cuanto al conocimiento en los cursos relacionados con geometría; una relacionada con el conocimiento matemático a enseñar, mientras que la otra atiende aspectos sobre la enseñanza de dichos conocimientos en educación básica. En ese sentido, es pertinente señalar que cuando se aborda la enseñanza de la geometría -de manera muy general-, se hace con referencia a las intervenciones que pueda realizar un profesor (o los procesos de aprendizaje y enseñanza en los que interviene) frente a grupo, sin soslayar el papel que tiene el estudiante como aprendiz.

Con respecto a la dimensión que alude al conocimiento matemático, se señala constantemente que los conocimientos a enseñar son los correspondientes al nivel de educación primaria (primero a sexto grado); y se suele distinguir a aquellos relacionados con la “forma y el espacio”, de los relacionados con la “medida”. Además, en las últimas dos versiones de los programas, se hace explícito el que el estudiante normalista debe consolidar o reafirmar dichos conocimientos; ya que la meta última es proponer su enseñanza a alumnos de educación básica.

Los contenidos relacionados con la “forma y el espacio” son aquellos relacionados a trazos, figuras y cuerpos de la geometría euclidiana, como se muestra en la Figura 2. Es relevante, ya que en ninguno de los cuatro planes analizados (1997, 2012, 2018 y 2022) se encuentra la palabra “euclidiana” o “euclídea”, acotando al tipo de geometría que suelen referir las temáticas abordadas durante los cursos relacionados a geometría.

Si la pretensión, entre otras cosas, es formar docentes que conozcan dichas temáticas ¿no sería importante que conocieran las características generales de la geometría que están aprendiendo y enseñando? Además, el conocer que existen otros tipos de geometría podría también ayudar a generar un panorama amplio, respecto a qué estudia la geometría como disciplina y por qué en la educación primaria se suele privilegiar la geometría euclidiana. Por lo anterior, proponer que los docentes en formación se familiaricen con la estructura general de la geometría al plantear la pregunta (y su posible respuesta) ¿Qué geometría se suele enseñar en la educación primaria? Parece ser sensato durante la formación de profesores, a través de los cursos de geometría

Por su parte, los contenidos de “medida” (como se observa en los Planes 2012 y 2022) se suelen adscribir a la longitud, el área, el volumen y el tiempo. Incluir estos temas en un curso de geometría parece natural, ya que la medida se puede utilizar, por ejemplo, como criterio en la clasificación de ángulos y en consecuencia de algunas figuras geométricas. Sin embargo, autores como Novo (2021), señala que existen algunas primeras orientaciones específicas en cuestiones de medida que sirven para poder organizar su enseñanza: Sucesos continuos y discontinuos, orientación espacial, clasificación y seriación, dominio del sistema decimal, desarrollo evolutivo y las etapas del aprendizaje. Lo anterior, indica la necesidad de una organización e inclusión de constructos particulares con relación a la medida en los cursos relativos a geometría.

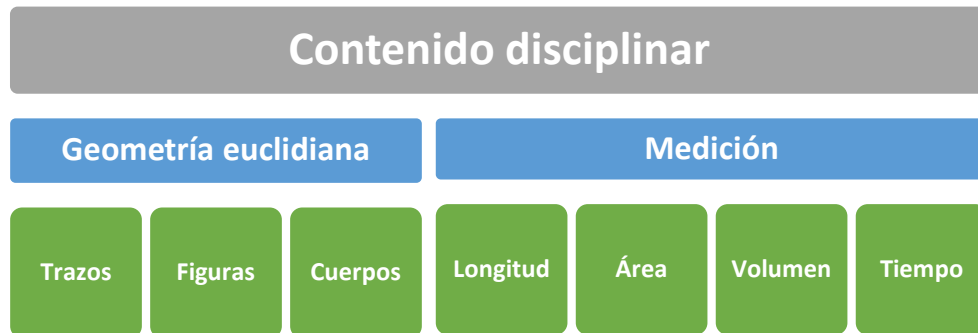
Entendiendo que el profesor en formación consolidará los conocimientos geométricos y dada la doble intencionalidad de los cursos de geometría, el fin de esta consolidación se complejiza. Dado a que, por un lado, es muy claro que se debe aprenderlos para poder proponer la enseñanza de estos; mientras que, los cursos también apuntan al desarrollo de habilidades geométricas por parte de los profesores en formación a través de dicha consolidación de conocimientos. En el caso de estos cursos, se trata de habilidades geométricas desde el texto de García & López (2008); aunque esto deja abierta la posibilidad de indagar en otros marcos teóricos respecto a ¿qué se desarrolla a través del estudio de la geometría?

En general, la consolidación de conocimientos geométricos que ha propuesto la EN a través de sus planes y programas tiene dos finalidades de aprendizaje: comprender mejor los objetos geométricos y desarrollar habilidades geométricas a través de estos procedimientos de consolidación. Sin embargo, es necesario proponer la enseñanza de los objetos geométricos y desarrollar en el estudiantado habilidades geométricas a través de esta propuesta.



Figura 2.

*Organización del contenido disciplinar común propuesto en los planes y programas 1997, 2012, 2018 y 2022.*



Nota: Elaboración propia

Con base en lo anterior nos podríamos cuestionar si ¿esta doble intencionalidad aplica también en el desarrollo de las “habilidades geométricas”? Por un lado, desde la propuesta curricular sí, ya que los cursos han tenido como objetivo dicho desarrollo. Por otro lado, se podría argumentar que estas fueron desarrolladas durante su educación previa; sin embargo, múltiples investigadores (Salín, 2004; Gutiérrez-Rubio et al., 2018; Leikin et al., 2000; Marchis, 2012; Barrantes, 2003) señalan la necesidad fortalecer el conocimiento del profesorado respecto a la geometría que hace poco probable que estén desarrolladas. Independientemente de los argumentos anteriores se considera necesario indagar más sobre ¿cuáles habilidades se desarrollan a través del aprendizaje de la geometría? O entendido desde la óptica planteada por las EN ¿por qué se aprende y enseña geometría? Asimismo, determinar en qué medida están desarrolladas dichas habilidades por los estudiantes de nuevo ingreso en las EN, puede suponer un punto de partida más certero para una futura propuesta curricular.

Con respecto a la dimensión que atiende los aspectos relacionados a la enseñanza, se observan algunas tendencias a través de los distintos planes y programas. En primer lugar, el constructo resolución de problemas está presente en todos los cursos analizados. Sin embargo, no todos los cursos abordan la resolución de problemas de la misma manera; algunos vagamente lo mencionan y sólo está definido en documentos recuperados, gracias a las referencias bibliográficas. Incluso dentro del mismo curso se observan distintas

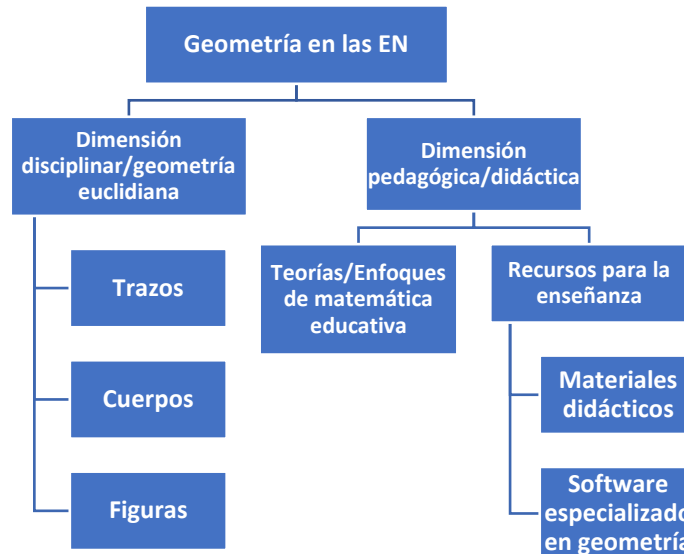
concepciones de este constructo. Asimismo, se pueden percibir que elementos de la Teoría de Situaciones Didácticas (TSD) sutilmente han permeado a través de la bibliografía referida, tal como se refirió en párrafos anteriores. Otro elemento de la matemática educativa que se señala en los cursos, es el modelo de Van Hiele; mismo que propone distintos niveles de pensamiento geométrico.

En esta dimensión pedagógica y didáctica, podemos observar el uso de distintos materiales y software que pueden ser utilizados para favorecer la enseñanza de la geometría. Estos materiales, también parecen tener en ocasiones la doble intencionalidad característica de los cursos de geometría. Esto se debe a que se puede observar que son propuestos para mejorar, tanto el aprendizaje de los PF como para robustecer su repertorio docente. Así que en general, podríamos referir que en la dimensión de enseñanza se encuentran dos grandes categorías: una que alude a enfoques o teorías de la matemática educativa y otra que alude a recursos que apoyen la docencia (materiales didácticos o *software* especializado). Con base en las ideas anteriores, podríamos afirmar que lo que se ha enseñado comúnmente en las EN con respecto a geometría en sus planes y programas, se muestra resumido en la Figura 3.

Dichas temáticas, se han propuesto utilizando diversas organizaciones: Ambas dimensiones de manera separada (Plan 1997); Centrándose únicamente en la dimensión didáctico/pedagógica (Plan 2012); Articulando desde la dimensión disciplinar la dimensión pedagógico/didáctica (Plan 2018); y Articulando la dimensión disciplinar desde la dimensión pedagógico/didáctica (Plan 2022). Asimismo, es común observar en todos los cursos la importancia que se le otorga a la práctica profesional en las escuelas de educación primaria. Por ejemplo, en el curso del Plan 2022, la práctica profesional que se podría entender como una tercera dimensión, se marca como un “eje articulador”. En ese sentido y con base en los distintos propósitos de los cursos de geometría, se puede focalizar como uno de sus objetivos comunes, el generar saberes que abonen a su práctica docente.

Figura 3.

Esquema de lo que comúnmente se ha enseñado en las EN, respecto a geometría.



*Nota:* Elaboración propia.

En este sentido, la práctica docente tiene una intención de contribuir a su formación docente a través de la reflexión de la misma. Estas tres dimensiones -disciplinar, pedagógico didáctica y práctica profesional-, se reflejan por ejemplo en el Plan de Estudios 2022 a través del *saber ser*, *saber hacer* y *saber conocer*. Estos tres saberes también están presentes en planes anteriores, pero bajo el concepto de competencias; en el entendido que las competencias son "... actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua" (Tobón et al., 2010, p.11). Sin embargo, al referirnos al profesorado en formación es un tanto complejo ya que provoca cuestionarnos, por ejemplo ¿a qué se refiere el "saber conocer"? Se refiere a conocer la disciplina, a conocer teorías de la matemática educativa o a ambas.

Es notable que estos cuestionamientos vienen de la doble intencionalidad del curso de geometría, por lo que parecería necesario darles esas mismas dimensiones a los tres saberes. Hecho que podría ayudar a esquematizar el saber de un profesor en formación y no solamente el saber desde la perspectiva de quien aprende.

## Referencias

- Barrantes, M., Blanco, L. J. (2006). A study of prospective primary teachers' conceptions of teaching and learning school geometry. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9, 411-436.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*, Zorzal.
- Cedillo, T., Isoda, M., Chalini, A., Valentín, C. & Vega, E. (2012). *Guía para el aprendizaje y enseñanza de la aritmética*. SEP
- Charnay, R. (1994). Aprender Por Medio de La Resolución de Problemas. En Parra, C. (ed.), *Didáctica de Las Matemáticas*. Buenos Aires, Paidós
- García S., & López O. (2008). La enseñanza de la Geometría. INEE.
- Gutiérrez, A. (1990). Una propuesta de fundamentación para la enseñanza de la geometría: el modelo de Van Hiele. En Llinares, S. Y Sánchez, M. V. (eds.), *Teoría y práctica en educación matemática*. Sevilla: Alfar (Ciencias de la educación, núm. 4), pp. 295-384.
- Gutiérrez-Rubio, D., Maz-Machado, A., León-Mantero C. Y Jiménez-Fanjul, N. (2018). Estudio de la percepción de la utilidad de la geometría en futuros profesores de educación primaria. En Rodríguez-Muñiz, L., Muñiz-Rodríguez, L., Aguilar-González, A., Alonso, P., García, F. Y Bruno, A. (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XXII* (pp. 261-269). Universidad de Oviedo.
- Leikin, R., & Winicky-Landman, G. (2000). On equivalent and nonequivalent definitions II. *For the Learning of Mathematics*, 20(2), 24–29.
- Marchis I, (2012), Preservice Primary School Teachers' Elementary Geometry Knowledge, *Acta Didáctica Napocensia*, 5(2).
- Novo, M. L. (2020). Didáctica de la medida en Primaria, de Manuel Barrantes López, Consuelo Barrantes Masot y Víctor Zamora Rodríguez. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 9(2), 93-98.
- Salín Marie-Hélène (2004). *Números, formas y volúmenes en el entorno del niño*. Ministerio de Educación.
- SEP (1997). *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. México: Autor.

SEP (2001). *Matemáticas y su Enseñanza I*. México: SEP.

SEP (2013). *Programa del curso Geometría: Su aprendizaje y su enseñanza*. México: SEP.

SEP (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. Acuerdo Educativo Nacional.

SEP, CONAEN y dgesum (2021). Guía 1 para la conversación en el grupo de diseño curricular (GDC) de la Escuela Normal. *Imágenes del deseo: Perfiles y trayectos formativos*.

SEP (2023). *Programa del curso Geometría. Su aprendizaje y su enseñanza*. México: SEP.

Tobón, S., Pimienta, J., García. F. (2010). *Secuenciad didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.

## **Claroscuros en el codiseño curricular en una escuela normal: una perspectiva desde los docentes.**

Samuel Inzunza Tapia

samuel\_inzunza@hotmail.com

Jorge Trujillo Segoviano

jtrujillose@gmail.com

Lizeth López García

lizeth.lopez@hotmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Profesor Miguel Castillo Cruz

Línea temática 1. El Codiseño curricular como expresión territorial e identitaria del Normalismo mexicano.

### **Resumen**

En la presente ponencia se informa de un estudio investigativo el cual tiene como objetivo identificar y analizar las fortalezas y desafíos del proceso de codiseño curricular en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte desde la percepción de los docentes y determinar sugerencias para su mejora. Se utiliza un enfoque cualitativo basado en teoría fundamentada, la recolectaron datos se realizó a través de una entrevista, e categorizaron las opiniones en fortalezas, retos y sugerencias. Posteriormente, se analizaron mediante la transcripción, codificación e integración de la información. Los resultados demuestran que el codiseño posibilita contextualizar los cursos permitiendo adaptarlos a las necesidades específicas de la institución, mejorando la trayectoria académica de los alumnos, es visto como una oportunidad de crecimiento profesional y fomenta el trabajo colaborativo entre docentes. Además, se percibe una sobrecarga de trabajo, falta de acompañamiento y organización, necesidad de capacitación adecuada y personal insuficiente fueron obstáculos significativos mencionados. Se sugiere una mayor capacitación en diseño curricular, apoyo de autoridades, creación de espacios colaborativos, participación inclusiva de todo el personal docente para mejorar la calidad y relevancia de los cursos diseñados.

**Palabras clave:** codiseño curricular, flexibilidad curricular, autonomía curricular

### **Planteamiento del problema**

La implementación del Plan de Estudio 2022 en las escuelas normales de México, trajo consigo cambios radicales para su despliegue, en relación con los anteriores programas educativos, uno de ellos, es el referido a la conformación de la malla curricular; por ejemplo, la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria se integra por un total de cincuenta y tres cursos, de estos, treinta y dos conforman el currículo nacional, los cuales son elaborado por un equipo de expertos profesionales en el campo de la educación, pertenecientes a la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (dgesum) y a las escuelas normales del país; "estos cursos permiten que todo egresado de una licenciatura pueda ser docente en todos los territorios de México" (SEP, 2022a, p. 10). El resto de los cursos, con un total de veintiuno, pertenecen a la flexibilidad curricular, "para desarrollar contenidos regionales por entidad federativa". (SEP,2022b, p. 20). Lo anterior se justifica, puesto que:

Responde a las necesidades de formación de maestras y maestros de cada Entidad Federativa a partir de diagnósticos realizados por sus comunidades, para coadyuvar en aspectos particulares de los grupos sociales a nivel comunitario, institucional o áulico que conforman su territorio, ... (SEP, 2022a, p. 10).

Lo cual conduce a que, en cada estado, si existiesen necesidades comunes de formación docente entre algunas normales, podrán trabajar en conjunto en la realización de esos cursos, si no es así, al interior de cada normal se tendrán que tomar decisiones para desarrollarlos, y que estos que atiendan necesidades puntuales de su contexto.

Por otra parte, este planteamiento curricular se desarrolla mediante el método de codiseño (SEP, 2022b). Al respecto, Westbroek et al. (2019), señala que, en el diseño curricular colaborativo, como también se le denomina al codiseño curricular, "los docentes crean nuevos materiales curriculares, como cursos o lecciones, en cooperación entre ellos y, a menudo, también con expertos en los ámbitos del diseño educativo, la investigación



educativa y el contenido educativo" (p.35); por lo que en esta dinámica de trabajo, la participación estrecha y colaborativa de la comunidad normalista, además, la participación interdisciplinaria de profesionales en el diseño curricular, docentes especialistas, así como de investigadores, o docentes que posean diversas habilidades y actitudes son elementales para el logro de un trabajo de esta relevancia académica.

Por lo anterior, a partir de la experiencia en el codiseño de los cursos en la Licenciatura en Educación primaria y Preescolar en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte (ENEF) y que a partir de este proceso se han vertido diversas voces en relación al tema; por lo que surge la necesidad de valorar las opiniones de docentes que han participado activamente en este proceso, así como de otros que han tenido la oportunidad de ejecutarlos, pero que no han participado todavía en el codiseño; de esta manera, planteamos el siguiente objetivo de investigación:

Identificar y analizar fortalezas y retos en el proceso de elaboración del codiseño curricular en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte, así determinar algunas sugerencias de mejora.

### **Marco teórico**

En el siguiente espacio nos permitiremos enfatizar en algunos aspectos teóricos que permitirían fundamentar a la presente investigación; iniciaremos haciendo referencia a la conceptualización de currículo, plan de estudios, codiseño, co-creación y codiseño curricular.

Según Gimeno Sacristán (2007, como se citó en Chávez, 2020, p. 233), el término currículo posee múltiples significados, va más allá de definirlo como un plan estructurado de estudios; puesto que esto obedece a que es susceptible a perspectivas paradigmáticas, además, se utiliza para referirse a diferentes etapas o procesos del desarrollo curricular. Sin embargo, lo define como "el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal y como se haya configurada". Zabalza (1998) coincide que el currículo, es un "proyecto formativo integrado" (p. 5); pero en dicho

proyecto, el plan de estudios es relevante como parte medular de la práctica docente y de los aprendizajes que se promoverán en un determinado contexto escolar, Zabalza (1998) afirma que:

Los planes de estudio son una de las piezas del entramado curricular de una escuela; y plantea que este proyecto formativo integrado, conduce a tomar en cuenta tres componentes: a) se trata de proyectos pensados y diseñados en su totalidad, en lugar de proceder por la simple adición de partes o momentos del proceso, los cuales ameritan formalización, es decir estar escritos, diseñados y esa formalización es la que los convierte en públicos y se convierten en compromisos. B) se trata de proyectos formativos puesto que su finalidad última es contribuir en la mejora de los estudiantes y c) se trata de proyectos formativos integrados que requieren unidad y coherencia interna, que puede fomentar el máximo desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Ahora bien, en las Escuelas Normales, desde 1997 a la fecha, se han desarrollado cuatro reformas curriculares: 1997, 2012, 2019 y 2022; en las primeras tres de estas reformas, algunos docentes de las escuelas normales de México de alguna forma participaron en su diseño, sin embargo, en esta última, por política pública en el plan de estudios 2022, en cada entidad o escuela normal se elaboran un promedio del 40% de cursos de flexibilidad curricular, dependiendo de la licenciatura. Una de las características de esta malla curricular es que los cursos se desarrollan a través de la metodología de codiseño, el cual implica la creación de conocimiento con otros en un determinado contexto escolar.

Lee (2008, como se citó en Kelly et al., 2018, p. 85) enuncia que "la palabra codiseño se refiere a una forma de diseño participativo en el que el proceso de diseño es una asociación entre un diseñador (o equipo de diseño) y el usuario(s) de un diseño". Este concepto en la literatura lo relacionan con el de co-creación, el cual, según Prahalad y Ramaswamy (2000, como se citó en Hsu et al., 2023), la co-creación de conocimiento implica la colaboración entre consumidores, empresas y otros interesados para generar conjuntamente valor. Este concepto se originó en la literatura de marketing y gestión, destacando la importancia de la interacción entre las partes para la creación de valor

compartido. Este mismo autor sostiene que este concepto se utiliza en diversos campos, y en específico se ha dado importancia en relación al impacto que la co-creación de conocimiento puede tener en la educación.

Ahora bien, de acuerdo a lo antes explicitado, podemos considerar que al hablar de co-creación curricular o co-diseño curricular implica el trabajo colaborativo del personal de la institución escolar, con la meta de realizar un plan de un curso en relación a un plan de estudios; a través de diagnósticos y aplicación de diversas técnicas que impliquen a los alumnos y que al final estos cursos atiendan sus necesidades de formación profesional. El curso se puede mejorar a partir del involucramiento de los estudiantes en la valoración y retroalimentación del mismo, una vez que lo hayan vivenciado, en este sentido, docentes y alumnos pueden contribuir en el mejoramiento del currículo.

### **Metodología**

La presente investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, que de acuerdo con Hernández y Mendoza (2018) se enfoca en “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva del participante en su ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 390). Basado en un diseño de teoría fundamentada, que consiste en un método flexible que posibilita el análisis de datos en función de la interpretación del escenario, mismo que implica la “explicación o teoría respecto a un fenómeno, proceso, acción o interacciones que se aplican a un contexto concreto y desde la perspectiva de diversos participantes” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 526).

La técnica de investigación utilizada fue una entrevista estructurada, Folgueiras (2016) sostiene que para llevarla a cabo es necesario conocer el tipo de información se quiere obtener y con base en ello se establece un guion de entrevista fijo y secuencial. Se diseñó un guion de entrevista y se aplicó a 9 docentes, seleccionados mediante el muestreo por conveniencia, se acuerdo con Battaglia (2008, como se citó en Hernández et al., 2014) este tipo de muestras son “formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (p. 390).

Dicha muestra se eligió tomando en consideración dos criterios, el primero de ellos que fueran docentes participantes en el codiseño de programas educativos de la escuela normal, estos docentes conformaron el grupo 1. El segundo criterio, considera a docentes no participantes en este codiseño, pero que estén impartiendo cursos elaborados por docentes de la institución del plan 2022, conformando así el grupo 2 de esta investigación.

Para llegar al análisis de datos fue necesario realizar los pasos mencionados por Fernández (2006) consistentes en: Capturar, transcribir y ordenar la información, consiste en realizar las entrevistas y transcribir; codificar la información, se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos; y por último, integrar la información, donde se relacionaron las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación. Las categorías de análisis fueron fortalezas, retos y sugerencias.

Una vez que la información ha sido recolectada, transcrita y ordenada la primera tarea consiste en intentar darle sentido (Álvarez-Gayou, 2005, como se cita en Fernández, 2006, p. 4). El reto fue simplificar la información y darle sentido, se tomaron en cuenta puntos de acuerdo de ambos grupos y se hicieron juicios de los significados seleccionando la información relevante.

## **Resultado**

Ambos grupos coinciden en que la autonomía en la contextualización de cursos, de los diferentes programas de estudio, permite adaptarlos a las necesidades y características específicas de la institución, los alumnos y los docentes, contribuyendo con ello a fortalecer su trayectoria académica, mejorando así su formación. Al respecto comentan que “esta libertad que tiene la normal de elaborar esos cursos le permite adecuar los planes hacia las necesidades reales de nuestros alumnos y comunidades”. Además, Se destaca, esta actividad, como una oportunidad de crecimiento profesional para los docentes y se valora el trabajo colaborativo entre los docentes, como un aspecto positivo en la institución.

Sin embargo, hay diferencias en la percepción de la carga de trabajo y los desafíos asociados con este proceso. El grupo 2 enfatiza más la percepción de la carga de trabajo

adicional que implica diseñar una gran cantidad de cursos, mencionando la incertidumbre y la falta de acompañamiento adecuado. Mientras que el grupo 1 reconoce el compromiso adicional, pero lo ve principalmente como una oportunidad para enriquecer la práctica educativa, al respecto señalan “Me parece bien porque así la escuela hace un análisis de aquellas situaciones en las cuales puede mejorar”.

Otro aspecto analizado fueron los retos, aquí todos los docentes entrevistados mencionan que para mejorar el proceso de codiseño de cursos es fundamental proporcionar una capacitación adecuada a los responsables de llevarlo a cabo, así como asegurar una organización efectiva y ofrecer un acompañamiento constante y claro por parte de las autoridades. Comentarios como “los docentes no estamos al cien por ciento capacitados para realizar este tipo de actividades”. Sin estas medidas, el proceso corre el riesgo de ser ineficiente y desmotivador para los docentes. Aunado a lo anterior, la falta de personal y tiempo, provocan que difícilmente se coincida debido a las diversas responsabilidades administrativas y académicas complicando con ello las actividades planeadas.

Por otro lado, también se notan opiniones distintas, por ejemplo: el grupo 1 menciona “se invierte mucho tiempo y provoca que los profesores no quieran estar en el proceso”, esto desmotiva a los docentes. El grupo 2 dice que “falta organización para la elaboración de los cursos” y “los docentes que vamos a participar en el diseño de los cursos restantes debemos conocerlos para no repetir contenidos”. Consideran que fue un poco espontáneo la asignación de tareas de este tipo.

Una categoría de análisis más, son las sugerencias o recomendaciones, ambos grupos subrayan la necesidad de capacitar a los docentes en áreas afines al diseño curricular, a través de cursos y diplomados, para enfrentar los desafíos que presenta la autonomía en el desarrollo de cursos, una de las respuestas dice: “Sugiero que dgesum debe crear una ruta de capacitación para docentes de las normales donde se habilite con las competencias necesarias a los maestros” y “creo yo que esa responsabilidad que fue soltada por parte de la dgesum hacia las escuelas normales no está bien acompañada en aspectos como capacitación y seguimiento”. Comentan que “es esencial que las autoridades proporcionen mayor apoyo y guía.

En cuanto a aspectos diferentes entre los grupos, el primero de ellos dice que “necesitamos generar más espacios en conjunto” y “abrir más espacios para intercambiar experiencias”, Estas acciones no solo facilitarían el codiseño, sino que también mejorarían la calidad de los cursos, consideran además que se debe motivar e incentivar a los docentes. El grupo 2 argumenta que para mejorar el diseño de los cursos, es fundamental concientizar a todo el personal docente y fomentar su participación voluntaria, es esencial involucrar a todo el personal docente, no solo a los de tiempo completo, esto incluye a aquellos con diferentes tipos de contratación que estén dispuestos a participar, aportando sus ideas y estrategias basadas en su experiencia, con ello, se asegura la participación de toda la academia, en este sentido opinan que “se debe involucrar no solamente a los tiempos completos como ha sido de inicio”. Organizar y ejecutar las actividades de manera efectiva, buscando con ello un proceso de codiseño más inclusivo y coherente, mejorando la calidad y relevancia de los cursos diseñados.

### **Discusión y conclusiones**

En ambos grupos, se reflejan puntos de acuerdo, en cada una de las categorías de análisis, sobre fortalezas, retos y sugerencias que la flexibilidad curricular presenta para las escuelas normales. La SEP (2022a), describe que esta flexibilidad “responde a las necesidades de formación de maestras y maestros de cada Entidad Federativa” (p. 10). Ambos grupos coinciden en que la capacidad de desarrollar cursos contextualizados es una oportunidad valiosa que permite fortalecer y adaptar los programas educativos a las necesidades específicas de sus estudiantes, así como también a las necesidades educativas institucionales. Sin embargo, también se reconoce que esta autonomía implica un compromiso adicional y una carga de trabajo considerable para los docentes. Se destacan la necesidad de capacitar a los docentes en áreas relacionadas con el diseño curricular y señalan la falta de acompañamiento adecuado por parte de las autoridades responsables.

El beneficio principal de participar en el codiseño del programa educativo es la libertad de contextualizar los contenidos de los cursos de la malla curricular. A nivel institucional, se percibe al trabajo colaborativo entre los docentes como un aspecto positivo, destacando el aprovechamiento de la diversidad y especialización académica,

permitiéndoles un crecimiento profesional. En este sentido, León et al. (2023) describen al trabajo colaborativo implica trabajar juntos para resolver un problema o resolver una tarea, teniendo un objetivo común y con participación equitativa.

El proceso de codiseño de los cursos de la malla curricular de la escuela normal ofrece oportunidades, pero también presenta varios desafíos significativos. La falta de personal y la escasa capacitación, en el área de diseño curricular, son problemas comunes que afectan la efectividad del proceso. Además, la sobrecarga de trabajo y la ausencia de acompañamiento adecuado y lineamientos claros contribuyen a la desmotivación de los docentes.

Resulta crucial proporcionar mayor apoyo y guía por parte de las autoridades. Es necesario implementar rutas de capacitación adecuadas que incluyan diplomados y cursos especializados en diseño curricular para mejorar las competencias de los docentes. Además, los entrevistados subrayan la importancia de generar espacios colaborativos y asignar incentivos para motivar a los docentes. Así como también, es necesaria la participación de todo el personal docente, incluyendo aquellos con diferentes tipos de contratación. González-Isidro (2024) advierte que es de suma importancia y trascendencia la incorporación de todo el personal docente en los procesos de ajustes curriculares. Esto asegura un proceso de codiseño más inclusivo y coherente, mejorando la calidad y relevancia de los cursos diseñados.

En tiempos pasados, señala González-Isidro (2024) no se identifica la participación de los docentes en la toma de decisiones en las reconfiguraciones curriculares, esta autonomía tiene un gran potencial para optimizar el codiseño de cursos en las escuelas normales, es fundamental proporcionar apoyo y guía, generar espacios colaborativos, es fundamental abordar problemas como la falta de personal, capacitación y organización, así como establecer un acompañamiento adecuado y lineamientos claros. Estos pasos no solo mejorarán la calidad del codiseño, sino que también fomentarán una mayor motivación y compromiso entre los docentes.



## Referencias

- Poblano Chávez, D. (2020). *Transformaciones en la educación normal. Desfases de los planes y programas de las normales con la educación básica. 1980 -2018. Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 32(79), 231-251. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1053>
- Fernández, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos? Butlletí larecerca*, 6(1), 1-13. ISSN: 1886-1946 / Depósito legal: B.20973-2006. <https://evidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/analisis-datos-cualitativos.pdf>
- González-Isidro, S. (2024). *Los docentes ante el codiseño curricular en Educación Normal. Revista redca*, 7(19), 187-205. <https://doi.org/10.36677/redca.v7i19.22046>
- Folgueiras Bertomeu, P. (2016). La entrevista. Repositorio Digital de la Universidad de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- Hernández R., Fernández, C. Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Ed. Mcgraw-Hill: México.
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México, D.F: mcgraw-Hill Education.
- Hsu, J., Lin, L. C., y Stern, M. (2023). *Curriculum Co-Creation: Knowledge Co-Creation in an Educational Context. International Journal of Knowledge-Based Organizations (IJKBO)*, 13(1), 1-24. <https://www.igi-global.com/article/curriculum-co-creation/317116>
- Kelly, N., Wright, N., Dawes, L., Kerr, J., y Robertson, A. (2019). *Co-design for curriculum planning: A model for professional development for high school teachers. Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 44(7), 84-107. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.637458284530867>
- León Quispe, K., Santos Sebrían, A. Y Alonzo Yaranga, L. (2023). *El trabajo colaborativo en la educación. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29),

1423-1437. Epub 06 de abril de 2023

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.602>

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022a), ANEXO 1 DEL ACUERDO número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. Diario Oficial de la Federación [DOF], 29 de agosto de 2022, (México).

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022b), ANEXO 5 DEL ACUERDO número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. Diario Oficial de la Federación [DOF], 29 de agosto de 2022, (México).

Westbroek, H., De Vries, B., Walraven, A., Handelzalts, A., y mckenney, S. (2019). Teachers as co-designers: Scientific and colloquial evidence on teacher professional development and curriculum innovation. In *Collaborative curriculum design for sustainable innovation and teacher learning* (pp. 35-54). Springer. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/22872/1007289.pdf?Sequencia=1>

Zabalza, M. Á. (1998). *Los planes de estudio en la universidad. Algunas reflexiones para el cambio.* Revista Fuentes, (1). <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2289>

## **Codiseño en la BYCENED. Perspectivas de los participantes; sus retos y desafíos**

Salvador Gómez Lozano

Salvador.gomez.lozano@bycened.mx

José Bernardo Sánchez Reyes

Ca.bycened2016@hotmail.com

Juana García

Missjany2@hotmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Línea temática 1. Codiseño curricular como expresión territorial e identitaria del normalismo mexicano.

### **Resumen**

El presente estudio, enmarcado en el paradigma interpretativo, desde la metodología descriptiva cualitativa, muestra las experiencias y perspectivas de los docentes conformados en equipos participantes en la experiencia del codiseño nacional, estatal e institucional de la bycened, expresiones recuperadas a través de la interpretación a las respuestas vertidas en los cuestionarios cualitativos semiestructurados con las que se recogió la información sobre las decisiones, retos y desafíos que tomaron dichos equipos en la conformación de los cursos que integran las mallas curriculares, en el diseño de los programas de estudio 2022 para las diferentes licenciaturas en las que participaron. El presente, es un informe de la investigación que permitirá comprender el sentido con el que se conformaron las mallas curriculares de las licenciaturas que se ofrecen en la bycened, así como el análisis del proceso vivido por los partícipes del codiseño, desde una reconstrucción de las experiencias, que permita sistematizar y orientar el proceso como antecedente a futuras participaciones de diseño curricular de la institución.

**Palabras clave:** diseño curricular, codiseño curricular, malla curricular, Nueva Escuela Mexicana.

## **Planteamiento del problema**

El modelo educativo actual en la Educación básica (Inicial, preescolar, primaria, secundaria), Media Superior y la Educación Normal, denominado: La Nueva Escuela Mexicana (NEM), ha provocado una movilidad académica magisterial importante, desde la propuesta de un cambio de paradigma filosófico, pedagógico y didáctico, hasta la reorganización administrativa y curricular de los contenidos temáticos de observancia nacional y la evaluación de los aprendizajes en la educación obligatoria de nuestro país.

La propuesta de la NEM, ha modificado la perspectiva de los docentes de Educación Superior en las Escuelas Normales, acerca de su quehacer profesional y les ha otorgado una palpable autonomía de gestión curricular al dejar de verlos como aplicadores del currículo, para darles la autoridad y autonomía en la tarea de ser codiseñadores de la currícula que ellos mismos van a aplicar en sus contextos y condiciones específicas o particulares de su entorno.

Esto ha representado un logro histórico en México, pues ha exigido que los docentes transiten de un paradigma positivista, hacia un paradigma más crítico, emancipador y holístico acerca de la visión con la que se impartirán los contenidos académicos a los alumnos en sus fases y grados escolares respectivamente.

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (bycened), ha asumido el reto permanentemente en el codiseño, al integrar diversos equipos de trabajo con docentes diseñadores de cursos desde el Marco Nacional Base hasta equipos trabajando en el diseño de cursos con carácter de autonomía curricular o flexibilidad curricular.

En el presente estudio se devela el proceso de codiseño que han seguido dichos equipos para consolidar su participación en el diseño curricular de las mallas correspondientes a cada licenciatura, especificando que cada malla se ha compuesto de un 50% de cursos del Marco Nacional Base y el otro 50% de los cursos correspondientes al Marco Curricular: autonomía curricular, estatal e institucional, adaptándolos a sus necesidades regionales y creando importantes redes de colaboración entre escuelas

normales o instituciones públicas formadoras de docentes que tienen como centro de influencia en la Entidad y sus municipios, creando cursos con adaptabilidad a las demandas de nuevos perfiles docentes alineados a la NEM y a las particularidades del medio rural, semiurbano y urbano.}

#### Antecedentes del trabajo de codiseño en México

Algunas de las experiencias vividas, relativas a la implementación de los Planes y Programas de estudio para la Educación Normal en nuestro país, datan desde la implementación del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, hace ya más de 27 años. De ello se puede recordar la participación en la convocatoria para Maestros de Escuelas Normales en donde tuvo la oportunidad de asistir un equipo de catedráticos de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango en los Talleres de trabajo por asignaturas, en Oaxtepec Morelos, en febrero de 1997 y de escuchar a Mtro. Olac Fuentes Molinar, reconocido desde entonces, por su papel como promotor de la reforma educativa en las normales y las instituciones de educación superior.

Con ello, se reforman los planes y programas anteriores; el de 1983 y 1984, con referencia particular a las escuelas formadoras de Licenciados en educación primaria, y para la formación inicial de profesores de educación primaria Planes de estudio; 1985 y 1985 reestructurado. Con esta participación de los docentes, se sentaron las bases en la bycened para mantener el compromiso de la capacitación permanente durante la fase previa a la implementación, recibiendo preparación permanente por espacio de tres años, con la finalidad de recibir orientaciones académicas para su aplicación y compartir la información recibida.

Dos años después, se realiza el mismo esquema y se trabaja para con el Plan 1999 para la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Secundaria. Posteriormente, los docentes de la normal continúan colaborando con la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación DGESEPE, ahora (dgesum), con el diseño de los programas del Plan de Estudio 2018 diseño o

codiseño de algunos de los programas; señalaremos la colaboración que se tuvo con el diseño de algunos programas del Plan de estudio 2018, para la formación inicial de los futuros profesores en Educación Básica, atendiendo la característica de adaptar y construir los trayectos formativos, mismos que sean congruentes con un currículo vinculado con las necesidades de los estudiantes y con los distintos contextos en los que se encuentren situadas las Escuelas Normales y en ellos se participó de manera intensiva en los programas optativos de acuerdo a las características y condiciones de las normales de nuestro estado de Durango.

De manera comprometida, la institución continúa participando ante la convocatoria que emite la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) y propone a los colectivos docentes, apoyar la concreción curricular del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. Lo anterior, mediante orientaciones precisas para la elaboración de los programas analíticos e impulsen la creatividad en la planeación didáctica, lo anterior a través de algunos ejemplos de integración curricular.

Poco tiempo después, se continúa la participación ahora en el codiseño al interior de la institución con un grupo de docentes que contribuyen con sus saberes al diseño de cursos que integran la malla curricular del Plan de estudios 2022 y, ahora con los cursos de carácter relativos a la Autonomía Curricular que tienen las normales 2024. La experiencia adquirida como producto del trabajo en el codiseño de diversos cursos, la describimos en dos niveles o ámbitos: en el personal, se considera que ésta, ha sido muy enriquecedora, desde el aporte en la formación adquirida hasta la experiencia docente frente a grupo en educación básica y en el mismo sistema de normales.

Delimitación conceptual

Conceptos principales que enmarcan este estudio.

Diseño curricular

El diseño curricular es un proceso institucional donde el currículo es la parte central de estudio y acción. Los diseñadores analizan profundamente la pertinencia de éste, definen

aquellos contenidos curriculares que son fundamentales, aquellos que son de importancia abordar, les dan una temporalidad posible para su abordaje y hacen aquellas precisiones que orientan didácticamente su aplicación en el plano práctico.

Meza (2012), comenta que:

El diseño y desarrollo curricular llevan consigo no solamente el conocimiento de un plan de estudios, sino también el conocimiento de una fundamentación basada en los fines que persigue, la metodología a emplear en su desarrollo, los recursos para el aprendizaje que se necesitan, las bases psicológicas donde será aplicado y el conocimiento de la cultura y el contexto donde se desarrollará. (p. 8)

Según Aranda y Salgado (2005):

El diseño curricular es un proceso que deben efectuar las instituciones de educación superior con cierta frecuencia a fin de ampliar o actualizar su oferta educativa. El resultado del diseño curricular es el documento donde se explicitan la organización, operación y evaluación integral de la formación propuesta, esto es: el currículo. (p. 26)

Codiseño curricular

El codiseño implica reunir a personas con diferentes conocimientos, habilidades e intereses para concretar juntas y, aunque éstas no sean expertas en dicho campo, se consideran expertas en su propia experiencia de vida.

Exss et. Al. (2022) formulan algunas ideas del codiseño curricular que se enmarcan en los siguientes:

En relación al concepto de co-diseño, cabe distinguir, tal y como recoge Senabré et al. (2018) la distinción conceptual en el pensamiento de diseño entre “co-creación”, al referirse al proceso genérico de creatividad colectiva, y de co-diseño, el cual hace alusión al conjunto de técnicas específicas de diseño participativo, (...). Las



actividades implementadas en nuestro estudio reúnen este doble enfoque de “co-creación” y de co-diseño como estrategia didáctica planteando el “diseño” y la implementación de intervenciones educativas desde el ámbito tecnológico y artístico (Noguera-Fructuoso et al., 2014; Acuña y García, 2019; Pérez-Garcías et al., 2020).

### Las mallas curriculares

La malla curricular de cualquier plan de estudios, se refiere al concentrado de programas de estudio o asignaturas que serán impartidas en un periodo específico o temporalidad pertinente para alcanzar los rasgos del perfil de egreso que se pretende formar en los beneficiarios de un programa formativo curricular.

En la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso conciben la malla curricular como:

[...] La representación gráfica de todas las asignaturas (obligatorias, optativas y de Formación Fundamental). En el caso de las asignaturas hay que precisar nombre, sigla, clave, prerrequisitos, secuencia semestral, créditos y horas presenciales del estudiante.

Las mallas curriculares forman un elemento esencial del currículo educativo, porque ofrecen de forma sintetizada, gráfica y organizada, un panorama general del profesional que se pretende formar, con los diversos diseños curriculares de cada programa.

Cruz (2016), menciona que las mallas curriculares son un entretejido horizontal y vertical sobre los trayectos y secuencias formativas del beneficiario de dicho programa y la profesión de los aprendizajes durante un tiempo determinado.

### *La Nueva Escuela Mexicana*

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es un modelo educativo propuesto en México en el año 2022, como iniciativa curricular para atender las necesidades educativas desde la mirada intercultural e inclusiva.

Para René Godino Fernández (s/f), la NEM:

Es una propuesta pedagógica que tiene por objetivo alcanzar la equidad y la excelencia en educación, para lo cual coloca al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, fue realizada por la actual administración del Gobierno Federal Mexicano para entrar en vigor el período 2021-2022 y derogar la reforma educativa de 2013. (p. 1).

Este modelo educativo, está sustentado desde la concepción humanista de la educación y a partir de pedagogías críticas y emancipadoras como las que se relacionan a los pensamientos de Paulo Freire.

### **Delimitación espacial**

La presente investigación se llevó a cabo en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango. Para la obtención de los datos se realizó un proceso de gestión institucional en el que la Secretaría académica, el departamento de docencia y los jefes de cada licenciatura coadyuvaron con brindar algunos datos necesarios para el estudio.

Se hizo el conteo de los docentes participantes en labores de codiseño desde el mes de agosto de 2022 hasta mayo de 2024, resultando un total de 53 codiseñadores, los cuales han elaborado 59 cursos, docentes que se encuentran distribuidos en cada una de las seis licenciaturas.

### **Objetivo general**

Describir las experiencias vividas por parte de los profesores participantes de la bycened en el proceso de codiseño de los programas de estudio 2022 en las diferentes licenciaturas para comprender las decisiones académicas en la conformación de los programas nacionales, estatales e institucionales de cada malla curricular.

## **Objetivo específico**

Conocer los, retos y desafíos que implicó el proceso de codiseño para los equipos de docentes de la bycened, en los procesos de construcción de los programas curriculares.

## **Preguntas de investigación de investigación**

- 1.- ¿Qué experiencias vivieron los docentes en el proceso de codiseño al desarrollar las tareas asignadas para la construcción de los programas curriculares del plan de estudios 2022?
- 2.- ¿Cuáles fueron los principales retos y dificultades que vivieron los docentes al participar en el codiseño de los programas curriculares?
- 3.- ¿Cuáles fueron las decisiones más complejas que se tuvieron que tomar en los equipos de codiseño nacional, estatal e institucional para determinar los cursos de las mallas curriculares de las diferentes licenciaturas?

## **Marco teórico**

La teoría del currículo de Tyler.

Teoría creada por Ralph W. Tyler, y titulada como: “Principios básicos del currículum”, y que básicamente se enfoca en amalgamar todas aquellas experiencias de aprendizaje planeadas y dirigidas por la escuela para alcanzar sus metas educacionales. Propone que las fuentes generadoras de los objetivos de aprendizaje sean el alumno, la sociedad y los especialistas. Para los diseños curriculares Tyler propone: el estudio de los propios educandos, el estudio de la vida contemporánea fuera de la escuela y las consideraciones filosóficas.

A Ralph W. Tyler se lo considera uno de los educadores más importantes del siglo XX en Estados Unidos; fue docente, investigador, consultor y funcionario, (...) creador el modelo de desarrollo curricular más empleado: el método tyleriano de construcción del currículum (Tyler’s rationale). Entre sus estudiantes, destacan Benjamín Bloom y

Lee J. Cronbach (1916-2001), calificados ambos, por Tyler, como su brazo derecho (Schubert y López Schubert, 1986). García (2018, p. 171)

Para Gimeno Sacristán (2010), el currículo es:

Aquel texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su omisión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales. Lo cual evidencia la no neutralidad del contexto para el texto y el origen de desigualdades entre los individuos y grupos (p.15).

Díaz (2003) como se cita en Acevedo, Cartagena, Moya y Gallegos (2019), expresa que el currículo es:

Todo planteamiento educativo, sobre todo desde la escuela pública, es un proyecto político ya que implica una práctica humana dirigida a alcanzar determinados propósitos, por lo que los diferentes grupos y sectores de la sociedad están interesados en definir qué contenidos van a conformar el currículo, cómo se van a enseñar, por quiénes, en qué condiciones, con qué saberes y qué herramientas. (p.100).

### **Enfoque metodológico**

El estudio que se presenta es cualitativo, enmarcado en el paradigma interpretativo. Desde esta perspectiva, se pretende conocer las motivaciones, retos y desafíos que implicó el proceso de codiseño para los equipos docentes a quienes se les encomendó dicha tarea en la bycened. Interpretar las respuestas a los cuestionamientos realizados a través de los diferentes instrumentos y describir las experiencias vertidas por parte de los docentes participantes en ellos con una interpretación que surge desde la perspectiva de investigación.

La recopilación de la información, se realizó mediante un cuestionario digital semiestructurado con enfoque cualitativo en el que se integraron preguntas cerradas y de selección de casillas de verificación, así como preguntas abiertas para la expresión de las opiniones y experiencias acontecidas en el proceso de participación de las labores de codiseño nacional, estatal e institucional por cada uno de los participantes.

La sistematización de la información se realizó bajo el siguiente esquema:

1. Categorización de la información y extracción de los conceptos clave en una matriz categórica.
2. Correlación de las respuestas en conjugación con los referentes teóricos obtenidos del estado del arte y de algunos estudios antecedentes a nivel nacional e internacional.
3. Descripción cualitativa de los significados, creencias, actitudes y manifestaciones del desempeño de los participantes en los procesos de codiseño en sus diferentes niveles de concreción curricular (nacional, estatal o institucional).

### **Resultados de la investigación**

A continuación, se retoman algunos comentarios y opiniones de maestras y maestros de la bycened que han participado en los equipos de codiseño, respecto a las preguntas realizadas a través de un formulario digital que enseguida se describe, con el objetivo de compartir las experiencias de estos equipos de codiseño:

#### **Retos y desafíos en el codiseño nacional**

En la bycened, los docentes jefes de las seis licenciaturas durante los ciclos escolares, de agosto 2022 a julio del 2024, fueron comisionados por la Dirección General de la institución para encabezar los equipos de codiseño institucional para impulsar el codiseño de los programas faltantes en cada malla curricular de sus licenciaturas. La encomienda, participar en las reuniones nacionales, conocer la metodología del diseño curricular, participar activamente en la toma de decisiones de los programas necesarios para fortalecer el perfil profesional de cada una de las licenciaturas en la creación de las mallas curriculares

nacionales, para posteriormente, capacitar a los docentes de la bycened en la creación de equipos de codiseños de programas de la flexibilidad curricular en el plano estatal e institucional.

El primer desafío, según expresan los docentes jefes de las licenciaturas que se ofrecen en la bycened, fue comprender los planteamientos filosóficos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), pues al escuchar a los asesores nacionales conceptos como decolonización de la educación, epistemologías del sur, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, metodologías activas para la interdisciplinariedad, pedagogía del oprimido, eran conceptos de un paradigma sociocrítico con los que se pretendía tener eje para el diseño de los programas y no todos los docentes de bycened en ese momento, dominaban estos planteamientos teóricos y filosóficos, lo que implicó realizar lecturas amplias, participar en talleres y cursos que hablaran de estos temas para dominarlos y comprenderlos.

De acuerdo al instrumento de recogida de datos del cuestionario semiestructurado, ante la pregunta de la experiencia en el codiseño nacional, del 100% de los entrevistados, el 30.8% menciona que la experiencia fue muy buena, pero en contraste un 19.2% expresa que la experiencia fue regular.

Al preguntar las razones, se tuvieron categorías como: la asignación de horas para el trabajo de codiseño. Un 80% de los entrevistados manifiestan que no tenían horas disponibles en su carga laboral para realizar las actividades de esta tarea, sin embargo, por voluntad y disposición, emplearon tiempos personales, extraescolares de jornadas amplias vespertinas y nocturnas para enlazarse a las reuniones nacionales. Un 70% de los docentes participantes en el codiseño nacional de la bycened, refieren que hubo poca orientación y la que hubo fue inoportuna, desfasada o muy tardía.

El 85% dice que hubo mucha desorganización en las reuniones nacionales y que fue complejo el tomar acuerdos con tantos maestros de diferentes lugares de la República con diferentes realidades contextuales. Fueron reuniones de hasta cuatro horas consecutivas, las plataformas digitales saturadas y eran reuniones a las que no se llegaban a acuerdos

consistentes. Fue hasta que disminuyó el número de participantes, que se comenzaron a consolidar los cursos de las mallas nacionales.

Es importante mencionar, que, en los cursos de los primeros dos semestres, iniciaban los equipos de codiseño hasta 20 personas por curso y terminaban sólo cuatro o seis docentes al concluir el diseño. Por lo cual, los asesores de Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (dgesum), decidieron únicamente convocar a las personas más activas de cada equipo para consolidar perfiles de diseñadores que fueran responsables, comprometidos y activos en las tareas del codiseño nacional.

Otro gran desafío fue el poder organizar la agenda personal y los horarios de trabajo. Pues ni en la misma institución de la bycened, los maestros de cada licenciatura tenían sincronía en los tiempos para las reuniones, mucho menos en el plano nacional, así que las reuniones virtuales eran por la tarde, la noche o muy temprano, sin tener un día en específico para trabajar, inclusive en fines de semana o días festivos lo hicieron.

Ante la pregunta, si tuvieron dificultades en el plano de codiseño nacional, el 65.4% menciona que sí. A continuación, se presentan las dificultades que los docentes de bycened percibieron en el plano nacional de codiseño:

Las principales dificultades del codiseño nacional percibidas por los docentes participantes van desde la poca coincidencia en los tiempos de trabajo, hasta la falta de equipo tecnológico, pues es importante mencionar que al realizar las actividades de codiseño nacional en horas extraescolares, cada docente puso en juego sus dispositivos personales, sus accesos a internet e inclusive, solventaron bibliografía digital que tuvieron que adquirir con recursos propios para avanzar en los diseños curriculares.

#### Retos y desafíos en el codiseño estatal

El 65.4% de los equipos de codiseño de la bycened en las diferentes licenciaturas, participaron en el plano estatal a través de la organización de la Coordinación de Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFAD) del Estado de Durango.



Para efectos de capacitar a los equipos de codiseño de las IFAD de la entidad, la coordinación convocó a un diplomado de diseño curricular para fortalecer las habilidades de los profesores involucrados.

Ante la pregunta de qué dificultades enfrentaron en este plano de codiseño, se obtuvieron las siguientes respuestas categóricas: el 65.4% menciona que en la sincronía de los tiempos, el 53.8% comenta que en disponer de más tiempo extracurricular para el diseño de los cursos; el 34.6% argumenta que una dificultad fue el poco involucramiento de la Coordinación de las IFAD de la entidad en las labores de acompañamiento.

#### Retos y desafíos en el codiseño institucional

El 73.1% de los docentes de las diferentes licenciaturas de la bycened, se involucraron en tareas de flexibilidad curricular institucional. Ante el planteamiento de cómo seleccionaron las temáticas de los cursos exclusivos para bycened, los docentes participantes en este plano de cosideño, manifestaron que consideraron las necesidades formativas de los estudiantes normalistas en ese momento, algunos otros mencionan que por la experiencia en los temas, otros argumentan que siguieron los descriptores previos que algunos de ellos fueron determinados por la autoridad en turno de la licenciatura. Otros docentes se involucraron en las labores de codiseño y no participaron en la elección de los temas, sino que sólo coadyuvaron con lo que ya estaba trazado.

En la pregunta sobre las dificultades enfrentadas en el plano de diseño curricular institucional, las principales respuestas refieren a la falta de sincronía en los tiempos para realizar las tareas, en segundo lugar aparece nuevamente la inversión de tiempos extracurriculares. Una nueva categoría es respecto a la dificultad de realizar un trabajo colaborativo, el acceso a la bibliografía pertinente, a las orientaciones curriculares, al poco acompañamiento de las autoridades responsables del codiseño y a la falta de compromiso de algunos de los comisionados para esta tarea. En menor medida aparecen situaciones de mala conectividad, orientaciones metodológicas, orientaciones didácticas o desconocimiento de los temas.

## **Sugerencias y reflexiones finales**

El cambio de paradigma de una educación positivista a una sociocrítica emancipatoria, requiere que los docentes profundicen en el enfoque filosófico y legal de la educación humanista y de las pedagogías críticas, pues de esta manera, se visualizan mejores diseños curriculares que permitan involucrar activamente los principios de este corte.

El codiseño en los programas de estudio de 2022, ha permitido al normalismo mexicano tener un papel protagónico en el diseño de las mallas curriculares de cada licenciatura de formación de profesores, de manera que su participación en los planos de diseño curricular nacional, estatal e institucional, han logrado regionalizar los programas, fortalecer el perfil de egreso de cada programa de licenciatura educativa y especialmente el dejar impregnados los cursos de los principios básicos de la NEM: la inclusión, la interculturalidad y el pensamiento críticos, las prácticas sociales y comunales como centro del aprendizaje y la puesta en acción de las temáticas de los cursos diseñados, así como la profundización en conocimientos científicos formales, conocimientos informales, ancestrales, espirituales y todos aquellos que permitan entender realidades diversas de los contextos del país y sus interacciones.

Los retos que implican los diseños curriculares interdisciplinarios y con atención a las metodologías activas, fueron solventados con la capacitación constante que cada IFAD fue creando para sus equipos de codiseño. Los desafíos principales giraron en buscar la sincronía en los horarios de trabajo y en lo limitados de los recursos y materiales para la investigación y el codiseño, por ejemplo la bibliografía actualizada y compartida, así como el acceso a dispositivos móviles con más herramientas de diseño curricular.

Importante decir, que cada IFAD debe considerar esta tarea de codiseño como una actividad importante, inherente al quehacer docente de educación superior, por lo que, en las asignaciones de horario se debe contemplar mayores cargas horarias para esta tarea, con una descarga horaria en otras áreas y con la mira a consolidar equipos de codiseño no sólo para diseñar los planes de estudio, sino para fortalecer diseños institucionales de cursos, diplomados, posgrados, investigaciones de cuerpos académicos, etc., pues es de las

IFAD que deberían salir las capacitaciones y actualizaciones oportunas para los docentes en servicio y no al contrario, que del exterior se acuda a capacitar a las IFAD en el ámbito educativo.

El codiseño ha representado un éxito y una buena experiencia para los docentes formadores de bycened, puesto que se les ha devuelto su valor como diseñadores de la currícula y no sólo de aplicadores de ésta. Además, han mejorado sus habilidades investigativas, de planificación didáctica, han retomado conceptos vigentes y de vanguardia respecto a las pedagogías sugeridas en el modelo educativo actual, para incorporarlas a su propia práctica y a sus diseños instruccionales.

### Referencias

Aranda y Salgado (2005), El diseño curricular y la planeación estratégica, revista de Innovación Educativa, vol. 5, núm. 26, mayo-junio, pp. 25-35 Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421475003.pdf>

Berbel et. Al. (2022), EL CO-DISEÑO DIDÁCTICO ENTRE ESCUELA Y UNIVERSIDAD: AVANZANDO HACIA UNA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA. CONTEXTOS EDUCATIVOS, 30 (2022), 7-22. [Http://doi.org/10.18172/con.5345](http://doi.org/10.18172/con.5345)

Casanova (2012), EL DISEÑO CURRICULAR COMO FACTOR DE CALIDAD EDUCATIVA REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 10, núm. 4, 2012, pp. 6-20 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124841002>

García (2018), El modelo Tyleriano de curriculum y el papel de los objetivos conductuales. ¿Tyler fue realmente conductista?, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Mex. Rev. His. Educ. Colomb-Vol. 22 N° 22, enero-junio 2019-San Juan de Pasto-Colombia, ISSN 0123-7756-ISSN (Versión online) 2422-2348-pp. 167-177 DOI: <https://doi.org/10.22267/rhec.192222.55>, Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7530367.pdf>

Godino (s/f), La Nueva Escuela Mexicana: sus claros y oscuros, Acervo digital educativo (ADE) cédula de aportación, Ensayo. Estado de México. Disponible en: <https://ade.edugem.gob.mx/bitstream/handle/acervodigitaledu/64497/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana%20....pdf?Sequence=5>

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (s/f), Modelo curricular y lineamientos para el diseño curricular de pregrado. Disponible en: <https://vra.ucv.cl/ddcyf/wp-content/uploads/2015/05/MODELO-CURRICULAR-y-LINEAMIENTOS-PARA-EL-DISE%3%91O-CURRICULAR.pdf>

Santana Martel, J. S., & Perez-i-Garcias, A. (2020). Codiseño educativo haciendo uso de las TIC en educación superior una revisión sistemática de literatura. *Eduotec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (74), 25–50. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.74.1799>

SEP (2019), La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas, Subsecretaría de Educación Media Superior. Edo. De México. Disponible en: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%adn%20pedago%C3%adgica.pdf>

SEV (s/f), Hacia la construcción de la Nueva Escuela Mexicana. Cobaev. Secretaría del Estado de Veracruz, Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior. Disponible en: <http://www.cobaev.edu.mx/medios/Publicaciones/nuevaescuelamexicana.pdf>

Tovar y Sarmiento (2011), El diseño curricular, una responsabilidad compartida Colombia Médica, vol. 42, núm. 4, pp. 508-517 Universidad del Valle Cali, Colombia Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28321543012>

## El Codiseño Curricular. Desafíos y alcances en la implementación. Un camino hacia la inclusión

Elsa Aguirre Cisneros

Elsa.aguirre@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho. Zacatecas

Ilse Domínguez Vázquez

12dville@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria Fray Matías de Córdova.

Sacnité Giles Solórzano

Gisoles@hotmail.com

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla Morelos

Línea Temática1. El codiseño Curricular como expresión territorial e identidad del  
Normalismo mexicano

### Resumen

La presente investigación muestra un análisis realizado por el equipo de codiseño curricular del área de desarrollo socioemocional de la Licenciatura en Inclusión Educativa Plan 2022, conformado por las maestras de las Escuelas Normales: *Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho de Zacatecas, Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria Fray Matías de Córdova de Tapachula, Chiapas y Escuela Normal Urbana Federal Cuautla de Morelos*. Se presentan los principales hallazgos bajo la metodología de investigación acción, lo que permitió determinar los desafíos y alcances en la implementación de los cursos: Desarrollo socioemocional y sus alteraciones de II semestre y Estrategias de intervención en el aula para alumnos con trastorno socioemocional de IV semestre. Dentro de los principales

hallazgos se encuentran la necesidad de reconocer la función medular del Licenciado en Inclusión Educativa en el desarrollo socioemocional desde el enfoque inclusivo, así mismo es de vital importancia tomar a consideración todo lo que conforma al alumno tanto en el área socioemocional, del neurodesarrollo o situación de discapacidad que presente, a través de ajustes razonables para la atención a la diversidad.

**Palabras clave:** codiseño curricular, inclusión, implementación, desarrollo socioemocional, LIE Plan de estudios 2022.

### **Planteamiento del problema**

La Secretaría de Educación Pública en el acuerdo educativo Nacional presenta el documento: Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, del cual se extrae como fundamento el apartado: planteamiento de la ruta curricular, que señala que los docentes de las escuelas normales serán los encargados de llevar a cabo las siguientes acciones: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación, este último con el fin de dar seguimiento y evaluación permanente a la implementación de cada propuesta curricular.

En cuanto a la evaluación de los planes y programas de estudio de las diferentes licenciaturas y modalidades de las Escuelas Normales, se deben crear las condiciones legales, institucionales, económicas y normativas para la implementación de las políticas públicas de evaluación en un periodo no mayor de dos años, con la finalidad de que las instituciones del país, en un periodo no mayor de cuatro años, evalúen los procesos académicos y de gestión curricular a través de la definición de equipos interinstitucionales conformados por la comunidad escolar (SEP, 2019).

A partir de lo anterior se puede identificar que hasta el momento se han abordado las acciones de diagnóstico, diseño, implementación, quedando pendiente el aspecto de la evaluación.

El codiseño curricular de los cursos plasmados en el plan de estudios 2022 de las Escuelas Normales de México, ha sido sin duda un reto para los formadores de docentes que al fusionar la experiencia, conocimientos y entorno cultural de cada región han dado

forma particular a cada curso tanto a nivel nacional como los de flexibilidad curricular a nivel estatal.

Con base en lo anterior surge la relevancia de identificar los desafíos y alcances en la implementación de los cursos relacionados al área socioemocional de la Licenciatura en Inclusión Educativa: Desarrollo socioemocional y sus alteraciones de II Semestre ubicado en el trayecto formativo bases teóricas y metodológicas de la práctica y Estrategias de intervención en el aula para alumnos con trastorno socioemocional de IV Semestre ubicado en el trayecto formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar. Lo anterior parte de la reflexión entorno a la pertinencia de los contenidos diseñados durante el codiseño curricular. Es importante señalar que dichos cursos han concluido su fase de implementación.

#### Preguntas de investigación

¿Cómo se vincula el desarrollo socioemocional con la inclusión?

¿Cuál es la función del Licenciado en Inclusión Educativa en la intervención educativa desde el enfoque inclusivo para fortalecer el desarrollo socioemocional de los NNA?

¿Cuáles fueron los desafíos en la implementación de los cursos?

¿Cuáles fueron los alcances en la implementación de los cursos?

#### Objetivo:

Identificar los desafíos y alcances en la implementación de los cursos del desarrollo socioemocional de la LIE, Plan 2022.

#### Marco teórico

La Licenciatura en Inclusión Educativa, Plan 2022, se oferta en las Escuelas Normales de algunos estados del país, las cuales tienen el objetivo de formar profesionales orientados a la educación. Esta licenciatura, tiene su fundamentación en el Anexo 7 del Acuerdo Secretarial 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las



Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica, en donde se menciona que el enfoque de la LIE, Plan 2022 está centrado principalmente en los derechos humanos, específicamente en el derecho a la educación, enfatizando así en las potencialidades que tienen las personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, para desarrollarse integralmente y vivir una vida digna (Acuerdo Secretarial 16/08/22).

La LIE responde al logro de dominios y desempeños de su perfil profesional encaminados en formar docentes que colaboren a disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrenta el alumnado en el marco de la diversidad cultural, en condición de discapacidad o no, con trastornos del neurodesarrollo, y con aptitudes sobresalientes, en la misma medida que se orienta en promover no solo del desarrollo cognitivo sino también socioemocional, a través de diversos mecanismos, estrategias y métodos de intervención docente que permitan construir una sociedad libre de exclusión.

Para poder entender la construcción de este Plan y programas dentro del marco del codiseño, es importante comprender qué se entiende por currículo, el cual según Toro Santacruz (2017) es una propuesta educativa en constante evolución y contextualización en la cual interactúan la teoría y la práctica, potencializando el involucramiento de los actores en la problemática socioeducativa para la construcción de un individuo crítico-reflexivo.

Por otro lado, se reconoce la complejidad de este término, ya que históricamente ha sido sujeto de interpretarse desde distintos ángulos, por ejemplo, algunos autores que rescata Sacristán (2010), hablan de diferentes tipos de currículo: el currículo formal, es el "deber ser", lo que se planea y se espera enseñar; el currículo real es el "ser", lo que realmente se enseña y aprende en las aulas, y por último; el currículo oculto es el "estar", los aprendizajes no explícitos que se transmiten en las escuelas.

La educación superior normalista ha experimentado cambios importantes a nivel curricular, refiriéndonos específicamente a la transición de la licenciatura en educación especial hacia la inclusión educativa. Siendo México un país multicultural y con una amplia

diversidad, se hizo necesario modificar el currículum valiéndose de sus docentes para su diseño que incluyera actividades académicas como un esquema de acción que incluyera todas las experiencias de aprendizaje organizadas bajo la responsabilidad de las autoridades educativas federales (Mendoza, F., 135).

Para fines de comprensión, se ha de delimitar la definición de los conceptos diseño curricular y Codiseño para distinguir la diferencia entre cada uno de ellos. De acuerdo a Stenhouse (1993), diseño curricular es un proceso de toma de decisiones para la elaboración o ajuste del currículum, previo a su desarrollo, que configure flexible entre el espacio donde se pondrá en práctica, mediante un proceso de enseñanza aprendizaje del cual el proyecto curricular es su visión anticipada.

Por consiguiente, el concepto de Codiseño curricular, se refiere a un proceso de conversación y construcción de iniciativas educativas entre estudiantes y docentes. Es decir, tiene como objetivo la creación de una iniciativa que responda a las necesidades reales de la institución educativa que estén en congruencia con el currículum establecido. Por lo tanto, el Codiseño tiene como resultados iniciativas adaptadas a las realidades y necesidades de cada escuela, asegurando un impacto en la apropiación de aprendizajes esperados.

Teniendo esto como referente, se comprende entonces que el codiseño curricular sirve como un ejercicio para elaborar propuestas didácticas enriquecidas por los docentes, resultado de su amplia experiencia docente y su conocimiento de la asignatura que imparten. Por esto, parte de los retos que podemos identificar de acuerdo a Fernández Lomelin al realizar el Codiseño curricular son:

1. La formación inicial y continua del profesor en relación a temas de diseño curricular y el Diagnóstico de problemas y necesidades curriculares. Es importante tomar en cuenta que la formación inicial docente influye en las concepciones que se tiene sobre los referentes psicopedagógicos y didácticos. De igual manera, se debe tomar en cuenta los perfiles de los estudiantes, sus motivaciones, conocimientos previos, necesidades e

intereses. Por otro lado, representa un reto considerar las condiciones socioeconómicas y culturales de la comunidad que enfrentará la implementación del diseño curricular.

2. Elección del modelo curricular: En este apartado se conciben los referentes teóricos en relación con la realidad. Se elige el tipo de currículum, su paradigma, corriente, modelo, enfoque y concepciones (Mendoza, M, 2002, 124).

3. Estructuración curricular: Un reto importante representa la secuencia y estructura de los componentes del diseño de un curso. Aquí se determina el orden en que se desarrollará el curso, el lugar de cada componente, el tiempo para su ejecución.

4. Organización de la puesta en práctica: Este apartado incluye la prevención de todas aquellas acciones que garanticen la concreción práctica del proyecto curricular. Ejemplo de ellos apoyar con la bibliografía para mejor comprensión de los conceptos, la capacitación previa al personal para una mejor comprensión del curso, etc.

5. Diseño de la Evaluación curricular: Esto incluye delimitar claramente los indicadores e instrumentos de evaluación del curso que permitan valorar la efectividad de la puesta en marcha del curso en construcción.

## **Metodología**

El enfoque que aborda la investigación es el cualitativo dando énfasis a las experiencias, conocimientos, contexto y perfil de egreso de los futuros profesores, para que el proceso de elaboración fuera apegado a la realidad educativa del país.

Strauss (1987) afirma que la relevancia de la investigación cualitativa descansa en la excelencia de la codificación al ser este un proceso interpretativo. A través del análisis, discusiones, reflexiones, trabajo en equipo y revisión teórica se logró consolidar la matriz de congruencia, dando como resultado contenidos inclusivos reconociendo la diversidad de contextos donde favorecer el desarrollo socioemocional fue el elemento central, dejando claro que el futuro Licenciado en Inclusión Educativa se desempeñará durante su intervención educativa con enfoque inclusivo, reconociendo la diversidad de alumnado,

alteraciones socioemocionales y necesidades que el contexto escolar presente para fortalecer el desarrollo socioemocional de los Niños Niñas y Adolescentes.

Es indispensable entonces investigadores reflexivos, lo que hace especial a una investigación acción, una etnografía, una fenomenología o un estudio de teoría fundamentada, es que el investigador añade algo diferente a cada una (Wolcott, 2003). Es así que al diseñar los cursos se añadieron conceptos y contenidos brindando características esenciales con fundamento teórico.

### **Método**

La metodología bajo la que se desarrolló la investigación fue la investigación acción, una de sus características clave es su enfoque participativo y colaborativo, esta colaboración promueve un sentido de reflexión en la acción donde su precepto básico es conducir a cambiar y por tanto este cambio debe incorporarse en el propio proceso de investigación, es decir se indaga al mismo tiempo que se interviene (Hernández, 2014).

Actualmente ya se implementaron los cursos relacionados con el área del desarrollo socioemocional de II y IV semestre de la LIE y esta juega un papel fundamental ya que es donde se muestra en escenario real, resultado de la fusión de diversas visiones de maestras de las escuelas normales de Zacatecas, Morelos y Chiapas.

Para la interpretación de los resultados se realizó un análisis por fases, donde se toma como base el alcance del objetivo de investigación: Identificar los desafíos y alcances en la implementación de los cursos del desarrollo socioemocional de la LIE.

El proceso de la investigación-acción fue ideado primero por Lewin (1946) y luego desarrollado por Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988) y otros autores. A modo de síntesis, la investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar (Hernández, 2014).

Con fundamento en las fases mencionadas, las Maestras del equipo de codiseño Curricular de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho. Zacatecas, Escuela

Normal de Licenciatura en Educación Primaria Fray Matías de Córdoba. Tapachula, Chiapas y Escuela Normal Urbana Federal Cuautla. Morelos determinaron los elementos centrales de cada fase definidas en la metodología de investigación acción.

La observación participante fue uno de los elementos que permitió alcanzar el objetivo de la investigación ya que el investigador participa en el fenómeno de estudio para observarlo desde dentro, se analizan los procesos teniendo en cuenta la existencia del observador, su subjetividad, y reciprocidad en el acto de observar (Hernández, 2014).

Desde la diversas regiones del país donde cada contexto tiene características propias y en específico desde Zacatecas, Chiapas y Morelos donde se lleva a cabo esta investigación, se precisa relevante mencionar que las maestras encargadas del diseño de los cursos del desarrollo socioemocional fueron asignadas para impartir e implementar contenidos e intervención en las escuelas de educación básica.

A continuación se presentan los elementos de análisis de cada fase.

**Tabla 1. Análisis por fase.**

Análisis por Fase	
Planificar	Las Maestras del equipo de codiseño Curricular de los cursos de desarrollo socioemocional de la LIE identificaron la problemática, lo que les permitió determinar el objetivo que sirvió como base para la planificación del análisis de la Implementación. Se acordó realizarlo bajo dos elementos centrales: desafíos y alcances.
Actuar	Un factor relevante en esta fase es que las diseñadoras del curso fueron las responsables del mismo, lo que permitió implementar los contenidos establecidos con fundamento en el análisis reflexivo que surge de trabajo colaborativo en las reuniones de codiseño donde se

	coincidió en favorecer el desarrollo socioemocional con enfoque inclusivo.
Observar	La observación participante que cada Maestra realizó durante el acompañamiento en el transcurso de las jornadas de práctica proporcionó elementos para reflexionar con relación en la pertinencia de los instrumentos y aplicabilidad del proyecto de intervención con alumnos que presentaban alteraciones socioemocionales y cómo estos contenidos atendían a la diversidad.
Reflexionar	En esta fase se consideró primordial reflexionar en la atención a la diversidad ya que los alumnos de LIE realizaron intervención en el servicio de educación especial Centro de Atención Múltiple (CAM) lo que propició el ajuste de las actividades.  A partir de la reflexión surge replantear y realizar recomendaciones para la próxima implementación de los cursos relacionados con el desarrollo socioemocional.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de este método de análisis se lograron identificar los desafíos y alcances en la implementación de los cursos del desarrollo socioemocional de la LIE, plasmados en la sección de resultados.

### **Resultados**

Se presentan los principales hallazgos del equipo de codiseño curricular quienes impartieron los cursos, lo que permitió determinar los alcances de la investigación al ser partícipes del codiseño y aplicación de los mismos. Lo anterior brinda elementos objetivos para identificar los alcances y desafíos en la implementación.

Los alumnos de IV Semestre de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho. Zacatecas, realizaron dos jornadas de práctica docente en los Centros de Atención Múltiple CAM. En la primera jornada se llevaron instrumentos ya establecidos en el curso de II semestre para identificar alteraciones socioemocionales lo cual les proporcionó insumos reales para realizar la intervención por dimensiones.

En la segunda jornada se llevó el proyecto para aplicarlo a todo el grupo con énfasis en el alumno identificado previamente en la primera jornada.

Se identificaron los siguientes desafíos:

- En dos CAM no les permitieron aplicar el proyecto manifestando que este era del área de psicología y que les entregaran el proyecto para valoración y posible aplicación por parte de la psicóloga del CAM, por lo que en estos CAM no se logró aplicar el proyecto.
- Otro desafío detectado fue que al ser aplicado en CAM existe una latente que es la discapacidad, cuestiones médicas y del neurodesarrollo, lo que limitó en cierta forma el alcance del proyecto.
- El principal reto fue el ajuste en la intervención ya que solo pudieron aplicar actividades en relación al reconocimiento de las emociones básicas propias y de sus compañeros.
- De los siete equipos de práctica solo 4 pudieron aplicar actividades básicas.
- Una barrera que se enfrentó para la aplicación del proyecto fue que los alumnos en CAM faltan a clases con regularidad por las cuestiones médicas que presentan.

Los alcances del proyecto de estrategias de intervención para alumnos con trastorno socioemocional fueron:

- Los alumnos atendidos lograron identificar las emociones básicas propias y las de sus compañeros
- Se realizó un reglamento de convivencia socioemocional con atención a la diversidad
- Al regresar a la escuela Normal se realizó un foro de análisis de resultados.



En la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria “Fray Matías de Córdova” ubicada en Tapachula, Chiapas se impartió el curso Estrategias de Intervención en el Aula para Alumnos con Trastornos Socioemocional en el IV semestre de la LIE, 22. El contenido teórico se pretendió afianzar a partir de dos jornadas de prácticas en donde el estudiantado asistió a diversos CAM de la región del Soconusco, que es donde se encuentra el municipio.

En la primera jornada de prácticas, el estudiantado construyó instrumentos derivados de inventarios propuestos por la SEP para poder identificar las competencias socioemocionales que hacían falta fortalecer en el alumnado de los servicios escolarizados de educación especial, así mismo se diseñaron guías de observación para conocer las estrategias que los docentes de dichas instituciones emplean para desarrollar estas competencias.

Por otro lado, durante la segunda jornada de prácticas, se acordó como academia que se realizaría una planeación diversificada donde se incluyeran todos los trayectos formativos del semestre, por lo que se optó por emplear una de las evidencias del curso el *Compendio de estrategias dentro del aula para estudiantes con trastornos socioemocionales* el cual fue ajustado a los requerimientos de la jornada. En estas prácticas se presentaron dos desafíos, por un lado el hecho de que las planeaciones se basaran no en trastornos socioemocionales como se había diseñado en un inicio el curso, sino en la atención de NNA con trastornos del neurodesarrollo y en situación de discapacidad, lo cual requirió redireccionar la perspectiva de la intervención y, por otro lado, justo en la fecha de la primer semana de la jornada de prácticas hubo paro de labores del magisterio para exigir mejores condiciones de trabajo, mientras que en la segunda semana, la región del Soconusco se vio vulnerada por una tormenta tropical que suspendió el quehacer en las escuelas, y en los días donde se abrieron las puertas de las instituciones, algunos normalistas se encontraron con el hecho de que no llegaban sus alumnos por cuestiones médicas y económicas.

Pese a esto, fue posible que tres equipos de práctica pudieran intervenir, por lo que a partir de ello se lograron observar algunos alcances como el dominio del estudiantado

normalista para poder incluir en la planeación estrategias para favorecer el desarrollo socioemocional, la elaboración del material didáctico pertinente para poder llevar a cabo la intervención y como evidencia de lo anterior, el reconocimiento de emociones por parte del alumnado de CAM.

En la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, del estado de Morelos, se impartió el curso Estrategias de intervención en el aula para alumnos con trastorno socioemocional. Durante las jornadas de práctica docente, los estudiantes se valieron de los contenidos del curso para diseñar estrategias de intervención que favorecieran el desarrollo socioemocional principalmente en alumnos con TDAH y Autismo. Aunque se enfatizaron contenidos relacionados con español y matemáticas, se inició con la inclusión de propuestas encaminadas para favorecer lo afectivo emocional. Esto se vio reflejado en las actividades permanentes dentro de las planeaciones de los estudiantes. El desafío que se encontró fue en la intervención en los escenarios de práctica en donde fue notoria la falta de sensibilización por parte del profesorado en CAM en cuanto a la implementación de propuestas de intervención socioemocional.

Dentro de los alcances en la implementación del curso, gradualmente se fueron incorporando en mayor intensidad actividades centradas en el desarrollo socioemocional vinculándolas con actividades de mayor complejidad.

### **Conclusiones y Recomendaciones**

La pertinencia de los contenidos como fundamento base y la propuesta de los instrumentos que se proponen, diseñaron y se aplicaron en el curso Desarrollo socioemocional y sus alteraciones de II semestre, permitieron consolidar los saberes del estudiantado normalista para dar paso a la construcción de Estrategias de intervención en el aula para alumnos con trastorno socioemocional bajo el proyecto que se aborda en IV semestre.

Derivado del diseño de estrategias con fundamento en la aplicación de instrumentos y su implementación para favorecer el desarrollo socioemocional, el equipo de codiseño curricular concluye que es de vital importancia tomar a consideración todo lo que conforma

al alumno tanto en el área socioemocional, del neurodesarrollo o situación de discapacidad que presente, a través de ajustes razonables para la atención a la diversidad, ya que este fue un factor que permeó durante la implementación debido a que el estudiantado normalista de IV semestre realizó la intervención en el CAM como sugiere el programa del Trayecto de prácticas.

Con fundamento en la experiencia en el codiseño y la implementación de los cursos del área socioemocional, se recomienda a los docentes encargados del curso que como complemento a los instrumentos que se proponen en II semestre, se estructure una guía de observación que aborde los elementos de discapacidad, neurodesarrollo y el desarrollo socioemocional.

A partir de lo anterior, se sugiere que en IV semestre se diseñen estrategias integrales para atender el desarrollo socioemocional vinculadas estrechamente con el neurodesarrollo y la situación de discapacidad que presente el alumnado. La propuesta central recae en el análisis después de la intervención, dando énfasis al papel del Licenciado en Inclusión Educativa desde el enfoque inclusivo, para fortalecer la formación académica del estudiantado normalista.

Un punto de reflexión del equipo de codiseño es que para dar continuidad a los contenidos revisados y el acercamiento a la identificación de alteraciones socioemocionales en segundo semestre, sería pertinente que en III semestre se implementara el curso de estrategias de intervención que está establecido en IV semestre de la malla curricular para atender de forma integral a los alumnos de educación básica.

Un reto para la construcción de los cursos fue que desde la coordinación nacional del codiseño, se solicitó tener cuidado de no abordar contenidos propios del curso Estrategias de intervención en el aula para alumnos con trastornos del neurodesarrollo, ya que se pueden presentar alteraciones socioemocionales propias de estos trastornos, lo que obstaculizó el abordaje para la intervención integral, aunado a que en II semestre las jornadas de práctica son en USAER y en IV semestre se situaron en el CAM, a pesar de lo

anterior, se logró la vinculación de los contenidos y estrategias propuestas para la atención a la diversidad.

Dentro de las coincidencias que se encontraron en la implementación del curso en las normales de Zacatecas, Chiapas y Morelos se rescatan las siguientes: por un lado la necesidad de reconocer la función medular del licenciado en Inclusión Educativa en el desarrollo socioemocional desde el enfoque inclusivo, diferenciándolo de las labores del psicólogo en la institución educativa, por otro lado enfatizar en el alcance obtenido con respecto al reconocimiento de las emociones del alumnado atendido en las jornadas independientemente de si se realizó a partir de un proyecto de intervención o una planificación diversificada.

Por último, es importante destacar que la relevancia de favorecer el desarrollo socioemocional es de igual importancia que atender los contenidos de las asignaturas ya que este favorece en gran medida el alcance y dominio de los aprendizajes de los NNA de educación básica.

## Referencias

Acuerdo Secretarial 16/08/22. Por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica. (16 de agosto de 2022). D.O.F.

Fernández, L. (2018). *El diseño curricular. La práctica curricular y la evaluación. Curricular recuperado* en [http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Psic009\\_13/documentos/06%20DIS ENO%20Y%20EVALUACION%20CURRICULAR.pdf](http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Psic009_13/documentos/06%20DIS ENO%20Y%20EVALUACION%20CURRICULAR.pdf)

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. Y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6<sup>a</sup> ed.). México: mcgraw-Hill Education.

Mendoza, M. (2010) *El currículo: una nueva forma de mirarlo*. Dreams Magnet, LLC.

Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata, S. L.

Secretaría de Educación Pública (2014). Acuerdo Educativo Nacional. Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Ciudad de México. SEP

Stenhouse L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.

Strauss, A. (1987). *Análisis cualitativo para científicos sociales*. Cambridge: Cambridge Prensa Universitaria.

Toro Santacruz, S. (2017). Conceptualización de currículum: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4 (11), 459-483.

Wolcott, H. (2003) En búsqueda de la esencia etnográfica. *Investigación y Educación en Enfermería*, 21(2), 122-138.

## Codiseño Curricular, del diseño a la evaluación

Ana Cristina Garcia Garcia

ac.garcia@ibycenech.edu.mx

Lynda Salinas Cervantes

l.salinas@ibycenech.edu.mx

Melina Castro Rubio

M.castro@ibycenech.edu.mx

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis  
Urías Belderráin

Línea Temática 1. Codiseño Curricular como expresión territorial e identitaria del normalismo mexicano.

### Resumen

El presente documento da cuenta de los avances del trabajo de investigación que realiza un equipo de investigadores independientes, el cual tiene como propósito conocer y analizar la perspectiva de los docentes acerca de los cursos del Plan de Estudios 2022 a partir de la información que aportan los criterios de evaluación curricular proporcionados por degesum y con base en la cual la ibycenech puede diseñar una propuesta de mejora en las áreas de oportunidad que se detecten. Este trabajo cualitativo se lleva a cabo con un grupo de ocho docentes de la institución que han participado como codiseñadores de los programas o, bien, han impartido alguno de los cursos del Plan de Estudios 2022. En los resultados destaca el análisis de los cursos *Educación y pedagogía comparada* y *Ambientes de aprendizaje*. Como conclusión, se destaca la importancia del proceso de codiseño y se invita a la evaluación objetiva de las propuestas con el fin de asegurar calidad en la educación normal.

**Palabras clave:** codiseño, humanismo, Nueva Escuela Mexicana

## **Antecedentes**

A mediados del mes de diciembre del año 2021 la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (dgesum) convoca a docentes de todo el país a participar en el Codiseño de los Planes de Estudio 2022 de las Escuelas Normales, esto con la finalidad de responder a los cambios en el enfoque educativo vigente y egresar docentes actualizados con los programas de educación básica, en este caso la Nueva Escuela Mexicana. La solicitud fue asignar un representante por escuela de cada una de las Licenciaturas, este fue el punto de partida de un proceso de trabajo que inició organizado por bucles, es decir, los momentos que se irían cubriendo durante la ruta de actividades.

Se organizaron reuniones nacionales por zoom, dirigidas por el personal de dgesum, quienes fueron guiando y orientando la construcción del currículo. Primero se construyó el perfil de egreso General y Profesional, para ello se proporcionaron las guías y se formaron equipos, luego en plenaria se socializaron los productos para atender las sugerencias.

Posteriormente, se realizó la construcción de la malla por licenciatura, fue un trabajo extenso, con varios ejercicios, primero para definir la cantidad de cursos y créditos, posteriormente analizar cada uno de los trayectos; fundamentos de la educación, bases teórico metodológicas de la práctica, práctica profesional y saber pedagógico, formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar y lenguas, lenguajes y tecnologías digitales, cuya descripción fue elaborada por los docentes participantes, de igual forma se consideraron las fases de inmersión, profundización y despliegue en las que habrían de organizarse los cursos. Cabe mencionar que para primer y segundo semestres se establecieron cursos de carácter nacional, ya en tercer semestre se integraron cursos de autonomía curricular, es decir, que pueden ser de carácter estatal o institucional, mismos que se incrementan de cuarto a octavo semestre.

Después de definir los nombres de los cursos, se trabajó en los descriptores de cada uno y posteriormente en la elaboración de los programas. Primero se elaboraron los programas de primer semestre, después los de segundo y así sucesivamente. Se dio un tiempo considerable de trabajo a los equipos, para después compartir en plenaria y atender



sugerencias, el trayecto de práctica profesional y saber pedagógico quedó a cargo de un equipo nacional guiado por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (dgesum).

Cabe mencionar que para la elaboración de los programas primero se elaboró la matriz de congruencia, un instrumento de gran utilidad que cada equipo realizó y presentó previo a la construcción del curso, en la matriz de congruencia se da a conocer de forma breve y concisa el propósito general del curso, lo que abona al perfil general y profesional, el nombre y propósito por unidad de aprendizaje, los contenidos de la unidad de aprendizaje, las estrategias y actividades de aprendizaje, las evidencias de las unidades de estudio, la evidencia integradora del curso y los criterios de evaluación atendiendo los rasgos del perfil de egreso y los tipos de saberes (saber conocer, saber ser y saber hacer).

Dgesum entregó el documento para estructurar los cursos y las rúbricas para revisar formato y contenido. En la primera parte se construye el programa sintético (propósitos y descripción general del curso, dominios y desempeños del perfil de egreso a los que contribuye el curso, estructura del curso, orientaciones para el aprendizaje y la enseñanza, sugerencias de evaluación y evidencias de aprendizaje) y posteriormente con el programa analítico (unidades de aprendizaje, propósitos de la unidad de aprendizaje, contenidos, actividades de aprendizaje, evaluación de la unidad y bibliografía básica). Se pidió tener cuidado de no saturar el programa con exceso de actividades, que las evidencias fueran únicamente las necesarias y que la evaluación fuera congruente con lo trabajado durante el desarrollo del curso, así como incluir una evidencia integradora que se pudiera trabajar de forma interdisciplinar con otros cursos del semestre, todo esto guiado con materiales y documentos de orientaciones.

Cabe mencionar, que el proceso que se llevó a cabo a nivel nacional, posteriormente fue replicado a nivel estatal e institucional, donde los docentes de las Escuelas Normales tuvieron que reunirse y ponerse de acuerdo para completar la malla con los cursos de autonomía curricular que respondieran a características y necesidades regionales y locales,

y a partir de ahí realizar el proceso de construcción de los programas guiados por los representantes de cada una de las escuelas que participaron en las plenarios nacionales.

A la fecha, se concluyó con el diseño de los cursos de los ocho semestres y se iniciará con la fase de evaluación de los programas que ya han sido implementados en las aulas y que tienen áreas de oportunidad que pueden ser mejoradas. Es importante, considerar los resultados de estas evaluaciones y las opiniones de los docentes que han operado los cursos para reforzar este arduo trabajo que se ha hecho durante tres años y que representa un suceso histórico anhelado por los educadores, ser los diseñadores de programas contextualizados que respondieran a necesidades reales de los estudiantes, las escuelas formadoras de docentes y la educación.

### **Planteamiento del problema**

El Codiseño Curricular de los Planes de Estudio 2022 representó un gran reto para las escuelas formadoras de docentes, pues fue necesario tener un diálogo razonando, toma de acuerdos, respeto a las diferentes formas de pensar y concebir la educación. Sin embargo, desde un inicio fue claro que el currículo debía tener un enfoque humanista y buscar erradicar la discriminación, la desigualdad y la exclusión, a partir del trabajo con la identidad cultural, la interculturalidad, la inclusión y la equidad de género.

Es por ello, que se buscó responder a estas necesidades sociales, sin embargo, para los docentes el proceso de construcción no fue sencillo, ya que implicaba largas horas conectados vía zoom o la asistencia jornadas de trabajo presenciales extenuantes en el caso de los cursos estatales e institucionales. Fue una experiencia diferentes para las maestras y maestros de las escuelas formadoras de docentes, en la que pudieron construir el Plan de Estudios a partir de necesidades formativas reales que han detectado en los grupos a los que atienden, este intercambio de ideas y la oportunidad de decir “hace falta que nuestros alumnos fortalezcan estas competencias, adquieran estos conocimientos, etc”. Sin duda, fue un acierto de la autoridad educativa.

Cabe mencionar que durante los trabajos de codiseño, los participantes manifestaron que les faltó tiempo, que algunos programas se construyeron de forma

apresurada, no hubo oportunidad de revisarlos bien y hacer correcciones o bien no se lograron poner de acuerdo en los equipos. Ante estos comentarios vertidos por los propios docentes, surge el interés de conocer la opinión y perspectiva de los catedráticos que ya tuvieron la oportunidad de trabajar los cursos en la “Institución Benemérita y Centenaria” Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin (ibycenech).

El propósito de esta investigación es conocer y analiza la perspectiva de los docentes acerca de los cursos del Plan de Estudios 2022 a partir de la información que aportan los criterios de evaluación curricular que proporcionó degesum y con ello la ibycenech pueda diseñar una propuesta de mejora en las áreas de oportunidad que se detecten.

### **Marco teórico**

El codiseño curricular en las Escuelas Normales de México representa una innovadora estrategia educativa que promueve la colaboración activa entre los diversos actores educativos. Con él se busca responder de manera más efectiva a las necesidades y contextos específicos de la comunidad educativa, fomentando la creatividad y la pertinencia en la enseñanza. A través del mismo, se pretende no solo mejorar la calidad de los contenidos curriculares, sino también empoderar a quienes son parte de estas instituciones, permitiéndoles tomar decisiones informadas y participativas que reflejen las realidades locales y las demandas actuales.

La política educativa del gobierno en turno, en su esfuerzo por permitir la participación de los ciudadanos, ha facilitado la formación de grupos de maestros para formar parte del diseño curricular, actualmente denominado codiseño. Este se define como

El proceso por el cual mediante esquemas y dinámicas de organización se construye el plan de estudios bajo enfoques decoloniales, comunitarios, interculturales, epistémicos y ontológicos ... Esta forma de organización es un sistema de estructura de diálogo horizontal con un sentido de formación mediante un enfoque político y social, así como un proyecto de nación en donde se respeta la diversidad y el reconocimiento del otro. (González-Isidro, 2024, p.194)

Es con base en todo lo anterior que la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (dgesum) dio inicio con el proceso de codiseño curricular en el 2018. Se contó con la participación de docentes de diferentes estados de la república y con perfiles distintos, quienes comenzaron con la elaboración de documentos relacionados con la currícula de las diversas licenciaturas ofertadas por las Escuelas Normales.

En este sentido, al integrar a los maestros en el desarrollo de los diseños curriculares, se fomenta una educación más contextualizada, inclusiva y relevante, que responde a las necesidades y realidades locales. Esto pone de manifiesto la relación estrecha del codiseño con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), propuesta por el gobierno mexicano en materia educativa, pues se busca transformar la educación mediante la colaboración activa y participativa de los actores involucrados, desde docentes y estudiantes hasta la comunidad en general. Al respecto, autores como Martínez-Gómez (2024) rescatan la necesidad de configurar una Nueva Escuela Normal (NEN) que se apegue a lo marcado por la Nueva Escuela NEM, tras identificar el tipo de formación docente requerida, el perfil del docente a formar y el impacto potencial en la sociedad mexicana en su conjunto. Al respecto, el autor señala que

Debería ser prioridad entonces una visión sistémica en el modelo de formación profesional de los futuros docentes, que le apueste a una preparación inicial sólida y contextualizada, trascienda el papel del profesor como transmisor de la información y lo conciba como constructor de saberes y agente de transformación social, de forma tal que la escuela normal y su planeación hacia el futuro respondan a las demandas actuales y futuras, y sean afines a “un proyecto humanista, equitativo y democrático” [SEP, 2019 p. 12]. Esta visión sistémica representa una perspectiva integral que considera todos los elementos y procesos que intervienen en la formación de los futuros docentes: desde el diseño curricular, las metodologías de enseñanza, la práctica profesional, hasta la evaluación y retroalimentación continua. Allí la formación de docentes no es un proceso aislado, sino que está conectado con el contexto educativo más amplio, incluidas las políticas educativas, las necesidades sociales y las tendencias globales en educación. Busca que la formación inicial

docente sea parte de un desarrollo profesional continuo, vinculando teoría y práctica, y promoviendo un aprendizaje reflexivo y crítico. (Martínez-Gómez, 2024, pp. 54-55)

Al mismo tiempo, la formación profesional docente está intrínsecamente ligada al humanismo, ya que este enfoque pone al ser humano y sus necesidades en el centro. García define la educación humanista como “de tipo indirecto, pues, en ella, el docente permite que los alumnos aprendan mientras impulsa y promueve todas las exploraciones, experiencias y proyectos que éstos preferentemente inicien o decidan emprender a fin de conseguir aprendizajes vivenciales con sentido” (2006, p.4).

Tomar en cuenta este enfoque permite no solo desarrollar competencias profesionales y conocimientos especializados, sino también valores éticos, empatía y una conciencia social y cultural profunda. Al enfatizar la dignidad y el potencial de cada individuo, la educación humanista promueve el crecimiento integral de las personas, fomentando el respeto por la diversidad, el pensamiento crítico y el compromiso con el bienestar colectivo. De esta manera, la formación basada en principios humanistas prepara a los individuos no solo para el éxito profesional, sino también para ser ciudadanos responsables y conscientes de su papel en la construcción de una sociedad más justa y compasiva.

Otro aspecto que cobra relevancia en el codiseño curricular para asegurar una formación docente de calidad y adecuada a su contexto es la interculturalidad. Esta surge de la

Necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. (Walsh, 2010, p. 2)

Es por ello que la educación contemporánea desempeña un papel esencial en la promoción de relaciones positivas entre diversos grupos culturales, enfrentando la

discriminación, el racismo y la exclusión. A través de la interculturalidad, y con ayuda de un enfoque inclusivo y equitativo, el sistema educativo debe preparar a los estudiantes para ser ciudadanos conscientes de sus diferencias y capaces de colaborar en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, solidaria y armoniosa.

Los elementos aquí abordados no solo enriquecen el proceso educativo, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos de su contexto, al dotarlos de las habilidades y competencias necesarias para navegar en un mundo globalizado y diverso. En el contexto de las Escuelas Normales, se plantea que los futuros docentes desarrollen su capacidad para colaborar y solucionar problemas de manera creativa, al mismo tiempo que valoran y respetan las diferencias culturales, promoviendo una convivencia pacífica y enriquecedora desde la equidad y la inclusión.

### **Metodología**

Este trabajo es una investigación de campo de enfoque cualitativa y de carácter exploratorio que se realiza con un grupo de ocho docentes de la “Institución Benemérita y Centenaria” Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, con la población de docentes que han impartido cursos del Plan de Estudios 2022. Para recabar la información objeto de análisis se utiliza el siguiente instrumento: Rúbrica de valoración de los cursos con base en la lista de cotejo sugerida por dgesum.

Esta tiene como objetivo recabar información con base en los criterios de evaluación que se enuncian a continuación: identidad y coherencia; coherencia y progresión de las capacidades; rigor de la evidencia integradora y el contexto; consistencia de los contenidos con el perfil de egreso general y profesional; evidencias, estrategias de aprendizaje y unidades didácticas; consistencia de las estrategias; criterio ordenador, congruencia y pertinencia de los productos; y transversalidad en enfoques y principios.

## Resultados

El instrumento se aplicó a un grupo de ocho docentes de la institución, hasta el momento dos participantes han enviado sus respuestas de los cursos *Educación y pedagogía comparada* y *Ambientes de aprendizaje* de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Del documento de *Educación y pedagogía comparada* el cual corresponde al cuarto semestre de la Licenciatura en Educación preescolar, corresponde al trayecto formativo de fundamentos de la educación con cuatro horas y 4.5 créditos al semestre, se puede decir lo siguiente: respecto al criterio de integridad y coherencia del curso se puede definir que éste tiene relación con otros cursos del trayecto y también con cursos del semestre ya que su planteamiento está directamente enlazado con el curso de *Filosofía y sociología de la educación* de segundo semestre así como *Epistemología y pensamiento pedagógico latinoamericano*, lo cual hace posible abordar un enfoque crítico y humanista. Sin embargo, una de las ausencias notables son las aportaciones al curso del trayecto de práctica profesional del semestre, ya que en la descripción del mismo esto se deja a criterio del docente.

En cuanto a los propósitos del criterio de secuencia se puede decir qué refleja la secuencia y progresión de las capacidades en relación al recorrido de aprendizaje así como también la inclusión de actividades que contribuyan a desarrollar la capacidad específica debido a que estas actividades se proponen desde el análisis de textos relacionados con las tendencias teóricas internacionales y nacionales así como opciones de discusiones guiadas por el docente que invitan tanto a la investigación física como digital para llegar a conclusiones derivadas del análisis. Dichas actividades no sólo se limitan a acciones básicas comúnmente utilizadas sino que también llevan al estudiante al uso de opciones como revisión de videos, elaboración de esquemas, entre otros.

Uno de los puntos cuestionables necesarios a mejorar serían en cuanto a las evidencias de desempeño, los criterios de valuación y la evidencia de construcción de aprendizaje, ya que, si bien la propuesta de actividades es de acuerdo a los propósitos establecidos y a las características generales del curso, la evidencia se sujeta al criterio del



docente y podría quedarse corta si ésta no se interpreta de manera correcta a la hora de aplicarse el programa.

En general, se puede decir que el curso tiene una buena estructura plantea bien los propósitos, la idea central, pero tiene posibilidades de mejorarse para una siguiente aplicación.

Respecto al curso o programa *Ambientes de aprendizaje*, situado en el quinto semestre del plan 2022, el cual forma parte del trayecto formativo bases teóricas y metodológicas de la práctica, un curso de propuesta estatal de la autonomía curricular, con cuatro horas y 4.5 créditos, se puede concluir lo siguiente después de ya haberse trabajado. El programa cumple con la descripción básica en relación a la coherencia con otros cursos, menciona con cuáles se podría relacionar. En este caso especifica su relación con el trayecto de práctica profesional y saber pedagógico, así como el de tecnologías digitales, sin embargo, el docente debe tener muy en cuenta la necesidad de esta relación ya que de lo contrario a la hora de recurrir a las evidencias de aprendizaje propuestas es fácil dejar de lado la vinculación sugerida.

Se considera que las actividades plasman una cualidad meramente didáctica, por lo que sería importante encaminar al estudiante más a la reflexión. Una de las bondades que plantea es que recomienda que todas estas actividades finalmente recaigan en una planeación. Otra de las bondades que tiene la descripción de las actividades es que conducen de manera práctica al docente guiándolo paso a paso a lo que puede realizar. Es en este punto donde se tendría que tener especial cuidado para que no se pierda el sentido de criterio y reflexión del estudiantado.

Por su parte, también se puede decir que el programa cumple con la relación entre los propósitos del perfil de egreso general y profesional y las evidencias de desempeño así como las estrategias de aprendizaje. En este aspecto el cual habla de la relación del ordenador y criterios de contenido, sería prudente revisar el nivel de complejidad para que como se ha dicho anteriormente promueva la reflexión, el pensamiento crítico y la capacidad de análisis del estudiante y no se quede únicamente en la ejecución de

actividades guiadas. En general el programa se puede aplicar de manera eficaz dentro de un grupo.

### **Discusión y conclusiones**

El Codiseño Curricular de los Planes de Estudio 2022 representó sin duda una oportunidad histórica para los docentes de las Escuelas Normales, pero también implicó una gran responsabilidad construir los documentos que serán la base de la formación de las próximas generaciones de educadores. Por ello, es importante realizar un análisis objetivo que permita hacer propuestas de mejora que coadyuven a garantizar la calidad de la educación y el logro del perfil de egreso de las escuelas normales.

En este contexto, es fundamental que los docentes y las autoridades educativas trabajen de manera colaborativa y constante, revisando y actualizando los contenidos y metodologías de enseñanza. Además, es necesario implementar mecanismos de evaluación y retroalimentación que faciliten la identificación de áreas de oportunidad y fortalezas dentro del currículo. Solo a través de un proceso de mejora continua y con el compromiso de todos los involucrados, se podrá asegurar que los planes de estudio respondan adecuadamente a las demandas actuales del entorno educativo y contribuyan efectivamente a la formación de educadores competentes y comprometidos con su labor.

Con la información recabada hasta el momento en la presente investigación, se puede identificar que ambos cursos analizados cumplen con los aspectos estructurales y de formato, con la congruencia y la relación entre los elementos del programa, sin embargo, donde se precisan el mayor número de observaciones es referente al tipo de actividades y la metodología propuesta para su desarrollo, es aquí donde los referentes teóricos y prácticos del docente me van a dar rumbo al programa durante su ejecución.

El análisis aquí presentado de los cursos evaluados ejemplifica el proceso de evaluación continua necesario para mejorar y asegurar buenos resultados en la formación de los futuros educadores. Al abordarlo desde el Codiseño Curricular en las Escuelas Normales, esta evaluación cobra aún más relevancia, ya que es un proceso colaborativo que

involucra a docentes, estudiantes y otros actores educativos en la construcción de un currículo que refleje y responda a las necesidades reales del entorno educativo.

### **Referencias**

García, J. (2006). ¿Qué es el paradigma humanista en la educación?, 1(2), 1-6.

González-Isidro, S. (2024). Los docentes ante el codiseño curricular en Educación Normal. Revista redca, 7(19), 187-205. Doi:10.36677/redca.v7i19.22046

Martínez-Gómez, G. (2024, mayo 7). ¿Una Nueva Escuela Normal para la Nueva Escuela Mexicana? Kinesis. Revista Veracruzana de Investigación Docent, 44–59.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica, 75(96), 167-181.

## Codiseño curricular en las escuelas normales: una experiencia desde distintos contextos de Chiapas.

Célica Cruz Toledo Cabrera

Tocc79@gmail.com

David Blanco De La Cruz

Maestrodblanc@gmail.com

Andrea Berenice Estrada López

Natalyestrada02@gmail.com

Escuela normal de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria del Estado, “Tonalá”

Escuela Normal “Rosario Castellanos”, Tapachula, Chiapas.

Línea temática 1. El Codiseño curricular como expresión territorial e identitaria del Normalismo mexicano.

### Resumen

El codiseño de las mallas 2022 para las escuelas normales de México constituye un importante referente en la formación de futuros docentes, pero sobre todo implica una construcción histórica desde las comunidades académicas; son las escuelas normales quienes tienen la responsabilidad de diseñar cursos que promuevan las capacidades y habilidades profesionales. Este proyecto de investigación basado en una metodología de investigación – acción va encaminada a entender la flexibilidad curricular desde la mirada de un equipo de docentes diseñadores de los cursos para la malla 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar del estado de Chiapas.

**Palabras clave:** codiseño, flexibilidad curricular, contextualización, territorialidad (pertinencia), interculturalidad crítica, descolonización.

### Planteamiento del Problema

Actualmente, el papel de las Escuelas Normales como institución formadora de maestras y maestros de Educación Básica ha tomado gran relevancia porque busca responder a las

exigencias del Sistema Educativo Mexicano, con la modificación al artículo tercero constitucional, que dentro de sus principios y fines educativos se les asigna una tarea a las y los docentes de ser agentes de transformación social que busca responder a las exigencias actuales de la sociedad, formando de manera integral a ciudadanos que puedan colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social. Es decir, que con el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se desea formar personas capaces de conducirse como ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico para construir su propio futuro en sociedad (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023, p. 5)

Para atender las exigencias antes mencionada de la Nueva Escuela Mexicana, la SEP propone el Acuerdo Educativo Nacional denominado Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (ENMEN); dentro de sus cinco ejes estratégicos se encuentra el de la ruta curricular, donde hace mención que:

La formación profesional docente deberá estar centrada en un enfoque integral, capaz de comprender al ser humano en su totalidad, articulado desde su contexto de vida inmediato, fundamentado en las dimensiones: filosófica, epistemológica, pedagógica, psicológica y sociocultural, tomando en cuenta la diversidad cultural de nuestro país. Para esto se requiere realizar un diseño y/o rediseño curricular desde la experiencia y conocimiento de los actores educativos de las Escuelas Normales y del estado del conocimiento que formen estudiantes capaces de desarrollar su práctica profesional docente en la diversidad humana y contextual con un enfoque integral, universal y humanista. (SEP, 2019, p 66-67). De acuerdo con este eje rector de la ruta curricular, en su planteamiento se requiere diseñar una malla curricular que atienda el perfil de egreso de las y los maestros en formación, que ese perfil cumpla con las características necesarias para poder desempeñar la función docente atendiendo una educación con sentido crítico, humanista y comunitario, que permita valorar, atender y potenciar la educación como un proyecto social compartido y que responda a los contextos y características de las y los estudiantes.

Para el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 2022; su malla curricular para el cumplimiento de las finalidades formativas, se organizó en cinco trayectos formativos, integrados por 33 cursos que constituyen el currículo nacional. Además, 24 espacios curriculares que corresponden a la flexibilidad curricular para desarrollar contenidos regionales por entidad federativa.

**Tabla 1**

*Cursos de la malla curricular 2022, nacional y flexibilidad curricular.*

<b>Semestre</b>	<b>Núm. De cursos del currículo nacional</b>	<b>Núm. De cursos de la flexibilidad curricular.</b>	<b>Total de cursos</b>
Primero	9	0	9
Segundo	9	0	9
Tercero	8	1	9
Cuarto	5	4	9
Quinto	1	7	8
Sexto	1	7	8
Séptimo	0	3	3
Octavo	0	2	2
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>24</b>	<b>57</b>

*Nota:* Los datos se obtuvieron del Anexo 03. Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Los cursos que integran el apartado de flexibilidad curricular, les corresponde a las y los docentes que trabajan en las Escuelas Normales diseñarlos de acuerdo a las características y necesidades de formación atendiendo los contextos de cada Escuela Normal.

La tarea en las y los docentes de las Escuelas Normales del Estado de Chiapas implicó en realizar un proyecto educativo innovador, donde por primera vez eran responsables en la elaboración de los cursos de acuerdo a sus propias necesidades de formación de su

estudiantado. Apoyados desde la parte de la Dirección de Educación Superior, en cuanto al aspecto de organización, existieron limitaciones en el diseño de los cursos. Es por eso, que en esta investigación se trata de rescatar las reflexiones de las y los docentes de las Escuelas Normales que participaron en el codiseño de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de Estudios 2022, en el Estado de Chiapas. Ya que históricamente, las mallas curriculares y sus orientaciones en planes de estudios anteriores ya establecen el qué enseñar y cómo enseñar, lo cual siempre fue criticado por las y los maestros que laboran en las Escuelas Normales porque mencionan que no atendían a una realidad educativa.

Por tal motivo, es importante conocer las implicaciones que se tuvieron en este proyecto de codiseño, sus prácticas, sus metodologías, sus resultados y sus escenarios educativos para poder implementar el currículo de la Escuela Normal con el de Educación Básica; que permita reflexionar y poder evaluar los trabajos que en un futuro se pueden mejorar. Es en este sentido, se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿El codiseño curricular cumplió con los propósitos establecidos en la formación de las maestras y los maestros? ¿Los cursos diseñados por la comunidad de docentes normalistas se adaptaron a las necesidades y características de las Escuelas Normales?

### **Marco teórico**

El codiseño ha sido un parteaguas para que docentes de diferentes escuelas normales y docentes de la un mismo plantel se integren al trabajo colaborativo que se necesita para participar en este proceso, tomando en cuenta que la cocreación es un “Un proceso de colaboración y reciprocidad a través del cual todos los participantes tienen la oportunidad de contribuir por igual, aunque no necesariamente de la misma manera, a la conceptualización curricular o pedagógica, a la toma de decisiones, a la aplicación, a la investigación o el análisis” (Cook-Sather et al., 2014, p.6-7). En tiempos pasados el docente reclamaba el hecho de que los programas siempre eran elaborados por quienes estaban atrás de un escritorio y no por quienes tuvieran la experiencia de estar en el ejercicio docente, y aunque la propuesta estaba en la mesa en años anteriores, era algo que a



nuestra precepción no estaba consolidado, en la actualidad se ha preponderado y dado a la oportunidad de que el colectivo docente participe en el diseño de estos, partiendo de la realidad que se vive en cada escuela, retomando que:

*La emergencia del docente en los procesos de codiseño curricular es un factor de análisis, pues es un proceso histórico en la toma de decisiones sobre el ámbito educativo esto forma parte de su hacer cotidiano, las implicaciones motivacionales del docente al intervenir en este proceso continuo y sistemático es parte de la importancia de la investigación. Bajo esta perspectiva se plantea el propósito del escrito al evidenciar la trascendencia de la intervención del docente en los procesos de codiseño curricular, en ámbitos filosóficos, ontológicos y culturales, reconocerlo y dimensionarlo como sujeto de determinación curricular, mediante el análisis y caracterización de su trayectoria académica, laboral y cultural. (Sergio González, 2024, págs. 191-192).* Para todos los docentes involucrados la tarea no ha sido fácil seguir un proceso continuo y sistemático que se necesita para el codiseño, sin embargo, la participación activa y colaborativa durante este proceso se ha hecho evidente, aun con los contratiempos y la falta de carga horaria destinado para ello.

Aplicando el concepto de territorialidad en el codiseño dentro de las escuelas normales, ha sido necesario partir del contexto donde cada institución escolar esta inserta, para que a través de los programas de estudio los estudiantes fortalezcan su identidad y al mismo tiempo que se reconozcan como parte de ese espacio donde se practican tradiciones y confluyen culturas diversas, considerando que ellos serán actores en diferentes lugares del estado y también fuera de él. Los futuros docentes deben estar conscientes en que, su papel no solo se limita a la transmisión de conocimientos, sino que acompañaran a esos procesos de construcción de saberes para armonizar lo empírico con la educación formal y sistemática que brinda la escuela con las formas de vida características a ese territorio en el que se desenvuelven, *“En el contexto de la geografía tradicional, la palabra territorio designaba un fragmento o espacio de superficie terrestre con sus características propias (el suelo y sus accidentes, la topografía, los minerales, flora y fauna, entre otros factores).*

*Luego esta definición se amplió para abarcar la idea de los seres (la comunidad y el lugar que habita), incluso la de una entidad abstracta como marca de ese territorio, en especial cuando se considera un conjunto humano o un pueblo. Así el espacio geográfico se vuelve proveedor y “bien raíz” del conjunto humano, desde el punto de vista social, económico, político y cultural” (Mattoni & Mallol, 2023, pág. 75).*

Seguir realizando los procesos de enseñanza y aprendizaje de una manera rígida no es acorde a los nuevos planes y programas de los diferentes niveles de escolaridad, por ello es importante atender desde las escuelas normales la flexibilidad curricular en el codiseño de los cursos correspondientes al nuevo plan de estudio.

La flexibilidad curricular no debe quedarse solo en palabras, sino que debe verse reflejada en los procesos educativos que se realizan en todas las instituciones formadoras de docentes, tomando en cuenta que, “en el ámbito de lo curricular, se marca la necesidad de tener planes de estudio con pocas seriaciones y obstáculos, así como opciones terminales y salidas laterales que permitan a los estudiantes atender sus intereses personales” (Nieto, 2002), es decir brindar las herramientas y oportunidades al estudiantado para desarrollarse de manera armónica, equitativa y democrática en su formación académica, para que posteriormente brinde las mismas posibilidades a otros. La tarea de las escuelas normales es proveer los medios que permitan al estudiante pensar de una manera crítica y reflexiva, Guzmán (2017) citando a Freire, menciona que hay que inducir al estudiantado a pensar de una manera auténtica, para que este vaya incorporando esas ideas, saberes y pensamiento y lograr una transformación social. Freire era partidario de *una educación que implique participación y que permita al educando experimentar el debate, el análisis de los problemas, y la posibilidad de una verdadera participación; es una educación que no debe ser confundida con un estéril palabrerío hueco y vacío (Freire, 2010a: 87).*

Respetar desde la formación docente la diversidad de pensamiento y de actúes, es contribuir al desarrollo de la interculturalidad crítica, donde la congruencia de los actos

haga juego con las palabras y el dialogo asertivo; para educar mentalidades y lograr el reconocimiento de la diferencia.

### **Metodología**

La investigación acción es un enfoque que facilita todo proceso de investigación que busca de ciertas problemáticas de carácter social, desde diversas posturas en el terreno educativo que involucra al docente como al estudiante, así como investigaciones en el aula desde la línea social, pedagógica, económica, cultural, es decir el profesorado en un rol de investigador, entonces las investigaciones de carácter colaborativa permiten dar nuevas aristas de intervención como estudio, en este sentido responden a una investigación totalmente participativa.

En este tenor la investigación acción es un accionar con base a una serie de procesos que permite detectar dificultades o necesidades en el terreno educativo los cuáles se pueden observar o registrar con una serie de recursos o instrumentos que permiten obtener un diagnóstico y de esta forma programar diversas estrategias para la atención que buscan solución, para ello es muy importante la reflexión de lo que se está haciendo, llevar un riguroso registro que permite analizar su gradualidad de solución o bien el éxito de las estrategias en juego, que buscan la transformación de la práctica docente en pro de la enseñanza y el aprendizaje de todo estudiante. En este sentido los futuros educadores, tienen acercamiento con este tipo de enfoque cualitativo, que se familiariza con su práctica educativa, haciendo énfasis en la mejora de la misma para poder lograr dominios y un desempeño que le permite cumplir con un perfil de egreso y sobre todo a la cercanía de la sociedad educativa.

Teniendo una praxis donde se une su realidad con la postura de la teoría, es un encuentro interpretativo ante la práctica docente, un compromiso consigo mismo en formación y retos a su futuro docente, son desafíos constantes que buscan la transformación, atendiendo las exigencias actuales en el ámbito educativo. Ocuparse como docentes e investigadores en vincular los contenidos con las exigencias sociales y realidades no es fácil, pero qué si permite dar sentido a la vinculación del nuevo enfoque humanista,

cuidando contextos y realidades que permiten la transformación de quién enseña como del que aprende.

La participación de uno de los grandes exponentes sobre este enfoque: Elliott, el principal representante de la investigación – acción desde un enfoque interpretativo define la investigación – acción en 1993 como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma». En este sentido se vincula con la flexibilidad de lo que se está haciendo como investigador permite hacer valoración de los resultados y poder hacer variantes o nuevas estrategias para que finalmente se consiga el resultado favorable en el terreno educativo.

En este tenor el plan de estudios 2022 persigue un amplio carácter de la participación docente para poder conocer el contenido y sus alumnos haciendo contextualización para considerar las diversidades de la comunidad (Antonio Latorre) menciona que la enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica. Pág 9



## Resultados

En la flexibilidad curricular en el estado se acordó que implementaríamos la misma malla curricular con los mismos cursos las cinco escuelas normales pertenecientes al sistema estatal y dos al sistema federal; Surgieron muchas dudas sobre como diseñar cada curso

puesto que a lo largo de la historicidad de la formación en nuestras escuelas normales no se planteaba de esta forma sino al contrario venían diseñados y solo correspondía implementarlo; este cambio fortaleció el quehacer docente al retomar las opiniones y la experiencia de los docentes normalistas desde el diseño, la implementación y la evaluación de dichos cursos.

En agosto del 2023 se realizó la primera habilitación docente en línea con un primer curso diseñado por el equipo estatal y en febrero del 2024 la segunda habilitación docente con 4 cursos presenciales. Los avances en la construcción de la malla curricular van en un 60% de lo que corresponde a la flexibilidad curricular con el diseño de 5 cursos para 3º. Y 4º semestres, estamos en la presentación final de 6 cursos para 5º y 6º semestres; cerramos con los cursos restantes de 7º y 8º semestre. Para las sesiones de codiseño se realizó un cronograma con las actividades. En el cual las 7 escuelas participaron asistiendo a las diferentes escuelas normales del estado, conociendo así el contexto del estudiantado a atender con esta nueva malla curricular 2022. Durante todo este tiempo del 2023 al 2024 este cronograma nos fue orientando con respecto al trabajo realizado en sesiones presenciales y en línea, con la participación de los equipos de codiseño.



**7ª. SESIÓN DE CODISEÑO  
AGENDA**

Fecha: 16 y 17 de mayo de 2024  
Moderador: Dra. Celina Cruz Toledo Cabrera.  
Escuela anfitriona: Lic. Manuel Larranzar de San Cristóbal.

Hora	Actividad
<b>Jueves 16 de mayo de 2024</b>	
8:30 am -	Desayuno por parte de la escuela anfitriona.
9:00 am -	Bienvenida, registro y organización.
9:30 am -	Análisis de los cursos organizados por equipos
Cursos:	
10:30 am -	• Análisis crítico del currículo (Larranzar)
11:00 am -	• Estrategias para el lenguaje inclusivo (Rosales)
12:00 pm -	• Problemas y desafíos de la educación básica en Chiapas y en México (Rosales)
1:00 pm -	• La educación de la humane y lo comunitario (Bertha)
2:00 pm -	• Estrategias organizativas de la escuela (Tanya) (Rosales)
<b>Viernes 17 de mayo de 2024</b>	
8:30 am -	Desayuno por parte de la escuela anfitriona.
9:00 am -	Bienvenida, registro y organización.
9:30 am -	Análisis de los cursos organizados por equipos
Cursos:	
10:30 am -	• Modelos pedagógicos para el siglo XXI (Larranzar)
11:00 am -	• Talleres docentes en el aula (Rosales) (Rosales)
12:00 pm -	• Talleres de evaluación (Rosales)
1:00 pm -	• Generalizado en servicio (Rosales) (Rosales)
2:00 pm -	• Proyectos de mejora escolar (Rosales)
Cierre	
• Cierre	
• Evaluaciones	

**Nota:**

- Llevar el documento completo para revisión en 2 tomos.
- Deberá haber representación de las 7 escuelas para la revisión de los documentos.

Para cada sesión se realizaron agendas de trabajo que permitió abordar cada curso en su proceso de construcción desde el análisis en cada institución hasta la evaluación entre pares sobre el diseño de cada curso. Esto permitió realizar modificaciones o adecuaciones

pertinentes para lograr el propósito de fortalecer la formación en el trayecto profesional de los futuros docentes.

**CRONOGRAMA DE SESIONES CODISEÑO ESTATAL.**

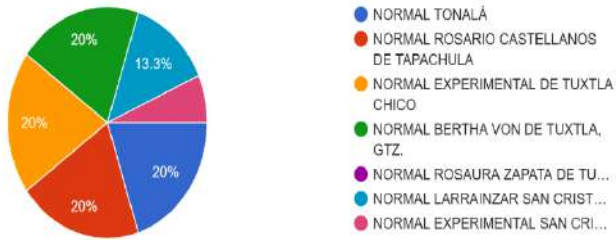
ESCUELAS NORMALES PARTICIPANTES		FECHA	
ESC. NORMAL DE LIC. EN EDUC. PREESCOLAR DEL ESTADO, ROSARIO CASTELLANOS, ROSAURA ZAPATA, BERTHA VON GLUMER Y LEYVA, LIC. MANUEL LARRAINZAR, LA ENSEÑANZA E IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO Y FRAY MATÍAS DE CORDOVA Y ORDOÑEZ.		DE ENERO A JUNIO 2023	
INFORMACIÓN GENERAL			
LA PRESENTE ORGANIZACIÓN ES PARA EL CODISEÑO DE LOS CURSOS DE LA MALLA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR. PLAN DE ESTUDIOS 2022.			
FECHAS Y HORA	LUGAR Y TIPO DE REUNIÓN	TAREAS	ACTIVIDADES PARA REALIZAR EN LAS SESIONES.
13 DE ENERO 2023 5:00PM. A 7:00PM.	SESIÓN VIRTUAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>ANALIZAR LOS DOCUMENTOS DEL DRIVE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>BIENVENIDA</li> <li>RETROALIMENTACIÓN DE LOS DOCUMENTOS ANALIZADOS.</li> <li>ORGANIZAR LOS EQUIPOS PARA LOS CURSOS CORRESPONDIENTES:</li> <li>3er. SEMESTRE                             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ EPISTEMOLOGÍA Y PENSAMIENTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO</li> </ul> </li> <li>PRESENTAR LOS EQUIPOS DE CODISEÑO PARA LOS CURSOS DE 4º SEMESTRE.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ EPISTEMOLOGÍA DISCIPLINARES.</li> <li>✓ ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.</li> </ul> </li> </ul>

En la investigación se aplicó un formulario de Google a los docentes que participaron en el codiseño de la flexibilidad curricular del estado de Chiapas para la construcción de la malla curricular 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar. [https://docs.google.com/forms/d/e/1faipqlsc2vj1arqt\\_sajj95mv6i9ykhupd7qfyns1nklcjsx\\_oqrpz0q/viewform?Usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1faipqlsc2vj1arqt_sajj95mv6i9ykhupd7qfyns1nklcjsx_oqrpz0q/viewform?Usp=sf_link)

Obteniendo los siguientes resultados:

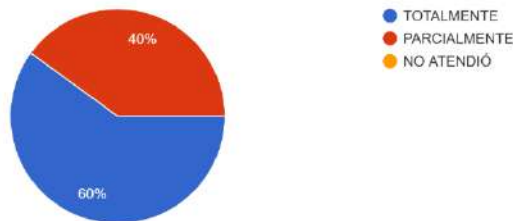
- Los docentes que participaron Enel formulario pertenecen a las siguientes escuelas normales del estado marcando un porcentaje de 20% de cuatro escuelas Rosario Castellanos ubicada en Tapachula; Chiapa,, escuela normal de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria del Estado, Tonalá, ubicada en Tonalá, Chiapas; La Enseñanza E Ignacio Manuel Altamirano, ubicada en Tuxtla Chico, Chiapas; Bertha von Glumer y Leyva, ubicada en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, en un 13.3% Lic. Manuel Larrainzar ubicada en San Cristóbal de las Casas, Chiapas y en un 6.7% Fray Matías Antonio de Córdoba y Ordoñez, ubicada en San Cristóbal de las Casas, Chiapas

ESCUELA NORMAL DE ADSCRIPCIÓN  
15 responses



- Con la siguiente pregunta obtuvimos que el 60% cumplió con el propósito de atender las necesidades de las escuelas normales y sus diversos contextos culturales, etnográficos, sociales, etc. Y el 40% consideró que se logró en un 40%, partiendo de las experiencias de los docentes que implementaron los cursos diseñados.

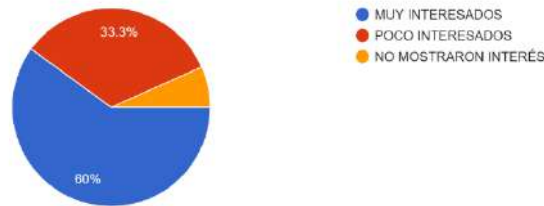
EL CODISEÑO DE LOS CURSOS DE FLEXIBILIDAD CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN  
EDUCACIÓN PREESCOLAR, PLAN 2022; CUMPLIÓ ... PROBLEMÁTICAS DE LAS ESCUELAS NORMALES  
15 responses



- La importancia de la participación de los docentes en esta construcción de la malla curricular 2022, permitió que se obtuvieran cursos diseñados bajo la contextualización de las regiones Chiapanecas; sin embargo, no se logró al 100% en todas las escuelas; la siguiente tabla da a conocer lo que los docentes consideraron. El 60% se mostraron muy interesados en trabajo de codiseño, el 33.3% estuvieron poco interesados en participar y el 6.7% no mostró interés en participar.

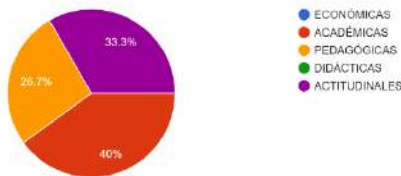


¿EN QUÉ MEDIDA LOS TRABAJOS DE CODISEÑO DE LOS CURSOS DE LA MALLA CURRICULAR  
TUVIERON INTERÉS LAS Y LOS DOCENTES DE LA ESCUELA NORMAL?  
15 respuestas



- De los docentes que participaron y mostraron disponibilidad en cada sesión y curso diseñado; lo que influyó en el compromiso demostrado fue las condiciones académicas en un 40% en la preocupación de la formación de futuros docentes; el 33.3% por su ética profesional y el compromiso con la profesión docente como formador de formadores; y el 26.7% a las condiciones pedagógicas por la enseñanza a las futuras generaciones en educación básica.

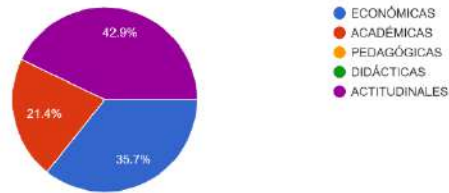
¿QUÉ CONDICIONES INFLUYERON EN LAS Y LOS DOCENTES PARA LA PARTICIPACIÓN POSITIVA  
DE LA ESCUELA NORMAL EN EL CODISEÑO?  
15 respuestas



- Así como hubieron docentes comprometidos con el trabajo colaborativo de codiseño existieron obstáculos que no permitieron la participación de varios docentes, por mencionar el 42.9% fueron condiciones actitudinales por la negatividad, la resistencia al cambio y la cerrazón a nuevos planteamientos; en un 35.7% a las cuestiones económicas que enfrentan las escuelas normales para comisionar a sus docentes; el 21.4% el cual es el más relevante debido a que las escuelas normales del estado de Chiapas no cuentan con docentes de tiempos completos, son pocos de medios tiempo, docentes de asignaturas y muchos docentes interinos.

¿QUÉ CONDICIONES INFLUYERON EN LAS Y LOS DOCENTES QUE OBSTACULIZARON LA PARTICIPACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL EN EL CODISEÑO?

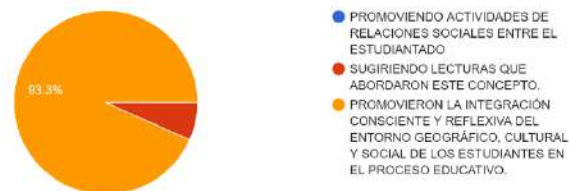
14 responses



- Uno de los cambios muy marcados en estos nuevos planes y programas es la conceptualización de territorialidad entendida desde la pertenencia de los individuos a su cultura, a su región, a su comunidad y la preservación de ella a lo largo de su formación. El 93.3% de los docentes diseñadores de los cursos comprendieron este concepto desde la contextualización de las escuelas y lo plasmaron en los cursos; el 6.7% de los docentes sugirieron lecturas con contenidos que abordan el concepto de territorialidad.

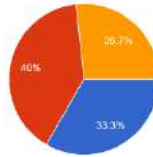
¿CÓMO IMPLIMETARON EN EL DISEÑO DE LOS CURSOS EL CONCEPTO DE TERRITORIALIDAD?

15 responses



- La flexibilidad curricular en la malla curricular permite atender la diversidad contextual en las escuelas según para el 40% de los diseñadores; otro grupo de diseñadores el 33.3% atendiendo la diversidad cultural y social de la comunidad normalista y el 26.7% sugiriendo actividades que permitan la adaptación a las necesidades del estudiantado.

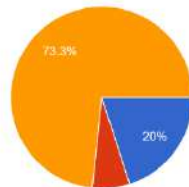
¿COMO APLICARON EL CONCEPTO DE DE FLEXIBILIDAD CURRICULAR EN EL DISEÑO DE LOS CURSOS?  
15 responses



- ATENDIENDO LA DIVERSIDAD CONTEXTUAL DE LAS ESCUELAS NORMALES.
- ATENDIENDO LA DIVERSIDAD CULTURAL Y SOCIAL DE LA COMUNIDAD ESCOLAR.
- SUGIRIENDO ACTIVIDADES QUE PERMITA LA ADAPTACIÓN A LAS NECESIDADES DEL ESTUDIANTE EN TÉRMINOS DE TIEMPO Y UBICACIÓN.

- En la construcción de los nuevos planes y programas 2022 la emancipación de los saberes a través de la descolonización de los saberes promueve el desaprender; el 73.3% de los docentes diseñadores entendieron este concepto como una alternativa para entender la realidad a partir de la contextualización de saberes; el 20% entendió este concepto a partir de currículos adaptables a la necesidad de las escuelas y el 6.7% entienden el concepto con la existencia de currículos regionales.

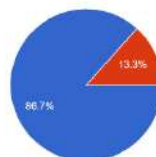
EL CONCEPTO DE DECOLONIZACIÓN DE LOS SABERES COMO IMPACTARON EN EL DISEÑO Y APLICACIÓN DE LOS CURSOS DESDE LOS DOCENTES DE SU ESCUELA  
15 responses



- EXPLORAR NUEVAS POSIBILIDADES Y PERMITIR UNA NUEVA CONCEPCIÓN ALTERNATIVA EN LA EDUCACIÓN
- PERMITIENDO LA EXISTENCIA DE CURRÍCULOS REGIONALES ADAPTADOS A LAS NECESIDADES Y EXPECTATIVAS DE LOS HABITANT...
- PROPONIENDO UNA ALTERNATIVA PARA INCIDIR CONSCIENTEMENTE EN LA REALIDAD, A PARTIR DE UN...

- Para saber la pertinencia de un curso diseñado es necesario retomar la evaluación entre pares con los docentes que implementarán cada curso en las diferentes escuelas y el 86.7% de los docentes del codiseño están de acuerdo y solo el 13.3% no considera importante la evaluación.

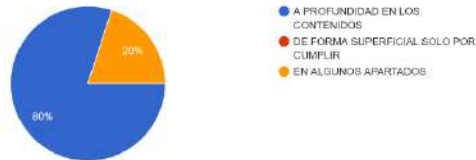
CONSIDERA LA EVALUACIÓN Y EL REDISEÑO DE ALGUNOS CURSOS PARA LA MEJORA DE LA APLICACIÓN DE LA MALLA CURRICULAR 2022.  
15 responses



- SI ES NECESARIO
- NO ES NECESARIO

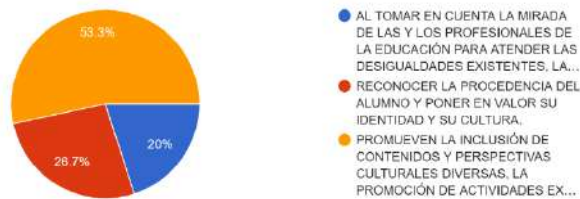
- Con referente a los conceptos de inclusión, migración y diversidad los docentes que participaron en el codiseño el 80% lo atendieron a profundidad en los contenidos diseñados mientras que el 20% lo abordó en algunos apartados.

CONCEPTOS DE INCLUSIÓN, MIGRACIÓN Y DIVERSIDAD ¿CÓMO LO ATENDIERON EN EL CODISEÑO?  
15 respuestas



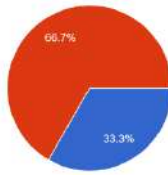
- La interculturalidad crítica en la malla curricular y los cursos diseñados atendieron en un 53.3% con contenidos inclusivos, actividades diversificadas con perspectivas contextualizadas; el 26.7% atendieron esta diversidad reconociendo la procedencia del estudiantado de acuerdo a las regiones y culturas de procedencia y el 20% atendieron esta interculturalidad partiendo de la experiencia de los docentes para atender las desigualdades.

¿LOS CURSOS DISEÑADOS ATIENDEN LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA ?  
15 respuestas



- Los docentes que diseñaron los cursos de la malla curricular tenían como propósito la eficiencia terminal de los profesionales en educación por lo cual consideran que la vinculación de los planes de estudios de educación básica con la malla curricular 2022 el 66.7% es relevante para evitar el desfase entre las lo que se enseña en las escuelas normales y lo que realizan en las practicas docentes e intensivas; y el 33.3% consideran que esta vinculación es importante para la formación docente.

LA VINCULACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA CON LA MALLA CURRICULAR 2022. LA CONSIDERA  
15 respuestas



- IMPORTANTE PARA LA FORMACIÓN DE FUTUROS DOCENTES
- RELEVANTE PARA EVITAR EL DESFASE EN LOS PLANES Y PROGRAMAS Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES.
- INTERESANTE PARA LA ASESORIA EN LAS ESCUELAS NORMALES.

Estos resultados obtenidos nos invitan a revalorar la formación de futuros docentes vista desde la territorialidad, la contextualización la flexibilidad curricular, la inclusión, la interculturalidad crítica, la diversidad, la migración entendida desde la descolonización del pensamiento de formadores de formadores.

### Discusión y conclusiones

En el estado de Chiapas podemos encontrar mucha riqueza intercultural, comercial, lingüística, religiosa, cultural, entre otros; con un amplio territorio geográfico, en donde se cuenta con diversas instituciones educativas, brindando atención a un alto porcentaje de niñas, niños y adolescentes. Por eso la importancia del papel del docente, como gestor de cambio para una sociedad que transita hacia un mejor desarrollo social, económico y moral. En la actualidad Chiapas está atravesando por un acontecimiento histórico, el cual es la migración por parte de países vecinos, lo cual ha provocado la radicación y tránsito de estas personas en territorio chiapaneco. Por ello se han identificado algunas instituciones de educación básica en diferentes partes del estado, que atiende a niñas y niños migrantes, generando una comunidad diversa, físicamente, culturalmente, lingüísticamente, entre otros.

La Educación Normal en Chiapas ha marcado ampliamente el desarrollo del estado, puesto que existen un número importante de Escuelas formadoras de docentes, en diferentes puntos del estado, lo cual permite atender a gran población, que decide incluirse al magisterio, para poder coadyuvar a la sociedad por medio del trabajo en las aulas.

El proceso de codiseño fue un espacio propicio para un grupo de maestras y maestros normalistas, capacitadas (os), pero una característica en especial; maestros formados en escuelas normales, los cuales trabajaban en instituciones de educación básica,

ubicadas en diferentes partes del estado de Chiapas, lo cual hizo que se tuviera mejor visión, de las problemáticas que se tienen en el estado y además que pudieran relacionar el trabajo de codiseño que se estaba haciendo y el trabajo que se llevaba a cabo en las aulas de educación básica, para tener una mejor relación de los contenidos que se iban a plasmar en los cursos de este nuevo plan, con los contenidos de los planes y programas de educación básica.

El trabajo de codiseño no fue algo fácil o sencillo, a pesar de contar con maestras y maestros actualizados con los nuevos enfoques teóricos o con los mejores posgrados, el trabajo que se iba a llevar a cabo en esta flexibilidad curricular que propone este nuevo plan de estudios, iba más allá.

Además, el trabajo de codiseño, también propició el intercambio de perspectivas entre docentes, del enfoque que debía de marcar el rumbo del diseño de los cursos, encontrándose con una diversidad de ambigüedad, muy marcada por los enfoques educativos pasados, por esa manera de pensar conquistada por la historia, promoviendo un desfase con lo que se enseña y con lo que la sociedad necesita. Esta parte tan importante de reaprender algo tan arraigado por la cultura, las tradiciones o la historia, fue algo difícil que ponía a discusión el trabajo de codiseño. Con el tiempo esta parte de la descolonización se fue dando de forma natural, por medio de las lecturas, investigaciones y experiencias que se intercambiaban en este espacio propicio para la construcción de una nueva Escuela Normal, capaz de potencializar los saberes comunitarios de nuestros alumnos en formación, de atender las necesidades y problemáticas de una comunidad en específico, llenos de saberes y capaces de agenciar el cambio.

Por ello es importante que la flexibilidad curricular se siga propiciando en las Escuelas Normales, como un espacio para atender las problemáticas y necesidades de las mismas, para un mejor trabajo académico, en beneficio de las y los docentes en formación y para una mejor educación de excelencia que ayude a la transformación de la sociedad, hacia un desarrollo, científico, tecnológico, pero lo más importante una vida digna.

## Bibliografía

BISQUERRA ALZINA, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. En A. LATORRE BELTRAN, La investigación acción (370-394). Madrid: La Muralla.

Guzmán, T. F. (2017). La acción liberadora de la educación en la pedagogía. *De Raíz Diversa vol. 4, núm. 8, julio-diciembre.*, pp. 109-123.

Latorre, A. (2005). La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España.

Mattoni , S., & Mallol, A. (2023). *La poesía como transterritorio: Trayectos teórico-críticos.* ©2023 Universidad Nacional de La Plata.

Secretaria de Educación Pública. (SEP) (2019). Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Acuerdo Educativo Nacional. México. SEP

Secretaria de Educación Pública. (SEP) (2022). Anexo 03 Plan de Estudio de la Licenciatura En Educación Preescolar. México. SEP

Secretaria de Educación Pública. (SEP) (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general. México. SEP

Sergio González, I. (2024). Los docentes ante el codiseño curricular en Educación Normal. *Revista de Investigación Educativa redca*, 187-205.



## Los Procesos de Formación que Viven los Docentes en el Codiseño.

Imelda Calva Zúñiga

Icalva@envm.edu.mx

María Guadalupe Guzmán Villa

Mguzman@envm.edu.mx

Estefana Simón Ñonthe

Simonnonthe@gmail.com

Escuela Normal Valle del Mezquital

Línea temática 1. El Codiseño curricular como expresión territorial e identitaria del Normalismo mexicano.

### Resumen

Esta ponencia es un reporte parcial de investigación que se realiza en la Escuela Normal “Valle del Mezquital”, ubicada en Progreso de Obregón, Hgo, con docentes que participaron en el Codiseño Nacional del plan de estudios 2022 de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria, así como el Codiseño Institucional de las unidades de estudio correspondientes a la flexibilidad curricular. El tema de la investigación, son *los procesos de formación vividos por los docentes en el Codiseño*. Se realiza bajo la metodología cualitativa, en la que se ha utilizado como técnica el grupo focal. El objetivo de esta investigación es comprender cuáles fueron los procesos de formación vividos por los docentes de la escuela normal, al participar en actividades del Codiseño de los dos niveles de concreción del plan de estudios 2022.

**Palabras clave:** codiseño, formación, docente normalista, unidades de estudio, niveles de concreción.

## Planteamiento del problema

La formación inicial de docentes en interculturalidad se plantea a finales de los años 90 del siglo XX en México. Como consecuencia de algunas propuestas derivadas de experiencias alternativas en las entidades del país, lo que permitió que se hicieran cambios curriculares locales para contextualizar dicha formación inicial. Es en el sexenio 2000-2006 y los subsecuentes, en donde se diseñaron e implementaron las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria Intercultural Bilingüe.

El punto de partida para el diseño de la propuesta curricular, derivó de procesos de análisis sobre la falta de pertinencia de los planes que estudio que le anteceden (2004, 2012 y 2018), debido a que los planteamientos curriculares no lograron dar respuesta a las necesidades educativas de la población indígena. Posteriormente los docentes normalistas participaron en la segunda y tercera fase de concreción.

En mayo de 2019 se conforma el Colectivo Nacional integrado con diversos académicos e instituciones como asesores. Investigadores de la UPN, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), así como docentes de las escuelas normales interculturales y elaboran la *Propuesta Curricular Base*, como primer nivel de concreción, que se ubica en el campo de la atención educativa del Estado mexicano a los pueblos indígenas. Está integrada fundamentalmente por los Enfoques, Fundamentos Pedagógicos, los Rasgos del Perfil de Egreso. Los Saberes Profesionales y las fases formativas.

A partir del año 2021, inicia un periodo de reivindicación en el normalismo. Después de la elaboración de la Propuesta Curricular Base, se convocó a los docentes de todas las 27 normales interculturales del país a participar en el Codiseño de *La integración del Plan de Estudios por Licenciatura* que correspondía al segundo nivel de concreción del Plan de estudios 2022, para la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar, Plurilingüe y Comunitaria SEP (2022).

El tercer nivel de concreción curricular fue el diseño de las unidades de estudio. En el caso de ENVM, la participación inicial fue con doce 12 en el segundo nivel. En el caso del

tercer nivel y el codiseño de las unidades de flexibilidad curricular se sumaron otros 6 docentes. Las necesidades vividas en los dos niveles de concreción implicaron la formación en lo individual, y en lo colectivo.

En la ENVM, se ofertan cuatro licenciaturas (en educación preescolar, primaria, educación primaria y preescolar indígena con enfoque intercultural bilingüe). Debido a que la plantilla es insuficiente, algunos docentes han llegado a impartir cursos hasta en cuatro licenciaturas. Por esta misma razón, también han coordinado cursos que no corresponden a su perfil profesional. Sin embargo, cobran confianza cuando se les asigna el mismo curso cada semestre, porque consideran que van teniendo experiencia.

Desde las primeras sesiones los docentes de la ENVM, fue desafiante la comprensión de la Propuesta Curricular Base, principalmente el enfoque intercultural, plurilingüe y comunitario, quizás por eso al revisar los universos temáticos no podían establecer la relación con los rasgos del perfil de egreso. Entre los argumentos destacaba la falta los conocimientos necesarios respecto a este plan de estudios, por lo tanto, en las primeras sesiones sólo escuchaban, o participaban sin estar seguros de sus aportaciones, vivieron situaciones de angustia y tensión. A pesar de leer una y otra vez la Propuesta Curricular Base.

La experiencia de los docentes es diversa, de alguna manera ha marcado sus concepciones respecto a lo que es un programa de estudio, pero al participar en actividades de codiseño nacional, se percataron que sus conocimientos eran insuficientes, entraron en conflicto al querer codiseñar como cursos las unidades de estudio, olvidando el enfoque y el carácter integrador de los principios de formación de este plan de estudios 2022, estas tensiones las vivieron en las sesiones virtuales correspondientes al segundo nivel de concreción que culminó con la nominación de las unidades de estudio del tejido curricular de las tres fases de formación, y el tercer nivel de concreción que consistió en el diseño de todas las unidades de estudio. Pero también en las sesiones presenciales en la Comunidad de Gestión Académica (CGA) de la institución.

Dichas tensiones también se manifestaron en el codiseño institucional de las unidades de estudio correspondientes a los 10 espacios de flexibilidad curricular, a pesar de estar participando en un diplomado, de tener acompañamiento de un experto, y del diálogo en las sesiones de la CGA, los docentes seguían viviendo angustias. Razón por la cual tuvieron que realizar diversas acciones que se convirtieron en experiencias formativas, si bien es cierto que se pueden encontrar desarrollos que dan cuenta de lo que viven los docentes normalistas, es necesario investigar los momentos coyunturales que implican cambios positivos en su docencia. Hoy, las experiencias en el codiseño cobran mayor sentido, por eso en este proyecto se investiga ¿de qué manera el codiseño se convirtió en una experiencia formativa para los docentes de la ENVM?

### **Marco teórico**

Posicionada bajo los principios de pluralidad, reciprocidad, complementariedad e integralidad, y con los fundamentos pedagógicos de cosmovisiones, contextualización del acto educativo y atención educativa en y para la diversidad:

La reforma curricular 2022 para la formación de los futuros docentes de Educación Preescolar y Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria, plantea un hito histórico en la formación de docentes con enfoque intercultural en México y es resultado de un proceso de construcción de largo aliento, en el que se abrevó de la experiencia situada de la comunidad/territorio como también de distintas concepciones, subjetividades y motivaciones de pedagogas/os del país, de América del Sur y el Caribe.

Se reconoce en María Bertely, (2015), quien se asumió como *Kaxlan* en sus trabajos pedagógicos y de investigación, su vasta producción académica es herencia invaluable no sólo por lo que llegó a publicar y lo que ha provocado respecto a la mirada que hoy se tiene de los pueblos indígenas y de la formación docente, en realidad, sus trabajos trascienden en distintos ámbitos, hoy se ve reflejado en los esfuerzos que el colectivo de docentes normalistas han realizado al participar en actividades de Codiseño. Los fundamentos del Plan de estudios y su concreción, están matizados por distintos posicionamientos académicos, entre los cuales figuran los aportes de esta investigadora. El movimiento

político y pedagógico intercultural que se generó en y desde Chiapas, con el liderazgo de Bertely; los principios ontológicos, jurídicos, pedagógicos y epistémicos del Método Inductivo Intercultural, acuñado por Gasché y retroalimentado por Bertely y su equipo, es un legado que se sigue cultivando.

Para comprender los procesos formativos vividos por los docentes normalistas al participar el codiseño, también se recuperan los aportes de Honoré (1990) quien señala que la formación es un hecho total, las concepciones de Ferry (1990) en las que precisa que la formación es un acto individual y autónomo, es decir que el docente mismo es quien debe procurar su transformación. Así como los procesos de formación que documenta Lozano, (2017).

Existen dos tipos de circunstancias que promueven la trayectoria formativa: los *procesos formales* y las coyunturas experienciales o *procesos informales*. Los primeros se refieren a la escolarización y todo lo que se encuentra colocado dentro de la institución, sean planes de estudio, programas, cursos, tiempos considerados entre otros. Los segundos son momentos especiales en el que la situación vivida se convierte en una experiencia formativa, considerando que hoy en día se ha revalorado el papel de la experiencia en la formación. (Pág. 128).

### **Metodología**

En este trabajo se utiliza la metodología cualitativa, por permitir el acercamiento con los informantes, quienes forman parte del contexto de la investigación, tal y como lo señala Taylor y Bogdan, (1987) “El objetivo de la investigación cualitativa es el proporcionar una metodología que permita comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista”, bajo esta premisa el investigador delimita el contexto, los actores, los escenarios y las unidades de observación. Es inductiva ya que es el investigador el que desarrolla los conceptos a partir de los datos derivados de las voces de las personas que se investigan.

Se documentan los primeros hallazgos que exponen las experiencias formativas de los docentes normalistas de la ENVM como parte de los procesos formativo vividos durante

su participaron tanto en el Codiseño nacional como institucional. Para obtener la información se utilizó la técnica del grupo focal como herramienta cualitativa, ya que esta se ha convertido en una alternativa para la recolección de datos cualitativos al ser una entrevista que permite la interacción entre los participantes, el diálogo genera información relevante, por ser producto de un acontecimiento compartido.

De acuerdo a lo que señalan algunos autores el grupo focal se puede conformar de seis hasta diez participantes, porque de esta manera el moderador puede manejar la discusión. Se investigó quiénes fueron los docentes que participaron en los dos niveles de concreción de la propuesta curricular, considerando todo el proceso que inició con la comprensión del perfil de egreso y su vinculación con los saberes profesionales y los universos temáticos, resultado de este análisis se realizó la nominación de la unidades e estudio de las tres fases (básica, intermedia y profesional), el diseño de los descriptores, además de su participación al diseñar las unidades de estudio de todo el tejido curricular del plan de estudios 2022.

La selección de los participantes fue muy significativa, se invitó a nueve docentes normalistas que participaron no sólo en el Codiseño nacional sino también en el Codiseño institucional, es decir en el diseño de las 10 unidades de estudio correspondientes a Flexibilidad curricular.

En la investigación cualitativa, y en particular las entrevistas de los grupos focales, el proceso de análisis de los datos cualitativos es una de las etapas más importantes. El análisis y la interpretación se hizo con base en los planteamientos de Bertely (2000), “La triangulación, social, teórica e interprete” de esa manera poder interpretar las voces de los informantes y representar las mismas de forma escrita.

## **Resultados**

Actualmente existen 27 escuelas normales públicas que tienen programas para la formación docente intercultural destinadas para la atención de las niñas y niños en zonas indígenas de México. Por iniciativa libre y voluntaria de maestras y maestros organizados en Comunidades de Gestión Académica y con la anuencia y acompañamiento de la autoridad

educativa federal, se inició años atrás un proceso de Codiseño curricular generado por la experiencia de los docentes en servicio, y principalmente por la riqueza pedagógica de los saberes ancestrales de los pueblos y sus territorios. Con el esfuerzo del Colectivo Nacional de Escuelas Normales Interculturales y la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM), se obtuvo el “Acuerdo Secretarial” con la SEP del Gobierno de México, para que en el mes de agosto de 2022 iniciaran las “Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria”.

Dichas denominaciones dan cuenta de los alcances filosóficos, de las rupturas epistémicas y pedagógicas de los nuevos planes de estudio con un enfoque intercultural crítico, transformador y con todos; es decir, con pueblos originarios, nuevas identidades culturales derivadas de los movimientos migratorios, indígenas urbanos y nativos digitales, entre otros.

#### La concreción

La propuesta de formación curricular del Plan de estudios 2022 para las licenciaturas en educación preescolar y primaria, intercultural, plurilingüe y Comunitaria, se caracteriza por ser un planteamiento abierto y flexible. El proceso de Codiseño abarcó tres niveles de concreción, el primero refiere a la Propuesta Curricular Base, en dónde se valida la propuesta de formación docente; el segundo corresponde a los Planes de estudio por licenciatura, define el tejido curricular específico para cada licenciatura, el tercero, implica la programación de contenidos de las unidades de estudio correspondientes a cada licenciatura. Cada uno de estos niveles considero tanto el ámbito nacional, como el local regional.

El seguimiento del Codiseño, se realizó a través del diálogo de saberes en la CGA, convirtiéndose en un espacio colaborativo y formativo, abonó a los procesos de formación tanto en lo individual como en lo colectivo, como señala Freire, (1994), “es viviendo –no importa si con deslices o incoherencias, pero sí dispuesto a superarlos”, la parsimonia verbal se hizo presente, para poder enfrentar los desafíos que imperaban en el Codiseño.



La siguiente tarea después de la elaboración de la propuesta curricular base fue integrar *El Colectivo Nacional* con docentes normalistas de las diferentes escuelas normales interculturales del país, para el Codiseño del segundo y tercer nivel de concreción mismo que inició en el año 2021, en el cual participaron 12 docentes de la ENVM, en el segundo nivel de concreción de la integración del Plan de Estudios por Licenciatura, aquí se planificaron los contenidos curriculares de la Propuesta Curricular Base en Unidades de estudio. A partir de la revisión del perfil de egreso, los saberes profesionales, las fases y los universos temáticos se definió el tejido curricular. Las primeras sesiones fueron muy difíciles así lo señalaron algunos docentes: *“la verdad tuve que leer toda la propuesta, porque me daba mucha preocupación cada que sesionábamos de manera virtual”* (GF-LPRI, 03-03-24,p 1), *“me fui a investigar primero que era la interculturalidad, la verdad no entendía y como que me daba miedo participar, después le pregunté a los compañeros”* (GF-LPRE, 03-03-24,p 12), *“al principio no participaba, sentía que sabía nada, pero si anotaba lo que decían otros compañeros, me di cuenta que tenía que volver a aprender”* (GF-LPRE, 03-03-24,p 17), *“Con el codiseño me volví a formarme como docente, pero un docente normalista, creo que nunca terminaré de formarme, porque la educación es cambiante”* (GF-LPRI, 03-03-24,p 1)

El tercer nivel de concreción fueron las unidades de estudio, sin duda el más aleccionador, debido a que el Codiseño cobró relevancia con los aportes que se construyeron en la CGA de la escuela normal, en donde los docentes normalistas, sumaron lo que aprendieron al participar en un diplomado para el Codiseño de las 10 unidades de estudio de flexibilidad curricular, sostenidas en las necesidades del contexto sociocultural y lingüístico.

Por lo tanto la experiencia en la CGA, fue formativa y les permitió continuar participando en el Codiseño nacional, en el que se fortalecía la formación así lo manifestaron algunos docentes: *“Lo que aprendí en el Codiseño nacional, me permitió comprender las lecturas del diplomado y las discusiones del diplomado, me ayudaron a comprender lo que tenía que hacer en Codiseño de las unidades”*, (GF-LPRI, 03-03-24,p 3)\_ *“hoy soy otro, me ha costado, he buscado por mi cuenta lecturas y otros medios, me ha costado mucho, pero*

*algo increíble he aprendido junto con los compañeros de otras normales” (GF-LPRI, 03-03-24,p 1)*

En ambos niveles de concreción, los docentes comentan en sus relatos, la necesidad de formarse, tanto en lo individual como en lo colectivo y los medios de los que los proveyó el Codiseño, los compañeros y la CGA con las unidades de Flexibilidad Curricular. De acuerdo con lo que señala Ferry formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura. El tiempo de participación comprendido en el periodo de 2121 a 2024, convirtió al Codiseño en una pretexto u oportunidad para formarse.

Lozano (2017), señala que los procesos que viven los sujetos en sus trayectorias formativas, se visibilizan principalmente cuando cambian los planes de estudio, tienen que ver con la actitud que toman los docentes hacia las reformas educativas que son implantadas con ciertos rasgos de arbitrariedad, en los que destacan los *procesos heterónomos informales y procesos autónomos informales*, así lo relatan algunos docente: *“estoy en un curso sobre interculturalidad y plurilingüismo, porque al no entender el enfoque, no sé qué es lo voy a proponer” (GF-LPRI, 03-03-24,p 18)*, \_ *“Creo ni toda mi experiencia de tantos años en la formación me alcanza para comprender este nuevo enfoque, pienso que si no tengo saberes no sabré que es lo voy a diseñar” (GF-LPRE, 03-03-24,p 21)*, \_ *“en un inicio terminaba la sesión muy preocupado, pero dialogar con los demás me ha desafiando para aportar y aprender con otros” (GF-LPRI, 03-03-24,p 12)*. Sin duda lo vivido como señala Lozano han sido *experiencias de ansiedad formativa* porque con base en lo que los docentes relatan son “situaciones circunstanciales que en cada sujeto se convierten en significativas y creadoras de un sentido para su formación.

A pesar de la experiencia académica que los docentes normalistas de la ENVM han configurado, este Plan de estudios de formación es desafiante y merece ser comprendido, siguiendo a Enríquez (2002), “uno de los problemas en la formación con respecto al saber, tiene que ver con preguntarse si respeta el episteme de su tiempo, si sigue siendo consistente lo que se ha interiorizado”, en qué medida abona a la participación en el

Codiseño. Lo importante en este caso es reconocimiento de cómo utilizar lo que usa y hasta qué punto deberán desprenderse de lo que podría ser en un momento dado simple producto de la costumbre.

Se aprovecharon, las sesiones en el colectivo nacional, la participación en la Comunidad de Gestión Académica (CGA) de la institución, así como en el Diplomado que ofertó la ENVM que tuvo como propósito fortalecer a los docentes en el diseño curricular. De esta manera como señala Ferry (1990), “realizar una formación no es más que, en el mejor de los casos una ocasión para formarse”, el Codiseño se convirtió en una motivación que invitó implícitamente a hacer de esto una experiencia formativa. A pesar de que la mayoría de los docentes no habla ninguna lengua indígena comentaron haber aprendido con docentes de otras normales que hablan alguna lengua originaria.

Los planteamientos de Bertely han sido inspiradores a lo largo del proceso de codiseño curricular; la colaboración que se ha realizado entre docentes indígenas y no indígenas de distintas escuelas normales interculturales bilingües del país ha permitido compartir saber académico valioso, se ha propiciado interaprendizaje intercultural e interétnico; docentes normalistas Otomíes, Mayas, Nahuas, etc. Hemos dialogado, nos hemos escuchado y sensibilizado ante lo que significa la formación inicial de docentes para el medio indígena en un México pluricultural y plurilingüe; en términos profesionales, este espacio ha tenido un gran valor profesional y personal en sí mismo y sobre formativo. Desde esta perspectiva, el colectivo de escuelas normales considera que para la formación inicial de docentes es necesaria la colaboración con las comunidades indígenas no únicamente a partir de problemas, sino considerando sus conocimientos, valores, dilemas y capacidad de agencia.

La experiencia vivida en el proceso de Codiseño, movilizó el diálogo intersubjetivo y creó un nuevo campo semántico: tejido curricular, unidades de estudio, universo temático, campos de saber, progresión de experiencias formativas, proyecto integrador de aprendizajes, situaciones de vida cotidiana, entre otros.

## Discusión y Conclusiones.

Ante la idea de partir de un diseño curricular contextualizado, pertinente y relevante para los pueblos indígenas, en particular la población hñähü de la región del Valle del Mezquital, en el estado de Hidalgo, y para toda la población en general. Se asumió el reto de construir los programas para la formación docente inicial, situación que pone en las manos de los docentes normalistas la responsabilidad del Codiseño de los programas de estudio.

Esta experiencia se convirtió en un acto formativo que cambió la perspectiva de ser docente normalista, se retroalimentó en cada acto pensado, sentido y vivido, en lo individual y lo colectivo, el día de hoy es el punto de enunciación de los docentes, sostenido incluso en procesos sufridos, seguidos de angustias, que implicaron desprenderse de saberes que durante mucho tiempo fueron suficientes en la tarea de un docente normalista. Formarse en comunidad como señala Enriquez, (2002), “no es más que reconocer que en cierta medida me siento incompleto, que necesito también al otro para poder existir”. Por lo tanto, la CGA de la institución ha sido el medio importante, en estos procesos formativos.

La experiencia vivida por los docentes de la ENVM no sólo ha cambiado su enunciación, también ha permitido reconocer la incompletud en la formación de acuerdo con lo que señala Honoré (1990), “es un proceso en el que se presenta una dialéctica entre la exterioridad y la interioridad del sujeto”.

Como señala dicha propuesta, la reivindicación deberá ser una finalidad de la formación profesional docente, así como la identidad social y cultural, individual y colectiva del docente como un sujeto histórico. El Codiseño, fue el pretexto para que los docentes normalistas pudieran vivir este derecho y a su vez asumirlo desde su formación. Sin duda la participación en el segundo y tercer nivel de concreción, tuvo un gran significado, como mencionan los docentes, “*hoy soy otro y creo que nunca terminaré de aprender...*”

Los desafíos que enfrentaran las maestras y maestros de a pie al normalismo intercultural nacional, convoca a colocarnos en una nueva dimensión ontológica, epistémica y pedagógica de ruptura de inercias, esquemas dados y prescritos en largas décadas de imposición hegemónica de la política educativa neoliberal. Los nuevos procesos

emancipatorios y decoloniales orientados en esta reforma, nos mueven hacia una nueva construcción de subjetividades, del nuevo sujeto docente que labora en una escuela normal, del aprendizaje colaborativo y la toma de decisiones para una verdadera transformación de la educación de las niñas y niños de las zonas indígenas, rurales y urbanas del país.

Esta reconfiguración en el pensamiento de los docentes de la ENVM implica entonces una práctica docente diferente encaminada a lograr el nuevo perfil de egreso del futuro docente. Lo que significa una ventana a una nueva investigación.

### **Referencias.**

Bertely Busquets, María. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Paidós. México, D.F. Pp. 116.

Bertely Busquets, María. (2015). Enfoques postcoloniales y movimiento político y pedagógico intercultural en y desde Chiapas, México. Relaciones 141. Pp. 75-102.

Enriquez, Eugene. (2002). La formación y los formadores en La institución y los organizadores en la educación y la formación. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires. Pp. 131-166.

Freire, Paulo, (2010). Cartas a quien pretende enseñar. Grupo editorial Siglo XXI. México, D.F. Pp. 151

Gilles, Ferry- (1990). El trayecto de la formación. Editorial Paidós.

HONORE, Bernard. 1980. Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad. Madrid, Morata, Pp. 175.

Lozano Andrade, Inés, Gutiérrez Álvarez, Edith. (2013). Procesos Formativos y Prácticos de los Formadores de Docentes. Ediciones Díaz de Santos. PP.154. 2013.

Lozano Andrade, Inés, Gutiérrez Álvarez, Edith. (2017). Teoría y Práctica en la Formación Docente. Una Mirada Sociológica. NEWTON. Edición y Tecnología Educativa. Pp. 189.

SEP. (2021). Propuesta Curricular Base: Para la Formación Profesional de Docentes en Educación Básica Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria. Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal. Pp. 84.

Taylor, S. J. Y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La Búsqueda de Significados. Paidós.

## Voces diversas, un mismo objetivo: Codiseño estatal e institucional en la Escuela Normal para Educadoras de Arandas.

Figuroa del Real Martha Ivette

Ivette.figuroa@enea.edu.mx

Fajardo Santana Yolanda

Yolanda.fajardo@enea.edu.mx

Arellano Velázquez Julio Edgardo

Julio.arellano@enea.edu.mx

Escuela Normal para Educadores de Arandas

Línea temática 1. El Codiseño curricular como expresión territorial e identitaria del Normalismo mexicano.

### Resumen

La actualización de los planes y programas de estudio para la formación de maestros de educación básica en 2022 se ha dado a partir de los avances tecnológicos, educativos y tomando en cuenta la NEM. Derivado de esto, la actividad de codiseño ha sido una responsabilidad compartida entre las escuelas normales. La presente ponencia recupera las vivencias que los docentes participantes han tenido durante el proceso de codiseño estatal e institucional. El objetivo es identificar las experiencias, percepciones, desafíos y aprendizajes que reconocen los docentes de la Escuela Normal para Educadoras de Arandas en el codiseño de los cursos de los Planes de Estudio 2022 para las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar. Investigación cualitativa de corte fenomenológico, se diseñó un guion de entrevista; la sistematización se realizó bajo una matriz de sentido en el que se encontraron patrones y recurrencias que aporten al conocimiento profundo del estudio. Entre los principales resultados se encuentra que la participación en el codiseño de cursos abona no solo a la efectividad y calidad de los mismos cursos, sino también en una mayor preparación del profesorado participante como resultado del aprendizaje entre pares y el conocimiento de otras realidades dentro del mismo estado.

**Palabras clave:** codiseño, formación docente, desarrollo profesional, plan de estudios.



## Planteamiento del problema

En busca de fortalecer la calidad de la formación de futuros docentes, así como garantizar un valioso impacto en la educación básica, la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGESUM], realiza acciones que promueven el desarrollo óptimo e integral de los maestros en formación. Una de estas acciones es la actualización de los planes de estudio en el que cada cierto tiempo los planes se encuentran en un proceso de diseño y/o construcción para generar un nuevo programa de estudios acorde a las exigencias que demanda el siglo XXI.

Dicha actividad implica reconocer los avances tecnológicos y educativos que permitan una formación más integral, una formación de docentes más capacitados para asumir los compromisos y retos que la educación actual demanda. (DGESUM; s/f). Cada una de las acciones tuvo sus inicios en el

“Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales fue un espacio que permitió analizar el rumbo de la Educación normal en el marco de las necesidades específicas de cada institución educativa a partir de sus contextos diferenciados con el fin de generar acuerdos nacionales que fortalezcan la vida institucional de las Escuelas Normales bajo los mismos ejes analizados en los distintos espacios de reflexión.” (Segovia, et .al. 2023; p. 279)

Esas demandas van en un sentido de identidad, de contextualizar la educación, de identificar saberes y conocimientos *in-situ* que van creando y formando la cultura de una sociedad y una comunidad en particular. Las escuelas normales [EN] hacen comunidad en y para la vida

“donde los individuos comparten los aprendizajes desde sus historias, reflexiones y prácticas de vida, los recrean en diálogo y los convierten en saberes compartidos para Ser, Estar y Pertener a la vida en comunidad y fortalecer la humanidad, lo cual favorece la trascendencia personal y comunitaria hacia la construcción del bien común” (Recrea;2020).

También se consideran parte de una comunidad más amplia, donde se reconocen condiciones únicas para cada una de ellas. Al mismo tiempo, se sostiene que cada futuro

docente requiere de una formación rectora o básica, que sirva como base para su desarrollo profesional en el ámbito educativo.

A partir de lo anterior, cada escuela normal tenderá a considerar las necesidades del estado y municipio en donde se inserta cada institución formadora para llevar a cabo la actividad en el que resalta la flexibilidad curricular que permite un nivel de autonomía - Codiseño- (DGSUM; s/f); se genera una dinámica de organización en el que se invita a los docentes a participar activamente en la construcción de los planes y programas de estudio para la formación de maestros en educación básica.

El llevar a cabo la flexibilidad curricular ha sido todo un desafío, porque implica que las autoridades estatales coordinen e implementen las estrategias para organizar a todas las [EN] del estado, así como involucrar al personal docente para que participe activamente, dedique más tiempo del asignado y colabore con distintos actores educativos de diversos contextos. Además, se enfrenta a la diversidad de formas de pensar, experiencias personales y de formación, así como de conocimiento que complejizan el logro del diseño de los cursos.

El interés por indagar lo que sucede al interior de los colectivos docentes a partir de realizar e institucionalizar dicha actividad no es privativo solo de la Escuela Normal para Educadoras de Arandas [ENEA], sino que otras instituciones han cuestionado lo que sucede al participar en el codiseño. Siendo una actividad que se ha desarrollado desde lo nacional, estatal e institucional. Es el caso del Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima “Profr. Gregorio Torres Quintero” [ISENCO] de Colima, quienes han realizado un estudio en profundidad en el que recuperan la conceptualización de los docentes respecto a la actividad planteada. Así mismo, autores como Torres; Neira & Matus (2023); Delgadillo; Cisneros & Lefevre (2023); Reyes, Neria & Gallardo (2023); Segovia, Martínez & García (2023) [por mencionar algunos] han profundizado en el tema.

La revisión de estas investigaciones han sido un parteaguas para plantear ¿Qué es lo que sucede en la ENEA? La pregunta que guía la investigación es ¿Cuáles son las

experiencias, percepciones, desafíos y aprendizajes que enfrentan los docentes de la ENEA en el codiseño de los cursos de los Planes de Estudio 2022 para la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar? El objetivo es conocer las experiencias, percepciones, desafíos y aprendizajes de los participantes relacionados con el codiseño curricular estatal e institucional, situando la investigación en la participación en el codiseño de los cursos de las Licenciaturas de Educación Primaria [LEPRI] y Educación Preescolar [LEPREE].

Cada uno de estos elementos enriquecen el proceso, permiten generar una - aproximación- aportación al entendimiento profundo de las acciones que encamina la DGE SUM como una estrategia que involucra a quienes están vinculados de una u otra manera en la formación de los futuros docentes. Se parte de la tesis que la participación de los docentes de la escuela normal permite diseñar cursos más efectivos y relevantes que contribuyen en la calidad de la formación y el impacto en la educación básica. Asumiendo que la formación y experiencia pedagógica previa de los formadores de docentes influyen en su capacidad para integrar en los cursos elementos innovadores y actualizados conforme a los requerimientos de los Planes de Estudio 2022. El binomio rol docente con el diseño curricular potencia la realidad de la calidad educativa. Espejo *et.al.* (2020)

### **Marco teórico:**

En el camino hacia la educación del futuro, la formación de maestras y maestros se constituye como la columna vertebral de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales que concibe a los docentes como generadores del conocimiento, guías hacia un camino de oportunidades y orientadores en el desarrollo de la imaginación, de la responsabilidad ciudadana, del emprendimiento y de la cimentación de valores cívicos y éticos (Cámara de Diputados, 2019, p.5).

Dentro de los principios rectores que guían dicha estrategia, se destaca particularmente, de acuerdo con el cuarto principio rector el cual detalla lo siguiente:

- Participación de la comunidad de las instituciones formadoras de docentes para la *construcción colectiva de sus planes y programas de estudio*, con especial atención en los contenidos regionales y locales, además de los contextos escolares, la práctica en

el aula y los colectivos docentes, y la construcción de saberes para contribuir a los fines de la Nueva Escuela Mexicana.

En ese sentido, Díaz Barriga (2006) en la introducción de su libro detalla que "se vienen conduciendo importantes reformas curriculares en prácticamente todas las naciones y se han gestado documentos indicativos y políticas en los planos nacional e internacional con el ánimo de reorientar la enseñanza hacia modelos educativos centrados en las particularidades y necesidades de la persona que aprende, y en el marco de la sociedad y cultura en la que se desenvuelve". El proceso de codiseño en las [EN] en México, es un desafío que requiere la colaboración de diversos actores y la consideración de múltiples factores. "Busca crear un ambiente de colaboración y co-creación en el cual todos los actores se sientan comprometidos y responsables de la educación" (Gobierno de México, 2023).

Por su parte, el Acuerdo 16-08-22, menciona que "la Ley General de Educación Superior establece que los criterios para la actualización de planes y programas de estudio de las [EN], serán elaborados y definidos por la Secretaría de Educación Pública y estarán sujetos a lo previsto en la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, tomando en cuenta las aportaciones de la comunidad normalista del país, de otras instituciones formadoras de docentes y de maestras y maestros en servicio (SEP, 2022). Este proceso de codiseño no solo fortalece el diseño curricular, sino que también contribuye al desarrollo profesional del profesorado que se asume como un profesional e intelectual que aprende constantemente desde un enfoque socioeducativo (SEP 2022a), basado y sustentado en un trabajo en comunidad. En el mismo sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] considera que "El desarrollo y la reforma de los planes de estudio pueden enriquecerse especialmente gracias a las contribuciones de quienes los utilizan, a medida que interactúan más en profundidad con los conocimientos comunes" (UNESCO, 2022).

En palabras de Peña Pérez *et.al.* (2021; Pág. 4), la práctica docente "fracciona los elementos constitutivos de la práctica docente en cuatro saberes: saberes de la formación

profesional, saberes disciplinares, saberes curriculares y saberes experienciales”. Los conocimientos, habilidades y actitudes del docente se fortalecen para saber y saber hacer, de tal forma que el diseño de los cursos se ve influenciado por los saberes y enfoques bajo los cuales el profesorado se haya formado.

En cuanto a las *experiencias* son fundamentales para comprender cómo los procesos de elaboración curricular se traducen en prácticas educativas concretas. De acuerdo con Escofet et al. (2021), “en los procesos de codiseño se requiere que los participantes conecten con su propia experiencia para conocer en profundidad el contexto y la práctica educativa que tratan de cambiar, cómo se sitúan y qué sienten al respecto” (pág. 831). Asimismo, en palabras de Levy Leboyer (1997) citado en Madroñero s/f, “las experiencias obtenidas de la acción, de la asunción de responsabilidad real y del enfrentamiento a problemas concretos aportan realmente competencias que la mejor enseñanza jamás será capaz de proporcionar” (pág. 7).

Por otra parte, conocer las *percepciones* de los docentes sobre su trabajo en el codiseño de los cursos, de acuerdo con Jiménez (2002) postula que “con el paso del tiempo, el profesor y el alumno han tenido gran importancia en el proceso y diseño curriculares, razón por la cual se han hecho diversas investigaciones sobre el pensamiento didáctico del profesor, pero en realidad se sabe poco sobre su participación en el equipo de diseño del currículo escolar”.

Ahora bien, en lo referente a los desafíos docentes, es imprescindible el compromiso que asumen estos, lo cual se puede dilucidar partiendo de la base que el codiseño “tiene como objetivo principal, la creación de una iniciativa que responda a las necesidades reales del establecimiento educacional alineadas a currículo, definido por el grupo docente, y la correcta aplicación de contenido y conocimiento científico, contribuido por el grupo postulante” (CONICYT, s/f).

Es importante acotar que los aprendizajes obtenidos por los docentes a través del codiseño curricular son cruciales para el desarrollo profesional docente y la mejora del currículo, permitiendo habilidades de colaboración, gestión de proyectos e integración de

enfoques pedagógicos innovadores. Jiménez & Dalmau (2019) en la introducción de su libro argumentan que “el profesor es sujeto de sus saberes y de su propio trabajo, y actor de su pedagogía, pues es él quien modela el proceso de enseñanza-aprendizaje y el ambiente de trabajo, y es también quien da cuerpo y sentido al modo de aprender de sus alumnos. De ahí la necesidad de que el docente cuente con referentes claros y prácticos que vengan en su ayuda para la realización de tan apasionante misión”.

La contextualización de las experiencias, percepciones, desafíos y aprendizajes de los docentes en el proceso de codiseño de los cursos, destaca la importancia de su participación en la creación de los planes de estudio. Comprender estos aspectos proporciona una visión integral de cómo los docentes contribuyen a la mejora de la formación inicial y cómo el proceso de codiseño impacta para el éxito de los programas educativos y para la preparación efectiva de los futuros docentes.

### **Metodología**

La investigación se sitúa en la ENEA, institución que se encuentra en el Estado de Jalisco en la Región Altos Sur del Estado; participaron maestras y maestros de la Institución a quienes se le denominó *equipo docente para el codiseño, estatal e institucional*. El equipo de la institución está contemplado para colaborar en el diseño de 38 cursos. De los cuales, 18 pertenecen a la Licenciatura en Educación Primaria [LEPRI] y de los cuales cinco están en proceso de diseño correspondientes al 7° y 8° semestre respectivamente. De igual forma, en la Licenciatura en Educación Preescolar [LEPRE], se proyecta la participación en el diseño de un total de 20 cursos. De igual forma, en el diseño de los cursos de 7mo y 8vo semestre que están por iniciar.

El estudio se centra en identificar las experiencias, percepciones, desafíos y aprendizajes de los participantes relacionados con el codiseño curricular estatal e institucional. Se aborda desde un enfoque cualitativo cuyo propósito “consiste en interpretar la experiencia del modo más parecido posible a como la sienten o la viven los participantes.” (Sherman y Webb, 1988, p. 7) citado en (Blaxter, Hughes y Tight 2002, p. 90) Es decir, en cómo experimentan y cómo se relacionan estas experiencias en la actividad de

codiseño en donde resalta que al ser un proceso de construcción implica el diseño de un programa basado en un modelo participativo y colaborativo que incluye a distintos actores educativos. Taylor, S.J. y Bogdan R. (1986), citado en Quecedo (2002) menciona uno de los criterios de la investigación cualitativa, el cual “permite conocer el aspecto personal, la vida interior, las perspectivas, creencias, conceptos..., éxitos y fracasos, la lucha moral, los esfuerzos...” (Pág.8).

El estudio fenomenológico, se desprende del enfoque cualitativo, permitirá recuperar en lo que define Castillo; et. Al. (2021) como “recuperar la experiencia vivida” de tal manera que el método fenomenológico su interés radica “...en el cómo y no el qué de las cosas; es decir, se interesa por el cómo las cosas son experiencias desde la perspectiva de primera persona” (Castillo; et. Al; 2021; pág. 8). Se utilizó como instrumento un guion de entrevista con un total de 19 preguntas abiertas y su aplicación fue mediante un formulario de *Google Forms*; considerando las 4 dimensiones elementales del estudio que son las experiencias, percepciones, desafíos y aprendizajes relacionados con el codiseño curricular.

El consentimiento informado fue uno de los elementos esenciales para la obtención de información que brinda la seguridad de la confidencialidad de su participación; Del total de docentes que han participado son 10 docentes hombres [DH] y 16 docentes mujeres [DM] se utiliza la muestra por conveniencia (Hernández, R; Fernández, C; & Baptista (2010) focalizando la muestra en 5 docentes mujeres y 4 docentes hombres; entre los criterios considerados es la participación en el diseño de al menos un curso. Es importante mencionar que entre la muestra existen docentes que participaron en el diseño de dos o más cursos, aunque no es un criterio definitorio si es importante señalar el número de participaciones por docente y los cursos en los cuales participó. Se realizó la transcripción, sistematización y análisis bajo una matriz de sentido (Del Cid, A; 2007) en el que se fueron encontrando patrones y recurrencias que permitan brindar explicaciones respecto al tema de interés.



## Resultados

Los resultados están clasificados en cuatro diferentes categorías en correlación al objetivo de la investigación: experiencias, percepciones, desafíos y aprendizajes. Los docentes participantes se les asignó un código el cuál se compone de D=docente; H=Hombre y/o M=Mujer; # de participante; Iniciales y al final la licenciatura a la que pertenece el curso en el que participó, Pri= Primaria y/o Pree= Preescolar.

En el primer rubro, relacionado con las *experiencias en el proceso de codiseño*, se evidencia el nivel de compromiso y motivación de los docentes de la ENEA para llevar a cabo el codiseño, ya que valoran la importancia de este en el plan de estudios y la oportunidad de poder aportar desde la experiencia. Entre los principales elementos que se rescatan sobre las experiencias, podemos mencionar que los docentes no contaban con conocimiento previo de diseño curricular, sin embargo, consideran que su participación fue satisfactoria ya que fueron propositivos y tuvieron una participación y constante. De los aspectos positivos de esta experiencia resalta: el conocimiento del nuevo plan 2022, implementación de actividades innovadoras y situadas, autoaprendizaje del diseño de cursos, el aprendizaje entre pares, trabajo colaborativo y la apertura a la diversidad. Sin embargo, se menciona que la retroalimentación recibida al trabajo realizado fue poca tomando en cuenta la nula experiencia del equipo de codiseño. De igual manera, la comunicación entre pares no fue óptima al inicio de la actividad, pero una vez iniciados los trabajos, se convirtió en respetuosa y asertiva.

Conocimiento previo de codiseño curricular	Autopercepción del nivel de participación y colaboración	Aspectos positivos en la experiencia de codiseño	Retroalimentación recibida	Comunicación y coordinación con pares y diseñadores curriculares
Nulo en la gran mayoría de los	En general, los docentes consideran que	-Conocimiento del plan 2022	En general, los docentes recibieron sólo	Compleja al principio, pero una vez

docentes participantes	fue buena, ya que fueron proactivos y propositivos.	-Aporte de actividades donde se involucra la tecnología y la vida misma - Diseño contextualizado o -Aprendizaje de la construcción de cursos: gestión, organización y estructura -Aprendizaje entre pares -Valorar lo que implica un codiseño y dar mayor valor a los planes y programas -Aprendizaje colaborativo -Diversidad de ideas	retroalimentación de estilo o forma.  Dos cursos recibieron comentarios generales sobre la pertinencia de los cursos.  Solo un curso, recibió Comentarios precisos con relación a las sugerencias de contenidos, estrategias, evidencias, así como criterios de evaluación.	lograda fue respetuosa y asertiva.
---------------------------	--	---	---	--

Tabla 1. Experiencias en el proceso de codiseño.

En el segundo rubro, *percepciones sobre el proceso de codiseño*, se da cuenta de la realidad que se vivió en el proceso de codiseño al interior del Estado, ya que, al no haber acompañamiento metodológico, organizativo y curricular, algunos docentes de otras normales se deslindaron de la actividad y/o mostraban poco interés, compromiso y disponibilidad. Algunos de los aspectos críticos del enfoque de Codiseño, fueron precisamente el acompañamiento intermitente por parte del estado, la desinformación sobre tiempos, consolidación de equipos de trabajo, así como la falta de especialistas en diseño curricular al interior de los equipos, o al menos evaluadores de los cursos expertos en ello.

De igual manera, se reconoce la influencia positiva que otorga la participación en el codiseño ya que permite conocer de primera mano el dominio de las estrategias que el nuevo plan sugiere. Se menciona también la importancia de este trabajo al ampliar la perspectiva sobre las realidades en distintos contextos y no solo en la normal en la que se labora. Sentirse reconocido como parte esencial del proceso de construcción del plan 2022 fue también mencionado como parte del valor añadido de la participación. Dentro de los aspectos positivos del enfoque de codiseño destacaron la posibilidad de construir desde la realidad en el aula, el trabajo colaborativo, adaptación y flexibilidad, al igual que el aprendizaje entre pares a través del diálogo e intercambio de ideas a fin de secuenciar y seleccionar los contenidos y actividades. DH3-JARG-Pri menciona que *“fue una experiencia de libertad y de identificar las necesidades reales de las Instituciones formadoras de docentes lo que aportó libertad, responsabilidad y un gran compromiso por el trabajo a realizar, ya que anteriormente te imponían que diseñar y que actividades incluir, a diferencia de otras experiencias de diseño curricular previas al plan 2022.”*

<b>Colaboración internormales</b>	<b>Influencia de la participación en el desarrollo profesional y la</b>	<b>Valor añadido de la participación en comparación con métodos</b>	<b>Aspectos positivos del enfoque de codiseño</b>	<b>Aspectos críticos del enfoque de codiseño</b>
-----------------------------------	---	---	---	--

	<b>autonomía pedagógica</b>	<b>tradicionales de diseño</b>		
<p>-Hizo falta acompañamiento metodológico, organizativo y curricular</p> <p>-Poca participación de las Normales involucradas</p> <p>-Falta de compromiso</p> <p>-Bajo interés por participar</p> <p>-Constantes cambios de los docentes involucrados en el proceso</p> <p>-Apatía por parte de algunas escuelas</p>	<p>- Permite conocer más el plan de estudios y el dominio de las estrategias que el plan 2022 sugiere, resultando en la realización de adecuaciones curriculares más objetivas.</p> <p>-En la construcción de saberes al compartir diferentes puntos de vista y experiencias</p> <p>-Amplía el panorama sobre las realidades en otros contextos</p>	<p>-Conocimiento y dominio de las fortalezas y debilidades del plan de estudios 2022</p> <p>-Amplía el conocimiento en temas antes desconocidos</p> <p>-Sentirse parte del proceso estatal de codiseño</p> <p>-Compromiso internormales y con el estado</p> <p>-Ser meticuloso con que las actividades del curso abonen al objetivo del mismo y a los dominios a lograr del perfil de egreso</p>	<p>-Conocimiento del enfoque del plan, dominios, desempeños y saberes</p> <p>-Trabajo colaborativo</p> <p>-Adaptación y flexibilidad</p> <p>-Aprendizaje entre pares a través del diálogo e intercambio de ideas con el objetivo de secuenciar y seleccionar los contenidos y actividades</p> <p>-Libertad y Confianza en el trabajo realizado.</p>	<p>-El acompañamiento intermitente por parte del estado</p> <p>- Desinformación</p> <p>-Tiempos</p> <p>-Falta de especialistas en codiseño al interior de los equipos</p> <p>-Los docentes no somos expertos en diseño curricular</p>

*Tabla 2. Percepciones sobre el proceso de codiseño.*

Otro de los aspectos sobre el cual se indaga es el tercer rubro, que corresponde a los *desafíos presentados durante el proceso de codiseño*. El nulo apoyo metodológico, la falta de expertos curriculares, así como la falta de información por parte de las autoridades estatales constituyeron algunos de los mayores desafíos. Esto dio como resultado la falta de interés tanto de otras instituciones como de los mismos compañeros de la ENEA, aunado al poco tiempo asignado para la realización de la actividad y la falta de descarga horaria suficiente. Cabe destacar que fue a través del diálogo entre pares, y tomando en cuenta los diversos contextos en los que se encuentran las [EN], se pudo atender a las necesidades específicas de los estudiantes. Entre los recursos, apoyos y capacitaciones necesarias mencionados por los docentes, para llevar a cabo de manera óptima la actividad de codiseño, destacan: curso sobre diseño curricular, un análisis curricular a profundidad y del propio plan, bibliografía actualizada y la asignación del tiempo necesario; así también un curso sobre metodologías de las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

<b>Mayores desafíos enfrentados al participar en codiseño</b>	<b>Resistencia o dificultades por parte de actores institucionales durante el proceso</b>	<b>Atención a necesidades específicas de los estudiantes y contextos regionales</b>	<b>Recursos, apoyos o capacitaciones adicionales considerados necesarios para mejorar el proceso de codiseño</b>
-Apoyo metodológico -Falta de acompañamiento y falta de información por parte de las	-Falta de interés de otras instituciones y algunos compañeros -Falta de horas comisionadas	-A través del diálogo respetuoso -Por medio de la contextualización -Empatando las necesidades de su	-Análisis curricular y del propio plan - Curso diseño curricular -Formación en las áreas de contenido

<p>autoridades estatales</p> <p>-Desintegración y desinterés de los equipos de trabajo, se cargó el trabajo hacia dos personas</p> <p>-Falta de estructura</p> <p>-Trabajo colaborativo</p> <p>-Falta conocimiento de la NEM</p> <p>-Falta de tiempo para invertirle atención plena al compromiso</p> <p>-Coincidir con los tiempos con los compañeros</p> <p>-Inestabilidad (falta de compromiso, asistencia y responsabilidad de los integrantes)</p>	<p>-Tiempo: escaso y la coincidencia para trabajar con el resto de los compañeros</p> <p>-Poco conocimiento sobre codiseño</p>	<p>formación con las jornadas de práctica</p> <p>-Tomando en cuenta diferentes realidades y contextos</p> <p>-Priorizando contenidos más relevantes</p> <p>-A través de diagnósticos para entender que se debe atender, revisando antecedentes y el contexto</p>	<p>-Un curso de proyectos integrales</p> <p>-Bibliografía actualizada</p> <p>-Tiempos para disponer de las horas necesarias</p> <p>-Capacitación de metodología de las estrategias de enseñanza-aprendizaje</p>
---	--	--	---

*Tabla 3. Desafíos en el proceso de codiseño.*

Referente a los aprendizajes adquiridos durante el proceso de codiseño, el cual fue el último rubro sobre el cual se indaga, se evidencia que a pesar de las adversidades que se

presentaron en el ejercicio de codiseño, ha sido una actividad de suma importancia para el logro de aprendizajes de los docentes involucrados no solo a nivel profesional sino también a nivel personal. En la tabla 4, podemos observar que a nivel personal aspectos como la paciencia, mejor administración de tiempos, aprendizajes particulares de los cursos que se desarrollaron, así como el aprendizaje entre y de los pares cobraron mayor relevancia. Del mismo modo, la participación en los trabajos de codiseño han permitido desarrollar un pensamiento flexible, y una comprensión más profunda de dicho trabajo, mejorando así también su capacidad de hacer adecuaciones curriculares dentro de sus cursos, tomando en cuenta los objetivos, las estrategias de enseñanza, la evaluación y los recursos educativos. Además, el interés genuino por construir proyectos articuladores basados en necesidades contextuales dando respuesta no solo a la NEM, sino también al aprendizaje situado.

<b>Aprendizajes o conocimientos nuevos adquiridos a nivel personal, resultado de su participación en codiseño</b>	<b>Influencia experiencias de codiseño de cursos en el desarrollo profesional como docente</b>	<b>Cambios y ajustes como resultado de la experiencia en codiseño</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Paciencia</li> <li>-Administración de tiempos</li> <li>-Lazos de amistad</li> <li>-Aprender otras maneras de enseñanza y actividades diversificadas</li> <li>-Aprendizaje sobre contenidos particulares de los cursos (como atender a niños con altas capacidades, desde el curso de Diversidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pensamiento flexible</li> <li>-Comprensión más profunda de todo lo que implica el codiseño: selección de objetivos, estrategias de enseñanza, evaluación, recursos educativos.</li> <li>-Nuevos aprendizajes</li> <li>-Visión diferente en la aplicación de cursos,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Análisis del plan</li> <li>-Motivación por la construcción de proyectos articuladores basados en necesidades contextuales</li> <li>-Ideas de aplicación de actividades diversificadas</li> <li>-Motivación a hacer adecuaciones propias de acuerdo con las necesidades del grupo con</li> </ul>



<p>en aula inclusiva, como el mundo percibe la paz en la sociedad y cómo podemos abordarla en clase como docentes en otro curso)</p> <p>-Aprender sobre el proceso en el diseño de cursos y las actividades inherentes</p> <p>-Respeto y apertura hacia los diferentes puntos de vista</p> <p>-Disciplina, compromiso, responsabilidad y disposición</p> <p>-De los planes y programas 2022</p>	<p>entendiendo más la flexibilidad curricular</p> <p>-Conocimiento y entendimiento de la NEM</p> <p>-Entender la lógica de otros cursos</p>	<p>base al diagnóstico y esta nueva experiencia</p> <p>-Más empatía</p> <p>-Escuchar antes de juzgar</p> <p>-Valoración de tiempos curriculares y aprovechamiento al máximo</p> <p>-Ser más consciente de las metodologías</p> <p>-Intencionar actividades para que los estudiantes formen un juicio crítico de comunidad y pertenencia</p> <p>-En la evaluación y ajuste de tiempos</p> <p>-Más conciencia en las actividades asignadas y su correlación con el objetivo</p>
---	---	---

*Tabla 4. Aprendizajes en el proceso de codiseño.*

### **Discusión y conclusiones**

Después de analizar los resultados de manera exhaustiva, se comprueba la tesis que afirma que la participación de los docentes de la escuela normal permite diseñar cursos más efectivos y relevantes que contribuyen en la calidad de la formación y el impacto en la educación básica. Del mismo modo se logró cumplir con el objetivo planteado de identificar las experiencias, percepciones, desafíos y aprendizajes que reconocen los docentes de la Escuela Normal participante.

Los resultados dan cuenta que el binomio rol docente con el diseño curricular potencia la realidad de la calidad educativa. Espejo et.al. (2020). En un contexto educativo actual, cada vez más complejo y demandante, se ha evidenciado la necesidad de implementar enfoques más participativos y colaborativos en la elaboración de los planes de estudio. De manera exclusiva la autoridad educativa federal, entre otras atribuciones, fomenta y crea mecanismos de participación entre las comunidades normalistas y las entidades federativas, para modificar y actualizar los planes y programas de estudio de las Escuelas Normales”. (SEP, 2022) esto debido a que se busca un trabajo de rediseño curricular, en el que, a partir de las evaluaciones locales, estatales y nacionales, se replantean, eliminan o incorporan cursos, contenidos o enfoques de un programa de estudios para mantener vigente la formación docente en las [EN] (Cámara de Diputados, 2019, p.11)

Podemos ahora afirmar que el proceso de codiseño, implica leer la realidad del contexto educativo, de las necesidades que presentan los propios estudiantes, al mismo tiempo que es una oportunidad para el desarrollo profesional de los docentes, ya que fortalece y desarrolla sus capacidades para encontrar una lógica motivante en el diseño del propio curso. Además, la colaboración en el diseño de los cursos genera interés en el profesorado para asumirse como un profesional que tiene la capacidad para diseñar y aportar en su diseño, donde

“la capacitación centrada en el trabajo en equipo favorece... el intercambio de ideas sobre temas comunes de su profesión, la circulación de problemas de la práctica y sus alternativas de solución, el aprendizaje entre pares, la valorización del saber docente y el trabajo cooperativo” (Camargo; et.al. 2004; Pág. 89)

Es por ello que, como pudimos observar en los resultados, el profesorado asumió el reto haciéndose consciente de la autonomía profesional que se ofrece, se posicionó como experto; parafraseando a Velásquez (2023) fue momento que demuestren las implicaciones que conlleva el trabajar en educación superior, que no es solo el papel de aplicadores de un programa, sino que son los encargados de diseñar situaciones de aprendizaje en y para la vida que promueva la autorregulación, así como el logro de aprendizajes significativos. Todo

esto se llevó a cabo con éxito a pesar de los desafíos que el codiseño implicó: falta de tiempo, recursos insuficientes, y la carencia en la formación en diseño instruccional. Entre los hallazgos se puede dar cuenta que es evidente que cuando los docentes tienen la posibilidad de participar en el diseño curricular suelen sentir un mayor sentido de pertenencia y compromiso con el proceso educativo, ya que la participación activa les permite tener un impacto directo en la formación de futuros educadores además de una mayor satisfacción profesional al ver sus ideas y sugerencias implementadas en el plan de estudios.

### Referencias

Cámara de Diputados. (2019, noviembre). Acuerdo Educativo Nacional (Gaceta 64). Gaceta de la Cámara de Diputados.

<https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/mejescnormales.pdf>

Camargo Abello, Marina; Calvo M., Gloria; Franco Arbeláez, María Cristina; Vergara Arboleda, Maribel; Londoño, Sebastián; Zapata Jaramillo, Felipe; Garavito Prieto, Claudia. (2004) Las necesidades de formación permanente del docente Educación y Educadores, núm. ("3) Las necesidades de formación permanente del docente ... - Studocu") 7, pp. 79-112 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia.

<https://www.redalyc.org/pdf/834/83400708.pdf>

Castillo-López, M., Romero, E. Y Mínguez, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 18(2), 241-267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>

Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, Gobierno de Chile (2024) <https://www.conicyt.cl/explora/files/2018/05/Definiciones-Codiseno.pdf>

Díaz Barriga, Frida (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México, DF: Mc Graw-Hill

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGSUM]. (s.f.). En busca de fortalecer la calidad de la formación de futuros docentes. Secretaría de Educación Pública. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/estrategia-nacional-de-formacion-continua-de-profesores-de-educacion-basica-y-media-superior-22968>

Escofet Roig, A., Novella Cámara, A., & Morín Fraile, M. V. (2021). El codiseño como impulso del compromiso del estudiantado universitario. *Aula Abierta*, 50(4), 825–832. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.825-832>

Espejo Leupin, Roberto, Romo López, Verónica, & Cárdenas, Karin. (2020). Desarrollo docente y diseño curricular en educación superior: una sinergia necesaria para mejorar la calidad de la educación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 7-23. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200007>

Gobierno de México. (2023). Nueva Escuela Mexicana: ¿Qué es el codiseño? [Página web]. <https://nuevaescuelamexicana.org/que-es-el-codiseno-de-la-nueva-escuela-mexicana/>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Mcgraw-Hill. 1: Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*

Jiménez, M. Á. (Dir.), & Faus Dalmau, L. (2019). Programar al revés: El diseño curricular desde los aprendizajes. Narcea. ISBN 978-84-277-2594-2.

Jiménez Ríos, Edith. (2002). La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM. *Perfiles educativos*, 24(96), 73-96. Recuperado en 26 de julio de 2024, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?Script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982002000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000200005&lng=es&tlng=es).

Madroñero Delgado. (s/f) La práctica hace al maestro: desarrollo personal y profesional de docentes Diana Camila. Revistas Udenar. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/download/3344/3902/11212#:~:text=La%20pr%C3%a1ctica%20docente%20permite%20a, trabajo%20del%20maestro%20es%20f%C3%a1cil>.

Peña Pérez, Randy Vladimir, Pérez Priego, María del Carmen, & Peña Pérez, Evelyn. (2021). "Formación docente, práctica docente y práctica reflexiva: un reto de formación en

las instituciones docentes del nivel superior." ("Formación docente, práctica docente y práctica reflexiva: un reto de ...") *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1), 00001. Epub 03 de noviembre de 2021.  
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2825>

Recrea. (2020). Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida.  
[https://recrea.jalisco.gob.mx/recrea/wp-content/uploads/sites/6/2022/09/editable\\_cav\\_agosto2020.pdf](https://recrea.jalisco.gob.mx/recrea/wp-content/uploads/sites/6/2022/09/editable_cav_agosto2020.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2022, agosto 29). Acuerdo por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. Diario Oficial de la Federación.  
[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?Codigo=5662825&fecha=29/08/2022](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?Codigo=5662825&fecha=29/08/2022)

Secretaría de Educación Pública. (2022a, 16 de agosto). Anexo 1 del Acuerdo 16-08-22: Lineamientos para la implementación del nuevo modelo educativo. Disposiciones generales de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica. Diario Oficial de la Federación.  
[https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO\\_1\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_1_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)

Segovia Sánchez Alhelí; Martínez Sanchez Karla Gabriela; García González Blanca Delia. (2023) Experiencia de delegados de Tamaulipas en el proceso de codiseño curricular del Plan de Estudios 2022 de Educación Normal. (2023) Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Año 6, No. 6. ISSN: 2594-1003.  
[https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria\\_CONISEN\\_2023.pdf](https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2023.pdf)

UNESCO (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. UNESCO Publishing  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

Velásquez Navarro, José de Jesús. (febrero 1, 2023) ¿Autonomía profesional o incapacidad de la SEP? NEXOS, sociedad, ciencia y literatura.  
<https://educacion.nexos.com.mx/autonomia-profesional-o-incapacidad-de-la-sep/>

## **Interseccionalidad para la construcción de conocimiento: una propuesta curricular**

Rosa Ascensión Espinoza Cid

Ensh.respinoza@creson.edu.mx

Karla Margarita Juvera Quijada

Ensh.kjuvera@creson.edu.mx

Dora Cecilia Barrientos López

Ensh.dbarrientos@creson.edu.mx

Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo

Línea temática 1. El Codiseño curricular como expresión territorial e identitaria del Normalismo mexicano.

### **Resumen**

El transitar del enfoque del sistema educativo mexicano de un modelo basado en competencias a uno de capacidades supone que ponga al estudiante al centro para su construcción como ser humano único. El objetivo de esta ponencia es presentar el diseño de la propuesta curricular del énfasis Construcción de conocimiento desde la perspectiva interseccional, el cual forma parte de la flexibilidad institucional de la Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo, dentro del plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés. Lo anterior, resalta la necesidad del diseño de un énfasis basado en la interseccionalidad como perspectiva socioeducativa, el cual permita que las y los normalistas de esta licenciatura construyan conocimiento científico a través de procesos epistemológicos, teóricos y metodológicos, para constituirse como agentes de transformación de su realidad educativa. Se presentan los avances de las primeras cinco etapas del trabajo.

**Palabras clave:** Interseccionalidad, formación inicial, diseño curricular, Codiseño 2022

### **Planteamiento del problema**

#### **Entendiendo la interseccionalidad en el currículo**



En el 2022 las Escuelas Normales del país inician un proceso de codiseño curricular para todas las licenciaturas que se imparten. Dentro las estructuras curriculares que se diseñaron en conjunto y colaboración con docentes, a nivel nacional, se concibieron cursos nacionales y otros de flexibilidad estatal e institucional, la comunidad docente de cada licenciatura decidió el porcentaje para cada una de ellas.

A nivel estatal, en este contexto, se realizaron diversas reuniones de trabajo colegiado organizadas por la autoridad estatal, el Centro Regional de Formación Profesional Docente del Estado de Sonora (CRESON), en dichos espacios de discusión se establecieron las mallas estatales e institucionales. En el caso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés las dos Escuelas que la ofertan en Sonora son la Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo (ENSH) y plantel Obregón (ENSO).

Después de un análisis profundo sobre las necesidades de formación de egresadas, egresados y estudiantes, en la ENSH se decidió trabajar la flexibilidad institucional sobre investigación educativa, pero, después de la asesoría del equipo coordinador del codiseño nacional de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (dgesum) en donde se cuestionó respecto a la diferenciación con el trayecto de Práctica profesional y saber pedagógico, y se requería reflexionar sobre el “ser” de nuestros egresados, es decir, cómo queremos que nuestras y nuestros egresados apliquen el “saber ser” como futuros docentes. Esto traducido en su concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje y en la construcción de su práctica profesional.

Lo anterior pensado desde el enfoque de capacidades que supera al competencial y transita, desde la perspectiva de Nussbaum (2012), hacia la promoción de capacidades para crear libertades; por lo tanto, se desvincula de la estandarización de competencias y pone en el centro del desarrollo humano a la construcción del individuo como ser único, priorizando espacios que permitan expresar diversidades críticas y reflexivas.

Con base en los cuestionamientos anteriormente mencionados realizados por el equipo de dgesum, el grupo colegiado de la ENSH centra la reflexión y el análisis en la reestructuración de la primera propuesta de énfasis sobre investigación educativa,

buscando una forma de trabajar desde las capacidades, reconociendo diferencias, pero trabajando desde y para la equidad. Se concluye que más allá de las habilidades investigativas, es necesario analizar la complejidad de los contextos socioeducativos para una transformación en los espacios de intervención, tomando en cuenta la diversidad en las instituciones y aulas, pues todo ello determina las condiciones en que las y los estudiantes afrontan su proceso de aprendizaje.

En este sentido y basándonos en las demandas y las rutas epistemológicas actuales, la interseccionalidad, como perspectiva de reflexión e investigación, cobra relevancia, concebida como un enfoque epistémico, ético, teórico y político, el cual permite analizar, desde posturas críticas los problemas socioeducativos. A partir del diálogo transversal y herramientas conceptuales, analíticas y emancipadoras, posibilita visibilizar relaciones de poder y opresión, para transformar la realidad social (Viveros, 2018). Esto permite entender la complejidad de las experiencias de las personas en toda su diversidad, y reconocer su capacidad de agencia y resistencia (Jordan-Zachery, 2007).

La perspectiva interseccional se alinea a los propósitos del Plan y programas de estudios 2022 para educación básica y de su marco curricular: la Nueva Escuela Mexicana (NEM), los cuales promueven que las comunidades estudiantiles de todos los niveles educativos tengan desarrollo humano integral, para, entre otras cosas, combatir las causas de la discriminación y violencia hacia las infancias y las mujeres; fomentar la identidad y el sentido de pertenencia a través de la interculturalidad; y reconocer la pluriculturalidad del país promoviendo la participación de los pueblos y comunidades originarios y afroamericanos a través de un marco de inclusión social, equidad y derechos humanos (Diario Oficial de la Federación, 2022). En este marco de acción, aunque estos documentos no evocan explícitamente la interseccionalidad, presentan principios y conceptos que caracterizan a la misma.

### **Referentes teóricos**

La interseccionalidad como una perspectiva

Es importante reconocer los antecedentes y los debates acerca de la interseccionalidad pues, esta perspectiva surge como parte de los aportes teóricos de la teoría feminista. Según Sales (2018) “la interseccionalidad radica en sostener que los individuos están situados en una pluralidad y diversidad de posiciones sociales y dichas posiciones dependen de cómo se estructuran las relaciones o estructuras de poder que generan diferentes formas de distribución de recursos” (p. 54). En este marco dicha perspectiva retoma el análisis de las desigualdades que afectan a todas las personas situadas en contextos determinados considerando las múltiples discriminaciones y privilegios que pueden ser invisibilizados. Justamente estos debates teóricos abren paso a recuperar la perspectiva teórica interseccional como eje de análisis en el estudio de los problemas sociales donde se reconozca desde una postura crítica la posición social y de desigualdad que enfrentan las diversas comunidades.

Lo anterior, permite retomar la interseccionalidad para investigar la complejidad socioeducativa para comprender las categorías relacionadas con la desigualdad social. “Asumir la interseccionalidad ayuda a que no se naturalice la desigualdad, la inequidad y la injusticia que viene propiciada por la violencia estructural que funge las políticas neoliberales y neoconservadoras hermanadas con el capitalismo tecnocrático de nuestros días” (Vázquez et al., 2019, p. 21). En este sentido, la perspectiva interseccional ayuda a que se puedan analizar desde su origen y realidad estas injusticias generadas desde los grupos dominadores hacia los grupos oprimidos. Esto trae consigo que el estudiantado normalista sea consciente de las categorías analíticas de dominación, como son: clase, sexo, raza, por mencionar algunas, para poder identificarlas, pero también es importante la relación de dichas categorías con la experiencia, desde un enfoque fenomenológico que permita la transformación de dicha producción de conocimiento hacia la visibilización en los contextos sociales. En otras palabras, la perspectiva interseccional no es sinónimo de solución en sí misma, sino que genera procesos que posibilitan el diseño de intervención en búsqueda de la mejora.

Enfoque por capacidades en el marco de la interseccionalidad

Entender a la interseccionalidad como una vía para desarrollar el enfoque por capacidades en educación superior, conlleva primero comprender la libertad sostenible, la cual Sen (2009), formula a partir de Brundtland y Solow como un concepto que abarca la preservación y se extiende hasta libertades y capacidades sustantivas tanto para las generaciones actuales como para las futuras generaciones; siendo los seres humanos no solo “pacientes” con necesidades de satisfacción personales y colectivas, sino también “agentes” con libertad de decisión. Nussbaum (2012), valoriza capacidad como libertad; por consiguiente, explica capacidades como el conjunto de oportunidades interrelacionadas que nos permiten elegir y actuar, las cuales son creadas por combinaciones entre nuestras facultades personales y entornos políticos, sociales y económicos.

El enfoque por capacidades basado en el humanismo implica incluir la formación de emociones y sentimientos de conciencia mutua como: reciprocidad, empatía, sensibilidad y vulnerabilidad, de tal forma que se construya una sociedad democrática, digna y sobre todo, humanizadora. Sin dejar de lado la formación en las ciencias sociales, básicas y aplicadas, o la formación técnica o científica, el enfoque de capacidades humanas busca generar puntos de equilibrio entre este tipo de formaciones y las humanidades (Silva, 2016).

Nussbaum (2000) presenta una lista de diez capacidades a desarrollar en el ser humano: vida, salud corporal, integridad corporal, sentidos (imaginación y pensamientos), emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, capacidad para jugar y control sobre el entorno de cada uno; vinculándolas con hacer efectiva una vida con dignidad humana en los diferentes espacios de socialización; lo anterior es congruente con los planteamientos humanistas aplicados a la educación, por un lado de Maslow y su jerarquización de necesidades, que van desde las biológicas hasta las de interacción social y autorrealización, y por otro de Rogers y la idea del desarrollo humano en función del ambiente en el que las personas se desenvuelven (Elizalde et al., 2006); siempre concibiendo al ser como eje de su proceso formativo para el bienestar en contextos específicos.

En el anterior orden de ideas, las nuevas comunidades educativas han puesto en discusión la pertinencia de generar procesos emancipatorios para la educación pública, por

lo que, uno de los retos en este sector es reconocer la dignidad y el respeto de todas y todos, lo cual implica generar en el estudiantado conciencia crítica, reflexión y autonomía. El modelo por capacidades promueve el desarrollo humano desde una mirada humanista, centrándose en la persona y las capacidades humanas; por ende, una educación bajo este modelo es sensible a contextos, historias, culturas y circunstancias económicas (Nussbaum, 2012). Desde esta perspectiva, las personas son quienes eligen y desarrollan su ser y hacer, lo que resulta en la necesidad de que el sistema educativo brinde oportunidades de tal forma que el uso de sus capacidades les posibilite funcionar y tomar decisiones en libertad (Silva y Mazuera, 2019).

#### La interseccionalidad para transformar a la comunidad socioeducativa

Con el fin de contribuir a la transformación de la comunidad socioeducativa, se pueden diseñar propuestas de intervención interseccionales, las cuales requieren que primero se entienda que las desigualdades deben ser vistas como un fenómeno multidimensional, ya que “no existe una experiencia unificada o verdadera de la desigualdad” (Viveros, 2023, p. 105). Sobre esto último Chan de Ávila et al. (2013) mencionan que las y los investigadores bajo la perspectiva interseccional, deben preguntarse qué otras categorías de vulnerabilidad confluyen en un grupo o individuo en situación de desigualdad; es decir, transformar implica visibilizar las realidades.

Agregando a lo anterior, Hill Collins y Bilge (2019) señalan los aportes de incorporar la perspectiva interseccional al análisis de los problemas educativos como una estrategia para comprender las desigualdades de condiciones y oportunidades a las que se enfrenta la comunidad escolar. En este sentido, al reconocer la complejidad de los problemas socioeducativos y utilizar esta herramienta analítica donde se visibiliza la interacción de diversas categorías como: género, sexualidad, clase, cultura, etnicidad, edad, entre otras, permite a la comunidad docente sensibilizarse con respecto a las necesidades del estudiantado y generar estrategias desde una perspectiva interseccional para la transformación de los procesos y los contextos educativos. Sin dejar de lado que la institucionalización de la interseccionalidad no debe traducirse como una neutralización o

estandarización académica del concepto (Viveros, 2023), sino que debe entenderse como una perspectiva que permita visibilizar y analizar las categorías de discriminación.

El perfil del profesorado investigador interseccional

Para diseñar propuestas de intervención interseccionales, por medio de la experiencia de diseño curricular y el análisis de los cursos generados, las y los normalistas en formación deben desarrollar tres capacidades: visibilizar realidades, analizar dichas realidades, e implementar estrategias transformadoras. Es dentro de este marco que, para la resolución de problemáticas, la interseccionalidad es utilizada como una herramienta de tipo heurístico, por lo tanto, adopta múltiples formas (Hill Collins y Bilge, 2019).

Con el fin de diseñar propuestas interseccionales las y los docentes investigadores primero deben ser capaces de visibilizar las realidades que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes. Es importante mencionar que, dentro de los factores de exclusión, los ejes de las divisiones sociales, tales como: raza, género, sexualidad, edad, desventaja económica o clase, no funcionan como unidades independientes, ni son mutuamente excluyentes entre sí, sino que se constituyen unos sobre otros y se desenvuelven en conjunto (Hill Collins y Bilge, 2019). Segundo, las y los estudiantes normalistas deben ser capaces de analizar sus realidades educativas con base en las categorías de exclusión. Un análisis interseccional implica ir más allá de seguir estructuras o citas, su relevancia radica en lo que se hace con relación a la realidad social, es decir, visibilizar, pero también se acciona, desde el campo docente. De lo anterior, se desprende la tercera capacidad, la que facilita que las y los docentes en formación puedan diseñar e implementar estrategias que desarrollen en sus estudiantes autonomía, independencia, libertad, y demás características de la emancipación del proceso educativo.

### **Metodología**

La ruta metodológica para el diseño curricular del énfasis consiste de siete etapas, de las cuales en el proceso de este diseño se cumplió hasta la quinta etapa. La figura 1 presenta el nombre de cada una de las etapas y la actividad principal que se realizó en cada una de ellas.

Figura 1. Etapas metodológicas para el diseño curricular

<b>1era etapa</b> <b>Discusión en grupo de trabajo colaborativo</b> Planteamiento de la propuesta
<b>2da etapa</b> <b>Revisión documental</b> Interseccionalidad, modelo por capacidades, metodologías de aprendizaje
<b>3era etapa</b> <b>Discusión grupo de trabajo colaborativo</b> Análisis de la pertinencia y toma de decisiones
<b>4ta etapa</b> <b>Diseño y desarrollo curricular</b>
<b>5ta etapa</b> <b>Planeación del seguimiento y evaluación de la propuesta</b>
<b>6ta etapa</b> <b>Implementación del énfasis</b>
<b>7ma etapa</b> <b>Evaluación del énfasis</b>

La primera etapa consistió en la conformación y discusión en un grupo de trabajo colaborativo, que permitió tomar decisiones para el planteamiento de la propuesta curricular, en este colegiado se consideró importante incluir a especialistas en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación en el inglés, además de docentes cuya área de experiencia fuera la investigación educativa.

En segunda etapa de revisión documental, se consultaron materiales bibliográficos sobre el modelo por capacidades, interseccionalidad y sus implicaciones como perspectiva al analizar los problemas socioeducativos, y las metodologías de aprendizaje: desarrollo de pensamiento crítico, aprendizaje basado en investigación, análisis de estudio de caso y aprendizaje colaborativo. Esta etapa fue fundamental, por la confrontación que representó para el equipo de trabajo, pues a medida que se comprendían a mayor profundidad los planteamientos del modelo por capacidades y el enfoque interseccional, representó un análisis sobre los propios privilegios y opresiones que se viven en la docencia, desde las distintas categorías de análisis que están implicadas.

En la tercera etapa, la discusión grupal y la revisión documental permitieron establecer propósitos cuidando la congruencia interna para trabajar el énfasis de



interseccionalidad, así como reconocer las oportunidades de desarrollar una nueva perspectiva a las y los futuros docentes normalistas sobre los problemas socioeducativos. Lo anterior, al tener claros los propósitos y la estructura del énfasis se desarrolló un plan de trabajo para iniciar la siguiente etapa. Cabe mencionar que, en este acto reflexivo, el cuestionamiento respecto a la pertinencia de lo planteado, con relación al perfil de egreso general y profesional de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés fue una constante, pues había que tomar en cuenta este marco curricular.

La cuarta etapa fue la de diseño y desarrollo curricular, en la cual se elaboró para cada uno de los cursos los dominios y desempeños del perfil de egreso general y profesional a los que contribuye, las orientaciones para el aprendizaje, sugerencias de evaluación, evidencias de aprendizaje, cada unidad de aprendizaje con sus contenidos y bibliografía básica y complementaria. Aquí, la revisión constante en colegiado y, de nuevo, tener presente el perfil de egreso de la licenciatura y el propósito general establecido para el énfasis, fueron el hilo conductor.

La quinta etapa corresponde a la planeación del seguimiento y evaluación de la propuesta, esta fase sigue en desarrollo, pues el énfasis está aún en su primera implementación. Es importante mencionar que se considera realizarla con base en el diario del docente titular que impartió el curso, el diario rotativo de la comunidad estudiantil, grupo de trabajo colaborativo sobre fortalezas, oportunidades, amenazas y áreas de oportunidad que requiere el énfasis. Al menos durante el primer curso del énfasis estas herramientas permitieron realizar ajustes al diseño, pensando en la mejora del proceso.

En cuanto a la sexta etapa, inició con el semestre 2024-1 con la implementación del primer curso, Investigación Educativa desde la perspectiva interseccional y que continuará durante los próximos tres semestres. Durante esta etapa se realizarán reuniones colegiadas de manera periódica para analizar avances, retrocesos y posibles ajustes a la planeación didáctica a la estructura curricular de los cursos que componen el énfasis. Para esta etapa es importante tomar en cuenta estrategias de evaluación formativa y de práctica docente

reflexiva, como las mencionadas en la etapa anterior y, como ya se mencionó, se fueron implementando durante el cuarto semestre.

Por último, la séptima etapa concibe la evaluación formal del énfasis, la cual está planeada para realizarse al concluir el 6to semestre de esta primera generación de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés, es decir, en el 2025-1. Dentro de las técnicas consideradas se encuentran un grupo focal con estudiantes, análisis de los documentos de titulación que se basaron en la interseccionalidad como perspectiva para el análisis de sus objetos de estudio y un último grupo de trabajo colaborativo para identificar las áreas de mejora en cuanto al diseño curricular.

## **Resultados**

En este apartado, damos respuesta a la pregunta: ¿cómo formar docentes investigadores con perspectiva interseccional?, con este objetivo se presenta la estructura del diseño curricular desarrollado.

Nombre del énfasis: Interseccionalidad para la construcción de conocimiento.

Objetivo del énfasis: que las y los normalistas de LEAI construyan conocimiento científico a través de procesos epistemológicos, teóricos y metodológicos desde la interseccionalidad, para constituirse como docentes que intervienen en la transformación de su realidad educativa.

Justificación del énfasis

El desarrollo del énfasis aporta al perfil general y al profesional de egreso de la comunidad estudiantil, pues identifica los problemas socioeducativos y promueve la transformación de las realidades a través del pensamiento crítico, reflexivo, sistémico y creativo. Además, permite comprender la importancia de actuar al identificar las desigualdades sociales y educativas. Hill-Collins y Bilge (2019) puntualizan que la interseccionalidad contribuye a un análisis complejo de la educación en donde la desigualdad social se materializa en las condiciones de educabilidad de del estudiantado, en las estructuras educativas y en la interacción de estos los factores inmersos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La

importancia de este énfasis es que posibilita la construcción de comunidades de aprendizaje con base en la sensibilización de estudiantes y docentes ante las opresiones y privilegios que se presentan en los diversos contextos de práctica profesional, pues observan la realidad interconectada de manera crítica. Dentro de este mismo aprendizaje, el estudiantado será capaz de participar en el diseño del Programa analítico (documento local) del centro educativo en el que practique, aportando medidas basadas en “las necesidades del grupo, la escuela, la comunidad, sus crisis económicas, sociales o culturales, los lenguajes locales, la diversidad cultural, lingüística, étnica, económica, las subalternidades, las hegemonías, los opresores, los oprimidos, los saberes locales y demás variables relevantes” (SEP, 2023, p. 73) para la resignificación del Programa sintético (documento nacional).

#### Diseño del énfasis

En la tabla 1 se describen los propósitos de cada uno de los cursos que integran el énfasis Interseccionalidad para la construcción del conocimiento, se cuidó la congruencia y coherencia entre cada curso, de manera tal que cada uno tuviera una relación con el anterior y el siguiente, pero también se les dio cierta independencia entre sí para permitir flexibilidad.

Tabla 1. Diseño curricular énfasis interseccionalidad para la construcción del conocimiento

Semestre	Curso	Propósito
IV	Investigación educativa desde la perspectiva interseccional	Que el estudiantado normalista se introduzca a la investigación educativa desde la perspectiva interseccional, a través de analizar las distintas corrientes de pensamiento sobre la producción de conocimiento, y así contribuir a la formación de docentes integrales que analicen la realidad socioeducativa.

✓	<p>Diseño de modelos teórico-metodológicos para la investigación educativa desde la interseccionalidad</p> <p>Análisis de resultados y hallazgos desde la perspectiva interseccional</p>	<p>Que el estudiantado normalista diseñe modelos teóricos y metodológicos para la investigación con un enfoque interseccional; por medio de la revisión de bases teóricas y metodológicas, con el fin de construir conocimiento científico para el análisis de la realidad socioeducativa.</p> <p>El curso tiene como propósito que las y los estudiantes normalistas desarrollen habilidades para el procesamiento y análisis de información cuantitativa y cualitativa desde un enfoque interseccional que les permita visibilizar la complejidad socioeducativa de las realidades comunitarias.</p>
✓	<p>Diseño de propuestas interseccionales para la transformación socioeducativa</p>	<p>Que el estudiantado normalista contribuya al campo de la educación y la formación docente a partir del diseño de propuestas interseccionales que transformen la realidad socioeducativa y de la difusión y divulgación del conocimiento científico para incidencia social.</p>

El proceso del diseño curricular de cada uno de los cursos contempla la sugieren de las evidencias de aprendizaje y la evidencia integradora (Tabla 2), mismas que están orientadas a promover el pensamiento crítico, aprendizaje basado en investigación, análisis de estudios de caso y el aprendizaje colaborativo, estas se relación con dominio de los desempeños señalados en el perfil de egreso general y profesional.

Tabla 2. Evidencia integradora de cada curso

Semestre	Curso	Evidencia integradora
----------	-------	-----------------------



---

IV	Investigación educativa desde la perspectiva interseccional	Presentación oral y escrita de un planteamiento de investigación con perspectiva interseccional, con base en la observación realizada durante su práctica docente.
V	Diseño de modelos teórico-metodológicos para la investigación educativa desde la interseccionalidad	Presentación de su propuesta de investigación: -Esquema de planteamiento del problema y justificación. -Preguntas y objetivos de investigación. -Esquema teórico. -Esquema metodológico. -Cronograma de actividades.
	Análisis de resultados y hallazgos desde la perspectiva interseccional	Informe de investigación
VI	Diseño de propuestas interseccionales para la transformación socioeducativa	Coloquio de investigación

---

El desarrollo de los cursos, así como las evidencias integradoras contribuyen a la construcción de un problema de investigación desde la perspectiva interseccional considerando elaborar el sustento teórico y metodológico que permita el análisis de la

complejidad de la realidad a partir del reconocimiento tanto de las desigualdades como de los privilegios en los diversos contextos educativos.

### **Discusión y conclusiones**

Hablar de diseño curricular sobre investigación implica dificultades, incorporar la interseccionalidad requirió de un proceso de apropiación y formación del equipo de diseñadoras en el corto plazo, por los tiempos que se indicaron a nivel nacional y estatal para la conclusión de la flexibilidad curricular. Además, encontrar la congruencia interna del énfasis, analizando la pertinencia de cada uno de los cursos y la vinculación entre ellos, así como la selección de evidencias de aprendizaje apropiadas a la fase de profundización indicada en la malla curricular.

Uno de los principales retos que este énfasis representa para la comunidad docente de la ENSH es el proceso de formación que implica, lo cual le permitirá no solamente estar sensibilizada ante las diversas realidades educativas, sino también la habilitación necesaria para la orientación del estudiantado normalista, dado que este énfasis representa observar y analizar de manera más profunda, iniciando con cuestionamientos que rompan con lo normalizado, pensando en las y los estudiantes, tanto normalistas como secundarios y preparatorianos, como seres humanos que tienen derecho a una vida sin opresiones y al desarrollo de capacidades en el pleno uso de su libertad.

En este sentido, y relacionado con el proceso de formación, la planta docente requiere ser consciente de sus propios privilegios y sensibilizarse ante las vulnerabilidades y opresiones de la comunidad educativa en la cual ejerce su práctica, gestionando espacios incluyentes en donde las y los futuros docentes puedan crear una perspectiva de pensamiento crítico basado en la interseccionalidad. Se contempla que las y los egresados de este énfasis tengan las capacidades para reproducir este mismo ambiente de construcción basado en estos principios de inclusión y equidad. Lo anterior representa un cambio importante en el sistema educativo pues es imperante la necesidad de transformar dichos contextos para la atención de la población vulnerable.

Otro desafío es en cuanto a la metodología para implementar la interseccionalidad, debido a que actualmente se encuentra en debate el cómo debería definirse y aplicarse. Las metodologías de investigación interseccionales abren paso a nuevas discusiones para construirse con base en el contexto y las necesidades de los y las participantes involucrados. Además, implica superar la adición de categorías aisladas sino integrar y analizar cómo cada una de las categorías inciden de manera integrada.

Esperamos que las y los estudiantes normalistas egresadas y egresados de este énfasis desarrollen capacidades para su práctica docente con perspectiva interseccional, capaces de atender, desde un enfoque holístico, la diversidad de las aulas y contextos educativos cada vez más heterogéneas. Reconocer y abordar la interseccionalidad permitirá generar un ambiente inclusivo y equitativo que respete los derechos humanos.

## Referencias

- Chan de Ávila, J. C., Peter, S. G., y Zapata, M. (2013). Inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior en América Latina. *ISEES: Inclusión social y equidad en la Educación Superior*, (13), 129-149.
- Diario Oficial de la Federación. (2022) Acuerdo 16/08/22.
- Elizalde, A., Martí, M. Y Martínez, F. (2006). Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el Enfoque Centrado en la Persona. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 5(15).
- Hill-Collins, P., y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. John Wiley & Sons.
- Jordan-Zachery, J. S. (2007). Am I a black woman or a woman who is black? A few thoughts on the meaning of intersectionality. *Politics & Gender*, 3(2), 254-263.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*, Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.



- Sales, T. (2018). Una nueva luna de miel; teoría feminista, antropología feminista e interseccionalidad. *Revista Andaluza de Antropología*, (14), 49-70.
- Sen, A. (2011). *La idea de la justicia*. Taurus.
- SEP. (2023). *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 6*. SEP.
- Silva, W. H. (2016). Homo capax. Hacia una filosofía de la educación. Aula de humanidades/ Bonaventuriana.
- Silva, W. H., y Mazuera, J. A. (2019). ¿Enfoque de competencias o enfoque de capacidades en la escuela?. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, (e17). <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e17.1981>
- Vázquez, R., López-Gil, M., y Calvo, G. (2019). El currículum oculto del fracaso escolar y del abandono educativo temprano: Razones interseccionadas. *Investigación en la escuela*, (98), 16-30. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i98.02>
- Viveros, M. (2023). *Interseccionalidad giro decolonial y comunitario*. CLACSO.

## **Construyendo historias: un ejercicio de codiseño curricular**

Bianca Guadalupe Rodríguez Quiñones

subacadens@gmail.com

Juan Manuel Higuera Martínez

Juanmhigueramtz@outlook.es

Juan Javier Quintana Avilés

Jquintanaaviles@gmail.com

Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur

“Profr. Enrique Estrada Lucero”

Línea temática 1. El codiseño curricular como expresión territorial e identitaria del normalismo mexicano

### **Resumen**

El codiseño curricular de los Planes de Estudio 2022 para educación normal, representó una oportunidad para que los docentes de las escuelas normales del país se involucraran activamente en su construcción, reconociéndose y revalorando, con ello, su papel medular en la educación nacional. En este trabajo, se presentan resultados preliminares de una investigación en curso, sobre la experiencia de la Academia de Historia de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur “Profr. Enrique Estrada Lucero” (ENSBCS), en el codiseño de cursos para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia. La investigación es cualitativa, empleando las narrativas pedagógicas, que, desde la etnografía, nos permite analizar las experiencias de los docentes participantes, centrándonos en los retos y desafíos enfrentados al diseñar los cursos.

**Palabras clave:** codiseño curricular, Planes de Estudio, Historia

### **Planteamiento del problema**

A partir de la reforma educativa de 2019, el sistema educativo nacional ha vivido un proceso de transformación, emitiéndose el marco legal y normativo correspondiente para ello. Para el caso de la educación básica, al nuevo modelo educativo se le conoce como Nueva Escuela

Mexicana (NEM), y, como consecuencia de éste, había que revisarse los planes y programas de estudio para la formación de maestras y maestros de educación básica en las escuelas normales del país. De esta manera, entre los años 2019 y 2022 se realizaron, a nivel nacional, reuniones de consulta y análisis del currículum de las normales, en las que participaron autoridades educativas, especialistas y, sobre todo, se convocó a docentes normalistas, abriendo un diálogo permanente, abierto, democrático e incluyente (DOF, 2022). De estas reuniones, surgieron el Plan de Estudios de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, que enfatiza principalmente el papel fundamental de los profesores y profesoras del país como agentes de cambio, reconociendo que son éstos quienes conocen las realidades de sus entornos y contextos, así como de las escuelas normales en las que laboran.

Para la definición curricular de los Planes de Estudio 2022, se implementó el método de codiseño, fundamentado, de acuerdo con el Anexo 1 (DOF, 2022) en “el principio de diálogo de saberes docentes para la construcción plural, intercultural, situada, interdisciplinar, interinstitucional e intergeneracional del currículum nacional y de los contenidos regionales por entidad federativa como expresión de la flexibilidad curricular” (p. 9). De acuerdo con esto, cada escuela normal organizaría, de manera interna, sus equipos de codiseño, para definir, con base en su contexto, realidades y necesidades, los cursos que formarían parte de la malla curricular.

En la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur “Profr. Enrique Estrada Lucero” se conformaron 14 equipos, para atender el codiseño de los programas que oferta, en el área de secundaria, inclusión, educación especial, así como preescolar y primaria. El proceso no fue sencillo, ya que, la mayoría del personal docente es contratado por honorarios (es decir, no cuentan con plaza), lo que significó no contar con horas de descarga para el trabajo de codiseño, participando de forma voluntaria, invirtiendo horas extra, tanto en reuniones de colegiado para revisar los avances, como de trabajo individual. Además de ello, la mayoría de los (as) docentes no contaban con conocimientos de diseño curricular, aprendiendo sobre la marcha, en la práctica. Frente a ello, es necesario conocer los retos, dificultades y resultados obtenidos ante este ejercicio.

Para esta ponencia, nos centramos específicamente en el proceso desarrollado y las experiencias vividas, por los (as) docentes que integramos el equipo de codiseño para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia. Vale la pena mencionar, que se trata de solo un fragmento de una investigación en proceso, donde pretendemos sistematizar el trabajo de codiseño del equipo de la Academia de Historia, identificando las acciones implementadas por la ENSBCS, los retos y desafíos afrontados, por lo que se presentan solo resultados preliminares de dicha investigación.

### **Marco teórico**

De acuerdo a las políticas educativas de gobiernos anteriores al actual, los planes y programas de estudio, tanto de educación básica como de educación normal, se definían desde el centro, con poca o nula participación del magisterio, en ocasiones socializándolos en consultas regionales y nacionales, como ejercicio de legitimación. En la política educativa vigente, uno de sus ejes se refiere a la revalorización social del magisterio, reconociendo su experiencia, saberes y rol en el proceso educativo. En consecuencia, al diseñar las mallas curriculares de los Planes de Estudio 2022 para educación normal, se conformaron equipos integrados por docentes de las escuelas normales del país, quienes definieron los cursos que formarían parte de la malla, excepto los que integrarían el espacio denominado como “flexibilidad curricular”, destinado a que, los docentes de cada escuela formadora del país, determinara sus cursos. Según el Anexo 15 (dofb, 2022), la flexibilidad curricular “responde a una formación profesional docente integral, centrada en un sujeto glocal que recupera la especificidad contextual, regional, nacional e internacional” (p.4). Por tanto, con este espacio se busca que en cada escuela normal se definan los cursos con base en su contexto, realidades y necesidades. Así, se maneja el término *codiseño curricular*, como ese ejercicio de participación colaborativa de docentes de las diversas escuelas normales, para definir las mallas curriculares, los cursos diseñados a nivel nacional, y aquellos de flexibilidad curricular.

Para González-Isidro (2024) el codiseño curricular puede entenderse como “el proceso por el cual mediante esquemas y dinámicas de organización se construye el plan de

estudios, bajo enfoques [...] comunitarios, interculturales, epistémicos y ontológicos [...] en un contexto de corresponsabilidad, coexistencia, compartencia [...] de diálogo horizontal” (p. 194). En este sentido, la participación de los docentes en el codiseño curricular ha sido importante, pues como señala Martínez-Gómez (2024), les permite “mejorar el conocimiento y la comprensión de los programas a su cargo e incorporar diversos saberes a su práctica (pedagógicos, didácticos, tecnológicos, entre otros) con el propósito de hacerla más eficaz” (p. 46).

### **Metodología**

La investigación “Construyendo historias: un ejercicio de codiseño curricular”, se realiza desde un enfoque cualitativo, con el método etnográfico, rescatando la experiencia de los docentes participantes, a través de sus narrativas. La narración, posibilita que surjan la experiencia y la subjetividad. Es decir, un cruce entre práctica docente y escritura (Hermida, *et al*, 2017) que genera la reflexión y el análisis. Desde la etnografía, rescatar las narraciones de los docentes es una propuesta ideal para comprender experiencias complejas, plurales, que se desarrollan en las aulas, o bien, en las diversas acciones realizadas por éstos.

De los (as) nueve docentes que colaboraron en el diseño de los cursos, hasta el momento se cuenta con la narración de cinco de ellos. A través de sus narraciones, se pretende identificar las acciones implementadas por la ENSBCS para los trabajos de codiseño curricular, los retos o desafíos enfrentados por los (as) docentes, así como los resultados y aprendizajes obtenidos. Actualmente, nos encontramos en la etapa de lectura y análisis de las narraciones, por lo que, para este trabajo, nos enfocamos principalmente en la identificación de los retos y desafíos.

### **Resultados**

Para esta ponencia, presentamos resultados preliminares, toda vez que se trata de una investigación en proceso. Una vez iniciada la construcción de las mallas curriculares de los Planes de Estudio 2022, en la ENSBCS se convocó a los (as) docentes a participar, de manera voluntaria, en la definición de las asignaturas de flexibilidad curricular que comprenderían las mallas de cada licenciatura, así como en el diseño de los cursos. Como se mencionó

anteriormente, para la ENSBCS fue un esfuerzo mayúsculo, pues se participó en el codiseño de 14 licenciaturas: Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español, Matemáticas, Inglés, Física, Química, Biología, Geografía, Telesecundaria, Formación Ética y Ciudadana e Historia; Licenciatura en Inclusión Educativa, Licenciatura en Educación Especial y las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria.

Inicialmente, el equipo de codiseño de Historia se conformó por nueve docentes, tres mujeres y seis hombres, de los cuales siete tienen formación inicial universitaria y dos son de formación inicial docente, todos en la disciplina que nos ocupa. Sobre su antigüedad en la escuela normal, oscila entre dos a 20 años. Solo uno de ellos dejó de participar en el proceso.

Para iniciar los trabajos, la ENSBCS generó espacios de reuniones, para que cada equipo revisara las mallas curriculares nacionales y estableciera sus primeros acuerdos. En estas reuniones, el primer reto enfrentado fue unificar criterios sobre qué cursos habría de incorporar y diseñar. Al respecto, uno de los docentes menciona que “el principal desafío fue el trabajo en equipo. Es decir, lograr el consenso entre diferentes personas las cuales tienen ideas distintas, una formación distinta y concepciones diversas las cuales se unieron por un fin común” (J. Valdez, comunicación personal, mayo de 2024). Una vez definidos los cursos de flexibilidad curricular, otro reto fue

Desarrollar programas de estudio locales o de autonomía curricular ya que, para la conformación de algunos, no había suficiente información previa que nos permitieran conformar las unidades de estudio y sus contenidos. Eso implicó una ardua labor de investigación en diversas bibliotecas y acervos especializados en resguardar materiales de información local (J. Quintana, comunicación personal, junio de 2024).

Para definir los cursos, se analizaron los planes de estudio 1999 y 2018 para la formación de docentes de Historia de educación secundaria, debatiendo sobre los vacíos y necesidades en cuanto a contenidos disciplinares, didácticos y de historia

local y regional. En la siguiente tabla, se muestran los cursos de flexibilidad curricular diseñados:

Tabla 1. Cursos de Flexibilidad Curricular, Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, Plan 2022 (ENSBCS)

<b>Curso</b>	<b>Semestre</b>
El reformismo en la escuela normal	Primero
Historia del normalismo en Baja California Sur	Segundo
Cultura y naturaleza: formas de pensar y actuar en el mundo	Tercero
La historia de la educación secundaria	
Historia cultural	Cuarto
Análisis de los planes y programas de educación secundaria	
Microhistoria	Quinto
Orientaciones prácticas para un plan de clase	
Diseño de estrategias didácticas para entornos virtuales	
La gestión escolar en escuelas de educación básica	
Hermenéutica de la historia	Sexto
Metodología de la investigación histórica	
Patrimonio histórico cultural y natural de Baja California Sur	
Lengua de señas mexicana	

Fuente: Elaboración propia



De acuerdo con las narraciones de los (as) docentes participantes, coinciden en que fue un gran reto o desafío trabajar en equipo, colaborativamente, pues era complejo reunirse presencialmente, optando por tener reuniones esporádicas, solo para establecer acuerdos, avanzando en los cursos de manera individual. Para ello, cada semestre se conformaron subgrupos, con base en el enfoque y objetivos de los cursos a diseñar, así como la formación y conocimientos de los docentes. En algunas ocasiones, incluso el interés por el curso fue un factor a tomar en cuenta. Sin embargo, el trabajo colaborativo estuvo presente, pues si bien las reuniones presenciales no fueron frecuentes, se logró el diálogo, el intercambio de ideas, sobre el diseño de cada curso, como menciona uno de los profesores:

La experiencia de la pandemia nos enseñó la importancia que tuvo el uso de las tecnologías de la comunicación para interactuar de manera asincrónica. Por lo cual, decidimos utilizar en ocasiones la herramienta *meet* para ciertas juntas de consulta y hacer archivos *drive* compartidos para ir redactando y corrigiendo el programa que diseñábamos (J. Quintana, comunicación personal, junio de 2024).

De esta manera, se fueron construyendo los propósitos, antecedentes, unidades de aprendizaje, sugerencias de evaluación y evidencias de aprendizaje, bibliografía, en fin, cada apartado de los cursos. También, se creó un grupo de *whatsapp*, donde los integrantes del equipo de codiseño compartía materiales, que pudieran ser útiles para los cursos en construcción.

Como parte de la política nacional de diseño de las mallas curriculares, cada semestre se elaboraron los cursos del siguiente. Sin embargo, durante el Ciclo Escolar 2023-2024, la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (dgesum) informó a las escuelas normales del país, que todos los cursos deberían estar terminados a finales de mayo de 2024. Esto, generó estrés en los integrantes de todos los equipos de codiseño curricular de la ENSBCS, pues en lugar de diseñar las asignaturas para quinto semestre, habría que trabajar en todas las restantes.

Para atender lo anterior, se determinó hacer ajustes en las jornadas de práctica docente de los estudiantes normalistas, de tal manera que, hasta donde fue posible, la

mayoría de los grupos coincidiera. De esta manera, sin descuidar el acompañamiento y supervisión de las jornadas, se destinaron algunos días para trabajo exclusivo de codiseño. Otra medida fue, que los días del calendario escolar de la escuela, dedicados a colegiado académico (de manera similar a los consejos técnicos de educación básica, se destina un día mensual a colegiado, donde se realizan reuniones con los docentes de la escuela normal), se utilizaron para las reuniones de los equipos de codiseño, en el ánimo de generar ciertas facilidades para ello.

Sin embargo, terminar el codiseño curricular de los cursos fue complejo. Al estrés y la presión generada por contar con menos tiempo para ello, se sumaron factores internos y externos. En los primeros, en la ENSBCS, como ya se ha mencionado, la mayoría del personal docente no cuenta con plaza, por lo tanto, carece de servicios médicos u otro tipo de prestaciones, por lo que, durante el presente ciclo escolar, el personal docente y administrativo se organizó, gestionando demandas de certidumbre y mejora laboral ante el Gobierno del Estado, derivando en un paro laboral que duró aproximadamente dos meses, tiempo en el que se detuvieron todas las actividades académicas. Como factor externo, fue que poco después del regreso a las actividades, hubo un paro laboral del magisterio de educación básica, a nivel estatal, que derivó en suspender jornadas de práctica docente de los estudiantes, así como a priorizar sus clases, suspendiendo los últimos colegiados académicos del semestre y ciclo escolar. En consecuencia, durante el mes de mayo (los paros laborales se realizaron entre febrero y principios de mayo), se trabajó en los cursos a marchas forzadas.

Con todo ello, los cursos de flexibilidad curricular propuestos por el equipo de Historia, fueron terminados y entregados a las autoridades de la ENSBCS a finales de dicho mes. A la distancia, reflexionando al respecto, se dice fácil, pero “cada uno de estos elementos requirió horas de dedicación, de búsqueda, revisión y selección de textos, videos, de diseño de secuencias didácticas, con la finalidad de que los cursos fueran diseñados lo mejor posible” (M.A. Meza, comunicación personal, junio de 2024) y, como menciona otra de las docentes participantes, con una gran responsabilidad “ya que el diseño del currículum

es de gran importancia para nuestros estudiantes y futuros docentes, así como para la educación en México” (A. Lira, comunicación personal, junio de 2024).

### **Discusiones y conclusiones**

Con la información de las narraciones de los (as) docentes analizadas hasta el momento, podemos establecer algunas conclusiones iniciales. En primera instancia, la ENSBCS realizó un esfuerzo significativo para generar espacios en los que los equipos de codiseño se reunieran, de manera presencial, ya fuera en las fechas destinadas a los colegiados académicos, o bien, durante las jornadas de práctica de los estudiantes. Sin embargo, el último semestre, en particular durante el periodo comprendido de febrero a inicios de mayo de 2024, debido al paro laboral del personal docente y administrativo de la institución, así como el paro magisterial estatal, las actividades académicas, incluyendo el codiseño curricular, se detuvieron. Otra medida implementada por la escuela, considerada como positiva, es el apoyo que, con recursos del profen, ha otorgado para que los profesores y profesoras convocados (as) a reuniones nacionales acudan. En el caso del equipo de Historia, tres docentes forman parte del Colegio Normalista de Historia, acudiendo a cada reunión nacional que se ha realizado desde que se inició con la conformación de la malla curricular.

Lo anterior es relevante, si consideramos que el trabajo de codiseño fue sin remuneración, sin contar con horas de descarga, por lo que se reconoce la disposición, motivación y compromiso de los (as) profesores (as) participantes, quienes destinaron horas de su día a día, su experiencia y conocimientos, en la definición y estructuración de los cursos.

Por otro lado, si bien los integrantes del equipo de Historia consideran que fue un reto lograr el trabajo en equipo, identificamos que éste sí se llevó a cabo, pues aunque las reuniones presenciales no fueron muchas por semestre, se establecieron acuerdos de trabajo grupal, manteniendo comunicación a través de *whatsapp*, compartiendo documentos en *drive* y en sesiones por videollamadas, desarrollando así un trabajo colaborativo.

En el segundo semestre del Ciclo Escolar 2023-2024, los participantes presentaron un estrés considerable, tanto por los paros laborales y la interrupción de las actividades que

se menciona líneas atrás, como por la exigencia federal de terminar los cursos de flexibilidad curricular a finales de mayo. Esto generó que los integrantes del equipo de Historia hicieran un esfuerzo por tener una reunión presencial, reestructurar los acuerdos para avanzar en los cursos y redoblaran esfuerzos, logrando cumplir con la meta, entregándolos puntualmente.

Estas son parte de nuestras conclusiones iniciales, pues aún estamos en la lectura, a profundidad, de las narraciones de los (as) docentes. Queda pendiente el análisis de los resultados, más allá de la configuración de los cursos, en cuanto a los logros y satisfacciones obtenidas, por cada participante, a través del ejercicio de codiseño curricular.

### Referencias

Diario Oficial de la Federación. (2022). *Anexo 1 del Acuerdo por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica*. DOF

Diario Oficial de la Federación. (2022). *Anexo 15 del Acuerdo por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica*. DOF

González-Isidro, S. (2024). Los docentes ante el diseño curricular en Educación Normal. *Revista de Investigación Educativa redca*, 7 (19), 187-205

Hermida, C., Pionetti, M. & Segretin, C. (2017). *Formación docente y narración. Una mirada etnográfica sobre las prácticas*. Noveduc

Martínez-Gómez, I. (2024). ¿Una nueva Escuela Normal para la Nueva Escuela Mexicana?. *Kinesis. Revista Veracruzana de Investigación Docente*, (9), 44-59

**El Codiseño Como Alternativa Para Abordar Temáticas Locales En La Escuela “Rosario  
María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura En Educación Preescolar.**

Martha Cristina Olvera Diaz

Martha.olveradiaz@gmail.com

Jorge Ordoñez Alvarez

Jorge.ordonezalvarez@gmail.com

Sidney Aline Ordoñez Palacios

Sidney.ordonezpalacios@gmail.com

“Rosario María Gutiérrez Eskildsen”

Línea Temática 1. El Codiseño Curricular Como Expresión Territorial E Identitaria Del Normalismo

**Resumen**

En la formación inicial docente en las Escuelas Normales, es crucial integrar temáticas locales en los programas educativos, desde el Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar, se introdujo la "Asignatura Regional", buscando que los futuros maestros comprendieran integralmente las características de su entidad federativa. Esta iniciativa evolucionó con el Plan 2012 y 2018, que incorporaron el Trayecto Optativo para desarrollar programas adaptados a problemáticas locales o regionales. El Plan de Estudios 2022, fundamentado en la flexibilidad curricular, fomenta el codiseño por parte de colectivos docentes locales para abordar temas pertinentes a sus territorios. Este enfoque no solo enriquece la formación docente, sino que también fortalece la conexión entre la escuela y la comunidad, como propone la Nueva Escuela Mexicana (2022). El estudio propuesto empleará una metodología cualitativa que combina consulta hemerográfica y entrevistas a docentes, explorando cómo la integración del territorio en la formación docente promueve una educación más contextualizada y relevante para las necesidades locales, mejorando así la identidad comunitaria y la calidad educativa en el ámbito preescolar.

**Palabras Claves:** codiseño, territorio, territorialidad, malla curricular.

### **Planteamiento Del Problema**

La necesidad de atender temáticas locales en los procesos de formación inicial de los docentes en las Escuelas Normales, ha sido una demanda constante de estas instituciones; lo anterior ante la realidad que enfrentan los egresados de estos centros de formación al incorporarse al mercado laboral, aspectos como la necesidad de vincular y adecuar determinados contenidos al contexto social, cultural, geográfico o económico en donde están ubicados los planteles y los alumnos, el conocimiento de manera particular del contexto, así como las modalidades de atención en el nivel respectivo (multigrado), lo anterior ha llevado a estas instituciones a la necesidad del diseño de programas que atiendan estas necesidades.

Desde el Plan 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar, se abrió la posibilidad de que cada institución formadora de docentes, diseñara y pusiera en operación una materia estatal, llamada “Asignatura Regional”, en donde el propósito fundamental era que los docentes en formación conocieran las características de su entidad federativa de manera integral, posteriormente en el Plan 2012 y 2018 se inserto el Trayecto Optativo en donde en 3 semestres se podrían construir programas que atendieran problemáticas locales o regionales.

Con la implementación del Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar (SEP 2022) y en donde el sustento fundamental es la flexibilidad curricular a partir de cuarto semestre y en los que se busca “atender las necesidades de los territorios de las entidades federativas donde se circunscribe la dinámica de las escuelas normales”, se presenta la posibilidad del codiseño por parte de los colectivos docentes locales de, a través de ello, atender las demandas de los temas locales o regionales. El objetivo es conocer el alcance que está teniendo esta actividad en atender las necesidades particulares en los procesos de formación de estos nuevos docentes y si el docente, formador de formadores, logra vincular los contenidos con un enfoque territorial.

## Marco Teórico

Analizar las ventajas que representa para los docentes el codiseño como una herramienta de apoyo que le permite trabajar temas locales o regionales, así como poder contextualizar los contenidos de los diversos cursos que integran la malla curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar con la problemática que enfrenta en su comunidad el docente en formación, permite cumplir con los propósitos del plan de estudios vigente (2022), que plantea entre otras cosas a: “La comunidad como núcleo de los procesos educativos en el que se generan los aprendizajes para la vida social”.

Para Llanos (2010), el concepto de territorio ayuda en la interpretación y comprensión de las relaciones sociales vinculadas con la dimensión espacial; va a contener las prácticas sociales y los sentidos simbólicos que los seres humanos desarrollan en la sociedad en su íntima relación con la naturaleza, algunas de las cuales cambian de manera fugaz, pero otras se conservan adheridas en el tiempo y el espacio de una sociedad. En la actualidad, sostiene el mismo autor, que el territorio es un concepto disciplinario o interdisciplinario que permite el estudio de las nuevas realidades del mundo social en el contexto actual de la globalización, y que logra imprimir una relevancia central a la dimensión espacial de los procesos sociales que estudia. La relevancia de que el docente tome en cuenta la perspectiva del territorio al incorporarlo a los contenidos de sus cursos, permite vincular dichas temáticas con las acciones sociales de los docentes en formación, que permitirán contextualizar los contenidos y con ello darán identidad a su espacio.

Champollion (2011), sostiene que, en el campo de la educación, el territorio surge cuando, de manera descriptiva, un espacio se organiza bajo el impulso de sus protagonistas para responder a las necesidades de formación de sus habitantes. En el caso de los planes de estudios 1975, 1975 reestructurado, 1984 y 1999, tuvieron un enfoque desterritorializado, es decir, de acuerdo con Corbetta (2021) colocaban a la escuela y a sus contenidos “ficticiamente” por fuera del sistema de relaciones territoriales a la cual pertenece la escuela y sus alumnos. Por lo tanto, un buen enfoque de territorio es aquella



que logra un mayor acercamiento hacia los sujetos, -en este caso hacia los alumnos-, que permitirá satisfacer las necesidades locales, sin perder la visión del contexto nacional.

En la Nueva Escuela Mexicana (2022), programa educativo para la educación básica en nuestro país, impulsada en el periodo de gobierno 2019-2024; propone un enfoque territorial para la educación en nuestro país, retomando algunos modelos propuestos por educadores latinoamericanos, con lo cual se pretende brindar una educación integral a la niñez y juventud tomando en cuenta el contexto de sus comunidades, ello implica que el docente deberá tomar muy en cuenta diversos aspectos de lo comunitario en donde vive el alumno y en donde está situada la escuela para problematizar diversas temáticas como las raíces culturales particulares, incluyendo la geografía y otros aspectos particulares de cada región a partir de lo cual se pretende enriquecer y facilitar el aprendizaje así como la toma de conciencia a partir del análisis de su propia realidad.

El vincular a los estudiantes con su territorio, tendrán la posibilidad de desarrollar una visión holística de la historia de su comunidad, tradiciones y visualizar alternativas de solución a los problemas de su entorno a través del vínculo escuela-territorio. Esta acción territorial, permitirá a los docentes en formación, en el caso de las Escuelas Normales, promover la participación de la comunidad en el campo educativo, involucrar la participación de los padres de familia de una manera solidaria en la comunidad escolar y a su vez vincular a la escuela con la comunidad.

Evolución De Los Planes De Estudio En La Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”  
Licenciatura En Educación Preescolar.

La carrera de Profesora de Educación Preescolar se inicia en 1973, con el plan de estudios 1972, el cual estaba integrado por un total de 72 cursos distribuidos en los 8 semestres, entre los cuales destacaban: Matemáticas y su didáctica, Español y su didáctica, Ciencias Naturales y su didáctica, Ciencias Sociales y su didáctica, Psicología, Filosofía de la educación, Historia de la educación, Educación artística, Tecnología educativa, Administración y legislación educativa, entre otras. Posteriormente, en 1975 se implementó un nuevo plan de estudios tanto para la carrera de Profesor de Educación Primaria como

para Educación Preescolar, mismo que de manera inmediata fue reestructurado, por lo que se le conoce como Plan 75 Reestructurado, entre los cursos de este plan se destacan: Español, Matemáticas, Ciencias naturales, Ciencias sociales, Educación artística, Educación física, Didáctica especial y práctica docente, Seminario de desarrollo de la comunidad, entre otros.

En el año de 1984, en el periodo presidencial del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, la educación normal se eleva al rango de licenciatura, por lo que, a partir de esta fecha, el requisito para ingresar a los centros de formación docentes era que los aspirantes tuvieran cursado el nivel de preparatoria y en lo sucesivo se otorgaría al egresar el título de licenciatura; este nuevo plan de estudios integraba cursos como: Teoría educativa, Educación para la salud, Sociología de la educación, Observación de la práctica educativa, Apreciación y expresión artística, Diseño curricular, etc.

En 1999, con el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, se implementa un nuevo plan de estudios, mismos que derivaron del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 del gobierno federal; uno de los criterios en los cuales se sustentó este plan es que, la formación inicial de los profesores de educación básica tenía carácter nacional, contando con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultura y étnica del país (SEP 1999). Es este plan en donde se inicia con el intento de flexibilidad curricular o intento de codiseño al permitir que cada institución formadora de docentes, elaborara los cursos de Asignatura Regional I y II que se cursaban en 5º y 6º semestre de la licenciatura y que abordaba temas de la geografía local, historia y aspectos étnico-culturales.

En el plan 2012, éste se integra por trayectos formativos: Psicopedagógico, Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, Lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación, Práctica profesional y el Trayecto de Cursos Optativos; este último con la posibilidad de que cada institución formadora de docentes eligieran algunos cursos ya diseñados por la autoridad federal y que atendieran la problemática local o regional o en su caso, como fue en Tabasco, la opción de diseñar cursos locales para cubrir

dichos espacios en la malla curricular, en la cual se diseñaron los cursos de: Educación rural y equidad en preescolar, Alternativas pedagógicas para el preescolar multigrado I y II, mismos que se cursaban en 4º, 5º y 6º semestre respectivamente; posteriormente con la puesta en marcha del plan 2018, estos cursos optativos podrían insertarse en la malla curricular entre 1º y 7º semestre, para el caso de la Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura en Educación Preescolar se contemplaron en 3º, 4º y 5º semestre respectivamente.

Para el período presidencial 2019-2024, para estar acorde con los contenidos del nuevo plan de estudio de educación básica, conocido como la Nueva Escuela Mexicana (NEM 2022), se implementó el Plan de Estudios 2022 para las Escuelas Normales; para el caso de preescolar. Éste se organiza en cinco trayectos formativos “que son articulados y dinamizados por el trayecto de Práctica profesional y saber pedagógico. Plan y programas de estudio se fundamenta en un Enfoque de género y derechos humanos, interculturalidad crítica y atención a la diversidad, desarrollo socioemocional, inclusión, educación física, artes, salud y sostenibilidad. La comunidad como núcleo de los procesos educativos en el que se generan los aprendizajes para la vida social. Asimismo, se enfatiza en la flexibilidad curricular para contextualizar la formación de maestras y maestros a las necesidades de los territorios de las entidades federativas donde se circunscribe la dinámica de las escuelas normales” (SEP 2022).

### **Metodología**

Para abordar el objetivo de este estudio desde una perspectiva cualitativa, se empleará una metodología que combina la consulta hemerográfica y la entrevista a docentes. La consulta hemerográfica permitirá revisar y analizar de manera sistemática artículos, reportajes y noticias relevantes publicadas en medios de comunicación locales y nacionales sobre la integración del territorio en la formación docente y sus impactos en la licenciatura en educación preescolar. Esta fase inicial proporcionará un contexto histórico y social que enriquecerá la comprensión del fenómeno estudiado.

Posteriormente, se llevarán a cabo entrevistas semiestructuradas a cinco docentes que han participado en programas educativos enfocados en la territorialidad, como lo propuesto por la Nueva Escuela Mexicana (2022). Estas entrevistas profundizarán en las percepciones, experiencias y prácticas de los docentes en relación con la integración de temas locales en la formación curricular. Se empleará un enfoque flexible que permita explorar temas emergentes y capturar la diversidad de opiniones y experiencias de los participantes.

El análisis de los datos obtenidos se realizará de manera inductiva, utilizando técnicas de codificación y análisis temático para establecer relaciones significativas entre los datos recopilados. Este enfoque metodológico permitirá explorar en profundidad cómo la integración del territorio en la formación docente contribuye a fortalecer la identidad comunitaria y mejorar la calidad educativa en el contexto preescolar.

Como códigos de identificación se utiliza la letra D que significa docente, acompañado de un número que enlista a cada uno de los entrevistados, siendo en total, cinco; por ejemplo: D3 (Docente 3)

## **Resultado**

### La Territorialidad En Los Cursos De La Licenciatura En Educación Preescolar

La territorialidad en los cursos de la Licenciatura en Educación Preescolar se refiere a la integración y consideración de aspectos específicos del entorno geográfico, social, cultural y económico donde se ubican las escuelas y los estudiantes. Esta perspectiva reconoce la importancia de contextualizar la formación docente dentro de su realidad local para enriquecer el aprendizaje y fortalecer la identidad comunitaria, tal como lo percibe el docente entrevistado:

*Se integra desde el conocimiento del contexto físico, socioeconómico y cultural en el cuál se desarrolla el niño. Identificando las características de ese espacio territorial y*

*su influencia en la escuela. Y de las adaptaciones que se realizan al programa educativo en función de esas características generales y específicas (D5)*

De este modo se puede dar cuenta que el codiseño que realizan actualmente las instituciones abarcan de manera específica los aspectos antes señalados, de acuerdo a lo encontrado en la investigación, los docentes mencionan de qué manera se integra en los cursos que imparten:

*Asignamos estudiantes para la observación, en diferentes contextos de la periferia de la ciudad de Villahermosa , donde pueden estar en contacto con la realidad del entorno de los planteles de educación preescolar (D2)*

*Los contenidos integran aspectos de la problemática local que se enfrentan los nuevos docentes (D3)*

*A través de estudio de casos locales que permitan a los estudiantes aplicar los conceptos aprendidos a situaciones de su entorno (D4)*

En la práctica educativa, la territorialidad se implementa a través de diversos enfoques y estrategias didácticas que permiten a los futuros maestros explorar y comprender las características únicas de su región.

#### El Impacto De La Territorialidad En El Desarrollo De Los Estudiantes

La integración de aspectos territoriales por medio del codiseño, permite a los estudiantes sentirse más conectados con su entorno. Esto fortalece su identidad cultural y les proporciona un sentido de pertenencia, relacionando con lo que menciona el docente entrevistado:

*Permite que el docente en formación esté consciente de la problemática de su comunidad o entorno, provoque la participación comunitaria y haya el vínculo Escuela-comunidad y la adquisición de una conciencia crítica en su proceso de formación (D5)*

Al abordar temas locales como parte del currículo educativo, se mejora la relevancia del aprendizaje y es cuando los estudiantes pueden relacionar lo que aprenden en el aula con situaciones y problemáticas reales de su comunidad, lo cual facilita una comprensión más profunda y aplicable de los contenidos.

De acuerdo a este impacto los docentes opinan que:

*Contextualiza las situaciones de aprendizaje hacia la adquisición de competencias profesionales (D1)*

*Tienen un acercamiento real a las condiciones a las que se enfrentarán en el futuro próximo cuando regresen de la Lic. (D2)*

*Permite contextualizar los problemas nacionales y locales e involucrarse en temáticas locales (D3)*

*Positivo, al permitir a los estudiantes conectar los conceptos académicos con su entorno inmediato, haciendo que la Educación sea significativa y relevante (D4)*

Se puede dar cuenta que la territorialidad educa a los estudiantes sobre su capacidad para influir y participar activamente en la mejora de su comunidad, de esta manera, se retoma a lo citado por Champollion (2011), el cual sostiene que, en el campo de la educación, el territorio surge cuando, de manera descriptiva, un espacio se organiza bajo el impulso de sus protagonistas para responder a las necesidades de formación de sus habitantes.

La Promoción Del Plan De Estudios 2022 De Las Escuelas Normales En La Participación Comunitaria

La promoción del plan de estudios 2022 de las escuelas normales en la participación comunitaria es fundamental para fortalecer la conexión entre estas instituciones educativas y las comunidades a las que sirven.

Algunas de las formas que los docentes consideran que se puede promover la participación comunitaria, enfocada desde el plan de estudios 2022 que permite el codiseño curricular, son las siguientes:

*El primero es que la escuela debe tener en cuenta las características de la comunidad para adaptar los contenidos de enseñanza en función de esas características y en segundo lugar, que la escuela debe incorporar a la comunidad en sus actividades escolares y en sus procesos de enseñanza, a través de proyectos o actividades concretas (D5)*

*El plan de estudios es 2022, está muy enfocado hacia el reconocimiento de la comunidad como un elemento primordial para la formación de los licenciados y sobre todo el impacto que tiene la comunidad en el jardín de niños (D2)*

Las respuestas presentadas de los dos docentes, recaen en lo significativo que es el proceso de enseñanza a través del plan de estudios, lo que lleva a coincidir que el codiseño ha permitido que se logre esta vinculación con la comunidad, relacionado con lo que menciona el docente:

*A través de la flexibilidad curricular permite el codiseño de cursos que atiendan los temas locales o regionales (D3)*

El recopilar retroalimentación e información de la comunidad educativa sobre cómo están experimentando los cambios en el plan de estudios y qué mejoras podrían ser necesarias puede permitir ajustar las estrategias de implementación del plan de estudios según las necesidades locales a través del codiseño curricular.

### **Discusión y conclusiones**

Se concluye que la integración de la territorialidad en los cursos de la Licenciatura en Educación Preescolar representa un esfuerzo por mejorar la calidad educativa mediante la contextualización y la valorización de los contextos locales, promoviendo así una educación más inclusiva y pertinente para las comunidades donde se insertan las escuelas normales.

La educación mediante la aplicación de los cursos derivados del codiseño, no solo enriquece el aprendizaje académico, sino que también contribuye significativamente al desarrollo personal y cívico de los estudiantes al fortalecer su identidad, competencias y sentido de responsabilidad hacia su contexto.



En cuanto a la promoción del nuevo plan de estudios de las escuelas normales en la participación comunitaria implica una comunicación efectiva, involucramiento activo y la creación de vínculos sólidos entre la escuela y su entorno. Esto no solo fortalece la educación, sino que también enriquece el tejido social y cultural de las comunidades locales.

Como parte de la discusión que lleva este análisis, se considera que el codiseño curricular ha sido de mucha importancia ya que permite que los cursos de la Licenciatura en Educación Preescolar se adapte mejor a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes y las comunidades locales, el hecho de involucrar a todos los interesados, se asegura de que el contenido sea más relevante y significativo para los aprendices.

El codiseño no solo se centra en el contenido académico, sino también en el desarrollo de habilidades y competencias más amplias, como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el pensamiento crítico

## **Bibliografía**

Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), artículo 5. Universidad de Granada, España.

Corbetta, S. (2021). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En N. López (Ed.), *De relaciones, actores y territorios*. UNESCO/Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Hernández, L. (2010). El concepto de territorio y la investigación en ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), sep/dic. 2010. México.

[Http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129005](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129005)

[Https://www.scielo.org.mx/scielo.php?Script=sci\\_arttext&pid=S1870-54722010000300001](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S1870-54722010000300001)

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2002). *Plan de Estudios 1999 Licenciatura en Educación Preescolar*. México.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar*

## **Retos, desafíos e implicaciones en el codiseño curricular de programas de cursos para la formación de docentes de matemáticas en escuelas normales del Estado de México**

Juan Manuel Córdoba Medina

Jmcmacademico@gmail.com

Escuela Normal Superior del Estado de México

Alfredo García Delgado

Degalf70@gmail.com

Escuela Normal de Naucalpan

Docente investigador

Guillermo Contreras Reséndiz

Contrerasguillermo\_d@normal2neza.edu.mx

Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl

Línea temática 1. El Codiseño curricular como expresión territorial e identitaria del Normalismo mexicano.

### **Resumen**

Esta investigación de corte cualitativo versa sobre el proceso de codiseño curricular de programas de cursos con carácter de flexibilidad curricular, que forman parte del Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas (LEAM), la cual tuvo como sujetos de estudio a docentes integrantes de la Academia de Matemáticas en Escuelas Normales del Estado de México. El estudio explora las dinámicas de colaboración entre los docentes, las estrategias de diseño curricular y los desafíos enfrentados. Los hallazgos subrayan la importancia del trabajo colaborativo, la integración de metodologías innovadoras y la necesidad de formación continua para desarrollar currículos que respondan a las demandas educativas contemporáneas. Se destaca la importancia de comprender el proceso de diseño de experiencias de aprendizaje, contextualizando la co-construcción de los cursos que forman parte de los cinco trayectos formativos de dicho Plan. El enfoque del codiseño curricular se centra en las fases de inmersión, profundización y despliegue, toma en cuenta las vivencias, expectativas y experiencias de los participantes en este proceso.

**Palabras clave:** codiseño curricular, experiencias de aprendizaje, formación docente, práctica docente.

### **Planteamiento del problema**

En México, existen pocas experiencias documentadas respecto a las oportunidades para que los miembros de la academia diseñen el currículo de una profesión o lo referente al proceso que esto implica. Resulta importante indagar sobre el proceso de diseño de experiencias de aprendizaje, considerando que estas son una aproximación innovadora que combina el diseño instruccional, la pedagogía, las ciencias sociales, las tecnologías para el aprendizaje y las experiencias de diseño del usuario, para crear estrategias de aprendizaje efectivas adaptadas a las necesidades y objetivos de estudio.

El codiseño curricular es una práctica que implica la colaboración de varios actores educativos en la construcción de programas de estudio. En el contexto de la formación de docentes de matemáticas, esta práctica adquiere una relevancia especial, dado el impacto directo que tiene en la calidad de la enseñanza y en la preparación de futuros docentes, resulta importante entender ¿cómo se desarrolla este proceso y cuáles son sus implicaciones para la formación docente?

La Estrategia de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales tiene como propósito, entre otros aspectos, garantizar que las Escuelas Normales continúen siendo el pilar de la formación de los maestros de México en congruencia con los retos educativos del siglo XXI. Con base en el dialogo establecido con la comunidad normalista en un proceso incluyente, posibilitó la concreción de esta estrategia, al incorporar elementos de flexibilidad académica que caracterizan a la Educación Superior para adaptar y construir trayectos formativos congruentes con un currículo vinculado con las necesidades de los estudiantes y con los distintos contextos en los que se encuentren situadas las Escuelas Normales.

Es importante mencionar lo complicado que ha sido que los docentes participen, por diversas razones en el codiseño de los cursos que integran la malla curricular (Ver figura 1) del Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas

(SEP, 2022) aun cuando contribuyeron también en el diseño curricular del Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria. (SEP, 2018). Sin embargo, cabe señalar que en el Plan de Estudios 2022, existen cuatro características particulares:

Se tiene un enfoque en el Perfil de Egreso, es decir se centra en el desarrollo de capacidades, a diferencia del Plan de Estudios 2018, que se enfocaba en competencias genéricas, profesionales y disciplinares.

La coordinación del 100% de los programas de estudios de los cursos del Plan 2018 estuvo a cargo de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (dgesum), ahora la coordinación y acompañamiento por especialistas de la dgesum corresponde a un poco más del 50% de los cursos, es decir 31 de un total de 53 cursos, constituyendo el "Currículo Nacional Base" (CNB). Los otros 22 cursos están coordinados por la autoridad estatal de Educación Normal, particularmente con la participación comprometida de los docentes que integran las Academias Estatales de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, teniendo estos programas de cursos un carácter de "Flexibilidad Curricular" (FC) debido a la regionalización donde serán implementados. (SEP, 2022).

A diferencia del Plan de Estudios 2018, que consideraba cuatro trayectos formativos (Bases teórico-metodológicas para la enseñanza, Formación para la enseñanza y el aprendizaje, Práctica Profesional y Optativos), el Plan de Estudios 2022 incluye cinco trayectos formativos (Fundamentos de la educación; Bases teóricas y metodológicas de la práctica; Práctica profesional y saber pedagógico; Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar; Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales).

La malla o tejido curricular ha sido diseñada para comprender el proceso de formación y está organizada en fases o etapas, son indicativas porque marcan un ritmo de abordaje de los contenidos educativos y permiten una progresión en la adquisición de los conocimientos, las habilidades y las destrezas y en el desarrollo y maduración como profesional de la docencia. (SEP, 2022). Las fases consideradas son de inmersión, de

profundización y de despliegue; permiten una mayor correspondencia entre los contenidos de las asignaturas de los trayectos formativos al marcar niveles de profundidad, intenciones formativas, énfasis en la formación, permiten una progresión en la adquisición de los conocimientos, las habilidades y las destrezas y en el desarrollo y maduración como profesional de la docencia. En la figura 2 se explican las fases y lo que se desarrolla en cada una de ellas.

Figura 1. Esquema de la estructura de la Malla curricular

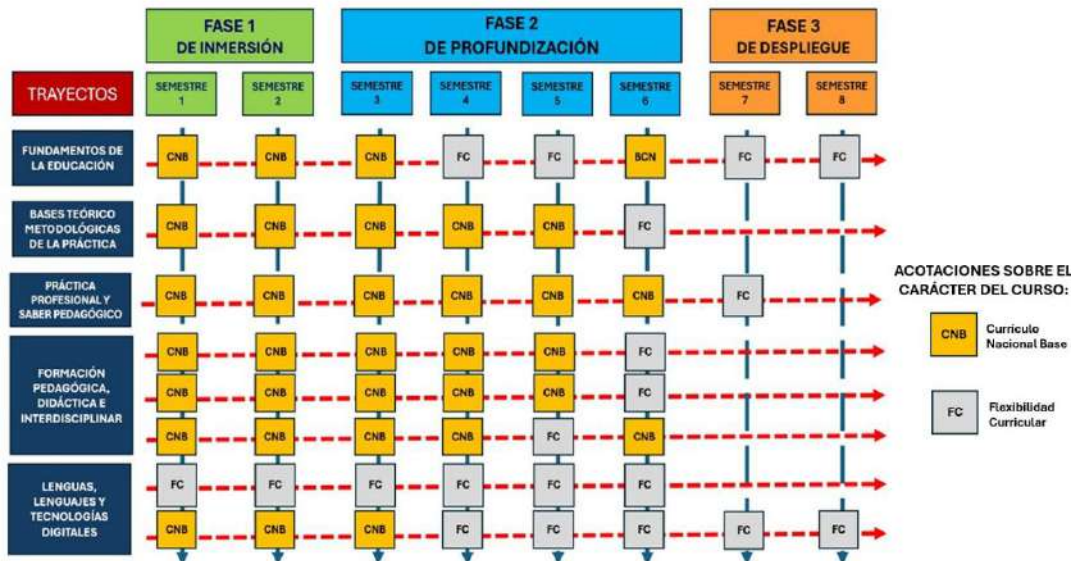
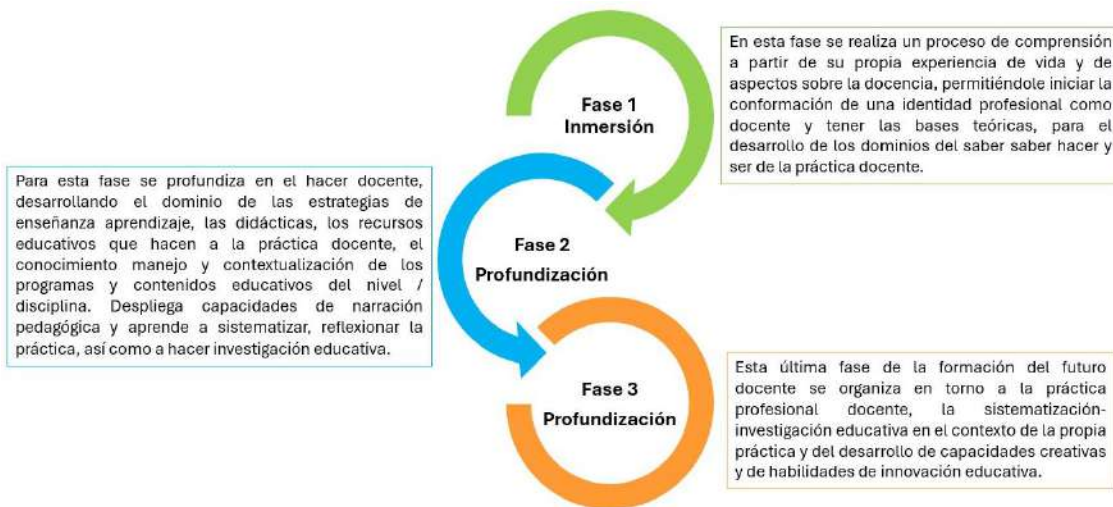


Figura 2. Fases del Proceso de Formación





Otro elemento importante para el codiseño curricular tener como base la estructura del diseño del Plan de Estudios 2022 para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, considera a su vez el diseño inicial de programas sintéticos y su correspondiente programa analítico que es resultado del diseño de experiencias de aprendizaje al interior de la academia (SEP, 2022).

En el plan sintético se consideraron los aspectos siguientes: Propósitos y descripción general del curso; Rasgos y dominios del perfil de egreso a los que contribuye el curso; Estructura general del curso: unidades de aprendizaje y contenidos; Orientaciones para el aprendizaje y enseñanza; Sugerencias de evaluación y Bibliografía básica, complementaria y otros recursos de apoyo.

Para el programa analítico se recuperan elementos del plan sintético Retoma los elementos del programa sintético para desarrollar las unidades de aprendizaje, siendo los siguientes: Rasgos y dominios del perfil de egreso; Propósito de la unidad de aprendizaje; Contenidos actividades de aprendizaje; Evidencias de aprendizaje Criterios de evaluación y Bibliografía (básica y complementaria); Recursos de apoyo; Perfil académico sugerido y Referencias del programa.

### **Marco teórico**

En un mundo caracterizado por la fluidez de las relaciones sociales y la rápida evolución tecnológica, es esencial que los futuros docentes de matemáticas se preparen para enfrentar los desafíos de la enseñanza en el siglo XXI, por lo que la colaboración y la resolución de problemas son habilidades fundamentales para el éxito en la sociedad actual (Bauman, 2003).

Si bien es cierto este autor, no se enfoca específicamente en la formación de docentes de matemáticas, si hace hincapié a los principios subyacentes de la modernidad líquida que se aplican a la necesidad de prepararlos para enfrentar la incertidumbre y el cambio continuo en sus contextos educativos.



La evolución de la concepción de la enseñanza de las matemáticas ha pasado de un enfoque centrado en la transmisión de conocimientos a un enfoque más orientado hacia la construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes. En este contexto, el codiseño constituye un proyecto colaborativo, que emerge como una estrategia efectiva e indispensable para el diseño de experiencias de aprendizaje entre pares, en ese sentido, la modernidad líquida, plantea desafíos y oportunidades para la educación matemática.

Para comprender el concepto de "experiencias de aprendizaje" en el contexto del codiseño curricular, se pueden considerar diversas perspectivas teóricas que abordan tanto el diseño curricular como las experiencias de aprendizaje en entornos educativos formales, al respecto, Dewey es conocido por su trabajo en la educación progresista y su énfasis en la experiencia como base del aprendizaje. En su obra *"Experience and Education"*, Dewey (1938) argumenta que la educación debe estar basada en las experiencias directas y relevantes de los estudiantes, y que estas experiencias deben ser cuidadosamente diseñadas para fomentar el aprendizaje significativo.

Por otra parte, Tyler (1949) sugiere que las experiencias de aprendizaje deben ser planificadas y organizadas de manera que promuevan los objetivos educativos. Este enfoque destaca la importancia de la secuenciación y la coherencia en las experiencias de aprendizaje formales.

De manera particular con el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) en la Teoría del Constructivismo Social, Vygotsky (1978) enfatiza la importancia de las interacciones sociales y las experiencias de aprendizaje mediadas culturalmente. Además, sostiene que las experiencias de aprendizaje formales deben ser estructuradas de manera que los estudiantes puedan desarrollar habilidades y conocimientos con la ayuda de otros más experimentados.

Lave y Wenger (1991) introducen la idea de que el aprendizaje es un proceso social situado en contextos específicos, por lo que las experiencias de aprendizaje deben ser diseñadas para reflejar las prácticas auténticas de la comunidad de práctica a la que pertenecen los estudiantes, permitiendo una participación significativa y legítima.

David Merrill (2002) propone cinco principios fundamentales para el diseño de experiencias de aprendizaje efectivas: activación, demostración, aplicación, integración y involucramiento. Estas directrices son cruciales para estructurar experiencias de aprendizaje formales que sean efectivas y centradas en el estudiante.

Un referente fundamental en el codiseño curricular, es la función social de la enseñanza y el conocimiento del cómo se aprende. Al respecto Zavala (2008, p. 14) los define como instrumentos teóricos facilitadores de criterios esencialmente prácticos.

La concepción que se tenga respecto a la manera de realizar los procesos de aprendizaje constituye el punto de partida para establecer los criterios que han de permitirnos tomar las decisiones en el aula. No obstante, hay que dar siempre por supuesto que estos aprendizajes sólo se dan en situaciones de enseñanza más o menos explícitas o intencionales, en las cuales es imposible disociar, en la práctica, los procesos de aprendizaje de los de enseñanza. Zavala (2008).

La práctica docente es un objeto de estudio complejo, una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los principales agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje: maestro y alumno, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que cada institución y país delimitan respecto a la función del maestro (Fierro, Fortuol y Rosas, 2000, p. 21). Así pues, el otro referente para el análisis de la práctica será el que viene determinado por la concepción que se tiene de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La práctica educativa se puede interpretar no sólo desde lo que no se hace con relación a un modelo teórico, sino como el resultado de adaptación a las posibilidades reales del medio en que se ha de llevar a cabo. Zavala (2008, p. 24)

Con base en la revisión de la literatura, podemos afirmar que existen diferentes tipos de personas que comúnmente participan en el diseño de un currículo, al respecto, Schwab (1971, en Posner, 1998) argumenta que en las deliberaciones sobre currículo debe haber cinco clases de personas: un experto en psicología que entiende la forma en que aprenden

los estudiantes y sus necesidades; alguien que comprende la asignatura; algún representante de los profesores que conoce la complejidad del trabajo en el aula; alguien que percibe la realidad económica y política de la comunidad, y un experto en diseño curricular que comprende el contexto en el cual se va a implantar el currículo. Es necesario advertir que no existe un currículo lo suficientemente afortunado como para encontrar una representación total de los actores que intervienen en su diseño, como es el caso de la Educación Normal en el Estado de México, cabe señalar que los docentes que intervinieron en el codiseño son especialistas en la disciplina de las matemáticas, en pedagogía, en didáctica y otros en el diseño curricular.

En este proceso de codiseño curricular, se conjugan el resultado de trayectorias sociales múltiples y contradictorias de los sujetos involucrados, y el plan es vivido como el producto de la influencia efectiva de las acciones emprendidas por un grupo de personas diferentes, que logran consenso alrededor de supuestos básicos en los que se ponen en juego definiciones de lo que es la acción educativa, la política educativa, la relación con la sociedad, entre otros (Remedi, 1992, en Díaz Barriga, 1995a).

Las investigaciones sobre el codiseño curricular destacan la importancia de la colaboración y la participación activa de todos los actores educativos en el proceso de diseño. Según Hall y Hord (2015), el codiseño curricular permite a los docentes trabajar entre pares y con otros miembros de la comunidad para crear currículos que sean culturalmente relevantes y que aborden las necesidades específicas de los estudiantes. Esta colaboración no solo mejora la relevancia del currículo, sino que también fomenta un sentido de pertenencia y compromiso entre los participantes.

Por otro lado, Bolstad et al. (2012) argumentan que el codiseño curricular es una herramienta poderosa para promover la innovación educativa, ya que permite a los docentes experimentar y adaptar nuevas estrategias pedagógicas en colaboración con sus colegas y estudiantes. Este enfoque también facilita la integración de diversas perspectivas y conocimientos, lo que enriquece el currículo y lo hace más inclusivo.

Por otra parte, Santos Guerra (2017) enfatiza que el codiseño curricular facilita la integración de diversas perspectivas y saberes, lo que resulta en un currículo más inclusivo y adaptado a las realidades de los estudiantes. Este enfoque es particularmente relevante en contextos educativos diversos, donde las necesidades y experiencias de los estudiantes pueden variar de manera significativa.

Para que los docentes puedan participar efectivamente en el diseño curricular, es esencial que cuenten con una formación adecuada y acceso a recursos. De acuerdo con Perrenoud (2012), los docentes necesitan desarrollar competencias en planificación y diseño educativo, así como en la utilización de tecnologías que faciliten la colaboración. La formación continua y el desarrollo profesional son cruciales para que los docentes mantengan sus habilidades actualizadas y puedan adaptarse a nuevos enfoques pedagógicos.

Para que los docentes puedan incursionar en la actividad de diseño curricular, es necesario que cuenten con ciertas competencias y recursos. Según Fullan y Quinn (2016), los docentes necesitan desarrollar habilidades en planificación y diseño educativo, así como en el uso de tecnologías educativas que faciliten la colaboración y la comunicación. Además, es fundamental que los docentes tengan acceso a formación continua y oportunidades de desarrollo profesional que les permitan actualizar sus conocimientos y competencias.

Otra condición esencial es el apoyo institucional. Según Darling-Hammond et al. (2017), las instituciones educativas deben proporcionar un entorno de apoyo que fomente la colaboración y la innovación. Esto incluye la provisión de recursos materiales y tecnológicos, así como la creación de espacios y tiempos específicos para que los docentes puedan trabajar en equipo en el diseño curricular.

A pesar de los beneficios del codiseño curricular, los docentes enfrentan varios retos y desafíos al incursionar en esta actividad. Uno de los principales desafíos es la resistencia al cambio. Según Hargreaves y Fullan (2012), muchos docentes pueden sentirse incómodos al adoptar nuevas prácticas y enfoques, especialmente si no están familiarizados con ellos o si perciben que el proceso de codiseño requiere más tiempo y esfuerzo del que disponen.

Según Lieberman y Miller (2011), los docentes a menudo tienen horarios y responsabilidades muy cargados, lo que dificulta la planificación y la implementación de proyectos de codiseño curricular. La falta de tiempo y recursos también puede limitar la capacidad de los docentes para participar de manera efectiva en estos proyectos.

Otro reto importante es la necesidad de un cambio de mentalidad. Según Senge (2006), los docentes deben adoptar una mentalidad abierta y flexible que les permita aceptar y adaptarse a nuevas ideas y enfoques. Esto implica un compromiso con el aprendizaje continuo y la disposición a experimentar y reflexionar sobre la propia práctica educativa.

### **Metodología**

Se plantea un estudio cualitativo exploratorio, basado en la obra de Stake (1995), conocido por su enfoque en el estudio de caso cualitativo. Este tipo de estudio es adecuado para explorar en profundidad las experiencias y percepciones de los docentes involucrados en el codiseño curricular. El estudio de caso, según Yin (2018), es una metodología de investigación cualitativa que implica una exploración empírica detallada y profunda de un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real (como lo es el codiseño curricular), algunas de sus ventajas son:

La contextualización profunda, que nos permite una comprensión detallada del contexto real en el que ocurre el fenómeno, lo que facilita una interpretación más rica y matizada; La flexibilidad metodológica, en la que podemos utilizar múltiples fuentes de datos como son las entrevistas, observaciones y documentos; La relevancia práctica, cuyo sustento son los hallazgos que pueden ser directamente aplicables a situaciones similares en la práctica, proporcionando ideas valiosas para la toma de decisiones y la mejora de la práctica docente.

Se utilizó un diseño de estudio de caso, permitiendo un análisis detallado de las prácticas y contextos específicos de la Academia Estatal de Matemáticas en Educación Normal del Estado de México.

Los participantes del estudio fueron 12 docentes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, Plan de Estudios 2022, pertenecientes a cuatro Escuelas Normales del Estado de México, todos ellos miembros activos de la Academia Estatal de Matemáticas en Escuelas Normales del Estado de México. La selección se realizó mediante un muestreo intencional, buscando representatividad en términos de experiencia, género y contexto institucional.

La metodología para el proceso de codiseño curricular se llevó a cabo en varias fases a partir de diferentes grupos colegiados, siguiendo una serie de pasos para obtener como productos los programas de cursos que integran el nuevo Plan de Estudios 2022. En la elaboración de la propuesta curricular, se plantearon preguntas clave como: ¿por qué el desempeño de los egresados no responde a las necesidades del contexto estatal? ¿por qué la enseñanza y aprendizaje de la disciplina en cuestión no ha avanzado?, o ¿por qué los contenidos curriculares de educación normal están poco vinculados con los contenidos curriculares de educación básica?

Se parte de un diagnóstico de necesidades, este consistió en la revisión de investigaciones previas y evaluaciones que sustentan y apoyan, la creación o modificación del Plan de Estudios de la LEAM, situándola en una realidad y contexto social específico.

Se planteó como supuesto de investigación, que el codiseño curricular en la formación de docentes de matemáticas enfrenta diversos retos y desafíos que pueden influir significativamente en la calidad educativa y en la preparación de los futuros docentes.

Se adoptó como método un enfoque cualitativo basado en estudio de caso. Se seleccionaron cuatro escuelas normales del Estado de México, representativas de distintas regiones y contextos. Se emplearon entrevistas semiestructuradas y grupos focales con docentes, complementados con el análisis de documentos institucionales y planes de estudio previos.

Consideramos que el enfoque cualitativo es idóneo para esta investigación porque nos permite una comprensión profunda y contextualizada de las experiencias y

percepciones de los docentes y estudiantes participantes; así como, tener una visión detallada de las prácticas y desafíos específicos en distintas escuelas normales respecto a la formación de licenciados en enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

## **Resultado**

El codiseño curricular en la Academia Estatal de Matemáticas de Escuelas Normales del Estado México ha demostrado ser una estrategia efectiva para el desarrollo de programas de cursos con carácter de Flexibilidad Curricular que responden a las necesidades educativas actuales de los docentes en formación y de los alumnos de secundaria que son atendidos por ellos.

En este proceso, hemos comprendido la complejidad educativa y reflexionado sobre la formación de docentes de matemáticas. Nuestra experiencia en el codiseño curricular se basó en una estrategia de comunidad profesional entre docentes, derivada del diseño de experiencias de aprendizaje, inicialmente enfocada en la cultura de la colaboración, de la inclusión y la práctica docente profesional, además del liderazgo transformacional y de los procesos que implican la formación docente.

Se identificaron varias estrategias efectivas utilizadas en el proceso de codiseño curricular de los programas de cursos, incluyendo la integración de enfoques interdisciplinarios con base en la incorporación de conocimientos de otras áreas del saber para enriquecer el currículo de matemáticas; el uso de metodologías activas cuya finalidad es favorecer el aprendizaje basado en proyectos y el uso de tecnologías digitales para hacer el aprendizaje más dinámico y relevante; además de la adaptación a contextos locales que implican la personalización de los programas de curso para responder a las necesidades y características específicas de los docentes en formación en las Escuelas Normales del Estado de México.

## **Discusión y conclusiones**

El codiseño curricular constituye un proyecto colaborativo encomendado a los docentes integrantes de la Academia Estatal de Matemáticas de Escuelas Normales del Estado México,



hay que tomar en cuenta que constante transformación y la incertidumbre pueden generar inseguridad y resistencia al cambio en los docentes formadores y en los docentes en formación. Sin embargo, también abre nuevas posibilidades para la colaboración, el intercambio de ideas y el aprendizaje colectivo.

La colaboración entre docentes, la adopción de enfoques innovadores, la visión de conjunto y prospectiva de los currículos son factores clave para el éxito de este proceso. No obstante, es esencial continuar apoyando a los docentes formadores con un programa permanente de formación continua y con recursos adecuados para superar los desafíos y mejorar la calidad de la educación matemática, de manera particular en el Estado de México.

El analfabetismo digital es un desafío significativo en la adopción de nuevas tecnologías en la educación. Muchos docentes carecen de las habilidades digitales necesarias para utilizar herramientas tecnológicas de manera efectiva. Según Area y Adell (2018), la formación en competencias digitales es esencial para que los docentes puedan participar activamente en el codiseño curricular y aprovechar las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías.

Como docentes de matemáticas, nuestro trabajo incluye el diseño de experiencias de aprendizaje idóneas y una evaluación de actividades de enseñanza para formar mejores docentes de matemáticas, lo cual cobra importancia con el cambio curricular que se caracteriza por ser un proceso colectivo en el que son los mismos profesores del área de conocimiento disciplinar quienes desarrollan la propuesta y se responsabilizan por desplegar las innovaciones en las aulas, con la ventaja de que ellos conocen las realidades y contextos educativos.

## Referencias

Area, M., & Adell, J. (2018). *Tecnologías digitales y cambio educativo*. Editorial UOC.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida* (Trad. Carmen Corral). Fondo de Cultura Económica.

- Bolstad, R., Gilbert, J., mcdowall, S., Bull, A., Boyd, S., & Hipkins, R. (2012). Supporting future-oriented learning & teaching: A New Zealand perspective. Ministry of Education.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2017). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 21(3), 1-44.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Díaz Barriga, A. (coord.) (1995a), *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fierro, Fortuol y Rosas (2000). Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción. *Maestros y Enseñanza*. México: Paidós.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin Press.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2015). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes* (4th ed.). Pearson.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *\*Professional capital: Transforming teaching in every school\**. Teachers College Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2011). *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning*. Teachers College Press.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43-59.
- Perrenoud, P. (2012). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Posner, G. (1998) *Análisis del currículo*, trad. Gladis Arango Medina, Bogotá, Colombia, mcgraw Hill.

Santos Guerra, M. Á. (2017). *La evaluación como aprendizaje*. Graó.

Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Currency Doubleday.

SEP, (2018). Plan de Estudios 2018. Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Dgesum. México.

SEP, (2022). Acuerdo 16-08-2022. Anexo 12. Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas. Dgesum. México.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE Publications.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sage Publications.

Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

## Diseño curricular de un programa de posgrado: experiencia en la Escuela Normal de Tecámac

Silvia Mendoza Curiel

Silvyamc@gmail.com

Jeimy Jannet Garay Beltrán

Jeimyjgaray@gmail.com

Rita Yañez Garnica

Mex22doc18@normales.mx

Escuela Normal de Tecámac

Línea temática 1. El Codiseño curricular como expresión territorial e identitaria del Normalismo mexicano

### Resumen:

En la presente ponencia se expone la experiencia de la Escuela Normal de Tecámac en el diseño curricular del programa de Maestría en Pedagogía con énfasis en Docencia, posibilitando redimensionar la función social y los desafíos que la educación normal tiene ante las nuevas realidades, los contextos y los territorios.

Para aterrizar el proceso de diseño del currículo, se partió de la realización de un diagnóstico que consideró la realización de estudios de factibilidad y de pertinencia, mismos que llevaron a la identificación de una necesidad susceptible de ser atendida a través del programa que aquí se presenta.

El diseño curricular fue orientado por el Procedimiento General para la Autorización de Programas de Posgrado en su versión de abril 2022 y por la propuesta metodológica de Diaz-Barriga Arceo et al. (1990), teniendo como producto el programa de la Maestría en Pedagogía con énfasis en Docencia que, hasta el momento, se encuentra en espera de la autorización estatal.

**Palabras clave:** currículo, diseño curricular, educación superior, estudios de posgrado, formación docente.

## **Planteamiento del problema**

El pensamiento pedagógico enmarca el devenir de los procesos educativos, configura las múltiples formas en las que los profesores reconocen la pedagogía para asumirse y vivirse como sujetos epistémicos que entretienen relaciones de dialogicidad y transformación de su realidad. La pedagogía emerge de procesos sociohistóricos permeados por una reflexión profunda con una visión prospectiva en la que se redimensionan nociones fundamentales como el acto de educar, enseñar, aprender, la didáctica e incluso la pedagogía misma.

La docencia fundada sólo en la experiencia conduce a la repetición y, con el paso de los años, a deficiencias y declive, por ello requiere de manera continua de un balance que la lleve a atender los nuevos albores y visiones que se hacen presentes en el mundo, la docencia es una acción con necesidades de cambio constante y de manera consciente. La docencia vivida en el aula dota de experiencias, sin embargo al desarrollarse sin tomar en cuenta la diversificación de los contextos y las acciones multifactoriales desencadena situaciones distintas a lo pensado, se aleja del conocimiento universal y del conocimiento situado, por tanto, la docencia requiere de una valoración constante, de diálogo interno, de dialogicidad con otros para reconocer cuándo es necesario reeducar la formación profesional y reconstruirse como un docente transformador, creativo e innovador.

Desde esta perspectiva, la formación docente y su desarrollo profesional son eje vertebral en la construcción de nuevos escenarios de mejora, en consecuencia, el ejercicio de la profesión impera que los profesores se incorporen en procesos de habilitación permanente, sin embargo, dichos programas deben darle la oportunidad de deconstruir, construir y reconstruir su modelo docente desde las dimensiones ontológica, epistemológica, pedagógica y filosófica.

En consonancia con lo anterior, las Instituciones de Educación Superior tienen como uno de sus objetivos centrales abonar a la formación de profesionales que contribuyan a la transformación social, la mejora y excelencia. En el caso de las Escuelas Normales, desde el año de 1984, se han tenido que ajustar a los requerimientos de una IES, incluyendo la responsabilidad de ofertar posgrados.

La presente ponencia se elaboró a partir de la necesidad de construir un programa de posgrado en la Escuela Normal de Tecámac, con la finalidad de abonar a los procesos de formación continua para los docentes en servicio desde un enfoque profesionalizante, por tanto, se ubica en la línea temática: El Codiseño curricular como expresión territorial e identitaria del Normalismo mexicano.

La construcción se realiza en el municipio de Tecámac, que forma parte de los 125 municipios del Estado de México; se localiza al nororiente de la capital del Estado de México y al norte de la CDMX, en la región conocida como el Valle de México. En el municipio se ofrecen servicios educativos de todos los niveles. La Escuela Normal de Tecámac se constituyó como la primera institución de nivel superior en el municipio en 1980.

En este contexto, se consideró la realización de un estudio diagnóstico en el que se recuperaron diversos instrumentos: análisis comparativo de la oferta y la demanda, cuestionario dirigido a docentes formadores de la escuela normal, cuestionario dirigido a supervisores, directivos y docentes de educación básica y los resultados del programa de seguimiento a egresados de la institución

La Escuela Normal de Tecámac oferta el programa de la Licenciatura en Educación Preescolar, se localiza en la región geográfica de Educación Básica de Zumpango que se integra por once municipios, mismos que se consideran zona de influencia educativa para la formación de docentes que atienden los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, formados desde los programas educativos de maestras y maestros a nivel licenciatura; en la investigación de campo y documental realizada no se localizan instituciones públicas que ofertan programas de posgrado que se vinculen con la educación en general o en lo particular.

Los resultados de la investigación arrojan como dato que, la mayor disponibilidad en oferta de posgrado se encuentra en el ámbito de la iniciativa privada, por lo que se toman en consideración de la región Zumpango los municipios de mayor influencia en la oferta educativa. Se considera al municipio de San Juan Teotihuacán, Zumpango y Acolman; por cercanía geográfica y colindancias a Tecámac y se recupera información de los municipios

de Ecatepec y Tizayuca, Hgo., que son localidades urbanas con gran acceso para la oferta educativa. Para la indagación se recurrió a fuentes documentales, páginas electrónicas, datos estadísticos públicos, así como visitas a las instituciones que generan mayor oferta educativa, estas últimas a fin de obtener información de primera fuente y documentos en los que se pueda establecer algún análisis con respecto al plan de estudios ofertado. Además, se recurrió a la búsqueda de información emitida por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) por medio de la estadística 911.

Se identificó de manera generalizada que los posgrados ofertados por las instituciones privadas se manifiestan en áreas afines a la educación, siendo un atractivo para la formación continua y habilitación de los docentes que recién egresados de las escuelas normales o quienes ya tienen al menos una o dos décadas de servicio encuentran una alternativa para la formación, atención a necesidades y problemáticas educativas.

En comparación con las instituciones públicas formadoras de docentes, la Escuelas Normales Públicas del Estado de México (ENPEM), desarrollan los planes de estudio autorizados y difundidos a través del Diario Oficial de la Federación (DOF), aplicables a nivel nacional, lo que se constituye en una amplia organización institucional para el desarrollo de las funciones orgánicas de una IES, con ello, se asumen responsabilidades emanadas de las condiciones legales, normativas y operativas correspondientes.

### **El problema**

Ante tal escenario y la realidad en la que se desarrolla el ejercicio de la docencia en nuestro país, la formación docente no puede limitarse sólo a la formación inicial, es necesario que los egresados y los profesores en servicio reconozcan a las instituciones de educación normal como espacios que también pueden tener una oferta formativa a nivel posgrado, como en este caso, maestría. Los planes de estudio de los diferentes niveles educativos se están modificando para tratar de adaptarse a la realidad y a las demandas que emergen de dicha transformación.



Ante este contexto, se identifica como problemática en la zona de influencia de la Escuela Normal de Tecámac, que en el desarrollo de la docencia existe una brecha entre el pensamiento pedagógico y la intervención docente, pues esta no considera las necesidades que emergen de la realidad contextual.

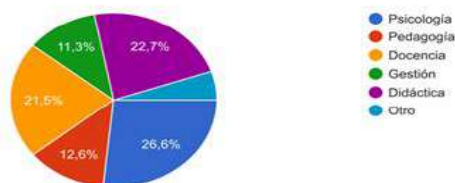
Tal y como se mencionó con antelación, para delimitar y sustentar la problemática se aplicaron instrumentos de diagnóstico que permitieron ir definiendo y perfilando aquellos aspectos susceptibles de mejora y sobre los cuales, se puede incidir a partir de la construcción de un programa de posgrado ofertado desde la Escuela Normal de Tecámac como institución pública formadora de docentes.

Con base en la información obtenida en la aplicación del instrumento a 3295 maestros de educación básica, media superior y superior, se encontraron los elementos que sustentan la pertinencia y necesidad de un programa educativo Maestría.

Adicionando los datos del Seguimiento a Egresados (PISE), la aplicación de un formulario exploratorio, el análisis de resultados en prácticas profesionales a partir de las bases de datos de jardines de niños y docentes de educación preescolar, se considera que la población fluctuante que se interesa por el posgrado de Maestría, tiene atención por parte de las generaciones de egresados de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México (ENPEM), a partir de los planes de estudios 1999, 2012 y 2018.

El 54.7% de quienes respondieron el formulario cuenta con el grado de estudio de licenciatura por lo que es claro que el 66% manifieste su interés en cursar una Maestría. La orientación de su preferencia apunta a que sea esta profesionalizante con un 76.8% y afín al área o disciplina como Psicología, Didáctica y Docencia ocupando los tres primeros lugares en la preferencia (gráfica 1).

¿En qué área o disciplina relacionada con el ámbito educativo, le interesaría formarse?  
3,295 respuestas



Se considera un problema y una necesidad relevante debido a que, con base en la información obtenida en el estudio de factibilidad y en un ejercicio de contextualización, se encontraron elementos que indican que la problemática mencionada tiene un impacto en los estudiantes, al mismo docente, los directivos, a los padres de familia y a la comunidad, como parte de la cadena de valor.

Ante dicha problemática, surgen diversos cuestionamientos, ¿Cómo se diseña un programa de maestría? ¿Quién lo autoriza? ¿Qué elementos contiene? ¿Cuál es el proceso metodológico para su elaboración? Lo que genera la pregunta de investigación:

¿De qué manera se puede diseñar la construcción de un programa de maestría?

Objetivo General: Diseñar una propuesta curricular de maestría en la Escuela Normal de Tecámac, considerando las bases normativas y teóricas para contribuir a la formación profesional de docentes en servicio.

### **Marco teórico**

Pensar en la elaboración de un programa de estudios de cualquier nivel educativo, necesariamente nos lleva a revisar la noción de currículum pues, desde el posicionamiento aquí enmarcado, el programa educativo se constituye como la expresión concreta del mismo.

El concepto de currículum es, sin duda, un concepto dinámico, multifactorial, inacabable y, sobre todo complejo, su significación es producto de una construcción histórica permeada por diferentes posicionamientos que han obedecido a cambios en las condiciones sociales, políticas, económicas, etc., en este caso, de nuestro país.

Gimeno Sacristán (1991) y (2012), retoma el concepto de currículum como una construcción cultural, afirma que intentar definirlo conlleva redimensionar las funciones de la escuela así como las formas concretas de aterrizarlas en un momento histórico y social específico, enfatiza que “el currículum supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al

desarrollo, de estímulo y escenario del mismo, el reflejo de un modelo educativo determinado” (Gimeno Sacristán, 1991, p. 14).

Al realizar un recorrido histórico por la literatura en este ámbito, Gimeno Sacristán (1998), recupera el posicionamiento de Rule (1973), con relación a dos grandes grupos en los que se pueden organizar los diversos significados que se han contraído en términos de teoría curricular:

Como experiencia: en este grupo se reconoce al currículum como una guía de las experiencias que los estudiantes deben de desarrollar en la escuela, dichas experiencias pueden ser conscientes o inconscientes, planificadas o no.

Como definición de contenidos de la educación: dentro de este grupo, se concibe como el conjunto de planes, programas y objetivos reflejo de la herencia cultural.

La clasificación anterior conlleva dos formas diversas, pero complementarias, de reconocer las concepciones e implicaciones del maestro, la escuela y el sistema educativo. Lo anterior reconoce al currículum como praxis, pero también como un proyecto prospectivo que busca construir un tipo de sociedad y de cultura.

En términos etimológicos, currículum proviene de las raíces latinas *cursus* y *currere*, que hacen referencia a una carrera, un recorrido o un trayecto, que es este caso, se recupera desde los contenidos y aspectos que forman a los sujetos en ese recorrido de formación, en este caso, formación en el nivel de posgrado.

Reconocer los ámbitos que intervienen en la comprensión del currículum es de suma relevancia debido a que otorgan la posibilidad de redimensionar las implicaciones de la elaboración de un programa de maestría, considerándolo como la materialización de las aspiraciones y expectativas sobre el ideal de ciudadano y docente que se requiere en la sociedad que se pretende construir.

Por otro lado, un referente ineludible para el diseño curricular es Miguel Ángel Zabalza, dicho autor enfatiza la importancia del currículum y su comprensión para poder

ejercer la docencia desde una perspectiva integradora y holística. Es necesario que los especialistas y los docentes se construyan colectivamente para lograr una visión más completa que dé sentido al currículum y su concreción dentro de las aulas de clase, de hecho, se considera que

El currículum es el conjunto de supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. (Zabalza, 2009, p. 14)

Lo anterior, remite a la necesidad de revisar la idea de currículum desde la articulación entre la práctica del docente al interior de las aulas y aquello que queda plasmado como una necesidad social general en los programas de estudio.

Zabalza (2009), también reconoce que, en la actualidad, se debe rebasar la brecha que existe entre el conocimiento global que se solicitaba a los técnicos de la administración que diseñaban el plan de estudios y la perspectiva desde la que el profesor analiza y vive su trabajo, es decir, los diseñadores del currículum se convertían en algo así como los “arquitectos” del plan de estudios y los profesores eran los “peones de esa obra”.

Para el diseño de un programa de maestría, es fundamental recuperar las aportaciones anteriores pues, el diseño de un programa de posgrado demanda integralidad desde su génesis si lo que se espera es que dicha opción de habilitación de verdad contribuya al desarrollo profesional de los estudiantes y si se busca apuntalar a la mejora y transformación de los procesos educativos desde el ejercicio de la docencia, recordemos que “el cambio social ha transformado profundamente el trabajo de los profesores, su imagen y también la valoración que la sociedad hace de su tarea” (Marcelo García & Vaillant, 2009, p. 9).

Dentro de esta red compleja de definiciones, resulta relevante identificar que el currículum se puede concebir como “un instrumento que tiene la capacidad de estructurar la escolarización, la vida de los centros educativos y las prácticas pedagógicas” (Gimeno

Sacristán et al., 2012, p. 30), pero además transmite elementos normativos y organizacionales que determinan lo que ocurre al interior de las escuelas y de las aulas de clase.

Una verdad insoslayable en términos curriculares es que, así como todo tiene un comienzo tiene un fin, el currículum también tiene una vigencia, Gimeno Sacristán et.al. (2012) apuntala que “no es algo neutro, universal e inamovible, sino un territorio controvertido y hasta conflictivo” (p.33), pero eso es precisamente lo que enriquece está área de conocimiento y el diseño curricular que se propone en el presente documento. De hecho, este mismo autor en el texto Diseño, desarrollo e innovación del currículum, reconoce que existe una distancia entre las expectativas, quizá utópicas, del mismo y la concreción de este considerando tres órdenes de planos distintos que se interrelacionan por lo menos, en el plano del deber ser. 1) El plano de los fines, objetivos y motivos expresados en el currículum, en el programa de estudios. 2) Las acciones y actividades que constituyen las prácticas de enseñanza, que pueden ser o no congruentes con el punto anterior. 3) Los resultados o efectos reales en los estudiantes, que no son directamente visibles, pero pueden ser inferidos a través de procesos formales o no formales.

Para Zabalza (2009), el programa es “el documento oficial de carácter nacional o autonómico en el que se indican el conjunto de contenidos, objetivos, etc., a desarrollar en un determinado nivel (p.15), es así como el programa se convierte en el reflejo del marco general al que los docentes deben adaptar su enseñanza. Reconoce que el programa recupera lo que en determinado momento social y cultural es compartido por el pueblo, esto significa que el programa determina las experiencias de aprendizaje por las que han de pasar los estudiantes de un sistema escolar específico.

En ese sentido, el programa conjunta la estructura común de la cultura, los saberes y expectativas de una sociedad. Se sintetiza en un documento, pero concreta aquello que denominamos currículum. De acuerdo con el posicionamiento de Zabalza (2009), para que exista una conexión entre el currículum, el programa y la práctica del docente, es necesario cumplir con 4 condiciones:

1. La posibilidad de articular lo antiguo y lo conocido con lo nuevo, debido a que es complejo que los docentes acepten cambios bruscos, es recomendable partir de lo que ellos ya conocen.
2. Generar una dinámica de contraste y diferenciación didáctica, implica potenciar, estimular el que las escuelas sobrepasen y resignifiquen sus posiciones mínimas. Dar suficiente espacio para sus propuestas y sugerencias, pues ellos realizarán su programación e intervención para su aula.
3. Consolidar formas de actuación y revisión de resultados, implicar a todos y redimensionar su papel.
4. Reconocer que, si bien es importante que los profesores conozcan los elementos más formales, es igual de relevante que comprendan la fundamentación doctrinal los beneficios para la sociedad y los propósitos generales que dan sentido al programa.

Los elementos anteriores, se convierten en los cimientos de una construcción curricular sólida si se espera que un programa educativo impacte en la mejora del servicio que se oferta y contribuya a la construcción de mejores ciudadanos, profesionales y personas.

Formar docentes en sus modalidades inicial y continua es un desafío complejo en el sentido de que la construcción de los programas obedece a políticas educativas que cambian de manera constante, a este respecto Díaz Barriga (2019), apuntala que

La formación pedagógica de los docentes de nivel superior debe proporcionar los elementos teórico-técnicos que les permitan interpretar didácticamente un programa escolar a partir de una teoría y de una concepción del aprendizaje que los lleven a propiciar en sus estudiantes aprendizajes acordes con el plan de estudios de la institución dónde realizan su labor. (p,18)

Díaz Barriga (2009), plantea una propuesta específica para la construcción de programas en diferentes niveles de concreción, puntualiza que el currículum tiene diversas

formas y escenarios en los que puede ser concretado. En un primer momento reconoce tres momentos básicos: construcción de un marco referencial, elaboración de un programa analítico y desarrollo metodológico del mismo. Momentos que fueron enriquecidos cuando se revisó la propuesta de Azucena Rodríguez (1978), que postula tres tipos de programa que emanan de su función en el ámbito educativo:

- A) Programa sintético: es la expresión mínima del contenido, tal como debiera aparecer en el plan de estudios.
- B) Programa analítico: responde a un análisis del contenido para una expresión mayor glosada del mismo.
- C) Programa guía: interpretación metodológica del programa analítico, en el cual cada docente define actividades de aprendizaje. (p.38)

Cuando se identifica la ruta propuesta se puede identificar que existe una estrecha relación entre dos conceptos nodales: currículum (materializado en el programa del sistema educativo) y didáctica. El primero parte de una noción de uniformidad, mientras el segundo enfatiza el papel del docente como intelectual, como aquel que tiene la oportunidad de diseñar, adaptar y graduar en función del currículum con el uso de las estrategias metodológicas que considere convenientes.

En el presente documento, se plantea un programa de maestría enfocada a la mejora de los procesos educativos en el nivel básico, en términos de Díaz Barriga (2009) se diseñará un plan de estudios o del sistema educativo, es decir, un programa sintético, la propuesta de contenidos para un nivel educativo. El programa del plan de estudios es “un punto de concreción de los proyectos educativos amplios que materializan una política de formación para un nivel educativo, y un punto de partida para los desarrollos que cada academia de maestros o escuela” (Díaz Barriga, 2019, p. 40) tomando como base las condiciones institucionales particulares y considerando las relaciones horizontales, verticales y transversales del currículum.



## Metodología

Con el fin de alcanzar el objetivo de la investigación se recupera la propuesta de Díaz et.al (1990) misma que ofrece orientaciones fundamentales para el diseño curricular en Educación Superior, dicha propuesta enmarca cinco etapas en la construcción del currículo, mismas que enmarcaron los principales procesos para la construcción curricular.

Cabe mencionar que el proceso de diseño se vio permeado por la necesidad de flexibilizar los tiempos y los procedimientos enmarcados en la metodología y en los lineamientos sobre los que se cimentó la propuesta que aquí se presenta sin embargo, esta metodología dio línea para el diseño curricular.

### Ilustración 1.

#### *Metodología de diseño curricular*



**Nota:** Elaboración propia con base en la propuesta de Díaz et al. (1990)

1. Fundamentos teóricos metodológicos: fue necesario hacer una revisión teórica que permitiera sentar las bases de la propuesta curricular a partir de la lectura de la realidad, reconociendo los principios, procesos y procedimientos.
2. Fundamentación del currículo: se realizó un análisis para identificar las problemáticas y necesidades profesionales que permitieran consolidar los principios filosóficos, epistemológicos y pedagógicos que rigen la propuesta curricular.
3. Perfil profesional: después de consolidar la fundamentación de la propuesta curricular fue necesario establecer las metas que se pretenden alcanzar en relación con el tipo de

profesionales que se requiere formar, organizados a partir de ejes formativos que surgieron a partir de los principios que sustentan el programa.

4. Organización y estructuración curricular: Teniendo claridad en los principios, enfoques, ejes formativos y criterios del perfil de egreso, se da paso a construir la estructura de la malla curricular proponiendo los cursos que formarán parte de cada eje y semestre atendiendo las necesidades sociales y la noción del presente potencial.
5. Evaluación curricular: el currículo requiere ser valorado de forma continua y sistemática debido a la constante transformación de las realidades sociales y educativas, en este tenor, puede tener adecuaciones a partir de las necesidades que interfieren en el sistema educativo sin perder de vista los avances disciplinarios, por tanto la evaluación está dividida en dos aspectos: la evaluación externa que se refiere a valorar el desempeño de los egresados y su rol en la transformación social a partir de la valoración de instancias externas y la evaluación interna referida está como los logros académicos establecidos en los propósitos de cada curso.

Por otro lado, desde la visión normativa, se consideró el Procedimiento General para la Autorización Federal de Programas de Posgrado para la Profesionalización y superación docente, en su versión de abril, 2023. En dicho documento se establecen los criterios y procedimientos necesarios para la autorización de programas de posgrado dirigidos a los profesionales de la educación ante la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública.

Para consolidar la construcción y autorización del programa de maestría se consideran 15 etapas que van desde la solicitud de autorización para impartir un programa de posgrado, hasta el seguimiento de la operación del programa autorizado. En la construcción, se consideran los 25 puntos establecidos en los requerimientos generales, mismos que se agrupan en los siguientes aspectos: plan de estudios, estructura del diseño curricular, lineamientos normativos, planta académica y funciones sustantivas e infraestructura, equipamiento y conectividad.

## Resultados

Producto de los procesos y procedimientos descritos en el apartado anterior, tomando como fundamento los principios filosóficos, epistémicos y pedagógicos y el trabajo sinérgico del equipo del área de posgrado y los colaboradores en el diseño, se llegó a la construcción del perfil de egreso y la malla curricular, mismos que responden a los cuatro ejes de formación que se mencionan a continuación:

**Intervención socioeducativa:** implica reconocer y asumir las nociones de lo local, el contexto y la territorialidad para identificar las problemáticas y campos de acción de la docencia en sus planos didáctico, escolar y educativo que permitan diseñar, implementar y valorar propuestas de transformación social con argumentos teóricos y paradigmáticos congruentes con el presente potencial. *Finalidad de formación:* Impulsar una intervención socioeducativa transformadora y acorde al presente potencial.

**Perspectiva y modelo profesional docente:** el modelo docente se consolida a través de un proceso en permanente deconstrucción, la investigación y el desarrollo profesional son ejes articuladores que enmarcan las posibilidades de dimensionar la realidad como un escenario de transformación dialógica. *Finalidad de formación:* Integrar la investigación como un proceso permanente inherente a la modelo profesional docente que contribuye a la deconstrucción de los saberes.

**Corrientes de pensamiento pedagógico:** La transformación social conlleva el reconocer y comprender las diversas corrientes de pensamiento pedagógico que en determinado contexto histórico se han posicionado como nodos para reconfigurar los procesos educativos proponiendo alternativas diversas para comprender, interpretar e incidir en presente potencial. Se expresa en el desempeño, flexibilidad y apertura ante saberes diversos, opiniones y propuestas integran un pensamiento pedagógico holístico, en el discurso contempla marcos de referencia y actitudes que reflejan un nuevo compromiso social y de transformación. *Finalidad de formación:* Gestar escenarios formativos permeados por un pensamiento pedagógico fundado en el conocimiento de las diferentes

corrientes pedagógicas que abonan a construir una intervención innovadora y a reconocer la reflexión como un acto que permite promover saberes auténticos, una forma de pensar y hacer docencia a partir de la realidad que se interviene.

Campos emergentes de la docencia: la docencia implica un posicionamiento crítico y holístico de la formación, se manifiesta en las formas de comprender y vivir el currículum en sus diferentes niveles de concreción. Se parte del reconocimiento de las características propias del territorio, la población, la cultura, lo comunitario y lo local para atender las necesidades propias de la diversidad cultural de la nación. *Finalidad de formación:* reconocer las implicaciones sociales que se hacen presentes en el aula y que demandan una docencia fundada en el ejercicio de la ética, la legalidad orientada a la justicia social.

De dichos ejes configuraron el perfil de egreso y la construcción de la malla curricular en la que se entretejen nodos formativos para la formación de los maestrantes:

EJES DE FORMACION	SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4				
Intervención socioeducativa.	Tradiciones pedagógicas, docencia y transformación social	Nociones de territorialidad y <b>dialogicidad</b> .	Metodologías activas, planificación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje	Proyectos de intervención socioeducativa				
	Créditos 5		Créditos 5		Créditos 5		Créditos 5	
	HBCA 2	HTI 3	HBCA 2	HTI 3	HBCA 2	HTI 3	HBCA 2	HTI 3
Perspectiva y modelo profesional docente.	Pensamiento pedagógico. <b>Incompletud</b> docente	Investigación para la mejora de la docencia	Seminario de tesis 1	Seminario de tesis 2				
	Créditos 5		Créditos 5		Créditos 5		Créditos 5	
	HBCA 2	HTI 3	HBCA 2	HTI 3	HBCA 2	HTI 3	HBCA 2	HTI 3
Corrientes de pensamiento pedagógico	Pensamiento contemporáneo	Pensamiento Crítico	Pensamiento Complejo	Epistemologías del Sur				
	Créditos 5		Créditos 5		Créditos 5		Créditos 5	
	HBCA 2	HTI 3	HBCA 2	HTI 3	HBCA 2	HTI 3	HBCA 2	HTI 3
Campos emergentes de la docencia.	Teoría curricular	Gestión y metodologías de desarrollo institucional	Diversidad, interculturalidad e inclusión	Ecología de los saberes y problemáticas sociales emergentes.				
	Créditos 5		Créditos 5		Créditos 5		Créditos 5	
	HBCA 2	HTI 3	HBCA 2	HTI 3	HBCA 2	HTI 3	HBCA 2	HTI 3

Total, de créditos: 80 Total, de asignaturas: 16

Total, de horas: 1280 HBCA: 512 HTI: 768 Horas por semestre: 320 Total, de semanas: 16

HBCA: Presencial: sábado Sincrónico: miércoles Asignaturas cursadas al semestre: 4

## **Discusión y conclusiones**

La construcción de un programa educativo de posgrado acorde a las necesidades formativas y sociales que se detectaron como parte de la problemática socioeducativa de los docentes en servicio en educación básica, de la percepción de los empleadores y de los docentes de la Escuela Normal de Tecámac, permitieron configurar una estrategia formativa que responda al presente potencial y continuo donde la misma realidad social obliga a adaptarse a cambios sinérgicos que confluyen en comprensión de la realidad educativa y el contexto de intervención, por lo que, aseguramos un currículum que cuenta con una significación de la formación profesional que permita al docente aplicar el criterio acertado y la movilización de los saberes sustentados en las corrientes filosófico pedagógicas que no responden precisamente a una política educativa, sino a un proceso de transformación de la docencia que trasciende en el tiempo y espacio y forma parte del raciocinio que analiza las verdades relativas del proceso histórico de la pedagogía

Los resultados de la encuestas y la valoración de las percepciones de los docentes permite comprender que la formación pedagógica es un marco necesario de la relación cotidiana de la enseñanza y el aprendizaje, la relación docente y alumnos, la mediación de los recursos y su utilización, el análisis de la intervención docente desde la responsabilidad social, por lo que se focaliza el papel intelectual del docente no para aplicar o reproducir metodologías, sino para fortalecer el análisis, diseño y construcción de nuevos escenarios educativos que demanda la diversidad, interculturalidad y la globalidad en un proceso continuo de transformación social

La búsqueda de conocimiento individual y colectivo, en una sociedad que aspira a transformación requiere del análisis histórico que ha dado pauta a conformar sociedades homogéneas, con reproducciones históricas que reducen las acciones educativas y sociales; la nueva visión que se plantea en el programa educativo de maestría, reorienta la acción docente para generar conocimiento pedagógico acentuando el privilegio de una naturaleza compleja que impone nuevas metodologías y tratamientos desde las causalidades que

emergen de la diversidad social, en este tenor, es necesario focalizar fenómenos sociales que demandan discusión, análisis y argumentar la acción docente que posibiliten la transición a nuevos paradigmas pedagógicos que emergen de necesidades contextualizadas

La transformación social y educativa, no es un paradigma emergente, es un posicionamiento intelectual que se reconstruye paulatinamente con la pluralidad, la innovación, el conocimiento disciplinar, el saber cotidiano que llama a un nuevo orden pedagógico y social

Podemos concluir que el programa educativo de Maestría en Pedagogía con énfasis en docencia propicia un proceso de formación pedagógica que reconstruye constantemente los conceptos a partir de la naturaleza social e histórica en que se sitúa la cultura, evitando sedimentaciones estructurales que impiden el cambio. La maestría apuesta por la transformación del discurso y de la acción a partir de relaciones combinadas del sistema en su conjunto

Los paradigmas pedagógicos que surjan de la transformación social perderán el sentido tradicional y convencional de las formas de saber; la relevancia, la pertinencia y pluralidad marcarán nuevas pautas para constituir una nueva relación científica y social que integre los conocimientos ausentes

## Referencias

- Díaz Barriga, A. (2019). *Didáctica y currículum: Convergencias en los programas de estudio* (1a. Ed). Paidós.
- Díaz-Barriga Arceo, F., Lule González, M. De L., Pacheco Pinzón, D., Saad Dayán, E., & Rojas-Drummond, S. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. Trillas.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J., Feito Alonso, R., Perrenoud, P., & Clemente Linuesa, M. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. (Segunda). Morata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Pilar Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Mcgraw-Hill.

Latorre-Beltrán, A. (2010). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (1. Ed., 10. Reimpr). Graó.

Marcelo García, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Narcea.

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio dgesum. (2022, abril). *Procedimiento general para la autorización federal de programas de posgrado para la profesionalización y superación docente*. Subsecretaría de Educación Superior.

Zabalza, M. Á. (2009). *Diseño y desarrollo curricular* (11a ed). Ediciones Narcea.



## La construcción de identidad normalista a través del codiseño curricular como expresión territorial

Maricela Hernández Montoya

montoyamari59@gmail.com

Adolfo Pedraza Martínez

adolf.pedraza89@gmail.com

Elaine Turena Pérez Baltazar

draturena@gmail.com

Línea temática 1. El Codiseño curricular como expresión territorial e identitaria del Normalismo mexicano.

### Resumen

La ponencia que se presenta contiene la investigación cualitativa realizada en la Normal Superior del Valle de México en Tlalnepantla bajo el paradigma socio crítico y el uso del método investigación - acción, ésta recupera la participación de los formadores de formadores durante el proceso de codiseño a nivel nacional y de flexibilidad, profundiza en el huella que ha dejado en los docentes la experiencia vivida para reconfigurar o arraigar su identidad normalista como expresión territorial, hacia la función social y transformadora dentro del nuevo normalísimo.

Su propósito fue realizar un proceso reflexivo acerca de cómo el codiseño curricular como expresión territorial ha impactado en la construcción de una identidad normalista entre los estudiantes a través de la práctica de los docentes.

Es importante mencionar que se inicia con un recorrido histórico para contextualizar la función de las escuelas normales a lo largo de los últimos tiempos, así como del proyecto de la escuela “Esculpiendo la Escuela que queremos ser”, porque ambos forman parte de las experiencias territoriales de esta normal y se encuentran a la mesa de discusión en el codiseño.

**Palabras clave:** codiseño, territorialidad, identidad normalista

### **Planteamiento del problema**

En México, las escuelas normales realizan un esfuerzo autogestivo por recuperar su función social como instituciones formadoras de formadores de docentes en educación básica, quienes se integrarán al Sistema Educativo Nacional (SEN), esta tarea no ha sido fácil ya que históricamente las normales han sido instituciones sin autonomía, que solamente cumplían un currículum emanado de la federación a partir de un proyecto político educativo que devela los intereses socioeconómicos, políticos y educativos del gobierno en el poder, más aún, durante el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018) se emprendió una campaña de descrédito a estas instituciones, y se impulsó una reforma constitucional educativa en 2013 que permitió a todos los egresados de instituciones de educación superior, ingresar al sistema educativo a través de un examen de oposición, lo que derivó en la disminución de plazas asignadas a estudiantes normalistas como parte de la política para extinguir a las normales.

Sin embargo, con la entrada del gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador en 2018, se inicia la transformación de una política educativa con un enfoque humanista y de sostenibilidad para la conformación de una ciudadanía crítica, donde la educación se convierte en un eje fundamental para la construcción de una nueva sociedad.

Para ello, se plantean las reformas al Artículo Tercero Constitucional en 2019 y la Ley General de Educación Superior en el 2022, iniciando un proceso de resignificación respecto al papel que tienen las normales como las instituciones especializadas en la formación inicial de docentes para la educación básica y su compromiso como transformadoras de la sociedad.

Por lo que, en 2019 las escuelas normales recuperan su papel histórico en la función social que desempeñan, lo que se hace presente en el Primer Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas, donde se plantea la estrategia nacional de rediseño de los planes de estudio con la participación activa de los docentes normalistas de cada institución del país y, para el caso de la Escuela Normal

Superior del Valle de México en Tlalnepantla participó un docente de esta institución, llevando la voz de las aspiraciones del colectivo a dicho congreso.

Así, se definen en un primer momento, líneas de acción que permiten a las escuelas formadoras de formadores en educación básica establecer la construcción del primer currículum nacional territorializado, basado en una pedagogía situada y en las pedagogías del sur; bajo este contexto, se construyen el Marco curricular común nacional de los planes de estudio, el de flexibilidad curricular y el de autonomía, de esta manera, se atienden desde la esfera local las necesidades formativas de cada institución.

En un segundo momento, se fija el esquema de codiseño como estrategia metodológica que abre la posibilidad a resignificar la función y participación comprometida e identitaria del docente normalista en tanto, el codiseño se convierte en un espacio que permite a los maestros normalistas además de recuperar la conciencia de su función, compartir saberes, y crear nuevas identidades encaminadas a ser el docente crítico que requiere México en este nuevo contexto de democracia, justicia e igualdad para formar en ciudadanía.

En este sentido, se crea comunidad normalista a partir de la apropiación del territorio, es decir, se comienzan a construir espacios de territorialidad, en el que, desde la perspectiva de Harvey (2017), “el territorio no solo es un espacio, sino parte de procesos sociales que involucran relaciones de poder materiales y simbólicas entre los actores que se relacionan con él”, así, a partir del codiseño se propician interacciones entre pares tanto con docentes como con estudiantes, que entran en choque con intereses propios y ajenos por lo que, la construcción del territorio permite develar la agencialidad colectiva, compartiendo y disputando a su vez, lenguajes y símbolos con el deseo de la institución que se quiere llegar a ser.

Así, desde la esfera local, la Escuela Normal Superior del Valle de México en Tlalnepantla (ensvmtlal) atraviesa procesos de interacción propios que permiten la construcción de identidad, en este sentido, cerca de 49 por ciento de los estudiantes encuestados considera que tiene bien arraigada su identidad normalista permitiendo

configurar sentidos y significados propios en la construcción identitaria de los estudiantes con su institución.

De esta manera, la ensvmtlal tiene la oportunidad de contribuir activamente como un elemento de construcción de identidad pues, cerca del 42 por ciento de los docentes participaron en el codiseño a nivel nacional, en el que se logró materializar un currículum territorializado desde la mirada de los docentes del país y no por las autoridades del sistema educativo nacional, es decir, se lleva a la mesa el proyecto de la normal a espacios nacionales que permiten configurar espacios locales bajo contextos, temporalidades y necesidades específicas que las llevan a atenderse desde la escuela misma, y no desde terrenos verticales a nivel país.

Por ello, es importante tener presente para esta investigación, que la ensvmtlal es una institución joven como normal y que durante sus cinco años de existencia ha construido un proyecto institucional propio denominado: ***Esculpiendo la escuela que queremos ser***, con el fin de darle un sentido a la formación integral de los estudiantes conforme al Plan de estudios 2018 y a las necesidades que ya se apreciaban, y que hoy están presentes en forma sustantiva en el plan 2022.

El proyecto tiene como referentes teóricos las dimensiones de los ámbitos de praxis pedagógica que fomenta la pedagogía creativa: Individual, Local y Global, así como el paradigma socioformativo por lo que, se ha concretado a partir de cinco estrategias: La investigación cualitativa, la tutoría integral, la práctica profesional, el proyecto integrador interdisciplinario transversal y la participación en Redes de investigación lo que implica la participación en diferentes foros. Estas estrategias se entretajan para potencializar la formación autogestiva, el desarrollo del pensamiento crítico, una visión de sostenibilidad y la práctica incluyente con la comunidad.

Así, a partir del reconocimiento contextual de la institución y de los procesos vividos en el último lustro, resulta necesario analizar ¿si el codiseño curricular como expresión territorial ha contribuido a construir la identidad normalista bajo los paradigmas del Proyecto institucional de la ensvmtlal? Y, preguntarnos ¿El perfil de egreso co-construido

por los formadores de formadores a nivel nacional a través de la generación de vínculos dentro y fuera de la institución entre docentes tienen impacto en la construcción de espacios identitarios en la normal?

### **Marco teórico**

La investigación aborda desde la geografía crítica, y con una perspectiva decolonial, la territorialidad como una expresión del codiseño que contribuye, como segundo elemento de análisis, a la construcción de identidad normalista en la que se ve a la Escuela Normal y su comunidad escolar como un espacio de encuentro en el que se entrecruzan sentidos y significados tanto de docentes como de estudiantes.

Por ello, la Escuela Normal Superior del Valle de México en Tlalnepantla, se concibe como un espacio de apropiación de docentes y estudiantes que permiten territorializar el sentido normalista en el que, desde la perspectiva de Haesbaert (2004), “el territorio se construye a partir de las interacciones de dominio y apropiación tanto simbólicas como culturales de las distintas expresiones sociales que en él se encuentran”.

De ahí que, el codiseño surge como una oportunidad para construir de manera horizontal los contenidos que se imparten en las normales, estableciendo diálogos de saberes que convierten al territorio en espacios de participación comunitaria, donde se reconoce a este proceso dialogal como un elemento sustantivo que contribuye a la construcción de una nueva identidad que dote de sentido y que busque movilizar y transformar las prácticas de la propia institución en torno al proyecto nacional que se plantea, permitiendo comprender la propuesta de una educación emancipadora, donde se forme a un docente contextualizado, crítico y consciente de la necesidad de transformar la educación por el bien de las mayorías.

Así, el choque que surge entre los intereses propios y ajenos que genera el codiseño dentro de los espacios escolares ayudan a comprender el proceso de diálogo diferenciado de la propuesta del proyecto educativo nacional, y que se apropia desde la esfera local un sentido propio identitario a partir de la mediación como un elemento constructor del territorio pues, como lo señala Harvey (1996) “el espacio puede cambiar debido a la relación

que se forja entre los intereses emanados del Estado”, ello permite develar que la identidad normalista como parte de la territorialización del codiseño son el resultado de la apropiación de un sujeto emanado de un territorio representado en su comunidad...

Por tanto, la escuela no es un espacio neutro sino un territorio inacabado, que tiene procesos de construcción y temporalidades propias, en el que se entiende, bajo la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana (2023) “al espacio como un elemento que legitima y valora la acción dialogal a partir de la participación de los estudiantes, maestros y familiares que se involucran en los procesos formativos”, de tal manera que el codiseño permite concebir a la escuela construida desde la horizontalidad bajo las necesidades nacionales, focalizadas dentro de la esfera local.

Lo anterior permite comprender que la construcción de identidades configura planteamientos de poder y, como lo menciona Laclau (2016), “son construidas a través de diferentes discursos y prácticas con posturas cruzadas y antagónicas entre sí”, con ello, las relaciones que se establecen dentro de un espacio se dan de manera relacional, es decir, para hablar de codiseño, se debe comprender con qué lo relaciona cada sujeto, así, la apropiación de lenguajes permite resignificar la práctica docente, permitiendo entender las dinámicas que se establecen y transforman al espacio como parte de la construcción identitaria que se concreta en la toma posturas respecto a lo que queremos llegar a ser como escuela normal.

Sin embargo, en emergencia de culturas juveniles, Reguillo menciona que, además de los discursos, “los jóvenes se encuentran inmersos en una red de relaciones e interacciones múltiples y complejas” (2000 p. 49) en el que si bien, existen elementos normativos que establecen lo que significa ser joven, son las relaciones que establecen con instituciones sociales como la familia o escuela, espacios donde encuentran territorios de expresión juvenil, donde imprimen sus intereses, sus anhelos, sus maneras de comprensión e interacción entre ellos con el mundo, de ahí que, es en la esfera cultural donde se vuelven visibles como actores sociales debido a que constituyen una diversidad de lenguajes,

hablados o no, que juegan un papel central en la medida que se convierten en actores que se apropian de espacios y los dotan de una identidad juvenil.

Con ello, hablar de identidades juveniles normalistas implica reconocer que los espacios de interacción tienen dinámicas propias en el que se encuentran estudiantes en diferentes condiciones que se identifican en los ámbitos escolares con prácticas propias del contexto institucional, de ahí que, como lo señala Hernández (2021) el “Derecho a la identidad y personalidad propias” permite entender que las juventudes son sujetos de derechos que participan activamente en la transformación escolar a partir de su propia construcción identitaria, reconociendo desde la perspectiva de Giddens (1995) su “capacidad de incidir en su entorno social”

### **Metodología**

La metodología que se utilizó para realizar esta investigación fue con un enfoque cualitativo, bajo el modelo investigación-acción utilizando el paradigma socio – crítico, en tanto la investigación acción de acuerdo con Kemmis & McTaggart (1992) se propone mejorar la educación mediante su cambio, y aprender a partir de las consecuencias de los cambios, en tanto el investigador forma parte del problema y la investigación participativa le permite mejorar su propia práctica, permite crear comunidades autocríticas participativas que aprenden y en forma comprometida transforman su realidad.

Más aún, Martínez (2007) plantea que el paradigma socio-crítico propone un método de investigación basado en la relación entre la teoría y la práctica, por lo que fomenta justamente la investigación participativa. Lo que implica el desarrollo de la capacidad de reflexión crítica y analizar su propio contexto y realidad cotidiana para tomar sus propias decisiones sobre las acciones que más les conviene realizar para hacer frente a la realidad y transformarla.

Así, el trabajo de campo se llevó a cabo a través de los dispositivos y medios digitales que se volvieron parte importante para recabar información en esta investigación, Pink señala que “los medios y las tecnologías digitales forman parte de los mundos cotidianos que habitan las personas” (2016, p. 23), esto permitió recuperar las experiencias de los



formadores de la enseñanza y de los estudiantes por lo que, se elaboró un estudio de tipo exploratorio en el que se empleó un formulario *Google* para docentes y uno para estudiantes, en el primero se diseñaron 22 ítems que tienen que ver con la formación de los académicos, antigüedad, su participación en el codiseño y el imaginario que tienen hoy en día sobre el proyecto institucional y la construcción de identidad. Para el segundo también se elaboró un formulario que consta de 18 preguntas siendo dos de ellas abiertas para recuperar más de cerca su perspectiva y experiencia sobre cómo perciben y viven la identidad en la normal.

### **Resultados**

La identidad normalista es un proceso que se construye en el día a día de acuerdo con las características e interacciones que establece el colectivo en el territorio de esta institución, por ello se analizan las características y posturas de los docentes, a partir del formulario aplicado al 83 % de ellos y los datos que arroja el seguimiento realizado por la oficina de docencia.

Actualmente se cuenta con 21 docentes, 12 son mujeres y 9 hombres. Del total 7 cuentan con tiempo completo de 40 horas o más, 4 son de tres cuartos de tiempo con 23 a 39 horas, con medio tiempo de entre 22 y 20 horas son 3 y con menos de medio tiempo son 7, como puede apreciarse solamente el 33 por ciento permanecen toda la jornada en la institución, sin embargo, éstos y la mayoría de tres cuartos de tiempo son responsables de alguna oficina o comisión académico - administrativa, lo que implica que su estancia en la escuela no le dedican completamente a la vida académica. El resto de los compañeros solamente asisten a impartir sus cursos.

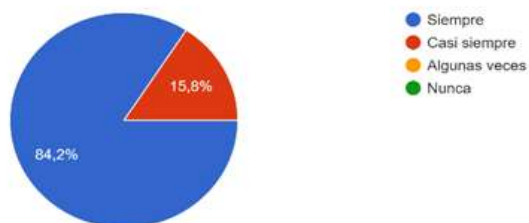
A pesar de los horarios y actividades cotidianas 4 docentes se integraron desde la construcción autogestivas a nivel nacional, durante este proceso se integraron 4 más para participar en los equipos de codiseño para los cursos nacionales de las licenciaturas en educación primaria y preescolar, de los cuales permanecen en la institución 2, el 100% participaron en el codiseño en su etapa de flexibilidad. Ahora bien el conocimiento y la experiencia son factores importantes cuando se analiza la participación docente en el

codiseño porque 9 académicos se identificaron con las mallas curriculares anteriores, debido a que han trabajado con ellas desde hace 10 años o más, un 37 % de académicos con una permanencia en la escuela de entre 5 a 7 años, tienen como referente la construcción del proyecto “Esculpiendo la escuela que queremos ser”, primer referente de la institución para comprender el Modelo educativo 2022 para escuelas normales. También se cuenta con 5 docentes con 4 años o menos de antigüedad en la institución, quienes participaron en el proceso de codiseño en la etapa de flexibilidad, pero tuvieron que sujetarse a los descriptores que ya habían sido diseñados previamente, aun así, colocaron su conocimiento y experiencia en la elaboración de por lo menos dos cursos para 5° y 6° semestres en las licenciaturas de educación preescolar, primaria y enseñanza del español para secundaria.

Además, al preguntarles explícitamente si consideran que su desempeño como docentes normalistas coadyuva a esculpir la escuela que queremos ser, es de llamar la atención que los resultados se concentran en un sí totalmente y en un casi siempre como se observa en la siguiente gráfica:

**Figura 1.** Gráfica esculpiendo la escuela que queremos ser, docentes.

¿Consideras que tu desempeño como docente normalista coadyuva a esculpir la escuela que queremos ser?  
19 respuestas



Pero cuando se les pregunta que expliquen el Proyecto Institucional Esculpiendo la escuela que queremos ser, solamente el 10% hicieron referencia clara a éste, el resto contestó en forma muy genérica con impresiones que dan cuenta sobre su desconocimiento, lo que resulta significativo, si se considera que este proyecto tiene una relación significativa con los propósitos del codiseño.

Lo mismo ocurre al preguntarles sobre lo que entienden por el proceso de codiseño solamente un 26 % dieron respuestas totalmente acertivas, el 37 % dio respuestas relativamente en apego a lo que es el proceso de codiseño y un 37 % más emitieron respuestas que no corresponden a los planteamientos del codiseño, aun cuando el 47 % menciona que el codiseño permite atender las necesidades formativas de los estudiantes y 84 % coinciden en la necesidad de realizar el proceso de codiseño curricular para transformar el hacer en la escuela normal.

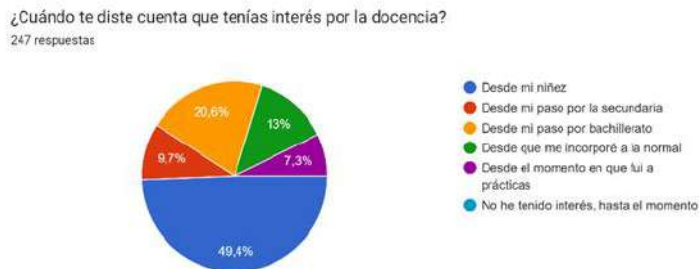
Por otro lado, al referirse a los aspectos que los hacen sentir parte de la Escuela Normal Superior del Valle de México en Tlalnepantla, destacan los tres siguientes: un 68 % coinciden al mencionar que es el trato que les dan las autoridades, así como el ambiente que se genera con los estudiantes, un 63 % indicaron que también el ambiente que se genera con los estudiantes, además un 42 % indicaron que su horario les impide participar en todas las actividades de la normal, pero aun así se identifican con la escuela y sus proyectos. Es importante considerar que un 58 % piensan que la carga administrativa les impide sentir pertenencia a la escuela.

Aunado a las respuestas sobre el codiseño y la identidad se consideraron los resultados al finalizar el curso 2024-1 éstos parecen desalentadores porque a pesar de que un 100 % cuenta con estudios de maestría y 63 % tienen doctorado y de que todos participaron en el codiseño, al finalizar el semestre se apreció que un 60 por ciento de los maestros continúan visualizándose en los hechos como académicos tradicionalistas en tanto evalúan a los estudiantes a partir de la entrega de trabajos y la asistencia a clases.

Por lo que respecta a los estudiantes se presentan los resultados acerca de la percepción que tienen sobre la identidad normalista y como se manifiesta en la institución. El cuestionario fue contestado por 207 mujeres y 40 hombres en total fueron 247 estudiantes de una población de 309, lo que le da amplia validez. El rango de edad que existe en la población estudiantil es muy amplio, ya que hay alumnos desde 18 años hasta 51 de edad, aunque predomina la población joven porque un 78 % tiene entre 18 a 25 años, en el rango de 26 a 35 se ubica un 15 % de la población estudiantil y 7 % tienen de 36 a 51 años .

Como se aprecia en la gráfica casi el 50 % han tenido interés por la docencia desde su infancia o desde su paso por el bachillerato, y solamente un 7% se mostraron interesados al momento de asistir a la práctica profesional.

**Figura 2.** Gráfica identidad con la profesión, estudiantes

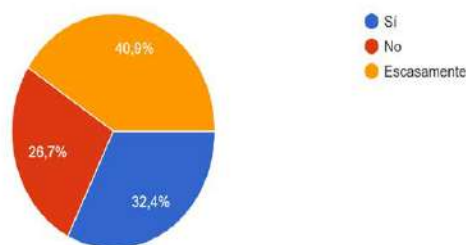


Datos que resultan significativos al observar que un 48 % consideró como única opción a esta normal ya sea porque se la recomendó su familia o por su prestigio, pero un 29 % tomó en cuenta a una normal estatal y un 23.9 % a la UNAM.

Ya como estudiantes de la ensvmtlal. Consideran que los aspectos que les hacen sentir parte de la Escuela son mayoritariamente el ambiente académico que se genera con los maestros, el ambiente escolar que existe entre compañeros y el prestigio que tiene la institución, por lo que el 49.8 % dicen que tienen una identidad normalista muy arraigada y el 41.3 % medianamente arraigada, sin embargo, solamente un 37 % piensan que la nsvmtlal. Tiene una identidad propia, lo que es congruente con la siguiente gráfica que evidencia que la mayoría de los estudiantes no tienen un conocimiento sólido acerca de la historia de su escuela.

**Figura 3.** Conocimiento histórico de la ensvmtlal.

¿ Conoces la historia de la Escuela Normal Superior del Valle de México en Tlalneptlá?  
247 respuestas



Además, el 69% conocen los valores que promueve su escuela y de 247 estudiantes un 77 % identifican como actividad tradicional al Encuentro pedagógico, así como los eventos culturales o académicos que se realizan periódicamente en la institución.

### **Discusión y conclusiones**

La investigación permite reconocer que en los espacios educativos los actores que en ellos interactúan tienen prácticas que los posiciona como sujetos constructores de identidad normalista a partir de ambientes sociales, contenidos curriculares y espacios de oportunidad que permite re-conocer que sus lógicas de apropiación pasan por contextos, necesidades e intereses propios, por lo que este proceso de apropiación se produce a partir de la interacción con los otros. Ello deja abierta la propuesta teórica respecto a lo que propone la NEM tomando una postura identitaria diferente a la postura de la estructura del Sistema Educativo Nacional.

Por ello, romper los paradigmas culturales que existen en un territorio como la nsvmtlal, no es tarea fácil, porque el arraigo a ideas impuestas desde la estructura vertical de las autoridades ha penetrado durante décadas en el cerebro de algunos académicos originando procesos de enajenación, de asumir un papel receptivo y de cumplimiento, es decir de sumisión ante un plan de estudios, este proceso se pudo apreciar primero al implementar el Proyecto institucional Esculpiendo la escuela que queremos ser, y hoy al participar en el codiseño, porque si bien la participación fue activa, ésta no refleja la apropiación de los principios de la NEM, mucho menos su práctica en el hacer cotidiano.

Sin lugar a duda, los estudiantes van conformando una identidad con su escuela porque ésta forma parte de su vida, es su territorio donde se identifican con algunos maestros y grupos de compañeros, siendo las prácticas profesionales y los eventos académicos los que se convierten en espacios para ir construyendo.

Así, el haber participado en el codiseño es una experiencia que necesariamente debe ser reconstruida con la comunidad docente normalista como expresión territorial, como un

logro indiscutible para resignificar a las escuelas normales al participar como principales actores en el procesos de codiseño, planteando y replanteando ¿qué tipo de escuela somos? ¿Hacia dónde formar a los estudiantes y por qué? ¿cuál es la esencia del codiseño y de cada uno de los programas de estudio que se imparten? Entender que el codiseño no es un proceso acabado, se encuentra en constante transformación en tanto los académicos le demos vida al apropiarlo y concretarlo en el aula.

Además, se comprende que el codiseño como parte de la metamorfosis educativa, tiene un enfoque humanista bien delimitado pues, como parte de la transformación que hoy se gesta en el país se avanza hacia la construcción de una sociedad democrática, justa, donde el pensamiento crítico, la innovación y la creatividad permitan construir una vida digna para la mayoría, y esto solamente será posible si como docentes normalistas impulsamos una identidad normalista humanista desde las aulas, entendiendo que existen tres espacios sociales interdependientes en los que como lo señala el Anexo 5 del Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria, ocurre el aprendizaje, la escuela, la comunidad y el territorio.

La tarea en el caso de la nsvmtlal. Ha iniciado, pero no se ha consolidado en tanto las condiciones de gestión se modifican, además de resignificar en el trabajo docente el impacto de su participación en el codiseño hasta su concreción en el colectivo, lo cual se ve reflejado en el tipo de identidad normalista que perciben tanto los docentes como los estudiantes por la acción territorial ejercida.

## Referencias

Anexo 5 del Acuerdo 16-08-22 Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria.  
3emyp2zz8h-ANEXO\_5\_DEL\_ACUERDO\_16\_08\_22 (4).pdf

Bracho, M, Agencia constructiva: Acción social para el bienestar colectivo, obtenido de:  
[https://www.redalyc.org/journal/2110/211059782001/html/#:~:text=Es%20la%20asunci%C3%b3n%20de%20la,social%20\(Giddens%2C%201995\).](https://www.redalyc.org/journal/2110/211059782001/html/#:~:text=Es%20la%20asunci%C3%b3n%20de%20la,social%20(Giddens%2C%201995).)

Muñoz y Moreno, De Reclus a Harvey, la resignificación del territorio en la construcción de la sustentabilidad, obtenido de:

<https://regionysociedad.colson.edu.mx/index.php/rys/article/view/874/1131>

Un libro sin recetas para la maestra y el maestro, Secretaría de Educación Pública (2023), Ciudad de México

De Reclus a Harvey, la resignificación del territorio en la construcción de la sustentabilidad obtenido de:

[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?Script=sci\\_arttext&pid=S1870-39252017000100223](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S1870-39252017000100223)

Haesbaert, R., Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. Obtenido de: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?Script=sci\\_arttext&pid=S2007-81102013000200001](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S2007-81102013000200001)

Harvey, D. (1996). Justicia, Naturaleza y la geografía de la diferencia (págs. 60- 65), Instituto de Altos Estudios Nacionales

Laclau, E. (2016) La Teoría del discurso de Laclau y su aplicación al significante “la paz

Hernández, G, Política educativa para jóvenes en México: el derecho a la educación en condiciones de precarización, obtenido de:

<https://rlee.iberopuebla.mx/index.php/rlee/article/view/373>

Martínez, R. (2007). La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes. Madrid: CIDE.

Reguillo, R, Emergencia de Culturas Juveniles, obtenido de:

<https://www.iberopuebla.mx/sites/default/files/2023-07/Reguillo-Emergencia%20de%20culturas....pdf>

Pink, S., & Horst, H. (2016). Etnografía digital. Principios y práctica. Madrid: Morata



## Introduciéndonos en la literatura. Una sistematización de la experiencia vivida

Edith Linares Alemán

Edithlinares@ensmmich.edu.mx

Brittany Marianne Diaz Rosas

Brittanymariannediaz@gmail.com

Escuela Normal Superior de Michoacán

Línea temática 1. El codiseño curricular como expresión territorial e identitaria del Normalismo mexicano

### Resumen

La ponencia que se presenta recupera la experiencia de la puesta en práctica del curso *Introducción a la Literatura* trabajado con estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español, en la Escuela Normal Superior de Michoacán, durante el ciclo escolar 2023 -2024.

En este texto se comparten las reflexiones generadas durante el proceso vivido, cuyo desarrollo tomó como base los propósitos, contenidos y sugerencias metodológicas del programa del curso, pero sobre las cuales se fueron integrando propuestas que emergieron de los estudiantes del grupo y la asesora y que se considera enriquecieron el trabajo realizado. La intención es poner a consideración la experiencia vivida entendiendo que el codiseño del que deriva el programa no genera productos acabados, antes bien, son propuestas que necesariamente se tienen que fortalecer en la práctica, en un proceso recursivo y dialéctico constante en el que nos involucramos todos.

Con la intención de presentar una perspectiva integrada, las autoras de esta ponencia son la docente encargada del curso y una estudiante del grupo, cuyas visiones se complementan ofreciendo un análisis compartido en el que intentan, a través de su palabra, recuperar la voz de los otros.

**Palabras clave:** literatura, Codiseño, Sistematización, Práctica Docente

## Planteamiento del problema

El codiseño ha sido indudablemente un proceso que ha marcado un antes y un después en el ámbito del diseño curricular en las Escuelas Normales: desde recibir los programas ya elaborados y acabados, sólo para aplicarlos, pasando por la participación de unos pocos compañeros que eran convocados para sugerir algunas acciones en procesos de diseño ya muy avanzados, hasta llegar a la convocatoria masiva de diseñar los programas de estudio tomando como base principal la experiencia de los involucrados directamente en los procesos educativos, el salto cualitativo ha sido enorme. Este salto ha implicado para todos los participantes grandes satisfacciones puesto que subyace en este planteamiento un reconocimiento a la labor que se ejerce directamente en los centros educativos normalistas, pero como resulta comprensible, también ha implicado compromisos, responsabilidades, trabajo extra y mucho más...sobre todo porque se entiende que el codiseño no es un proceso que termina, los programas no son productos acabados, al contrario, son planteamientos que deben re-crearse en la práctica, provocando la emergencia de nuevas propuestas que tendrán que sistematizarse y re- pensarse continuamente.

En el marco de las anteriores reflexiones surge el problema del que parte esta ponencia:

¿De qué manera contribuir con el proceso de codiseño a través de la sistematización de la experiencia vivida en las Escuelas Normales, en particular, cómo coadyuvar al enriquecimiento del programa *Introducción a la Literatura* dirigido a los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español?

## Marco teórico

El programa *Introducción a la Literatura* tiene como propósito:

Que las y los estudiantes normalistas comprendan las características y funciones del lenguaje literario a partir de la lectura, la recreación y el análisis de una muestra representativa de obras pertenecientes a los diferentes géneros y subgéneros, para que desarrollen el aprecio por los motivos estéticos, lúdicos, sociales, afectivos y

educativos de la literatura, teniendo como referente las aportaciones de la teoría y la crítica literaria contemporáneas (dgesum, 2023, p. 5).

El programa se integra por dos unidades denominadas: “Hacia una conceptualización de la literatura” y “Bases para el análisis, la reflexión y el goce estético de la literatura” que a su vez implican la atención a temas tales como la caracterización histórica de la literaturidad, características y funciones del lenguaje literario, la literatura en sus diferentes dimensiones (como arte, expresión humana, conocimiento, problematización, consuelo, etc.), referentes de la teoría literaria, géneros y corrientes literarias, entre otros.

El desarrollo del curso pretende abarcar elementos tanto del perfil general como profesional, en este segundo ámbito, atendiendo aspectos relacionados con el desarrollo de la sensibilidad ante el texto literario y ampliación del autoconocimiento y sentido de la otredad, el desarrollo de una visión crítica de los usos estéticos del lenguaje, aprecio por obras literarias de diferentes géneros, valoración de la tradición oral, entre otros.

Para abordar la introducción a la literatura, desde el propio programa se sugiere utilizar la modalidad de taller, que se caracteriza por la interrelación entre la teoría y la práctica, y en este marco, entre otras actividades: producir textos literarios de su propia autoría; cuestionar los saberes literarios construidos y las metodologías que se han utilizado hasta el momento; reflexionar cómo ha sido su relación personal con la literatura; reconocer la relación intrínseca que la literatura tiene con aspectos tales como la fantasía, la imaginación, el dolor y el consuelo; reflexionar el asunto de que las experiencias de vida individuales suelen ser bastante limitadas y que, a partir de la literatura, dichas experiencias pueden ser multiplicadas, ampliadas y profundizadas; participar en actividades relacionadas con la cultura literaria; realizar un análisis crítico del discurso en las obras literarias que se aborden, con la finalidad de identificar y reflexionar la forma en que se establecen, potencian y reproducen las relaciones sociales a través del uso del lenguaje.

Para realizar las actividades anteriores, en el programa se enfatiza además que es necesario que desde este curso se diseñen estrategias pertinentes a los intereses y necesidades de los estudiantes, se contribuya a la formación de lectores autónomos, se

estímule el trabajo colaborativo con apoyo de las Tecnologías de la información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD), y se creen espacios de reflexión y ejercicios para la formación pedagógica y socioemocional de las y los normalistas.

### **Metodología**

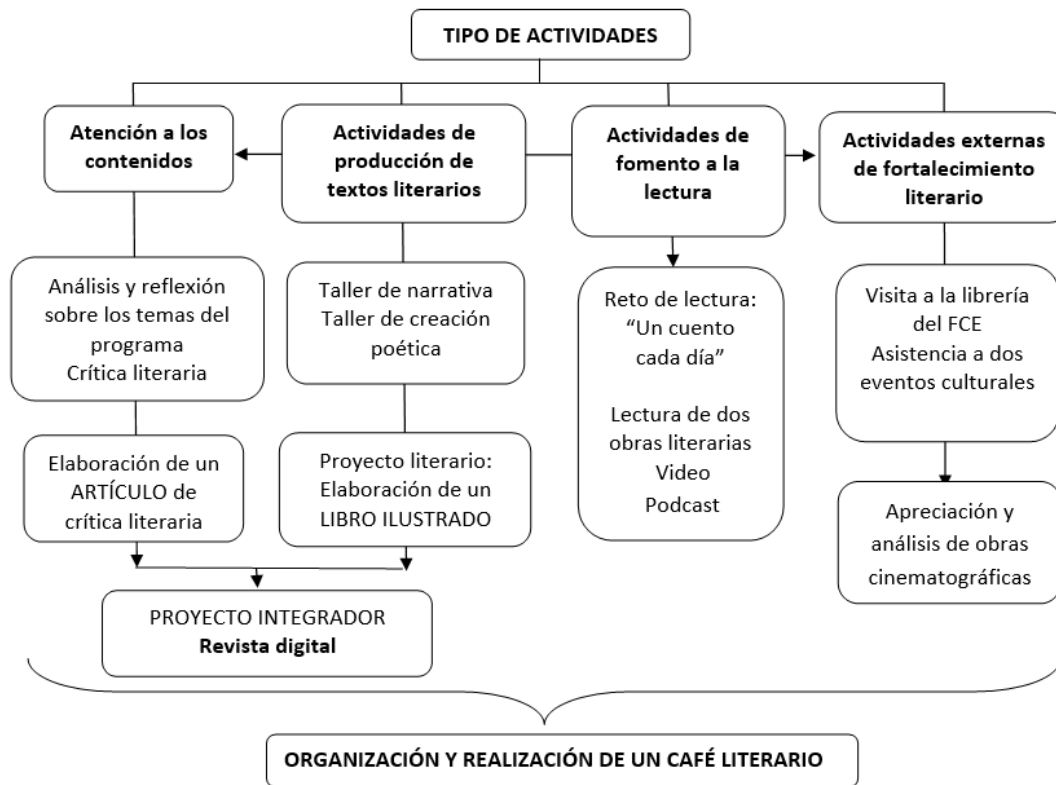
El diseño de la guía que orientó el desarrollo del curso sobre el que se reflexiona en esta ponencia tomó como base las consideraciones metodológicas que el propio programa propone, para ello, de inicio, fue necesario hacer un estudio riguroso del mismo por parte de estudiantes y asesora, de esta revisión se generó una primera propuesta de trabajo que enseguida se reflexionó con el grupo. En este proceso de reflexión conjunto se propusieron actividades que complementaron lo que se tenía hasta el momento, al proponerlas se cuidó que fueran viables, que permitieran un sentido de identidad como profesores de español y que contribuyeran con el alcance del propósito del curso desde una perspectiva integradora, es decir, que no fueran actividades desvinculadas entre sí, antes bien, que pudieran orientarse a la generación de productos que fueran evidenciando el proceso vivido en su conjunto.

Bajo estos criterios se planteó trabajar a partir de diferentes ejes: actividades orientadas a la atención de los contenidos, actividades de producción de textos literarios, actividades de fomento a la lectura y actividades externas de fortalecimiento literario, todas ellas en estrecha vinculación puesto que se cuidó que se fortalecieran entre sí.

En la figura 1 pueden apreciarse las actividades propuestas en su conjunto, como puede observarse, todas ellas tienen como eje rector el acercamiento a la literatura cuidando el conocimiento, la reflexión, la producción y la recreación como elementos indispensables.

Fig. 1

Tipo de actividades a desarrollar durante el curso Introducción a la Literatura



Las actividades relacionadas con la atención a los contenidos, además de permitir la revisión de los temas del programa, con base en la bibliografía sugerida y otros documentos que los estudiantes y la asesora consideraron pertinentes, tuvo la intención de fomentar en todo momento la crítica literaria, derivando en la construcción de un artículo individual o en pequeños grupos, que pudiera formar parte del proyecto integrador de la especialidad de español, que en ese momento se definió como la elaboración de una revista digital impulsada desde todos los cursos de la malla curricular correspondiente.

Cabe mencionar que para los ejercicios de crítica literaria se propuso tomar como base el texto *Perspectiva didáctica de la literatura. Aportes desde la experiencia normalista* (Linares, 2022), elaborado y publicado por la asesora del curso, en el que se recuperan y

analizan producciones de normalistas elaboradas en ciclos escolares anteriores, con la intención de fortalecer la identidad de los estudiantes.

Para el segundo conjunto de actividades relacionadas con el desarrollo de un taller de narrativa y otro de poesía, se planteó la posibilidad de generar textos narrativos y poéticos que luego se integrarían en un libro ilustrado elaborado de manera individual por los normalistas, con sus propias producciones. Además de las producciones inéditas producto de los talleres, se solicitó que el libro fuese ilustrado con dibujos, pinturas, fotografías, collages, etc., tarea para la cual existía la posibilidad de que solicitaran la colaboración de amigos, familiares, conocidos, etc. En la idea de que en este trabajo se viera reflejada la participación de la mayor cantidad de gente, interna o externa a la propia normal, y sirviera de vínculo con sus allegados.

Para el taller de narrativa, además de los documentos propuestos desde el programa, se consideró básico el libro *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias* de Gianni Rodari (1991), en él se plantean estrategias de producción narrativa tales como “El binomio fantástico”, “Qué ocurriría si...”, “El prefijo arbitrario”, entre muchas más. Para el taller de poesía se tomó como base el texto *Taller de lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito* de Mabel Condemarán y otros (1995), en el que se propone una serie de formatos para la generación de poemas: Haikús, Limericks, Poemas diamante, Asociación de palabras, Poemas de nunca acabar, entre otros.

Como puede observarse en la figura 1, se tenía también la intención de que parte de las producciones elaboradas en el grupo pudieran integrarse en la revista digital y su contenido se enriqueciera con ellas.

Las actividades de fomento a la lectura tomaron dos vertientes: por una parte, se planteó un reto de lectura en el que se estableció la consigna “Un cuento cada día” de la colección *Vientos del pueblo* editada por el Fondo de Cultura Económica (FCE); y por otra, se solicitó a los estudiantes que eligieran dos obras literarias de su interés, para una vez leídas, generaran con su interpretación y crítica un video y un podcast de recomendación

respectivamente, para enseguida compartirlos con el resto de los compañeros y publicarlos en otros medios según las posibilidades.

Cabe decir que para el reto de lectura se tomó de base la mencionada colección porque los textos que promueve son cortos y abarcan una amplia variedad de subgéneros y autores, clásicos y actuales, todos ellos ampliamente reconocidos en el mundo de la literatura, además, el formato impreso es muy económico y fácil de transportar. Para iniciar el reto, la asesora proporcionó una cierta cantidad de textos y el resto fue adquirido por los estudiantes durante la visita a la librería.

En relación con las actividades externas de fortalecimiento literario, se planteó una primera visita a una librería, en particular a la del FCE por ser la más grande de Morelia y porque, entre otras bondades, es allí donde se identifican algunas de las colecciones que ya habíamos estado revisando: *Vientos del pueblo* y *A la orilla del viento*, esta última con textos infantiles y juveniles clasificados en categorías que van desde lectores iniciales a grandes lectores, lo cual contribuyó a una revisión más detallada de las características de la literatura infantil y juvenil.

Para fortalecer la perspectiva de la literatura como arte, se planteó la necesidad de provocar un acercamiento a la cultura en general, solicitando a los estudiantes consultar las carteleras culturales de la ciudad o de sus lugares de origen, elegir por lo menos dos eventos gratuitos de música, danza, teatro, presentación de libros, cuentacuentos, etc. Y asistir a ellos, de manera individual o acompañados con amigos, familiares, etc., lo único que tenía que reportarse de estas visitas era una evidencia fotográfica, de audio o video para luego integrar un archivo con ellas y disfrutar en el grupo observándolas y haciendo comentarios sobre la experiencia, estableciendo la vinculación correspondiente con la literatura.

Para complementar esta línea de actividades se propuso el desarrollo de un cineclub, seleccionando, disfrutando y comentando obras cinematográficas reconocidas por su calidad artística.



Como cierre del semestre se planteó la posibilidad de recuperar una de las propuestas del programa organizando un café literario, en esta ocasión, presentando en él el libro ilustrado producido durante el semestre y compartiendo algunas de las producciones de los propios estudiantes.

## Resultados

Por una cuestión de espacio, en este apartado se recuperan reflexiones generadas respecto a los resultados e impacto que tuvieron sólo algunas de las actividades realizadas. Las reflexiones se presentan en un formato de narrativa desde la perspectiva de los estudiantes porque son ellos los principales actores en este proceso y porque esta estructura constituye una manifestación de lo revisado en el curso, además, el uso de la primera persona y el lenguaje literario que en ella subyacen enriquece la sistematización de la experiencia vivida. Para organizar el texto que da cuenta del impacto y los resultados obtenidos, se establecen algunos subtítulos que permiten conectar lo dicho con lo que se va a decir.

### ¿Qué es la literatura?

Según la Real Academia Española “la literatura es arte que emplea como medio de expresión una lengua. 2. F. Conjunto de las producciones literarias de una nación, de una época o de un género”, sin embargo, durante las sesiones del periodo escolar descubrimos que intentar definir la literatura de manera simple sería como querer capturar la vastedad del océano en una gota de agua. Es un universo en sí misma, abarcando desde la épica de los héroes antiguos hasta los susurros íntimos de la poesía moderna, pasando por la imaginación desbordante de la ficción y la crudeza reveladora de la no ficción. Es la danza eterna entre el escritor y el lector, un encuentro mágico donde cada palabra, cada frase, revela nuevas dimensiones de significado y belleza.

Para nosotros, como estudiantes, la literatura es un viaje interminable de descubrimiento, es la llave que abre puertas a culturas, épocas y perspectivas diversas. No se puede encerrar en una definición única porque se desborda, se reinventa, se renueva con

cada lectura y con cada interpretación. Es la melodía que acompaña el crecimiento, el espejo donde se reflejan las inquietudes y anhelos más profundos.

Actualmente enfrentamos una globalización continua en la que desaparecen poco a poco la tinta y el papel, remplazadas por pantallas y equipos que aparentemente facilitan la vida del ser humano, lo que provoca que la mente trabaje a un ritmo más lento del que solía ser hace apenas unos años ¿Para cuántos de nosotros no ha sido difícil hacer que los niños lean unos párrafos del libro de texto?, más complicada aún resulta la posibilidad de que lean un libro completo, y con ello se pierde la historia y los significados, se estropea la comprensión lectora y la redacción de textos, por lo que a lo largo del curso surgió la necesidad de crear actividades dinámicas recopilando estrategias pasadas y actualizadas de la mano con la educación emocional y el pensamiento crítico, lo que nos llevó, como grupo, al desarrollo de actividades que nos permitieran recuperarnos como lectores y como provocadores de lectura en nuestros propios estudiantes adolescentes.

Un artículo de crítica literaria

Iniciamos esta experiencia con la indicación de leer un libro de nuestra preferencia, pero completamente nuevo, es decir, sólo leyendo las contraportadas tenía que capturar nuestra atención. Fue difícil, ya que la mayoría de los estudiantes no tenemos el hábito por la lectura, por lo que resulta tedioso realizar una lectura “por obligación”, pero al ser de nuestro gusto, exploramos una nueva perspectiva conforme al género seleccionado. Teniendo una diversidad de opiniones resultó conveniente expresarlo de manera escrita, tomando como medio un artículo de crítica literaria.

Durante el proceso entendimos que los artículos de crítica literaria desempeñan un papel esencial en el ámbito educativo, enriqueciendo nuestro desarrollo como estudiantes en múltiples dimensiones: emocional, crítico y artístico.

Respecto al desarrollo emocional, la crítica nos ayudó a conectarnos emocionalmente con los personajes y situaciones literarias, y por extensión, con las personas en la vida cotidiana, además, al hacer este tipo de artículos, nos vimos impulsados a examinar nuestras propias emociones, valores y creencias, lo que promovió un mayor

autoconocimiento y crecimiento emocional. Especialmente en este punto, tanto adolescentes como jóvenes estamos en una edad donde se nos dificulta identificar y regular nuestras emociones, la vida parece tener un contraste de colores a veces vívidos, otras sólo son una gama de grises, es difícil conversar con alguien que pueda entendernos a un cien por ciento, por lo que los libros se convierten en nuestro amigo más certero y en los que en cada palabra leída podemos encontrar un consuelo.

La crítica literaria también fortaleció nuestro pensamiento crítico puesto que se tenían que analizar textos de manera profunda y meticulosa, tratando de identificar estructuras y técnicas literarias que no se manifiestan a simple vista, además, había que evaluar argumentos y establecer juicios, lo que fortaleció nuestra capacidad de discernir la validez y relevancia de diferentes puntos de vista.

En relación con la parte artística, la crítica nos ayudó a apreciar la belleza y el arte en la literatura al explorar cómo los escritores utilizan el lenguaje, lo que nos sirvió de inspiración para nuestras propias creaciones literarias.

#### Taller de narrativa

Iniciamos el taller de narrativa con la actividad del Binomio fantástico, cada uno llevó su palabra favorita o bien la primera que nos cruzaba por la mente, entre estas obtuvimos: cachito, monte, chanclita, tapanco, inefable, chuchuluco, apapacho y otras más. Posteriormente las combinamos de manera que pudiéramos crear un título sin modificarlas, se consiguieron títulos tan fantásticos como la actividad misma, algunos de estos fueron “El monte chuchuluco” y “Entre cachitos y apapachos”. Partiendo de ahí, construimos historias llenas de imaginación y creatividad, algunas de terror, otras de magia, desarrollando la habilidad de plasmar nuestras ideas en palabras que transportan a los lectores (nuestros compañeros y maestros) a visualizar este proceso que apenas comenzaba. Revisamos de manera colectiva los trabajos, corregimos errores ortográficos y gramaticales para finalizar con el producto final.

Si bien fue un reto partir de un título con palabras que iniciaron como disparatadas, la emoción de ver nuestra primera creación y visualizar la diversidad de textos que surgieron

dentro de un aula con veintinueve personas fue increíble ¡Tantos mundos en espacios tan pequeños!

Otra actividad realizada en el taller de narrativa partió de la pregunta ¿Qué pasaría si...? Usamos la pregunta como disparador de ideas complementándola con un evento extraordinario y a partir de ella generamos una narrativa, podría ser de distintos géneros, real o fantástica, siempre y cuando mantuviera un sentido y estructura coherente.

Al realizar esta actividad nos dimos cuenta de que es una herramienta poderosa tanto en el ámbito académico como en el emocional puesto que este ejercicio nos invita a explorar mundos alternativos y a reflexionar sobre nuestras propias vidas desde una perspectiva imaginativa y personal. En el aula, nos sirvió como catalizador para la creatividad y el pensamiento crítico, mientras que, en el ámbito personal, nos ayudó a procesar emociones y a comprender mejor nuestras experiencias y decisiones.

En el ámbito académico, entendimos que los profesores podemos utilizar esta herramienta para inspirar a los estudiantes a crear historias originales, por ejemplo, se podrían plantear preguntas como: "¿Qué pasaría si los animales pudieran hablar?" o "¿Qué pasaría si los humanos vivieran en Marte?" Estas preguntas invitan a los estudiantes a dejar volar su imaginación y a explorar nuevas posibilidades narrativas, fomentando así la creatividad y la expresión artística. Además de estimular la creatividad, este disparador puede usarse también para desarrollar el pensamiento crítico, por ejemplo, en clases de historia, se podría preguntar: "¿Qué pasaría si la Revolución Industrial nunca hubiera ocurrido?" o "¿Qué pasaría si las mujeres no hubieran obtenido el derecho al voto?". Este tipo de preguntas anima a los estudiantes a considerar las consecuencias de eventos históricos y a evaluar su impacto en el mundo actual, mejorando su capacidad de análisis y razonamiento.

#### Taller de poesía

Hicimos aproximadamente nueve textos con los formatos de creaciones poéticas: Haikús, Acrósticos, Limericks, Calaveritas literarias, Poemas de nunca acabar, Préstamos a la poesía

y Caligramas; cada una con su toque único y especial. Para este punto, estábamos sumergidos en la emoción que emanaba con cada texto, descubrir que no solo las palabras hacen magia, sino también nuestros versos, todos poemas, pero ninguno igual al otro.

Cada una de estas formas poéticas nos ofreció oportunidades únicas para el desarrollo educativo, personal y docente. Desde la concisión y observación de los haikús hasta la combinación de arte y poesía en los caligramas, estas formas nos ayudaron a explorar y expandir nuestras habilidades creativas y analíticas. Aunque cada una tiene sus propias limitaciones, su uso diversificado pudo enriquecer significativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo una apreciación más profunda y variada de la poesía y la expresión literaria.

El reto de lectura

¿Les ha pasado que se frustran por no saber muchas palabras, que al momento de escribir los sinónimos parecen fantasmas, y al hablar la lengua se enreda?, bueno la falta de lectura es la que ocasiona estos malos momentos. Leer no es sólo el acto de decodificar un texto, leer es comprender, retener y buscar un significado en cada palabra que nuestra mente y alma capturan. Conforme más se lee, mayor es nuestro conocimiento a nivel universal, personal, profesional e inclusive emocional.

El primer día de sesión de semestre la doctora Edith nos presentó los libros del Fondo de Cultura Económica, la colección *Vientos del pueblo*, historias de no más de veinte páginas, con un costo debajo de los treinta pesos, e integrada con autores de todo el mundo. El reto era invertir dinero en uno o dos libros de dicha categoría e intercambiarlos al terminar de leerlos, lo que daría un total aproximado de treinta libros al finalizar el semestre.

Por causas internas de la institución el máximo de libros leídos fue veinte, sin embargo, ganamos una nueva estrategia de lectura. Quienes no podíamos leer más de un libro al año, rebasamos nuestra meta leyendo seis o más en un periodo de tres meses, ya que son ligeros a la lectura, con finales que no se predicen fácilmente y que podíamos aplicar en nuestros universos de prácticas, eso nos generó una enorme satisfacción y nos quitó el obstáculo mental de que no teníamos la disposición de leer.

Finalmente, como producto de este reto, además de comentar constantemente como íbamos, grabamos un video promocionando, narrando y explicando nuestro libro favorito con ayuda de edición, música y tik tok, actividad que resultó también muy atractiva e interesante, pues muchos de nosotros no las habíamos realizado.

Negarse al cambio solo estanca los procesos de aprendizaje, proporcionar herramientas actuales a nuestros alumnos ayuda a promover un ambiente de confianza siempre y cuando se aplique de manera correcta.

#### Asistencia a eventos culturales

Para las actividades externas de fortalecimiento literario se dividió en dos momentos, asistiendo a dos eventos culturales diferentes. En cada uno de ellos teníamos que tomar audios, videos y fotografías para compartir en un compilado nuestras experiencias de vivir la literatura por estos medios. Para muchos era nuestra primera vez en una obra de teatro, conciertos de ópera y orquestas, cinematografía, galerías de arte; otros nos dieron a conocer tradiciones culturales dentro de sus contextos como la pelota en llamas de Acuitzio del canje.

Intercambiando nuestros puntos de vista acerca del arte y formando criterios, pudimos darnos cuenta de que así como hubo personas a las que les agrado la experiencia, también hubo a quienes no les satisfizo completamente, en sus palabras mencionaban: “es incierto querer encontrar un significado o concepto ya que solo el propio autor sabe lo que quería dar a conocer”, pero así es como funciona la belleza de la vida, para cada persona hay un significado, que cambia según los momentos predominantes y sus emociones en ese momento.

#### Libro ilustrado: una compilación que trasciende la tinta y el papel

Lo mejor siempre viene al final ¿no?, el libro ilustrado es una forma de arte que va más allá de la simple compilación de palabras e imágenes. Es una obra multidimensional que coactúa con el arte, los sentimientos y el desarrollo profesional y personal. Crear un libro ilustrado

por primera vez como docentes en formación no solo fue una experiencia creativa, sino también un viaje de autodescubrimiento y crecimiento.

En el contexto del salón de clases, el libro ilustrado reflejó la rica cultura y la diversidad de ideas presentes entre nosotros al trabajar individualmente para crear nuestro libro ilustrado y compartir a través de ellos nuestras distintas perspectivas culturales, experiencias de vida y formas de expresión artística. Esta colaboración no solo enriqueció los contenidos de los libros, sino que también promovió la inclusión y el respeto por la diversidad. Las diferentes expresiones artísticas—desde estilos de dibujo que incluyeron la IA, hasta técnicas narrativas—se amalgamaron para crear obras que son tanto un reflejo de nuestras individualidades como de nuestra unidad colectiva.

La experiencia de elaborar un libro ilustrado fue mucho más que una simple combinación de tinta y papel. Al ser una obra de arte que integra elementos visuales y textuales, nos permite conectarnos emocionalmente con los lectores y contribuye significativamente al desarrollo profesional y personal de los creadores. Para nosotros, como docentes en formación, crear un libro ilustrado por primera vez fue una oportunidad única para explorar nuestra creatividad, expresar emociones y reflexionar sobre el crecimiento que hemos tenido desde primero hasta ahora.

Sin duda, un viaje de creación de este tipo no solo enriquece la práctica educativa, sino que también brinda una profunda satisfacción y un sentido de realización, abriendo nuevas puertas a la imaginación y la expresión.

### **Discusión y conclusiones**

*Por una orgullosa estudiante normalista...*

Durante el curso de *Introducción a la Literatura*, nos embarcamos en un viaje donde las palabras se convirtieron en puentes hacia el alma de la sociedad. Aquí, el disfrute estético no fue solo una experiencia sensorial, sino una ventana hacia la comprensión profunda de lo humano. La apreciación de lo bello y lo grotesco se entrelazan, enseñándonos que ambos



extremos son fundamentales para una alfabetización literaria integral. En este espacio, como normalistas, no solo *re-aprendimos* a leer; aprendimos a ver, a sentir y a comprender.

Las características y funciones del lenguaje literario se desvelaron ante nuestros ojos a través de la lectura, la recreación y el análisis de obras representativas de diversos géneros y subgéneros. En cada paso, descubrimos la riqueza de los motivos estéticos, lúdicos, sociales, afectivos y educativos que la literatura nos ofrece. Este curso no fue solo una exploración académica, sino un encuentro con la vida misma, donde cada historia, cada poema, nos invitó a reflexionar sobre nuestra propia existencia y la de quienes nos rodean.

La teoría y la crítica literaria contemporáneas se convirtieron en nuestras guías, iluminando el camino hacia una comprensión más profunda y matizada de los textos que estudiamos. Con el libro ilustrado, talleres de creación narrativa y poética, y visitas a eventos culturales, adquirimos conocimientos y se desarrolló en nosotros una sensibilidad artística y crítica que nos permitirá ser docentes capaces de inspirar y guiar a las futuras generaciones.

Cada lectura fue una invitación a descubrir la belleza en lo cotidiano y lo extraordinario, a encontrar el placer en el juego de las palabras, y a reconocer el poder de la literatura para educar, conmover y transformar.

Así, el curso *Introducción a la Literatura* se convirtió en un espacio donde la imaginación y la realidad se encuentran, donde el arte y la pedagogía se fusionan, y donde las y los estudiantes normalistas llevamos el amor por la literatura a cada rincón de nuestras futuras aulas.

### **Referencias bibliográficas**

Condemarín, M. Galdames, V. Y Medina A. (1995). *Taller de lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*, Santiago de Chile: Dolmen.

Dgesum (2023). Programa del curso *Introducción a la literatura*. Tercer Semestre. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español.

Linares, E. (2022). “Perspectiva didáctica de la literatura. Aportes desde la experiencia normalista” en E. Linares y M. Hernández (Coord.) *Alternativas de Formación Docente. Reflexiones en torno a la formación de docentes de educación secundaria*. México: Editorial Aldea Global.

Rodari, G. (1991). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, 3<sup>a</sup>. Ed., España: Aliorna.

## **El Codiseño Curricular: Una Experiencia Formativa en las Escuelas Normales**

Georgina Madrigal Bueno

Kitymadrigalbueno@gmail.com

José Pilar Cázares López

Pilarcaz39@gmail.com

Miguel Armando Zavala Madrigal

Miguelguiak@gmail.com

Escuela Normal de Sinaloa

Línea temática 1. El Codiseño curricular como expresión territorial e identitaria del Normalismo mexicano.

### **Resumen**

Es un trabajo parcial de investigación que da cuenta del trabajo de codiseño realizado en la Escuela Normal de Sinaloa, donde a partir de un estudio de caso se hace uso de instrumentos de investigación cualitativos y cuantitativos para evidenciar cómo se vivió el proceso en esta importante estrategia que demanda la reforma de educación normal 2022. El propósito de esta investigación es evidenciar la experiencia vivida en la Escuela Normal de Sinaloa en relación con el codiseño curricular en el ciclo escolar 2023-2024, para que, con los resultados parciales, generar una ruta de mejora que fortalezca los trabajos de codiseño y la formación de los futuros docentes. Los resultados obtenidos demandan la necesidad de proyectar capacitaciones centradas en diseño curricular y trabajo colegiado.

**Palabras clave:** codiseño, trabajo colegiado, capacitación

### **Planteamiento del Problema**

La educación normal está viviendo en estos tiempos la agonía de un plan de estudios 2018 que está a un ciclo escolar de desaparecer y el surgimiento de otro que ha venido a revolucionar el trabajo colaborativo; el 2022.

Una de las Iniciativas nacionales para dar vida a la transformación académica de las EN (escuelas normales) fue la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales donde se definieron acciones para fortalecer la formación inicial de maestros reivindicando la figura de las maestras y maestros tal y como lo establece el Art. 3. Constitucional, sexto párrafo, "Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social", (SEP, acuerdo 16-08-22 de planes y programas de educación normal, 2022) por ello, dicha Estrategia reivindica la figura de las maestras y maestros y promueve sus mejores prácticas; 5 ejes estratégicos contempla este programa:

- 1.- La Formación de Docentes para Transformar el País.
- 2.- La Escuela Normal y su Transformación hacia el Futuro.
- 3.- Desarrollo Profesional de los Formadores de Docentes.
- 4.- Autogestión de las Escuelas Normales.
- 5.- Planteamiento de la Ruta Curricular.

Aspirar a estos ejes estratégicos generó la inserción conceptual de la formación docente en las Escuelas Normales donde resultó de vital importancia que se atendieran los principios del Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana, por lo que se planteó un perfil de egreso que contempló las siguientes dimensiones: política, personal, pedagógica y psicológica, filosófica y social.

Las acciones que se desprendieron para el desarrollo de esta reforma curricular para los docentes de las Escuelas Normales fueron las siguientes:

- Diagnóstico: consiste en valorar los planes y programas de estudio que preceden para la construcción de nuevas propuestas.
- Diseño: se requiere la incorporación de expertos disciplinares en el diseño curricular que acompañen a los docentes de las Escuelas Normales para la

concreción de la propuesta curricular (SEP, Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales , 2021, pág. 9).

- Implementación: para asegurar las condiciones del desarrollo del nuevo plan y programas de estudio.
- Evaluación: a fin de dar seguimiento y evaluar permanentemente la implementación de cada propuesta curricular.

En el mes de diciembre del 2021, la degesum organizó reuniones nacionales para capacitar a los formadores de docentes en la construcción de matrices de congruencia curricular en áreas específicas que se avisoraba en la nueva propuesta curricular. Estrategia que se desarrolló de manera rápida sin encontrar entre los participantes el propósito de tal acción, sin embargo dos años después a través de la petición de realizar programas de codiseño se comprendió la intención de tal estrategia.

En el ciclo escolar 2021-2022 los formadores de docentes fuimos convocados en plenaria a revisar las intencionalidades de la reforma educativa de nuestro nivel por medio de un delegado sindical y otro institucional que dieron seguimientos a los Acuerdos emanados del Encuentro Nacional de Educación Normal de donde surge la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales.

En el ciclo escolar 2022-2023 se presenta El Plan de Estudio de Educación Normal 2022, considera una ruta de diseño en su curricula formal donde la participación colegiada de los formadores de docentes es primordial, cuando se integra la autonomía curricular, entendida como “Libertad de las profesoras y los profesores para resignificar los contenidos de los Programas de Estudio de acuerdo a la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes.” (SEP, acuerdo 16-08-22 de planes y programas de educación normal, 2022). Un currículum construido desde las comunidades normalistas en actividades de codiseño.

Los maestros de cada Licenciatura nos reunimos en colegiados para revisar la currícula propuesta a nivel nacional, donde aparecieron 5 trayectos formativos con 30

cursos de categoría federal, es decir diseñados desde los colegiados nacionales integrados por expertos, cuerpos académicos y redes de investigación de formadores. En la misma currícula aparecieron 21 espacios en blanco que correspondían al codiseño, donde a las escuelas normales les correspondió proponer cursos contextualizados que vinieran a fortalecer la formación profesional de acuerdo a las necesidades formativas estatales, en esta línea se integraron grupos colegiados de maestros que coincidían en formación disciplinaria según el curso asignado en tareas de codiseño.

Pero ¿Cuál fue la experiencia de los maestros normalistas en esta innovadora tarea curricular? ¿Cómo se asumió el trabajo de codiseño en las escuelas normales del país? ¿Cuáles son los resultados del trabajo de codiseño en las escuelas normales?

Este trabajo de investigación tiene el propósito de evidenciar la experiencia vivida en la Escuela Normal de Sinaloa en relación al codiseño curricular en el ciclo escolar 2023-2024, para que con los resultados parciales obtenidos, generar una ruta de mejora que fortalezca los trabajos de codiseño y la formación de los futuros docentes.

### **Marco Teórico**

Hablar de reformas educativas es visualizar nuevas formas de organización, planeación y reestructuración de lo que por naturaleza se desarrolla en cada una de las instituciones. Cada reforma educativa trae su perspectiva innovadora que implica nuevas formas de concepción, desarrollo y evaluación del hacer pedagógico, donde el papel del docente es primordial.

Las escuelas normales hemos sido partícipes de estas evoluciones educativas, las recientes son las reformas del 1997, 2012, 2018 y actualmente la 2022, en cada una de ellas una línea concidente para el éxito en su aplicación es el desarrollo del trabajo pedagógico centrado en la colectividad; de allí que las primeras estrategias que sumaron este enfoque fue el planteamiento de generar trabajo colaborativo con los docentes formadores, surgió

(PROMEP) Programa de Mejoramiento para el Profesorado hoy conocido como (PRODEP) Programa de Desarrollo Profesional donde se enfatiza en el trabajo colegiado.

¿Pero, qué implica el trabajo colegiado en las escuelas normales?, de inicio tenemos que el trabajo colegiado en las escuelas normales es una estrategia académica que se desarrolla para el análisis, discusión, reflexión y toma de decisiones académicas en la aplicación de programas y estrategias pedagógicas en beneficio de los alumnos de formación inicial docente.

En el comunicado 81 publicado el 2 de abril del 2015 (SEP, Gobierno de México, 2015) por SEP a través de la Subsecretaría de Educación Superior titulado Trabajo Colegiado Estrategia de la Reforma Educativa para Mejorar la Calidad Académica en las Escuelas Normales, se establece que el trabajo colegiado:

Consiste en la integración de espacios, por materias o áreas de enseñanza, en los cuales los docentes intercambian conocimientos, experiencias y problemáticas que enfrentan en la vida académica, además de analizar, proponer y crear colectivamente productos en beneficio de la actividad docente y el aprendizaje de los alumnos.(pag. 2).

El documento hace referencia a la creación de grupos de colaboración los cuales deben integrarse con docentes con habilidades, capacidades, talentos y formas de pensar individuales y colectivos, que integran objetivos en común para mejorar resultados en la intervención docente. “Es una forma de trabajo en la que las fortalezas (intelectuales, físicas y emocionales) de cada uno de los integrantes pueden sumarse para afrontar con mayor eficiencia los retos que implica la práctica docente” (SEP, Gobierno de México, 1985).

Existen evidencias investigativas que establecen que la colegialidad genera mejor calidad en la enseñanza y como consecuencia mejoras al logro académico de los alumnos. Delia Delgadillo Íñiguez en su investigación de Percepciones Docentes sobre el Trabajo Colegiado en la Escuela Normal, desarrolla una investigación de alcance exploratorio – descriptivo donde hace referencia al trabajo colegiado, los significados que los docentes de



la escuela normal le atribuyen a dicho concepto, cómo lo han vivido y cómo estas experiencias motivan sus comportamientos. Uno de los hallazgos encontrados y que tienen relación con lo aseverado líneas atrás es que el trabajo colegiado en las instituciones se convierte en una estrategia para el fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes y que para el desarrollo de éste se requiere del diseño de estrategias que fortalezcan los medios de comunicación entre miembros de la institución, así como, las relaciones interpersonales y el ambiente laboral (CONICEN, 2019, pág. 11).

Sin duda, el trabajo educativo es esencialmente colectivo, se aprende a partir del contacto que se tiene directamente con las personas que poseen metas comunes en relación al desarrollo institucional y profesional de una institución educativa. Al respecto, Bonals (1997) señala que:

Los equipos docentes necesitan trabajar en grupos de manera eficiente: para que se puedan llevar a cabo muchos de los cambios proyectados por la Reforma Educativa. Es impredecible conseguir acuerdos entre los docentes en referencia al qué-cómo-cuándo enseñar y evaluar y, en general, unos conocimientos suficientes para funcionar con una organización de una dinámica adecuada (pag. 72).

Un hecho que evidencia las posiciones teóricas anteriores es el éxito que hasta el momento ha tenido la vida colegiada en las instituciones de educación básica en el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), donde a partir de la reforma de educación básica al igual que la de educación normal, se les dio la oportunidad de contextualizar el currículo por medio de acciones como codiseño, creación de programas analíticos y proyectos en tres dimensiones.

Una de las vías importantes en educación básica para facilitar la generación de currículos contextualizados fue la autocapacitación desarrollada en el seno de los CTE que es:

El órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógica de cada escuela de Educación Básica, encargado de adoptar e implementar las decisiones para

contribuir al máximo logro de aprendizajes de los educandos, el desarrollo de sus capacidades, el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre la Escuela y la Comunidad bajo una perspectiva de enfoque territorial (SEP, Consejos Técnicos Escolares , 2024).

Una de las opciones necesarias es que dentro del trabajo colegiado de las EN se integren reuniones mensuales, donde se delibere sobre el currículo considerando aquello que es pertinente y necesario de acuerdo con las condiciones concretas de existencia en las que viven y trabajan, tomando como insumo principal sus saberes y experiencia pedagógica.

La toma de decisiones pedagógicas a través de acuerdos colectivos sobre todo en el currículum implica una capacitación de teoría curricular, donde a través de una ruta certera se elabore la propuesta de cursos que demanda el programa 2022 de Educación Normal.

Como punto de análisis de lo que es el planteamiento curricular de la Nueva Escuela Mexicana 2022, se parte de la propuesta de El Modelo de Glazman e Ibarrola. La propuesta de estas autoras se elabora en 1971 y 1974 en el contexto de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) de la UNAM, cuya publicación se conoce en 1978. Durante esta época predominó una política de sistematización de la enseñanza, pero las autoras deciden imprimirle un énfasis en la dimensión social del currículo. El concepto de currículo que asume esta propuesta es equivalente a plan de estudios, y lo definen como “la síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se considera social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes” (Glazman e Ibarrola, 1978: 13). Proponen que un plan de estudios debe formularse con los siguientes niveles.

- El primer nivel metodológico implica un análisis.
- El segundo nivel metodológico consiste en sintetizar.
- El tercer nivel metodológico consiste en la evaluación continua.

- Cuarto nivel metodológico. Es importante contar, sobre todo, con los integrantes de la comunidad con capacidad de tomar decisiones, ya que ello ayuda a la viabilidad del plan de estudios (Casarini Ratto, 2013, pág. 103).

Analizando los programas de estudio de la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana 2022, consideramos, por las características del currículo, que éste se enmarca desde un enfoque socioformativo. El currículo desde este enfoque se concibe como el conjunto de prácticas que se realizan con los estudiantes en las que se trabaja de manera colaborativa en la resolución de los problemas acorde con los retos de la sociedad del conocimiento. De igual forma, el currículo desde la socioformación difiere de otros enfoques como el conductual, el funcionalista y el socioconstructivista por su énfasis en el trabajo con proyectos transversales que buscan contribuir al desarrollo social sostenible. Éste permite transformar las prácticas educativas con enfoques educativos que toman en cuenta las características de los contextos donde se encuentra inmersa la escuela (SEP, Secretaría de Educación Pública, 2022, pág. 38).

Coincidimos en la importancia que tiene el trabajo colaborativo dentro del codiseño curricular, la capacitación de los docentes en modelos teóricos curriculares y sobre todo la estrategia organizativa para realizarlo.

Fortaleciendo esta última posición, este equipo de investigación de la escuela Normal de Sinaloa nos dimos a la tarea de realizar un sondeo entre los trabajadores que participamos en el codiseño para encontrar ruta de mejora en esta importante acción pedagógica.

### **Metodología**

Para dar respuestas a la interrogantes planteadas en el presente trabajo de investigación:

- ¿Cuál fue la experiencia de los maestros normalistas en esta innovadora tarea curricular?

- ¿Cómo se asumió el trabajo de codiseño en las escuelas normales del país?
- ¿Cuáles son los resultados del trabajo de codiseño en las escuelas normales?.

Se hizo uso de la metodología de un estudio de caso con enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo con un alcance exploratorio “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p. 12); se decide estudiar como objeto de investigación el trabajo del codiseño para encontrar la dinámica propia del fenómeno.

La investigación se desarrolló en la Escuela Normal de Sinaloa específicamente con personal académico de la Licenciatura en Educación Primaria en el ciclo escolar 2023-2024 que es donde aterriza formalmente el programa de codiseño.

Para el estudio se consideraron los colegiados que se conformaron de acuerdo a la invitación formal de la dirección de la EN, que en total fueron 19 donde se incorporaron de 4 a 6 docentes en cada uno. Para el trabajo de investigación se tomaron 3 miembros de cada colegiado dando un total de 57 maestros.

Para la muestra no fue importante edad, sexo o escolaridad, la variable fue que estuvieran desarrollando el trabajo del codiseño.

Para la toma de datos se utilizó como instrumento un cuestionario con preguntas de opción múltiple y otras abiertas que dentro del contenido daban cuenta de la experiencia en el trabajo del codiseño.

Para complementar la información recabada, nos dimos a la tarea de revisar productos del trabajo curricular que fueron expuestos en plenaria por cada uno de los colectivos pues consideramos como dice Stake “en la triangulación de las fuentes de datos observamos si el fenómeno o caso sigue siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o cuando las personas interactúan de forma diferente” (p. 95, 1999).

El cuestionario estuvo enfocado en rescatar la experiencia de los docentes en el trabajo del codiseño, para lo cual se estructuraron las preguntas siguientes:

1. ¿Cómo participó en el codiseño?
2. ¿Cómo se sintió en el trabajo del codiseño?
3. ¿Se siente satisfecho académicamente por lo logrado en esta tarea?

Por qué?

4. ¿Cómo le hubiera gustado desarrollar el trabajo del codiseño?

En la línea de análisis de que se participó en el codiseño encontramos que el 100% de la muestra participó de manera colectiva en este trabajo, donde se inició con la elaboración de una matriz de congruencia, mediante un formato facilitado por la coordinación de la licenciatura. De manera colectiva se estructuraron: propósitos, perfil de egreso y unidades, con ese avance se procedió a dividir el trabajo por unidades para lo cual en la totalidad de los casos trabajaron con documentos de Google desde casa ya que no hubo espacios ni horarios específicos para desarrollar la tarea. Las reuniones colectivas que convocaba la coordinación era para revisión. Se dejó de lado lo que declara el funcionamiento para el éxito académico en los CTE donde se declara la importancia de “Propiciar espacios de formación entre las maestras y los maestros que les permitan ejercer plenamente su autonomía profesional” (SEP, Los consejos técnicos escolares. Anexo 3 propósitos y función , 2024).

En lo que respecta a cómo se sintió en el trabajo del codiseño se mencionó en un 85% que el trabajo fue confuso, por un lado se sugería que para estructurar el curso (en el cual también se otorgó un formato), que era importante revisar los planes 1997 y 2012, ya que había planteamientos que daban información valiosa para emprender la producción de cada curso, además que muchos de ellos eran coincidentes con esos programas.

Otras respuestas estuvieron relacionadas con la incompetencia académica por no tener noción de lo que era el diseño curricular, que no habían experimentado esta

tarea y que a ver cómo los evaluaban. De allí la importancia de la capacitación permanente en teoría curricular.

¿Se siente satisfecho académicamente por lo logrado en esta tarea? ¿Por qué? Un 90% de los maestros consideraron que les faltaba mucho por aprender para realizar un trabajo acorde a las necesidades de la nueva propuesta curricular, que atravesaron por situaciones similares que los docentes de educación básica, pero la ventaja es que ellos en sus centros escolares tuvieron acompañamiento colectivo, por medio de guías y ejes de formación para realizar las tareas de codiseño y la situación en la Escuela Normal, fue de manera empírica de acuerdo a percepciones y conceptos individuales.

El otro porcentaje 10% dice que el trabajo colectivo favoreció para comprender la tarea, ya que sus compañeros con más experiencia les apoyaron en todo el proceso.

El cómo le hubiera gustado que hubiera sido el trabajo del codiseño, comentaron que hasta el momento no tenían la seguridad de haber hecho las cosas bien, el programa se estructuró pero no saben si consideraron en su producción lo necesario, no existe una valoración de cuerpos de expertos para determinar elementos de mejora, está por ingresar la primera generación 2022 al quinto semestre y aún no hay un proceso evaluativo de los procesos seguidos.

Los maestros comentaron: -El trabajo se dejó libre, demasiado libre, -nos falta capacitación y sobre todo elementos para sistematizar lo desarrollado, -no sabemos qué hacer con los cursos que ya desarrollamos, - no sabemos qué sigue, - hubiera sido ideal una capacitación.

Se coincide con María Eugenia Espinosa Carvajal (Carvajal, 2008) cuando plantea que las academias de docentes de las escuelas normales pueden jugar un gran papel no sólo para preparar bien sus asignaturas, intercambiar información, tener una visión de totalidad del plan de estudios y las demás tareas que los documentos mencionados les sugieren, “tienen hoy la responsabilidad de evaluar su trabajo en el marco del actual plan

de estudios y sugerir las modificaciones que sean necesarias.” (Pag. 11). De allí la importancia que tienen los procesos evaluativos e integración de áreas necesarias como es la capacitación y actualización de los maestros tal y como se vive en educación básica en los Consejos Técnicos Escolares.

Hacer lo que plantea Czarny (2003) el trabajo colectivo debe verse como un “espacio para discusión académica, así como de actualización de los profesores, en donde se presentan materiales de estudio, lecturas nuevas y se discuten propuestas de trabajo académico”. Buscar principalmente el desarrollo profesional de los docentes de la escuela normal, lo que a su vez impacta en su desempeño dentro del aula y en los procesos que se desarrollan al interior de la institución.

En relación a la observación dada en los informes de cada equipo de codiseño, la producción compartida coincidió en gran medida con lo registrado en los cuestionarios, comentaron los docentes la falta de tiempo, espacio y referentes conceptuales de contenido de curso y diseño curricular para emprender la tarea.

La experiencia vivida por los docentes en codiseño recuperada en reuniones de trabajo institucionales es preocupante para el alcance y visión que se tiene en esta propuesta curricular, comentaron lo siguiente:

- No existe experiencia en diseños curriculares, de la planta docente de la ENS un 5% está integrado en cuerpos académicos, que son los que tienen experiencia en investigación educativa y divulgación académica.
- El personal que existe en las escuelas normales, condiciona el cumplimiento del calendario escolar y el uso del tiempo para las actividades de enseñanza. Así que el trabajo colegiado de codiseño se ve como carga mas y no se atendió; de colectivos de 8 asistían 3.
- Se integraron colegiados de codiseño sin generar una capacitación certera de lo que equivale un trabajo de ese tipo.



- El codiseño representó una carga laboral más, ya que no se abrieron espacios de jornada exclusivos para este tipo de trabajo ni rutas institucionales de apoyo, de allí que se complicó la calidad y tiempos que demanda la autoridad local.

### Comentarios finales.

- El trabajo del codiseño requiere de capacitación para su comprensión y desarrollo.
- Es necesaria el diseño de guías técnicas para la instalación, capacitación, diseño, desarrollo y evaluación de propuestas curriculares.
- Se necesita otorgar espacios específicos en calendario escolar para el desarrollo del trabajo del codiseño, mínimamente cada mes como se hace en educación básica.
- La puesta en común de maestros en relación de coincidencia de cursos diseñados mínimamente por región debe darse, para valorar la eficiencia de lo proyectado y ejecutado y arribar a la mejora.
- Integrar en las capacitaciones acciones valorales de responsabilidad y compromiso.

Finalmente se reafirma que este es un trabajo parcial de investigación, donde consideramos necesario continuar indagando en relación a esta innovadora e importante tarea curricular que se está implementado en las escuelas normales para mejorar el proceso.

### Bibliografía

Carvajal, M. E. (2008). El trabajo colegiado en las escuelas normales . Revista de investigación educativa 7, 15.

Casarini Ratto, M. (2013). *Teoría y diseño curricular* . México: trillas.

CONICEN. (2019). PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE EL TRABAJO COLEGIADO . *MEMORIA CONICEN* , 14.

Ducoing Watty, P. (18 de septiembre de 2013). *Escuela normal* . Obtenido de UNAM: [http://132.248.192.241/-editorial/WP\\_content/uploads/2014/la-escuela-normal.pdf](http://132.248.192.241/-editorial/WP_content/uploads/2014/la-escuela-normal.pdf)

ENEES. (21 de Agosto de 2015). *Comisión Nacional de los Derechos Humanos*. Obtenido de subdirección de informática jurídica : <https://normas.cndh.org.mx/Documentos/Sinaloa/20160120013707-15061.pdf>

Fierro, C. (1998). *Construir el trabajo colegiado. Un capítulo necesario en la transformación de la escuela*. México: Universidad Iberoamericana.

Sammons, H. Y. (1998). Características clave de las escuelas efectivas. En SEP, *Cuadernos, Biblioteca para la actualización del maestro* (pág. 79). México: SEP.

SEP. (2 de abril de 1985). *Gobierno de México*. Obtenido de Comunicado 81 trabajo colegiado: <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-081-trabajo-colegiado-estrategia-de-la-reforma-educativa-para-mejorar-la-calidad-academica-tuiran?State=published>

SEP. (5 de abril de 2015). *Gobierno de México*. Obtenido de SEP: <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-081-trabajo-colegiado-estrategia-de-la-reforma-educativa-para-mejorar-la-calidad-academica-tuiran?State=published>

SEP. (2021). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales* . México: SEP.

SEP. (2022). *Acuerdo 16-08-22 de planes y programas de educación normal*. México: SEP.

SEP. (27 de 5 de 2022). *Secretaría de Educación Pública*. Obtenido de anexo 5. Plan de estudio de educación primaria: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan\\_de\\_estudio\\_para\\_la\\_educacion\\_preescolar\\_primaria\\_secundaria\\_2022.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf)

SEP. (4 de 5 de 2024). *Consejos Técnicos Escolares* . Obtenido de Acuerdo 05/04/24 por el que se emiten los Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica.: [https://www.dof.gob.Mx/nota\\_detalle.php?Codigo=5722476&fecha=08/04/2024#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?Codigo=5722476&fecha=08/04/2024#gsc.tab=0)

SEP. (2024). *Los consejos técnicos escolares. Anexo 3 propósitos y función* . México: SEP.

SEP. (04 de 05 de 2024). *Secretaría de Educación Pública*. Obtenido de Acuerdo 05/04/24 por el que se emiten los Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica.: [https://www.dof.gob.Mx/nota\\_detalle.php?Codigo=5722476&fecha=08/04/2024#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.Mx/nota_detalle.php?Codigo=5722476&fecha=08/04/2024#gsc.tab=0)

## **La Actividad Física Como Medio Para Autorregular la Conducta en Niños de Nivel Preescolar**

Cinthia Arely Rodríguez Marrufo

Cinthia.rodriguez.marrufo@bycened.mx

Aida del Carmen Rios Zavala

Aida.rios.zavala@bycened.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### **Resumen**

La presente investigación, es el resultado de un informe de prácticas profesionales, que tuvo como propósito principal desarrollar la actividad física como medio para autorregular la conducta en niños de nivel preescolar, en donde se plantean diversas actividades diseñadas en dos ciclos de intervención con base a la teoría de Hellison (1995), para lograr este cambio y sea de beneficio en su desarrollo integral; desde un enfoque socio crítico y el método de investigación acción, se consideró como técnica la observación y como instrumentos el diario de campo y la adaptación de una rúbrica de comportamiento de Vera (2012); el lugar donde se aplicó esta investigación fue en el jardín de niños federal “María de Jesús Véliz Fernández” de la ciudad de Durango, Dgo. México, con una población de 18 alumnos del grupo de 3° “A”; los principales resultados fueron que se logró mejorar su conducta por medio de actividades físicas, construyendo momentos de sana convivencia y socialización, trabajos en equipo, cuidado de sus sentimientos y de sus compañeros logrando el más alto nivel de comportamiento “trasferencia” de acuerdo a la pirámide de Hellison.

**Palabras clave:** conducta, actividad física, niños y autorregulación.

### **Planteamiento del problema**

Este apartado, describe en forma clara los aspectos que se propone conocer, probar o resolver. Para determinar el planteamiento se realizó el siguiente cuestionamiento que permitió guiar la investigación:

¿Cómo mejorar la autorregulación de la conducta de los alumnos de 3° “A”?

Para la presente investigación se desarrolló un informe de prácticas profesionales, en el cual a competencia del perfil de egreso de la licenciatura de preescolar a fortalecer con la focalización del problema fue: diseñar planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.

El lugar donde se aplicó esta investigación es en el jardín de niños federal María de Jesús Véliz Fernández, de la cd. De Durango, Dgo., con la principal participación de 18 alumnos del grupo de 3° “A” del jardín de niños federal María de Jesús Véliz Fernández, se contó con un consentimiento informado por parte de la directora del preescolar para el uso del nombre de la institución, y de los padres de familia para uso de los nombres de los niños.

Desde la lectura de la realidad, según se plantea en Un libro sin recetas de la Nueva Escuela Mexicana, de la Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2023), se analizó en cuanto a las relaciones interpersonales, el “escenario comunitario” donde las relaciones e interacciones que se muestran son buenas y tranquilas, buena comunicación a pesar de diferentes situaciones, existen casos en donde los padres están separados y ciertos días se turnan para hacerse cargo de los niños, lo cual se cree que esto influye en su conducta, de manera general hay amistad entre padres de familia.

En el “escenario institución” se destaca que el plantel cuenta con un total de 132 alumnos, siete grupos en total, cuatro de 3° y tres de 2°, el personal del jardín tiene un buen ambiente laboral, hay convivencia, comunicación, respeto mutuo y se consideran las ideas y opiniones de cada uno, sin embargo se observan situaciones problemáticas durante el recreo, como conflictos constantes en donde algunos niños se muestran agresivos con los demás, al grado de utilizar la fuerza física golpeando debido a alguna diferencia de opinión respecto a los juegos ejecutados, el material para los juegos, los espacios elegidos para jugar, etc.

Por último en el escenario áulico, que es donde se presenta la situación anómala de manera más directa, se logró detectar la problemática referente a la conducta en el grupo

de 3° "A" de manera más precisa tanto en el recreo como durante las actividades dentro del aula, se les dificulta acatar órdenes debido al comportamiento que denotan, se invierte mucho tiempo en lograr tranquilizarlos y regular su conducta cuando la maestra o algún compañero está hablando, con dificultad siguen las normas de convivencia escolar.

Los problemas de conducta se pueden definir como comportamientos que se desvían de la norma interfiriendo o bloqueando el desarrollo personal del niño y de su entorno Cooper (2011, como se citó en Nieto et al., 2017).

Se realizó un diagnóstico del grupo, con respecto al comportamiento que presentan, se aplicó una guía de observación, apoyándose del instrumento "Pauta de observación de conducta" de Vera (2012), el cual fue adaptado (Ver tabla 1).

Tabla 1 Resultados de la Rúbrica de Observación de Conducta (Diagnostico)

Resultados de la Rúbrica de Observación de Conducta (Diagnóstico)

No.	Indicador	Logrado (3)		En proceso (2)		Requiere apoyo (1)	
		No. Niños		No. Niños		No. Niños	
	Se muestra tranquilo en su comportamiento.	7	1	7	1	3	8
	Se muestra pasivo en las actividades.	8	7	8	7	1	6
	Se le facilita terminar lo que comienza.	13	6	2	2	2	2
	Se muestra tranquilo aun cuando no logra lo que se propone.	13	6	2	2	2	2
	Presenta conductas adecuadas a la actividad que está desarrollando.	9	2	6	5	2	1
	Se integra con facilidad al grupo.	14	2	2	1	1	5
	Se le facilita comprender instrucción	11	4	3	8	3	8
	Respeto pautas de conducta.	9	2	3	7	5	9
	Se interesa por el bienestar de sus compañeros	15	8	1	6	1	6
0	Regula su actitud al llamarle la atención.	7	1	5	9	5	9
1	Muestra respeto a sus compañeros.	10	8	6	5	1	5
2	Apoya a otros compañeros para mejorar su conducta.	9	2	7	1	1	5

3	Las actividades realizadas influyen para mejorar su conducta.	7	1	8	7	2	2
4	Respetar turnos para participar.	11	4	1	6	5	9

Fuente: Adaptado de Vera (2012)

De manera general, se observa que los indicadores que resultaron con un porcentaje más alto en “requiere apoyo”, son los siguientes: “se muestra tranquilo en su comportamiento” con un porcentaje de 18%, “se le facilita comprender instrucciones” con un 18%, “respetar pautas de conducta” con un 19%, “regula su actitud al llamarle la atención” con un 29%, y “respetar turnos para participar” con un 29%.

Aunque no son porcentajes muy altos, es necesario poner atención a estos resultados, ya que son cuatro niños los que generan estas distracciones o por quienes se comienza a dispersar la atención de los demás, por ello se requiere trabajar estos aspectos para mejorar en cuanto a su comportamiento, el respeto por escuchar a los demás y en cuanto a la dinámica de la clase. Se destaca este porcentaje ya que de manera específica cuatro alumnos son los que requieren apoyo en cuanto a su conducta, en su autorregulación y la forma de seguir pautas de conducta.

Por ello se pretendió utilizar los beneficios que brindan las actividades físicas, ya que se observa que generalmente los niños se muestran muy participativos y dispuestos en las clases de educación física, para que por medio de estas actividades y con el apoyo de los padres de familia, los alumnos logran regular su conducta.

Desde la perspectiva de Alarcón et al. (2010) la práctica del deporte es un estilo educativo democrático o equilibrado es la que se persigue en el modelo de prevención de problemas de conducta.

Por lo cual se plantearon los siguientes propósitos y preguntas orientadoras:

Propósitos

- Mejorar la autorregulación de la conducta a través de la actividad física en los niños del grupo de 3° “A” del jardín de niños María de Jesús Veliz Fernández.

- Construir momentos en donde los alumnos realicen actividades físicas, logrando autorregular la conducta en los niños de 3° "A" del jardín de niños María de Jesús Veliz Fernández.
- Diseñar una planeación efectiva que permita integrar los aspectos necesarios para trabajar la autorregulación por medio de actividades físicas en los niños de 3° "A" del jardín de niños María de Jesús Veliz Fernández.
- Evaluar los ciclos de intervención que permitan trabajar aspectos necesarios para mejorar la autorregulación por medio de actividades físicas en los niños de 3° "A" del jardín de niños María de Jesús Veliz Fernández.

#### Preguntas Orientadoras

- ¿Cómo se logra autorregular la conducta en niños de nivel preescolar grupo del grupo de 3° "A" del jardín de niños María de Jesús Veliz Fernández?
- ¿Cómo benefician las actividades físicas a los alumnos de preescolar grupo de 3° "A" del jardín de niños María de Jesús Veliz Fernández?
- ¿Qué importancia tiene el autorregular la conducta en la formación de los niños de preescolar del grupo de grupo de 3° "A" del jardín de niños María de Jesús Veliz Fernández?
- ¿Qué importancia tienen las actividades físicas en la conducta en los alumnos de 3° "A"?
- ¿Cómo se puede mejorar la conducta de los niños del grupo de 3° "A" del jardín de niños María de Jesús Veliz Fernández?
- ¿Qué estrategias se pueden implementar para mejorar la conducta del grupo de 3° "A" del jardín de niños María de Jesús Veliz Fernández?

#### Marco teórico

Con referencia al desarrollo de la actividad física en los niños, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) menciona que la Educación Física (EF) sirve para guiar a los niños a que obtengan competencias, actitudes y valores, conocimientos y el disfrute necesario para que logren participar en actividades



físicas, el deporte y en la sociedad, todo esto a lo largo de su vida y beneficiándose de estas experiencias.

De igual manera, el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 ([PND], 2020) establece la comprobación de que la estimulación temprana tiene efectos especialmente favorables en las conductas y aprendizajes de los individuos en etapas posteriores de su desarrollo, mencionando que: la presente administración promoverá la cultura física y el deporte mediante programas y acciones que propicien la práctica regular de actividades físicas en el ámbito escolar que correspondan a las capacidades, circunstancias, necesidades y edades de las y los estudiantes, en donde las maestras y maestros sean los principales promotores y comunicadores de sus beneficios.

En ese sentido el Programa de Aprendizajes Clave para la Educación Preescolar, SEP (2017) menciona que la Educación Física es una forma de intervención pedagógica que contribuye a la formación integral de niñas, niños y adolescentes al desarrollar su motricidad e integrar su corporeidad. Para lograrlo, hay que motivar la realización de diversas acciones motrices, en un proceso dinámico y reflexivo, a partir de estrategias didácticas que se derivan del juego motor, como la expresión corporal, la iniciación deportiva y el deporte educativo lo que permitirá asumir valores y actitudes asertivas, promover el juego limpio, establecer ambientes de convivencia sanos y pacíficos, adquirir estilos de vida activos y saludables, los cuales representan aspectos que influyen en la vida cotidiana de los estudiantes.

En el Marco de Convivencia Escolar, DOF (2019) hace mención de que el desarrollo de una convivencia escolar pacífica, inclusiva y democrática. Es un proceso de gestión escolar que propicia la responsabilidad y el compromiso de todos los actores educativos, mediante acciones que les permiten establecer relaciones interpersonales basadas en el respeto a los derechos, la participación, solidaridad, reconocimiento y manejo pacífico de conflictos, donde se valoran y aceptan las diferencias y se logra el establecimiento de acuerdos, así mismo como la gestión participativa, mencionando que es la práctica que comprende la colaboración entre los integrantes de la comunidad escolar

para participar en la toma de decisiones, sobre la organización y el funcionamiento en la mejora de la escuela.

Después de una revisión exhaustiva de literatura con la consulta de diferentes teorías que permitieran explicar el tema, de entre los que se puede destacar las teorías: del desarrollo cognitivo de Piaget (1974, como se citó en Álvarez y Orellano, 1979) y la teoría de bienes Ryff (1989, como se citó en Romero et al., 2007), se determinó considerar el modelo de Responsabilidad Personal y Social fue desarrollado por el teórico Donald Hellison (1995, cómo se citó en Fernández, 2015), esta teoría fue la que más se adaptó a las características y necesidades propias de los niños de preescolar, ya que promueve el uso de la actividad física y el deporte para enseñar habilidades y valores para la vida.

El modelo representa una idea central, poner a los alumnos primero (una enseñanza centrada en los jóvenes) y unos valores básicos, esto con el propósito de promover la decencia humana y las relaciones positivas entre las personas, potenciar el autodesarrollo integral del niño, y desarrollar una forma de ser y de actuar (maestros y alumnos). Tal y como plantea Hellison (1995 como se citó en Fernández, 2015), el modelo de responsabilidad personal y social incluye más que conductas observables; incluye también elementos como actitudes, creencias, valores e intenciones.

Fernández (2015) menciona que el éxito, bajo la perspectiva de este planteamiento, radica en mejorar el nivel de responsabilidad personal y social de las Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) en el programa. Para ello, Hellison (1995) propone un esquema de cinco niveles de responsabilidad a “escalar” por parte de los estudiantes (ver figura 1).

Figura 1

Niveles de Responsabilidad del Modelo de Responsabilidad Personal y Social, Hellison (1995).



Fuente: Adaptación de Fernández, 2015.

A continuación, se menciona de manera breve cada uno de estos niveles señalando:

Nivel 0- Irresponsabilidad: aquellos estudiantes que actúan en este nivel ponen excusas y culpan a otros por su comportamiento de manera constante; niegan su responsabilidad personal en lo que hacen o dejan de hacer, en su comportamiento, en su forma de actuar. Aquellos estudiantes que actúan en este nivel se les dificulta participar y cuando lo hacen su autocontrol es escaso e intentan hacer daño a otros.

Se considera que, cuando se aplique este nivel, hacer una modificación con la palabra “irresponsabilidad”, cambiándola a “área de oportunidad” mencionándoles de forma indirecta que se refiere a alguna habilidad o comportamiento que necesitan fortalecer.

Nivel 1- Respeto: derecho de los demás a participar y a aprender, así como por sus sentimientos (no sentirse o verse intimidados o abusados física o verbalmente). Presenta tres componentes fundamentales:

- Autocontrol: controlar la actitud propia, no ser manejado por otros.
- Resolución pacífica de conflictos: negociación y diálogo para resolver discrepancias.

- Inclusión: derecho a participar independientemente de su nivel, género, etnia, etc.

Aquellos estudiantes que actúan en este nivel puede que participen poco o tengan un nivel de habilidad bajo, pero son capaces de controlar su comportamiento sin interferir en el derecho de los demás a aprender y en el del docente a enseñar; todo ello sin que el docente tenga que intervenir frecuentemente.

Nivel 2- Participación y Esfuerzo: contrarrestar comportamientos, actitudes y valores pasivos y/o socialmente destructivos. Proporcionar a los estudiantes experiencias positivas, aprender a llevarse bien con los demás, a entender el rol del esfuerzo para hacerles mejores personas. Presenta 3 componentes fundamentales:

- Automotivación: aceptar la responsabilidad de su aprendizaje.
- Esfuerzo y exploración: intentar las tareas, explorarlas y esforzarte
- Éxito: aprender que éste tiene muchas variantes y posibilidades personales.

Aquellos estudiantes que actúan en este nivel tienen motivación para participar (participan sin que piensen que “tienen que hacerlo”), para aprender a intentarlo y a trabajar duro, sin que pase nada si se hace mal o se falla (persistencia).

Nivel 3 - Autonomía: aprender a asumir más responsabilidad por el bienestar propio a través de procesos de elección reflexiva. Se pasa de un planteamiento centrado en el docente a una independencia del estudiante, centrada en la tarea. Presenta 3 componentes fundamentales:

- Establecer objetivos: que sean realistas (bajo su control), registrando su progreso.
- Entender las necesidades propias: no sólo intereses, sino lo que necesitan (puntos débiles)
- Soportar las influencias externas: mantener las ideas y los derechos propios.

Aquellos estudiantes que actúan en este nivel trabajan y/o completan las tareas sin la supervisión del docente, se plantean objetivos para ellos mismos basados en las

necesidades y no los intereses, son capaces de autoevaluarse y son capaces de resistir las influencias negativas externas (presión del grupo).

Nivel 4 – Ayuda a los demás: reconocer que los demás tienen necesidades y sentimientos, desarrollar la habilidad de escuchar y responder sin ser dogmático, ayudar sin ser arrogante y sólo cuando el otro quiere la ayuda (no ser un salvavidas), ayudar a resolver diferencias de manera pacífica y democrática. Presenta tres componentes fundamentales:

- Fuerza interior: resistir la presión de otros y los intereses propios.
- Liderazgo: requiere confianza para defender las ideas, pero no arrogancia.
- Contribuir positivamente: mostrar coraje y compasión para contribuir a nuestra comunidad.

Aquellos estudiantes que actúan en este nivel son capaces de ayudar y responder a las peticiones sin juzgar a los otros ni esperar recompensas, son capaces de ayudar a los que lo necesitan sin ser soberbios, son capaces de ver las necesidades y los sentimientos de los demás.

Nivel 5 - Transferencia: explorar la aplicación de todos los demás niveles en contextos fuera de la clase/programa: otras clases, en el recreo, en casa, en su comunidad, etc. Y ser un modelo para otros. Para facilitar que los estudiantes alcancen este nivel, los profesores deben permitir hablar en el aula del uso de los diferentes niveles de responsabilidad fuera de ella.

Aquellos estudiantes que actúan en este nivel son capaces de poner en práctica lo aprendido en otros contextos de su vida, actúan de modelos de comportamiento personal y socialmente responsable para otras personas, enseñan y/o ayudan a otras personas que lo necesitan (normalmente de manera voluntaria), siguen trabajando de forma autónoma fuera de la escuela. Lo cual, esto es lo que se pretende lograr fortaleciendo los niveles anteriores.

### **Metodología**

En esta investigación se siguió un enfoque socio crítico, es así como de acuerdo a Fernández (1990), este enfoque constituye una forma dialéctica de predicar el cambio y la alteración

del orden social existente, en función de criterios de "emancipación" y concienciación. La estructura de racionalidad socio crítica, procura elaborar una lectura más estructural de lo social, por un lado, y más ideológica y políticamente motivada por otro.

Además se basó en la metodología de la investigación acción que de acuerdo con Latorre (2003), señala que la finalidad del diagnóstico es realizar una descripción de la situación actual, consiguiendo las evidencias que se necesitan para comparar con las evidencias que se obtengan al momento de desarrollar el plan de acción, por lo que es indispensable profundizar en las evidencias obtenidas por las diversas técnicas e instrumentos aplicados, relacionando los datos obtenidos con la investigación documental. Se siguió el modelo de investigación acción Eliot (1993, como se citó en Latorre, 2003) quien define que es "un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma" (p. 20).

Esta investigación se basa en la observación participativa, como menciona Kawulich (2005) "es el proceso que permite a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades" (p.2).

Uno de los instrumentos que se diseñó en esta investigación con base en la teoría de Hellison (1995), es la rúbrica, que según Wamba (2007, como se citó en Chica 2011), esta permite la orientación y evaluación en la práctica educativa, en ella se describen los criterios que se tienen que tener en cuenta o se requieren observar para valorar una actividad, arrojando elementos que permitan identificar si se ha logrado el propósito o se requiere profundizar, su utilización permite que el alumno pueda ser evaluado de forma objetiva.

La rúbrica que se diseñó consta de seis dimensiones: nivel 0- área de oportunidad, nivel 1- respeto, nivel 2 - participación y esfuerzo, nivel 3- respeto, nivel 4- autonomía, nivel 5- transferencia, tiene 14 indicadores que se desglosan de acuerdo a cada nivel trabajado, se consideran tres niveles de logro con respecto a requiere apoyo, a veces y siempre.

Con base en los resultados obtenidos en la tabla 1 de la Rúbrica de observación de conducta, para una mayor comprensión y considerando los niveles de conducta de la teoría de Hellison (1995) se realizó una baremación, se determinó para el valor de siempre= 3

puntos, casi siempre= 2 puntos y requiere apoyo= 1 punto; obtenido las siguientes puntuaciones, (ver tabla 2).

Tabla 2 Puntuación por Niveles de Comportamiento Establecidos por Hellison (1995)

Puntuación por Niveles de Comportamiento Establecidos por Hellison (1995)

Niveles de comportamiento	Puntuación
Nivel 0- Área de oportunidad	0-9 puntos
Nivel 1- Respeto	10-18 puntos
Nivel 2- Participación y esfuerzo	19-27 puntos
Nivel 3- Autonomía	28-36 puntos
Nivel 4- Ayuda a los demás	37-45 puntos
Nivel 5- Transferencia	46-54 puntos

En un primer momento se aplicó la rúbrica diseñada que permitiera tener un referente del nivel en que se encontraban los 18 niños de 3<sup>o</sup> "A" de los cuales 10 son hombres y ocho mujeres con edades de 5 a 6 años, arrojando los siguientes resultados que se presentan en la tabla 3.

Tabla 3 Resultados de la Puntuación Obtenida por Indicador de Acuerdo a los Niveles de Comportamiento de Hellison (1995).

Resultados de la Puntuación Obtenida por Indicador de Acuerdo a los Niveles de Comportamiento de Hellison (1995).

o.	Indicadores	Puntuación	Nivel
	Se muestra tranquilo en su Comportamiento	38	4- Ayuda a los demás
	Se muestra pasivo en las actividades.	27	2- Participación y esfuerzo



	Se le facilita terminar lo que comienza.	23	2- Participación y esfuerzo
	Se muestra tranquilo aun cuando no logra lo que se propone.	22	2- Participación y esfuerzo
	Presenta conductas adecuadas a la actividad que está desarrollando.	27	2- Participación y esfuerzo
	Se integra con facilidad al grupo.	21	2- Participación y esfuerzo
	Se le facilita comprender instrucciones.	26	2- Participación y esfuerzo
	Respeto pautas de conducta.	31	3- Autonomía
	Se interesa por el bienestar de sus compañeros.	20	2- Participación y esfuerzo
	Regula su actitud al llamarle la atención.	32	3- Autonomía
0			
	Muestra respeto a sus compañeros.	25	2- Participación y esfuerzo
1			
	Apoya a otros compañeros para mejorar su conducta.	26	2- Participación y esfuerzo
2			
	Las actividades realizadas influyen para mejorar su conducta.	29	3- Autonomía
3			
	Respeto turnos para participar.	28	3- Autonomía
4			

Como se puede observar en la tabla 3, el mayor porcentaje se ubicó en los niveles 2, 3 y 4, referentes a “participación y esfuerzo”, “autonomía” y “ayuda a los demás”, por lo que fue necesario fortalecer estos aspectos con los alumnos de 3° “A”, las actividades se diseñaron considerando todos los niveles de conducta, pero se le dio más peso a las actividades físicas que van enfocadas a estos niveles.

Se llevaron a cabo diversas actividades físicas con las cuales los alumnos debían mostrar cambios en su conducta, haciendo una autoevaluación y reflexión con la pirámide de Hellison (1995) presentada, así como el cronograma de las actividades que se llevaron a cabo durante los meses de marzo y abril de 2024, se aplicaron 18 actividades ya que se considera que fueron suficientes para abarcar todas las dimensiones. A continuación, en las tablas 4 y 5, se muestra el cronograma del primer y segundo ciclo de intervención.

Tabla 4 Cronograma de Actividades del Ciclo I

Cronograma de Actividades del Ciclo I

Actividad	Fecha	Nombre de la actividad	Dimensión trabajada
1	04 de marzo	“Explicar pirámide de la conducta y voleibol”	Área de oportunidad
2	06 de marzo	“Actividades que todos podemos realizar”	Área de oportunidad y respeto
3	07 de marzo	“Educación física”	Área de oportunidad
4	14 de marzo	“trabajadores comelones”	Participación y esfuerzo
5	15 de marzo	“Partido de futbol con papá y mamás”	Participación y esfuerzo
6	19 de marzo	Ensayo del kermes	Área de oportunidad, respeto y participación y esfuerzo
7	20 de marzo	Ensayo del kermes	Área de oportunidad, respeto y participación y esfuerzo
8	09 de abril	Astronautas escapando de los meteoritos	Participación y esfuerzo

9	10 de abril	Estrellas fugaces	Área de oportunidad, respeto y participación y esfuerzo
---	----------------	-------------------	---

Tabla 5 Cronograma de Actividades del Ciclo II

Cronograma de Actividades del Ciclo II

Actividad	Fecha	Nombre de la actividad	Dimensión trabajada
1	15 de abril	Presentación de nuevos niveles	Autonomía, ayuda a los demás y transferencia
2	16 de abril	Tener debilidades no es malo	Autonomía
3	17 de abril	Tener debilidades no es malo	Autonomía
4	18 de abril	Lo que puedo hacer por mis compañeros	Ayuda a los demás
5	19 de abril	Mi compañero y yo nos dirigimos a...	Ayuda a los demás
6	22 de abril	Todos deben saber como	Transferencia
7	23 de abril	Comparto lo que sé	Transferencia
8	24 de abril	A8. Recordando...	Autonomía
9	25 de abril	A9. Lo que he aprendido con la pirámide de la conducta	Área de oportunidad, respeto, participación y esfuerzo, autonomía, ayuda a los demás y transferencia

## Resultados

Por medio de la observación se siguió el registro en el diario de campo, que es la herramienta indispensable en esta investigación, donde día a día se plasmaron las observaciones desarrolladas de los dos ciclos de intervención y permitieran una evaluación más cualitativa; las observaciones como menciona Gutiérrez (2008), se utiliza para recoger las incidencias que ocurren durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, también pueden ser los sentimientos, emociones, manifestaciones de los alumnos y docentes, reflexiones, frustraciones, preocupaciones, interpretaciones, avances y dificultades en el alcance de las competencias, etc.

La observación que se redacta a continuación fue recuperada de los diarios de campo, que se utilizaron como insumo de apoyo en la evaluación de los niveles de conducta en que se encuentran los niños.

Nivel 0- Área de oportunidad: en esta área, los alumnos logran reconocer que hay momentos que tienen mejorar, mencionando sobre todo el enojo, identifican que en las actividades se molestan y se salen de ellas, lo cual es algo que deben mejorar, lo ven como oportunidad para mejorar, sin embargo, hay ocasiones en las que se les dificulta relacionar su enojo en las actividades cotidianas, por ejemplo, no solo en las actividades físicas, si no también dentro del salón, esto suele suceder cuando no les fue posible sentarse junto a su compañero que le querían, cuando no se les dio el color que ellos querían de la plastilina, etc. Es algo que se trabaja y se recuerda diariamente, lo cual, se han logrado ver cambios en esto, porque esta actitud de enojo, molestia, pelea con compañeros ha disminuido.

Nivel 1- Participación y esfuerzo: este nivel lo relacionan con el esfuerzo que hacen para mejorar en las actividades que se les dificulta, exactamente con “seguir intentando para que me salga”, se observa que repiten las actividades realizadas para que logren realizarlas cuando algo se les dificulta pero se observa esa motivación e intención de mejorar, se logra observar la frustración que presentan cuando requieren apoyo o siguen en proceso, en ocasiones llegan a molestarse, lo cual es un nivel que se requiere reforzar.

Nivel 2- Respeto: se logra observar que los alumnos respetan a sus compañeros recordando lo que se vio en la pirámide de la conducta, identifican cuando un compañero

rompe la regla del respeto y lo externan. Respetan las opiniones de los demás, las burlas han disminuido y comentarios ofensivos, lo cual la sana convivencia era algo que se dificultaba, sin embargo, con este nivel se ha logrado observar mejoría, haciéndolos consientes a ellos mismos de sus acciones y comentarios.

Nivel 3- Autonomía: en este nivel los niños se observan conscientes de lo que se les dificulta o se les facilita, reconocen en lo que deben mejorar y son conscientes de su progreso, esto con las manifestaciones que realizan sobre “me falta que me salga esto”, “si lo intento ya me va a salir”, en ocasiones los compañeros entre ellos mismos realizan burlas cuando algo se les dificulta realizar, sin embargo, es algo que no influye y ellos prosiguen, esto es lo que se pretende, que los comentarios no les afecten y resistan las expresiones negativas externas.

Nivel 4- Ayuda a los demás: en este nivel los alumnos reconocen que sus compañeros tienen necesidades y sentimientos diferentes, lo cual se ha observado la empatía y el apoyo entre compañeros, el trabajo en equipo y el respeto a las ideas que los demás comparten, se resuelven problemáticas que se generan en el grupo de manera pacífica, sin embargo, cuando se asignan roles, sigue habiendo conflicto cuando no les toca ser a ellos, esto ocurre al principio, durante la actividad se logra apreciar el trabajo en equipo y el ritmo de trabajo de cada quien.

Reconocen cuando un compañero está enojado y no quiere participar o algo no es de su agrado, los alumnos apoyan su sentir y su opinión, mencionando “para lograr que se sienta mejor”. Les es fácil reconocer los sentimientos y el sentir de los demás.

Nivel 5- Transferencia: los alumnos logran reconocer este concepto, ejemplificando y externando sus conocimientos para que los demás lo sepan y lo aprendan. Se consigue que los niños compartan sus conocimientos y se interesan por qué en que sus compañeros aprendan. Comunican, externan, realizan y comparten, todo con la intención para que ellos aprendan lo que saben, considero que este es el nivel que más les ha gustado y más han comprendido ya que es algo que ellos enseñan, les gusta demostrar lo que saben.

Finalmente se realizó una segunda aplicación de la rúbrica de comportamiento, arrojando los siguientes resultados de manera general que se presentan en la tabla 6.

Tabla 6 Comportamiento de Hellison (1995).

Resultados de la Puntuación Obtenida por Indicador de Acuerdo a los Niveles de Comportamiento de Hellison (1995).

	Indicadores	Puntuación	Nivel
1	Se muestra tranquilo en su comportamiento.	51	5- transferencia
2	Se muestra pasivo en las actividades.	51	5- transferencia
3	Se le facilita terminar lo que comienza.	48	5- transferencia
4	Se muestra tranquilo aun cuando no logra lo que se propone.	50	5- transferencia
5	Presenta conductas adecuadas a la actividad que está desarrollando.	49	5- transferencia
6	Se integra con facilidad al grupo.	50	5- transferencia
7	Se le facilita comprender instrucciones.	53	5- transferencia
8	Respeto pautas de conducta.	52	5- transferencia
9	Se interesa por el bienestar de sus compañeros	50	5- transferencia
10	Regula su actitud al llamarle la atención.	50	5- transferencia
11	Muestra respeto a sus compañeros.	51	5- transferencia
12	Apoya a otros compañeros para mejorar su conducta.	54	5- transferencia

13	Las actividades realizadas influyen para mejorar su conducta.	54	5- transferencia
14	Respeto turnos para participar.	47	5- transferencia

Como se puede observar en la tabla anterior todos los niños se ubicaron en el nivel de transferencia, lo que permite resaltar resultados muy favorables en la propuesta de intervención durante el proceso de la investigación acción.

### **Discusión y conclusiones**

Durante esta investigación, se formularon algunas preguntas y propósitos que se pretendían lograr con estas diversas actividades, haciendo las reflexiones finales y análisis de esta intervención, se ha concluido que la duda sobre cómo se lograría autorregular la conducta de los participantes a resultado, ya que las actividades físicas implementadas fueron la forma en la que se logró que los alumnos lo logaran, así como repasar constantemente las reglas, pero sobre todo, la reflexión y autoevaluación que ellos hacían sobre su comportamiento.

Así mismo, se logró observar que las actividades físicas beneficiaron a los infantes en diferentes aspectos; son un grupo muy dinámico y participativo, estas actividades beneficiaron en su comportamiento ya que son de su interés y su forma de trabajar es estar en constante movimiento y activos, de otra forma, que no hubiera sido kinestésica o dinámica, tal vez los resultados no hubieran sido favorables por las características que tiene el grupo.

La importancia que tiene el que regulen su conducta por si solos es de suma importancia y se refleja en la formación integral que van adquiriendo, el autorregularse refleja la capacidad que tienen de controlar sus acciones, sus sentimientos y sus emociones, así como impulsos negativos que pueden llegar a tener y afrontarlos con responsabilidad, con ayuda de la reflexión que se hacía diariamente, iban siendo conscientes de su avance o retroceso en este aspecto, lo cual se considera que por sí solos han adquirido la capacidad de ser responsable de sus acciones y atenderlas.



Las actividades físicas para regular la conducta fueron muy relevantes ya que se pueden implementar reglas y pautas de conducta a seguir, el respetarlas y atenderlas le permite al participante regular acciones que sobre salen de las dinámicas, dándole más sentido a la actividad y adquiriendo la capacidad de comprender reglamentos y esforzarse para obtener un mejor resultado en su atrevimiento.

El cómo se logró mejorar la conducta en los participantes de esta investigación fue haciendo el análisis de su comportamiento y autoevaluación, implementando la estrategia de la pirámide de la conducta, con ella, se analizaban los niveles trabajados, lo que se esperaba que ellos aprendieran o logaran y al final compartir si se había logrado; que faltó o en que aspecto se podría mejorar, hacerlos conscientes de ello fue una estrategia favorable ya que por sí solos mencionaban si lo habían logrado y que podían hacer para mejorar.

Los propósitos establecidos en esta investigación se lograron cumplir por medio de las actividades, ya que mejorar su conducta por medio de actividades físicas fue lo primordial y se ha logrado favorecer, construyendo momentos de sana convivencia y socialización, trabajos en equipo impartiendo cada nivel de conducta trabajado.

De acuerdo al autor Hellison (1995), se considera que su modelo de Responsabilidad personal y social, fue favorable y se concuerda con su propósito, ya que, a través de este modelo, se logró favorecer habilidades y valores para su desarrollo integral que podrán poner en práctica en su vida, todo esto integrado a la enseñanza de actividades físicas, por otro lado, la maestra en formación aprendió a reconocer y respetar las fortalezas, opiniones y capacidades de cada alumno. La pirámide de la conducta fue un mediador muy favorecedor ya que con esto se autorregulaban la mayoría de los niños, sobre todo cuando se hacia la reflexión y autoevaluación sobre su conducta en las actividades físicas propuestas.

Para futuras aplicaciones de esta propuesta de intervención de sugiere que la pirámide de la conducta que se va a trabajar sea una forma más visual para los alumnos, logrando así una mejor comprensión de los conceptos de cada nivel, se puede apoyar de

imágenes, dibujos, letras más grandes, ganchos con su nombre y fotografía para lograr ver sus avances cuando sea necesario subir o bajar de la pirámide.

## Referencias

Alarcón, F. L., Vélez, D. C., León, M. T. M., Ortín, N. U., y López, M. I. P. (2010). La metodología de enseñanza en los deportes de equipo. *Revista de investigación en educación*, 7, 91-103. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1854>

Álvarez, C., A., y Orellano, E. E. (1979). Desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura según la teoría de Piaget. Segunda parte. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 11 (2), 249-259. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80511205.pdf>

Chica, E. M. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (14), 67-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=3896779>

Diario Oficial de la Federación ([DOF], 2019, 28 de diciembre). Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2020. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma DOF 28-12-2019. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?Codigo=5583050&fecha=29/12/2019#gs.c.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?Codigo=5583050&fecha=29/12/2019#gs.c.tab=0)

Fernández. R. J. (2015). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Aprendizaje Cooperativo. *Conectando Modelos Pedagógicos en la teoría y en la práctica de la Educación Física*. Cloudfront.net. Recuperado el 5 de febrero de 2024, de <https://shorturl.at/xain7>

Gutiérrez, E. Q. (2008). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. In *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*. Alicante, 19-22

de septiembre de 2007 (pp. 336-342). Servicio de Publicaciones.  
File:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-  
tecnicaseinstrumentosdeobservaciondeclasesysuaplic-3189672.pdf

Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. [Http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2715](http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2715)

Latorre, A. (2003). Investigación acción. Graó.  
<https://books.google.co.ve/books?id=e1plxgrf8gc&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Nieto, A. B., López, M. R., Cabezas, M. F., y Martínez, M. C. P. (2017). Deporte en familia como prevención de problemas de conducta desde edades tempranas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 449-456.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853365046.pdf>

Romero, C. A. E., Brustad, R. J., y García, M. A. (2007). Bienestar psicológico y su uso en la psicología del ejercicio, la actividad física y el deporte. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 2(2), 31-52.  
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=KFT7CgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA31&dq=actividad+f%C3%adsica+teoria&ots=cffjqrxtnh&sig=55g0w9avyvqcl2z20q-9issm8po#v=onepage&q&f=false>

SEP (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral*. Ciudad de México

SEP (2023). *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 5*.  
<https://docentesaldia.com/wp-content/uploads/2023/07/UN-LIBRO-SIN-RECETAS-PARA-LA-MAESTRA-Y-EL-MAESTRO.-FASE-5.pdf>

UNESCO, U. (2015). Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte. *Educación Física y Deporte*, 3(1), 3–6. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.22805>

Vera, D. (2012). "Pautas de observación profesor" (Diapositivas). PDF.  
<https://es.slideshare.net/daisyvera/pauta-observacion-profesor>

## Estrategias tecnológicas en los procesos de desarrollo y aprendizaje de la multiplicación

Adriana Domínguez Saldívar

Adriana.dominguez@enmf.edu.mx

Javier Adrián Anguiano García

Javier.anguiano20@al.enmf.edu.mx

Escuela Normal Miguel F. Martínez, Centenaria y Benemérita

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### Resumen

Uno de los problemas principales en educación primaria es aprender a resolver problemas multiplicativos. El estudio se realizó en una escuela pública del Estado de Nuevo León. La revisión de la literatura y observaciones de clases dieron cuenta de la poca o nula implementación de estrategias tecnológicas en el aula, desaprovechando estas potenciales herramientas dificultando el aprendizaje de los estudiantes en las matemáticas, en particular de la multiplicación. El enfoque cualitativo-descriptivo, bajo el método de investigación-acción se aplicó a una muestra de 27 participantes de sexto grado-fase 5, así como un docente titular y una directora de educación primaria. Los instrumentos que permitieron recoger la información fueron entrevistas a alumnos y maestros, además de un guion de observación a una clase de matemáticas y planeaciones didácticas. Los resultados demuestran que la integración de la tecnología en el aula aumenta la motivación, el compromiso y la autoeficacia de los estudiantes, en un entorno de aprendizaje más interactivo y personalizado. Se concluye que el uso de estrategias tecnológicas en la enseñanza del campo formativo saberes y pensamiento científico, en la resolución de multiplicaciones, permite que los alumnos de sexto grado de primaria potencien los procesos de desarrollo y aprendizaje (PDA).

**Palabras clave:** estrategias, matemáticas, multiplicaciones, procesos de desarrollo y aprendizaje, tecnología.

## Planteamiento del problema

Aprender matemáticas es fundamental en la educación elemental, pues son aprendizajes que se aplican en la vida diaria y en cualquier contexto. Este tipo de actividades de uso diario, permiten resolver situaciones cotidianas, sin embargo, no es un tema de agrado de los alumnos, de hecho, se les dificulta aprenderlas, entenderlas, comprenderlas en cualquier fase y edad, siendo una preocupación de gran parte de la sociedad, en su mayoría, de los profesionales dedicados a la educación. A esto debemos añadir que la sociedad actual cada día más desarrollada tecnológicamente, demanda con ahínco niveles altos de competencia en el área de matemáticas.

Al hablar de matemáticas y sus primeras nociones aritméticas es necesario mencionar los planteamientos piagetianos, en los que el desarrollo del pensamiento lógico está vinculado a la evolución de estructuras más generales en el conocimiento matemático. Orrantia (2006), refiere que:

Los niños antes de los seis o siete años de edad son incapaces de entender el número y la aritmética porque carecen del razonamiento y conceptos lógicos necesarios. Y aunque aprenden a recitar la serie de números...serían actos completamente verbales y sin significado alguno (p. 159).

Los estudiantes de sexto grado, edad en la que dominan según las teorías las habilidades para la resolución de operaciones básicas no ha sido del todo una realidad, ya que se detecta que en la mayoría de las escuelas de educación primaria los alumnos necesitan avanzar más en sus habilidades para la resolución de operaciones básicas, pues al experimentarlo en la vida, no son capaces de dar respuesta al enfrentar un evento matemático.

En México siguen existiendo las áreas de oportunidad en matemáticas, ahora incluida en el campo formativo saberes y pensamiento científico de acuerdo a la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Una revisión reciente al plan de estudios ha preocupado al colectivo docente, ya que se detectó que hay muy pocos contenidos que permiten el desarrollo de esta área. Las actividades que se proponen son mínimas, simples y se manejan

con superficialidad. Los proyectos que se abordan en las escuelas primarias dejan entrever el poco contenido para trabajar cálculo mental y las operaciones básicas que se presentan en el plan y programa de estudio. Se detectó la necesidad de añadir ejercicios tomados de otras fuentes y no de los libros de texto gratuitos (LTG).

Aunado a esto, se ha encontrado que existen docentes que no les gusta trabajar las matemáticas, no dominan los contenidos viéndose reflejado en las planeaciones y trabajo en clase, así como en los aprendizajes de los alumnos. El odio a las matemáticas se transmite: los docentes tienen la clave según García (2022).

La falta de recursos tecnológicos en las aulas ha sido uno de los problemas fundamentales para el logro de aprendizajes. Poco a poco las escuelas primarias se han ido dotando de internet, proyectores y algunos otros recursos cada vez más innovadores, pero sigue siendo insuficiente. Es importante tener claro que utilizar el proyector no es aplicar estrategias digitales, el proyector es una herramienta, pero es necesario generar experiencias reales que permitan que los alumnos se apropien de los aprendizajes.

La presente investigación se realizó en la escuela primaria “Profr. Lauro Aguirre Espinoza” ubicada en Guadalupe, N.L. México. El trabajo de práctica profesional visto desde inicio de ciclo escolar en el grupo de 6° grado-fase 5, fue haciendo muy notorio las áreas de oportunidad de los 27 estudiantes, presentándose en cada ejercicio, al escuchar las instrucciones y revisarse cada actividad.

Los resultados de los exámenes de diagnóstico aplicados al inicio del curso, fueron alarmantes en los grupos de sexto grado de la institución, apenas alcanzaron calificación aprobatoria, como lo fue el caso de las operaciones básicas con un 6.2. En relación al cálculo mental, del total de estudiantes solo se ubicó a un alumno en el nivel esperado. Uno de los problemas existentes en el aula de práctica, fue que al aplicar ejercicios de multiplicación con punto decimal, la mayoría no sabía dónde colocarlos, específicamente al sumar los productos parciales. Los ejercicios de divisiones, no eran bien resueltos, no sabían cómo efectuar la operación, ni utilizando números enteros.



Para abordar las necesidades específicas del grupo, relacionadas a la apropiación de los PDA en matemáticas, se trabajó con los proyectos presentados en los LTG, principalmente del campo formativo saberes y pensamiento científico. En cada proyecto se esperaba abonar de manera considerable a las necesidades del grupo, pero se enfrentó con la problemática de que los proyectos por sí mismos, tal y como estaban sugeridos por los LTG no contribuían en gran manera a las necesidades.

El primer proyecto abordado en el aula fue el de guardianes de la naturaleza, al analizarlo, se detectó que no está diseñado para abordar las matemáticas, por lo que se elaboraron planeaciones incluyendo actividades de acuerdo a sus necesidades específicas. El segundo proyecto fue el poder de la alimentación, donde la sugerencia de los LTG es solo utilizar el cuaderno y el libro, y aunque se trabajó el diseño de una calculadora, los docentes necesitaban realizar adecuaciones. El tercer proyecto, una barrera de defensa contra las enfermedades tampoco estaba dirigido a realizar actividades de matemáticas, ni estrategias tecnológicas, por ello, se aprovechó en algunas sesiones para abordar algunas de ellas. En la mayoría de los proyectos solo 5 estudiantes lograban realizar las actividades correctamente y en su plenitud.

En este sentido, se reflexionó en la importancia de demostrar que el uso de estrategias tecnológicas, en la enseñanza del campo formativo saberes y pensamiento científico, específicamente en la resolución de multiplicaciones, permite que los alumnos de sexto grado de primaria potencien los PDA, siendo la metodología del aprendizaje basado en la indagación (ABI) con enfoque STEAM siguiendo sus fases: introducción al tema, diseño de investigación, organizar y estructurar las respuestas a las preguntas específicas de indagación, presentación de resultados y metacognición.

### **Marco teórico**

A través de la revisión de la literatura, se encontraron artículos nacionales e internacionales que muestran las dificultades que se tienen al aprender las matemáticas y del uso de la tecnología para mejorar estos aprendizajes (ver Tabla 1).



Tabla 1

Análisis investigativas de las dificultades para aprender las matemáticas.

Autor(es)	Estudio	Características de su investigación
Gómez y Mireles (2019)	Cálculo mental como estrategia para el aprendizaje de los contenidos matemáticos en la educación primaria	Se señala que los alumnos regularmente están distraídos, y hay poco trabajo mental en ellos. Sugiere aplicar estrategias didácticas que sean divertidas; que inciten a aprender constantemente.
Pérez (2017)	Estrategias para implementar las TIC en el aula de clase como herramientas facilitadoras de la gestión pedagógica	Se reconoce la importancia de masificar el uso e incorporación de las TIC en las dinámicas de la vida. Transformar los procesos pedagógicos y metodológicos, mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dotar a las escuelas con computadoras, modificar su organización y mejorar las competencias digitales de los profesores.
Vargas et al. (2020)	La clase invertida como estrategia didáctica para la enseñanza de la multiplicación en grado tercero	El aprendizaje basado en proyectos (ABP), mediado por las TIC, supera las dificultades de aprendizaje matemático. Las tres competencias con dificultades fueron: conceptual, razonamiento lógico y solución de operaciones. Los proyectos con material computarizado y folletos escritos arrojaron excelentes resultados para adquirir conocimientos matemáticos.

Salas (2023)	El juego como una estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento numérico en las cuatro operaciones básicas	Diseñar e implementar estrategias sustentadas en el juego, resuelven problemas en el proceso de E-A de la multiplicación.
Meneses (2023)	Matific como estrategia de E-A de la multiplicación en estudiantes de grado tercero de primaria	Se propone utilizar estrategia didáctica con aplicaciones de las TIC. Aplicar secuencias didácticas utilizando la herramienta tecnológica Matific, aumentando la motivación, la fluidez y las habilidades matemáticas, la formulación y resolución de problemas.

---

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión de la literatura de Gómez y Mireles (2019), Pérez (2017), Vargas et al. (2020), Salas (2023) y Meneses (2023).

En este sentido, se hace énfasis en la NEM y los planteamientos como proyecto educativo en clase para la mejora educativa en búsqueda de la excelencia a través del uso de metodologías activas. La NEM utiliza un enfoque crítico, humanista y comunitario para formar a los estudiantes con una visión integral. Esto significa que se les enseñan conocimientos y habilidades cognitivas, donde las matemáticas cobran más importancia a través del campo formativo: saberes y pensamiento científico, en el que los contenidos de matemáticas se añaden de manera transversal trabajando con la metodología basada en la indagación, enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas) partiendo de problemáticas y abordando distintos contenidos de matemáticas.

En el plan de estudios se resalta la importancia de desarrollar el pensamiento matemático, pero se duda sobre el trabajo por proyectos, ya que es poca la información o contenidos para abordarse, esto se constata a partir de la revisión de los PDA en los LTG de

educación primaria. Para tener una visión panorámica del Plan de estudios 2022 en la educación primaria en México, es fundamental revisar los campos formativos en el marco de la propuesta curricular 2022. Implica romper con la fragmentación de los conocimientos para avanzar hacia una comprensión del mundo sociocultural y natural que nos rodea desde una mirada amplia y compleja.

Los campos de formación no se limitan a un conjunto de contenidos, sino que permiten la integración de conocimientos y habilidades de diversas disciplinas y perspectivas para llegar a la realidad que se pretende estudiar (SEP, 2022) y, al ampliar nuestra mirada sobre el mundo desde una diversidad de saberes y conocimientos, se fomenta el pensamiento crítico y nuestros vínculos socioafectivos, necesarios para contribuir a transformar el entorno. Por ello, actualmente en las escuelas de educación pública en México, las asignaturas están contenidas en cuatro campos formativos: lenguajes, ética, naturaleza y sociedades, de lo humano y comunitario y saberes y pensamiento científico. En este último se ubican las matemáticas.

“Este campo formativo privilegia el desarrollo de una actitud científica fundada en una forma de cuestionar, indagar, pensar e interpretar los fenómenos y procesos naturales y sociales en distintos contextos, desde la perspectiva de la ciencia escolar” (SEP, 2022, p.14). En la educación primaria, los niños y niñas avanzan hacia la comprensión de conceptos, el desarrollo de habilidades y el fortalecimiento de actitudes científicas y matemáticas, lo que les permite contar con bases para avanzar a niveles de abstracción de mayor complejidad, utilizando modelos y el lenguaje científico.

El pensamiento matemático en la fase 5, amplían los procesos científicos y matemáticos para indagar, argumentar y explicar, además de fortalecer la colaboración, apertura a nuevas ideas o metodologías; como lo es el enfoque STEAM, incluyendo el arte con una perspectiva creativa y artística a la educación mediante el trabajo conjunto interdisciplinar y su aplicación a problemas reales.

Los PDA se dividen en fases de aprendizaje que ponen atención en la continuidad del proceso educativo a lo largo de la educación básica y fomentan el aprendizaje activo y

significativo (González, 2023). Los estudiantes se involucran en proyectos que aplican lo que aprenden en situaciones reales. En este sentido, es esencial potenciar el crecimiento y desarrollo personal, sobre todo al concebirlos como aquella forma de mirar las infancias en actividades conjuntas, en relación con otros, viviendo y apropiándose de aquello que los diferentes contextos en los que participa tienen para ellos y ellas (SEP, 2022); de tal forma que las estrategias didácticas que se utilizan permite a los estudiantes analizar, reflexionar, comprender, cuestionar e intervenir en situaciones o problemas, incluyendo las operaciones básicas.

Desde la idea de las matemáticas, el concepto operación es el conjunto de reglas que permiten, partir de datos, obtener resultados. El concepto básico, como adjetivo, se constituye un elemento fundamental de algo (RAE, 2023). La importancia de las operaciones básicas es que son esenciales para comprender y dar solución a problemas matemáticos de mayor complejidad. Las operaciones básicas en matemáticas, son “parte de la alfabetización ciudadana, pues se trata de conocimientos que toda persona utiliza en sus actividades diarias” (Vargas et al., 2020, p. 168).

Actualmente el plan de estudios 2022 en México, proporciona un marco para abordar las multiplicaciones de manera progresiva, sin embargo, en la fase 5 (quinto y sexto grado) son pocos los PDA que se incluyen en el plan de estudios, ya que se considera que los alumnos deben dominar estas operaciones básicas reforzando solo los contenidos. Se ha observado en algunas investigaciones con respecto a las matemáticas que la problemática principal en la que se enfocan es la multiplicación. Tal vez por el terror que les causan a los estudiantes, como dicen algunos autores, el aprenderlas de manera tan compleja.

Para Boaler (2016), un problema matemático implica la exploración, la experimentación y la conexión de ideas. Un problema matemático auténtico, desafía a los estudiantes a pensar de manera profunda, a hacer conexiones entre conceptos y a buscar soluciones de diversas maneras, fomentando así un enfoque más holístico y creativo hacia las matemáticas. La resolución de problemas es “un aspecto central del proceso de aprendizaje de las matemáticas que sigue siendo la principal preocupación de educadores

e investigadores en educación” (Díaz y Poblete, 2001, como se cita en Díaz y Careaga, 2021, p.134), que implica abordar situaciones desafiantes identificando obstáculos y desarrollando estrategias de aprendizaje para superarlos. “Las estrategias de aprendizaje son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los alumnos” (Díaz-Barriga, 2010, p.118).

En los distintos contextos de formación es indispensable integrar estrategias tecnológicas con el fin de generar motivación en los estudiantes para lograr que desarrollen los PDA necesarios, diversificando los procesos de enseñanza. Al aprender, el estudiante construye conocimiento, trabaja activamente, elaborar el significado a partir de una enseñanza directa al experimentar sus propias acciones. En este sentido, el auge de las aplicaciones multimedia han permitido que la enseñanza de las matemáticas deje de ser monótona, compleja, aburrida, sin sentido real. Reigeluth (2000, como se cita en Mayer, 2005) propone la teoría cognoscitiva del aprendizaje multimedia, basada en la idea de que existen tres tipos de almacenaje en la memoria: memoria sensorial, de trabajo y de largo plazo y de que los individuos poseen canales separados para procesar material verbal y visual.

Mayer (2005, como se cita en Latapie, 2007) define el aprendizaje multimedia como aquel que el sujeto logra a través de las construcciones mentales ante una presentación multimedia, es decir, cuando logra construir su conocimiento mediante “material verbal impreso o hablado y pictórico como ilustraciones, gráficas, diagramas, mapas, fotografías o video” (p. 2) llamativo, interesante y divertido; respondiendo a las necesidades e intereses de los alumnos.

### **Metodología**

La presente investigación en la búsqueda por explorar fenómenos complejos y comprender la realidad desde la perspectiva de los participantes consideró como enfoque de estudio la investigación cualitativa. Según Mora (2022), este enfoque suele considerar técnicas tales como, entrevistas abiertas, grupos de discusión, técnicas relacionadas con la observación participante y no participante. La investigación cualitativa “recoge los discursos completos

de los sujetos, para proceder luego a interpretarlos, analizando las relaciones de significado que ocurren dentro de una determinada cultura” (Hernández, et al., 2014, p. 412).

Para efectos de este estudio, se eligió realizar una investigación-acción de tipo descriptivo (Hernández et al., 2014). Estos diseños se componen de tres fases esenciales: observación donde se crea un bosquejo del problema y se recopilan datos; pensamiento, en el que se analiza e interpreta la información y actuación para resolver problemas e implementar mejoras; fases cíclicas y flexibles, como una “espiral (Hernández et al., 2014). Los estudios de tipo descriptivos especifican las características y propiedades principales de cualquier fenómeno que se analice, las tendencias de una población o grupo; útiles para mostrar con precisión las dimensiones de un fenómeno, suceso, contexto o situación.

“La población es el conjunto de individuos o personas o instituciones que son motivo de investigación” (Ñaupas et al., 2018, p.246) y la muestra es un subgrupo de la población (Hernández et al., 2014). Esta se integró por 27 alumnos, de sexto grado, la maestra titular y la directora de la escuela primaria “Profr. Lauro Aguirre Espinoza” de la ciudad de Guadalupe, Nuevo León, seleccionados por conveniencia.

En la recolección de información se utilizaron entrevistas semiestructuradas para docentes y estudiantes, guion de observación en clase y diseño de planeaciones, revisadas por juicio de expertos de la escuela Normal. Según Hernández et al. (2014), las entrevistas se definen como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (p. 407).

Las entrevistas se conformaron con 20 preguntas abiertas para obtener información acerca de los motivos por los que los alumnos en sexto grado de primaria no logran dominar la resolución de multiplicaciones; esta se dividió en tres áreas: actitudes hacia las matemáticas; hábitos de estudio y las matemáticas en el aula. En el caso de las entrevistas aplicadas a la directora y maestra titular constó de 15 preguntas con base a su experiencia en la enseñanza de las matemáticas, dificultades al guiar las clases, materiales que utilizan, adaptaciones para abordar las dificultades en estrategias para trabajar las multiplicaciones y el uso de la tecnología en clase.

El guion de observación para las clases de matemáticas, partió de lo detectado en el diario del normalista. El instrumento atendió conceptos, materiales didácticos, participación, ajustes, ejemplos prácticos, manejo de tiempo, uso de la tecnología.

También se diseñó y aplicó un proyecto siguiendo la metodología STEAM durante una semana bajo cinco sesiones. El propósito fue que los alumnos logran apropiarse de los PDA relacionados a las matemáticas, en especial a las multiplicaciones. Al final se diseñó una ficha de trabajo, para contrastar lo que sabían, entendían y lograban al inicio de curso, con lo que lograron el final del proyecto y después de estar trabajando durante estos meses con estrategias tecnológicas.

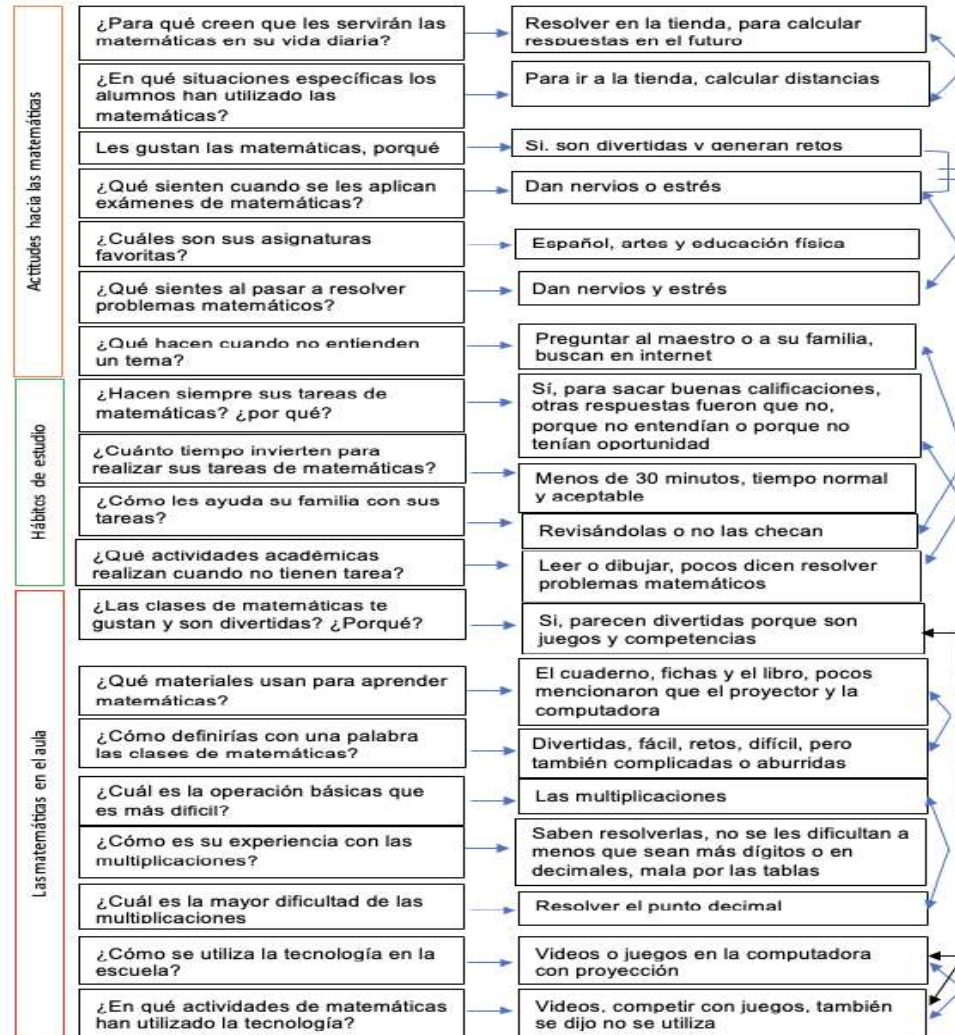
## **Resultado**

Los resultados de cada instrumento dan respuesta a los objetivos planteados en el estudio de esta investigación. La entrevista tiene como objetivo, conocer los motivos por los que los alumnos no logran resolver multiplicaciones. Se efectuaron las preguntas teniendo diversas respuestas de los participantes (ver Figura 1).



Figura 1

Respuestas a las preguntas de la entrevista a los alumnos



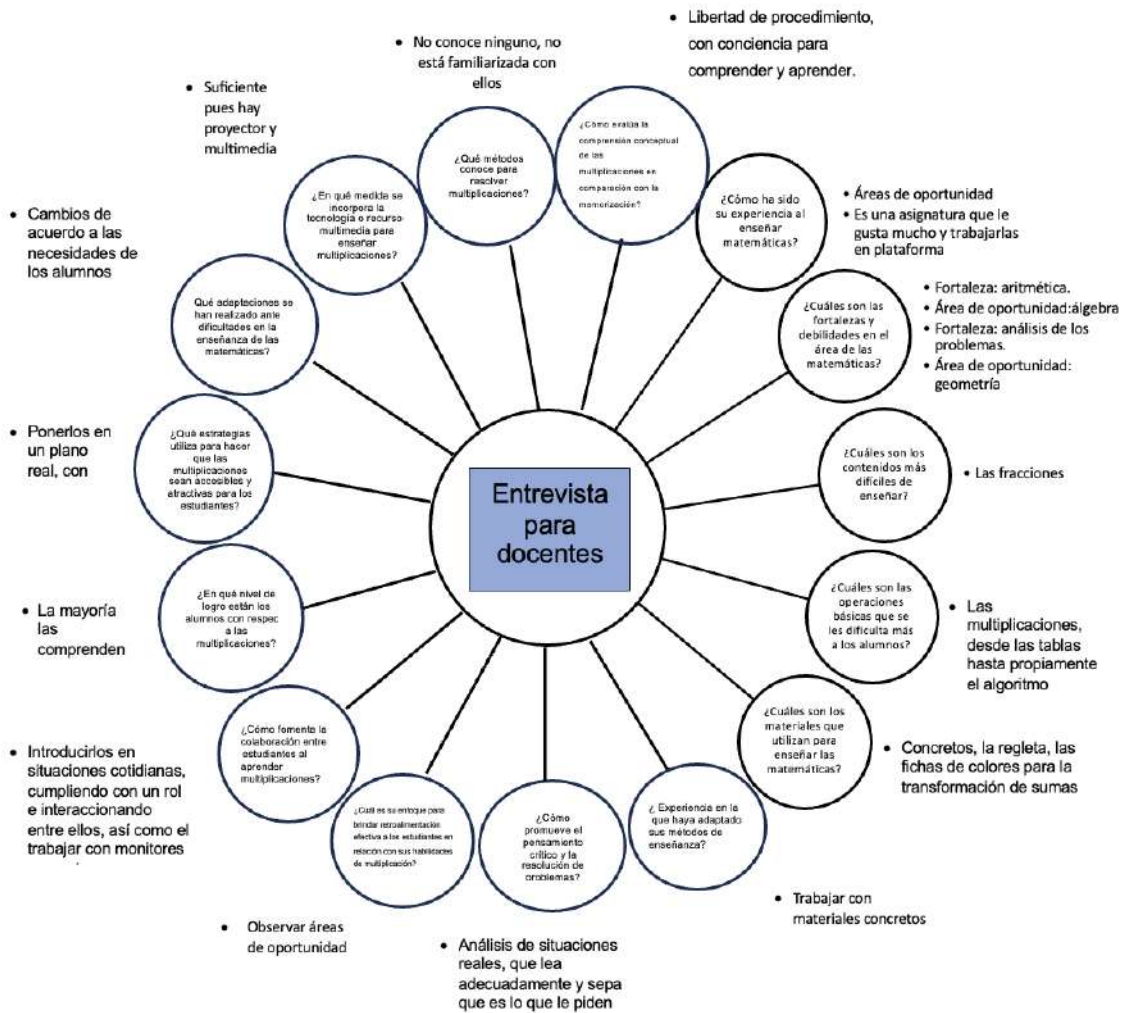
Nota. Elaboración propia a partir de las respuestas otorgadas por los alumnos. Las flechas señalan la relación entre respuestas otorgadas en cada pregunta.

Con respecto a la entrevista para docentes, se tuvo como objetivo conocer los motivos por los que los alumnos no logran resolver multiplicaciones, lo que dio pautas para saber las estrategias en las que debía estar trabajando el docente para lograr clases de excelencia. Durante la entrevista se solicitaron datos personales, como su nombre, años de

servicio, carrera y si estudió alguna especialidad, así como el grado que imparte y el de mayor experiencia, además las preguntas relacionadas al estudio.

Figura 2

Respuestas a las preguntas de la entrevista a docente y directivo



Nota. Elaboración propia a partir de las respuestas otorgadas por las docentes.

Las planeaciones y el guion de observación permitieron analizar las formas en que el alumno resuelve las situaciones problemáticas vinculadas a diferentes contextos que implican dividir números decimales entre naturales (ver Tabla 2).

Tabla 2

Características observadas en clase

Instrumentos	Características
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El tema fue acerca del aprovechamiento de la basura, problema comunitario.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se resolvieron problemas matemáticos con respecto a la recolección de basura.</li> <li>• Utilizó el método del sombrero para recordar las tablas de multiplicar.</li> <li>• Se incorporó el trabajo en equipo.</li> <li>• Se diseñó una clase con la metodología ABI con enfoque STEAM, Se agregaron conceptos matemáticos para su mejor comprensión.</li> <li>• Se incluyeron estrategias tecnológicas</li> <li>• Se utilizaron los PDA para un proyecto de 5 sesiones llamado fear factor math.</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guion de observación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La clase fue clara y comprensible.</li> <li>• Utilizó recursos visuales como el proyector y material concreto.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos participaron.</li> <li>• La clase duró 1 hora, suficiente para aclarar dudas de los estudiantes.</li> <li>• El ambiente fue propicio para la enseñanza.</li> <li>• Se trabajaron ejercicios prácticos. De la vida diaria.</li> <li>• Se utilizó un proyector para reproducir un video, se aplicaron juegos en word wall.</li> </ul> </li> </ul>

- 
- No se ofrecieron recursos adicionales para alumnos que enfrentaran desafíos, solamente el acompañamiento al pasar por las filas y observar el avance de los alumnos.
  - Efectuó preguntas para desarrollar el pensamiento crítico.

---


Nota. Elaboración propia a partir de las observaciones obtenidas en clase a partir del diseño de planeaciones y del guion.

Fue importante incluir y abordar cada una de las fases del enfoque STEAM, ya que la fase 1, deja en claro los conocimientos previos sobre el tema a desarrollar y la identificación de la problemática; en la fase 2, se atienden sugerencias para resolver multiplicaciones. En la fase 3, se organizaron y estructuraron las respuestas a las preguntas específicas de indagación. En la fase 4 se obtienen resultados a partir de las estrategias creadas como lo fue la competencia al estilo de fear factor, resolviendo distintos problemas multiplicativos utilizando la herramienta tecnológica de Word Wall. En la fase 5 la metacognición permitió reflexionar sobre lo aprendido.

### **Discusión y conclusiones**

Con esta investigación se confirma la hipótesis; el uso de estrategias tecnológicas en la enseñanza del campo formativo saberes y pensamiento científico específicamente en la resolución de multiplicaciones permite que se potencien los procesos de desarrollo y aprendizaje en los alumnos de sexto grado de educación primaria. Aunque no sea algo común, muchas veces debido a la falta de equipo tecnológico, capacitación, interés de parte de los docentes, al implementarse en el salón de clases permite que los alumnos ejecuten adecuadamente los PDA.

En cuanto a la pregunta general de investigación ¿cómo demostrar que el uso de estrategias tecnológicas en la enseñanza del campo formativo saberes y pensamiento científico, específicamente en la resolución de multiplicaciones, permite que los alumnos de sexto grado de primaria potencien los procesos de desarrollo y aprendizaje? Con el cambio



del miedo que generalmente sentían por trabajar las multiplicaciones al deseo o ánimo por querer realizar operaciones, además de observar la mejoría en los procesos y los resultados obtenidos.

Los logros obtenidos con la aplicación de las estrategias tecnológicas fue que los alumnos se mostraron ansiosos por iniciar con la clase de matemáticas; disminuyó o desapareció el miedo por pasar al frente; aprendieron a trabajar en equipo para lograr objetivos comunes; reconocieron y desarrollaron sus capacidades tecnológicas; lograron avanzar en las multiplicaciones y así pasar a la siguiente operación la cual es la división; aumentaron su confianza para resolver problemas matemáticos; desarrollaron en ellos la virtud de apoyar a sus compañeros que tenían dudas; se divirtieron aprendiendo.

Los alumnos temían a las matemáticas porque no las entendían completamente y las estrategias utilizadas, aunque parecían ser buenas, no lograban captar el interés de ellos. Es importante mencionar que en muchos casos en las escuelas primarias no existen los recursos necesarios para aplicar estrategias tecnológicas o los docentes no tienen interés, el compromiso ni el dominio por las metodologías que conllevan el uso de la tecnología, prefieren seguir con métodos tradicionales que pueden funcionar, pero también es importante conocer los gustos de los alumnos y aprovecharlos en su beneficio académico. Es muy importante utilizar material concreto, contextualizar la enseñanza de las multiplicaciones, pero también utilizar estrategias tecnológicas para captar el interés de los estudiantes, aprovechar el dominio que tienen de la misma y aprender mediante lo que en la actualidad está por todos lados y la misma sociedad demanda el dominio de habilidades tecnológicas.

Utilizar estrategias tecnológicas en la planeación didáctica debe ser una herramienta muy importante para los docentes, se necesita estar en constante actualización, además de compromiso para trabajar con algo que a los alumnos les interesa y le saben mover, los resultados respaldan que el uso de estas estrategias permite el logro de los PDA. Utilizar la tecnología aplicada en estrategias didácticas permitió trabajar de manera divertida, diferente y dinámica. Se necesita actualizar a los docentes y estar preparados para la



demanda de un mundo completamente tecnológico. Ayudará mucho a los alumnos que desde educación primaria desarrollen estas habilidades en un contexto de educación y no meramente diversión. Ver las actitudes de los alumnos motiva para seguir creciendo en esta área y buscar traer mejores recursos para los alumnos.

El estudio demostró que existe el gusto de los alumnos actuales (nativos digitales) quienes como coloquialmente se menciona, “ya traen el chip”, en referencia al dominio innato que tienen por la tecnología, por trabajar con estrategias tecnológicas, los alumnos requieren y merecen recibir clases o estrategias que les favorezcan, maestros comprometidos con la educación que les ayuden a aprender, les sirvan en un futuro cercano pero que también les gusten y se diviertan.

### Referencias bibliográficas

Boaler, J. (2016). *Mathematical Mindsets: Unleashing Students' Potential through creative mathematics, inspiring messages and innovative teaching*. USA: Jossey-Bass.

Díaz-Barriga, A. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: mcgrawhill.

Díaz, L. Y Careaga, M. (2021). Análisis acerca de la resolución de problemas matemáticos en contexto: estado del arte y reflexiones prospectivas. *Revista Espacios*. DOI: 10.48082/espacios-a21v42n01p11

García, C. R. (23 de Enero 2022). El odio a las matemáticas se transmite, los docentes tienen la clave. En *Arte e ideas*. <https://www.eleconomista.com.mx/>.

Gómez y Mireles (2019). Cálculo mental como estrategia para el aprendizaje de los contenidos matemáticos en la educación primaria. *Revista de Ciencias de la Educación*, Vol.3 No.10 8-19.

González, J. H. (septiembre de 2023). Youtube. Obtenido de Youtube: <https://youtu.be/jzfoktf0lqq?si=0yuick6oxbnysf0e>

Hernández, S. R., Fernández, C. C y Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Educación.

Latapie, V. I. (2007). Acercamiento al aprendizaje multimedia. *Revista Investigación Universitaria Multidisciplinaria*. <https://n9.cl/zrg6d0>

Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.

Meneses, L. M. (2023). *Matific como estrategia de enseñanza-aprendizaje de la multiplicación en estudiantes de grado tercero de primaria*. Isnos, Colombia: Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD.

Mora, R. (2022). El valor de la investigación cualitativa y la comprensión: un examen crítico. *Revista Educare*, 410-426.

Ñaupas, G., H., Valdivia, D. M., Palacios, V., J., Romero, D. H. (2018). *Metodología de la investigación. Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis*. 5ª Edición. Bogotá: Ediciones de la U.

Orrantia, J. (2006). Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. *Revista Psicopedagogía*, 158-180.

Pavlik, J. V. (2023). Collaborating With chatgpt: Considering the Implications of Generative Artificial Intelligence for Journalism and Media Education, *Journalism and Mass Communication Educator*, 78(1) 84–93.

Pérez, L. I. F. (2017). *Estrategias para implementar las TIC en el aula de clase como herramientas facilitadoras de la gestión pedagógica*. Medellín, Colombia. Seminario: Uso de TIC y mejoramiento de la calidad educativa.

RAE. (2024). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. <<https://dle.rae.es>>

Salas, A. M. (2023). *El juego como estrategia didáctica para la enseñanza de la multiplicación en estudiantes de quinto año de la Unidad Educativa Vicente Fierro*, Tulcán. Tulcán, Ecuador: Universidad Técnica del Norte.

SEP. (2022). *Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 5*. [Material en proceso de construcción] México. SEP.

SEP. (2022). *Avance del contenido para el libro docente*. Primer grado. México: SEP.

Vargas, V. N. A., Niño, V. J. A. Y Fernández, M. F. H. (2020). Aprendizaje basado en proyectos mediados por Tic para superar dificultades en el aprendizaje de operaciones básicas matemáticas. *Revista Boletín Redipe*, 167-180.



## Docentes memorables en la bycenj: María Cristina Carrillo Carrillo

Martín Ariel Amezcua Escoto

Martin.amezcua@cips.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Línea temática: 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### Resumen

Este artículo explora las características de los docentes memorables en una escuela Normal en Jalisco, utilizando el método de Historia Oral. Se aplicó un cuestionario a docentes en activo que conocían a colegas jubilados considerados memorables, con el objetivo de identificar las cualidades y prácticas que los hicieron destacar. Los hallazgos revelan que estos maestros se distinguen por su profundo conocimiento de la materia, vocación genuina, empatía y compromiso con el desarrollo integral de sus estudiantes. Crean un ambiente de aprendizaje positivo, adaptan sus métodos a las necesidades individuales y fomentan un amor duradero por el aprendizaje.

Además, su influencia trasciende el ámbito académico, dejando una huella significativa en la comunidad educativa a través de prácticas pedagógicas innovadoras y liderazgo. El método de Historia Oral permitió capturar y sistematizar estas experiencias, ofreciendo una comprensión matizada y profunda de lo que significa ser un docente memorable. Este estudio no solo rinde homenaje a estos educadores excepcionales, sino que también proporciona valiosos insumos para la formación y desarrollo de futuros maestros, reafirmando el compromiso con una educación de calidad que inspire y transforme vidas.

**Palabras clave:** docente memorable, práctica docente, escuela Normal

### Planteamiento del problema

Es importante recuperar las memorias de algún profesional de la educación jubilado considerado como maestro o maestra memorable y que haya estado adscrito a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Rescatar las experiencias profesionales

y de vida de alguna persona que cumpla con el perfil propuesta es una labor necesaria para preservar una riqueza pedagógica y cultural que representa al profesorado normalista y la enseñanza en educación superior en Jalisco.

Es necesario conocer las características que conforman lo que por algunos pudiera llamarse calidad educativa desde el enfoque de la práctica de la enseñanza. Por ello se justifica la pertinencia de esta investigación ya que a través de una metodología de historia oral y tomando en cuenta distintos actores, se busca llegar a una personalidad que cubra las características y a través de instrumentos de investigación como entrevistas se obtengan los insumos para llevar a cabo una interpretación educativa que represente conocimiento significativo para el magisterio y la educación jalisciense.

En el ámbito educativo, los y las docentes juegan un papel crucial en la formación integral de los estudiantes, pues ya nos dimos cuenta con la reciente pandemia que vivimos a nivel mundial, que los y las docentes son insustituibles en la educación formal. En las escuelas de educación Normal, donde se forman a los y las futuras maestras, la influencia docente no solo impacta en el conocimiento académico, sino también en la formación de valores, actitudes y prácticas pedagógicas. Sin embargo, no todas y todos los docentes logran dejar una huella significativa en sus alumnos. La presente investigación se centra en los "Docentes memorables" de una escuela de educación Normal, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Este término se refiere a aquellos y aquellas profesoras que, por sus características personales y profesionales, logran generar un impacto duradero y positivo en sus estudiantes, es decir, logran trascender significativamente en la vida de sus educandos. La identificación de estas características puede proporcionar valiosos insumos para la mejora de la formación docente y, por ende, para la educación.

A pesar de la importancia de los docentes memorables, existen pocos estudios que aborden de manera sistemática las cualidades que los distinguen y el impacto de su labor en el contexto de las escuelas Normales. Este vacío en la literatura justifica la necesidad de realizar una investigación que profundice en la comprensión de estos docentes y sus

prácticas. Entender qué hace memorable a un docente puede ayudar a las instituciones formadoras de maestros a diseñar programas de capacitación y desarrollo profesional más efectivos, enfocados en replicar las prácticas exitosas y fomentar las cualidades que hacen a un docente verdaderamente influyente.

El problema que se plantea en esta tesina es: ¿Cuáles son las características y prácticas pedagógicas que definen a un o una docente memorable en una escuela de educación Normal? Esta pregunta guía la investigación hacia el análisis de las experiencias y prácticas educativas en los docentes identificados como memorables. Para responder a esta pregunta, se llevará a cabo un estudio cualitativo interpretativo que incluirá una entrevista en profundidad, en un primer momento, con la docente elegida y en un futuro momento, con excompañeros y exestudiantes de la docente.

La identificación de docentes memorables no solo se basa en la percepción de los estudiantes, sino también en los resultados académicos y el desarrollo profesional de los mismos. Se consideran memorables aquellos docentes que, a lo largo de su carrera, han demostrado una capacidad excepcional para motivar, inspirar y guiar a sus alumnos, creando un entorno de aprendizaje positivo y estimulante. Estos docentes son capaces de adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes, emplear métodos pedagógicos innovadores y mantener un compromiso constante con su desarrollo profesional y personal.

Además, la investigación buscará explorar el impacto de los docentes memorables más allá del aula, considerando su influencia en la comunidad educativa y su contribución al prestigio y reconocimiento de la institución. Se analizará cómo estos docentes se convierten en modelos a seguir para sus colegas y cómo sus prácticas pueden ser adoptadas y adaptadas por otros docentes para mejorar la educación.

Adicionalmente, la presente investigación servirá como un medio de rescate de la memoria de la docente, la maestra María Cristina Carrillo Carrillo, al rescatar su legado a través de sus experiencias vividas. Se busca recuperar las memorias de algún profesional de la educación jubilado, que haya estado adscrito a la bycenj, cuyas características personales y profesionales hagan que sea considerado como un maestro o una maestra memorable.

Rescatar las experiencias profesionales y de vida de alguna persona que cumpla con el perfil propuesto es una labor necesaria para preservar una riqueza pedagógica y profesional que da muestra del profesorado normalista en la bycenj. Es necesario conocer las características que conforman lo que por algunos pudiera llamarse calidad educativa desde el enfoque de la práctica de la enseñanza. Por ello se justifica la pertinencia de esta investigación ya que a través de una metodología de historia oral y tomando en cuenta distintos actores, se busca llegar a una personalidad que cubra las características y a través de distintos instrumentos de investigación que den como resultado la obtención de los insumos necesarios para llevar a cabo una interpretación educativa que represente conocimiento para el magisterio y la educación normalista jalisciense.

Para términos de este trabajo, es preciso describir el espacio profesional que se busca tomar como punto de partida a conectar con el sujeto de estudio, la bycenj, como una de las instituciones más prestigiosas y con mayor tradición en la formación de docentes de nivel primaria en México. Con 131 años de historia, la bycenj ha sido pionera en la educación normalista en el país, contribuyendo significativamente al desarrollo educativo de la región y del país.

En la actualidad, la bycenj se enfrenta a desafíos y oportunidades que reflejan los cambios y demandas del sistema educativo contemporáneo. Entre estos desafíos se encuentran la necesidad de adaptar sus programas de formación a las nuevas realidades requeridas por los docentes del siglo XXI, la incorporación de tecnologías educativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la promoción de una educación inclusiva y equitativa. Aún ante dichos desafíos, la bycenj se mantiene como una institución líder en la formación de docentes de nivel primaria en Jalisco y en México, adaptándose a los retos contemporáneos y promoviendo una educación altamente competitiva que responda a las necesidades y realidades de la sociedad actual.

En conclusión, este estudio pretende arrojar luz sobre las características y prácticas que hacen a una docente memorable en una escuela de educación Normal, proporcionando así una base para futuras investigaciones y el desarrollo continuo en la formación y

profesionalización docente. Al comprender mejor qué hace a un docente memorable, se pueden diseñar estrategias más efectivas para la selección, formación y apoyo de los docentes, contribuyendo a una educación de mayor calidad y a la formación de futuro profesorado capaz de replicar estas prácticas en sus propias aulas.

### **Marco teórico**

Primeramente, vamos a tratar de conceptualizar lo que es un profesor memorable desde la visión de Porta & Flores (2012), son aquellos profesionales de la educación que por su buena enseñanza, han dejado huella en el recuerdo de sus alumnos. Se identifican prácticas específicas, creencias e interpretaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que se manifiestan en su intervención docente.

Cabe mencionar que un profesor memorable no sólo se caracteriza por su dominio de conocimientos sino también por la aceptación de la docente con los retos actuales. Como menciona Ivannsan (2021), estos profesores no solo transmiten conocimientos, sino que también se convierten en modelos a seguir que guían a los estudiantes en la construcción de su identidad y en su desarrollo personal y profesional.

Una de las cualidades para una práctica docente memorable es la pasión, la cual Porta (2013) la describe como “fundamental en las narrativas de los docentes universitarios, ya que se manifiesta como una característica asociada a la buena práctica docente, expresada a través de emociones como el amor, el entusiasmo y la fuerza motivadora que convoca a los estudiantes” (p. 14).

Por otro lado, es necesario conocer la investigación narrativa, tal como lo menciona Blanco (2011), "la investigación narrativa tiene como eje de su análisis a la experiencia humana" (p. 139); su objetivo es hacer comprensible esta experiencia y, especialmente, darle significado. Asimismo, Trahar (2010) indica que "la investigación narrativa, basada en la hermenéutica interpretativa y la fenomenología, se enfoca en los significados que las personas otorgan a sus experiencias" (p. 51), de manera que estos significados formen una visión que reconstruya la complejidad de dichos significados.

En el método narrativo, se adopta el enfoque narrativo biográfico (Bolívar y Domingo, 2007); en la primera fase del presente trabajo, se busca recuperar las narrativas biográficas centrándose en la trayectoria profesional de la docente objeto de estudio. En la siguiente fase, se pretende sistematizar la información obtenida para lograr una racionalización narrativa de la trayectoria docente, es decir, reorganizar los datos y proceder a su integración coherente en una reconstrucción o narrativa (Cisneros, 2003).

### **Metodología**

El método elegido para abordar el presente trabajo interpretativo es Historia Oral, en un primer momento desde la perspectiva de la docente María Cristina Carrillo Carrillo, utilizando la investigación con un enfoque biográfico narrativo, aunque con una acotación de trayecto profesional, como lo señala Rodríguez et al. (2018) está cada vez más presente en la investigación educativa, ya que se puede investigar a través de una narrativa como método y se puede narrar un fenómeno educativo desde una investigación narrativa.

El enfoque metodológico interpretativo en educación es una perspectiva de investigación que se centra en comprender y describir los significados y experiencias de los individuos dentro de contextos educativos específicos. Este enfoque se basa en la premisa de que la realidad social es construida por las personas a través de sus interacciones y experiencias, y, por lo tanto, debe ser estudiada desde la perspectiva de los sujetos involucrados. En este sentido los métodos cualitativos son el enfoque interpretativo que se utiliza predominantemente, como entrevistas en profundidad, observaciones participantes, análisis de documentos y grupos focales. Estos métodos permiten acceder a las perspectivas y significados subjetivos de los participantes.

La aplicación en educación de este enfoque metodológico interpretativo puede permitir el descubrimiento de prácticas y creencias docentes desde un enfoque que se pueda analizar cómo los docentes construyen sus prácticas pedagógicas y sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como cómo estas influencias impactan en el aula. Así también, se podría conocer más sobre cultura escolar y políticas educativas. El corte del



presente trabajo es de tipo fenomenológico, pues busca comprender experiencias vividas de la participante en relación con un fenómeno educativo en particular.

El enfoque metodológico interpretativo en educación proporciona una comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos educativos, centrándose en los significados y experiencias de los individuos. Este enfoque es invaluable para revelar las complejidades y sutilezas de los procesos educativos que a menudo se pierden en los enfoques más cuantitativos y generalizantes.

### **Método y diseño instrumental**

Para el caso de la presente investigación, se utilizó un instrumento que sirvió como un guion de entrevista narrativa la cual, de acuerdo con Flick (2004), se utiliza sobre todo en el contexto de una investigación biográfica, aunque se puntualiza que el enfoque de este trabajo está concentrado en un trayecto profesional de la persona. Esta entrevista narrativa fue aplicada a la docente María Cristina Carrillo Carrillo para el conocimiento desde su información general, trayectoria académica, experiencia docente, innovaciones y desafíos, legado y reflexiones y comentarios finales, dicha entrevista fue aplicada y grabada el jueves 27 de junio del año en curso. Posteriormente será transcrita y analizada para la interpretación de la información.

Partiendo de la entrevista narrativa como instrumento para “la investigación narrativa como eje de análisis a la experiencia humana” (Blanco, 2011); se trata de hacer entendible dicha experiencia y sobre todo de dotarla de sentido. Es entonces como se utiliza el instrumento para conseguir el objetivo de este trabajo. De igual forma, “la investigación narrativa, fundada en la hermenéutica interpretativa y la fenomenología, se centra en los significados que la gente atribuye a sus experiencias” (Trahar, 2010), de forma que dichos significados integren una visión que reconstruya los significados complejos.

Dentro del método narrativo, se adopta el enfoque narrativo biográfico (Bolívar & Domingo, 2006), en un primer momento del presente trabajo, se trata de recuperar las narrativas biográficas con un enfoque en el trayecto profesional de la docente que es el objeto de estudio; en una siguiente fase se buscará sistematizar la información recabada



para lograr la racionalización narrativa de la trayectoria docente; esto es, de reordenar los datos y proceder a su integración coherente en una reconstrucción o narrativa.

## Resultado

Como parte de este primer avance de investigación, se cuenta con los resultados de la primera aplicación de entrevista semiestructura en formato de Formulario de Google, aplicada a docentes activos de la bycenj con más de diez años de antigüedad para buscar garantizar que hubieran conocido a los docentes jubilados quienes formarían las opciones a tomar para desarrollar la presente investigación.

Se obtuvieron un total de 21 respuestas de docentes activos de la bycenj para comenzar a analizar dicha información. En total se preguntaron 6 reactivos que buscaban recabar la información necesaria para tomar un nombre y que ese fuera el objeto de estudio a desarrollar. Las preguntas que se realizaron fueron cinco preguntas abiertas y una de opción en la que podían elegir algún nombre de algún docente jubilado.

Entre las preguntas que se realizaron a los docentes de la bycenj se encontraban las siguientes:

1. ¿Para ti qué es un maestro memorable?
2. ¿Cuáles son las características que deben tener los maestros memorables?
3. ¿Cuáles son las enseñanzas que puede dejar un maestro memorable?
4. ¿Cuál de tus compañeros docentes jubilados de la bycenj (vivo o no) consideras es memorable?
5. De los siguientes docentes jubilados selecciona uno que consideres memorable - (pregunta con opciones a responder)
6. Menciona un docente memorable jubilado y que aún viva, que no se encuentre en la lista anterior.

En la primera parte de las preguntas se buscaba conocer la percepción de docentes actuales de la bycen sobre lo que para ellos es un docente memorable. De las respuestas obtenidas se logró conseguir información que enriqueciera este trabajo de investigación como características relacionadas con un conjunto de valores que eran muestra tanto de la personalidad como de la práctica docente de los compañeros jubilados.

Una muestra de lo que es un docente memorable es “un maestro cuyo testimonio forma parte de la historia de muchos” (D6, entrevista, 2023). Algunas de las características que se mencionaron fueron ser “empático, responsable, ético, íntegro, formal, educado, puntual, preparado, con deseos de superación, con calidad” (D12, entrevista, 2023). Por su parte, algunas de las enseñanzas que puede dejar un maestro memorable son “despertar el interés en sus alumnos, su entrega, comprensión y empatía hacia sus alumnos, valorar sus triunfos, dejar una huella profunda tanto con sus alumnos como sus colegas” (D2, entrevista, 2023).

Una vez recabado la información cualitativa sobre la percepción que los docentes activos de la bycenj tienen sobre un docente memorable, se buscó recabar nombres de docentes jubilados para poder elegir un nombre que fuera considerados por una mayoría de los participantes. Al analizar la información se repitieron los siguientes nombres:

- Rafael Arias Ovando
- Ángel Medina Orozco
- María Cristina Carrillo Carrillo
- Jorge Enrique Hernández Preciado
- Martha Alicia Plascencia

Fue entonces que se eligió a la maestra María Cristina Carrillo Carrillo para desarrollar un trabajo a profundidad sobre su vida profesional en la bycenj y llevar a cabo la siguiente fase de este trabajo de investigación.

En una segunda instancia, en comunicación y contacto con la maestra María Cristina, se llevó a cabo una entrevista a profundidad el día 27 de junio del presente y de la cual se analizará la información en un segundo momento y avance de esta investigación.

## **Discusión y conclusiones**

El presente estudio sobre docentes memorables en una escuela Normal en Jalisco, basado en el método de Historia Oral, busca rescatar y valorar las experiencias y características que definen a estos educadores excepcionales, en este caso, a la maestra María Cristina Carrillo Carrillo. A través de su testimonio y de compañeros docentes en activo que conocieron a la colega jubilada considerada memorable, hemos podido identificar rasgos y prácticas pedagógicas que trascienden el tiempo y continúan inspirando a nuevas generaciones de maestros.

Los resultados de la investigación destacan que los docentes memorables no solo poseen un profundo conocimiento de su materia, sino que también demuestran una vocación genuina, empatía y compromiso con el desarrollo integral de sus estudiantes. Estos maestros se caracterizan por su capacidad para crear un ambiente de aprendizaje positivo, adaptarse a las necesidades individuales de los alumnos y fomentar un amor por el aprendizaje que perdura más allá de las aulas.

Asimismo, la influencia de estos docentes se extiende más allá del ámbito académico. Sus prácticas pedagógicas innovadoras, su liderazgo y su capacidad para servir como modelos a seguir han dejado una huella indeleble en la comunidad educativa. La narración de sus historias y la sistematización de sus experiencias permiten no solo rendir homenaje a su legado, sino también ofrecer valiosos insumos para la formación y el desarrollo profesional de futuros maestros.

El uso del método de Historia Oral ha demostrado ser una herramienta eficaz para capturar la riqueza y la complejidad de las trayectorias docentes, proporcionando una visión profunda y matizada de lo que significa ser un docente memorable. Este enfoque ha facilitado la recuperación de voces y experiencias que, de otra manera, podrían haberse perdido, contribuyendo así a una comprensión más holística de la educación y la enseñanza.

En conclusión, los docentes memorables identificados en este estudio representan un faro de excelencia y dedicación en la profesión docente. Sus historias y enseñanzas nos invitan a reflexionar sobre las cualidades que hacen a un buen maestro y nos desafían a

continuar mejorando nuestras prácticas educativas. Al reconocer y celebrar a estos educadores excepcionales, reafirmamos nuestro compromiso con una educación de calidad que inspire y transforme vidas.

## Referencias

Blanco, M. (Septiembre-Diciembre de 2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. México, México.

Bolívar, A., & Domingo, J. (Septiembre de 2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/161/357?inline=1>.

Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. España: Morata.

G, I. Z. (2021). Maestros memorables en las vidas de los maestros en formación de la udea y un homenaje a Jesús Alberto Echeverri.

Porta, L., & Branda, S. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables.

Porta, L., & Flores, G. (2012). Valores morales en la educación superior. Abordaje biográfico-narrativo desde profesores universitarios memorables. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria.

Porta, L., & Yedaide, M. M. (2013). La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios. Revista Argentina de Educación Superior.

Porta, L., Álvarez, Z., & Yedaide, M. M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la formación docente. La investigación biográfico narrativa y las aperturas a dimensiones otras de currículo. Revista Mexicana de Investigación Educativa.

Porta, L., Álvarez, Z., & Yedaide, M. M. (s.f.). Pasión por enseñar. Emociones y afectos de profesores universitarios memorables.

Porta, L., Flores, G., & Alvarez, Z. (2013). El Profesor Ideal: narrativas a partir de profesores memorables universitarios. *Revista de Educación*.

Porta, L., Yedaide, M. M., & Aguirre, J. (2014). Relatos que cuentan los grandes maestros. En búsqueda de claves para la formación de formadores.

Porta, L., Yedaide, M. M., & Flores, G. (2013). Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación*.

Rodríguez, M. N., García López, R. I., & Edel-Navarro, R. (2018). Saberes docentes. Buenas prácticas y profesores eficaces: Perspectivas de Investigación Pedagógica. México: Universidad Pedagógica de Durango.

Trahar, S. (2010). La atracción del relato: El uso de la investigación narrativa para estudios. Granada, España.

Vidiella, A. Z. (1995). La práctica educativa. Cómo enseñar. España: Graó.

## Actualización de metodologías musicales en la nueva escuela mexicana

Victoria Noemi Baeza Lugo

Mtra.victoria@gmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar "Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido"

Marian santapaola Corál Gómez

Maar.coral@gmail.com

Escuela Normal de Dzidzantún.

Línea Temática 2. Práctica docente en las escuelas normales.

### Resumen

La ponencia "Actualización de metodologías musicales en la nueva escuela mexicana" propone una revisión y adaptación de metodologías musicales del siglo XX (Dalcroze, Orff, Kodály y Suzuki) para su aplicación en las aulas de preescolar y primaria dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana. Dirigida a maestros formadores de futuros docentes, la propuesta destaca la importancia de la actualización constante, valorando al mismo tiempo el conocimiento existente. A través de actividades y ejercicios prácticos, se busca fomentar la innovación pedagógica y el desarrollo integral de los estudiantes, proporcionando herramientas efectivas y adaptadas a los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

**Palabras clave:** metodologías musicales, Nueva Escuela Mexicana, formación docente.

### Planteamiento del Problema

La educación musical en México enfrenta el desafío de adaptarse a las nuevas directrices de la Nueva Escuela Mexicana, la cual promueve una educación más integral y centrada en el desarrollo humano. Sin embargo, muchos maestros de música aún utilizan metodologías tradicionales que, aunque valiosas, requieren ser actualizadas y adaptadas a estos nuevos enfoques educativos. Existe una necesidad urgente de proporcionar a los maestros formadores de futuros docentes herramientas metodológicas que integren las innovaciones de la Nueva Escuela Mexicana con los métodos pedagógicos del siglo XX.

En el contexto actual, la Nueva Escuela Mexicana busca transformar el paradigma educativo, centrándose en una educación inclusiva, equitativa que fomente el desarrollo integral de los estudiantes (SEP, 2023). Este enfoque exige una renovación de las prácticas pedagógicas tradicionales, incluyendo aquellas utilizadas en la educación musical. La

necesidad de esta actualización es crítica, dado que las metodologías actuales no siempre logran abordar las diversas necesidades y contextos de los estudiantes de manera efectiva.

Las metodologías musicales del siglo XX, como las desarrolladas por Dalcroze, Orff, Kodály y Suzuki, han demostrado ser eficaces en distintos contextos educativos alrededor del mundo (Campbell, 2008; Gordon, 2012). Sin embargo, para que estas metodologías sean relevantes y efectivas en el contexto mexicano actual, es esencial que se adapten a los principios y objetivos de la Nueva Escuela Mexicana. Esto incluye la integración de tecnologías digitales, la atención a la diversidad cultural y la promoción de competencias socioemocionales, aspectos que no siempre fueron considerados en sus formulaciones originales (Flores & Carrillo, 2017).

Investigaciones previas han demostrado que la falta de actualización en las metodologías pedagógicas puede llevar a una desconexión entre los objetivos educativos y las prácticas de enseñanza (Monroy Dávila & Mercado Bautista, 2021). En el caso de la educación musical, esta brecha puede resultar en una enseñanza que no fomente adecuadamente la creatividad, la expresión personal y el desarrollo integral de los estudiantes. Por lo tanto, es fundamental que los maestros formadores de futuros docentes reciban capacitación y recursos que les permitan implementar estas metodologías de manera efectiva y contextualizada y cumplir con los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana

### **Marco Teórico**

La Nueva Escuela Mexicana se fundamenta en principios de equidad, inclusión educativa, promoviendo el desarrollo integral de los estudiantes. Este enfoque pedagógico, implementado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), busca transformar el sistema educativo mexicano para que todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico, cultural o geográfico, tengan acceso a una educación que favorezca su desarrollo integral (SEP, 2023). En este sentido, la educación musical también debe alinearse con estos principios para contribuir al desarrollo completo de los alumnos.

Los métodos de Dalcroze, Orff, Kodály y Suzuki, ampliamente reconocidos por su efectividad en la educación musical, pueden ser adaptados para alinearse con los principios



de la Nueva Escuela Mexicana. Cada uno de estos métodos aporta elementos valiosos que pueden ser integrados en un enfoque educativo más inclusivo y general.

#### Método Dalcroze

El método Dalcroze, desarrollado por Émile Jaques-Dalcroze, enfatiza el movimiento y la expresión corporal como medios para internalizar el ritmo y otros elementos musicales (Anderson, 2012). Este enfoque innovador considera el cuerpo humano como un instrumento fundamental para experimentar y entender la música. La euritmia, un componente central de este método, permite que los estudiantes experimenten la música a través del movimiento, facilitando un aprendizaje más kinestésico y sensorial. La euritmia implica el uso de movimientos corporales rítmicos para representar y sentir el ritmo musical, lo que ayuda a los estudiantes a internalizar patrones rítmicos y a desarrollar una comprensión más profunda de la estructura musical.

Esta aproximación no solo promueve la musicalidad, sino que también apoya el desarrollo motor y cognitivo, aspectos que son fundamentales en el enfoque integral de la Nueva Escuela Mexicana (Bowman, 2017). Al involucrar el cuerpo entero en el proceso de aprendizaje musical, los estudiantes mejoran su coordinación motora y su capacidad para expresar y comunicar ideas musicales a través del movimiento. Este tipo de aprendizaje multisensorial es especialmente beneficioso para los niños, ya que conecta el aprendizaje musical con el desarrollo físico y mental.

El método Dalcroze también promueve la creatividad y la improvisación, alentando a los estudiantes a explorar y experimentar con el movimiento y la música de manera libre y expresiva. Los estudiantes no solo siguen instrucciones específicas, sino que también tienen la oportunidad de crear sus propios movimientos y respuestas musicales, lo que fomenta la creatividad y la autoexpresión. Esta libertad creativa es un componente crucial del aprendizaje, ya que permite a los estudiantes desarrollar su propio estilo y voz musical.

Además, el método Dalcroze fomenta una comprensión profunda del ritmo y el tempo, elementos esenciales de la música. A través de ejercicios de euritmia, los estudiantes aprenden a sentir y manipular el tiempo musical de manera intuitiva. Esta habilidad para sentir el ritmo de manera corporal mejora su capacidad para tocar instrumentos y cantar

con precisión rítmica. La internalización del ritmo a través del movimiento también ayuda a los estudiantes a desarrollar una sensación de estabilidad y control en su ejecución musical.

El enfoque de Dalcroze también tiene implicaciones significativas para el desarrollo social y emocional de los estudiantes. Participar en actividades de grupo y movimiento rítmico ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales como la cooperación, la empatía y la comunicación. Al trabajar juntos en ejercicios de eurytmia, los estudiantes aprenden a sincronizar sus movimientos y a responder a la música y a los demás de manera coordinada y armoniosa. Esta experiencia compartida de crear y sentir la música juntos fortalece el sentido de comunidad y pertenencia entre los estudiantes.

En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, que enfatiza un enfoque educativo integral y humanista, el método Dalcroze ofrece una herramienta valiosa para apoyar el desarrollo completo de los estudiantes. La integración del movimiento y la música en el currículo educativo no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también contribuye al bienestar físico y emocional de los estudiantes. Al abordar múltiples dimensiones del desarrollo humano, el método Dalcroze ayuda a los estudiantes a convertirse en individuos más equilibrados y completos.

El método también es adaptable a diferentes niveles de habilidad y contextos educativos, lo que lo hace accesible y relevante para una amplia gama de estudiantes. Desde la educación infantil hasta la formación avanzada, los principios de Dalcroze pueden ser aplicados de manera flexible para satisfacer las necesidades y objetivos específicos de cada grupo de estudiantes. Esta adaptabilidad es particularmente importante en la Nueva Escuela Mexicana, que busca proporcionar una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes.

#### Método Orff

El método Orff, creado por Carl Orff, integra la improvisación y el uso de instrumentos simples como xilófonos y tambores para facilitar la enseñanza musical (Frazee & Kreuter, 2013). Este enfoque pedagógico se basa en la idea de que todos los niños tienen una capacidad innata para hacer música y que esta habilidad puede ser desarrollada a través de la participación activa en actividades musicales. Al utilizar instrumentos accesibles y fáciles

de manejar, como los xilófonos, tambores y otros instrumentos de percusión, el método Orff permite que los estudiantes se involucren de manera directa y práctica en la creación musical.

Este método permite a los estudiantes explorar y crear música de manera activa, fomentando su creatividad y participación. La improvisación es un componente clave del método Orff, ya que ofrece a los estudiantes la oportunidad de expresarse libremente y desarrollar su sentido musical a través de la experimentación y el juego. Al improvisar, los estudiantes no solo aprenden sobre ritmo, melodía y armonía, sino que también desarrollan habilidades importantes como la escucha activa, la cooperación y la confianza en sí mismos.

La inclusión de actividades de improvisación y juego musical apoya los principios de inclusión y equidad, ya que todos los estudiantes pueden participar independientemente de su nivel de habilidad musical (Goodkin, 2004). Este enfoque inclusivo es fundamental para la Nueva Escuela Mexicana, que busca asegurar que todos los estudiantes, sin importar sus antecedentes o habilidades previas, tengan acceso a una buena educación. Al utilizar instrumentos simples y técnicas accesibles, el método Orff democratiza la educación musical, permitiendo que todos los estudiantes experimenten el placer y los beneficios de hacer música juntos.

Además, el método Orff se enfoca en la música como una experiencia comunitaria. Las actividades musicales en el aula Orff suelen involucrar a todo el grupo de estudiantes, fomentando un sentido de comunidad y colaboración. Este enfoque no solo mejora las habilidades musicales de los estudiantes, sino que también fortalece sus habilidades sociales y emocionales. La música se convierte en un medio para la comunicación y la conexión, ayudando a los estudiantes a desarrollar empatía y comprensión mutua.

El método Orff también tiene un fuerte componente de juego, lo que lo hace especialmente adecuado para los estudiantes más jóvenes. El juego musical no solo es divertido y motivador, sino que también es una poderosa herramienta de aprendizaje. A través del juego, los estudiantes pueden explorar conceptos musicales de manera natural y significativa. Goodkin (2004) destaca que el juego musical permite a los estudiantes

aprender de manera intuitiva y experimentar con diferentes aspectos de la música sin miedo al juicio o al fracaso.

Otra característica importante del método Orff es su flexibilidad. Los maestros pueden adaptar las actividades y el repertorio musical para satisfacer las necesidades y los intereses específicos de sus estudiantes. Esta flexibilidad permite a los maestros incorporar elementos de la cultura y la música local en sus lecciones, haciendo que el aprendizaje musical sea más relevante y significativo para los estudiantes. Esta adaptabilidad es crucial en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, que valora la diversidad cultural y busca crear un currículo que refleje las experiencias y los valores de todos los estudiantes.

#### Método Kodály

El método Kodály, desarrollado por Zoltán Kodály, se centra en el desarrollo auditivo y el solfeo, utilizando el canto y el solfeo manual como herramientas principales de enseñanza (Choksy, 1999). Este enfoque sistemático y progresivo fortalece la alfabetización musical y desarrolla habilidades auditivas críticas en los estudiantes. Al integrar canciones folklóricas y materiales culturales en el currículo, el método Kodály también promueve la valoración y preservación del patrimonio cultural, alineándose con los principios de inclusión y diversidad cultural de la Nueva Escuela Mexicana (Houlahan & Tacka, 2008).

El enfoque del método Kodály comienza con el desarrollo auditivo, permitiendo que los estudiantes internalicen los conceptos musicales a través de la escucha activa y el canto. Al utilizar canciones populares y material musical auténtico, este método conecta a los estudiantes con su herencia cultural y les proporciona un repertorio significativo que pueden reconocer y disfrutar. La progresión sistemática del método, desde conceptos simples hasta más complejos, asegura que los estudiantes desarrollen una sólida base en la teoría y práctica musical.

El canto es una herramienta central en el método Kodály, ya que se considera el instrumento más accesible y natural. Mediante el canto, los estudiantes pueden desarrollar su oído interno, afinación y habilidades rítmicas. Este enfoque no solo mejora sus habilidades vocales, sino que también les permite comprender y aplicar conceptos musicales de manera más intuitiva. Además, el uso del solfeo manual, donde los estudiantes

asocian señales de la mano con diferentes notas musicales, proporciona una representación visual y kinestésica de la música, lo que facilita el aprendizaje y la retención de información musical.

El método Kodály también destaca la importancia de la alfabetización musical. Según Choksy (1999), una de las metas principales es enseñar a los estudiantes a leer y escribir música con fluidez. Esta alfabetización no solo les permite interpretar partituras musicales, sino que también les proporciona las habilidades necesarias para crear y analizar música. Este aspecto del método Kodály se alinea con los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana, que busca desarrollar competencias amplias y profundas en los estudiantes.

Además, el método Kodály enfatiza la importancia de utilizar música de alta calidad en la enseñanza. Kodály creía que los estudiantes merecen experimentar las mejores obras musicales desde una edad temprana. Esta filosofía se traduce en la selección cuidadosa de repertorio que no solo sea educativo, sino también estéticamente valioso. Al exponer a los estudiantes a música de calidad, se cultiva su apreciación artística y se enriquece su experiencia educativa.

El método Kodály también incorpora elementos de juego y movimiento, reconociendo que los niños aprenden mejor cuando están comprometidos y activos. Las actividades lúdicas y los juegos rítmicos ayudan a los estudiantes a internalizar conceptos musicales de manera divertida y efectiva. Estas actividades no solo refuerzan el aprendizaje musical, sino que también promueven la cooperación, la coordinación motora y la expresión creativa.

Otro aspecto importante del método Kodály es su enfoque en la formación de maestros. Kodály enfatizó la necesidad de que los educadores musicales estén altamente capacitados y tengan una comprensión profunda de la pedagogía y la música. Esta formación rigurosa asegura que los maestros puedan implementar el método de manera efectiva y adaptarlo a las necesidades de sus estudiantes. La capacitación continua y el desarrollo profesional son esenciales para mantener la eficacia y la efectividad del método.

## Método Suzuki

El método Suzuki, creado por Shinichi Suzuki, destaca la importancia de la repetición y el aprendizaje temprano, basándose en la idea de que cualquier niño puede aprender música de la misma manera que aprende su lengua materna (Hermann, 1981). Este enfoque se conoce como el "Método de la Lengua Materna", donde los niños comienzan a aprender música a una edad temprana, imitando y repitiendo sonidos y técnicas de manera natural y gradual. La repetición constante es un componente esencial en el método Suzuki, ya que permite a los estudiantes internalizar y dominar habilidades musicales a través de la práctica continua.

La filosofía de Suzuki enfatiza la colaboración entre padres, maestros y estudiantes, creando una comunidad de apoyo alrededor del aprendizaje musical. En el método Suzuki, los padres juegan un papel crucial al participar activamente en las lecciones y prácticas de sus hijos. Este enfoque no solo refuerza el aprendizaje musical, sino que también fortalece los lazos familiares y fomenta una atmósfera de apoyo y motivación. Los maestros, por su parte, actúan como guías y mentores, proporcionando instrucciones claras y ajustando las enseñanzas a las necesidades individuales de cada estudiante. La colaboración entre padres, maestros y estudiantes crea un entorno educativo enriquecedor y comprensivo que es fundamental para el éxito del método Suzuki.

Esta perspectiva comunitaria y colaborativa se alinea con los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana de fomentar entornos educativos inclusivos y de apoyo (Starr, 2000). La Nueva Escuela Mexicana promueve una educación que no solo se enfoca en el desarrollo académico, sino también en el bienestar emocional y social de los estudiantes. El método Suzuki, con su enfoque en la comunidad y el apoyo mutuo, refleja estos principios al crear un ambiente donde todos los participantes se sienten valorados y motivados para alcanzar su máximo potencial.

El método Suzuki también subraya la importancia de la educación musical temprana. Suzuki creía que todos los niños tienen un potencial ilimitado y que, con el ambiente adecuado, pueden alcanzar altos niveles de habilidad musical. Comenzar la educación musical a una edad temprana permite que los estudiantes desarrollen habilidades técnicas



y musicales desde una etapa formativa, lo que puede llevar a un aprendizaje más profundo y sostenido. Este enfoque temprano no solo beneficia el desarrollo musical de los niños, sino que también apoya su desarrollo cognitivo, emocional y social.

Además, el método Suzuki utiliza un repertorio específico de piezas musicales que están cuidadosamente seleccionadas para enseñar técnicas y conceptos musicales de manera progresiva. Estas piezas son introducidas a los estudiantes de manera secuencial, permitiendo que cada nueva pieza construya sobre las habilidades y conocimientos adquiridos previamente. Este enfoque estructurado asegura que los estudiantes desarrollen una base sólida en la técnica y la teoría musical, mientras que también disfrutan del proceso de aprendizaje a través de la interpretación de música hermosa y significativa.

Otra característica distintiva del método Suzuki es la creencia en la capacidad de cada niño para lograr la excelencia a través del esfuerzo y la perseverancia. Suzuki promovió la idea de que el talento no es innato, sino que se cultiva a través del trabajo duro y la práctica constante. Esta filosofía de crecimiento y desarrollo personal es motivadora para los estudiantes, ya que les enseña que pueden superar desafíos y alcanzar sus metas con dedicación y esfuerzo. Este enfoque también fomenta una actitud positiva hacia el aprendizaje y la práctica, que es esencial para el éxito a largo plazo en cualquier disciplina.

#### Integración de Métodos

Integrar los métodos Dalcroze, Orff, Kodály y Suzuki en la Nueva Escuela Mexicana requiere adaptaciones para cumplir con la equidad, inclusión educativa. Esta combinación crea un currículo musical general, desarrollando habilidades musicales y el desarrollo integral de los estudiantes, alineado con los objetivos educativos nacionales (Jorgensen, 2003).

Además, la investigación ha demostrado que la integración de metodologías pedagógicas diversas puede mejorar significativamente los resultados educativos (Hallam, 2010). Por ejemplo, en un estudio (Hartwig, 2014) realizado se encontró que los estudiantes que participaron en programas de música que integraban múltiples metodologías mostraron mejoras significativas en su desempeño académico general y en su desarrollo socioemocional. Esta integración no solo beneficia el aprendizaje musical, sino que también contribuye al desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes. Un enfoque



pedagógico diverso y adaptado puede atender mejor las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más inclusivo y equitativo.

La inclusión de la expresión corporal del método Dalcroze permite que los estudiantes experimenten la música de una manera física y kinestésica. Según Bowman (2017), este enfoque puede mejorar la percepción rítmica y la coordinación motora, además de proporcionar una forma creativa y expresiva de interactuar con la música. La eurytmia, como parte del método Dalcroze, facilita una comprensión más profunda de los conceptos musicales a través del movimiento, lo que es esencial para un aprendizaje integral. La integración de esta metodología en el currículo musical puede enriquecer la experiencia de los estudiantes, permitiéndoles explorar la música de una manera más dinámica y participativa.

El método Orff, con su enfoque en la improvisación y el uso de instrumentos simples, fomenta la creatividad y la participación activa de los estudiantes. Goodkin (2004) destaca que este enfoque permite a los estudiantes explorar y crear música de manera intuitiva, lo que puede ser particularmente beneficioso en un entorno educativo que valora la inclusión y la equidad. La improvisación musical permite a los estudiantes expresarse libremente y desarrollar habilidades de colaboración, comunicación y resolución de problemas. Al integrar el método Orff en el currículo, los educadores pueden proporcionar a los estudiantes oportunidades para desarrollar su creatividad y habilidades sociales en un ambiente inclusivo y de apoyo.

El desarrollo auditivo y la alfabetización musical promovidos por el método Kodály son cruciales para la educación musical. Este método, al enfocarse en el canto y el solfeo manual, fortalece la capacidad auditiva de los estudiantes y mejora su habilidad para leer notación musical. La integración de canciones folklóricas y materiales culturales también apoya la preservación del patrimonio cultural, alineándose con los principios de inclusión y diversidad de la Nueva Escuela Mexicana. Su aplicación en el currículo musical ayuda a los estudiantes a desarrollar una base sólida en teoría musical y apreciar su herencia cultural (Monroy Dávila & Mercado Bautista, 2021).

El método Suzuki, con su énfasis en la repetición y el aprendizaje temprano, ofrece un enfoque comunitario que involucra a padres, maestros y estudiantes. Starr (2000) destaca que esta colaboración crea una comunidad de apoyo que es esencial para el aprendizaje musical exitoso. La filosofía de Suzuki de que todos los niños pueden aprender música de manera efectiva si se les proporciona el entorno adecuado resuena con los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana de crear entornos educativos inclusivos y de apoyo. La integración del método Suzuki en el currículo puede fomentar una cultura de colaboración y apoyo mutuo entre estudiantes, padres y maestros, promoviendo un aprendizaje musical más efectivo y enriquecedor.

### **Metodología**

La propuesta se basa en una revisión bibliográfica exhaustiva y un análisis comparativo de las metodologías de Dalcroze, Orff, Kodály y Suzuki. Se diseñarán actividades y ejercicios específicos que adapten estos métodos a los principios de la Nueva Escuela Mexicana, con énfasis en la participación activa, la creatividad y el aprendizaje significativo. Se implementarán talleres y sesiones prácticas con maestros formadores de futuros docentes para evaluar la efectividad de estas adaptaciones. Además, se desarrollarán materiales didácticos y guías de implementación que faciliten la incorporación de estos métodos en el currículo de formación docente. El objetivo es crear un enfoque pedagógico que no solo mejore las habilidades musicales de los estudiantes, sino que también promueva su desarrollo integral, alineándose con los principios de equidad, inclusión educativa de la Nueva Escuela Mexicana.

Esta propuesta se estructura en varias fases: primero, se realizará una revisión detallada de la literatura existente sobre cada uno de los métodos mencionados, identificando sus principales elementos y características. Posteriormente, se diseñarán actividades y ejercicios específicos que integren estos métodos con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. En la tercera fase, se llevarán a cabo talleres y sesiones prácticas con maestros formadores de futuros docentes, donde se aplicarán y evaluarán las adaptaciones propuestas. Finalmente, se recopilarán y analizarán los resultados obtenidos para realizar ajustes y mejoras continuas en las estrategias pedagógicas.

Tabla 1. Cuadro Comparativo de las Metodologías Musicales.

Méto	Principales Elementos	Características	Adaptaciones a la NEM.	Propuestas de Aplicación con Normalistas
Dalcroze	Expresión corporal, euritmia	Movimiento, ritmo kinestésico	Integración con actividades físicas y artísticas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Juegos de ritmo corporal.</li> <li>2. Ejercicios de euritmia en grupo</li> <li>3. Coreografías simples para canciones folklóricas.</li> <li>4. Uso de instrumentos de percusión en actividades físicas.</li> <li>5. Sesiones de improvisación corporal</li> </ol>
Orff	Improvisación, instrumentos simples	Creatividad, participación activa	Inclusión de instrumentos accesibles y actividades colaborativas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Talleres de improvisación musical.</li> <li>2. Creación de ensambles con xilófonos y tambores.</li> <li>3. Composición grupal de piezas simples.</li> <li>4. Integración de juegos musicales.</li> <li>5. Actividades de percusión corporal</li> </ol>
Kodály	Desarrollo auditivo, solfeo	Canto, alfabetización musical	Inclusión de repertorio cultural y tradicional	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enseñanza de canciones folklóricas.</li> <li>2. Prácticas de solfeo con canciones locales.</li> <li>3. Juegos de escucha y reconocimiento auditivo.</li> <li>4. Clases de coro con repertorio variado.</li> <li>5. Ejercicios de lectura musical interactiva</li> </ol>
Suzuki	Repetición, aprendizaje temprano	Colaboración entre padres y maestros	Creación de comunidades de aprendizaje musical	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sesiones de práctica supervisada.</li> <li>2. Conciertos familiares.</li> <li>3. Clases de grupo con enfoque en repetición.</li> <li>4. Integración de padres en actividades musicales.</li> <li>5. Talleres de música en familia</li> </ol>

## Resultados

Se espera que la adaptación de estas metodologías musicales fomente un enfoque más dinámico y participativo en la educación musical de preescolar y primaria, alineado con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Los maestros formadores de futuros docentes recibirán herramientas prácticas y actualizadas que podrán implementar en sus clases, promoviendo el desarrollo integral de sus estudiantes.

La implementación de las metodologías de Dalcroze, Orff, Kodály y Suzuki permitirá a los estudiantes experimentar la música de manera más activa y comprometida. Estas metodologías no solo enseñan habilidades musicales, sino que también promueven el desarrollo de competencias socioemocionales, la creatividad y el pensamiento crítico. Al integrar el movimiento, la improvisación y la repetición en las actividades musicales, los

estudiantes pueden desarrollar una comprensión más profunda y holística de la música, lo que se traduce en un aprendizaje más significativo y duradero.

Además, al adaptar estos métodos a los principios de la Nueva Escuela Mexicana, se garantiza que la educación musical sea inclusiva y equitativa. Esto significa que todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural o nivel socioeconómico, tendrán acceso a una educación musical de calidad. Los maestros formadores de futuros docentes jugarán un papel crucial en este proceso, ya que serán responsables de transmitir estas metodologías actualizadas y de fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo y respetuoso. Con el apoyo de materiales didácticos adecuados y capacitación continua, estos maestros podrán implementar con éxito las metodologías adaptadas, beneficiando a sus estudiantes de manera integral.

La filosofía de la Nueva Escuela Mexicana se centra en una educación que valore la diversidad cultural y promueva el desarrollo integral de los estudiantes (SEP, 2019). Al adaptar las metodologías de Dalcroze, Orff, Kodály y Suzuki, se espera que los maestros no solo enseñen música, sino que también fomenten el respeto y la apreciación por las diferentes culturas y contextos de sus estudiantes. Esta integración de metodologías no solo fortalecerá las habilidades musicales de los estudiantes, sino que también contribuirá a su crecimiento personal y social, preparando a los futuros ciudadanos para enfrentar los desafíos del siglo XXI con confianza y creatividad.

### **Discusión y conclusiones**

En conclusión, la adaptación de las metodologías de Dalcroze, Orff, Kodály y Suzuki a los principios de la Nueva Escuela Mexicana promete transformar la educación musical en preescolar y primaria. Esta iniciativa no solo enriquecerá la educación musical, sino que también contribuirá a la creación de una comunidad educativa más dinámica y participativa, alineada con los objetivos de equidad, inclusión y calidad educativa. La actualización y adaptación de las metodologías de Dalcroze, Orff, Kodály y Suzuki representan una oportunidad significativa para enriquecer la educación musical en México, haciéndola más relevante y efectiva dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana. Al valorar y preservar

el conocimiento existente, mientras se incorporan innovaciones pedagógicas, se responde a las necesidades contemporáneas de los estudiantes.

## Referencias

Anderson, W. M. (2012). *Multicultural perspectives in music education*. Rowman & Littlefield Publishers.

Bowman, W. D. (2017). *Music, mind, and education*. Routledge.

Campbell, P. S. (2008). *Music in childhood: From preschool through the elementary grades*. Schirmer Cengage Learning.

Choksy, L. (1999). *The Kodály method I: Comprehensive music education*. Prentice Hall.

Flores, M., & Carrillo, J. (2017). La integración de la tecnología en la educación musical: Un análisis de los retos y oportunidades en México. *Revista de Educación y Tecnología*, 5(2), 45-60.

Frazee, J., & Kreuter, K. (2013). *Discovering Orff: A curriculum for music teachers*. Schott Music Corporation.

Goodkin, D. (2004). *Play, sing, and dance: An introduction to Orff Schulwerk*. Schott Music Corporation.

Gordon, E. E. (2012). *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory*. GIA Publications.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289

Hartwig, K. A. (Ed.). (2014). *Research methodologies in music education*. Cambridge Scholars Publishing

Hermann, E. (1981). *Shinichi Suzuki: The man and his philosophy*. Alfred Music.

Houlahan, M., & Tacka, P. (2008). *Kodály today: A cognitive approach to elementary music education*. Oxford University Press.

Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming music education*. Indiana University Press.

Monroy Dávila, F., & Mercado Bautista, R. (Coords.). (2021). Formación docente en el marco de la nueva escuela mexicana (1ª ed.). Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México.

Subsecretaría de Educación Básica. (2023). La Nueva Escuela Mexicana: Plan, Programas y Libros. Secretaría de Educación Pública.  
[https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/16080-2023-MONTERREY-NEM\\_Plan\\_libros-y-Programas-1035hrs.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/16080-2023-MONTERREY-NEM_Plan_libros-y-Programas-1035hrs.pdf)

Starr, W. (2000). To learn with love: A companion for Suzuki parents. Alfred Music.

## **La Práctica Docente de los Mejores Profesores Normalistas**

María Guadalupe Loza Jiménez

Gloza@enijtb.edu.mx

Carmen Arely Merino Loza

Amerino@enijtb.edu.mx

Sinhue Reyes Reyes

Sreyes@enijtb.edu.mx

Escuela Normal "Instituto Jaime Torres Bodet"

Línea Temática: 2. Práctica Docente en las Escuelas Normales

### **Resumen**

La importancia de una práctica docente de excelencia en la Escuela Normal, implica un compromiso del profesorado por lograr el aprendizaje activo y significativo de los estudiantes, que permita el desarrollo pleno de los rasgos de su perfil de egreso. El objetivo de la presente investigación es caracterizar la práctica docente que realizan en las aulas los mejores profesores de una escuela Normal del estado de Puebla, Méx. Se trata de un estudio cualitativo, con alcance descriptivo cuya técnica es la entrevista en profundidad. Se recoge la experiencia de la práctica docente de cinco profesores de Licenciaturas en Educación, que obtuvieron los más altos puntajes en la evaluación docente realizada por los estudiantes normalistas. Los resultados muestran la perspectiva de los docentes sobre su propio desempeño, las características de sus enseñanzas, de sus procesos de evaluación, la forma en que favorecen el ambiente de aprendizaje y la relación que establecen con los estudiantes. Se concluye que la práctica docente de los mejores profesores normalistas se basa principalmente en la puesta en marcha de actitudes positivas y valores, principalmente el respeto, la empatía, el compromiso y la responsabilidad, en el conocimiento de características colectivas e individuales del estudiantado, así como la preparación de las clases, considerando la disciplina que se imparte y el respeto a los derechos humanos de los normalistas.



**Palabras clave:** práctica Docente, educación normalista, experiencia profesional, papel del profesor, formación de formadores.

### **Planteamiento del Problema**

El principal agente de cambio en las instituciones educativas es sin duda el profesorado, quienes tienen como reto no sólo la construcción del conocimiento en los estudiantes, sino el fortalecimiento de valores y la promoción de actitudes que contribuyan a una transformación de la sociedad. Ello implica que su quehacer en las aulas sea de compromiso y responsabilidad y, que genere estrategias para el desarrollo de un pensamiento crítico y riguroso que permita el acceso a nuevas formas de conocimiento y comportamiento.

En las escuelas Normales (EN), la principal función que desempeñan los profesores está relacionada con la docencia, aunque también realizan gestión, investigación, dirección de tesis y procesos de tutoría. La práctica docente que se implementa en estas escuelas, es considerada como eje rector ante las otras áreas sustantivas e implica un ejercicio en el que “intervienen diversos procesos, que constituyen la compleja trama de relaciones con las cuales el maestro debe vincularse” (Contreras, 2003. P. 3).

En el estado de Puebla, México, se ubican 31 Escuelas Normales en las que se registra una matrícula aproximada de 6255 estudiantes, quienes son atendidos por un total de 550 docentes (SEP, 2018). El profesorado de estas instituciones tiene como formación inicial una Licenciatura en Educación proveniente de las propias EN, aunque hay quien cuenta con estudios universitarios con profesionalización en posgrados en docencia, didáctica o áreas afines.

El desempeño de los profesores en las EN es evaluado principalmente por el estudiantado, quienes con algunos criterios señalan sus aciertos y sus áreas de oportunidad. En cada institución existe un Departamento o Comisión de evaluación que genera los instrumentos con categorías e indicadores para valorar el desempeño de sus profesores, que de acuerdo con Martínez y Guevara (2015), es “un proceso sistemático cuyo propósito es emitir juicios de valor sobre la calidad del cumplimiento de responsabilidades docentes en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (p.114).

En la EN en la que se realiza la presente investigación, laboran 54 docentes con diferentes categorías y cargas horarias: 33 de tiempo completo, siete con 30 horas, cinco con medio tiempo y nueve de hora clase. Algunos de ellos aún tienen prácticas áulicas tradicionalistas (a pesar de los intentos institucionales por profesionalizar en nuevas teorías, métodos y estrategias de trabajo), lo cual dificulta el desarrollo de ciertos procesos de aprendizaje, genera en el estudiantado desinterés y molestia cuando hay dificultades para el diálogo o la comprensión de situaciones personales. Afortunadamente existen docentes que son muy aceptados por los normalistas y que en los resultados de evaluación al desempeño han obtenido de manera consecutiva (en varios ciclos escolares) los más altos puntajes.

Los criterios que se consideran para dicha estimación están constituidos en 27 indicadores concentrados en nueve categorías: el dominio de la disciplina, la planificación del curso, el ambiente de aprendizaje, las estrategias, métodos y técnicas que utilizan, la motivación, los procesos de evaluación, la comunicación, la gestión del curso y la satisfacción en general, cuestionando además sobre lo mejor del curso, lo que le faltó al curso, lo mejor del docente y lo que le faltó al docente.

Con los resultados de este proceso de evaluación, se identificó la preferencia del estudiantado por algunos profesores, los mejores evaluados en el desempeño docente, catalogándolos como Los mejores profesores normalistas. Ante esta situación surgen varias interrogantes: ¿qué características tiene la práctica docente que realizan en las aulas los mejores profesores normalistas? ¿qué perspectivas tienen sobre el ejercicio docente? ¿de qué manera preparan y ejecutan sus clases? ¿en qué consisten sus procesos de evaluación? ¿cómo generan un ambiente de trabajo en el aula? Y ¿de qué forma se relacionan con los estudiantes?

Las respuestas a estas preguntas darán cumplimiento al objetivo general de la presente investigación, el cual es: caracterizar la práctica docente que realizan en las aulas los mejores profesores de una escuela Normal del Estado de Puebla, Méx., para identificar las experiencias didácticas, sociales y personales, que sean factibles de replicarse en las

clases, contribuyendo con ello a la excelencia docente en el beneficio del estudiantado normalista.

### **Marco Teórico**

La práctica docente es entendida como el “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (Frechilla, 2021. P.9).

Sin embargo, desde la mirada de Fierro, Fortoul y Rosas (1999), la práctica docente va más allá de la concepción técnica del rol del profesor, considerando que:

El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar (con una oferta curricular y organizativa determinada), y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara (pp. 20-21).

Los docentes son los encargados de llevar a cabo y también de articular los procesos de aprendizaje y generación de conocimientos, de recrearlos, a través de la comunicación directa, cercana y profunda con los alumnos que se encuentran en el aula (Contreras, 2020). Estas características varían al ser expresadas de acuerdo a ciertas condiciones personales, contextuales y profesionales, considerando en el quehacer docente ciertas dimensiones que, de acuerdo con Fierro, Fortoul y Rosas (1999), son:

**Dimensión personal.** El profesor ante todo es un ser humano, por tanto, la práctica docente es una práctica humana. El docente debe ser entendido como un individuo con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones, imperfecciones. Dada su individualidad, las decisiones que toma en su quehacer profesional adquieren un carácter particular.

**Dimensión Institucional.** La escuela como institución tiene ciertas características que influyen directa o indirectamente en la práctica del profesorado, la organización (academias, colegiados, consejos), la comunicación y socialización entre colegas y autoridades, los usos,

costumbres y tradiciones en el trabajo cotidiano, la gestión y condiciones laborales, así como la normatividad y la implementación de leyes y políticas educativas.

**Dimensión Interpersonal.** La práctica docente implica la relación directa entre los agentes educativos, en educación superior, principalmente entre docentes y estudiantes, aquí es donde el clima institucional se genera, se da énfasis a los espacios de participación interna y los estilos de comunicación; los tipos de conflictos que emergen y los modos de resolverlos, el tipo de convivencia en la escuela y el grado de satisfacción de los distintos actores respecto a las relaciones que mantienen.

**Dimensión Social.** Entendida como “el conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales” (Fierro, Fortoul y Rosas,1999. P.33). Al enseñar, el profesorado no puede dejar de lado las condiciones sociales que imperan en el momento histórico y cultural en el que se encuentra, por lo que, se deben considerar las expectativas y posturas en torno a las condiciones del contexto y el sistema imperante.

**Dimensión Didáctica.** Esta dimensión se refiere “al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento” (Contreras, 2020. P 1). Esto implica reflexionar sobre los métodos de enseñanza que se utilizan, la organización el trabajo, el grado de conocimiento que poseen, las normas del trabajo en aula, la evaluación, los modos de enfrentar problemas académicos y, los aprendizajes que van logrando los alumnos (Fierro, Fortoul y Rosas,1999).

**Dimensión Valoral.** Cada profesor, en su práctica educativa, manifiesta (de modo implícito o explícito) sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. Esta dimensión enfatiza en la reflexión sobre los valores y conductas, las maneras de resolver conflictos, y las opiniones sobre diversos temas; elementos que el maestro de algún modo transmite a los estudiantes.

Las dimensiones descritas no pueden permanecer asiladas, pero tampoco se presentan todas juntas, en todo momento. La conjunción de ellas depende de la

intervención, del contexto, del actuar de cada docente, del hecho educativo. Si bien es cierto que estas dimensiones están presentes en el quehacer cotidiano de los/las docentes, es preciso considerar que no siempre permanecen con las mismas características, pues a medida que se avanza en el ejercicio, la experiencia va modificando algunas de ellas, sobre todo las relacionadas con los aspectos personales, interpersonales, didácticos y de valores.

### **Metodología**

La presente investigación se basa en un estudio cualitativo, con una perspectiva interpretativa y un alcance descriptivo, en el que se realizan entrevistas en profundidad a cinco profesores de una escuela Normal del estado de Puebla, Mex. El instrumento fue una guía de entrevista con 21 ítems organizados en cuatro categorías: 1) Perspectivas sobre el propio desempeño, 2) Preparación y ejecución de las clases, 3) Procesos para la evaluación y 4) Ambiente de aprendizaje y relación con los estudiantes. Cabe mencionar que en esta distribución se consideran las dimensiones mencionadas en el apartado previo, aunque no en el orden expuesto.

Identificados por medio de la Comisión institucional de evaluación del desempeño docente, el parámetro de inclusión consideró a cuatro profesores y una profesora, quienes obtuvieron la máxima evaluación docente durante el ciclo escolar 2022- 2023, en cada uno de los programas educativos que se ofrecen en la institución y a quienes se asignaron códigos de identificación conservando el aspecto ético de la investigación.

La información proporcionada por los participantes fue tratada de manera artesanal, por medio de un análisis cualitativo de contenido, técnica que “permite de manera válida, interpretar textos y documentos de forma explícita o implícita” (Díaz, 2018, p.7).

### **Resultados**

En los participantes se identificaron inicialmente características generales en relación con la edad, género, formación inicial, máximo grado de estudios, años de servicio como profesor, antigüedad en la escuela normal, programa educativo en el que participa, carga horaria y otros (algún dato de significado para la docencia), los cuales se muestran en la tabla 1.

**Tabla 1**  
*Características de los docentes participantes.*

Criterio Docente	Edad	Género	Formación inicial	Máximo grado de estudios	Años de servicio como profesor/a	Antigüedad en la Escuela Normal	Programa educativo en el que participa	Carga horaria	Otro
	Docente 1	40	Hombre	Ingeniería Industrial	Doctorado	21	11	LEP	30 hrs
Docente 2	50	Hombre	Licenciatura en Lingüística y Literatura con especialidad en Literatura y Docencia	Doctorado	15	12	LEAE	26 hrs	
Docente 3	39	Hombre	Licenciatura en Lenguas Modernas con especialidad en Inglés	Maestría	25	6	LEAI	40 hrs	
Docente 4	42	Hombre	Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas	Maestría	19	12	LEAM	30 hrs	Colaborador de CA
Docente 5	60	Mujer	Médico, Cirujano y Partero.	Doctorado	30	25	LEAT	40 hrs	Perfil PRODEP Integrante de CA SNII

*Nota.* Elaboración propia

En relación con el objetivo y las categorías de análisis de la presente investigación, se aprecian los siguientes hallazgos:

#### Perspectivas Sobre su Propio Desempeño

Cabe señalar que, de los cinco participantes, cuatro de ellos no tienen formación magisterial inicial, sin embargo, todo indica que el llamado a la docencia proviene de un ejemplo de profesores que han definido su vida, desde los niveles básicos (educación secundaria), hasta quienes les inspiraron en educación superior, para el ejercicio profesional actual. Dos de ellos cuentan con una influencia familiar que les orienta a la acción en las aulas, con la idea de que la educación es el centro de todo sistema social. Todos cuentan con un posgrado, dos ostentan grado de maestría y tres de doctorado, vinculados con la educación y/o la disciplina que imparten.

La práctica docente resulta un ejercicio cotidiano que tiene impregnado la personalidad de un profesor o profesora y con ello su historia, su carácter, su experiencia y hasta sus temores. Con base en lo expresado por los participantes en el presente estudio, algo importante es darse cuenta de la misión que se tiene y asumirla con compromiso y responsabilidad.



Quintero (2012, como se citó en Frechilla, 2021), menciona que:

Al docente no debemos percibirlo como un ente, un individuo que se sitúa delante de otros individuos, sino que, además de ser docente es un ser humano con capacidad de pensar, sentir y relacionarse. Es por esto que, para considerar y entender su práctica, es necesario conocer sus características, cualidades y cómo hace que la asignatura que imparte a su alumnado se transmita de una manera agradable y satisfactoria, o por el contrario obstaculice su desempeño como docente (p.10).

Las principales fortalezas que expresan están en relación con el conocimiento disciplinar y la preparación didáctica, así como la empatía con los estudiantes y la organización de las clases. Tres profesores mencionan aspectos personales como la obsesión por el cumplimiento o el buen humor que, de manera conjunta, hacen que se cumpla con los objetivos en un ambiente relajado y de confianza. Las áreas de oportunidad son mencionadas sólo por una persona y están relacionadas con los desafíos para incorporar estrategias específicas, que mantengan el interés y participación activa de los estudiantes, sobre todos aquellos desmotivados o apáticos.

El estilo de enseñanza que describen, más que basado en un modelo pedagógico exclusivo, se centra en acciones concretas en las que se vinculan valores y estrategias didácticas diversas con base en las características de los grupos, como lo describe uno de los participantes:

Es un poco de amistad y compañerismo, trato de ser... no un papel de profesor, yo no soy más, ni tu eres menos, simplemente yo he estudiado más y tengo que convidarles. Intento hacerles sentir sus responsabilidades, yo no los obligo ellos hacen las cosas porque quieren [Docente 2].

Lo expresado por los participantes coincide con lo mencionado por Frechilla (2021), en relación con que, el profesor que se inicia en su carrera en las aulas, utiliza los métodos didácticos empleados por sus maestros, y junto con su iniciativa a través de pruebas ensayo-error, tiene como resultado su propia experiencia docente, dejando un poco de lado la teoría y dando más importancia a la práctica.



## Preparación y Ejecución de sus Clases

Para el diseño de la planeación didáctica, en todos los casos consideran indispensable al objetivo curricular, a una estrategia de trabajo y a las características del grupo. La organización siempre está presente, no hay posibilidad de no organizar previamente la clase, aunque todos coinciden (nuevamente) en que hay que considerar las condiciones del grupo para ejecutar lo planeado, incluso el hecho de no tener organizada una sesión, implica para alguien cierta inseguridad, con la sensación de estar fallando:

Si llego a una clase y no sé qué voy a dar, hasta yo me pongo muy nervioso, porque no sé qué voy a trabajar con ellos, [...] por eso cuando llego, debo tener todo organizado y ya en el proceso voy haciendo pequeños cambios o variaciones dependiendo el grupo, pero necesito saber a dónde voy a llegar y, eso también le da al alumno seguridad [Docente 1].

Los profesores utilizan estrategias metodológicas diversas, uno describe el uso del aprendizaje basado en proyectos (con una peculiar forma de diseño o elección en la que participa el grupo) y, otro menciona implementar el estudio de caso, con acciones concretas diseñadas desde el inicio del curso (fichas de trabajo que los estudiantes conocen a priori), ante lo cual menciona:

Los estudios de casos son muy valiosos, porque el tema lo relacionamos con algo que a lo mejor pudiera ocurrir en el aula de manera hipotética, pero ya lo aterrizamos a algo con lo que ellos se pueden enfrentar [...] por ejemplo, hace poco analizábamos el manual de convivencia escolar, donde vienen las faltas en las que pueden incurrir los niños [...], pero esas faltas no sólo fue leerlas, [...] yo las trasladé a estudios de caso hipotéticos y los leíamos. Yo les decía a ver, vamos a leerlo y con base en esa lectura [...] ¿cuál es la falta? Y ¿qué es lo que tendrías que hacer de acuerdo al documento normativo? [Docente 1]

Como se define en Re-Programa (2023), una estrategia metodológica es “un enfoque general de enseñanza y aprendizaje, que implica la selección y organización de diferentes estrategias didácticas, y que deben de ser coherentes con el modelo educativo” (parr. 9).

Los mejores profesores, eligen cuál es la apropiada para determinada temática, la implementan con base en el objetivo y, por supuesto, en las características del grupo.

Las decisiones que estos profesionales de la educación toman tanto para el desarrollo de su clase como en la inmediatez, “están respaldadas por sus experiencias, saberes y hasta por su intuición; cabe señalar que estas decisiones, desde el punto de vista del profesorado, son consideradas las adecuadas para atender cada situación en particular” (Villalpando, Estrada y Álvarez, 2020. P. 236).

El vínculo de lo aprendido con la realidad se identifica en todos los casos, ya sea con el uso de noticias, fenómenos actuales, biografías de autores o teóricos que revisan, con la identificación de contextos cercanos (escuelas de educación básica) o con problemáticas específicas, tratando de implementar un aprendizaje significativo por medio de una enseñanza situada. Al respecto un docente menciona:

Aquí hay una complicación, el alumno no está acostumbrado a trabajar asuntos situacionales o contextualizados, entonces uno como docente debe llevarlos, guiarlos a buscar una situación problemática que los lleve al análisis del contenido [Docente 4].

La importancia de la enseñanza situada radica en que se favorece un aprendizaje social, “se produce en función de la cultura en que se desarrolla y de la situación que se plantea. Pero, además, se enriquece con prácticas junto a otros y con los recursos que se comparten” (VIU, 2023. Parr.6), esto lo saben los mejores profesores y echan mano de ello para el ejercicio de su docencia.

Las clases son organizadas de distintas formas, pero los cinco docentes coinciden en que para ello es necesario considerar las condiciones del grupo. En ocasiones, la organización se realiza con base en el tema y al llegar al grupo hay que cambiar las actividades debido a que “ha sucedido algo” que ha afectado a los estudiantes y hay que modificar lo planeado.

Tres docentes coinciden en un aspecto lúdico dentro de la sesión, entre ellos:

Casi a todos nos gusta jugar, hacer sentir bien a nuestro niño o niña interior...[ríe]. No siempre hago uso de lo lúdico, pero dependiendo del humor de

ellos, su cansancio o su estado de ánimo, pues... a veces es necesario, si con ello aprenden... pues ¿qué me cuesta? [Docente 5].

Otro más señala que, aunque hay cierta organización de las actividades, las clases siempre deben ser diferentes:

La idea es que las herramientas sean... que cada clase sea diferente a la anterior, no la replico, si no, ya saben que siempre les ponen la lectura y el video... que no sea predecible, porque si es predecible, ellos se aburren porque saben que siempre es lo mismo, entonces, todos los días le cambio [Docente 1]

Con relación a las estrategias que han brindado mejores resultados, cabe señalar que en todos los casos se enuncia el trabajo autónomo, con una previa concientización de la importancia del aprendizaje, que surge de la cercana comunicación con los estudiantes. Conocer qué es lo que deben aprender y cómo, hace que ellos se involucren y avancen a su ritmo. Ante ello los entrevistados comentan que:

Trato de conseguir un trabajo autónomo, tiene que ser por gusto que entren a mi clase. Es lo que hace que los alumnos se sientan tranquilos, que no sientan que la clase es un problema más, sino que es como un espacio de recreación, hay que tratar de minimizar esta gran tarea escolar [Docente 2].

El aprendizaje autónomo ha sido cuestionado por algunos docentes en el sentido de creer que el educando no puede aprender sin una guía, sin embargo, en educación superior, para muchos estudiantes implica tener la oportunidad de aprender a su ritmo y bajo sus propias estrategias. Ante esta consideración, el nuevo rol del profesor, es “ofrecer a los educandos oportunidades para conducir sus aprendizajes de forma autónoma y alcanzar competencias que les permita desenvolverse con independencia en su vida cotidiana y profesional” (Paredes, 2023. P. 2300).

El uso de materiales didácticos y recursos tecnológicos varía dependiendo el programa educativo, ya que no es lo mismo impartir clases en la especialidad de Español, de Inglés o de Matemáticas, ante lo cual la experiencia es variada:

Son sólo recursos, no es el eje de lo que yo enseño, dependiendo del tema, del área, de la situación, puede ser con otras cosas, para mí la tecnología no es determinante [Docente 2].

La plataforma califica por sí sola, conforme va avanzando, va obteniendo porcentajes y yo puedo ver su avance [...] uso rúbricas o listas de cotejo, y uso también examen escrito y oral, pues el idioma lo requiere, la respuesta generalmente es positiva [Docente 3]

La tecnología cobra una singular importancia, a veces en menor medida, como el simple uso de un proyector y un software para diseñar diapositivas, pero en otros casos es sustantivo para el desarrollo de la clase, pues se trata de un software específico para la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina (matemáticas o inglés).

De acuerdo con García (2017),

La educación [...] no escapa del impacto de la tecnología debido a su carácter transversal y transdisciplinario, es decir, está presente -se quiera o no, se acepte o no, estemos conscientes o no- en todos los ámbitos de la vida y se sobrepone a todo proceso de mediación y articulación (p. 7).

Los mejores profesores no se apartan de esta premisa, pues de una manera u otra hacen uso de la tecnología en su práctica cotidiana.

Como puede observarse, la dimensión didáctica propuesta por Fierro, Fortoul, y Rosas (1999), no deja de vincularse con las otras dimensiones, pues si bien es cierto se centra en el manejo de contenidos curriculares...

Cada decisión que el educador toma para desarrollar su labor obedece al significado que da a su quehacer, a la educación, a la enseñanza, al aprendizaje, a los procesos evaluativos, asimismo, a las relaciones que se desarrollan en los espacios áulicos e institucionales, por lo tanto, se puede decir que dichos constructos determinan su actuación con respecto a su compromiso profesional, por lo que sus acciones tienen una razón de ser (Villalpando, Estrada y Álvarez, 2020. P. 237).

Proceso de Evaluación

Todos los docentes participantes implementan una evaluación formativa, haciendo énfasis en que los estudiantes deben saber lo que se va a evaluar, su evaluación está dirigida al cumplimiento de los objetivos y todos los profesores mencionan el uso de instrumentos para tal fin, como las listas de cotejo, las escalas estimativas y específicamente las rúbricas, algunas diseñadas por ellos mismos, otras diseñadas por los estudiantes o considerando propuestas de ellos, y otras más diseñadas por los integrantes de la academia, aunque cabe mencionar que a la hora de implementarlas tienen distintos usos y connotaciones. Hay quien considera el instrumento para una autoevaluación o coevaluación y en otros casos como una guía para el cumplimiento de los rasgos a evaluar.

La evaluación debe ser clara, los criterios deben ser claros, se les debe comunicar a los estudiantes lo que se va a evaluar y no sacarse de la manga rasgos que desde un inicio no se dijeron [Docente 5].

El objetivo se debe empatar con la rúbrica y ellos deben conocer la rúbrica. Por muy humanista que quiera mi clase, debo poner una calificación y su número depende de esos criterios [Docente 2].

Algo que todos los participantes consideran en la evaluación, es la tolerancia en la entrega de productos, ya que priorizan los procesos y el desarrollo de las competencias y capacidades del estudiantado, teniendo como valor principal a la confianza. Al respecto un docente comenta:

Siempre les doy un día para que justifiquen o si se retrasan. -- Es que yo no pude estar – No te preocupes, checa el classroom [...] sube tu producto, yo lo reviso, pero tienes... a lo mejor hasta mañana [...], sé que a veces surgen distintas situaciones, pero mi retroalimentación para ellos es que reflexionen en comprometerse a que no vuelva a suceder [...] y en la siguiente empiezan a entregar a tiempo y es difícil que algún alumno no entregue [Docente 1].

De acuerdo con Avella (2020, como se citó en Huaman et al., 2022), “la evaluación formativa entre docente y estudiante debe tener una estrategia de evaluación compartida como la coevaluación, evaluación, y autoevaluación” (p. 45), de esta forma el docente puede

enseñar y evaluar en situaciones relevantes y cada evaluación tiene una finalidad particular, sin ser estandarizada.

#### Ambiente de Aprendizaje y Relación con el Estudiantado

El ambiente de trabajo en el aula en todos los casos analizados, está regido por la práctica de ciertos valores, principalmente el respeto, la empatía y la tolerancia. Para crear un ambiente de aprendizaje los docentes refieren que el estudiante debe sentirse seguro, respetado y atraído por la temática que se aborde. Las actividades son sustantivas y hay que crear un medio agradable, basado en la buena escucha y en el diálogo. Como lo mencionan algunos participantes:

Siempre hay un diálogo, es una de las cosas más importantes en el aula [...], pláticame, dame tus razones, te puedo asesorar y te puedo apoyar sin ningún problema [Docente 4].

El ambiente de trabajo se favorece primeramente porque los estudiantes se comprometen al tener esa empatía con ellos, ellos mismos buscan que la meta sea lograda, se debe mostrar interés en ellos [Docente 1].

Los participantes refieren que rara vez hay conflictos en su clase, incluso dos de ellos mencionan que nunca han tenido ese tipo de situaciones. Tres de ellos (a pesar de no tener problemas en el aula), consideran que la base para que no se susciten radica en el respeto:

Nunca he tenido conflictos con un alumno, ni un reclamo airado, ni una mala mirada, ellos tienen sus propias relaciones internas, sus propias dinámicas sociales [...] siempre trato de que no sobrepasen cierta línea, las clases deben ser respetuosas [Docente 2].

Yo no tengo conflictos con ellos, pero si percibo conflictos entre ellos y algunos no trabajan y se acercan a mí, siempre trato de platicar con ellos para llegar a acuerdos y algunas soluciones, [...] Todos saben en mis grupos, que yo tengo un trato amable y respetuoso con todos, a todos les voy a hablar bien y con todos me voy a llevar bien [Docente 3].

El rapport es algo que los entrevistados consideran en su relación con el estudiantado. De esta forma expresan que es necesaria esta técnica para crear una conexión

de empatía con el alumnado y mejorar la comunicación, las relaciones con los estudiantes no son de amistad, son de compañerismo y de entender qué es lo que están viviendo, ese vínculo permite una mejor respuesta por parte de los normalistas al sentirse comprendidos en muchos sentidos.

El ambiente de aprendizaje depende de varios factores, “no solo es hablar de la infraestructura, materiales o recursos de apoyo, en sí, la esencia de este dependerá de la iniciativa, creatividad, capacidad e interacción de la persona que esté al frente del proceso enseñanza-aprendizaje que es el facilitador” (Rodríguez, 2014. P.1). Los mejores profesores coinciden en que uno de los factores principales para lograr ese ambiente de trabajo es la empatía, considerada esta como: la capacidad de entender lo que el otro está experimentando, se trata de acompañar a alguien en un sentimiento personal y desempeñar un papel fundamental en la creación de nuevas ideas y en la transformación de la realidad, ya que significa comprender los problemas complejos de la actualidad desde muchos puntos de vista y la capacidad de colaborar para resolverlos (Rodríguez, Moya y Rodríguez, 2020).

### **Conclusiones**

Al finalizar esta investigación, se puede concluir que, la práctica docente de los mejores profesores normalistas tiene varias características dignas de ser replicadas en las aulas:

La implementación de actitudes positivas y valores debe ser el eje y centro del quehacer educativo. No importa cual haya sido la razón por la que ahora se es profesor, ni la edad, ni el género, ni la formación inicial; la responsabilidad y el compromiso deben imperar en el ejercicio áulico diario.

La planificación de las clases conlleva, además de un dominio de la disciplina que se imparte, un conocimiento de las condiciones de los estudiantes, su contexto, sus relaciones, su estado de ánimo, sus antecedentes, su trayectoria escolar, sus acciones cotidianas, sus gustos y preferencias.

En la organización del trabajo se deben incluir estrategias metodológicas diferentes en cada día, en cada sesión de clase, en cada tema abordado, pues se trata de atrapar al estudiantado con diversas actividades y involucrarlo hacia el interés y la curiosidad por aprender algo diferente evitando la monotonía. Bajo esta premisa también hay que



considerar que el profesorado debe tener apertura para aceptar ciertas estrategias planteadas por los estudiantes y ante esta situación, su tarea será adaptarse a las diversas formas que se proponen en el aula y evaluar su efectividad.

Los profesores normalistas deben favorecer el aprendizaje a través del trabajo autónomo, entendido este como la capacidad del educando para poder elegir estrategias y metodologías mediante las cuales conoce contenidos que le permiten potenciar su aprendizaje (Rodríguez y Mestre, 2022). Para fomentar el aprendizaje autónomo, se requiere de procesos claves como: la planificación, el monitoreo, la reflexión, adopción de decisiones, la responsabilidad y la evaluación de su aprendizaje (Velázquez, Rodríguez y Nieves, 2018), por lo que, siendo este un proceso gradual, es necesario que el docente acompañe al estudiantado en el camino al máximo logro.

El vínculo entre lo aprendido en clase y la realidad es una condición necesaria para el aprendizaje significativo, pues de esta forma el estudiante da sentido a los contenidos. Los docentes participantes en esta investigación, señalan que la realidad está ahí, sólo basta acercarla a los estudiantes y la forma de hacerlo puede ser elegida por el profesor o por los ellos mismos.

Los materiales didácticos y el uso de la tecnología varían en la enseñanza de cada disciplina, sin embargo, los mejores profesores hacen uso de ellos como recursos para el aprendizaje, la gestión y la organización. Hay que considerar que la forma en que se usan, es lo que hace la diferencia en el aula, y para ello el docente debe conocer y habilitarse en los softwares que sean útiles para el abordaje de su asignatura.

Los mejores profesores normalistas no se apartan de la necesidad de una evaluación formativa, procesual, con autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, con instrumentos que el estudiantado conoce previamente o incluso diseña con base en el objetivo curricular y con el acompañamiento del docente. Eso facilita el aprendizaje, cuando los normalistas tienen claro cuáles deben ser los logros y se esfuerzan por conseguirlos.

El ambiente de aprendizaje tiene como base la implementación de actitudes positivas y valores, asegurando en todos los casos aquí analizados que, la atención a los estudiantes debe ser con empatía, con la mirada puesta en ellos considerando que antes

que todo son seres humanos con muchas necesidades, entre ellas el conocimiento, el cual debe ser acercado tomando en cuenta sus propias habilidades, estilos de aprendizaje y limitantes.

Como se puede observar, la práctica de los valores por parte de los mejores profesores normalistas, además de responsabilidad y compromiso con su propia preparación, les lleva a establecer acuerdos con los estudiantes en muchos sentidos, como: la creación de un ambiente favorable para el aprendizaje, la elección de estrategias didácticas, la autorregulación y autogestión para adquirir el conocimiento, la determinación de formas, tipos e instrumentos para la evaluación y el desarrollo de valores como el respeto, la responsabilidad y la empatía, siendo modelo y ejemplo para los futuros docentes.

Con base en lo anteriormente expuesto, es de gran interés intentar aplicar en las aulas algunas de las prácticas que realizan los mejores profesores normalistas, ya que ello permitirá una formación docente diferente, con un mayor sentido humano y, en consecuencia, la integración de una sociedad más reflexiva, crítica y justa.

## Referencias

Contreras, J. (2020). La práctica docente y sus dimensiones. Valoras UC.

[https://iescapayanch-cat.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La\\_practica\\_docente\\_y\\_sus\\_dimensiones.pdf](https://iescapayanch-cat.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La_practica_docente_y_sus_dimensiones.pdf)

Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático.

Orientación intelectual de revista Universum. Revista General de Información y

Documentación, 28, 119-142. File:///C:/Users/lupit/Downloads/60813-

Texto%20del%20art%C3%adculo-4564456553017-5-10-20180720.pdf

Dirección General de la Educación Superior para Profesionales de la Educación

[DGESPE]. (2013). Observación y análisis de la práctica educativa. Programa del curso.

Secretaría de Educación Pública. México D.F.

Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L (1999). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción. Paidós

Frechilla, M. (2021). Análisis de la Práctica Docente y Educativa en Formación Profesional. Tesis. Universidad de Valladolid.

Freire, P. (2008). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.

García, M. (2017). Nuestro trabajo en las milpas educativas. Simposio: El uso de las tecnologías en la educación: Beneficios, Avatares y Desafíos de los usuarios. XIV Congreso de Investigación Educativa. San Luis Potosí.

Huaman, J., Solís, B., Quispe, F., y Silva, J. (2022). Evaluación Formativa en Educación Superior: Revisión Sistemática. Tecnohumanismo. Revista Científica. 2 (4). 44-59 file:///C:/Users/lupit/Downloads/Dialnet-evaluacionformativaeneducacionsuperior-8754078.pdf

Martínez-Chairez, GI y Guevara-Araiza, A. (2015). La Evaluación del Desempeño Docente. Ra Ximhai, 11 (4). 113-124 <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596007.pdf>

Moreno, O., Pérez, I., Martínez, L. (2020). Reflexión de la práctica: la profesionalización del docente. Revista Digital Universitaria. Vol. 21, núm. 5. 1-9 [https://www.revista.unam.mx/2020v21n5/reflexion\\_de\\_la\\_practica\\_la\\_profesionalizacion\\_del\\_docente/](https://www.revista.unam.mx/2020v21n5/reflexion_de_la_practica_la_profesionalizacion_del_docente/)

Paredes, A. (2023). El aprendizaje autónomo en educandos de Latinoamérica: Una revisión sistemática de literatura. Revista de Climatología. Vol. 23 (2023). 2294-2302. <https://rclimatol.eu/wp-content/uploads/2023/10/Articulo-CS23-Amanda.pdf>

Rodríguez, H. (2014). Ambientes de aprendizaje. Ciencia Huasteca Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla, 2(4). <https://doi.org/10.29057/esh.v2i4.1069>

Rodríguez, H. (2016). Responsabilidades profesionales de los docentes. Ciencia Huasteca Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla, 4 (8).

Rodríguez, H. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. Ciencia Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla. 5 (9).

Rodríguez, J. Y Mestre, U. (2022). Programa de orientación educativa para el aprendizaje autónomo de los estudiantes de preuniversitario. Revista Orbita Pedagógica, 9. 55-72. <https://revista.isced-hbo.co.ao/ojs/index.php/rop/article/view/119>

- Rodríguez-Saltos, E., Moya-Martínez, M. Y Rodríguez-Gómez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*. Vol. 6, núm. 2. 23-50.  
<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1205>
- SEP (2018). Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN).  
<http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas>
- Velázquez, Y., Rodríguez, Y. Y Nieves, O. (2018). El aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras y el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones. *Revista Opuntia Brava*.10(1),96-107.  
<https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/59>
- Vicente. (22 02 2023). La Importancia Del Método En La Educación. Re-Programa.  
<https://www.re-programa.com/blog/2023/02/22/la-importancia-del-metodo-en-la-educacion/>
- Villalpando, C., Estrada, M., & Álvarez, G. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad*, 15(2), 229-240.  
<https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>
- VIU. (20 09 2023). El aprendizaje situado: una formación basada y orientada al contexto social. Universidad Internacional de Valencia.  
<https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/el-aprendizaje-situado-un-enfoque-social-y-orientado-al-contexto>

**Movilidad académica representación de oportunidades, desarrollo personal y  
adquisición de conocimientos en diversos contextos**

Gámez López Carmen Yarely

Carmengamezlopez937@gmail.com

López López Daniela

Danielalopezlopez823@gmail.com

Peralta Zayas Elisa Edith

Peraltaeli220@gmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Prof. Miguel Castillo Cruz”

Línea Temática: 2 Práctica docente en las Escuelas Normales

“La gente con éxito tiene miedo. La gente con éxito tiene dudas. La gente con éxito se preocupa. Simplemente no permite que esas sensaciones les detengan”. T.Harv Eker.

**Resumen**

El presente estudio se enfoca en las experiencias de seis alumnos de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Profesor Miguel Castillo Cruz” (ENEF), quienes participaron en una movilidad académica de 30 días en la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua (ibycenech) en junio del 2024. El objetivo principal es analizar los desafíos que enfrentaron durante su estancia, así como los aprendizajes y las habilidades que desarrollaron o reforzaron. La investigación se limita a la experiencia de estos alumnos en la escuela primaria “Antonio Quevedo Caro”, anexa a la ibycenech. Desde una perspectiva teórica, se destaca la relevancia de la movilidad académica en la formación profesional apoyada en referentes del ámbito educativo. Metodológicamente se adoptó un enfoque cualitativo fenomenológico, utilizando un cuestionario vía internet (Google Forms) para recopilar las experiencias de los alumnos, seguido de un análisis fenomenológico interpretativo. El estudio busca ofrecer una comprensión profunda de la movilidad académica como una experiencia formativa esencial, resaltando los desafíos superados, las

habilidades y aprendizajes adquiridos que contribuyen al desarrollo profesional de los participantes.

**Palabras clave:** movilidad Académica, Experiencias y Aprendizajes.

### **Planteamiento del problema**

La movilidad académica se ha hecho presente desde hace mucho tiempo atrás, Catalano y Mayer citan a Zgaga (2006) nos dice que:

La génesis del estudio de los procesos de movilidad académica remite al viejo mundo o continente europeo, dónde los procesos de integración regional y las distancias cortas entre países posibilitan el movimiento de las personas, entre los ciudadanos europeos como también de otros continentes hacia allí. La movilidad vinculada a los saberes y procesos educativos y formativos tiene como primer antecedente las prácticas de movilidad asociadas al conocimiento y a la formación entre los siglos xvi y xviii: el Grand Tour era parte esencial de la educación de los jóvenes de las aristocracias inglesas.

De acuerdo a lo anterior podemos constatar que se considera importante debido a que mediante las vivencias de estos estudiantes y docentes se pueden adquirir nuevos conocimientos dentro de un contexto totalmente diferente, reforzando así el desarrollo de diversas habilidades.

Las movilidades tienen un alto valor debido a que ayudan a la formación profesional e integral de las personas.

La importancia del tema abordado en la presente investigación radica en dar a conocer la experiencia, los retos y los nuevos aprendizajes que se obtuvieron al realizar una movilidad académica de 30 días en el Estado de Chihuahua.

### **Objetivo General**

Conocer, investigar y demostrar la experiencia y los desafíos que enfrentaron los alumnos de la ENEF al realizar una movilidad académica de 30 días en la IBYCENECH.

## Objetivos específicos

Describir la movilidad en la que participaron los alumnos de la ENEF.

Identificar los desafíos que enfrentaron durante la movilidad, los cuales les ayudaron a crecer profesionalmente.

Descubrir las habilidades que lograron desarrollarse o reforzarse durante la movilidad.

## Preguntas

¿Cómo describes el intercambio en el que participaste?

¿Qué desafíos enfrentaste durante la movilidad y lograste identificar?

¿Qué habilidades desarrollaste o reforzaste durante la movilidad?

Delimitación espacial, temporal y poblacional

La presente investigación se llevó a cabo durante el mes de Junio del año 2024 en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte (ENEF).

Fue llevada a cabo gracias a la participación de 6 alumnos de un total de 12 alumnos de la ENEF los cuales participaron en una movilidad académica donde durante 1 mes tuvieron su estancia en la capital de Chihuahua, asistiendo a la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua (ibycenech) y realizando sus prácticas en la escuela primaria “Antonio Quevedo Caro” la cual esta anexa a escuela normal.

## Marco teórico

Las movilizaciones académicas han sido y son de gran relevancia, Sánchez y Hernández (2020, p. 2) citan a Morones Díaz (2013) quien define el intercambio como:

Un tipo particular de movilidad académica que implica reciprocidad entre dos o más instituciones con trueque de estudiantes, profesores y/o investigadores. Puede variar el número de estudiantes y académicos intercambiados En el intercambio académico, las instituciones participantes establecen un acuerdo en el que se



determina la duración de la estadía en la institución receptora (de un mes a un año académico) y las obligaciones de las partes involucradas: hospedaje, alimentación, seguros, gastos de viaje, remuneraciones, tareas a desarrollar, etc.

De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional (2015) citado por Otero, Giraldo y Sánchez (2020) la movilidad académica consiste en:

Un proceso que implica el desplazamiento físico de una persona desde su alma máter hacia otra institución con el propósito de realizar una actividad académica que complemente su conocimiento, formación o actividades de investigación. Esta estrategia tiene como objetivo propiciar encuentros pedagógicos, desarrollar competencias multiculturales, habilidades lingüísticas, fortalecer el sentido de identidad y desarrollar otras competencias necesarias para la interacción en la globalización.

La movilidad adquirió una dimensión más amplia con el surgimiento del humanismo en Europa a finales de los siglos XV y XVI. Académicos y científicos como Copérnico, Vesalio y el humanista y filósofo holandés Desiderio Erasmo comenzaron a acudir a las universidades de los países vecinos para sumergirse en nuevas culturas y descubrir nuevas fuentes de conocimiento y perspectivas renovadas sobre el mundo físico y espiritual (UNESCO, 2020).

Las experiencias adquiridas por los estudiantes que participan en una movilidad son un insumo valioso que permite realizar una evaluación referente a la situación de los programas académicos, lo cual traerá como consecuencia el mejoramiento.

Santiago, Aquino y García (2018) citan a Romero, López Almaraz y Dzul (2013) quienes:

Analizaron las experiencias de los alumnos que cursan una movilidad estudiantil en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo UAEH, para poder recoger las vivencias, sentimientos y emociones de los sujetos. Los hallazgos reflejaron que la mayoría de los estudiantes que experimentan una movilidad estudiantil, se vieron

impactados en su desarrollo profesional, en la motivación que le provoca el contacto multicultural, la integración y adaptación del lugar receptor (p. 13-14)

El Ministerio de Educación Nacional (2015) citado por Otero, Giraldo y Sánchez (2020) menciona que:

Conocer la experiencia de los participantes en programas de intercambio resulta primordial puesto que no solamente se conocen las motivaciones que los empujaron a realizar una estancia en otro centro educativo, sino en conocer el cumplimiento de sus expectativas una vez que retornan a su universidad de origen. Así pues, las experiencias de cada individuo son un insumo invaluable y muchas veces no se generan espacios para que ellos puedan contribuir también en la promoción de la movilidad.

El compartir las experiencias de la participación en una movilidad sirve de motivación para las nuevas generaciones, los impulsa a vivir la experiencia y a que afronten los miedos que se puedan presentar.

### **Metodología**

Para abordar el tema se seleccionó el tipo de estudio cualitativo bajo un enfoque fenomenológico debido a que este enfoque se centra principalmente en las experiencias y percepciones de los individuos, Pérez, Nieto y Santamaría (2019) citan a Martínez (2011) quien dice que la fenomenología “se preocupa por la comprensión de los actores sociales y por ello de la realidad subjetiva, comprende los fenómenos a partir del sentido que adquieren las cosas para los actores sociales en el marco de su proyecto de mundo”. Fuster (2019) menciona que:

El enfoque fenomenológico de investigación surge como una respuesta al radicalismo de lo objetivable. Se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable.

Los participantes de este estudio son 6 estudiantes, 5 de la Licenciatura en Educación Primaria y 1 de la Licenciatura en Educación Preescolar todos pertenecientes a la ENEF (2 hombres y 4 mujeres) de un total de 12 alumnos quienes tuvieron la oportunidad de participar en una movilidad académica durante un mes en el estado de Chihuahua.

Para la recolección de datos se les solicito a los participantes que escribieran su experiencia dentro del programa de la movilidad académica, así mismo se les solicito que consideraran los siguientes aspectos: descripción de la movilidad, desafíos enfrentados durante la movilidad los cuales les ayudaron a crecer profesionalmente, las habilidades desarrolladas o reforzadas durante la movilidad y los resultados obtenidos en relación a la práctica y formación docente. Para obtener las experiencias y los aspectos solicitados se optó por utilizar como recurso la plataforma Google Forms en donde se plasmó la interrogante que dio pie a la narración y descripción de la experiencia que tuvieron los participantes. Una vez obtenidas las respuestas, se llevó a cabo un Análisis Fenomenológico interpretativo.

## **Resultados**

Una vez obtenida y analizada la información se organizó en tres categorías: 1) Descripción de la movilidad; 2) Los desafíos que enfrentaron; 3) Habilidades desarrolladas.

En lo que respecta a la primera categoría encontramos que fue un proceso el cual causo nerviosismo, la mayoría de los participantes hacen mención que fue un gran reto puesto que se encontraban en un lugar totalmente desconocido para todos, lejos de su familia, pero a pesar de eso todos los participantes mencionan que la movilidad académica ha sido la mejor experiencia estudiantil que han vivido. Uno de los participantes expreso “fue una de las mejores experiencias vividas ya que pude enriquecer mi práctica y con ello mi formación profesional”.

Referente a la segunda categoría hubo coincidencia en el desafío de estar frente al aula todo el día durante toda la jornada de práctica, otro desafío que se hizo presente en los resultados fue la adaptación a las diferencias culturales y metodológicas en la enseñanza, Leyva, Hernández y Cancino (2022) citan a Focchi y Rojas (2015) quienes afirman que:

Cuando un adolescente va a estudiar a otro país, se enfrenta a un proceso de integración con personas nuevas, ya sea otros estudiantes, profesores o familias o personas anfitrionas, según sea el caso. Al ocurrir esto, el estudiante se sumerge en una interacción de culturas con comportamiento diferido. Si el estudiante tiene las habilidades, las actitudes y los conocimientos necesarios para integrarse a la cultura que lo recibe, entonces incrementa su capacidad de adaptación y pensamiento, lo cual resulta ser de gran ayuda al momento de enfrentar cualquier complicación o problema que se le presente durante su estancia.

En cuestión de las habilidades desarrolladas que corresponden al aspecto número 3 las habilidades que se identificaron fue principalmente la adaptabilidad, la responsabilidad y la autonomía, en ámbitos profesionales se mencionaron el saber identificar errores, organización de clases, la gestión del aula, el manejo del tiempo, el trabajar en un entorno multicultural y las habilidades que son de suma importancia en la práctica docente la reflexión y la autoevaluación.

Las habilidades adquiridas le abonan a la práctica docente puesto que las y los docentes deben estar preparados para adaptarse a cualquier contexto, y al término de la jornada el reflexionar sobre lo que se hizo y de qué manera se hizo ayuda a autoevaluar con el objetivo de mejorar día con día, según Korthagen (2010) la reflexión sobre la práctica es beneficiosa para los docentes porque:

Permite recapacitar sobre algunos de las causas, a veces difícilmente explicables, del comportamiento docente: ¿por qué hago lo que hago?

Ayuda a pensar sobre las experiencias de la clase con base en sus preocupaciones personales,

Permite descubrir nuevas y mejores formas de hacer las cosas en el aula, la escuela, la zona, cuando se realiza sistemáticamente a partir de describir, resignificar, comparar y transformar la práctica, tomando conciencia de sus aspectos esenciales; Ayuda a profundizar e ir más allá de formas superficiales de analizar problemas y plantear soluciones pedagógicas;

Impulsa el aprendizaje docente entre pares, ya que el apoyo de los colegas es más efectivo que la formación individualista y no colaborativa.

De igual forma se mencionó que la movilidad representa un logro personal, académico, adquisición de experiencias, conocimientos y esfuerzo.

Por lo anterior se deduce que se obtuvieron resultados positivos considerando que las experiencias vividas les contribuyeron al desarrollo personal y profesional, poniendo a prueba las capacidades profesionales, la capacidad de la resiliencia, adaptación y el saber enfrentar las adversidades, uno de los participantes mencionó lo siguiente “Sin duda alguna existieron grandes resultados, pero de todos destaca que el poder hacer este intercambio facilitó adquirir nuevas estrategias y aprendizajes que sin duda algunas son empapados de grandes recuerdos y amistades”.

### **Discusión y conclusiones**

En relación con lo antes expuesto, podemos deducir que la investigación sobre la movilidad académica de los alumnos de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte (ENEF) en la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua (ibycenech) revela la importancia de estas experiencias en la formación docente. A través de un enfoque cualitativo fenomenológico, se ha logrado captar las vivencias de los seis estudiantes participantes, quienes enfrentaron diversos desafíos que no solo pusieron a prueba sus capacidades, sino que también les permitieron desarrollar y reforzar habilidades cruciales para su futuro profesional.

Los resultados evidencian que la movilidad académica no solo es un medio para adquirir conocimientos, sino un proceso transformador que promueve el crecimiento personal y profesional. En consecuencia, se concluye que los resultados obtenidos son altamente positivos, dado que las experiencias vividas durante el proceso contribuyeron de manera sustancial al desarrollo tanto personal como profesional de los participantes. Estas vivencias pusieron a prueba y fortalecieron capacidades tales como la resiliencia, la adaptabilidad y la habilidad para enfrentar adversidades. Un participante resumió este impacto de manera elocuente al afirmar que "sin duda alguna existieron grandes resultados, pero de todos destaca que el poder hacer este intercambio facilitó adquirir nuevas

estrategias y aprendizajes que, sin duda alguna, están impregnados de grandes recuerdos y amistades”. Que les brindó una perspectiva enriquecedora sobre su futura labor docente. Asimismo, el intercambio cultural y académico facilitó el desarrollo de competencias multiculturales y habilidades de colaboración, esenciales en un contexto educativo globalizado.

En conclusión, la movilidad académica se presenta como una experiencia formativa esencial en la práctica docente, contribuyendo a la construcción de una educación más integral y adaptada a las demandas del siglo XXI.

## Referencias

Catalano, B., & Mayer, L. (s.f.). Obtenido de <https://www.teseopress.com/terminosclaveparalosestudiosdemovilidadenamericalatina/capter/movilidad-academica/>

Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Scielo.

Korthagen. (24 de Agosto de 2023). MEJOREDU. Obtenido de <https://www.mejoredu.gob.mx/entre-docentes/reflexion-sobre-la-practica/el-valor-de-la-reflexion-sobre-la-practica-para-el-aprendizaje-docente#:~:text=En%20suma%2C%20la%20reflexi%C3%b3n%20sobre,%2C%20conocimientos%2C%20valores%20y%20experiencias.>

Leyva Cordero, O., Hernández Paz, A. A., & Cancino Cancino, V. E. (2022). HACIA UNA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ESTUDIO COMPARATIVO DE ACULTURACIÓN. INTERCIENCIA, 47(1/2), 16-23.

Otero Gómez, M., Giraldo Pérez, W., & Luis, S. L. (2020). La movilidad académica internacional: experiencias de los estudiantes en Instituciones de Educación Superior de Colombia y México. Revista de la educación superior, 48(190).

Pérez Vargas, J. J., Nieto Bravo, J. A., & Santamaría Rodríguez, J. E. (2019). La Hermenéutica y la Fenomenología en la Investigación en Ciencias Humanas y Sociales. Redalyc.

Sánchez, J., & Hernández, G. (2020). Percepción del programa institucional de movilidad estudiantil como factor importante. Sinapsis, 69-85.

Santiago Ruiz, A. D., Santiago, P. R., Aquino Zúñiga, S. P., & García Rodríguez, J. F. (2018). CRUZAR FRONTERAS, REAPRENDER EN EL TRAYECTO...EXPERIENCIAS ACADÉMICAS DE LOS ESTUDIANTES. Visión IUNAES, 13-14.

UNESCO. (8 de 7 de 2020). UNESCO. Obtenido de <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/08/la-movilidad-academica-internacional-es-un-catalizador-de-la-renovacion/>



## **Los tipos de liderazgo y la movilización de emociones durante las prácticas profesionales de los docentes en formación**

Francisco Enrique García López

Franciscoenrique.garcia817@docentecoahuila.gob.mx

Jesús Edgar Polina Mezquitic

Mustag500@hotmail.com

Guadalupe Enrique Salas

Lupita\_007@live.com

Escuela Normal Oficial “Dora Madero”

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### **Resumen**

En las jornadas de práctica los estudiantes experimentan emociones académicas las cuales tienen su origen en el propio perfil, en el tipo de liderazgo que ejercen los directivos y/o titulares de grupo. El estudio se está relacionado con los tipos de liderazgo que se ejerce en las escuelas primarias, además, de la relación de estos con las emociones positivas y negativas, y las que están prevaleciendo. La investigación es cuantitativa, descriptiva y correlacional. La muestra se conformó de 85 estudiantes de la Escuela Normal Oficial “Dora Madero” del octavo semestre de la licenciatura en educación primaria del ciclo escolar 2023-2024. La recolección de datos fue con un cuestionario de escala frecuencias Likert de frecuencias. Los resultados demuestran que están prevaleciendo diversas emociones negativas, las cuales están vinculadas con los tipos de liderazgo de los directivos y el liderazgo de los titulares está vinculado a las emociones positivas y la reducción de las negativas. En el estudio se plantea el problema del paternalismo normalita como factor que dificulta y obstaculiza el desarrollo de la gestión de emociones, los retos y desafíos implícitos en el trayecto de práctica profesional y limita el logro del perfil de egreso.

**Palabras clave:** liderazgo, práctica docente, emociones académicas

## **Planteamiento del problema**

Durante las jornadas de práctica profesional de los docentes en formación, las situaciones a las que se someten son variadas y complejas. Observan y experimentan cuestiones relacionadas con lo didáctico, pedagógico y emocional. En el último grado de la licenciatura, basados en la experiencia, se incrementan exponencialmente las actividades en la práctica prolongada, tales como el diseño de la intervención pedagógica, la elaboración de instrumentos, formatos de asistencia, diseño de recursos y materiales didácticos, aunado el trabajo de titulación y el proceso de ingreso al sistema educativo nacional. Durante el análisis continuo de la práctica, los estudiantes han reflexionado sobre la gestión de sus sentimientos y emociones; dificultades en las relaciones interpersonales con los titulares de grupo y/o directivos por el tipo de liderazgo que ejercen; el heterogéneo clima laboral que prevalece en las escuelas primarias y la falta de inclusión, etc. Se incrementaron significativamente las solicitudes de tutoría psicológica y el reporte de estudiantes en situación de riesgo, ya sea por cuestiones académicas y/o de actitud, por ello se plantea la siguiente pregunta que regirá la investigación ¿Qué están experimentando los estudiantes normalistas en su última fase de formación inicial?

## **Objetivos de investigación**

Conocer los tipos de liderazgo de directivos y docentes de las escuelas de práctica.

Sondear los sentimientos y emociones que están experimentando los docentes en formación durante la práctica profesional.

Relacionar los tipos de liderazgo de los directivos y docentes con las emociones de los practicantes normalistas.

## **Preguntas de investigación**

¿Qué tipos de liderazgo ejercen los directivos y titulares de grupo de las escuelas primarias?

¿Qué sentimientos y emociones están prevaleciendo entre los docentes en formación?

¿Cómo se relacionan los tipos de liderazgo de los directivos y docentes con las emociones de los practicantes normalistas?

### **Hipótesis**

H<sup>1</sup>. Entre el 40% y 50% de los directivos ejercen liderazgos egocéntricos, autocráticos y conflictivos.

H<sup>2</sup>. Hasta 50% de los practicantes experimentan emociones negativas durante la práctica profesional.

H<sup>3</sup>. El tipo de liderazgo que se ejercen en las escuelas primarias están relacionados con las emociones negativas de los docentes en formación.

### **Marco teórico**

El perfil académico y personal de los estudiantes es crítico para la autorregulación del aprendizaje, sentimental y emocional, ello es determinante para afrontar los retos, desafíos y vicisitudes que se les presentan en los ambientes de aprendizaje en la escuela normal y en las escuelas durante las jornadas de práctica. El estudiante no solo debe lidiar con su propia personalidad sino también con las personalidades de los docentes normalistas, directivos y titulares de las escuelas primarias.

Para la psicología educativa, el estudio de la inteligencia emocional (IE) en la práctica docente sigue siendo de gran importancia. Diversos estudios han evaluado la importancia de algunas de las dimensiones que componen IE para ser un maestro altamente competente (Cejudo y López-Delgado, 2017). Estos autores, a partir de lo planteado por Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez (2011) afirman que algunas investigaciones concluyen que la inteligencia no sólo general, sino también la emocional y los factores de personalidad, forman parte del complejo entramado de competencias que requieren las personas para desarrollar con éxito su labor profesional (p. 29).

Asimismo, Nias (1996) citado en Cejudo y López-Delgado, 2017 señala

Que las emociones son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje por dos razones: en primer lugar, el proceso educativo implica la interacción entre personas y, en segundo lugar, porque la identidad personal y profesional de los docentes en muchas ocasiones son inseparables y en el aula se convierten en factores de influencia en la autoestima y en el bienestar personal y social (p. 30).

Ahora bien, es importante destacar que el tipo de liderazgo y el perfil emocional de los docentes de la escuela normal y de las escuelas primarias también tienen, ya sea un efecto positivo, neutro o negativo entre los estudiantes normalistas, por ello, la importancia de considerar el tipo de liderazgo. Al respecto, Levick (1998) establece que estos ocho estilos de liderazgo son los más relevantes: Egocéntrico. Centrado en sí mismo, dominante, dirige al imperio desde el centro; Autocrático. Envía respuesta desde la cima, no consulta; Igualitario Superior. (primero entre los iguales) Participativo, pero siempre da la impresión de conocer la respuesta, hace que las personas se sientan superiores y dignas de confianza; Conflictivo. Utiliza el conflicto, la ira y las pugnas para inspirar y presionar las personas hacia el éxito; Constructor de equipos. Mima y desarrolla a los equipos hasta que alcanzan resultados superiores por el solo hecho de querer agradar al líder; Estratégico. Comunica siempre la visión y la trayectoria hacia delante, enfocada y no complicada, respetado por la claridad de la imagen global; Popular. Persona extraordinaria que parece en apariencia ordinaria, aunque hace que todos a su alrededor parezcan extraordinarios; Político. Siempre equilibra y manipula a los participantes para mantener los nexos de poder equilibrados y controlados en el centro.

Respecto a la inteligencia emocional, Cejudo y López-Delgado (2017) a partir de lo postulado por Bisquerra, Pérez-González y Navarro (2015); Brasseur, Grégoire, Bourdu y Mikolajczak, (2013). La IE se refiere a las diferencias individuales en la identificación, expresión, uso, comprensión y regulación de las propias emociones y de las de los demás (p. 30).

En su investigación, Sandoval, Domínguez y Beltrán (2017), a partir de lo planteado por Zarazaga, 2006, asumieron que los procesos emocionales de los profesores tienen una

importancia fundamental en toda la experiencia de ser maestro (no solo en su despliegue profesional a través de su trabajo con el grupo escolar). También establecen que las emociones se constituyen en el primer instrumento de la propia consciencia del docente, a la hora de enfrentar la innumerable variedad de situaciones que le plantea la escuela cada día. Con esa asunción de partida, nos acercamos a las visiones de los docentes de sus propias emociones (pp. 2-3).

Camiro (2015) citado en Maldonado, Rojas y Zambrano (2016) afirma que,

En la actualidad uno de los grandes retos para los/las docentes es el manejo de las emociones, esto es, reconocer los sentimientos, teniendo la sensibilidad y empatía para identificarlos, y de esta manera —expresarlos sanamente||, es así que tener el control sobre las emociones resulta clave para que el estado de ánimo se vea favorecido y no, por el contrario, afecte negativamente en las clases (p. 8).

En el último grado de estudios, el docente en formación debe consolidar las competencias genéricas y profesionales, para el caso del plan 2018, además, en conjunto con el titular de grupo fomentar la inteligencia emocional entre los alumnos, sin embargo, cuando las condiciones personales, relaciones interpersonales y las propias del contexto escolar no son favorables, el proceso enseñanza aprendizaje no se facilitará.

Buitrón y Navarrete (2008), establecen que,

En las últimas décadas, la educación viene experimentando un interesante cambio de paradigma. Mientras que en los años noventa se orientaba fundamentalmente al desarrollo cognitivo y la adquisición de conocimientos, actualmente ha reconocido la enorme necesidad de concebir al ser humano como un todo integrado; es decir, por los aspectos cognitivos, afectivos y morales que interactúan permanentemente con el entorno. También afirman que, en la práctica pedagógica cotidiana, la educación cobra un rol cada vez más necesario e integral. La actual crisis de valores, el aumento de conductas violentas, la falta de disciplina y motivación en los estudiantes, así como el incremento de actitudes discriminatorias e intolerantes,

permiten repensar la función de los profesores y replantear los objetivos globales del sistema educativo (párr. 5-6).

Respecto a las emociones académicas, son procesos psicológicos que involucran componentes cognitivos, afectivos, motivacionales y expresivos. En este escrito se presentan resultados hallados en un estudio realizado en relación a aspectos emocionales de un grupo de estudiantes universitarios (Vaja, Martinenco y Martin, 2018, p. 79).

Para el ICCSI Las emociones académicas son las respuestas emocionales que experimentamos en el contexto educativo. Estas emociones pueden estar relacionadas con las clases, las actividades propuestas, la asistencia a clases y las tareas académicas. Según un estudio realizado en una universidad pública de Argentina, se identificaron dos grupos principales de emociones académicas: emociones positivas y emociones negativas (s.f.).

Respecto a las emociones positivas están relacionadas con las experiencias agradables y satisfactorias en el ámbito académico. Estas emociones pueden surgir cuando los estudiantes se sienten motivados, interesados y comprometidos con el contenido de las clases. También pueden experimentar emociones positivas cuando logran comprender y aplicar los conceptos aprendidos. Estas emociones positivas pueden aumentar la motivación y el interés por el aprendizaje, lo que a su vez puede mejorar el rendimiento académico. Por otro lado, las emociones negativas están asociadas con experiencias desagradables y frustrantes en el entorno académico. Estas emociones pueden surgir cuando los estudiantes se sienten abrumados, ansiosos o aburridos. También pueden experimentar emociones negativas cuando se enfrentan a dificultades para comprender un tema o cuando no logran alcanzar los resultados deseados en una tarea académica. Estas emociones negativas pueden afectar negativamente la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes.

### **Metodología**

El enfoque de la investigación es cuantitativo, el paradigma es positivista. Respecto al método es inductivo-deductivo y el diseño es no experimental y correlacional. En relación con el tipo de la investigación, es descriptiva y explicativa. La recolección de datos se realizó

mediante la técnica de la encuesta, a través del cuestionario que se aplica a los docentes en formación, 28 de la sección A, de los cuales 2 fueron cambiados de escuela, 29 de la B y 28 de la C, para la recomendación de escuelas y titulares de grupo del octavo semestre. La muestra se conformó por 85 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, los cuales representan el 100% de la población de cuarto grado de la Escuela Normal Oficial “Dora Madero”. Tanto las variables complejas (2, tipo de liderazgo y emociones) como simples (38) fueron considerados de algunos antecedentes y artículos de investigación de estudios parciales o terminados. Entre las técnicas estadísticas utilizadas destacan la descriptiva, correlación de Pearson para identificar vínculos, además de la regresión lineal para conocer asociaciones y en qué medida estas determinan el comportamiento de una variable a partir de otra. Adicionalmente se realizó la comparación entre grupos.

La recogida de datos se realizó en línea. La escala Likert fue de frecuencias. Se elaboraron bases y matrices de datos en la aplicación Excel y fueron analizados en SPSS. Para determinar la validez y confiabilidad del instrumento y de los datos recabados se aplicó el análisis de ítems “Alfa de Cronbach”, obteniéndose 0.788, con un nivel deseado de confianza: 95% y posible nivel de error en la representatividad de la muestra del 5%.

## Resultados

¿Qué tipos de liderazgo ejercen los directivos y titulares de grupo de las escuelas primarias?

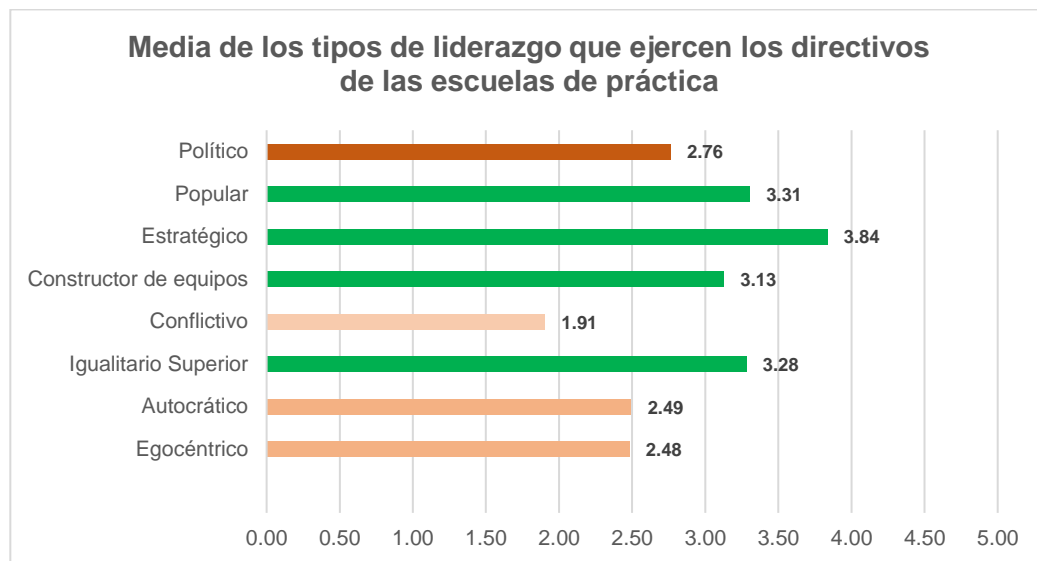
Respecto a los directivos, de los ocho tipos de liderazgo, destaca el “Estratégico”, ( $X=3.84$ ) el cual se caracteriza por comunicar siempre la visión y la trayectoria hacia delante, enfocada y no complicada, respetado por la claridad de la imagen global, seguido del “Popular” ( $X=3.31$ ), el cual se distingue por ser una persona extraordinaria que parece en apariencia ordinaria, aunque hace que todos a su alrededor parezcan extraordinarios, además, del líder “Igualitario superior” (primero entre los iguales), el cual se diferencia por ser participativo, pero siempre da la impresión de conocer la respuesta, hace que las personas se sientan superiores y dignas de confianza (Ver Gráfico 1). Sin embargo, el “Constructor de equipos”, fue otro tipo de liderazgo que destaca, en el cual, estos directivos se caracterizan por mimar y desarrollar a los equipos para que alcancen resultados



superiores por el solo hecho de querer agradar al líder, es decir, lo que hacen es para cautivar a los jefes de sector y/o supervisores.

Gráfico 1

Tipos de liderazgo que ejercen los directivos de las escuelas primarias



De los demás liderazgos, con valores inferiores, se identifican al “Político”, el cual equilibra y manipula a los participantes para mantener los nexos de poder equilibrados y controlados en el centro escolar, seguido del “Autocrático” y “Egocéntrico”, los cuales se distinguen por ser enviar respuestas desde la cima, y no consultar a sus subalternos, y los que se centran en sí mismos, son dominantes y dirigen las escuelas/al imperio desde el centro, son centralistas. Finalmente, el “Conflictivo”, cuya principal característica es utilizar el conflicto, la ira y las pugnas para inspirar y presionar las personas hacia el éxito con una media de 1.91.

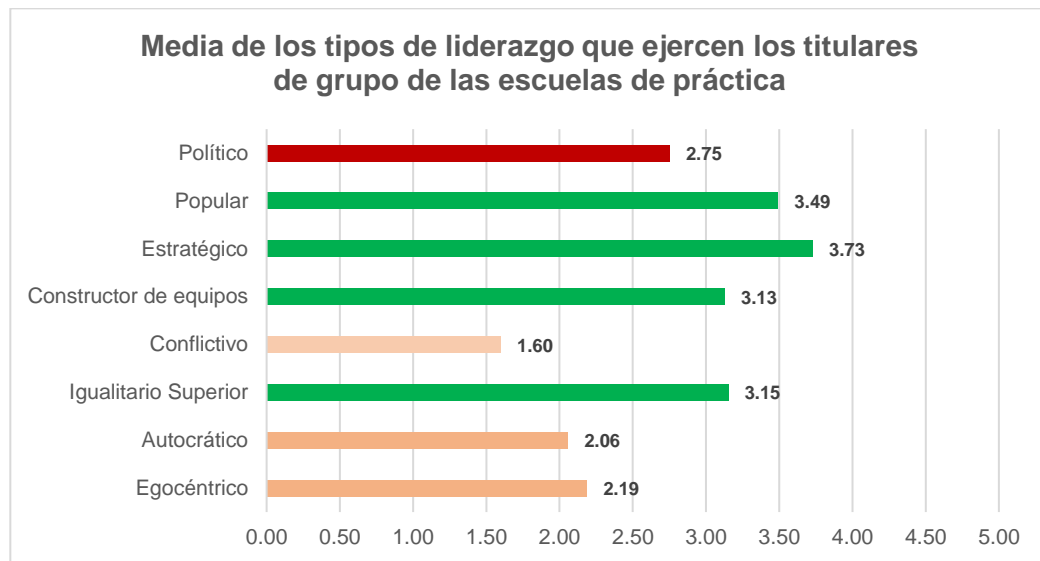
Este primer análisis, permite perfilar, en cierta medida, la cultura escolar que permea a las escuelas de práctica e inferir porque hasta seis (6) no fueron recomendadas por los docentes en formación para futuras jornadas de práctica.

Respecto a los titulares de grupo, tal como se muestra en el gráfico 2, destacan los tipos de liderazgo “Estratégico”, “Popular”, “Igualitario superior” y “Constructor de equipos”.

Ahora bien, respecto a los tipos de liderazgo que dificultan u obstaculizan las relaciones interpersonales con los docentes en formación se identifican al liderazgo “Político”, “Egocéntrico”, “Autocrático” y “Conflictivo”.

Gráfico 2

Tipos de liderazgo que ejercen los titulares de grupo de las escuelas primarias



De los 85 titulares de grupo, 72 fueron recomendados y 13 no.

¿Qué sentimientos y emociones están prevaleciendo entre los docentes en formación?

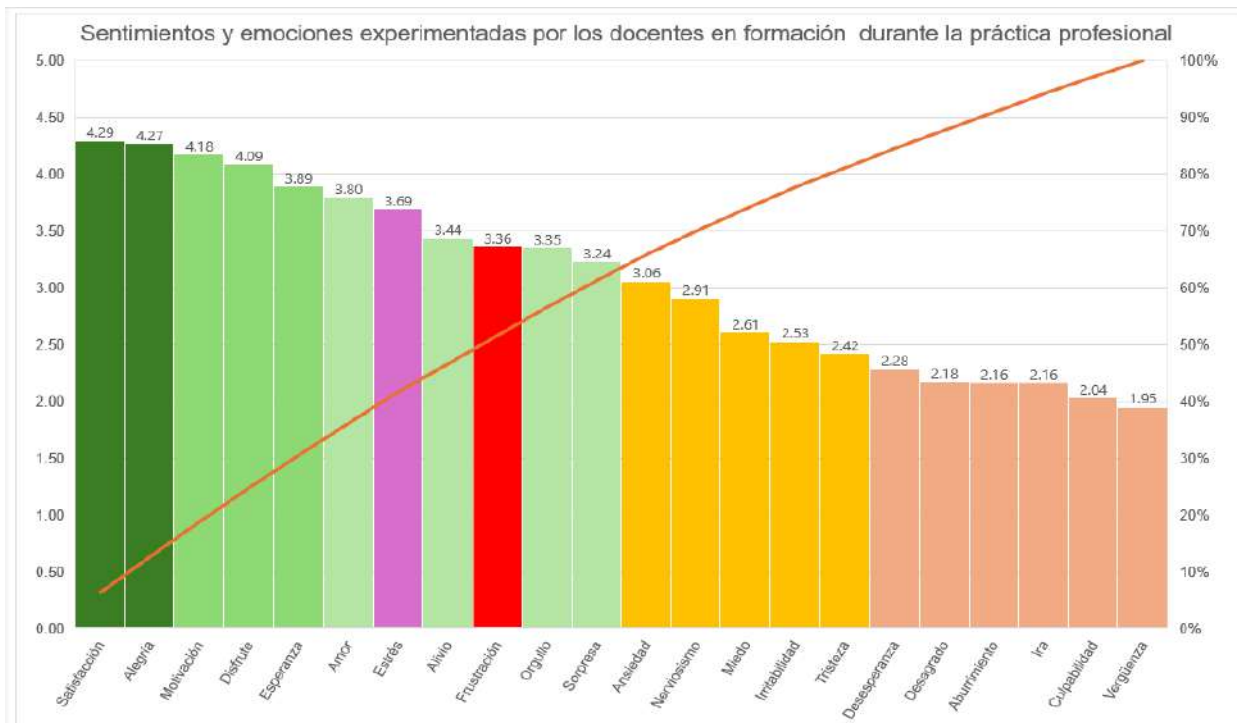
Fueron medidas y analizadas 22 variables, entre emociones positivas y negativas. Como se puede ver en el gráfico 3, es evidente que prevalecen entre los 85 docentes en formación las emociones positivas. En lo más alto figuran la Satisfacción, Alegría, Motivación, Disfrute, Esperanza y Amor Respecto a la Satisfacción, en la tabla 1 de frecuencias, hasta 70 practicantes la experimentaron entre frecuente y muy frecuentemente, lo que es alentador. Sobre la Alegría, 74 estudiantes la sintieron frecuente y muy frecuentemente. Respecto a la Motivación, fueron 69 que la experimentaron en las mismas escalas. Esta variable se redujo ligeramente en comparación con las anteriores. 12 docentes en formación ocasionalmente estuvieron motivados, 2 raramente y 2 nunca estuvieron motivados, lo cual es sumamente preocupante. Sánchez (2017) afirma que es

más imprescindible la motivación del docente que la del alumno. Porque el docente es un generador de emociones y dinámicas. Un docente motivado es una pieza fundamental en las reglas de la enseñanza.

De manera general, el perfil de los docentes en formación se caracteriza más por las emociones positivas, sin embargo, el “Estrés” ( $X=3.69$ ) y “Frustración” ( $X=3.36$ ), fueron altas y con valores más bajos la “Desesperanza”, “Aburrimiento”, “Ira”, “Culpabilidad” y “Vergüenza”. 50 estudiantes presentaron Estrés frecuente y muy frecuentemente en la jornada de práctica, lo cual es un índice alarmante. Respecto a la frustración, fueron 43 con las mismas frecuencias, tal como se muestra en el gráfico 3.

Gráfico 3

Sentimientos y emociones de los docentes en formación durante la jornada de práctica



¿Cómo se relacionan los tipos de liderazgo de los directivos y docentes con las emociones de los practicantes normalistas?

Basados en lo que postularon The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences, 2009g; Bagiella, 2007; Onwuegbuzie, Daniel y Leech, 2006a citados en Hernández, Fernández y Batista (2014) los resultados del análisis de correlación de Pearson se interpretaron a partir de que el coeficiente  $r$  de Pearson puede variar de  $-1.00$  a  $+1.00$ , donde  $-1.00$  = correlación negativa perfecta. (“A mayor X, menor Y”, de manera proporcional. Es decir, cada vez que X aumenta una unidad, Y disminuye siempre una cantidad constante). Esto también se aplica “a menor X, mayor Y”, y la correlación positiva perfecta (“A mayor X, mayor Y” o “a menor X, menor Y”, de manera proporcional. Cada vez que X aumenta, Y aumenta siempre una cantidad constante) (p. 306). El análisis de correlación implicó ocho tipos de liderazgo para los directivos y titulares, es decir, 16 variables, y 22 emociones, entre positivas y negativas, con un total de 38 variables. Se identificaron 1 correlación positiva muy fuerte; 4 alrededor de la correlación positiva considerable; 13 correlaciones entre  $+0.60$  y  $+0.70$ ; 31 Correlaciones positivas medias, que oscilan entre  $+0.50$  a  $+0.60$ , y alrededor de 50 correlaciones negativas que oscilan entre  $-0.20$  a  $-0.40$

Respecto a los tipos de liderazgo de directoras(es). Entre las variables Autocrático y Egocéntrico, la correlación positiva considerable a fuerte fue de  $r=.811^{**}$ , la correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). En relación con los liderazgos Egocéntrico y Conflictivo el vínculo fue de  $r=.756^*$ , además, Conflictivo con Autocrático el coeficiente fue  $r=.744^{**}$ . Otras correlaciones identificadas lo fueron la de Igualitario Superior con Constructor de equipos con  $r=.501^{**}$ , además, esta última variable obtuvo una  $r=.573^{**}$  con el tipo de liderazgo Estratégico, y finalmente, la variable Estratégico tiene un vínculo de  $r=.629^{**}$  con el liderazgo Popular. Ahora bien, estos tipos de liderazgo de los directivos tiene vínculos con ciertos tipos de liderazgo que ejercen los titulares de grupo.

Entre los principales vínculos, está el liderazgo Egocéntrico del director(a) con un coeficiente de  $r=.522^{**}$  con el mismo tipo de liderazgo en los docentes titulares, además,

con el liderazgo Conflictivo con  $r=.438^{**}$ . Es importante destacar que un directivo Conflictivo tiene un vínculo hasta de  $r=.488^{**}$  con los titulares Conflictivos. Estas correlaciones no fueron las únicas, sin embargo, las demás se ubicaron por debajo del  $+0.40$ , sin que ello implique que no sean importantes correlaciones, sin embargo, no tienen índices altos de asociación lo que disminuye los valores del coeficiente de determinación ( $r^2$ ).

El análisis de correlación entre los liderazgos que ejercen los directivos con las emociones positivas y negativas de los practicantes permitió determinar que fueron escasas las correlaciones positivas. La más significativa fue entre el liderazgo Conflictivo con la emoción negativa de Desagrado con una  $r=.552^{**}$ . El modelo de regresión lineal para determinar el coeficiente de determinación ( $r^2$ ), predice que los directivos conflictivos están determinando la generación del Desagrado hasta en un 30.5% entre los practicantes normalistas. El tipo de liderazgo Egocéntrico está vinculado con  $r=.348^{**}$  y una asociación de  $r^2=12.1\%$  con la generación del Desagrado. Otras correlaciones de ser un directivo Conflictivo se identificaron con la Desesperanza con  $r=.433^{**}$ ; con la Ira  $r=.399^{**}$  con la Irritabilidad  $r=.395^{**}$ .

Respecto a la vinculación y asociación entre los tipos de liderazgo de los directivos se presentaron múltiples correlaciones negativas entre débiles y medias con emociones negativas. El Egocéntrico se correlacionó con la Esperanza  $r=-.323^{**}$ , la Motivación  $r=-.306^{**}$  y la Satisfacción con  $r=-.307^{**}$ ; el Autocrático con la Motivación  $r=-.383^{**}$ . El Conflictivo con la motivación con una  $r=-.296^{**}$  y la Satisfacción  $r=-.354^{**}$ . Estos tipos de liderazgo tienen la característica de perfilarse de manera negativa o que no contribuyen de manera adecuada a la generación de ambientes de aprendizaje como tal. En relación con los tipos de liderazgo positivos o adecuados, destacan los liderazgos Estratégico y Popular. El primero se correlacionó con el Aburrimiento  $r=-.285^{**}$ , la Desesperanza  $r=.332^{**}$  y el Estrés  $r=-.269^{*}$ . El liderazgo Popular se vinculó con el Aburrimiento  $r=-.315^{**}$ , la Ansiedad  $r=-.300^{**}$  y el Estrés  $r=-.297^{**}$ .

Ahora bien, sobre las correlaciones de los tipos de liderazgo de los titulares de grupo con las emociones positivas y negativas de los docentes en formación, el Autocrático se

vínculo con la Motivación  $r=-.307^{**}$  y la Satisfacción  $r=-.289^{**}$ . El Constructor de equipos con el Estrés  $r=-.332^{**}$ . El liderazgo Estratégico con la Esperanza  $r=.372^{**}$ , la Motivación con un vínculo  $r=.456^{**}$  y la Satisfacción  $r=.276^*$ , además, este tipo de liderazgo, se correlaciona de manera negativa (“A mayor X, menor Y”, de manera proporcional) con el Estrés  $r=-.228^*$ , la Frustración  $r=-.218^*$ , la Ira  $r=-.287^{**}$ , la Irritabilidad  $r=-.223^*$  y el Nerviosismo  $r=-.236^*$ .

El liderazgo Popular obtuvo una  $r=.396^{**}$  con la Motivación, con la sorpresa  $r=.251^*$  y con el Orgullo  $r=.246^*$ .

### **Discusión y conclusiones**

Es mucha mayor la vinculación y asociación de los tipos de liderazgo de los directivos con las emociones que están experimentando los practicantes, particularmente con las negativas. Destacan negativamente los tipos de liderazgo Egocéntrico, Autocrático y Conflictivo. Respecto a los docentes titulares de grupo, son mucho menores las correlaciones con las emociones negativas, sin embargo, es evidente que tienen muchos vínculos con las emociones positivas y están influyendo en la disminución en las emociones negativas los tipos de liderazgo Estratégico y Popular.

Al conocer los tipos de liderazgo de directivos y docentes de las escuelas de práctica, es evidente que estos están influyendo en las emociones, particularmente en las negativas al interactuar con los directivos, sin embargo, en mayor medida los titulares de grupo están incidiendo positivamente entre los docentes en formación durante las jornadas de práctica profesional. Al sondear los sentimientos y emociones, la escuela normal deberá de profundizar en el diagnóstico y análisis de los perfiles de los estudiantes, de tal manera que diseñe programas específicos para desarrollar y/o fortalecer la inteligencia emocional. Es importante destacar, que las emociones académicas positivas y negativas debe estudiarse desde la primera jornada de práctica docente, en los diversos contextos escolares en los que estará inmerso el docente en formación, además, de comparar dichos resultados con los diagnósticos del área de tutoría, ya sea psicológica y/o académica, o su equivalente, para determinar si solamente la inmersión en las escuelas de práctica esta incidiendo en las



emociones o el perfil personal es el que esta detonando y/o agudizando las emociones, particularmente las negativas. De acuerdo con Buitrón y Otros (2008), la crisis de valores y la falta de disciplina también puede estar influyendo.

Es cada vez más frecuente la discusión sobre el paternalismo institucional normalista que es característico de ciertas escuelas normales que fomentan el deterioro cognitivo conductual de sus estudiantes, al evitarles enfrentarlos a los propios retos y desafíos que implica la formación docente. La excesiva flexibilidad curricular, académica y administrativa esta menoscabando el desarrollo de los distintos tipos de inteligencia, lo que esta afectando la capacidad de los estudiantes para gestionar sus emociones y autorregular su aprendizaje. Se les están generando condiciones para evitarles que cumplan con los parámetros de calidad implícitos en los planes y programas de estudio, de las exigencias de los diversos trayectos formativos y el cabal cumplimiento de las normas de acreditación escolar. En tal sentido, Martín (2011) afirma que se halla un fenómeno adicional de particular interés y nocividad, “el paternalismo pedagógico” reinante entre aquellos que, en algún momento de sus tareas profesionales, han de tomar decisiones relativas al estado académico, disciplinario, o aun psicológico, de los alumnos, para el caso, ya sea de directivos y docentes normalistas. Este autor afirma que “Ser paternalista, cuando la situación ni lo exige ni lo justifica, resulta contraproducente, y en el ámbito de la educación, aún más si cabe”.

Al relacionar los tipos de liderazgo de los directivos y docentes con las emociones de los practicantes normalistas, fue posible identificar de manera más válida y confiable los principales vínculos y asociaciones, destacándose que en múltiples estudiantes, al momento de estar sometidos a contextos escolares que les exigen experimentan estrés y frustración y que solamente una minoría de estos (alrededor de los 85) desmejoran significativamente sus índices de desempeño académico reflejándose en muy bajas evaluaciones, tanto en las jornadas de práctica como en los ambientes de aprendizaje de la escuela normal.

De las hipótesis planteadas, la H<sub>1</sub>. Entre el 30% y 40% de los directivos ejercen liderazgos egocéntricos, autocráticos y conflictivos, los resultados permiten determinar que se refuta, porque los valores fueron menores. Del primero el porcentaje se ubicó en 29.4%, el segundo en 28.2% y los conflictivos en 15.3%. Respecto a la H<sub>2</sub>. Hasta 50% de los



practicantes experimentan emociones negativas durante la práctica profesional, los datos permiten establecer que se acepta. El 58.8% de los 85 estudiantes están experimentando frecuentemente Estrés, 58.8%, Frustración 50.6% y 41.1% de Ansiedad. Finalmente, sobre la H<sub>3</sub>. El tipo de liderazgo que se ejercen en las escuelas primarias están relacionados con las emociones negativas de los docentes en formación, los resultados del análisis del coeficiente de correlación de Pearson demuestran que los liderazgos que ejercen los directivos están vinculados con diversas emociones negativas de los docentes en formación durante su estancia en las escuelas de práctica.

## Referencias

- Buitrón, S., & Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1-8. Obtenido de <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/8/670>
- Cejudo, J., & López-Delgado, L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- ICCSI. (2023). Centro de Estudios Legales y Sociales. Obtenido de Emociones Académicas E Inteligencia Emocional: Optimizando Aprendizaje | ICCSI: <https://iccsi.com.ar/emociones-academicas-e-inteligencia-emocional/?Shared=false>
- Maldonado, C., Rojas, M., & Zambrano, N. (2016). UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN. Obtenido de FACULTAD DE EDUCACIÓN: [http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/2475/3/Tesis\\_Emociones\\_en\\_las\\_practicas\\_pedagogicas.pdf](http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/2475/3/Tesis_Emociones_en_las_practicas_pedagogicas.pdf)
- Martín, J. (2011). Los errores del actual sistema educativo. *Redalyc*, 253-256.
- Sánchez, F. (5 de Marzo de 2017). Escuela de Organización Industrial. Obtenido de Motivación docente: <https://www.eoi.es/blogs/gestioneducativa/2017/03/05/motivacion-docente/>
- Vaja, A., Martinenco, R., & Martín, R. (2018). Aportes para pensar las emociones académicas en clases universitarias. *Contextos de Educación*, 79-89.

## **Prácticas profesionales: la enseñanza formativa por medio del aprendizaje colaborativo en la nueva escuela mexicana**

Daniel Ernesto Martínez Olivas

2020b.Danielernesto.Martinezolivas@Aguileradgo.Com

Gladis Hernández Medina

Gladis.Medina@Aguileradgo.Com

Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera"

Línea Temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### **Resumen**

La educación mexicana a través del tiempo ha enfrentado grandes retos y transformaciones que han apoyando y aunado al crecimiento educativo del país, consecuente la búsqueda constante de un nuevo modelo mejor que el anterior, brindando un nuevo plan y programa de estudios susceptible a diferentes modificaciones. Sin embargo, la Nueva Escuela Mexicana trae consigo una nueva visión sobre la forma de percibir y comprender los contenidos y los procesos de aprendizaje en las que se tenían acostumbrada en la educación en general. Tomando en general una adaptación en la forma de trabajo por medio de proyectos formativos, centrados en la comunidad en donde se desarrolle el educando, ya que ahí es donde utiliza todas las herramientas y aprendizajes adquiridas en su centro de estudio. Identificando como uno de los puntos de centrales la enseñanza que se tiene en el aula.

**Palabras clave:** Aprendizaje, procesos, educación, adaptación y enseñanza.

## Abstract

Mexican education over time has faced great challenges and transformations that have supported and combined the educational growth of the country, resulting in the constant search for a new model better than the previous one, providing a new plan and study program susceptible to different modifications. However, the New Mexican School brings with it a new vision on the way of perceiving and understanding the contents and learning processes to which they were accustomed in education in general. Generally taking an adaptation in the way of working through training projects, focused on the community where the student develops, since that is where he uses all the tools and learning acquired in his study center. Identifying the teaching that takes place in the classroom as one of the central points.

**Keywords:** learning, processes, education, adaptation and teaching.

## Introducción

La Nueva Escuela Mexicana es el nuevo modelo educativo que entró en vigor en la educación básica en el ciclo 2023-2024, tomando como referencia las bases de la educación humanista, el proceso de actualización de los contenidos y la transformación administrativa y de gestión en las escuelas.

Según el nuevo “Plan y Programas de estudios del año 2022”, la educación se refiere a un derecho humano universal, siendo un bien público de interés nacional y en permanente construcción, siendo perfectible a cambios para su mejora. Tomando como un valor intrínseco el principio del interés superior del niño, siendo el conjunto de acciones y procesos que tomen en consideración y en primer lugar la protección, seguridad y cumplimiento de todos los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Tomando como referencia las diferentes formas de diversidad tanto de culturas, religiones, tradiciones y etnias para que se incluyan a la educación, convivan y se expresen libremente (Secretaría de Educación Pública , 2022).

Una de las perspectivas más importantes del nuevo modelo educativo es colocar a la “comunidad” como el centro de la enseñanza y el aprendizaje en los procesos educativos,

tomando como horizonte para guiar la elaboración de los proyectos en general con sus contextos de acuerdo a su lectura de la realidad. Siendo este el punto rector en la presente investigación, el involucrar a los educandos en su comunidad con sus demás compañeros, para poder obtener un aprendizaje significativo, brindando un conocimiento crítico, analítico y reflexivo, más allá de las consecuencias de sus decisiones. Identificando en conjunto con los perfiles de egreso de la Nueva Escuela Mexicana el formar estudiantes que piensen no solo en su persona, si no, en los demás y como sus acciones repercuten en su contexto.

Para poder generar un aprendizaje profundo y permanente en los estudiantes, es necesario identificar y reconocer las características de su contexto, desarrollando los contenidos adaptados por medio de la planeación y ejecución en las clases en el aula. Reconociendo que al formar parte de una comunidad educativa el generar lazos de trabajo y redes de comunicación entre distintos grados facilita y aumenta el aprendizaje en el colectivo escolar, aprendiendo de forma colaborativa, tanto con las acciones, como con el conocimiento del otro.

## **Planteamiento del problema**

### **Contexto**

La investigación se realizó en el transcurso de las prácticas profesionales del docente en formación en el ciclo escolar 2023-2024 en la Escuela Primaria “Ricardo Flores Magón” en la ciudad de Vicente Guerrero, Dgo., siendo una parte fundamental describir los tres escenarios en donde se desarrollan los educandos la comunidad, escuela y aula, pues en estos se desarrollan, interactúan y ponen en práctica los conocimientos obtenidos en clases.

La comunidad se encuentra en la parte sur-este del estado de Durango, colindando con el estado de Zacatecas cercano a las comunidades de Súchil, Valle de Poanas, Nombre de Dios y Sombrerete. La vegetación es escasa en el municipio, en cuanto a la fauna existen en esta región es general a animales desérticos.

La primaria es una institución de organización completa con tres grupos por grado, dando como total 18 grupos, en consecuente 23 docentes y dos trabajadores. La escuela

cuenta con todos los servicios públicos de suministro, tales como el teléfono, luz, agua, señal, e internet. Aunque en ocasiones se tienen problemas con el abastecimiento de ciertos recursos, la mayor parte del tiempo se cuenta con los recursos. En la institución se posee con dos sanitarios con división de niñas y niños, una biblioteca, una dirección, una cancha con domo, una cancha de futbol de terracería, diversas sillas y mesas de cemento dispersas en la escuela y un aula de usos múltiples con 14 computadores en uso. Los recursos disponibles en la institución están distribuidos entre todos los grupos, asignados por medio de roles de trabajo, organizando de forma adecuada su población escolar de 370 niños.

El grupo de prácticas es de 6° y se cuenta con 18 alumnos, en el aula se tiene sillas, mesas, dos pizarrones en uso, un estante esqueleto, un locker, un escritorio, una biblioteca del aula, un librero de madera, entre otros recursos. Al igual la estructura de la misma es adecuada para su uso diario, aunque, se cuente con algunos desperfectos que se pueden mejorar. Los estudiantes del grupo son muy participativos y críticos al momento de buscar e interpretar datos relacionados con los proyectos, cuentan con un ambiente competitivo de aprendizaje y buscar interpretar los conocimientos y resultados de los proyectos de manera autónoma e individual.

### **Justificación**

Es necesario que se implementen estrategias de trabajo de forma colaborativa para fomentar la unión del grupo y establecer términos de solidaridad en el mismo. Los estudiantes poseen una forma de trabajo individualista, solo se preocupan por su bien personal, dejando de lado la visión del bienestar de su comunidad, las posibles necesidades en las que puedan apoyar y el conocimiento necesario que se necesite obtener para su crecimiento personal y desarrollo de sus capacidades en sus contextos.

### **Preguntas de investigación**

- ¿Cuáles son las barreras de aprendizaje que se enfrenta el grupo para poder realizar los procesos de desarrollo de aprendizaje adecuadamente?
- ¿Qué estrategias utilizar para desarrollar la empatía en las situaciones problemáticas de su comunidad?

- ¿Cómo desarrollar los proyectos de la Nueva Escuela Mexicana en favor de las necesidades del grupo por medio del trabajo colaborativo en la comunidad escolar?

### **Delimitación del problema**

El problema central es la falta de empatía, importancia e interés de los estudiantes del grupo de práctica hacia la comunidad educativa, sobre cómo esto influye en el crecimiento de los estudiantes en su contexto y el desarrollo de sus capacidades académicas en el medio áulico, escolar y comunitario.

### **Objetivo general y específicos**

Generar ambientes de aprendizaje por medio de estrategias centradas en el crecimiento de los estudiantes en su contexto por medio del desarrollo de sus capacidades en el colectivo escolar.

- Identificar las barreras de aprendizaje que enfrenta el grupo para poder realizar los procesos de desarrollo de aprendizaje adecuadamente.
- Utilizar estrategias para desarrollar la empatía en las situaciones problemáticas de su comunidad por medio de los proyectos integradores.
- Desarrollar proyectos integradores de la Nueva Escuela Mexicana en favor de las necesidades del grupo por medio del trabajo colaborativo en la comunidad escolar.

### **Marco teórico y revisión de la literatura**

Dentro de los aspectos mas importantes de la función específica de la investigación es la formulación de estrategias aplicables por medio del trabajo colaborativo en diversos grados. Sin embargo, primero es necesario identificar y tener en claro el concepto de educación, mencionado según diversas organizaciones que la educación es un derecho básico de todos los niños, niñas y adolescentes, que les proporciona habilidades y conocimientos necesarios para desarrollarse como adultos y además les da herramientas para conocer y ejercer sus otros derechos (UNICEF, 2017). Al igual el docente investigador Aníbal León comenta que la educación es un proceso humano y cultural complejo. Para establecer su propósito y su

definición es necesario considerar la condición y naturaleza del hombre y de la cultura en su conjunto, en su totalidad, para lo cual cada particularidad tiene sentido por su vinculación e interdependencia con las demás y con el conjunto. (León, 2007).

Es necesario mencionar que el transformar la educación por diversos modelos educativos siendo los que rigen la evolución y progresión de los contenidos que se abordan en el aula, significan un gran impacto conforme su transformación en los educandos y consecuente en las comunidades de todo México, el educar es la forma en la que las personas se adaptan y se comportan con las situaciones de la vida diaria, siendo este uno de los principales perfiles de egreso de la Nueva Escuela Mexicana, que el estudiante pueda desarrollar y utilizar los conocimientos obtenidos en el aula, en las situaciones diarias de la vida en su comunidad, identificando y promoviendo las consecuencias de sus actos y sobre como estas influyen en los demás inconscientemente. Sin embargo, es esencial enfocar el término de comunidad que se entiende según el Plan de Estudios como el conjunto de sujetos que se relacionan en un territorio determinado, desde donde es posible hacer construcciones sociales, simbólicas, económicas e históricas comunes; no siempre ajenas a tensiones y contradicciones, que son fuente de ideas, contextos y recursos para la educación y el aprendizaje, siendo desde el medio rural en la forma de municipio o pueblo, o bien, en zonas urbanas en la forma de barrio o colonia, lo fundamental es que la escuela estreche lazos con ambas perspectivas comunitarias para fortalecer las relaciones entre grupos y personas desde su diversidad y propiciar interacciones educativas de mutua influencia (Secretaría de Educación Pública , 2022).

Interpretando la importancia que tiene la comunidad en la educación, es vital su conexión para el aprendizaje, desarrollo y aplicación del mismo, diversificando los momentos de estudio en los que se puede realizar, como lo es el aprendizaje individual y colectivo, pero surge la pregunta ¿qué tipo de aprendizaje es mas enriquecedor?

Si bien es importante resaltar su importancia, el aprendizaje individual es una modalidad del proceso de enseñanza que se basa en las capacidades o necesidades individuales de cada estudiante, esta forma de aprendizaje hace que el facilitador o



educador cumpla un rol activo para transmitir los contenidos educativos. Pero los alumnos son los encargados del autoaprendizaje. Teniendo conexión con el aprendizaje organizacional el cual es un proceso que integra las experiencias y conocimientos individuales de cada participante (Izquierdo, 2021). En cambio, el aprendizaje colaborativo es un enfoque educativo que enfatiza la importancia de que los estudiantes trabajen en conjunto para resolver problemas, completar tareas y aprender los unos de los otros. Involucra interacciones estructuradas y cooperativas para alcanzar dichas metas, lo que les permite a los estudiantes apoyarse mutuamente y potenciar sus procesos de aprendizaje e incentiva el desarrollo de habilidades esenciales como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, el liderazgo y la resolución de problemas (Aguilera, 2023).

Tomando como principal aspecto que el trabajo en el aula relacionado con la comunidad, influye en gran medida dependiendo de las necesidades que se tengan en el grupo y los aprendizajes que se quieran adquirir, demostrando que tan enriquecedor es el trabajar con un enfoque colaborativo en el aula incluyendo a todos los alumnos en el grupo o hasta incluso a diferentes grados, para poder así lograr, obtener y compartir los conocimientos esperados por los procesos de desarrollo y aprendizaje.

Demostrando que la frase “todos aprendemos de todos” de la autora Verónica Vázquez se comprende que no todo el mundo tenemos todos los medios, ni todo aprendido, sino, que observamos, platicamos, preguntamos y así, se estructuran ideas que permiten construir conocimientos para alcanzar algún fin. Cuando tenemos la prueba clara de que alguna persona dijo –con toda la intención y conocimiento de causa “algo” impropio– también se crea un aprendizaje. Es difícil entender que, aunque todos aprendemos de todos, también tenemos valoraciones personales, nuestros propios principios y la educación que se ha adquirido de casa. Al estar seguros de que todos aprendemos de todos, actuemos como queremos que sea el reflejo, que no sea sólo un discurso del “deber ser” (Escalante, 2018), sin importar la edad o el grado en el que se encuentren los educandos, cada alumno tiene una visión y percepción de las cosas que puede compartir y contribuir para el enriquecimiento de los aprendizajes de los demás estudiantes del colectivo.

Relacionando el aprendizaje con la evaluación de los contenidos, tomándolo desde un punto de vista técnico, la evaluación mide el grado en que las conductas de las y los estudiantes se ajustan a los objetivos, competencias o aprendizajes clave planteados en el currículo. Se mide el producto (el sujeto cosificado en su conducta), no el aprendizaje ni lo que sucede en el proceso formativo, en cambio la evaluación formativa se centra en el seguimiento sobre el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, esto es, del desarrollo de éstos en diferentes contextos y experiencias que conciernen a su vida cotidiana trabajando el error de las y los estudiantes en una estrategia didáctica para interpretar el sentido del error y acordar una estrategia de acción (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Teniendo en claro la relevancia y funcionalidad que tiene el enfoque del aprendizaje colaborativo por medio de proyectos en la Nueva Escuela Mexicana, tomando la evaluación de los contenidos como una visión mas lejana que solo la memorización, si no, la interpretación de sus errores y las acciones que realizan los estudiantes con base al aprendizaje obtenido en clases en la aplicación de sus conocimientos en las situaciones problemáticas de su vida diaria en comunidad.

### **Metodología: paradigma o enfoque, diseño, técnicas e instrumentos**

#### **Enfoque**

La metodología utilizada fue la investigación-acción que analiza la acción humana desde un movimiento comunicativo y participativo, que favorece el intercambio de conocimientos y el desarrollo de una estructura relacional de confianza y compromiso con los sujetos que integran la realidad a transformar durante el proceso, consecuente es necesario realizar un seguimiento continuo de las decisiones, acciones y todas las actividades intencionadas desarrolladas por los actores implicados en la situación. Por lo tanto, en este enfoque, la investigación no se limita únicamente a una forma de acción, ya que pretende aumentar el conocimiento y la conciencia de los investigadores sobre las personas y/o grupos implicados (Ortega, 2024).

## **Técnicas e instrumentos**

Una de las formas de recopilar información fue por medio de diversas técnicas como lo fue la observación realizada por medio de la recopilación de datos de forma directa y sistemática que pudiera ayudar a brindar información relevante a los objetivos de investigación, la entrevista en conjunto con el diagnóstico realizada en el inicio de las prácticas identificando cuales eran las necesidades del grupo y las habilidades en las que se desarrollarían áreas de oportunidad, el diario de campo y registro de datos por medio de las planeaciones y las evidencias obtenidas de las clases y la colección de imágenes y evidencias de los proyectos.

## **Resultados parciales**

Las actividades realizadas en el transcurso de las jornadas de práctica fueron diversas y en conjunto se avanzaba el tiempo se fueron diferenciando el grado y temas de aprendizaje conforme la responsabilidad y enseñanza mutua entre los educandos. Se comenzó con actividades grupales de empatía para sensibilizar al grupo, seguido de los siguientes proyectos:

- ❖ Proyecto ¡Mi comunidad se expresa! Libro de texto “Proyectos comunitarios” página 96-107.

Este proyecto tenía como objetivo el convertir a los educandos en cuentacuentos de textos literarios para fomentar la convivencia pacífica y compartir con la comunidad, mediante distintas maneras de expresión como los movimiento, gestos, sonidos o colores. Realizando la actividad en conjunto con todo el grupo y presentando las obras de teatro de títeres y cuentacuentos con la caja de Kamishibai a los grados de 1° y 2° grado respectivamente, compartiendo los conocimientos de las características de los cuentos y fábulas. (Anexo 1)

- ❖ Proyecto ¡Vamos a la feria de los juegos tradicionales! Libro de texto “Proyectos escolares” página 330-343.

En este proyecto de aprendizaje servicio, se organizaron junto con las y los compañeros de la comunidad escolar, especialmente con alumnos de 2° grado, una feria de juegos tradicionales en la escuela. Planeando, realizando y estableciendo

acuerdos y asignado roles de participación de manera conjunta, enseñando y demostrando trabajar equitativamente para el logro de objetivos comunes. (Anexo 2)

❖ Proyecto ¡Nuestros vecinos estelares! Libro de texto “Proyectos escolares” página 142-159.

En este proyecto por indagación, se explicaron las características de algunos componentes del Universo, así como la relación que guardan con algunos descubrimientos y aportaciones científicas o tecnológicas realizados por diferentes pueblos o culturas. Realizando un bebe leche relacionado al Sistema Solar en conjunto con el grado de 3° y creando preguntas sobre el mismo tema para su mejor comprensión. (Anexo 3)

❖ Proyecto ¡Preservemos nuestras historias e imaginemos libros! Libro de texto “Proyectos comunitarios” paginas 62-73.

En este proyecto se investigaron diversas historias, mitos, leyendas, cuentos y fábulas para difundirlas y compartirlas para promover su conservación, creando un libro artesanal y organizando en colectivo con el grado de 4° una feria del libro. Compartiendo con la comunidad escolar los diversos textos literarios que se tienen en la región y en nuestro país. (Anexo 4)

❖ Proyecto ¡Debates breves pero profundos! Libro de texto “Proyectos de aula” páginas 60-71.

En el proyecto se escribió un microrrelato sobre problemas relacionados con la inclusión, la igualdad, la equidad de género y el cuidado de la salud, reconociendo la forma de generar argumentos para un debate. Las sesiones se realizaron con el grado de 5° y se formalizaron los debates formales con todas sus características y puntos específicos para que al egresar los alumnos de 6°, los alumnos de 5° lo realicen con el grado menor. (Anexo 5)

❖ Proyecto ¡Conozcamos y respetemos la diversidad cultural y sus formas de vida! Libro de texto “Proyectos comunitarios” páginas 260-277.

En este proyecto reconocieron la diversidad cultural para apreciarla y valorarla, pero también para evitar prejuicioso discriminaciones contra personas culturalmente diferentes que habitan en su entorno y, así, mejorar la convivencia pacífica entre todas ellas. Teniendo en claro que este proyecto estaba en concordancia con los demás grupos de 6° grado, se realizó un conversatorio con un estudiante de la Normal Aguilera de zona indígena “El Mezquital, Durango”, contestando diversas preguntas que los alumnos previamente le tenían preparadas y explicando las tradiciones y rituales de su etnia, como lo es “El Mitote”. (Anexo 6)

Teniendo la mayor parte de los resultados positivos y de gran aprendizaje colaborativo, no solo en el grupo de 6°, si no, en la mayor parte de los demás grados, dejando un ambiente de empatía y solidaridad en los estudiantes, reconociendo y comprendiendo la gran diversidad de nuestra comunidad por medio de las actividades y estrategias transversales.

### **Conclusiones**

El aprendizaje colaborativo se centra en la formulación de los aprendizajes por medio de diversos agentes, identificando y realizando aportes para la mejor comprensión de un tema. El poder trabajar de manera organizada y sistemática con otros grados fomenta en gran medida con la formación de los conocimientos de ambos grupos siendo significativa en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los educandos.

La conclusión sobre el aprendizaje colaborativo y la enseñanza formativa es directa y específica, ya que, ambos enfoques son fundamentales para fomentar un ambiente educativo dinámico, participativo y centrado en cada estudiante. Al integrar el aprendizaje colaborativo, donde los alumnos trabajan en conjunto para construir un conocimiento en específico, con la enseñanza formativa, que se centra en el proceso de aprendizaje y en proporcionar retroalimentación continua, se crea un entorno que promueve el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el desarrollo de habilidades sociales. Esta combinación potencia la autonomía del estudiante, su capacidad para trabajar en equipo y su motivación

intrínseca, preparándolos de manera más efectiva para enfrentar los desafíos del mundo actual y futuro en sus diferentes comunidades.

Siendo la evaluación formativa y el aprendizaje en comunidad contundente, formando pilares esenciales para un proceso educativo enriquecedor y efectivo. La evaluación formativa proporciona retroalimentación continua y personalizada que guía a los estudiantes en su progreso, identificando áreas de mejora y fortalezas. Por otro lado, el aprendizaje en comunidad fomenta la colaboración, el intercambio de ideas y la construcción colectiva de conocimiento.

Cuando se combinan la evaluación formativa y el aprendizaje en comunidad, se crea un entorno educativo que potencia el desarrollo integral de los estudiantes. La retroalimentación constante les permite ajustar y mejorar su desempeño, mientras que la interacción con sus pares les brinda diferentes perspectivas y enriquece su comprensión. Además, el sentido de pertenencia a una comunidad de aprendizaje promueve la motivación, el compromiso y el desarrollo de habilidades sociales clave.

En resumen, el trabajar de forma colaborativa en el grupo, con diversos compañeros y hasta incluso diferentes grados, se complementa mutuamente para crear experiencias educativas significativas y orientadas al crecimiento. Al implementar ambos enfoques de manera integral, se establecen las bases para que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos, críticos y colaborativos, preparados para enfrentar los desafíos que se encuentren a partir de su egreso de la educación básica.

### **Referencias bibliográficas**

Aguilera, C. (25 de Octubre de 2023). Ispring. <https://www.ispring.es/blog/aprendizaje-colaborativo#:~:text=El%20aprendizaje%20colaborativo%20es%20un,los%20unos%20de%20los%20otros.>

Escalante, V. V. (7 de Diciembre de 2018). Revista Educarnos . <https://revistaeducarnos.com/todos-aprendemos-de-todos/>



Izquierdo, A. M. (25 de Diciembre de 2021). Luca. Luca:  
<https://www.lucaedu.com/aprendizaje-individual-personalizar-el-proceso-educativo/#:~:text=El%20aprendizaje%20individual%20es%20una,complementan%20con%20las%20actividades%20grupales.>

León, A. (2007). Qué es la educación. Venezuela : Educere.

Ortega, C. (1 de Enero de 2024). Questionpro.  
<https://www.questionpro.com/blog/es/investigacion-accion/#:~:text=La%20investigaci%C3%B3n%20Dacci%C3%B3n%20como%20herramienta,integran%20la%20realidad%20a%20transformar.>

Secretaría de Educación Pública . (2022). Plan de estudios 2022 . Ciudad de México: xxxx.

UNICEF. (1 de Septiembre de 2017). UNICEF. Educación y aprendizaje:  
<https://www.unicef.org/mexico/educaci%C3%B3n-y-aprendizaje>

## Anexos

### Anexo 1



### Anexo 2





Anexo 3



Anexo 4



Anexo 5



Anexo 6



## **Implementación y evaluación de un laboratorio multigrado para la práctica experimental en la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní**

Tirso Renán Suárez Segovia

Cam01@normales.mx

Miriam Rubi Sosa magañaat

Cam01.msosa@normales.mx

Armando Jesús Caamal Avilés

Cam01000003@normales.mx

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria

Calkiní, Campeche

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### **Resumen**

La presente investigación explora la implementación y evaluación de un laboratorio multigrado en la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní, diseñado para mejorar la práctica experimental de los futuros docentes. La puesta en marcha de este laboratorio responde a la necesidad de proporcionar a los estudiantes de la licenciatura un espacio flexible donde puedan desarrollar y aplicar estrategias pedagógicas adaptadas a contextos educativos diversos y dinámicos, propios de las escuelas rurales y multigrado.

El estudio se llevó a cabo en dos fases. En la primera fase, se detallaron los procesos de planificación, diseño e implementación del laboratorio, incluyendo la selección de materiales didácticos, recursos tecnológicos y metodológicos necesarios para su funcionamiento. Se consideraron aspectos como la infraestructura, la capacitación de los docentes responsables del laboratorio y la integración de prácticas experimentales en el currículo de formación docente, abordados en el curso Pedagogía y didáctica del aula

multigrado perteneciente al cuarto semestre de la malla curricular 2022 de Licenciatura en Educación Primaria.

La segunda fase se centró en la evaluación del impacto del laboratorio en la formación práctica de los estudiantes. Se utilizaron métodos cualitativos y cuantitativos para recolectar datos, incluyendo encuestas, entrevistas y observaciones directas. Los resultados indican que el laboratorio ha facilitado una mayor comprensión de las dinámicas multigrado, ha mejorado las competencias prácticas de los futuros docentes y ha promovido una actitud más proactiva y reflexiva hacia la enseñanza.

Los hallazgos refieren que el laboratorio multigrado no solo ha optimizado la formación práctica, sino que también ha contribuido a una mayor preparación de los docentes en formación para enfrentar los desafíos de las aulas rurales. Este estudio ofrece recomendaciones para la replicación y adaptación de este modelo en otras instituciones de formación docente, destacando la importancia de recursos adecuados y la capacitación continua para maximizar el impacto educativo.

### **Planteamiento del Problema**

En el contexto educativo mexicano, las escuelas rurales y multigrado enfrentan desafíos significativos debido a la heterogeneidad de sus estudiantes y la falta de recursos didácticos adecuados. Según estudios recientes, el modelo educativo tradicional a menudo no satisface las necesidades específicas de estas comunidades, lo que limita la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje en estos contextos (López, 2023; Hernández, 2022). Este problema se agrava en la formación inicial de los docentes, quienes requieren prácticas más adaptadas a la realidad de las aulas multigrado para desarrollar competencias que les permitan enfrentar estos desafíos de manera efectiva.

La Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní, está ubicada en una región con características urbanas, no obstante, derivado de experiencias previas y sugerencias de exalumnos, se ha identificado la necesidad de innovar en la formación y preparación de sus futuros docentes. Sin embargo, la implementación de recursos y



metodologías que simulen la realidad de las aulas multigrado sigue siendo limitada. En este sentido, los estudios de Morales (2024) y Reyes (2023) destacan que la falta de espacios de práctica experimental adecuados afecta la preparación de los estudiantes para contextos educativos diversos y complejos.

La creación de un laboratorio multigrado surge como una estrategia para abordar estas deficiencias. Este laboratorio tiene el potencial de ofrecer un entorno de simulación que permita a los futuros docentes experimentar y reflexionar sobre prácticas pedagógicas adaptadas a la realidad de las aulas rurales. De acuerdo con Salazar (2023), la implementación de entornos de práctica experimentales es fundamental para mejorar la formación docente, ya que facilita la adquisición de competencias prácticas y el desarrollo de estrategias educativas efectivas.

El planteamiento del problema se centra en dos cuestiones clave. En primer lugar, es necesario evaluar en qué medida la implementación del laboratorio multigrado mejora la formación práctica de los estudiantes, proporcionándoles herramientas y habilidades específicas para enfrentar la diversidad en las zonas rurales. En segundo lugar, es fundamental analizar el impacto del laboratorio en la preparación de los docentes para gestionar estrategias pedagógicas y didácticas en contextos multigrado.

En resumen, la investigación pretende abordar la brecha existente en la formación práctica de los futuros docentes en contextos rurales mediante la implementación y evaluación de un laboratorio multigrado, considerando las recomendaciones de autores actuales y la necesidad de adaptar los modelos educativos a las realidades locales.

## **Marco Teórico**

### Educación Multigrado y su Contexto en México

La educación multigrado se refiere a la práctica educativa en la cual un solo docente enseña a estudiantes de diferentes grados en la misma aula. Este modelo es común en las escuelas rurales mexicanas debido a la dispersión poblacional y la falta de recursos (Zúñiga, 2022). Según Martínez (2023), la educación multigrado presenta desafíos significativos, incluyendo

la necesidad de adaptar el currículo para atender a estudiantes con diferentes niveles de desarrollo académico simultáneamente.

En México, las escuelas multigrado fueron creadas para brindar cobertura educativa y a su vez dar respuesta a la necesidad de atender y acabar con el analfabetismo, la deserción y el rezago educativo de la población de las zonas geográficas más desfavorecidas (zonas con altos índices de migración, pobreza, marginación, de difícil acceso y poca o nula escolaridad).

### Formación Docente en Contextos Rurales

La formación de docentes para enfrentar contextos rurales y multigrado es esencial para mejorar la calidad educativa en estas áreas. Los programas de formación inicial deben incluir prácticas que reflejen las realidades de las aulas rurales para preparar adecuadamente a los futuros maestros (Ramírez, 2023). Por su parte, López y Hernández (2022) sostienen que la formación práctica debe ser flexible y adaptable, permitiendo a los estudiantes experimentar con estrategias pedagógicas que aborden la diversidad y las limitaciones de los contextos rurales.

Muchas de las prácticas de enseñanza de los docentes tienen que ver con la forma como les enseñaron sus maestros o cómo consideran que los alumnos “aprenden mejor”. Las estrategias multigrado son un conjunto de metodologías y técnicas que son diseñadas para poder atender a estudiantes de diferentes grados y niveles educativos en una misma aula. Estas estrategias surgen como respuesta de las necesidades que se dan en diversas escuelas rurales y comunidades minoritarias, por ello se debe priorizar una formación del profesorado partiendo de los posibles contextos en donde pueda desempeñarse, así como el conocimiento pleno en donde éste aplicará procesos de enseñanza.

### Importancia de los Laboratorios de Práctica Experimental

Los laboratorios de práctica experimental en la formación docente proporcionan un entorno simulado donde los futuros docentes pueden experimentar con diferentes enfoques pedagógicos y metodológicos antes de enfrentarse a la realidad del aula (García, 2023).

Según Rivera (2024), estos laboratorios permiten a los docentes en formación desarrollar competencias prácticas y reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, facilitando una mejor preparación para la enseñanza efectiva en contextos diversos.

### Implementación y Evaluación de Recursos Didácticos en Educación

La implementación de recursos didácticos como el laboratorio multigrado puede tener un impacto significativo en la formación docente. El diseño y uso de estos recursos deben ser evaluados continuamente para asegurar su efectividad y relevancia en la formación de futuros maestros (Pérez, 2023). El estudio de Morales y Ruiz (2024) sugiere que una evaluación integral de estos recursos puede identificar áreas de mejora y ajustar las prácticas formativas para maximizar el impacto educativo.

### Modelos de Evaluación de Prácticas Educativas

Evaluar las prácticas educativas es esencial para comprender su impacto y eficacia.

Modelos de evaluación como el propuesto por Jiménez (2023) enfatizan la importancia de combinar métodos cualitativos y cuantitativos para obtener una visión completa del impacto de los recursos didácticos en la formación docente. La evaluación del laboratorio multigrado debe considerar aspectos como la adaptación curricular, la competencia pedagógica desarrollada y el impacto en la preparación de los futuros docentes.

### **Metodología**

Este apartado se construyó utilizando un diseño de investigación mixta, que combina métodos cualitativos y cuantitativos para proporcionar una comprensión integral del impacto del laboratorio multigrado en la formación docente.

La investigación se llevó a cabo con el propósito de evaluar la efectividad de la implementación del laboratorio multigrado y su impacto en la formación práctica de los estudiantes. Los objetivos principales del estudio fueron analizar el proceso de implementación del laboratorio, evaluar cómo este laboratorio influye en la preparación de



los futuros docentes y identificar tanto las fortalezas como las áreas de mejora desde la perspectiva de los usuarios, que incluyen tanto estudiantes como docentes.

Para la recolección de datos, se utilizaron diversos instrumentos. En primer lugar, se diseñaron encuestas estructuradas dirigidas a los estudiantes y docentes para recopilar información sobre sus percepciones respecto al laboratorio. Estas encuestas estuvieron diseñadas para evaluar la utilidad del laboratorio, la relevancia de las prácticas realizadas y el impacto percibido en la preparación profesional de los futuros docentes.

Adicionalmente, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con estudiantes y docentes. Estas entrevistas permitieron profundizar en las experiencias y opiniones de los participantes sobre el laboratorio, proporcionando una visión cualitativa detallada que complementa los datos cuantitativos obtenidos a través de las encuestas.

La observación directa es otro componente clave que fue empleado en esta metodología. Los investigadores realizaron observaciones del uso del laboratorio durante las sesiones prácticas, registrando cómo se implementaron las actividades y cómo los estudiantes interactuaron con los recursos del laboratorio. Esta observación se documentó mediante notas de campo y grabaciones de video.

Además, se realizó un análisis de documentos relacionados con la implementación del laboratorio, tales como planes de clases, informes de actividades y evaluaciones realizadas. Esta revisión documental proporcionó un contexto adicional y ayudó a comprender mejor cómo se llevó a cabo el proceso de implementación.

El análisis de los datos recolectados se realizó en dos etapas. En la primera, se utilizaron técnicas estadísticas descriptivas y comparativas para analizar los datos cuantitativos obtenidos de las encuestas. En la segunda, se codificaron y analizaron las transcripciones de las entrevistas y las observaciones para identificar temas y patrones emergentes que aportaron una comprensión más profunda de la experiencia del laboratorio.

Finalmente, se integraron los resultados de los análisis cualitativos y cuantitativos en un informe detallado que presenta las conclusiones y recomendaciones sobre la efectividad del laboratorio multigrado. Este informe proporcionó una visión integral del impacto del laboratorio en la formación de los futuros docentes y ofreció sugerencias para posibles mejoras.

En términos éticos, se garantizó que todos los participantes estuvieran informados sobre el propósito de la investigación, proporcionando su consentimiento informado antes de participar. La confidencialidad de los datos personales de los participantes (alumnos de diversas escuelas primarias) se mantienen en todo momento, y se obtiene el consentimiento necesario para realizar grabaciones durante las entrevistas y observaciones, asegurando que estos datos se utilicen exclusivamente para fines de investigación.

Este enfoque metodológico aseguró una evaluación exhaustiva del laboratorio multigrado, permitiendo que el estudio abordara de manera efectiva sus objetivos y proporcione información valiosa para mejorar la formación docente en contextos rurales.

## **Desarrollo y Discusión**

### Descripción de los Resultados

El análisis de los datos recolectados reveló varios hallazgos clave sobre la implementación y el impacto del laboratorio multigrado en la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní. Los datos provenientes de las encuestas, entrevistas y observaciones demostraron que el laboratorio fue bien recibido por los estudiantes y docentes. La mayoría de los participantes valoran positivamente el entorno simulado que ofreció el laboratorio, considerándolo una herramienta efectiva para la formación práctica en contextos multigrado.

Las encuestas realizadas a los docentes en formación indicaron que el laboratorio multigrado ha proporcionado una experiencia de aprendizaje significativa. Los futuros docentes reportaron una mayor confianza en su capacidad para gestionar aulas con múltiples grados, y señalaron que las prácticas realizadas en el laboratorio les permitió

experimentar con estrategias pedagógicas adaptadas a la diversidad de estudiantes. Los resultados cualitativos de las entrevistas confirmaron estos hallazgos, destacando que participantes valoraron la oportunidad de aplicar conocimientos teóricos en un entorno controlado y adaptado a situaciones reales.

Los docentes también consideran que el laboratorio ha sido beneficioso, aunque identificaron áreas de mejora. Los informes y observaciones revelaron que, mientras el laboratorio facilita la práctica con recursos didácticos y metodologías adecuadas, algunos docentes sugieren que se podría mejorar la capacitación en el uso específico del laboratorio y en la integración de las prácticas realizadas en el currículo de formación docente. Las entrevistas destacan la necesidad de una mayor alineación entre las actividades del laboratorio y las expectativas del entorno real de enseñanza.

La revisión de documentos, como planes de clase y evaluaciones, muestran que el laboratorio fue diseñado de manera efectiva para simular el contexto multigrado. Sin embargo, algunos documentos sugieren que la implementación inicial del laboratorio podría beneficiarse de ajustes basados en la retroalimentación continua de los usuarios.

### **Discusión de los Resultados**

Los hallazgos de esta investigación confirman la utilidad del laboratorio multigrado como herramienta de formación práctica para futuros docentes. Estos resultados están alineados con la literatura existente que subraya la importancia de los entornos de práctica experimental para la preparación efectiva de los docentes en contextos diversos (García, 2023; Rivera, 2024). La percepción positiva de los estudiantes sobre el laboratorio coincide con estudios previos que destacan cómo la práctica en entornos simulados puede aumentar la confianza y las habilidades pedagógicas (López y Hernández, 2022).

No obstante, la retroalimentación de los docentes sugiere que, aunque el laboratorio es una herramienta valiosa, su implementación podría ser perfectible. La necesidad de mejorar la capacitación en el uso del laboratorio y su alineación con el currículo de formación resuena con las críticas de Morales y Ruiz (2024) sobre la importancia de la

capacitación continua y la adaptación de los recursos didácticos a las necesidades de los docentes en formación.

Los resultados también destacan la relevancia de realizar ajustes basados en la evaluación continua del laboratorio. Este hallazgo es consistente con la literatura sobre la evaluación de recursos educativos, que aboga por la mejora continua de las prácticas basadas en la retroalimentación de los usuarios (Pérez, 2023; Jiménez, 2023).

En resumen, la implementación del laboratorio multigrado en la Escuela Normal de Calkiní ha demostrado ser una estrategia efectiva para la formación práctica de los docentes en formación, pero también señala la necesidad de ajustes y mejoras.

### **Conclusiones**

La implementación del laboratorio multigrado en la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní ha demostrado ser una estrategia efectiva para mejorar la formación práctica de los futuros docentes. Los datos obtenidos indican que el laboratorio ha proporcionado un entorno enriquecedor para la experimentación y la aplicación de estrategias pedagógicas adaptadas a la realidad de las aulas multigrado. Los estudiantes reportaron un aumento en su confianza y competencia en el manejo de contextos educativos diversos, corroborando la hipótesis de que un entorno simulado puede facilitar una mejor preparación práctica.

Tanto estudiantes como docentes valoraron positivamente el laboratorio como una herramienta innovadora que complementa su formación teórica. Se encontró que el laboratorio les permitió experimentar con técnicas y recursos en un entorno controlado, lo que facilitó una comprensión más profunda de la dinámica multigrado. Los docentes, aunque en general satisfechos, identificaron áreas de mejora, tales como la necesidad de una mayor capacitación en el uso del laboratorio y una mejor integración de las actividades del laboratorio con el currículo formativo.

A pesar de los resultados positivos, la investigación reveló varias áreas que requieren atención. Los docentes sugirieron que la capacitación inicial en el uso del laboratorio debería

ser más extensa, y que las actividades deben estar más alineadas con los objetivos del programa educativo. Además, la retroalimentación de los usuarios sugiere que se requiere un proceso continuo de evaluación y ajuste para optimizar el funcionamiento del laboratorio y asegurar que satisfaga las necesidades cambiantes de los futuros docentes.

Los resultados de esta investigación tienen implicaciones importantes para la formación docente en contextos rurales y multigrado. La experiencia del laboratorio multigrado puede servir como modelo para otras instituciones de formación docente, ofreciendo un marco para desarrollar espacios de práctica experimental que reflejen las realidades educativas locales. Además, la investigación subraya la importancia de integrar recursos innovadores en los programas de formación docente para mejorar la preparación de los futuros maestros.

Se recomienda realizar estudios adicionales para evaluar la efectividad a largo plazo del laboratorio multigrado y explorar cómo los ajustes propuestos afectan la formación de los docentes. También sería valioso investigar la implementación de laboratorios similares en diferentes contextos educativos para comparar resultados y adaptar mejores prácticas. La integración de métodos mixtos en futuras investigaciones podría proporcionar una comprensión más detallada del impacto de estos entornos de práctica.

En definitiva, el laboratorio multigrado ha sido una herramienta valiosa en la formación docente, pero para maximizar su efectividad, es necesario continuar con la evaluación y adaptación de sus componentes. Este estudio ofrece una base sólida para la mejora continua y proporciona un ejemplo de cómo la innovación en la formación docente puede contribuir a enfrentar los desafíos educativos en contextos diversos.

### **Referencias Bibliográficas**

García, L. (2023). Prácticas pedagógicas innovadoras en formación docente. Editorial Educativa.

Hernández, A. (2022). \*Desafíos y estrategias en la educación rural en México\*. Editorial Universitaria.

Hernández, P., & López, A. (2022). Desafíos en la educación multigrado y rural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(1), 45-62. <https://doi.org/10.1016/j.rmiedu.2022.03.007>

Jiménez, S. (2023). *Modelos de evaluación en la educación: Teoría y práctica*. Editorial Académica.

López, R., & Hernández, A. (2022). Innovaciones en la formación docente para contextos multigrado. *Revista Mexicana de Educación*, 29(2), 89-104. <https://doi.org/10.5555/rme.2022.29.2.89>

Martínez, J. (2023). *\*Educación rural y multigrado: Contextos y desafíos\**. Editorial Universitaria.

Morales, J. (2024). *\*Prácticas pedagógicas en aulas multigrado: Un estudio de caso\**. Editorial Académica.

Morales, J., & Ruiz, M. (2024). Evaluación de recursos didácticos en la formación docente. *Journal of Teacher Education*, 41(1), 112-128. <https://doi.org/10.1016/j.jte.2024.01.005>

Pérez, I. (2023). Implementación y evaluación de recursos educativos en formación docente. *Investigación Educativa*, 38(3), 203-218. <https://doi.org/10.5935/invedu.2023.38.3.203>

Ramírez, C. (2023). *Formación docente en contextos rurales: Nuevas perspectivas*. Editorial Académica.

Reyes, P. (2023). *\*Metodologías y recursos didácticos para la educación en zonas rurales\**. *Investigación Educativa*.

Rivera, A. (2024). *Laboratorios de práctica experimental en la formación de docentes*. Editorial Universitaria.

Salazar, M. (2023). *\*El impacto de los entornos de práctica experimental en la formación docente\**. *Journal of Teacher Education*.

Zúñiga, M. (2022). Educación multigrado en México: Realidades y perspectivas. *Revista de Educación Rural*, 15(2), 25-40. <https://doi.org/10.2172/edu.2022.15.2.25>



## **La formulación de preguntas como estrategia didáctica para el desarrollo de la argumentación en los adolescentes de telesecundaria**

Diana Jazmín Campos Reyes

Dianamamin50@benmac.edu.mx

Goretti Manzano Buendía

Gorettimanzano@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### **Resumen**

Para vivir en una sociedad democrática, es fundamental desarrollar la habilidad de argumentación, ya que fomenta el pensamiento crítico, mismo que es necesario para enfrentar los desafíos de la vida diaria. En el ámbito educativo, esta habilidad se presenta como uno de los objetivos primordiales a desarrollar y potenciar en los estudiantes. El presente estudio se realizó con un grupo de segundo grado de la escuela telesecundaria "Jesús González Ortega", ubicada en la comunidad de Francisco García Salinas en Río Grande, Zacatecas, en el cual se identificó a partir de una etapa diagnóstica un bajo nivel de argumentación que se limitan a procesos de memorización, a partir de ello, se implementó una propuesta didáctica cuyo objetivo era promover el desarrollo de la habilidad argumentativa a través la formulación de preguntas de alto impacto como estrategia didáctica para potenciar los niveles de argumentación propuestos por Osborne, Erduran & Simon (2004), misma que tuvo resultados positivos y que aporta elementos para analizar y fortalecer el pensamiento crítico y la práctica docente.

**Palabras clave:** niveles de argumentación, preguntas didácticas, pensamiento crítico.

## Planteamiento del problema

En el ámbito escolar, es común observar durante el desarrollo de las clases la realización de debates sobre temas polémicos, en torno a ello, se destaca la necesidad de argumentar de manera coherente y fundamentada como un elemento esencial para el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico.

Por ello es necesario combinar el pensamiento crítico con la argumentación, de ello Babilonia (2017), expresa lo siguiente: “el pensamiento crítico y la argumentación, se consideran como los objetivos primordiales y perseguidos del sistema educativo. Puesto que, buscan que el estudiante vaya más allá de las impresiones y valores particulares, enfrentándose y asumiendo una postura crítica y reflexiva ante su entorno, siendo capaz de plantear sus propias conclusiones” (p.3). Por tanto, se busca que los procesos de enseñanza y aprendizaje tengan una perspectiva más allá de la memorización, es decir, al desarrollo de habilidades del pensamiento de orden superior (pensamiento crítico y creativo).

La presente investigación se desarrolló en segundo grado de la escuela telesecundaria "Jesús González Ortega", ubicada en la comunidad de Fco. García Salinas, Río Grande, Zacatecas, en dicho contexto a través de técnicas e instrumentos de observación se detectó una limitada habilidad argumentativa en los estudiantes durante las clases, especialmente cuando se les planteaban preguntas que van desde la comprensión hasta el análisis. En algunas ocasiones, las respuestas eran producto de la memorización, cuando se exploraban argumentos que dieran muestra de un pensamiento crítico las respuestas de los estudiantes eran limitadas y solían abstenerse o responder con un "no sé". Esta situación repercute profundamente en su proceso de aprendizaje y en el desarrollo de su pensamiento reflexivo.

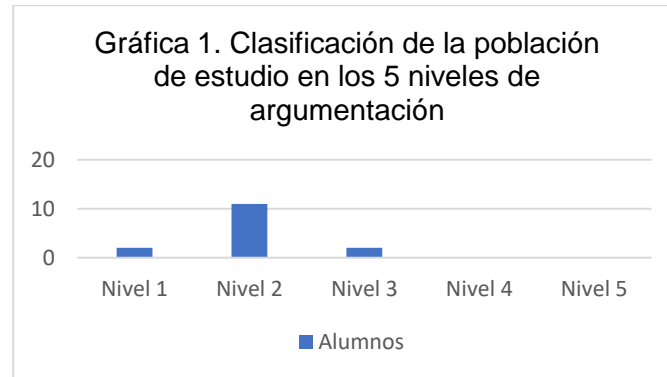
Por otro lado, es evidente que a los alumnos se les dificulta hacer preguntas y aún más de poder sostener un argumento sólido, es decir, justificar y respaldar sus puntos de vista, participaciones limitadas en debates y discusiones de clase lo que tenía como consecuencia una comprensión superficial de los temas abordados. Por mencionar un

ejemplo, en una actividad que tuvo que ver con el análisis de material educativo presentado por medio de un video, a los estudiantes les costó analizar las situaciones desde distintas perspectivas, y al momento de preguntar sobre el contenido lo limitaban a respuestas en donde simplemente repetían lo expuesto, lo mismo ocurría con otro tipo de recursos implementados, ya fueran lecturas, investigaciones, narrativas, etc. Cuando se les estimulaba a generar respuestas más complejas y se suscitaban confrontaciones de ideas, los alumnos mostraban dificultades para continuar con dichos desafíos cognitivos, ya que no podían justificar con solidez sus afirmaciones y opiniones.

En la dinámica escolar, esta problemática se manifiesta claramente en las aulas cuando se observa una tendencia hacia la memorización y repetición de la información expuesta, se da una centralización en respuestas correctas predeterminadas, dejando poco espacio para la reflexión y la discusión profunda donde se les incite a los alumnos a elaborar ideas propias y confrontar las distintas. Para la presente investigación se realizó un diagnóstico que permitió reconocer y clasificar el nivel de argumentación que poseen los adolescentes a partir de productos derivados de actividades de clase según los niveles argumentativos propuestos por Orborne, Erudan & Simon (2004), los cuales se clasifican en cinco, que van desde el nivel vivencial hasta el de mayor complejidad que consiste en la construcción de contra argumentos (más adelante se describen con mayor detalle), a continuación se presentan los resultados en la siguiente gráfica:

Gráfica 1

Clasificación de la población de estudio en los 5 niveles de argumentación



Nota: construcción propia

Como se puede ver, los resultados obtenidos demuestran que la mayoría de los adolescentes se ubica en el nivel 2 donde comprende argumentos en los cuales se identifican con claridad los datos y las conclusiones. Lo que indica un nivel sostenible para las actividades implementadas durante las clases, pero insuficiente para el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico que se espera en el perfil de egreso de la educación básica de secundaria.

Es imperativo que las instituciones educativas integren andamiajes (metodologías) que fomenten la argumentación efectiva, esto incluye la enseñanza explícita de técnicas argumentativas, la promoción de un entorno de debate abierto y respetuoso, y la implementación de prácticas constantes de argumentación en diversos contextos. Solo a través de un enfoque sistemático y estructurado se podrán superar las dificultades actuales y asegurar un avance significativo en el pensamiento reflexivo de los estudiantes. Ante la problemática identificada se presenta la propuesta de desarrollar la habilidad argumentativa a través de la estrategia didáctica de la pregunta.

### Marco Teórico

La formulación de preguntas como estrategia didáctica

Para comenzar, es importante considerar diversos aspectos, entre ellos “...que el profesor debe ser una persona competente en su ocupación, lo cual supone no sólo tener una preparación sólida para enseñar, sino contar con una serie de habilidades bien desarrolladas. Una de estas habilidades se refiere a la formulación de preguntas” (Mendoza, 2007, p.33). El desarrollo de esta habilidad incita al docente a la recurrente reflexión y constante aprendizaje, la cual se presenta no solamente como base para que el profesor mejore su práctica profesional, sino también se sustenta como una efectiva estrategia didáctica, la cual es capaz de desarrollar habilidades del pensamiento de orden superior como lo aborda Sant (1982):

....se considera una estrategia fundamental para que los alumnos desarrollen la capacidad de pensar de manera reflexiva. No obstante, para que las preguntas cumplan esta función, deben seguir ciertos principios, ya que no todas las preguntas estimulan de igual manera los procesos mentales superiores. Es crucial diseñar preguntas que desafíen y promuevan el análisis crítico, la síntesis y la evaluación, contribuyendo así al desarrollo integral del pensamiento reflexivo en los estudiantes (p.17).

De acuerdo con lo anterior, se presenta el arte del docente para saber formular preguntas de alta categoría aquellas que son inteligentes, estimulantes y retadoras. En este caso, se deja de tomar prioridad las de baja categoría que “...no requieren sino de una respuesta repetitiva por parte del alumno, en relación con lo que se necesita saber o ya se sabe” (Sant, 1977, p.18), para enfocarnos en aquellas capaces de generar en los estudiantes un conflicto cognitivo donde salgan a relucir las habilidades de reflexión y principalmente el enfoque esencial; la argumentación. Para ello, se presentan las preguntas de alta categoría las cuales requieren esfuerzo mental, estas son “aquellas que fundamentalmente, requieren del alumno... relación entre conceptos, conexión entre hechos e ideas, establecimiento de previsiones y explicaciones. Solicitan al alumno una respuesta que debe de ser total o parcialmente elaborada por él a nivel de hechos, conceptos y generalizaciones” (Sant, 1977, p.18). La formulación de preguntas de alta categoría se divide de la siguiente forma:

Tabla 1.

Clasificación de preguntas de alta categoría propuesta por Mendoza (2007)

Preguntas de alta categoría	Concepto
De aplicación	Capacidad de aplicar conceptos en situaciones específicas, transfiriendo aprendizajes sin necesidad de explicarlos.
De análisis	Capacidad para dividir un objeto o idea en partes, entender sus relaciones y principios de organización, superando la comprensión.
De síntesis	Es aquel proceso mental que consiste en reunir los elementos de una idea o de un objeto a fin de integrarlos en un todo.
De evaluación	La evaluación juzga el valor de ideas y métodos según criterios, midiendo precisión y eficacia, y destaca el aspecto cognitivo.

Nota: Elaboración propia

### El pensamiento crítico y sus dimensiones

La clasificación del pensamiento de orden superior de Amestoy (1995), es un marco teórico crucial para el desarrollo de competencias cognitivas avanzadas en la educación. Este marco conceptualiza el pensamiento crítico y reflexivo, proporcionando directrices prácticas para su implementación pedagógica. Como se muestra en la siguiente imagen.

### Imagen 1

Identificación de las habilidades del pensamiento de orden superior

	<b>Pensamiento Crítico</b>	<b>Pensamiento Innovador</b>	<b>Pensamiento Ético</b>
<b>Es habilitado para</b>	el análisis y evaluación	la síntesis y producción	valorar y decidir
<b>Es guiado por</b>	critérios y sensible al contexto	el contexto y sensible a criterios	valores y sensible a los demás
<b>Es</b>	autocorregible	autotrascendente	
<b>Se centra en</b>	lo teórico-conceptual	la relación teoría-práctica	la praxis y en decidir la forma de actuar
<b>Se enfoca fundamentalmente</b>	a la Verdad	al significado y a la estética en un sentido amplio	a dialogar y generar el Bien Común y la Unidad
<b>Si se enfoca a resolver problemas,</b>	su orientación es lógica y algorítmica	su orientación es intuir e innovar	su orientación es holística y ecoeficiente
<b>Si se enfoca a bienes culturales,</b>	se aboca fundamentalmente a preservarlos	se aboca más bien a crearlos y producirlos	se aboca básicamente a valorarlos

Nota: Amestoy, 1995, p.5.

Enfocar la atención en el pensamiento crítico se presenta como un elemento esencial para el análisis y la evaluación, los cuales constituyen los niveles más avanzados del pensamiento de orden superior. John Dewey, uno de los pioneros en la filosofía de la educación, subraya la importancia del pensamiento crítico y reflexivo como elementos fundamentales del aprendizaje. Según Dewey (1933), el desarrollo de estas habilidades requiere una enseñanza que promueva la investigación activa y la formulación de argumentos bien fundamentados. Sin embargo, la práctica educativa actual a menudo no proporciona suficientes oportunidades para que los estudiantes desarrollen estas competencias esenciales.

En relación con este enfoque, la estrategia didáctica de la formulación de preguntas se destaca como una herramienta clave para desarrollar estas habilidades, siempre y cuando se utilice una guía didáctica bien preparada y cuidadosamente diseñada. Para llegar a la esencia de la investigación, es fundamental abordar las distintas dimensiones del pensamiento crítico. Según Linares (2021), el pensamiento crítico se compone de cuatro dimensiones: argumentación, resolución de problemas, capacidad cognitiva y pensamiento histórico. El enfoque central de la presente investigación se basa en la primera dimensión; la habilidad de argumentación. Definiéndose como la capacidad de cuestionar la realidad y sustentar nuestras posturas mediante secuencias lógicas de premisas, con el fin de llegar a conclusiones sin incurrir en falacias o contradicciones.



## Argumentar en el aula

Cuestionar la realidad y mediante un proceso reflexivo, capacitar a los alumnos para argumentar constituye uno de los desafíos diarios que enfrentan los docentes en las aulas. Por ello, se presentan los niveles argumentativos propuestos por Osborne, Erduran y Simon (2004), los cuales permiten observar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y medir el progreso de su capacidad argumentativa. Estos niveles se utilizaron como indicadores para analizar el discurso y evaluar si los estudiantes avanzaban en su capacidad de argumentación mediante la estrategia didáctica del uso de preguntas. Los niveles son los siguientes:

Tabla 2

Niveles argumentativos.

Niveles de Argumentación	Características
Nivel 1	Comprende los argumentos que son una simple descripción de la vivencia.
Nivel 2	Comprende los argumentos en los que se identifican con claridad los datos y una conclusión.
Nivel 3	Comprende argumentos en los cuales se identifican con claridad los datos, las conclusiones y la justificación.
Nivel 4	Comprende argumentos constituidos por datos, conclusiones y justificaciones, haciendo uso de calificadores o respaldo teórico.
Nivel 5	Comprende argumentos en los que se identifican datos, conclusión(es), justificación, respaldo(s) y contraargumento(s).

Nota: Tamayo et al. 2016, p. 218.

Finalmente, el estímulo de la argumentación en el aula no solo contribuye al desarrollo individual de los alumnos, sino que también favorece el desarrollo de un ambiente académico enriquecido por la diversidad de perspectivas y el intercambio intelectual constructivo. Tamayo (2007), enfatiza que la argumentación es una herramienta crucial para el aprendizaje significativo y su desarrollo debe ser un objetivo central en la educación básica. Así pues, la presente investigación tiene sus bases teóricas a partir de la pregunta como metodología de aplicación en el aula, que estimula el pensamiento crítico, específicamente la argumentación, ubicada como la primera dimensión dentro de la clasificación que realiza Linares (2021).

### **Metodología**

El presente estudio se enmarca dentro de una investigación cualitativa, con un enfoque de investigación-acción. La metodología involucra la recopilación y análisis cualitativo de datos para lograr una comprensión clara y detallada del fenómeno investigado.

Esta se realizó con un grupo de 15 alumnos (10 hombres y 5 mujeres), de entre 12 y 13 años, de segundo grado de la escuela telesecundaria "Jesús González Ortega" en Francisco García Salinas, Río Grande, Zacatecas. El propósito fue identificar y caracterizar los niveles de argumentación propuestos antes y después de la intervención didáctica. Para el análisis de resultados se tomó como referente la propuesta de Osborne, Erduran y Simon (2004), misma que permitió identificar el nivel de argumentación que los alumnos presentaban.

Para ello, se propuso una intervención didáctica a través de un proyecto centrado en la metodología Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), buscando que el estudiante adquiriera conocimientos, habilidades y actitudes a través de situaciones de la vida real y resolución de problemas, para ello se vincularon las asignaturas de Historia y Formación Cívica y Ética, el proyecto implementado se denominó: Cardenismo: Visualizando las Dos Caras de la Moneda durante el México Revolucionario, mismo que se abordó durante un periodo de cuatro semanas y el cual consistió en comprender las políticas y el gobierno de

Lázaro Cárdenas, permitiendo a los estudiantes presentar sus propios juicios de valor sobre el hecho histórico de forma crítica y reflexiva al final de este. La técnica de la pregunta fue la que le dio sentido a la estrategia didáctica, tratando de que estas fueran de alta categoría como lo refiere Mendoza (2007), centradas en el análisis, la síntesis y la evaluación para estimular las habilidades argumentativas. Dicho tipo de preguntas se caracterizan porque exigen mayor reflexión en el alumno, ya que requieren la descomposición de la información, comparación de ideas, la emisión de juicios críticos y la valoración de alternativas basadas en evidencias y razonamientos.

### Análisis y resultados

Tomando como punto de partida la clasificación de preguntas de alta categoría propuestas por Mendoza (2007), se diseñaron y clasificaron una serie de preguntas que fueran de manera gradual estimulando la argumentación en los estudiantes, como a continuación se pueden apreciar:

Tabla 3

Preguntas planteadas de alta categoría para la asignatura de historia basadas en Mendoza (2007).

Clasificación de las preguntas	Formulación de preguntas detonantes planteadas
Análisis	¿Qué ideas esenciales podemos rescatar del texto?, ¿qué opinas al respecto?, ¿cómo afectó o benefició el Cardenismo en su época y en la actualidad?, ¿por qué?
Síntesis	¿Qué impactos sociales aún perduran en la actualidad en el país?, ¿cómo podemos visualizarlo?, ¿cómo lo justificas?, ¿cómo se mantiene una economía estable en un país?, ¿qué sabes de ello?

---

Evalua  
ción

¿Qué opinas respecto del hecho histórico del Cardenismo?, ¿consideran que con Lázaro Cárdenas se presentó un gobierno muy exitoso?, ¿por qué?, ¿qué sabías?, ¿qué hiciste?, ¿qué aprendiste?

---

Nota: Elaboración propia

Dicha estrategia permitió generar un diálogo constante entre alumnos y docente, lo que permitió que los estudiantes argumentaran y justificaran sus ideas e investigaciones, mientras que el docente interviene como mediador para asegurar que las respuestas estén sustentadas con evidencia, justificación y análisis. Por lo que se realiza un seguimiento de cada respuesta para clasificar el nivel de argumentación que los alumnos iban teniendo durante las clases.

En la fase 5 del proyecto "Vivamos la Experiencia", se diseñó un debate sobre el Cardenismo, abordando argumentos a favor como en contra. Durante la planeación, se estableció un acompañamiento con el objetivo de poner en práctica la habilidad de argumentación, en la que el rol del docente se planteó como guía y mediador del debate. La función del docente incluía realizar preguntas como: ¿Algún autor sustenta tu idea?, ¿desde qué experiencia planteas la idea?, ¿por qué lo planteas? Y ¿cómo reflexionas ante ello? En este caso al relucir un argumento presentar un breve interrogatorio al respecto; esto convierte a la pregunta un andamiaje que conduce al desarrollo de un nivel más complejo de argumentación.

Los resultados de la propuesta de intervención revelaron elementos interesantes. Durante los primeros días de constante formulación de preguntas, se observó resistencia inicial por parte de los alumnos, debido a que no presentaban respuestas conscientes a las preguntas planteadas. No obstante, en los días siguientes, la dinámica del grupo se tornó más activa, ya que la curiosidad innata de los estudiantes mejoró el desarrollo de los temas. Las preguntas planteadas para fomentar la argumentación resultaron ser un incentivo para la reflexión, con especial énfasis en la pregunta ¿Por qué? Para justificar cada hipótesis se

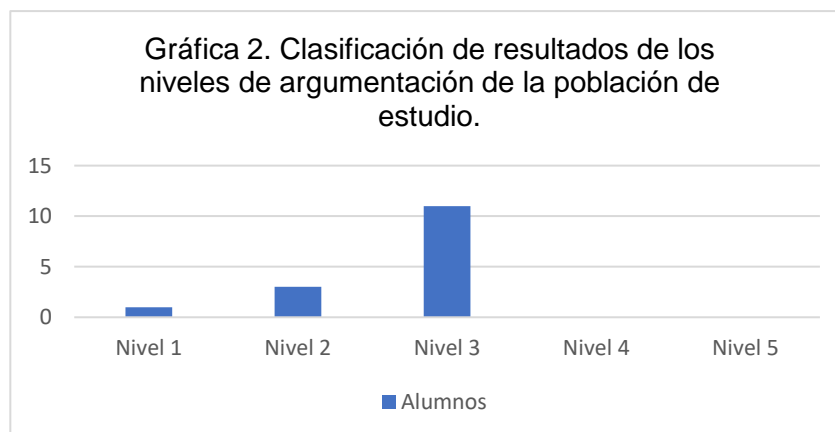
consideró de vital importancia. Esto permitió que, con el transcurso de los días, los alumnos presentaran respuestas más completas.

Por otro lado, se cumplió parcialmente el objetivo, a pesar de que los alumnos lograron justificar mejor sus argumentos, se presentaron dificultades en la comprensión de algunas preguntas, lo que indica un área de mejora para el docente: plantear preguntas con un lenguaje más accesible para los estudiantes. Un aspecto notable fue el creciente interés de los estudiantes por el tema, ya que mostraron curiosidad y disposición para investigar. Esto cumple con el objetivo mayéutico (citado en Mendoza, 2007, p. 21), quien proponía "no dar respuestas, sino hacerlos pensar". A través del acompañamiento durante el debate y el uso de preguntas guía para mejorar la argumentación, se promovió el proceso de metacognición en los estudiantes, donde reflexionaban sobre su propio aprendizaje.

Con evidencia del diario de campo, los productos de los estudiantes y del registro de actividad participativa, se hace una nueva clasificación de los niveles de argumentación en los estudiantes a partir del proyecto trabajado cuyo hilo conductor fue la pregunta, los resultados se muestran en la siguiente gráfica.

Gráfica 2

Clasificación de resultados de los niveles de argumentación de la población de estudio



Nota: Elaboración propia.

A partir de la información suministrada por la gráfica 2, se observa que la mayoría de los alumnos logró identificar un progreso significativo en los niveles de argumentación, lo que hace que la intervención didáctica sea efectiva, a continuación, para verificar este avance se presenta un comparativo que da muestra del aumento del nivel de argumentación en un primero y segundo momento:

Tabla 4

Comparación de resultados en los niveles de argumentación

Niveles de argumentación	Diagnóstico en alumnos sobre la habilidad de argumentación (Momento 1)	Resultados de alumnos derivados de la propuesta de intervención (Momento 2)
Nivel 1. Comprende los argumentos que son una simple descripción de la vivencia	2	1
Nivel 2. Comprende los argumentos en los que se identifican con claridad los datos y una conclusión.	11	3
Nivel 3. Comprende argumentos en los cuales se identifican con claridad los datos, las conclusiones y la justificación.	2	11
Nivel 4. Comprende argumentos constituidos por datos, conclusiones y justificaciones, haciendo uso de calificadores o respaldo teórico.	0	0

---

Nivel 5. Comprende argumentos en los que se identifican datos, conclusión(es), justificación, respaldo(s) y contraargumento(s).	0	0
---	---	---

---

Nota: Elaboración propia

A partir del análisis de la tabla, se puede observar una comparación de los resultados en los diferentes niveles de argumentación. Inicialmente, dos estudiantes fueron clasificados en el nivel 1. Después de la intervención didáctica, uno de estos estudiantes mostró un progreso al alcanzar el nivel 2. De los 11 estudiantes que inicialmente se encontraban en el nivel 2, se evidenció un avance significativo, ya que 9 de ellos progresaron al nivel 3. Por otro lado, los dos estudiantes que ya estaban en el nivel 3 demostraron un mayor dominio de este nivel. Esto da cuenta que la mayoría de los alumnos alcanzan a comprender argumentos en los cuales identifican datos, conclusiones y dan una justificación, lo cual implicó un proceso cognitivo reflexivo en el que el alumno comienza a realizar esfuerzos que lo llevan a justificar sus razones y evidencias.

Esto convierte a la pregunta como un excelente andamiaje para mejorar y desarrollar niveles más complejos del pensamiento, además de que los adolescentes presentan una reflexión más crítica de su propio aprendizaje. Por otro lado, se identificaron cuatro estudiantes que tuvieron mayores dificultades en el desarrollo de sus habilidades argumentativas. Este hecho sugiere la necesidad de implementar un seguimiento más exhaustivo y personalizado para estos alumnos.

### **Discusión y conclusiones**

La implementación de la estrategia didáctica basada en la formulación de preguntas para desarrollar habilidades argumentativas ha demostrado ser una práctica enriquecedora, si bien en la presente investigación hubo un pequeño avance, se debe aspirar en alcanzar un nivel donde los estudiantes no solo justifiquen un juicio, sino que a su vez construyan contrargumentos, tengan respaldos, reflexionen los alcances y limitaciones de una idea, los convierta en ciudadanos críticos, es importante que nuestros espacios escolares tengan una



apertura a la mayéutica lo que trae como consecuencia estimular el pensamiento crítico y la capacidad de argumentar entre los alumnos, sin embargo, no resulta una tarea sencilla, debido a que también implica un reto intelectual en el docente, ya que este debe propiciar ambientes de aprendizaje centrados en gestionar y respetar opiniones, es decir, convertir el aula en espacios dialógicos donde los argumentos permitan construir de manera conjunta el conocimiento y en consecuencia hacer viva una educación democrática.

Además de ello, el trayecto formativo de la educación básica debe centrar especial atención en que los estudiantes puedan desarrollar un pensamiento reflexivo justificado y que eso a su vez lleve a una estructuración de ideas coherentes, el contexto actual, caracterizado por la tecnología y la sobre estimulación de información a través de las redes sociales han limitado la capacidad crítica, por tanto, el acto de la pregunta reinstaura el pensamiento y a su vez ayuda a razonar de manera argumentada y ser conscientes de las conductas de riesgo a las que se enfrentan los adolescentes en la actualidad.

En consecuencia, el docente desempeña un papel esencial como guía y mediador, se le presenta la responsabilidad de plantear preguntas que desafíen a los alumnos a profundizar en sus razonamientos y proporcionar un entorno de apoyo donde puedan practicar y mejorar sus habilidades argumentativas. Por lo tanto, seguir cultivando esta línea de investigación es vital para el desarrollo de prácticas educativas que promuevan el pensamiento crítico y la argumentación, elementos esenciales para la formación integral de los estudiantes.

## Referencias

Benoit, C. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. Cuadernos de investigación educativa, 11(2), 95–115, <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2994>

Cubero, M., Santamaría, A. Y Barragán, A. (2017). La argumentación en el aula: una propuesta analítica. Revista de Ciencias Sociales Aposta, 72, 78-100, <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/mcubero.pdf>

Colombo, M., Curone, G., Pabago, G., Alcover, S., Martínez, L., Gareca, D., Gestal, L., y Lombardo, E. (2013). Nivel de desarrollo actual de habilidades argumentativas en ingresantes universitarios. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Guevara G. (2009). Luis Vega Reñón, Si de argumentar se trata. *Diánoia Revista de Filosofía*, 54(63), 262–265,  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?Script=sci\\_arttext&pid=S0185-24502009000200018](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0185-24502009000200018)

Jiménez, A., Herrera, B. Y Ramírez, P. (2017). La argumentación como estrategia que potencie el pensamiento crítico en los estudiantes de grado 5° del centro educativo Castilleral. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 10(2), 47-58.

Larraín, A., Freire, P., y Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas*, 13(1), 94–107, <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol13-issue1-fulltext-287>

Laurencio, M., y Antonio, L. (2011). Argumentación: objeto olvidado para la investigación en México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(2), 41–54,  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?Script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412011000200003](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000200003)

Linares, E. (2021). Dimensiones del pensamiento crítico. Conidea.  
<https://conidea.mx/dimensiones-del-pensamiento-critico/>

Mendoza, N. (2007). *Las preguntas en la escuela como estrategia didáctica*. 3a Ed. Trillas

Parga, M. *Pensamiento de orden superior en diseño: Aportes del enfoque cognitivo a los procesos de formación de competencias para diseñar*. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.

Rodríguez A., Pamplona, D. Y Torres, I. (2019). Desarrollo de niveles argumentativos a partir de una unidad didáctica basada en la discusión de problemas socialmente vivos, *Educo*,  
[https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/4282/3706#content/citation\\_reference\\_5](https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/4282/3706#content/citation_reference_5)

Sánchez, M. (2021). Desarrollo de habilidades argumentativas en estudiantes de cuarto básico: un estudio de caso. *Revista realidad educativa*, (1), 124-148.

## Significados de la didáctica de las matemáticas en la formación de los estudiantes normalistas

Verónica Mora Rojas

Veronica.mora930@edugem.gob.mx

Escuela Normal Superior del Estado de México

Líneas temáticas 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

Esta ponencia recupera la investigación relacionada con los significados de la didáctica de las matemáticas que construyen los normalistas en el último semestre de su formación en la escuela normal. Es de corte cualitativo, corresponde a un estudio hermenéutico centrado en estudiantes normalistas, quienes construyen significados respecto de la didáctica de las matemáticas, en función de la formación recibida en la escuela normal. Las técnicas utilizadas fueron la observación directa y la entrevista como herramientas de exploración, se consideraron 23 estudiantes del último semestre de formación de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas. El objetivo: Interpretar los significados de los docentes en formación sobre la didáctica de las matemáticas, los cuales reflejan en la práctica docente. Las preguntas se centraron en ¿cómo significan la didáctica de las matemáticas los estudiantes del último semestre de su formación en la normal y lo reflejan en las prácticas docentes?, ¿cómo los estudiantes han enfrentado la práctica a partir del significado de la didáctica de las matemáticas? Los resultados sustentan que los significados sobre la didáctica de las matemáticas se sostienen en la formación recibida y la experiencia vivida en sus prácticas, lo cual les permite apropiarse del oficio de enseñar.

**Palabras clave:** significados, didáctica de las matemáticas, práctica docente, formación docente, saberes docentes.

### Planteamiento del Problema

Los resultados en el área de las matemáticas muestran deficiencias en los procesos de aprendizaje de los alumnos de educación básica. Estos datos, dados a conocer a partir de

los resultados de PISA en 2022, en donde se evaluaron a 37 países de la OCDE y 44 economías del mundo; con alrededor de 690 000 estudiantes que realizaron la evaluación en 2022, lo que representa unos 29 millones de jóvenes de 15 años en las escuelas de 81 países y economías. Los resultados obtenidos por México, son devastadores, ya que se ubica en la posición 54° de los países y economías pertenecientes a la OCDE. A partir de ello, los resultados obligan a asumir el reto de transformar la manera en la que se abordan los contenidos matemáticos en la educación básica.

Es necesario, entonces, transformar las prácticas de los profesores formadores de docentes, ya que la forma en que los estudiantes normalistas aprenden determina, en muchos casos, la manera en que enseñarán. "Se alcanza el máximo grado de incoherencia cuando los formadores de formadores explican cómo debe enseñarse y no enseñan cómo dice que debe hacerse" (Monereo, 1998, p. 64). Es fundamental cambiar las formas de enseñanza para que los alumnos sean activos, creativos, interesados en aprender y en lograr los aprendizajes de calidad que hoy exige nuestra sociedad. Asimismo, es imperante la coherencia entre el enfoque didáctico sugerido en los programas de estudio de la disciplina, su aprendizaje y su enseñanza, para marcar la diferencia entre un profesor que impulsa el desarrollo intelectual de sus alumnos y uno que lo frene.

Sin embargo, el trabajo de los formadores de docentes refleja situaciones diversas al dirigir los programas de estudio del trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje. Desde profesores que aplicaban la metodología para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas y la reflejaban en el aula, hasta quienes cuidaban del dominio de la disciplina, evidenciándolo en las sesiones de trabajo. Sin duda, la formación de los estudiantes normalistas representa un gran reto para la Escuela Normal, ya que ésta debe responder a las necesidades de la educación básica.

Por lo anterior, no debe perderse de vista la finalidad de la didáctica de las matemáticas como el conocimiento de los fenómenos y procesos relativos a la enseñanza de la disciplina, para controlarlos y optimizar el aprendizaje de los alumnos (Gálvez, 1994). A través de esto, se requiere que "los docentes promuevan en los estudiantes la adquisición

de saberes disciplinarios [...] la apropiación y movilización de aprendizajes, la solución innovadora de problemas y la creación colaborativa de nuevos saberes” (DOF, 2012, p. 3).

No obstante, en las actuales reformas educativas a la educación normal, se ha impulsado desde la organización curricular el trayecto formativo de preparación para la enseñanza y el aprendizaje, el cual aborda el saber disciplinario para el desarrollo de una práctica docente de alta calidad, logrando un dominio conceptual de las disciplinas y estrategias para su tratamiento didáctico específico. Aunque la historia marca un fracaso rotundo respecto a la asignatura de matemáticas, deben reconocerse los significados de los docentes en formación en el campo de la didáctica de las matemáticas.

### **Marco Teórico**

Se revisaron los fundamentos teóricos de la formación docente desde la postura de Ferry (1991); así como los saberes docentes desde la perspectiva de Tardiff (2004) y Mercado (2002) y se consideran los saberes profesionales de la docencia (Pineda, 2013). Bajo esta lógica, el tema de la formación refleja diversas miradas, la formación de profesores considerada como uno de los factores fundamentales para elevar la calidad de la educación, sin embargo, al tomar como eje al docente debe considerarse la formación que permite comprender los saberes y los aspectos vinculados con el ejercicio práctico en el trabajo docente. La formación de enseñantes ha sido una preocupación para quienes se encuentran en las instituciones formadoras de docentes. La formación es la clave dentro del sistema educativo, la manera en que se forman los normalistas determina la orientación de la escuela, no sólo en la transmisión de conocimientos, sino en su ideología, “la institución de formación de los futuros maestros es el lugar de mayor concentración ideológico, es el lugar donde se interiorizan los valores y las normas, que posteriormente serán exteriorizadas en la acción educativa” (Ferry, 1991, p. 49).

En el rastreo del concepto de formación se observa que la formación cumple una función importante en el desarrollo del sujeto, por lo que, es importante hacer notar tres características de la formación, de acuerdo con Ferry (1991): una formación doble, una formación profesional y una formación de formadores. Una formación doble, alude a la enseñanza en términos de una formación científica y una formación profesional que se

reduce a lo pedagógico que incluye a su vez otros aspectos como las tareas de concertación, de gestión, de orientación; algunas veces la formación tiende a minimizar una de las otras dimensiones, es necesario re equilibrar la formación por medio del refuerzo de una u otra dimensión; en tanto, una formación profesional, admite que los enseñantes son profesionales reconocidos por su competencia; otra característica de la formación de los enseñantes es la de ser una formación de formadores (Ferry, 1991). No obstante, esto implica a los formadores de docentes, ya que son ellos quienes incidirán en la construcción de la docencia. La docencia es una puesta en escena del saber, es un proceso de institucionalización del acto de enseñar, cuya función primordial es el movimiento de saberes que favorecen tanto a procesos de aprendizaje como a la adquisición de conocimientos; es también un campo y un ejercicio profesional en el que se despliegan saberes que dinamizan procesos de conocimientos apoyados en áreas y campos disciplinarios. Por ello es innegable que la docencia es un campo profesional que necesita de saberes y habilidades para su desarrollo, los cuales se adquieren en procesos de formación y a través de experiencias acontecidas en el ámbito del trabajo docente (Pineda, 2013). La docencia es una acción de transformación que desarrollan maestros y estudiantes, en forma conjunta, a través de procesos de enseñanza y aprendizaje con el propósito de cambiar dominios de contenidos, afectos, valores, destrezas (Glazman, 1988); es un ámbito del campo profesional al que el sujeto llega y se apropia a través del contenido mismo de su formación y por el ejercicio que éste realiza en prácticas docentes concretas. Una docencia que no logra articular el contenido de enseñanza con el saber pedagógico, que el ejercicio práctico nos demanda no logra configurar un escenario de dominio y experiencia en los saberes profesionales de la docencia (Pineda, 2013); por lo que, los saberes profesionales de la docencia se inscriben en el horizonte de procesos de conocimientos y de aplicación de prácticas auténticas; estos saberes profesionales se hacen visibles en la enseñanza que configura un estilo de docencia que se enriquece con la incorporación y transformación de éstos a través de la incorporación de conocimiento. Los saberes profesionales comparten los principios que establecen los saberes que se producen y recrean en la experiencia.



En la noción de saber docente, se destaca la relación del saber con el contexto y sus condiciones, la naturaleza social del saber, la heterogeneidad del saber, la temporalidad y fuentes del saber. El saber docente se expresa en los diferentes contenidos curriculares, integra conocimientos, son producto de una construcción colectiva, ya que es determinante la relación activa del docente con los referentes de los alumnos. Apropiarse de los saberes implica una relación activa con ellos, por lo que se reproducen, se rechazan, se reformulan y se generan otros desde las situaciones concretas de enseñanza a las que se enfrenta el docente. Es necesario reconocer que el saber no puede tratarse como una categoría autónoma y alejada de realidades sociales, organizativas y humanas en las que se encuentran los educadores, esto implica que la cuestión del saber no puede separarse del trabajo realizado a diario por los docentes; hablar del saber implica hablar del saber de alguien que trabaja en algo concreto; el saber no es una cosa, “el saber de los maestros, es el saber de ellos y está relacionado con su persona y su identidad, con su experiencia de vida, su historia profesional, así como las relaciones con sus alumnos en el aula” (Tardiff, 2004, p. 10). En este ámbito, el saber de los docentes es un saber social, su existencia depende de los profesores como actores de su práctica; el saber es compartido por los maestros que poseen una formación común, son parte de una organización y están sujetos a los planes y programas de estudio. La noción desarrollada por Mercado (2002), de “saberes docentes” retoma el concepto de saber cotidiano, argumenta que los maestros se apropian de los saberes necesarios para desarrollar la enseñanza en el trabajo docente, señala que en “el momento de apropiarse de ese particular conocimiento, los maestros generan nuevos saberes a la vez que integran o rechazan propuestas pedagógicas provenientes de distintos ámbitos” (p. 14). Destacan los elementos que permiten la constitución del saber cómo la anticipación de la enseñanza, la improvisación, las zonas indeterminadas de la práctica, la incertidumbre y la planeación.

Respecto de la didáctica de las matemáticas, se retoman los estudios de la escuela francesa y su aplicación en México; el desarrollo de ésta surgió como la necesidad de una aproximación científica entre la relación de la enseñanza y el aprendizaje, esta necesidad

debía considerar como objeto de estudio la interacción y la dependencia entre profesor, estudiante y el saber (Douady, 1995).

Se considera a Brousseau como el creador de dicha didáctica cuyo objeto de estudio de la misma es la Teoría de Situaciones Didácticas (TSD). La TSD busca entender los procesos de comunicación y reconstrucción de saberes en el sistema didáctico. Durante cuatro décadas se ha desarrollado investigación y utilizado la TSD para intervenir en diversos sistemas educativos. Particularmente, en Latinoamérica, esta teoría ha sido considerada como un referente para el desarrollo de libros de texto, programas de estudio y en la formación inicial y continua de docentes (Espinoza & Campillay, 2015).

Guy Brousseau (1999), propone un modelo desde el cual pensar la enseñanza como un proceso centrado en la producción de los conocimientos matemáticos en el ámbito escolar. Producir conocimientos supone tanto establecer nuevas relaciones, como transformar y reorganizar otras.

### **Metodología**

Desde un enfoque metodológico, la investigación se clasifica como cualitativa y busca interpretar los significados que los futuros docentes asignan a la didáctica (enseñanza) de las matemáticas, tal como se reflejan en su práctica profesional. Este estudio se realizó con estudiantes de una escuela normal del Estado de México, en el programa de Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas. Este plan de estudios fue diseñado para preparar a los futuros maestros en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, a través de diversos cursos durante su formación inicial, los cuales están destinados a preparar a los docentes para trabajar en secundaria.

El objetivo de la investigación, desde esta perspectiva, es entender la experiencia vivencial de los docentes en formación, tal como la perciben ellos mismos (Hernández, Baptista y Fernández, 2010). Se utilizó un estudio de caso, herramienta ampliamente empleada en las ciencias sociales para comprender fenómenos humanos de manera profunda (Coolican, 1997). Rodríguez, Gil, y García (1996) sugieren el estudio de caso como el método más adecuado para abordar este objeto de estudio de forma detallada y sistemática.

Es relevante destacar que los participantes en el estudio completaron cursos de Aritmética, Geometría, Álgebra y Procesamiento de la Información Estadística. Además, los estudiantes reflejan el conocimiento adquirido en estos cursos durante su práctica docente en escuelas secundarias. La estrategia interpretativa empleada, propuesta por Zamora y García (2011), busca "elucidar el sentido y significados de las acciones estudiadas", comenzando cuando el investigador se introduce en las aulas de la escuela secundaria y observa a los docentes en formación en acción. A partir de esto, se recopila evidencia empírica para caracterizar el objeto de estudio.

Con el uso de la hermenéutica como estrategia interpretativa, se logró entender los significados que los sujetos de estudio atribuyen a la didáctica de las matemáticas. El trabajo de campo permitió integrar registros de la práctica y observar las sesiones de matemáticas en las escuelas secundarias donde los estudiantes realizan su práctica docente. Estos registros fueron analizados mediante ejercicios de comprensión y explicación, completando el proceso con una revisión final de los documentos.

Las preguntas de investigación abordadas fueron: ¿cómo significan la didáctica de las matemáticas los estudiantes del último semestre de formación en la normal y lo reflejan en las prácticas docentes?, ¿cómo los estudiantes han enfrentado la práctica docente a partir del significado de la didáctica de las matemáticas? La investigación no siguió una estructura rígida o estandarizada, sino que empleó diversas modalidades de trabajo para interpretar el significado que los docentes en formación atribuyen a la didáctica de las matemáticas durante su práctica docente en la escuela secundaria.

### **Desarrollo y Discusión**

La formación de docentes en matemáticas es fundamental para mejorar la enseñanza de esta disciplina, como lo señala Vassiliou (2012). La preocupación por los bajos rendimientos escolares en matemáticas a nivel internacional llevó a establecer, en 2009, un objetivo común para toda la Unión Europea: para 2020, el porcentaje de jóvenes de 15 años con competencias insuficientes en lectura, matemáticas y ciencias debería ser inferior al 15%. Para alcanzar este objetivo, es esencial identificar aspectos clave en la formación de los docentes de matemáticas. En este contexto, es crucial transformar los procesos de

enseñanza basados en el aprendizaje memorístico, donde el profesor simplemente explica el contenido y los alumnos adoptan un rol pasivo. En cambio, el rol del profesor debe ser el de guía y facilitador del conocimiento, motivando a los estudiantes y creando situaciones didácticas que aseguren su aprendizaje.

La mayoría de los estudios sobre la eficiencia docente se centran en el conocimiento matemático de los profesores, dejando de lado la importancia de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas (Thompson, 1992). Sin embargo, estos elementos deben ser considerados conjuntamente; es fundamental reconocer que los docentes traen consigo concepciones basadas en su experiencia, las cuales influyen en la manera en que abordan las matemáticas en el aula (Andrews y Hatch, 2012).

En la presente investigación, se interpreta el significado que los docentes en formación construyen al asumir los cursos del trayecto formativo para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, durante la formación inicial mismos que son reflejados en la escuela secundaria, donde desarrollan sus prácticas docentes. El objetivo general de la investigación fue interpretar los significados que poseen los docentes en formación sobre la enseñanza de matemáticas y que evidencian en las escuelas de práctica.

La investigación se centró en analizar las prácticas de los estudiantes normalistas del último semestre, quienes han llevado a la práctica los cursos del trayecto formativo de matemáticas, utilizando la hermenéutica, que sostiene que las acciones sociales requieren al menos una interpretación racional; abarca toda expresión de significado y para comprender ese significado es necesario participar en acciones comunicativas que sean comprensibles para los individuos. El análisis de datos en la investigación comenzó con la hermenéutica como punto de partida. A través de las entrevistas, se reconstruyeron las formas en que se interpretan y comprenden las expresiones simbólicas en diferentes contextos de la vida social, lo que equivale a una interpretación de las doxas (discursos de los sujetos), opiniones, creencias y juicios compartidos por los individuos en el mundo social (Thompson, 2002).

Para interpretar la realidad observada, se reconoce que los participantes en una interacción no parten de los mismos supuestos, por lo que una comprensión previa solo es

parcial y no puede ser cuestionada en su totalidad. Durante los procedimientos hermenéuticos para entender lo que se dice en el aula de observación, el intérprete debe tener un conocimiento sobre el objeto de estudio analizado. Finalmente, se logró una coherencia entre el referente teórico (significados construidos en torno a la didáctica de las matemáticas), el referente metodológico (estrategia interpretativa) y el contexto donde se ubicó la evidencia empírica (aulas de clase en la escuela secundaria donde los docentes en formación impartieron clases de matemáticas desde lo construido en el trayecto formativo de matemáticas). La interpretación hermenéutica permitió clarificar el significado que enfrentan los normalistas de la didáctica de las matemáticas durante el desarrollo de las clases a partir de los cursos tomados del trayecto formativo. Para ello, se utilizaron las técnicas de investigación como la observación directa en las aulas de la escuela secundaria que es donde evidencian la formación recibida de los cursos de Aritmética y Geometría; así como los de Álgebra y Procesamiento de la Información Estadística, los cuales les permite relacionar los contenidos vistos en la escuela normal con los que se imparten en la escuela secundaria. También se realizaron entrevistas semiestructurada a los sujetos de estudio. A partir de estos datos, se concluyó que el significado que construyen los sujetos de estudio se basa en una experiencia profesional acumulada durante el ejercicio de la docencia, complementada por su formación de base. Este acercamiento al conocimiento docente permitió identificar que hay pocos estudios que reflejan las condiciones en las que se desarrolla la preparación para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la escuela normal. Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre la situación de las matemáticas y la formación que reciben los futuros docentes dentro de las aulas normalistas.

### **Resultados**

Los resultados de la investigación permitieron reconocer los significados que los estudiantes normalistas construyen sobre la didáctica de las matemáticas; y que los futuros profesores aplican desde la formación inicial recibida en las escuelas de práctica, a partir del desarrollo de los cursos del trayecto formativo para la enseñanza y el aprendizaje de matemáticas. Gracias a la utilización de la estrategia interpretativa, se logró comprender el sentido y significado de la evidencia empírica, obtenida mediante la técnica de observación directa.

Esta técnica permitió observar el desarrollo de las clases impartidas en las escuelas secundaria y su relación con la formación de matemáticas recibida en los cursos de Aritmética, Geometría, Álgebra y Procesamiento de la Información Estadística, con el objetivo de “registrar los actos del habla” (Zamora & García, 2011, p. 102).

A través de las entrevistas, se exploraron las concepciones de los significados de los sujetos participantes, profundizando en los significados construidos los estudiantes normalistas, y la enseñanza de las matemáticas recibida. Se identificaron dos aspectos principales: por un lado, la formación recibida de los programas de estudio de los cursos del trayecto formativo y, por otro, la experiencia de la docencia en las escuelas de práctica. Esto permitió evaluar el dominio en el campo disciplinar de las matemáticas puesto en práctica.

Es relevante destacar que, de todos los docentes en formación entrevistados, la mayoría no evidencian la formación específica en la disciplina, ya que no dominan la didáctica de las matemáticas, por lo que la mayor parte de su práctica docente se desarrolló sin considerar la didáctica de las matemáticas y como tal su objeto de estudio, es decir la TSD, en particular sin considerar la formación en situaciones didácticas específicas. En una reflexión sobre la acción docente, uno de los participantes expresó: “No es lo mismo enseñar algún contenido de matemáticas a los alumnos, sin considerar la teoría de las situaciones didácticas”.

Las doxas trabajadas permitieron alinear el referente teórico, que resalta que los saberes profesionales de la docencia (Pineda, 2013) se manifiestan en la enseñanza. Sin embargo, durante la formación inicial, es difícil identificar si estos saberes son producto del trabajo cotidiano, ya que el significado de la didáctica de las matemáticas tiende a recurrir a una racionalidad que excluye generalizaciones y busca comprender el sentido de sus conocimientos profesionales. Por lo tanto, la construcción del conocimiento profesional es un proceso social, y la reflexión en y sobre la acción facilita la validación de nuevos saberes en la formación de futuros docentes.

Las implicaciones del conocimiento disciplinar en la formación inicial y continua de profesores, y en la práctica docente, determinan los significados de los docentes en formación. Los resultados obtenidos indican que el proceso de imitación sigue



prevaleciendo entre los estudiantes normalistas. Aquellos que no dominan el enfoque especificado en los programas de estudio tienen pocas posibilidades de éxito en el aula y suelen imitar el trabajo de los docentes con mayor dominio disciplinar o didáctico. Asimismo, la observación, como un acto de escucha mutua entre los participantes en la docencia, requiere interpretar tanto las interacciones verbales como no verbales en el aula, convirtiéndose en una forma de leer la realidad. Durante las observaciones, se identificó una falta de dominio en la disciplina y en la didáctica, especialmente en el curso de Procesamiento de la Información Estadística, donde los significados de los estudiantes no precisaban el enfoque didáctico necesario para recuperar y contextualizar los conocimientos matemáticos. En consecuencia, las prácticas docentes a menudo se basan en la observación e imitación de docentes experimentados, como rutinas tradicionales, y los significados construidos por los futuros docentes se fundamentan en la formación de base y en la experiencia de los formadores, que les permite apropiarse del arte de enseñar.

### **Conclusiones**

En esta investigación se demostró que en la práctica docente se aplican y se manifiestan los significados construidos a lo largo de la trayectoria profesional, subrayando que el trabajo docente en la escuela normal refleja estos significados durante el desarrollo de los cursos del trayecto formativo para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Esto se basa en la formación fundamental que poseen los docentes en formación y en la experiencia que les permite apropiarse del oficio de enseñar. Como se documentó en la investigación, la docencia se concibe como un trabajo sustentado en los significados que los estudiantes normalistas asimilan y generan en la práctica cotidiana de la enseñanza (Mercado, 1991). El conocimiento profesional en la docencia ofrece un amplio espacio de intervención que otorga significado a los perfiles profesionales en el ámbito educativo; los significados tienen una función estratégica para el aprendizaje y la construcción del conocimiento. Estos significados resultan de las experiencias diarias en la profesión, adquiridas a partir de situaciones reales. Se destaca que el maestro debe dominar los contenidos matemáticos básicos según el programa vigente, no solo enseñando las matemáticas como un conjunto de herramientas, sino como un proceso de construcción hacia su utilidad significativa. En



este contexto, surgen dificultades en relación con el conocimiento de los contenidos matemáticos, su conceptualización, construcción, aplicación y profundización. El profesor debe poseer un conocimiento especializado, es decir, una formación matemática que abarque tanto la disciplina como la manera en que los futuros docentes deben enseñarla, incluyendo una comprensión profunda de la teoría que la sustenta. Asimismo, se vislumbra el horizonte de la formación matemática como una oportunidad para encontrar aplicaciones en el contexto y la realidad de los alumnos, asegurando que los aprendizajes matemáticos respondan a las necesidades del estudiante en su entorno. Los saberes proporcionan una base significativa para situar las posibilidades del conocimiento y la experiencia en el desarrollo de la práctica (Puiggrós & Gagliano, 2004). Enseñar implica integrar las diversas dimensiones que constituyen a un sujeto en formación (Pineda, 2013). Reconocer que la formación de docentes puede no ser la más adecuada nos lleva a superar propuestas que presentan primero aspectos teóricos y luego prácticos, las cuales tienden a disociar los conceptos disciplinarios de la experiencia adquirida en la práctica docente. La formación inicial debe impactar en los futuros docentes, promoviendo que los espacios curriculares fomenten la reflexión sobre la práctica docente, conectándose con la práctica real, así como con los aportes teóricos y los saberes docentes; mostrando, así como las prácticas y los conocimientos influyen en los procesos constitutivos de la enseñanza. En este sentido, el profesor se presenta como un elemento clave para la mejora de la enseñanza; sin embargo, existen múltiples factores que influyen en los resultados obtenidos en las evaluaciones de matemáticas, que no son responsabilidad directa del docente, sino de un sistema completo que debe crear las condiciones para mejorar la docencia. Mientras el conocimiento docente no se defina por la capacidad de utilización y apropiación, es decir, la habilidad del sujeto para posicionarse al hablar de un objeto o práctica discursiva, se continuará manifestando un saber basado en la experiencia irreflexiva (Orozco, 2009).

Como resultado de la investigación y considerando el objetivo de la misma, el cual permitió interpretar los significados de los estudiantes normalistas sobre la enseñanza de las matemáticas, permitió reconocer que las prácticas son el lugar donde se aplican y ponen en evidencia los significados, los cuales en la organización de la enseñanza no se vieron

reflejados en el planteamiento de problemas como los detonadores de la actividad cognitiva de los alumnos de los diferentes grados, de acuerdo con la teoría de situaciones didácticas, los estudiantes normalistas no lograron significar esta teoría como elemento esencial en la enseñanza de las matemáticas. Los significados de la didáctica de las matemáticas evidenciada en las aulas reflejaron rutinas en torno a resolución exclusiva de diversos ejercicios que precisaban que los alumnos reprodujeran a partir de ejemplos presentados, en el mejor de los casos se presentaban procedimientos para ser reproducidos y aplicados a planteamientos semejantes. En conclusión, la didáctica de las matemáticas no refleja ningún conocimiento en torno a la teoría de situaciones didácticas, por lo que también las prácticas docentes de los estudiantes normalistas del último semestre de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las matemáticas reproducen la manera en que les fue enseñado en las aulas de la escuela normal, teniendo en el mejor de los casos mayor dominio de la disciplina que de la didáctica. Por ello resulta relevante considerar un equilibrio entre el saber disciplinar que se construye con la manera en que ese saber se transmite en las aulas. Asimismo, es necesario recuperar el significado y hacerlo evidente a partir del proceso de construcción de los saberes desde las aulas mismas de la escuela normal; porque no preguntarnos donde queda la resolución de problemas como detonadores de la actividad cognitiva de los estudiantes, o es que acaso no les fue enseñado en la escuela normal, importante también reflexionar sobre ello.

### Referencias

Andrews, P. Y Hatch, G. (2012). A Comparison of Hungarian and English Teachers Conceptions of Mathematics and its Teaching Educational Studies in Mathematic. 43(1), 31-64.

Brousseau, G. (1999). Educación y didáctica de las matemáticas. México.

Coolican, H. (1997). Métodos de investigación y estadística en psicología. México: Manual Moderno.

Douady, R. (1995). Nacimiento y desarrollo de la didáctica de las matemáticas en Francia: rol de los IREM. En R. D. Michéle Artigue, Ingeniería Didáctica en Educación Matemática (págs. 1-6). Bogotá: Iberoamérica.

Espinoza, L., & Campillay, W. (2015). La teoría de las situaciones didácticas en Latinoamérica ¿Funciona? Revista de Investigación en Matemática Educativa CLAME.

Ferry, G. (1991). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós educador.

Gálvez, G. (1994). "La didáctica de las matemáticas". En C. Parra, & I. Saiz, Didáctica de Matemáticas. Aportes y reflexiones (págs. 39-50). Buenos Aires: Paidós Educador.

Glazman, R. (1988). La universidad pública: la ideología en el vínculo investigacióndocencia. México, El Caballito.

Hernández, R. Baptista, P. Y Fernández. C. (2010). Metodología de la Investigación. México D.F.: mcgraw-Hill.

Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. Infancia y Aprendizaje, 14, 59-72.

Mercado, R. (2002). Los saberes docentes como construcción social. México: Fondo de Cultura Económica.

Monereo, C. (1998). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula. México: Cooperación Española/SEP (Biblioteca del Normalista).

Orozco, F. B. (2009). La categoría crítica y educación: avatares y posibilidades de la constitución de un saber crítico. En M. Gómez Sollano, & L. Hamui Sutton, Saberes de integración y educación. Aproximaciones teóricas al debate (págs. 41-57). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Pineda, P. I. (2013). Sujetos de la docencia: Itinerarios, saberes e identidades. México: Ediciones Díaz de Santos.

Puiggrós, A., & Gagliano, R. (2004). La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina. Argentina: Homo Sapiens.

Rodríguez, G. G., Gil, F. J., & García, J. E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe. Tardiff, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Thompson, A. (1992). Teacher's beliefs and conceptions: a synthesis of the research. En Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. Nueva York, Estados Unidos de América: Macmillan.

Thompson, J. (2002). La metodología de la interpretación. En J. Thompson, Ideología y cultura moderna (págs. 395-422). México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Vassiliou, A. (2012). La enseñanza de las matemáticas en Europa. Retos comunes y políticas nacionales. Red española de información sobre educación. Gobierno de España. Ministerio de Educación, cultura y deporte. EURYDICE Comisión Europea. Recuperado de: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

Zamora, C. G., & García, M. M. (2011). Estrategia interpretativa para investigar ... En educación (Compartiendo una lógica de interpretación en construcción). Jalisco: SUMAEM

## El taller Didactext para mejorar el nivel de producción de textos narrativos

Bartolo May Puc

Bachomay60@hotmail.com

Engels Herbé May Medina

Piaget\_engels@hotmail.com

Ariadna de Jesús May Medina

Enlepreesc\_mc.jesus@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar "Profr. Pastor Rodriguez Estrada" Calkiní, Campeche

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

El objetivo de estudio fue demostrar si la implementación del taller Didactext mejora el nivel de producción de textos narrativos en los estudiantes del segundo grado. La población fue de 53 sujetos que cursan el segundo grado, 27 del grupo A, experimental y 26 del grupo B de control. La metodología se situó en el enfoque cuantitativo; el estudio, correlacional y el diseño, cuasiexperimental con preprueba, posprueba y grupos intactos. La variable Nivel de producción de textos se midió con la rúbrica con siete indicadores y cinco niveles de desempeño para la preprueba y posprueba, su diseño y contenido se basó en las Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT) de Medina y Gajardo (2010). Los datos obtenidos se analizaron con el programa SPSS utilizando el estadístico Alfa de Cronbach 0.83 resultando una alta confiabilidad. También, se aplicó la prueba T de Student, para la prueba de hipótesis donde se obtuvo una T estadística de 3.908, con 53 grados de libertad, 95% de nivel de confianza, y un valor de T crítica, de 2.013, por consiguiente, se aceptó la hipótesis de investigación, que si existe diferencia significativa en los niveles de producción de textos en ambos grupos.

**Palabras clave:** producción de textos, taller Didactext, rúbrica, indicadores, nivel

### Planteamiento del problema

#### Introducción

El presente trabajo de investigación tuvo la finalidad de demostrar qué si la implementación del Taller Didactext mejora los niveles de producción de textos narrativos en los estudiantes

del segundo grado de primaria, debido a que la producción de textos es un proceso estructurado, de construcción de competencias lingüísticas y proporciona varios tipos de herramientas metodológicas que constituyen un verdadero “andamiaje” facilitador de esta construcción.

En consecuencia, lograr que el estudiante produzca textos, es un factor primordial en el proceso educativo, y debe abordarse como eje central para que éste adquiera la competencia comunicativa. La falta de motivación, en muchos casos, de los niños por la escritura, como la incoherencia de sus ideas y carencias de material de apoyo, hace que no logren el propósito de producir textos.

Por consiguiente, la escritura ha cambiado de concepciones a lo largo de los años, dejando de ser un simple acto de plasmar signos para convertirse en una poderosa herramienta que visualiza los pensamientos. Por lo tanto, es importante generar situaciones de aprendizaje en donde los alumnos demuestren interés por escribir como una actividad provechosa, de esta manera se promoverá paulatinamente el desarrollo de competencias de un escritor que conoce el proceso para hacerlo y las estrategias que le permiten crear, revisar y corregir eficientemente su trabajo, con la finalidad de desempeñarse mejor con el código escrito.

En este sentido, la escritura deja de percibirse como la obtención de un producto tangible, enfatizando su atención durante la redacción. Esto hace alusión a la estimulación de los procesos cognitivos que los estudiantes pueden disponer en cada una de las etapas de escritura, para ello, el papel del docente es relevante ante la situación de guiar a los alumnos en su aprendizaje.

#### Antecedentes del Problema

Por lo mismo se realizó un análisis de la prueba estandarizada del Sistema de Alerta Temprana (sisat) 2020 – 2021, que consiste en un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos, lo cual permite a los colectivos docentes, a los supervisores y a la autoridad educativa local contar con información sistemática y oportuna acerca de los alumnos que estén en riesgo, así contribuir a la prevención y atención del rezago y el abandono escolar.

En los resultados obtenidos de la prueba sisat 2020 – 2021 a nivel escuela se detectó que el 33% de los alumnos del segundo grado grupo A, se sitúan en el nivel esperado y el 67% se encuentran en desarrollo en el indicador que corresponde a la producción de textos, presentando mayores deficiencias en los componentes: empleo de reglas ortográficas, coherencia y cohesión.

Por lo tanto, la escritura se considera como un proceso social, cultural, creativo, estratégico y autorregulado donde el papel del docente es fundamental para fortalecer el aprendizaje de sus alumnos, aplicando el proceso de composición de textos para lograr una escritura convencional, mediante la realización de diversas actividades donde los discentes podrán: leer, elaborar sus escritos, revisarlos y posteriormente corregirlos considerando los aspectos como la coherencia, cohesión, segmentación, la correcta ortografía incluyendo el uso de mayúsculas para avanzar en la producción escrita, logrando así comunicarse en los diferentes ámbitos sociales que le corresponda vivir.

Pregunta de investigación

¿Existe diferencia significativa entre el nivel de producción de textos narrativos de los alumnos del segundo grado, grupo "A", a quienes se les aplicó el Taller Didactext y el de los alumnos del segundo grado, grupo "B", a quienes no se le aplicó dicho Taller, en la Escuela Primaria "Pedro Pablo Arcila" de la ciudad de Calkiní, Campeche, en el ciclo escolar 2020-2021?

Justificación del Estudio

Escribir en cuanto a modalidad de lenguaje, constituye una competencia fundamentalmente comunicativa que se realiza en situaciones concretas, diversificadas y con propósitos claros. Producir un texto escrito surge de la necesidad de comunicarse de manera diferida en el tiempo o en el espacio.

La escritura es un componente esencial del currículum de la educación básica, se emplea como herramienta de pensamiento y presenta un alto valor social, el buen escritor antes de llegar al producto final habrá tenido que hacer una proyección, una revisión y una reformulación de ideas, utilizando todos los recursos a su alcance y reelaborando cíclicamente las ideas del escrito (INEE, 2006).



En el presente trabajo, la población directamente beneficiada serán 27 estudiantes del segundo grado, grupo "A" de la escuela Primaria Pedro Pablo Arcila de Calkiní, Campeche. Por todo lo anterior, se decide realizar este trabajo de estudio, donde se aplicará el Taller Didactext con estrategias para la producción de textos narrativos con el propósito de que los alumnos mejoren su nivel de producción de sus propios textos.

#### Objetivo del Estudio

Demostrar si existe diferencia significativa entre el Nivel de Producción de Textos Narrativos de los alumnos del segundo grado, grupo "A", con quienes se aplicó el Taller Didactext y el de los alumnos del segundo grado, grupo "B", a quienes no se aplicó dicho Taller, en la Escuela Primaria "Pedro Pablo Arcila" de la ciudad de Calkiní, Campeche, durante el ciclo escolar 2020-2021.

#### Marco Teórico

Producir un texto es la habilidad lingüística compleja, es un proceso que no se reduce a códigos, sino que intervienen varios factores como lo social, sonoro, sintaxis, fonemas, la combinación de palabras, así como los contextos y el entorno donde se encuentre el estudiante, lo que se quiere dar a comunicar, la gramática, la estructura. Además, implica expresar por medio de la escritura lo que se piensa, sus sentimientos e ideas, logrando que el texto adquiera cohesión y coherencia, entendible para los demás.

El Modelo Didactext concibe "la producción del texto como un macroproceso en el que se interrelacionan factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (viso-motores), discursivos, semánticos, pragmáticos, verbales y didácticos" (Didactext, 2003; citado por Angulo y Ramírez-Bravo, 2006, p. 18).

El proceso de redactar se encarga de transformar este proyecto de texto, que hasta ahora era sólo un esquema semántico, en una representación jerárquica de ideas y objetivos, en un discurso verbal lineal e inteligible, que respete las reglas del sistema de la lengua, las propiedades del texto y las convenciones socioculturales establecidas.

#### Niveles de producción escrita

Corrección o gramaticalidad. Incluye el corpus de gramática normativa del español (ortografía, morfología, sintaxis, semántica, etc.), así como el conjunto de reglas lingüísticas

de cualquier plano que permiten construir oraciones gramaticales, comprensibles por los parlantes de la lengua. Las principales gramáticas descriptivas y/o normativas del español se desarrollan en este apartado.

**Cohesión.** Incluye el conjunto de mecanismos que permiten linealizar el texto y conectar sus distintas partes (sintagmas, oraciones, párrafos, fragmentos) entre sí y con el contexto extralingüístico. Son los procesos anafóricos, la puntuación, los conectores y los marcadores discursivos, las relaciones verbales o la articulación de tema. Halliday y Hasan (1976) acuñaron el término cohesión para referirse a ellos; en español, analizan estos aspectos de manera global (Mederos et al., 1988).

**Coherencia.** Incluye la selección (búsqueda de relevancia, información explícita e implícita, etc.) Y la organización del contenido semántico del texto (macroestructuras y superestructuras textuales, construcción de párrafos, etc.). Se trata de un atributo profundo, global y jerárquico del texto, de carácter básicamente pragmático y semántico. Analizan esta difícil cuestión desde un plano teórico Van Dijk (1978) y Bernárdez (1992 y 1995).

**Adecuación.** Incluye la adopción de la variedad dialectal (estándar nacional / regional / local) y funcional (nivel de formalidad, grado de especificidad, canal escrito, grado de subjetividad) apropiada para cada situación comunicativa. Se refiere al dominio de la variación sociolingüística (dialectos, registros, connotaciones y valores sociales de las unidades léxicas, etc.); a veces también incluye aspectos pragmáticos como el análisis de los propósitos o las funciones que ejerce un escrito. Además de los manuales habituales de dialectología española, Gregory y Carroll (1978) desarrollan y ejemplifican amablemente la teoría de los registros o variaciones funcionales de la lengua.

**Variación o estilística.** Incluye todos los aspectos relacionados con riqueza o pobreza de recursos lingüísticos que se ponen en funcionamiento en un texto: variedad y precisión del léxico, grado de maduración y diversificación sintáctica, recursos retóricos o literarios, etc.

**Presentación.** Se refiere a los aspectos formales: diseño (disposición del texto en la hoja, márgenes, membretes, etc.), tipografía (caligrafía, aspectos no verbales -cuadros, gráficos, esquemas, etc.).

## Metodología

### Diseño del Estudio

Esta investigación corresponde a un diseño cuasiexperimental con preprueba, posprueba y grupos intactos (uno de ellos de control). De acuerdo con Hernández et al. (2014) este tipo de diseño permite manipular al menos una variable independiente (el Taller Didactext) con el propósito de averiguar los efectos que tiene sobre la variable dependiente (Nivel de Producción de textos narrativos); una característica importante que hace la diferencia entre éste y el diseño experimental, es que los sujetos no se escogen al azar, ya son grupos establecidos. En la tabla 1 se muestra el diseño del estudio.

Tabla 1.

Diagrama del diseño

Escuela Primaria "Pedro Pablo Arcila" C.C.T.04DPR0450X, Segundo Grado				
G1	01	X	02	
G2	03	----	04	

Fuente: Estadística del ciclo escolar 2020-2021

Donde:

G1= Grupo Experimental (Segundo A)

G2= Grupo de Control (Segundo B)

01= Preprueba Grupo Experimental (Segundo A)

02= Posprueba Grupo Experimental (Segundo A)

03= Preprueba Grupo de Control (Segundo B)

04= Posprueba Grupo de Control (Segundo B)

X= Tratamiento: el Taller Didactext

--= Ausencia de Tratamiento

Para determinar el grupo experimental y de control se tomó en cuenta lo que Hernández et al. (2010) menciona acerca de que los sujetos no fueron asignados al azar, sino que dichos grupos se formaron antes del experimento, son grupos intactos; y de acuerdo a la aplicación en la Preprueba de la T de Student que se realizó para conocer el grado de homogeneidad entre el grupo control y experimental. El Segundo grado grupo A fue el grupo

experimental y el Segundo grado B fue el de control (sin tratamiento), no obstante, el grupo de control siguió trabajando con el desarrollo de los aprendizajes esperados del plan y programa de estudio del segundo grado.

#### Población

Para Hernández et al. (2014) "una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones" (p. 65). Es la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las entidades de la población poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación. Esta investigación se realizó con una población conformada por 53 alumnos del segundo grado "A" y "B" de ambos sexos de la Escuela Primaria "Pedro Pablo Arcila" de la ciudad de Calkiní, Campeche; inscritos en el ciclo escolar 2020-2021. Los alumnos que se mencionan cuentan con la edad que oscila entre los 7 y 8 años de edad. El grupo A integrado por 27 alumnos en total, de los cuales 15 son hombres y 12 mujeres, mientras que el grupo B, conformado por un total de 26 alumnos, de los cuales 16 son hombres y 10 mujeres.

#### Instrumentos

Toda investigación cuantitativa requiere un instrumento para medir las variables contenida en la hipótesis. Los instrumentos constituyen los medios naturales, a través de los cuales se hace posible la obtención y archivo de la información requerida para la investigación (Hernández et al., 2014).

Habiendo valorado las aportaciones de diversos autores se elaboró un instrumento, para la preprueba y posprueba, también hay que señalar que su diseño y contenido se basó en las Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT) de Medina y Gajardo (2010) de la cual solo se tomó la que está destinada a la Producción de Textos, en este caso la producción de un texto narrativo (cuento), debido a que está relacionada con la variable objeto de estudio.

El instrumento que se empleó para evaluar la producción del texto narrativo (cuento) fue mediante una rúbrica, la cual es una guía que describe los criterios con una escala para caracterizar los niveles de ejecución a fin de juzgar la calidad de la tarea realizada (Vera, 2002). Dicha rúbrica permitió medir la variable del Nivel de Producción de textos narrativos,

y está compuesta por siete indicadores de acuerdo a la prueba PT: A) Adaptación a la situación comunicativa, B) Ideas, C) Voz o sello personal, D) Elección de palabras, E) Fluidez y cohesión, F) Estructura y organización, G) Convenciones gramaticales. Asimismo, la rúbrica presenta para la valoración de la producción de texto narrativo 5 niveles de desempeño con su respectivo rango que se le asigna: Muy desarrollado (29-35), Desarrollo satisfactorio (22-28), En desarrollo (15-21), Emergente (8-14), No desarrollado (0-7). Cada indicador presenta sus descriptores de logro que se le otorgó el valor de 5 a 1.

Cabe recalcar que la rúbrica utilizada fue la misma para ambas pruebas donde se evaluó el nivel de producción de textos narrativos, sin embargo, para la escritura de los cuentos utilizados en los instrumentos fueron diferentes, para la preprueba el cuento “La junta de los ratones”, la cual fueron modificadas a través de un organizador de ideas para su redacción y tomada del libro de Lengua Materna Español. Lecturas del segundo grado (SEP, 2019).

Mientras que para la posprueba el cuento “Teseo el renegón” tomada del libro de Lecturas de Español de segundo grado (SEP, 1998). Ambas lecturas fueron cuentos (narraciones). Siguiendo la misma forma de aplicación de las producciones textuales.

Los instrumentos empleados en esta investigación estuvieron sujetos a un análisis probar su validez y confiabilidad. Hernández et al. (2014), refiere que la validez de un instrumento se evalúa sobre la base de los tres tipos de evidencia, a los cuales denomina validez de contenido, validez de criterio, y validez de constructo.

Validez del instrumento. Para el proceso de validez, se diseñó una matriz donde se detalla el procedimiento que se llevó a cabo para diseñar el instrumento, asimismo se anexo el libro de códigos de la preprueba y de la posprueba. Cabe señalar que se elaboraron los indicadores de la rúbrica teniendo en cuenta la bibliografía consultada de las Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT) Medina y Gajardo (2010) considerando solo la producción de textos, en donde se examinaron críticamente cada uno de los indicadores que conformaron la rúbrica para el logro del nivel de la producción de textos en la problemática detectada.

Para obtener la confiabilidad del instrumento en la preprueba se hizo una fase de pilotaje con alumnos del segundo grado, grado “A” de la Escuela Primaria “Carmen Meneses” del Barrio de San Luisito de Calkiní, Campeche, el cual es un grupo que tiene características similares al Segundo Grado, Grupo “A” con donde se trabajó posteriormente. La aplicación del instrumento se llevó a cabo el 14 de septiembre de 2020, una vez obtenidos los datos estos fueron vaciados en el programa SPSS utilizando el estadístico Alfa de Cronbach, el cual arrojó que el instrumento que mide el nivel de producción de textos narrativos presenta una alta confiabilidad de 0.83.

Para la obtención de la confiabilidad del instrumento en la posprueba se aplicó el instrumento (rúbrica) que mide la producción de textos narrativos a través del organizador de ideas (gráfico), a los alumnos del segundo grado “A” de la Escuela Primaria “Carmen Meneses” que tienen características similares al grupo experimental del segundo grado, grupo “A”, al quien se le aplicó posteriormente. La aplicación del instrumento se llevó a cabo el 21 de septiembre de 2020, una vez obtenido los datos estos fueron vaciados en el programa SPSS utilizando el estadístico Alfa de Cronbach, el cual arrojó una confiabilidad de 0.86.

#### Procedimiento para la Obtención de los Datos

Con previa autorización se procedió a programar la aplicación de los instrumentos en dos etapas; la preprueba; y al final del tratamiento, la posprueba. La aplicación de la preprueba se administró el lunes 5 de octubre de 2020, con la finalidad de conocer el nivel de producción de los textos narrativos con el que inician los dos grupos de segundo grado “A” y “B” de la investigación (experimental y de control), el instrumento de la preprueba se le envió por el correo al docente del grupo “B” de control y se le sugirió aplicarlo en un horario 8:40 a 9:30 horas, mientras que en el grupo “A” experimental se hizo lo mismo para que la aplicación de las pruebas puedan concluir en tiempo y forma.

Posteriormente, al grupo experimental se le dio el tratamiento con la aplicación de las estrategias del Taller Didactext en un periodo de nueve semanas de a dos sesiones por semana haciendo un total de 18 sesiones de a 90 minutos cada uno, para desarrollar actividades encaminadas a fortalecer el nivel de producción de textos narrativos de los



alumnos. Mientras que el grupo de control el docente seguía manejando los aprendizajes esperados de su plan y programa de estudio.

Una vez terminado la aplicación del tratamiento, por último, se aplicó la posprueba para determinar si existió mejora en el nivel de producción de los textos narrativos, esta se aplicó en un horario de 10:40 a 11:30 horas a ambos grupos, experimental y de control.

### Resultado

Se presentan a continuación los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento para medir la variable Nivel de Producción de Textos Narrativos en los alumnos del 2° A (grupo experimental) y 2° B (grupo de control), de la Escuela Primaria “Pedro Pablo Arcila”, de Calkiní, Campeche, en preprueba y posprueba.

A continuación, se presenta los resultados generales en la variable Nivel de Producción de Textos Narrativos en la preprueba en el grupo de control 2° B, donde el 23%, (6 alumnos), quedaron ubicados en el criterio Muy desarrollado. El 15.3% (4 alumnos) obtuvieron el nivel Desarrollo satisfactorio. El 31% (8 alumnos), se ubicó en el criterio En desarrollo. El 19.2% (5 alumnos), se ubicó en el nivel de desempeño Emergente. El 11.5% (3 alumnos) obtuvieron el nivel No desarrollado.

Mientras que en los resultados generales obtenidos en la variable Nivel de Producción de Textos Narrativos, en la preprueba en el grupo experimental. 2° A

Tabla 2

Resultados generales obtenidos en la variable Nivel de Producción de Textos Narrativos, en la preprueba en el grupo experimental

Variable	Criterio	Rang o	Frecuenc ia	Porcenta je
Producción de Textos Narrativos	Muy desarrollado	29-35	4	14.8%
	Desarrollo satisfactorio	22-28	8	29.6%
	En desarrollo	15-21	7	26%
	Emergente		6	22.2%
	No desarrollado		2	7.4%



Emergen	8-14	
te	0-7	
No		
desarrollado		
Totales	27	100%

Fuente: Instrumento para medir el nivel de producción de textos

En la tabla 2 se indican los resultados generales obtenidos, donde el 14.8%, (4 alumnos), quedaron ubicados en el criterio Muy desarrollado, es decir, que lograron aplicar en sus escritos un lenguaje adecuado, diagramación, presentación y legibilidad, muestra el contenido del texto, el tema principal, su creatividad, emplea conectores, maneja una organización y estructura interna del texto, asimismo emplea la sintaxis y morfosintaxis, la ortografía literal.

El 29.6% (8 alumnos) obtuvieron el nivel Desarrollo satisfactorio, es decir, que tuvieron algunos problemas para aplicar el proceso de la producción de textos narrativos; lenguaje adecuado, no hace una diagramación, tiene presentación su escrito y pero tiene poca legibilidad su texto, muestra algunas ideas del contenido del texto, es un poco creativo, pero algunas veces utiliza un vocabulario colorido, utiliza poco los conectivos, aunque si cuenta con una estructura su texto, algunas veces no acentúa las palabras. El 26% (6 alumnos), se ubicó en el criterio En desarrollo, es decir, en sus escritos ocasionalmente emplea un lenguaje adecuado, a veces no es legible su escrito, le cuesta plasmar sus ideas, así como darle ese sentido estético, muy pocas veces emplea un lenguaje colorido, y hace uso de los conectivos, en su texto se nota que altera la estructura de su escrito, y tiene faltas de ortografía en ocasiones.

El 22.2% (6 alumnos), se ubicó en el nivel de desempeño Emergente, es decir, en el proceso de producción de su texto narrativo, muy pocas veces utilizó un lenguaje adecuado, así como las ideas del contenido del texto, y su sentido particular, asimismo utiliza muy pocas veces un vocabulario colorido, algunas veces logra el desarrollo de las oraciones y los conectivos que hilan el texto, así como consigue algunas veces una organización y una estructura interna del texto, utiliza algunas veces las convenciones gramaticales.

El 7.4% (2 alumnos) obtuvieron el nivel No desarrollado, es decir, tuvieron serios problemas para aplicar los procesos para la producción de sus textos narrativos, no expresan un lenguaje adecuado, no presenta legibilidad su escrito, no muestra ninguna idea del contenido del texto, no manifiesta creatividad, no demuestra un lenguaje colorido, no logra una naturalidad en el desarrollo de las oraciones y conectores que hilan el texto, no consigue una organización y una estructura en su texto, no utiliza las convenciones gramaticales.

Además, para comprobar la homogeneidad en ambos grupos se usó el procedimiento estadístico T de Student. El valor de la T obtenida fue de 0.507, con 53 gl y 95% de nivel de confianza, el cual es menor que el valor de la T crítica, 2.006. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que dice que no existe diferencia entre ambos grupos.

Posteriormente, se presenta los resultados generales obtenidos en la variable Nivel de Producción de Textos Narrativos, en la posprueba, en el grupo de control 2° B, donde el 7.6%, (2 alumnos), quedaron ubicados en el criterio Muy desarrollado. El 19.2% (5 alumnos) obtuvieron el nivel Desarrollo satisfactorio. El 31% (8 alumnos), se ubicó en el criterio En desarrollo. El 26.9% (7 alumnos), se ubicó en el nivel de desempeño Emergente. El 15.3% (4 alumnos) obtuvieron el nivel No desarrollado.

Por otro lado, se presenta los resultados generales obtenidos en la variable Nivel de Producción de Textos Narrativo, en la posprueba, en el grupo experimental.

Tabla 3

Resultados generales obtenidos en la variable Nivel de Producción de Textos Narrativos en la posprueba en el grupo experimental

Variable	Criterio	Rang o	Frecuenc ia	Porcenta je
Producción de Textos Narrativos	Muy desarrollado	29-35	9	33.3%
	Desarrollo satisfactorio	22-28	5	26%
	En desarrollo	15-21	2	18.5%
	Emergente			
	No desarrollado			14.8%

Emergen	8-14	7.4%
te	0-7	
No		
desarrollado		
Totales	27	100%

Fuente: Instrumento para medir el nivel de producción de textos narrativos

En la tabla 3 se indican los resultados generales obtenidos en la variable Nivel de Producción de Textos Narrativos en el grupo de control 2<sup>o</sup>A, donde el 33.3%, (9 alumnos), quedaron ubicados en el criterio Muy desarrollado, es decir, que lograron aplicar en sus escritos un lenguaje adecuado, diagramación, presentación y legibilidad, muestra el contenido del texto, el tema principal, su creatividad, emplea conectores, maneja una organización y estructura interna del texto, asimismo emplea la sintaxis y morfosintaxis, la ortografía literal.

El 26% (7 alumnos) obtuvieron el nivel Desarrollo satisfactorio, es decir, que tuvieron algunos problemas para aplicar el proceso de la producción de textos narrativos; lenguaje adecuado, no hace una diagramación, tiene presentación su escrito y pero tiene poca legibilidad su texto, muestra algunas ideas del contenido del texto, es un poco creativo, pero algunas veces utiliza un vocabulario colorido, utiliza poco los conectivos, aunque si cuenta con una estructura su texto, algunas veces no acentúa las palabras El 18.5% (5 alumnos), se ubicaron en el criterio En desarrollo, es decir, en sus escritos ocasionalmente emplea un lenguaje adecuado, a veces no es legible su escrito, le cuesta plasmar sus ideas, así como darle ese sentido estético, muy pocas veces emplea un lenguaje colorido, y hace uso de los conectivos, en su texto se nota que altera la estructura de su escrito, y tiene faltas de ortografía en ocasiones.

El 14.8% (4 alumnos), se ubicaron en el nivel de desempeño Emergente, es decir, en el proceso de producción de su texto narrativo, muy pocas veces utilizó un lenguaje adecuado, así como las ideas del contenido del texto, y su sentido particular, asimismo utiliza muy pocas veces un vocabulario colorido, algunas veces logra el desarrollo de las oraciones y los conectivos que hilan el texto, así como consigue algunas veces una

organización y una estructura interna del texto, utiliza algunas veces las convenciones gramaticales.

El 7.4% (2 alumnos) obtuvieron el nivel No desarrollado, es decir, tuvieron serios problemas para aplicar los procesos para la producción de sus textos narrativos, no expresa un lenguaje adecuado, no presenta legibilidad su escrito, no muestra ninguna idea del contenido del texto, no manifiesta creatividad, no demuestra un lenguaje colorido, no logra una naturalidad en el desarrollo de las oraciones y conectores que hilan el texto, no consigue una organización y una estructura en su texto, no utiliza las convenciones gramaticales.

#### Comprobación de la hipótesis

A continuación, se explica el proceso por el cual se realizó la comprobación de la hipótesis de investigación planteada. De acuerdo al cálculo de la “t” de Student para comprobar la hipótesis de investigación en la posprueba. Para un 95% de nivel de confianza y 53 grados de libertad que el valor de la t estadística, 3.908, es mayor que el valor de la T crítica, 2.013; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación en donde se establece:

Hi Sí existe diferencia significativa entre el Nivel de Producción de textos narrativos de los alumnos del segundo grado, grupo “A”, con quienes se trabajó el Taller Didactext y el de los alumnos del segundo grado, grupo “B”, con quienes no se trabajó dicho taller, en la Escuela Primaria “Pedro Pablo Arcila” de la ciudad de Calkiní, Campeche, en el ciclo escolar 2020-2021.

#### Discusión y conclusiones

Por estas razones, el presente trabajo tuvo la finalidad de mejorar en los alumnos del segundo grado “A” la producción de textos narrativos a través del taller Didactext, ofreciendo a los estudiantes las herramientas que les permitan utilizar el conocimiento para realizarlo con eficacia, en ese sentido Niño (2006) citado en Miras (2012) señala que escribir implica la creación mental donde el escritor, con un propósito comunicativo, concibe y elabora un significado global, y la comunica a un lector mediante la composición de un texto con ideas organizadas y elaboradas.

Las investigaciones anteriores aportaron experiencias que vinieron a fundamentar la

aplicación del Taller Didactext para la producción de textos en los estudiantes, por lo tanto, concebir a la escritura como un medio de creación supone prestar mayor atención a la capacidad de invención del alumnado, y desarrollar la capacidad al momento de producir sus propios textos (Cassany, 2006). Por consiguiente, es imprescindible fomentar la creatividad en el aula, empleando un conjunto de recursos y técnicas que ayuden al escritor a ordenar sus ideas para expresarse de forma escrita, aspecto que favorece el Taller Didactext en la producción de textos narrativos.

Además, al comparar los porcentajes obtenidos por criterios en la variable Nivel de Producción de Textos Narrativos, en la posprueba en los grupos de control y experimental. En el grupo experimental se evidenció que un 33.3% se ubicó en el criterio Muy desarrollado, mientras que, en el grupo de control, apenas 7.6%. Asimismo, en el grupo experimental, se puede observar que un 26% se ubicó en el criterio Desarrollo satisfactorio, mientras que, en el grupo de control, un 19.2% así lo hizo. Del mismo modo, en el grupo experimental, un 18.5% se ubicó en el criterio En desarrollo, mientras que, en el grupo de control 31% así lo hizo. De la misma manera, en el grupo experimental, un 14.8% se ubicó en el criterio Emergente, mientras que, en el grupo de control, un 26.9% así lo hizo.

Del mismo modo en el grupo experimental, un 7,4% se ubicó en el criterio No desarrollado, mientras que, en el grupo de control, un 15.3% así lo hizo. Esto quiere decir que un 92.6% de los estudiantes de grupo experimental demostraron avances significativos en los indicadores Adaptación a la situación comunicativa, Ideas, Voz o sello personal, Elección de palabras, Fluidez y cohesión, Estructura y organización, y Convenciones gramaticales de la Producción de Textos Narrativos, después de haber trabajado con ellos el Taller Didactext.

La principal característica por la cual se desempeñaron con éxito los estudiantes del grupo experimental, fue el uso de gráficos para la redacción de sus propios textos. Por otro lado, la implementación del Taller Didactext fue pieza clave para conformar el tratamiento, mismo que estuvo integrado por actividades de redacción de textos considerando los ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el grupo de clases. Asimismo, se contemplaron las

habilidades previas de escritura que poseían los alumnos, en el desarrollo de sus capacidades en la producción de los textos narrativos.

De acuerdo con la pregunta de investigación ¿Existe diferencia significativa entre el nivel de producción de textos de los alumnos del segundo grado, grupo “A”, con quienes se trabajó el Taller Didactext con sus estrategias y el de los alumnos del segundo grado, grupo “B” con quienes no se trabajó dicho taller, en la Escuela Primaria Pedro Pablo Arcila, de Calkiní Campeche, en el ciclo escolar 2020-2021?. Se comprobó estadísticamente que, si existe diferencia significativa en la media de ambos grupos, con respecto al Nivel de Producción de Textos Narrativos.

Por su parte, en la hipótesis de investigación se plantea Hi Sí existe diferencia significativa entre el Nivel de Producción de textos narrativos de los alumnos del segundo grado, grupo “A”, con quienes se trabajó el Taller Didactext y el de los alumnos del segundo grado, grupo “B”, con quienes no se trabajó dicho taller, en la Escuela Primaria “Pedro Pablo Arcila” de la ciudad de Calkiní, Campeche, en el ciclo escolar 2020-2021.

La pertinencia de la investigación se enfocó en dar a conocer como la aplicación del Taller Didactext influye en el proceso de producción de textos, en los alumnos de Educación Primaria, lo que vendrá a contribuir en el fortalecimiento de la convencionalidad demandada por la lengua escrita utilizada al producir diversos tipos textuales, lo que traerá consigo en los estudiantes el desarrollo de sus conocimientos y habilidades entre las que se encuentran: identificar las características de los diferentes tipos de textos, realizar el escrito; donde considere los aspectos como la coherencia, cohesión, segmentación, correcta ortografía y el uso de las mayúsculas, la revisión del escrito para corregirlo hasta llegar a la versión final. Motivando e interesando a los niños, a promover el gusto por escribir como un medio de expresión.

## Referencias

Angulo, T. & Ramírez-Bravo, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Didáctica (lengua y literatura). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=2201293>

Cassany, D. (2006). Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula. Barcelona, Paidós.

Cardona, D. (2014). Aplicación del modelo investigativo propuesto por el Grupo Didactext para el desarrollo de los procesos de escritura de textos expositivos explicativos, con los estudiantes de grado 6° de Educación Básica. Trabajo de fin de Máster. Maestría en Ciencias de la Educación. Universidad del Quindío. Colombia.

Hernández, R., Fernández, C. Y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: mcgraw-Hill.

Miras, M. (2012). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. Infancia y Aprendizaje.

Medina, A. & Gajardo A. (2010). Las Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos. (1°ed.). Editorial, Ediciones UC. Santiago, Chile.



## El uso del Aprendizaje Basado en Proyectos en la formación inicial de docentes

Aleida Cecilia Quiroz Rivera

Aleida.quiroz @ensp.edu.mx

Sylvia Ivette Huerta Bladeras

Sylvia.huerta@ensp.edu.mx

Escuela Normal “Profr. Serafín Peña”

Línea temática 2. Práctica docente en escuelas normales

### Resumen

La educación normal en México ha sufrido reformas en busca de mejorar la calidad de la educación. En 2022, se inició la aplicación de un nuevo plan de estudios que propone el trabajo con proyectos integradores. La presente investigación tiene como objetivo analizar los resultados de la implementación de la estrategia de aprendizaje Basado en Proyectos con docentes en formación inicial de educación primaria. Para ello, los alumnos desarrollaron un Proyecto integrador que vinculó todos los cursos del semestre y se centró en la identificación y solución de una problemática escolar. El proceso de trabajo se dividió en tres momentos: planificación, ejecución y evaluación del proyecto. Mediante una metodología cualitativa, se recolectaron datos de un total de 240 alumnos que realizaron proyectos atendiendo una problemática escolar. Los resultados muestran que estudiantes lograron avanzar en el logro del perfil profesional y en la mejora de sus habilidades para la investigación, el análisis y la solución de problemas.

**Palabras clave:** formación de docentes, Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje significativo, Interdisciplinariedad.

### Planteamiento del Problema

La reestructuración de la educación normal en México es un proceso complejo que tiene como objetivo mejorar la calidad de la formación docente (Figuroa, 2000). La reforma del año 2019 propone cambios que buscan adaptar la formación inicial de maestros de educación primaria a la realidad de las escuelas de educación básica (Díaz-Barriga, 2021).

Así, el perfil de los docentes debe contemplar el conocimiento de la creciente diversidad de los estudiantes de educación primaria, la necesidad de desarrollar habilidades digitales y la importancia de la educación socioemocional. Para ello, es necesario que los futuros docentes desarrollen un aprendizaje significativo, que les permita utilizar sus conocimientos para resolver problemas de forma estratégica, establecer conexiones entre diversas disciplinas y aplicar sus aprendizajes en contextos reales (Chacón, 2012). Sólo así, los docentes en formación podrán desempeñarse de manera responsable y con conocimiento.

De acuerdo con Savín (2003) una de las problemáticas en la educación normal es la descontextualización y fragmentación del conocimiento, lo que genera insatisfacción entre los estudiantes. Así, para que esta formación sea eficaz, debe estar contextualizada y vinculada a la práctica. Por ello, los estudiantes deben tener la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones reales, bajo la supervisión de maestros.

La licenciatura en educación primaria incluye cursos en el currículo que pretenden favorecer la adquisición de dominios del saber, capacidades, desempeños que el estudiantado debe alcanzar. En ellos se pretende desarrollar procesos de evaluación que permitan a los alumnos reflexionar sobre sus aprendizajes, identificar sus fortalezas y debilidades, y tomar decisiones sobre su aprendizaje (SEP, 2022).

Sin embargo, ¿cómo se puede proporcionar al estudiante la oportunidad de reconocer sus aprendizajes al utilizarlos en una situación contextualizada? Con el objetivo de atender este cuestionamiento, la SEP (2022) propone como estrategia el uso de un proyecto integrador, en el cual de manera integral se aborda el uso de los aprendizajes adquiridos en los diferentes cursos, favoreciendo la construcción del sentido, la extensión y el refinamiento del conocimiento (Marzano, 1999).

El proyecto integrador está basado en la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Dicha estrategia involucra un conjunto de tareas que se basan en resolver

problemáticas mediante procesos de investigación y cuyo producto final es de beneficio para la comunidad (Thomas, 2000).

El objetivo de este trabajo es analizar el diseño, implementación y evaluación de proyectos realizados por alumnos del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Se buscaba que los alumnos reafirmaran sus aprendizajes y con ello contribuir a la formación de un egresado comprometido con la sociedad.

### **Marco Teórico**

De acuerdo con la SEP (2022), el ABP es una estrategia que se propone en formación docente en escuelas normales, y busca que los alumnos la incorporen de manera individual o colaborativa. El objetivo de ello es demostrar el saber ser y estar, el saber y el saber hacer, en la resolución de situaciones de aprendizaje.

El proyecto integrador es una propuesta innovadora que puede contribuir a atender los desafíos de la formación inicial de los docentes de educación primaria. Se basa en la idea de que los problemas del mundo real son complejos y requieren de enfoques interdisciplinarios para ser abordados de forma efectiva (Rodríguez y Acosta, 2022).

En la sociedad del conocimiento, es indispensable que los estudiantes puedan adaptarse a los cambios constantes y a las nuevas demandas del mundo laboral. El proyecto integrador puede contribuir a desarrollar la capacidad de aprender de forma independiente, de adaptarse a situaciones nuevas y de resolver problemas de forma creativa (Gándara, 2010).

La resolución de problemas reales del entorno da la oportunidad al estudiante de enfrentarse a situaciones que efectivamente se están presentando en su espacio futuro de trabajo (Espinoza, 2017). Aporta a los estudiantes mejores oportunidades para desenvolverse como profesionales, aplicar los aprendizajes adquiridos en los cursos para integrarlo y actuar ante situaciones de desempeño laboral, de forma independiente y autónoma (Tejeda, 2011).

La estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos está basada en el enfoque constructivista. El constructivismo entiende al aprendizaje como el resultado de múltiples construcciones mentales, es decir, reconoce que se aprende mediante la construcción de nuevas ideas que se basan en sus conocimientos actuales y previos (Maldonado, 2008).

Durante el trabajo con proyectos los estudiantes desarrollan habilidades de pensamiento de orden superior, habilidades específicas de las disciplinas y para la búsqueda y el procesamiento de la información. Además, brinda una oportunidad de autoformación y práctica de valores, aspectos que requerirá de manera permanente en su práctica profesional. Lo anterior puede resumirse en que el proyecto cobra sentido porque el aprendizaje se logrará a partir de experiencias significativas y auténticas (Vergara, 2015).

Por otra parte, es necesario retomar la importancia de la interdisciplinariedad, ya que permite coordinar los diferentes puntos de vista de las disciplinas, lo cual brinda una lectura más amplia de la realidad, con lo que se alcanzan nuevos niveles de comprensión (Pombo, 2015).

El trabajo interdisciplinar tiene beneficios, planteados por diferentes autores (Jones, 2010, Rodríguez, Carranza, Bulgarelli, Ulate y Camacho, 2020) entre los que se encuentran:

- Desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior, tales como: resolución de problemas, pensamiento crítico, reflexión, entre otras.
- Fomentar el trabajo cooperativo y autónomo.
- Desarrolla el pensamiento creativo
- Contribuye a la comprensión de problemas desde diferentes puntos de vista.
- El aprendizaje es motivante y útil para el aprendizaje.

La identificación y resolución de problemas reales aporta al estudiante la construcción de habilidades y saberes que le permitan la búsqueda de soluciones novedosas y a su vez brinda la oportunidad de realizar un trabajo de investigación responsable. Todo lo

cual le ayudará a mejorar su perfil de egreso para desarrollar la práctica profesional con mayor seguridad y éxito.

## Metodología

La presente investigación siguió una metodología cualitativa basada en un paradigma fenomenológico (Valenzuela y Flores, 2012). La muestra estuvo constituida por 240 alumnos de tercer semestre estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de una escuela normal pública al norte de México.

Para la recolección de datos se utilizaron las técnicas de observación, análisis de documentos y entrevista. Los instrumentos vinculados a dichas técnicas fue una guía de observación al momento de la planeación, una guía de observación al momento de la ejecución, las planeaciones de los proyectos, así como una rúbrica de evaluación del proyecto. Los datos fueron recolectados en el transcurso de tres semanas al finalizar el semestre.

El diseño de la propuesta implementada se enmarcó en tres momentos que involucraban un total de 15 actividades. La Tabla 1 muestra el desglose de dichas actividades.

Tabla 1. Momentos y actividades de la realización de proyectos

Momentos	Actividades
Planificación	1. Análisis de cursos
	2. Construcción del proyecto y su instrumento de evaluación
	3. Organización de las fases de trabajo y responsables
	4. Preparación de materiales
Ejecución	5. Presentación del proyecto a los alumnos
	6. Organización de Equipos

---

	7.	Reconocimiento del caso e identificación de sus problemáticas
	8.	Búsqueda de soluciones
	9.	Construcción de actividades que respondan a la propuesta de solución
	10.	Presentación de actividades
Cierre y	11.	Coevaluación de las propuestas de solución
Evaluación	12.	Reconstrucción de los productos
	13.	Un nuevo reto para los alumnos: Trabajar en la virtualidad
	14.	Presentación de los productos finales
	15.	Evaluación

---

Fuente: Elaboración propia

## Resultados

Los resultados se presentan a continuación acorde a los momentos de elaboración de proyectos:

### a) Planificación

El momento de Planificación corresponde en su totalidad al trabajo desplegado por los docentes responsables de los cursos. A través de una serie de reuniones, se analizaron los programas, sus propósitos y propuestas de evidencias integradoras. En este proceso se encontraron en situaciones complejas donde debieron investigar, preguntar, discutir y finalmente llegar a acuerdos pensando siempre en los aprendizajes de los alumnos.

Los docentes acordaron trabajar con un proyecto de análisis de un caso real, a partir del cual los alumnos debían planear posibles soluciones a los problemas que se presentan. Además, calendarizó el proyecto y se nombraron responsables para diferentes actividades. Por último, la academia construyó una rúbrica de evaluación en la cual se incluyeron

indicadores desglosados, a partir de los alcances en el perfil de egreso de cada uno de los cursos.

#### b) Ejecución

La fase de Ejecución dio inicio al presentarles a los estudiantes el problema que debían resolver. Para ello, se les proporcionó un video construido previamente por maestros de la escuela normal en conjunto con maestros de diferentes escuelas primarias.

Los estudiantes debieron realizar una narración con saberes de cada contexto específico, comunitario, de las escuelas de educación primaria y del aula, tal como lo solicitaba el curso de Análisis de prácticas y contextos escolares. Esta actividad les ayudó a sistematizar la información y a partir de ello identificar algunas problemáticas de los alumnos.

Una vez que identificaron las problemáticas, eligieron una que les interesara trabajar y buscar soluciones. Para los estudiantes este fue un proceso difícil, pues debían tomar el rol del docente del grupo y externaban que todos los problemas eran importantes. En este momento, los maestros de los cursos brindaron la guía para que los alumnos jerarquizaran las situaciones, buscaran relaciones entre ellas y entendieran con mayor claridad cuáles eran las problemáticas que pudieran tener más repercusión al trabajar en ellas.

Los futuros docentes lograron seleccionar sus problemáticas, investigaron sobre ellas y entonces vino la fase creativa y demandante de todos los aprendizajes que estaban adquiriendo en los cursos. ¿Cómo aportarían a la solución o disminución del problema?

A partir de los cursos de Geografía su enseñanza y aprendizaje, Literatura y mediación lectora, Álgebra su enseñanza y aprendizaje, Desarrollo socioemocional y aprendizaje, Filosofía y sociología de la educación y teniendo como curso rector a Planeación de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes se les solicitó a los estudiantes construyeran una propuesta de intervención. Ésta debía incluir actividades para el trabajo con la problemática identificada a partir de la aplicación de los enfoques y contenidos de



las asignaturas de la escuela primaria Geografía, Español, Matemáticas y Educación Socioemocional.

Construir la propuesta de actividades fue la parte del proyecto de mayor duración, pues hubo diferentes problemas localizados. Entre ellos: identificar actividades que ayudaran con el problema, contextualizar a las características de la escuela primaria y sus niños (edades, intereses, formas de aprender, etc.), atender las estrategias didácticas, recursos y características de una planeación (tiempos, momentos, etc.), entre otras.

Los equipos de trabajo intercambiaron ideas con los docentes de los diferentes cursos en múltiples ocasiones. Buscaron información, presentaron propuestas de actividades, investigaron y discutieron las mejores formas de atender todo lo que se les solicitaba. Es importante destacar que fueron varias semanas las que el proceso de construcción se desarrolló durante varias semanas y que los docentes responsables dieron seguimiento y acompañamiento a cada equipo todo el tiempo.

Observar este momento permitió identificar y presenciar la evolución de los aprendizajes y formas de pensar de los equipos, si bien, hubo algunos que presentaron más dificultades que otros, también es importante reconocer que muchos de ellos presentaron propuestas de actividades creativas, innovadoras y motivantes.

#### c) Cierre y evaluación

En el último momento, el Cierre y evaluación, los equipos debían explicar su propuesta de trabajo al grupo. El objetivo era que sus compañeros les ayudaran a identificar posibles áreas de oportunidad o les brindaran algunos consejos a partir de lo que ellos habían aprendido por el camino.

Los equipos intercambiaron información, recibieron consejos, se apoyaron con ideas y compartieron recursos. Fue un proceso interesante porque entre pares los estudiantes realizaron una coevaluación dentro de un ambiente de respeto y aprendizaje del que todos salieron más fortalecidos.

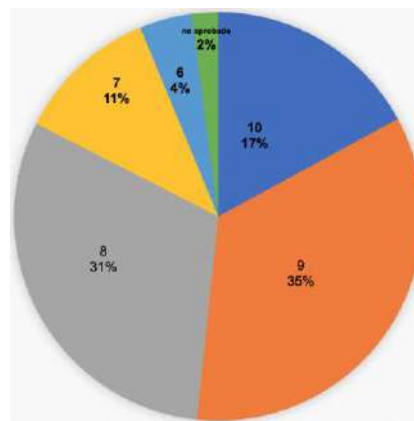
Casi llegando al final del semestre, el grupo de docentes les presentó un nuevo reto, debían llevar su propuesta de intervención a una modalidad virtual. El reto era imaginar que un nuevo bicho llegó al mundo y que los alumnos debían volver a sus casas. La única forma de comunicación es la tecnología. Los estudiantes debían construir un Espacio Virtual de Aprendizaje (EVA) de su propuesta de intervención.

Después de discutir, comenzaron a mejorar sus propuestas a partir de las sugerencias de sus compañeros. Además, comenzaron a construir sus EVA. El nuevo reto les complicó un poco el tiempo con el semestre a punto de cerrar, los chicos concluyeron sus proyectos presentando sus productos finales en tiempo y forma.

En este momento, se implementó una rúbrica de evaluación. La escala de evaluación utilizada en la rúbrica fue excelente (10), bueno (9), regular (8), suficiente (7) y debe mejorar (6), lo cual corresponde con las normas de evaluación y acreditación proporcionadas por la Secretaría de Educación Pública.

Los resultados obtenidos por los equipos en general se mantuvieron arriba de regular. Sin embargo, existieron estudiantes que tuvieron problemas para integrarse al trabajo con los equipos y equipos que no desarrollaron el trabajo completo a pesar del seguimiento de los docentes. Los resultados de los alumnos fueron 17% Excelente, 35% Bueno, 31% Regular, 11% Suficiente 4% Necesita Mejorar y 2% No aprobado.

Figura 1. Resultados del proyecto integrador.



Fuente: Elaboración propia

Durante el desarrollo de las presentaciones de los proyectos integradores se observó dominio de los contenidos y destrezas de los estudiantes para explicar sus propuestas. Además, se recogieron opiniones positivas de los estudiantes en cuanto a la forma de trabajo y las posibilidades de aplicación real de los conocimientos adquiridos. Los estudiantes mostraron interés por aplicar sus propuestas de solución en la realidad para valorar su efectividad al llevarlas a cabo con los niños.

#### Discusión y Conclusiones

La identificación y solución de problemas reales en un grupo de escuela primaria en específico como proyecto integrador ha permitido a los estudiantes incrementar, afianzar y valorar sus aprendizajes a lo largo de su primer año en la formación inicial como docentes de la licenciatura en educación primaria.

Los resultados de la formación de los estudiantes fueron positivos, impactando de manera significativa en el avance del logro del perfil de egreso. Cabe destacar la respuesta de los alumnos, quienes al inicio se mostraron un poco apáticos y confundidos, pero a medida que avanzaban con su trabajo fueron cambiando su actitud. Esto acorde a lo establecido por Cortés (2020).

El proyecto integrador ayudó a que los estudiantes aplicaran lo que estaban aprendiendo en situaciones reales, lo cual favoreció el logro de aprendizajes significativos y relevantes. Los alumnos desarrollaron habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, ya que se requirió que pensarán de manera crítica y creativa para identificar tanto problemas como soluciones. Estos procesos no son sencillos y demandaron más trabajo del que esperaban.

Los equipos de trabajo presentaron dificultades en sus dinámicas, ya que tuvieron que aprender a colaborar, a respetar las ideas de todos, lograr consensos y, sobre todo, trabajar juntos para lograr un objetivo común.

Esta primera experiencia de trabajo con un proyecto integrador con el plan de estudios 2022 de la licenciatura en educación primaria ha brindado la oportunidad de desarrollar aprendizajes no solo a los estudiantes sino también a los docentes. El colegiado de maestros en la escuela normal también enfrentó retos durante la planeación, aplicación y evaluación de las actividades.

El primer problema que los maestros encontraron fue planificar actividades de manera interdisciplinar, integrando todos los cursos del semestre. Sin embargo, no fue el único. También tuvieron que organizar tiempos, buscar recursos, guiar y confiar en los alumnos y en la metodología. Estas situaciones exigieron a los docentes un esfuerzo diferente.

El trabajo permitió a los estudiantes profundizar, ampliar, consolidar sus conocimientos y aplicar con creatividad los aprendizajes adquiridos durante el semestre mediante la identificación y solución de problemas reales. Además, la presentación del trabajo otorgó un espacio en el que demostraron sus avances a partir de su lenguaje verbal y no verbal.

En conclusión, los proyectos integradores son una herramienta valiosa para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Al proporcionarles oportunidades de aplicar lo que están aprendiendo a situaciones reales, desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, trabajar en equipo y colaborar, y desarrollar aprendizajes para su práctica profesional, los proyectos integradores son un camino para ayudar a los docentes en formación a alcanzar su máximo potencial.

## Referencias

Chacón, M. (2012). Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), pp. 877-902.

Cortés, G. (2021). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la formación inicial de maestros en la Escuela Normal Superior de Salamina, Caldas, Colombia. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 14(2), pp. 299-315.

Díaz-Barriga, A. (2012). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), pp. 533-560.

Espinoza, J. (2017). La resolución y planteamiento de problemas como estrategia metodológica en clases de matemática. *Revista Científica Pedagógica*, 39(3), pp. 64-79.

Figuroa, L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(1), pp. 117-142.

Gándara, G. (2010). Nuevos enfoques de la formación profesional. Estudio de caso: la relación trabajo- sistema productivo. Recuperado de <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/articulo-gandara-nuevos-enfoques-de-la-formacion-profesional.pdf>

Jones, C. (2010). Interdisciplinary approach. Advantages, disadvantages, and the future benefits of interdisciplinary studies, *ESSAI*, 7(26), pp. 75-81.

Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en Proyectos Colaborativos. Una experiencia en Educación Superior. *Revista Laurus*, 14(28), pp. 158-180

Marzano, R. (1999). *A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning*. Alexandria, VA: ASCD.

Pombo, O. (2015). Epistemología de la interdisciplinariedad. La construcción de un nuevo modelo de comprensión. Revista INTER DISCIPLINA, 1(1), pp. 21-50.

Rodríguez, P. Y Acosta, R. (2022). Proyecto integrador, como generador de competencias y resultados de aprendizaje. Pensamiento Americano, 15(30), 1-14. Doi: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.30.463>

Rodríguez, R., Carranza, P., Bulgarelli, R., Ulate, S. Y Camacho, M. (2020). El trabajo interdisciplinario de los equipos base del proyecto pedagógico para las personas menores de edad en albergues del Patronato Nacional de la Infancia. Revista Electrónica Educare, 24(3), pp. 1-23.

Savín, M. (2003). Escuelas normales: propuestas para la reforma integral. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (2022). Anexo 5. Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria, pp. 1-66.

Tejada, J. (2011). La evolución de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. Revista de Educación, 354(1), pp. 731-745.

Thomas, J. (2000). A review of research on project-based learning, California.

Vergara, J. (2015). Aprendo porque quiero: El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso. Ediciones SM.

## La igualdad de género en la intervención educativa a través de las metodologías activas

Solyenitzin Bravo Ponce

Bravo.ponce.solyenitzin@crena.edu.mx

Brenda Karina Calderón Santoyo

Calderon.santoyo.brenda@crena.edu.mx

Gloria Patricia Gutiérrez Ruiz

Gutierrez.ruiz.patricia@crena.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

Reporte parcial de investigación sobre la implementación de metodologías activas que se proponen en la SEP (2022), donde diseñaron y aplicaron proyectos de intervención los alumnos de sexto semestre de la licenciatura de educación primaria, para analizar estereotipos de niñas y niños asociados al género, formas de violencia, desigualdad y discriminación, así como promover la participación en actividades igualitarias en casa, la escuela y la comunidad. El trabajo de investigación se desarrolló con una metodología de investigación cualitativa que retoma la investigación-acción participativa para el desarrollo de los proyectos en cinco escuelas rurales del municipio de Aguascalientes. En los resultados se encontró que existe un alto índice de prácticas de desigualdad de género, que implican los micromachismos y el trabajo de la mujer en el hogar y del hombre en el campo, que a su vez inciden en la conducta de las y los alumnos de la escuela y surge la necesidad de trabajar esta problemática dentro del aula, desde la prevención de la desigualdad de género, para que deje de ser una problemática de las comunidades centradas en los estereotipos de género.

**Palabras clave:** metodologías activas, igualdad de género, intervención en el aula.

### Planteamiento del problema

La igualdad de género es un principio fundamental de justicia social y derechos humanos que busca eliminar las disparidades y discriminaciones basadas en el género. A pesar de los



avances significativos en las últimas décadas, persisten desigualdades profundas en diversos ámbitos de la sociedad.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018), en las instituciones educativas a nivel mundial persisten problemas sociales que etiquetan o muestran diferencias entre hombres y mujeres, por tanto, desde este nivel, el género se construye estableciendo una distinción, por la que se perciben diferentes papeles y responsabilidades.

La igualdad de género es concebida como un derecho humano fundamental siendo base necesaria para un mundo totalmente sostenible, que aporte de manera significativa en el desarrollo de las habilidades y destrezas de los estudiantes. Armendáriz (2019) permite conocer que la igualdad de género debe ser igual que los derechos humanos, declarado universal, que se evidencie la igualdad de oportunidades, para que el ser humano pueda realizarse de manera plena. Por este motivo, es necesario que se garantice la igualdad de género a los estudiantes en las instituciones educativas, en donde se logre utilizar la acción de la educación como un medio directo que contribuya a la igualdad de responsabilidades y oportunidades de los niños, niñas y jóvenes, hacia la mejora de este proceso de igualdad de género.

Al abordar esta cuestión crucial, no solo contribuimos a la construcción de sociedades más justas e inclusivas, sino que también reconocemos el potencial humano pleno de todas las personas, independientemente de su género. La igualdad de género no es solo un imperativo moral, sino también una condición necesaria para el desarrollo sostenible y el bienestar de las sociedades.

Este proyecto de investigación se enfoca en implementar estrategias a través de proyectos de intervención en las aulas de cinco escuelas primarias pertenecientes al sector rural de Aguascalientes desarrollando metodologías propuestas en el plan de estudios para la educación básica (SEP, 2022) con el objetivo de promover la igualdad de género entre niñas y niños. Se realizó un diseño de investigación cualitativa con un enfoque de investigación-acción por medio del cual se desarrollaron los trabajos.

## **Marco teórico**

La promoción de la igualdad de género en la educación primaria es un proceso fundamental para construir sociedades más justas y equitativas. Los proyectos de intervención en este ámbito deben basarse en un enfoque integral que incluya la reflexión crítica, la acción educativa y la colaboración entre docentes, estudiantes, familias y comunidad. Al integrar la igualdad de género en el currículo y en la cultura escolar, se contribuye al desarrollo de niños y niñas que cuestionan los estereotipos de género y promueven la inclusión y el respeto mutuo.

Este contexto, se exploran los fundamentos conceptuales que hacen referencia a la forma social en la que se va construyendo el género en una sociedad, para comprender como se enmarcan los roles de masculinidad y feminidad, es una construcción social tan arraigada y profunda dentro del imaginario social y la escuela como institución.

Al respecto, Rosado (2020) explica que no existe ningún hecho, fenómeno o asunto que no pase por el cerebro humano sin que se le dote de un significado concreto. Esta significación es resultado de la conciencia que las personas tienen de sí mismas y del mundo que las rodea, y se convierte en social cuando los significados son compartidos por una pluralidad de sujetos. A partir de ahí, que forme parte de los valores sociales y que se convierta en una creencia es solo cuestión de tiempo.

Una vez establecido en el acervo colectivo el significado de cualquier aspecto de la vida, la sociedad lo interioriza de tal forma que llega a creer que es obra de la naturaleza. Es lo que Pierre Bourdieu denomina un largo trabajo colectivo de socialización de lo biológico y de biologización de lo social que se conjugan para trastornar la relación entre las causas y los efectos (Bourdieu, 2000).

En este sentido es importante la construcción del género desde la socialización infantil ya que, desde una edad muy temprana, las personas son socializadas en roles de género específicos. Esto comienza en el hogar, donde los niños y niñas son expuestos a diferentes expectativas y normas basadas en su sexo biológico. Por ejemplo, se pueden

asignar ciertos juguetes, actividades o responsabilidades domésticas en función del género percibido.

Los niños y niñas observan y aprenden de los modelos de rol de género en su entorno, incluidos padres, cuidadores, familiares, amigos y medios de comunicación. Estos modelos pueden transmitir implícita o explícitamente mensajes sobre cómo deben comportarse, vestirse o relacionarse según su género. La escuela, por ejemplo, como una institución social, también desempeñan un papel importante en la construcción del género. Al respecto Rosado (2020), señala que:

La elaboración social del género, tal y como hoy lo conocemos, procede de los descubrimientos que se hicieron durante el periodo neolítico los cuales dieron lugar a la elaboración de una serie de significados asociados a dichos descubrimientos.

A partir de ese momento las vidas y los mundos de las mujeres y los hombres transitaron por separado, cada uno haciéndose cargo de una serie de obligaciones, y cada uno ocupando su lugar en una sociedad cuya organización se basó en la desigualdad instrumentada a partir del principio de dominación.

Los nuevos valores, creencias y costumbres sociales se fueron incorporando al proceso de socialización mediante el cual se transmiten las normas de convivencia y los modelos de conducta a los nuevos miembros que ingresan en la sociedad. Este proceso es crucial en la construcción de la identidad personal, pues se nace con muchas potencialidades que necesitan ser desarrolladas para adquirir la personalidad humana (Schaffler, 1971), y el hecho de que se desarrollen unas u otras depende de los inputs que se vayan recibiendo fundamentalmente en los primeros años de vida. Es un proceso mediante el cual el individuo adquiere la cultura de una comunidad y se convierte en un miembro de la misma (Lucas Marín, 1986).

Por tanto, la socialización y las normas de convivencia que se realice en las aulas promueven la construcción de la identidad de los niños y niñas para desarrollar individuos como lo plantea la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), que reconozcan “que mujeres y

hombres son personas que gozan de los mismos derechos, con capacidad de acción, autonomía, decisión para vivir una vida digna, libre de violencia y discriminación” (p. 85).

### **Metodología**

El trabajo se desarrolló con un enfoque cualitativo mediante un diseño de investigación-acción centrado en proyectos de intervención que realizaron 70 estudiantes de sexto semestre de la licenciatura en educación primaria. El trabajo se llevó a cabo en cinco escuelas de comunidades rurales del municipio de Aguascalientes: La escuela primaria “Belisario Domínguez”, ubicada en los Negritos, la escuela primaria “Vicente Guerrero” localizada en San Ignacio, la escuela primaria “Anastasio Rodríguez” perteneciente a Venaderos, la escuela primaria “Vicente Guerrero” que se ubica en el Salto de los Salado y la escuela primaria “Anastasio Serna” perteneciente al Taray.

Los proyectos se desarrollaron de acuerdo con las metodologías: Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC), Aprendizaje Basado en Indagación (STEAM como enfoque), Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje Servicio (AS) y el eje articulador “Igualdad de Género” (SEP, 2023, p. 102). La puesta en marcha consistió en un primer momento, en la elaboración y aplicación de instrumentos que se utilizaron para elaborar el diagnóstico y la evaluación de la intervención, después el desarrollo del Proyecto con secuencias didácticas acordes a la metodología seleccionada las cuales fueron guiadas y supervisadas por las maestras participantes en este trabajo de investigación. El proyecto se llevó a cabo durante dos semanas, donde participaron todos los alumnos de esta institución en una variedad de actividades, las cuales mostraron las actitudes de los niños y niñas observados diariamente en su contexto familiar y el escolar, de tal forma que representan algunas de las ideas, prácticas y costumbres populares que promueven la desigualdad de género que reflejan en el aula escolar.

### **Resultados**

El trabajo tuvo como propósito qué los alumnos de sexto semestre de la licenciatura de educación primaria llevaran a cabo proyectos, para analizar los estereotipos de niños asociados al género que puedan inducir a formas de violencia, desigualdad y discriminación;

promover la participación en actividades igualitarias en su casa, la escuela y la comunidad, así como participar con igualdad en actividades educativas, deportivas, artísticas y lúdicas.

La experiencia de trabajo que se presenta a continuación tiene que ver con una de las cinco instituciones participantes en la intervención, la cual corresponde a la escuela primaria "Anastasio Serna" ubicada en la localidad del Taray, Aguascalientes sobre la carretera que conecta Aguascalientes con Villa Hidalgo, Jalisco. En esta comunidad las tradiciones dictan roles de género rígidos, "ya que se podía observar un ambiente donde los niños y niñas no convivían en actividades conjuntas, es decir, las niñas no solían jugar al fútbol, ni andar en bicicleta para ir a la escuela de igual manera que los niños. La mayoría de las madres se dedicaban a realizar actividades del hogar sin recibir apoyo de su pareja". "Los niños observaban como solo los papás podían salir al trabajar fuera de casa" (D. Martínez, comunicación personal, 23 de junio de 2023).

El Proyecto de intervención elaborado con la metodología ABP desarrollado en el grupo de primer grado incluyó diferentes actividades de acuerdo con las siguientes fases: Presentamos, recolectemos, formulamos el problema, organizamos la experiencia, vivamos la experiencia, resultados y análisis.

Figura 1.

#### Fases de la metodología ABP



El diagnóstico que se aplicó contempló tres preguntas que se hicieron a los infantes en la entrevista: ¿qué entiendes por la palabra igualdad?, ¿crees que las niñas y los niños pueden hacer las mismas actividades?, ¿te gustaría que todos los niños y las niñas tengan

las mismas oportunidades para jugar, aprender y expresarse? Los hallazgos se presentan en la tabla 1, cuyas respuestas permitieron profundizar en puntos sobre la influencia de la cultura de la igualdad de género en los niños y niñas, dejando claro su postura.

Tabla 1.

Respuestas de los niños y niñas en la entrevista para recabar datos en el diagnóstico.

A	¿Qué	¿Crees que las	¿Te gustaría que todos los
lumno	entiendes por la palabra igualdad?	niñas y los niños pueden hacer las mismas actividades?	niños y las niñas tengan las mismas oportunidades para jugar, aprender y expresarse?
D	Que no hay niños diferentes	Si	Si
José María	Todo es igual	Si, también al fútbol	Si, para hacer cosas juntos
María Alejandra	-----	A los niños no les gusta jugar con las muñecas	Si para jugar con los niños
María José	No sé qué es	No, porque los niños, no nos juntan.	No, porque los niños nos pelean
Paueth	Ayudar	Si, pero los niños no nos juntan	Si para jugar más niños
Leonel	-----	Si	Si, para jugar más niños

---

S	Es	Si, porque no	Si, porque todos debemos
ofía	cuando	importan los juegos	ser iguales.
	todos		
	podemos ser		
	amigos y		
	jugar juntos.		

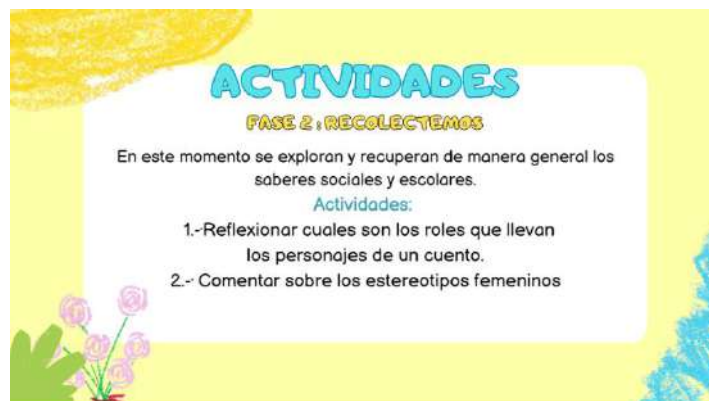
---

Nota: Esta tabla muestra las respuestas de las niñas y niños de primer grado.

En la fase uno “presentemos” se planteó la reflexión inicial con las preguntas antes señaladas para dar inicio con la presentación del tema. En la fase dos “recolectemos” se exploraron y recuperaron de manera general los saberes sociales y escolares como se muestra en la figura 3.

Figura 3.

#### Fase dos “recolectemos”

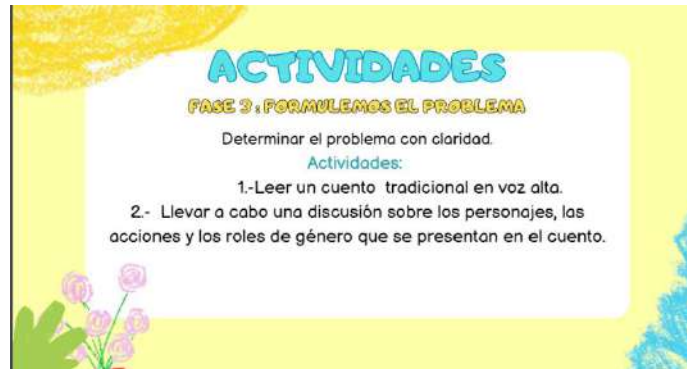


En la fase 3 “Formulemos el problema” se determinó el problema con claridad para lo cual, se llevó a cabo una discusión sobre los personajes, las acciones y los roles de género que se presentaron en el cuento.



Figura 4.

Fase tres “Formulemos el problema”



En la fase cuatro, “organicemos la experiencia”, se planteó una ruta de trabajo para la creación de nuevos finales de los cuentos.

Figura 5

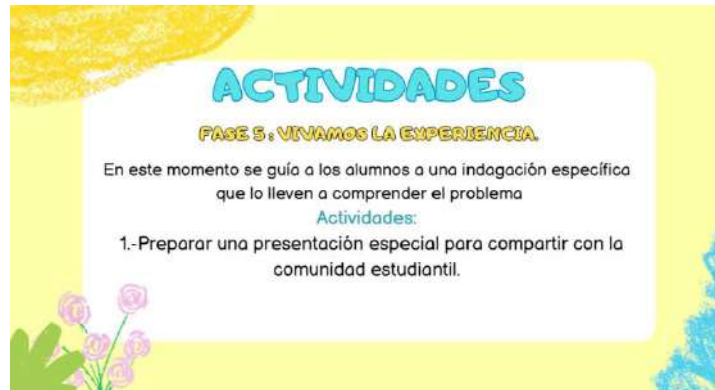
Fase cuatro “organicemos la experiencia”



En la fase cinco “vivamos la experiencia”, se guio a los alumnos hacia una indagación específica para comprender el problema. Se preparó una presentación para compartir con la comunidad estudiantil.

Figura 6.

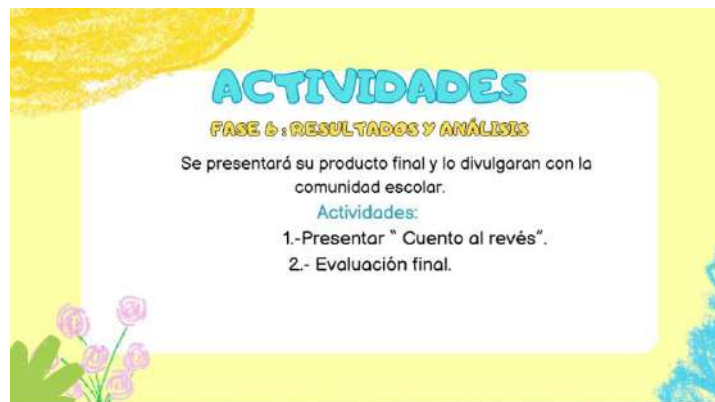
### Fase cinco “vivamos la experiencia”



En la fase seis “resultados y análisis”, se preparó el producto final para difundirlo entre la comunidad escolar. Se presentó “el cuento al revés” y enseguida se realizó la evaluación final.

Figura 7

### Fase seis “resultados y análisis”



Las preguntas que se realizaron al final del proyecto de igualdad de género a los niños y niñas evidencian que se desafiaron los estereotipos de género, como se puede observar en sus respuestas, ver tabla 2.

Tabla 2.

Evaluación final

Nom bre del alumno	¿Qu é aprendiste con las actividades del proyecto de igualdad de género?	¿Qu é fue lo que más te gustó hacer?	¿Cómo le explicarías lo que aprendiste de igualdad de género a tu familia?	¿Qué acciones mejorarías en tu vida cotidiana sobre la igualdad de género?	¿Po r qué es importante seguir aprendien do sobre la igualdad de género?
Dalia	Que los niños y las niñas somos iguales	Me gustó escribir mi cuento	Dicién dole a mi familia	Juntar a los niños	Par a saber como tratarnos
José María	Que los niños y las niñas pueden hacer lo mismo.	Me gustó usar los títeres porque estaba muy divertido	Le diría que aprendí que las mujeres también pueden trabajar.	Juntar a los niños a los juegos de niñas	Par a aprender más sobre lo que hacen las mujeres
Marí a Alejandra	----- -----	Los títeres	Con títeres	Que todos somos iguales	..... .....
Marí a José	Que salió un toro	Que salió un	Hablan do	Adapta rme	..... .....

		niño greñudo			
Paul eth	Que cantaron los niños	Me gusto donde el toro	Le explicaría que todos somos iguales	Respet ar a mis compañeros	Par a saber más de las mujeres
Leon el	La igualdad de género es que las niñas y los niños pueden ser iguales	Cua ndo toreamos al toro	Que todos somos iguales	Podría jugar con los niños y con las niñas a todos los juegos	Par a respetar a las niñas
Sofía	Apren dí a juntar a los niños a las muñecas	Los títeres	Mami, aprendí a tratar a los niños y niñas por igual	Tratar a los niños y niñas por igual.	Par a conocer más formas de juntar a los niños y tratarlos

Cada actividad se convirtió en una oportunidad para sembrar semillas de cambio en los corazones y mentes de los niños y niñas. Al final del proyecto se podía observar a los infantes jugando de forma cooperativa a diferentes juegos que antes los catalogaban exclusivos de un solo género.

A pesar de los desafíos iniciales y la resistencia observada entre algunos niños y niñas que estaban acostumbrados a roles de género tradicionales, el proyecto finalmente logró abrir nuevos horizontes de entendimiento y respeto mutuo.

Al finalizar las dos semanas intensivas, se pudieron observar cambios palpables en la dinámica escolar: las interacciones entre los alumnos se volvieron más inclusivas y respetuosas, y la participación conjunta en actividades educativas y recreativas fue más notable pues, las niñas ya jugaban con los niños los mismos juegos.

Lo más inspirador fue ver cómo incluso aquellos alumnos y alumnas que inicialmente mostraron resistencia al tema terminaron abrazando la igualdad de género con entusiasmo y naturalidad.

### **Discusión y Conclusiones**

Los resultados permitieron observar la sensibilización de los infantes sobre el tema, los cuales mostraron las actitudes de los niños observados diariamente en su contexto familiar y el escolar, de tal forma que representan algunas de las ideas, prácticas y costumbres populares que promueven la desigualdad de género que reflejan en el aula escolar desde los contextos rurales. Por lo que, existe un alto índice de prácticas de desigualdad de género, que implican los micromachismos y el trabajo de la mujer en el hogar y del hombre en el campo, que a su vez inciden en la conducta de las y los alumnos de la escuela.

Este proyecto no solo dejó una huella profunda en la comunidad escolar, sino que, también, sentó las bases para un futuro donde la igualdad de género y la inclusión formarán parte fundamental en el desarrollo de futuros ciudadanos con un carácter humanista, lo cual llevó a desafiar las normas de género arraigadas y fomentar una cultura de igualdad y respeto mutuo en la comunidad.

En este trabajo se concluye que:

- Existe la necesidad de trabajar esta problemática dentro del aula, ya sea para la prevención o tratamiento temprano de la desigualdad de género, para que deje de ser un tema controversial dentro de las comunidades.
- La igualdad de género es un tema crucial que debe abordarse en el ámbito educativo desde etapas tempranas para prevenir y tratar eficazmente la desigualdad de género.

- La escuela desempeña un papel fundamental en la formación de valores y actitudes, por lo que es un espacio idóneo para promover la equidad de género y combatir estereotipos perjudiciales desde una edad temprana.
- La educación en igualdad de género dentro del aula no solo beneficia a los estudiantes directamente, sino que también contribuye a la construcción de sociedades más justas, inclusivas y respetuosas en el futuro.
- Es esencial que los programas educativos integren contenidos y actividades que fomenten la reflexión, el respeto y la empatía hacia todas las identidades de género, promoviendo la diversidad y la inclusión.
- La falta de atención a la igualdad de género en el ámbito educativo puede perpetuar estereotipos y roles de género nocivos, lo que a su vez alimenta la desigualdad y la discriminación en nuestras comunidades.
- Para erradicar la desigualdad de género en su raíz, es necesario un compromiso conjunto de los educadores, las instituciones educativas, las familias y la sociedad en su conjunto, trabajando de manera coordinada y constante en la promoción de la igualdad de oportunidades para todas las personas, independientemente de su género.

#### Referencias

Armendáriz M. (2019). Del acceso al empoderamiento - estrategia de la Unesco para la igualdad de género en y a través de la educación. *Perfiles Educativos*, 42(167), 198-218. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59695>

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama

Lucas Marín, A. (1986). El proceso de socialización: un enfoque sociológico. *Revista Española de Pedagogía*, 357-370.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Inclusión en educación - la educación es el camino*.

<https://es.unesco.org/fieldoffice/quito/inclusion/la-educacion-es-el-camino>

Rosado, M (21 de septiembre de 2020). La construcción social del género.  
Serie: Igualdad de género. Conceptos Básicos.  
<https://isdfundacion.org/2020/09/21/la-construccion-social-del-genero/>

Schaefer, F. K. (1971): Excepcionalismo en Geografía (H. Capel, ed. Y trad. 2a. Edición, 1974; 6a. Edición, 1988). Universidad de Barcelona. (Original publicado en 1953)

SEP. (2022). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria SEP.

SEP. (2023). Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. SEP.



## Autopercepción Docente y su Relación con el Desempeño en el Aula de Educación Normal

Samuel Villa Martínez

Samuelvilla@enpcac.edu.mx

Alejandro Díaz Cabriales

Alejandrodiaz@enpcac.edu.mx

David Flores Corral

Davidflores@enpcac.edu.mx

Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

Esta investigación se enfoca en la autopercepción que tiene el docente de sus formas de enseñar relacionándola con sus prácticas docentes. Se enfatiza en el desarrollo profesional de los docentes, en donde los elementos propios de una autopercepción de enseñanza que los profesores deben considerar en sus prácticas docentes pueden variar dependiendo del enfoque pedagógico y de las teorías educativas que respalden su concepción. El objetivo general de esta investigación es Establecer la relación existente entre la autopercepción docente y el desempeño en el aula de educación normal. En el transcurso de la fase de indagación, se han identificado dos variables clave: la autopercepción docente y el desempeño en el aula de educación normal. Es una investigación cuantitativa desarrollada con 30 docentes de La Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo del estado de Durango.

**Palabras clave:** autopercepción Docente, Desempeño en el Aula, Educación Normal, Motivación Intrínseca, Formación de Docentes

### Planteamiento del problema

La autopercepción docente desempeña un rol esencial en el desarrollo profesional de los maestros y en la calidad de la educación que brindan. La percepción que los docentes tienen de sus propias habilidades y competencias influye significativamente en su desempeño en el aula. En la educación normal, donde se forman los futuros maestros, los docentes

adquieren tanto conocimientos teóricos como prácticos, y desarrollan su identidad profesional. La forma en que los docentes se ven a sí mismos en esta etapa puede tener repercusiones a largo plazo en su carrera, afectando su motivación, confianza y actitudes hacia la enseñanza.

Investigar la relación entre la autopercepción docente y el desempeño en el aula es crucial, ya que permite identificar fortalezas y debilidades en su desarrollo profesional. Entender cómo se perciben a sí mismos los docentes puede proporcionar información valiosa para diseñar estrategias y programas de desarrollo profesional efectivos. Además, esta investigación puede tener implicaciones significativas para la satisfacción laboral y el bienestar emocional de los docentes, así como para su retención en la profesión. Si los maestros tienen una percepción positiva de sus capacidades y reciben retroalimentación constructiva, es más probable que experimenten mayores niveles de satisfacción y compromiso, lo cual beneficia tanto a ellos como a sus estudiantes.

### **Marco teórico**

En la educación normal, la autopercepción docente es especialmente relevante, ya que los futuros maestros necesitan una autopercepción positiva para enfrentar los desafíos de la enseñanza y desarrollar habilidades efectivas de enseñanza. Como afirma Alghamdi et al. (2020) "la autopercepción docente es esencial para el éxito en la enseñanza" (p. 71).

Una investigación sobre la autopercepción docente y el desempeño en el aula de educación normal puede ayudar a comprender cómo la percepción del docente de sí mismo y su práctica influyen el aprendizaje de los estudiantes. Conocer estos factores es fundamental para mejorar la educación y formación de maestros más completos y capaces de enfrentar los retos en el aula.

La autopercepción docente y el desempeño en el aula de educación normal son temas relevantes en la formación de maestros y en la mejora de la calidad educativa. La formación docente es un elemento clave para mejorar la autopercepción docente y el desempeño en el aula de educación normal. Según la Normal No. 3 de Toluca (2019), la formación de maestros como educación superior es fundamental para preparar a los

docentes para la docencia escolar e insertarlos en el campo pedagógico. Además, la formación docente debe estar actualizada y conectada con la práctica para mejorar el desempeño docente.

La evaluación del desempeño docente es una estrategia recomendada por organismos internacionales para alinear los sistemas educativos bajo principios de calidad y mejora continua (López-Ramírez y Fernández-Romero, 2020).

Uno de los motivos clave para investigar la autopercepción docente es su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Como lo afirmó Smith (2018), la autopercepción docente puede tener un impacto significativo en este proceso. Los docentes que tienen una percepción positiva de sus habilidades y conocimientos tienen más probabilidad de transmitir confianza a sus estudiantes. Cuando un docente se siente seguro y competente en su rol, es más probable que cree un ambiente de aula propicio para el aprendizaje. Este ambiente propicio, a su vez, puede mejorar la motivación y el rendimiento de los estudiantes.

Además, la autopercepción docente también está estrechamente relacionada con el bienestar emocional y psicológico de los docentes (García, 2020). Investigar cómo la autopercepción influye en el bienestar de los docentes puede proporcionar información valiosa. Un docente que tiene una autopercepción positiva y se siente competente y eficaz en su trabajo es más propenso a experimentar un mayor bienestar emocional y psicológico. Esto puede llevar a una mayor satisfacción laboral y a una disminución del estrés y la fatiga. Por lo tanto, entender esta relación puede ser esencial para el desarrollo de estrategias de apoyo y fortalecimiento del profesorado, lo que a su vez puede tener un impacto positivo en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas.

Como señala López (2019), la autopercepción docente tiene un impacto directo en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Cuando los docentes tienen una percepción positiva de sus habilidades y conocimientos, es más probable que se sientan competentes en su rol. Esta confianza en sí mismos se traduce en una enseñanza más efectiva y en un ambiente de aprendizaje más propicio para los estudiantes. Por lo tanto,

comprender cómo los docentes se perciben a sí mismos en relación con su desempeño es fundamental para identificar áreas de mejora en su formación y práctica docente. Esto puede servir como base para diseñar programas de formación docente más efectivos y centrados en el desarrollo de habilidades y competencias específicas que conduzcan a una mayor calidad educativa.

La autopercepción docente, como menciona Martínez (2021), tiene un impacto significativo en el compromiso y la motivación de los docentes para su desarrollo profesional continuo. Cuando los docentes se perciben a sí mismos como eficaces en su trabajo, están más dispuestos a participar en actividades de formación y a buscar oportunidades de crecimiento. Investigar cómo los docentes perciben su propio desempeño en el aula es esencial para diseñar programas de formación y acompañamiento que se adapten a sus necesidades y aspiraciones profesionales. Al comprender sus puntos fuertes y áreas de mejora desde su propia perspectiva, se pueden diseñar intervenciones que fomenten un desarrollo profesional continuo más efectivo y personalizado, beneficiando tanto a los docentes como a la calidad de la educación que brindan.

Comenio (1657) reflexiona del diseño de una planeación didáctica ¿Por qué a pesar de tener un plan elaborado a veces no sale como habíamos previsto? Y cuando sí funciona, ¿de qué depende que nuestra programación didáctica funcione? La respuesta más obvia es que la clase funciona. Sin embargo, existen otros factores que influyen en la cantidad de tiempo que los docentes dedican a pensar en cómo enseñar, buscar recursos interesantes y relevantes para el campo disciplinar, escribir instrucciones de trabajo, organizar métodos de agrupación, recursos, tiempo disponible y evaluación.

Pero, aun así, en ocasiones los docentes con experiencia tienen la sensación de fracaso en alguna de sus clases, al mismo tiempo que algún docente principiante logra una clase satisfactoria sin poder explicarse por qué. O una docente experimenta una clase excelente y, cuando la repite el año siguiente, en un grupo con características similares, los resultados no son los que esperaba (Terras, s.f., p. 3)

## Metodología

En esta investigación cuantitativa se recurre al método hipotético-deductivo, un enfoque fundamental en el campo de la ciencia y la investigación, esencial para el desarrollo de la ciencia moderna (Popper, 2002). Este método, popularizado por filósofos de la ciencia como Karl Popper, se basa en la formulación de hipótesis a partir de observaciones y su posterior verificación o refutación mediante experimentación y deducción lógica (Chalmers, 1999).

El procedimiento de investigación en el método hipotético-deductivo se inicia con la formulación de una hipótesis específica que establece una relación entre variables. Esta hipótesis debe reflejar la noción de que las autopercepciones de los docentes pueden afectar la forma en que instruyen y cómo responden los estudiantes.

La elección de un cuestionario como herramienta de recolección de datos en esta investigación se basa en varias razones fundamentales. En primer lugar, los cuestionarios permiten obtener una visión más amplia y sistemática de las opiniones y actitudes de los docentes respecto a su propio desempeño. A través de preguntas cuidadosamente diseñadas, se puede explorar una variedad de dimensiones que influyen en la autopercepción docente, como la autoeficacia, la satisfacción laboral y la percepción de la relación con los estudiantes (Bandura, 1997; Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2001).

En segundo lugar, el cuestionario ofrece la ventaja de recopilar datos de manera eficiente y en un plazo relativamente corto, lo que es especialmente útil en investigaciones con una muestra significativa de participantes. Esto permite obtener una cantidad sustancial de datos en un período razonable de tiempo, lo que es crucial para respaldar el análisis estadístico en la investigación cuantitativa (Dillman, Smyth, y Christian, 2014).

La muestra con la que se trabajó es una muestra censal, construida por un total de 30 docentes pertenecientes a la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo de Santa María del Oro, Durango. De esta población, 15 son hombres y 15 mujeres; 22 profesores desempeñan sus labores en tiempo completo (40 horas), dos docentes trabajan tres cuartos de tiempo (30 horas), y siete docentes ejercen a medio tiempo (20 horas). Este enfoque

estratificado y detallado garantiza una representación diversa y significativa de la población docente, fortaleciendo la validez y la generalización de los resultados obtenidos.

## Resultados

### Análisis Inferencial

Primero se obtuvo la prueba de normalidad. Este análisis se utiliza para determinar la forma de distribución de los datos y, con base en ello, seleccionar entre pruebas paramétricas y no paramétricas. Las pruebas paramétricas se aplican cuando los datos siguen una distribución normal, es decir, cuando los datos presentan un comportamiento simétrico o homogéneo. Por otro lado, las pruebas no paramétricas se utilizan cuando los datos siguen una distribución libre, presentando un comportamiento asimétrico o heterogéneo.

Para conocer la distribución de los datos, se emplean las siguientes pruebas: la Prueba de Kolmogórov-Smirnov, que se usa cuando hay más de 50 participantes, y la Prueba de Shapiro-Wilk, que se aplica cuando hay 50 sujetos o menos. Para los efectos de esta investigación se usará la prueba de Shapiro-Wilk, dado que la población objetivo está conformada por 30 docentes.

Tabla 1

Pruebas de normalidad

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig
(Autopercepción del docente)	.933	30	.05
Autoevaluación del docente		8	
Impacto de la autopercepción	.911	30	.01
		6	

Evaluación del desempeño docente	.935	30	.06
Expectativas del docente y estudiante	.983	30	.90
Desempeño	.975	30	.68

La regla de decisión para conocer el tipo de distribución (normal o libre) es: Si el valor de Sig. Es mayor a .050 se dice que hay una distribución normal (pruebas paramétricas), pero si es menor es una distribución libre (pruebas no paramétricas).

Con respecto a la dimensión autoevaluación docente, de la variable independiente Autopercepción docente puntúa un  $p > .050$  (.058) por lo tanto, esta variable sigue una distribución normal.

Con respecto a la variable dependiente Desempeño en el aula, la categoría Impacto de la autopercepción puntúa un  $p < .050$  (.016), por lo tanto, esta dimensión sigue una distribución libre. Mientras que las dimensiones restantes, puntúan un  $p > .050$ ; Evaluación del Desempeño Docente (0.66) y Expectativas del Docente y Estudiante (.904), indicando que siguen una distribución normal.

Con respecto a la variable Desempeño puntúa un  $p > .050$  (.681) por lo tanto, esta variable dependiente sigue una distribución normal.

Se realiza un análisis mediante la prueba de Pearson, ya que los datos presentan una distribución normal.

En la siguiente tabla se puede observar una sig. (bilateral) menor a .050 en las dimensiones Evaluación del desempeño docente (.014) y Expectativas del docente y estudiante (.000), lo que significa que sí existe una diferencia significativa. Mientras que en



la dimensión Impacto de la autopercepción (.079), la sig. (bilateral) es mayor a .050, lo que significa que no hay diferencias significativas en esta dimensión.

Tabla 2

Prueba paramétrica de Pearson

		Impacto de la autopercepción	Evaluación del desempeño docente	Expectativas de los docentes y estudiantes
Autopercepción (Autoevaluación del docente)	Correlación de Pearson	.326	.446*	.652**
	Sig. (bilateral)	.079	.014	.000

En la siguiente tabla se puede observar una sig. (bilateral) menor a .050 en la variable dependiente Desempeño en el aula (.001), lo que significa que sí existe una diferencia significativa.

Tabla 3

Prueba paramétrica de Pearson

	Desempeño

(Autopercepción)	Correlación de Pearson	.560*
Autoevaluación del docente	Sig. (bilateral)	.001

Tabla 4

Análisis de la Correlación

Signo	Datos (número, resultado)
Relación entre las variables es positiva: aumenta-aumenta; disminuye-aumenta La correlación debe ser significativa (menor 0.050)	Fuerza de la relación, Hernández Sampierí. 0 No hay relación entre las variables. Cercanos a cero – relaciones débiles (bajas) Cercanos a .5 – altas (fuertes) Mayores a .5 – muy altas (muy fuertes) Rango resultado -1 a +1

La correlación entre la variable Autopercepción y la Dimensión impacto no es significativa  $p > .050$  (sig.079) por lo que no se realiza análisis ni discusión. Tomando en cuenta la tabla de análisis de la correlación y considerando los valores arrojados en el análisis bivariado de las tablas anteriores, se puede concluir que, a mayor autopercepción, los docentes tienden a tener un alta (fuerte) evaluación y unas altas (muy fuertes) expectativas.

Por último, se concluye finalmente que, a mayor Autopercepción, los docentes tienden a tener un muy alto Desempeño.

## Discusión de los resultados

La investigación muestra una correlación positiva y significativa entre la autopercepción docente y la evaluación del desempeño docente ( $r = 0.446$ ,  $p < 0.014$ ). Este hallazgo es respaldado por estudios como el de Tschannen-Moran (2001), quienes encontraron que la autoconfianza y la autopercepción positiva de los docentes están estrechamente relacionadas con su efectividad percibida y real en el aula. Un docente con alta autopercepción tiende a evaluar su desempeño de manera más positiva, lo que se refleja en su práctica educativa diaria

El análisis muestra una fuerte correlación positiva entre la autopercepción del docente y las expectativas del docente y estudiante ( $r = 0.652$ ,  $p < 0.000$ ). Pajares (1992) argumenta que las creencias de autoeficacia de los docentes influyen directamente en las expectativas que tienen sobre sus estudiantes. Este estudio refuerza la teoría de que un docente que se percibe a sí mismo de manera positiva es más probable que tenga altas expectativas tanto para sí mismo como para sus estudiantes, promoviendo un ambiente de alta expectativa y rendimiento.

La correlación entre la autopercepción del docente y su desempeño en el aula también es significativa ( $r = 0.560$ ,  $p < 0.001$ ). Bandura (1997) destaca que la autoeficacia, o la creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar situaciones, es un predictor clave del desempeño. Este estudio confirma que los docentes con una alta autopercepción tienen un mejor desempeño en el aula, lo que sugiere que la confianza en sus habilidades es crucial para su efectividad docente.

Aunque no se encontró una correlación significativa entre la autopercepción y el impacto de la autopercepción en la evaluación del desempeño ( $r = 0.326$ ,  $p > 0.079$ ), es importante considerar que la autopercepción sigue siendo un factor relevante para el desempeño general.

Las implicaciones de estos hallazgos son significativas para el desarrollo profesional de los docentes. Según Hattie (2009), el desarrollo de una autopercepción positiva debe ser un componente central en los programas de formación docente. Esto incluye la capacitación

en autoevaluación y retroalimentación, que pueden ayudar a los docentes a construir una percepción positiva de sus propias habilidades y aumentar su efectividad en el aula.

La teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985) también es relevante aquí. Según esta teoría, la autopercepción positiva puede satisfacer las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relación, lo que a su vez mejora la motivación intrínseca y el desempeño. Los docentes con alta autopercepción son más propensos a sentirse competentes y autónomos en su práctica, lo que puede llevar a un mejor desempeño y satisfacción laboral.

Las conclusiones obtenidas se alinean con los estudios previos. Ortiz et al. (2018) y Pando-Moreno et al. (2021) destacaron la importancia de la autopercepción docente en la mejora del desempeño en el aula. En particular, la investigación de Ortiz et al. Muestra que una mayor autopercepción está asociada con evaluaciones más altas del desempeño docente y expectativas más elevadas tanto de los docentes como de los estudiantes.

Además, los resultados corroboran los hallazgos de Quirós-Orozco (2015), quien identificó una fuerte relación entre la autopercepción y el desempeño docente en contextos educativos, subrayando que los docentes con una autopercepción elevada tienden a desempeñarse mejor en el aula.

El análisis inferencial de esta investigación confirma que, a mayor autopercepción, los docentes no solo tienden a evaluar su desempeño de manera más positiva, sino que también tienen expectativas más altas para sus estudiantes, lo que en última instancia conduce a un desempeño docente superior.

Estos hallazgos subrayan la importancia de fomentar una autopercepción positiva entre los docentes, tal como sugieren González y Hernández (2021), quienes también encontraron que la retroalimentación efectiva y constructiva es crucial para mejorar el desempeño académico.

La prueba de normalidad realizada con el test de Shapiro-Wilk mostró que algunas dimensiones seguían una distribución normal mientras que otras no. Esta metodología es

crucial para decidir entre el uso de pruebas paramétricas y no paramétricas, como señalan Hernández Sampieri et al. (2014) en su obra "Metodología de la investigación". La correcta identificación de la distribución de los datos asegura la validez de los análisis subsecuentes.

Los resultados indican que la autopercepción docente tiene un impacto significativo en diversas dimensiones del desempeño en el aula. Esta relación ha sido ampliamente discutida en la literatura. Por ejemplo, González et al. (2017) demostraron que una autopercepción positiva del docente se correlaciona fuertemente con un entorno de aprendizaje más acogedor y la utilización de técnicas innovadoras de enseñanza.

Similarmente, el estudio de López-Ramírez y Fernández-Romero (2020) resalta cómo el desempeño docente está influenciado significativamente por la formación inicial del profesorado y su autopercepción.

La correlación positiva y significativa entre la autopercepción y la evaluación del desempeño docente, así como las expectativas del docente y estudiante, refuerza la importancia de la autoevaluación en la mejora continua del docente. Sandoval et al. (2017) también destacan cómo la percepción positiva del docente sobre su propia enseñanza puede influir en el aprendizaje de los estudiantes, sugiriendo que docentes con una alta autoeficacia tienden a fomentar un entorno de aprendizaje más productivo y optimista.

La relación entre una alta autopercepción y un alto desempeño en el aula, como lo demuestra esta investigación, está en línea con los hallazgos de Carmona et al. (2018), quienes subrayan que docentes con una elevada autoestima y autopercepción tienden a tener actitudes más optimistas y efectivas hacia su trabajo, lo cual repercute positivamente en el rendimiento de sus alumnos.

Los resultados de este estudio no solo corroboran la importancia de la autopercepción docente para un desempeño efectivo en el aula, sino que también están respaldados por múltiples investigaciones que destacan la interrelación entre la autopercepción, la motivación docente, y el ambiente de aprendizaje. Estudios como los de González et al. (2017), López-Ramírez y Fernández-Romero (2020), y Sandoval et al. (2017) proporcionan un sustento teórico robusto que valida y contextualiza los hallazgos de esta

investigación, reafirmando la necesidad de programas de formación docente que promuevan la reflexión y la autoevaluación continua para mejorar el desempeño educativo.

## Conclusiones

La investigación realizada sobre la autopercepción docente y su relación con el desempeño en el aula de educación normal ha proporcionado resultados significativos que subrayan la importancia de cómo los docentes se perciben a sí mismos en su desarrollo profesional y su práctica educativa.

Se encontró una correlación positiva y significativa entre la autopercepción docente y la evaluación del desempeño docente ( $r = 0.446$ ,  $p < 0.014$ ). Los docentes con una alta autopercepción tienden a evaluar su desempeño de manera más positiva, lo que se refleja en su práctica educativa diaria. Este hallazgo está respaldado por estudios previos que resaltan la importancia de la autoconfianza en la efectividad docente.

La investigación también mostró una fuerte correlación positiva entre la autopercepción del docente y las expectativas del docente y estudiante ( $r = 0.652$ ,  $p < 0.000$ ). Los docentes con una autopercepción positiva son más propensos a tener altas expectativas para sí mismos y sus estudiantes, promoviendo un ambiente de alta expectativa y rendimiento.

La correlación entre la autopercepción del docente y su desempeño en el aula fue significativa ( $r = 0.560$ ,  $p < 0.001$ ). Esto sugiere que la confianza en las propias habilidades es crucial para la efectividad docente, lo que confirma la teoría de que la autoeficacia es un predictor clave del desempeño.

Aunque no se encontró una correlación significativa entre la autopercepción y el impacto de la autopercepción en la evaluación del desempeño ( $r = 0.326$ ,  $p > 0.079$ ), la autopercepción sigue siendo un factor relevante para el desempeño general. La retroalimentación constructiva y específica es esencial para mejorar la autopercepción y, por ende, el desempeño en el aula.

Los hallazgos de esta investigación tienen importantes implicaciones para el desarrollo profesional de los docentes. Fomentar una autopercepción positiva debe ser un componente central en los programas de formación docente. La capacitación en autoevaluación y retroalimentación puede ayudar a los docentes a construir una percepción positiva de sus habilidades y aumentar su efectividad en el aula.

La autopercepción positiva también está estrechamente relacionada con el bienestar emocional y psicológico de los docentes. Un docente que se siente competente y eficaz en su trabajo es más propenso a experimentar mayor satisfacción laboral y menos estrés, lo que a su vez puede tener un impacto positivo en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas.

Esta investigación reafirma la importancia de la autopercepción docente como un factor crítico para el desempeño en el aula. Los programas de desarrollo profesional y las políticas educativas deben enfocarse en fortalecer la autopercepción positiva de los docentes para mejorar la calidad educativa y promover un ambiente de enseñanza y aprendizaje más efectivo.

## **Referencias**

Alghamdi, N., Aldossary, S., & Aljaber, N. (2020). The role of teacher self-efficacy in directing teacher professional development. *Education and Information Technologies*, 25(1), 71-86. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09953-4>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Carmona, J., et al. (2018). Autopercepción docente y su relación con el desempeño académico de los estudiantes de educación normal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 73-102.

Chalmers, A. F. (1999). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.

Comenio, J. A. (1657). *Didáctica magna*. (Edición original en latín).



Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press

Dillman, D. A., Smyth, J. D., y Christian, L. M. (2014). *Internet, Phone, Mail, and Mixed-Mode Surveys: The Tailored Design Method*. John Wiley & Sons.

García, R. (2020). La autopercepción docente y el bienestar en el aula. *Revista de Psicología Educativa*, 32(1), 70-85.

González, E. R., & Hernández, L. M. (2021). The impact of effective feedback on the performance of normal education students. *Teaching and Learning Journal*, 18(2), 89-105.

González, M., et al. (2017). La autopercepción docente y su relación con el desempeño en el aula de educación normal. *Revista de investigación educativa*, 35(2), 341-358.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mcgraw-Hill

López, M. (2019). La autopercepción docente y la calidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 18(2), 100-120.

López-Ramírez, R., & Fernández-Romero, A. (2020). Análisis del desempeño docente en la formación inicial de maestros de educación primaria en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 99-120.

López-Ramírez, R., & Fernández-Romero, A. (2020). Análisis del desempeño docente en la formación inicial de maestros de educación primaria en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 99-120. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/4219/4945>

Martínez, J. (2021). La autopercepción docente y el desarrollo profesional continuo. *Revista de Formación del Profesorado*, 28(3), 80-95.

Normal No. 3 de Toluca - Gobierno del Estado de México. (2019). Formación Docente y Práctica Educativa. Experiencias profesionales de diversas IES. Recuperado de <https://normal3toluca.edomex.gob.mx/sites/normal3toluca.edomex.gob.mx/files/files/Publicaciones/Formaci%C3%B3ndocenteypr%C3%A1cticaeducativa.pdf>

Ortiz, A., et al. (2018). La autopercepción docente y su relación con el desempeño en el aula de educación normal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(78), 993-1019.

Pajares, M. F. (1992). Las creencias de los profesores y la investigación educativa: Limpiando un constructo desordenado. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Pando-Moreno, M., García-Fernández, C. M., & Villarreal-González, M. E. (2021). Identificación de perfiles según la autopercepción docente y la opinión del alumnado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 91-108. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/14658>

Popper, K. R. (2002). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.

Quirós-Orozco, R. (2015). La autopercepción docente y su relación con el desempeño en el aula de educación normal en Costa Rica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 123-136.

Sandoval, M. A., et al. (2017). La autopercepción docente y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes: Un estudio en educación básica. *Persona*, 20, 223-237.

Smith, A. (2018). La autopercepción docente y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Educación*, 25(2), 40-55.

Terras. (s.f.). *Estrategias de enseñanza*. Recuperado el 11 de septiembre de 2023, de <https://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Como-ensenamos-Las-estrategias-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf>

Tschannen-Moran, M., y Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.

## La observación de la intervención docente de los docentes en formación desde la violencia simbólica

Ma de Lourdes García Zárate

mgarcia@beceneslp.edu.mx

Elida Godina Belmares

egodina@beceneslp.edu.mx

Ma del Socorro Ramírez Vallejo

mramirez@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

Línea temática 2. Práctica docente en las escuelas normales

### Resumen

La violencia simbólica en las niñeces es un proceso sociológico difícil de observar. Sin embargo, identificarla puede ayudar a crear un ambiente de aprendizaje más equitativo. Ante el desafío de evitar que los maestros en formación de la licenciatura en educación primaria desarrollaran prácticas que promovieran la violencia simbólica en sus aulas se consideró a Bourdieu y Passeron (1977) para definir la violencia simbólica en las instituciones educativas. La propuesta metodológica se basa en la investigación acción, con el enfoque de la ciencia social crítica de Carr y Kemmis (1986), desde donde se propone una técnica para analizar la intervención de los maestros en formación a partir de las instrucciones que brindan a sus alumnos. Los resultados muestran que el 75% de los maestros en formación experimentaron retos con las instrucciones que brindaron a sus alumnos durante su intervención y el 95% de los maestros en formación identificaron las características de las instrucciones que son claras para sus estudiantes a través de la técnica propuesta para analizar la intervención. También se encontró que las instrucciones para evitar la violencia simbólica se caracterizan por ser inclusivas, participativas, respetuosas, relevantes, colaborativas y basadas en la retroalimentación.

**Palabras clave:** violencia simbólica, observación, práctica docente

### **Planteamiento del problema**

La violencia simbólica, concepto desarrollado por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en 1977, se refiere a la imposición de una cultura dominante de manera sutil e inadvertida, legitimando así la desigualdad social. En el contexto de la educación, esta forma de violencia se manifiesta a través del currículo, las normas y las prácticas pedagógicas que refuerzan las estructuras de poder existentes. Aunque es un proceso sociológico difícil de observar, identificar y comprender la violencia simbólica en las niñeces es crucial para crear un ambiente de aprendizaje justo y equitativo.

Uno de los retos de los formadores de docentes es evitar que los futuros maestros desarrollen prácticas escolares que promuevan la violencia simbólica en sus aulas. A menudo, sin darse cuenta, los docentes reproducen las mismas estructuras y prácticas que perpetúan la exclusión y la desigualdad. Por ello, es esencial integrar los principios teóricos de Bourdieu y Passeron para descubrir cómo la violencia simbólica opera dentro de las instituciones educativas y explorar técnicas efectivas para contrarrestarla.

Para abordar este desafío, la presente propuesta metodológica se basa en la investigación-acción, adoptando el enfoque de la ciencia social crítica de Carr y Kemmis. Este enfoque no solo busca describir y analizar la realidad educativa, sino también transformarla mediante la participación de los docentes en formación y otros actores educativos. A través de este marco, se pretende identificar y analizar cómo las instrucciones dadas por los maestros en formación pueden ser una fuente de violencia simbólica y, en consecuencia, desarrollar estrategias para fomentar prácticas docentes más inclusivas y equitativas.

El currículo escolar y las normas institucionales son dos de los principales vehículos a través de los cuales se perpetúa la violencia simbólica en el ámbito educativo. Según Bourdieu y Passeron, el currículo no es un conjunto neutral de conocimientos, sino una selección cultural que refleja y refuerza los intereses de los grupos dominantes, puesto que “No sólo la escuela, sino también las relaciones de clase y de producción y las relaciones con

la naturaleza forman a los hombres, confirman o niegan teorías y culturas, reproducen, modifican o destruyen clases” (Bourdieu y Passeron,1998. Pág. 57) De esta manera, los contenidos educativos, los métodos de enseñanza y las evaluaciones pueden excluir a aquellos estudiantes cuyas experiencias y conocimientos no se alinean con los valores predominantes.

Asimismo, las normas y reglas escolares, que en apariencia son justas e imparciales, pueden reforzar las desigualdades existentes al imponer comportamientos y expectativas que favorecen a ciertos grupos sobre otros. Se observa que en las prácticas escolares las normas y reglas se concretan a través de instrucciones para el desarrollo de la clase, por ejemplo, las reglas sobre el uso del lenguaje, roles y momentos para el dialogo y las sanciones disciplinarias pueden reflejar y perpetuar estereotipos culturales y sociales.

La investigación-acción, con su énfasis en la colaboración y la transformación, proporciona un marco adecuado para abordar la violencia simbólica en la educación primaria. Este enfoque permite a los docentes en formación participar activamente en la observación y la mejora de sus prácticas pedagógicas. La metodología de Carr y Kemmis, fundamentada en la ciencia social crítica, se centra en la reflexión sistemática sobre la práctica educativa y en la evolución de esta mediante la acción colectiva.

La estrategia propuesta implica un ciclo continuo de planificación, acción, observación y reflexión. Los maestros en formación comenzarán identificando situaciones en las que puedan estar reproduciendo violencia simbólica a través de sus instrucciones. Posteriormente, diseñarán e implementarán intervenciones pedagógicas basadas en principios de equidad e inclusión. Estas intervenciones serán observadas y evaluadas tanto por los propios docentes como por sus pares, quienes proporcionarán retroalimentación, buscando que sea “posible que la autoridad y el trabajo pedagógicos se usen consciente o inconscientemente para derrumbar la misma estructura que había legitimado la autoridad para los propios fines” (Bourdieu y Passeron,1998. Pág. 63)

Pero también el proceso de instrucción en sí no es sólo un proceso de reproducción. Es posible, contrariamente a cuanto afirman Bourdieu y Passeron, que un sistema de educación contribuya a poner en crisis más que a confirmar una estructura de clase y generar un choque entre un modo de producción y su sistema pedagógico

### **Marco teórico**

La violencia simbólica y su impacto en la educación es una teoría desarrollada por Pierre Bourdieu que se refiere a un tipo de violencia que no es física, pero que opera a través de símbolos, normas y valores que mantienen y perpetúan relaciones de poder desiguales en la sociedad. En el contexto educativo actual, esta teoría guarda coherencia con las demandas de la nueva escuela mexicana (NEM) la cual busca incluir y respetar la diversidad cultural, sin embargo, trabajar desde la diversidad cultural requiere de adecuaciones las formas de trabajo pedagógico actuales, puesto que existe el riesgo de que los conocimientos empíricos y culturales de otros grupos marginados sean presentados de manera superficial, lo que puede obstaculizar una educación equitativa.

De acuerdo con Bourdieu y Passeron (1977) la violencia simbólica en las instituciones educativas se puede observar desde aspectos como el currículo, las normas y los significados, pero para este trabajo se centrará en el desarrollo o bien implementación del currículo, puesto que la construcción del mismo también refleja violencia simbólica cuando la selección de temas y métodos de enseñanza se basa en la cultura dominante excluyendo las perspectivas de grupos marginados, lo cual no abordaremos en estos momentos, ya que se requiere otro tipo de investigación, solo centraremos la atención en su aplicación en las escuelas primarias, para lo cual se puede dar seguimiento a aspectos como:

- Los métodos de enseñanza y evaluación que pueden reflejar y perpetuar desigualdades si éstas se diseñan para favorecer ciertos tipos de conocimiento o habilidades en detrimento de otros, esto puede excluir algunos grupos de estudiantes.

- El material didáctico, los libros de texto y los ejemplos utilizados en clase no admite la historia de las minorías étnicas y culturales locales o la trata de manera superficial, lo que puede considerarse una forma de violencia simbólica.
- El lenguaje y formas de comunicación, tanto en el aula como en el patio de recreo, el idioma aceptado en México es el español, ignorando las lenguas maternas de todos los niños. O bien, cuando las festividades y eventos escolares se centran en las celebraciones culturales locales, como navidad, día de muertos, etc. Sin reconocer las festividades importantes de las comunidades minoritarias, como el Xantolo, entre otros.
- Las normas de comportamiento que favorecen ciertas conductas y valores mientras desfavorecen a otros. Por ejemplo, las normas de vestimenta o formas de interactuar que pueden estar sesgadas culturalmente y tener un impacto desfavorable en estudiantes de ciertos grupos étnicos.

Lo anterior puede provocar que los niños de las minorías comiencen a interiorizar la idea de que su cultura, historia y lengua son menos valiosas o importantes, lo que puede provocar baja autoestima y a la sensación de que deben renunciar a su identidad cultural para ser aceptados. Por otro lado, los estudiantes de la cultura dominante aprenden, consciente o inconscientemente, a ver su cultura como superior y las otras como inferiores. Esto perpetúa la desigualdad y los prejuicios en la sociedad. Por lo tanto, los profesores, aunque no tengan la intención de ser excluyentes, refuerzan estas dinámicas al seguir un currículo y prácticas que no cuestionan ni desafían la violencia simbólica.

Observar las dinámicas que se generan al desarrollar el currículo es importante para identificar cómo los temas, métodos de enseñanza y evaluación establecen las reglas y normas con las que se instauran el tipo de interacción que se desarrollará en el aula, las cuales pueden variar ampliamente de una escuela a otra. Además, estas metodologías cambian con el tiempo a medida que evolucionan las políticas educativas y las prioridades sociales. Sin embargo, el análisis crítico de los temas y métodos de enseñanza y evaluación es fundamental para comprender cómo pueden abordarse las desigualdades para el



aprendizaje e identificar áreas en las que se necesita un cambio para promover una educación más inclusiva y equitativa.

La pregunta que surge de este planteamiento es ¿cómo evitar que los maestros en formación de la licenciatura en educación primaria desarrollen prácticas docentes que promuevan la violencia simbólica?

Los maestros en formación de la licenciatura en educación primaria del cuarto semestre de acuerdo con el plan de estudios 2022 llevan a cabo dos periodos de práctica en condiciones reales de trabajo, para lo cual quince días antes de las jornadas de práctica solicitan contenidos a los titulares de los grupos, por lo que se puede considerar que ellos no deciden el tema a desarrollar. Sin embargo, sí eligen el método de enseñanza y de evaluación desde el cual se determina el tipo de relaciones que se desarrollaran en su aula.

Durante los días previos a la jornada de práctica, el maestro en formación planifica su intervención a través de propuestas diversas, por ejemplo, secuencias didácticas que pueden llegar a conformar proyectos educativos desde metodologías sociocríticas como puede ser el aprendizaje basado en indagación, STEAM, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje servicio SEP (2023). Una vez que el maestro en formación diseña su planeación la somete a evaluación para que sea autorizada y presentarse en su escuela de práctica.

Observar la práctica de un docente desde la perspectiva o elementos de la violencia simbólica es tarea compleja, por aspectos como la invisibilidad, puesto que la violencia simbólica es sutil y a menudo invisible tanto para quien la ejerce como para quien la sufre. Los actos de imposición cultural y las estructuras de poder están tan profundamente internalizados que pasan desapercibidos, se perciben como naturales y legítimas. Esto hace que sea difícil identificar cuándo y cómo se están imponiendo valores y expectativas arbitrarias.

### **Metodología**

La propuesta metodológica se centra en la investigación acción, porque el “objetivo es producir cambios en una realidad estudiada, más que llegar a conclusiones de carácter

teórico, superando el divorcio entre investigación y práctica educativa. Se preocupa más por el perfeccionamiento que por aumentar los conocimientos” (Bisquerra, 1989, p. 63). Lo que favorecerá el desarrollo profesional de los maestros en formación al participar activamente en la observación de su práctica, lo que contribuye a una mayor comprensión de su propio trabajo.

La investigación acción es altamente adaptable a diferentes contextos y necesidades específicas, lo que la hace adecuada para una variedad de entornos educativos, puesto que su flexibilidad permite ajustes continuos en la metodología según las necesidades y descubrimientos emergentes, lo que garantiza que la investigación permanezca relevante y efectiva.

El enfoque teórico y metodológico de esta investigación se toma desde la ciencia social crítica que busca entender y criticar las estructuras sociales y políticas que perpetúan la desigualdad. Este enfoque no solo se preocupa por describir y analizar la realidad social, sino también por cambiarla para promover una sociedad más justa y equitativa.

La ciencia social crítica admite que la ciencia social es humana, social y política. Es humana en el sentido de que requiere un conocimiento activo por parte de los que intervienen en la práctica de la vida social, y es social en el sentido de que influye en la práctica a través de los procesos sociales dinámicos de la comunicación y la interacción. Y, por consiguiente, inevitablemente la ciencia social es política: lo que se haga dependerá de la manera en que estén controlados los procesos sociales del saber y el obrar en determinadas situaciones. (Carr y Kemmis, 1986. Pág. 153)

La ciencia social crítica, tal como la describen Carr y Kemmis (1986), reconoce que el conocimiento y las prácticas no son neutrales, sino que están impregnados de relaciones de poder. Esta perspectiva es fundamental para entender la violencia simbólica de Bourdieu, la cual funciona porque las prácticas y los conocimientos que perpetúan la dominación son vistos como legítimos y naturales por aquellos que los reproducen, en este caso los profesores, lo que refuerza las estructuras de poder existentes, en el ámbito escolar lo podemos observar la dimensiones en los siguientes ejemplos:

- Humana: cuando los estudiantes internalizan los valores y normas implícitas en el sistema educativo, lo que influye en su autopercepción y aspiraciones.
  - Social: entre las interacciones diarias entre profesores y estudiantes, así como el contenido curricular, reflejan y refuerzan las jerarquías sociales.
  - Política: con las decisiones sobre el currículo, las metodologías de enseñanza y las políticas educativas son actos políticos que determinan qué conocimientos y habilidades se valoran, perpetuando la hegemonía cultural.

Lo que se empata a la teoría de la violencia simbólica de Bourdieu al destacar la dimensión humana, social y política de la ciencia social crítica subrayan cómo las prácticas y conocimientos sociales son construidos y controlados en el contexto educativo, este enfoque permitió un análisis profundo de cómo las prácticas pedagógicas a través de las instrucciones de los profesores y las interacciones en el aula pueden contribuir a la reproducción de la desigualdad social.

Para la recolección de información se realizaron grabaciones en audio o video a una de las intervenciones de 32 maestros en formación, de la licenciatura en educación primaria en 12 escuelas primarias multigrado de comunidades indígenas marginadas de la zona centro del estado de San Luis Potosí, México.

Se procedió a identificar los procesos de comunicación de los profesores en formación de la licenciatura en educación primaria a través de un proceso de análisis que consistió en cuatro etapas con el objetivo de identificar y clasificar las instrucciones que brindaban a sus estudiantes para el desarrollo de su clase, impidiendo los enjuiciamientos y evitando la comparación con los propios valores, dentro de un curso de su programa de licenciatura. A continuación, se describen las fases de la estrategia de trabajo:

1. Transcribir la grabación en audio o video de su intervención de 45 a 50 minutos durante su intervención, preferentemente el mismo día en que se realice la grabación.

2. Identificar en el texto las instrucciones que dieron a sus alumnos y las subrayaron de amarillo.
3. Clasificar las instrucciones a partir de los referentes teóricos que sustentan esta investigación en un cuadro de doble entrada en las categorías de claras y no claras
4. Identificar las características de las instrucciones claras para los alumnos y ajustar las instrucciones que no fueron claras para sus estudiantes con las características identificadas

## Resultados

El análisis de las transcripciones de las intervenciones de 32 maestros en formación ha revelado una serie de resultados significativos para los maestros en formación de la licenciatura en educación primaria, puesto que este estudio se desarrolló al interior de un curso de licenciatura bajo un enfoque metodológico de investigación-acción, siguiendo pasos detallados para la transcripción, identificación y clasificación de las instrucciones durante las sesiones de clases. Los resultados no solo destacan los retos enfrentados por los maestros en formación, sino también los aprendizajes y ajustes realizados para mejorar sus prácticas docentes. A continuación, se presenta un análisis detallado de estos hallazgos:

El análisis de las transcripciones mostró que el 75% de los maestros en formación enfrentaron retos significativos al dar instrucciones a sus alumnos. Estos retos se manifestaron en la forma de instrucciones vagas, confusas o incompletas, lo que llevó a dificultades en la ejecución de las tareas por parte de los estudiantes. Esta situación refleja lo que Bourdieu y Passeron (1977) describen como la reproducción de la violencia simbólica a través de prácticas pedagógicas que, aunque no intencionalmente, perpetúan desigualdades al no considerar las diversas capacidades y contextos de los estudiantes. Un ejemplo de instrucción poco clara se puede el siguiente:

"Bueno chicos, ahora vamos a hacer el ejercicio de matemáticas que les expliqué antes"

Esta instrucción, aunque aparente sencillez, carece de detalles específicos que guíen a los estudiantes sobre qué se espera exactamente de ellos, cómo deben proceder y qué recursos pueden utilizar. La reacción de los maestros en formación al observar su intervención a través de su texto fue de sorpresa, puesto que para definir si la instrucción era clara o no se analizaban las respuestas de sus estudiantes y las acciones que desarrollaban después, reconociendo que si era lo que ellos esperaban que ocurriera o no cotejándolo con su planeación.

Para cerrar esta fase fue necesario establecer un dialogo de reconstrucción, es decir, preguntar cómo se sentían a partir de lo observado en sus textos y grabaciones. Algunos de ellos reconocieron sentirse desmotivados puesto que la planeación les había demandado mucho trabajo y que no era lo que esperaban, lo cual es razonable, pues considero que ningún docente trabaja esperando que algo no salga bien. Para el desarrollo de esta sesión fue necesario dividir el grupo en dos partes para poder desarrollar un dialogo más ágil, pues no es posible escuchar 32 respuestas en una sesión de 50 minutos.

La segunda parte de este dialogo reconstructivo se cuestionó quien de ellos deseaba cambiar los resultados obtenidos y cómo esto se vincula con su profesionalización y libertad de cátedra y por último se exploró la literatura para que identificar acciones podíamos desarrollar para darle nombre a lo observado en las instrucciones que fueron claras para los estudiantes de educación básica.

#### Identificación de las características de las instrucciones claras para los estudiantes

A pesar de los retos iniciales, es decir, el reconocer que era necesario mejorar las instrucciones en el 75 % de los maestros en formación. Fue placentero encontrar que el 95% de los maestros en formación logró identificar las características de las instrucciones claras para sus estudiantes mediante la técnica propuesta. Este proceso incluyó la identificación y subrayado de las instrucciones, la clasificación en instrucciones claras y no claras, y la reflexión sobre cómo mejorar aquellas que no eran claras. Este ejercicio permitió a los maestros en formación desarrollar un mayor conocimiento sobre la precisión y la

explicitación en las instrucciones. Una instrucción clara identificada en las transcripciones es la siguiente:

"Vamos a resolver el problema de matemáticas de la página 23. Primero, lean las instrucciones en voz baja. Luego, trabajen en parejas para discutir cómo resolverlo. Tienen 15 minutos para completar esta actividad, y si tienen alguna pregunta, pueden levantar la mano para que les ayude."

Esta instrucción es clara porque especifica la tarea, los pasos a seguir, el tiempo asignado y la disponibilidad del maestro para resolver dudas. A continuación, se presentan algunas características clave que deben tener las instrucciones para evitar la violencia simbólica:

- Asegurar que los alumnos comprendan el "por qué" de cada instrucción.
- Evitar lenguaje complejo que puedan excluir a algunos estudiantes.
- Adaptar las instrucciones para atender a la diversidad de habilidades, intereses y contextos culturales de los estudiantes.
- Garantizar que todas las instrucciones brinden las mismas oportunidades de participación y éxito a todos los alumnos.
- Escuchar y valorar las ideas y opiniones de los estudiantes, fomentando un ambiente de respeto mutuo.
- Mostrar empatía hacia los desafíos que enfrentan los estudiantes, ofreciendo apoyo y ajustes cuando sea necesario.
- Relacionar las instrucciones y contenidos con la realidad y experiencias cotidianas de los estudiantes, haciendo el aprendizaje más significativo.
- Proporcionar ejemplos y actividades que muestren cómo los conceptos aprendidos se aplican en situaciones reales.

- Ofrecer retroalimentación que destaque los logros y áreas de mejora de manera constructiva, para la mejora de su trabajo

### Ajustes en las Instrucciones

El proceso de ajuste de las instrucciones no claras fue crucial para mejorar la práctica docente de los maestros en formación. Al identificar las características de las instrucciones claras, los maestros pudieron ajustar aquellas que no cumplían con estos criterios. Este ajuste se basó en la reflexión y la autoevaluación. Por ejemplo, una instrucción inicialmente poco clara fue:

"Vamos a trabajar en un proyecto de ciencias." Después del análisis y ajuste, la instrucción se transformó en: "Vamos a trabajar en un proyecto sobre el ciclo del agua. En grupos de cuatro, investiguen las etapas del ciclo y elaboren una presentación en cartulina. Tienen 30 minutos para hacerlo, y al final cada grupo presentará su trabajo frente a la clase. Recuerden incluir dibujos y descripciones de cada etapa"

Esta nueva versión es mucho más específica y proporciona una guía clara sobre qué se espera de los estudiantes y cómo deben proceder. La identificación y ajuste de las instrucciones también se alinearon con los principios teóricos de Bourdieu y Passeron y con los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Bourdieu y Passeron (1977) argumentan que el sistema educativo tiende a reproducir las desigualdades sociales a través de prácticas que favorecen a aquellos estudiantes que ya poseen el capital cultural dominante. La NEM, por su parte, busca una educación más inclusiva y equitativa, promoviendo prácticas pedagógicas que reconozcan y valoren la diversidad de los estudiantes.

En este sentido, el proceso de reflexión y ajuste de las instrucciones permitió a los maestros en formación desarrollar prácticas más inclusivas, alineadas con los principios de la NEM. Al proporcionar instrucciones claras y específicas, los maestros podrán reducir la violencia simbólica en su siguiente jornada de práctica y así fomentar un ambiente de aprendizaje más equitativo.



## **Discusión y conclusiones**

El análisis de las transcripciones de las intervenciones de los maestros en formación reveló que, aunque enfrentaron retos significativos en la claridad de sus instrucciones, la mayoría logró identificar y ajustar sus prácticas para brindar instrucciones más claras y efectivas. Este proceso de reflexión y ajuste es esencial para reducir la violencia simbólica en el aula y promover una educación más justa y equitativa. Al continuar desarrollando estrategias de observación de su práctica, los maestros en formación estarán mejor preparados para crear ambientes de aprendizaje inclusivos para sus estudiantes.

Observar la práctica de un docente desde la perspectiva de la violencia simbólica es complejo debido a la sutilidad e invisibilidad de esta forma de violencia, la internalización del habitus, el contexto institucional y normativo, la relación de poder en el aula, la complejidad de las interacciones sociales, pero sobre todo por los posibles sesgos del observador. Por lo que es necesario afinar algunos pasos de la estrategia para observación de práctica, por ejemplo, en las reacciones que pueden tener los profesores en formación al observarse durante la acción pedagógica, lo cual puede provocar alguna desmotivación, por lo que considero necesario incluir una fase previa en donde se sensibilice lo que puede ocurrir cuando un profesional observa su desempeño.

Para Bourdieu, una norma escolar puede entenderse como una regla o expectativa que la mayoría de las ocasiones se concreta a través de las instrucciones que regula el comportamiento, las prácticas y las interacciones de los actores escolares, incluyendo estudiantes, maestros y personal administrativo. Estas normas no solo reflejan los valores y objetivos del sistema educativo, sino que también juegan un papel crucial en la reproducción de las estructuras sociales y las relaciones de poder.

Identificar y abordar la violencia simbólica en el ámbito educativo es un paso crucial hacia la creación de un ambiente de aprendizaje más justo y equitativo. La integración de los principios teóricos de Bourdieu y Passeron con el enfoque metodológico de la investigación-acción ofrece una ruta prometedora para transformar las prácticas docentes. Al empoderar a los maestros en formación para que reflexionen sobre sus propias prácticas

y desarrollen estrategias pedagógicas inclusivas, se puede fomentar una educación que no solo transmita conocimientos, sino que también promueva la igualdad.

## **Referencias**

Bisquerra, R. (1989). Métodos de investigación educativa. Guía práctica. Barcelona.

Bourdieu, P. Y Passeron, C. (1998). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara.

Carr, W. Y Kemmis, S. (1986). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca. Barcelona

SEP. (2023) Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos.

## **Percepción de la formación docente de los estudiantes de 6to semestre de Licenciatura en Educación Primaria desde la perspectiva del docente tutor.**

Miguel Vladimir Rodríguez Aguirre

Vladimir.rodriguez@isencolima.edu.mx

Isis Nayelli Ibarra Ledesma

Isis.ibarra.gc@isencolima.edu.mx

Everardo Viera Michel

Viera.everardo@isencolima.edu.mx

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima

Línea Temática 2. Práctica docente en las escuelas normales.

### **Resumen**

La práctica docente constituye uno de los espacios de mayor importancia en la formación inicial de los docentes de educación primaria, proceso que ofrece información para describir y comprender el desarrollo del perfil de egreso del estudiante normalista. La presente investigación tiene como objetivo estudiar las percepciones de docentes tutores (maestras y los maestros titulares de grupos de primaria) sobre la formación docente de los estudiantes de 6to semestre de la Licenciatura en Educación Primaria; para ello, metodológicamente la investigación se abordó desde el enfoque cualitativo fenomenológico, aplicando una entrevista semiestructurada a cuatro docentes en servicio de Primaria que acompañan la práctica profesional de alumnos de 6° semestre con la intención de rescatar elementos relacionados con el desarrollo del perfil de egreso de los estudiantes y conocer las acciones más relevantes de la práctica docente desde el punto de vista del docente tutor. Entre los resultados recabados destacan la relevancia de la actitud positiva para el trabajo en el aula, la capacidad de atender asertivamente las observaciones,

así como la capacidad para hacer adecuaciones a la planeación y a la práctica docente, según las necesidades del contexto.

**Palabras clave:** práctica docente, perfil de egreso, formación inicial

### **Planteamiento del problema**

Investigaciones sobre la formación inicial de docentes de educación básica en México son escasas, debido principalmente a dos factores; el primero, se relaciona con la incorporación relativamente reciente de las Escuelas Normales a la Educación Superior en 1984, asumiendo con ello las funciones elementales propias de este nivel educativo: docencia, la investigación y la difusión cultural, así como estrategias para la generación y divulgación del conocimiento (Cuevas y Moreno, 2022), tareas que no han tenido el desarrollo esperado debido a la falta de presupuesto y autonomía.

El segundo refiere a los constantes cambios de planes de estudio, por citar un ejemplo, el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria ha tenido tres reformas en la última década (2012, 2018 y 2022), lo cual complica la investigación y evaluación de los procesos de formación de las y los maestros. En este sentido, Cuevas y Moreno (2022) señalan que los esfuerzos por mejorar la formación inicial de docentes se han centrado en las reformas curriculares y en programas de fortalecimiento presupuestal, pero no han sido suficientes, pues los resultados no logran sostenerse en el tiempo pese a que esta etapa de formación de los docentes es un factor de primer orden para la mejora de la educación de un país.

Un elemento invisibilizado en las investigaciones educativas de corte positivista es la gran influencia que ejercen los contextos sociales en la construcción de significados durante los procesos educativos, los cuales se desarrollan por medio de la interacción social, donde el sujeto configura y resignifica su sistema de creencias, percepciones, ideologías y paradigmas de pensamiento.

Algunas investigaciones de corte sociológico y fenomenológico, han buscado comprender la construcción de significados sobre la docencia en su formación inicial y su impacto en el desempeño profesional, al respecto García-Carmona et al. (como se citó en Aguilar-Correa 2017) plantea que:

Comprender los significados que posee el profesorado respecto de lo que implica ser profesor o profesora es un factor relevante acerca de lo que ocurrirá en la enseñanza. El pensamiento del personal docente, y en concreto, sus teorías, ideas, creencias y modelos guían su labor y condicionan, de manera significativa, los acontecimientos que ocurrirán en el aula (Aguilar-Correa, 2017, párr. 3).

Así pues, esta visión busca dejar de lado la visión positivista para centrarnos en el humanismo esencial, desde la construcción de significados producto de la experiencia personal, contextos, sistema de valores y la formación en la Escuela Normal para identificar cómo, estamos formando a los futuros docentes de educación primaria. Para ello es fundamental estudiar las percepciones y opiniones de los docentes tutores de los grupos de educación primaria en los cuales los estudiantes normalistas de 6to semestre llevan a cabo sus prácticas profesionales debido a que son ellos los detectan e identifican las fortalezas y oportunidades de mejora de los estudiantes normalistas durante el periodo de práctica con los grupos de primaria.

Derivado de la problemática, el objetivo de estudio de la presente investigación es describir las percepciones del docente tutor sobre la práctica docente de los estudiantes normalistas de 6to semestre de la Licenciatura Educación Primaria.

### **Marco teórico**

Para dar contexto es importante revisar el acuerdo 14/07/18 que da sustento al Plan de Estudios 2018 para la licenciatura en educación primaria, aún vigente para el grupo de estudio, el cual se sustenta en un enfoque centrado en el aprendizaje por competencias que busca la integración de los conocimientos, habilidades y actitudes para dar respuesta a las diferentes circunstancias o problemáticas de los contextos educativos.

El plan de estudio 2018 busca el desarrollo de un perfil de egreso específico en el estudiante normalista organizado en:

Cinco dimensiones

- 1.-Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
- 2.- Un docente organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.
- 3.-Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
- 4.-Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
- 5.-Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Siete competencias profesionales:

- 1.- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.
- 2.-Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.
- 3.-Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.
- 4.- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.

5.- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.

6.- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

7.- Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas (SEP, 2018 pp.10-12)

Tanto las dimensiones como las competencias profesionales del perfil de egreso deben de ser desarrolladas por medio de los trayectos formativos del currículum, sin embargo, el desarrollo de estos rasgos no se puede limitar solamente al trabajo en el aula en la escuela normal, la práctica docente es de suma importancia debido a que que evidencian el desarrollo de las competencias profesionales que se pretende desarrollar por medio del plan de estudios, constituyendo un espacio de:

Equilibrio entre las disciplinas científica académica que sostiene su actuar, con los diseños más propicios para lograr el aprendizaje con sus alumnas y alumnos, a fin de convertirse en un lugar para la generación y aplicación innovadora de conocimientos en la docencia y la sistematización de experiencias (SEP, 2022, p.18).

La práctica profesional en la formación inicial del profesorado de educación primaria constituye un espacio destinado para el análisis, intervención e innovación de la docencia, entendida como el conjunto de acciones, estrategias e intenciones que el sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad (SEP 2012).

Para ello es fundamental la reflexión del estudiante normalista sobre la práctica docente tomando como referencia del profesorado titular de los grupos de práctica (docente tutor) y de los docentes de la Escuela Normal. Por ello el estudio gira entorno a la percepción del docente tutor debido a que este ejerce una función de referencia que



constituye el punto de partida en el cual el estudiante normalista puede construir y reconstruir su práctica docente (SEP, 2012).

### Metodología

El enfoque del estudio realizado es cualitativo fenomenológico “su relevancia radica en investigar los fenómenos desde la experiencia vivida de los sujetos” (Castillo-López M. Et al, 2022 p.244) con el objetivo de comprender y describir la realidad de la práctica docente de los estudiantes normalistas desde la percepción que tienen las maestras y los maestros de los grupos de educación primaria donde los estudiantes normalistas llevan a cabo sus prácticas docentes por medio de la técnica de entrevista semiestructurada.

Los participantes del estudio fueron maestras titulares de grupo de dos escuelas primarias donde estudiantes de 6to. Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria realizan sus prácticas profesionales como se puede ver en las tablas 1 y 2 puede apreciarse el grado de estudios, años de servicio y de antigüedad en el centro de trabajo (CT).

Tabla 1.

Participantes en escuela 1

Escuela 1	Último grado de estudio	Años de servicio	Años de antigüedad en el CT
Docente 1	Maestría	16	14
Docente 2	Maestría	17	12

Fuente. Elaboración propia

Tabla 2.

Participantes en escuela 2

Escuela 2	Último grado de estudio	Años de servicio	Años de antigüedad en el CT
Docente 3	Doctorado	14	7
Docente 4	Maestría	19	17

Fuente. Elaboración propia.

La entrevista semiestructurada fue revisada y validada por expertos sobre el tema para constatar claridad y rigurosidad para el logro del objetivo de la entrevista. Su diseño tuvo como base en las siguientes categorías derivadas de las competencias profesionales del perfil de egreso:

- Planeación y preparación de clase.
- Metodología y estrategias de enseñanza.
- Interacción y manejo de grupo.
- Evaluación del aprendizaje
- Profesionalismo y colaboración.
- Fortaleza y áreas de mejora.

Las entrevistas fueron aplicadas en los centros escolares durante el periodo de práctica profesional en horario escolar, en la tabla 3 se muestra la programación y duración de cada sesión.

Tabla 3

Programación de entrevistas semiestructuradas

Participante	Tiempo	Fecha de aplicación
Docente 1	27 min.	11/Jun/24
Docente 2	34 min.	11/Jun/24
Docente 3	28 min.	13/Jun/24
Docente 4	27 min.	13/Jun/24

Fuente. Elaboración propia

Las entrevistas semiestructuradas fueron grabadas previa autorización de los sujetos de investigación, la transcripción se realizó tipo verbatim limpio. Para el análisis se realizó la codificación y categorización de las transcripciones con el programa Atlas.ti versión 24.1.1.

### Resultados

Descripción de los participantes:

Las participantes del estudio fueron cuatro maestras titulares de grupo de educación primaria las cuales imparten al momento de la aplicación de la entrevista los siguientes grados (ver tabla 4).

Tabla4.

Grados en los que imparten clases los sujetos de investigación

Participante	Grupo
Docente 1	1ro
Docente 2	1ro
Docente 3	3ro

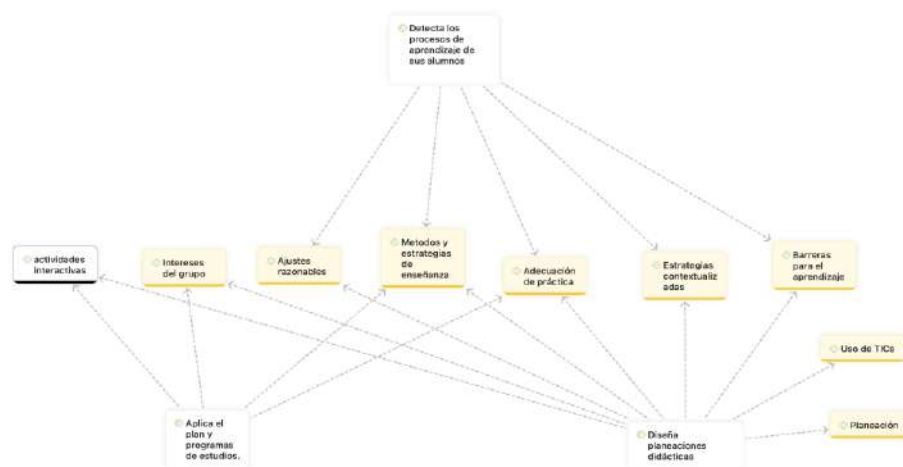
Docente 4	6to
-----------	-----

Fuente. Elaboración propia

Los hallazgos se organizaron de acuerdo las competencias profesionales del perfil de egreso del plan de estudios de la licenciatura en educación primaria 2018 como se muestra en la Figura 1.

Figura. 1

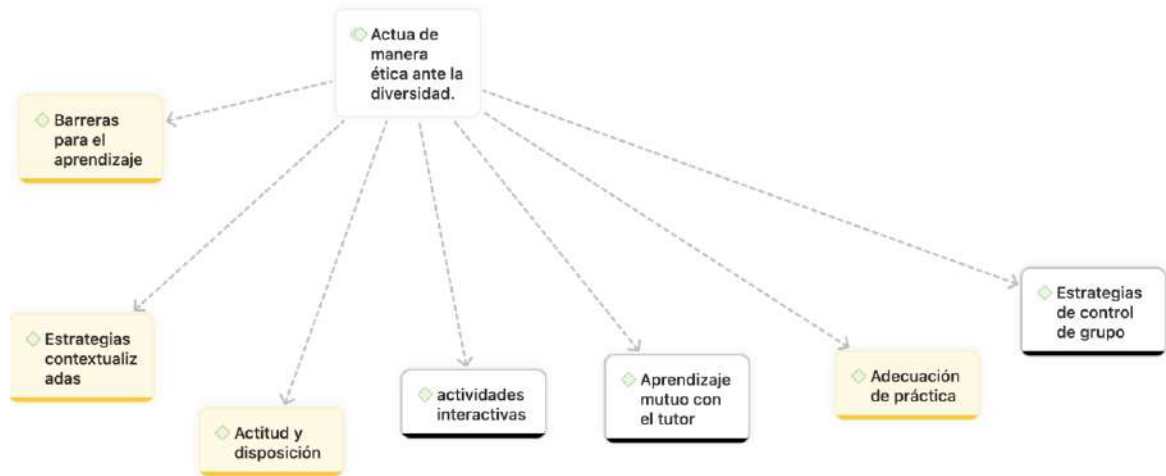
Identificación de competencias profesionales y sus relaciones.



Los resultados arrojados muestran que las competencias profesionales: “aplica el plan y programa de estudios, diseña planeaciones didácticas y detecta los procesos de aprendizajes de los estudiantes” (SEP, 2018 pp.10-12); son identificadas por los docentes titulares del grupo de práctica por medio de: implementación de actividades interactivas, diseño de actividades con base en los intereses del grupo, implementación de metodologías de enseñanza acorde al enfoque de los planes y programas de estudio vigente, adecuación de la planeación ante algún imprevisto de diversa índole, implementación de estrategias pedagógicas contextualizadas al grupo, implementación de ajustes razonables para el trabajo con alumnas y alumnos con barreras de aprendizaje y el uso de las tics en diferentes momentos de la clase.

Figura 1.1

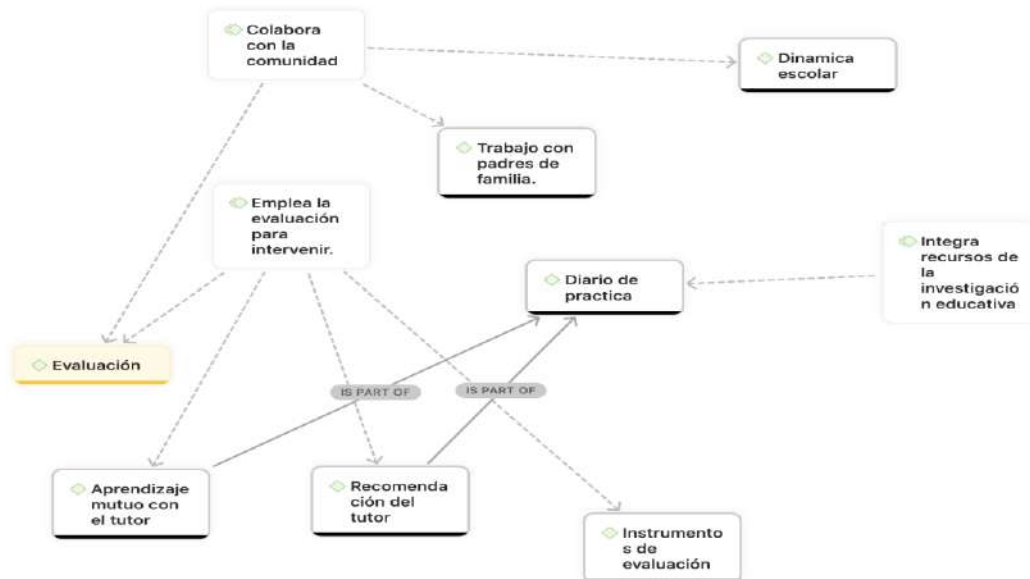
Identificación de competencia profesional y sus relaciones,



En lo referente a la competencia profesional: “actúa de manera ética ante la diversidad” (SEP, 2018 pp.10-12); la figura 1.1 detalla que las maestras entrevistadas coincidieron en que el o la estudiante normalista asignado a su grupo cuenta con actitud y disposición al trabajo, implementa actividades interactivas y estrategias didácticas contextualizadas, así también, realiza adecuaciones a su práctica de acuerdo a las características de las niñas y los niños con barreras para el aprendizaje, utiliza algunas estrategias para el control grupal y tienen un diálogo abierto para consultar dudas, intercambiar ideas o rediseñar las estrategias de enseñanza.

Figura.1.2

Identificación de competencias profesionales y sus relaciones.



La figura 1.2 muestra los elementos identificados por las docentes titulares y la relación con la competencia profesional; “colabora con la comunidad” (SEP, 2018 pp.10-12), la cual es visible por medio del trabajo que el estudiante normalista realice con los padres de familia por medio de actividades donde se necesite y se involucre su participación, así también se identifica que otro elemento que abona al desarrollo de esta competencia es el involucramiento de los estudiantes normalistas en la dinámica escolar, entendiéndose como el apoyar en todos los roles de organización que los maestros titulares de grupo desempeñan (guardias, comisiones, eventos etc.).

En lo que respecta a la competencia profesional: Emplea la evaluación para intervenir, las docentes entrevistadas manifestaron que los practicantes contaban con instrumentos de evaluación acordes a las estrategias de enseñanza, los cuales registraban en listas de control que al final de la práctica se entregaban al maestro o maestra titular del grupo (ver figura 1.2). Por otra parte, las maestras comentaron de la importancia de los momentos de retroalimentación que tuvieron con los estudiantes normalistas donde se

daban recomendaciones e intercambiaban puntos de vista, sobre saltan en este punto la importancia de atender y escuchar las observaciones realizadas.

Como último punto en lo que respecta a la competencia profesional, “integra recursos de la investigación educativa” (SEP, 2018 pp.10-12), desde la percepción las docentes titulares solo identificaron el uso del diario escolar del practicante, en el cual se registran los sucesos relevantes y de análisis de la jornada escolar, así como las recomendaciones y orientaciones de las maestras y los maestros titulares del grupo de práctica.

Los tutores docentes coinciden que los estudiantes normalistas de 6to semestre de educación primaria están en desarrollo continuo de sus competencias profesionales.

### **Discusiones y conclusiones**

Como puede observarse en los resultados presentados, el docente tutor es fundamental en el desarrollo de las competencias profesionales pues es la figura que “sintetiza y articula las diversas acciones que el estudiante de la escuela normal realiza en ámbitos reales de desempeño, a partir de ellos integra los conocimientos y los utiliza para resolver las tareas que la profesión de la enseñanza le plantea” (SEP, 2012, p. 8). Podemos afirmar entonces la importancia que tiene en la formación y desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes normalistas.

“El tutor comparte con el estudiante una vía de relación con la realidad e incluye al sujeto en esa vía por medio de la praxis” (SEP, 2012 p.23), lo que debe de llevar repensar los criterios y procesos de selección por medio de los cuales las escuelas normales asignan practicantes, así también reviste relevancia la información y el conocimiento que el docente tutor adquiere sobre el desarrollo del normalista en la práctica docente, información que la mayoría de la veces se pierde cuando no se recaba la información de manera sistemática por parte del Docente de la Escuela Normal.



Las cuatro Maestras entrevistadas manifestaron la importancia de la actitud y disposición al trabajo que deben de poseer los estudiantes normalistas para que puedan cumplir con éxito las jornadas de observación y práctica docente. En lo referente a las oportunidades de mejora se identifica el desarrollo de la seguridad personal y la capacidad de adaptación a diversos imprevistos.

El desarrollo de las competencias profesionales del perfil de egreso se manifiesta en la práctica docente del estudiante normalista, los docentes tutores identifican elementos concretos que lo evidencian desde la perspectiva personal y del contexto social donde se lleva a cabo la práctica.

El diálogo entre el docente de la Escuela Normal y los docentes tutores es fundamental para poder evaluar la práctica docente del estudiante normalista, por lo que se deben de fomentar espacios de encuentro académico para el intercambio de opiniones y perspectivas.

## Referencias

Acuerdo número 14/07/18 [Secretaría de Educación Pública]. Por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la Formación de maestras y maestros de educación básica-Anexo3. 03 de agosto de 2018.

Acuerdo número 16/08/22 [Secretaría de Educación Pública]. Por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica-Anexo 5. 29 de agosto de 2022.

Castillo López, M., Romero Sánchez, E., y Mínguez Vallejos, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241–267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>

Cuevas-Cajiga, Y. Y Moreno-Olivos, T. (2022). Estado actual de la formación inicial docente en educación primaria: Un acercamiento al caso mexicano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(112). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6792>

Secretaría de Educación Pública. (2012). El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo [Archivo PDF].  
[https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2012/programas/lepree/2ecfuy9r6x-pp\\_lepree.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2012/programas/lepree/2ecfuy9r6x-pp_lepree.pdf)

The Construction of the Psychological Meaning of the Concept of Professor by University Students of Pedagogy (C. M. Aguilar-Correa , Trans.). (2017). Revista Electrónica Educare, 21(1), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.13>

## **Experiencias en la aplicación de metodologías activas para la enseñanza de inglés en el nivel preescolar.**

Patricia Margarita Salazar García

P.salazar.garcia@estefaniacastaneda.edu.mx

Alexi Yazmín Zurita Aguilar

A.zurita.aguilar@estefaniacastaneda.edu.mx

Kenia Lizeth Ferrer García

K.ferrer.garcia@estefaniacastaneda.edu.mx

Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda

Línea Temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### **Resumen**

El presente trabajo académico describe la experiencia de estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar que realizaron el Curso-Taller “Acercamiento a la Práctica en inglés” con fundamento en el uso de metodologías activas como estrategia innovadora que permite a los niños preescolares aprender de manera efectiva y significativa. El objetivo del Curso-Taller fue propiciar en las estudiantes de 6to semestre el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes sobre el proceso de enseñanza del idioma inglés en preescolar mediante el conocimiento de principios teóricos y metodológicos establecidos en la didáctica de lenguas extranjeras con fundamento en las políticas educativas vigentes en México.

Basado en un enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico se analiza la percepción de la experiencia en la formación profesional de estudiantes que realizaron el diseño y aplicación de una situación didáctica en un contexto áulico de preescolar basada en metodologías activas como project based learning (PBL), task based learning (TBL), gamification, total physical response (TPR) y presentation practice production (PPP), mediante la aplicación de una encuesta a las participantes, identificando dos categorías de análisis, en donde se describen los beneficios, al implementar dinámicas de trabajo más significativas y motivantes; como el impacto en el desarrollo de competencias docentes en la formación de las estudiantes, la elaboración de planificaciones estructuradas y la potencialización en la comunicación con los niños, sin embargo, también se detectaron

desafíos, los cuales, se requiere seguir trabajando para posteriores experiencias de las estudiantes normalistas.

Se considera que mediante la aplicación de la propuesta pedagógica se propicia que las estudiantes normalistas trabajen en beneficio del desarrollo de los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

**Palabras clave:** metodologías activas, enseñanza de inglés, práctica profesional innovadora.

### **Introducción**

La enseñanza del inglés en el nivel preescolar enfrenta desafíos, especialmente en términos de metodologías que promuevan un aprendizaje significativo y efectivo. López-Montero (2020) afirma que enseñar inglés en la educación preescolar es esencial para el desarrollo integral de los niños, facilita la adquisición de habilidades cognitivas y lingüísticas desde una edad temprana, lo cual, tiene un impacto positivo en su rendimiento académico futuro y en su capacidad para interactuar en un mundo globalizado.

La investigación tiene como objetivo analizar las experiencias vividas de las estudiantes en la implementación de metodologías activas en la enseñanza del inglés en preescolar, principalmente desde la percepción de su efectividad, así como los desafíos, logros experimentados y la influencia en su desarrollo profesional.

Se consideran las percepciones de estudiantes de sexto normalistas durante la participación en el Curso-Taller “Acercamiento a la Práctica en inglés”, con fundamento en las políticas educativas vigentes en México, dicho taller culmina con una intervención pedagógica en un contexto áulico de preescolar como resultado de los contenidos aprendidos en el curso taller.

### **Marco Teórico**

La Secretaría de Educación Pública (2022), define que "las metodologías activas son fundamentales en la Nueva Escuela Mexicana, ya que promueven un aprendizaje significativo y contextualizado, donde el estudiante es el protagonista de su proceso educativo" (p. 15). En este sentido, se diseñó e implementó, en una institución normalista que imparte la Licenciatura en Educación Preescolar, ubicada en el norte del país, una

propuesta pedagógica para propiciar en las estudiantes normalistas el uso de estas metodologías en la enseñanza del idioma inglés en preescolar.

El fundamento principal de la propuesta pedagógica en modalidad de curso taller, propiciar la práctica en inglés de las estudiantes normalistas y propiciar la aplicación de metodologías activas para enseñanza del idioma, con la intención de promover la innovación y actualización de la intervención pedagógica en el contexto actual.

En este sentido, las metodologías activas se basan en la participación y el interés de los niños para promover un aprendizaje significativo y colaborativo a través del juego y la exploración. Villamizar (2021) afirma que las metodologías activas son una estrategia propia de la construcción de aprendizaje mediante el juego, el interés y la participación activa en el nivel de preescolar dentro de la etapa de la educación inicial, están fundamentadas desde el aprendizaje significativo, cooperativo y participativo por medio de la exploración, el descubrimiento y la diversión.

El curso taller “Acercamiento a la Práctica en inglés” estaba enfocado en desarrollar en las estudiantes normalistas la aplicación de metodologías activas para enseñanza de inglés en preescolar más comúnmente utilizadas en el aula; en este sentido, se implementaron: Project Based Learning (PBL), Task Based Learning (TBL), Gamification, Total Physical Response (TPR), Presentation Practice Production (PPP). Se eligieron estas metodologías por considerar que las aportaciones principales al aprendizaje de inglés, promueven el pensamiento crítico, la colaboración y desarrollan la motivación del niño preescolar a través del aprendizaje significativo.

Aguinsaca y Álvarez (2021) refiere que el Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL) permite que los estudiantes se conviertan en protagonistas de su aprendizaje, les brinda la oportunidad de investigar y resolver problemas reales, lo que a su vez promueve el aprendizaje significativo, la metodología se fundamenta en un enfoque constructivista, los niños construyen activamente su propio conocimiento y construcción del mundo a través de experiencias nuevas que se incorporan a los aprendizajes previos, se enfatiza una participación activa en el proceso educativo.

Es preciso mencionar, la importancia del rol del docente, debe ser capaz de propiciar espacios de aprendizaje en los niños y niñas, como lo sostiene Vergara (2021) el PBL no solo fomenta la autonomía y la colaboración entre los estudiantes, sino que también transforma el rol del docente en un facilitador que guía a los alumnos en su proceso de aprendizaje, promoviendo un ambiente de aprendizaje activo y participativo.

Una segunda metodología es TBL, que al igual que el PBL se apela a la colaboración y el aprendizaje activo. Se centra en el uso de tareas auténticas y significativas como núcleo del proceso de aprendizaje, permitiendo desarrollar habilidades lingüísticas a través de la cooperación, colaboración y interacción comunicativa. Camón (2022) menciona la metodología de Aprendizaje Basado en Tareas promueve un enfoque activo en el aula, los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje a través de la resolución de problemas y la colaboración. El punto de confluencia de estos enfoques radica en que se establece el ambiente activo y contextualizado permitiendo que los niños y niñas aprendan el idioma inglés de forma natural.

La tercera metodología es la Gamificación, Contreras y Eguia (2017) la describen como "el uso de elementos de diseño de juegos en contextos no lúdicos, con el objetivo de involucrar a los estudiantes, motivarlos hacia el aprendizaje de la lengua extranjera y promover la resolución de problemas" (p. 12); es preciso incorporar elementos clave y dinámicas de juego esto con el fin de aumentar la motivación de los y las estudiantes, además de la participación activa y el aprendizaje cooperativo, se involucra el esfuerzo continuo de los participantes, lo que hace que esta forma de intervención educativa sea más motivante.

Las últimas estrategias metodológicas son Total Physical Response y Presentation Practice Production. La primera, se refiere al aprendizaje basado en la coordinación del lenguaje y la acción física, Villamericas (2020) menciona que "el método TPR se centra en el aprendizaje de la lengua extranjera desarrollando competencias lingüísticas mediante la escucha activa y el habla, donde la expresión corporal juega un papel fundamental" (p. 5). Usar TPR en el aula preescolar facilita el aprendizaje de nuevas palabras y conceptos a través de acciones físicas, lo que mejora la comprensión y retención de los niños pequeños, al igual

que los métodos anteriores, hace el aprendizaje más dinámico y divertido fomentando la participación activa.

Finalmente, la metodología PPP, su estructura y perspectiva sigue siendo relevante en el aula preescolar; según González (2021), "... se estructura en tres fases: presentación del nuevo contenido, práctica controlada y producción libre, lo que permite a los estudiantes asimilar y utilizar el lenguaje de manera efectiva" (p. 45).

Esta aplicación en el aula determina un enfoque más controlado del aprendizaje del idioma inglés al direccionar la atención de los niños a una propuesta de contenido específica, la propuesta de actividades para la secuencia didáctica debe ser dinámica y participativa; se debe fomentar la creatividad de aplicar lo aprendido en la etapa de producción de una forma más libre.

La inmersión del proceso educativo de las estudiantes de sexto semestre en el aprendizaje y aplicación de metodologías activas, permitió que se llevaran a cabo actividades teórico-prácticas como referente para su aplicación y desarrollar habilidades docentes de planificación e intervención en el aula preescolar. Como menciona García (2021) la capacidad de realizar planeaciones adecuadas es fundamental para las alumnas normalistas, les permite estructurar su práctica docente de manera efectiva y responder a las necesidades de sus estudiantes. Es importante promover la actualización docente desde la formación inicial para que se amplíe su perspectiva y posibilidades de profesionalización en el campo de acción.

Descripción de la Propuesta Pedagógica:

El programa educativo diseñado para este curso taller está conformado por tres unidades de aprendizaje divididas estratégicamente para acercar gradualmente a estudiantes dentro de su formación inicial de docentes a la práctica educativa en inglés en un contexto real. El siguiente esquema muestra el orden secuencial de la organización:

Tabla 1.

Contenido temático "Acercamiento a la práctica en inglés"

Unidad de aprendizaje 1
-------------------------



Panorama de la enseñanza del idioma inglés en México: Marco Legal
Metodologías activas para la enseñanza de inglés
Ambientes de aprendizaje
Planeación didáctica
Diseño de Material didáctico
Unidad de aprendizaje 2
Reflexiones acerca del acercamiento al contexto áulico (En función de la visita previa)
Microenseñanza: ejercicios de autoevaluación y coevaluación
Unidad de aprendizaje 3
Preparación para la Jornada de Práctica Profesional
Práctica Profesional
Análisis y reflexión del trabajo docente

Nota: Elaboración propia, 2024

El propósito de la unidad de aprendizaje uno es desarrollar en las estudiantes competencias pedagógicas que les permitan comprender y aplicar el marco legal de la enseñanza del idioma inglés en México, implementar metodologías activas y crear ambientes de aprendizaje efectivos, así como planificar y diseñar material didáctico de manera eficiente para mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en contextos preescolares. En este periodo de instrucción se implementaron actividades teórico-prácticas para que las estudiantes conocieran el panorama de la implementación de metodologías activas: PBL, TBL, TPR, Gamification, PPP (metodologías más apropiadas para el diseño de un plan de trabajo para realizarse en niños de preescolar).

El propósito de la segunda unidad consiste en la implementación de ejercicios de microenseñanza, incluyeron procesos de autoevaluación y coevaluación, en donde las estudiantes tuvieron la oportunidad de realizar en el aula de la institución una simulación de implementación de la situación de aprendizaje diseñada en la unidad 1 cuidando los aspectos del rigor de la metodología activa expuesto en el plan de trabajo realizado en la unidad 2 de aprendizaje. Con esta técnica formativa se ofrecieron numerosos beneficios a las estudiantes, permitiéndoles mejorar sus habilidades pedagógicas en un entorno controlado y seguro.

En la unidad de aprendizaje 3 se llevó a cabo la intervención didáctica pedagógica en un jardín de niños de la localidad, donde las estudiantes desarrollaron habilidades para la gestión educativa, al solicitar el espacio para realizar su práctica, también la colaboración y comunicación con la docente para acordar el tema a planificar y atender al contenido. En esta intervención, las estudiantes pusieron en práctica sus competencias docentes inherentes a su formación como los conocimientos adquiridos en el uso de metodologías activas aplicadas en un contexto real de jardín de niños, experiencia que coadyuvó al desarrollo de competencias profesionales de manera significativa. Así como lo refiere Martínez (2019) "la experiencia práctica en el aula no solo contribuye al desarrollo de competencias pedagógicas, sino que también fortalece la identidad profesional del docente, preparándolo para enfrentar los retos del entorno educativo" (p. 30).

### **Metodología**

El presente trabajo de investigación está dirigido a analizar las experiencias en el contexto educativo con el objetivo de interpretar la percepción de las participantes, mediante el enfoque cualitativo; Vasilachis de Gialdino (2006) menciona que "la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas" (p. 24). El diseño fenomenológico permitió explorar las experiencias vividas de las estudiantes con respecto de la percepción en la aplicación de metodologías activas, aprendidas en el curso taller, en el contexto áulico de preescolar. Como lo refieren Hernández, et. Al. (2014) "en el diseño fenomenológico el investigador identifica la 'esencia'

de las experiencias humanas sobre un fenómeno descrito por los participantes" y "el propósito principal es explorar, describir y entender lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno" (p. 493).

En relación a las participantes son 40 alumnas que pertenecen al sexto semestre de la LEP, realizaron el curso- taller "Acercamiento a la práctica en inglés", se utilizó un muestreo intencional de nueve estudiantes que destacaron por sus reflexiones críticas acerca de la práctica, para asegurar que los participantes tuvieran experiencias relevantes con las metodologías activas. Pérez (2019) considera que esta técnica permite al investigador elegir a los sujetos que considera que pueden proporcionar la información más relevante para el estudio.

En este sentido, se diseñó una encuesta actitudinal para la recopilación de experiencias de las estudiantes, misma que se validó mediante el juicio de expertos, con la participación de tres formadores de inglés con experiencia en el uso de metodologías activas, realizando ajustes a los indicadores para identificar de manera más adecuada las experiencias de las estudiantes.

Se realizó la aplicación de la encuesta para recopilar datos cuantitativos y cualitativos a las nueve estudiantes del muestreo intencional. López (2019), considera que la encuesta se utiliza frecuentemente en investigaciones sociales para entender cómo se sienten las personas respecto a ciertos temas, facilitando la identificación de tendencias y patrones en las respuestas.

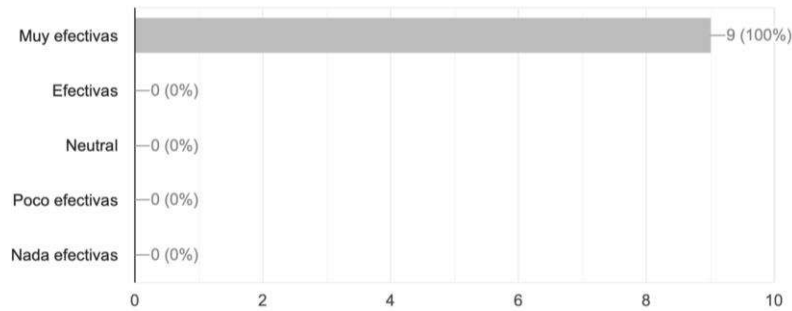
### **Análisis de Datos y Resultados**

Se identificaron dos categorías mediante el análisis de las encuestas: a) Percepciones sobre la efectividad de las metodologías activas" y b) Desafíos y logros experimentados".

La primera categoría "Percepciones sobre la efectividad de las metodologías activas", identifica que la totalidad de las participantes consideran que son muy efectivas y las recomendarían para otros cursos de formación.

Figura 1.

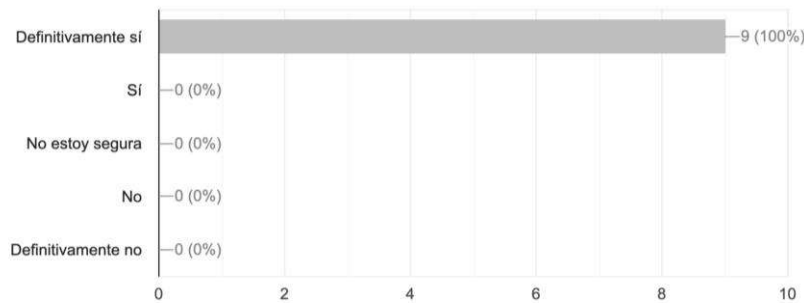
Opinión de las participantes acerca de la efectividad de las metodologías activas (PBL, TBL, TPR, Gamification, PPP) para el aprendizaje de inglés en preescolar.



Nota: Elaboración propia, 2024.

Figura 2.

Opinión de las participantes acerca de si recomendarían el uso de metodologías activas en otros cursos de formación docente.



Nota: Elaboración propia, 2024.

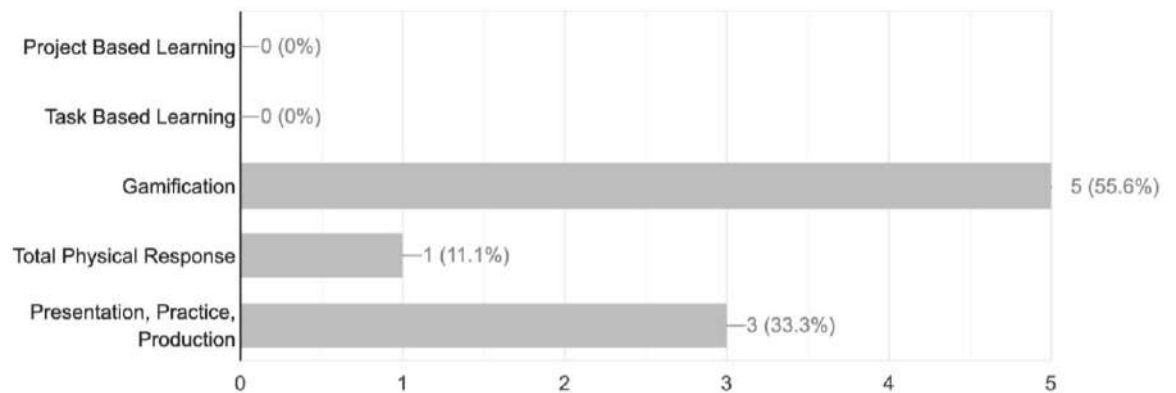
Se cuestionó a las estudiantes acerca de cuál de estas metodologías propuestas consideraban más efectiva, en este sentido, se identificó que el 55.6% consideró que la gamificación, manifestaron que la consideran más efectiva porque son actividades dinámicas y divertidas, promueven el interés y la motivación de los niños, considerando que tienen mayor efectividad cuando se combinaba con el método PPP.

El 33.3% contestó que la PPP, debido a que método más sistematizado, lo cual, permitía una planeación y organización más controlada por parte del docente, que propiciaba un producto tangible de aprendizaje y que promueve el error-corrección, acción que conducía a los niños a la reflexión. Finalmente, el 11.1% de la muestra afirmó que el

TPR, se dio mayor comprensión, adquisición de conceptos y memorización en un ambiente dinámico y motivador.

Figura 3.

Opinión de las participantes acerca de cuál de las metodologías activas propuestas consideran más efectiva.



Nota: Elaboración propia, 2024.

En relación a los beneficios que consideran en su práctica profesional, la aplicación de las metodologías activas en el aula preescolar, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 2.

Beneficios del uso de las metodologías activas en la enseñanza de inglés.

Potencializa el aprendizaje y comprensión de vocabulario
Establece vínculos más sólidos docente - alumnos
Brinda experiencias más significativas
Permite identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de los niños así como sus gustos e intereses
Permite reconocer fortalezas y áreas de oportunidad de docentes en su práctica profesional
Promueve el interés y motivación de los niños para aprender

Brinda un ambiente de aprendizaje divertido y dinámico
Se reduce el temor a la práctica en el idioma inglés

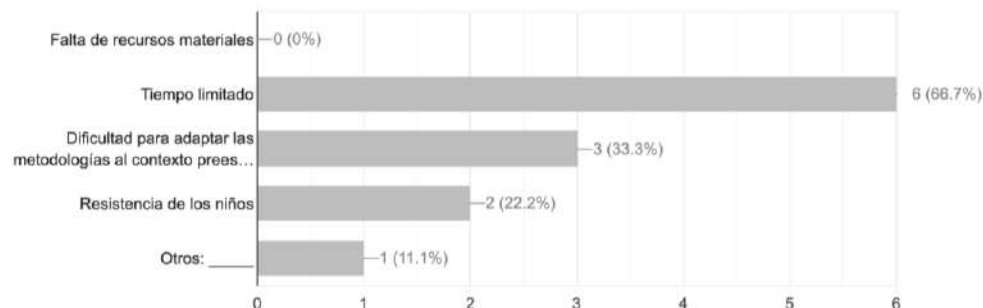
Nota: Elaboración Propia, 2024.

En este sentido, se identifica que las estudiantes consideran distintos beneficios que realizar un práctica en inglés, aplicado en contextos reales, fortaleciendo su formación inicial, no solo aplicando actividades en su lengua materna, si no también, considerando un segundo idioma (inglés).

La categoría de análisis “Desafíos y Logros Experimentados”, identificaron los desafíos enfrentados en la práctica profesional en inglés para lo que se obtuvo una respuesta de 66.7% de las estudiantes, consideran que el tiempo es un factor que limita la aplicación de las actividades, debido a que fue es muy poco lo que se tiene destinado a la práctica del segundo idioma, el 33.3% identificaron dificultad para adaptar las metodologías activas al contexto escolar, considerando un desafío alto para la adaptación a un contexto real, finalmente, el 22.2% identificó que la resistencia por parte de los niños para trabajar mediante el uso de una segunda lengua y 11.1% atribuyen estos desafíos a factores como el poco conocimiento previo de los niños y la inasistencia de los alumnos a las instituciones de preescolar.

Figura 4.

Desafíos enfretados por las participantes al aplicar las metdologías activas en la práctica de inglés.

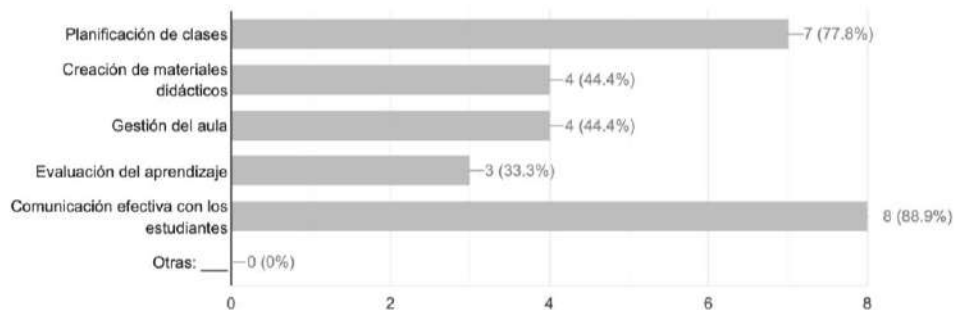


Nota: Elaboración propia, 2024.

En relación a las habilidades adquiridas con el uso de las metodologías activas, se posiciona en primer lugar la planificación de clases (77.8%); con igual porcentaje consideraron a la creación de materiales didácticos y la gestión del aula (44.4%), y finalmente la evaluación del aprendizaje con un 33.3%.

Figura 5.

Habilidades específicas que las participantes consideran mejoraron al aplicar metodologías activas en el aula.



Nota: Elaboración propia, 2024.

## Discusión

Los resultados obtenidos reflejan una clara percepción positiva sobre la efectividad de las metodologías activas en la enseñanza del idioma inglés en el aula preescolar. La unanimidad en la valoración de estas metodologías como “muy efectivas” sugiere que las participantes reconocen su potencial para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la preferencia de la gamificación seguida por el enfoque PPP, resalta la importancia de la motivación y el interés en el aprendizaje de los niños, elementos fundamentales en la educación infantil.

Los beneficios identificados en la Tabla 2 evidencian que las metodologías activas no solo contribuyen al aprendizaje de vocabulario, sino también fortalecen la relación docente-alumno y crean un ambiente de aprendizaje más significativo. Los hallazgos son coherentes con la literatura, promueven una mayor participación y compromiso por parte de los educandos. La identificación de habilidades obtenidas específicamente en comunicación y planificación, indica que las participantes están desarrollando competencias clave que pueden enriquecer su práctica profesional.

Es preciso mencionar también que, al ser una nueva experiencia en la formación inicial docente, se identifican desafíos (tiempo limitado, la adaptación, una formación



continua y el desarrollo de estrategias que permitan a los docentes implementar las metodologías de manera efectiva), mismas que posteriormente requieren atención y estrategias adecuadas para mejorar su efectividad

### **Conclusiones**

El estudio demuestra un impacto positivo tanto en su formación inicial docente, así como el beneficio de promover el aprendizaje de un segundo idioma en los y las niñas de nivel preescolar. Las experiencias reportadas sugieren que la implementación de estas metodologías puede ser una herramienta valiosa para mejorar la calidad de la educación preescolar en México.

El curso taller “Acercamiento a la Práctica en inglés” permitió a las estudiantes en formación analizar los métodos activos más eficaces para diseñar una clase de inglés dinámica, interactiva y significativa partiendo del conocimiento de las características de su grupo de práctica, lo cual, derivó en una experiencia enriquecedora en su formación profesional con aprendizajes y desafíos.

Las interrelaciones entre las metodologías activas y las competencias desarrolladas fueron evidentes en los resultados obtenidos, los beneficios del uso de metodologías se pueden analizar desde el impacto en el aprendizaje del idioma en los niños preescolares al implementar dinámicas de trabajo más significativas y motivantes; como el impacto en el desarrollo de competencias docentes en la formación de las estudiantes, como la elaboración de planificaciones más estructuradas y la potencialización en la comunicación con los niños, características que definitivamente serán fortalezas para el ejercicio futuro de su profesión.

Finalmente, se concluye que la institución normalista se encuentra propiciando experiencias innovadoras relacionadas al desarrollo de competencias profesionales, permitiendo que las docentes en formación apliquen el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, promoviendo aprendizaje significativo en el nivel preescolar, convirtiendo al estudiantado en los protagonistas de su proceso educativo.

## Referencias

Aguinsaca, J., & Álvarez, M. (2021). Aprendizaje Basado en Proyectos una propuesta de enseñanza para Ciencias Naturales en Educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 7068-7081.

[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i6.9229](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9229)

Camón Mur, A. (2022). *Las Metodologías Activas en Educación Infantil*. Trabajo de Fin De Grado, Universidad de Huesca.

<https://zaguan.unizar.es/record/118369/files/TAZ-TFG-2022-2430.pdf>

Contreras Espinosa, R. S., & Eguia, J. L. (Eds.). (2017). *Experiencias de gamificación en las aulas*. Instituto de la Comunicación (incom-UAB).

[http://incom.uab.cat/download/ebook\\_gamificacion.pdf](http://incom.uab.cat/download/ebook_gamificacion.pdf)

García, L. (2021). La importancia de la planeación en la formación docente. *Revista de Educación y Formación Docente*, 5(1), 10-20.

<https://www.revistaeducacionydocencia.com/articulo/planeacion>

González, M. (2021). Metodologías activas en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de Educación y Aprendizaje*, 12(3), 40-50.

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/metodologias-activas/>

López-Montero, R. (2020). *Enseñanza del inglés a nivel preescolar en un contexto de Educación pública*. Scielo Costa Rica.

<https://www.scielo.sa.cr/pdf/rcp/v10n3/rcp103.pdf>

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

López, R. (2019). Técnicas de recolección de datos en estudios de opinión. *Revista de Metodología de la Investigación*, 8(1), 30-40.

<https://www.revistametodologia.com/articulo/tecnicas-recoleccion>

Martínez, A. (2019). Importancia de la práctica profesional en la formación inicial de docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 12(3), 25-35.

<https://www.revistainvestigacioneducativa.com/articulo/importancia-practica-profesional>

Pérez, M. (2019). Estrategias de muestreo en investigación cualitativa. *Revista de*

metodología de la Investigación, 5(2), 40-50.

<https://www.revistametodologia.com/articulo/estrategias-de-muestreo>

Secretaría de Educación Pública. [SEP] (2022). Programas de estudio 2022: Nueva Escuela Mexicana. <https://www.gob.mx/sep/documentos/programas-de-estudio-2022>

Vergara Ramírez, J. (2021). Un aula, un Proyecto: el ABP y la nueva educación a partir De 2020. *Revista De Investigación E Innovación Educativa*, 1(1), 41–45.

<https://doi.org/10.59721/rinve.v1i1.7>

Villamericas, M. (2020). El uso de la metodología 'Total Physical Response' (TPR) en un contexto de enseñanza de idiomas. Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/42969/TFG-G4332.pdf?Sequence=1>

Villamizar Cañas, M. (2021). Metodologías activas a través del juego y el interés de los Niños y niñas de 5 a 6 años en Preescolar. *Educación*, 45(2), 566-576.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44066178020>.

## Proyectos de la NEM en Secundaria. Experiencias del campo formativo: Saberes y pensamiento científico.

Jania Guadalupe Mendoza Ramírez

Jania.mendoza.ramirez@bycened.mx

Salvador Gómez Lozano

Salvador.gomez.lozano@bycened.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

Este informe de prácticas profesionales muestra las experiencias docentes en la aplicación del Plan de Estudios 2022 en el ciclo escolar 2023-2024 en secundaria sobre la Nueva Escuela Mexicana (NEM), desde la perspectiva de la docente en formación y su docente titular de la práctica profesional en el último semestre de formación inicial de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria. Bajo una metodología paradigmática sociocrítica y con enfoque cualitativo, se analizaron las experiencias con la investigación-acción, recopilando información a través de la observación participante, el análisis del desempeño y con instrumentos como la entrevista semiestructurada, el registro anecdótico y la escala estimativa. El pretexto didáctico como un nuevo concepto que enlaza el diseño y práctica de los proyectos didácticos que propone la NEM y que crea las condiciones necesarias para partir del enfoque comunagógico y de las prácticas sociales de los estudiantes para la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento crítico en el campo formativo: saberes y pensamiento científico, se diseñaron las estrategias de intervención empleando la metodología didáctica de Aprendizaje Basado en Indagación con énfasis en STEAM desde la perspectiva teórica de Paulo Freire, De Sousa Santos, Piaget, Vygotsky y Ausubel.

**Palabras clave:** Nueva Escuela Mexicana (NEM), Pretexto didáctico, Proyectos didácticos, Aprendizaje Basado en Indagación, Plan de estudios 2022, investigación-acción.

## **Planteamiento del problema**

La NEM como modelo educativo vigente, ha venido a transformar la currícula educativa de observancia nacional obligatoria, lo que ha implicado un proceso de capacitación magisterial para comprender el enfoque epistemológico del aprendizaje y su forma didáctica de promoverlo bajo este nuevo enfoque humanista-sociocrítico.

La falta de capacitación asertiva ha ocasionado que los docentes de secundaria no cuenten con la preparación completa y amplia para un buen diseño, implementación y evaluación del trabajo de enseñanza- aprendizaje por medio de proyectos, pues se tenía una manera de planear apegada al enfoque por competencias, y de forma repentina, se solicita transitar a una planeación por medio de proyectos para el desarrollo de capacidades.

Entre los mayores retos que se han identificado en los docentes ante la dinámica de trabajo de la NEM, es la actitud y la disposición de trabajar en equipo, así como en el diseño y aplicación de proyectos por campos formativos; actualmente se ha vuelto un reto trabajar de forma holística e interdisciplinar en este nivel educativo. Respecto al trabajo colaborativo por academias de campos formativos o interacademias, la realidad en las secundarias es que no se tiene el tiempo suficiente al momento de trabajar de manera colectiva, pues en secundaria, se trabaja por horas, se cuenta con un maestro para cada asignatura, lo que resulta complicado a la hora de coincidir en los horarios, esto ocasiona que el único momento en el que se comparten ideas para la elaboración del proyecto o el codiseño curricular sea en el CTE.

También, se han identificado dudas de los docentes en servicio manifestadas en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) sobre la manera correcta de planear.

Ante esta problemática, surgen las siguientes preguntas generadoras y los objetivos de la intervención: ¿Será la NEM el modelo educativo y la metodología para dar solución a los problemas de aprendizaje de los alumnos de educación básica del sistema educativo mexicano? ¿De qué manera el trabajo por proyectos contribuye en el aprendizaje de los

estudiantes en el marco de la NEM, específicamente para aprender matemáticas? ¿Qué elementos debe tener un proyecto didáctico conforme a lo estipulado en NEM para la enseñanza de las matemáticas en educación secundaria? ¿Cómo favorece la metodología basada en indagación con enfoque STEAM en el campo formativo de Saberes y pensamiento científico para promover la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en tercer grado de secundaria?

Los objetivos planteados para la intervención fueron:

- Elaborar propuestas de intervención didáctica para mejorar los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) de los estudiantes de tercer grado de secundaria, a través de la aplicación de proyectos en el campo formativo Saberes y pensamiento científico que propone el modelo educativo vigente de NEM.
- Promover la interculturalidad y el pensamiento crítico a través de las estrategias de intervención didáctica en la clase de matemáticas, que propone el enfoque de la pedagogía crítica de la NEM.

Fundamentación teórica

En mayo de 2019, se reestructuró el artículo 3ro. Constitucional respecto al enfoque y a los criterios filosóficos y legales del sistema educativo mexicano, siendo ésta una modificación importante que requiere una observancia pedagógica por parte de los docentes para garantizar los preceptos ahí especificados. Algunos cambios fundamentales versan sobre: garantizar el interés superior de la niñez; cambiar calidad por excelencia; transitar de competencias a capacidades con enfoque de derechos humanos e igualdad sustantiva; así como la promoción de los criterios de inclusión e interculturalidad.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM)

Se define como un modelo educativo, un conjunto de reglas que guían los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un modelo educativo está conformado por normas que establecen cómo deben ejercer la enseñanza los profesores y qué herramientas deben utilizar para enseñar. Tiene tres componentes esenciales: la filosofía, la legalidad, y el plano curricular y didáctico.

Este modelo educativo se caracteriza por una estructura abierta que integra a la comunidad. Prioriza la atención de poblaciones en desventaja (por condiciones económicas, geográficas, ideológicas, culturales y sociales), con la finalidad de brindar los mismos estándares, para garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje a todas y todos los mexicanos. Garantiza condiciones de excelencia en el servicio educativo que proporciona en cada nivel, modalidad y subsistema, así como en cada localidad, municipio y entidad con el fin de lograr el bienestar y la prosperidad incluyente pese a las carencias de infraestructura o de recursos, transitando en ver la excelencia como alcanzable en las prácticas ordinarias de las escuelas en sus contextos específicos aprovechando al máximo los recursos del entorno aun cuando sean limitados, a esto le llama territorialidad y se apega a la teoría del aprendizaje situado y diferenciado. (SEP, 2019, p.4)

Con la NEM se busca enseñar desde la perspectiva de los derechos humanos y, sobre todo, del derecho a la igualdad en la educación, es decir, que todas las personas deben tener el acceso a la misma cantidad y calidad de oportunidades para aprender. Un cambio sustancial en este modelo, es que el profesor deja de ser aplicador del currículo y de los programas de estudio únicamente, para convertirse en un profesional del diseño curricular, emanando de su experiencia profesional y metodológica, de la reflexión constante de su práctica docente y de sus habilidades investigativas, un codiseño de la currícula educativa desde una perspectiva integral, innovadora y funcional para el estudiantado que se atiende en las aulas. La concreción curricular se alcanza en el diseño del programa analítico y su interrelación con el programa sintético.

Integra las asignaturas en cuatro campos formativos holísticos: Saberes y pensamiento científico, Lenguajes, Ética, naturaleza y sociedades y De lo humano y lo comunitario. Contempla siete ejes articuladores: Artes y experiencias estéticas, interculturalidad crítica, Apropiación de las nuevas culturas a través de la lectura y escritura, Inclusión, Igualdad de género, Pensamiento crítico y Vida Saludable. Estos ejes articuladores pretenden realizar la labor de transversalizar los contenidos, pero también integrarlos para



que tengan secuencia lógica y relación con el enfoque filosófico crítico que se promueve en la NEM.

### Enfoque filosófico de la NEM

La filosofía que enmarca a la NEM parte de la visión humanista y de la Pedagogía Crítica de Paulo Freire.

La NEM asume la educación desde el humanismo, base filosófica que fundamenta los procesos del Sistema Educativo Nacional, permitiendo desde ella establecer los fines de la educación y los criterios para nuevas formas de enseñanza y aprendizaje; así como para vislumbrar nuevos horizontes de avance social, económico, científico, tecnológico y de la cultura en general, que conducen al desarrollo integral del ser humano en la perspectiva de una sociedad justa, libre y de democracia participativa. (Arteaga, 2014, p. 184)

La educación vista desde un paradigma de nuevo humanismo, postula a la persona como el eje central del modelo educativo. Dentro de esta perspectiva las y los estudiantes son vistos de manera integral, como una totalidad, con una personalidad en permanente cambio y constante desarrollo.

Más aún, la educación, por su carácter de derecho habilitante, es un instrumento poderoso que permite a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se encuentran marginados social y económicamente salir de la pobreza y participar plenamente en la vida de la comunidad (UNESCO, 2011).

El pensamiento crítico gestado a partir de análisis, reflexión, diálogo, humanismo y argumentación fundada para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político hace referencia a que los alumnos se conozcan a sí mismos, que sean autocríticos y tengan la capacidad de relacionarse con los demás de manera pacífica y sana, es una competencia imprescindible, ya que implica un conjunto de capacidades para saber, analizar, reflexionar, comparar, explicar, discernir y decidir sobre la información a la que accedemos. (Núñez, 2020)

Educar alumnos con un sentido de justicia social, requiere hacerle ver al estudiante de cualquier nivel educativo, que hay sectores de personas (minoritarios en gran medida) que son rechazados, excluidos y poco valorados. Tras estas ideas emancipatorias, donde la emancipación a la que se refiere la NEM es eliminar el pensamiento eurocentrista que estereotipa y que excluye, por un pensamiento y formas de comportamiento que respeta las diferencias, creencias, formas de vivir y de aprender.

Teorías del aprendizaje que se relacionan con la NEM

El constructivismo es una corriente de pensamiento que utiliza el nuevo modelo educativo, esta ha sido abordada por varios autores a lo largo del tiempo, tanto en el ámbito filosófico como en el educativo. “El constructivismo se refiere al proceso mediante el cual los individuos construyen su conocimiento a través de la interacción con el entorno” Payer, (2005).

Según lo aportado por Piaget, los estudiantes pasan por diferentes etapas de desarrollo cognitivo (sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales), durante las cuales van construyendo esquemas y estructuras mentales que les permiten comprender el mundo de manera progresiva y más compleja.

El aprendizaje significativo es un concepto clave en la teoría educativa que ha sido abordado por varios autores a lo largo del tiempo. David Ausubel es uno de los principales teóricos del aprendizaje significativo. Según él, el aprendizaje significativo ocurre cuando un nuevo conocimiento se relaciona de manera no arbitraria y sustancial con la estructura cognitiva del individuo, es decir, cuando el nuevo material se incorpora de manera significativa a lo que ya se sabe.

Jerome Bruner (2000), “el aprendizaje significativo se da cuando el estudiante es capaz de construir activamente su comprensión a partir de la interacción con el material de estudio, utilizando la exploración, la experimentación y el descubrimiento”.

Vygotsky afirma que el aprendizaje significativo ocurre a través de la interacción social y la colaboración con otros individuos más competentes. Él enfatiza la importancia de

la zona de desarrollo próximo, donde el aprendizaje es más efectivo cuando se encuentra justo por encima del nivel actual de desarrollo del estudiante, lo que requiere la asistencia y guía de un tutor o compañero más experimentado.

La enseñanza situada es un enfoque educativo que se centra en el contexto y la experiencia práctica del estudiante como parte integral del proceso de aprendizaje. Este enfoque reconoce que el aprendizaje es más efectivo cuando se presenta en situaciones significativas y relevantes para la vida real, donde los estudiantes pueden aplicar lo que están aprendiendo de manera directa. Esta idea de situar el aprendizaje sostiene que el conocimiento se adquiere mejor cuando se enseña en contextos auténticos y se integra con la experiencia del estudiante, el aprendizaje no ocurre en un vacío, sino que está influenciado por el entorno, la cultura y las experiencias personales de cada individuo.

Una de las características de la NEM, es que se basa en diversas epistemologías poco comunes o estudiadas, por ejemplo, las epistemologías del sur, que tienen un enfoque filosófico y epistemológico que surge como una crítica y alternativa al pensamiento epistemológico dominante, que tradicionalmente ha estado centrado en las perspectivas y experiencias de los países y culturas occidentales y del norte global, de los países y potencias desarrolladas con un sistema político-económico-cultural completamente distinto a los países tercermundistas como lo es México.

La pedagogía crítica de Paulo Freire es un enfoque educativo que se centra en la conciencia crítica y la acción transformadora para abordar la opresión y la injusticia social. Se basa en la idea central de que la educación debe ser un proceso liberador que permita a las personas entender y cuestionar las estructuras de poder y dominación en la sociedad. Freire creía que la educación tradicional a menudo mantenía a las personas oprimidas al no permitirles desarrollar una conciencia crítica de su realidad y al no involucrarse en la transformación de esa realidad. La mirada holística del quehacer pedagógico en las aulas cambia su visión hacia una mirada de justicia social, por ejemplo: al llegar un alumno sordo a la escuela, se piensa comúnmente en ayudarlo enseñándole a ese estudiante a comunicarse con lenguaje de señas, pero se deja de lado, el capacitar a la población que

convive con él para que la comunicación sea en ambas direcciones. Con la pedagogía crítica se busca transformar la ideología hacia “todos necesitamos aprender lengua de señas mexicana” para comunicarnos con él y con otros como él, cuando sea necesario.

### El pretexto didáctico

El pretexto didáctico se refiere a una estrategia o herramienta utilizada en el ámbito educativo para introducir o enseñar un tema específico de manera contextualizada y significativa.

Consiste en seleccionar un tema, situación, objeto o evento que despierte el interés y la curiosidad del estudiante, y que al mismo tiempo esté relacionado con el contenido que se desea enseñar. El objetivo principal del pretexto didáctico es crear un puente entre los conocimientos previos del estudiante y los nuevos conceptos que se van a abordar. Al presentar el contenido de manera atractiva y relevante para el estudiante, se facilita el proceso de aprendizaje, aumentando la motivación y el compromiso con el tema. (Gómez ,2024)

Este elemento es crucial para entretener las estrategias didácticas que el docente va a proponer para abordar un tema matemático y relacionarlo con aspectos de la vida práctica y con conocimientos de otros campos formativos o disciplinas del conocimiento.

Dentro del proceso de planeación de un docente, este ejercicio es uno de los más complejos, pues es práctico abordar un tema matemático de “Productos notables” desde una mirada práctica de las matemáticas puras, es decir, enseñar el tema mediante la resolución de múltiples ejercicios de cada caso de producto notable, hasta que el grupo domine el algoritmo y ruta de resolución, pero sin saber u observar en clase, una aplicación real de este contenido matemático en su vida ordinaria.

Las condiciones para que un pretexto didáctico sea eficaz, son:

[...] 1) Que despierte el interés entre los estudiantes. Algunas manifestaciones visibles en clase es que los alumnos presentan cara de asombro, realizan expresiones como “qué padre”, “qué interesante”, “qué divertido”. 2) Se debe generar debate o

comentarios entorno a dicho tema; causar curiosidad por explorar más del tema, comenzar charlas espontáneas o pláticas de anécdotas relacionadas con ello. 3) llamar la emoción y atención de los jóvenes, esto se refiere a que puedan recrear planes de acción conjunta para solucionar problemas, plantear propuestas desde lo que conocen y nuevas investigaciones que realizan, buscar tutoriales explicativos, preguntar y generar dudas. 4) Ser interdisciplinario; esto quiere decir que, naturalmente, el planteamiento de la propuesta didáctica debe involucrar variados conceptos y contenidos temáticos de una misma disciplina o especialidad, pero a la vez, tener que hacer uso de conceptos y herramientas de otros campos del conocimiento o de otras disciplinas y especialidades. Por último, el pretexto didáctico debe 5) involucrar actividades de vanguardia y de aplicación en la vida práctica, pues mucho se ha dicho que un causante de la desmotivación por el aprendizaje es no verle una aplicación práctica, común, inmediata u ordinaria. El didacta, debe ser muy hábil y creativo para generar actividades divertidas, que involucren tendencias tecnológicas del momento y que permitan construir el aprendizaje matemático o de cualquier otra especialidad, formalmente, sin olvidar la importancia del ambiente de aprendizaje para promover el dinamismo. Gómez (2024)

### **Metodología**

El paradigma empleado para realizar esta intervención, fue el paradigma sociocrítico y emancipador. Dicho paradigma, forma parte de una corriente teórico-metodológica dentro de la pedagogía y las ciencias sociales que busca entender y transformar las realidades sociales, políticas y culturales desde una perspectiva crítica, orientada hacia la liberación y la justicia social.

Este informe de prácticas profesionales tiene un enfoque cualitativo, que, según Hernández, Fernández & Baptista (2010), “busca comprender y profundizar los fenómenos, explicándoles desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (p.364).

De acuerdo a Bogdan & Biklen (1994) citado en Riscanevo (2017), este enfoque tiene las siguientes características: la fuente directa de los datos es el ambiente natural, constituyendo el investigador el instrumento principal; la investigación cualitativa es descriptiva; y, los investigadores cualitativos se interesan más por los procesos que simplemente por los resultados o productos.

La metodología empleada fue la investigación acción. La investigación acción en educación es un enfoque donde los profesionales del campo, como los maestros, se involucran activamente en la identificación y solución de problemas dentro de su propia práctica. Esto se logra mediante un ciclo de pasos: primero, se planifica una acción para abordar un problema identificado; luego, se lleva a cabo esa acción en el aula o contexto educativo; a continuación, se observan los resultados y se reflexiona sobre ellos de manera crítica; finalmente, se realizan ajustes y cambios en la práctica basados en esa reflexión para mejorar continuamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las técnicas empleadas en este informe fueron: la entrevista semiestructurada y la observación participante. Los instrumentos de recogida de datos fueron: el cuestionario abierto y el guión de observación.

La evaluación de la propuesta de intervención se llevó a cabo con apego a las técnicas de observación y a la de análisis del desempeño, contando con instrumentos de escala estimativa y rúbrica, así como una lista de cotejo respectivamente.

El Diseño didáctico de las actividades de intervención, se realizó con apego al Aprendizaje basado en indagación (STEAM como enfoque). Se dividen en cinco fases: 1) Introducción al tema. 2) Aquí se lleva a cabo el diseño de investigación, partiendo de preguntas específicas para un mejor desarrollo. 3) Se organizan y estructuran las respuestas a las preguntas específicas de indagación. 4) Se presentan los resultados de indagación y se elaboran propuestas de acción para resolver la problemática general identificada. 5) Se lleva a cabo la metacognición, reflexionando sobre todo lo realizado.

## Hipótesis de la acción-supuestos

El pensamiento crítico de docentes y de estudiantes de tercer grado de educación secundaria se desarrolla y potencia mediante la intervención mediadora de la futura docente de matemáticas que reconoce y se apropia del enfoque crítico de la Nueva Escuela Mexicana, proponiendo en sus clases la aplicación de proyectos que promueven las metodologías activas para la interdisciplinariedad.

## Resultados

Las estrategias de intervención didáctica que se diseñaron, se describen en el siguiente Plan de acción-intervención:

### Primera estrategia - Corazones Notables

El propósito de este proyecto fue que los estudiantes comprendieran y ejemplificaran los diferentes tipos de productos notables mediante el uso de algeblocks. Utilizando material tangible y divisiones específicas en una superficie. Al dominar el contenido, los estudiantes crearon un portarretrato con fotos significativas, relacionando la parte matemática con la temática del Día de San Valentín. El diseño de los collages fue el resultado de operar y representar algebraicamente los productos notables utilizando algeblocks.

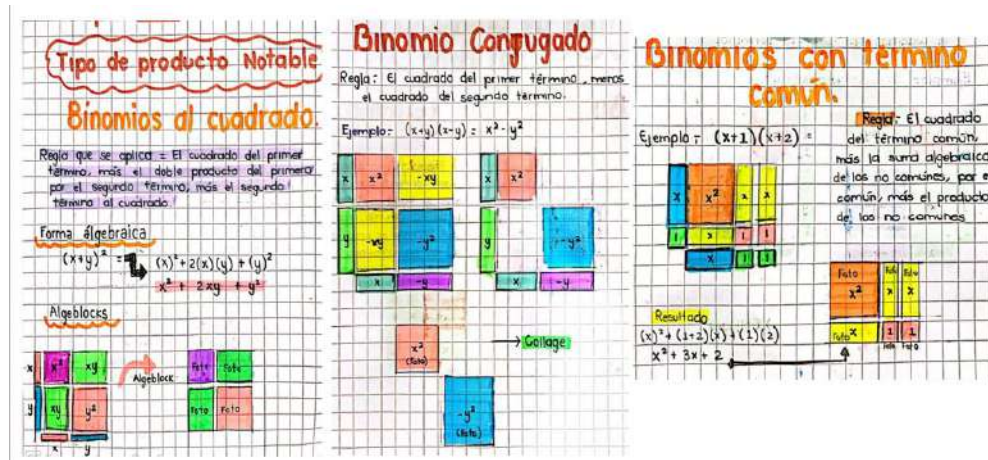
La iniciativa comenzó partiendo del pretexto didáctico, en donde se buscó cubrir cada una de sus características. Fue interdisciplinario, género debate y despertó el interés de los estudiantes, debido a que partió de situaciones relevantes y aplicadas en la vida diaria: la toma de fotografías, pues es una de las tradiciones más significativas en la celebración del día del amor y la amistad. Para la formalización del contenido matemático se hizo uso de los algeblocks.

Se abordaron cuatro tipos de productos notables en matemáticas (binomios al cuadrado, binomios conjugados, binomios con término común y binomios al cubo), utilizando tanto representaciones gráficas (con algeblocks), como procedimientos algebraicos. Se destacó la equivalencia entre ambos enfoques para los resultados matemáticos, como se muestra en la figura 1.



Figura 1

Bosquejo de la elaboración de los collages.



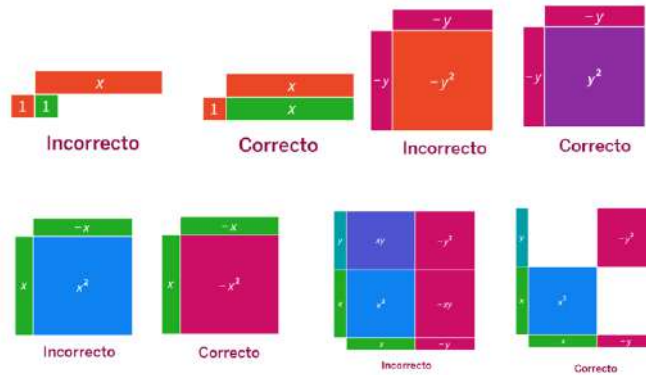
Fuente. Libreta de preparación, elaboración propia (2024)

En la Fase 1, se introdujo el tema mediante la elaboración de portarretratos y collages fotográficos, generando interés al vincular la actividad con el "Día del Amor y la Amistad", explicando el origen de esta celebración y conceptos básicos de fotografía. En la Fase 2, los alumnos trabajaron en binas con algeblocks y la aplicación Mathigon para entender productos notables, enfrentando errores conceptuales en la representación gráfica y algebraica. La Fase 3 implicó la organización de respuestas, donde se les enseñó a comparar resultados algebraicos y gráficos, formalizando el conocimiento matemático. En la Fase 4, los estudiantes presentaron sus resultados, observando que sólo los binomios al cuadrado resultaban en cuadrados perfectos, y finalmente, en la Fase 5, se realizó la metacognición con una exposición de trabajos, reflexionando sobre el aprendizaje de productos notables y evaluando la efectividad de la estrategia mediante una rúbrica.

Aunque inicialmente hubo dificultades con la comprensión de conceptos como exponentes y leyes de signos al hacer uso de los algeblocks, como se muestra en la figura 2, se realizaron ajustes para mejorar la comprensión y aplicación de las reglas algebraicas.

Figura 2

Errores presentados en el uso de los algeblocks.



Fuente. Elaboración propia (2024).

Se destacó la importancia de la metacognición y la formalización matemática para evitar errores conceptuales y mejorar la comprensión profunda. A pesar de las críticas hacia los enfoques por proyectos en la educación, se encontró que estos pueden ser efectivos para captar el interés de los estudiantes y contextualizar el aprendizaje, aunque requieren equilibrio con sesiones formales de enseñanza.

Finalmente, tras ajustes en el proyecto, los alumnos lograron presentar con éxito sus mosaicos y demostraron comprensión en la aplicación de productos notables en matemáticas.

Figura 3

Resultado final de los collages.



Fuente. Elaboración propia (2024).

## Segunda estrategia – Catapultín

En este proyecto se hizo uso de una catapulta para ilustrar y explorar las ecuaciones cuadráticas en un contexto práctico y visual. A través del lanzamiento de proyectiles, los estudiantes pudieron observar las trayectorias parabólicas y relacionarlas con las gráficas que se forman al resolver ecuaciones cuadráticas.

Para la aplicación de este proyecto, se desarrollaron diversas fases que mostraron un comportamiento activo y participativo de los alumnos. En la Fase 1, se contextualizó el concepto de la catapulta, captando la atención de los estudiantes mediante el uso de herramientas audiovisuales y el juego "Angry Birds", que facilitó la comprensión de ecuaciones cuadráticas, por su tiro parabólico. En la Fase 2, se promovió el trabajo colaborativo mediante la construcción de catapultas, lo cual demostró la aplicación práctica de conceptos teóricos. En la Fase 3, los alumnos utilizaron herramientas tecnológicas como geogebra para analizar y graficar las ecuaciones cuadráticas, desarrollando una comprensión más profunda. En la Fase 4, aunque los alumnos mostraron dificultades al resolver problemas matemáticos, se implementaron ajustes para mejorar la comprensión, como observar parábolas en la vida cotidiana. Finalmente, en la última fase, la práctica repetida permitió a los alumnos consolidar sus conocimientos y aumentar su confianza en la resolución de ecuaciones cuadráticas, destacando la relevancia de estas en contextos cotidianos y académicos.

## Tercera estrategia - Travesía Pitagórica

La "Travesía pitagórica" es una estrategia educativa que aborda el teorema de Pitágoras y las razones trigonométricas mediante la medición de alturas con un teodolito casero. En la Fase 1, se introdujo el tema con actividades prácticas usando figuras geométricas, seguido de una explicación teórica del teorema de Pitágoras. En la Fase 2, los estudiantes investigaron sobre teodolitos y construyeron uno casero, aplicando el teorema en problemas sencillos. En la Fase 3, se organizaron los datos experimentales y se explicó el uso del teodolito en mediciones reales, resolviendo problemas con el teorema de Pitágoras y razones trigonométricas. En la Fase 4, se presentaron los resultados mediante el uso práctico

del teodolito y se abordaron errores comunes. Finalmente, en la Fase 5, los estudiantes reflexionaron sobre su aprendizaje y consolidaron su conocimiento teórico a través de su aplicación práctica en la medición y resolución de problemas.

#### Cuarta estrategia - Salud socioemocional

El proyecto de salud socioemocional fomenta el desarrollo emocional de los estudiantes. Utilizando una pirámide holográfica interactiva que visualiza y representa diferentes emociones, se promovió una comprensión profunda y un manejo efectivo de las mismas. Frente a problemas comunes en secundaria relacionados con la salud socioemocional, los alumnos identificaron conductas a través de encuestas, investigaron sus causas y propusieron acciones para mitigarlas.

De manera colaborativa, construyeron una pirámide holográfica representando las principales emociones presentadas, integrando contenidos de Matemáticas (uso de figuras geométricas y representación de información), Biología (funcionamiento del cuerpo humano), Física (comportamiento de la luz y tecnología), y Química (reacciones químicas en el cerebro asociadas a emociones).

Los estudiantes colaboraron para diseñar una pirámide holográfica, basada en el principio de la difracción de la luz, que permitiera proyectar imágenes tridimensionales, proporcionando una experiencia de aprendizaje envolvente. Utilizando materiales simples como vidrio, cinta adhesiva y silicona, construyeron la pirámide, la cual proyectaba hologramas desde una tableta, facilitando la visualización de figuras geométricas y conceptos matemáticos.

La experiencia no solo fomentó el entusiasmo y la cooperación entre los alumnos, sino que también demostró ser una herramienta versátil para abordar diversos contenidos educativos, logrando así reducir las emociones negativas y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se implementaron mejoras como la creación de cajas holográficas más seguras y sencillas de construir, promoviendo la participación de todos los estudiantes en el proyecto. La iniciativa culminó en una serie de actividades colaborativas

en diferentes campos formativos, demostrando la efectividad de un enfoque educativo integrador y lúdico.

### **Discusión y conclusiones**

La NEM es una alternativa para crear estudiantes con mayor criterio, con un pensamiento crítico e intercultural que parte de la visión interdisciplinaria y que permite hacer visibles las injusticias sociales para evitarlas.

La metodología STEAM en el campo formativo de Saberes y Pensamiento Científico es una herramienta poderosa, ya que integra de manera holística la ciencia, la tecnología, la ingeniería, el arte y las matemáticas. Los procesos y estrategias propuestos en la NEM para promover la inclusión y la equidad en la educación reconocen la diversidad de los estudiantes y buscan garantizar oportunidades de aprendizaje para todos; además es pertinente para evitar un conocimiento segmentado y mucho más holista. Es necesario tener en cuenta que esta metodología puede demandar una cantidad considerable de tiempo tanto para los docentes como para los alumnos, desde la concepción de la idea hasta su ejecución y evaluación.

La transición de asignaturas a campos formativos ha sido respaldada por sólidos argumentos que reconocen la necesidad de una educación integral y contextualizada. El enfoque en el trabajo por proyectos dentro del marco de la NEM ofrece una vía efectiva para el aprendizaje de las matemáticas, fomentando el pensamiento crítico y la resolución de problemas de manera colaborativa.

Existen desafíos que van desde la capacitación docente hasta la adaptación de recursos y la participación de la comunidad educativa. Para mejorar este proceso y garantizar el rendimiento del tiempo, es fundamental contar con una buena planificación estratégica. Esto implica establecer objetivos claros y realistas para el proyecto.

Los elementos que deben tener los proyectos interdisciplinarios para la enseñanza de las matemáticas deben ser inclusivos y accesibles para todos los estudiantes, independientemente de su nivel de habilidad matemática o experiencia en otras disciplinas,



fomentando la participación y el aprendizaje colaborativo. Estos elementos combinados garantizan una experiencia de aprendizaje enriquecedora que va más allá de la mera comprensión de conceptos matemáticos, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real con confianza y habilidades interdisciplinarias.

En conclusión, si bien la NEM y sus enfoques pedagógicos representan una oportunidad prometedora para abordar los problemas de aprendizaje en la educación básica en México, su éxito dependerá de una implementación cuidadosa y colaborativa que tenga en cuenta los contextos y necesidades específicas de cada comunidad educativa.

## Referencias

Alianza para la promoción de STEM. (2019). Visión STEM para México. <https://talentoaplicado.mx/wp-content/uploads/2019/02/Visio%C3%acn-stemimpresio%C3%acn.pdf>

Anexo del ACUERDO 08/08/23 por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6 (pp. 395-412), en Diario Oficial de la Federación, 15 de agosto de 2023 (México).

Anexo del ACUERDO 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (pp. 1-8 y 64-88), en Diario Oficial de la Federación, 19 de agosto de 2022 (México).

Arteaga Ramírez, L. (2014). La filosofía y el reto de la educación latinoamericana. IXTLI –Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación. Volumen 1, Número 2. Pp. 175-186.

Barrel J. (1999). El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo. Editorial Manantial. <https://serviciosaesev.files.wordpress.com/2016/02/293316379-elaprendizaje-basado-en-problemas-john-barell.pdf>

Bisquerra, R. A. F. A. E. L., & Mateo, J. U. A. N. (2019). Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación. España: Horsori Editorial.

Bokova, I. (2010). Un nuevo humanismo para el siglo XXI. UNESCO. Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44., Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere*. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>

Chaves, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Educación*, 25(2), 59-65.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). ¡Aprendamos en comunidad! Hacia la integración curricular. Los campos formativos para comprender y transformar nuestra realidad. *Mejoredu*.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). ¡Aprendamos en comunidad! Hacia la integración curricular. Los procesos de contextualización y codiseño de contenidos. *Mejoredu*.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata. Gómez, Á. D., Montoya, S. H., & Ángel, V. E. (2005). Pensar la formación humanista en la universidad. Un acercamiento epistémico-pedagógico desde las perspectivas de Luhmann y de Morin. *Hallazgos*, (4), 85-95.

López, J. O. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista historia de la educación latinoamericana*, (10).

Vielma, E. Y Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Banduray Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37.



## El estrés dentro del dominio afectivo de las Matemáticas en Educación Secundaria

Karen Berenice Nájera García

Karen.najera.garcia@bycened.mx

Jesús Roberto Robles Zapata

Jesus.robles.zapata@bycened.mx

Salvador Gómez Lozano

Salvador.gomez.lozano@bycened.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

El siguiente estudio enmarcado desde el paradigma positivista, es cuantitativo cuasi-experimental con pre-test y pos-test que permite observar la medición del estrés generado en la clase de matemáticas y su relación con el dominio afectivo de las matemáticas en educación secundaria. El objeto de esta investigación fue determinar el nivel de estrés y los síntomas que se generan en la clase de matemáticas en los estudiantes de tercer grado de la Escuela Secundaria General No. 5 “Guadalupe Victoria”, para comprender las causas y hacer ajustes técnico-pedagógicos pertinentes para reducirlo. Los datos obtenidos de la aplicación del test se sometieron a un análisis estadístico utilizando las herramientas del software Excel, empleando la prueba de hipótesis reducción al absurdo para comprobar si hubo cambios significativos entre la primera y segunda aplicación en cuanto a la variable estudiada, por medio de la prueba t de student con un nivel de confiabilidad del 95%. La medición se enfocó en determinar la sintomatología en relación a las creencias, las emociones y las actitudes que conforman el dominio afectivo.

**Palabras clave:** estrés académico, dominio afectivo, t de student, estudio estadístico.

### Planteamiento del problema

Es una realidad que los estudiantes que transitan la etapa de la adolescencia sufren de grandes cambios en variados ámbitos de su vida, especialmente en la parte emocional. Estos

cambios emocionales se han visto maximizados por los efectos de la contingencia sanitaria provocada por la pandemia COVID-19 que llegó a México a inicios del año 2020 y obligó al confinamiento.

A mediados del año 2021, se retomó en algunas escuelas la modalidad híbrida (virtual y presencial), y, en el año 2022, se retomaron completamente las clases presenciales en todas las escuelas de educación obligatoria en el País. Desde este acontecimiento, se ha observado en los estudiantes un aumento de los problemas emocionales, entre ellos: el estrés y la ansiedad.

Aun cuando los niveles de estos parámetros medidos han incrementado en los últimos años como consecuencia de la pandemia por Covid-19 y el confinamiento, las emociones aflitivas desencadenadas se han observado en el proceso de enseñanza y aprendizaje durante las intervenciones en el aula, especialmente en el de las matemáticas en educación secundaria. Algunas de las emociones aflitivas que se experimentan en la clase de matemáticas como indicadores de estrés o ansiedad, es el nerviosismo relacionado con el temor a la asignatura o incluso, al maestro encargado de impartir la clase; por otro lado, según un blog de investigación de la Universidad Metropolitana de Monterrey (UMM, 2021), menciona que algunas de las manifestaciones de nervios extremos afectan la mente y el estado de ánimo, provocando que los estudiantes sientan inquietud, tristeza, dificultad de concentración, problemas de memoria, irritabilidad, temor por no cumplir con las responsabilidades como estudiantes, baja motivación para realizar las actividades propuestas por el docente; llegan a sentir vergüenza, humillación, presión o culpa al no entender o resolver algún ejercicio matemático de manera correcta.

En algunas entrevistas informales establecidas con los estudiantes de diferentes escuelas secundarias, durante las jornadas de práctica profesional de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria, se percibieron diferentes creencias, actitudes y emociones de los estudiantes ante el dominio afectivo de las matemáticas, en la gran mayoría las emociones y perspectivas fueron negativas; muy pocos dieron perspectivas positivas a las matemáticas en sus respuestas, debido a que mencionan sentir temor, nerviosismo y presión por la disciplina de las matemáticas.

Además, que en todas las instituciones en las que se ha estado realizando la práctica profesional, se ha detectado que las áreas especializadas en atender estas problemáticas, como lo es el departamento de psicología y el de trabajo social de las instituciones (USAER), han tenido una gran demanda de estudiantes con problemas socioemocionales y, a causa de ello, ha incrementado la depresión en los estudiantes, según las versiones vertidas en las entrevistas diagnósticas de acuerdo con el contexto escolar.

En México, se refiere que la asignatura de matemáticas en nivel Secundaria es comúnmente relacionada con: la complejidad, dificultad, conjunto de datos o problemas que no tienen aplicación en la vida cotidiana, entre otros pensamientos, que, en su mayoría, son negativos (Larracilla, et al, 2019). Esto ha generado como consecuencia que muchos de los jóvenes del país que desean estudiar alguna carrera, opten por profesiones relacionadas al ámbito humanista (medicina, psicología, trabajo social, derecho, etc.), creyendo que están completamente deslindadas de las matemáticas y que si se deciden por esas carreras profesionales, no volverán a sentir estrés o ansiedad por la disciplina, lo cual es una falsa creencia, ya que las matemáticas son la base para que la mayoría de las cosas existan y tengan una perfecta estructura en el mundo.

Debido a lo anterior, se pretende determinar el nivel de estrés y los síntomas que se generan en la clase de matemáticas en los estudiantes de tercer grado de secundaria de la Escuela General No. 5 “Guadalupe Victoria” para comprender las causas y hacer los ajustes técnico-pedagógicos pertinentes para reducirlo, así, es necesario conocer los niveles de estrés presentes en los alumnos de tercer grado de secundaria relacionados con la disciplina matemática, mediante la utilización de un test. Identificar los síntomas y manifestaciones que presentan los alumnos durante las clases de matemáticas y establecer las características de una estrategia didáctica dirigida a disminuir el estrés y sus síntomas durante el abordaje de contenidos matemáticos.

### **Marco teórico**

Centrándose en las ideas de la teoría del Aprendizaje Sociocultural de Vygotsky, que fue desarrollada a principios del siglo XX (1978) donde enuncia que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo ocurren a través de la interacción social y cultural, se menciona que el

conocimiento es un fenómeno profundamente social, que las experiencias sociales que vive el individuo moldean las formas de pensar e interpretar el mundo, y dentro de esta experiencia, el lenguaje juega un papel fundamental en una mente formada socialmente.

Por ello, la propuesta didáctica para disminuir el estrés académico en esta investigación está fundamentada en los principales postulados del enfoque sociocultural de Vygotsky, puesto que los procesos cognitivos están intrínsecamente vinculados con las motivaciones y afectos, por lo que el aprendizaje impacta tanto en la personalidad como en los conocimientos, hábitos y habilidades del estudiante.

Otra de las teorías que sustentan la investigación, es la teoría del Aprendizaje Significativo que hizo David Paul Ausubel en 1963, que ante el enfoque conductual con el que se estaba enseñando en ese entonces, planteó una propuesta de un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en el descubrimiento, el cual privilegiará el activismo en donde se aprende aquello que se descubre.

Para reducir los niveles de estrés, es importante considerar la teoría del aprendizaje significativo debido a que los nuevos planes y programas de estudio vigentes, hacen referencia a implementar planeaciones y estrategias didácticas en las que el alumno construya su propio aprendizaje y el docente tome el papel de guía en este proceso del estudiante.

La teoría de la inteligencia emocional ha sido estudiada por grandes investigadores, que en los últimos años ha tomado más relevancia. Peter Salovey y John Mayer en 1990 (Dueñas, 2002), plantearon que la inteligencia emocional consistía en la capacidad que posee y desarrolla la persona para supervisar tanto sus sentimientos y emociones, como los de los demás, lo que le permite discriminar y utilizar esta información para orientar su acción y pensamiento. Sin embargo, fue Daniel Goleman (1996), quien, ante las adversidades del sistema educativo determinado por el conductismo, popularizó por medio de su libro *La Inteligencia Emocional*, las ideas de estos dos pioneros, las cuales se focalizaban en propuestas cognitivas que fomentaran el enfoque constructivista y el construccionismo.

La teoría del aprendizaje situado toma como referencia la teoría de aprendizaje sociocultural de Lev Vygotsky, la cual destaca la importancia de la actividad y el contexto

escolar, reconociendo que en el proceso de aprendizaje los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad de prácticas sociales, es decir, que aprender y hacer son acciones inseparables. De esta manera, en una propuesta didáctica con el modelo de aprendizaje situado, se resalta la importancia de la influencia de los agentes educativos que se encargan de la transposición didáctica y nivelación de los contenidos matemáticos que a veces resultan ser complejos, para ajustarlos a las necesidades del alumno y considerando el contexto, para implementar estrategias didácticas que promuevan un aprendizaje colaborativo y recíproco.

Teniendo en cuenta estas teorías del aprendizaje y la didáctica, al igual que la implementación de una propuesta que ayude a mejorar el proceso de enseñanza en el abordaje de contenidos matemáticos, es indispensable considerar la teoría de la resolución de problemas. Dicha teoría tiene como pionero al matemático George Pólya en 1945, en ella se menciona que:

Un gran descubrimiento resuelve un gran problema, pero en la solución de todo problema, hay un gran descubrimiento. El problema que se plantea puede ser modesto; pero si pone a prueba la curiosidad que induce a poner en juego las facultades inventivas, si se resuelve por propios medios, se puede experimentar el encanto del descubrimiento y el goce del triunfo. (Pólya, 1984, p. 7).

### **Metodología**

Esta investigación está diseñada desde un paradigma positivista, con el cual será posible alcanzar verdades absolutas al abordar el problema de investigación, manteniendo una distancia significativa entre el investigador (docente) y el objeto de estudio (alumnos), para explicar, interpretar y comprender los resultados de la investigación realizada.

Para ello, se consideran los tres momentos para el desarrollo de este método positivista, que menciona Martínez (2013): 1. La construcción del objeto de estudio, comprendiendo la formulación hipotética del problema abordado; 2. El diseño metodológico de la investigación, apoyado en la elección de técnicas de recopilación de datos que provean las posibilidades de medición, comprobación y comparabilidad,

incluyendo instrumentos para la estandarización y verificación de los datos: y, 3. La discusión y presentación de resultados que dan cuenta del alcance del ejercicio de medición.

Dado a lo mencionado en el apartado anterior, esta investigación fue elaborada con el enfoque cuantitativo, debido a la necesidad de analizar los datos numéricos para la medición de las variables de estudio, a través de la recopilación de información para realizar pruebas de hipótesis. Al mismo tiempo, durante las intervenciones se implementaron estrategias didácticas (el tratamiento) que aportan cambios en la fase tres de esta investigación, para llevar a cabo un análisis comparativo de los datos obtenidos.

El estudio se realizó mediante el método cuasiexperimental, en donde Cresswell (2009), define estas investigaciones como aquellas en las que se utiliza una muestra de conveniencia, ya que el investigador debe utilizar grupos ya formados de antemano (ej. Un aula, una organización, o una familia) o voluntarios. Por esto, se toma este tipo de procedimiento cuando los sujetos a investigar no son asignados de manera azarosa.

En consecuencia, a la conceptualización de Hedrick et al. (1993), el cual menciona que:

Los diseños cuasiexperimentales tienen el mismo propósito que los estudios experimentales: probar la existencia de una relación causal entre dos o más variables. Cuando la asignación aleatoria es imposible, los cuasiexperimentos (semejantes a los experimentos) permiten estimar los impactos del tratamiento o programa, dependiendo de si llega a establecer una base de comparación apropiada. (p. 58)

Este estudio será realizará a partir de las etapas pretest y postest, ya que permite indagar o evaluar cómo se encuentra el sujeto de estudio antes de la evaluación aplicando el pretest, para posteriormente, con la aplicación del postest evaluar la adquisición de alguna competencia o habilidad que en este caso es la disminución del estrés académico en los estudiantes de secundaria en la clase de matemáticas.

Se utilizó la técnica de encuesta para la recogida de datos a través de un cuestionario cuantitativo. El cuestionario es un instrumento utilizado para recoger de manera organizada la información que permitirá dar cuenta de las variables que son de interés en cierto estudio,



investigación, sondeo o encuesta (Casas, Repullo y Donado, 2003). Así pues, se eligió el “Inventario SISCO SV21”, elaborado por el doctor Arturo Barraza, el cual tiene como objetivo medir el estrés académico en estudiantes, aplicando una encuesta con una serie de preguntas relacionadas. Bajo el proceso de validación del instrumento, se tiene una confiabilidad por mitades de .87 y una confiabilidad en alfa de Cronbach de .90. Estos niveles de confiabilidad pueden ser valorados como muy buenos (devellis, en García, 2005) o elevados (Murphy y Davishofer, en Hogan, 2004).

El cuestionario en su versión original consta de 31 ítems, con escalas valorativas según la escala de Likert de: 1 (Nunca), 2 (Casi Nunca), 3 (A veces), 4 (Casi Siempre), 5 (Siempre); de los cuales, se tomaron en cuenta 29 ítems que permiten obtener la siguiente información según su clasificación: - Estrés académico: ocho ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia con la que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores. - Síntomas o reacciones del estrés académico: quince ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia con la que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor. - Estrategias para el afrontamiento del estrés académico: seis ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamientos.

#### Hipótesis de investigación

El nivel de estrés y sus síntomas en la clase de matemáticas, se reduce mediante la aplicación de secuencias didácticas innovadoras.

La población no fue escogida aleatoriamente, sino que la selección de los grupos respondió a la posibilidad de estudiar el estrés académico en los tres grupos de tercer grado asignados para la práctica profesional. La población para la primera aplicación fue de un total de 56 alumnos de tercer grado de secundaria que oscilan entre 12 y 15 años de edad, de los cuales, 18 pertenecen a la sección A; 17 estudiantes a la sección D y el resto (21 alumnos) pertenecientes a la sección E. Cabe mencionar que, en las aplicaciones del



cuestionario, no se contó con la asistencia en su totalidad de los estudiantes, porque estuvieron ausentes algunos alumnos.

La ruta metodológica que se siguió para el cuasiexperimento fue la siguiente que se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Ruta metodológica de la investigación.



Fuente: elaboración propia (2024).

Para el diseño de las estrategias didácticas se tomaron los siguientes principios didácticos propuestos por Addine & et all (2006): principio de la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico; principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo, en el proceso de educación de la personalidad; principio del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando; principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, en el proceso de educación de la personalidad; principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en el proceso de educación de la personalidad.

El contenido matemático abordado durante la implementación de las estrategias didácticas, según el actual plan de estudios 2022, es la Medición y cálculo en diferentes contextos, específicamente en el proceso de desarrollo de aprendizaje: "Formula, justifica y usa el Teorema de Pitágoras al resolver problemas". Las estrategias de intervención para mejorar el manejo del estrés en la clase de matemáticas fueron diseñadas mediante una serie de secuencias didácticas para la resolución de problemas matemáticos usando el método de Polya con la intención de que los estudiantes resuelvan problemas matemáticos de forma eficaz y eficiente mediante cuatro pasos: comprender el problema, elaborar un plan, ejecución del plan, examinar la solución obtenida.

El resolver problemas de forma más fácil, eficaz y eficiente, pretendió ser una forma de intervención para mejorar las emociones, creencias y actitudes generadas durante el proceso de aprendizaje de los contenidos matemáticos, aumentando su autoestima matemática y dándoles seguridad en el desarrollo correcto de las consignas planteadas.

## Resultado

Los resultados obtenidos en el cuestionario, se sometieron a un análisis estadístico en las dos aplicaciones del test, aprovechando las herramientas y funciones que brinda el software Excel para el cálculo de la diferencia entre dos medias ( $\bar{x}_1 - \bar{x}_2$ ) para comprobar si hubo cambios significativos entre la primera y segunda aplicación, lo cual se realizó mediante la prueba estadística “t de student”, utilizando un nivel de confiabilidad del 95% (nivel de significancia del 0.05 simbolizada con  $\alpha$ ).

Los datos se separaron por grupo y por categoría de los ítems seleccionados del cuestionario: estrés académico, síntomas del estrés y las estrategias de afrontación. Con lo anterior, se calculó el promedio de cada estudiante para cada una de las categorizaciones registradas en la escala Likert, con el fin de analizar las diferencias de medias de cada categorización y grupo de estudio del estrés académico. Se implementó la prueba t de student para muestras independientes suponiendo varianzas iguales, debido a que, en las dos aplicaciones del instrumento seleccionado, se manejó el anonimato, con lo cual resulta imposible identificar y emparejar el pre y post test de cada estudiante.

Para la obtención de estos datos, se implementó el complemento de Excel denominado “análisis de datos”, utilizando la opción “prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales”; en dónde se obtienen los siguientes datos estadísticos: media de la variable en el pretest y media de la variable en el posttest, la varianza muestral de estos medias obtenidas, el número de participantes en cada aplicación, la varianza agrupada o común de estos datos, los grados de libertad, el estadístico t y los valores críticos de t para una cola.

Considerando la hipótesis de investigación del estudio ( $H_i$ ), para validar la diferencia de medias del cuasiexperimento ( $\bar{x}_1 - \bar{x}_2$ ), se establecieron la hipótesis nula ( $H_0$ ) y la hipótesis alternativa ( $H_a$ ) con un nivel de confiabilidad de 95%. Lo anterior se demuestra de la siguiente manera:  $H_0$ = El nivel de estrés y sus síntomas en la clase de matemáticas, no se reduce mediante la aplicación de secuencias didácticas innovadoras.  $H_0 = \bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 0$

$H_a$ = El nivel de estrés y sus síntomas en la clase de matemáticas, se reduce mediante la aplicación de secuencias didácticas innovadoras.  $H_a = \bar{x}_1 - \bar{x}_2 > t_{\alpha}$ , con  $\alpha=0.05$ . Por lo

anterior, se somete a prueba la hipótesis nula para rechazarla en caso de tener un valor de la prueba  $t$  mayor que  $t_{\alpha}$ , es decir, se rechaza  $H_0$  porque  $t > t_{\alpha}$ , con  $\alpha=0.05$ , lo que significa que se estaría aceptando la hipótesis alternativa ( $H_a$ ) o hipótesis de investigación ( $H_i$ ). Si sucediera de esta manera, se podría confirmar que se registró una reducción significativa en el nivel de estrés de los alumnos en la clase de matemáticas como efecto del tratamiento implementado.

En la primera aplicación del cuestionario (pretest) la población fue de 18 estudiantes mientras que en la segunda aplicación del mismo test (postest), se contó con la presencia de 19 alumnos, agregando a un estudiante que no estuvo presente durante la primera aplicación por cuestiones ajenas al estudio, es decir, por cuestiones de asistencia no se le aplicó el pretest, sin embargo, recibió el tratamiento de la investigación al responder el postest.

En seguida, se analizó la categoría “estrés académico” en este grupo de población del estudio, tomando los resultados de la variable en el pretest y en el postest. A partir de estos datos, se obtuvieron los siguientes valores estadísticos en el software Excel para la prueba  $t$  con un porcentaje de error o nivel de significancia de 5%, es decir,  $\alpha=0.05$ .

Figura 2. Estadístico prueba  $t$  de student "estrés académico".

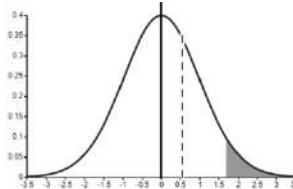
ESTRÉS ACADÉMICO GRUPO A		
	Pretest	Postest
Media	2.479166667	2.355263158
Varianza	0.483915441	0.424067982
Observaciones	18	19
Varianza agrupada	0.453136748	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	35	
Estadístico $t$	0.559604443	
Valor crítico de $t$ (una cola)	1.689572458	

Fuente: elaboración propia (2024).

Con un valor de 0.55 para el estadístico  $t$  arrojado en este análisis, no se puede rechazar la hipótesis nula a pesar de que la diferencia entre las medias no es igual a 0 debido a que el valor de  $t$  no es mayor al valor crítico de  $t$  para una cola, es decir  $t_{\alpha=0.05} < 1.68$ . Por esta razón, no se rechaza la hipótesis nula y, por lo tanto, la diferencia de medias no es suficiente para demostrar que hubo un cambio significativo en el nivel de estrés. Sin embargo, se tiene una diferencia de medias en las dos aplicaciones del test de un 0.12 aproximadamente, que, a pesar de no ser significativo, puede interpretarse que hubo una tendencia de disminución (aunque pequeña) de estrés académico en el grupo.

La figura 3 muestra el nivel de significancia ( $\alpha=0.05$ ) para la cola derecha de la campana, lo que expresa un avance no muy significativo pero que comienza a separarse de cero, con tendencia al área sombreada, en donde se esperaría que estuviera el valor obtenido del estadístico t para esta categoría.

Figura 3. Gráfica distribución t “Estrés académico”



Fuente: elaboración propia (2024).

Continuando con el análisis de la categoría “síntomas de estrés académico” para el mismo grupo, se obtuvieron las siguientes medias de cada alumno mostrados en la Figura 4.

Figura 4. Resultados en referencia a los síntomas de estrés

GRUPO A			GRUPO A		
No.	Síntomas	Medias	No.	Síntomas	Medias
18	Pretest	3.800	19	Postest	1.200
		2.667			2.800
		2.067			2.667
		2.733			2.800
		3.467			2.000
		1.733			1.600
		1.867			1.067
		1.467			2.733
		2.600			1.333
		1.400			2.467
		1.533			1.533
		1.600			3.667
		1.867			2.800
		1.067			1.733
2.800	4.200				
3.867	2.067				
2.533	3.900				
2.733	1.733				
		1.400			

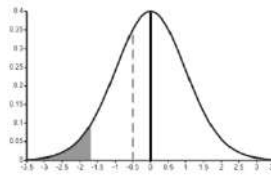
SÍNTOMAS DE ESTRÉS ACADÉMICO GRUPO A		
	Pretest	Postest
Media	2.3222222	2.2947368
Varianza	0.6950327	0.8426251
Observaciones	18	19
Varianza agrupada	0.770937343	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	35	
Estadístico t	0.095170948	
Valor crítico de t (una cola)	1.689572458	

Fuente: elaboración propia (2024).

De acuerdo con las medias obtenidas de cada estudiante dentro de esta categoría de estudio, se calculó el estadístico t para dos muestras independientes obteniendo los siguientes resultados. Al tener un valor de  $t=0.09$ , no se rechaza la hipótesis nula porque está muy por debajo del valor crítico de t para un valor de significancia del 0.05; estando muy cercano a cero. Por lo anterior, se puede decir que no hubo un cambio significativo en los síntomas de estrés académico presentados por los estudiantes y que las diferencias de medias del pre y post test de la variable fue de 0.03, lo cual es insuficiente en la prueba t de student para el rechazo de la hipótesis nula.



Figura 2. Gráfica distribución t "estrategias de afrontamiento del estrés académico grupo A".



Fuente: elaboración propia (2024).

### Discusiones y conclusiones

Durante las jornadas de práctica se ha observado que la mayoría de las emociones que experimentan gran parte de los estudiantes en la clase de matemáticas, tienen relación a los resultados de sus calificaciones promedio de entre seis a ocho en la clase de matemáticas, son de aspecto negativo; pero, por otro lado, es impresionante e inesperado, que los alumnos sobresalientes en la asignatura, tienden a sentir emociones muy similares como: aburrimiento, miedo, decepción, reproche, alivio y júbilo al resolver problemas matemáticos. Con lo anterior, se puede concluir que predominan las emociones negativas en los estudiantes, sin importar sus calificaciones o el gusto por la asignatura.

En la pregunta específica de esta investigación “¿Cuáles son los niveles de estrés presentes en los alumnos de tercer grado de secundaria relacionados con la disciplina matemática?”, se tiene que los estudiantes presentan un nivel de estrés elevado durante la clase de matemáticas, teniendo mayor frecuencia en sus respuestas los niveles tres, cuatro y cinco, es decir, para la escala de Likert se posicionan en a veces, casi siempre y siempre. En contraste con el posttest, después de la aplicación de las estrategias para la disminución del estrés académico, se tiene mayor frecuencia dentro de las respuestas de los alumnos, en tres, dos y uno, siendo estos: a veces, casi nunca y nunca.

En relación con la segunda pregunta específica ¿Cuáles síntomas de estrés están presentes en los alumnos de tercer grado de secundaria relacionados con la disciplina matemática?, se puede dar respuesta con la categoría “síntomas de estrés académico” del test aplicado, tomando los ítems en donde la escala Likert fue mayor, es decir, predominó los valores 4 y 5 de esta escala.



La presencia de síntomas de estrés académico en la clase de matemáticas en todos los grupos de estudio tiene un promedio de 2.39, el cual se encuentra en un nivel medio, pero sigue siendo un nivel elevado cuando se busca tener un nivel bajo para lograr el dominio afectivo hacia la clase de matemáticas.

Dentro de los síntomas mayormente presentados por los grupos de estudios, en relación con el estrés académico son las siguientes: reacciones físicas: morderse las uñas, rascarse o frotarse, trastornos del sueño (somnolencia e insomnio), al igual que problemas gastrointestinales. Reacciones psicológicas: agresividad, síntomas ansiosos y depresivos. Reacciones comportamentales: predominan los problemas alimenticios, aislarse de las personas y tendencias conflictivas.

Finalmente, en la tercera pregunta de investigación “¿Cuáles son las características de una estrategia didáctica dirigida a disminuir el estrés en estudiantes de secundaria, durante el estudio de contenidos matemáticos?”, al haber obtenido cambios significativos en las dos aplicaciones, en la mayoría de los grupos de estudio en cuanto al estrés académico, se puede decir que las estrategias didácticas funcionales para reducir los niveles de estrés y fortalecer el dominio afectivo hacia las matemáticas, deben estar diseñadas con las siguientes características: preparación del docente para desempeñarse como facilitador, orientador y guía de contenidos matemáticos, mediante la aplicación de actividades y resolución de problemas contextualizados que favorezcan el proceso de enseñanza a través de técnicas de participación activa del estudiante. Disposición favorable de los docentes hacia la impartición de contenidos matemáticos, tomando conciencia de la importancia que posee para disminuir los factores de riesgo que producen estrés en los estudiantes durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Relaciones adecuadas y favorables entre el alumnado y el maestro frente a grupo, mediante la priorización de ambientes colaborativos de respeto y confianza entre pares.

Las estrategias de afrontamiento a las que recurre la mayor parte de la población están centradas tanto en la emoción como en la situación o problema. Con la implementación de la teoría didáctica basada en la resolución de problemas, con las que se diseñaron las estrategias didácticas (tratamiento) de la investigación, se logró una



reestructuración cognitiva en los estudiantes, al igual que la búsqueda de apoyo socioemocional resultaron funcionales para afrontar y reducir los niveles de estrés en los alumnos al abordar contenidos matemáticos.

## Referencias

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.

Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Revista Psicología Científica*, 7(9), 15-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=2880918>

Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Psicologiacientífica.com*. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-167-un-modelo-conceptual-para-el-estudio-del-estres-academico.pdf>

Casas, J., Repullo, J. R., & Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. *Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. Atención Primaria*, 31(8), 527-538.

Castillo, J. L., Guzmán, A., & Claudio, B. N. (2020). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO-II de Estrés Académico [Psychometric properties of SISCO-II inventory of academic stress]. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/4596/459664450009/>

Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. University of Nebraska-Lincoln: SAGE.

Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación*, XXI, (005) Recuperado de [redalyc.uaemex.mx/src/inicio/artpdfred.jsp?lcve=70600505](http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/artpdfred.jsp?lcve=70600505)

García, C. (2005). La medición en las ciencias sociales y en la psicología. En R. René (Ed.), *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*.

García, M., Ibáñez, J., & Alvira, F. (1993). *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos.

Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. (J. Vergara, Ed.). Santa Fe de Bogotá, Colombia: Javier Vergara Editor.

Hedrick, T. E., Bickman, L., & Rog, D. J. (1993). Applied research design: A practical guide. Newbury Park, CA: Sage.

Hogan, T. P. (2004). Pruebas psicológicas. México: El Manual Moderno.

Larracilla, N., Moreno, E., & García, A. (2019). Factores que explican la ansiedad hacia las matemáticas en estudiantes de Economía en México. *Investigación Administrativa*, 48(124), 2448-7678. Enlace al artículo [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?Script=sci\\_abstract&pid=S2448-76782019000200004&lng=es&nrm=iso](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?Script=sci_abstract&pid=S2448-76782019000200004&lng=es&nrm=iso)

Martínez, V. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico-crítica. México: Posgrado Integral en Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora. Recuperado de [https://pics.unison.mx/wpcontent/uploads/2013/10/7\\_Paradigmas\\_de\\_investigacion\\_2013.pdf](https://pics.unison.mx/wpcontent/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf).

Polya, G. (1984). Cómo plantear y resolver problemas. México: Trillas.

UMM (Universidad Metropolitana de Monterrey). (s.f.). Cómo afecta el estrés en la educación. UMM Blog. Recuperado de <https://www.umm.edu.mx/blog/como-afecta-el-estres-en-la-educacion>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## **El uso de los diarios de campo como instrumento de reflexión sobre la práctica educativa: una herramienta esencial en la formación de docentes.**

Tania Torres Vázquez

tanis\_7907@hotmail.com

Escuela Normal Rural Luis Villarreal, El Mexe

Línea temática 2. Práctica docente en las escuelas normales.

### **Resumen**

La reflexión sobre la práctica docente es importante para el desarrollo profesional de los docentes en formación, y los diarios de campo se han consolidado como una herramienta valiosa en este proceso, ya que, permiten registrar, analizar y reflexionar sistemáticamente sus experiencias en el aula (Clandinin & Connelly, 2000). Según Schön (1983), la reflexión en y sobre la acción es esencial para la mejora continua en la enseñanza.

A pesar de su potencial, la investigación sobre el uso del diario de campo en la formación inicial de docentes revela vacíos significativos, por lo que surgen algunas interrogantes ¿Cómo afecta el uso del diario de campo la calidad de la enseñanza de los docentes en formación? ¿Qué tipo de reflexiones emergen y cómo influyen en sus decisiones pedagógicas?

Este estudio busca responder a estas preguntas mediante un análisis detallado de los diarios de campo utilizados durante las jornadas de práctica en el semestre 2024-1, la comprensión de estos aspectos es vital para mejorar las estrategias de formación docente y garantizar un desarrollo profesional robusto y continuo.

**Palabras clave:** diarios de campo, docentes en formación, práctica, reflexión crítica.

### **Planteamiento del problema**

En el ámbito educativo, la reflexión sobre la práctica docente es fundamental para el desarrollo profesional de los maestros. Los diarios de campo han emergido como una herramienta valiosa que permite a los docentes registrar, analizar y reflexionar sobre sus

experiencias en el aula de manera sistemática, en este sentido, el uso del diario de campo como instrumento de reflexión ha sido ampliamente promovido y estudiado debido a su potencial para facilitar el aprendizaje reflexivo y el desarrollo profesional entre los docentes en formación. Sin embargo, aún persisten interrogantes y desafíos que requieren una exploración más profunda.

El diario de campo se ha establecido como una herramienta fundamental para que los docentes en formación reflexionen sobre sus experiencias prácticas en el aula. Se debe recordar que en el plan 2022 desde primer semestre los estudiantes van a prácticas, aunque no con la misma finalidad en cada una de ellas, por eso se considera importante el uso del diario de campo para registrar y sobre todo para analizar cada uno de estos procesos. Según Schön (1983), la reflexión en la acción y sobre la acción es esencial para el desarrollo profesional de los docentes, ya que les permite cuestionar sus prácticas, considerar alternativas y mejorar continuamente su enseñanza, es importante mencionar que en primer y segundo semestre los estudiantes observan, primero la comunidad y luego la escuela y en tercero ya inician con la intervención, en este caso estamos hablando de los estudiantes de cuarto semestre quienes también ya practican, por lo que, efectivamente, la reflexión les permite tomar decisiones y ajustar su práctica en el momento o después de las jornadas a través de la reflexión.

A pesar de la evidencia sobre los beneficios del diario de campo en la formación docente, aún se desconocen aspectos cruciales y surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo influye el uso del diario de campo en la calidad de la enseñanza que los docentes en formación ofrecen a sus estudiantes? ¿Qué tipos de reflexiones emergen a través del diario de campo y cómo estas influyen las decisiones pedagógicas de los futuros docentes? ¿Qué factores promueven o dificultan el uso efectivo del diario de campo como herramienta de reflexión en la práctica educativa?, todas ellas muy interesantes y producto de haber realizado una sistematización de la práctica educativa de los docentes en formación en las jornadas de práctica del ciclo 2023-1, que dio origen al primer trabajo que se presentó en el 6<sup>o</sup> Congreso Nacional de Investigación Sobre la Educación Normal 2023 en Xalapa, Veracruz, en esta ocasión se muestra el análisis documental de uno de uno de los instrumentos de

recolección de datos utilizado desde esa jornada, aunque los datos son actuales y pertenecen al semestre 2024-1, es decir, se le ha dado seguimiento a la investigación.

### **Marco teórico**

Los diarios de campo son documentos personales en los cuales los maestros registran sus observaciones, reflexiones y emociones sobre su práctica diaria en el aula (Clandinin y Connelly, 2000). Esta práctica reflexiva no solo permite a los docentes capturar momentos significativos de enseñanza-aprendizaje, sino que también facilita la identificación de áreas de mejora y la generación de nuevas estrategias pedagógicas (Schön, 1983). De ahí la importancia de que los docentes en formación realicen este ejercicio consciente de reflexión sobre lo que realizan de forma cotidiana en las aulas y cómo sus decisiones impactan sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

Según Zeichner y Liston (1996), los diarios de campo promueven un tipo de reflexión crítica que ayuda a los maestros a cuestionar sus supuestos y a desarrollar una comprensión más profunda de sus prácticas. Al escribir de manera regular en sus diarios, los educadores pueden revisar y analizar cómo sus decisiones afectan el aprendizaje de los estudiantes y ajustar sus enfoques en consecuencia. Esto resulta importante, pues es el complemento al párrafo anterior, no basta con darse cuenta de, sino en actuar en consecuencia, es decir, hacer los ajustes razonables.

#### Funciones de los diarios de campo en la formación inicial de maestros

En el contexto de la formación inicial de maestros, los diarios de campo desempeñan varias funciones clave. En primer lugar, actúan como un puente entre la teoría y la práctica al fomentar la reflexión crítica sobre las experiencias educativas concretas (Loughran, 2002). Esta reflexión facilita la integración de conocimientos teóricos con la realidad del aula, promoviendo un aprendizaje profundo y significativo.

Además, los diarios de campo permiten a los estudiantes normalistas desarrollar una identidad profesional al articular sus valores, creencias y compromisos como futuros docentes (Bullough y Pinnegar, 2001). Esta autoconciencia esencial ayuda a los docentes en

formación a navegar los desafíos inherentes a la enseñanza y a mantener un compromiso reflexivo y ético con su práctica profesional.

Funciones esenciales del diario de campo en el contexto educativo:

- ❖ Permite documentar eventos y situaciones significativas en el aula (Clandinin & Connelly, 2000). Lo que permite al docente tener a la mano información confiable y precisa sobre cómo acontecieron ciertos hechos escolares.
- ❖ Facilita la reflexión sobre la propia práctica, promoviendo la autoevaluación y la mejora continua (Loughran, 2002). Como se mencionó párrafos atrás, los
- ❖ Contribuye al desarrollo de habilidades reflexivas y metacognitivas, esenciales para la profesionalización docente (Zeichner, 1994).

Desde una perspectiva constructivista, el diario de campo ayuda a los docentes en formación a construir significados a partir de sus experiencias prácticas (Dewey, 1933). La experiencia directa en el aula proporciona la base sobre la cual los conocimientos previos se integran y se transforman (Kolb, 1984).

La teoría de la reflexión en la práctica (Schön, 1983) sostiene que los docentes pueden mejorar sus habilidades profesionales mediante la reflexión sistemática sobre las experiencias prácticas. El diario de campo actúa como un medio para este tipo de reflexión, permitiendo a los docentes en formación examinar críticamente sus acciones y tomar decisiones informadas sobre cómo mejorar su práctica educativa.

La formación reflexiva (Zeichner, 1994) enfatiza la importancia de que los docentes en formación desarrollen una comprensión profunda de sus propias prácticas, cuestionando suposiciones implícitas y considerando alternativas. El diario de campo sirve como herramienta para esta exploración reflexiva, promoviendo un ciclo de acción-reflexión-aprendizaje en la formación docente.

El uso del diario de campo no solo fomenta la reflexión individual, sino que también promueve el diálogo colaborativo entre docentes en formación y formadores. Esta

interacción social es crucial para el desarrollo profesional y el aprendizaje compartido (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

En resumen, el diario de campo es un instrumento invaluable para la formación docente, ya que permite a los educadores en formación documentar, reflexionar y aprender de sus experiencias prácticas. Basado en fundamentos teóricos sólidos como el constructivismo, la reflexión en la práctica y la formación reflexiva, el uso del diario de campo promueve un desarrollo profesional significativo y continuo entre los futuros docentes.

### **Metodología**

Esta investigación se llevará a cabo utilizando un enfoque cualitativo, específicamente un diseño de estudio de caso. El estudio de caso permitirá explorar en profundidad cómo los docentes en formación utilizan el diario de campo como instrumento de reflexión en diferentes contextos educativos. Este diseño es adecuado ya que facilita la comprensión detallada de fenómenos complejos dentro de su contexto real, como es el caso de la reflexión pedagógica mediante el diario de campo (Stake, 1995).

La investigación se centrará en docentes en formación del programa de educación inicial de la licenciatura en educación primaria en la Escuela Normal Rural Luis Villa Real. Se seleccionarán casos representativos que permitan examinar cómo diferentes contextos influyen en el uso y la efectividad del diario de campo como herramienta de reflexión. El estudio es transversal, pues se llevó a cabo en un período de seis meses (semestre 2024-1), durante los cuales se recogieron datos a través de observaciones, entrevistas y análisis de diarios de campo.

1. Grupos de discusión: Con docentes en formación para explorar sus experiencias y percepciones sobre el uso del diario de campo. Las entrevistas proporcionaron insights sobre los procesos de reflexión que emergen a través del diario de campo y cómo estos influyen en su desarrollo profesional.



2. Observaciones participativas: El investigador participará en sesiones de práctica de los docentes en formación, observando directamente cómo utilizan el diario de campo en situaciones reales de enseñanza. Esta técnica permitirá verificar la congruencia entre lo reportado en los diarios y las prácticas observadas.

3. Análisis de diarios de campo: Se analizarán los diarios de campo escritos por los docentes en formación. Se utilizará un enfoque de análisis de contenido para identificar temas recurrentes, tipos de reflexiones realizadas, y cambios en las prácticas pedagógicas a lo largo del tiempo (Krippendorff, 2018).

Selección de participantes: Se seleccionarán participantes de manera intencional, considerando a los docentes en formación de la segunda generación de la Escuela Normal Rural Luis Villarreal, los cuales se encuentran en el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Se contemplaron 12 estudiantes, en 12 escuelas de nivel primaria diferentes.

Recolección de datos: Se llevará a cabo la recolección de datos a lo largo de varias etapas. Inicialmente, se realizarán entrevistas semiestructuradas para establecer una comprensión inicial del uso del diario de campo. Posteriormente, se realizarán observaciones participativas durante las prácticas docentes y se recogerán los diarios de campo de los participantes. Se consideró la segunda semana de la segunda jornada de práctica del semestre 2024-1. Todos los estudiantes registraron cinco jornadas de trabajo para el análisis, aunque tenían registradas 20 jornadas en su diario.

Análisis de datos: Los datos cualitativos obtenidos serán analizados mediante técnicas de análisis de contenido. Se consideraron 5 ejes temáticos: clima de clase, actitud y motivación, estrategias, transferencias e incidentes, tal y como lo plantea López y Roger (2014). Estos se relacionan con las reflexiones pedagógicas, el impacto en la práctica docente y los factores que facilitan o dificultan el uso efectivo del diario de campo.

Se respetarán los principios éticos fundamentales, asegurando la confidencialidad y anonimato de los participantes. Se solicitará el consentimiento informado de todos los

participantes y se garantizará que la investigación no cause ningún daño ni malestar a los sujetos involucrados.

## Resultado

Como ya se había mencionado, se consideraron 5 ejes temáticos: clima de clase, actitud y motivación, estrategias, transferencias e incidentes, con ocho categorías de datos y su respectiva descripción, como se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1. Ejes temáticos, categorías y descripción

Ejes temáticos	Categoría de datos	Descripción
1. Clima de clase	Comportamiento positivo	Se refiere a aquellas conductas favorecedoras de un clima adecuado de trabajo en clase y de interacción entre compañeros.
	Comportamiento negativo	Se refiere a aquellas conductas que perturban el buen funcionamiento de la clase de interacción entre compañeros.
2. Actitud motivación	Actitud positiva	Conductas que reflejan una disposición positiva hacia el trabajo y el aprendizaje.
	Actitud negativa	Conductas que reflejan falta de disposición para el trabajo y el aprendizaje.
3. Estrategias	Esfuerzo	Conductas que reflejan una disposición a esforzarse en las tareas a pesar de las dificultades.
	Uso explícito de	Conductas que reflejen el uso

	estrategias	adecuado de estrategias cognitivas y metacognitivas en diversos dominios.
4. Transferencia	Falta de comprensión	Conductas que reflejan la dificultad para comprender instrucciones de actividades del programa.
5. Incidentes	Incidentes	Acontecimientos que interrumpen la dinámica de las clases.

Fuente López, A. G., Roger, A. S. (2014). El diario del profesor como herramienta de evaluación cualitativa de un programa para aprender a pensar (Vol. 1, Número 1). Revista Talento, inteligencia y creatividad. [Www.talincrea.cucs.udg.mx](http://www.talincrea.cucs.udg.mx)

De acuerdo con Spradley (1980, citado en Wolfinger, 2002) para obtener un escrito comprensivo con una descripción detallada de lo que pasa en un periodo particular de tiempo, es recomendable recabar información sistemática sobre los siguientes elementos: 1. Espacio: lugares físicos; 2. Actores: las personas involucradas; 3. Actividad: una serie de acciones que las personas realizan; 4. Objetos: las cosas físicas que están presentes en el lugar; 5. Actos: acciones particulares que las personas efectúan; 6. Evento: una serie de actividades relacionadas que las personas llevan a cabo; 7. Tiempo: la secuenciación que tiene lugar en el tiempo; 8 Metas: fin que las personas tratan de lograr; 9. Sentimientos: las emociones que sienten y expresan tanto las personas observadas como el escritor. Aunque este se sugirió no fuera muy usada y trataran de ser lo más objetivo posible en sus descripciones.

Por lo que cada estudiante utilizó la siguiente estructura para redactar su diario:

Tabla 2. Estructura del diario de campo.

Nombre de la escuela:			
-----------------------	--	--	--

Área de trabajo:			
Docente a observar:			
Docente observador:			
Actividad:	Número de registro:	Grado:	Grupo:
Número de estudiantes:		Fecha:	Hora:
<p>Registro de actividades realizadas durante la jornada, en intervalos de minutos u horas.</p> <p>Se describen todas las actividades.</p>			

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente utilizaron la siguiente matriz para el análisis:

Tabla 3. Matriz de análisis del diario de campo.

Nombre de la escuela:			
Área de trabajo:			
Docente a observar:			
Docente observador:			
Actividad:	Número de registro:	Grado:	Grupo:

Número de estudiantes:			Fecha:	Hora:
RELATO DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	N o. DE LÍNEAS	CATEGORÍA A LA QUE PERTENECE	ASPECTOS A RESALTAR	SIGNIFICACIÓN

Fuente. Elaboración propia.

Este trabajo reporta los resultados obtenidos en 12 escuelas de educación primaria públicas, del municipio de Francisco I. Madero en el Estado de Hidalgo. Los espacios de trabajo fueron las aulas de estas escuelas, donde se encontraban los docentes titulares que acompañaron a los estudiantes durante la práctica. Los grados en los que se hizo la recolección de datos fueron de primero a sexto de primaria, considerando las observaciones a 198 estudiantes de primaria, en los grados ya mencionados; participaron 12 practicantes 9 mujeres y tres hombres. En el periodo del 27 de mayo al 31 de mayo de 2024, en un horario de 8:00 a 13:00 horas. Los cinco ejes temáticos fueron encontrados en el análisis de los 60 registros realizados por los estudiantes con la siguiente regularidad:

Tabla 4. Eje temático y número de apariciones.

Eje temático	Veces que aparece en los registros
Clima de clase	24
Actitud motivación	26
Estrategias	18
Transferencia	5
Incidentes	14
Total	87

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que el total de apariciones de las categorías en los registros supera el número de los mismos, esto se debe a que en un mismo registro se encontraron dos o más ejes temáticos, tal y como sucede en la realidad, los sucesos en las aulas no se acomodan de tal forma que se suceden como se menciona la teoría, sino que la teoría sirve para organizar y explicar estos hechos y lo que ocurrió en los registros fue una clara prueba de ello (Smith, 2020).

También llama la atención que el eje temático que más registros tuvo (aunque en ocasiones compartido) fue el de actitud-motivación y que en la mayoría de los casos narran actitudes negativas:

D5S1: Problemas de disciplina, algunos estudiantes interrumpen la clase, desvían la atención de todos, esto dificulta en ocasiones la continuidad del tema ya que los estudiantes no se encuentran concentrados.

En consecuencia, el clima de clase se ve afectado y no sorprende que sea el eje en segundo lugar de aparición, pues como se lee en el párrafo anterior, el estudiante que interrumpe la clase no lo hace solo para él, sino que afecta la dinámica de todo el grupo y es aquí donde el docente debe tomar decisiones e implementar estrategias que tal vez no tenía contempladas en su planeación.

Esto le ocurre tanto a docentes titulares como a docentes en formación y cada uno hace uso de los conocimientos previos para resolver la situación, los docentes en formación que observan los sucesos tienen una referencia de como actúa el docente titular y los resultados de sus acciones, al reflexionar sobre esto, pueden tomar decisiones para mejorar su práctica, al igual, que cuando leen lo que escriben sobre ellos mismos y son cuestionados al respecto.

Los grupos de discusión contribuyeron al análisis colectivo de los diarios, los estudiantes tuvieron la oportunidad de leer lo que escribieron sus compañeros y de comparar el actuar de los docentes titulares y de ellos mismos, ante situaciones similares. Esto se realizó mediante pequeños grupos, los estudiantes coevaluaron los diarios considerando el contenido, la estructura, la reflexión, los anexos y la ortografía. El criterio

donde los estudiantes tuvieron menor puntaje fue en la ortografía, después en la reflexión, lo que ayudó a que los estudiantes repensaran sobre lo que habían escrito y cómo lo interpretaban los lectores. Como ya se había mencionado antes, esta interacción social es crucial para el desarrollo profesional y el aprendizaje compartido (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Respecto a la observación participante, los docentes de acompañamiento corroboraron que los estudiantes escribieran su diario durante la jornada de prácticas, sin embargo, se concluyó que no todos los estudiantes registraban todo lo que hacían o veían en su escuela de prácticas, pues la bitácora del docente de acompañamiento no coincidía con lo registrado en los diarios, es decir, los diarios eran más escuetos o en ocasiones omitían algunos incidentes importantes.

### **Discusión y conclusiones**

Se observó que el uso del diario de campo es una buena herramienta para registrar lo que ocurre en las escuelas de práctica, la formación reflexiva (Zeichner, 1994) enfatiza la importancia de que los docentes en formación desarrollen una comprensión profunda de sus propias prácticas, cuestionando suposiciones implícitas y considerando alternativas.

A pesar de las investigaciones existentes, hay vacíos significativos que limitan la comprensión completa del papel del diario de campo en la formación docente, por ejemplo:

Se considera que existe una necesidad de estudios comparativos que analicen cómo diferentes contextos educativos o programas de formación influyen en la efectividad del diario de campo como herramienta de reflexión.

Pocos estudios han explorado la sostenibilidad a largo plazo del uso del diario de campo en la práctica docente, así como su impacto en el desarrollo profesional continuo más allá de la formación inicial.

Con el avance de las tecnologías digitales, se requiere investigar cómo las plataformas y aplicaciones digitales pueden optimizar el proceso de reflexión mediante el diario de campo, sin perder la esencia del proceso reflexivo tradicional (Samaras & Freese,



2006). Es bueno considerar que la escritura del diario se puede hacer en cualquiera de las plataformas o aplicaciones que estén al alcance de los estudiantes

Es importante que los docentes del trayecto formativo de prácticas se pongan de acuerdo en la estructura del diario, con el fin de que los estudiantes tengan claridad sobre lo que van a hacer.

Los grupos de discusión son de gran ayuda, pero hay que sistematizar lo realizado en cada reunión, todos los docentes del trayecto deben tener las mismas preguntas que guíen la discusión, aunque cada uno las aplique de forma diferente de acuerdo a la naturaleza del grupo y/o semestre en el que imparte clase.

Es fundamental abordar estos retos para mejorar las estrategias de formación docente y asegurar que los futuros educadores no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que también desarrollen habilidades reflexivas y críticas que fortalezcan su práctica profesional. Esto no solo beneficiará a los docentes en formación, sino también a los estudiantes que serán guiados por estos profesionales en el futuro.

## Referencias

Bullough, R. V., & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D.C. Heath.

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.

Krippendorff, K. (2018). Content Analysis: An Introduction to Its Methodology (4th ed.). Sage Publications.

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice Hall.

López, A. G., Roger, A. S. (2014). El diario del profesor como herramienta de evaluación cualitativa de un programa para aprender a pensar (Vol. 1, Número 1). Revista Talento, inteligencia y creatividad. Www.talincrea.cucs.udg.mx

Loughran, J. (2002). Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning About Teaching. Journal of Teacher Education, 53(1), 33-43.

Samaras, A. P., & Freese, A. R. (2006). Learning communities from within: Tensions and possibilities. International Journal of Qualitative Studies in Education, 19(6), 739-756.

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books.

Smith, J. (2020). Teoría y práctica en el aula: Un enfoque multidimensional. Editorial Académica.

Stake, R. E. (1995). The Art of Case Study Research. Sage Publications.

Wolfinger, N. H. (2002). On writing fieldnotes: collection strategies and background expectancies. Qualitative Research, 2(1), 85-95. Recuperado de [https://entwicklungspolitik.unihoenheim.de/uploads/media/Day\\_2\\_\\_Reading\\_text\\_4\\_02.pdf](https://entwicklungspolitik.unihoenheim.de/uploads/media/Day_2__Reading_text_4_02.pdf)

Zeichner, K. M. (1994). Reflective Teaching and Teacher Education: A Case Study of Four Good Teachers in Urban Schools. Teachers College Press.

## Los deberes escolares, sus vivencias y las emociones generadas en los estudiantes normalistas

Valentín Félix Salazar

Vale600828@gmail.com

Escuela Normal de Sinaloa (ENS)

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### Resumen

Lo que presentamos a continuación es un reporte parcial de investigación. Está pendiente la aplicación de entrevistas cualitativas a docentes de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS). Esta investigación es cualitativa con orientación fenomenológica. En esta etapa, los sujetos de investigación son los estudiantes que cursan el tercer año de la Licenciatura en Educación Primaria (Iepri), del plan de estudios del 2018. Tiene como propósitos: describir y comprender las vivencias experimentadas sobre los deberes o tareas escolares en la perspectiva de su contribución en su formación profesional; explorar las percepciones de estos estudiantes sobre los deberes escolares; además, identificar y describir los tipos de emociones que los estudiantes asocian con el desarrollo de los deberes escolares. Los resultados indican que los estudiantes normalistas manifiestan opiniones que enfatizan tanto emociones positivas y negativas en relación con los deberes o tareas escolares. Dentro de las emociones positivas se encuentran: satisfacción profesional, motivación, entusiasmo y orgullo acompañados de felicidad, gozo, serenidad, inspiración e interés y confianza. Mientras que dentro de las emociones negativas se ubican: Estrés, enojo, ansiedad, tristeza, frustración, intolerancia, rencor y aburrimiento; desesperación, ansiedad, descontrol, fastidio, enojo e impotencia.

**Palabras clave:** Deberes o tareas escolares, estudiante normalista, emociones, educación normal, docente normalista

### Planteamiento del problema

En la Escuela Normal de Sinaloa (ENS) es bastante común que los docentes de las distintas licenciaturas (preescolar, primaria y secundaria) dejen tareas para realizarse en casa o fuera

de la institución educativa. Una parte de estos docentes no fueron formados como profesionales de la educación o pedagogía, sino que proceden de otras instituciones universitarias y tecnológicos, de áreas disciplinarias como agricultura, química, derecho, tecnologías, medicina, psicología, contaduría, entre otras, de ahí que su formación profesional puede tener limitaciones teóricas, conceptuales y metodológicas en cuanto a los deberes o tareas extraescolares. La otra parte de los docentes provienen de las propias licenciaturas existentes en la ENS y de instituciones afines como la ENEES, UPN (hoy Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa -UPES-). Se supone que estos docentes se formaron profesionalmente en el campo de la educación, la psicología y la pedagogía, la sociología y la filosofía, por citar algunas disciplinas que habrían de servir para reflexionar críticamente problemas o situaciones inherentes al proceso de formación y prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, en el caso de las tareas o deberes escolares, muchos de los docentes las han asumido como una actividad tradicional, mecánica, con poca reflexión y análisis. Ello se ha estado dando porque el pensamiento docente sobre los deberes escolares está basado, en muchos sentidos, en creencias, teorías personales o de sentido común.

La mayoría de los docentes no han sometido a un análisis crítico o reflexivo esas creencias personales que soportan las percepciones sobre las tareas escolares o deberes domiciliarios. En los procesos de formación docente el tema de los deberes o tareas no ha formado parte como contenido en los cursos de los planes y programas de estudio en las licenciaturas, ni en cursos, talleres, seminarios o diplomados de formación y actualización docente. Lo anterior da cuenta de por qué existen dificultades para que los jóvenes normalistas realicen las tareas o actividades extraescolares.

La limitada formación y actualización docente en relación a las tareas (fundamentos teóricos, metodológicos y técnico-instrumental) ha generado que en la práctica pedagógica la asignación, distribución y encomienda de las actividades extraclase no siempre se desarrollen con conciencia de las finalidades o propósitos que se persiguen o desean lograr

en los estudiantes, es decir, sus múltiples y variadas capacidades, competencias, habilidades y destrezas para su formación profesional y humana.

En muchos casos, dejar tareas o actividades para casa o domicilio, la intención no es claramente pedagógica o formativa. Hay académicos en estas instituciones formadoras de docentes que recurren a las tareas como aplicación de sanciones y castigos a los estudiantes por cuestiones de comportamientos disruptivos o indisciplinas en las aulas, algo así como una venganza por no disciplinarse y poner atención y concentración durante las clases en el aula.

Al parecer, las y los docentes tienen poco conocimiento de la situación personal, cognitiva, laboral, económica y social de cada uno de sus estudiantes, información que pudo ser extraída a partir de diagnósticos individuales o inventarios de conocimientos de esas esferas del estudiante.

Entonces, lejos de considerar a los deberes escolares como una actividad estratégica que contribuya a la mejora de la calidad de los aprendizajes teóricos y prácticos, o que relacionen contenidos escolares con problemáticas externas al aula, es decir, con la vida cotidiana y social, en muchos casos, los estudiantes realizan vaciados de contenidos de aprendizaje, cortan y pegan, repiten párrafos, copian, etc., que finalmente tienen poco significado o sentido personal y social. En casos extremos, hay estudiantes que no los realizan ni terminan. En estos casos, muchos estudiantes son presa de desequilibrios en sus estados emocionales que le generan malestares, frustraciones y rechazos a su realización con entusiasmo.

El estado emocional de los estudiantes, futuros profesores, no es un tema que forme parte de los intereses por conocer y comprender de los docentes, ya que, como se percibe esta relación interpersonal no importa mucho los efectos negativos que puedan producir este tipo de tareas asignadas a los estudiantes.

Desde esa perspectiva, a continuación, se plantean las preguntas de investigación: ¿Qué percepciones tienen estos estudiantes de los deberes o tareas escolares y su contribución a su formación profesional? ¿Cómo viven los deberes o tareas escolares o

académicas los estudiantes de la lepri, de la ENS, del plan de estudios del 2018? ¿Qué tipos de emociones experimentan los estudiantes normalistas de la lepri durante el proceso de asignación y desarrollo de los deberes escolares?

### **Marco teórico**

#### a) Antecedentes investigativos

El tema de los deberes o tareas extraescolares se ha investigado principalmente en educación básica, en educación primaria y secundaria. En educación media superior o bachillerato son más escasas las investigaciones. Respecto a la educación superior, particularmente sobre la formación y práctica docente normalista, no se encontraron estudios que aborden problemas relacionados con esta temática. Aquí, describimos algunos de ellos.

En España, Murillo y Martínez, indagaron sobre el logro de la eficacia de las tareas en casa en estudiantes de primaria en 16 países de América Latina, en los resultados obtenidos señalan que, efectivamente hay “beneficio tanto el desarrollo cognitivo (Rendimiento en Lengua y en Matemáticas) como socioafectivo de los estudiantes (autoconcepto y satisfacción hacia la escuela); pero no cualquier tarea, aquellas que luego son utilizadas en la dinámica de aula por el docente”.

Por otro lado, Estévez, I. Y otros (2023), identificaron perfiles en estudiantes de secundaria, de Galicia, España, tomando en cuenta el tiempo diario que dedicaban a realizar sus deberes escolares y la gestión que de ese tiempo. Los resultados indican “cuatro perfiles de alumnado: dos de ellos pueden definirse como los más adaptativos y eficaces (gestionan mejor su tiempo, están más motivados y tienen menos ansiedad ante los deberes) y los otros dos se pueden catalogar como menos eficaces o más desadaptativos (gestionan peor el tiempo, están menos motivados y tienen más ansiedad ante los deberes)”.

En educación superior se encontró la investigación “el papel de las tareas académicas en la dinámica emocional de estudiantes universitarios. Un estudio en carreras de educación”, desarrollada por Paoloni, V. Y otras (2018). La intención fue brindar aportar

teoría y orientar algunas líneas de actuación que “contribuyan al surgimiento de estados emocionales beneficiosos para los aprendizajes de estudiantes universitarios”. De acuerdo con los autores, es importante el diseño de situaciones potencialmente promotoras de emociones positivas para los aprendizajes en el contexto universitario.

b) Los deberes o tareas escolares y las emociones

En una aproximación la Real Academia de la Lengua Española -RAE- conceptualiza a los deberes escolares como “ejercicio que, como complemento de lo aprendido en clase, se encarga, para hacerlo fuera de ella, al alumno de los primeros grados de enseñanza” (2023).

En ese sentido, los deberes o tareas escolares son aquellas actividades o ejercicios que el profesorado encarga a los estudiantes para que las resuelvan o realicen en otros espacios fuera del horario escolar destinado habitualmente para el aprendizaje de contenidos programáticos.

Aunque las tareas a domicilio tienen su origen, preparación y programación en la escuela en tanto son propuestas de cada docente o de su colectivo, estas se extienden fuera de la escuela, a otros ambientes, se mantienen conectadas a los contenidos programáticos y curriculares. De acuerdo con Perrenoud (1995) los deberes o tareas escolares se conciben como

“Una de las rutinas y de los diversos momentos que componen el trabajo escolar, que en un principio se realizan fuera del aula, aunque en el aula se preparan, planifican y controlan; y además, prolongan o preparan directamente el trabajo hecho en la escuela.” (p.35).

Hernández y Gil (2020) intentando desarrollar una conceptualización más amplia y completa sobre los deberes o tareas escolares plantea que estos son aquellos que se “realizan fuera del horario escolar y favorecen la adquisición de conocimientos tanto curriculares, dentro de cada una de las áreas escolares, como no curriculares, en la realización de actividades creativas y culturales. Esta definición que proponemos, permite ir más allá de lo estrictamente académico y ampliar esa visión de que el conocimiento solo se



encuentra en el ámbito de la escuela, sino que sale de los muros de lo académico y trasciende a descubrir otras formas de aprender” (p. 150).

Las ideas conceptuales descritas arriba expresan y enfatizan el beneficio y la contribución que los deberes aportan al desarrollo positivo en los aprendizajes que deben o aspiran cumplirse tanto en la escuela como en la vida cotidiana y social de los estudiantes. De manera más específica, le apuestan que la realización de estos deberes escolares:

“Crea buenos hábitos de trabajo y promueven el desarrollo de habilidades como la organización, la precisión y el compromiso, favorece el trabajo autónomo del alumnado, su iniciativa y su capacidad de resolver problemas, consolida sus aprendizajes, permite finalizar aquellas tareas que han quedado inacabadas en clase, proporciona al docente mayor información sobre el rendimiento académico del alumnado, así como de su actitud hacia la materia, completa el proceso de aprendizaje al permitir al alumnado afianzar aquellos conocimientos que pudieran resultar más complicados al tiempo que les ayuda a mejorar la autoestima y seguridad en sí mismos, ayuda al alumnado a reflexionar sobre los contenidos trabajados en el aula” (I.E.S., s/f, p. 6-7).

Sin embargo, existen posiciones contrarias a lo expresado arriba, en tanto que muchas personas (docentes, padres de familia y estudiantes) consideran que las tareas extraclase o deberes domiciliarios atentan contra el desarrollo integral de los estudiantes. Hay un debate internacional que apela a la eliminación de las tareas en casa, y justamente los protagonistas en estos casos son, efectivamente, los padres de familia, docentes y estudiantes que exigen un alto a esas tareas que abruman y dificultan su desarrollo integral. Entre las razones que apoyan esta postura se encuentran:

“El volumen de deberes, la falta de tiempo libre, la vida pasiva que se está implantando en los menores, la presión de una evaluación constante, el reto de los deberes en solitario, los padres que no saben o pueden ayudar a los mismos, la sobrecarga y presión en la familia. (Hernández y Gil, 2018, p. 121)

Por otro lado, las emociones están presente en cada proceso de desarrollo de los deberes o tareas escolares. Toda actuación, ejercicio o actividad que realice la persona está determinada por diversos tipos de emociones. En palabras de Gallardo (2007): “el estado emocional de una persona determina la forma en que percibe el mundo” (p. 144). Por otra parte, Bisquerra amplía esta idea de las emociones al sostener que estas son un “estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada” (2003, p. 16). En palabras del mismo autor, Las emociones suponen respuestas motrices, cognitivas y fisiológicas de nuestro cuerpo frente a los estímulos que tienen carga emocional. Las emociones son respuestas con autonomía pues no requieren de pensamientos y preceden a los sentimientos, ya que estos son la parte consciente de una emoción y forman parte del pensamiento en virtud a la experiencia (Bisquerra, 2003). Por su parte, para Zaccagnini (2004) las emociones corresponden a una serie de procesos corporales, perceptuales y motivacionales que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas (citado de Gallardo, 2007: p. 145).

Tener conocimiento y saberes de este ámbito científico y disciplinar posibilita, sin duda, entender y comprender de mejor manera el comportamiento de las personas y el propio, así como el proceso de las relaciones y sus efectos y, tomar decisiones para diseñar posibles estrategias de solución y mejora. En ese sentido, Aguilar y Rolleri (2008) señalan que las emociones “constituyen un elemento que nos permite entender, interpretar y comprender el comportamiento humano, y que en general en el ámbito escolar no suelen considerarse a la hora de diseñar estrategias cognitivas, sean estas metodológicas o de instancias de evaluación” (p. 107). Y señala más adelante que las emociones nos predisponen a actuar de una u otra manera, entonces es muy importante tenerlas en cuenta para facilitar el aprendizaje escolar: el estímulo de emociones positivas (interés, entusiasmo, motivación) ayudarán a que el alumno optimice su aprendizaje y se encuentre mejor preparado para incorporar los contenidos; por el contrario, los estadios emocionales

negativos (desinterés, aburrimiento, abatimiento, frustración) serán una barrera para un aprendizaje eficaz. (Aguilar & Rolleri, 2008, p.108).

En este orden de ideas, se ha recuperado el concepto de emociones académicas para referirnos a las emociones que están vinculadas al contexto académico y las conciben como procesos psicológicos complejos con componentes afectivos, cognitivos, motivacionales y expresivos (Schutz y Pekrun (2007). Y se basan centralmente en cómo los agentes educativos, (profesores y estudiantes, principalmente) perciben y sienten lo que está sucediendo en el entorno de una actividad o ejercicio específico.

### **Marco Metodológico**

De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003) el enfoque fenomenológico “Considera que los seres humanos están vinculados con su mundo y pone el énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones” (p. 86). En ese sentido, hay un interés por comprender la esencia humana en las vivencias experimentadas en los contextos cotidianos de su desarrollo y en el cual interactúa. Quien investiga bajo este enfoque plantea preguntas que orienten hacia la comprensión del significado que la experiencia vivida tiene para la persona.

Morse y Richards (2002) señalan que existen dos etapas o fases para la realización de investigaciones fenomenológicas.

“La primera se refiere a que las percepciones de la persona evidencian para ella la existencia del mundo, no como lo piensa, sino como lo vive; así, el mundo vivido, la experiencia vivida, constituyen elementos cruciales de la fenomenología. La segunda señala que la existencia humana es significativa e interesante, en el sentido de que siempre estamos conscientes de algo, por lo que la existencia implica que las personas están en su mundo y sólo pueden ser comprendidas dentro de sus propios contextos. De esta forma, los comportamientos humanos se contextualizan por las relaciones con los objetos, con las personas, con los sucesos y con las situaciones” (citado por Álvarez- Gayou, 2002, p. 86)

Para este avance de investigación, se recurrió a recabar información subjetiva de los practicantes, estudiantes de tercer año de la lepri, de la ENS, del plan de estudios 2018. Se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas a ocho estudiantes, luego se revisaron las respuestas y se analizaron sus semejanzas y diferencias, para después, ordenar y organizar grupos de opiniones para su clasificación y análisis, construyendo ejes o categorías que permitieron la descripción, interpretación de estos resultados. Como se dijo antes, el proceso de aplicación de entrevistas a docentes está pendiente y se realizarán al inicio del ciclo escolar 2024-2025.

## Resultados

### a) Percepciones de los estudiantes en torno a los deberes o tareas escolares.

De acuerdo a los resultados obtenidos en las respuestas de estos cuestionarios pueden distinguirse dos visiones o percepciones de los estudiantes normalistas en relación con los deberes o tareas escolares o académicas. Por un lado, hay una percepción de aceptación en términos de su beneficio para la formación profesional y, por otro lado, hay percepciones de cierto rechazo o malestar acerca del proceso de asignación y desarrollo de las actividades extraescolares.

“Pienso que son importantes ya que cada tema que los docentes nos presentan en clase nos ayuda en nuestra formación como futuros docentes y es indispensable realizar tareas de dichos temas para obtener un entendimiento más claro”.

Siento que dependen mucho ya que en ocasiones dejan actividades no relacionadas a la materia o con información que desconocemos, también tareas que no explican y esperan que nosotros descifremos que realizar.

“...pienso que estas conllevan un enfoque de formación profesional entre sí que, tienen la intención de fortalecer las competencias del saber profesional. Y sí, sí han logrado ello. Sin embargo, en ocasiones considero que las tareas pueden ser abrumadoras en cuanto a los tiempos y cantidades que estas necesitan para su cumplimiento...”

“...las tareas nos ayudan a comprender los temas más sin embargo no todas, pienso las tareas que son más didácticas o con ayuda de tecnología si nos ayudan a comprender más los temas”.

“Creo que en algunas ocasiones son necesarias para nuestro aprendizaje, pero otras veces son excesivas”.

Las tareas escolares se constituyen, en muchos casos, en una imposición docente sobre el estudiante normalista, porque no se plantea al grupo como una oportunidad de desarrollo pedagógico, e incluso, en algunos casos, lejos de ser una estrategia de desarrollo de capacidades cognitivas, personales y sociales, funciona como un ajuste de cuentas que llega a sanciones o castigos que afectan, no sólo las calificaciones o evaluaciones de los estudiantes, sino sus estados emocionales y de salud.

b) Los deberes escolares. Sus vivencias entre emociones positivas y negativas

Como se asentó teóricamente, las emociones determinan en gran medida el comportamiento de las personas en términos psicoemocionales. En ese sentido, las tareas escolares o deberes de los estudiantes tienen gran influencia en los estados anímicos o emocionales, ya sea de manera positiva o negativa.

De acuerdo con los resultados, algunos estudiantes perciben que los deberes extraescolares, les han ayudado y contribuido de manera positiva en su formación profesional

“Algunas ocasiones, mientras realizo mis tareas escolares puedo llegar a sentir satisfacción profesional, motivación, entusiasmo y orgullo acompañados de felicidad, gozo, serenidad, inspiración e interés. Todo ello, cuando sé que tengo el tiempo necesario para elaborar un trabajo de calidad y en los momentos que siento que realmente estoy aprendiendo porque no hay más cantidades exuberantes de trabajo que estén rodando en mi mente”.

“Al tener el rol de estudiante por tantos años he desarrollado un mecanismo que me ayuda a realizar mis tareas de la mejor manera y eso hace que mis emociones sean positivas ya sea que este muy entusiasta o feliz al realizarlo ya que considero que

necesito estar bien conmigo para poder realizar bien una tarea y más si realizo actividades para mis futuros alumnos”.

“Depende de la tarea, si es de ver videos o leer archivos no causa emociones positivas, siento que me gusta más que me pongan a escribir, pero no tanto, porque así desarrollamos ciertas habilidades o también utilizar materiales para actividades, me causan más entusiasmo porque siento que me esfuerzo más”.

“Confianza y satisfacción cuando las termino”.

Cuando las tareas asignadas por docentes para realizarse fuera del espacio escolar por los estudiantes, en algunas ocasiones éstos sienten que les generan emociones negativas y que les afectan sus estados psicoemocionales. Durante el proceso de asignación de tareas y su realización, los estudiantes señalan que hay una serie de factores que afectan el cumplimiento cabal de estos ejercicios académicos y que muchas veces no están en sus manos, como el tiempo escaso o corto, la excesiva cantidad de tareas para un mismo fin de semana, la complejidad de las mismas, los turnos de trabajo laboral personal para ayudarse económicamente, traslado o transportación de sus casa a la normal y los estados de salud, son factores que les afectan su estado de bienestar personal. En su conjunto, estos factores y otros más les han generado estados emocionales que le llevan a comportamientos negativos que les producen desequilibrios y descontroles emocionales difíciles de moderar o resolver.

“A veces se presentan situaciones que no están en nuestras manos y afectan en nuestra vida educativa, al tener mucho trabajo y tareas presento cierto estrés para realizarlo y es por eso que en ocasiones me siento enojada o frustrada, pero cuando me siento así hago lo posible para cambiar mi actitud ya que siento que puedo realizar un buen trabajo que si no tengo mis emociones controladas”.

“Estrés, enojo, ansiedad, tristeza, frustración, intolerancia, rencor y aburrimiento ya que hay maestros que solo envían y envían trabajos sin explicar que debemos hacer realmente y siento que a través de un celular no es un buen método de comunicación ya que la información se hace más confusa”.

“En momentos, durante la realización de tareas escolares llego a sentir desesperación, ansiedad, descontrol, fastidio, enojo e impotencia, emociones que ocasionan que caiga en un punto de estrés bastante elevado, aspecto que ocasiona que mi ansiedad agrave, afectando mi estabilidad emocional: descontrol del sueño, falta de apetito, dolores constantes de cabeza, alergias agravadas, etc. Puedo decir que he llegado a poner en primer lugar la entrega de mis tareas y trabajos académicos antes que mi estabilidad mental, física y emocional”.

### **Discusión y conclusiones**

Como se puede apreciar, en este avance de investigación sigue vigente la problemática de la pertinencia o no de la asignación de deberes o tareas extraclase. Este estudio se integra a la discusión universal de los aspectos positivos y negativos de las tareas domiciliarias en el desarrollo psicoemocional y profesional de los estudiantes en los distintos niveles educativos sea de primaria, secundaria, bachillerato o profesional.

Por otro lado, da cuenta que no hay estudios específicos sobre estudiantes y docentes de instituciones formadoras de docentes, en concreto del sistema de Educación Normal, por lo que es necesario conjuntar esfuerzos interinstitucionales a nivel nacional que permitan tomar el tema de los deberes o tareas escolares como objeto de estudio e investigación donde se generen diversas líneas de conocimiento al respecto. Si los deberes o tareas son realmente importante para los docentes y los estudiantes para su desarrollo profesional, entonces, es necesario su incorporación a las dinámicas psicopedagógicas e investigativas para producir nuevos saberes y conocimientos fundamentales para una nueva formación de la docencia normalista. Igualmente, se hace necesario profundizar en el ámbito de lo psicoemocional a fin de adquirir conocimientos y saberes de los comportamientos de los estudiantes y sus emociones.

Los estudiantes normalistas cuestionan las maneras de asignar o dejar las tareas escolares porque a veces les dificulta porque son abrumadoras o excesivas, de temas desconocidos, con escaso tiempo para su realización, entre otras, afectando su propia vida personal familiar y social. Por lo tanto, es necesario que los docentes de academias de grado,



se constituyan en colectivo activo para organizar, programar las tareas asignadas a los estudiantes, ya sea por proyectos de academia de grado multi e interdisciplinar, donde se recupere la transversalidad de contenidos y asignaturas.

También será necesario que las tareas tengan de manera explícita una descripción de propósitos, una orientación o guía de su desarrollo, herramientas diversas y que se vinculen la teoría con la realidad práctica de la vida cotidiana. Finalmente, que los docentes desarrollen estudios y/o diagnósticos de las condiciones personales, psicoemocionales, laborales, de los estudiantes para contar con los conocimientos de los estudiantes para detectar situaciones que puedan afectar el desarrollo y cumplimiento de los deberes escolares.

## Referencias

Aguilar, M. & Rolleri, D. (2008). Inteligencia emocional. México: EMU Editores Mexicanos Unidos, S. A

Alvarez-Gayou, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. PAIDÓS, México, Buenos Aires, Barcelona.

Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Editorial Desclée de Brouwer, S.A., Pág. 144-182

Estévez, I., Vieites, T., Regueiro, B., Rodríguez-Llorente, C. Y Morado, T. (2023). Cantidad y calidad del tiempo dedicado a los deberes escolares en alumnado de Educación Secundaria: un análisis de perfiles latentes. Revista de Investigación Educativa, 41(2), 439-454. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.544491>

Gallardo, P. (2007) El desarrollo emocional en la educación primaria 6-12 años. Universidad de Sevilla.

Hernández, M. Y Gil, J. (2020). Deberes escolares: conceptos y etiquetas verbales. V Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI.

I.E.S. STA. EMERENCIANA TERUEL (s/f). Reflexión en torno a las tareas escolares en el proceso de aprendizaje.

Murillo, J. Y Martínez, C. (2014). Las tareas para casa como recurso para una enseñanza de calidad. Revista de Psicología y Educación, 2014, 9(2), 31-44 issn:1699-9517-e-issn:1989-9874

Pauloni, P., Loser, T. Y Falcón, R. (2018). El papel de las tareas académicas en la dinámica emocional de estudiantes universitarios. Un estudio en carreras de educación. Revista Páginas de Educación. Vol. 11, Núm. 2 (2018) ISSN: 1688-5287; e-ISSN: 1688-7468

Perrenoud, Ph. (1995). Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora.

Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.3 en línea]. [10/03/2020].

Schutz, P., y Pekrun, R. (2007). Emotion in Education. San Diego, CA: Academic Press.

## La multidimensionalidad de la práctica docente: evaluación socioformativa desde la NEM

Flor de María Barlandas Rendón

Gro04.fbarlandasr@normales.mx

Delfino Hermilo Villalba Carrillo

Gro04.dvillalbac@normales.mx

Norma Lilia Díaz Ávila

Gro04.ndiaza@normales.mx

Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### Resumen

Esta investigación es una propuesta de evaluación socioformativa sustentada en la Teoría de Sistemas desde la mirada de la complejidad multidimensional de la práctica docente. Se realiza un análisis fenomenológico e interpretativo de la experiencia práctica para examinar los procesos formativos que se viven cotidianamente en la Educación Normal y el nexo con la Educación Básica. A partir de los cambios curriculares en los nuevos planes de estudio, se plantea como objeto de estudio a la evaluación socioformativa valorada desde la metacognición que desarrolla el sujeto activo cuando experimenta el escenario multidimensional de la práctica docente a través de las orientaciones del Nuevo Modelo Educativo y la adaptación a una realidad geográfica, cultural, social, política y económica en la cual se ve inmerso el estudiantado normalista. De ahí la importancia que adquiere el papel de la evaluación socioformativa con distintos actores y situaciones escolares. Se invita a reflexionar sobre el complejo papel que representa para el campo educativo, las aristas de la evaluación.

**Palabras clave:** práctica docente, metacognición, complejidad, evaluación socioformativa, sistema, multidimensionalidad.

## Introducción

El análisis reflexivo y crítico desde la mirada de la complejidad del proceso formativo que vive el estudiantado en la escuela normal y durante la práctica docente en las instituciones de educación básica, es una tarea pendiente para los formadores de docentes cuando el reto es transformar su rol, interpretar el currículo escolar y realizar adecuaciones pedagógicas a partir de la realidad local y global capaz de responder al escenario complejo en el que se desarrolla la práctica docente para promover acciones acordes con el modelo de formación que requiere la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Ante las nuevas tendencias educativas, y sobre todo, el enfoque pedagógico de la NEM, se reconstruye un proceso formativo a partir de la observación de la realidad educativa que se vive en las escuelas primarias y el análisis de la propia experiencia práctica en la formación de docentes; lo cual genera un posicionamiento teórico-metodológico de este grupo de investigación coincidente con la NEM en lo general, pero que propone profundizar en nuevas formas de interpretar los elementos constitutivos de la tarea docente que incluyen la autoevaluación metacognitiva, la evaluación socioformativa y la multidimensionalidad de la práctica docente desde la teoría de sistemas.

De Morin (1999) se retoman las categorías de complejidad y multidimensionalidad para comprender el objeto de estudio como alternativa paradigmática en la guía epistemológica que centra esta investigación "...la educación debe promover una <<inteligencia general>> apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo..." (p. 37)

El primer significado de la evaluación es asumir el reto de los cambios de concepción que se generan actualmente; se considera que los errores, forman parte de la esencia humana que puede convertirse en un área de oportunidad para mejorar los saberes

didácticos y pedagógicos. Solo a través de un ejercicio reflexivo, analítico y crítico, que a su vez se transforma en un proceso sistemático, donde la responsabilidad y la sensibilidad entre los actores participantes que experimentan las dificultades que se presentan en el proceso educativo, forman parte de una tarea para repensar el sentido de la evaluación socioformativa.

### **Planteamiento del problema**

La emergencia del paradigma de la complejidad como una forma de analizar fenómenos sociales como el educativo, permite reconocer y transformar la realidad que se vive en las escuelas de Educación Básica y la Educación Normal, permite dilucidar que la práctica docente es un fenómeno en el que influyen múltiples factores que interactúan en un sistema social complejo que se interconectan dialécticamente en un continuum evolutivo y un reto permanente por transformarse así mismo.

Bajo estos argumentos epistémicos, esta investigación plantea que es necesario que el estudiantado normalista y los formadores aprendan a mirarse de forma multidimensional, desde una visión de práctica docente como un sistema complejo que aborda una diversidad de elementos sociales, culturales, ambientales, filosófico, psicológico, biológico, económico, políticos, tecnológico, entre otros. Además, reflexionen sobre su propia práctica de forma multidimensional, reconociéndose así mismos como parte de un proceso complejo que requiere de un papel activo en el aula, desde el cual debe descubrir su Ser docente, para explicar y comprender su actuar pedagógico, evaluarse metacognitivamente, reconocerse como agente de cambio para imaginar soluciones a las situaciones que enfrenta e innovar para transformar y transformarse.

El estudio de los aspectos multidimensionales que intervienen en la práctica docente se convierten en una veta de investigación educativa que aún no ha sido lo suficientemente examinados, en este sentido, el problema que se aborda en este estudio es ¿Qué aspectos multidimensionales se tendrían que considerar en el proceso formativo del estudiantado normalista para valorar su acción práctica desde la perspectiva auto-bio-psico-socio-multidimensional socioformativa compleja en sintonía con la NEM?

## Justificación

La finalidad de la presente investigación es abordar el fenómeno de la evaluación para tratar de evitar la asociación técnica que se le ha dado en las últimas décadas reduciendo el polisémico sentido de la evaluación, por el contrario, se propone establecer su principal horizonte enfocado a lo socioformativo y metacognitivo que le otorga riqueza multidimensional para el logro de la mejora continua en la formación docente. Por tanto, se trata de sustentar y buscar en las posibilidades teóricas, metodológicas y epistemológicas que conducen a un concepto de evaluación más integral para percibir los cambios históricos, ideológicos y pragmáticos.

La relevancia de esta investigación es arribar a una concepción teórica sobre la multidimensionalidad de la práctica docente vinculado con la mejora metacognitiva y una visión de evaluación socioformativa como sistema complejo capaz de transformar al ser docente bajo un modelo educativo humanista.

## Marco teórico

Uno de los aportes más importantes para comprender los enfoques científicos y tecnológicos y que contribuye al reconocimiento de los fenómenos del mundo social actual es la Teoría de la Complejidad, que ayuda a enfrentar las incertidumbres en el conocimiento de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento humano: “Las unidades complejas, como el ser humano y la sociedad son multidimensionales; el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas...El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad...” (Morin, 1999, p. 37).

Para los fines de esta investigación se aprecia que “...la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad” (Morin, 1999, 37); en el campo de la educación estos elementos pueden ser referidos a un cúmulo de elementos interconectados que interactúan en el proceso de enseñanza  $\leftrightarrow$  aprendizaje que son el currículum, la evaluación, estudiantes, docentes, la tecnología, el contexto sociocultural, entre otros.

El aula de clases es un microsistema complejo, que el docente normalista debe reconocer a través de la reflexión crítica, hermenéutica, axiológica y sustentable, para comprenderse como sujeto reflexivo es atravesado por diferentes multidimensionalidades que forma un tejido y a la vez, parte de un sistema general con el fin de valorarse (socioformativamente) a sí mismo como un agente que asume un compromiso didáctico-pedagógico, social y cultural.

La teoría de sistemas, que surge en el siglo XX en el seno de la biología por los trabajos de L. V. Bertalanffy (1989), evolucionó aplicándose a las ciencias sociales, la cibernética y la información. De acuerdo con esta perspectiva, los rasgos principales de los sistemas son: poseer un carácter dinámico en constante cambio (nada en los sistemas sociales es estático), multidisciplinario y multidimensional.

En esta perspectiva, un sistema se define como “un conjunto de elementos en interacción entre ellos y de forma conjunta con el entorno” (Traveset, 2007). Un sistema es abierto cuando se relaciona permanentemente con el medio ambiente, es cerrado si su interacción es mínima. (Bertalanffy, 1989)

Siguiendo a Bertalanffy (1989), un sistema es una totalidad espacial y temporal, que forma parte de un sistema sociocultural causal-lógico-significativo (p. 205), donde el modelo de hombre se entiende como “sistema activo de personalidad” (p.202), y el universo cultural es ante todo un universo simbólico (lenguaje, leyes, ciencia, estatus social, moral, arte, religión etc). ( p. 206)

En este estudio se utiliza la idea de sistema para tener una comprensión más completa del proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela y en el aula de clases, como sistemas que se retroalimentan y autoorganizan. Así entendido, se concibe que el aula de clases es un sistema vivo, dinámico, singular, interconectado con el contexto social. La escuela y el aula de clases en particular, son sistemas y el escenario dinámico, vivo y procesual es la práctica docente, es decir, la acción reflexiva, multidimensional, multidisciplinaria y dialéctica que realiza el profesor.



El enfoque de sistemas básicamente implica abordar una situación educativa, bajo las reglas de un sistema para determinar los elementos que la componen y sus relaciones, reflexionando y tomando decisiones sobre la acción práctica.

De acuerdo a Traveset (2007) la pedagogía sistémica es: "...el arte de contextualizar y de enseñar desde esta mirada amplia que nos permite ver la organización, la interacción de los elementos de la escuela y la estructura espacial que conforma, el lugar y funciones de cada uno de sus elementos, así como las pautas que conectan a la familia con los diferentes elementos de la escuela". (p.19) Además es necesario considerar los elementos socioculturales del entorno en comunicación constante con el país y el mundo en general.

En este sentido, la perspectiva sistémica otorga relevancia al aprendizaje experiencial y reflexivo como elemento activador de la profesión docente (Domingo, 2019), por tanto exige que el docente sea capaz de reflexionar en/sobre la acción, y tomar decisiones considerando todos los elementos y variables posibles que inciden en el sistema del aula, escuela y comunidad.

De esta manera, el estudio de la práctica docente se puede analizar desde el aula como unidad sistémica y al mismo tiempo por cada uno de los componentes ya que están en interrelación con el todo. Como lo dice Hegel en su Fenomenología del espíritu: Todo tiene que ver con todo. Pero, agrega Bertalanffy (1989): el todo, es más que la suma de sus partes, las partes están íntimamente relacionadas o son interdependientes.

Se adopta una pedagogía de sistemas como una nueva forma de mirar, a través de un pensamiento sistémico, que es diferente al pensamiento lineal y lógico ya que se trata de ver al todo y su interacción y relación y acción recíproca con otros elementos de la situación didáctica, cómo el entorno sociocultural, las características de los alumnos, los aspectos axiológicos que involucran necesariamente los emocional y el comportamiento ético.

La práctica docente es una práctica social compleja apoyada en perspectivas diversas que tienen que ver con los usos, valores, cultura y tradiciones dominantes en un sistema

educativo determinado (Sacristán, 2007). Por tanto, los docentes deben reflexionar constantemente sobre su práctica y trabajo docente como sostiene Shön, D. (1997).

De acuerdo a Fierro (1999) la práctica docente se desarrolla sobre todo en la escuela, en tanto que, la práctica educativa se puede realizar desde diversos planos: aula, institución y sociedad, trasciende el aula de clases porque intervienen no sólo el maestro y los alumnos, sino padres de familia, autoridades educativas, y la comunidad en general. La perspectiva de la NEM plantea que el docente debe ir más allá del aula para influir en la comunidad; por tanto, los docentes deben ejercer una práctica educativa.

Refiriendo las distintas concepciones de práctica docente, se puede inferir desde la perspectiva de sistemas y el enfoque de la complejidad, que la práctica docente se desarrolla en situaciones singulares, en un tiempo y espacio histórico determinado; lo que significa que el proceso de enseñanza y el aprendizaje que promueve el profesor en formación, es irrepetible, dado que el sistema general y de los microsistemas (aula, escuela, comunidad) están en constante transformación y evolución.

Para lograr esto, el docente debe tener una preparación teórico-práctica amplia y compleja, que le permita observar e interpretar el hecho educativo desde una teoría pedagógica sistémica, para que sea capaz de descubrir las fuerzas intangibles del contexto socioeducativo que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje y determinar cómo relacionar los distintos elementos de la realidad educativa (familia, comunidad, contexto sociocultural, etc.) Para que funcionen de forma más equilibrada funcional y operativa.

El futuro docente debe ser capaz de percibir la complejidad, de adaptarse al contexto cambiante del aula, saber cómo hacer frente a situaciones diversas, es decir, debe ser un profesional reflexivo y activo, como lo concibe Shön (1997), que sabe tomar las mejores decisiones superando cada desafío didáctico-pedagógico que lo define como un ser docente capaz de significar y resignificar su actuar docente.

En este proceso, el docente establece una conectividad relacional, no puede separar lo que es (Ser ontológico), en relación a lo hace cómo docente (Ser docente) (Traveset, 2007). Por tanto, existen múltiples maneras de ejercer la docencia, depende de los

significados que sobre la práctica tenga cada profesor, es decir, cada uno construye los significados de la práctica docente en función de su historia educativa personal, y la formación que adquiere en las instituciones formadoras de docentes.

La categoría práctica docente presenta un isomorfismo, de acuerdo a la Teoría de Sistemas (Bertalanffy, 1989) parte de un mismo punto, pero en el campo de acción hay factores como la diversidad y la heterogeneidad, que los van alejando y todos estos puntos los podemos ubicar en diferentes planos, desde el sistema complejo hace que se refracte pero la diferencia está en cada quien, en la forma de ejecución, según sus propias habilidades, que orbitan sobre el propio concepto de práctica docente.

Según Schön (1997) la práctica docente es una actividad compleja, de incertidumbre, de inestabilidad, de singularidad, llena de conflictos valorales. Es importante que se haga la distinción epistemológica entre formación docente, práctica docente, evaluación formativa y socioformativa en las Escuelas Normales para que el proceso formativo que se está guiando provoque mejores resultados, ya que cada una tiene un momento dentro del microsistema del sujeto activo. Esta distinción no se debe quedar en lo conceptual, sino que debe avanzar hacia una introspección psique-cognitiva dialéctica consciente que permita al estudiantado normalista visualizar un proceso multidimensional y complejo.

En la perspectiva de la NEM, la evaluación formativa es un proceso sistemático que tiene como propósito brindar información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de que sus resultados permitan ajustar el proceso. Es una reflexión que acompaña a los estudiantes, es parte del aprendizaje, implica saber apreciar la apropiación de los contenidos curriculares por parte del alumnado. También plantea que el propósito de la Evaluación Formativa es fomentar la retroalimentación continua de las actividades y los esfuerzos que cada alumno realiza para avanzar en su proceso de aprendizaje (Secretaría de Educación Pública, [SEP], Acuerdo, 10/09/23).

En esta perspectiva, la evaluación formativa se concibe como un puente entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, con las siguientes atribuciones: formativa, informativa, motivadora, comprensiva, metacognitiva, interesante. Estas

cualidades favorecen la posibilidad de diálogo entre docentes y estudiantes para la toma de decisiones conjuntas, como lo plantea Díaz-Barriga (2024):

La evaluación formativa es una actividad compleja, por lo que, para fines analíticos, se pueden reconocer dos dimensiones: la primera, referida a las y los estudiantes, a través de la cual se promueve la reflexión, la responsabilidad y el análisis que pueden realizar sobre su proceso de aprendizaje en un clima de confianza; y, la segunda, vinculada con las y los docentes, la cual permite realizar ajustes en su trabajo didáctico, planificar las siguientes situaciones didácticas y generar procesos para retroalimentar el trabajo de sus estudiantes. (p. 2).

Con base en la revisión teórica, se recurre a un enfoque más completo: la evaluación socioformativa, ya que no se limita a la evaluación de resultados y procesos educativos, sino que le apuesta a la sociedad del conocimiento, tiene como finalidad que las personas aprendan a vivir y a mejorar sus condiciones de vida a través de la colaboración, del análisis y la reflexión en comunidad.

Para Tobón (2013) “la evaluación es el proceso de apoyo a los estudiantes para que desarrollen el talento mediante la retroalimentación continua basada en la co, auto, y heterovaloración con base en un problema del contexto y el análisis de evidencias, buscando el mejoramiento continuo (metacognición)”. Son cuatro elementos esenciales los que caracterizan a la evaluación socioformativa: apoyo y retroalimentación, resolución de problemas, metacognición y evidencias.

En la evaluación socioformativa se toma como base el pensamiento complejo, buscando que sea un proceso que se base en el juicio analítico, crítico, ecuánime, creativo y sistémico, que trascienda el énfasis en los contenidos y se enfoque en contribuir a cambiar la sociedad, con una visión inter y transdisciplinaria. (Tobón, 2017, p. 11).

La propuesta de evaluación socioformativa no sólo impacta en el proceso de aprendizaje, también incide en el desarrollo personal en su vida social. Por lo tanto, se debe considerar como un fenómeno complejo que integra las múltiples dimensiones y

multidisciplinas que interactúan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, solo así se podrá comprender el todo sistémico.

En este sentido, vista como praxis social, se asume que la práctica docente es compleja y multidimensional, es decir, que abarca muchas dimensiones de conocimiento y experiencia, lo cual refleja la complejidad del ser humano. Se realiza en distintas dimensiones y recibe la influencia de factores sociales, políticos, económicos, culturales, históricos,

De acuerdo a Fierro, Fortoul y Rosas (1999), el análisis de la práctica docente se puede abordar desde seis dimensiones: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral. En este estudio se propone analizar la práctica educativa desde una mirada sistémica que incluye las dimensiones educativas: transgeneracional, intergeneracional, intrageneracional e intrapsíquica (Traveset, 2007).

Al proponer el proceso metacognitivo de evaluación se concibe que el docente en formación debe desarrollar un pensamiento complejo y crítico para transformar su propia consciencia, la finalidad es promover una práctica docente reflexiva. Es observar todo un despliegue de distintos momentos. Se alcanza mediante la observación y la reflexión para distinguir distintos elementos metacognitivos de la propia práctica docente. Si no se enseña a pensar la práctica docente de manera multidimensional, no se alcanza una evaluación socioformativa integral y compleja.

El estudiantado normalista debe ser capaz dimensionar e interconectar analíticamente los elementos que se conjuntaron durante su práctica docente, para volver otra vez a un bucle sistémico formativo, es ahí donde entra en juego la orientación del formador de docente, se trata de ir alcanzando niveles superiores y graduales de profundidad hasta alcanzar umbrales de metacognición. El pensamiento evoluciona hacia la complejidad.

La práctica docente es multidimensional, por tanto su valoración debe realizarse con perspectiva socioformativa compleja y metacognitiva o “la toma de consciencia de la

eficacia de los propios procedimientos” (Burón, 2002, p. 132) que implican una confrontación consciente, reflexiva, crítica consigo mismo, para lograrlo:

...exige una continua autoobservación de los procesos implicados en el aprendizaje y un estado de consciencia que multiplica el esfuerzo y el ejercicio de habilidades en aquellos sujetos que más carecen de ellos. Es preciso advertir, sin embargo, que la maduración metacognitiva sigue el mismo progreso evolutivo y continuado de automatización que se observa en la maduración de los demás aspectos del ser humano. (Burón, 1996, p. 18).

En este proceso de construcción del Ser docente de cara al futuro servicio profesional, se advierte que el educador debe fortalecer su pensamiento complejo para que tome consciencia de que la realidad es sistémica, multidimensional, singular e irrepitible por tanto la práctica docente debe estar en permanente construcción desde un humanismo auto-bio-psico-socio-multidimensional complejo.

### **Metodología**

El desarrollo de esta investigación se basa en un enfoque cualitativo, es un estudio fenomenológico e interpretativo. Las teorías que permitieron analizar y comprender el objeto de estudio fueron la Teoría de Sistemas y la Teoría de la Complejidad.

En el proceso investigativo se implementaron métodos teóricos para describir las relaciones esenciales del objeto de estudio como el análisis, la síntesis, la inducción y la deducción. También se utilizaron métodos empíricos como la observación participante y la entrevista abierta. Los instrumentos principales fueron el Diario de Campo y un guión de entrevista.

Tres profesores formadores de docentes de la Escuela Normal Urbana Federal Profr. Rafael Ramirez, ubicada en la ciudad de Chilpancingo de los Bravo, Gro; fungieron como participantes activos analizando su experiencia práctica el proceso de la práctica docente de futuros docente de Educación Primaria.



La población se conforma con 20 estudiantes, de los cuales se selecciona una muestra intencional constituida por 5 estudiantes tres mujeres y dos hombres con edades de 21 a 22 años, que cursaron en el ciclo escolar 2023-2024, el cuarto grado de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de Estudios 2018.

## **Resultado**

El modelo que se propone se sustenta en la Teoría de Sistemas y en la Teoría de la Complejidad, ya que concibe que todos los procesos que intervienen en la práctica docente interactúan de forma multidisciplinaria y compleja. Concibe al ser humano como una construcción social y biológica, pedagógico-didáctica, histórica, sociológica, ecológica, psicológica, filosófica, es decir, como un ser sistémico auto-bio-psico-socio-multidimensional fundamentado en el paradigma de la complejidad para fortalecer la evaluación socioformativa.

Con este modelo aspiramos a promover el desarrollo del pensamiento complejo desde la mirada crítica de la práctica reflexiva y consciente, teniendo en cuenta que es un proceso que cada docente (persona) debe asumir y dirigir a partir de su potencial y sobre la base de su propio estudio, capacidad de aprendizaje y de establecer una relación teoría-práctica multidimensional e interdisciplinaria.

En este modelo sistémico de la práctica docente, el rol del estudiante es activo, es responsable del desarrollo de su propio pensamiento, un ser bio-psico-social integral y complejo que cuenta con saberes multidisciplinarios que le permiten accionar sobre los sistemas del aula, de la escuela y la comunidad de forma interdisciplinaria mediante un proceso de enseñanza y aprendizaje contextualizado que es capaz de autoevaluarse metacognitivamente desde una visión socioformativa de tal forma que le permite significar y resignificar su acción práctica, evolucionando hacia nuevos retos pedagógicos de forma permanente y dialéctica.

Para su comprensión hay que proporcionar criterios epistemológicos que ayuden a reconocer su capacidad de abarcabilidad sistémica visto desde la complejidad, enfocada en la solución de problemas para la mejora continua educativa. Por tanto, este nuevo sistema



conceptual supera los prejuicios que, en un momento dado fueron funcionales, pero ahora se plantean cambios sustanciales: la comprensión de un nuevo paradigma de la evaluación.

Como primera estrategia metodológica se asume a la evaluación socioformativa que comprende los siguientes ejes esenciales: aprendizajes esperados, problema del contexto, evidencias o productos, niveles de dominio, actividades de evaluación, mejoramiento continuo y socialización. Haciendo hincapié en la colaboración que es el mecanismo que orienta el proceso desde el inicio con el fin de que todos se apoyen para identificar cuáles son los avances, qué áreas de oportunidad se tienen y se coordinen acciones para mejorar efectivamente. Además, siempre se tiene presente el empleo del pensamiento complejo con sus diferentes dimensiones, ya que este ayuda a evitar la fragmentación, el análisis sesgado y la rigidez. (Tobón, 2017, 34).

Posteriormente, se señala una segunda estrategia metodológica que ayuda a comprender el paradigma de la evaluación desde la complejidad como método que permite reorganizar múltiples elementos presentes en el trabajo docente, la evaluación socioformativa y la metacognición que se desean destacar en las intervenciones didácticas-pedagógicas que el docente en formación realiza en la escuela primaria. Se asume al autor Edgar Morin (1990) para entender a:

La complejidad es un tejido de eventos, acciones, interacciones, interferencias, determinaciones, azares de unidades que constituyen nuestro mundo fenoménico. De allí la necesidad, para el conocimiento, de seleccionar elementos de orden y certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar entre sistemas y subsistemas. Abarca terrenos de lo macro y micro desde una mirada dialéctica y una nueva lógica a partir de relaciones de tiempo y espacio como esencias trascendentes e independientes para examinar un sistema auto-organizador (viviente) bajo la lente de la dimensión cualitativa que le otorga especificidad.

En ese contexto, se ha hecho necesario explicar que no se trata de descartar la validez que en su momento histórico se le ha asignado a esta categoría de la evaluación; pero ahora se reestablece como una nueva proposición que funciona como un nuevo

modelo o nuevo paradigma que contempla una función más polisémica, es decir que adquiere más sentidos y, tratando de explicar su comportamiento desde el método de la complejidad, a establecerse dentro de una proposición sistémica: un conjunto de componentes que interactúan entre sí, considerando que actúan en distintos momentos y niveles de apreciación, para lo cual se aclara, que no actúan uniformemente, cada uno tiene sus propias leyes de funcionamiento, pero observado bajo una experiencia educativa, como es el trabajo docente que, asume una proyección que orbita en una fracción del fenómeno educativo, como es concretamente la evaluación que relaciona a cuatro factores relevantes: sujeto activo, escuela, familia, comunidad; cada uno de estos elementos tienen sus propias variables que orbitan en relación al trabajo reflexivo docente, cuya meta es lograr acceder al campo metacognitivo, y su vinculación con el factor pedagógico socioformativo, que lo forma como un ser para la vida.

### **Discusión y conclusiones**

Por supuesto, lo que se reconoce como una detonante en la vida actual, es la tendencia que está girando alrededor de revolucionarios esquemas científicos, como lo expresa Bertalanffy (1989): Hay un panorama científico revolucionario [derivado del movimiento] de investigación general de los sistemas, [con un] cúmulo de principios, ideas y ahondamientos que ya han establecido un grado superior de orden y compromiso científico. (p.7)

Se abre una visión renovadora, también fugaz y temerosa ante los grandes desafíos que plantea el mundo hoy: la deshumanización, el egoísmo latente, la sobrevivencia violenta ante el crecimiento demográfico, la sobreexplotación de recursos naturales que recae en un genocidio ambiental, la desigualdad social como premisa subyugante, las crisis educativas delineadas por fuerzas geopolíticas; todo se dirige al submundo de la explotación del hombre por el hombre, como señala Hobbes “ El hombre es el lobo del hombre”, recuerda la ley de la selva, del más fuerte cuya referencia más inmediata se asocia a la sentencia que Darwin ya visualizaba. Y, en medio de esta vorágine, la cual parece traspasar necesidades, emociones, sensibilidades, que da paso al quiebre de la humanidad en su conjunto. Adelgaza el razonamiento y aniquila la esperanza.

No obstante, la esperanza es más fuerte, el conocimiento humano ha brillado por siglos; unos cuantos que han dado luz al devenir, a pesar de las catástrofes, de la incertidumbre histórica, hay alentadoras coincidencias en este caso refiriéndose a lo que sentencia Bertalanffy: He llegado casi a la misma conclusión que usted, aunque partiendo del rumbo de la economía y de las ciencias sociales, y no de la biología: que hay un cuerpo de lo que vengo llamando <<teoría empírica en general>>, o <<teoría general de los sistemas>> –por usar su excelente terminología– de amplia aplicabilidad a muy diversas disciplinas. Estoy seguro de que mucha gente en el mundo ha llegado a posiciones esencialmente iguales a la nuestra, pero están muy dispersos y no se conocen: así de difícil es cruzar los límites entre las disciplinas” (Bertalanffy, 1989, p.6).

Siguiendo esta idea, de alusión a la aplicabilidad de la categoría <<sistemas>> y en simbiosis con la <<complejidad>> se despliega un modelo de comprensión con un todo y sus partes. En términos de Bertalanffy, asegura posicionándose de este nuevo paradigma señala, “...emerge una conclusión segura: que los fenómenos sociales deben ser considerados en términos de <<sistemas>> –por difícil y hoy en día fluctuante que sea la definición de entidades socioculturales”. (Ob.Cit. P. 7)

En este mismo sentido, aplicado a un fenómeno social como es la educación, se trata de vislumbrar un todo complejo, que se adentra al acontecer pedagógico cotidiano que toca la base cultural del accionar social en un centro educativo, mismo que se desplaza en distintos componentes de sus microespacios locales regionales en donde se desarrolla el corazón de la vida escolar. Ahí destacan configuraciones y procesos que se autorregulan, como una de sus variantes lo socioformativo, asociado a los principios que rigen la práctica docente conceptualizado desde el campo educativo.

Científicamente, para acceder a su análisis, se hace necesario cifrar una ruta de construcción epistemológica y hermenéutica que permita valorar socioformativamente la práctica docente a través de la Teoría de Sistemas, con perspectiva compleja y multidimensional. Esta idea se fortalece con el planteamiento de Traveset (2007) cuando el

sistema funciona de acuerdo con el siguiente esquema: orden/desorden/organización. (p. 23)

Concluyendo, esta propuesta de evaluación socioformativa sistémica compleja puede plantearse analógicamente como un videojuego (contexto), en donde cada nivel que avanzan en el juego, es un nuevo escenario (nivel de dificultad), aporta nuevas experiencias y desarrolla capacidades, habilidades, conocimientos; cuando el sujeto activo logra una mayor consciencia de sus acciones (metacognición); cada nivel que avanza en el juego involucra nuevas variables (conocimientos) y cambios en la multidimensionalidad compleja, que implican emociones, valores, saberes e información para una mejor toma de decisiones y un mayor interés consciente de acceder a un nuevo umbral didáctico-pedagógico sistémico.

Desde el punto de vista de esta investigación, es necesario incluir otras dimensiones que no se han considerado en la revisión teórica, como la dimensión filosófica para abordar la dimensión ontológica del Ser, ética y valoral; la dimensión histórica en donde las premisas del tiempo y el espacio determinan el presente y futuro, a partir de la comprensión del pasado y, por tanto, su acontecer es irrepetible; y la dimensión de la cultura digital y la trans-eco-ambiental para lograr una comprensión multidimensional como posibilidad de evolución de la práctica docente ante escenarios disruptivos y complejos.

La profesión docente es una acción compleja y multidimensional, la práctica educativa debe ser evaluada con perspectiva socioformativa de carácter auto-bio-psico-socio-multidimensional complejo, dado su naturaleza recursiva y retroactiva, no se puede establecer un criterio homogéneo para valorar una acción docente, dado que es singular, irrepetible, heterogénea, diversa, evolutiva y dialéctica.

En este sentido, es necesario que los profesores de las Escuelas Normales, además de los aspectos normativos institucionalizados, consideren aspectos de la formación individual que involucra el proceso humano, psicológico, metacognitivo, filosófico que construyen al Ser docente multidimensional y complejo; para promover la introspección, reflexión, intersubjetividad, creatividad, madurez, vocación, autonomía, responsabilidad y

ética, dado que el mundo requiere una posición dialéctica del individuo en su propio contexto de desarrollo sin perder la perspectiva de lo global. No hay una receta mágica para formar docentes, sigamos construyendo el camino.

## Referencias

Burón, J. (1996) Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2018). ACUERDO número 14/07/18. Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?Codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?Codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0)

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2022). ACUERDO número 16/08/2022. Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO\\_5\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)

Díaz-Barriga, Ángel. (2023). (Coord.). La evaluación del desempeño docente. Propuestas y contradicciones. Recuperado de: <https://iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-evaluacion-del-desempeno-docente-propuestas-y-contradicciones>

Díaz-Barriga, Ángel. (2023). ¿Calificar o evaluar? Dos procesos que se confunden y pervierten el acto educativo. Revista Iberoamericana De Educación Superior, 14(40), 98–115. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.40.1547>

Díaz-Barriga, A. (2024). La evaluación formativa es un reto pedagógico-didáctico en el trabajo docente. Quinta Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Educación Básica. SEP. Recuperado de [http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2324\\_s5\\_La\\_evaluacion\\_formativa\\_reto\\_pedagogico\\_didactico.pdf?1712684707088](http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2324_s5_La_evaluacion_formativa_reto_pedagogico_didactico.pdf?1712684707088)

Domingo, Roget, Angels. (2019) La profesión docente desde una mirada sistémica. Revista panamericana de pedagogía . Saberes y quehaceres del pedagogo. No. 28 p.13-35

Fierro, C., Fortul, B., & Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación acción. México: Editorial Paidós.

Laurel, V. (2018). ¿Transdisciplinario, interdisciplinario y multidisciplinario? ¿Qué es? Educaideas. <https://educaideas.com/transdisciplinario-interdisciplinariomultidisciplinario-que-es/>

Morin, Edgard. (1990). Introducción al Pensamiento Complejo. Madrid: Gedisa.

Paoli Bolio, F. J. (2019). Multi, inter y transdisciplinariedad. Problema anuario de filosofía y teoría del derecho, 13. <https://doi.org/10.22201/ij.24487937e.2019.13>

Quintero, Y. (10-07-2017). La Metacognición en el proceso de evaluación del adulto. Horizontes. Volumen 1 (Número 3), pp. 20-32. Recuperado de: <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/37/59>

Secretaría de Educación Pública. (2023). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. México: autor. Disponible en: [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Plan\\_de\\_Estudios\\_para\\_la\\_Educacion\\_Preescolar\\_Primaria\\_y\\_Secundaria.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf)

Sacristán, J. G (2007) El curriculum, una reflexión sobre la práctica. Co. Pedagogía: Morata

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan: Temas de educación. Barcelona: Editorial Paidós

Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Bogotá: ECOE.

Tobón, S. (2017). Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos. Mount Dora (USA): Kresearch. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Sergio\\_Tobon4/publication/336349659\\_Evaluacion](https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/336349659_Evaluacion)

\_socioformativa\_Estrategias\_e\_instrumentos/links/5d9cf8e6458515c1d3a1628c/Evaluacion-socioformativa-Estrategias-e-instrumentos.pdf

Tobón, S. (octubre 2018). Sergio Tobón: “La educación siempre debe contribuir a la mejora de las personas”. Educación Entrevistas. Mural Unión. Recuperado de <https://cife.edu.mx/recursos/entrevista-al-dr-sergio-tobon-uno-de-los-creadores-del-enfoque-socioformativo/>

Traveset, M. (2007). La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica. Barcelona: Graó.



**Las voces de las educadoras en formación del tercer semestre después de su jornada de observación: un estudio de caso de la Escuela Normal Oficial de Irapuato**

Carolina Hernández Mata

Chernandezm@enoi.edu.mx

Ignacio III Arana García

laranag@enoi.edu.mx

Elda de Lourdes Solís Espinosa

Elsolise@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

**Resumen**

Las jornadas de práctica representan un espacio de aprendizaje significativo para las (os) estudiantes en formación dado que brinda el elemento de la realidad y la razón de ser de la acción de los docentes. La presente investigación se basa en los informes del tercer semestre de un grupo de la Licenciatura en Educación Preescolar, de la Escuela Normal Oficial de Irapuato, bajo la metodología estudio de caso, realizando uno interpretativo sobre las percepciones mayormente presentadas en dichos trabajos, los cuales fueron sujetos a un análisis de datos identificando las categorías siguientes: estrategias de disciplina, evaluación, uso del tiempo, interpretación de la realidad con la teoría y funciones de la escuela. Como parte de las conclusiones se identifican elementos de la docencia que han demostrado en sus producciones las estudiantes destacando la vinculación entre la teoría y sus observaciones, el cómo para ellas va cobrando sentido tanto de su actuar como futuras educadoras como del compromiso que desde ahora van tomando de su profesión con la sociedad, se destaca también algunos aspectos a reforzar en la formación docente en la evaluación y la gestión del tiempo.

**Palabras clave:** práctica docente, jornada de observación y ayudantía.

### **Planteamiento del problema**

La formación inicial de docentes enfrenta al igual que en otras profesiones, el desafío de vincular la práctica y teoría realizándolo de manera constante de tal manera que se vaya creando una cultura como parte de la profesionalización de la tarea educativa. Un elemento clave para ello es la práctica pedagógica, entendida como un espacio de conceptualización y experimentación, crucial para el desarrollo de competencias docentes efectivas (Ripoll Rivaldo, Palencia Domínguez, & Cohen Jiménez, 2021). Este espacio permite a los futuros educadores reflexionar y aplicar los conocimientos adquiridos, facilitando una conexión esencial entre los muy gastados términos de deber ser y el ser docente. Las evidencias de numerosas investigaciones en este sentido coinciden en que los formadores de menores en diversos niveles consideran esta conexión como un factor primordial para garantizar el éxito individual y colectivo en la tarea de la formación académica y social (Ripoll Rivaldo et al., 2021).

Continuando con esta idea, es fundamental comprender que la transformación de los espacios de práctica docente no solo implica la transmisión de teoría pedagógica, sino que también habilita efectivamente para afrontar los desafíos de la enseñanza cotidiana, por medio de la reflexión, es así que, Guevara (2017) resalta que la formación docente debe incluir una variedad de experiencias y reflexiones que permitan a los futuros educadores desarrollar habilidades prácticas y teóricas de manera integrada.

La dificultad de formar docentes para el quehacer de la enseñanza ha sido formulada como un problema de desconexión entre la teoría y la práctica. Este escrito examina la formación dentro de los espacios de práctica docente a través de una perspectiva que deconstruye dicha tensión.

Nuestro trabajo contribuye a la expansión de un enfoque recientemente adoptado a nivel local. A través de este enfoque, se recupera un conjunto de saberes que los formadores aplican diariamente para asegurar la transmisión del oficio. De esta manera, se visibilizan

los saberes que los formadores producen en y sobre la transmisión, pero que, como argumenta Terigi (2012), no son reconocidos como tales, probablemente porque sus características no se ajustan al concepto tradicional de estrategias de enseñanza en la jerga educativa, los anteriores corresponden a lo descrito como Donald Schön (1998) sobre la reflexión de la práctica.

El propósito de esta investigación es explorar las percepciones de las estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Oficial de Irapuato respecto a la labor docente durante su jornada de observación y ayuntamiento.

La pregunta de investigación es: ¿qué percepciones tienen las estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Oficial de Irapuato sobre la labor docente durante su jornada de observación y ayuntamiento?

### **Marco teórico**

La práctica docente es considerada por Fierro, Fortoul y Rosas (2008) como la intención en la que se involucran una serie de significados y percepciones de todas las personas involucradas (maestros, alumnos, padres de familia, agentes de la comunidad).

Las escuelas formadoras requieren que ayude al individuo a construir recursos cognitivos y emocionales para afrontar la complejidad y la incertidumbre, la escuela ya no debe centrarse únicamente en la enseñanza y aprendizaje de contenidos disciplinares, su tarea debe desarrollar capacidades, habilidades, emociones, actitudes y valores que le permitan al individuo desenvolverse integralmente hacia el saber; saber pensar, saber comunicar y saber hacer, por ende, el docente tendrá que tener la capacidad de diseñar y planificar en cada campo del saber, estrategias didácticas, programas y tareas en donde impliquen al alumno en casos, problemas y proyectos ligados a contexto de la práctica y para la comunidad a donde pertenecen.

Se necesita que el futuro docente sea no un transmisor del aprendizaje sino un tutor, orientador, que provoque, acompañe, cuestione y estimule a aprender, del mismo modo un

maestro con pasión por el saber, el descubrimiento, la ciencia, las artes, la cultura, con vocación de ayudar a todos sus alumnos. Se requiere que los nuevos docentes vivan una práctica de forma reflexiva, asimismo, profesionales reflexivos que se reconstruyan sobre la acción, en un largo recorrido de ida y vuelta en un aprendizaje experiencial de lo que le sucede en su práctica: diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación, y así, aprendan a intervenir en situaciones complejas que se presentan en la escuela, y esto los lleve mejorar sus procesos de intervención.

### **Metodología**

La investigación está inscrita en el paradigma fenomenológico – interpretativo, dado que las estudiantes por medio de sus informes nos brindan elementos para intentar y comprender, con apoyo de los elementos contextualizados sobre los significados, percepciones y sus intereses mostrados en sus jornadas de observación y ayudantía, plasmados en sus escritos.

El enfoque es cualitativo, puesto que se analizan los datos proporcionados durante la observación y registro de las estudiantes normalistas del tercer semestre, que describen el fenómeno educativo con la intención de comprenderlo, así lo expresó Taylor y Bodgan (1987) “es un modo de encarar el mundo empírico” es así que presenta la característica de ser inductiva, al pretender comprender el fenómeno de las experiencia de las estudiantes y a partir de ello, recuperar las producciones que proporcionan datos que serán de gran utilidad para poder verlo dentro de su marco de referencia.

El método es un estudio de caso, Robert Stake (1999, p. 11) lo define como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. El tipo de estudio será instrumental, pues se pretende analizar lo originado en el tercer semestre de un grupo de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Oficial de Irapuato. El caso que se plantea fue seleccionado por la disposición de las estudiantes para poder analizar sus informes, teniendo validez el rubro desde la postura de Simons (2011) para el estudio de caso instrumental que son los siguiente: “la ubicación geográfica, la disposición de las

instituciones y las personas que se vayan a estudiar, y la oportunidad, la cercanía de donde uno viva” (p.58).

El análisis de los datos en sí se procesó de manera artesanal apoyándose del análisis del contenido con un modelo inductivo con miras a la construcción de mapas conceptuales generados a partir de las acciones y perspectivas de los sujetos para ser categorizados, organizados y estructurados con la lógica sugerida por González (1993), en su texto acciones que en última instancia nos permiten descubrir patrones de significación y conducta

## **Resultado**

En el curso del trayecto de la práctica de tercer semestre tiene como propósito acercar a los estudiantes a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula de clase, es aquí donde el normalista se incorpora en las escuelas de Educación Básica para realizar actividades de observación y ayudantía, recupera información haciendo uso de los registros de observación y entrevistas, que son de utilidad para documentar su experiencia, analizar, reflexionar para después diseñar una secuencia didáctica que aplicará en un grupo.

Se solicitó a las estudiantes realizar un informe de su jornada de observación y ayudantía. Derivado del análisis de dichos informes, se aprecia que las estudiantes realizaron una descripción de los acontecimientos que seleccionaron que tuvieron mayor relevancia, en los cuales van construyendo explicaciones apoyándose en la teoría de la que están consultando en los cursos que hasta ese momento recibieron. A continuación, se presentarán las categorías de análisis comenzando de la que existe mayor frecuencia en los diálogos de las estudiantes en sus informes de observación hasta que tiene menor aparición en dichos trabajos:

### **Estrategias de disciplina**

Para documentar este apartado, se realizó una búsqueda de investigaciones y teoría que hablara sobre el tema, y al respecto al nivel preescolar son pocos los materiales de ello, lo anterior se corroboró en el estado del conocimiento del COMIE que lleva por título

“Disciplina e indisciplina en la escuela. Un estado del conocimiento” elaborado por Alicia Estela Pereda Alfonso, Sebastián Plá y Elizabeth Osorio Romo, hacen mención que, de los 54 materiales identificados y analizados ninguno de ellos hace referencia al nivel educativo en cuestión.

Las alumnas recuperaron la forma en que las educadoras trataban de nuevamente retomar la atención de los alumnos, haciendo uso de diferentes acciones para conseguirlo, la forma en cómo lo logran y la finalidad trae a debate lo que simboliza que se alcance a este fin siendo consciente e inconsciente el trasfondo de este. Tal es el caso de una estudiante que registró lo siguiente:

E16. Una de las estrategias que me gustaron de ella era que para mantener la disciplina cuando veía que los niños estaban platicando mucho era levantar la mano con el puño arriba, los niños ya sabían que significaba guardar silencio o decir 1,2,3 shhh, hasta los mismos niños ya tenían esa costumbre de entre ellos mismos levantar el puño para que sus compañeros guardaran silencio.

La práctica de alzar el puño en señal de solicitar guardar silencio, como recordamos fue implementada durante la búsqueda de sobrevivientes después del suceso del sismo del 19 de septiembre de 2017, ahora la docente lo retoma como una señal que pide a los niños callar, identificamos que dicha acción no solo la utiliza la maestra, sino también entre pares, siendo así un recurso también para la regulación entre coetáneos.

La investigación realizada por Aguilera, Muños y Orozco (2007) retoman a la disciplina desde dos posturas puestas en los agentes educativos que la ejercen, una de ellas vista como sometimiento y control ejercido por el docente que hace valer su poder y otra más como parte del desarrollo de la educación cívica y ética en la formación de futuros ciudadanos.

Se reconoce mayormente el uso de la disciplina en las aulas de preescolar como parte de fomentar normas y la autorregulación, haciendo uso de algunos estímulos para incentivar las conductas positivas, así lo interpretó la siguiente estudiante:

E15. Pero la educadora aprovechó ese espacio para continuar su clase, y de uno en uno los niños fueron explicando sus tareas y quien participaba se ganaba una estrellita y de esta manera motivaba a los demás para que expusieran su trabajo. Si bien Skinner menciona que el condicionamiento operante es una forma de aprender por medio de recompensas y castigos. Este tipo de condicionamiento sostiene que una determinada conducta y una consecuencia, ya sea un premio o castigo, tiene una conexión que nos lleva al aprendizaje.

La disciplina es retomada como un conducto para el desarrollo de la autonomía y la educación cívica y ciudadana de los alumnos, desde la mirada de John Dewey la escuela; vista desde esta perspectiva Zambrano, Lara y Ortega (2002) agregan que trabajar para su adquisición y desarrollo debe llevar a lo deseado que es el resultado de una tarea educativa intensa de trabajar normas, reglas y consecuencia, que no deben ser vistas como ejercicio de obediencia y violencia coercitivas, es la autodisciplina y autocontrol para saber ser resiliente y poder tener mayor número de herramientas para poder afrontar las vicisitudes del día con día.

### Evaluación

El tema de la evaluación en la educación preescolar fue retomado en los escritos de las normalistas manifestando mayormente las acciones que observaron de las actividades evaluativas, que una vez aplicadas, se disponían las educadoras a realizar el llenado de los instrumentos y el diario, lo anterior así lo expresó Sañudo (2014) que afirmó que el tipo de técnicas e instrumentos que hacen uso las docentes son la observación y el diario de campo.

Las estudiantes pudieron percibir momentos que realizaron acciones relacionadas con el proceso de evaluación, es importante resaltar que, las normalistas al identificarlos dan cuenta de conocimientos aprendidos correspondiente al conteo, la propia evaluación y sus implicaciones en la aplicación de instrumentos para recoger información:



E3. Las actividades dirigidas que utilizó la maestra en sus clases son para evaluar los conocimientos que tiene ya que en una ocasión ella mencionó con eso se dio cuenta de que no se sabían aún bien los números.

Por otra parte, aplicando los guiones de entrevista semiestructurados continúan indagando sobre el proceso de evaluación dado que, el progreso de los estudiantes se manifiesta en el desempeño con las actividades del día a día, sin embargo es importante la sistematización de la información, análisis y uso que se le da a la anterior, pues se parte en el supuesto que los fines del proceso educativo deben llevar a una mejora constante en el aula a partir del reconocimiento de los logros y también de las áreas de oportunidad que permitirán continuar avanzando, no sólo lo que corresponde al desempeño de los alumnos, sino también al del propio docente que es el mayormente implicado en que se propicien espacios ya acciones que estimulen el desarrollo y aprendizaje de los educandos.

Gómez, Cáceres, Librada, Zúñiga (2018) expresan en su investigación: “La evaluación del aprendizaje en la educación preescolar: aproximación al estado del conocimiento”, resaltan la idea sobre que existen mayor frecuencia en la evaluación el uso de la observación como técnica y el diario como instrumento para realizar la recuperación de información para realizar la evaluación en el nivel de preescolar, sin embargo su uso no es adecuado por las educadoras debido a que determinan es necesario mayor formación en este aspecto de la labor docente, para muestra de lo anterior, se recupera un fragmento de informe de la estudiante número 4 que expresó lo siguiente:

E4. La maestra evalúa las actividades con observación y de acuerdo con los aprendizajes esperados. De acuerdo con los resultados de la evaluación la maestra verá los aprendizajes que se han logrado en los alumnos, así como las deficiencias que tuvieron y proponer actividades para mejorar ese aprendizaje. Lo que observé me pone a pensar que necesito trabajar en este tema, siento que es algo que me hace falta poner en práctica.

Dentro de sus informes, se manifestaron también cuestionamientos sobre el propio proceso de la evaluación, es así como, se resalta pues la importancia de reforzar en las escuelas formadoras de docentes el tema de la evaluación, con mayor énfasis en las técnicas, instrumentos, recuperación de información, sistematización y análisis de los datos con fines de mejora en el proceso educativo.

### Uso del tiempo

Dentro del discurso de las normalistas, hicieron mención en el uso del tiempo como medida gestora del aprendizaje, determinaron sí se hacía uso efectivo del mismo, realizando con ello también la incorporación de la distribución de este y a la par, comenzaban a visualizar el momento del diseño de la planeación y el cómo llevarían a cabo esta actividad de la dosificación de las actividades que plasmarán, así lo mencionó una estudiante que dijo:

E16. El tiempo lo usaba de acuerdo con las actividades que realizaba, noté que lo tenía medido puesto que siempre impartía el gel antibacterial a la misma hora para que los niños alcanzaran a comer y así mismo salieran a jugar y cuando regresaban de su receso los ponía a jugar.

Dentro de estos propios hallazgos, van identificando que la medición del tiempo daba por resultado que se tuvieran organizadas las actividades, de tal manera que se pensara también en aquello que probablemente se les pudiera presentar anticipando con ello también lo no esperado para que existieran inconvenientes, así lo expresó la siguiente estudiante:

E10. El uso del tiempo que ella utilizaba, desde mi punto de vista era adecuado, puesto que organizaba bien sus actividades para que no hubiera algún inconveniente y todo saliera muy bien respecto a las actividades que iba realizando con los alumnos. Su actitud era positiva, ya que mostraba un carácter amigable y amable con sus alumnos y conmigo, tomando en cuenta mis ideas u opiniones.

Es así como la estudiante va identificando que debe considerarse si bien lo que se pretende alcanzar y los medios para hacerlo, pero también aquello que pudiera presentarse anticipando acciones que no permita que se desvíe el tema que se está abordando:

E18. La forma de organizar el tiempo, destinar actividades y materiales, lo hacía siempre pensando en sus alumnos, la educadora comentó que la mayoría de los niños son visuales y auditivos, no hay niños que presenten un canal de aprendizaje de forma kinestésica y eso era algo en lo que podía basarse al momento de planificar.

Lo anterior da cuenta que la estudiante tras considerar este elemento en su planeación y sus implicaciones expresa con ello el proceso de reflexión que tuvo, al considerar que la educadora atiende a las características de los alumnos en un momento previo antes de la acción, diseñando las actividades que se pudieran realizar en momentos específicos, bajo el control también de los posibles factores que pudieran modificar lo considerado.

El investigador Sánchez (2010) ha brindado resultados de sus investigaciones que expresa que el tiempo es visto también desde una postura de control y medida disciplinaria, sin embargo, la inclinación torna al cumplimiento de actividades orquestadas desde la dirección y otras sí propiamente desde el docente; precisa también que el establecimiento de rutinas brinda a los infantes estabilidad de predecir las acciones que deberá realizar, además el fomento del orden y limpieza.

#### Interpretación de la realidad con la teoría

Las estudiantes en este semestre han tenido una interacción con distintos cursos y correspondientes recursos bibliográficos que han conformado su repertorio teórico con temas disciplinares, pedagógicos, didácticos y curriculares, con ello tienen un marco interpretativo sujeto a escrutinio de manera nata cuando comienzan a interactuar con su realidad laboral en los preescolares, es así que, cuando tienen acercamiento con los centros escolares cobra significado y tiene eco las voces de docentes y teóricos que retumban en las

aulas normalistas. A continuación, se muestra un ejemplo de ello, donde la estudiante realiza una descripción haciendo uso de un lenguaje técnico:

E3. Pude observar al grupo con el que trabajaré, me di cuenta de que es un grupo muy activo, les gusta estar en movimiento, utilizar material, se distraen fácilmente, aún no reconocen y se apropian de los números del 1 al 10, en cuestión al lenguaje escrito logran realizar grafías, pero aún no lo asocian a su sonido.

Profundizando un poco más en sus interpretaciones una vez realizada la observación, en algunos fragmentos de sus informes ya realizan de manera concreta la asociación de los hechos ocurridos en el aula con una autora en específico, realizando así la cita correspondiente:

E3. Mientras ellos jugaban con el material le pidió a unos niños que se sentaran para dictarles unas palabras, me pidió ayuda así que yo le decía al niño que escribiera 5 palabras que eran aula, lápiz, goma, ventana y rosa, esto lo hizo para ver qué tanto saben con respecto a la escritura, según pude observar la maestra está utilizando el método que plantea Emilia Ferreiro (1979) “en este método no se trabaja con letra ni sílabas por el contrario se busca palabras que combinen las grafías que se van aprendiendo” y siguiendo con la misma autora pude notar que los niños se encuentran en la etapa pre-silábica.

En el fragmento anterior es la teoría quien brinda elementos al acontecimiento para poder realizar una interpretación de lo observado con un sustento y explicar la manifestación de los alumnos de acuerdo con la etapa que se encuentran de la adquisición del lenguaje escrito.

La teoría también les ayudó a poder explicar-explicarse el porqué de algunos sucesos presenciados, el siguiente fragmento muestra como a la luz de la teoría se puede comprenderse lo que ocurre en un fenómeno educativo, quizá tan cotidiano pero frecuente en las aulas de los preescolares:

E21. Observé que muchas de las actividades hacían que los niños perdiesen con facilidad el interés, esto es a raíz de que ninguna de esas actividades estaba situada en la realidad del niño, para ellos observar la imagen en el libro de preescolar no significaba nada. Para Díaz-Barriga Arceo (2006), las actividades deben ser situadas, esto quiere decir que su sustento debe ser el contexto, de esta manera lo que se enseña tendrá un uso para los niños, de ahí la necesidad de aprender.

Una estudiante de manera concreta reflexiona sobre la importancia de la asistencia a los preescolares como parte del fortalecimiento de sus conocimientos adquiridos en la escuela normal y que con ellos lo empírico tiene una conexión indispensable que en sinergia favorecen su formación docente:

E21. Este trabajo como un acto de reflexión personal que me ayudará no sólo a crear las bases de mis futuras jornadas, si no que será la pauta principal para la construcción de conocimientos prácticos como maestra en formación que, relacionados con la teoría revisada como estudiante, contribuirán a mi desenvolvimiento futuro en el trabajo docente.

Para concluir la idea de la vinculación de los conocimientos empíricos con los teóricos, presentamos un fragmento de una estudiante que relaciona las ideas del autor Juan Deval sobre la función de la escuela y las observaciones que fue realizando:

E3. Es importante saber que el preescolar no es solamente un espacio para adquirir conocimientos, Juan Delval (1990) define cuatro funciones principales de la escuela que son: la socialización, guardar a los niños, adquirir conocimientos y marcar el inicio o término de nuevas etapas sociales. Con ayuda de la entrevista a una alumna y con la observación me percaté de algunas de estas funciones sociales en el preescolar, es decir, que se introduzcan a un mundo social, donde el trabajo en equipo es muy importante, deben seguir instrucciones, debe de respetar a los demás y a su maestra, convivir con iguales.

## Funciones de la escuela

En este marco interpretativo, las estudiantes se cuestionan la verdadera intención de la escuela, pues al constatar que es un entramado complejo que demanda para el docente múltiples facetas en su actuar, son ellas mismas que van identificando el sentido y motivación de esta profesión, en específico de la educación preescolar:

E16. Me ayudó bastante y durante esos tres días me puse a reflexionar sobre lo que en realidad quería hacer por el desarrollo de un niño, es muy diferente a cómo te imaginas que es enseñar y cómo crees que ellos aprenden pero ya cuando estás en el aula y comienzas a interactuar con tus alumnos y entiendes como son, lo que quieren aprender, lo que les interesa, lo que los motiva, comprendes en realidad cuál es tu trabajo, planear con base a lo que necesitan para cumplir los aprendizajes esperados que deben adquirir durante su edad inicial.

Las estudiantes normalistas van identificando también que repercusión tiene la escuela, en específico la educación preescolar en el ser humano, de acuerdo con nivel evolutivo, necesidad, contexto, vislumbrando al profesor sujeto que trasciende en tiempo y espacio en la vida del otro:

E2. Un niño bien educado siempre será mejor recibido en todos los ámbitos al contrario que niño que siempre se comporta mal. Los valores de la buena educación y modales correctos, servirá para que el en futuro haya una buena base para conseguir que el alumno que se convierta en un ciudadano ejemplar. Y por ello los padres, familiares (abuelos, hermanos, primos), maestros toda aquella persona que este formando parte de su sociedad son responsables de hacer ver a los niños que esta debe ser la forma de actuar. Los niños nacen sin entender el funcionamiento del mundo, y nosotros somos su primera guía para indicarles el camino correcto y que mejor que desde pequeños tengan ciertos valores.

## **Discusión y conclusiones**

La práctica pedagógica constituye el pilar fundamental de los hechos educativos, representando una vasta diversidad de experiencias y reflexiones de los individuos que participan en ella. En este sentido, la práctica no solo permite reflexionar sobre el quehacer docente, sino que también integra elementos esenciales del ser docente. Las jornadas de práctica analizadas en esta investigación han demostrado ser un espacio valioso donde se conjugan efectivamente la teoría y la práctica.

En dichas jornadas, los normalistas no solo vivieron y validaron la teoría en el aula, sino que también desarrollaron estrategias de disciplina y evaluación propias, reflejando su comprensión de los principios pedagógicos. Por ejemplo, las técnicas de gestión del aula, la disciplina y el uso de recompensas y castigos, siguiendo la lógica de Skinner, ilustran cómo se aplican las teorías conductistas en un entorno real.

Asimismo, la reflexión crítica de sus acciones emergió como un componente crucial durante los procesos de categorización, ya que el análisis que las normalistas realizaron se contrastó con teorías pedagógicas que permitieron identificar áreas de mejora. Este proceso transformó las experiencias vivenciales en aprendizajes significativos que, en última instancia, consolidan su identidad profesional y su capacidad para resolver desafíos de la vida cotidiana.

Sin embargo, es probable que la formación normalista no les esté brindando suficientes herramientas para enfrentar problemáticas como la gestión del tiempo y la evaluación. Esto subraya la necesidad de una formación más robusta en las escuelas normales, ya que las mismas estudiantes identificaron la necesidad de profundizar en técnicas de evaluación y en la importancia de establecer rutinas y estructuras para la gestión del tiempo.

Para mejorar la praxis de las futuras maestras, se recomienda una mayor integración de la teoría y la práctica en el currículum. Es posible que las jornadas de práctica deban ser modificadas y estructuradas de manera que permitan a los estudiantes una mayor



movilización de la teoría junto con una tutoría más intensa y efectiva. Esto facilitaría que la reflexión crítica sea más profunda, en sinergia con la retroalimentación constructiva por parte de sus tutores y maestros con mayor experiencia.

No obstante, es innegable que las jornadas de práctica representan un espacio de formación sumamente valioso, orientado a la maximización de los aprendizajes y el desarrollo profesional de las futuras docentes que debe ser observado y potenciado con mayor detenimiento producto de la reflexión que ellas van entablando con un acompañamiento directo de los docentes formadores.

## Referencias

Delval, J. (1990). Los fines de la educación. Madrid: Siglo XXI.

Díaz-Barriga Arceo, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: mcgraw-Hill.

Fierro, C., Fortul, B., Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. México: Paidós.

Furlán Malamud, A., & Spitzer Schwartz, T. C. (Coords.). (2013). Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas\*. México, D.F.: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Gómez Meléndez, L. E., Cáceres Mesa, M. L., & Zúñiga Rodríguez, M. (2018). La evaluación del aprendizaje en la educación preescolar: aproximación al estado del conocimiento. *Conrado*, 14(62), 242-250. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?Script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442018000200037&lng=es&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000200037&lng=es&tlng=pt)

González Martínez, L. (1993). La sistematización y análisis de los datos cualitativos. En R. Mejía & S. A. Sandoval (Coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa* (pp. 1-12). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Guevara, J. (2017). La formación en los espacios de práctica docente: modos de transmisión del oficio. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 127-145. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200007>

Ripoll Rivaldo, M., Palencia Domínguez, P., & Cohen Jiménez, J. (2021). Práctica pedagógica, un espacio de conceptualización y experimentación en la formación inicial del educador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(Especial 4), 351-363.

Sañudo Guerra, L., & Sañudo Guerra, M. I. (2014). Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en educación preescolar en Jalisco, México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 31-42. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4704244.pdf>

Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Taylor, S., Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes: Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Fundación Santillana.

Zambrano Guzmán, Rogelio; Lara García, Baudelio y Ortega Medellín, Martha (2002). "Disciplina, violencia escolar y autoestima", en *Educación: Revista de Educación*, número 23 (2002), México, Gobierno del Estado de Jalisco.

## EL IMPACTO DE LA MOVILIDAD ACADÉMICA EN LAS COMPETENCIAS DE LOS FUTUROS DOCENTES

Antonio Muñoz Raudales

raudales0671@gmail.com

Mtra. Ma. Karina Uvalle del Angel

uvallekarina@gmail.com

Mtra. María Dolores de la Cruz González

dagpe.1952@gmail.com

Escuela Normal Profr. Y Gral. Alberto Carrera Torres, Jaumave, Tamaulipas

Línea temática 2. Práctica Docente en las Escuelas Normales

### Resumen

En esta ponencia se expone el impacto que tiene la movilidad académica en las competencias de los docentes en formación. Se comparte la experiencia del intercambio académico de la Escuela Normal Profr. Y Gral. Alberto Carrera Torres de Jaumave, Tamaulipas y la Benemérita Escuela Normal Ávila Camacho de Zacatecas. Se hace el análisis y la reflexión de la práctica, desde la percepción y satisfacción de los estudiantes de séptimo semestre, sobre las habilidades que ponen en juego ante situaciones prácticas, mediante la resolución de problemas, evidenciando las estrategias que les permiten mejorar su práctica educativa en otros contextos. Esta acción constituye una experiencia formadora y transformadora para los docentes en formación y en general para la comunidad normalista.

**Palabras clave:** práctica, movilidad académica, contexto, competencia

### Planteamiento del problema

Una de las estrategias de apoyo a los estudiantes durante la formación docente es la movilidad académica, la cual busca mejorar la calidad del proceso de formación profesional mediante la generación de experiencias que los prepare para desempeñarse laboral y

socialmente en una realidad compleja como profesionales competentes y docentes responsables.

En ese sentido, para generar la movilidad académica de estudiantes la Escuela Normal Profr. Y Gral Alberto Carrera Torres de Jaumave, Tamaulipas, realiza la invitación a participar en las convocatorias publicadas para las Instituciones de Educación Superior (IES), pero se ha identificado cierta apatía de los estudiantes debido a los requisitos que en ellas se enuncian, lo cual genera cierta incertidumbre por perder las becas que no son compatibles con las de movilidad académica nacional e internacional, conocer los factores que limita a los estudiantes para tener este tipo de experiencias, nos conduce a aprovechar los recursos que se desprenden de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN), para ofrecer oportunidades de intercambio con otras escuelas formadoras de docentes.

El EDINEN nos ha permitido concretar proyectos de vinculación e intercambio de experiencias entre docentes, en estos primeros encuentros se sentaron las bases para realizar un intercambio académico de estudiantes con énfasis en la práctica profesional para la generación de experiencias formativas centrada en las formas de enseñar para el fortalecimiento de las competencias genéricas y profesionales. Por lo que se busca conocer el impacto que tiene la movilidad académica en las competencias de los docentes en formación, así como su opinión por participar en este tipo de encuentros académicos.

### **Marco teórico**

La movilidad estudiantil como su nombre lo indica es el desplazamiento de estudiantes hacia otros contextos de aprendizaje, con la finalidad de obtener experiencias de aprendizaje por períodos determinados, a través de estudios académicos relacionados con la formación que se cursa. De igual manera, la movilidad académica permite el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en el ámbito profesional como en el personal y social, promoviendo también el aprecio por otras culturas (García, 2013). Además, la movilidad es un elemento clave para la mejora de la formación profesional ya que permite el intercambio de saberes

y practicar distintos valores como la tolerancia, el respeto a otras culturas, y aprender sobre ellas.

La rectoría de la Educación Normal y de Formación Docente corresponde a la Secretaría de Educación, la cual elabora las políticas respectivas en coordinación con las autoridades educativas de las entidades federativas, tomando en cuenta las particularidades regionales. La formación docente, bajo la perspectiva de la Ley General de Educación, permitirá contar con maestras y maestros que resignifiquen la educación de las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes con un enfoque integral, a partir de una vocación de docencia que promueva modelos de educación pertinentes y aprendizajes relevantes, que fortalezca la identidad nacional, democrática, equitativa, inclusiva e intercultural, además de considerar el carácter local, contextual y situacional de los procesos de construcción de saberes.

El ejercicio sistemático de análisis y reflexión de la docencia se convierte en el punto de enlace entre lo que se prescribe desde la Escuela Normal (EN) y las experiencias que los estudiantes acumulan en las escuelas de educación básica durante las prácticas docentes, de ahí se desprende el proceso de acompañamiento que los maestros de estas instituciones dan durante la formación.

Los procesos de formación inicial requieren de algo más que saber hacer, es entendible que la aspiración de ubicar a la práctica docente en el eje central de la profesión del magisterio mantiene la expectativa de hacer de ella la actividad que articule y amalgame los conocimientos teórico-metodológicos y didácticos adquiridos durante el proceso de escolarización, con las experiencias que brinda la docencia en condiciones reales de trabajo.

En este sentido, la inmersión que realiza el estudiante normalista para “ensayar”, “recrear”, “proponer” y “operar” formas diferentes de ejercer la docencia, bajo el acompañamiento del maestro titular de las escuelas de práctica y de los maestros de las Escuelas Normales quienes fungen como asesores, pone de relieve la necesidad de considerar a la práctica en condiciones reales, como un espacio de formación y de reflexión

acerca de la docencia; de la misma manera, da la pauta para reconocer los límites y los alcances de las actividades planificadas desde la Escuela Normal.

Las actividades escolarizadas habrán de ofrecer al estudiante las herramientas necesarias para conocer con profundidad su propia práctica, generar y producir conocimiento a través de la reflexión constante de la relación teórico-práctica; es decir, una especie de praxis (Sánchez, 2001), donde el ejercicio consciente y reflexivo de la acción permita transformar la realidad social.

En la práctica, es al maestro formador a quien se responsabiliza de la formación de los futuros maestros, lo que éstos conozcan, aprendan, valoren y reconstruyan respecto a la profesión es también el resultado del trabajo que realizan los primeros con los segundos y viceversa. El reto de hoy es que el futuro maestro desarrolle los dominios del saber: saber ser y estar, saber conocer y saber hacer, que fortalezcan su identidad profesional y su sensibilidad frente a los diferentes contextos en donde se desarrolle la práctica docente. De la misma forma con lleva realizar actividades administrativas, la elaboración de un documento en el que se sinteticen tales habilidades, conocimientos, saberes y destrezas de los futuros maestros, dicho documento habrá de servir, además, como una evidencia concreta de la manera en que el estudiante mejora y transforma su propia práctica docente.

Lo antes mencionado, propicia que cada estudiante utilice la mayor cantidad de información para desarrollar capacidades para la reflexión y el análisis de su práctica con el fin de adquirir un conocimiento más profundo y contextual de los enfoques y modelos de enseñanza-aprendizaje, de evaluación, de planeación, de gestión, y el uso de los recursos, tanto físicos como tecnológicos. Además de la realización de estrategias diversificadas e inclusivas para atender las características específicas de aprendizaje de los alumnos, considerando el nivel, grado, modalidad, contexto sociocultural y lingüístico.

El curso de Aprendizaje en Servicio aporta elementos para reconocer y comprender la particularidad del trabajo docente y busca que los estudiantes elaboren propuestas pedagógicas. Amplía, además, las capacidades de gestión, organización, administración e interacción en el aula y la escuela, así como las de colaboración en cada una de las acciones

institucionales, demostrando sus capacidades de comunicación, utilizando distintos tipos de lenguajes para poder expresar sus ideas; las de investigación para analizar y comparar distintos tipos de información que contribuyan a tomar decisiones pertinentes tanto para sus propuestas de enseñanza, como las de aprendizaje y evaluación.

Para ir aterrizando el método del Aprendizaje Servicio, mencionaremos algunas de sus características principales, esto permitirá visualizar acciones en los procesos educativos formales;

- Realizar aprendizajes vinculados al currículum donde se desarrolla, y realizar acciones necesarias y sostenibles en el contexto comunitario.
- Colaborar a la participación, al compromiso social, a ser más conscientes, a la adquisición de hábitos para el trabajo, al empoderamiento personal y social.
- Facilitar la interacción entre la institución escolar y la vida comunitaria.
- Favorecer la participación y el compromiso social, empoderar a personas de segmentos considerados vulnerables, obtener mejores resultados académicos, sentir satisfacción por el aprendizaje, mejorar hábitos y actitudes para la vida (Escoda, 2018).

### **Metodología**

La adaptación a contextos nuevos implica que los estudiantes se relacionen con personas diferentes a ellos, pertenecientes a otras culturas, con costumbres diversas y posibilite una convivencia que fomente el desarrollo de la competencia. Lo anterior nos genera inquietud por conocer las habilidades y los saberes que ponen en juego los futuros docentes ante un contexto diferente al de su zona de confort, de ahí el interés por generar las condiciones para que participen en intercambios académicos y documentar las experiencias.

A lo largo de la historia de la ciencia han surgido diversas corrientes de pensamiento (el empirismo, el materialismo dialéctico, el positivismo, la fenomenología, el estructuralismo) y diversos marcos interpretativos, como el realismo y el constructivismo, que han abierto diferentes rutas en la búsqueda del conocimiento, para nosotros esa ruta se convirtió en el intercambio académico entre los alumnos basada en un enfoque



cualitativo y centrada en la investigación-acción. El enfoque cuantitativo representa un conjunto de procesos secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos sustituir o eludir pasos. El orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir algunas fases. Parte de una idea se va acotando y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, que se revisan en la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica según Sampieri (2016).

Con respecto a la investigación acción, Latorre, (2003) la define como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos.

La investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar Latorre, (2003). En resumen, se sigue un proceso de ciclos que ayudan al docente a resolver los problemas que este pueda detectar en el aula, esto mediante diversas estrategias que le permitan mejorar su práctica educativa, una de las estrategias es poner en juego técnicas de trabajo ya establecidas y probadas en otros contextos educativos, en nuestro caso se plantearon las estrategias que se aplicaron tanto en el municipio de Jaumave como en Zacatecas.

Los instrumentos para recuperar las experiencias de los estudiantes fueron un cuestionario y algunos reportes de práctica realizados por estudiantes y docentes, lo que definen la investigación en un enfoque cuantitativo, siendo la muestra de sujetos, representativa de un colectivo más amplio que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación con el fin de conseguir mediciones cuantitativas sobre una gran cantidad de características objetivas y subjetivas de la población. (Gil, 2014). Una vez aplicado el cuestionario, se realizó el análisis, centrado en la percepción y satisfacción de los estudiantes en el intercambio académico.

El cuestionario que se aplicó fue creado con la herramienta de Formularios Google, el cual consta de 12 preguntas cerradas de opción múltiple en una escala tipo Likert, para responder a las preguntas se consideraron las frases Excelente, Buena, Regular o Deficiente, y se consideró una pregunta abierta para conocer las experiencias significativas, este instrumento nos permitió conocer la opinión y grado de satisfacción de los estudiantes durante el intercambio académico. El cuestionario se envió a los participantes mediante un link vía whatsapp.

El antecedente del intercambio fue un encuentro entre docentes el día 3 de noviembre del año 2022, donde un grupo de maestros de ambas Escuelas Normales, se reunieron para compartir experiencias académicas relacionadas con el Programa para el Desarrollo del Profesional Docente (PRODEP), Cuerpos Académicos, Tutorías, Organización de Jornadas de Práctica, entre otras actividades académicas. Del intercambio de experiencias nació la idea de un intercambio académico entre estudiantes centrado en la práctica docente. Para el año 2023 con recurso de EDINEN, se planeó el intercambio académico con estudiantes de séptimo semestre siendo autorizado el proyecto en su totalidad.

Para que el intercambio se llevará a cabo de la mejor manera fue necesario establecer comunicación entre escuelas normales, y en común acuerdo se realizó la organización, para ello se acordó lo siguiente: seleccionar a los estudiantes; seis de la Licenciatura en Educación Primaria y tres de la Licenciatura en Educación Preescolar de cada Escuela Normal, dialogar sobre el cambio de los lugares de práctica, cubriendo el espacio que deja cada uno de los estudiantes al momento del intercambio, establecer comunicación entre los estudiantes previo al intercambio para compartir información del grupo que atienden y el tutor, así como los formatos de planeación, el diseño de instrumentos de registro y de evaluación. Una vez establecidos los acuerdos, se definió la fecha de la jornada de práctica en la semana del 4 al 8 de diciembre de 2023, siendo los maestros encargados de la práctica quienes realizarán la supervisión de cada uno de sus estudiantes.

El propósito del intercambio académico con los estudiantes de séptimo semestre de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar es que conozcan diferentes contextos, esto pone a prueba el fortalecimiento de sus competencias profesionales, se comparten experiencias en el aula, formatos de planeación, guías de observación que les lleve a fortalecer su perfil profesional.

Para tal hecho, se seleccionaron a estudiantes con el más alto promedio de la Licenciatura en Educación Primaria y de Educación Preescolar, de tres grupos, a quienes se explicó en qué consistía el proyecto de investigación. La tarea fue asignar pares académicos entre alumnos, con la finalidad de que entre estudiantes pudieran compartir entre ellos la planeación de clase y estrategias didácticas aplicadas en sus escuelas de práctica (Escuelas Primarias y Jardines de Niños).

Algunos aspectos a revisar fueron los siguientes: la planeación de donde realizan su práctica docente, listas de asistencia del grupo que atiende, descripción del grupo de práctica, formatos de registros de tareas, evaluación, participación, nombre del tutor o tutora, forma de organización y trabajo con el grupo, nombre del director, organización del trabajo en el aula y la descripción del contexto en donde se encuentra el Jardín de Niños o la Escuela Primaria, contexto en donde se ubica la Escuela Normal organización de las jornadas de práctica en la EN y asignación de escuelas de práctica, la organización para la autorización de las planeaciones, y participación de estudiantes en eventos de la EN.

## **Resultados**

Fue muy interesante identificar cómo los estudiantes de ambos estados usaron sus saberes y competencias profesionales que han adquirido durante su formación, lo cual documentaron en el diario de campo, donde describen las experiencias significativas en torno al contexto en donde se encuentra la escuela, la planeación de clase, la organización del aula, el comportamiento de los alumnos, entre otros aspectos, lo cual fue corroborado por los docentes quienes se dieron a la tarea de realizar las visitas de acompañamiento durante las prácticas y conversar al término de la jornada.

Algunas de las experiencias que documentaron los estudiantes en los diarios de campo dan cuenta de aspectos fundamentales en la práctica docente, como lo es conocer el contexto donde se ubica la escuela y el desempeño de las alumnas y alumnos para apoyarlos en el logro de sus aprendizajes, contar con los referentes didácticos para la definición de los aprendizajes que se desea alcanzar, las siguientes líneas dan cuenta de las experiencias de los estudiantes en relación a ello:

...tuve la oportunidad de trabajar con el grupo de 6°B con la cantidad de 30 alumnos, en su momento no tuve nervios pues en la escuela donde realizo mis prácticas trabajo con el grupo 6°A, claro temía que podría llegar a un grupo con un nivel bajo, a un nivel adecuado, podrían ser inquietos o muy tranquilos. La maestra practicante que realizó el intercambio conmigo platico sobre la forma de trabajar de los alumnos e intercambiamos conocimientos de los grupos, estaba claro que llegaríamos a un grupo que no conocíamos en lo absoluto, lo cual intente darle a conocer a lo que se enfrentaba.

...al principio debo admitir que no comprendía muy bien las planeaciones que dejó mi compañera pues estaban muy generalizadas y no existía algún color con el que resaltaré el proyecto, contenidos, PDA, etc. Entonces no era tan fácil encontrar esto a simple vista, otra diferencia que encontré es que la compañera trabaja o por lo menos en esta ocasión dejó planificados los proyectos o aventuras de aprendizaje para trabajar uno por día, lo cual se me hizo un poco extraño pues la NEM, estipula que estos se pueden extender hasta 1 mes, de acuerdo con los contenidos que este contenga.

...En este aspecto, cabe destacar que el titular no interviene en las clases, ni interrumpe nuestra participación, pues deja que nosotros los practicantes nos desenvolvemos sin la presión de que él nos está observando y nos pudiese llamar la atención, sin embargo, al estar charlando con él y entrar en confianza si nos da algunos consejos y recomendaciones que nos pudiesen servir en nuestra práctica docente. Además, me pareció muy cordial y atento, pues desde

el primer día que llegue hasta el último día de mi intervención, me trato de la mejor manera y se preocupaba por si ya había desayunado, y almorzado, además de que también por la manera en que me desplazaría de la escuela al hotel en el que nos estábamos hospedando.

...es importante mencionar que lleve a la práctica una planeación no creada por mi sino por la docente en formación la maestra Karen y viceversa yo planeo para ella para su intervención en Zacatecas, siguiendo con las actividades de la planeación de la maestra Karen la actividad del día giraba en torno a un proyecto que llevaba por nombre “ Las mágicas tradiciones navideñas” debido a que el proyecto se situaba en el campo formativo de Ética Naturaleza y Sociedad la metodología a implementar fue aprendizaje basado en problemas y siguiendo con las fases de esta metodología el lunes correspondía a “presentarnos” donde se buscaba obtener ideas previas que tenían los alumnos respecto a la Navidad. Para lograr lo anterior se cuestionó a los alumnos y se le presentó un video mismo que no fue del todo exitoso ya que fue presentado en la computadora para todas porque no funcionó el proyector en el centro de cómputo.

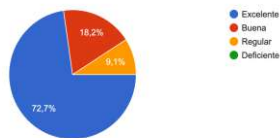
Sin embargo, a pesar de lo anteriormente mencionado se logró obtener ideas previas de los alumnos además de que logre hacer una relación con ellos para conocerlos y crear lazos afectivos entre nosotros.

...fue una sorpresa muy grata para mí, generó en mí sentimientos inexplicables ya no me quería ir, los padres de familia siempre se mostraron atentos y con mucho disponibilidad de trabajo, recibí muchas muestras de cariño, así como el apoyo incondicional de la maestra Zandra realmente me llevo una experiencia inolvidable. Llegué sin saber nada del lugar, y me fui llena de aprendizajes que pueden ser útiles en cualquier momento de mi vida profesional, algo con lo que me quedo es que, en Jaumave nos recibieron con mucho aprecio y de igual forma, al irnos nos dimos cuenta de que, a pesar de

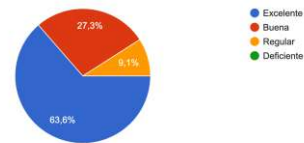
que no nos conocieron mucho, estuvieron muy agradecidos por nuestra visita. Zacatecas es muy diferente a Jaumave, pero este intercambio me ayudó a reflexionar mucho, siempre extrañé mi hogar, pero estando allá me di cuenta de la verdadera tarea de un docente, en toda experiencia se aprende y gracias a esta oportunidad, hoy me siento más preparada y con más confianza para intervenir en la docencia.

Por otra parte, al realizar la revisión del cuestionario aplicado a los estudiantes de la Escuela Normal Profr. Y Gral. Alberto Carrera Torres de Jaumave, Tamaulipas y la Benemérita Escuela Normal Ávila Camacho de Zacatecas que participaron en el intercambio académico, se identificó que de los 18 estudiantes solo 11 respondieron, las respuestas revelaron que la experiencia de trabajar un proyecto educativo en otra escuela el 72.7% consideran Excelente, mientras que el 18.2% Buena y el 9.1% Regular, sobre la relación que establecieron con los estudiantes de la normal, el 63.6% señala que fue Excelente, el 23.7% Buena y el 9.1% Regular.

1. ¿Cómo fue la experiencia sobre el proyecto que trabajaste en el intercambio?  
11 respuestas

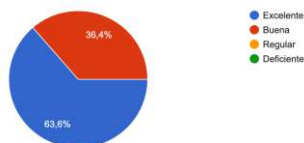


2. ¿Cómo fue la relación que se estableció en el intercambio entre compañeros Normalistas?  
11 respuestas

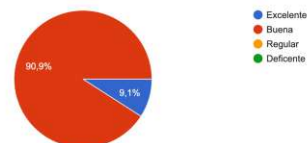


En cuanto al trabajo que realizaron con el grupo de práctica; en la relación que sostuvieron con las alumnas y alumnos, el 63.6% expresa que fue Excelente y el 34.6% Regular, sobre el desempeño de los integrantes del grupo que atendieron, el 90.9% evaluaría el aprendizaje como Excelente y el 9.1% como Bueno.

3. ¿Cómo fue la relación con los alumnos de educación básica que atendiste en el intercambio?  
11 respuestas



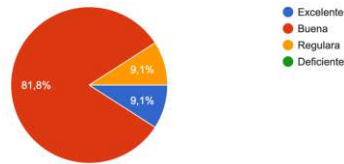
4. ¿Cómo evaluarías el aprendizaje de los alumnos de educación básica que atendiste en el intercambio?  
11 respuestas



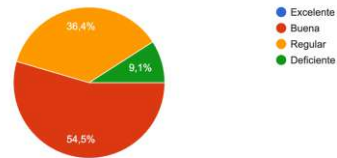


Por otro lado, en lo que se refiere a las implicaciones del trabajo pedagógico, expresan que aprendieron algunas estrategias de trabajo las cuales valoran como Buena el 81.1%, Excelente 9.1% y Regular 9.1%. De la planeación que compartió su par académico para trabajar con el grupo el 54.5% considera que fue Buena, mientras que el 36.4% Regular y el 9.1% Deficiente.

5. ¿Las estrategias de trabajo que aprendiste en el aula visitante fueron?  
11 respuestas

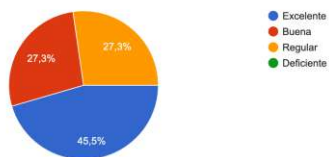


6. ¿La planeación que te compartió tu par académico fue?  
11 respuestas

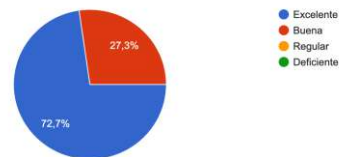


Sobre la organización del aula de educación básica que visitaron, el 45.5% expresa que es Excelente, el 27.3 % Buena y con la misma valoración Regular. En cuanto al acompañamiento y comunicación que recibieron del titular del grupo el 72.7% considera que fue Excelente y el 23.7% Buena. Sobre la infraestructura de la institución educativa, el 45.5% expresa que es Excelente y el 54.5% Buena. De la relación que establecieron con la totalidad del personal docente de la escuela, el 63.6% expresa que fue Excelente y el 36.4% Buena.

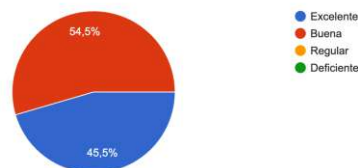
7. ¿La organización del aula en la escuela de educación básica visitante fue?  
11 respuestas



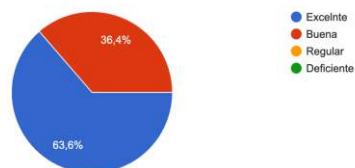
8. ¿La comunicación con tu tutor o tutora de la escuela de educación básica visitante fue?  
11 respuestas



9. ¿Qué te pareció la infraestructura de la escuela de visitante?  
11 respuestas



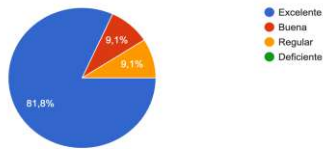
10. ¿La relación con la totalidad del personal docente de la escuela visitante fue?  
11 respuestas



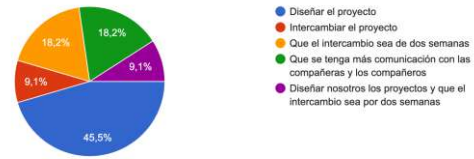


En relación a su estancia en otro lugar y sobre la hospitalidad que recibieron por parte de la localidad el 81.8% la valoran como Excelente, mientras que el 9.1% Buena y el 9.1% Regular. Para este tipo de intercambio, el 45.5% propone Participar en el diseño del proyecto, el 18.2% Que el intercambio sea de dos semanas, otro 18.2% Que se tenga más comunicación con las compañeras y compañeros, el 9.1% Intercambiar el proyecto y el otro 9.1% Diseñar nosotros el proyecto y que se por dos semanas.

11. ¿ La hospitalidad por parte de la localidad que se visitó fue?  
11 respuestas



12. ¿Si se presentara otra oportunidad de un intercambio que propondrías?  
11 respuestas



Los estudiantes también compartieron las experiencias que les parecieron más significativas y expresaron de manera libre, las cuales se comparten en los siguientes párrafos, tal como lo describieron:

...el intercambio me pareció una buena oportunidad para poder desarrollar y manifestar mis conocimientos puesto que también con él pude adquirir nuevas estrategias y experiencias para mi formación como docente en formación ya que el estar en un contexto diferente me hizo darme cuenta de todos los retos a los que se enfrenta un docente.

...todo resultó muy lindo y de muchos aprendizajes, fue una semana un tanto dura ya que trabajar con la planeación de alguien más fue un poco difícil, pues las necesidades de los niños reflejaban algo distinto a lo planeado, considero que sería más pertinente llevar un proyecto a trabajar en el que se tenga una observación del salón de dos días y una semana de intervención docente. Sin embargo, la experiencia, la comunicación, la relación con los niños y docentes, todo fue muy lindo, al igual siempre se tuvo un gran apoyo con nuestras compañeras de intercambio, nos dábamos consejos y nos explicamos las actividades a trabajar o dudas que se presentaban. Sin duda este intercambio

fue una de las experiencias más bonitas e enriquecedoras que viví en mi instancia como normalista.

...durante el intercambio, me di cuenta que se debería de realizar más veces, ya que son nuevas oportunidades para aprender y conocer los diferentes contextos dentro del ámbito educativo.

...La interacción con padres de familia fue buena. Fue agradable la comunicación con los docentes del jardín de niños. Fue interesante conocer sus costumbres y notar las diferencias entre estados.

...fue gratificante haber tenido la oportunidad de estar con los alumnos, además de la oportunidad de convivir con los compañeros de intercambio en persona. Me gustó ver la unión de su escuela normal, maestros y alumnos. Conocer el lugar de intercambio, junto a sus tradiciones.

...durante la estancia en el jardín de niños tuve la oportunidad de trabajar con un alumnos con capacidades diferentes ya que era la primera vez que trabajaba con ellos, como también acoplarlos y saber manejar las clases para que él se integre.

...una de las experiencias más significativas fue la forma de trabajo, el cómo trabajan los proyectos de la NEM y como los contextualizan.

...durante el intercambio me gustó mucho el nivel de aprendizaje de los niños que atendí, diferente al que estaba atendiendo en mi escuela, por parte de la escuela me gustaron las actividades que se desempeñan para la seguridad de los niños, que de la misma forma aprenden y se divierten. La estancia ahí me pareció muy buena y satisfactoria.

...la participación de los alumnos en los proyectos, la superación de timidez o ansiedad al expresarse y se les brindó confianza en todo momento para trabajar de una manera más fácil.

...aprender diferentes formas de trabajo, en otro lugar, con alumnos diferentes.

...realmente me gustó mucho la cultura de los alumnos y su disposición al trabajo.

### **Discusiones y conclusiones**

El intercambio académico se convierte en un espacio rico en oportunidades de aprendizaje y actividades complementarias, particularmente a los docentes en formación les permite contar con experiencias en condiciones reales en una escuela de educación básica en contextos distintos en los que se están formando y realizan sus prácticas profesionales, de esta manera tienen un primer acercamiento a lo que será la inserción laboral en otro estado.

Este tipo de actividades les permite además, hacer una autoevaluación de las competencias genéricas y profesionales, que los llevará seguramente a mejorar su perfil profesional, teniendo en su formación un mejor desenvolvimiento en las tareas propias del quehacer docente durante los encuentros con los alumnos en las aulas de clase de las Escuelas Primarias y los Jardines de Niños.

Ha sido realmente significativo participar en este primer intercambio académico entre estudiantes de la Escuela Normal Profr. Y Gral. Alberto Carrera Torres de Jaumave, Tamaulipas y la Benemérita Escuela Normal Ávila Camacho de Zacatecas, e interesante conocer las experiencias de los estudiantes descritas en sus diarios de campo y compartidas en el cuestionario, así como en el espacio en común con docentes de las EN participantes al finalizar la jornada de práctica, donde expresaron los desafíos que enfrentaron. Lo anterior nos indica la importancia de continuar realizando más encuentros e intercambios académicos con otras escuelas normales, que permita conocer otras formas de intervenir en las aulas y en otros contextos, así como la posibilidad de ampliar lazos de colaboración entre Escuelas Normales.

## Referencias bibliográficas

Amestoy de Sánchez Margarita 2001. La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento, Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 4, No. 1, 2002 Caracas Venezuela.

Deeley, S. J. (2016). El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica. Madrid: Narcea. Universidad de Castilla-La Mancha.

Escoda, N., & Alegre, A. (2017). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. Revista de Investigación Educativa, 36.

García Medina J. (2013), Competencias específicas en los estudios de derecho: definición y evaluación. Revista De Educación Y Derecho, (11) El Programa Sectorial de Educación 2020-2024.

García Peinado Aramburuzavala ( 2020). El aprendizaje en servicio en la formación de maestros. Revista del congreso Internacional de docencia universitaria.

Gil Juan (2014), Como escriben los futuros docentes de la competencia escrita de los estudiantes. Universidad de Córdoba.

Latorre, Antonio (2003). Conocer y cambiar la práctica educativa. Serie Investigación Educativa editorial Gragao.

## **Descubrir nuevos talentos mediante experiencias desde la comprensión lectora y las artes en estudiantes de primaria multigrado**

Saul Ivan Chavira Chavira

ivan.chavira0608@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Rosa Estela Estrada Pérez

Potosinoyomiel2@yahoo.com.mx

Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### **Resumen**

La presente investigación analiza la importancia de las artes en el desarrollo de la comprensión lectora a partir del escenario sociocultural. En la escuela primaria “Rafael Ramírez” con modalidad multigrado, los estudiantes de 4º, 5º y 6º grado en las evaluaciones diagnósticas obtuvieron un bajo rendimiento académico en el proceso de comprensión lectora impidiéndoles construir interpretaciones. Desde la perspectiva sociocultural, Díaz Barriga y Hernández (2023), consideran fundamental diseñar situaciones auténticas sobre las prácticas letradas. Además, las artes permiten a los educandos no solamente expresar sus experiencias, sino utilizar la imaginación y la creatividad para interpretar el mundo con otra perspectiva. Por medio de la investigación- acción, se desarrollan cuatro estrategias didácticas a partir de la intertextualidad que permiten al lector ser protagonista y al docente ser mediador. Entre los resultados: a) capacidad de interpretar un texto por medio de las artes y la intertextualidad, b) imaginación, creatividad, motivación y emociones, y c) experiencias significativas. Se concluye, es necesario fomentar las artes en la escuela multigrado porque permite a los alumnos desarrollar posturas críticas, creativas y empáticas frente a la comprensión lectora. Indudablemente la intertextualidad es una herramienta pedagógica que, al incorporar diversas artes, enriquece la capacidad de leer y crear.

**Palabras clave:** comprensión lectora, artes, descubrimiento de talentos, trabajo colaborativo, habilidades cognitivas, creatividad, educación multigrado.

### **Planteamiento del problema**

La comprensión lectora es una habilidad clave en la educación primaria para el éxito en la vida académica y social. Sin embargo, en la escuela primaria “Rafael Ramírez” con modalidad multigrado, en el mes de Septiembre del 2023 se aplicaron dos pruebas en los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado: a) evaluación diagnóstica para las alumnas y los alumnos de educación básica, b) evaluación diagnóstica en el área de lectura y escritura. En la primera los estudiantes obtuvieron 23.56 % correspondiente a la lectura y comprensión, mientras que en la segunda el 33.33% se encuentra en desarrollo y el 66.66% de los educandos requiere apoyo en la comprensión lectora. En ambas se encuentran dificultades como: uso insuficiente del conocimiento previo con el nuevo para construir el texto, extracción literal de ideas o palabras dentro del texto, deficiencia para elaborar argumentos y utilizar la creatividad de acuerdo con su contexto sociocultural.

Se presenta la siguiente pregunta: ¿Cómo se puede mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de educación primaria multigrado a través de las artes para que puedan lograr aprendizajes significativos? De acuerdo con los siguientes objetivos: Mejorar la comprensión lectora en los alumnos de educación primaria multigrado, implementar estrategias didácticas auténticas desde las artes para enseñar la comprensión lectora y reflexionar los resultados con enfoque de evaluación formativa.

Se justifica a partir de tres argumentos: a) debido a los índices bajos de comprensión que revelan los diagnósticos en los alumnos de primaria alta, b) “integración curricular articula el trabajo interdisciplinario, la problematización de la realidad y la elaboración de proyectos” (SEP 2022, p.4). Y c) desarrollar las estrategias didácticas innovadoras a partir de la intertextualidad.

## Marco teórico

En este apartado se hace una reflexión sobre la comprensión lectora a partir de una mirada constructivista y sociocultural debido a que los estudiantes requieren participar en prácticas letradas para la construcción de significados. Díaz Barriga y Hernández (2023) mencionan que “leer y escribir son naturaleza social y situada, dado que los procesos de construcción que involucran ocurren en contextos comunitarios y dentro de prácticas socioculturales” (p.234). Efectivamente, leer requiere comprensión y experiencias del contexto para componer textos de manera crítica y creativa.

En la educación básica la comprensión lectora es un reto importante para que los educandos puedan acceder a otras habilidades y resolver problemas. Según Díaz Barriga y Hernández (2023) “La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja que implica la interacción entre las características del lector y del texto (elaborado por un autor) dentro de un contexto y prácticas culturales- letradas determinantes” (p.238). Los lectores necesitan ser capaces de leer, comprender e interpretar el mensaje que el autor quiere transmitir. Sin embargo, no esperemos que todos los estudiantes lo realicen de la misma forma, cada uno lo hace a partir de una interpretación de acuerdo con sus experiencias, vivencias, saberes, valores, emociones entre otros.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la Secretaría de Educación Pública (SEP) propone en el plan de estudios vigente el eje articulador de Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura. Con el propósito del “acercamiento a las culturas a través de la lengua escrita permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades como la expresión escrita o la comprensión lectora, y que puedan descifrar su propia experiencia dentro del mundo en el que viven, donde lo íntimo y compartido están colegiados de forma invariable” (p.130, SEP, 2024). Esto significa hacer efectivo su derecho a la lectura por medio de diversas fuentes: libros, tecnologías, artes, juegos y proyectos que les permite dialogar con diversas culturas mediante la otredad.

También en el campo formativo de lenguajes, la (SEP-2024,pp.145-146), plantea que niñas y niños adquieran y desarrollen de manera gradual, razonada, vivencial y consciente:



a) la expresión y comunicación por medio del diálogo, b) desarrollo de las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir), c) la experimentación creativa y lúdica que provoque el disfrute de los elementos de las artes a partir de las manifestaciones culturales y artísticas, d) el establecimiento de vínculos afectivos.

En reflexión, la comprensión lectora exige de actividades situadas donde los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje y puedan construir críticamente nuevas interpretaciones frente al texto con el apoyo de experiencias socioculturales.

Las artes se han convertido en un pilar fundamental de la educación al considerarse como un medio de comunicación en el cual las y los estudiantes pueden expresar su pensamiento, imaginación, creatividad y emociones. Messina (2024) destaca el arte como “una forma de conectar nuestras emociones con el aprendizaje y ver al mundo con otros ojos, lo que hace más profundo, más comprensible y también más enigmático” (p.24). La NEM busca educar niños felices, el arte es una herramienta poderosa para que los alumnos exploren y expresen sus emociones y pensamientos sobre el mundo que les rodea.

Por su parte, Moreno (2016) plantea que “el arte actúa como una vía de expresión que permite al individuo conectar con las propias dificultades para luego expresarlas de forma metafórica en sus creaciones” (p.60). En este sentido, a través del arte los estudiantes pueden:

1. Conocer sus sentimientos y emociones de manera segura y saludable, permitiéndole,
2. Desarrollar su imaginación y creatividad acerca de un tema en específico
3. Reflexionar sobre sus experiencias y perspectivas
4. Comunicar sus ideas y emociones por medio del lenguaje artístico
5. Colaborar con los demás y desarrollar empatía
6. Aprender sobre diferentes culturas y perspectivas.

En el plan de estudios 2022, la SEP considera el eje articulador de artes y experiencias estéticas como un derecho humano de niños, niñas y adolescentes. Ejemplifica a las artes como:

“Un sistema cultural que ofrecen a las y los estudiantes la posibilidad de crear relaciones con el mundo que atienden a los aspectos reflexivo y afectivos; encontrar otras formas de comunicación; imaginar y preguntarse sobre lo que puede ser; abrir nuevos mundos de pensamiento y sensibilidad con la finalidad de contribuir al reconocimiento de nuestro “paisaje interior” y a una mejor relación con la comunidad desde lo sensible, lo plural y el ejercicio del pensamiento crítico” (p.133).

Con lo anterior, las artes favorecen en el aprendizaje de las y los estudiantes no solamente la posibilidad de expresión, sino de encontrar su capacidad de encontrar su capacidad de sentir e imaginar desde un marco individual y colaborativo acerca del mundo y la comunidad en el que se desarrollan.

Es imprescindible que los docentes en educación básica diseñen actividades fructíferas y prácticas en los diversos ambientes de aprendizaje, en los cuales busquen soluciones para la lectura significativa. Según Bernabé- Sánchez (2020) menciona que la intertextualidad tiene beneficios en los estudiantes, por los siguientes tres argumentos:

- a) Devuelve al alumno lector el protagonismo que le corresponde, de tal forma que este encuentre en la lectura un medio para su desarrollo en las diversas áreas académicas.
- b) “La intertextualidad se proyecta como una herramienta, que permite asociar el texto con los aprendizajes anteriores del alumno, un texto con otros textos previos a la lectura favoreciendo la proyección con las experiencias lectoras precedentes y finalmente, un texto escrito con otros sistemas de comunicación: la pintura, la escultura, la música, el cine o el teatro” (p.17).
- c) La intertextualidad sirve de motivación para que el lector consiga reflexiones significativas. El lector genera un diálogo con el texto y los demás

lenguajes. Y la participación de todas las voces, la otredad, es decir, a partir de la perspectiva de otro.

En definitiva, es necesario acercar a las y los estudiantes a las artes desde la edad temprana para el goce, disfrute y aprendizaje. Y la producción de creaciones creativas por medio de la literatura, música, pintura, escultura, teatro y el séptimo arte el cine. Los docentes pueden hacer uso de la intertextualidad como una herramienta funcional para que los educandos pueden desarrollar un diálogo a través de diversos lenguajes con el texto original.

### **Metodología**

La metodología empleada se desarrolla a partir del enfoque cualitativo, según Navarro et al., (2017) tiene como objetivo transformar la realidad a partir de la intervención. Por ello, la investigación- acción permite mejorar, innovar y comprender los contextos educativos. Según la postura de Latorre (2005) propone un ciclo de la investigación- acción: 1) plan de acción, 2) acción, 3) observación de la acción y 4) reflexión. Los participantes son nueve estudiantes de primaria alta con un total de (cinco niños y cuatro niñas) y la participación del docente titular. Asimismo, técnicas como la observación, diario del investigador, y la conversación. Instrumentos para la obtención de información: guía de observación, análisis de producciones escritas, artísticas, grabaciones, videos y fotografías. En la intervención se utilizaron cuatro estrategias didácticas:

1. Descubriendo nuevas formas de ver el mundo: un proyecto literario y artístico.
2. Vamos te invito a leer cuentos: una Experiencia sobre la intertextualidad.
3. Formando nuevos talentos para una vida feliz y fomentar la igualdad de género.
4. El poder de las palabras para una vida saludable.

## Resultado

Una vez que se implementaron las estrategias artísticas para mejorar la comprensión lectora, se sistematizan los resultados a partir de las siguientes categorías de análisis:

### El cine como punto de partida

Incorporar el cine en la escuela representa una alternativa innovadora, especialmente considerando que la comunidad estudiantil no dispone de acceso a internet. En consecuencia, la proyección de películas en el aula facilita la creación de nuevos ambientes de aprendizaje, donde los estudiantes pueden adquirir experiencias significativas a través de la observación emocional y el diálogo creativo entre el docente y los alumnos. Hernández et al., (2023) deducen que ver películas despierta la curiosidad y el interés por conocer más a fondo las historias y personajes, lo que permite buscar más información a través de la lectura, ya sea para explorar los antecedentes de los personajes, entender mejor la trama o descubrir el desenlace de la historia. Por ejemplo, en la intervención se llevó a cabo la propuesta de LEERFLIX, en esta las y los niños pudieron observar películas literarias, informativas e inclusive noticieros permitiéndoles generar comentarios reflexivos para comprender la realidad desde una perspectiva individual y colaborativa.

### Experiencias de lectura en niños y niñas de primaria

Fomentar el gusto e interés por la lectura es un reto esencial en el escenario educativo. Por tal motivo, la lectura en voz alta es una práctica para el desarrollo del lenguaje y la comprensión lectora, el mediador juega un papel fundamental en este proceso al facilitar la interacción entre el lector y el texto. Además, la función del mediador en la promoción de la lectura en voz alta es crucial para cultivar un ambiente en el que los estudiantes se sientan inspirados a leer, dialogar, comprender y aprender.

La mediación en lectura tiene que ver con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), es decir, el docente potencia el interés de niños y niñas para ingresar en el mundo de la literatura, para que estos vayan construyendo puentes que les permita comprender y dar sentido al texto. Señalar, el mediador tiene una función importante en el proceso de

comprensión lectora, posibilita una motivación en el alumnado. Mirta Palacios (2018), confirma:

“El docente, como mediador, guía la participación según dos tipos de procesos de colaboración: por un lado, la construcción de puentes desde el nivel de comprensión y habilidad que ellos muestran en un momento dado para superar el nivel; por otro lado, la organización y estructuración de la participación en distintas actividades que demandan a los estudiantes asumir cambios cada vez mayores en sus responsabilidades”. (p.96).

Derivado a lo anterior, el mediador, busca por medio de la lectura en voz alta ejemplificar como se debe leer, actuar y disfrutar el placer de la lectura. Con el propósito de encaminar a los estudiantes por un proceso que requiere esfuerzo, compromiso y participación. También Díaz Barriga y Hernández (2023) comentan que “comprender o componer el discurso escrito no se aprende por mera ejercitación y práctica. Se adquiere gracias a la asistencia de otros que saben más, se aprende y se desarrolla cuando se participa con ellos en ciertas prácticas letradas” (p.235). Entre las actividades que se desarrollaron en colaboración y a través de la mediación, se encuentran las siguientes:

1. Lecturas en los libros de la biblioteca escolar, libros de múltiples lenguajes y lecturas a través del uso de las tecnologías.
2. Diálogo creativo entre los estudiantes para generar espacios de socialización y reflexión.
3. Reconstrucción e interpretación de las lecturas a partir de los aprendizajes previos y nuevos.
4. Encuentro con las artes al plasmar sus ideas en dibujos, canciones, poemas, textos propios, guiones teatrales, maquetas o juegos.
5. Otridad y comunidad lectora para el beneficio de todos los educandos.

La lectura es una actividad que implica la construcción de significados a partir de la información que el lector tiene. Los estudiantes experimentaron diferentes actividades

como: a) lectura en diferentes modalidades (voz alta, colaborativa y comentada), b) reportaje a los personajes sobre su participación en los textos, c) creaciones artísticas a partir de lo comprendido, d) reflexión y autoevaluación sobre los avances. Sin duda en todo el proceso los alumnos fueron construyendo el conocimiento y acercándose a las artes como una forma distinta de expresar y manifestar su imaginación y creatividad.

#### Formando pequeños artistas

En la enseñanza de la comprensión lectora, es preciso fomentar un aprendizaje integral en la que los educandos puedan desarrollar talentos con el apoyo de la lectura y el arte. En esta sesión, la dramatización juega un papel importante en el desarrollo de saberes, y desde la edad temprana, por ello es necesario motivar a los estudiantes en el uso de esta herramienta para que puedan aprender a comunicar su forma de pensar y actuar en situaciones reales. Por su parte, (Vacacela, 2021), determinó:

“La dramatización es una técnica teatral que conecta al niño consigo mismo y con lo que lo rodea, por su intermedio puede expresar sentimientos, emociones, necesidades, disgustos, entre otros, y puede conocer, aprender y descubrir el mundo a través de la interacción, asimilación y exploración” (p.151).

Esta habilidad es un referente clave en la enseñanza de la comprensión lectora, permite a los estudiantes hacer uso de la palabra escrita, la estética y el juego dramático. Este último, es un proceso de creatividad que ocurre de manera mental y espontánea, donde se entrelazan la intensidad emocional del proceso y el resultado que emerge de él. Efectivamente, la creatividad produce resultados significativos en el proceso de aprendizaje. Por esto, es fundamental acerca a los niños a actividades retadoras donde ellos sean protagonistas de su propio aprendizaje tanto de forma individual y colaborativa.

Derivado a lo anterior, se plantean juegos de dramatización en las diferentes estrategias, donde cada estudiante elegían un personaje. Desde el comienzo se observó una participación comprometida en los juegos, ya que cada alumno asumió una actitud frente a la actividad, aprendiendo nuevas técnicas de actuación como: hablar en voz alta, memorizar

diálogos, personificar los personajes, hacer las imitaciones o acotaciones correspondientes. Además de adquirir valores y emociones todos juntos.

Presentación de las obras de teatro “Dando vida a los personajes”

El proceso de comprensión lectora se ha trabajado con el apoyo de varios elementos como: Cine, pintura, música, literatura, juego, escultura y teatro. Este trabajo desde la intertextualidad permitió que los estudiantes pudieran avanzar de un nivel literal, a un nivel inferencial y con la construcción del guion teatral se verificó un progreso crítico- creativo porque fueron capaces de inventar historias, expresar emociones, imaginar mundos o crear fantasías: así podemos explicar la capacidad que tuvieron niños y niñas que, incluso crearon canciones y poemas sobre los textos leídos. Sin embargo, requieren ser interpretado por parte de ellos para desarrollar su representación.

Y en esta sesión de aprendizaje los alumnos pusieron a prueba su capacidad literaria por medio del teatro. Garzón (2015), considera:

“El lenguaje literario es la expresión sublime de la palabra que recrea el espíritu de la humanidad. El texto se torna exquisito para deleitar los sentidos del lector. El teatro emplea como forma de expresión escrita el diálogo, este se viste con la voz del actor que le imprime los matices para acariciar el oído del espectador” (p.18).

Evidentemente, una vez que los actores comprenden la interpretación del texto, es fundamental que entren en escena para dar vida a los personajes y utilicen la comunicación oral con el fin de transmitir el mensaje al público. La experiencia de aprendizaje resultó altamente motivadora para los estudiantes, quienes asistieron puntualmente el día de la presentación y expresaron su entusiasmo por actuar en una u otra obra de teatro. Entre los resultados favorables los estudiantes adquirieron las capacidades siguientes:

Habilidad en la interpretación de los personajes

Además, la interpretación del personaje es un elemento crucial en la actuación. No se trata de recordar el diálogo y solo comunicarlo, sino dar vida a un personaje, construirlo y hacerlo



real desde la ficción. El arte teatral es un espejo de la vida. Un actor debe representar la vida, y para lograrlo debe estar dispuesto a abrazar todas las experiencias que la vida le ofrece. En este sentido, se verificó que los estudiantes potenciaron la habilidad para comprender el papel de cada personaje lo cual les permitió demostrar sus talentos artísticos como: a) actuación; pudieron interpretar sus personajes con autenticidad, usando su voz, gestos, expresiones faciales y movimientos corporales, b) Improvisación; como en toda representación escolar, se puede hacer uso de la improvisación, los estudiantes tuvieron la capacidad para reaccionar y adaptarse en el momento a situaciones imprevistas, manteniendo la coherencia del personaje y la escena.

#### Desarrollo del trabajo colaborativo

Definitivamente, la coordinación en equipo generó una colaboración entre los integrantes porque buscaron alternativas para solucionar los problemas que surgieron antes y durante la proyección. El teatro permite que los estudiantes puedan asumir un rol participativo que genere satisfacciones personales y colaborativas.

#### Demostración de emociones: Felicidad, alegría y sorpresa

Se observó que los estudiantes disfrutaron la oportunidad de interactuar con los personajes, los recursos y la escenografía. La actuación es la adrenalina para disfrutar, inventar, reír juntos y juntas. Efectivamente, el teatro es una herramienta que contribuye a las emociones en la vida de los estudiantes. Por ello, surge la necesidad de fomentar este tipo de actividades dentro del aula multigrado, a partir de la colaboración de los niños y las distintas edades, se aprenden experiencias que fortalecen el aprendizaje.

#### Discusión y conclusiones

La discusión sobre implementar estrategias con un enfoque artístico permite incorporar el cine como punto de partida para motivar y entusiasmar a los estudiantes al gusto e interés por la lectura de textos literarios, informativos y argumentativos. Esta actividad permitió un espacio de socialización para recuperar intereses, preocupaciones, experiencias, saberes y emociones con respecto a las películas observadas.

Además, la mediación lectora y la lectura en voz alta tomaron un papel importante para abrir nuevos horizontes en el aprendizaje de la comprensión lectora y las artes. Por las razones siguientes: a) el docente diseñó actividades situadas que involucraban la participación de los educandos. Durante la intervención fomentó ambientes de aprendizaje propicios para acompañar y asesorar los avances de los estudiantes, b) los lectores asumieron un papel constructivista al realizar interpretaciones, resolver problemas y hacer uso de la intertextualidad como una oportunidad de expresar, imaginar y crear significados a partir del contexto sociocultural y c) se llevó a la práctica lo aprendido en el aula, es decir, por medio de la representación teatral los estudiantes dieron vida a los personajes, logrando así una comprensión significativa de los textos seleccionados en clase.

También, durante la intervención de las cuatro estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora, se encontraron los hallazgos siguientes:

1. Los estudiantes adaptan el texto a su contexto sociocultural, es decir, lo transforman y lo ajustan a su realidad.
2. Hablando de la comprensión lectora, alcanzan un nivel creativo ya que tienen una visión comprometida hacia la lectura por gusto y no por obligación.
3. La manera de ver el mundo no solo es a través del texto, sino que han descubierto otras formas de interpretar, por medio del cine, las canciones, las obras de teatro, el dibujo y el aprendizaje situado.
4. La cosmovisión de los niños se proyecta en la adaptación de las obras de teatro. Con las historias que ellas van viviendo, lo reflejan al caso concreto, personajes, actitudes, y personalidades.
5. El diálogo creativo, un elemento clave para comprender el texto. Así como utilizar la escritura creativa, donde el niño o niña tiene posibilidades infinitas en imaginar, pensar, sentir, comprender, y actuar.

El fomentar la lectura por medio de propuestas innovadoras artísticas facilitó en los estudiantes un avance significativo en la comprensión lectora y otras habilidades como: leer juntos, dialogar juntos, escribir juntos y actuar juntos. Se afirma que los alumnos que se

acercan a la lectura por medio de estas actividades adquieren una nueva forma de percibir el lenguaje escrito que les permite dar sentido a lo que leen. Y por supuesto el entorno sociocultural influye decisivamente, en la interpretación personal y colectiva. Algunos testimonios, por parte de los estudiantes son: -Ahora leo más bien, -me siento feliz trabajando en equipo y sobre todo actuando, -me gusta escribir lo que entiendo.

En síntesis, el uso del cine, la pintura, las canciones, la literatura, el teatro fueron un puente invaluable para comprender los textos escritos. Durante toda la intervención, los niños tuvieron la oportunidad de leer diversos medios (escritos, orales, visuales), lo que favoreció en la mejora de los procesos de comprensión crítica y creativa y adquisición de conocimientos, habilidades, valores y emociones. Definitivamente utilizar las artes resulta enriquecedor, porque, se aprecia la lectura a partir una perspectiva lúdica y significativa en la vida de todos los estudiantes.

Finalmente, este ejercicio de reflexión demuestra una forma innovadora de trabajar la comprensión lectora por medio de las artes, pues ambas mejoran las estrategias para comprender y aprender desde lo sociocultural de los estudiantes. Una frase que recordar de Pestalozzi, en la labor de la enseñanza, el alumno debe aprender con la cabeza, el corazón y las manos. Y por supuesto, el estudiante tiene que desarrollar la capacidad de pensar, sentir y actuar. Queda demostrado, la comprensión lectora requiere de las artes y la intertextualidad para crear en los alumnos la emoción de leer, reflexionar y aprender a hacer.

## Referencias

Bernabé Sánchez, G. (2020). El proceso lector desde la intertextualidad. Propuestas y desafíos del texto literario. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). <https://editorial.upc.edu.pe/el-proceso-lector-desde-la-intertextualidad-vy27a.html>

Díaz Barriga, F, Hernández, G. (2023). Leer y escribir para un aprendizaje significativo y reflexivo. En Díaz Barriga, Hernández (Eds.), Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista (pp.234-238). Mc Graw-Hill.

Garzón, N.(2015). Didáctica del teatro escolar. Cómo desarrollar las artes escénicas en la escuela. Madriguera.

Hernández, J. Ojeda, M. Sánchez, E. (2022). Promoción de la lectura a través del cine durante la pandemia del covid-19, 21 (1), (1-12).  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-80272023000100107](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272023000100107)

Latorre, A., (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa (3<sup>a</sup> ed.).Graó

Martínez Salanova, E., (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. Comunicar, (20), 45-52.

Messina, G. (27 de marzo de 2024). Arte y des-velamiento.  
<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/boletin27-2024.pdf>

Moreno, A. (2016). La mediación artística, Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario. (1<sup>a</sup> ed.).Octaedro.

Navarro, E. (2017). Fundamentos de la investigación y la innovación educativa. (1<sup>a</sup> ed.).UNIR.

Palacios, A. (2018). Potencialidades de las estrategias de mediación en la lectura. En Núñez (ed.), Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura (91-11). Octaedro.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. México

Secretaría de Educación Pública. (2024). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022.México

Vacacela, L. (2021). Dramatización. En Saldaña, Fajardo (eds.). Actividades lúdicas teatrales aplicadas a la educación inicial. (pp.149-168).UNAE.

## Apreciación de los formadores de docentes acerca del aprendizaje socioemocional de los estudiantes de la escuela normal: dominio social

Erendida Yasmín Mendoza Reyna

erendidamendoza@enrt.edu.mx

Irma Cuéllar González

irmacuellar@enrt.edu.mx

Olga Báez Moreno

olgabaez@enrt.edu.mx

Escuela Normal Rural de Tamaulipas Maestro Lauro Aguirre

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

La educación socioemocional se ha convertido en una parte esencial del desarrollo integral de los estudiantes en los sistemas educativos actuales. Tiene un impacto positivo en el éxito académico y profesional de los estudiantes, así como en su bienestar general. Este enfoque se ajusta a los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que fomenta una educación humanista, inclusiva y equitativa. Las escuelas normales históricamente han priorizado los aspectos académicos y pedagógicos en la formación inicial de los docentes, dejando de lado el desarrollo de habilidades socioemocionales. Este estudio de corte cuantitativo busca identificar las fortalezas y áreas de oportunidad en el aprendizaje socioemocional referente al dominio social de los estudiantes de una Escuela Normal Rural desde la apreciación de los formadores de docentes. Los resultados reflejan que los estudiantes poseen ciertas fortalezas en el dominio social, especialmente en la comprensión de señales sociales y en el comportamiento prosocial y cooperativo, sin embargo, se identifican áreas de oportunidad significativas en la resolución de conflictos, donde se necesita fomentar estrategias más constructivas y colaborativas. Así también, los hallazgos registran la necesidad de realizar acciones para robustecer la educación socioemocional en la formación inicial docente.

**Palabras clave:** aprendizaje socioemocional, estudiantes, formadores de docentes.

## Introducción

En la actualidad la educación socioemocional se posiciona como un elemento decisivo para el desarrollo integral de los estudiantes. Durlak et al., 2011; Dusenbury et al., 2014; Fernández & Extremera, 2005; Fernández-Poncela, 2016, señalan que las habilidades socioemocionales son esenciales para el bienestar general de las personas, el rendimiento académico y el mejoramiento de las relaciones sociales. En México, la educación socioemocional está fundamentada en los principios de la Nueva Escuela Mexicana, la cual busca fomentar una educación inclusiva, equitativa y de excelencia (SEP, 2019; 2021; 2022).

La autoconciencia emocional, el autocontrol, las habilidades para relacionarse, la conciencia social y la toma de decisiones responsables, son habilidades que se desarrollan por medio de la educación socioemocional (CASEL, 2020). Éstas, son cruciales en todos los ámbitos; sobre todo en el ámbito educativo, ya que los docentes juegan un papel vital en el desarrollo integral de los estudiantes como futuros ciudadanos de una nación. No obstante, la formación inicial de los docentes en las escuelas normales tiende a centrarse en aspectos académicos y pedagógicos, descuidando el desarrollo de dichas habilidades.

Si damos un vistazo a la historia de la educación en México, encontramos que las escuelas normales han sido las principales instituciones responsables de formar a los docentes que educan a niños, niñas y adolescentes (INEE, 2018; SEP, 2018). Como lo mandata el tercero constitucional los planes de estudio para la formación de docentes, son determinados por el Ejecutivo federal en el marco de la política social y educativa del gobierno en turno. Además, en el inciso h, fracción II, explícitamente señala la importancia del desarrollo socioemocional de los educandos para la formación integral, aspecto que, aunque también está señalado en la formulación de los planes y recomendado en los programas de estudio, se observa aún preconcepciones y prácticas limitadas al respecto (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019).

El desarrollo de habilidades socioemocionales de los futuros docentes tiene implicaciones significativas, por ello se vuelve necesario evaluarlo en diversas áreas de su formación profesional: preparación para el ámbito laboral, impacto en el ambiente escolar, mejora del rendimiento y bienestar docente. Esta investigación tiene como objetivo

identificar las fortalezas y áreas de oportunidad del aprendizaje socioemocional en el dominio social de los estudiantes normalistas durante su formación inicial, basándose en la percepción de sus formadores.

### **Marco Teórico**

Las emociones cumplen una función útil en la capacidad de adaptación social y el desarrollo de la personalidad; así también responder a los conflictos cotidianos y significar las vivencias incluyendo aquellas percibidas como desagradables o negativas funcionando como recursos para ajustarse a la realidad (Goleman, 1995).

Muñoz (2009), señala que reconocer las sensaciones corporales son la bases para identificar necesidades físicas y emocionales, resultados del proceso de interacción permanente del individuo con su medio ambiente. Necesidades que al ser atendidas o no, se resultan en sensaciones de satisfacción o insatisfacción. Cada emoción cumple al menos función específica, por ejemplo, el miedo es proteger del peligro; el enojo está puesto para limitar y responder, y la tristeza para regresar al interior, además de la alegría, para compartir con otros, y el amor para generar relaciones cercanas e intimidad; estas emociones básicas y aquellas secundarias o complejas que se construyen a partir de las básicas, dependiendo cómo se vivan, van afectando el desarrollo personal y de interacción con los demás. Cabe hacer notar que detrás de toda sensación desagradable hay una necesidad no resuelta, y tras de toda sensación agradable o armoniosa hay una necesidad cubierta.

Cuando el individuo, es capaz de reconocer, comprender, expresar y gestionar sus emociones, se dice que ha desarrollado las habilidades socioemocionales, lo que le permitirá con mayor posibilidad de establecer y mantener relaciones sanas con los demás. Este conjunto de habilidades es fundamental para la salud mental, el bienestar y el éxito en la vida (Muñoz, 2009; Bisquerra 2011).

La propuesta de Salovey y Mayer, (1990) sobre la inteligencia emocional y las habilidades asociadas a ella, se basa en la identificación de cuatro habilidades básicas: la capacidad de reconocer, evaluar y comunicar emociones de manera precisa; la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el proceso cognitivo; la capacidad de



comprender las emociones y poseer un conocimiento emocional; y la habilidad de regular las emociones, fomentando así el crecimiento tanto emocional e intelectual.

Para Bisquerra (2003) el desarrollo socioemocional abarca diversas dimensiones, incluyendo la autoconciencia, la regulación emocional, la empatía, las habilidades sociales y la toma de decisiones observando la ética, estas habilidades se despliegan a lo largo de la vida y son fundamentales para el éxito personal y social. Por su contribución al aprendizaje significativo, la convivencia positiva y la anticipación a problemas de conducta y salud mental, es de suma importancia promover el desarrollo socioemocional en las instituciones educativas (Bisquerra, 2011).

Por otra parte, el aprendizaje socioemocional se concibe en el desarrollo de habilidades como la conciencia emocional, la autorregulación, las habilidades sociales, la empatía y la toma de decisiones responsables desde lo que propone CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), institución dedicada a la generación de conocimiento sobre Aprendizaje Socioemocional, basándose en la investigación científica. El aprendizaje social y emocional (SEL por sus siglas en inglés Social and Emotional Learning) es un componente esencial de la educación y el desarrollo humano. El SEL es el proceso mediante el cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo y tomar decisiones responsables y afectuosas (CASEL, 2020).

Las habilidades no académicas esenciales para que las personas puedan establecer propósitos y metas, gestionar su conducta, construir relaciones armoniosas y procesar y/o recodar información se le denomina aprendizaje social y emocional (SEL, por sus siglas en inglés). Estas capacidades se desarrollan a lo largo de la vida y son necesarias para el éxito en la escuela, el trabajo, el hogar y la sociedad. Estas habilidades se clasifican en tres áreas vinculadas: cognitiva, social y emocional, es sustancial señalar que se despliegan activamente y son influenciadas por actitudes, creencias, mentalidades, carácter y valores, los cuales están estrechamente empatados con las particularidades del contexto social de desarrollo personal. (Harvard University, 2024).

En el transcurso del tiempo, el campo del aprendizaje social y emocional (SEL) ha sido concebido y caracterizado de diversas maneras. La mayoría de las veces, el término SEL sirve como un concepto unificador de varios subcampos familiares para educadores, investigadores y formuladores de políticas. Estos campos incluyen educación cívica y de carácter, resolución de conflictos, habilidades sociales, habilidades "blandas" o "no cognitivas" y "habilidades del siglo XXI". Sin embargo, se discute la definición precisa y se presentan opciones sobre cómo valorar y promover estas habilidades. La existencia de múltiples sistemas o marcos organizativos que emplean términos diferentes o incluso contradictorios para describir un conjunto similar de habilidades acentúa esa falta de claridad (Harvard University, 2024).

### **Metodología**

Este trabajo presenta el segundo resultado parcial de un proyecto de investigación de enfoque cuantitativo con diseño descriptivo, en su planteamiento se consideró para la recogida de datos un instrumento que arrojara información con su respectivo análisis estadístico.

Los participantes de esta investigación son 43 de los 58 formadores de docentes que desarrollan cursos curriculares del Plan 2018 de la Licenciatura en educación primaria, adscritos a la plantilla docente de la Escuela Normal Rural de Tamaulipas Maestro Lauro Aguirre, quienes representan el 74.13 % de la muestra por conveniencia, denominada así por ser los sujetos de estudio disponibles o a quienes se tiene acceso.

El instrumento utilizado en la recogida de datos es una encuesta autoadministrada mediante un cuestionario en Google Forms. El cuestionario aplicado se conformó de 55 preguntas con respuestas cerradas colocadas en una escala de Likert conformada de cinco opciones: dos opciones negativas, una opción neutra o intermedia y dos opciones positivas.

El instrumento de investigación se delineó en base a la clasificación de cuatro de los dominios señalados por la investigación de Explore SEL producto derivado del Proyecto Taxonomía que mantiene en curso la Universidad de Harvard con el objetivo de crear un sistema con base científica para organizar, describir y conectar marcos y habilidades no académicas o aprendizaje social y emocional (SEL). Los dominios se denominan: emoción,

social, perspectivas e identidad. En este reporte parcial solo se presentarán los resultados referentes al dominio social, dividido en: Comprender las señales sociales, Resolución de conflictos/Resolución de problemas sociales y Comportamiento prosocial/cooperativo. El dominio social incluye a las habilidades que ayudan al individuo a interpretar con precisión el comportamiento de otras personas, desenvolverse eficazmente en situaciones sociales e interactuar positivamente con los demás (Harvard University, 2024).

Así mismo, se realiza un análisis de resultados con el fin de reflejar la valoración que los formadores de docentes expresan, definiéndose como unidades de análisis: Aprendizaje socioemocional (SEL), dominio social y Formación inicial docente: fortalezas y áreas de oportunidad.

### **Resultados**

Enseguida se presentan los resultados referentes al Aprendizaje socioemocional (SEL) dominio social, subdivididos en tres: Comprender las señales sociales, Resolución de conflictos/Resolución de problemas sociales y Comportamiento prosocial/cooperativo. A la par de los mismos se busca identificar las fortalezas y áreas de oportunidad reflejadas del análisis de la apreciación de los formadores de docentes.

#### *a.* Comprender las señales sociales

Dentro de las habilidades sociales se incluyen las capacidades que permiten interactuar con los demás de manera efectiva. Estas capacidades facilitan la comunicación, la cooperación y el establecimiento de relaciones interpersonales positivas, se necesita la práctica consciente de la comunicación verbal, la comunicación no verbal y la escucha activa.

Tabla 1

Comprender las señales sociales

Cuestionamientos	Siempre	Casi siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
	<i>Utilizan señales sociales como el lenguaje corporal y el tono de voz de manera estándar y apropiada</i>	16.30%	37.20%	41.90%	4.40%
<i>Interpretan con precisión y responden adecuadamente a las señales sociales de los demás, como el lenguaje corporal y el tono de voz (se refiere a otros, incluidos los maestros, por ejemplo: al darles una indicación urgente o importante)</i>	11.60%	44.20%	37.20%	7.00%	0.00%
<i>Identifican las motivaciones e intenciones propias y de los demás (por ejemplo: motivación propia y de los otros por ser docentes)</i>	11.60%	44.20%	34.90%	9.30%	0.00%

En la Tabla 1, se muestran los resultados obtenidos de los cuestionamientos realizados a los formadores docentes respecto a su apreciación del Comprender las señales sociales de sus estudiantes de la Escuela Normal. En el primer cuestionamiento: “Utilizan señales sociales como el lenguaje corporal y el tono de voz de manera estándar y apropiada”, el 41.90 % contestaron Algunas veces, el 37.20 % Casi siempre, el 16.30 % Siempre, el 4.40 % Casi nunca y el 0.00 % Nunca. En el segundo cuestionamiento: “Interpretan con precisión y responden adecuadamente a las señales sociales de los demás, como el lenguaje corporal y el tono de voz (se refiere a otros, incluidos los maestros, por ejemplo: al darles una indicación urgente o importante)”, el 44.20 % contestaron Casi siempre, el 37.20 % Algunas veces, el 11.60 % Siempre, el 7.00 % Casi nunca y el 0.00 % Nunca. Para el tercer cuestionamiento: “Identifican las motivaciones e intenciones propias y de los demás (por ejemplo: motivación propia y de los otros por ser docentes)”, el 44.20 % contestaron Casi siempre, el 34.90 % Algunas veces, el 11.60 % Siempre, el 9.30 % Casi nunca y el 0.00 % Nunca.

Se puede observar en la generalidad de resultados de los cuestionamientos, que los porcentajes más altos coinciden entre elegir la respuesta medianamente positiva y la neutra. La opción totalmente positiva y la opción medianamente negativa reflejan porcentajes bajos, por otra parte, la opción totalmente negativa en todos los

cuestionamientos obtuvo cero elecciones. Por lo tanto, los resultados muestran la tendencia a contestar entre lo medianamente positivo y la neutralidad.

Este análisis indica que los formadores de docentes logran observar ciertas fortalezas relacionadas con la comprensión de las señales sociales, los valores más altos se resumen en reconocer la capacidad de sus estudiantes para interpretar el lenguaje verbal y el no verbal. Comprender las palabras que dice el interlocutor, así como sus emociones, tono de voz, expresiones faciales y lenguaje corporal, los cuales son características de la práctica de la escucha activa necesarios para establecer una conexión más profunda con la persona que habla al dirigir la atención consciente.

*b.* Resolución de conflictos/Resolución de problemas sociales

Este componente del dominio social se refiere a la capacidad para establecer y mantener relaciones saludables y de apoyo y para navegar eficazmente en entornos con individuos y grupos. Esto incluye la habilidad para trabajar en colaboración para resolver problemas y negociar conflictos de manera constructiva.

Tabla 2

Resolución de conflictos/Resolución de problemas sociales

Cuestionamientos	Casi				
	Siempre	siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
<i>Enfrentan conflictos y tratan el conflicto de manera constructiva (por ejemplo, ganar-ganar, comprometer) (incluidas situaciones que involucran personajes)</i>	7.00%	37.20%	39.50%	16.30%	0.00%
<i>Después del conflicto, reflexionan adecuadamente sobre sus resultados (incluidas las situaciones que involucran a maestros)</i>	7.00%	37.20%	32.60%	23.30%	0.00%
<i>Tienen habilidad para abordar o resolver eficazmente dilemas y conflictos grupales o sociales (por ejemplo, hablar con un maestro de su confianza, buscar mediación, camino de paz, usar "mensajes en primera persona", etc.)</i>	7.00%	37.20%	39.50%	16.30%	0.00%
<i>Asumen la responsabilidad del origen de algún problema académico o durante sus prácticas profesionales</i>	11.60%	46.50%	25.60%	16.30%	0.00%
<i>Utilizan estrategias para evitar conflictos interpersonales (evitar discrepancias en acuerdos grupales, no coincidir, pero ceder en algunas partes, mostrar respeto por las opiniones de los demás, etc.)</i>	2.30%	41.90%	46.50%	9.30%	0.00%
<i>Considera que manejan el conflicto y el desacuerdo como partes normales de la vida</i>	4.70%	41.90%	44.20%	9.30%	0.00%
<i>Identifican resultados efectivos e ineficaces en dado el caso cuando se genera algún conflicto en su equipo de trabajo o en el grupo.</i>	4.70%	48.80%	30.20%	16.30%	0.00%

La Tabla 2, muestra los resultados de los cuestionamientos realizados respecto a Resolución de conflictos/Resolución de problemas sociales. En el primer cuestionamiento: “Enfrentan conflictos y tratan el conflicto de manera constructiva (por ejemplo, ganar-ganar, comprometer) (incluidas situaciones que involucran personajes)”, el 39.50 % contestaron Algunas veces, el 37.20 % Casi siempre, el 16.30 % Casi nunca, el 7.00 % Siempre y el 0.00 % Nunca. En el segundo cuestionamiento: “Después del conflicto, reflexionan adecuadamente sobre sus resultados (incluidas las situaciones que involucran a maestros)” el 37.20 % contestaron Casi siempre, el 32.60 % Algunas veces, el 23.30 % Casi nunca, el 7.00 % Siempre, y el 0.00 % Nunca. El tercer cuestionamiento: “Tienen habilidad para abordar o resolver eficazmente dilemas y conflictos grupales o sociales (por ejemplo, hablar con un maestro de su confianza, buscar mediación, camino de paz, usar "mensajes en primera persona", etc.)”, el 39.50 % contestaron Algunas veces, el 37.20 % Casi siempre, el 16.30 % Casi nunca, el 7.00 % Siempre y el 0.00 % Nunca. En el cuarto cuestionamiento: “Asumen la responsabilidad del origen de algún problema académico o durante sus prácticas profesionales”, el 46.50 % contestaron Casi siempre, el 25.60 % Algunas veces, el 16.30 % Casi nunca, el 11.60 % Siempre y el 0.00 % Nunca. El quinto cuestionamiento: “Utilizan estrategias para evitar conflictos interpersonales (evitar discrepancias en acuerdos grupales, no coincidir, pero ceder en algunas partes, mostrar respeto por las opiniones de los demás, etc.)”, contestaron el 44.20 % Algunas veces, el 41.90 % Casi siempre, el 9.30 % Casi nunca, el 2.30 % Siempre y el 0.00 % Nunca. En el sexto cuestionamiento: “Considera que manejan el conflicto y el desacuerdo como partes normales de la vida”, contestaron Algunas veces el 44.20 %, el 41.90% Casi siempre, el 9.30 % Casi nunca, el 4.40 % Siempre y el 0.00 % Nunca. En cuanto al último cuestionamiento: “Identifican resultados efectivos e ineficaces, dado el caso que se genere algún conflicto en su equipo de trabajo o en el grupo”, contestaron el 48.80 % Casi siempre, el 30.20% Algunas veces, el 16.30 % Casi nunca, el 4.70 % Siempre y el 0.00 % Nunca.

En tres de las respuestas los porcentajes más altos coinciden en elegir la opción de respuesta medianamente positiva y en cuatro respuestas el porcentaje más alto lo tiene la respuesta neutra. La opción totalmente positiva presenta porcentajes bajos y la opción



totalmente negativa en todos los cuestionamientos mostró cero elecciones. La opción medianamente negativa en cinco de los siete cuestionamientos presenta porcentajes moderadamente altos. Como se observa la tendencia a elegir opción de respuesta neutral y medianamente positiva es manifiesta.

Los formadores de docentes aprecian como fortalezas en sus estudiantes el reconocimiento y la presencia del conflicto en las relaciones grupales o sociales, asimismo, perciben como área de oportunidad las estrategias utilizadas para resolver los conflictos de manera constructiva en donde las diferencias sean conciliadas y haya un crecimiento compartido, en lugar de la confrontación.

### c. Comportamiento prosocial/cooperativo

Este componente del dominio social se asocia a navegar en entornos con diferentes exigencias y oportunidades sociales y culturales, proporcionar liderazgo, y buscar u ofrecer ayuda cuando sea necesario. Por ejemplo: demostrar competencia cultural, practicar el trabajo en equipo, resistir la presión social negativa, mostrar liderazgo en grupos y defender los derechos de los demás

Tabla 3. Comportamiento prosocial/cooperativo

<b>Cuestionamientos</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Algunas Veces</b>	<b>Casi Nunca</b>	<b>Nunca</b>
<i>Participan efectivamente en una variedad de situaciones sociales que se dan en la escuela</i>	16.30%	27.90%	55.80%	0.00%	0.00%
<i>En las actividades sociales como cumpleaños, días festivos incluyen a sus compañeros</i>	32.60%	34.90%	30.20%	2.30%	0.00%
<i>Defienden a sus compañeros cuando son burlados, insultados o excluidos</i>	14.00%	39.50%	34.90%	11.60%	0.00%
<i>Escuchan atentamente a los demás (por ejemplo, escuchan a los miembros del grupo)</i>	11.60%	51.20%	32.60%	4.70%	0.00%
<i>Actúan con respeto y amabilidad hacia los demás</i>	14.00%	65.10%	18.60%	2.30%	0.00%
<i>Siguen las reglas y expectativas del aula / institución / sociedad (normas, instrucciones) y exhiben un comportamiento apropiado para el contexto</i>	23.30%	65.10%	9.30%	2.30%	0.00%
<i>Cumplen las responsabilidades dentro de un equipo de manera oportuna</i>	4.70%	69.80%	23.30%	2.30%	0.00%
<i>La mayoría demuestran liderazgo en tareas de equipo</i>	14.00%	34.90%	37.20%	14.00%	0.00%
<i>Permiten a los líderes del grupo que realicen sus tareas en beneficio del grupo</i>	14.00%	62.80%	29.90%	2.30%	0.00%
<i>Trabajan en equipo para lograr un objetivo</i>	20.90%	51.20%	20.90%	7.00%	0.00%
<i>Reconocen cómo, cuándo y/o a quién pedir ayuda/asistencia</i>	20.90%	46.50%	32.60%	0.00%	0.00%
<i>Buscan ayuda cuando la necesitan</i>	25.60%	46.50%	25.60%	2.30%	0.00%



En la Tabla 3, se muestran los resultados obtenidos de los cuestionamientos realizados a los formadores docentes respecto a su apreciación del Comportamiento prosocial/cooperativo de sus estudiantes de la Escuela Normal. En el primer cuestionamiento: “Participan efectivamente en una variedad de situaciones sociales que se dan en la escuela”, el 55.80 % contestaron Algunas veces, el 27.90 % Casi siempre, el 16.30 % Siempre, el 0.00 % Casi nunca y el 0.00 % Nunca. En el segundo cuestionamiento: “En las actividades sociales como cumpleaños, días festivos incluyen a sus compañeros”, el 34.90 % contestaron Casi siempre, el 32.60 % Siempre, el 30.20 % Algunas veces, el 2.03 % Casi nunca y el 0.00 % Nunca. Para el tercer cuestionamiento: “Defienden a sus compañeros cuando son burlados, insultados o excluidos”, contestaron Casi siempre, el 34.90 % Algunas veces, el 14.00 % Siempre, el 11.60 % Casi nunca y el 0.00 % Nunca. En el cuarto cuestionamiento: “Escuchan atentamente a los demás (por ejemplo, escuchan a los miembros del grupo)”, el 21.20 % contestaron Casi siempre, el 32.60 % Algunas veces, el 11.60 % Siempre, el 4.70 % Casi nunca y el 0.00 % Nunca. El quinto cuestionamiento: “Actúan con respeto y amabilidad hacia los demás”, el 65.10 % contestaron Casi siempre, el 18.60 % Algunas veces, el 14.00 % Siempre, el 2.30 % Casi nunca y el 0.00 % Nunca. En el sexto cuestionamiento: “Siguen las reglas y expectativas del aula / institución / sociedad (normas, instrucciones) y exhiben un comportamiento apropiado para el contexto”, el 65.10 % contestaron Casi siempre, el 23.30 % Siempre, el 9.30 % Algunas veces, el 2.30 % Casi nunca y el 0.00 % Nunca. En el séptimo cuestionamiento: “Cumplen las responsabilidades dentro de un equipo de manera oportuna”, el 69.80 % contestaron Casi siempre, el 23.30 % Algunas veces, el 4.70 % Siempre, el 2.30 % Casi nunca y el 0.00 % Nunca. Para el octavo cuestionamiento: “La mayoría demuestran liderazgo en tareas de equipo”, el 37.20 % contestaron Algunas veces, el 34.90 % Casi siempre, el 14.00 % Siempre, el 14.00 % Casi nunca y el 0.00 % Nunca. El noveno cuestionamiento: “Permiten a los líderes del grupo que realicen sus tareas en beneficio del grupo”, el 62.80 % contestaron Casi siempre, el 29.90 % Algunas veces, el 14.00 % Siempre, el 2.30 % Casi nunca y el 0.00 % Nunca. En el décimo cuestionamiento: “Trabajan en equipo para lograr un objetivo”, el 51.20 % contestaron Casi siempre, el 20.90 % Algunas veces, el 20.90 % Siempre, el 7.00 % Casi nunca y el 0.00 % Nunca. El onceavo

cuestionamiento: “Reconocen cómo, cuándo y/o a quién pedir ayuda/asistencia”, el 46.50 % contestaron Casi siempre, el 32.60 % Algunas veces, el 20.90 % Siempre, el 0.00 % Casi nunca y el 0.00 % Nunca. En el último cuestionamiento: “Buscan ayuda cuando la necesitan”, el 46.50 % contestaron Casi siempre, el 25.60 % Algunas veces, el 25.60 % Siempre, el 2.30 % Casi nunca y el 0.00 % Nunca.

La respuesta medianamente positiva en diez de las respuestas presenta los porcentajes más altos. Por otro lado, la respuesta neutra en solamente dos de los cuestionamientos se observa el porcentaje más alto, aunque para esta opción siguen presentándose porcentajes moderadamente altos en todos los casos. A diferencia de los otros dos componentes del dominio social, en este componente la opción totalmente positiva presenta porcentajes modernamente altos en todas las respuestas. La respuesta medianamente negativa presenta porcentajes bajos y la totalmente negativa en todos los cuestionamientos mostró cero elecciones.

Los formadores de docentes perciben fortalezas en sus estudiantes en cuanto a su comportamiento prosocial y cooperativo, respecto a su participación en las actividades sociales en la escuela, cumplimiento de las responsabilidades asignadas en el trabajo en equipo, solicitan y reconocen cuando requieren ayuda. Así también siguen las reglas y expectativas del aula, la institución, la sociedad y exhiben un comportamiento apropiado para el contexto.

## **Conclusiones**

El análisis permitió observar las fortalezas y áreas de oportunidad que los formadores de docentes valoraron sobre el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes de la Escuela Normal. Los resultados reflejan que éstos/ellos poseen ciertas fortalezas en el dominio social, especialmente en la comprensión de señales sociales y en el comportamiento prosocial y cooperativo. Sin embargo, se identifican áreas de oportunidad significativas en la resolución de conflictos, donde se necesita fomentar estrategias más constructivas y colaborativas.

La educación y entrenamiento de las emociones es un componente fundamental en el desarrollo integral, es necesario robustecer la formación inicial de los docentes respecto a este tema apoyándose de la coyuntura actual en cuanto a políticas educativas nacionales, esto implica que lo señalado por el currículo se acompañe de acciones sustantivas. Es esencial implementar estrategias concretas que vigoricen estas capacidades en los estudiantes para prepararlos mejor para las dinámicas sociales y emocionales de su entorno.

Además, se requiere más esfuerzo para superar el tradicionalismo de priorizar las habilidades académicas y/o pedagógicas. sobre las habilidades no académicas, para ello, es necesario clarificar el enfoque y los propósitos del plan de estudios actual, reestructurar las prácticas pedagógicas involucrando a los formadores de docentes a través de la formación continua en aprendizaje socioemocional, lo que aportará a desarrollar estas capacidades en sus alumnos.

Es fundamental continuar investigando y diseñando estrategias para promover el desarrollo integral del aprendizaje socioemocional en los futuros docentes, estas habilidades son clave para establecer relaciones positivas, crear ambientes de aprendizaje más efectivos y su manifiesta influencia en el desempeño docente.

## Referencias

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/issue/view/8211>

Bisquerra, R. (2011). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis. <https://sonria.com/wp-content/uploads/2020/03/Psicopedagogia-emociones-Bisquerra.pdf>

Comisión Permanente del H. Congreso de la Unión. (2019, 15 de mayo). Decreto por el que se reforma el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, *Diario Oficial de la Federación*.

[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true)

CASEL. (2020). What is SEL? <https://casel.org/what-is-sel/>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/3563/1/Impact%20of%20enhancing%20students'%20social%20and%20emotional%20learning.pdf>

Dusenbury, L., Weissberg, R. P., Goren, P., & Domitrovich, C. (2014). State Standards to Advance Social and Emotional Learning: Findings from CASEL's State Scan of Social and Emotional Learning Standards, Preschool through High School, 2014. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/publications/sel-state-scan/>

Fernández, B. P. & Extremera, P. N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/35428/01420073000724.pdf?sequence=1>

Fernández-Poncela, A. (2016). Educación y emoción: algunas propuestas teórico prácticas. *Revista de Educación y Desarrollo*, 39, 109-120. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/39/39\\_Poncela.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/39/39_Poncela.pdf)

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos. <http://LeLibros.org/>

Harvard University. (2024). Explore SEL: The domains of social-emotional learning. <http://exploresel.gse.harvard.edu/>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE] (2018) Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente Cd. de México. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/11/P1F106.pdf>

Muñoz, P. M. (2009). Emociones, sentimientos y necesidades. Una aproximación humanista. México: IHPG. <https://es.scribd.com/document/529882644/EMOCIONES-SENTIMIENTOS-Y-NECESIDADES-Una-aproximacion-Humanista>

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2018). Modelo Educativo Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333330/libro\\_normales.compressed.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333330/libro_normales.compressed.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2021). Herramientas de Acompañamiento Socioemocional. [https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202108/202108-RSC-Herramientas%20para%20el%20acompanamiento%20socioemocional\\_19Ago21.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202108/202108-RSC-Herramientas%20para%20el%20acompanamiento%20socioemocional_19Ago21.pdf)

Secretaría de Educación Pública [SEP] (19 de agosto de 2022). Acuerdo 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Diario Oficial de la Federación. [https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO\\_DEL\\_ACUERDO\\_14\\_08\\_22.pdf](https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf)

## **Material concreto como estrategia pedagógica para el aprendizaje del principio de correspondencia uno a uno en preescolar**

Brenda Lizbeth Martínez Hernández

brendalmartinez@alumno.msev.gob.mx

Jarid Zurishadai Rangel Sánchez

jarangel@alumno.msev.gob.mx

Hercy Baez Cruz

hebaez@msev.gob.mx

Centro Regional de Educación Normal “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”

Línea temática 2. Práctica docente en las escuelas normales.

### **Resumen**

La presente ponencia expone los resultados parciales de una investigación llevada a cabo en un jardín de niños urbano, ubicado en la ciudad de Tuxpan, Veracruz. Se tuvo el propósito de favorecer el aprendizaje y uso del principio de correspondencia uno a uno con un total de ocho estudiantes que cursaban el segundo grado de educación preescolar y tenían edades de entre 4 y 5 años. Se trabajó una metodología cualitativa con un diseño de investigación acción a partir del cual se implementaron secuencias didácticas con el uso de material concreto. Al cabo de las intervenciones se logró que la mayor parte de los preescolares fueran capaces de relacionar la cantidad con el número que le correspondía, haciendo así uso del principio de correspondencia uno a uno al realizar acciones de conteo.

**Palabras clave:** principio de conteo, Preescolares, Material concreto.

### **Planteamiento del problema**

La investigación fue realizada en un jardín de niños urbano ubicado en la ciudad de Tuxpan, Veracruz; se llevó a cabo con un grupo de 8 alumnos que cursaban el segundo grado de preescolar y cuyas edades estaban entre los cuatro y cinco años. Durante el mes de marzo



del 2024, se observó a la educadora titular y las dificultades que tenía para fortalecer el uso del principio de correspondencia uno a uno cuando los alumnos realizaban actividades de conteo, debido a que el material que utilizaba no resultaba favorable para el aprendizaje de los preescolares.

Fue indispensable conocer la forma de trabajo de la docente para identificar estrategias que pudieran ser funcionales para enseñar el principio de correspondencia uno a uno, ya que no hacía uso de material concreto, debido a que empleaba estrategias de conteo de forma convencional, utilizando técnicas conocidas como contar con los dedos, contar objetos del salón, ver videos, entre otras. Con los recursos empleados por la educadora no se lograba favorecer el aprendizaje y uso del principio de correspondencia uno a uno en los preescolares, además de que los infantes mostraban dificultades para resolver actividades de pensamiento matemático.

Se observó la necesidad de reforzar el uso y aprendizaje de la correspondencia uno a uno, debido a que se trataba de un grupo de nuevo ingreso que no cursó primer año. Por ello, se consideró importante aplicar una actividad diagnóstica a partir de la cual se identificó que los alumnos reconocían los números del 1 al 10 mencionándolos en el orden correcto; sin embargo, se les dificultó relacionarlos con la cantidad de objetos correspondientes.

Para resolver la problemática encontrada, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo impacta el uso de material concreto en la enseñanza de la correspondencia uno a uno en los niños de segundo grado de preescolar? Para contestar esta pregunta se establecieron los siguientes objetivos:

1. Identificar el nivel de aprendizaje en el principio de correspondencia uno a uno de los preescolares a fin de recopilar información a través de instrumentos de recolección de datos aliados a la educadora con el fin de analizar la información recabada para la construcción de un plan de acción.
2. Diseñar y evaluar la implementación de una planeación didáctica a partir del uso de material concreto para favorecer el uso y aprendizaje del principio de correspondencia uno a uno en un grupo de segundo grado de educación preescolar.



## Marco teórico

A lo largo de los años se ha trabajado el pensamiento matemático de manera tradicional, de manera que aprender los números sea una actividad tediosa y de poco interés para los educandos. Espinoza Cevallos (2019) como se citó en Altúzar (2024) menciona que para que los preescolares desarrollen el pensamiento matemático, es necesario presentar las actividades de manera dinámica, activa y con materiales manipulables y llamativos, a fin de obtener un aprendizaje significativo en ellos. Limas et al. (2020) establecen que las habilidades matemáticas además de importantes resultan necesarias para que los infantes alcancen una adecuada comprensión de las situaciones de la vida diaria.

El pensamiento matemático se vuelve un proceso necesario en el desarrollo integral del ser humano y favorecerlo requiere una construcción gradual en la que se vean implícitas experiencias y manipulación de materiales concretos con los que sea posible que los estudiantes hagan análisis que vayan de lo simple a lo complejo para la generación de aprendizajes significativos (Celi et al., 2021, como se citó en Ripalda, 2024).

Dentro de la educación preescolar se formalizan los saberes de los infantes a fin de encaminarlos al desarrollo de su pensamiento matemático, el cual sin duda inicia con la enseñanza del número, mismo que corresponde a una serie de unidades que son similares entre sí y por lo tanto cada unidad tiene un conjunto de elementos que forman una equivalencia, pero al mismo tiempo una serie organizada (Piaget, 1992 como se citó en Bautista, 2012). En este sentido, el docente juega un papel primordial para conocer a sus estudiantes e identificar sus necesidades educativas e intereses, a fin de que esté en la posibilidad de diseñar propuestas de intervención didácticas encaminadas al enriquecimiento de los saberes de los alumnos.

De acuerdo con Olivares Muñoz et al. (2019) como se citó en Altúzar (2024), conocer el número implica realizar un proceso en el cual para poder identificarlos y saber resolver problemas matemáticos, es primordial que se conozcan los principios de conteo. Cabe señalar que en la presente investigación se trabajó el principio de correspondencia uno a uno, el cual de acuerdo con García (2015) como se citó en Melo (2022), hace referencia al

hecho de que a los objetos contados se les asigna una etiqueta o valor numérico que no se puede repetir dos veces. Se le denomina coordinación y se lleva a cabo mediante dos procesos: el primero es la partición y alude a la identificación de dos grupos de elementos que ya han sido contados y los que faltan por contar, se puede realizar de manera física o mental; el segundo proceso es la etiquetación y corresponde a la asignación de un conjunto de elementos.

En la educación preescolar es primordial el uso de materiales manipulables, es importante saber que estos resultan ser una estrategia que proporciona una clase más innovadora y despierta el interés de los alumnos por querer aprender y ser partícipes de las actividades, ya que permite que los estudiantes exploren, reflexionen y sobre todo hagan análisis de formas novedosas y principalmente estimulantes (García et al., 2016).

De acuerdo con Ramos (2016) como se citó en Ruesta y Gejaño (2022), el material concreto corresponde a todo aquel recurso que puede manipularse y que permite a los estudiantes poder trabajar de manera individual o colaborativa, otorgando la posibilidad de interactuar de manera innovadora, todo ello dependiendo de la creatividad del educador para diseñar materiales que sean funcionales y que para su diseño considere los intereses de los estudiantes.

Piaget como se citó en Revelo y Yáñez (2022), menciona la importancia que tiene el hecho de que los docentes sean una guía en la formación del aprendizaje de sus estudiantes, haciendo uso de materiales manipulables que favorezcan el desarrollo de sus capacidades para resolver problemas. Por ello, el uso de material concreto resulta una base fundamental para lograr un aprendizaje eficaz brindando la oportunidad a los alumnos de poder relacionar experiencias anteriores con los nuevos saberes que estén por adquirir, por lo que deben ser motivadores y dinámicos.

### **Metodología**

La presente investigación se llevó a cabo a través de una metodología cualitativa que describe cómo las personas manifiestan sus creencias y experiencias propias a través de las conexiones sociales entre los iguales (Behar, 2008, como se citó en Corona, 2018). En tanto

que Vasilachis et al. (2006) como se citó en Corona (2018), la describen como una investigación de carácter interno en la que las opiniones de las personas se perciben de distinta manera y los participantes se involucran activamente.

Es posible señalar que, considerando los diseños existentes de investigación cualitativa, se seleccionó la investigación acción para el desarrollo del presente estudio, ya que de acuerdo con Latorre (2003) como se citó en Caballero et al. (2022), corresponde a una exploración realizada en la práctica educativa involucrando a los participantes a través de fases secuenciales que permiten realizar ajustes para mejorar tanto las prácticas del investigador como las del estudiantado.

Para el desarrollo del presente estudio se consideró una muestra intencionada de ocho infantes en edades de cuatro a cinco años, que estaban inscritos en segundo grado de educación preescolar; cabe señalar que se seleccionó este tipo de muestra, ya que se contó con la autorización de los padres de familia y educadora tutora para la realización del estudio y acceder a los párvulos para que participaran.

Para recoger información diagnóstica, el día 27 de marzo del 2024 se aplicó una entrevista estructurada a la educadora, con la finalidad de conocer las estrategias que empleaba para trabajar la enseñanza del conteo oral y el uso del principio de correspondencia uno a uno con sus estudiantes. Con ello se buscó fortalecer y clarificar lo que ya se había observado en sus jornadas de trabajo con los preescolares. Adicionalmente, se hizo uso de una secuencia didáctica con fines diagnósticos, misma que se aplicó el 28 de marzo del 2024 y tuvo el propósito de identificar el uso de la correspondencia uno a uno por parte de los preescolares. Además, se hizo uso de la observación directa para registrar en un diario de campo las situaciones que se presentaban con los infantes al trabajar las actividades propuestas.

Una vez que se tuvo la información diagnóstica, se diseñó una planeación didáctica con el propósito de favorecer el conocimiento y uso del principio de correspondencia uno a uno por parte de los preescolares, mismo que fue evaluado a partir del uso de una escala estimativa con la cual se valoró el indicador “Cuenta elementos del 1 al 10 y los relaciona de

acuerdo con la cantidad que se le presenta”.

Es posible señalar que el trabajo con una metodología cualitativa permitió el uso de entrevistas estructuradas, mismas que de acuerdo con Vargas (2012), corresponden a una serie de preguntas establecidas previamente para la recopilación de información de un tema de estudio específico, dichas interrogantes son planteadas al entrevistado llevando un orden y permitiendo que las respuestas puedan ser analizadas. La entrevista permitió identificar áreas de oportunidad en relación con estrategias que pudieran no estar considerándose para favorecer el aprendizaje matemático que se propone en el presente estudio. Además, el trabajo con un diseño de investigación acción permitió implementar actividades con las que se buscó solventar la problemática identificada (Martínez, 2006, como se citó en Bancayán-Ore y Vega-Denegri, 2020).

## **Resultados**

Para obtener los resultados, se implementó un plan de acción en el que se comenzó contando a los preescolares un cuento titulado “La pócima mágica de la bruja”, al término de este se les indicó que realizarían una “pócima” mezclando diferentes pociones; cada poción hacía referencia a un número específico de pompones que los infantes colocaron sobre una tarjeta con una imagen de un caldero. Por ejemplo, se les indicaba “en el caldero se colocará una porción de amabilidad”, cabe señalar que al leer el cuento se hacía mención del número que se colocaba en la parte central del caldero de las tarjetas, donde posteriormente los párvulos colocaban los pompones sobre estas y realizaban el conteo haciendo así uso del principio de correspondencia uno a uno.

Como se muestra en la figura 1, la mayoría de los preescolares lograron relacionar correctamente el número en su forma escrita con la cantidad correspondiente de pompones. Si se les indicaba colocar la ficha número 10, los infantes colocaban la cantidad correcta de material y posteriormente realizaban el conteo de este. La educadora los cuestionaba acerca del hecho de que la cantidad de pompones fuera correcta y en caso de no ser así se les hacía mención para que agregaran o quitaran elementos, según correspondiera y así obtener los valores cardinales correctos.

Figura 3. Preescolares realizando acciones de conteo de colecciones y asociación con valores numéricos



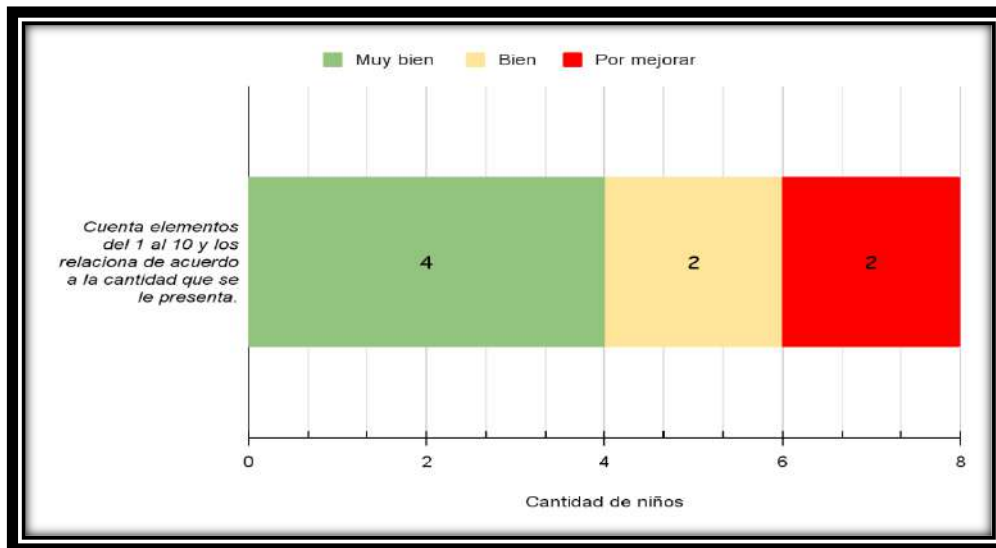
Fuente: Captura fotográfica en sesión de clase.

Se observó que algunos preescolares, al realizar el conteo de la cantidad de pompones correspondiente al símbolo numérico, iniciaban contando “1, 2, 3, 5, 8, 10”, por lo que se evidenciaba que no identificaban los elementos que ya habían contado o los volvían a contar. Pocos alumnos que no lograron favorecer en su totalidad su conocimiento y uso del principio de correspondencia uno a uno fue debido a su inasistencia en algunas clases, mientras que en otros casos fue a causa de no contar con el soporte en sus hogares para atender los repasos del conteo y aunque algunos sí recibían apoyo de sus padres, se encontró que les hacían la tarea, lo cual interfirió en el aprendizaje de los infantes.

En los resultados se destacó el aprendizaje obtenido en el grupo de segundo grado al utilizar tarjetas de los números del 1 al 10, así como la tarjeta con la imagen del caldero, pompones de diferentes colores y el cuento leído por la educadora. Como se puede apreciar en la figura 2, los resultados generales de la evaluación de la secuencia didáctica se realizaron mediante una escala estimativa en la cual los indicadores a evaluar se dividieron en: “muy bien”, “bien” y “por mejorar”. Los preescolares que fueron evaluados con el indicador “muy bien”, lograron contar los elementos del 1 al 10 y los relacionaban con la cantidad que se les presentaba, mientras que los que se encontraron en el indicador “bien”, requerían el apoyo de la educadora para colocar correctamente el número de pompones, en tanto que los párvulos que fueron evaluados con el indicador “por mejorar”, se debió a

que no realizaban la actividad por falta de interés.

Figura 4. Resultados obtenidos de la intervención didáctica.



Fuente: elaboración propia.

Es posible observar que fueron pocos los preescolares que se limitaban a realizar la actividad, pues tenían lapsos cortos en los que tenían distracciones y no atendían las acciones requeridas. Otros más colocaban los elementos correspondientes; sin embargo, no realizaban el conteo de manera correcta, incluso con el apoyo que les brindaba la educadora. Cabe mencionar que algunos párvulos lograron terminar antes; a partir de ello, la educadora los motivaba para hacer el papel de mentor guiando a los demás para que pudieran terminar la actividad y no se quedaran al final.

Como parte de un primer ciclo del proceso de investigación-acción, es posible señalar que el uso del material concreto resultó atractivo para los estudiantes y logró mantener la atención de la mayoría. Sin duda, se hace necesario dar continuidad al proceso cíclico del diseño elegido para lograr que la totalidad de los preescolares utilicen de forma eficiente el principio de correspondencia uno a uno y en el futuro amplíe su rango de conteo, con miras a acercarlos al trabajo con otros principios de conteo como el de valor cardinal con el cual podrán iniciarse en actividades matemáticas como la resolución de problemas de agregar y quitar.



## **Discusión**

A partir de la información que se recopiló con el objetivo de favorecer el uso y aprendizaje de la correspondencia uno a uno haciendo uso del material concreto, es posible señalar que los principales beneficiados fueron los educandos, ya que en su mayoría trabajaron de manera activa cuando se les presentaron las actividades donde hacían uso constante de material manipulable, lo cual corresponde con el aporte de Vargas (2017) como se citó en Ruesta y Gejaño (2022), quien señala que el uso del material concreto hace que las clases sean más proactivas y significativas para los párvulos.

Para quienes tuvieron un desempeño favorable, es posible señalar que un factor de influencia fue el brindarles la oportunidad de manipular los recursos repitiendo acciones de conteo que les permitieran un mejor manejo y adaptación del entorno, considerando las necesidades de los educandos, para lograr que fueran capaces de construir sus propios conocimientos y enriquecer sus saberes previos, ya que como señala Escribano (2021), la repetición es un proceso natural esencial para dominar habilidades, así como para fortalecer los procesos neurales cerebrales que son necesarios para el aprendizaje, favorece además la retención e interiorización de conceptos y sobre todo estimula la confianza, lo cual pudo comprobarse al ver a los infantes interactuar con los materiales de manera recurrente.

## **Conclusiones**

Se concluye que el desarrollo de actividades haciendo uso de material concreto dentro del aula fue funcional en este primer momento ya que al hacer que los alumnos participaran en la realización de las actividades en donde tenían que manipular materiales, se mostraron participativos y con ganas de aprender, lo cual influyó en el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo potenciar sus conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes. Es importante mencionar que el uso del material concreto en la educación preescolar es primordial en los primeros años de educación formativa, dado que es la etapa en la que los educandos obtienen aprendizajes significativos a través del material manipulable y visualmente atractivo para ellos, mismo que capta su atención y por ello les resulta más fácil



comprender las actividades.

Planificar una clase para favorecer el aprendizaje numérico y de principios de conteo, requiere la búsqueda de estrategias que se adapten a las necesidades e intereses de los estudiantes, por ello, el material utilizado en el presente estudio logró adaptarse a los preescolares, obteniendo un resultado positivo en la mayoría de ellos para esta primera etapa del estudio. El conteo en preescolar es un tema al que se le debe dar igual importancia que a otras áreas, ya que es la estructura principal para avanzar en las habilidades matemáticas posteriores, también ayuda a mejorar la retención de información en los educandos. De ahí parte el principio de correspondencia uno a uno, el cual los preescolares pueden desarrollar a través de la práctica. Los educandos participantes de esta investigación mostraron un conocimiento previo acerca de la noción del número, el cual fue reforzado con el uso del material concreto y les permitió tener una mejor comprensión sobre la relación entre la cantidad de los objetos y el número que les corresponde.

El apoyo de los padres de familia fue un pilar muy importante para que los infantes lograsen buenos resultados, ya que dedicarles tiempo para dar seguimiento a las actividades vistas en clase y hacer que los alumnos asistieran diariamente, favoreció la continuidad en los aprendizajes que se buscaba que lograsen.

Los instrumentos de recolección de datos utilizados en esta investigación fueron una herramienta de suma importancia, ya que resultaron ser una base para conocer las estrategias que la educadora implementaba en el salón de clases y permitieron identificar cuál era el nivel de aprendizaje de los educandos en cuanto al conteo oral y el uso de correspondencia uno a uno, esto permitió posteriormente elaborar la secuencia didáctica aplicada, con la cual fue posible que los párvulos mejoraran sus saberes iniciales.

Para concluir, trabajar con material concreto diseñado en función de las necesidades e intereses de los preescolares permite mejorar sus experiencias y saberes en relación con el principio de correspondencia uno a uno, por lo que para el segundo ciclo de implementación al que obedece la investigación acción, será prudente además incrementar el número de intervenciones.

## Referencias

Altúzar Rodríguez, S. N. (2024). La enseñanza de la concepción de números a través del conteo en preescolar. *Revista Neuronum*, 10(2), 103-116. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/523>

Bancayán-Ore, C. y Vega-Denegri, P. (2020). La investigación-acción en el contexto educativo. *PAIDEIA XXI*, 10(1), 233-247. <https://revistas.urp.edu.pe/index.php/Paideia/article/download/2999/3165/7858>

Bautista Condor, J. L. (2012). El desarrollo de la noción de número en los niños. *Perspectivas en primera infancia*, 1(1), 1-31. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PET/issue/view/51>

Caballero, C., Ruiz, I. y Pinedo, R. (2022). Pensamiento, investigación-acción y formación docente. Una revisión sistemática de la literatura. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado. Continuación de la antigua revista de Escuelas Normales*, 98(37.1), 353-374. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.94687>

Corona Lisboa, J. L. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia*, 144, 69-76. <http://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76>.

Escribano, C. (17 de febrero 2024). Aprendizaje por repetición en niños: ¿Por qué es importante? Ser padres. Recuperado el 20 de julio de 2024 de <https://www.serpadres.es/familia/4386.html>

García, P. T., Díaz, J. L. y Vargas, J. R. (2016). El uso de manipulables para propiciar la comprensión del significado de ecuaciones lineales en la escuela secundaria. *EPISTEMUS*, 10(20), 55-61. <https://epistemus.unison.mx/index.php/epistemus/issue/view/epistemus20/Rev20>

Limas, L. M., Novoa, P. F., Uribe, Y. C., Ramírez, Y. P. y Cancino, R. F. (2020). Competencias matemáticas en preescolares de cinco años según su género. *EDUSER*, 7(1), 41-48. <https://doi.org/10.18050/eduser.v7i1.2424>

Melo, M. (2022). Los principios de conteo en segundo grado de preescolar [Tesis de maestría, Universidad del Valle]. Repositorio institucional Universidad del Valle.

Revelo, S. L. y Yáñez, N. D. P. (2023). Material concreto y su importancia en el fortalecimiento de la matemática: una revisión documental. MENTOR. Revista de investigación educativa y deportiva, 2(4), 69-87. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i4.5304>

Ripalda Asencio, L. V. J. (2024). El desarrollo del pensamiento lógico matemático en la educación inicial. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(3), 6058-6068. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i3.11801](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11801)

Ruesta Quiroz, R. G. y Gejaño Ramos, C. V. (2022). Importancia del material concreto en el aprendizaje. Revista Franz Tamayo, 4(9). pp. 94-108. <https://revistafranztamayo.org/index.php/franztamayo/article/download/796/2058>

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. Calidad de la educación superior, 3(1). pp. 119-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>

## Estrategias didácticas para desarrollar la escritura del nombre propio en niños de preescolar

Karen Maryel Mar Barra

karen.barra4@gmail.com

Diana Eunice Hernández Azuara

hernandezazuara@gmail.com

Hercy Baez Cruz

hebaez@msev.gob.mx

Centro Regional de Educación Normal “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### Resumen

La presente ponencia expone un reporte parcial de los resultados de investigación que se obtuvieron en un jardín de niños urbano de la ciudad de Tuxpan, Veracruz, en donde se tuvo el objetivo de favorecer la alfabetización de infantes de 4 a 6 años, a partir de la representación de su nombre propio. Se utilizó un enfoque cualitativo con el método de investigación acción aplicado a una muestra de 26 preescolares que cursaban el segundo grado de educación preescolar, con quienes se trabajaron estrategias didácticas y creativas para potenciar el reconocimiento y escritura de su nombre propio. Las actividades se implementaron durante el mes de abril del 2024, encontrándose que la mayoría de los infantes lograron reconocer y escribir su nombre por sí solos, mientras que el resto lo logró, pero con apoyo de la educadora.

**Palabras clave:** estrategias didácticas, Preescolar, Nombre propio, Escritura, Pinza fina

### Planteamiento del problema

En un jardín de niños de la zona urbana de Tuxpan, Veracruz, se ha observado que los

infantes en edad preescolar enfrentan desafíos educativos en cuanto a sus procesos de adquisición de la lengua y escritura que afectan su rendimiento académico y desarrollo integral. Uno de los problemas más críticos es su escasa capacidad de alfabetización, especialmente para reconocer su nombre propio.

Los sujetos involucrados que se contemplaron para esta investigación fueron 27 alumnos de segundo grado, en un rango de edad de cuatro a seis años, pero se trabajó con 26 ya que uno de ellos no asistió a ninguna clase donde se aplicaron las actividades. La escuela donde se llevaron a cabo las observaciones para esta investigación es de turno matutino, con un horario de 8:30 a.m. a 12:30 p.m. para las educadoras y cuenta con una matrícula de 120 alumnos. Es una escuela completa que tiene un director, ocho docentes frente a grupo y un profesor de educación física.

Se observó que cuando las educadoras trabajaban la alfabetización con los preescolares, se enfocaban principalmente en el reconocimiento y escritura del nombre propio, usando material didáctico y hojas de trabajo para realizar las acciones correspondientes a estos procesos. A partir de la planeación y mediante el uso de la observación y actividades de evaluación, así como el uso de listas de cotejo y rúbricas, las educadoras llevan a cabo el proceso de evaluación. También se pudo observar que se enfrentan con alumnos de diversas condiciones que dificultan el aprendizaje activo y perturban el ambiente escolar, ya que no se realizan adecuaciones en las actividades para atender las necesidades específicas que se requieren para lograr el aprovechamiento escolar.

Con la finalidad de mejorar la intervención docente y a su vez el rendimiento académico de los infantes, se formuló la pregunta de investigación, ¿de qué manera la implementación de estrategias didácticas lúdicas puede favorecer el reconocimiento y la escritura del nombre propio en dos grupos de segundo grado de educación preescolar? Una vez que se definió la problemática se estableció el objetivo de investigación: implementar estrategias didácticas lúdicas para ayudar a los infantes a fortalecer el reconocimiento y producción del nombre propio.

## Marco teórico

Actualmente, existen casos de niños en edad preescolar que tienen problemas para aprender a leer y escribir, lo que preocupa a las educadoras cuya principal responsabilidad es garantizar el desarrollo integral de los niños en el aula. Estas dificultades de alfabetización temprana no solo tienen un impacto a corto plazo en el rendimiento académico de los párvulos, sino que también afectan a largo plazo en su educación.

Para iniciar con este sistema de escritura es primordial iniciar teniendo en cuenta el desarrollo integral del lenguaje, pues de acuerdo con González et al. (2024), este se desarrolla de manera específica con raíces en la comunicación prelingüística, y no depende únicamente del desarrollo cognitivo, sino de la interacción con el entorno. Esto indica que el lenguaje es una función adquirida a través de la relación entre el individuo y su entorno, dado que biológicamente tiene las estructuras necesarias para crear signos de comunicación verbal.

Es relevante señalar que un factor importante en el desarrollo integral del ser humano, lo constituye la adquisición del lenguaje, ya que gracias a él se pueden comunicar ideas y pensamientos, por ello es importante tener presente que la escritura como parte del lenguaje es un método que permite crear sistemas alfabéticos, los cuales facilitan la comunicación, el almacenamiento y la gestión de información y conocimiento (Giraldo, 2015).

Adicionalmente, es importante retomar el aporte de Rosemberg y Stein (2015), quienes señalan que el desarrollo de una serie de habilidades, conocimientos y actitudes que influyen en el dominio gradual de la lectura y la escritura se conoce como alfabetización temprana. Los infantes comienzan dicho proceso mucho antes de ingresar al primer grado de la escuela primaria, ya que cuando interactúan con adultos alfabetizados, como padres y maestros, en contextos como su hogar o en el jardín, es donde adquieren, perfeccionan y fortalecen dichos conocimientos y habilidades.

Desde una edad temprana, se debe brindar a los infantes las herramientas lingüísticas adecuadas no solo para mejorar su desarrollo cognitivo, sino también para la

adquisición de las habilidades esenciales que les permitan comunicarse de manera efectiva, a fin de que puedan participar activamente en su trayectoria educativa, pues como mencionan Orellana y Melo (2014), ayudar a los niños a expresarse con nuevas palabras facilita la adquisición de conceptos, enriquece su vocabulario y estructura sintáctica, por lo que las estrategias didácticas utilizadas para promover la alfabetización temprana tienen el potencial de facilitar el desarrollo adecuado de la escritura y la lectura en las primeras etapas de la educación.

Tomando en cuenta que favorecer el aprendizaje y desarrollo de habilidades lingüísticas requiere la intervención de un docente y la implementación de actividades lúdicas didácticas para encaminar los saberes informales de los estudiantes, resulta relevante el aporte de Hernández et al. (2002) como se citó en Arias et al. (2014), que las estrategias didácticas crean la conexión entre las habilidades, conocimientos y actitudes a desarrollar, así como la interacción entre alumnos y profesores con el entorno, las actividades y los recursos necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por lo anterior y considerando que todo individuo desde su infancia requiere saber cómo se llama, en la educación preescolar se suele iniciar con la enseñanza del nombre propio, mismo que se convierte en el primer referente que los infantes utilizan para escribir otras palabras, por lo que de manera gradual al interactuar con los nombres de sus compañeros y compararlos con la extensión y las letras en común, así como al usarlos para enviar cartas o mensajes afectivos, los párvulos tienen un aprendizaje significativo durante este proceso (Nicanor y Ramírez, 2022).

### **Metodología**

Esta investigación se adhiere a un enfoque cualitativo ya que de acuerdo con Tracy (2021), se encarga del análisis y la interpretación de cada individuo, por lo que se podrá razonar desde el contexto y obtener una comprensión más profunda con una perspectiva exploratoria acerca del proceso de alfabetización que se pretende mejorar. Esta perspectiva metodológica permite desarrollar los perfiles para los futuros educadores en sus



intervenciones, aplicando la teoría y la práctica con un pensamiento crítico que les ayude a enfrentar la práctica pedagógica en la que se trabaja día con día.

Cabe señalar que una vez que se seleccionó la metodología, fue necesario elegir un diseño metodológico, por lo que se consideró un diseño de investigación-acción, ya que de acuerdo con Carmona et al. (2020), corresponde a una metodología que tiene el propósito de mejorar desde un punto de vista personal y autocrítico, correspondiendo al docente el encontrar la mejor oportunidad para mejorar sus prácticas. La metodología antes expuesta permite al educador encontrar orientación en aspectos pedagógicos, adquirir competencias docentes, así como conocimientos de su propia realidad e integración de su contexto, además le permite identificar procesos básicos del desarrollo profesional, conocimientos de la enseñanza, de su propia identidad y aspectos asociados a actividades significativas para la sociedad. Por lo anterior y partiendo de la autorización de los padres de familia y las educadoras tutoras de los grupos, se trabajó una muestra intencionada de 26 preescolares inscritos en el segundo grado de educación preescolar, cuyas edades oscilaban entre los cuatro y seis años.

Las herramientas metodológicas que se utilizaron de primera instancia fueron la observación, seguida de la aplicación de una secuencia diagnóstica con la que se buscó que los infantes realizaran actividades de reconocimiento y escritura de textos para identificar a los alumnos que presentaran dificultades; dicho diagnóstico se llevó a cabo en el mes de abril del 2024 con la totalidad de la muestra. Como resultado se obtuvo que el proceso de alfabetización no se había desarrollado completamente en los preescolares de los grupos intervenidos, porque la mayoría desconocían varias letras y solo unos pocos tenían complicaciones con la pinza fina para realizar trazos.

Posterior al diagnóstico, se diseñó un plan de acción conformado por cuatro actividades que tuvieron el propósito de que los preescolares realizaran tareas que los encaminaran al reconocimiento de textos y la escritura de su nombre. Dicho plan se evaluó a partir del uso de una lista de cotejo en la que se valoraron indicadores como: “Escribe y reconoce las letras de su nombre” y “Hace uso de la pinza fina para realizar trazos”.

A partir del plan de acción, se trabajaron actividades didácticas lúdicas en las que los preescolares debían reconocer las letras de su propio nombre, para posteriormente compararlas e identificarlas entre las de sus compañeros. Seguidamente, se les llevó a la construcción de una secuencia lógica de su nombre.

De acuerdo con lo anterior, se puede observar que la metodología de investigación acción fue la más favorable en el presente estudio, porque de acuerdo con Pérez-Van-Leenden (2019), la investigación-acción es una forma efectiva de reunir los problemas de diferentes tipos de grupos a través de sus propias experiencias y contribuciones, para lograr la transformación de las causas subyacentes de los problemas que afectan las relaciones de las personas en el contexto social.

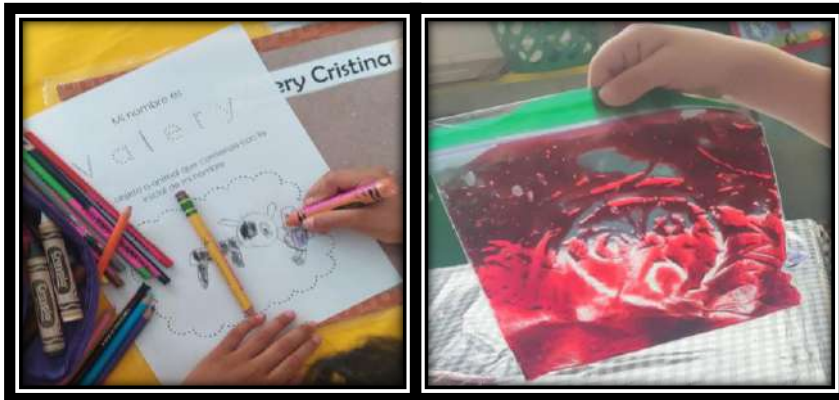
## **Resultados**

Con la ejecución del plan de acción se trabajaron cuatro secuencias de actividades con el objetivo de favorecer la escritura del nombre propio, estas estuvieron diseñadas para adaptarse al nivel de desarrollo de los preescolares, a fin de promover el aprendizaje gradual y significativo. Se trabajaron actividades lúdicas diversificadas para mantener el interés y la motivación de los preescolares, para ello se hizo uso de producciones artísticas y ejercicios de reconocimiento para identificar las letras de sus nombres.

### **1. Diagnóstico “Mi nombre”**

Para esta actividad se le brindó a cada estudiante una hoja con su nombre que tenía líneas punteadas, mismas que los niños remarcaron con lápiz y debajo dibujaron un animal asociado con la inicial de su nombre. Posteriormente usaron una bolsa de gel con colorante para dibujar las letras de su nombre, para ello usaron un hisopo. Se pudo observar que en algunos casos les resultó difícil tomar un lápiz correctamente porque su motricidad fina no está del todo desarrollada, pero les gustó escribir las letras en las bolsas de gel, ya que era un material novedoso para ellos, por lo que después se dedicaron a plasmar dibujos en ellas (ver figura 1).

Figura 5. Trazo del nombre propio y creaciones artísticas con bolsas de gel.



Fuente: Captura fotográfica en sesión de clases.

## 2. “Conozco mi nombre”

En esta actividad, cada niño recibió una tarjeta con su nombre escrito y plastilina, se les solicitó moldear su nombre y tratar de que quedara uniforme. Durante la actividad se observó que algunos alumnos se molestaban, ya que no calcularon la cantidad correcta de plastilina, lo cual tuvo que ver con el desarrollo de su motricidad fina para moldear cada letra, y al no darle prioridad a este tema se les hacía difícil manejar la coordinación mano-ojo, pero lo siguieron intentando hasta que lograron completar su nombre (ver figura 2).

Figura 6. Evidencia del moldeado de letras del nombre propio.



Fuente: Captura fotográfica en sesión de clases.

## 3. “La tarjeta de mi nombre”

Los niños buscaron tarjetas con su nombre, las cuales estaban distribuidas en un área del salón, así se observó el progreso de la identificación de letras, especialmente en las iniciales, se logró que la mayoría de los preescolares lograran encontrar su tarjeta sin ayuda. Posteriormente se trabajó la motricidad fina utilizando pinzas hechas de abatelenguas, con

las que los infantes recogieron pompones y los pegaron siguiendo la línea punteada que tenía su nombre en la tarjeta. Esta actividad fue un poco compleja, ya que en algunos trabajos no se distingue el nombre, pero lo completaron; sin embargo, una minoría registró un bajo nivel de desarrollo de la motricidad fina pues a la hora de apretar la pinza les faltaba fuerza para sostener los pompones y pegarlos (ver figura 3).

Figura 7. Evidencia de la actividad “La tarjeta de mi nombre”



Fuente: Captura fotográfica en sesión de clases

#### 4. “Buscando y formando”

En esta actividad cada niño recibió una tarjeta con su nombre para guiarse y buscaron formarlo haciendo uso de varias fichas con letras que estaban esparcidas sobre la mesa de trabajo. Durante la búsqueda, algunos niños mostraron dificultades con la posición o el orden correcto de las letras en su nombre propio, por lo que para reforzar su conocimiento se les entregó material donde escribieron las letras de su nombre repetidamente. Algunos preescolares mostraron gradualmente deformaciones en la escritura y otros pocos necesitaron ayuda de la educadora para corregir y remarcar su nombre (ver figura 4).

Figura 8. Evidencia de aciertos y dificultades en la unión de letras para formar el nombre propio y en su escritura.

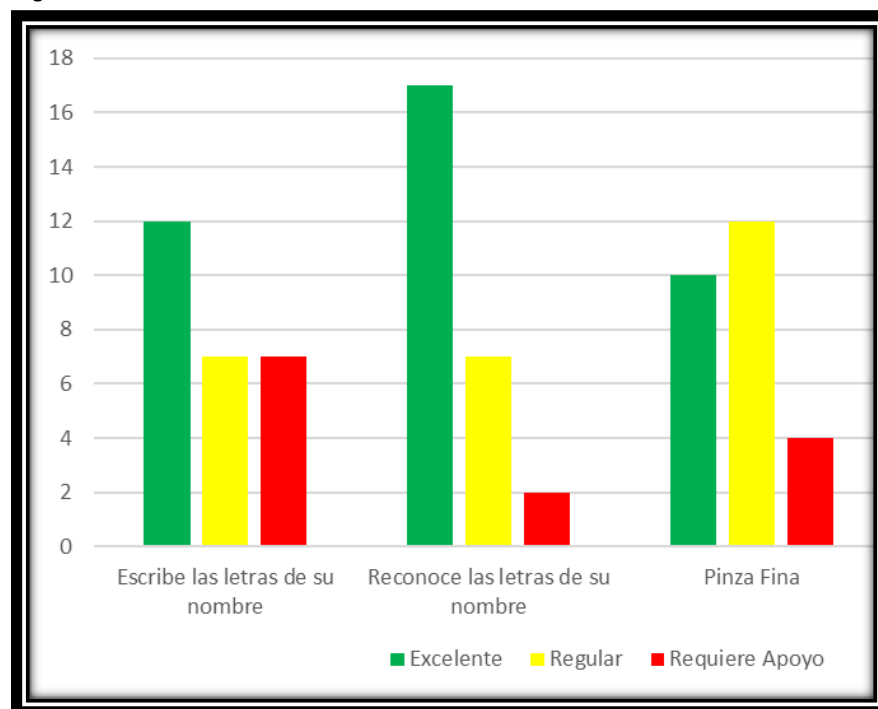


Fuente: Captura fotográfica en sesión de clases

Al término del plan de acción, se hizo uso del instrumento de evaluación diseñado y se obtuvieron los resultados que se presentan en la figura 5, en donde es posible visualizar que la mayor parte de los preescolares lograron una valoración de “excelente”, ya que cumplieron completamente con el proceso de escritura, su grafía fue más clara y no presentaron garabatos. Sin embargo, algunos otros pequeños continuaban teniendo algunas áreas de oportunidad y/o requiriendo de apoyos por parte de la educadora para terminar la actividad y consolidar la habilidad de escribir.

Es importante hacer mención de que, en algunos casos cuando se trataba de hacer uso de la pinza fina para escribir, los párvulos solo hacían garabatos tratando de igualar la escritura de su nombre propio, lo cual se vincula con la necesidad de fortalecer su desarrollo motor fino, mismo que no había tenido la misma atención y fortalecimiento como el de otros infantes, por ello es posible observar en la figura 5, que la mayor parte de los preescolares tuvieron una valoración que iba de “regular” a “requiere apoyo”.

Figura 9. Resultados de la evaluación de actividades



Fuente: Elaboración propia.



Adicionalmente se encontró que, en el reconocimiento de las letras de su nombre, la mayoría de los preescolares logró hacerlo y otros más fueron valorados como “regular”, debido a que lo intentaban, pero todavía requerían de apoyos visuales para escribir o reconocer su nombre, además de que sus trazos no estaban bien definidos. En este caso, el moldeado con plastilina favoreció en la mayoría de los infantes, el razonamiento e identificación de las letras.

El logro obtenido tuvo gran relación con el hecho de que las actividades trabajadas día tras día reforzaron constantemente los conocimientos que iban adquiriendo. Con la siguiente intervención que corresponde llevar a cabo, debido al proceso cíclico al que obedece el diseño de investigación-acción, se pueden estimar mejores resultados en los tres indicadores de evaluación, a fin de alcanzar en su mayoría el objetivo propuesto para esta investigación.

### **Discusión**

A partir de los resultados obtenidos, es posible mencionar que la diversidad de actividades didácticas favoreció la apropiación de saberes de los preescolares en relación con el reconocimiento y escritura de su nombre propio, en donde la identificación de las letras que lo componen favoreció su aprendizaje, pues como señalan Nicanor y Ramírez (2022), la escritura del nombre propio es el primer acercamiento para que los niños aprendan a escribir más palabras, dándole importancia al interactuar con los nombres de otros compañeros para su proceso gradual, como con letras comunes escritas en un contexto afectivo.

En la aplicación de las actividades, el uso de estrategias didácticas específicas en donde los estudiantes hicieron uso de diferentes dinámicas, como el remarcado y la comparación de nombres, permitió la preparación para la lectoescritura y con ello se favoreció el reconocimiento y escritura del nombre propio, lo cual de acuerdo con Cortés y García (2017) como se citó en Castro (2022), hace sentido dado que afirman que diversificar las estrategias pedagógicas puede generar un impacto favorable en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, así como en su desarrollo.

Las actividades implementadas resultaron atractivas y divertidas, logrando captar el interés de los alumnos, lo cual se derivó en el buen desempeño obtenido al término de las actividades, en las que se buscó mantener motivados a los preescolares para que logaran apropiarse del reconocimiento y escritura de su nombre propio. Por ello Henao (2005), como se citó en Navarro y Pabón (2020), señala que un buen educador hace uso de la motivación para lograr que los estudiantes se interesen en su propio aprendizaje.

### **Conclusiones**

Las estrategias didácticas implementadas se diseñaron de acuerdo al nivel educativo de los infantes, procurando que fueran atractivas, pero principalmente que favorecieran el reconocimiento y escritura de su nombre propio, sin olvidar sus conocimientos previos y la flexibilidad para adaptarse a las necesidades individuales de los preescolares, fomentando así una escritura con libertad que les permitió expresar sus ideas y emociones mientras practicaban sus habilidades de lectoescritura, empleando materiales multisensoriales que contribuyeron a ello.

Las estrategias didácticas implementadas permitieron hacer que el aprendizaje de la escritura fuera más entretenido y accesible para los preescolares, además fomentaron su desarrollo integral al incluir el juego y la creatividad en el proceso educativo, logrando que los infantes fortalecieran el reconocimiento y producción del nombre propio, por lo que el objetivo propuesto fue alcanzado en la mayoría de los infantes. El apoyo que los párvulos recibieron desde casa abonó a su rendimiento escolar y se sugiere dar continuidad con dichos apoyos para que los preescolares que continúan requiriendo de ayuda, logren poco a poco su independencia y responsabilidad para el aprendizaje.

Cuando el infante sabe escribir su nombre propio tiene un impacto en su vida diaria y académica, pues es un conocimiento que se ocupa en ambas áreas. Además, el saber escribir su nombre le da la pauta a un sentido de identidad y pertinencia, pues pueden etiquetar sus cosas y participar en actividades escolares para favorecer su confianza en sí mismos.

Los hallazgos obtenidos resaltan la importancia de incorporar actividades de juego y



material llamativo en los programas educativos para promover un aprendizaje significativo y atractivo para los preescolares. Los beneficios que se pueden lograr superan ampliamente las dificultades y brindan a los educadores una herramienta valiosa para mejorar la enseñanza de la escritura a pesar de los desafíos y limitaciones de la implementación.

Se recomienda continuar investigando y perfeccionando las estrategias didácticas iniciales, a fin de satisfacer las necesidades de los infantes. Al hacer esto, se podría garantizar que todos los preescolares logren aprender a escribir su nombre, brindándoles con ello una base sólida para una mejor educación, generando confianza y amor por aprender desde una edad temprana.

## Referencias

Arias Monge, M., Alvarado Acosta, M. L., Cruz Zúñiga, N. y Voorend, K. (2014). Estrategias didácticas para la investigación y la indagación: experiencias docentes en la Universidad de Costa Rica. [https://docenciauniversitaria.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2018/12/estrategias\\_investigacion\\_indagacion.pdf](https://docenciauniversitaria.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2018/12/estrategias_investigacion_indagacion.pdf)

Castro Zapata, E. I. (2022). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la escritura en estudiantes de primaria. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27 (2), 547-564. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a15>

Giraldo Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 22 (38), 39-59. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5151538.pdf>

González López, L. A., Bravo Manjarrez, F.M. y Garavito Campillo, E. (2024). Implementar estrategias lúdicas para mejorar el aprendizaje del desarrollo del lenguaje en los estudiantes de preescolar de la institución educativa el Remolino. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8 (3), 1803-1814 [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i3.11377](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11377)

López Velázquez, R., Carmona Montes de Oca, N. y Verchier Huizar, L. D. (2020). La Investigación Acción como metodología para mejorar la práctica docente: tres casos en

México. UTE. Revista de Ciències de l'Educació, (2), 38-60.  
<https://doi.org/10.17345/ute.2020.2>

Navarro Carey, A. y Pabón Acosta, Y. (2020). El Juego como Estrategia Pedagógica para Fortalecer el Pensamiento Numérico en una Operación Básica: La Suma [Tesis de licenciatura, Universidad de la Costa]. Repositorio institucional de Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/7556/El%20Juego%20como%20Estrategia%20Pedag%C3%B3gica%20para%20Fortalecer%20el%20Pensamiento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Nicanor Jardón, A. y Ramírez Estela, A. L. (2022). Importancia cognitiva y afectiva del nombre propio en preescolar. [https://ade.edugem.gob.mx/bitstream/handle/acervodigitaledu/65125/15EJN0038U\\_Importancia%20cognitiva%20y%20afectiva%20del%20nombre%20propio%20en%20preescolar.pdf?sequence=1#:~:text=El%20nombre%20propio%20escrito%20permite,%2C%20%E2%80%9Cde%20los%20grandes%E2%80%9D](https://ade.edugem.gob.mx/bitstream/handle/acervodigitaledu/65125/15EJN0038U_Importancia%20cognitiva%20y%20afectiva%20del%20nombre%20propio%20en%20preescolar.pdf?sequence=1#:~:text=El%20nombre%20propio%20escrito%20permite,%2C%20%E2%80%9Cde%20los%20grandes%E2%80%9D).

Orellana-García, P. y Melo-Hurtado, C. (2014). Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 113-128. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.ALED>

Pérez-Van-Leenden, M. J. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.ncev>

Rosemberg, C. R. y Stein, A. (2019). La alfabetización temprana en el nivel inicial: Leer cuentos y jugar con cuentos: Historias de niños, princesas, caballeros, ogros y brujas. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.unicef.org/argentina/media/706/file/Historias%20de%20ni%C3%B1os,%20princesas,%20caballeros,%20ogros%20y%20brujas.pdf>

Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 173-201. <https://doi.org/10.1177%2F1077800410383121>

## **La inteligencia artificial como elemento favorecedor para la enseñanza de la resolución de problemas de agregar y quitar**

Daira Lizbeth Salas Escamilla

dairalizbeth2307@gmail.com

Isis Maelvi Reyes Mendez

maelvi77@gmail.com

Hercy Baez Cruz

hebaez@msev.gob.mx

Centro Regional de Educación Normal “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### **Resumen**

El presente documento expone resultados parciales de una investigación llevada a cabo en un jardín de niños suburbano de la ciudad de Tuxpan, Veracruz, con el propósito de hacer uso de recursos de inteligencia artificial para favorecer el conocimiento numérico y el aprendizaje de la resolución de problemas de agregar y quitar en un grupo de educación preescolar. Se trabajó una metodología cualitativa con un diseño de investigación acción, con una muestra intencionada de 15 infantes, mismos que cursaban el tercer grado. Las actividades trabajadas fueron implementadas en modalidad virtual debido a la forma de trabajo de la institución, a causa de un proceso de remodelación que tuvieron en el periodo en que se llevó a cabo el estudio. Se encontró que los apoyos tecnológicos reforzaron el conocimiento de resolución de problemas de agregar y quitar, especialmente en los alumnos que se conectaban de forma regular a las clases, demostrando un avance notorio comparado con el nivel en el que se encontraban inicialmente. Estos hallazgos son útiles porque al implementar la innovación tecnológica que brinda la inteligencia artificial, los estudiantes mostraron curiosidad por aprender y se motivaron para llevar a cabo las actividades y reforzar sus conocimientos matemáticos.

**Palabras clave:** agregar, Quitar, Inteligencia Artificial, Enseñanza Virtual.

### **Planteamiento del problema**

En la actualidad se ha detectado un serio problema en el aprendizaje de la resolución de problemas matemáticos de agregar y quitar dentro del nivel preescolar, ya que es muy común que los estudiantes muestren dificultades para asociar el número con la cantidad que este representa, ocasionando una limitación en el desarrollo de las habilidades de conteo y por ende confusión en la resolución de problemas. Este es un problema alarmante para las educadoras frente a grupo, debido a que la falta de práctica de estos ejercicios conduce a que los preescolares tengan un desfase académico, provocando una desnivelación dentro del salón de clases, por lo que se deben adecuar las planeaciones para lograr que todos trabajen.

En un jardín de niños de la periferia de la ciudad de Tuxpan, Veracruz, ubicado en una zona suburbana de la misma, se llevó a cabo un diagnóstico con 15 alumnos que oscilaban en edades de los 5 a 6 años y que cursaban el tercer grado de educación preescolar. Se implementaron secuencias didácticas con el propósito de valorar el conocimiento del conteo oral del 1 al 30 por parte de los preescolares, así como su escritura y reconocimiento del orden de la serie numérica; también se utilizó el principio de correspondencia uno a uno para realizar acciones de agregar y quitar, así como se hizo uso del principio de valor cardinal.

Con el diagnóstico aplicado se identificó un bajo rendimiento académico en relación con los saberes numéricos como herramienta para resolver situaciones del entorno, ya que los preescolares presentaron diferentes niveles de conocimiento del contenido evaluado, pues sus resultados dependieron directamente del reforzamiento que se les brindó en casa. Dentro del diagnóstico, se observó que la educadora trabajaba el contenido evaluado a partir del uso de estrategias de juego y planteando situaciones que se relacionaban con el entorno de los infantes, mismos que mostraban disposición para aprender si los problemas planteados eran de su interés y les resultaban retadores. La evaluación de las actividades se hizo a través de rúbricas.

Por lo antes expuesto, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo beneficia el uso de la Inteligencia Artificial y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) el aprendizaje del conocimiento numérico y de resolución de problemas de agregar y quitar en un grupo de tercer grado de educación preescolar?

### **Marco teórico**

De acuerdo con Brannon y Roitman (2003); Whyte y Bull (2008) como se citó en Álvarez (2018), el conteo se define como “la asignación sucesiva de símbolos y/o etiquetas verbales a las entidades de un conjunto” (p. 2), en educación inicial dicho tema es fundamental para empezar a desarrollar el razonamiento matemático y con este la resolución de problemas que impliquen situaciones de suma o resta, los cuales representan la base para la futura habilidad predictora aritmética de los infantes. A la par, la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022), en el reciente plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana, pretende que los alumnos desarrollen su razonamiento lógico matemático, el cual al utilizar la inteligencia artificial toma un aspecto más atractivo para el aprendizaje de los preescolares, debido a que desde edades tempranas los infantes se encuentran inmersos en la tecnología y sus múltiples usos.

Cabe señalar que el párvulo tiene la capacidad de hacer uso de un pensamiento matemático y planificar el conteo mediante la clasificación, aprende a contar cada uno de los elementos presentados y comprende que deben contarse una sola vez, además plantea un orden estable donde la secuencia debe ser concreta. Para finalizar, el alumno vincula cada una de las acciones realizadas para dar paso al valor del último número contado, esto da respuesta a cuántos elementos conforman dichos conjuntos. De esta manera los principios de conteo se ven inmersos en las actividades que se enfocan en el conteo, ya que manejan la secuencia de memoria y se da a conocer el aprendizaje que han adquirido y las técnicas de conteo manejadas (García, 2015).

Los principios de conteo se pueden considerar como los inicios que dirigen el conocimiento cada vez más detallado para lograr contar, por lo que Gelman y Gallistel (1978) como se citó en García (2015), plantearon un modelo para realizar esta acción, que a su vez

está constituido por la correspondencia uno a uno, el orden estable, la cardinalidad y la abstracción.

Por otro lado, los términos de agregar y quitar son sinónimo de suma y resta, de los cuales Ginsburg y Uscianowski (2021) señalan que el primer concepto se emplea para contar el total de la adición de dos números en adelante. Mientras que el segundo implica calcular la diferencia que se presenta entre dos números. Así mismo Fuenlabrada (2008) como se citó en Mora (2022), menciona que los infantes necesitan contar con una herramienta de solución que incluya al menos el conteo de los primeros seis números para poderlos iniciar en la resolución de problemas, por lo que no debe postergarse la exposición de los párvulos a dichas experiencias hasta que dominen el conteo de colecciones mayores a seis, es decir, que las educadoras deben fomentar y turnar actividades de resolución de problemas y conteo para así poder favorecer este aspecto en los preescolares, sin tener que esperar a un completo manejo de los números.

En tanto, Ramírez y Castro (2014) como se citó en Venegas, Prat y Edo (2022), mencionan que es elemental iniciar a los infantes en la enseñanza de la resolución de problemas, ya que no solo estimulan el desarrollo de estrategias informales, sino que favorecen el que los niños y niñas logren dar un significado a las operaciones de agregar y quitar, a fin de que cuando egresen del jardín de niños hayan tenido una estimulación en estos temas y obtengan aprendizajes significativos en su escolaridad.

Una herramienta para fortalecer el campo de Saberes y Pensamiento Crítico es el uso de la inteligencia artificial, que en la actualidad se posiciona como uno de los principales temas de interés para los párvulos, debido a sus múltiples usos y beneficios para diversas disciplinas. Para Benítez (2014) como se citó en Barrios et al. (2020), la inteligencia artificial se define como una “disciplina académica relacionada con la teoría de la computación cuyo objetivo es emular algunas de las facultades intelectuales humanas en sistemas artificiales” (p. 84). De esta se derivan dos vertientes: los programas informáticos, como los asistentes de voz, motores de búsqueda, programas de análisis de imagen, etc., así como los sistemas incorporados en los dispositivos de hardware como automóviles autónomos, aplicaciones



de internet, drones etc.

La inteligencia artificial permite la personalización de instrumentos y aplicaciones que en el área de la educación da como resultado la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en los diferentes niveles escolares. Sin embargo, aún existe un gran debate para el uso de estas herramientas digitales, ya que, si bien es considerada un fenómeno positivo, se debe tener en cuenta la ética de las personas que participan en el diseño de herramientas y los riesgos que estos elementos podrían producir en su uso con los preescolares, siendo de total relevancia su vigilancia.

### **Metodología**

El presente estudio se adhiere a un enfoque cualitativo, que tal y como lo explica Sánchez (2019), es aquel que se encuentra más centrado en la redacción de la descripción de un fenómeno para que este sea comprendido y expuesto. Así mismo, el diseño considerado para esta intervención fue la investigación-acción, la cual sigue las etapas esenciales delineadas por Stringer (1999) como se citó en Hernández et al. (2014), mismas que comprenden la observación, donde se construye un esquema del problema y se recopilan datos; la reflexión, que implica un análisis e interpretación; y la acción, orientada a resolver problemas e implementar mejoras.

En cuanto a los participantes, se consideró una muestra intencionada de 15 preescolares inscritos en tercer grado, de quienes se contó con la autorización de sus padres y la educadora tutora para realizar la investigación. Cabe señalar que existen variables independientes que se conciben como aquellas que pueden ser modificadas para cambiar el objeto de estudio conforme avanza la investigación, también se tienen variables dependientes, mismas que se van modificando por lo que haga la variable independiente (Espinoza, 2018). Por lo anterior, la presente investigación consideró a la inteligencia artificial como variable independiente y el aprendizaje numérico y de las nociones de agregar y quitar como dependiente.

Los instrumentos de recogida de información utilizados en una fase diagnóstica fueron una entrevista estructurada que se hizo a la educadora, además de dos secuencias



didácticas que se trabajaron con los preescolares, con el propósito de identificar sus saberes numéricos y su habilidad para la resolución de problemas de agregar y quitar. Adicionalmente, la herramienta metodológica para llevar a cabo la investigación fue el uso de un plan de acción que tuvo tres actividades en las que a partir del uso de la inteligencia artificial se buscó favorecer el aprendizaje numérico y de las nociones de agregar y quitar.

Se utilizó una serie de juegos ubicados en diversas páginas web, los cuales fueron creados con inteligencia artificial y cuya característica esencial fue permitir la realización de correcciones en tiempo real a los cuestionamientos planteados para los preescolares, tal fue el caso de Estudio code, el cual es un sitio web que trabaja el aprendizaje automático para enseñar a los infantes los datos de entrenamiento de la inteligencia artificial, pero también los errores que suele cometer, mientras se exploraban los problemas éticos y cómo la inteligencia artificial podía usarse para abordar los problemas mundiales. Con dicha actividad los preescolares lograron reconocer colecciones de elementos y contabilizarlas identificando sus características.

Cabe señalar que las actividades con el uso de inteligencia artificial se llevaron a cabo en sesiones virtuales y para ejecutar las actividades se solicitaba el apoyo de los alumnos quienes debían levantar la mano voluntariamente y la educadora seleccionaba a los infantes que participarían para realizar acciones de conteo y adición de cantidades, así como actividades de complemento que fueron encargadas de tarea. Adicionalmente, se trabajaron algunos juegos de reforzamiento que fueron creados en la aplicación Scratch, con la cual fue posible diseñar videojuegos de tipo Arcade, a partir de las necesidades tanto de los alumnos como del docente.

## **Resultados**

### El conteo

Durante la aplicación de las secuencias didácticas diseñadas para abordar la problemática del conteo, se observó que los alumnos mostraron mayor interés y disposición para realizar las actividades, debido a que los materiales didácticos empleados fueron atractivos para ellos.

Se utilizó el juego “Inteligencia Artificial para océanos”, en el cual los preescolares ayudaron a programar un robot de inteligencia artificial para que diferenciara entre basura y peces, a fin de que los reconociera y distinguiera de forma automática para sacar del mar lo que no fuera un pez y con ello limpiarlo. Se solicitó el apoyo de los infantes para contar 30 peces, y que estos fueran separados de la basura, posteriormente el juego indicaba lo que la inteligencia artificial había aprendido, y se debía verificar si ya estaba lista para arrojar al océano lo que fuera un pez, en este caso aún cometía errores, ya que confundía objetos de la basura con la forma de los peces, por lo que los alumnos sugirieron que identificara otros 30 peces y así se repitió el proceso tres veces hasta que la inteligencia artificial quedó totalmente programada y lograba diferenciar la basura, eliminándola del océano.

En la figura 1 se puede observar la clase a través de la plataforma Zoom, en donde los preescolares participaron en el juego antes mencionado para programar al robot de inteligencia artificial y para ello debían hacer uso del conteo oral, lo cual en su mayoría lo hicieron correctamente, ya que, de los nueve alumnos conectados a la clase, siete de ellos lograron contar hasta el número treinta sin cometer ningún error, a pesar de que el conteo no era consecutivo. Los dos alumnos restantes lograron contar oralmente valores del 1 al 30 haciendo algunas pausas con un mínimo de errores. Es posible señalar que, al ser una actividad colectiva, todos participaron al mismo tiempo, lo cual fue de ayuda para que los preescolares se nivelaran en relación con sus saberes numéricos.

Figura 10. Sesión de clase por Zoom, con el juego “Inteligencia Artificial para océanos”, de Code.org.



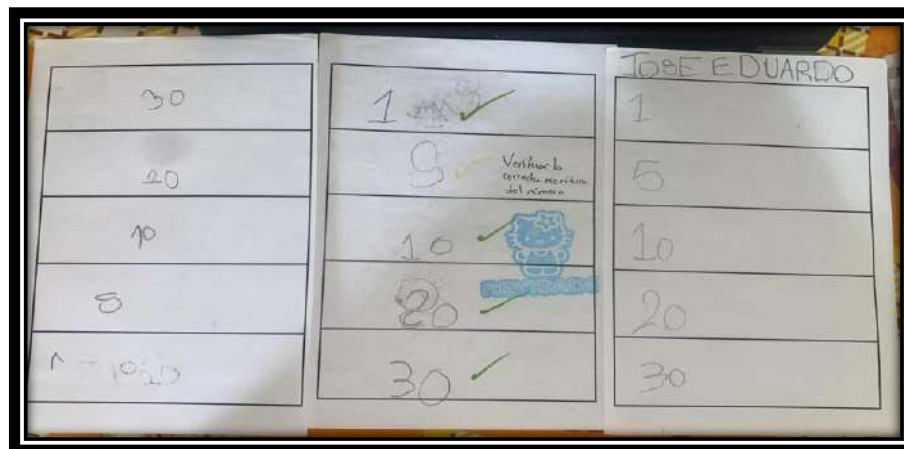
Fuente: Captura fotográfica en sesión de clase virtual.

## Desarrollo de la escritura numérica a través actividades secuenciales

Se consideró importante como parte del conocimiento del número, el hecho de que los preescolares fortalecieran la escritura numérica, para ello se les compartió el cuento “El viaje de los amigos del bosque”, a través de un audio, el cual contenía diferentes números a lo largo de la historia y los preescolares debían prestar atención para poder identificar estas cantidades, mismas que posteriormente escribirían según correspondiera en su hoja de ejercicios, la cual se le había entregado físicamente a los padres de familia, quienes previamente acudieron a la escuela solo para recibirlas.

La escritura numérica de los preescolares durante esta actividad reflejó las carencias evidentes respecto a la direccionalidad de escritura de los números, ya que como se muestra en la figura 2, existe una confusión al trazar el símbolo numérico de forma invertida, tal como sucedió con el número dos. También se les solicitó que completaran una figura de oruga donde se trabajaba la secuencia numérica y era necesario que escribieran los números del 1 al 30. Todos los alumnos lograron identificar los 5 números que el cuento mencionó; sin embargo, una minoría no logró escribirlos. Cabe señalar que al momento de escribir invertían algunos números, lo cual es comprensible debido a que aún no están tan familiarizados con ellos. A pesar de estas dificultades, se pudo observar que desarrollaron una noción del trazo de los números, incluso sin necesidad de visualizarlos.

Figura 11. Hojas de resultados del ejercicio del cuento “El viaje de los amigos del bosque” para refuerzo de la escritura numérica.



Fuente: Captura fotográfica de los ejercicios realizados por los infantes.

### Actividades fuera del entorno escolar

La correspondencia uno a uno, el uso del principio de valor cardinal y el reconocimiento del orden de la serie numérica se abordó con el uso de juegos interactivos creados con inteligencia artificial, mismos que se pusieron a disposición de los niños mediante el ingreso a links, los cuales direccionaban hacia tres juegos diferentes de los cuales se eligieron “Sombrero Mágico”, “La tienda de Suzy” y “Nave Espacial”.

En las actividades propuestas los niños debían identificar las cantidades, así como contar junto con el juego y seleccionar el número correspondiente según se les solicitara. Los padres de familia fungieron como orientadores para guiar a los preescolares en las actividades, dado que se estuvo teniendo un trabajo a distancia. Al cabo de los juegos implementados, fue posible observar resultados favorables con los infantes que pudieron ingresar a ellos, ya que no todos tuvieron la oportunidad de intentarlo. Se observó que todos los alumnos lograron comprender que el último número en una secuencia de conteo representaba la cantidad total de elementos en un conjunto. Aún con ello, en ocasiones omitían algunos objetos o bien no se aseguraban de que cada uno fuera contado una sola vez, por lo tanto, cuando se identificaban estas situaciones, se solicitaba que los párvulos volvieran a contar y que lo hicieran de una manera más lenta para evitar cometer los mismos errores.

### Actividades autónomas

Todas las actividades mencionadas previamente se diseñaron con la finalidad de encaminar a los alumnos al proceso de la resolución de problemas de agregar y quitar; sin embargo, ante la falta de clases presenciales, se buscó complementar con algunas otras actividades que fueron aplicadas fuera del espacio escolar de manera individual y con el apoyo de los padres de familia para la captura de evidencias. Algunas de ellas fueron “Ramón el pelón”, la cual tenía una ficha con la cara de un niño al cual le colocaron pinzas que simulaban su cabello, se trabajó un rango del 1 al 20, además se hicieron ejercicios de poner y quitar. Otra actividad que se trabajó con los preescolares como refuerzo, fue la ficha de “El autobús”, en la que se encontraban marcados los asientos en los que debían colocar galletas de animalitos según se diera la indicación, lo cual resultó un poco complejo para los

preescolares, ya que, al únicamente tener la planilla y las galletas, no tenían un papel donde plasmar con figuras las cantidades.

Hubo quienes prefirieron comenzar realizando la suma o resta y dependiendo del resultado colocaban la cantidad necesaria, mientras que otros que aún no desarrollaban esta habilidad, prefirieron ir quitando y contando al mismo tiempo. Les fue de gran utilidad aplicar la correspondencia de uno a uno, aunque el proceso fue más tardado de lo que se tenía planeado, debido a que cada que agregaban o quitaban cierta cantidad de animales, tenían que volver a contar desde el inicio. Fue de gran apoyo que las indicaciones tuvieran sonidos de fondo como si fuera un autobús real, ya que esto les generaba más interés. Con estas actividades se logró que pudieran resolver problemas de agregar y quitar utilizando cantidades menores a treinta.

#### Impacto de las actividades en educación preescolar

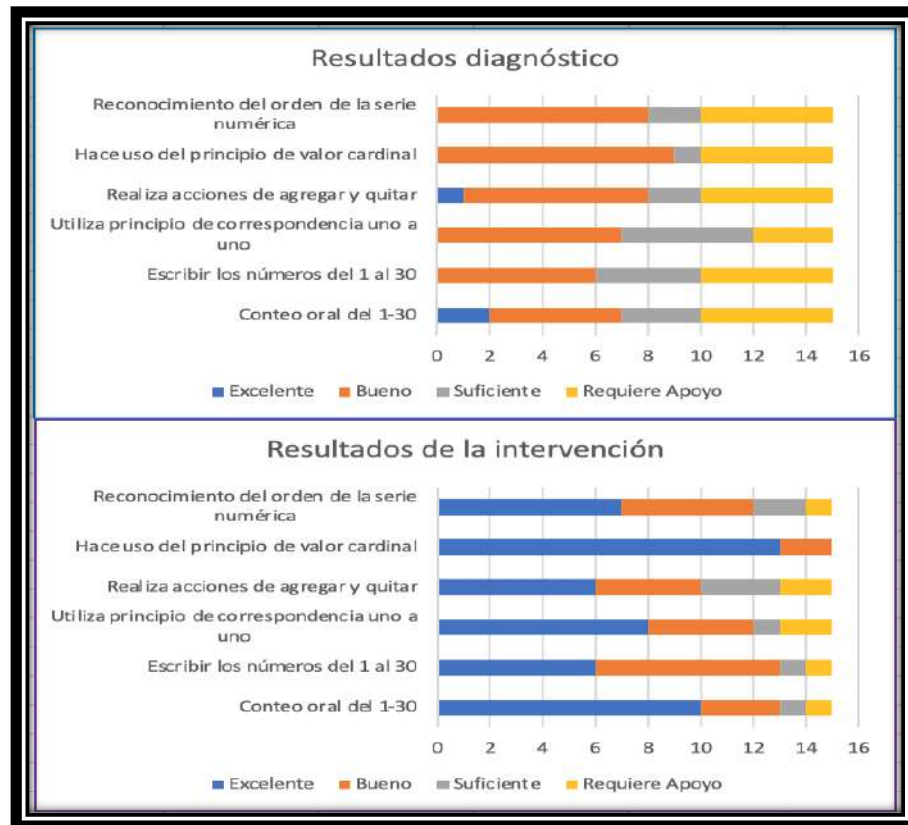
De los 15 alumnos con los que contaba el tercer grado, únicamente la mitad logró asistir y participar en las clases virtuales, generando un pequeño desfase de saberes en relación con los preescolares que no asistieron, pero por fortuna los quince alumnos trabajaron las actividades complementarias desde casa. Fue así que los infantes demostraron una mejoría notable en cuanto al conteo oral, ya que la mayoría de las actividades se desarrollaron en forma de diálogo, donde su participación únicamente era observando y respondiendo cuestionamientos. Por ello, los alumnos no fortalecieron tanto la escritura numérica, hasta que realizaron las actividades complementarias.

En la figura 3, se puede observar que hubo un cambio significativo en los resultados del diagnóstico y después de aplicar las secuencias didácticas. Considerando que fueron diversos factores los que afectaron la implementación de actividades, es posible mencionar que se logró mejorar el nivel de conocimientos de los infantes en cuanto a la resolución de problemas de agregar y quitar, aunque las actividades eran sencillas de realizar, se puede afirmar que los párvulos lograron un aprendizaje sólido, el cual se debe continuar trabajando.

Es posible hacer mención de que las actividades implementadas como primer ciclo

de intervención al que obedece el diseño de investigación-acción, permitió visualizar las bondades del uso de los recursos tecnológicos, particularmente la Inteligencia Artificial, dado que los preescolares se mantuvieron motivados e interesados por participar en las actividades propuestas, de modo que para una segunda intervención se considerará aumentar el número de experiencias en el uso de dicha herramienta, así como la exposición de los párvulos a la resolución de problemas de agregar y quitar. Se contemplará fortalecer la escritura de los números con el uso de materiales concretos al interior del aula y en un futuro el manejo de tablets para que también lo puedan hacer de manera digital.

Figura 12. Comparativa de los resultados diagnósticos y de intervención.



Fuente: Elaboración propia.

## Discusión

Partiendo de la premisa de que la inteligencia artificial juega en la actualidad un papel de



suma importancia en los diferentes ámbitos educativos, y al analizar los resultados del presente estudio, se logró constatar que, en el campo de Saberes y Pensamiento Científico del modelo de la Nueva Escuela Mexicana, la inteligencia artificial ayudó en gran medida al avance de los preescolares en el conocimiento y uso de la resolución de problemas que implican agregar o quitar. A su vez marcó una gran diferencia en el avance del conteo oral y en otras nociones como la correspondencia uno a uno con actividades lúdicas, lo cual corresponde con el aporte de Esteves (2024), quien señala que el uso de la inteligencia artificial en la educación puede lograr grandes avances con los alumnos al mejorar la creación de entornos educativos individualizados, proporcionando la retroalimentación de temas y contenidos de manera instantánea, permitiendo en este caso a los preescolares corregir sus errores y mejorar su comprensión.

Cabe señalar que las implicaciones prácticas de los hallazgos encontrados sugieren la necesidad de que comiencen a implementarse herramientas digitales con el uso de la inteligencia artificial para generar un cambio significativo en el aprendizaje del campo de Saberes y Pensamiento Crítico de los alumnos, pero a su vez se deben implementar cursos de actualización y manejo de la misma para profesores, debido a que muchos de ellos presentan analfabetismo digital, impidiéndoles utilizar herramientas digitales para sus clases.

Por lo anterior y en concordancia con Koehler y Sammon (2023), el uso de la inteligencia artificial como apoyo para la enseñanza de matemáticas brinda grandes posibilidades para que los docentes mejoren su práctica educativa. Esta afirmación es correcta, debido a que el trabajo realizado con el uso de dicho recurso fue novedoso para los preescolares y al tener cierto grado de dificultad, fomentó en ellos el pensamiento crítico y la mejora de sus habilidades cognitivas.

## **Conclusiones**

Es imprescindible mencionar que el estudio se efectuó en condiciones que no siempre fueron favorables para los implicados, suscitándose limitaciones en la implementación de las actividades, las cuales no pudieron ser efectuadas de forma presencial por lo que se hizo



necesario el apoyo y supervisión directa de los padres de familia de los infantes, quienes afortunadamente mostraron disponibilidad para seguir las indicaciones y trabajar con sus hijos.

Otra condición desfavorable fue la accesibilidad al internet por parte de los infantes, debido a que no todos contaban con los medios necesarios para poder implementar las actividades, lo cual provocó que solamente la mitad de la muestra pudiera tener acceso a la totalidad de las actividades; sin embargo, esto no generó resultados desmerecedores o distantes de la premisa inicial, por lo cual se deben continuar realizando investigaciones futuras que vinculen las implicaciones y beneficios que aporta la inteligencia artificial en la educación preescolar.

Los alumnos que tuvieron el apoyo de sus padres para realizar las actividades desde casa y emplear los juegos de inteligencia artificial que se sugirieron, además de realizar las actividades complementarias, presentaron una mejoría notable en sus habilidades de conteo y resolución de problemas de agregar y quitar.

Los docentes frente a grupo deberían considerar el empleo de herramientas digitales para sus clases a fin de que estas favorezcan el interés y la participación de sus alumnos; para ello se hace necesario que los educadores se mantengan actualizados en relación con las aplicaciones de inteligencia artificial disponibles y las maneras en que pueden trabajarlas con sus estudiantes, adaptándolas a las necesidades específicas de su grupo. A pesar de que los hallazgos de esta investigación resultan prometedores, se debe tener en consideración que únicamente se aplicó en un jardín de niños de una zona suburbana de la ciudad donde se supone que en la mayoría de las familias cuenta con acceso a Internet, por lo que, en otro espacio, pueden variar los resultados significativamente.

Se sugiere que, si es posible, se trabaje de manera personalizada para evaluar el progreso de cada alumno. En esta ocasión, los trabajos se desarrollaron de manera grupal y hubo resultados positivos, ya que los estudiantes con un mejor nivel actuaron como guía para que los demás aprendieran de ellos y mejoraran. La investigación realizada permitió comprobar que los alumnos se involucran de una forma más activa cuando se utilizan

herramientas digitales como juegos interactivos que captan su atención y estimulan su curiosidad para predecir el resultado. Con lo anterior se reafirma la idea de que, si bien la inteligencia artificial ya forma parte de la vida del ser humano, es fundamental comenzar a implementarla más activamente en el área de la educación para atraer a los infantes hacia contenidos que se pueden considerar complejos y cambiar con ello las estadísticas de bajo rendimiento escolar.

## Referencias

Barrios Tao, H., Díaz Pérez, V. y Guerra, Y. (2020). Subjetividades e inteligencia artificial: desafíos para 'lo humano'. *Veritas*, (47), 81-107. <https://www.redalyc.org/journal/2911/291166073004/>

Espinoza Freire, E. E. (2018). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. *Parte I. Conrado*, 14(1), 39-49. [https://www.researchgate.net/publication/343573535\\_Variables\\_and\\_their\\_operationalization\\_in\\_educational\\_research\\_Second\\_part#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/343573535_Variables_and_their_operationalization_in_educational_research_Second_part#fullTextFileContent)

Esteves Fajardo, Z. I., Cevallos Gamboa, M. A., Herrera Valdivieso, M. V. y Muñoz Murillo, J. P. (2024). Cómo impacta la inteligencia artificial en la educación. *RECIAMUC*, 8(1), 62-70. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.\(1\).ene.2024.62-70](https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.62-70)

García Vivas, Z. J. (2015). Los principios de conteo y los mecanismos de la memoria de trabajo en niños preescolares [Tesis de Maestría, Universidad del Valle]. Repositorio Universidad del Valle.

Ginsburg H. P. y Uscianowski C. (2021). La suma y la resta. *Development and Research in Early Mathematics Education (DREME)*. Recuperado el día 15 de julio de 2024 de <https://familymath.stanford.edu/for-educators/la-suma-y-la-resta/#:~:text=La%20suma%20se%20usa%20para,la%20diferencia%20entre%20dos%20n%C3%BAmeros>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. MCGRAW-HILL.

[https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)

Koehler, T. y Sammon, J. (2023). Cómo la IA generativa puede ayudar a la enseñanza de las matemáticas basada en la investigación. Edutopia. <https://www.edutopia.org/article/using-ai-math-instruction>

Miranda Álvarez, F., Espinosa Rodríguez, J., López Rodríguez, F. y Romero Sánchez, P. (2018). ¿Cómo Cuentan cuando Cuentan? Cardinalidad en Niños de Preescolar. Acta De Investigación Psicológica, 8(3), 25-35. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2018.3.03>

Mora Sandoval, L. (2022). Resolución de Problemas en Preescolar. [https://ade.edugem.gob.mx/bitstream/handle/acervodigitaledu/66147/15EJN2317S\\_Resolucion%20de%20problemas%20en%20preescolar%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ade.edugem.gob.mx/bitstream/handle/acervodigitaledu/66147/15EJN2317S_Resolucion%20de%20problemas%20en%20preescolar%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 13(1), 102-122. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022). Plan de Estudios de la Educación Básica. [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/Plan\\_de\\_Estudios\\_para\\_la\\_Educacion\\_Preescolar\\_Primaria\\_y\\_Secundaria.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf)

Venegas, Y., Prat, M. y Edo, M. (2022). Representaciones matemáticas de niños y niñas de 5-6 años cuando resuelven un problema abierto. Revista de educación Alteridad, 17(2). 180-193. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.02>

## Inteligencia artificial como recurso didáctico para favorecer el conteo y las nociones de agregar y quitar en educación preescolar

Karen Azeneth Torres Baños

karenazeneth.13@gmail.com

Laura Ester Nolasco Moreno

esterkratt@gmail.com

Hercy Baez Cruz

hebaez@msev.gob.mx

Centro Regional de Educación Normal “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”

Línea temática 2. Práctica docente en las escuelas normales.

### Resumen

La presente ponencia expone los resultados parciales de una investigación que tuvo el propósito de favorecer la enseñanza del conteo y la resolución de problemas de agregar y quitar en alumnos de nivel preescolar. Se trabajó una metodología cualitativa con un diseño de investigación acción, a partir de la implementación de estrategias didácticas empleando la inteligencia artificial, se consideró una muestra de 29 alumnos con edades de cuatro a cinco años que cursaban el segundo grado de preescolar en dos jardines de niños de Tuxpan, Veracruz. Al cabo de las intervenciones didácticas, se logró que los infantes aumentaran su rango de conteo, mejoraran su comprensión del valor cardinal dentro de una colección en situaciones de agregar y quitar elementos. Además, con la implementación de la inteligencia artificial se motivó a los preescolares a participar de manera autónoma y con mayor interés en las actividades del campo de Saberes y Pensamiento científico.

**Palabras clave:** conteo, Agregar, Quitar, Inteligencia Artificial, Preescolar, Investigación-acción.

## Planteamiento del problema

La investigación se llevó a cabo en dos jardines de niños del municipio de Tuxpan, Veracruz, con un total de 29 alumnos de entre cuatro y cinco años que cursaban el segundo grado de preescolar. Ambas instituciones eran de contexto urbano con organización completa; sin embargo, el jardín A presentaba mayores aparatos electrónicos como proyectores, televisores y aulas climatizadas, pero no tenía acceso a internet, lo que dificultó desarrollar con mayor factibilidad las actividades con la estrategia de inteligencia artificial, por el contrario, en el jardín B existía una cantidad limitada en cuanto a aparatos electrónicos pero sí contaba con servicio de internet, lo que propició mayor facilidad al emplear las estrategias para favorecer el conocimiento del conteo y las nociones de agregar y quitar.

Se observó que las educadoras en ambas escuelas presentaban pocas actividades en donde involucraban a los niños para favorecer los principios de conteo y trabajar con ellos situaciones en donde los expusieran a resolver problemas sencillos de su cotidianidad vinculados con acciones de agregar y quitar. Adicionalmente, se observó que la metodología de enseñanza trabajada por las educadoras recaía en lo tradicional, dado que usaban de manera continua hojas de trabajo, lo que afectaba de manera negativa en la concepción del aprendizaje.

Considerando lo anterior, se hizo un diagnóstico a través de la implementación de actividades didácticas para identificar las habilidades que tenían los infantes en relación con las nociones matemáticas de la serie numérica del 1 al 20, donde los resultados revelaron que menos de la mitad de los párvulos tenían conocimientos mínimos hasta el número 10, reflejando dificultad en el conteo oral de la serie numérica, lo cual desencadena áreas de oportunidad en su escritura e identificación, alteración en el uso del principio de valor cardinal y confusión para resolver planteamientos en donde debían quitar o agregar uno o más elementos a una colección.

Con lo mostrado en el diagnóstico, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo afecta la falta de recursos tecnológicos en la implementación de estrategias para abordar el tema de las nociones matemáticas de agregar y quitar?, ¿de qué

forma influye el uso del material didáctico en la enseñanza del conteo y del principio de valor cardinal?, ¿de qué manera beneficia el uso de la inteligencia artificial a los niños en su proceso de aprendizaje de las nociones de agregar y quitar? Se consideró importante diseñar un plan de acción con tres secuencias didácticas que tuvieron el propósito de mejorar el rendimiento académico del conteo y la resolución de problemas de agregar y quitar a través del uso de la inteligencia artificial.

### **Marco teórico**

El sistema educativo mantiene vigente la enseñanza de las matemáticas en educación básica, puesto que forman parte fundamental de la malla curricular que rige los programas de estudio, además de que perfeccionan habilidades que el alumno requiere para la vida. Por este motivo, uno de los contenidos matemáticos que se deben desarrollar en las escuelas es la resolución de problemas, ya que fortalece en los infantes capacidades cognitivas como crear, razonar y analizar situaciones que se les plantean de manera hipotética o simbólica, pero para poder llegar a concretar dicho aprendizaje se tiene que conocer los principios básicos del número (Pérez y Ramírez, 2011).

Dentro de los procesos de desarrollo de aprendizaje del número en el preescolar, se encuentran sus diferentes usos, tales como: su reconocimiento, el orden y su representación, además se plantea hacer uso de ellos para resolver situaciones matemáticas que se presenten (Secretaría de Educación Pública, 2023). Por lo anterior, es posible dar cuenta de que los infantes en educación preescolar deben conocer los números, mencionarlos oralmente, conocer sus distintos usos y significados, así como su representación gráfica, ya que esto constituye parte de los conocimientos y habilidades necesarias para favorecer el aprendizaje del conteo de colecciones y las acciones de agregar y quitar.

Es importante señalar que Gelman y Gallistel (1978, como se citó en García, 2015), señalan que los principios que conllevan al conteo son cinco: correspondencia uno a uno, orden estable, cardinalidad, abstracción y orden irrelevante; los primeros tres se refieren a la manera en la que se realiza el conteo, el cuarto al objeto o lo contabilizado y, el último, a

aspectos de los cuatro primeros. Estos cinco principios se combinan para tener un conteo de colecciones exitoso por lo que se vuelve relevante que los preescolares los dominen para lograr realizar acciones de agregar y quitar de forma correcta.

Es importante señalar que Aguayza-Idrovo et al. (2020), mencionan que la lógica matemática aporta en edades tempranas la base para lograr competencias vinculadas al conteo, resultando ello un pilar para que los preescolares realicen la acción de contar y no solo recitar de memoria una serie numérica. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022), en el campo formativo Saberes y pensamiento científico:

Es relevante el diseño de ambientes de aprendizaje en los que niñas y niños tengan oportunidades variadas para jugar y aprender, que los animen a pensar por sí mismos, a involucrarse de manera activa, a tomar la iniciativa, a interactuar con otras y otros, así como a fomentar actitudes positivas hacia los saberes, las matemáticas y la ciencia, al mismo tiempo que desarrollan valores de cooperación, perseverancia, sensibilidad hacia el entorno y empatía por las ideas de sus pares (p.23).

Por otra parte, Blanquicet et al. (2023) señalan que es importante que en educación preescolar se propicien espacios donde se considere el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), puesto que a nivel mundial son una estrategia educativa innovadora que permite mejorar la calidad y la gestión. Cabe señalar que los recursos tecnológicos además llevan a desarrollar “habilidades cognitivas, de análisis, síntesis, aplicación y evaluación de la información” (Lizasoain y Joaristi, 2012, como se citó en Martínez-Garrido, 2018, p. 140), favoreciendo con ello la conexión de ideas y el surgimiento de nuevos saberes.

Resulta relevante señalar que la educación preescolar requiere de transformaciones significativas en las que las TIC sean un apoyo que fortalezca el trabajo de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes, siendo un recurso innovador que promueve el desarrollo de habilidades intelectuales, facilitando además la adquisición de destrezas (Vega, 2019).

Además de los recursos tecnológicos con los que se puede disponer para la creación



de un ambiente lúdico en el nivel preescolar, el uso de la inteligencia artificial puede beneficiar de forma sincrónica los contenidos abordados durante la clase, ya que Lu y Harris (2018) y Borge (2016) como se citó en Urquilla (2022), señalan algunas características del uso de inteligencia artificial en el aula, tales como: proporcionar un aprendizaje personalizado y hacer que el aprendizaje por ensayo y error sea menos intimidante para los alumnos.

Debido a que la inteligencia artificial subyace del mundo cambiante, permite una relación entre los saberes educativos con las competencias innatas que mantienen los infantes en la actualidad, potencializando en ellos habilidades críticas, creativas, analíticas y lógicas, dando paso a que el docente pueda adaptar las estrategias, los materiales y recursos a las necesidades individuales y del grupo (Aguilar et al., 2024).

### **Metodología**

La presente investigación tuvo un enfoque cualitativo, mismo que es caracterizado por estudiar y comprender cómo o por qué ocurre un fenómeno a través de la percepción del investigador con la muestra de estudio (Loayza, 2020), por lo tanto, se mantiene un diseño de investigación acción debido a que este proceso da pauta a que exista un cambio social mediante la orientación de soluciones ante la problemática y la participación colectiva de los grupos (Martínez, 2006, como se citó en Bancayán y Vega, 2020).

Se consideró una muestra intencionada, la cual de acuerdo con Hernández y Carpio (2019) se caracteriza porque el investigador selecciona el grupo de estudio intencionalmente debido a que hay un acceso fácil a los sujetos de dicha investigación, lo cual sucedió de esa manera, ya que se contó con la autorización de los padres y las educadoras tutoras de los grupos para intervenir y desarrollar la investigación, por lo que la muestra estuvo conformada por 29 preescolares que tenían edades de cuatro a cinco años y estaban inscritos en el segundo grado de educación preescolar.

Se aplicó un diagnóstico mediante actividades didácticas durante los días 19 y 20 de marzo del 2024, por lo que, a partir de los resultados obtenidos, se consideró necesario el diseño de un plan de acción que tuvo el propósito de buscar hacer uso de recursos de

inteligencia artificial para favorecer el conocimiento del conteo y las nociones de agregar y quitar en los preescolares.

Adicionalmente, se hizo uso de la observación directa y los diarios de trabajo, donde se transcribieron aquellas observaciones más relevantes del diagnóstico y las actividades de intervención, a su vez, se aplicaron entrevistas a las educadoras para conocer las estrategias que empleaban para trabajar las nociones del número en función de situaciones de agregar y quitar.

El plan de acción diseñado estuvo conformado por tres secuencias didácticas de dos horas cada sesión, se trabajaron los días 15, 16 y 17 de abril del 2024, en ellas se implementaron actividades para fortalecer el conocimiento del conteo oral, el reconocimiento del número escrito, la correspondencia uno a uno, el principio de valor cardinal y la resolución de problemas sencillos de agregar y quitar en un rango numérico del 1 al 10 a través del uso de las TIC, audios, y juegos educativos con inteligencia artificial, donde cada actividad fue evaluada mediante el uso de rúbricas para identificar el nivel de desempeño de los alumnos estudiados.

La modalidad de investigación acción fue la más adecuada para este estudio de índole educativo, ya que de acuerdo con Elliott (1990) como se citó en Fernández et al. (2022), el objetivo de dicho diseño metodológico es obtener información para tomar decisiones y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas mediante un proceso de innovación. Adicionalmente Bancayán y Vega (2020), confirman que con la investigación acción se busca mejorar acciones, ideas y contextos a partir de la acción, la reflexión, la teoría y la práctica.

## **Resultados**

Con la ejecución del plan de acción se hizo uso de la inteligencia artificial a partir de juegos virtuales como “Un paseo en el autobús” y la “Nave espacial”, de la plataforma Scratch, la cual es una comunidad donde se comparten ideas y métodos de creación de juegos; tiene una interfaz sencilla donde cualquier persona puede llegar a entender cómo programar. Esta

inteligencia artificial promueve la mentalidad computacional y las habilidades de resolución de conflictos; expresión propia y la equidad en la computación.

Adicionalmente se trabajó la actividad “Limpiemos el océano”, de la plataforma Code.org, la cual es una organización que busca que las y los estudiantes tengan acceso al aprendizaje de programación, para ello CODE imparte cursos sin fines de lucro a las escuelas que lo solicitan. Es así como la actividad “Limpiemos el océano” está clasificada como un tutorial autodidacta, llegando a utilizarse como un acercamiento a la programación en los preescolares.

El último recurso utilizado, fue Internet Archive, mismo que corresponde a una organización y comunidad donde el primer objetivo es ser una biblioteca digital de sitios de internet y otros artefactos culturales en formato digital. La actividad que se propuso fue la del “Sombrero mágico”, mismo que tiene forma secuencial y donde a medida que la respuesta sea correcta permite ir avanzando dentro del juego.

#### Primera intervención

Inicialmente se trabajó la escritura del número del 1 al 10 mediante la escucha atenta de los preescolares al relacionar los números que mencionaba el audiocuento “El viaje de los amigos del bosque”, lo cual resultó favorable en la mayoría de los casos. Después, se jugó “El rey pide”, el cual consistió en que los preescolares integrados en equipos escucharan las indicaciones sobre la solicitud de cierta cantidad de objetos para luego buscarlos por todo el salón y así fortalecer el principio de correspondencia uno a uno; a partir de esto se encontró que una minoría de infantes cometía errores al contar.

Finalmente, se llevó a cabo el conteo y reconocimiento del número escrito a través de la inteligencia artificial en donde los infantes visualizaron un “sombrero mágico” del que aparecían ciertas cantidades de animales y se mostraba en pantalla algunas opciones de la respuesta correspondiente (ver figura 1); cuando se elegía el número correcto que era proporcional a la cantidad solicitada de animales, se mostraba en pantalla un reforzamiento del conteo y de forma visual el número con el que se representaría, el cual ellos lo nombraban de forma oral con errores ocasionales como la irrelevancia de orden la cual es

parte de su proceso inicial con los principios del número. Cabe señalar, que les ayudó poder visualizar el conteo con la aparición de las imágenes porque en ocasiones el número escrito no lo identificaban.

Figura 13. Sesión de clase trabajando actividad “El sombrero mágico”.

Fuente: captura fotográfica en sesión de clase.

### Segunda intervención

Se inició con el juego digital “Paseo en el autobús”, en el cual se presentaba un camión que estaba en constante movimiento y a lo largo de su trayecto de manera simultánea aparecían personajes que se nombraron pasajeros, estos al ser tocados por el autobús emitían un sonido que indicaba que alguien había abordado y se abriría un panel con el número de personajes que habían subido al transporte. Oralmente los infantes contaban cuántos pasajeros abordaban y posteriormente, se realizó el mismo juego, pero con material concreto, el reto fue que no sólo se agregaban pasajeros, sino también bajaban cierta cantidad de ellos, utilizando galletas de animalitos para representarlos (ver figura 2).

Figura 14. Alumnos trabajando la correspondencia uno a uno al jugar “paseo en el autobús” con material digital y concreto.



Fuente: captura fotográfica en sesión de clase.

En esta actividad en el grupo B se logró observar que, al proyectar el juego digital, una minoría de los preescolares lograron seguir el conteo cada vez que subía un pasajero e iban siguiendo el contador que aparecía en la pantalla, mientras que en el grupo A, era necesario que entre todos hicieran el conteo, ya que, al intentar hacerlo de forma individual, cometían varios errores en su mayoría.

Cuando manipularon los materiales concretos, en el grupo A contaban mientras colocaban los elementos que se les había solicitado y en cada momento donde debían agregar o quitar, contaban todos oralmente y en voz alta. Sin embargo, en el grupo B la mayoría tuvo la dificultad de que cuando se les pedía que "quitaran" cierta cantidad de pasajeros, retiraban todos y no la cantidad solicitada, o en otros casos quitaban de más. Las acciones de "agregar" resultaron más fáciles, pero algunos pequeños se confundían de número y ponían sobre el camión otra cantidad de pasajeros. Se pudo observar que hubo un infante que lograba realizar las acciones de forma correcta, pero algunos compañeros imitaban sus acciones y comparaban sus respuestas para corregirlas al darse cuenta de que no eran iguales.

### Tercera intervención

En la tercera y última secuencia del plan de acción, se trabajó el juego "Limpiemos el océano", mismo que consistió en que los alumnos programaran a la inteligencia artificial para separar la basura y los peces, lo cual realizaron en su mayoría de manera correcta, aunque cerca de la mitad de los infantes mostró dificultades al momento de contar porque tenían errores u omitían números.

Cuando el robot separó la basura de los peces considerando la programación previamente hecha por los infantes, se mostró el total de peces en pantalla, mismos que tenían colores y formas geométricas diversas, entonces se procedió a pedir a los pequeños que contaran por colores, luego por formas, a fin de reforzar el conocimiento del conteo (ver figura 3). Para el caso del grupo A se encontró que los preescolares mostraron dificultades para seguir el conteo de acuerdo con el orden de la serie numérica, en tanto que en el B cerca de la mitad de los infantes tuvieron algunas dificultades para contar los

peces por su forma geométrica y otros más cometieron algunos errores al contar siguiendo el orden del 1 al 10.

Figura 15. Niños visualizando y trabajando la actividad “Limpiemos el océano”.



Fuente: captura fotográfica en sesión de clase.

Posteriormente, se les mostró en pantalla el juego virtual “Nave Espacial” que consistió en esquivar obstáculos que había en el espacio y que aparecían de forma espontánea en el escenario, a fin de que lograran atrapar las estrellas. Se indicó a los preescolares que contaran cuántas estrellas iban recolectando, y para ello se apoyaban del contador que aparecía en una esquina superior de la pantalla. Se jugó cinco veces para repasar con ellos el orden de la secuencia numérica y la acción de agregar elementos a una colección, haciendo uso del principio de valor cardinal.

Al valorar el desempeño de los preescolares se logró observar en el grupo A que la mayoría contaba en conjunto cada vez que se juntaba un punto y así sucesivamente hasta el número 10. Todos iban a la par y al final del juego se les preguntaba a todos por la cantidad, mientras que de forma individual se les cuestionaba por el resultado final que estaba en la pantalla y se pudo ver que algunos párvulos no lo identificaban. Fue una minoría de infantes los que lograron contar de forma correcta.

En el grupo B, el resultado fue más satisfactorio ya que la mayoría de los preescolares lograron contar siguiendo el orden de la secuencia numérica e hicieron uso del principio de valor cardinal para identificar los totales que se tenían al visualizar cómo se agregaban las estrellas.

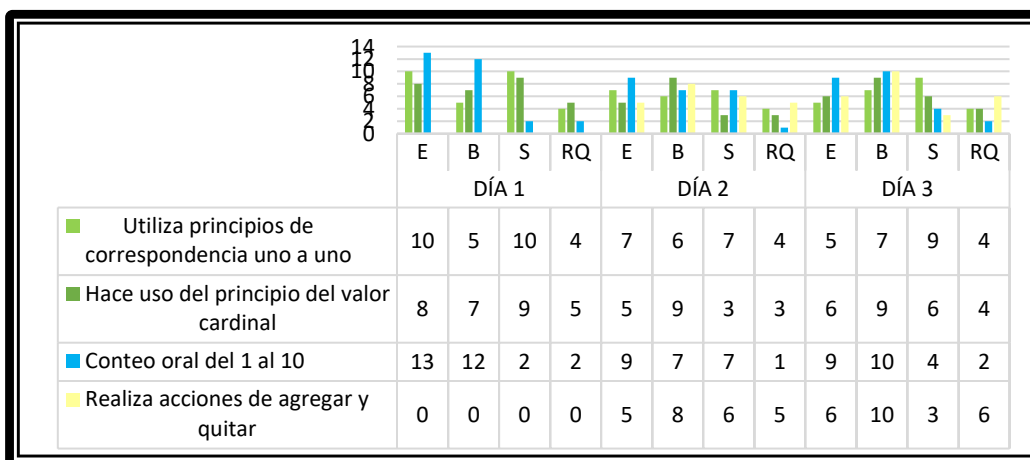


Los progresos obtenidos al trabajar las actividades antes citadas muestran de acuerdo con la figura 4, que al trabajar el “principio de correspondencia uno a uno”, donde los primeros dos días, hubo resultados favorables en cuanto al hecho de que los infantes agregaran etiquetas a ciertos elementos que componían una colección, así como que lograran asignar un numeral a cada elemento que se les presentó, sin tener dificultades o manifestar repeticiones mínimas. Cabe resaltar que, durante los dos primeros días, se estuvo trabajando con el conteo oral y buscando reforzar la correspondencia uno a uno.

Es importante mencionar que se llevaron fichas y apoyos visuales del número, pero, aun así, hubo valores donde los párvulos omitían el número de una secuencia, en algunos casos lo repetían y en otros requerían total apoyo de la maestra. En tanto que en el tercer día hay una deficiencia notoria que en parte se debió a la inasistencia de varios infantes, lo cual no permitió valorar el desempeño de todos los preescolares considerados en la muestra de estudio.

En el indicador del “valor cardinal”, se puede observar que, durante los tres días de aplicación, se tuvieron resultados favorables, ya que la mayoría de los infantes logró comprender que el último número de elementos contados dentro de una colección correspondían al valor del conjunto. En tanto al valorar las acciones de agregar y quitar hubo una mejoría entre el día 2 y 3, lo cual se puede atribuir al hecho de haber implementado más actividades mediadas por recursos tecnológicos lo cual les resultó divertido y atractivo.

Figura 16. Resultados de la evaluación de los tres días de intervención.



Fuente: elaboración propia.



Cabe señalar que se busco fortalecer lo visto con los juegos digitales, haciendo uso de material concreto con la intención de que los preescolares manipularan materiales que les permitieran reforzar lo visto con ayuda de la inteligencia artificial, así como que comprobaran y compararan los resultados expuestos digitalmente, hecho que se buscará enriquecer durante la siguiente intervención didáctica que corresponde con el diseño de investigación-acción, en donde se continuará trabajando con recursos de inteligencia artificial principalmente, sin olvidar la manipulación de materiales concretos que resultan de importancia por la etapa de desarrollo en que se encuentran los preescolares.

### **Discusión**

De acuerdo con los resultados obtenidos, es posible señalar que no se logró un mejoramiento idóneo en el aprendizaje de la resolución de problemas de agregar y quitar, ya que se tuvieron dificultades técnicas con el acceso a internet, lo cual corresponde con lo mencionado por Rolla y Rivadeneira (2006) como se citó en Rodríguez-Garcés y Muñoz-Soto (2017), que el aporte de la educación preescolar puede ser nulo cuando la calidad de la experiencia educativa que se proporcione a los estudiantes es deficiente, hecho que se hizo visible con algunas fallas de conectividad que se tuvieron durante la ejecución de las actividades.

Considerando lo antes expuesto, Patiño et al. (2017), menciona que el poder trabajar con material concreto fortalece y estimula las habilidades cognitivas de cada infante, así como también genera un aprendizaje significativo, lo cual se vio reflejado en la aplicación de los tres días del plan de acción, dado que se utilizó este tipo de material como apoyo dentro de su aprendizaje, para que los infantes manipularan, compararan y comprobaran los resultados que tenían al hacer uso de los recursos digitales.

Por otro lado, es posible señalar que las TIC ya forman una parte de la vida cotidiana del ser humano, por lo que el panorama educativo también ha comenzado a cambiar (Urquilla, 2022), por ello los docentes deben estar en constante actualización, llevando a las aulas ideas innovadoras que puedan ayudar a la resolución de las problemáticas educativas y académicas. Por ello, con la ejecución del plan de acción y el uso de recursos de inteligencia

artificial, se observó que al menos una muestra pequeña de niños tuvo avances significativos, logrando las acciones de agregar y quitar elementos a una colección, sin tener dificultades en algunos casos o con equivocaciones mínimas en otros.

### **Conclusiones**

El uso de la inteligencia artificial benefició el hecho de que los niños tuvieran un acercamiento a la tecnología, permitiendo un cambio de perspectiva sobre los diferentes usos que se le pueden dar, no solo siendo un espacio de recreación virtual, sino también de aprendizaje, ya que los juegos virtuales resultaron ser una forma de aprendizaje divertida.

Durante la ejecución de los juegos digitales en el aula, se encontraron algunos retos como la participación sobresaliente, ya que, al ser una actividad atractiva para los niños, su interés y deseo por volver a experimentar el juego fue tanta que perturbó la paz del grupo y de alguna forma hizo que los demás compañeros tuvieran el mismo actuar. Esto se pudo solucionar creando las condiciones para que la maestra fuera la única encargada de mover los personajes si es que se requería y que los preescolares se vieran involucrados de forma externa, expresándose de forma oral.

El uso de material concreto permitió consolidar las concepciones del número en diversas áreas, como lo fue en el conteo oral, la asignación de un valor y en las acciones de agregar y quitar con planteamientos sencillos, pues ofrecerle al alumno este tipo de apoyo contribuyó de manera integral en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para desarrollar en el infante habilidades del número para resolver problemas, el docente tiene la responsabilidad de seguir en constante actualización y nutrir sus conocimientos para abordar en su plano didáctico actividades acordes a los cambios que demanda la sociedad y las necesidades del grupo, pues las nuevas generaciones ya desarrollan destrezas en cuestión de la tecnología a las que se debe dar seguimiento para que sean conscientes de que son un buen medio de aprendizaje como el caso de la inteligencia artificial.

Los retos que se tuvieron en la implementación de este plan de acción fueron los

escasos recursos con los que contaban los jardines de niños, mismos que se solucionaron llevando materiales de trabajo para realizar las actividades propuestas.

Se sugiere que en futuras investigaciones se tomen en cuenta las motivaciones, características de los niños y el contexto en el que se sitúa la escuela para priorizar secuencias innovadoras que beneficien a los alumnos de nivel básico.

## Referencias

Aguayza-Idrovo, C. E., García-Herrera, D. G., Erazo-Álvarez, J. C. y Narváez-Zurita, C. I. (2020). Árbol ABC para el desarrollo lógico matemático en educación inicial. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 4-26. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.712>

Bancayán-Ore, C. C. y Vega-Denegri, P. (2020). La investigación-acción en el contenido educativo. *PAIDEA* XXI, 10(1), 233-247. <https://doi.org/10.31381/paideia.v10i1.2999>

Blanquicet, C., Babilonia, E. y Garavito, E. (2023). Las TIC en el proceso de enseñanza de la educación preescolar en la IE Santa Cruz. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 6319-6327. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i6.9169](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9169)

Fernández, M., Postigo-Fuentes, A., Pérez, L. y Alcaraz, N. (2022). Cómo hacer investigación cualitativa en el área de tecnología educativa. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, (13), 93-116. <https://doi.org/10.6018/riite.547251>

García, Z. J. (2015). Los principios de conteo y los mecanismos de la memoria de trabajo en niños preescolares [Tesis de maestría, Universidad del Valle]. Repositorio institucional Universidad del Valle.

Hernández, C. E. y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta, Revista científica del instituto nacional de salud*, 2(1), 75-79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>

Loayza, E. F. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. EDUCARE ET COMUNICARE Revista de investigación de la facultad de humanidades, 8(2), 56-66. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.536>

Martínez-Garrido (2018). Impacto del uso de los recursos tecnológicos en el rendimiento académico. Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation, 4(2), 138-149. <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i2.4956>

Patiño, D., Jiménez, M. A. y Navarro, C. (2017). El material didáctico como recurso de enseñanza para mejorar el cálculo mental de las operaciones básicas en el nivel primario. <https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/el-material-didactico-como-recurso-de-ensenanza-para-mejorar-el-calculo-mental-de-las-operaciones-basicas-en-el-nivel-primario/>

Aguilar, J. M., Bonilla, D. P., Peñafiel, S. G. y Rojas, C. G. (2024). La inteligencia artificial en el proceso de enseñanza y aprendizaje crítico. Revista Social Fronteriza, 4(3), 1-13. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(3\)308](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(3)308)

Pérez, Y. y Ramírez, R. (2011). Estrategias de enseñanza de la resolución de problemas matemáticos. Fundamentos teóricos y metodológicos. Revista de Investigación, 35(73), 169-194. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140388008>

Rodríguez-Garcés y Muñoz-Soto. (2017). Rezago en el desarrollo infantil: La importancia de la calidad educativa del ambiente familiar. Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 13(2), 253-270. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6246940>

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022). Programa de estudio Sintético de la Fase 2. [https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO\\_ACUERDO\\_080823\\_FASES\\_2\\_A\\_6.pdf](https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf)

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2023). Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria. Secretaría de educación Pública. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp->

content/uploads/2024/05/Plan\_de\_Estudios\_para\_la\_Educacion\_Preescolar\_Primaria\_y\_Secundaria.pdf

Urquilla, A. (2022). Un viaje hacia la inteligencia artificial en la educación. Realidad y reflexión, (56), 121-133). <https://doi.org/10.5377/ryr.v1i56.15776>

Vega, Z. P. (2019). Implementación de las TIC en preescolar: una revisión documental [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. Repositorio Institucional Universidad de la Sabana.

## Las artes plásticas para favorecer la expresión oral en niños de edad preescolar

Elvia Jael Caballero Morales

jaelcaballero88@gmail.com

Suseth Arumi Atzin Castillo

susetharumi19@gmail.com

Hercy Baez Cruz

hebaez@msev.gob.mx

Centro Regional de Educación Normal “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### Resumen

La presente ponencia expone los resultados parciales de una investigación trabajada en dos jardines de niños, uno urbano y otro rural de la ciudad de Tuxpan, Veracruz, en donde se tuvo el propósito de favorecer la expresión oral de los preescolares a partir del trabajo con actividades de artes plásticas. Se hizo uso de una metodología cualitativa con un diseño de investigación acción y una muestra intencionada de 19 preescolares de los cuales 13 estaban inscritos en el 2° grado y 6 más en 3°. Se implementó un plan de acción a partir del trabajo con las artes plásticas y se encontró que la mayoría de los párvulos mejoró su expresión oral, así como la claridad, coherencia y seguridad al hablar; también, en algunos casos se observó que ampliaron su vocabulario al externar sus ideas.

**Palabras clave:** expresión oral, competencia lingüística, preescolar, artes plásticas.

### Planteamiento del problema

La investigación que se presenta se realizó en dos jardines de niños de diferentes contextos, el primero fue urbano y el segundo rural, uno se localizaba dentro de la ciudad de Tuxpan, Veracruz, en tanto que el otro se ubicaba en las periferias. Se trabajó con 19 infantes que cursaban el segundo y tercer grado de preescolar, tenían edades que iban de los 4 a los 6

años respectivamente y cursaban el segundo grado para el caso de la escuela urbana y el tercero para el trabajo con la rural. Las familias de los preescolares con los que se llevó a cabo el estudio vivían en condiciones favorables para el caso de quienes habitaban en ciudad y con varias carencias para quienes no.

En ambos jardines de niños se observaron preescolares que se encontraban con un bajo nivel de expresión oral debido a la falta de actividades sociales y la poca motivación al interior de las aulas, además mostraban nulo interés para el desarrollo de las actividades propuestas por la educadora debido a que el uso de material no era llamativo. Para ampliar la información observada, se consideró importante hacer un diagnóstico a fin de identificar las habilidades de expresión oral que presentaban los preescolares de ambas escuelas, por lo que se trabajó una secuencia didáctica a partir de la cual se encontró que la mayoría de los párvulos hacía uso de poco vocabulario al explicar situaciones, además de que sus tonos de voz eran muy bajos.

Hubo una pequeña que permanecía callada en todo momento, lo cual se pudo atribuir al hecho de que sentía pena de no ser entendida. Fue así como a partir de los resultados diagnósticos, surgió la pregunta de investigación ¿de qué manera las artes plásticas pueden favorecer la expresión oral en los niños de preescolar?, para buscar dar respuesta, se hizo necesario el diseño de un plan de acción con el objetivo de hacer uso de las artes plásticas para contribuir al desarrollo de la expresión oral de los preescolares de ambos contextos.

### **Marco teórico**

En las formas de comunicarse que tiene el ser humano, la expresión verbal ha sido la más importante, pues representa una de las capacidades humanas más útiles para vivir en sociedad (Cruz, 2020, como se citó en Granda et al., 2023), por ello favorecer las habilidades comunicativas desde la primera infancia constituye una tarea trídica en la que se incluye a la familia, la escuela y la comunidad, pues representan los contextos en los que se desenvuelven los infantes y a través de los cuales adquieren nuevos vocabularios y experiencias que les demandan su uso.



Es importante tener en cuenta que de acuerdo con Martínez (2002) como se citó en Peralta y Rojas (2021), la expresión oral es una habilidad comunicativa que es vista como una destreza de dominio en la vida cotidiana, y se infiere que tal vez esa sea la razón por la que no se le brinda la suficiente atención en el ámbito educativo; por ello es fundamental que los docentes den la suficiente importancia al desarrollo de dicha competencia, ya que constituye el medio para que los infantes establezcan procesos de comunicación dentro del salón de clases y trabajen actividades en las que se les requiere expresar experiencias, comunicar ideas y socializar con otros.

Adicionalmente, los gestos, sonidos, palabras y la fluidez son parte de la expresión oral, misma que facilita una relación con los demás de una manera clara, confiable y agradable, fortaleciendo la comunicación y formación de un mejor ser social (Sánchez Brito, 2015 citado en Peralta y Rojas, 2021), por lo antes citado es necesario considerar que el hecho de que los infantes desarrollen sus habilidades lingüísticas desde la niñez, les permitirá enriquecer su desarrollo cognitivo y mejorar sus habilidades de comunicación oral.

Por otra parte, considerando el aporte de Nelson (1988) como se citó en Mérida et al. (2010), los niños y niñas favorecen a partir del uso del lenguaje, un grupo de significados compartidos tomando como referencia su propio sistema cognitivo y el intercambio de significados que viven en las diversas situaciones comunicativas a las que se exponen, lo cual denota que el uso del lenguaje juega un papel activo ya que contribuye a una reorganización constante del conocimiento, por ello es pieza clave en el desarrollo integral de las personas.

Por lo antes expuesto, se vuelve necesario que los docentes implementen estrategias didácticas mediante las cuales se busque favorecer y fortalecer el desarrollo de la comunicación oral con los estudiantes, por tal, existen diversidad de autores y estudios que han demostrado los aportes que tiene el arte en el aprendizaje de los párvulos, tal es el caso de Gardner (2007) como se citó en Jiménez et al. (2024), quien señala que el arte puede potenciar diversos tipos de inteligencias, tales como la visual-espacial, la intrapersonal, la kinestésica y sobre todo la interpersonal, por lo que el infante en edad de preescolar

requiere tener un acercamiento a estas para favorecer el diálogo, la fantasía, el lenguaje, la resolución de problemas y sobre todo la confianza en sí mismo (Useche y Julio, 2024).

Es así que, las artes plásticas constituyen actividades de arte donde los preescolares pueden crear, experimentar y manipular el material que les proporciona la educadora para elaborar una creación en donde expresen sentimientos y pensamientos de una manera verbal con diferentes técnicas, pues como señalan Sefchovich y Waisburd (2000) citado en Barba et al. (2019) “la expresión plástica se refiere al dibujo, la pintura, el modelado o cualquier técnica que sirva para poder experimentar con estructuras, reafirmar y plasmar vivencias, desahogar angustias y desarrollar la creatividad” (p. 337). Por lo antes expuesto, es posible señalar que las artes plásticas constituyen una herramienta fundamental para los educadores, ya que con ellas se puede llevar a los estudiantes a vivir experiencias que les permitan manifestar sus ideas y sentimientos de una manera libre.

Cabe señalar que las artes plásticas además, favorecen el que las personas se concentren, estimulen habilidades motrices, aumenten su concentración y comunicación entre ellos, por lo que se vuelve importante estimular a los preescolares para que se expresen libremente y se comuniquen de una manera eficaz, por ello las expresiones artísticas representan una estrategia para favorecer el lenguaje y la comunicación de los estudiantes, pues favorecen la expresión de estados anímicos, sentimientos, y sobre todo la exposición libre de ideas (Green, 2013, como se citó en Gómez et al., 2021).

### **Metodología**

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, ya que permite comprender y adquirir una perspectiva personal sobre un fenómeno social o experiencia humana (Ramírez-Elías y Arbesú-García, 2019), brindando así la posibilidad de entender el impacto que pudiera tener el trabajo con las artes plásticas en el favorecimiento de la expresión oral de los preescolares.

Se consideró un diseño de investigación-acción, ya que los resultados que se obtienen son a partir de las discusiones, las experiencias específicas y la participación del personal involucrado (Martínez, 2006 como se citó en Bancayán-Ore y Vega-Denegri, 2020),

para ello se trabajó con una muestra intencionada de 19 preescolares de los cuales 13 estaban inscritos en el 2° grado y 6 más en 3°, se contó con la autorización y disponibilidad de los padres de familia y educadoras para apoyar la propuesta de estudio y con ello favorecer la expresión oral de los infantes.

Para el diagnóstico, se hizo uso de una entrevista estructurada aplicada el 27 de marzo del 2024 a las educadoras tutoras de cada grupo de estudio en la cual se realizaron preguntas como: ¿qué estrategia utiliza para favorecer la expresión oral en los niños en edad preescolar?, ¿qué tipo de recursos le han dado mejor resultado para favorecer la expresión oral de los párvulos?, ¿qué retos ha enfrentado al buscar favorecer la expresión oral en los infantes? y ¿cuál es el mejor método para evaluar el progreso de la expresión oral de los alumnos?.

Las educadoras entrevistadas mencionaron que hacían uso de canciones, lluvias de ideas, exposiciones y sobre todo buscaban generar climas de confianza que contribuyeran a que los infantes se expresaran; mencionaron que utilizaban cuentos, carteles, imágenes, música, producciones gráficas y principalmente el diálogo diario. También aludieron al hecho de que los párvulos mostraban dificultades para expresarse con claridad y seguridad, además citaron que las inasistencias y la falta de estimulación en casa no ayudaba a los propósitos educativos. Señalaron que hacen la valoración del desempeño de los preescolares de forma diaria, poniendo particular atención en el uso de un lenguaje claro, con coherencia al narrar, describir o formular oraciones.

Adicionalmente, el 28 de marzo del 2024 se trabajó una secuencia didáctica con fines diagnósticos, misma que tuvo el propósito de identificar áreas de oportunidad en relación con la expresión oral de los preescolares, se encontró que gran parte de los estudiantes presentaba un bajo nivel en cuanto a su expresión oral, pues algunos mostraron problemas de lenguaje ya que pronunciaban mal algunas palabras y ello originaba que los demás no entendieran lo que decían, en tanto que otros hacían uso de poco vocabulario para exponer sus ideas, por lo que estas eran cortas.

Derivado del diagnóstico aplicado y de la información teórica consultada, se

consideró importante diseñar un plan de acción con dos secuencias didácticas en las que se hiciera uso de las artes plásticas para favorecer la expresión oral de los preescolares. Las actividades se implementaron del 15 al 18 de abril del 2024 y se evaluaron a partir del uso de escalas estimativas para valorar los alcances de los infantes al trabajar el plan de acción, considerándose los indicadores de evaluación: expresa sus emociones, gustos e ideas a través del medio artístico, explica con claridad y coherencia sus ideas, muestra seguridad y un amplio vocabulario al expresarse y expone su opinión acerca de las opiniones de sus pares.

## Resultados

Las actividades propuestas en el plan de acción se trabajaron con el grupo de 2° que estaba inscrito en una escuela urbana y el de 3er. grado que estudiaba en un jardín de niños rural. Es necesario mencionar que se realizaron algunas adecuaciones dentro de las secuencias didácticas debido al grado escolar que cursaban los infantes, así como en consideración a sus estilos de aprendizaje y sugerencias por parte de las maestras titulares de ambos grupos.

La primera actividad llevo el nombre de “Autorretrato” y tuvo el objetivo de que los preescolares reconocieran y compartieran sus características propias con sus compañeros.

El grupo de 2° año

Al comenzar la actividad se les solicitó sacar la fotografía personal que se les había solicitado un día antes y se les indicó observarla prestando atención a las características que presentaban, por ejemplo: el color de su cabello, su color de piel, etc. Se observó que los alumnos platicaban entre ellos y veían las fotos de sus compañeros después de haber visto la suya; seguidamente, se les entregó una hoja blanca y en cada mesa se colocó resistol, estambre y crayolas para que los párvulos crearan su propio autorretrato haciendo uso de dichos materiales (ver figura 1).

Figura 1. Evidencia de los dibujos de los preescolares sobre ellos mismos.



Fuente: Archivo personal de evidencias de trabajo.

Mientras trabajaban la actividad se les reprodujo música instrumental de fondo para favorecer su tranquilidad y concentración al momento de dibujar. Al término de la actividad se les pidió sentarse en el suelo formando una media luna para que uno por uno fuera pasando a compartir su autorretrato hablando de cómo se veía. Se les solicitó dar opiniones acerca de lo que expusieron sus iguales y se observó que inicialmente la mayoría se mostró tímido y hablaban con un tono de voz baja, lo cual fue cambiando conforme fueron participando.

Cabe señalar que en el grupo participaba una alumna que tenía problemas de lenguaje ya que en su casa no la estimulaban, se observó que durante la actividad pasó a explicar su dibujo usando un tono de voz muy bajo y solo se dirigía a la maestra, las palabras que utilizó fueron cortas debido a que sentía temor de que no la entendieran, lo cual pudo ser un factor por el que la niña hablaba muy poco. En lo general se logró ver que los preescolares se mantuvieron interesados y lograron conversar entre ellos con palabras como: “estas bonita(o)”, “qué es esto”, “esta bonito como dibujaste”, etc.

El grupo de 3º

En esta primera actividad los preescolares elaboraron sus autorretratos, para comenzar se les platicó acerca de qué son y se les mostraron algunos ejemplos como el de la artista mexicana Frida Kahlo y se les habló un poco sobre ella. Posteriormente, se les

prestó un espejo y se les pidió que se vieran detalladamente y prestaran atención a la forma y color de sus ojos, su cabello, su boca, los accesorios que llevaban puestos, etc. Después de haberse visto se les entregó su álbum de preescolar y abrieron la página en la que viene un apartado para realizar su autorretrato.

En una mesa se colocaron materiales como crayones, lápices, estambre, resistol y tijeras, se les indicó que podían utilizarlos para realizar sus autorretratos, después se les reprodujo música instrumental mientras trabajaban con la intención de que se concentraran y relajaran, lo cual generó que los infantes comenzaran a decir que les gustaba la música. Cabe señalar que durante el desarrollo de la actividad algunos párvulos pedían verse otra vez en el espejo y nuevamente continuaban dibujándose (ver figura 2).

Al terminar los autorretratos, se les pidió que pasarán a mostrar sus dibujos, explicaran qué pusieron en ellos, comentarán por qué eligieron los materiales que utilizaron y qué sintieron al dibujarse. Además, se les solicitó comentar y dar opiniones acerca de los dibujos de sus compañeros. Se logró observar que la mayoría de los preescolares pedían pasar a presentar sus dibujos por voluntad propia; sin embargo, solo algunos lograron expresar sus ideas con la mayor claridad posible. Cabe señalar que la educadora les hacía cuestionamientos para buscar que enriquecieran su exposición de ideas. Además, fue posible visualizar que casi todos hicieron uso del total de materiales proporcionados, por ello se puede afirmar que la actividad resultó favorable ya que los párvulos se mostraron interesados durante todo el proceso y les pareció muy divertido usar el estambre como su cabello.



Figura 2: Autorretrato elaborado por alumno de 3°



Fuente: Archivo personal de evidencias de trabajo.

De acuerdo con la actividad trabajada, se observó que los preescolares estuvieron atentos e interesados, la música instrumental fue un factor que ayudó a mantener su atención. Se logró mejorar la participación de los estudiantes, pues se mostraban emocionados por querer exponer sus trabajos, aunque cabe mencionar que solo algunos explicaron a detalle sus autorretratos. Por otro lado, también hubo quienes mostraron timidez.

#### Escultura de mi persona favorita

En esta actividad el objetivo principal fue lograr que los infantes identificaran y se expresaran acerca de la persona a la que le tienen más confianza.

#### Grupo de 2° año

Para iniciar la actividad se realizó una pequeña pausa activa con la intención de que los preescolares movieran su cuerpo, se estiraran y prestaran atención a la educadora, después se les hizo saber que elaborarían una escultura con pasta para moldear cerámica, se les mencionó que podrían hacer la figura de su persona favorita, la cual podría ser algún familiar, persona cercana, mascota, caricatura o incluso ellos mismos. Posteriormente, se les dieron a saber las reglas a respetar durante el trabajo con la pasta y una vez que iniciaron con el moldeado, se les reprodujo música instrumental de fondo, dado que, en la actividad previa se logró observar una buena aceptación de ello y sobre todo concentración en el trabajo (ver figura 3).



Figura 3. Niño de preescolar moldeando a su persona favorita.



Fuente: Captura fotográfica en sesión de clase.

Al terminar de realizar la escultura, se les solicitó que de manera voluntaria pasaran al frente para presentar sus obras de arte y explicaran por qué escogieron a esa persona o personaje. Fueron pocos preescolares los que se mostraron tímidos y hablaban haciendo uso de un tono de voz baja, pero conforme pasaban los demás, comenzaron a expresarse de una manera más eficaz y subieron su tono de voz. Cabe señalar que en esta ocasión la estudiante que inicialmente mostró problemas de lenguaje manifestó más interés en la actividad y logró expresarse con entusiasmo y más claridad al mostrar su escultura.

Al finalizar las exposiciones de los preescolares, se les hicieron preguntas para verificar sus estados anímicos durante el desarrollo de las actividades, por lo que se les preguntó ¿cómo se sintieron?, ¿qué les gustó y qué no les gustó?, teniéndose respuestas favorables, ya que todos confirmaron que les gustó trabajar con este tipo de material.

#### Grupo de 3°

En esta actividad se le repartió a cada alumno una porción de pasta para moldear cerámica fría y se les indicó que con ella debían formar a la persona o mascota de su preferencia y confianza. Al igual que en la actividad anterior se les reprodujo música instrumental, dado que en la primera intervención fue satisfactoria la respuesta de los infantes a dicho hecho, pues independientemente de que manifestaron su gusto por la música, se les logró ver concentrados en lo que estaban realizando.

Al concluir sus creaciones se solicitó que pasaran a exponer sus trabajos frente a sus

compañeros, para ello se les fueron haciendo preguntas como: ¿por qué eligieron hacer a esa persona o mascota?, ¿qué sienten al convivir con esa persona o mascota? y ¿qué sintieron al moldear a su persona o mascota favorita?. Se encontró que más de la mitad de los preescolares realizaron la figura de alguno de sus familiares argumentando que decidieron hacerlo porque los quieren mucho, siempre los cuidan, se divierten junto a ellos y en otros casos mencionaron que, porque era su mejor amigo y jugaban juntos al fútbol, solo se tuvo el caso de un pequeño que moldeó a su tortuga (ver figura 4).

Un caso sorprendente fue el de un infante que realizó una tumba y sus palabras al exponerla fueron “hice una tumba para recordar a mi perro que se murió porque lo atropellaron, con él siempre jugaba y era mi amigo”, el resto de sus compañeros al oír esto le respondieron “pobrecito” y “no estes triste, yo soy tu amigo”, mientras que otros le brindaron un abrazo. Es posible mencionar que los párvulos lograron una mejor interacción con sus iguales al momento de pasar al frente, además de que hicieron uso de más vocabulario para explicar sus producciones. Fue notorio el cambio en el tono de voz que utilizaron, ya que se mostraron con mayor seguridad y sobre todo confianza en sí mismos al momento de hablar ante sus iguales.

Figura 4: Creación de personaje favorito de niño de 3°



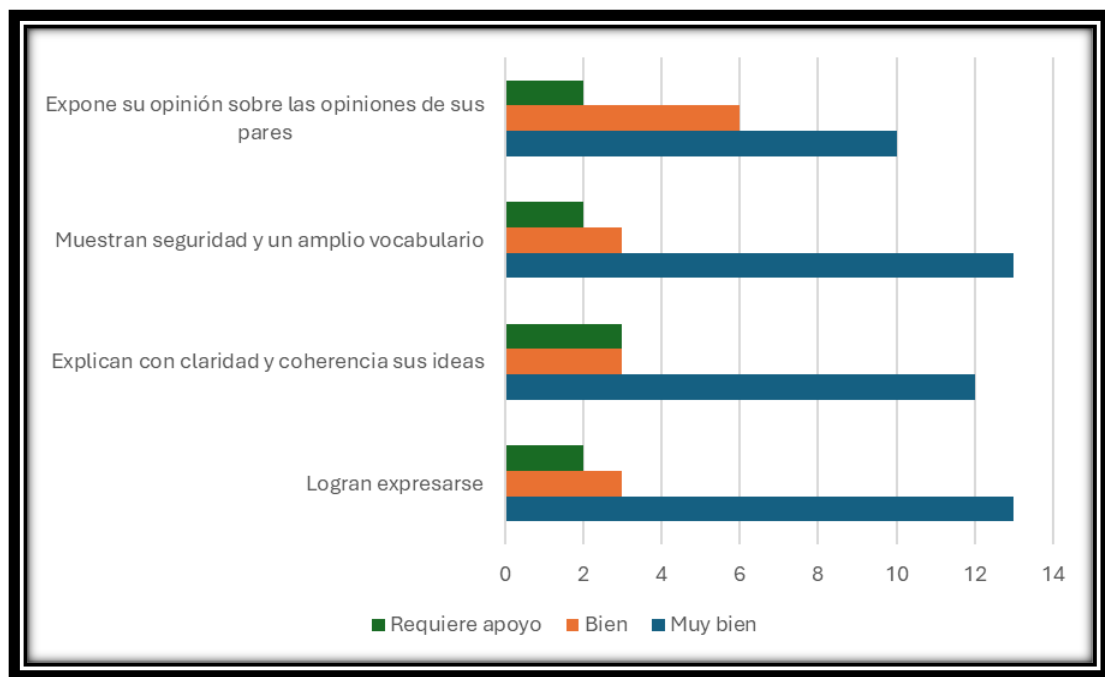
Fuente: Captura fotográfica en sesión de clase.

Al concluir las actividades aplicadas se obtuvieron los resultados expuestos en la figura 5, en donde es posible observar que la mayoría de los preescolares de ambos jardines de niños tuvieron un gran avance en su expresión oral de una forma antes no vista, esto

gracias a la estrategia de artes plásticas con las que se logró una mejoría en su vocabulario, además de que la mayoría superó su timidez y mejoró su tono de voz al hablar frente a otros. Un aspecto adicional que se logró con el trabajo de las artes plásticas fue el hecho de que los párvulos incrementaron su nivel de participación.

Cabe señalar que algunos infantes aún requirieron apoyo por parte de la docente para exponer sus ideas con claridad, así como para sentirse más seguros al pararse al frente y hablar sobre sus producciones. Sin embargo, no permanecían callados como el caso de la minoría que aún continuaba hablando despacio y con frases cortas.

Figura 5. Resultados al valorar el trabajo de los preescolares en las actividades.



Fuente: elaboración propia.

Las actividades propuestas con el trabajo de artes plásticas fueron beneficiosas puesto que la mayoría de los preescolares se mantuvo motivado por querer participar y exponer sus trabajos. Sin embargo, hubo factores que no favorecieron el logro de todos los párvulos por igual, tal fue el caso de la inasistencia de algunos infantes, lo cual dificultó el que logran mejorar sus habilidades comunicativas. Cabe señalar que, dentro de ambos grupos de estudio se tenían varios casos de preescolares que inicialmente se mostraron

tímidos e incluso con temor a pasar a exponer sus trabajos; lo cual cambió después de hacer las actividades y ver la participación de otros.

Es importante mencionar la disposición de los alumnos para pasar a exponer sus trabajos, incluso su solicitud de ser los primeros, lo cual reflejaron en la exposición de sus ideas, pues la mayoría buscaba explicar los detalles de sus creaciones. Otro factor que jugó un papel importante fue el acompañamiento de música relajante durante la realización de las actividades, ya que al escucharla los preescolares se motivaban más e incluso se notaba un mejor desempeño en la elaboración de sus productos.

Queda en evidencia la necesidad de hacer un rediseño del plan de acción inicial, a fin de ampliar los días de intervención y con ello dar oportunidad a los preescolares que tengan inasistencias, de lograr trabajar actividades con artes plásticas que les favorezcan el ánimo de expresarse ante otros y sobre todo de mejorar su seguridad para exponer sus ideas, con lo cual también podría lograrse que la totalidad de los preescolares mejoren sus maneras de comunicarse. Para dar continuidad al ciclo reflexivo del diseño de investigación-acción, se considerará continuar el trabajo con diversas creaciones de artes plásticas en más días de intervención.

## **Discusión**

Los resultados obtenidos en la investigación demostraron que el trabajo con la estrategia de artes plásticas favoreció el nivel de expresión oral en la mayoría de los preescolares, además de que les ayudaron a mejorar su disposición e interés para realizar las actividades. Lo anterior corresponde con la afirmación de Benítez (2014, como se citó en González y Cabrera-Murcia, 2022), al señalar que el trabajo con las artes favorece la oralidad y el deseo de expresarse, lo cual se pudo constatar con la respuesta de los preescolares.

Al cabo de las intervenciones, se logró que la mayoría de los infantes ampliaran su vocabulario al momento de exponer sus ideas, lo cual puede corresponder al hecho de que los párvulos empiezan a comprender el significado de las palabras y sobre todo su relación con imágenes que forman en su mente, dando paso a la construcción de conceptos más complejos que les permiten ampliar sus explicaciones (Yépez, 2021, como se citó en Rincón

et al., 2023).

Una de las estrategias que favoreció el desarrollo de las actividades, fue el uso de música relajante, pues de acuerdo con Abozzi como se citó en Mateu (2015), cuando existe relajación hay una conexión íntima y se logra establecer un equilibrio, por lo que esta estrategia permitió a los preescolares relajarse, estar concentrados, y en un clima de paz y tranquilidad, favoreciendo en los infantes el expresarse sin temor.

### **Conclusiones**

Fue evidente el cambio que hubo en la expresión oral de los preescolares desde la primera actividad realizada con relación a las artes plásticas, ya que se mostraron mejoras en el desarrollo de la competencia lingüística en los infantes, este logro también se debió a que las actividades realizadas fueron llamativas y del agrado de los párvulos, además de que se fomentó el diálogo entre los alumnos y con ello lograron un mejor desenvolvimiento al interactuar con sus pares.

Es fundamental el trabajo para promover la expresión oral desde el nivel preescolar, ya que con ello se beneficiarán sus futuras experiencias académicas y sociales, así como también el hecho de que adquieran confianza en sí mismos, establezcan relaciones y sean capaces de organizarse; sin embargo, no hay que perder de vista que pueden existir barreras o problemas de aprendizaje que les impida favorecer dicha competencia lingüística.

Las artes plásticas y la expresión oral están vinculadas, ya que el arte permite a los infantes desarrollar su creatividad e imaginación, así como la exposición de sus emociones, ideas y sentimientos por medio de actividades atractivas y de su interés, lo cual se pudo observar en el trabajo desarrollado para estimular la expresión oral en los sujetos de estudio.

El desarrollo del lenguaje oral también se ve influenciado por el contexto familiar, pues a veces los infantes no tienen el apoyo de los padres o estos no los estimulan y ello origina problemas en los párvulos, por ello el docente desde el aula debe contribuir al desarrollo del lenguaje del alumno implementando actividades donde se promueva la

interacción entre alumno-alumno y docente-alumno, sin olvidar sugerir que, en el hogar se promueva la comunicación padres e hijos.

## Referencias

Bancayán-Ore, C. y Vega-Denegri, P. (2020). La investigación-acción en el contexto educativo. *Paideia* XXI, 10(1), 233-247. <https://revistas.urp.edu.pe/index.php/Paideia/article/view/2999/3165>

Barba Ayala, J. V., Guzmán Torres, C. E. y Aroca Fárez, A. E. (2019). La creatividad en la edad infantil, perspectivas de desarrollo desde las artes plásticas. *Conrado*, 15(69), 334-340. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442019000400334](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000400334)

Gómez Calles, T. J., Fernández-Sánchez, H., Baez Cruz, H. y Pérez-Pérez, M. (2021). Estrategia artística para mejorar la expresión oral en estudiantes mexicanos: un estudio piloto. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa* 12(23), 1-13. <https://doi.org/10.32870/dse.vi23.779>

González Velastín, N. y Cabrera-Murcia, P. (2023). Aprendiendo a través de las artes plásticas y visuales: escuchando las voces de niños y niñas de 4 a 6 años. *ArtsEduca*, (34), 123-136. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6910>

Granda Uyaguari, G. B., Granda Ullaguari, L. A., Albarracín Granda, M. J. y Granda Uyaguari, J. M. (2023). Estrategias didácticas para mejorar la expresión oral de niños y niñas en la edad escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 10416-10435. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.5222](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5222)

Jiménez, C. L., Castillo Ochoa, N. A., Pullas Centeno, R. J. y Triviño Burgos, A. E. (2024)

Mateu del Valle, A. (2015). Importancia de la música en la relajación infantil [Trabajo final de maestría, Universidad Jaime I]. Repositorio institucional Universidad Jaime I.

Mérida Serrano, R., Ortega Ruiz, R. y Romera, E. M. (2010). Competencia lingüística y dominio preconceptual: trabajando mapas conceptuales en Educación Infantil. *Revista de educación*, (353), 589-613. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1197>



Peralta Rubio, F. L. y Rojas Céspedes, I. C. (2021). El arte y la expresión oral en niños de 5 a 7 años [Tesis de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio institucional Fundación Universitaria Los Libertadores

Ramírez-Elías, A., y Arbesú-García, M. (2019). El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: un asunto epistemológico. *Enfermería Universitaria*, 16(4), 424-435. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.4.735>

Rincón Gómez, S. L., Moreira Rivera, J. M., Arteaga Gualan, F. F., Tomalá Chavarría, M. D., Muñoz Espinoza, R. S. y González del Pezo, J. V. (2023). Evaluación de la expresión oral en niños de 4 a 5 años de educación inicial. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(3), 710–720. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1108>

Rojas Bravo, X. y Osorio A, B. (2017). Criterios de calidad y rigor en la metodología cualitativa. *Gaceta de pedagogía*, (36), 63-75. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/566/525>

Useche Rueda, D., y Julio Chitiva, L. (2021). Fortaleciendo las habilidades motrices finas a través de las artes plásticas [Tesis de Especialización, Fundación Universitaria los Libertadores]. Repositorio institucional Fundación Universitaria los Libertadores.



## **El desempeño de los docentes noveles y su relación con el perfil de egreso**

Annie Brisnafema Posadas Miralrio (Docente)  
posadasannie\_d@normalvalledebravo.edu.mx

Carlos Matías Domínguez (Docente)  
matiascarlos\_d@normalvalledebravo.edu.mx

Dra. Erika Cortés Severiano (Directivo)  
corteserika\_d@normalvalledebravo.edu.mx

Escuela Normal de Valle de Bravo

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### **Resumen**

Este escrito da cuenta del reporte final del proyecto de investigación “El Perfil de egreso durante el desempeño de docentes noveles de la Escuela Normal de Valle de Bravo”, cuyo objetivo es “analizar la relación del perfil de egreso con el desempeño de los docentes noveles de la generación 2018-2022”. Se enfoca en cómo los egresados aplican las competencias profesionales del perfil de egreso en su práctica docente.

Basado en el reconocimiento de la importancia del desempeño docente en el aprendizaje de los estudiantes, el estudio incluye un diagnóstico inicial que identifica desafíos, como el limitado uso de metodologías activas, la falta de dominio de contenidos y el escaso uso de material didáctico.

Se utiliza un enfoque cualitativo con diseño etnográfico y se fundamenta en el paradigma hermenéutico-interpretativo; la investigación involucra docentes noveles de educación primaria y secundaria, seleccionados por muestreo no probabilístico. Se emplean técnicas como la observación de clases y entrevistas semiestructuradas.

La metodología comprende cinco fases, desde la exploración del objeto de estudio hasta la comunicación de resultados. Los hallazgos preliminares resaltan desafíos en el desempeño docente, subrayando la importancia de profundizar en la relación entre perfil de egreso y desempeño docente para mejorar la formación inicial.

**Palabras clave:** Desempeño docente, docente novel, egresados, perfil de egreso.

### **Planteamiento del problema**

En las Escuelas Normales, la formación de los futuros maestros se centra en alcanzar el “Perfil de egreso” de los programas educativos vigentes, con el propósito de abordar los desafíos educativos durante su ejercicio profesional. Este perfil se enfoca en el desarrollo de competencias genéricas, profesionales y disciplinares que comprenden los conocimientos, habilidades, valores y principios éticos necesarios para su desempeño pedagógico. De esta manera, se establecen las bases que facilitan su integración al servicio docente.

El presente escrito deriva del proyecto de investigación titulado “El Perfil de egreso durante el desempeño de docentes noveles de la Escuela Normal de Valle de Bravo”, como parte de las iniciativas establecidas en el Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE). Se enfoca en la categoría de análisis "desempeño docente" y presenta los resultados del proyecto de investigación, el cual se desarrolló a lo largo de dos años, durante los ciclos escolares 2022-2023 y 2023-2024. En el ciclo escolar 2022-2023 se realizaron visitas de observación a los recién egresados de la generación 2018-2022 de las licenciaturas en Educación Primaria, donde además de registros de observación de clase, se aplicaron entrevistas dirigidas a egresados noveles y empleadores.

Entre los hallazgos identificados durante este acompañamiento, se destacan el escaso uso de metodologías activas y el abuso en el empleo de secuencias didácticas, así como la falta de dominio de contenidos científicos y una marcada debilidad en el compromiso con la práctica docente. También se observó un uso limitado de material didáctico y tecnologías, junto con una notable falta de vocación. Ante esta situación, resulta el interés por investigar cómo los egresados de la institución aplican las competencias profesionales delineadas en el perfil de egreso y en qué medida las reflejan en su desempeño en condiciones reales de enseñanza, con el fin de determinar la vinculación existente entre el desempeño docente y el perfil de egreso en los procesos didácticos y pedagógicos.

El objetivo general de la investigación es analizar la relación del perfil de egreso con el desempeño de los docentes noveles de la generación 2018-2022. Bajo el siguiente

supuesto “los estudiantes normalistas, al no desarrollar las competencias profesionales que integran el perfil de egreso durante su formación inicial, evidencian un desempeño docente poco favorable durante su actuación pedagógica”. La pregunta que orienta el análisis de la presente investigación es ¿Cómo se relaciona el perfil de egreso del Plan de Estudios 2018, durante el desempeño docente de la generación 2018-2022?

### **Marco teórico**

La temática central del marco teórico de la investigación, alude al desempeño docente de los egresados noveles de la Escuela Normal de Valle de Bravo porque es fundamental realizar estudios de egresados, para atender procesos de formación, desde lo que argumentan Flegl, Fortoul y Brans (2017) no basta con reconocer si los programas con los que se formaron son de calidad, también es importante valorar cómo trasladan los conocimientos teóricos a procesos empíricos durante la enseñanza y el aprendizaje.

Desempeño docente.

Durante mucho tiempo, el desempeño del docente no fue considerado ampliamente como un factor crucial en el aprendizaje de los estudiantes. En cambio, se creía que el entorno, las condiciones sociales, económicas y culturales en las que se desarrollaba el proceso de enseñanza-aprendizaje, eran los principales determinantes de sus resultados. Sin embargo, gracias al avance de la investigación y la comprensión pedagógica, hoy se plantea que el desempeño del docente es el factor más significativo asociado al aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, Valdés (2004) afirma: "Hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes" (p. 2). Para Flores (2008), el desempeño docente:

Involucra un conjunto de decisiones, actividades y tareas, en las que participa el profesor en un contexto institucional, orientado a la formación de personas capaces de aportar y transformar su entorno socio-cultural; su evaluación es un requisito indispensable para mejorar la calidad educativa (p. 82).

Guzmán (2016) sostiene que la observación del desempeño del profesor en el aula por parte de un docente con experiencia, es la mejor manera de evaluar su habilidad

didáctica. Esta evaluación va más allá de simplemente verificar la presencia o ausencia de ciertos atributos, ya que también considera tres dimensiones de la práctica docente:

- Dominio disciplinar: Manejo adecuado de los contenidos escolares que enseña.
- Dominio didáctico: Acciones del docente para hacer accesible y comprensible el contenido.
- Gestión de la clase: Se refiere al uso de técnicas para organizar, dirigir y coordinar la clase lo que implica crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

Perfil de egreso: competencias.

El perfil de egreso expresa lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo. Señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de la profesión docente. Está integrado por competencias genéricas, profesionales y disciplinares, así como sus unidades de competencia, bajo la visión constructivista y sociocultural, desde un carácter holístico e integrador como elemento para movilizar distintos saberes. De acuerdo al Plan de Estudios (SEP, 2018):

La competencia se define como la capacidad de integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos para resolver de manera adecuada las demandas y los problemas que la vida personal, profesional y laboral plantea. Se construye a través de una combinación de conocimientos, habilidades cognitivas y prácticas, motivaciones, valores y actitudes.

#### Competencias genéricas

Se refieren a conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de programas de formación de docentes debe desarrollar a lo largo de su vida. Incluyen la resolución de problemas, la autonomía en el aprendizaje, la colaboración, el uso crítico de la tecnología y habilidades lingüísticas y comunicativas.

#### Competencias profesionales

Sintetizan los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en diferentes niveles educativos. Estas competencias permiten a los docentes atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, del currículo, de los

aprendizajes de los alumnos y de las necesidades de la comunidad. Incluyen el diseño de procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación formativa y la gestión de ambientes inclusivos y colaborativos.

#### Competencias disciplinares y específicas

Se centran en los conocimientos necesarios para abordar los contenidos del currículum, tanto en su campo disciplinar como en la práctica pedagógica. Estas competencias permiten a los docentes relacionar su conocimiento disciplinar con las necesidades de sus estudiantes y del entorno educativo. Incluyen la comprensión de conceptos químicos, la aplicación de la teoría y la práctica en actividades experimentales y la explicación de fenómenos químicos en la vida cotidiana.

#### Niveles de desempeño de las competencias

En el Acuerdo 14/07/18 de los Planes de Estudio 2018, señalan que los niveles de desempeño de las competencias “expresan el nivel deseable a alcanzar por la o el estudiante” (p. 15) y tienen una equivalencia numérica de acuerdo con la siguiente tabla:

Tabla 1.

#### Niveles de desempeño

Nivel de desempeño	Equivalencia numérica
Competente	10
Satisfactorio	9
Suficiente	8
Regular	7
Básico	6
No se muestra	5

Fuente: Tomado del Acuerdo, SEP, 14/07/18.

Por lo tanto, la formación de profesores desde un enfoque de competencias implica la movilización de conocimientos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal que se

adquieren en contextos específicos y se ponen en práctica durante la enseñanza, mismos que se desarrollan gradualmente.

### **Metodología**

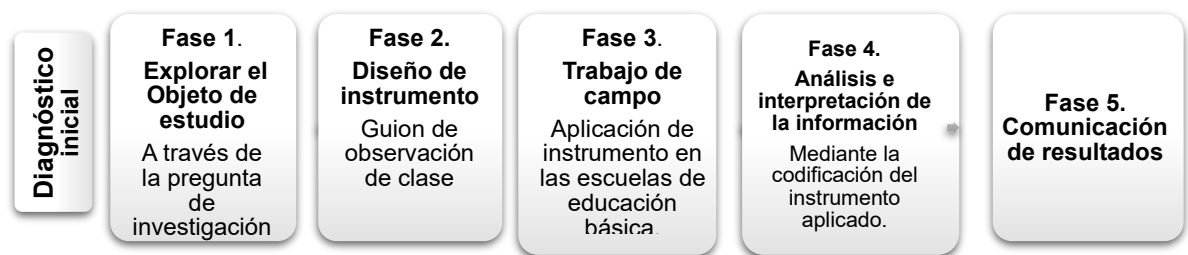
El escrito describe resultados finales de una investigación con un enfoque cualitativo y diseño etnográfico, de alcance correlacional por la relación entre las unidades de análisis: desempeño docente y perfil de egreso. Este enfoque se inscribe bajo un paradigma hermenéutico-interpretativo que permite interpretar la información en función de las unidades de análisis.

En el proceso etnográfico se enfatizó la interacción con las categorías de análisis: desempeño docente y perfil de egreso, desde una perspectiva descriptiva para comprender el desempeño de la práctica educativa de los egresados, a través de la técnica del registro de observación a docentes noveles.

La población de estudio estuvo conformada por docentes noveles de la generación 2018-2022 de la licenciatura en educación primaria, utilizando un muestreo no probabilístico y por conveniencia, seleccionando a cinco docentes noveles, insertos en escuelas de educación básica pertenecientes a los municipios de Otzoloapan, Villa de Allende, Villa Victoria, Donato Guerra y Santo Tomás. La ruta de trabajo para desarrollar la presente investigación incluye las siguientes fases (ver gráfico 1):

Gráfico 1.

Ruta de trabajo



Fuente: Elaboración propia a partir del proyecto de investigación “El Perfil de egreso durante el desempeño de docentes noveles de la Escuela Normal de Valle de Bravo”.

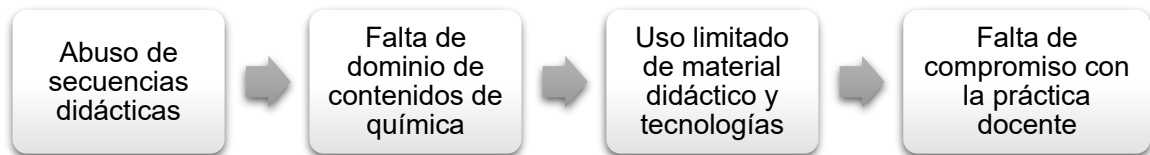
### **Resultados**

Siguiendo la ruta de trabajo, el primer momento, denominado diagnóstico inicial, implicó el acompañamiento a los egresados de la generación 2018-2022 de la Escuela

Normal de Valle de Bravo, que iniciaron a laborar en el ciclo escolar 2022-2023 y quienes tenían menos de un año de haber concluido sus estudios. Durante este proceso, se identificaron los hallazgos que se detallan en el gráfico 2, lo que condujo a la generación del presente proyecto de investigación.

Gráfico 2.

Hallazgos sobre el desempeño docente en egresados con menos de un año de servicio, generación 2018-2022.



Fuente: Elaborado a partir de observaciones y entrevistas realizadas a egresados y empleadores de la generación 2018-2022.

Para determinar cómo los graduados de la institución aplicaban las habilidades profesionales establecidas en el perfil de egreso y en qué medida las ponían en práctica en situaciones reales de enseñanza, se observó a cinco egresados durante los meses de marzo y abril de 2024.

La observación se centró en seis criterios de desempeño: Planificación de la enseñanza, 2. Dominio y manejo de contenidos de la enseñanza, 3. Uso de estrategias de enseñanza, 4. Uso de recursos didácticos, 5. Atención a los estudiantes y 6. Evaluación de los aprendizajes.

Los criterios de desempeño permiten inferir el nivel de logro establecidos en el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria para dar cuenta del perfil de egreso logrado. Los resultados obtenidos se presentan en la tabla 2 y para su interpretación se diseñaron las siguientes claves: Egresados (E1, E2, E3, E4, E5), Competente (C), Suficiente (S), Regular (R), Básico (B), No se muestra (NM).



Tabla 2.

Resultados de la observación del desempeño del egresado novel.

Criterios de desempeño/Egresados	1	2	3	4	5
1. Planificación de la enseñanza					
2. Dominio y manejo de contenidos de la enseñanza					
3. Uso de estrategias de enseñanza					
4. Uso de recursos didácticos					
5. Atención a los estudiantes					
6. Evaluación del aprendizaje					

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del guion de observación de clase.

De acuerdo con la información de la tabla 1, se tiene lo siguiente:

- E1: Demuestra un alto nivel de competencia en todos los aspectos evaluados. Su planificación de la enseñanza, dominio de los contenidos, uso de estrategias y recursos didácticos, atención a los estudiantes y evaluación de los aprendizajes son consistentemente competentes. Esto sugiere una capacidad sólida y equilibrada para impartir clases de manera eficaz, utilizando una variedad de técnicas y recursos para asegurar el aprendizaje efectivo de sus estudiantes.
- E2: También exhibe un nivel competente en la mayoría de los aspectos, con especial fortaleza en la planificación de la enseñanza, el dominio de los contenidos, la atención a los estudiantes y la evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, el uso de estrategias y recursos didácticos se evaluó como satisfactorio. Esto indica que, aunque es una docente competente en general, hay espacio para mejorar en la implementación y variedad de estrategias y recursos didácticos para maximizar el impacto de su enseñanza.

- E3: Se destaca en la planificación de la enseñanza, el dominio de los contenidos, la atención a los estudiantes y la evaluación de los aprendizajes, todos evaluados como competentes. Sin embargo, sus estrategias de enseñanza y uso de recursos didácticos son satisfactorios. Mejorar estos aspectos podría permitirle ofrecer una experiencia de aprendizaje más dinámica y efectiva.

- E4. Muestra un desempeño satisfactorio en planificación de la enseñanza, dominio de contenidos, uso de recursos didácticos y evaluación de los aprendizajes. Su uso de estrategias de enseñanza es suficiente, lo que indica una necesidad notable de desarrollo en esta área. Aunque su atención a los estudiantes es competente, el desempeño global sugiere que una mejora en las estrategias didácticas y planificación podría elevar significativamente la calidad de su enseñanza.

- E5. Tiene un desempeño variado con una planificación de la enseñanza evaluada como regular, lo que es un área crítica que necesita atención inmediata. Su dominio de contenidos, atención a los estudiantes y evaluación de los aprendizajes son competentes, lo que muestra fortalezas en estos aspectos fundamentales. Sin embargo, su uso de estrategias y recursos didácticos es satisfactorio, indicando que una mejora en la planificación y la implementación de estrategias de enseñanza y recursos podría beneficiar significativamente su eficacia docente.

En general, los egresados muestran niveles de competencia en varias áreas clave de la enseñanza, con puntos fuertes en la atención a los estudiantes y la evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, hay áreas de mejora identificadas en el uso de estrategias de enseñanza y recursos didácticos, especialmente para Egresado 2 y 3, también egresado 4 y 5 necesitan enfocarse en mejorar la planificación de la enseñanza. Estos hallazgos pueden orientar programas de desarrollo profesional y formación continua para fortalecer las áreas más débiles y mejorar la calidad de la enseñanza impartida por estos egresados.

## **Discusión y conclusiones**

La realización del diagnóstico de los egresados de la generación 2018-2022 de la Escuela Normal de Valle de Bravo proporcionó una visión inicial de los desafíos que enfrentan los docentes noveles en su primer año de servicio. A través de este proceso, se identificaron hallazgos relevantes sobre el desempeño docente que indican que:

a) Existe una brecha significativa entre las competencias adquiridas durante la formación inicial y su aplicación en la práctica docente. Los egresados a menudo muestran debilidades en áreas clave como la falta de dominio del contenido científico, el escaso uso de metodologías activas y dificultad en la elaboración de la planificación de la enseñanza conforme al Plan de Estudios 2022, debido a la implementación del modelo de la Nueva Escuela Mexicana y sus correspondientes campos formativos, sobre los cuales no recibieron suficiente preparación.

b) El uso limitado de materiales didácticos y tecnologías por parte de los docentes noveles destaca la necesidad de integrar más recursos pedagógicos innovadores en la formación docente.

c) La falta de vocación y compromiso con la práctica docente observada en algunos egresados es preocupante y subraya la importancia de estos factores para el éxito en la profesión docente. Por lo que existe la necesidad de una formación más personalizada que aborde las necesidades y debilidades individuales.

La investigación concluye que, aunque los egresados de la Escuela Normal de Valle de Bravo, muestran sólidas competencias en áreas clave de la enseñanza, hay áreas de mejora en metodologías activas y uso de recursos didácticos, sin embargo, existe la necesidad de una formación continua y personalizada, así como a una revisión y actualización constante del perfil de egreso para mantener su relevancia, efectividad y calidad en la formación inicial, que esté alineado con las demandas y desafíos reales del contexto educativo actual, subrayando la importancia de una formación docente robusta y adaptable, capaz de equipar a los futuros maestros con las competencias necesarias para enfrentar los desafíos de la enseñanza actual.

## Referencias bibliográficas

Carlos-Guzmán, J. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 285-358. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.124>

Diario Oficial de la Federación. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2018, 14 de julio). [https://dgair.sep.gob.mx/storage/recursos/DG AIR/nce\\_enp\\_2018.pdf](https://dgair.sep.gob.mx/storage/recursos/DG AIR/nce_enp_2018.pdf)

Diario oficial de la federación (2018). Acuerdo número 14/07/2018 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. DOF. [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/kjl8MzKP9K-Acuerdo14\\_07\\_18.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/kjl8MzKP9K-Acuerdo14_07_18.pdf)

Flegl, M., Fortoul, M. B. y Brand, B. O. (2017). Análisis de la evaluación docente en la Facultad de Ingeniería.

Flores, F. (2008). Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente. Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid, España.

Joya, M. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño. *Revista Cientific. Revista Cientific*, 5(16). 179-193. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.9.179-193>.

SEP (2018). Plan de Estudios. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria

Valdés, H. (2004). El desempeño del maestro y su evaluación. Pueblo y Educación. Editorial Pueblo y Educación, 2004. ISBN 9591312156, 9789591312150.

## **La experimentación para favorecer el aprendizaje de la Química en Educación Secundaria**

Rafael Macedonio Martínez

rafamacedonio10@gmail.com

Annie Brisnafema Posadas Miralrio (Docente)

posadasannie\_d@normalvalledebravo.edu.mx

Carlos Matías Domínguez (Docente)

matiascarlos\_d@normalvalledebravo.edu.mx

Escuela Normal de Valle de Bravo

Línea temática 2. práctica docente en las Escuelas Normales

### **Resumen**

El presente escrito describe un informe final de los resultados de una investigación cualitativa, se planteó como objetivo aplicar la experimentación como estrategia para la enseñanza de la química, con el fin de contrarrestar el tradicionalismo y fomentar un aprendizaje activo en el aula en el 3° B de la Escuela Secundaria Oficial No. 0070 Profr. Eduardo Mendieta Ávila. La investigación implicó la confrontación de resultados y el desarrollo de un plan de acción basado en la metodología de investigación-acción durante el ciclo escolar 2023-2024. Además, se contrastó la relación teórica del tanteo experimental de Freinet para evaluar la efectividad de la experimentación en el aprendizaje de la química en secundaria.

El estudio consideró una población de 29 estudiantes y para la obtención de información se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la interpretación de los datos, se utilizó el ciclo reflexivo de Kemmis, lo que permitió un análisis crítico y la mejora continua del proceso educativo. Como resultados preliminares, se observa que la experimentación promueve el aprendizaje de la química y se alinea con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

**Palabras clave:** aprendizaje, experimentación, motivación, prácticas de laboratorio, tradicionalismo

### **Planteamiento del problema**

Durante las prácticas de intervención correspondientes al séptimo y octavo semestres del ciclo escolar 2023-2024, de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria, realizadas en la Escuela Secundaria Oficial No. 0070 “Profr. Eduardo Mendieta Ávila”, turno matutino, ubicada en Donato Guerra, Estado de México, se identificó un problema significativo: el tradicionalismo en la enseñanza. Este enfoque, que se limita a la transmisión de conocimientos y la repetición por parte de los estudiantes, ha llevado a una falta de interés, apatía y pasividad en el aula.

Los hallazgos de la observación de clases revelan que los docentes no emplean materiales didácticos adicionales al pizarrón, una herramienta que, aunque tradicional, ha demostrado ser insuficiente para captar el interés de los estudiantes en la última década. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantea la necesidad de redimensionar el uso de herramientas educativas, incorporando métodos que promuevan la experimentación y aprovechen las experiencias previas de los estudiantes para desarrollar su creatividad y confianza.

Dado el cambio en los intereses y formas de aprendizaje de los estudiantes actuales, es crucial que los docentes adapten sus prácticas educativas. La presente investigación se centra en el 3° grupo “B” de la misma escuela, específicamente en el campo formativo de Saberes y Pensamiento Científico. Las preguntas de investigación incluyen: ¿cómo implementar efectivamente la experimentación en el aula? y ¿qué impacto tiene la experimentación en el aprendizaje de los estudiantes? con el objetivo de “aplicar la experimentación como estrategia para la enseñanza de la química, con el fin de contrarrestar el tradicionalismo y fomentar un aprendizaje activo en el aula”.

La atención didáctica desde lo empírico condujo a la investigación desde un análisis teórico-práctico para reconocer si la experimentación desde la orientación teórica y didáctica de Freinet, contrarresta el tradicionalismo que surge en el contexto de las prácticas

de intervención. Se justifica la investigación, desde el planteamiento curricular del modelo educativo que corresponde a la NEM basado en una educación educación con sentido crítico, humanista y comunitario.

### **Marco teórico**

Experimentación en la educación.

La experimentación se desprende del método científico, algunos atribuyen a Galileo Galilei como el padre del mismo, pues “hizo muchas contribuciones al conocimiento universal, pero tal vez la más importante fue su método de investigación” (Estrada, 2014, párr. 1), de hecho, fue uno de los que propusieron que, para llegar a una explicación lógica, era necesario demostrar o comprobar lo que las premisas con un método, aunque en otras épocas, se comenzaba a trazar la línea a seguir de dicho método.

El experimento en la investigación es un procedimiento hipotético-deductivo donde se manipulan, intencionalmente, variables independientes para observar sus efectos sobre variables dependientes en una situación controlada. De esta manera, es posible establecer, mediante la medición, el efecto y las consecuencias de la variable manipulada y generar explicaciones al respecto (Hernández, 2006, en Rodríguez, 2009 p. 9).

Por ello al no realizar experimentos los alumnos no les nacen el gusto por indagar, ser lógico-reflexivos y por ende no es posible que puedan en un futuro ser autónomos en la construcción de su conocimiento, es necesario decir que al no realizar experimentos estamos estancando la formación de los educandos y su comprensión.

Pedagogía Freinet. La pedagogía de Freinet fue desarrollada por Célestin Freinet a mitad del siglo XX, quien fue un maestro rural en Francia. Se dedicó a la educación desde los veinticuatro años y se propuso buscar una renovación y formulación de la educación, como una verdadera herramienta de aprendizaje. Es un modelo innovador, ya que propone un cambio en el paradigma escolar, encaminado al desarrollo de la vida cooperativa, el aprendizaje espontáneo a través de la experimentación y la afectividad como principal motor de la educación. Se propone una renovación educativa, que está ligada a las



experiencias personales de cada estudiante y se basa en el respeto a las particularidades y sensibilidades de cada niño. Asimismo, el docente es un guía que comparte sus técnicas y herramientas para que cada estudiante por sí mismo pueda desarrollar sus habilidades y capacidades, y encuentre respuestas razonables a problemas prácticos.

Tanteo experimental según Freinet. Es un proceso general y permanente que puede ser incorporado en el ámbito escolar, con este enfoque, la experimentación se convierte en una forma de acercarse a la realidad y comprenderla. La creatividad juega un papel crucial en los procesos de investigación, siendo un componente esencial del tanteo experimental. Freinet consideraba esta técnica tan fundamental que la situaba en el núcleo de su propuesta educativa, afirmando que “el tanteo experimental es la base del crecimiento y desarrollo humano” (Freinet, 1977, p. 226).

El tanteo experimental promueve un aprendizaje que se construyen de manera experiencial, respetando la libertad, los ritmos y los intereses individuales de los estudiantes. Freinet abogó por sustituir las lecciones tradicionales por técnicas más activas y participativas, fundamentadas en la investigación, la experiencia y la experimentación.

Además, Freinet propone una educación práctica que combina teoría y praxis para generar un conocimiento integral, sin que una dimensión opaque a la otra. La experimentación y la generación de aprendizajes abarcan diversos niveles, incluyendo los científicos, lingüísticos, informáticos, y las ciencias humanas y sociales, así como la educación para la paz. Esta metodología contrasta con los métodos tradicionales de enseñanza, que tienden a promover la pasividad del estudiante en el aula y no siempre toman en cuenta su participación activa en el proceso de aprendizaje.

Es importante destacar que el tanteo experimental no solo es útil para el aprendizaje de las ciencias, sino también para otras materias y disciplinas, como el aprendizaje de la lengua oral y escrita, el dibujo y otras artes plásticas. Freinet (1979) subraya que “el aprendizaje no solo se logra a través de la explicación intelectual, sino también por tanteo o experimentación.” En su obra *La enseñanza de las ciencias*, establece que solo mediante

la experimentación en la vida cotidiana se puede alcanzar una cultura científica eficiente y humana.

Método natural de Freinet. Se basa en que el aprendizaje debe ser significativo, contextualizado y arraigado en las experiencias de los estudiantes. Este enfoque promueve la participación activa y la autonomía del alumnado al vincular los procesos de investigación y aprendizaje con las formas naturales, capacidades e intereses individuales de cada niño. Además, otorga una importancia central a la experiencia personal.

Según este método, el proceso formativo debe alinearse con el descubrimiento natural del mundo. El aprendizaje se genera a partir de la utilidad y la coherencia en relación con el contexto cotidiano. Por tanto, la pedagogía Freinet se enfoca en aprender a través de experiencias diarias. Es fundamental que los niños no memoricen contenidos sin ver su aplicación práctica en la vida diaria; en cambio, se busca fomentar un pensamiento curioso, creativo, autónomo y crítico.

El método natural implica que los estudiantes aprendan a partir de sus propias vivencias, respetando sus ritmos y dinámicas individuales. Promueve la libre expresión y la educación para la vida, aumentando así la motivación de los alumnos para aprender y generar conocimiento basado en sus propios intereses. Este enfoque pone énfasis en el proceso de ensayo y error, facilitando la libertad de expresión, la cooperación, la investigación y la experimentación.

### **Metodología**

La investigación es de corte cualitativo y de paradigma sociocrítico, desde la perspectiva de investigar la propia práctica educativa para transformar la realidad; implicó el método de investigación acción y mediante un proceso metodológico sistemático se implementó la experimentación como propuesta de solución al problema del tradicionalismo en las aulas de la Escuela Secundaria Oficial No. 0070 “Profr. Eduardo Mendieta Ávila” durante las jornadas de intervención del séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria, correspondientes al ciclo escolar 2023-2024.

De alcance descriptivo y diseño no experimental de tipo transversal, de centrado en la observación y análisis de fenómenos sin manipular variables. La población objeto de estudio está constituida por 29 alumnos del grupo 3 “B”, con una muestra no probabilística por conveniencia de 6 estudiantes (2 de desempeño bajo, 2 medio y 2 alto). Se justificó el uso del muestreo no probabilístico debido a la accesibilidad y disponibilidad de los estudiantes.

La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas y observaciones de aula diseñadas para captar las percepciones y experiencias de los alumnos respecto a la propuesta de intervención. Para la interpretación de la información se empleó el ciclo reflexivo de Kemmis (planificación, acción, observación y reflexión), lo que facilitó el análisis crítico y la mejora continua del proceso educativo.

## Resultados

Se implementó la experimentación para favorecer el proceso de aprendizaje de la química en educación secundaria y contrarrestar el tradicionalismo trabajando el campo de saberes y pensamiento científico en la disciplina de Química con la metodología STEAM, en la que cada mes se realizó un proyecto conforme a las temáticas plasmadas en el programa analítico. A partir de ello, en el plano didáctico desarrollado cada mes, se buscó relacionar los contenidos con prácticas de laboratorio (experimentos) con la finalidad de aplicar la propuesta de intervención, considerando los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), tal como se observa en la tabla 1.

Tabla 1.

Planificación de las temáticas con la propuesta de experimentación

Contenido	PDA	Tie mpo	Exper imento
-----------	-----	------------	-----------------

Las propiedades	Formula	hipótesis	Química
extensivas e intensivas, como una forma de identificar sustancias y materiales de uso común, así como el aprovechamiento en actividades humanas.	para diferenciar extensivas e intensivas, mediante actividades experimentales y, con base en el análisis de resultados, elabora conclusiones.		del slime <sup>1</sup> .
Composición de las mezclas y su clasificación en homogéneas y heterogéneas, así como métodos de separación aplicados a diferentes contextos.	Describe los componentes de una mezcla (soluto-disolvente; fase dispersa y fase dispersante) mediante actividades experimentales y las clasifica en homogéneas y heterogéneas en materiales de uso cotidiano.		Pasta dentífrica de elefante <sup>2</sup> .
	Deduce métodos para separar mezclas mediante actividades experimentales con base en las propiedades físicas de las sustancias involucradas, así como su		

Septiembre

Octubre

<sup>1</sup> Química del slime (acción): Agregaron en un vaso 240 ml de agua caliente, en el otro vaso colocaron el resistol y por último se les entregó el bórax, teniendo todos los materiales comenzaron a mezclarlos para obtener de dicha mezcla una consistencia viscosa si esta resultaba muy sólida debían agregar un poco de agua y si era demasiado líquida colocaban más pegamento, cuando obtenían la consistencia adecuada podían agregar unas gotas de colorante para hacerla más llamativa, posteriormente procedían a manipular, observar e interpretar cuáles eran sus propiedades de acuerdo a los conocimientos antes mencionados en la clase.

<sup>2</sup> Pasta dentífrica de elefante (acción): Agregaron 2 gramos de permanganato de potasio en 40 ml de agua al tener su mezcla lista la colocaron en la probeta, enseguida mezclaron el peróxido de hidrógeno con un poco de detergente, al concluir vaciaron esa disolución en la probeta volumétrica, generando una gran cantidad de espuma.

funcionalidad en actividades humanas.

<p>Importancia de la concentración de sustancias en mezclas de productos de uso cotidiano.</p>	<p>Analiza la concentración de sustancias de una mezcla expresadas en porcentaje en masa y porcentaje en volumen en productos de higiene personal, alimentos y limpieza, entre otros, para la toma de decisiones orientadas al cuidado de la salud y el consumo responsable.</p>	<p>Noviembre</p>	<p>Partes por millón de productos como: stevia, bebidas, saborizantes, shampoo, entre otros<sup>3</sup>.</p>
<p>Relaciona la concentración de una mezcla con la efectividad o composición de diversos productos de uso cotidiano.</p>			
<p>Los alimentos como fuente de energía química: carbohidratos, proteínas y lípidos.</p>	<p>Reconoce los saberes de pueblos y culturas acerca de la diversidad de los alimentos y su importancia en</p>	<p>Febrero</p>	<p>Pica-fresas caseras y manzanas enchiladas<sup>4</sup>.</p>

<sup>3</sup> Partes por millón (acción): Ocuparon materiales de uso común como shampoo, endulzantes de stevia o splenda, saborizantes de tang y bebidas como refresco, los alumnos se encargaron de hacer un análisis de cada uno de estos productos revisando sus etiquetas para observar que en ellas se encontraban datos como % masa/masa, masa/volumen y volumen/volumen, una clase antes se les compartieron varias fórmulas en las que ellos debían sustituir cada una de ellas con los datos recopilados para comprobar si realmente el resultado correspondía a lo que se manejaba en las etiquetas, para finalizar esta práctica anotaron cada uno de los productos con la fórmula utilizada y el procedimiento que desarrollaron.

<sup>4</sup> Pica-fresas caseras (acción): Comenzaron a colocar en sus platos el chamoy y tajín posteriormente en su olla colocaron 500 ml de fresa, dos cucharadas de azúcar y de harina hasta obtener una consistencia viscosa, luego, realizaron bolitas de tamaño de una moneda, las dejaron solidificar y después de un rato las degustaron.

<p>el diseño de menús, orientados a una dieta saludable, acorde al contexto.</p> <p>Valora la importancia de vitaminas, minerales y agua simple potable, para el adecuado funcionamiento del cuerpo humano, e identifica los impactos de su deficiencia.</p>	<p>Marzo</p>	<p>Máquina casera de palomitas y platillo típico de mi región<sup>5</sup>.</p>
<p>Los compuestos iónicos y moleculares: propiedades y estructura, así como su importancia en diferentes ámbitos.</p>		<p>Experimenta y diferencia los compuestos iónicos y moleculares, a partir de las propiedades identificadas en actividades experimentales; elabora conclusiones, inferencias y predicciones con base en la evidencia obtenida.</p>
<p>Propiedades de ácidos y bases, reacciones de</p>	<p>Distingue las propiedades de ácidos y bases en su entorno, a partir de</p>	

<sup>5</sup> Máquina casera de palomitas (acción): Se utilizaron latas de aluminio, parafinas, aceite y maíz palomero para después añadirlo dentro de una lata cumpliendo la función de un sartén, al tener lista la máquina se colocó una parafina dentro, semejando una estufa y al paso de unos minutos, comenzaron a explorar los granos de maíz.

<sup>6</sup> Mamba negra (acción): Se utilizó papel aluminio, la trompa de una botella de plástico, dos platos extendidos y sustancias como bicarbonato de sodio, alcohol, azúcar, sal y arena, colocaron en dos cucharas azúcar y sal, a ambas le aplicaron calor para identificar cuál alcanzaba más rápido su punto de ebullición llegando a la conclusión de que era el azúcar por que pertenecía a un enlace covalente.

<sup>7</sup> Tinta invisible (acción): Se ocuparon materiales como hojas recicladas, jugo de limón, parafinas y cotonetes. A cada uno de los equipos se les entregaron cinco conceptos que involucraban la temática de ácidos y bases, esos términos los escribieron en las hojas recicladas utilizando el jugo de limón como tinta y los cotonetes como la pluma para escribir tratando de hacerlo muy tenue y con ayuda de la parafina aplicaron calor a la hoja; poco a poco se comenzó a revelar el mensaje escrito, algunos excedían el fuego lo que ocasionó que se quemara la hoja, algunos lo realizaban correctamente y todo el mensaje letra por letra se descubría.

---

neutralización y indicadores e interpreta la modelo de Arrhenius. escala de acidez y basicidad.

Diseña y lleva a cabo reacciones de neutralización, a fin de obtener productos útiles en la vida cotidiana, así como para el tratamiento de residuos.

Evalúa los beneficios y riesgos a la salud y al medio ambiente, de ácidos y bases, en diversos ámbitos a través del pensamiento crítico.

---

Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta de intervención, donde se observan algunos de los experimentos significativos que cada mes se implementaron para abordar los respectivos contenidos, así como los PDA.

Algunas de las observaciones recuperadas de la aplicación de los diferentes experimentos son:

El experimento de química del slime generó en los alumnos curiosidad de saber por qué la viscosidad del slime variaba, si lo dejaban en reposo se comportaba como un líquido, pero al aplicar fuerza se comportaba como un sólido, también lograron identificar algunas propiedades presentes como: la viscosidad, longitud, peso, masa, color, olor, divisibilidad, textura, estado físico entre otras además de que clasificaron cada una de ellas en extensivas y intensivas

Pasta dentífrica de elefante tuvo resultados favorables para la comprensión del contenido de manera efectiva ya que lograron identificar a qué tipo de mezcla pertenecía la sustancia final, así como los componentes de la misma. También se logró que los alumnos identificaran más ejemplos de mezclas en su vida cotidiana.



Partes por millón. En esta actividad se fortalecieron las habilidades cognitivas de los estudiantes debido a que pusieron en práctica su pensamiento crítico, el razonamiento, la atención y comprensión para contestar los ejercicios planteados con base a los datos recabados en las etiquetas de cada uno de los productos utilizados.

Pica-fresas caseras y manzanas enchiladas. Permitted favorecer las habilidades de trabajo en equipo como la comunicación, responsabilidad, empatía y la resolución de problemas ya que en un inicio la mayoría de alumnos se negaban a trabajar con aquellos que no eran parte de su círculo social pero conforme paso el tiempo se volvió uno de los aspectos que más agradó a la hora de entrar al laboratorio a realizar las prácticas.

Máquina casera de palomitas. Este experimento favoreció las habilidades cognitivas y sociales de los alumnos, mediante la indagación, el pensamiento crítico, la empatía y el trabajo en equipo.

Mamba negra. La efectividad de esta práctica fue favorable a pesar de que en esta ocasión el tiempo fue muy corto debido a ciertas actividades escolares planeadas, lo que generó que los alumnos se mostraran un poco molestos y desanimados porque no terminaron de contestar su reporte de práctica, lo que implicó que se les quedara de tarea, de igual manera, limitó la retroalimentación de dicho experimento ya que no hubo tiempo de hacerla por lo que se tuvo que realizar la clase siguiente enfatizando en las respuestas dadas a los planteamientos del reporte con el fin de conocer las opiniones y conclusiones establecidas por parte de los estudiantes

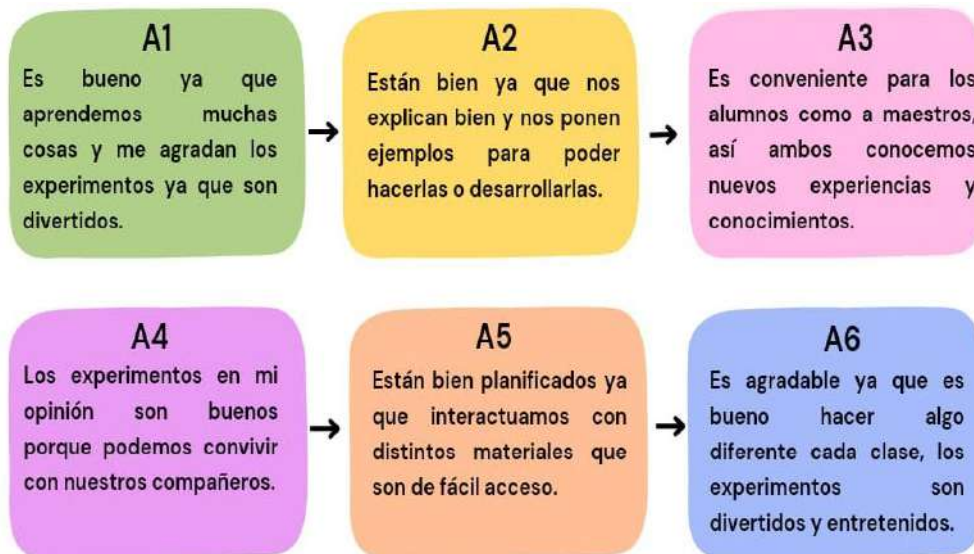
Tinta invisible, este experimento favoreció la comprensión efectiva y significativa de los conceptos de ácidos y bases, las características de los mismos y la diversidad de productos de uso cotidiano que pertenecen a esta clasificación como en este caso el limón que contiene ácido cítrico que debilita el papel y al aplicarle calor se oxida dejando un color marrón permitiendo observar un mensaje escrito.

Asimismo, y resultado de la aplicación de una entrevista para conocer la opinión de los estudiantes sobre la experiencia de la experimentación durante el ciclo escolar 2023-2024, se destaca que la implementación de la experimentación es oportuna, ya que facilita

la comprensión de las temáticas al vincularlas con actividades prácticas; además, los estudiantes consideran que la experimentación resulta atractiva y divertida (véase gráfico 1).

Gráfico 1

1. ¿Qué opinión tienes sobre la experiencia de experimentación que hemos llevado a cabo en nuestra clase?



Fuente: Elaboración propia a partir de la entrevista a la muestra de estudio.

Los hallazgos durante la aplicación de los experimentos revelaron que:

- La implementación de actividades experimentales en las clases produjo un cambio significativo en la actitud de los estudiantes, quienes demostraron un mayor interés por aprender conceptos nuevos y relevantes para su vida cotidiana.
- La experimentación contribuyó a contextualizar los contenidos de química, facilitando la comprensión de conceptos. Los alumnos, acostumbrados a memorizar información sin comprensión, encontraron en las actividades experimentales una forma de conectar el conocimiento con aplicaciones prácticas.

- El uso de materiales caseros, reciclables y de laboratorio en actividades experimentales benefició el proceso de aprendizaje. Se observó que los estudiantes se involucraron más cuando los experimentos incluían materiales reciclados y elementos cotidianos, lo que facilitó la conexión entre los conceptos de química y situaciones de su vida diaria, promoviendo así un aprendizaje más significativo.
- La participación de los padres de familia en las actividades educativas de sus hijos influyó positivamente en la motivación de los estudiantes hacia las ciencias.
- Los estudiantes comenzaron a ver la química de manera más positiva, dejando atrás la percepción de que la materia es aburrida. Las actividades experimentales, adaptadas a sus intereses, resultaron ser atractivas e interesantes.

### **Discusión y conclusiones**

La implementación de la experimentación en la enseñanza de la química ha demostrado ser efectiva para contrarrestar el tradicionalismo y fomentar un aprendizaje activo. Los estudiantes mostraron un mayor interés en la materia y una mejor comprensión de los conceptos al relacionarlos con actividades prácticas y experiencias personales.

La experimentación ha contribuido a cambiar la percepción negativa de los estudiantes hacia la química. Las actividades experimentales, adaptadas a sus intereses, han hecho que los alumnos vean la materia de manera más positiva y atractiva; aunado a que el uso de materiales caseros, reciclables y de laboratorio en las actividades experimentales ha facilitado el aprendizaje al conectar los contenidos químicos con la vida cotidiana de los estudiantes. Esto ha permitido un aprendizaje más significativo y relevante.

La metodología experimental ha facilitado el desarrollo de habilidades críticas y prácticas en los estudiantes, como el pensamiento analítico, la capacidad para resolver problemas y la conexión del conocimiento con la vida cotidiana, habilidades que deben alcanzar al finalizar su etapa en la educación secundaria, conforme a los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

En resumen, la investigación confirma la relevancia de la experimentación como estrategia pedagógica en la enseñanza de la química, alineada con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y la pedagogía de Freinet. La adopción de este enfoque contribuye a una educación más dinámica, contextualizada y centrada en el estudiante.

### Referencias bibliográficas

Ausubel, D. y Hanesian, H. (1986). *Psicología Educativa: Un punto de Vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Agudelo V., Aigner A. y Ruiz R. (2008). Diseños de investigación experimental y no-experimental. *La Sociología en sus Escenarios*, (18), 1–46.

Casado, J. y Villalba, C. (2012). La práctica de pedagogía Freinet ayer y hoy. <https://colectivoeducadores.files.wordpress.com/2012/02/freinet-ayer-y-hoy-definitivo.pdf>

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona (España): Martínez Roca, SA.

Estrada C. (2014). El método de Galileo Galilei. *RevistaC2. Ciencia y cultura*. <https://www.revistac2.com/el-metodo-de-galileo-galilei/>

Guevara, Verdesoto y Castro (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\)](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3)).

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Método Freinet de enseñanza. (2022). Portal Educativo de apoyo a Padres, Maestros y Niños en las Tareas Escolares. <https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/metodo-freinet-de-ensenanza.html>

Nicuesa, M. (2021). Tanteo experimental: qué es y cómo influye en el aprendizaje. Elbloginfantil. <https://www.elbloginfantil.com/tanteo-experimental-que-como-influye-aprendizaje.html>

Ortega, C. (2018). Muestreo no probabilístico: definición, tipos y ejemplos. Questionpro. <https://www.questionpro.com/blog/es/muestreo-no-probabilistico/>

Ortega, C. (2018). ¿Qué es el muestreo por conveniencia? Questionpro. <https://www.questionpro.com/blog/es/muestreo-por-conveniencia/>

Piovani, V. y Lorenzi P. (2013). Pedagogía de los medios y pedagogía Freinet: puntos de encuentro. Apertura, 5(1), 98–107. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura//index.php/apertura/article/view/382/320>

Primaria, M. y José, P. (2021). Pedagogía Freinet. Mundo Primaria. <https://www.mundoprimaria.com/blog/pedagogia-freinet>

Vives, V. (2021). Retratos pedagógicos: Célestin Freinet y la escuela moderna. Blog Vicens Vives. <https://blog.vicensvives.com/retratos-pedagogicos-celestin-freinet-y-la-escuela-moderna/>

## La metodología STEAM para favorecer el aprendizaje de la química en educación secundaria

Karla Stephani Victoria Reyes

stephani.reyesvictoria@gmail.com

Annie Brisnafema Posadas Miralrío

posadasannie\_d@normalvalledebravo.edu.mx

Erika Cortés Severiano

corteserika\_d@normalvalledebravo.edu.mx

Escuela Normal de Valle de Bravo

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### Resumen

El presente escrito describe un informe final de los resultados de una investigación cualitativa, donde el problema central es la falta de interés por el aprendizaje de la Química en los alumnos de tercer grado de secundaria, para abordarlo se tiene como objetivo implementar la metodología STEAM durante la intervención de las prácticas educativas y describir su impacto en el aprendizaje de la química de los estudiantes de la Escuela Secundaria Oficial No. 0613 Anexa a la Normal de Valle de Bravo. La indagación implicó un plan de acción basado en el método de investigación-acción. El estudio consideró una población de 36 alumnos de 3 B de dicha institución, de los cuales se seleccionó una muestra por conveniencia de 6 alumnos, de edades entre los 14 y 15 años; con un muestreo no probabilístico. La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas y observaciones en el aula. Para la interpretación de la información, se aplicó el ciclo reflexivo de Kemmis, lo que facilitó un análisis crítico y promovió la mejora continua del proceso educativo.

**Palabras clave:** aprendizaje, motivación, metodología STEAM, química.



## **Planteamiento del Problema**

En la Escuela Secundaria Oficial No. 0613 Anexa a la Normal de Valle de Bravo, la problemática se manifiesta de manera importante, ya que por medio la investigación-acción y a través de instrumentos como la observación, cuestionarios y diarios de campo, se detectó que los estudiantes del 3° B, presentan un alto desinterés por el aprendizaje de las ciencias, en específico de la química, ya que, las ciencias usualmente son percibidas como aburridas, tediosas, complejas e inutilizables, a nivel global, manifestando un bajo rendimiento académico, poco interés por su estudio, con una actitud pasiva en el aula.

Entre los principales motivos del desinterés por la química, que expresan los estudiantes son: la falta de contextualización en los contenidos de química, ausencia de metodologías activas, carencia de recursos interactivos y nula vinculación con los contenidos de química y matemáticas. Dando como consecuencia el poco interés por el aprendizaje y comprensión por dicha ciencia. Por lo que se estableció como objetivo general implementar la metodología STEAM durante la intervención de las prácticas educativas y describir su impacto en el aprendizaje de la Química de los estudiantes del 3° B de la Escuela Secundaria Oficial No. 0613 Anexa a la Normal de Valle de Bravo.

## **Marco Teórico**

La metodología tuvo su origen en 1990 con la introducción del término STEM por parte de la Fundación Nacional para la Ciencia (NSF) en los Estados Unidos, una agencia federal dedicada a promover la investigación científica y tecnológica, en 2006, con el objetivo de fomentar la interdisciplinariedad, Yakman incorporó la "A" como inicial de "Arts" en inglés, es decir, "Arte".

Es importante, destacar que a lo largo de la existencia de la metodología STEAM y en la actualidad se han realizado diferentes estudios que sugiere ser una forma efectiva e interdisciplinar para el aprendizaje del alumnado, por ejemplo, un estudio realizado por la Revista Científica de Educomunicación (2021) titulado Proyectos STEAM con formato KIKS para el desarrollo de competencias clave (Kids Inspire Kids for STEAM) , en el que mencionan que



a través de un estudio aplicado a países como Finlandia, Inglaterra, Hungría y España en el que la muestra incluye 267 estudiantes de secundaria distribuidos en 53 equipos de 29 alumnos, el cual concluyó que la implementación de los proyectos STEAM destaca ocho competencias clave: 1) Lectoescritura; 2) Multilingüe; 3) Matemática, ciencia, tecnología e ingeniería; 4) Digital; 5) Personal, social y de aprender a aprender; 6) Ciudadana; 7) Emprendedora; (8) Conciencia y expresiones culturales en los alumnos que se tomaron como muestra para dicha investigación.

Además, es parte de la Nueva Escuela Mexicana, en la que se propone utilizar la metodología STEAM, que consta de 5 fases: introducción al tema, diseño de investigación- desarrollo de la indagación, organización y estructuración de las respuestas a las preguntas específicas de indagación, presentación de resultados de indagación – aplicación y metacognición; estas fases se llevan a cabo en un proyecto en conjunto con los estudiantes, en este nuevo plan de estudios 2022 se busca que los estudiantes aprendan a través de la indagación y el docente funge la función de un guía y facilitador, resuelve dudas y propone problemáticas o situaciones contextualizadas que despierte el interés de los estudiantes por aprender.

El aprendizaje de la Química, resulta un desafío en la actualidad, pero para ello, es importante entender en qué consiste, según Pérez (2018), el aprendizaje de la Química implica la comprensión de las interacciones moleculares y la aplicación de conceptos abstractos en contextos concretos, es un proceso que requiere no solo memorización de datos, sino también análisis crítico y resolución de problemas. Personalmente, considero que el aprendizaje de la Química es fundamental para comprender el mundo que nos rodea, ya que está presente en numerosos aspectos de nuestra vida diaria, desde la alimentación hasta la medicina y la industria.

Esta investigación, a su vez, se sustentó en diferentes teorías, en primera instancia, por Piaget (1972) quien describe cómo los niños construyen su comprensión del mundo a través de etapas secuenciales de desarrollo, postuló que son "pequeños científicos" que exploran y experimentan con su entorno para construir su propio conocimiento, aunado a

la teoría socio constructivista y de aprendizaje situado por Lev Vygotsky (1978), postulando que el aprendizaje es un proceso social y culturalmente mediado, donde la interacción con los demás desempeña un papel fundamental en la construcción del conocimiento, la contextualización del entorno en el que se desarrollan los alumnos es fundamental para el logro de los aprendizajes; relacionada estrechamente con otra base teórica, la NEM, que tiene un enfoque crítico, humanista y comunitario.

Los nuevos planes de estudio incorporados en la educación básica exigen que los alumnos relacionen los temas y procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) con el entorno en el que se encuentran, es decir, la escuela y comunidad, para fomentar un aprendizaje situado y significativo. López (2020) plantea que debemos enfocarnos en “la formación de alumnos críticos, que tomen conciencia o cuestionen su realidad social e histórica y participen en su papel de actores sociales como principales metas” (p. 43).

Finalmente, algunos de los beneficios de la metodología STEAM son: el desempeño académico en áreas STEAM muestra mejoras en comparación con enfoques pedagógicos convencionales, fomenta la colaboración en el aprendizaje y facilita el desarrollo de competencias sociales, como observan los estudiantes directamente, favorece la comprensión de conceptos abstractos al promover un aprendizaje contextualizado en ciencias y matemáticas, estableciendo conexiones entre diferentes disciplinas, a su vez, incrementa el entusiasmo y el interés por las áreas STEM, lo que posiblemente conduzca a un aumento en la cantidad de profesionales en campos relacionados en el futuro.

### **Metodología**

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo y adopta un diseño no experimental con alcance transversal. Está sustentada en el paradigma socio-crítico y utiliza el método de investigación-acción, siguiendo el ciclo reflexivo propuesto por Kemmis, que consta de las fases de planificación, acción, observación y reflexión. Este enfoque metodológico se orienta a abordar y solucionar el problema identificado, así como a promover mejoras en la práctica educativa. A través de este proceso se busca no solo

entender las dinámicas y desafíos existentes, sino también implementar la metodología STEAM para solucionar el problema y mejorar la práctica educativa.

La población objeto de estudio son 36 alumnos del 3° B de la Escuela Secundaria Oficial No. 0613 Anexa a la Normal de Valle de Bravo, de los cuales se seleccionaron como muestra 6 alumnos, de edades entre los 14 y 15 años; con un muestreo no probabilístico, y el tipo de muestra que se presenta es por conveniencia. La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas y observaciones en el aula. Para la interpretación de la información, se aplicó el ciclo reflexivo de Kemmis, lo que facilitó un análisis crítico y promovió la mejora continua del proceso educativo.

## **Resultados**

El análisis y la interpretación de los datos obtenidos durante la propuesta de intervención son fundamentales para reconocer y reflexionar acerca de la factibilidad de implementar la metodología STEAM para favorecer el aprendizaje de la Química que se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Oficial No. 0613 "Anexa a la Normal de Valle de Bravo" en el grupo 3° "B".

Actividades STEAM aplicadas.

Para proporcionar una visión detallada de los proyectos STEAM implementados durante las prácticas de intervención, se presentan a continuación las tablas 1 y 2, ofreciendo una descripción precisa de los contenidos abordados, el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), el plazo de tiempo asignado y el producto final obtenido, destacando aquellos que resultaron más significativos durante las distintas fases del proceso, cabe mencionar que se desarrollaron proyectos en conjunto con otros docentes, esta colaboración interdisciplinaria que no solo enriqueció el contenido educativo, también promovió un enfoque holístico en la enseñanza y el aprendizaje, alineado con los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana.

Tabla 1.

Proyecto 1 y 2 “Explorando mi entorno físico” y “Feria de las biomoléculas: energía en el plato”

Contenido	PDA	Tiempo	Producto
Las propiedades extensivas e intensivas, como una forma de identificar sustancias y materiales de uso común, así como el aprovechamiento en actividades humanas.	<p>-Formula hipótesis para diferenciar propiedades extensivas e intensivas mediante actividades experimentales y, con base en el análisis de resultados, elabora conclusiones.</p> <p>-Reconoce la importancia del uso de instrumentos de medición para identificar y diferenciar propiedades de sustancias y materiales cotidianos.</p>	18 al 28 de septiembre de 2023.	Libro o caja táctil
Los alimentos como fuente de energía química: carbohidratos, proteínas y lípidos.	<p>-Reconoce los saberes de pueblos y culturas acerca de la diversidad de los alimentos y su importancia en el diseño de menús orientados a una dieta saludable acorde al contexto.</p> <p>-Explica cómo obtiene la energía el cuerpo humano, a partir de los nutrimentos e identifica los alimentos que los contienen.</p>	15 de febrero al 21 de marzo de 2024.	Feria de las biomoléculas

	<p>-Valora la importancia de vitaminas, minerales y agua simple potable, para el adecuado funcionamiento del cuerpo humano e identifica los impactos de su deficiencia.</p> <p>-Analiza el aporte energético de los alimentos y lo relaciona con las actividades físicas personales, a fin de tomar decisiones vinculadas a una dieta saludable.</p>		
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de la planeación implementada.

Desarrollo de la propuesta de intervención.

Para el primer momento del ciclo de la investigación-acción es importante identificar el contexto en el que se desarrolla la presente investigación para saber por qué es viable implementar la metodología STEAM, en este caso es en la Escuela Secundaria Oficial No.0613 Anexa a la Normal de Valle de Bravo, en el 3° B, durante el diagnóstico áulico se logró identificar que los alumnos presentan estilos de aprendizaje diversos, en el que predomina el estilo Kinestésico con un 66.6%, el estilo auditivo 20% y el estilo visual en un 13.3%. En la primera etapa del ciclo de Kemmis, se encuentra la planeación y la acción, descritas en la tabla 2, en la que se describe detalladamente uno de los proyectos antes mencionados.

Tabla 2

Proyecto 2. Feria de biomoléculas, planeación y acción.

Fase	Planeación	Acción
1	<p>Docente en formación:</p> <p>Presentar el proyecto y la problemática a trabajar (enfermedades asociadas, los malos hábitos alimenticios) e integrar los equipos de trabajo, sorteando los subtemas para la feria de las biomoléculas.</p> <p>Alumnos: De acuerdo a lo que conocen colocar la definición de los conceptos: biomoléculas, carbohidratos, proteínas y lípidos.</p>	<p>Al presentar el proyecto hago mención del contenido a abordar, el PDA de Química y Matemáticas, diciéndole a los alumnos que en este proyecto se trabajará con la disciplina de Matemáticas, es decir, la evaluación y los trabajos se llevarán en conjunto.</p> <p>Además, los alumnos basándose en sus conocimientos describen qué entienden por los diferentes conceptos asociados al tema, esto con el fin de reconocer los conocimientos que ya tienen, para posteriormente socializarlos y explicar dudas</p>
2	<p>Docente en formación:</p> <p>Proporciona sitios web verídicos para que los alumnos indaguen conceptos relacionados con el tema, resolver dudas, exponer los subtemas más complejos con apoyo de material didáctico físico y digital.</p>	<p>Socializar y resolver dudas sobre los conceptos indagados por los alumnos (proteínas, carbohidratos y lípidos), asimismo, por medio de un cartel y presentaciones proporcionar aspectos específicos de cada uno de los conceptos, como su clasificación y ejemplos, apoyar a ejecutar la práctica de laboratorio en la que los alumnos</p>

	<p>Explicar en qué consiste el plato del buen comer y la jarra del buen beber apoyada de un cartel.</p> <p>Alumnos: Realizar un listado de los principales alimentos que consumen diariamente, en la escuela y en su casa, indagar en internet o libros de texto el concepto de proteínas , carbohidratos y lípidos, por medio de una entrevista a un profesional de la salud preguntas relacionadas sobre una dieta saludable, reconocer la importancia de vitaminas, minerales y agua simple potable, efectúan una práctica de laboratorio acerca de los carbohidratos y realizar un menú saludable con la comida típica de su comunidad.</p>	<p>identifiquen los carbohidratos y lípidos presentes en diferentes alimentos, incitar a los alumnos a identificar la importancia de las vitaminas, minerales y agua potable, presentes en la jarra del buen beber y el plato del buen comer.</p> <p>Los alumnos realizan el listado de alimentos que consumen cotidianamente con el propósito de identificar si son saludables o hace falta que mejore sus hábitos alimenticios; al indagar sobre los conceptos básicos pueden identificar la clasificación y para complementar realizaron una entrevista con una entrevista con un profesional de la salud (doctor, enfermera, nutriólogo) con preguntas como ¿Por qué es importante llevar una dieta balanceada?, ¿De qué manera afectan los alimentos con bajo aporte nutricional en el cuerpo humano?, ¿Qué enfermedades propicia una mala alimentación? ¿Cómo saber qué y cuánto debemos comer?, ¿Un estilo de vida sedentario puede propiciar estas enfermedades?</p>
3	<p>Alumnos: Elaborar por equipos de trabajo los materiales e insumos</p>	<p>Los alumnos se reúnen en equipos de trabajo, como inicialmente se dividió con los subtemas proporcionados</p>



	<p>necesarios para la exposición de la feria.</p> <p>Docente en formación: Proporcionar ejemplos de stands y guiar a los alumnos para la realización de sus stands, así como distribuir en la cancha de la escuela el espacio para cada uno de los equipos.</p>	<p>para elaborar sus stands para la feria de ciencia, en la que presentaron una pancarta o cartel con la información clave a exponer, adornos y ejemplos para que degusten los invitados (padres de familia, comunidad escolar, docentes), como el plato del buen comer que se realizó en conjunto con la disciplina de Matemáticas, a partir de un PDA que se podía trabajar con ambas disciplinas.</p> <p>Participé activamente en distribuir los lugares correspondientes a cada stand y apoyé a los alumnos a trabajar su subtema, aportando información e ideas de decoración.</p>
4	<p>Alumnos: Exponer por equipos de trabajo a la comunidad estudiantil y padres de familia el subtema correspondiente (plato del buen comer, jarra del buen beber, lípidos, carbohidratos, proteínas, enfermedades causadas por una mala alimentación)</p> <p>Docente en formación: evaluar formativamente el trabajo.</p>	<p>Los alumnos exponen con la audiencia los trabajos y productos realizados durante las 3 fases anteriores, hicieron énfasis en la gran importancia que tiene cuidar lo que comen y en qué cantidad, escucharon las observaciones y felicitaciones a sus trabajos.</p>
5	<p>Alumnos: Responder ¿cuál es la importancia de conocer qué alimentos favorecen al cuerpo</p>	<p>Los estudiantes respondieron en su cuaderno personalmente y posteriormente algunos de ellos</p>

<p>humano?, ¿cómo puedo propiciar un estilo de vida saludable y activo?, ¿quiénes me pueden orientar a tener una alimentación balanceada?, participación voluntaria de los logros y áreas de oportunidad a trabajar en el siguiente proyecto.</p> <p>Docente en formación: Socializar de forma grupo a las preguntas y las participaciones.</p>	<p>aportaron sus respuestas grupalmente, en el que algunas de sus respuestas fueron:</p> <p>¿Cuál es la importancia de conocer qué alimentos favorecen al cuerpo humano? Tiene mucha importancia porque nos ayuda a prevenir enfermedades y a tener una vida saludable.</p> <p>¿Quiénes me pueden orientar a tener una alimentación balanceada? Principalmente, los nutriólogos y otros especialistas de la salud, como doctores.</p>
---	---

Fuente: Elaboración propia.

#### Observación y reflexión.

Reconozco que en este proyecto los estudiantes mostraron un avance en el desarrollo de habilidades propuestas en los primeros proyectos, como el trabajo colaborativo y la expresión oral, la vinculación de ambas disciplinas (Matemáticas y Química) aportó al conocimiento de los educandos, efectuando un proyecto exitoso, en el que, desde otra perspectiva orienten sus hábitos alimenticios, basados en información verídica y científica, aunado al conocimiento que ahora muestran, además durante la autoevaluación y coevaluación mostraron argumentos sólidos, junto con el seguimiento de evaluación los estudiantes mejoraron significativamente su calificación en ambas disciplinas.

#### Interpretación de los resultados.

La propuesta didáctica de esta investigación se centró en la implementación de la metodología STEAM como herramienta clave para enriquecer el aprendizaje de la Química. El objetivo primordial fue explorar a fondo la percepción y la experiencia de los estudiantes

frente a esta metodología innovadora, destacando tanto los beneficios percibidos como los desafíos enfrentados en su proceso educativo; para alcanzar este propósito, se llevó a cabo una serie de entrevistas detalladas con seis alumnos del 3° "B", diseñadas para evaluar en profundidad los resultados obtenidos. Cada tabla incluye una síntesis de las respuestas de los estudiantes (identificados como A1, A2, A3, A4, A5 y A6), acompañada de un análisis exhaustivo que permite una interpretación precisa de sus percepciones. A continuación, se presentan algunas de las preguntas más significativas para el aporte de dicha investigación, véase tabla 3 y 4.

Tabla 3. Resultados de la interrogante.

¿Qué habilidades has desarrollado al participar en proyectos STEAM relacionados con la Química?	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Manipulación de equipo de laboratorio		✓		✓		✓
Resolución de problemas	✓		✓		✓	
Pensamiento crítico	✓		✓	✓		✓
Creatividad		✓		✓		✓
Colaboración en equipo	✓		✓			✓
Habilidad para comprender conceptos científicos	✓	✓		✓	✓	✓
Creatividad		✓	✓		✓	✓
Uso de las TIC	✓		✓			✓
Expresión oral		✓		✓	✓	
Búsqueda de información	✓		✓	✓	✓	

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la entrevista aplicada.

La participación en proyectos STEAM relacionados con la Química ha fomentado el desarrollo de una variedad de habilidades clave en los estudiantes, como se observa en la tabla 3, la manipulación de equipo de laboratorio y la resolución de problemas que reflejan una capacidad práctica y aplicada esencial; pensamiento crítico y la creatividad impulsan la innovación y la capacidad de análisis, la colaboración en equipo y la expresión oral fortalecen habilidades interpersonales y que anteriormente representaba un reto para los estudiantes. La comprensión de conceptos científicos y la búsqueda de información demuestran un aprendizaje profundo y autónomo, apoyándose del uso de TIC, al mismo tiempo que utilizan su creatividad para la realización de los productos finales de cada proyecto.

Tabla 4.

Resultados del cuestionario.

Pregunta	Respuesta	Análisis
¿Consideras que la metodología STEAM ha influido en tu comprensión de los conceptos de Química? Explica por qué.	Sí, porque es fácil de entender, interesante y creativo, con información nueva y relevante, reforzando con las prácticas de laboratorio y el uso de tecnologías.	La metodología STEAM ha transformado la comprensión de los conceptos de Química, utilizando proyectos prácticos y aplicaciones del mundo real, lo que facilita la comprensión de conceptos y fomenta la creatividad. Además, la relevancia y el interés se incrementan mediante el uso de tecnologías actuales, como experimentos interactivos y las prácticas de laboratorio virtuales y físicas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la entrevista aplicada.

Las respuestas confirman que los alumnos perciben nuevas habilidades y conocimientos, a través de la metodología STEAM, favoreciendo significativamente el interés y motivación por la comprensión de la Química.

### **Discusión y conclusiones**

La implementación de proyectos STEAM en la Escuela Secundaria Oficial No. 0613 Anexas a la Normal de Valle de Bravo, permitió observar una mejora notable en el interés y la comprensión de la Química entre los estudiantes del 3° "B". Los proyectos como "Explorando mi entorno físico" y "Feria de las biomoléculas" no solo facilitaron el aprendizaje de conceptos químicos fundamentales, sino que también integraron aspectos interdisciplinarios al combinar Química con Matemáticas. Este enfoque no solo enriqueció el contenido educativo, sino que también mostró el impacto positivo de la metodología STEAM en la motivación y el rendimiento académico.

El proyecto "Feria de las biomoléculas", en particular, se destacó por su capacidad para vincular la teoría con la práctica de manera efectiva. La creación de materiales didácticos y la organización de una feria científica brindaron a los estudiantes una experiencia tangible que les permitió aplicar conceptos de Química en un contexto real. Este tipo de actividad también fomentó la colaboración y el trabajo en equipo, aspectos cruciales para el desarrollo de competencias transversales.

La adaptación de la metodología STEAM en un entorno educativo con estilos de aprendizaje diversos, como el predominio del estilo kinestésico entre los estudiantes, subraya la importancia de personalizar la enseñanza para satisfacer las necesidades individuales. La intervención demostró que las actividades prácticas y la integración de disciplinas son efectivas para abordar las dificultades de aprendizaje en la Química. La utilización de recursos interactivos y actividades basadas en la experimentación ayudó a superar las percepciones negativas sobre la materia, que anteriormente se consideraba aburrida y compleja.

Los resultados obtenidos a través de las entrevistas con los estudiantes destacan un impacto positivo significativo de la metodología STEAM en su comprensión de la Química.

La metodología no solo facilitó una mejor comprensión de conceptos complejos, sino que también incrementó el interés y la motivación de los estudiantes. La percepción de que STEAM es "fácil de entender, interesante y creativo" subraya la necesidad de enfoques pedagógicos que sean dinámicos y que conecten el contenido académico con aplicaciones prácticas y actuales.

En conclusión, la investigación confirma que la metodología STEAM estimula el interés por el aprendizaje de la química en los estudiantes del 3° "B", de la Escuela Secundaria Oficial No.0613 "Anexa a la Normal" de Valle de Bravo; porque se promovió una mayor conexión entre los conceptos teóricos y sus aplicaciones prácticas, se consiguió hacer el aprendizaje más dinámico y participativo al incorporar proyectos interdisciplinarios y aplicar principios químicos en la resolución de problemas reales, fue así que los estudiantes experimentaron una forma de aprendizaje activa y colaborativa.

### Referencias bibliográficas

Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Ediciones Morata. <https://jimdo-storage.global.ssl.fastly.net/file/382ad892-a831-48b9-a36b-74775a0ae531/3-%20%20Elliot-El-Cambio-Educativo-Desde-La-IA.pdf>

Hernández González, Osvaldo. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. Revista Cubana de Medicina General Integral, 37(3), e1442. Epub 01 de septiembre de 2021. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21252021000300002&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002&lng=es&tlng=es)

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill Education. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

Lisboa, J. L. C. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. <https://www.redalyc.org/journal/5257/525762351005/>

López-Gamboa, M. V., Córdoba, C., y Soto, J. (2020). Educación STEM/STEAM: Modelos de implementación, estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje que potencian las habilidades para el siglo XXI. *Latin American Journal of Science Education*, 7(1), 1-16. <https://www.academica.org/marco.lopez/7>

Mantecón, J. M. D., Blanco, T. F., Laso, Z. O., y Lavicza, Z. (2021). Proyectos STEAM con formato KIKS para el desarrollo de competencias clave. *Comunicación y Educación*, (66), 33-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7696990>

Raynaudo, G., y Peralta, O. (2017). Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky. *Liberabit*, 23(1), 110-122. <https://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.10>

Secretaría de Educación Pública. (2023). El diseño creativo: Avance del contenido del Libro del docente. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/02/El-diseño-creativo.-Avance-del-contenido-del-Libro-del-docente.-Primer-grado.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2023). La Nueva Escuela Mexicana: Orientaciones para padres y comunidad en general Subsecretaría de Educación Media Superior. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/030623\\_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana\\_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general\\_COSFAC.pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/030623_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_COSFAC.pdf)



## Las actividades lúdicas para favorecer el Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria

Omar de Paz Gómez

omardepaz16@gmail.com

Annie Brisnafema Posadas Miralrio

posadasannie\_d@normalvalledebravo.edu.mx

Carlos Matías Domínguez

matiasdominguez\_d@normalvalledebravo.edu.mx

Escuela Normal de Valle de Bravo

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

El presente trabajo de investigación plantea como objetivo implementar actividades lúdicas durante la intervención pedagógica para favorecer el aprendizaje de la Química en Educación Secundaria, desarrollándose una investigación de enfoque cualitativo bajo el método de investigación-acción, estableciéndose una muestra de 6 estudiantes por conveniencia, de una población de 18 estudiantes de la Escuela Telesecundaria OFTV No 0155 “Leyes de reforma”; dichas actividades se implementaron en el segundo y tercer trimestre del presente ciclo escolar en la fase 5 y 6 de los proyectos académicos correspondientes, se valoró con una entrevista la experiencia de los estudiantes respecto al uso de actividades lúdicas. Para la interpretación de los datos se utilizó el ciclo reflexivo de Kemmis, lo que permitió un análisis crítico y la mejora del proceso educativo; obteniendo un resultado favorable de modo que impactó en la motivación por aprender química.

**Palabras clave:** actividades lúdicas, aprendizaje, motivación, química.

### Planteamiento del problema

El 3° grupo “A” de la Escuela Telesecundaria OFTV No 0155 “Leyes de reforma” ubicada en la Ranchería de San Martín Obispo, Donato Guerra; se ha enmarcado por un problema principal detectado durante la jornada de observación e intervención del séptimo semestre donde se detecta un gran problema de tradicionalismo en el aula mediante la observación directa y una serie de instrumentos aplicados a los estudiantes del grupo. La

principal característica del modelo pedagógico tradicional es que se fundamenta sobre unas bases de transmisión y recepción de la información y los conocimientos.

La educación tradicional principalmente en México se ha caracterizado por que los alumnos aprendan términos de memoria y los conocimientos sean transmitidos de una manera pasiva. Para Chávez (2011), “la educación tradicional en México es represiva y coercitiva en la parte moral, memorística en lo intelectual, discriminatoria y elitista en el plano social, conformista en lo cívico; produciendo un estudiante pacifista en lo intelectual, no creativo y sin iniciativa” (pág. 4). Derivado del comentario anterior los estudiantes siempre tienen la sensación de no saber exactamente porqué o cómo fue que obtuvieron una nota aprobatoria o no. De este modo el modelo educativo tradicional convierte a los niños en personas más pasivas. Los profesores son quienes proporcionan los datos, el conocimiento y los alumnos en cambio, son los receptores de dicha información, con un enfoque en la memorización, la repetición y la transmisión de conocimientos.

La forma de trabajo en el aula de 3 “A” cumple con las características de ser un aula donde existe tradicionalismo, porque hay uso excesivo de pizarrón derivado de esto los alumnos tienden a comportarse de una manera pasiva porque no hay participación en la forma de expresar los conocimientos adquiridos. Lo que realizan constantemente es pasar al pizarrón a escribir definiciones para posteriormente transcribir la información a su libreta. Al término del trimestre los alumnos son evaluados con un examen escrito centrado en la teoría sin tener una respuesta de que cuestionamientos fueron correctos y cuáles no, sin embargo, la titular frente a grupo no hace una revisión concisa con los alumnos de dichos planteamientos.

El objetivo general de la presente investigación fue implementar actividades lúdicas durante la intervención pedagógica para favorecer el aprendizaje de la química y describir su impacto/efecto en los estudiantes del 3° A de la Escuela Telesecundaria OFTV No 0155 Leyes de Reforma. La pregunta que orienta esta investigación es ¿Cuál es el impacto de la implementación de actividades lúdicas en el aprendizaje de la Química? Bajo el siguiente supuesto de investigación las actividades lúdicas favorecen el aprendizaje de la química en el 3° A de la Escuela Telesecundaria OFTV No 0155 Leyes de Reforma.

## Marco teórico

Las actividades lúdicas son diversos tipos de juegos y estos pueden ser adaptados a un tema en especial para Gustavo Alegría (2024) las actividades lúdicas son aquellas que se pueden realizar en el tiempo libre con el objetivo de liberar tensiones, salir de la rutina diaria y obtener placer, diversión y entretenimiento. Los tipos de actividades lúdicas según Alegría (2024) son:

- Juegos recreativos: Estos juegos no tienen un propósito utilitario o práctico. Son simplemente para el entretenimiento y la diversión. Son ideales para pasar el tiempo libre en compañía de amigos y familia.
- Actividades al aire libre: No hay nada como disfrutar de la naturaleza y realizar actividades al aire libre. Desde deportes como el fútbol o el vóley hasta caminatas, paseos en bicicleta o simplemente jugar en un parque, estas actividades lúdicas nos permiten disfrutar del entorno y mantenernos activos físicamente.

En los tipos de juegos antes mencionados por el autor, se pueden clasificar algunas de las actividades que ya conocemos y es importante mencionar que el contenido de estas depende de la temática que se trabajará, el grado escolar en el que se implementarán y el contexto escolar y social en el que se encuentran los estudiantes.

Diferencia entre un juego y una actividad lúdica: La lúdica es inherente al ser humano, es libertad, es espontaneidad, mientras que el juego, inserto en las escuelas, incluye reglas, se vuelve escolástico, coartando esa libertad que potencializa la lúdica; lo mismo ocurre con el arte. Es muy fácil de comprender esta diferencia que se enmarca entre una cosa y la otra.

Con lo antes mencionado según Villalobos (2023) las actividades lúdicas son todas las formas de juego: juegos de mesa, juegos de salón, juegos tradicionales, videojuegos, juegos de ordenador, etc. Actividades de creación artística y manual: actividades individuales o en grupo relacionadas con la creación artística o manual.

El proceso de aprendizaje que para Ramos (2020) el aprendizaje de la química implica explorar fenómenos a nivel de lo observable y manejable, así como utilizar modelos explicativos que invocan entidades conjeturadas en una escala demasiado

pequeña para ser visible (como electrones, iones y moléculas). La tarea del docente es adaptar el conocimiento científico para que el estudiante pueda conectarlo con sus conocimientos previos y así lograr un aprendizaje significativo. Es importante, además, transmitir el carácter evolutivo de la Química mostrando los retos que se deben enfrentar.

Para sustentar esta investigación describiré la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo de Vygotsky (1978) con relación al juego en donde muestra que éstos se desarrollan durante todas las etapas de la vida de los seres humanos y estos generan un aprendizaje de tipo constructivista, en el que las personas son guiadas por alguien capaz de generar conocimientos. Lo que Vygotsky llama "zona de desarrollo próximo" y él la define como la distancia entre el nivel de desarrollo cognitivo real, la capacidad adquirida hasta ese momento para resolver problemas de forma independiente sin ayuda de otros, y el nivel de desarrollo potencial, o la capacidad de resolverlos con la orientación de un adulto o de otros niños más capaces.

De la misma manera en su teoría del aprendizaje significativo Ausubel (1960) las actividades lúdicas proporcionan contextos y experiencias que permiten a los estudiantes relacionar la información nueva con lo que ya saben, facilitando así un aprendizaje más significativo. La teoría de Ausubel propone que la educación debe ser un proceso activo, donde los estudiantes participen en el proceso de aprendizaje y encuentren significado en lo que están aprendiendo.

### **Metodología**

La investigación es de corte cualitativo y de paradigma socio-crítico, desde la perspectiva de investigar la propia práctica educativa para transformar la realidad; implicó el método de investigación acción y mediante un proceso metodológico sistemático se implementaron actividades lúdicas para favorecer el aprendizaje de la química en educación secundaria durante las jornadas de intervención del séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria, correspondientes al ciclo escolar 2023-2024.

De alcance descriptivo y diseño no experimental de tipo transversal, de centrado en la observación y análisis de fenómenos sin manipular variables. La población objeto de

estudio fueron 18 alumnos del 3° “A” de la Escuela Telesecundaria OFTV No 0155 “Leyes de Reforma”, con una muestra por conveniencia de 6 estudiantes (2 de desempeño bajo, 2 medio y 2 alto). Se justificó el uso del muestreo no probabilístico debido a la accesibilidad y disponibilidad de los estudiantes.

La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas y observaciones de aula diseñadas para captar las percepciones y experiencias de los alumnos respecto a la propuesta de intervención. Para la interpretación de la información se empleó el ciclo reflexivo de Kemmis (planificación, acción, observación y reflexión), lo que facilitó el análisis crítico y la mejora continua del proceso educativo.

### Resultados

A continuación, se presentan algunas de las temáticas que fueron desarrolladas y en su conjunto forman parte de la propuesta de intervención, por lo que se muestran las actividades lúdicas más representativas aplicadas durante el segundo y tercer trimestre, en la etapa 5 y 6 de los diversos proyectos académicos trabajados; bajo el argumento de las fases del ciclo de Kemmis.

#### Lotería de mezclas

Esta actividad fue diseñada para trabajar el tema de mezclas y concentración, donde había un propósito especial el cual era analizar la concentración de productos de uso cotidiano dentro de la comunidad, ya sea alimentos, higiene personal, etc. Nada mejor que mostrando gráficamente algunos ejemplos de ello.

Tabla 1.

Planificación y acción de la actividad lúdica lotería de mezclas

Planificación	Acción
Reafirman en parejas el tema de mezclas mediante una lotería que representa gráficamente el tipo de mezclas, así como los tipos de métodos de separación de mezcla, la pareja ganadora recibe una insignia	Los alumnos realizaron esta actividad en el aula, ya que se sientan en parejas, las cartas las heche de manera rápida para que se mostraran atentos, la intención era que interactuaran con sus compañeros aquellos alumnos que resultaran ganadores para que les

siempre y cuando responda los cuestionamientos planteados por el docente.

contara su punto, recordando el tema con preguntas planteadas por el docente como, ¿qué es una mezcla? ¿qué tipo de mezcla es el aire? según las imágenes que aparezcan en la lotería.

Fuente: elaboración propia.

Observación. Se muestran alumnos participativos, comprometidos y competitivos, la concentración es la principal estrategia del juego ya que la tirada de cartas era de manera rápida; para que contara la puntuación a favor de los alumnos ganadores, debían responder un cuestionamiento, expresando su respuesta a los demás compañeros del grupo, se emitieron respuestas claras y acordes al tema, es decir, respondieron de manera correcta lo solicitado por el docente, respecto al tema de mezclas y métodos de separación de mezcla.

Reflexión. Mediante una lotería que ejemplificaba gráficamente los diversos tipos de mezclas, así como los métodos de separación, los estudiantes reafirmaron la parte teórica de dicho tema de una manera divertida y adrenalínica haciendo énfasis de como un tema de Química puede ser adaptado a un juego de mesa muy común en nuestro país, en esta parte me di cuenta de la emoción de los estudiantes al jugar un juego de mesa y la manera tan importante de hacer estas actividades para sacar de la rutina a nuestros educandos.

Figura 1.

Alumnos jugando lotería de mezclas.



Fuente: fotografía del autor.



Playera ilustrada del modelo atómico de Bohr.

Esta fue otra de las actividades más significativas propuestas en el plan de acción, ya que a través de la observación me percaté que los estudiantes se entretenían pintando y manipulando diversas actividades; el objetivo fue que a través de pompones lo estudiantes identificaran los electrones de valencia de un color diferente y ubicarlos en la última órbita, dicha actividad se detalla en la tabla 2.

Tabla 2.

Planificación y acción de la actividad lúdica playera ilustrada del modelo atómico de Bohr.

Planificación	Acción
Elaboran una playera ilustrada del modelo atómico de Bohr con el objetivo de identificar la distribución de electrones, neutrones y protones de un elemento químico que los alumnos elijan, utilizando principalmente, una playera blanca que los estudiantes deben llevar, pintura mariposa y acrílica, así como pompones de dos colores diferentes que el docente ha de proporcionar.	Con ayuda de pintura mariposa especial para ropa, los alumnos tiñeron una playera blanca que se les solicitó con anterioridad, una vez teñida la playera la guardaron en una bolsa de hule, la dejaron reposar 24 horas y al día siguiente la enjuagaron y la pusieron a secar. Estando lista su playera los alumnos pintaron el elemento químico que eligieron y las órbitas con pintura acrílica, colocando pompones de colores representando los electrones, identificando principalmente los electrones de valencia con otro tipo de color de pompones.

Fuente: elaboración propia.

Observación. En actividades anteriores me percaté que los alumnos les entretenía demasiado pintar, considero que de todas las actividades esta fue la más significativas de todas, el proceso de pintado comenzó desde el momento en que tiñeron su playera de color y posteriormente la innovaron plasmando un modelo atómico de Bohr, con ayuda de



pompones de colores simularon los electrones colocándolos en las órbitas que fueron pintadas con pintura acrílico.

Reflexión. Mezclar la disciplina de Química con las artes es algo que recomiendo no saltárselo, claro todo depende de las características del grupo, sin embargo, es de mucha utilidad el manipular ciertos materiales para dejar una enseñanza marcada en el área de las ciencias, por lo tanto, creo que la mejor forma de manipular materiales es implementando la pintura en telas, de modo que sea duradera y significativa.

Figura 3.

Alumnos elaborando playera del modelo atómico de Bohr.



Fuente: fotografía del autor

### Desayunando átomos

Una manera divertida de elaborar un modelo atómico de Bohr es buscar una forma en la que los alumnos se entretengan y salgan de la rutina a la que están acostumbrados de modo que los motive en su aprendizaje, dicha actividad no fue la excepción ya que identificaron

con alimentos las partes de un átomo, pero en especial los electrones para después degustar de su desayuno, elaborado con sus propias manos y su total conocimiento.

Tabla 3.

Planificación y acción de la actividad lúdica desayunando átomos.

Planificación	Acción
Elaboran un modelo atómico de Bohr comestible, con materiales proporcionados por el docente, representando el elemento químico de su elección, dibujando el símbolo químico, las órbitas y principalmente los electrones, con ayuda de chocolate, lechera, plátanos dominicos y un plato de cartón.	La actividad consistió en que los alumnos representaran un átomo de algún elemento químico, identificando, sus electrones, protones y neutrones; con ayuda del chocolate y la lechera los alumnos escribieron el símbolo químico del elemento en el centro del plato y dibujaron las órbitas, con rodajas de plátano representaron los electrones, todo dependía del elemento que ellos eligieran, una vez identificando las partes de su modelo atómico pudieron degustar de sus plátanos con lecherea y chocolate.

Fuente: elaboración propia.

Observación. Pese a que los alumnos cumplen con lo solicitado, siempre me ha gustado llevarles los materiales para evitar un descontrol en las actividades si es que se les llegara a olvidar. El tener cada alumno lo que necesita para realizar su actividad es algo indispensable porque facilita el trabajo y se enfoca en lo que está haciendo; esta actividad era para verificar los aprendizajes de los estudiantes y haciendo uso de su tabla periódica pudieron identificar la manera en cómo se repartían los electrones del elemento que eligieron en cada una de las órbitas pintadas con chocolate o lechera.

Reflexión. Aplicar un conocimiento de modo que les parezca entretenido y puedan degustar, será el resultado de buenas prácticas; encantados de hacer cosas diferentes a las rutinarias y me refiero a aquellas actividades tradicionales con las que día a día trabajan sin sentido

alguno y sin adquirir un conocimiento fijo, sin embargo con este tipo de actividades se refleja cuando cuestionas a los educandos porque responden de manera correcta, sugiero que cada alumno tenga a la mano sus propios materiales y de esta manera no haya interrupciones, será la mejor forma obtener un aprendizaje significativo.

Figura 4.

Alumnas elaborando átomos, listos para desayunar.



Fuente: fotografía del autor.

### Discusión y conclusiones

La investigación llevada a cabo determina que el uso de actividades lúdicas durante la intervención pedagógica implementada mediante proyectos académicos generó beneficios positivos en el desempeño escolar de los estudiantes, cumpliendo así con el objetivo general de la investigación el cual es fue Implementar actividades lúdicas durante la intervención pedagógica para favorecer el aprendizaje de la química y describir su impacto/efecto en los estudiantes del 3° "A" de la Escuela Telesecundaria OFTV No 0155 "Leyes de Reforma", mismo que repercute de manera positiva en los educandos al mostrar interés, seguridad y

motivación durante sus clases; lo que permite también confirmar el supuesto de investigación planteado.

Se concluye que las actividades lúdicas favorecen el aprendizaje de la Química y de manera gradual elimina el tradicionalismo el cual es la raíz de la problemática tratada en esta investigación, uso excesivo de pizarrón, uso frecuente de dictado, ausencia de estrategias innovadoras, falta de motivación al estudio por parte de su contexto social y familiar son algunas situaciones que contribuyen al tradicionalismo y si a esto le sumamos el desinterés de los educandos por aprender Química, entonces se denotó la urgencia de plantear objetivos específicos para tener una mejor claridad y cumplimiento del objetivo general.

La pregunta orientadora del presente trabajo de investigación fue: ¿Cuál es el impacto de la implementación de actividades lúdicas en el aprendizaje de la Química? por lo que a su vez la respuesta es clara y concisa, los alumnos valoraron el uso de actividades lúdicas durante la intervención pedagógica emitiendo que hubo mayor efectividad, motivación y disposición al trabajo, siendo las actividades lúdicas como juegos de mesa y juegos físicos los que contribuyeron aún más en el proceso de aprendizaje de los educandos.

Finalizamos el presente trabajo de investigación exhortando a los lectores que implementen el uso de actividades lúdicas ya que son una herramienta poderosa para mejorar la experiencia de aprendizaje de los alumnos haciéndola más divertida, interactiva e inolvidable, porque enseñar es dejar huella en la vida de las personas.

### **Referencias bibliográficas**

Alegría, G. (2024, 21 marzo). Qué son las actividades lúdicas y para qué sirven. concentro.com.mx. Significados web. <https://www.concentro.com.mx/info/que-son-actividades-ludicas.html>

Arnal, J. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona (España): Labor. Dialnet. Investigación educativa: fundamentos y metodologías - Dialnet (unirioja.es)

De los Ángeles Ramos Mejía, A. (2020). Enseñar química en un mundo complejo. Educación Química, 31(2), 91. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2020.2.70401>

Sampieri, H. (2014) Metodología de la investigación. Mc Graw-Hill. <https://drive.google.com/file/d/0B7fKI4RAT39QeHNzTGh0N19SME0/view?resourcekey=0-Tg3V3qROROH0Aw4maw5dDQ>

Torres, M., Salazar, F. G., & Paz, K. (2019, 19 septiembre). Métodos de recolección de datos para una investigación. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2817>

Villalobos, J., (2003). El docente y actividades de enseñanza / aprendizaje: algunas consideraciones teóricas y sugerencias prácticas. Educere, 7(22), 170-176.

## El material interactivo para favorecer el aprendizaje de la química en secundaria

Teresa de Jesús Nieves Montes

teresanieves1999@gmail.com

Annie Brisnafema Posadas Miralrio

posadasannie\_d@normalvalledebravo.edu.mx

Erika Cortés Severiano

corteserika\_d@normalvalledebravo.edu.mx

Escuela Normal de Valle de Bravo

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

El presente escrito describe un informe final de los resultados de una investigación cualitativa, se planteó como objetivo implementar el material interactivo para potenciar el aprendizaje de la química en secundaria en el 3° A de la Escuela Telesecundaria OFTV No. 0671 José Ma. Velasco. La investigación implicó la confrontación de resultados y el desarrollo de un plan de acción basado en la metodología de investigación-acción durante el ciclo escolar 2023-2024.

El estudio consideró una población de 22 estudiantes y para la obtención de información se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia de 6 estudiantes. Para la interpretación de los datos, se utilizó el ciclo reflexivo de Kemmis, lo que permitió un análisis crítico y la mejora continua del proceso educativo. Como resultados preliminares, se observa que la experimentación promueve el aprendizaje de la química y se alinea con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

**Palabras clave:** aprendizaje, material interactivo, motivación, química.

### Planteamiento del problema

En el contexto de la Escuela Telesecundaria OFTV No. 0671 José Ma. Velasco, se observa que a los alumnos de 3o A se les dificulta la comprensión de los contenidos de química, esto



impacta negativamente en la dinámica de la clase y las interacciones entre los estudiantes, limitando su aprendizaje. Durante las jornadas de intervención se ha observado una tendencia preocupante en cuanto a la actitud de los estudiantes hacia las temáticas abordadas en clase. Se ha notado una marcada pasividad y una participación muy limitada, así como un evidente desinterés hacia la química. Este fenómeno plantea un desafío significativo para los docentes, quienes buscan constantemente mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje y promover una mayor participación e interés.

Uno de los factores identificados que podrían estar contribuyendo es el escaso uso de materiales interactivos y didácticos ya que la mayoría de las clases se basan en métodos tradicionales de enseñanza que carecen de elementos visuales, táctiles o interactivos que puedan captar la atención de los estudiantes y motivar su participación activa en el proceso educativo. La ausencia de materiales que estimulen la curiosidad y el interés de los estudiantes podría estar contribuyendo a una experiencia de aprendizaje monótona y poco atractiva para ellos. Ante este panorama, surge la necesidad de investigar y evaluar el impacto que el uso de materiales interactivos puede tener en la participación y en el interés de los estudiantes durante las clases.

Esta problemática se convierte en un obstáculo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en el contexto de educación secundaria. La complejidad de los contenidos de química, puede resultar abrumadora para los estudiantes, dificultando su comprensión plena y su aplicación práctica. Esta dificultad no solo afecta el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también puede generar desinterés y frustración hacia la disciplina, lo que limita su potencial de aprendizaje y desarrollo académico. Por lo cual, se estableció como objetivo general implementar material interactivo para potenciar el aprendizaje de la química en secundaria.

### **Marco teórico**

En la investigación sobre el uso de material interactivo para el aprendizaje de la química en secundaria, se realizó una búsqueda exhaustiva en documentos académicos, tesis, artículos y conferencias. Se encontró poca información específica sobre el material interactivo para



química, ya que la mayoría de los documentos revisados se enfocaban en el uso general de la tecnología, sin abordar detalles concretos sobre cómo estos materiales pueden impactar el aprendizaje de los estudiantes. Esta carencia de información busca llenar el vacío existente, proporcionando datos y análisis útiles para los docentes y contribuyendo a mejorar el aprendizaje de la química.

Uno de los autores que sustentan la presente investigación es Robert M. Gagne el cual clasifica los materiales interactivos como contenido conceptual y procedimental, subrayando su capacidad para ayudar a los estudiantes a realizar tareas específicas mediante la interacción y el feedback continuo. Según Gagne (1970), estos materiales no solo facilitan la comprensión de conceptos teóricos, sino que también permiten a los estudiantes perfeccionar habilidades a través de actividades prácticas. Además, destaca la importancia del feedback inmediato, que guía al estudiante en su aprendizaje, corrigiendo errores y reforzando el conocimiento adquirido, lo que resulta en un proceso de aprendizaje más efectivo y dinámico.

La enseñanza ha experimentado una constante evolución a lo largo de la historia, buscando nuevas estrategias para captar la atención e impulsar el aprendizaje de los estudiantes. En este contexto, los materiales interactivos han emergido como una herramienta poderosa para fomentar un aprendizaje más activo, participativo y significativo. Un material interactivo es cualquier recurso que permite la participación activa del estudiante, haciendo que el aprendizaje sea más dinámico y entretenido.

El término material interactivo se puede desglosar etimológicamente de la siguiente manera: material proviene del latín materia, que significa materia, sustancia o elemento básico. Y el concepto interactivo se compone de dos partes: inter que proviene del latín inter, que significa entre o mutuo, y activo que deriva del latín activus, que significa activo o que actúa. Por lo tanto, etimológicamente, material interactivo hace referencia a cualquier sustancia, recurso o elemento que permite una acción recíproca o mutua entre dos o más partes.

La formación educativa que actualmente reciben los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en México juega un papel crucial en su futuro y en el de sus comunidades, por esta razón, la Secretaría de Educación Pública (SEP), comprometida con ofrecer una educación de alta calidad y con un enfoque humanístico, propuso la transformación del Sistema Educativo Mexicano mediante la Nueva Escuela Mexicana (NEM) de acuerdo a la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y a las Orientaciones para padres y comunidad en general (2019):

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral, es decir, educar no solo para adquirir conocimientos y habilidades cognitivas sino también para: 1) conocerse, cuidarse y valorarse a sí mismos; 2) aprender acerca de cómo pensar y no en qué pensar; 3) ejercer el diálogo como base para relacionarse y convivir con los demás; 4) adquirir valores éticos y democráticos; y 5) colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social. (p. 5).

Se tomaron como referencia algunas bases teóricas entre las cuales destaca la teoría del construccionismo de Seymour Papert (1980), un enfoque que permite a los estudiantes aprender a través de la construcción de objetos y sistemas. Papert consideraba que el aprendizaje es un proceso activo en el que el estudiante construye su propio conocimiento, para que esto ocurra, los estudiantes deben tener la oportunidad de explorar, experimentar y crear.

Algunos de los Beneficios del que Papert consideraba del contruccionismo son: mayor motivación e interés ya que los estudiantes se sienten más atraídos por el aprendizaje cuando pueden participar en actividades creativas, mejor comprensión porque pueden aprender conceptos abstractos de una manera más concreta y experiencial, desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas, trabajo en equipo, comunicación y aprendizaje personalizado donde los estudiantes pueden aprender a su propio ritmo de acuerdo a sus necesidades.

Para clasificar el material interactivo, se pueden considerar su tipo (visual, auditivo, kinestésico), su propósito (explicativo, práctico, evaluativo) y su accesibilidad (en línea,

descargable, físico), cada una adaptada según distintos criterios de interacción y presentación. La interacción puede ser directa, donde los usuarios manipulan físicamente objetos o dispositivos para explorar y aprender o puede ser una interacción indirecta, mediante interfaces digitales como pantallas táctiles.

En cuanto a la presentación, existen los materiales físicos que requieren manipulación manual según su finalidad educativa y los materiales digitales, que ofrecen contenido interactivo y multimedia, de acuerdo a la tecnología utilizada, en este caso se hace uso de la realidad aumentada (AR) que emerge como una herramienta poderosa al combinar elementos virtuales con el entorno físico, creando experiencias inmersivas que mejoran la comprensión y el compromiso del estudiante y por otro lado, la realidad virtual (VR), que ofrece entornos virtuales tridimensionales ideales para explorar conceptos complejos, pero es menos accesible en este contexto educativo.

### **Metodología**

La investigación es de corte cualitativo y de paradigma sociocrítico, desde la perspectiva de investigar la propia práctica educativa para transformar la realidad; implicó el método de investigación acción y mediante un proceso metodológico sistemático se implementó el material interactivo como propuesta de solución al problema del desinterés de la química por la dificultad de comprensión de los contenidos en el 3° A de la Escuela Telesecundaria OFTV No. 0671 José Ma. Velasco, durante las jornadas de intervención del séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria, correspondientes al ciclo escolar 2023-2024.

De alcance descriptivo y diseño no experimental de tipo transversal, de centrado en la observación y análisis de fenómenos sin manipular variables. La población objeto de estudio está constituida por 22 alumnos del grupo 3 A, con una muestra no probabilística por conveniencia de 6 estudiantes (2 de desempeño bajo, 2 medio y 2 alto). Se justificó el uso del muestreo no probabilístico debido a la accesibilidad y disponibilidad de los estudiantes. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas y observaciones de aula diseñadas para captar las percepciones y experiencias de los alumnos respecto a la propuesta de intervención. Para la interpretación de la información se empleó

el ciclo reflexivo de Kemmis (planificación, acción, observación y reflexión), lo que facilitó el análisis crítico y la mejora continua del proceso educativo.

## Resultados

Se elaboró una tabla detallada para evaluar la viabilidad de los materiales interactivos en la enseñanza de química, la cual, documenta los temas tratados, el proceso de desarrollo de aprendizaje (PDA), la temporalidad de las actividades y los materiales interactivos utilizados. Esta información muestra cómo estos recursos han transformado las clases de química en experiencias más dinámicas y efectivas, mejorando la comprensión y retención de los conceptos.

Tabla 1

Cronograma de la propuesta de intervención

Temática	PDA	Tiempo	Material interactivo
Proyecto 9 ¡Un delicioso tesoro a la hora de comer!	-Reconoce los saberes de pueblos y culturas acerca de la diversidad de los alimentos y su importancia en el diseño de menús orientados a una dieta saludable acorde al contexto.	26 de febrero al 08 de marzo de 2024	Crucigrama, Videos interactivos, plato del buen comer interactivo, juego del ahorcado, presentación de diapositivas, simulador del proceso de digestión, nota periodística, material fotocopiado (etiquetas nutricionales, basta comestible, sopa de letras), diapositivas interactivas.

Proyecto	-Representa	08 al	Material
10: Gráficas de mezclas y productos.	reacciones mediante modelos tridimensionales y ecuaciones químicas, con base en el lenguaje científico y la Ley de la conservación de la materia.	21 de marzo de 2024	fotocopiado, ensalada de frutas, modelos tridimensionales, dinámica una letra por alumno, cápsula informativa, cuento corto, anagrama, verdadero o falso.
Proyecto	-Distingue las	15 al	Diapositivas
11: El mundo de los ácidos y las bases.	propiedades de ácidos y bases en su entorno a partir de indicadores e interpreta la escala de acidez y basicidad.	26 de abril de 2024	interactivas, cartel incomplete, video interactivo, práctica de experiencias en el aula, catálogo de ventas, folleto de divulgación, uniendo parejas, escalas de Ph.
Proyecto	-Identifica	06 al	Esquema libre,
12: Un limón que reduce la oxidación.	reacciones de redox en su entorno y comprende su importancia en diferentes ámbitos.	14 de mayo de 2024	proyección de diapositivas interactivas, memoria de imágenes, rompecabezas digital, artículo científico ilustrado, modelos tridimensionales comestibles.

Proyecto	-Explica lo que	20 al	Galería
13: Una sociedad de reacciones.	cambia y lo que permanece en una reacción química y valora su importancia para producir nuevas sustancias, satisfacer necesidades humanas y solucionar problemas.	30 de mayo de 2024	multiformato, discurso ecológico, basta periódico.

Fuente: elaboración propia

A continuación, se presentan materiales interactivos significativos desarrollados y utilizados durante el tercer trimestre en las etapas 1, 5 y 6 de los proyectos académicos, conforme a las fases del ciclo de investigación-acción de Kemmis.

#### Videos Educativos

Estos videos proporcionan una herramienta visual y auditiva que facilita la comprensión de una dieta equilibrada al mostrar ejemplos prácticos y ofrecer explicaciones detalladas. Esto ayuda a los estudiantes a internalizar los conceptos de manera más efectiva y a retener mejor la información.

Tabla 2

Planeación y acción del material interactivo: Videos educativos

Planeación	Acción
------------	--------

---

<p>Etapa 2. Presentar el video “El plato del buen comer” previamente seleccionado, proporcionar hojas de trabajo con preguntas y ejercicios sobre el contenido del video para que por comunidades los alumnos tomen notas sobre los puntos clave presentados, como los grupos de alimentos, las porciones recomendadas y los beneficios de una dieta balanceada.</p>	<p>Se organizó a los alumnos para que todos pudieran ver y escuchar claramente un video sobre "El Plato del Buen Comer". Se eligió un video breve, visualmente atractivo y fácil de entender, con animaciones, gráficos coloridos y explicaciones claras. Los estudiantes debían prestar atención y tomar notas sobre los puntos clave, como los grupos de alimentos, las porciones recomendadas y los beneficios de una dieta balanceada.</p>
--	--

---

Nota. Uso de materiales interactivos durante la práctica docente del Proyecto 9 ¡Un delicioso tesoro a la hora de comer!

Observación. En la figura 1, se observa a los alumnos levantando la mano para participar activamente en la presentación del video educativo sobre el tema "¡Un delicioso tesoro a la hora de comer!". Aunque al principio estaban cohibidos, finalmente contribuyeron completando datos faltantes y aportando ideas relevantes.

Reflexión: El video sirvió como una herramienta visual y didáctica para iniciar la clase, estimular la participación y el interés de los estudiantes, me pude percatar de que el uso de estos videos no sólo capta la atención de los alumnos, sino que también facilita la memorización de información importante al presentar el contenido de forma visual y auditiva. Además, los videos ofrecen la flexibilidad de ser revisados en cualquier momento, permitiendo que los estudiantes repasen el material a su propio ritmo.

Figura 1.

Alumnos participando en la presentación del vídeo







Fuente: fotografía de la autora

Plato del Buen Comer Interactivo.

El material interactivo se diseñó con el objetivo fomentar la colaboración, la investigación y la creatividad entre los alumnos, guiar de manera efectiva su aprendizaje, facilitando la comprensión y aplicación de principios fundamentales de una alimentación balanceada, promoviendo hábitos saludables de manera práctica y visualmente atractiva.

Tabla 3

Planeación y acción del material interactivo: Plato del buen comer interactivo

Planeación	Acción
Etapa 6. Proporcionar la composición nutricional de alimentos comunes, incluyendo vitaminas, minerales, y macronutrientes. Preparar tarjetas con imágenes de estos alimentos y clasificar según las categorías del Plato del Buen Comer.	Los estudiantes comenzaron investigando la composición nutricional de alimentos comunes proporcionados por la docente. Crearon tarjetas ilustradas con estas características y clasificaron cada una según las categorías del Plato del Buen Comer. Luego, integraron sus investigaciones para diseñar y presentar un plato del buen comer personalizado.

Nota: Uso de materiales interactivos durante la práctica docente del Proyecto 9 ¡Un delicioso tesoro a la hora de comer!

Observación. En las imágenes de la figura 2 se puede observar a los alumnos pegando sus ilustraciones e información en la plantilla del plato del buen comer gigante que la maestra les proporcionó. Los estudiantes están compitiendo amigablemente para completar su

actividad antes que sus demás compañeros, explicando por qué eligieron cada alimento y su importancia en su dieta de cada día.

Reflexión. La actividad del Plato del Buen Comer interactivo mejoró significativamente el aprendizaje de los alumnos al ser una experiencia práctica y colaborativa. Los estudiantes se mostraron motivados al crear el material, disfrutando tareas como decorar y recortar, lo que facilitó la comprensión de una dieta equilibrada. Al enfocarse en su comunidad, el aprendizaje resultó más significativo y duradero.

Figura 2.

Alumnos pegando sus ilustraciones e información en la plantilla del plato del buen comer gigante



Fuente: fotografía de la autora

### Experiencias de Aula

El objetivo de las prácticas de experiencias de aula es que los alumnos puedan experimentar, crear, conocer y manipular nuevas sustancias. Al participar en estas actividades, los estudiantes pueden contextualizar mejor los contenidos teóricos de química, observando cómo se aplican en situaciones prácticas. Estas experiencias permiten a los alumnos poner en práctica lo aprendido en el salón de clases haciendo el aprendizaje más dinámico y efectivo.

Tabla 4

Planeación y acción del material interactivo: Experiencias de aula

Planeación	Acción
<p>Etapa 6. Hacer llenado de su hoja de experiencias de aula para comprender las reacciones REDOX. Socializar de manera grupal los materiales que conseguirán para el desarrollo de su experiencia de aula. Realizar la experiencia de aula por comunidades en la cancha. Hacer su conclusión y dibujo de la experiencia de aula.</p>	<p>Se llevó a cabo una experiencia de aula sobre reacciones redox, en la que los alumnos, organizados en comunidades, seleccionaron y presentaron reacciones cotidianas relacionadas con la oxidación y reducción. Esta actividad fue interesante al permitirles explorar, investigar y elegir la reacción que más les despertaba curiosidad.</p>

Nota. Uso de materiales interactivos durante la práctica docente del Proyecto 12: Un limón que reduce la oxidación.

Observación. Se pueden observar dos ejemplos de las seis experiencias de aula realizadas por las comunidades para presentar experimentos de óxido-reducción, estas prácticas están diseñadas con elementos de nuestra vida cotidiana para que cada alumno pueda contextualizar el tema de manera accesible.

Reflexión. La actividad fue muy efectiva, porque a los alumnos les gusta mucho trabajar fuera del salón, realizar actividades diferentes, manipular sus materiales y cuando se les comenta que se realizarán experiencias de aula se muestran muy emotivos ya que en esta actividad los estudiantes pudieron ver de primera mano cómo ocurren estos procesos químicos fundamentales en situaciones comunes, lo que les permitió comprender mejor los conceptos teóricos a través de la experimentación práctica.

Figura 3.

Presentación de experimentos de óxido-reducción



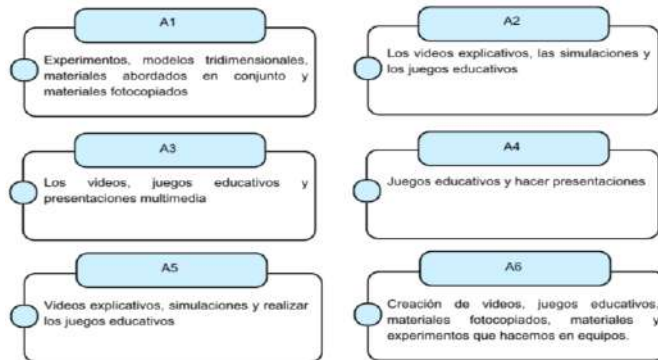
Fuente: fotografía de la autora

### Interpretación de los resultados

Se evaluó su efectividad mediante entrevistas a estudiantes para recopilar datos sobre su percepción, comprensión, retención y motivación hacia la química. El primer planteamiento fue ¿qué tipo de material has encontrado más útil para comprender los conceptos de química? El análisis de las respuestas de los alumnos muestra que una combinación de experimentos, videos explicativos, simulaciones, y juegos educativos hace el aprendizaje más divertido y competitivo, aumentando la motivación e interés. Las presentaciones multimedia estructuran la información de manera visual y dinámica, combinando texto, imágenes y videos para enriquecer las explicaciones. Además, los materiales fotocopiados ofrecen herramientas efectivas para comprender conceptos de química, facilitando la comprensión de temas complejos y promoviendo una participación activa y colaborativa de los estudiantes (ver gráfico 1).

Gráfico 1.

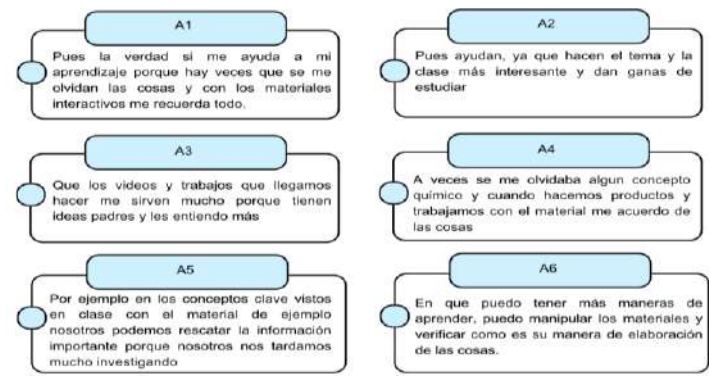
¿Qué tipo de material has encontrado más útil para comprender los conceptos de química?



El segundo planteamiento fue ¿de qué manera percibes que el uso de material interactivo ha impactado en la comprensión de los temas de química? Las respuestas revelan que los materiales interactivos han tenido un impacto positivo significativo en su comprensión de la química porque mejoran la retención de información, aumentan el interés y la motivación, y proporcionan claridad mediante medios visuales y prácticos (ver gráfico 2).

Gráfico 2.

¿De qué manera percibes que el uso de material interactivo ha impactado en la comprensión de los temas de química?



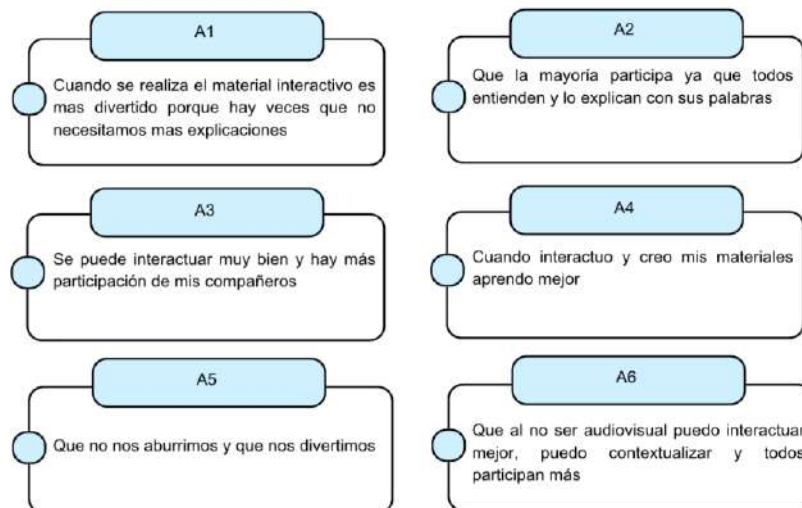
Fuente: elaboración propia



La tercera interrogante fue: ¿qué diferencias has notado en la comprensión de los contenidos de química cuando se utiliza material interactivo en comparación con métodos tradicionales de enseñanza? Los estudiantes señalaron que tienen una mayor comprensión y se sienten más motivados al usar materiales interactivos, ya que las actividades nuevas y variadas mantienen su atención y evitan la monotonía. Estos materiales fomentan la creatividad y ayudan a entender mejor los conceptos de química al permitir la manipulación directa. Las respuestas de la encuesta indican que los recursos interactivos no solo aumentan la motivación e interés, sino que también mejoran la comprensión y retención del conocimiento, y promueven la colaboración en el aula.

Gráfico 3.

¿qué diferencias has notado en la comprensión de los contenidos de química cuando se utiliza material interactivo en comparación con métodos tradicionales de enseñanza?



Fuente: elaboración propia

### Discusión y conclusiones

La investigación revela que el uso de materiales interactivos en la enseñanza de la química en la Escuela Telesecundaria OFTV No. 0671 José Ma. Velasco tiene un impacto positivo significativo en la comprensión y motivación de los estudiantes. El planteamiento inicial identificó una falta de interés y comprensión entre los alumnos debido al uso predominante

de métodos tradicionales de enseñanza. Este contexto creó la necesidad de explorar nuevas estrategias para revitalizar el aprendizaje de química, lo que llevó a la implementación de materiales interactivos.

La investigación confirma que, al implementar materiales interactivos, como videos educativos, simuladores, y actividades prácticas, se logra un aprendizaje más efectivo al conectar los contenidos químicos con experiencias prácticas y cotidianas. Los resultados indican una mejora en la participación e interés de los estudiantes, quienes se sienten más motivados y comprenden mejor los conceptos al interactuar con materiales que permiten la manipulación directa y el aprendizaje experiencial.

La variedad de recursos visuales, auditivos y kinestésicos ha mantenido su atención y evitado la monotonía, facilitando una mayor retención y comprensión de la información. Las actividades prácticas y visuales han permitido a los estudiantes consolidar su aprendizaje de manera efectiva y autónoma. Además, la introducción de materiales interactivos ha promovido la colaboración y participación activa en el aula, alineándose con los principios de la NEM que busca una educación integral y centrada en el estudiante.

En conclusión, los materiales interactivos representan una estrategia pedagógica efectiva para mejorar el aprendizaje de la química, ofreciendo una alternativa atractiva y eficiente a los métodos tradicionales de enseñanza.

### **Referencias bibliográficas**

Álvarez Álvarez, C. (2019). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Avila, O. D., Universidad de Córdoba. Colombia, Lorduy, D. J., Aycardi, M. P., Florez, E. P., Universidad de Córdoba Colombia, (2020). Concepciones de docentes de química sobre formación por competencias científicas en educación secundaria. *Espacios*, 41(46), 244–260. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n46p21> Educación Media Superior, S. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. Subsecretaría de Educación Media Superior.



Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Ediciones Morata. <https://jimdo-storage.global.ssl.fastly.net/file/382ad892-a831-48b9-a36b-74775a0ae531/3-%20%20Elliot-El-Cambio-Educativo-Desde-La-IA.pdf>

Hernández González, Osvaldo. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. Revista Cubana de Medicina General Integral, 37(3), e1442. Epub 01 de septiembre de 2021. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21252021000300002&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002&lng=es&tlng=es)

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill Education. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

Mimenza, O. C. (2016, diciembre 6). La teoría del aprendizaje de Robert Gagné. pymOrganization. <https://psicologiymente.com/desarrollo/teoria-aprendizaje-robert-gagne>

Secretaría de Educación Pública. (2023). La Nueva Escuela Mexicana: Orientaciones para padres y comunidad en general Subsecretaría de Educación Media Superior.

## Emociones generadas al planificar con la NEM en la práctica profesional: percepciones de normalistas del plan 2018

Karol Sarahí Núñez Coronado

ksnc991101@gmail.com

María de los Ángeles Martínez Hurtado

marielosmartinezhurtado@gmail.com

ByCENES

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

La educación en México experimenta cambios significativos con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Este estudio se centra en la percepción de los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES), ante la adopción de la NEM, explorando las emociones que genera esta transición y cómo afectan su proceso de adaptación y preparación profesional. La metodología es cualitativa, de diseño descriptivo. Se recolectaron datos mediante un cuestionario con preguntas abiertas, distribuido a 43 estudiantes. El análisis de los mismos se realizó con el software MAXQDA, identificando patrones y categorías emergentes. Los resultados muestran que la ansiedad y la inseguridad son las emociones predominantes entre los estudiantes al planificar con la NEM, reflejando el reto de adaptarse a un nuevo plan de estudios. Sin embargo, también se observaron emociones positivas como alegría y satisfacción, que surgen cuando los estudiantes logran dominar las nuevas metodologías. El estudio resalta la necesidad de un acompañamiento adecuado, proporcionando recursos y apoyo emocional para facilitar su transición. Comprender las emociones de los normalistas es fundamental para mejorar la formación inicial y asegurar su éxito en entornos educativos en constante cambio.

**Palabras clave:** formación inicial docente, asesoramiento, Nueva Escuela Mexicana, práctica educativa, planificación, percepciones.

## **Planteamiento del problema**

La educación en México ha evolucionado significativamente, reflejándose en la implementación del plan de estudios de la NEM. Este plan promueve el desarrollo integral de las capacidades humanas, el respeto por los derechos y libertades, y una cultura de paz y solidaridad internacional. Abarca áreas clave como perspectiva de género, ciencias, humanidades, educación cívica, tecnología, lenguas indígenas, educación física, educación sexual y protección del medio ambiente. Sin embargo, su implementación representa un proceso de adaptación desafiante para todos los participantes en el sistema educativo, y particularmente para efectos de este estudio, para los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la ByCENES.

Estos estudiantes fueron formados bajo el plan de estudios 2018 de las escuelas normales, practicando hasta el sexto semestre en sus jornadas de acercamiento a la educación básica con Aprendizajes clave. Al llegar al séptimo semestre, donde sus prácticas se desarrollan en mayor número de semanas se enfrentan a la necesidad de familiarizarse y aplicar la NEM, lo cual implica abandonar métodos y prácticas previamente establecidas. La transición a enfoques pedagógicos basados en proyectos, en lugar de las situaciones didácticas a las que estaban acostumbrados, requiere una reconceptualización de sus métodos de enseñanza. Este cambio metodológico demanda una rápida adaptación a nuevas estrategias pedagógicas, generando un reto considerable para los normalistas en una etapa avanzada de su formación.

La planificación de sus clases es su primordial preocupación, ya que se les requiere integrar las nuevas metodologías que alineen las prácticas docentes con los objetivos de la NEM, habiendo recibido poca o nula capacitación. Es aquí donde el acompañamiento se vuelve esencial para apoyar a los estudiantes durante este periodo de cambio. Un acompañamiento adecuado implica proporcionar recursos, orientación y apoyo emocional, ayudando a los estudiantes a gestionar el estrés y la incertidumbre asociados con la implementación de la NEM. Esto no solo mejora su bienestar emocional, sino que también fortalece su confianza y saberes profesionales.

La transición hacia la NEM ha desencadenado una considerable incertidumbre y ansiedad entre los estudiantes, quienes deben dominar rápidamente el nuevo plan de estudios. Esta situación ha creado un ambiente de preocupación, donde los futuros docentes deben reconciliar lo que ya conocían con lo que deben aprender de manera precipitada. Por lo anterior, es importante investigar y comprender la percepción de estos estudiantes sobre las emociones que genera este cambio abrupto, identificar las emociones predominantes para entender cómo estas impactan su proceso de adaptación y su preparación profesional.

Esta comprensión permitirá diseñar estrategias de apoyo efectivas, facilitando su transición hacia una práctica docente alineada con los nuevos objetivos educativos. A través de este análisis, se busca no solo identificar las emociones y desafíos, sino también proporcionar soluciones que ayuden a los estudiantes a integrarse exitosamente en el contexto educativo actual. Al considerar las emociones en el estudio de las políticas educativas, no solo se contribuirá a la comprensión integral de la formación docente en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, sino que también permitirá identificar estrategias de apoyo emocional y desarrollo profesional que puedan mejorar el acompañamiento que se brinda en la ByCENES.

Finalmente, al proporcionar una comprensión más profunda de las emociones que experimentan los normalistas, se puede influir en la política educativa a nivel institucional, promoviendo prácticas más inclusivas y humanizadas en la formación docente. De esta manera, no solo se mejorará la calidad de la educación, sino que también se contribuirá al bienestar emocional y profesional de los futuros maestros, preparando el terreno para una educación con excelencia en México.

### **Marco teórico**

Para alcanzar una comprensión más profunda del tema de investigación, es fundamental definir y explicar los conceptos clave. En la Ley General de Educación (2019), se menciona que la NEM busca la equidad, excelencia y mejora continua en la educación, colocando el máximo logro de aprendizaje en el centro de la acción pública. También se menciona que la

formación docente debe alinearse con las necesidades del servicio educativo y contribuir a su mejora continua.

La formación inicial docente debe preparar a los futuros maestros no solo en nuevas metodologías pedagógicas, sino también en la promoción de la equidad y excelencia educativa. Esta formación debe ser integral, abarcando aspectos pedagógicos, emocionales y contextuales. Según Martín (2015), la formación docente comprende procesos que incluyen aprender, comprender, analizar, reflexionar y enseñar. Nieva y Martínez (2016) identifican cuatro enfoques de formación docente: conductista, tradicional, humanista y crítico-reflexivo.

La práctica docente es un proceso esencial en la formación inicial, permitiendo a los futuros maestros observar, intervenir y reflexionar sobre realidades educativas complejas. Este proceso influye en la construcción de su identidad profesional, desarrollando herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales. El acompañamiento de tutores y asesores experimentados es fundamental para que los normalistas reflexionen sobre su práctica y se adapten a las necesidades cambiantes de los alumnos.

La transición a un nuevo plan de estudios puede generar respuestas emocionales complejas debido a la naturaleza humana de buscar estabilidad. Según James (1884), las emociones son el resultado de cambios corporales provocados por estímulos externos. Este proceso de adaptación puede ser emocionalmente desafiante, subrayando la necesidad de apoyo emocional durante estos periodos de transición.

La resistencia al cambio es una respuesta natural a la imposición de nuevas estructuras educativas. Giroux (1992) sugiere que la resistencia puede ser una oportunidad para el diálogo y la reflexión crítica, permitiendo la acción transformadora.

Finalmente, la percepción es un proceso activo y complejo que transforma la información sensorial en conocimiento significativo (Fuenmayor & Villasmil, 2008). Entender las emociones y percepciones de los futuros docentes en el contexto del cambio de plan de estudios es relevante para mejorar la formación inicial y asegurar que los normalistas estén equipados para enfrentar los desafíos del entorno educativo.

## Metodología

El estudio es de tipo cualitativo, conforme a Hernández Sampieri, et al. (2014), quien describe que este enfoque utiliza la recolección y análisis de datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes durante el proceso de interpretación. Guerrero (2016) subraya que la investigación cualitativa busca entender y profundizar en fenómenos desde la perspectiva de los participantes y su contexto. En este caso, el investigador recolecta información de los estudiantes normalistas de octavo semestre enfrentando el cambio de la NEM, analizando los datos para ofrecer una interpretación basada en sus experiencias compartidas.

El diseño de investigación es el análisis cualitativo básico, centrado en buscar patrones, temas y categorías a través de datos textuales y/o visuales, como destacan Merriam y Tisdell (2016). El alcance de la investigación es descriptivo, orientado a especificar propiedades, características y perfiles de los fenómenos estudiados sin necesariamente establecer relaciones entre variables, según Hernández Samperi (2014). Al centrarse en las percepciones de los estudiantes normalistas sobre el cambio de la NEM, el estudio busca una visión detallada de sus experiencias y perspectivas, permitiendo una interpretación profunda y significativa basada en sus vivencias.

Los participantes del estudio fueron 43 estudiantes, mayoritariamente mujeres, del último año de la licenciatura en educación preescolar de la ByCENES, con edades entre 21 y 23 años. Se utilizó una muestra de criterio representativa de los tres grupos de licenciatura para obtener una amplia gama de experiencias y emociones frente a la implementación de la NEM. Aunque la muestra es pequeña, proporciona información valiosa para identificar patrones y tendencias que pueden ayudar a comprender mejor las necesidades y desafíos que enfrentan los estudiantes.

Para la recolección del dato, se utilizó un cuestionario con preguntas abiertas, según lo descrito por Flick (2007), permitiendo a los participantes expresar libremente sus opiniones sobre el fenómeno estudiado. Esta técnica facilita una comprensión profunda y detallada de cómo los estudiantes enfrentan el cambio hacia la NEM. El cuestionario,

elaborado con Google Formularios, garantizó la anonimidad y confidencialidad de las respuestas, permitió captar de manera estructurada y detallada las percepciones individuales sobre los cambios curriculares, facilitando un análisis profundo de las experiencias de los participantes. Para efectos de esta ponencia, se expone solo uno de los cuestionamientos.

El cuestionario fue diseñado y validado por expertos, seguido de una prueba piloto con un pequeño grupo de estudiantes para asegurar la claridad y relevancia de las preguntas. Los participantes fueron informados sobre el propósito del estudio y se garantizó la confidencialidad de sus respuestas. El enlace del cuestionario fue distribuido mediante WhatsApp a los grupos de preescolar de octavo semestre, facilitando una recolección de datos ágil y estructurada.

Para el análisis de datos se utilizó el software MAX QDA para el proceso de codificación y categorización de los datos recolectados, permitiendo identificar patrones, temas y categorías emergentes. Este enfoque facilitó una interpretación profunda y estructurada de los fenómenos estudiados, proporcionando una base sólida para las conclusiones.

El estudio enfrenta varias limitaciones, incluyendo la representatividad limitada de la muestra a la ByCENES y la falta de antecedentes específicos sobre las emociones de los estudiantes frente a la NEM. Además, el uso de Google Formularios y WhatsApp puede haber limitado la participación de aquellos sin acceso a internet o dispositivos móviles adecuados. Los resultados están limitados al contexto específico de la generación 2020-2024, lo que implica que las conclusiones no son generalizables a otras generaciones o períodos de tiempo. Estas limitaciones subrayan la necesidad de abordar el tema con cautela y considerar futuras investigaciones para establecer un marco de referencia más completo.

## **Resultado**

¿Qué emoción experimentas al planear con la NEM?





## Categoría 1. Ansiedad

En esta primera categoría, de alta densidad, los entrevistados expresan que la emoción que predomina al realizar sus planeaciones con la NEM es la ansiedad. Así como se menciona textualmente en una de las respuestas:

Ansiedad ya que no es algo a lo que estuviera acostumbrada, toda la carrera se me enseñó el Programa Aprendizajes Clave y ahora en un momento crucial que son prácticas de octavo nos cambian de programa a uno un poco más tedioso que ni los docentes titulares dominan (E42).

El testimonio citado subraya cómo el cambio repentino puede generar inseguridad y dificultades adicionales. Esta ansiedad no solo refleja la incertidumbre y la incomodidad que acompaña a lo desconocido, sino también el impacto emocional de abandonar lo familiar y adentrarse en un territorio nuevo y complejo. Según Kyriacou (2001, como se cita en Shakimova, et al., 2024):

la profesión docente es reconocida como exigente y estresante y a menudo va acompañada de experiencias emocionales negativas desagradables como ansiedad, frustración, depresión y nerviosismo en el proceso de llevar a cabo sus deberes profesionales. Si bien los factores estresantes de la enseñanza pueden variar, varios estudios han identificado las fuentes de estrés de los docentes: estos incluyen estudiantes desmotivados durante las actividades de enseñanza y aprendizaje, mantenimiento de la disciplina en el aula, grandes cargas de trabajo, cambios repentinos en el plan de estudios, evaluaciones y evaluaciones frecuentes por parte del Ministerio / Departamento de Educación u organizaciones supervisoras, gerentes o administradores escolares desafiantes, bajos salarios y malas condiciones de trabajo (p. 2).

Así, la relación entre la respuesta de la participante y el autor subrayan cómo los cambios educativos, como la adopción de la NEM, pueden provocar una variedad de respuestas emocionales, desde la ansiedad hasta la angustia, debido a la transición hacia lo desconocido.

## Categoría 2. Inseguro

La categoría de inseguridad destaca como una de las emociones predominantes entre los futuros docentes durante la implementación de nuevos planes de estudio. La cita de una participante revela la evolución emocional que experimentan: "Al principio tenía mucha incertidumbre, pero ya me siento bien al planificar, considero que ya manejo mejor los temas" (E51). Esta respuesta refleja el recorrido emocional común en el profesorado, que inicialmente enfrenta la incertidumbre y el temor ante lo desconocido.

Por lo anterior, con el tiempo y la práctica, esta inseguridad se transforma en confianza y competencia. La transformación de la inseguridad inicial en una competencia segura es un testimonio del resiliente espíritu de los educadores y su capacidad para adaptarse y prosperar en un entorno educativo en constante cambio. Es por lo que López y Lacueva (2007) mencionan que:

durante el desarrollo óptimo de un proyecto, los estudiantes exploran intereses, generan preguntas, organizan su trabajo, buscan información en diversas fuentes, indagan directamente en la realidad, ponen en movimiento sus concepciones y meta concepciones, las confrontan con información nueva y las enriquecen o transforman, comunican resultados, hacen propuestas, y eventualmente desarrollan acciones de cambio (p.3).

Esta categoría destaca entre los docentes durante la implementación de nuevos planes de estudio. La evolución emocional que atraviesan, desde la incertidumbre inicial hasta una mayor confianza y competencia, refleja una trayectoria común en el profesorado. Una participante comentó sentirse más segura al planificar con el tiempo y la práctica, lo cual subraya la resiliencia y capacidad de adaptación de los educadores en un entorno educativo en constante cambio.

## Categoría 3. Alegría y satisfecho

Por otro lado, algunos participantes responden que sienten alegría y satisfacción al planear con la NEM. Como expresa uno de ellos "Al principio es temor de entrar a lo nuevo

como en todo, pero una vez que lo conoces o que puedes dominarlo o entenderlo te sientes bien, hasta alegría te da saber que lo estás haciendo bien” (E46). Esta respuesta pone de manifiesto el lado positivo del proceso de adaptación a nuevos planes de estudio. Aunque inicialmente los normalistas y docentes pueden sentir temor al enfrentar lo desconocido, la superación de este desafío trae consigo sentimientos de alegría y satisfacción. Como bien expresa uno de los participantes, el dominio y la comprensión de las nuevas herramientas y métodos no solo alivian el temor inicial, sino que también generan una profunda sensación de logro y bienestar. Por lo que Murillo y Krichesky (2012) mencionan que “impulsar y sostener procesos de cambio en las escuelas requiere entusiasmo, voluntad, compromiso y ganas de aprender a hacer mejor las cosas. Pero exige también conocer acerca de la naturaleza de estos procesos” (p.3). Ambas citas reconocen que el proceso de adaptación puede comenzar con temor e incertidumbre, pero también destacan el eventual surgimiento de sentimientos positivos como alegría y satisfacción. La transición desde el temor inicial hasta la confianza y la satisfacción es facilitada por el dominio y la comprensión de las nuevas herramientas y métodos educativos.

#### Categoría 4. Desesperación

Así mismo, se observa que otra de las emociones que fue mencionada múltiples veces fue Desesperación. Una participante menciona “A veces me desespero por no saber qué poner en las planeaciones o que no estoy acostumbrada a trabajar por proyectos” (E1). De esta forma indican Amor y García (2012, como se cita en Orozco & Perochena, 2016):

que las claves para el desarrollo de la metodología de trabajo por proyectos son: tener una actitud favorable para el aprendizaje, sentido de funcionalidad (lo que significa que el conocimiento ha de servir para resolver problemas), globalidad, identidad y diversidad, aprendizaje interpersonal-activo, investigación sobre la práctica, memorización comprensiva de la información y evaluación procesual (p.12).

En definitiva, la categoría Desesperación, evidencia una emoción recurrente entre los participantes, manifestada principalmente por la dificultad de adaptarse a nuevas

metodologías, como el trabajo por proyectos. La declaración de una participante, quien expresó su desesperación por no saber qué incluir en las planeaciones, refleja la necesidad de orientación y apoyo.

#### Categoría 5. Ira y frustración

En esta categoría se rescata que algunos de los participantes experimentan las emociones de ira y frustración frente al cambio de plan de estudios y la planificación que este implica. Uno de ellos expresa “Pues yo creo que frustración, ira y a veces un poco de impaciencia” (E40). Yılmaz y Kılıçoğlu (2013) enfatizan

la importancia de comprender el comportamiento humano en las organizaciones para gestionar el cambio. Esto se debe a que los desafíos asociados al cambio pueden provocar emociones como incertidumbre, frustración, temor, y una sensación de amenaza y desorientación en las personas. Como resultado, estas pueden mostrar una actitud defensiva y negativa hacia el cambio (como se cita en Córca, 2020, p. 35).

### **Discusión y conclusiones**

#### Discusión

El análisis de las emociones que experimentan los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la ByCENES ante la implementación de la NEM revela una amplia gama de respuestas emocionales. La ansiedad y la inseguridad emergen como emociones predominantes, reflejando el desafío significativo que representa la transición de un plan de estudios conocido a uno nuevo y menos familiar. Estas emociones se alinean con la literatura existente sobre el estrés y la ansiedad en la profesión docente, particularmente cuando se enfrentan a cambios curriculares repentinos (Kyriacou, 2001).

La emoción de inseguridad, si bien inicialmente es prevalente, muestra una evolución positiva a medida que los estudiantes adquieren mayor familiaridad con el NEM. Este hallazgo subraya la importancia del acompañamiento y la capacitación continua durante el periodo de transición. La capacidad de los estudiantes para transformar su inseguridad en confianza a través de la práctica y el apoyo demuestra la resiliencia inherente

a los futuros docentes y la efectividad potencial de un acompañamiento bien estructurado (López & Lacueva, 2007).

Además de las emociones negativas, se observaron respuestas positivas como la alegría y la satisfacción. Estas emociones suelen surgir una vez que los estudiantes logran superar la fase inicial de incertidumbre y comienzan a dominar las nuevas metodologías. Este hallazgo coincide con las observaciones de Murillo y Krichesky (2012), quienes destacan la importancia del entusiasmo y el compromiso en los procesos de cambio educativo. La alegría y satisfacción experimentadas por los estudiantes no solo refuerzan su bienestar emocional, sino que también promueven un entorno de aprendizaje más positivo y efectivo.

Por otro lado, emociones como la desesperación y la frustración evidencian la necesidad de un apoyo o acompañamiento más robusto durante la transición. La desesperación, asociada con la dificultad para adaptarse a nuevos enfoques pedagógicos como el trabajo por proyectos, destaca la necesidad de una formación más detallada y específica en estas metodologías (Amor & García, 2012, como se cita en Orozco & Perochena, 2016). La frustración e ira, aunque menos frecuentes, indican una resistencia natural al cambio y subrayan la necesidad de estrategias de gestión del cambio que consideren las respuestas emocionales de los docentes (Yilmaz y Kılıçoğlu, 2013, como se cita en Córlica, 2020).

## Conclusiones

El estudio destaca la importancia de la planeación y el acompañamiento en la transición hacia la NEM. La planificación adecuada de las clases, apoyada por una formación específica en las nuevas metodologías, es fundamental para reducir la ansiedad y la inseguridad entre los estudiantes. Además, el acompañamiento continuo, que incluye recursos, orientación y apoyo emocional, es esencial para gestionar el estrés y la incertidumbre asociados con la implementación del nuevo plan.

Las emociones de alegría y satisfacción experimentadas por algunos estudiantes subrayan que, con el tiempo y el apoyo adecuado, es posible superar la resistencia inicial al cambio y encontrar un sentido de logro y bienestar en la adaptación a nuevas metodologías.



Sin embargo, las emociones de desesperación y frustración indican que aún existen áreas que requieren una atención especial, particularmente en la formación inicial y el apoyo continuo a los estudiantes.

Finalmente, comprender las emociones de los futuros docentes en el contexto del cambio de plan de estudios es esencial para mejorar la formación inicial y asegurar que los normalistas estén equipados para enfrentar los desafíos del entorno educativo. Este estudio no solo proporciona una visión detallada de las experiencias emocionales de los estudiantes de ByCENES, sino que también ofrece valiosas ideas para la política educativa a nivel institucional. Promover prácticas más inclusivas y humanizadas en la formación docente contribuirá al bienestar emocional y profesional de los futuros maestros.

## Referencias

Córica, J. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23 (2), pp. 255-272.

[https://www.redalyc.org/journal/3314/331463171013/html/#redalyc\\_331463171013\\_re\\_f59](https://www.redalyc.org/journal/3314/331463171013/html/#redalyc_331463171013_re_f59)

Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Segunda Edición. Morata <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wpcontent/uploads/sites/103/2013/03/INVESTIGACIONCUALITATIVAFLICK.pdf>

Fuenmayor, G., & Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. Revista de Artes y Humanidades única, (9) 187-202 <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118859011.pdf>

Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. México: Siglo XXI editores

Guerrero, M. (2016). La investigación cualitativa. INNOVA Research Journal, 1(2), 1–9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>



Hernández Samperi, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). Metodología de la investigación. Sexta edición. [https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)

James, W. (1884). ¿Qué es una emoción? *Estudios de Psicología*, 21, 57-73, 1985

Ley General de Educación [L.G.E], reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F], 30 de septiembre de 2019 (México). [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0)

López, A., & Lacueva, A. (2007). Proyectos en el Aula: Cinco Categorías en el Análisis de un Caso. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, (1) 78-120 <https://www.redalyc.org/pdf/551/55100106.pdf>

Martín, D. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios Pedagógicos XLI* (1) 337-349 <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n1/art20.pdf>

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4ta Ed.). John Wiley & Sons.

Murillo, F., & Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. EICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55123361003>

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

Orozco, V., & Perochena, P. (2016). Trabajo por proyectos. Cambio metodológico para el protagonismo del estudiante en Educación Infantil (2-3 años). REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 15, (29) 151-164. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243148524010/html/>

Shakimova, D., Lawrence, K., & Aubakirova, Z. (2024). Professional development training can help teachers to build resistance against teaching associated stress. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2346049>

## **Leer y escribir: una sinergia para el aprendizaje efectivo en telesecundaria**

Carla Cristina Avilés González

cristinaaviles384@gmail.com

Yael Jesús Casas Aguirre

acyael1@gmail.com

Valeria Estrada Barrueta

valeriaest131@gmail.com

Escuela Normal de Tejupilco “Profesor Lauro Rendón Castrejón”

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### **Resumen**

El proyecto se enfoca en mejorar la comprensión lectora en estudiantes de telesecundaria, mediante la implementación de estrategias innovadoras. Se abordará la problemática de la baja comprensión lectora observada, identificando las causas subyacentes y diseñando intervenciones específicas para abordarlas.

El impacto esperado del proyecto es mejorar significativamente los niveles de comprensión lectora en los participantes, lo que se refleja en un rendimiento académico más sólido y en el desarrollo de habilidades críticas para el éxito en la educación y la vida cotidiana. Además, se espera generar conocimiento valioso sobre las mejores prácticas en la enseñanza de la lectura que pueda ser compartido y replicado en otras instituciones educativas.

El método que fundamenta la investigación es la investigación-acción debido a que se realizó una intervención con los estudiantes, con una metodología cualitativa en la descripción de pasos a seguir para la planificación de las estrategias aplicadas, así mismo cuantitativa conforme las estadísticas de avance en los factores que presentaba el estudiantado

**Palabras clave:** motivación, creatividad, lectura, estrategia, aprendizaje.

## **Planteamiento del problema**

La comprensión lectora es la capacidad de entender el significado de un texto. Es una habilidad fundamental para el aprendizaje, ya que permite al lector acceder a la información, comprenderla y utilizarla para resolver problemas, tomar decisiones y participar en la sociedad.

La comprensión lectora se desarrolla a lo largo del tiempo, pero es especialmente importante en la escuela, donde los estudiantes tienen que leer para poder comprender las diversas temáticas de sus asignaturas, ya que, si los estudiantes no tienen una buena comprensión, pueden tener dificultades para seguir el ritmo en las clases y alcanzar su máximo potencial académico.

Existen múltiples razones por las que es importante fomentar la comprensión lectora, entre ellas es que permite a los estudiantes acceder a la información y de esta forma adquirir un mayor conocimiento, ya que los estudiantes que tienen un nivel elevado en la comprensión son más capaces de comprender la información que leen, incluso si es compleja o presente léxicos no tan comunes. Otro de los aspectos a considerar es el desarrollo del pensamiento crítico englobando desde que los alumnos logren identificar el título o la idea principal, hasta poder hacer inferencias, evaluar la situación y formar sus propias conclusiones.

La lectura es una herramienta esencial para la participación dentro de la sociedad, ya que permite comprender acontecimientos actuales y participar en la toma de decisiones informadas, es por ello que en la Escuela Telesecundaria OF. TV. No. 0503 “Gral. Emiliano Zapata” ubicada en la comunidad de El Llano de San Lucas, municipio de Tejupilco, Estado de México se llevó a cabo un proyecto relacionado con la lectura, con el propósito de mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

El proyecto fue implementado durante la jornada de prácticas profesionales en el que se implementaron estrategias tales como:

- Redacción de cuentos

- Feria del Cuento
- Café literario
- Lecturas diarias: Los alumnos leían una lectura de 15 a 20 minutos todos los días
- Mi Biblioteca andante: Como actividad de comprensión, en el que los alumnos realizaban actividades para verificar su comprensión de textos

### **Marco teórico**

La promoción de la lectura entre los alumnos de secundaria no solo se trata de adquirir conocimientos, sino de cultivar habilidades cognitivas cruciales. En palabras de Jean-Jacques Rousseau (1987) “la lectura debe ser un ejercicio, no una pasividad” (p.24). Este enfoque activo hacia la lectura no solo mejora la comprensión lectora, sino que también estimula el pensamiento crítico. Al involucrarse activamente con el contenido, los estudiantes no solo absorben información, sino que también aprenden a cuestionar, analizar y sintetizar conceptos.

La lectura en la adolescencia no solo es una herramienta para la adquisición de conocimientos, sino un medio para expandir horizontes y perspectivas. A través de la diversidad de géneros literarios, los estudiantes pueden explorar diferentes culturas, épocas y puntos de vista, fomentando así la empatía y la comprensión intercultural.

### **Comprensión lectora**

La comprensión es fundamental para los alumnos de telesecundaria, permitiéndoles no solo memorizar información, sino entenderla profundamente. Esto facilita la aplicación de conocimientos en situaciones reales y fomenta un aprendizaje significativo a lo largo de su educación. “La comprensión es un proceso dinámico e interactivo de construcción de significado a partir de combinar el conocimiento del lector, con la información del contexto, contextualizada por la situación de lectura” Emilia Ferreiro (1996). Como lo menciona no solo se trata de decodificar palabras, si no de interactuar con el texto, integrando conocimientos previos y contextuales para interpretar el mensaje del autor.

## Redacción de textos

La redacción de textos es una habilidad fundamental en la educación secundaria. Es una herramienta que permite a los estudiantes expresar sus ideas de manera clara y concisa, tanto de forma oral como escrita. La redacción de textos también es importante para el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas y la comunicación efectiva.

"La redacción es una habilidad esencial para el éxito en la escuela y en la vida", afirman Huaman Ccahuana y Noa Ayma (2019). "Los estudiantes que tienen buenas habilidades de redacción son capaces de comunicar sus ideas de manera clara y efectiva, lo que les permite tener éxito en el aula, en el trabajo y en sus relaciones personales".

La redacción de textos es una habilidad que se puede desarrollar con práctica. Los docentes de secundaria pueden ayudar a sus estudiantes a mejorar sus habilidades de redacción proporcionando oportunidades de práctica regular, proporcionando feedback constructivo y enseñando estrategias de redacción efectivas.

"Las estrategias de enseñanza efectivas para la redacción incluyen proporcionar a los estudiantes oportunidades de escribir sobre una variedad de temas, proporcionar feedback constructivo y enseñar a los estudiantes cómo organizar sus ideas", afirman los autores de un estudio reciente (García et al., 2022).

La redacción de textos es una habilidad esencial que los estudiantes de secundaria necesitan para tener éxito en la escuela y en la vida. Los docentes de secundaria pueden ayudar a sus estudiantes a desarrollar esta habilidad proporcionando oportunidades de práctica regular, proporcionando feedback constructivo y enseñando estrategias de redacción efectivas.

La redacción de textos es una habilidad fundamental para el éxito en la escuela y en la vida. Los estudiantes de secundaria que tienen buenas habilidades de redacción son capaces de comunicar sus ideas de manera clara y efectiva, lo que les permite tener éxito en el aula, en el trabajo y en sus relaciones personales.

## Metodología

El proyecto se fundamenta en el método de investigación acción con un enfoque cualitativo, por lo que este método mantiene una serie de pasos como los menciona Lewin (1946) “describió la investigación - acción como ciclos de acción reflexiva. Cada ciclo se compone de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción”. (p.78). Todo comienza a partir de una idea general para continuar con la planificación determinando las posibilidades y limitaciones, poniendo a la práctica la primera acción generada; para que esta sea evaluada y continuar con la siguiente.

El enfoque cualitativo de investigación se enmarca en el paradigma científico naturalista, el cual, como señala Barrantes (2014), también es denominado naturalista-humanista o interpretativo, y cuyo interés “se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social” (p. 82).

Por consiguiente, el estudio de esta investigación es de alcance descriptivo donde se centra en las características fenomenológicos o narrativas constructivistas que buscan describir las representaciones subjetivas que emergen en un grupo humano sobre un determinado (Galarza, 2020), aludiendo a su definición y visualización se buscó saber ¿Quién es el alumno?.

El objetivo es generar hábitos que ayuden a la mejora y habitualidad en la lectura centrándose en una herramienta fundamental para la adquisición de los aprendizajes al igual que el desarrollo en el estudiante de la estimulación en la imaginación y el pensamiento abstracto, por lo que en este proyecto se presenta en 3 momentos (observación y dos de intervención), cuenta con dos planes de acción, el primero está estructurado con 2 acciones y el último con una acción de cierre, brindando las herramientas, con un enfoque lúdico, la adquisición de un lenguaje diverso y universal.

La muestra que se retoma es la telesecundaria antes mencionada donde se encuentra una matrícula de 54 alumnos teniendo: 13 en primero, 23 en segundo y 14 en tercero, la edad promedio de los estudiantes es de 12 a 15 años. Luego de una observación



directa y diálogo con los docentes y estudiantes al igual que la reflexión con los investigadores participativos se determinó que los estudiantes de la escuela telesecundaria presentan las siguientes dificultades:

- ∅ Desinterés y desmotivación por el proceso lector
- ∅ Falta de fluidez y precisión a la lectura de palabras complejas
- ∅ Deficiencia en las competencias lingüísticas

Por ello surge como propuesta de solución la estrategia “Feria del cuento” se presentan los planes de acción:

Tabla 1

Plan de acción 1

Problemática 1	Comprensión lectora.
Estrategia	Feria del cuento.
Acción 1	Visita, disfruta y comparte diversas actividades lectoras.
Recursos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Papel bond blanco</li> <li>2. Marcadores</li> <li>3. Colores</li> <li>4. Lápiz</li> <li>5. Goma</li> </ol>

Fechas programadas	24/10/2023
Tiempo de ejecución	1 hora 30 minutos aproximadamente.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"><li>● Indicar a los alumnos título de la actividad</li><li>● Organizar los equipos dependiendo cantidad de estudiantes (recomendado un total de 6 integrantes por equipo)</li><li>● Repartir formato y dar instrucciones con los dibujos a realizar</li><li>● Proporcionar material de trabajo</li><li>● Realizar redacción del cuento mediante la pregunta ¿Qué pasa en los dibujos?</li><li>● Monitorear la actividad para resolver dudas</li></ul>
Evaluación/ Indicadores de logro	Mediante una rúbrica.  Aspectos a evaluar:  Creatividad y originalidad.  Inicio, desarrollo y cierre.

Acción 2	Convertir a la lectura en experiencias para que cobre un sentido real (café literario)
Recursos	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Mesas</li><li>2. Bocina</li><li>3. Micrófono</li><li>4. Sillas</li></ol>
Fechas programadas	25/10/2023
Tiempo de ejecución	1 hora 30 minutos aproximadamente.
Actividades	<p>Nota: La jornada destinada se transformará en un lugar “diferente” al de todos los días, donde se puede acompañar de una música.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Organizar a los salones en sus áreas destinada</li><li>● Colocar los dibujos en las mesas destinadas</li><li>● Pausa para la toma del café</li><li>● Comenzar con las lecturas de las redacciones por grado</li><li>● Leer lectura original para analizar qué equipo se acercó más al texto</li></ul>

Evaluación/ Indicadores de logro	Mediante una rúbrica.  Aspectos a evaluar:  -Redacción y originalidad.  -Inicio, desarrollo y cierre.
-------------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia

Para esta primera actividad se trabajó con la lectura del escritor Bruno Traven (1963) “Amistad”, entregando a los estudiantes por equipos 10 dibujos sobre el cuento para la elaboración de su historia sin conocer la verdadera, esto para comenzar a impulsar la imaginación y redacción de textos:

Figura 1

Fotografía de las imágenes presentadas



Figura 2

Fotografía de los estudiantes



El tiempo para la elaboración de cuento fue de 4 días con 1 hora por día, trabajando por el aprendizaje colaborativo buscando en los alumnos desarrollar el trabajo en equipo y el respeto a las ideas de sus compañeros. Como segunda estrategia se llevó a cabo un

concurso a la mejor redacción acompañado con la acción del café literario logrando en los alumnos esa curiosidad y emoción sobre lo que estaba sucediendo ya que se buscó una temática innovadora que captará la atención de los estudiantes y un aprendizaje significativo.

Figura 3

Café literario



Figura 4

Lectura de los cuentos



Donde se observó el avance en el proceso cognitivo esperado entre grados llevándose el primer lugar los alumnos del tercer grado.

Figura 5

Premiación al equipo ganador



Pero surgiendo como nueva categoría de investigación la falta de ortografía ya que en la totalidad los estudiantes presentaban carteles con más de 3 errores en palabras frecuentes, para el último momento de intervención se realizó el siguiente plan de acción:

Tabla 2

Plan de acción 2

Problemática 1	Comprensión lectora.
Estrategia	Mi biblioteca andante
Acción 1	Lee, reflexiona y comparte.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>6. Libro</li> <li>7. Marcadores</li> <li>8. Colores</li> <li>9. Lápiz</li> <li>10. Goma</li> </ul>
Fechas programadas	24/10/2023
Tiempo de ejecución	1 hora 30 minutos aproximadamente.

Actividad es	<ul style="list-style-type: none"><li>● Indicar a los alumnos título de la actividad</li><li>● Comentar al alumno de que trata la actividad</li><li>● Leer y analizar la lectura correspondiente al día.</li><li>● Proporcionar material de trabajo</li><li>● Realizar redacción del cuento mediante la pregunta ¿Qué comprendí?</li><li>● Monitorear la actividad para resolver dudas</li></ul>
Evaluación/ Indicadores de logro	Mediante una lista de cotejo.  Aspectos a evaluar:  Creatividad y originalidad.  .Inicio, desarrollo y cierre.

Fuente: Elaboración propia

Para esta última actividad se presentó un escenario diferente realizando un libro a escala con el objetivo de que el estudiante se llevará a su casa y escribiera lo que entendió del cuento para esta actividad se vale elegir entre la gama de literatura que se cuenta en este caso ocupamos: cuentos, fábulas, poemas, lecturas y conociendo personajes famosos de la historia lo que causaba en los alumnos esa tensión de a quién le iba a tocar llevarse el libro a su casa.



Figura 6

Fotografía del libro



Figura 7

Actividades de los alumnos  
"conociendo personajes famosos"



Presentando al último y explicando cada hoja que el libro contenía algo elaborado por ellos mismo que cada uno le daba su creatividad y estilo, cerrando así este proyecto de estrategias para la comprensión lectora, logrando una curiosidad por seguir leyendo y descubriendo nuevas cosas.

## Resultados

En la primera jornada de prácticas se realizó un diagnóstico, donde nos arrojó que de los 57 alumnos que conforman la telesecundaria la mayoría presentan problemas en cuestiones de comprensión lectora, entre los factores que lo conforman encontramos que:

Resultado de fluidez

- Un 70% de los alumnos tiene una fluidez regular

Resultado de decodificación

- Un 30% no logra decodificar y comprender lo que se está leyendo

## Resultado de vocabulario

- Un 90% de los alumnos presenta un vocabulario muy escaso y no logra entender conjuntos de textos con un vocabulario más elevado o que utiliza conceptos de magnitud científica

Una vez obtenidos estos resultados en atención al objetivo: Diseñar estrategias para mejorar la comprensión lectora mediante la aplicación de actividades para el desarrollo de habilidades lectoras, se realizó la primera táctica, donde se buscó que los estudiantes crearán un interés por la lectura por medio de su propia imaginación y creatividad al momento de redactar una historia a partir de imágenes preestablecidas, donde como segundo momento se realizó un café literario con temática de “Starbucks”, en el que se ejecutó un concurso de redacción conforme los siguientes lineamientos:

1. Estructura Narrativa:
  - Evaluación de la introducción, desarrollo y conclusión de la historia.
  - Claridad en la presentación de la trama y la secuencia de eventos.
  - Coherencia y fluidez en la narrativa.
2. Personajes:
  - Desarrollo de personajes: profundidad, complejidad y evolución a lo largo de la historia.
3. Originalidad y Creatividad:
  - Innovación en la trama y conceptos.
  - Uso de metáforas, simbolismos o elementos literarios que añaden profundidad a la historia.
4. Gramática y Estilo:
  - Correcta gramática, ortografía y puntuación.
  - Variedad en la elección de palabras y frases.
  - Uso efectivo de figuras literarias y recursos estilísticos.

Por lo cual obtuvimos un ganador; debido a que se convirtió en competencia los estudiantes trataron de mejorar su habilidad de redacción, pero no solo eso si no también la fluidez al leer, expresión y presentación ante el público, reforzando el aspecto de comunicación efectiva y seguridad en sí mismo.

Como segunda táctica tenemos “Mi biblioteca andante” que buscaba promover la fluidez lectora, como la lectura en voz alta, la lectura grupal e individual, permitiendo a los estudiantes practicar la lectura de manera regular y recibir retroalimentación sobre su desempeño de igual forma los estudiantes han tenido acceso a una mayor variedad de textos de su interés para tratar de generar el valor por la lectura. Esto ha facilitado la comprensión de los textos que leen, de lo cual se obtuvo un avance observable, donde se ve que subió el porcentaje de aquellos que tiene una fluidez buena, ocupando la mitad del total y disminuyó el apartado de requiere apoyo.

## **Conclusiones**

La comprensión lectora es una competencia esencial para el aprendizaje, y su fomento es fundamental en la escuela telesecundaria, aunque la limitación de recursos sea una constante, es importante generar estrategias que permitan fomentar la comprensión lectora de manera efectiva y adaptada a las necesidades de los alumnos.

Los proyectos de comprensión lectora son una forma eficaz de desarrollar esta competencia. Estos proyectos pueden ser diseñados de manera que sean interesantes e innovadores para los alumnos, lo que les ayudará a motivarse y participar activamente en las actividades.

Una buena comprensión lectora permite a los estudiantes aprender nuevos conocimientos, desarrollar su pensamiento crítico y reflexivo, resolver problemas y comunicarse de manera efectiva, por ello es importante que los docentes trabajen con la comprensión lectora en sus alumnos. El fomento de esta misma es una tarea que requiere la colaboración de todos los agentes educativos, incluyendo los docentes, padres de familia y alumnos.

El proyecto de comprensión lectora implementado en la escuela telesecundaria logró obtener resultados positivos considerando incluso que los recursos con los que se contaba eran limitados y adaptándose a las necesidades del contexto educativo, logrando avances notables como la fluidez, comprensión, decodificación y un vocabulario más extenso.

Es esencial fomentar y cultivar esta habilidad desde edades tempranas, proporcionando a los estudiantes las herramientas y estrategias necesarias para abordar textos de manera reflexiva y efectiva. En un mundo globalizado y con múltiples fuentes de información, la comprensión lectora se erige como un pilar fundamental para la toma de decisiones informada, el aprendizaje continuo y el desarrollo personal y profesional.

## Referencias

BARTOLOME PINA, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar. Revista de Investigación Educativa, 20, 7 – 36.

Investigación: un camino al conocimiento Un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto Rodrigo Barrantes Echavarría. (s/f).

(S/f). Recuperado el 27 de julio de 2024, de <http://file:///C:/Users/hp/Downloads/Dialnet-LosAlcancesDeUnaInvestigacion-7746475.pdf>.

(S/f-b). Redalyc.org. Recuperado el 31 de julio de 2024, de <https://www.redalyc.org/journal/310/31054991028/html/>

(S/f-a). Redalyc.org. Recuperado el 31 de julio de 2024, de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001708.pdf>

De las Matemáticas, E. C. A. la B. T. Q. N. P. E. L. P. de E.-A. Q. H. V. Y. E. P. E. E. las R. C. las N. y. H. E. É. en la E.-A., & al pasar a ser observadores participantes., E. N. P. A. A. A. (s/f). Enseñanza y Aprendizaje. Tdx.cat. Recuperado el 31 de julio de 2024, de [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D-TESIS\\_CAPITULO\\_2.pdf](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D-TESIS_CAPITULO_2.pdf)

Bolívar Espinoza, G. A., & Cuéllar Saavedra, Ó. (2008). Rousseau sociólogo: para una teoría del funcionamiento del Estado. Polis, 19. <https://journals.openedition.org/polis/3928>

## **La autorreflexión de la práctica docente, estrategia de mejora para las competencias profesionales**

Lilia Montaña Monreal

[l.montano@normalfronterizatijuana.edu.mx](mailto:l.montano@normalfronterizatijuana.edu.mx)

Laura Verónica López Ruiz

[l.lopez@normalfronterizatijuana.edu.mx](mailto:l.lopez@normalfronterizatijuana.edu.mx)

María de Lourdes Mercado Izaguirre

[m.mercado@normalfronterizatijuana.edu.mx](mailto:m.mercado@normalfronterizatijuana.edu.mx)

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Línea Temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### **Resumen**

La presente ponencia es un reporte parcial del trabajo desarrollado por docentes formadores al integrar un taller del trayecto de práctica, cuyo objetivo fue realizar un plan de mejora de las prácticas en contextos reales de la formación inicial, mediante una propuesta de acompañamiento, seguimiento y evaluación de estudiantes normalistas de sexto y octavo semestre de la Licenciatura en la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas en Secundaria (LEAMS) que ofrece la Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT). Se utilizó un método mixto, con la metodología de investigación acción, que consistió en la observación de su práctica, propuesta de mejora y reflexión, se realizó un reporte parcial comparativo, durante el periodo comprendido del 18 de marzo al 24 de junio de 2022, del análisis de la práctica con principios de inclusión, igualdad, equidad y diálogo, para la mejora. Se retoma la investigación educativa como agente de transformación social, el trabajo colaborativo e innovación de la práctica pedagógica. Las técnicas de obtención de información fueron: observación, videograbación, entrevista y el uso de rúbrica de evaluación. Se desarrolla en dos periodos de evaluación, la elaboración y revisión de informes de titulación y presentación de resultados a los participantes del taller.

**Palabras clave:** Autorreflexión de la práctica docente, Trayecto de práctica, práctica reflexiva, plan de mejora, evaluación

### **Planteamiento del problema**

Uno de los grandes retos en la formación inicial de docentes, es la vinculación del quehacer docente con las condiciones y necesidades de la comunidad durante los semestres iniciales, las jornadas de práctica profesional en un contexto real. Con la intención de fortalecer las competencias profesionales del perfil de egreso, un grupo de docentes formadores y asesores de la práctica pedagógica, concurren en el taller de fortalecimiento para la formación docente, lo que genera, de manera colaborativa. Para el plan de mejora se aplicaron las siguientes acciones durante su práctica docente: la auto videograbación de sus clases, un registro de la práctica, disposición de valorar su intervención con una rúbrica, llevar a cabo el proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación entre el alumno y docente que da el acompañamiento.

Durante el proceso se identificaron fortalezas en los docentes en formación, orientadas al “deber ser” desde la dimensión personal de carácter particular, se mostró en construcción las competencias de los PPE vigentes de la educación básica, resultados que nos lleva a determinar como responsables de la práctica de acompañamiento; al reorientar las concepciones y procesos de las prácticas pedagógicas. Con base a Cecilia Fierro (2000) la dimensional personal propone que:

Lo instamos a recuperar el valor humano de experiencias que han sido más significativas de su vida como maestro: los sentimientos de éxito o fracaso profesional, que lo han acompañado en distintos momentos: lo que actualmente se propone lograr y la forma en la que quisiera verse en un futuro cercano, de cara a su profesión.  
(p.29)

Para llevar a cabo el plan de mejora se realizó mediante el análisis de (observaciones, entrevistas, videograbaciones e instrumento de evaluación de rúbrica). Se recuperó del nivel



de educación secundaria, el tiempo frente a grupo es de 45 minutos o menos, la intervención depende de profesor titular que marca la pauta de trabajo, además otro elemento externo que determinan el éxito de la investigación como fue: el paro laboral en el Estado de Baja California de noviembre de 2021 a enero de 2022; los tiempos para la elaboración del documento de titulación (tesis de investigación, informe de práctica, portafolio de evidencias) del normalista, el recorte de las jornadas de práctica y los procesos en la escuela secundaria, la pandemia de casi dos años y el rezago educativo dan como resultado que el plan de mejora se lleve a cabo de manera parcial.

En los Planes y Programas de Estudio (PPE) 2018, en la habilitación de este trayecto formativo se plantea la mejora de la práctica docente con base a las dimensiones personal, institucional, interpersonal, la social y la valoral. Cecilia Fierro (2000), a partir del primer semestre, desde el conocimiento de los contextos escolares, la iniciación de la práctica, las estrategias de intervención, los proyectos de innovación y la práctica intensiva (aprendizaje en el servicio) de manera gradual puede incorporar las dimensiones que le permita identificar la mejora continua, así como la vinculación del proceso de evaluación que plantea la propuesta de Plan de mejora.

### **Marco Teórico**

Con base a los PPE 2018 y el Plan Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, se valoró la importancia de armonizar el perfil de egreso de las licenciaturas para la formación inicial de maestros con las dimensiones del perfil establecidas por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM) que requiere un docente idóneo, que dé respuesta a las necesidades educativas de la sociedad del conocimiento. El trayecto formativo de práctica profesional, pretende desarrollar las competencias genéricas, profesionales y disciplinares de manera gradual durante su formación docente, donde se rescata las que impactan en la presente investigación, como:

La Dimensión Didáctica: Esta dimensión se refiere “al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la

interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento”. (Fierro,C.2000, p.34)

La concepción anterior, permite identificar la competencia profesional, que vincula la teoría con la práctica, donde normalista se apropia de los saberes teóricos necesarios y es capaz de movilizar los conocimientos, habilidades y actitudes en su intervención en el aula, que establece sus saberes pedagógicos y didácticos; para lo cual el programa de Escuelas Normales 2018 permite desarrollar las siguientes competencias profesionales acordes a lo que se persigue en el objeto de estudio:

Utiliza conocimientos y su didáctica para hacer transposiciones de acuerdo a las características y contextos de los estudiantes a fin de abordar los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio vigentes.

- Reconoce los procesos cognitivos, intereses, motivaciones y necesidades formativas de los estudiantes para organizar las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional.

- Reflexiona sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los resultados de la evaluación, para hacer propuestas que mejoren su propia práctica  
Actúa con valores y principios éticos y legales inherentes a su responsabilidad social y su labor profesional con una perspectiva intercultural y humanista. DGEsuM (2017)

Se consideran el desarrollo de estas competencias de acuerdo al propósito que se plantea para el fortalecimiento y mejora de la práctica, que a su vez están alineados a la Política Educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) donde se menciona, poner al estudiante al centro del aprendizaje como sujeto activo, además en los dominios, criterios e indicadores del perfil docente: “ Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana” SEP (2022) Pág 15. Lo anterior rescata la dimensión valoral que plantea Cecilia Fierro, así como las que competencias que se desarrollan a lo largo de la carrera, sin perder de vista la

importancia de los valores universales, que ejecuta el docente en el ejercicio de su práctica educativa, dado su interactuar con diferentes actores, el manejo de situaciones de enseñanza, donde se pone en juego los valores personales, creencias, actitudes y juicios, para formar una experiencia formativa que implica el ser congruente al modelar el aprendizaje, que lo lleva a la reflexión de sus procesos para la mejora continua.

Desde el punto de vista de la práctica situada Díaz (2006) plantea los principios educativos de la práctica experiencial, reflexiva y situada desde las posturas de John Dewey, Donald Shon y Cesar Coll, lo que podemos inferir que la experiencia es un proceso interactivo con los diferentes actores que se involucran en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que implica que la formación de profesores se realiza bajo una práctica reflexiva, donde ejecuta un proceso continuo del conocimiento en situaciones de contexto real, desarrollo de capacidades en esferas cognitivas, afectiva, moral y social (pp. 2-28)

Esto permite que la ENFT, como una institución formadora integre un espacio de interacción donde un grupo de profesionales coinciden para la puesta en marcha de mejora continua, para lo cual, a partir del plan de mejora, planteado desde el diplomado fortalecimiento de la formación docente mediante el análisis de la práctica profesional, con la estrategia metodológica para su ejecución que se llevó a cabo con el seguimiento en las sesiones semipresencial estipuladas, se reafirma lo que Castellanos 2015 enfatiza “la importancia del aprendizaje continuo de los maestros a lo largo de su toda su vida profesional y de conceptualizar a las escuelas como organizaciones educativas y lugares de aprendizaje no solo para los alumnos, sino también para los propios profesores.”(p. 9)

Lo anterior, conlleva a una capacitación continua de los maestros y su compromiso de aplicar los conocimientos adquiridos en beneficio de los estudiantes.

Además, la evaluación complementa el plan de mejora, para ello desde los documentos normativos de la SEP (2012)

La evaluación educativa es definida por diversos autores como un proceso sistemático y planificado de acopio de información por medio de múltiples estrategias, técnicas e instrumentos, que permite formular juicios y valorar si los

alumnos han alcanzado los Aprendizajes esperados —con todas las dimensiones que implican: conocimientos, habilidades, actitudes y valores— y en qué medida. pàg. 5;

Por otra parte, en el mismo documento se menciona que la evaluación;

En un ambiente de aprendizaje, la evaluación es un proceso que tiene como objetivo mejorar el desempeño de los estudiantes e identificar sus áreas de oportunidad. Además, es un factor que impulsa la transformación de la práctica pedagógica y el seguimiento de los aprendizajes. SEP(2018, p. 18).

Con lo anterior, se permite ejecutar el proceso formativo de la evaluación al hacer copartícipes del proceso a los estudiantes y desde esa perspectiva que propone al involucrar al docente formador y al profesor en formación mediante la evaluación por sus autores: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que permite que el diálogo fortalezca el plan de mejora que contribuirá a que el futuro docente incorpore a su práctica elementos que lo invitan a la reflexión y el análisis de su propio actuar.

La evaluación y la planeación se complementan, pues ambas son dos caras de la misma moneda: al planear la enseñanza, contextualizada al entorno de los estudiantes, planteando opciones que permitan a cada quien aprender y progresar desde donde está, el profesor define los aprendizajes esperados, y la evaluación mide si un estudiante los alcanza.

### **Metodología**

En el presente estudio se empleó la metodología de investigación acción, mediante un proceso cíclico que plantea Latorre (2005) donde menciona:

La investigación-acción se suele conceptualizar como un «proyecto de acción formado por «estrategias de acción vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación. Es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» -espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo.(p. 32)

Esto se refleja en el proceso que se ejecuta en el Plan de mejora, ello implicó la sistematización de acuerdo con la guía de mejora del Dr. Fernando Mejía Botero (2021) que propone:

El Registro de la práctica, la valoración de la práctica mediante el uso de rúbrica, el diálogo entre el estudiante evaluado, docente formador y comunidad de aprendizaje y la guía de plan de mejora.

Se eligió una muestra por conveniencia de muestreo no probabilístico. Los sujetos de investigación son dos estudiantes de distintos semestres de la ENFT, de los planes y programas de estudio 2018 que se ofertan en esta institución. Se solicitó el consentimiento informado de los participantes y se plantearon los objetivos del estudio, así como la naturaleza de su participación, los cuales manifestaron estar de acuerdo con el proceso de plan de mejora que se planteó.

Las fases que se llevaron a cabo desde la selección de los sujetos, los insumos para la sistematización, el diálogo entre docentes y los alumnos en formación, la planeación de la mejora y la valoración de videgrabaciones, siendo participativa y colaborativa, puesto que las personas involucradas se unieron con propósito de transformar, por ello se integra por maestros que atienden el trayecto formativo de práctica profesional o asesor de modalidad de titulación en la ENFT.

Los sujetos participantes se eligieron bajo un muestreo por conveniencia, para ello fue necesario conocer la función como sujeto activo del proceso de evaluación: autoevaluado, coevaluado o hetero evaluador, lo cual se llevó a cabo en dos momentos: 1) La planeación de la clase y 2) La práctica docente. Se requirió contar con los insumos: la planeación con la selección de una clase, con una duración aproximada de 60 minutos, acordar día, hora y momento para observar y videgrabar la primera sesión que diera el diagnóstico para fincar las áreas de oportunidad. Posteriormente, en una segunda sesión planear la fecha para realizar la segunda sesión de videgrabación y poder comparar las dos intervenciones con la finalidad de reflejar los cambios que se pretenden realizar, la segunda no se llevó a cabo por limitantes que surgieron, cambio de prácticas, regreso a la ENFT, entre otras.

## Resultados

La importancia de la presente investigación reside en la mejora continua en los procesos formativos a partir del diálogo entre el estudiante evaluado, docente formador y comunidad de aprendizajes a partir de la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan con el propósito de transformar las prácticas desde una mirada diferente que implica una planeación y una evaluación como procesos que no son distintos como lo marca el principio pedagógico del SEP (2017) Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje.

La evaluación parte de la planeación, pues ambas son dos caras de la misma moneda: al planear la enseñanza, con base en la zona de desarrollo próximo de los estudiantes, planteando opciones que permitan a cada quien aprender y progresar desde donde está, el profesor define los Aprendizajes esperados y la evaluación medirá si el estudiante los alcanza. (p. 120)

A continuación, se presenta la pertinencia del proceso desde el punto de vista de los estudiantes involucrados

Tabla 1

Indicadores sobre la pertinencia de intervención del plan de mejora.

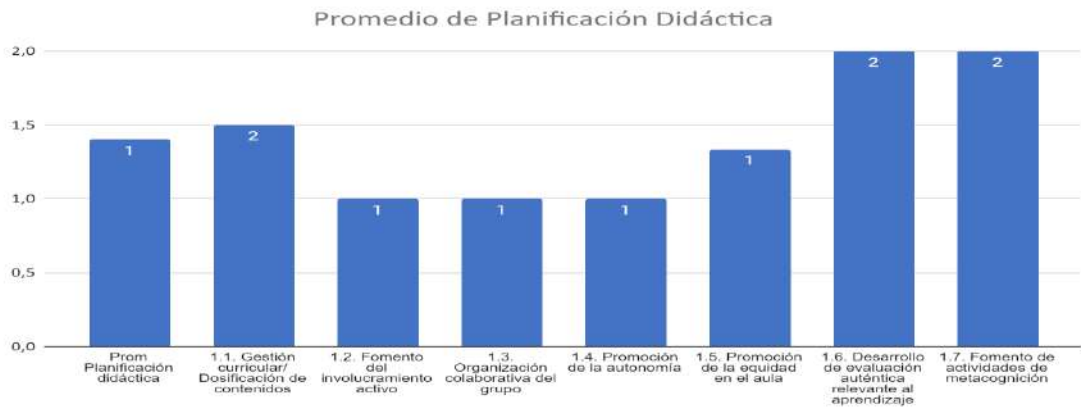
Indicador	Alumna sexto semestre	Alumna octavo semestre
Te pareció útil el ejercicio	Si	Si
Lo recomendarías	Si	Si
Es importante tener todos los documentos que guían el trabajo para el plan de mejora	Si	Si
Hay relación entre analizar y reflexionar	Si	Si
Cómo impacta la evaluación formativa	Positiva hacia la mejora	De manera positiva

Tabla. Fuente: Creación propia

Al analizar los gráficos del sujeto X y Y de las tres categorías de análisis reflejadas con el instrumento de rúbrica Botero, F. & Loera, A. (2021) se encontró lo siguiente:

Figura 1: Comparativo de la categoría 1: Promedio de planificación didáctica

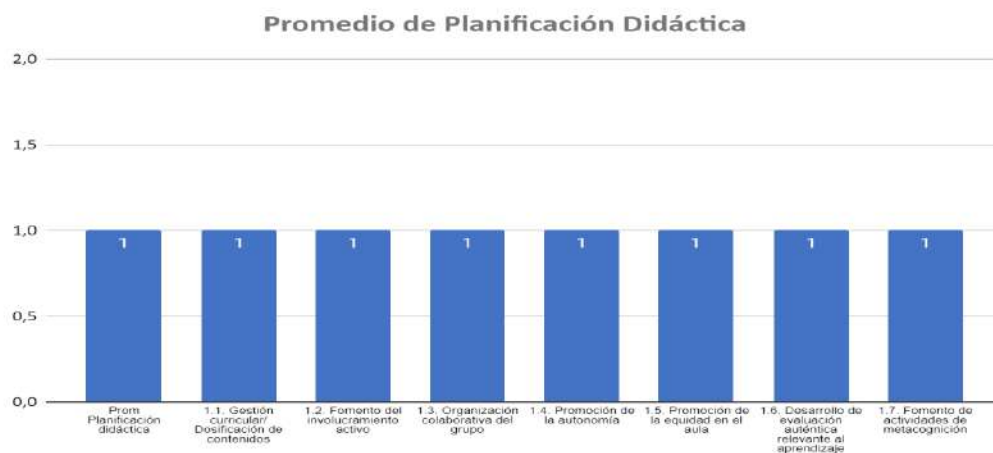
6°. Semestre



Nota: El gráfico representa la planificación didáctica del alumno (a) de 6 ° Semestre.  
Creación propia.

Figura 2: Comparativo de la categoría 1: Promedio de planificación didáctica.

8.º. Semestre



Nota: El gráfico representa la planificación didáctica del alumno (a) de 8.º. Semestre.  
Fuente: Creación propia.



La rúbrica rescata el cumplimiento de la planificación con Si= 1 No= 2, al comparar la intervención de los alumnos de acuerdo con el grado que cursan se detecta que requiere fortalecer la planificación didáctica con observaciones del hetero evaluador, proceso que se lleva a cabo mediante un diálogo con las siguientes recomendaciones.

1. Dimensión de Gestión Curricular/Dosificación de Contenidos  
Recomendación: Considerar la transversalidad de contenidos (enfoque global) y la integración de los mismos en el contexto sociocultural de los estudiantes.

2. Dimensión de Organización colaborativa del grupo: Recomendación: el trabajo entre pares (Colaborativo y de enseñanza recíproca)

3. Dimensión de Promoción de la Autonomía: Recomendación promover el aprendizaje a partir del estilo p de los estudiantes.

4. Dimensión de Desarrollo de evaluación auténtica relevante al aprendizaje  
Recomendación, abrir el espacio para la autoevaluación, coevaluación MT/MEA.

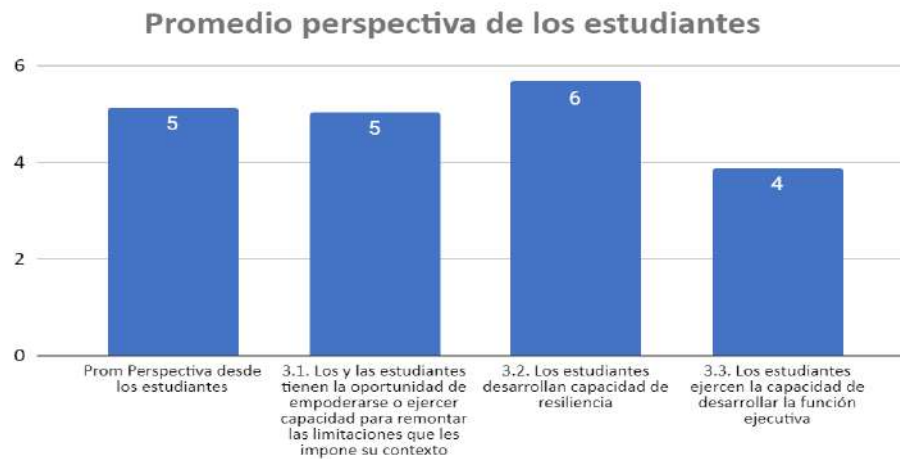
En este apartado el instrumento de rúbrica contempla nivel bajo: 1-2 nivel medio 3,4 y 5; nivel alto: 6 y 7 por lo que se alcanza apreciar áreas de oportunidad que se pueden atender en el caso del alumno de sexto, ya que el próximo semestre inicia la práctica intensiva con un diagnóstico previo sobre lo que tiene que atender en las dimensiones de: gestión curricular, guía al aprendizaje, ambientes de aprendizaje, apoyos emocionales y ambiente incluyente, que con el debido seguimiento de la rúbrica se podrá alcanzar el plan de mejora, haciendo énfasis en 2.1 gestión curricular, que contempla 2.1.1 A partir de los conocimientos previos; 2.1.2 Con temas, contenidos que vinculan diferentes asignaturas; 2.1.3 Con temas, contenidos integrados a contextos socioculturales de los estudiantes; 2.1.4 con actividades de diferentes grados de dificultad de acuerdo con ritmos de aprendizaje y nivel cognitivo

Figura 3 Comparativo de la Categoría 3: Promedio perspectiva de los estudiantes 6° Semestre



Nota: El gráfico representa la perspectiva de los estudiantes desde la práctica del alumno(a) de 6 ° Semestre. Creación propia.

Figura 4 Comparativo de la Categoría 3: Promedio perspectiva de los estudiantes 8.º Semestre



Nota: El gráfico representa la perspectiva de los estudiantes desde la práctica del alumno(a) de 8 ° Semestre

Este apartado en la rúbrica contempla nivel bajo: 1-2 nivel medio 3,4 y 5; nivel alto: 6 y 7, al igual que categoría 2, se aplica al estudiante de sexto semestre en la dimensión 3.3 los estudiantes ejercen la capacidad de desarrollar la función ejecutiva desde los temas que propone el instrumento: 3.3.1 Define propósitos y programa de actividades para lograrlo; 3.3.2 Saben como aprender; 3.3.3 se autoevalúa y evalúa a otros.

### **Discusión y Conclusiones**

Desde el plan y programas de estudio 2018 de las Escuelas Normas, hace énfasis en fortalecer una práctica reflexiva por medio de la investigación en acción, la reflexión de la práctica docente, asume sentido que permite comprender, aprender e integrar lo sucedido, no se limita a una evocación, sino que pasa a la crítica, lo que tiene sentido a posteriori, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías, otras acciones: imaginadas o conducidas en una situación análoga, como refiere Cecilia Fierro (2000) para transformar la práctica docente. Como referente, los PPE 2018 y 2022, donde desde los saberes es importante que el normalista amplíe sus conocimientos, habilidades y destrezas; así como sus valores en ser y el estar que lo lleven a procesos de autonomía y regulación de sus propios cambios.

Se identificaron áreas de oportunidad para que los o las normalistas fortalezcan sus capacidades y competencias profesionales del perfil de egreso, la vinculación entre la teoría y la práctica mediante un proceso de espiral que permite la ejecución de un plan de mejora mediante la investigación en acción. Propone el trabajo por los docentes de práctica para ciclos escolares posteriores. que los formadores responsables ejecuten al pie de la letra los documentos normativos que se involucran en el plan de mejora de manera individual o colectiva. el uso de la evaluación formativa para fortalecer los procesos de mejora continua en los formadores y estudiantes normalistas, y la gestión de recursos de autoevaluación como la videograbación con las escuelas de práctica y la coevaluación del tutor desde el instrumento de rúbrica.

Desde las dimensiones pedagógicas que maneja Cecilia Fierro, se construye la problematización, entendida como colocar los problemas desde la dimensión de la práctica docente dentro del trayecto Práctica Profesional y Saber Pedagógico en los PPE, (Intervención Didáctico Pedagógico e intervención docente, de 3er semestre) lo que permitirá el logro del perfil de egreso deseado, al poder construir su trabajo de titulación con un mejor nivel de reflexión y análisis, logrando identificar elementos dentro de una situación compleja en la realidad, haciendo uso de sus conocimientos y experiencias.

## Referencias

Aizpuru Cruces, Monserrat Georgina (2008). La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista. Acta Universitaria [en línea] 2008, 18 (septiembre): Disponible en: ISSN 0188-6266

Barbosa Xochicale, J. (2023). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. <https://ecosistema.buap.mx/server/api/core/bitstreams/c208429a-2154-4d80-a3d5-b9ef68916dee/content>

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, A.C. Rúbrica para valoración de prácticas pedagógicas, Octubre de 2021 Fernando Mejía Botero y Armando

Loera Varela (q.e.p.d.) col. Esteban García Hernández, Pablo Ortiz Gurrola

DGESuM (2018). Plan y Programa de estudio.

<https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/>

DGESuM (2022). Plan y Programa de estudio.

<https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios/planes-2022>

DGESuM (2018) Estrategia de fortalecimiento y transformación de las escuelas normales.

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2000). Transformando la práctica docente. Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, 4(14), 6-

125.[https://www.researchgate.net/profile/Bertha-Fortoul-2/publication/31679933\\_Transformando\\_la\\_practica\\_docente\\_una\\_propuesta\\_basada\\_en\\_la\\_investigacion-accion\\_C\\_Fierro\\_B\\_Fortoul\\_L\\_Rosas/links/5aa70832a6fdccdc46a8dad/Transformando-la-practica-docente-una-propuesta-basada-en-la-investigacion-accion-C-Fierro-B-Fortoul-L-Rosas.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Bertha-Fortoul-2/publication/31679933_Transformando_la_practica_docente_una_propuesta_basada_en_la_investigacion-accion_C_Fierro_B_Fortoul_L_Rosas/links/5aa70832a6fdccdc46a8dad/Transformando-la-practica-docente-una-propuesta-basada-en-la-investigacion-accion-C-Fierro-B-Fortoul-L-Rosas.pdf)

García, M. A. E. C. (1986) Las comunidades de práctica, como una estrategia para mejorar la práctica docente. Imagen de portada: Tejido en telar de pedal 1986. Artesano: Artemio Vargas Maldonado. (p 9)

González-Delgado, M., & Groves, T. (2020). La Unesco y la Ley General de Educación: La influencia de los organismos internacionales en torno a la modernización educativa en el franquismo. *Historia y Memoria de la Educación*, (14), 209-252.

SEP (2018) Evaluar para aprender. La evaluación formativa y su vínculo con la enseñanza y el aprendizaje.  
<https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/evaluacion/pdf/cuadernillos/Evaluar-para-aprender-digital.pdf>

SEP(2019) Principios y orientaciones pedagógicas de la NEM  
<http://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20Orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 40, 341-388.

Turbay R. C. (2000). El derecho a la educación desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa. Bogotá: UNICEF.

UNESCO (2011), La UNESCO y la educación. Toda persona tiene derecho a la educación. Francia: UNESCO.

Valenzuela, J. (2008). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. Revista iberoamericana de educación, 46(7), 1-9.

**Proyecto integrador-interdisciplinario: propuesta de intervención para resignificar los saberes de las estudiantes en la licenciatura de preescolar**

Sara Solís Trechuelo

Docente s.solis@normalfronterizatijuana.edu.mx

Gema Leticia Jauregui Grande

Docente g.jauregui@normalfronterizatijuana.edu.mx

Esteban Silva Martínez

e.silva@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Línea temática 2. Práctica docente en las escuelas normales.

**Resumen**

El presente trabajo tiene como objetivo presentar la propuesta de intervención que se realizó para abordar el proyecto integrador-interdisciplinario en sexto semestre de la licenciatura de preescolar del plan de estudios 2018, con el fin de reflexionar y documentar la experiencia para resignificar la construcción de saberes que favorezca el perfil de egreso de las estudiantes. La metodología que se utilizó es de corte cualitativo, con un enfoque de investigación acción en cinco ciclos de intervención acción (Whitehead,1991), para generar la reflexión de la práctica docente en el quinto ciclo se utilizó el protocolo SER de Anijovich (2018). Los sujetos participantes fueron cinco docentes y 26 alumnas normalistas. El desarrollo de la propuesta permitió concluir que en las escuelas normales al trabajar proyectos integradores desde un enfoque interdisciplinario de manera colaborativa en las academias, con participación activa por parte de las estudiantes en su construcción, permite favorecer la resignificación de saberes, con la finalidad de contribuir en el desarrollo y fortalecimiento del perfil de egreso.

**Palabras clave:** proyecto integrador, interdisciplinariedad, perfil de egreso, práctica profesional.



## Planteamiento del problema

En los años anteriores y como resultado de políticas educativas nacionales e internacionales, en los planes de estudio en México, el trabajo por competencias ha estado presente en las reformas educativas de inicio del siglo. En educación básica en el nivel de preescolar este enfoque está presente desde 2004, 2006 en secundaria, 2009 en primaria y en 2008 en educación media superior. Bajo la mirada de calidad educativa, la articulación en el diseño y el currículo, el plan de estudios 2011 de educación básica se centró en el desarrollo de aprendizajes, estándares curriculares y el desarrollo de competencias para el logro del perfil de egreso.

En las escuelas normales los planes de estudio 2012 adoptaron el enfoque por competencias, ocho años después de la primera reforma en educación básica, preescolar. El plan consideraba competencias en el perfil de egreso y competencias específicas de los cursos, estas se definen como conceptuales, procedimentales y actitudinales. Con el enfoque de competencias, tanto en educación básica como en las escuelas normales, el trabajo por proyectos se planteó como una estrategia integral por centrarse en el proceso de aprendizaje, las evidencias de logro y la especificidad de niveles de logro para la evaluación.

Los proyectos integradores semestre a semestre en la Escuela Normal Fronteriza Tijuana han representado un desafío para docentes y estudiantes, desde 2012 se han venido realizando en la Licenciatura de Educación Preescolar, sin embargo, no se presenta específicamente metodología alguna para el abordaje de proyectos. El plan de estudios 2018, considera la generación de aprendizajes a través de proyectos, problemas, estudios de caso, aprendizaje en servicio, entre otros. Específicamente este plan en el programa del curso trabajo docente y proyectos de mejora escolar, define el aprendizaje por proyectos como:

Una estrategia de enseñanza y aprendizaje en la cual los estudiantes se involucran de forma activa en la elaboración de una tarea-producto (material didáctico, trabajo de indagación, diseño de propuestas y prototipos, manifestaciones artísticas,

exposiciones de producciones diversas o experimentos, etcétera) que da respuesta a un problema o necesidad planteada por el contexto social, educativo o académico de interés. (p. 15)

En la Licenciatura en Educación Preescolar estos preceptos ya se venían trabajando conforme a los planes de estudio vigentes, favoreciendo dicha formación mediante la implementación de los proyectos integradores como estrategia interdisciplinaria de aprendizaje, ya que de acuerdo al Plan de estudios 2022, el proyecto integrador representa:

Una ruta de aprendizajes, que se convierte en fin y medio a la vez, esta estrategia, le permite, al cuerpo docente, acompañar los procesos formativos con una ruta específica que implica recuperar y vincular saberes relacionados con la comunidad, la escuela y el aula. (p. 17)

Desde los inicios de la implementación de los proyectos integradores que atañen a los planes de estudios 2012 y 2018, la academia de la licenciatura en preescolar ha detectado que se presentan prácticas hacia lo que Paulo Freire (2008) denominó como una educación bancaria, en donde “el maestro es el sujeto de la educación y el educando es el receptor que recibe todos los contenidos de la sabiduría” (p.65), ya que la mayoría de las estudiantes han asumido un rol de receptores del conocimiento, y los docentes en su intervención han generado aprendizajes fragmentados, ello dificulta a las y los estudiantes consolidar el perfil de egreso de su formación profesional, desarrollar su pensamiento crítico reflexivo, analizar sus áreas de oportunidad que resigne la construcción de saberes, planear transversalmente en educación básica, asimismo la producción del documento de titulación con propuestas creativas e innovadoras.

De ahí que, los docentes de la academia se plantearon algunas interrogantes: ¿Qué propuesta de intervención permite la interdisciplinaria de los cursos que la malla curricular establece que resigne la construcción de saberes? ¿Cómo hacer uso de los proyectos integradores como estrategia de intervención para favorecer de manera idónea el perfil de egreso?

El presente trabajo tiene como objetivo presentar la propuesta de intervención que se realizó para abordar el proyecto integrador-interdisciplinario en sexto semestre de la licenciatura de preescolar del plan de estudios 2018, con el fin de reflexionar y documentar la experiencia para resignificar la construcción de saberes que favorezca el perfil de egreso de las estudiantes.

## **Marco teórico**

### Trabajo por proyectos

El trabajo por proyectos ha estado presente en el ámbito educativo mexicano desde hace varios años. El planteamiento de este enfoque en los planes de estudio de manera explícita no necesariamente ha significado una realidad en las aulas y ha estado acompañado de definiciones, características y propósitos muy diversos. Es conveniente entonces, abordar conceptualmente el trabajo por proyectos, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso et al., (2022) señala, “El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología de aprendizaje activo y centrada en el estudiante que tiene su base en los principios del constructivismo y el enfoque de aprendizaje por descubrimiento propuesto por Bruner” (p.431). En el mismo orden de ideas para la Universidad Nacional de General Sarmiento et al., (2022) sostienen que:

Los proyectos son concebidos por la literatura pedagógica-didáctica como experiencias escolares de alto valor formativo y que merecen el reconocimiento de un tiempo y unos espacios escolares que amplían el aula a otros sectores de la escuela y, en algunos casos, a la comunidad cercana a la escuela. (p.8)

En el Plan de Estudios 2018, se define el trabajo por proyectos como modalidad para promover el aprendizaje. Por otra parte, el plan de estudios 2022 considera al trabajo por proyectos como:

Una estrategia de enseñanza y aprendizaje en la cual el estudiantado se involucra de forma activa y colaborativa en la co-construcción de proyectos áulicos,

institucionales o comunitarios que dan respuesta a problemas o necesidades identificados en el contexto social, educativo o académico. (p.3)

Esta concepción es explícita en la co-construcción de proyectos, a diferencia del plan de estudios 2018 que se centraba en la elaboración de una tarea-producto.

El Proyecto integrador de aprendizajes en las escuelas normales.

El proyecto integrador es una forma de planificación didáctica realizada en colaboración entre estudiantes y académicos, se construye a partir de las unidades de los cursos. Su realización está orientada al desarrollo gradual de los saberes profesionales y por ende del alcance de los rasgos del perfil de egreso (SEP, 2022). Asimismo, Rodríguez (2012, como se citó en Martínez, 2018) define al proyecto integrador como:

Una estrategia didáctica que consiste en realizar un conjunto de actividades articuladas entre sí, como un inicio, un desarrollo y un final con el propósito de identificar, interpretar, argumentar y resolver un problema del contexto, y así contribuir a formar una o varias competencias del perfil de egreso, teniendo en cuenta el abordaje de un problema significativo del contexto disciplinar investigativo, social, laboral-profesional, etc. (p. 17)

Con relación a la concepción de los proyectos integradores, en el plan de estudios 2022 el trayecto 3 práctica pedagógica y saber pedagógico se define como articulador, al respecto señala:

Es articulador porque exige coordinar los contenidos de otros cursos para darles sentido en la práctica profesional, a fin de generar experiencias de aprendizaje interdisciplinarias que repercuten en el saber y saber hacer del docente en formación. Organiza evidencias integradoras o proyectos integradores por semestre que permiten evaluar a las estudiantes en formación de manera holística y no fragmentada. (pp.17-18)

La definición presentada hace referencia al desarrollo de proyectos como elemento de evaluación integral, para ello es relevante no solo tomar en cuenta los resultados finales

que pueden quedar reducidos y considerar aprendizajes de forma aislada, es menester utilizar diversidad de estrategias en las que sin duda los proyectos son clave para dar cuenta del proceso de aprendizaje (SEP, 2022).

### Proyecto interdisciplinario

En la actualidad las problemáticas que se presentan en el ámbito educativo requieren del trabajo desde la interdisciplinariedad. Para ello, docentes y estudiantes han de desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores de forma integral. Desde esta perspectiva, la educación integral ha de ser interdisciplinar. Al respecto Denegri (2005), señala que el trabajo por proyectos se ha desarrollado de dos maneras, una interdisciplinar y otra de organización globalizada, en ambas el referente no es desde una disciplina, sino desde las necesidades e intereses de las comunidades educativas. En este sentido Infante y Araya (2023) sostienen

La interdisciplinariedad en educación, y particularmente en el estudio de las ciencias, favorece la percepción global de los problemas, estimula la capacidad de detectar las interacciones entre campos diversos, permite el análisis crítico de situaciones y ayuda en mayor medida a los estudiantes a asimilar aquellos conocimientos que adquieren fuera de la sala de clases. (p.7)

El proceso educativo ante estos señalamientos, requiere de trabajo colaborativo entre saberes y disciplinas que conforman los programas de estudio, volver la mirada hacia la articulación de saberes desde la interdisciplinariedad ha de convertirse en una práctica relevante en la formación de futuros docentes.

### **Metodología**

#### Diseño

El estudio es cualitativo ya que busca interpretar y comprender desde la perspectiva del investigador y de los participantes en la práctica situada (Vasilachis, 2006). Se utilizó el método de investigación acción, que tiene como propósito la resolución de un problema para mejorar o dar respuesta a una situación cotidiana (Álvarez-Gayuo, 2003), mediante un

proceso cíclico que implica la acción y la reflexión conjunta (Latorre, 2005), Whitehead (1991, como se citó en Latorre, 2005) la establece en cinco ciclos de intervención acción: “Sentir o experimentar el problema, Imaginar la solución del problema, Poner en práctica la solución imaginada, Evaluar los resultados de las acciones emprendidas y Modificar la práctica a la luz de los resultados” (p.38).

#### Caracterización de los docentes participantes

Participaron cinco docentes que imparten los siguientes cursos de 6to. semestre: Trabajo docente y proyectos de mejora escolar, Bases legales y normativas de la Educación Básica, Creación literaria, Artes visuales y Teatro. A continuación se caracterizan (ver tabla 1) los cinco participantes.

Tabla 1

Caracterización de los docentes participantes en la propuesta de intervención.

	Doce nte 1	Doce nte 2	Doce nte 3	Doc ente 4	Doc ente 5
Edad	48	60	66	42	37
Género	Feme nino	Feme nino	Masc ulino	Fem enino	Fe menino
Estado civil	Casad a	Solte ra	Casa do	Cas ada	Solt era
Formació n inicial	Lic. en Educación Preescolar	Lic. en Educación Preescolar	Lic. en Derecho	Lic. en Educación Preescolar	Lic. en Educación Preescolar

Último grado de estudios	Licen ciatura	Maes tría	Maes tría	Ma estría	Ma estría
Años de experiencia en educación superior	24	15	10	16	5
Años de experiencia en Lic. en preescolar	24	15	1	11	5
Carga Horaria	12 horas base ( 2 de academia, 10 frente a gpo).	22 horas base (2 de academia, 12 frente a gpo., 2 de tutoría y 6 en Proyecto de Radio).	20 horas interinas ( 4 de academia de dos licenciaturas y 16 frente a gpo).	6 horas base (2 de academia y 4 frente a gpo).	8 horas base (6 frente a grupo, 2 de apoyo a coordinaci ón y tutoría de gpo).
Función en educación básica	Doce nte frente a gpo. de preescolar	Ases or Técnico Pedagógico	Ning una	Ase sor Técnico Pedagógico	Doc ente frente a gpo. de preescolar

Fuente: Elaboración propia.



## Caracterización de los estudiantes participantes

El grupo de 6to semestre está conformado por 26 estudiantes del sexo femenino, cuentan con edad promedio de 20 años. Con estado civil soltera existe un 80%, 15% en unión libre y el 5% separada. Actualmente el 54% de ellas no trabaja. El 78% viven con sus padres, el 22% vive con sus parejas. El 79% no tienen hijos, el 21% tienen de 1 a 3 hijos.

### Ciclo uno de intervención-acción “Sentir o experimentar el problema”

Desde el plan de estudios 2012 de la licenciatura en preescolar ha estado interesada en desarrollar proyectos integradores, sin embargo, no se han podido consolidar como se espera, por problemas de organización entre docentes, falta de integración de todos los cursos, el producto o evidencia refleja un desequilibrio entre los saberes de los cursos; algunos proyectos parecieran estar fragmentados. Por otra parte, las estudiantes han mencionado que no se les explica claramente lo que deben desarrollar y/o lo perciben como un trabajo final por presentar, pero sin acompañamiento previo por parte de los docentes.

### Ciclo dos de intervención-acción “Imaginar la solución del problema”

El 12 de marzo de 2024 se planteó la propuesta de iniciar con el trabajo de los proyectos integradores, se inició con el abordaje de la concepción colectiva de un proyecto integrador. Previamente, se elaboró un cuadro en donde cada docente plasmaba por unidad los propósitos de su curso y los contenidos con la finalidad de que todos los docentes tuvieran conocimiento de lo que se aborda en otros cursos. Por medio de la técnica lluvia de ideas se propusieron alternativas generales para su abordaje, pero sin establecer un propósito, se eligieron a las coordinadoras del proyecto por semestre, y se acordó la fecha para presentar la propuesta. Debido a la preparación de las jornadas de práctica y a las vacaciones de semana santa los docentes no pudieron reunirse, por consiguiente, la coordinadora del proyecto planteó una propuesta de proyecto integrador-interdisciplinario, que posteriormente compartió con los docentes por correo electrónico para nutrirla, y afinar detalles sobre la temporalidad y criterios de evaluación.

La propuesta se organiza en cuatro fases (ver tabla 2) con una evidencia integradora, que se divide en dos rubros, el primero es un trabajo escrito de tipo argumentativo que recae principalmente su construcción en los cursos de Bases legales y normativas de la educación básica y Producción de textos narrativos y académicos; el segundo rubro, se relaciona con la práctica docente, consiste en la elaboración de un proyecto de intervención docente por parte de las estudiantes que atienda las situaciones problemáticas de una institución educativa, por medio del arte en sus distintas manifestaciones, por lo tanto, los cursos con mayor responsabilidad son: Trabajo docente y proyecto de mejora escolar, Artes visuales, Creación literaria y Teatro. Cabe mencionar que la propuesta de intervención la plantean las estudiantes, así como el desarrollo del proyecto.

Tabla 2

Proyecto Integral Interdisciplinario de 6to semestre de la Lic. en Preescolar.

O bjetivo general	Que las estudiantes normalistas logren evidenciar sus conocimientos, habilidades y actitudes que han desarrollado a través de los diversos cursos que conforman la malla curricular de 6to. semestre en la licenciatura en preescolar, por medio de un proyecto significativo e interdisciplinario que responda a las características de un contexto educativo; con la finalidad de favorecer el perfil de egreso.
O bjetivo específic o	Que las estudiantes normalistas logren sustentar, planificar y llevar a la práctica un proyecto en una institución educativa de nivel preescolar que responda a las situaciones problemáticas identificadas en la escuela en el plan analítico, utilizando como estrategia de intervención el arte en su apreciación y expresión en su manifestación literaria, visual y teatral, con el fin de manifestar los conocimientos, habilidades y actitudes contruidos/desarrollados a lo largo de su formación.

<p>Ej e articulad or</p>	<p>Trabajo docente y proyecto de mejora escolar</p>
<p>Fases del proyecto</p>	<p>Curs o acompañant e y Fecha</p>
<p>Fase 1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-En consenso seleccionar un comité para la inmersión a la institución.</li> <li>-Solicitud del diagnóstico institucional y el plan analítico.</li> <li>-Presentación de la información obtenida al grupo.</li> <li>-Elección de las situaciones problemáticas que se pretendan atender en el proyecto (se priorizaran las situaciones que se relacionen directamente con los derechos, valores y principios filosóficos de la educación reconocidos en el Artículo 3o constitucional)</li> </ul> <p>Presentación de las problemáticas en Trabajo docente y se validan Bases Legales.</p>	<p>1 y 2</p> <p>Fecha: a: 29 de abril al 10 de mayo de 2024.</p>
<p>Fase 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Redacción del planteamiento del problema: Contextualización, situaciones problemáticas identificadas en la escuela, justificación ( justificar a nivel normativo y didáctico) y propósito.</li> <li>-Marco teórico (considerar los contenidos de los cursos Bases legales</li> </ul>	<p>1,2,3, 4,5, y 6</p> <p>Fecha: a: 13 de mayo al 17 de junio de</p>

<p>y normativas de la educación básica, Creación literaria, Artes visuales y Teatro.</p>	<p>2024.</p>
<p>Fase 3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Construcción de la propuesta de intervención utilizando el arte como estrategia (en sus manifestaciones: literaria, visual y teatral), en busca que los estudiantes de educación básica puedan apreciar y desarrollar las manifestaciones.</li> <li>-Redacción de la metodología que incluya la planeación ( se propone la inmersión por medio de talleres) y el cronograma de actividades.</li> <li>-Organización de la intervención (comités, materiales, logística, etc.)</li> <li>-Ejecución del proyecto en la institución educativa.</li> </ul>	<p>3, 4, 5 y 6</p> <p>Fecha a: 13 de mayo al 21 de junio.</p> <p>Fecha a para la intervención : 21 junio de 2024.</p>
<p>Fase 4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Presentación a los docentes y compañeras(os) de otros semestres el trabajo realizado, en conjunto con el proceso reflexivo de la valoración procesual y final de la evidencia. Se consideran los saberes, capacidades, habilidades y actitudes manifestadas.</li> <li>-Los docentes por su parte, presentarán de igual forma una valoración final a las estudiantes.</li> <li>-En conjunto, se valoran los aprendizajes desarrollados a partir de la experiencia del proyecto interdisciplinario.</li> <li>-Autoevaluación actitudinal.</li> </ul>	<p>1,2,3, 4,5,y 6.</p> <p>Fecha a: Semana del 24 al 28 de junio 2024.</p> <p>Prese ntación: 28 de junio</p>

Descripción: Los números plasmados en la última columna representan un curso, organizados de la siguiente manera: Curso 1:Trabajo docente y proyecto de mejora escolar.

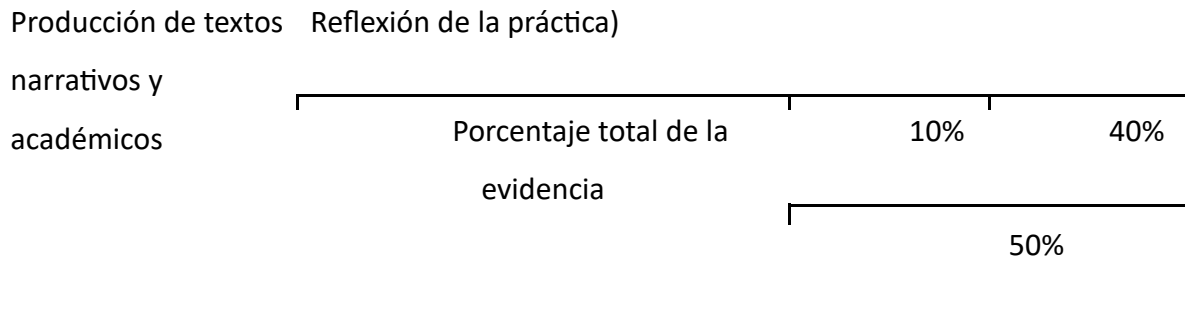
Curso 2: Bases legales y normativas de la educación básica. Curso 3:Curso optativo  
Producción de textos narrativos y académicos Curso 4:Creación literaria. Curso 5:Artes  
visuales, Curso 6: Teatro. Fuente: Elaboración propia.

La evaluación del proyecto interdisciplinario se planteó bajo un enfoque formativo, con un valor del 50% de la evaluación final de cada curso. Se decidió organizar los elementos a valorar y sus porcentajes en dos rubros para perfilar las necesidades de cada curso (ver tabla 3), y posteriormente se desglosó cada elemento en criterios de evaluación con sus respectivos porcentajes.

Tabla 3

Porcentajes de valoración de la evidencia integradora.

Cursos participantes	Evidencia integradora	Autoe valuación	Porce ntaje
Creación literaria, Artes visuales, Teatro, y Trabajo docente y proyecto de mejora escolar	Trabajo escrito	5%	10%
	Intervención docente (Planeación,Intervención y Reflexión de la práctica)	5%	30%
	Porcentaje total de la evidencia	10%	40%
		50%	
Bases legales y normativas de la educación básica, y	Trabajo escrito	5%	30%
	Intervención docente (Planeación,Intervención y	5%	10%



Descripción: La evidencia integradora es una por todo el grupo, por consiguiente la valoración es colectiva. Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

Ciclo tres de intervención-acción “Poner en práctica la solución imaginada”

Fase 1 del proyecto integrador-interdisciplinario

Se presentó el proyecto a las estudiantes el 26 de abril del presente año, mediante el acompañamiento de tres docentes. Al finalizar las estudiantes expresaron que les agradó la propuesta, pero la concebían como un reto, principalmente el ponerse de acuerdo a nivel grupal. Con respecto a las sugerencias comentaron que la autoevaluación fuera individual y no a nivel grupal, ya que expresaron como experiencia previa la falta de compromiso y trabajo por parte de algunas compañeras.

Se organizó el comité que realizaría la visita al jardín de niños, el grupo seleccionó a las integrantes, y dos estudiantes se auto propusieron ya que era un reto para ellas realizar este proceso de gestión ante la directora y docentes del plantel. El comité se integró por cuatro personas. El grupo propuso que el comité estuviera la jornada completa en la escuela, con el fin de conocer el contexto escolar, a las niñas y niños e identificar algunas situaciones problemáticas que se pudieran atender mediante el proyecto. Asimismo, se estableció otro comité para la construcción de la guía de observación a utilizar en la visita previa. Posteriormente, se socializó con el grupo y se retroalimentó en plenaria.

La visita del comité se realizó el 16 de mayo del presente año, se llevó a cabo en la escuela Carmen Serdán Alatraste (Turno vespertino), con una matrícula de 55 niñas y niños.

Ubicada en las faldas de un cerro, la zona se caracteriza por ser vulnerable a la delincuencia y violencia. El nivel socioeconómico es bajo-medio. Se presentó la información recabada en el curso de Teatro con la presencia de dos docentes, y se acordó que en el curso de Bases legales y normativas de la educación básica se elegirán las problemáticas a trabajar. Posteriormente, las estudiantes tuvieron dos semanas de jornadas de práctica, por lo tanto, se perdió la continuidad del proyecto.

Para agilizar el seguimiento del proyecto se utilizó la herramienta de classroom para subir los avances, acuerdos, bitácoras y materiales, en donde los docentes y las estudiantes tenían libre acceso. Para fomentar la comunicación entre los docentes y coordinación de la licenciatura se utilizó un grupo de whatsapp.

#### Fase 2 del proyecto integrador-interdisciplinario

La fase 2 comenzó a partir del 12 de junio en el curso de Creación literaria, para entonces las estudiantes se sentían desconectadas y perdidas en el proyecto. En el curso Creación literaria, se construyó el primer avance del planteamiento del problema y la idea general de todo el proyecto, se continuó la actividad en el curso de Teatro, en donde se construyeron los propósitos del proyecto, y se organizaron los comités para elaborar los apartados del trabajo escrito.

#### Fase 3 del proyecto del proyecto integrador- interdisciplinario

Se inició con el establecimiento de la idea general del proyecto el 12 de junio, posteriormente en el curso Trabajo docente y proyecto de mejora escolar se establecieron las actividades y se reestructuraron los comités para fomentar una mayor participación. En la semana del 17 al 21 se redactó la metodología de la evidencia integradora, los docentes eran responsables de retroalimentar las actividades relacionadas con su curso, sin embargo, no todos los comités recibieron retroalimentación en tiempo y forma.

La intervención se realizó el 26 de junio de 2024, una semana después de lo planeado ya que faltaban algunos detalles de precisar. Tres docentes acompañaron a las estudiantes. El propósito general del proyecto de las estudiantes fue: Brindar información sobre los



derechos de las niñas y los niños a madres, padres, tutores y educandos, mediante propuestas de intervención artística para sensibilizarlos acerca de la importancia de ejercerlos y respetarlos, con el fin de favorecer el desarrollo integral de la niñez. Con cinco propósitos específicos:

- Comunicar a madres, padres y tutores sobre la importancia del derecho a la educación, y la protección y seguridad social para las niñas y los niños a través de un taller de expresión artística.
- Mostrar a las niñas y a los niños la importancia de vivir en condiciones de bienestar mediante el arte visual.
- Identificar condiciones de salud a través de la expresión teatral para favorecer en las niñas y niños su desarrollo integral.
- Dar a conocer a las niñas y a los niños los agentes que brindan protección y seguridad a través de la creación literaria.
- Dar a conocer a la comunidad escolar la necesidad de un entorno seguro y protegido, a través de un cuento dramatizado para el desarrollo integral de la niñez.

Cuatro propósitos específicos se ejecutaron mediante talleres en un circuito, mientras se llevaba a cabo el taller dirigido a las madres y padres de familia. Al finalizar, se presentó el cuento dramatizado con música en vivo, en donde varias estudiantes tocaron instrumentos musicales. La comunidad educativa recibió el proyecto con alegría e interés, asimismo, las madres y padres de familia solicitaron más espacios con este tipo de intervenciones argumentando que los ayudaba a reflexionar en su rol como tutores.

Al finalizar la intervención, se abrió un momento de diálogo en donde las estudiantes expresaron su sentir al respecto de la jornada. Comentaron sentirse complacidas por el trabajo realizado, les gustó tener la oportunidad de ver a sus compañeras desarrollar la práctica docente, pues se daban cuenta de cómo se podía intervenir de distintas formas; además, expresaron que fue un ejercicio que les permitió hacer ajustes durante las actividades para mejorar el logro de los procesos de desarrollo de los aprendizajes y las estrategias de arte; asimismo, les permitió trabajar directamente con madres y padres de

familia por medio de un taller informativo y reflexivo. Por otra parte, comentaron que se sintieron cansadas, estresadas por el tiempo, y no acompañadas por todos los docentes en el proceso, además que les preocupaba el cierre del proyecto.

#### Fase 4 del proyecto integrador-interdisciplinario

Se llevó a cabo el 28 de junio en dos bloques de clases. Se invitó a otros semestres a presenciar el cierre del proyecto, en el primer bloque, pues el segundo estaba destinado a realizar un proceso metacognitivo sobre la participación individual. El orden para presentación fue al azar por medio de una ruleta que seleccionaba quiénes presentaban un apartado y quiénes realizan el proceso reflexivo. Cuatro docentes estuvieron presentes en el cierre para escuchar los procesos reflexivos de las estudiantes y brindar la retroalimentación, el quinto docente participó retroalimentado por medio de un escrito que se dio lectura al finalizar la presentación.

Ciclo cinco de intervención acción “Evaluar los resultados de las acciones emprendidas”

Para valorar la experiencia, se abrió un espacio de diálogo con las estudiantes al finalizar la fase 4, en donde expresaron sus vivencias y apreciaciones en torno al desarrollo del proyecto integrado-interdisciplinario, y sus aprendizajes construidos. A continuación, se presentan algunos comentarios por parte de las estudiantes:

Hicimos un gran trabajo y realmente siento que lo disfrutamos porque cada quien utilizó sus habilidades, hicimos un trabajo en equipo; fue complicado, pero fue ameno, fue complicado ponernos de acuerdo en ciertas situaciones, y esos acuerdos nos favorecían a todas. Dejamos aprendizajes a los papás, niños y maestras.  
(RP2024E5)

Se me hace muy bien esta idea de este proyecto, pero me gustaría que se hiciera desde el inicio del semestre, ya que íbamos muy apresuradas y eso hizo que unas partes no fueran tan significativas. Es una buena idea, es innovador y es algo que lo trae la nueva escuela trabajar por proyectos, esta experiencia me sirve para aplicar

proyectos desde mi tema de titulación, y sé la estructura que va a tener este proceso, me ayuda en tener una visión a lo que me voy enfrentar. (RP2024E6)

Se recabó la apreciación de los docentes participantes por medio de un cuestionario abierto compuesto por cinco preguntas obligatorias y una opcional. Valoraron el logro de los objetivos del proyecto, la incidencia con los propósitos y contenidos de su curso, las oportunidades de mejora, los aprendizajes que se desarrollaron de forma transversal, y había un espacio para comentarios libres.

Los cinco docentes opinaron que sí se logró el propósito del proyecto, y los propósitos individuales de cada curso, de tal manera, que sí se evidenciaron los aprendizajes esperados. Los beneficios transversales que se obtuvieron fueron los siguientes: “que las estudiantes se dieron cuenta que la vinculación es un proceso sencillo y no requiere una carga extra”(EPP3D1), “ las estudiantes identificaran de manera práctica los conceptos y principios filosóficos y legales de la educación preescolar, que confirmarán que los conocimientos que logran en un curso o asignatura se relaciona en el desarrollo de otras”(EPP3D2), “Aplicar sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos. Solucionar problemas y tomar decisiones utilizando su pensamiento crítico, colaborar de forma grupal y generar proyectos de impacto social y educativo” (EPP3D3), “Mejóro su relación como compañeras estudiantes, se siente un ambiente más colaborativo y cordial entre ellas”(EPP3D4), “Trabajo colaborativo, capacidades de liderazgo, y reconocimiento de cualidades entre iguales”(EPP3D5).

Los docentes expresaron que existió el trabajo colaborativo entre los docentes, y la organización sistematizada. Las oportunidades de mejora que proponen es tener más reuniones presenciales en varios momentos del proyecto, compromiso con ética y amor por el servicio que se brinda, organizar el proyecto desde el inicio de semestre, crear compromisos por cada docente y destinar más horas para el trabajo conjunto con las estudiantes de forma equilibrada entre los cursos, fortalecer la evaluación formativa durante el ejecución del proyecto y crear un espacio colectivo entre los docentes para valorar la evidencia integradora.

## Discusión y conclusiones

Ciclo seis de intervención acción “Modificar la práctica a la luz de los resultados”

Un dispositivo para generar la reflexión de la práctica docente son los cuestionamientos sobre la experiencia en el aula, de lo que sucede antes, durante y después de finalizar la intervención, para ello se utilizó el protocolo SER propuesto por Rebeca Anijovich (2018), que consiste en responder tres cuestionamientos: Qué se necesita seguir haciendo, qué se necesita empezar a hacer y qué se necesita revisar.

Dentro de la propuesta de intervención lo que se necesita seguir haciendo es construir proyectos integradores-interdisciplinarios en donde los docentes formadores puedan vincular los saberes de su curso en un proyecto de forma equilibrada, para que la evidencia o el constructo puedan poner en juego realmente los propósitos de los cursos de forma significativa, además de integrar a las estudiantes en su construcción. Asimismo, fue de gran apoyo hacer co-docencia. Por último, tener claros los criterios de evaluación en todo momento, y que sean pertinentes con cada uno de los cursos.

Lo que se necesita empezar a realizar, es abrir espacios programados desde el inicio del semestre para organizar la propuesta y tener tiempo de efectuarla significativamente con las estudiantes, esto también, beneficiaría en la apropiación del proyecto de todos los agentes y permitiría la reflexión de la práctica para mejorar la intervención, por otra parte, abrir espacios colaborativos para trabajar la evaluación formativa.

La tercera pregunta consiste en responder qué se necesita revisar, lo primero sería la concepción de lo que es un proyecto integrador-interdisciplinario, como resultado de la revisión teórica, el análisis y la reflexión entre los miembros del equipo de investigación se identificó como diferenciación el nivel de vinculación entre los contenidos y los objetivos de los cursos, no necesariamente una amplitud disciplinaria, la propuesta es lograr proyectos que sean integradores e interdisciplinarios como la propuesta desarrollado en este estudio. Es conveniente profundizar en las concepciones de éstos entre docentes y estudiantes; y a partir de ello generar proyectos realmente integradores que transiten hacia la interdisciplinaria atendiendo a las necesidades e intereses de los estudiantes y la

comunidad. Asimismo, es trascendente señalar la importancia del dominio de los contenidos del curso por parte de los docentes para poder generar interdisciplinariedad.

Otro aspecto relevante es la carga horaria de los docentes, ya que las horas asignadas frente a grupo, asignación a academia, tiempo para tutoría, entre otras responsabilidades, son un factor determinante para facilitar o dificultar el trabajo colaborativo entre los docentes. En el presente proyecto, fue un reto trabajar a contra turno o fuera de la carga académica, se logró gracias a la disposición de los docentes.

## Referencias

Álvarez-Gayuo, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. 1ra. Edición. Paidós Educador.

Anijovich, R. [Instituto Nacional de Formación Docente]. (2018, Octubre 2). *Práctica reflexiva* [Archivo de video]. <https://youtu.be/y6TzvbP8ekc>

Denegri Coria, M., (2005). *Proyectos de aula interdisciplinarios y profesionalización de profesores: un modelo de capacitación*. *Estudios Pedagógicos*, XXXI (1), 33-50.

Infante Malachias, M. E., y Araya Crisóstomo, S. (2023). *Interdisciplinariedad como desafío para educar en la contemporaneidad*. *Educación em Revista*, 39, e88371. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88371>

Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. 3ra. Edición. Graó.

Martínez, C.J. (2018). *Análisis de la Implementación de Estrategia Curricular: Proyecto Integrador de la Licenciatura en Educación Infantil*. (Tesis de licenciatura). Corporación Universitaria Adventista en el año 2018

Ocampo, J. (2022). *Paulo Freire y la pedagogía del oprimido*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 57-72. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Villanueva Morales, C., Ortega Sánchez, G., Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Díaz Sepúlveda, L., & Pontificia

Universidad Católica de Valparaíso. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos: Metodología para fortalecer tres habilidades transversales. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 433-445. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.022>

Secretaría de Educación Pública (2018). Licenciatura de Educación Preescolar. Plan de estudios 2018. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/122>

Secretaría de Educación Pública (2022). Licenciatura de Educación Preescolar. Plan de estudios 2022. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/xxMlhOAG92-4223.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2022). Licenciatura de Educación Preescolar. Programa del curso Trabajo docente y proyectos de mejora escolar. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LePree/xg550mMmLa-LePree605.pdf>

Universidad Nacional de General Sarmiento y Universidad de Buenos Aires, Argentina, Feeney, S., Machicado, G., Universidad Nacional de General Sarmiento y Universidad de Buenos Aires; Argentina, Larrosa, L., & Universidad Nacional de General Sarmiento y Universidad de Buenos Aires; Argentina. (2022). El Aprendizaje Basado en Proyectos como política de enseñanza: Algunos interrogantes. *Praxis Educativa*, 26(3), 1-23. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260308>

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.23-60). Gedisa.

## Percepciones de los estudiantes de la licenciatura en inclusión educativa sobre sus saberes para la práctica docente en educación especial

Pedro Martín Avila Luna

gto10000061@normales.mx

Elí Paulina Luna Vázquez

gto10000007@normales.mx

Mariza Martínez Ramírez

marizamart5@gmail.com

Escuela Normal Oficial de León

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

El problema planteado en la presente investigación se centra en las percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Inclusión Educativa sobre su preparación para la práctica docente en servicios de Educación Especial (CAM y USAER), destacando la importancia de la formación docente para implementar prácticas educativas inclusivas. A nivel global, la Inclusión Educativa se fundamenta en principios de derechos humanos, buscando aulas accesibles y equitativas. La formación docente enfrenta desafíos como la falta de consenso en modelos de formación, preparación inadecuada y la necesidad de currículos actualizados. El estudio, realizado con 89 estudiantes de la Escuela Normal Oficial de León, emplea una metodología cualitativa con cuestionarios validados, identificando áreas de oportunidad y debilidades en la preparación docente, como la necesidad de mayor conocimiento en didácticas específicas y habilidades de diagnóstico. Las percepciones de los estudiantes sobre su formación para la práctica docente son positivas. Los estudiantes perciben que el programa académico les proporciona herramientas adecuadas para realizar la práctica docente de manera asertiva tal que favorezca la oferta de una educación de excelencia y equidad a todos los estudiantes.

**Palabras clave:** Inclusión Educativa, práctica docente, Educación Especial

### Planteamiento del problema

La Educación Inclusiva es un paradigma de actuación y concreción de culturas, prácticas y políticas fundamental en los sistemas educativos actuales, buscando garantizar el derecho



a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus diversidades. En este contexto, la formación de docentes que atiendan a sus postulados desde las estrategias particulares de la Inclusión Educativa es un aspecto crucial para el éxito de la implementación de prácticas educativas inclusivas.

En el Sistema Educativo Mexicano, la Educación Inclusiva se ha convertido en un eje central que configura desde elementos concretos del currículo vigente hasta intervenciones educativas con grupos en situación de vulnerabilidad, buscando garantizar el derecho a una educación de excelencia para todos los estudiantes, sin importar sus diversidades. En este contexto, la formación de docentes cuyo foco de actuación se de en torno a la estrategia de Inclusión Educativa es un aspecto fundamental para el éxito de la implementación de prácticas educativas que respondan a las necesidades de todos los estudiantes.

A nivel global la Educación Inclusiva se entiende como un principio rector destinado a alcanzar niveles deseables de atención educativa de excelencia para todos los estudiantes. La Educación Inclusiva no es exclusiva de la Educación Especial, es de toda la Educación Básica, incluida la Educación Especial. No se puede confundir la parte con el todo, y Educación Especial es parte de ese todo.

La Inclusión Educativa es una sola acción en el marco de todo el contexto referido como Educación Inclusiva. Es la acción con las personas con discapacidad, alumnos con aptitudes sobresalientes, con trastornos de aprendizaje, de conducta o de comunicación, cuyo origen sea neuropsicológico por diversas etiologías. La Inclusión Educativa es un proceso orientado a garantizar el derecho a una educación de excelencia en igualdad de condiciones, considerando la equidad de oportunidades en la participación de los procesos integrales de aprendizaje. prestando especial atención a quienes están en situación de mayor exclusión o en riesgo de ser marginados/as. En este sentido en México es identificable como la estrategia que ha orientado el funcionamiento de los servicios de Educación Especial.

Debido a ello la formación de docentes especialistas en Inclusión Educativa se ha convertido en un elemento indispensable para la implementación exitosa de la Educación Inclusiva. Los futuros docentes necesitan desarrollar competencias y habilidades específicas

que les permitan comprender, atender y responder a las necesidades de las diversidades. Los programas de Licenciatura en Inclusión Educativa, Plan de Estudios 2018 (DGESuM, 2018) y Plan de Estudio 2022 (DGESuM, 2022), tienen como objetivo formar docentes que posean los saberes necesarios para enfrentar los retos de la docencia inclusiva.

En este sentido, resulta crucial comprender las percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Inclusión Educativa sobre su propia preparación para enfrentar los retos de la docencia en aulas diversas e inclusivas. A partir del planteamiento del problema, se formuló la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Inclusión Educativa sobre su formación para la práctica docente en los servicios de Educación Especial?

### **Marco teórico**

La educación inclusiva ha emergido como un paradigma fundamental en los sistemas educativos actuales, buscando garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus diversidades. Este enfoque educativo se sustenta en una sólida base de perspectivas y teorías que convergen en el objetivo de crear aulas accesibles y equitativas donde todos los estudiantes puedan aprender, participar y desarrollarse plenamente (Echeita, 2024).

En el tenor de la Educación Inclusiva la cual se nutre de una perspectiva sociocultural, aparece la Inclusión Educativa la cual es una estrategia que reconoce la diversidad como un elemento enriquecedor del aprendizaje (Bazán, 2019). Esta perspectiva enfatiza la importancia de comprender y valorar las diferentes culturas, lenguas, estilos de aprendizaje y necesidades de los estudiantes, promoviendo una educación que responda a la diversidad de la sociedad, prestando particular interés por la atención educativa brindada a estudiantes en situación de discapacidad, altas capacidades, problemas del neurodesarrollo y otras condiciones.

Tal estrategia se fundamenta en los principios de los derechos humanos, que establecen el derecho de todas las personas a una educación de calidad sin discriminación. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU

(ONU, 2007), en particular, ha sido un instrumento fundamental para el desarrollo y promoción de la educación inclusiva a nivel global.

La Inclusión Educativa se concreta a través de diversas pedagogías que buscan poner en práctica los principios de inclusión y equidad. Estas pedagogías se caracterizan por su flexibilidad, adaptabilidad y enfoque en las necesidades individuales de los estudiantes (Puigdellivol y otros, 2018).

Acorde con Gisela Untoiglich (2020) algunas de las pedagogías inclusivas más relevantes incluyen: pedagogía de la diferencia, pedagogía de la colaboración, Diseño Universal de Aprendizaje, entre otras; todas enfocadas en el diseño de estrategias de enseñanza que sean accesibles y beneficiosas para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales.

En este tenor el trabajo desde la Inclusión Educativa a desarrollarse en los servicios de educación especial operativos en el estado de Guanajuato, CAM y USAER, exige un cambio en la práctica docente, requiriendo que las y los docentes que estudian y egresan de una Escuela Normal desarrollen competencias para atender a la diversidad, diseñar estrategias de enseñanza inclusivas, colaborar con otros profesionales y promover entornos de aprendizaje positivos y respetuosos para todos los estudiantes.

En la Educación Especial ejercida desde la formación en Inclusión Educativa no se trata simplemente de brindar atención educativa a los estudiantes que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (Covarrubias-Pizarro, 2019) o que en su escolarización presentan Necesidades Educativas Específicas (González, 2014), sino requiere de transformar la cultura, las prácticas y las estructuras educativas para atender a la diversidad. Esta transformación requiere de docentes con competencias y conocimientos especializados para identificar, comprender y responder a las necesidades de todos los estudiantes.

Sobre las pautas específicas que direccionan la práctica docente en espacios de educación especial, María José Nespolo y Vanesa Casal (2019) señalan que la formación docente para la inclusión educativa enfrenta diversos desafíos, entre los que destacan:

- Falta de consenso sobre un modelo único de formación aplicable a los contextos y necesidades particulares de la educación especial.
- Inadecuada preparación inicial de los docentes, pues no desarrolla las competencias y conocimientos necesarios para atender a la diversidad en el aula.
- Diseño de currículos pertinentes y actualizados, que incluyan contenidos teóricos y prácticos que aborden los principios, prácticas y estrategias de la educación especial con enfoque de Inclusión Educativa.
- Fomento de experiencias prácticas en entornos inclusivos, es altamente necesario que los futuros docentes tengan la oportunidad de poner en práctica sus conocimientos y habilidades en los servicios de educación especial con una perspectiva inclusiva.

Lo expuesto incurre en la manifestación de competencias y habilidades para llevar a cabo, en lo que plantean como práctica docente inclusiva autores como Víctor Perera, Noelia Melero y Anabel Moriña (2022), Villalpando, Estrada y Álvarez (2020), Martha Vergara (2016), cuyo concepto se puede identificar como:

“el o los procesos que se refieren a todo lo que hacen las y los profesores para lograr el desarrollo integral de todos sus estudiantes y así brindar una educación de excelencia, la práctica docente implica una profunda transformación de la enseñanza, donde se reconocen y valoran las diferencias individuales, adaptando los contenidos, metodologías y evaluación para atender las necesidades de cada estudiante que acude a los servicios de educación especial”.

Una formación docente eficaz en inclusión educativa para ejercer la práctica docente en los servicios de educación especial, puede tener un impacto positivo significativo en el aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes. Se trata de un elemento fundamental para garantizar el derecho a una educación de excelencia para todos los estudiantes.

Un docente inclusivo no es solo un transmisor de conocimientos, sino un guía, un facilitador y un orquestador de aprendizajes. Para atender las necesidades particulares de los estudiantes que son atendidos por los servicios de educación especial, debe contar con

un conjunto de competencias que le permitan tejer aulas donde la diversidad se celebra y el aprendizaje florece.

### **Metodología**

La investigación se realizó con 89 estudiantes, 74 de las cuales se identifican con el género femenino, 12 identificados con el género masculino y 3 como parte de los géneros de la comunidad LGBTQIAPN+, todos estudiantes de la Licenciatura en Inclusión Educativa de la Escuela Normal Oficial de León, cursando de segundo a octavo semestre y con experiencia de inmersión ya sea a la observación o bien la ejecución de la práctica docente en algunos de los cursos del trayecto de práctica de las mallas curriculares 2018 (DGESuM, 2018) y 2022 (DGESuM, 2018) del programa académico en cuestión.

La investigación en Ciencias de la Educación se ha decantado por la prevalencia de tres posturas epistemológicas, en este sentido el abordaje metodológico de la presente se afianzará en los criterios de la denominada postura Fenomenológica – Hermenéutica – Lingüística. La cual acorde con José María Mardones y Nicanor Ursúa (1994) surge como oposición al modelo de hacer ciencia en el ámbito de la física y de las matemáticas. Tal postura señala que el conocimiento está enmarcado en la trama de lo cotidiano, en la interacción común y en los lenguajes.

En este sentido, la investigación siguió las directrices del denominado paradigma interpretativo, el cual a decir de Antonio Matas (2011) sitúa la concepción de la realidad como dinámica, múltiple, socialmente construida, holística y divergente. El paradigma interpretativo se preocupa por entender el significado del comportamiento humano, tanto en lo individual, como en la escala social, situándose en la comprensión de los significados y de la conducta humana.

Considerando las características del paradigma en el cual se sitúa la investigación se sostiene que la comprensión de un fenómeno parte de la exploración de una situación con acceso a datos e información que posibiliten comprenderlo. En este sentido, el trabajo asociado al proceso de construcción de conocimiento se desarrollará con base en las directrices del enfoque cualitativo de investigación; los métodos cualitativos acorde con Steven Taylor y Robert Bogdan (1984) buscan la comprensión mediante la aplicación de

técnicas tales como la observación, la entrevista, el dialogo, y en general todos aquellos que permitan la generación de datos descriptivos.

Para la recolección de información en este trabajo, se utilizó la técnica de encuesta mediante el instrumento denominado cuestionario, el cual es un procedimiento considerado clásico en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos, este consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación (Matas, 2011).

Para esta investigación se desarrolló de un cuestionario conformado por cuarenta y cinco ítems mixtos (abiertos y cerrados), predeterminados en función de vincular no solo la respuesta de los participantes, si no la experiencia surgida a razón de cursar su formación inicial docente en la Licenciatura en Inclusión Educativa; este fue sometido a juicio de expertos a partir del Coeficiente de Valor de Contenido (Hernández-Nieto, 2002), con el uso de una escala de rango o Likert con valor de 1 a 5 donde se considera inaceptable el valor 1, en ascendente hasta llegar a 5 que significa excelente.

El Coeficiente de Valor de Contenido total después de la evaluación del instrumento por parte de los jueces fue 0.87, acorde con la propuesta de Rafael Hernández-Nieto (2002) se sitúa en el rango mayor a 0.80 y menor o igual a 0.90 correspondiente con una interpretación de la validez y concordancia buena según el mismo autor, esto surge al promediar el valor evaluado por ítem entre el valor máximo asignado para la escala Likert, y posteriormente promediar estos valores con la finalidad de obtener un total. Considerando el dato de CVC encontrado resulta factible la aplicación del instrumento de investigación.

Una vez aplicado el instrumento de investigación a la población participante inicialmente detallada en este apartado, el análisis de datos derivados de la encuesta implicó un proceso sistemático que abarcó desde la limpieza y organización de la información hasta su interpretación en el contexto de la investigación. Como señala Matas (2011), este proceso comienza con la codificación y tabulación de los datos, seguido de un análisis descriptivo para obtener un panorama general de los resultados. Posteriormente,

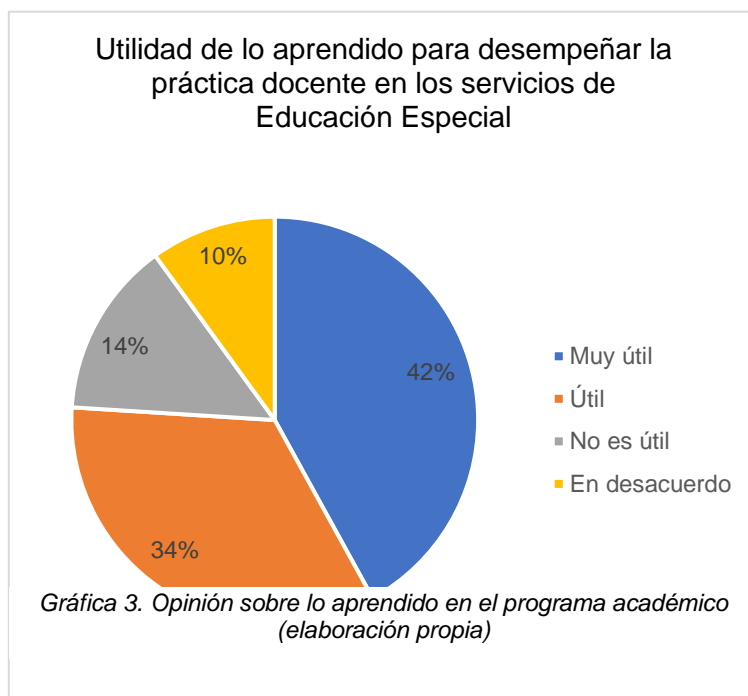


se aplicaron técnicas de análisis inferencial, como asociación de términos para los ítems abiertos, y valoración de frecuencias para los ítems cerrados.

## Resultados

La práctica docente en los servicios de educación especial es un tópico de relevante interés para los futuros docentes que cursan el programa académico de la Licenciatura en Inclusión Educativa, con el fin de explorar las percepciones de los estudiantes fue posible identificar fortalezas, áreas de oportunidad y debilidades en su preparación para atender las necesidades de todos los alumnos que acuden a los servicios CAM y USAER en los que llegan a realizar actividades vinculadas con los cursos del trayecto formativo de Práctica Profesional del plan 2018 (DGESuM, 2018) y el de Práctica profesional y saber pedagógico del plan 2022 (DGESuM, 2022).

Al analizar la vinculación e identificación de las características de la malla curricular del programa académico cursado se encuentra que la mayoría de los estudiantes manifiestan que lo visto en los cursos les ha sido útil para desempeñarse como docentes (practicantes) en los espacios de los servicios de Educación Especial, identifican que la demanda de profesionales altamente capacitados para atender las Barreras para el



Aprendizaje y la Participación y generar estrategias que respondan a las Necesidades Educativas Específicas de los alumnos, situando la intervención principalmente en el ámbito del diseño de actividades diversificadas, la planeación de ajustes razonables y la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje como



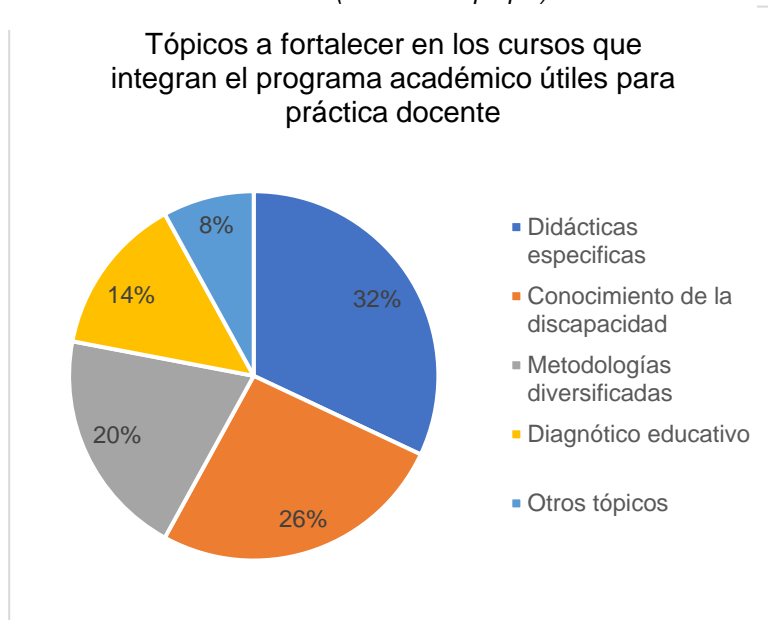
estrategias aprendidas en su formación inicial docente.

En esta situación, la formación inicial de los futuros docentes especialistas en Inclusión Educativa que se desempeñaran como profesores en los servicios de educación especial adquiere una relevancia fundamental. Por lo que es necesario garantizar que programa académico se revisado y actualizado de manera permanente que la finalidad de generar en los saberes, la herramientas y conocimientos necesarios para desempeñar su práctica docente de manera efectiva en miras de atender asertivamente a la diversidad.

Al cuestionar diversos tópicos con la finalidad central de identificar las oportunidades detectadas en el programa académico cursado y que hayan impactado en el desarrollo de las actividades de práctica docente, las y los estudiantes de la Licenciatura en Inclusión Educativa detectan la necesidad de profundizar en diversas áreas del conocimiento para ofrecer una atención educativa de excelencia a los alumnos atendidos en los CAM y las USAER. Entre estas áreas destacan las didácticas específicas para cada tipo de discapacidad, un conocimiento más exhaustivo de las características y necesidades de cada discapacidad, la exploración de alternativas metodológicas innovadoras y el desarrollo de habilidades sólidas en el diagnóstico y evaluación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

Esto se denota al recuperar algunos enunciados recopilados como los que a

Gráfica 4. Oportunidades de conocimientos adquiridos en el programa académico (elaboración propia)



continuación se señalan:

“Durante mi experiencia en las jornadas de práctica docente, he detectado la necesidad de continuar aprendiendo [...] profundizar en el conocimiento profundo de las discapacidades, la implementación de metodologías alternativas y el de mis habilidades de diagnóstico educativo”.

Estudiante de 6to. Semestre

“Como futura docente de educación especial, identifico que es necesario fortalecer mis conocimientos en áreas como las didácticas específicas y la implementación de metodologías diversificadas y el desarrollo de habilidades de diagnóstico [...] esto es fundamental para diseñar intervenciones educativas individualizada e inclusivas”.

Estudiante de 8vo. Semestre

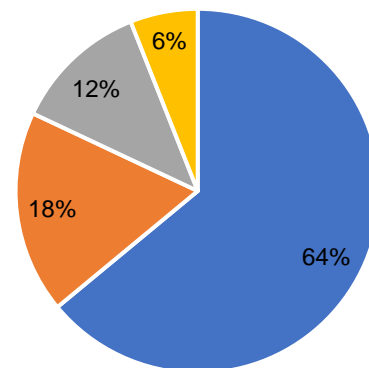
Tomado en consideración lo encontrado y vinculándolo con un análisis de las características de ambos planes de estudio y las experiencias formativas de los futuros docentes, queda de manifiesto la necesidad de fortalecer ciertas áreas clave. Los resultados obtenidos indican que los estudiantes requieren un desarrollo más profundo de saberes que inciden directamente en la práctica docente, anclados en actividades específicas del quehacer cotidiano en los servicios de educación especial como lo son el proceso de planeación y creación de ambientes para la enseñanza, la implementación de estrategias diversificadas y el diagnóstico con fines evaluativos. Estas áreas resultan fundamentales para garantizar una practica docente de excelencia en el marco de la Educación Inclusiva.

Los estudiantes de la Licenciatura en Inclusión Educativa son conscientes de la imperiosa necesidad para asegurar que los estudiantes que asisten a los servicios de Educación Especial reciban una educación equitativa y de excelencia. En este estudio se han identificado varias áreas de debilidad manifestadas por los estudiantes a partir de su proceso de formación inicial para la docencia. Entre las principales áreas de preocupación se encuentran el trabajo con padres de familia, el conocimiento y manejo de la normativa legal, y el diseño de ajustes razonables.

Gráfica 5. Debilidades en la formación inicial que impactan en la práctica docente (elaboración propia)

Debilidades en la formación inicial que impactan en la práctica docente

- Trabajo con padres de familia
- Manejo de normativa
- Diseño de ajustes razonables
- Otros tópicos



Una de las debilidades más significativas detectadas es la mención falta de habilidades para trabajar efectivamente con los padres de familia. En el ámbito de la Educación Especial, los padres juegan un rol esencial en el proceso educativo de sus hijos, especialmente cuando se trata de estudiantes que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

Finalmente, en relación con lo aprendido como parte de la formación inicial docente en la Licenciatura en Inclusión Educativa y la cohesión de estos saberes para afianzar su compromiso con las necesidades particulares del programa académico se rescatan los siguientes enunciados recuperados de los cuestionarios como muestra de la percepción generada por el tránsito en los cursos del programa académico para desarrollar actividades vinculadas con la práctica docente:

“Permitió adquirir conocimiento para resolver situaciones con los alumnos con discapacidad, AC y problemas en el aprendizaje, en como involucrarnos en los centros de trabajo y con los demás docentes y padres de familia, trabajo en equipo y paciencia”

Estudiante de 8vo. Semestre

“Me ha permitido dirigirme con ética y responsabilidad en los centros de atención a los que he sido inmersa, así mismo me ha ayudado a ser más reflexiva con mi práctica docente y mejorar día a día”.

Estudiante de 6to. Semestre

“En muchos, porque al entrar a la licenciatura mis conocimientos eran casi nulos y conforme se brindaban los cursos de recaba información”.

Estudiante de 4to. Semestre

“En el cambio de pensar, y en la seguridad que se ha generado durante todas las prácticas, sobre todo en la aceptación de la diversidad en cualquier aspecto, el poder llevar mis conocimientos a la sociedad e ir aportando conocimientos”.

Estudiante de 6to. Semestre

“Desde los primeros cursos que me han cambiado por completo las perspectivas hacia la diversidad, además ahora tengo más conocimiento sobre la educación de las personas con discapacidad. Además, nos ha sensibilizado bastante”.

Estudiante de 2do. Semestre

“Mi perspectiva cambio al notar la diversidad que no la notaba antes, el tener un pensamiento distinto ante los alumnos que enfrentan barreras del aprendizaje y participación, ser más empática y consciente de la población más vulnerable”.

Estudiante de 2do. Semestre

Considerando lo expuesto se asume que la formación de profesionales en inclusión educativa para desarrollar la práctica docente en los servicios de educación especial, abarca todos los aspectos necesarios para asegurar una educación de excelencia para los estudiantes con discapacidades, lo cual ofrece un panorama favorable respecto a que la experiencia educativa de los estudiantes del programa académico ha sido favorable.

### **Discusiones y conclusiones**

La práctica docente en los servicios de educación especial es un aspecto de relevancia para los futuros docentes que cursan la Licenciatura en Inclusión Educativa. Analizar las percepciones de estos estudiantes permite identificar fortalezas, áreas de oportunidad y debilidades en su preparación para atender las necesidades de todos los alumnos que acuden a los servicios de los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

Los estudiantes de la Licenciatura en Inclusión Educativa han reconocido que los contenidos vistos en los cursos son valiosos para su desempeño como docentes en servicios de educación especial. Esto les permite responder adecuadamente desde el ámbito de la práctica docente a la diversidad, demostrando que la malla curricular actual proporciona una base sólida para enfrentar los retos de la educación inclusiva. Este reconocimiento de las fortalezas del programa académico subraya la importancia de mantener y reforzar estos componentes en futuros planes de estudio.

Es necesario prestar atención a la necesidad de una mayor profundización en el conocimiento de las discapacidades y en el desarrollo de metodologías innovadoras. Las didácticas específicas para cada tipo de discapacidad y un conocimiento más exhaustivo de las características y necesidades de estas son aspectos críticos que requieren mayor atención.

Los estudiantes del programa académico han identificado que lo aprendido resulta esencial para diseñar intervenciones educativas individualizadas e inclusivas. La formación inicial debe incluir más experiencias prácticas que permitan a los futuros docentes aplicar sus conocimientos en situaciones reales, desarrollando así la capacidad de evaluar efectivamente las necesidades de sus alumnos y adaptar sus estrategias pedagógicas en consecuencia.

En conclusión, la percepción de los estudiantes sobre lo aprendido respecto al desarrollo de las actividades la práctica docente es favorable, pues los estudiantes son capaces de identificar que lo ofertado por el programa académico es favorable para generar oportunidades de educación de excelencia para todos los estudiantes. Por lo que es posible garantizar que los profesionales en formación están verdaderamente preparados para enfrentar los retos y aprovechar las oportunidades de la educación inclusiva en el ámbito de los servicios de educación especial.

### **Referencias**

Bazán, D. (2019). Escuela inclusiva. Textos y contextos para (re)pensar críticamente los pretextos para incluir. Homo Sapiens Ediciones.

Brailovsky, D. (2023). Del informe evaluativo al Relato Pedagógico. Praxis Grupo Editor.

Covarrubias-Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. Trujillo, A. Ríos, & J. L. García, Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana (págs. 135-57). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

DGESuM. (14 de Julio de 2018). Planes de Estudio 2018: Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio: <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>

DGESuM. (16 de Agosto de 2022). Planes de Estudio 2022: Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. Dirección General de Educación Superior para el

Magisterio: [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/mXxO6gOcv0-ANEXO\\_7\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/mXxO6gOcv0-ANEXO_7_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)

Echeita, G. (2024). Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano (Segunda ed.). Ediciones Octaedro.

González, E. (2014). Necesidades Educativas Específicas (Quinta ed.). Editorial CCS.

Hernández-Nieto, R. (2002). Contributions to Statistical Analysis. Universidad de los Andes.

Mardones, J. M., & Ursúa, N. (1994). Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Editorial Fontamara.

Matas, A. (2011). Introducción a la investigación en Ciencias de la Educación. Bubook Publishing S.L.

Nespolo, M. J., & Casal, V. (2019). Formación de educadores para la inclusión educativa. Posiciones, miradas, recorridos y experiencias. Lugar Editorial.

ONU. (30 de Marzo de 2007). Documentos: Organización de las Naciones Unidas. Organización de las Naciones Unidas:  
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Perera, V., Melero, N., & Moriña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: Percepciones del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 433-454.

Puigdellivol, I., Petreñas, C., Siles, B., & Andrea, J. (2018). Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria. Editorial Graó.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Editorial Paidós.

Untoiglich, G., & Szyber, G. (2020). Las promesas incumplidas de la inclusión: prácticas desobedientes. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Vergara-Fragoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. Revista CUMBRES, 2(1), 73-99.

Villalpando, C., Estrada, A., & Álvarez, G. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. Alteridad. Revista de Educación, 15(2), 229-240.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>



## **La evaluación de los aprendizajes en la Escuela Normal de Educación Preescolar con el plan 2022.**

Carlos Ramírez Silván

carlos.ramirezsilvan@gmail.com

Eugenia Sebastiana del Rosario Domínguez Estrada

tab04000009@normales.mx

Kathia Concepción Garrafa Calderón

tab04000012@normales.mx

Escuela Normal Rosario María Gutiérrez Eskildsen

Línea temática: Práctica docente en las Escuelas Normales

### **Resumen**

Esta investigación demuestra que en las prácticas de evaluación de los docentes de la Escuela Normal aun predomina la evaluación sumativa, por su parte, la evaluación alternativa y auténtica ha sido poco explorada. La pregunta de investigación que se planteó fue ¿Qué características tiene la evaluación de los aprendizajes que llevan a cabo los docentes que trabajan con el plan de estudios 2022 de la licenciatura en educación preescolar? Se utilizó el grupo focal, a fin de captar el sentir, pensar y vivir de los individuos y provocar auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Se encontró que los docentes privilegian la evaluación sumativa, la vinculación de los contenidos con la realidad es escasa, ya que muy pocos docentes propician espacios de análisis, reflexión y discusión, por lo que la evaluación integral es poco abordada. La investigación sobre las prácticas evaluativas de los docentes es de importancia estratégica en las Instituciones Formadoras de Docentes para propiciar el cambio y la transformación de la formación de profesores que conlleve a una formación integral y a la evaluación alternativa y auténtica que vincule a los futuros docentes con la realidad que viven en el mundo del nivel preescolar.

**Palabras clave:** formación integral, evaluación integral, evaluación de los aprendizajes, evaluación alternativa y auténtica.

### **Planteamiento del problema**

La evaluación en las Escuelas Normales en México ha vivido entre el dilema de lo que debe ser y lo que realmente sucede en la vida cotidiana de estas instituciones, que a lo largo de su vida se han visto enfrentadas por las exigencias de las autoridades educativas en turno, como por las de la sociedad que permanentemente las coloca en el escrutinio público, por lo que su existencia se torna muy complejas. En México, desde que los liberales asumieron el poder, el Estado tuvo una mayor injerencia en la educación (Arnaud, 1996).

En el plan de estudios 2022, se plantea una evaluación integral con métodos que proporcionen información de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, de los itinerarios que sigue cada uno para conseguir determinados dominios, desempeños y valores inherentes a una formación humanista. Los instrumentos que pueden utilizarse para evaluar integralmente al estudiantado son: entrevistas, debates, observación del desempeño, proyectos, casos, problemas, exámenes, portafolios, narrativas pedagógicas, ensayos, entre otros, que den cuenta de los procesos de aprendizaje (SEP, 2022). Este plan propone que la evaluación se lleve a cabo a partir de un proceso de recolección de evidencias integradoras que den cuenta de lo que ha aprendido el estudiantado a nivel individual y colectivo. Además, plantea que la evaluación ha de ser permanente e inclusiva (Ramírez et al., 2023). Con respecto a las funciones básicas de la evaluación, se establecen dos tipos: una función formativa y una función sumativa.

El problema de investigación: el plan de estudios tiene dos años de haber entrado en vigencia. No obstante, las implicaciones de lo que significa la reforma del plan y programas 2022 en las Escuelas Normales no fueron asumidas con la prontitud, compromiso y responsabilidad requeridas por el colectivo docente, por lo tanto, los cambios en las concepciones, creencias y prácticas de evaluación, por hablar solo de este aspecto, han sido apenas mínimas, o lentas y en algunos casos, que lamentablemente es la mayoría, aún no se notan. Se vislumbra que hasta la fecha este plan ha sido poco explorado por los docentes,

tanto por los que imparten clases con ese plan, como por los que aún trabajan con planes anteriores.

La importancia de la evaluación sumativa prevalece por sobre la formativa y la evaluación integral es asistemática, sin claridad tanto para docentes como para los estudiantes o se encuentra ausente. El trabajo individual de los docentes prevalece por encima del trabajo cooperativo

Las preguntas que esta investigación busca responder son:

¿Qué características tiene la evaluación de los aprendizajes que llevan a cabo los docentes que trabajan con el plan de estudios 2022, de la licenciatura en educación preescolar?

¿Qué instrumentos de evaluación emplean los docentes para evaluar los aprendizajes de los estudiantes que cursan el plan de estudios 2022, de la licenciatura en educación preescolar?

¿Qué tipos de evidencias contemplan los docentes para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el plan de estudios 2022, de la licenciatura en educación preescolar?

El objetivo general fue analizar las características de la evaluación que emplean los docentes para evaluar los aprendizajes de los estudiantes que cursan el plan de estudios 2022. Los objetivos específicos fueron: Identificar los instrumentos de evaluación que emplean los docentes para evaluar los aprendizajes de los estudiantes que cursan el plan de estudios 2022. Identificar los tipos de evidencias que contemplan los docentes para evaluar los aprendizajes de los estudiantes que cursan el plan de estudios 2022.

### **Marco teórico**

En este apartado abordaremos las siguientes categorías teóricas del trabajo de investigación: formación integral, evaluación integral y los fines de la educación. En la segunda, tendremos subcategorías como evaluación alternativa, auténtica, formativa y sumativa. El origen de la primera categoría se remonta a la antigua Grecia. Según Jaeger

(2001) “Los griegos tenían como ideal el formar una personalidad armoniosa, dotada de una educación intelectual, corporal y artística equilibrada que valorase la inteligencia, el saber, el culto a las artes y la elevación espiritual”. En ese orden de ideas, tanto la UNESCO (1998), como la ANUIES (2000) han reafirmado la tarea de formar profesionistas altamente cualificados y ciudadanos responsables, así como de constituir un espacio abierto para la formación superior que favorezca el aprendizaje permanente, la comprensión y difusión de las culturas en un entorno plural y de diversidad cultural. Ambas coinciden en la importancia estratégica de la educación para propiciar el desarrollo sostenible de las sociedades. La ANUIES en un documento denominado “La Educación Superior en el Siglo XXI”, propone que la transformación se vislumbra como la alternativa capaz de responder con oportunidad, equidad, eficiencia y calidad, al conjunto de demandas que le plantean tanto la sociedad mexicana como el entorno internacional.

En lo concerniente a la formación integral, la perspectiva que se tiene en las Escuelas Normales de acuerdo con Muñoz (2019) y Muñoz (2020) es que ante las transformaciones vertiginosas en todos los ámbitos de la ciencia y el conocimiento, que día con día se viven en el mundo, es imperativo auspiciar primero desde la familia y después desde la escuela, las manifestaciones culturales de la población, su autonomía, identidad, sus expresiones autóctonas por medio de las prácticas pedagógicas activas y liberadoras que impulsen su valor cultural en sus expresiones de mitos, cuentos y leyendas, música tradicional con instrumentos propios de su región, gastronomía típica, dichos, refranes, expresiones orales, creencias y augurios, el arte y las habilidades manuales.

La función social de la Escuela Normal, estriba en el alto compromiso de ofrecer una formación integral en la vida y para la vida, enriquecer su saber en lo pedagógico, didáctico e investigativo y hacer frente a los obstáculos en lo que se refiere a la formación ética y moral y al desarrollo del pensamiento crítico y analítico, que sirva a las necesidades individuales y sociales de cada persona. Como hemos visto en esta brevísima revisión, el concepto de formación integral, tiene repercusiones muy complejas en la tarea profesional de los formadores de docentes de las Escuelas Normales. En palabras de Ibarrola, la profesión está orientada por finalidades totalizadoras que generan presión adicional a los

docentes ya en el servicio, porque esta tarea no se profundiza a conciencia en el momento de la formación al paso de los estudiantes por las Escuelas Normales, una de estas finalidades totalizadoras es la “formación integral del individuo”, junto con otras tales como el “desarrollo de las capacidades básicas”, “trasmisión del conocimiento fundamental” “enseñanza de conocimientos, actitudes, valores y habilidades básicas”, (Ibarrola, 1995: p. 76).

La SEP (2019) en el Acuerdo Educativo Nacional por el que se establece la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, reconoce que en el aprendizaje confluyen múltiples procesos y que estos pueden ocurrir dentro y fuera de la escuela a lo largo de toda la vida. Por esta razón, en las Escuelas Normales los maestros serán formados en los dominios del saber: saber ser y estar, saber conocer y saber hacer, de los planteamientos teóricos, psicopedagógicos, metodológicos, disciplinarios, didácticos, en el ámbito internacional, nacional, regional y local y lograr de ese modo la transformación del aula. En ese sentido, la formación inicial de docentes tendrá un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, que contribuya a generar una cultura de paz y promoción del civismo: acercarse al arte, a la ciencia y a la cultura; atender a la interculturalidad y al fortalecimiento de las lenguas nacionales indígenas; fomentar la activación física, la práctica del deporte, la educación física y la educación socioemocional. Para la valoración de todos estos contenidos se debe llevar a cabo una evaluación integral, que comprenda la utilización de métodos que den cuenta de: los procesos de aprendizaje, de los recorridos que hace cada estudiante para llegar a determinados dominios, desempeños y valores inherentes a una formación humanista, de acuerdo con cada uno de los cursos y contenidos.

Las últimas líneas del párrafo anterior, nos lleva a nuestra segunda categoría denominada evaluación integral, primeramente, diremos que actualmente la evaluación se caracteriza por ser plural en relación con: los enfoques, los contenidos, los métodos, los instrumentos, los agentes, las audiencias, etc. A lo anterior se le ha denominado en los últimos años el enfoque alternativo de la evaluación que contrasta con el enfoque tradicional. La valoración se lleva a cabo con base en la información objetiva que se ha recolectado y en las puntuaciones. Es normativa y sumativa. Por otra parte, en el enfoque

alternativo se emplean experimentos de los alumnos, proyectos, debates, portafolios, productos de los estudiantes. El juicio evaluativo está basado en la observación, la subjetividad y en el juicio profesional. Es una evaluación individualizada sobre los aprendizajes del alumno y se crea una historia evaluativa respecto del individuo o del grupo. Es idiosincrática. Provee información evaluativa de forma que facilita la acción curricular. Permite a los estudiantes participar en su propia evaluación (Mateo, 2008 y Martínez, 2012).

Por lo tanto, la formación integral del alumno normalista requiere un nuevo entendimiento sobre la evaluación del aprendizaje que sea más holística, que agriete y debilite la forma tradicional de evaluar, que permita demostrar con evidencias de que los estudiantes interrelacionan sus saberes con la realidad y que valore todas las categorías implicadas en el aprendizaje. Por lo que de acuerdo con la Universidad Tecnológica Metropolitana citada en ANFECA (2013) las dimensiones involucradas en la evaluación del aprendizaje que se vinculan con los fines esenciales de la educación son: dimensión cognoscitiva (aprender a conocer), esta a su vez se subdivide en capacidades intelectuales básicas que comprende: la adquisición de conocimientos, la comprensión y la aplicación; y en capacidades intelectuales superiores constituidas por: análisis, síntesis y evaluación. Dimensión procedimental (aprender a hacer), que se refiere a las habilidades que poseen los alumnos para llevar a la práctica los conocimientos que han construido. Dimensión actitudinal (aprender a ser y aprender a convivir) referente a cómo sentimos y pensamos, qué decimos y qué hacemos ante las distintas situaciones a las que nos enfrentamos.

Para hacer frente a esta pluralidad a la que hemos hecho referencia en los párrafos anteriores, tenemos que recurrir a la evaluación alternativa y auténtica. Es una evaluación en la que se privilegia un proceso de diálogo con todos los involucrados que permita comprender la naturaleza de la formación y, con esa comprensión, mejorarla. Por lo tanto, no debe constituirse en un acto individual sino de colaboración y enfocado en la colegialidad que impliquen actitudes de apertura y colaboración, además de tiempo y espacios que propicien la posibilidad del trabajo colaborativo (Santos, 2014).



De acuerdo con Phopam (2013), la evaluación siempre debe contribuir a la mejora y a la transformación del aprendizaje y la enseñanza, sin que ello signifique que la evaluación con fines de acreditación no tenga valor (Coll et al; 2007). De acuerdo con Ahumada (2005) la evaluación en un sentido amplio consiste "en un proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna sobre el mérito y valía del aprendizaje de un estudiante, a fin de emitir un juicio de valor que permita tomar diversos tipos de decisiones". Por su parte y de modo más concreto, la evaluación auténtica busca investigar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, esta indagación se lleva a cabo mediante la utilización de diversas estrategias y procedimientos evaluativos. Lo anterior tiene su fundamento en la noción de que existe un conjunto mucho más amplio de desempeños que el estudiante puede mostrar, en cambio, sí solo se emplean exámenes orales o escritos de respuesta breve o extensa, la demostración consistirá en un conocimiento muy limitado.

En este conjunto de habilidades o capacidades más amplio tendría que contemplarse la inclusión de situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza múltiple y compleja, las cuales no tienen solución mediante respuestas simples seleccionadas de un banco de preguntas. Las bases teóricas que sustentan este movimiento de evaluación alternativa hunden sus raíces en el aprendizaje significativo de Ausubel et al (1998), en la perspectiva cognoscitiva de Novak y Gowin (2002) y en la práctica reflexiva de Schön (1998). De acuerdo con Ahumada (2005), los principios evaluativos que tienen vigencia en concordancia con la evaluación alternativa son: continuidad y permanencia de la evaluación, carácter retroalimentador del proceso evaluativo, funciones de la evaluación en el proceso de aprendizaje (diagnóstica y formativa), propiedad consustancial del proceso evaluativo (autoevaluación y coevaluación), utilización de nuevos procedimientos de evaluación (pruebas situacionales y de libro abierto, mapas (semánticos y conceptuales), diagramas de síntesis de resultados (gráficos, tablas, mandalas, etcétera), mandatos precisos para realizar trabajos de investigación y de laboratorio, disertaciones y ensayos, pautas de observación móviles y portafolios, etcétera.



## Metodología.

Esta investigación se llevó a cabo con base en una epistemología cualitativa de carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, esta perspectiva de acuerdo con Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013), tiene las siguientes características: el conocimiento es una producción humana, que no es posible identificarlo en una realidad ordenada en la que el investigador encuentre categorías universales del conocimiento. Por lo tanto, el conocimiento no se encuentra alineado con la realidad, sino que, por el contrario, es una construcción que se origina al enfrentar el pensamiento del investigador con los diversos eventos que experimenta, los cuales le permiten establecer nuevas construcciones y articulaciones. La epistemología cualitativa presenta una visión de las investigaciones sociales como un proceso de comunicación dialógico.

Se utilizó el método de grupo focal a fin de captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, se buscó provocar auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Williams et al (2020) definen al grupo focal como “una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información”. Para Martínez-Miguel (2012) el grupo focal “es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto”. Sirve para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, al permitir examinar qué piensan, cómo piensan y por qué piensan de esa manera. Facilita la discusión y activa a los participantes para comentar y dar su opinión inclusive en aquellos temas que se consideran como tabú, y permite que se genere una gran riqueza de declaraciones.

En el grupo focal participaron cinco alumnas de cada uno de los tres grupos que conforman el cuarto semestre. Nos reunimos en la oficina que ocupa el departamento de evaluación educativa: es un lugar espacioso, bien ventilado, bien iluminado, fresco y agradable, está ubicado en la planta alta del edificio y alejado de ruidos o voces del personal y de los estudiantes. Las alumnas tienen entre 18-22 años de edad. Les explicamos el

objetivo del grupo focal y se les aseguró la confidencialidad de la información que proporcionarían. De igual modo, les dijimos que grabaríamos la conversación y que si alguna se sentía incomoda porque su voz fuera grabada, que podía abandonar la sala antes de iniciar la entrevista, sin inconveniente alguno. Ninguna alumna se retiró y todas permanecieron hasta el final. Invitamos al único estudiante varón con el que cuenta la institución, sin embargo, no asistió. Preparamos un guion para la entrevista, la conversación fue grabada en dos teléfonos móviles, posteriormente hicimos la transcripción en un archivo de Word del que surgieron 35 cuartillas. La entrevista tuvo una duración de una hora con veintisiete minutos y 14 segundos. La sistematización de la información se llevó a cabo mediante el software Atlas ti. Versión 24.

## **Resultados**

Se hizo un primer ciclo de codificación abierta, después, en un segundo ciclo, se agruparon ocho grupos de códigos y después hicimos una codificación selectiva, las categorías que surgieron fueron las siguientes: dominio de contenidos y de estrategias de evaluación, evaluación formativa, evaluación integral, evaluación para aprender y mejorar, evaluación sumativa, función de la evaluación y criterios de evaluación preestablecidos por el docente. Los hallazgos referentes a estas categorías fueron que las estudiantes expresaron que algunos docentes se enfocan mucho únicamente en los contenidos teóricos de los cursos y que se les dificulta vincularlos con la realidad. Esto mismo sucede, señalaron, con las tareas y evidencias. Algunos no distinguen la diferencia entre tareas y evidencias de conocimiento, de desempeño y de producto o no las conocen por su nombre, y solo solicitan tareas sin mayor trascendencia para el aprendizaje. Unas estudiantes manifestaron que tuvieron un docente que privilegiaba la cantidad de tareas entregadas y las contaba a partir del número de tareas marcadas con un sello, una de ellas dijo que fue el curso caracterizado por “la guerra de sellos”. La mejor calificación fue para aquellas estudiantes que al finalizar el curso tuvieron una mayor cantidad de tareas selladas.

En cuanto a las estrategias de evaluación de los cursos, se halló que la mayoría de los docentes se enfocan solo en la evaluación sumativa, aunque hay pocos docentes que

aun utilizan el examen como el único instrumento de evaluación, hay otros que no tienen claridad de qué tipo de instrumentos se valen para evaluar el aprendizaje, algunos definitivamente no emplean instrumentos de evaluación y otros, los incluyen en la planeación pero durante el semestre no hay evidencias de que el docente haga uso de ellos. En cuanto a los criterios de evaluación señalaron que la mayoría de los docentes solo les informan que estos están contenidos en la planeación y que los deben cumplir. En referencia a aspectos de la evaluación formativa, manifestaron que son pocos los docentes que les dan retroalimentación, y los que lo hacen, emplean las preguntas después de una exposición o participación. Apuntaron que, al regresar de las jornadas de práctica, los docentes que imparten cursos de ese trayecto son los más interesados en analizar, discutir y retroalimentar las experiencias que viven en los jardines, a decir de las estudiantes, en los demás cursos es escaso el abordaje de las diversas situaciones que viven en la realidad de la práctica docente.

Por otra parte, una de las entrevistadas expresó que durante el semestre vivió situaciones personales complicadas que incidieron en su desempeño académico y que sólo uno de los docentes se acercó para manifestarle que había notado cierto desequilibrio en su aprendizaje respecto al semestre anterior y le ofreció ayuda. Ella señala que este tipo de acciones afectivas la motivaron para esforzarse y trabajar con más compromiso y responsabilidad. Fue solo un docente, dijo con nostalgia, pero me motivó a superar los obstáculos, a aprender y a mejorar.

### **Discusión y conclusiones**

Los docentes que imparten los cursos de cuarto semestre del plan 2022 de la licenciatura en educación preescolar, se enfrentan a grandes desafíos relacionados con el dominio de contenidos y con el empleo de estrategias de evaluación como lo reportan en otras investigaciones Bizarro et al (2019) y Chávez et al (2021), ya que prevalece la evaluación sumativa en detrimento de la evaluación formativa. Existe entre los docentes una marcada dificultad que no permite incorporar la evaluación formativa como parte de las acciones cotidianas de sus prácticas pedagógicas. Por otra parte, los profesores que llevan a cabo la

evaluación formativa lo hacen de modo asistemático porque aunque los docentes llevan a cabo un seguimiento de las tareas, a decir de las estudiantes, no hacen un registro organizado de evidencias, que les permita afirmar con seguridad los logros del aprendizaje y las rutas que los estudiantes han recorrido para obtener esos logros y dar mejores detalles en la valoración de sus alumnos, lo que coincide con lo señalado por Pasek y Mejía (2017), de que muchos docentes solo acompañan y orientan en los retos o actividades a los estudiantes, y no llegan a tomar apuntes de la información encontrada.

Los docentes, en su mayoría, se enfocan en los contenidos teóricos del curso y se olvidan de vincular la teoría con la realidad que viven las estudiantes en los espacios de práctica en los jardines de niños. En ese sentido, se reitera lo encontrado por los investigadores Colén y Castro (2017), respecto a las concepciones de los profesores sobre la relación teoría-práctica, señalan que cohabitan diferentes creencias y maneras de entender esa relación, algunos lo entienden como un enfoque instrumental subordinado uno sobre el otro, otros reconocen que los contenidos disciplinares tienen una aplicación práctica, otros por su parte, tienen una concepción dialéctica de las teorías de la instrucción y las prácticas docentes, de corte interpretativo hermenéutico. Por lo tanto, hay una ausencia de la formación integral y como correlato de la evaluación integral.

La evaluación formativa es escasa y cuando se da es asistemática, se privilegia la evaluación sumativa, prevalecen las tareas por encima de las evidencias. La participación estudiantil en los procesos de evaluación se percibe ausente, de acuerdo con lo expresado por las estudiantes, lo anterior tiene concordancia con lo hallado por McArthur (2020) y Pascual-Arias et al., (2022), cuando señalan que la participación del estudiante en los procesos de aprendizaje y evaluación debe ir más allá de simplemente realizar discretas tareas o pedirle que se autoevalúe o coevalúe, lo que en realidad significa es que debe participar en todo el proceso y en la toma de decisiones, debe sentirse implicado en el aprendizaje, además debe ser consciente del por qué lo hace y para qué lo hace. La función de la evaluación es de certificación, medición y control y, de acuerdo con Mora (2004) pocas veces cumple el papel de ser una evaluación diagnóstica, instructiva, educativa,

autoformadora, ya que se enfrenta a obstáculos como la resistencia al cambio, el poco interés en asumir compromisos de participación y el miedo a enfrentar nuevos retos.

## Referencias

Ahumada, A. P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Primera edición. Paidós: México.

[https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/6\\_-ACEVEDO%20Hacia+una+evaluación+auténtica%20SESIÓN%205.pdf](https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/6_-ACEVEDO%20Hacia+una+evaluación+auténtica%20SESIÓN%205.pdf)

Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión*. Secretaría de Educación Pública. México D.F.

ANUIES (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/LaEducacionSuperiorenelSigloXXI.pdf>

Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración [ANFECA] (2013). *LIV Asamblea Nacional ANFECA. Evaluación del Aprendizaje y Vinculación Universitaria. Ponencia Central: Evaluación de los Aprendizajes*. [https://repositorios.fca.unam.mx/anfece\\_docs/asambleas/2013/evaluacion\\_aprendizaje.pdf](https://repositorios.fca.unam.mx/anfece_docs/asambleas/2013/evaluacion_aprendizaje.pdf)

Ausbel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1998). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México. <https://dokumen.pub/psicologia-educativa-un-punto-de-vista-cognoscitivo.html>

Bizarro, W., Sucari, W., y Quispe-Coaquira, A. (2019). *Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias*. *Revista Innova Educación*, 1(3), 374–390. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>

Chavez, L. A., Peña, C. A., Gomez, S. Y., y Huayta-Franco, Y. (2021). *Evaluación formativa: un reto en la educación actual*. *3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 10(3), 41-63. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2021.103.41-63>

Coll, S. C., Rochera, V. M. J., Mayordomo, S. R. M., y Naranjo, Ll. M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13. 5 (3), 2007. pp. 783-804.  
[https://www.researchgate.net/publication/323134661\\_Evaluacion\\_continua\\_y\\_ayuda\\_al\\_aprendizaje\\_Analisis\\_de\\_una\\_experiencia\\_de\\_innovacion\\_en\\_educacion\\_superior\\_con\\_apoyo\\_de\\_las\\_TIC](https://www.researchgate.net/publication/323134661_Evaluacion_continua_y_ayuda_al_aprendizaje_Analisis_de_una_experiencia_de_innovacion_en_educacion_superior_con_apoyo_de_las_TIC)

Colén, R, M. T., & Castro, G, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 59-79.  
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681004.pdf>

Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). Metodología de investigación en educación médica. La técnica de grupos focales. *Inv Ed Med*. 2(1) pp. 55-60.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230009>

Ibarrola, M. (1995). Formación de docentes. Reforma educativa y crisis económica en México en el marco del TLC. En *Memoria de Simposium Internacional Formación docente, modernización educativa y globalización*. SEP–UPN. México.

Jaeger (2001), *Paideia: los ideales de la cultura griega*, Fondo de Cultura Económica, México.

Mateo, A. J., y Martínez, O. F. (2008). La evaluación alternativa de los aprendizajes. *Cuadernos de docencia universitaria 03*. Primera edición. Ediciones Octaedro. Barcelona.  
<https://www3.uji.es/~betoret/Formacion/Evaluacion/Documentacion/Cuaderno%20Octaedro%203%20ICE-UB%20La%20evaluacion%20alternativa%20de%20los%20aprendizajes.pdf>

McArthur, J. (2020). Participación e implicación del estudiante en la evaluación: implicar a todo el estudiante en la búsqueda de la justicia y el bien social. *Relieve*. *Revista*



Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 26,

(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17089>

Martínez, M. M. (2012). Los Grupos Focales de Discusión como Método de Investigación. <http://miguelmartinezm.atspace.com/gruposfocales.html>

Mora, V, A. I., (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 4(2), 0. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>

Muñoz, M. M. (2020). Práctica educativa y procesos de formación en la Escuela Normal. Ediciones Normalismo Extraordinario. México. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ediciones/normalismo/libros/788ZAzL3xz-88.pdf>

Muñoz, B. J. O. (2019). Las Escuelas Normales, orientan la formación de maestros superiores, comprometidas con la educación y la práctica pedagógica investigativa. Rev. His. Educ. 23 (23) pp. 130 – 315. <https://doi.org/10.22267/rhec.192323.62>

Novak, J. D., y Gowin. D.B. (2002). Aprendiendo a aprender. Ediciones Martínez Roca. S. A.: España. <https://es.scribd.com/document/368607736/138853411-Novak-J-y-Gowin-D-Aprendiendo-a-Aprender>

Pascual-Arias, C. López-Pastor, V. M., y Hortigüela-Alcalá, D. (2022). La participación del alumnado en la evaluación y la formación permanente del profesorado como herramienta de transparencia y mejora de la calidad educativa. Espiral. Cuadernos del Profesorado. 15 (31). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8473777.pdf>

Pasek, E., y Mejía, M. T. (2017). Proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje / General Process for the Formative Assessment of Learning. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 10(1), 177–193. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009>

Popham, W. (2013). Evaluación transformativa: el poder transformador de la evaluación formativa (Vol. 124). Narcea. Ediciones.



Ramírez, S. C., Domínguez, E. E. S. R., y Garrafa, C. K. C. (2023). Las formas de evaluación de los aprendizajes que emplean los docentes, en la licenciatura de educación preescolar: plan de estudios 2022. 6° Congreso Nacional sobre educación Normal. Xalapa Veracruz. [https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria\\_CONISEN\\_2023.pdf](https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2023.pdf)

Santos, G. M. A. (2014). La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana. Narcea Ediciones: España.  
<https://onedrive.live.com/?authkey=%21AL34GFhyvaTTEPA&id=858D06C44DFAE4EB%2127631&cid=858D06C44DFAE4EB&parId=root&parQt=sharedby&o=OneUp>

Secretaría de Educación Pública. (2019). Acuerdo Educativo Nacional. Implementación Operativa. Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Gaceta. Cámara de Diputados.  
<https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2022). Plan de estudio de la licenciatura en educación preescolar [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/OrR42K4JAA-ANEXO\\_3\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/OrR42K4JAA-ANEXO_3_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)

Schön, D. A. (1998). La Formación de Profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.

UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Documento aprobado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, convocada por la UNESCO, París, 5-9 de octubre de 1998.  
<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/21>

Williams, S. N., Armitage, C. J., Tampe., T y Dienes, K. (2020). Public perceptions and experiences of social distancing and social isolation during the COVID-19 pandemic: a UK- based focus group study. *BMJ Open*. 10(7). 10.1136/bmjopen-2020-039334.

## **Transformación de la práctica docente del profesor de matemáticas en formación inicial desde el Conocimiento Especializado.**

Jesús Arnulfo Martínez Maldonado

[jmartinez@beceneslp.edu.mx](mailto:jmartinez@beceneslp.edu.mx)

Juan Manuel Guel Rodríguez

[jguel@beceneslp.edu.mx](mailto:jguel@beceneslp.edu.mx)

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### **Resumen**

Este estudio surgió de un diagnóstico realizado sobre la práctica docente de un profesor de matemáticas en formación inicial (PFI), de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, que desempeñaba sus prácticas profesionales en un grupo de primer grado de educación secundaria en el ciclo escolar 2023-2024. Los resultados del diagnóstico manifestaron una práctica docente limitada desde los conocimientos didácticos y disciplinares establecidos en el modelo del Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas (MTSK).

El objetivo fue analizar el impacto del modelo del conocimiento especializado en la práctica docente de un profesor de matemáticas en formación inicial. El diseño metodológico versó sobre la investigación-acción contemplando un ciclo reflexivo colaborativo donde el MTSK tuvo un doble papel: como modelo interpretativo y como modelo teórico para diseñar un plan de acción.

Derivado del análisis y valoración de la experiencia obtenida mediante la implementación del plan de acción, se evidenció una transformación significativa en la práctica docente del PFI al ser consciente de los conocimientos didácticos y disciplinares desplegados para el abordaje del contenido matemático, promoviendo un mayor aprendizaje en el estudiantado. Es deseable dar seguimiento a la integración del MTSK en la formación inicial.

**Palabras clave:** conocimiento didáctico, conocimiento especializado, formación inicial, profesor de matemáticas, práctica docente.

### **Planteamiento del problema**

Las matemáticas representan una disciplina que comúnmente se considera como difícil de aprender, en el mayor de los casos, para los estudiantes de educación secundaria. Esta situación se deriva de las experiencias escolares que se le brinda al estudiantado en las aulas de clase a partir de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Así como la actividad matemática es fundamental para el que aprende, entonces la práctica docente del profesor de matemáticas debe girar en torno a dicha actividad.

Al respecto, no es posible para cualquier profesional dedicarse a la actividad de la enseñanza, en particular, de las matemáticas. Aquel que ejerza dicha profesión debe disponer y desplegar un conjunto de conocimientos que le permitan desempeñarse adecuadamente como educador matemático, es decir, quien tiene la tarea de formar o instruir a otros mediante las matemáticas, considerando a estas como objeto de educación para las personas cuya formación está contribuyendo.

Al hilo de estas ideas, las oportunidades de aprendizaje de las matemáticas dependen, en cierta medida, de la práctica docente del profesorado, que, a su vez, se sustenta en los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos. Bajo este escenario, la formación del profesor de matemáticas ha cobrado un interés particular en el campo de la investigación en didáctica de las matemáticas, y en específico, sobre los conocimientos disciplinares y didácticos con los cuales debe equiparse (Aké, et al., 2016). Cuando uno se pregunta por el conocimiento necesario para enseñar, lo primero que viene a su mente es el qué enseñar, lo cual refleja una perspectiva muy reducida, pues también se requiere del cómo enseñar.

Es importante destacar que, las investigaciones en este campo se han inspirado en los trabajos de Shulman (1986), quien fue de los pioneros en indagar sobre qué conocimientos debe consolidar aquel se dedica a la enseñanza. En este sentido, se han desarrollado modelos que descansan teóricamente en los planteamientos iniciales de

Shulman, sin embargo, las didácticas específicas han adoptado tales planteamientos para el diseño de modelos que contemplan aquellos conocimientos particulares para el profesorado de las diversas disciplinas, tal como es el caso del Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas (MTSK).

En el análisis de la memoria del “Quinto Congreso Iberoamericano sobre Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas 2021” se plantearon las principales líneas de acción en investigación para orientar e incrementar el uso del MTSK. Entre éstas, destaca el realizar reflexiones más profundas sobre el impacto del modelo en la formación de profesores (Carreño, et al., 2021). Por su parte, Carrillo, et. al. (2022), reiteran la necesidad de introducir el modelo en la “formación de profesores en distintos niveles” (p. 16). Para aportar en esa línea de investigación, el objetivo del presente estudio consistió en analizar el impacto del uso y apropiación del modelo del conocimiento especializado en la práctica docente de un profesor de matemáticas en formación inicial.

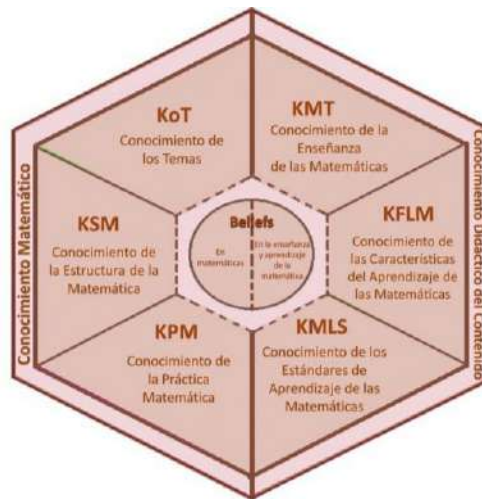
### **Marco teórico**

En la búsqueda por comprender los componentes del conocimiento del profesor a partir de su organización y categorización, Shulman (1986) propuso siete conocimientos, de los cuales llamaron la atención el Conocimiento de la Materia, el Conocimiento del Currículo, y el Conocimiento Didáctico del Contenido mismo que Shulman (cit. por Bolívar, 2005) refiere como “la capacidad de un profesor para transformar su conocimiento del contenido en formas que sean didácticamente poderosas y aun así adaptadas a la variedad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes” (p. 15). Este conocimiento destacó en su contribución, ya que por primera vez se atendió a la importancia de contemplar el conocimiento didáctico a través del conocimiento disciplinar, poniendo sobre la mesa la viabilidad de establecer áreas didácticas específicas con conocimiento especializado.

El modelo del Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas (MTSK por sus siglas en inglés) representa una construcción teórica y un marco interpretativo-analítico en pos de comprender las características del conocimiento del profesor sobre diferentes temas o conceptos matemáticos (Carrillo, et al., 2022). Dicho modelo descansa sobre los

planteamientos de Shulman, sin embargo, se enfatiza en el término especializado, ya que es un conocimiento que únicamente disponen los profesores de matemáticas para su ejercicio profesional. El MTSK se compone de dos dominios: conocimiento didáctico del contenido y conocimiento matemático, de cada dominio se desprenden tres subdominios, como se muestra en la figura 1. Figura 1

Esquema del modelo Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas



Nota: Dominios y subdominios del MTSK.

El Conocimiento Matemático (MK) se ocupa de dar sentido al conocimiento del profesor de matemáticas a partir de su concepción, estructura y precedencia. Dentro del MK se encuentra el Conocimiento de los Temas (KoT), este constituye el dominio en profundidad de los contenidos matemáticos, sus fundamentos, además de lo que se espera que los estudiantes aprendan. (Vasco y Moriel, 2022).

El Conocimiento de la Estructura de las Matemáticas (KSM), parte de la concepción de que las matemáticas son una red de ideas interconectadas, entonces este se refiere al conocimiento de las formas en que se conectan los elementos matemáticos (Flores, 2022). El Conocimiento de la Práctica Matemática (KPM) es “cualquier actividad matemática llevada a cabo sistemáticamente que representa un pilar de la creación matemática y que conforma una base lógica de la cual se pueden extraer reglas” (Carrillo et. al., 2022, p. 57),

incluyendo el conocimiento de construcción, validación, y comunicación, además de demostraciones, conjeturas, definiciones y sus tipos.

El segundo dominio que incluye el MTSK, es el referente al Conocimiento Didáctico del Contenido (PCK), el cual se compone de tres subdominios que ayudan a reconocer los conocimientos docentes sobre el contenido concibiéndolo como objeto de enseñanza-aprendizaje y los alcances que se pueden tener (Flores, et al., 2016). El primero es el Conocimiento de la Enseñanza de las Matemáticas (KMT), considera el conjunto de teorías de enseñanza de las matemáticas ya sean personales o institucionales, los recursos didácticos físicos y digitales, así como las estrategias, técnicas, tareas y ejemplos llevados al aula (Sosa y Reyes, 2022, p.72).

El Conocimiento de las Características del Aprendizaje de las Matemáticas (KFLM), implica los conocimientos del profesor acerca de los procesos de aprendizaje matemático y las características inherentes a las matemáticas o a un contenido en particular que influyen directamente en estos procesos (Escudero, 2022). El Conocimiento de los Estándares de Aprendizaje de las Matemáticas (KMLS), considera los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, así como el nivel de desarrollo conceptual o procedimental que poseen al enfrentarse a una actividad y el que se espera al término de esta, relacionado con la secuenciación de los contenidos, las expectativas del aprendizaje eligiendo los elementos que quiere o necesita desarrollar para dar sentido a su enseñanza. (Codes y Contreras, 2022).

Respecto a la práctica docente, esta es empleada desde la perspectiva de Martínez (2012) quien la conceptualiza como el “conjunto de actividades que llevan a cabo los maestros, como parte de su trabajo en el aula o en relación directa con él, con el propósito de que los estudiantes alcancen los aprendizajes establecidos en planes y programas de estudio” (p. 2).

### **Metodología**

El presente estudio obedece a una investigación acción. Latorre (2005) la asume como “una indagación práctica realizada por el profesorado de forma colaborativa, con la finalidad de



mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p. 24). Congruente con esta perspectiva, la finalidad principal de esta investigación acción, en particular, se direccionó hacia la mejora de la práctica docente en la enseñanza de las matemáticas, de un profesor de matemáticas en formación inicial, a través de la apropiación y puesta en escena de los conocimientos establecidos en el modelo del MTSK.

El sujeto participante principal fue un profesor en formación inicial que se encontraba cursando el séptimo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria (LEAMES) durante el ciclo escolar 2023-2024, en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí con la colaboración de un investigador externo, que en este caso fue un formador de profesores.

Para dar cauce a la investigación acción se decidió tomar como referente el ciclo reflexivo de Korthagen (cit. por Corrial y Ramos, 2015), ya que permite analizar la práctica a la luz de la experiencia derivada de la intervención docente. El ciclo reflexivo consta de cinco fases identificadas por las siglas en inglés ALACT: 1) acción, 2) mirar hacia atrás, 3) determinar puntos importantes, 4) buscar y prepara comportamientos alternativos y 5) comprobación en una situación:

La investigación se desarrolló en dos momentos: 1) Diagnóstico de la práctica docente a la luz del MTSK y 2) Diseño e implementación de un plan de acción basado en el MTSK para mejorar la práctica docente. En este trabajo se reporta únicamente lo relacionado con el segundo momento. Para ello, fue importante diseñar el plan de acción con base en los resultados obtenidos en el diagnóstico.

Entre los resultados del diagnóstico destacaron destellos de ciertos conocimientos del MTSK evocados en la práctica docente del PFI, sin embargo, estos eran limitados, por ejemplo, en el caso del dominio del conocimiento matemático, en el subdominio conocimiento de los temas (KoT), el PFI no contemplaba el uso de diversas representaciones o la fenomenología respecto al contenido matemático abordado (propiedades conmutativa, asociativa y distributiva de operaciones básicas). Con base en estas limitaciones se diseñó e implementó un plan de acción considerando los conocimientos del MTSK necesarios, desde



la planificación, para la enseñanza de un contenido matemático referido a la representación algebraica de sucesiones con progresión aritmética.

En la recolección de datos se consideró la observación acompañada de instrumentos como videograbaciones de clase y el diario del profesor (Porlán y Martín, 1996). Para valorar el impacto del plan de acción en la práctica docente, a partir del uso y apropiación del MTSK, se empleó la técnica de perfiles. Latorre (2005) señala que, “los perfiles son registros de una situación o persona que proporcionan una visión de los mismos... son de mucha utilidad para constatar la presencia de cambios planificados” (p.64). Del mismo modo, la elaboración de un perfil durante el desarrollo temporal de un proceso de enseñanza al implementar un plan de acción, permite reconocer la transformación de la práctica docente.

El proceso de análisis seguido fue, en un primer momento contar con las videograbaciones de las sesiones de clase, luego, de manera conjunta con el investigador externo, fueron analizadas bajo el ciclo reflexivo colaborativo para acentuar avances en la práctica docente contemplando el MTSK como herramienta interpretativa. Posteriormente nos apoyamos en la elaboración del perfil (Latorre, 2005) para visualizar cambios significativos en la práctica docente y valorar el impacto del plan de acción.

El plan de acción constó de seis sesiones de clase, con intenciones didácticas específicas para lograr en el estudiantado el proceso de desarrollo de aprendizaje correspondiente como se muestra en la tabla 1. De la misma manera, fue indispensable que previo al plan de acción el PFI se apropiara de los conocimientos del MTSK y los empleara desde el proceso de planeación didáctica.

Tabla 1

Intenciones didácticas del plan de acción

Sesión/fech	Intención didáctica
a	Que los estudiantes:
1 de 6 (13/11/23)	Expliquen la generalización en una sucesión de figuras con progresión aritmética y la comuniquen en un escrito

2 de 6 (14/11/23)	Construyan sucesiones con progresión aritmética a partir de distintas informaciones
3 de 6 (15/11/23)	Determinen la regularidad de una sucesión con progresión aritmética y la apliquen para encontrar términos faltantes o continuar la sucesión
4 de 6 (16/11/23)	Identifiquen y apliquen la regularidad en una sucesión con progresión aritmética para encontrar términos cercanos
5 de 6 (21/11/23)	Construyan sucesiones de números con progresión aritmética a partir de la regla dada en lenguaje común
6 de 6 (22/11/23)	Formulen, en lenguaje común, reglas generales que permitan determinar cualquier término de sucesiones con progresión aritmética

Nota: La tabla muestra los Conocimientos del modelo MTSK considerados para el diseño del plan de acción.

## Resultados

Con base en las videograbaciones de las clases que conformaron el plan de acción se llevó a cabo el ciclo reflexivo en conjunto entre el PFI e investigador externo, bajo las fases de: acción, mirar hacia atrás y determinar puntos importantes. De cada sesión se extrajeron registros para dar cuenta de los conocimientos del MTSK que el PFI manifestó y que le permitió un avance significativo en la práctica docente al apropiárselos. A partir de este ciclo reflexivo es que se construyó un perfil (Latorre, 2005) que se muestra en la tabla 2, que permitió hacer un comparativo entre la práctica docente que ejercía el PFI previo a la apropiación y uso del MTSK, y la práctica docente que realizó durante el plan de acción.

Tabla 2.

Perfil de la práctica docente del PFI durante el diagnóstico y en el plan de acción.

Dominios y subdominios del MTSK	Práctica Docente	
	Fase diagnóstica	Plan de Acción
KoT	El PFI señaló “cuando teníamos un número cualquiera, un signo negativo y un paréntesis, ¿qué pasaba con el número que estaba en el paréntesis?, ante esto los estudiantes respondieron que se convertía y el PFI reiteró “si era positivo se convertía en negativo y si era negativo se convertía en positivo”.	Formalicé el conocimiento matemático, para lo cual mencioné que una sucesión puede estar determinada por figuras o números que cumplen con un cierto patrón o regularidad, el mismo modo, que, el número sumado que se identificó entre cada figura de la secuencia recibe el nombre de constante aditiva, patrón que no cambia entre cada elemento de la sucesión.
K	(procedimientos)	(definiciones)

Fue importante que los estudiantes consideraran esta forma de representación, dado que sirve como base para que puedan identificar de mejor manera la relación entre el número de posición y el término correspondiente (representaciones)

Dominios y subdominios del MTSK	Práctica Docente	
	Fase diagnóstica	Plan de Acción
		Para fortalecer la comprensión se aplicó y comprobó el procedimiento en uno de los ejercicios planteados en sesiones previas por medio de la participación de los estudiantes, analizando primeramente la diferencia constante 7 (procedimientos)
KSM		¿qué característica cumplen las sucesiones que tienen progresión aritmética? A partir de las participaciones acertadas de los estudiantes, resalté que, en sucesiones con progresión aritmética siempre se cumple que se suma o resta un número constante, lo cual determina si la sucesión es ascendente o descendente (conexión transversal)
KPM	Mientras que los demás compañeros terminaban, orienté al estudiante a relacionar que ambas sumas daban el mismo resultado, y que hay una peculiaridad entre estas, pues de la suma	Mientras los estudiantes presentaban sus resultados, busqué propiciar un debate con el grupo con el fin de validar los resultados (práctica de demostrar)

Dominios y subdominios del MTSK	Práctica Docente	
	Fase diagnóstica	Plan de Acción
	<p>15+13+17, se puede agrupar 13 y 17 para formar 30, y si lo sustituimos en la suma original nos resulta 15+30, que es la forma de la segunda suma que plantea la actividad (práctica de demostrar)</p>	<p>Una de las binas escribió la regla general como <math>n4+1</math>, el grupo rechazó esta representación, pues todos los equipos anteriores habían escrito la regla como <math>4n+1</math>, sin embargo, se buscó apoyar al equipo para validar su trabajo mediante la pregunta ¿Se acuerdan de la propiedad conmutativa?, ¿Importa el orden en que se encuentren los números que multiplicamos? (práctica de lenguaje matemático)</p>
C K	<p>KFLM PFI: ¿Cuál sería otra forma de agruparlo?</p> <p>PFI: 15 más 13, ¿es correcto?</p> <p>PFI: Vamos a ver, ¿Cuánto es 15 más 13?</p> <p>PFI: y si le sumamos 17, ¿Cuánto nos da?</p> <p>PFI: ¿Esto es igual o diferente al resultado que nos había dado antes?</p> <p>PFI: Entonces, de estas dos operaciones ¿Qué podemos concluir?, ¿Los</p>	<p>Una vez que las binas se centraron en la escritura del mensaje correspondiente a las indicaciones de construcción de la secuencia, me encontré con que únicamente contemplaban el patrón, por lo que realicé cuestionamientos con el fin de orientar su escrito de mejor manera (fortalezas y dificultades)</p> <p>Solicité de las participaciones de los estudiantes para que recordaran las secuencias de figuras revisadas de tal forma que expresaran</p>

Dominios y subdominios del MTSK	Práctica Docente	
	Fase diagnóstica	Plan de Acción
	<p>agrupamos de forma diferente verdad? (formas de interacción con el contenido)</p>	<p>la generalidad de forma verbal a partir del patrón identificado en cada secuencia. (teorías de aprendizaje)</p>
KMT	<p>La actividad de la sesión consistía en el planteamiento de un problema sobre distribución de verduras bajo ciertas condiciones para que los estudiantes identificaran la propiedad conmutativa. (tarea matemática no diseñada adecuadamente)</p>	<p>Para fortalecer la comprensión se aplicó y comprobó el procedimiento en uno de los ejercicios planteados en sesiones previas por medio de la participación de los estudiantes (ejemplos)</p> <p>Una de las binas intentó realizar su procedimiento mediante una multiplicación, sin embargo, a pesar de que su razonamiento era adecuado, tuvieron un error, dado que multiplicaron la constante aditiva (en este caso 7) por el número de folio deseado, busqué que los estudiantes comprendieran que únicamente tendrían que multiplicar por 8, pues al sumar el quinto folio ya se contempla la suma de la constante aditiva 5 veces, para esto, les hice cuestionamientos (estrategias para afrontar el error)</p>

Dominios y subdominios del MTSK	Práctica Docente	
	Fase diagnóstica	Plan de Acción
KMLS	Una vez que se desarrollaron estas situaciones se realizó la revisión conceptual con apoyo del libro de texto para formalizar la propiedad asociativa, para lo cual los estudiantes leyeron la definición del libro (fuentes para el conocimiento)	El proceso de planificación desde la revisión del currículo en grados antecesores, permitió reconocer a lo largo de la intervención docente cual es el nivel de desarrollo conceptual y procedimental de los estudiantes

Con base en la información de los registros contenidos la tabla anterior, se evidencia una mejora significativa en el perfil de la práctica docente del PFI durante la implementación del plan de acción, donde se reconocen los conocimientos derivados del MTSK puestos en escena y cómo estos favorecieron el logro de las intenciones didácticas relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes en torno a la representación algebraica de sucesiones con progresión aritmética.

El KoT permitió al PFI tener una comprensión profunda del contenido matemático abordado (sucesiones con progresión aritmética), lo cual se evidenció en las institucionalizaciones realizadas en cada sesión de clase de conceptos como diferencia, patrón, regularidad, regla general, entre otros, que fueron fundamentales para la construcción del aprendizaje en los estudiantes.

Del mismo modo, hubo avance al considerar diferentes registros de representación como lo fue la icónica (uso de imágenes y tablas) y simbólica (expresiones algebraicas) para que los estudiantes reconocieran una sucesión con progresión aritmética en sucesiones figurativas y numéricas. Otra categoría del KoT favorecida fue la de procedimientos, donde



fue indispensable resolver cada actividad propuesta de forma anticipada para dominar los procedimientos informales y expertos sobre el cálculo de la constante aditiva, determinar la regla general y formular una expresión algebraica para calcular el enésimo término.

Respecto al KSM se evidenció cierta limitación, pues las únicas conexiones temáticas empleadas fueron transversales al involucrar conceptos como regularidad o patrón y lenguaje algebraico en distintas sesiones dependiendo del contexto en el que sería útil, es decir, desde el inicio de la secuencia, se realizó una conexión sobre el patrón identificado en una secuencia de figuras, pues, en el contexto del primer plan de clase, fue relevante familiarizar al estudiante con el patrón.

El KPM se reflejó mediante el establecimiento de las condiciones necesarias y suficientes para generar definiciones, mismas que fueron construidas por los estudiantes a partir de la propia actividad. Existió presencia de la práctica de demostrar cuando se solicitaba a los estudiantes justificar o validar sus respuestas en las puestas en común de cada clase.

El uso de símbolos y lenguaje formal en la intervención fue adecuado ya que en la intervención docente era importante usar el lenguaje algebraico, por ejemplo, para referirse a regla general, término, número de posición. Aunque hubo avance en su uso a comparación de la intervención en la fase diagnóstica aún representa un área de oportunidad a considerar, ya que en ocasiones se hacía referencia a número fijo en lugar de constante o patrón.

El KFLM fue evocado al emplearse una teoría del aprendizaje del álgebra, lo cual no ocurrió en la fase diagnóstica. Se recurrió a planteamientos teóricos que establecen la generalización como una ruta para dar comienzo al trabajo algebraico a partir de favorecer los procesos de ver, decir y registrar. En cada actividad de la secuencia los estudiantes transitaban por dichos procesos. La consideración de fortalezas y dificultades de los estudiantes se presentó al reconocer estas dificultades y anticiparlas mediante cuestionamientos orientadores.

En el KMT, los recursos materiales considerados fueron adecuados y suficientes, sin embargo, estos no destacaron por su presencia en la mayoría de las sesiones, es importante resaltar que no se hace alusión a que no existan recursos para el contenido, sino que cada temática es más o menos susceptible al empleo de recursos didácticos específicos.

La Teoría de las Situaciones Didácticas se empleó como teoría de la enseñanza de las matemáticas, lo cual permitió desarrollar la práctica docente conforme los momentos de la clase: verbalización, resolución del problema, puesta en común e institucionalización. Las tareas matemáticas propuestas en la secuencia fueron adecuadas para que los estudiantes consolidaran progresivamente el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje, esto relacionado con el conocimiento de formas de ejemplificar el saber matemático.

En cuanto al KMLS, el proceso de planificación desde la revisión del currículo en grados antecesores permitió reconocer el nivel de desarrollo conceptual y procedimental de los estudiantes, lo que permitió la estructuración de intenciones didácticas y una evaluación que correspondiera a estos parámetros. La secuenciación con temas anteriores y posteriores fue de relevancia, ya que cada sesión generó definiciones que se emplearían en planes de clase posteriores, para la resolución de las actividades y la construcción de nuevos conceptos.

A partir de este primer ejercicio de análisis se reconoce una ligera mejora en la práctica docente del PFI en comparación a la desempeñada en la fase diagnóstica, lo cual se propició al desplegar y dar indicios de aquellos conocimientos que contempla el MSTK. Como resultado del plan de acción se distingue una transformación en la práctica docente del PFI al emprender acciones que encausaron la presencia de más conocimientos del MTSK como bien se manifestó en el perfil mostrado en la tabla 2, ya que el PFI fue consciente de aquellos que requería para que su intervención fuera eficaz, propiciando un mayor logro del aprendizaje en los estudiantes.

### **Discusión y conclusiones**

Esta investigación acción permitió entrever que, el empleo de un modelo teórico como el MTSK, desde la formación inicial del profesor de matemáticas, propicia una paulatina

transformación de la práctica docente, pues fue posible dar un paso adelante en el camino de la conformación del perfil de un profesor profesional de matemáticas que es consciente de los conocimientos matemáticos y didácticos con que deben equiparse para que su práctica docente sea pertinente y que impacte en el aprendizaje de los estudiantes. Resulta indispensable acercar y familiarizar al profesorado en formación inicial y/o continua con estos modelos teóricos.

De la misma forma, es deseable considerar el MTSK para los espacios de reflexión de la práctica docente que se realizan en la Escuela Normal como producto de las jornadas de práctica profesional, esto posibilitará a los profesores en formación inicial tener presente y valorar continuamente el avance en torno a los dominios, subdominios y categorías que establece el MTSK y de los conocimientos que requieren para desempeñarse satisfactoriamente en la práctica docente. Asimismo, se recomienda a los formadores de profesores diseñar e implementar situaciones didácticas basadas en el MTSK para movilizar el abanico de conocimientos en los futuros profesores.

La investigación acción desarrollada aporta en las líneas de acción inmediatas establecidas en el campo de investigación del MTSK, ya que se ha desarrollado una reflexión acerca del impacto que tuvo la apropiación del modelo para la transformación de la práctica al introducirse a un profesor en formación inicial.

## Referencias

Aké, L., López, J. M. y Martínez, C. (2016). La formación inicial del profesor de matemáticas en México: el análisis de un caso. *Investigación e innovación en Matemática Educativa*, 1, 103-110.

Bolívar, A. (2005). Conocimiento Didáctico del Contenido y Didácticas Específicas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39.

Carreño, E., Escudero, D. y Estrella, S. (2021). Desafíos y perspectivas de investigación con/del Mathematics Teachers' Specialized Knowledge. En J. G. Moriel-Junior

(Ed.), Memoria del V Congreso Iberoamericano sobre Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas (pp. 11-18).

Carrillo, J., Climent, N., Montes, M. y Cinta, M. (2022). Una trayectoria de investigación sobre el conocimiento del profesor de matemáticas: del grupo SIDM a la Red Iberoamericana MTSK. *Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática (REVIEM)*, 2(2), 1-26.

Codes, M. y Contreras, L. (2022). El Conocimiento de los Estándares de Aprendizaje de las Matemáticas. En J. Carrillo, M. Montes, y N. Climent (Eds.), *Investigación sobre Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas (MTSK): 10 Años de Camino* (pp. 95-108). Editorial DYKINSON.

Corrial, C., y Ramos, E. (2015). Reflexión sobre la Práctica desde la Modelación Matemática en el Aula [Taller]. XIX Jornadas Nacionales de Educación Matemática, Villarica, Chile.

Flores, E. (2022). Conocimiento de la Estructura de las Matemáticas. En J. Carrillo, M. Montes, y N. Climent (Eds.), *Investigación sobre Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas (MTSK): 10 Años de Camino* (pp. 47-55). DYKINSON.

Latorre, A. (2005). *La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

Porlán, R. y Martín, J. (1996). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Díada.

Shulman, L. (1986). Those who understand. *Knowledge growth in teaching. Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Sosa, L. y Reyes, A. (2022). Conocimiento de la Enseñanza de las Matemáticas. En J. Carrillo, M. Montes, y N. Climent (Eds.), *Investigación sobre Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas (MTSK): 10 Años de Camino* (pp. 71-82). Editorial DYKINSON.

Vasco, M. y Moriel, J. (2022). Conocimiento de los Temas. En J. Carrillo, M. Montes, y N. Climent (Eds.), Investigación sobre Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas (MTSK): 10 Años de Camino (pp. 35-46). DYKINSON.

## La resolución de problemas aditivos. Estructuras e incógnitas como variables de complejidad.

Marcela Herrera Gutiérrez  
herreraagtzm05@gmail.com

Maricela Soto Quiñones  
soquima@gmail.com

Aneli Galván Cabral  
aneligc@hotmail.com

Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

Línea Temática 2. Práctica docente en las escuelas normales

### Resumen

La suma o adición es una operación matemática fundamental, que consiste en la incorporación de nuevos elementos a un conjunto numérico, esto es, a la fusión de dos números para obtener uno nuevo, que exprese el valor total de los dos anteriores, por su parte la resta como operación inversa de la suma permite encontrar la diferencia entre dos cantidades, la resolución de problemas que implican el uso de estas operaciones es variable en función de su planteamiento. La presente investigación tiene como objetivo identificar la complejidad que subyace a la resolución de problemas aditivos con diversa estructura y variación en la incógnita, situación que permitirá deducir la pertinencia y progresión de ciertos tipos de problemas en un grupo de tercer grado de la escuela primaria.

**Palabras clave:** estructuras aditivas, problemas, resolución, incógnita.

### Planteamiento del problema

Al pasar de los años las matemáticas se han constituido como la base para resolver una gran cantidad de situaciones problemáticas, según Piaget (1975) el proceso lógico matemático se enfatiza en la construcción de la noción del conocimiento, ésta se deriva de las relaciones que se establecen entre los objetos y descende de la propia producción y el trabajo que realiza el individuo en esa interacción, de ahí la importancia de enfatizar en la resolución de problemas de índole diversa para el desarrollo de habilidades matemáticas.

Diversas pruebas que se han realizado a nivel nacional e internacional para evaluar los conocimientos básicos incluyendo matemáticas han arrojado resultados no tan favorables para los alumnos en el aprendizaje de nociones básicas y para los maestros en función de su enseñanza. En este sentido, Planea (2017) realizó una prueba a nivel nacional en educación básica y los resultados arrojaron que el 62.2% de los alumnos están en el Nivel I (nivel bajo), es decir, que dificultades para realizar operaciones con fracciones y operaciones que combinen incógnitas o variables (representadas con letras), así como para establecer y analizar relaciones entre dos variables.

Por su parte el 23.3% de los alumnos está en Nivel II donde los alumnos expresan en lenguaje matemático situaciones donde se desconoce un valor o las relaciones de proporcionalidad entre dos variables, y resuelven problemas que implican proporciones entre cantidades (por ejemplo, el cálculo de porcentajes). Mientras que el otro 8% de los alumnos del Nivel III emplean el lenguaje matemático para resolver problemas que requieren del cálculo de valores desconocidos y para analizar situaciones de proporcionalidad. Por último, sólo el 2.5% de los alumnos está en el Nivel IV (nivel alto) al dominar las reglas para transformar y operar con el lenguaje matemático (por ejemplo, las leyes de los signos); expresar en lenguaje matemático las relaciones que existen entre dos variables de una situación o fenómeno; y determinar algunas de sus características (por ejemplo, deducen la ecuación de la línea recta a partir de su gráfica).

Esta una situación se torna preocupante porque los alumnos aún no dominan los conocimientos básicos de matemáticas y el manejo de las operaciones aritméticas con números enteros y fraccionarios, lo que muestra serias deficiencias en el desarrollo del pensamiento matemático de los alumnos para el desarrollo de operaciones matemáticas de mayor complejidad.

En la escuela primaria, las operaciones de suma y resta constituyen objetos de estudio para los alumnos durante los primeros grados o fases escolares, ya que representan el fundamento preciso para dominar algoritmos que implican mayor nivel de dificultad, esta situación se ve determinada por el tipo de problema, su estructura y la ubicación de la incógnita en el planteamiento, lo que hace fácil o difícil su resolución. De acuerdo a lo



anterior, el objetivo general de este estudio es identificar los niveles de complejidad en la resolución de problemas con diferente estructura aditiva e incógnita en su resolución por alumnos de tercer grado de primaria.

Los resultados encontrados permitirán mostrar qué tipo de problemas resulta pertinente plantear a los alumnos para el aprendizaje progresivo de la suma y la resta, así como el papel que juega el manejo de la incógnita en el estado inicial de una colección, la transformación y el estado final o resultado de la situación problemática.

### **Marco Teórico**

Aprender a sumar y restar en la escuela primaria es fundamental por varias razones clave que afectan el desarrollo cognitivo, académico y práctico de los niños. La suma es una operación básica que sirve de fundamento para otras operaciones matemáticas más complejas, como la resta, la multiplicación y la división. Comprender bien los problemas de suma y resta facilita el aprendizaje de estas operaciones posteriores por lo que aprender a sumar en la escuela primaria no sólo es crucial para el éxito en matemáticas, sino que también tiene un impacto positivo en el desarrollo general de los niños.

Desde la perspectiva de Pólya (1965) un problema matemático se considera como un enunciado que incluye datos relevantes y requiere la aplicación de un plan para ser solucionado; debe poseer un lenguaje matemático claro donde se utilicen palabras y símbolos; y, además, emplee variables alfabéticas y numéricas, para obtener una respuesta acertada.

La variedad de significados que se dan a los problemas de adición y sustracción puede ayudar a los niños a comprender la relación entre estas operaciones y sus propiedades básicas, preparándolos para el aprendizaje y la comprensión de los algoritmos de cálculo. Cid, Godino y Batanero, (2004) mencionan que la variedad de significados que se dan a la adición y sustracción puede ayudar a los niños a comprender la relación entre estas operaciones y sus propiedades básicas, preparándolos para el aprendizaje y la comprensión de los algoritmos de cálculo, por ende, no les resulta tan difícil comprender el algoritmo que les subyace.

Vergnaud (1991) propone la teoría de los campos conceptuales, los cuales se definen como un conjunto de problemas y situaciones cuyo tratamiento requiere de conceptos, estructuras, procedimientos y representaciones de tipos diferentes, pero íntimamente relacionados. Entre los campos conceptuales, se encuentra el de las estructuras aditivas, donde se establecen aquellos problemas matemáticos que pueden ser resueltos por una suma o una resta.

Vergnaud (1983) define la estructura aditiva como la capacidad que se tiene para identificar, comprender y abordar las situaciones en las que tiene aplicabilidad las operaciones de suma y resta, para tal efecto el autor presenta seis tipos de estructuras aditivas que son las siguientes:

1. Dos medidas se componen para dar lugar a una medida.

Este tipo de problemas se caracterizan por la combinación, unión o adición de dos conjuntos por ejemplo: Viviana tiene 5 manzanas y 4 naranjas ¿Cuántas frutas tiene en total?. En este caso el número de manzanas, naranjas y el total de las frutas corresponden a medidas del número de elementos de un conjunto. La ley de composición corresponde a la adición de dos números naturales y el resultado también es un número natural.

La estructura del problema es:  $a + b = ?$ , como se puede observar, la incógnita está centrada en el resultado, pero también, la incógnita se puede ver centrada en uno de los dos sumandos  $a$  o  $b$ .

2. Una transformación opera sobre una medida para dar lugar a una medida.

En este tipo de estructura aditiva también implica una transformación positiva e incógnita en el resultado, es decir, una medida opera sobre otra en forma de suma y la incógnita se encuentra en el resultado. Un ejemplo de ello es: Antes de jugar Mariano tenía 8 canicas, ganó 5, ¿cuántas canicas tiene ahora?. En el caso anterior el número 8 representa un número natural, mientras que el 5 representa una transformación que opera sobre la medida de las canicas. La operación de adición para este caso corresponde a la suma de una medida con un número relativo, lo que da como resultado una medida.

3. Una relación une dos medidas.

En este tipo de estructura aditiva, la incógnita se puede encontrar tanto en el resultado final como en una de los dos sumandos y en la relación. Una de las características de esta estructura es que una forma de explicar la relación es: más que o menos que. Como ejemplo: Susy tiene 12 dulces, Jorge tiene 7 menos. ¿Cuántos dulces tiene Jorge?, en lo anterior las dos medidas son el número de dulces de Susy y los de Jorge. La relación es “tener 7 menos”. La adición se hace sobre una medida y un número relativo para dar como resultado una medida.

4. Dos transformaciones se componen para dar lugar a una transformación.

En este tipo de problemas las transformaciones se pueden dar de forma negativa o positiva, es decir, se puede resolver con suma o resta según como lo indique el problema, así como la incógnita se puede encontrar en una de las transformaciones y en el resultado final. Ejemplo: “María ganó 8 caramelos ayer y hoy perdió algunos. Si al final ganó 3 caramelos. ¿Cuántos perdió en total?”

Las transformaciones corresponden a lo que ganó, lo que perdió y lo que perdió en total. Así, la adición corresponde a la composición de dos transformaciones (ganó 8, perdió algunos) para dar lugar a una nueva transformación (ganó 3 caramelos).

5. Una transformación opera sobre un estado relativo (una relación) para dar lugar a un estado relativo.

En este tipo de problemas se observa la relación que se establece entre un estado y otro a partir de una transformación por ejemplo: “Angélica le debe a Juan 1500 pesos, le devuelve 500. ¿Cuánto le debe ahora?”

En este problema el estado relativo hace relación al deber 1500, la transformación le devuelve 500 y la pregunta es por un nuevo estado relativo, es decir ¿cuánto se debe?

6. Dos estados relativos (relaciones) se componen para dar lugar a un estado relativo.

A diferencia del problema anterior en esta estructura se establece la relación entre dos estados, por ejemplo: Julio le debe \$2000 a José y éste a su vez le debe \$1500 a Julio. ¿Cuánto le debe Julio a José?. Los números relativos en este problema corresponden a las

cantidades debe 2000, debe 1500 y la respuesta a la pregunta hace relación a un nuevo estado relativo es decir, cuánto le debe a José.

Las estructuras aditivas enmarcadas en la Teoría de los Campos Conceptuales de Vergnaud (1990) se enseñan en los primeros años de escolaridad y son la base para la conceptualización de las operaciones básicas en la resolución de problemas con números naturales, al continuar con la construcción de los siguientes conjuntos numéricos estas estructuras aditivas se amplían generando múltiples combinaciones, provocando una complejidad adicional a la dificultad que tiene el nuevo conjunto numérico, en este caso los números enteros.

### Metodología

El presente trabajo de investigación tiene un enfoque cualitativo puesto que se trata de un estudio de corte de objeto social (Hernández, 2014) en el que se utiliza la recolección y análisis de los datos derivados de la resolución de situaciones problemáticas con diversas incógnitas y estructuras. Este estudio tiene un alcance descriptivo, ya que se muestran los resultados obtenidos en la resolución de diversos problemas de tipo aditivo, las técnicas de recopilación de datos se basaron en la aplicación de seis problemas de estructura aditiva con ubicación diversificada en la incógnita (Ver Tabla 1):

Tabla 1. Problemas planteados.

Estructura	Problema	Incógnita
1. Dos medidas se componen para dar lugar a una medida.	Pedro tiene 247 pesos y Luis tiene algunos pesos más, si los dos juntos tienen 756 pesos, ¿Cuántos pesos son de Luis?	$247 + ? = 756$
2. Una transformación opera sobre una medida para dar lugar a una medida.	Juan jugó y ganó 158 pesos, ahora tiene 322 pesos, ¿cuánto tenía antes de jugar?	$? + 158 = 322$
3. Una relación une dos medidas.	Susana tiene \$248 pesos y Marcos tiene \$397 pesos ¿Cuánto	

		dinero necesita Susana para tener los mismos que Marcos?	$248 + ? = 397$
4.	Dos transformaciones se componen para dar lugar a una transformación.	Mariana jugó dos juegos de lotería, tiene en total \$568 pesos, no recuerda cuanto ganó en el primer juego, si en el segundo ganó \$388 pesos ¿Cuánto dinero gano en el primer juego?	$? + 388 = 568$
5.	Una transformación opera sobre un estado relativo (una relación) para dar lugar a un estado relativo.	Manuel le pagó \$865 pesos a Roberto, si aún le debe \$1299 pesos ¿Cuánto le debía en total?	$865 + 1299 = ?$ .
6.	Dos estados relativos (relaciones) se componen para dar lugar a un estado relativo.	Iván le debe 457 pesos a Mario y algunos pesos a Oscar. Si en total debe 837 pesos ¿Cuántos pesos le debe Iván a Oscar?	$457 + ? = 837$ .

Nota: Elaboración propia.

Los sujetos de estudio fueron 24 alumnos de tercer grado, 12 niñas y 12 niños de entre 8 y 9 años de edad de la Escuela Primaria “Benito Juárez” ubicada en la capital del Estado de Zacatecas.

### Resultados

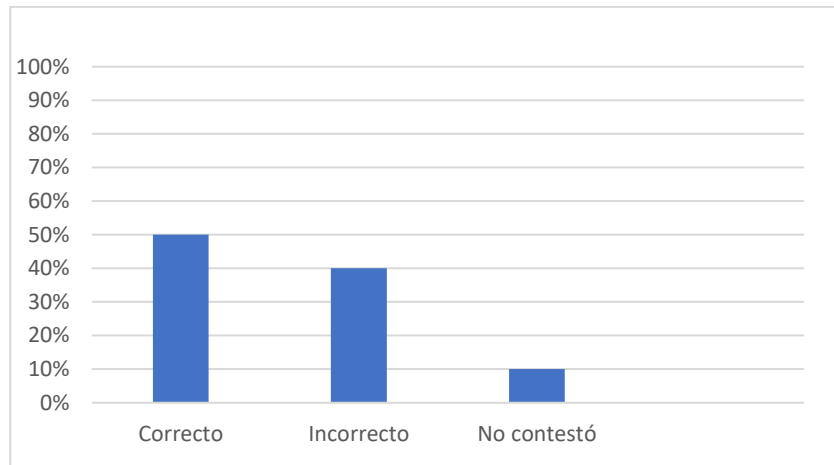
Según Vergnaud (1990) los problemas de estructura aditiva son todos aquellos para cuya resolución intervienen sumas o restas y no pueden estudiarse en forma separada, pues pertenecen a una misma familia de problemas o a un mismo campo conceptual. Los resultados encontrados muestran una diversidad en los niveles de dificultad según la ubicación de la incógnita y el tipo de estructura, tal como se muestra a continuación:

- 1) Problema: Dos medidas se componen para dar lugar a otra medida.

La incógnita del problema se encuentra en el segundo sumando, es decir,  $247 + ? = 756$ . La operación que resuelve este problema es una resta que implica transformación en

unidades, decenas y centenas. Los resultados encontrados se muestran en la siguiente figura:

Figura 1. Dos medidas se componen para dar lugar a una medida



Nota. Elaboración propia

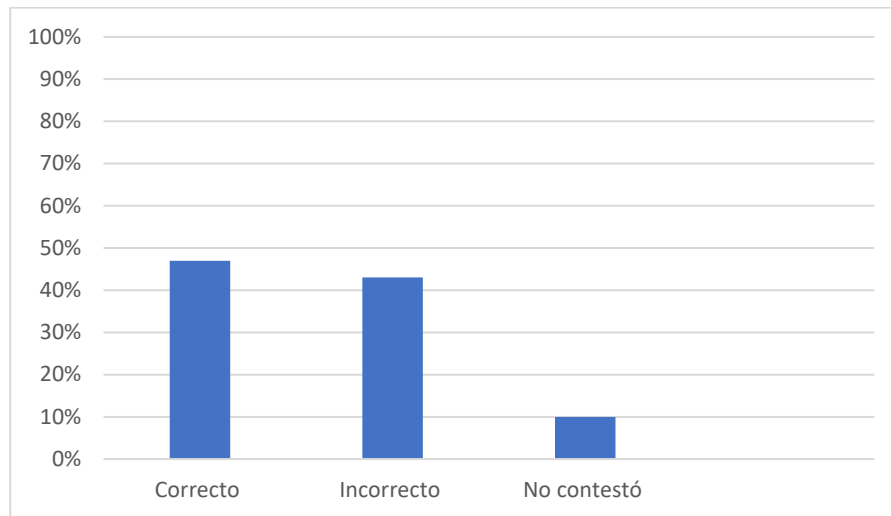
En la resolución de este primer problema, se observó que el 50% de los alumnos lograron resolverlo de manera correcta, lo que refleja un nivel significativo de comprensión y habilidad para abordar el problema. Sin embargo, el 40% de los estudiantes lo resolvieron de manera incorrecta, lo que indica posibles dificultades para entender la estructura aditiva del problema. Este porcentaje sugiere que una parte considerable de la clase enfrentó desafíos al aplicar los conceptos pertinentes para encontrar la solución correcta.

Por último, un 10% de los alumnos optaron por no contestar, lo que podría deberse a diversas razones, como falta de confianza en la respuesta o falta de tiempo para completar el ejercicio. En consecuencia, es crucial identificar y abordar las áreas problemáticas para mejorar el rendimiento general de los estudiantes en problemas similares en el futuro.

2) Una transformación opera sobre una medida para dar lugar a una medida.

En este caso la incógnita del problema se encuentra en la suma o total, es decir,  $322 + 158 = ?$ . La operación que resuelve este problema es una suma que implica transformación en las unidades.

Figura 2. Una transformación opera sobre una medida para dar lugar a una medida.



Nota. Elaboración propia

En la Figura 2, se destaca que el 47% de los alumnos lograron resolver el problema de manera correcta, lo que indica un nivel considerable de comprensión y habilidad para aplicar los conceptos adecuados. Sin embargo, es preocupante que el 43% de los estudiantes lo resolvieran de manera incorrecta, lo que sugiere posibles dificultades para interpretar la estructura del problema.

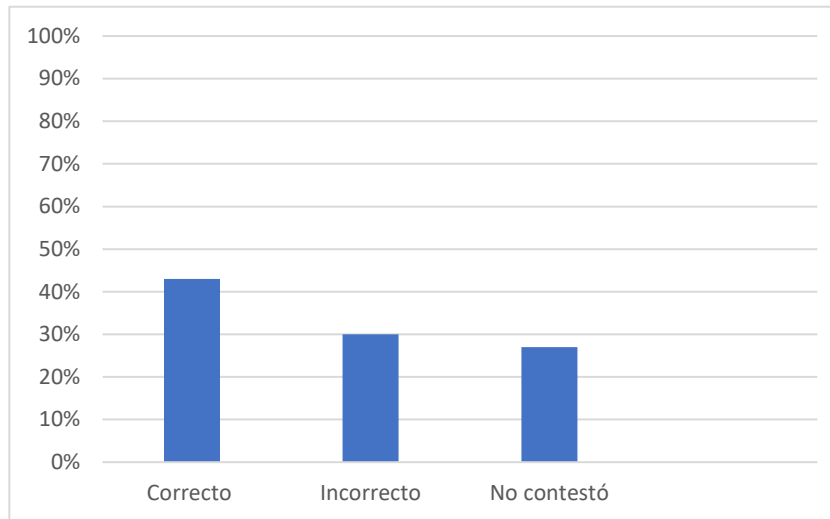
Este hallazgo es interesante ya que la mayoría de los alumnos parecen haber comprendido el enunciado, pero una parte significativa tuvo dificultades para identificar la operación matemática requerida. Es importante señalar que, aunque el problema implique una operación de suma, algunos estudiantes podrían haber interpretado erróneamente la situación y optaron por una operación de resta, lo que podría indicar una necesidad de reforzar la comprensión de los conceptos básicos.

### 3) Una relación de dos medidas.

El problema corresponde a la tercera estructura aditiva, la incógnita del problema se encuentra en  $c$ , es decir, la diferencia,  $397 - 248 = ?$ . La operación que resuelve este problema es una resta que implica transformación en unidades y decenas.



Figura 3. Una relación una dos medidas



Nota. Elaboración propia

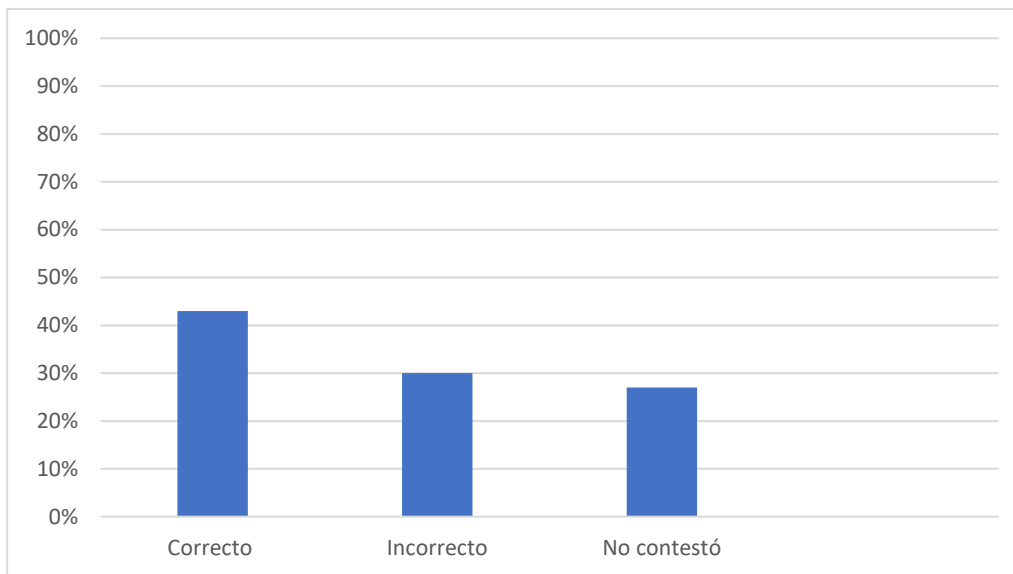
Se puede observar en la Figura 3 que solamente el 43% de los alumnos resolvió el problema de manera correcta, mientras que el 30% de los alumnos lo resolvieron de manera incorrecta, y el 27% restante no contestó.

Se analiza que el margen de error en este problema fue menor, puesto que, aunque no se presenta mayor grado de dificultad para algunos, para otros, la principal dificultad fue entender el problema.

4) Dos transformaciones se componen para dar lugar a una transformación.

El problema corresponde a la cuarta estructura aditiva: Dos transformaciones se componen para dar lugar a una transformación. Asimismo, la incógnita del problema se encuentra en a, es decir,  $? + 388 = 568$ . La operación que resuelve este problema es una resta que no implica transformación en las cifras.

Figura 4. Dos transformaciones se componen para dar lugar a una transformación



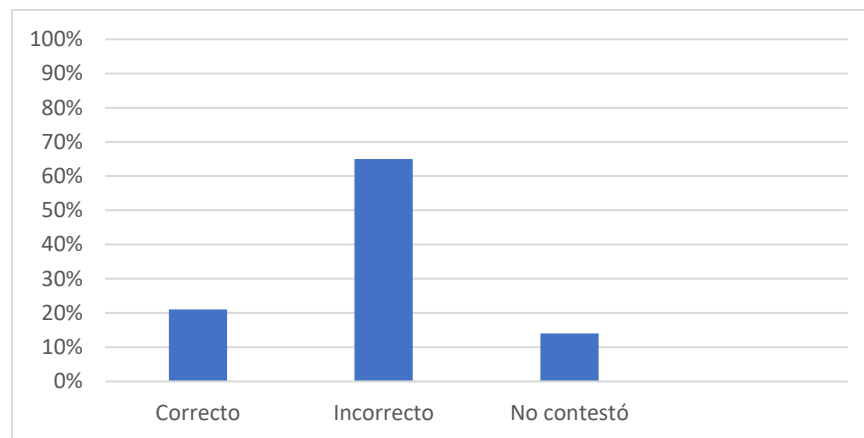
Nota. Elaboración propia

En la figura 4, se destaca que el 43% de los alumnos lograron resolver correctamente el problema planteado, lo que sugiere un nivel razonable de comprensión y habilidad para abordar el desafío. Sin embargo, es preocupante que el 30% de los estudiantes no haya llegado a la respuesta correcta, lo que indica posibles dificultades para interpretar y aplicar los conceptos necesarios para resolver el problema. Este hallazgo es significativo, ya que sugiere que una parte considerable de la clase enfrentó desafíos al enfrentarse a problemas con una estructura aditiva donde la incógnita se encuentra en 'a'. Estos tipos de problemas pueden ser más difíciles para los alumnos debido a su naturaleza y requerir un mayor nivel de comprensión conceptual y habilidades matemáticas. Además, el hecho de que el 27% restante de los alumnos optara por no responder podría indicar una falta de confianza en sus habilidades o una percepción de la dificultad del problema.

5) Una transformación opera sobre un estado relativo (una relación) para dar lugar a un estado relativo

El problema corresponde a la quinta estructura aditiva: Una transformación opera sobre un estado relativo (una relación) para dar lugar a un estado relativo. Asimismo, la incógnita del problema se encuentra en c, es decir,  $865 + 1299 = ?$ . La operación que resuelve este problema es una suma que implica transformación en todas las cifras.

Figura 5. Una transformación opera sobre un estado relativo (una relación) para dar lugar a un estado relativo



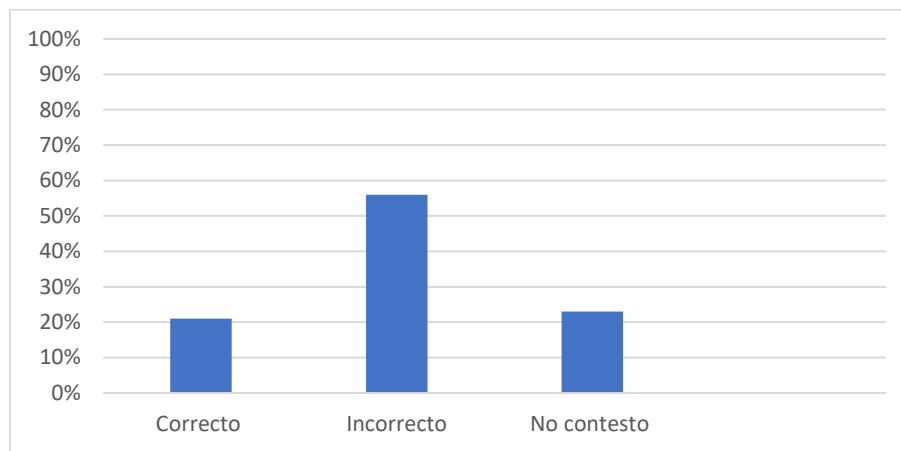
Nota. Elaboración propia

En la figura 5 se puede observar que el 21% de los alumnos resolvió de manera correcta, mientras que el otro 65% de manera incorrecta y el 14% restante no respondió. Al observar la figura 6, se puede deducir que los alumnos aún tienen dificultad para ubicar los números conforme a su valor posicional. Al analizar detenidamente la figura 87, se evidencia que los alumnos aún enfrentan dificultades para ubicar los números de manera precisa según su valor posicional. Esta observación sugiere que los estudiantes aún no han desarrollado completamente la habilidad de organizar los números de acuerdo con su lugar en el sistema numérico, lo que puede afectar la precisión de los resultados en diversas operaciones matemáticas. La dificultad para comprender y aplicar el concepto de valor posicional puede influir negativamente en la resolución de problemas, como el presentado en esta figura, donde la correcta ubicación de los números es fundamental para obtener la respuesta correcta.

6) Dos estados relativos (relaciones) se componen para dar lugar a un estado relativo.

El problema corresponde a la sexta y última estructura aditiva, la incógnita del problema se encuentra en b, es decir,  $4578 + ? = 8373$ . La operación que resuelve este problema es una resta que implica transformación en todas las cifras.

Figura 6. Dos estados relativos (relaciones) se componen para dar lugar a un estado relativo.



Nota: Elaboración propia

Al examinar detenidamente la figura 6, se observa que solo el 21% de los alumnos lograron resolver el problema correctamente, mientras que una mayoría significativa, el 56%, lo abordó de manera incorrecta. Además, un 23% de los estudiantes optaron por no responder en absoluto. Este análisis resalta una dificultad generalizada entre los alumnos para comprender la naturaleza del problema presentado. En lugar de realizar la resta necesaria para resolver el problema, muchos estudiantes cometieron el error de realizar una suma, lo que indica una falta de comprensión del enunciado y los conceptos matemáticos implicados. Este hallazgo sugiere la necesidad de una revisión más exhaustiva de los principios matemáticos subyacentes y una mayor práctica en la aplicación de estrategias de resolución de problemas. Además, es notable que algunos alumnos, al no comprender el problema, optaron por no responder en lugar de arriesgarse a proporcionar

una respuesta incorrecta, lo que subraya la importancia de fomentar un ambiente de aprendizaje donde los errores sean vistos como oportunidades para el crecimiento y la comprensión más profunda.

### **Discusión y conclusiones**

Luego de analizar los resultados en la resolución de problemas, se deduce que los alumnos tienen mayor dificultad en resolver la quinta estructura aditiva misma que refiere a una transformación que opera sobre un estado relativo (una relación) para dar lugar a un estado relativo diferente. La complejidad de esta estructura radica en que, al involucrar una transformación dentro de una relación, requiere un nivel de abstracción mayor y un entendimiento profundo de las relaciones entre

La dificultad que presentan los alumnos al enfrentarse a esta estructura puede atribuirse a varios factores: en primer lugar, la naturaleza abstracta de una relación relativa, en comparación con las relaciones directas o absolutas, exige que los estudiantes manejen conceptos más complejos y menos tangibles. Esto puede resultar desafiante, especialmente si los estudiantes no han desarrollado plenamente su capacidad.

Además, esta estructura exige que los alumnos realicen un seguimiento mental de los cambios que ocurren dentro de una relación a lo largo del proceso de resolución del problema. Este seguimiento requiere habilidades de pensamiento secuencial y lógico, así como la capacidad de mantener múltiples elementos en mente simultáneamente, lo que dificulta su resolución.

Otro aspecto que contribuye a la dificultad es la necesidad de interpretar correctamente el enunciado del problema y traducirlo en una serie de operaciones de matemáticas. Los alumnos no siempre son capaces de identificar las relaciones iniciales, entender cómo la transformación afecta estas relaciones y determinar el estado final resultante. Este proceso de interpretación y traducción puede ser un obstáculo significativo, especialmente si el enunciado del problema es complejo.

Al respecto Montes de Oca (1996) afirma que las palabras claves son aquellas que permiten determinar la elección de la operación del problema, o al menos dan pistas acerca de qué operación usar.

## Referencias

Hernández, S. R. Torres, M. C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill Mexico.

Montes de Oca, A (1996). Análisis de los Problemas Aritméticos y Procesos de Solución Presentados en el Programa Instruccional y en Algunos Textos de Matemática a Nivel de Primer Grado en Barquisimeto.

Pólya, G. (1981). Cómo plantear y resolver problemas. Editorial Trillas. México

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Récherches en Didactique des Mathématiques*, 10(23): 133-170.

Vergnaud, G. (1991). El niño, las Matemáticas y la realidad. Mexico: Trillas

Vergnaud, G. y C. Durand, (1983). "Estructuras aditivas y complejidad psicogenética". En Coll. C. (Comp.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid, España. Siglo XX.

## Concepciones y planteamiento de problemas de suma y resta. Un análisis bajo el contexto de la Nueva Escuela Mexicana

Jessica Fernanda Ramírez Meraz

ramirezjessicafernanda186@gmail.com

Maricela Soto Quiñones

soquima@gmail.com

Martha Yolanda Ramírez Sandoval

Correo electrónico: maestrayolanda100@gmail.com

Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"

Línea Temática 2. Práctica docente en las escuelas normales

### Resumen

La suma y la resta forman parte de los saberes fundamentales que deben aprender los alumnos y alumnas en el trayecto de su educación, por sus innumerables aplicaciones en diferentes áreas del conocimiento, así como en la vida cotidiana. Antes de entrar a la escuela primaria, los alumnos y alumnas ya emplean procedimientos para resolver problemas de tipo aditivo en la vida diaria, por lo que es necesario el aprendizaje de las matemáticas para llegar a procedimientos formales. La presente investigación tiene como objetivo Identificar las concepciones y planteamiento de situaciones problemáticas de la suma y la resta por alumnos de tercer grado en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana.

**Palabras clave:** Suma, resta, concepciones, problemas, Nueva Escuela Mexicana.

### Planteamiento del problema

A pesar de que las matemáticas están presentes en diversos contextos, es importante que el alumno pase por la escolarización de ésta, ya que su valor radica en que los sujetos puedan pasar de un conocimiento matemático informal al formal, es decir, que su lenguaje y pensamiento matemático vaya aumentando día con día, con el propósito de dar solución a las situaciones problemáticas que se le presentan en la escuela y en su contexto social. Resulta importante indagar acerca de las problemáticas que presentan los estudiantes con referencia a la asignatura de matemáticas, pues al prestar atención en éstas puede lograrse



que desarrollen habilidades que les faciliten la resolución de problemas de cualquier índole y de esta manera se contribuye a la formación de ciudadanos de calidad.

En la escuela primaria se ha observado la complejidad que presentan los niños al momento de resolver problemas matemáticos, pues en la mayoría de los casos no comprenden lo que deben realizar. Esto ocurre de manera más precisa en los problemas matemáticos aditivos, ya que se ha observado detenidamente la manera en que los niños se confunden cuando en algún problema se les presentan dos o más cantidades la mayoría de los alumnos no logra comprender el procedimiento que deben de realizar para llegar a lo que el problema está solicitando.

Actualmente México se encuentra en la implementación de una nueva reforma curricular donde el estudio de las matemáticas se introduce desde uno de los campos formativos denominado Saberes y Pensamiento Científico (SEP, 2022), por lo que la especificidad de su enseñanza se lleva a través de ciertos proyectos en los que se establece la correlación de diferentes áreas del saber.

Ante esta situación resulta interesante revisar cuáles son las concepciones y el tipo de planteamiento de estas nociones a través del diseño de situaciones problemáticas en alumnos que se encuentran estudiando la suma y la resta desde el contexto de la nueva escuela mexicana, ya que esta situación permitirá por un lado conocer el aprendizaje de los alumnos y de manera tangencial identificar los primeros alcances de este currículo escolar.

### **Marco teórico**

Tradicionalmente la adición trata el hecho y/o acto de complementar o agregar algo; incluso es un concepto que presenta una estrecha relación con la operación básica de suma y también puede emplearse como sinónimo de la misma, según Gómez y otros (2012) “La suma, es reunir, juntar, añadir, aumentar, incrementar algo, es una operación aritmética definida sobre conjuntos de números” (p.53). Por su parte la resta implica separar, quitar o disminuir en este mismo sentido.

Por su parte Castro (2014) manifiesta que “suma se entiende por la reunión de números, como cinco y cuatro en uno sólo, nueve”. (p. 2), entonces el termino adición y/o

suma es la agrupación de varios números representados en uno solo. Mientras que la resta podría llevar a la separación o desagrupamiento de números.

En definitiva, la suma (también conocida como adición) y la resta (sustracción) forman parte de las cuatro operaciones básicas de la aritmética de los números enteros, decimales, fraccionarios y reales. Tanto la suma como la resta se utilizan en la resolución de los problemas aditivos donde se refleja el uso de estas operaciones, dependiendo de la estructura del problema, el rango numérico y la ubicación de la incógnita será el nivel de dificultad que tenga el problema. Los problemas aditivos comienzan con un conjunto inicial y va aumentando a medida que se agrega otro conjunto.

De acuerdo a Vergnaud y Durand (1983), los problemas de tipo aditivo, son problemas cuyas soluciones implican solamente sumas y restas. Posterior a esto, se puede decir que son problemas que dan a conocer una relación de comparar dos cantidades sin que exista ningún tipo de acción. Las cantidades que están implicadas se denominan cantidad de referencia, cantidad comparada y diferencia.

Ahora bien, en el actual plan sintético dividido por fases en “La Nueva Escuela Mexicana”, la suma y la resta se hacen presentes en diferentes actividades, desde su enfoque se busca transformar la educación básica en el país al centrarse en promover un enfoque más integral y comprensivo para el aprendizaje de las matemáticas, de esta manera “hay que reconocer que las actividades de aula que ayudan a definir la actividad científica escolar son aquellas enfocadas en el desarrollo de procesos” (SEP, 2022, p. 31), considerando que el aprendizaje:

- Se realiza en una construcción con las otras y otros, en diálogo, se tienen que encontrar las formas (como adecuar el mobiliario escolar) para que las y los alumnos puedan interactuar cara a cara;
- Se construye a través de múltiples interacciones: docentes/estudiantes; estudiantes/estudiantes; contenidos-problema/actividades individuales y colectivas; actividades/contenidos-problema/realidad. (SEP, 2022, p.2)

En cuanto a lo anterior lo que propone la Nueva Escuela Mexicana como contenido para abordar los problemas aditivos es: “Estudio de los números” y de este desprenden ciertos PDA (Procesos de Desarrollo de Aprendizaje) para la fase 4 que es tercero y cuarto de primaria; en el caso de el grado que aquí se estudia los PDA que se relacionan son:

- A través de situaciones cotidianas cuenta, representa de diferentes formas, interpreta, ordena, lee y escribe números naturales de hasta cuatro cifras.
- identifica regularidades en los números que representan decenas, centenas y millares. (SEP, 2022. p.40)

Otro contenido que establece la Nueva Escuela Mexicana y que va ligado con los problemas aditivos es: “Suma y resta, su relación como operaciones inversas” del cual se seleccionaron los siguientes PDA:

- Resuelve situaciones problemáticas vinculadas a su contexto que implican sumas de números naturales de hasta tres cifras utilizando el algoritmo convencional.
- Resuelve situaciones problemáticas vinculadas a su contexto que implican restas de números naturales de hasta tres cifras utilizando agrupamientos y el algoritmo convencional. (SEP, 2022, p.41)

Con relación a lo anterior en la Nueva Escuela Mexicana se busca fomentar la capacidad de los estudiantes para resolver problemas matemáticos de manera práctica y aplicada lo que implica un cambio hacía una enseñanza centrada en procedimientos y orientada a la comprensión de los conceptos y la aplicación de las matemáticas en situaciones cotidianas, estimular que los estudiantes no sólo aprendan procedimientos matemáticos, sino que también desarrollen habilidades para el razonamiento lógico, la argumentación matemática y el pensamiento crítico.

Así pues la idea de las bases curriculares es que los problemas y situaciones matemáticas reflejen la realidad y la cultura local, lo que facilita la comprensión y la aplicación de los conceptos. Con base en lo anterior se puede argumentar que resulta fundamental el papel que desempeña el docente a la hora de enseñar las matemáticas, pues la intervención de éste tiene como propósito responder a los objetivos de la misma

mediante el abordaje de contenidos que le dan identidad; gracias a ello los alumnos se apropiaron de esos saberes, del mismo modo los procesos que tienen lugar en el aula dan cuenta de ello así como las relaciones de comunicación que se establecen entre docente-alumno, esta situación repercute directamente en las concepciones que construye el alumno sobre la suma y la resta y los acercamientos que pueda tener con el diseño y resolución de situaciones problemáticas.

### **Metodología**

La presente investigación se realizó bajo una investigación de carácter cualitativo, el cual se encarga de llevar a cabo un proceso inductivo, es decir, de explorar, describir, analizar y finalmente generar una perspectiva teórica a partir de los resultados obtenidos. Dicha investigación tiene un alcance interpretativo-descriptivo pues de acuerdo a Sampieri (2006) “pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren” (p.81), que en este sentido permite describir, definir y visualizar las respuestas de los alumnos para identificar sus concepciones, procedimientos de resolución y diseño de situaciones problemáticas.

Las técnicas de recopilación de datos se basaron en el uso de un cuestionario de preguntas abiertas y de consignas para el diseño o planteamiento de problemas así como fotografías de sus procedimientos y escritos. Esta investigación tuvo lugar en la Escuela Primaria “Benito Juárez”, la cual se ubica en la capital del estado de Zacatecas con un grupo de 22 alumnos; 10 niñas y 12 niños de entre 8 y 9 años de edad.

### **Resultados**

Para tener un acercamiento con las concepciones y conocimientos que tienen los alumnos respecto a la suma y la resta, se diseñó un cuestionario con 6 preguntas abiertas, en las que cuatro primeras se reflejan los conceptos respecto a la suma y resta, mientras que en las últimas dos se solicita que resuelvan y diseñen un problema basado en estas nociones.

Respecto a las concepciones de los niños sobre la naturaleza de la suma, los resultados obtenidos se presentan a continuación:

Tabla 1. Naturaleza de la suma

Suma	Porcentaje
Sumar cosas grandes y pequeñas.	18%
Sumar dos números para obtener un resultado.	45%
Un signo de matemáticas	9%
No respondió	28%
Total:	100%

Nota. Elaboración propia.

El objetivo de esta primera pregunta fue conocer la concepción que los alumnos tienen acerca del concepto de suma, como bien se observa en la tabla, el 45% de los alumnos no logra comprender dicho concepto, pues mencionan que suma es sumar, lo cual es un dato alarmante pues al ser una operación que desde los primeros años de escolaridad se trabaja, se puede considerar un problema el que no sepan definir lo que es, sin embargo, es importante indagar acerca de este fenómeno, pues muchas de las veces los alumnos no logran comprender qué es lo que trabajan por que no se les enseña el concepto, solo la técnica, tal y como lo argumenta Gómez (2010) “las concepciones que los estudiantes construyen de los diferentes conceptos matemáticos dependen de la aproximación o de los enfoques que la enseñanza pone a su alcance” (p. 2).

Del mismo modo puede apreciarse que el 28% de los alumnos no respondieron, el 18% ni siquiera enfatiza en conceptos matemáticos pues sólo mencionan: “cosas grandes y pequeñas”, finalmente el 9% menciona que es un signo matemático. Los datos proporcionados indican la distribución de respuestas de los alumnos en relación con la pregunta o tema abordado; 28% de los alumnos no respondieron, este porcentaje representa la proporción de estudiantes que, al parecer, optaron por no dar una respuesta o no pudieron expresar su opinión sobre el tema en cuestión. Puede haber diversas razones para la falta de respuesta, como falta de comprensión del tema, falta de interés o simplemente no haber participado en la tarea, 18% de los alumnos ni siquiera enfatiza en conceptos matemáticos, este porcentaje indica la proporción de alumnos cuyas respuestas no se centran en conceptos matemáticos específicos.

En lugar de abordar directamente la temática relacionada con las matemáticas, mencionan términos generales como "cosas grandes y pequeñas". Esto sugiere una falta de enfoque en los elementos matemáticos o una comprensión limitada del tema y el 9% menciona que es un signo matemático: El 9% representa la proporción de estudiantes que identificaron el símbolo matemático en la pregunta o tarea dada. Este grupo muestra una comprensión más específica y matemática del tema, al reconocer que el contenido está relacionado con un signo matemático.

En general, estos datos proporcionan información sobre la variedad de respuestas y niveles de comprensión de los alumnos en relación con el tema específico. Pueden indicar la necesidad de clarificar la tarea, abordar conceptos matemáticos de manera más efectiva o brindar apoyo adicional a aquellos estudiantes que no respondieron o mostraron una comprensión limitada del tema. La interpretación de estos datos puede ser útil para ajustar estrategias de enseñanza y mejorar la comprensión de los conceptos matemáticos por parte de los estudiantes.

En la segunda pregunta se identificaron las concepciones de los niños sobre la naturaleza de la resta y con relación a las respuestas de los estudiantes, se designaron 4 categorías, como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 2. Naturaleza de la resta

Resta	Porcentaje
Restar cosas pequeñas a grandes.	4%
Restar dos números para obtener un resultado menor.	18%
Un signo que quita a una cantidad	50%
No respondió	28%
Total:	100%

Nota. Elaboración propia.

Con respecto a la pregunta anterior, puede observarse que el concepto de resta es más claro que el de suma, pues aquí se refleja que un 50% de los alumnos saben que se trata de sustraer una cantidad a otra, de la misma manera se observa que el 28% del total

no comprende el concepto y decide dejar en blanco dicha respuesta, seguido de esto se observa que un 18% relaciona el concepto haciendo alusión a que cambia un resultado inicial, a un final que es menor; Y con semejanza a la tabla anterior, se presenta nuevamente la categoría de que restar cosas pequeñas a grandes, viéndose aquí solamente el 4% de alumnos que respondieron a esta interrogante.

La tercera pregunta buscó identificar el uso que le dan los alumnos a la suma, los resultados se reflejan en la siguiente tabla:

Tabla 3. Concepciones de los niños sobre el uso de la suma.

Uso de la suma	Porcentaje
Repite lo que es/da ejemplos	28%
Para obtener un resultado.	45%
No respondió	28%
Total:	100%

Nota. Elaboración propia.

A diferencia de definir los conceptos, se refleja que los alumnos no comprenden y/o no justifican una respuesta lógica a lo que es el uso de la suma, como bien se observa el 45% de los alumnos justifica que es para obtener un resultado, mientras que el 28% no respondió, finalizando con un 28% que repite lo mismo que en la pregunta 1. Con estos resultados se puede analizar que los alumnos son carentes de concepciones y razones respecto a la suma, por lo que es necesario realizar lo que argumenta Martínez (2004, p.2): “la contextualización juega un papel fundamental en la construcción de los conceptos y procedimientos matemáticos de los aprendices. Su importancia radica en dotar a dichos conceptos y procedimientos de un significado, de un sentido”. Ya que si se realiza esto, se podrá lograr que los alumnos, además de saber ejecutar una suma conozcan su importancia y puedan expresarlo.

También, se diseñó la misma pregunta pero con el concepto de resta, sin embargo, en esta pregunta se añadió la categoría: no respondió, tal y como se refleja en la siguiente tabla:



Tabla 4. Concepciones de los niños sobre el uso de la resta

Uso de la resta	Porcentaje
Repite lo que es/da ejemplos	41%
Para retroceder números	31%
No respondió	28%
Total:	100%

Nota. Elaboración propia.

A diferencia que en el concepto de suma, aquí puede observarse que el 41% de los alumnos no lograron definir con claridad para qué sirve la resta, pues 9 de ellos colocaron lo mismo que en la pregunta número 2; Del mismo modo se observa que sólo el 31% logró definir el uso de esta operación, mientras que el 28% prefirió dejar el espacio en blanco. Es preocupante ver cómo es que en la definición de la resta la mayoría de los alumnos lograron definir el concepto, pero aquí la mayoría no supo plasmar el uso de la misma.

Con esta primera parte del cuestionario puede reflejarse claramente que los alumnos saben realizar sumas y restas, sin embargo no saben definir con palabras lo que se les pregunta por lo que recurren a dar ejemplos con números, por lo que es necesario realizar una contextualización, el cual Martínez (2004, p.5) define como: “proceso mediante el cual el profesor intenta establecer relaciones entre el conocimiento a enseñar y las situaciones de uso social de éste”. En otros términos, es necesario que a los alumnos se les presenten situaciones reales de la vida cotidiana para construir ejercicios y problemas en la enseñanza de conceptos y procedimientos matemáticos, como lo es la suma y la resta.

Para la quinta consigna en la que los alumnos inventaron un problema se realizó un análisis sobre la formulación de problemas con distinta estructura aditiva. Para tal efecto se les solicitó elaborar o diseñar un problema que empleara la suma  $48+27$ , los resultados fueron los siguientes:

Tabla 5. Diseño de un problema de suma

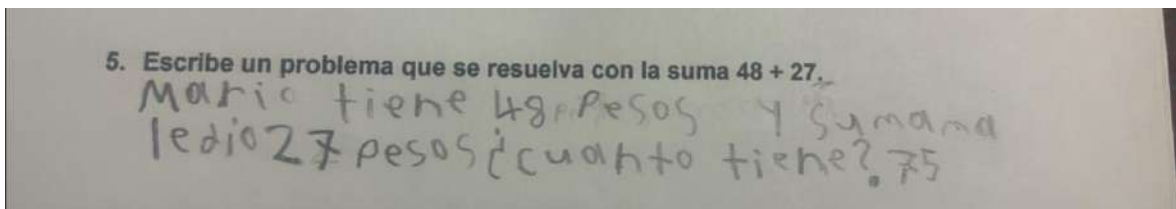
Problema de suma	Porcentaje
Combinación de datos	31%
Cambio de datos	41%

No respondió	28%
Total:	100%

Nota. Elaboración propia.

La primera categoría corresponde a los problemas que realizaron los alumnos con tipología de cambio, recordando que los problemas de cambio como su nombre lo indica son aquellos que muestran una cantidad inicial, que conforme avanza el problema cambia y se llega a una cantidad final, tal y como lo menciona Lasso (2018): “Se parte de una cantidad a la que se agrega o quita otra de la misma naturaleza. Las relaciones lógicas aditivas están basadas en una secuencia temporal de sucesos. Una cantidad es sometida a una acción directa o implícita que la modifica: inicial + cambio = final” (p.7). Véase el siguiente ejemplo:

Figura 1. Ejemplo de un problema inventado por un alumno



Nota. Elaboración propia.

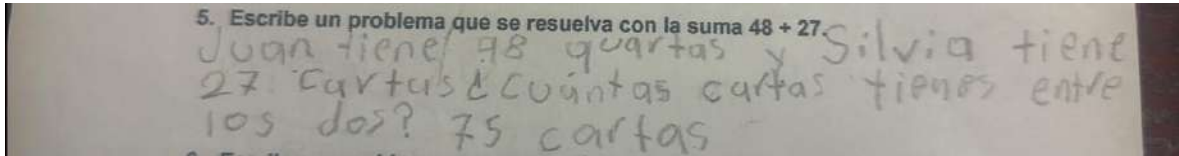
Al ser un tipo de problema en el que cambia una cantidad inicial, se considera uno de los más comunes, lo cual puede comprobarse al observar que el 41% de los alumnos realizó un problema de este tipo; Lo cual indica que los problemas que implican un cambio en una cantidad inicial son frecuentes y familiares para los estudiantes ya que suelen involucrar situaciones donde una cantidad inicial es modificada por algún proceso o acción.

La alta participación en este tipo de problema resalta que los estudiantes encuentran estas situaciones relevantes o interesantes. También podría sugerir que este tipo de problemas se abordan con frecuencia en el plan de estudios o que los estudiantes los consideran accesibles.

Del mismo modo, otro tipo de problema que se vio reflejado fue el de combinación, que de igual forma es uno de los más comunes al hablar de problemas de suma, ya que se combinan cierto número de cantidades para obtener una al final, como bien lo argumenta

Lasso (2017): “Se trata de problemas en los que se tienen dos conjuntos que son parte de un todo” (p.11). Obsérvese el siguiente ejemplo:

Figura 2. Ejemplo de un problema de suma diseñado por un alumno



Nota. Elaboración propia.

Pese a que es un tipo de problemas que resulta poco familiar para los alumnos, se ve reflejado ya que solamente el 31% de éstos realizó un problema de esta tipología. Esto demuestra que el tipo de problema descrito no es muy familiar para los alumnos, esta falta de familiaridad se refleja en el hecho de que solo el 31% de los estudiantes abordó un problema de esta tipología; El porcentaje indica la proporción de estudiantes que eligió tratar un problema que entra en la categoría de combinación. Este número relativamente bajo expone que muchos estudiantes optaron por no enfrentarse a este tipo de problema, posiblemente debido a la falta de familiaridad o confianza en su resolución; La baja participación podría señalar un área de oportunidad para los educadores.

Puede sugerir que es necesario abordar de manera más efectiva este tipo de problema en el aula, proporcionando a los estudiantes las herramientas y estrategias necesarias para enfrentar este desafío específico. La falta de familiaridad con ciertos tipos de problemas puede afectar la disposición de los estudiantes para abordarlos. Es posible que, al proporcionar más ejemplos, contextos o explicaciones sobre este tipo de problemas, los educadores puedan aumentar la familiaridad de los estudiantes y, por ende, su disposición para enfrentarlos.

Del mismo modo se agregó la categoría no respondió ya que el 28% decidió dejar todo en blanco, también por esta razón son los mismos 6 alumnos que decidieron dejar todo en blanco.

Por otra parte se solicitó que diseñaran un problema que tuviera solución con la resta 64-28, para lo cual se elaboró la siguiente tabla para reflejar las respuestas de los alumnos:

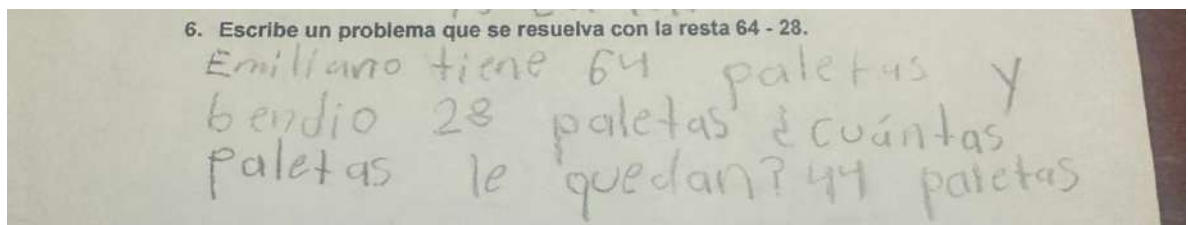
Tabla 6. Invención de un problema de resta

Problema de resta	Porcentaje
Cambio	72%
No respondió	28%
Total:	100%

Nota. Elaboración propia.

Las categorías son las mismas debido a que la instrucción es la misma, a diferencia de que aquí se elimina una categoría, pues los alumnos sólo diseñaron problemas de cambio. Nuevamente se puede apreciar que el tipo que más prevaleció fue el de cambio pues 16 de los alumnos diseñaron de esta tipología, véase un ejemplo:

Figura 3. Problema de resta diseñado por un alumno



Nota. Elaboración propia.

Con base en los resultados obtenidos se puede analizar que la razón de que sólo se haya visto reflejado el significado de cambio en los problemas diseñados por los alumnos, es porque este tipo es más común ya que desde los primeros años de escolaridad se enfrentan con estas situaciones en donde una cantidad inicial sufre una transformación que la modifica para llegar a una cantidad final, entonces al ser un procedimiento conocido por los alumnos optan por formular un problema así ya que es más sencillo y como se solicita que se conteste con una resta lo único que cambia es que en vez de incrementar dicha cantidad va a disminuir.

Es importante mencionar que a los alumnos se les complica realizar el algoritmo de la resta y más cuando éste tiene transformación, como es el caso de la resta que se indica en la instrucción: 64-28; La unidad 4 debe restarse a la unidad 8, entonces el número 4 sufre una transformación ya que debe convertirse en 14 (y justo este procedimiento es el que los alumnos no comprenden). Dicho esto, el alumno se concentra en diseñar un problema que

no implique complejidad para comprenderlo ya que la dificultad se presenta en el algoritmo de la resta.

Además este tipo de problemas prevalece debido a que solo se realiza una operación mientras que en otras se deben realizar dos, tal y como lo argumenta Orrantía (2006):

Las situaciones de cambio, tanto añadiendo como quitando, parten de una cantidad a la que se añade o quita algo para dar como resultado una cantidad mayor o menor. En este sentido se considera que estas situaciones representan operaciones unitarias. Las situaciones de combinación y comparación, por su parte, son operaciones binarias, puesto que parten de dos cantidades que se combinan o comparan para producir una tercera. (p.3).

También se refleja una vez más que el porcentaje de alumnos que decidió dejar en blanco es el mismo, un 28%. Con respecto a los resultados anteriores, puede reflejarse que el diseñar un problema de suma y/o resta no se complica tanto como el definir los conceptos, de la misma manera se distingue que el tipo de problema que más prevalece en los alumnos es el de cambio, seguido de éste el de combinación.

### **Discusión y conclusiones**

Con la aplicación de este cuestionario y consignas de diseño se puede analizar que son pocos los alumnos que responden de manera precisa los problemas, pues en varios de estos se observó que la mayoría sólo coloca el resultado, o bien, no contesta nada como es el caso de esos 8 alumnos; Del mismo modo se puede apreciar que en los problemas 4 y 6, al no tener la palabra clave para saber cómo se resuelve, los alumnos copiaban los datos del problema como respuesta, así pues se puede mencionar que hay deficiente comprensión de la consigna del problema. También se observó que algunos resultados eran erróneos puesto que tenían incorrecto el procedimiento de la operación, esto se vio más reflejado en la operación de la resta.

A partir de los resultados encontrados, se puede decir que este trabajo permitió identificar ciertas dificultades que presentan los estudiantes de tercer grado de la escuela primaria con una noción matemática que es trabajada desde los primeros años escolares, así mismo, se observó el tipo de procedimientos que utilizan en la resolución de problemas

aditivos, mismos que ocasionalmente se alejan de la convencionalidad propia del grado escolar en el que se encuentran.

De acuerdo a los datos encontrados se puede determinar que los estudiantes de tercer grado del grupo en cuestión identifican en gran parte el concepto de la suma como una operación y no como una herramienta que permite la resolución de problemas, así mismo, se observa que dominan el algoritmo convencional de la suma aplicando correctamente los pasos de resolución cuando resolvían los problemas diseñados, es decir, alineando los números y comenzando a realizar la operación de derecha a izquierda, aunque todavía hay alumnos que muestran dificultades en el uso adecuado de la misma.

Sin embargo, al analizar las respuestas incorrectas, se llega a la conclusión de que los alumnos necesitan tener más acercamiento con los distintos problemas aditivos ya que los problemas que plantean se encuentran asociados a situaciones de cambio sin utilizar algún otro tipo de relación como comparación, combinación o igualación que corresponden también al tipo de problemas que se resuelve con una suma o una resta.

Este estudio permitió identificar que aunque la suma es un concepto que se aborda desde los primeros años escolares, su funcionalidad como operación aritmética que resuelve cierto tipo de problemas no es tan clara para los alumnos de grados superiores, lo que indica la necesidad de dar continuidad y progresión en el estudio a cada uno de los conceptos y nociones matemáticas que se abordan a lo largo de la escuela primaria y enfatizar en su formalización en los proyectos de la Nueva Escuela Mexicana.

## Referencias

SEP (2022). Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 4. [Material en proceso de construcción].

Gomez (2010). Concepciones sobre la adición y sustracción en un grado de educación primaria, 7(8), 188-196.

Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.

Gómez, Y. (2012). Las matemáticas lúdicas como estrategia para promover el aprendizaje de las matemáticas en los estudiantes del segundo grado de primaria de la i.e.

n° 32113 de Ambo, Huánuco. [Tesis para obtener el título de licenciada en educación primaria, Universidad Católica los ángeles chimbiote].

Vergnaud, G. (1983). El niño, las matemáticas y la realidad. Problemas de la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria. Trillas.

Martinez (2004). Concepciones sobre la enseñanza de la resta: un estudio en el ámbito de la formación permanente del profesorado, 6(1), 155-213.

Orrantia, J. (2006). Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas: una perspectiva evolutiva. PePsic. Revista psicopedagógica 23(71).



## **Aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza- aprendizaje del idioma inglés**

María Guadalupe Rodríguez De León

deleonmariaguadalupe4@gmail.com

Teresita Elizabeth Fernández Franco

misstery@ensfa.edu.mx

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

Línea temática 2. Práctica docente en las escuelas normales

### **Resumen**

La presente investigación tiene por objetivo analizar cómo el trabajo por proyectos favorece el aprendizaje del inglés como segunda lengua, esto a través de un proyecto diseñado e implementado desde la metodología Aprendizaje basado en indagación bajo enfoque STEAM, que a pesar de sugerida para el campo formativo de saberes y pensamiento científico reconoce que la lengua forma parte de la educación STEAM. Dicha investigación evidencia la aplicación de proyectos en el marco de la Reforma Educativa Nueva Escuela Mexicana, así como experiencias llevadas a cabo para la formación de estudiantes, en las que a través de las actividades propuestas en proyectos se retoma el desarrollo de habilidades lingüísticas en el idioma inglés.

**Palabras clave:** enseñanza- aprendizaje, proyectos, habilidades lingüísticas, inglés, Nueva Escuela Mexicana.

### **Planteamiento del problema**

En educación primaria en México, la enseñanza- aprendizaje del idioma inglés aparece con la reforma educativa “Aprendizajes clave” en 2017 como una asignatura más con el propósito de que los alumnos desarrollarán “habilidades, conocimiento actitudes y estrategias de aprendizaje para participar e interactuar en prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, propias de diferentes contextos comunicativos y culturales” (SEP, 2017, pág. 265). Sin embargo, no en todas las escuelas se llevó a cabo, ya sea por falta de maestros de inglés o de conocimientos básicos de los maestros responsables de los grupos para promover el desarrollo de habilidades sobre esta lengua y que por tanto no tuvo seguimiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, la reforma educativa “Nueva Escuela Mexicana” de 2022 replantea las formas de enseñanza al abordar habilidades, conocimientos, actitudes y valores de distintas disciplinas de manera integral a través de campos formativos siendo uno de ellos el campo de lenguajes, en el cual es posible integrar distintas manifestaciones del lenguaje y lenguas, entre ellas el inglés. Sin embargo, al igual que en la reforma que le precede, la enseñanza y aprendizaje de inglés recibe poco seguimiento.

El poco seguimiento de la enseñanza del inglés en educación primaria a pesar de ser está incluida en los planes y programas de estudios plantea un problema, ya que no se está favoreciendo el desarrollo integral de los alumnos al limitar la exploración de conocimientos, capacidades y habilidades sobre más áreas de conocimiento asimismo no se les permite diversificar sus posibilidades de expresión y comunicación, lo cual es indispensable en la globalización, siendo esto último “el principal motivo por el cual el inglés ha adquirido importancia a nivel mundial” (Biava y Segura, 2010, citadas en Fernández, s.f.), resultando su aprendizaje como facilitador de acceso a diversidad de oportunidades académicas, laborales y demás.

### **Marco teórico**

Como se menciona, el aprendizaje del inglés ha tomado un papel importante en la globalización, dependiendo de ello el acceso a oportunidades y el aumento de posibilidades de comunicación, además de tomar parte en los distintos niveles educativos a alcanzar, esto lleva a realizar un análisis de los beneficios que aporta su aprendizaje en determinada edad y las habilidades lingüísticas a desarrollar para el uso de cualquier lengua, al igual que una revisión de estrategias para su enseñanza y aprendizaje.

Respecto a la edad como factor importante en el aprendizaje de una segunda lengua Ruiz (2009) señala que “la edad a la que debe iniciarse un niño en la enseñanza de otros idiomas es cuando sus conocimientos de la lengua materna le permitan realizar asociaciones entre objetos y términos” (pág. 99), es decir, cuando asocie la forma escrita u oral con la idea que transmite de manera acertada.

Por otra parte, esta misma recupera beneficios en aprendizaje de una L2 a edad temprana, tales como el aprovechamiento de la imitación de sonidos que realizan los niños

al sentirse interesados y motivados, esencial en la oralidad de un idioma y ventajas para evitar barreras entre una L1 y una L2, aunque el aprendizaje de otro idioma en edad adulta es favorecido por mayor velocidad en la comprensión de aspectos gramaticales.

De la misma manera Penfield y Roberts (1959, citados en Rubio, 2011) establecen que “la mejor edad para comenzar el aprendizaje de una segunda lengua en la escuela debería estar comprendida entre los cuatro y diez años” (pág. 2), siendo esta la edad en la que el cerebro se recupera, reestructura y adapta fácilmente a situaciones resultando en una ventaja en el aprendizaje de otro idioma, aunque estos mismos señalan la memoria y capacidad de análisis en la edad adulta como beneficio al aprender una L2.

En este sentido, la edad se convierte en un factor importante durante el aprendizaje de una segunda lengua teniendo beneficios tanto en una edad temprana como adulta, lo cual no imposibilita retomar su enseñanza desde la educación primaria.

Por otra parte, el uso de cualquier lengua requiere el desarrollo de cuatro habilidades, destrezas o macro habilidades lingüísticas básicas que al darse de manera integrada dan paso a una comunicación eficaz en distintas situaciones (Cassany, Luna y Sanz, 1994). El habla, escucha, lectura y escritura conforman dichas macro habilidades, por lo que es importante considerar favorecerlas durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte Cassany, Luna y Sanz (1994) realizan una clasificación de dichas habilidades acorde al papel que estas tienen en el proceso de comunicación y al código al que corresponden como se puede observar a continuación.

		<i>Según el papel en el proceso de comunicación</i>	
		Receptivo (o comprensión)	Productivo (o expresión)
<i>Según el código</i>	Oral	Escuchar	Hablar
	Escrito	Leer	Escribir

Ilustración 1. Clasificación de las habilidades lingüísticas por Cassany, Luna y Sanz (1994).

Como se observa en la imagen, cada habilidad toma un papel en el proceso de comunicación, siendo necesario el desarrollo de cada una para el uso de una lengua, en este caso es importante retomar cada destreza tanto en las actividades que se plantean para la enseñanza del inglés como en la práctica de lo aprendido.

Asimismo, aunque es conveniente el desarrollo por igual de las habilidades lingüísticas se debe considerar que cada una dentro de sus clasificaciones tiene distintas características que ofrecen diferentes niveles de complejidad y que resultan en distinto dominio sobre ellas, sin embargo, eso no descarta la necesidad de fortalecer las demás, esta situación la reafirman Ceballos y Olivé (2017) al señalar que:

“a pesar de que una habilidad determinada sea la prevaleciente en la misma, estas se dan a lo largo del proceso de forma integrada, porque es imposible la manifestación y ulterior desarrollo de una habilidad pura, y porque además estas ocurren de manera combinada en la vida real” (pág. 15).

En este sentido, no conviene el desarrollo de las habilidades aisladas una de otra ya que tener mayor facilidad hacia una no significa el dominio de una lengua y tampoco implica la posibilidad de llevar a cabo el proceso comunicativo de manera eficaz.

Cada habilidad acorde a la clasificación que proponen Cassany, Luna y Sanz (1994) representa ventajas en el uso de un idioma, ya que mientras el desarrollo de habilidades receptivas sugiere un dominio sobre la comprensión de una lengua, por otro lado, las habilidades productivas representan control sobre los mensajes que se comunican, lo que retoma el desarrollo de las cuatro macro habilidades por igual.

Basados en la clasificación de las habilidades lingüísticas según su código, Ceballos y Olivé (2017) señalan que el escucha y el habla están relacionados por “un proceso dual que incluye al hablante (el que codifica el mensaje) y al oyente (el que decodifica el mensaje” (pág. 16) y es durante este proceso que una persona puede tomar ambos papeles según sea el momento, trabajando dos habilidades al mismo tiempo, lo cual ocurre de manera similar en la comunicación a través de un código escrito en el que se puede tomar un papel como lector (receptor) y/o escritor (productor) dependiendo del momento y situación.

De esta manera, cada una de las habilidades se complementan en el proceso comunicativo, por lo que el desarrollo de las cuatro resulta fundamental para el uso de cualquier lengua, permitiendo a los usuarios tomar distintos papeles durante la comunicación y transmitir o recibir mensajes a través de cualquier código.

Trasladar el aprendizaje de una lengua a un escenario escolar implica la revisión de estrategias que favorezcan su enseñanza, en este caso se recupera el trabajo por proyectos, el cual acorde con Arias (2017) busca:

“desarrollar aprendizajes individuales o colectivos, a partir de la correlación entre los ejes temáticos de los programas de estudio y la resolución de problemas que surjan de la vida cotidiana del estudiantado, de manera tal que se dé un proceso de construcción a partir del cual se generen resultados que se pueden visualizar” (pág. 54).

Es decir, que el trabajo por proyectos favorece la resolución de problemas al mismo tiempo que retoma los programas de estudio, los cuales ofrecen contenidos y temas para revisar que al abordarse desde proyectos propicia la contextualización a partir de la realidad de los alumnos.

El diseño de proyectos puede hacerse desde distintas metodologías y una de ellas es el Aprendizaje basado en indagación bajo enfoque STEAM cuyas estrategias se basan en las matemáticas para interpretar y analizar la información, dar solución a problemas y tomar decisiones informadas (SEP, 2023), y el cual se sugiere para trabajar el campo formativo saberes y pensamiento científico que tiene como objeto de aprendizaje “la comprensión y explicación de los fenómenos y procesos naturales tales como cuerpo humano, seres vivos, materia, energía, salud, medio ambiente y tecnología, desde la perspectiva de diversos saberes” (SEP, 2022, pág. 130).

Aunque esta metodología se basa en las matemáticas no se descarta su relación para abordar disciplinas que pertenecen a otros campos formativos, ya que acorde con la SEP (2023), en la visión STEAM:

“con un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario se reconoce que la educación debe ser integral y que, por tanto, se deben considerar todos los

aspectos del ser humano. En este sentido, se reconoce que las artes y la lengua pueden converger con la Educación en STEAM” (pág. 79).

Lo que posibilita que desde el diseño e implementación de proyectos con esta metodología se aborde la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés retomado del campo formativo de lenguajes que busca que los alumnos amplíen “sus posibilidades de expresión en distintas situaciones” (SEP, 2022, pág. 128) para comunicar ideas, opiniones, intereses, necesidades, entre otros.

Trabajar con proyectos no solo permite atender los programas de estudios mientras se abordan problemas de la realidad, puesto que además acorde con Segura (2021) permite al profesor alejarse de métodos tradicionales, despierta el interés de los alumnos, genera motivación y da sentido al conocimiento, aunque el desarrollo de estos requiere de esfuerzos por parte de docentes y alumnos.

### **Metodología**

La metodología empleada fue la investigación- acción utilizada en el campo educativo al hacer “referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo” (Latorre, 2003, pág. 23), lo que permite buscar el mejoramiento de la práctica docente y atender problemáticas identificadas.

Esta fue de carácter cualitativo tomando como muestra un grupo de segundo grado conformado por 29 alumnos de una escuela primaria, empleando para la recuperación de la información los siguientes instrumentos.

Tabla 1. Instrumentos para la recuperación de la información.

PROYECTO	INSTRUMENTOS PARA LA RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN
Cuerpo humano: Los sentidos	2 grabaciones de audio 1 video Diario de campo Fotografías Trabajos de los alumnos



Cabe mencionar que la investigación- acción es una metodología que permite mejorar la práctica docente y/o atender problemas educativos a partir de una espiral de ciclos conformada por los procesos de actuar, observar, reflexionar y planificar (Latorre, 2003, citado en Rodríguez, 2024), por lo que al concluir un ciclo se analiza e identifica lo que funcionó o no para dar inicio nuevamente a otro ciclo retomando lo aprendido para hacer las adecuaciones necesarias.

La elección de esta metodología, es que lo que se presenta forma parte de una investigación realizada para construir un informe de prácticas para titulación, en el cual la investigación- acción fue la base para mejorar la práctica docente en atención a un área de oportunidad identificada en ella. Para el desarrollo de ciclos de intervención se consideró el diseño de proyectos en los campos formativos desde distintas metodologías propuestas en el plan y programas de estudios, sin embargo, para este escrito se retoma la metodología Aprendizaje basado en indagación bajo enfoque STEAM vinculando los campos lenguajes y saberes y pensamiento científico.

### **Resultados**

El proyecto diseñado e implementado fue “Cuerpo humano los sentidos” en el cual se abordaron contenidos tanto del campo formativo saberes y pensamiento científico y lenguajes. Este fue planeado retomando la metodología Aprendizaje basado en indagación bajo enfoque STEAM, la cual favorece la experimentación, la búsqueda de evidencias, la argumentación, el trabajo colaborativo, además de posibilitar la relación entre disciplinas, en este caso permitió recuperar la enseñanza del inglés.

La metodología STEAM consta de cinco fases: introducción del tema, diseño e implementación de la investigación, organización y estructuración de respuestas, presentación de resultados y metacognición (SEP, 2023). Para cada fase se buscó el diseño de actividades pertinentes, que fueran del interés de los alumnos, que les permitieran experimentar y mantuviera su motivación, pero sobre todo que favorecieron su aprendizaje y que vinculan la enseñanza del inglés de manera oportuna.

En la primera fase se recuperaron los conocimientos previos, se contextualiza y presentó el proyecto llevando a cabo una breve actividad para el reconocimiento de los



sentidos, para ello se pidió a los alumnos cubrir o cerrar sus ojos con el fin de identificar los trozos de dulces, galletas, frutas y verduras que se les iban pasando, haciendo uso del tacto, olfato y gusto, en caso de no acertar se les permitía recurrir a la vista. En seguida se les plantearon las preguntas “¿cómo hicieron para adivinar lo que se les entregó?, y ¿qué partes del cuerpo utilizaron?” A partir de lo cual, algunos alumnos reconocieron haber hecho uso de los sentidos, sin embargo, los nombraban como “los sentidos de la nariz, la boca y las manos”, sin identificar los nombres y los demás sentidos.

Con esta actividad se recuperaron los conocimientos previos y se brindó una idea de lo que se abordaría durante el proyecto, en esta actividad inicial se observó interés de los alumnos hacia el tema del proyecto. Para la segunda fase referente al diseño e implementación de la investigación se realizaron cinco sesiones destinadas a la exploración de cada sentido, en las que reconocieron el sentido, su órgano correspondiente, sus funciones y sus cuidados.

La primera de estas cinco sesiones recuperó el sentido del olfato, para lo cual los alumnos llevaron muestras de distintos olores que reunieron en un espacio y que a través de una dinámica de juego utilizaron para conocer y explorar el sentido correspondiente para ello en equipos se iban pasando muestras de olores con los ojos vendados para adivinar de que era, al terminar compartieron sobre cómo imaginaban que funcionaba dicho sentido, así después se les presentaba un video que recuperaba sentido, su órgano, cómo funciona y recomendaciones para su cuidado, a partir de lo cual en grupo se volvía a retomar cómo funcionaba el olfato para después recuperar una lista de cuidados en su cuaderno.

Similar a esta primera actividad de la fase dos se realizaron cuatro más cada una destinada a un sentido, en las que se desarrollaron dinámicas similares y a través de la misma secuencia para cada sesión (exploración del sentido, comentar funcionamiento, revisión de video, análisis del video y elaboración de una evidencia en el cuaderno acorde al sentido).

Para la exploración de cada sentido se realizó lo siguiente: para el gusto los alumnos llevaron muestras de sabores que probaron y adivinaron con los ojos vendados; para el oído se realizó un ejercicio de discriminación auditiva y elaboraron teléfonos con vasos e hilo;

para el tacto con los ojos vendados sintieron texturas con sus manos, brazo y pies descalzos; y, por último, para la vista observaron su entorno a través de papeles celofán de diversos colores.



Ilustración 2. Actividades de exploración de los sentidos.

Continuando con la fase de organización y estructuración de las respuestas, una vez concluidas las cinco fases de reconocimiento y exploración de cada sentido se planteó la vinculación con la enseñanza del inglés que durante la presentación de resultados permitiera expresar ideas sencillas sobre lo aprendido, lo cual abarco tres sesiones.

Para dar lugar a la enseñanza- aprendizaje del inglés se rescataron en primer lugar los sentidos del cuerpo y se generaron frases cortas que expresaran sus funciones, por ejemplo: el sentido del olfato lo utilizamos para oler, las cuales fueron la base para las oraciones a utilizar en inglés.

En seguida se continuó con la revisión de los sentidos y sus órganos en inglés con apoyo de la canción “I can” para lo cual se les presentó completa y se les escribió en el pizarrón con el fin de invitarlos a cantarla después, para ello se repitió varias veces y por partes. La canción “I can” recupera los cinco sentidos y los órganos principales a través de seis versos cortos, que dicen lo siguiente:

I can hear, with my ears

I can see, with my eyes

I can smell, with my nose  
I can taste, with my mouth  
I can touch, with my hands  
Yes, I can

Además de cantar la canción, se sumó a ello la realización de un movimiento que señalara cada sentido con el fin de brindar una idea a los alumnos del sentido que trataba cada verso, una vez familiarizados con la canción se pasó a su interpretación lo cual se hizo de la siguiente manera:

Tabla 2. Registro ampliado (17/04/24).

Hechos	Análisis e interpretación
<p>Ma: Vamos a empezar con el primer renglón /señaló en el pizarrón el primer verso/ I can hear, with my ears /realizo el movimiento correspondiente/ Yo puedo...</p> <p>A AOs: Yo puedo oír con mis orejas.</p> <p>A AOs: Yo puedo escuchar con mis oídos.</p> <p>/Dicen los alumnos, al mismo tiempo que realizan el movimiento correspondiente, es decir, señalar los oídos/</p> <p>Ma: Correcto, vamos con el que sigue /señaló y leo el siguiente verso/ I can see, with my eyes /realizó el movimiento que corresponde/ Yo puedo...</p> <p>A AOs: Ver con los ojos.</p> <p>A AOs: Yo puedo ver con mis ojos.</p>	<p>La canción "I can" recupera los sentidos del cuerpo señalando su función con frases cortas, sencillas y repetitivas, por lo que facilita a los alumnos su comprensión.</p> <p>Agregar un movimiento facilita a los alumnos recordar a lo que refiere cada verso, asimismo brinda un punto de referencia para identificar cada sentido en ella.</p> <p>Llevar a cabo esta actividad, requirió un conocimiento previo sobre los sentidos, sus órganos y funciones principales, al brindar una referencia para relacionar el significado de la canción con el español.</p>

(M. Rodríguez, comunicación personal, 17  
de abril de 2024)

Las frases generadas al inicio de la sesión fueron la base para la comprensión de la canción, pues como se observa en el registro ampliado solo basta con iniciar la frase con “yo puedo...” y el movimiento que corresponde al verso para que los alumnos identifiquen a lo que se refiere, sin embargo, llegar a esto requirió que los reconocieran los sentidos, sus órganos y su función principal. De igual forma es posible apreciar a través del registro ampliado como no es necesaria una traducción directa español- inglés o viceversa para que los alumnos comprendan la canción en inglés.

Una vez revisada la canción, se pasó a la elaboración de fichas descriptivas de cada sentido, en las cuales se sintetizó lo aprendido durante la fase de diseño e implementación de la investigación y se retomó el uso del idioma inglés.

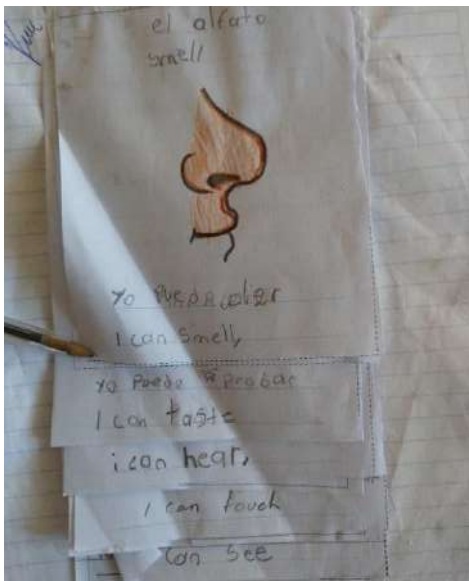


Ilustración SEQ Ilustración 1\* ARABIC 3.  
Fichas descriptivas de los sentidos.

Conforme iban elaborando las fichas, las iban organizando en un pequeño libro en el cuaderno, en cada una de ellas recuperaron la siguiente información básica: sentido (español/ inglés), función principal (español/ inglés), órgano (español/ inglés), usos y recomendaciones (español). Para esto se les entregaron plantillas de fichas de cada sentido con el fin de que los alumnos solo recuperaran información breve y clara que también pudieran plasmar en inglés con apoyo de la canción “I can”.

Durante el llenado de las fichas se apoyó a los alumnos principalmente en la parte que incluiría inglés, ya que, dicha información tendría que recuperarla de la canción, la cual en las tres sesiones en las que realizaron las fichas fue escrita en el pizarrón.

Ma: ¿En qué parte de la canción se hablaba del sentido del tacto?

Aos: En el renglón 5.

Ma: ¿Y ahí que dice? /señaló el quinto verso en inglés/

Aos: Yo puedo tocar con mis manos.

Ma: Entonces ¿en qué parte dice “yo puedo tocar” ?, ¿cuáles son las palabras que van a escribir en la línea azul?

Ao 8: En esta /señala “I can touch” /

Ma: Si, subráyala para que no la pierdan /le doy un plumón y subraya las palabras que señaló/.

(M. Rodríguez, comunicación personal, 18 de abril de 2024)

Como se puede observar en el fragmento de registro, recuperar la información en inglés para integrar a las fichas fue responsabilidad de los alumnos, lo cual realizaron a través de la lectura de una canción en inglés, practicando con ello la habilidad de lectura, mientras que al escribir información en sus fichas favorecieron la destreza de escritura.

Es importante señalar que durante la elaboración de las primeras fichas se orientó en su llenado y en la localización de información en la canción, pero a partir de la tercera ficha los alumnos comenzaron a ser más independientes llegando la mayoría incluso a realizarlas solos reflejando la comprensión de lo revisado en inglés y mostrando el desarrollo de seguridad para el uso de una segunda lengua, principalmente en la habilidad de lectura.

Retomando las fases de la metodología, se continuó con la presentación de resultados, para lo cual organizados en equipos los alumnos elaboraron un sensorama que presentaron a alumnos de cuarto grado (que reciben clases de inglés) en español e inglés, para ello en un primer momento presentaron la canción “I can” y posteriormente en cada uno de los espacios destinados a cada sentido presentaron la función principal en inglés a través de una frase breve y clara, favoreciendo con ello la habilidad del habla al comunicar ideas de manera sencilla en un segundo idioma. En esta fase los alumnos tuvieron mayor oportunidad de dar sentido al aprendizaje del inglés al brindar mayores posibilidades de comunicación.





Ilustración 4. Presentación del sensorama.

Finalmente, para la fase cinco metacognición, se llevó a cabo una reflexión de los aprendido durante el proyecto, retomando la importancia de los sentidos para percibir el mundo y con ello la necesidad de cuidarlos, así como sus órganos correspondientes, además de recuperar sus emociones al presentar el proyecto haciendo uso tanto del español como del inglés, en el sentido de que es importante que los alumnos sientan seguridad y confianza para atreverse a hacer uso de otro idioma.

#### **Discusión y conclusiones**

El aprendizaje de un idioma en una edad determinada tiene ventajas, en este caso el aprendizaje del inglés en una edad temprana aporta beneficios como los que señala Rubio (2009) la imitación de sonidos que realizan los niños al sentir interés y motivación, lo cual como demostraron a lo largo del proyecto proyectando confianza para hablar o cantar en inglés, sin limitarse por no llevar una pronunciación correcta del idioma, lo cual resulta de utilidad para el desarrollo de la habilidad lingüística el habla en una segundo lengua (L2), puesto que se aventuran a hacer uso de otro idioma en su código oral.

Es importante aprovechar el interés y motivación por aprender cosas nuevas de alumnos desde edad temprana para iniciar el aprendizaje de un segundo idioma con el

planteamiento de actividades pertinentes en un ambiente escolar, sobre todo que sean de su interés y que no estén fuera de su nivel cognitivo para que no resulten frustrantes.

En esta ocasión el uso de canciones en inglés breves y repetitivas se convirtieron en una herramienta que facilitaron a los alumnos la exploración del inglés como L2, permitiéndoles recuperar vocabulario básico, la búsqueda de información en textos breves y la formulación de oraciones cortas, además de permitir trabajar sobre la pronunciación y favorecer el desarrollo de habilidades lingüísticas tales como la lectura principalmente y la escritura. Por otra parte, las canciones resultan motivadoras para los alumnos, manteniendo su interés por el aprendizaje de una L2, además de generar la comprensión de otro idioma acorde a su nivel cognitivo.

El diseño e implementación de proyectos por su parte fueron una estrategia que, además de posibilitar trabajar los programas de estudios contextualizando el conocimiento con el entorno del alumno, que en este caso permitió el reconocimiento de los sentidos de su propio cuerpo, permite trabajar generando un conocimiento integral a partir del abordaje de un tema desde las distintas perspectivas de diversas áreas del conocimiento, y de igual manera incrementa las posibilidades de comunicación al facilitar la socialización de lo aprendido empleando distintas lenguas o manifestaciones del lenguaje, teniendo así mayor alcance el mensaje que transmiten.

## Referencias

Arias Sandoval, L. (2017). El aprendizaje por proyectos: una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula. Ensayos pedagógicos, 51- 68.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). Enseñar Lengua. Barcelona: Graó.

Ceballos Bauta, K., & Olivé Iglesias, M. A. (2017). El desarrollo de las habilidades en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Teoría y propuesta concreta en la especialidad de inglés. Luz, 10-22.

Fernández Cárdenas, R. (s.f.). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés para las sociedades modernas. Obtenido de La importancia del aprendizaje y



conocimiento del idioma inglés para las sociedades modernas:  
<https://cancun.uo.edu.mx/blog/la-importancia-del-aprendizaje-y-conocimiento-del-idioma-ingles-para-las-sociedades-modernas>

Latorre, A. (2003). La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.

Rodríguez De León, M. G. (2024). Aprendizaje basado en proyectos en los diversos campos formativos para la construcción de un ambiente favorable en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés con los alumnos de segundo grado de primaria. México.

Rubio Osuna, M. C. (2011). Factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua. Obtenido de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero\\_46/MARIA\\_D\\_EL\\_CARMEN\\_RUBIO\\_OSUNA\\_02.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_46/MARIA_D_EL_CARMEN_RUBIO_OSUNA_02.pdf)

Ruiz Calatrava, M. C. (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades. Espiral. Cuadernos del profesorado, 98-103.

Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2023). Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 3. México: SEP.

Segura Pérez, A. (2021). Aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera.

## El libro pop up como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje en educación primaria.

José René Torres Cuc

torrescuc102778@gmail.com

ENR "Justo Sierra Méndez"

Víctor Francisco Escalante Burgos

vick0519@outlook.es

ENR "Justo Sierra Méndez"

Braidosqui Antonio Aké Dzul

Antonio.ake.dzul.10@gmail.com

ENLEP "Prof. Pastor Rodríguez Estrada"

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

El objetivo de la presente investigación es la implementación del libro pop up como recurso didáctico que permite una mejora significativa en el proceso de enseñanza y el aprendizaje con docentes en formación de la Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez". El enfoque hacia el cual se dirige es de carácter cualitativo, siendo descriptivo porque permite la recopilación, el análisis y la demostración de datos sobre situaciones de la vida real con el fin de realizar una narración en profundidad. El diseño de la investigación se efectuó mediante un estudio de casos porque a través de él se puede registrar y describir la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, (Yin, 1984). Se realizó la selección de una muestra que contempló a dos alumnas del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Cabe señalar que la investigación se desarrolló en las comunidades de Hecelchakán y Bacabchen en el estado de Campeche. Los resultados señalaron que el libro pop up puede ser un recurso didáctico eficaz para implementarse en educación primaria porque es una herramienta que facilita que el alumno manipule e indague de forma autónoma, construyendo así su propio aprendizaje.

**Palabras clave:** Libro pop up, recurso didáctico, enseñanza, aprendizaje, educación primaria.

### **Planteamiento del problema**

La educación se ha establecido como un pilar de vital importancia para el ser humano, puesto que se adquieren los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para vivir en sociedad siendo un ciudadano pensante y crítico.

Los estudiantes son los principales protagonistas y constructores de su aprendizaje. El docente cobra relevancia al ser un mentor que los acompaña durante su proceso educativo, por lo que resulta significativo brindarles las herramientas necesarias para permitir el óptimo desarrollo y lograr un aprendizaje significativo

Es un proceso intencional, constante y dinámico que acompaña al niño desde su nacimiento y durante todas las etapas de su vida. Dotándolo de saberes que la sociedad considera dignas de adquirir. Asimismo, su propósito es contribuir a la construcción de una sociedad más justa y humanizada, disminuyendo así las desigualdades que son más visibles en la actualidad.

La educación primaria es una etapa fundamental en el desarrollo académico y personal de los niños, donde se establecen las bases fundamentales para su aprendizaje futuro. La Nueva Escuela Mexicana es la institución del estado mexicano responsable de la realización del derecho a la educación, centrada en la formación integral de niñas, niños y adolescentes, su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república.

Las escuelas son espacios en donde las y los estudiantes, en un proceso gradual, de amplia convivencia y diversidad, aprenden valores, saberes, conocimientos y habilidades para ejercer su ciudadanía de manera crítica, activa y solidaria, lo cual constituye el fundamento para construir diversas formas de vida comunitaria

Las niñas, niños y adolescentes son sujetos históricos que viven en territorios y tiempos concretos cuya condición hace posible que se acerquen al conocimiento y al cuidado de sí, dentro de una vida cotidiana donde construyen su identidad, el vínculo con

la comunidad, la relación con la naturaleza y la diversidad cultural, social, sexual, lingüística, étnica, de género y de capacidades que caracterizan el mundo en el que viven.

La enseñanza es el proceso mediante el cual se comunica o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una asignatura. Este concepto es más restringido que el de educación, debido a que tiene por objeto la formación integral de la persona, mientras que la enseñanza se limita a transmitir, por medios diversos, determinados conocimientos.

Monereo (1994) define las estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones de manera consciente e intencional que permite que el estudiante elija y recupere, de manera coordinada, los conocimientos necesarios para llevar a cabo un propósito.

Para definir el objeto de estudio se ha percibido que las y los docentes en formación que cursan el octavo semestre de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, del municipio de Hecelchakán, en el estado de Campeche, presentan ciertas dificultades en las jornadas de prácticas profesionales, debido a que no hacen uso de recursos y materiales didácticos que faciliten su labor educativa con niños de educación primaria, permitiendo así mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para detectar la problemática se entrevistó a seis docentes en formación a través de un guion de entrevista consistente en cinco ítems que aportaron información relevante en cuanto al tipo de recursos y materiales didácticos que utilizaban.

El primer ítem hace alusión a las causas que originaban que no se emplearan recursos o materiales didácticos. La totalidad de las docentes en formación respondieron que debido a la situación de pandemia derivada del coronavirus (Covid 19), no pudieron realizar las prácticas profesionales desde el tercer semestre, por lo que no tuvieron la experiencia de planificar y aplicar actividades dentro de las cuales se utilizaran los antes mencionados, iniciando con este proceso de forma presencial hasta el quinto semestre de la licenciatura.

La segunda pregunta tuvo que ver con los recursos y materiales didácticos que utilizaron una vez que se reanudaron las clases presenciales, arrojando como resultado que

la mayoría de las practicantes indicaron que utilizaban el pizarrón, el libro de texto, las fotocopias, así como también el cuaderno de los alumnos como un medio para impartir sus clases, solamente una alumna hizo alusión a utilizar en ocasiones videos educativos, diapositivas y láminas con información referente a algún tema.

El tercer cuestionamiento fue sobre cómo percibían las clases que les impartían a los y las alumnas de la escuela primaria, la totalidad de las entrevistadas manifestaron que los discentes señalaban que se les hacían monótonas y aburridas porque que las actividades eran tradicionales, guiándose únicamente en resolver preguntas, realizar un escrito o simplemente leer. De igual forma se entretenían con facilidad debido a que no se sentían motivados dado que no se diseñaba algo que fuera interesante para ellos, no se utilizaban materiales o recursos que propiciaran un aprendizaje activo resultando que en ocasiones se perdiera el control total del grupo.

En cuanto al cuarto ítem se indagó sobre cuál campo de formación les resultaba menos atrayente a los alumnos, señalando una parte de las docentes en formación que mediante el diagnóstico implementado al inicio del ciclo escolar los resultados arrojaron los que menos interés causaban en el alumnado, siendo el de “Ética, Naturaleza y Sociedades” y el de “Lo humano y lo Comunitario”, enfatizando los educandos que esto era debido a que los maestros de grupo casi no los trabajan, dedicándoles en ocasiones solo un día a la semana para abordar los contenidos de cada uno de ellos.

El último cuestionamiento hizo referencia a cuáles disciplinas les resultaban menos interesantes a los estudiantes de educación primaria acorde a los campos formativos de la Nueva Escuela Mexicana, señalando la totalidad de las entrevistadas que Historia porque la consideraban muy aburrida y pensaban que no es utilidad en el presente, por lo que solamente se dedicaban a responder cuestionarios o realizar lecturas. De igual forma argumentaron que la Formación Cívica y Ética porque no despertaba el interés en ellos, se han presentado problemáticas relacionadas a los ambientes de convivencia, pues una vez a la semana se suscitaban situaciones donde se percibía un mal ambiente áulico, debido a que no llevaban a la práctica los valores como el respeto y la empatía.

Es importante hacer mención que tanto la enseñanza como el aprendizaje de la historia, la geografía y la formación cívica y ética han sido objeto de diversas modificaciones a lo largo de los tres planes de estudio que anteceden a la Nueva Escuela Mexicana, debido a que se le ha dado un enfoque acorde a las características específicas que en su momento presentaban.

Mediante la implementación de recursos didácticos se pretende optimizar los ambientes de aprendizaje que favorezcan la comprensión de los contenidos a trabajar en el campo formativo así como en cada disciplina, se despertará el interés y la motivación en los educandos desarrollándose notablemente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto la pregunta que dirigirá el proceso de la presente investigación será:

¿La implementación del libro pop up como recurso didáctico permite una mejora significativa en el proceso de enseñanza y el aprendizaje con niños de educación primaria?

### **Marco teórico**

El presente trabajo de investigación propone como una forma alternativa e innovadora, la implementación de recursos didácticos donde sea relevante transformar el aula de clases. Desde una revisión documental se pudo analizar que la mayoría de profesores utilizan libros dentro de sus clases porque son de gran ayuda a la hora de desarrollarla, además mencionan que esto les evita un poco de trabajo, pero muchos de ellos no lo reconocen como recurso educativo, sino como una herramienta que ni siquiera les permite guiar el proceso de enseñanza.

El concepto pop up fue creado en los Estados Unidos en los años 30 del siglo pasado por la editorial Blue Ribbon Books, y refiere, según Carter (2010), a una clase de libro con las siguientes particularidades: “Es un libro en tres dimensiones con piezas que se mueven: lengüetas, pestañas, ruedas. Cuando lo abres se convierte en tridimensional. No hay nada que se pueda montar con máquinas”.

Los libros pop up forman parte del universo de los álbumes ilustrados y se caracterizan por una articulación entre texto, movimiento e imagen. Son libros desplegables, también llamados interactivos, tridimensionales o móviles (Ramos & Ramos,

2014, p. 9), que combinan y transforman imágenes. En las páginas de los libros pop-up todo adquiere movimiento y volumen, los escenarios son espacios dinámicos que despliegan situaciones que pasan, una tras otra, para asombrar al lector.

Cabe resaltar que un recurso educativo puede entenderse de diferentes maneras, por ejemplo, Grisolía (2009), menciona que son “todos aquellos medios empleados por el docente, para apoyar, complementar, acompañar o evaluar, el proceso educativo que dirige u orienta”.

Establecer un modelo de enseñanza mediante la educación es importante, utilizando recursos innovadores y diferentes estrategias didácticas en la enseñanza en el aula, de esta manera captar la atención de los alumnos para indagar en el conocimiento y dominar las actividades educativas, como también, el uso de las herramientas tecnológicas (Benavides et al., 2021)

Teniendo en cuentas las diferencias entre un recurso y un material didáctico es importante resaltar que cada maestro decide las estrategias, herramientas, medios, recursos, medio u objetos didácticos que puedan ser eficientes a la hora de enseñar, pero eso no le impide, mirar otras alternativas a la hora de desarrollar su clase.

Utilizar las estrategias de enseñanza con eficacia requiere de su estudio y de mucha práctica, lo ideal es gradualmente ir integrando estas herramientas en la docencia. Emplear estrategias cognitivas como técnica de diseño para que los estudiantes adquieran determinada información, al mismo tiempo que se aprende. Estevés, (s.f.).

Para Joyce Bruce (2006) los “modelos de enseñanza son, en rigor, modelos de aprendizaje” Cuando se ayuda al estudiante a obtener información, ideas, habilidades, valores, modos de pensar y de actuar también se le está enseñando a aprender.

“El aprendizaje ha sido definido en forma general como un cambio relativamente estable en el conocimiento de alguien como consecuencia de la experiencia de esa persona” (MAYER, 2002, p. 3.).



El aprendizaje de los niños en todas las áreas de conocimiento básico depende de un arsenal de habilidades y herramientas generales de aprendizaje que apoyan la participación de los niños y el aprendizaje sobre el mundo.

Se trata de un procedimiento, y al mismo tiempo de un instrumento psicopedagógico que el estudiante adquiere y emplea intencionalmente como recurso para aprender significativamente (Díaz Barriga, 2010: 178). Poseen las siguientes características: flexibilidad en función de las condiciones de los contextos educativos; intencionalidad, porque requiere de la aplicación de conocimientos metacognitivos; motivacionalidad, las estrategias también deben responder a factores afectivos no solo al cumplimiento de metas. Requieren del manejo de tres tipos de conocimientos: declarativo, procedimental y condicional (Díaz Barriga, 2010: 180).

### **Metodología.**

El enfoque de la investigación es de carácter cualitativo. Blasco y Pérez (2007:25), señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Utiliza variedad de instrumentos para recoger información como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes.

Asimismo Báez (2009) la define como "una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y videocasetes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos

Por lo tanto puede decirse que la investigación cualitativa centra su atención en buscar en los fenómenos todas esas cualidades, características y aspectos importantes que le permitan reconstruir la realidad observada y detectada por el investigador a partir de las diferentes técnicas de recolección de datos que la misma investigación presenta; este proceso debería de ser lo más objetivo posible de manera de que la información que emerge sea la más fidedigna.

La investigación es de carácter descriptiva porque se pretende identificar y relatar los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado. Permite la recopilación, el análisis y la demostración de datos sobre situaciones de la vida real con el fin de realizar una descripción en profundidad. El objetivo es referir lo que va aconteciendo en el contexto con base en la observación. Se pueden relatar las características de un grupo de personas, así como situaciones y fenómenos, ofreciendo una narración detallada de la situación.

El diseño de la investigación se realizó mediante un estudio de casos. Es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica, en que a través del mismo se puede registrar y describir la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de cuestionarios (Yin, 1984).

Según Stake (2005: 11), la nota distintiva del estudio de casos está en la comprensión de la realidad objeto de estudio: "El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes".

El estudio se efectuó en la Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez" de Hecelchakán, siendo de carácter pública bajo una modalidad de internado y que es de forma gratuita para los estudiantes, se encuentra en un entorno urbano con horario matutino y vespertino, cuenta con servicio de comedor, lavandería, dormitorios, biblioteca, entre otros.

Para implementar el libro pop up como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje en educación primaria, se realizó la selección de una muestra que contempló a dos alumnas del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Cabe señalar que la investigación se desarrolló en las comunidades de Hecelchakán y Bacabchen en el estado de Campeche.

En el primer caso, la docente en formación realizó sus prácticas profesionales en el municipio de Hecelchakán, en la escuela primaria "Estado de Tabasco", siendo de organización completa con un horario matutino. El grupo con el que se trabajó fue el sexto

grado, grupo “A” conformado por 22 alumnos, de los cuales 12 son niños y 10 de ellas son niñas; con un rango de edad entre los 11 y 12 años.

El campo formativo empleado para el proyecto fue el de Ética, Naturaleza y Sociedades aborda la relación del ser humano con la sociedad y la naturaleza desde la comprensión crítica de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales en diversas comunidades situadas histórica y geográficamente; ofreciendo experiencias de aprendizaje para la construcción de una postura ética que impulse el desarrollo de una ciudadanía participativa, comunitaria, responsable y democrática (Plan de Estudios 2022, pág. 151).

Se implementó la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas la cual abarca tres fines distintos. En primera instancia busca las soluciones reales a las problemáticas para un aprendizaje para la vida y más allá del aula. En segundo lugar, permite la apreciación de diferentes perspectivas para obtener diversas propuestas de solución y en tercer lugar, favorece el desarrollo del pensamiento crítico para formar ciudadanos solidarios con su comunidad y responsables de la naturaleza.

La disciplina con la que se trabajó fue Historia con el contenido “Los movimientos sociales en el México de los siglos XIX y XX: La Independencia y la Revolución Mexicana”. Dentro de los Procesos de Desarrollo y Aprendizaje (PDA), se eligieron: 1. “Indaga acerca de las causas que dieron origen al movimiento revolucionario de 1910, como las injusticias, entre las que se encuentran: el despojo de las tierras comunales de campesinos y pueblos originarios, la explotación laboral por las compañías extranjeras, casos como las huelgas de los trabajadores de Cananea, Sonora (1906) y de Río Blanco, Veracruz (1907), y la apropiación y control de diversas extensiones de tierras, bosques y aguas en pocas manos”. 2. “Analiza la participación en el movimiento revolucionario de personajes como Francisco I. Madero, Emiliano Zapata, Francisco Villa, Venustiano Carranza, entre otros, destacando sus ideales, así como su origen social y cultural”.

Para introducir el tema sobre las causas de la Revolución Mexicana y la historia de vida de algunos de las y los personajes más sobresalientes, se usaron los libros pop up para dinamizar la explicación del contenido debido a que este material resulta atractivo porque

cada página cobra vida a través de imágenes tridimensionales que el alumno visualiza, asimila y hasta toca. Contenían la biografía de algunos personajes históricos así como los aspectos más relevantes de su vida. Es importante recalcar que el libro fue elaborado por la docente en formación, dado que para la argumentación de la temática era necesario contar con información pertinente.

Los alumnos interactuaron con el material realizando una búsqueda de información analizando, seleccionando e interpretando datos que consideraban relevantes. Después de analizar la información elaboraron un perfil de Facebook con los datos más sobresalientes de los personajes revolucionarios. Cabe señalar que la aplicación de la actividad se realizó los días 29 y 30 de mayo del ciclo escolar 2023-2024.

En el segundo caso, la docente en formación realizó sus prácticas profesionales en la comunidad de Bacabchen, en la escuela primaria “Pedro Baranda Quijano”, pertenece al municipio de Dzitbalché, se encuentra ubicado en una zona semiurbana, cuenta con dos turnos matutino y vespertino. La propuesta se desarrolló en el cuarto grado, grupo “A” , contando con un total de 31 alumnos de los cuales 18 son niños y 13 son niñas, la mayoría cuenta con una edad de entre 9 y 10 años.

Se enfoca de igual forma en un proyecto en el campo formativo “Ética, Naturaleza y Sociedades”, el campo enfatiza el reconocimiento y el respeto a la dignidad y los derechos de todas las personas, independientemente de su origen étnico, género, edad, capacidades, condición socioeconómica, condiciones de salud, religión, opiniones, identidades y orientaciones sexuales, estado civil o cualquier otra manifestación de las diversidades, todas igualmente legítimas. Se implementó de igual forma la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas.

La disciplina trabajada fue Formación Cívica y Ética, con el contenido “Experiencias de organización comunitaria del pasado y del presente, y las acciones de colaboración, reciprocidad, cuidado mutuo, y trabajo por el bienestar de la escuela, barrio, comunidad, pueblo y colectivo social, para configurar ambientes seguros e igualitarios, con equidad y justicia”. Se desarrolló el PDA: “Analiza críticamente el papel que juegan los valores y

actitudes, así como las capacidades y responsabilidades de las personas en los procesos de organización participativa, para la conformación de ambientes igualitarios que permitan contribuir al bienestar de la comunidad”.

Se utilizó el libro pop up “tengo un volcán” con la finalidad de que los alumnos reflexionen sobre sus actitudes porque al estar enojados pueden lastimar a las personas de su entorno e incluso a ellos mismos, al concluir se reflexionó sobre las interrogantes: “¿Qué sienten cuando se enojan?”, “¿saben controlar su enojo?”. Posteriormente se presentó otro libro titulado “Un papá con delantal” el cual narra la historia que rompe con estereotipos de género, con el fin de que los alumnos comprendan que no solamente sus compañeras se deben dedicar a realizar acciones del hogar. La ejecución de las actividades fueron los días 28 de mayo y 5 de junio del ciclo escolar 2023-2024.

La docente en formación fue la responsable de la elaboración de cada uno de los libros pop up porque realizó una adecuación del contenido acorde a las necesidades formativas de los educandos para fomentar una sana convivencia.

### **Resultado**

Con base en la implementación del libro pop up como un recurso que facilita a los docentes y estudiantes el proceso de instrucción así como la adquisición de saberes, se generaron los siguientes resultados en cuanto a la aplicación y el análisis de cada uno de los proyectos implementados en el campo formativo seleccionado, así como también de las disciplinas abordadas.

El libro pop up es un recurso que según los educandos permite una mejor comprensión de la disciplina de Historia, fomenta el trabajo colaborativo, así como el intercambio de ideas. El manipular los libros generó la construcción de conocimientos de forma autónoma, por lo que resultó ser un acierto su utilización en el aula de clases.

Al realizar las actividades dieron respuesta a cada una de las interrogantes de forma satisfactoria demostrando el dominio de la información sobre las etapas de la vida de los personajes históricos de la Revolución Mexicana, lo cual demostró un proceso de

indagación, selección, análisis e interpretación para poder argumentar de forma oral y escrita.

La exposición de los libros pop up permite favorecer la palabra hablada y escrita así como también su pensamiento crítico. Es increíble percibir que sin darse cuenta, se interesaron por temas relacionados a la Historia fomentando el gusto por la disciplina.

Se despertó la curiosidad de los alumnos porque eran temas que despertaban el interés por aprender de forma didáctica, siendo un espacio donde podían reflexionar sobre los ámbitos de análisis de la Historia como lo son el económico, social, político y cultural.

En cuanto a la disciplina de Formación Cívica y Ética, durante la presentación del libro Pop Up “Un papá con delantal”, se pudo percibir el interés de los alumnos por la trama del cuento, respetando los estereotipos de género. Al concluir la historia respondieron preguntas en las cuales se pretendía analizar si comprendieron el mensaje y qué perspectivas tuvieron sobre la misma. Se puede decir que percibieron su contenido siendo conscientes de que las labores de la casa no las deben realizar únicamente las mujeres.

Dentro de las fortalezas de la implementación de libro pop up podemos mencionar que resultó factible su aplicación porque mejora significativamente el aprendizaje de los educandos, el lector se interesa porque interactúa de tal forma que resulta interesante e innovador su utilización en el contexto áulico.

### **Discusión y conclusiones**

Para finalizar el presente trabajo de investigación resulta relevante puntualizar el alcance de la implementación del libro pop up como un recurso didáctico que permite una mejora significativa en la praxis educativa.

Mejóro de forma exponencial el proceso de enseñanza por parte de las docentes en formación porque lograron captar la atención de los alumnos, prestaban mayor atención a la clase porque el material les resultaba atrayente, incentivó la participación activa, emitiendo sus opiniones y haciendo uso del pensamiento crítico, despertando el interés



de los educandos de tal manera que querían obtener mayor información sobre los contenidos abordados.

En cuanto al aprendizaje de los discentes se puede afirmar que se mantuvieron motivados con la utilización del libro pop up en la clase, dado que le agarraron el gusto a este recurso didáctico porque no solamente propiciaba la lectura, de igual forma aprendieron sobre cómo analizar, seleccionar y utilizar la información más pertinente para realizar un perfil de Facebook de cada uno de los personajes de la Revolución Mexicana.

Se logró consolidar el gusto del alumnado por el campo formativo de Ética, Naturaleza y Sociedades dado que la implementación del proyecto en las disciplinas que menos se trabajaban en sus respectivas escuelas de prácticas como lo son la Historia y la Formación Cívica y Ética, los motivó a que les interesara de forma significativa, esto es debido a que se notaba en su comportamiento, actitudes y participación entusiasta por las actividades encomendadas en los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA).

En conclusión el libro pop up puede ser un recurso didáctico eficaz para implementarse en educación primaria porque es una herramienta que facilita que el alumno manipule e indague de forma autónoma, construyendo así su propio aprendizaje. Se percibe como un material tangible que resulta ser atractivo e innovador para aplicarse en las escuelas de educación básica.

### **Referencias.**

Avalle, G., (2022). El estudio de caso sociológico, una estrategia de análisis de los datos. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* , LXVII (245), 461-470. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2022.245.77473>

Báez J .(2009). *Investigación Cualitativa*. Editorial ESIC .Libros Profesionales de Empresa

Barrios y Mendoza (2018). La construcción del discurso en los libros pop-up. *Texto, imagen y movimiento Arte e Investigación* (N.º 14), e017, noviembre 2018. ISSN 2469-1488



<https://doi.org/10.24215/24691488e017>

Blasco, P., & Pérez, A. (2007). Enfoque cualitativo. Investigación Documental.

Díaz y Hernández, (2010). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva. McGraw Hill. México; D.F.

Joyce, B.; Weil, M. y Calhoun, E. (2006). Modelos de enseñanza. Gedisa. Barcelona; España

López González, WO, (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. Educere , 17 (56), 139-144.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004>

Mayer, Richard. (2002). Psicología de la Educación. El aprendizaje en las Áreas del Conocimiento. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Morantes, J. D. & Fontecha, Y. F. (2018). Libro pop-up : un recurso educativo como estrategia en la construcción de conocimiento biológico desde la perspectiva de didáctica de las ciencias.

<http://hdl.handle.net/20.500.12209/9682>

Plan\_de\_estudio\_para\_la\_educacion\_preescolar\_primaria\_secundaria\_2022.pdf  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan\\_de\\_estudio\\_para\\_la\\_educacion\\_preescolar\\_primaria\\_secundaria\\_2022.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf)

Stake, Robert (1999) Investigación con estudios de caso. Madrid: Morata.

TAYLOR, S.J. Y BOGDAN, R. (1986): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.

Tobón, Tobón M (2010). Formación integral y competencia, Pensamiento Complejo, diseño curricular y didáctica. ECOE. Bogotá Colombia.

Yin, R. (1994): Case Study Research: Design and Methods. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

## **Acciones efectivas para implementar el programa de estudios 2022 en prácticas profesionales**

Karime del Rosario López Ávila

maestrakarimelopez@gmail.com

María del Carmen Ríos Farfán

mary.maruchis@gmail.com

Geidy Verónica Suarez Méndez

verysofi2120@gmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar “Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”

Línea temática 2. Práctica docente en las escuelas normales

### **Resumen**

En el presente estudio se manifiesta un ejercicio de investigación realizado en la Escuela Normal de Educación Preescolar “Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido” perteneciente al estado de Yucatán, esta indagación tuvo como punto generador las acciones efectivas empleadas por los estudiantes normalistas que cursaron su último año de formación inicial docente para desarrollar prácticas profesionales congruentes con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana. Al identificarlas, así como las experiencias obtenidas, se pueden reconocer aspectos significativos que permitirán a la institución realizar propuestas para mejorar su servicio educativo.

El trabajo se realizó bajo el enfoque cualitativo, de corte descriptivo; empleando como instrumento un cuestionario semiestructurado aplicado a 67 participantes de la Licenciatura en Educación Preescolar que desarrollaron sus prácticas profesionales en Jardines de Niños. Como resultados se identificó que las principales necesidades se presentaron en relación con la apropiación del Programa de estudios para el diseño e implementación de las metodologías sociocríticas, las acciones desarrolladas para

implementar el programa de estudios 2022 se clasificaron por su origen; las desarrolladas por la Escuela Normal, por las instituciones de prácticas profesionales y las acciones individuales desarrolladas por los estudiantes normalistas, destacando en esta última la investigación.

**Palabras clave:** práctica docente, Nueva Escuela Mexicana, investigación.

### **Planteamiento del problema**

Los Planes y programas de estudio correspondientes a la formación inicial docente son diseñados e implementados regularmente para dar atención a las necesidades formativas de los estudiantes normalistas con vinculación a los requerimientos de los Planes y Programas de Educación Básica. Los alumnos que cursaron séptimo y octavo semestre en el ciclo escolar 2023-2024 de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP), vivenciaron el desafío que implica la formación inicial en seis semestres para desarrollar prácticas pedagógicas congruentes con el programa de estudio Aprendizajes Clave, un nuevo modelo educativo, mismo que fue sustituido por el Plan y Programas de estudio 2022 en el marco de La Nueva Escuela Mexicana a partir del ciclo escolar 2023-2024.

En la totalidad de los Jardines de Niños donde se desarrollaron las prácticas profesionales se implementó el Plan y Programa de Estudios 2022 el cual incluyó el desarrollo de planificaciones basadas en las metodologías sociocríticas y procesos de evaluación con el enfoque cualitativo que propone la Nueva Escuela Mexicana. Aspectos importantes que los docentes en servicio conocieron teóricamente y de manera paulatina en las sesiones de Consejo Técnico Escolar y talleres de formación continua para docentes, correspondientes al ciclo escolar 2022-2023, espacios en los que sólo en dos ocasiones por coincidencia con las jornadas de práctica docente de quinto y sexto semestre pudieron ser partícipes los estudiantes normalistas, con lo cual pudieron identificar que el cambio en los Planes y Programas de estudio en Educación Básica correspondientes al modelo educativo de La Nueva Escuela Mexicana, implicaría para ellos un proceso de reaprendizaje de lo que hasta el momento guiaba su didáctica en las intervenciones durante los periodos de inmersión al trabajo docente en la modalidad de prácticas profesionales en los jardines de

niños.

Este escenario generó en los estudiantes normalistas la necesidad de apropiarse de conocimientos acordes al nuevo plan de estudios, participando en diferentes acciones que propiciaron el uso de recursos formativos, así como la movilización de competencias que contribuyan a su comprensión y aplicación en la intervención docente.

Por esta razón, se considera valioso identificar las estrategias que los estudiantes normalistas utilizaron, siendo información útil de emplear para el desarrollo de la formación inicial docente de las generaciones que les preceden. En este contexto, se utilizó un instrumento cualitativo para conocer las estrategias empleadas por los estudiantes normalistas en su último año de formación inicial para aplicar el plan de estudio correspondientes a la fase dos, el cual llevaron a su implementación durante sus jornadas de prácticas profesionales en séptimo y octavo semestre.

Sobre la utilidad que la investigación tiene para la práctica docente, permite identificar las acciones que tuvieron resultados viables para el aprendizaje en el alumnado normalista y por lo tanto se consideran efectivas ya que representan una oportunidad de aprovechamiento en las intervenciones del estudiantado aún en formación. Los resultados fueron organizados en categorías y gracias al análisis se lograron establecer conclusiones que pudieran ser de interés para los formadores y para el cuerpo de instituciones normales de la nación.

En el marco de los planes y programas actualizados, las habilidades de investigación continúan siendo relevantes para el perfil de egreso de los futuros docentes, por lo que resulta de interés el grado de dominio y conceptualización que presentan los alumnos para su desarrollo considerando que este proceso de adquisición es paulatino y se fortalece a través de los semestres que se van cursando, estableciendo la importancia no solo del aprendizaje acompañado sino también de forma autodidacta, siendo un recurso susceptible de ser empleado, si así el estudiante lo considera necesario. Por ello, como base de la investigación se plantea la siguiente pregunta:

¿Cuáles fueron las acciones efectivas que los alumnos de 8° semestre de la LEP

utilizaron para apropiarse del plan de estudios correspondiente a la Nueva Escuela Mexicana como parte fundamental de su práctica profesional?

### **Marco teórico**

Como parte de la formación inicial que los estudiantes normalistas adquieren, se encuentran la transmisión y obtención de conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de la profesión docente, así como la información referente al nivel educativo para el cual se están formando. Estos aprendizajes son esenciales en conjunto con las habilidades docentes que se desarrollan por medio de las prácticas profesionales, mismas que sitúan a los estudiantes ante retos y desafíos que requieren de una búsqueda constante de información, análisis de situaciones, y en otros casos, seguir los pasos que conllevan una investigación que conduzca a una intervención oportuna.

Las prácticas profesionales son una pieza clave para la formación del futuro docente porque le permite establecer una relación apegada a la realidad escolar, usar la teoría y los procedimientos para la enseñanza, siempre en concordancia con el enfoque y los principios que sustentan el plan de estudios de la licenciatura. El futuro docente estará en posibilidad de construir un equilibrio entre la disciplina científica académica que sostiene su actuar, con los diseños más propicios para lograr el aprendizaje con sus alumnos y convertirse en un lugar para la generación y aplicación de conocimientos en la docencia (Diario Oficial de la Federación, 2018).

Una de las finalidades de la práctica profesional de acuerdo con el Plan de estudios 2018, es utilizar las herramientas de la investigación para documentar, analizar, explicar la práctica docente para su mejora permanente (Diario Oficial de la Federación, 2018).

Por ello, desarrollar habilidades propias de la investigación es relevante e indispensable en los procesos de formación docente, siendo la investigación educativa una fuente de información fundamental para muchos grupos, sobre todo los que se enfocan al estudio de la educación, es por ello que Mc Millan y Schumacher (2005) mencionan algunas razones que muestran la importancia de la investigación educativa y que a continuación se presentan.

La primera se centra en los educadores que, de manera constante se esfuerzan por entender los procesos educativos, formas de aprendizajes y aspectos que influyen para posteriormente, tomar decisiones de tipo profesionales. Esto, se debe a que los educadores adquieren sus conocimientos a partir de diferentes fuentes como la experiencia personal, opiniones expertas, intuición, creencias o conocimientos empíricos que utilizan en su quehacer docente, pero que, en ocasiones, esas fuentes resultan inadecuadas o insuficientes como única referencia para esta toma de decisiones y es por ello que, recurren a la investigación educativa como medio para obtener información sustentada.

Otra de las razones, son los constantes cambios en la educación, no solo en lo que se enseña sino también, en el cómo se enseña, siendo la necesidad de adaptación al contexto social y cultural de los alumnos, ajustes a las políticas educativas y condiciones de las escuelas que requieren profundizar en el conocimiento y comprensión de los procesos educativos situados, es decir, entenderlos desde una perspectiva particular. Es esta toma de decisiones en las políticas educativas, donde quienes son responsables, también se apoyan consultando investigaciones educativas relevantes, obteniendo referentes confiables para su uso político.

Las tendencias principales se encaminan al desplazamiento de los estudios hacia el nivel superior, la inclusión de la función de capacitación junto a la de formación inicial en los institutos de formación docente, el fortalecimiento de la práctica docente, el establecimiento de mecanismos de certificación y habilitación, diseños curriculares que amplían los años académicos de formación para garantizar mayores conocimientos y competencia que respondan a los nuevos desafíos de la profesión docente. Las tendencias principales se encaminan al desplazamiento de los estudios hacia el nivel superior, la inclusión de la función de capacitación junto a la de formación inicial en los institutos de formación docente, el fortalecimiento de la práctica docente, el establecimiento de mecanismos de certificación y habilitación, diseños curriculares que amplían los años académicos de formación para garantizar mayores conocimientos y competencia que respondan a los nuevos desafíos de la profesión docente (Vélaz, C., y Vaillant, D., 2021, pp. 59-60).

Ante esta perspectiva, las Escuelas Normales cumplen una función importante, al asumir su responsabilidad ética ante las necesidades formativas de los estudiantes normalistas que se ven inmersos en las escuelas de práctica profesional durante los últimos dos semestres de su formación inicial

Por último, Mc. Millan y Schumacher (2005) presentan que los educadores consultan investigaciones y llevan a cabo estudios que posteriormente les sirven para planificar nuevos programas, mejorar su práctica educativa, evaluar el aprendizaje y asignar recursos a las necesidades cambiantes de sus propios entornos. Esta aplicación de la información proveniente de la investigación en los contextos educativos permite la transformación de la práctica, la mejora de los resultados y avances en el plano educativo.

Como mencionan Patterson, Minnick, Short y Smith (2002), “la investigación que realizan los maestros es un género de investigación único” (p.21), porque lo que se pretende es comprender a los individuos y la manera en la que los procesos educativos los cambian, transforman y modifican y no solo a ellos, sino a los demás que se encuentran alrededor y al contexto, y realmente el profesor realiza este proceso para analizar y compartir reflexiones que pudieran impactar en un corto plazo.

Por lo tanto, existe un alto grado de cuestionamiento, puesto que las problemáticas educativas no siempre se detectan desde el principio, y si así lo hacen, la acción es antecedida por reflexión y largos periodos de observación, por lo tanto:

La meta última de la investigación hecha por maestros es la acción que se basa en nuevos conocimientos, desarrollados mediante la reflexión y el cuestionamiento. Esta acción difiere en todo de la reacción instintiva que con frecuencia tienen los profesionales cuando se enfrentan con un problema. La investigación hecha por los maestros está dirigida a lograr acciones informadas, producidas y comprendidas simultáneamente (Patterson et al., 2002, p.23).

Desde esta perspectiva, se plantea la autonomía profesional del magisterio, la cual permite contextualizar los procesos educativos a las circunstancias y condiciones de cada centro escolar, quienes poseen las posibilidades de codiseñar contenidos, modificar y hacer



ajustes necesarios, haciendo evidente la importancia de llevar a cabo procesos propios de la investigación educativa y que se plantean desde la construcción de una lectura de la realidad que da paso a establecer información sustentada que fundamenta la toma de decisiones en el ámbito escolar (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Asimismo, dentro del Plan y Programas de Estudio 2022, se visualiza a la docencia como una profesión de saberes, conocimientos y experiencias altamente complejas, combinada con un carácter de repetición institucional y la exigencia permanente de adecuaciones a la enseñanza según las condiciones en las que aprenden los estudiantes, evidenciando la necesidad de formar docentes capaces de desarrollar habilidades de investigación como parte de sus funciones, como medio de obtención de datos y la capacidad de análisis y reflexión que conlleva a la aplicación de diversas acciones y sus resultados (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Por estos motivos, fomentar la autonomía profesional y la toma de decisiones pedagógicas producto del análisis y el conocimiento formal que aporta la investigación educativa, contribuye a una formación docente que establece vínculos entre el saber que plantean el Plan y los Programas de Estudio y los saberes docentes desarrollados en la formación inicial.

Como menciona Secretaría de Educación Pública (2022):

Es un diálogo que establecen profesoras y profesores con diferentes instancias que aportan conocimientos para la comprensión, seguimiento y construcción de soluciones a los problemas de la escuela, la didáctica, la integración curricular, la recuperación de los saberes docentes, el proceso formativo y la relación con la comunidad que enfrentan cotidianamente (p.11).

## **Metodología**

El presente estudio se realizó en el marco del paradigma cualitativo, el carácter de la investigación es exploratoria y descriptiva puesto que pretende exponer las acciones efectivas utilizadas por los participantes para apropiarse de los cambios en el Plan de Estudio

2022, situación por la cual, plasmar sus opiniones resulta tan fundamental como organizar los significados emitidos. De esta manera las investigaciones exploratorias se efectúan, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes y del que se tiene poca información (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La muestra es por conveniencia, puesto que los entrevistados fueron seleccionados con base en el criterio de la licenciatura y semestre que se encontraban cursando, siendo 67 alumnos de la Licenciatura en Educación Preescolar organizados en dos grupos; el grupo A con 34 estudiantes y grupo B con 33 estudiantes.

Para registrar sus ideas y saberes sobre los aspectos de interés de esta investigación se procedió a la realización de un cuestionario semiestructurado, conformado por preguntas que permiten respuestas descriptivas. La validez se realizó por juicio de expertos y estuvo a cargo de dos profesores de la institución: Escuela Normal de Educación Preescolar “Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”. La aplicación de los instrumentos se realizó en el mes de junio de 2024, después de haber concluido el periodo de prácticas profesionales.

Para la interpretación de los resultados se empleó el análisis semántico, puesto que analizar cada testimonio resulta fundamental para comprender la realidad de los participantes y su relación con el fenómeno abordado.

## **Resultado**

Con relación a los resultados, las respuestas de los participantes se analizaron y categorizaron con el objetivo de generar un informe más ordenado y de fácil entendimiento que pudieran aportar datos útiles y confiables a los investigadores. Esta información se organiza en las siguientes categorías eje de análisis:

- Acciones formativas propuestas por la Escuela Normal.
- Acciones formativas desarrolladas en el Jardín de Niños de Prácticas profesionales
- Acciones individuales de aprendizaje

- Acciones con mayor efectividad

Con relación a las Acciones formativas propuestas por la Escuela Normal, los participantes mencionaron que al inicio del séptimo semestre participaron en el taller “Implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana” en la que conocieron los fundamentos de NEM, así como la organización curricular del Plan de Estudio 2022, también mencionaron que el acompañamiento proporcionado por las docentes responsables del curso Aprendizaje en el Servicio en séptimo y octavo semestre en los procesos de planeación, retroalimentación de la planeación, seguimiento de la práctica pedagógica y retroalimentación de la misma les permitió identificar los avances obtenidos así como las principales dificultades; también se hizo mención que algunas de las participantes recibieron orientación por parte de asesores de Trabajo de Titulación que se encuentran en servicio en Educación Básica.

En cuanto a las Acciones formativas propuestas por el Jardín de Niños de Prácticas profesionales, todas las participantes mencionaron que se integraron a las sesiones de Consejo Técnico Escolar y Talleres de Actualización, lo cual les permitió profundizar en el estudio de las diferentes temáticas propuestas, reconociendo la evaluación como una de las que más se trabajaron durante el ciclo escolar, algunas reconocen que de manera particular, su participación en las correspondientes al octavo semestre fue más activa, ya que al estar a cargo del grupo y ser responsables de la intervención docente, pudieron reflexionar acerca de sus intervenciones y cómo las temáticas tenían influencia en estas. Algunas expresaron haber participado en colegiados organizados por la supervisión escolar, en la cual se trabajó de manera específica la planeación didáctica, o bien en círculos de estudio en los que analizaron con mayor profundidad el contenido del programa analítico fase 2 y el programa sintético de la escuela.

De igual manera, las participantes expresaron que el acompañamiento brindado por la educadora tutora les permitió identificar con mayor puntualidad su avance en la comprensión e implementación del programa vigente, ya que por medio de preguntas, el diálogo pedagógico y la retroalimentación lograron identificar si se lograban los propósitos de la clase y por ende el avance en la comprensión de lo que los Procesos de Desarrollo del

Aprendizaje proponen de acuerdo con los contenidos que se enmarcan en el programa.

Sobre las Acciones individuales de aprendizaje, mencionaron la lectura individual, investigación acerca de la temática de su interés, análisis en el curso correspondiente al trayecto de práctica profesional, diálogos pedagógicos con educadoras en servicio, participación en cursos propuestos por el estado y en cursos propuestos por particulares.

Las participantes identificaron que la necesidad de conocer las llevó a realizar predominantemente la investigación-acción y que gracias a ella es posible atender las principales problemáticas que enfrentaron en sus centros de trabajo. Reconocieron que la investigación apoya a la práctica docente; mencionaron que les ayudó a comprender mejor las nuevas metodologías para implementar en el aula y con ello obtener un mejor desempeño en el marco de la práctica docente.

Se pudo identificar que, entre las herramientas de investigación, que los estudiantes normalistas emplearon, se encuentra la entrevista y el cuestionario; ya que es posible obtener opiniones y percepciones de otros individuos, también mencionaron los guiones de observación, mismos que se emplearon al momento de construir el programa analítico del Jardín de Niños, con el que reconocieron elementos importantes que guiaron la toma de decisiones. Una limitante que encontraron fue la poca información que existe acerca de las metodologías sociocríticas que propone el plan de estudios 2022, de igual manera refirieron que no encontraron ejemplos de planeaciones propias de la fase dos con estas metodologías en alguna fuente confiable, a diferencia de otras fases, ya se encontraban ejemplos en la bibliografía que propone la Secretaría de Educación Pública.

En la implementación, las participantes mencionaron coincidentemente, que en la investigación identificaron la ausencia de información correspondiente a la fase dos en relación con la selección de metodologías de acuerdo con las finalidades, el diseño y su implementación, ya que refirieron la dificultad para comprender la vinculación entre sí de cada una de las etapas o momentos que comprende la planeación por proyectos, lo cual las llevó inicialmente a la investigación en fuentes confiables y posteriormente a la entrevista y diálogo pedagógico con educadoras con experiencia en la práctica, aunque identificaron que

al igual que ellas, no contaban con la experiencia en la planificación con estas metodologías, basando sus apreciaciones en la interpretación de la bibliografía “Un libro sin recetas para la maestra y el maestro” correspondiente a la fase tres.

En el estudio es posible identificar que todas las participantes realizaron planeaciones con tales metodologías, destacando el empleo de los Proyectos Basados en Problemas, seguido de los Proyectos Comunitarios, Proyectos con enfoque STEAM, Secuencias didácticas y en menor presencia el Aprendizaje en Servicio, reconociendo que sus planeaciones fueron evaluadas y corregidas para el desarrollo de prácticas congruentes con el programa de estudios vigente.

Las participantes destacan que, en cuanto a las Acciones de mayor efectividad, una de las que resultaron más adecuadas para el desarrollo de prácticas profesionales fue la retroalimentación brindada tanto por los docentes responsables del curso Aprendizaje en Servicio como por las educadoras tutoras, ya que les permitía identificar los aspectos que eran necesarios de atender para la mejora de la práctica desde el proceso de planificación. De igual modo manifestaron que, aunque al principio fue incómodo, el acompañamiento pedagógico en los jardines de niños que implicaba observar la práctica y posteriormente retroalimentar a la estudiante normalista, permitió en gran medida reconocer aspectos que en la implementación del programa de estudios vigente no lograba el objetivo que se perseguía y por ende hacía necesario retomar ciertos aspectos relacionados con la práctica.

También expresaron que la lectura individual y la investigación de los temas de su interés les permitieron conocer y comprender con mayor profundidad los diferentes apartados y elementos del programa vigente, reconocen que de manera inicial esperaban ejemplos y de alguna manera una capacitación específica para la implementación de las metodologías, pero al no tenerlo y percibir la necesidad de comprenderlas, recurrieron a las herramientas de la investigación que conocían para apropiarse de las mismas y poder diseñar sus planeaciones didácticas.

## **Discusión y conclusiones**

Con base a los planes de estudio que se desarrollan en las Escuelas Normales y las actividades que se enmarcan como parte de los propósitos generales y específicos de los cursos, se promueve el uso de la investigación educativa como una forma de dar respuestas a múltiples interrogantes que surgen dentro del contexto académico, considerándola un recurso para la ampliación y apropiación de diversos conocimientos que generan en los estudiantes normalistas oportunidades de uso y práctica de habilidades que los conducen a establecer estrategias personales.

En este sentido, se encuentran el Plan de Estudio 2018 de la Licenciatura de Educación Preescolar, el cual no sitúa a la investigación como un área independiente, al contrario, se encuentra en una de las competencias profesionales del perfil de egreso y especifica que el alumno debe ser capaz de integrar recursos de investigación educativa para enriquecer su práctica profesional (DOF, 2018).

A partir de lo anterior es posible entender la variedad de acciones que emplean los estudiantes y cómo las seleccionan a partir de sus posibilidades, habilidades y capacidades. De igual forma considerado sus preferencias personales, identificando aquellas que les funcionan y solicitando los apoyos que consideran necesarias.

Con estas acciones los estudiantes normalistas logran acceder y aprender en torno al nuevo plan de estudios en el nivel preescolar sobre todo en las áreas que les resultan primordiales como lo es la planificación, el uso de metodologías sociocríticas, evaluación y otros procesos implícitos en la tarea docente, demostrando el valor educativo de la investigación y la importancia de su abordaje dentro de la formación inicial docente, pues hace evidente el equilibrio necesario entre conocimientos especializados y de aquellos que permiten continuar aprendiendo por medio de una autonomía profesional. También se enmarca el valor del acompañamiento desde la perspectiva de centrar en un contexto real lo que se aprende; conjuntando en acciones acordes, los recursos metodológicos de la investigación con los saberes experienciales.

Con base en los resultados obtenidos, se proponen conclusiones relacionadas con el



objeto de investigación y que se mencionan a continuación:

Las estudiantes poseen una formación que les permite ser responsables de su propio aprendizaje, realizando acciones de forma autónoma y según sus necesidades académicas, valorando los logros que alcanzan y aquellas oportunidades que el contexto que, las prácticas profesionales les brinda. Esto tiene significancia debido a que esta responsabilidad y sentido de gestión para su aprendizaje se fortalece desde el trabajo académico que se desempeña en la Escuela Normal.

Asimismo, se puede concluir la importancia y relevancia que tiene el acompañamiento que el docente normalista brinda fuera de la Escuela Normal, es decir, aquel que reciben los estudiantes en los jardines de niños durante el desarrollo de las prácticas profesionales, evidenciando la importancia de estas, pero también la influencia de docentes que ejercen la función de tutores, por lo que estas figuras educativas representan un gran apoyo en la formación inicial de los estudiantes.

Por último, esta investigación brinda información en cuanto a la importancia de formar a los estudiantes normalistas en el desarrollo de competencias que permitan el uso del pensamiento flexible, crítico y autónomo, reconociendo sus áreas de mejora y retos que enfrentan con la finalidad de atender y acompañarlos durante sus procesos de formación.

## Referencias

Diario Oficial de la Federación (2018). Acuerdo Número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio para las licenciaturas en formación de maestros de educación básica que se indican. SEGOB: México. DOF - Diario Oficial de la Federación

Hernández, G.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.

Mc Millan, J. y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. (5ta ed.). Madrid: Pearson.

Patterson, L.; Minnick, C.; Short, K. y Smith, K. (2002). Los maestros son



investigadores. Reflexiones y acciones. (trad. Teachers are researchers. Reflexion and action)  
México: Trillas.

Secretaría de Educación Pública. (2018). Acompañamiento curricular para la implementación de los Planes de Estudio 2018. México: SEP. Recuperado de [https://www.cevie-dgespe.com/documentos/PPT\\_PLANES\\_2019.pdf](https://www.cevie-dgespe.com/documentos/PPT_PLANES_2019.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. [http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos\\_T3mp0r4L/php/docs/Plan\\_de\\_Estudios\\_para\\_la\\_Educacion\\_Preescolar\\_Primaria\\_y\\_Secundaria.pdf?1699899690239](http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos_T3mp0r4L/php/docs/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf?1699899690239)

Velaz, C y Vaillant, D. (2021). Aprendizaje y desarrollo profesional docente.

Santillana: España.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4622/Aprendizaje%20y%20desarrollo%20profesional%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=58>

## Excelencia de la práctica docente en el Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima “Profesor Gregorio Torres Quintero” (ISENCO)

Quijada Lovatón, Karin Yovana

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

Quijano García, Guadalupe

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima “Profesor Gregorio Torres Quintero”

Línea temática 2. Práctica docente en las escuelas normales

### Resumen

El estudio tuvo como propósito conocer los predictores de éxito que promueven buenas prácticas docentes en el ISENCO, a partir de una mirada crítica sobre los retos que existen en la docencia y la investigación para elevar la calidad educativa en las escuelas normales. Por ello, en junio de 2023, se aplicó un cuestionario compuesto por 100 indicadores que se desprenden del proyecto internacional PROFESUP, con sede en la Universidad de Granada, en donde participa el ISENCO junto con 30 instituciones de educación superior de Iberoamérica. Se obtuvieron 82 cuestionarios válidos y una muestra representativa de 51 profesores y 31 profesoras, cuyas edades oscilan entre los 30 y 70 años. Los resultados demuestran una fuerte predilección por perfeccionar su docencia, sobre otras funciones que desarrollan en la institución, además de promover aprendizajes significativos mediante métodos de participación activa y autorreflexión que benefician el desempeño de los estudiantes en las escuelas de práctica. A pesar de que se evidencia un paulatino fortalecimiento de las actividades de investigación, existe una escasa influencia de estas actividades en la innovación de sus contenidos. Aunado a los retos que aún se aprecian para el trabajo colegiado en la enseñanza y la formación de cuerpos académicos.

**Palabras clave:** excelencia, práctica docente, profesores y escuelas normales.

## **Planteamiento del problema y Marco teórico**

La ponencia forma parte del proyecto de investigación titulado: Excelencia profesional de los docentes del Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima “Profesor Gregorio Torres Quintero (ISENCO), que tiene como objetivo analizar los rasgos profesionales que promueven buenos resultados en las actividades de docencia e investigación. El ISENCO es una institución de sostenimiento público y el más representativo del Estado de Colima, cuyos inicios se remontan al año de 1916, en pleno periodo de la Revolución Mexicana. Medio siglo más tarde, fue adquiriendo la actual estructura jurídica y es hasta el 3 de mayo de 1987 que alcanzó el reconocimiento de institución de nivel superior y media superior, con sedes en los municipios de Cuauhtémoc, Manzanillo y Tecomán, en donde se ofertan las Licenciaturas en Educación Física, Secundaria, Inclusión Educativa, Preescolar y Primaria (ISENCO, 2024). En 2008, empezó a funcionar el primer programa de posgrado y, desde 2019, la institución desarrolla de manera anual el Congreso Internacional de Investigación y Evaluación Educativa (CONIIEE), que reúne a investigadores y profesionales de la educación de la república mexicana y el extranjero (Ibidem).

Desde la creación de las escuelas normales en 1925, en sus aulas se han formado una fracción importante de maestros de educación básica, en su mayoría de procedencia rural, indígena, intercultural y urbana (Martínez, 2019). A pesar de su larga trayectoria, la modernización de su planta académica ha sido paulatina debido a los escasos recursos financieros que los gobiernos locales han destinado a este propósito, sin embargo, en los últimos diez años se aprecian resultados significativos, a partir de la integración de perfiles profesionales más diversos, que han abonado a la reconstrucción de su identidad profesional, así como al reconocimiento de prácticas sobresalientes en el proceso de transferir las demandas de la política educativa a la formación de sus estudiantes y la difusión de las actividades de investigación (Ducoing, 2014).

El punto de inflexión más notable se advierte a partir de 1984, cuando las escuelas normales alcanzaron el reconocimiento de instituciones de nivel superior encargadas de ofertar Licenciaturas en Educación (Lache et al., 2019). Actualmente, existen aproximadamente 460 escuelas de este tipo en México, que se ubican en los treinta y dos

estados, 260 son de sostenimiento público y albergan a 12 097 profesores, 38.4% de ellos son de tiempo completo y poseen un índice promedio de antigüedad de 25 años (Medrano et al., 2017). Para el ciclo escolar de 2022 y 2023, la matrícula fue 95 369 estudiantes, con una prevalencia del género femenino y una edad promedio de 20 a 21 años, así también, 2.4% de este grupo se reconocía hablante de una lengua indígena y el 0.4% presentaba algún tipo de discapacidad (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2023).

Entre los años 2014 y 2017, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) convocó a un equipo interdisciplinario para el análisis del estado de la enseñanza en el país, a través de foros de consulta y cerca de 200 visitas de observación en diferentes instituciones del país, que culminaron con la elaboración de estrategias para el fortalecimiento de las competencias docentes y el rediseño de los diferentes programas educativos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2014). En 2018, estos avances se cristalizaron en el Nuevo Modelo Educativo de las Escuelas Normales, que se caracterizó por la actualización de los planes de estudio con un enfoque centrado en el aprendizaje, la diversificación curricular y el incremento de las horas de enseñanza del idioma inglés, además del fortalecimiento de las credenciales de sus profesores y la Creación del Centro Virtual de Innovación Educativa (CEVIE) para la difusión de talleres, diplomados y cursos de actualización (SEP, 2018).

Las investigaciones sobre la excelencia de la práctica docente de los profesores de instituciones de educación superior se han concentrado en identificar un conjunto de rasgos profesionales y actitudinales que conducen a buenos resultados en la formación de sus estudiantes y la producción académica, así como la habilidad para sortear las dificultades y exigencias de una carrera constantemente regulada (Quijada, 2019; 2018). En el plano institucional, su estudio ha contribuido a establecer parámetros de calidad para la promoción de sistemas altamente competitivos a través de evaluaciones periódicas (Marieke y Helms-Lorenz, 2019). No obstante, en países con grandes contrastes sociales y sistemas educativos desafiantes, su análisis busca visibilizar prácticas extraordinarias que sirvan de referencia a docentes que se encuentran en situaciones similares y orientar el

diseño de programas de capacitación docente que eleven la calidad de los servicios educativos (Gómez-Nashiki y Quijada, 2021).

Sin embargo, en el caso de las escuelas normales la búsqueda del prestigio académico se ha visto mermada por factores administrativos, pues buena parte de estas instituciones no presentaban autonomía jurídica para administrar sus recursos financieros y legitimar las contrataciones docentes, generando inestabilidad laboral y dificultades para dirigir su propio desarrollo profesional. Además de un clima de latente inseguridad, pues con frecuencia el personal docente experimenta dudas sobre lo que hace y lo que son. Dicha situación abona a la pertinencia del estudio, pues el análisis de los predictores de éxito profesional tiene como objetivo promover una mayor participación de los actores, además de comprender los dispositivos pedagógico, social, político y cultural que inciden en la práctica docente en las escuelas normales (Díaz-Barriga, 2021).

### **Metodología**

El ISENCO se incorporó al Proyecto Cambio paradigmático de la profesionalización docente en la universidad. Perspectiva comparada, políticas, agendas y narrativas de la experiencia (PROFESUP), el ocho de junio de 2023, fecha en la que se solicitó la autorización para la aplicación del cuestionario diseñado por el Dr. Manuel Fernández Cruz y la Dra. Asunción Romero López (2010), el primero de ellos, investigador de la Universidad de Granada y coordinador general de dicho proyecto.

Posteriormente, se extendió una carta a los 393 docentes en activo para invitarlos a participar en la encuesta en línea y en este documento se adjuntó el Protocolo de Consentimiento Informado (PCI), con la descripción detallada del proyecto y el compromiso de cuidar el anonimato de su información personal. Del 14 al 16 de junio, se visitaron los tres campus del ISENCO para la entrega de dichas cartas e impulsar la difusión de la investigación. En el caso de Cuauhtémoc fueron cinco academias de turno matutino y vespertino, en Tecomán una de turno vespertino y, en Manzanillo, este proceso se desarrolló a través de la coordinación general del área. Finalmente, se logró la recepción de 100 cuestionarios, pero sólo 82 fueron válidos.

La muestra se compone de 82 docentes, 62.2% de sexo femenino y 37.8% masculino. Las edades oscilan entre los 30 y 70 años. Un predominio del 43.9% de encuestados se ubican en el rango de 31 a 40 años y, el 25.6%, entre los 41 a 50 años. Su antigüedad en la institución se caracteriza por la prevalencia de dos grupos, el 42.7% presenta entre 16 a 25 años de servicio y, el 26.8%, entre los 8 a 15 años. El tipo de contratación que presentan en la institución se divide en tres categorías, el 3.7% es asociado o de contratación eventual, el 96.3% es permanente y el 3.7% interino.

Finalmente, 65.9% presenta una formación en el área Ciencias Sociales, Jurídicas, Psicología y Ciencias de la Educación, el 24.4% a Letras y Humanidades, 2.4% a Ingenierías y Ciencias Técnica y 1.2% a Bellas Artes. Dichas áreas responden a la agrupación que se estableció para el análisis comparativo de las trayectorias de todos los participantes en PROFESUP.

## Resultados

La información se procesó a través del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, siglas en inglés), que permitió identificar los valores centrales en cada una de las 10 dimensiones del cuestionario, con los cuales se desarrollaron comparaciones cruzadas entre los datos del ISENCO y la media alcanzada por las 30 universidades que forman parte del proyecto PROFESUP. Los resultados más relevantes se describen mediante tablas analíticas que se distribuyen en tres columnas, en las dos primeras se hace referencia al promedio general de los grupos de análisis y, en la última, a la diferencia que se identifica entre ambos casos.

### a) Visión de la enseñanza en la educación en la educación superior

En esta dimensión, los profesores del ISENCO alcanzan valores similares a la media general de PROFESUP, con un 18.6% de respuestas que califican de “muy pertinente” dar más importancia a la docencia que a la investigación, al igual que un 5.9% más otorga este mismo valor a conjugar dicha actividad con la gestión. Aunque, a diferencia de PROFESUP se advierten posiciones en descenso, pues un 11.6% menos considera “muy pertinente” la satisfacción del éxito de sus estudiantes en los exámenes. No obstante, más de la mitad de

los profesores del ISENCO brindan un lugar relevante a la enseñanza (94%), así como a su articulación con las otras actividades que desarrollan en la institución (92.6%), pero con una menor frecuencia a las vinculadas a la investigación (40.2%). A pesar de esta alta estima, resulta significativo identificar posiciones que discrepan de posturas a favor de conocer a profundidad la materia que imparten (7.3%) y la implicación de sus estudiantes en los procesos de aprendizaje (1.2%).

Tabla 1.

Resultados más destacados de la «dimensión A»

Indicadores	I	PR	D
	SENCO	OFESUP	Diferencia
A1. Da mucha más importancia a la docencia que a la investigación	3 .35	2.9 7	0 .38*
A2. Valora altamente la profesión de profesor/a	3 .80	3.7 1	0 .09
A4. Promueve la implicación de sus estudiantes en el aprendizaje de la materia	3 .73	3.7 4	- 0.01
A5. Le satisface en alto grado el éxito de sus estudiantes en los exámenes	3 .30	3.4 9	- 0.19*
A7. Conjuga a la perfección su trabajo en la gestión institucional con su dedicación hacia su docencia	3 .37	3.2 3	0 .14*
A9. Conoce profundamente la materia que enseña	3 .51	3.6 9	- 0.18*

Fuente. Elaboración propia, con base en el «Cuestionario para la selección de evaluación de la excelencia docente universitaria» (Fernández y Romero, 2010).

b) Percepción de las necesidades formativas de los estudiantes

Los profesores del ISENCO presentan un aprecio considerable a conocer las características e intereses de sus estudiantes, entre las opiniones más representativas



destaca el 97.6% de encuestados que se muestra a favor de detectar y valorar sus rasgos personales, superando al promedio general de PROFESUP en un 8.6%, así también, un 10.8% más considera “muy pertinente” identificar sus expectativas académicas. Aunque, de manera similar a PROFESUP, un poco menos de la mitad concuerda en que es “muy relevante” reconocer sus estilos de aprendizaje (39%) y explorar recursos que abonen a su formación (46.3%). En términos generales, los profesores del ISENCO toman en consideración las particularidades del alumnado para mejorar el diseño de sus clases y elevar sus aprendizajes, sin embargo, esta búsqueda se concentra escasamente en atender a la diversidad y promover el intercambio con otros espacios educativos y especialistas.

Tabla 2.  
Resultados más destacados de la «dimensión B»

Indicadores	I	PR	Di
	SENCO	OFESUP	ferencia
B1. Se interesa por conocer las expectativas académicas de sus estudiantes	3 .71	3.5 7	0. 14*
B4. Conoce los estilos de aprendizaje de sus estudiantes para potenciarlos o mejorarlos	3 .29	3.1 7	0. 12
B5. Detecta y valora las características personales de cada estudiante	3 .48	3.3 3	0. 15*
B6. Detecta los valores e intereses de sus estudiantes	3 .48	3.3 5	0. 13*
B10. Explora las posibilidades de que sus estudiantes se beneficien de ayudas, recursos, especialistas, y contactos	3 .39	3.3 4	0. 05

Fuente. Elaboración propia, con base en el «Cuestionario para la selección de evaluación de la excelencia docente universitaria» (Fernández y Romero, 2010).

c) Conocimiento del contexto

Los profesores del ISENCO conocen ampliamente la dinámica de su institución y las funciones que desempeñan en su interior, sin embargo, alcanzan cifras parcialmente más bajas que PROFESUP en indicadores relacionados con el área de investigación, en donde se obtiene un 18.1% de menos respuestas a favor de compaginar dicha actividad con la docencia. Al igual que un 7.3% más de opiniones que atribuyen una escasa relevancia a emplear en la enseñanza el conocimiento que proporciona la investigación y gestión. Por otra parte, sólo un 36.6% concuerda en que es muy relevante coordinar con sus compañeros aspectos de la asignatura, cuyo resultado es menor al de PROFESUP en un 6.3%. Si bien en esta dimensión se ratifica la predilección por la docencia, también se evidencia una limitada disposición para conjugar este trabajo con otras funciones de reciente exigencia, así como encontrar puntos de encuentro que potencien su desarrollo integral y el trabajo en equipo.

Tabla 3.

Resultados más destacados de la «dimensión C»

Indicadores	IS	PR	Di
	ENCO	OFESUP	ferencia
C1. Conoce bien su área de conocimiento y su contexto de trabajo	3. 60	3.6 8	- 0.08
C2. Aprovecha los conocimientos que le proporcionan las tareas de gestión e investigación para mejorar su docencia	3. 29	3.4 8	- 0.19*
C3. Coordina su actuación con la de los demás compañeros que imparten la misma asignatura u otras con ella relacionadas	2. 95	3.2 5	- 0.3
C4. Se preocupa de ofrecer una enseñanza de calidad, aunque la Universidad no se lo reconozca	3. 71	3.7 5	- 0.04

C9. Compagina sus tareas docentes con las de investigación	2. 91	3.3 6	- 0.45*
--	----------	----------	------------

Fuente. Elaboración propia, con base en el «Cuestionario para la selección de evaluación de la excelencia docente universitaria» (Fernández y Romero, 2010).

d) Planificación y organización de la materia

La mayor parte de profesores del ISENCO (91.5%) se muestra de acuerdo con actualizar constantemente sus materias, incluso, un 5.2% más que la media alcanzada por PROFESUP considera “muy relevante” elaborar y utilizar diversos materiales didácticos, al igual que un 2.5% más de encuestados otorga este mismo valor a seleccionar conocimientos y actividades por su nivel de complejidad. Aunque, en contraste con PROFESUP, obtienen 7.9% menos respuestas que privilegian la programación de sus asignaturas en colegiado. Así pues, pese a que se aprecia un notable potencial para el diseño curricular, en algunos casos persiste un estacionamiento en el plano metodológico de esta competencia, aunado a un restringido acompañamiento e intercambio con sus pares.

Tabla 4.

Resultados más destacados de la «dimensión D»

Indicadores	IS	PR	Di
	ENCO	OFESUP	ferencia
D1. Actualiza regularmente la programación de su/sus asignaturas	3. 38	3.5 5	- 0.17*
D5. Adapta su metodología al tamaño y características de los estudiantes	3. 59	3.5 5	0. 04
D6. Planifica su asignatura y toma decisiones sobre ella en colaboración con sus colegas	3. 10	3.2 2	- 0.12*
D7. Selecciona conocimientos y actividades por su nivel de complejidad cognitiva	3. 50	3.4 5	0. 05

D8. Elabora y utiliza diversos materiales de enseñanza, renovándolos con frecuencia	3. 56	3.4 9	0. 07*
---	----------	----------	-----------

Fuente. Elaboración propia, con base en el «Cuestionario para la selección de evaluación de la excelencia docente universitaria» (Fernández y Romero, 2010).

e) Desarrollo de la enseñanza

El 97.6% de los profesores del ISENCO antepone la cordialidad y el diálogo de sus estudiantes en la construcción de nuevos conocimientos, obteniendo en estos indicadores puntuaciones superiores al 1.3% y 2.7%, con respecto a la media general alcanzada por PROFESUP, así como un 6% más de respuestas que valoran de “muy pertinente” animar a los estudiantes a explorar y resolver problemas. En contraste, un 9% menos de encuestados califica de muy relevante vincular la signatura con información previa y otros campos de conocimiento. En esa medida, otro dato de interés se relaciona con el 17% de opiniones que muestran su desacuerdo con la participación de sus colegas y estudiantes en la mejora de la de sus clases. Resultados que corroboran la escasa flexibilidad para el impulso de la interdisciplinariedad y el trabajo colegiado en el plano de la docencia.

Tabla 5.

Resultados más destacados de la «dimensión E»

Indicadores	IS	PR	Di
	ENCO	OFESUP	ferencia
E1. Promueve el juicio crítico, la reflexión, el diálogo	3. 67	3.6 6	0. 01
E2. Se cuestiona la utilidad de las metodologías y busca alternativas con colegas y alumnos/as	3. 21	3.2 7	- 0.06*
E6. Establece relaciones de cordialidad, cercanía y buen humor	3. 78	3.6 5	0. 13*

E8. Anima a los estudiantes a que exploren, indaguen, construyan significados	3. 79	3.7 3	0. 06
E9. Vincula la nueva información con lo aprendido previamente, haciendo referencias a otros temas o campos	3. 56	3.6 6	- 0.10*

Fuente. Elaboración propia, con base en el «Cuestionario para la selección de evaluación de la excelencia docente universitaria» (Fernández y Romero, 2010).

#### f) Capacidad comunicativa

En la mayor parte de los indicadores de esta dimensión, los profesores del ISENCO valoran de “muy pertinente” el intercambio (53.7%) y el cuestionamiento de sus estudiantes sobre temas relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje (69.5%). Sin embargo, de manera similar al promedio de PROFESUP, menos de la mitad de encuestados (42.7%) califica con este mismo criterio la posibilidad de relacionar al alumnado con otros especialistas, incluso se observa el incremento de un 8.2% de opiniones que respaldan su escasa pertinencia. Aunque existe la apertura al diálogo con otros actores educativos, de acuerdo con los resultados alcanzados en otras dimensiones (A y E), influiría de manera superficial en las decisiones del curriculum.

Tabla 6.

Resultados más destacados de la «dimensión F»

Indicadores	IS	PR	Di
	ENCO	OFESUP	ferencia
F1. Crea un ambiente de cordialidad y comunicación fluida para que sus alumnos disfruten con las clases	3. 85	3.7 4	0. 11
F3. Establece canales de comunicación adecuados para proporcionar a sus estudiantes información continua	3. 63	3.5 7	0. 06

F4. Relaciona a sus estudiantes con otros profesores y especialistas que puedan facilitar el aprendizaje	3.09	3.16	-0.07*
F5. Discute con sus estudiantes los éxitos y problemas que se presentan durante la implantación de innovaciones	3.43	3.20	0.23*
F7. Promueve el cuestionamiento y las aportaciones de sus estudiantes, tomando sus ideas y visiones en consideración	3.68	3.60	0.08

Fuente. Elaboración propia, con base en «Cuestionario para la selección de evaluación de la excelencia docente universitaria» (Fernández y Romero, 2010).

g) Apoyo individual para el aprendizaje

Al igual que las actividades de investigación, la tutoría representa un área de oportunidad para el fortalecimiento de la docencia en el ISENCO, pues los profesores le otorgan un menor puntaje a la interrelación entre ambas funciones, cuyos resultados difieren en un 7.1% de la media obtenida por PROFESUP, al igual que el incremento del 4.9% de respuestas que brindan poca importancia a cumplir rigurosamente los horarios de tutoría. En esa medida, apenas el 36.6% califica de “muy pertinente” las ventajas que ofrece para la atención de los problemas de aprendizaje y el 28% en el seguimiento personalizado, cifras que son menores a las de PROFESUP, en un 9.5% y 3.7%, respectivamente. Sin embargo, el 51.9% presenta una percepción favorable sobre su empleo para la atención de situaciones personales, aunque con una limitada repercusión en otras facetas de su formación profesional.

Tabla 7.

Resultados más destacados de la «dimensión G»

Indicadores	I SENCO	PR OFESUP	Di ferencia
-------------	------------	--------------	----------------

G1. Considera la tutoría como un excelente recurso para completar el trabajo docente	3 .13	3.4 0	- 0.27*
G3. Utiliza la tutoría para hacer un seguimiento personalizado del trabajo de sus alumnos/as	3 .09	3.1 6	- 0.07
G4. Usa la tutoría para controlar de forma personalizada el progreso de sus estudiantes	2 .88	3.0 3	- 0.15
G5. Utiliza la tutoría para atender situaciones personales	3 .95	2.9 9	0. 96*
G6. Cumple escrupulosamente los horarios de tutoría	2 .76	3.0 1	- 0.25*
G7. Atención a estudiantes con problemas de aprendizaje	3 .13	3.3 0	- 0.17

Fuente. Elaboración propia, con base en el «Cuestionario para la selección de evaluación de la excelencia docente universitaria» (Fernández y Romero, 2010).

#### h) Evaluación

En esta dimensión, los profesores del ISENCO otorgan una alta preferencia al empleo de la evaluación como medio de diagnóstico (97.5%) y el apoyo de evidencias que orienten la valoración cualitativa del aprendizaje de sus estudiantes (93.9%), dichas puntuaciones son más altas que el promedio general de PROFESUP, en un 2.9% y 7%, respectivamente. Aunque, pese a que la mayoría coincide en la importancia de coordinar los criterios de evaluación (97.6%) y la validez del instrumento (98.8%), de manera similar a PROFESUP, se observa en algunos casos una insuficiente flexibilidad para ofrecer otras estrategias de seguimiento (86.6%) y reflexionar sobre las debilidades de este proceso (85.1%), resultados que corroboran una insuficiente atención a la diversidad y las necesidades de aprendizaje.

Tabla 8.

Resultados más destacados de la «dimensión H»



Indicadores	I	PR	Di
	SENCO	OFESUP	ferencia
H2. Evalúa de acuerdo con criterios previamente fijados	3 .82	3.7 5	0. 07
H3. Acuerda con sus estudiantes los criterios de evaluación	3 .70	3.2 2	0. 48*
H4. Se preocupa por la validez de los instrumentos de evaluación	3 .66	3.5 7	0. 09
H5. Concibe la evaluación en un sentido indagador	3 .74	3.6 0	0. 14
H6. Asume que la evaluación requiere un juicio subjetivo	3 .59	3.3 4	0. 25*
H8. Reflexiona sobre las debilidades encontradas	3 .54	3.5 8	- 0.04*
H10. Ofrece alternativas a los/as evaluados/as negativamente	3 .29	3.3 3	- 0.04*

Fuente. Elaboración propia, con base en el «Cuestionario para la selección de evaluación de la excelencia docente universitaria» (Fernández y Romero, 2010).

i) Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente

A diferencia de PROFESUP, en esta dimensión los profesores del ISENCO atribuyen puntajes moderadamente más bajos a la influencia de la investigación en la actualización de su docencia, pues solo del 28% estima de “muy pertinente” presentar aportaciones didácticas en sus publicaciones, el 40.2% a participar en proyectos de investigación y el 45.1% a la asistencia a congresos. Por lo que, al igual que en otros apartados, el fomento de las actividades científicas se convierte en su talón de Aquiles para lograr la calidad educativa en este sector, así como el posicionamiento profesional de sus docentes.

Tabla 9.

Resultados más destacados de la «dimensión I»

Indicadores	I	PR	Di
	SENCO	OFESUP	ferencia
13. Es consciente de la continua actualización científica	3 .61	3.7 7	- 0.16
17. Asiste a congresos, jornadas y otras reuniones científicas	3 .13	3.4 7	- 0.34*
18. Aspira a seguir progresando en la escala profesional	3 .59	3.6 2	- 0.03
19. Participa en proyectos de innovación docente	3 .00	3.3 0	- 0.30
110. Presenta aportaciones didácticas en publicaciones periódicas	2 .40	2.9 6	- 0.56*

Fuente. Elaboración propia, con base en el «Cuestionario para la selección de evaluación de la excelencia docente universitaria» (Fernández y Romero, 2010).

j) Autoevaluación

Un poco más de la mitad de los profesores del ISENCO suscribe la reflexión de su quehacer profesional a temas relacionados con su docencia. Así pues, un 4.5% más que la media general de PROFESUP considera “muy relevante” analizar sus materiales didácticos, el 2.7% a prestar atención al clima social en sus clases y el 6.1% a los instrumentos que contribuyan a la sistematización de sus observaciones. Sin embargo, estos puntajes experimentan un declive cuando se indaga en la conexión que sus clases establecen con el campo laboral (45.1%), las relaciones con sus pares (25.6%) y el impacto de su evaluación en el perfeccionamiento de su docencia (29.3%). Por lo que, a pesar de alta aceptación de la autoevaluación, su empleo incide escasamente en la mejora de su práctica docente.

Tabla 10.

Resultados más destacados de la «dimensión J»

Indicadores	I	PR	Di
	SENCO	OFESUP	ferencia
J1. Habilita algún sistema de autoevaluación y refleja los resultados en su planificación docente	2 .99	3.1 8	- 0.19*
J5. Comprueba que los materiales usados en la enseñanza motivan a sus alumnos y hacen atractiva las asignaturas	3 .57	3.5 0	0. 07
J6. Usa instrumentos diversos para autoevaluarse	3 .33	3.2 0	0. 14*
J7. Analiza sus relaciones con los colegas del Departamento	2 .83	3.0 3	- 0.2
J8. Examina el grado en que conecta sus clases con el mundo profesional	3 .35	3.4 8	- 0.13
J10. Analiza el clima de clase y el nivel de cordialidad	3 .62	3.5 9	0. 03

Fuente. Elaboración propia, con base en el «Cuestionario para la selección de evaluación de la excelencia docente universitaria» (Fernández y Romero, 2010).

### Discusión y conclusiones

De manera general, los profesores del ISENCO manifiestan una creciente predilección por la docencia sobre otras funciones que desarrollan en la institución (94%). En esta área, dedican la mayor parte de su esfuerzo a perfeccionar sus competencias didácticas (92%) y metodológicas (95%), actividades en donde se observan puntuaciones superiores a la media alcanzada por PROFESUP.

Asimismo, se identifica un interés genuino en promover una buena convivencia en el aula (100%) e incentivar la motivación por el aprendizaje (100%), a partir de enfoques de enseñanza participativos (100%) y el análisis reflexivo de sus experiencias (95%). Sin embargo, existe una superficial influencia de la investigación en el perfeccionamiento de los

procesos de enseñanza y aprendizaje (68%), así como en la innovación de sus contenidos (45%).

Si bien más de la mitad de encuestados señala tener un buen dominio de sus asignaturas (94%), su actualización escasamente toma en consideración la construcción de nuevos conocimientos (71%) y la participación en eventos científicos (74%), puntos de inflexión que responden a la naturaleza de estas instituciones, destinadas tradicionalmente a la formación de maestros de educación básica.

De manera similar con los resultados obtenidos por PROFESUP, la atención individual de los estudiantes presenta una menor puntuación en la mayor parte de las dimensiones, en donde se advierte una limitada disposición para brindar un seguimiento sistemático de su desarrollo académico (67%) y la atención a los problemas educativos (52%) y vocacionales (80%). Si bien en el plano de la docencia se presta importancia a generar un espacio de intercambio y cordialidad que favorezca el aprendizaje significativo (98%), dichas acciones repercuten escasamente en la atención a la diversidad, el acompañamiento emocional y el fortalecimiento del trabajo en equipo.

En ese mismo tenor, la colaboración con sus colegas en las diferentes facetas de su vida profesional presenta una limitada preferencia, particularmente en aspectos asociados con la enseñanza (68%). No obstante, estos vínculos se analizan con escasa recurrencia (68%), por lo que se requiere profundizar en los factores que influyen en estas prácticas, con la finalidad de conformar estrategias contextualizadas que orienten el camino hacia la excelencia de la práctica docente.

## Referencias

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2023). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2023. Cifras del ciclo escolar 2021-2022. MEJOREDU. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/indicadores-nacionales-de-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2023>

Díaz-Barriga, A. (2021). Política de la educación normal de México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 533-560. [http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/04/RMIE\\_89.pdf](http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/04/RMIE_89.pdf)

Ducoing, P. (2014). Los otros y la formación de profesores. En P. Ducoing (coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 7-22). Editorial IISUE - UNAM.

Gómez-Nashiki, A. y Quijada, K.Y. (2021). Buenas prácticas de docentes de educación básica durante la pandemia COVID-19. *Revista Innova Educación*, 3(4), 7-27. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.001>

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima “Profesor Gregorio Torres Quintero (ISENCO) (2024). Historia. <http://www.isencolima.edu.mx/historia>.

Lache, L. M., Cedeño, M. C. y Valderrama, C. A. (2019). La investigación educativa en contexto en Escuelas Normales Superiores. *Pedagogía y Saberes*, (50), 199-210. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-7992>

Marieke, V. D., & Helms-Lorenz, M. (2019). Regional school context and teacher characteristics explaining differences in effective teaching behaviour of beginning teachers in the Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, 30 (2), 231-254. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1592203>

Martínez, S. (2019, 11 de marzo). Las escuelas normales en el contexto actual, *Educación Futura*. Las escuelas normales en el contexto actual – Educación Futura ([educacionfutura.org](http://educacionfutura.org))

Medrano, V., Ángeles, E., y Morales, M. Á. (2017) *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. Editorial del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE).

Quijada, K.Y. (2018). Rasgos de la excelencia en la investigación: proactividad, pasión por el conocimiento y resiliencia. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 51. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0051-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0051-011)

Quijada, K.Y. (2019). Excelencia del profesorado. Aportes para un estado del arte. Sinéctica Revista Electrónica de Educación, 53. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-016](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-016)

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014). Comunicado 010. Anuncia el avance de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo. <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-010-sep-anuncia-el-avance-de-consulta-nacional-para-la-revision-del-modelo-educativo?state=published>

## Enseñanza del inglés en preescolares mediante materiales tangibles y digitales que refuerzan la asimilación de vocabulario

Diana Laura Quiñones Muñoz

diana160399@gmail.com

Eyra Merari Ruiz Lopez

ruizmerari22@gmail.com

Maria Teresa Miranda Vallejo

maytemirandavallejo@gmail.com

Centro Regional de Educación Normal “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”

Línea temática 2. Práctica docente en las escuelas normales

### Resumen

La presente ponencia expone los resultados parciales de una investigación llevada a cabo en dos jardines de niños urbanos ubicados en la ciudad de Tuxpan, Veracruz, en donde se tuvo el objetivo de favorecer la enseñanza del campo semántico de colores en el idioma inglés a partir del uso de material tangible y digital. Se trabajó con una metodología cualitativa y un diseño de investigación-acción a partir del cual, durante el mes de abril de 2024, se implementó una secuencia didáctica con actividades lúdicas que implicaron asociar conceptos en inglés con objetos tangibles y digitales a un total de 14 infantes que cursaban el segundo año de educación preescolar. Al término de las intervenciones se logró que casi la mitad de los párvulos reconocieran el campo semántico de los colores en inglés. Con los resultados obtenidos de esta investigación, se llegó a la conclusión de que los materiales tangibles y digitales para los niños en edad preescolar, son favorables para la enseñanza y asociación del concepto y la pronunciación del léxico en inglés.

**Palabras clave:** enseñanza del inglés, Campos semánticos, Segunda lengua, Actividades sensoriomotoras, Lenguaje y léxico.



## **Planteamiento del problema**

La investigación realizada se implementó en dos jardines de niños con alumnos en edades de 3 a 5 años que cursaban el segundo grado de preescolar, trabajándose presencialmente en una de las escuelas y en la otra de forma virtual. Se llevó a cabo un diagnóstico para identificar los saberes de inglés de los infantes, encontrándose que la minoría, por la falta de interés de los padres, no habían cursado ningún grado de educación preescolar, por lo que no tenían conocimientos previos de dicho idioma.

Las escuelas observadas en esta investigación fueron de naturaleza rural por lo que no contaban con las condiciones adecuadas para brindar un servicio integral que permitiera la adquisición de nociones de un segundo idioma, ya que las maestras titulares de los grupos, dentro de sus enseñanzas, omitían el idioma inglés, pues este no se consideraba en las secuencias didácticas dado que, dentro del plan analítico de la institución, no se contempló al principio del ciclo escolar.

Los grupos de estudio tuvieron su primer acercamiento al idioma inglés dentro de las primeras prácticas educativas por parte de estudiantes normalistas, ya que la edad temprana agiliza el aprendizaje y es de gran importancia que, dentro de estos años, se compartan conocimientos del inglés, pues es una oportunidad para que el cerebro de los preescolares relacione ambos idiomas y cree su propio aprendizaje.

Durante la primera visita al plantel educativo se aplicó un diagnóstico para conocer los saberes previos de los alumnos a través de preguntas dentro de las secuencias didácticas en la primera estancia de intervención. A la par, se realizó una entrevista con la maestra titular, en la cual se le cuestionaba sobre la implementación de la enseñanza del idioma inglés dentro del aula de clases, la información obtenida develó que no había formación previa en dicho idioma para los infantes.

Asimismo, se hizo uso de un guion de observación para identificar recursos alusivos al inglés en el aula de clases como imágenes y letreros; sin embargo, se observó que los alumnos a pesar de no tener un espacio para la enseñanza del idioma ni recursos alusivos contaban con nociones básicas del idioma. La principal dificultad que se presentaba en

ambas escuelas fue la falta del acercamiento de los niños al inglés.

El objetivo principal de esta investigación fue implementar recursos para la enseñanza del inglés, específicamente en la asimilación del campo semántico de los colores. Los objetivos específicos fueron identificar el impacto que tiene el material tangible y digital, así como las prácticas que se generan en los preescolares durante su implementación. A partir de estos objetivos se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿de qué manera el material tangible y digital favorece la comprensión del campo semántico de colores en inglés en niños preescolares? ¿cómo impactan los materiales didácticos en la comprensión del campo semántico de colores en inglés para favorecer su léxico?

### **Marco teórico**

Existen diversos estudios que establecen el proceso de aprendizaje de los infantes, desde que nacen hasta los primeros 5 años, estas investigaciones han demostrado que los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo físico y cognoscitivo, de los tres a los seis años el cerebro tiene un crecimiento veloz en las áreas frontales; estas regulan la planificación y fijación de metas. Las sinapsis que se conectan con las neuronas circundantes continúan formándose en esta etapa, y la densidad de la sinapsis en la corteza prefrontal alcanza su punto más alto a los cuatro años (Lenroot y Giedd, 2006, como se citó en Papalia, 2013), de ahí la gran importancia que tiene un adecuado desarrollo a lo largo de esta fase del menor.

La enseñanza del inglés desde la educación inicial se enfoca en el acercamiento de los niños a la comprensión de los campos semánticos del tema que el profesor abordará, pues de acuerdo con Quidelf, del Valle, Arévalo, Ñancucho y Ortiz (2014) como se citó en López-Montero (2019), los estudiantes que son expuestos al idioma inglés a más temprana edad de manera formal alcanzan un mejor aprendizaje, comprensión y sobre todo motivación con el mismo. Esta enseñanza va acompañada de actividades lúdicas como el canto, la lectura de cuentos, el trabajo con materiales digitales y el juego para despertar el interés del alumno por aprender.

González et al. (2014) como se citó en Sánchez-Domínguez et al. (2020) concluyeron

que por medio del juego los preescolares favorecen herramientas psicológicas (signos) que les permiten interactuar con los demás, desarrollando habilidades para resolver problemas, identificar sus intereses, así como para usar el lenguaje, retener y recordar la información, lo cual permite que el alumno adquiera un aprendizaje significativo que se irá reforzando en los grados posteriores.

O'Hagan y Jones (2004) sostienen que para que la enseñanza del vocabulario sea significativa, debe relacionarse a un contexto o tema que fungirá como puente entre el conocimiento existente y el lenguaje por aprender. Cuando se enseña vocabulario, deben enseñarse las palabras que más probablemente se utilizarán de manera práctica en la vida cotidiana, para que puedan convertirse en parte del vocabulario activo del alumno. Por lo que la enseñanza de una segunda lengua en los preescolares se toma con los campos semánticos básicos, los cuales Boran (2018) define como palabras con sus significados.

Debido a la edad de los alumnos de preescolar, enseñar vocabulario con imágenes visuales representa una ayuda efectiva para recordar palabras. Además, debido a que su conocimiento del idioma es precario, debe comenzarse a enseñar léxico para que puedan construir significados y los relacionen con su conocimiento preexistente en su idioma materno. De esta manera, la adquisición de la segunda lengua contará con bases sólidas para su desarrollo posterior.

La adquisición del lenguaje es un factor fundamental en el desarrollo del individuo, por lo que la Secretaría de Educación Pública (2022) menciona que los lenguajes refieren a construcciones cognitivas, sociales y dinámicas que son utilizadas desde el nacimiento, por tanto, su uso permite establecer vínculos que favorecen la convivencia y la participación colaborativa con la finalidad de que se comprendan y atiendan situaciones de la cotidianidad. El inglés dentro del programa de estudios de educación básica se encuentra inmerso dentro del campo formativo de lenguajes; sin embargo, este acercamiento se enuncia de forma gradual para su aprendizaje.

Dentro de la metodología para enseñar el idioma inglés, existen diferentes modelos para organizar una planeación, uno de ellos lleva por nombre Presentación, Práctica y

Producción (PPP), el cual de acuerdo con O'Hagan y Jones (2004), consta de tres momentos durante los cuales se pretende enseñar algo a los alumnos, sus etapas se desarrollan considerando que en un primer instante se presenta el tema a los estudiantes, ofreciendo inputs previamente seleccionados con el objeto de ejemplificar el tema de estudio; en un segundo momento, estos nuevos elementos que conforman el tema, requerirán ser practicados, enfocando la lección en la correcta aplicación del nuevo tópico, logrando que los alumnos se familiaricen con él; finalmente, se requiere que los estudiantes sean motivados a usar el lenguaje de forma más libre en actividades productivas, tales como hablar o escribir, con el objetivo de que lo puedan utilizar para expresarse junto con el conocimiento previo que posean.

Por lo antes citado, es posible mencionar que el enfoque Presentación, Práctica y Producción (PPP), simboliza un modelo de enseñanza orientado a desarrollar la fluidez del idioma. Y, siendo que en el nivel preescolar los alumnos aún no desarrollan la habilidad de escritura, el desarrollo de la presente investigación se centrará en favorecer la habilidad oral del idioma inglés.

### **Metodología**

La presente investigación se basa en una metodología cualitativa, misma que de acuerdo con González-Vega et al. (2023), refiere a “una actividad profunda y compleja porque el investigador es un sujeto inserto en el objeto de estudio” (p.3). Dado que los datos presentados se obtienen a través de la observación del trabajo realizado dentro del salón de clases y a través de la sesión en línea programada, se trabajó una investigación-acción, la cual consta de estrategias que se implementaron para mejorar el sistema educativo y social (Saltos-Rodríguez et al., 2018).

La investigación partió de observaciones que se realizaron con la finalidad de identificar objetos etiquetados en inglés como apoyo visual dentro del entorno de los infantes para facilitar el acercamiento a la enseñanza del idioma haciendo alusión a lo que se encuentra a su alrededor, que es con lo que trabajan cotidianamente. Posterior a ello, se realizó una entrevista a las educadoras donde se cuestionaba sobre la implementación de

la enseñanza del inglés en las aulas de acuerdo con el nuevo plan de estudios y si se tenía considerado dentro del plan analítico de la institución para ser trabajado durante el ciclo escolar, ya que dentro del plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana no se le da tanta importancia a la enseñanza del inglés como se le dio en Aprendizajes Clave.

Se hizo uso de materiales didácticos y digitales los cuales se pensaron para la asimilación del campo semántico del inglés enfocados en los objetos que son familiares y se encuentran en el entorno del infante, ya que como mencionan Manrique y Gallego (2013), para un mejor aprendizaje los materiales didácticos ayudan a facilitar este aspecto con los estudiantes ya que ellos consolidan los saberes con un mejor resultado, estimulando sus sentidos y conocimientos previos para la obtención de nuevos, dándole paso a la adquisición de nueva información y experiencias.

## **Resultados**

Para llevar a cabo esta investigación, se consideró la implementación de una secuencia didáctica para la enseñanza del inglés, misma que se aplicó de dos maneras, en la primera escuela se trabajó en el aula de clases y, en la segunda de manera virtual.

Escuela 1 trabajo presencial Actividad “Vamos de pesca”

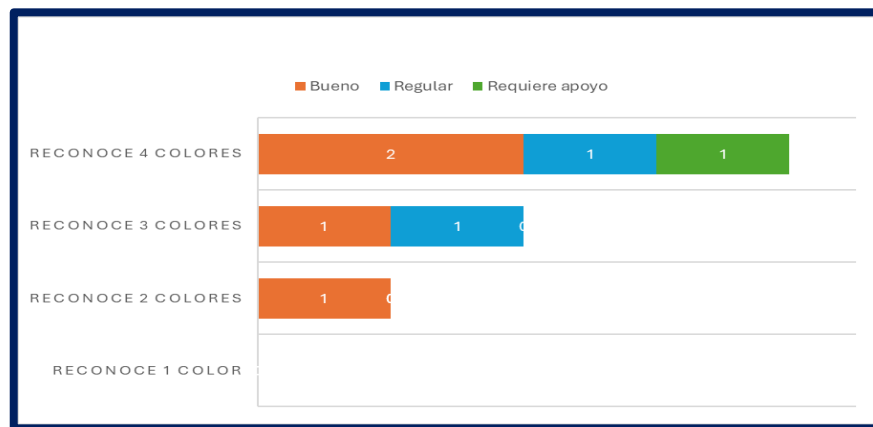
Dentro de las actividades realizadas se tomó como primer momento dentro del aula de clases la presentación del idioma con los siete alumnos, se les hicieron preguntas diagnósticas como: ¿conoces otro idioma?, ¿cómo se llama?, ¿te gusta?; seguidamente, a través de fichas y canciones se les mostró la pronunciación adecuada de los colores: blue, yellow, red y green para que los fueran asociando, posterior a esto se les reprodujo “La canción de los colores” la cual repetía la pronunciación de los colores.

La primera vez se dijo a los niños que escucharan la canción para memorizar algunos colores, todos los alumnos se mostraron atentos y nerviosos por conocer la pronunciación de estos mostrando siempre una actitud cooperativa en el desarrollo de la actividad. Al concluir la canción se les enseñaron fichas con los colores escuchados y se repasó su pronunciación, la iniciativa y participación de los preescolares ayudó a la correcta

pronunciación. Posteriormente, se reprodujo la canción dos veces más y en esta ocasión se les pidió que intentaran cantarla pronunciando algunos colores, en tanto la educadora mostraba las fichas de acuerdo con el orden en el que se mencionaban en la canción.

Es importante mencionar que durante las preguntas diagnósticas algunos párvulos mostraron un conocimiento del inglés y en un caso en particular, el alumno ya se sabía los nombres de los cuatro colores abordados en la clase, así como su pronunciación adecuada como se muestra en la figura 1.

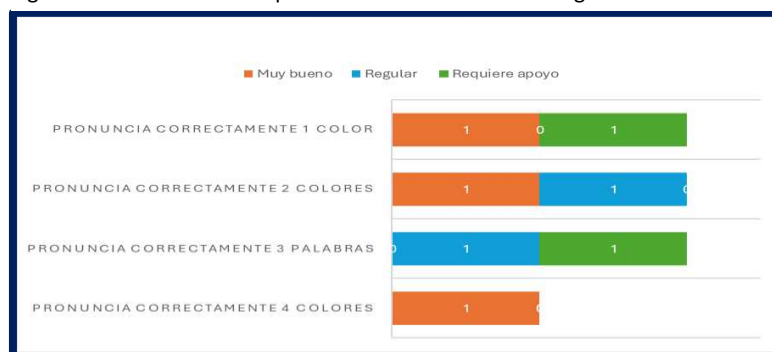
Figura 17. Evaluación del conocimiento de los colores en inglés.



Fuente: elaboración propia.

La primera vez que se presentaron los colores en la canción, se logró observar que algunos alumnos no sabían su correcta pronunciación, lo cual se esperaba, ya que no se implementaban clases en ese idioma dentro del jardín de niños, aun así, los preescolares se mostraron motivados y lo siguieron intentando pese a no saber cómo decirlos. En la figura 2 se muestra el primer acercamiento de los alumnos con la pronunciación de los colores enseñados y los logros que tuvieron.

Figura 18. Evaluación de la pronunciación de colores en inglés.

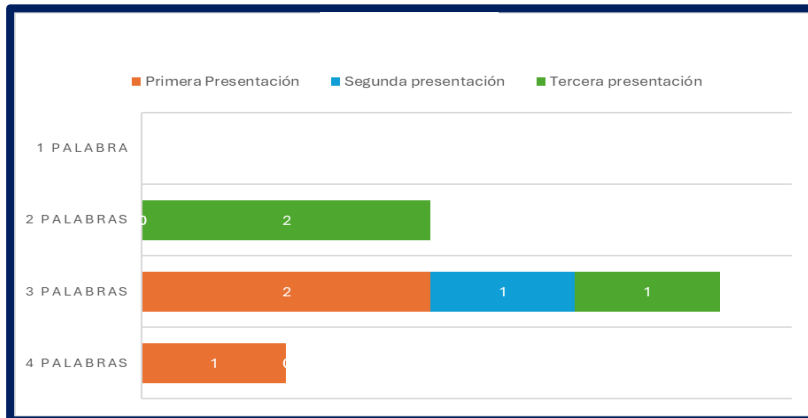


Fuente: elaboración propia.



Es posible señalar que cuando se presentó por primera vez la canción, los alumnos mostraron interés en esta pero no todos lograban pronunciar correctamente los colores. Después de reforzar la pronunciación y con ayuda de las fichas de apoyo, se logró incrementar y mejorar la pronunciación, así como la fluidez en todo el grupo, resultando más fácil cantar la canción las otras veces, lo cual permitió asociar a los infantes con los colores y su pronunciación (ver figura 3).

Figura 19: Evaluación de pronunciación correcta de colores en inglés.



Fuente: elaboración propia.

Se trabajó con peces de fomi de los 4 colores anteriormente mencionados y dos cajas en forma de tiburón, la actividad requirió colocar un pez en la caja en forma de tiburón de acuerdo con el color mencionado por la educadora, esto se realizó por equipos respetando los turnos de cada alumno, las primeras tres veces se apoyó a los alumnos pronunciando el color y mostrando una ficha referente a este para ejemplificar la actividad (ver figura 4).

Figura 20. Ejecución de actividad con peces de colores.



Fuente: captura fotográfica en sesión de clases.



Cuando se mostró el material, los alumnos estuvieron muy motivados y todos querían participar, a algunos les costó trabajo respetar los turnos de los demás ya que querían pasar enseguida. Gracias a esta actividad se encontró que los preescolares se emocionaron al utilizar material tangible y esto les ayudó a reforzar lo anteriormente trabajado, dando así un mejor reconocimiento de los colores en el idioma inglés.

Durante la parte de poner en práctica lo aprendido y para el cierre de la actividad se les proporcionaron hojas de trabajo en las cuales se mostraban imágenes de peces y peceras con relación al tema, los infantes unieron los peces con la pecera del color correspondiente poniendo en práctica los conocimientos obtenidos con las actividades anteriormente realizadas.

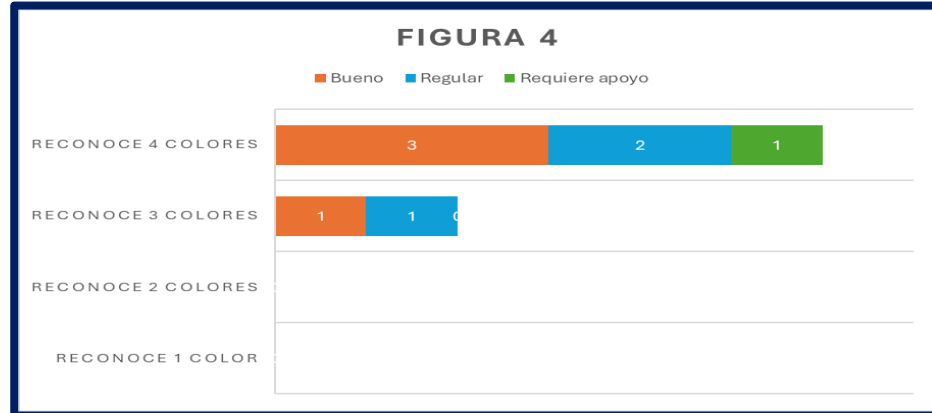
Figura 21. Identificación de colores en inglés a partir de hojas de trabajo.



Fuente: captura fotográfica en sesión de clases.

Es importante hacer mención de que algunos preescolares tenían conocimiento de una a dos palabras en inglés y otros las desconocían, una dificultad encontrada en el aula fue que a los alumnos les costaba trabajo respetar los turnos ya que el material les resultaba llamativo. Gracias a esto se pudo realizar un segundo registro de resultados para la comparación de los aprendizajes utilizando material didáctico tangible y los conocimientos previos a este, por lo en la figura 6 se puede observar que los alumnos tuvieron un mejor desempeño en relación con los colores y su correcta pronunciación en inglés.

Figura 22. Segunda evaluación del conocimiento de los colores en inglés.



Fuente: elaboración propia.

Escuela 2: trabajo en línea. Actividad “Un nuevo amigo”

Para el desarrollo de las clases se hizo uso de la plataforma Meet con únicamente siete de los trece alumnos considerados, los cuales se encontraban acompañados de sus padres para el manejo de los dispositivos. Durante la sesión y la presentación de los de los colores, se proyectó un video cuento titulado “El nuevo amigo”, en el cual dentro de la narración mencionaba los cuatros colores a trabajar: brown, black, orange y purple, quienes eran los protagonistas y entablaban una amistad.

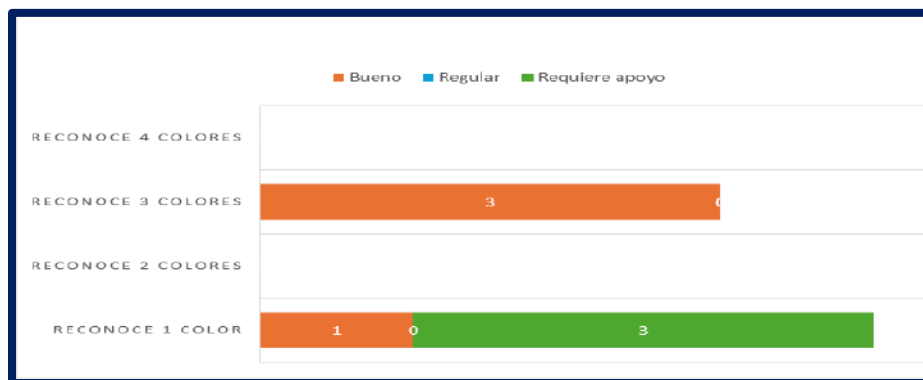
Una vez finalizada la proyección del cuento, se solicitó a los alumnos pronunciar los colores, para ello se mostraron imágenes de los personajes del cuento (los colores) para poder acompañar la pronunciación con un apoyo visual. Para llevar a cabo esta actividad se solicitó tener la cámara prendida para observar a los alumnos durante los ejercicios.

Una vez finalizada la pronunciación, la cual fue apoyada por los padres de familia, los preescolares continuaron con el momento de la práctica, durante la cual se les solicitó tener objetos de los colores vistos a su alcance para mostrarlos a la cámara una vez que la maestra mencionara el color, es importante señalar que durante el desarrollo de la actividad, en su mayoría, fueron los padres de familia quienes daban la respuesta correcta a los alumnos, dado que se podía observar a los pequeños buscar la respuesta de sus padres al escuchar el color que mencionaba la educadora.

Los resultados obtenidos sobre el reconocimiento de los colores, como se muestra en la figura 7, tienen poca certeza, dado que mostraban a la cámara los objetos correctamente gracias a la ayuda que les proporcionaban sus padres, dejando así la incógnita de cuántos fueron los colores que ellos lograron reconocer por sí solos, aunado a la inasistencia de la mayoría de los alumnos.

Para finalizar la sesión, previamente se proporcionaron hojas de trabajo a los padres de familia, de modo que los alumnos debían rellenar las figuras plasmadas en ellas con recortes de los colores correspondientes como se muestra en la figura 8, es importante mencionar que los dibujos que se encontraban en las hojas eran acordes a objetos que los niños conocían y que encontraban con facilidad en su contexto.

Figura 23. Evaluación en escuela dos del conocimiento de los colores en inglés.



Fuente: elaboración propia.

Figura 24. Evidencia del trabajo con colores en hojas de actividad.



Fuente: captura fotográfica enviada por padres de familia.

Es notorio que los materiales utilizados tanto digitales como tangibles favorecieron en los niños la relación de los colores vistos con objetos que reconocían en su entorno o escuchaban hablar de ellos, dejando así visible la importancia de la implementación de estos recursos al momento de presentar temas relacionados con la enseñanza del inglés, principalmente aquellos con los cuales los infantes podían interactuar o manipular; sin embargo, una limitante al trabajar en línea, fue la evaluación de los aprendizajes de los párvulos, ya que en casa contaban con el apoyo de los padres de familia y no les permitían recordar las palabras por sí mismos.

Es importante mencionar que la enseñanza del vocabulario básico de inglés en la edad preescolar, siembra en los infantes el interés y acercamiento a una lengua distinta a la suya, despertando su curiosidad por seguir conociéndola. Esto se observó durante la ejecución de la secuencia didáctica donde la participación de los infantes fue activa y denotó interés en los materiales que se presentan, así como en la pronunciación del vocabulario.

Es importante señalar que esta primera intervención para el acercamiento al idioma inglés en los preescolares de la muestra, brinda información relevante para dar continuidad con un segundo ciclo reflexivo que vaya acompañado de un fortalecimiento del manejo de materiales digitales y concretos que contribuyan al aprendizaje de un segundo idioma, buscando mejorar las estrategias de intervención en un trabajo a distancia, a fin de lograr verdaderos aprendizajes en los preescolares.

### **Discusión**

De acuerdo con Manrique y Gallego (2013), para un mejor aprendizaje, los materiales didácticos facilitan que los estudiantes consoliden los aprendizajes, brindando mejores resultados en las valoraciones, dado que estimulan los sentidos y conocimientos previos para la obtención de nuevos saberes, dándole paso a la adquisición de nuevas experiencias de aprendizaje que se consolidan en la apropiación de nuevos conocimientos. Por lo que, al haber trabajado audio cuentos digitales, fichas en formato tabloide con los colores en inglés, peces de colores y cajas en forma de tiburón, se contribuyó al interés y aprendizaje de los párvulos por un segundo idioma.

Los materiales lúdicos ayudaron al aprendizaje de los infantes y a través del juego y otros recursos reforzaron los conocimientos de los infantes, ya que lograron en su mayoría asociar el material tangible con su correspondiente pronunciación. Por lo que presentar este tipo de materiales favoreció un avance en el aprendizaje y la correcta pronunciación de los colores vistos en clase. Pues como señalan Quinteros y Corona (2017), el modelo educativo señala que se aprende participando y produciendo, haciendo uso del lenguaje para luego reflexionar sobre diversos aspectos de las prácticas y la lengua en relación con el sistema de signos, pero también sobre los contenidos culturales.

Por lo tanto, en las aulas de clase se debe ocupar dicho material para tener un mejor rendimiento de los alumnos en general. En esta ocasión se expuso el material lúdico acompañado de hojas de trabajo que contenían en el caso de la escuela uno, imágenes de peces y peceras de los colores estudiados, los cuales debían unirse con una línea del color correspondiente y la pronunciación del color. Esta actividad ayudó a que los alumnos confirmaran los conocimientos adquiridos durante la clase ya que utilizaban su razonamiento para la construcción de la actividad.

En la escuela dos, a pesar de contar con el apoyo de materiales lúdicos y actividades que hicieran participar a los alumnos, la limitante fue el modo de trabajo a través de una pantalla, ya que la interacción con los preescolares y sus materiales no facilitó la adquisición de los campos semánticos en inglés, como lo mencionan Ralón y Vásquez (2004) “la educación en línea no es, por lo menos hasta el momento, un método pedagógico efectivo o eficiente” (p.173), ya que no se interactúa de la misma manera con los alumnos y no se observa en su totalidad sus intervenciones o sus respuestas a los temas abordados.

## **Conclusiones**

Considerando que la mayoría de los preescolares lograron identificar los campos semánticos de los colores en inglés con ayuda de material tangible durante el desarrollo de la actividad, se puede concluir que el reforzamiento lúdico incrementa el conocimiento y existe una mejoría en cuanto a saberes y pronunciación en inglés.

De acuerdo con los resultados, los párvulos mostraron una mejoría con la ayuda del

material didáctico tangible, considerando los logros que obtuvieron es posible señalar que al realizar secuencias didácticas con material tangible se puede obtener un mejor aprendizaje dentro del aula de clases, estos hallazgos se pueden contrastar con los alumnos que trabajaron de manera virtual, en los cuales la adquisición de los campos semánticos fue menor, dada la inasistencia en la sesión programada y la poca participación autónoma de los niños.

El uso de material didáctico facilitó que los alumnos trabajaran, investigaran, descubrieran y construyeran, creando un ambiente funcional y dinámico. Durante la realización de las actividades, se enriqueció la experiencia del alumno al acercarlo a situaciones que les permitieron participar activamente en este proceso. Esto contribuyó significativamente tanto a su formación general como en el desarrollo de habilidades específicas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, adoptando un enfoque de acción que enfatiza el contenido y el significado cognitivo.

El uso de materiales de fácil acceso y manejo con una estructura clara y concisa, que además fue vistoso y atractivo, fue crucial para mantener el interés de los alumnos, puesto que complementó efectivamente las estrategias de enseñanza basadas en el contenido y el significado cognitivo, lo cual resulta un factor clave al momento de diseñar materiales para la enseñanza del inglés como segundo idioma.

Mediante la aplicación de las actividades con el material didáctico, se creó un ambiente funcional y dinámico en el aula que llevó a los alumnos a una experiencia educativa enriquecedora que no solo se limitó a la teoría, sino que también los acercó a la práctica del idioma inglés. La utilización de este tipo de recursos ofreció oportunidades para que los estudiantes aplicaran lo aprendido en dinámicas establecidas por las educadoras, lo cual es fundamental para el desarrollo efectivo de habilidades lingüísticas en los párvulos.

El uso de material didáctico en la enseñanza del inglés como lengua extranjera no sólo amplió el conocimiento general de los estudiantes, sino que también fortaleció las habilidades y conocimientos que algunos alumnos tenían del idioma. Esta metodología activa y centrada en el estudiante demostró ser eficaz para mejorar la comprensión y el



dominio del idioma, destacando la importancia de un enfoque práctico y significativo en el proceso educativo.

## Referencias

Boran, G. (2018). Semantic fields and EFL/ESL teaching. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(2), 391-399. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/359/242>

González-Vega, A. M. del C., López, A. y Morua, J. (2023). Ethics in qualitative investigation. A reflection from organizational studies. *New Trends in Qualitative Research*, 17, e808. <https://doi.org/10.36367/ntqr.17.2023.e808>

López-Montero, R. (2019). Enseñanza del inglés a nivel preescolar en un contexto de educación pública. *Revista educación*, 44(1), 31-48. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.34626>

Manrique, A. M. y Gallego, A. M. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497856284008>

O'Hagan, M. y Jones, D. (comps.). (2004). *Teacher's Diploma Course*. Grupo Educativo Angloamericano (ed.)

Papalia, D. E., Feldman, R. D. y Martorell, G. (2013). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A. [https://www.academia.edu/38301315/Desarrollo\\_Humano\\_12va\\_Edicion\\_Papalia\\_1\\_](https://www.academia.edu/38301315/Desarrollo_Humano_12va_Edicion_Papalia_1_)

Quinteros, G. y Corona, Y. (2017) (coords.), *Las prácticas sociales del lenguaje en culturas de tradición indígena. El objeto de conocimiento antes de ser objeto de enseñanza*, México, UAM-X, 2013. Consultado el 4 de febrero de 2017 en: [http://www.uam.mx/cdi/pdf/p\\_investigacion/practicas\\_sociales.pdf](http://www.uam.mx/cdi/pdf/p_investigacion/practicas_sociales.pdf)

Ralón, L., Vieta, M. y Vásquez de Prada, M. L. (2004). (De)formación en línea: acerca de las desventajas de la educación virtual. *Comunicar*, (22), 171-176.



<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=15802226>

Saltos-Rodríguez, L. J., Loo-Salmon, L. R. y Palma-Villavicencio, M. M. (2018). La Investigación acción como una estrategia pedagógica de relación entre lo académico y social. Polo del conocimiento, 3(12), 149-159.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7183551>

Sánchez-Domínguez, J. P., Castillo, S. E. y Hernández López, B. M. (2020). El juego como representación del signo en niños y niñas preescolares: un enfoque sociocultural. Revista Educación, 44(2), 313-328. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40567>

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022). Plan de estudios de la educación básica 2022.  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan\\_de\\_estudio\\_para\\_la\\_educacion\\_preescolar\\_primaria\\_secundaria\\_2022.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf)

## Metodología STEAM para la consolidación de la división en Quinto Grado.

José Manuel Izaguirre Trejo

manuel.izaguirre@benft.edu.mx

Iris de la Paz Páez Castro

iris.paez.20@benft.edu.mx

Blanca Aurelia Anzaldúa Nájera

blanca.anzaldua@benft.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### Resumen

En el aprendizaje de la matemática, la división es fundamental para la resolución de problemas, aunque a menudo se subestima su importancia. En la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se promueve el estudio de números y fracciones, integrando la división como operación inversa a la multiplicación. Para los alumnos de quinto grado, se propone resolver problemas que impliquen la división, utilizando metodologías como STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) para fortalecer el campo formativo "Saberes y pensamiento científico".

En una escuela primaria de Cd. Victoria, Tamaulipas, se realizó un diagnóstico con 31 alumnos, revelando que solo el 29% utilizó la división correctamente, mientras que el 52% empleó operaciones inadecuadas y el 19% no resolvió los problemas. Esto llevó a plantear la aplicación de la metodología STEAM para consolidar el aprendizaje de la división. Los resultados mostraron que inicialmente solo el 16% de los alumnos dominaban la división, mejorando significativamente tras las intervenciones con proyectos STEAM.

La metodología STEAM no solo mejoró la comprensión algorítmica, sino que también motivó a los alumnos, integrando sus conocimientos matemáticos en actividades cotidianas. Se concluye que el uso de proyectos STEAM es clave para consolidar diversos contenidos y mejorar el desempeño docente.

**Palabras clave:** división, STEAM y aprendizaje.

## Planteamiento del problema

La práctica docente se comprende como todas las acciones que realizan los actores educativos para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje dentro de la comunidad escolar. Achilli (1988) define la práctica docente como “el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el «enseñar» y el «aprender»” (p. 10).

La anterior conceptualización de la práctica docente conlleva a reflexionar sobre el papel del profesorado dentro del entorno educativo, así como, sus relaciones en la comunidad escolar para favorecer el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje y su rol como actor educativo en dicha práctica. De esta manera, es fundamental que cada profesor lleve a cabo la autorreflexión en relación con su función dentro del proceso educativo.

En el aprendizaje de la Matemática, la división frecuentemente es considerada la menos importante dentro de las operaciones básicas, sin embargo, es un proceso clave en el razonamiento que permite la resolución de problemas razonados. En el desarrollo de nuestra vida cotidiana constantemente nos enfrentamos con situaciones (laborales, académicas, familiares, etc.) que nos demandan la necesidad de repartir equitativamente elementos o cosas, es decir, el uso de la división.

En el Anexo del Acuerdo número 08/08/23 Programa Sintético de las fases 2 a la 6 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), establece que se debe continuar con “...el estudio de contenidos relacionados con los números naturales, decimales, las fracciones y sus operaciones.” (p. 279; DOF, 2023), así mismo, se establece que los alumnos en la Fase 5 deben comprender los contenidos matemáticos por medio de situaciones problemáticas que sean de interés para darle sentido al aplicarlos en actividades cotidianas, por lo que para esta Fase los alumnos deben desarrollar para el contenido “Multiplicación y división, su relación como operaciones inversas” el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) “Resuelve situaciones problemáticas vinculadas a diferentes contextos que impliquen dividir números naturales y el cociente resulte un número decimal”. (p. 198; DOF, 2023)

Además, la NEM sugiere el uso de metodologías como lo es STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts & Mathematics) para favorecer los elementos disciplinares que integran el campo formativo “Saberes y pensamiento científico”.

Así mismo, el Plan de estudios de la Educación Básica 2022 presta énfasis en que los alumnos “comprendan la relevancia de las matemáticas en tanto herramientas para la construcción de conocimientos, y referente para el desarrollo del pensamiento”. (p. 280)

La presente investigación se desarrolla en una Escuela Primaria ubicada en la zona urbana de Cd. Victoria, Tamaulipas, con un grupo de Quinto año conformado por 31 alumnos, de los cuales 18 son del sexo masculino y 13 del femenino, que se encuentran entre los 10 y 11 años de edad. Como proceso de diagnóstico se utilizó lo siguiente:

En el proceso para la fundamentación de la problemática se realizó un examen diagnóstico utilizando problemas razonados para determinar la capacidad de los alumnos en identificar la operación de la división para resolver los ejercicios, en el cual se identificó que del total de los alumnos del grupo, solamente el 29% (9 alumnos) utilizaron la división para dar solución a los problemas razonados, mientras que, el 52% de los alumnos realizaron operaciones matemáticas inadecuadas para la resolución, por otro lado, el 19% de los alumnos no fueron capaces de resolver los problemas planteados.

Posteriormente y mediante una rúbrica de evaluación (figura 1), se realizó un análisis del proceso de desarrollo que tiene cada alumno con el algoritmo convencional de la división, obteniendo como resultado que el 16% de los alumnos realiza divisiones utilizando un algoritmo convencional, considerado como un aprendizaje consolidado, así como también, se identifica que el 84% restante presentan dificultades para: utilizar el algoritmo de la división, vincular e integrar el uso de los múltiplos e identificar y escribir el valor posicional.

Figura 1.

**RÚBRICA DE EVALUACIÓN**

**LA DIVISIÓN**

**Objetivo de la evaluación:** Identificar la capacidad de resolver divisiones.

Criterios de evaluación	Niveles de logro		
	Avanzado	Intermedio	Inicial
Resuelve divisiones aplicando el algoritmo.	Resuelve correctamente divisiones aplicando el algoritmo.	Resuelve medianamente divisiones aplicando el algoritmo.	No logra resolver divisiones aplicando el algoritmo.
Resuelve divisiones con dos dígitos en el divisor.	Resuelve correctamente divisiones que contengan dos dígitos en el divisor.	Resuelve medianamente divisiones que contengan dos dígitos en el divisor.	No logra resolver divisiones que contengan dos dígitos en el divisor.
Resuelve divisiones respetando el valor posicional de los dígitos.	Respeto el valor posicional de los dígitos al resolver divisiones.	Respeto medianamente el valor posicional de los dígitos al resolver divisiones.	No respeta el valor posicional de los números al resolver divisiones, causando así cocientes incorrectos.
Resuelve divisiones aplicando los múltiplos adecuados.	Logra resolver divisiones correctamente al empelar los múltiplos necesarios.	Identifica medianamente los múltiplos necesarios para resolver divisiones.	No empela los múltiplos adecuados para la resolución de divisiones, causando cocientes incorrectos.

Analizando lo anterior, surge la pregunta ¿Cómo favorece la metodología STEAM a la consolidación del aprendizaje de la división?, además de establecer los objetivos:

General: Aplicar la metodología de enseñanza STEAM para consolidar aprendizajes matemáticos.

Particular: Diseñar y aplicar proyectos bajo el enfoque metodológico de enseñanza STEAM para la consolidación de los aprendizajes de la división en alumnos de 5° de Educación Primaria.

**Marco teórico**

La teoría del constructivismo planteada por el psicólogo suizo Jean Piaget hace referencia a la construcción de concepciones, Romero (2009) señala que es un término referido a “que las personas construyen ideas sobre el funcionamiento del mundo y, pedagógicamente construyen sus aprendizajes”.

De igual manera, Romero (2009) también menciona que “el Constructivismo en sí mismo tiene muchas variaciones, tales como Aprendizaje Generativo, Aprendizaje

Cognoscitivo, Aprendizaje basado en Problemas, Aprendizaje por Descubrimiento, Aprendizaje Contextualizado y Construcción del Conocimiento”, pero a pesar de estas variaciones esta teoría “promueve la exploración libre de un estudiante dentro de un marco o de una estructura dada.”

Benitez-Vargas (2023) también cita a Jean Piaget para mencionar que esta teoría “se centra en la construcción del conocimiento partiendo desde la interacción con el medio” (p. 65); de esta manera, considero que el constructivismo, sustenta la construcción propia de cada persona sobre su aprendizaje en relación con el entorno.

Por otra parte la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget, donde se establecen las siguientes etapas del desarrollo humano; sensoriomotora (0 a 2 años), preoperacional (2 a 7 años), operaciones concretas (7 a 11 años) y operaciones formales (11 o 12 años en adelante). Con base en lo anterior los estudiantes involucrados en la presente investigación, se encuentran en la etapa de operaciones concretas, por lo que es importante que su aprendizaje se vincula con el mundo real para su adquisición.

Así mismo, Lev Vygotsky plantea la teoría sociocultural, en la que concuerda con Piaget al señalar que el ser humano construye su conocimiento, aunque en otro sentido, para Vygotsky citado por Borodva & Leong (2004) “la construcción cognitiva está mediada socialmente, está siempre influida por la interacción social presente y pasada” (p. 47)

Otra de las teorías involucradas, es la teoría del aprendizaje significativo, planteada por el psicólogo estadounidense David Ausubel, define que un aprendizaje ha sido significativo para el educando cuando la nueva información conecta con una de la información preexistente en la estructura cognitiva; de tal manera que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones logren ser aprendidas de manera significativa, es decir, que adquieren un significado y son integradas en la estructura cognitiva del educando (Ausubel, 1983).

La división como lo define Villota (2014) “es la operación aritmética inversa de la multiplicación y su sentido es el de distribuir, partir, repartir, fraccionar, trocear, compartir, entre otras acciones” (p. 25). Así mismo, indica que los elementos de la división son los siguientes:

Dividendo, es el número que está siendo dividido, divisor es el número por el cual el dividendo será dividido, el cociente: es la cantidad de veces que el divisor cabe en el dividendo y el resto: el cuál es el número que al ser menor que el divisor no se puede volver a dividir. (p. 26)

En relación al algoritmo de la división, Tellez, María establece en “La enseñanza del algoritmo en la división aplicada a la solución de problemas” que un algoritmo es “una herramienta cultural que se ha desarrollado como una forma de ayudar a que la gente resuelva de manera más eficiente los problemas cotidianos a los que se enfrenta” así como también, expresa que el algoritmo convencional de la división es el más complejo, ya que cuenta con características diferentes al resto, lo que ocasiona diversas dificultades en los alumnos que conlleva a errores de resolución. De la misma manera indica que es importante identificar las fortalezas y dificultades de resolución en los alumnos para diseñar propuestas alternativas de enseñanza en donde los alumnos logren corregir o evitar los errores.

Definir STEAM y sus características en el área educativa necesita de diversos términos para su descripción, Fuentes et al. (2023) concluyen en el análisis de la literatura de diversos investigadores que han trabajado con el enfoque metodológico, señalando los principales términos que describen STEAM en la educación como “interdisciplinar, multidisciplinar o alfabetización científico-tecnológica” (p. 198).

El enfoque metodológico STEAM dentro de la educación nace en 2008 (Fuentes et al. 2023), cuando Yakman (2008) vincula el estudio de la ciencia y las artes con el objetivo principal de diseñar una estructura en la que los educandos comprendan la relación entre los campos que componen el enfoque, adjuntando así, las Artes al acrónimo existente STEM que surgió en la década de los 90 para fomentar “la investigación científica y tecnológica” (Asinc et al. 2019, citado por Santillán et al. 2020).

Según Santillán (2019), menciona que el enfoque metodológico STEAM favorece el desarrollo de habilidades tanto en estudiantes como en los docentes, debido a que cuenta con una adaptabilidad educativa, ya que surge la necesidad de abordar los contenidos en el contexto real sin importar los niveles y modalidades educativas.



Además, Ramírez (2020) citado por Pérez-Pozo (2022), indica que este enfoque metodológico “permite al agente educativo suscitar espacios significativos, en los cuales se tienen en cuenta los conocimientos previos, las necesidades e intereses de los niños”, de modo que se muestra que es una propuesta de innovación educativa.

La OCDE (2018) citada por Bryne (2023), indica que las matemáticas son base central para que los estudiantes estén preparados para actuar en la sociedad moderna; de este modo, el enfoque metodológico STEAM permitirá a los estudiantes desarrollar competencias en las que harán uso del pensamiento crítico para actuar con creatividad e innovación ante las diversas necesidades de la sociedad.

Para facilitar la comprensión de los términos utilizados en los diferentes libros recomendados por la SEP, se realizó un cuadro comparativo de nomenclaturas utilizadas por la SEP para la metodología STEAM, el cual se muestra a continuación:

**Nomenclatura utilizada por la SEP para la metodología STEAM.**

Metodología de Aprendizaje	Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. (SEP, 2023)	Libros de Texto. Fase 5 (Plan de estudios, SEP, 2022)
Enfoque STEM	<b>Fase 1</b> Introducción al tema. Uso de conocimientos previos sobre el tema a desarrollar. Identificación de la problemática.	<b>Saberes de nuestra comunidad.</b>
	<b>Fase 2</b> Diseño de la investigación. Desarrollo de la indagación.	<b>Indagamos.</b>
	<b>Fase 3</b> Organización y estructuración de las respuestas a las preguntas específicas de indagación.	<b>Comprendemos.</b>
	<b>Fase 4</b> Presentación de los resultados de la indagación.	<b>Socializamos y aplicamos.</b>
	<b>Fase 5</b> Metacognición.	<b>Reflexionamos el camino andado.</b>

Así mismo, las fases a implementar en el diseño de un proyecto bajo la metodología STEAM, plantean lo siguiente:

Fase 1: Se realiza la Introducción al tema utilizando los conocimientos previos sobre el tema a desarrollar y se identifica el problema formulando preguntas para orientar la indagación.

Fase 2: Se lleva a cabo la investigación atendiendo las preguntas planteadas buscando generar una explicación inicial, poniendo en práctica las siguientes capacidades: describir, comparar, identificar y explicar.

Fase 3: Se establecen conclusiones relacionadas con la problemática, poniendo en práctica las siguientes capacidades: analizar, organizar, interpretar datos, sintetizar ideas y clarificar conceptos.

Fase 4: Se presentan los resultados de indagación, así como también se elaboran propuestas de acción para resolver la problemática general identificada, en la medida de lo posible.

Fase 5: Se reflexiona sobre los planes de trabajo, las actuaciones personales o grupales, los procedimientos e instrumentos, los logros, las dificultades y los fracasos que se presentaron durante el desarrollo de la aplicación del enfoque. (SEP, 2022)

### **Metodología**

Es una investigación que atiende la metodología de investigación-acción con un enfoque mixto, debido a que se analizan las aplicaciones realizadas para continuar con el ciclo de mejora de la práctica educativa, del mismo modo, para el análisis de los datos recogidos se emplea una presentación cualitativa y cuantitativa de los resultados.

Para el planteamiento de la problemática, se realizó el diagnóstico de grupo utilizando la técnica de interrogatorio por medio de la aplicación de cinco razonados con la finalidad de identificar si los estudiantes reconocen la división como operación para resolver la situación problemática, en los cuales se destacó que la gran mayoría de los educandos no son capaces de reconocer el uso de la división en un problema razonado.

Así mismo, con el objetivo de establecer el Plan de Acción se identificaron las principales dificultades al desarrollar el algoritmo convencional, diseñando y aplicando un instrumento donde se presentan cinco divisiones para su resolución, a través de las cuales se determinó, que los estudiantes aún no consolidan dicho aprendizaje debido a la identificación incorrecta de los múltiplos a emplear en el proceso, así como también el

constante error de ordenar adecuadamente los dígitos sin tomar en cuenta su valor posicional.

Para la Acción, es decir la puesta en marcha, se diseña la propuesta de intervención “Las canicas de la feria”, con fundamento en la metodología STEAM.

Primer intervención: “Las canicas de la feria”

Campo formativo: Saberes y pensamiento científico.

Orientaciones didácticas (finalidades por fase): contextualizar a los educandos en un entorno real y de su interés para propiciar el aprendizaje.

Propósito: diseñar un prototipo que permita a los estudiantes aprender de manera práctica y kinestésica la agrupación de objetos a fin de emplear la división implícitamente, y resolver “...situaciones problemáticas vinculadas a diferentes contextos que implican dividir números naturales” (SEP, 2022);

#### Sesión 1

- Saberes de nuestra comunidad; en esta fase se ubica al estudiante en el entorno del proyecto, mediante el recuerdo de los principales juegos que se podían ubicar en una feria de la ciudad y resolver situaciones matemáticas en relación con dicho contexto.

#### Sesión 2

- Indagamos; se realiza mediante la actividad “División por agrupación de canicas” mediante el cual se plantea y explica a los estudiantes el proceso de dividir y posteriormente resolver el ejercicio complementario para indagar mediante la práctica y la aplicación del procedimiento.

- Comprendemos; se conversa y analiza sobre el prototipo para la creación de un “Tablero para repartir canicas” para recabar y preparar el material necesario para la elaboración.

#### Sesión 3

- Socializamos y aplicamos; se guía a los alumnos en la construcción de su tablero, utilizando el material recabado.

#### Sesión 4

- Socializamos y aplicamos; se pone en práctica el uso del prototipo “Tablero para repartir canicas”, espacio en donde los estudiantes utilizan el tablero para formar grupos de canicas empleando la división de manera implícita, a modo de juego para dar solución al planteamiento de diferentes problemas razonados.
- Reflexionamos el camino andado; se realiza una serie de cuestionamientos escritos a los alumnos sobre el proceso de elaboración, las dificultades y facilidades, así su opinión respecto al funcionamiento del producto para realizar divisiones.

Continuando con el ciclo de la investigación-acción, para la Observación de la Acción se realiza un análisis del primer proyecto aplicado mediante la evaluación formativa utilizando; listas de apreciación, diario de campo, análisis de datos de forma cualitativa mediante Excel, Word, Canva, así como, creación de tablas y gráficos. En este proceso se logra valorar el desempeño del proyecto y los avances relacionados con el aprendizaje de la división; para identificar los elementos a rediseñar y realizar las adecuaciones necesarias para la segunda intervención.

Segunda intervención: “¡Vamos a pescar!”

Campo formativo: Saberes y pensamiento científico

Orientaciones didácticas (finalidades por fase): contextualizar el aprendizaje de los educandos a eventos y situaciones reales.

Propósito: Maquetar el juego de la pesca para realizar divisiones exactas y “...consolidar su autonomía para plantear y resolver problemas complejos considerando el contexto” (SEP 2022, p.86)

#### Sesión 1

- Saberes de nuestra comunidad; En esta fase de la Metodología STEAM se busca que los alumnos activen sus conocimientos previos mediante las actividades “¡Vamos a pescar!”, poniendo en práctica el reparto.

#### Sesión 2

- Indagamos; los alumnos practican el reparto de peces a través del ejercicio complementario “¡Vamos a Pescar!” y comentan sobre los materiales necesarios para llevar a cabo la pesca.

- Comprendemos; se comparten ideas para llevar la actividad pesquera a un juego de reparto. Así mismo, aportan opiniones sobre materiales a su alcance que les permitan maquetar los elementos necesarios para el juego.

### Sesión 3

- Socializamos y aplicamos; Se realiza la elaboración de la caña de pescar con los siguientes materiales: un popote, listón e imán; después se elaboran los peces haciendo uso de materiales como, hojas de papel y tachuelas.

### Sesión 4

- Socializamos y aplicamos; se aplica el juego “¡Vamos a pescar!” con la finalidad de realizar competencias (binas) para repartir peces, haciendo uso del material elaborado en este proyecto para resolver las divisiones planteadas.

- Reflexionamos el camino andado; los alumnos comparten su experiencia al elaborar y practicar el proyecto “¡Vamos a pescar!” y sus experiencias con relación a la interacción con la división.

## Resultados

### Proyecto “Las canicas de la feria”

En esta primer etapa se obtuvo lo siguiente:



En la gráfica anterior se muestra el resultado de la intervención, obteniendo la consolidación del aprendizaje en 16 alumnos, mientras que, 13 de ellos se encuentran en proceso de consolidación y son 2 alumnos los que aún no consolidan dicho aprendizaje. Además es importante enunciar que en el inicio de esta intervención se observó que algunos alumnos mostraron rechazo a este proceso, ya que con el simple hecho de haber escuchado la palabra “división”, sin embargo, con el desarrollo de las fases del proyecto fueron mostrando interés al ir elaborando su prototipo; logrando al final del proyecto un cambio a la predisposición que mostraron al inicio.

En la última fase de este proyecto, los alumnos compartieron las principales dificultades que experimentaron en el desarrollo del proyecto, identificando como principal dificultad, la manipulación del material para la construcción del juego de las canicas. Además, expresaron lo positivo en el apoyo didáctico que les brindó el interactuar con el tablero para resolver las divisiones planteadas, así como, algunos alumnos expresaron que a través de dicha pieza “jugamos y aprendemos”.

Proyecto “¡Vamos a pescar!”



Como se muestra en la gráfica anterior, 24 alumnos se encuentran en la categoría de consolidado el aprendizaje de la división, mientras tanto, los 7 alumnos restantes se encuentran en proceso de consolidación del aprendizaje; destacando que, para este momento ningún alumno se encuentra en la categoría de no consolidado. Otros resultados importantes en este proyecto fue que la mayoría de los alumnos la consideró como una

actividad divertida el repartir peces mediante una competencia, además de mostrar mayor interés por continuar utilizando el juego elaborado y aplicar así sus conocimientos matemáticos. Una de las principales dificultades en el desarrollo de este proyecto fue en el manejo del silicón frío y su tiempo de espera para el pegamento de los materiales.

### **Discusión y conclusiones**

El desempeño docente debe ser transformador e innovador, para ello es necesario que el docente plantee sus acciones y establezca metas para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje para los alumnos. Es clara la importancia que tiene el aprendizaje de la Matemática en el desarrollo cognitivo de los alumnos y en este caso, la consolidación de la división en alumnos de 5º Grado de Educación Primaria. La actualización del Plan y Programa de Estudios de Educación Básica demanda indiscutiblemente la implementación de nuevas propuestas metodológicas para el proceso enseñanza - aprendizaje como lo es la Metodología STEAM, siendo esta una metodología que propicia la innovación en el profesorado y los alumnos; del mismo modo, favorece el desarrollo de contenidos matemáticos y propicia la motivación de los alumnos.

Al inicio se observó e identificó la falta de consolidación de la división, situación que genera un rezago para la adquisición de nuevos contenidos matemáticos ya que necesita este conocimiento, sin embargo, con la implementación de los proyectos fundamentados en la metodología STEAM se logró una mejora significativa en este proceso, como se puede ver en la tabla 1:

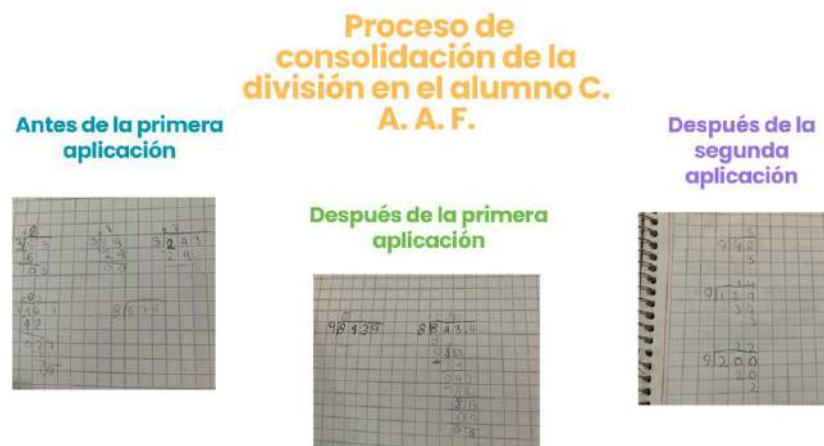
Tabla 1

<b>Comparación de resultados</b>			
<b>Etapas</b>	<b>Categorías</b>		
	<b>Consolidado</b>	<b>En proceso de consolidación</b>	<b>No consolidado</b>
<b>Inicio</b>	5	17	9
<b>Primer intervención</b>	16	13	2
<b>Segunda intervención</b>	24	7	0



Consolidar específicamente el contenido matemático de la división, implicó poner en práctica capacidades necesarias para solucionar problemas razonados como: análisis, comprensión, reflexión, adquisición y/o aprendizaje del algoritmo, que mediante esta metodología nos permitió hacerlo, así como, mejorar e integrar una serie de estrategias de forma tal que se logró el objetivo de consolidar el aprendizaje de la división en alumnos de 5º de Educación Primaria (imagen 1), no solo desde la concepción algorítmica, sino, llevándola hasta el marco contextual que permite a los alumnos aplicar sus conocimientos en la vida cotidiana.

Imagen 1



Por lo anterior, se concluye que es clave continuar implementando el desarrollo de proyectos con la Metodología STEAM ya que en este caso, permitirá la consolidación de diversos contenidos y nuevos aprendizajes, logrando con ello mejorar continuamente el desempeño docente, siempre y cuando realicemos un análisis adecuado de su aplicación y para hacer los ajustes pertinentes que permitan el aprendizaje de los alumnos.

A modo de propiciar una práctica eficaz en la aplicación proyectos STEAM y actividades en relación con la consolidación de división, se sugiere lo siguiente:

- Realizar un diagnóstico adecuado del grupo, necesario para seleccionar la complejidad y diseñar las actividades para su aplicación, con ello facilitar la comprensión.

- Considerar la edad y estadio de maduración de los alumnos es factor clave para disponer de actividades en las que su participación sea completamente activa.
- Establecer propósitos congruentes al Plan de Estudios y pertinentes en relación con las necesidades educativas del aula.
- Realizar un estudio y reflexión de la metodología STEAM.
- Tener claro el papel del docente como guía en el desarrollo de los proyectos y de esta forma orientar a los alumnos para el logro de los objetivos/propósitos establecidos.

### **Bibliografía**

Achilli, E. L. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Antropología social, (2), 5-18.

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.

Benítez-Vargas, B. (2023). El constructivismo. Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3, 10(19), 65-66.

Byrne, A. L. (2023). Diseño de un proyecto STEAM, una propuesta desde las matemáticas. Revista peruana de investigación e innovación educativa..

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2005). La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación<sup>11</sup>. Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar, 47.

Fuentes, O. G., Rivas, M. R., & Martínez-Figueira, E. (2023). El enfoque educativo STEAM: una revisión de la literatura. Revista Complutense de Educación, 34(1), 191-202. <https://doi.org/10.5209/rced.77261>

Pérez-Pozo, M. D. (2022). Enfoque STEAM como propuesta de innovación educativa para la asignatura de matemáticas en los niños del quinto grado de la unidad educativa

“Rebeca Jarrín”, año lectivo 2021-2022. [Trabajo de titulación, Universidad Técnica del Norte].

Romero, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. Temas para la educación, 8, 56.

Santillán, J. P., Del Carmen Cadena Vaca, V., & Vaca, M. C. (2019). Educación Steam: entrada a la sociedad del conocimiento. Ciencia Digital, 3(3.4.), 212-227.

<https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v3i3.4..847>

Secretaría de Educación Pública. (2022). Avance del contenido para el libro del docente. Fase 3. [Material en proceso de edición]. Págs. 64-82; 23 y 24

Secretaría de Educación Pública. (2022). Anexo. Plan de Estudio para la Educación Primaria y Secundaria 2022.

Téllez, M. C. (s/f) La Enseñanza del Algoritmo de la División Aplicada a la Solución de Problemas.

Villota, L. (2014). División, errores y soluciones metodológicas (Doctoral dissertation, Universidad de Nariño).

## **Planeaciones interactivas para aumentar la motivación en el aprendizaje de la escritura**

Miguel Angel López Sanmiguel

miguel.lopez@normalpablolivas.edu.mx

Yadira Elizabeth Sanmiguel Guerra

yadira.sanmiguel@normalpablolivas.edu.mx

Francisco Ovalle Perales

francisco.ovalle@normalpablolivas.edu.mx

Escuela Normal Pablo Livas

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### **Resumen**

El presente reporte se centra en la implementación de estrategias educativas utilizando la metodología de investigación-acción para mejorar las prácticas pedagógicas y aumentar la motivación de los estudiantes en la escritura. La investigación-acción se describe como un enfoque cualitativo que permite a los educadores reflexionar sobre su práctica y realizar mejoras continuas.

El informe detalla el proceso de diagnóstico y las intervenciones realizadas, describiendo dos secuencias didácticas con sesiones enfocadas en aumentar la motivación de los estudiantes para aprender a escribir. Cada sesión incluye actividades de desarrollo, evaluación y reflexión. Las estrategias didácticas se fundamentan en las teorías del desarrollo cognitivo de Piaget, la teoría sociocultural de Vygotsky, la teoría del desarrollo moral de Kohlberg y la teoría del aprendizaje social de Bandura.

En el análisis de las intervenciones, se reflejan los logros y desafíos encontrados, observándose una mejora significativa en la motivación y el desempeño de los estudiantes en el área de escritura. Se subraya la importancia de la reflexión continua y la adaptación de las estrategias a las necesidades específicas de los estudiantes. Este trabajo demuestra

cómo la investigación-acción puede transformar la práctica docente y mejorar la calidad educativa, beneficiando tanto a estudiantes como a profesores.

Palabras clave: planeaciones interactivas, estrategias didácticas, mejora pedagógica, desempeño

### **Planteamiento del problema**

El presente documento aborda como problema central: la baja motivación de los estudiantes de primaria hacia el aprendizaje de la escritura. Esta desmotivación, observada en el desempeño académico y el interés mostrado por los alumnos de segundo grado de educación primaria de la escuela Ignacio Manuel Altamirano, representa un desafío significativo, ya que se observa que los estudiantes, en general, muestran poco interés en las actividades de escritura, lo que impacta negativamente en su desarrollo académico. Este diagnóstico inicial se realiza a través de una evaluación diagnóstica del grupo conformado por 13 niñas y 11 niños (edad entre 7-8 años), permitiendo identificar las causas subyacentes de esta desmotivación.

Dentro de la aplicación del diagnóstico se logró localizar algunas dificultades en ciertos niños, los cuales no conocían bien las letras, sin embargo, los análisis arrojaron resultados favorables para la mayoría del grupo, a pesar de eso, hay una gran cantidad de alumnos con dificultades en la escritura. Se utilizó una tabla en la cual se seleccionó el nivel de conceptualización de cada alumno, con base en la información otorgada por el primer Consejo Técnico Escolar y la aplicación del diagnóstico, se lograron observar los resultados de manera grupal utilizando porcentajes 21.79% de los alumnos estaban dentro del nivel silábico, el 34.78% en el nivel silábico alfabético que, a pesar de ser un buen nivel para su edad, son capaces de lograr mejorar y por último el 43.43% en el nivel alfabético.

Gracias a este diagnóstico aplicado, se logró encontrar el área de oportunidad del grupo, siendo la escritura, pero ¿por qué trabajar la escritura?, esto porque tener la capacidad de escribir posee un valor inestimable en contextos académicos, profesionales y sociales. Esta destreza permite expresar y registrar nuestras ideas y emociones de manera

efectiva, tanto para quienes nos leen como para nosotros mismos (Instituto Nacional para la Evaluación en la Educación, 2008).

Para abordar esta problemática, se formula una pregunta central: ¿Cómo pueden las planeaciones interactivas aumentar la motivación y mejorar el aprendizaje de la escritura en los estudiantes de primaria? La formulación de esta pregunta guía el enfoque del estudio, orientando los esfuerzos hacia la creación e implementación de estrategias educativas innovadoras.

El propósito principal del estudio es diseñar, implementar y evaluar secuencias didácticas interactivas que utilicen teorías del desarrollo cognitivo y sociocultural para incrementar la motivación y el rendimiento en la escritura.

## **Objetivos**

El objetivo general es mejorar la competencia docente en el diseño de planeaciones educativas y desarrollar las habilidades de escritura de los alumnos de segundo grado de la escuela Ignacio Manuel Altamirano, de modo que al final del ciclo escolar todos los alumnos alcancen un nivel alfabético o al menos silábico alfabético.

Objetivos específicos. A continuación, se observarán los objetivos específicos enumerados, los cuales se buscan lograr durante el desarrollo del documento y formación docente.

1. Realizar una evaluación diagnóstica a través de actividades para identificar el área de oportunidad del grupo, con el propósito de adaptar la enseñanza de manera precisa y efectiva para satisfacer las necesidades de cada estudiante y establecer una base sólida para su progreso académico.

2. Investigar distintos artículos sobre el área de oportunidad identificada, con el fin de diseñar intervenciones educativas y estrategias de enseñanza respaldadas por evidencias que aborden las necesidades de los alumnos.

3. Diseñar e implementar un plan de acción que incluya secuencias didácticas innovadoras, contribuyendo al desarrollo académico de los alumnos.

4. Evaluar el progreso de los alumnos tras las intervenciones, comparando sus resultados antes y después mediante la utilización de instrumentos de evaluación y el registro de evidencias concretas.

5. Realizar un proceso de reflexión sobre la práctica a partir del ciclo de Smyth, con el propósito de identificar los aspectos a transformar para favorecer el logro de las competencias del perfil de egreso.

### **Marco teórico**

En primer lugar, se resalta la importancia de la psicología en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es esencial que los maestros comprendan a sus alumnos para adaptar las estrategias educativas a sus comportamientos y estilos de aprendizaje. La Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget sugiere que el desarrollo cognitivo es una reorganización progresiva de los procesos mentales, resultado de la maduración biológica y la experiencia ambiental. Piaget enfatiza dos procesos fundamentales: la asimilación y la acomodación, y describe cuatro etapas del desarrollo cognitivo en los niños (González, 1999).

Lev Vygotsky, con su Teoría Sociocultural, subraya la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo. Conceptos clave de su teoría incluyen la zona de desarrollo próximo y el andamiaje, que se refieren al apoyo temporal brindado por un tutor para que los estudiantes alcancen nuevos niveles de competencia (Triglia, 2016).

En cuanto a la Teoría del Desarrollo Moral de Lawrence Kohlberg, esta describe el desarrollo moral en tres niveles: preconvencional, convencional y postconvencional. Los alumnos de segundo grado se encuentran en el nivel preconvencional, donde siguen reglas para evitar castigos y protegerse a sí mismos y a los demás (Triglia, 2016).

Albert Bandura, con su Teoría del Aprendizaje Social, plantea que las personas aprenden conductas observando a otros, proceso conocido como modelamiento o aprendizaje observacional. Este enfoque incluye principios como la atención, retención, reproducción y motivación (Bandura, 1987).



En el ámbito de enseñanza-aprendizaje, se destaca la importancia del diseño de planeaciones para organizar actividades educativas, motivar a los estudiantes, promover su desarrollo integral y adaptarse a sus necesidades. Se enfatiza la importancia de metodologías activas como el aprendizaje basado en indagación y proyectos comunitarios (Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación, 2016).

### **Metodología**

Según Zabalza (2006), la metodología se refiere al conjunto de procedimientos, técnicas y estrategias que se utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje para lograr los objetivos educativos planteados. Implica la planificación y organización de las actividades educativas, así como la selección de los recursos y herramientas adecuadas para favorecer el desarrollo de competencias en los estudiantes. La investigación-acción es el método que se utiliza para realizar este informe de prácticas profesionales, según Antonio Latorre (2005) se define como un proceso reflexivo que vincula la investigación, la acción y la formación, realizado por profesionales de las ciencias sociales sobre su propia práctica.

Para llevar a cabo la investigación-acción de manera efectiva, es fundamental seguir una serie de etapas que permitan un enfoque sistemático y reflexivo. A continuación, se presentan los pasos clave de la investigación-acción:

- **Planificación:** en esta etapa, se identifican los objetivos de la investigación, se selecciona el problema o la situación a investigar y se establecen las estrategias y métodos a utilizar.
- **Acción:** una vez planificada, se lleva a cabo la acción en el contexto educativo. Esto implica implementar cambios o intervenciones basadas en la reflexión y en la información recopilada durante la fase de planificación.
- **Observación:** durante la acción, es crucial observar y recopilar datos relevantes que permitan evaluar el impacto de las intervenciones realizadas. La observación sistemática proporciona información valiosa para la toma de decisiones informadas.

- **Reflexión:** la reflexión es una parte fundamental de la investigación-acción, ya que permite analizar críticamente los resultados obtenidos, identificar fortalezas y áreas de mejora, y ajustar las estrategias en función de los hallazgos.

Estos pasos se repiten de forma cíclica, lo que permite un proceso continuo de mejora y aprendizaje. La investigación-acción se caracteriza por su enfoque participativo y colaborativo, donde los profesionales involucrados se convierten en co-investigadores que trabajan juntos para abordar los desafíos y mejorar la práctica educativa.

La práctica reflexiva es un componente fundamental en el trabajo de informe de prácticas profesionales, ya que implica una mirada crítica y autoevaluativa sobre la propia acción docente con el objetivo de mejorar y crecer profesionalmente (Domingo, 2021).

El ciclo reflexivo de Smyth es una estructura que guía el proceso de reflexión en la práctica profesional. Este ciclo consta de las siguientes etapas:

- **Descripción:** Tras la experiencia, el docente reflexiona sobre lo ocurrido, analizando sus acciones, emociones y pensamientos durante la situación. Se busca comprender el porqué de las decisiones tomadas y sus consecuencias.

- **Inspiración:** En esta etapa, el docente relaciona la experiencia con teorías, conceptos o marcos de referencia existentes. Se busca identificar patrones, tendencias o principios que puedan explicar lo observado en la práctica.

- **Confrontación:** Basándose en la reflexión y la conceptualización, el docente diseña e implementa nuevas estrategias o enfoques en su práctica profesional. Se trata de probar nuevas ideas o enfoques para mejorar la acción educativa.

- **Reconstrucción:** Finalmente, el docente evalúa de manera crítica los resultados de la experimentación, analizando qué funcionó, qué no funcionó y qué se puede mejorar en el futuro. Esta evaluación alimenta el ciclo reflexivo y guía las acciones futuras.

El ciclo reflexivo de Smyth promueve un enfoque sistemático y reflexivo en la mejora de la práctica docente, fomentando la autoevaluación, el aprendizaje continuo y la innovación en el aula. Al integrar este ciclo en el trabajo de informe de prácticas

profesionales, los docentes pueden potenciar su desarrollo profesional, mejorar la calidad de la enseñanza y contribuir al éxito educativo de sus estudiantes.

A continuación, se presentan la Tabla 1 y la Tabla 2 en las cuales se muestra la relación que tienen las distintas actividades con métodos de los modelos estructurales y la estrategia de gamificación que se utilizan, así como los métodos de evaluación y las unidades de competencia.

Tabla 1.

Secuencia didáctica uno

Sesión	Método y estrategia de enseñanza - aprendizaje	Técnica e instrumento de evaluación	Unidad de competencia que se fortalece:
1. Competencias de escritura.	Gamificación/Retos y competencias.	Análisis de desempeño/Rúbrica.	Elabora diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje, así como las adecuaciones

Sesión	Método y estrategia de enseñanza - aprendizaje	Técnica e instrumento de evaluación	Unidad de competencia que se fortalece:
			curriculares y didácticas pertinentes.
2.Crea ndo frases con Minecraft	Gamificación/Dis cusión guiada.	Análisis de desempeño/Rúbrica .	Selecciona estrategias que favorezcan el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los alumnos para procurar el logro de los aprendizajes.
3.Misi ón Espacial de la escritura	Gamificación/ Juego de roles.	Desempeño de los alumnos/ cuaderno y Rúbrica.	Construye escenarios y experiencias de aprendizaje utilizando diversos recursos metodológicos y tecnológicos para favorecer la educación inclusiva.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2.

Secuencia didáctica dos

Sesión	Método y estrategia de enseñanza - aprendizaje	Técnica e instrumento de evaluación	Unidad de competencia que se fortalece:
1. Cuentos.	Gamificación/ Discusión guiada.	Análisis de desempeño / Rúbrica.	Construye escenarios y experiencias de aprendizaje utilizando diversos recursos metodológicos y tecnológicos para favorecer la educación inclusiva.
2. Libro de cualidades.	Gamificación/ Discusión guiada.	Análisis de desempeño / Rúbrica.	Elabora diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades

Sesión	Método y estrategia de enseñanza - aprendizaje	Técnica e instrumento de evaluación	Unidad de competencia que se fortalece:
			de aprendizaje, así como las adecuaciones curriculares y didácticas pertinentes.
3. Mar de motivaciones.	Modelos estructurales/ Discusión guiada.	Análisis de desempeño/ Rúbrica.	de Selección de estrategias que favorezcan el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los alumnos para procurar el logro de los aprendizajes.

Fuente: Elaboración propia.

Para realizar la evaluación, se realizará un análisis de los resultados con el uso de rúbricas, las cuales serán llenadas en el proceso de aplicación de las distintas secuencias didácticas, la autora Chávez (2021, p.18), nos menciona que:

Las rúbricas de evaluación son herramientas valiosas que no solo establecen estándares claros de desempeño, sino que también fomentan la autoevaluación, la motivación y la orientación en el proceso de aprendizaje, lo que en última instancia contribuye a la mejora del rendimiento académico de los estudiantes.

## Resultados

En la primera secuencia didáctica, se realizaron tres sesiones enfocadas en el desarrollo de competencias de escritura utilizando metodologías innovadoras como la gamificación y técnicas de discusión guiada.

En la sesión uno competencias de escritura, se utilizó la gamificación, haciendo que los alumnos vean el aprendizaje de la escritura como un juego, la actividad consistió en la organización del grupo y la creación de reglas básicas de escritura. Los alumnos participaron en una competencia donde debían escribir correctamente y ayudarse mutuamente. La actividad fomentó el trabajo en equipo y la empatía. Se utilizó una rúbrica para evaluar el desempeño de los alumnos, observando un progreso significativo en la mayoría. La evaluación se basó en cómo los alumnos corregían sus errores y ayudaban a sus compañeros. Se identificaron áreas de mejora, como la organización de la actividad y la necesidad de evaluar de manera individual a través de hojas de trabajo.

En la sesión dos creando frases de Minecraft, se implementó la discusión guiada y la gamificación para crear frases relacionadas con el videojuego Minecraft, adaptándose a los intereses de los alumnos, la sesión comenzó con la revisión de las reglas básicas de escritura, seguida de la creación de frases utilizando ejemplos visuales. La actividad incluyó una dinámica de "teléfono descompuesto" para fomentar la colaboración y coevaluación entre los alumnos, se observó una mejora notable en el desempeño de los alumnos, quienes aplicaron lo aprendido con mayor confianza. La evaluación se realizó mediante una hoja de trabajo individual, se destacó la importancia de la adaptabilidad y la atención individualizada. Se sugirió agregar actividades más interactivas y mantener el enfoque en los intereses de los alumnos para mejorar la motivación.

Durante la secuencia didáctica uno la gamificación y la discusión guiada fueron estrategias efectivas para involucrar a los alumnos en el aprendizaje de la escritura. Se observó un progreso significativo en la mayoría de los alumnos, tanto en sus habilidades de escritura como en su disposición para colaborar y ayudar a sus compañeros. Las reflexiones



sugieren la necesidad de mejorar la organización de las actividades y de adaptar las sesiones para mantener el interés y la motivación de los alumnos.

En la secuencia didáctica dos, sesión uno, en esta sesión, titulada "Cuentacuentos," los alumnos se involucraron en una actividad creativa basada en el cuento "Los ratones de colores." La tarea consistió en dibujar y describir detalladamente un ratón imaginario, añadiendo acciones que el personaje realizaba. Esta actividad ayudó a mejorar la competencia de selección de estrategias al salirse de lo común y enfocarse en las necesidades y preferencias de los alumnos.

Durante el desarrollo de la sesión, se leyó el cuento y se hicieron preguntas para verificar la atención de los alumnos. Posteriormente, los alumnos dibujaron un ratón y añadieron elementos personales. Se realizó una coevaluación donde los alumnos intercambiaron dibujos y evaluaron cinco puntos específicos. Esta actividad fomentó la identificación de errores entre los compañeros y mejoró la colaboración.

Algunos niños enfrentaron dificultades para expresar las características físicas y las acciones de sus ratones. Se implementaron estrategias de apoyo como la orientación individualizada del docente y la colaboración entre compañeros. Un alumno con espectro autista recibió asistencia adicional, promoviendo un ambiente de apoyo mutuo y fortaleciendo habilidades de expresión verbal.

Para reforzar el aprendizaje, se recopilaron en el pizarrón las características de los ratones descritas por los alumnos. Esta actividad permitió consolidar el conocimiento adquirido y proporcionó una referencia para futuras descripciones. La coevaluación también brindó retroalimentación constructiva y fomentó la reflexión y el intercambio de ideas.

La evaluación se realizó mediante una rúbrica que consideraba la calidad de la redacción, la letra y la ortografía. La mayoría de los alumnos cumplió satisfactoriamente, aunque algunos no comprendieron completamente la actividad.

En la reflexión, se utilizó el ciclo de Smyth para identificar áreas de oportunidad y planificar mejoras. Se propuso incorporar elementos emocionales para fomentar la

motivación y mantener el interés de los alumnos, mejorando así la conexión con el contenido.

La segunda sesión, "Libro de cualidades," utilizó la estrategia de discusión guiada para explorar el contenido y desarrollar habilidades de escritura. La actividad principal consistió en la creación de un libro de cualidades utilizando hojas de papel, promoviendo la reflexión sobre aspectos emocionales y motivacionales.

El desarrollo de la sesión reflejó la integración de elementos de educación emocional en el proceso de escritura. Los alumnos, organizados en filas, escribieron una cualidad personal y una cualidad de un compañero. Se utilizó la discusión guiada y el trabajo colaborativo para superar las dificultades en la expresión escrita, fomentando la participación activa y el aprendizaje mutuo.

La integración de la educación emocional mejoró notablemente el comportamiento del grupo, promoviendo un ambiente de respeto y colaboración. La evaluación se realizó mediante una rúbrica, considerando tanto el desempeño en la creación del libro de cualidades como aspectos socioemocionales.

La reflexión, guiada por el ciclo de Smyth, identificó la importancia de la motivación y la mejora continua. Se propuso la incorporación de cartas de motivación para fortalecer la autoestima y el apoyo mutuo entre los alumnos.

En la última sesión, "Un mar de motivaciones," los alumnos crearon tarjetas motivacionales para fomentar la escritura y la autoexpresión. A pesar de algunos desafíos con los materiales, se proporcionó apoyo adicional y ejemplos para enriquecer los mensajes escritos.

La evaluación se centró en la creatividad y la calidad de la escritura, utilizando una rúbrica. Aunque no se completó el calendario motivacional como se esperaba, los alumnos se mostraron entusiasmados y satisfechos con su trabajo.

La reflexión, basada en el ciclo de Smyth, destacó la necesidad de adaptarse a los desafíos y encontrar soluciones creativas. Se identificaron áreas de mejora en la

planificación y la importancia de abordar aspectos emocionales para apoyar el desarrollo de las habilidades de escritura.

En general, la secuencia didáctica dos logró fomentar la escritura, la colaboración y la reflexión, integrando elementos emocionales y motivacionales que contribuyeron al crecimiento personal y educativo de los alumnos.

A continuación, se puede observar la Figura 1, donde se presenta los resultados del área de oportunidad del grupo después de la implementación de ambas intervenciones, dichos resultados son la comparativa entre las intervenciones y el primer diagnóstico aplicado.

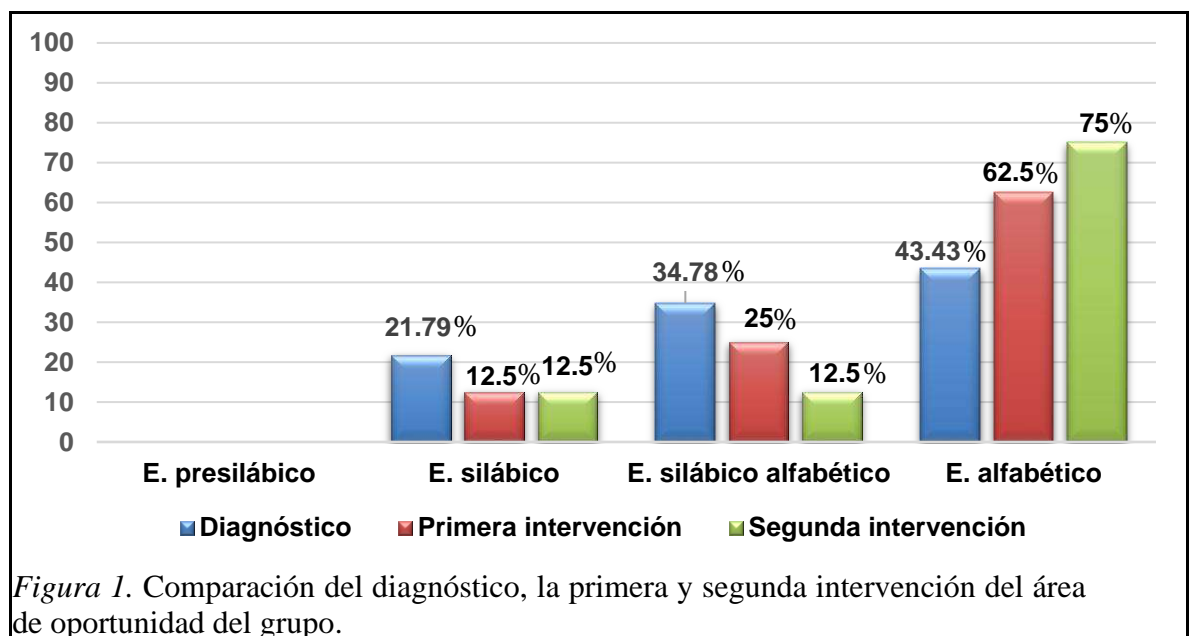


Figura 1. Comparación del diagnóstico, la primera y segunda intervención del área de oportunidad del grupo.

## Discusión y conclusiones

Cruz Cabrera (2019) refiere la importancia del diseño de planeaciones como el sentido de identidad, capacidad de analizar la realidad, adaptabilidad, integración y trabajo en grupo como puntos fundamentales para el diseño de una planeación, es decir, si un docente no logra cumplir con todos estos puntos, no será posible lograr el aprendizaje de los alumnos con el material planteado en dicha planeación, por ello se concluye que mejorar el diseño

de las planeaciones educativas es fundamental para potenciar el aprendizaje de los alumnos, especialmente en áreas clave como la escritura.

Al utilizar artículos de investigación como referencia, se puede acceder a una amplia gama de enfoques y estrategias respaldadas por evidencia. Estos recursos permiten identificar las mejores prácticas y adaptarlas a las necesidades específicas del contexto educativo. Al integrar estas investigaciones en el diseño de las planeaciones, los docentes pueden desarrollar actividades más efectivas y centradas en el estudiante, lo que probablemente conduzca a un mayor aprovechamiento académico en el ámbito de la escritura. Esta estrategia no solo enriquece la planificación educativa, sino que también fomenta la innovación y la mejora continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación diagnóstica es una herramienta cuyo propósito es determinar los conocimientos que tiene el alumno antes, durante y después del proceso de enseñanza (Vera, 2020), éste se debe aplicar al inicio del ciclo escolar para poder determinar la base en la que se deberá trabajar durante el ciclo, es decir, cada grupo partirá de puntos distintos, según las necesidades de los alumnos. Realizar una evaluación diagnóstica a través de una actividad proporciona una visión clara y detallada del nivel de competencia y comprensión de los alumnos en un área específica. Identificar las áreas de oportunidad mediante este proceso permite a los educadores adaptar su enseñanza de manera más precisa y efectiva para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante. Esta evaluación inicial no sólo revela los puntos débiles que requieren atención, sino que también brinda la oportunidad de diseñar intervenciones educativas personalizadas y estrategias de apoyo. Al identificar las áreas de oportunidad desde el principio, los educadores pueden establecer una base sólida para el progreso académico y el éxito futuro de sus alumnos.

El diseño y la implementación de un plan de acción que incluya secuencias didácticas innovadoras y una evaluación rigurosa son pasos fundamentales para mejorar el aprendizaje de la escritura en el aula. Este enfoque centrado en el estudiante y respaldado por datos contribuye significativamente al desarrollo académico y al éxito de los alumnos en esta área clave del currículo escolar.

La reflexión es una parte fundamental de la investigación-acción, ya que permite analizar críticamente los resultados obtenidos, identificar fortalezas y áreas de mejora, y ajustar las estrategias en función de los hallazgos (Domingo, 2021). Reflexionar sobre las áreas de oportunidad es un paso primordial para impulsar la mejora continua en el proceso educativo. Al reconocer y comprender las áreas que necesitan desarrollo, los educadores pueden diseñar estrategias específicas para abordarlas de manera efectiva. Esta reflexión no solo promueve un ambiente de aprendizaje colaborativo, sino que también permite a los docentes identificar sus propias áreas de oportunidad y trabajar en su propio crecimiento profesional.

## Referencias

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona, España.

Chávez Rosas de Saavedra, B. Z. (2021). Las rúbricas de evaluación y el rendimiento académico en el área de Comunicación de los estudiantes de primer grado de la I. E. "Luis A. Sánchez Sánchez". Repositorio Institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/67625>

Cruz Cabrera, L., Cánova Herrandiz, A. y Vecino Rondan, U. (2019). Modelo de dirección para la superación profesional de los profesores universitarios. *Ciencias Holguín*, 25(2), 30-44.

Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Redalyc*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/853/85370365002/html/>

González Martínez, L. (1999). *Esquemas para un curso sobre diseño curricular*, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. Obtenido de [terapiacognitiva.mx: https://terapiacognitiva.mx/wp-content/uploads/2015/11/Teoria-Del-Desarrollo-Cognitivo-de-Piaget.pdf](https://terapiacognitiva.mx/wp-content/uploads/2015/11/Teoria-Del-Desarrollo-Cognitivo-de-Piaget.pdf)

Instituto Nacional para la Evaluación en la Educación [INEE] (2008). Avanza o retrocede: Informe 2008 sobre la calidad educativa en México.

Latorre, A. (2005). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa.

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, (2016). Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo Universitario Orientado al Aprendizaje 14(3), 109-130.

Triliga, A. (2016). Las teorías del desarrollo. Ediciones Paidós

Vera Arcentales, F. O. (2020). La importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación diagnóstica. Revista Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo, ISSN: 1989-4155.

Zabalza, M. (2006). Metodología docente. Revista de Docencia Universitaria, 9(3), 81-88.

## **Retos y dificultades que enfrentan los estudiantes normalistas: interpretación de las reflexiones sobre su práctica docente**

Ma. Antonia Hernández Yépez

antonia.hernandez@benft.edu.mx

Edith Vázquez Torres

edith.vazquez@benft.edu.mx

Nora Imelda González Salazar

nora.gonzalez@benft.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

Línea Temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### **Resumen**

Se presenta un reporte parcial de investigación sobre los retos y dificultades que muestran los alumnos normalistas al realizar sus prácticas reflexivas, se interpretan las redacciones de ocho alumnos que cursan el cuarto semestre de la licenciatura en educación primaria al sistematizar sus prácticas bajo el Método R5, tomando como base las dos primeras fases de dicha metodología. Se utiliza como estrategia de investigación el enfoque cualitativo apoyado en la fenomenología y la hermenéutica, específicamente se usa la configuración o mimesis II propuesta por Ricoeur para la interpretación de textos. Los resultados arrojan significados en torno a las expectativas, desafíos y dificultades que conducen a los estudiantes de magisterio a repensar su rol como docentes desde una perspectiva realista que no esperaban enfrentar.

**Palabras clave:** Práctica reflexiva, práctica docente, formación docente.

### **Planteamiento del problema**

La práctica docente, también denominada como práctica profesional “es la que los futuros maestros y maestras llevan a cabo frente a un grupo de alumnos en el aula escolar, poniendo en práctica sus conocimientos pedagógicos y sus destrezas didácticas”



(Domínguez Saldívar y Quintanal Díaz, 2020, p. 74), es un conjunto de situaciones dentro del aula, en las que intervienen, el docente, los alumnos y el contexto que les rodea, por lo tanto,

es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. (García Cabrero, Loredó Enríquez & Carranza Peña, 2008, p. 2)

Así, la práctica docente, al realizarse en un tiempo, lugar y espacio determinados, requiere de ser analizada por el propio docente, a fin de reflexionar sobre lo que hace y por qué lo hace, identificando con ello, aspectos que deben continuar y aquellos que debe mejorar para el logro de los propósitos establecidos. Es, en este sentido, lo que se busca que realicen los futuros docentes de educación primaria durante y después de sus estancias en las escuelas primaria de práctica.

Y es que, el proceso formativo de los futuros docentes de educación primaria pasa por varias etapas que van acordes a los semestres que cursan en la escuela normal, en donde se destaca la forma en cómo, poco a poco, se introducen en la cultura institucional de las escuelas primarias y en las dinámicas internas del aula, que los conducen a tomar conciencia de su función como docentes, así, apoyados en diversos tipos de escritos dejan constancia de sus aprendizajes, saberes y experiencias en estas instituciones, sobre todo las vividas en sus aulas de clase.

Conviene recordar que las especificaciones expresadas en el trayecto formativo de práctica profesional y saber pedagógico orientan “el proceso de inmersión en la práctica docente que realizan las y los estudiantes en las diferentes fases de formación, con la reflexión y producción de saberes y conocimientos” (SEP, 2022c, p. 17) y que, apoyados en procesos de investigación y sistematización, buscan impulsar el proceso formativo del futuro docente de educación primaria. Esta finalidad, expresada en el Plan de Estudios de la

Licenciatura en Educación Primaria, se observa en el contenido de los cuatro primeros cursos de este trayecto, como se menciona a continuación.

El curso acercamiento a prácticas educativas y comunitarias, del primer semestre, aporta nociones teóricas en lo concerniente a la práctica educativa y sus implicaciones en el contexto cultural en el que los estudiantes la llevan a cabo, lo que les permite “reconocer a las comunidades como colectivos que pueden compartir o no un territorio, pero que tienen una cultura, estructura social, contextos diversos, prácticas, saberes, imaginarios y significados compartidos” (SEP, 2022a, p. 5), lo anterior les permite comprender que la docencia se desarrolla en contextos complejos que demanda un activo trabajo colaborativo, en este sentido, durante las primeras estancias en planteles educativos, los estudiantes realizan ejercicios reflexivos al analizar su experiencia en dichos contextos que convergen en sus primeras narrativas derivadas de sus registros de observación y entrevista que realizan en estos espacios escolares.

Posteriormente, el curso análisis de prácticas y contextos escolares, en segundo semestre, propicia que los estudiantes comprendan que los contextos escolares son campos sociales de interacción donde están presentes los aspectos objetivables de la cultura, sus sistemas de creencias, de representación, imaginarios, normas, regulaciones, artefactos, dispositivos y lenguajes. Dichos contextos hacen que los futuros docentes pongan en juego múltiples saberes para dar respuesta a las exigencias de su práctica, propiciando con ello el enriquecimiento de su saber pedagógico (SEP, 2022b, p. 5), mismo que dejan plasmado en sus evidencias de aprendizaje en relatos y narrativas ampliadas.

En tercer semestre, el curso intervención didáctico – pedagógica y trabajo docente, aporta elementos para continuar en la producción de narrativas pedagógicas a partir de la reflexión, sistematización y análisis de la práctica en torno a las situaciones, rutinas e incidentes críticos que ocurren tanto en la práctica del docente titular como en la del futuro docente. Es, además, un espacio para explicar cómo se orienta la intervención didáctica pedagógica en el trabajo docente, de tal modo que los estudiantes de magisterio deben saber utilizar la investigación educativa para reflexionar, analizar y cuestionar su práctica, a

través de la recuperación de sus experiencias en el aula de clase (SEP, 2023a, p. 5) con redacciones, que denotan tales habilidades, como: el diario del profesor, informes de la práctica docente, planes de clase y narrativas pedagógicas.

De esta forma, en los tres primeros cursos del trayecto en cuestión, se guía a los estudiantes normalistas a desarrollar los tres momentos básicos de su trabajo docente: un antes en el que preparan su práctica docente, un durante en el que la desarrollan y un después en el que la reflexionan, mismos que se fortalecen en el cuarto semestre dentro del curso estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos, ya que este curso contribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico, sistémico, estratégico y autónomo de los estudiantes.

Por ello, en el cuarto semestre, el registro, la sistematización de experiencias y la reflexión de la práctica ocupan un lugar preponderante en el proceso formativo de los estudiantes normalistas, quienes enfrentan la complejidad de la práctica docente. Así, se introduce a los estudiantes a los principios de la docencia reflexiva y de la investigación-acción con el fin de conducirles a identificar problemas de la práctica para generar propuestas de mejora y transformación (SEP, 2023b, p. 5), por ello, desarrollan evidencias como planeaciones pedagógicas o diseños didácticos de intervención, informe de práctica pedagógica, sistematización de la práctica docente y narrativas pedagógicas, que los conducen a plantear y replantearse situaciones relacionadas con su grupo de práctica.

En este proceso de formación docente inicial, como lo es el cuarto semestre, los estudiantes desarrollan no solamente habilidades y saberes didácticos sino emociones diversas que los impulsan a cuestionar su práctica profesional a través de reflexiones individuales y en plenaria, pero, ¿cuáles son las principales expectativas y percepciones de los estudiantes normalistas al reflexionar sobre su práctica? ¿cuáles son las situaciones problemáticas que enfrentan durante su práctica profesional? Realidades que conducen a plantear la siguiente pregunta que es la parte central de la presente investigación: ¿Cuáles son los retos y dificultades que enfrentan los estudiantes de cuarto semestre al reflexionar sobre su práctica docente? El propósito de este trabajo es comprender e interpretar los

retos y dificultades que enfrentan los estudiantes de cuarto semestre de LEP al sistematizar su práctica docente durante las dos primeras fases del Método R5: R1 Realidad vivida en el aula para reflexionar y R2 Reconstruir el hecho a posteriori, pertenecientes al modelo de práctica reflexiva de Domingo Rogert (2014).

### **Marco teórico**

La reflexión es una estrategia individual que todo individuo lleva a cabo al buscar respuestas frente a una o varias situaciones que así lo requieran, por ello, es una “actividad de la conciencia capaz de volverse sobre el resto de actividades, sea para examinar la idealidad de los objetos sobre los que estas actividades están envueltas, sea para acceder a la esencia misma de estas actividades” (Menéndez, 2012, p. 254), entonces, reflexionar es una habilidad mental que a través de las experiencias adquiridas, busca comprender y explicar lo analizado en una realidad estudiada.

En el ámbito educativo, en este caso, en la formación docente inicial normalista, las prácticas docentes que realizan los estudiantes implican diversos procesos y momentos que les conducen a preparar, desarrollar y analizar sus acciones, a fin de llevarlos a comprender su rol como docentes de educación primaria.

La práctica reflexiva hace referencia a la forma en la que el sujeto puede llegar a pensar en sí mismo y pensarse a los otros desde la dimensión educativa, específicamente en los procesos de enseñanza aprendizaje, y se configura en una herramienta que posibilita a los maestros afrontar de manera apropiada las particularidades de la realidad que emergen en el aula (Verástegui, y González, 2019).

Es en este sentido que, la práctica reflexiva se hace presente como un proceso necesario para identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad con la finalidad de valorarlas y estar en condiciones de replantear el actuar como docentes. El método de práctica reflexiva que se sigue en esta investigación parte de lo propuesto por Domingo Rogert (2014), quien la menciona como una metodología en la que intervienen las experiencias de los estudiantes normalistas, el contexto en donde realizan sus prácticas docentes y sus

propias prácticas. “Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y mejora de la tarea docente” (Domingo Rogert & Gómez Serés, 2014, p. 90), en este caso, la relacionada con el trabajo docente que realizan los estudiantes normalistas en sus escuelas de práctica.

Partiendo de esta postura, se retoma el método R5 que es una propuesta de esta autora, que consiste en mejorar la práctica a partir de la reflexión individual y grupal, y es, por lo tanto, un modelo que guía la reflexión sistemática a través de cinco fases diferenciadas: R1, Realidad vivida en el aula para reflexionar; R2, Reconstruir el hecho a posteriori; R3, Reflexión individual autorregulada; R4 Reflexión compartida o grupal y R5, Planificar la nueva intervención (Domingo Rogert, 2014). Destacándose las dos primeras fases como momentos trascendentales en la búsqueda inicial que realiza el estudiante normalista para plantear y explicar los eventos, con sus respectivos retos y dificultades, que más le impactaron durante el desarrollo de su trabajo docente.

### **Metodología**

La estrategia de investigación utilizada es de corte cualitativo con una perspectiva fenomenológica y hermenéutica, donde se asumió la tarea de describir los retos y dificultades que un grupo de estudiantes normalistas percibieron al desarrollar por escrito sus prácticas reflexivas. Esta postura metodológica estuvo mediada por los aportes teóricos de Domingo Rogert (2014), al analizarse las fases 1 y 2 de los reportes escritos de ocho estudiantes normalistas en el que utilizaron el Método R5 al reflexionar sobre su práctica docente.

Para poder llegar a la interpretación, este estudio se ubicó en la mimesis dos o configuración, desde la postura hermenéutica de Ricoeur, porque “toda comprensión de sí deberá ir mediatizada por el análisis de los signos, los símbolos y los textos en general” (Ricoeur, 2004, p. 12), en este sentido, se busca interpretar lo expresado por el autor (alumno) desde la tradición del intérprete(investigadores), es decir indagar sobre la

intencionalidad “qué movió al autor a decir lo que dijo y el por qué lo dijo así y no de otro modo” (Saavedra Ramírez, 2000, p. 36).

Fue así como se realizó una primera interpretación de los textos reflexivos, producidos por los estudiantes, en donde expusieron su realidad a manera de imitación de la misma, porque “un texto es un objeto de interpretación único, holístico, un compuesto de partes y todo en una relación inescindible y recíproca y, por tanto, plurívoca, cuya reconstrucción, admite Ricoeur, adquiere la forma de un proceso circular” (Muinelco Cobo, 2004, p. 193). De esta forma, siguiendo los lineamientos de la mimesis o configuración, se llevó a cabo una primera lectura comprensiva de los textos escritos por los alumnos normalistas a fin de interpretarlos.

## Resultados

Se dan a conocer los resultados, organizados en las dos primeras fases del Método R5 y a su vez en ambas fases, se interpretan las ideas manifestadas por los alumnos en sus reflexiones escritas.

### Primer momento

En la fase de reflexión número uno, los estudiantes seleccionaron una situación educativa ocurrida en el aula de práctica, ya fuera positiva o negativa que afectó su trabajo docente. En sus escritos se destacan escenarios en los que se describen la falta de control del grupo de práctica, ya que “constantemente están hablando entre ellos y no permiten la realización correcta de las actividades, pues entre ellos mismos se genera un lapso de distracción que prohíbe que realicen las actividades en tiempo y forma” (A7, R1, H1), además, también señalaron que “los alumnos se descontrolaban porque no podía controlar al grupo, debido a esto se produjeron diversos accidentes como caídas, golpes, juegos rudos o conflictos” (A1, R1, H1), lo que denota la dificultad del futuro docente para el manejo de grupo.

En el mismo sentido y relacionado con lo anterior mencionaron las dificultades “para impartir instrucciones claras y comprensibles enfrentando problemas para que los alumnos entendieran mis indicaciones” (A2, R1, H1), así como el hecho de que “algunos estudiantes



parecen tener dificultades para concentrarse durante periodos prolongados, lo cual puede llevar a comportamientos disruptivos en el aula” (A3, R1, H2), lo que habla de la falta de atención de los alumnos durante la clase, la indisciplina y los problemas de conducta o comportamientos fuera de lugar, siendo estas algunas de las situaciones con las que inician el proceso reflexivo, de acuerdo la metodología seguida, que se perciben de inicio como retos y desafíos para los estudiantes, por lo que en la siguiente fase ampliarán los detalles de las mismas.

### Segundo momento

En la fase de reflexión dos, al reconstruir la experiencia de su práctica docente a posteriori, los principales retos y desafíos, asociados a las dificultades iniciales, que enfrentaron los estudiantes estuvieron relacionados con sus expectativas, con sus experiencias como docente en formación inicial y con el desarrollo de su planeación didáctica, que se presentan como categorías de análisis emergentes en los siguientes apartados.

### Expectativas docentes

La visión de un grupo ideal, que predomina en las mentes de los futuros docentes, se percibe en sus escritos, ya que ellos imaginaron que, durante las prácticas, sus alumnos presentarían deseos de aprender, además, de que ellos estarían atentos a sus indicaciones y que las comprenderían inmediatamente. Este imaginario social sobre la función que un docente debe realizar, implica altas expectativas en el estudiante normalista a la hora de desarrollar la práctica docente, sin embargo, se corre el riesgo de fracasar, como lo escribió un alumno, “la realidad me golpeó fuerte, porque desde el principio salió mal” (A1, R1, P3), llevándolo a sentirse frustrado, estresado y enojado con los resultados obtenidos, alejados de los que él esperaba.

De igual modo, el creer que se tiene controlado a todo el grupo es una expectativa que todo docente desea que se haga realidad, pero ¿qué sucede cuando no es así? “En ese momento me di cuenta que esto se estaba saliendo de mis manos, al no poder tener el control de tres alumnos, los cuales sobrepasaban mi autoridad” (A4, R1, P2), entonces, sus expectativas se ven superadas por la realidad de sus grupos de clase. Son como realidades



utópicas que se desean alcanzar, pero que siguen estando alejadas en esos momentos tan complicados, como lo son las primeras prácticas intensas formales que seguramente les lleva a replantearse su deseo de ser maestro (a).

### La planeación didáctica

Uno de los saberes que los estudiantes van acrecentando durante su estancia en la escuela normal es el relativo a la elaboración y función de la planeación didáctica, misma que debe estar acorde al plan y programas de educación primaria vigentes, en ella se vislumbra un conjunto de actividades e ideas que involucran saberes disciplinares, curriculares y pedagógicos, que deben estar organizadas para que se puedan poner en práctica dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el salón de clase.

Así, los futuros docentes preparan minuciosamente su planeación didáctica, pero a la hora de ponerla en práctica se enfrentan a diversos imprevistos. “Al primer día que llego, me encuentro con la noticia que el maestro titular ya no iría a la escuela por problemas personales, entonces tuve que ver lo correspondiente a dos días de planeación” (A7, R1, P2), señaló un alumno cuyo docente le otorgaba dos horas diarias para practicar, de ahí su angustia por abarcar las planeaciones de dos días en una sola jornada escolar. De igual forma, en cuestión de manejo de tiempos otro alumno indicó:

Elaboré un plan de trabajo en donde planeé todas las actividades que iba a realizar para poder abordar los proyectos que la docente titular me asignó, pero desde el primer día me di cuenta de que no iba a tener el tiempo que previamente se había establecido, por lo que tuve que realizar modificaciones. (A6, R1, P1)

Lo anterior fue debido a la aplicación de exámenes a los alumnos del grupo y de lo cual no estaba enterado el estudiante normalista. En ambas situaciones los futuros docentes les realizaron cambios a sus planeaciones originales.

También, en la planeación, se contemplan actividades de organización, “antes de comenzar mi práctica, diseñé una planificación que incluía un recurso didáctico para fomentar la participación...que no tuvo el efecto deseado en el aula, ya que generaba

descontrol cada vez que la utilizaba” (A5, R1, P2). Es así, como en ocasiones lo previsto no genera los resultados esperados. En cada una de las situaciones los alumnos en cuestión tuvieron que tomar decisiones ante los retos enfrentados, lo que implicó realizar modificaciones a sus planeaciones originales a fin de superar estos desafíos durante su práctica. El significado de estas acciones reflexivas conduce a comprender el sentido de responsabilidad y compromiso de los futuros docentes al tomar conciencia de la importancia que reviste la planeación como una guía para desarrollar su trabajo docente.

### Experiencia docente

Regularmente un docente con años de experiencia puede resolver las dificultades que enfrenta en su práctica cotidiana, donde situaciones imprevistas suelen ser resueltas retomando soluciones de experiencias parecidas. Sin embargo, en el caso de los docentes en formación inicial, estas experiencias son escasas. “Nunca tomé en cuenta que estaría al frente del grupo durante las dos semanas de clases y tendría la responsabilidad tan grande de estar a cargo de la seguridad y bienestar de 26 alumnos” (A7, R1, P2) escribió un estudiante que enfrentó este desafío con angustia, al saber que no contaría con la ayuda del docente titular para apoyarlo en esta travesía.

El enfrentar esta clase de circunstancias que anteriormente no se habían presentado durante sus breves estancias en las escuelas primarias, hace que estas situaciones se conviertan en retos, como lo redactó otro alumno.

Nunca imaginé que la manera en que daba las indicaciones para que los alumnos resolvieran las actividades sería uno de los mayores desafíos de la práctica, porque no se trata de dar la indicación, sino de lograr que todos los alumnos la entiendan.  
(A2, R1, P1)

Lo anterior denota la falta de conocimiento sobre el uso adecuado del lenguaje, y el desconocimiento del bagaje cultural de los alumnos de primaria, que a veces se confabulan e impiden una comunicación exitosa entre docente practicante y sus alumnos.

En ambas citas aparecen los “nunca” como una ausencia de experiencias vividas, como un reclamo al interior de su mente que intenta buscar la forma de resolver estas problemáticas al revivirla en sus escritos.

### **Discusión y conclusiones**

¿Realmente estoy preparado para ser maestro? ¿Realmente estoy seguro de querer ser maestro? ¿Puedo lograr que mis alumnos aprendan? Son preguntas que se perciben en los relatos de los futuros docentes. Porque para ellos, el ser docente implica grandes retos, como: realizar planeaciones que realmente se puedan llevar a cabo contando con el apoyo y la comunicación permanente con el docente titular y el saber qué hacer cuando las circunstancias que enfrentan no son las que imaginaban, esto es, el tomar las decisiones correctas para superar las dificultades no esperadas en el aula de clase.

En este sentido, el gran reto para ellos es llegar a ser maestros y maestras, mientras que los desafíos son los que se les presentan diariamente en cada situación que viven en las aulas de las escuelas primarias.

Además, el futuro maestro parte de supuestos, de saberes disciplinares, curriculares y pedagógicos al preparar y llevar a cabo su práctica docente convertidas en expectativas que sustentan su actuar, sin embargo, cada grupo prepara dificultades no esperadas, que los obliga a entenderlas para actuar en consecuencia.

Porque el miedo al fracaso, el sentirse sin autoridad, el no dominar un lenguaje que les permita ser comprendidos por sus alumnos, la apertura de aprender día a día e incluso no tener claridad hacia dónde dirigen sus decisiones, son algunas de las dificultades que los docentes en formación enfrentan. Entonces el ejercicio reflexivo que realizan, apoyado en Método R5, es una gran oportunidad para comprender sus acciones y reacciones en cada momento de su jornada escolar.

## Referencias

Domingo Roget, À., & Gómez Serés, M. V. (2014). La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos (Vol. 128). Narcea Ediciones.

Domínguez Saldívar, A., & Quintanal Díaz, J. (2020). Las prácticas en la formación de futuros maestros en el contexto universitario mexicano. *Revista Practicum*, 5(1), 68-94  
<https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/23139/9831-Texto%20del%20artículo-32988-1-10-20200701.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE), 1-15.  
<https://www.redalyc.org/pdf/155/15511127006.pdf>

Menéndez, R. C. (2012). El concepto metodológico de reflexión en Husserl y en Ricoeur. *Investigaciones fenomenológicas*, 9, 249-268.  
<https://www.a360grados.net/sumario.asp?id=3487>

Muñelo Cobo, J. C. (2004). El círculo hermenéutico de la explicación: Implicaciones jurídicas. *Anales de Cátedra Francisco Suárez*. 38,185 -202.

Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración*. Vol. I. Configuración del tiempo en el relato histórico. Siglo veintiuno editores.

Saavedra Ramírez, G. (2000) La hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot. *Revista de Filosofía*. 32 (2), 23 – 40.

SEP. (2022a). Acercamiento a prácticas educativas y comunitarias. Primer semestre. *Licenciatura en Educación Primaria*.  
<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/JxvQi8RsXL-4415.pdf>

SEP. (2022b). Análisis de prácticas y contextos escolares. Segundo semestre. *Licenciatura en Educación Primaria*.  
<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/Z3aMHGnNwi-4424.pdf>

SEP. (2022c). Anexo 5. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. *Diario Oficial de la Federación*.  
[https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO\\_5\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)

SEP. (2023a). Estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos. Cuarto semestre. Licenciatura en Educación Primaria.  
<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/hf1BHbSfXp-4444.pdf>

SEP. (2023b). Intervención didáctico-pedagógica y trabajo docente. Tercer semestre. Licenciatura en Educación Primaria.  
<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/m5K4UTforR-4432.pdf>

Verástegui Martínez, M. & González Collado, P. (2019). Pensadero de maestros: Una dinámica docente de práctica reflexiva. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 23(4), 152-173.

## Competencias emocionales en los estudiantes de formación docente inicial.

Denis Delgado Ávila

denisenerrc23@gmail.com

Mahury Nalleli Morales Esquivel

amymoresq@gmail.com

Mayra Alejandra Rivas Martínez

aleerm96@gmail.com

Escuela Normal Experimental "Rafael Ramírez Castañeda"

Línea temática 2. Práctica docente en las escuelas normales

### Resumen

Este estudio analiza la importancia de las competencias emocionales en la formación docente, destacando que la educación socioemocional es vital para crear ambientes de aprendizaje efectivos. Se señala que muchos docentes en servicio no fueron preparados en esta área durante su formación académica inicial, lo cual resalta la necesidad de implementar estrategias que ayuden a manejar las emociones de manera efectiva. En respuesta a esta carencia, el Plan de Estudio 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria introduce cursos específicos como "Educación socioemocional" y "Estrategias para el desarrollo socioemocional", con el objetivo de que los futuros docentes adquieran habilidades emocionales para crear ambientes inclusivos y apoyar el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

El estudio se centra en la efectividad del "medidor emocional", una herramienta diseñada para que los estudiantes identifiquen, comprendan y regulen sus emociones. Se utiliza un enfoque cualitativo y la metodología de investigación-acción crítica emancipatoria para implementar y evaluar esta estrategia. Los resultados muestran mejoras significativas en la conciencia emocional de los estudiantes de educación primaria, lo que sugiere que estas intervenciones pueden transformar positivamente tanto la práctica docente como el desarrollo personal de los futuros educadores

**Palabras clave:** conciencia emocional, medidor emocional, educación socioemocional, Licenciatura en Educación Primaria.

## Planteamiento del problema

La docencia es una profesión compleja que demanda no solo conocimientos sobre el área de la educación que se imparte, sino también desarrollar competencias emocionales con el fin de crear ambientes de aprendizaje positivos y efectivos. Las emociones juegan un papel elemental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para docentes como para estudiantes.

Los docentes, como cualquier persona, se enfrentan a desafíos emocionales en su práctica diaria, tales como el estrés, ansiedad, frustración, entre otros. Estas emociones pueden afectar negativamente su desempeño en el aula, su interacción con los estudiantes y el clima en el aula.

Actualmente los docentes que se encuentran en servicio no recibieron, durante su preparación académica, cursos relacionados con la educación socioemocional, esta área se incluyó en los planes y programas de estudio 2018. Existe la necesidad de desarrollar e implementar estrategias que ayuden a los docentes a manejar de manera efectiva sus emociones, para así crear un ambiente de aprendizaje favorable para sus estudiantes. Por lo anterior es importante que los futuros docentes, obtengan las herramientas necesarias para su desarrollo socioemocional.

Al abordar de manera apropiada el medidor emocional, el cual se propone en los cursos relacionados con la educación emocional para la Licenciatura en Educación Primaria, no solo se obtendrán resultados satisfactorios en el grupo de implementación, si no que se pretende que al realizar sus prácticas profesionales o al egresar, los estudiantes puedan implementar estas estrategias con sus estudiantes de educación básica.

Castro et al. (2019), consideran que es de suma importancia que las escuelas normales reflexionen sobre el papel que juega la capacidad del docente para manejar sus habilidades socioemocionales, ya que le permitirán una actuación autónoma, ética y congruente en el desarrollo de sus prácticas profesionales y de su actuar docente en general para contribuir a una educación integral. De igual manera manifiestan que en anteriores investigaciones, referentes al tema, no se aborda la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación básica y media superior, ya que se esperaba



que al entrar a la formación docente inicial los futuros profesionales de la educación dominen dichas habilidades, lo anterior alude a un círculo de deficiencias en el sistema educativo en cuanto a darle mayor importancia al desarrollo socioemocional.

El objetivo de este estudio radica en analizar la efectividad del medidor emocional como estrategia para desarrollar la conciencia emocional en los futuros docentes.

El medidor emocional es una estrategia fundamental de método RULER, el cuál fue desarrollado en el Centro de Inteligencia Emocional de Yale, su enfoque se centra en el desarrollo de habilidades socioemocionales. El modelo teórico de Mayer y Salovey (1997) sobre la inteligencia emocional le da sustento teórico a este método.

El medidor emocional es un gráfico, dividido en cuatro secciones de colores rojo, amarillo, azul y verde. Mide las emociones basándose en los estados de ánimo de energía y sensación, permitiendo a los estudiantes clasificar sus emociones como agradables o desagradables. Esta estrategia permite evaluar los estados emocionales, promueve la comprensión y el autocontrol de las propias emociones.

En este estudio se comprueba que el medidor emocional es una estrategia que logra que los futuros docentes identifiquen sus estados emocionales y adquieran la habilidad de nombrarlos, así también consigue que logren una capacidad de afrontamiento ante las emociones que experimentan derivadas de distintas situaciones y así, mejorar su práctica docente.

El uso constante del medidor emocional logró que los estudiantes se familiaricen con esta estrategia, así mismo lleva a los futuros docentes a realizar un análisis introspectivo sobre sus sensaciones y a relacionar esto con sus estados emocionales, para finalmente, lograr tanto el autoconocimiento como la adquisición de un lenguaje emocional amplio.

Este estudio tiene como categoría principal el dominio socio-afectivo de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria que, por su naturaleza, no se puede cuantificar, sería ilógico pretender medir la cantidad en la que se experimenta una emoción, si un alumno experimenta más emociones que otro o comparar la intensidad en que una persona vive una emoción con otra, debido a que cada persona las experimenta de formas distintas, tal como lo menciona Reeve (2010), las personas experimentan las emociones a

partir de distintas causas y las sienten de forma particular, de acuerdo al significado tácito. El estudio de las emociones no es objetivo ni lineal, no las podemos predecir, por lo tanto, no es posible que el investigador tenga control sobre ellas.

### **Marco teórico**

Dentro de la educación superior, específicamente en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, el abordaje de la educación emocional es algo nuevo que se comenzó a tomar en cuenta en los planes y programas para las escuelas formadoras de docentes en el 2018, y en el plan de estudios 2017 para las escuelas de educación básica, por lo tanto, los docentes en servicio que implementan esta nueva área no llevaron en su formación profesional un curso relacionado con la misma.

En el Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria 2018 (Anexo 1 del acuerdo 14/07/2018), plantea cursos relacionados con el desarrollo de competencias emocionales, el primero, “Educación socioemocional”, que se imparte en el tercer semestre de la licenciatura, contribuyendo para que los estudiantes desarrollen sus habilidades socioemocionales, su objetivo general señala que “el estudiantado desarrolle sus propias competencias socioemocionales y adquiera las estrategias de educación socioemocional que le permita hacer transferencias y transposiciones didácticas para construir ambientes de aprendizaje incluyentes y promover el sano desarrollo socioemocional de todos sus estudiantes” (SEP, 2018, p. 5).

El segundo curso, a trabajarse en el sexto semestre, lleva por nombre “Estrategias para el desarrollo socioemocional”, en el cual se presupone que los estudiantes normalistas vean y adquieran las estrategias necesarias para desarrollar habilidades emocionales en sus alumnos de nivel primaria. Durante el trabajo de éste se busca que, cada estudiante pueda explicar las conductas, emociones y relaciones que presentan, sin embargo, también propone temáticas como la evaluación de las competencias socioemocionales y estrategias para favorecer estas habilidades.

El curso “Educación inclusiva”, que se imparte en el quinto semestre, recupera fundamentos teórico-prácticos de las habilidades socioemocionales para el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje con el propósito de fomentar ambientes de

aprendizaje propicios, esto desde la regulación de emociones y la construcción de relaciones positivas.

Por otro lado, Castro et al. (2019), propone analizar el papel que juegan las habilidades socioemocionales en la educación y su impacto en el desarrollo integral de los futuros docentes. Las autoras consideran que, es de suma importancia que las escuelas normales reflexionen sobre el papel que juega la capacidad del docente para manejar sus habilidades socioemocionales, ya que le permitirán una actuación autónoma, ética y congruente en el desarrollo de sus prácticas profesionales y de su actuar docente en general para contribuir a una educación integral. De igual manera manifiestan que en anteriores investigaciones, referentes al tema, no se aborda la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación básica y media superior, ya que se esperaba que al entrar a la educación docente inicial los futuros profesionales de la educación dominen dichas habilidades, lo anterior alude a un círculo de deficiencias en el sistema educativo en cuanto a retomar la importancia del desarrollo socioemocional.

La investigación documental de Castro et al. (2019), señala claramente la importancia de la educación socioemocional en todos los niveles educativos, sin embargo, sugiere que una forma de cubrir estas necesidades emocionales es desde la atención socioemocional en las escuelas de formación docente inicial. Al igual que la anterior investigación, en esta también se pretende resaltar el valor que tienen las habilidades socioemocionales en los futuros docentes, además de que se ejemplificará cómo es que las estrategias didácticas adecuadas pueden aportar al desarrollo de las mismas.

### **Metodología**

El diseño del estudio se realizó con un enfoque cualitativo debido a que esta investigación favorece el acercamiento hacia la vivencia emocional de los estudiantes, es por ello que fueron de gran aporte las técnicas de recolección de datos que se enfocaron en el habla, la expresión y la introspección, con el fin de identificar la forma de sentir, pensar, expresar y el vivir del grupo estudiado. El estudio se guio bajo la metodología de investigación-acción (Latorre, 2005) y un modelo de “espiral” para el análisis de los datos, sugerido por Kemmis (1989), ya que la principal dificultad en la práctica docente es que los estudiantes lleven a

las aulas de educación básica las estrategias didácticas adecuadas para el desarrollo de competencias emocionales durante su intervención, es decir, se reflexionó sobre el alcance o limitación de la didáctica empleada.

Se diseñó un “plan de Acción” (Navarrete, et al., 2012) que planteaba la implementación del medidor emocional, estrategia que ha favorecido el desarrollo de las competencias emocionales de los futuros docentes. Los proyectos promueven la participación activa de los estudiantes a través de actividades prácticas, discusiones grupales y ejercicios de reflexión, los participantes se involucran de manera directa, lo que permite experimentar y aplicar las estrategias didácticas de manera significativa.

Esta investigación se desarrolló en la Escuela Normal Experimental “Rafael Ramírez Castañeda” de Nieves, perteneciente al municipio de Gral. Francisco R. Murguía del estado de Zacatecas, con el quinto semestre grupo “B” de la Licenciatura en Educación Primaria durante el trabajo del curso “Educación Inclusiva”, con un grupo de 29 estudiantes.

En la investigación se usaron las estrategias de recogida de información a partir de la observación participante y análisis de documentos. Se emplearon herramientas audiovisuales (fotografías y videos), con el fin de obtener la mayor información posible, éstas se implementaron durante 9 sesiones de clase en las que se aplicó la estrategia estudiada. Se revisaron los diarios de los estudiantes, los cuales tienen el propósito, según Llenas (2014), de recabar las emociones que registraron en el medidor emocional de acuerdo a sus vivencias.

Para evaluar la pertinencia de la estrategia se empleó el test TMMS-24 de Salovey y Mayer (1995), el cual es un cuestionario para valorar la identificación, comprensión y regulación de las emociones. Para este estudio de manera específica se valoró la “Atención a las emociones” (Salovey y Mayer, 1995), rasgo que mide la capacidad de prestar atención a las emociones propias y a las del otro.

Durante la intervención primero se aplicó el test TMMS-24, para diagnosticar el punto de partida. En segunda instancia se desarrolló la estrategia del medidor emocional, explicando qué es y cuál es su función, también brindando preguntas guía para su uso. En un tercer momento se realizó el análisis de la primera intervención para posteriormente

replantear y ejecutar nuevamente la estrategia, al final del proyecto se aplicó nuevamente el test TMMS-24 para evaluar los avances alcanzados.

## Resultados

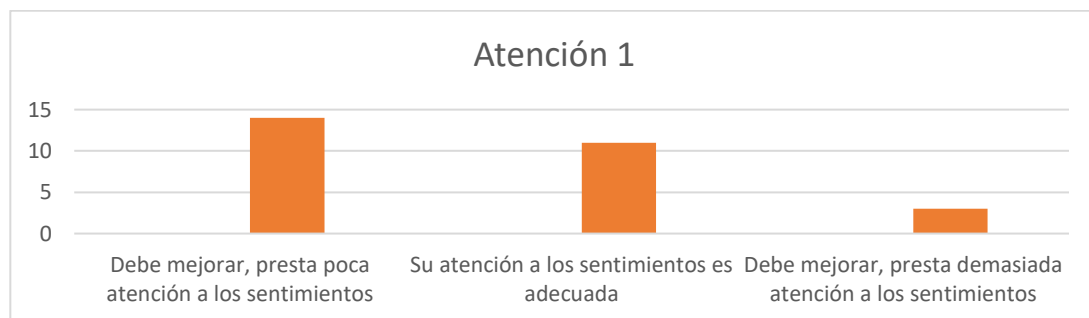
El diseño e implementación de estrategias didácticas enfocadas en el desarrollo de competencias emocionales constituyen un elemento esencial en el ámbito educativo. Estas estrategias permiten la identificación, comprensión, expresión y regulación de emociones, tanto en alumnos de educación básica como en los futuros docentes.

En la práctica docente se identifica que, la aplicación de una estrategia didáctica, como el medidor emocional, favorece la adquisición o desarrollo de la competencia de conciencia emocional en los alumnos de formación docente inicial. El uso de esta estrategia es efectivo, ya que promueve el autoanálisis para el reconocimiento de las emociones, de esta manera impulsa el desarrollo de la conciencia emocional. El medidor emocional acompañado de otras estrategias, como el diario de las emociones, tiene una función efectiva en el desarrollo de competencias emocionales.

El test TMMS-24 proporcionó elementos valiosos para comprobar los resultados de la intervención. Esta herramienta dio cuenta del desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes, y de cómo al aplicar una estrategia como el medidor emocional se pueden lograr avances en dichas competencias, ya que aporta elementos para evaluar las capacidades emocionales de los estudiantes antes y después de una intervención. A continuación, se presenta la evaluación de la conciencia emocional del grupo estudiado antes de la implementación del medidor emocional.

Figura 25

Gráfico sobre resultados de la primera aplicación del test TMMS-24. Atención



En el gráfico de la Figura 1, se presentan tres dimensiones, la primera refiere a aquellos que tienen una deficiente percepción de sus propias emociones (14 estudiantes), en la segunda dimensión se remite a quienes tienen una adecuada identificación de sus emociones y sentimientos (11 estudiantes), por último, se alude a las personas que prestan demasiada atención a sus emociones (3 estudiantes).

A partir de la primera aplicación del test TMMS-24 y de los resultados obtenidos se implementó por primera ocasión la estrategia del medidor emocional. En esta primera intervención se identificó que los estudiantes tuvieron complicaciones para reconocer las emociones que experimentaron, esto debido a que en su vida cotidiana no estaban acostumbrados a detenerse a analizar las sensaciones en su cuerpo y mente.

A continuación, se exponen distintas evidencias que constatan lo anterior. Al colocarse en el medidor emocional los estudiantes registraron la emoción que experimentan y trataron de identificar las causas. En la Figura 2, se verifica el trabajo con el medidor emocional, se evidencia la aplicación y su funcionalidad.

Figura 2

#### Implementación del medidor emocional



En la Figura 2 se observa a los estudiantes haciendo uso del medidor emocional, el cual es una herramienta que les permitió hacer conciencia sobre la energía y la sensación de su cuerpo y así, colocarse en el medidor y darle un nombre a su emoción.

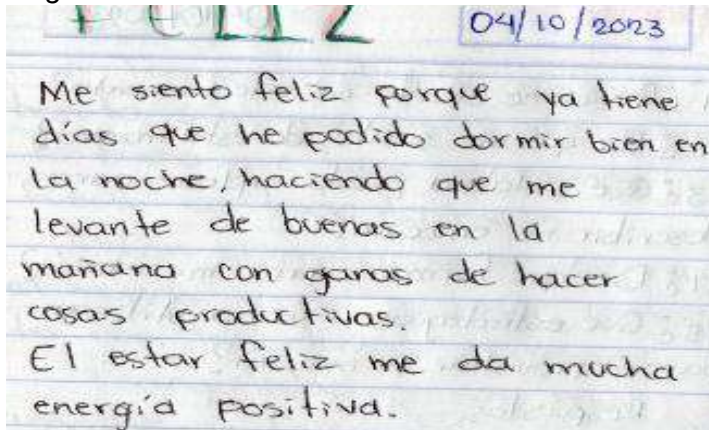
En la Figura 3 se presenta un fragmento del diario de las emociones de un estudiante de la sesión denominada “uso del medidor emocional” aplicada el

4 de octubre del 2023.



**Figura 26**

*Fragmento del diario de los estudiantes*



En este registro del diario, los estudiantes escribieron la emoción que experimentan a partir de su colocación en el medidor emocional. El registro que se muestra especifica que se siente “feliz”, sin embargo, se detectó que al tratar de identificar las causas de sus estados emocionales las refirió hacia razones fisiológicas, argumentando que su emoción se debe a que “he podido dormir bien” y “me levante de buenas en la mañana” y no lo hace por razones contextuales como las personas con las que convive o situaciones que ha vivido durante el día.

En una segunda intervención, se prosiguió con el uso del medidor emocional, para ello se presentó el material acompañado de los nombres de las distintas emociones que corresponden a cada cuadrante, esto dependiendo de su nivel de energía y tipo de sensación, este cambio hizo más efectivo para el reconocimiento y nombramiento de las emociones. Se muestra una fotografía de la sesión en la que se usó el material con las modificaciones mencionadas.

**Figura 27**

*Uso del medidor emocional con el nombre de las emociones*



En la Figura 4 se observa la aplicación del medidor emocional modificado con el nombre de las emociones en cada cuadrante, esto facilitó que los estudiantes se colocaran en el medidor de forma efectiva. En la fotografía se observa que los estudiantes examinan el material y sus emociones críticamente.



Al ultimar el proyecto de intervención se aplicó nuevamente el test TMMS-24 en el que se identificó que a partir de uso constante de esta estrategia los estudiantes reconocían con más facilidad sus emociones, debido a que se volvió una práctica habitual, así lograron familiarizarse con el material y el proceso que conlleva su uso.

Figura 28

Gráfico sobre resultados de la segunda aplicación del test TMMS-24. Atención



Al inicio del proyecto el 50% de los estudiantes manifestaron que su atención a las emociones es deficiente, al final de los ciclos de intervención se mostró que un 28% de los estudiantes mejoró la atención a sus emociones, tal como se percibe al realizar una comparación de los resultados de los gráficos de las Figuras 1 y 5.

### Discusión y conclusiones

La Secretaría de Educación Pública, en el 2018, implementó un programa para desarrollar las habilidades socioemocionales de los jóvenes, especialmente de los estudiantes de Educación Media Superior, en este programa se especifica que el medidor emocional es una “Herramienta diseñada con el propósito de incrementar nuestra conciencia y lenguaje emocional. En el medidor se identifican las emociones en cuadrantes que indican tanto su nivel de energía o nivel de activación como su valencia” (SEP, 2018, p. 2)

A partir de los hallazgos encontrados en esta investigación se identificó que, después de la intervención, los futuros docentes mejoraron su práctica, esto en el ámbito emocional al atender las áreas de oportunidad de sus alumnos referentes al desarrollo socioemocional, por lo que se reconoce la importancia que tienen los programas sobre el desarrollo

emocional en las escuelas formadoras de docentes. Del mismo modo Castro et al. (2019) enfatizan abiertamente sobre la importancia de la educación socioemocional en todos los niveles educativos, sin embargo, sugieren que una forma de satisfacer estas áreas de oportunidad es brindar atención emocional en las escuelas normales, también resaltan la importancia del desarrollo de estas competencias en los futuros docentes. Aguilar (2022) recomienda en su estudio, atender las necesidades emocionales de los estudiantes y capacitar a los docentes para lograr este objetivo, la autora coincide en que el desarrollo de estas competencias mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al implementar estrategias didácticas se favorecen las competencias emocionales de los futuros docentes, lo que beneficia su proceso académico al igual que sus prácticas docentes. Por su parte Morales (2021), destaca la implementación de estrategias lúdicas en las escuelas para favorecer el aprendizaje socioemocional, ya que estas habilidades se consideran un eje fundamental para el desarrollo integral, subraya también que debe haber una preparación en los docentes en torno a este tema.

Espinoza (2023), hace énfasis en que, al aplicar como actividad permanente la estrategia del medidor emocional los estudiantes identifican de manera más sencilla las emociones que experimentan, a la vez que logran externarlas de forma natural y empatizar. A partir de la intervención de este estudio se comprobó que, al usar el medidor emocional de forma regular, los estudiantes mejoran la atención que prestan a sus propias emociones, también reconocen de forma efectiva las acciones que causan dichos estados emocionales.

Durante la primera intervención los estudiantes se colocaron en el medidor de forma automática, no se detuvieron a reflexionar sobre lo que realmente experimentaban, esto mejoró a partir del uso permanente. Del mismo modo Gutiérrez (2022) expresa que al emplear el medidor emocional “la mayoría de las veces la respuesta a la pregunta ¿cómo te sientes? Es automática y no se piensa en realidad lo que se siente al momento” (p. 37)

El uso regular del medidor emocional también permitió que los futuros docentes reconocieran los estados emocionales que experimentan con mayor frecuencia, esto debido al análisis que lograron al colocarse en el medidor, como al registro cotidiano en el Diario de las emociones, lo cual desarrolló en ellos un dominio sobre sus propias emociones. De modo

similar Ortiz et al. (2021) describen que a partir de esta actividad los estudiantes logran ser conscientes sus emociones lo que aporta, no solo conocimientos sobre las mismas, sino dominio sobre ellas.

Solís (2022) refiere que el objetivo del medidor emocional se centra en incentivar una sociedad con inteligencia emocional saludable y productiva. Así mismo habla del uso que se le da al medidor emocional en los centros educativos, al inicio los estudiantes no estaban abiertos a expresar sus emociones y, conforme se adaptaron a su uso diario se acostumbraron a hablar sobre su sentir. Estos hallazgos encajan con los del presente estudio, ya que se muestra que de forma paulatina los estudiantes desarrollaron conciencia emocional.

En este estudio se advierte que la evaluación es la vía más confiable para determinar el alcance de un programa de educación socioemocional. El test TMMS-24, que se empleó en este proyecto para desarrollar las competencias emocionales, ofrece elementos valiosos para valorar los resultados de la intervención. Del mismo modo, en los resultados del estudio de Monroy (2019) se plasman la validez y confiabilidad de este instrumento de evaluación en un programa para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Suárez y Castro (2022) realizaron una investigación para evaluar su programa de desarrollo de habilidades socioemocionales, sin embargo, en este caso los resultados no fueron favorables debido a la falta de acompañamiento emocional y psicológico, así como al enfoque cuantitativo que tiene el programa. En este estudio se consideraron los resultados mencionados, por lo que al aplicar el medidor emocional se tomó en cuenta el desarrollarlo de forma que el docente acompañara el progreso de los estudiantes, así como el solo usar las herramientas de medición al inicio y al final de la intervención.

Los resultados surgidos de esta investigación refieren la importancia de aplicar programas para el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, ya que esto promueve el acompañamiento emocional y psicológico de los docentes hacia los alumnos en las escuelas de educación primaria.

El medidor emocional es una herramienta didáctica del método RULER y su aplicación constante favorece la adquisición o el desarrollo de la conciencia emocional,

competencia que describe Bisquerra (2007), esta estrategia promueve el autoanálisis para reconocer sus estados de ánimo, darle un nombre a éste y también reconocer las emociones de las personas que los rodean, habilidad que es de suma relevancia en un docente ya que al trabajar con niños deben estar capacitados para identificar las problemáticas que estos presentan.

Para la evaluación del programa de intervención se aplicó el test TMMS-24, el cual reveló que estudiantes mejoraron la atención hacia sus emociones, así como la claridad y la regulación de las mismas, estos resultados fueron demostrados en consecuencia al aplicar este instrumento al inicio y al final de la intervención.

Uno de los resultados más importantes que surgieron en esta investigación es sobre el impacto que tiene el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes durante sus prácticas docentes. Los practicantes que tienen un alto nivel en esta área establecen relaciones más positivas con los niños de educación básica, comprenden sus necesidades individuales y crean ambientes de aprendizaje inclusivos y seguros. Además, estos estudiantes aplicaron actividades que favorecen el desarrollo socioemocional en sus prácticas, lo que permitió que los niños mejoraran su capacidad para gestionar eficazmente las emociones propias y las de los demás, permitió que afrontaran con resiliencia y empatía situaciones difíciles del día a día, lo que propicia un clima escolar armonioso y favorece el aprendizaje.

La educación emocional en las escuelas formadoras de docentes ofrece beneficios a largo plazo tanto a nivel individual como social. Los docentes que desarrollan estas competencias están mejor preparados para contribuir a la formación integral de sus estudiantes, ayudándolos en sus habilidades socioemocionales clave como la conciencia emocional, la autorregulación, la empatía y las habilidades de relación interpersonal. Las habilidades anteriormente mencionadas no solo son elementales para el éxito académico, sino también son esenciales para la salud mental y el bienestar a lo largo de la vida.

Así mismo, la educación emocional en las escuelas formadoras de docentes tiene un impacto al promover la conciencia y comprensión de las emociones, esto puede contribuir a la creación de comunidades escolares más compasivas, inclusivas y resilientes.

## Referencias

Aguilar, G. (2022) Propuesta de curso-taller para desarrollar las habilidades socioemocionales [Tesina de Licenciatura, Universidad Tecnológica Iberoamericana]. <http://132.248.9.195/ptd2022/marzo/0822883/Index.html>

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Universidad de Barcelona. Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, (10), 61-82.

Castro, G., Luna, M. y Mendoza, I. (2019). El desarrollo de las habilidades socioemocionales en la formación docente inicial, Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa.

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (20 de mayo del 2024). Orientaciones curriculares del plan de estudios 2018. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>

Gutiérrez, I. (2022). Estrategias emocionales para el proceso de adaptación de familias expatriadas en Alemania. Tecnológico de Monterrey

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta. Mc Graw Hill Education

Latorre, A. (2005). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Grao.

Llenas, A. (2014). Diario de las emociones; pon color a tus emociones. Paidós.

Monroy, S. (2019), Fidelidad de la implementación en un programa de habilidades socioemocionales para educación media superior [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. <http://132.248.9.195/ptd2019/agosto/0794863/0794863.pdf>

Morales, I. (2021). Poniendo en juego las emociones para favorecer las habilidades socioemocionales desde la colaboración [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. <http://132.248.9.195/ptd2021/diciembre/0820857/Index.html>

Navarrete, E., Farfán, M. y Santos, A. (2012). El proceso de transformación de la práctica docente en el nivel medio superior: una visión con compromiso y responsabilidad social. Universidad Autónoma del Estado de México.

Reeve, J. (2010). Motivación y emoción. Mc Graw Hil.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). Aprendizajes clave. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). Programa de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2018 “Educación socioemocional”. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). Programa de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2018 “Educación inclusiva”. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). Programa de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2018 “Estrategias para el desarrollo socioemocional”. Secretaría de Educación Pública.

Suarez, X. y Castro, N. (2022). Efectividad de un programa de estimulación de habilidades socioemocionales en estudiantes universitarios de primer año [Archivo PDF]. [https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142022000200021](https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142022000200021)

## La Normal Superior de Tlaxcala versus el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala en cuanto a la concepción de la formación

Addmí Minor Flores

Addminor83@gmail.com

José Manuel Minor Franco

minortlax@yahoo.com.mx

Escuela Normal Preescolar Federal

“Profa. Francisca Madera Martínez”

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

Esta ponencia constituye parte del reporte final de una investigación en el campo de la Historia de la Educación Normal en Tlaxcala, cuyo objetivo central es el de mostrar las concepciones que tienen los docentes egresados por un lado, de la Escuela Normal Superior de Tlaxcala y por el otro, del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Cuyo título profesional es el de profesor de educación media por la Normal Superior y el de licenciado de educación media por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. La propuesta metodológica fue de corte cualitativo-interpretativo a partir del propio objeto de estudio. Para lograr esto, se elaboró una entrevista estructurada, por su parte, la muestra estuvo integrada por 10 egresados de la Normal Superior de Tlaxcala en las especialidades de matemáticas e historia y 10 egresados del Departamento de Ciencias de la educación de la UATx, de las mismas especialidades. Los resultados obtenidos, nos muestran que en general que las concepciones que tienen los egresados de cada una de estas dos instituciones en relación a la formación obtenidas son muy dispersas y contrarias.

**Palabras clave:** concepción de formación, institución de formación, formación docente, identidad profesional.

### Planteamiento del Problema

Como señala Ducoing (2004), el establecimiento de una Escuela Normal Superior en México, “sería la opción institucional que, a semejanza de Francia, prepararía a los profesores para



ocupar las plazas vacantes en las diferentes instituciones educativas, asegurando con ello la formación profesional del magisterio y rompiendo con la idea relativa al sistema de oposiciones como recurso para la selección y nombramiento del profesorado” (p. 46). Recordando que el propósito de la Escuela Normal Superior, sería la reivindicación de la ciencia en la formación primero de los docentes y después de los alumnos.

Para ello, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia la Cultura (UNESCO, 2014) señala que cada individuo cuando cursa un nivel educativo o una carrera profesional suele manifestar su gusto o inconformidad por la misma, esto desde luego que repercute en cada una de sus manifestaciones y actuaciones o desempeños profesionales al interior de la sociedad. Desde luego que se refleja aquí la falta de una correcta o incorrecta formación dada o prestada por una institución educativa, que será reflejada en el accionar profesional y el enfrentar los problemas que la vida le presente en su campo de formación (UNESCO, 2014).

#### Pregunta de investigación

Desde la óptica que nos presenta la UNESCO (2014), surge la pregunta inicial que dio pauta a la presente indagación histórica de dos instituciones formadoras de docentes en el estado mexicano de Tlaxcala y que aparentemente tenían el mismo nivel de formación en cuanto a la profesión para ser docente, por ello se planteó: ¿Por qué seleccionar a la extinta Escuela Normal Superior de Tlaxcala para compararla con el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala en cuanto a las concepciones de sus egresados sobre su formación como docentes de educación media y superior?

Con base en lo anterior, se plantearon de inicio tres criterios: el primer criterio son los comentarios en el ambiente educativo de quienes son mejores en cuanto a su formación y desempeño los de la extinta Escuela Normal Superior de Tlaxcala o los egresados del actual Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Un segundo criterio es el punto de vista, el comentario y la argumentación que tienen los egresados de cada una de estas dos instituciones formadoras de docentes en cuanto a su formación y desempeño. Finalmente el tercer criterio, es el de conocer el estatus que les da

tener aparentemente la misma formación pero con diferente institución que les otorgó el título profesional correspondiente.

### **Marco Teórico**

La Escuela Normal Superior de Tlaxcala y el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala

En 1924, por Decreto del presidente de la república, Gral. Álvaro Obregón, se funda la Escuela Normal Superior de México, así el 2 de febrero se inicia con un programa de profesores de educación media y educación superior en las especialidades de matemáticas, lengua y literatura española, historia, química, geografía y educación cívica ( para profesores de escuelas secundarias, preparatorias y normales) como lo plasma Ducoing (2004). Más tarde, ofertó la maestría en pedagogía y el doctorado en ciencias de la educación así como la capacitación para director e inspector de escuelas primarias, secundarias y al final directora e inspectora de Kindergarten.

Dada la cercanía con la ciudad de Puebla, muchos docentes de educación primaria se trasladaban a ésta ciudad a continuar sus estudios ya que el estado de Tlaxcala no existía una Normal Superior, ya que la Escuela Normal Superior de Puebla fue fundada el 2 de febrero de 1952, funcionando únicamente en “cursos ordinarios” y es hasta 1961 cuando las modificaciones del calendario escolar se trasladan de septiembre a junio cuando en los meses de julio y agosto se echan andar los “cursos intensivos” también llamados cursos de “verano”, en donde se imparten las especialidades de matemáticas, biología, literatura española, historia y química (Ávila, 2000).

Por su parte, la Escuela Normal Superior de Tlaxcala se funda el 15 de abril de 1966 por acuerdo del Consejo Técnico del Instituto de Estudios Superiores del Estado (IESE), en la ciudad de Tlaxcala (Bañuelos, 1985). Iniciando con título académico de maestro de educación media en la especialidad de... Siendo inicialmente tres especialidades de arranque; matemáticas con 16 alumnas y alumnos, biología con 14 alumnas y alumnos y lengua y literatura con 24 alumnas y alumnos (Bañuelos, 1985). Esta institución formadora de docentes de secundarias, preparatorias y educación normal, permitió que los egresados

de normal primaria y preescolar oriundos de ésta tierra, no tuvieron ya que emigrar a ciudades como Puebla y México para su formación.

El 24 de noviembre de 1976 se funda de manera legal la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), teniendo como antecedente al Instituto de Estudios Superiores del Estado (IESE), por lo que, la Escuela Normal Superior de Tlaxcala se convierte en el Departamento de Ciencias de la Educación de Tlaxcala, junto con las Escuelas de Derecho, Superior de Comercio, Odontología y Enfermería (Bañuelos, 1985). Terminando así, una formación normalista para los que aspiraban después de cursar el nivel medio profesional de primaria y preescolar el continuar con una preparación para ingresar a las escuelas secundarias, preparatorias o bachilleratos y en algunos casos al nivel superior.

La Normal Superior de Tlaxcala ofertó ocho especialidades de 1966 a 1976, para otorgar el título de profesor de educación media tanto en curso “ordinario” (Septiembre a junio) como curso “intensivo o de verano” (julio y agosto), siendo estas: Matemáticas, Biología, Historia y Físico-químico, Lengua y literatura, geografía e inglés. Mientras que el Departamento de Ciencias de la Educación dependiente de la Universidad Autónoma de Tlaxcala ofreció las licenciaturas de educación media en Matemáticas, Español, Ciencias Sociales y Ciencias naturales de 1976 a 1986, tanto en cursos “ordinarios” como en cursos intensivos como señala Bañuelos (1985).

En estos tiempos en que se dio el proceso de transición de Escuela Normal Superior a Departamento de Ciencias de la Educación, se dieron una serie de inquietudes e inconformidades ya que los alumnos de Normal Superior no querían pasar a la Universidad Autónoma de Tlaxcala, señalando que “no era justo un cambio tan radical de ser normalista a universitario, ya que para ellos era mejor seguir su formación docente en el camino de la Normal que ingresar a la Universidad” (Bañuelos, 1985, p.16). Además de que las especialidades se modificaron y la denominación de los títulos como se señaló anteriormente también.

Como señala Ducoing (2004), el estatus de estudiar en una escuela normal o ingresar a estudiar una licenciatura en el campo educativo en la universidad, en ocasiones “confronta

las percepciones y la manera de decir, soy estudiante normalista o soy estudiante universitario” (Ducoing, 2004, p.22). Esto sucedió en la transición de la Escuela Normal superior de Tlaxcala con la Universidad Autónoma de Tlaxcala al generar su Departamento de Ciencias de la Educación, en los meses de noviembre y diciembre de 1976 y hasta febrero de 1977 como lo detalla Bañuelos (1985), en su análisis histórico de ser profesor de educación media a ser licenciado de educación media.

En los siguientes dos cuadros se puede observar la trayectoria de formación de los docentes de educación media y superior, dados por la Escuela Normal Superior de Tlaxcala entre los años de 1966 a 1976, y el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala de 1976 a 1986 antes de la intervención del Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal mejor conocido como el CONACEN (Hernández y Ramírez, 2006), que modificó toda la estructura de formación de licenciados de educación media y los convirtió en licenciados en Ciencias de la Educación.

Cuadro 1. Trayectoria de formación de los docentes de educación media y superior por parte de la Escuela Normal Superior de Tlaxcala (1966-1976)

E dad y tiempo:	Niveles Educativos y años de escolaridad					Pos grado y Formación continua Ma estría y Doctorado (Es casa)
	Pár vulos (Do s años) 3 a 5 años	Prim aria (Seis años) 5 a 11 años	Secu ndaria (Tres años) 11 a 14 años	Nor mal Básica (Tres años) 14 a 17 años Bach illerato (dos años) 14 a 16 años	Nor mal Superior (Cua tro años) 17 a 21 años Nor mal Superior “Ver ano”	

					(seis años) 17 a 22 años	
	Documento de acreditación					
	Dip loma de párvulo	Certi ficado de primaria	Certi ficado de Secu ndaria	Títul o de Profesor (a) de Primaria y Preescolar Certi ficado de Bachillerato	Títul o de Profesor (a) de educación media en...	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de Bañuelos (1985).

Cuadro 2. Trayectoria de formación de los docentes de educación media y superior por parte del Departamento de Ciencias de la Educación de la UATx (1976-1986)

E dad y tiempo:	Niveles Educativos y años de escolaridad					Pos grado y Formación continua Ma estría y Doctorado
	Pre escolar (Do s años) 4 a 6 años	Prim aria (Seis años) 6 a 12 años	Secu ndaria (Tres años) 12 a15 años	Nor mal Básica (Cua tro años) 15 a 19 años Bach illerato (Tres años)	Cien cias de la Educación (Cua tro años) 18 a 22 años	

				15 a 18 años	Cien cias de la Educación “Ver ano” 19 a 24 años	Ab undante Dip lomados
	Documento de acreditación					
	Dip loma de preescolar	Certi ficado de primaria	Certi ficado de Secu ndaria	Títul o de Profesor (a) de Primaria o preescolar Certi ficado de Bachillerato	Títul o de Licenciado (a) de educación media en...	Tít ulo de Maestro o Tít ulo de Doctor

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de Bañuelos (1985).

Se pueden observar en los dos cuadros anteriores, que en los niveles educativos para estudiar en la Escuela Normal de Tlaxcala como en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, el trayecto de formación en cuanto a los niveles educativos y años de escolaridad varían en el ingreso a cada uno de ellos, como los años en cuanto a la Normal Básica tanto de primaria como preescolar, así como la denominación del título otorgado como la oportunidad de continuar con estudios de posgrado tanto de maestría como de doctorado.

El desarrollo académico de la Escuela Normal Superior de Tlaxcala

En cursos “ordinarios” como en cursos de “verano”, la Escuela Normal Superior de Tlaxcala se caracterizó por su excelente nivel de organización, tanto en los procesos administrativos como en el trabajo académico. El 100% de los alumnos trabajaban en el sector educativo

desde profesores y profesoras de educación primaria, preescolar, educación física, o se desempeñaban como secretarías, administrativos, prefectos o bibliotecarios (Bañuelos, 1985). Esto generaba que las actividades se desarrollaran sin contratiempos, para ello, un día antes de iniciar los cursos los salones destinados ya estaba en condiciones y con los horarios correspondientes.

Se menciona que la forma del trabajo académico era difícil a lo largo de los cursos y los años de formación. Pero como señalan Hernández y Ramírez (2006), “cada uno daba lo mejor de sí, era una conjunción de conocimientos, experiencias y habilidades para la docencia” (p.45). Sin embargo, todos asistían con el deseo de superarse y alcanzar un nuevo peldaño en su formación, ya que a través del título que otorgaba la Escuela Normal Superior de Tlaxcala podrán trabajar en secundarias en todas sus modalidades, bachilleratos generalistas, tecnológicos o para la capacitación del trabajo y hasta en las mismas escuelas normales y en alguna universidad.

Para Hernández y Ramírez (2006), los cursos de “verano” tenían un fuerte impacto económico, académico y social, ya que asistían a él, profesoras y profesores de aproximadamente 23 estados de la república como era el caso de Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Veracruz, Hidalgo, Estado de México, Morelos, ciudad de México (antes Distrito Federal) y Puebla, acaparaban el 90% de los espacios, y para los docentes nativos de la ciudad y estado de Tlaxcala era en un 90% el curso “ordinario”. Tan sólo en 1976 asistieron 455 alumnas y alumnos de la última generación. (Ver cuadro 3)

Cuadro 3. Procedencia de los alumnos del curso de verano de la última generación de Normal Superior de Tlaxcala (1966-1976)

Procedencia	Tota l	Procedencia	Tota l
1. Puebla	79	6.Oaxaca	32
2.Veracruz	63	7.Chiapas	28



3.Hidalgo	48	8.Michoaca n	24
4.Estado de México	40	9.Morelos	20
5.Ciudad de México	37	10 Otros estados	84

Fuente: Elaboración con datos proporcionados por Control Escolar de la UATx (2019).

De 1966 a 1976 se evidenció un trabajo académico que trascendió, ya que como lo señalan Hernández y Ramírez (2006) “los docentes deberían poseer un amplio abanico de conocimientos y experiencias para dar respuestas a todas las preguntas que surgieran en su área de conocimiento” (p.47). Por ello, se observaban que la mayoría de los catedráticos de la Normal Superior de Tlaxcala eran serios y muy duros en cuanto a su manera de trabajar académicamente, apelando siempre a la responsabilidad que tenían de formar profesionistas para la educación media y superior (Hernández y Ramírez, 2006).

Trasformación de Escuela Normal Superior a Departamento de Ciencias de la Educación

Como ya se mencionó, el 24 de noviembre de 1976 se funda de manera legal y práctica la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), teniendo como antecedente al Instituto de Estudios Superiores del Estado (IESE), por lo que, la Escuela Normal Superior de Tlaxcala se convierte en el Departamento de Ciencias de la Educación de la UATx, junto con las Escuelas de Derecho, Superior de Comercio, Odontología y Enfermería (Bañuelos, 1985). Terminando así, una institución normalista que a nivel superior formó docentes para la educación media como es el caso de secundarias en todas sus modalidades, telesecundarias, bachilleratos tanto generales como tecnológicos, educación normal y hasta para la educación superior universitaria y tecnológica.

En el tiempo que comprendió el proceso de transición de las Escuelas del Instituto de Estudios Superiores del Estado (IESE), a la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), el

primer Director del Departamento de Ciencias de la Educación Licenciado Ernesto Larios López como señala Bañuelos (1985), tuvo que enfrentar las inquietudes e inconformidades de los estudiantes por los cambios de Normal Superior a Ciencias de la Educación y el supuesto cambio de planes de estudio tanto de los cursos “ordinarios” como los cursos “intensivos”. Con la intervención directa del primer Rector de la Universidad, Dr. Luis Carvajal Espino, se aclararon las dudas de la transformación y todo terminó sin cortapisas (Bañuelos, 1985).

Para 1977, el Departamento de ciencias de la Educación ofertó en “verano” las licenciaturas de educación media en Matemáticas, Lengua y Literatura Española, Historia, Geografía, Psicología, Biología y Física-Química, durante los meses de julio y agosto de cada año. Y para los cursos “ordinarios” las licenciaturas de educación media en Matemáticas, Español, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, de septiembre a junio de cada año. En 1981, egresó la primera generación de los cursos de “verano” con 312 nuevos licenciados y licenciadas de educación media y en 1991 se dio la última generación de los cursos de verano con 304 egresados.

Cuadro 4. Procedencia de los alumnos del curso de verano de la última generación de Ciencias de la Educación (1976-1986)

Procedencia	Total	Procedencia	Total
1.Puebla	60	6.Ciudad de México	8
2.Veracruz	31	7.Chiapas	7
3.Hidalgo	24	8.Michoacan	7
4.Oaxaca	28	9.Morelos	5
5.Estado de México	15	10 Otros estados	119

Fuente: Elaboración con datos proporcionados por Control Escolar de la UATx (2019).

La culminación de las licenciaturas de educación media por ciencias de la educación Finalmente, en julio de 1986 surge por parte de la Secretaría de Educación Pública la Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal mejor conocido como CONACEN (Hernández y Ramírez, 2006). El cual tenía como objetivo regular la educación normal y con ello, se establece que sólo el Estado Mexicano es el que podrá impartir educación normal, pero las universidades ya no. Así, en noviembre de 1986 se acuerda por parte del CONACEN y la Universidad Autónoma de Tlaxcala, que para el próximo ciclo escolar de 1987-1988 y el verano de 1987, ya no se podrá impartir ninguna licenciatura de educación media, dándole su oportunidad a los que ya estaban estudiando para concluir sus estudios como señalan Hernández y Ramírez (2006).

Así, en julio de 1986 ingreso la última generación de los cursos de verano con 304 alumnos en las especialidades de Matemáticas, Lengua y Literatura española, Psicología Educativa, Física y Química, Historia, Biología, Inglés y Geografía y por el curso ordinario las licenciaturas de educación media en español con 54 alumnas y alumnos y matemáticas con 73 alumnas y alumnos, cerrando para siempre las de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Dando así cumplimiento cabal al acuerdo con el CONACEN de noviembre de 1986, terminando la historia de la formación de profesores y licenciados de educación media como señalan (Hernández y Ramírez, 2006).

Las concepciones de la formación

De inicio para la Real Academia de la Lengua Española (2017), la palabra concepción significa el conocimiento real o imaginario de algo. Es decir, la concepción es un conocimiento o una idea que puede tener una persona o un grupo de personas. Para Macera (2012) “cuando hablamos de concepciones, hacemos referencia a la construcción de percepciones, ideas o definiciones construidas por los sujetos en su interacción con otros en el marco de su ámbito cotidiano, a partir de lo que se ha vivido o lo que se está viviendo” (p. 516).

Por lo tanto, hablar de concepciones es hablar de un posicionamiento que como seres humanos nos permite aproximarnos hacia aquellos elementos naturales, sociales, económicos, políticos, religiosos, educativos, etc., que desde lo cultural y lo vivido actúan

en la construcción de ideas, imágenes, formas o representaciones que cada persona realiza como un acto mental para definirse, definir su formación, su trabajo, su educación, su profesión, su familia, su religión, su equipo deportivo, su partido político, etc. (Macera, 2012).

Por su parte, Agamben (1998) señala que las concepciones surgen a partir de las relaciones entre el adentro y el afuera de la lengua, entre lo dicho y no dicho, entre la potencia de decir la existencia de lo dicho, en donde la idea o imaginario y la realidad en la mayoría de los casos son divergentes. Esto implica que entre el testimonio y la escucha (propia y ajena) remata Agamben (1998), se abre un recorrido sinuoso y hasta fantástico cuando se comparte con otros, ya que son testimonios muy propios y verdades generadas en sí mismo para compartirse.

La concepción de la formación docente

En la construcción cotidiana de las concepciones docentes como señala Macera (2012), se hallan anuladas en los diversos relatos y testimonios de las y los docentes en las charlas, las entrevistas, los comentarios o los puntos de vista. Todo ello como parte de las aproximaciones teóricas a las nociones de relatos y testimonios, en donde “los modos en que se estructuran y expresan los mismos forman parte de los procesos reflexivos de la propia práctica cotidiana que seguramente queda resonando en la mente de los actores después de culminar dicho proceso” (Macera, 2012, p. 517).

Para Macera (2012), los docentes acumulan experiencias del saber hacer y el saber ser, van formando su propia identidad profesional y con ello, su propia concepción de cómo enseñar, es aquí cuando ellos mismos validan su personalidad docente, capaces de aceptar la manera en que fueron formados y para qué fueron formados. Por ello, su accionar se precisa en el tiempo, ya que los saberes y las experiencias son ligados al trabajo académico el cual se construye y se domina con el paso de los años pero sin olvidar sus orígenes.

Propuesta metodológica

El enfoque de esta investigación fue totalmente cualitativa e interpretativa, ya que la intención era confrontar de manera histórica la concepción en cuanto a la formación que se tenía de docentes en servicio el haber estudiado para profesor de secundaria,

bachillerato o educación superior en la Escuela Normal Superior de Tlaxcala entre 1966 y 1976 o en el Departamento de Ciencias de la Educación dependiente de la Universidad Autónoma de Tlaxcala entre 1976 y 1986. Para esto, se tomó una muestra de 10 docentes egresados por institución (20 en total) y se realizó por el conocimiento de los mismos y porque estaban activos hasta el ciclo escolar 2019-2020, momento en que ésta indagación se llevó a cabo, ya que de acuerdo a Godino (2009), la muestra puede ser totalmente discrecional y no probabilística

Para ello, se elaboró y aplicó un cuestionario de 10 preguntas que consideró cinco categorías a partir de la propuesta analítica de Godino (2009), las cuales fueron: la motivación de ingreso, la institución, la formación como docente, su desempeño y la valoración histórica su quehacer docente. Para que así, a través de un cuadro de categorías de análisis se realizara la interpretación de los resultados. En la tabla 1, se pueden observar la organización de las preguntas por su categoría de análisis.

Tabla 1. Categorías de análisis que formaron el cuestionario

Categorías	Sub categoría	Preguntas	Qué buscaba conocer
Motivación de ingreso:	El ingreso a la carrera docente del nivel medio y superior	1 y 2	.Cuándo decidió formarse como docente de educación media y superior y cuáles fueron los factores que influyeron en su decisión...
El conocimiento de la institución para formarse:	Conocimiento de la Institución formadora desde sus inicios hasta su consolidación	3 y 4	.Por qué estudiar en la Normal Superior de Tlaxcala o en el Departamento de Ciencias de la

			Educación y no en otra como la Normal Superior de Puebla o México..
La formación como docente	Satisfacción por la formación recibida en la institución en la cual se formó como docente de educación media y superior	5 y 6	.Se siente satisfecho por la formación recibida en la institución y ésta cubrió sus expectativas de formación...
El desempeño como docente dada su historia académica	La experiencia personal que se refleja en el desempeño como docente de educación media y superior	7 y 8	.Cómo es su desempeño a partir de los saberes obtenidos en la institución de formación y como se refleja en su accionar como docente
Valoración histórica a sus saberes y quehaceres a partir de su formación inicial como docente	La opinión valorativa que tiene a lo largo de los años por los saberes obtenidos y la manera en que se manifiesta a través de su quehacer docente	9 y 10	.Cómo valora de manera general sus saberes y quehaceres dada la institución de procedencia y si esta existiera como tal, la recomendaría para estudiar dentro de lo

			que es la formación docente
--	--	--	-----------------------------

Fuente: Elaboración propia a partir de las categorías de análisis de Godino (2009).

## Resultados

Los resultados se organizaron a partir de las categorías que se muestran en la tabla

2.

Tabla 2. Categorías de análisis para la interpretación de los resultados

1.La motivación que se tuvo para formarse como docente de educación media y superior
2.El conocimiento de la institución para formarse dado su conocimiento
3.La formación como docente en una institución determinada
4.El desempeño como docente dada su historia académica
5.Valoración histórica de su institución a partir de su formación como docente

Fuente: Elaboración propia con la categorías de análisis para la interpretación de los resultados o datos obtenidos de acuerdo a Godino (2009).

Para esto se elaboró una simbología que permitiera apoyar la interpretación de la información obtenida después de la aplicación del cuestionario, es decir los datos obtenidos, siendo esta la que se presenta en el cuadro 1.

Cuadro 1. Simbología

Instrumento/Elemento	Simbología:
-Cuestionario	C
-No de pregunta	N P
-Informante	I
-No de Informante	I1 I2, I3, I4, I5...

Fuente: Elaboración propia.



A continuación se presentan las respuestas que más dominaron en el cuestionario:

Los egresados de la Escuela Normal Superior contestaron así:

.NP. 1. ¿Cuándo decidió formarse como docente de educación media y superior?

-“Cuando me di cuenta de la importancia de ser docente de otro nivel” (I1, I3, I4, I5, I6, I7)

.NP. 2. ¿Cuáles fueron los factores que influyeron en su decisión?

-“El académico y profesional” (I1, I3, I4, I5, I7, I8, I9)

.NP. 3. ¿Por qué estudiar en la Normal Superior de Tlaxcala?

-“Porque era reconocida como una de las mejor instituciones de formación para la educación media y superior del país” (I1, I3, I5, I7, I9, I10)

.NP. 4. ¿Por qué no haber estudiado en otra Escuela Normal Superior como Puebla o México?

-“Por el nivel académico y el prestigio que tenía a nivel nacional” (I1, I2, I3, I5, I7, I8, I10)

.NP5. ¿Se siente satisfecho por la formación recibida en la institución?

-“Completamente, ya que tenía un nivel de exigencia y formación de altura” (I1, I5, I7, I8, I9) .NP. 6. ¿Esta institución formadora de docentes cubrió sus expectativas de formación?

-“Totalmente, ya que se tenía una organización completa y funcional” (I1, I5, I7, I8, I9, I10)

.NP. 7. ¿Cómo es su desempeño a partir de los saberes obtenidos en la institución de formación para la educación media y superior?

-“De efectividad y logros, dado el nivel de exigencia de mi preparación” (I1, I4, I5, I7, I8, I9)

.NP. 8. ¿Cómo se refleja en su accionar como docente su formación normalista?

-“En la responsabilidad, cumplimiento, puntualidad, honestidad...” (I1, I3, I4, I5, I7, I8, I9)

.NP. 9. ¿Cómo valora de manera histórica a su institución de procedencia?

-“Como una institución de excelencia académica” (I1, I2, I3, I4, I5, I7, I8, I9)

.NP 10. ¿Si hubiese existido el Departamento de ciencias de la Educación le hubiese gustado estudiar ahí su formación docente para la educación media y superior?

-“Para nada, 100% normalista” (I1, I2, I3, I4, I5, I6, I7, I8, I9)

Para los egresados del Departamento de Ciencias de la Educación de la UATx:

.NP. 1. ¿Cuándo decidió formarse como docente de educación media y superior?

-“Cuando decidí que debería continuar con mi preparación” (I1, I2, I4, I6, I8, I10).

.NP. 2. ¿Cuáles fueron los factores que influyeron en su decisión?

-“El económico y profesional” (I1, I2, I3, I6, I8, I10)

.NP 3. ¿Por qué estudiar en el Departamento de Ciencias de la Educación de la UATx?

-“Porque es de la universidad y me da más preparación y estatus tanto para trabajar como socialmente” (I1, I2, I3, I4, I5, I6, I7, I8, I9)

.NP 4. ¿Por qué no haber estudiado en una Escuela Normal Superior como Puebla o México?

- “Por el nivel académico, de preparación, traslado y economía” (I2, I3, I5, I6, I8, I9, I10)

.NP5. ¿Se siente satisfecho por la formación recibida en la institución?

-“Totalmente, ya que es un nivel universitario y de altura” (I1, I2, I3, I5, I7, I8, I9, I10)

.NP 6. ¿Ésta institución formadora de docentes cubrió sus expectativas de formación?

-“Completamente, ya que se tenía un excelente nivel académico” (I1, I3, I4, I6, I8, I9)

.NP 7. ¿Cómo es su desempeño a partir de los saberes obtenidos en la institución de formación para la educación media y superior?

-“De excelencia, ya que la preparación se refleja en el desempeño” (I1, I3, I4, I5, I7, I9, I10)

.NP 8. ¿Cómo se refleja en su accionar como docente su formación universitaria?

-“En el compromiso, cumplimiento, desempeño, logros, etc...” (I1, I2, I3, I4, I5, I7, I8, I9)

.NP 9. ¿Cómo valora de manera histórica a su institución de procedencia?

-“Como la mejor institución formadora de docentes de Tlaxcala” (I1, I2, I3, I4, I5, I6, I7, I9)

.NP 10. ¿Si hubiese existido la Escuela Normal Superior de Tlaxcala le hubiese gustado estudiar ahí su formación docente para la educación media y superior?

-“Definitivamente no, ya que es mejor ser universitario tanto por el nivel como por el título que se otorga” (I1, I2, I3, I4, I5, I6, I7, I10)

### **Discusión y conclusiones**

En cuanto a la concepción de la formación, se da desde la historia misma de las instituciones en donde cada uno de los hoy profesionistas no solo de la docencia sino de cualquier campo del saber humano se forme. El cursar una carrera para ser docentes en una escuela normal o en una escuela perteneciente a una universidad conlleva a que cada uno de los estudiantes se sienta como le fue en la institución, por ello la historia tanto de la Escuela Normal Superior de Tlaxcala como en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, refleja la manera en que se organizaba y desarrollaba cada institución.

Por otro lado, las concepciones que tienen los egresados de la Escuela Normal Superior de Tlaxcala y el Departamento de Ciencias de la educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, respecto a la formación que recibieron en dichas instituciones formadoras de docentes, así como las situaciones que dada su formación han vivido o enfrentan al enseñar son distintas o variadas ya que cada escuela, cada grupo y cada alumnos es totalmente distinto y por ello, los abordajes son únicos e irrepetibles.

Si bien, todos tienen algo en común, el ser normalista y el ser universitario se deja escuchar a lo largo de cada una de las 20 entrevistas, en donde cada uno manifiesta que está totalmente satisfecho de los estudios realizados y que esto se refleja en su accionar día con día al interior del aula o en la dirección de la institución que en estos días le toca dirigir, vale la pena decir que la formación y la institución se llevan grabadas en la mente, en el

corazón y en cada una de las manifestaciones que se tengan que realizar ya en el servicio profesional dentro del campo de la docencia.

### Referencias

- Agamben, Giorgio (1998). Homo sacer. El poder soberano y la nula vida. Pre-textos.
- Ávila, Judith (2000). Antecedentes de la Escuela Normal Superior de Puebla. [https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1237362953083\\_889084886\\_938/HISTORIA](https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1237362953083_889084886_938/HISTORIA).
- Bañuelos, Martha (1985). El Departamento de Ciencias de la Educación de la UAT. Tesis de Licenciatura de Educación en Ciencias Sociales-Impreso.
- Godino, Juan (2009). Categorías de análisis de los conocimientos del profesor. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Hernández, Felipe y Ramírez, Doraisa (2006). La Facultad de Ciencias de la Educación a través del tiempo. Universidad Autónoma de Tlaxcala-impreso.
- Ducoing, Patricia (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. En Revista Histórica de la Educación Latinoamericana, vol. 6, Núm.6, pp.39-56. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900604.pdf>
- Macera, Irene (2012). Un estudio de las concepciones docentes acerca de la formación permanente. Educación y Educadores, vol. 15, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 513-531. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428627010.pdf>

## Aprendizaje con enfoque en la metodología steam: una coyuntura favorable para el aprendizaje significativo

Lisset Yarely Mena Aké

c11p52@crenjrg.edu.mx

Ángel Mizraim Canul Pool

angelcanul@crenjrg.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal “Javier Rojo Gómez” Unidad Cancún

### Resumen

Desde la perspectiva de mejora de la educación que fundamenta a la Nueva Escuela Mexicana, y la necesidad de consolidar la adquisición de aprendizajes significativos, la presente investigación tiene como objetivo analizar y explicar la viabilidad del STEAM en el proceso pedagógico para la adquisición de aprendizajes significativos. Por tal motivo, se realizó una investigación cuasi experimental y una intervención pedagógica en un grupo de 36 estudiantes de una Escuela Primaria en Quintana Roo, sin contacto previo con dicha metodología, evaluando los resultados a través de la observación y rúbricas basadas en las dimensiones neuroeducativas, cuyos resultados, interpretados con el estadístico de prueba T de Student, han reflejado que, la metodología STEAM es una herramienta gratificante para la adquisición de aprendizaje significativos debido a una mejora en el aprendizaje de casi el total de estudiantes, sin embargo, se destaca la sugerencia de uso de una muestra más amplia y mayor objetividad en la aplicación de los instrumentos.

**Palabras clave:** STEAM; Aprendizaje significativo; Nueva Escuela Mexicana; Neuroeducación; Estímulo; Cognitivo

### Planteamiento del problema

La educación integral y el aprendizaje significativo son pilares fundamentales en el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Por un lado, la educación integral tiene sus orígenes en las aportaciones de una amplia variedad de teóricos, de manera que amplía el panorama y la conciencia de la relación entre el tiempo, las necesidades de los seres humanos y el avance forzoso de la educación demandada por las nuevas sociedades (Ron Miller, 2011).

Partiendo de esta idea, la priorización de los aprendizajes significativos se fundamenta el acceso a la educación como derecho de todas las personas y el carácter de la misma como recurso inmediato para la adquisición de una amplia gama de conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes; cuyo fin es que los estudiantes alcancen las herramientas necesarias para su pleno desarrollo en los ámbitos personal y profesional. (Gobierno de México, 1993. Ley General de Educación, p.2)

Sin embargo, en la actualidad, uno de los desafíos educativos más apremiantes es la aparente carencia de aprendizajes significativos en los alumnos de educación primaria en escuelas públicas, lo cual está íntimamente relacionado con los modelos educativos deficientes que se han establecido a lo largo de la historia de la educación de nuestro país, caracterizados por el tradicionalismo como modelo pedagógico y enfoque persistente, siendo un sistema de transmisión unidireccional de conocimientos del maestro, hacia el estudiante como sujeto pasivo en el proceso pedagógico, limitando su capacidad para conectar conceptos y aplicarlos en situaciones reales.

Este desafío es reconocido por diferentes referentes teóricos como Galvan y Siado, (2021), quienes reconocen las afectaciones del tradicionalismo, el uso excesivo de la memorización y las rutinas dentro del proceso pedagógico ocasionando un deterioro en el nivel académico incentivado en los educandos.

De esta manera, la implementación de nuevos métodos de enseñanza, es el cimiento para un cambio en la educación mexicana, partiendo de la necesidad de crear una reforma educativa integral para mejorar la educación ofertada, aunque se dificulta por la resistencia al cambio y la estructura arraigada de muchos sistemas educativos.

Así, el camino hacia el replanteamiento del modelo educativo mexicano supone el paso por varios enfoques de enseñanza para adaptarse a las necesidades educativas cambiantes. Siendo que, inicialmente, la enseñanza era tradicional y centrada en el maestro, posteriormente, surgieron enfoques más centrados en el estudiante, como el conductismo basado en recompensas, el cognitivismo que destacó el proceso mental o el constructivismo como promotor de la experiencia y la interacción, y, actualmente, hay una tendencia hacia

el aprendizaje experiencial, el pensamiento crítico, la colaboración y la inclusión fomentando un enfoque humanista.

Con el afán de elevar la calidad de la educación, la Reforma Integral de Educación Básica, ha sufrido cambios sustanciales. Estos cambios han sido de aspecto formal (enseñanza de la teoría por medio de la memorización) al informal (práctica constructivista dándole más sentido al aprendizaje). (Martínez, 2005, p.6).

Hasta llegar a la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que se caracteriza por su enfoque crítico, humanista y comunitario como elementos fundamentales para el desarrollo integral (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2023, p.5).

Entonces, la NEM supone un cambio paradigmático al comprometer a los alumnos con preguntas o problemáticas de orientación científica o tecnológica que lo sitúen en un papel activo de su propia formación, en un proceso de indagación permanente bajo un modelo humanista de formación que reconozca sus cualidades, habilidades, destrezas y potencialice las posibilidades de adquirir un aprendizaje significativo y real que pueda aplicar en su vida cotidiana. En búsqueda de la excelencia educativa, la orientación integral de la NEM promete resultados favorables para la formación de los educandos incluyendo diversas metodologías de enseñanza, entre las que destaca el enfoque de proyectos STEAM.

En este sentido surge la necesidad de evaluar la pertinencia de la metodología STEAM del nuevo modelo educativo tomando como medida las dimensiones neuroeducativas, para fomentar un aprendizaje que vaya más allá de la mera memorización y que impulse a los niños y niñas a comprender, aplicar y reflexionar críticamente sobre lo que aprenden.

### **Marco teórico**

STEAM: Es una metodología con un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario que reconoce que la educación debe ser integral y que, por tanto, se deben considerar todos los aspectos del ser humano... integra la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las



matemáticas, cada una con un papel específico. (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2022, pp.70-71).

Su visión está relacionada con la característica intrínseca del aprendizaje significativo y la normativa de que los conocimientos adquiridos deben poseer aplicaciones prácticas y utilidad en situaciones reales, para motivar al estudiante y reforzar su comprensión envolviéndolo en un proceso activo.

Relación pedagógica en el STEAM: El docente diagnostica y planifica actividades didácticas e innovadoras divididas en ciclos de aprendizaje que usen conocimientos previos y permitan a los alumnos aprender y comprender ideas científicas a través de la indagación, la crítica, la construcción de modelos y argumentos coherentes y el debate con compañeros, además, que consideren la metacognición como ciclo final para la concreción de un aprendizaje sólido y duradero.

Aprendizaje significativo: Surge cuando el alumno se establece como el principal sujeto en la construcción de su propio conocimiento, generando una capacidad para aprender conceptos y otorgar un sentido coherente a conocimientos previos, complementarios y nuevos. Romero (2009)

### **Metodología**

La investigación es de carácter explicativa por su objetivo de analizar y justificar la pertinencia de la metodología STEAM de la Nueva Escuela Mexicana para el logro de aprendizajes significativos. Del mismo modo, posee un paradigma constructivista al enfatizar la manera en que los estudiantes construyen un conocimiento basado en sus pensamientos y en las experiencias que el contexto áulico y pedagógico les ofrecen.

Como consecuencia, se ha optado por la búsqueda de información comprobable por medio de una investigación de campo definida como “aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos” (Arias, 2012, p.31.), y, cuyo grado de manipulación de las variables también le otorgan la clasificación como investigación cuasiexperimental, por la implementación de

una propuesta pedagógica basada en las sugerencias metodológicas del STEAM, ubicadas en documentos oficiales de la NEM y siguiendo las especificaciones neuroeducativas.

### **Población y muestra**

En esta investigación, se tomó en cuenta una población finita de 525 alumnos correspondientes a la matrícula de una Escuela Primaria de Cancún, Quintana Roo.

Balestrini (2008), define la muestra como: "una parte o subconjunto de la población" (p.130.), partiendo de esta idea, se utilizó una muestra no probabilística sin norma conformada por 36 alumnos de un grupo de sexto grado.

### **Diseño de la investigación**

Con el fin de obtener un panorama más completo sobre el tema, se emplearon datos mixtos recabados de manera longitudinal y sincrónica en dos momentos durante las semanas del 02 al 06 de octubre del 2023 (pre-aplicación) y del 09 al 13 de octubre del mismo año (post-aplicación).

Además, se trata de una investigación de método mixto puesto que involucra métodos cualitativos y cuantitativos simultáneamente.

Por último, la inferencia del estudio es de tipo analítica y estadística, debido a que se requiere el análisis de todos los elementos de un aprendizaje significativo y de los datos cuantificables para interpretar la situación de la muestra.

### **Instrumentos y técnicas de recolección de datos**

Como consecuencia de las características de la investigación, los datos se recolectaron por medio de dos guías de observación enfocadas al análisis de las propuestas pedagógicas docentes y las relaciones pedagógicas, también se recolectó la medición numérica del impacto del STEAM en la adquisición de aprendizajes significativos a través de una rúbrica. Cabe señalar que todos los instrumentos de recolección de datos se diseñaron según las dimensiones neuroeducativas para la medición de aprendizajes significativos diseñadas por Díaz-Cabriales, 2023, y, además, se llenaron en dos ocasiones, en atención a la pregunta de

investigación: ¿La implementación de la metodología STEAM propuesta por la NEM durante el proceso pedagógico garantiza un aprendizaje significativo en alumnos de sexto grado?

Tomando como variable independiente el aprendizaje a través del STEAM como método de enseñanza; y los aprendizajes significativos como variable dependiente.

Tabla 1.

Dimensiones del nivel neuroeducativo consideradas para el aprendizaje significativo

Dimensión	Definición
Atención	Consiste en utilizar la concentración selectiva como respuesta a diferentes estímulos, con el objetivo de recabar, comprender y procesar cierta información involucrando procesos emocionales, neurobiológicos y motivacionales.
Curiosidad	Es un proceso neurobiológico que evoca una necesidad para indagar autónomamente para complementar los conocimientos previos y crear nuevos aprendizajes con sentido, lógicos y certeros.
Diseño universal para el aprendizaje	Se define como un procedimiento de aprendizaje en el que el alumno es el sujeto central y activo en la construcción de su propio conocimiento, utilizando todas sus capacidades y habilidades para dar solución a diversas situaciones y expresar libremente el aprendizaje adquirido.
Emociones	Son procesos neuroquímicos que tienen lugar en el sistema límbico como respuesta a estímulos del entorno, cuya consecuencia es una reacción psicofisiológica para preparar una respuesta conductual dependiente de la interpretación del estímulo.
Funciones ejecutivas y cognitivas	Son las formas de los procesos mentales involucrando la atención y la memoria y la reflexión principalmente, con el fin de definir una conducta para el logro de un objetivo de aprendizaje.

Nota. Creado por la autora con información de Díaz-Cabriales: Escala neuroeducativa para la Planeación y la Intervención Didáctica (ENEPID). (2023)

Tabla 2.

Alumno	Atención y emociones	Curiosidad	Funciones ejecutivas y cognitivas	Memoria	Total
	Responde a estímulos específicos enfocando los procesos cognitivos a percibir, comprender y procesar la información recibida.	Demuestra interés o necesidad de buscar información complementaria para construir una estructura cognitiva con sentido, lógica y certeza.	Desarrolla la forma básica de los procesos mentales atención y memoria durante la planificación, toma de decisiones, organización, reflexión, etc.	Utiliza la mayor cantidad de sentidos posible en el desarrollo de los procesos metacognitivos de memorización.	

Rúbrica para evaluar el aprendizaje significativo según la Neuroeducación

Nota. Creado por la autora

Tabla 3.

Descripción de los valores de la rúbrica

1	0.5	0
El nivel de logro de la dimensión neuroeducativa es suficiente favoreciendo la adquisición de un aprendizaje significativo.	El nivel de logro de la dimensión neuroeducativa es aceptable, sin embargo, requiere apoyo para concretar la adquisición de un aprendizaje significativo.	El nivel de logro de la dimensión neuroeducativa es insuficiente, no logra concretar la adquisición de un aprendizaje significativo y de las habilidades y funciones relacionadas.

Nota. Creado por la autora

## **Análisis de datos**

La hipótesis diseñada para este trabajo de investigación: “La metodología STEAM favorece la adquisición de aprendizajes significativos en los alumnos de sexto grado”, pretende ser demostrada, o refutada, mediante el análisis estadístico de la “T” de Student, donde se realiza una comparativa de las dos muestras sincrónicas tomadas antes y después de la intervención pedagógica.

Así mismo, se llevó a cabo un protocolo en el que se pusieron en práctica los principios éticos de la investigación educativa y se generó una relación de sensibilidad con los participantes de la muestra, además del mantenimiento del anonimato a través del mutuo acuerdo de confidencialidad y la comunicación efectiva de los propósitos de investigación a todos los involucrados.

Cabe señalar que, a pesar de personalizar el desarrollo de la propuesta pedagógica según las características contextuales de los alumnos estudiados, existen posibles limitaciones en cuanto a la claridad de los resultados y las posibles réplicas en otros contextos escolares, por la falta de control completo de las variables y el contexto escolar específico que presenta carencias de recursos como las TIC’s. Por ello, el lector debe considerar estas limitaciones para interpretar objetivamente los resultados.

## **Resultados**

En la primera toma de muestra, se obtuvo que la base del proceso de enseñanza del docente titular, son los conocimientos previos de los estudiantes, de manera que sus estrategias incluyen actividades como lluvias de ideas y compartir experiencias relacionadas con el tema que se esté impartiendo, además de la creación de ejemplificaciones, explicaciones y resolución de dudas de manera grupal.

No obstante, su modelo de enseñanza aún mantiene el enfoque tradicional, ya que prescinde del uso de materiales didácticos, siendo el pizarrón y los libros de texto sus únicos recursos, asignando actividades basadas en la resolución de páginas del libro y no utiliza estrategias gratificantes para captar la atención de los estudiantes.

Otro aspecto destacable es que no utiliza las metodologías propuestas por la NEM, entre ellas el STEAM, pues sólo rescata los contenidos que se propician en el plan de estudios y diseña sus propios ejercicios estandarizados, similares a los de los libros de texto del modelo educativo anterior, sin embargo, apoya el ejercicio de la función memorística metacognitiva a través del repaso diario de agilidad mental.

En consecuencia, los alumnos conciben al docente como autoridad y apoyo, sin embargo, muestran cierta dependencia hacia él cuando se trata de realizar actividades, su autonomía es reducida, por ende, la mayoría del tiempo muestran un rol pasivo durante el proceso pedagógico, no responden a estímulos para comprender y procesar la información recibida, así, solo expresan lo que aprenden mediante tareas.

Tomando en cuenta las dimensiones neuroeducativas para medir la adquisición de aprendizajes significativos en el aula, los resultados de la primera toma de muestra han arrojado una ausencia de los mismos, de manera que: 18 estudiantes (50% del total del grupo) obtuvieron de 0 a 1.5 puntos, es decir, menos de la mitad de la ponderación esperada, esto se debe a que no son capaces de prestar atención focalizada y comprensiva a las actividades y las realizan de manera incompleta o no las realizan y su rol en el proceso pedagógico es pasivo; 10 estudiantes (28%) obtuvieron 2 puntos, es decir, la mitad de la ponderación esperada demostrando comprender parte de la información que se les presenta, sin embargo, no se involucran completamente en la realización de actividades y tienden a distraerse continuamente, y sólo 8 estudiantes (22%) obtuvieron más de la mitad de la ponderación esperada demostrando un buen rendimiento académico.

Figura 1.

Resultados de la primera toma de muestra. Instrumento 3



Nota. La figura muestra el concentrado en porcentaje de los puntajes obtenidos por los estudiantes. Fuente: Creado por la autora

De esta manera, el puntaje total del grupo fue de 54.5, lo que representa el 37.84% del puntaje total posible (144 puntos).

Por su parte, la segunda toma de muestra permitió observar una mejoría innegable en la adquisición de aprendizajes significativos de la mayoría de los estudiantes. A través de la intervención pedagógica, se priorizó la concepción de los alumnos como sujetos activos en la construcción de su aprendizaje, de manera que la docente tomó el rol de acompañante otorgando autonomía al alumnado, por lo que la relación pedagógica fue benéfica para la adquisición de conocimientos significativos.

La intervención tomó como base las dimensiones neuroeducativas y teorías de aprendizaje significativo y constructivista, así como principalmente la estructura y características de la metodología STEAM, por lo que se incluyeron actividades lúdicas, artísticas, dinámicas e intervalos de pausas de atención generando ambientes para la consolidación de conocimientos previos y la interacción entre estudiantes.

Así, se estimuló la curiosidad de los alumnos como punto de partida para despertar su interés y plasmar un panorama positivo respecto al aprendizaje significativo, las actividades didácticas fueron los estímulos que permitieron al alumnado usar la mayor cantidad de sentidos posible en el desarrollo de los procesos metacognitivos de memorización, atención y comprensión de los contenidos. También, como característica de la estructura de trabajo de la metodología STEAM, se logró priorizar la integración de pequeñas comunidades de trabajo con integrantes con capacidades diversas planteando a



los estudiantes, de manera aplicada, la importancia de trabajar colaborativamente en la adquisición de aprendizajes significativos.

Por otro lado, demostraron un gusto por los juegos y dinámicas, trabajos en equipo, el uso del arte y las actividades físicas inmersas en el proceso pedagógico, que cabe señalar, son posibles de aplicar debido a la versatilidad, flexibilidad e interdisciplinariedad de la metodología STEAM, demostrando un interés suficiente y una necesidad de buscar información complementaria para construir una estructura cognitiva con sentido en situaciones contextualizadas, intercambiando conocimientos en comunidad y comprendiendo las ideas ajenas de manera crítica.

Afirmando que, debido a la flexibilidad de la metodología STEAM, las actividades no representaron una carga académica para ellos, sino que les permitieron adquirir conocimientos solidificados de manera dinámica y recreativa para consolidar el alcance del PDA sin un tiempo límite establecido.

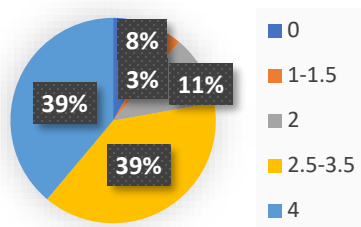
De manera cuantitativa y utilizando la rúbrica para medir la adquisición de aprendizajes significativos, los resultados de la segunda toma de muestra reflejan la mejoría ya mencionada, siendo que: 14 estudiantes (39% del total del grupo) obtuvieron el puntaje máximo esperado (4 puntos) demostrando que su desempeño y rendimiento se intensificó en todas las dimensiones neuroeducativas y reflejaron su adquisición de aprendizajes a través de participaciones continuas y razonadas para resolver problemas específicos y el uso del pensamiento crítico y analítico; 14 estudiantes (39%) obtuvieron entre 2.5 y 3.5 puntos, es decir, más de la mitad de la ponderación esperada demostrando una mejoría en el uso de los sentidos para la construcción del aprendizaje y una mayor capacidad de atención selectiva, sin embargo, se mantienen en un nivel de desarrollo de uso de procesos mentales basadas en el pensamiento crítico y la consideración de sus aprendizajes; 4 estudiantes (11%) obtuvieron la mitad del puntaje total (2 puntos) mostrando una mejoría en su capacidad para mantener la atención en el desarrollo de actividades y explicaciones, sin embargo, aún requieren apoyo para utilizar una diversidad de sentidos que les permitan descubrir y construir un aprendizaje a través de experiencias; 1 estudiante (3%) obtuvo 1

punto, no obstante demostró un ligero avance ya que en la primera toma de muestra su puntaje fue de 0; y 3 estudiantes (11%) obtuvieron una ponderación nula (0 puntos) pues por su inasistencia no se evaluó su desempeño.

No obstante, se enfatiza que deben considerarse otros factores para fortalecer la objetividad y confiabilidad de la investigación.

Figura 2

Resultados de la segunda toma de muestra. Instrumento 3



Nota. La figura muestra el concentrado en porcentaje de los puntajes obtenidos por los estudiantes. Fuente: Creado por la autora.

Tabla 4

Resultados T de Student para muestras relacionadas

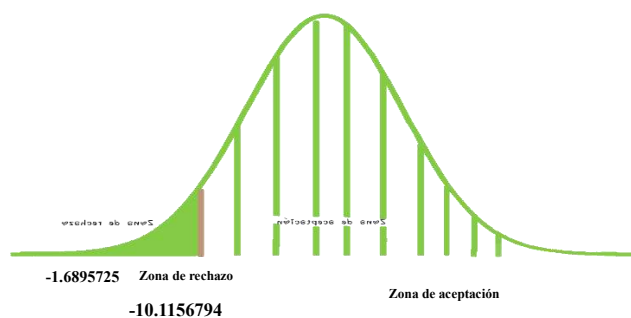
	X <sub>1</sub>	X <sub>2</sub>	D
Σ	54.5	107	-52.5
X	1.51388889	2.97222222	-1.45833333
S			0.86499381
t			-
			10.1156794
n			36
gl			35
α			0.05

t (1- $\alpha$ )(gl)	-1.6895725
p- valor	1

Nota. La hipótesis establecida fue: H1. La metodología STEAM favorece la adquisición de aprendizajes significativos en los alumnos de sexto grado. Y H0. La metodología STEAM no genera un cambio favorable en la adquisición de aprendizajes significativos en los alumnos de sexto grado. Fuente: Creado por la autora.

Figura 3.

Representación del estadístico de prueba T de Student



Nota. Se demuestra el rechazo de la hipótesis nula, de modo que sí existe una mejoría en la adquisición de aprendizajes significativos con la aplicación de la metodología STEAM. Fuente: Creado por la autora.

### Conclusiones y discusión

Los resultados de la investigación realizada permiten concluir que el paso de un ambiente tradicionalista a uno colaborativo con nuevas estrategias didácticas como es el caso de la metodología STEAM, supone beneficios notorios en la adquisición de conocimientos significativos en los alumnos, al nutrirse con métodos de enseñanza que promueven la reflexión, la resolución de problemas, la retroalimentación constructiva, la curiosidad y la motivación intrínseca para crear un ambiente de aprendizaje estimulante y colaborativo, y que propicie la participación activa del estudiante.

Además, la flexibilidad de las fases que estructuran la metodología STEAM permite crear espacios que no demanden la atención focalizada y continua durante mucho tiempo, facilitando la retención de información, la asimilación de conocimientos y la aplicación efectiva de habilidades aprendidas, es decir, potencializa la capacidad de adquirir aprendizajes significativos y favorece el desarrollo eficaz de los procesos y funciones cognitivas de cada estudiante, de esta manera les es posible responder a estímulos y prestar atención de manera voluntaria, lo cual, es fundamental para su desarrollo académico.

Del mismo modo, el trabajo en comunidades colaborativas pasa a ser una herramienta más para la solidificación de los conocimientos a través del diálogo compartido y el entendimiento de la diversidad de opiniones como recurso de aprendizaje, a través de la metodología STEAM, siendo que los estudiantes no sólo demuestran conocimientos teóricos y cognitivos, sino que también demuestran adquirir un gusto por aprender y las habilidades comunicativas pertinentes para desenvolverse en comunidad.

Al poner en práctica la atención, la retención de los conocimientos, la potencialización de la motivación y las funciones cognitivas pertinentes, a través del STEAM se visibilizan los avances de la coyuntura entre la metodología de enseñanza e intervención pedagógica adecuada para favorecer la adquisición de aprendizajes significativos, coincidiendo con las dimensiones propuestas por Díaz-Cabrales, (2023).

Así mismo, la pertinencia del STEAM como metodología favorecedora para la adquisición de aprendizajes significativos coincide con la idea de Lam-Byrne, (2023) quien plantea el STEAM como una alternativa innovadora y válida para la educación.

De esta manera, es posible responder la pregunta de investigación y afirmar la hipótesis planteada al identificar la existencia de una mejoría en la adquisición de aprendizajes significativos luego de utilizar la metodología STEAM propuesta por la NEM durante el proceso pedagógico, observando un notorio avance en el logro de dimensiones neuroeducativas para el aprendizaje significativo, tales como la atención, las emociones, la curiosidad, las funciones ejecutivas y cognitivas, y la memoria, así como una mayor capacidad de atención selectiva, un nivel de desarrollo de interés y motivación para adquirir

conocimientos, junto con el uso de procesos mentales para la toma de decisiones basadas en el pensamiento crítico y la consideración de sus aprendizajes, de manera que alcanzaron los niveles esperados y reflejaron su adquisición de aprendizajes a través de participaciones continuas y razonadas para resolver problemas específicos y el uso del pensamiento crítico y analítico.

No obstante, es necesario recalcar las áreas de oportunidad de la investigación, de modo que se determina como una investigación no concluyente, y se sugiere la mejora, en objetividad y tiempo de evaluación.

## Referencias

Baque-Reyes, G., y Portilla-Faican, G. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza –aprendizaje. *Pol. Con*, 6, 75-86 DOI: 10.23857/pc.v6i5.2632

Crispín Bernardo, M., Doria Serrano, M., Rivera Aguilera, A., Garza Camino, M., Carrillo Moreno, S., Guerrero Guadarrama, L., Patiño, H., Caudillo Zambrano, L., Fregoso Infante, A., Martínez Sánchez, J., Esquivel Peña, M., Loyola Hermosilla, M., Costopoulos de la Puente, Yazmín., Athié Martínez, M., (2011). Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia. Universidad Iberoamericana.

[https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-uia/20170517031227/pdf\\_671.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-uia/20170517031227/pdf_671.pdf)

Diéguez, C. (2016). Programa de Educación Integral para el desarrollo del Bienestar Personal: diseño y validación experimental con adultos [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/18427/Tesis1091-160818.pdf?sequence=1>

Domínguez, M. (2019). Neuroeducación: elemento para potenciar el aprendizaje en las aulas del siglo XXI. *Educación y ciencia*, 8(52), 66-76. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2021/02/NEUROEDUCACION.pdf>

Galván, A., y Siado, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. CIENCIAMATRIA. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología. DOI 10.35381/cm.v7i12.457

García, C., Escobar, Z., Uscanga, J. y Aguirre, A. (2019). Hacia la construcción de la Nueva Escuela Mexicana. COBAEV.

<http://www.cobaev.edu.mx/medios/Publicaciones/NuevaEscuelaMexicana.pdf>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [C.P.E.U.M.] Art. 3., 1917.

Ley General de Educación. Por la que se regula la educación que imparta el Estado. 30 de septiembre de 2019. DOF. No. 30-09-2019

Lam, B. y Grace, A. (2023). El aprendizaje STEAM: una práctica inclusiva. Revista Científica Episteme y Tekne, 2 <https://doi.org/10.51252/rceyt.v2i1.466>

Müggenburg, M. y Pérez, I. (2007). Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa. Enfermería Universitaria, 4 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358741821004>

Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. Cadernos de Pesquisa, 47 <https://www.scielo.br/j/cp/a/CWZs4ZzGJj95D7fK6VCBFxy/?format=pdf&lang=es>

Romero, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. Temas para la educación, 3, pp.1-8. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. Págs. 4-21. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/imagenes/030623\\_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana\\_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general\\_COSFAC.pdfCL](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/imagenes/030623_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_COSFAC.pdfCL)

## **Estrategias para el Aprendizaje de la Lectoescritura Basadas en el Método Ecléctico**

Danna Larissa Ojeda Candelas

dannaojedac@edubc.mx

Oscar Manuel Montenegro Carrillo

oscarmontenegro@edubc.mx

Mario Alberto Mojardín Melgar

mmojardinm@edubc.mx

Escuela Normal del Valle de Mexicali Ejido Campeche

Línea temática 2. Práctica docente en las escuelas normales.

### **Resumen**

La adquisición de habilidades en el nivel de educación primaria es un pilar crucial en el desarrollo educativo de los niños. Este proceso no solo implica aprender a leer y escribir, sino también sienta las bases para el éxito académico y la comunicación efectiva a lo largo de la vida. En la escuela primaria “Profesor Manuel Quiroz Martínez” se observan dificultades en los alumnos con relación a estos procesos, por lo que el objetivo de esta investigación es aplicar estrategias de enseñanza de la lectoescritura basadas en el método ecléctico, según las necesidades individuales observadas en los estudiantes, con la finalidad de potenciar el desarrollo en su aprendizaje de la lectoescritura. Para ello se aborda mediante la investigación cualitativa con un método de investigación acción. La muestra con la que se trabajó es de 22 estudiantes de 10 años de edad. En cuanto a los instrumentos, se utilizaron guías de observación, rúbricas, formularios y diario de campo para obtener información y aplicar las estrategias establecidas. Como resultado, se pudo identificar que la implementación de estrategias mejoró el aprendizaje de los estudiantes en el área de lectoescritura. En conclusión, el método ecléctico es funcional en el desarrollo de las habilidades cognitivas para el aprendizaje lectoescritura.



**Palabras clave:** lectoescritura, aprendizaje, método ecléctico, método fonético, método global y método sintético.

### **Planteamiento del problema**

La adquisición de habilidades en el nivel de educación primaria es un pilar crucial en el desarrollo educativo de los niños. Este proceso no solo implica aprender a leer y escribir, sino también sienta las bases para el éxito académico y la comunicación efectiva a lo largo de la vida.

En este sentido, la lectoescritura inicial se inscribe en la problemática de alfabetización y se convierte en un campo de proyecciones sociales, políticas y pedagógicas en debate. La escuela es considerada como uno de los espacios en donde se encuentran el proceso individual (o psicogenético) y el histórico (o socio genético) de construcción del conocimiento (Daviña, 1999). Según la Real Academia Española, la lectoescritura en conjunto es la enseñanza y aprendizaje de la lectura simultáneamente con la escritura. (Española, DeL)

Con relación con lo anterior, se llevó a cabo un proceso de observación en donde se reconoció deficiencia en el desarrollo de aprendizaje de la lectoescritura en los alumnos de 5to B, de la Esc. Prim. Profesor Manuel Quiroz Martínez, presentan; probablemente debido a diversos factores como la falta de estímulo, apoyo en el hogar, de acceso a herramientas que generen el desarrollo de habilidades, factores socioeconómicos, el interés y posiblemente métodos pedagógicos inadecuados a las necesidades individuales de los estudiantes. Se infiere que estos son posibles factores que influyen en el aprendizaje de lectoescritura en los estudiantes.

El aprendizaje de la lectoescritura es una habilidad fundamental para el buen desarrollo del ser humano, debido a los beneficios que éste acarrea, como una buena comunicación, acceso a conocimientos, proporciona la participación en nuestra sociedad, un desarrollo cognitivo que estimule el pensamiento crítico y por ello se tenga una superación persona con base a su autonomía.

Estudiar la problemática de aprendizaje en la lectoescritura en el grupo de 5to B, de la Esc. Prim. Prof. Manuel Quiroz Martínez, podría tener varias implicaciones importantes, que repercutan de manera beneficiosa en el aprendizaje de los alumnos. Para lograr el aprendizaje de la lectura y escritura, se utilizará el método ecléctico, que es un enfoque educativo que combina técnicas y estrategias de varios métodos de enseñanza diferentes para adaptarse a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Selecciona y utiliza diversos métodos según la situación y los objetivos educativos específicos.

El método ecléctico permite el logro de objetivos más amplios en la enseñanza de la lectura que los métodos altamente especializados a los que se ha hecho mención. Por lo tanto, la tendencia ecléctica que presenta un intento para vencer las limitaciones de los métodos especializados da grandes esperanzas, para alcanzar mayores niveles de lectoescritura. Por lo anteriormente mencionado surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Pueden las estrategias basadas en el método ecléctico ayudar a que los estudiantes aprendan a leer y escribir?

Objetivo general:

Aplicar estrategias de enseñanza de la lectoescritura basadas en el método ecléctico, según las necesidades individuales observadas en los estudiantes, con la finalidad del potenciar el desarrollo en su aprendizaje de la lectoescritura.

Objetivos específicos:

- Implementar estrategias de enseñanza para la lectoescritura vinculados a los proyectos a trabajar con el resto del grupo, con el objetivo de promover la integración de los alumnos y fomentar la inclusión.
- Promover el conocimiento y la escritura del abecedario a través de actividades divertidas.
- Analizar mediante juegos de palabras el reconocimiento y aprendizaje del sonido de las letras y su escritura.

- Evaluar la habilidad de destreza en lectura y escritura después de implementar las estrategias.

### **Marco teórico**

#### Lectoescritura y su importancia

La adquisición de habilidades de lectoescritura en el nivel de educación primaria es un pilar crucial en el desarrollo educativo de los niños. Este proceso no sólo implica aprender a leer y escribir, sino también sienta las bases para el éxito académico y la comunicación efectiva a lo largo de la vida.

Resulta destacable la importancia que tiene la lectoescritura en el mundo en el que nos manejamos actualmente y la necesidad de que esta habilidad sea adquirida correctamente por toda la población, indistintamente de la zona geográfica en la que residen y del nivel social, cultural y económico que poseen. Además, el papel de la lectura como vía para el acceso a la cultura hace de ella un elemento fundamental en todos los ámbitos sociales (Flores, 2009).

La lectoescritura en educación primaria es un proceso fundamental. En términos generales, se define como el conjunto de destrezas que permiten comprender y expresar ideas a través de la lectura y la escritura. Para Vygotski, el lenguaje y la escritura son procesos de desarrollo de las formas superiores de comportamiento. Por medio de estos procesos, el ser humano domina los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento (Benavides, s/f).

En educación primaria, la lectoescritura no sólo se limita a la adquisición de destrezas técnicas, sino que también juega un papel crucial en el desarrollo cognitivo y socio emocional de los estudiantes. La lectura, al exponer a los niños a diversas experiencias y conocimientos, amplias horizonte y fomenta la empatía al permitirles entender perspectivas diferentes a las suyas. la escritura, por otro lado, no es sólo un medio de expresión, sino también una herramienta para organizar y estructurar ideas, promoviendo así el pensamiento crítico. “Leer, no sólo consiste en transformar un mensaje escrito en otro honor, si no se limita a la comprensión del mensaje. Leer conlleva la implicación de

capacidades, habilidades y destrezas de todas las inteligencias, vinculando la información con las experiencias propias y las inquietudes.”

La escritura, por otro lado, no es sólo un medio de expresión, sino también una herramienta para organizar y estructurar ideas, promoviendo así el pensamiento crítico.

“Leer no solo consiste en transformar un mensaje escrito en otro sonoro, ni se limita a la comprensión del mensaje. Leer conlleva la implicación de capacidades, habilidades y destrezas de todas las inteligencias, vinculando la información con las experiencias propias y las inquietudes.” ( Justo de la Rosa, 2007)

Factores que influyen en el aprendizaje de la lectoescritura

- Factores fisiológicos: condición visual, condición, auditiva, trastornos neurológicos, etc.
  
- Factores intelectuales: capacidad de comprensión, resolución de problemas, razonamiento, entre otros.
  
- Factores psicológicos/emocionales: la percepción, la memoria, la cognición, la meta, cognición, la capacidad inferencias, la conciencia, desmotivación, sentimientos, de incapacidad, trastornos emocionales, o de personalidad, etc.
  
- Factores ambientales: el ambiente que rodea al niño, apoyo de los padres, etc.Los Factores que pueden influir en los aprendizajes académicos claramente tienen que ver con la naturaleza de cada persona en su forma de aprender (Matamala, 2021).

Métodos para el fomento del aprendizaje en Lectoescritura

La integración de métodos que fomentan la participación activa, la motivación intrínseca y el uso de materiales relevantes para los niños, contribuye significativamente al desarrollo de estas habilidades. Además, es esencial, reconocer la diversidad de estilos de aprendizaje

y adaptar las estrategias pedagógicas para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes.

Por lo tanto, el método eclético permite el logro de objetivos más amplios de la lectoescritura, la tendencia ecléctica trata de alcanzar mayores niveles de aprendizaje mediante la elección de los aspectos valiosos de distintos métodos

En lo que respecta a qué es el método eclético, este consiste en una modalidad de enseñanza de la lectura y la escritura cuyo propósito es vencer las limitaciones de los métodos especializados de lectoescritura. Para su aplicación se toman en cuenta los aspectos más resaltantes de métodos como el silábico, fonético, global, entre otros. (Sánchez, 2009)

Uno de los enfoques fundamentales en la enseñanza de la lectoescritura es el método fonético, que destaca la conexión entre letras y sonidos. A través de actividades estructuradas, los estudiantes desarrollan la habilidad de asociar letras con fonemas, construyendo gradualmente su capacidad de codificar, palabras y comprender textos.

El método fonético o fónico, como también se conoce, es una metodología para enseñar a leer en la que los niños comienzan por aprender los sonidos sencillos de las letras y posteriormente, los van combinando con otros sonidos. (Alvarado, 2022)

El método global, contribuye a la familiarización con la forma visual de palabras. Los estudiantes aprenden a reconocer palabras en su totalidad, facilitando la fluidez lectora y el reconocimiento instantáneo de términos comunes. Este enfoque, combinado con el método fónico, ofrece una perspectiva equilibrada que aborda tanto la fonética como la comprensión visual de palabras.

El método global consiste en utilizar la memoria visual para trabajar mediante palabras y establecer una relación que permita al alumnado reconocer lo escrito. Esto se consigue gracias a la ilustración o posición de la palabra en un lugar concreto para, a partir de ahí, establecer su significado. (Unir, 2023)

La inclusión del método sintético proporciona una comprensión más profunda de la estructura de palabras. Descomponer palabras en sílabas o letras, luego sintetizar esta información para formar palabras y oraciones, fortalece la capacidad de los estudiantes para abordar textos de manera crítica y expresarse por escrito de manera efectiva.

El método sintético, consiste en que los niños primero aprendan el abecedario. Es decir, las letras vocales y su grafía. Conforme aprenden letras sueltas, agregan su sonido y su combinación entre sí. Después, construyen palabras y posteriormente las frases. (Infancia, 2019)

### **Metodología**

Este estudio se fundamenta en el enfoque cualitativo. Este enfoque es adaptable a la naturaleza de la problemática, dado que éste es utilizado para explorar la complejidad de experiencias humanas, opiniones y contextos, utilizando métodos como rúbricas, observaciones, análisis, entre otras, que no busca cuantificar, sino obtener una comprensión profunda del tema, capturando la diversidad y la subjetividad de la información. El tema de la lectoescritura se fundamenta en el enfoque cualitativo, debido a que su aprendizaje involucra no sólo habilidades técnicas, si no también aspectos emocionales sociales y cognitivos que pueden ser difíciles de medir cuantitativamente.

Se empleó la metodología de investigación acción en el ámbito educativo, porque permite una intervención activa y participativa en la mejora de las prácticas educativas, al enfocarse en la interacción directa con el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. Esta metodología facilita la identificación de desafíos específicos, la implementación de estrategias innovadoras y la evaluación continua. Además, involucra al docente en un ciclo de observación, reflexión y ajuste de la investigación, permitiendo adaptaciones eficaces y mejoras que se alineen con naturaleza dinámica y contextual de la enseñanza de la lectoescritura (Herrerías, s.f.).

## Población y muestra

La Esc. Prim. Profesor Manuel Quiroz Martínez, ubicada en el Ejido Hermosillo, Valle de Mexicali, turno matutino, tipo estatal. Cuenta con 11 grupos, en total son 225 alumnos repartidos en los 6 grados escolares. Estos alumnos están a cargo de 6 docentes, los cuales 8 son mujeres y 3 son hombres. La muestra con la que se trabajó fue de 22 estudiantes de 10 años de edad.

## Instrumentos

Durante la elaboración de esta investigación, se emplearon diversos instrumentos de estudio como guías de observación, rúbricas, formularios y diario de campo. La guía de observación constaba de una serie de preguntas que sirvieron para focalizar la atención en momentos específicos relacionados con la problemática, y concentrarse en elementos clave, como las habilidades de la lectura y escritura, con base a comportamientos o interacciones obedientes en el aula. La rúbrica se llevó a cabo a manera de un formulario, el cual contenía criterios específicos y niveles de desempeño, permitiendo evaluar de manera sistematizada el rendimiento de los estudiantes en tareas relacionadas con la lectoescritura, ayudando a identificar con mayor precisión las áreas en las que los estudiantes pueden enfrentar dificultades. El diario de campo se utilizó para anotar acontecimientos relevantes observados durante la aplicación de estrategias y otras actividades.

## Procedimiento

Se dio inicio con esta investigación a partir de una visita a la escuela primaria "Profesor Manuel Quiroz Martínez, en donde se hizo uso de una guía de observación durante la estancia ahí, con la finalidad de identificar una problemática del grupo 5to B, que estuviera repercutiendo significativamente en los estudiantes.

Una vez identificado el problema a trabajar, se realizó un diagnóstico inicial con el objetivo de conocer los aspectos en los que, los estudiantes presentaban una mayor dificultad para la Lectoescritura y saber desde dónde partir en la implementación de estrategias.



A raíz de los resultados, se llevó a cabo el desarrollo de estrategias basadas en los métodos fonético, global y sintético adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes, sin dejar de tener relación con los proyectos a trabajar con el resto del grupo, esto tratando de evitar que los niños se sientan excluidos.

Tabla 1

Estrategias aplicadas

Nombre	Objetivo	Tiempo	Descripción	Evaluación
"El ahorcado"	Objetivo la comprensión entre el sonido de la letra y su escritura.	50 min, 1 sesión	En esta estrategia el estudiante tuvo que mencionar letras de manera aleatoria para encontrar las palabras ocultas (relacionadas con el tema a trabajar en clase), escribirlas cuando respondieran acertadamente y de igual forma sino acertaban. Una vez	Que el estudiante escribiera y pronunciara correctamente las letras.

			descubriendo la palabra oculta, leerla.
			Se le dictó al estudiante
	Mejor		Escritur
“Dictado de palabras”,	ar la capacidad del niño para escribir correctament e.	50 min, 1 sesión	palabras que se encontraban en la reseña (tema trabajado en clase), y después escribirlas en su cuaderno.
			Se hizo
	Que se refuerce el vocabulario y establecer conexiones entre las letras y las palabras que comienzan con esos sonidos.	50 min, 1 sesión	uso de la reseña trabajada en clase, se le pidió al estudiante identificar el nombre de la letra y pronunciar los sonidos correspondient es.
“Reconocimie nto de letras”			La correcta identificación de las letras y su sonido.

## Resultados

La implementación de estrategias puede ayudar a desarrollar habilidades sólidas de lectura y escritura, lo que se traduce en un mejor desempeño académico en todas las áreas. A continuación, se muestran los resultados de la evaluación diagnóstica, que permiten observar cómo es que los estudiantes se encontraban inicialmente antes de aplicar las estrategias, y la evaluación final, da a conocer el impacto que tuvieron en el aprendizaje de la lectoescritura de los niños dichas actividades una vez aplicadas y poder realizar una comparación entre éstas.

Ambos estudiantes requieren apoyo significativo para comprender de manera espontánea (sin ayuda) lo que lee, leer sin dificultad en cuanto a entonación, ritmo, fraseo y pausas adecuadas, leer palabra por palabra de manera correcta y fluida, aplicar correctamente las reglas ortográficas adecuadas a su nivel, escribir las letras a partir de su pronunciación, escritura de palabras (imitando los fonemas, sin normas ortográficas) y capacidad de lectura y comprensión de frases cortas y/o sencillas. Uno de los alumnos requiere apoyo para escribir textos sencillos, utilizando el registro adecuado organizando las ideas con claridad, según un modelo dado, o siguiendo las indicaciones de su maestro o maestra, presenta con limpieza, claridad y orden los escritos y diferencia los sonidos de cada letra, mientras que el otro requiere apoyo significativo en dichos criterios.

Los resultados que obtuvieron en la evaluación final son los siguientes

Los estudiantes requieren apoyo para leer sin dificultad en cuanto a entonación, ritmo, fraseo y pausas adecuadas, y de manera estándar presentan con limpieza, claridad y orden los escritos. Uno de los alumnos es estándar en comprender de manera espontánea (sin ayuda) lo que lee, el otro requiere apoyo significativo. Un estudiante es estándar al leer palabra por palabra de manera correcta y fluida, escribe textos sencillos, utilizando el registro adecuado organizando las ideas con claridad, según un modelo dado, o siguiendo las indicaciones de su maestro o maestra, y tiene la capacidad de lectura y comprensión de frases cortas y/o sencillas, mientras que el otro requiere apoyo.

Uno de los estudiantes requiere apoyo para aplicar correctamente las reglas ortográficas adecuadas a su nivel, y el otro requiere un apoyo significativo. Uno es avanzado en la capacidad de escribir las letras a partir de su pronunciación, escritura de palabras (imitando los fonemas, sin normas ortográficas), el restante requiere apoyo. Y por último uno de los alumnos es avanzado en la diferenciación de los sonidos de cada letra, mientras que el otro es estándar en dicho criterio.

### **Discusiones y conclusiones**

Se considera que la aplicación de las estrategias basadas en los métodos fonéticos, y sintéticos fueron favorables para los estudiantes, debido que, lograron realizar una correspondencia entre el sonido de la letra y su escritura. Con estas estrategias los estudiantes practicaban la escritura de las letras y sus sonidos, logrando así, que los estudiantes pronunciaran sílabas sencillas.

Durante su aplicación se pudo observar una actitud de interés y entusiasmo por parte de los estudiantes. Se infiere que esta estrategia puede llegar a potenciar el desarrollo de aprendizaje de la lectoescritura en estos alumnos.

En la aplicación de estrategia basada en el método global, los estudiantes mostraron mayor dificultad para realizarla. Se les comenzó dictando lentamente las palabras completas, sin dejar un buen resultado por parte de los estudiantes. Es por eso que se optó por dictar en sílabas, a uno de los estudiantes, se le facilitó más escribir, dictándole por sílabas. Sin embargo, el estudiante aún mostraba dificultad en la capacidad de correspondencia entre el sonido y su escritura.

Debido a esto se decidió trabajar individualmente con cada uno de los alumnos, ya que demostraron estar en diferentes niveles de conceptualización. Los alumnos tuvieron mejores resultados cuando se le dictaba letra por letra, pero en repetidas ocasiones se requirió dar un repaso al abecedario para recordar la escritura y sonido de la letra.

Asimismo, hubo un mayor progreso ya que logró la escritura de las palabras que se le dictaron, imitando los fonemas, sin normas ortográficas.

En la implementación de esta estrategia, los estudiantes mostraron una actitud de desinterés y falta de concentración. Se infiere que esta estrategia tal vez no sea la más favorable para el proceso de aprendizaje para la lectoescritura en estos estudiantes.

Comparando los resultados obtenidos de la investigación determinan limitaciones por parte de los docentes en la utilización de estrategias de lectoescritura en el proceso de escritura creativa; se evidencia el uso del parafraseo y el resumen casi todos los días, se considera pertinente la aplicación de estas estrategias todos los días alternándolas para la realización de actividades con los estudiantes ya que son esenciales para potenciar sus habilidades y permite el desarrollo del pensamiento divergente. (Arroyo Mantilla & Carrión Mieles, 2021)

La consecución de los objetivos específicos permitió ofrecer una Educación de Calidad, según el objetivo número cuatro de la Agenda 2030 de la ONU “Garantizar una educación inclusiva equitativa y de calidad y promover oportunidad de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2023)

Se logra evidenciar con base a la comparación de los resultados obtenidos, un incremento satisfactorio en el desarrollo del aprendizaje de la lectoescritura. Se cumplió con el objetivo general de esta investigación. Llegando así a la conclusión que la implementación de estrategias basadas en los métodos fonético, global y sintético, pueden ayudar a los estudiantes a que aprendan a leer y escribir.

### **Recomendaciones**

Se sugiere el continuo seguimiento de la aplicación de actividades y atención individualizada a los estudiantes, para que logren exitosamente el aprendizaje de lectoescritura. Una propuesta para la implementación de estrategias que combinen los métodos fonéticos y sintéticos para abordar de manera integral el desarrollo de las habilidades como la

comprensión entre la relación de letras y sonidos, facilitando su decodificación y la construcción de palabras de manera escrita.

### Referencias

Alvarado, M. (2022). Claves para enseñar a leer a los niños con el método fonético.

Arroyo Mantilla , M. V., & Carrión Mieles , J. E. (Diciembre de 2021). Estrategias de lectoescritura para el desarrollo de la escritura creativa.

Benavides, N. V. (s/f). Qué Es La Lectoescritura Según Varios Autores.

Daviña, L. R. (1999). Aquisición de la Lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías. Santa Fe, Ciudad de México.: Homo Sapiens Ediciones .

Española, R. A. (2014, octubre). DLE, REA. Recuperado el 14 de noviembre de 2023, de <https://dle.rae.es/leer>

Española, R. A. (s.f.). DeL. Obtenido de <https://dle.rae.es/lectoescritura>

Flores, J. G. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039274>

Herreras, E. B. (s.f.). La docencia a través de la investigación–acción. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/682Bausela.PDF>

Infancia, F. (2019, 28 de noviembre). Métodos de lectura, ¿cómo enseñar a los niños a leer? Obtenido de <https://formainfancia.lat/metodos-de-lectura/#:~:text=El%20m%C3%A9todo%20sint%C3%A9tico%20o%20tradicional,palabras%20y%20posteriormente%20las%20frases.>

Justo de la Rosa, M. (2007). La Lectoescritura y la Inteligencia Emocional. España: España-Prinred in Spain .

Matamala, M. G. (18 de junio de 2021). Factores que influyen en el aprendizaje. Obtenido de aces educación: <http://educacion.editorialaces.com/factores-influyen-aprendizaje/>

ONU. (2023). Objetivos de Desarrollo Sostenible . Obtenido de Educación de Calidad: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Remolina Caviedes, J. (2013). La Lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educação*, 223-231.

Sánchez, R. M. (2009). [Tesis doctoral]. Obtenido de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/2188/17899151.pdf>

Unir. (2023, 18 de enero). Método global de lectura: te aconsejamos cómo aplicarlo en el aula.



## El diseño de situaciones didácticas para la transición de la suma iterada al algoritmo convencional de la multiplicación con niños de tercer grado de educación primaria

Gloria Navarro López

gloria\_navarro\_2020@enrjsem.edu.mx

Raúl Bárcenas Ramírez

raul.barcenas@enrjsem.edu.mx

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### Resumen

El problema de la presente investigación se reconoció a partir de las observaciones realizadas en las distintas jornadas de práctica en donde se identificó que los niños no sabían realizar multiplicaciones desde el algoritmo convencional o lo aplicaban, pero no lo comprendían. Reconociendo que la enseñanza del proceso de la suma iterada al algoritmo convencional se daba de manera mecánica, lo cual generaba en el alumno desinterés.

El objetivo general fue diseñar situaciones didácticas que favorezcan la transición de la suma iterada al algoritmo convencional de multiplicaciones con niños de tercer grado educación primaria. La metodología que se llevó a cabo en la investigación fue que con enfoque cualitativo y con el método de ingeniería didáctica. Una vez aplicadas y experimentadas las situaciones, se llegó a la conclusión de que un buen diseño didáctico favorece que se pueda consolidar el proceso de aprendizaje con relación a la transición de la suma iterada al algoritmo convencional de la multiplicación. Con situaciones acorde al contexto e intereses de los niños, material lúdico concreto e icónico y diversas formas de organizar al grupo el proceso resulta significativo para que los niños lleguen a la comprensión del algoritmo multiplicativo.

**Palabras clave:** enseñanza de la multiplicación, suma iterada, algoritmo convencional, situaciones didácticas.

## Planteamiento del problema

El aprendizaje y enseñanza de la multiplicación es una de las operaciones básicas que mayor complejidad cognitiva demanda a los niños y requiere de un proceso didáctico de enseñanza que no sólo se traduzca en transmitir algún algoritmo convencional.

A observar distintas clases de docentes de educación primaria, principalmente de tercero a sexto grado, se identificó que planteaban actividades directas hacia el algoritmo de la multiplicación, pero no trabajaban el proceso, en donde se viera didácticamente la forma de enseñar la multiplicación a los niños, sólo se les planteaban a los niños resolver una serie de operaciones de manera directa a través del algoritmo convencional, situación que a los niños se les dificulta. Además, las explicaciones dadas por los docentes no eran claras, sólo se limitaban a que resolvieran las multiplicaciones de manera individual y a mostrar la forma de operar o trabajar el algoritmo de manera simplificada, lo cual poco favorecía la comprensión en el alumnado.

Es por eso por lo que, resulta interesante y necesario realizar una investigación a través de la cual se diseñen situaciones didácticas enfocadas en el proceso de enseñanza las multiplicaciones, abarcando desde la suma iterada hacia la transición del algoritmo convencional de la multiplicación, lo cual logre promover una mejor enseñanza del proceso de la multiplicación lo cual favorezca los aprendizajes en los niños en torno al tema de la multiplicación.

Martínez (2019) señala con relación a la enseñanza de la multiplicación que el material didáctico repercute en la enseñanza y aprendizaje de las multiplicaciones, ya que a los alumnos les facilita trabajar, entender y comprender a mayor profundidad las actividades si se les facilita algún material movable, al igual que el docente debe estar en constante innovación para poder realizar material atractivo para el alumno. Asimismo, señala que, no basta sólo con que el niño cumpla de manera individual el realizar el trabajo de aprender y memorizar, sino que es fundamental el trabajo del docente en cuanto a cómo es que lo hace y con qué lo realiza.

Rodrigo (2017) menciona con relación al aprendizaje y enseñanza de la multiplicación que las actividades a través del juego pueden resultar significativas y más si

surgen del contexto en el que se desenvuelven los niños; y que el aprendizaje cooperativo ayuda a que logren comprender la multiplicación al trabajarla en distintas situaciones.

Con relación a la enseñanza de la multiplicación en la escuela primaria, Obando (2015) señala que la suma iterada es una interpretación que simplifica la complejidad a la comprensión de la multiplicación, por lo tanto, éste procedimiento muestra cómo los estudiantes pueden objetivar los elementos clave en la construcción de las relaciones multiplicativas, lo cual se favorece la comprensión sintetizada de la multiplicación que se traduce en algún algoritmo convencional.

Con base en lo anterior y reconociendo que la enseñanza formal de la multiplicación como contenido se inicia en el tercer grado de educación primaria (cuarta fase) de acuerdo a los contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA que se establecen en el plan sintético de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (SEP, 2022); se plantea la pregunta de investigación ¿qué situaciones didácticas diseñar para favorecer la transición de la suma iterada al algoritmo convencional de la multiplicación con niños de tercer grado de educación primaria?, asimismo, surgen los planteamientos respecto a qué estrategias implementar en el diseño de situaciones didácticas para la transición de la suma iterada al algoritmo convencional de las multiplicaciones con los niños de tercer grado de educación primaria y qué posibles obstáculos presentan los niños de tercer grado de educación primaria para lograr la transición de la suma iterada al algoritmo convencional de las multiplicaciones.

### **Marco teórico**

Con relación a la noción de multiplicación Isoda y Olfos (2009) mencionan que la noción del concepto de multiplicación fue introducida por Descartes en el año de 1637, usando como unidad la medida de un trazo cualquiera. Descartes define al producto la mediada del trazo que es la medida de M de trazo dado como medida N de otro trazo.

De acuerdo con Descartes, citado en Isoda y Olfos (2009) define a la multiplicación en rasgos que “la suma repetida de la cantidad que corresponde a la unida” (p. 46).

Por su parte, Asth (2009) citada en Isoda y Olfos (2009) señala que una multiplicación es una operación matemática que consiste en encontrar el resultado de multiplicar una cifra

por otra. Multiplicar consiste en añadir o sumar un número varias veces, por ejemplo, la operación  $2 \times 3$  equivale sumar tres veces el número 2, en ambas el resultado es 6.  $2 \times 3 = 2 + 2 + 2$ . Asimismo, menciona que la multiplicación es una herramienta fundamental en la aritmética que permite abreviar sumas repetitivas de números iguales.

Se compone de dos factores, el multiplicando y el multiplicador. El multiplicando es el número que se repite, mientras que el multiplicador indica cuántas veces se debe repetir el multiplicando. El resultado de una multiplicación se llama producto. La operación  $45 \times 3$  busca el resultado de sumar o agregar tres veces el número 45, por tanto, equivaldría a  $45+45+45$ . En ambos casos el resultado es el mismo, 135, solo que cuando multiplicamos estamos simplificando el proceso, en lugar de realizar tres sumas hacemos una sola operación la multiplicación (Isoda y Olfos, 2009).

Ibáñez (2019) señala que las partes de una multiplicación son el multiplicando básicamente y el multiplicador, este elemento se trata del número que vamos a multiplicar (tantas veces como nos indique el multiplicador). Típicamente, en la multiplicación este número se coloca en la parte superior de la operación, por encima del multiplicador, del signo y, por supuesto, del resultado o producto de la multiplicación. Este elemento representa al número que multiplica al multiplicador, tanto al multiplicando como al multiplicador, se les llama factores o coeficientes.

El producto, es un elemento de la multiplicación que viene a ser sencillamente el resultado de la operación; es decir, el resultado de multiplicar el multiplicador por el multiplicando. Este elemento se encuentra en la parte más baja de la operación.

El signo de la multiplicación está generalmente asociado a una cruz ( $\times$ ), cuando la operación se lleva a cabo de manera vertical. Sin embargo, también hay algunos textos que utilizan el punto (.) como signo para hacer referencia a la multiplicación. Asimismo, en cursos más avanzados podremos ver como la multiplicación se hace entender por medio de un paréntesis. Por ejemplo:  $12 \times 6$ ; sería lo mismo que escribir:  $12 (6)$  (Ibáñez, 2019).

Finalmente Isoda y Olfos (2009) señalan que la multiplicación sirve para hallar un número llamado producto que sea respecto del multiplicando lo que el multiplicador es

respecto de la unidad, distinguiendo así claramente las situaciones multiplicativas de las aditivas.

Broitman (2010) señala con relación al signo de la multiplicación, que el “x” en la memorización de las tablas para multiplicar ha sido un “lugar” de enfrentamiento o de opciones tajantes: “Hay que aprender las tablas, porque es importante para que los niños resuelvan cuentas” (p. 124) y no hay que enseñar las de memoria, porque es un aprendizaje mecánico sin sentido.

Los niños necesitan progresivamente disponer de un conjunto de cálculos sencillos para realizar otros más complejos. Por ejemplo, es necesario saber  $9 \times 7 = 63$  para poder algún día resolver  $90 \times 70$ . La disponibilidad en memoria de ciertas relaciones numéricas es un recurso útil para los niños. Esto significa que la memorización sea el punto de partida de la enseñanza de las estrategias de cálculo, ni tampoco que el trabajo de memorización sea realizado como una actividad puramente mecánica.

Es importante realizar en el aula actividades que tengan como objetivo la memorización de ciertos cálculos multiplicativos, precedidas o acompañadas por un fuerte trabajo de reflexión y análisis de las relaciones numéricas (Según Kamii, 1986; y Parra, 1994, citados en Broitman, 2010).

Asimismo, Mauricia (2017) menciona que el signo de multiplicación (x) se emplea como una ecuación matemática para sumar un número cualquier cantidad de veces posible para hallar un resultado. Este signo se representa por una cruz pequeña o cruz decusata (x), pero más explícitamente en los teclados por el asterisco (\*), pero nunca con una X, ya que este valor se utiliza en una ecuación matemática como incógnita o variable.

De acuerdo con Isoda y Olfos (2009), señalan que la suma iterada es cuando está un conjunto de series de número sumado varias veces. En los primeros años de escuela primaria el niño se enseña a quitar que es la resta y agregar que es la suma esas dos operaciones el niño empieza a relacionarse con las matemáticas de manera que lo resuelve con ir contando o dibujar los objetos o palitos y puntitos. Por lo que también hace mención que la suma iterada es cuando el niño suma el mismo número varias veces en una fila grande o a lo largo y es cuando entra el símbolo “X” que es el número de veces por el cual se repite

y pasa a al algoritmo de la multiplicación cuando se multiplica por separado las decenas, unidades y centenas y se conoce que es la multiplicación y una vez que la conoce la sabe resolver de manera correcta y sabe sus partes.

Galindo (2017), hace mención que la suma iterada consiste en una repetición de lo cual puede genera una congruencia de números y la multiplicación es una operación matemática que consiste en sumar un número tantas veces como indica otro número. Así  $3 \times 4$  es igual al sumar tres veces el valor 4 por sí mismo ( $4+4+4$ ).

### **Metodología**

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, debido a que desde esta perspectiva se estudia, propone e interpreta información obtenida a través de distintos recursos tales como la entrevista, fotografías, observaciones, etc. Asimismo, dentro de las características que posee el enfoque cualitativo menciona que los estudios cualitativos se desarrollan desde un proceso inductivo, por lo cual se necesita conocer con mayor profundidad el “terreno que se está pisando” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Con base en lo anterior, se considera que el enfoque cualitativo es el que más se adapta a la investigación, porque se estará investigando sobre el campo de la didáctica de las matemáticas respecto a la enseñanza de la multiplicación en donde se aborde el proceso de transición de la suma iterada al algoritmo convencional, por lo cual se diseñarán situaciones, experimentando, describiendo, interpretando, analizando y evaluando, lo cual permita dar respuesta a la pregunta de investigación.

Desde el enfoque cualitativo, el método de la ingeniería didáctica orientará metodológicamente la investigación, porque es el método más apropiado para diseñar situaciones didácticas para la enseñanza, y trabajarlas con los niños para poder corroborar su efectividad, pensando en la enseñanza y el aprendizaje de la transición de la suma iterada al algoritmo a la multiplicación.

Artigue (1995), menciona que existen cuatro fases en la ingeniería didáctica, las cuales son: fase 1 de análisis preliminar; fase 2 de concepción y análisis a priori de las situaciones didácticas de la ingeniería; fase 3 de experimentación; y finalmente la fase 4 de análisis a posteriori y evaluación.



La muestra o grupo de aplicación con el cual se realizó la experimentación de los diseños didácticos fue con un grupo de niños tercer grado de educación primaria dentro del ciclo escolar 2023- 2024 del estado de Aguascalientes. Los niños que conformaron el grupo de aplicación cumplieron con ciertos atributos en torno a conocimientos y habilidades matemáticas respecto a poder utilizar la estimación de resultados y las operaciones escritas con números naturales, así como es la suma para resolver problemas aditivos.

El supuesto de investigación fue que a partir del diseño de situaciones didácticas se logrará favorecer el proceso de enseñanza de la multiplicación con niños de tercer grado de educación primaria considerando la transición de la suma iterada al algoritmo convencional, donde se asuman situaciones contextualizadas, con uso de materiales concretos y visuales, con planteamientos lúdicos para crear ambientes que favorezcan el aprendizaje del alumno, en este sentido, las situaciones que se implementaran buscarán generar interés en el alumno, para que incidan en el proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a la transición de la suma iterada al algoritmo convencional de la multiplicación.

Las técnicas e instrumentos para la recogida de la información fue a través de la observación participante, entrevistas abiertas durante la experimentación de las situaciones didácticas, fotografía y audio grabación, lo cual permitió recabar información y realizar el análisis a posteriori.

### **Resultados**

Se trabajaron ocho diseños didácticos a partir de la concepción de cinco variables de tipo didácticas: v1. Contexto del problema: de la vida real, realista, fantasía y puramente matemático. v2. Tipo de material: concreto, icónico y audiovisual. v3. Tamaño de factores: un dígito (un dígito por un dígito); dos dígitos (un dígito por dos dígitos y dos dígitos por dos dígitos); tres dígitos (un dígito por tres dígitos, dos dígitos por tres dígitos y tres por tres dígitos. v4. Estrategia de solución: Suma iterada (aditivo); procedimiento operatorio; y algoritmo convencional: procedimiento horizontal y vertical. Y v5. Organización del grupo: individual, binas, equipos y grupal.

Con base en las ocho situaciones experimentadas se reconoce en general que lo que favoreció fue que desde el principio se buscó realizar actividades que fueran atractivas y



significativas para que los alumnos pudieran llevar a cabo el proceso de aprendizaje de la suma iterada al algoritmo convencional de la multiplicación, de tal modo que hasta durante la aplicación de las situaciones los alumnos hacían mención que: “nunca habían realizado actividades como las de las situaciones”, expresando que “eran muy divertidas” y que “así si les gustaba aprender de una forma divertida”.

En lo general, desde un análisis de todas las variables, se reconoce como favorable el utilizar material icónico, porque por medio de las ilustraciones que se mostraron en las situaciones pudieron llegar al resultado de cada uno de los problemas.

El material concreto resultó muy favorable, porque permite al alumno manipularlo y ser un real apoyo en la resolución de los problemas. Del mismo modo se recomienda que los problemas donde se utilice material icónico y concreto sea interesante, de tal forma que el contexto del problema sea de una forma significativa para el alumno tenga interés por las actividades y así sea un mejor aprendizaje.

La organización en quipos resultó bastante significativa, porque permitió que lograran resolver los problemas al tener un constante apoyo entre ellos mismos, se compartían sus distintos puntos de vista y enriquecieron su conкомimiento en colectivo. Además, que se reconoce que presentaron un mejor resultado más de la mayoría del grupo en esta organización.

Se reconoce además en cuanto al tamaño de factores, que se debe de empezar con dígitos de uno hasta que el alumno valla familiarizando con la resolución.

Lo que no favoreció y no es recomendable es que, en cuanto a la organización del grupo, el trabajo en binas, porque tienden a platicar y distraerse más. No trabajan de la misma forma que individual o equipo, en binas no trabajan a un ritmo adecuado.

Así mismo, las variables que se utilizaron se reconoce que fueron aceptadas favorablemente, debido que se pudo cumplir el objetivo en la variable de estrategia de solución, en sentido a que se pudo trabajar el proceso de la suma iterada al algoritmo de la multiplicación.

Para los niños, les resulta complicado (desde sus creencias formadas por las formas de enseñanza directa) el trabajar los procesos para llegar al algoritmo convencional de la

multiplicación, les parece mejor el ir de manera directa a solucionar una operación de multiplicación, que transitar por el proceso de comenzar por realizar una suma iterada que se va complejizando, para después reconocer el término de “veces”, el cual sintetiza la suma iterada, para finalmente llegar a la construcción del algoritmo.

Sin embargo, aunque al niño le resulta más complejo el proceso, los resultados indican la mejor comprensión de la multiplicación que permite un adecuado trabajo a través del algoritmo convencional, surge a partir de trabajar el proceso, transitar el camino, y no sólo a partir de saber operar una fórmula, llámese algoritmo convencional de la multiplicación.

El contexto de las situaciones problemas planteadas surgieron a partir de su interés por el videojuego de Mario Bros, en este sentido los problemas de multiplicación partieron de ese ambiente ficticio. Para trabajar la suma iterada como procedimiento inicial se planteo el siguiente problema: La tortuga Yoshi tiene 10 cajas misteriosas, en cada caja hay 5 monedas. Las monedas son tipo “?”, “estrella”, “Dragón”, “luna”, “imposible”, “Mario”, “roja”, “púrpura” y “oro 10”. ¿cuántas monedas se tienen en total en las cinco cajas? Para dar solución, los niños identificaron el total de cajas, después la cantidad de monedas que contenía cada caja y el tipo de monedas, después utilizaron la suma iterada como procedimiento, para finalmente a partir de una suma encontrar el producto que fue 50 monedas (ver figura 1).

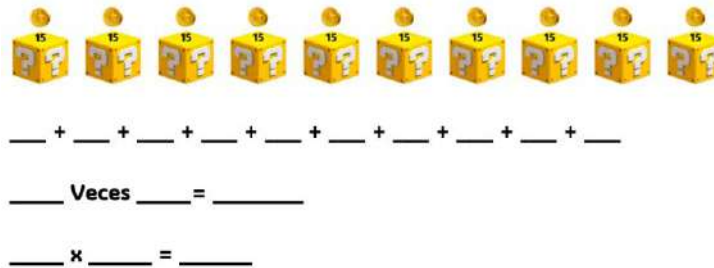
Figura 1. Procedimiento de suma iterada para resolver la multiplicación.

Situación problema 3	Procedimiento:
Cuántas cajas: <u>10</u>	$5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5$
Cuántas monedas: <u>5</u>	$+ 5 + 5 + 5$
Tipo de monedas: <u>E, D, L, M, R, P, oro 10</u>	
Total de monedas <u>50</u>	

Cuando se avanzó de la suma iterada al procedimiento operatorio el cual utiliza el término de “veces”, para este procedimiento se plantearon problemas como: Mario Bros tiene 10 cajas misteriosas, y en cada caja hay 15 monedas de “Estrella”. ¿cuántas monedas

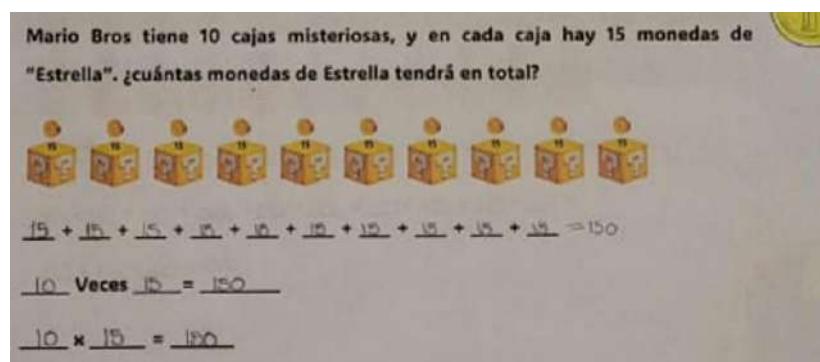
de Estrella tendrá en total? Para ello, se les proporcionó un esquema como el que se muestra en la figura 2.

Figura 2. Esquema para transitar de la suma iterada al procedimiento operatorio de “veces” para resolver la multiplicación implícita en el problema.



Los niños, primero a partir de considerar la cantidad de 15 monedas en cada caja misteriosa, realizan un suma iterada, posteriormente al transitar al veces, saben identifican que hay 10 cajas, y cada caja contiene 15 monedas, por lo tanto sintetizan 10 veces el 15, dejando ver que la palabra “veces” tiene el significado de multiplicar para ello se introduce el x, dejando ver que el signo x equivale al término “veces”, con ello logrando obtener el producto que es 150 monedas estrella que hay en el total de las 10 cajas (ver figura 3).

Figura 3. Problemas y esquema que utilizaron los niños con el procedimiento operatorio.



Después de trabajar tres situaciones más con el procedimiento operatorio, lo cual permitiera lograr su comprensión y apropiación. Se transitó hacia el algoritmo convencional de la multiplicación de manera vertical en donde existe un procedimiento de acuerdo con el valor posicional de cada número. Para ello, se planteó la multiplicación a través de

contexto de algún juego tradicional, como lo es “La lotería”, en donde a los niños se les proporcionó una tarjeta con diversos productos, y la docente, sacaba tarjetas con multiplicaciones que para a partir de multiplicar los factores obtengan el producto (ver figura 4).

Figura 4. Cartas y tarjetas que se utilizaron en el juego de la lotería para aplicar la multiplicación con el procedimiento convencional.



A través del contexto de la lotería, los niños aplicaron el algoritmo convencional, en donde los niños dejaron el procedimiento operatorio y aplicaron un algoritmo, el cual fue trabajado durante tres situaciones para que se lograra comprender. Durante este proceso se explicó que al multiplicar el número que ocupa el lugar de las decenas en el segundo producto parcial se pondría el símbolo de un asterisco para no ocupar el espacio de las unidades. Así los niños operaron el procedimiento y resolvieron las distintas multiplicaciones para obtener el resultados de la carta que les tocó (ver figura 5).

Figura 5. Utilización del algoritmo convencional de la multiplicación con un acomodo vertical.



Nota. El procedimiento consideró el valor posicional de cada dígito de acuerdo con la cantidad de los dos factores: unidades, decenas, centenas y unidades de millar.

### Discusiones y conclusiones

Con base en una comparación de las condiciones a priori y la evaluación a posterior a partir de la experimentación y análisis de cada situación en consideración de las variables didácticas implementadas se reconoce que siempre se debe enseñar al alumno de una forma significativa, lo cual surja desde el reconocimiento de sus intereses, gustos y contexto, porque si el alumno no tiene interés por lo que le están enseñando resultará complicado el proceso de enseñanza.

Es importante evitar en el aula actividades que tengan como objetivo la memorización de ciertos cálculos multiplicativos, sino que hay que generar situaciones y momentos que permitan llegar a la reflexión desde contextos significativos en la enseñanza (Según Kamii, 1986; Parra, 1994, citados en Broitman 2010).

En cada una de las situaciones didácticas implementadas se trabajó la reflexión del proceso, de tal manera que se convirtiera en aprendizaje respecto de cómo transitar de la suma iterada al algoritmo convencional, tomando en cuenta el supuesto de investigación de

crear situaciones que fueran atractivas y lúdicas para que al niño le resultaran significativas y le creara cierto interés.

Las situaciones fueron diseñadas de acuerdo con el nivel de aprendizaje de los estudiantes en torno a la multiplicación, para ello se consideró en todo momentos los conocimientos previos para poder plantear los problemas. Las situaciones que se les aplicó a los estudiantes se vincularon de acuerdo con el proceso cognitivo del alumno, en el contenido a desarrollar y en las condiciones que se encuentra dentro del espacio académico.

Se considera que para lograr la transición de la suma iterada al algoritmo convencional de la multiplicación es básico trabajar con material didáctico, el cual permita lograr que los alumnos operen mejor los problemas que se les plantean. Las matemáticas no siempre se deben de enseñar de manera tradicional como contando con los dedos o realizando los palitos en el papel, sino que a partir de situaciones concretas y a través del uso de materiales concretos, hacer que las matemáticas sean motivadoras para que les llame la atención.

A partir de la experimentación y análisis a posteriori se lograron reconocer los siguientes obstáculos durante el proceso de aprendizaje y enseñanza:

- a) Los niños están habituados a una enseñanza directa en donde de manera lineal se les enseña el algoritmo convencional, cuando se trabajan procesos, algunos niños los reconocen como extensos, por lo que es necesario modificar las creencias que por años se han plantado en los niños respecto a lo que significa “más fácil”, “más rápido” o “más sencillo”.
- b) Cuando se carece de material didáctico significativo para el alumno, resulta complejo el proceso de enseñanza en el sentido de no lograr la adecuada atención, el cual favorezca al proceso de aprendizaje.
- c) El diseñar situaciones sin considerar el conocimiento amplio del niño puede resultar en actividades demasiado complejas para los niños o “muy fáciles” de resolver, lo cual impide que realmente se pongan habilidades, conocimientos y actitudes matemáticas en juego al trabajar la multiplicación.



d) El trabajar de forma individual y aislada con los alumnos, impide que se desarrollen de forma adecuada las habilidades, conocimientos y actitudes matemáticas, lo cual poco enriquece el aprendizaje, porque limita la interacción, el diálogo, la puesta en común, el exponer dudas o escuchar ideas que aportan los compañeros en torno a la situación matemática a resolver.

#### Referencias

Artigue, M. (1995). Ingeniería didáctica. Ingeniería didáctica en educación. Grupo Editorial Iberoamérica, pp. 33, 60. En: [https://www.researchgate.net/profile/Pedro-Gomez-11/publication/277733635\\_Ingenieria\\_didactica\\_en\\_educacion\\_matematica/links/559e491308ae76bed0bb8948/Ingenieria-didactica-en-educacion-matematica.pdf#page=41](https://www.researchgate.net/profile/Pedro-Gomez-11/publication/277733635_Ingenieria_didactica_en_educacion_matematica/links/559e491308ae76bed0bb8948/Ingenieria-didactica-en-educacion-matematica.pdf#page=41)

Broitman, C. (2010). Matemática, las operaciones en el primer ciclo aportes para trabajo en el aula. Novedades educativas. Buenos Aires. México. En: What is the tallest breed of dog in the world?

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. Sexta edición. McGRAW-HILL. INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. En: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Ibáñez, R. (2019). Los secretos de la multiplicación. De los babilonios a los ordenadores. Colección Miradas Matemáticas. Editorial Catarata. En: [https://www.icmat.es/divulgacion/Material\\_Divulgacion/miradas\\_matematicas/09.pdf](https://www.icmat.es/divulgacion/Material_Divulgacion/miradas_matematicas/09.pdf)

Isoda, M. Olfos, R. (2009). La enseñanza de la multiplicación. El estudio de clases y las demandas curriculares. Ediciones Universitarias de Valparaíso, pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En: <https://drive.google.com/file/d/16A-lw4SBQEuGJOpAJxe-4Taw1rbrXFFI/view>

Martínez, I. (2019). La repercusión del material didáctico en el proceso enseñanza-aprendizaje de las multiplicaciones. Universidad Centro Regional De Educación Normal "Profra. Amina Madero Lauterio. CEDRAL, San Luis Potosí. En:



file:///C:/Users/Amilkar/Downloads/LA%20REPERCUSI%C3%93N%20DEL%20MATE  
RIAL%20DID%C3%81CTICO%20EN%20EL%20PROCESO%20ENSE%C3%91ANZA-  
APRENDIZAJE%20DE%20LA%20MULTIPLICACI%C3%93N.pdf

Mauricia, J. (2017). El método "japonés" para multiplicar contando rayitas.  
En Verne, suplemento de El País, 20-XI-  
2017: [https://verne.elpais.com/verne/2017/11/20/articulo/1511200846\\_331476.html](https://verne.elpais.com/verne/2017/11/20/articulo/1511200846_331476.html)

Obando, G. (2015). Profesora, ¿Qué es multiplicar? En: Vásquez,  
Claudia; Rivas, Hernán; Pincheira, Nataly; Rojas, Francisco; Solar, Horacio; Chandia,  
Eugenio; Parraguez, Marcela (Eds.), Jornadas Nacionales de Educación Matemática  
XIX (pp. 22-31). Villarrica, Chile: SOCHIEM. En:  
<http://funes.uniandes.edu.co/15695/1/Obando-Zapata2015Profesora.pdf>

Rodrigo, N. (2017). Enseñar a multiplicar mediante el juego y el aprendizaje  
cooperativo. Universidad Internacional De La Rioja. Madrid. En:  
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4777/RODRIGO%20HUETE%20C%20NOEMI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

SEP (2022) Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos  
educativos. En:  
<https://mail.google.com/mail/u/1/#inbox/FMfcgzGtxddjkKnJpsPBvljwlvJjQtlb?projector=1&messagePartId=0.5>

SEP (2022). Plan de estudios de la educación básica 2022. Argentina 28  
centro, Ciudad de México. En: Plan-de-Estudios-Educación-Básica 2022 (1).pdf

**Pedagogía del oprimido en contextos rurales y su aplicación en la educación secundaria  
Miguel Hidalgo Y Costilla en la comunidad de Ahuatenco.**

Lizeth Noyola Díaz

luna29verde@gamil.com

Danna Aidé Flores Franco

danitaflores316@gamail.com

Griselda Becerril Popoca

Escuela Normal de Santiago Tianguistenco

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

**Resumen**

En este escrito se comparten experiencias de prácticas de conducción de la docente en formación en escuelas secundarias durante este ciclo escolar. En los últimos años, México ha experimentado grandes cambios hacia la búsqueda de una educación con enfoque humanista, ajustados a las diferentes metodologías sociocríticas y de acuerdo al campo de estudio. Este nuevo cambio ha generado que los docentes en formación tengan que adaptarse a los nuevos lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Con ello se percibe que el maestro es el principal agente de cambio en la transformación educativa para el desarrollo de la niñez.

Las experiencias en las prácticas de conducción se centraron en implementación de la metodología Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), promoviendo el diálogo, la autonomía, la libertad de expresión y la reflexión entre los estudiantes, Freire (2008).

El presente escrito es de corte cualitativo apoyado del método etnográfico y para la recuperación de datos se empleó la observación y el diario de clases.

**Palabras clave:** NEM, pedagogías sociocríticas, Paulo Freire, prácticas de conducción.

## Planteamiento del problema

La práctica educativa es necesaria para el desarrollo de las competencias profesionales en el perfil de egreso de los normalistas, estas permiten desarrollar habilidades, aptitudes y valores en su formación docente. Debido a esto es necesario que en las escuelas de prácticas se fortalezcan para consolidar los nuevos planes y programas que estable la NEM. Sin embargo, dentro de las escuelas de práctica aún persiste la educación bancaria que limita el proceso y el desarrollo de las competencias de la practica docente en el aula.

Estas experiencias se relacionan con la aplicación de la Nueva Escuela Mexicana bajo la pedagogía de Freire (2008). A continuación, se da cuenta del contexto en el que se vivió la experiencia de práctica. La comunidad en todo contexto académico es de relevancia a la formación de los alumnos, este trasciende en muchas ocasiones hacia su contexto escolar debido a esto, existe opresión de las personas pertenecientes a la comunidad (padres de familia) de Ahuatenco, con respecto a sus costumbres, tradiciones, estereotipos, prejuicios que emanan de la misma sociedad en la que se han desarrollado. Estas siguen perpetuando a lo largo de los años, mostrando presencia en los alumnos de la secundaria Miguel Hidalgo y Costilla.

Como primer acercamiento esta comunidad se dedica al campo en las cosechas de maíz, papa, zanahoria avena, etc., mientras que para otros se desenvuelven en fábricas y en la venta de alimentos dentro de la misma.

Con respecto a la escuela tiene la modalidad de secundaria técnica en un horario de 7:20-13:30 pm, su matrícula permite el acceso de hasta 187 alumnos entre hombres y mujeres, de los cuales se dividen en grupos de A y B respectivamente en grados como 1°, 2° y 3°. El funcionamiento de la escuela depende de una dirección, un aula de trabajo social con prefectura, cafetería y baños. Depende de 2 directivos, 12 docentes, 2 maestras en prefectura y 2 Psicólogas en el área de trabajo social. Para el aprendizaje de los alumnos cuenta con 6 aulas, una mini biblioteca, sala de usos múltiples, laboratorio, canchas de futbol y área verde.

El aula en la que se presenta el proceso educativo es el 1° grado grupo “A”, este salón se conforma de alumnos sumamente complicados en cuanto a la educación recibida de casa y de la escuela previo a la llegada de la secundaria, muestran aun aprendizajes basados en la enseñanza tradicional de casa, comunidad y escuela. Las ideas que tienen son fruto de la influencia de la comunidad en la que viven, una comunidad rural que aún sigue bajo la opresión de una sociedad desequilibrada y con connotación de desigualdad en el acceso a la educación considerando las funciones que deben ejercer los hombres y mujeres en la sociedad, aunque en la actualidad algunas mujeres tienen el acceso a la educación, pero son oprimidas por su contexto rural.

Este semestre ha sido desafiante ya que en mi preparación como docente en formación he tratado de consolidar por un lado el plan y programa que rige mi licenciatura a enfrentar los nuevos retos la Nueva Escuela Mexicana con enfoque humanista.

Trejo (2018) menciona que:

Los maestros como los primeros agentes del cambio, la clave para la transformación continua de una sociedad y los principales a adaptarse a los cambios a través de la formación, actualización continua a fin de lograr en los alumnos el desarrollo de sus potencialidades.

Es por ello que para la aplicación de los nuevos conocimientos que se pretenden transmitir a los alumnos es necesario considerar la metodología y el enfoque vigentes en la educación básica, es decir, de la formación docente en competencias hacia la enseñanza de corte humanista.

Mi experiencia docente se centra en la escuela secundaria Miguel Hidalgo y Costilla No. 0187, ubicada en la comunidad de Ahuatenco, en esta escuela practico con los tres grados, pero mi experiencia está enfocada con los alumnos de 1° “A”, quienes se caracterizan por ser inquietos, complicados, difíciles de educar y de enseñar.

Previo a asistir a la escuela la planeación se hizo con base a los requerimientos de la Nueva Escuela Mexicana, considerando los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje del plan

sintético del campo Ética, Naturaleza y Sociedades incluyendo la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Durante la primera sesión con ellos se aborda el tema de igualdad de género, para estas sesiones la planeación se consideró de acuerdo a las etapas de la metodología. La primer etapa es la de presentemos, en esta etapa se da lectura al artículo “La igualdad empieza en casa”, (objeto de aprendizaje) para iniciar el proceso es necesario plantearles a los alumnos problemas reales de su contexto porque de esto depende conocer lo que saben del problema en conjunto con el docente es así como se ve reflejada la educación problematizadora en donde “Nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión mediatizados por el mundo” (Freire, 2008, p.22). Esto quiere decir que la educación se crea y se construye a través del diálogo y la interacción de saberes entre alumnos y docentes, porque el docente no es el único que sabe el conocimiento también se construye de lo que saben los alumnos tomando en cuenta el contexto del alumno y es aquí donde inicia el punto de partida del aprendizaje.

Una vez que se da a conocer el objeto de aprendizaje y surge la comunicación entre ambos, se presenta la etapa de recolectemos en la que los alumnos realizaron un escrito para identificar la manera en cómo han sido educados en casa y las situaciones vividas dentro de ella en cuestión de igualdad de género, fue este el momento detonante de la clase. Derivado del diálogo se comprueba la opresión que hay de parte de la sociedad y su comunidad presentes en los alumnos. A que me refiero con esto, a que las respuestas de los alumnos una en particular me deja asombrada por como la educación en casa sigue persistiendo en los alumnos de manera significativa, es decir tiene tal impacto que, se quiere reproducir de la misma manera.

Al rescatar los aprendizajes previos la respuesta de una alumna con respecto a la pregunta sobre ¿Cómo son educados en casa con respecto a la igualdad de género?, me dejó atónita, respondiendo lo siguiente: ¡A mí, en casa me dicen que como soy mujer, mi único objetivo en la vida es casarme, tener hijos y estar en casa para cuidarlos, educarlos y atender a mi esposo!, a pesar de recibir una educación formal y por nivel académico

persiste más la informal que surge de su contexto que la que surge en las escuelas cuando estas no se entrelazan entre sí.

La educación informal que proviene de las experiencias de su entorno y familia siguen mostrando su presencia en los alumnos por parte de sus padres, lo que significa que aún existe opresión, por esto la importancia de la pedagogía del oprimido, la cual dice:

Los oprimidos que introyectando la «sombra» de los opresores siguen sus pautas temen a la libertad en la medida en que ésta, implicando la expulsión de la «sombra», exigiría de ellos que «llenaran» el «vacío» dejado por la expulsión, con «contenido» diferente: el de su autonomía (Freire, 1978, citado por Carreño ,2009, pág. 204)

Los oprimidos que en este caso son los alumnos temen a ser libres y ejercer su pensamiento crítico debido al o los opresores que tienen en casa, y en la escuela también por que los docentes que imparten las distintas disciplinas tambien vienen de sociedades cerradas en las que el autoritarismo sigue prevaleciendo asi como la escasa libertad de pensamiento crítico.

Por esto y por muchas cosas sigue prevaleciendo una educacion en la que los alumnos solo son receptores del conocimiento y es asi como fue en parte mi experiencia ya que tenemos tan arraigados las manera en como nos formamos y como recibimos la educación en años anteriores, cuando recibias todo del maestro. Por eso y a pesar de saber que la Nueva Escuela Mexicana espera cambios, como maestros prevalece la opresión que desencadena deshumanización afectando a maestros, padres de familia y alumnos.

Durante la etapa de “Formulemos el problema” mi intención era que en conjunto con los alumnos identificáramos la problemática del artículo y vincularlo con su contexto, lo que me llevó a que en grupo formuláramos la pregunta de investigación, fue en esta etapa en la que fue complicado aplicar la metodología pues los alumnos siguen esperando la respuesta del docente, es decir, dan por hecho que los docentes deben y tienen que brindarles toda la información y ellos solo son receptores de este. Me fue difícil por que

cuando se trata de que ellos aporten sus ideas no lo hacen, esperando que como maestra les dijera que hacer y como hacerlo.

Todo lo anterior era considerado por Paulo Freire como una Educación Bancaria y que en palabras de Carreño (2009) menciona que:

El proceso del aprendizaje en la concepción bancaria es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos. En esta relación el educador aparece como el que sabe y tiene la tarea de “llenar” a los educandos con sus conocimientos y el educando, a su vez, aparece como el que ignora y debe guardar los depósitos y archivarlos utilizando la memoria. (pág. 207)

A pesar de retomar la nueva propuesta de Freire en la educación secundaria en contextos rurales como en este caso sigue predominando en parte esta educación bancaria en donde aún se les acostumbra y se ha acostumbrado el mismo docente a ser el portador del conocimiento y el alumno solo ser pasivo y esperar a que le den todo en bandeja de plata.

La pedagogía del oprimido en contextos rurales como este requiere de mucho esfuerzo, tanto de maestros, alumnos, y padres quienes son en muchas de las ocasiones los opresores de la libertad de pensamiento crítico en sus hijos, ellos en si han sido oprimidos por el mismo contexto en el que ellos se han desarrollado, por ello el compromiso del docente en cambiar esta educación bancaria por la búsqueda de una educación emancipadora que requiere de “Praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Escobar, 1985, pp. 24- 25). En las aulas es necesario partir del contexto del alumno y de la comunidad misma para iniciar con una educación problematizadora que la que los alumnos sean reflexivos sobre el mundo que les rodea y asumir su tarea para transformarlo.

La educación liberadora se puede observar en la etapa Organice la experiencia, ya que en la jornada de conducción son los alumnos quienes tienen que investigar, conocer el porque de la problemática en su contexto y las posibles alternativas de solución por las que ellos tendrían que cambiar y transformar su realidad, es en esta etapa de la metodología



del aprendizaje basado en problemas en donde el alumno asume su rol es aquí en donde se le permite ser activo, al involucrarse en su propio aprendizaje, es participativo trabaja en colaboración con sus compañeros y con el docente.

En esta experiencia la pedagogía de Freire se hace presente cuando solo se guía al alumno a buscar soluciones en las que pueden mejorar el contexto de la desigualdad de género y como esta puede ser transformada con el paso del tiempo, el docente asume un rol de dialogador en el que permite la comunicación entre él y el alumno para empoderarlos hacia el logro de una conciencia crítica sobre su realidad y cambiarla si es necesario. Es así como deja de ser bancaria para pasar a ser libertadora en la que su pensamiento comienza a ser crítico, por lo que para Escobar (1985) “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través el diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (pág. 26). Es así como el profesor y el alumno asumen su rol cada uno aporta lo que sabe, en tanto que ambos aprenden del otro.

Además del diálogo como docentes tenemos la encomienda de asumir un nuevo rol dentro de la educación tomando en cuenta la metodología al trabajar con los alumnos, pues es en esta en donde se ve presente el enfoque humanista y la aplicación de Paulo Freire (2008) en las sesiones de clase, siendo guías, no portadores de todo el conocimiento, permitiendo que el alumno asuma su búsqueda de conocimiento, de saber afrontar sus realidades para transformarlas, en donde se conciba como persona, como un ser social que puede manifestar sus ideas y cambiar mentes opresoras para dejar de ser oprimidos por los demás y maestro asume:

Su papel fundamental, no ya como los transmisores del conocimiento, sino como los trabajadores de la cultura, como los gestores de procesos de enseñanza y de procesos de aprendizaje significativo en una concepción educativa humana y social que rebase con propiedad y distancia los modelos objetivantes del educando, centrados en los contenidos y los resultados, y propenda por una educación que como proceso valore y rescate la importancia del educando como persona, una educación “Liberadora o transformadora” como lo propone Paulo Freire, una

educación orientada a la humanización del hombre, a su concientización, a su formación de esencia social. (Calvache, 2017, p.17)

El rol del alumno se asume cuando comienza a ser crítico de su propio pensamiento, es decir, tiene la libertad de buscar su propio aprendizaje, no tiene miedo a asumir su libertad de expresión, de búsqueda del conocimiento, de generar nuevas ideas y ser escuchado, de valorarse y ver por sí mismo y los demás, de querer dejar de estar bajo el yugo de su sociedad, familia y escuela.

En cuanto a su aplicabilidad en el contexto actual de México parte desde la implementación de la Nueva Escuela Mexicana la cual pretende formar a ciudadanos capaces de desarrollar su pensamiento crítico para ser apto al afrontar los retos y cambiar su realidad.

Barbosa (2023) menciona en La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas, que:

La formación ciudadana es un camino para la transformación social y depende de educar personas críticas, participativas y activas que procuren procesos de transformación por la vía de la innovación, la creación de iniciativas de producción que mejoren la calidad de vida y el bienestar de todos (s.p)

Por ello la necesidad de incorporar actividades que vinculen la teoría con la práctica, permitiendo a los estudiantes aplicar lo que aprenden en contextos reales estos a través de los proyectos comunitarios identificando problemas locales, reflexionar sobre ellos y tomar acciones concretas para solucionarlos fomentando la educación problematizadora misma que es retomada de las aportaciones de Paulo Freire.

Aplicar esta pedagogía en la educación en la comunidad de Ahuatenco y en todo el país en general, es asumir una nueva visión en la que las y los estudiantes tengan un acercamiento pertinente con la realidad que los envuelve, sean agentes de cambio, ampliar sus perspectivas y encontrar en el mundo que los rodea una posibilidad de cambio; es educar para ser personas sociales, humanizadas y lograr una educación liberadora que

transforme sus realidades para cambiar su contexto o comunidad que los oprime en prejuicios, estereotipos, ideas reprimidas, conocimientos, valor humano, etc.

Es por ello que la Nueva Escuela Mexicana realiza cambios en los planes y programas partiendo de la pedagogía de Freire para diseñar programas educativos que respondan a las necesidades específicas de las comunidades rurales e indígenas haciendo énfasis al logro de una educación “Vista desde un paradigma de nuevo humanismo, postula a la persona como el eje central del modelo educativo” (Barbosa, 2023, s.p).

Por otro lado, pretende:

Incorporar actividades que vinculen la teoría con la práctica, permitiendo a los estudiantes aplicar lo que aprenden en contextos reales estos a través de los proyectos comunitarios donde los estudiantes puedan identificar problemas locales, reflexionar sobre ellos y tomar acciones concretas para solucionarlos fomentando la educación problematizadora.

Fomenta el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes donde “La NEM asume la educación desde el humanismo, base filosófica que fundamenta los procesos del Sistema Educativo Nacional” (Barbosa, 2019, s.p) este enfoque permite el diálogo, la participación activa, la contextualización, y al desarrollo de la conciencia crítica para coadyubar al logro de una educación más justa, equitativa y relevante para todos los estudiantes y para toda una sociedad en común.

## **Conclusiones**

Las propuestas de Freire (2008) han tenido gran impacto en la formación docente de la Licenciatura en Educación Secundaria pues muchas de sus aportaciones se ven reflejadas en el desarrollo de las practicas al interior de las aulas de clases.

La Nueva Escuela Mexicana ha propuestos cambios en la educación en la educación que se imparte en la educación básica con la intención de recuperar los contextos de los alumnos, pero al estar inmersos de tanta información en las escuelas de práctica aún no se visualizan dichos cambios. Con las actividades que propone la NEM se busca que el alumno

tenga pensamiento crítico, a partir del desarrollo de proyectos recuperados del aula, escuela y comunidad los cuales son considerados desde la realidad que vive.

Para lograr un enfoque humanista es necesario situarse en la realidad que viven los estudiantes para diseñar actividades, estrategias acordes a sus necesidades y contextos en los que están inmersos.

El rol del maestro en esta reforma educativa implica no ser el centro de todo conocimiento, sino agentes de cambio que acompañen a los alumnos a través de la dialógica, para aprender unos de otros. Asumir este nuevo enfoque y modelo requiere de compromiso y de preparación constante, involucrarse en el cambio para dar resultados significativos y consolidar las bases de la NEM.

## **Bibliografía**

Paulo Freire (2008). Pedagogía del oprimido. Madrid, S. XXI Editores. 20<sup>a</sup> Edición

Escobar, M. G. (1985). Paulo Freire y la educación liberadora. SEP cultura.

### **REFERENCIAS WEB**

Barbosa Xochicale, J. (2023). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.

<https://ecosistema.buap.mx/server/api/core/bitstreams/c208429a-2154-4d80-a3d5-b9ef68916dee/content>

Carreño, M. (2009). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones pedagógicas*, 20, 195-214. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/54665/Teor%c3%ada%20y%20pr%c3%a1ctica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Calvache López, J. E. (2017). El Papel del Educador en el Pensamiento de Paulo Freire. *ESTUDIOS LATINOAMERICANOS*, (12-13), 17–26.

<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rceilat/article/view/3262>

Sánchez, K. T. (2019). Formación docente en competencias con enfoque humanista para adaptarse al cambio. Revista Panamericana de pedagogía, (27), 125-147.

<https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1679/1423>

## La evaluación desde el enfoque del plan y programas de estudios 2022 de educación básica

Aguirre Nieto Sandra Angelina

sandra.aguirre\_a@normalixtapan.edu.mx

Solórzano Guadarrama Jeimy Guadalupe

jeimy.solorzano\_a@normalixtapan.edu.mx

Magali Hernández García

magali.hernandezgd@normalixtapan.edu.mx

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Línea temática: 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### Resumen

La evaluación es un proceso complejo, donde se valoran los aprendizajes adquiridos de los alumnos a través de nuestra práctica docente, permite hacer una comparación entre el nivel inicial del alumno y el progreso obtenido a lo largo del ciclo escolar. Esta investigación se desarrolló a través de la metodología de investigación-acción, presenta el contraste entre la expectativa de evaluación del plan y programas de estudios 2022 de educación básica y la manera en la que la realizamos, describimos e interpretamos como docentes en formación. Surge a partir de reconocer la responsabilidad docente en la tarea evaluativa, tomando en cuenta que es fundamental destinar tiempo para reflexionar sobre lo que sucede en el aula, identificando actitudes, comportamientos, habilidades y debilidades del alumno.

Este trabajo se realizó bajo un enfoque de investigación cualitativa, nuestro objeto de investigación son las prácticas evaluativas que realizamos durante las primeras dos semanas del mes de diciembre de 2023, en los jardines de niños: “Dra. María Montessori” en el 1° “A” con diez alumnos y “Mónica Pretelini” en el 2° “B” con 31 alumnos, los resultados responden al primer ciclo de mejora de nuestra práctica.

**Palabras clave:** evaluación formativa, práctica, método, aprendizaje, estrategia y mejora.

## **Planteamiento del problema**

En la educación preescolar la evaluación se realiza de manera formativa, utilizando como técnica principal la observación y está centrada en identificar los avances y dificultades de los alumnos durante su proceso de aprendizaje para tomar decisiones que mejoren su aprendizaje. Durante nuestras jornadas de prácticas de observación presentamos la dificultad para identificar los desempeños de los educandos en los diferentes procesos de aprendizaje al realizar el diagnóstico, lo cual influyó posteriormente al diseñar las situaciones didácticas o proyectos porque identificamos que a los alumnos les resultaba complejo poder realizar las actividades y no eran lo suficientemente innovadoras por lo que su atención era dispersa.

Y, por lo tanto, no pudo consolidarse el ideal de los resultados de la práctica y el aprendizaje de los niños, algunas de las posibles causas son la falta de habilidades para registrar la información del desempeño observado. Estos instrumentos utilizados funcionan como respaldo de lo que se trabaja dentro del aula, para la mejora continua del aprendizaje de los alumnos. Es necesario que como docentes tomemos la responsabilidad necesaria para llevar a cabo un análisis reflexivo sobre si las estrategias que utilizamos para evaluar nos permiten verdaderamente dar cuenta del proceso de aprendizaje de cada alumno.

El propósito de esta investigación es identificar la concepción del Plan y Programas de Estudios 2022 respecto a la evaluación formativa que nos permita identificar las adecuaciones que debemos realizar para llevar a cabo una evaluación que refleje el proceso de construcción de aprendizajes de los alumnos.

La pregunta de investigación es, ¿qué cambios realizar en la evaluación al incorporar el plan y programa de estudios 2022 de educación básica?

## **Marco Teórico**

La SEP (2011) refiere “la evaluación es un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila la información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado...” (p. 19). La evaluación en el proceso de



enseñanza-aprendizaje desempeña un papel importante, tanto para el alumno como para el docente, este proceso nos permite recuperar información relevante de nuestras intervenciones dentro del aula y adquiere sentido cuando se realiza de manera objetiva, es decir, el o la docente realiza un análisis reflexivo en relación con las diferentes situaciones presentadas durante la jornada de trabajo, con el fin de no evaluar por evaluar sino de reconocer e identificar áreas de oportunidad en su quehacer docente y con base a ello tomar decisiones para mejorar el diseño de proyectos o situaciones didácticas, la organización social de la clase, las estrategias de aprendizaje, el planteamiento de consignas y las actitudes profesionales.

Rivera (2007) refiere que “es necesario que los profesores estén muy consientes sobre cómo entienden la evaluación, para qué sirve, qué hay que evaluar, cuándo cómo se evalúa, todo con el fin de lograr los aprendizajes que se pretenden” (p. 3). Esto nos permite ofrecerles un amplio acervo de posibilidades de aprendizaje a los alumnos, mediante un ambiente escolar previamente pensado que resulte significativo y demande un reto cognitivo y así puedan evaluarse objetivamente antes, durante y después de cada actividad las habilidades, actitudes y el proceso que los alumnos realizan, para ampliar su aprendizaje.

En los últimos años la evaluación ha tomado un cambio de dirección significativa, se plantea la necesidad de evaluar acorde a los cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a la implementación de nuevos planes y programas de estudio, Perrenoud (2009, citado en Salinas, 2017) plantea pensar en la evaluación como:

Una observación formativa, transformándola no en un modelo ideal sino en una concepción filosófica, que entiende al docente como un investigador que a diario hace un trabajo de campo que le brinda una información valiosa, que de saberse interpretar y analizar, ayudará a mejorar la educación. (p. 38)

Por lo que es importante que como docentes en formación desarrollemos la capacidad de observar objetivamente, las diferentes acciones que el alumno realiza, así como a crear ambientes de diálogo que permitan identificar los obstáculos cognitivos de niños y niñas, con el fin de analizar aquello que impide superarlos y proponer actividades

que contribuyan a la adquisición de aprendizajes significativos, por ello la evaluación se une a la didáctica y no puede estar separada.

Rivera (2007) plantea que “la evaluación permite detectar si los problemas en el aprendizaje son generados por el propio docente, el alumno, los contenidos, las condiciones de enseñanza que se están propiciando, por el grupo de alumnos, etc.” (p. 3). La concreción de los aprendizajes se desarrolla de manera diferente en cada uno de los alumnos, debido a que los contextos familiares y sociales en los que se encuentran inmersos son completamente diferentes. El papel fundamental del docente ante este tipo de situaciones, es analizar y reflexionar sobre como este influye en el proceso cognitivo de los alumnos y así poder optimizar la efectividad en la toma de decisiones para cambiar o reorientar las actividades manteniendo siempre una actitud responsable y sin perder de vista el enfoque pedagógico de las mismas.

El plan y programas de estudios 2022 de educación básica “Nueva Escuela Mexicana”, refiere que “la evaluación de los aprendizajes forma parte del proceso formativo, se encuentra dentro de la relación pedagógica profesor-estudiante y en el marco de un currículo que integra conocimientos y saberes alrededor de la realidad de las y los estudiantes” (p. 80). Debe existir un acompañamiento basado en el diálogo, donde los alumnos también sean partícipes y capaces de reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje, en nivel preescolar esto se puede lograr mediante la observación directa, rescatando aspectos sobresalientes sobre el desenvolvimiento, participación e interacción de los alumnos al participar en actividades que lo involucran con sus pares y se puede implementar la autoevaluación de los alumnos para saber cómo valoran ellos su propio trabajo.

Muchos de los errores cometidos en la práctica se deben a su escasa o nula información; se trata de individuos generalmente improvisados que desconocen los aportes teórico-metodológicos de la disciplina y que se van (de)formando a través de la experiencia, generalmente de modo intuitivo. (Moreno, 2016, p. 47)

En este caso los errores parten de la forma en que se implementa la evaluación y de la poca seriedad con la que se realiza, entendemos que no resulta una tarea sencilla, pero es fundamental valorar el aprendizaje de los alumnos, reconocer los logros obtenidos y sobre todo los que faltan por alcanzar, para posteriormente retroalimentar la enseñanza dentro del aula.

### **Metodología**

Este trabajo se realizó bajo un enfoque de investigación cualitativa, nuestro objeto de investigación es la práctica de intervención que realizamos durante las primeras dos semanas del mes de diciembre de 2023, en los jardines de niños: “Dra. María Montessori” en el primer grado grupo “A” con diez alumnos y “Mónica Pretelini” en el segundo grado grupo “B” con 31 alumnos, partimos de la observación para realizar un diagnóstico de los aprendizajes de los alumnos. Y posteriormente al intervenir identificamos el área de oportunidad en la evaluación y decidimos recuperarla.

La investigación cualitativa es un método que recolecta información sobre acciones y comportamientos de un espacio delimitado y las acciones, actitudes y comportamientos de personas que participan en el mismo y posteriormente son interpretados, con el propósito de reflexionar y construir un nuevo conocimiento. Entre las técnicas que se utilizaron para esta investigación fue la: observación participante en la que nosotras estamos involucradas en el problema y la interacción en este ambiente.

El método que utilizamos es la investigación acción, pues el único y principal propósito es reflexionar sobre la tarea evaluativa que realizamos y poner en marcha acciones que nos ayuden a modificarla y mejorarla en pro del aprendizaje de los alumnos y nuestro trabajo docente, desde la observación de los procesos de aprendizaje de los niños, para que a la hora de realizar el diagnóstico este de cuenta del verdadero proceso de aprendizaje en el que se encuentran los alumnos y posteriormente planear proponiendo actividades que les resulten interesantes y que demanden un reto cognitivo adecuado, y en la evaluación mejorar la elaboración del instrumento de evaluación, la manera de redactar

los aprendizajes observados de los niños y en el mejoramiento la interpretación de resultados.

## Resultados

Se presentan los resultados obtenidos por cada jardín de niños donde se realizó la investigación:

En el Jardín de Niños “Dra. María Montessori” primer grado grupo “A”, apliqué dos proyectos, cada uno utilizando una metodología diferente, y para evaluar seleccioné una guía de observación y mis criterios a evaluar fueron:

El primer proyecto pretendía favorecer el reconocimiento de los beneficios de las prácticas de salud y hábitos de higiene en la vida cotidiana, abordé cada día una acción de cuidado de la salud: lavado de dientes, ejercicio físico y alimentación correcta. Para concluir el proyecto planeé la exposición de las diferentes acciones del cuidado de la salud a sus compañeros de segundo y tercer grado y a los padres de familia, pero por cuestiones de tiempo no fue posible.

Con el paso de los días y al ir desarrollando el proyecto, en ningún momento durante el día me di un espacio para escribir algún hallazgo importante del proceso de aprendizaje de los niños o de mi actuar en la práctica, únicamente trabajaba con ellos y me centraba en cuidarlos, intentar que mantuvieran orden en el salón, que me prestaran atención, realizar preguntas y cumplir con la realización de las actividades que había planeado.

Realicé la evaluación una semana después de haber concluido este proyecto, y al momento de llenar el espacio de observación, ya no recordaba objetivamente las acciones de cada alumno durante la intervención, caí en describir únicamente lo que recordaba de su comportamiento y el interés o participación que había tenido en el desarrollo de las actividades y en la interpretación únicamente confirmaba las acciones favorables que había tenido. Pude darme cuenta que no evaluaba de manera adecuada. Que había solo un criterio de una acción del cuidado de la salud y las demás no las mencionaba en el instrumento por lo que la evaluación quedaba acortada y no daba razón exacta del

aprendizaje adquirido por los niños con el instrumento por los criterios y también por la carencia de registro e interpretación en el mismo.

En el Jardín de niños: “Mónica Pretelini” segundo grado grupo “B”, apliqué un proyecto diseñado con la metodología aprendizaje basado en indagación, STEAM como enfoque, para evaluar diseñé una guía de observación.

El proyecto pretendía favorecer en un primer momento el intercambio de vivencias y experiencias entre pares en relación a la navidad, en seguida la identificación de las diferentes decoraciones navideñas que existen, para que posteriormente combinaran elementos de los lenguajes artísticos para la reproducción de las mismas y finalmente estuvo implícito el reconocimiento de su nombre en las diferentes producciones realizadas. Intenté abrir espacios de diálogo con preguntas detonantes para que compartieran sus conocimientos previos y reflexionaran sobre el proceso de elaboración y los materiales con los que se elaboran las diferentes decoraciones.

Posteriormente abordé cada día una decoración diferente (árbol de navidad, esfera, un regalo, etc.), de la cuál tenían que investigar sobre su origen, su significado y el proceso de elaboración para que después realizarán de manera individual o en equipo la suya. Para concluir el proyecto planeé una galería navideña, donde se expondrían las diferentes manualidades realizadas por los alumnos, pero por cuestiones de tiempo no fue posible llevarla a cabo de esa manera y solo realicé una plenaria con preguntas detonantes para identificar los conocimientos que habían adquirido los alumnos en relación con el proyecto.

En el transcurso de los días, al ir desarrollando las diferentes actividades del proyecto, no tuve la oportunidad de destinar un espacio para escribir los hallazgos importantes que surgían al desarrollar las actividades, ni del proceso de aprendizaje de los niños o de mi actuar en la práctica, esto debido a que todas las actividades planeadas eran manuales, por lo que era necesario brindar acompañamiento a la mayoría de los alumnos y aunado a ello era un grupo bastante numeroso. Esto repercutió al momento de realizar la evaluación de cada alumno, pues al momento de llenar el espacio de registro de observación de cada uno de los indicadores e interpretación general de la guía de observación no

recordaba objetivamente el desempeño que había tenido determinado alumno durante la intervención y aunque recuperaba algunas de sus acciones, respuestas y actitudes, la evaluación quedo incompleta y no daba razón exacta del aprendizaje adquirido del alumno y por ende, no estaba evaluando de manera correcta.

### **Discusión y conclusiones**

El plan y programa de estudios 2022 de educación básica plantea la planeación por proyectos, a través de cuatro metodologías: Aprendizaje basado en proyectos comunitarios, Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje servicio, Aprendizaje por indagación con enfoque STEAM, cada una de ellas constan de múltiples fases o momentos y se pretenden favorecer los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) seleccionados, y existe la oportunidad de realizar una transversalidad de los campos formativos.

Como resultado de la primera jornada de intervención, atendimos nuestra área de oportunidad en relación con los instrumentos de evaluación, debido a que solo realizábamos registros anecdóticos porque nos resultaba más práctico y no requería de una elaboración de criterios de desempeño. De acuerdo con la propuesta del plan y programa de estudios 2022 de educación básica, en nuestra segunda intervención diseñamos guías de observación en la cual elaboramos indicadores a partir del PDA priorizado y de los articulados, que describen los desempeños que se espera que los alumnos logren a lo largo del proyecto y que dan cuenta de su aprendizaje.

Intentamos que nuestros instrumentos de evaluación dieran cuenta de los aprendizajes adquiridos por los niños, pero aún no logramos tomarlo con el compromiso que requiere, si hacemos una reflexión, pero carecemos de la dedicación de tiempo y el desarrollo de la habilidad para observar y registrar de manera objetiva lo que hacen los niños.

La propuesta de evaluación que realizamos se fundamenta en los planteamientos del plan y programas de estudios 2022 de educación básica, refieren:



Puede ser útil para las profesoras y profesores llevar un registro que acompañe la observación durante la evaluación formativa que ayude a distinguir el acercamiento que niñas, niños y adolescentes van teniendo con el saber y el conocimiento de los campos formativos, así como su expresión en la vida diaria; también puede ser provechoso para ver los cambios y complejidad que va manifestando con respecto al conocimiento, con qué actitud lo hace, y en qué espacios le son favorables. (p.83)

Este cambio del plan de estudios, resultó significativo en nosotras, debido a que modificamos nuestras estrategias de evaluación. Considerando que la evaluación formativa se realiza de manera constante y permanente en las diferentes situaciones que se presentan a lo largo del día en el aula.

La SEP (2022) refiere que “la evaluación formativa demanda del compromiso y responsabilidad de las y los estudiantes para hacer una reflexión tanto individual como colectiva sobre el proceso de desarrollo que están teniendo, sus avances y los retos que tienen que enfrentar” (p. 83). Esto lo realizamos en la última fase de las metodologías con las que se diseñaron los proyectos, en esta se plantea hacer una reflexión del trabajo realizado a lo largo del proyecto, donde los niños reconocen a través de preguntas lo que aprendieron, cómo lo aprendieron, qué actividades realizaron, lo que les fue más significativo y como lo utilizan en la vida diaria mediante un proceso metacognitivo.

Esta investigación pertenece al primer ciclo de mejora en nuestra práctica enfocada en la evaluación, algunas de las acciones que proponemos para mejorar la evaluación en nuestras próximas intervenciones son: delimitar los aspectos que deseamos observar, practicar la escritura objetiva de las acciones que realizan los alumnos en el momento, de igual manera darnos un espacio en la jornada de intervención para escribir sucesos relevantes del desempeño de los alumnos o de algunos de ellos.

Debemos seguir mejorando en la práctica a través de la reflexión sobre lo realizado día con día a lo largo de nuestro trayecto escolar y en nuestro futuro desempeño docente; investigando, aplicando estrategias, apoyándonos de la observación de pares académicos, haciendo registros y viendo los avances de nuestros alumnos.



## Referencias

Canive, T. (2020, 9 julio). ¿Qué es el método de investigación CUALITATIVA? PASO a PASO. Gestor de proyectos online. <https://www.sinnaps.com/blog-gestion-proyectos/metodologia-cualitativa#introduccion-al-metodo-de-investigacion-cualitativa>

Moreno, O. T. (2016), Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. D. R. Universidad Autónoma Metropolitana. [https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion\\_del\\_aprendizaje\\_.pdf](https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf)

Rivera, P. G. (abril, 2007). La evaluación de los aprendizajes. Reencuentro. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004803.pdf>

Salinas, B. (2017). La Evaluación Formativa desde la concepción de Philippe Perrenoud: una experiencia en la clase de Historia de la música. [https://conservatoriodeltolima.edu.co/wpcontent/uploads/2021/04/DLa\\_evaluacion.pdf](https://conservatoriodeltolima.edu.co/wpcontent/uploads/2021/04/DLa_evaluacion.pdf)

SEP (2022). Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 2. SEP

## **La aplicación de la metodología de proyectos comunitarios en la educación preescolar**

Sinahi Daniela Becerra Guadarrama

Sinahidaniela29@Gmail.Com

Ana Yureli García Castañeda

Anayureligarciacastaneda@Gmail.Com

Flor Vianey Reyes Pérez

Dafney0216@Gmail.Com

Escuela Normal De Ixtapan De La Sal

Línea temática: 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### **Resumen**

La práctica docente es un proceso reflexivo, está sujeta a cambios de paradigmas, parte de este trabajo es reflexionar hacia donde deben ser dirigidas las nuevas prácticas pedagógicas, puesto que, desde los fundamentos y planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana se exige una transformación desde el aula para impactar directamente en la comunidad. La presente ponencia es un trabajo parcial de investigación elaborada a partir de la investigación-acción como proceso metodológico, surgió de una problemática enfrentada en la práctica de intervención de las docentes en formación con la implementación de la metodología aprendizaje basado en proyectos comunitarios. Los resultados revelan retos que enfrentamos en la práctica, al aplicar la metodología aprendizaje basado en proyectos comunitarios y cómo logramos resolverlos, con la finalidad de lograr un aprendizaje significativo, asimismo reflexionar para reconocer qué debilidades se han de convertir en una oportunidad para mejorar. De acuerdo con la aplicación, concluimos que la metodología es satisfactoria para el logro del aprendizaje, al mismo tiempo reflexionamos sobre la realización de actividades significativas que cumplieran con las fases y momentos e implementar la lectura y comprensión de la misma para aclarar y mejorar los proyectos a futuro.

**Palabras clave:** proyecto, práctica, aprendizaje, metodología.

## **Planteamiento del problema**

Durante el ciclo escolar 2021- 2022 diseñamos planeaciones didácticas a través de situaciones didácticas, a partir del ciclo escolar 2022- 2023 entró en vigor el plan de estudios 2022 de Educación Básica, que propone un trabajo didáctico por proyectos, esta transformación ha marcado un cambio en la forma de planear porque se introdujeron metodologías que guían al docente en el diseño de proyectos, de acuerdo con las problemáticas que se presentan en el contexto escolar y comunitario.

Este nuevo plan de estudios se centra en la creatividad, la exploración y el desarrollo integral de los infantes, sin embargo, este cambio no está exento de desafíos. Uno de los principales problemas radica en la adaptación de los docentes a esta nueva metodología, porque se requiere una actualización constante de sus conocimientos y habilidades pedagógicas. Al implementar este nuevo plan es necesario utilizar materiales didácticos y espacios físicos que fomenten la creatividad y la interacción entre los niños, otro aspecto importante que se considera es la inclusión de todos los niños.

El programa de estudios del 2022 en el nivel preescolar representa un enfoque más dinámico y centrado en el niño, su implementación exitosa requiere superar desafíos relacionados en cómo incorporar las diferentes metodologías, en nuestro caso aprendizaje basado en proyectos comunitarios, que aplicamos en los Jardines de niños “Adolfo López Mateos y Guadalupe Rhon de Hank”, en el Estado de México.

Derivado de esta transformación curricular surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Como aplicar las fases y momentos del proyecto comunitario para que impacten en el aprendizaje de los niños?

## **Marco teórico**

De acuerdo con la revisión de la literatura sobre investigaciones del tema en cuestión obtuvimos la siguiente información:

En el primer artículo titulado: Trabajo por proyectos. Cambio metodológico para el protagonismo del estudiante en Educación Infantil (2-3 años) de Orozco y Perochena (2016),

hablan acerca de los proyectos como método para que los alumnos sean protagonistas de su propio aprendizaje, se aplica en un centro de estudio, ubicado en Cádiz, España, aborda una innovación al trabajo docente por medio de la implementación de proyectos para que los alumnos los relacionen con su entorno y que se justifica desde el constructivismo, dentro del artículo se revisan autores como Carretero (1997) que sitúa sus orígenes en autores como Piaget, Vigotsky y Ausubel, quienes sustentan que “el conocimiento es construido como un proceso de interacción del sujeto con el medio” (Citado en Orozco y Perochena, 2016, p. 5). Los resultados que obtuvieron al aplicar el proyecto fueron satisfactorios y se registraron a través de la observación. En conclusión, la metodología didáctica tiene resultados satisfactorios en el aprendizaje, ha ayudado a los estudiantes a establecer vínculos con la realidad que les rodea.

En el segundo artículo titulado: Trabajar por proyectos en el aula de las autoras Amor y García (2012) realizan una investigación acerca del método de proyectos cómo la base del aprendizaje significativo, que surgen de los intereses y necesidades de los niños y que deben estar vinculados con el contexto, en esta investigación incluyen antecedentes acerca del trabajo por proyectos.

Amor y García (2012) afirman que:

La metodología de proyectos se ha considerado resultado del movimiento progresista educativo que se llevó a cabo en Estados Unidos a finales del siglo XIX. Kilpatrick elaboró este concepto de “metodología por proyectos” y lo hizo famoso a nivel mundial con su famoso “TheProjectMethod” (1918). A pesar de esto, estudios actuales demuestran que el origen de esta metodología es mucho más antiguo. (p. 2)

De acuerdo con esta investigación, la metodología por proyectos no es nueva, ahora el plan de estudios de educación básica 2022 la recupera como método para el aprendizaje significativo en los niños de acuerdo con su contexto. También se centra en guiar a los docentes a elaborar un proyecto correctamente para llevarlo a la práctica, las partes que lo conforman y como el docente debe llevar a cabo las actividades que plantee.

El artículo como segundo apartado muestra un proyecto llevado a la práctica y como se aplicaron las fases que lo conformaban para generar un aprendizaje significativo, a través de una entrevista que se realizó a la educadora se obtuvieron los resultados de la aplicación del proyecto de las abejas, pudieron concluir que el proyecto fue satisfactorio, porque lograron en los niños un aprendizaje y adentrarlos en su contexto real con base en sus intereses.

En la tercera revista titulada: La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? De la autora: Lacueva (1998) aborda el tema de enseñanza por proyectos los mitos y retos que se enfrentan en esta práctica, donde hace una reflexión para concientizar al docente si su práctica hace que los niños reflexionen y realmente obtengan aprendizaje, invita al docente a dejar atrás sus prácticas tradicionales que no hacen que el alumno piense y reflexione, en la revista se encuentran diferentes posturas

Lacueva (1998) donde analiza que:

Los proyectos son las «actividades-reinas» del ámbito escolar. Son las actividades que estimulan a los niños a interrogarse sobre las cosas y a no conformarse con la primera respuesta, problematizando así la realidad. Son las actividades que, también, permiten a los niños diseñar sus procesos de trabajo activo y les orientan a relacionarse de modo más independiente con la cultura y con el mundo natural y socio tecnológico que habitan. (p. 7)

Significa que en todos los proyectos que elaboremos, diseñemos actividades donde los niños no solo obtengan conocimiento de lo que dice el docente, sino que los motivemos a investigar, de modo que sean capaces de reflexionar y cuestionar sus dudas para que se puedan relacionar e involucrar con su entorno.

Por último, a través de la revisión de la literatura identificamos que los proyectos se han aplicado mayormente en el nivel superior, secundaria o preparatoria, existen pocos artículos acerca de la metodología “aprendizaje basado en proyectos comunitarios”, que se hayan aplicado en la educación Preescolar, sin embargo, rescatamos algunas investigaciones que nos serán útiles para resolver y llevar a la práctica nuestra pregunta de investigación

inicial, además nos percatamos que los artículos llevados a la práctica con la metodología aprendizaje basado en proyectos comunitarios han tenido resultados satisfactorios.

Las categorías centrales de esta investigación son: proyectos y aprendizaje.

Un concepto relevante sobre proyectos en el ámbito educativo proviene del trabajo de Bruner (1991), un psicólogo cognitivo y educacional, aborda la idea de proyectos en su teoría del aprendizaje por descubrimiento.

Bruner (1991) sostiene que “los proyectos educativos deberían ser diseñados para permitir a los estudiantes descubrir y construir su propio conocimiento a través de la exploración activa y la resolución de problemas” (p. 8). Él enfatiza la importancia de la estructura narrativa en los proyectos, proporciona un marco significativo para la comprensión y la retención del conocimiento, además, destaca que los proyectos deben tener relevancia para la vida de los estudiantes, conectándolos con situaciones del mundo real para motivar y contextualizar el aprendizaje.

Otro de los autores que hablan acerca de los proyectos es Morejón (2011) lo define como: “una forma de organización del aprendizaje en la que maestros, estudiantes y familia buscan, en conjunto, solución a un problema de su interés, preferiblemente con relevancia social, mediante un proceso activo y participativo” (p. 34).

La SEP (2022) describe el proyecto como: “una metodología activa, en la que las y los alumnos son los protagonistas de su aprendizaje: investigan, crean, aprenden, aplican lo aprendido en una situación real, comparten su experiencia con otras personas y analizan los resultados” (p. 1). Ellos elegirán, en la medida de lo posible, la problemática que desean abordar (entre varias opciones o de manera totalmente libre, en función de su nivel), y trabajarán en equipo para resolverla.

En este sentido, un proyecto en el ámbito educativo es una planificación estructurada y dinámica que busca alcanzar objetivos específicos mediante la aplicación de estrategias pedagógicas. Se fundamenta en la identificación de necesidades, el diseño de actividades significativas y la evaluación continua, con el propósito de potenciar el

aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Además, un proyecto educativo involucra la colaboración activa entre docentes, estudiantes y, en algunos casos, la comunidad, para promover un enfoque participativo y contextualizado.

Pasemos ahora al concepto de aprendizaje, Ausubel (1973) lo define como:

un proceso en donde el alumno relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Se logra el aprendizaje significativo sólo si da sentido a lo aprendido y se le da a entender su ámbito de aplicación, así como su relevancia en situaciones académicas y cotidianas. (p.16)

Para Vigotsky (1979) “el aprendizaje no es un proceso individual, sino que se produce en un contexto social y cultural” (p. 9). Es decir, el aprendizaje es un proceso dinámico y constructivo en el cual los individuos adquieren, comprenden y aplican conocimientos, habilidades y valores a través de la interacción con su entorno, experiencias. Esta construcción activa del entendimiento se nutre de teorías como las de Piaget (19829 y Vygotsky (1979), reconocen la importancia de la experiencia, la interacción social y la adaptabilidad en la formación de un conocimiento significativo.

### **Metodología**

La investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo el cual implica un proceso de continua reflexión, acción y transformación, para hacer esto posible se seleccionó la metodología investigación -acción que tienen como “objetivo en mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios” (Latorre, 2015, p. 27).

La investigación-acción como herramienta metodológica analiza la acción humana desde un movimiento comunicativo y participativo, que favorece el intercambio de conocimientos y el desarrollo de una estructura relacional de confianza y compromiso con los sujetos que integran la realidad a transformar. Implica investigación y desarrollo del propio autoconcepto y competencia.



La intención de este proceso de investigación es mejorar la práctica educativa a través de la reflexión en la intervención para integrar una propuesta sobre cómo aplicar las fases y momentos del proyecto comunitario para que impacten en el aprendizaje de los niños.

La investigación se realizó en dos jardines de niños, el primero “Adolfo López Mateos” ubicado en el Mesón Nuevo, Ixtapan de la Sal, Estado de México, su CCT es 15EJN0379R, de organización completa, se aplicó con los alumnos de primer grado con una totalidad de 8 alumnos: 6 niñas y 2 niños, sus edades oscilan entre 3 y 4 años de edad, así mismo se trabajó con el grupo de tercer grado con una totalidad de 18 educandos: 10 niñas y 8 niños sus edades oscilan entre 5 y 6 años.

El segundo jardín de niños “Guadalupe Ron de Hank” con C.C.T. EJN0007A ubicado en Coatepec Harinas, Estado de México, es una institución de organización completa, se aplicó el proyecto en el grupo de segundo grado grupo “A” con una total de 22 alumnos: 13 niñas y 9 niños, sus edades oscilan entre 4 a 5 años.

## **Resultados**

Se diseñaron tres proyectos para implementar la metodología aprendizaje basado en proyectos comunitarios del campo de lenguajes, los cuales se aplicaron en dos jardines de niños, en el cual se identificaron fortalezas y áreas de oportunidad en la práctica durante dos semanas de intervención.

En la fase 1 Planeación: momento 3 planificación, no se logró realizar una ruta de negociación con los alumnos para establecer las acciones del proyecto, la cual consistía en hacer planteamientos acerca de las producciones que se realizarían en este caso el fichero de los cuentos y una carpeta, así mismo no consideramos los tiempos para llevarlas a cabo, omitimos esta fase porque no sabíamos cómo negociar con los niños las diferentes acciones del proyecto, puesto que, al presentar una tabla de las acciones a realizar, los niños no mostraron atención porque el material no era de su interés.

Consideramos que no se logró llevar a cabo esta negociación, debido a que no tomamos en cuenta sus niveles cognitivos e intereses de los niños, asimismo la participación fue una limitante porque solo les dimos la oportunidad de participar a algunos niños es lo que generó que no mostraran interés por el proyecto.

Una de nuestras fortalezas durante esta fase es la facilidad de la recuperación de los saberes previos acerca de la problemática a trabajar, se realizaron preguntas las cuales fueron desafiantes y retadoras, lo cual hizo que los niños participaran activamente y se fomentó la motivación hacía la búsqueda y producción de conocimientos.

En la fase 2 Acción, en un primer momento se realizaron algunos planteamientos de acuerdo a lo que se tenía propuesto trabajar, pero no dialogamos con los niños acerca de que si ya habían realizado algo parecido o qué necesitaban saber, llevamos a cabo las producciones, sin embargo no tomamos en cuenta la opinión de los niños y la aplicamos tal como la diseñamos, solo se realizaron las producciones pero no llegamos a identificar los avances y las dificultades que se tuvieron en el proceso, nos basamos en el producto del proyecto y lo expusieron frente a sus compañeros, no hicimos que valoraran el resultado de su primera producción, solamente se realizó una única vez, sin hacer una segunda producción para mejorarlo.

Las áreas de oportunidad más relevantes son: el no hacer una segunda revisión de las producciones, lo que propicia que se pierda el objetivo de la fase y de los momentos que no se llega al reconocimiento y a la concreción, la cual provoca un cambio en el proyecto.

Al aplicar esta fase se reconocen fortalezas como: el fomento de la participación activa de los niños en experiencias prácticas y significativas, se realizaron las producciones, donde mostraban interés y les permitimos que aplicarán lo que han aprendido.

La última fase que refiere a la intervención, se realizaron los ensayos pertinentes, asimismo se hizo una modificación para mejorar la presentación del producto que en este caso fue “la representación de los cuentos” y “la creación de una carpeta”, se realizaron algunos cambios de acuerdo a las opiniones de los alumnos, se solicitó a la comunidad asistir a los jardines de niños para que observaran la presentación de su producto final, en donde

dan cuenta de cómo se atendió la problemática de la comunidad, en la reflexión del proyecto se realizaron preguntas acerca de si les había gustado proyecto y qué les gustaría cambiar pero las respuestas de los alumnos fueron mínimas.

Se identifican como fortalezas: difundir el proyecto trabajado a una comunidad tanto escolar como padres de familia, además se generó un clima de confianza al presentar su producto. En esta fase se identificaron las siguientes áreas de oportunidad, una de ellas es la falta de implementación de estrategias de enseñanza para que los niños reflexionen acerca del impacto del producto y si puede ser de utilidad para los miembros de la comunidad.

### **Discusión y conclusiones**

En los hallazgos identificados en las tres fases de la aplicación del aprendizaje basado en proyectos comunitarios es notable las áreas de oportunidad que se presentaron en la práctica asimismo las fortalezas, en este apartado reflexionaremos acerca de cómo enfrentamos las áreas de oportunidad, la actitud que mostramos, las habilidades que hemos desarrollado y lo que debemos de mejorar.

En la primera fase una de las áreas de oportunidad es que los niños no lograron identificar la problemática del aula, debido a que no se plantearon preguntas que permitieran que reflexionaran acerca de la problemática a investigar, al mismo tiempo nos percatamos que no se logró una negociación de las acciones para llevar a cabo, puesto que solo dimos las acciones y no se permitió que ellos eligieran las que fuera de su interés, de acuerdo con Lacueva (2012):

Los proyectos son las «actividades-reinas» del ámbito escolar. Son las actividades que estimulan a los niños a interrogarse sobre las cosas y a no conformarse con la primera respuesta, problematizando así la realidad. Son las actividades que, también, permiten a los niños diseñar sus procesos de trabajo activo y les orientan a relacionarse de modo más independiente con la cultura y con el mundo natural y sociotecnológico que habitan. (p. 7)

Reflexionamos que es necesario diseñar estrategias que permitan mantener la atención del grupo y de acuerdo con sus intereses, formular nuevas preguntas para que ayuden a los niños a dialogar para la identificación de la problemática, cambiar el diseño del cuadro de las acciones a realizar y utilizar palabras de acuerdo con su nivel cognitivo para que la actividad sea más significativa.

En la segunda fase reflexionamos que no tomamos en cuenta la opinión de los niños al planificar las acciones a realizar, cuando realizaron los productos no se tuvo una reflexión que los invitara a modificar el producto de acuerdo con las dificultades que tuvieron en el proceso y como lo podían mejorar. Como propuesta de mejora proponemos elaborar planteamientos para identificar los avances y dificultades presentadas durante el proceso de la elaboración del producto a presentar Polanco (2004), refiere que:

Quando la pregunta planteada genera dificultad para el niño y éste no la puede contestar, el docente debe replantearla simplificándola de tal modo que llegue a ser respondida. Así, a partir de ésta se replantea el proceso que permitirá al infante alcanzar el grado de desarrollo próximo, o bien, lo acerca a un conocimiento que no había sido logrado. (p. 4)

El docente debe formular preguntas de acuerdo con el nivel cognitivo del niño, para que les sea fácil entenderlo, también debe modificar la pregunta si es necesario para que los niños logren problematizarse y reflexionar.

En la tercera fase del proyecto, las áreas de oportunidad se han analizado en la reflexión, donde no se hacen los planteamientos pertinentes acerca de la forma en que el producto impactó en los escenarios áulicos, escolares y comunitarios, una de las fortalezas durante esta fase fue que logramos la motivación para que expresaron sus ideas, para mejorar

Narváez (2008) propone que:

la enseñanza debe centrarse en el pensamiento del niño. Esto hace ver la necesidad de que la enseñanza se debe orientar a estimular la motivación intrínseca de los

infantes, encamínalos a que observen, expresen sus ideas, pregunten, dialoguen, indaguen y reflexionen sobre su entorno de manera que puedan formar sus esquemas previos y problematicen con sus compañeros. (citado en Medina, 2017, p. 7)

Es decir, que durante el proceso de la reflexión es importante guiar a los niños para que expresen sus ideas con base en el proyecto realizado, asimismo plantear preguntas que permitan a los alumnos analizar la realimentación recibida y emplearla para mejorarla, es necesario que:

En la intervención debemos de incitar a los niños a profundizar en sus reflexiones, a pensar de manera más detenida y compleja y a relacionar más. Así mismo, sus explicaciones, más o menos extensas, pueden ofrecer saberes valiosos para el trabajo infantil. (Lacueva, 1998, p. 5)

Cuando realicemos intervenciones se necesita motivar a los niños para que su conocimiento se enriquezca a través de investigaciones que les permitan reflexionar y cuestionarse.

Se considera necesario continuar con la investigación y aplicar la estrategia didáctica en una muestra más grande con el propósito de validar su impacto en la transformación alcanzada en los niños, deberá ser puesta en práctica de manera creativa para superar las áreas de mejora descritas, que aporte conocimiento que les sea útil para su formación integral a partir de la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con los resultados presentados, consideramos que nuestra investigación presenta un aporte a la transformación de la práctica educativa en el aula, en virtud de las estrategias surgidas desde el inicio del trabajo, pudimos enriquecer nuestro conocimiento acerca de la metodología de proyectos y sabemos que es necesario seguir actualizándonos e investigar para reorientar nuestra práctica y realmente logremos que las actividades que llevemos a cabo sean significativas para que los niños puedan desenvolverse en su entorno y enfrentar los desafíos que se les presenten.

En conclusión, para mejorar la aplicación de la metodología de proyectos comunitarios y maximizar su impacto en el aprendizaje de los niños, es esencial fomentar una colaboración sólida entre la comunidad, educadores y alumnos. Además, la adaptación continua de los proyectos de acuerdo con las necesidades específicas de cada contexto, es necesario que al llevar esta metodología se pongan en práctica todas sus fases y momentos para lograr el aprendizaje en los niños. Podemos afirmar que el trabajo por proyectos comunitarios en la Educación Preescolar puede traer beneficios en el aprendizaje de los estudiantes. A la vista de los datos expuestos, esta metodología ha favorecido en los educandos su aprendizaje, su pensamiento crítico, autonomía y reflexión.

### Referencias

Amor Fernández A. y García Quintás M. (2012). Trabajar por proyectos en el aula. RELADEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil. 1 (1), 127-154. <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei>

Bruner, J. (1991). Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. Alianza.

Carbonell, L., y Gómez, M. (1993). Los proyectos de trabajo y el aprender a aprender en Educación Infantil. Aula de innovación educativa, 11, 38-44.

Carrera y Vygotsky (1979). Enfoque sociocultural. Educere, vol. 5, núm. 13, 41-44. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>

Elliott, J. (2005). El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata.

La Cueva, A., (1998). La enseñanza por proyecto: ¿mito o reto? Revista iberoamericana de educación, 16 Monográfico: Educación Ambiental y Formación: Proyectos y Experiencias.172-174. <https://doi.org/10.35362/rie1601117>

Latorre, A. (2015). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. GRAÖ.

Medina, N. et al. (2017). La Creatividad en los Niños de Prescolar, un Reto de la Educación Contemporánea. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15(2), 153-181. doi:10.15366/reice2017.15.2.008

Moreno, V., y Perochena González, P. (2016). Trabajo por proyectos. Cambio metodológico para el protagonismo del estudiante en Educación Infantil (2-3 años). REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 15(29), 151-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5738273>

Polanco, A., (2004). La pregunta pedagógica en el nivel inicial. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 4(2), 0.

SEP. (2022). Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. SEP.



## Desafíos al planificar con el modelo educativo 2022 de educación básica

Daycy Yurdia Ortega García

dey7145491462@gmail.com

Samantha Michelle Vasquez Gómez

samanthavasquez795@gmail.com

Magali Hernández García

magali.hernandezgd@normalixtapan.edu.mx

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

Los cambios que surgen con las reformas a los planes y programas de estudio, los docentes titulares y en formación se enfrentan a desafíos que impactan en su práctica docente. Los futuros docentes del plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar comenzaron a desarrollar sus prácticas profesionales con el Plan 2017 de educación básica, en quinto semestre entró en vigor la reforma 2022 de educación básica, se solicitó elaborar un plan basado en proyectos, enfrentamos dificultades como: comprender las metodologías sus fases y momentos y mantener relación con los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA).

La investigación se realizó con la metodología investigación- acción, la información y datos obtenidos fueron mediante la participación activa en las jornadas de prácticas profesionales, teniendo desafíos ante este problema.

Los resultados revelan que al trabajar con el Modelo Educativo 2022 de Educación Básica fue complejo, adaptarse a los cambios fue un desafío para la generación 2021-2025 de docentes en formación de Educación Preescolar, con la experiencia y práctica vamos desarrollando habilidades para entenderlo y aplicarlo de manera concreta y adecuada, esto con el objetivo de que la educación, además de ser laica y gratuita, sea de excelencia e incluyente.

**Palabras clave:** Planificación, educación, modelo educativo.

### Planteamiento del problema

La generación 2021-2025 de futuros docentes de Educación Preescolar, comenzamos a desarrollar nuestras prácticas profesionales con el Plan 2017 de educación básica. De primer

a cuarto semestre, se diseñaron situaciones didácticas, donde la información se obtenía del Programa Aprendizajes Clave. Educación Preescolar 2017, como: aprendizajes esperados, campos formativos o áreas de desarrollo personal y social, organizadores curriculares, propósito general y específico del nivel preescolar, orientaciones didácticas que nos servían de guía para realizar dichas actividades. Estas situaciones didácticas se caracterizaban por tener un inicio, desarrollo y cierre en una misma sesión, destinando un tiempo específico, considerando que estas planeaciones son flexibles. Con el modelo educativo 2022 de Educación Básica, un cambio relevante fue trabajar por proyectos, donde cambia completamente la organización de las actividades, siguiendo una metodología de acuerdo con lo que se planea trabajar. Cada proyecto debe derivarse de una problemática que atienda las necesidades comunitarias y escolares.

Al trabajar desde primer semestre con el plan 2017 de educación básica, estábamos adaptadas a él, cuando en quinto semestre nos presentaron la reforma 2022, donde tuvimos que aprender lo necesario para que en la siguiente intervención se elaborara un plan basado en proyectos, de ahí comenzamos a enfrentar dificultades, desde entender cómo trabajarlo, adaptar una metodología a las actividades propuestas, mantener una relación con los PDA, los ejes articulares, saber cómo organizar las actividades didácticas en cada fase o momentos de las metodologías.

De acuerdo a lo que hemos enfrentado en la implementación del modelo educativo 2022 de Educación básica, planteamos la siguiente pregunta ¿Qué desafíos enfrenta un docente en formación al planificar de acuerdo con la Reforma 2022 de Educación Básica?

### **Marco teórico**

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), ofrece a los alumnos una educación integral y promueve una educación inclusiva y pluricultural que se adapte a las diferentes realidades que viven los niños y jóvenes del país, ya que cada región, ciudad, localidad o pueblo tiene diferentes contextos.

Las circunstancias actuales no pueden enfrentarse con programas de estudio diseñados para una realidad que quedó rebasada. Por ello, el currículo que se propone

contempla la participación activa y comprometida de familias y docentes, así como de todas las comunidades, para un futuro digno para nuestras niñas, niños y adolescentes.

Hoy en día el sistema educativo plantea retos importantes a este nuevo marco curricular. Silas y Medina (2022) mencionan que “Sin duda uno de los retos que se presentan es la sobre responsabilización que el nuevo marco curricular parece otorgar a la función de la escuela” (párr. 6).

Por ende, la profesión docente implica algo más que capacitaciones o procesos de formación, ya que, el docente es siempre un actor fundamental, más ahora con las nuevas responsabilidades en la promoción de acciones comunitarias desde la escuela, enfocadas no solo a que los alumnos desarrollen conocimientos, capacidades y habilidades, sino en que perciban cambios en su crecimiento integral como individuos en formación, fomentando la sana convivencia.

Si bien, como menciona el blog Crédito Maestro (2022), la mayor parte de la estrategia de la NEM recae en los maestros, por lo que para ellos hay grandes retos que afrontar, como reforzar sus habilidades comunicativas y pedagógicas, así tendrán mayores herramientas para el trabajo en el aula, actualización, no solo en temas de educación, sino en nuevas tecnologías, mejores estrategias comunicativas y de organización, el aprender a promover la inclusión y la confianza en los alumnos, para crear espacios de educación más seguros e identificar nuevas formas de evaluación.

Por ello, hay una gran labor por delante para todos los docentes y personal en las instancias educativas. Se requiere mucho compromiso y trabajo de su parte para hacer que un modelo como el que se plantea sea del todo efectivo.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua (MEJOREDU) menciona que

La comprensión de los cambios curriculares no es un proceso sencillo. Los docentes, desde las distintas funciones que desempeñan, necesitan tiempo para advertir las intenciones, enfoques y propuestas de cambio, para luego adaptar sus prácticas a las características de los estudiantes y del contexto escolar y sociocultural específicos. (2024, párr. 1)

Para superar estos desafíos, es importante que directores, subdirectores y supervisores, comuniquen con claridad los propósitos y beneficios del cambio y apoyen a la comunidad escolar en la comprensión de su sentido y relevancia, por lo que es necesario que estén abiertos al diálogo reflexivo y que acompañen y promuevan confianza y compromiso en los docentes y demás actores escolares. Sobre todo, se tiene que reflexionar sobre la construcción emocional del rol docente e interesarse por los retos personales a los que se enfrenta el profesional de la educación y las posibles acciones que puede poner en práctica.

Semadeni menciona que

Entre los desafíos que enfrentan las y los maestros en el actual marco contextual educativo están: masificación en los centros escolares; disgregación de los núcleos familiares; pérdida del prestigio de la figura docente ante padres de familia y dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN); exigencias pedagógicas del siglo XXI con recursos del XX; falta de conocimientos pedagógicos y sobre desarrollo humano enfocados a proveerles recursos para su trabajo dentro del aula; crisis social; inestabilidad e incertidumbre respecto del modelo educativo. (2019, párr. 4)

La SEP refiere que

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) no busca legitimar un discurso progresista que simule una política educativa que comercie con la educación, sino transformar el Sistema Educativo Nacional. Ello implica que la educación integradora o la interdisciplinariedad no terminen como conceptos con interpretaciones superfluas o romantizadas que no se sostengan sobre un referente epistemológico el cual guie su resignificación en la práctica docente. (2023, p. 11)

Códice (2022) afirma que “el nuevo plan de estudios en educación básica es un proyecto ambicioso que busca cambiar la forma de enseñar en el país agregando fases, priorizando a las y los profesores y centrando las materias en cuatro bloques” (párr. 16), como, Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, De lo Humano y lo Comunitario y Ética, Naturaleza y Sociedades.

Monroy (s/f) señala que

La planeación es una actividad profesional, es un espacio privilegiado para valorar y transformar la actuación docente sobre lo que sucede o podrá suceder en el aula. Es la reflexión que hace el docente de manera individual para identificar y organizar las acciones en el aula. (p. 457)

La planeación tiene una relación estrecha con la evaluación de la práctica educativa, puesto que, gracias a las experiencias educativas, el momento de la planeación permite reflexionar cómo potenciar las actividades, para mejorarlas y obtener una práctica exitosa.

### **Metodología**

La investigación se realizó con un enfoque cualitativo, utilizando la metodología de investigación-acción. De acuerdo con Latorre (2013) “la investigación-acción es una investigación sobre la práctica, realizada por y para los prácticos, en este caso por el profesorado” (p. 23).

Lomax (1990, citado en Latorre, 2013) define la investigación-acción como “a una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora. La intervención se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinada” (p. 24).

Kemmis y McTaggart (1988, citados en Latorre, 2013) hacen mención de las siguientes características de la investigación-acción, como:

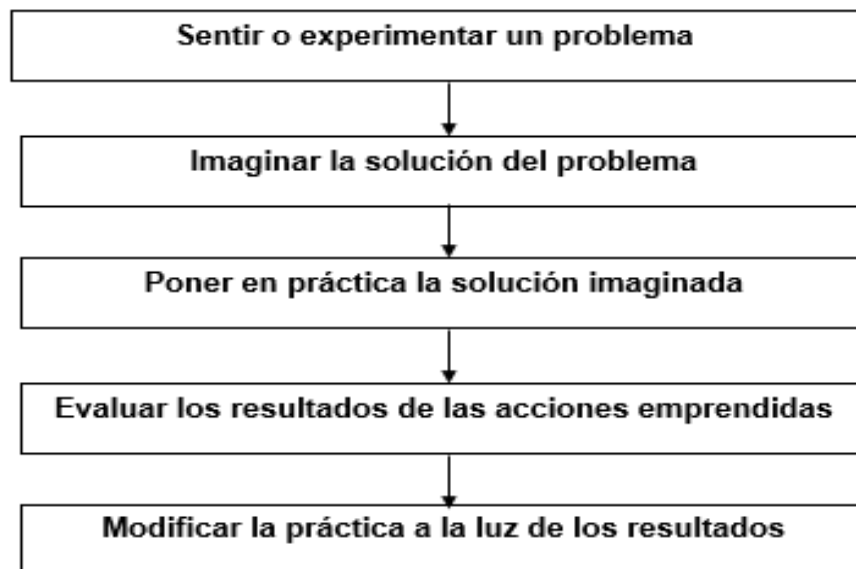
- Participativa.
- Colaborativa.
- Crea comunidades autocríticas.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje.
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios.
- Es un proceso político.
- Realiza análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios.

- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Es importante considerar los ciclos de la investigación-acción, ya que son formas de disciplinar los procesos de investigación que ayudan a organizar el proceso, y a desarrollar explicaciones de nuestra práctica. Whitehead (1991, citado en Latorre, 2013) menciona el siguiente ciclo de mejora:

Figura 1

Ciclos de la investigación-acción según Whitehead (1991)



Nota. El gráfico representa el ciclo de la investigación-acción. Tomado de La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa (p. 38), por Latorre, A. 2013, Graó.

El ciclo de mejora permite la resolución de problemas de una manera sistemática y estructurada. Para iniciar un ciclo de mejora es necesario identificar un problema relevante y significativo, entendido éste como la diferencia existente entre la atención que presta y la atención que debería prestar. De forma general, un ciclo de mejora está constituido básicamente por cuatro actividades que se repiten de forma continua: planificar, realizar,

comprobar y actuar o planificar, actuar, observar y reflexionar. Este ciclo se repite de manera repetitiva para lograr una mejora constante y progresiva en cualquier área o aspecto.

### **Resultados**

Al llegar a quinto semestre, estábamos adaptadas a Plan 2017 de educación básica, cuando nos presentaron la reforma 2022, nos pidieron aprender de manera apresurada, para que en la siguiente intervención se elaborara un plan basado en proyectos, de ahí comenzamos a enfrentar dificultades, desde entender cómo trabajarlo, adaptar una metodología a las actividades propuestas, mantener una relación con los PDA, los ejes articulares, saber cómo organizar las actividades didácticas en cada fase o momentos de las metodologías.

El grupo de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar en general, no esperábamos este cambio, algunas semanas antes de la jornada de intervención comenzamos a revisar los textos, Plan de Estudios 2022 de Educación Básica y Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos (SEP, 2022), para conocer acerca de cómo se trabajaría, realizamos la lectura para una mejor comprensión, durante este tiempo fuimos dos días de observación al jardín de niños, para así recopilar los PDA que la docente titular nos sugirió trabajar, al regreso de esta jornada la titular del curso Innovación al trabajo docente, nos pidió comenzar la planificación de nuestro proyecto, tomando en cuenta la información obtenida durante la observación. Al mencionarle los PDA que trabajaríamos ella nos apoyo en elegir la metodología con la que se diseñaría el proyecto, a lo mucho o poco que el grupo entendió, comenzamos a planificar las actividades con apoyo de la docente titular, realizó sugerencias y correcciones para realizarlo de la mejor manera.

Una de las dificultades fue hacer diversas actividades que lograran un objetivo en común, acomodar cada actividad en los momentos o fases de la metodología, que las actividades fueran innovadoras, didácticas y creativas, sin perder de vista favorecer el o los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA). Se hizo la entrega de la planeación a la docente titular del curso de practica para la revisión y corrección de la misma, había una rubrica para evaluarla, pero al ser nuestra primera vez planear con el Modelo Educativo 2022 de Educación Básica, fue exigente al revisarla, pero también mostró su apoyo y comprensión.



Entregó los proyectos revisados, pidió que se hiciera una corrección del mismo y se entregó engargolada para recibir las firmas de autorización para llevarlos a la práctica. Días después asistimos a los jardín de niños para la aplicación del proyecto, la jornada de intervención fue de dos semanas, lo cual, al ser primera vez nos invadía el miedo y los nervios de cómo resultarían las actividades. Al llegar al preescolar, se hizo entrega de la planeación a la docente titular del grupo, para recibir alguna opinión, sugerencia u observación de la misma, de acuerdo con sus sugerencias se hicieron modificaciones.

El primer día fue complicado, al iniciar una sesión y no tener un cierre previo de ella, el tener que hacer una actividad y que al otro día aplicáramos otra que llevara una relación coherente con las anteriores, por los nervios aplicamos las actividades justo como se habían planificado, por el miedo a que no resultaran, sin embargo, y como es normal durante las sesiones y por cuestiones de la titular se hicieron más correcciones y algunas adecuaciones.

Un desafío que enfrentamos fue el tiempo, ya que, teníamos dos horas asignadas para trabajar por día, al planificar el proyecto no tomamos en cuenta que tanto tiempo nos llevaríamos, por lo que, en el primer día, se indagaron saberes previos, y no se ocupó el tiempo destinado, en otros momentos de la metodología, era lo contrario, se ocupaba tiempo demás. Al concluir con el proyecto tuvimos aprendizajes significativos, aprendimos de cada error, de cada imprevisto, para mejorar en la siguiente jornada que sería en el mes de diciembre. Regresamos de practica y se compartieron algunas experiencias a través del análisis y la reflexión.

Semanas después, regresamos al preescolar a observar durante dos días, de igual manera, debíamos regresar a la escuela normal con los PDA que se trabajarían, para comenzar un nuevo proyecto, así como elaborar situaciones didácticas, esto con el fin de abordar el tiempo asignado, ya que, en esta jornada se intervino el día completo. Al elegir una metodología, nuevamente tuvimos el problema de identificar cuál sería la adecuada, una vez elegida, en esta ocasión fue más fácil redactar las actividades, y organizarlas en cada fase o momento. Tomando en cuenta que el indagar saberes previos para dar inicio con el proyecto, conlleva poco tiempo, en esta planificación se agregaron más fases al día uno,

para hacer una equivalencia en los tiempos. Para la aplicación de estas actividades, se nos facilitó la intervención, y atendimos los imprevistos de una mejor manera.

En el jardín de niños “Mónica Pretelini”, se hizo un proyecto con la metodología, Aprendizaje basado en indagación, STEAM como enfoque, el PDA a favorecer fue sobre el uso de los números, esta metodología permite fomentar el uso de las matemáticas. Al planificar actividades, se enfocó en favorecer el PDA, al finalizar el proyecto, tuve un desafío, la docente titular del curso de prácticas hizo la observación que, las actividades a realizar no cumplían con las fases o momentos de la metodología, porque no llevaba una secuencia o relación.

El trabajar con el modelo educativo 2022 de educación básica fue complicado, el estar acostumbrados al plan 2017 lo hizo aún mas complejo, el adaptarse a los cambios en poco tiempo fue un gran desafío, con la experiencia y la practica vamos desarrollando aprendizajes y habilidades para entender y aplicar el nuevo modelo de educación básica de manera más concreta, fácil y adecuada, esto con el objetivo de que la educación, además de ser laica y gratuita, sea de excelencia e incluyente.

### **Discusión o conclusiones**

De acuerdo con los desafíos que se enfrentaron, aún tenemos algunas dificultades al comprender el plan de estudios 2022 de educación básica, como: comprender los ejes articuladores, el relacionarlos con la actividad que se tenía planeada, o considerarlos al momento de planear. Referente a las sugerencias metodológicas, no hemos comprendido lo suficiente a cerca de organizar las actividades didácticas en cada fase o momento de las metodologías, es decir, tenemos la actividad, pero se nos complica organizarlas en el momento o fase correspondiente, el reto es ahora pensar primero en la fase o momento y después en las actividades.

Por ello, enfrentamos esta situación, investigando a cerca de como trabajar la metodología, recurrimos a ver videos que nos explicaran qué actividades colocar en cada fase o momento, nos sirvió como guía para la elaboración de nuestro primer proyecto con el modelo educativo 2022 de educación básica.

En la primera jornada de intervención, un desafío que enfrentamos fue el tiempo, ya que, teníamos dos horas asignadas para trabajar por día, al planificar el proyecto no tomamos en cuenta que tanto tiempo nos llevaríamos, por lo que, en el primer día, se indagaron saberes previos, y no se ocupó el tiempo destinado, en otros momentos de la metodología, era lo contrario, se ocupaba tiempo demás. Para la segunda jornada enfrentamos este reto, realizando situaciones didácticas de distintos cursos como complemento de la jornada.

Con base en nuestra práctica la metodología que más se nos dificulta es aprendizaje basado en proyectos comunitarios, siendo para nosotras la más compleja, esta metodología “permite la construcción de significados a partir de diversos escenarios pedagógicos y de acciones transformadoras del entorno” (SEP, 2022, p. 64). Esta compuesta de tres fases y 11 momentos, que posiblemente por ser la más extensa de las cuatro sugerencias metodológicas, nos resulta más compleja.

Así mismo, al llevar poco tiempo planificando con el nuevo modelo educativo, no se ha brindado la oportunidad de planear con las cuatro metodologías, solo con aprendizaje basado en proyectos comunitarios, aprendizaje basado en indagación STEAM como enfoque y aprendizaje servicio (AS), lo cual, consideramos que, al planear con la metodología aprendizaje basado en problemas (ABP), nos resultará complejo, puesto que, no tenemos la experiencia de haber trabajado con este proyecto.

Consideramos, que no solo nosotras como docentes en formación tuvimos desafíos al planificar con el actual modelo educativo de educación básica, si no también los docentes titulares de los diversos cursos. La titular del curso Innovación al trabajo docente, nos hizo mención que para ellos también era algo nuevo que tenían que conocer, por lo tanto, se tomó el tiempo de asistir a capacitaciones que tomaban maestros de educación básica; opinó que el tiempo de las capacitaciones no era suficiente para terminar de conocer el plan de estudios 2022, y por ello, no era suficiente el tiempo que se nos había destinado para conocerlo y comenzar a planear.

Una propuesta de mejora es continuar aprendiendo sobre el nuevo modelo de educación básica, revisar los textos, pedir sugerencias por parte de la docente titular y

docentes de la escuela normal, acercarnos con algún asesor que nos pueda guiar o ayudar en las dudas que se nos presenten durante el diseño de proyectos.

## Referencias

Código. (s/f). Los retos del nuevo modelo educativo de la SEP. Código. <https://www.codicemx.org/blog-interior/los-retos-del-nuevo-modelo-educativo-de-la-sep#:~:text=Este%20nuevo%20sistema%20de%20fases,para%20la%20que%20est%C3%A1n%20preparados.>

Crédito Maestro. (2022). Desafíos de la NEM, ¿cómo prepararte para ellos? Crédito maestro. [https://www.creditomaestro.com/blog/invertir-en-el-futuro/desafios-de-la-nem-como-prepararte-para-ellos?hs\\_amp=true](https://www.creditomaestro.com/blog/invertir-en-el-futuro/desafios-de-la-nem-como-prepararte-para-ellos?hs_amp=true)

Latorre, A. (2023). La investigación-acción. Conocer y cambiar la practica educativa. Graó.

Mejoredu (2024). Los desafíos para acompañar el cambio curricular. Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/entre-docentes/el-cambio-para-la-mejora-educativa/los-desafios-para-acompanar-el-cambio-curricular>

Monroy, M. (s/f). La planeación didáctica.

Semadeni, D. (2019). Cambio de paradigma: retos del docente en el siglo XXI. INEE. <https://www.inee.edu.mx/cambio-de-paradigma-retos-del-docente-en-el-siglo-xxi/>

SEP. (2022). Sugerencias metodologías para el desarrollo de los proyectos educativos. SEP.

SEP. (2023). Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. SEP.

Silas, J. y Medina, L. (2022). Fortalezas, tensiones y retos del nuevo marco curricular 2022. Educación Futura. <https://www.educacionfutura.org/fortalezas-tensiones-y-retos-del-nuevo-marco-curricular-2022/>

## Enseñanza del inglés, mallas curriculares y perfil de egreso de normalistas hidalguenses

María Sánchez Santiago

maria.sanchez@crenbenitojuarez.edu.mx

Esmeralda Irais León López

irais.leon@crenbenitojuarez.edu.mx

Mónica Loya Rangel

monica.loya@crenbenitojuarez.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal (CREN) Benito Juárez

Línea Temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

La investigación se centra en la enseñanza del inglés en las Escuelas Normales del Estado de Hidalgo, analizando las mallas curriculares y el perfil de egreso de los normalistas. El estudio destaca la importancia del inglés en un mundo globalizado y examina los objetivos del plan de estudios, contenidos curriculares, metodologías pedagógicas y recursos formativos. También evalúa las competencias en inglés de los egresados y su capacidad de comunicación en situaciones reales, comparándolas con las demandas del mercado laboral.

Los hallazgos ofrecen una visión completa de la enseñanza del inglés en estas instituciones y su alineación con las necesidades actuales. Se identifican fortalezas y se sugieren mejoras para la formación en inglés, preparando mejor a los normalistas para los desafíos globales. La investigación aporta al debate sobre la formación docente en Hidalgo y proporciona información crucial para la actualización de las mallas curriculares, asegurando que los egresados estén mejor preparados para las demandas educativas y sociales contemporáneas.

**Palabras clave:** Enseñanza del inglés, perfil de egreso, malla curricular, competencias profesionales, y política educativa

## **Planteamiento del problema**

En México las políticas educativas plantean cambios que buscan, desde la transformación curricular y de la evaluación, renovar los programas; diseñar procesos educativos y curriculares interactivos; imponer nuevos modelos de gestión educativa; construir nuevos paradigmas educativos; generar cambios curriculares y evaluativos institucionales de fondo; hacer la educación más pertinente según las necesidades reales del entorno nacional y disciplinar; contextualizar los contenidos propios de los programas; comprender las complejas relaciones de la comunidad académica; señalar la necesidad de una mayor integración entre las funciones básicas de las Escuelas Normales (EN): docencia, investigación y extensión.

Las diversas experiencias de transformación y renovación curricular y evaluativas que se llevan a cabo en las Instituciones de Educación Superior (IES) reflejan diferencias y características especiales que muestran, no solo la identidad institucional, sino una dinámica cultural en constante recreación y deliberación, al mismo tiempo que exigen asumir los procesos curriculares y evaluativos como procesos investigativos desde sus distintos componentes. Desde otra perspectiva, las teorías tradicionales del currículo y la evaluación no muestran una articulación entre los procesos. Por el contrario, muestran conformaciones rígidas de los componentes curriculares y evaluativos.

Los procesos se presentan divididos en planeación, diseño, construcción, implementación y evaluación, fragmentando aspectos importantes del currículo y dando lugar a estructuras rígidas, cerradas y muchas veces desfasadas de las necesidades personales y de la comunidad, tanto nacional como internacional. Cada componente se contempla y se trabaja como si fuera ajeno a las prácticas pedagógicas, sin comprender que el desarrollo curricular y evaluativo se produce a partir de una acción que debe verse desde una totalidad, en sentido real y que implica, también, discursos formativos.

Los currículos y los procesos evaluativos se diseñan pensando solo en un plan de estudios, sin entender las totalidades y las relaciones sistémicas propias de la complejidad de estas ciencias. La evaluación se asume en forma instrumental y técnica, desconectada

del diseño curricular, como si se tratara de una identidad académica que se construye dentro de límites cerrados y rígidos de un área de conocimiento, con un agregado de asignaturas descontextualizadas en las cuales está presente el aislamiento entre teoría y práctica, entre conocimiento y aplicación, entre saber y saber hacer, entre conocimiento y problema.

En esta perspectiva, lo que pretende esta línea de investigación es lograr que se comprenda que la investigación en currículo y evaluación tiene que trascender la racionalidad organizativa y académica, para alcanzar la apropiación de un currículo articulado que desarrolle el conocimiento y permita la posibilidad de diálogo e integración entre los saberes y las prácticas académicas, entre la formación integral del educando y la preparación académica, entre el ser y el saber.

### **Marco teórico**

#### Contexto y antecedentes de investigación

La presente investigación se enfocó en estudiar la asociación de la enseñanza del inglés con las mallas curriculares y los perfiles de egreso de los estudiantes de las Escuelas Normales del Estado de Hidalgo, ya que, debido a los cambios de administración de la Secretaría de Educación Pública a nivel federal derivados del cambio de Gobierno del Poder Ejecutivo, los Planes y Programas de Estudio de estas IES se han visto modificados.

Este trabajo permitió mostrar las reestructuraciones que la asignatura de inglés ha desarrollado para adaptarse a las nuevas mallas curriculares, y profundizar en el antecedente histórico del idioma. Además, ofreció una mirada integral sobre las consecuencias producidas por la disminución de horas en la asignatura correspondiente a este idioma, a fin de colaborar con la concientización de los cambios en las políticas educativas y como estas, al no tener continuidad al terminar cada sexenio afectan la calidad educativa de nuestro país.

Es por lo que, es importante conocer la percepción de los maestros de inglés de las cinco Escuelas Normales del Estado de Hidalgo, y no únicamente del Centro Regional de Educación Normal (CREN) Benito Juárez (BJ), dependencia educativa en la que se desarrolló



esta investigación; esto con la finalidad de saber si los demás docentes también se han encontrado ante la necesidad de adaptar sus planeaciones para poder cumplir con las exigencias que demanda la Educación Básica.

Dentro de los estudios que se han efectuado se ha investigado la relación que existe entre la formación que tiene un futuro docente de educación básica y su perfil de egreso; sin embargo, no se ha profundizado en estudios que den seguimiento a los planes y programas de estudio de Educación Normal.

La enseñanza del inglés se ha convertido en algo fundamental en las escuelas de educación superior y es que la adquisición de un segundo idioma es una herramienta que permite a los egresados normalistas ampliar su campo ocupacional, favorecer la autonomía intelectual y tener acceso a diferentes fuentes de información. Dentro de este escenario de globalización de las comunicaciones se exige un sentido de inmediatez y de pertinencia internacional que deben ser garantizados por el sistema educativo a través del aprendizaje efectivo del inglés.

#### Estrategia Nacional para el Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés

En la educación normal se busca proveer a los estudiantes de las herramientas necesarias para desarrollar su competencia comunicativa en el idioma lo cual se traduce en el egreso de docentes bilingües capaces de impartir asignaturas de educación básica tanto en español como en inglés. Los trabajos curriculares en desarrollo apuntan a que cada maestra y maestro en formación cuente con competencias de pensamiento crítico y habilidades de investigación en ambos idiomas y, en su caso, en una lengua indígena. Esto se logrará mediante el trabajo en sistemas (estructuras y funciones gramaticales, vocablos y fonética) y habilidades de la lengua (comprensiones lectora y auditiva, redacción y expresión oral).

El propósito de contar con cursos de inglés en prácticamente la totalidad de la formación inicial seis de ocho semestres es que las y los maestros puedan obtener el nivel C1 de acuerdo con los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Este nivel implica un conocimiento de la lengua que permitirá al egresado

normalista comunicarse de manera oral y escrita en contextos familiares, escolares y los relacionados con actividades como la recreación.

Como sucede en la educación básica, en la educación normal la enseñanza del idioma inglés está dividida en cuatro fases. La primera fase busca dar continuidad al desarrollo de saberes adquiridos en el bachillerato, con el fin de consolidar el nivel de desempeño en el idioma, esto es, comunicar información personal y de su entorno, así como aquella sobre sus costumbres y vida diaria. Igualmente, el estudiante normalista podrá expresar ideas relacionadas con lugares que ha visitado e interactuar con personas en diferentes contextos y situaciones. Finalmente, será capaz de solicitar información y dar indicaciones, entre otros aspectos.

A partir del ingreso a la Escuela Normal, en cada semestre se incorporarán lecturas en inglés no sólo del trayecto formativo sino también de otras asignaturas. Lo anterior con el propósito de avanzar en la inmersión de los contenidos programáticos y con ello transite la experiencia docente en la lengua extranjera.

La segunda etapa consistirá en que las y los estudiantes normalistas puedan expresarse de manera oral y escrita en diversos tiempos gramaticales, más allá de los ámbitos rutinarios. De igual manera, las y los maestros en formación serán capaces de comunicar situaciones hipotéticas, necesarias para plantear escenarios diversos en el ámbito social y laboral.

La tercera etapa implica socializar, debatir y argumentar su práctica profesional en el idioma inglés con actores angloparlantes, en interacciones presenciales y no presenciales. En este sentido, las y los estudiantes normalistas habrán de aprovechar las becas de movilidad, así como la participación en encuentros académicos que se desarrollen en lengua inglesa.

En la cuarta etapa las y los maestros en formación serán capaces de enseñar un curso disciplinar en inglés. Igualmente les será posible hacer prácticas profesionales en inglés en México y, de ser posible, en un país angloparlante. Al respecto, la experiencia de movilidad a Francia puede ser un referente para conformar los convenios y las acciones necesarias

para replicar la iniciativa. Es importante señalar que, como parte de los esfuerzos para poder materializar estas etapas, la Federación destinará los apoyos dirigidos a transformar los laboratorios de inglés de las escuelas en centros de lenguas; a adquirir recursos y materiales tecnológicos para apoyar su enseñanza y aprendizaje; a generar condiciones para implementar esquemas de movilidad académica y, de especial importancia, para la formación de los formadores de inglés.

### **Metodología**

La investigación es una herramienta fundamental en la generación de conocimiento y el avance de la sociedad en diversas áreas. A lo largo de la historia, los investigadores han desarrollado diferentes enfoques estos pueden dividirse en cuantitativo, cualitativo y mixto (Bisquerra, 2004).

A partir de lo mencionado, se puede decir que esta investigación está basada en el enfoque cualitativo puesto que el análisis de los datos que de ella emergen se supedita al proceso de enseñanza del inglés, así como a la malla curricular y desde luego al perfil de egreso. Para analizar estos tres elementos es necesario involucrarse con cada uno de ellos para comprender cómo es que estos se relacionan, cuáles son las conexiones que se generan entre ellos para explicar a partir de estos los resultados obtenidos, ya que, si bien la enseñanza del inglés pudo resultar exitosa, esto no garantiza la sinergia de la malla curricular y el perfil de egreso. Por lo tanto, los instrumentos que se eligen para analizar las tres variables de investigación van desde la evaluación de la actuación a partir de la perspectiva del docente que imparte la clase, así como de los estudiantes. Las herramientas que se elegirán para evaluar la malla curricular y el perfil de egreso han de dar cuenta de la efectividad de los planes y programas de estudio vigentes en las Escuelas Normales.

La población de la investigación es generalmente una gran colección de individuos u objetos que son el foco principal de una investigación científica. Las investigaciones se realizan en beneficio de la población. De acuerdo con Sampieri, la población o universo es "...el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones" (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Debido a los grandes tamaños de las poblaciones,

los investigadores a menudo no pueden probar a cada individuo de la población, ya que consume mucho dinero y tiempo. Por esta razón, los investigadores confían en las técnicas de muestreo. La muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión, este deberá ser representativo de dicha población.

De acuerdo con las necesidades de esta investigación es que se utilizó una muestra no probabilística, ya que fueron los maestros de inglés de cada Escuela Normal quienes determinaron que alumnos participarían en esta investigación; así mismo los maestros elegidos para esta actividad tenían que ser docentes frente a grupo impartiendo la asignatura de inglés, de los cuales se presenta una muestra representativa de cada Escuela Normal del Estado de Hidalgo.

Para esta investigación se utilizó la entrevista cualitativa la cual es más íntima, flexible y abierta. Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema. De acuerdo con Hernández y Mendoza (2019) regularmente en la investigación cualitativa, las primeras entrevistas son abiertas y de tipo piloto, y van estructurándose conforme avanza el trabajo de campo. Regularmente el propio investigador conduce las entrevistas. Es por lo que para este trabajo de investigación se realizaron entrevistas de tipo abiertas y con base en las respuestas proporcionadas por los entrevistados se fueron estructurando.

## **Resultados**

Esta investigación cualitativa se enfocó en explorar la relación entre la enseñanza del inglés, el perfil de egreso y la malla curricular en las Escuelas Normales del Estado de Hidalgo. El objetivo fue comprender cómo la formación en inglés impacta la preparación de futuros docentes y su adaptación a las demandas del contexto educativo actual.

Se llevó a cabo un estudio cualitativo utilizando entrevistas semiestructuradas con estudiantes de las cinco Escuelas Normales hidalguenses. Las preguntas se centraron en la percepción de los participantes sobre la integración del inglés en la malla curricular, su contribución al perfil de egreso, la coherencia con otras asignaturas y la importancia para su futura labor docente.

La mayoría de los participantes expresaron una percepción positiva de la relación entre la enseñanza del inglés y su malla curricular. Sin embargo, se identificaron discrepancias en la conexión entre el inglés y algunas disciplinas, señalando la necesidad de una integración más coherente. Así mismo, se mencionó que la formación en inglés contribuye significativamente al desarrollo de habilidades comunicativas avanzadas y al acceso a recursos internacionales. No obstante, un estudiante señaló que no lo consideraba esencial para su perfil de egreso, resaltando la importancia de adaptar la enseñanza del inglés a las necesidades específicas de cada programa.

La percepción de la integración coherente varió entre los participantes. Mientras algunos destacaron una integración efectiva en proyectos interdisciplinarios, otros observaron una falta de coherencia, especialmente en asignaturas no relacionadas con lenguas extranjeras. Todos los participantes reconocieron la importancia de la formación en inglés para su futura labor docente en un contexto educativo globalizado. Se resaltó la necesidad de desarrollar competencias interculturales y adaptarse a las demandas cambiantes.

Los hallazgos de esta investigación concuerdan con estudios anteriores que destacan la importancia del inglés como habilidad transversal en la formación docente; como es el caso de la Escuela Normal Pablo Livas ubicada en el norte del Estado de Nuevo León. Salazar, Chapa y Castillo (2017) docentes de esta institución reconocen que la tarea no es fácil y que para lograrla es necesario que, en la EN, se considere la enseñanza del inglés como una oportunidad para seguir aprendiendo con los alumnos, empleando los recursos que tienen a su alcance y utilizándolos con creatividad para generar nuevos aprendizajes con el propósito de fortalecer las habilidades de los futuros docentes; preparándolos también para

enseñar inglés dado que esto les permitiría participar en comunidades educativas internacionales, acceder a recursos educativos en línea y colaborar con colegas de diversas partes del mundo.

La variabilidad en la percepción de la integración coherente y la importancia del inglés también refleja resultados de investigaciones previas que resaltan la necesidad de adaptar la enseñanza del inglés a las especificidades de cada contexto educativo; tal es el caso de la Universidad Autónoma de Estado de Hidalgo quien ha editado su propia bibliografía específicamente para la didáctica del idioma inglés para el nivel de bachillerato y para el nivel superior en licenciatura. Make it real! pretende a través de su metodología propia colocar dentro de un contexto local, nacional e internacional el aprendizaje del idioma. También busca intercambiar actitudes y experiencias de las clases y el contenido se centra en el uso del idioma en México y el extranjero. Adicional a esto se utilizan las TIC en una plataforma en donde participan tanto docentes y alumnos, un blog en donde comparten información y una aplicación descargable que enriquecerá el proceso de aprendizaje (Ramírez, Pérez y Lara, 2017).

La innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje es vital para el desarrollo de los programas educativos, así mismo la investigación está estrechamente relacionada con la innovación. Las sugerencias de mejora, como la incorporación de proyectos interdisciplinarios y la actualización de recursos didácticos, coinciden con las recomendaciones previas para mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en el ámbito educativo.

La enseñanza del idioma inglés en las Escuelas Normales juega un papel fundamental en la preparación de los futuros docentes, sin embargo, se han identificado ciertos desafíos y áreas en las que se puede mejorar. Es crucial que los programas de estudio se adapten de forma continua y se preste atención a las particularidades de cada institución, con el fin de garantizar una integración coherente y efectiva del inglés en la formación docente en el estado de Hidalgo. Es necesario trabajar en conjunto para superar estos desafíos y asegurar que los futuros docentes estén debidamente preparados para impartir clases en inglés.



## Discusión y conclusiones

La enseñanza del idioma inglés en las Escuelas Normales de México ha experimentado fluctuaciones notables a lo largo de los años, en gran parte debido a los cambios en los planes de estudios implementados por el sistema educativo. Estos cambios, aunque a veces necesarios, han tenido un impacto significativo en la forma en que se enseña y se aprende el inglés en estas instituciones. En esta investigación se han podido visualizar algunas de las consecuencias de estos cambios en relación con la enseñanza del idioma inglés en estas instituciones formadoras de docentes; tales como:

- **Falta de Continuidad en la Enseñanza:** Uno de los efectos más notorios de los cambios frecuentes en los planes de estudios es la falta de continuidad en la enseñanza del inglés. Los estudiantes necesitan una secuencia coherente de clases para desarrollar habilidades sólidas en un idioma extranjero. Los cambios constantes pueden interrumpir este proceso, lo que resulta en una base de conocimiento fragmentada y una competencia lingüística limitada.
- **Limitación de Recursos:** Los cambios en los planes de estudios, a menudo, van acompañados de recortes presupuestarios que afectan la disponibilidad de recursos y materiales didácticos para la enseñanza del inglés. La falta de recursos adecuados dificulta la calidad de la educación ofrecida, lo que limita las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.
- **Formación Inadecuada de Maestros:** Cuando se implementan cambios en los planes de estudios, los maestros pueden no recibir la capacitación adecuada o actualizada para enseñar inglés de manera efectiva. Esto conduce a una enseñanza ineficiente y a la falta de confianza en los docentes, lo que impacta directamente en la calidad de la enseñanza.
- **Enfoque en otras Áreas Académicas:** En algunos casos, los cambios en los planes de estudios pueden priorizar otras áreas académicas sobre la enseñanza del inglés. Esto lleva a una reducción del tiempo y los recursos dedicados al idioma inglés, lo que dificulta que los estudiantes adquieran competencia en este idioma tan importante en un mundo globalizado.



- Falta de Tiempo Suficiente: Con un plan de estudios sobrecargado o cambios constantes, puede haber una falta de tiempo dedicado al aprendizaje del inglés. Los estudiantes necesitan tiempo suficiente para desarrollar sus habilidades lingüísticas, y esta falta de tiempo puede limitar su progreso.
- Evaluación Ineficaz: Los cambios en los planes de estudios pueden afectar la forma en que se evalúa a los estudiantes en inglés. Si las evaluaciones no son adecuadas o coherentes, los estudiantes pueden no recibir retroalimentación precisa sobre su progreso, lo que dificulta su desarrollo en el idioma.

Los cambios en los planes de estudios de las escuelas normales de México han tenido un impacto significativo en la enseñanza del idioma inglés. Estas fluctuaciones han resultado en una falta de continuidad en la enseñanza, limitación de recursos, formación insuficiente para maestros, enfoque insuficiente en el inglés y falta de tiempo para su aprendizaje. Además, la evaluación ineficaz ha dificultado la medición del progreso de los estudiantes.

Para mejorar la enseñanza del inglés en las escuelas normales de México, es crucial que se establezcan planes de estudio estables y coherentes, se proporcionen recursos adecuados, se garantice la formación continua de los maestros y se implementan evaluaciones efectivas. El dominio del inglés es esencial en un mundo cada vez más globalizado, y es responsabilidad del sistema educativo mexicano asegurar que los estudiantes adquieran esta habilidad de manera sólida y efectiva.

## Referencias

- Bisquerra Alzina, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. La Muralla
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2019). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw Hill.
- Ramírez Gómez, L.A., Pérez Maya, C.J., y Lara Villanueva R. S. (2017) Panorama del Sistema Educativo Mexicano en la Enseñanza del Idioma Inglés como Segunda Lengua.

Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social, 15-21.

<https://revistadecooperacion.com/numero12/012-02.pdf>

Salazar González, M.E., Chapa Chapa, M., y Castillo Cantú, M.C. (2017). La enseñanza del inglés en la Escuela Normal Pablo Livas: de lo extracurricular a la certificación. CONISEN: Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, 1-8.

## **Desafíos al diseñar la planificación por proyectos con la reforma 2022 de educación básica**

Keiry Daniela Ramírez Serrano

keiry564@gmail.com

Jennyfer Alejandra Ramírez Tapia

jennyferram2003@gmail.com

Ximena Jaqueline Zariñana Dorantes

dorantesximena55@gmail.com

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Línea temática: 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### **Resumen**

El presente documento tiene como finalidad dar a conocer los desafíos que enfrentaron las docentes en formación de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, al diseñar la planeación por proyectos con el Plan y programa 2022 de educación básica, así como también las distintas formas con las que se dieron solución. Se muestra una comparación entre el plan 2022 y el 2017 de educación básica, resalta las diferencias de ambos, con el objetivo de que el lector se percate del porqué resultaron ser desafíos.

Es importante comprender que la complejidad de la planificación de los proyectos, extiende el aprendizaje de los alumnos al trabajar un cierto número de sesiones que depende de las necesidades del grupo. Sin dejar a un lado que, con el tiempo se proponen e implementan diversos métodos de enseñanza, donde los alumnos construyan un aprendizaje significativo adentrado a la realidad, y esa es la finalidad de la reforma 2022 de educación básica, formar niños y niñas críticos del contexto en el que viven.

**Palabras clave:** proyecto, alumnos, educación básica, conocimiento, reforma.

### **Planteamiento del problema**

El conflicto surge cuando se implementa la reforma 2022 de educación básica, gracias a los consejos técnicos escolares que se asistieron en jornadas pasadas, se contextualizó un poco

sobre el mismo, en cuanto se debía aplicar estos conocimientos en la elaboración de la planeación, se manifestaron demasiados desafíos que a continuación se darán a conocer.

Es y era importante saber que el plan y programas constaría en diseñar las planeaciones basadas en proyectos mediante una metodología que podría ser aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en indagación, STEAM como enfoque, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje servicio, que, al hacer la comparación, en el plan y programa 2017 y en 2022, se utilizaban las orientaciones didácticas, las cuales brindaban ciertas ideas para favorecer los campos de formación académica, y las áreas de desarrollo personal y social, también los aprendizajes esperados que actualmente se llaman procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA), son un poco más complejos, los campos formativos se transversalizaron a tal modo que permitieran trabajar con varios al mismo tiempo.

Además, se tenía el conocimiento de que la estructura de una situación de interés constaba de un inicio, desarrollo y cierre, ahora se debe enfocar en alguna metodología y de esa forma adaptar las sesiones según el tiempo que sea desea aplicar el proyecto, se integraron ejes articuladores como inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, y artes y experiencias estéticas, que son parte fundamental dentro de la planeación, para el aprendizaje y desarrollo del alumno.

Ambos enfoques comparten el objetivo de ofrecer una educación de calidad, pero difieren en sus estrategias, lo que impacta directamente en la planificación y ejecución con los alumnos. Cabe mencionar que los desafíos los presentaron la mayoría de alumnos de la institución al elaborar sus planeaciones didácticas, cuestionándose y al aclarar dudas respecto al mismo, de esta situación surge la siguiente pregunta: ¿cómo se abordaron estos desafíos y qué lecciones aprendimos de esta experiencia para mejorar el diseño de proyectos futuros?

### **Marco teórico**

Para el docente, la planificación didáctica representa una oportunidad para la revisión, análisis y reflexión que contribuye para orientar y direccionar su

intervención. Del mismo modo, es una herramienta fundamental para impulsar un trabajo intencionado, organizado y sistemático que contribuya al logro de aprendizajes esperados en los niños; en esta fase del proceso educativo se toman decisiones sobre la orientación de la intervención docente, la selección y organización de los contenidos de aprendizaje, la definición de metodologías de trabajo, la organización de los alumnos, la definición de espacios físicos y selección de recursos didácticos, las estrategias de evaluación y difusión de resultados, principalmente. (SEP, 2011, p. 161)

La planeación didáctica es parte importante en la labor docente, con el objetivo de conocer los progresos o avances de los alumnos, así como sus intereses, áreas de oportunidad y fortalezas en los diferentes campos formativos, de igual forma, tener conocimiento para responder a sus dudas, saber cuáles son los materiales o recursos didácticos adecuados para las actividades, prever espacios, tiempos y verificar que instrumento de evaluación es ideal para valorar los resultados obtenidos.

Las situaciones didácticas atienden el criterio de integralidad y de globalización que prevalece en el currículo de este nivel. Recuperan o integran aspectos del contexto familiar, social y cultural en dónde se desarrolla el niño; es decir, son propicias para promover aprendizajes situados y por lo tanto significativos, porque ofrecen la posibilidad de aplicar en contexto lo que se aprende. (SEP, 2011, p. 172)

Al tener conocimiento sobre la importancia y función de la planeación, se realiza una comparación del plan y programa 2017 y la reforma 2022 de educación básica. Para el primero se ejecutaba una situación didáctica por día, en la que la docente trabaja un aprendizaje esperado de acuerdo a las necesidades de los alumnos, con una estructura de inicio, desarrollo y cierre.

Zabala (1995, citado en Pérez, 2017) explica que mediante proyectos los estudiantes aprenden de forma significativa y globalizadora, siendo ellos mismos responsables y gestores de su propio aprendizaje. Para la reforma 2022 se elabora un proyecto, se favorece

un proceso de desarrollo de aprendizaje y una metodología que es seleccionada dependiendo el objetivo que se quiere lograr.

En cuanto a las maestras y los maestros, el desarrollo de proyectos en un currículo integrado favorece el trabajo colegiado en las escuelas con otras personas de la comunidad, y propicia que el profesorado participe de objetivos comunes que buscan alcanzar con sus estudiantes de manera cooperativa, crítica y creativa. Además, el desarrollo de estos proyectos contribuye a hacer visible sus valores, intereses, preferencias políticas e ideológicas, de acuerdo al tema o problema que se aborde, lo cual conduce a la democratización de la vida escolar. (SEP, 2022c, p. 23)

La Nueva Escuela Mexicana pone en primer lugar la implementación de proyectos educativos que vinculan los contenidos curriculares con contextos significativos y la realidad social de los estudiantes. Este plan busca también desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración, mediante la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje, toma en cuenta distintos aspectos en relación con los alumnos como sus derechos y obligaciones, cultura y creencias, género, intereses, la construcción de su identidad, entre otras. Resulta un reto para los docentes, al considerar que cada alumno vive en un contexto diferente, pero buscan lograr un mismo objetivo para todos.

Mujica-Rodríguez (2012)

El método en cuestión de aprendizaje basado en proyectos emerge de una visión educativa en donde los estudiantes tienen una mayor responsabilidad frente a su propio aprendizaje y aplican en proyectos reales las habilidades y conocimientos adquiridos en el aula. Resulta ser un modelo de aprendizaje en que el estudiante, no solo crece intelectualmente, sino también como persona, vinculado a una familia, a una sociedad, a un mundo; un estudiante que aprende a aprender, a valorarse, a valorar a los otros y a ver más allá de lo estandarizado. (p. 4)

Para la realización de una planeación por proyecto se toman en cuenta diversos aspectos, como lo son los intereses de los alumnos, áreas de oportunidad, debilidades y

fortalezas, todo esto identificado a través de un diagnóstico, una vez obtenidos estos datos, se planean una serie de actividades que atiendan sus necesidades y al mismo tiempo los sitúen en la realidad.

Dentro del marco del trabajo por proyectos están implícitas cuatro metodologías:

- Aprendizaje basado en proyectos comunitarios: Esta metodología permite la reconstrucción de significados a partir de diversos escenarios pedagógicos y de acciones transformadoras del entorno.
- Aprendizaje basado en indagación. STEAM como enfoque: Se basa en las matemáticas, que incluye la capacidad numérica, así como las habilidades y los enfoques necesarios para interpretar y analizar información, simplificar y resolver problemas, evaluar riesgos y tomar decisiones informadas.
- Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Orienta la solución de problemas reales que hacen del proceso de aprendizaje una experiencia de aprendizaje para la vida más allá del aula.
- Aprendizaje Servicio (AS): Es útil por el alcance que tiene para fomentar e impulsar los fines de la NEM, al integrar el servicio a la comunidad con el estudio académico y a su vez crear comunidad y red social para que los alumnos desarrollen sentido de responsabilidad y compromiso con la comunidad, por lo que contribuye a que el alumnado aprenda a desarrollarse y participar en proyectos que relacionan su interés personal y el de la comunidad. (SEP, 2022a, pp. 64-77)

Cada una de las metodologías tienen un enfoque y finalidad distinta, algunas están direccionadas a campos formativos para favorecer los PDA, aunque es importante tener en cuenta que son accesibles para cualquier campo, solo dándole su correspondencia a cada momento o fase.



## Metodología

Elliot (1993) es el principal representante de la investigación-acción desde un enfoque interpretativo:

El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener...La investigación acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director. (p. 24)

La finalidad de esta investigación es atender las áreas de oportunidad que se presentaron en la elaboración de planeaciones por proyecto, a través de diferentes referentes teóricos que contextualizan sobre la realización de un proyecto, mediante la indagación, análisis y reflexión en el proceso de su elaboración.

Durante el trayecto de investigación, se percató que las docentes en formación enfrentaron un gran desafío al cambio del Plan y programas de estudios en educación básica, gracias a los docentes o titulares de los cursos, se logró comprender un poco más la reforma 2022, sin dejar a un lado que ellos debieron informarse para compartir con los estudiantes sus conocimientos y de esta forma fuera más accesible introducirlos a la nueva forma de planear.

## Resultados

Para comenzar a diseñar la planeación didáctica existió conflicto en comprender los PDA, como ya se mencionó, están un tanto complejos y no se lograba hallar una buena actividad que lo favoreciera, en algunas ocasiones se recibió ayuda tanto de las educadoras como de los docentes académicos, era hasta cierto punto complicado porque las metodologías con las que se solicitaban trabajar, algunos de sus momentos o fases era difícil hallar actividades que les correspondieran, se le daba énfasis en plantear preguntas para saber los conocimientos previos con los que cuentan los alumnos.

La metodología fue otro gran reto, ya que las actividades se debían adecuar a la que se eligiera para trabajar, y es que tienen fines totalmente diferentes, una de ellas busca solucionar una problemática que se presente tanto en el aula como en la escuela, otra en llevar a cabo un servicio a su comunidad y otra donde las tecnologías son la herramienta principal, entre otras más. Además de que no se entendían las fases y momentos de cada metodología, gracias al documento que proporcionó la docente titular del curso, donde explica cada fase o momento, resultó factible en el diseño del proyecto.

Otro desafío fue favorecer además del PDA, los ejes articuladores, no se daba la misma importancia, aunque ahora se sabe que son indispensables que deben ser favorecidos en la planeación, tienen distintos objetivos como inducir a los alumnos a tener una vida saludable, hacer notar la igualdad, el respeto hacia las culturas y creencias de los demás, etc.

Se presentó un reto en el entendimiento de la estructura de esta nueva forma de planear, ya que la conforman elementos que anteriormente no se utilizaban, como lo son los ejes articuladores, metodología, contenido, finalidad del campo y problemática derivada del programa analítico, éstas dudas fueron resueltas con la ayuda de los docentes a cargo de los cursos de prácticas, referentes teóricos que hablan sobre el tema y el Plan de estudios 2022 de Educación Básica.

Se presentó un conflicto en cuestión de planear para el grado que se había asignado a las docentes en formación, cada una se encontraba en diferentes jardines de niños y tenían a cargo primer y segundo grado y multigrado, lo cual se conflictuaba un poco el hecho de diseñar actividades que favorecieran los PDA para esos grados, se tenía en cuenta que los niños de primero no tienen las mismas habilidades desarrolladas que los de segundo y tercero, pero tampoco era adecuado separar a los grupos porque el mismo plan menciona sobre la inclusión.

### **Discusión y conclusiones**

Se llega a la conclusión de que la realización de la planeación didáctica por proyecto ya existía, pero no era constante en la labor docente como se hace ahora, con diferentes

métodos y elementos que son fundamentales para un proyecto como lo marca el Plan de estudios 2022 de educación básica. Así mismo, se tuvo el conocimiento de lo que es un plan analítico, el papel que funge en el jardín de niños, que se encarga de describir las necesidades los alumnos y de la escuela con el objetivo de dar una solución a través del proyecto planeado.

El programa analítico es una estrategia para la contextualización que los maestros, como colectivo escolar, llevan a cabo a partir de los programas sintéticos, de acuerdo con las condiciones de su situación comunitaria, escolar y, en particular, de su grupo escolar. En el entendido de que un cambio curricular cobra vida en las aulas, habrá de reconocerse que los maestros siempre han realizado adecuaciones a lo establecido en los programas oficiales para adaptarlo a las condiciones particulares del trabajo que hacen con sus alumnos. (SEP, 2022b, p. 25)

A pesar de que se tuvo una contextualización de los planes y programas de estudios actuales y cómo planear, existió un gran desafío para poder aplicar los conocimientos adquiridos durante la elaboración de la planeación didáctica, se retoman los conocimientos que se tenían sobre todo esto, ya que la indagación fue precisa, pero no clara, se tuvo muchos errores en el proceso, es de reconocer que hasta la fecha las docentes en formación de la Escuela Normal cuentan con ciertas áreas de oportunidad y fortalezas, las cuales hay que trabajar, seguir mejorándolas y continuar con el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, para mejorar y aprender más sobre el diseño de proyectos, se acudió con las educadoras para que brindaran los conocimientos que habrían adquirido durante su asistencia a los consejos técnicos escolares, proporcionaron ideas sobre actividades que se podrían implementar de acuerdo; los PDA que se solicitaban favorecer, o bien, en algunos casos dieron la opción de seleccionarlos libremente, de igual manera, contextualizaban sobre el plan analítico que se tenía en cada jardín de niños para así poder realizar el proyecto.

Todo esto sin dejar a un lado el compromiso de seguir indagando sobre la realización de una planeación didáctica adecuada de acuerdo con el Plan de estudios 2022 de

educación básica, para así atender las necesidades que presentan los alumnos en los diagnósticos realizados por parte de las docentes titulares al iniciar el ciclo escolar y de las docentes en formación cuando comienzan su jornada de prácticas de intervención, donde no solo ellas logren las competencias, sino también el grupo que tienen a cargo.

Durante la búsqueda de información en los diferentes documentos, se comprendió que:

Las niñas, niños y adolescentes son sujetos históricos que viven en territorios y tiempos concretos cuya condición hace posible que se acerquen al conocimiento y al cuidado de sí, dentro de una vida cotidiana donde construyen su identidad, el vínculo con la comunidad, la relación con la naturaleza y la diversidad cultural, social, sexual, lingüística, étnica, de género y de capacidades que caracterizan el mundo en el que viven. (SEP, 2022c, p. 14)

Es lo que busca lograr el nuevo plan mediante los proyectos que se aplican en las fases de Educación Básica, con la intención de que los alumnos sean formados y preparados para las diversas situaciones que se presenten en su vida cotidiana.

## Referencias

Elliott, J. (1990). La investigación-acción en educación. Morata.

Mujica-Rodríguez, A. M. (2012). Aprendizaje por proyectos: Una vía al fortalecimiento de los semilleros de investigación. *Docencia Universitaria*, 13, 201-216.

Pérez, J. (2017 julio). Bases teóricas del método por proyectos en la Educación. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.  
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/08/proyectos-educacion.html>

SEP (2011). Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. SEP.

SEP. (2022a). Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. SEP.

SEP. (2022b). El diseño creativo. En Avance del contenido para el libro del docente.  
Primer grado. SEP.

SEP. (2022c). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.  
SEP.

## Los conceptos físicos como medio para favorecer el desarrollo del pensamiento científico, con un grupo de tercero de preescolar

Geovanna Berenice González Carrillo

gb\_gonzalezc@bcenog.edu.mx

Mtra. Rebeca Sainz Elizarraraz

r\_sainze@bcenog.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### Resumen

La investigación titulada “Los conceptos físicos como medio para favorecer el desarrollo del pensamiento científico con un grupo de tercero de preescolar” se deriva de un Informe de Prácticas Profesionales presentado en una Escuela Normal oficial de Guanajuato para obtener el título de Licenciada en Educación Preescolar. Esta investigación da cuenta de la posibilidad de implementar actividades científicas relacionadas con la física, tomando como medio el tema de las fuerzas aerodinámicas (resistencia, empuje, gravedad y sustentación) y se desarrolló en un Jardín de Niños del municipio de Silao de la Victoria, Guanajuato en un grupo de 3er grado que estaba integrado por 32 niños de 5 a 6 años de edad.

El estudio aborda la importancia del desarrollo cognitivo en la educación preescolar, proponiendo el uso de estrategias dinámicas, materiales didácticos adecuados y la formulación de preguntas para fomentar la curiosidad y el desarrollo del pensamiento crítico.

La investigación da cuenta de la necesidad del desarrollo del pensamiento científico en los jardines de niños por medio de actividades que respondan al contexto, a las necesidades de aprendizaje de los niños y enfoque del campo Saberes y Pensamiento Científico.

**Palabras clave:** educación preescolar, Actividades científicas, Física, Desarrollo del Pensamiento crítico.

## **Planteamiento del problema**

El problema identificado se centra en la falta de experiencia y conocimientos para el diseño y aplicación de actividades relacionadas con el campo de Saberes y Pensamiento Científico en el nivel preescolar. A lo largo de esta investigación, se identificó que durante la formación como Licenciada en Educación Preescolar no había diseñado de manera autónoma actividades enfocadas en el campo de las ciencias y que las pocas actividades realizadas habían sido en quipos y no respondían a las necesidades, intereses y contexto de los niños para fomentar el pensamiento científico infantil.

Aunado a lo anterior, durante los periodos de inmersión y observación a la práctica en los jardines de niños se identificó que el trabajo de este campo era de forma dirigida o controlada por las docentes “en forma de instructivo o recetas”.

Dado lo anterior, se destacaron varias problemáticas:

1. Diseño de actividades: Falta de experiencia en el diseño de secuencias didácticas específicas para el desarrollo del pensamiento científico.

2. Evaluación: Poca claridad en el proceso de evaluación de actividades científicas, lo que es crucial para entender si los objetivos de aprendizaje se han cumplido.

3. Aplicación de actividades científicas: Temor a que las actividades no fueran suficientes o significativas para los niños.

4. Conocimiento de conceptos científicos: Desconocimiento de ciertos términos y conceptos necesarios para orientar las actividades con los niños y que les ayudarán a comprender algunos conceptos físicos.

5. Prácticas docentes observadas: Observación de prácticas docentes que se limitaban a seguir pasos o instrucciones que no promovían necesariamente el desarrollo del pensamiento científico en los niños del Jardín.

La investigación buscó superar estos desafíos a través del diseño y aplicación de secuencias didácticas enfocadas en el campo de Saberes y Pensamiento Científico, con el



objetivo de mejorar tanto la intervención en el mismo, así como desarrollar el pensamiento científico en los niños de preescolar.

### **Marco teórico**

Para el diseño y puesta en práctica de esta investigación se abordaron varios referentes teóricos que fundamentan la importancia de fomentar el pensamiento científico en los niños de preescolar a través de actividades diseñadas específicamente para este propósito. A continuación, se detalla el fundamento teórico que sustenta esta investigación:

Vygotsky (1979) plantea que el desarrollo sigue al aprendizaje en un entorno de interacción social. Su teoría de la "doble formación" sugiere que los procesos psicológicos superiores primero aparecen a nivel social y luego a nivel individual. Esto implica que los niños aprenden mejor en contextos de interacción social, y el docente debe propiciar un ambiente favorable para el desarrollo de estas capacidades cognitivas; por otro lado, Bodrova (2004) introduce el concepto de "herramientas de la mente", esenciales para aprender, recordar y pensar mejor. Estas herramientas permiten a los niños ser autónomos y creativos, facilitando el aprendizaje y la memoria a través de estímulos visuales y dinámicos. La autora hace énfasis en la importancia de estas herramientas para el desarrollo del pensamiento abstracto.

Además, Glauert (1998) resalta la importancia de promover actitudes y experiencias positivas hacia la ciencia para fomentar la curiosidad y el aprendizaje. Subraya la flexibilidad y la reflexión crítica como elementos cruciales para el proceso de aprendizaje, así como la sensibilidad hacia el entorno vivo y no vivo. A su vez Perazzo (2002) destaca que las actividades deben ser diseñadas en secuencias y no de manera aislada para lograr un propósito educativo completo. Subraya el rol del docente como observador, cuestionador y coordinador, mientras que los niños deben participar activamente en las actividades, investigaciones y respuestas a preguntas, guiando así la dirección de la actividad.

Así, para el desarrollo de habilidades y actitudes es fundamental el diseño de situaciones didácticas adecuadas. Las situaciones didácticas favorecen un aprendizaje más efectivo y permiten a los niños ser protagonistas activos en su proceso educativo,

desarrollando habilidades de observación, clasificación, descripción y formulación de hipótesis (Raths, 1971).

Finalmente, Harlen (1989) enfatiza la necesidad de evaluar constantemente las actividades científicas para reflexionar sobre el aprendizaje alcanzado por los niños. Por ello, la evaluación debe ser parte integral de cada actividad para analizar la intervención y el progreso en el aprendizaje de los niños. Esta misma autora propone la utilización de las preguntas para evaluar, las cuales se expresan de dos maneras importantes, “abiertas o cerradas de la pregunta y el enfoque a la materia o a la persona.” (p.101) por lo que generalmente las preguntas enfocadas en la persona involucran también a las abiertas por lo que se da apertura a un sin fin de respuestas, estas preguntas ayudan a la docente a escuchar todas las opiniones, observaciones, creencias de los niños.

Estos referentes teóricos proporcionaron una base sólida para diseñar e implementar actividades científicas en preescolar, con el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades cognitivas en los niños a través de la exploración y la experimentación de su entorno.

### **Metodología**

Ante la problemática expuesta, se plantearon las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo intervenir en el campo de Exploración del Mundo Natural para desarrollar en los niños capacidades cognitivas?
2. ¿Cómo aprenden ciencia los niños de 5 a 6 años?
3. ¿Cómo diseñar secuencias de actividades del campo para promover el desarrollo de capacidades cognitivas en niños de 3<sup>o</sup> grado de preescolar?
4. ¿Cómo plantear preguntas claras para incentivar la reflexión en niños de 3<sup>o</sup> de preescolar?

Cuyo objetivo fue “Fortalecer mi comprensión del enfoque del campo y sus estrategias, para la mejora de mi intervención docente y el desarrollo del pensamiento científico en los niños de preescolar.”

Y la hipótesis de acción “Por medio del diseño y aplicación de secuencias didácticas que contengan actividades enfocadas a su entorno sobre el campo de Exploración del Mundo Natural, fortaleceré mi intervención y el desarrollo del pensamiento científico en los niños de preescolar.”

De acuerdo con la SEP (2018) la modalidad de Informe de Prácticas Profesionales

“Consiste en la elaboración de un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó cada estudiante en su periodo de práctica profesional. En él se describen las acciones, estrategias, los métodos y los procedimientos llevados a cabo por la población estudiantil y tiene como finalidad mejorar y transformar uno o algunos aspectos de su práctica profesional” (p.9)

Identificando así que para la elaboración del Informe de Prácticas Profesionales la metodología adecuada es la investigación-acción en el ámbito educativo, Elliott (2005) sostiene que la investigación-acción es esencial para la mejora de la práctica educativa. Menciona además que, en el movimiento de reforma curricular basado en la escuela, los docentes deben justificar nuevas concepciones del aprendizaje ante sus colegas más tradicionalistas. El proceso implica identificar problemas, indagar sobre ellos, solucionar y ajustar las actividades en base a nuevas modificaciones. El mismo autor subraya que las ideas se comprueban y desarrollan en la acción, lo cual es fundamental para la mejora continua de la intervención educativa.

Latorre (2003) considera a la investigación-acción como una herramienta crucial para la mejora de la práctica docente. Resalta la importancia de que los docentes innovadores, aunque inicialmente reducidos en número, pueden influir positivamente en sus colegas más tradicionales al demostrar los beneficios de métodos innovadores. Esto ha llevado a una evolución en las prácticas educativas, promoviendo una enseñanza reflexiva y autónoma, donde la preocupación por el alumno y su mejora es central.

Se subraya la importancia de la reflexión crítica y la adaptación constante en la práctica docente, utilizando la investigación-acción como una herramienta clave para mejorar la intervención educativa y promover un aprendizaje significativo en los niños.

Por lo que esta intervención fue basada en el modelo de Elliot con Lewin quienes proponen un proceso cíclico que consiste en: elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo; rectificar el plan, ponerlo nuevamente en marcha y evaluarlo. En esta investigación fueron aplicados dos ciclos de acción, cuyos resultados se presentarán a continuación.

## **Resultado**

Plan de acción Primer ciclo: Avionados.

En esta primer propuesta se tuvo como propósito: "que el niño ponga en juego su pensamiento científico para promover el uso de capacidades cognitivas como la formulación de hipótesis, investigación e imaginación, por medio de la indagación de por qué vuelan los aviones", teniendo en cuenta que los cuatro conceptos físicos que se presentarían a los niños fueron: gravedad, sustentación, resistencia y empuje.

El acercamiento de los niños a estos conceptos se justificó, desde el contexto habitual de los mismos, ya que el jardín de niños en donde se realizó esta investigación está localizado cerca de un aeropuerto internacional, por lo que la presencia constante de aviones a baja altura es común para la población que aquí habita. Por ello un primer reto fue despertar la curiosidad en lo cotidiano.

Las actividades de este primer ciclo del plan de acción se conformaron desde el diseño con tres elementos básicos: la comprensión del concepto de gravedad por parte de la practicante, el diseño del experimento para acercar a los niños a este concepto y la evaluación de la actividad, por medio de preguntas.

Concepto: Gravedad

Definición para la practicante: La gravedad es la fuerza de atracción que los cuerpos ejercen hacia el centro de la tierra.

Preguntas de inicio: ¿Por qué los objetos caen? ¿Qué sucede con los objetos ligeros?

Experimento: Se dejaron caer objetos de diferentes tamaños y pesos para observar su comportamiento. Los niños formularon hipótesis sobre lo que ocurriría antes de cada prueba.

Preguntas de cierre: ¿Por qué los objetos caen? ¿Qué sucede con los objetos ligeros?

Se abordó el concepto de gravedad a través de varios experimentos sencillos, como dejar caer objetos de diferentes tamaños y pesos. Los niños inicialmente sabían que los objetos caían, pero no comprendía porqué. Al realizar los experimentos y ver un video sobre astronautas en ausencia de gravedad, lograron entender que una fuerza llamada gravedad nos atrae al núcleo de la Tierra. Sin embargo, el análisis reveló que los niños tendían a vincular más la capacidad de volar con las características físicas de los objetos (como las alas y los motores de un avión) que con la fuerza de la gravedad misma.

Concepto: Sustentación

Definición para practicante: La sustentación es la fuerza contraria a la gravedad que permite que algo se mantenga en el aire.

Preguntas de inicio: ¿Cómo crees que podríamos hacer que no caiga esta hoja? ¿Qué crees que pase si dejo caer esta pelota sobre la secadora encendida?

Experimento: Usaron una secadora de cabello y pelotas de unicel para observar cómo el aire puede mantener los objetos en el aire. Otros experimentos incluyeron globos colgados con popotes y manteniendo globos en el aire con popotes.

Preguntas de cierre: ¿Qué pasó cuando soplamos la hoja? ¿Cómo podemos generar una fuerza contraria a la gravedad?

El concepto de sustentación se exploró utilizando secadoras de cabello para hacer flotar pelotas de unicel. Esta actividad permitió a los niños experimentar cómo el aire puede contrarrestar la gravedad y mantener un objeto en el aire.

Concepto: Empuje

Definición para la practicante: El empuje es la fuerza que mueve un objeto en una dirección.

Preguntas de inicio: ¿De qué manera podemos hacer que avance el carrito? ¿Por qué uno avanzó más que otro?

Experimento: Construcción de carritos impulsados por globos. Los niños inflaron globos y los usaron para propulsar los carritos.

Preguntas de cierre: ¿Por qué avanzó el carrito? ¿Cuál es la fuerza de empuje en un avión?

Los niños elaboraron carritos con materiales reciclados que avanzaban gracias al aire de globos inflados. Se realizó una carrera de carritos que permitió a los niños observar cómo el aire empujaba los carritos, la reflexión sobre la cantidad de aire y su impacto en el movimiento fue notoria, vinculando así el motor del avión como la fuerza de empuje de este.

Concepto: Resistencia

Definición para la practicante: La resistencia es la fuerza que se opone al movimiento.

Preguntas de inicio: ¿Qué sucede cuando la fuerza de empuje y resistencia actúan juntas? ¿Cómo afecta la resistencia al movimiento de un avión?

Experimento: Los niños soplaron popotes hacia una pelota en parejas, simulando la fuerza de empuje y resistencia.

Preguntas de cierre: ¿Qué sucede cuando la fuerza de empuje y resistencia actúan juntas? ¿Cómo afecta la resistencia al movimiento de un avión?

La resistencia se investigó mediante una actividad en la que los niños soplaban pelotas de unicel usando popotes, trabajando en parejas. La actividad ayudó a los niños a entender que la resistencia es la fuerza que se opone al empuje, causando que la pelota se

moviera de manera impredecible cuando las fuerzas no eran iguales. Los niños reflexionaron sobre cómo las fuerzas de empuje y resistencia interactúan.

Logros de los niños y de la intervención docente con el plan de acción primer ciclo:

- Los niños demostraron una comprensión básica de los conceptos de gravedad, sustentación, empuje y resistencia.

- A partir de las preguntas planteadas los niños formularon hipótesis y realizaron experimentos.

- Los niños reflexionaron sobre los resultados de los experimentos y los registraron en sus diarios.

- Los niños presentaron y explicaron sus hallazgos a través de dibujos y exposiciones, las cuales fueron realizadas con la guía de la educadora en formación.

- Las preguntas y la intervención docente promovieron el desarrollo de habilidades científicas como la observación, el análisis y la reflexión.

Plan de acción segundo ciclo: ¿las aves vuelan igual que un avión?

Tras identificar una inclinación mayor hacia las ciencias en el ciclo anterior, el estudio se ajustó con la intención de vincular las fuerzas aerodinámicas de los aviones con el vuelo de las aves, destacando las similitudes en las fuerzas aerodinámicas necesarias para volar en ambos casos. Se implementaron actividades como comparaciones visuales entre aviones y aves y se formularon preguntas abiertas para fomentar la reflexión entre los niños.

El propósito de este segundo ciclo fue: “Que el niño ponga en juego su pensamiento científico para promover el uso de capacidades cognitivas, como la formulación de hipótesis, investigación, imaginación, por medio de la indagación de fenómenos físicos para comprender cómo vuelan algunas aves”.

El ciclo incluyó investigaciones sobre diferentes tipos de aves para comprender cómo vuelan, con un enfoque en utilizar materiales tangibles y observacionales para facilitar el aprendizaje experiencial. Se observó un impacto positivo en los niños, quienes demostraron



comprensión sobre principios básicos de física y aerodinámica mediante actividades prácticas como la construcción de cometas.

Durante este segundo ciclo de acción se plantearon diversas preguntas para estimular el pensamiento científico de los niños. Las preguntas se diseñaron para provocar reflexión y conexión con el mundo natural, basadas en la clasificación de Harlen (1989): abiertas, cerradas y centradas en la persona.

Algunos ejemplos: ¿Cuál creen que sea la fuerza de empuje en el avión? ¿Cuál creen que sea la fuerza de empuje en el carrito? ¿Creen que las alas son importantes para que vuele? ¿Cómo creen que vuelan los aviones con todo lo que hemos visto? (preguntas centradas en la persona)

Identificando a la vez las ideas iniciales de los niños y las ideas al concluir el plan, quienes lograron una vinculación y una comprensión inicial de las fuerzas aerodinámicas que necesita el avión y las aves para volar.

Ideas iniciales: ¿Cómo crees que vuelan las aves?, a lo que los niños respondieron. - “con las alas”

- “con el motor” (n1 inmediatamente que escuchó esto dijo -ellas no tienen motor)
- “vuelan más si les dan comida”
- “Lo agarran y lo lanzan para que vuele”
- “con la cola”
- “con las plumas, lo hacen caer lento”

Después del proceso de experimentación reflexión, diálogo y conclusión, al pedirles a los niños que explicaran cómo se relacionaba lo que vimos del avión y el ave para hacer volar su cometa contestaron lo siguiente:

Ideas finales:

- El ave y el avión necesitan un empuje y el aire para volar,

- Las alas y el aire con fuerza los ayuda a no caerse,
- Las aves se tienen que empujar y el avión lo ayuda el motor,
- El cometa vuela porque corrimos fuerte y el aire lo levantó,

Así, a partir de esta intervención docente, se identificó, como áreas de mejora, la necesidad de mantener un equilibrio entre guiar a los niños y permitirles experimentar de manera autónoma, así como utilizar una variedad más amplia de materiales didácticos. Además, se enfrentaron desafíos relacionados con la participación inconsistente de los padres en las actividades del proyecto.

Los hallazgos de esta investigación permitieron que se fortaleciera la práctica educativa de la practicante al centrarse en la indagación científica y la reflexión activa de los niños sobre fenómenos naturales y sociales, cumpliendo con el objetivo de fomentar el pensamiento científico desde una edad temprana en el entorno preescolar.

### **Discusión y conclusiones**

La educación preescolar desempeña un papel crucial en el desarrollo cognitivo de los niños, sentando las bases para un aprendizaje significativo y exitoso. Durante el segundo ciclo de acción, la mirada principal se enfocó en mejorar la intervención educativa, con un énfasis particular en fomentar habilidades cognitivas a través de la exploración del mundo natural y social (Fuentes, s/f; Glauert,1998). Este enfoque se centró en responder a las preguntas (Harlen 2007) de investigación sobre cómo desarrollar capacidades cognitivas en los niños mediante la exploración científica y cómo aprenden ciencia los niños de 5 a 6 años (Raths, 1971).

Se destacó la importancia de crear un entorno propicio donde los niños se sintieran seguros para hacer preguntas, estimulando así su curiosidad y desarrollando habilidades de pensamiento crítico desde una edad temprana. Este ambiente también promovió la motivación intrínseca para explorar, investigar y comprender el entorno que los rodea (Glauert,1998).

La práctica educativa de la estudiante experimentó una evolución notable desde el inicio hasta el final del proyecto. Inicialmente, se observó una intervención más directiva centrada en el producto, pero con el tiempo se adoptó un enfoque más guiado por preguntas, priorizando el proceso de aprendizaje sobre los resultados finales. Aunque hubo desafíos y áreas de mejora identificadas, como la necesidad de una planeación flexible y el uso adecuado de materiales, la practicante pudo adaptarse y ajustar su enfoque según las necesidades y respuestas individuales de los niños (Glauert, 1998 y Dean, 1993)

El uso de saberes previos se reveló fundamental para personalizar la enseñanza y hacerla relevante para el contexto de cada grupo. Esto no solo facilitó la comprensión de nuevos conceptos, sino que también fortaleció la autoestima de los niños al validar sus experiencias previas (Couso, 2020).

La introducción temprana de conceptos científicos, como las fuerzas aerodinámicas mediante actividades apropiadas para su edad, demostró ser efectiva para estimular la curiosidad natural de los niños y cultivar un pensamiento lógico y sistemático desde una edad temprana. Este enfoque no solo les permitió comprender fenómenos naturales cotidianos, sino que también sentó las bases para el desarrollo de una mentalidad científica (Glauert, 1998 y Tarradellas, 1996)

## Referencias

Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. Conocer y cambiar la práctica educativa (1.ª ed.). Editorial Graó, de IRIF, S.L.

Couso, Jiménez-Liso, M.R., Refojo, C. Sacristán, J.A. (Coords) (2020). Enseñando Ciencia con Ciencia. FECYT y Fundación Lilly. Madrid: Penguin Random House. Ediciones Morata, S. L.

Elliott, J. (2005) El cambio educativo desde la investigación-acción (4.ª ed.).

Fuentes, M. O. (s/f). El encuentro de los niños pequeños con las ciencias naturales. La importancia de un buen inicio.

Glauert, Esmé (1998), [La ciencia en los primeros años] Science in the early years. Londres, Trentham Books Limited, pp. 77-91.

Jiménez (2020) El alumnado aprende de forma más activa, autónoma y motivada sobre una idea científica cuando indaga sobre ella.

Kaufmann, Verónica y Adriana E. Serulnicoff (2000), Conocer el ambiente. Una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial. Ana Malajovich (comp.), Recorridos didácticos en la educación inicial, Buenos Aires, Paidós (Cuestiones de educación)

Latorre, A. (2003) La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa.

Leonardo Wadel y León Mirlas (s/f) Cómo enseñar a pensar. Buenos Aires Paidós (Paidós Studio, 56), 1971, pp. 67-94

M.R. Candia (2011) El curriculum prescripto ingresa al jardín de infantes.

OCDE. (2022, 05 12). PISA México. OECD. Retrieved Septiembre 16, 2023, from <https://www.oecd.org/pisa/pisa-es/>

Perazzo, Mónica (2002), Enseñar ciencias naturales en el nivel inicial. Ana Malajovich (coord.), Orientaciones didácticas para el nivel inicial. 1ª parte, Buenos Aires, Dirección de Cultura y Educación (Serie desarrollo curricular, 1)

Raths, L., Jonas, A., Rothstein, A., & Wassermann, S. (1971). Actividades que enseñan a pensar, para los alumnos que aún no saben leer y para los principiantes. Paidós Studio, 56.

Seefeldt, Carol y Bárbara Wasik (en prensa), (s/f) Los niños estudian su mundo: las ciencias naturales, física y ciencias de la Tierra. Pearson Education/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), pp. 279-283

TARRADELLAS, Rosa (1996) Contenidos básicos del conocimiento del entorno para la educación infantil, en La educación infantil de 0-6 años. Volumen I. Descubrimiento de sí mismo y del entorno. Editorial Paidotribo. Barcelona. pp. 223-255.

Voces, R. (2018, octubre 15). PLAN DE ESTUDIOS 2018: Licenciatura en Educación Preescolar. Revista Voces. <https://revistavoces.net/plan-de-estudios-2018-licenciatura-en-educacion-preescolar/>

González Carrillo, G.B. (2024) Diario de observación y práctica

## **La construcción de saberes pedagógicos en estudiantes normalistas de educación preescolar.**

Patricia Nalleli De la Fuente Rodríguez  
patricianalleli.delafuente77@set.edu.mx

Hilda Elisa Garza Amaya  
hildaelisa.garza70@set.edu.mx

Yurith Karina Jaramillo Vázquez  
yurithkarina.jaramillo89@set.edu.mx

Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### **Resumen**

La presente investigación tiene como propósito describir las reflexiones sobre las jornadas de práctica de las estudiantes del cuarto semestre A de la Licenciatura en Educación Preescolar en el semestre B del ciclo escolar 2024-2025 en la Escuela Normal de Matamoros, Tamaulipas para conocer los saberes pedagógicos adquiridos y así fortalecer las capacidades del perfil de egreso expresadas en dominios de saber. El método utilizado fue cualitativo, la metodología estudio de caso. Las reflexiones de las estudiantes se organizaron en tres categorías: Elementos de la práctica docente, aprendizajes de la experiencia y construcción del ser docente, encontrando que son conscientes de que al tener la oportunidad de trabajar en un entorno educativo real trasciende la teoría aprendida en el aula y adquieren conocimientos significativos para desarrollar las capacidades del perfil de egreso expresadas en dominios de saber, además de que reconocen la importancia de las jornadas de práctica en los jardines de niños, considerando cruciales las reflexiones después de su intervención en los grupos de preescolares porque les permiten identificar los saberes pedagógicos adquiridos además de los elementos de su práctica y relacionarlos con la construcción de su ser docente.

**Palabras clave:** Saberes pedagógico, práctica docente, Estrategias de trabajo

## **Planteamiento del problema**

Para iniciar esta investigación es importante retomar que el 29 de agosto de 2022 se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica. En este se menciona que la Ley General de Educación (LGE) establece que el Estado, a través de la Nueva Escuela Mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación.

Que asimismo la LGE prevé que los planes y programas de estudio de las Escuelas Normales deben responder, tanto a la necesidad de contar con profesionales para lograr la excelencia en educación, como a las condiciones de su entorno para preparar maestras y maestros comprometidos con su comunidad y, que corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal determinar los planes y programas de estudio aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana para la educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica...(DOF, 2022, p.1)

En el anexo 1 del acuerdo 16/08/22 en la fundamentación se menciona el replanteamiento que se hizo de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica, este surge de la revisión profunda de experiencias de docentes a quienes se les considera expertos formadores de las escuelas normales a quienes se les considera expertos debido a que son quienes han las fortalezas y debilidades de las reformas educativas y de los planes y programas de estudio.

Dentro de los planes y programas de estudio que se establecen en el acuerdo 16/08/22 se encuentra el Anexo 3. Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar, que es en el documento base en donde se enmarca el proceso de formación de maestras y maestros en la enseñanza en la educación preescolar del Sistema Educativo Nacional. En el perfil de egreso se menciona que está constituido por dos pilares: El perfil general y el perfil profesional.

El perfil general es el marco filosófico que define las capacidades que todas las estudiantes y los estudiantes de las escuelas normales deben adquirir y desarrollar, independientemente de la entidad federativa y licenciatura que estudien.

El perfil profesional se refiere a las capacidades que el estudiantado debe desarrollar en función de la naturaleza propia de una licenciatura, el nivel educativo en el que se incorporará al servicio profesional, la edad y madurez biológica, cognitiva y emocional de las niñas y niños, los contenidos de los programas de estudio que debe conocer y desarrollar como profesional de la educación pública.

Las capacidades del perfil de egreso de la educación normal se organizan en dominios de saber y desempeños, tomando como referencia el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAM).

Ambos establecen las capacidades que se expresan en dominios de saber y desempeños docentes a lo largo de su formación en la licenciatura. (SEP, 2022, p. 7)

En este plan de estudios, uno de los programas de la malla curricular ubicado en el trayecto de Práctica profesional y saber pedagógico, en el cuarto semestre es el curso Estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos, contribuye, en el desarrollo del pensamiento crítico, sistémico, estratégico y creativo del estudiantado normalista; profundiza en el desarrollo de sus capacidades para diseñar, analizar, sistematizar, evaluar, reflexionar y resignificar sus estrategias didácticas de intervención, a partir de los fundamentos y aportes teóricos metodológicos y técnicos sugeridos por los cursos de la malla curricular. Su propósito:

...que el estudiantado normalista realice intervenciones educativas a partir del uso pertinente de sus conocimientos; muestre su capacidad para integrar los distintos tipos de saber -teórico, metodológico, pedagógico, disciplinar, didáctico, técnico, tecnológico y lingüístico- en el diseño, aplicación y evaluación de sus estrategias de enseñanza y aprendizaje; así como de los principios pedagógicos



acordes con las diferentes formas de organización de las instituciones educativas que atienden el nivel preescolar, con base en las características del contexto socio-histórico, cultural, lingüístico, ideológico de los sujetos y los contenidos curriculares vigentes. (SEP, 2023, p.5)

La presente investigación se enfoca en el estudio de caso a un grupo de cuarto semestre A, integrado por 29 estudiantes que cursaron Estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos, en donde se parte de la premisa de que las experiencias de aprendizajes que tuvieron en la fase de inmersión sentaron las bases que les permitieron comprender los contextos escolares y comunitarios, donde los docentes realizan su práctica profesional y que a partir de estas van construyendo sus saberes pedagógicos.

En cuanto al saber pedagógico, este configura discursos sobre la educación y la pedagogía que poseen una identidad y obedecen a ciertas reglas. Dichos discursos establecen tendencias, modos de ver y de actuar, en relación con las determinaciones de las que hacen parte. Este saber que emerge de unas prácticas sociales, en algunos casos también institucionalizadas, a la vez, es modelado en los discursos que lo constituyen a partir de las delimitaciones que lo configuran. (Sánchez et al., 2016, p. 246)

En este semestre se pretende que las estudiantes profundicen su conocimiento acerca de la organización del proceso de enseñanza y de aprendizaje situado, a partir de realizar una intervención pedagógica que le posibilite la construcción de nociones para avanzar en el diseño de estrategias didácticas diversificadas y proyectos integradores, así como el seguimiento y la evaluación a través de las propuestas de intervención contextualizadas; con la revisión de lecturas sugeridas en el programa a través de diversas estrategias dentro de la escuela normal y la asistencia a dos jornadas de práctica que realizarán en cinco jardines de niños.

El análisis y la reflexión bibliográfica que se realice permitirá a los estudiantes profundizar en cada uno de los contenidos propuestos en las unidades de aprendizaje. Evidentemente, es de desear que los conocimientos de la experiencia

sean «fecundados» por una verdadera cultura de ciencias de la educación. Ciertos puntos de vista sobre la gestión mental, los enseñantes eficaces, el análisis transaccional o la programación neurolingüística (PNL) pueden funcionar como marcos conceptuales y puntos de referencia de la experiencia, a pesar del juicio severo que emiten numerosos investigadores sobre la validez de dichas teorías. (Perrenoud, 2011, p. 50)

Esta experiencia permitirá documentar la manera en que se las alumnas van construyendo un estilo de ser y hacer docencia en las escuelas de práctica, surgiendo el siguiente cuestionamiento:

¿Cuáles serán las reflexiones acerca de los saberes pedagógicos adquiridos en las jornadas de práctica?

El propósito de este estudio de caso fue describir las reflexiones sobre las jornadas de práctica de las estudiantes del cuarto semestre A de la Licenciatura en Educación Preescolar en el semestre B del ciclo escolar 2024-2025 en la Escuela Normal de Matamoros, Tamaulipas para conocer los saberes pedagógicos adquiridos y así fortalecer las capacidades del perfil de egreso expresadas en dominios de saber.

Es importante acotar que en el curso Estrategias de trabajo docente se introduce a los principios de la docencia reflexiva y de la investigación-acción con el fin de apoyar a las estudiantes a identificar problemas de la práctica para generar propuestas de mejora y transformación.

### **Marco teórico**

La formación del futuro normalista centrada en la reflexión sobre sus prácticas se enmarca en esta nueva forma de pensar en la educación, al contemplar que cada uno de ellos podrá actuar como agente social de cambio incluido en una experiencia educativa de sentido. Dentro del nuevo plan y programa de la malla curricular 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar, se plantea la importancia de reconocer los saberes de la comunidad

y la diversidad de las y los estudiantes para diseñar situaciones y planes de aprendizaje in situ.

Retomando la filosofía, historia y sociología en la formación docente, desarrollando un pensamiento crítico, científico y creativo para innovar la intervención pedagógica, enfatizando el enfoque comunicativo y las prácticas sociales, impulsando el desarrollo de capacidades para atender a grupos multigrado en contextos rurales, indígenas, urbanos entre otros.

Las futuras docentes normalistas están comprometidas en este semestre a ampliar y fortalecer sus conocimientos acerca de la organización del proceso de enseñanza y de aprendizaje situado, a partir de realizar una intervención pedagógica que le posibilite la construcción de nociones para avanzar en el diseño de estrategias didácticas diversificadas y proyectos integradores, así como el seguimiento y la evaluación a través de las propuestas de intervención contextualizadas. En esta investigación se documentó la manera en que van construyendo un estilo de ser y hacer docente en las escuelas para describir, analizar y narrar de manera sistemática sus experiencias pedagógicas.

Este trabajo se orienta entonces desde la perspectiva de saberes docentes, donde se retoman los discursos teóricos de Tardif (2004), Mercado Maldonado (2002) y Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1988). Estos saberes, afirma Mercado Maldonado (2002), son procesos dialógicos donde se encuentran huellas de otras voces provenientes de diferentes contextos. Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1998) destacan que los saberes son fuentes epistemológicas que nutren el conocimiento de los profesores y favorecen la integración y orden de organización de contenidos diferentes; el saber representa un conjunto de conocimientos que se construyen a lo largo de la vida profesional.

Tardif (2004) clasifica los saberes del profesorado en disciplinares, curriculares, profesionales y experienciales. Los primeros tres provienen de las instituciones formadoras y se socializan a través de la formación inicial y continua. Los últimos (también llamados prácticos) están basados en el trabajo cotidiano y conocimiento del contexto, por lo mismo son poco generalizables y se les considera informales.

## Metodología

Tomando como referencia el curso de estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos del cuarto semestre de la licenciatura en educación preescolar en la segunda unidad, los saberes pedagógicos y práctica reflexiva, centran su atención en los saberes pedagógicos y la reflexión de la práctica. Los saberes pedagógicos se expresan en el hacer, y posibilitan resolver las situaciones de orden pedagógico y didáctico que se presentan en la práctica educativa.

El saber docente se deberá comprender como un saber plural, estratégico que está en constante movimiento, transición y transformación (Porlan & Rivero, 1998; Tardif, 2010). De este modo, se reconoce que una de las principales características del saber pedagógico es que es personal y, por lo tanto, es situado, e invita a un diálogo y reflexión constante entre el sí mismo y la experiencia, para su replanteamiento y modificación. Esta investigación tiene enfoque cualitativo, con un estudio de caso para el grupo de 29 alumnas de la escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero donde buscamos la reflexión en las dos jornadas de práctica y los saberes pedagógicos que le subyacen en los jardines de niños.

Los estudios de caso abarcan mucha más complejidad que un informe de caso típico, ya que incorporan múltiples flujos de datos combinados de manera creativa, en tal sentido, el detalle y riqueza, es que ayudan a los lectores a comprenderlo, así como a determinar si los hallazgos podrían ser aplicables más allá de ese entorno (Alpi y Evans, 2019). Del mismo modo, el método de estudio de caso se da a conocer como: Una investigación empírica apropiada para determinar el “cómo y por qué” de los fenómenos, asimismo contribuye a comprender los fenómenos en un contexto holístico y de la vida real, del mismo modo se conoce el caso como una cosa, una sola entidad, una unidad alrededor de la cual existen límites (Alpi y Evans, 2019, p. 2).

En la aplicación del método de estudio de caso, Alpi Evans (2019) manifiestan que se pueden emplear una variedad de enfoques metodológicos para explicar la complejidad del problema que se está estudiando, partiendo de un enfoque cualitativo en el que se explora

un sistema delimitado y contemporáneo, así como a través de una recopilación de datos detallada, que involucra múltiples fuentes de información.

En la metodología se plantea que el estudio de caso según Creswell (2018), “Es un diseño de investigación que se encuentra en muchos campos, especialmente la evaluación, en el que el investigador desarrolla un análisis en profundidad de un caso, a menudo un programa, evento, actividad, proceso o una o más personas” (p. 30). En el mismo sentido, la selección del caso se desarrollará en un periodo finito de tiempo, así como en una determinada área geográfica (Stake, 2005). Mismo que aplicamos dentro de esta investigación durante todo el cuarto semestre que se imparte el curso.

Por otro lado, Eisenhardt, Graebner, y Sonenshein (2016) manifiestan que el desarrollo de teorías derivadas de casos, conjugan estudios de casos y razonamiento de teoría fundamentada, entendiéndose para estos estudios, que la lógica de replicación considera a cada caso como una entidad independiente. En suma, un estudio de caso se desarrolla en un escenario real y actual, siendo el objeto de estudio un ente individual, grupo o estructura organizacional, un proyecto, una comunidad o incluso un proceso de decisión (Yin, 2014). Cumpliendo con las características de dicho estudio llevado a cabo dentro de los escenarios de las escuelas urbanas de práctica con las alumnas normalistas.

Para dar seguimiento al estudio de caso y poder indagar sobre las reflexiones sobre la práctica de las estudiantes, se utilizó un instrumento integrado por seis preguntas dentro de las cuales se desarrollaron las siguientes categorías: Elementos de la práctica docente, aprendizajes de la experiencia, construcción del ser docente.

La figura de practicante reflexivo es una figura antigua en las reflexiones sobre la educación cuyas bases se detectan ya en Dewey, especialmente con la noción de reflective action (Dewey, 1933,1947,1993). Si no nos limitamos a la expresión en sí, podemos encontrar la misma idea en los grandes pedagogos, quienes, cada uno a su manera, han considerado al enseñante o al educador como un inventor, un investigador, un artesano, un aventurero que se atreve a alejarse de los senderos trazados y que se perdería si no fuera porque reflexiona con intensidad

sobre lo que hace y aprende rápidamente de su propia experiencia. (Perrenoud, 2011, p. 13)

Tabla 1

Categorías

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Elementos de la práctica docente	¿Con qué saberes pedagógicos y elementos de mi práctica docente se relacionan?
Aprendizajes de la experiencia	¿Qué aprendizajes me aporta esta experiencia? ¿Cómo podría ser mejor de lo que es?
Construcción del ser docente	¿Qué importancia tiene para la construcción de mi ser docente las experiencias vividas en las jornadas de práctica? ¿Por qué son relevantes y significativos en la construcción de mi docencia? ¿Cómo podrían transformarse para mejorar la calidad de mi práctica?

### Resultado

Los resultados arrojados fueron los siguientes:

Tabla 2

Elementos de la práctica docente

---

Elaborar planes de lecciones basados en objetivos claros y ajustados a las características del grupo nos enseñó la importancia de la organización y la previsión de la retroalimentación directa de los estudiantes, sus reacciones y el modo en que asimilaban el contenido nos proporcionaron información vital para ajustar los enfoques pedagógicos.

---

Sin embargo, las reflexiones posteriores a cada jornada de práctica fueron cruciales. Tomarnos el tiempo para analizar lo sucedido, identificar aciertos y áreas de oportunidad consolidó la capacidad para evaluar críticamente la práctica y buscar constantemente nuevas formas de mejorar.

Nuestras experiencias se vinculan ampliamente con las estrategias de enseñanza, al observar aquellos aspectos que buscan reforzar para favorecer los aprendizajes significativos de los alumnos y encontrar técnicas que beneficien en alcanzar nuestros objetivos, enfocándonos en las necesidades de los niños y en los procesos de desarrollo de aprendizaje que deseamos alcanzar.

Didáctica, estrategias de enseñanza, diseño de actividades, gestión escolar, evaluación del aprendizaje, práctica-teoría.

Las experiencias vividas durante las jornadas de práctica se relacionan con diversos saberes pedagógicos tales como: llevar a la práctica las teorías de aprendizaje aprendidas en clase, evaluación del aprendizaje, estrategias de enseñanza, diseño de actividades, control y gestión de grupo.

### Tabla 3

#### Aprendizajes de la experiencia

Nos han aportado aprendizajes significativos que trascienden la teoría aprendida en el aula y se enfocan en la experiencia real del día a día en un entorno educativo.

La experiencia de trabajar en un entorno educativo real nos ha enseñado la importancia de la observación y la evaluación continua. Monitorear el progreso de cada niño y adaptar las actividades en función de sus necesidades y habilidades específicas ha sido fundamental para asegurar que todos los estudiantes reciban el apoyo necesario para su desarrollo.

Estas experiencias nos benefician al saber cómo actuar frente a distintas situaciones y en distintos momentos. También nos favorecen para aprender a dominar



diferentes estilos de aprendizaje y necesidades individuales de los niños, mejorando nuestras capacidades para ser flexibles y creativos dentro de un enfoque educativo.

La utilización del relato como herramienta para reconstruir nuestra experiencia docente ha representado una inmersión profunda de nuestra labor educativa. Este enfoque narrativo no solo ha sido un medio para compartir vivencias cotidianas, sino también una ventana que nos permitió reflexionar sobre los momentos más significativos y los obstáculos que marcaron nuestra trayectoria como futuras educadoras.

Relación con padres de familia, autonomía y seguridad, adecuaciones curriculares, estrategias pedagógicas, resolución de dificultades, relación alumno-docente.

Durante esta jornada de práctica aprendimos cosas fundamentales que debemos desarrollar como educadoras en formación, tales como: la aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos en el aula, la capacidad de interactuar directamente con los alumnos y los padres de familia, el manejo efectivo del control de grupo en el salón de clases y la gestión adecuada en las actividades educativas.

Implica desarrollar una comprensión profunda de las necesidades individuales de los estudiantes y adaptar tu enfoque pedagógico para satisfacerlas.

Mantener un ambiente de aula inclusivo y seguro, donde cada estudiante se sienta valorado y respetado.

Para mejorar nuestra práctica debemos asegurarnos de tener un plan B en caso de que alguna actividad no funcione como esperamos, trabajar en estrategias para obtener un mejor control de grupo y construir desde un inicio relaciones positivas y de confianza con los niños, también conocer sus intereses para así personalizar las actividades.

Trabajar en equipo entre nosotras para intercambiar ideas y experiencias y así enriquecer nuestra práctica.

Integración teórico-práctica, retroalimentación continua, metas claras y específicas, autoevaluación, talleres y seminarios.

Si conocemos las teorías de aprendizaje y los campos formativos de acuerdo con sus contenidos y PDA podemos emplear con facilidad las diferentes metodologías al

momento de trabajar con nuestro plan didáctico. Al poder trabajar en el dominio de estos, podemos hacer notar mejoras durante nuestra intervención frente a grupo.

#### Tabla 4

##### Aprendizajes de la experiencia

A través de estas prácticas, se pudo observar y participar activamente en la dinámica del aula, en la organización y administración institucional, lo que brindó una comprensión más profunda de las estrategias pedagógicas y de gestión de aula.

Una de las lecciones más valiosas que se aprendió es la importancia de la flexibilidad y la adaptabilidad. Trabajar con niños pequeños requiere la capacidad de ajustar rápidamente las actividades y métodos de enseñanza para satisfacer las diversas necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Estas experiencias nos permiten reconocer nuestro propio potencial y relacionar nuestras acciones con las situaciones vividas dentro del plantel, llevándolas de la teoría a la práctica. Además, desarrollan una comprensión más profunda de la diversidad en los distintos salones de clase, adaptando los métodos de enseñanza según las necesidades de cada grupo.

Hemos profundizado nuestra comprensión de la diversidad presente en el aula. Reconocer las distintas habilidades, estilos de aprendizaje, antecedentes culturales y necesidades individuales de nuestros alumnos ha sido esencial. Este conocimiento nos ha permitido diseñar estrategias pedagógicas que se ajustan a la diversidad presente, garantizando que cada niño tenga acceso a oportunidades de aprendizaje significativas.

Desarrollo Profesional, Comprensión, Metodologías pedagógicas, contexto real.

Las experiencias que se adquieren durante las jornadas de práctica son fundamentales, ya que es la muestra y resultado que prueba la adquisición de los conocimientos teóricos adquiridos. Además de que las experiencias vividas en el jardín de niños nos dan la oportunidad de enfrentarnos a situaciones reales, interactuar de forma directa con alumnos y familiares.

---

La construcción de tu práctica docente es crucial porque determina el ambiente de aprendizaje, la relación con los estudiantes y la efectividad del proceso educativo.

La práctica docente debe ser reflexiva, adaptable y centrada en el estudiante, reconociendo sus necesidades individuales y fomentando su crecimiento académico y personal. Al cultivar una práctica docente sólida, nos convirtió en un agente de cambio y un modelo a seguir, dejando una huella pequeña en la vida de los alumnos.

La teoría nos proporciona una base sobre el desarrollo infantil y nos permite comprender mejor cómo aprenden y adaptar las estrategias para maximizar su potencial. Nos permite planificar y organizar actividades que sean apropiadas para la edad y el desarrollo de los niños; evaluar el progreso de los niños de manera continua y proporcionar retroalimentación constructiva, lo cual es crucial para el desarrollo de los niños; entendemos la importancia de adaptar las estrategias de enseñanza para satisfacer las diversas necesidades y estilos de aprendizaje de los niños y fomenta la práctica reflexiva, donde evaluamos constantemente nuestras propias prácticas de enseñanza, identificando áreas de mejora y buscando maneras de perfeccionar nuestra docencia.

La práctica docente es esencial en nuestra formación como docente.  
Fortalecimiento de competencias.

Desarrollo de identidad profesional.

Los dominios del saber ser, saber conocer y saber hacer logran que seamos capaces de construir un trayecto en base a experiencias. Donde debemos de tomar en cuenta nuestras áreas de oportunidad y fortalezas como parte de nuestro crecimiento durante nuestra formación.

---

Es fundamental cultivar una mentalidad de aprendizaje continuo, buscando oportunidades para adquirir nuevos conocimientos y habilidades pedagógicas. Sin embargo, es importante reflexionar sobre nuestro desempeño en el aula, identificando áreas de mejora y establecer metas realistas para alcanzarlas.

---

Debemos mantener una comunicación abierta con los estudiantes, solicitando y valorando su retroalimentación para adaptar tu práctica docente a sus necesidades y estilos de aprendizaje, tomando en cuenta la dedicación, perseverancia y un firme compromiso con la excelencia educativa.

Para transformar nuestra práctica tenemos que estar en un proceso de constante reflexión, aprendizaje y aplicar nuevas estrategias.

Analizar nuestras experiencias pasadas y reflexionar sobre lo que ha funcionado y lo que no, tenemos que mantenernos actualizadas en cuanto a métodos de enseñanza y estrategias, trabajar en actividades atractivas para los niños y hacer retroalimentación con nuestras compañeras sobre lo que nos ha servido y hemos aprendido.

Replantear el enfoque pedagógico, fortalecer la formación y el desarrollo profesional docente, evaluar y medir el impacto, mejorar el entorno de aprendizaje.

Quedarnos con las técnicas básicas de manejo y control de grupo, la estrategia simple de trabajo y con los materiales básicos del aula puede crear un plan de trabajo ambiguo y con poco interés en los alumnos. Debemos estar innovando nuestros conocimientos, investigar distintas técnicas y emplear nuevas estrategias.

## **Discusión y conclusiones**

Utilizar el relato como herramienta para reconstruir su experiencia docente les permitió reflexionar sobre los momentos más significativos de su práctica como lo dice el programa de Estrategias de Trabajo Docente (2023) mediante la construcción y reconstrucción de sus narrativas avanza en el análisis y sistematización de la información sobre su intervención con la finalidad de documentar su experiencia y la manera en que va resignificando su estilo de ser docente.

Es indiscutible que además de los aprendizajes adquiridos en la práctica como lo menciona Perrenoud (2011) se requiere del análisis y la reflexión bibliográfica de los

estudiantes con las lecturas que ofrece el plan de estudios en cada uno de sus programas reconocieron la importancia de la integración de la teoría y la práctica para mejorar su intervención frente a grupo.

Al participar las estudiantes en las jornadas de práctica con sus tutoras de educación básica se logra como afirma Mercado Maldonado (2002) encontrar huellas de voces provenientes de otros contextos que contribuirán en la construcción de su saber pedagógico.

En palabras de Perrenoud (2011) al reflexionar con intensidad sobre lo que se hace se aprende rápidamente de su propia experiencia, tal y como pasó con las estudiantes consideraron cruciales las reflexiones después de su intervención en los jardines de niños para identificar los elementos de la práctica docente y los relacionaron con la construcción de su ser docente.

El estudio de caso realizado permitió describir y comprender como menciona Alpi y Evans (2019) las reflexiones sobre las jornadas de práctica de las estudiantes del cuarto semestre y conocer los saberes pedagógicos adquiridos comprobando además que la oportunidad de trabajar en un entorno educativo real trasciende la teoría aprendida en el aula para la adquisición de conocimientos significativos.

## **Referencias**

Alpi, K., y Evans, J. (2019). Distinguishing Case Study as a Research Method from Case Reports as a Publication Type. *Journal of the Medical Library Association*, 1, 1-5

Creswell, J., y Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Los Angeles: SAGE Publications

Eisenhardt, K., Graebner, M., y Sonenshein, R. (2016). Grand Challenges and Inductive Methods: Rigor without Rigor Mortis. *Academy Of Management Journal*, 59(4):1113–1123

Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.

Perrenoud, P. (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica, México: Editorial Graó/Colofón

Porlán Ariza, R, Rivero García, A. & Martín del Pozo, R. (1998). El conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: estudios empíricos y conclusiones. Enseñanza de las ciencias, 16 (2), 271-288

Secretaría de Educación. (2022). Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. DOF 29 08202. <https://dgesum.sep.gob.mx/acuerdo160822>

Secretaría de Educación. (2022). Anexo 1 Disposiciones Generales de los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/KoZtQfmAg6-ANEXO\\_1\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/KoZtQfmAg6-ANEXO_1_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)

Secretaría de Educación. (2022). Anexo 3 Licenciatura en Educación Preescolar [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/WlmmC6TCVF-ANEXO\\_3\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/WlmmC6TCVF-ANEXO_3_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)

Secretaría de Educación. (2023). Programa del curso. Estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos. Cuarto semestre. EzVK9ByN73-4244.pdf (sep.gob.mx)

Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. (Y. Lincoln, y N. Denzin, Eds.) Thousand Oaks, CA: Sage

Yin, R. (2014). Case Study Research: Design and Method (5th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

## Transformación Educativa: Experiencias y Desafíos en la Práctica Profesional de Estudiantes de Educación Física

Omar Ramirez Miramontes

oramirezmiramontes@edubc.mx

Leticia Isabel Fletez Gutiérrez

lfletez@edubc.mx

Denisse López Sing

denisselopezs@edubc.mx

Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### Resumen

El estudio aborda la experiencia de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física durante sus prácticas profesionales en el séptimo y octavo semestre en el contexto postpandemia. La metodología se basa en un enfoque cualitativo mediante un estudio de caso, el objetivo fue explorar en profundidad las experiencias de los estudiantes durante esta fase crucial de su formación. Se utilizó un grupo heterogéneo de nueve alumnos y la recolección de datos incluyó observación directa, diarios del docente, preguntas abiertas en foros y debates, y un conversatorio final. El estudio se llevó a cabo en tres fases: inmersión, profundización y despliegue. La fase de inmersión se centró en identificar la apropiación del nuevo cambio curricular; la fase de profundización buscó distinguir la transposición de la teoría a la práctica durante la planificación y ejecución de actividades; y la fase de despliegue se enfocó en la aplicación de metodologías activas de enseñanza. Las conclusiones destacan la importancia de la reflexión y el análisis crítico en la formación docente, la necesidad de apoyo y acompañamiento constante, y la adaptación de las estrategias pedagógicas a contextos cambiantes. Los estudiantes reconocieron la relevancia de seguir aprendiendo y adaptándose para enfrentar los desafíos de la práctica profesional.

**Palabras claves:** Prácticas profesionales, Reflexión, Adaptación, Análisis crítico.



## **Introducción**

El presente documento está situado en la generación 2020-2024 de la Licenciatura en Educación Física (LEF) del Plan de Estudios 2018, siendo ésta, la segunda generación de este plan en la Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos (UEEP). Este grupo en particular llevó un proceso de trabajo diferente a otras generaciones, dadas las circunstancias de pandemia presentadas. Ante el confinamiento vivido, se tuvieron dos modalidades de prácticas profesionales, presencial y en línea lo cual desencadenó diversos retos y desafíos para los estudiantes. Tras la contingencia sanitaria, es decir, durante el último año se enfrentaron con nuevos desafíos post pandemia. El regreso a las aulas trajo consigo nuevos protocolos de bioseguridad, clases y modelos de organización y ante el lema “sana distancia” se pusieron de manifiesto nuevas maneras de interacción entre estudiantes y docentes, así como nuevos desafíos educativos con el nuevo planteamiento curricular.

Con el fin de que el estudiante identificará las problemáticas y referentes sociocríticos del actuar docente, se partió de la revisión del enfoque de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y sus nuevos saberes, donde la teoría humanista pone al sujeto como el centro de la acción educativa con interdependencia en la comunidad. Los jóvenes debían reconocer que al observar los contextos, no solo se reconoce el escolar, sino la comunidad y el territorio, amplificando los agentes externos que traspasan las fronteras de las aulas y que tiene algún impacto en la comunidad escolar.

Las problematizaciones con respecto a lo observado en sus escuelas de práctica profesional fueron realizadas en los espacios colegiados de la escuela y durante los cursos “Práctica Profesional y Vida Escolar” y “Aprendizaje en el Servicio” de séptimo y octavo semestre respectivamente, en donde a partir de diálogos académicos y de construcción, se empezaron a determinar nuevas sinapsis en el futuro educador físico, con el fin de desarrollar capacidades docentes, que les permitieran contar con una visión más amplia sobre los desafíos y problemas de la comunidad. ¿La intención? que el futuro docente pudiera hacer intervenciones desde el plano didáctico e incluirse dentro del trabajo colegiado como un docente con voz en el codiseño, proponiendo acciones en el Consejo

Técnico Escolar (CTE) de la escuela de práctica profesional y brindando las condiciones de intervención desde el enfoque de la Educación Física.

La propuesta de intervención educativa hacia los futuros educadores fue el taller titulado "Aproximaciones didácticas y metodológicas de la Nueva Escuela Mexicana en Educación Física" (ADMLEF) orientado a subsanar una educación compensatoria, donde nuevos factores se ponen de manifiesto en las metodologías de enseñanza y se vuelve un escenario complejo en cada comunidad escolar. A partir de un diagnóstico general se detectaron diversas situaciones a atender, lo anterior debido al desfase académico y de experiencias prácticas que se suscitó en la pandemia, provocando una brecha educativa en todos los sentidos. El impacto vivido por el confinamiento dio lugar a nuevas necesidades formativas y procesos de enseñanza de intervención más amplios, con el fin de crear condiciones de aprendizaje y escenarios que atendieran a las problemáticas detectadas.

### **Planteamiento del problema**

La práctica docente es un ejercicio enriquecedor que busca que el estudiante desarrolle competencias profesionales que le permitan apropiarse del conocimiento y de la praxis pedagógica, con el fin de crear condiciones de mejora en las escuelas de práctica profesional. Especialmente en este momento que nos encontramos en el tránsito de un nuevo modelo educativo y la implementación de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje.

El ejercicio profesional desde la postura del eje didáctico cobra nuevas dimensiones, ya no se trata de impartir conocimientos y métodos de enseñanza, sino que se trata de una interacción socializada donde todos aprendan desde la postura del andamiaje presente y transformador. Por lo tanto, se trata de un cambio profundo, paradigmático pedagógico; de allí, la urgencia de una mayor apertura hacia los procesos de desempeño en transformación profesional en ejercicio didáctico, para mayor flexibilidad curricular y de pensamiento, que permita vincular efectivamente la profesionalización, la pedagógica, y el eje didáctico (Ripoll-Rivaldo, 2021, p. 287).

Esto implica, una malla curricular con ejes articuladores que hace trasposiciones de los objetos de aprendizaje en los campos formativos con un comportamiento de tejido

curricular, los cuales son guía rectora en la búsqueda de armonizar las necesidades de los estudiantes en las escuelas de práctica con los campos formativos y el plano didáctico.

Ante esta tarea, la problemática presentada por los alumnos de la generación 2020-2024 de la LEF de la UEEP en su práctica profesional, era en primera instancia, la apropiación del nuevo cambio curricular, la transposición de la teoría a la práctica al momento de desarrollara las actividades, identificar y usar las metodologías activas, así como, desarrollar de forma adecuada los proyectos integradores de acuerdo a los diversos estilos de enseñanza dentro de la praxis docente, todo esto con el fin evitar los vacíos en la planificación didáctica y la puesta en práctica de la misma.

### **Marco Teórico**

El ser humano significa su mundo desde la observación e interpretación personal y social que realiza en su diario vivir, para el docente, por supuesto, esto no es diferente. La manera en que percibe el mundo tiene su origen, entre otros aspectos, en sus propias experiencias de práctica docente que enriquecen su quehacer profesional. Es decir, “la vida es la secuencia de nuestras experiencias” (Echeverría, 2014, p. 66).

Por lo tanto, las experiencias que los estudiantes de séptimo y octavo viven en los centros educativos al realizar sus prácticas profesionales, les permiten poner de manifiesto lo aprendido en el aula, desarrollar un pensamiento crítico, diseñar y establecer estrategias que atiendan a las necesidades del grupo o grupos que atienden y al mismo tiempo dar cuenta de sus propios conocimientos, capacidades y habilidades, los cuales se encuentran en despliegue en esta última fase educativa formando a un profesional con una mirada amplia hacia su comunidad y su territorio.

Zavaleta y De La Cruz (2023) mencionan que: “las prácticas pedagógicas de los docentes en las aulas, inciden en los aprendizajes de los estudiantes” (p. 2146). De ahí la importancia de establecer oportunidades de aprendizaje a través de la experiencia de las prácticas profesionales de los futuros docentes y brindar el acompañamiento adecuado desde la tutoría en el centro de prácticas y la asesoría en el aula. El trabajo que el docente en el aula realiza, el acompañamiento y la comunicación que establezca con el tutor del centro educativo, son aspectos cruciales para el logro de la transposición educativa de los

futuros docentes. Además, se debe considerar que la práctica pedagógica es un proceso con múltiples facetas, desafíos y experiencias que el estudiante debe enfrentar con el acompañamiento adecuado. Escobar (2007) menciona al respecto lo siguiente:

La práctica profesional docente, se caracteriza por la complejidad, singularidad y simultaneidad de las interacciones que en ella se suscitan. Sin duda, un proceso de esta naturaleza está rodeado de diversas concepciones, dilemas, y obstáculos sobre los que con poca frecuencia se reflexiona y sobre los que cada practicante actúa con el repertorio de potencialidades que posea (p. 183).

En este sentido, se debe proveer al estudiante de herramientas que le permitan fortalecer sus competencias profesionales para el mejor desempeño de su práctica docente. así como, abrir los espacios de análisis y reflexión en el aula al regreso de sus prácticas o durante las mismas, con el fin de que el practicante hable sobre lo vivido en las sesiones de clase en el centro de trabajo y se compartan experiencias que permitan desarrollar el pensamiento crítico, analítico y la resolución de problemas.

Acorde a Rodríguez-Loera & Onrubia-Goñi, (2021) “La reflexión permite a los estudiantes de maestro y a los maestros mismos, establecer una relación más deliberada y funcional entre teoría y práctica” (p. 22). Es decir, el desarrollar en el estudiante la capacidad de reflexión sobre su práctica, los retos que enfrenta y la manera en que habrá de solucionarlos, es un ejercicio que permite desarrollar competencias esenciales como futuros profesionales, además de que se logra establecer una relación entre teoría y práctica.

En concordancia a lo anterior, las prácticas profesionales al final de trayecto formativo de los estudiantes son esenciales para el logro de la concreción del perfil de egreso, sin embargo, desarrollar estas competencias en situaciones que no se prevén pueden dificultar el logro de los propósitos establecidos en el Plan de Estudios 2018. Tal es el caso de la situación presentada en pandemia y que abarcó un periodo considerable para la generación 2020- 2024.

En un estudio desarrollado por Garduño (2023) sobre “los significados de la experiencia durante las prácticas profesionales realizadas por estudiantes normalistas de los últimos semestres de la LEF, durante la pandemia por COVID-19” de los ciclos escolares

2020-2021 y 2021-2022, revelaron que durante este proceso de pandemia vivida por los estudiantes, la mayor parte de los significados no se centraron en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que se configuraron en las interacciones con las figuras de autoridad, como son el acompañamiento académico, las prácticas burocráticas y la comunicación asertiva.

En otras palabras, los estudiantes ante esta situación de pandemia, además del logro de los aprendizajes, requieren de un acompañamiento genuino y enriquecedor que les permita enfrentar este acontecimiento inusual y crítico. Dentro del Plan de Estudios 2018, no se hace mención de cómo habrá de atenderse una situación como la vivida en pandemia, tampoco existen orientaciones para la atención de alumnos en confinamiento ni cómo habrán de establecerse las relaciones interpersonales entre los agentes educativos involucrados. Aunado a esto, el docente asesor y el tutor del centro educativo, estaban adaptándose y aprendiendo a desarrollar estrategias que pudieran llevar a la práctica en contextos muy diferentes a los vividos dentro de su experiencia laboral.

Berriolo y Galak ( 2023) mencionan que:

Las relaciones entre los sujetos y las cosas construyen de algún modo el mundo social. Aquellas que suceden a la interna de la escuela, entre los agentes escolares, sus historias, sentidos y las prácticas que ponen en juego, son las configuraciones que construyen el fenómeno del campo escolar, en donde es posible identificar cómo los diferentes agentes (in)corporan, entre otras, en forma de roles a cumplir y prácticas a desarrollar, disposiciones y regulaciones que la propia escuela construye a lo largo de la historia (p. 6).

Comprendiendo que el ser humano es un ente social y que el aprendizaje acorde a Vigotsky es una actividad que el sujeto realiza a través de su experiencia con el entorno, se puede entender la relevancia de las prácticas profesionales y la limitante que fue el desarrollo de las competencias docentes durante este confinamiento.

### **Metodología**

La metodología de esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo a través de un estudio de caso con el fin de explorar de manera profunda y detallada las experiencias de

los estudiantes de la última fase del trayecto formativo a partir de una propuesta de intervención educativa. Borges (1995) menciona que un “estudio de caso investigativo”, se caracteriza por ser un fenómeno contemporáneo, complejo, situado contextualmente, con multiplicidad de fuentes de datos, de corte principalmente cualitativo (como se citó en Avalor, 2022).

Este estudio pretende funcionar como una etapa diagnóstica, es decir, la implementación de esta propuesta académica, será el inicio de un plan de acción con estrategias más complejas y que atiendan a las necesidades de los estudiantes durante los semestres de séptimo y octavo con el fin de fortalecer sus competencias académicas y profesionales. El análisis de este estudio, se basa en las aportaciones metodológicas de Stake (2015), aplicando un enfoque interpretativo que nos permite comprender el proceso desarrollado por los estudiantes para mejorar su práctica profesional.

Para ello, se eligió al grupo de la generación 2020-2024 que cuenta con nueve alumnos y se realizó la investigación durante su transcurso por séptimo y octavo semestre. La muestra es un grupo heterogéneo de cinco mujeres y cuatro hombres, entre los 20 y 25 años, uno de ellos, presenta barreras de aprendizaje. Los jóvenes cuentan con un estatus socioeconómico medio bajo y la mitad de ellos utiliza transporte público para trasladarse a la institución. La mayoría trabaja por la tarde o noche, solo tres de ellos, no trabajan.

Para la recolección de información se utilizaron la observación directa, el diario del docente, así como preguntas abiertas dentro de foros y debates en espacios creados en el aula; y al cierre del octavo semestre a través de un conversatorio. Este proceso se realizó en tres etapas, la primera “inmersión” que tenía como fin identificar la apropiación del nuevo cambio curricular, la segunda “profundización” para distinguir la transposición de la teoría a la práctica al momento en que el estudiante desarrolla las actividades en su planeación, y por último, “despliegue” en donde se busca establecer la aplicación de las metodologías activas de acuerdo a los diversos estilos de enseñanza dentro de la praxis del futuro docente.

## **Resultados**

Lecciones de la práctica docente en pandemia: Fase de inmersión a la Nueva Escuela Mexicana



Para legitimar una estrategia que cubra la necesidad en el aprendizaje de los estudiantes en una situación de contingencia sanitaria, se hace necesario reflexionar sobre el contexto nacional, regional y municipal, con el fin de reconocer los problemas estructurales que aquejan al sistema educativo. Para abordar las necesidades educativas de los estudiantes de la LEF durante la pandemia, se estableció una comunidad académica al interior de la institución con apoyo de los docentes que laboran en educación básica con el fin de conocer las estrategias de trabajo en ambos sectores. Esta colaboración permitió diseñar una estrategia efectiva para la formación inicial docente, adaptada a las nuevas realidades educativas.

A través del diseño de propuestas didácticas bajo un enfoque híbrido, combinando la enseñanza a distancia, se establecieron las nuevas metodologías emergentes. Se creó un programa de prácticas profesionales que incluyó observaciones virtuales iniciales y sesiones presenciales con medidas de bioseguridad, como el uso de cubrebocas y distanciamiento social al regresar a las aulas. Estos ajustes buscaron asegurar la continuidad educativa y el bienestar de estudiantes y docentes.

Durante el proceso de implementación, se mantuvo una comunicación constante con docentes y tutores de práctica. Se abordaron dentro de sus prácticas escolares, las barreras de aprendizaje y se adaptaron las metodologías a las necesidades específicas de cada centro educativo. A medida que la situación sanitaria mejoraba, se exploraron nuevas metodologías y se evaluaron las estrategias utilizadas, ajustándose para mejorar la eficacia en el aula. Esta experiencia permitió a los futuros educadores reflexionar sobre su práctica profesional, redescubrir métodos de enseñanza y prepararse para enfrentar desafíos futuros en un entorno educativo en constante cambio. Con base en este antecedente, los alumnos llegaron al séptimo y octavo semestre con algunos conocimientos y habilidades nuevas, aprendieron a desarrollar habilidades digitales, metodologías emergentes y la resiliencia ante el trabajo con niños a través de un monitor en la distancia.

Sin embargo, el trabajo que se debería desarrollar en el trayecto final de esta licenciatura, requería de conocimientos específicos sobre la NEM y la pedagogía de las metodologías activas. Con el fin de fortalecer los saberes y lograr la concreción del perfil de



egreso propuesto en este Plan de Estudios 2018, se elaboró e implementó una propuesta de intervención educativa, la cual consistía en un taller titulado "Aproximaciones didácticas y metodológicas de la Nueva Escuela Mexicana en Educación Física" (ADMLEF), con el propósito de que los estudiantes normalistas conocieran, se apropiaran y reflexionaran sobre el enfoque de la NEM, su pedagogía y sus metodologías activas para la planificación y el diseño de proyectos educativos. Este taller buscaba dotar a los futuros docentes de las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos pedagógicos contemporáneos, haciendo énfasis en la adaptación a las necesidades cambiantes del entorno educativo post pandemia.

El taller se estructuró en varias fases: "inmersión, profundización y despliegue", durante la fase de inmersión, se proporcionó a los estudiantes una introducción a los conceptos fundamentales de la Nueva Escuela Mexicana, su teoría curricular y las orientaciones pedagógicas específicas para la educación física. A medida que avanzaban en el taller, los estudiantes participaron en actividades prácticas que les permitieron aplicar estos conceptos a situaciones hipotéticas y reales. A partir de la inmersión al enfoque de la NEM, su pedagogía y su didáctica, los practicantes lograron sensibilizarse sobre la importancia del diseño del plano didáctico, el desarrollo de este a través del colegiado docente y la integración de este para y hacia la comunidad.

Desafíos y estrategias en la formación docente post pandemia: Fase de profundización

Ante los desafíos presentados por los estudiantes y los vacíos de conocimiento detectados a través de la observación directa, así como las preguntas abiertas desarrolladas dentro de los diversos espacios de discusión académica y las dudas surgidas de los propios estudiantes, se implementó la fase de profundización del taller (ADMLEF), con el propósito de contextualizar los conocimientos sobre la NEM y su pedagogía con las problemáticas detectadas durante su primera estancia en la institución de práctica profesional. Este período implicó la planificación desde perspectivas interdisciplinarias y prácticas profesionales integradas con el aprendizaje en el servicio.

A través de las diversas sesiones de clase y mediante estrategias como foros, círculos de discusión y análisis colectivo, se desarrollaron algunos temas que fueron de especial interés para los estudiantes, contenidos sobre el desarrollo de la planificación, algunas estrategias para implementar en los centros educativos, así como, el apoyo para atender alguna problemática más específica. Una de las que se mencionó con más frecuencia por parte de los estudiantes, fue las barreras de aprendizaje, ¿Cómo abordarlas en la clase de educación física? ¿De qué manera integrar a los niños con TEA o TDAH? ¿Qué estrategias o actividades son las adecuadas acorde a la fase educativa que se atiende?

A partir de la contextualización de los mismos, atendiendo a la par, sus necesidades académicas no cubiertas dado el confinamiento, se realizaron los primeros ejercicios de reconocimiento de la comunidad escolar, su otredad, su geografía, su territorio y la identificación de la dimensión escuela-cultura. Para asegurar la continuidad del taller se establecieron las fases y momentos de los proyectos educativos, así como, se presentaron algunos simuladores de plan analítico con el fin de que los futuros docentes explorarán dichos materiales. Aunado a esto, los estudiantes diseñaron planes analíticos desde un escenario hipotético, tomando en cuenta los procesos de desarrollo aprendizaje (PDA), la problematización y contextualización del contexto escolar y social.

Los estudiantes trabajaron en conjunto con sus docentes tutores para elaborar los primeros esbozos de proyectos educativos. Este proceso colaborativo permitió a los futuros docentes recibir retroalimentación constante y ajustar sus planes según las necesidades y realidades del contexto escolar. La interacción continua con los tutores también facilitó el desarrollo de competencias críticas para la enseñanza efectiva, tales como la capacidad de adaptarse a diferentes entornos educativos y de diseñar estrategias pedagógicas que respondan a los desafíos específicos del contexto postpandemia.

Este enfoque interdisciplinario y colaborativo no sólo enriqueció la formación de los estudiantes, sino que también contribuyó a la creación de un marco de referencia robusto para la planificación y ejecución de proyectos educativos en educación física. Al finalizar esta fase del taller, los estudiantes no solo habían adquirido conocimientos teóricos y prácticos,

sino que también habían desarrollado una mayor confianza en su capacidad para implementar estos conocimientos en sus futuras prácticas docentes.

Reflexión y adaptación en la fase de despliegue: Las metodologías activas y los proyectos integradores

Durante el séptimo y octavo semestre, los docentes en formación enfrentan una serie de retos que reflejan las profundas transformaciones en el ámbito educativo provocadas por la pandemia y post pandemia. Esta fase de su formación les ofreció una oportunidad única para reflexionar sobre sus prácticas didácticas y fortalecer sus competencias profesionales. La necesidad de adaptar la enseñanza de la educación física a un formato a distancia ha resaltado la importancia de desarrollar estrategias didácticas que sean flexibles y efectivas en contextos diversos.

En la etapa de despliegue, los futuros docentes desarrollaron las competencias necesarias para la implementación de las metodologías activas, reflejadas en el planteamiento curricular de 2018 y en el Plan 2022, subrayando la importancia de los aprendizajes cooperativos y el desarrollo de conocimientos a través de proyectos integradores. Durante los semestres de séptimo y octavo, los estudiantes desarrollaron los siguientes Proyectos Integradores (PI) durante el trayecto de prácticas profesional: Foro de prácticas exitosas en el marco de la NEM y práctica profesional. y el conversatorio y autoevaluación docente.

A través de los PI, los estudiantes reflexionaron sobre su tarea docente y sus propios logros educativos, algunos hallazgos vertidos a través de sus comentarios en torno a estos fueron los siguientes:

- Se destaca la importancia de la reflexión sobre el propio progreso desde el inicio hasta el final de la carrera. Los estudiantes reconocieron la necesidad de seguir aprendiendo y adaptándose, especialmente en contextos educativos diversos y en educación especial.
- Por otro lado, los estudiantes comentaron que la colaboración y el apoyo entre compañeros de práctica fueron fundamentales, dado que compartieron

experiencias y estrategias, lo cual facilitó el proceso de enseñanza y aprendizaje durante las prácticas.

- Aunado a esto, los alumnos coinciden que el apoyo a través del taller implementado en estas tres fases durante el séptimo y octavo semestre, favoreció a la formación teórica y práctica, logrando un impacto significativo en la capacidad de estos para adaptarse y enfrentar desafíos en el aula. La interacción con maestros y compañeros contribuyó significativamente a su crecimiento profesional.

### **Discusión y conclusiones: Reflexiones finales**

La implementación del taller (ADMLEF) para los alumnos de séptimo y octavo semestre buscaba atender a las necesidades de los futuros docentes con respecto a su desarrollo profesional. Los procesos de transformación educativa, la contingencia sanitaria, la incertidumbre de los escenarios emergentes y el hecho educativo tan cambiante fueron determinantes para la puesta en marcha de esta estrategia. A través de las diversas fases del taller, se fueron amortiguando las necesidades surgidas en el proceso de profesionalización, a partir de la inmersión al nuevo enfoque de la NEM, su pedagogía y su didáctica, los practicantes lograron avanzar hacia el diseño del plano didáctico, es decir, comprender cómo se diseña, se desarrolla y se integran todos los elementos que lo componen.

Por otro lado, en la etapa de profundización, al enfrentarse al desarrollo de estrategias que atendieran a la diversidad e inclusión, se resaltó la relevancia de la educación especial en el campo de la educación física, despertando el interés de los estudiantes por seguir especializándose en esta área debido a la necesidad de apoyo adicional para estos alumnos. La experiencia que se desarrolla en la práctica profesional permitió a los estudiantes desarrollar una mayor conciencia y empatía hacia sus alumnos, viéndolos no solo como estudiantes, sino también como individuos con necesidades y desafíos específicos. Esto fortaleció su perfil profesional y su impacto en la comunidad.

En la fase de despliegue, se puntualizó sobre el acertado acompañamiento por parte de los docentes asesores y tutores durante las jornadas de práctica, su apoyo y enseñanza durante el proceso de formación fue crucial para el logro de las estrategias elegidas,

destacando el valor del trabajo en equipo y el aprendizaje compartido para el desarrollo profesional. Aunado a esto, se observó un avance significativo en su desarrollo profesional, mejorando en aspectos como la claridad de las instrucciones, el control de grupo y la confianza al enseñar. Este progreso se reflejó en su habilidad para manejar clases y en la adaptación a las necesidades de los alumnos en las estrategias planeadas. Los procesos de evaluación también estuvieron presentes durante los diversos momentos del taller, en donde no solo los estudiantes normalistas fueron evaluados, sino que también diseñaron y aplicaron diversos instrumentos de evaluación con el fin de identificar los avances de los alumnos, consultando a los maestros y observando fortalezas y debilidades. Esto permitió una evaluación detallada de los estudiantes en la clase de Educación Física.

Los estudiantes reconocieron su responsabilidad social como futuros docentes de educación física, subrayando la importancia de formar parte activa en la educación y el bienestar de los estudiantes de educación básica. A través de este estudio, se pudo reflejar un progreso integral en la formación de los futuros docentes de Educación Física, destacando la importancia de la evaluación continua, la inclusión, el desarrollo profesional y la reflexión personal.

En conclusión, la práctica profesional emerge como el espacio ideal para la aplicación real de conocimientos, permitiendo a los estudiantes integrar sus saberes y enfrentar los retos educativos en contextos diversos. El taller "Aproximaciones didácticas y metodológicas de la Nueva Escuela Mexicana en Educación Física" desarrollado desde el curso de Aprendizaje en el Servicio y Práctica Profesional, se convirtió en un escenario cumbre para la aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras, facilitando la conexión entre teoría y práctica y promoviendo un enfoque educativo integral y adaptado a las nuevas realidades del entorno escolar post-pandemia.

La aplicación de esta estrategia de intervención educativa, logró no solo la apropiación de conocimientos en los futuros docentes, sino que se pudo reflejar en ellos, una combinación de desarrollo profesional, adaptación a las necesidades del entorno educativo y un compromiso personal con la mejora continua, la inclusión y la excelencia educativa.

## Referencias

Avalle, G. (2022). El estudio de caso sociológico, una estrategia de análisis de los datos. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 67(245). <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2022.245.77473>

Berriolo, F., y Galak, E. (2023). Escuela y escolarización de los cuerpos en la formación superior: Un análisis de las prácticas profesionales de Educación Física (UDELAR, Uruguay) desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 45, e20230063. <https://doi.org/10.1590/rbce.45.e20230063>

Echeverría, R. (2014). *Ontología del lenguaje* (Primera edición). J.C. Saéz Editor.

Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. *Acción Pedagógica*, 16(1), 182–193.

Garduño, J. (2023). Significado de las experiencias en torno a las prácticas profesionales de Educación Física durante la pandemia por COVID-19 (Meaning of experiences around professional Physical Education practices during the COVID-19 pandemic). *Retos*, 51, 732–740. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100343>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Interamericana.

Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: Desde el eje didáctico. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(2), 286–304. <https://doi.org/10.36390/telos232.06>

Rodriguez, P., y Vargas, F. E. (2024). Proyecto integrador, como generador de competencias y resultados de aprendizaje. *Pensamiento Americano*, 15(30), 1–14. <https://doi.org/10.21803/penamer.15.30.463>

Rodriguez-Loera, R., y Onrubia-Goñi, J. (2021). La reflexión en las prácticas profesionales de la formación inicial docente. *Perspectivas Docentes*, 31(74), 21–31. <https://doi.org/10.19136/pd.a31n74.3845>

Stake, R. (s/f). *Investigación con estudio de casos* (Sexta edición). ELECE Industrias Gráficas, S. L. Algete (Madrid). [https://edmorata.es/wp-content/uploads/2022/06/STAKE.InvestigacionEstudioCasos\\_prw-1.pdf](https://edmorata.es/wp-content/uploads/2022/06/STAKE.InvestigacionEstudioCasos_prw-1.pdf)

Zavaleta, K., y De La Cruz, P. (2023). Praxis profesional de los docentes para fortalecer la expresión oral en los estudiantes. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7(30), 2146–2159. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.654>



## Propuesta didáctica para la innovación en la enseñanza de la Historia

Tania Hernández Gómez

Manuel Morales Romero

Línea temática 2. Práctica docente en las escuelas normales

### Resumen

El presente reporte de investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo y una metodología de investigación-acción; puesta en práctica en el ciclo escolar 2023-2024; la cual, muestra una propuesta didáctica para trabajar con la asignatura de Historia con los docentes en formación de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, considerando ésta disciplina como una ciencia y dándole un nuevo sentido a la enseñanza y aprendizaje de esta asignatura, tomando la investigación histórica como eje rector del trabajo didáctico en la escuela. Esto a partir de los resultados obtenidos de un estudio diagnóstico que muestra cómo es que los estudiantes normalistas, futuros docentes, carecen de elementos metodológicos y teóricos para el trabajo en el aula en la asignatura de historia así como para reconocer su utilidad en la vida cotidiana. A partir de la intervención los resultados arrojados dan muestra de avances en los cuales los estudiantes muestran cambios significativos en el conocimiento y enseñanza de la historia, datos que permiten identificar los alcances del trabajo con la metodología de investigación histórica en el aula, así como plantear cimientos para que los estudiantes transformen y mejoren su práctica.

**Palabras clave:** didáctica, innovación, enseñanza, conocimiento histórico

### Planteamiento del problema

Una de las preguntas más frecuentes, por parte de los alumnos, con la que suele encontrarse un profesor de Historia, es: y esto ¿para qué me sirve? Esta pregunta pone en tela de juicio, y más aún, a debate la función del saber histórico. Partiendo así, desde la enseñanza en la formación del alumno normalista hasta el impacto de su práctica docente que realizará en educación básica.

Es común, apreciar que pocos alumnos encuentran una utilidad por sí mismos, a esta asignatura. El hecho de encontrar poco sentido y más aún, una utilidad es solo la consecuencia del principal problema que da sentido a este trabajo investigativo: la metodología utilizada para estudiar Historia en el sistema educativo mexicano, no es precisamente la más efectiva, considerando las finalidades de su estudio en los programas vigentes; como resultados de un estudio diagnóstico aplicado a más de 20 docentes dentro de las diferentes zonas escolares del estado de Querétaro, mismo que por voz de los maestros muestra su desconocimiento de metodologías propuestas en los programas de estudio vigentes optando por enseñar bajo el esquema de memorización y narrativa en la historia

La idea de que el conocimiento histórico se reduce solamente a un pasado ya muerto e inexistente, es muy frecuente, según lo que nos señala Carretero (1984) en su estudio “enseñar historia o enseñar historias”. Por otro lado, según una encuesta aplicada como parte del diagnóstico aplicado: la mayoría de los estudiantes considera que en la historia solo intervienen ciertos personajes, con determinadas cualidades, y que en esa historia poco tienen que participar ellos, pero lo más común es considerar que la historia, es todos aquellos acontecimientos pasados del hombre y que por ende su estudio y análisis debe hacerse exclusivamente a partir de los acontecimientos y las fechas en que éstos sucedieron. En este mismo sentido ¿Por qué concebir la enseñanza de la Historia como automática y no como problemática? Partiendo de la idea de llevar al estudiante de su realidad hacia el pasado y esto no es posible más que mediante la investigación bajo una metodología como la propuesta por Cardoso (2001)

### **Marco teórico**

#### **1. El pensamiento del adolescente y la Historia.**

La Historia como asignatura, forma parte indiscutible de todo plan de estudios de Educación Básica en el mundo, este hecho la pone de antemano como esencial en la formación de las futuras generaciones, sin embargo, es importante señalar que esta asignatura plantea un trabajo con distintas metodologías y niveles de complejidad de acuerdo al grado en que se encuentran cursando los alumnos.

Estas metodologías responden a finalidades específicas o propósitos de cada nivel educativo, Para el ingreso a la Educación Secundaria el alumno cuenta con una edad de 12 años en promedio y egresa de la misma aproximadamente a los 15 años de edad, en este sentido el alumno, según Piaget (1955) cuenta con las características necesarias, cognitivamente hablando para el ingreso al estadio de las operaciones formales y por tanto para la comprensión de aspectos más complejos de la realidad.

Centrándose en los propósitos educativos de la asignatura de Historia en la Educación Secundaria mexicana estos responden a una consolidación de la comprensión y dominio de aspectos espaciales y temporales, así como el desarrollo de habilidades para el manejo de información y la formación de una conciencia histórica. En este orden de ideas, otro aspecto interesante es la comprensión misma de la materia de Historia puesto que de acuerdo a algunos investigadores como Llorens (1977), Carretero (1984) y Pozo (1985), a los adolescentes les cuesta mucho trabajo comprender en primer lugar la naturaleza del conocimiento histórico y en segundo lugar el significado de un vasto cúmulo de conceptos empleados para el estudio de la sociedad.

## 2. Pensamiento Histórico.

Los autores consultados han sido escogidos en función de su reconocida contribución a la construcción del marco teórico normativo de la didáctica de la Historia que orienta la investigación presente. A partir de ello es posible clasificar en tres grandes grupos las diferentes definiciones propuestas por los autores en el ámbito de la didáctica de la historia. Algunos autores como Barton & Levstik (2016) definen el pensamiento histórico como “un conjunto de procedimientos metodológicos que competen específicamente al ámbito de la historia” (p. 419).

Por otro lado, la historia y en sí el pensamiento histórico se conforman de habilidades y nociones entre otras como lo son la empatía, las nociones de cambio y permanencia, tiempo y espacio históricos, el pensamiento crítico y la multicausalidad y no solo como se piensa comúnmente que se componen de memorización exclusivamente, es así que:

- a) El pensamiento histórico es una construcción

Aunque no hay definición alguna que sea aceptada por todos, existe no obstante un consenso parcial en cuanto a la naturaleza de la historia. Así pues, la mayor parte de los filósofos, historiadores y didactas reconocen que la historia es un constructo humano distinto de lo que ésta intenta conocer y comprender.

b) El pensamiento histórico es metódico

Es preciso señalar que la dinámica del pensamiento histórico implica la construcción del objeto (la historia) por sujetos (historiadores o en este caso los alumnos) y puesto que los sujetos parten cada uno de sus propios contextos sociales, culturales e históricos, para superar este obstáculo contextual, los historiadores se han puesto de acuerdo sobre unas normas y la utilización de métodos complementarios para reunir y tratar los datos, aquello que Bloch (1941) denominaba el oficio del historiador.

c) El pensamiento histórico es una interpretación crítica

El pensamiento histórico se basa en la comprensión de la historiografía, como una construcción surgida de la narración, pero también como un proceso que parte de preguntas a las cuales se responde sobre la base de huellas que no son dadas sino construidas, habitualmente parciales y arbitrarias. Por consiguiente, los alumnos deben imaginar que existe una multitud de narraciones para un mismo acontecimiento o fenómeno, que estas diferentes versiones pueden coexistir y que ninguna ostenta ¡La verdad! Absoluta. Por otra parte, es preciso que comprendan que el trabajo del historiador consiste en la construcción de una narración o de una descripción que tiene en cuenta las diversas narraciones e interpretaciones que se han hecho de ella, basándose no obstante en un análisis crítico y riguroso de las fuentes y de su validez.

### 3. Investigación histórica.

A lo largo del tiempo la perspectiva que se tiene con respecto a la naturaleza del conocimiento histórico se ha ido transformando y por ende la enseñanza de este conocimiento también. Es importante destacar dos aspectos como esenciales para continuar con el análisis de este apartado. El primero, independientemente de la perspectiva con que se concibe el conocimiento histórico es imposible separarlo de la existencia humana, así entonces si no existen los seres humanos no existe la Historia. El

segundo, a partir de la evolución del concepto que se tiene de Historia surge la interrogante ¿Es la Historia una ciencia? Y es aquí donde debe considerarse la naturaleza dual de este concepto, pues existe la historia que es el conjunto de acontecimientos pasados del hombre y la Historia que se encarga de estudiar esos acontecimientos a partir de cierto método, que con mayor detenimiento se analizará más adelante, con lo cual podríamos darle la categoría de ciencia puesto que es regida por una serie de leyes y principios y permite el estudio de la realidad aunque con resultados muy subjetivos por su naturaleza interpretativa, lo que la diferencia de las ciencias exactas. Según Best (2018) “cuando el esfuerzo que se realiza es sistemático, partiendo de un problema se proponen hipótesis, las cuales son verificadas a partir de datos primarios, a fin de formular generalizaciones o conclusiones, se puede decir que la investigación histórica se ubica en el ámbito de la ciencia” (p. 87).

Es así que no se espera convertir en historiadores a los alumnos, pero si acercarlos a la naturaleza de este conocimiento y su proceso de construcción para desarrollar en ellos habilidades cognitivas y sociales.

### **Metodología**

Para la presente investigación se utilizará un enfoque cualitativo con una metodología basada en la investigación-acción. Con un grupo de estudiantes normalistas que cuenta con alumnos que en su mayoría proceden de zonas rurales, los alumnos del grupo están por cumplir los 20 años. Y solo uno de ellos ha rebasado esta edad, así también este grupo cuenta prácticamente con el mismo número de mujeres que de hombres, pues la diferencia es mínima. Esta situación permite contar con un grupo equitativamente conformado en cuanto a género se refiere.

En este orden de ideas es preciso profundizar en qué consiste lo cualitativo, por ejemplo, Hernández, Fernández y Baptista (2006) señalan que la investigación cualitativa:

Se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. (p.521)

En este sentido el investigador del enfoque cualitativo utiliza técnicas, para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, interacción e introspección con grupos o comunidades.

En cuanto a la metodología existen diversas definiciones del término investigación-acción, a continuación, se mencionan las de mayor relevancia para el presente trabajo:

Según Latorre (2003) la expresión investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas. Por otro lado estas actividades son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Es así que la investigación-acción se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan. Desde esta imagen la enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica.

## Resultado

Un primer instrumento aplicado: cuestionario de aspectos básicos del pensamiento histórico Pages (2009) se compone de 24 preguntas abiertas que invitan a la explicación, al preguntar siempre el porqué de las respuestas, lo que abre la posibilidad de que los alumnos expresen lo que saben y el dominio que tienen de algunas cuestiones básicas del pensamiento histórico. El total de alumnos respondió el cuestionario obteniendo así, un total de 36 pruebas, cabe señalar que el presente documento solo muestra el análisis de 9 de los 24 reactivos del instrumento, ya que aunque en su totalidad son importantes algunos de estos reactivos son contundentes en cuanto a la información que brindan, la cual, está seriamente relacionada con la temática del trabajo de investigación.

¿Para qué crees que sirve la Historia?

Sirve para:	No. De alumnos	%del grupo

Para conocer más sobre el pasado (acontecimientos, fechas, personajes, origen del hombre etc.)	26	72.3
Para comprender el presente (como realidad, como consecuencia del pasado o como generador de un mejor futuro)	10	27.7

La visión que tienen los alumnos del grupo objeto de estudio refleja como para ellos la asignatura de Historia se limita al estudio del pasado exclusivamente, resaltando la importancia de los acontecimientos, personas, fechas entre otros aspectos que contribuyen a formar una historia; aunque vale la pena rescatar la opinión que muestran el 27.7 % de los alumnos del grupo refiriendo a que la historia les es útil, más allá del pasado, en el presente, o incluso algún alumno proyecta la utilidad de la historia al futuro.

Continuando con el análisis de las respuestas de la prueba se refuerza esta idea, ya que las respuestas a la pregunta siguiente: ¿Qué podría investigarse en tu comunidad? Insinúan el vínculo entre investigación e historia, como puede observarse a continuación:

#### Investigación en la comunidad

Qué podría investigarse en la comunidad:	No. De alumnos	% del grupo
Su origen o acontecimientos importantes	17	4.3
Aspectos culturales: tradiciones, creencias etc.	7	19.4
Problemáticas del presente	3	8.3
No lo sé	9	25

Como puede apreciarse en la tabla anterior, el 47.3% de los estudiantes mencionan que algo que podría investigarse en su comunidad es, por ejemplo, su origen, algún acontecimiento histórico u otro aspecto relacionado estrechamente con el pasado del lugar



donde viven, dando la certeza de que los alumnos encuentran una relación casi obligada entre la Historia y la investigación; sin embargo, como puede observarse en la siguiente tabla, los alumnos desconocen en gran medida las características de un proceso de investigación histórica, lo que refleja que no han trabajado en los años anteriores de su formación con una metodología basada en la investigación ocasionando así su poca experiencia en el ámbito.

¿Conoces cómo se realiza una Investigación histórica?

Alumnos que desconocen el proceso		Alumnos que conocen completamente el proceso		Alumnos que tienen una idea poco clara del proceso	
No. de alumnos	% del grupo	No. de alumnos	% del grupo	No. de alumnos	% del grupo
19	52.8	0	0	17	47.2

Los datos arrojados por este instrumento presentan una oportunidad para reflexionar la práctica de docentes y alumnos en el estudio de la Historia así como el uso de la investigación, dentro de esta ciencia social, que los alumnos identifican como parte la una de la otra más sin embargo presentan áreas de oportunidad que generan inconsistencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Encuesta a profesores de Historia.

La encuesta es aplicada a profesores de Historia, tanto de segundo como de tercer grado de Educación Secundaria. El instrumento se compone de 8 reactivos de opción múltiple y una pregunta abierta, en la cual expongan por qué es importante el estudio de la Historia por parte de los alumnos; de los que se obtuvieron los siguientes resultados:

Encuesta:

Reactivos.	Posibles respuestas	No. De respuestas	% por respuestas
Según su experiencia ¿Qué idea tienen los alumnos sobre la Historia como asignatura?	a) Divertida	0	0
	b) Aburrida	12	60
	c) Útil	4	20
	d) Inútil	4	20
¿Cree que los alumnos son capaces de desarrollar un pensamiento histórico a lo largo de su educación básica?	a) Si	12	60
	b) No	8	40
¿Qué urge mejorar para contribuir al desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos?	a) Reformar los programas de estudios	0	0
	b) Utilizar una metodología distinta de trabajo en la asignatura de Historia	16	80
	c) Contar con mejor material didáctico	4	20
¿Considera que domina el enfoque didáctico de su asignatura?	a) Si	8	40
	b) No	12	60
¿Qué es lo más importante de estudiar la Historia?	a) Desarrollar en los alumnos	0	0

	un profundo sentimiento de identidad nacional	0	0
	b) Reconocer el legado que nos dejaron las personas del pasado.	20	10
	c) Comprender el presente.	0	0
	d) Los acontecimientos y sus fechas		
¿Podría decir que sus alumnos se consideran sujetos históricos?	a) Si	8	40
	b) No	12	60
¿La investigación forma parte indispensable del proceso de aprendizaje en su asignatura?	a) Si	20	10
	b) No	0	0
¿Cómo investigan los alumnos en su asignatura?	a) Buscan información importante en internet o enciclopedias sobre los contenidos.	4	20
	b) Analizan revistas, periódico o libros.	0	0
	c) Las dos anteriores	12	60
		4	20

	<p>d) Selección an un tema, realizan una hipótesis, recaban información mediante entrevistas, observación, análisis y obtienen conclusiones</p>		
--	---	--	--

#### Importancia del estudio de la historia

Pregunta	Respuestas frecuentes	No. De respuestas	%por respuesta
¿Por qué es importante que los alumnos estudien Historia?	a) Conocer su	12	60
	pasado para comprender su	4	20
	presente.	2	10
		2	10
	b) Formar una		
	identidad nacional en los		
	alumnos		
	c) Conocer		
información de cultura			
general.			
d) Reconocer que			
los actos de las personas			
tienen consecuencias.			

Como se puede apreciar en el análisis de las preguntas de opción múltiple, los profesores dan testimonio según su experiencia, que la mayoría de los alumnos en el nivel de Educación Secundaria consideran que la historia es aburrida e inútil; solo el 20% de los profesores opina que los alumnos contemplan a la Historia como una asignatura útil.

Una situación realmente alarmante es que una gran parte de los maestros entrevistados (40%) cree que los alumnos no son capaces de desarrollar el pensamiento histórico al concluir su educación básica, lo que indica que los profesores identifican este problema.

En este sentido, la gran mayoría de maestros considera que urge utilizar una metodología distinta en el estudio de la Historia, para contribuir a desarrollar el pensamiento histórico en los alumnos, mientras que solo el 20% de los maestros piensa que lo más urgente es contar con mejor material didáctico para cumplir con el mismo fin; sin embargo a pesar de que la mayoría reconoce la principal causa del problema, según la tesis de este trabajo investigativo, los maestros reflejan dificultades para utilizar esa metodología que mejore no solo los aprendizajes de los alumnos sino el significado de estos para el estudio de la Historia.

Otro aspecto interesante en los resultados de esta encuesta es que todos los maestros mencionan que la investigación forma parte indispensable del proceso de aprendizaje en la asignatura de Historia; sin embargo el 80% de ellos tiene una noción del concepto de investigación muy limitada pues consideran que realizarla consiste solo en la búsqueda de información en distintas fuentes como internet, libros, revistas o periódicos, comparado con el 20% de ellos que concibe la investigación como un proceso metodológico que va más allá de la sola búsqueda de información.

En la aplicación del proyecto de intervención por parte de los estudiantes normalistas es posible distinguir los siguientes resultados:

Mas allá del dominio metodológico que como ha quedado claro en apartados anteriores era desconocido para los estudiantes hasta antes de este trabajo de investigación en el sentido de organización para el trabajo y aspectos técnicos de redacción para en análisis de su experiencia se encontraron los siguientes resultados:

### Trabajo colaborativo

Que áreas de oportunidad identificas dentro del trabajo de tu equipo:			
1er momento de intervención		3er momento y cierre de intervención	
La integración en mi equipo fue:	No. De respuestas	La integración en mi equipo fue:	No. De respuestas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con poca participación</li> <li>• Con apatía al trabajo</li> <li>• poco reconocimiento de funciones</li> <li>• falta de compromiso</li> <li>• otros</li> </ul>	<p>10</p> <p>5</p> <p>8</p> <p>2</p> <p>11</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con la participación de todos</li> <li>• Con entusiasmo</li> <li>• Informados de nuestras funciones</li> <li>• otros</li> </ul>	<p>15</p> <p>5</p> <p>15</p> <p>1</p>

Como se puede apreciar en la tabla anterior el trabajo colaborativo en el aula dentro del proyecto de investigación histórica, presentó serios problemas al inicio pues de acuerdo a los resultados de las entrevistas a los líderes de equipo se identificó que en el primer momento de intervención e incluso hasta un segundo momento, la capacidad de los estudiantes de integrarse dentro de los roles asignados a cada miembro del equipo fue muy baja el 70% de líderes reporta esta situación bajo las siguientes categorías: poca participación, actitudes apáticas, poco reconocimiento de funciones, falta de compromiso. Aspectos que cambiaron para la puesta en marcha de un tercer momento de intervención en el cual los reportes recabados señalan los avances en el equipo de trabajo en cuanto al reconocimiento de sus funciones de los miembros y un mayor entusiasmo a la participación activa dentro de las actividades, comentando incluso el 100% de líderes que el hecho de vivir la primera experiencia de investigación les funcionó como un ensayo para este proyecto

final. En este orden de ideas, a los aspectos técnicos de la disciplina de Historia fue muy favorable la apropiación de la naturaleza de las fuentes históricas y su clasificación pues en la carpeta de evidencias el 100% de estudiantes identifica y clasifica correctamente sus fuentes

### **Discusión y conclusiones**

En primer lugar y dando seguimiento a la tesis planteada es posible señalar los siguientes elementos como parte indispensable de la propuesta didáctica centrada en la investigación histórica:

- Contextualización (delimitación espacio-tiempo)
- Planteamiento del problema
- Preguntas de investigación
- Objetivos
- Justificación
- Recolección de datos (Uso de técnicas y recursos para la recolección, definición y acercamiento a fuentes históricas primarias y secundarias)
  - Análisis (Reflexión e interpretación de la información)
  - Conclusión (Qué aprendí tanto de la investigación como del proceso investigativo)

Cada apartado como resultado de la propuesta de Cardoso (2001) y la anexión de apartados orientados al acercamiento del estudiante a su entorno como punto de partida en la investigación histórica, al reconocimiento de la importancia de investigar y sobre todo a la reflexión como parte indispensable de un proceso de investigación de estudiantes de este nivel que más allá de no ser historiadores si requieren conocer el funcionamiento de esta ciencia para desempeñarse como docentes de historia en la actualidad.

Concretando el dialogo sobre la temática presentada es posible señalar que el pensamiento histórico es la construcción de competencias intelectuales por parte del alumno, como lo son: las nociones espacio-temporales, el manejo de información Histórica,



valorar e interpretar fuentes de información, pensamiento crítico, la auto percepción de sujeto histórico, aunque cabe señalar que no se limita a estas; sin embargo, para este trabajo son las que se consideran

Por otro lado es a partir de la actividad historiográfica que se puede contribuir a desarrollar dichas competencias y otras más, como lo es la comunicación oral y escrita de ideas previamente trabajadas de manera formal, el manejo de técnicas de recolección y sistematización de información, la autonomía en el aprendizaje, el trabajo colaborativo, la empatía y la identidad comunitaria que representan una variedad de competencias trabajadas en conjunto y con propósitos específicos para lograr un aprendizaje permanente reflejado en las acciones de los alumnos. Se debe aclarar que se considera historiografía como la actividad de investigación dentro de la ciencia histórica y no como la totalidad de esta a partir de la consulta, no solo de fuentes escritas, sino de una variedad de ellas.

Aclarados los puntos anteriores es posible señalar que la investigación histórica como propuesta didáctica, y bajo las adecuaciones realizadas en este proceso de investigación, dadas las características de los estudiantes, permite contribuir al desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos de secundaria, así mismo que es aplicable a contextos distintos, con las respectivas adecuaciones, siempre y cuando se dé prioridad a la actividad investigadora en los alumnos.

A manera de cierre se puede aclarar que es posible trabajar la asignatura de Historia de una manera distinta a la tradicional (que privilegia la memorización, la repetición y la poca relación con la vida cotidiana del alumno); buscando por el contrario el desarrollo de habilidades, la práctica, el acercamiento al objeto de estudio y el significado del conocimiento para el alumnado impactando de manera contundente en su vida académica y cotidiana.

### **Referencias**

Barton, K. & Levstik, L. (2016) La comprensión del primaria del tiempo histórico. American Educational Research Journal. EUA.

- Best, J. (2018) ¿Cómo investigar en educación?: Ediciones Morata, Madrid
- Bloch, M. (1941) Apología para la historia y el trabajo del historiador.: Armand Colin eds. París.
- Braudel, F. (1969), Escrito en la historia. Flammarion eds. París.
- Cardoso C. (2001) Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia. Critica. España.
- Carretero, M. Pozo, J. & Asensio M. (1983) Desarrollo intelectual y enseñanza de la Historia durante la adolescencia, informe multi copiado. I. C. E. Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Carretero, M. (1984) ¿Enseñar historia o contar “historias”? Otro falso dilema. Cuadernos de Pedagogía, núm. 3. Buenos aires.
- Delval, J. (1996). El desarrollo humano. Siglo XXI. Madrid.
- Elliott, J. (2000) La investigación-acción en educación. Ediciones Morata, S. L. México D.F
- Heimberg, C. (2004) La historia de la enseñanza, el problema y el contenido. Periódico dell'Associazione Clio '92. Francia.
- Hernández, R; Fernández, C; & Baptista, P. (2006) metodología de la investigación. McGraw-Hill, 4ª edición. ISBN: 970-10-5753-8
- Latorre, A. (2003) La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó, de IRIF, S.L. Barcelona.
- Pagés, J. (2009) El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. Reseñas enseñanza de la Historia nº 7. Guías Praxis para el profesorado de ESO. Barcelona.
- Piaget, J. (1955). De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Paidós. Barcelona.

Real Academia de la Lengua Española (2018) Pensamiento crítico. Tomado de:  
<http://lema.rae.es/drae/?val=critico>

Secretaría de Educación Pública (2017) Aprendizajes clave para la educación integral,  
Historia, Secundaria. (2017) SEP. México.

## Las dificultades en la resolución de problemas matemáticos de multiplicación en aula multigrado.

Santos Ernesto Sánchez Estrada

santosernestosanchez609@gmail.com

Escuela Normal Experimental de Acaponeta, Nayarit

### Resumen

En el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, dentro del campo formativo de saberes y pensamiento científico, las matemáticas desempeñan un papel fundamental para la formación integral de los estudiantes, no solo para la resolución de problemas dentro del aula, sino también para aplicarlas en la vida diaria y en contexto diversos. En mi práctica pedagógica se observó que la resolución de problemas matemáticos es considerada por la mayoría de los estudiantes como una tarea poco multidisciplinaria, es decir, que no integran las matemáticas con otras disciplinas del conocimiento, lo que ocasiona que esta sea de poco interés para los aprendices. Tomando como base esta preocupación, surgió el interés por investigar sobre la resolución de problemas matemáticos en el primer ciclo. A través de este trabajo se intentó identificar y comprender cuáles son las causas y dificultades que presentan los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado en la resolución de problemas matemáticos utilizando el algoritmo de la multiplicación.

**Palabras clave:** resolución, problemas, multiplicación, dificultades, conocimiento, estudiantes.

### Planteamiento del problema

Durante el trayecto académico de los estudiantes en educación básica, se enfrentan a dificultades significativas en el aprendizaje de las matemáticas, situación que afecta a México. Según informes de PLANEA (2018), aplicada a estudiantes de sexto grado de primaria, el 59% se encuentran en el nivel I “dominio insuficiente”. Otro referente es la evaluación PISA de matemáticas (2022) publicados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre los países con resultados más bajos de América

Latina se encuentra Chile, Costa Rica, Colombia y México. En nuestro país, el 66% del estudiantado presentan los resultados más inferiores al colocarse por debajo del nivel dos, lo que significa que solamente son capaces de resolver problemas muy sencillos que no exigen movilizar conocimientos matemáticos complejos. Este porcentaje muestra bajo dominio del conocimiento matemático y su aplicación en situaciones cotidianas

En realidad, estos resultados no están desvinculados de lo que sucede en la escuela primaria multigrado donde realicé mis prácticas. En el salón de clases de cuarto, quinto y sexto grado (fase 4 y 5 de la NEM) de la Escuela Primaria Rural Federal “Miguel Hidalgo y Costilla”, ubicada en el ejido de Agua Verde, municipio de Tecuala, Nayarit; las y los estudiantes describen o cuentan que no saber más matemáticas dificulta el seguir aprendiendo matemáticas. A consecuencia de ello, los nueve estudiantes que se estuvieron observando, seis afirmaron que: “las matemáticas son diferentes y aburridas”, “las matemáticas son difíciles y conllevan mucho tiempo”. No solo eso, también puede ser todo lo contrario, pues tres estudiantes, los cuales son la minoría, manifiestan: “las matemáticas me gustan mucho”, “las matemáticas son importantes para nuestra vida diaria”. Estas y otras expresiones muestran los niños y niñas, entorno a esta problemática. De esta manera observé que se han creado concepciones tanto positivas como negativas que predisponen el trabajo de los estudiantes en la disciplina.

Las problemáticas mencionadas anteriormente se manifiestan de forma crítica cuando las alumnas y alumnos se enfrentan a la resolución de problemas matemáticos. Se observó que, en el proceso de plantear y resolver problemas donde debían utilizar la multiplicación, presentan diversas dificultades que les impiden desarrollar plenamente sus capacidades matemáticas para desarrollar un procedimiento y llegar a una solución e integrarse a los grados superiores. Pero ¿qué se sabe sobre el estudio de la resolución de problemas en educación primaria en un aula multigrado? A continuación, se presentan los hallazgos más importantes derivados de la revisión y análisis de la bibliografía.

Sandra Leal y Anderson Bong muestran que en la práctica cotidiana del aula “ha sido limitada a la ejecución repetitiva de procedimientos o a la aplicación de fórmulas al finalizar

los contenidos desarrollados por el docente. Esta práctica resulta inconveniente para desarrollar habilidad y destrezas al razonamiento matemático” (Leal & Bong, 2015). Con esto y como bien lo menciona la Nueva Escuela Mexicana acerca de los conocimientos estandarizados “no permite que las y los estudiantes sean conscientes de su aprendizaje, de lo que ignoran y saben, y de su capacidad para relacionar conceptos con la solución de un problema” (SEP, 2022).

Carlos Rojas Juárez menciona que “en la escuela actual, se están presentando caso en donde la incursión hacia los procesos multiplicativos parte de la aplicación de los algoritmos convencionales como indicadores de conocimiento, y no como medios para su estructuración” (Rojas, 2012). Por ende, se está centrando más en la aplicación de métodos utilizando como base el algoritmo convencional ignorando completamente que es todo un proceso. Por lo que actualmente se busca generar un pensamiento crítico (eje articulador de la NEM) en cada uno de los estudiantes, como bien lo menciona el modelo de la Nueva Escuela Mexicana “posibilita una práctica reflexiva orientada al cuestionamiento sobre las condiciones del mundo que nos rodea, así como las ideas y razonamientos propios, como base para la generación de cambio en beneficio de nuestro entorno social y natural” (SEP, 2022)

Para el investigador Jesús Iriarte “la resolución de un problema genera un proceso mental, en el cual quien aprende combina variedad de elementos, conocimientos, destrezas, habilidades, capacidades, reglas y conceptos adquiridos de manera previa que admiten dar solución a una situación vivida” (Iriarte, 2011).

Sobre las dificultades que presentan los estudiantes en la resolución de problemas matemáticos, Juan Fernández resalta que “las causas que originan las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas pueden deberse a factores tipo cognitivo, emocionales, socio culturales, entre otros. Y pueden, además, estar relacionados o no con dificultades en otras áreas, de hecho, es muy frecuente que vayan unidas a dificultades en el área de lenguaje” (Fernández J. , 2013). Rey Fraile señala que las dificultades en resolución de problemas matemáticos se deben principalmente a “errores de comprensión, errores de

transformación, errores de procedimiento, errores de codificación y errores por descuido” (Fraile, 2018). Isabel Echenique resalta de manera general que las dificultades se relacionan con “la falta de asimilación de contenidos propios de los diferentes bloques del área; en otras ocasiones se basan en la comprensión lectora, en el uso del lenguaje o en el desconocimiento de conceptos propios de otras disciplinas que intervienen en la situación planteada” (Echenique, 2006).

Al analizar la bibliografía sobre el tema, encontré que saber resolver problemas matemáticos es una prioridad, ya que a través de ellos se puede buscar soluciones para las problemáticas que se plantean en los proyectos comunitarios que se trabajan ahora en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Expuesto lo anterior, se puede sostener que la investigación sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes en la resolución de problemas matemáticos utilizando el algoritmo de la multiplicación es una necesidad que tienen que resolver. A partir de ahí, en la escuela se puede ayudar a los niños y niñas a resolver las dificultades que enfrentan en los salones de clase y así transitar por esta formación de una manera diferente. Es preciso mencionar que no todo es por parte del estudiante, sino que se detectó en el grupo observado, que el docente presenta ciertas dificultades en el manejo de estrategias didácticas acordes para que el alumno pueda aprovechar y entender mejor cómo plantearse procedimientos cognitivos para la resolución de los problemas matemáticos. La enseñanza de las matemáticas debiera partir de los aprendizajes informales que las alumnas y alumnos han aprendido en su vida cotidiana.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las dificultades que presentan en la escuela primaria los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado en la resolución de problemas matemáticos de multiplicación?

Objetivos de la investigación

Objetivo general.



- Analizar las dificultades que los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado presentan en la resolución de problemas matemáticos de multiplicación.

Objetivos específicos.

- Categorizar las dimensiones cognitivas y emocionales que presentan los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado en la resolución de problemas matemáticos de multiplicación.
- Identificar y registrar las dificultades que los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado presentan entorno a la resolución de problemas matemáticos de multiplicación.
- Clasificar las expresiones de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de acuerdo con las dificultades en la resolución de problemas matemáticos de multiplicación.

Categoría de análisis.

Las categorías de análisis que orientaron la investigación se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Categorías de análisis de la investigación.

Categoría	Dimensión	Tipos
Resolución de problemas matemáticos	Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asimilación de contenido.</li> <li>• Comprensión lectora.</li> <li>• Desconocimiento de conceptos y el lenguaje.</li> </ul>
	Emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepciones positivas y negativas dirigidas a las matemáticas.</li> </ul>

### Marco teórico

La resolución de problemas matemáticos se ha conceptualizado de diversas formas. Para Juan Godino, Carmen Botanero y Vicenç Font “la resolución de problemas no solo es un fin

de la enseñanza de las matemáticas, sino un medio para lograr el aprendizaje, ya que los estudiantes deben plantear, explorar y resolver problemas” (Godino, Botanero, & Font, 2003). Para la Nueva Escuela Mexicana “el aprendizaje de las matemáticas debe tener un sentido humano para niñas, niños y adolescentes, el cual solo se desarrolla en el marco de relaciones significativas entre la familia, la escuela y la comunidad. Es fundamental que el aprendizaje del lenguaje, sus principios y métodos matemáticos tengan una razón y un propósito más allá de alcanzar una calificación, ya que los implica al mismo tiempo que los motiva” (SEP, 2022) es decir, todo lo visto dentro de un entorno educativo, debe tener sentido en el contexto social en el que los estudiantes se desenvuelven.

Sobre la resolución de problemas de multiplicación y las matemáticas en general, ahora se abordarán desde una “perspectiva multidisciplinaria y contextual” (SEP, 2022) en lugar de presentarlos de manera abstracta y repetitiva. En esta investigación me centré en los problemas aritméticos de multiplicación. De acuerdo con mis observaciones encontré y en congruencia con lo que la autora Isabel menciona, es importante señalar que dentro de la escuela primaria se le dedicó mayor tiempo a la resolución de problemas aritméticos. Lo cual la investigadora Isabel los define como enunciados “que presentan datos en forma de cantidades y establecen entre ellos relaciones de tipo cuantitativo, cuyas preguntas hacen referencia a la determinación de una o varias cantidades o a sus relaciones, y que necesitan la realización de operaciones aritméticas para su resolución” (Echenique, 2006).

Los problemas aritméticos se clasifican en primer, segundo y tercer nivel considerando el número de operaciones que se realizan para su resolución, y la naturaleza de los datos que en ellos aparecen (Echenique, 2006). En esta investigación se pone atención a los problemas aritméticos de primer nivel. “Estos problemas se denominan como de una sola operación para su resolución”. Se dividen en problemas o situaciones aditivo-substractivas y multiplicación-división” (Echenique, 2006).

Para plantear un problema matemático es necesario conocer tanto el nivel de problema como sus variables. Algunas de las variables son el contexto, formas de presentación y preguntas, datos, respuestas.

En la resolución de problemas matemáticos se han documentado dificultades como las asociadas a la asimilación de contenido (Fernández C. C., 2013); comprensión lectora (Cedeño, Muñoz, & Barcia, 2018); desconocimiento de conceptos y lenguajes (Valdéz, 2015). Todo esto reunido, presenta una serie de problemáticas que, para el estudiantado de cuarto, quinto y sexto grado es difícil resolver. Iniciando con la asimilación de contenido, los alumnos observados no fueron capaces de entender el sentido del contenido del problema. En la comprensión lectora, fue la escasa interpretación del texto escrito, siendo esta una habilidad fundamental para interpretar problemas matemáticos. Por último, en el desconocimiento de conceptos y lenguajes, se presentó la falta de familiaridad con términos matemáticos y el lenguaje específico utilizado en los problemas.

### **Metodología**

La investigación siguió un enfoque cualitativo que se centra en los sujetos, no sólo en los sucesos y comportamientos, sino también en cómo los participantes del estudio son sensibles a ellos y cómo estos entendimientos influyen sus comportamientos (Maxwell, 2013). Se utilizó el método cualitativo porque la dificultad de la resolución de problemas fue vista en mis intervenciones pedagógicas, de lo que los sujetos piensan, expresan y producen; es decir, en relación con los conocimientos que han construido a lo largo de su trayectoria escolar.

#### **Sujetos de estudio, técnicas e instrumentos de recolección**

Los sujetos de estudio fueron nueve estudiantes, especialmente de los grados de cuarto, quinto y sexto (fase 4 y 5 de la NEM). Tres de cuarto grado con 9-10 años, tres de quinto grado con 10-11 años y tres de sexto grado con 11-12 años. Todos pertenecientes a la Escuela Primaria Rural Federal “Miguel Hidalgo y Costilla”, ubicada en el ejido de Agua Verde, municipio de Tecuala, Nayarit.

Para la recolección de datos se utilizaron las siguientes técnicas: observación participante, entrevista semiestructurada y los productos elaborados por los estudiantes. Se utilizó la observación participante porque con ella se pudo identificar las emociones y dificultades que los alumnos presentan en la resolución de problemas. Al igual que, se utilizó

la entrevista semiestructurada para recopilar información sobre las experiencias personales que los niños y niñas han vivido con relación a la resolución de problemas matemáticos. Subsecuentemente, se utilizaron los productos elaborados por los estudiantes (Martínez, 2012). A través de ellos, se analizaron de manera escrita y gráfica las dificultades que presentaron los estudiantes en la resolución.

Para la recolección de información se emplearon los siguientes instrumentos: diario de campo (Luna, Nava, & Martínez, 2022), guion de entrevista (Díaz, Torruco, Martínez, & Varela, 2013) y los productos de los estudiantes (Martínez, 2012).

En el diario de campo se describieron sucesos relevantes con relación a los estudiantes, por ejemplo, la actitud que manifestaban, la disposición que mostraban al trabajar durante la jornada, y además se registraban las dificultades que se observaban durante la realización de las actividades, incidentes críticos y también se detallaba si en cada sesión se lograba o no cumplir con el propósito de cada clase. El guion de entrevista estuvo integrado por cinco preguntas abiertas que fueron revisadas por un docente de la escuela normal, especialista en el área de matemáticas. Las preguntas que se diseñaron tenían la intención de recuperar los pensamientos de cada niño y niña, y explicar las dificultades que presentan en la resolución de problemas matemáticos de multiplicación. Finalmente, los productos de los estudiantes se integraron por las respuestas a tres problemas matemáticos de multiplicación de dos cifras.

#### Trabajo de campo y análisis de datos

El trabajo de campo se realizó en el ciclo escolar 2023-2024, en los meses de mayo, junio y julio del 2024. El análisis de datos se realizó siguiendo las fases del investigador Julio Mejía Navarrete. La primera fase corresponde a la reducción de datos cualitativos, “es la etapa de simplificación, resumen, selección, ordenamiento, y clasificación de los datos cualitativos para hacerlo abarcables y manejables de tal manera que puedan ser susceptibles de ser analizados” (Mejía, 2011).

En la fase de reducción, los datos obtenidos del trabajo de campo se concentraron en matrices de Excel para poder resumirlos, codificarlos, categorizarlos y clasificarlos. Una

vez realizadas las matrices, y como parte del trabajo de edición, se revisaron de manera crítica los datos obtenidos para asegurar la máxima calidad de la investigación. Posteriormente, se ordenaron y se categorizaron de acuerdo con las categorías que se establecieron en el cuadro de investigación (tabla 1) que se enumera a continuación: asimilación de contenido, comprensión lectora y desconocimiento de conceptos y lenguajes.

En el análisis descriptivo siendo este “el proceso de significados a los datos, que ya fueron reducidos y procesados” (Mejía, 2011), se hizo a través del método de comparación entre cada una de las categorías.

Finalmente, en el nivel de interpretación que “son enunciados de carácter conceptual y explicativo de los datos cualitativos” (Mejía, 2011), consistió en realizar premisas sobre los datos obtenidos, tomando en cuenta el análisis de los enunciados, revisión de la bibliografía existente, para contrastar y comparar en la realidad ocurrida.

## **Resultado**

Las emociones juegan un papel fundamental en el aprendizaje, especialmente en las matemáticas. Los estudiantes de la escuela primaria de cuarto, quinto y sexto grado experimentaron diversas emociones tanto positivas como negativas al resolver los tres problemas matemáticos planteados. Esto influyó de manera significativa en su motivación, rendimiento y actitud hacia la disciplina. Por ende y como resultado de la observación participante, me di cuenta de que, por parte de las emociones positivas, solo un estudiante de sexto grado logró resolver los problemas de manera correcta, experimentando un sentido de logro, mencionando que “estaban muy fáciles”. El resto, solo se mostraban realmente interesados en resolver de manera correcta los problemas, lo cual impulsaba su motivación intrínseca por adquirir un conocimiento matemático. Las emociones negativas son las que más se manifestaron todo el tiempo, a excepción del estudiante que pudo resolver de manera correcta todos los problemas. Estas emociones surgieron cuando los estudiantes se enfrentaron a los problemas “difíciles” o no lograban comprender el concepto matemático. Dos estudiantes mencionaron palabras como “no les entendí”.

Asimismo, el miedo o temor al fracaso se hizo presente en seis de los estudiantes observados, mencionando “maestro ayúdeme, con usted no me equivocaré”.

Con la entrevista semiestructurada obtuve resultados bastante interesantes. La entrevista estuvo conformada por cinco preguntas anteriormente revisadas por un docente de mi escuela normal especialista en la disciplina. Se identificó que los alumnos y alumnas consideran importante las matemáticas porque “te ayudan a entender muchas cosas” o “a seguir adelante y llegar a nuestros sueños”, a pesar de tener ciertas dificultades al resolverlos. Asimismo, cinco de los estudiantes consideraron “las cuentas” (concepto que le dan a la multiplicación) como una de sus actividades favoritas y para el resto, tres alumnos expresaron que las de “suma y menos” y uno “las fracciones”. Además, a los niños y niñas les gustaría que su maestro hiciera de manera diferente las matemáticas para que estas sean más divertidas, enunciando frases como “que estén con nosotros apoyándonos”, “que traiga más dibujos y colores” o “me gustaría jugar más”.

De acuerdo con el análisis de los productos de los estudiantes, sobre las dificultades que se identificaron se puede decir que el conocimiento matemático de los estudiantes se encuentra en proceso de construcción. Las dificultades al realizar problemas matemáticos de multiplicación son: la confusión en la colocación de los valores, lo que en la bibliografía se conoce como valor posicional e identificación de la operación a realizar (“saber qué operación hacer”).

Dentro del aula se maneja dos formas de resolver las operaciones, estas son la vertical y horizontal, lo cual puede generar ciertas confusiones entre los mismos sujetos. Prosiguiendo con lo anterior, en los datos es común encontrar que los estudiantes, ya hecha la multiplicación de las decenas del multiplicador por las cifras del multiplicando, al momento de querer colocar el resultado de la multiplicación en la fila de abajo, no desplazan una posición a la izquierda, y en el caso de la manera horizontal, una posición a la derecha. Finalmente, la identificación de la operación que tienen que efectuar, es la última dificultad identificada en los problemas matemáticos de multiplicación. En los resultados se nota que los estudiantes desconocen qué operación tienen que realizar para cada problema. A pesar

de que leen el problema de manera reiterada individualmente, ellos no logran comprender qué es lo que solicita y cuál es la operación que necesita desplegarse.

Los problemas matemáticos antes descritos, además de ser analizados a través de los productos de los estudiantes, se examinaron a través de las voces de los niños y niñas. En las entrevistas, los niños argumentaron que habían resuelto de manera correcta todos los problemas, al distinguir sus dificultades explicaron por qué no lograron resolver los problemas matemáticos, así como las razones del por qué no los entendieron. En las palabras de los niños se observan coincidencias con las dificultades antes descritas. La tabla 2 las ejemplifica.

Tabla 2. Clasificación de las dificultades expresadas por los estudiantes

Grado	Nombre	Dificultad expresada por los estudiantes	Dificultad de acuerdo con la revisión de la bibliografía
6°	Alexia Kamila	“No leí bien los problemas”	Comprensión lectora (Cedeño, Muñoz, & Barcia, 2018)
6°	Luis Casiel	“Estuvo bien fácil, pero al principio no supe que operación utilizar”	Asimilación de contenido (Fernández C. C., 2013)
6°	Julia	“No le entendí a los problemas”	Comprensión lectora (Cedeño, Muñoz, & Barcia, 2018)
5°	María Lilia	“No leí bien los problemas”	Comprensión lectora (Cedeño, Muñoz, & Barcia, 2018)



5°	Camila Nicole	“No entendí cómo se hace”	Asimilación de contenido (Fernández C. C., 2013)
5°	Mariel	“No entendí que es una multiplicación”	Desconocimiento de conceptos y lenguajes (Valdéz, 2015)
4°	Alexis	“No supe por dónde empezar”	Asimilación de contenido (Fernández C. C., 2013)
4°	Luis Mario	“No supe lo que dicen los problemas”	Comprensión lectora (Cedeño, Muñoz, & Barcia, 2018)
4°	Irlanda	“Lo leí varias veces, pero no supe lo que tengo que hacer”	Comprensión lectora (Cedeño, Muñoz, & Barcia, 2018)

En la tabla 2 se puede visualizar las dificultades que los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado fueron capaces de reconocer con sus propias palabras. Las dificultades relacionadas con la comprensión lectora son las más recurrentes. Esto puede explicarse debido a que los niños aun no tienen consolidado el proceso de lecto-escritura. Por otro lado, existen dificultades para entender el significado del planteamiento y el contexto donde interactúan los datos del problema, a pesar de que los problemas se trataban situaciones relacionadas a situaciones cotidianas y, por último, el desconocimiento de algunos conceptos y las palabras que se utilizan en el planteamiento. En los resultados se advierte que los estudiantes son conscientes de sus dificultades cuando reciben la ayuda de otra persona más experimentada y se identificó que el diálogo es una herramienta poderosa en esta toma de conciencia.

## Discusión y conclusiones

La información obtenida y presentada muestra que las alumnas y alumnos de cuarto, quinto y sexto grado, presentan serias dificultades para resolver problemas matemáticos, lo cual afecta de forma crítica su vida académica. Por ende, como docentes debemos de conocer e implementar las metodologías más actualizadas y pertinentes para que los aprendices desarrollen significativamente un conocimiento matemático que les ayude a resolver diversas situaciones problemáticas que la vida cotidiana les presenta del lugar donde viven.

Las dificultades identificadas en la resolución de problemas matemáticos de multiplicación se concentraron en dos dimensiones principalmente: cognitiva y emocional. Dentro de las dificultades de tipo cognitivo corresponden: asimilación de contenido, comprensión lectora y desconocimiento de conceptos y lenguajes propios del conocimiento matemático. Las dificultades de tipo emocional son las concepciones tanto positivas y negativas hacia las matemáticas y creencias. Lo anterior evidencia que las dificultades emocionales influyen en las dificultades cognitivas al momento de la resolución de problemas matemáticos, porque depende mucho de la disposición y actitud que los estudiantes tienen para resolverlos. Esta investigación mostró que para que los estudiantes logren resolver problemas matemáticos es preciso desarrollar un dominio y comprensión de las operaciones de suma y resta, anteriores a la multiplicación; capacidad de análisis e interpretación del enunciado del texto del problema y el conocimiento básico de estrategias para la resolución de problemas matemáticos.

Es necesario cuestionarnos si realmente la resolución de problemas matemáticos se le da la vinculación adecuada con los proyectos comunitarios o simplemente se utiliza como ejercitaciones y mecanizaciones que no generan conocimiento matemático. En este nuevo modelo educativo, identificar los problemas y problematizar la realidad del lugar donde se vive es el inicio para planificar los proyectos integradores y comunitarios. A través de las actividades programadas en el campo de saberes y pensamiento científico, se debe considerar la resolución de problemas matemáticos de diversas situaciones cotidianas. La resolución de estos problemas es un proceso que tiene que ser visto más allá de solo encontrar un resultado o una solución única.

## Referencias

Cedeño, L. F., Muñoz, M. E., & Barcia, F. M. (Septiembre de 2018). Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en la educación superior. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/340004755\\_COMPRENSION\\_LECTORA\\_Y\\_LA\\_RESOLUCION\\_DE\\_PROBLEMAS\\_MATEMATICOS\\_EN\\_LA\\_EDUCACION\\_SUPERIOR\\_READING\\_COMPREHENSION\\_AND\\_SOLVING\\_MATHEMATICAL\\_PROBLEMS\\_IN\\_HIGHER\\_EDUCATION](https://www.researchgate.net/publication/340004755_COMPRENSION_LECTORA_Y_LA_RESOLUCION_DE_PROBLEMAS_MATEMATICOS_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR_READING_COMPREHENSION_AND_SOLVING_MATHEMATICAL_PROBLEMS_IN_HIGHER_EDUCATION)  
Para citar este artículo puede utilizar

Díaz, B. L., Torruco, G. U., Martínez, H. M., & Varela, R. M. (13 de Mayo de 2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Obtenido de [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000300009](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009)

Echenique, U. I. (31 de Agosto de 2006). Matemáticas resolución de problemas. Obtenido de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/12/RESOLUCI%C3%93N-DE-PROBLEMAS-PRIMARIA-ISABEL-ECHENIQUE.pdf>

Fernández, C. C. (30 de Enero de 2013). Principales dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas. Pautas para maestros de Educación Primaria. Obtenido de [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1588/2013\\_02\\_04\\_TFM\\_ESTUDIO\\_DEL\\_TRABAJO.pdf?sequence=1](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1588/2013_02_04_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1)

Fernández, J. (Mayo de 2013). Psicólogo/A Educativo: Formación y Funciones. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827025003>

Fraile, R. (2018). El desarrollo de actitudes valiosas para la resolución de problemas matemáticos en Educación Primaria. Obtenido de <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/42173>

Godino, J., Botanero, C., & Font, V. (2003). Didáctica de las matemáticas para maestros. Obtenido de [https://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/9\\_didactica\\_maestros.pdf](https://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/9_didactica_maestros.pdf)

Iriarte, P. A. (15 de Julio de 2011). Desarrollo de la competencia resolución de problemas desde una didáctica con enfoque metacognitivo. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/853/85322574002.pdf>

Leal, H. S., & Bong, A. (2015). La resolución de problemas matemáticos en el contexto de los proyectos de aprendizaje. Obtenido de [http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1010-29142015000100004&script=sci\\_abstract](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1010-29142015000100004&script=sci_abstract)

Luna, G. G., Nava, C. A., & Martínez, C. D. (Abril de 2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información.

Martínez, R. F. (2012). Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. Revisión de la literatura. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/916/91624440001.pdf>

Maxwell, J. (2013). Qualitative Research Design An Interactive Approach. Obtenido de [https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/2013\\_extrasYmetodologia/Palermo\\_MAXWELL.pdf](https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/2013_extrasYmetodologia/Palermo_MAXWELL.pdf)

Mejía, N. J. (Agosto de 2011). Problemas centrales de análisis de datos calitativos. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5275948.pdf>

Rojas, S. C. (2012). Algoritmos y reflexiones en torno a la multiplicación enfocado a la educación básica primaria. Obtenido de <https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/1267/Formacion%20y%20modelacion%20en%20ciencias%20basicas.pdf?Sequence=1&isallowed=y#page=128>

SEP. (2022). Plan de Estudios de la Educación Básica 2022. Ciudad de México.

Valdéz, M. R. (Junio de 2015). Los problemas aritméticos de enunciado verbal, según Luria y Tsevetkova, al finalizar primer ciclo de enseñanza básica en escuelas municipales de la comuna de talca. Obtenido de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/317/166>

## **Alfabetización: perspectivas docentes de los métodos de lectoescritura y recomendaciones para futuros docentes**

Osiris Yamileth Lizárraga Olea

osirisyamileth1202@gmail.com

Rosa Guadalupe Ibáñez Marín

r.ibanez@creson.edu.mx

Luz Leticia Martínez Villegas

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea temática 2. práctica docente en las Escuelas Normales.

### **Resumen**

El presente trabajo de investigación tiene como propósito describir la percepción de los docentes de educación preescolar y primaria sobre la alfabetización, así como las metodologías populares para la adquisición de la lengua escrita. Además, busca identificar cuáles de estas metodologías han resultado favorables según su experiencia profesional. Las preguntas de investigación son: ¿Qué es alfabetizar? ¿Qué metodologías de alfabetización son comúnmente utilizadas por los maestros de preescolar y primaria en Hermosillo, Sonora? ¿Cuáles de estas metodologías han demostrado ser más efectivas para mejorar los resultados de alfabetización? ¿Qué recomendaciones brindan los docentes en ejercicio a los docentes en formación para la alfabetización de alumnos de primaria? Para responder a estos cuestionamientos, se realizó un estudio cualitativo con enfoque descriptivo, utilizando la entrevista semiestructurada como instrumento. Participaron 75 maestros de nivel preescolar y primaria de diferentes planteles. Los resultados indicaron que alfabetizar implica enseñar a leer y escribir, destacando el método silábico como la mejor opción para este proceso. Se concluyó que actualmente se sigue enseñando a través de metodologías sintéticas, conocidas como métodos tradicionales.

**Palabras clave:** alfabetización, método, lecto-escritura, lenguaje, literacidad

## Planteamiento del problema

Los programas de lengua nacional o español en la educación básica del país han integrado la lengua escrita en los currículos, la cual se conoce como el proceso de lectura y escritura. Este proceso es fundamental según los objetivos de los planes educativos nacionales, ya que se considera un conjunto de competencias cruciales para abordar problemas como la eficiencia terminal y el fracaso escolar (Marín, 2008). Por esta razón, se considera esencial para acceder al aprendizaje escolar en general. Sin embargo, a pesar de que la educación básica en México, que incluye preescolar, primaria y secundaria, está llegando a más lugares, todavía hay niños, niñas y jóvenes que no asisten regularmente a la escuela. Como resultado, se observa una incapacidad y un rezago en la lectura y escritura (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] 2019).

Ferreiro y Teberosky (1979), mencionan que la lectoescritura ha ocupado un lugar importante en la preocupación de los educadores; pero, a pesar de los varios métodos que se han ensayado para enseñar a leer, existe un gran número de niños que no aprenden. Junto con el cálculo elemental, la lectoescritura constituye uno de los objetivos de la institución básica, su aprendizaje, condición de éxito o fracaso escolar.

A partir de la necesidad de enseñar la lengua o el código escrito, surgen los métodos de alfabetización. Tradicionalmente, se piensa que el problema que se presenta en la lectura y escritura ha sido por la cuestión de los métodos de alfabetización utilizados, por lo que los educadores se han enfocado en buscar el mejor o el más eficaz de ellos. Para Freire (2005), las técnicas de un método acaban por ser la esterilización pedagógica en el proceso en que el hombre constituye y conquista su propia forma de enseñanza.

El tema de estudio de esta investigación se centra en el proceso de alfabetización y utilización de los métodos de lectoescritura puestos en práctica por una muestra de docentes pertenecientes a educación preescolar y primaria de la ciudad de Hermosillo, Sonora, cuyo propósito es describir qué es alfabetizar desde la Nueva Escuela Mexicana y los métodos de alfabetización utilizados para el proceso de lectura y escritura en niños escolarizados; así como también, recuperar las recomendaciones que brindan este grupo de



maestros y maestras, para docentes en formación en cuestión de la alfabetización de las y los alumnos de educación preescolar y primaria.

### **Marco teórico**

Para comprender lo expuesto, es necesario conocer algunas definiciones

relevantes para el tema de estudio, que en este caso es el proceso de alfabetización y los métodos de lectoescritura. Primeramente, Zavala (2008) define literacidad como la manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un ambiente social, mientras que Cassany (2009) la interpreta como el conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí, que pueden asociarse en un contexto institucional específico (a la escuela, a la familia, al trabajo, a la iglesia, a la comunidad, etc.).

Por otro lado, la alfabetización es un concepto amplio que abarca la capacidad de leer, escribir y comprender textos escritos. Para Ferreiro (1991) es el proceso mediante el cual las personas adquieren habilidades y competencias en el uso de la escritura en diversos contextos sociales y situaciones de la vida cotidiana.

Ambos términos suelen ser parecidos, no obstante, todo aquello que se lleva a cabo para leer y escribir hace referencia al término literacidad. Kalman (2005) trata de distinguir la diferencia entre los términos literacidad y alfabetización, siendo el primero el que alude a una práctica social contextualizada, y el segundo se refiere al acceso y uso básico de la lengua escrita. Por tanto, la literacidad remite a las capacidades de razonamiento que una persona utiliza al leer y escribir lo cual implica que, además de conocer el código de la lengua, sea necesario el reconocimiento de géneros discursivos, el papel que desempeñan el autor y el lector, las representaciones sociales que tienen los textos, etc.

La alfabetización se define como un proceso continuo en el que van surgiendo comportamientos alfabéticos durante el camino temprano o inicial que los niños y las niñas recorren para llegar a ser lectores y escritores competentes (Flórez et al., 2007). Así mismo, mencionan que el foco principal de la alfabetización es el aprendizaje, por tanto, surge la importancia de enseñarlos a leer y escribir para que puedan construir su propio conocimiento y que sean capaces de participar activamente en la sociedad que les rodea,



de tal manera que comprendan su entorno, accedan a la información y se comuniquen de manera efectiva.

La educación inicial es entonces la etapa en la que se establecen las bases del desarrollo del individuo y, por ende, de la sociedad, proponiendo actividades que promuevan el perfeccionamiento del lenguaje y la escritura para empoderar a los niños y niñas, brindándoles las habilidades necesarias para leer, escribir, interpretar y responder a una variedad de textos en diferentes escenarios (Guzmán & Guevara, 2010).

Los educandos pueden iniciar su experiencia como lectores partiendo de los textos que les llamen la atención y que sean significativos para ellos, de allí la necesidad de hacer llegar la palabra escrita como una fuente de placer y como una manera de asomarse al mundo (García Ruiz et al., 2008). De esta manera, el lenguaje escrito se incluye dentro del currículo de lengua y literatura con el fin de que el alumno domine las cuatro destrezas básicas que, según Cortés Moreno (2015) son: escuchar, hablar, leer y escribir, mismas que se utilizan para el aprendizaje de las otras áreas curriculares.

Para Ferreiro (1997), el concepto de lengua escrita es el código de transcripción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas, destacando la importancia de la percepción tanto visual como auditiva, lo cual resalta el valor de la transformación de

información sonora en representaciones ópticas. En este contexto, se insinúa que el procedimiento de conversión involucra la comprensión y transcripción de unidades sonoras (como palabras o sonidos del habla) en formas gráficas.

Por su parte, la lengua escrita está relacionada a gran medida con el contexto sociocultural, ya que por medio de esta se trasmite lo que la persona piensa, cree, conoce y siente. Los niños y las niñas desde una edad muy temprana comienzan a familiarizarse con el lenguaje escrito, ya que se encuentra en una variedad de fuentes, como envases de galletas, botellas de refresco, periódicos, libros y otros materiales (Ferreiro, 1983).

Tradicionalmente, desde una perspectiva pedagógica, el aprendizaje de la lectura y escritura se ha vinculado con los métodos de enseñanza. Estos métodos se consideran una secuencia de acciones, actividades u operaciones que permiten procesar e integrar información útil o significativa, así como adquirir y asimilar el contenido de enseñanza, generando cambios en el sistema de conocimientos y en la conducta del estudiante (Navarro & Samón, 2017). Al aplicarse al proceso de alfabetización, el método se refiere al orden y la secuencia de actividades que el estudiante realiza para aprender y el profesor para enseñar.

A lo largo de la experiencia de los educadores, se discute por cuál de ellos es el más eficaz. De ahí parten dos métodos según Ferreiro y Teberosky (1979), el sintético y el analítico, los cuales se describen a continuación. Dichas autoras consideran el método sintético como insistente en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía. Además, establecen que se parte de la expresión mínima, que son las letras y su sonorización. La mayoría de los métodos tradicionales están adentrados a esta postura. En cambio, explican que el método analítico parte de la palabra o de unidades mayores y se postula el reconocimiento global de las palabras u oraciones sin importar cuál sea la dificultad auditiva de lo que se aprende, pues la lectura es una tarea visual.

Dentro de los métodos analíticos se pueden considerar: el global, silábico o sintético, el fonético, ecléctico o mixto, el alfabético, PRONALEES, el onomatopéyico y el de los 20 días. Sin embargo, Ferreiro (1997) considera que el método no puede crear un conocimiento, más bien, solo ofrecen sugerencias o inducciones.

De los diferentes métodos de alfabetización mencionados se rescata que, el método global, según Rosano (2011), se basa en el reconocimiento visual de palabras y frases completas en lugar de enseñar a los niños a identificar letras y sílabas de forma aislada. Este enfoque se centra en la comprensión y el uso funcional del lenguaje escrito desde el principio, utilizando textos significativos y contextos reales para que los aprendices asocien directamente el significado con las formas gráficas de las palabras. El objetivo es que los estudiantes desarrollen habilidades de lectura y escritura de manera natural y holística, similar a como se aprenden a hablar.

Por su parte, el método silábico empieza con las unidades más pequeñas, como las letras y sílabas, y progresa hacia unidades más complejas, como las palabras y frases. Primero se aprenden las letras y las sílabas. Quien domina estas unidades básicas puede combinarlas para formar palabras y frases, alcanzando así el significado (Pérez Reyes, 2011).

Otro de ellos, es el método fonético. Cuetos Vega (2017) menciona que se enfoca en identificar las letras a través de su sonido, partiendo de la letra inicial antes que la escritura completa, para que, al concluir el proceso, los niños tengan que haber adquirido una comprensión básica de que las palabras pueden descomponerse en unidades más pequeñas, como sílabas o fonemas (conciencia fonológica).

Con la importancia de atender la variedad de necesidades en los niños, el método ecléctico surge al seleccionar y combinar aspectos valiosos de diferentes métodos de enseñanza de la lectura y escritura, lo que permite alcanzar objetivos más amplios que los métodos altamente especializados mencionados anteriormente. Esta tendencia mixta ofrece grandes esperanzas para mejorar los niveles de lectoescritura, pues al elegir diversos métodos, procedimientos pedagógicos y técnicas apropiadas, se puede diseñar un programa de enseñanza de la lectoescritura que fomente el desarrollo integral de las capacidades necesarias para abordar las necesidades de niños, niñas y adultos por igual (Ortega Sánchez, 2009).

El método alfabético, por su parte, inicia con el aprendizaje del alfabeto, ya que los estudiantes reconocen y estudian cada una de las letras del abecedario y aprenden sus respectivos nombres. Por consiguiente, se empieza a experimentar con la combinación de letras para formar sílabas, de tal manera que, a través de este método, los niños aprenden a leer de manera diferente a como se le enseñó previamente que debían leer (Avecillas Almeida & Punín Rojas, 2021)

Un método que se originó en un tiempo atrás, pero aún utilizado en la actualidad, es el PRONALEES, el cual que es un programa que surge bajo la necesidad de brindar apoyo a niños con dificultades en el lenguaje, abarcando los diferentes niveles de alfabetización que

menciona Ferreiro y Teberosky (1979): presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético. Las mismas autoras asumen que esta metodología se basa en la concepción de la lectura como sistema comprensivo, y no en el descifrado de los signos, sino en la comprensión que tiene el niño hacia el texto y la capacidad que tiene para expresar sus ideas por escrito.

El también mencionado método onomatopéyico, según Quiñonez Olaya y Uran (2022) se basa en enseñar los sonidos de cada letra del alfabeto, centrándose en el reconocimiento auditivo de los sonidos de cada fonema, complementando el proceso con imágenes para fortalecer tanto la memoria auditiva como visual. En otras palabras, el sonido se acompaña de una imagen visual, facilitando así la configuración didáctica de cada signo lingüístico.

Y, por último, el método de los 20 días o también llamado VACACHADAFa porque se lleva a cabo un estudio de las sílabas en el orden mencionado. Medina Quispe (2018) habla al respecto de esta metodología haciendo referencia a que “es un método sintético, ya que parte de la unidad más pequeña a la más compleja, es decir, parte de lo más abstracto para llegar a lo concreto” (p. 56), mencionando también a su consideración que es una variante del método silábico, ya que su punto de partida es la sílaba, teniendo como objetivo que el niño aprenda a leer en 20 días a través de plantillas, logrando que estos tengan un aprendizaje a su propio ritmo y con procesos diferentes.

### **Metodología**

La presente indagación se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo, el cual se basa en la recolección de datos no numéricos, desde las experiencias, percepciones y significados que le da una persona a cierto tema de estudio (González, 1997).

El alcance o nivel de una investigación hace referencia al propósito y extensión del estudio, definiendo hasta dónde se puede llegar con el análisis. Arias (2012) lo define como “el grado de profundidad con que se aborda un fenómeno u objeto de estudio” (p. 23), siendo entonces el alcance descriptivo el que se utiliza en esta indagación. Así mismo, este estudio se desarrolla bajo un diseño cualitativo básico, ya que en las palabras de

Merriam y Tisdell (2016), se basa en que las personas desarrollan su conocimiento mediante su participación en actividades, experiencias o fenómenos, dándoles un significado a través de su acción.

Se solicitó la participación de 75 docentes de educación primaria y preescolar de diferentes planteles de Hermosillo, Sonora, los cuales tienen una experiencia profesional entre uno y 27 años de servicio, más de la mitad de ellos cuentan con más de 15 años. Todos cumplen con la función de docente o educadora frente a grupo, a excepción de un director.

Con el fin de recabar información eficiente, confiable y precisa se utilizó la entrevista como técnica de investigación. Para este estudio fue la entrevista semiestructurada, que, para Hernández Sampieri et al. (2014) es considerada como una guía de temas o preguntas, permitiendo al entrevistador la flexibilidad de añadir preguntas adicionales para aclarar conceptos o recopilar información más detallada.

La entrevista consta de 13 preguntas de las cuales, para el propósito de la investigación, solo se seleccionaron cuatro. La primera de ellas, abarca el concepto general de lo que se estudia. En la segunda, se busca indagar acerca de los métodos de enseñanza que se utilizan para el proceso de alfabetización. La tercera, tiene la finalidad de conocer cuáles son las propuestas de enseñanza de las y los docentes en el proceso de lectoescritura y, la cuarta, brindar sugerencias para los próximos docentes sobre los métodos de enseñanza de la alfabetización, desde la experiencia de los maestros participantes en el estudio.

### **Resultados y discusión**

Partiendo del análisis de la primera pregunta que cuestiona sobre la noción que tienen los docentes sobre el proceso de alfabetizar (ver Figura 1), se rescata que de los 75 maestros entrevistados, 26 mencionan que es enseñar a leer y escribir, mientras que un grupo de 15 considera que es el proceso continuo de apropiación de la lectoescritura. Por otro lado, 11 de los entrevistados lo asumen como el Acercamiento a la lectura y la escritura, a la vez que

seis de los mismos lo asocian a que los alumnos tengan una lectura y escritura funcional. No obstante, cuatro lo conceptualizan como brindar herramientas para estimular la lectura y la escritura, y, el resto, que corresponde a un grupo de tres maestros, mencionaron que significa comprender la lectura y escritura.

Figura 1

### Alfabetizar



Por otro lado, al analizar la segunda pregunta enfocada en los métodos de alfabetización más conocidos por los docentes en práctica (ver Figura 2), se observa que 53 de los entrevistados mencionaron el método silábico como uno de los más comunes, mientras que 44 aludieron al método global. El método fonético fue señalado por 32 maestros, y el método ecléctico o mixto fue mencionado 21 veces. El método alfabético también fue considerado, siendo seleccionado en 18 ocasiones, y el método onomatopéyico, o método de relación imagen-palabra, fue mencionado por nueve participantes. Además, la estrategia PRONALEES fue citada por ocho sujetos, quienes generalmente contaban con muchos años de servicio. Finalmente, los métodos Aquileo y el de los 20 días fueron referidos por seis profesores cada uno.



Figura 2

### Métodos comunes de alfabetización



Continuando con los resultados de la misma pregunta, es importante considerar que, así como hubo maestros que solo proporcionaron un método de alfabetización de su conocimiento, también existen docentes que señalaron de tres a ocho estrategias para la adquisición de la lengua escrita, tal como es el caso del entrevistado que dice conocer los métodos “PRONALEES, global, ecléctico, fonético, 20 días, silábico, alfabético y onomatopéyico” (E61FPrim6-18).

Para el análisis de la pregunta número tres sobre qué métodos arrojan mejores

resultados en el proceso de alfabetización (ver Figura 3), se recupera que la metodología más valorada en rendimientos positivos es la silábica, contando con 25 señalamientos a su favor, recordando que este, según Pérez Reyes (2011), se refiere al método en el cual se comienza a trabajar con las letras para formar sílabas y posteriormente palabras.



Figura 3

### Métodos de alfabetización con resultados favorables



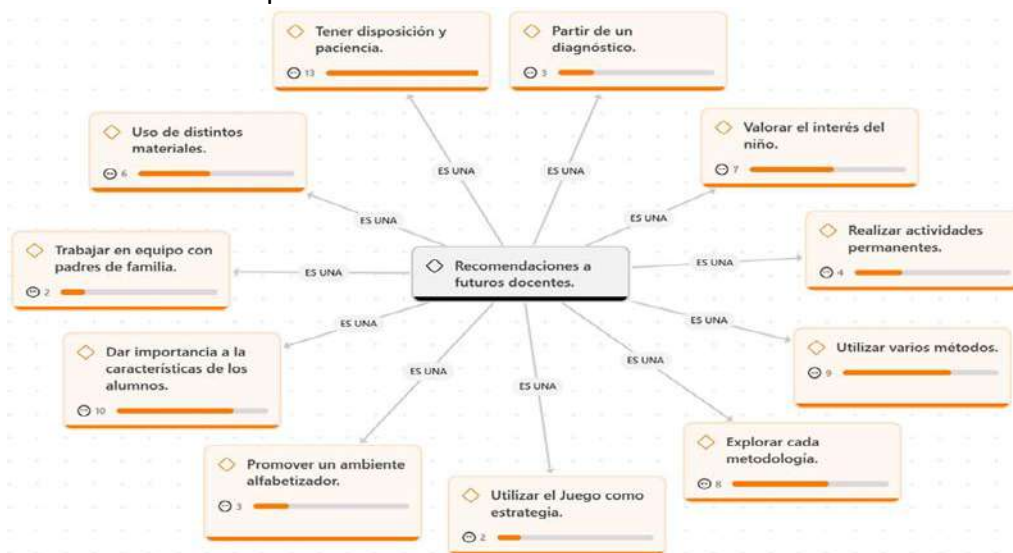
A continuación, se presenta el método fonético, que fue elegido por 17 participantes, seguido del método global, mencionado por 10, y el método ecléctico o mixto, preferido por nueve entrevistados. El método alfabético y la estrategia PRONALEES fueron mencionados por cinco participantes cada uno. Asimismo, el instrumento de recolección de datos reveló que los métodos Aquileo y Onomatopéyico, anteriormente mencionados entre los más populares, también se encuentran entre los mejor valorados por los maestros, con cuatro y tres menciones, respectivamente. Sin embargo, uno de los participantes afirmó no tener un método específico para llevar a cabo el proceso de lectoescritura.

Por último, se aborda la pregunta número cuatro que se relaciona a las recomendaciones que brindan los maestros a los futuros docentes (ver Figura 4), misma en la que se arrojó como resultado que 17 profesores aconsejaron tener disposición y paciencia ante el proceso de lectoescritura. Asimismo, 10 de ellos sugirieron dar importancia a las características del alumno, mientras que siete resaltan el valor del interés del niño. De igual manera, nueve entrevistados propusieron que hay que utilizar varios métodos y ocho señalaron que es necesario explorar cada metodología para poder seleccionar la más adecuada y así cumplir con las necesidades del grupo con el que se trabaja. Para saber cuáles

son estas anteriores, hay que partir de un diagnóstico, tal como lo menciona un grupo de tres participantes.

Figura 4

#### Recomendaciones para futuros docentes



#### Conclusiones

Con respecto a las metodologías de alfabetización que han arrojado resultados positivos en la práctica de los docentes entrevistados, se encontró que el método que les ha sido eficaz es el silábico, posteriormente el fonético, después el global, enseguida el ecléctico o mixto, seguido del método onomatopéyico o de relación imagen-palabra, subsecuentemente PRONALEES y, al final, el método de los 20 días.

Tomando en cuenta el hallazgo anterior sobre las estrategias de enseñanza con logros superiores, Ferreiro y Teberosky (1979) afirman que la mayoría de las metodologías tradicionales se basan en el método sintético, abordado unos párrafos anteriores. Siendo así, se llega a la conclusión de que el profesorado continúa trabajando el proceso de lectoescritura desde el enfoque tradicional.

Acerca de esto, Hudson Pérez et al. (2013) en su investigación, concluyen que surge una señal de alerta tras la enseñanza por este tipo de métodos, debido a que los niños con

logros mayores podrían indicar una reducción de las oportunidades de avance, por lo que plantea que hay que sincronizarse a su nivel. Montealegre y Forero (2006), añaden que hay que adaptarse a las capacidades y a las potencialidades de los niños y niñas, surgiendo como una opción el método ecléctico con el fin de abordar el proceso de aprendizaje desde distintas maneras, según sea la necesidad del alumno.

Para esto, se identificó el gran significado de valorar el interés del niño como punto de partida para el logro máximo de aprendizaje. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) en el plan de estudio, sugiere trabajar con los niños de cinco y seis años dentro del campo de lenguajes, con el objetivo de aprovechar el interés de niñas y niños por explorar, interpretar y disfrutar diferentes textos que tienen al alcance en su hogar, escuela y comunidad.

Es fundamental que los futuros estudios cuenten con la colaboración de profesionales con experiencia directa en estas etapas educativas, ya que no todos los participantes de esta indagación previa han trabajado lo suficiente en las fases dos y tres de la educación básica. Al limitar la muestra a educadores con experiencia específica en estos niveles, se podrá obtener una comprensión más profunda de las estrategias de alfabetización inicial y de las necesidades pedagógicas particulares de los estudiantes más jóvenes.

## Referencias

Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. (6° ed.). Editorial Episteme.

Avecillas Almeida, J. I. & Punín Rojas, M. P. (2021). Proyecto de nivelación de la lectoescritura mediante estrategias metodológicas virtuales: una propuesta para tercer año de Educación General Básica Ecuatoriana [Tesis de licenciatura. Universidad del Azuay. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación]. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/11365>

Cassany, D. (2009). Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. PAIDÓS EDUCADOR.

Cortés Moreno, M. (2015). Reflexiones en torno al clásico modelo de las cuatro destrezas lingüísticas: propuestas de un nuevo modelo. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 15(18), 45-62.  
<https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2015.15.18.262>

Cuetos Vega, F. (2017). Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (370), 61-67.  
<https://doi.org/10.14422/pym.i370.y2017.010>

Ferreiro, E. (1983). *Psico-génesis de la escritura*. Siglo Veintiuno Editores.

Ferreiro, E. (1991). *Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis*. Siglo Veintiuno Editores.

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo Veintiuno Editores.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno Editores.

Flórez, R., Restrepo, M., & Schwanenflugel, (2007). *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura*. Universidad Nacional de Colombia.  
<https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/682/001idep682.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (16<sup>o</sup> ed.). SIGLO VEINTIUNO.

García Ruiz, E., Tovar, R. M., & Alezones, J. C. (2008, julio-septiembre). El aprendizaje de la lengua escrita: una experiencia desde la diversidad. *Educere*, 12(42), 575-587.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614569018>

González, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. EDUE.

Guzmán, R., & Guevara, M. (2010, julio-diciembre). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2), 861-872.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315155007>

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). Mc Graw Hill.

Hudson Pérez, M. C., Förester Marín, C. E., Rojas-Barahona, C. A., Valenzuela, H., Riesco Valdés, P., & Ramaciotti Ferré, A. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. *Perfiles educativos*, 35(140), 100-118.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n140/v35n140a7.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México. (2019). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior. Indicadores educativos.*  
<https://www.inee.edu.mx/publicaciones/panorama-educativo-de-mexico-2018-educación-básica-y-media-superior/>

Kalman, J. (2005). *El origen social de la palabra propia.* LECTURASSOBRELECTURAS/14.  
[https://www.researchgate.net/publication/312328562\\_El\\_origen\\_social\\_de\\_la\\_palabra\\_propia](https://www.researchgate.net/publication/312328562_El_origen_social_de_la_palabra_propia)

Marín, M. (2008). *Lingüística y enseñanza de la lengua* (2° ed.). AIQUE.

Medina Quispe, S. E. (2018). *Aplicación del método “Vacachadafa” en la producción de textos narrativos tipo cuentos en estudiantes de 2° grado de primaria del colegio Tercer Milenio, Ucayali 2018* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Union].  
<http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/2130>

Merriam, S. & Tisdell, E. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4ta Ed.). John Wiley & Sons.

Montealegre, R., & Forero, L. A. (2006, mayo). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79890103>

Navarro, D., & Samón, M. (2017, febrero). Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje. *EduSol*, 17(60), 26-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6057956>

Ortega Sánchez, R. M. (2009). Estudio y análisis del método ecléctico de lectoescritura en las escuelas de la SAFA [Tesis de licenciatura. Universidad de Granada. Departamento de Didáctica y Organización Escolar]. <http://hdl.handle.net/10481/2188>

Pérez Reyes, D. (2011). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura: una revisión teórica [Tesis de licenciatura, Facultad de Educación. Universidad de la Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/15570>

Quiñonez Olaya, Y. C. & Uran, I. (2022). Una aproximación didáctica sobre la conciencia fonológica a partir del método onomatopéyico en la primera infancia. *Revista de educación y pensamiento*, 27(29), 84-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8651329>

Rosano, M. (2011). El método de lecto-escritura global. *Innovación y Experiencias educativas*, (39), 1-19. [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/Numero\\_3\\_9](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/Numero_3_9)

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria. [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/Plan\\_de\\_Estudios\\_para\\_la\\_Educacion\\_Preescolar\\_Primaria\\_y\\_Secundaria.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf)

Zavala, V. (2008, enero). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47), 71-79. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1a-bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES>



## **Disminución de las Conductas disruptivas en los salones de clase, a través de un proyecto de investigación acción**

Luz Cristal Soto Rosales

luzcristal.soto.r0206@alumnocoahuila.gob.mx

Ana Karen Cantú Santoyo

cantusantoyoanakaren@gmail.com

Francisco Enrique García López

franciscoenrique.garcia817@docentecoahuila.gob.mx

Escuela Normal Oficial “Dora Madero”

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### **Resumen**

Las conductas disruptivas en el aula son comportamientos que interfieren con el desarrollo integral de las actividades educativas y pueden tener consecuencias negativas tanto para el estudiante que las exhibe como para el ambiente de aprendizaje en general. El estudio presentado muestra algunas estrategias para disminuir este tipo de comportamientos que alteran y perjudican el entorno educativo. La investigación es de tipo cualitativa, dado que se refiere a meramente conductas, sin embargo, se integran algunos datos cuantitativos para mejorar su estudio. La muestra para la implementación del plan de acción estuvo conformada por estudiantes 25 de cuarto grado de primaria en la sección “A” dentro de la escuela primaria “Luis A. Beauregard” en el municipio de San Pedro, Coahuila de Zaragoza. En el desarrollo del proyecto se presentaron distintas situaciones que intervinieron directa e indirectamente, algunos por el estudiantado y otros referentes a la administración, cambios de actividad y organizaciones de tiempo por parte de la institución, a pesar de los desafíos, el proyecto tuvo un impacto positivo, mejorando la actitud y el desempeño de los estudiantes, no obstante se recomienda sistematizar las acciones y registros para mejorar aún más los resultados futuros para el proyecto.

Palabras clave: disruptivo, alumno, docente, conducta, ambiente de aprendizaje

Planteamiento del problema



A partir de las experiencias dentro de las aulas durante las prácticas docentes se ha observado que las conductas disruptivas son algo normalizado y desventajoso para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario combatir el escenario donde los estudiantes son perturbados e interrumpidos a lo largo de sus actividades lectivas, provocando un ambiente lleno de distracciones, molestias y actos violentos en los casos graves. Se ha presentado la problemática de la falta de memorización, concentración, atención, expresión corporal, facilidad de palabra, por parte del alumnado, en las diferentes actividades desarrolladas dentro del aula, porque no se genera la implementación de actividades en donde despierte completamente su cerebro, fomentando que se muestren interesados, activos y creativos. Ante estas situaciones cotidianas, se pretende integrar estrategias aplicables a todo el grupo, las cuales deben ser motivadoras y con el propósito de mejorar la disciplina. Dichas estrategias se rigen a partir de los factores que intervienen en las conductas de los estudiantes, las cuales según Portero (2013) son individuales, familiares, escolares y comunitarias.

#### Objetivos de investigación

Conocer, emplear y diseñar estrategias efectivas para disminuir considerablemente las conductas disruptivas dentro del salón de clases, a través de la implementación de técnicas de manejo del comportamiento y la creación de un ambiente de aprendizaje positivo.

#### Preguntas de investigación

¿Cómo se pueden combatir las conductas disruptivas dentro del salón de clases?

¿Cuáles son los factores que intervienen en el comportamiento de los estudiantes?

¿Cómo se sienten los estudiantes en ambientes de aprendizaje donde se presentan conductas disruptivas?

#### Hipótesis

H<sup>1</sup>. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas pueden disminuir las conductas disruptivas.

H<sup>2</sup>. Un aula con menores casos de conductas disruptivas propicia mayor entrega de actividades de aprendizaje.

H<sup>3</sup>. La inteligencia emocional de los docentes influye positivamente en la promoción de la ética, el respeto y la conducta de los estudiantes.

#### Marco teórico

Jurado de los Santos y Justiano (2015) define las conductas disruptivas como acciones que dificultan u obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, distorsionando tanto la evolución individual, como la grupal, lo cual provoca consecuencias a todo el proceso. En resumen, son conductas que van en contra de las normas. Este tipo de conductas disruptivas deben ser consideradas como el resultado de un conjunto de actos que tienen consecuencias personales tanto para ellos como para el contexto escolar.

En el ser humano intervienen múltiples factores para su desarrollo, siendo uno fundamental el que refiere a la familia y el hogar, pues este se considera como el núcleo de su ser, el primer entorno social en el que participa y donde pasa los primeros años de vida.

En el libro Funcionabilidad familiar y conducta disruptiva, Martínez et al. (2021) plantean que los alumnos con menor nivel de conductas disruptivas forman parte de familias funcionales, aquellas en las que se tiene un ambiente positivo y se presta atención a los estudiantes.

Si bien el contexto familiar puede generar indisciplina, Jurado de los Santos y Justiano (2015) considera que también esta clase de conductas puede ser resultado de un compuesto de actos personales, ya sean dirigidos al alumno o dentro de su contexto.

Existe un amplio panorama hacia los tipos de conductas disruptivas, las cuales Saco et al. (2022) plantean en su Estudio del impacto de las Conductas Disruptivas en niños y niñas dentro del aula de clases como:

- Conductas de personalidad: alumnos caprichosos, tímidos, egocéntricos, con hiperactividad, extrovertidos, introvertidos, envidiosos, etc.
- Conductas antisociales: falta de respeto a autoridades, mentiras y básicamente problemas con figuras de poder o autoritarias.
- Conductas agresivas: apodos, agresión verbal, venganza o intimidación.
- Conductas indisciplinarias: comportamiento en contra de las normas.

Dentro de las conductas se hacen variaciones, teniendo aulas con alumnos tímidos pero agresivos, caprichosos y vengativos, entre otras más. En los salones de clases ahora es regular encontrar a uno o más estudiantes llevando estas conductas día a día, debido a los cambios que se han experimentado a lo largo del tiempo,

En un muestreo para Conductas disruptivas en el aula. Análisis desde la perspectiva de futuros docentes de Saco et al. (2022) se indica que las conductas disruptivas más comunes dentro del salón de clases son destruir o golpear objetos, tener malos modales con el profesor, molestar o interrumpir en clase para llamar la atención o hacer reír, no acatar las órdenes del profesor, no cumplir un castigo y tirar cosas por la clase. Estas actitudes se han convertido en algo normalizado dentro del ambiente escolar, al grado de crear estrategias para cada tipo de conducta.

Su impacto dentro del salón de clases es significativo, en vista de que, el docente se ve obligado a buscar mecanismos o alternativas de solución ante las conductas disruptivas, tal como mencionan Cabrera y Ochoa (2010) en su Estudio del impacto de las Conductas Disruptivas en niños y niñas dentro del aula de clases, es a partir de estas experiencias que el docente prevé situaciones parecidas y decide elaborar estrategias.

En cuanto a los factores que intervienen en los alumnos y alumnas para provocar tales conductas, se encuentra claro que el contexto es fundamental para su comportamiento, tomando en cuenta que a lo largo de los años se han vivido una gran cantidad de cambios y de todo tipo, siendo sociales, económicos, tecnológicos, ambientales y culturales, y que de manera directa o indirecta afectan al campo educativo, tendiendo en consecuencias las actitudes de los estudiantes como lo son las conductas disruptivas.

En el libro *Funcionabilidad familiar y conducta disruptiva*, Martínez et al. (2021) plantean que los alumnos con menor nivel de conductas disruptivas forman parte de familias funcionales, aquellas en las que se tiene un ambiente positivo y se presta atención a los estudiantes.

Si bien el contexto familiar puede generar indisciplina, Jurado de los Santos y Justiano (2015) considera que también esta clase de conductas puede ser resultado de un compuesto de actos personales, ya sean dirigidos al alumno o dentro de su contexto. No cabe duda que el comportamiento de un menor se basa en un abanico de posibilidades, por lo que algo ideal sería tratar cada caso de manera personal, sin embargo, es sabido que esto generaría una sobrecarga laboral en el docente, por lo que se opta por estrategias genéricas: a las que se añaden adecuaciones según las necesidades.

En el aula escolar, el docente se ve obligado a buscar mecanismos o alternativas de solución ante las conductas disruptivas mencionan Cabrera y Ochoa (2010) en su Estudio del impacto de las Conductas Disruptivas en niños y niñas dentro del aula de clases, es a partir de estas experiencias que el docente prevé situaciones parecidas y decide elaborar estrategias.

Un docente generalmente debe tratar con situaciones de indisciplina dentro del aula, tal como se menciona anteriormente, así que al momento de realizar sus planes de clase invierte tiempo y/o materiales dirigidos a el control de conductas disruptivas o incluso evitando actividades lúdicas que puedan crear desorden.

Dentro del desarrollo de las clases el docente suele verse en la necesidad de “llamar la atención” de los alumnos que interrumpen las explicaciones o actividades con acciones desordenadas, las cuales son un distractor para el resto de estudiantes e incluso ellos llegan a tener desinterés por la misma y optan por caer en las provocaciones del compañero.

Las conductas disruptivas se pueden presentar en cualquier individuo, sin importar su edad, siendo provocadas, involucradas e incluso aisladas. Desde una perspectiva psicológica, existen ciertas alteraciones en cuanto al proceder de un individuo en donde son síntomas importantes las conductas del mismo.

En consecuencia, y según el Manual de Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM) dichas alteraciones pueden clasificarse dentro del grupo de trastornos disruptivos, específicamente en el dominio de impulsos y de la conducta, incluyendo trastornos juveniles e infantiles.

Entre dicha clasificación de trastornos disruptivos se encuentran los siguientes desórdenes:

- Trastorno negativista desafiante.
- Trastorno explosivo intermitente.
- Trastorno de conducta.
- Trastorno de personalidad antisocial.
- Piromanía.
- Cleptomanía.

Durante el transcurso de la etapa escolar algunos niños pueden presentar en ocasiones, conductas disruptivas en el aula, causando reacciones que pueden resultar negativas también para el propio niño, por ejemplo, el rechazo por parte de sus compañeros y maestros, aislamiento social, así como un incremento del mismo comportamiento inapropiado, afirman Morales y Villalobos (2017).

Luján (2018) en su investigación sobre estilos de crianza y conductas disruptivas en estudiantes de 11 y 15 años de ambos sexos, de primero a tercer grado de nivel secundaria, de una institución educativa de Comas-Lima. Se utilizó la escala de estilos de crianza de Steimberg y la escala de conducta disocial, encontrándose mayor frecuencia en el estilo autoritativo con 49,5%; asimismo, un 18,6% presentan conductas disruptivas; por lo cual 1 de cada 5 alumnos presentan dicha conducta.

Por lo que hay estrategias recomendadas para prevenir las conductas disruptivas en el en el aula durante el proceso de enseñanza:

- Tratar temas de interés para el alumnado.
- Favorecer la participación mediante la escucha activa.
- Recordar lo realizado durante la clase anterior al tema a abordar.
- Desplazarse con frecuencia a través del aula para llevar una supervisión activa de la tarea y brindar apoyo al alumnado

Las estrategias mencionadas, en su mayoría son implementadas de manera inconsciente por parte del docente o incluso son con intención, pero no se profundiza su funcionalidad. Dentro del listado, se contempla el reglamento del aula, el cual es concreto y ayuda a los estudiantes a desarrollar sus conductas sociales, el cual deberá trabajarse de manera periódica, explícita y presente en todo momento de la jornada escolar.

### Metodología

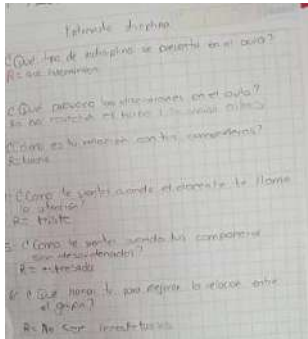
El enfoque de la investigación es cualitativo, con un paradigma positivista. El tipo de la investigación es descriptiva y explicativa. La recolección de datos se realizó principalmente mediante la observación, pero se consideraron también algunas entrevistas de diagnóstico a 5 alumnos, siendo uno de cada fila en el aula de 4° de educación primaria en la escuela “Luis A Beauregard”. Para la recolección de datos también se consideraron los registros de actividades y la “economía de fichas” donde se reflejaba el comportamiento, participación y cumplimiento de actividades de cada estudiante. Entre las estrategias empleadas se encuentra la ya mencionada economía de fichas, reglamento del aula, rondas o canciones para recuperar la atención, rincón de juegos (cubo Rubik, rompecabezas, crucigramas, sudokus, cuadro de números, entre otros) y pase de lista de emociones. Los datos se analizaron de manera cualitativa, comparando el comportamiento de un inicio al final, así como los registros de actividades.

### Resultados

De la información obtenida durante el desarrollo del proyecto con alumnos de 4to año de primaria, en donde se consideraron sus necesidades grupales en relación con las conductas disruptivas, con ayuda de la semana de observación y un diagnóstico aplicado a 5 estudiantes, donde se manifiesta una inconformidad a las constantes llamadas de atención

a los compañeros y molestia en cuanto al “mal comportamiento”, lo cual se traduce a las conductas disruptivas y el tiempo que se toma para atenderlas. Se presenta una evidencia del cuestionario en la imagen 1.

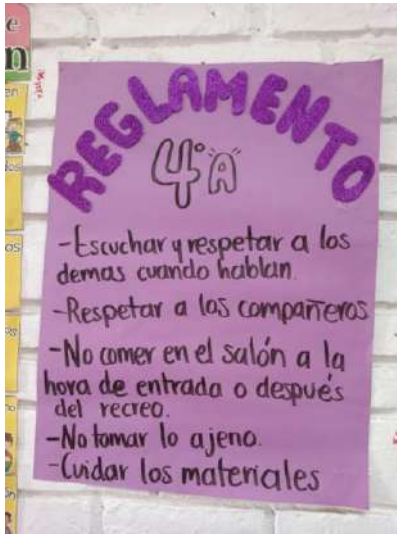
Imagen 1 Hoja de diagnostico de disciplina a alumno 1



Una de las estrategias implementadas fue establecer un reglamento en el aula con la participación de los estudiantes, quienes propusieron reglas y discutieron casos negativos anteriores (ver imagen 2), mostrando así disponibilidad para seguirlo y cerciorarse de que el resto del grupo lo siguiera; se incluyó el respeto del mismo para la economía de fichas, donde se mostraban todavía más interesados por ser acreedores a una “estrella de recompensa”, por lo tanto, más de la mitad del grupo decidía seguir dicho reglamento, aunque el control de este sistema fue complicado y dos estudiantes perdieron interés con el paso del tiempo.



Imagen 2 Reglamento del aula 4° "A"



También se utilizaron estrategias de atención para control del aula, con canciones y ejercicios de llamadas y respuestas como "manos arriba, manos en la cabeza", para retomar el enfoque en la clase. Adicionalmente, se realizaron conversaciones individuales con los alumnos para manejar conflictos, lo cual, aunque efectivo, interrumpía el tiempo asignado para otras actividades.

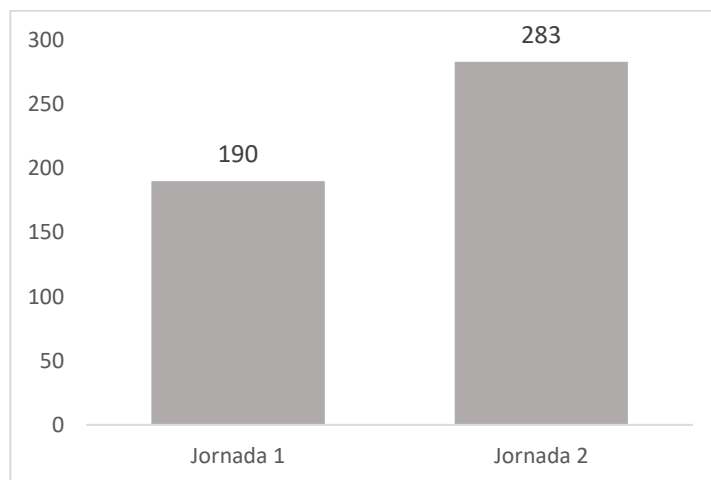
Las conductas disruptivas mostraron una disminución, los casos de estudiantes que interrumpían las clases, agredían a compañeros y jugaban durante el horario escolar se redujeron gracias a su interés por entregar las actividades y poder acudir al rincón de juegos (ver imagen 3), además de la ya mencionada economía de fichas. En concreto las estrategias de enseñanza-aprendizaje resultaron de interés para la mayoría de los estudiantes, algunas de ellas evidenciando su propósito y otras pasando desapercibidas, tales como el pase de lista por emociones e intereses, trabajos en equipo, materiales de clase, entre otros.

Imagen 3 Caja correspondiente al rincón de juegos



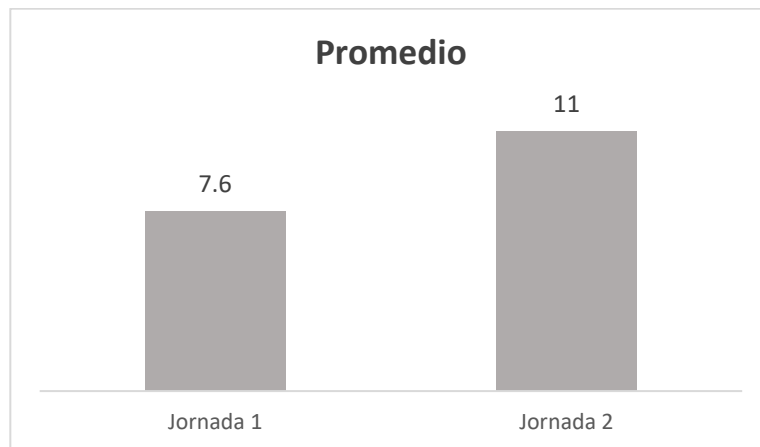
Al finalizar el proyecto, se observó una mejora considerable en la disciplina, es posible observar un cambio en las actitudes de los estudiantes del grupo, evidenciando la entrega de actividades en comparación con la primer y segunda jornada de práctica, como se muestra en el gráfico 1, donde se observa un incremento en el registro de la última al lado de la primera, hablándose de un total de 300 actividades que debieron ser entregadas, es decir, 14 consignas por estudiante de un grupo de 25 además la transición entre el comportamiento de ambas jornadas se manifiesta claramente en los registros del diario de campo, así como en los comentarios por parte del docente titular.

Gráfico 1 Entrega de actividades jornada 1 y 2.



Si bien los resultados son positivos y alentadores, observando también un incremento en el promedio de actividades entregadas por cada estudiante, ya que la comparación evidencia un cambio significativo, el cual aún cuenta con áreas de oportunidad, pero con un valor importante, esto se muestra en el gráfico 2.

Gráfico 2 Promedio de entrega de actividades en ambas jornadas(14 como máximo)



### Discusión y conclusiones

Es clara la relación inherente entre el aprendizaje y las conductas del alumnado, considerando dentro de esto el ambiente áulico que se genera en conjunto, pero a pesar de esto, es un tema normalizado al que no se le presta la atención necesaria, tratándolo a profundidad y de manera grupal.

En cuanto a las hipótesis planteadas en un inicio,  $H_1$ . Se observa un cambio significativo en las conductas de los alumnos, provocado por las estrategias de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, refiriéndose a estas como actividades, recursos didácticos, evaluaciones e incluso el pase de lista. En razón de la  $H^2$ . El tener menos casos de conductas disruptivas permitió una mayor entrega de actividades de aprendizaje, siendo esto claro en los registros de evaluación y “economía de fichas”; cabe mencionar que se consideró la entrega exclusivamente para esta investigación, más no la calificación cuantitativa, sin embargo, se observó un incremento considerable en ambos aspectos.

Lo que respecta a la H<sup>3</sup>. Los docentes con altos niveles de inteligencia emocional son más propensos a crear un ambiente de respeto y ética en sus aulas, influenciando positivamente las prácticas profesionales de los estudiantes. Por ende, al trabajar de esta manera el docente podrá obtener mejores resultados. Es necesario tener una regulación de las emociones propias, para así lograr lidiar con el ambiente escolar y aquellas situaciones conflictivas, las cuales suceden a causa de las conductas disruptivas, o bien la indisciplina.

Aunque también se identificaron áreas de oportunidad como la falta de organización y manejo del tiempo. A pesar de los desafíos, la experiencia permitió reflexionar sobre el desempeño personal y profesional, reconociendo la importancia de la paciencia y la disposición para ayudar a los estudiantes, así como la necesidad de estar preparados para imprevistos. La aplicación del proyecto resultó en un aprendizaje significativo y una mejor comprensión de las propias capacidades como docente.

## Referencias

Cabrera Supliguicha, M. P.; Ochoa Briones, M. K. (2010). Estudio del impacto de las Conductas Disruptivas en niños y niñas dentro del aula de clases. Repositorio Institucional Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2371/3/tesis.pdf>

Jurado de los Santos, P.; Justiniano Domínguez., M. D. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232360>

Martínez Nole, I. V.; Chinchay Villarreyes, S. S.; Zavala Palaios, A.; Palacios Zapata, C. M.; Zerga Romaní, J. J. (2021). Funcionabilidad familiar y conducta disruptiva. COMPÁS. <http://142.93.18.15:8080/jspui/bitstream/123456789/627/3/listo.pdf>

Morales Ramírez, M. E., Villalobos Cordero, M. (2017). El impacto del bullying en el desarrollo integral y aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas en edad preescolar y escolar. Universidad Nacional Costa Rica. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194154512001/html/>

Portero, PR (2013). Factores de riesgo y protección asociados a conductas disruptivas en el ámbito escolar. Revista de Educación Inclusiva, 6(3), 45-60. Disponible en: Revista de Educación Inclusiva .

Repositorio Institucional Universidad de Cuenca (2010) Estudio del impacto de las Conductas Disruptivas en niños y niñas dentro del aula de clases. Disponible en : <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2371/3/tesis.pdf>

Saco-Lorenzo, I.; González-López, I.; Martín-Fernández, M.A.; Bejarano-Prats, P. (2022). Conductas disruptivas en el aula. Análisis desde la perspectiva de futuros docentes de Educación Primaria. EUSAL. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/view/28268>

## La inteligencia emocional y el aprendizaje

Flor Estrella González Castillo

florestrellagonzalezcastillo@gmail.com

Raquel Hernández Santos

raquelhernandezsantos01@gmail.com

Centro Regional de Educación Normal “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”

Línea temática 2. Práctica docente en las escuelas normales.

### Resumen

La inteligencia emocional constituye uno de los pilares en el desarrollo de las personas puesto que puede representar un peldaño para el éxito o bien figurar como un obstáculo. Por lo tanto, desde el ámbito educativo es un factor importante que puede llegar a influir en cómo aprenden los alumnos. Considerando lo anterior la presente investigación tiene un enfoque cualitativo cuyo diseño es investigación- acción donde se estudia a un grupo de educación primaria, a través del cual se aplican estrategias de trabajo emocional con el objetivo de desarrollar las dimensiones de esta para favorecer el aprendizaje. El resultado de dicha intervención se observa en las habilidades adquiridas por los sujetos, desde la incorporación de técnicas para autorregularse hasta el expresar sanamente sus disconformidades, las cuales favorecen significativamente la convivencia como grupo. Esto desde la perspectiva de diversas teorías es una oportunidad para aprender puesto que representa un ambiente propicio para dicho proceso. No solo por parte de los alumnos sino también del maestro quien fortalece su propia formación tanto personal como profesional. Gracias a ello se puede concluir que, como señalan algunas organizaciones, esta inteligencia puede ser una puerta hacia la construcción de una sociedad más pacífica y humana.

**Palabras clave:** inteligencia emocional, aprendizaje, emoción, neurotransmisores.

### Planteamiento del problema

La observación es una de las fuentes principales del investigador, pues a partir de ella surgen ideas, inquietudes, dudas, que más tarde se formalizan en un trabajo de investigación, solo



que “la diferencia entre la observación cotidiana y la que tiene fines científicos radica en que esta última es sistemática y propositiva” (Álvarez-Gayou, 2003, p.104).

Una de las herramientas empleadas para poder sistematizar dichas observaciones fue una matriz de problemáticas, donde luego de realizar el proceso correspondiente destacaron algunas situaciones problema. Una de las principales fue la baja tolerancia a la frustración cuando se planteaban actividades que representaban un reto. Lo cual se debe principalmente a que no cuentan con estrategias para autorregular sus emociones.

Una consecuencia de la problemática anterior es la resolución de conflictos deficiente ya que cuando se presentan estos tienden a alterarse, gritarse entre sí o bien, llegar a agredirse tanto física como verbalmente. Evidenciando que carecen de habilidades sociales como el diálogo, la resolución de conflictos, etc. que se refleja principalmente al momento de trabajar en equipo.

Las principales problemáticas detectadas conllevan un factor emocional importante, por lo cual se propuso pertinente el desarrollo de la presente investigación titulada la inteligencia emocional y el aprendizaje en el grupo de segundo grado de la escuela primaria Carlos A. Carrillo, el cual se encuentra conformado por dieciséis alumnos cuyas edades oscilan entre los siete a ocho años.

#### Preguntas de investigación

##### Pregunta general

¿Cómo influye la inteligencia emocional en el aprendizaje de los alumnos de segundo grado de la escuela primaria “Carlos A. Carrillo”?

##### Preguntas generadoras

- ¿Cuál es el nivel de desarrollo de las dimensiones de inteligencia emocional en los alumnos?
- ¿Qué estrategias de trabajo emocional pueden emplearse para el desarrollo de las dimensiones de inteligencia emocional?



- ¿Cuál es el nivel de efectividad que pueden llegar a tener las estrategias de trabajo emocional para el desarrollo de la inteligencia emocional?

## Objetivos

### Objetivo general

Desarrollar la inteligencia emocional en niños de segundo grado de la escuela primaria “Carlos A. Carrillo”, a través de estrategias de trabajo emocional para fortalecer el aprendizaje.

### Objetivos específicos

- Identificar el nivel de desarrollo de las dimensiones de Inteligencia Emocional en niños de segundo grado de la primaria “Carlos A. Carrillo”.
- Aplicar fichas donde se integren estrategias de trabajo emocional para el desarrollo de las dimensiones de Inteligencia Emocional.
- Evaluar la efectividad de las fichas aplicadas con relación al desarrollo de las dimensiones de Inteligencia Emocional, así como su relación con el aprendizaje.

## Justificación

Constantemente hay interacciones con otras personas que en el ideal debería ser armónicas, sanas; sin embargo, ¿cómo se puede relacionar bien con los demás cuando no se puede relacionar bien consigo mismo? Esto trae a colación a la inteligencia emocional ya que esta está ligada tanto al saber identificar nuestras propias emociones como las de otros.

En este sentido, se han hecho diversas investigaciones una de ellas arrojó que “los alumnos con mejores niveles de percepción emocional poseían mayores niveles de confianza consigo mismos, mejores relaciones con amigos y con sus padres, menores niveles de estrés social y menos sentimientos de incapacidad” (Planas, 2014, p.17).

El desarrollo de la inteligencia emocional en los alumnos representa un verdadero reto para los maestros ya que deben trabajar en el desarrollo de sus propias dimensiones de inteligencia emocional para lograr un trabajo de excelencia con sus niños dentro del aula.

Así, podrán contribuir a la formación integral de los alumnos quienes en un futuro podrán conformar sociedades más humanas.

#### Delimitación del problema

La presente investigación tiene como objetivo el desarrollar la inteligencia emocional a través de la aplicación de estrategias de trabajo emocional para favorecer los procesos de aprendizaje de los alumnos. Desde la perspectiva de Goleman (1995) la inteligencia emocional es el “conjunto de habilidades que se basan en la capacidad de reconocer los sentimientos propios y ajenos para que sirvan de guía al pensamiento y a la acción” (citado en Pérsico, 2021, p. 14).

El tema de la inteligencia emocional, así como del espectro de las emociones respecto de su impacto en diferentes ámbitos de la vida de las personas ha sido punto de partida para diversas investigaciones, muchas de las cuales refuerzan lo expuesto en la presente. Sin embargo, para el ámbito educativo se busca brindar a los maestros opciones para desarrollar la inteligencia emocional con los alumnos de sus aulas, para que estos a su vez las hagan propias y les sirva para su crecimiento personal.

El trabajo de investigación se llevó a cabo en la escuela primaria de sostenimiento estatal “Carlos A. Carrillo” con clave 30EPR2854Z, perteneciente a la zona 006, ubicada en la calle Galeana N° 103 colonia Azteca de la ciudad de Tuxpan, Veracruz. Específicamente en el grupo de segundo grado grupo “A” integrado por 16 alumnos cuyas edades se encuentran entre los 7 y los 8 años.

#### Hipótesis o supuestos

Desde la perspectiva de Hernández, Fernández y Baptista (2014) “Las hipótesis indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado” (p.104). Es decir, son propuestas que se espera sean verificadas o rechazadas a través de la investigación. Considerando lo anterior la hipótesis es: El desarrollo de la inteligencia emocional influye en el aprendizaje de los alumnos de segundo grado de la escuela primaria “Carlos A. Carrillo”

## Marco teórico

Para comprender profundamente el término de inteligencia emocional se hace necesario ir a fondo, desde la base: las emociones. Estas son respuestas que experimentan los organismos ante situaciones del ambiente ya sea de manera interna o externa que se traducen en alguna acción. O bien, en palabras de Bisquerra (2009) es un “estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción” (p.20).

Las emociones conducen a la acción, es decir, motivan a realizar distintas cosas dependiendo de la que se presente en el individuo Puesto que “constituyen un mecanismo de alarma que salta en nuestro interior cada vez que se presenta un peligro o cuando es necesario resolver una situación crítica” (Pérsico, 2021, p. 25). Pero ¿por qué ante una misma situación los individuos actúan de manera diferente?

Considerando las descripciones de Bisquerra (2009) respecto de la distribución del Sistema Nervioso, así como de las funciones de las neuronas abordado por Muñetón (2017) puede decirse que los estímulos emocionales una vez detectados por los sentidos son enviados al Sistema Nervioso, de ahí pasan al Sistema Nervioso Central, más específicamente al encéfalo que lo dirige posteriormente al cerebro cuyo destino es el diencéfalo para después pasar al tálamo.

Una vez recibida la información desde los sentidos hasta el tálamo según el autor Joseph LeDoux se generan dos sinapsis o transmisiones a través de neurotransmisores: una hacia la amígdala y la otra hacia el neocórtex siendo la primera más corta que la segunda. “Esta vía más pequeña y corta -una especie de callejón nervioso- permite a la amígdala recibir entradas directas de los sentidos y comenzar una respuesta antes de que queden plenamente registradas por la neocorteza” (Goleman, 1995, p.37).

Es por lo anterior, que en múltiples ocasiones las personas actúan por impulso con acciones poco razonadas, puesto que “La emoción domina a la razón: una emoción puede cambiar el pensamiento. Pero con el razonamiento es difícil cambiar la emoción. Es más fácil cambiar la emoción con otra emoción, de sentido contrario” (Bisquerra, 2009, p.106).

Dependiendo del neurotransmisor liberado, así como de su intensidad, se asociará con una emoción, que durará por un tiempo más prolongado si varios se involucran. Así pues, la serotonina se asocia con emociones como la alegría. La dopamina disminuye el dolor al tiempo que genera placer, mientras que la adrenalina y la noradrenalina se vincula con emociones como el enojo o el miedo. Existen neurotransmisores que son al mismo tiempo hormonas, así como hormonas que participan en el proceso emocional por ejemplo el cortisol relacionado con el estrés. “Sin embargo, el alto nivel sostenido de cortisol en el cuerpo tiene efectos negativos” (Muñetón, 2017, p. 284).

Ahora bien, la inteligencia emocional es el resultado de la evolución y comprensión de diversos términos entre ellos el de inteligencia definida como “una capacidad. Es decir: un sistema integrado de cualidades de la personalidad que se manifiestan en las acciones para solucionar problemas o generar nuevos conocimientos que aportan valor a los productos, mediante el uso eficiente de los elementos disponibles” (Martínez, 2012, p.19).

El origen de la inteligencia emocional se remonta al autor Howard Gardner con su teoría de las inteligencias múltiples pues considera dos de las propuestas por este: la inteligencia intrapersonal y la interpersonal, finalmente este fue acuñado por primera vez por Peter Salovey y John Mayer en 1990 definiéndola como “un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar sentimientos y emociones propios, así como los de los demás; de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones” (citado en Martínez, 2012, p.9).”

La inteligencia emocional es profundizada por Daniel Goleman, aunque en un ámbito empresarial esta puede extrapolarse al educativo. Considera que esta se compone por cinco dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

El autoconocimiento se relaciona con conocer qué se siente físicamente, en qué circunstancias hasta cómo se llama la emoción experimentada. Es decir, “Es la capacidad de tomar conciencia de lo que nos sucede, lo que pensamos, lo que sentimos, lo que hacemos, lo que soñamos, etc” (Díez, 2021, p. 93).

La autorregulación conlleva a conocer, aceptar y gestionar emociones, sin importar cuál sea. En este sentido lo que se busca es el equilibrio puesto que “cada sentimiento tiene su valor y significado. [...] Pero, como señaló Aristóteles, lo que se quiere es la emoción adecuada, el sentir de manera adecuada a las circunstancias” (Goleman, 1995, p. 78).

La motivación se relaciona con el control de impulsos, así como con la actitud que se adopta antes ciertas situaciones desafiantes, pues conlleva a “utilizar nuestras preferencias más profundas para encaminarnos hacia nuestros objetivos, ayudarnos a tomar iniciativas, ser más eficaces y perseverar a pesar de los contratiempos y las frustraciones que se presenten” (Martínez, 2012, p. 58).

La empatía se asocia con sentir emocionalmente propio lo que le ocurre a otro puesto que “se construye sobre la conciencia de uno mismo; cuanto más abiertos estamos a nuestras propias emociones, más hábiles seremos para interpretar los sentimientos” (Goleman, 1995, p. 123).

Las habilidades sociales son una serie de características, así pues, puede considerarse como la “Habilidad para manejar los conflictos. Manejar bien las emociones en las relaciones, interpretando adecuadamente las situaciones y las redes sociales” (Martínez, 2012, p. 58).

Por su parte, el aprendizaje es definido como un proceso puesto que “Se podría decir que un estudiante aprende cuando hay una interacción dentro de él en un contexto determinado poniendo así en juego los conocimientos adquiridos, habilidades y valores, logrando una construcción de él en lo personal y profesional” (Sánchez, et al., 2013, p.3).

El aprendizaje está ligado estrechamente con el cerebro, así como con varias estructuras que anteriormente se han descrito. Este camino comienza con la percepción que “funciona mediante los sistemas sensoriales, almacenados según los estímulos que provoquen en un individuo y son evocados en situaciones similares a las experiencias adquiridas” (Alcívar-Alcívar y Moya-Martínez, 2020, p. 517). Es decir, todo comienza ante un estímulo del medio que es captado por los sentidos, estos a su vez envían dicha información

hacia la estructura llamada tálamo, esta se encarga de discernir si la información debe ser ignorada o no.

Cuando la información es relevante para ser procesada pasa del tálamo a la corteza cerebral o neocórtex, que es “la encargada de la integración e información y el procesamiento abstracto” (Díez, 2021, p. 60). Esta está organizada en lóbulos, el que viene a colación es el prefrontal donde se encuentra la memoria operativa, que en otras palabras es “la capacidad para prestar atención a lo que ocupa nuestra mente en un determinado momento” (Martínez, 2012, p. 66). Eso que es denominado memoria operativa también podría llamarse memoria de trabajo que es a donde se traslada la información recibida.

En este camino del aprendizaje se ven involucrados neurotransmisores, que desde la perspectiva de Osorio (2020) desempeñan algunas funciones como la serotonina quien potencia la memoria a largo plazo; la dopamina asociada con la motivación; la acetilcolina relacionada con la memoria a corto plazo, así como la noradrenalina que contribuye a la selección de información cuando el sujeto está en una situación estresante o desafiante.

Por lo anterior es importante el desarrollo de la inteligencia emocional ya que está estrechamente ligada con los procesos de aprendizaje como percepción, atención y memoria pues las estructuras por las que pasan ambas informaciones son las mismas. Además, las situaciones estresantes, así como su hormona el cortisol están en todas partes y ante esto es común que “cuando los niveles de cortisol son elevados, cometamos más errores, nos distraigamos más, tengamos menor memoria [...] aparezcan pensamientos irrelevantes y cada vez resulte más difícil procesarla información” (Martínez, 2012, p. 64).

## **Metodología**

### Tipo y diseño de investigación

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo puesto que permite al investigador trabajar con los sujetos de estudio de forma contextualizada, lo cual permite que la objetividad aumente al no tener que realizar obligatoriamente una apreciación personal de lo que se vive. Esto es un factor importante en el estudio de las emociones ya que estas son

experimentadas por cada persona de una manera particular; por ello, es necesario que el investigador conozca dicha realidad para tener así un panorama amplio y específico al poder identificarse “con las personas que estudian para comprender cómo ven las cosas” (Álvarez-Gayou, 2003, p.25).

El diseño elegido es investigación-acción ya que es “una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada” (Suarez Pazos, 2002, citado en Colmenares y Piñero, 2008, p. 104).

#### Población y muestra

El enfoque cualitativo requiere solo de una muestra ya que lo que se busca es “lograr un conocimiento intensivo, profundo y detallado de y sobre los casos en los que tiene lugar el fenómeno de interés” (Martínez-Salgado, 2012, p. 615), por ello utilizará muestras no probabilísticas y sí propositivas, es decir, “la elección de los elementos depende de las razones relacionadas con las características de la investigación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.396).

Para la presente investigación se seleccionaron a los participantes, que en este caso son alumnos de segundo grado de primaria de la escuela “Carlos A. Carrillo” en primera porque pertenecen a educación primaria, característica fundamental que se desea observar. En segundo lugar, porque son actores directos del proceso educativo en la institución donde se realizan las prácticas profesionales.

#### Instrumentos para la recogida de datos

Se consideró pertinente la construcción de una prueba diagnóstica, que puede considerarse un cuestionario pues consta de una serie de enunciados interrogativos que, respondidos por las personas muestra, permiten examinar el objeto de estudio de la investigación (Cohen y Swerdlik, 2007 citado en Juárez, 2023, p. 255). Esta consta de quince preguntas, las cuales corresponden a las cinco dimensiones de inteligencia emocional relacionándose tres



preguntas con cada una de ellas. Esta arrojó que el grupo tiene niveles deficientes en las dimensiones de autorregulación y habilidades sociales.

Además de la prueba diagnóstica se consideró oportuno la aplicación de un sociograma ya que permite “obtener de manera gráfica, mediante la observación y la contextualización, las distintas relaciones entre sujetos que conforman un grupo, descubriendo los lazos de influencia y preferencia existentes en el mismo (López, 2009 citado en Ruiz, 2014, p.12). Los resultados arrojados en dicho instrumento muestran que los niños durante el juego prefieren integrarse con personas de su mismo sexo lo cual denota una deficiencia en la integración como grupo.

Finalmente, otro instrumento que se empleó fue la entrevista estas a lo largo de la investigación cualitativa según Álvarez-Gayou (2003) son semiestructuradas, las cuales “tienen una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas” (p. 111). Dicha entrevista fue elaborada para el maestro de grupo, consta de cinco preguntas abiertas todas referidas a la inteligencia emocional. A partir de ella se obtuvieron datos respecto de las emociones más comunes en el grupo las cuales son la frustración y el enojo. De las problemáticas que refiere el maestro es la dificultad para el trabajo en grupo, esto refuerza lo expuesto en la delimitación del problema.

#### Propuesta de intervención

Las estrategias elegidas se articulan en un proyecto titulado “Crezco con las emociones”, donde todas las sesiones están articuladas con un propósito general: el desarrollo de la Inteligencia Emocional. Por ello, en cada una de estas se abordaron actividades que se relacionaran con las dimensiones: Autoconciencia, Autoconocimiento, Motivación, Empatía y Habilidades sociales.

En total se diseñaron ocho sesiones planeadas en fichas de trabajo, las cuales fueron distribuidas en las dimensiones de inteligencia emocional como se describe a continuación. Autorregulación: Todos somos tortugas y ¿La calma en una caja?; Motivación: La caja de la motivación y Mis sueños en un globo; Empatía: Tú, mi espejo; Habilidades sociales: Mi sobre

de palabras bonitas y Conversaciones incómodas; Autoconocimiento: Mis monstruos emocionales.

Todas estas estrategias son pensadas para niños de segundo grado de educación primaria. Es decir, son adaptadas al grupo según sus características particulares para que así todos puedan acceder al trabajo con ellas al tiempo que se permiten trabajar su propia inteligencia emocional.

## **Resultados**

La aplicación de las fichas diseñadas se realizó en el tiempo aproximado en el que se desarrolla comúnmente un proyecto de cualquier campo formativo, es decir: dos semanas. La fecha de inicio fue el 19 de febrero del 2024 culminando el 29 de febrero del 2024. Las fichas fueron abordadas una por cada día de la semana, considerando que el tiempo de práctica profesional comprendía de lunes a jueves.

La dimensión de autorregulación que había arrojado niveles deficientes, se vio favorecida ya que los alumnos mostraron emociones más positivas como la alegría o la calma. Además, proponían alternativas sanas ante una problemática como el dialogar, respirar o bien pedir disculpas. También, reconocieron las situaciones que les generaban calma para emplearlo como herramienta, del total del grupo solo un 25% no logró identificarlas lo cual representa una minoría.

Por su parte la dimensión de habilidades sociales también se vio favorecida ya que los niños pudieron poner en práctica el diálogo de manera sana puesto que expresaron sus disgustos, de igual forma pudieron hacer evidentes aspectos positivos de los otros. Lo cual fortaleció los vínculos dentro del grupo mostrándose una mayor disposición al trabajo en equipo, dentro de este pudieron observarse habilidades como el liderazgo, el trabajo colaborativo, así como la comunicación asertiva, aspectos que antes no se observaban.

La dimensión de motivación se vio favorecida también ya que pudieron experimentar las emociones tanto de tristeza como de alegría durante la aplicación de las estrategias. Lo cual desde su función según Goleman (1995) y Bisquerra (2009) la alegría permite generar

una disponibilidad que ayude a continuar con los planes planteados, el establecimiento de objetivos, así como el logro de los mismos; mientras que la tristeza ayuda a asimilar que se ha perdido algo, reflexionar para comenzar de nuevo.

Finalmente, otra dimensión que se vio favorecida fue la de empatía ya que los alumnos las emociones reconocidas por los alumnos correspondían a la misma clasificación. Es decir, al enfrentarse a determinadas situaciones reconocieron las emociones de enojo y tristeza mismas que pudieron reconocer en los otros. Además, el 67% de los alumnos percibió en su compañero la misma emoción que el mismo, lo cual denota un avance significativo en dicha dimensión.

### **Discusiones y conclusiones**

El trabajo de la inteligencia emocional en los niños puede llegar a ser bastante fructífera si hay una consistencia en ello además de una continuidad. Si bien es cierto que los alumnos se encuentran en desarrollo esto representa un peldaño para subir en las nuevas formas de enseñanza. Puesto que, gracias a la plasticidad con la que cuenta su cerebro (el poder aprender o desaprender cosas) permite que mientras más pequeños sean los niños mayor capacidad tengan de aprender acerca de las emociones siempre y cuando sean orientados adecuadamente al igual que vivan las experiencias emocionales de acuerdo con su edad y nivel de desarrollo.

La inteligencia emocional en los niños de segundo grado de la escuela primaria “Carlos A. Carrillo” fue desarrollada, así como fortalecida ya que como pudo observarse en los resultados se vieron favorecidas cuatro de las cinco dimensiones de inteligencia emocional planteadas por Daniel Goleman. Además, considerando el marco teórico puede observarse cómo es que a través del trabajo de las emociones puede verse fortalecido el aprendizaje.

En el grupo de segundo grado de la escuela primaria “Carlos A. Carrillo” se observaban antes de la investigación conductas desbordantes así como un marcado desinterés por parte de los alumnos en las clases. Después de ella, puede observarse cómo es que son capaces de expresar sus emociones, a identificar aquellas con las que tienen

mayor contacto, así como desarrollar destrezas como el atender una queja y proporcionar una solución a la misma.

Considerando lo anterior puede concluirse que la inteligencia emocional influye en el aprendizaje como un factor que puede potenciar este, si es que se encuentra desarrollada. Puesto que al desarrollar los niños habilidades como el reconocimiento de sus emociones, la comunicación asertiva de lo que les disgusta o bien, el plantear varias opciones de solución sanas ante un conflicto permite fortalecer las relaciones dentro del aula favoreciendo también el ambiente de aprendizaje. Además, con el trabajo constante, así como con la incorporación del trabajo de la inteligencia emocional en el día a día de los niños se puede lograr a largo plazo el tener ciudadanos inteligentemente emocionales para el futuro y para la sociedad.

Por otra parte, el docente es un actor importante que como profesional debe desarrollar sus dimensiones de inteligencia emocional para hacer frente a ellas diversas situaciones estresantes que se presenten en su día a día. Además, el acompañamiento emocional hacia los alumnos también es una tarea importante pues el “establecer un vínculo con los alumnos facilitará no solo la tarea educativa, sino también el aprendizaje emocional” (Díez, 2021, pp. 170-171).

## Referencias

Alcívar-Alcívar, D. y Moya-Martínez, M. (2020). La neurociencia y los procesos que intervienen en el aprendizaje y la generación de nuevo conocimientos. *Polo del Conocimiento*, 5 (48), 510-529. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7554360.pdf>

Alvares-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, D.F.: Paidós.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis. <https://sonria.com/wp-content/uploads/2020/03/Psicopedagogia-emociones-Bisquerra.pdf>

Colmenares E., A. M. y Piñero M., M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14 (27), 96-114.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>

Díez, D. (2021). *Educación en inteligencia emocional*. Madrid: LIBSA.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. México, D. F.: Zeta Bolsillo.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México: D.F.: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: D.F.: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES.

Juárez, C. (2023). Recolección y análisis de datos. En Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala y Universidad Autónoma de Estado de México. (Edits.). *Metodología aplicada a la Psicología las Ciencias de la Salud*, 1 (1) 251-269.  
<http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/139803/Recolecci%3fb3nAnalisisDatos%282023%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez, C. (2012). *Consideraciones sobre Inteligencia Emocional*. México, D. F.: Lectorum.

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17 (3), 613-619.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63023334008>

Muñetón, A. (2017). Anatomía, inteligencia emocional y paz. *Revista de la Universidad de La Salle*, (73), 277-293.  
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2121&context=ruls>

Osorio, L. (2020, 6 de octubre). Neurotransmisores y su rol en el Aprendizaje [video]. YouTube. <https://youtu.be/XZ6C7FKDfzs>

Pérsico, L. (2021). Inteligencia emocional. Madrid: LIBSA.

Planas, J. (2014). La importancia de la inteligencia emocional en la escuela del futuro. En Orejudo, S. et. Al (Coords.), Inteligencia emocional y bienestar. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones. (pp.13-22). <https://www.ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBRNIV315012022160430.pdf>

Ruiz, L. (2014). El sociograma como instrumento de evaluación del clima de aula. [Trabajo para otorgar el grado de maestro en educación primaria, Universidad pública de Navarra. Facultad de ciencias humanas y sociales]. <https://academica-e.unavarra.es/xmlui/bitstream/handle/2454/9706/TFG%20Lorena%20Ruiz%20Berrio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sánchez, S. [et. al]. (2013). El proceso del aprendizaje a través de un pensamiento complejo. Eleventh LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology (LACCEI'2013) "Innovation in Engineering, Technology and Education for Competitiveness and Prosperity" August 14 - 16, 2013 Cancun, Mexico. <https://www.laccei.org/LACCEI2013-Cancun/RefereedPapers/RP148.pdf>

## **Experiencia emocional de alumnos de segundo grado de una secundaria durante el trabajo por proyectos y la evaluación formativa.**

Azucena Morones Rangel

azucena.morones@iesenlerdo.mx

Dr. Hebert Erasmo Licona Rivera

hebertlicona@iesenlerdo.mx

Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal

“Gral. Lázaro Cárdenas del Río”

### **Resumen**

Este trabajo presenta los resultados parciales de una investigación de enfoque cualitativo, con un método fenomenológico acerca de la experiencia emocional de los alumnos de la Escuela Secundaria General “Josefa Ortiz de Domínguez” al trabajar con la metodología de proyectos, como lo propone la Nueva Escuela Mexicana.

Para esto, se desarrollaron proyectos con enfoque STEAM en la disciplina de matemáticas, donde se diseñaron, aplicaron y evaluaron actividades de aprendizaje y de evaluación. A partir de estas, se desarrollaron grupos focales como técnica de recolección de datos, donde los alumnos comparten sus experiencias en el desarrollo de las actividades. Participaron 3 grupos: 2° “A”, 2° “B” y 2° “C”; de cada uno de los grupos se seleccionó una muestra de 6 alumnos, y por cada muestra se realizó un grupo focal.

Entre los resultados que se obtuvieron se presentan las emociones y opiniones de los alumnos acerca de las actividades de aprendizaje y su postura hacia ellas; resaltan emociones agradables como alegría, satisfacción y alivio, y emociones negativas como decepción, aburrimiento y estrés al recibir resultados de la evaluación del proyecto y retroalimentación.

**Palabras clave:** evaluación, Emociones, Experiencia de los estudiantes.

### **Planteamiento del problema**

La Escuela Secundaria Federal “Josefa Ortiz de Domínguez” está ubicada en el municipio de Gómez Palacio, Durango; esta escuela se caracteriza por su compromiso con la formación



integral de sus estudiantes, enfocándose no solo en su desarrollo académico, sino también en su crecimiento personal y social.

La escuela secundaria tiene múltiples espacios en los que los alumnos se desenvuelven, como son salones de clases, patio cívico, canchas multiusos, áreas verdes, cafetería, biblioteca y laboratorios, por mencionar algunos ejemplos.

En el trabajo por proyectos es importante considerar las relaciones entre compañeros, la convivencia que se genera, los estilos de aprendizaje que tienen los alumnos, habilidades socioemocionales y habilidades sociales.

A pesar de la diversidad en los estudiantes, se han podido establecer relaciones de amistad, compromiso, confianza, cooperación y comunicación, entre los alumnos. Los grupos son participativos y los alumnos se relacionan muy bien, sin embargo, existen algunas excepciones, en el sentido de que a algunos jóvenes se les dificulta establecer relaciones con personas y grupos, esto no impide que se integren a las actividades que se realizan en plenaria, pero resulta complicado mantener su atención durante largos períodos de clase.

Los alumnos conservan una actitud positiva ante la escuela, sus compañeros y maestros; así como una actitud proactiva en clases y actividades.

Después de aplicar un examen de diagnóstico, se obtuvo la siguiente información sobre los estilos de aprendizaje que predominan en los grupos:

Los alumnos aprenden mayormente por observación: son capaces de memorizar el material cuando se presenta con patrones, imágenes y colores, o cuando se trata de material audiovisual (vídeos), tienen mayor inclinación por las artes como el dibujo y la pintura, y generalmente tienen gran imaginación.

Además, los alumnos pueden aprender por lo que se narra, pueden diferenciar cambios en el tono de voz y entonaciones, reconocer acentos, relatar historias y realizar exposiciones, es decir, aprenden por un sistema de representación auditivo.

En menor frecuencia, los alumnos tienen un aprendizaje kinestésico, es decir, que disfrutan aprender a través de la experiencia, jugando, haciendo prácticas y representaciones.

De acuerdo con un diagnóstico de habilidades socioemocionales aplicado, los alumnos tienen dificultades en identificar sus emociones y sentimientos, así como en diferenciar emociones como enojo, tristeza y disgusto, y expresarlas con sus compañeros y amigos, así como en externarlas y expresarlas.

Gracias a la observación participante y no participante se han podido identificar las habilidades sociales de los alumnos de segundo grado con los que se trabaja. En general, los alumnos cuentan con habilidades sociales básicas, como escuchar, iniciar y mantener conversaciones, formular preguntas, saludar, dar las gracias y despedirse.

El grupo de 2° "A" está conformado, mayormente, por alumnos extrovertidos, a quienes les gusta participar en actividades lúdicas y dinámicas. Sin embargo, muchas veces es difícil hacerlos participar en actividades de discusión y opinión. Este grupo cuenta con la capacidad de comunicar a las demás personas sus emociones agradables y desagradables, son alumnos asertivos, pues continuamente expresan sus opiniones de manera clara y directa, son personas a quienes se les facilita convencer y persuadir. Tienen conflicto con pedir ayuda, seguir instrucciones y con escuchar con cuidado para poder entender.

En el grupo de 2° "B" los alumnos expresan un fuerte desarrollo de la inteligencia emocional, son asertivos y claros en su manera de comunicarse, tienen alta capacidad de escuchar, poner atención y entender instrucciones, también son alumnos que pueden dar y seguir instrucciones. No son alumnos que participen o se expresen demasiado dentro del aula, pero se interesan por su educación y las clases, así como de cumplir con sus obligaciones dentro de la escuela.

En 2° "C" se encuentran alumnos extremadamente sensibles y extrovertidos. Son capaces de participar en discusiones, exponer sus ideas, emociones, opiniones y necesidades. Son, además, empáticos y capaces de aceptar sus errores y disculparse.

En este grupo no existe demasiada capacidad de escucha, pero sí de expresión. Los alumnos son conscientes, reconocen y defienden los derechos de los demás; tienen gran capacidad de negociación y convencimiento. Así mismo, los alumnos reconocen las problemáticas y necesidades en sus entornos, las analizan y proponen soluciones.

Adicional a esto, de acuerdo con “Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 6.” (SEP, 2023), la Nueva Escuela Mexicana propone una evaluación formativa, fomentada en la revaloración del maestro; en el codiseño, adecuando lo curricular, lo didáctico y lo evaluativo; a generar experiencias y conocimientos por medio de la aplicación de estrategias y técnicas para atender las necesidades y barreras de los alumnos; y al ejercicio constante de una vigilancia epistemológica.

El abordar este fenómeno, permite que los alumnos expresen y compartan su experiencia, necesidades y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) adquiridos, propuestos en el Plan de Estudios vigente.

La Ley General de Educación, en su artículo 18 (LGE, 2023), establece que la Nueva Escuela Mexicana es una propuesta educativa que promueve una formación integral, que busca desarrollar competencias académicas y socioemocionales. El conocer las emociones de los alumnos durante el trabajo por proyectos permite diseñar estrategias pedagógicas que mejoren el rendimiento académico de los alumnos, y que, al mismo tiempo, fortalezcan su bienestar emocional.

Esta investigación sobre las emociones en el desarrollo de proyectos enriquece el conocimiento sobre el aprendizaje emocional, ofrece implicaciones prácticas para mejorar la educación mediante la integración de estrategias que consideren las emociones de los estudiantes en las actividades de aprendizaje; lo que permite procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos que benefician a alumnos y maestros dentro del aula.

### **Marco teórico**

Los estudios previos han demostrado la influencia de las emociones, y el rendimiento académico, destacando la importancia de ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros y de apoyo para garantizar aprendizajes significativos en los alumnos.

La investigación “Las emociones en el aprendizaje de física y química en educación secundaria. Causas relacionadas con el estudiante” (Dávila Acedo et al., 2016), llevada a cabo en España, ha determinado que los estudiantes experimentan emociones positivas al obtener buenos resultados. Por otro lado, experimentan emociones negativas al realizar actividades de aprendizaje, como resolver problemas de física o química, y al realizar exposiciones orales.

“Emociones de estudiantes de tercer año básico en el contexto de evaluaciones escritas en educación matemática” (Ávila Contreras y Vejar Barra, 2020), es un estudio de carácter cualitativo con diseño de estudio de caso, elaborado en una escuela en educación básica en Chile. Esta investigación revela una conexión de las emociones en los alumnos con sus experiencias personales o situaciones que vivencian. Se reporta mayor presencia de emociones de desagrado en un contexto evaluativo, vinculada a las experiencias previas de los alumnos.

“Análisis de las emociones en el trabajo de indagación: «La Caja Negra»” (Agen y Ezquerro, 2021), es un trabajo donde se presenta una actividad para analizar las emociones mostradas por los estudiantes durante el desarrollo de esta actividad, y muestra la importancia de las emociones activadoras para la realización de tareas de aprendizaje; así mismo, muestra que la frustración y la confusión son las emociones más detectadas durante el trabajo de indagación.

La investigación “Emociones y adquisición de conocimiento sobre la luz y los colores mediante un aprendizaje basado en proyectos en educación primaria” (Arana Cuenca et al., 2023), es un trabajo centrado en analizar el efecto del aprendizaje basado en proyectos. Los resultados que presenta el estudio son la variedad de emociones en los alumnos en un pretest y un postest de acuerdo con la experiencia didáctica. Destacan entre los alumnos emociones positivas como confianza, seguridad y alegría, y emociones negativas como rabia, tristeza y frustración.

Estas investigaciones presentan resultados en las que se habla de la experiencia emocional de los alumnos al trabajar con materiales, instrumentos de evaluación y metodologías de enseñanza.

La presente investigación tiene como objetivo general valorar y comparar la experiencia emocional de los alumnos de la Escuela Secundaria General “Josefa Ortiz de Domínguez” durante el desarrollo de proyectos como estrategia de evaluación formativa dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Para esto se han planteado las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué son las emociones?, ¿Qué son las respuestas emocionales?, ¿Cómo perciben los alumnos a la evaluación?, ¿Cuáles son las emociones que han experimentado los alumnos en las actividades de aprendizaje anteriormente?, ¿Cuál es la relación entre las emociones experimentadas por los alumnos y su nivel de desempeño en las actividades del proyecto?, ¿Qué tipo de actividades provoca en los alumnos emociones agradables?, ¿Qué tipo de actividades provoca en los alumnos emociones desagradables?

De acuerdo con lo manifestado por Tortosa Gil y Mayor Martínez (1992) Watson realizó investigaciones que le permitirían concluir que las respuestas emocionales pueden ser condicionadas; se parte del pensamiento de que la conducta precede a la emoción (tal como en la teoría James-Lange), y que estas emociones son solamente reacciones corporales a estímulos específicos en las que la experiencia consciente no es un componente esencial.

Así mismo, Tortosa Gil y Mayor Martínez (1992), explican que los experimentos de Watson demuestran que estímulos, en un principio neutros, se convierten en estímulos emocionales a través del condicionamiento. Es decir, que, a partir de un estado emocional neutro acerca de una situación estímulo, las reacciones emocionales se van discriminando y enriqueciendo mediante el condicionamiento.

Lozada Cantorán et al. (2017) hablan sobre la Teoría de Control-Valor de Pekrun, la cual sostiene que las emociones están influidas por perspectivas. La teoría postula que las emociones experimentadas están condicionadas por el valor o la importancia atribuido a los

resultados. Esta sugiere que los niveles de control y valor altos predicen emociones positivas, asimismo, que es posible predecir emociones negativas cuando se consigue poco control.

La teoría sugiere que las emociones están determinadas por antecedentes de evaluación vistas en el éxito o el fracaso y el control percibido que se ha tenido anteriormente.

La Teoría Conductista de Watson, así como la Teoría de Control-Valor de las emociones establecen que la emoción está determinada por antecedentes y experiencias, es decir, que las reacciones que tenemos a estímulos emocionales son resultado de las vivencias de cada persona.

Se planearon como objetivos específicos de investigación:

1. Analizar las emociones de los alumnos durante la realización de proyectos en la disciplina de matemáticas.
2. Comparar las emociones experimentadas por los alumnos antes, durante y después del desarrollo de proyectos.
3. Explorar las diferencias en la experiencia emocional de los alumnos según su nivel de participación y desempeño en el desarrollo de los proyectos.

### **Metodología**

Para este estudio se ha implementado un enfoque cualitativo, con un paradigma hermenéutico interpretativo, que se refiere a la comprensión profunda y la interpretación de fenómenos sociales y humanos.

Se trata de una investigación donde se busca conocer la experiencia de los alumnos durante el fenómeno de la evaluación formativa cuando se trabaja por proyectos, por lo que se ha seleccionado la fenomenología como método de investigación, con una vertiente interpretativa.

La investigación consiste en un análisis de la experiencia de los alumnos al desarrollar diferentes actividades de aprendizaje y evaluación en distintos proyectos, empero, para este informe parcial de investigación se han omitido algunos de estos, y se presentan los resultados de un proyecto en específico.

Para conocer cómo es que los alumnos viven la evaluación formativa y el trabajo por proyectos, y cómo las actividades de aprendizaje y de evaluación influyen en las emociones de los alumnos, se han seleccionado técnicas de recolección de datos, en las que la principal ha sido el grupo focal. Además se ha hecho uso de la observación participante y no participante para identificar emociones que predominan en el desarrollo de las actividades de aprendizaje y de evaluación.

Se trabajó con alumnos de la Escuela Secundaria General “Josefa Ortiz de Domínguez”, pertenecientes a los grupos de 2° “A”, con 30 alumnos, 2° “B”, con 27 alumnos, y 2° “C”, con 30 alumnos; lo que conforma una población de 87 alumnos. Para el desarrollo de los grupos focales se seleccionaron 6 sujetos de cada grupo dependiendo de su nivel de compromiso en el desarrollo de las actividades de aprendizaje y de evaluación, siendo estos dos alumnos con un nivel alto, medio y bajo de interés por las actividades.

En el grupo focal se plantean tres categorías: de la experiencia del alumno, donde se pretende exponer emociones experimentadas por los alumnos en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, así como su experiencia de acuerdo con su interacción con el contenido y la problemática; del producto del proyecto, en la que los alumnos expresan opiniones acerca del producto solicitado, además de explicar sus reacciones y las causas de estas al conocer el producto, los materiales a utilizar, los criterios de evaluación, así como su estado emocional al terminar, entregar y presentar el producto; y de los resultados obtenidos, donde se concentra mayor expresión de emociones, pues al obtener resultados los alumnos deberían explicar cómo se sienten y por qué, cómo afecta la retroalimentación recibida y cuál es su opinión acerca del producto que entregaron o presentaron. Se llevaron a cabo tres grupos focales por cada grupo, donde se habló de diferentes fases del proyecto.



La observación no participante se desarrolló de manera general en el aula, con el objetivo de identificar reacciones y actitudes predominantes durante la aplicación y desarrollo de las actividades, y se registró en el diario de campo.

## **Resultados**

Se realizó un análisis a priori de la información recolectada. Se trabajó un proyecto con enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas), cuyo propósito fue realizar un análisis de las condiciones del mobiliario escolar, con el fin de identificar áreas de mejora y proponer soluciones efectivas.

Al iniciar un proyecto, los alumnos suelen reaccionar con cierto rechazo, sin embargo, en esta ocasión la actividad de introducción se trató de que los alumnos propusieran las problemáticas que detectaban dentro de la escuela, para seleccionar la que más fuera de su interés. La actividad se realizó en plenaria, y los alumnos participaron con propuestas y opiniones. Durante esta actividad, los alumnos expresaron muchísima inconformidad con la situación de la escuela, se notaban molestos y preocupados por las problemáticas que iban detectando, opinaban acerca de que las condiciones de la escuela no eran adecuadas. En los grupos de 2° “A” y “B”, durante la actividad se empezaron a desviar de las verdaderas problemáticas, para tomársela con humor, ya que esta permitía la expresión y comunicación alumno-alumno y alumno-maestro. A diferencia del grupo de 2° “C”, donde los alumnos expresaban su descontento, alegando cómo tenían que afrontar estas problemáticas día a día por su cuenta, externando emociones de enojo, indignación, frustración, crítica e inconformidad.

Durante el grupo focal, los alumnos comentaron que al identificar problemáticas los hacía sentirse indignados, pues consideraban que la escuela realmente no cumplía sus expectativas, pero sí tenía exigencias hacia ellos en cuestión de comportamiento y apariencia. Así mismo, el recordar la experiencia vuelve a generar estrés y enojo en los alumnos. Comentan que les gustó la actividad porque muchas veces las clases se vuelven monótonas, y una discusión de ese tipo les permite relajarse, convivir y expresarse.

Para la fase dos del proyecto, los alumnos deberían familiarizarse con conceptos importantes. Se produjo una discusión para que los alumnos pudieran encontrar ejemplos que permitan definir estos conceptos. La actividad fue poco interesante para los alumnos, se mostraban apáticos y aburridos; solamente en el momento de compartir ejemplos se mostraron entretenidos, y al revisar ejemplos en el cuaderno, ya con más prisa, sintieron la motivación y preocupación por terminar y revisar sus trabajos.

El primer producto por elaborar en el proyecto fue un diseño y desarrollo de la indagación. Los alumnos definieron su problemática, a continuación, por equipos, definirían elementos de investigación básicos como el objetivo de su investigación, las características a contabilizar, la población, la muestra representativa y el método de recolección de datos.

Para describir cada elemento, los alumnos expresaron emociones distintas de acuerdo con cómo se abordaron. Para definir la problemática, los objetivos y las características a contabilizar, los alumnos expresaron aún irritación, pero también optimismo y orgullo por poder reconocer y describir lo que conocen, necesitan y opinan. Para definir la población, muestra y método de recolección de datos, el grupo se organizó en plenaria; los alumnos participaron en la definición, compartiendo conceptos vistos al principio, opinando acerca de cómo querían componer su muestra, y qué método es más fácil para ellos desarrollar. En esta actividad hubo variedad de emociones: al principio entusiasmo, por dar a conocer sus conocimientos y dar las respuestas correctas y necesarias; después, entusiasmo por conocer los grupos a quienes deberían aplicar el instrumento de recolección de datos; luego confundidos e inconformes con los grupos que se seleccionaron como muestra.

En el grupo focal, los alumnos comentan que la actividad los hace sentir inspirados, además de que les divierte y entusiasmo poder compartir sus opiniones en grupo, y que el votar para seleccionar alguna opción los hace sentir aceptados y alegres.

El diseño del proyecto por equipos permitió a los alumnos convivir y comunicarse, además de sentirse aceptados. En los grupos hubo alumnos que no podían integrarse a los equipos por sí mismos, lo que significa que existe apatía por parte de algunos compañeros,

y sentimientos de aislamiento en otros. Así mismo, en el desarrollo hubo equipos que tuvieron descontentos y alumnos que decidían separarse y hacer las actividades de manera individual, lo que refleja desesperación, decepción y rechazo.

En el grupo focal, al menos la mitad de los alumnos comentaron que les gusta trabajar en equipo, ya que estimula su motivación, comparten con sus compañeros opiniones y el trabajo se vuelve más ligero; explican que trabajar en equipo los entusiasma y empodera; se muestran optimistas y confiados. El resto del grupo comenta que, aunque volverían a trabajar con sus equipos, en algún momento se sintieron frustrados, irritados, irrespetados y pesimistas, pues su equipo no tiene la disposición para hacer las actividades.

Para la actividad del desarrollo de la indagación, los alumnos saldrían a hacer encuestas a los grupos seleccionados como muestra. Ante la actividad, los alumnos se sintieron entusiasmados, liberados y curiosos. En el grupo focal comentaron que es una actividad estimulante para ellos, ya que les permite convivir con el entorno y con sus compañeros, y se sienten libres al no estar en el salón de clases.

Contrario a los resultados presentados en el trabajo de Agen y Ezquerria (2021), los alumnos muestran gran interés y entusiasmo por las actividades de indagación.

En la tercera fase del proyecto, correspondiente al análisis de la información, se trabajó un análisis estadístico, donde se calcularían las medidas de tendencia central y de dispersión del conjunto de datos. Las actividades en general no lograron motivar suficiente a los alumnos, se mostraron aburridos y apáticos; hasta el momento de tener que entregar, donde se mostraron agobiados, preocupados y ansiosos.

En el grupo focal comentaron que las actividades fueron aburridas, a pesar de eso, se sintieron optimistas, e interesados en calcular medidas de tendencia central y el rango; a diferencia del cálculo de desviación media y dispersión estándar, donde estaban agobiados, ansiosos, inseguros y desesperados; esto, por el nivel de dificultad con la que percibieron las actividades. Estos resultados coinciden con los de Dávila Acedo et al. (2016), donde los alumnos tienen emociones negativas al resolver problemas de física y química.

Se realizó también una actividad de retroalimentación titulada “Detector de mentiras”, donde se utilizó el proyector de la escuela para presentar una serie de afirmaciones sobre las medidas de tendencia central y de dispersión, donde los alumnos deberían contestar si el enunciado era verdadero o falso.

En esta actividad los alumnos estaban muy entusiasmados, se mostraron interesados y entretenidos. Al compartir las respuestas, los alumnos expresaban confusión, inseguridad y nervios, pero siempre optimistas y divertidos.

En el grupo focal, los alumnos comentaron que la actividad es de las más interesantes, sobre todo en 2° “C”, donde expresaron que les gusta tener actividades donde se use el proyector, pues sienten que “no tienen que trabajar”, y que les gustaría más actividades como esta.

Para la fase 4, los alumnos trabajarían con la comunicación de los resultados. Así que, en plenaria, los alumnos seleccionaron a quiénes y cómo pretendían comunicarles la información recolectada. En general estaban interesados por la actividad, expresaban emociones de seguridad y de poder. En el grupo de 2° “A” los alumnos se mostraron muy entusiasmados por dar a conocer los resultados, además de optimistas, pues conocían a una madre de familia a quien consideraban que podía atenderlos correctamente, ya que forma parte de la Sociedad de Padres de Familia de la Institución.

En 2° “B”, los alumnos tomaron la actividad con humor, se mostraban entretenidos haciendo propuestas, y muy interesados por realmente buscar a alguien a quien le interesara conocer y atender las problemáticas. En el grupo de 2° “C” hubo reacciones muy negativas, pues estaban resentidos, frustrados y furiosos, pues sentían que nadie les iba a hacer caso ni a atender sus problemáticas y necesidades, por lo que tampoco pudieron elegir la manera de comunicar la información, y se les pidió una exposición, para lo que reaccionaron sumisos.

Los alumnos seleccionaron la manera de comunicar sus resultados: cartas y discursos. Al estar trabajando con el borrador en clase, se mostraron reflexivos,

presionados, optimistas y entusiasmados por entender y corregir su instrumento para presentar sus resultados, para poder entregar en limpio.

En el transcurso de estas, los alumnos desarrollaron propuestas para las personas que se seleccionaron, para esto los alumnos se mostraron optimistas. También expresaron emociones de decepción y crítica, pues consideran que el personal no hace suficiente. En las propuestas también destacaron conocimientos acerca de la situación de la escuela y los recursos que tiene disponibles, se muestran decididos y valientes.

En el grupo focal comentaron que estaban algo pesimistas, pues, aunque sus propuestas eran buenas, tal vez el personal no buscaba resolver las problemáticas.

Finalmente, en la fase de comunicación de resultados, los alumnos expusieron sus productos con sus compañeros.

En el grupo de 2° "A" los alumnos se mostraron muy nerviosos al pasar a exponer, incluso comentaron que "les da vergüenza" y que "entre más ruido hagan [mis compañeros] mejor". Se notan vacilantes durante la exposición, dudan de lo que están hablando, se sienten insuficientes. Una alumna ha destacado por verse segura y decidida a la hora de exponer, defiende su participación y su postura, y se siente satisfecha al terminar de exponer.

Puede decirse que los resultados de esta y lo que presentan Dávila Acedo et al. (2016), coinciden en que los alumnos pueden expresar emociones desagradables al realizar exposiciones orales.

En el grupo de 2° "B", los alumnos vacilan al principio y se muestran bromistas, al estar presentando se sienten seguros y orgullosos de su exposición. Durante esta, se reflejan las emociones que han sentido durante el desarrollo del proyecto, sobre todo en la parte de descripción de la problemática.

En el grupo focal, los alumnos expresaron que ya no se sienten nerviosos al exponer frente al grupo, pues "ya los conocen", y que se sentirían nerviosos si tuvieran que exponer ante el personal a quienes dirigieron sus cartas y discursos.

En 2° “C” destacó la participación de dos equipos, pues los integrantes de estos se mostraron muy seguros a la hora de exponer. Durante su exposición, las alumnas del primer equipo se presentaron muy inspiradas, expresaron sus emociones y contagiaron a sus compañeros emoción, sorpresa y asombro sobre los resultados presentados. Los alumnos del segundo equipo fueron más reflexivos y persuasivos, compartieron sentimientos de culpa y responsabilidad, invitaron a sus compañeros a no ser más parte del problema.

El resto del grupo se notaba nervioso en sus exposiciones, algunos con humor y otros quienes realizaron la presentación retraídos.

En el grupo focal, alumnas destacadas comentaron que les gusta mucho este tipo de actividades, pues les gusta participar, además de que consideran que las problemáticas se deben atender; nuevamente, expresan emociones de indignación respecto a la problemática.

En este último grupo focal se hizo una retroalimentación a los alumnos: al recibir felicitaciones, los alumnos se muestran alegres, liberados, orgullosos y satisfechos; al recibir comentarios de mejora, los alumnos llegaron a sentir pena; al recibir comentarios negativos, por no entregar trabajos o no mostrar disposición en las clases, los alumnos se sienten atacados y celosos.

En los resultados se destaca una variedad de emociones de acuerdo con la experiencia de los alumnos en el desarrollo de actividades de aprendizaje y evaluación, tal como en la investigación de Arana Cuenca et al (2023). En esta investigación las emociones varían en intensidad, y existe gran contraste entre estas de acuerdo con las actividades realizadas en diferentes fases del proyecto.

La investigación de Agen y Ezquerria (2021), presenta resultados en los que se puede concluir que las emociones activadoras son indispensables para el desarrollo de las tareas de aprendizaje, así mismo, de acuerdo con lo que se ha descrito, las emociones como curiosidad, entusiasmo y preocupación son emociones que motivan a los alumnos a participar en discusiones y entregar actividades en el cuaderno.



Tal como lo mencionan Ávila Contreras y Vejar Barra (2020), existe una conexión entre las emociones de los alumnos y las situaciones que vivencian. Las emociones expuestas sugieren que las situaciones que los alumnos han vivido en el desarrollo de las actividades, así como el ambiente y las relaciones establecidas con sus compañeros (en el caso de los trabajos en equipo) provocan respuestas emocionales de acuerdo con esas vivencias específicas.

Así como postula Watson en su Teoría del Condicionamiento Clásico (Tortosa Gil y Mayor Martínez, 1992), los alumnos asocian estímulos, que en este estudio se trata de las actividades de aprendizaje y evaluación, y respuestas, que son las emociones. Estas actividades se presentan como estímulos neutros, que los alumnos asocian a sus vivencias y capacidades, por ejemplo, el trabajo en equipo provoca emociones agradables o desagradables de acuerdo con la colaboración y comunicación entre los integrantes; el cálculo de medidas de tendencia central y de dispersión provoca emociones agradables o desagradables de acuerdo con la dificultad percibida, lo que coincide con su experiencia y aprovechamiento en la disciplina de matemáticas.

### **Discusiones y conclusiones**

Los alumnos experimentan y expresan emociones con diferentes grados de intensidad conforme a las actividades y temas abordados. Las emociones de los alumnos se determinan por dos factores: el grado de dificultad de la actividad, y el cómo se identifican con los contenidos. Estos dos factores, además de la organización del grupo, interactúan para moldear la experiencia emocional de los estudiantes.

Las actividades desarrolladas por los alumnos desencadenan emociones. Estas emociones pueden variar desde la alegría y el entusiasmo, hasta la frustración y el pesimismo, dependiendo de la actividad. Por ejemplo, una actividad en la que los alumnos interactúan con espacios y personas resulta estimulante para los alumnos, se sienten motivados y entusiasmados por realizarlas; en cambio, en las actividades donde deben hacer cálculos les parece desafiante, y se frustran por no poder realizarlas, les parece aburrida y les genera estrés.



Por otro lado, cuando los alumnos se identifican con los contenidos, como las problemáticas y las necesidades, les encuentran una relevancia personal, lo que provoca que experimenten emociones agradables como la curiosidad y motivación, además de que sus reacciones ante estos son orgánicas. En cambio, si los contenidos no resuenan en sus intereses pueden sentirse aburridos y apáticos.

La organización del grupo también es importante en el desarrollo de actividades, pues al trabajar en equipo los alumnos se entusiasman por las actividades, pues disfrutan la convivencia y la compañía, además de que sienten que no tienen tanta carga al compartir el trabajo.

Así mismo, hay actividades que los alumnos disfrutaban más, en las que el contenido y la relevancia personal no son importantes, sino la manera de abordarlos, por ejemplo, actividades de retroalimentación donde los alumnos exponen sus conocimientos mediante el juego.

Puesto que los alumnos perciben la evaluación como una calificación, la experiencia de la evaluación, que muchas veces es desagradable, se pasó por alto durante las actividades de aprendizaje, y no se ha abordado hasta el momento de la retroalimentación.

Esto es, que, tal como se postuló al principio, la experiencia condiciona las emociones.

El presente informe constituye solamente una parte de la investigación, por ello, es importante reconocer que aún quedan grupos focales desarrollados de acuerdo con los demás proyectos por analizar.

Para obtener una comprensión más completa del objeto de estudio, es necesario llevar a cabo este análisis para elaborar un informe final que refleje de manera integral los aspectos que condicionan la experiencia emocional de los alumnos al ser evaluados por proyectos.

## Referencias

Agen, F., & Ezquerro, Á. (2021). Análisis de las emociones en el trabajo de indagación: «La Caja Negra». *Revista de Investigación e Innovación Educativa*(103), 125-138. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i103.09>

Arana Cuenca, A., Pérez Andrés, S., Marcilla García, E., & Romero García, C. (2023). Emociones y adquisición de conocimiento sobre la luz y los colores mediante un aprendizaje basado en proyectos en educación primaria. *Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas.*, 41(1), 79-100.

Ávila Contreras, J., & Vejar Barra, M. (2020). Emociones de estudiantes de tercer año básico en el contexto de evaluaciones escritas en educación matemática. *Paulo Freire Revista de Pedagogía Crítica*(23), 47-68. <https://doi.org/10.25074/07195532.23.1652>

Dávila Acedo, M., Sánchez Martín, J., & Mellado Jiménez, V. (2016). Las emociones en el aprendizaje de física y química en educación secundaria. Causas relacionadas con el estudiante. *Educación química*, 27(3).

Lozada Cantorán, C., Ortiz Nicolás, J. C., & Cortés López, E. M. (2017). Control percibido, emociones y experiencias satisfactorias. *Economía creativa*(8), pp. 11-53.

SEP, S. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 6.* Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.

Tortosa Gil, F., & Mayor Martínez, L. (1992). WATSON Y LA PSICOLOGÍA DE LAS EMOCIONES: EVOLUCIÓN DE UNA IDEA. *Psicothema*, 4(1), 297-315.

## La Enseñanza de la Historia en las Instituciones Formadoras de Docentes

Isidro Barraza Soto

barrazasi@yahoo.com.mx

Laurencia Barraza Barraza

laurabzabza@gmail.com

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

La investigación se realizó atendiendo a las problemáticas observadas en los alumnos para estudiar asignaturas como la Historia. La pregunta bajo la que se desarrolló fue ¿Qué saben y opinan los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria sobre la historia? Asimismo, formulamos algunas para identificar ¿cuáles son sus antecedentes? ¿qué influencias han tenido para su gusto o no por la historia? ¿qué tanta utilidad le encuentran? Se utilizó el enfoque cuantitativo y el método de estudio de casos. Se aplicó, mediante un formulario Google, una escala tipo Likert, con cinco opciones que van desde nada hasta demasiado, la que fue contestada en dos partes: la primera, al iniciar el curso; la segunda, al término. Los resultados fueron variados: el gusto por la Historia fluctúa, tanto en familiares como en alumnos, desde el extremo nada al demasiado. Un hallazgo fue que después de haber aplicado diferentes estrategias para la enseñanza de la Historia, los alumnos modificaron su percepción, en relación con el gusto por la Historia, moviéndose desde una percepción de nada o poco hasta regular, mucho y demasiado. Asimismo, los estudiantes señalaron que el docente tenía dominio de conocimiento sobre la materia que oscilan entre regular, mucho y demasiado.

**Palabras clave:** aprendizaje de la historia, asignaturas, educación normalista, enseñanza.

### Planteamiento del problema

Formar a los profesores que habrán de desempeñarse en diferentes niveles educativos es una tarea compleja, en ocasiones complicada; demanda del formador amplio conocimiento, dominio en el área donde se ubica el o los cursos asignados, de igual forma requiere una gama amplia de estrategias tanto de aprendizaje como de enseñanza, esto implica saber

sobre didáctica, pedagogía, asimismo establecer relaciones saludables con estudiantes y otros actores presentes en los espacios escolares, haciendo uso de la psicología, sin contar con el componente ético fundamental en todas las esferas de la vida social y personal.

Tampoco debe olvidarse la parte curricular, los formadores deberán comprender e interpretar correctamente el Plan y los programas de estudio, reconocer su alcance y su profundidad, pero si esto no fuera suficiente también debe hacer uso del discernimiento para detectar los aspectos implícitos o subyacentes en los documentos utilizados.

Señalar los aspectos anteriores tiene la finalidad de plantear el escenario pedagógico en el que se desenvuelve tanto el formador como los aprendientes, pero a esto también debe sumarse el contexto sociopolítico en el que se inscribe o se desarrolla la formación docente.

La investigación, que presentamos, está centrada en la detección de algunos de los aspectos que subyacen y que frecuentemente complejizan el desarrollo de cursos enclavados en áreas de conocimiento estigmatizadas, escasamente valoradas y con frecuencia desprestigiadas, casi siempre a la luz de ideas que han sido difundidas en función de la utilidad, vista como producto tangible, como pueden ser los cursos asociados a la filosofía y la historia.

El caso estudiado es: La historia. Su aprendizaje y su enseñanza, curso ubicado en el tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), conocedores de las ideas preconcebidas existentes sobre la historia, vista y apreciada, casi siempre como aburrida, repetidora de hechos y donde el conocimiento previo por lo general es escaso, decidimos aplicar una encuesta tipo Likert para diagnosticar cuál era el referente, la apreciación y la opinión que los estudiantes tenían sobre la historia en general. La pregunta orientadora fue: ¿Qué saben y opinan los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria sobre la historia? Asimismo, formulamos otros cuestionamientos para detectar ¿cuáles eran sus antecedentes? ¿qué influencias habían tenido para su gusto o no por la historia? ¿qué tanta utilidad le encontraban?

Reconocer estas cosas apoyaría en la búsqueda e identificación de estrategias que les hicieran atractivo su aprendizaje, pero sobre todo resultaba indispensable que los docentes en formación comprendieran su importancia como una herramienta de análisis para interpretar los sucesos que definen y marcan las trayectorias de los países y en particular de México. Explicarse las razones, las causas y las consecuencias de sucesos y situaciones actuales haciendo uso de los conocimientos históricos. Desarrollar habilidades de análisis de información como fundamento en la toma de decisiones, igual que el pensamiento crítico, que habrán de trascender más allá de su propia generación, puesto que estarán marcando pautas de vida de otros seres humanos.

La enseñanza de la historia en la formación docente implica retos importantes, debido a que los sujetos a quienes va dirigida son adultos, por lo que sus motivaciones para querer aprender no solamente dependen de las estrategias que se utilicen para acercarlos a este campo de conocimiento, las concepciones que han construido sobre su importancia representan un peso importante, entonces quien enseña se enfrenta a estos significados, volviendo su labor todo un reto porque, mucho de su éxito dependerá lograr la desestructuración de esas concepciones, tendrá que presentar la historia como un campo vivo.

Estos mismos desafíos los enfrentarán los docentes en formación cuando estén en el ejercicio de la docencia, esto significa que no solamente deberán conocer y comprender la historia y sus usos, sino que habrán de obtener el dominio de su enseñanza.

### **Marco Teórico**

Respecto a la historia, Campillo (2016) realiza un análisis donde señala que la historia se ha concebido como saber, como ser y como hacer, en el primer caso indica que el nacimiento de la historia surge a partir de “cierto saber sobre los seres y los sucesos del mundo fenoménico fundamentado en la investigación empírica y expuesto mediante la narración literaria” (p. 43). Así resume que el “primer significado del término historia: un cierto tipo de saber, a un tiempo científico y narrativo, sobre los seres y sucesos del mundo fenoménico, y en particular sobre los seres y sucesos humanos” (p.46).

Con relación a la concepción de historia como ser plantea que sucedió en el tránsito del siglo XVIII al XIX cuando cada vez más frecuente y sistemáticamente el término historia fue utilizado para nombrar no sólo un tipo de saber sino de ser, es decir, se pensó al humano como un ser histórico y no solamente natural, esto significaba que el ser humano cambiaba de un lugar y un tiempo a otro.

El término historia ya no nombra solo un cierto modo de saber sino también un cierto modo de ser, el modo de ser de los humanos, que, a diferencia del resto de los seres naturales, se constituyen a sí mismos históricamente, es decir, en el seno de una determinada comunidad cultural y en el curso sucesivo de las generaciones. (Campillo, 2016, p.48)

En referencia al tercer sentido “hacer la historia”, indica que es “entender la historia como una «obra» o una «acción» libre y consciente de los seres humanos” (p.50).

Hartog (2014) plantea. “Historia es, en el fondo, aquel nombre que viene de lejos, escogido para reunir y mantener juntas las tres dimensiones del pasado, presente y futuro” (p. 82). Sin embargo, considera ésta como una tarea difícil de conseguir en los tiempos actuales, donde el régimen presentista es el que priva, donde no se sabe qué hacer con el pasado, debido a que solamente existen acontecimientos que se suceden o sobreponen, argumenta que ahora con el uso de la internet todo sucede en tiempo real, es simultáneo y aparece en un mismo plano.

Mendanha (2020) a la pregunta ¿qué es la historia? Señala que “es un término que tiene más de un significado, pudiendo referirse a la ciencia que toma diacronía de manera elemental o simplemente sobre una narrativa sobre el pasado sin rigor científico, pudiendo tener carácter verídico o ser ficcional”. (p. 38). Continúa indicando que los puntos de unión existentes entre estas concepciones de historia serían el uso de la narrativa y la temporalidad; mientras que sus diferencias se ubican en la obligatoriedad en la intención de verdad, siendo la historia científica la que debe cumplir con este criterio.

Al referirse a las funciones de la historia, el autor plantea la enseñanza, argumenta que en la antigüedad jugó un papel didáctico se tomaba como ejemplo para educar el en

presente, sin embargo, esta concepción fue perdiendo fuerza, para acceder a una visión de futuro, esto condujo a relegar la historia de la vida práctica y con ello su función social. Después se dio paso al presentismo, donde la historia ya no enseña, pero tampoco sirve para anticipar el futuro; el pasado pasa a un segundo plano. Asevera que el siglo XXI está marcado por el presentismo y una musealización de la historia, implicando cambio en la percepción del tiempo y modificación del presente con el pasado.

Esta realidad reserva a la Historia un papel secundario en la vida cotidiana. La dinámica acelerada que se ha impuesto en el día a día no ha dejado mucho espacio para el conocimiento y la reflexión sobre los hechos del pasado. Siempre es necesario aprender nuevos lenguajes, cómo utilizar determinadas aplicaciones y programas informáticos, además de la necesidad que genera estar actualizado sobre los eventos en las redes sociales. Todo esto significa que el pasado debe ser preservado, pero en lugares como museos y hermosas estatuas. (Mendanha, 2020, p. 41)

Desde los planteamientos realizados sobre la historia se percibe su complejidad, no solo para su comprensión, sino también para identificar la funcionalidad de la misma y hacer de ella una herramienta fundamental para desarrollar habilidades de pensamiento para contribuir a la interpretación del mundo, abandonar la perspectiva presentista donde la historia aparece como algo escasamente útil, pero si a esto se le suma las dificultades para su enseñanza, entonces se dimensionan los desafíos y los retos enfrentados tanto por el formador de formadores como de los estudiantes de este campo.

Loughran y Russell (2016) analizan algunas de las concepciones sobre la enseñanza, señalando que algunos la conciben como una acción fácil de realizar mientras que otros se ubican en el extremo opuesto, para los primeros existe la idea de que solamente es una trasmisión de conocimientos, una tarea de carácter más técnico, mientras que al ser considerada difícil se le considera como altamente disciplinada. Los autores abogan por concebir a la enseñanza como una disciplina.



Si no se entienden las claves sofisticadas, cuidadosas de la enseñanza, entonces es muy probable que ésta se perciba como la entrega de información más que como una disciplina. Si no se entiende la docencia en términos de disciplina, será muy difícil desafiar el statu quo y la interpretación de la enseñanza como transmisión inevitablemente persistirá en la práctica. (Loughran y Russell (2016, p. 67)

Algunas aportaciones sobre el tema

La investigación en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la historia es amplia, solamente en el Google Académico, al teclear “enseñanza de la historia” aparecen 71 700 resultados, corroborando que el tema es vigente, importante y pertinente, al revisar algunas de las investigaciones se detectan diversos ámbitos, algunas se desarrollaron en educación básica, otras en educación media y educación superior. Para efectos de esta investigación se utilizó un intervalo entre el 2017 y el 2024, eligiendo solamente una investigación por cada ciclo y ubicándolas principalmente en educación superior y particularmente en la formación docente.

Minte-Münzenmayer e Ibagón-Martín (2017) realizaron una investigación de tipo cualitativo, el objetivo fue “comprender cómo se fomenta a través de la enseñanza de la historia el pensamiento crítico en estudiantes de enseñanza media chilenos” (p. 87), encontraron que tanto en documentos oficiales como en las prácticas docentes escasamente se fomenta el desarrollo de este tipo de pensamiento, observaron que los profesores en las aulas usaban los materiales oficiales, sus clases eran expositivas y por lo general no contestaban las preguntas formuladas por los estudiantes, mostrando actitudes de apatía y desconocimiento de los temas.

Gómez, et al. (2018) desarrollaron su investigación con enfoque cuantitativo, con docentes en formación en la universidad de Murcia, con el objetivo de “analizar los recuerdos de los maestros en formación sobre las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en las clases de historia, y las concepciones epistemológicas que éstos han adquirido sobre la disciplina y sus procesos de enseñanza”. (p.240). Encontraron el uso de metodología tradicional en la enseñanza de la historia teniendo predominio los métodos

expositivos, la lección magistral, el libro de texto y el examen, identificando escasa variación en las formas de enseñanza desde 1990 hasta la fecha en la que se realiza la investigación. También detectaron concepciones epistemológicas contradictorias en los futuros docentes sobre la disciplina, por un lado, identifican a la historia como método de enseñanza, pero existen discordancias en considerarla como saber histórico y su enseñanza desde una concepción objetiva y subjetiva.

Cózar, et al. (2019) realizaron una investigación de carácter cuantitativo para evaluar la motivación que tiene el alumnado universitario en la carrera de Maestro en Educación Primaria tras el uso de la Realidad Virtual (RV) para el aprendizaje de contenidos relacionados con la Hispania Romana dentro de la asignatura de “Ciencias Sociales II: Historia y su didáctica”. Afirman que “los resultados muestran que la RV resulta motivadora en todas sus dimensiones y de forma total” (p.9).

González-Valencia, et al. (2020) realizaron una investigación mixta para identificar y comprender cómo los docentes en formación se representan la enseñanza de la historia, encontrando que tienen representaciones heterogéneas influidas por la formación disciplinar y menormente por la práctica. Un dato importante son las representaciones que tienen sobre las finalidades de la historia, donde aparecen tres dimensiones la emancipatoria, la práctica y la técnica, siendo la primera la que obtuvo el mayor porcentaje (78%), esta información se asocia al tipo de profesor que les impartieron las asignaturas, aquellos más cercanos a los hechos históricos y los que utilizaron un perspectiva marxista o crítica.

Ochoa, et al. (2021) realizaron una investigación documental de tipo descriptivo, utilizaron los métodos histórico-lógico, analítico-sintético y hermenéutico, para analizar la importancia de los museos en la enseñanza y el aprendizaje de la historia concluyendo que son espacios pedagógicos que contribuyen a la concreción en la práctica de la teoría aprendida en los libros, debido a que ofrecen la oportunidad para el aprendiz de entrar en contacto con documentos, objetos y lugares pertenecientes a otros tiempos.

Ramírez-Achoy y Pagès-Blanch (2022) centraron su investigación en estudiantes universitarios en la carrera de Estudios Sociales, su objetivo fue “analizar las prácticas docentes en enseñanza de la historia de un grupo de estudiantes de último año de la carrera de Estudios Sociales, con la finalidad de analizar la relación entre sus finalidades y el ejercicio de la docencia” (p.3). Encontraron diferentes estilos de enseñanza, pero todos ellos coinciden en presentar la historia acabada y estática, de igual forma en las clases de los profesores en formación se omite la interpretación y el análisis del pasado, concluyen que los resultados sugieren cambios curriculares que contribuyan a la formación de docentes autónomos y con capacidad para reflexionar críticamente sus prácticas.

Espinoza-Freire (2023) presenta una investigación descriptiva de carácter documental, utilizando los métodos histórico-lógico y de análisis documental y la técnica, de análisis de contenido, revisa el uso del método biográfico-narrativo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, entre las aportaciones indica que este método es útil para propiciar la investigación cualitativa y permite tener información privilegiada de la voz de los mismos actores, de sus historias de vida. Una de sus conclusiones fue:

El método biográfico-narrativo permite construir conocimientos de diferentes formas, a partir del diálogo y la participación mutua; asimismo, brinda la oportunidad de profundizar en temas que la investigación cuantitativa no ha reconocido: la experiencia vivida, la subjetividad de los individuos, sus recuerdos, las memorias, las emociones, el tiempo y el sentido de la construcción. (p. 280)

## **Método**

Este trabajo se desarrolló bajo la lógica de la investigación cuantitativa, usando el método estudio de casos, para esto se analizó la información proveniente de un grupo de estudiantes de licenciatura, en el contexto de las Instituciones de Formación Docente. La técnica de recogida de información fue la encuesta y el instrumento un cuestionario-formulario- con cinco opciones de respuesta, se contestó en dos partes, la primera se realizó al inicio de semestre y la segunda a final. La información se sistematizó mediante el uso de una base de datos en Excel, arrojada por un formulario Google (Google form) utilizando seis

dimensiones como criterios de agrupación de la información, los resultados se obtuvieron en frecuencias traducidos a porcentajes.

## Resultados

El cuestionario aplicado contempla seis dimensiones, las dos primeras- Gusto por la asignatura e importancia de la historia- corresponden a la primera parte, dedicada a diagnosticar y las otras cuatro –Estrategias didácticas, Dominio de contenidos, planeación y organización e influencia del curso en el gusto por la historia-, establecidas para valorar el avance del curso y el desempeño del docente, de igual forma se recogieron datos generales, donde se encontró que el 68% de los que contestaron corresponden al género femenino, 78% son estudiantes foráneos, el 94% cursaron la educación preescolar y primaria en instituciones públicas, todos realizaron la secundaria y la preparatoria en este sector.

### Gusto por la historia

Los resultados obtenidos en esta dimensión se dividieron en dos subdimensiones, la primera de ellas fue antecedentes familiares, se buscó explorar qué tanto al estudiante y a su familia les gusta la historia, encontrando que al 61% de los aprendientes les gusta, en contraste con los padres, que a percepción de los hijos solamente al 22% le agrada, al igual que algún otro familiar; en el caso de la madre se reduce al 11%.

En la subdimensión antecedentes escolares, un 33% considera que en el trayecto de su formación estudió demasiada historia y un 44% mucha; 50% indica que le gustaba estudiarla; sin embargo el 56% plantea que en la primaria su gusto era nada o poco, la secundaria un 45% se ubica en regular y un 33% en la opción nada, siendo este nivel donde disminuye el gusto por la historia, mientras que en la preparatoria la respuesta mucho es del 39% y nada 17%. El 68% indica que la historia le fue enseñada de manera verbal, asimismo indican que el 68% de sus profesores utilizaban de forma regular las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en tanto que el 28% no las usaba.

### Importancia de la historia

En esta dimensión se encontró que el 89% considera importante el estudio de la historia para su formación profesional, de igual forma percibe que contribuiría para ser un mejor profesionalista y un 94% opina que le ayudaría a ser mejor ciudadano; un 78% manifiesta que conocer la historia le apoyaría para interpretar y analizar los actos de los gobernantes de su país.

### Estrategias didácticas

La información de esta dimensión se recabó al término del semestre para valorar qué tanto el uso de las estrategias favorecieron el gusto por la historia, se encontró que el 72% indica que al inicio del semestre les agradó la exposición oral del docente, también el 61% plantea que le agradó demasiado o mucho- el uso de diapositivas por parte del docente para realizar exposición oral, mientras que el 39% indica que le pareció una opción regular; esta misma estrategia, pero utilizada por los estudiantes es valorada por el 45% como adecuada, mientras que el 50% considera que es regular.

En tanto que las visitas a museos (89%), el uso de videos (83%), utilizar biografías de héroes (72%), el uso de fuentes impresas: libros, artículos (39%) y la lectura de libros y artículos electrónicos u otras fuentes como Wikipedia (30%), favorecen el gusto y aprendizaje de la historia.

### Dominio de contenidos

El 95% de los informantes afirma que el docente impartidor de la asignatura tiene dominio de los contenidos del curso, el 89% considera pertinentes las actividades propuestas para el estudio de la historia, el resto las considera regular; el 83% indica que el ambiente de aprendizaje es muy bueno o bueno y el resto lo percibe regular.

### Planeación y organización de cursos

En esta dimensión se exploró las afectaciones que tienen las inasistencias en el aprendizaje y gusto por la historia, además de valorar las estrategias implementadas por el centro escolar para disminuirlas, se encontró que el 56% reconoce la existencia de muchas

o demasiadas inasistencias por parte del grupo a la clase de historia durante el semestre y el 28% señala la opción regular. El 61% plantea que el exceso de faltas afecta mucho el rendimiento escolar, mientras que el 28% percibe que la afectación es regular. El 67% considera que el centro escolar debería implementar más estrategias para disminuir la incidencia de faltas.

#### Influencia del curso en el gusto por la historia

Con esta dimensión se buscó detectar qué tanto los contenidos, las estrategias, los recursos y los procedimientos utilizados en el desarrollo del curso generaron gusto por la historia, encontrando que el 83% percibe que recibió estrategias adecuadas para el estudio de la historia, el 67% plantea que el curso aumentó demasiado o mucho su gusto por la historia, mientras que el 29% opina que incrementó de forma regular. El 80% afirma haber aprendido mucho sobre la historia, el 78% valora adecuada la forma en que se le enseñó y el resto la juzga regular.

#### **Discusión de Resultados y Conclusiones**

Indagar sobre los antecedentes familiares sobre el gusto por la historia muestra o comprueba que los contenidos referidos a estos temas son de escaso interés para la comunidad, de alguna forma se evidencia la poca importancia que se le concede, estos sucesos pueden ser atribuidos a las estrategias pedagógicas o didácticas que fueron utilizadas para su enseñanza, se podría concluir que la historia desde la perspectiva de los antecedentes familiares escasamente representó un espacio motivador para el aprendizaje significativo de la historia.

En la exploración realizada sobre las estrategias utilizadas para la enseñanza de la historia en los antecedentes académicos se identifica que se utilizaron técnicas expositivas y poco atractivas, coincidiendo con los hallazgos de Minte-Münzenmayer e Ibagón-Martín (2017) quienes afirman que los profesores de las universidades chilenas no fomentan el pensamiento crítico, debido a que usan en su enseñanza principalmente estrategias expositivas, materiales didácticos oficiales e ignoran las preguntas formuladas por los aprendientes. En este mismo renglón Gómez, Rodríguez y Mirete (2018) encontraron que



las metodologías tradicionales, con métodos expositivos eran de las más utilizadas en la enseñanza de la historia en la universidad de Murcia.

Al preguntarles a los y las estudiantes sobre las estrategias utilizadas en la enseñanza de la historia durante el semestre en curso, también se detectó que algunas de ellas están directamente relacionadas con métodos expositivos, apoyadas diapositivas – uso de tecnología, sin embargo, es el componente verbal el que prima, aunque el porcentaje de aceptación es alto, esto puede obedecer al dominio de contenidos que tiene el profesor, asociando este resultado con lo encontrado por González-Valencia, Santisteban-Fernández y Pagès-Blanch (2020) cuando aseveran que los aprendientes le atribuye un componente emancipatorio a la historia dependiendo del profesor que les imparte el curso, sobre todo cuando se acercan más a la corriente crítica.

Otro aspecto importante es el uso de la tecnología en la enseñanza de la historia, los resultados plantean la necesidad de hacer una revisión sobre la forma en que se utilizan y cuáles de ellos son efectivos. Las y los estudiantes señalan que un porcentaje importante de los profesores en su trayecto formativo académico utilizaron este tipo de herramientas, sin embargo, este hecho escasamente generó el gusto por el estudio de este tipo de contenidos, complementando esta información, en otra de las interrogantes sobre las estrategias didácticas utilizadas durante el semestre es notoria la respuesta sobre el uso de materiales bibliográficos en sitios o páginas web, electrónicos o la búsqueda de esta información donde solamente de un 39% a un 30% de los informantes los aprendientes especifican que son de su agrado, contrastando con lo encontrado por Cózar, et al. (2019) quienes afirman que la Realidad Virtual resulta motivadora en todas sus dimensiones y de forma total para la enseñanza de temas históricos.

Un aspecto para destacar es que las y los estudiantes optaron por estrategias más vívidas como son las visitas a museos, el uso de videos y las biografías de héroes, mostrando rechazo por aquellos materiales que les implican lectura.

Aunque los y las estudiantes manifiestan que la historia les es útil para su desempeño profesional, ejercer su ciudadanía y desarrollar juicio crítico, habría que explorar a



profundidad estas ideas sobre todo contrastarlas con lo expuesto por Hartog (2014) y Mendanha (2020) quienes plantean el presentismo en la historia como una situación en las que se pierden las dimensiones de pasado y futuro como referentes para explicar e interpretar los hechos, porque solamente existen acontecimientos que se suceden o sobreponen, sobre todo con el uso de la internet todo sucede en tiempo real, es simultáneo y aparece en un mismo plano.

Como argumento para explorar esta línea, los resultados muestran un porcentaje de aprendientes -aunque son los menos- que mantiene un juicio de escasa aceptación al estudio de los contenidos históricos, no encuentra satisfacción en las estrategias pedagógicas utilizadas en su enseñanza, dominio de contenidos, materiales utilizados, mostrando que a lo largo de su trayecto formativo ha manifestado un rechazo por los temas de esta índole.

Para concluir se retoma la pregunta inicial ¿qué saben y opinan los estudiantes sobre la historia? Su saber está fundamentado en las experiencias académicas y de aprendizaje que han tenido con los contenidos o temas históricos abordados a lo largo de su trayecto formativo, por lo que podría decirse que su encuentro con la historia ha sido desde los espacios formales, una historia contada a partir de los libros de texto, el conocimiento de los docentes y los padres, escasamente atractiva, donde en algunos trayectos existió el gusto por la misma y en otros se perdió.

Desde su opinión pueden hacer una valoración sobre los espacios, las formas, estrategias, materiales, actitudes, conductas y acciones referidas a este campo de estudio, asimismo formular su aceptación o rechazo por su estudio como puede leerse en los resultados obtenidos en esta investigación.

También en la investigación se prueba la importancia que tiene la preparación del docente que atiende este tipo de cursos, lograr que los y las estudiantes se interesen e incrementen su gusto por el estudio de temas históricos está directamente relacionado con el gusto y el conocimiento que el docente posea.

## Referencias Bibliográficas

Campillo, A. (2016). Tres conceptos de historia. Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica, 72, 37.

<https://doi.org/10.14422/pen.v72.i270.y2016.003>

Cózar Gutiérrez, R., González-Calero Somoza, J. A., Villena Taranilla, R., & Merino Armero, J. M. (2019). Análisis de la motivación ante el uso de la realidad virtual en la enseñanza de la historia en futuros maestros. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 68, 1-14. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1315>

Gómez Carrasco, C.J., Rodríguez Pérez, R.A., & Mirete Ruiz, A.B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. Revista Complutense de Educación. 29(1), 237-250.

<https://doi.org/10.5209/RCED.52233>

González-Valencia, G. A., Santisteban-Fernández, A., & Pagès-Blanch, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación. 13, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf>

Espinoza-Freire, E.E. (2023). El estudio biográfico-narrativo como método de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Santiago. 160, 267-283.

<https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5897>

Hartog, F. (2014). El nombre y los conceptos de historia. Historia Crítica 40(54), 75-87. <https://doi.org/10.7440/histcrit54.2014.04>

Loughran, J. & Russell, T. (2016). Comenzando a entender la enseñanza como una disciplina. En Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study. Primera, pp. 65-75). OEI. [https://www.researchgate.net/profile/Rodrigo-Fuentealba2/publication/304750117\\_FORMADORES\\_DE\\_FORMADORES\\_Descubriendo\\_la\\_propia\\_voz\\_a\\_traves\\_del\\_Self\\_-](https://www.researchgate.net/profile/Rodrigo-Fuentealba2/publication/304750117_FORMADORES_DE_FORMADORES_Descubriendo_la_propia_voz_a_traves_del_Self_-)

\_Study/links/5790234808ae108aa03af675/FORMADORES-DE-FORMADORES-  
Descubriendo-la-propia-voz-a-traves-del-Self-Study.pdf#page=66

Mendanha Cruz, M. (2020). "Maestro, ¿para qué sirve la historia?" Una reflexión sobre la función práctica de la historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*. (31), 37-49. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.9252>

Minte-Münzenmayer, A. & Ibagón-Martín, N. J. (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Entramado*, 13(2), 186-198.

Ramírez-Achoy, J. & Pagès-Blanch, J. (2022). Prácticas docentes en la formación inicial para la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en Costa Rica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-17. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11395>.

Ochoa Romero, M. E, Erráz Alvarado, J. L., Ordoñez Ocampo, B. P, & Espinoza Freire, E. E. (2021). Los museos en la enseñanza de Historia. (*Revista Universidad y Sociedad*). 13(4), 439-444.

## Implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos en la Enseñanza del Español: Un Estudio de la Práctica Docente en la Escuela Secundaria Técnica No. 1 de Campeche

Galilea Guadalupe López Cauich

21040031@educampeche.mx

Magdalena Martínez Rosas

martinezr.magdalena@educampeche.mx

Federica Castillejos Santiago

castillejoss.federica@educampeche.mx

Escuela Normal Superior del Estado de Campeche

“Brígido A. Redondo Domínguez”

Línea temática2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

La siguiente investigación titulada "Implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos en la Enseñanza del Español: Un Estudio de la Práctica Docente en la Escuela Secundaria Técnica No. 1 de Campeche" explora la eficacia del aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la enseñanza del español. El estudio se llevó a cabo con 31 estudiantes del segundo grado, grupo E, y se centró en analizar cómo esta metodología impacta tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en la práctica docente. A través de un enfoque cualitativo, se recopilaron datos mediante observaciones, entrevistas y análisis de trabajos estudiantiles. Los resultados indican que el ABP fomenta un aprendizaje más significativo y colaborativo, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades críticas y creativas en el uso del español. Asimismo, se observó un incremento en la motivación y participación activa de los estudiantes. Desde la perspectiva docente, el ABP facilitó la implementación de estrategias más dinámicas e integradoras, aunque también presentó retos en términos de planificación y evaluación. En conclusión, la implementación del ABP en la enseñanza del español en esta institución demuestra ser una estrategia prometedora para mejorar el proceso educativo, a pesar de los desafíos que conlleva su adopción.

**Palabras Clave:** Aprendizaje Basado en Proyectos, Innovación educativa, Metodologías activas, Competencias, Planificación, Aprendizaje significativo.

## **Planteamiento del Problema**

En la actualidad, el sistema educativo enfrenta el desafío de transformar sus métodos de enseñanza para adaptarse a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI. La enseñanza tradicional, centrada en el profesor y basada en la memorización, ha mostrado limitaciones en el desarrollo integral de las habilidades de los estudiantes. En contraste, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ha surgido como una metodología innovadora que promueve un aprendizaje activo, colaborativo y contextualizado, orientado al desarrollo de competencias necesarias para la vida y el trabajo.

En la Escuela Secundaria Técnica No. 1 de Campeche, se ha identificado una necesidad urgente de mejorar la calidad de la enseñanza del español, especialmente en el segundo grado, donde se ha observado una baja motivación y rendimiento académico entre los estudiantes del grupo E. La implementación del ABP se propone como una estrategia para abordar estas deficiencias, fomentando un entorno de aprendizaje más dinámico y significativo.

El problema central que este estudio aborda es la efectividad de la implementación del ABP en la enseñanza del español en el segundo grado, grupo E, de la Escuela Secundaria Técnica No. 1 de Campeche. Se busca determinar en qué medida esta metodología impacta el aprendizaje de los estudiantes y cómo afecta la práctica docente.

La relevancia de este estudio radica en su potencial para ofrecer una alternativa viable a los métodos tradicionales de enseñanza del español. Al documentar y analizar la implementación del ABP, se espera proporcionar evidencia empírica que apoye su adopción más amplia en contextos educativos similares. Además, los hallazgos de este estudio pueden servir como base para la formación continua de docentes y la elaboración de políticas educativas que promuevan metodologías innovadoras centradas en el estudiante.

Planteando las siguientes preguntas

1. ¿Cómo influye la implementación del ABP en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes del segundo grado, grupo E?
2. ¿Qué cambios se observan en la participación y colaboración entre los estudiantes durante el desarrollo de proyectos?
3. ¿Cuáles son los retos y beneficios percibidos por los docentes al implementar el ABP en la enseñanza del español?
4. ¿De qué manera el ABP contribuye al desarrollo de habilidades críticas y creativas en los estudiantes?

#### Marco Teórico

El marco teórico de este estudio sobre la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la enseñanza del español en la Escuela Secundaria Técnica No. 1 de Campeche, se basa en un análisis de las teorías y enfoques educativos contemporáneos que sustentan esta metodología. A través de la revisión de literatura y estudios previos, se establecen los fundamentos conceptuales y las evidencias empíricas que apoyan el uso del ABP en el contexto educativo.

El ABP se sustenta en diversas teorías del aprendizaje que enfatizan la importancia de la participación activa del estudiante en el proceso educativo. Entre estas teorías se destacan:

##### a. Constructivismo

El constructivismo, propuesto por Jean Piaget, sostiene que el conocimiento se construye activamente por el individuo a través de la interacción con su entorno. En el contexto del ABP, los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino que participan activamente en la construcción de su propio conocimiento mediante la resolución de problemas y la creación de proyectos significativos (Piaget, 1972).

##### b. Teoría Sociocultural

Lev Vygotsky, con su teoría sociocultural, enfatiza la influencia del contexto social y cultural en el aprendizaje. Según Vygotsky, el aprendizaje es un proceso mediado socialmente que ocurre a través de la interacción con otros. El ABP facilita estas interacciones al promover el trabajo en equipo y la colaboración entre pares, lo cual enriquece el proceso de aprendizaje y fomenta el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas (Vygotsky, 1978).

#### c. Aprendizaje Experiencial

David Kolb propone el aprendizaje experiencial como un proceso en el cual el conocimiento se adquiere a través de la experiencia directa. El ABP se alinea con esta teoría al involucrar a los estudiantes en proyectos prácticos que les permiten aplicar sus conocimientos en situaciones reales, reflexionar sobre sus experiencias y mejorar sus habilidades a través de la práctica continua (Kolb, 1984).

#### Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos

El ABP se caracteriza por ser una metodología centrada en el estudiante, donde el aprendizaje ocurre a través del desarrollo de proyectos complejos que requieren la aplicación de conocimientos interdisciplinarios. Los elementos clave del ABP incluyen:

##### a. Pregunta Guía

Cada proyecto comienza con una pregunta guía o un problema desafiante que los estudiantes deben resolver. Esta pregunta guía debe ser relevante, abierta y motivadora, promoviendo la curiosidad y el pensamiento crítico (Larmer & Mergendoller, 2010).

##### b. Investigación y Exploración

Los estudiantes investigan y exploran el tema del proyecto, recolectando información de diversas fuentes. Esta fase promueve habilidades de investigación, análisis y síntesis de información (Thomas, 2000).



### c. Diseño y Creación

Basado en la información recolectada, los estudiantes diseñan y crean un producto o solución al problema planteado. Esta etapa fomenta la creatividad, la innovación y la aplicación práctica de conocimientos (Blumenfeld et al., 1991).

### d. Presentación y Evaluación

Finalmente, los estudiantes presentan sus proyectos a sus compañeros, profesores y, en algunos casos, a la comunidad. Esta fase incluye la autoevaluación y la evaluación por parte de sus compañeros y profesores, lo que promueve la reflexión y el aprendizaje continuo (Barron & Darling-Hammond, 2008).

### Beneficios del Aprendizaje Basado en Proyectos

Diversos estudios han documentado los beneficios del ABP en el contexto educativo:

#### a. Desarrollo de Habilidades del Siglo XXI

El ABP ayuda a desarrollar competencias esenciales del siglo XXI, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración, la comunicación y la creatividad (Bell, 2010).

#### b. Motivación y Compromiso

El ABP ha demostrado aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes al proporcionarles un sentido de propósito y relevancia en su aprendizaje (Holm, 2011).

#### c. Aprendizaje Significativo

El ABP promueve un aprendizaje significativo al conectar el contenido curricular con situaciones del mundo real, permitiendo a los estudiantes ver la aplicabilidad de lo que están aprendiendo (Krajcik & Blumenfeld, 2006).

### Desafíos en la Implementación del ABP

A pesar de sus beneficios, la implementación del ABP también presenta desafíos:

#### a. Planificación y Recursos

La planificación y ejecución de proyectos requiere tiempo y recursos adicionales por parte de los docentes, lo que puede ser un obstáculo en entornos educativos con limitaciones de tiempo y presupuesto (Vega, 2012).

#### b. Capacitación Docente

La efectividad del ABP depende en gran medida de la competencia y preparación de los docentes para facilitar esta metodología. La capacitación continua y el desarrollo profesional son esenciales para superar este desafío (Mergendoller & Thomas, 2005).

#### c. Evaluación del Aprendizaje

Evaluar el aprendizaje en el contexto del ABP puede ser complejo, ya que implica valorar tanto el proceso como el producto final. Es necesario desarrollar herramientas de evaluación que capturen de manera integral el desarrollo de competencias y habilidades (Darling-Hammond et al., 2008).

Hung, W. (2013). La metodología del aprendizaje basado en problemas se centra en la construcción activa del conocimiento a través de la resolución de problemas auténticos y contextualizados. Esta estrategia no solo fomenta un aprendizaje profundo, sino que también desarrolla habilidades de pensamiento crítico, colaboración y autodirección en los estudiantes. Además, en el ABP, los problemas actúan como catalizadores del aprendizaje, desafiando a los estudiantes a aplicar conocimientos teóricos en contextos prácticos y reales, lo que mejora la comprensión profunda de los temas y permite desarrollar habilidades de investigación, análisis y síntesis. Dochy, F. (2013). (Como se citó en Dochy, 2013, p. 104). En el ABP, los problemas desempeñan un papel crucial como motores del aprendizaje. Este enfoque estimula la integración de conocimientos teóricos y prácticos, fomentando el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas como el análisis crítico y la síntesis de información (Dolmans & Schmidt, 2017).

De acuerdo con Savery (2013) El aprendizaje basado en problemas permite un entorno de aprendizaje donde los estudiantes trabajan en equipos para abordar problemas

complejos y múltiples. Este aprendizaje promueve el trabajo colaborativo, la resolución de problemas de manera sistemática y el desarrollo de habilidades metacognitivas.

El ABP es una metodología pedagógica en la cual los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades investigando y respondiendo a una pregunta, problema o desafío complejo durante un periodo de tiempo extendido (Larmer, Mergendoller & Boss, 2015). De igual modo, Silver (2015) menciona que el diseño de problemas en el aprendizaje basado en problemas es crucial para promover un aprendizaje profundo y significativo. Los problemas deben ser auténticos, desafiantes y relevantes para los estudiantes, lo que motiva el compromiso activo y la exploración de múltiples perspectivas para encontrar soluciones efectivas.

El Aprendizaje Basado en Proyectos representa una metodología innovadora y eficaz para mejorar la enseñanza y el aprendizaje del español en la Escuela Secundaria Técnica No. 1 de Campeche. Basado en sólidas teorías del aprendizaje y respaldado por evidencias empíricas, el ABP promueve un aprendizaje activo, colaborativo y significativo. Sin embargo, su implementación exitosa requiere superar desafíos relacionados con la planificación, recursos y capacitación docente. Este estudio busca explorar estos aspectos en detalle, contribuyendo al cuerpo de conocimiento sobre prácticas educativas innovadoras y su impacto en el contexto educativo de Campeche.

### **Metodología**

"El enfoque cualitativo permite explorar las experiencias y percepciones de los participantes en profundidad, capturando contextos educativos complejos" (Creswell & Poth, 2017). Para este estudio, se adoptó un enfoque cualitativo con el fin de explorar exhaustivamente los efectos del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la enseñanza del español en la Escuela Secundaria Técnica No. 1 de Campeche. Este enfoque cualitativo permitió capturar las experiencias, percepciones y contextos educativos de manera profunda, brindando una comprensión holística de cómo el ABP impacta tanto en los estudiantes como en la práctica docente.

"Los estudios descriptivos y exploratorios son adecuados para investigaciones que buscan comprender fenómenos educativos específicos y sus impactos" (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007). Este estudio se clasifica como descriptivo y exploratorio, ya que busca describir detalladamente cómo se implementa el ABP y explorar sus efectos en el aprendizaje y la práctica docente. Al centrarse en comprender las percepciones y experiencias de los participantes, el estudio pretende generar conocimiento profundo sobre la efectividad y los desafíos del ABP en el contexto educativo específico de la Escuela Secundaria Técnica No. 1 de Campeche.

El diseño de estudio se estructuró en torno a la recolección de datos cualitativos mediante tres métodos principales: observaciones en las clases donde se implementó el ABP, entrevistas semiestructuradas con estudiantes y docentes, y el análisis de trabajos estudiantiles generados a través del ABP. Estos métodos permitieron obtener una visión multifacética de cómo se experimenta y se lleva a cabo el ABP en el contexto específico de la enseñanza del español.

Participaron 3 docentes y 31 estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica No. 1. Los docentes seleccionados tenían experiencia en la implementación del ABP y los estudiantes estaban involucrados en proyectos actuales relacionados con el aprendizaje del español.

#### Instrumentos de Recolección de Datos

- Entrevistas Semiestructuradas: Se realizaron entrevistas en profundidad con docentes y estudiantes para explorar sus percepciones y experiencias con el ABP en la enseñanza del español.
- Observaciones de Clases: Se observaron clases para ver cómo se implementa el ABP en la práctica, como se desarrollaban las actividades y cómo interactúan los estudiantes durante los proyectos.

Preparación: Se obtuvo el consentimiento de los participantes y se diseñaron los instrumentos de recolección de datos.

Recolección de Datos: Se llevaron a cabo entrevistas y observaciones de clases durante un semestre escolar.

Análisis de Datos: Los datos se analizaron mediante el método de análisis temático para identificar patrones y temas y relaciones significativas en las respuestas de los participantes.

## **Resultados**

El presente estudio se centró en investigar las percepciones, experiencias y efectos del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) entre 31 estudiantes del segundo grado, grupo E, y 3 docentes de la Escuela Secundaria Técnica No. 1 de Campeche. Utilizando un enfoque cualitativo, se recopilaron y analizaron datos a través de observaciones en el aula, entrevistas semiestructuradas y análisis de trabajos estudiantiles. A continuación, se presentan los resultados detallados obtenidos de estos participantes. Durante las entrevistas y observaciones, los estudiantes manifestaron una recepción mayoritariamente positiva hacia el ABP. Destacaron que este enfoque les permitió no solo mejorar sus habilidades lingüísticas en español, sino también aplicar el idioma de manera práctica y relevante en proyectos reales. Muchos expresaron que los proyectos les motivaron y les ayudaron a ver la utilidad directa del español más allá del ámbito escolar.

Además, los estudiantes valoraron positivamente el trabajo en equipo que el ABP fomentó. A través de proyectos colaborativos, pudieron desarrollar habilidades de comunicación, negociación y resolución de problemas, aspectos que consideraron fundamentales para su desarrollo personal y académico.

Ejemplo de percepción del Estudiante1:

E1: "Trabajar en proyectos me hace sentir más involucrado y me motiva a aprender más porque veo cómo lo que aprendo se aplica en la vida real" (Estudiante de la Escuela Secundaria Técnica No. 1).

Desarrollo de Habilidades Comunicativas

El desarrollo de habilidades comunicativas es un beneficio significativo del ABP. Trabajar en proyectos permite a los estudiantes mejorar sus habilidades de lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva de manera práctica y aplicada.

Ejemplo de percepción de E 2:

"El ABP me ayudó a mejorar mi escritura y mi habilidad para hablar en público. Me siento más seguro comunicándome en español" (Estudiante de la Escuela Secundaria Técnica No. 1).

Desarrollo de Habilidades: Los estudiantes desarrollaron habilidades críticas, como la colaboración, la comunicación y el pensamiento crítico, al trabajar en equipo y resolver problemas complejos.

Ejemplo de percepción de Estudiante 3:

"Aprendí a trabajar mejor con mis compañeros y a comunicarme de manera más efectiva. También mejoré en cómo resolver problemas" (Estudiante de la Escuela Secundaria Técnica No. 1).

Desafíos en la Implementación: Los docentes enfrentaron desafíos significativos, incluyendo la falta de tiempo para planificar proyectos, la necesidad de capacitación específica y la resistencia inicial de algunos estudiantes.

Ejemplo de percepción de D1:

"Implementar el ABP requiere mucho tiempo de planificación y no siempre tenemos suficiente apoyo o recursos. Es un reto, pero vale la pena cuando ves el progreso de los estudiantes" (Docente de la Escuela Secundaria Técnica No. 1).

La discusión se centra en interpretar los resultados obtenidos y compararlos con la literatura existente. Se abordan tanto los beneficios como los desafíos de la implementación del ABP en la enseñanza del español en la Escuela Secundaria Técnica No. 1.

A pesar de los beneficios, la implementación del ABP enfrenta desafíos significativos. La planificación de proyectos, la falta de capacitación y la resistencia inicial son barreras que deben ser superadas para maximizar el potencial del ABP.

Ejemplo de percepción de D2:

"Necesitamos más capacitación y tiempo para planificar los proyectos. Además, algunos estudiantes son reacios al cambio y necesitan más apoyo para adaptarse al ABP" (Docente de la Escuela Secundaria Técnica No. 1).

Basado en los datos recopilados mediante observaciones, entrevistas y análisis de trabajos estudiantiles, los resultados del estudio sobre la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la enseñanza del español en la Escuela Secundaria Técnica No. 1 de Campeche revelaron varios hallazgos significativos.

Primero, se encontró que el ABP promueve un aprendizaje más significativo y colaborativo entre los estudiantes. A través de la participación activa en proyectos prácticos y relevantes, los estudiantes pudieron aplicar sus habilidades lingüísticas en contextos auténticos. Esto no solo fortaleció su competencia comunicativa en español, sino que también estimuló el desarrollo de habilidades críticas y creativas. Los proyectos incentivaron a los estudiantes a resolver problemas de manera colaborativa, mejorando su capacidad para analizar información y sintetizar conocimientos de manera efectiva.

Además, se observó un incremento notable en la motivación y la participación de los estudiantes. Al involucrarse en proyectos que les interesaban y que consideraban relevantes para su entorno, los estudiantes mostraron una mayor disposición para comprometerse activamente con el aprendizaje. Esta motivación intrínseca no solo mejoró su rendimiento académico, sino que también promovió un ambiente de aprendizaje más dinámico y enriquecedor.

Desde la perspectiva de los docentes, el ABP facilitó la implementación de estrategias pedagógicas más dinámicas e integradoras. Los docentes notaron cómo esta metodología les permitía adaptar el contenido curricular a los intereses y habilidades



individuales de los estudiantes, fomentando un aprendizaje más personalizado y efectivo. Sin embargo, también enfrentaron desafíos significativos, especialmente en términos de planificación y evaluación de proyectos. La necesidad de tiempo adicional y capacitación para diseñar actividades significativas y evaluar el progreso de los estudiantes fue identificada como una barrera potencial para una implementación completa y efectiva del ABP.

Los resultados de este estudio indican que la implementación del ABP en la enseñanza del español en la Escuela Secundaria Técnica No. 1 de Campeche es una estrategia prometedora para mejorar el proceso educativo. A pesar de los desafíos inherentes, el ABP ha demostrado ser efectivo para promover un aprendizaje más activo, significativo y colaborativo entre los estudiantes, preparándolos mejor para enfrentar los retos del mundo real

### **Discusión y Conclusiones**

El ABP ha demostrado ser altamente efectivo para promover un aprendizaje más significativo y colaborativo entre los estudiantes. La participación activa en proyectos ha permitido a los estudiantes aplicar el español en situaciones prácticas y reales, mejorando así su competencia lingüística y fortaleciendo habilidades como el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Este enfoque ha facilitado un aprendizaje más profundo donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos teóricos, sino que también los aplican y contextualizan de manera efectiva. La implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos en la enseñanza del español en la Escuela Secundaria Técnica No. 1 de Campeche es una metodología valiosa que mejora la motivación y el compromiso de los estudiantes, fomenta la colaboración y desarrolla habilidades críticas. se observó un aumento considerable en la motivación y la participación de los estudiantes. La oportunidad de trabajar en proyectos que les interesan y que ven relevantes para su vida cotidiana ha estimulado un mayor compromiso con el proceso educativo. Esta motivación intrínseca es esencial para mantener un aprendizaje activo y sostenido a lo largo del tiempo, Sin embargo, la implementación enfrenta desafíos que deben ser abordados para maximizar su potencial. Al participar en

proyectos que integran el español en contextos prácticos y reales, los estudiantes no solo mejoran sus habilidades lingüísticas, sino que también desarrollan habilidades críticas, creativas y de resolución de problemas.

Desde la perspectiva de los docentes, el ABP facilita la implementación de estrategias pedagógicas más dinámicas y centradas en el estudiante. Esto permite adaptar el currículo de manera más flexible para atender las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más personalizado y efectivo. Sin embargo, la implementación del ABP también presenta desafíos significativos, especialmente en términos de planificación y evaluación de proyectos. Es fundamental abordar estos desafíos mediante un apoyo adecuado, desarrollo profesional continuo y recursos adicionales para los docentes.

Además, se debe proporcionar oportunidades regulares de desarrollo profesional para los docentes, enfocadas en estrategias efectivas de diseño y evaluación de proyectos ABP. Esto ayudará a fortalecer las habilidades pedagógicas necesarias para una implementación exitosa.

Implementar programas de capacitación específicos para docentes sobre el uso del ABP en la enseñanza del español. Estos programas deben incluir talleres prácticos, seminarios y recursos en línea. Establecer un apoyo institucional sólido que incluya recursos adicionales en términos de recursos y tiempo dedicado específicamente para la planificación, implementación y ejecución de proyectos ABP de manera efectiva. Esto permitirá a los docentes dedicar el tiempo necesario para diseñar experiencias de aprendizaje significativas y evaluaciones apropiadas.

Integración Curricular: Incorporar el ABP en el currículo formal de manera más cohesiva de la escuela, en el currículo escolar asegurando que los proyectos estén alineados con los objetivos educativos y las competencias lingüísticas específicas que se desean desarrollar en los estudiantes.

Implementar un sistema de evaluación continua y retroalimentación para monitorear el progreso de los estudiantes y la efectividad de los proyectos ABP. Esto ayudará a ajustar y mejorar las prácticas pedagógicas según sea necesario.

## Referencias

Bell, S. (2010). Aprendizaje basado en proyectos para el siglo XXI: Habilidades para el futuro. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39-43.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: Seleccionando entre cinco enfoques (4a ed.)*. Sage Publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Diseño y conducción de la investigación de métodos mixtos (3a ed.)*. Sage Publications.

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivando el aprendizaje basado en proyectos: Sosteniendo la acción, apoyando el aprendizaje. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398.

Darling-Hammond, L., Barron, B., Pearson, P. D., Schoenfeld, A. H., Stage, E. K., Zimmerman, T. D., ... & Tilson, J. L. (2008). *Aprendizaje poderoso: Lo que sabemos sobre la enseñanza para la comprensión*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Dochy, F. (2013). *Evaluación del Aprendizaje*. Springer.p.104

Dolmans, D. H. J. M., & Schmidt, H. G. (2017). Teorías que guían el aprendizaje basado en problemas. En S. A. Barrows & T. M. Tamblyn (Eds.), *Aprendizaje basado en problemas: Un enfoque para la educación médica* (pp. 61-75). Springer.

Holm, M. (2011). Instrucción basada en proyectos: Una revisión de la literatura sobre la efectividad en las aulas desde preescolar hasta el grado 12. *River Academic Journal*, 7(2).

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Hacia una definición de investigación de métodos mixtos. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.

Kolb, D. A. (1984). *Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Prentice-Hall, Inc.

Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). *Aprendizaje basado en proyectos*. En Sawyer, R. K. (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 317-334). Cambridge University Press.

Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2010). *Siete elementos esenciales para el aprendizaje basado en proyectos*. *Educational Leadership*, 68 (1), 34-37.

Larmer, J., Mergendoller, J. R., & Boss, S. (2015). *Estableciendo el estándar para el aprendizaje basado en proyectos: Un enfoque probado para la instrucción rigurosa en el aula*. ASCD.

Mergendoller, J. R., & Thomas, J. W. (2005). *Gestionando el aprendizaje basado en proyectos: Principios desde el campo*. Buck Institute for Education.

Piaget, J. (1972). *La psicología del niño*. Basic Books.

Savery, J. R. (2015). *Visión general del aprendizaje basado en problemas: Definiciones y distinciones*. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>

Silver, E. A. (2015). *Enseñanza de las matemáticas a través de la resolución de problemas: Grados 6-12*. SAGE Publications.

Thomas, J. W. (2000). *Una revisión de la investigación sobre el aprendizaje basado en proyectos*. San Rafael, CA: Autodesk Foundation.

Vega, V. (2012). *Revisión de la investigación sobre el aprendizaje basado en proyectos*. Edutopia.

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press

## Estrategias para favorecer los principios de conteo en nivel preescolar

Mayte Hernández López

herlomay2@gmail.com

Sandra Alicia Vázquez Gerardo

san82515@gmail.com

Hercy Baez Cruz

hebaez@msev.gob.mx

Centro Regional de Educación Normal “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### Resumen

En la presente ponencia se exponen los resultados parciales de una investigación llevada a cabo en un jardín de niños de contexto urbano ubicado en la ciudad de Tuxpan, Veracruz, en donde se tuvo el propósito de favorecer el uso y aprendizaje de los principios de conteo en dos grupos de tercer año de preescolar. Se trabajó una metodología cualitativa con un diseño de investigación acción, considerando una muestra intencionada de 30 alumnos de entre cinco y seis años que cursaban el tercer grado de educación preescolar. Se diseñó un plan de acción a partir del cual se implementaron estrategias didácticas para optimizar el aprendizaje de los educandos. Como resultados se observó que la mayoría de los preescolares lograron ampliar sus rangos de conteo y mejoraron el uso de la correspondencia uno a uno, con lo cual están en la posibilidad de avanzar hacia saberes más complejos que los encaminen a la resolución de problemas matemáticos de agregar y quitar.

**Palabras clave:** Rango de conteo, Seriación, Clasificación, Preescolar.

### Planteamiento del problema

La intervención didáctica fue trabajada con dos grupos de niños en nivel preescolar que cursaban el tercer grado de preescolar y tenían edades de entre 5 y 6 años. La institución educativa en la que se hizo el estudio es de organización completa en el turno matutino, y se encuentra en la zona centro de la ciudad de Tuxpan, Veracruz. Está constituida por una población de 120 alumnos, divididos en ocho grupos, cuatro de segundo y cuatro de tercer

grado; la escuela cuenta también con una directora, ocho maestras, un maestro de educación física, una maestra del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), así como personal de apoyo y de limpieza. Los alumnos viven en colonias céntricas o aledañas, fraccionamientos privados y zonas conurbadas, las cuales cuentan con los servicios básicos como luz, agua, drenaje y tienen acceso a otros servicios como internet, transporte público y tiendas de conveniencia.

Los grupos de estudio fueron seleccionados de manera intencionada, debido al acercamiento llevado a cabo en las prácticas profesionales, así mismo por la disponibilidad de los padres y maestras titulares. Debido a esto, durante las estancias previas y jornadas educativas surgió el interés por el favorecimiento de los principios de conteo dentro de las aulas de clase. Mediante las observaciones y actividades diagnósticas aplicadas el 19 y 20 de marzo del 2024, se encontró que solo algunos preescolares lograban contar de forma correcta hasta el número 30, hacían uso de la correspondencia uno a uno y la clasificación por grupos de números. Sin embargo, la mayoría mostró diversos errores al momento de contar, ya que omitían números o no los recordaban, con lo cual se complicaba que hicieran uso correcto de los principios de conteo.

Se observó que las docentes introducían el tema haciendo uso de materiales didácticos y explicaciones, para posteriormente dar continuidad al trabajo por medio de hojas de actividad, actividades lúdicas, juegos interactivos, cuentos e incluso canciones para el interés de los párvulos, por tal motivo los infantes mostraban actitudes positivas y disposición para trabajar. En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje las docentes se sujetaban a los estilos de aprendizaje de los alumnos, implementando diferentes técnicas para atraer su atención y resolver las dudas que surgían en el desarrollo de las actividades, aclarando sus cuestionamientos.

Se pudo identificar que los conocimientos de los alumnos se evaluaban por diferentes medios como las rúbricas y observaciones al momento de hacer las actividades, así como con los productos realizados. Algunas dificultades que se presentaban era la inasistencia de los preescolares y el poco apoyo en casa.

Conociendo la efectividad del material didáctico implementado por las maestras titulares dentro de las aulas de clase y sabiendo la importancia del aprendizaje de las matemáticas desde el nivel preescolar surgió la pregunta de investigación: ¿cómo favorecer los principios del conteo a través del uso de diferentes estrategias didácticas para el desarrollo de las capacidades numéricas en los alumnos del tercer grado de preescolar?

Esta investigación tuvo como objetivo profundizar en el uso y conocimiento de los principios de conteo en alumnos de tercer grado de preescolar, implementando estrategias lúdicas para el desarrollo de las competencias matemáticas de los párvulos que los encaminen al aprendizaje futuro de las nociones de agregar y quitar.

### **Marco teórico**

“El aprendizaje implica un proceso de apropiación y modificación de la realidad que se expresa o representa de manera distinta en cada una de las personas que sin embargo busca un fin común” (Terán, 2014, p. 2), por lo que el aprendizaje construye conocimientos mediante un proceso activo, de construcción y de representación.

Las matemáticas son un vínculo con el pensamiento lógico para que los infantes resuelvan cuestionamientos, desarrollando capacidades de entendimiento para la formación de habilidades como comparar, generalizar, analizar y poder adquirir nociones pre-operacionales durante todo el proceso (Llanos, 2018). Por ello el aprendizaje matemático debe atenderse con los infantes a partir del uso de materiales tangibles que les permitan vivenciar experiencias que despierten su interés para realizar las actividades solicitadas por los educadores, entre las cuales de manera inicial se encuentran las acciones de conteo, de comparación y clasificación, entre otras.

Por lo antes expuesto, resulta de interés retomar el aporte de Pineda (2019), quien plantea que el concepto del conteo va más allá de recitar verbalmente la serie numérica y tiene que ver con el desarrollo cognitivo de los niños, pues se forma un esquema entre una serie de palabras y el número, así como también tiene una estrecha relación con la correspondencia uno a uno para asignar una etiqueta, la cardinalidad y la utilización de la palabra del número.



Cabe señalar que “la enseñanza del conteo se enfoca en transmitir de forma directa conceptos numéricos a través de un lenguaje formal y bastante abstracto” (Pineda, 2019, p.19), por lo que Gelman y Gallistel (1978, como se citó en García, 2015), enuncian los principios que conllevan al conteo y los clasifican en cinco: correspondencia uno a uno, orden estable, cardinalidad, abstracción y orden irrelevante, mismos que son de suma importancia para que los infantes logren realizar acciones de conteo encaminadas a la resolución de problemas matemáticos.

El pensamiento lógico-matemático prepara al alumno para afrontar diversos contextos problemáticos para su día. En el caso del conteo, al realizar actividades lúdicas en donde se involucre la manipulación de material concreto o a través de la resolución de problemas al cuestionar a los infantes, estos deben reflexionar para llegar al resultado (Chunga, 2024), con lo cual se estará abonando al desarrollo de las competencias matemáticas necesarias para resolver problemas en la vida diaria.

Es importante tener presente que en el desarrollo del pensamiento matemático en preescolar, la función del docente consiste en el diseño de ambientes de enseñanza y aprendizaje en donde el educando tenga libertad de crear y emplear diversas formas de solucionar problemas con base en los conocimientos que tiene y que requieran que haga uso de los conocimientos numéricos: el orden, la seriación, conceptos espaciales, de medida y de forma, en los cuales razonen, infieran, analicen y valoren situaciones que le sean familiares (Mújica-Stach y Márquez, 2022). Por ello, Fuenlabrada (2005) afirma que lograr las competencias del pensamiento matemático depende de la forma en que se da la enseñanza.

Es importante mencionar que el material didáctico es una apertura para las áreas cognitivas de los alumnos, pues les brinda una estimulación adecuada de acuerdo con su rango de edad, permitiendo que el infante tenga mejoría en su motricidad, en la atención y en la participación en clase, favoreciendo su imaginación, creatividad y motivación para lograr un mayor interés sobre los temas propuestos.

Considerando lo antes expuesto, resulta relevante retomar el aporte de Esteves et al. (2018), quienes plantean que los materiales educativos para la educación inicial son el mejor recurso para que los infantes logren consolidar sus aprendizajes, dado que contribuyen a que los párvulos materialicen el conocimiento, ayudándoles a ejercitar las habilidades con las que cuentan a fin de que adquieran nuevas.

Por otro lado, de acuerdo con Guerrero e Idrovo (2010), el material didáctico es de suma importancia para el desarrollo de los niños y niñas en edad preescolar, ya que señalan que el juego y la diversión haciendo uso de material concreto, es una de las mejores maneras que tienen los infantes para aprender, pues con ello se involucran de una forma divertida. Por ello, el uso de material manipulable en el desarrollo de relaciones numéricas como las seriaciones, agrupaciones, relaciones y correspondencia, ayudan a la estructuración del pensamiento del párvulo y el favorecimiento del razonamiento para posteriores conceptos numéricos.

### **Metodología**

El enfoque de esta investigación fue cualitativo debido a que el principal objetivo de esta metodología es comprender el punto de vista de las personas que viven una cierta problemática, realizando un conjunto de cuestionamientos para definir un fenómeno y clarificar el enfoque de tal investigación (Vargas-Jiménez, 2012). Por lo antes citado, se seleccionó dicha metodología con la finalidad de saber, entender y comprender el desarrollo de los principios de conteos de los infantes dentro del preescolar, así como de conocer la eficiencia de las estrategias lúdicas implementadas para trabajar estas destrezas.

El diseño metodológico seleccionado correspondió a la investigación acción como un proceso educativo por excelencia, ya que brinda una oportunidad para el aprendizaje colectivo en el que los estudiantes investigan una realidad y analizan las causas de un problema; corresponde a una oportunidad que se tiene para compartir experiencias, así como intercambiar saberes y conocimientos, con la finalidad de aprender a utilizar las técnicas que permitan recoger información y aprovechar los resultados en beneficio de la organización y comunidad (Guevara et al., 2020). Cabe señalar que en este tipo de

investigación los datos parten de un diagnóstico inicial, un acercamiento a la problemática a partir de entrevistas a representantes educativos, una recogida de información y un inicio de trabajo de campo.

La muestra para este estudio se consideró intencional, ya que estuvo conformada por infantes inscritos en grupos a los cuales la autoridad educativa de la escuela dio acceso, así también se contó con la autorización de los padres de familia para que sus hijos participaran en la investigación. Por tanto, la muestra fue de 30 alumnos de entre cinco y seis años que cursaban el tercer grado de preescolar.

Para la recogida de información, se hizo uso de una entrevista aplicada a las educadoras con la finalidad de conocer las estrategias y recursos educativos empleados para la enseñanza del conteo. También se aplicó una secuencia didáctica con tres actividades para valorar el conocimiento matemático de los infantes en relación con el conteo y el uso de los principios de conteo. Adicionalmente, se hizo uso de un diario de campo en el que se registraba cada suceso sorprendente y desafiante que presentaban los estudiantes.

Para atender la problemática identificada, se diseñó un plan de acción que se aplicó del 15 al 17 de abril del 2024, para ello se ejecutaron tres secuencias didácticas planteando en cada una de ellas tres actividades didácticas. El primer día se entregó una hoja de trabajo con la serie numérica en el caparazón de una tortuga, y los infantes tenían que entrelazar los números en orden correcto, posteriormente se trabajó con una tortuga trazada en un cartón, misma que tenía como caparazón la boca de una botella, a partir de ello se le solicitó a los párvulos que introdujeran la cantidad de garbanzos solicitada por la educadora, para finalmente a partir del uso de una manta que tenía treinta círculos con valores numéricos, otros contenían el símbolo numérico teniendo a un costado círculos con la cantidad y el símbolo que correspondía a los de las mantas para que los colocaran en el lugar que correspondía.

El segundo día se implementó una hoja de trabajo con los números en desorden y los infantes tuvieron que acomodarlos de acuerdo con el orden de la serie numérica; después, se les presentó un tablero con círculos y dentro de ellos había puntos que

representaban las cantidades del 1 al 30, teniendo a un costado otro material representado con tapas que contenían del 1 al 30; posteriormente, se solicitó a los preescolares que pasaran a tomar una tapa y la colocaran en el lugar que le correspondía en el tablero, para finalmente trabajar el conteo solicitando un número a los párvulos y ellos colocaban el número de garbanzos con la cantidad solicitada en un recipiente.

El último día de intervención se hizo la proyección de los números del 1 al 30 respetando la cantidad y símbolo para que los preescolares tuvieran la oportunidad de contar. Se repartió a cada alumno un pulpo como representación de los números del 1 al 30 y material para insertar en los tentáculos, se les solicitó una cantidad y ellos tuvieron que buscar el número en el pulpo para luego colocar en el tentáculo la cantidad solicitada. Finalmente, se les repartió una tortuga en un pedazo de periódico y los alumnos tuvieron que colocar 30 huellas.

Cabe señalar que, con las actividades implementadas, se expuso a los estudiantes de manera recurrente a realizar acciones de contar, así como de reconocer los valores numéricos con lo cual se generaron mayores experiencias en el uso de principios de conteo como el orden estable, la correspondencia uno a uno y el valor cardinal.

## **Resultados**

Durante la jornada se implementó el proyecto “Aprendiendo los números del 1 al 30” con el propósito de realizar actividades de conteo para fortalecer el conocimiento numérico de los preescolares y ampliar su rango de conteo.

### **Actividad Tortugas**

En esta actividad los niños demostraron un especial interés, pues fueron ellos mismos quienes crearon y decoraron su material de trabajo; se buscó favorecer el conocimiento de la serie numérica oral y el orden estable. Se logró observar que el desarrollo de los educandos fue favorable en el ámbito artístico y motriz, pues no presentaron dificultades con la creación del material.

Sin embargo, al realizar el conteo de los materiales y llegar a los números más grandes, los preescolares presentaron dificultades al introducir los garbanzos correspondientes, ya que el rango de conteo que conocían era del 1 al 20 y quienes tenían un mayor desarrollo numérico (del 20 en adelante) apoyaron a los compañeros que mostraban dudas, lo cual resultó favorable, ya que los infantes que presentaron dificultades lograron ampliar su rango de conteo (ver figura 1).



Figura 29. Ejecución de la actividad de conteo de colecciones.

Fuente: captura fotográfica en sesión de clase.

#### Actividad: Caja de conteo

Durante el desarrollo de esta actividad se buscó trabajar el principio de orden estable, para lo cual tuvieron que contar el material que los alumnos llevaban como semillas, piedras o canicas. Los párvulos realizaron su material de trabajo con ayuda de una caja de zapatos, colores, crayolas y pintura. Se les indicó que la decoraran, pero debido al gran tamaño de algunas cajas, varios de los infantes se tomaron más tiempo de lo esperado, impidiendo que aquellos que ya habían terminado lograran avanzar. Una vez teniendo las cajas completas, la actividad se realizó con mucha fluidez, puesto que en esta ocasión los párvulos ya tenían un mejor conocimiento y dominio de los números vistos, aunque se tomaban el tiempo para poder reafirmar los valores numéricos más grandes.

#### Actividad: Pulpo contador

Se brindó a los preescolares un pulpo de cartón que tenía 30 tentáculos, los infantes introdujeron cereal dentro de él de acuerdo con la cantidad que tenía asignada. La actividad presentó algunas dificultades en cuanto a la manipulación del material, ya que estaba

elaborado con estambre y al querer introducir los cereales, este se desbarataba y no permitía introducirlos. Con ayuda de la maestra titular las puntas de cada tentáculo se cubrieron de cinta facilitando el manejo de los cereales.

Los alumnos presentaron una mejoría no solo en actividades motrices finas, sino en acciones de conteo y del uso de principio de correspondencia uno a uno, ya que todos los infantes lograron concluir la actividad propuesta de manera satisfactoria, cabe señalar que algunos preescolares mostraron algunos errores, pero con la orientación de la educadora lograban resolverlos (ver figura 2).

Figura 30: Ejecución de actividades de conteo hasta el número 30.



Fuente: captura fotográfica en sesión de clase

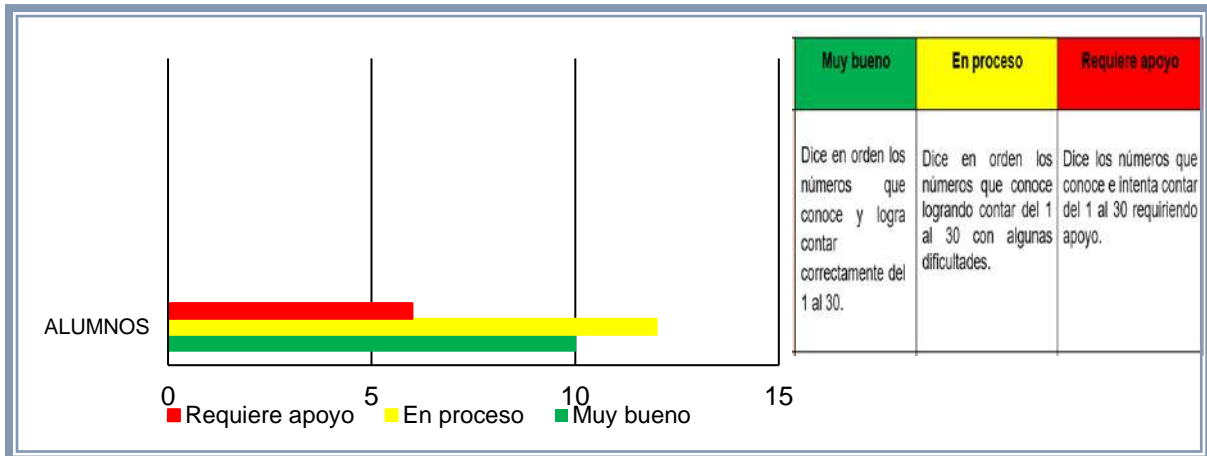
La actividad logró cautivar a los infantes, pues trabajar con materiales poco comunes dentro del aula de clases les brindó una experiencia gratificante. Al finalizar, los preescolares solicitaron llevar sus actividades a casa pues estuvieron muy contentos con sus resultados, mismos que mediante los instrumentos de evaluación permitieron el acopio de información necesaria para valorar el desempeño de los párvulos en relación con el tema de estudio.

Las actividades se evaluaron considerando los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) proporcionados por el programa sintético de la fase 2 los cuales son un componente que organiza el proceso de aprendizaje de los preescolares como un trayecto de larga duración, por lo que en la figura 3 se puede observar que gran parte de los preescolares se encuentran en proceso de ampliar su rango numérico, así como de seguir el orden ascendente indicado. Considerando que las actividades valoradas fueron iniciales, se



considera que este primer resultado es favorable y alentador para continuar implementando estrategias lúdicas con material manipulable que permita que la totalidad de los preescolares logre ampliar su rango de conteo.

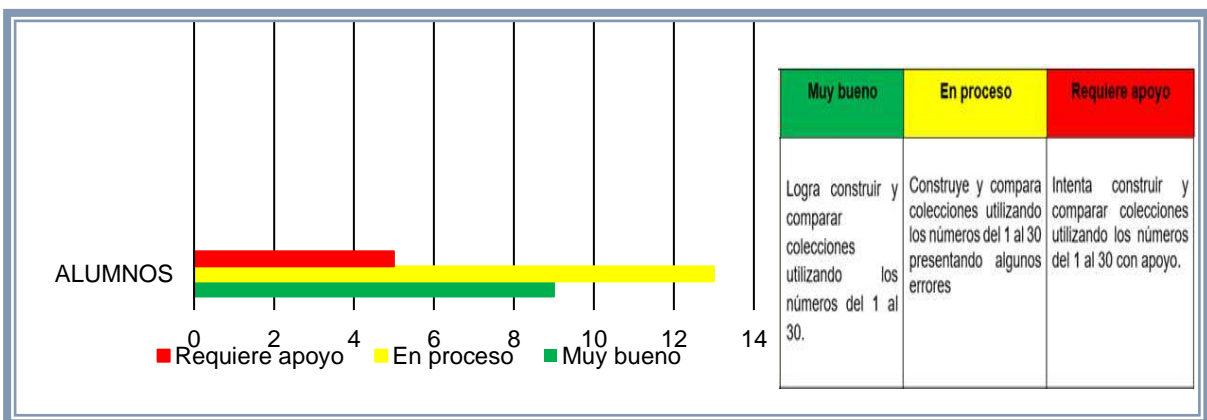
Figura 31. Evaluación de la mención del orden de los números que conoce.



Fuente: elaboración propia.

En la figura 4, es posible observar que al valorar el indicador de que los infantes construyeran y compararan colecciones usando diferentes estrategias, se encontró que solo cinco preescolares requirieron apoyo para favorecer dicho conocimiento y uso del principio de conteo requerido, esto se debió a varios factores involucrados en el proceso de aprendizaje, tales como la falta de desarrollo en habilidades como comparar, analizar, asimilar y adquirir nociones pre-operacionales.

Figura 32: Evaluación del indicador construye y compara colecciones usando distintas estrategias.

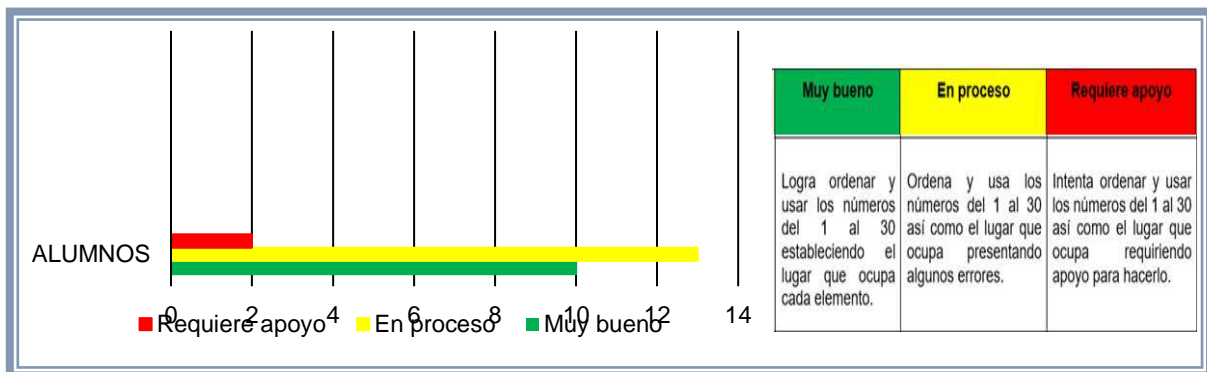


Fuente: elaboración propia.



En la figura 5 se observan los resultados obtenidos al valorar el hecho de que los preescolares logran ordenar elementos de una serie y usar los números ordinales para expresar el lugar que ocupa cada uno. Se encontró que sólo dos alumnos presentaron dificultades y requirieron apoyo al llevar el conteo y mantener el orden dentro de la serie numérica, mientras que 13 infantes fueron valorados como en proceso, ya que cometían algunos errores y solo 10 lo hicieron de manera ordena

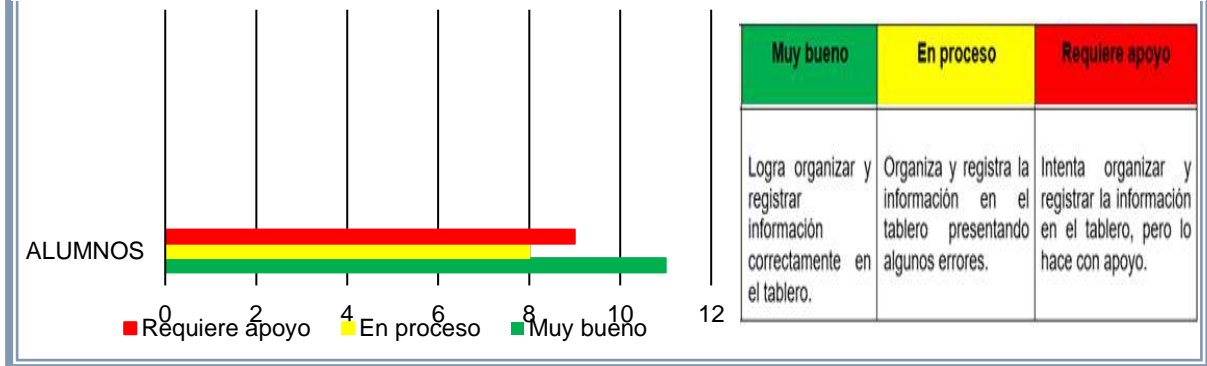
Figura 33. Evaluación del indicador vinculado al orden y uso de los números del 1 al 30.



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la valoración del hecho de que los preescolares organizaran y registraran valores numéricos, se puede observar en la figura 6 una notable división entre los alumnos que aún requieren de apoyo al organizar la información numérica de manera escrita y de aquellos que ya tienen un dominio al registrarla. Cabe señalar que la propuesta de intervención diseñada fue aplicada con base en el plan de estudios y programa de educación preescolar actual de la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2022). Específicamente considerando el campo de Saberes y Pensamiento Científico, el cual refiere al hecho de que las y los niños vean las matemáticas como un cuerpo de conocimiento sistemático y no solo como conceptos y procesos inconexos. Por lo que fue de suma importancia hacer uso de material que no solo fuese atractivo visualmente para los niños si no que brindara un aprendizaje en los principios de conteo.

Figura 34. Evaluación de la habilidad de los preescolares para organizar números y registrarlos.



Fuente: elaboración propia.

Una vez aplicado el proyecto, durante las observaciones y la evaluación fue posible determinar que trabajar el número y los principios de conteo con apoyo de material didáctico resultó de gran impacto, pues el principal objetivo fue que el alumno fuera el protagonista de las actividades a través de la manipulación directa con los materiales. Por ello se logró observar que mediante los trabajos aplicados se tuvo un efecto favorable en el nivel de adquisición de los números y las experiencias en el uso de los principios de conteo por parte de los preescolares.

Lo anterior podrá mejorarse a partir de una segunda intervención que a su vez corresponde con los ciclos reflexivos a los que obedece la investigación-acción. Hasta este momento, se ha logrado comprobar que el uso de material manipulable y la constante ejecución de actividades de conteo favorece el aprendizaje de los preescolares y sobre todo la generación de aprendizajes significativos que los encaminen al desarrollo de competencias matemáticas que los preparen para la vida futura.

## Discusión

Durante la construcción de esta investigación fue posible observar que el trabajo con material didáctico formó parte fundamental para el desarrollo de diversos conocimientos de los párvulos, pues de acuerdo con Esteves et al. (2018), los materiales educativos para la

educación inicial son el mejor recurso para consolidar los aprendizajes porque materializan el conocimiento, ayudándoles a ejercitar las habilidades que ya tenían y a adquirir nuevas. Esto permite tener un amplio manejo de contenidos logrando obtener un aprendizaje significativo en los alumnos por la relación que hacen entre material y conceptos, estimulando tanto la vista como el oído y el tacto para una mejor la concepción del tema.

Por otro lado, Pineda (2019) señala que cuando se enseña a contar, es necesario enfocarse en transmitir de forma directa los conceptos numéricos haciendo uso de un lenguaje formal y abstracto, por lo que la construcción del conocimiento numérico ocurre por medio de la comunicación clara y precisa de lo que se quiere enseñar, es así como el uso del material didáctico utilizado en la enseñanza del número permitió ampliar los conocimientos por medio de la aplicación de diversas situaciones didácticas que contribuyeron a alcanzar los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) empleados en cada actividad para el desarrollo del conocimiento de los principios de conteo por parte de los preescolares.

### **Conclusiones**

Retomando el aprendizaje del número en la infancia y las estrategias de conteo, los teóricos analizados coincidieron en aspectos esenciales de cómo los infantes van construyendo el concepto del número, el cual se sabe que es un recurso utilizado en todo el mundo como herramienta esencial y su enseñanza debe adaptarse al mundo real, lo cual se logra con los principios de conteo pues permiten darle significado al número, haciendo capaz al alumno de enfrentarse a la resolución y comprensión de los problemas.

El uso de estrategias de aprendizaje mediante el uso de material didáctico, promoviendo la interacción del niño de forma permanente con los contenidos y materiales adecuados a su edad y a su nivel de desarrollo, permitió que los infantes se mantuvieran interesados y motivados por el trabajo propuesto con lo cual se vieron expuestos a la realización de diversas actividades de conteo que les permitieron ampliar sus rangos al momento de contar y mejorar el uso que hacían de los principios de correspondencia uno a uno, orden estable y valor cardinal.

Para finalizar este documento y darle respuesta a la pregunta planteada de ¿cómo favorecer los principios del conteo a través del uso de diferentes estrategias didácticas para el desarrollo de las capacidades numéricas en los alumnos del tercer grado de preescolar?, fue posible confirmar que el material didáctico permitió que los alumnos pudieran desarrollar sus capacidades numéricas, considerando en su diseño el verdadero propósito de su uso, de modo que en todo momento se buscó favorecer el conteo y uso de sus principios.

## Referencias

Chunga Pingo, M. R. (2024). Pensamiento Lógico Matemático en el Nivel Inicial 2022 [Tesis de licenciatura, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública]. Repositorio institucional Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública.

Esteves, Z. I., Garcés, N., Toala, V. N. y Poveda, E. E. (2018). La importancia del uso del material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos en la educación inicial. *INNOVA Research Journal*, 3(6), 168–176. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n6.2018.897>

Fuenlabrada, I. (2005). El programa de Educación Preescolar 2004. Una nueva visión sobre las matemáticas en el jardín de niños. <https://pdfcoffee.com/irma-fuenlabrada-pdf-free.html>

García Vivas, Z. J. (2015). Los principios de conteo y los mecanismos de la memoria de trabajo en niños preescolares [Tesis de maestría, Universidad del Valle]. Repositorio institucional Universidad del Valle.

Guerrero, M. y Idrovo, S. (2010). Estudio del material didáctico de la metodología de rincones lúdicos en educación inicial [Tesis de Licenciatura. Universidad de Cuenca]. Repositorio institucional Universidad de Cuenca.

Guevara, G. P., Verdesoto, A. E. y Castro, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptiva, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>

Llanos, K. E. (2018). Implementación de material didáctico innovador con recursos de reciclaje funcional de las nociones numéricas con niños y niñas de primer año de educación básica paralelo B de la escuela panamá en el año lectivo 2018-2019. [Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio institucional Universidad Politécnica Salesiana

Mujica-Stach, A. M. y Márquez, M. (2022). Pensamiento matemático en la primera infancia: estrategias de enseñanza de las educadoras de párvulos. Mendive. Revista de Educación, 20(4), 1338-1352. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-76962022000401338&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000401338&lng=es&tlng=es).

Pineda, C. E. (2019). El conteo como estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento matemático de los estudiantes del grado jardín del nivel preescolar del colegio Colombo Británico del municipio de Envigado. [Tesis de licenciatura, Universidad Santo Tomás]. Repositorio institucional Universidad de Santo Tomás.

Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. Revista electrónica calidad en la educación superior, 3(1), 119-139. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>

Terán, D. (2014). Análisis comparativo de las teorías del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget en etapa preoperacional y del desarrollo psicosocial de Erikson en iniciativa vs culpa [Tesis de Licenciatura. Universidad Internacional SEK]. Repositorio digital Universidad Internacional SEK

## **Enseñanza del inglés: niveles, estrategias y desafíos para la certificación**

María Balois Arroyo Lagunas

balois.arroyo@ensfa.edu.mx

Víctor Manuel Farías Villalobos

victor.farias@ensfa.edu.mx

María Margarita Teresa Zapiain Bazdresch

margarita.zapiain@ensfa.edu.mx

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

Línea temática2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### **Resumen**

El estudio tiene como objetivo principal identificar la efectividad de las estrategias de enseñanza del idioma inglés, considerando las opiniones de estudiantes y docentes. Este análisis se centra en la enseñanza del inglés por niveles de conocimiento en un contexto educativo donde se forman futuros docentes de secundaria. Comprender cómo los estudiantes perciben este enfoque y su efectividad es crucial debido a la importancia del dominio del idioma en su formación.

A través de la recopilación y análisis de opiniones de los participantes, se busca obtener información sobre el aprendizaje con este enfoque, para identificar su influencia en los resultados de la Certificación Nacional del Nivel del Inglés (CENNI) y en el progreso de los estudiantes durante su formación en la escuela normal.

La metodología se basó en el enfoque cualitativo, utilizando el método de caso con un alcance descriptivo y explicativo. Las conclusiones obtenidas revelan que, según docentes y estudiantes, la enseñanza del inglés por niveles de dominio mejora el aprendizaje al optimizar el uso del tiempo y los recursos. No obstante, se destaca la necesidad de revisar el uso de recursos didácticos y digitales, así como de fortalecer dos habilidades específicas en el enfoque de enseñanza del idioma.

**Palabras clave:** estrategias, enseñanza, dominio, idioma, niveles, certificación.

### **Planteamiento del problema**

Los planes y programas de estudio de la educación normal en las diferentes licenciaturas para la educación básica son autorizados por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), son los encargados de gestionar su publicación en el Diario Oficial de la Federación mediante acuerdo secretarial, oficializando de esta manera la puesta en marcha del Plan de estudio a través de sus programas de estudio.

El Plan de estudios, está integrado por los antecedentes y la fundamentación que argumentan la necesidad referencial de su construcción, el perfil de ingreso, el perfil de egreso, la organización de una malla curricular y los cursos que la integran, así como las horas y sus créditos, entre los elementos principales. Adicionalmente considera lineamientos normativos para el servicio social, las prácticas profesionales y las modalidades de titulación, que en conjunto dan forma al modelo educativo.

Para la formación de maestras y maestros de educación básica en el nivel de secundaria, las licenciaturas que se imparten en la escuela normal están en función de las materias (disciplinas) que se imparten en el nivel educativo. De tal manera que la institución se encarga de formar a los futuros docentes atendiendo la política nacional de acuerdo al plan de estudios vigente.

En la escuela normal se imparten las Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje de; Español, Matemáticas, Historia, Geografía, Biología, Química, Física, Formación Ética y Ciudadana, Telesecundaria e Inglés. En la actualidad se encuentran en operación los Planes de estudio 2022 de segundo a cuarto semestre y en el Plan 2018 con sextos y octavos semestres. En las mallas curriculares de todas las licenciaturas, está contemplado el curso (asignatura) del idioma inglés durante tres semestres; del primero al tercero, excepto en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés y en la de Telesecundaria, que por la propia naturaleza disciplinar se cursa a lo largo de la carrera culminando en sexto semestre, en el caso de Inglés se incluyen otros cursos de la especialidad que tienen estrecha relación



en el aprendizaje del idioma para fortalecer su desempeño en las escuelas secundarias en donde los estudiantes desarrollan sus prácticas profesionales docentes.

El problema principal que han enfrentado los estudiantes en ciclos anteriores de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés al egresar, es la baja puntuación que obtienen en la evaluación externa realizada por instituciones evaluadoras y certificadoras, situación por la cual, la escuela normal tomó la decisión de impartir los contenidos de los programas del curso de Inglés formando grupos de acuerdo al nivel de dominio del idioma que presentan los estudiantes, mediante una evaluación interna y no por grupos ni por semestre conforme a lo que señala la malla curricular.

Esta acción está enfocada a tomar en cuenta las diferentes habilidades y capacidades de los estudiantes para que finalmente estén preparados a lo que exige el Servicio Profesional Docente (SPD) al momento en que el estudiante solicite su examen de oposición. Por tal motivo, y atendiendo la política estatal al respecto, la escuela normal implementó el programa de la Estrategia Nacional para el Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés.

Para el empleo de niveles para la enseñanza del idioma inglés, se tomaron en consideración los criterios del Marco Común Europeo de Referencia, MCER y EF SET (s.f.). A partir de la implementación en la estrategia nacional, iniciada en el ciclo escolar 2018–2019, y con la intención de hacer de la enseñanza del idioma más eficiente, se planteó que los docentes en formación obtuvieran una certificación de reconocimiento internacional, avalada por la Certificación Nacional del Nivel del Inglés (CENNI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para que les permita acceder de manera exitosa al SPD y estar en la posibilidad de obtener una plaza laboral.

La generación que inició clases en el mes de agosto del 2019, con la estrategia nacional y por lo tanto con la dinámica del trabajo por niveles de dominio del idioma, terminó su formación en julio del 2023. Es por ello, que, el estudio parte de la necesidad de identificar los resultados de acuerdo al cumplimiento de las expectativas formativas y del dominio del idioma considerando los factores que intervienen en el proceso de enseñanza.

El planteamiento de la investigación se enfoca en el impacto de la organización de grupos por niveles de dominio del inglés en los resultados de los alumnos al egresar de la escuela normal, específicamente en relación con los requisitos de la Certificación Nacional del Nivel del Inglés. Formulando para tal efecto el siguiente cuestionamiento: ¿Cómo influye la organización de grupos por niveles de dominio del inglés en los resultados de los alumnos al egresar de la escuela normal, para alcanzar el nivel de la Certificación Nacional del Nivel del Inglés? Para guiar la pregunta principal, se plantean las siguientes preguntas específicas:

- ¿Cuál es la percepción de los docentes formadores y los estudiantes respecto a la estrategia de enseñanza del idioma por niveles?
- ¿Cuál es el efecto de la implementación de niveles de dominio en el aprendizaje del idioma inglés para alcanzar la certificación requerida?

Las preguntas específicas servirán para enfocar mejor el estudio y obtener información detallada sobre las percepciones, el impacto y la implementación de la estrategia de organización por niveles en el contexto educativo mencionado.

El objetivo general de la investigación es identificar la efectividad de la estrategia de enseñanza del idioma a través de niveles de dominio para proyectar su impacto en los resultados de la Certificación Nacional del Nivel del Inglés (CENNI). Con este propósito, se han establecido los siguientes objetivos específicos:

- Conocer la percepción de los estudiantes en relación con la enseñanza del idioma mediante niveles de dominio.
- Conocer la opinión de los docentes que imparten cursos de inglés acerca de las estrategias de enseñanza del idioma por niveles de dominio.

### **Marco teórico**

En la actualidad, el aprendizaje es una actividad que no puede limitarse a solo leer, escuchar y realizar ejercicios rutinarios. Fadel et al., (2015), propone que el enfoque constructivista del aprendizaje resalta la importancia de promover los aspectos sociales del proceso de aprendizaje, incluyendo las actitudes, y el desarrollo de habilidades creativas. De acuerdo a

esta idea, existen cuatro habilidades necesarias para un aprendizaje efectivo: creatividad, pensamiento crítico, comunicación y colaboración.

A diferencia del aprendizaje de la lengua materna, que se lleva a cabo de manera natural, sin esfuerzo y básicamente por intuición, en el caso del aprendizaje de un segundo idioma, se requiere de diversas técnicas concretas, así como de un mayor esfuerzo por parte de aquellos interesados. Entre los diversos factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, están la edad, la aptitud y el tipo de personalidad del estudiante.

Las estrategias aplicadas en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma se refieren a las acciones, comportamientos o técnicas particulares que los estudiantes utilizan de forma intencionada para mejorar su avance en la adquisición, asimilación y uso del segundo idioma (Oxford, 1990 citado en Fernández-Castillo, 2016).

Estas estrategias pueden ser clasificadas en primarias y secundarias (Weinstein y Mayer, 1986 citados en Fernández-Castillo, 2016) o, en otras palabras, directas e indirectas (Oxford, 1990; Rubin, 1975 citados en Fernández-Castillo, 2016).

Las estrategias de aprendizaje directas o primarias son aquellas que favorecen directamente el aprendizaje de una segunda lengua, es decir, implican estrategias cognitivas y metacognitivas que se relacionan con la recepción, memorización o almacenamiento y recuperación de información. Las estrategias indirectas o secundarias son aquellas que contribuyen con el aprendizaje de manera indirecta o diferida, es decir, toman en cuenta categorías como las ambientales, personales, temporales y socioafectivas.

En la práctica, en la enseñanza del inglés se emplean las cuatro habilidades lingüísticas (escribir, leer escuchar y hablar), que funcionan como ejes fundamentales del dominio del idioma. Por tanto, son en estas dimensiones en las que se deben de enfocar los programas de estudio y los diferentes tipos de evaluaciones.

Al revisar las principales estrategias de aprendizaje del inglés es indispensable hablar sobre el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), instrumento desarrollado por el

Consejo de Europa, con la colaboración con la Universidad de Cambridge. El MCER fue desarrollado en los años 90, como un esfuerzo para promover la colaboración en la enseñanza del idioma y es una serie de criterios internacionalmente reconocidos que se utilizan para evaluar el dominio de un idioma. Es ampliamente adoptado en toda Europa y su uso está en aumento en otros países, pues se trata de una serie de parámetros con reconocimiento internacional, utilizados para definir el control que se tiene de un idioma. El MCER es aceptado en toda Europa y cada vez se generaliza más su uso en otros países.

Broek y Ende (2013), señalan que el MCER, publicado en 2001, establecen un marco general que indica lo que los estudiantes de idiomas necesitan aprender para poder utilizar una lengua extranjera de manera efectiva. Este marco proporciona una base común para los programas de aprendizaje de idiomas, así como para las directrices, calificaciones, libros de texto, exámenes y planes de estudio. Basado en un enfoque orientado a la acción, el MCER define seis niveles de competencia para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Es por ello, por lo que el uso de los niveles del MCER para la enseñanza del idioma inglés es una estrategia que representa muchas ventajas tanto para los alumnos como para el docente pues, como se ha mencionado anteriormente, ofrece las bases que permiten describir las diferentes etapas del dominio del idioma.

Las habilidades y competencias descritas en el MCER se describen de manera detallada en seis niveles de dominio del idioma (El MCER y EF SET, s.f.). La nomenclatura de dichos niveles es la siguiente:

Usuario Básico:	Usuario independiente:	Usuario competente:
A1 Acceso (Breakthrough)	B1 Umbral (Threshold)	C1 Maestría Operacional Efectiva (Effective Operational Proficiency)
A2 Plataforma (Waystage)	B2 Ventaja (Vantage)	

C2 Maestría  
(Mastery)

La descripción de los contenidos que cada nivel abarca está establecida en un listado conocido como los “can do statements”. Traducido como la declaración de las capacidades y habilidades lingüísticas propias de cada nivel. En otras palabras, se refieren a lo que el alumno es capaz de hacer con referencia a las cuatro habilidades, según el nivel de dominio del idioma en el que se encuentra y que a continuación se describen, (New Cambridge Space, s.f.)

- A1 Entender y utilizar expresiones básicas, presentarse y comunicarse por medio de frases y expresiones familiares y preguntar y responder preguntas simples sobre información personal.
- A2 Comunicarse utilizando expresiones usadas con frecuencia, completar tareas rutinarias que involucren intercambio directo de información y describir objetos cercanos o desconocidos.
- B1 Entender información sobre temas familiares, comunicarse en situaciones de viajes por lugares anglo parlantes y describir por escrito de manera simple experiencias, eventos y deseos.
- B2 Comprender las ideas principales de textos complejos, interactuar de manera espontánea y sin mucho esfuerzo con hablantes nativos y producir textos claros y detallados de una amplia variedad de temas.
- C1 Comprender una amplia variedad de textos y conversaciones más largos y complejos y usar efectivamente el lenguaje en situaciones de tipo social, académico o profesional y crear textos detallados y bien estructurados sobre temas complejos.
- C2 Entender con facilidad casi todo lo que se escucha y/o lee, expresarse con fluidez, precisión y de manera espontánea en

situaciones complejas y resumir información de diferentes fuentes en un escrito o presentación coherente.

Con el mismo marco, existen las diversas certificaciones que permiten establecer el nivel de dominio del idioma. Dichas certificaciones son ofrecidas por una variedad de instituciones, siendo la más reconocida la Universidad de Cambridge. Que cuenta con dos formatos básicos para presentar las certificaciones, que son en papel o en línea. En los últimos años, la opción en línea ha ganado gran popularidad, pues ofrece innegables ventajas, que van desde la flexibilidad en las fechas de aplicación hasta la velocidad en la entrega de resultados.

La opción de certificación empleada por parte de la escuela normal fue el examen Linguaskill de la Universidad de Cambridge, que es un examen multinivel en línea que ofrece una descripción muy completa de las cuatro habilidades (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora) y evalúa el nivel de inglés de el o los candidatos. La certificación obtenida de los docentes en formación fue empleada para llevar a cabo el trámite de obtención de la Certificación Nacional del Nivel de Inglés (CENNI). La CENNI es un documento oficial que acredita el nivel de conocimientos y aptitudes comunicativas en el idioma inglés de una persona. Es también un documento nacional con validez internacional que está alineado al MCER, y en la actualidad, es la única vía oficial para reconocer en México los conocimientos que avalan certificados de idioma expedidos en el extranjero o por instancias extranjeras.

El inglés es la lengua global del siglo XXI. La Secretaría de Educación Pública en México presentó la Estrategia Nacional de Inglés en 2017, desarrollada con la Universidad de Cambridge, que establece la enseñanza del inglés desde preescolar hasta secundaria. Para lograrlo, los docentes deben estar bien preparados y tener un alto nivel de inglés. Es crucial que los docentes comprendan tanto las prácticas sociales del inglés como los conocimientos y valores asociados. Así, pueden emplear estrategias didácticas adecuadas, enfocándose en aprender inglés usándolo.

Es por ello que, como parte de la Estrategia de Mejora de las Escuela Normales, la enseñanza del inglés se lleva a cabo en grupos organizados de acuerdo a los niveles del MCER y con el apoyo del material escrito sugerido por Cambridge English Assessment y la plataforma electrónica correspondiente, para así optimizar el aprendizaje de los alumnos y lograr los objetivos planteados.

### **Metodología**

El enfoque del estudio es predominantemente cualitativo porque en esta metodología “el investigador cualitativo informa con objetividad, claridad y precisión tanto de sus propias observaciones del mundo social (en función de sus pretensiones o valores), como de las experiencias de los demás (con los que vive o con los que trabaja como experto)”. (Fernández Riquelme, 2017, p.3)

El enfoque cualitativo en Ciencias Sociales se basa en la escucha activa, la lectura, el análisis de acciones y la interpretación de construcciones humanas. Para el caso de la investigación se tomó la opinión de los estudiantes sobre el desempeño de las estrategias utilizadas por el docente formador del curso de inglés, así como el punto de vista de los propios docentes que lo imparte algún nivel en los diferentes semestres; Es importante destacar que para efecto de la identificación de los resultados obtenidos para la CENNI por parte de los estudiantes se consideraron en el análisis datos numéricos solo para contrastarlos y analizar la efectividad de las estrategias, que de acuerdo a Vasilachis (2006) quien afirma que el estudio debe estar enmarcado en una disciplina dentro de las tradiciones de la investigación cualitativa, es necesario de igual forma que los investigadores sigan lineamientos teóricos elaborados y actualizados todos esto en busca de la calidad de cara a la evaluación y a la resolución de la paradoja planteada. El trabajo está centrado en los planteamientos en el estudio de la conducta humana como marco de referencia, “el fenomenólogo, intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 23)

El estudio se desarrolló en la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés”, que cuenta con una matrícula estudiantil de 852 alumnos



distribuidos en 7 licenciaturas vigentes de las diez que se imparten regularmente. En cuanto a la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés, existen grupos en cada semestre de acuerdo al ciclo escolar.

Para efecto del estudio se tomaron como sujetos a los estudiantes que están cursando el octavo semestre y que egresaron en julio de 2023. La muestra corresponde a la generación de egreso, integrada por 17 docentes en formación; 12 hombres y 5 mujeres. El método utilizado es el estudio de caso, con alcance descriptivo y explicativo. La técnica de recolección de información son el cuestionario y la entrevista, y como instrumentos de recolección de información se aplicó un cuestionario para los estudiantes, con escala de tipo Likert, así como una guía de entrevista estructurada aplicada a 5 docentes que impartieron cursos de inglés durante su trayecto formativo. Las categorías de análisis en los instrumentos fueron las estrategias utilizadas por el docente formador para impartir las clases de inglés, y los resultados de la evaluación obtenida por los estudiantes en el examen de certificación al final de su formación académica.

## **Resultados**

Los estudiantes reconocen que la mayoría de los docentes formadores, cuentan con el dominio del idioma apto para impartir las clases en base a los contenidos de los niveles de clasificación del idioma de estudiantes de primer a sexto semestres. Reconocen que en gran medida los docentes toman en cuenta los estilos de aprendizaje, lo que les permite utilizar diversos métodos de enseñanza con resultados satisfactorios.

En relación a las estrategias utilizadas para la enseñanza del idioma y de acuerdo al enfoque comunicativo, lo que respecta a la comprensión auditiva (listening), los resultados indican que los docentes utilizan de manera importante estrategias de enseñanza idóneas, pero la cuarta parte reconoce que la metodología empleada fue desde medianamente a poco o nada adecuada para el proceso de enseñanza.

En cuanto a la expresión escrita (writing), resalta que la mayoría de los estudiantes consideran que la metodología de enseñanza utilizada por los docentes se trabajó de

manera adecuada y eficiente. En cuanto al desarrollo de la expresión oral (speaking) los resultados muestran un área de oportunidad para la adecuación de estrategias y lograr mejores resultados en el dominio del idioma, puesto que la mayoría de las respuestas señalan la necesidad de adecuar las formas de enseñanza del profesorado.

La metodología de enseñanza empleada para desarrollar la comprensión de lectura (reading), la mayoría considera que fue la adecuada, sin embargo, cerca de la tercera parte de los entrevistados resaltan que en este rasgo existe la necesidad de un ajuste en los métodos de enseñanza para fortalecer la habilidad.

Sobre el indicador del uso de recursos didácticos lúdicos utilizados por los docentes facilitadores, se encuentra que fueron satisfactorios en gran medida y en menor medida se plantean comentarios de que se debe mejorar. En lo que respecta al libro de texto muestran una diversidad de opiniones respecto a su empleo para favorecer el aprendizaje del idioma de acuerdo al nivel. Cabe resaltar que se requiere una revisión de la estrategia.

El empleo de la herramienta digital que maneja el libro de texto, los resultados muestran una tendencia hacia el hecho de que dista de favorecer el aprendizaje del idioma inglés de acuerdo al nivel cursado. Mientras que, en relación a los recursos didácticos digitales utilizadas por los docentes, la mayoría de los estudiantes destacan un alto nivel de aceptación, mientras que un cuarto de la población manifiesta que se requiere que realmente las herramientas faciliten el aprendizaje del idioma inglés.

En cuanto a la forma de evaluación de los aprendizajes, las respuestas son positivas respecto a las estrategias utilizadas por los docentes, y en general los estudiantes reconocen que cursar la materia de inglés por niveles de dominio favorece para aprender y aprovechar mejor el aprendizaje del idioma, siendo prácticamente nula la percepción negativa de los estudiantes.

El análisis del instrumento aplicado a los docentes que imparten clases de inglés en diferentes niveles de dominio reveló que la mayoría considera que su dominio del idioma es suficiente para enseñar, calificándose como formadores idóneos para los niveles educativos correspondientes. Solo un docente indicó que su dominio es medianamente adecuado. Mas

de la mitad de los docentes tienen en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes, aunque el resto admite que no siempre lo hacen. Respecto a los métodos y estrategias, señalan que utilizan diversos materiales que facilitan la metodología de enseñanza

Respecto al enfoque comunicativo de enseñanza, en lo que concierne al desarrollo de la comprensión auditiva (listening), se hace evidente que la mayoría de los formadores hacen uso de métodos que les permita lograr resultados favorables, pero también, una parte mínima señala que no es lo suficiente. En lo que atañe a la enseñanza para desarrollar la expresión escrita (writing), los formadores mencionan que las acciones y métodos empleados conllevan al logro de aprendizajes.

En cuanto a la expresión oral (speaking) los resultados muestran un área de oportunidad en el empleo de la metodología adecuada para poder desarrollar la habilidad en los estudiantes. Mientras que, en el desarrollo de la comprensión de lectura (reading), se encuentra un área de oportunidad, pues cerca de la tercera parte de los entrevistados lo reconoce.

Los recursos didácticos que utilizan los docentes, la mayoría coincide que son los adecuados y solo una mínima parte reconoce la necesidad de mejorarlos para facilitar la enseñanza. En ese sentido y en referencia el libro de apoyo que utilizan para trabajar los niveles educativos los resultados muestra una diversidad de opiniones prevaleciendo la necesidad de revisar su uso como estrategia de enseñanza.

Los recursos didácticos digitales utilizados para favorecer el aprendizaje, una parte de los docentes afirman que el uso ha facilitado el trabajo, pero una parte reconoce la necesidad de revisarlos. Por otro lado, el uso de la herramienta que acompaña el libro de texto, los resultados muestran una tendencia hacia el hecho de que dista de favorecer el aprendizaje del idioma inglés de acuerdo al nivel cursado.

La forma de evaluar del docente, en cada uno de los niveles está sustentado en el avance que muestran los estudiantes al término del curso, las respuestas muestran una percepción positiva respecto a las estrategias de evaluación que emplean para medir el

grado de aprendizaje y los resultados corresponden para que el estudiante pueda continuar en el siguiente nivel o que tenga la necesidad de recursarlo.

Finalmente, los formadores consideran que impartir la materia de inglés utilizando el sistema de niveles de dominio favorece el mejor aprovechamiento y aprendizaje del idioma, considerando como una fortaleza la estrategia institucional, pues ha permitido mejorar de manera importante los indicadores entre un nivel y otro.

Los resultados de la evaluación del examen Linguaskill, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para la enseñanza del idioma inglés, a partir de la implementación de la citada estrategia nacional, los estudiantes al ingresar a la escuela normal la mayoría iniciaron con nivel A2 considerado como básico, y se reconoce un incremento significativo promedio de B1 y B2 al término de sexto semestre, aunque no todos lograron el nivel deseado, los resultados favorecieron de manera importante el avance entre un nivel y otro. Que, si bien no es el requerido para todos los estudiantes para presentar la CENNI, a la mayoría les da la oportunidad de hacerlo, por lo que es recomendable que tengan una habilitación como preparación antes de presentar la evaluación.

### **Discusión y conclusiones**

La metodología utilizada, permite correlacionar los resultados de la investigación acerca de las opiniones y percepciones de los estudiantes respecto a la forma de enseñar y de aprender inglés por niveles de dominio, con la finalidad de evaluar los alcances logrados al término de su preparación académica por niveles que corresponde al sexto semestre de su formación como futuro docente de enseñanza y aprendizaje del idioma.

Ambas partes coinciden en que la estrategia de clasificación por niveles de dominio de primer a sexto semestres es asertiva y que los docentes que imparten las clases cuentan con el dominio del idioma. En este punto es importante mencionar que la mayoría de los docentes formadores cuentan con certificaciones del idioma y obtuvieron su plaza docente mediante convocatoria nacional del sistema de educación normal.

A pesar de que los docentes cuentan con el dominio del idioma, los resultados muestran que es necesario mejorar la enseñanza del idioma con relación al enfoque comunicativo que integra la comprensión auditiva, la expresión escrita, la expresión oral y la comprensión de lectura. En este sentido la auditiva y la oral son las que se requieren fortalecer buscando nuevas estrategias de las ahora empleadas.

En lo que respecta al uso de materiales didácticos tanto estudiantes como docentes coinciden que son los adecuados, pero algunos profesores señalan una oportunidad para revisarlos, en especial los libros de apoyo en donde vierten una diversidad de opiniones respecto a su funcionalidad. Por otro lado, la herramienta digital que acompaña el libro de apoyo si bien facilita el trabajo también requiere revisarse y replantear otros mecanismos para fortalecer los contenidos de acuerdo a los niveles de dominio.

La evaluación en base al alcance de los aprendizajes, tanto los docentes como los alumnos están de acuerdo en que el mecanismo utilizado por los maestros muestra el progreso de un nivel a otro, lo que coincide con los resultados de la evaluación de acuerdo a la certificación del examen Linguaskill de la Universidad de Cambridge, pues de acuerdo a la CENNI, los resultados numéricos permiten observar dicho avance.

Lo que es importante destacar y recomendar, es que la escuela normal imparta cursos de preparación con la metodología de la certificación que van a sustentar con la finalidad de que los resultados sean lo más favorable para facilitar la inserción del estudiante en el Servicio Profesional Docente. Y que, además, se cuide el perfil de ingreso del estudiante solicitando un mínimo de puntuación certificado para facilitar su trayecto de aprendizaje en el idioma, además de implementar cursos remediales.

Los resultados obtenidos son importantes porque permitieron identificar de manera cualitativa, desde la opinión de ambos actores que impartir y cursar el estudio del idioma inglés por niveles de dominio, favorece el aprendizaje, aprovechando mejor el tiempo y los recursos, siendo entonces una fortaleza institucional que seguramente tendrá mejor impacto en las siguientes generaciones de egreso.

## Referencias

Broek, S., Ende, I. (2013). La aplicación del marco común europeo de referencia para las lenguas en los sistemas educativos europeos. Dirección General de Políticas Interiores. Departamento Temático B: Políticas Estructurales y de Cohesión. Parlamento Europeo. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/2013/495871/IPOL-CULT\\_ET\(2013\)495871\(SUM01\)\\_ES.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/2013/495871/IPOL-CULT_ET(2013)495871(SUM01)_ES.pdf)

El MCER y EF SET (s.f.) EF SET <https://www.efset.org/es/cefr/>

Fadel. C. et al. (2015). Four-Dimensional Education. The Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Four-Dimensional-Education.pdf>

Fernández Riquelme, S. (2017). Si las piedras hablaran. Metodología cualitativa de Investigación en Ciencias Sociales. La razón histórica. Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas. 37. 4 -30.

Fernández-Castillo, A. (2016). Estrategias de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. ReiDoCrea, 4, 491-404 <https://www.ugr.es/~reidocrea/4-48.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2017). Comunicado numero 184. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240007/Comunicado\\_No.\\_184\\_-\\_SEP\\_-\\_Presenta\\_Nun\\_o\\_Mayer\\_la\\_Estrategia\\_Nacional\\_de\\_Ingle\\_s\\_\\_para\\_que\\_Me\\_xico\\_sea\\_bilingu\\_e\\_en\\_20\\_an\\_os.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240007/Comunicado_No._184_-_SEP_-_Presenta_Nun_o_Mayer_la_Estrategia_Nacional_de_Ingle_s__para_que_Me_xico_sea_bilingu_e_en_20_an_os.pdf)

Taylor, S.J., Bogdan, R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Vasilachis de Gialdino, I., et al. (2006) Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa. Barcelona, España.

## Seminario para el acompañamiento al proceso de titulación en la escuela normal fronteriza tijuana: modalidad de tesis de investigación

Angelica Aguilera Orozco

aguileraangelica4@gmail.com

Esteban Silva Martinez

e.silva@normalfronterizatijuana.edu.mx

Ana Maria Granados Reyes

a.granados@normalfronterizatijuana.edu.mx

Línea temática 2. Práctica docente en las escuelas normales

### Resumen

El objetivo del estudio analizar de forma reflexiva, sistemática y crítica el aporte del seminario para el desarrollo de habilidades investigativas al proceso de asesoría docente y de titulación de los alumnos de Licenciaturas en Educación de la NORMAL en la modalidad de tesis. El estudio se condujo bajo un enfoque metodológico cualitativo, con tipo de diseño de investigación-acción. La recolección de datos se hizo por medio de una entrevista semiestructurada y un grupo focal con un guion semiestructurado. La sistematización de la información se realizó a partir de la identificación de categorías deductivas e inductivas para el grupo focal. Para los datos de la entrevista, se utilizó el software Atlas ti. 23. Posteriormente se realizó la triangulación de la información. Se obtuvo como resultado la identificación del aporte del seminario, reconociendo como principal área de oportunidad el tiempo y la vinculación con los asesores. Con respecto al proceso de asesoría se identifican desafíos significativos como es el manejo de las sesiones, los procesos de retroalimentación y la vinculación asesoría, práctica, investigación.

**Palabras clave:** modalidad de titulación, asesoría, investigación-acción, seminario, habilidades investigativas.

### Planteamiento del problema

La normal es la única institución pública en la ciudad. Ofrece 7 de las 16 licenciaturas del plan de estudios 2018, cuatro Licenciaturas en Educación (Preescolar, Primaria, Física e



Inclusión Educativa) y tres Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria (español, matemáticas e inglés).

El Plan de estudios 2018, considera programas relacionados con el desarrollo de competencias investigativas en al menos un semestre del paso de los estudiantes por la malla curricular, tales como Herramientas básicas para investigación educativa, Metodología de la investigación, Herramientas básicas para el estudio de casos, en 4to y 5to semestre en las diferentes licenciaturas. Además, en estos semestres los productos integradores de cada curso se relacionan con la elaboración de un protocolo/proyecto de investigación.

Cabe señalar que la institución contó con una matrícula de egreso en 2023 de 208 alumnos, de los cuales 26 eligieron tesis como modalidad de titulación. 15 de las Licenciaturas en Educación y 11 de las Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria representando el 12.5% de todos los estudiantes. En comparación a estos datos, el 73% eligió informe de prácticas y el 13.9% portafolio de evidencias.

Para iniciar con el proceso de titulación, según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018) la escuela normal asignará un asesor “es deseable que esta asignación se base en una relación de afinidades académicas entre estudiantes y asesores basado en los temas a desarrollar, la modalidad de titulación y la formación académica e investigativa de las y los asesores” (p. 8). Sin embargo, en la ENFT se asignan cuatro asesores por licenciatura con un promedio de 8 a 9 alumnos por asesor, entre sus funciones es atender las tres modalidades de titulación, el curso de aprendizaje en el servicio y atención a la práctica con responsabilidades como: asesoría, revisión de planificaciones, revisión de diario de campo, visita a las escuelas de práctica para observación y seguimiento, además de las sesiones de clase para el desarrollo de los cursos. Para la realización de estas funciones cada docente cuenta con una asignación de 6 horas semanales, lo cual se convierte en una tarea compleja de atender.

Por otra parte, en el estudio realizado por Aguilera (2023) se analizaron las experiencias vividas y el sentir de los alumnos de 7mo y 8vo en el proceso de titulación, durante el ciclo escolar 2023. Se encontró como resultado la necesidad de mejorar la asesoría de titulación y el preferir la modalidad de informe de práctica por creer que es más

fácil. Asimismo, la coordinación de titulación con respecto al proceso de asesoría en la modalidad de tesis identifica lo complejo que ha resultado acompañar a los alumnos en el desarrollo de la investigación por el desconocimiento de conceptos, técnicas, métodos e incluso por su afinidad ante las otras modalidades.

A partir de la experiencia de los investigadores como docentes facilitadores de cursos relacionados con procesos investigativos del plan de estudios 2018, siendo asesores de práctica y/o de modalidad de titulación y habiendo coordinado procesos de titulación, así como el haber realizado un estudio enfocado a estos procedimientos en la normal, se han identificados necesidades relacionadas con la asesoría en la modalidad de tesis y áreas de oportunidad significativas con respecto a las habilidades investigativas de tipo conceptual, metodológico y técnico de los estudiantes próximos a egresar de la institución.

La relevancia de este estudio se enfoca en el análisis del aporte del seminario al proceso de titulación por modalidad de tesis. Constituye una etapa del ciclo de investigación-acción y aportará elementos para realizar los ajustes necesarios para la próxima generación de egresados con el plan de estudios 2018 y sentará bases para diseñar una propuesta de acompañamiento enfocada al plan de estudios 2022.

Con base en los señalamientos anteriores, en la Escuela Normal Fronteriza Tijuana se diseñó un seminario para el desarrollo de habilidades investigativas en el que participaron alumnos de octavo semestre de las Licenciaturas en Educación, así como docentes asesores en la modalidad de tesis, éste se constituyó como un programa de acompañamiento acorde a las necesidades identificadas en un proceso dialógico.

### **Plan de acción**

Seminario para el desarrollo de habilidades investigativas

Es el Seminario una forma organizativa del proceso de enseñanza-aprendizaje en la que los estudiantes profundizan en el contenido de las asignaturas a través de la exposición en forma clara y precisa, al enfatizar en los aspectos generales de dicho contenido. (Piña, 2012, p.10)

### Objetivo general

Colaborar desde la función docente y el departamento de investigación y posgrado en el logro de los objetivos propuestos en el proyecto de gestión educativa institucional relacionados con los procesos formativos, de investigación y de desarrollo académico.

### Objetivo específico

Profundizar conocimientos conceptuales, metodológicos y técnicos para la investigación cualitativa mediante espacios de diálogo, revisión y análisis de referentes teóricos y experiencias investigativas para favorecer el desarrollo entre pares y el proceso de acompañamiento en las modalidades de titulación.

### Meta

Integrar un seminario en el que participen todos los estudiantes de 7mo y 8vo semestre de las licenciaturas en educación que hayan elegido tesis como modalidad de titulación en el periodo de octubre de 2023 a mayo de 2024.

Tabla 1

#### Plan de trabajo del seminario

TEMA	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY
1. Investigación-Acción. (presencial)	2							
2. Focalización de problemáticas: contextos, actores, prácticas, políticas.(presencial)	30							
3. La idea creativa de investigación(presencial)		13						
4. El concepto de proyecto de investigación. 4.1 Componentes de un proyecto en la etapa inicial.(presencial)			4					
5. Situación problemática, preguntas y subpreguntas de investigación. (presencial)			11					

TEMA	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY
6. Diseño de investigación cualitativo (virtual)				8				
7. El marco teórico: concepto. 7.1 El marco teórico como proceso y como producto. 7.2 El marco teórico en el paradigma metodológico cualitativo: funciones. (virtual)				29				
8. Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuantitativos y cualitativos. (presencial)					8			
9. Formulación de objetivos generales, específicos.						18		
10. Búsqueda y organización del material bibliográfico. 10.1 Las fuentes de información. Localización y acceso a bibliografía actualizada. 10.2 Tipos de bibliografía. Artículos científicos. 10.3 Motores de búsqueda válidos y confiables. 7.4 El plagio: concepto. Citas bibliográficas según Normas APA.							8	13

Nota: En la tabla se presenta la organización de temas agrupados por aspectos conceptuales, técnicos y metodológicos y la fecha en la que se trabajó.

Fuente: Elaboración propia

Pregunta general de investigación

Con base en las precisiones realizadas, se plantean la siguiente pregunta general de investigación: ¿Cuál es el aporte del seminario al desarrollo de habilidades investigativas y al proceso de asesoría docente y de titulación de los alumnos de Licenciaturas en Educación de la ENFT en la modalidad de tesis?

Objetivo general de la investigación

Analizar de forma reflexiva, sistemática y crítica el aporte del seminario para el desarrollo de habilidades investigativas al proceso de asesoría docente y de titulación de los alumnos de Licenciaturas en Educación de la ENFT en la modalidad de tesis.

### **Marco teórico**

Se tiene claridad que la necesidad sentida en la escuela Normal es compartida por otras escuelas normales, en este sentido se puede rescatar el estudio realizado por Lagunes et al. (2023) en el que se concluye:

Debido a la importancia que tienen los procesos de titulación en la formación y conclusión de estudios de los estudiantes normalistas, resulta importante estudiar las prácticas de los tutores y brindarles información que facilite su labor y mejore los procesos. Para ello se puede empezar por promover los saberes que se ponen en práctica en estos procesos, socializar sus experiencias como tutores y promover un aprendizaje colectivo. (p.18)

En el mismo orden de ideas Málaga et al. (2020) señala que instituciones de educación superior tienen situaciones complejas relacionadas con el desarrollo de la investigación educativa por factores como la falta de personal capacitado en este sentido o por asuntos relacionados con la gestión institucional. En el sentido de los retos de dichos procesos de acompañamiento Hernández (2023) señala:

Dirigir una tesis, implica también reconocer la complejidad de los procesos investigativos y el papel que el tesista, investigador novel, juega en un contexto caracterizado por las exigencias de la formación, el trabajo en la escuela de práctica, la realización de la investigación y la redacción de la tesis. (p. 916)

Es por ello que el alumno y asesor de modalidad deben ser muy conscientes de lo que es la investigación y la tesis, así como, sus características y su estructura propia. Hernández, (2014) menciona:

“Las investigaciones se originan de ideas, sin importar qué tipo de paradigma fundamente nuestro estudio ni el enfoque que habremos de seguir. Las ideas constituyen el primer acercamiento a la realidad objetiva (desde la perspectiva cuantitativa), a la realidad

subjetiva (desde la aproximación cualitativa) o a la realidad intersubjetiva (desde la óptica mixta) que habrá de investigarse”. (p.24)

Por lo tanto, hacer una tesis se puede entender que es aprender a ordenar las ideas propias y los datos, de manera metódica, es la construcción de un documento que pueda ser de utilidad a otros.

Cubillas, et al. (2016, como se citó en Bonet, 2023), menciona que la tesis:

Es un documento académico cuyo propósito se centra en la contribución al conocimiento y/o aportar soluciones innovadoras a problemáticas específicas en una disciplina, además de cumplir con un objetivo básico: que los alumnos aprendan los elementos metodológicos de la investigación. (p.4)

Según López (2003, como se citó en Juárez, 2021) el asesor constituye un conjunto heterogéneo con funciones y roles diversos, sobresale el que se refiere al acompañamiento que se da en un proceso de investigación; también se le reconoce “como un facilitador, observador o mentor, como la persona que guía, orienta, ayuda a buscar soluciones y a agilizar los procesos de cambio y mejora educativa” (p. 4).

Entonces, el papel del asesor de tesis es importante para el acompañamiento del estudiante. Al respecto Juárez (2021)

La asesoría de tesis tiene una incidencia directa en el desempeño de los estudiantes para lograr culminar su trabajo de titulación. La formación es personal, pero el acompañamiento y guía de un asesor de tesis es indispensable para concluir su formación inicial como futuros docentes. (p.5)

Por otra parte, la importancia de la investigación acción en la educación en cada una de las licenciaturas de la normal, según Latorre (2007, como se citó en Cabrera, 2017), “asumimos que la investigación-acción es un espiral autorreflexivo, donde las fases de planificación, acción, observación y reflexión resultan vitales, y se dan en forma flexible y cíclica durante todo el proceso” (p.145).

## Metodología

### Enfoque

El estudio se sustenta en una metodología cualitativa la cual permitirá al investigador obtener datos que más adelante serán interpretados sin la necesidad de que estos sean del tipo numéricos utilizando diferentes técnicas e instrumentos. Así como lo comparten Escudero y Cortez (2017):

Este tipo de investigación se caracteriza por ser interpretativa y se lleva a cabo en determinados grupos sociales, cuya participación es activa durante todo el desarrollo del proceso investigativo, a fin de conocer y generalizar la realidad natural de la comunidad. (p. 43)

En este sentido la investigación cualitativa busca a través de técnicas e instrumentos información específica e individual a la vez con la que el investigador pueda tener un mayor involucramiento derivado del acercamiento.

### Diseño

Identificado el problema educativo y reconocidas alguna causa, se determinó la intención de generar una estrategia de solución, se consideró la investigación-acción como ruta metodológica, Sandin (2003, como se citó en Bancayán-Ore y Vega-Denegri 2020) señala:

La investigación acción es el estudio y exploración de una realidad social (en nuestro caso, la educativa), con la finalidad de transformarla para bien, desde la implicancia como averiguadores e investigadores de los mismos agentes de la realidad investigada; que incluye el plano hermenéutico y crítico. (p.235)

En lo que se refiere a las etapas o fases de un proceso de investigación basado en la metodología investigación acción, también han sido adaptadas por la gran cantidad de autores e investigadores que han seguido esta ruta de investigación; sin embargo, cada propuesta de diseño se ha basado en los marcos del ciclo en espiral que provoca la retroalimentación permanente y constante al que está expuesto este proceso, en la siguiente tabla se presenta el primer ciclo de intervención.



Tabla 2

Etapas del proceso de IA, primer ciclo.

ETAPA	ACTIVIDAD	TIEMPO DE EJECUCIÓN
Primera etapa	Diagnóstico	Junio de 2023
Segunda etapa	Ejecución y monitoreo	Septiembre de 2023 a mayo de 2024
Tercera etapa	Evaluación y análisis de resultados	Junio y julio de 2024

Fuente: Elaboración propia.

### Técnicas

En el estudio se utilizó el grupo de focal como técnica de recolección de datos, argumentando su pertinencia en la investigación y exponiendo ampliamente su diseño a partir de los procedimientos. Para Creswell y Poth (2018, como se citó en Benavides-Lara et al., 2021) los grupos focales se pueden realizar de forma presencial o virtual para obtener datos en estudios cualitativos. Son un proceso de interacción social entre varios entrevistados y el entrevistador. A partir de la conversación y las preguntas planteadas, quienes participan construyen conocimiento como resultado de esa interacción.

Asimismo, se utilizó la entrevista semiestructurada permitiendo profundizar en las perspectivas de los entrevistados al responder de manera relajada. Al respecto Rubín y Rubín (2005, como se citó en Bonello y Lorent, 2023) señalan “la elección de la entrevista cualitativa, concretamente la de carácter semiestructurado, se debe a que, en estas, se tiende a prestar mayor atención a los acontecimientos compartidos” (p. 5).

Instrumento: Guía de discusión y cuestionario

Para el desarrollo del grupo focal se utilizó una guía de discusión, que contenía los objetivos del estudio y las preguntas. En este instrumento se consideraron tres categorías: aporte conceptual, metodológico y técnico del seminario para el desarrollo de habilidades investigativas.

El cuestionario como instrumento de recolección de información tuvo como propósito conocer cómo es el proceso de asesoría para la elaboración de tesis con los

alumnos de Licenciaturas en Educación de la ENFT. La entrevista fue dividida en seis categorías: Metodología de asesoría, Organización y tiempo de la asesoría, vinculación de la asesoría, la práctica y la investigación, acompañamiento al proceso de cada estudiante, retroalimentación durante el proceso de investigación por parte del asesor y herramientas rumbo al examen profesional.

#### Caracterización de los participantes en el grupo focal y la entrevista

Para llevar a cabo el grupo focal se establecieron algunos criterios de inclusión, se integraría a la mayoría de los participantes del seminario, fueron seis estudiantes de la Licenciatura en inclusión educativa y dos de la Licenciatura en educación primaria. Asimismo, se consideró a quienes hayan tenido una participación en el seminario de más del 80% de las sesiones y que hayan concluido su tesis en los tiempos establecidos por la coordinación de modalidades de titulación.

Para la realización de la entrevista se seleccionaron de forma aleatoria tres participantes por investigador, participaron nueve estudiantes, siete de la Licenciatura en Inclusión Educativa y dos de la Licenciatura en Educación Primaria. Como criterio de selección se consideró que los alumnos hayan concluido la tesis en la fecha de aplicación del instrumento.

#### Procedimiento de aplicación

El proceso de aplicación de instrumentos para la recolección de información fue por medio de comunicación directa con cada uno de los participantes. Para la realización de la entrevista semiestructurada cada investigador se organizó con los tres entrevistados durante el mes de junio. Con respecto al grupo focal, se envió una invitación por correo electrónico y se confirmó la participación de forma personal. La sesión se llevó a cabo el 16 de junio en línea, por medio de Zoom con una duración de 1 hora 01 minutos.

#### Procedimiento de análisis

Una vez obtenidos los datos de la realización de entrevistas, se establecieron códigos de identificación de los participantes. Para categorizar las respuestas se utilizó el software Atlas ti. 23 en el cual se agregaron las respuestas de los entrevistados. Para cada pregunta se realizaron las categorizaciones: Metodología de la asesoría, Organización y tiempo de la

asesoría, Vinculación de la asesoría, la práctica y la investigación, Acompañamiento al proceso de cada estudiante, Retroalimentación durante el proceso de investigación por parte del asesor y Herramientas rumbo al examen profesional

Con respecto al grupo focal, se realizó la transcripción del ejercicio, se identificaron tres categorías deductivas: Aporte conceptual, Aporte técnico y Aporte metodológico, resultaron del análisis y dos categorías inductivas: Acompañamiento y Aprendizaje.

### **Resultados**

Primeramente, con el grupo focal, la información recogida en la grabación de video y audio fue transcrita en el formato de la guía semiestructurada, se organizaron por categorías y se clasificaron en las dimensiones: desarrollo de habilidades investigativas y asesoría docente en la modalidad de titulación. Con los datos, se procedió al análisis de contenido organizando el texto a partir de la categorización. El código utilizado para identificar las citas en la transcripción de datos fue P que representa al participante y L a las líneas donde se ubica la cita. A continuación, se presentan los resultados obtenidos de dicho proceso.

El análisis fue a partir de 3 categorías deductivas: aporte conceptual, aporte metodológico y aporte técnico y 2 inductivas: acompañamiento y aprendizaje. Mediante el desarrollo de habilidades investigativas, los alumnos incrementan la capacidad de crear nuevos conceptos, utilizan técnicas de investigación y así como una metodología adecuada, mediante la recopilación de datos. Estas habilidades incluyen técnicas, documentación e interpretación de los datos recogidos.

#### **Aporte conceptual**

Esta categoría, mostró la reflexión sobre los aportes conceptuales que le brindó el seminario de titulación y cómo impactó en el desarrollo de la tesis. En su gran mayoría los alumnos se vieron favorecidos con el seminario de titulación, lo cual aportó a desarrollar con más confianza cada etapa de la elaboración de su documento.

“Me sirvió mucho el seminario en el aspecto en el capítulo de la metodología, el seminario me orientó bastante para tanto saber escoger cómo comprenderlo y poder redactar algo coherente en ese capítulo” (P2, L 69-78).

“En el capítulo 3 y en el capítulo 1 fue donde más siento que tuve más apoyo y que me ayudó a comprender un poquito más sobre qué plasmar en estos capítulos Y cómo construir mi documento” (P3, L 91-95).

#### Aporte técnico

Dentro del aporte técnico los alumnos compartieron su experiencia sobre las técnicas que se ofrecieron en el desarrollo del seminario, cuál fue la relevancia de conocer y manejar algunas técnicas, qué ventajas obtuvieron, así como que tan útiles fueron para la elaboración de su documento. En su gran mayoría ayudaron todos los aportes técnicos que se brindaron en el seminario.

“Me ayudó mucho el tipo de instrumentos que los que me podía guiar los que sí me servían los que no me servían” (P7, L 154-157).

Dentro del seminario de la ruta metodológica también creo que ahí nos favorece y esto fue una técnica que nos ayudó mucho porque ahí mismo venía qué instrumentos podría utilizar de acuerdo a mi diseño metodológico entonces fue una gran guía que me permitió a mí a no salirme del carril y tener todo de acuerdo al mismo. (P2, L 173-179)

#### Aporte metodológico

Los alumnos comentaron sobre cómo fue que le ayudó el análisis de diferentes metodologías para la investigación durante el desarrollo del seminario, qué dificultades metodológicas enfrentaron en el desarrollo de la tesis y cómo fueron atendidas, y por último cuál es la ventaja que observó o vivió en el manejo metodológico.

La ruta metodológica me dio muchísima claridad porque pues cuando inicié como a identificar mi problemática y el querer hacer una tesis era como que Okay quiero hacer esto, pero realmente no sé cómo y el hecho que nos hayan dado la información de la ruta metodológica medio pues ahora sí que trazando el Caminito y hacer como un tipo un check list, como de lo que puedo hacer de lo que y ver como que hay una variedad de opciones y elegir como las más pertinentes. (P3, L 293-295)

### Acompañamiento

Los participantes del grupo focal señalaron que el apoyo guiado y el seguimiento constante facilitaron el proceso de lograr el objetivo, permitiendo aclarar dudas y dialogar con compañeras para compartir información sobre la estructura de la tesis. El acompañamiento fue fundamental y la ausencia de un seminario pudo haber dificultado el proceso. La asesora también participó en el proceso, lo que garantiza que estuviera en sintonía con la información y facilitaba el trabajo conjunto.

### Aprendizaje

El aprendizaje personal durante el seminario ayudó a los estudiantes a sentirse más tranquilos y menos perdidos al saber que podía hacer preguntas en cualquier momento y recibir respuestas, ya sea durante o después del evento. Esto marcó la diferencia en su experiencia personal.

Con respecto a la entrevista, la información recogida se organizó por seis categorías con los datos, se procedió al análisis de contenido organizando el texto a partir de la categorización por medio de Atlas ti 23. El código utilizado para identificar las citas en la transcripción de datos fue P que representa al participante y L a las líneas donde se ubica la cita. A continuación, se presentan los resultados obtenidos de dicho proceso.

### Metodología de la asesoría

El proceso de asesoría varió entre los participantes. Algunos tuvieron un crecimiento mutuo con su asesora, mientras que otros no recibieron correcciones y fueron bastante autodidactas. Algunos participantes mencionaron un buen acompañamiento, mientras que otros consideraron que fue deficiente en términos de apoyo y seguimiento constante.

Durante el tiempo de realización del documento solo se contó con 3 o 4 asesorías algunas individuales y otras generales, durante estas sesiones el asesor daba breve lectura al documento y preguntaba si teníamos alguna duda, además de eso no había mayor trabajo. (P2, L 3)

“La asesoría fue ausente. No había correcciones por parte del asesor cuando yo misma detectaba errores en mi documento a partir del seminario” (P2, L 5-6).

### Organización y tiempo de la asesoría

Cada docente asesor, se organizaba de acuerdo a su tiempo, estilo de enseñanza y organización individual, por lo que algunos alumnos se vieron afectados para el avance de su documento.

“La asesora citaba de manera individual y cuestionaba si había alguna duda (revisaba redacción o estructura si se le pedía directamente” (P2, L 40,41).

Durante el tiempo de realización del documento solo se contó con 3 o 4 asesorías algunas individuales y otras generales, durante estas sesiones el asesor daba breve lectura al documento y preguntaba si teníamos alguna duda, además de eso no había mayor trabajo. (P5, L 48-50)

“Solo realizaba lectura de avances” (P8, L55).

### Vinculación de la asesoría, la práctica y la investigación

Dentro de esta categoría se logró la vinculación de la asesoría, la práctica y la investigación, aunque para una minoría fue muy difícil lograr el vínculo, el cual era fundamental porque resultados podrían obtenerse a través de los trabajos realizados, las inquietudes se resolvían por la experiencia y evaluación continua de alumnos, padres de familia y docentes tutores.

"Considero que sí se pudo lograr esta vinculación, en general las tres áreas de trabajo estuvieron relacionadas debido al tema de investigación y los temas abordados durante las jornadas” (P5, L 86-87).

“Si bien fue algo complicado en algún punto debido a la demanda de trabajo que esto requiere, logró dejar grandes aprendizajes, que fueron de ayuda durante todo el proceso." (P6, L 89-90)

### Acompañamiento al proceso de cada estudiante

La mayoría de los alumnos afirmó que el acompañamiento desde la asesoría ha de convertirse en un espacio de intercambio cercano entre asesor y asesorado, así como consideran que la asesoría fue un apoyo en el proceso de formación continua y desarrollo profesional.

Retroalimentación durante el proceso de investigación por parte del asesor.

La retroalimentación del avance con el asesor en su mayoría fue presencia y muy específica en los puntos por mejorar, aunque no eran muy frecuentes.

“La retroalimentación era de manera presencial dentro de las sesiones individuales o con observaciones digitales en el documento” (P4, L159).

“La retroalimentación se daba una vez que yo le tuviera dudas respecto algún capítulo o apartado, en realidad si no tenía alguna duda no había mucha más aportación por parte del docente” (P5, L 162-163).

Herramientas rumbo al examen profesional

Durante el proceso o al concluir la tesis, las herramientas o recomendaciones se han dado rumbo al examen profesional fueron principalmente con respecto al cuidado de la ortografía y el uso del formato APA, uso de Zotero, uso de Google académico, pero en algunos casos los alumnos realizaron el documento de manera autodidacta y haber sido participe en su mayoría en la realización, por falta de seguimiento del asesor de titulación.

“Siempre me proporcionó instrumentos o videos de apoyo así como algunos autores. Incluso gestionó una plática con otra docente especialista para platicar sobre el tema de estudio” (P4, L 180-181).

“Ninguna” (P2, L 195).

### **Discusión y conclusiones**

El estudio ha permitido identificar y analizar el aporte del seminario al desarrollo de habilidades investigativas y al proceso de asesoría docente y de titulación de los alumnos de Licenciaturas en Educación de la ENFT en la modalidad de tesis. Con respecto al seminario se han identificado aprendizajes significativos, éste fue parte fundamental para el acompañamiento de los alumnos y docentes que participaron o se involucraron en el proyecto. Los participantes encontraron útiles las herramientas y técnicas proporcionadas en el seminario para el desarrollo de sus tesis, destacando la importancia de la metodología y la selección adecuada de técnicas de investigación. Consideran que el seminario facilitó el proceso de investigación y les ayudó a realizar un trabajo más profesional y coherente.



Proponen ajustes para futuros seminarios, como una mayor conexión entre asesores y participantes, más tiempo entre reuniones y una actualización constante de la información. Consideran que el seminario fue útil, pero sugieren mejoras en la organización y comunicación

Por otra parte, con respecto al proceso de asesoría se reconoce la diversidad de experiencias. Algunos tuvieron un crecimiento mutuo con sus asesores y un buen acompañamiento, mientras que otros tuvieron que ser autodidactas en términos de apoyo y seguimiento constante. Los encuentros con los asesores incluían revisar dudas y redacción, con sesiones individuales y grupales organizadas de diversas formas. Se trabajaba siguiendo un protocolo de tesis en la mayoría de los casos. La vinculación entre asesoría, práctica e investigación fue considerada clave para el aprendizaje, con resultados diversos en cuanto a su logro. Los asesores conocían en detalle la práctica de los participantes para vincularla con la investigación. La retroalimentación se centraba en puntos de mejora específicos. Se proporcionaban herramientas formativas según las necesidades identificadas. En cuanto a las recomendaciones para el examen profesional, se mencionaron ideas para responder preguntas, corrección de ortografía y uso de formato APA, entre otras sugerencias.

Se ha visto que el seminario favorece los procesos de acompañamiento y aprendizaje en la modalidad de tesis en la institución, amerita que esto sea más que un seminario de titulación impartido durante todo el ciclo escolar o los dos últimos semestres de la licenciatura, para ello se necesita un auténtico cambio desde la percepción de los alumnos en lo que respecta a la elaborar una tesis, así como de los asesores de titulación para acompañar el proceso. Igualmente, los docentes encargados del seminario de titulación para compartir información oportuna y con anticipación y puedan dar más tiempo de asesoría a los docentes y alumnos durante los dos semestres.

Durante el periodo se trabajó con un grupo pequeño de estudiantes y asesores ya que fue el primer encuentro con el seminario, para ello se indagó en las necesidades reales de los alumnos. Resulta imperativo indagar en las necesidades de docentes asesores ¿Qué necesitas para dar una asesoría de calidad?, ¿Qué te gustaría que te brindará el seminario de titulación para ti y tus alumnos?

Se requiere un compromiso mutuo entre directivos, encargados del seminario, asesores y estudiantes de la ENFT. Sin duda el seminario ha tenido un aporte significativo a los estudiantes, asesores y desde luego a la institución. El estudio ha permitido vivir la primera etapa del proceso de investigación-acción y se está en condiciones de iniciar un nuevo ciclo el espiral de aprendizaje.

### Referencias

Aguilera, A. (2023, 17-20 de octubre). Asesoría, asesoría y acompañamiento académico: experiencias en el proceso de titulación en séptimo y octavo semestre de la licenciatura en educación primaria (ponencia). Xalapa, Ver. México. [https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria\\_CONISEN\\_2023.pdf](https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2023.pdf)

Bancayán-Ore, C. C., y Vega-Denegri, P. (2020). LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO. *Paideia*, 10(1), 233-247. <https://doi.org/10.31381/paideia.v10i1.2999>

Benavides-Lara, M. A., Pompa Mansilla, M., De Agüero Servín, M., Sánchez-Mendiola, M., y Rendón Cazales, V. J. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: Algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 34. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793>

Bonelo Morales, K., & Llorent Bedmar, V. (2023). Competencia digital docente en Educación Primaria: Una investigación narrativa. *Hachetetepé. Revista científica de Educación y Comunicación*, 26. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2023.i26.1202>

Cabera Morgan, L. (2017) La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima

Escudero, C.L. y Cortez, L.A. ( 2018). Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica. *UTMACH*

Hernández, A. (2023). La asesoría de tesis. Una experiencia en la formación inicial de profesores. *South Florida Journal Of Development*, 4(2), 905-917. <https://doi.org/10.46932/sfjdv4n2-022>

Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill.  
Recuperado de:  
[https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)

Lagunes Libreros, Y. I., Cruz Sánchez, G. E., y Bello Benavides, L. O. (2023). Saberes docentes durante el acompañamiento en la titulación de una escuela Normal. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 14, e1595.  
[https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v14i0.1595](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1595)

Malaga, S.G., Tinajero, M.G. y Ramiro, R.C. (2020). Tendencias y perspectivas en las tesis de investigación de una normal pública de Baja California, IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, ISBN: 978-607-98139-6-3  
<https://rediech.org/omp/index.php/editorial/catalog/book/14>

Secretaría de Educación Pública (2018). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación.

Piña Loyola, CN, Seife Echevarría, A., y Rodríguez Borrell, CM (2012). El seminario como forma de organización de la enseñanza. MediSur, 10 (2), 109-116. [fecha de Consulta 23 de julio de 2024]. ISSN: . Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180023438017>

## **La adquisición de la escritura del braille en el alumno considerando el método Santinie**

Jorge Mario Soto Moreno

jmoreno@enees.edu.mx

Víctor Eduardo Favela Flores

jmoreno@enees.edu.mx

Rafael Torres Puente

jmoreno@enees.edu.mx

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

Línea temática 2. Práctica docente en las escuelas normales.

### **Resumen**

Este trabajo de investigación tuvo como propósito examinar el efecto del método Santinie en el aprendizaje de la escritura del sistema Braille en el alumno con discapacidad visual, estableciendo como objetivo analizar el método Santinie para favorecer el aprendizaje de la escritura de los alumnos con discapacidad visual en el nivel primaria.

Para llevar a cabo este estudio, la investigación se realizó con un alumno con ceguera de segundo grado de primaria que enfrentaba barreras para el aprendizaje y participación actitudinal y didáctica, cuya edad es de siete años. Se hizo una evaluación diagnóstica previo al análisis del método, presentando un nivel de conceptualización de escritura primitivo.

La metodología corresponde al enfoque cualitativo que permite describir, analizar y sintetizar el significado de hechos que suceden al investigar el desarrollo del método Santinie. La presente investigación retoma el método de estudio de casos para hacer énfasis en la observación de manera profunda para determinar los aspectos favorables y áreas de oportunidades del método Santinie.

Los resultados obtenidos determinaron que el empleo del método Santinie favoreció significativamente al alumno alcanzando el nivel silábico alfabético. Además, el educando se mostró motivado e interesado en aprender a leer y escribir. Con la investigación se logró constatar la relevancia que tiene implementar un sistema alternativo que facilite el quehacer docente y mejore el aprendizaje de los alumnos con discapacidad visual, al

trabajar la escritura Braille teniendo como principal herramienta el método Santinie permitió documentar avances significativos en el alumno con discapacidad visual.

**Palabras clave:** Sistema Braille, Adquisición escritura, Método Santinie, discapacidad visual, conceptualización, BAP.

### **Planteamiento del problema**

Uno de los propósitos de la Nueva Escuela Mexicana es el compromiso por brindar calidad en la enseñanza, en estos modelos el profesor deja de ser un mero transmisor de información de forma unidireccional y se configura como facilitador y orientador dinamizador del proceso de aprendizaje. Ferreiro (2006, citado en Tapia, H. y Estrabao, A., 2022), señala que el docente favorece el aprendizaje, estimula el desarrollo de potencialidades y corrige funciones cognitivas deficientes, es decir mueve al sujeto a aprender en su zona potencial. También son mediadores los padres, amigos y maestros.

Con anterioridad, a los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y Participación (BAP) eran atendidos solamente por profesionales de la educación especial; este modelo generaba la segregación de los alumnos con discapacidad visual, en donde solo recibían atención en centros educativos especializados.

Por estos motivos, se buscó un cambio de la educación integral a lo que hoy se conoce educación inclusiva, la cual es la educación que acoge a todos los alumnos y alumnas en escuelas y comunidades inclusivas promoviendo una convivencia basada en el valor a la diversidad. Ello significa que las escuelas deben de estar preparadas para atender y educar a todos los alumnos y no solamente a los considerados como “educables” y “normales”. A partir de esto, la problemática que se detectó en el centro educativo en donde se realizaron las prácticas para el desarrollo de este proyecto de investigación son las barreras para el aprendizaje que enfrenta el alumno por parte del docente de aula regular (actitudinales y pedagógicas) ocasionando que el alumno con discapacidad visual no obtenga una correcta enseñanza para la adquisición de la escritura encontrándose en el nivel de conceptualización de escritura en el sistema Braille en el nivel primitivo, el dominio nulo o deficiente de este proceso de aprendizaje limita el acceso, participación y aprendizaje o incluso puede rezagar

al alumno, situación que se busca erradicar en el sistema educativo de la Nueva Escuela Mexicana.

El dominio de la escritura abrirá a los alumnos nuevas vías de comunicación y el desarrollo de los procesos cognitivos del educando, además de otras habilidades como la motricidad fina, la coordinación y la creatividad. De esta manera, se considera el aprendizaje de estos procesos como el andamiaje de todo nuevo conocimiento que pueda desarrollar un individuo.

Olson (2016) destaca:

Leer y escribir se constituyen en verdaderas herramientas intelectuales, que tienen profunda influencia en el individuo en función de las prácticas en las que él interviene y del uso que hace de ellas como instrumentos para pensar y comunicarse. Su uso para el pensamiento permite, a quienes ponen en marcha la lectura y la escritura, operar sobre las ideas, transformarlas y producir nuevos conocimientos, al mismo tiempo que incide sobre la constitución de la mente por el contacto permanente con las actividades letradas. (p.100)

El principal factor que se encontró para que se provocará la problemática mencionada es que la docente de aula regular donde se encuentra el alumno no cuenta con herramientas de como poder aportar en el educando el aprendizaje de la escritura del sistema Braille, generando de esta forma que el alumno enfrente barreras para el aprendizaje y participación actitudinales y pedagógicas.

Es muy recurrente observar en las aulas, docentes que carecen de una planeación universal para atender a la diversidad, puesto que, no están en constante preparación y con sus estrategias de enseñanza que conlleva a los alumnos a enfrentar barreras para el aprendizaje y participación causando el bajo desempeño escolar y afectaciones en el aspecto socioemocional. En específico con alumnos con discapacidad visual, no tienen un conocimiento básico del sistema Braille para apoyar a la adquisición de la escritura.

Asimismo, al reflexionar a través de la práctica educativa, se logra identificar las mismas dificultades o barreras para el aprendizaje y participación que experimentan los

alumnos con discapacidad visual en los distintos centros educativos que se ha realizado, provocando la integración, limitando el acceso y la participación, así como el aprendizaje o incluso el rezago.

De esta manera, se despertó un interés en contar con competencias para facilitar el acceso a la participación de los alumnos con discapacidad visual en las actividades escolares, del aula y de su entorno, brindar información para apoyar al maestro de grupo y al equipo de apoyo para generar ambientes de aprendizajes favorables y la participación de los educandos, contribuyendo a que las escuelas ofrezcan una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia.

Por lo tanto, se indagó distintos métodos para poder favorecer al estudiante la adquisición de la escritura del sistema Braille desarrollando ajustes razonables, una planeación diversificada y estrategias pertinentes de accesibilidad. Al formar parte en el Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa No. 1 (CRIE 1) junto con el Dr. Ignacio Santiesteban Niebla, doctor en educación y diversidad, especialista en ceguera y baja visión, se le dio a conocer las experiencias que se ha tenido en las prácticas educativas.

Por consiguiente, el Dr. Ignacio Santiesteban compartió sus conocimientos y facilitó el método Santinie que presentó en 2019, para la implementación con el alumno para que adquiriera la escritura, para que, de esta manera el alumno pueda incluirse en las actividades con el resto del grupo aplicando ajustes razonables en la planeación de la docente de aula regular.

Posteriormente, se le comentó a la maestra de apoyo acerca del método Santinie, la gran diversidad de estrategias didácticas que utiliza con material concreto y juegos despertando el interés del alumno por el aprendizaje del sistema Braille, cómo se desarrolla el método, las técnicas, los materiales, entre otros aspectos. Por lo cual, la maestra de apoyo le interesó implementar la metodología con el educando que presenta discapacidad visual.

Es importante hacer mención que el sistema educativo mexicano muestra interés por encontrar solución a eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que pueden enfrentar los alumnos que limiten su acceso,



Por otra parte, como docente de educación especial se debe brindar apoyos que ayuden a eliminar las barreras para el aprendizaje y participación que enfrentan los alumnos que limitan el acceso, participación y el aprendizaje. Contribuyendo en la transformación y mejora de la escuela, generando ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de niñas, niños y adolescentes para brindar una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia.

En el caso del alumno con discapacidad visual, el maestro de apoyo debe participar colaborativamente con el maestro de aula regular para favorecer el aprendizaje del educando. Asimismo, orientar al docente de aula regular sobre la implementación de ajustes razonables mediante el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). De igual modo, brindar atención al alumno dentro del grupo y de manera individualizada.

Durante la práctica profesional por medio de la observación se logró percatar de la carencia de participación del alumno E en su grupo. Después de analizar la metodología, estrategias y técnicas se contempla el desconocimiento por parte de la maestra de aula regular acerca de la discapacidad visual y su intervención pedagógica; dentro de su planeación de proyectos no implementa ajustes razonables para favorecer la inclusión del alumno.

Además, se muestra la falta de interés por parte de la docente, ya que el alumno se encuentra en su grupo desde primer grado y no ha indagado o buscado la asesoría por parte de la maestra de apoyo para brindar una atención especializada con estrategias pertinentes de accesibilidad con una planeación diversificada con ajustes razonables.

Por otro lado, se aplicó una evaluación diagnóstica al alumno, donde se obtuvo el resultado que el alumno se encuentra en el nivel primitivo de acuerdo con los niveles de conceptualización de lectura y escritura del sistema Braille (Santiesteban, 2019).

En este sentido, el educando enfrenta barreras para el aprendizaje y participación de tipo actitudinales y pedagógicas limitando su acceso, participación y aprendizaje, ocasionando que el alumno manifieste estados de aburrimiento para ir a la escuela,

desmotivación para participar en las actividades e interacción con el grupo, generando la integración e inclusive la exclusión o rezago del educando.

Ante ello nos cuestionamos: ¿Cuáles son los diferentes métodos para la adquisición de la escritura en alumnos con discapacidad visual?

¿Cuál método es la mejor estrategia para enseñar a leer y escribir a un alumno con una condición de ceguera?

¿Por qué el método Santinie es el método propicio para enseñar la escritura Braille en los alumnos con discapacidad visual?

El objetivo de esta investigación fue Analizar diferentes métodos para favorecer el aprendizaje de la escritura de los alumnos con discapacidad visual en el nivel primaria, considerando al método Santinie como una estrategia para la adquisición de la escritura en los alumnos con discapacidad visual.

### **Marco teórico**

Las posibilidades de aprendizaje y comunicación para las personas con discapacidad visual mejoraron a partir de que Louis Braille creó el sistema Braille en 1825. Braille nació en Francia en 1809 y por un accidente quedó ciego a los tres años. Ingresó a la escuela de Ciegos de París y a los 16 años se unió a la búsqueda de opciones para la lectura y escritura de las personas con ceguera. Perfeccionó el sistema de puntos en relieve para la comunicación nocturna en la marina, inventado por el capitán de la marina Charles Barbier. El sistema Braille consta de seis puntos en relieve (signo generador) cuya combinación forma todas las letras del alfabeto, los signos matemáticos y notas musicales. La distribución y tamaño de los puntos se diseñaron y por ello se pueden percibir en el cerebro de forma global.

En el siglo XX, el método braille se había implantado en casi todos los países del mundo. La gran aportación de Louis Braille a la educación y a la calidad de vida de la población ciega fue finalmente reconocida en su país en 1952.

El Método "Santinie", desarrollado por el Dr. Ignacio Santiesteban Niebla en agosto de 2019, doctor en educación y diversidad, especialista en ceguera y baja visión de la ciudad de Culiacán, Sinaloa, México.

Es una propuesta innovadora en el proceso de alfabetización en sistema Braille para personas con discapacidad visual. Este método se enfoca en brindar diversas estrategias didácticas, como el uso de material concreto, juegos, síntesis de cuentos y adivinanzas, entre otros, con el objetivo de despertar el interés de los educandos por aprender la lectura y escritura del sistema Braille.

Una de las características principales del método es que parte de lo más sencillo a lo más complejo, de modo que, va desde actividades simples como el signo generador, letras, sílabas, palabras cortas, palabras largas, elaboración de sílabas directas, inversas, trabadas para llegar a la construcción gramatical de la palabra.

Posteriormente, se inicia con el reconocimiento de letras aisladas, sílabas de dos letras, tres, hasta llegar a la palabra corta o larga. Además, se incluyen cuentos clásicos sintetizados de siete a ocho enunciados, como lo es el cuento de la caperucita roja, la cenicienta, blanca nieves, etc. y adivinanzas donde la respuesta puede ser percibida con material concreto para fomentar la participación activa del alumno.

Santiesteban (2019), detalla diez estrategias didácticas, las cuales se describen a través de lo que él denomina "diez magias didácticas", los cuales son los siguientes:

En la magia 1, se trabaja el signo generador de lo macro a lo micro utilizando material reciclado o de reuso como lo es la cartera de huevos, cartera de pastillas, botones, monedas.

En la magia 2, el alumno deberá conocer el Signo Generador de lo más grande a lo más pequeño para llegar al cajetín convencional que se localiza en la regleta.

En la magia 3, el alumno deberá identificar los 6 puntos de forma lineal al lado izquierdo 1, 2, 3, y al derecho el 4, 5 y 6.

La magia 4, reside en que el alumno ciego deberá comprender los seis puntos que se localizan en el signo generador de forma alternado indicando el 1, 3, 2, 5, 4 y 6.

En la magia 5, se dice que el Braille es reflexionado porque los alumnos deberán construir letras con cinco puntos, tres puntos, dos, un punto, para ir construyendo otras nuevas letras: Se coloca la y con cinco puntos y se forma la palabra yoyo. A la y se le quita el punto cuatro y se forma la z de zapato. A la z se le omite el punto seis y se forma la o de oso. A la o se le quita el punto tres y se construye la vocal e de estrella. A la e se le omite el punto dos y se forma la ha de abeja. Para llegar al cajetín convencional que se localiza en la regleta.

En la magia 6, En esta aventura los alumnos con ceguera deberán identificar palabras cortas y largas utilizando su dedo lector donde indicarán en donde inicia la palabra y al terminar el escrito.

En la magia 7, los alumnos deberán contar las letras que tiene la palabra separadas por un espacio para lograr percibir las letras que va señalando con su sentido del tacto y llegar a la última grafía del texto.

En la magia 8, los alumnos deberán leer por sílabas las palabras para darle el respectivo sonido a cada letra tomando en cuenta la consonante con su respectiva vocal y los puntos que la conforma.

En la magia 9, los alumnos con discapacidad visual deberán leer la palabra completa tomando en consideración el inicio y final de la palabra y las letras que se localizan en el texto.

En la magia 10, el maestro les proporcionará enunciados donde se muestre el proceso de segmentación en la oración.

Así mismo, la metodología de Santinie se lleva a cabo mediante tres estrategias didácticas que van desde lo más simple hasta lo más complejo, como se describe a continuación:

En primer lugar, se emplean juegos de palabras donde se plasma el sistema Braille para identificar las letras que se ubican en las palabras, como sopas de letras, crucigramas, búsqueda de palabras, pirámides de palabras, entre otros.

En segundo lugar, se utilizan adivinanzas en las que el educando debe escuchar las características físicas y relacionarlas con el materia concreto o manipulable para comprender la respuesta de cada actividad, y luego transcribirla en el sistema Braille en pequeñas frases para ser leídas mediante el sentido del tacto.

Por último, se presentan diversos cuentos táctiles que resaltan los objetos más importantes de las escenas con material concreto o manipulable, como la manzana que Blancanieves comió, la capa roja de Caperucita Roja o el recogedor y la escoba que utilizaba Cenicienta para limpiar su casa. Los cuentos se pueden desdeñar en siete escenas (2 de inicio, 3 de desarrollo y 2 de final), se recomienda usar palabras claves en cada escena, posteriormente enunciados y se finaliza con pequeñas frases o párrafos para dar lectura al proceso del sistema Braille.

Método Bliseo: método de aprendizaje del sistema braille para adultos alfabetizados. Ángeles Sánchez Herrero (1999, citado en ONCE, 2021). En este método, una vez superada la fase inicial de habituación al tacto, el primer volumen empieza profundizando en el conocimiento especial del signo generador o cajetín braille. Esta autora recomienda que las primeras etapas de la instrucción braille se realicen mediante macro Braille, lo que permitirá, además de conseguir una correcta imagen espacial del signo generador, se logra una discriminación exacta de los puntos y de su posición. Igualmente deben emplearse diferentes grosores de macro Braille para aproximar al tamaño real del cajetín.

El método Pérgamo (José Antonio Astasio Toledo, Plácido González Paredes e Ismael Martínez Liébana., (1993, citado en ONCE, 2021). fue concebido inicialmente, como método de alfabetización en Braille de personas adultas. Está configurado teniendo en cuenta las características fonéticas y ortográficas de la lengua. Sin embargo, la realidad es que se ha empleado y se utiliza actualmente, como método de enseñanza de dicho código, por considerarse muy sistemático y adecuado, consiguiéndose buenos resultados siempre que se haya complementado con otros materiales (ya sean de prelectura/preescritura, textos para neolectores, etc.).

## **Metodología**

La presente investigación se proyecta de manera cualitativa porque permite observar la realidad en su contexto natural, interpretando y analizando el sentido de los fenómenos de acuerdo con los significados que tiene para el objeto de estudio o población en la situación real.

Por lo tanto, se puede hacer énfasis sobre la práctica que maneja la maestra de apoyo en el desarrollo del método Santinie para la adquisición de la lectura y escritura, para analizar los comportamientos del método de los sujetos de estudio, para después examinar el sistema del método al finalizar, y de esta manera desarrollar las categorías de análisis y las conclusiones que se tiene acerca del método Santinie. Se aplica el método de estudio de casos y se trabajan las técnicas de observación participante y entrevista estructurada.

## **Resultados y discusión**

Las entrevistas, los registros de observación y la aplicación de las estrategias del método Santinie para la enseñanza de la escritura en Braille al alumno con discapacidad visual, se detectan las siguientes categorías y niveles de conceptualización.

- Construcción del signo generador: de lo macro a lo micro.

El objetivo de esta primera categoría de análisis es lograr que el alumno logre reconocer el signo generador a través de material concreto. El signo generador, es un símbolo que se efectúa para realizar las letras del sistema Braille y se compone de 6 puntos que se colocan 2 arriba, 2 al medio y 2 abajo y a dicho conjunto se le conoce como signo generador o signo universal.

Al implementar este signo se deberá retomar algunos aspectos básicos para su comprensión como lo es el proceso de lateralidad donde el alumno deberá conocer su lado derecho como el izquierdo. De la misma forma se deberá tener noción de lo que es la ubicación espacial donde se deberá comprender lo que es arriba, al medio y abajo.

Al instante de captar este signo se tendrá que trabajar desde lo macro a lo micro para su mejor percepción, porque de no ser así el aprendizaje será más complicado en el alumno.

En este registro de la primera actividad es trabajar la orientación y direccionalidad, por medio de material concreto identificara las posiciones en el espacio de los puntos que forman el signo generador Braille (arriba, en medio, abajo).

Para esta actividad se necesita una manta en forma de celdilla Braille dividiendo los seis puntos, tener seis bolas hechas con foamy y en la manta poner velcro para que se pueda pegar las bolas.

- Estrategias didácticas para favorecer la adquisición de la escritura.

En esta categoría se estuvo trabajando con material concreto para el aprendizaje significativo de las letras del abecedario del sistema Braille. Se introdujeron distintos objetos como peluches, llaveros, juguetes, objetos de la vida real de una caja que se llamó “caja mágica”.

Ante todo, como primera actividad introductoria para las primeras letras del sistema Braille del alumno, se empezó a trabajar con las letras a, b, l, p, q y signo generador.

Para esta actividad se le da la instrucción al alumno en que sitio debe de poner un punto y que ese punto es una combinación para una letra.

- Estrategias didácticas para el aprendizaje de la lectura y escritura.

En esta categoría se implementó la actividad con estrategias didácticas para dar seguimiento al método Santinie para el aprendizaje de la lectura y la escritura, laborando con la lectura libros, en esta se busca que del alumno tenga la adquisición de la lectura, se realizaron libros con una carpeta, un limpiapipas y hoja opalina. El libro se hacía con la mitad de la carpeta conteniendo palabras muy significativas para el alumno. Por ejemplo, los animales acuáticos, este libro solamente tenía el nombre de cinco animales que se encuentran en el agua. Esto debido a que los libros adaptados para personas con discapacidad visual con el sistema Braille que entrega la secretaria de educación pública son muy complicados en un inicio para el educando.



Al aprender las letras menciona el método Santinie no se trata de ubicar donde se encuentra los puntos 1, 2, 3, 4, 5 y 6 sino que el alumno debe reflexionar en donde se localizan los puntos, por ejemplo:

La letra a un punto arriba a la izquierda.

La letra b dos puntos en forma vertical a la izquierda.

La letra l tres puntos en vertical.

### **Conclusiones**

Tal y como se planteó en el principio de esta investigación, la creciente preocupación sobre la constante dificultades para la adquisición de la lectura y escritura debido a las barreras para el aprendizaje y participación que enfrentan los alumnos con discapacidad visual en las escuelas ha tomado relevancia en los últimos tiempos dentro de los distintos niveles de educación básica.

Actualmente, a partir de la observación y el análisis de este, se percata que el docente de aula regular no ha tomado conciencia de esta problemática. Por lo tanto, dificulta el interés de los maestros en la búsqueda de implementar un plan educativo flexible y abierto que promueva un aprendizaje significativo en lectura y escritura a través de diversos métodos, técnicas y material concreto para erradicar el rezago educativo.

Esta inquietud por evitar que se cometieran acciones de omisión en contra de los educandos con ceguera con dificultades en la lectura y escritura; sirvió como base para documentar el trabajo de investigación, lo cual examina detalladamente las acciones realizadas por la maestra a favor del aprendizaje de la lectura y escritura del educando con ceguera de segundo grado de primaria.

Este problema es de gran relevancia, ya que genera incertidumbre acerca de la manera en cómo los maestros de educación especial podrán aportar y erradicar las irregularidades en el programa de la Nueva Escuela Mexicana para eliminar las barreras para el aprendizaje y participación que enfrenta el alumno con discapacidad visual.

En este contexto, se mencionó que el objetivo por el cual fue elaborado esta investigación fue la demostración de diferentes métodos para la adquisición de la escritura del sistema braille en el alumno considerando el método Santinie como el procedimiento de mayor eficacia para alcanzar Contenidos implementados a través de los Procesos de desarrollo y Aprendizaje (PDA) del campo formativo de lenguajes.

Al culminar el periodo en el que se implementó el método se hicieron notar los resultados con brevedad desde los primeros meses de intervención, lograron observarse cambios destacados en la escritura al momento de realizar el dictado de las actividades, se rescató que había más palabras bien escritas, ya no había omisiones o alteraciones de puntos, ya el educando contaba con la convencionalidad sonora gráfica de los puntos que se escriben en el sistema Braille.

Al finalizar, el alumno presentaba un nivel de conceptualización de escritura primitivo, obteniendo un avance significativo alcanzando el nivel silábico alfabético.

Con la presente investigación se logró constatar la relevancia que tiene implementar un sistema alternativo que facilite el quehacer docente y mejore el aprendizaje de los alumnos con discapacidad visual, al trabajar la escritura Braille teniendo como principal herramienta el método Santinie permitió documentar avances significativos en el alumno con discapacidad visual.

## Referencias

Camargo, L., y Pardo, P. (2023). Método Braille como estrategia de enseñanza para la lectoescritura en niños con discapacidad visual. [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Uniminuto. Obtenido de <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/19211>

Carreño, M., Sandoval, J., Estrada, I., Leyva, A., Durán, I., y Sandoval, A. (2022).

Herramienta tecnológica como recurso didáctico en niños para el aprendizaje de símbolos de braille: casos de estudio. En M. Prieto, S. Pech, & S. Herrera, Avances tecnológicos en la educación y el aprendizaje (págs. 106-116 ). CIATA.org-UNACAR.

Coello, P., Viñán, G., y López, R. (2020). Recursos didácticos en sistema braille para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual. *Revista Inclusiones*, 7(núm. Especial), 180-204. Obtenido de <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1692>.

Comisión Braille Española, ONCE. (2023). Documento técnico B 2: Signografía básica de las lenguas cooficiales españolas. Obtenido de <https://www.once.es/servicios-sociales/braille/documentos-tecnicos/documentos-tecnicos-relacionados-con-el-braille/documentos/b2-signografia-basica-lenguas-cooficiales>

Martínez, I., y Polo, D. (2004). Guía didáctica para la lectoescritura Braille. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Obtenido de [http://bibliorepo.umce.cl/libros\\_electronicos/diferencial/edtv\\_30.pdf](http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/diferencial/edtv_30.pdf)

Olson David R. (2026). El mundo sobre el papel. En <https://lecturayescrituraunrn.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/02/olson-el-mundo-sobre-el-papel.pdf>

ONCE. (2021). Documento técnico B 11-2: La adquisición del código de lectoescritura braille para adultos con ceguera y sordoceguera. Comisión Braille Española. Obtenido de <https://www.once.es/servicios-sociales/braille/comision-braille-espanola/documentos-tecnicos/documentos-tecnicos-relacionados-con-el-braille/documentos/b11-2-adquisicion-codigo-lectoescritura-braille-adultos-con-ceguera-y-sordoceguera/@@download/file/B11->

Santiesteban, I. (2018). Alfabetización del sistema braille en alumnos con ceguera, a través de cuentos en relieve: un estudio de caso. [Tesis doctoral, Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa].

Santiesteban, I. (2019). La Ceguera desde un enfoque Educativo. Culiacán : CRIE (Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa). SEP.

Tapia, H., y Estrabao, A. (2022). Instrumentación del microdiseño curricular en Ciencias Experimentales de Química y Biología. *Revista Cognosis*, 7(2), 147-156. Obtenido de <https://doi.org/10.33936/cognosis.v7i2.4822>

## El grupo focal para la evaluación docente en las escuelas normales

María de Lourdes Fernández Corona

lourdes.fernandez@ensp.edu.mx

Érica Rodríguez Frías

erica.rodriguez@ensp.edu.mx

Hebert Eduardo García Peña

hebert.garcia@ensp.edu.mx

Escuela Normal “Profr. Serafín Peña”

Línea temática: 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

Un proceso clave en el trabajo de las instituciones formadoras de docentes corresponde a la evaluación del desempeño de los y las docentes que allí laboran. El presente estudio exploró la utilidad de la técnica del grupo focal para recolectar información sobre el desempeño docente en una escuela normal, para que pase a formar parte de un conjunto de instrumentos que integren un modelo de evaluación interna. La diversificación de medios para evaluar permitirá una aproximación más confiable al estado real de las prácticas docentes, y los datos que aporte el modelo servirán para detectar necesidades de formación docente y concretar acciones pertinentes para mejorar las prácticas de enseñanza. En este estudio se desarrolló una investigación cualitativa de diseño fenomenológico. Se eligió una muestra de seis docentes participantes del grupo focal, de una Escuela Normal del norte de México. Los resultados muestran que el grupo focal sirve de apoyo para evaluar el desempeño docente de los formadores, al propiciar la recolección de información inédita y valiosa relacionada con las cuatro dimensiones consideradas en los diversos instrumentos aplicados previamente: preparación para la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, responsabilidades profesionales.

**Palabras clave:** Evaluación docente, grupo focal, formación de docentes, educación superior.

## **Planteamiento del problema**

Las escuelas normales desarrollan una importante función social, al ser la institución creada específicamente para la formación inicial de los maestros de educación básica, por lo que tienen el compromiso de brindar un servicio de calidad (Ducoing, 2023). Para lograrlo, se precisa la permanente revisión de la pertinencia de las acciones que conducen al logro del perfil de egreso de las licenciaturas que se atienden.

Como parte de esta revisión, uno de los procesos clave a los que se debe dar seguimiento son las prácticas docentes, las cuales impactan en el logro académico de los estudiantes, como lo declara el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2017). Así, es el desempeño del docente en el aula lo que se configura como el elemento que mejor explica el logro académico de los estudiantes y el éxito de los sistemas educativos. Estas prácticas dependen directamente de la competencia de los maestros que las desarrollan.

La evaluación de prácticas docentes incluye la aplicación de diversas técnicas e instrumentos, en forma periódica y sistemática, que permitan la recuperación de datos y la revisión de la calidad del desempeño docente de las y los formadores. La práctica pedagógica puede observarse, y a través de ella el docente manifiesta su competencia, pone de manifiesto la intencionalidad de su enseñanza y si ejecuta o no las tareas que le son asignadas (Gálvez y Milla, 2018).

Diversas investigaciones han mostrado que la evaluación del desempeño docente debe considerar múltiples factores, lo que supone el diseño de instrumentos comprensivos que abarquen las diversas dimensiones de la práctica (Benítez, Cabay y Encalada, 2017).

A pesar de la importancia del proceso de evaluación docente, los mecanismos para evaluar los procesos educativos, entre ellos la práctica docente, en las Escuelas Normales, son escasos o nulos, además de poco confiables o válidos (Vera et al., 2018).

En México específicamente, las escuelas normales han reportado como área de oportunidad el seguimiento y evaluación de las prácticas docentes, que permita conocer el estado actual y real sobre la eficacia de las mismas, como lo concluyó Guzmán Mora (2022).

En su estudio a 261 escuelas normales públicas de México, se encontró que las escuelas normales carecen de elementos suficientes para desarrollar una evaluación del desempeño que logre concretar acciones para la mejora de las prácticas pedagógicas de los formadores.

Se detecta entonces la necesidad de buscar otras técnicas e instrumentos para la recolección de datos confiables que permitan realizar un verdadero proceso de evaluación docente. Por lo anterior, la presente investigación busca comprender el proceso de evaluación del desempeño docente de los profesores y profesoras que trabajan en instituciones formadoras de docentes.

Específicamente, se analiza el caso de una escuela normal al norte de México, que propuso la aplicación de diversos instrumentos de recolección de información desde la perspectiva de diversos agentes evaluadores y con instrumentos diversificados que en el mediano plazo logren integrar un modelo de evaluación interna.

La presente investigación pretende analizar de qué manera el grupo focal puede configurarse como una técnica complementaria para obtener información relevante del desempeño docente. La elección de esta técnica se basa en su potencial de fomentar en los maestros la cultura de la evaluación que los motive a involucrarse y participar en el proceso, de manera que paulatinamente impacte favorablemente en las prácticas docentes (Ampuero, 2011; Olaguibel, 2010).

El objetivo de esta investigación consiste en analizar la utilidad del grupo focal como instrumento para enriquecer la heteroevaluación. Se pretende dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿De qué manera la técnica del grupo focal apoya en la evaluación docente en las escuelas normales?

### **Marco teórico**

El grupo focal se define como “un grupo de individuos seleccionados y reunidos por el investigador con el propósito de discutir y comentar, desde su experiencia, sobre un tema que es el objeto de estudio de la investigación” (Powell, Single, y Loyd, 1996, p. 499). De acuerdo con Álvarez-Gayou (2007) el grupo focal es una técnica que privilegia el habla, y su objetivo es la interacción mediante una conversación respecto a un tema u objeto de investigación.



Para organizar la sesión de un grupo focal se requiere reunir a un grupo de personas que dialoguen sobre el tema que interesa al investigador, en el que deben surgir sus creencias, experiencias, conceptos, y emociones sobre el problema planteado (Hernández et al., 2014). La unidad de análisis es lo que el grupo expresa y construye en colectivo, por esa razón la atención del investigador se centra en la narrativa colectiva, y no en las narrativas individuales (a diferencia de lo que sucede en las entrevistas).

Bisquerra (2009) menciona que el grupo focal brinda la oportunidad de tener una discusión con un grupo de personas simultáneamente, mediante el uso de entrevistas grupales, para conocer sus percepciones acerca del tema de estudio. Específicamente en el proceso de evaluación docente, implicará integrar un grupo de maestros y maestras para aplicar entrevistas, mediante las cuales se recuperen las percepciones, ideas y opiniones de los entrevistados respecto al desempeño de los docentes de la institución.

Una ventaja más del grupo focal es conseguir una mayor cantidad de respuestas y la posibilidad de captar detalles que de otra manera podrían pasar inadvertidos (Rodas y Pacheco, 2020). En palabras de los mismos autores, una desventaja es la potencial desviación de las participaciones hacia temas irrelevantes y que los miembros del grupo compitan entre sí por dominar la entrevista.

Para el desarrollo de esta técnica, es necesario la promoción de un ambiente seguro, que brinde confianza y libertad suficiente a los participantes para expresar sus ideas ampliamente. De esta manera será posible recabar datos sensibles, que mediante otro instrumento no se podrían conocer. Por lo anterior, una de las razones para la implementación del grupo focal en la evaluación docente es la referida por Escobar y Bonilla (2011), cuando afirman que, si el tema es complejo y las variables son múltiples, el grupo focal hace posible al investigador centrarse en las más pertinentes; esta descripción sin duda puede aplicarse al tema de la evaluación docente.

Aunado a lo anterior, la técnica del grupo focal permite identificar la percepción de los participantes respecto a lo que provoca o inhibe un comportamiento, su reacción frente a las ideas o conductas, así como la manifestación de las necesidades de los individuos y del grupo en su conjunto.

De acuerdo con Montenegro (2007) el desempeño del docente puede entenderse como cumplir las funciones inherentes al cargo, y puede determinarse con factores que se asocian al propio docente, a los estudiantes y a su entorno. Debe preverse entonces que la entrevista aplicada al grupo focal incluya aspectos relacionados con el área sociocultural, el entorno institucional, las motivaciones e interés de los diversos autores, así como otros factores que pueden incidir en el logro de los aprendizajes y en la calidad del desempeño docente.

### **Metodología**

La presente investigación se basa en el paradigma fenomenológico debido a que se pretende entender el fenómeno estudiado, desde la perspectiva de cada participante y desde la perspectiva que construyó en colectivo el grupo focal (Hernández et al., 2014). Por ello, se sigue un enfoque cualitativo, porque se orienta a la comprensión en profundidad del fenómeno de la evaluación docente, para la toma de decisiones orientadas a la mejora de la práctica, al contar con un cuerpo organizado de conocimiento (Bisquerra, 2009).

El diseño de investigación fue fenomenológico, debido a que su finalidad es describir las experiencias de los docentes acerca de su propio desempeño para identificar elementos en común respecto a los aportes del grupo focal en relación al fenómeno estudiado (Hernández et al., 2014).

La población de estudio estuvo conformada por docentes de escuelas normales públicas del noreste de México, sin restricción de edad o género. El tipo de muestreo que se siguió es por conveniencia, ya que las unidades se eligieron de circunstancias fortuitas (Ríos, 2017). La muestra estuvo conformada por seis maestras y maestros que dan clase en una escuela normal pública al norte de México, quienes imparten distintos cursos en diferentes semestres, en las Licenciaturas en Educación Primaria o Preescolar. Las características de la muestra se describen en la Tabla 1.

Tabla 1. Descripción de la muestra

Doc ente	Tipo de contratación	Eda d	Sexo	Formación académica	Antigüedad	Semestre en el que imparte clases
1	Tiempo completo	53	F	Maestría en educación	30 años	2º semestre
2	Tiempo completo	39	F	Maestría en educación	19 años	2º y 6º. semestres
3	Medio tiempo	56	M	Maestría en educación	35 años	4º. y 8º. semestres
4	Medio tiempo	59	M	Doctorado en educación	41 años	4º. semestre
5	Por horas	39	M	Licenciatura en educación	19 años	8º semestre
6	Contrato	26	F	Doctorado en educación	6 años	2º, 4º. y 6º. semestres

Fuente: Elaboración propia

Los instrumentos usados para la recolección de datos fueron una guía de preguntas que se generó para el grupo focal, y una guía de observación, que se usó durante la realización del grupo focal. Con estos dos instrumentos y la teoría, considerada como el tercer instrumento, se realizó la triangulación para el análisis de datos. Los dominios e indicadores se basan en los propuestos por el CPEIP de Chile, en su documento Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza (2021), y la guía de preguntas es una adaptación del instrumento de evaluación propuesto por Vera, et al. (2018) (Tabla 2). Por su parte, algunos de los elementos usados en la guía de observación se tomaron de Hernández, et al. (2014), (Tabla 3).

Tabla 2. Instrumento: Guía de preguntas Grupo Focal

Dominio	Indicador	Pregunta
Preparación para la enseñanza	Aprendizaje de desarrollo de los estudiantes	1. ¿Cómo lleva a cabo el diagnóstico del grupo?
	Conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar.	2. ¿Cómo considera que es su dominio disciplinar y didáctico de los cursos que imparte?
	Planificación de la enseñanza	3. ¿Qué elementos considera necesario incluir al momento de elaborar su planeación didáctica?

	Planificación de la evaluación	4. ¿Qué elementos toma en cuenta cuando planifica la manera en que va a evaluar sus cursos?
<b>Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje</b>	Desarrollo personal y social	5. ¿Qué acciones implementa para establecer un clima de relaciones armoniosas al interior del grupo de alumnos?
	Ambiente respetuoso y organizado	6. ¿De qué manera organiza el trabajo en el aula para favorecer el aprendizaje y las buenas relaciones interpersonales?
<b>Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes</b>	Estrategias de enseñanza para el logro de los aprendizajes	7. ¿Cuáles estrategias de enseñanza aplica para favorecer el aprendizaje en los alumnos en los cursos que desarrolla?
	Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento	8. ¿Cómo promueve el pensamiento crítico en sus estudiantes?
	Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje	9. ¿Cómo implementa la evaluación en el aula?
<b>Responsabilidades profesionales</b>	Preparación y aprendizaje continuo	10. ¿Cómo fortalece su preparación docente y aprendizaje continuo?
	Ética profesional	11. ¿Cómo describe su práctica docente desde una ética profesional?
	Compromiso con la mejora continua de la comunidad escolar	12. ¿Cómo ha contribuido a la mejora continua de la institución?

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Instrumento: Guía de observación Grupo Focal

Momento	Criterios	Criterios
<b>Aspectos a analizar</b>	Calidad de las preguntas	Se entienden con facilidad No da lugar a falsa interpretación No son dicotómicas Son preguntas abiertas Invitan al diálogo No son tendenciosas No usan calificativos Dan pie a que se explen Generan el surgimiento de variantes en las dimensiones analizadas.

Actitud de los participantes	Es el primero en tomar la palabra No responde Se muestra relajado y confiado Muestra excesiva confianza Observa a los otros participantes
Sesgos en las respuestas	Se apega al tema Divaga en sus respuestas Responde conforme al libro de texto Se ve influenciado por las respuestas de los otros participantes.
Lenguaje corporal	Se ve incómodo Titubea al responder No hace contacto visual Responde a la defensiva Se cruza de brazos Parece aburrido Pone atención a las respuestas de otros Bosteza Parece ausente Se distrae.

Fuente: Elaboración propia

## Resultados

Se presentan los resultados siguiendo los indicadores de cada uno de los dominios evaluados.

A. Dominio de Preparación para la enseñanza. Las temáticas principales que discutieron fueron alrededor de aspectos curriculares, disciplinares y contextuales, considerados guías para elaborar y aplicar el diagnóstico (Avolio y Iacolutti, 2006); temas como el dominio disciplinar como requisito indispensable para diseñar programas académicos (Carlos-Guzmán, 2016; Ibarra, 1999).

Tabla 4. Resultados del Dominio A

Indicadores	Principales ideas y aportes de los docentes	Clima de participación
<b>Aprendizaje y desarrollo de los estudiantes:</b>	Para diseñar el diagnóstico consideran: - El trayecto formativo - Los propósitos - Los contenidos	Clima de libertad y apertura que se logró crear gracias al rol menos protagónico y dominante

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los conocimientos disciplinares.</li> </ul> <p>Para recolectar información utilizan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La observación</li> <li>- El examen escrito</li> <li>- El diagnóstico para conocer actitudes, intereses y motivaciones y adaptar el instrumento.</li> </ul>	<p>de la entrevistadora favoreció la apertura de los participantes (Álvarez-Gayou, 2007).</p>
<p><b>Conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar.</b></p>	<p>Los y las docentes, manifestaron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La aparente ventaja de volverse experto en la impartición continua del mismo curso.</li> <li>- Se critica la asignación de cargas horarias sin atender al perfil del docente.</li> <li>- Se propone la capacitación en el Plan de estudios y cursos nuevos.</li> <li>- Establecen una relación entre la permanencia impartiendo el mismo curso y el dominio de la disciplina y la diversificación de actividades y estrategias de enseñanza tal como lo establecen Rodríguez, Rodríguez y Fuerte (2021)</li> <li>- Se mencionan aspectos para alcanzar dominio disciplinar, como ética, iniciativa personal, trabajo en academia, dedicación de tiempo y esfuerzo.</li> </ul>	<p>Se observó al inicio la tendencia a orientar sus respuestas hacia el “deber ser”. Sin embargo, conforme avanzó el diálogo, surgieron aspectos positivos y negativos del dominio disciplinar existente, las posibles causas y algunas propuestas para superar las dificultades mencionadas.</p>
<p><b>Planificación de la enseñanza</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se menciona la tabla de validez como elemento para planear y establecer indicadores de evaluación.</li> </ul>	<p>Se evidenció la expresión del estado real de las prácticas docentes en la institución, develando las</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se sugiere el uso de planeaciones más sencillas, con menos elementos.</li> <li>- Se enfatiza la importancia de planear el curso atendiendo las sugerencias metodológicas del programa.</li> <li>- Se señala que se debe planear buscando la vinculación con otros cursos, para establecer continuidad en la malla curricular y en los trayectos formativos.</li> </ul>	<p>percepciones de los docentes, sus interpretaciones, imaginarios, creencias y experiencias. Los docentes mayores muestran tendencia a la descripción de las prácticas docentes desde la alteridad, más que desde su propia práctica docente.</p>
<p><b>Planificación de la evaluación</b></p>	<p>Acerca de la manera en que planean su forma de evaluar el aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se expresa que el punto de partida es la tabla de validez ya que provee los insumos para crear indicadores de evaluación.</li> <li>- Se menciona la importancia de comunicar al alumno desde el inicio del curso, los criterios con los que será evaluado, así como los productos que va a entregar</li> <li>- Se hace uso de la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación</li> <li>- Se enfatiza la utilidad de la retroalimentación.</li> </ul>	<p>Se observó que las respuestas, si bien fueron unificadas, atienden a la normativa institucional, a la vez que a las sugerencias de los programas.</p>

Fuente: Elaboración propia

B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Los principales temas a discutir versaron sobre el clima de la clase que permite establecer buenas relaciones



interpersonales para promover el aprendizaje (Carlos-Guzmán, 2016). Se habló del ambiente organizado donde el foco de las interacciones alumno-maestro, y alumno-alumno, genere mayor disposición para aprender y participar en tareas cognitivas (CPEIP, 2021).

Tabla 5. Resultados del Dominio B

<b>Desarrollo personal y social</b>	<p><b>Al ser cuestionados acerca del establecimiento de un clima de relaciones armoniosas se mencionó:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Es importante generar confianza en el grupo.</b></li> <li>- <b>Practicar técnicas de resolución de conflictos.</b></li> <li>- <b>Integrar a todos los alumnos.</b></li> <li>- <b>Fomentar la interacción maestro-alumno sobre una base de respeto</b></li> <li>- <b>Hacerle saber que su opinión es valiosa</b></li> <li>- <b>Motivar al estudio</b></li> <li>- <b>Interesarse genuinamente en ellos como personas, en sus emociones</b></li> <li>- <b>Privilegiar el sentido humanista de la educación</b></li> <li>- <b>Diversificar las actividades en el aula, al establecer un clima de relaciones armoniosas al interior del grupo</b></li> </ul>	<p><b>Se observó que los participantes respondieron desde la individualidad, ejemplificando lo que hacen desde su práctica real en el aula. En todos los entrevistados, la propuesta generalizada es el sentido humanista de la educación.</b></p>
<b>Ambiente respetuoso y organizado</b>	<p>Para la organización de la clase se toman en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>El aprovechamiento del tiempo</b></li> <li>- <b>La distribución de las tareas</b></li> </ul>	<p>Los participantes se centraron en aspectos relevantes en relación directa con la pregunta</p>

---

- Las actividades	planteada; asimismo, se
- El trabajo en colaboración.	observó que no
Se destacó la importancia del establecimiento de:	compitieron por dominar la entrevista, tanto los participantes como la entrevistadora
- Normas de conducta que faciliten el trabajo académico en el aula,	permanecieron atentos a sus interlocutores,
- Acuerdos que todos los miembros del grupo atiendan y respeten.	respetaron turnos, se centraron en el tema y mantuvieron una escucha atenta.
Se resalta el papel determinante del docente en:	Instrumento 3: Se considera un
- Organizar las clases	
- Organizar las actividades	
- Preparar los materiales	
- Planificar el proceso de enseñanza.	

---

Fuente: Elaboración propia

C. Dominio de Enseñanza para un aprendizaje de todos/as los/as estudiantes. Se abordó el tema de las estrategias de enseñanza (centradas en las diferencias individuales y la participación), las estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento (promoción del pensamiento crítico, creativo y la metacognición), así como el tema de evaluación y retroalimentación (monitorear y potenciar el aprendizaje) (CPEIP, 2021).

Tabla 6. Resultados del Dominio C

<b>Indicadores</b>	<b>Principales ideas y aportes de los docentes</b>	<b>Clima de participación</b>
<p><b>Estrategias de enseñanza para el logro de los aprendizajes</b></p>	<p>Sobre las estrategias de enseñanza que se utilizan se mencionaron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias dinámicas e interactivas.</li> <li>- Uso de videos, podcast, carteles, lapbook, murales, fotobox, narraciones, narraciones con imágenes y anécdotas.</li> <li>- El trabajo colaborativo y individual.</li> <li>- Debates, discusiones y reflexiones para vincular la teoría con la práctica docente.</li> <li>- Narrativas.</li> <li>- Juegos colectivos.</li> </ul> <p>Sobre los motivos para la selección de estrategias se mencionó que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deben responder a la naturaleza del grupo.</li> <li>- Es importante tener buenas expectativas de los estudiantes y ellos de ellos mismos.</li> <li>- Tener en claro el propósito de aprendizaje.</li> </ul>	<p>Los docentes mostraron disposición para ejemplificar las estrategias que implementaban en sus clases.</p> <p>Se criticó el uso del trabajo en equipo como única estrategia señalando las desventajas.</p> <p>Se discutió sobre la importancia de la teoría para la selección de estrategias como tarea del docente.</p>

- Usar la tecnología, pero no limitarse a ella.

<b>Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento</b>	<p>Sobre las estrategias para la promoción del pensamiento crítico, se respondió:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexión individual y en equipo.</li> <li>- Estrategias individualizadas para detectar a los alumnos rezagados.</li> <li>- Promover que la evaluación refleje el aprendizaje individual.</li> <li>- Promover el cuestionamiento.</li> <li>- Plantear situaciones de análisis.</li> <li>- Relacionar la teoría con el aula.</li> </ul>	<p>Hubo disposición para ejemplificar el desarrollo de habilidades de pensamiento en su práctica docente real.</p>
<b>Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje</b>	<p>Sobre estrategias para la evaluación en el aula, respondieron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Especificar desde la planeación del curso qué indicadores considerar en la evaluación.</li> <li>- Revisar el examen con los alumnos para retroalimentar.</li> <li>- Retroalimentar todas las tareas evaluadas.</li> </ul>	<p>De manera colectiva se llegó a reconocer la importancia de evaluar y ofrecer retroalimentación, es último aspecto es considerado un área de oportunidad.</p>

Fuente: Elaboración propia

D. Dominio de Responsabilidades profesionales. Dentro de este dominio se discutió la preparación y aprendizaje continuos (compromiso con su desarrollo profesional), se habló de la ética profesional y el compromiso con la mejora continua de la comunidad escolar (participar en proyectos de desarrollo y mejoramiento continuo de la institución escolar) (CPEIP, 2021).

Tabla 7. Resultados del Dominio D

Indicadores	Principales ideas y aportes de los docentes	Clima de participación
<b>Preparación y aprendizaje continuo</b>	<p>Sobre las formas de fortalecer su preparación docente, se mencionó:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grados académicos y participación en todos los cursos, talleres y conferencias convocados por la institución.</li> <li>- Actualizar en el contenido de sus cursos.</li> <li>- Buscar información y actualizaciones sobre tecnología.</li> <li>- Vinculación con educación básica y sus reformas.</li> <li>- Intercambio de experiencias y recomendaciones entre docentes.</li> <li>- Trabajo y reflexión en academia.</li> </ul>	<p>Mediante la participación colectiva llegaron a reconocer diferentes acciones para fortalecer la preparación y aprendizaje continuo como docentes.</p>
<b>Ética profesional</b>	<p>Sobre las formas en que se refleja la ética profesional en sus tareas docentes, respondieron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actuar con el ejemplo: puntualidad, retroalimentar, evaluar, seguirse preparando, tratar a los alumnos con igualdad, atender a la diversidad, trabajar colaborativamente, ser responsable y congruencia</li> <li>- Respetar a los compañeros.</li> </ul>	<p>Consideran que los principios éticos existen en las instituciones, con independencia de los sujetos, quienes pueden cumplirlos o no.</p>

- Responder a problemas de forma profesional.
- Conocer todos los documentos normativos que rigen el quehacer docente.

<b>Compromiso con la mejora continua de la comunidad escolar</b>	Sobre las formas en que se contribuye a la mejora continua de la institución: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo colaborativo y empático.</li> <li>- Atender todas las actividades sustantivas como formadores de docentes.</li> <li>- Incluir actividades que fortalezcan la identidad institucional.</li> <li>- Disposición para participar en diferentes actividades que se convocan.</li> </ul>	Se muestran de acuerdo cuando se menciona que se contribuye al promover en los alumnos la identidad institucional y siendo empático con los compañeros de menos experiencia.
--	---	--

Fuente: Elaboración propia

### Discusión y conclusiones

El grupo focal se desarrolló como una técnica útil para recuperar información en el marco de una investigación cualitativa, al facilitar el acercamiento entre los sujetos participantes. Se destaca el rol de la investigadora como generadora de un clima de confianza y libre expresión de ideas, opiniones, preocupaciones y experiencias relacionadas con su desempeño docente en el aula. El grupo focal aportó información al estudio, que no había sido detectada en los dos instrumentos aplicados previamente en la institución, con el mismo fin.

La implementación de la técnica del grupo focal demostró servir de apoyo en la evaluación docente de los maestros y las maestras participantes, al recuperar información expresada por los participantes, en respuesta a las preguntas planteadas en torno a las dimensiones principales de la enseñanza que equivalen a los dominios planteados por el

CPEIP (2021) y que son equiparables a los propuestos por Rodríguez, Rodríguez y Fuerte (2021).

Las respuestas obtenidas a través del grupo focal respecto a la preparación para la enseñanza, engloban los elementos que se consideran clave en relación con el aprendizaje, el dominio disciplinar, la planificación y la evaluación; asimismo, existe coincidencia con lo reportado en otras investigaciones que exploraron indicadores similares (Carlos-Guzmán, 2016). En las respuestas que surgieron en torno a las dimensiones evaluadas se logró:

- Identificar aspectos positivos y negativos sobre la práctica de los participantes, lo que sugiere una percepción realista y objetiva de su intervención docente.
- Reconocer la autoevaluación y la evaluación entre pares, como actividades que el docente considera para mejorar su práctica al involucrar la reflexión y el diálogo (de Diego y Rueda, 2012).
- Alcanzar ideas compartidas colectivamente, manifiestas en la apertura al diálogo, la aceptación de opiniones divergentes y el reconocimiento de aciertos y prácticas exitosas entre colegas.
- Expresar áreas de oportunidad presentes en las prácticas docentes en el aula, pero que por diversas razones no se socializan de viva voz en la academia.
- Coadyuvar al análisis y reconstrucción de la práctica para replantearla, con apoyo del grupo focal. Si no se alcanza la reformulación de la práctica por parte del docente, no se logrará la modificación de la misma (Carlos-Guzmán, 2016).

Al implementar el grupo focal resultó clave el establecimiento de rapport por parte de la entrevistadora, evitando ser tendenciosa o inducir a las respuestas y generando un clima de confianza (Hernández et al., 2014).

Se concluye que el grupo focal puede constituir un espacio para el autoanálisis, la autorreflexión y la autoevaluación, al hacer surgir percepciones que cada docente ha interiorizado. En palabras de Álvarez-Gayou (2007) el grupo focal provoca confesiones y



autoexposiciones entre los participantes, obteniendo de ellos información cualitativa acerca del tema de la investigación.

Como prospectiva de investigación se señala la posibilidad de desarrollar investigaciones sobre la implementación de un segundo grupo focal, con una muestra integrada por alumnos en esta ocasión.

## Referencias

Álvarez-Gayou Jurgenson, J.L. (2007) *Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y metodología* (2ª. Reimpresión), México: Paidós Educador.

Ampuero, V. (2011). *Cultura evaluativa, y su relación con el desempeño docente*, estudio realizado en el cono norte de Lima entre 2010- 2011. Lima: Fondo Editorial Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle.

Avolio, S. y Iacolutti, M. D. (2006). Cap.8 *Evaluación Diagnóstica*. En Catalano, A.M. (Eds.) *Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales: Orientaciones conceptuales y metodológicas*. (pp. 136-159). Banco Interamericano de Desarrollo.

Benítez, J. E. M., Cabay, L. C. C., y Encalada, V. D. G. (2017). *Formación inicial del docente de educación física y su desempeño profesional*. *EmásF: revista digital de educación física*, 8(48), 83-95.  
[https://emasf.webcindario.com/Formacion\\_inicial\\_del\\_docente\\_de\\_EF\\_y\\_su\\_desempen~o\\_profesional.pdf](https://emasf.webcindario.com/Formacion_inicial_del_docente_de_EF_y_su_desempen~o_profesional.pdf)

Bisquerra Alzina, R. Coord. (2009), *Metodología de la investigación educativa* (2ª. ed.), España: La Muralla, S.A.

Carlos-Guzmán, J. (2016). *¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje*. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 285-358. DOI:

<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/124/229>

CPEIP (2021). *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza*. Chile: Ministerio de Educación.

de Diego Correa, M. y Rueda Beltrán, M. (2012). La evaluación docente en educación superior: uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(2) 59-76.

Ducoing Watty, L.P. (2023). La formación de docentes en México. En J. Chuquilin Cubas y T. Moreno Olivos (Eds.). *La formación docente en Latinoamérica* (pp. 161-198). Pedagogía eSchola FFL, UNAM.

Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. (2011). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología* 9(1), pp.51-67, Recuperado de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/957>

Gálvez Suárez, E., y Milla Toro, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 407-429.

<https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>

Guzmán Mora, S. C. (29 septiembre-1 octubre 2022). La Evaluación del Desempeño Docente en Escuelas Normales Públicas de México. [Debates en evaluación y currículum] Congreso Internacional de Educación Evaluación 2022. Tlaxcala, México.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.

INEE (2017). Capítulo 4, Caracterización de la práctica docente. En *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. pp. 111-137. MEJOREDU.

Montenegro, I. (2007). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos modelos e instrumentos*. 2 ed. Bogotá: Magisterio.

Olaguibel, G. (2010). *Niveles de Desempeño en aula de docentes que participaron y no participaron en el Programa de Capacitación convenio Universidad Nacional de Educación y La región Callao (Tesis de Maestría)*. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima.

Powell, R., Single, H., & Loyd, K. (1996). Focus Groups in Mental Health Research: Enhancing the Validity of User and Provider Questionnaires. *International Journal of Social Psychiatry*. 42(3), 193-206.

Ríos Ramírez, R., (2017) Metodología para la investigación y redacción, Málaga: Servicios Académicos Intercontinentales S.L.

Rodas Pacheco, F. D. y Pacheco Salazar, V. G. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. INNOVA Research Journal, 5 (3), 182-195. DOI: <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>

Rodríguez, J.L, Rodríguez, R.E. y Fuerte, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. Propósitos y Representaciones, 9(1), e1038. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038>

Vera Noriega, J. Á., Bueno Castro, G., González, N. G., y Medina Figueroa, F. L. (2018). Modelo de autoevaluación y heteroevaluación de la práctica docente en Escuelas Normales. Educação e Pesquisa, 44 (), 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844170360>

## **La propuesta de Cassany como estrategia didáctica para desarrollar la producción textual.**

Olayne Lilibeth Cih Sánchez

olaynecih30@gmail.com

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Engels Herbé May Medina

piaget\_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### **Resumen**

El presente trabajo de investigación, titulado “La propuesta de Cassany como estrategia didáctica para desarrollar la producción textual”, tuvo como principal propósito implementar las etapas de composición propuestas por Cassany a través de los textos literarios para favorecer el desarrollo de la producción textual en los alumnos de sexto grado grupo “A” de la escuela primaria urbana “Mateo Reyes” de Calkiní, Campeche, durante el ciclo escolar 2023-2024. La investigación se consideró bajo un enfoque cualitativo, con un estudio descriptivo y diseño investigación-acción. Durante su implementación se abordó las etapas que intervienen en el proceso de composición textual considerando a los textos literarios como recurso didáctico, además se aplicaron estrategias para el desarrollo de habilidades gramaticales, de producción y el uso de convencionalidades, sin olvidar la importancia de la creatividad en la expresión. La valoración de los resultados y la interpretación se fundamentó con aportación teórica de diferentes autores expertos en la temática del campo disciplinar, concluyendo que la implementación de las etapas de composición propuestas por Cassany a través de los textos literarios favorece el desarrollo de la producción textual en los alumnos de sexto grado.

**Palabras clave:** propuesta de Cassany, producción textual, textos literarios, estrategias, evaluación.

## **1. Planteamiento del problema**

### **1.1 Descripción de la Situación Problema**

En la actualidad, leer y escribir son factores determinantes para desenvolverse en la sociedad, alcanzar objetivos académicos o personales, los problemas de ortografía, redacción y coherencia en la escritura obstaculizan el cumplimiento de los objetivos comunicativos de una persona. Por otro lado, la escritura debe ser vista como una herramienta que favorece exteriorizar la imaginación, compartir ideas y expresar emociones.

Al tener dificultades en la lecto-escritura desde su apropiación o en el proceso de consolidación, será inevitable su influencia en las producciones de los discentes y la apropiación de nuevos conocimientos, implicando limitantes en grados de estudio posteriores, y en todas las áreas o campos de formación.

La problemática se detectó en el periodo de observación participante realizada durante el ciclo escolar 2023-2024 en el sexto grado a través de la aplicación de instrumentos, tales como la guía de observación, la cual reflejó las dificultades respecto al seguimiento de un proceso organizado para la producción textual. A su vez, la aplicación de una rúbrica determinó que la redacción de los dicentes se encuentra limitada en vocabulario, coherencia y ortografía, situación que no permite la escritura libre de sus pensamientos, propuestas, e ideas.

De manera complementaria la creación de una matriz FODA, posibilitó la organización, además de la determinación de áreas de fortaleza, oportunidad y amenaza en relación a los instrumentos mencionados con anterioridad, en este sentido, según el análisis de los resultados obtenidos, es evidente que la situación detectada influye de manera crucial en el aprendizaje y los logros a alcanzar por los alumnos puesto obstaculiza su expresión escrita.

Comprender los errores y las dificultades antes mencionadas facilitan la organización del trabajo para proponer un tratamiento adecuado, ante ello, en esta investigación se pretende potenciar la práctica de la escritura como un ejercicio de expresión autónomo, en

el que, las reglas de producción escrita sean iguales para todos, pero cada estudiante las transforme al disfrutar de la escritura con un sentido creativo, reflexivo y expresivo.

## 1.2 Preguntas de Investigación

### 1.2.1 Pregunta general

¿Cómo la propuesta de Cassany a través de los textos literarios favorece el desarrollo de la producción textual en los alumnos de sexto grado “A” de la Escuela Primaria Urbana “Mateo Reyes” en el ciclo escolar 2023-2024?

### 1.2.2 Preguntas generadoras

¿Cuál es el nivel de desempeño que presentan los alumnos en el proceso de composición textual?

¿Cuáles son las etapas del proceso de composición textual que se dificulta a los estudiantes?

¿Cómo influyen las etapas de composición textual en la producción de textos de los alumnos?

¿Cuál es el alcance de la aplicación de la propuesta de Cassany para favorecer la producción de textos literarios?

## 1.3 Objetivos

### 1.3.1 Objetivo general

Implementar las etapas de composición propuestas por Cassany a través de los textos literarios para favorecer el desarrollo de la producción textual, en los alumnos del sexto grado grupo “A” de la Escuela Primaria Urbana “Mateo Reyes”, de la ciudad de Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2023-2024.

### 1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar el nivel de desempeño que presentan los alumnos en el proceso de composición textual para determinar las dimensiones de intervención.
- Reconocer las técnicas presentadas por los alumnos en las etapas del proceso de composición textual para identificar las dificultades en la redacción de textos.
- Aplicar las etapas de composición textual (planificar, escribir y

corregir) basadas en la propuesta de Cassany para favorecer la redacción de textos.

- Valorar el alcance de la aplicación de la propuesta de Cassany para favorecer la producción de textos literarios.

#### 1.4. Justificación

Saber escribir tiene un valor importante en los diferentes ámbitos de la vida, sin embargo, tener una buena expresión escrita implica la coordinación de conocimientos y habilidades complejas.

El nuevo programa de estudios reconocido como la Nueva Escuela Mexicana, en el campo formativo Lenguajes pretende que los discentes amplíen sus posibilidades de expresión en distintas situaciones; comunicando de manera asertiva intereses, necesidades, motivaciones, etc. A su vez, da importancia a la práctica con la finalidad de potenciar gradualmente su uso, ofreciendo la oportunidad de explorar, desarrollar la sensibilidad, imaginación y creatividad como herramientas para interpretar e incidir en la realidad (SEP, 2023).

Es frecuente encontrar redacciones elaboradas por los estudiantes que no contienen un mensaje claro, debido a dificultades con la ortografía, coherencia y vocabulario limitado, ante ello, surge la necesidad de proponer un tratamiento a través de la redacción considerando las etapas de composición textual: la planificación, la textualización y la revisión (Cassany, 2009).

La presente investigación pretende trascender en el ámbito escolar debido a que busca beneficiar a los estudiantes en el desarrollo de su producción textual organizándolo a través de las etapas de composición, asimismo incluye los textos literarios con el fin de favorecer el gusto por la escritura, involucrando la imaginación, flexibilidad y originalidad en la expresión escrita.

#### 1.5 Delimitación del problema

La importancia de formular y definir claramente el fenómeno bajo estudio favorecerá las posibilidades de no perderse en la investigación, ya que se crean situaciones específicas que son más fáciles de estudiar en comparación con situaciones más generales. Por consiguiente, desde la visión de Balliache (2015) "Delimitar una investigación significa



especificar en términos concretos nuestras áreas de interés en la búsqueda, establecer sus alcances y decidir las fronteras de espacio, tiempo y circunstancias que le impondremos a nuestro estudio” (p.7).

Esta investigación centra la atención en el campo formativo Lenguajes al identificar la problemática en la producción escrita de los alumnos, desde esta perspectiva, se da importancia a las etapas de composición como estrategia didáctica para lograr alcances en el desarrollo de la producción textual, de esta manera trascender hacia otros campos formativos, considerando que la escritura es indispensable en la vida cotidiana y académica.

Con relación a los propósitos del estudio, existen condiciones conceptuales importantes para el entendimiento de la propuesta, respecto a ello, Fabra y Hernández (2020) señalan que “la composición textual consiste en el conjunto de estrategias que permiten aplicar los conocimientos que se tienen del código” (p.41).

De acuerdo con lo antes mencionado, se complementa con las ideas de Cassany (2011) al resaltar que el texto escrito a diferencia del oral, requiere de un proceso de adecuación constante a través de estrategias de planeación, redacción y revisiones hasta llegar a ser un producto, por tanto, considerar las etapas de composición como una estrategia didáctica, lleva a visualizarlas como un procedimiento que el agente de enseñanza utiliza de forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos (Díaz, 2002).

Cuando se propone como recurso didáctico los textos literarios, se busca la enseñanza a través de un medio llamativo, favorecido por la forma de presentación de su contenido y su versatilidad, Arias y Vargas (2016) expresan que “El texto literario presenta al lector una realidad alternativa en la cual todo es posible; tal realidad es recreada por cada una de las diferentes personas lectoras a partir de sus conocimientos, experiencias, intereses y necesidades.” (p.3).

La investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria Urbana “Mateo Reyes”, ubicada en la ciudad de Calkiní, misma donde se implementó La propuesta de Cassany como estrategia didáctica para desarrollar la producción textual, en un grupo de 25 discentes con edades de entre 11 y 12 años, durante el ciclo escolar 2023-2024.

## 1.6 Hipótesis y/o supuestos

La hipótesis forma parte de la investigación como una propuesta, según Hernández, Fernández y Baptista (2010), señala que “indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas al fenómeno investigado” (p.92). En consecuencia, para este trabajo de investigación se ha establecido la siguiente hipótesis:

La implementación de las etapas de composición propuestas por Cassany a través de los textos literarios favorece el desarrollo de la producción textual en los alumnos de sexto grado de la escuela primaria urbana “Mateo Reyes”, de la ciudad de Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2023-2024.

## 2. Marco teórico

### 2.1 Etapas de composición textual

Flower (1989) citado por Casanny (2006) conceptualizan que “producir un texto escrito equivale a decidir qué se va a escribir, cómo es adecuado hacerlo, intentar una primera vez, leerlo, corregirlo, reescribirlo, reorganizar el contenido y la forma, etc.” (p. 66). En relación a lo anterior, se presentan etapas en el proceso de producción de un texto, mismas que se relacionan con los procedimientos que realiza una persona para comunicar un mensaje de la mejor manera posible.

Cassany (2009) identificó tres procesos básicos durante la composición textual, estos son: la planificación, la textualización y la revisión, además de la existencia de subprocesos dentro de cada uno, cuya finalidad es sistematizar el desarrollo en la producción de un texto con el objetivo de mejorar su calidad.

### 2.2 Los textos literarios

De acuerdo con Herbas (2015) “la literatura es arte a través de la palabra, que consiste en transformar la realidad intelectualmente creando una nueva realidad de valor estético.” (p.21), por lo tanto, es aquella forma de expresión que utiliza las palabras como instrumento aplicándolas con un toque creativo o artístico.

Por otra parte, esta postura se complementa con los argumentos de Pat (2016), quien señala que “los textos literarios son aquellos especialmente escritos para producir

emociones y sentimientos en los lectores” (p.51), característica que define particularmente a estos textos, haciendo que impliquen directamente al lector a través de la interpretación de los mismos.

En consecuencia, es importante favorecer en las aulas la experiencia de la comunicación literaria para permitir a los alumnos desarrollar competencias y crear conciencia sobre la creación de este tipo de textos como una forma de expresión igual que otras posibles que conocen y de las que hacen uso en su vida cotidiana, de esta manera, lograrán concebir a la literatura no solo como una experiencia estética personal, sino también, un tipo de comunicación compartido.

### 2.3 Producción textual

Al hablar de la producción textual es necesario definir primeramente la escritura, esta es una herramienta de comunicación que nos permite expresar opiniones, comunicar mensajes, exponer ideas y transmitir conocimientos. En este sentido, la escritura no es el simple acto del trazo de graffías, sino que engloba la necesidad de expresar un significado (Kaufman, 2021), cuando se habla de producción escrita, implica la apropiación de ciertos conocimientos y habilidades para una correcta expresión que comunique un mensaje claro.

Acorde a lo expuesto anteriormente, surge la necesidad de considerar los procesos implicados en la habilidad de la expresión escrita. Por un lado, las operaciones simples y mecánicas, que intervienen e igualmente afectan a la producción física del texto (caligrafía clara, segmentación, reglas gramaticales, etc.). Por otra parte, procesos más complejos que requieren reflexión, memoria y creatividad (seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear, desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector, etc.).

## 3. Metodología

### 3.1 Tipo de estudio y diseño de investigación

La presente propuesta de investigación educativa emplea un enfoque cualitativo que desde la visión de Hernández et al. (2010), señala que “el enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico” (p.9). En este sentido, nos

modela un proceso de investigación concreto y contextualizado en un ambiente natural, estableciendo durante la recolección de datos una estrecha relación con los participantes de la investigación sin el empleo de un instrumento de medición limitado.

La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en la comprensión del significado de las acciones del objeto de estudio (Hernández et al., 2010), respecto a lo anterior, se realiza la importancia de la recolección de los datos al obtener las perspectivas, e igualmente puntos de vista de los participantes a través de instrumentos y técnicas.

El alcance descriptivo de tipo cualitativo, pretende “realizar estudios de tipo fenomenológicos o narrativos constructivistas, que busquen describir las representaciones subjetivas que emergen en un grupo humano sobre un determinado fenómeno” (Ramos, 2020, p.3). Por lo tanto, desde estas ópticas, este tipo de investigación confiere estudiar las características de su población de manera puntual, centrando su análisis en lo que sucede en lugar de la razón por la cual sucede, es decir, nos permite analizar cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno, así también, los componentes del mismo.

Por otra parte, la investigación-acción presenta una alternativa viable de acuerdo con los objetivos del estudio. Kemmis (1988) citado por Cid, Mundet, Rocas, Puigvert y Roda (2007), la define como “una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia...” (p.2). Respecto a ello, esta propuesta brinda la posibilidad de estudiar una problemática desde una perspectiva teórica, pero de igual forma, práctica, involucrando al investigador de manera directa con su objeto de estudio, lo que conlleva no solamente la mejora del problema detectado, sino también al enriquecimiento del investigador como aprendiz.

La investigación emplea una hipótesis de acción estratégica, desde la visión de Elliott (1993) citado por Latorre (2004) señala “es un enunciado que relaciona una idea con una acción. Una pregunta (idea) con una respuesta (acción)” (p.43), por ello, debe considerarse que las propuestas sean novedosas, en lugar de simplemente enfocar la atención hacia acciones factibles o convenientes.

### 3.2 Ubicación y Tiempo de Estudio

La investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria Urbana “Mateo Reyes” con Clave de Centro de Trabajo 04DPR0447J, perteneciente a la zona escolar 018, de organización completa, ubicada en el centro de la ciudad de Calkiní, en el estado de Campeche; la institución escolar labora en turno matutino, con un horario de 8:00 a.m. a 1:00 p.m.

El tiempo de estudio de la investigación estuvo comprendido por 7 meses, del 25 de septiembre de 2023 al 26 de abril de 2024, en este periodo de tiempo se llevó a cabo el diagnóstico, la creación e implementación del plan de mejora, al igual que la evaluación de los logros, su duración se compuso por 18 sesiones de 90 minutos, distribuidas de manera eficaz para el alcance de los objetivos planteados al inicio de la investigación.

### 3.3 Sujetos o Participantes

La población en la cual se realizó el estudio es el sexto grado, grupo “A” de la Escuela Primaria Urbana “Mateo Reyes” de la ciudad de Calkiní, el cual está conformado por 25 alumnos entre edades de 11 y 12 años, de los cuales 10 son del sexo masculino, y 15 del sexo femenino.

Se consideró relevante el conocimiento de los ritmos y estilos de aprendizaje de la población de estudio a través de una prueba VAK con la finalidad de identificar su proceso de apropiación de conocimiento y de esta manera, dirigir las propuestas de acción. De una población de 25 discentes, 8 tienen un estilo de aprendizaje visual, 11 kinestésico y 6 auditivo. En cuanto a los ritmos se reconoció que 9 tienen un ritmo lento, 10 moderado y 6 de ellos tienen un ritmo rápido.

### 3.4 Instrumentos para el acopio de la información

Es necesario destacar que la obtención y el análisis de la información juegan un papel crucial en el proyecto de investigación, pues sustentan la veracidad del estudio. Por lo tanto, “un instrumento de recolección de datos es cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital) que se utiliza para obtener, registrar, o almacenar información” (Arias, 2012, p.68). Los instrumentos utilizados en la investigación se determinaron de acuerdo con las fases de implementación:

Rúbrica: “instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes o valores, en una escala determinada” (García y Nicolás, 2013, p.51). Este instrumento favoreció determinar los niveles de desempeño demostrados por los alumnos en cuanto al proceso de composición textual y la calidad de sus escritos.

Cuestionario: “instrumento utilizado para recoger de manera organizada la información que permitirá dar cuenta de las variables que son de interés en cierto estudio, investigación, sondeo o encuesta” (Casas, Repullo y Donado, 2003; citado por Bravo y Valenzuela 2019, p. 3), permitió conocer las técnicas aplicadas relacionadas a las etapas de composición, sus conocimientos acerca de los textos literarios y sus sentimientos e intereses entorno a la escritura.

Lista de cotejo: “lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, acciones, procesos y actitudes que se desean evaluar” (García et al, 2013, p.57), abordó información relevante sobre el desempeño de los alumnos al aplicar las etapas de composición en la creación de textos literarios.

Guía de observación: hace referencia a un instrumento basado en una serie de indicadores que orientan el trabajo de observación dentro del aula (García et al, 2013). Por su parte, dicho instrumento reflejó el desempeño de los discentes al realizar las actividades, así como sus dificultades en el desarrollo de un texto.

Finalmente, al momento de cumplir con la valoración del alcance, se recurrió a los instrumentos llevados durante las etapas iniciales como el cuestionario y la rúbrica, con la finalidad de comparar los resultados obtenidos, de esta manera se pudo evidenciar los logros alcanzados durante la realización de la propuesta de intervención a través del análisis, para consolidar la investigación.

### 3.5 Procedimientos

Los procedimientos propuestos, las actividades de indagación documental, la recolección de datos y el análisis de los mismos se realizaron de acuerdo con los objetivos proyectados a través de un enfoque cualitativo. La primera fase, consistió en la planeación del proyecto, partiendo del reconocimiento de la necesidad o problema mediante el diagnóstico de los



sujetos de estudio a través de diferentes instrumentos aplicados al grupo de sexto grado.

La segunda fase, correspondiente a la ejecución se inició con el diagnóstico, para ello fue indispensable la utilización de la rúbrica que concedió el conocimiento acerca del nivel de desempeño de los alumnos con relación a su proceso de composición textual. Además, se implementó un cuestionario con el propósito de reconocer las técnicas presentadas por los discentes al desarrollar las etapas de composición textual, a través de cuestionamientos que abordaban directamente la motivación por crear textos, conceptualizaciones sobre el tipo de texto presentado en la propuesta de intervención, y el proceso que siguen para crear un texto.

Centrando la atención en la aplicación del plan de acción, se dio especial importancia a las etapas de composición textual para favorecer la redacción. La lista de cotejo determinó las acciones y competencias alcanzadas durante la realización de las actividades, se complementó la información con ayuda de la guía de observación que reflejó la presencia o ausencia de técnicas aplicadas por los alumnos de acuerdo con sus conocimientos adquiridos del proceso de composición.

La tercera fase, consistió en el proceso de evaluación, el cual permitió el análisis e interpretación de los resultados, valorando el alcance de la aplicación de las estrategias didácticas con ayuda del cuestionario y una rúbrica adecuada a la nueva complejidad propuesta a los alumnos, dichos instrumentos fueron los mismos utilizados al inicio de la intervención, de modo que, al obtener los datos, se pudiera comparar los resultados logrados con anterioridad, consiguiendo completar el análisis de resultados.

#### **4. Resultados**

En relación al cumplimiento del primer objetivo, el cual comprendía Identificar el nivel de desempeño que presentan los alumnos en el proceso de composición textual para determinar las dimensiones de intervención fue necesaria la aplicación de secuencias didácticas cuya intención fue desarrollar el proceso de composición textual a través de sus tres etapas logrando obtener la versión final de sus escritos, la cual se evaluó con apoyo de una rúbrica para determinar los niveles de desempeño de los discentes al producir un texto.

La información recopilada a través de la rúbrica logró ubicar el 48% (12 discentes)



del grupo en un nivel insuficiente debido a la gran cantidad de carencias en sus textos, el 44% (11 alumnos) se situaron en el nivel básico, puesto que presentan dificultades en la narración y 8% (2 discentes) se ubicaron en un nivel satisfactorio, destacando su capacidad para proponer ideas durante un escrito, por otra parte, ningún alumno cumplió con los criterios suficientes para ubicarse en el nivel sobresaliente.

Para recopilar información acerca del segundo objetivo enfocado en Reconocer las técnicas presentadas por los alumnos en las etapas del proceso de composición textual para identificar las dificultades en la redacción de textos se hizo indispensable el uso de un cuestionario, evidenciando la carencia de técnicas utilizadas con respecto a las etapas, por lo tanto se logró examinar algunas de las dificultades en el proceso, además, este instrumento permitió la relación de los supuestos principales de la investigación, estuvo constituido por 10 ítems cuyas respuestas fueron abiertas, divididas en tres categorías.

Respecto a la primera categoría, se determinaron las actitudes frente a la escritura, los sentimientos al escribir, en su mayoría negativos y sus preferencias por textos cortos, la segunda categoría, evidenció los conocimientos de los alumnos acerca de los textos literarios y su función narrativa. Posteriormente, en la tercera categoría se logró reconocer el poco conocimiento de los alumnos sobre un proceso de construcción al escribir un texto.

La aplicación de las estrategias didácticas para guiar las etapas de composición constituyó el tercer objetivo, Aplicar las etapas de composición textual (planificar, escribir y corregir) basadas en la propuesta de Cassany para favorecer la redacción de textos, siendo este el eje central del presente trabajo de investigación. Mediante un taller de escritura creativa se enfrentó a los estudiantes a diversas situaciones didácticas en los que pusieron en marcha sus conocimientos e imaginación, apropiándose paulatinamente de aprendizajes que favorecían su redacción.

Para la ejecución del plan de acción se planearon 14 sesiones relacionadas directamente al objetivo general. Con el fin de lograr organizar la información respecto al proceso de composición textual aplicado durante las sesiones se implementó una lista de cotejo diseñada con 10 indicadores para evaluar la calidad de la narración escrita, específicamente en términos de claridad, coherencia, estructura, habilidades de revisión y

edición del autor, cada indicador aborda aspectos clave que contribuyen a la efectividad y la calidad de un cuento.

Los resultados derivados del análisis de los instrumentos indican que el 16% (4 discentes) continuaron en un nivel insuficiente, puesto que presentan dificultades para utilizar un lenguaje claro en la narración y necesitan apoyo directo para realizar el proceso de escritura. Por otra parte, el 40% (10 alumnos) se ubican en un nivel básico, manifestado mejora en la calidad de sus textos, en el siguiente nivel, satisfactorio se ubicaron 40% (10 discentes) demostrando mayor claridad en el desarrollo de las ideas, finalmente el nivel sobresaliente se conformó por el 4% (1 educando), el cual cumplió de manera correcta con los criterios propuestos.

La guía de observación cumplió al evaluar las habilidades y competencias de un individuo, los indicadores abordaron diferentes aspectos del proceso de escritura, desde la generación de ideas hasta la revisión y mejora del texto final, en el contexto específico de la producción de textos narrativos.

Para la última fase del proyecto, correspondiente al cuarto objetivo Valorar el alcance de la aplicación de la propuesta de Cassany para favorecer la producción de textos literarios, se diseñaron acciones para evaluar el desarrollo de las estrategias y su influencia durante el proceso de composición.

El enfoque propuesto para dichas sesiones buscaba enfrentar a los alumnos a la creación de un texto similar al realizado durante la aplicación del plan de acción, pero con un ligero grado de complejidad mayor, por lo que se determinó incluir las fábulas, esta propuesta orientaba a brindar una enseñanza mediante la narración creativa. A lo largo de las sesiones se aplicaron estrategias que permitieron planear, escribir y corregir sus textos logrando construir la versión final de su fábula permitiendo evaluarlos a través de una rúbrica que cumplió con los mismos criterios del instrumento aplicado en el primer objetivo, pero con variaciones en el tipo de texto aplicado.

Dicha rúbrica se compuso por 10 criterios, cada indicador cumplió con una función, al integrarse valora la capacidad de los alumnos para plasmar sus ideas a través de la narración de un texto, cuidando aspectos de contenido, organización, pero también

creatividad. Con respecto al primer nivel determinado como insuficiente, no fue ubicado ninguno de los alumnos, pues durante análisis de los trabajos ninguno carecía completamente de la presencia de los elementos característicos de una fábula, estos datos suponen un avance en la producción textual de los estudiantes al mejorar su calidad de escritura.

En el nivel básico se situaron 48% (12 discentes), demostrando cumplir parcialmente con los estándares establecidos. El nivel satisfactorio se conformó por 44% (11 alumnos), que resaltan su capacidad para incluir la mayoría de los elementos establecidos en la rúbrica. Finalmente, el nivel sobresaliente fue alcanzado por 8% (2 educandos), destacando su habilidad para escribir una historia de manera completa que logre incluir todos los aspectos característicos de la narración, desarrollando las ideas de forma completa y creativa, además de un correcto uso de la puntuación y ortografía.

Durante la última sesión aplicada, donde se desarrolló la presentación de sus trabajos, se brindó el espacio para la aplicar nuevamente del cuestionario inicial subdividido en las mismas tres categorías iniciales, donde se reconoció las preferencias de los alumnos en cuanto a su escritura, la definición que asignan al tipo de texto planteado y los pasos que siguen al momento de redactar de acuerdo con lo aprendido. Además, se evidenció la aplicación de las técnicas presentadas para favorecer la calidad en su redacción, así como la asociación de la escritura con sentimientos más positivos a los expuestos inicialmente.

Tras la implementación del plan de acción y los instrumentos diseñados para la obtención de información a través de los momentos de la investigación, resaltando los resultados del nivel de desempeño de los alumnos que han sido contrastados, se corrobora el supuesto de hipótesis donde se menciona que la implementación de las etapas de composición propuestas por Cassany a través de los textos literarios favorece el desarrollo de la producción textual en los alumnos de sexto grado.

## **5. Discusiones y conclusiones**

El diseño de investigación se focalizó en el desarrollo de la producción textual, lo cual implicó la aplicación de las etapas de composición textual, complementando el tratamiento con el uso de los textos literarios y la aplicación de estrategias dirigidas al mejoramiento de las

técnicas de los alumnos con el fin de enriquecer sus producciones escritas. Los resultados obtenidos coinciden con la literatura recuperada para contribuir con la selección, implementación y valoración del supuesto planteado al inicio de la investigación.

En cuanto a las etapas que intervienen durante la producción de un texto, es relevante mencionar la concordancia con las ideas de Cassany (2009) pues sugiere enfocarse en las etapas de composición textual a fin de organizar sus ideas, expresar sus pensamientos de manera coherente y clara, así como perfeccionar sus textos. Al dominar este proceso, se comprueba que los estudiantes mejoran no solo en la redacción, sino también en su capacidad de comunicar ideas lo cual les será de utilidad en cualquier área del conocimiento. En relación a lo antes mencionado, se puntualiza que, al desglosar el proceso de escritura en estas etapas esenciales, se facilitó un enfoque estructurado del proceso demostrando ser una estrategia efectiva para mejorar las habilidades de composición textual de los estudiantes.

Por otra parte, centrar la atención en los textos literarios permitió reconocer habilidades complementarias que intervienen en la producción de un texto, como es afirmado por Herbas (2015), favorecen el arte de comunicar y expresar a través de las palabras, creando nuevas realidades en las cuáles predomina cierto valor estético enriquecido por la creatividad e imaginación de cada escritor.

Respecto al proceso de investigación, estuvo constituido por la identificación de desempeño de los alumnos en el proceso de composición, el reconocimiento de las técnicas presentadas durante las etapas, la aplicación de las etapas de composición textual para favorecer la redacción de textos, la implementación de los textos literarios narrativos como recurso didáctico, así como la valoración de los resultados del proceso de intervención.

De acuerdo con el análisis de los resultados obtenidos en los instrumentos, se concluye que abordar el tema de investigación denominado La propuesta de Cassany como estrategia didáctica para desarrollar la producción textual en sexto grado, presenta resultados favorables en el aprendizaje y desarrollo de la escritura de los discentes. En este sentido, es importante añadir, que los textos literarios impactan más allá de la redacción, pues se hizo evidente el fomento de la creatividad de los alumnos, así como una mayor

motivación al realizar tareas relacionadas con la escritura.

## Referencias

Cassany D. (2009). La composición escrita en E/LE. MarcoELE: Revista de didáctica del español como lengua extranjera ;(9): 47–66.  
[https://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.cassany.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf)

\_\_\_\_\_ (2011). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona, España: Paidós.

Cid, M. T., Mundet, M., Rocas, Í. L., Puigvert, E. G., & Rodá, A. A. (2007). Mejoremos los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la investigación-acción. Revista Iberoamericana de educación, 42(1), 1-13.

Herbas, F. C. (2015). La literatura oral como recurso para el desarrollo de la capacidad de producción de textos literarios en los estudiantes del 2<sup>o</sup> A de educación secundaria de la IE Emblemática “Juan Espinoza Medrano” de Andahuaylas 2013-2015.

Kaufman, A. M. (2021). Leer y escribir: el día a día en las aulas (2.a ed.). Aique Grupo Editor.

Hernández, R., Fernandez, C. & Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación.

## **El trabajo cooperativo - colaborativo como factor determinante en la comprensión lectora**

Adriana del Rosario Ucan Tzec  
adrianaucantzec23@gmail.com

Bartolo May Puc  
bachomay60@hotmail.com

Engels Herbé May Medina  
piaget\_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### **Resumen**

El presente trabajo de investigación titulado El trabajo cooperativo-colaborativo como factor determinante en la comprensión lectora, tuvo como propósito desarrollar habilidades de comprensión lectora a través de estrategias colaborativas en alumnos de quinto grado de la Escuela Primaria Rural "Basilio Vadillo" en Tepakán, Calkiní, Campeche, durante el ciclo escolar 2023-2024. La muestra incluyó a 20 estudiantes, 10 mujeres y 10 hombres, de entre 10 y 11 años. La metodología fue cualitativa con enfoque descriptivo y diseño de investigación-acción. Se implementaron estrategias didácticas como activación del conocimiento previo, predicción antes de la lectura y técnicas de visualización para mejorar la comprensión textual. Este enfoque facilitó el aprendizaje y permitió una evaluación detallada del nivel de comprensión lectora alcanzado. La interpretación de los resultados se basó en aportaciones teóricas de diversos autores y datos recopilados durante las sesiones de trabajo, mediante esto se observaron mejoras en fluidez lectora, capacidad de inferencia y síntesis crítica de información, estos hallazgos destacan la importancia de adaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes para promover un desarrollo integral de sus habilidades lectoras.

**Palabras clave:** lectoescritura, estrategias didácticas, habilidades sensoriales, desarrollo cognitivo, evaluación.

## **Planteamiento del problema**

En una clase de quinto grado grupo B con una población de 20 estudiantes, en la escuela primaria Basilio Vadillo, de Tepakán, Calkiní, Campeche, se ha identificado una problemática significativa entorno a la comprensión lectora. La detección de esta situación se realizó a través del análisis de la prueba MEJOREDU, la cual reveló que un alto porcentaje de los estudiantes presenta dificultades para entender y analizar textos de manera efectiva.

Para identificar con mayor precisión esta problemática, se utilizaron instrumentos cualitativos, como la observación directa en el aula y entrevistas con los estudiantes. Estos métodos permitieron obtener una visión más detallada de las capacidades lectoras de los alumnos y sus dificultades específicas. La observación se centró en cómo los estudiantes interactúan con los textos, su participación en actividades de lectura y su capacidad para responder a preguntas de comprensión. Las entrevistas, por otro lado, proporcionaron información sobre las percepciones y actitudes de los estudiantes hacia la lectura.

Los resultados de estas evaluaciones cualitativas indicaron que muchos estudiantes no solo tienen problemas para comprender lo que leen, sino que también carecen de estrategias efectivas para abordar textos complejos. Se observó que los alumnos a menudo leen de manera superficial, sin profundizar en el significado del texto, y tienen dificultades para hacer inferencias o conectar la información del texto con sus conocimientos previos.

Centrándonos en el área de lectura se identificó deficiencias y dificultades en los alumnos, de los 20 estudiantes; 2 alumnos, equivalente a un 10% no han desarrollado aún las habilidades básicas de lectura, es decir, no pueden decodificar palabras ni frases, lo que representa una barrera fundamental para su aprendizaje en todas las áreas curriculares.

Un total de 7 alumnos (35%) pueden leer en voz alta o en silencio, pero tienen dificultades significativas para comprender el contenido del texto, estos a menudo leen mecánicamente sin captar el significado, lo que les impide responder preguntas sobre el texto o aplicar la información leída a otros contextos, 6 alumnos (30%) leen activamente y se esfuerzan por comprender el texto, pero enfrentan varias dificultades, pueden captar partes del contenido, su comprensión es fragmentada y a menudo necesitan apoyo, los 5



alumnos restantes (25%) han demostrado la capacidad de no solo entender lo que leen, sino también de explicarlo con claridad, pueden hacer inferencias, conectar el texto con sus conocimientos previos y participar en discusiones significativas sobre el contenido leído.

El trabajo cooperativo-colaborativo puede ser un factor determinante en la mejora de la comprensión lectora. La situación actual revela que un alto porcentaje de los estudiantes (75%) enfrenta retos significativos en la comprensión lectora, con diversos grados de dificultad. Esto subraya la necesidad urgente de implementar dichas estrategias que aborden estos problemas de manera integral. En este caso, los alumnos también presentan dificultades para trabajar en conjunto.

Al aprender a relacionarse efectivamente, no solo mejorarán sus habilidades de comunicación, sino que también tendrán la oportunidad de fortalecer su comprensión lectora, así como potenciar elementos fundamentales para comprender textos complejos y desarrollar un pensamiento crítico más profundo.

Implementar un enfoque cooperativo-colaborativo requiere un cambio en la dinámica tradicional del aula, por ello nuestro papel es actuar como facilitadores, guiando a los estudiantes en el proceso de colaboración y asegurándose de que todos participen activamente, mientras que los alumnos pueden asumir un papel activo en su aprendizaje al participar de manera comprometida en las actividades colaborativas. Esto incluye escuchar atentamente a sus compañeros, compartir sus propias ideas, perspectivas, y hacer preguntas para clarificar cualquier duda.

Fomentar estudios grupales donde puedan discutir los textos leídos y ayudarse mutuamente a entender mejor el contenido. Al tomar la iniciativa y responsabilizarse de su propio aprendizaje, los estudiantes pueden mejorar significativamente su comprensión lectora. Debido a que se considera el trabajo cooperativo-colaborativo como una estrategia prometedora para abordar los desafíos en la comprensión lectora, esto al promover la interacción y el apoyo mutuo entre los estudiantes, debido a que se puede crear un entorno de aprendizaje más inclusivo y efectivo.

El enfoque de la investigación se centra en la siguiente pregunta:

¿Cómo el trabajo cooperativo-colaborativo favorece el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de quinto grado de la escuela primaria rural “Basilio Vadillo” de la comunidad de Tepakán durante el ciclo escolar 2023 – 2024??

Mientras tanto, en las preguntas generadoras identificamos:

- ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la comprensión lectora que presentan los alumnos de quinto grado?
- ¿Qué estrategias didácticas basadas en el trabajo cooperativo - colaborativo favorece el desarrollo de la comprensión lectora?
- ¿Cuál es el alcance de la aplicación del trabajo cooperativo - colaborativo a través de estrategias didácticas para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora?

En contraste, el objetivo general establecido para este tema es: Implementar el trabajo cooperativo-colaborativo a través de estrategias didácticas para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de quinto grado de la escuela primaria rural “Basilio Vadillo” de la comunidad de Tepakán durante el ciclo escolar 2023 – 2024.

En los objetivos específicos se detallan los siguientes puntos:

- Identificar el nivel de desarrollo de la comprensión lectora que presentan los alumnos para detectar las necesidades de formación.
- Aplicar el trabajo cooperativo-colaborativo a través de estrategias didácticas para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora.
- Valorar el alcance de la aplicación del trabajo cooperativo - colaborativo a través de estrategias didácticas para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora.

Abordar el trabajo cooperativo-colaborativo en la comprensión lectora de alumnos de quinto grado es esencial para cultivar habilidades de comunicación efectiva, pensamiento crítico y colaboración. Al fomentar la discusión grupal y el intercambio de ideas, los estudiantes no solo mejoran su comprensión de textos al considerar diferentes

perspectivas, también fortalecen su motivación intrínseca hacia el aprendizaje. Este enfoque beneficia su rendimiento académico actual, así como proporcionarle habilidades sociales fundamentales para su futuro desarrollo personal y profesional.

La hipótesis de acción estratégica es: La implementación del trabajo cooperativo-colaborativo mediante estrategias didácticas para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de quinto grado grupo “B” de la escuela primaria Basilio Vadillo.

### **Marco teórico**

La comprensión lectora es el proceso cognitivo orientado a entender el significado de un texto. Aprender a leer no es una tarea fácil porque requiere por parte de los niños mucho tiempo y práctica. Dominar la lectura significa desarrollar una serie de estrategias que se van perfeccionando a lo largo del tiempo hasta conseguir una lectura con fluidez también comprensión, es decir, se debe leer con precisión (sin errores), de forma rápida (sin titubeos) y con la entonación adecuada, lo más importante, se debe comprender lo que se va leyendo.

La comprensión lectora es un proceso que varía en complejidad y profundidad, y se puede categorizar en diferentes niveles según la habilidad y las estrategias que el lector utiliza para entender un texto.

Pinzas (2006) y Sánchez (2008) hablan acerca de los niveles de comprensión lectora entendidos en términos de un espiral, el cual se progresa de menor a mayor complejidad. Puede entenderse como un proceso centrado en seguir una progresión gradual desde niveles básicos hacia niveles más complejos también profundos de comprensión, describiéndose en un movimiento continuo en el cual los lectores avanzan o retroceden a lo largo de su desarrollo, la comprensión lectora progresa de manera continua, con los lectores avanzando hacia una comprensión más profunda y completa del material leído a lo largo del tiempo, en un ciclo constante de mejora.

Existen tres niveles de comprensión lectora: la lectura mecánica u oral, en este nivel el lector identifica los signos gráficos de acuerdo con la intención original del autor. El segundo nivel es el de lectura de comprensión, en el que el lector identifica y asimila las ideas expuestas por el escritor; finalmente el nivel de lectura crítica en el que el lector da su

punto de vista y aprecia los contenidos de un texto, puede estar o no de acuerdo con ellos. (Reinozo y Benavides, 2011).

Cada una de las clasificaciones comparte características similares, mismas que han permitido crear una clasificación propia. Esta clasificación contempla tres niveles:

Primero encontramos la comprensión literal, nos habla sobre identificar las ideas principales, supone también reconocer la estructura del texto, y el lector sólo es capaz de recordar la información de la forma en la cual se expresa en el texto, sirve de base para los demás niveles de comprensión; pero también es necesaria cuando se leen textos informativos o expositivos, que ofrecen descripciones objetivas.

La segunda es la comprensión inferencial, se basa en leer entre líneas permitiendo al lector establecer relaciones al leer; puede identificar el punto de vista del autor y es capaz de agregar elementos no presentes en el texto. La comprensión crítica emite juicios de valor es la idea clave de este nivel de comprensión, el lector puede rechazar o aceptar lo que el autor expresa en el texto, pero lo hace con argumentos.

Diversos enfoques se han desarrollado para abordar y fortalecer la comprensión lectora, reconociendo su complejidad de la necesidad de estrategias específicas, en la educación para trabajar la comprensión lectora, destaca prácticas pedagógicas que fomentan la reflexión, el pensamiento crítico y la autonomía del estudiante en el proceso de lectura.

Solé (2001) sostiene que enseñar a leer no es absolutamente fácil. La lectura es un proceso complejo. Requiere una intervención antes, durante y después. Y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender (p.21)

El trabajo cooperativo-colaborativo se refiere a un enfoque en el que los individuos o grupos trabajan juntos para lograr metas comunes, compartiendo responsabilidades y recursos de modo equitativo. Aunque a veces se utilizan de manera intercambiable, los términos "cooperativo" y "colaborativo" pueden tener matices ligeramente diferentes en su interpretación. Vygotsky, quien alude al trabajo cooperativo con la intervención de mediadores para lograr la Zona de desarrollo próximo, así mismo se relaciona con el enfoque sociocultural al determinar que el aprendizaje cooperativo es un aporte al

contexto educativo con la intención de elevar los niveles de conocimientos mediante la interacción entre estudiantes con intereses y metas comunes de participación y ayuda mutua.

Dado que la teoría sociocultural, considera que el aprendizaje es un proceso cognitivo y social que es posible gracias a un contexto colaborativo, donde se aprende mediante la observación y participación entre individuos (Antón, 2010, p. 11).

El aprendizaje cooperativo representa claramente una modificación en la forma en que los grupos trabajan juntos, ya que implica una estructuración destinada a que los estudiantes desarrollen actividades y resuelvan problemas de forma conjunta durante las clases, con el objetivo de construir sus propios conocimientos.

Según González (2012), el aprendizaje se construye a través del trabajo cooperativo y colaborativo entre los estudiantes. Interactuar con sus compañeros les permite conectarse con la realidad y su entorno, lo que resulta en un aprendizaje más significativo y duradero. Esta forma de interacción fomenta una comprensión más profunda y duradera de los conceptos, ya que posibilita a los estudiantes relacionar lo que están aprendiendo con sus propias experiencias y con el mundo que les rodea.

La comprensión lectora es una habilidad fundamental que impacta directamente en el éxito académico y la participación efectiva en la sociedad. En el contexto educativo, el enfoque en el trabajo cooperativo-colaborativo, respaldado por estrategias didácticas efectivas, emerge como una poderosa herramienta para estimular, también fortalecer la comprensión lectora en los alumnos de quinto grado. Por tanto, la interacción social y el aprendizaje compartido pueden transformar la experiencia de lectura, llevando a un desarrollo más profundo de las habilidades de comprensión.

El trabajo cooperativo-colaborativo implica la participación activa de los alumnos en grupos donde comparten roles, responsabilidades y conocimientos. En el contexto específico de la comprensión lectora, esta metodología ofrece beneficios sustanciales. La diversidad de perspectivas enriquece la interpretación de textos, permitiendo a los estudiantes explorar diferentes ángulos y enfoques.

Al proporcionar a los alumnos un entorno donde la lectura se convierte en una experiencia compartida como significativa, se establecen bases sólidas para el crecimiento académico tanto social. Este enfoque no solo trasciende las barreras individuales, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar de manera más efectiva los desafíos cognitivos y sociales que encontrarán a lo largo de su educación y vida.

### **Metodología**

La metodología de investigación empleada en el desarrollo de este trabajo es de enfoque cualitativo, en sentido amplio, puede definirse la metodología cualitativa como la investigación que produce datos descriptivos.

El tipo de estudio en esta investigación es descriptivo, porque su principal interés es mostrar con precisión un fenómeno determinado y responder preguntas específicas, es decir, “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice, describe tendencias de un grupo o población” (Hernández, 2014, p. 80).

Se emplea un enfoque cualitativo para explorar en profundidad las dificultades de comprensión lectora entre los estudiantes, se emplean métodos como la observación directa en el aula y entrevistas, permitiendo una comprensión detallada de las habilidades lectoras y las actitudes de los alumnos hacia la lectura, el estudio se enfoca en describir las dificultades específicas de comprensión lectora de los alumnos, identificadas a través del análisis de pruebas estandarizadas y observaciones en el aula.

Se adopta un diseño de investigación-acción para implementar y evaluar estrategias didácticas basadas en el trabajo cooperativo-colaborativo, este diseño permite intervenir directamente en el contexto educativo para mejorar la comprensión lectora de manera colaborativa entre los estudiantes.

El presente proyecto de investigación se aplicó en la Escuela Primaria Basilio Vadillo de Tepakán, Calkiní, Campeche con clave 04DPR0363B perteneciente a la zona escolar 018 se encuentra ubicada en la calle No. 10, que es continuación de la calle No. 20 que llega desde la ciudad de Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2023 – 2024. El tiempo de aplicación corresponde al periodo del 25 de septiembre de 2023 al 26 de abril de 2024.



Este trabajo de investigación se enfocó en analizar un conjunto de estudiantes como el objeto de estudio principal, centrándose en quinto grado de educación primaria constituido por un total de 20 alumnos con una edad de entre 9 y 10 años. De los cuales 10 del total corresponden al sexo masculino y 10 al sexo femenino, alumnos los cuales conforman la matrícula del quinto grado, grupo B de la Escuela Primaria Basilio Vadillo de Tepakán, Calkiní, Campeche.

Esta parte de la investigación consistió en recolectar los datos relacionados con los objetivos involucrados, las técnicas de recolección de datos según Arias (2006 p. 146) Son las distintas formas o modo de obtener la información, el mismo autor señala que los instrumentos son medios materiales que se emplean para recoger y almacenar datos.

Para abordar el primer objetivo específico que trata sobre Identificar el nivel de desarrollo de la comprensión lectora que presentan los alumnos para detectar las necesidades de formación, se destinó la prueba ACL, se aplicaron tanto una preprueba como una posprueba, para evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. La preprueba se realizó antes de la intervención educativa, mientras que la posprueba se aplicó después de finalizada la intervención.

Estas pruebas consistieron en una serie de ejercicios y preguntas diseñadas para medir la comprensión de textos escritos por parte de los estudiantes, el análisis de los resultados de estas pruebas proporcionó información sobre el progreso en la comprensión lectora a lo largo del estudio.

Para el segundo objetivo, el trabajo cooperativo-colaborativo a través de estrategias didácticas para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora, se implementó una lista de cotejo, tiene como característica ser dicotómica con solo dos posibilidades de evaluación (Tobón 2013).

Se aplicó con el fin de monitorear de forma estructurada la participación y colaboración de los estudiantes durante las actividades de trabajo cooperativo en el contexto de la comprensión lectora, debido a que permite registrar y evaluar objetivamente cómo los alumnos interactúan, cumplen con sus roles asignados, y contribuyen al trabajo en equipo. Además, facilita la identificación de áreas de mejora tanto a nivel individual como



grupal, ayudando así a ajustar las estrategias didácticas para optimizar el aprendizaje colaborativo y favorecer el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

Para el tercer y último objetivo, valorar el alcance de la aplicación del trabajo cooperativo - colaborativo a través de estrategias didácticas para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora, se aplicó una rúbrica, esta se utilizó para evaluar de manera estructurada y detallada cómo los estudiantes participan y colaboran en actividades de trabajo cooperativo destinadas a mejorar la comprensión lectora. Proporciona criterios específicos para medir su contribución al análisis de textos, la resolución de conflictos y el impacto general de estas estrategias colaborativas en su desarrollo educativo.

El uso de los instrumentos ha sido fundamental para medir y mejorar la comprensión lectora a través de estrategias colaborativas en el aula. Estos instrumentos han permitido no solo identificar las necesidades de formación de los estudiantes, sino también monitorear su participación activa, colaboración efectiva y desarrollo de habilidades durante las actividades grupales. La aplicación sistemática de estos instrumentos ha facilitado ajustes educativos precisos, promoviendo un ambiente de aprendizaje más enriquecedor y orientado al logro de objetivos académicos significativos.

### **Resultados**

Para llevar a cabo el presente trabajo de investigación se tomó como tema central el objetivo general Implementar el trabajo cooperativo-colaborativo a través de estrategias didácticas para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de quinto grado de la escuela primaria rural “Basilio Vadillo” de la comunidad de Tepakán durante el ciclo escolar 2023 – 2024. Permitiendo tener claro los objetivos que fungieron como guía en la investigación, considerando la evaluación de los instrumentos aplicados, así como las estrategias establecidas en el plan de acción, con el propósito de asegurar la fiabilidad y precisión del estudio.

El instrumento destinado a la valoración de los niveles de comprensión lectora es la aplicación de la Prueba ACL – 5. En primer lugar, se registró una notable mejora en la capacidad de los alumnos para identificar información explícita en los textos. Comparando los resultados de la preprueba y la posprueba ACL, los puntajes en preguntas de

comprensión literal mostraron un incremento promedio del 25%. Este resultado indica que los estudiantes fueron más efectivos en la identificación de personajes, eventos y detalles específicos en los textos leídos.

Además, los estudiantes demostraron un progreso significativo en sus habilidades para hacer inferencias y comprender las implicaciones subyacentes en los textos. Las respuestas a preguntas inferenciales en la posprueba ACL evidenciaron un aumento del 22% en comparación con la preprueba. Esta mejora sugiere que los alumnos desarrollaron una mejor capacidad para interpretar y deducir información no explícitamente presentada en los textos.

El desarrollo del pensamiento crítico fue otra área de mejora destacada. Durante las actividades de debate literario y análisis de personajes, los estudiantes mostraron una mayor capacidad para evaluar críticamente los textos, identificando temas, mensajes y puntos de vista del autor. Las observaciones del docente y la calidad de los argumentos presentados durante estas actividades reflejan un pensamiento más profundo y articulado.

La participación en actividades cooperativas incrementó significativamente las habilidades de los estudiantes para trabajar en equipo y comunicarse efectivamente. Las autoevaluaciones de desempeño indicaron un aumento del 30% en las habilidades de colaboración y comunicación. Los estudiantes fueron observados interactuando de manera más efectiva, compartiendo ideas y resolviendo problemas en conjunto durante las actividades.

Asimismo, se observó un incremento en la creatividad de los alumnos al reinterpretar y adaptar textos literarios. Los finales alternativos y reescrituras contemporáneas de cuentos realizados por los estudiantes demostraron ideas originales y bien desarrolladas. Estos trabajos creativos reflejan una mayor capacidad de adaptación y originalidad en la producción literaria.

Las reflexiones finales sobre los cuentos leídos y las respuestas a preguntas de comprensión y análisis mostraron una comprensión más profunda y una capacidad mejorada para interpretar y evaluar textos. Las discusiones grupales y debates literarios

revelaron una mayor profundidad de pensamiento y mejor capacidad para articular argumentos, respaldados por evidencia textual.

Los resultados de la posprueba ACL mostraron un aumento promedio del 27% en los puntajes de comprensión lectora en comparación con la preprueba. Este incremento significativo indica una mejora general en las habilidades de lectura de los estudiantes. Además, los alumnos demostraron una mayor disposición y habilidad para trabajar en equipo, con mejoras notables en las autoevaluaciones de desempeño en actividades cooperativas.

### **Discusiones y conclusiones**

Se presentan los resultados y análisis de los objetivos planteados para evaluar el nivel de comprensión lectora de los alumnos de quinto grado, la efectividad de las estrategias didácticas basadas en el trabajo cooperativo-colaborativo, y el alcance de estas estrategias en el desarrollo de habilidades lectoras. A través de diversas herramientas de evaluación, como la prueba ACL, listas de cotejo y rúbricas, se han obtenido datos que permiten una comprensión detallada del impacto de estas intervenciones educativas. A continuación, se presentan y analizan los principales hallazgos.

La primera pregunta de investigación, ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la comprensión lectora que presentan los alumnos de quinto grado? El nivel de desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos de quinto grado, evaluados mediante la prueba ACL a través de prepruebas y pospruebas, muestra una variabilidad significativa entre los estudiantes. Los resultados de la preprueba indicaron que muchos alumnos presentaban dificultades en aspectos fundamentales de la comprensión lectora, como la inferencia y la interpretación de textos. Sin embargo, tras la intervención educativa y la aplicación de estrategias didácticas colaborativas, la posprueba reveló una mejora notable en el nivel de comprensión lectora, demostrando el impacto positivo de las actividades implementadas.

Por otro lado, respecto la segunda pregunta, ¿Qué estrategias didácticas basadas en el trabajo cooperativo-colaborativo favorecen el desarrollo de la comprensión lectora?, las estrategias didácticas aplicadas favorecieron el desarrollo de la comprensión lectora, donde los estudiantes pudieron beneficiarse de las fortalezas de sus compañeros y estimular el

pensamiento crítico. Estas estrategias permitieron que los alumnos se involucraran activamente en su aprendizaje, compartieran perspectivas diversas y se apoyaran mutuamente, lo que resultó en una mejora significativa en su capacidad de comprensión lectora.

Como tercera y última pregunta de investigación, ¿Cuál es el alcance de la aplicación del trabajo cooperativo-colaborativo a través de estrategias didácticas para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora?, la aplicación de dichas estrategias didácticas tuvo un alcance significativo en el desarrollo de la comprensión lectora. No solo mejoraron en su capacidad de analizar y entender textos, sino que también desarrollaron habilidades sociales y de trabajo en equipo.

La población de estudio, quinto grado presentaban inicialmente diversas dificultades en la comprensión lectora. Sin embargo, tras la intervención educativa, se observó una mejora significativa en sus habilidades, evidenciando el progreso a lo largo del estudio, asimismo, los instrumentos utilizados para evaluar la comprensión lectora y las estrategias colaborativas implementadas resultaron ser fundamentales para mejorar las habilidades lectoras de los alumnos. La intervención educativa no solo mejoró su comprensión de textos, sino que también fomentó la colaboración y el apoyo mutuo, aspectos esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes.

### **Referencias**

Alonso J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. Revista de educación. 7(1), pp. 63-93.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw-Hill.

Ramírez, E, y Rojas, R. (2014). “El trabajo colaborativo como estrategia para construir conocimientos”. En: Revista Virajes, Vol. 16, No. 1. Manizales: Universidad de Caldas.

Carranza, P. (2014). Estrategias para desarrollar la comprensión lectora (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Michoacán.

Arroyo, M. et al. (octubre de 2010). Mejoramiento de la comprensión lectora basada en el aprendizaje colaborativo en la enseñanza media básica.

Solé, I. (2007). Estrategias de Lectura. Barcelona, España: Graó.

Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. & Monclús, R. (2007). Evaluación de la comprensión lectora. Barcelona: Editorial Graó.

## El proceso de composición textual para favorecer la redacción de textos narrativos

Milton Raúl Flores González

miltonraulfg2@gmail.com

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Engels Herbé May Medina

piaget\_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

Esta propuesta de investigación titulada El proceso de composición textual para favorecer la redacción de textos narrativos, que tiene por objetivo principal Implementar el proceso de composición textual a través de estrategias didácticas para favorecer la redacción de textos narrativos en los alumnos del quinto grado grupo B en la Escuela Carlos Rivas de la ciudad de Bécal, Calkiní, Campeche, durante el ciclo escolar 2023-2024 teniendo como población de estudio, previamente asignada de 20 alumnos. La metodología de este trabajo se realizó bajo un enfoque cualitativo, con un estudio descriptivo, siguiendo un diseño de investigación-acción. Durante el desarrollo de dicho proyecto se trabajó con leer, preparar escritos, revisarlos y corregirlos considerando aspectos como la coherencia, cohesión, segmentación y ortografía, logrando una mejor comunicación escrita. Al finalizar la implementación del plan de acción, los alcances obtenidos son: la adquisición del conocimiento de las características, elementos y significados del texto narrativo, así mismo, el desarrollo de habilidades gramaticales, de producción textual, uso de convencionalidades al escribir, el uso de aspectos sintácticos como semánticos de la escritura y la capacidad para organizar las ideas.

**Palabras clave:** escritura, proceso de composición textual, estrategias didácticas, redacción de textos, evaluación.

## **Planteamiento del Problema**

### Descripción de la Situación Problema

La redacción de textos permite a los estudiantes demostrar sus competencias lingüísticas, habilidades intelectuales, junto con su creatividad para comunicarse con los demás. La escritura no es solo un sistema de representación, sino también un medio de comunicación que cumple una función social de gran importancia, como lo plantea Tolchinsky (2008) "escribir, tal como pretendemos que los niños escriban (con la búsqueda de calidad y variedad) es difícil, pero puede aprenderse, enseñarse y disfrutarse" (p 90).

En referencia de lo antes mencionado, durante las jornadas de observación y ayudantía, así como las prácticas docentes que se llevaron a cabo en la escuela Primaria Carlos Rivas, turno matutino, en la ciudad de Bécal, en el quinto grado, con una matrícula de 20 alumnos, 13 niñas y 7 niños. Se llevó a cabo en primer lugar la observación participante donde fue aplicado el instrumento, la guía de observación, así como la prueba MEJOREDU en la cual se identificó que el 60% de los alumnos del quinto grado tienen dificultades relacionadas con el desinterés al desarrollar un proceso adecuado para la redacción de diversos textos, específicamente en los textos narrativos, de forma que se encuentren presentes elementos como la coherencia, gramática, ortografía y sintaxis dentro de los trabajos escritos, esta problemática repercute de manera directa con el desempeño académico del alumnado en los diversos campos formativos al realizar trabajos que implican mayor complejidad.

Por consiguiente, fue relevante el diseño y aplicación del proyecto de investigación titulado El proceso de composición textual para favorecer la redacción de textos narrativos.

### Preguntas de Investigación

#### Pregunta general

¿Cómo el proceso de composición textual favorece la redacción de textos narrativos en los alumnos del 5º grupo A de la escuela primaria Carlos Rivas de la localidad de Bécal, Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2023-2024?



## Preguntas generadoras

- ¿Cuáles son las causas que dificultan el proceso de composición de textos narrativos?
- ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la producción de textos que presentan los alumnos de 5° grado grupo “A”?
- ¿Qué estrategias didácticas del proceso de composición textual favorecen la redacción de textos narrativos?
- ¿Cuál es el alcance de la aplicación de la composición textual como estrategia didáctica para favorecer la redacción de textos narrativos?

## Objetivos

### Objetivo general

Implementar el proceso de composición textual a través de estrategias didácticas para favorecer la redacción de textos narrativos en los alumnos del 5° grupo “A” de la escuela primaria “Carlos Rivas” de la localidad de Becal, Campeche durante el ciclo escolar 2023-2024.

### Objetivos específicos

- Identificar las causas que dificultan la producción de textos narrativos para determinar las dimensiones
- Reconocer el nivel de desarrollo de la producción de textos que presentan los alumnos para detectar las necesidades de formación.
- Aplicar el proceso de composición textual como estrategia didáctica para favorecer la redacción de textos narrativos.
- Valorar el alcance de la aplicación del proceso de composición textual como estrategia didáctica para favorecer la redacción de textos narrativos en los alumnos.

## Justificación

La escritura es un componente esencial del currículum de la educación básica, se emplea como herramienta de pensamiento y presenta un alto valor social, el buen escritor antes de llegar al producto final habrá tenido que hacer una proyección, una revisión y una

reformulación de ideas, utilizando todos los recursos a su alcance y reelaborando cíclicamente las ideas del escrito (INEE, 2006).

Por tanto, la ejecución de este proyecto es viable, dado que existe la disposición de todos los recursos humanos, legales, técnicos, logísticos y físicos que garanticen los resultados esperados. Por tal razón, la investigación, así como sus estrategias reflexionan sobre el contenido de la escritura, de la misma forma, abre la posibilidad de estudiar futuras investigaciones relacionadas con la producción de textos, como se menciona “leer críticamente o ser crítico al leer y escribir significa, en pocas palabras, ser capaz de gestionar la ideología de los escritos” (Cassany, 2008, p.91).

El trabajo de investigación beneficia a la comunidad educativa de manera inmediata en el fortalecimiento de la producción de textos, considerando los aspectos de coherencia y gramática necesarias para su pleno desarrollo, de esta manera, los alumnos obtendrán un mejor desempeño académico en las diversas áreas de conocimiento y campos formativos.

La pertinencia de la investigación se enfocó en delimitar como la aplicación del enfoque procesual en el proceso de composición de textos contribuye al fortalecimiento y mejora de la redacción de textos en los alumnos del quinto grado, grupo A, de manera que fue posible generar ideas, escribirlas, revisarlas y rescribirlas para obtener así mismo el desarrollo de los conocimientos y habilidades necesarias para ser un buen escritor.

#### Delimitación del Problema

En primera instancia, al orientar la investigación, fue importante focalizarla a las dos variables básicas de su composición, tomando en cuenta la mejora de la redacción de los alumnos, misma que se desarrolló por medio de la implementación del enfoque procesual, donde la composición del texto en este caso, narrativos, fue suma importancia, ya que permitió al alumno utilizar la habilidad de comunicación, en la vida áulica y cotidiana.

Por otro lado, el proceso de composición se caracteriza por que el aprendiz desarrolla procesos cognitivos de composición para llevar a cabo la escritura de buena calidad. El énfasis de esta mirada recae en el alumno, pues este debe ser un agente activo para la composición de textos. Por tanto, debe existir un desarrollo de procesos cognitivos para generar ideas, formular objetivos, organizar ideas, redactar, revisar y evaluar. Por ende,

el propósito de este enfoque es la creatividad, autonomía o escritura libre, valorar textos propios, entre otros (Mac-Kay, 2015)

El trabajo presenta un diseño investigación-acción que trata de dar solución inmediata a la problemática, así como a través de dicho estudio se pretende mejorar la práctica educativa para obtener resultados positivos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Escuela Primaria Carlos Rivas, perteneciente a la zona escolar 018, ubicada en la comunidad de Bécal, Calkiní; específicamente en el Quinto grado grupo A y, el tiempo de estudio fue durante el periodo del

Hipótesis y/o Supuestos

La formulación de la propuesta de cambio es bajo la hipótesis de acción estratégica que para Elliott (1993) citado por Bisquerra (2004) “Es un enunciado que relaciona una idea con una acción. Una pregunta (idea), con una respuesta (acción)” (p. 384). Dicho esto:

La implementación del proceso de composición textual favorece la redacción de textos narrativos en los alumnos del Quinto grado, grupo A de la escuela primaria Carlos Rivas de la localidad de Bécal, Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2022-2023.

### **Marco teórico**

El proceso de composición textual constituye un proceso cognitivo complejo que involucra una serie de etapas fundamentales, tales como la generación de ideas, la formulación de objetivos, la organización de las ideas, la redacción propiamente dicha, la revisión y la evaluación del texto producido. Dicho proceso se distingue por su naturaleza activa y por situar al alumno como el agente principal de su propia escritura. En consonancia con esta perspectiva, Mac-Kay (2015) señala que el propósito fundamental de este enfoque radica en promover el desarrollo de la creatividad y la autonomía en los estudiantes, aunado a la valoración de sus propias producciones textuales. Para ello, resulta indispensable que el alumno adquiera y desarrolle los procesos cognitivos necesarios para la composición, tales como la generación de ideas, la organización de estas y la revisión del texto.

El programa de estudios (2011) señala varias etapas en los procesos de composición:

Planificar el texto. Los escritores tienen un esquema mental del texto que van a escribir, se formulan una imagen de lo que quieren escribir, y también de cómo van a trabajar. Se marcan objetivos.

Releer los fragmentos escritos. A medida que redacta el escritor relee los fragmentos escritos para comprobar si realmente se ajustan al mensaje y para enlazarlos en su siguiente idea.

Revisar el texto. Mientras se escribe y relee el texto, el autor lo revisa e introduce modificaciones y mejoras. Estos cambios afectan sobre todo al contenido del texto: al significado.

Proceso de escritura recursivo. El proceso de escritura es cíclico y flexible. Pocas veces el autor se conforma con el primer esquema o plano del texto; lo va modificando durante la redacción del escrito mientras tiene ideas nuevas y las incorpora al texto.

Estrategias de apoyo. Durante la composición el autor también utiliza estrategias de apoyo para solucionar algunas contingencias presentadas. Suele consultar gramáticas o diccionarios para extraer alguna información desconocida y que necesita (p.246).

Se denomina redacción al proceso mediante el cual se estructura un discurso escrito. La redacción es un arte, pero también una técnica. Es la medida que utiliza determinados procedimientos que garantizan que el texto tenga coherencia. Esta forma parte del proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes y de nuestras vidas como académicos.

Cada día producimos nuevos conocimientos con nuestras investigaciones para el beneficio de las futuras generaciones. Por tal razón Kaufman y Rodríguez (2003) plantean “la escritura no sólo sirve como un recurso mnemónico, para comunicar algo a distancia, marcando la propiedad de un objeto, la inviste de una importancia trascendental en lo relativo a la adquisición de conocimientos: la posibilidad de materializar el mensaje” (p. 66).

Teniendo como concepto de estrategias Los procedimientos que de forma reflexiva y flexible promueven el aprendizaje, Yolanda Campos (2000) propone que el maestro utilice para la enseñanza de la escritura los organizadores gráficos como los mapas conceptuales y

el cuestionario que además de aportar información a los estudiantes, permiten su trabajo grupal, facilitando el aprendizaje de los estudiantes.

Entre las técnicas de trabajo de grupo que se proponen El Volante o Flyer, la liga del saber y Escrúpulos, que, además de permitir el trabajo con grupos pequeños, se consolidó y valoró el conocimiento, se fortaleció la habilidad comunicativa, el intercambio de opiniones, se puso en práctica las normas de convivencia, la tolerancia, la importancia de la palabra y la escucha, la comprensión, la autoestima, la confianza, la responsabilidad, el compromiso y el interés en la realización de su tarea en común.

La evaluación debe percibirse como una actividad más del aula, que puede contribuir con el proceso de enseñanza/aprendizaje Cassany, Luna y Sanz (2001) consideran que al “evaluar la composición escrita es fundamental tomar en cuenta tanto el proceso como el producto”(p. 292) por ello entre una de las técnicas, es el uso de escalas de estimación con cuatro alternativas (siempre, bastante, a veces y nunca), se conforma de veintinueve ítems, los cuales giran en torno a las operaciones cognitivas (planificación, textualización y revisión). Para llenar este instrumento el profesor necesita observar cómo produce el alumno sus escritos.

### **Metodología**

#### Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

La presente investigación se desarrolló de acuerdo con el Enfoque cualitativo, debido a que “se orientan hacia la comprensión de las situaciones únicas y particulares, se centran en la búsqueda de significado y de sentido que les conceden a los hechos los propios agentes” (Rodríguez y Valldeoriola, 2010, p. 47). Asimismo tiene un estudio descriptivo, se basa en un esquema inductivo, pues busca explorar, describir y fundamentar por medio de perspectivas teóricas siendo este, el punto de partida del tema de investigación.

La indagación de este trabajo manejó una hipótesis de Acción estratégica, planteada seguidamente de la revisión de antecedentes e información existente, organizada y sistematizada, vinculados a los temas seleccionados. Esta fue elaborada con el propósito de analizar los hechos, explicarlos y pronosticar los desconocidos (Pájaro, 2002). Como

consecuencia, recae la responsabilidad de logro del proyecto de mejora, al formular las acciones, estrategias y métodos a implementar.

Así mismo, la investigación está basada en el diseño de Investigación-acción el cual es una forma de investigación que permite vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado con programas de acción social, de manera que se logren de forma simultánea conocimientos y cambios sociales (Rivera, 2007), es decir, la podemos definir como una investigación, en este caso contextualizada en la escuela, la cual es realizada por los docentes, que tiene como finalidad el dar una respuesta puntual a las situaciones problemáticas encontradas.

Finalmente, el estudio se centró en estudiantes del Quinto grado grupo A, los cuales fueron designados como la población a estudiar. De acuerdo con Hernández et al. (2014) “una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p. 174). Por lo tanto, es el conjunto total de individuos, objetos o medidas que poseen algunas características comunes observables en un lugar y en un momento determinado.

#### Ubicación y tiempo de estudio

La investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria Urbana Carlos Rivas con C.C.T. 04DPR02030, perteneciente a la zona escolar 016, ubicada en la calle 3 s/n en la localidad de Becal, del municipio de Calkiní, Campeche, rigiendo su servicio educativo con base en la Normalidad Mínima de Operación escolar para el funcionamiento regular. Además, la escuela cuenta con una organización completa en su turno matutino, en un horario de 8:00 a.m. a 13:00 p.m.

El tiempo de estudio de la investigación corresponde a un periodo de siete meses, del 25 de septiembre del 2023 al 26 de abril del 2024, en este lapso se diseñó un plan de acción desarrollado en nueve semanas, de las cuales se abarcaron 18 sesiones de 90 minutos cada una, subdivididas de la siguiente manera Primera etapa, del 25 de septiembre al 22 de octubre del 2023, Segunda etapa, noviembre al 09 de diciembre de 2023; Tercera etapa, del 19 al 31 de marzo de 2024 y la Cuarta etapa del 15 al 26 de abril de 2024.



## Sujetos o Participantes

La población en la cual se llevó a cabo la investigación fue en el quinto grado grupo A de la escuela primaria Carlos Rivas de la localidad de Bécál, Calkiní, Campeche, con un total de 20 alumnos, de los cuales 7 son de sexo masculino y los otros 13 son de sexo femenino, dentro de un rango de edad de 10-11 años. Este grado y grupo fue asignado para el cumplimiento de la práctica docente, correspondiente al quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Con base a los datos recopilados del diagnóstico se identificaron los nivel y ritmos de aprendizaje de los alumnos con respecto a su redacción de textos, donde es posible visualizar los resultados en 4 niveles de desempeño Sobresaliente, Satisfactorio, Básico e Insuficiente, podemos observar que de los 20 alumnos, el 0% (0 alumnos) se encuentra en nivel de desempeño Sobresaliente, solamente el 10% (2 estudiante) se logró ubicar en el nivel Satisfactorio con respecto a la redacción de textos, el 58% (11 estudiantes) estuvieron dentro del nivel de desempeño Básico, haciendo énfasis que más de la mitad de la población de estudio está ubicada dentro de este nivel, finalmente el 20% (7 estudiantes) se encontraron en el nivel de desempeño Insuficiente.

Con respecto a los estilos de aprendizaje, se realizó el test VAK propuesto por Richard Bandler, en el que se obtuvo como resultado que 12 alumnos tienen un estilo de aprendizaje visual, 6 auditivo y 2 kinestésico.

## Instrumentos de Acopio de Información

Para la recolección de datos, se hizo implemento de instrumentos de evaluación, mismos que apoyaron en la valoración de los objetivos específicos planteados en un inicio con la intención de obtener resultados que favorezcan la reflexión y el análisis del proyecto de investigación:

Rúbrica, que según Diaz Barriga (2004) “es una guía o escala de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio relativo al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinado” (p. 8), fue aplicada para observar las estrategias que utilizan los estudiantes al momento de elaborar un texto narrativo.



Guía de observación: Rojas (2002) menciona que “una guía de observación es un conjunto de preguntas elaboradas de acuerdo con ciertos objetivos e hipótesis formuladas correctamente a fin de orientar nuestra observación” (p. 61), fue utilizada con la finalidad de observar las dificultades que los alumnos tenían con respecto a los procesos de redacción.

Diario de campo: Es un instrumento de registro que evalúa desempeños considerando criterios sin delimitaciones. Este instrumento permitió conocer a través de la observación, las dificultades y habilidades que presentan los estudiantes en la aplicación de estrategias metacognitivas.

Escala estimativa, el cual la SEP menciona que sirve para evaluar la conductas, productos y procedimientos realizados por el estudiante; marcan el grado en el cual la característica o cualidad está presente. La finalidad de este instrumento fue evaluar la implementación de las estrategias a lo largo de las sesiones, así como el alcance actitudinal y procedimental alcanzado por los alumnos.

#### Procedimientos

De acuerdo con la investigación realizada se aplicaron distintos instrumentos de acopio de información, actividades de indagación documental y análisis de los mismos acordes a los objetivos establecidos a través de un enfoque cualitativo.

En la primera fase de trabajo se diseñó el proyecto de innovación, en el cual inicialmente se identificó una problemática la cual afectará el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, de igual forma se delimito la problemática, a través de un diagnóstico pedagógico, donde se tomó en cuenta los aspectos planteados en análisis del cuadro de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas, realizado a los alumnos del Quinto grado grupo A de la Escuela Primaria Carlos Rivas.

La segunda y tercera etapa consistió en la ejecución del plan de acción con el propósito de que al alumno se desarrolle así mismo como escritor por medio de estrategias didácticas para favorecer el proceso de producción de textos (planificación, textualización y revisión) y promover las habilidades de los alumnos en cuanto a la redacción de textos narrativos, elaborando textos como la leyenda y las noticias, en la que se abordan

contenidos correspondientes al primer trimestre que comprende el ciclo escolar de la asignatura de Español perteneciente al quinto grado, siguiendo el plan y programa 2011.

En este sentido, para el cumplimiento del primer y segundo objetivo específico destinado a identificar las causas que dificultan la producción de textos narrativos para determinar las dimensiones, se aplicó una rúbrica que según Diaz-Barriga (2004) está enfocada en los diversos aspectos que debe poseer una persona para que esta sea considerada un redactor de textos escritos, adaptándola con una serie de aspectos enfocados en la estructura de un texto narrativo.

Complementando el objetivo anterior y dando lugar al tercer objetivo Aplicar el proceso de composición textual como estrategias didácticas para favorecer la redacción de textos narrativos en los alumnos, se implementó una Escala estimativa. La finalidad de este instrumento es la de evaluar la implementación de las estrategias a lo largo de las sesiones, es decir, cuáles eran las actitudes de los estudiantes, cómo se relacionaban, qué habilidades tenían para poder realizar las actividades, como de igual forma se evalúa el contenido que se trabajó a lo largo de la implementación del proyecto de innovación escolar.

Así mismo, la Cuarta etapa consistió en el proceso de evaluación, para Valorar el alcance de la aplicación del proceso de composición textual como estrategia didáctica para favorecer la redacción de textos narrativos en los alumnos. por medio de una Rubrica. Es importante resaltar que los instrumentos se aplican como una acción formativa, pero sobre todo para analizar el avance obtenido por los alumnos con respecto a la redacción de textos narrativos.

Finalmente, en esta etapa se recurrió a la técnica de triangulación de resultados, que de acuerdo con Bisquerra (2000) “es una técnica para analizar los datos cualitativos, se basa en datos recogidos por diferentes técnicas, lo cual permite analizar una situación de diversos ángulos. Es un control cruzado empleando diferentes fuentes, instrumentos o técnicas de recogida de datos” (p. 13) teniendo como propósito validar los datos obtenidos, e identificar patrones similares y así verificar los hallazgos.

## Resultados

Uno de los momentos claves en la investigación cualitativa se refiere a la interpretación y análisis de la información, donde se lleva a cabo la revisión de los datos recopilados con el propósito de descubrir el significado de cada evento, para ello se parte de lo estrictamente descriptivo, basándonos en los resultados de los instrumentos y procedimientos empleados.

Para llevar a cabo la presente investigación se tomó como pieza fundamental el objetivo general Implementar el proceso de composición textual a través de estrategias didácticas para favorecer la redacción de textos narrativos, benefició al diseño de objetivos específicos que guiaron el tema central, a partir de la valoración de los instrumentos aplicados, así como de la implementación de estrategias innovadoras organizadas en el plan de acción a motivo de darle validez y fiabilidad al trabajo de investigación.

Con respecto al primer objetivo Reconocer el nivel de desarrollo de la producción de textos que presentan los alumnos para detectar las necesidad de formación, se evaluó la redacción de un texto narrativo por medio del instrumento de evaluación Rubrica, enfocado en reconocer las causas que dificultan el proceso de composición de los textos, los procedimientos empleados por los escolares para leer, escribir o corregir, Para valorar los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento se establecieron cuatro rangos de valoración, que fueron: Sobresaliente, Satisfactorio, Básico e Insuficiente:

Tenemos que el 50% (10 estudiantes) se encontraron en un nivel de desempeño Insuficiente, 30% (6 alumnos) en un nivel Básico, 20% (4 alumnos) en un nivel Satisfactorio y 0 % (0 alumnos) en un nivel Sobresaliente

La evaluación del segundo objetivo específico Aplicar el proceso de composición textual como estrategias didácticas para favorecer la redacción de textos narrativos, se efectuó mediante una escala estimativa, conformado por 12 indicadores que tienen como finalidad la de valorar el avance adquirido durante la intervención favoreciendo la redacción de textos narrativos utilizando estrategias de escritura para su desarrollo.

Este instrumento recabó la información tomando en consideración 3 pautas importantes para reconocer el avance de los alumnos a lo largo de las sesiones de trabajo, las cuales son el conocimiento (reactivos 1, 2, 3, y 4), de igual forma se encuentran las

Habilidades (reactivos 5, 6, 7, 8 y 9), y el Aprendizaje (reactivos 10,11 y 12), definidas en tres niveles de logro, Siempre (3 pts), A veces (2 pts) y Nunca (1 pt). obteniendo los siguientes resultados

De los 20 alumnos totales, el 50% (10 discente) se estableció en el nivel Sobresaliente, debido a que logró tomar en cuenta las estrategias de redacción implementados a lo largo de las sesiones con el fin de redactar una leyenda, tomando en cuenta los elementos y la estructura de esta, por lo que en los productos realizado demostraron sus conocimientos adquiridos, es decir, obtuvo un óptimo aprovechamiento de las estrategias.

Por otra parte, el 35% (7 discentes) se ubicaron en el nivel de desempeño Satisfactorio, es decir, que estos estudiantes, toman en cuenta algunas de las estrategias de redacción propuestos por Cassany, es decir toman en cuenta los elementos y la estructura de esta, así como también demostraron un conocimiento y un dominio bueno, pero no lo suficiente, evidenciando algunas dificultades para poner en práctica las diversas estrategias trabajadas en las sesiones.

Mientras que un 15% (3 discentes) tienen un nivel de desempeño Básico, ya que tomaran en cuenta algunas de las estrategias de redacción, pero no tomaron en cuenta los elementos y la estructura de esta tiene. Es decir, no hubo un proceso de composición textual adecuado.

Por último, 0% (0 discentes) no tienen un nivel de desempeño insuficiente, lo que expone que las estrategias propuestas fueron positivas para mejorar las habilidades de redacción, que implica leer, escribir, revisar y corregir.

Para finalizar, el tercer objetivo Valorar el alcance de la aplicación del proceso de composición textual como estrategia didáctica para favorecer la redacción de textos narrativos en los alumnos. se evaluaron los avances de la redacción de un texto narrativo (cuento) de los alumnos acompañado del sustento del instrumento de evaluación Rúbrica misma que se aplicó en el inicio del trabajo de investigación con la finalidad de contrastar los resultados obtenidos en el primer objetivo. En resumen, de la muestra de estudiantes, se consideraron cuatro rangos de valoración con respecto a la redacción de textos,

obteniendo los siguientes resultados: el 50% (10 estudiantes) se encontraron en un nivel de desempeño Sobresaliente, 35% (7 alumnos) en un nivel Satisfactorio, 15% (3 alumnos) en un nivel Básico y 0 % (0 alumnos) en un nivel Insuficiente.

## **Discusión y conclusiones**

### Discusiones

Considerando lo que Kaufman y Rodríguez (2003) plantean “La escritura no sólo sirve como un recurso mnemónico, para comunicar algo a distancia, marcando la propiedad de un objeto, la inviste de una importancia trascendental en lo relativo a la adquisición de conocimientos: la posibilidad de materializar el mensaje”. Por su parte estas habilidades de escritura permiten que los individuos desarrollen las capacidades de decodificación en el aprendizaje de la lectura, convirtiéndose en lectores competentes con la capacidad de producir textos, anticipar, interpretar y atribuir significado (Cassany et al., 2007).

En este sentido, en la primera pregunta de investigación ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la producción de textos que presentan los alumnos de 5º grado, grupo A? Los resultados obtenidos de la Rúbrica con respecto al texto narrativo evaluado, fue posible determinar de manera adecuada las necesidades y dificultades que presentaban los alumnos para concebir un adecuado proceso de composición tal como lo plantea (Cassany, Flower y Hayes, 2001).

De igual manera, la segunda pregunta ¿Qué estrategias didácticas del proceso de composición textual favorecen la redacción de textos narrativos? los resultados evidenciaron que el enfoque procesual permite que los docentes desarrollen habilidades de lectura, escritura, revisión y corrección, que a su vez los incluye a una cultura escrita desde una visión reflexiva y crítica, ya que escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad, quiere decir que sean capaces de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (Cassany, 1996; citado por Morales, 2017).

Finalmente, en la tercera pregunta ¿Cuál es el alcance de la aplicación de la composición textual como estrategia didáctica para favorecer la redacción de textos narrativos? Las estrategias didácticas empleadas en el trabajo de investigación tuvieron un

gran impacto en el alumnado debido a que los discentes son capaces de producir textos propios aplicando el enfoque propuesto por Cassany, así mismo reconocen que los textos tienen estructuras particulares, mismas que favorecen su creación y entendimiento para quien lee dicha producción.

### **Conclusiones**

Al abordar el tema de investigación titulado El proceso de composición textual para favorecer la redacción de textos narrativos obtuvieron en su mayoría resultados favorables que impactan positivamente en la vida cotidiana de los estudiantes, pues, la escritura es algo que manejan constantemente, y por ende presentan una mejoría en su comunicación y expresión escrita.

Del mismo modo se puede destacar que se alcanzaron los propósitos planteados al inicio de la investigación, ya que los avances demostrados por los alumnos fueron muy considerables y notorios, pues se observó mejoría en todos los niños, comprendieron la utilidad de la escritura y pudieron emplearla como medio de comunicación.

Otra competencia que se reflejó en la escritura fue la capacidad de identificar, comprender, expresar, crear e interpretar conceptos, sentimientos, hechos y opiniones, tanto de forma oral como escrita, ya que implicó la capacidad de comunicarse y conectar de forma eficaz con otras personas, de forma apropiada y creativa. Así mismo, se les proporcionaron oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento, fueron motivados individualmente y en grupo, produciendo en ellos expectativas de superación y desarrollo.

De esta forma, se reconoce que el proyecto aplicado favoreció a los estudiantes del quinto grado grupo A en la escritura de textos narrativos porque desarrollaron sus competencias lingüísticas y el pensamiento al organizar sus ideas para compartirlo con sus compañeros. El estudiante crea sus propias estructuras lingüísticas, no reproduce las del profesor o las del libro de texto. Cuando se escribe procesan información, por lo tanto, aprenden escribiendo

Entre estas competencias demostradas por los niños destacan: adquirieron el conocimiento de las características y significado de los textos, atendiendo su tipo, contexto



en el que se emplean y destinatario al quienes se dirigen. Desarrollaron habilidades gramaticales, de producción textual, uso de convencionalidades al escribir, el uso de aspectos sintácticos y semánticos en la escritura.

## Referencias

- Bisquerra R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Cassany D. (2002) La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.
- (2005). Describir el escribir. Barcelona: Paidós.
- (2007) Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito (6a. ed.). Barcelona: Graó.
- Cassany, D. Luna, M. y Sanz G. (2012). Enseñar lengua. México: Colofón/Graó. .
- Castañeda B. y Castañeda M. (2008) La Producción de Textos Narrativos en la Escuela Primaria Urbana. Tesis de Licenciatura. Sinaloa, México: Universidad Pedagógica Nacional
- D Rodríguez-Gómez, J Valldeoriola. Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. Educar 47 (1), 31-50, 2011.
- Díaz-Barriga y Hernández (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (3ª ed.). México, D. F.: McGraw Hill/Interamericana.
- Kaufman, A. (2010). Leer y escribir: el día a día en las aulas. Buenos Aires: Aique.
- Plan de estudios (2011). Educación Básica, México: SEP. escrito. México: SEP. 80.
- Pájaro, D (2002) La Formulación de la Hipótesis. Revista Cinta de Moebio. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Nº 15, diciembre.
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/34>.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. en Revista Iberoamericana de Educación, (46), 37–54



## Metodología de Aprendizaje Activo para favorecer la Comprensión Lectora

Mitzi Araceli Canul Aké

mitzicanul2003@gmail.com

Engels Herbé May Medina

piaget\_engels@hotmail.com

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Práctica Docente en las Escuelas Normales

### Resumen

El presente trabajo de investigación titulado Metodología de Aprendizaje Activo para favorecer la Comprensión Lectora, tuvo como propósito fomentar la comprensión a través de estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora de los alumnos de 6to grado grupo A de la escuela primaria “Ángel Castillo Lanz” de la ciudad de Dzibalché, durante el periodo 2023-2024. La población de estudio estuvo conformada, 28 estudiantes, 12 niñas y 16 niños. La investigación es resultado del problema con un bajo nivel de comprensión lectora entre los estudiantes durante las sesiones de práctica en la escuela primaria. El objetivo principal de esta investigación fue mejorar las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes, de modo que, se empleó una metodología con enfoque cualitativo con tipo de estudio descriptivo y diseño de investigación-acción. La interpretación de resultados fue fundamentada con la aportación teórica de diferentes autores, obteniendo datos de las sesiones de trabajo de las distintas capacidades y habilidades de los estudiantes. Los hallazgos de la investigación indicaron una mejora significativa en las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes del grupo teniendo como resultado la mejora de la comprensión lectora. Esto sugiere que las estrategias de aprendizaje activo fueron efectivas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

**Palabras clave:** aprendizaje activo, comprensión lectora, habilidades, capacidades, estrategias.

## Planteamiento del problema

La problemática de la comprensión lectora se reflejaba en las pruebas o evaluaciones, sino, también tenía un impacto directo en el aula. Los estudiantes que tenían dificultades en la comprensión lectora solían tener problemas al seguir las explicaciones del docente, con el objetivo de entender las instrucciones de las actividades, también realizar tareas de manera autónoma. Estas dificultades podían generar frustración en los estudiantes, afectar su motivación y participación en el aula.

En una entrevista realizada a un docente, se obtuvo el mismo resultado. El docente coincidía en que la problemática principal radicaba en la comprensión lectora. Esta percepción del docente se basaba no solo en los resultados de las pruebas y evaluaciones, sino también en su observación directa durante la práctica docente. Los docentes eran testigos directos de las dificultades que enfrentaban los estudiantes, de cómo estas dificultades afectaban su rendimiento académico su participación en el aula.

Taylor y Bogan (1986) entienden la entrevista como un conjunto de reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones.

La comprensión lectora es una habilidad esencial que todos los estudiantes deben desarrollar. Sin embargo, en la Escuela Primaria Ángel Castillo Lanz, se detectó a un gran número de estudiantes los cuales presentaba dificultades en esta área. Era esencial abordar esta problemática con el objetivo de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes también su experiencia de aprendizaje en general. Se requería de estrategias efectivas y de un enfoque pedagógico centrado en la mejora de la comprensión lectora con el propósito de ayudar a los estudiantes a superar estas dificultades.

En la Escuela Primaria Ángel Castillo Lanz, situada en Dzibalché, Campeche, se detectó una problemática que afectaba a una considerable cantidad de estudiantes: las dificultades en la comprensión lectora. Esta problemática no era un fenómeno aislado, sino una realidad que se vivía en numerosas aulas de todo el país y tenía un impacto significativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Según una evaluación inicial que fue realizada por el docente de este grupo, se descubrió que el 70% de los estudiantes presentaba dificultades en esta habilidad esencial. Este porcentaje era alarmante, la comprensión lectora es una competencia fundamental para el aprendizaje en todas las áreas del currículo.

Además, los resultados de la prueba MEJOREDU, una evaluación estandarizada, se aplica a nivel nacional, confirmó esta problemática. El grupo de estudiantes de la Escuela Primaria Ángel Castillo Lanz obtuvo un puntaje notablemente bajo en la evaluación de comprensión lectora. Este resultado era un indicador claro de que la comprensión lectora era un área que requería atención y mejora. 18 alumnos (64%) se encuentran en el nivel Insuficiente, lo que indica que una gran mayoría no cumple con los estándares mínimos esperados. 10 alumnos (36%) están en el nivel Básico, lo que sugiere que cumplen con los criterios básico pero aún necesitan mejoras. 0 alumnos (0%) alcanzan el nivel Satisfactorio, mostrando que ninguno cumple adecuadamente con los estándares esperados. 0 alumnos (0%) están en el nivel Sobresaliente, lo que indica que ningún alumno supera significativamente los estándares esperados. En total, 28 alumnos (100%) fueron evaluados, y los resultados muestran una necesidad urgente de intervención para mejorar el desempeño general.

La pregunta de investigación planteada es la siguiente:

¿Cómo la metodología de aprendizaje activo favorece el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos del sexto grado grupo A de la Escuela Primaria Urbana Ángel Castillo Lanz de Dzibalché, Campeche, durante el ciclo escolar 2022-2023?

Mientras que, entre las preguntas generadoras encontramos:

- ¿Cuál es el nivel de desempeño de los alumnos en el desarrollo de la comprensión lectora?
- ¿Cómo influye la metodología del aprendizaje activo en el desarrollo de la comprensión lectora?
- ¿Cómo implementar la metodología del aprendizaje activo para el desarrollo de la comprensión lectora?

- ¿Cuál es el alcance de la aplicación de la metodología activa en la comprensión lectora?

Por otro lado, el objetivo general propuesto en esta temática es: Implementar la metodología de aprendizaje activo a través de estrategias didácticas para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos de sexto grado grupo A de la Escuela Primaria Urbana “Ángel Catillo Lanz” de Dzibalché durante el ciclo escolar 2023-2024.

Mientras que los objetivos específicos se encuentran los siguientes:

- Identificar los niveles de desempeño de los alumnos en el desarrollo de la comprensión lectora.
- Reconocer la influencia de la metodología activa en la comprensión lectora para determinar las dimensiones de intervención
- Aplicar la metodología del aprendizaje activo para favorecer el desarrollo de comprensión lectora.
- Valorar el alcance obtenido de la aplicación de la metodología del aprendizaje activo como estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora.

En términos de relevancia social, la comprensión lectora es una habilidad fundamental para el aprendizaje y el desarrollo académico de los estudiantes. Mejorar la comprensión lectora de los estudiantes tiene un alcance y una proyección social significativos. Los estudiantes que son lectores competentes tienen una mayor capacidad para participar de manera efectiva en la sociedad, ya que la lectura es una habilidad esencial para el aprendizaje a lo largo de la vida y para la participación en una sociedad democrática. Por lo tanto, los beneficios de esta investigación se extienden más allá del aula y tienen el potencial de contribuir al bienestar de la sociedad en general.

La hipótesis de acción estratégica del presente trabajo de investigación es:

La implementación de la metodología de aprendizaje activo favorece el desarrollo de la comprensión lectora a través de estrategias didácticas de los alumnos de 6to grado de la escuela “Ángel Catillo Lanz” durante el ciclo escolar 2023-2024

## Marco teórico

La comprensión lectora, considerada como una habilidad fundamental en el proceso de aprendizaje, ha sido objeto de estudio y reflexión por parte de diversos expertos en el ámbito educativo. Según Solé (2008), la comprensión lectora es un proceso mental complejo que va más allá de la simple decodificación de palabras. Este autor destaca que implica la interacción entre el contenido del texto y la experiencia, así como los anhelos individuales del lector. De esta manera, se subraya la importancia de considerar no solo el significado literal de las palabras, sino también las experiencias previas y las motivaciones del lector al abordar un texto.

La perspectiva de Dubois (2014) acerca de la comprensión lectora amplía nuestra comprensión de este proceso, al destacar que va más allá de la simple decodificación de palabras. Según Dubois, comprender una lectura implica no solo captar las palabras escritas, sino también entender la expresión del autor en el texto. En este sentido, resalta la naturaleza intrínseca y bidireccional de la actividad, ya que implica una interacción dinámica entre la persona que lee y el propio texto. De este modo, se plantea que la comprensión lectora no es un acto pasivo de absorción de información, sino un proceso activo que requiere interpretación y la construcción activa de significado por parte del lector.

Catalá et al. (2001) y, más recientemente, Cárdenas et al. (2021) distinguen tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. Estos niveles, que deben ser desarrollados para alcanzar la comprensión total de un texto, agrupan procesos de pensamiento que se activan durante la interacción del lector con el texto, en los que combinan sus experiencias e ideas previas con las que plantea el texto, y aquel construye conocimiento nuevo.

El nivel literal de la comprensión lectora permite al lector aproximarse al texto. En este, se identifican los elementos que se plantean en el contenido y las ideas explícitas del mismo. Según Ramírez Sierra (2016), la expectativa en este nivel es que el lector aplique procesos cognitivos como identificar los personajes y el tema central, identificar hechos del texto, ubicar el texto cronológicamente, reconocer la secuencia de las ideas planteadas en el texto y manejar el vocabulario del mismo

Sobre el nivel inferencial, Catalá et al. (2001) afirman que en este se manifiestan, además de las experiencias y los conocimientos previos del lector, sus habilidades personales para generar hipótesis. En este nivel se introducen las producciones propias del lector, que se expresan cuando este logra identificar las ideas principales y secundarias del texto, anticipa el final del texto, elabora conclusiones, identifica acontecimientos no explícitos del texto, distingue el lenguaje figurativo que emplea el autor, entre otros.

Finalmente, se presenta el nivel crítico de la lectura, en el cual el lector es capaz de emitir un juicio de valor acerca del texto leído; por lo tanto, en este nivel, la formación del lector y su contexto de desarrollo son aspectos relevantes (Ramírez Sierra, 2016). En este se integran los niveles anteriores y se incluye la opinión del lector sobre la lectura (Cárdenas et al., 2021).

En consonancia con este cambio paradigmático, García (2021) subraya que la esencia de las metodologías activas radica en su capacidad para transformar la dinámica convencional del aula, desplazando al alumnado al epicentro del proceso educativo. Este cambio de enfoque impulsa un aprendizaje más significativo, donde el estudiante no es un mero receptor pasivo de información, sino un participante activo y autónomo en la construcción de su propio conocimiento.

La participación activa del alumnado en la construcción de su propio conocimiento emerge como un factor clave en este proceso, sugiriendo que la conexión directa y personal del estudiante con la adquisición de conocimientos conlleva a una internalización más profunda y duradera de la información. Este enfoque implica que el estudiante no solo es receptor pasivo, sino un participante activo en la construcción de su entendimiento, lo que repercute positivamente en la consolidación de los aprendizajes.

A este respecto, Escudero (2019) proporciona una perspectiva más amplia al argumentar que las metodologías activas no solo se limitan a impactar en el ámbito motivacional y cognitivo, sino que desencadenan el "desarrollo de competencias transversales, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas o la colaboración" (p. 60). Este enfoque holístico sugiere que más allá de la adquisición de conocimientos



específicos, estas metodologías contribuyen significativamente al desarrollo integral del estudiante.

### **Metodología**

El presente trabajo de investigación emplea un enfoque cualitativo según Hernández (2014) porque tiene el propósito de observar, analizar, interpretar y actuar para así explicar y comprender las causas de una situación problema. De esta manera, el enfoque cualitativo se basa en un esquema inductivo porque explora, describe y luego genera perspectivas teóricas, partiendo de lo particular a lo general.

La razón por la cual se decidió elegir el enfoque cualitativo es porque aporta una perspectiva más precisa e integral que permite denotar las capacidades de los estudiantes para reconocer las deficiencias y fortalezas en la comprensión lectora e intervenir positivamente en la promoción de estrategias significativas. Por consiguiente, el estudio de esta investigación es de alcance descriptivo, cuyo propósito se centra en la especificación de las propiedades, las características y los perfiles de los individuos o grupos a estudiar, sin relacionarlos (Hernández, 2014).

Un enfoque cualitativo según Hernández (2014) porque tiene el propósito de observar, analizar, interpretar y actuar para así explicar y comprender las causas de una situación problema. De esta forma, el enfoque cualitativo se basa en un esquema inductivo porque explora, describe y luego genera perspectivas teóricas, partiendo de lo particular a lo general.

En consonancia con este enfoque, este tipo de investigación cualitativa se visualiza como un medio eficaz para describir y divulgar fenómenos específicos identificados en entornos escolares que impactan el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, se llevó a cabo una investigación detallada con el objetivo de abordar un problema identificado en un grupo escolar. Los hallazgos de esta investigación sirvieron de base para la elaboración de un plan de acción que incorpora diversas estrategias didácticas.

El propósito fundamental de este plan de acción es la implementación de la Metodología de aprendizaje activo para la comprensión lectora, diseñada para abordar de modo efectiva el fenómeno identificado. Esta metodología se selecciona cuidadosamente



en función de su potencial para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y abordar los desafíos específicos identificados durante la investigación.

En concordancia con la literatura existente, la Metodología de aprendizaje activo se percibe como una estrategia pedagógica efectiva para fomentar la comprensión lectora. Según Martínez (2018), el aprendizaje activo involucra a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, promoviendo la participación activa y la reflexión, lo que resulta en una comprensión más profunda y duradera de los contenidos.

En el marco de esta investigación, se focalizó en los estudiantes pertenecientes al sexto grado del grupo "A" de la escuela primaria "Ángel Castillo Lanz" ubicada en la localidad de Dzibalché. La selección y agrupación de los participantes se realizaron previamente, considerando sus características individuales con el propósito de planificar acciones y actividades pertinentes en la ejecución del plan de acción. Esta estrategia permitió abordar de manera más precisa las necesidades específicas del grupo en cuestión.

Cabe destacar que las actividades destinadas a mejorar el rendimiento del grupo fueron cuidadosamente planificadas, tomando en consideración el tiempo del estudio. Este periodo de investigación abarcó los meses de noviembre y diciembre de 2023, concentrándose en la implementación del plan de acción diseñado. El plan de acción se ejecutó a lo largo de 18 sesiones, cada una con una duración de 60 minutos, durante las cuales se llevaron a cabo intervenciones específicas para abordar los desafíos identificados durante la fase de investigación.

El marco temporal establecido para abordar la problemática identificada, implementar el plan de acción propuesto y aplicar los instrumentos de recolección de datos se enmarca en el ciclo escolar 2023-2024. La ejecución de esta investigación se llevó a cabo en dos fases claramente definidas, abarcando diferentes meses y actividades.

En la primera fase, que tuvo lugar en los meses de octubre y noviembre, se realizaron diversas acciones de diagnóstico. Estas acciones incluyeron la aplicación de instrumentos como la guía de observación, una prueba objetiva, el análisis de los datos de la prueba MEJOREDU centrada en la habilidad de producción de textos, y la administración de un cuestionario. Estos instrumentos permitieron obtener una visión completa y detallada de la

situación inicial, identificando áreas de mejora y puntos críticos que necesitaban atención especial.

En la fase subsiguiente, que abarcó los meses diciembre y enero en los cuales, se diseñó el plan de acción correspondiente en base a los resultados obtenidos durante la fase de diagnóstico. Del 25 de septiembre de 2023 al 26 de abril de 2024, se llevó a cabo la implementación del plan de acción mediante la ejecución de secuencias didácticas cuidadosamente diseñadas, alineadas con los objetivos previamente establecidos. Estas secuencias didácticas se distribuyeron a lo largo de siete meses, dividiéndose en tres momentos específicos.

Esta estructura temporal permitió una implementación gradual y detallada del plan de acción, facilitando la observación y evaluación continua de los resultados obtenidos en cada etapa. Además, la distribución estratégica de las sesiones a lo largo de seis semanas contribuyó a consolidar las intervenciones y brindar oportunidades para realizar ajustes según fuera necesario. Este enfoque secuencial y detallado se basa en las recomendaciones de expertos en educación, como García et al. (2021), quienes subrayan la importancia de un enfoque sistemático y progresivo en la implementación de intervenciones educativas.

La tercera etapa se centró en un proceso de evaluación destinado a verificar la efectividad de las estrategias y su impacto en relación con los objetivos establecidos. Este proceso incluyó la aplicación de una lista de verificación para evaluar la comprensión lectora lograda durante las diversas sesiones de la investigación, utilizando la metodología activa. Es fundamental señalar que estos instrumentos se utilizan no solo como una acción formativa, sino principalmente para evaluar el progreso alcanzado por los estudiantes en relación con la comprensión lectora.

### **Resultados**

El análisis de los resultados se contempla los instrumentos que se aplicaron y la concentración de las respuestas obtenidas, también se hace una interpretación de la información recabada. La interpretación de los datos exige una reflexión sistemática y crítica de todo el proceso de la investigación con el fin de contrastarlo por un lado con la teoría y, por el otro, con los resultados prácticos.

El instrumento empleado para la valoración del objetivo específico Identificar los niveles de desempeño de los alumnos en la comprensión lectora, consta de la aplicación de las pruebas ACL, en donde se presentan textos dirigidos a los estudiantes del sexto grado de primaria aplicados con la finalidad de conocer el nivel de desarrollo de la comprensión lectora (literal, reorganizativo, inferencial y crítica) de los alumnos de sexto grado de primaria, y finalmente determinar si la estrategia de enseñanza incremento la comprensión lectora de los alumnos de sexto grado de primaria. Se presentaron los resultados obtenidos a través del análisis de los datos de la administración de la prueba para comprensión lectora ACL-6 de Catalá et al. (2007)

Según Catalá, et al. (2007) las Pruebas ACL van dirigidas a alumnos que ya han superado la fase de descodificación del lenguaje escrito y que muestran una cierta agilidad en su manejo El instrumento dirigido a escolares de grado consta de 10 textos con 35 ítems. Respecto a los ítems o preguntas, éstos muestran claridad y brevedad de expresión, cada uno de ellos hace referencia a una sola idea central y la gran mayoría están presentadas en forma positiva.

Los resultados obtenidos con la prueba señalan que, ningún participante logró alcanzar el criterio Excelente en comprensión lectora, lo que representa el 0% del total. Esto sugiere que ninguno de los participantes demostró un dominio sobresaliente en la comprensión de textos.

En el nivel "Bueno", el 10% de los participantes obtuvieron resultados que se ubicaron dentro de este rango. Aunque este porcentaje es relativamente bajo, sugiere que un pequeño grupo de individuos posee habilidades sólidas en la comprensión de textos, lo que les permite abordar y entender materiales de lectura de manera satisfactoria, aunque no excepcional.

La mayoría de los participantes, con un total del 57%, se encuentran en el nivel "Regular". Este hallazgo indica que la mayor parte del grupo posee una comprensión promedio de los textos leídos. Aunque estos participantes no alcanzan el nivel de excelencia, demuestran una capacidad aceptable para interpretar y analizar la información presentada en los materiales de lectura.

Por otro lado, el 32% de los participantes se clasificaron en el nivel "Deficiente". Este resultado sugiere que una parte significativa del grupo enfrenta dificultades considerables en la comprensión de textos. Estos participantes pueden tener dificultades para identificar información relevante, comprender el significado de palabras o frases desconocidas, o para seguir la secuencia lógica de la información presentada en los textos.

En el segundo objetivo específico Aplicar la metodología del aprendizaje activo en la mejora de comprensión lectora, se trabajó con la estrategia de la intervención del plan de acción (ver anexo 2) el cual contribuye al favorecimiento de los objetivos. Del mismo modo se abarcó el objetivo Implementar ambientes de aprendizaje para el favorecimiento de comprensión lectora.

Con la finalidad de emplear estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora de los estudiantes se aplicaron 9 estrategias las cuales fueron divididas de la siguiente manera: Nivel literal, se empleó una estrategia, ¿Qué dice el texto? En el Reorganizativo de la misma forma se utilizó una estrategia; Barrajas de texto. En el nivel literal se aplicó una estrategia; ¿Qué entendemos? Por último para el nivel crítico se aplicó la estrategia Manos a la obra.

Las estrategias elegidas se planificaron a través de secuencias didácticas en el campo formativo de lenguajes, la selección de las actividades estuvo acorde al diagnóstico del grupo.

En primer lugar, ¿Qué dice el texto? En el que se realizó la dinámica por medio de un dado cuenta cuentos, en el que se presentaba una historia, los estudiantes realizaron la lectura en comunidad, seguidamente fueron formados en equipos, se realizó la actividad 28 estudiantes dijeron donde se les presentaron preguntas referente al texto que tenían que responder correctamente, siguiendo con la estrategia, se le otorgó a los estudiantes un texto con preguntas, las cuales tenían que responder de manera correcta para que después se retomara la actividad 28 alumnos dijeron.

Esta estrategia fue diseñada con la finalidad de fomentar la lectura hacia los estudiantes, así como fortalecer el nivel literal de los estudiantes, esto ya que las preguntas realizadas eran referentes a este nivel, dado que las respuestas se encontraban claras y

precisas en la lectura. Para esta estrategia se utilizó una lista de cotejo con cinco indicadores. Puede identificar información explícita en el texto. Puede responder preguntas sobre quién, qué, dónde y cuándo. Puede parafrasear o resumir la información principal del texto. Comprende la información del texto. Extrae información del texto

Para la sesión dos, Barajas de textos, la estrategia dio inicio con la recolección de globos de manera individual, los cuales contenían una parte de un cuento, al obtener la parte de dicho texto los estudiantes unirían las partes para la formación de equipos y obtención de su lectura, en equipos dieron lectura al texto y lograron obtener la idea principal, así como otros elementos.

La segunda estrategia tuvo como finalidad la reorganización de los textos, así como la obtención de las ideas principales, los cuales favorecen al nivel organizativo de la comprensión lectora.

En la tercera sesión El bosque encantado para esta actividad se le otorgó un árbol a cada uno de los estudiantes, en el que tuvieron que escribir una historia un inicio y un desarrollo al finalizar, colocaron su árbol en el bosque encantado, por medio de una ruleta se le otorgó a cada uno de los estudiantes el trabajo de un alumno, de manera individual hicieron lectura del texto y realizaron un final de la historia. Esta estrategia permitió a los estudiantes realizar una inferencia en los textos

En la tercera sesión, se implementó una dinámica innovadora conocida como "café literario", diseñada para fomentar la participación activa de los estudiantes y promover el análisis crítico de textos. Para dar inicio a esta actividad, se distribuyó un texto a cada uno de los estudiantes utilizando la dinámica "los dardos". En esta dinámica, los textos se colocaron dentro de globos y se distribuyeron por el salón. Los estudiantes, emocionados por la actividad lúdica, se lanzaron dardos para seleccionar un globo y así obtener el texto que leerían y analizarían.

Una vez que los estudiantes tuvieron en sus manos los textos seleccionados, procedieron a leerlos con atención y a analizar su contenido de manera individual. Esta etapa de exploración y comprensión inicial permitió a los alumnos sumergirse en el contenido de los textos y comenzar a formar sus propias interpretaciones. Posteriormente,

se llevó a cabo una sesión de discusión grupal, donde los estudiantes compartieron sus impresiones, opiniones y análisis sobre los textos leídos.

Al proporcionar a los estudiantes la oportunidad de participar activamente en la exploración, análisis y discusión de textos, se fomentó el desarrollo de habilidades críticas fundamentales, como la capacidad de evaluar, sintetizar y cuestionar el contenido leído. Además, esta experiencia enriquecedora no solo fortaleció la comprensión lectora de los estudiantes, sino que también cultivó su capacidad para pensar de manera crítica y reflexiva en diversos contextos de lectura.

### **Discusiones y conclusiones**

El abordaje de la investigación articulada a la aplicación de la metodología de aprendizaje activo mediante estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora, implicó la implementación de dichas estrategias, enfocadas en la aplicación de estas metodologías, así como en las habilidades lectoras de los estudiantes. En este sentido, los resultados obtenidos concuerdan con la literatura revisada para contribuir en la selección, implementación y valoración de la hipótesis de investigación.

En relación con el primer cuestionamiento de la investigación: ¿Cuál es el nivel de desempeño de los alumnos en cuanto a la comprensión lectora?, los hallazgos obtenidos se basaron en la aplicación de una rúbrica y una guía de observación, las cuales revelaron que la mayoría de los estudiantes se situaban en los niveles inferenciales y literales. Esta información fue evidente después de la aplicación de los distintos instrumentos de evaluación, así como de algunas actividades de diagnóstico que permitieron identificar los niveles de comprensión lectora en los que se encontraba el grupo. Por lo tanto, se deduce que la aplicación de estos instrumentos fue de gran valor para organizar e identificar dichos niveles. Según Solé (1996), "la comprensión lectora no es un proceso unitario, sino un conjunto de habilidades que se desarrollan y aplican de manera diferenciada dependiendo del tipo de texto y del propósito de la lectura" (p. 25).

En lo que respecta a la segunda interrogante: ¿Cómo influye la metodología del aprendizaje activo en la mejora de la comprensión lectora?, los hallazgos revelaron, en primera instancia, que la aplicación de las metodologías del aprendizaje activo fue una



herramienta fundamental que contribuyó a la mejora significativa en los niveles de comprensión lectora de los alumnos. Recuperando los planteamientos de Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), el aprendizaje activo se refiere a un enfoque en el que los estudiantes se involucran directamente en el proceso de aprendizaje a través de actividades que requieren pensar, discutir, investigar y crear..

El planteamiento anterior, se relaciona con la tercera pregunta de investigación: ¿Cómo implementar la metodología del aprendizaje activo para la mejora de la comprensión lectora? Implementar la metodología del aprendizaje activo para mejorar la comprensión lectora implica una serie de estrategias que fomentan la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Estas estrategias están diseñadas para involucrar a los alumnos forma dinámica, interactuando con los textos de modo más profunda y significativa. Una estrategia efectiva es la implementación de discusiones en grupo. García y Serrano (2015) sostienen que "cuando los estudiantes trabajan juntos en actividades de lectura, se ayudan mutuamente a entender mejor los textos, comparten diferentes perspectivas y construyen un conocimiento más sólido" (p. 45).

En relación con la cuarta pregunta de investigación: ¿Cuál es el alcance de la aplicación de la metodología activa en la comprensión lectora?, Esta investigación educativa permitió analizar exhaustivamente el impacto que tuvo la implementación de metodologías activas e innovadoras en el ámbito del aula de clases. La valoración meticulosa de los resultados obtenidos durante el estudio posibilitó contrastar información relevante y valiosa sobre el nivel inicial de comprensión lectora que presentaban los estudiantes antes de la aplicación de dichas metodologías.

Este plan de acción abarcador contempló una amplia variedad de actividades cuidadosamente seleccionadas, tales como trabajos en grupo colaborativos, análisis crítico de casos prácticos, debates enriquecedores, proyectos conjuntos y la lectura analítica de diversos textos de diversa índole. Cada una de estas actividades fue minuciosamente planificada con el objetivo primordial de fomentar la participación activa de los estudiantes y propiciar el desarrollo de habilidades esenciales de pensamiento crítico y reflexivo. El plan de acción fue implementado de manera sistemática durante un periodo de tiempo



prolongado, permitió realizar un seguimiento continuo y exhaustivo del desempeño y los avances de los alumnos participantes.

Esta fase del proyecto representó un punto de inflexión clave, ya que sentó las bases para la inmersión de los estudiantes en un entorno de aprendizaje dinámico, participativo y centrado en el desarrollo de competencias fundamentales para la comprensión lectora a través de la aplicación de estrategias metodológicas innovadoras y fundamentadas en evidencia empírica.

Al finalizar la implementación del plan de acción, se llevó a cabo una evaluación final para medir el progreso en la comprensión lectora de los alumnos. Esta evaluación final utilizó las mismas pruebas estandarizadas, la evaluación diagnóstica inicial para asegurar la comparabilidad de los resultados. Los resultados de la evaluación final se compararon con los obtenidos en la evaluación diagnóstica inicial para valorar la efectividad de la metodología activa. Los análisis mostraron que la intervención tuvo un efecto positivo significativo en el desempeño de los participantes en la comprensión lectora. Aunque no se observaron cambios significativos en el número de participantes en los niveles "Excelente" y "Deficiente", se observaron mejoras notables en los niveles "Bueno" y "Regular", indica un avance general en el desempeño. Estos resultados sugieren que la metodología activa no solo mejoró la comprensión lectora de los estudiantes, también promovió una actitud más positiva hacia el aprendizaje.

## Referencias

Cassany, D. (2001). Enseñar Lengua. España: Grao.

Cassany, D. (2006). Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2001). Enseñar Lengua. España: Grao.

\_\_\_\_\_ (2006). Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. Barcelona: Paidós.

Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., y Monclús, R. (2011). Evaluación de la comprensión lectora. Barcelona: Grao.

Sánchez, E (2010). La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer. Barcelona: Graó.

Schunk (1991). Estrategias de aprendizaje, revisión teórica y conceptual. México: Mc Millan.

Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Revista Liberabit, 26(13), pp. 71-78.

Solé, I. (1999). Estrategias de Lectura. Barcelona: Graó.

Solé, I. (2007). Estrategias de Lectura. Barcelona, España: Graó.

## El modelo Grabe y Kaplan como estrategia para la producción de textos literarios

Jacob Eliezer Uc Huchim

jacobuc669@gmail.com

Engels Herbé May Medina

piaget\_engels@hotmail.com

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### Resumen

El presente trabajo de investigación titulado El modelo de Grabe y Kaplan como estrategia para la producción de textos literarios, tuvo como propósito implementar el modelo de Grabe y Kaplan desde estrategias didácticas para generar un avance significativo en el fortalecimiento y praxis de la producción de textos en los alumnos del sexto grado grupo A de la Escuela Primaria Urbana “Carmen Meneses” de la comunidad de Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2023-2024. La población de estudio estuvo conformada por 34 educandos, 16 mujeres y 18 hombres entre los 11 y 12 años de edad. Esta propuesta se fundamenta metodológicamente desde un enfoque cualitativo, utilizando un estudio descriptivo y un diseño de investigación-acción. Durante su implementación, se aplicó el modelo de Grabe y Kaplan mediante estrategias didácticas específicas para favorecer la producción de textos literarios en los docentes; los objetivos se lograron mediante estrategias en el plan de acción y el uso de instrumentos evaluativos, interpretando los resultados basados en teorías expertas actualizadas sobre producción de textos escritos. Por lo tanto, se concluyó que aplicar estrategias del modelo propuesto, favorece el desarrollo de habilidades sociocognitivas para el fortalecimiento de la producción de textos y el uso del lenguaje escrito.

**Palabras clave:** producción de textos, modelo de Grabe y Kaplan, estrategias didácticas, habilidades sociocognitivas, evaluación.

## **Planteamiento del Problema**

### Descripción de la Situación Problema

La producción de textos escritos es una habilidad fundamental para el éxito académico junto con el éxito profesional; sin embargo, los estudiantes de primaria presentan dificultades en esta área, debido a factores tales como el nulo conocimiento sobre las características de los diferentes tipos de textos, la falta de práctica en la escritura, así como la falta de motivación por la escritura. Estas habilidades también se evidencian en “destrezas” o “capacidades comunicativas”, permitiendo al lenguaje aplicarlas en las diversas situaciones sociales, según las intenciones del sujeto.

Teniendo en cuenta lo anterior, se realizó un diagnóstico donde fue detectada la falta de producción y expresión escrita en las diversas actividades propuestas en los alumnos del sexto grado grupo A de la escuela primaria Carmen Meneses de la ciudad de Calkiní, Campeche conformado por 34 alumnos entre los 11 y 12 años de edad y el tiempo de estudio de la investigación corresponde al periodo del 25 de septiembre de 2023 al 26 de abril de 2024.

La recolección de datos se realizó mediante la observación participante y otros instrumentos de investigación, como la guía de observación, rúbrica, lista de cotejo y escala estimativa. Esto permitió interactuar con el grupo y constatar dificultades significativas en áreas clave como la organización de ideas, el uso del lenguaje, la coherencia, cohesión, la adecuación al propósito del texto y al destinatario.

El problema de expresión escrita se inclina más bien al problema de seguridad al exponer sus ideas o evidencias, así como de no tener una fluidez y coherencia secuencial en sus producciones. En consonancia con lo anterior “la escritura es una actividad compleja que integra múltiples procesos cognitivos, lingüísticos, socioculturales y contextuales, por lo que su enseñanza requiere de modelos que consideren esta naturaleza multidimensional” (Cassany, 2016, p. 37).

Por consiguiente, para abordar esta problemática, es necesario seleccionar un modelo que considere los diferentes factores los cuales influyen en la producción de textos escritos, considerando de esta manera, el modelo de Grabe y Kaplan Entonces, surge la

necesidad de atender la problemática mencionada anteriormente, bajo el proyecto titulado “El modelo Grabe y Kaplan como estrategia para la producción de textos literarios”.

#### Preguntas de Investigación

##### Pregunta general

¿Cómo el método de Grabe y Kaplan favorece la producción de textos literarios en los alumnos del 6° grado grupo “A” de la Escuela Primaria Carmen Meneses de la comunidad de Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2023-2024?

##### Preguntas generadoras

- ¿Cuál es el nivel de desempeño de los alumnos en la producción de textos literarios?
- ¿Cómo influye el modelo de Grabe y Kaplan en la producción de textos literarios?
- ¿Qué estrategias didácticas basadas en el modelo de Grabe y Kaplan favorece la producción de textos literarios?
- ¿Cuál es el alcance obtenido de la aplicación del modelo Grabe y Kaplan a través de estrategias didácticas para favorecer la producción de textos literarios?

#### Objetivos

##### Objetivo general

Implementar el modelo de Grabe y Kaplan a través de estrategias didácticas para favorecer la producción de textos literarios en los alumnos del 6° grado grupo “A” de la Escuela Primaria Carmen Meneses de la comunidad de Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2023-2024.

##### Objetivos específicos

- Identificar los niveles de desempeño de los alumnos en la producción de textos literarios para detectar las necesidades de formación.
- Reconocer la influencia del modelo Grabe y Kaplan en la producción de textos literarios para determinar las dimensiones de intervención.

- Aplicar el modelo de Grabe y Kaplan a través de estrategias didácticas para favorecer la producción de textos literarios.
- Valorar el alcance obtenido de la aplicación del modelo de Grabe y Kaplan como estrategia didáctica para favorecer la producción de textos literarios.

#### Justificación

La producción de textos escritos es una habilidad esencial para el desarrollo académico, profesional además de personal, mediante esta habilidad, los individuos pueden comunicar sus ideas, pensamientos junto con sentimientos con claridad además de efectividad; sin embargo, es una habilidad la cual no siempre se desarrolla adecuadamente, lo cual lo cual resulta en problemas en el ámbito educativo, laboral además de social.

En este sentido, es fundamental propiciar el desarrollo de la capacidad creativa en los estudiantes, de modo que logren adquirir competencias y habilidades en la producción de textos, mejorando así su comunicación escrita. De acuerdo con Tolchinsky (2023) “es urgente implementar programas sistemáticos de enseñanza de la escritura desde los primeros años escolares, que proporcionen a los estudiantes los andamios necesarios para desarrollar esta competencia fundamental para su desarrollo académico y personal” (p. 28).

Asimismo, la investigación tiene el potencial de desempeñar un papel clave en la promoción de la equidad educativa al identificar estrategias efectivas para mejorar las habilidades de escritura en estudiantes de diversos niveles socioeconómicos, reduciendo así las desigualdades educativas. Por lo anterior, Carlino (2013) afirma que “es necesario desarrollar investigaciones que estudien las condiciones didácticas e institucionales que favorecen que los alumnos de los sectores más desfavorecidos económica y culturalmente puedan apropiarse de las prácticas de escritura valoradas” (p. 370).

#### Delimitación del Problema

La delimitación del problema debe realizarse en un tiempo y espacio específicos, con el objetivo de establecer la población específica que se estudiará. Esto implica tomar en cuenta la viabilidad del tema, así como la claridad, pertinencia y precisión en la conformación del tema de análisis. De acuerdo con Hernández (2014) enfatiza que la delimitación del problema de investigación debe realizarse considerando dimensiones temporales y

espaciales específicas. Esto permite contextualizar el problema de manera precisa y acotada.

Diversos autores han respaldado la noción de la escritura constituye una práctica social, como menciona Swales (1990) citado por Camps (2017) “la escritura como una actividad social que tiene lugar en un contexto particular y que está influenciada por factores como el propósito del texto, el destinatario y la cultura” (p.13). Además, la conceptualización de la escritura resulta su carácter social y la influencia de factores contextuales como el propósito, destinatario y cultura en dicho proceso.

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria “Carmen Meneses” con Clave del Centro de Trabajo (CCT) 04DPR0356S, perteneciente a la zona escolar 018, que se encuentra ubicada en la calle 18 No. 142 código postal 24904 Barrio de San Luisito, en la ciudad de Calkiní, estado de Campeche durante el ciclo escolar 2023-2024. Es una escuela de organización completa, labora en el turno matutino y cumple con una jornada regular de un horario de trabajo de 8:00 a.m. a 1:00 p.m. El tiempo de estudio que se abordó tuvo una duración de 7 meses, que corresponden del 25 de septiembre de 2023 al 26 de abril de 2024, en este lapso se abarcaron un total de 18 sesiones de trabajo frente al grupo, 90 minutos por sesión para implementar el plan de acción.

#### Hipótesis y/o Supuestos

Las hipótesis o supuestos según Hernández, Fernández y Baptista (2014) son aquellas las cuales indican lo que estamos buscando o tratando de probar y pueden definirse como explicaciones tentativas del fenómeno investigado, formuladas a manera de proposiciones. Teniendo en cuenta lo anterior, para la presente propuesta se plantea lo siguiente:

El modelo de Grabe y Kaplan como estrategia didáctica favorece la producción de textos literarios en los alumnos del 6° grado grupo “A” de la Escuela Primaria Carmen Meneses de la comunidad de Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2023-2024.

#### **Marco teórico**

##### El Modelo Grabe y Kaplan

El modelo propuesto por Grabe y Kaplan (1989) se centra en el proceso de escritura y aborda la actividad desde una perspectiva recursiva e interactiva. Navarro (2014) menciona



“el modelo de Grabe y Kaplan concibe la escritura como un proceso recursivo e interactivo, en el que los escritores no avanzan de manera lineal, sino que continuamente revisan, modifican y reelaboran sus textos a medida que construyen el significado” (p.93). Este modelo destaca la naturaleza dinámica, así como flexible de la escritura, reconociendo que los escritores no siguen un proceso lineal y único.

Los elementos clave del modelo se distribuyen de la siguiente forma, en primer lugar, se encuentran las fases del proceso de escritura, de acuerdo Grabe y Kaplan (1989) citado por Álvarez (2021) “Grabe y Kaplan identifican diversas fases en el proceso de escritura, como la planificación, la generación de ideas, la organización, la revisión y la edición. Además, señalan que estas fases no se siguen de manera lineal, y los escritores pueden volver a etapas anteriores según sea necesario” (p. 75). Estas fases del proceso de escritura propuestas por estos autores, resaltando su carácter no lineal y recursivo, en el que los escritores pueden regresar a etapas previas según lo requieran.

El modelo de Grabe y Kaplan enfatiza la importancia de la reflexión y la retroalimentación al final del proceso de escritura, aunque estas etapas no siguen necesariamente un orden lineal y pueden ocurrir de manera recursiva. De acuerdo con la información presentada “la retroalimentación y la reflexión metacognitiva sobre el propio proceso de escritura son componentes esenciales para que los estudiantes puedan desarrollar una conciencia crítica sobre sus fortalezas y áreas de mejora” (Calle-Arango, 2020, p. 112). Este enfoque subraya la flexibilidad del proceso, permitiendo revisiones constantes mientras el escritor perfecciona su trabajo.

La producción de texto escritos

El proceso de escritura es un proceso complejo, el cual implica la interacción de factores cognitivos, lingüísticos, sociales o culturales, se puede dividir en etapas o fases, que se llevan a cabo de forma secuencial o simultánea, según las necesidades del escritor y el tipo de texto que se va a escribir.

La escritura es un proceso complejo que implica construir pensamientos dentro de un contexto comunicativo, con objetivos claros y dirigido a una audiencia específica. En este sentido, “escribir no es solamente plasmar en letras lo que uno piensa, sino también un

complejo proceso de construcción de pensamiento en el contexto de una situación comunicativa determinada con unos propósitos específicos para unos lectores concretos” (Cassany, 2016, p. 17).

Uno de los autores más destacados en el área de la redacción es Daniel Cassany, quien la define como “la redacción es, en esencia, el acto de plasmar ideas, pensamientos y conocimientos en un soporte escrito, ya sea físico o digital, con el fin de comunicar un mensaje concreto” (Cassany, 2014, p. 21). Además, enfatiza que la redacción es un proceso complejo que implica la interacción de factores cognitivos, lingüísticos, sociales y culturales.

Por otro lado, Hunt (2011) define la redacción como “la habilidad de organizar y expresar ideas de manera clara y concisa” (p. 32). Asimismo, resalta que la redacción es una habilidad que se puede aprender y mejorar con la práctica constante y el esfuerzo dedicado.

Influencia del modelo Grabe y Kaplan en la producción de textos

El contexto es un factor determinante que influye en la forma en que se produce la escritura. Cassany (2016) señala “la escritura es una actividad social que se realiza en contextos específicos, por lo que los escritores deben tener en cuenta las características particulares del entorno en el que se produce el texto” (p.28). Esta cita resalta la importancia de considerar elementos contextuales como el propósito, el público objetivo, la cultura y el género textual.

Por su parte, Flower (2014) también enfatiza la importancia del contexto en su modelo de escritura conocido como la teoría de la retórica cognitiva, es decir, la escritura implica construir pensamientos dentro de un contexto comunicativo, con objetivos claros y dirigido a una audiencia específica. Por tanto, “los escritores utilizan sus conocimientos del contexto, incluyendo el propósito, la audiencia y la situación retórica, para planificar, redactar y revisar sus escritos” (Flower, 2014, p.47). La autora destaca que el contexto no es un factor externo, sino un elemento central que guía y moldea el proceso de escritura desde el inicio.

El modelo etnográfico es una herramienta flexible para enseñar a los estudiantes a escribir en diversos contextos sociales, el modelo etnográfico de la escritura que proponen estos autores puede iniciarse con preguntas claves “¿Quién escribe qué a quién, con qué

propósito, por qué, ¿cuándo, ¿dónde y cómo?” (Grabe y Kaplan, 1996; citado por Ames y Diez, 2013, p.203). Por consiguiente, recuperan el cuestionamiento central del modelo etnográfico de Grabe y Kaplan, el cual enfatiza la necesidad de indagar en los contextos situados de producción textual para comprender cabalmente la escritura como práctica social.

## **Metodología**

### Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

El presente trabajo de investigación se orienta bajo el estudio del enfoque cualitativo, según Hernández, Fernández y Baptista (2014) “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p.7). Además, permite centrarse en la búsqueda de significados y conceptos relevantes sobre el tema en cuestión, así como interpretar los distintos fenómenos que repercuten a los diferentes grupos sociales proponiendo una medida de solución a problemáticas presentes en cierto contexto.

El alcance de la investigación es de tipo descriptivo, los estudios descriptivos “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández et al., 2014, p. 92). Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas.

Por otra parte, se utilizó una hipótesis a fin de dar respuesta provisional a la pregunta de investigación para determinar el vínculo o relación entre ambas variables (Hernández, 2014). Esta hipótesis se validará durante el contraste entre las observaciones, el análisis y los resultados obtenidos durante la aplicación de las estrategias, manteniéndola como una presunción.

Esta hipótesis actúa en calidad de un punto de partida, ofreciendo una dirección para la investigación, durante el proceso de contraste, que implica la comparación de observaciones, análisis, además de resultados obtenidos a través de la aplicación de estrategias específicas, se validará la hipótesis, se considerará una presunción inicial hasta

que los hallazgos respalden o refuten su validez, este enfoque sistemático y reflexivo fortalece el rigor metodológico, además de la fundamentación teórica del estudio.

La investigación se basa en el diseño investigación-acción pues se trata de dar solución a la problemática, al igual que a través de dicho estudio se pretende mejorar la práctica educativa para obtener resultados positivos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con Elliott (1993) citado por Bisquerra (2004) “reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los profesores, que tienen como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) del profesor de sus problemas prácticos” (p. 370).

#### Ubicación y Tiempo de Estudio

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en la escuela primaria urbana “Carmen Meneses” con Clave de Centro de Trabajo 04DPR0356S, perteneciente a la zona escolar 016, la escuela es de organización completa, la misma se encuentra ubicada en la Calle 18 No. 142 del barrio San Luisito de la ciudad de la ciudad de Calkiní, del estado de Campeche durante el ciclo escolar 2023-2024. Es una escuela de organización completa, labora en el turno matutino de 8:00 a.m. a 1:00 p.m.

El tiempo de estudio de la investigación corresponde al periodo del 25 de septiembre de 2023 al 26 de abril de 2024, con una totalidad de siete meses, en ese lapso se realizó el diseño y aplicación del plan de acción.

#### Sujetos o Participantes

Los sujetos participantes se designaron para el cumplimiento de la aplicación del trabajo de investigación. La población de estudio se llevó a cabo con los estudiantes del sexto grado, grupo "A" de la Escuela Primaria Urbana “Carmen Meneses” situada en la ciudad de Calkiní, Calkiní, el cual está compuesto por un total de 34 alumnos, distribuidos equitativamente entre 18 estudiantes de sexo masculino y 16 de sexo femenino, la edad de los participantes oscila entre los 11 y 12 años.

Entre los aspectos que se consideraron para el estudio del alumnado fueron los ritmos y estilos de aprendizaje de la población de estudio, con la finalidad de reconocer su proceso de apropiación del conocimiento. En este caso, los ritmos se distribuyeron de la

siguiente manera: 10 alumnos en un ritmo rápido, 16 en el ritmo moderado y 8 asignados al ritmo de aprendizaje lento. Con respecto a los estilos de aprendizaje: 15 alumnos poseen un estilo de aprendizaje visual; 12 son los alumnos que son auditivos; y por último se encuentra una minoría de 7 alumnos en el estilo kinestésico.

#### Instrumentos de Acopio de Información

Para la recolección de datos, se hizo implemento de instrumentos de evaluación, mismos que apoyaron en la valoración de los objetivos específicos planteados en un inicio y así lograr obtener información permitiendo su análisis y reflexión del trabajo de investigación:

Guía de observación: De acuerdo con Martínez (2018) una guía de observación “es un instrumento que permite recoger información sobre un fenómeno o una situación mediante la observación directa y sistemática” (p. 56). Dicho instrumento fue utilizado para identificar los niveles de desempeño de los alumnos en la producción de textos literarios.

Lista de cotejo: Una lista de cotejo es un instrumento de evaluación que permite determinar la presencia o ausencia de una serie de elementos en una evidencia (Guzmán, 2018). Este instrumento fue utilizado para evaluar la influencia del modelo Grabe y Kaplan en la producción de textos literarios.

Escala estimativa: López Frías (2000), citado por Lemus (2016), sostiene que la escala estimativa es una herramienta cuantitativa empleada para evaluar comportamientos en diversas especies, requiriendo que el sujeto se encuentre en un contexto adecuado para que se puedan observar los comportamientos esperados. La escala tuvo la finalidad de evaluar el modelo de Grabe y Kaplan a través de estrategias didácticas para favorecer la producción de textos literarios.

Rubrica: “Una rúbrica es un instrumento de evaluación que describe por niveles las características específicas de un producto, proyecto, tarea o conducta, y que permite ubicar el desempeño de un estudiante en uno de esos niveles progresivos” (Gatica-Lara y Uribarri-Rojas, 2013, p. 61). La rúbrica, fue utilizado para valorar el alcance obtenido de la aplicación del modelo de Grabe y Kaplan como estrategia didáctica para favorecer la producción de textos literarios.

## Procedimientos

Los procedimientos propuestos para las actividades de indagación, recolección de datos y análisis fueron elaborados acorde a los objetivos planteados a través de un enfoque cualitativo de investigación.

La primera fase del proyecto de investigación, se realizó un diagnóstico del problema mediante el análisis de la prueba MEJOREDU aplicada en septiembre de 2023 para establecer el desempeño de los estudiantes en producción de textos. Además, se diseñó una guía de observación aplicada en febrero de 2024 para identificar los niveles de desempeño, necesidades de formación, habilidades, estrategias y motivación de los alumnos en la tarea de escritura. Por otro lado, se elaboró una rúbrica alineada con el modelo Grabe y Kaplan para evaluar las etapas del proceso de producción textual y determinar las dimensiones de intervención, enfatizando la perspectiva interactiva y recursiva de la escritura.

En la segunda fase, se planificó el proyecto mediante la formulación del problema, determinación de periodos de estudio y elaboración de un plan de acción con estrategias alineadas al objetivo de aplicar el modelo de Grabe y Kaplan para favorecer la producción de textos literarios. Durante la implementación con alumnos de 6° grado en el ciclo 2023-2024, se utilizaron listas de cotejo y escalas estimativas para evaluar criterios específicos en las etapas de planificación, organización y redacción de textos escritos.

Estos instrumentos permitieron valorar los textos producidos, el proceso de escritura de cada estudiante y la influencia de las estrategias didácticas basadas en dicho modelo para desarrollar habilidades de escritura, cumpliendo con el objetivo de investigación y sentando bases para futuros estudios.

Finalmente, con la tercera fase correspondiente a la evaluación y alcance del proyecto, se valoró el objetivo número cuatro, en relación a la efectividad de las estrategias y su impacto para favorecer la producción de textos literarios. Se aplicaron nuevamente la guía de observación y la rúbrica para evaluar el progreso de los estudiantes. Los logros se evaluaron en niveles de rendimiento como sobresaliente, satisfactorio, básico e insuficiente.



Además, se aplicó la técnica de triangulación de resultados, utilizando múltiples métodos y fuentes de datos para aumentar la validez y confiabilidad. Esta técnica involucró evaluar las producciones escritas con listas de verificación y fichas, analizar el proceso de aprendizaje con criterios establecidos, e interpretar datos comparando resultados en distintos momentos para validar cada fase del estudio, resaltando su importancia.

### **Resultados**

Para el cumplimiento del primer objetivo, “Identificar los niveles de desempeño de los alumnos en la producción de textos literarios para detectar las necesidades de formación” se aplicó una guía de observación de elaboración propia durante la actividad "Cápsulas del tiempo literaria" para detectar las necesidades de formación. Esta guía evaluó cinco dimensiones: planeación, organización, redacción, revisión y edición, con escalas de "Sí" o "No" para identificar la presencia o ausencia de cada criterio. A partir de los resultados, se estableció una matriz con categorías derivadas de "Planeación estratégica para la escritura" para determinar dimensiones de intervención que permitan avanzar en esta competencia.

Con el fin de valorar el segundo objetivo específico, “Reconocer la influencia del modelo Grabe y Kaplan en la producción de textos literarios para determinar las dimensiones de intervención” se aplicó una rúbrica que valoró la influencia del modelo Grabe y Kaplan en la producción de textos literarios. Esta herramienta evaluó las etapas de planificación, organización, redacción, revisión y edición, categorizando el desempeño en cuatro niveles: insuficiente, básico, satisfactorio y sobresaliente.

En consecuencia, se obtiene de la rúbrica lo siguiente: el 21% (7 estudiantes) alcanzó el nivel sobresaliente, demostrando habilidades sólidas en todas las etapas del proceso de escritura; el 62% (21 discentes) obtuvo un nivel satisfactorio, con un desempeño adecuado en planificación, organización, redacción y revisión, aunque con algunas áreas a mejorar; el 15% (5 educandos) se ubicó en el nivel básico, con limitaciones en la selección de temas, planificación, organización, fluidez, creatividad e identificación de errores; finalmente, el 3% (1 alumno) restante estuvo en el nivel insuficiente, careciendo de habilidades en la mayoría de las etapas evaluadas, como planificación, organización, expresión de ideas, identificación y corrección de errores.



Con el propósito de valorar el tercer objetivo “Aplicar el modelo de Grabe y Kaplan a través de estrategias didácticas para favorecer la producción de textos literarios”, que tiene que ver con la evaluación de las estrategias desarrolladas en el plan de acción se efectuó mediante una lista de cotejo y una escala estimativa, con el fin de reconocer los alcances obtenidos con la aplicación de distintas estrategias basadas en el modelo Grabe y Kaplan.

En primera instancia, se implementó una lista de cotejo con 10 indicadores, cada uno asignado a una etapa específica. La planificación se evaluó con los ítems I y II; la organización con los ítems III y IV; la redacción con los ítems V y VI; la revisión con los ítems VII y VIII; y la edición con los ítems IX y X. Cada ítem permitía identificar la presencia o ausencia de criterios en dos niveles de logro: Sí y No.

De los resultados obtenidos en las producciones y el desempeño durante las sesiones, el 38% (13 estudiantes) alcanzó el nivel sobresaliente, demostrando capacidades excepcionales en todas las etapas; el 50% (17 estudiantes) obtuvo un nivel satisfactorio, con un desempeño aceptable aunque con aspectos por mejorar; el 9% (3 estudiantes) se situó en el básico, con deficiencias en varias áreas; y el 3% (1 alumno) en insuficiente, evidenciando estuvo en insuficiente con carencias significativas en la mayoría de las etapas evaluadas.

Asimismo, se empleó una escala estimativa con cinco indicadores para evaluar la producción de textos literarios, considerando aspectos como claridad, coherencia, cohesión, adecuación al propósito y manejo gramatical, se obtuvo que el 29% (10 estudiantes) alcanzó el nivel sobresaliente, mientras que el 68% (23 estudiantes) obtuvo un nivel satisfactorio, logrando producciones aceptables con algunas áreas de oportunidad, finalmente, el 3% (un educando) estuvo en insuficiente, evidenciando serias carencias en el manejo de los elementos narrativos y descriptivos.

Finalmente, para valorar el alcance del objetivo cuatro, se aplicó nuevamente la guía de observación y la rúbrica de evaluación; en primera instancia, la guía identificó los niveles de desempeño en la producción de textos, por su parte, la rúbrica valoró la influencia del modelo Grabe y Kaplan en la producción de textos literarios el cada una de las etapas de producción textual, obteniendo por resultado que el 26% (9 estudiantes) alcanzó el nivel

sobresaliente, mientras que el 71% (24 estudiantes) obtuvo un nivel satisfactorio, finalmente, el 3% (un educando) estuvo en insuficiente.

## **Discusión y conclusiones**

### **Discusión**

El diseño de investigación se focalizó en el proceso de la producción de textos literarios para abordar el supuesto inicial de implementar el modelo de Grabe y Kaplan para favorecer dicho proceso. El análisis inicial reveló que los alumnos no tenían claridad sobre cómo llevar a cabo el proceso de composición textual de manera autónoma. Por lo tanto, fue necesario recurrir a las estrategias didácticas contextualizadas propuestas por los expertos para abordar el proceso compositivo de manera ordenada. Navarro (2019) indica que "se busca hacer consciente al estudiante sobre su propio proceso de composición textual" (p.93).

La recursividad inherente al proceso escritural implicó implementar estrategias innovadoras, contextualizadas y enriquecedoras para la diversidad existente en los alumnos del sexto grado grupo "A", de la Escuela Primaria Urbana "Carmen Meneses" de Calkiní, Campeche, llegando a concluir que, el proceso de la producción de textos literarios se mejoró en el grupo de intervención, mediante la implementación de estrategias innovadoras y del modelo de Grabe y Kaplan.

De acuerdo con Arango (2020) señala que "aplicar variadas estrategias de enseñanza de la escritura posibilita que los estudiantes adquieran las competencias para producir textos pertinentes y eficaces" (p.29). El enfoque diverso integró técnicas como la planificación, textualización, revisión, trabajo colaborativo y uso de modelos para desarrollar habilidades comunicativas escritas.

### **Conclusiones**

La investigación sobre el modelo Grabe y Kaplan como estrategia para la producción de textos literarios, arrojó resultados favorables, mejorando las competencias de comunicación escrita de los estudiantes. El proceso incluyó la identificación de niveles de desempeño, reconocimiento de la influencia del modelo, aplicación de estrategias didácticas y valoración de los resultados.

Inicialmente, el diagnóstico reveló deficiencias significativas en las competencias de producción textual de la mayoría de los estudiantes, situándolos en un nivel básico. En respuesta, se implementaron estrategias didácticas innovadoras y contextualizadas, basadas en el modelo de Grabe y Kaplan, esta intervención permitió identificar áreas específicas que requerían atención y fortalecer sistemáticamente las etapas del proceso de escritura (planificación, organización, redacción, revisión y edición). Los resultados demostraron una mejora sustancial en las habilidades de producción textual de los educandos, validando la eficacia del modelo aplicado.

Se aplicaron diversas estrategias didácticas como "Rompecabezas Literario", "Tómbola Titularia", "Oráculo Narrativo", entre otras, que en conjunto con el modelo Grabe y Kaplan, favorecieron el desarrollo de las etapas del proceso de escritura: planificación, organización, redacción, revisión y edición. Esto resultó en una mejora significativa en la producción de textos literarios, así como en la expresión oral o escrita, enriqueciendo las capacidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos.

La valoración final, mediante triangulación teórica y metodológica, confirmó la influencia positiva del modelo Grabe y Kaplan como estrategia efectiva para la producción de textos literarios. La implementación de este modelo no solo mejoró significativamente la calidad de los textos producidos por los estudiantes, sino que, adicionalmente, transformó las clases en experiencias interesantes y motivadoras. Esta investigación demuestra que el modelo Grabe y Kaplan, aplicado como estrategia didáctica, favorece notablemente el desarrollo de habilidades de escritura, logrando un avance efectivo en los procesos de aprendizaje, así como en la adquisición de competencias para la producción textual.

### **Referencias Bibliográficas**

- Álvarez, J. y Osorio, B. (2021). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de la escritura académica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13(27), 157-176.
- Camps, A. (2017). *Escribir para aprender: Una visión integral*. Ediciones Octaedro.
- Cassany, D. (2016). *La cocina de la escritura* (17a ed.). Anagrama.
- Hernández, S. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.

Flower, L. (2014). La construcción de la negociación: Una perspectiva de proceso para la escritura. Ediciones Paidós.

Tolchinsky, L. (2023). Enseñar a escribir textos. Estrategias y recursos didácticos. Grao.

## El modelo de Candlin y Hyland como estrategia para la producción de textos expositivos

Andrés Abdiel Chi Yam

cam01.achiy@normales.mx

Engels Herbé May Medina

piaget\_engels@hotmail.com

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

El estudio "El modelo de Candlin y Hyland como estrategia para la producción de textos expositivos" se enfocó en implementar dicho modelo mediante estrategias didácticas para mejorar las habilidades de producción de textos en estudiantes de sexto grado de la Escuela Primaria Urbana Vicente Castro Bacallao en Bécál, Campeche, durante el ciclo escolar 2023-2024. Participaron 19 estudiantes, 10 hombres y 9 mujeres, de entre 11 y 12 años. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y un diseño de investigación-acción. El objetivo principal fue facilitar la producción de textos expositivos mediante la implementación de estrategias didácticas dentro del plan de acción y los instrumentos de evaluación pertinentes. La interpretación de los resultados se basó en teorías de expertos en el campo, demostrando progreso en la producción escrita. El estudio concluyó que la aplicación de estrategias basadas en el modelo de Candlin y Hyland fomenta el desarrollo de habilidades sociocognitivas que fortalecen la producción de textos y el uso del lenguaje escrito.

**Palabras clave:** Producción de textos, modelo Candlin y Hyland, estrategias didácticas, evaluación, teorías.

### Planteamiento del problema

Descripción de la situación problema

La producción de textos escritos es una habilidad fundamental para el desarrollo académico y la comunicación eficaz. En los últimos tiempos, se ha evidenciado un preocupante aumento en las dificultades asociadas con esta competencia, tanto a nivel global como en

contextos locales y nacionales. Este fenómeno plantea importantes desafíos para el sistema educativo, así como para la sociedad en su conjunto. Como señala Cassany (2006), "la capacidad de expresarse por escrito de forma clara y coherente es un requisito indispensable para el éxito académico y profesional en la sociedad del conocimiento" (p. 51). Por lo tanto, se vuelve primordial generar estrategias que permitan generar escritores independientes.

Para la identificación de la problemática, fue importante realizar un diagnóstico inicial a las habilidades de producción textual de los 19 alumnos del grupo investigado. Por medio de la realización de un texto expositivo libre, se evaluó dicha producción utilizando una rúbrica que permitiera observar las dificultades que presentan los alumnos en su proceso de redacción. Los resultados obtenidos mostraron que el 26.32% (5 discentes) se encontraban en un nivel sobresaliente, el 42.11% (8 alumnos) tenían un nivel satisfactorio, el 26.32% (5 educandos) presentaban un nivel básico y el 5.26% (1 educando) presentaba un nivel insuficiente en cuanto a su producción textual.

Dicha problemática implica que los alumnos presenten deficiencias en su redacción, mostrando dificultades en la estructuración de las ideas que tienen para la escritura de sus textos. Asimismo, esta problemática afecta las habilidades de producción textual de los alumnos, resultando en textos con poca coherencia, con diversas faltas de ortografía y sin una estructura acorde al tipo de texto que se realiza. Además, los alumnos no hacen uso adecuado del proceso de composición textual.

La dificultad en la producción de textos escritos se erige como un desafío fundamental que demanda atención prioritaria en el proceso educativo de este grupo de estudiantes. Por lo tanto, para abordar dicha problemática, fue importante seleccionar un modelo que permitiera solucionar este problema. Para ello, se eligió el Modelo propuesto por los autores Candlin y Hyland (1990), quienes abordan a la escritura como un proceso y una práctica social. Dicho modelo también hace hincapié en el uso, las formas de significación, las condiciones y los contextos de producción.

## Preguntas de Investigación

### Pregunta general

¿Cómo el modelo de Candlin y Hyland favorece la producción de textos escritos expositivos en los alumnos del 6to grado de la escuela primaria “Vicente Castro Bacallao” de la comunidad de Bécal, Campeche en el ciclo escolar 2023-2024?

### Preguntas generadoras

- ¿Cuál es el nivel de desempeño de los alumnos en la producción de textos expositivos?
- ¿Cuáles son las técnicas y dificultades que presentan los alumnos en el proceso de composición de textos expositivos?
- ¿Qué estrategias didácticas favorecen el desarrollo de la producción de textos expositivos?
- ¿Cuál es el alcance de la aplicación del modelo de Candlin y Hyland para favorecer la producción de textos escritos?

## Objetivos

### Objetivo general

Implementar el modelo de Candlin y Hyland como estrategia didáctica para favorecer la producción de textos expositivos en los alumnos del 6to grado de la escuela primaria “Vicente Castro Bacallao” de la comunidad de Bécal, Campeche en el ciclo escolar 2023-2024

### Objetivos específicos

- Identificar los niveles de desempeño de los alumnos en la producción de textos expositivos.
- Reconocer las técnicas y dificultades que presentan los alumnos en la composición de textos expositivas para determinar las dimensiones de intervención.
- Aplicar el modelo de Candlin y Hyland para favorecer la producción de textos expositivos
- Valorar el alcance obtenido de la aplicación del modelo de Candlin y Hyland como estrategia didáctica para la producción de textos expositivo



## Justificación

La producción de textos escritos es crucial para el aprendizaje y la comunicación efectiva, pero se han observado crecientes dificultades en esta área. Graham y Harris (2018) señalan: "a pesar de la importancia de la escritura para el éxito académico y laboral, las evaluaciones nacionales e internacionales revelan que muchos estudiantes carecen de las habilidades de escritura necesarias para tener éxito en la escuela y en la vida" (p. 27). Este hallazgo subraya la necesidad de implementar estrategias educativas efectivas que mejoren las competencias de escritura desde las etapas tempranas del aprendizaje.

Varios autores han sostenido que la escritura es una práctica social utilizada para comunicar ideas y construir significados en contextos específicos. Por ejemplo, Pahl y Rowsell (2011) citando a Kress (2003) afirmando que "la escritura es una práctica socialmente situada que permite a las personas participar en la construcción de significados compartidos" (p. 178). Russell y Cortes (2012) se basan en Bazerman (1988) mencionando "la escritura es una actividad retórica, moldeada por propósitos comunicativos específicos, audiencias previstas y contextos disciplinarios" (p. 368). Nesi y Gardner (2012) retoman a Swales (1990) al afirmando: "la escritura académica es una herramienta esencial para participar en las convenciones y prácticas de las comunidades disciplinarias" (p. 37). Dichos autores coinciden en que la escritura no es únicamente un proceso cognitivo, sino también una actividad social influenciada por diversos factores. Entre estos factores se incluyen el contexto de escritura, el propósito del texto, el público a quien va dirigido y las convenciones sociales y culturales que rigen la escritura en ese contexto.

La investigación propuesta es pertinente por varias razones. En primer lugar, podría ayudar a abordar un problema social significativo: las dificultades en la producción de textos escritos que afectan a un gran número de estudiantes en México. Como señalan Tolchinsky y Simó (2001), "la escritura es una destreza imprescindible para la vida académica y profesional, sin embargo, muchos alumnos presentan serias dificultades para expresarse por escrito de forma eficaz" (p. 23). El programa de intervención propuesto tiene el potencial de mejorar las habilidades de escritura de estos estudiantes, lo que podría tener un impacto positivo en su aprendizaje y desarrollo personal y profesional.

Además, la investigación podría generar nuevas inquietudes de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, contribuyendo así al desarrollo de la teoría en este campo. Como afirman Graham y Harris (2016), "a pesar de los avances recientes, aún queda mucho por investigar y comprender sobre cómo enseñar efectivamente las habilidades de escritura a diversos grupos de estudiantes" (p. 287). Asimismo, se espera que fomente la equidad educativa al identificar estrategias efectivas para mejorar las habilidades de escritura de estudiantes de distintos niveles.

Finalmente, las implicaciones prácticas de esta investigación podrían ser valiosas para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Como afirman Gilbert y Graham (2010), "los docentes necesitan conocer estrategias de enseñanza efectivas respaldadas por la investigación que puedan aplicar en sus salones de clase para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades sólidas de escritura" (p. 495). El programa de intervención propuesto podría ser aplicado por docentes de educación primaria como una herramienta efectiva para mejorar las habilidades de escritura de sus estudiantes, promoviendo así un desarrollo más sólido en esta competencia fundamental.

#### Delimitación del problema

Delimitar un problema significa enfocar en términos concretos nuestras áreas de interés, especificar sus alcances, determinar sus límites (Morales, 1979; citado por Balliache, 2005), en caso particular, el mejoramiento de la ortografía y los estilos.

La escritura, habilidad indispensable para el aprendizaje y la comunicación efectiva, se ha enfrentado a crecientes desafíos en los últimos años, tanto a nivel internacional como nacional. En el contexto mexicano, la investigación realizada por García y Sánchez (2014) revela que los estudiantes de sexto grado de primaria experimentan significativas dificultades en áreas fundamentales como la organización de ideas, la coherencia, la cohesión, la ortografía y la gramática.

Por lo tanto, el presente proyecto de investigación será aplicado en la escuela primaria urbana "Vicente Castro Bacallo" de la ciudad de Bécál, Calkiní, Campeche; en el grupo del sexto grado, grupo "A" con un total de 19 alumnos de entre 11-12 años de edad

con título de investigación de; “El modelo de Candlin y Hyland como estrategia para la producción de textos expositivos”.

El tiempo de estudio que se abordó fue correspondientes del 25 de septiembre del 2023 al 26 de abril del 2024, haciendo un total de 7 meses de trabajo, en este lapso se abarcaron un total de 18 sesiones de trabajo frente al grupo, 90 minutos por sesión para implementar el plan de acción.

#### Hipótesis y/o supuestos

Una hipótesis es una proposición tentativa que establece una relación entre dos o más variables, y que debe ser sometida a prueba empírica para determinar su validez o rechazo. Como señalan Hernández Sampieri et al. (2014), "las hipótesis son explicaciones tentativas del fenómeno investigado que se formulan como proposiciones" (p. 82). Teniendo en cuenta lo anterior, para la presente propuesta se plantea lo siguiente:

La implementación del modelo de Candlin y Hyland como estrategia didáctica favorece la producción de textos expositivos en los alumnos del 6to grado de la escuela primaria “Vicente Castro Bacallao” de la comunidad de Bécac, Campeche en el ciclo escolar 2023-2024

#### **Marco teórico**

##### Modelo Candlin y Hyland

El Modelo Candlin y Hyland es un enfoque teórico centrado en el proceso de producción de textos escritos. Fue propuesto por Brian Candlin y Ken Hyland, quienes mencionan: "la escritura no es solo un producto final, sino un proceso complejo que involucra múltiples etapas y está influenciado por factores sociales, cognitivos y contextuales" (Candlin y Hyland, 2014, p. 115). Este modelo se basa en la idea de que la escritura es una actividad social y cognitiva influenciada por diversos factores contextuales y discursivos.

El Modelo Candlin y Hyland es un enfoque teórico que describe el proceso de escritura en cuatro etapas principales:

1. Orientación: Considerar el contexto, propósito, audiencia y tipo de texto a redactar.

2. Generación de ideas: Activar los conocimientos previos y hacer una lluvia de ideas sobre el tema.
3. Estructuración: Organizar las ideas en un esquema o bosquejo que dé forma y coherencia al texto.
4. Revisión: Releer, editar y corregir el borrador de forma recursiva.

El modelo de Candlin y Hyland presenta este proceso de escritura en cuatro pasos, proporcionando un marco sólido para la creación de textos. Este enfoque fomenta la planificación cuidadosa, la organización efectiva y el refinamiento continuo del trabajo escrito, lo que puede mejorar significativamente la calidad de la producción textual de los estudiantes.

### **Definición del modelo**

El Modelo Candlin y Hyland considera la escritura como un proceso complejo y no lineal. Según Candlin y Hyland (2014), "el proceso de escritura no es lineal, sino que implica un movimiento recursivo entre las diferentes etapas, a medida que los escritores planifican, redactan y revisan sus textos" (p. 118). Incluye etapas de orientación, generación de ideas, estructuración y revisión, pero estas no son secuenciales. Además, "Los escritores pueden moverse libremente entre las etapas, volviendo a la generación de ideas después de haber comenzado a estructurar el texto, o revisando sus planes iniciales a medida que surgen nuevas ideas" (p. 119).

El modelo también resalta la influencia de factores contextuales y sociales. Por lo tanto, "la escritura es una práctica situada que se ve influenciada por el contexto sociocultural, las convenciones disciplinarias y los propósitos comunicativos específicos" (Candlin y Hyland, 2014, p. 120). Esto permite a los escritores desarrollar textos más efectivos y adecuados para sus audiencias y contextos específicos.

### **2.3 Aplicación del Modelo de Candlin y Hyland en la enseñanza de la escritura**

Según Hyland (2003), este modelo puede ser utilizado "para aumentar la conciencia de los estudiantes sobre las diferentes etapas y procesos involucrados en la escritura, y para fomentar su capacidad de autorregulación y reflexión durante la producción de textos" (p.

32). Esto implica guiar a los estudiantes a través de cada etapa, como la generación de ideas, estructuración y revisión.

Adicionalmente, Hyland (2007) menciona que este modelo "promueve una visión de la escritura como un proceso recursivo y no lineal, lo que desafía la noción tradicional de etapas rígidas e invita a los estudiantes a revisar y reelaborar sus textos continuamente" (p. 155). Esto fomenta un enfoque flexible y reflexivo. Dicha perspectiva desafía la concepción tradicional de etapas rígidas, invitando a los estudiantes a revisar y reelaborar sus textos de forma continua. Este enfoque flexible y reflexivo fomenta una mayor profundidad en la comprensión y práctica de la escritura, alentando a los estudiantes a interactuar activamente con sus ideas y textos para lograr una comunicación más efectiva y significativa.

#### 2.4. La importancia de la socialización en la escritura

La socialización permite que los escritores adquieran y desarrollen las convenciones, géneros y normas de escritura propias de su contexto sociocultural. Según Prior (2006), "la escritura se aprende y se practica a través de la participación en actividades sociales situadas, donde los escritores novatos interactúan con escritores más experimentados" (p. 58). Esto implica que la socialización es fundamental para aprender a escribir de acuerdo con las prácticas y expectativas de una comunidad específica.

Además, la socialización influye significativamente en la forma en la cual los escritores conciben el propósito y la audiencia de sus textos. Hyland (2007) señala: "las percepciones de los escritores sobre el propósito y la audiencia de un texto son moldeadas por sus experiencias sociales y culturales previas" (p. 149). Esto implica que los entornos y las interacciones sociales en los cuales un escritor se ha desarrollado juegan un papel crucial en la formación de su enfoque hacia la escritura.

La socialización también desempeña un papel importante en el desarrollo de la identidad como escritor. Según Ivanič (1988) citando por Burgess (2010) señaló que "la escritura es un acto de identidad en el que las personas se alinean con valores, creencias y prácticas sociales particulares" (p. 236). A través de la socialización, los escritores van construyendo su identidad como miembros de una comunidad de escritura y negociando sus roles y posiciones dentro de ella.

## Metodología

### Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

En este estudio se adoptó un enfoque cualitativo, el cual, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), "utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevos interrogantes en el proceso de interpretación" (p. 7). Este enfoque posibilita una comprensión profunda del fenómeno bajo estudio mediante la recopilación de datos no numéricos, permitiendo así desentrañar sus complejidades y matices.

En lo que respecta al tipo de investigación empleado, se optó por el enfoque descriptivo. Los estudios de corte descriptivo procuran "especificar las propiedades, características o perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno susceptible de análisis" (Hernández et al., 2014, p. 92). Su propósito radica en detallar minuciosamente la configuración y manifestaciones del fenómeno sujeto a estudio.

Para el presente estudio se adoptó el diseño de investigación-acción. Dicho enfoque conlleva la simultaneidad del proceso de conocimiento e intervención (Colmenares y Piñero, 2008). Su finalidad estriba en solventar problemáticas cotidianas e inmediatas, así como optimizar prácticas concretas. En palabras de Elliot (1993), citado en Latorre (2003), la investigación-acción consiste en "un estudio de una situación social con el objetivo de mejorar la calidad de la acción misma" (p. 24). Esta definición resalta el propósito práctico y orientado a la mejora continua de este enfoque, que no solo busca comprender la realidad, sino también transformarla positivamente.

### Ubicación y Tiempo de Estudio

La investigación se realizó en la Escuela Primaria Urbana "Vicente Castro Bacallao", con clave de centro de trabajo 04DPR0223B, perteneciente a la zona escolar 016. Esta institución de organización completa se encuentra ubicada en el barrio "Centro" de la ciudad de Bécál, municipio de Calkiní, Campeche. El centro escolar opera en turno matutino, con un horario de 8:00 a.m. a 1:00 p.m.



La duración del estudio correspondió al periodo destinado del 25 de septiembre de 2023 al 26 de abril de 2024, tiempo en que se realizó una observación previa con la finalidad de diagnosticar el nivel del grupo, así como un plan de acción desarrollado en 18 semanas abarcando dos sesiones semanales de 90 minutos.

#### Sujetos o Participantes

Para desarrollar el presente trabajo de investigación se consideraron a los sujetos participantes, los cuales estuvieron integrados por 19 alumnos, 10 pertenecen al sexo masculino y 9 del sexo femenino, cuyas edades abarcan entre los 11 y 12 años de edad.

El estudio del alumnado abarcó diversos aspectos, entre los cuales se destacan los ritmos y estilos de aprendizaje, entendidos como la capacidad de los estudiantes para asimilar conocimientos. En cuanto a los ritmos de aprendizaje, se identificaron tres categorías: rápido, moderado y lento. Los resultados mostraron que 5 alumnos se ubicaron en el ritmo rápido, 10 en el moderado y 4 en el lento. Por otra parte, para determinar los estilos de aprendizaje predominantes, se aplicó un test basado en el modelo VAK (Visual, Auditivo, Kinestésico) propuesto por Richard Bandler. Según los resultados obtenidos, 10 estudiantes presentaron un estilo de aprendizaje visual, 8 se identificaron como auditivos y 1 como kinestésico.

#### Instrumentos de Acopio de Información

Para la recolección de datos, se hizo implemento de instrumentos de evaluación, mismos que apoyaron en la valoración de los objetivos específicos planteados en un inicio y así lograr obtener información permitiendo su análisis y reflexión:

- Guía de observación: Según García Javier (2000), es un instrumento de investigación muy útil que se basa en una lista de indicadores redactados como afirmaciones o preguntas, y que orientan el trabajo de observación dentro del aula, señalando los aspectos relevantes a observar. La finalidad de la aplicación fue la guía de observación fue observar las dificultades presentas por los alumnos en el proceso de redacción.
- Plan de acción: Según Suárez (2002), a través del plan de acción se busca "materializar" los objetivos estratégicos previamente establecidos. Además,



Peter Drucker (2017) define el plan de acción como un conjunto de decisiones tomadas para alcanzar un objetivo concreto, transformando las estrategias en trabajo sistemático y en resultados medibles. Es por ello que el plan de acción aplicado fue utilizado como un conducto que permitió la aplicación del modelo de Candlin y Hyland en las sesiones de clase.

- Rúbrica: Según Goodrich Andrade (2005), "una rúbrica es una herramienta de calificación que enumera los criterios para un trabajo o 'lo que cuenta', y describe los niveles de calidad desde el trabajo insatisfactorio hasta el ejemplar" (p. 27). La rúbrica aplicada buscaba evaluar los diversos aspectos utilizados para la creación de sus textos expositivos.

- Lista de cotejo: Una lista de cotejo es un instrumento de evaluación que permite determinar la presencia o ausencia de una serie de elementos en una evidencia (indicadores). Los niveles de desempeño se tienen en cuenta en la ponderación o puntuación de los indicadores (Tobón, 2014). Dicho instrumento fue utilizado para evaluar las estrategias utilizadas por los alumnos en sus redacciones.

## Resultados

En este apartado, se exponen detalladamente los alcances logrados en la valoración de los objetivos específicos que orientaron este trabajo de investigación. Para ello, se partió de las estrategias cuidadosamente estructuradas y aplicadas en el plan de acción, aunada a la evaluación exhaustiva de los distintos instrumentos utilizados para la obtención de información relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación al primer objetivo específico "Identificar los niveles de desempeño de los alumnos en la producción de textos expositivos", fue imprescindible iniciar con la aplicación de una actividad de redacción de un texto expositivo de forma libre el cual fue evaluado por medio de una rúbrica.

En consecuencia, se obtiene de la rúbrica de evaluación lo siguiente, de los 19 alumnos en total, el nivel de desempeño Insuficiente, se ubicó el 5.26% (1 alumno); para el nivel Básico, se situó el 26.32% (5 estudiantes); en el nivel Satisfactorio, se ubica el 42.11% (8 educandos); y en el nivel Sobresaliente, se posicionó el 26.32% (5 alumnos).

Con el fin de valorar el segundo objetivo específico, “Reconocer las técnicas y dificultades que enfrentan los alumnos al redactar textos expositivos”, se implementó una lista de cotejo integrada por la cantidad de 10 indicadores con la finalidad de identificar la presencia o ausencia de los criterios asignados al proceso de composición textual, con su correspondiente puntaje.

Los indicadores I y II evaluaron la selección de temas relevantes y apropiados para el público específico. El 100% (19 discentes) eligió temas apropiados, el 89% (17 estudiantes) consideró los intereses de los lectores y el 84% (16 educandos) presentó una secuencia lógica de ideas. Los indicadores III, IV y V correspondían a la fase del borrador, identificando la secuencia lógica, el uso de conectores, ejemplos y vocabulario preciso. Los indicadores VI y VII mostraron que el 84% (16 alumnos) captó la atención del lector en la introducción y el 74% (14 discentes) presentó el tema de forma interesante. Los indicadores VIII y IX, de la fase de revisión y corrección, revelaron que el 84% (16 alumnos) distribuyó adecuadamente la información en párrafos y el 100% (19 estudiantes) revisó y corrigió errores ortográficos y gramaticales. El indicador X, de la fase de socialización, mostró que el 100% (19 estudiantes) presentó un texto original y lo socializó con sus compañeros.

Para evaluar el tercer objetivo, "Aplicar el modelo de Candlin y Hyland para mejorar la producción de textos expositivos," se empleó una rúbrica de evaluación. Esta herramienta permitió identificar los logros alcanzados mediante la implementación de diversas estrategias basadas en el mencionado modelo.

La rúbrica evaluó los avances en comparación con la primera sesión. En el criterio "Comprensión del Proceso de Escritura (Cognitivo y Social)", el 37% (7 discentes) obtuvo un nivel "Sobresaliente", demostrando un profundo entendimiento del proceso de escritura como un acto social y cognitivo, mientras que el 63% (12 alumnos) alcanzó un nivel "Satisfactorio", comprendiendo en gran medida el proceso de escritura y su relevancia social, pero con posibilidad de profundizar más en algunos aspectos.

En "Producción Textual", el 37% (7 discentes) logró un nivel "Sobresaliente", produciendo textos coherentes, bien organizados y adaptados al contexto, el 48% (8 discentes) obtuvo un nivel "Satisfactorio", produciendo textos adecuados, aunque con

algunas inconsistencias en la organización o claridad, y el 21% (4 alumnos) alcanzó un nivel "Básico", presentando dificultades en la producción textual, pero esforzándose por comunicarse.

En "Revisión y Edición", el 26% (5 alumnos) alcanzó un nivel "Sobresaliente", revisando y editando sus textos minuciosamente, el 63% (12 alumnos) obtuvo un nivel "Satisfactorio", realizando revisiones, aunque con posibilidad de profundizar más en la edición, y el 11% (2 discentes) logró un nivel "Básico", mostrando esfuerzo en la revisión, pero sin corregir todos los errores.

En "Coherencia y Cohesión", el 25% (5 alumnos) alcanzó un nivel "Sobresaliente", con textos que fluyen naturalmente y presentan conexiones lógicas, coherencia y cohesión, mientras que el 74% (14 discentes) obtuvo un nivel "Satisfactorio", con algunas conexiones débiles, pero siguiendo una estructura general y utilizando un lenguaje entendible para el lector.

Para evaluar el último objetivo específico, "Valorar el alcance obtenido de la aplicación del modelo de Candlin y Hyland como estrategia didáctica para la producción de textos expositivos", se utilizó una guía de observación centrada en Planeación, Organización, Redacción, Revisión y Edición. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes planifican, organizan ideas lógicamente, investigan fuentes confiables, redactan borradores con estructura clara, y revisan sus textos para corregir errores y mejorar coherencia. Algunos demostraron originalidad, aunque otros carecen de esta cualidad.

Llegando a la conclusión de que, la implementación del modelo de Candlin y Hyland mejoró significativamente la producción de textos expositivos del grupo "A" de sexto grado, demostrando la eficacia de la metodología aplicada.

## **Discusiones y conclusiones**

### Discusiones

El tratamiento de la temática de investigación articulada a la aplicación del modelo de Candlin y Hyland para la mejora en la producción de textos escritos, implicó la implementación de estrategias didácticas, enfocadas al proceso de composición textual, así como de sus habilidades en la producción de textos de los educandos.

En relación con el primer cuestionamiento de la investigación: "¿Cuál es el nivel de desempeño de los estudiantes en la producción de textos expositivos?", La mayoría de los estudiantes se situaban en niveles básico y satisfactorio. Mostraron dificultades en el proceso de composición textual, omitiendo pasos como la realización de borradores o correcciones. Los textos tendían a ser breves, poco claros y con deficiencias en coherencia.

Respecto a la segunda interrogante: "¿Cuáles son las técnicas y dificultades que presentan los alumnos en el proceso de composición de textos expositivos?", los hallazgos revelaron, en primera instancia, si bien las técnicas empleadas por los estudiantes eran diversas, existían problemas significativos en cuanto a la planificación de sus textos, así como en la organización lógica y secuencial de los mismos.

Por otro lado, para responder a la tercera interrogante, ¿Qué estrategias didácticas favorecen el desarrollo de la producción de textos expositivos? Según Cassany (2006), una de las estrategias fundamentales es el uso de modelos de textos. Las estrategias efectivas incluyen el uso de modelos de textos, la enseñanza explícita de la estructura de textos expositivos y la implementación de estrategias didácticas innovadoras. La aplicación de estas estrategias resultó en una mejora en las habilidades de los estudiantes, mayor interés y participación activa, así como un aumento en la creatividad y fluidez en la comunicación.

En último término, la cuarta pregunta de investigación, ¿Cuál es el alcance de la aplicación del modelo de Candlin y Hyland para favorecer la producción de textos escritos? La valoración de estos resultados posibilitó contrastar información relevante sobre la situación inicial de los alumnos respecto a los niveles de desempeño presentes en la producción de sus textos, así como las habilidades de composición textual que lograron desarrollar al finalizar la aplicación del plan de acción propuesto.

### **Conclusiones**

La investigación sobre "El modelo de Candlin y Hyland como estrategia para la producción de textos expositivos en el sexto grado" mostró resultados favorables, mejorando la coherencia y el proceso de composición textual de los estudiantes.

La evaluación diagnóstica inicial fue crucial para comprender las fortalezas y áreas de oportunidad de los alumnos, permitiendo diseñar intervenciones pedagógicas efectivas y personalizadas.

Se identificaron dificultades como falta de coherencia, problemas de organización lógica y uso inadecuado del vocabulario. Estas se abordaron mediante actividades específicas en el Plan de acción, incluyendo ejercicios de escritura enfocados y sesiones de análisis. La aplicación del modelo de Candlin y Hyland resultó efectiva, enfatizando la importancia de comprender la estructura de los textos expositivos. Se implementó un plan de acción detallado con objetivos claros, actividades prácticas y recursos didácticos adecuados. Las estrategias aplicadas, como el uso de actividades lúdicas, la implementación de actividades como el freewriting o la lluvia de ideas, fueron de suma importancia para lograr los resultados obtenidos, abonando a la aplicación satisfactoria del modelo.

La valoración del alcance del modelo mostró mejoras significativas en la calidad de los textos expositivos, incluyendo la coherencia, cohesión y organización lógica. El enfoque favoreció un aprendizaje dinámico y creativo, convirtiendo las clases en espacios de exploración que fortalecieron las competencias comunicativas de los estudiantes.

### **Referencias**

Candlin, C. N., & Hyland, K. (2014). *Writing: Texts, Processes and Practices*. Routledge.

Cassany, D. (2006). *La cocina de la escritura*. Anagrama.

Gilbert, J., & Graham, S. (2010). *Teaching Writing in Today's Classrooms: Looking Back to Looking Forward*. Guilford Press.

Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_ (2007). *Genre and Second Language Writing*. University of Michigan Press.

Pahl, K., & Rowsell, J. (2011). *Artifactual Literacies: Every Object Tells a Story*. Teachers College Press.

Tolchinsky, L., & Simó, A. (2001). *Escribir y Leer en la Universidad: Nuevas Perspectivas desde la Psicología del Texto Escritos*. Ediciones Paidós.

## Estrategias de lectura para favorecer las habilidades lingüísticas en educación primaria

Lesly Candelaria Pérez Uc

leslyperez015@gmail.com

Engels Herbé May Medina

piaget\_engels@hotmail.com

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

Esta propuesta de investigación Taller de composición textual de Cassany en la producción de textos narrativos, presenta el tratamiento de la composición textual de Cassany, vinculado a la producción de textos narrativos, siendo este de gran utilidad en el ámbito académico y personal de los estudiantes. Se implementó en la Escuela Primaria, Mateo Reyes con una población de 29 estudiantes del sexto grado grupo B, en el municipio de Calkiní Campeche, en el ciclo escolar 2023-2024. La propuesta del proyecto parte de un enfoque cualitativo, con un tipo de estudio descriptivo siguiendo un proceso de investigación acción y tiene como objetivo desarrollar habilidades de producción textual a través de estrategias didácticas para promover procesos cognitivos en la escritura, considerando que la producción de textos involucra el uso de diversos conocimientos y habilidades. Durante su aplicación se abordó la identificación de los niveles de producción textual, así como el reconocimiento de los niveles de desempeño de los procesos cognitivos de escritura y la valoración de los resultados de la aplicación de las estrategias de producción textual de Cassany. Se concluyó que la aplicación de estrategias de composición textual promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas para el desarrollo del proceso de escritura.

**Palabras clave:** composición textual, estrategias de redacción, textos narrativos, niveles de desempeño, evaluación.



## Planteamiento del Problema

### Descripción de la Situación Problema

La escritura o la comunicación escrita nos permite expresarnos con el entorno que nos rodea, por lo tanto, su valor no se ve limitado únicamente en los alumnos de educación básica, de modo que trasciende a toda una sociedad. Además, nos permite compartir experiencias y renovar ideas de pensamiento.

De acuerdo con lo observado, se identificó que los estudiantes muestran dificultades para estructurar sus ideas, plantear un tema central y desarrollar párrafos coherentes, esto como resultado de un diagnóstico, al solicitarles la creación de una narración, sólo hacen uso de oraciones gramaticales mal estructuradas y, no incorporan en la misma, los principales elementos de narración. Estas dificultades en la producción de textos escritos pueden afectar significativamente el aprendizaje de los alumnos en diversas áreas curriculares, limitando su capacidad para expresar ideas, organizar su pensamiento y comunicar de manera efectiva.

De acuerdo con los instrumentos de evaluación empleados para la evaluación de los productos de los alumnos del sexto grado, se detectó que un 17% de los discentes logró crear textos narrativos teniendo coherencia y cohesión en sus productos, mientras que el otro 83% demostró tener dificultades al ordenar ideas y usar conectores para unir opiniones. Utilizando la lista de cotejo, se identificó que un 6.9% correspondiente a dos alumnos se encuentran en el nivel de desempeño sobresaliente en la producción de textos narrativos, el 27.6 correspondiente a 8 estudiantes se encontraron ubicados en el nivel satisfactorio, el 24.1% correspondiente a 7 discentes pertenecieron al nivel básico y el 41,4% correspondiente a 12 alumnos se encuentran en un nivel insuficiente.

La aplicación de una matriz FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) fue una herramienta valiosa para identificar los principales retos y oportunidades que enfrentan los alumnos de sexto grado al producir textos narrativos ya que gracias a esto, se identificó que los alumnos las áreas de mejora en cuanto a la redacción, ortografía, estructuración así como las habilidades creativas.



La presente investigación titulada “Taller de composición textual de Cassany en la producción de textos narrativos” en sexto grado de primaria aportará información relevante a la comunidad científica mediante el empleo de estrategias de los procesos de producción de textos para que los educandos desarrollen habilidades para mejorar su organización de ideas, coherencia y cohesión al producir textos narrativos y con esto mejorar su producción textual, no solo en el ámbito académico, sino también personal y social.

#### Preguntas de Investigación

##### Pregunta general

¿Cómo el desarrollo de las habilidades de producción de textos favorece los procesos cognitivos de escritura de textos narrativos en los alumnos de sexto grado grupo B de la escuela Mateo Reyes de Calkiní Campeche durante el ciclo escolar 2023-2024?

##### Preguntas generadoras

- ¿Cuáles son los niveles de producción de textos de los alumnos de sexto grado grupo B?
- ¿Cuál es la influencia de los procesos cognitivos de escritura en el proceso de composición textual?
- ¿Cuáles estrategias didácticas favorecen el proceso de composición textual (planeación, redacción y revisión)?
- ¿Cuál es el alcance de la aplicación de las estrategias de planeación, redacción y revisión, en la producción de textos narrativos de los alumnos?

#### Objetivos

##### Objetivo general

Desarrollar las habilidades de producción de textos a través de estrategias didácticas de planificación, redacción y revisión basadas en la propuesta de Cassany para favorecer los procesos cognitivos de escritura de textos narrativos en los alumnos del Sexto grado grupo B, de la Escuela Primaria Urbana Mateo Reyes durante el ciclo escolar 2023-2024.

## Objetivos específicos

- Identificar los niveles de producción de textos para reconocer las áreas de mejora en los alumnos.
- Reconocer el nivel de desempeño de los procesos cognitivos de escritura y su influencia en el proceso de composición textual (de planificación, redacción y revisión) para determinar las dimensiones de intervención.
- Aplicar las estrategias de planeación, redacción y revisión de la propuesta de Cassany para favorecer la producción de textos narrativos.
- Valorar los resultados de la aplicación de la estrategia de planeación, redacción y revisión de la propuesta de Cassany para favorecer el desarrollo de las habilidades de producción de textos narrativos.

## Justificación

La producción de textos y su problemática en el campo de la educación básica no aparecen tan evidentes ante la opinión de docentes, discentes y padres de familia. La redacción de textos tiene una alta importancia en la sociedad actual, ya que este permite y ayuda a desarrollar el pensamiento, no solo a desarrollar y organizar ideas sino, a compartir ideas con nuestro entorno.

Abordar el tema de la producción de textos en la educación primaria no solo beneficia a los estudiantes de manera individual, sino que también genera un impacto positivo en la sociedad en su conjunto. Al fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas efectivas en los niños, se está sembrando las semillas de una sociedad más informada, participativa y comprometida con el progreso social. En definitiva, la producción de textos narrativos en primaria es una actividad relevante y significativa que contribuye al desarrollo integral del niño. Al fomentar la creatividad, las habilidades lingüísticas, la empatía y la autoestima, la narración prepara a los niños para afrontar los retos del futuro y convertirse en comunicadores efectivos y ciudadanos comprometidos.

Como menciona Cassany (1998) citado en Guzmán (2014) “Escritor competente es el que ha adquirido satisfactoriamente el código, y que ha desarrollado procesos eficientes de composición del texto. Estos conocimientos y estrategias le permiten resolver con éxito

las situaciones de comunicación” (p. 15). Algunos de los textos favoritos de los discentes de educación básica son las narraciones de hechos misteriosos en su región.

#### Delimitación del Problema

Según Sabino (2007) “delimitar un tema significa enfocar en términos concretos nuestro campo de interés, especificar sus alcances, determinar sus límites”. Esto permite concentrar esfuerzos, recursos, tiempo, acciones.

La problemática detectada para el desarrollo del trabajo de investigación se llevará a cabo en la Escuela Primaria Urbana “Mateo Reyes” ubicado en la Colonia centro de la ciudad de Calkiní Campeche en el grupo de 6° grado grupo “B” del ciclo escolar 2023-2024. La población es un total de 27 alumnos y el tema de investigación lleva por nombre “Taller de composición textual de Cassany en la producción de textos narrativos”.

Con relación a lo práctico y metodológico, se busca que los estudiantes redacten textos narrativos estructurados, cuyas ideas guarden relación temática, utilicen un lenguaje variado además de apropiado; asimismo, reflexionen sobre los aspectos textuales como lingüísticos, por ello, la intervención didáctica requiere del diagnóstico, al mismo tiempo del análisis de los textos narrativos producidos por los/las alumnas para optimizar la práctica pedagógica y, sobre esta base, el docente de aula pueda mejorar la producción escrita que los mismos realizan.

#### Hipótesis y/o Supuestos

Según Aristóteles (2010), las definiciones tienen como objetivo aclarar el significado de un término, mientras que las hipótesis buscan establecer posibles conclusiones o deducciones. Es importante destacar que los razonamientos basados en hipótesis no tienen el mismo valor probatorio que aquellos basados en definiciones. Las definiciones son hechos establecidos, mientras que las hipótesis son conjeturas que aún no han sido probadas.

El desarrollo de las habilidades de producción de textos a través de estrategias didácticas de planificación, redacción y revisión favorece los procesos cognitivos de escritura de textos narrativos en los alumnos del sexto grado grupo B, de la Escuela Primaria Urbana Mateo Reyes durante el ciclo escolar 2023-2024.

## **Marco teórico**

Entendiendo el texto como una composición ordenada de signos inscritos en un sistema de escritura, el cual permite recobrar un sentido específico referido por el emisor, Halliday-Hassan (1972) menciona que un texto no consiste en simples oraciones, más bien, está codificado por las oraciones. Y sin lo entendemos de esta manera, no es posible esperar encontrar el mismo tipo de integración estructural entre las partes de un texto como la que encontramos entre las partes de una oración.

Por otro lado, desde la perspectiva de Bernárdez (1982) para definir un texto hay que tener en cuenta una serie de factores:

1. **Carácter comunicativo:** es una acción que tiene como finalidad comunicar.
2. **Carácter pragmático:** se produce en un contexto extralingüístico, con interlocutores y referencias constantes al contexto.
3. **Carácter estructurado:** es una organización interna basada en reglas que garantizan el significado.

Según Pérez (2014) Concebimos al texto no sólo como un enunciado escrito, ya que vivimos rodeados de textos, textos visuales, audiovisuales, etc; pero en particular nos concentraremos en este material en los textos escritos. A estos los clasificamos en descriptivo, narrativo, expositivo/explicativo, argumentativo y conversacional, según su función predominante y rasgos lingüísticos. Pérez (2011) menciona que la enseñanza de la escritura es un proceso complejo, además, involucra distintas demandas: cognitivas, lingüísticas, metacognitivas y socioculturales. Es importante que el docente tenga presente los rasgos que definen los conceptos de escribir, como habilidad lingüística, y de proceso de construcción de textos escritos, en el cual se manifiesta esta habilidad, para poder organizar de forma lógica su enseñanza.

Un buen escritor es quien posee un buen conocimiento del lenguaje, la sintaxis y la gramática; quien tiene la capacidad de escribir de manera creativa con imaginación, además de conocer diversos estilos literarios. Un buen escritor transmite su pasión en cada página, logrando que el lector experimente las mismas emociones; algo posible solo al liberarnos, dejando los prejuicios a un lado, especialmente aquellos dirigidos hacia nosotros mismos.

Comprender cómo actuamos al escribir, qué factores condicionan el trabajo, qué recursos se movilizan, qué conocimientos se requieren suele ser una gran ayuda para abordar estratégicamente y eficazmente las tareas de escritura. Cassany (2007) define ciertos aspectos para establecer el perfil del buen escritor de acuerdo con las etapas del proceso de la escritura, entre las cuales destacan:

La Lectura. Los escritores competentes son buenos lectores o lo han sido en algún periodo importante de su vida. La lectura es el medio principal de adquisición del código escrito. De igual manera encontramos el tomar conciencia de la audiencia (lectores). Los escritores competentes, mientras escriben, dedican más tiempo a pensar en lo que quieren decir, en cómo lo dirán, en lo que el receptor ya sabe, etcétera. Así mismo el Planificar el texto. Los escritores tienen un esquema mental del texto a escribir, se formulan una imagen de lo que quieren escribir, y también de cómo van a trabajar. Se marcan objetivos.

La producción y comprensión de textos es un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representado (ideas, pensamientos, sentimientos, impresiones de tipo episódico que posee el sujeto) en discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados.

Hayes y Flower (1980) citado por Ramírez (2006) identifican en la escritura procesos psicológicos y operaciones cognitivas tales como: planificar, recuperar ideas de la memoria, establecer inferencias, crear conceptos, resolver problemas, desarrollar una determinada imagen que se tiene del lector para así comprobar lo que se ha escrito sobre esa imagen, entre otros. Dichas operaciones conciencian al escritor sobre las condiciones, las limitaciones, así como las proyecciones de la producción del texto, a la vez, conducen al escritor a generar procesos metacognitivos sobre sus capacidades, sus carencias, y en este contexto, a tomar decisiones.

Hayes y Flower, (2006) reconocen tanto el sentido común como la investigación educativa muestran que los escritores planifican constantemente (prescriben, reescriben) a medida que van componiendo (escribiendo) su texto, y no lo hacen en etapas claramente identificables. Ello pone de manifiesto la concepción de la escritura como proceso, en la cual la mejor manera de entender dicho proceso de redacción es estudiar a un escritor

mientras escribe (observar, describir lo que dice, así como lo que hace cuando escribe: protocolos de razonamiento en voz alta).

## **Metodología**

### Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

La metodología de investigación empleada en el desarrollo de este trabajo es de enfoque cualitativo que según Lincon y Denzín (1994) citado por Hernández (2017), la investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones contra disciplinar. A traviesa las humanidades, las ciencias sociales además de las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo, es multiparadigmática en su enfoque. Los que participan son sensibles al valor del enfoque multimetódico.

El tipo de estudio de esta investigación es descriptivo porque desde esta perspectiva, nos centramos en describir con detalle una realidad educativa acotada, una situación determinada, o la actuación, el sentir o las percepciones de un grupo de personas en un contexto puntual. Según Guevara et al., (2020) “El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas” (p. 171).

De igual manera, la hipótesis es de acción estratégica descriptiva de la que Henández-Sampieri (2014) menciona que estas hipótesis se utilizan en estudios descriptivos, para intentar predecir un dato o valor en una o más variables para medir u observar. La hipótesis descriptiva es una declaración tentativa, por lo tanto, propone una relación entre variables o un patrón de comportamiento, pero no busca explicar la relación o establecer causalidad. En lugar de predecir un resultado específico, la hipótesis descriptiva se centra en describir cómo se relacionan las variables o cómo se manifiesta un fenómeno en particular.

La presente investigación se basa en el diseño de investigación-acción pues éste es un enfoque de investigación que se centra en la resolución de problemas prácticos a través de la participación de las personas involucradas, donde se busca comprender y abordar desafíos específicos a través de la colaboración con los individuos afectados. De acuerdo



con Elliott (1993) citado por Bisquerra (2004) “reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los profesores, que tienen como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) del profesor de sus problemas prácticos” (p. 370).

#### Ubicación y Tiempo de Estudio

El presente proyecto de investigación se aplicó en la escuela primaria “Mateo Reyes” se encuentra ubicada en el centro de la ciudad de Calkiní, situada al norte del territorio cercana a los límites con el Estado de Yucatán, en la región conocida como “Camino Real”. Es cabecera del municipio de Calkiní. Este plantel educativo es de sector público, tiene como clave de centro de trabajo: 04DPR0447J en la zona 018, y como único turno matutino un horario de lunes a viernes de 8:00 am a 1:00 pm, en un periodo del 25 de septiembre del 2023 al 26 de abril de 2024 en el que se realizó la selección de la problemática, el diseño e implementación del plan de acción, así como la aplicación de instrumentos de recolección de datos, La aplicación del plan de acción consistió en tres etapas divididas en seis sesiones de 90 minutos cada una abordando en la primera al diagnóstico e identificación del nivel de comprensión lectora de los alumnos con el objetivo de reconocer sus dificultades.

#### Sujetos o Participantes

La población seleccionada corresponde al sexto grado grupo B de la Escuela Primaria “Mateo Reyes” de la ciudad de Calkiní, se encuentra conformado por 27 alumnos de los cuales siete son hombres que se encuentran en la edad de 11 años y 20 mujeres las cuales cuentan con la misma edad (véase tabla 1), el grupo ingresa al grado con un promedio general de aprovechamiento de 6.0 obtenido mediante la prueba MEJOREDU aplicada a inicios del ciclo escolar.

En cuanto a sus ritmos y estilos de aprendizaje se destaca que 13 alumnos aprenden de manera visual, 9 estudiantes por el medio auditivo y 5 demostraron ser kinestésicos. En cuanto a los ritmos de aprendizaje, resulta importante destacar que 9 discentes tienen un ritmo de aprendizaje rápido, 12 son moderados y 6 tienen un ritmo de aprendizaje lento.

#### Instrumentos de Acopio de Información

De acuerdo con los objetivos planteados en esta investigación, se establecieron instrumentos de acopio de información; según Sánchez y Reyes (2006), “todo instrumento



debe medir lo que se ha propuesto medir, vale decir que demuestre efectividad al obtener los resultados de la capacidad, conducta, rendimiento o aspecto que asegura medir" (p.154). Cada objetivo planteado contiene una serie de instrumentos de evaluación con la finalidad de obtener resultados para la reflexión y análisis de estos.

Guía de observación: Se utilizó una guía de observación con la intención de detectar aquello en lo que los estudiantes tienen dificultades como lo son la organización de las ideas, la planificación, la manera de redactar, la caligrafía, ortografía, la coherencia y cohesión y el uso correcto de conectores.

Rúbrica: Sirvió como una herramienta de evaluación que establece criterios claros y específicos para evaluar la producción de textos. Permitió a los evaluadores, así como a los estudiantes, comprender qué se espera en términos de calidad, así como de desempeño en la escritura. La rúbrica proporciona una guía detallada sobre los estándares de evaluación, los niveles de logro además de los aspectos que se deben tener en cuenta al calificar la producción de textos. Además, ayuda a garantizar la consistencia en la evaluación al proporcionar un marco claro para la retroalimentación y la calificación de los textos escritos.

Lista de cotejo: Tobón (2013) define a la lista de cotejo como "Una serie de indicadores de desempeño que pueden ser afirmativos o interrogativos que permiten identificar la presencia o ausencia de determinadas características en una evidencia" (p. 221). La importancia de la utilización de las listas de cotejo recae en proporcionar criterios claros y específicos para evaluar el desempeño de los estudiantes, lo que ayuda a garantizar una evaluación más objetiva y consistente.

#### Procedimientos

Los procedimientos propuestos para las actividades de indagación, recolección de datos y análisis, fueron elaborados de acuerdo con los objetivos planteados a través de un enfoque cualitativo de investigación en diferentes periodos de tiempo, distribuidos en tres fases a través de la valoración de diversos instrumentos de evaluación.

La primera fase radicó en la planeación de la investigación, comenzando con la detección de la problemática y su delimitación, esto fue posible gracias a un diagnóstico pedagógico derivado de la primera jornada de práctica realizado en el grupo, siendo

plasmado en el cuadro de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA), donde se identificó, así como se describió los problemas en cuanto a la producción de textos. Los datos recabados permitieron sintetizar las ideas que dieron origen a la inquietud por el investigar el problema, siendo a través del planteamiento del problema estableciendo el tiempo de estudio y la acción estratégica.

Del mismo modo se elaboró un plan de acción donde se definieron las estrategias aplicadas para el cumplimiento de los objetivos del trabajo de investigación. Para sustentar la trascendencia en la recuperación de información científica se construyó el marco teórico conceptual incluyendo las teorías y evidencias empíricas que dan validez a la investigación. Dentro de esta fase también se realizó la selección y construcción de los instrumentos a fin de recolectar información mediante la revisión del planteamiento.

### **Resultados**

La aplicación de la estrategia de producción de textos constó del tercer objetivo, Aplicar las estrategias de planeación, redacción y revisión de Cassany para favorecer la producción de textos narrativos, siendo este el eje principal del trabajo de investigación. La selección y diseño de cada una de las actividades se basó en las condiciones específicas del grupo, las cuales fueron identificadas durante el proceso de diagnóstico. Además, se tuvieron en cuenta las carencias y necesidades detectadas en las categorías de investigación, las cuales fueron evaluadas en relación con los primeros dos objetivos establecidos.

Dentro de las sesiones trabajadas, es de importancia destacar algunas de las estrategias más relevantes como lo fue la aplicación de la estrategia de planificación que tuvo como propósito identificar las habilidades para seleccionar los datos y elementos de su leyenda, así como establecer una direccionalidad antes de iniciar con el proceso de escritura.

Otra sesión relevante fue en la que se llevó a cabo la estrategia de textualización, ya que, a partir de este momento se les solicitó a los alumnos que iniciaran con la escritura de su borrador, para esto, harían uso de las fichas realizadas la sesión anterior, además, con ayuda de una nueva ruleta, los alumnos añadirían un personaje adicional a su escrito. Una

vez terminado el borrador, se invitó a los alumnos a leer sus producciones para recibir críticas constructivas.

De igual manera se trabajó con la estrategia de revisión, la cual consistió en solicitar a los alumnos que intercambiaran sus borradores con algún alumno, para esto, a los alumnos se les entregó una lista de cotejo, en donde marcarían los elementos con los que, si cuenta la leyenda y con cuales no, además de hacer críticas constructivas y recomendaciones. Una vez realizada esta actividad, se regresaba el escrito al autor, el cual debía realizar las correcciones mencionadas, como claridad, legibilidad, coherencia, faltas de ortografía, etc. y por lo tanto hacer su producción final.

Las estrategias anteriores fueron consideradas para valorar el segundo objetivo específico al hacer uso de una lista de cotejo integrada por la cantidad de 14 indicadores con la finalidad de identificar la presencia o ausencia de los criterios asignados a las cuatro fases de la producción textual según Cassany, planeación, textualización, revisión y divulgación, cada uno con su respectivo puntaje. Primeramente, a la planeación integrada por los indicadores I, II, III, IV; en segundo lugar, la textualización conformada por los indicadores V, VI, VII, VIII, IX, X; en tercer lugar, la revisión con los indicadores XI, XII, y por último la divulgación correspondiente a los indicadores XIII y XIV, designados en dos niveles de logro, Si y No.

Los indicadores I, II, III y IV tuvieron la finalidad de valorar si los alumnos escriben a través de ficha los elementos de sus leyendas, así como si seleccionan el tema central de esta misma además de organizar los elementos de su leyenda de manera clara y coherente y determinar el tipo de público al que será dirigido. En el indicador I, se detectó que el 99.9% (27 alumnos) lograron escribir a través de fichas los elementos que conformarían a su leyenda, en el indicador II, se obtuvo que el 44.4% (12 discentes) seleccionaron el tema central de su leyenda antes de empezar a escribirla, del mismo modo en el indicador III, el 59.2% (16 estudiantes) organizaron los elementos de su leyenda de una manera clara y coherente, por último en el indicador IV, 66.6% (18 alumnos) determina el tipo de público al que será dirigida la leyenda para tomar en cuenta las características y gustos de los mismos.

El indicador número V, permitió identificar si los alumnos redactaban de manera clara y efectiva el borrador de su leyenda lo cual demostró que el 99.9% (27 discentes), realizan el primer borrador de su leyenda de manera clara, para el indicador VI, se destaca que el 92.5% (25 estudiantes) logran mostrar una estructura lógica y coherente entre los textos que escriben, aunado a esto, el indicador VII, demostró que el 92.5% (25 alumnos) logran ordenar y establecer ideas claras dentro del texto, sin embargo con el indicador XIII, se logró identificar que sólo el 70.3% (19 discentes), utilizan conectores para unir de manera correcta los elementos de su leyenda.

Para el indicador IX, el 25.9% (7 alumnos) demuestran que escriben sin errores ortográficos o gramaticales además de hacer uso correcto de los signos de puntuación, de igual manera para el indicador X, se detectó que 96.2% (26 alumnos) incluyen las partes correctas de la leyenda dentro de su escrito. Como parte de la fase de revisión y divulgación se demostró que el 99.9% de los estudiantes (27 discentes), logran introducir modificaciones y mejoras en su leyenda además de modificar los errores ortográficos y gramaticales presentes, aunado a esto los textos son claros y comprensibles para el público que está dirigido y se utilizan términos o expresiones adecuadas para la audiencia a la que está dirigida.

## **Discusión y conclusiones**

### **Discusión**

Las estrategias didácticas ayudaron a los estudiantes a desarrollar habilidades clave de escritura, como la planificación, la organización, la coherencia y la cohesión textual. Esto les permitió expresarse de manera clara y efectiva en sus escritos, tanto en contextos académicos como en la vida cotidiana. Torres (2019) menciona que las estrategias didácticas orientadas a la composición textual deben promover la reflexión sobre el proceso de escritura, fomentando la planificación, la redacción consciente y la revisión sistemática como componentes fundamentales del desarrollo de habilidades escritas.

Gimeno (2019) asegura que conocer el alcance de las estrategias de planeación, redacción y revisión en la producción de textos narrativos de los alumnos permite identificar los obstáculos y las necesidades específicas de cada estudiante, orientando así la enseñanza

hacia la mejora de la coherencia, la cohesión y la creatividad en la escritura narrativa. La aplicación de estrategias de planeación, redacción y revisión en la producción de textos narrativos de los alumnos tuvieron alcances significativos que fueron más allá de la mejora superficial de la escritura.

Estas estrategias promovieron el desarrollo de habilidades literarias, la expresión creativa y la autorregulación del aprendizaje, preparando a los estudiantes para enfrentar con éxito los desafíos de la comunicación escrita en diversos contextos.

En definitiva, la aplicación efectiva de estrategias de planeación, redacción y revisión en el proceso de composición textual de los alumnos conlleva resultados altamente favorables que promueven un desarrollo integral de habilidades escritas. Estas estrategias no solo mejoran la calidad de los textos producidos, sino que también potencian la reflexión metacognitiva, la autonomía del estudiante y la construcción de un conocimiento profundo sobre el proceso de escritura.

### **Conclusiones**

A través de este análisis exhaustivo, se destacó que las dificultades en la escritura son comunes en todas las escuelas, aunque su magnitud puede variar. Se identificaron varios tipos de problemas recurrentes, tales como la falta de coherencia y cohesión en los textos, errores gramaticales y ortográficos frecuentes, y una escasa variedad de vocabulario.

La aplicación de las estrategias de planeación, redacción y revisión de Cassany para la producción de textos narrativos generó resultados altamente favorables en el desarrollo de las competencias comunicativas y el aprendizaje integral de los estudiantes. Además, valorar los resultados de dichas estrategias permitió obtener información valiosa para mejorar la práctica docente, fortalecer el aprendizaje de los estudiantes y contribuir al avance de la investigación educativa.

En definitiva, se logró favorecer significativamente el desarrollo de la escritura en los alumnos. Este avance se reflejó en la adquisición de competencias que trascienden el simple conocimiento teórico, abarcando también la capacidad de aplicar dicho conocimiento en situaciones prácticas y el desarrollo de actitudes y valores positivos hacia

el aprendizaje y la escritura. Estas competencias se manifestaron y seguirán manifestándose en su vida educativa de manera integrada y holística.

### **Referencias**

Basuela, E. (2004). Instrumentos de evaluación y análisis de la metacognición con relación a la expresión escrita. Polibea.

Cassany D. (2002) La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.

- (2005). Describir el escribir. Barcelona: Paidós.

- (2007) Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito (6a. ed.). Barcelona: Graó.

Castañeda B. y Castañeda M. (2008) La Producción de Textos Narrativos en la Escuela Primaria Urbana. Tesis de Licenciatura. Sinaloa, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto.

Kaufman, A y Rodríguez M. (2001), La escuela y los textos, Buenos Aires: Aula XXI Santillana.

Teberosky, A. (2001), Aprendiendo a escribir, México: Horsori.

Zamudio, C. (2008). La revisión de textos en el aula. Una guía para el maestro. México: Materiales para apoyar la práctica educativa. INEE.

## **El desarrollo de las competencias psicolingüísticas a través de la lectura crítica.**

Armando Daniel Peralta Interian

dani2002armando@gmail.com

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Engels Herbé May Medina

piaget\_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Práctica Docente en las Escuelas Normales.

### **Resumen**

En la presente investigación, tiene por título La lectura crítica y el desarrollo de competencias psicolingüísticas, con el propósito de desarrollar las habilidades críticas de la lectura a través de las estrategias psicolingüísticas en la educación, se implementó en la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo, la población de estudio en el sexto grado grupo A, con un total de 26 discentes, 14 del sexo masculino y 12 del sexo femenino, de entre 11 y 12 años, en la localidad de Dzitbalché, Campeche, durante el ciclo escolar 2023-2024. La metodología de investigación de la propuesta se orientó bajo el enfoque cualitativo, con el tipo de estudio descriptivo, sustentada en la investigación-acción. La investigación explora varias dimensiones, enfocándose en la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, y la interpretación de materiales textuales. Analiza minuciosamente estrategias pedagógicas para mejorar la lectura crítica y el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas. Se ofrece una visión profunda de las implicaciones educativas, y la discusión analiza la relación entre la lectura crítica y el desarrollo psicolingüístico, basado de los acontecimientos previos, durante el proceso y la elaboración, se obtuvo una mejoría en la comprensión de los alumnos. Los resultados obtenidos evidenciaron un avance significativo en la lectura crítica de los alumnos, en base a la lectura y el desarrollo de las competencias psicolingüísticas, el pensamiento crítico a la hora de realizar la lectura que profundice en el mejoramiento de cada uno de los alumnos. Finalmente, se proponen algunas recomendaciones y sugerencias para quienes deseen continuar investigando este tema.



**Palabras clave:** lectura crítica, competencias psicolingüísticas, estrategias didácticas, comprensión lectora, evaluación.

## **Planteamiento del Problema**

### Descripción de la Situación Problema

La relevancia de la lectura crítica como base fundamental para el desarrollo de competencias psicolingüísticas en un grupo de sexto grado se presenta como un desafío educativo crucial. Este enfoque no solo se basa en la decodificación de palabras, sino que aborda la necesidad de una comprensión profunda y el análisis de textos. Este planteamiento se alinea con las teorías contemporáneas sobre el desarrollo del lenguaje y las habilidades cognitivas abarcando un tema más amplio que es el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos.

Estos hechos se hacen evidentes en la Escuela Primaria Urbana Miguel Hidalgo, de la ciudad de Dzitbalché durante el ciclo escolar 2023-2024, y a partir del diagnóstico realizado a través del cuadro FODA y la prueba MEJOREDU aplicado al sexto grado grupo A, se facilitó la identificación de los deficientes niveles de comprensión lectora.

Las evaluaciones y observaciones realizadas evidencian un déficit en las competencias psicolingüísticas de algunos estudiantes, manifestado en dificultades para comprender textos, expresarse oral y escritamente, así como interpretar y analizar de manera efectiva. Esta situación se alinea con la investigación de Nagy y Townsend (2012), quienes destacan que el desarrollo del vocabulario y las habilidades psicolingüísticas son esenciales para la comprensión lectora, afectando directamente el rendimiento académico.

Este déficit no solo impacta el rendimiento académico, sino también la capacidad de los estudiantes para participar plenamente en actividades educativas y sociales. La investigación de Guthrie y Wigfield (2000) respalda esta idea al enfocarse en la motivación para la lectura. Destacan que la falta de competencias psicolingüísticas puede disminuir su motivación intrínseca de los estudiantes, afectando la participación en actividades educativas.

Aunque los resultados no son altamente deficientes, revelan un problema significativo en el proceso de aprendizaje de los alumnos, lo que puede obstaculizar su

capacidad para adquirir nuevos conocimientos a través del lenguaje escrito. El pensamiento crítico nos invita a analizar estos resultados desde múltiples ángulos y a buscar soluciones innovadoras basadas en evidencias para mejorar el aprendizaje de la lengua escrita. De acuerdo con el análisis FODA del grupo, se reconoció en el apartado de debilidades la necesidad de atender las deficiencias en lectura y escritura.

De igual manera se identificaron los estilos de aprendizaje de los alumnos siendo en su mayoría kinestésicos lo que ocasiona algunas variaciones en la realización de las actividades, no todos puedan aprender con la misma rapidez y del mismo modo necesitando la implementación de estrategias donde se enfoquen en el proceso de aprendizaje de cada uno.

Además, la mitad del grupo se sitúa en un nivel de desempeño Satisfactorio con el porcentaje del 50% (13 alumnos), encontrándose en el pleno desarrollo de conocimientos mientras que la parte restante del grupo refiere a los niveles Básico e Insuficiente completando el 50% (13 alumnos) restante, de tal modo, que los resultados no han sido favorables. Con base en lo anterior, surgió la necesidad de aplicar una estrategia para que el grupo conformado por 26 alumnos entre los 11 y 12 años de edad, logren consolidar sus habilidades y competencias comunicativas que contribuyan al dominio de la lectura y escritura.

#### Preguntas de Investigación

##### Pregunta general

- ¿Cómo desarrollar las competencias psicolingüísticas a través de la lectura crítica en los alumnos del sexto grado grupo A de la Escuela Primaria Urbana Miguel Hidalgo de Dzitbalché, Campeche, durante el ciclo escolar 2023-2024?

##### Preguntas generadoras

- ¿Cuál es el nivel de desempeño de las competencias psicolingüísticas de los alumnos del sexto grado grupo A?
- ¿Cómo influye la lectura crítica para favorecer el desarrollo de las competencias psicolingüísticas en los alumnos del sexto grado grupo A?

- ¿Qué estrategias de lecturas críticas favorecen el desarrollo de las competencias psicolingüísticas en el sexto grado grupo A?
- ¿Cuál es el alcance de la aplicación de las estrategias de lectura crítica para favorecer las competencias psicolingüísticas en los alumnos del sexto grado grupo A?

## Objetivos

### Objetivo general

Desarrollar la lectura crítica a través de estrategias didácticas para favorecer las competencias psicolingüísticas en los alumnos sexto grado grupo A de la Escuela Primaria Miguel Hidalgo en Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2023-2024.

### Objetivos específicos

- Reconocer el nivel de desempeño de las competencias psicolingüísticas de los estudiantes del sexto grado grupo A.
- Identificar la influencia de la lectura crítica como estrategia para favorecer el desarrollo de las competencias psicolingüísticas de los alumnos del sexto grado grupo A.
- Implementar las estrategias de la lectura para favorecer el desarrollo de las competencias psicolingüísticas de los alumnos del sexto grado grupo A.
- Valorar el alcance de la implementación de las estrategias de la lectura crítica para el desarrollo de las competencias psicolingüísticas de los alumnos del sexto grado grupo A.

### 1.4 Justificación

Durante la práctica docente se pueden observar que los alumnos carecían de comprensión de la lectura, por lo tanto empiezan a perder el objetivo principal de esta misma, se concentran únicamente en su descifrado, ya no están motivados como iniciación la educación primaria, poco a poco comienzan a pensar lo que antes era maravilloso ahora es tedioso y aburrido, es así como se va perdiendo el interés por leer, la comprensión lectora en la vida cotidiana es esencial, es la que permite aprender y adquirir nuevos conocimientos. Para ello, se generan ambientes de aprendizaje es trascendental, ya que la disposición que

se haga del mismo se enlaza con el niño en la exploración y el descubrimiento; es un medio de aprendizaje que promueve y estimula el desarrollo del aprendizaje.

Cummins (2014) enfatiza la importancia crítica de las competencias psicolingüísticas en el rendimiento académico y destaca su papel esencial para la participación efectiva en el aprendizaje y la comprensión de conceptos más avanzados (p. 112). Sugiere las habilidades no solo son fundamentales para el dominio del lenguaje, sino también actúan como pilares que respaldan el progreso cognitivo integral de los estudiantes.

Estas investigaciones y perspectivas teóricas destacan la trascendencia de desarrollar competencias psicolingüísticas en el entorno educativo, resaltando su papel integral en el aprendizaje académico y su influencia directa en el rendimiento de los estudiantes. La implementación de estrategias pedagógicas centradas en estas competencias se presenta como una necesidad educativa urgente para cultivar un ambiente de aprendizaje equitativo y efectivo.

### **Delimitación del problema**

La delimitación del problema de investigación tiene como objetivo establecer la población específica que se estudiará, el tiempo necesario para poder estudiarla la población y el espacio donde se llevará a cabo.

En el sexto grado de la Escuela Primaria, se evidencia un problema educativo significativo relacionado con el desarrollo de competencias psicolingüísticas entre los estudiantes. Este problema se manifiesta en dificultades notables en la comprensión lectora, expresión oral y escrita, así como en la interpretación y análisis de textos. La identificación precisa de este problema es radicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y promover un desarrollo académico integral.

Los límites conceptuales se centran en comprender las relaciones entre los estudiantes (sujeto) y las competencias psicolingüísticas (objeto de estudio), respaldados por teorías previas (Cummins, 2014; citado por Nagy & Townsend, 2012).

En términos disciplinarios, la investigación se nutre de la lingüística, la psicología educativa y la pedagogía, permitiendo un enfoque integral para abordar el problema (Goldenberg, 2013; citado por Fricke et al., 2020).

## Hipótesis y/o supuestos

De acuerdo con Salmerón (2017) los problemas de investigación se resuelven indagando e interpretando sobre la base de hipótesis, debido a que ellas son conjeturas razonables, intentos de explicación que se utilizan como punto de partida de una argumentación.

Con base a lo anterior “las hipótesis son proposiciones tentativas acerca de las relaciones que hay entre dos o más variables que se apoyan en conocimientos organizados y sistematizados” (Cortés, 2016, p 42). Por lo anterior, el supuesto que marca la presente investigación se establece a continuación:

El desarrollo de la lectura crítica a través de estrategias didácticas favorece las competencias psicolingüísticas en los alumnos sexto grado de la Escuela Primaria Miguel Hidalgo en Dzitbalché, Campeche durante el ciclo escolar 2023-2024.

## Marco teórico

### Competencias psicolingüísticas para el desarrollo de la lectura crítica

Las competencias psicolingüísticas para el desarrollo de la lectura crítica se refieren a las habilidades y capacidades que permiten a los individuos entender y analizar profundamente los textos, no solo a nivel superficial sino también en sus significados más profundos y contextuales.

Fortalecer el desarrollo de la lectura crítica en el ámbito del pensamiento psicolingüístico, dentro del campo formativo de Lenguajes, mediante la implementación de estrategias didácticas que promuevan la comprensión integral de textos, la identificación y análisis de estructuras lingüísticas, y la aplicación de procesos cognitivos avanzados para evaluar la información contenida en diferentes tipos de textos, fomentando así la formación de estudiantes críticos y competentes en el ámbito lingüístico.

Esta estrategia pedagógica posibilita la construcción de conocimientos a través de la ejecución de una producción tangible. Siguiendo una serie de fases, los estudiantes participan en colaboración, bajo la orientación del docente, para abordar una problemática, solventar una situación o responder a una pregunta, basándose en un tema que despierta su interés. Es crucial en los estudiantes se enfrenten a una situación problemática auténtica donde requiere una solución mediante un proceso de investigación-acción, movilizándolo

tanto conocimientos como habilidades y actitudes de manera interdisciplinaria y colaborativa.

En el proceso de lectura se utilizan estrategias y al ser utilizadas deben reunir las condiciones de autodirección, autocontrol y flexibilidad. La puesta en práctica de las estrategias junto con los conocimientos y experiencias previas y la competencia lingüística permiten al lector construir el significado.

Es necesario resaltar el hecho no sólo la utilización de las estrategias permite al lector construir el significado de un texto o comprenderlo, es necesario también “el texto reúna ciertas condiciones como son la claridad o coherencia de la información contenida, de que su estructura resulte familiar y conocida y de que su léxico, su sintaxis y su cohesión interna tengan un nivel aceptable” (Solé, 1999, p. 70).

Esta fase marca el cierre del ciclo educativo primario, sucediendo a las fases 3 y 4 y sirviendo de preludeo a la educación secundaria (fase 6). En este punto, se centra en consolidar conocimientos vinculados al lenguaje, buscando que los estudiantes desarrollen distintos usos del lenguaje oral, escrito y artístico para expandir sus habilidades de interacción autónoma, creativa y responsable en diversos contextos y situaciones, guiados tanto por sus propias necesidades como por las de los demás.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es un proyecto educativo de carácter integral y humanista. Su enfoque pedagógico pretende realizar cambios profundos en la educación en México a partir de entender y atender las condiciones de equidad, inclusividad, excelencia académica y mejora continua, partiendo de la relación del alumno con la comunidad a la que pertenece.

Por tal motivo, cada docente se convierte en un mediador, un líder transformador el cual tiene la función de preparar a los alumnos para que actúen de forma eficaz en cada ámbito de la vida, por lo necesario un cambio de pensar para generar un cambio al actuar en el proceso enseñanza- aprendizaje, comprendiendo su labor educativa es enseñar a aprender y aplicar lo aprendido en su diario vivir, considerando que las actitudes, aptitudes y contenidos son los factores que intervienen en dicho aprendizaje.



## Estrategias de lectura

Las estrategias tienen puntos en común con los procedimientos; ya que éstas son un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta. Para Solé (2007) las estrategias implican la planificación de acciones que se desencadenan para lograr los objetivos. Por su parte, la estrategia regula la actividad de la persona, en la medida de su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que se propone.

En el proceso de lectura se utilizan estrategias y al ser utilizadas deben reunir las condiciones de autodirección, autocontrol y flexibilidad. La puesta en práctica de las estrategias junto con los conocimientos y experiencias previas y la competencia lingüística permiten al lector construir el significado.

La selección adecuada del texto implica que el docente se ajuste a los conocimientos previos del alumno para conocer la dificultad y marcar sus objetivos. Además de emplear lecturas que acerquen al niño a la realidad palpable, para hacerla más productiva y ejemplificadora (Solé, 2007).

La progresión se erige como un pilar esencial: se puede comenzar con proyectos dentro del aula, enfocados en una asignatura específica, para luego expandirse hacia proyectos interdisciplinarios que incluyan a otros educadores, clases o niveles educativos. En este proceso, la colaboración se convierte no solo en una ventaja, sino en un componente imprescindible. Los educadores no deben enfrentar este desafío solos; es crucial que las autoridades educativas y la comunidad escolar en su conjunto reconozcan el valor de esta metodología y faciliten el intercambio de experiencias en el aprendizaje basado en proyectos entre educadores y centros educativos. Este respaldo integral emerge como un elemento esencial para el florecimiento continuo y la efectividad de esta metodología educativa que desafía lo convencional.

## Adquisición de la lectura crítica

Esta investigación tiene como estrategia pedagógica la propuesta de enseñanza de la adquisición de la lectura crítica en niños es que se despliega a través de diversas etapas, cada una contribuyendo al desarrollo gradual de habilidades cognitivas y de comprensión.



Este proceso, esencial para fomentar el análisis reflexivo y la formulación de juicios informados, ha sido abordado por destacados expertos en la pedagogía y la psicología infantil.

En la fase inicial, influenciada por la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, los niños son introducidos al mundo de la lectura. En esta etapa, se centran en la decodificación fonética y el reconocimiento de palabras, construyendo así las bases fundamentales de la alfabetización. La atención principal está en la comprensión literal de la información presentada en los textos. Como señala una fuente reciente, “Cuando le enseñas a un niño algo, le quitas para siempre su oportunidad de descubrirlo por sí mismo” (Piaget, citado en Redalyc, 2009).

En la etapa final de evaluación crítica, se integran conceptos de la teoría del desarrollo moral y cognitivo de Kohlberg y Piaget. Los niños son capaces de cuestionar la validez de la información, identificar sesgos y evaluar la credibilidad de las fuentes. La formación de opiniones fundamentadas se convierte en un objetivo central, promoviendo así la autonomía intelectual.

Para la producción de textos se puede dividir en tres niveles: pre-escritorio, escrito y post-escritorio. El nivel pre-escritorio implica la planificación y la organización de las ideas, el nivel escrito implica la escritura propiamente dicha y el nivel post-escritorio implica la revisión y la edición conllevado al avance de los alumnos.

## **Metodología**

### Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

El presente trabajo de investigación emplea un enfoque cualitativo según Hernández (2014) porque tiene el propósito de observar, analizar, interpretar y actuar para así explicar y comprender de forma asertiva el desarrollo de las competencias psicolingüísticas en los niños. De esta manera, el enfoque cualitativo se basa en un esquema inductivo porque explorara, describe y luego genera perspectivas teóricas, partiendo de lo particular a lo general.

Las etapas del estudio seguirán principios metodológicos sólidos. La selección de participantes, basada en las recomendaciones de Merriam y Tisdell (2016), asegurará la

representatividad y relevancia de la muestra. La evaluación inicial de competencias psicolingüísticas y lectura crítica, inspirada en las prácticas actuales de evaluación educativa (Merriam & Tisdell, 2016), establecerá una línea base fiable antes de cualquier intervención.

Al ser un estudio interpretativo, es reflexivo y crítico porque busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno se analice, describe las situaciones, contextos y eventos, esto es, detallar cómo son. Este diseño tiene el propósito de observar, analizar, interpretar y comprender las interacciones y los significados individuales o grupales pueden manifestar los estudiantes sobre las causas que deterioran la comprensión lectora al interior del aula

La metodología llevada a cabo en este trabajo de investigación fue la investigación-acción, que en palabras de Rodríguez y Valderiola (2007) tiene la finalidad de “transformar la realidad, es decir, se centra deliberadamente en el cambio educativo y la transformación social” (p. 54). Para dar atención a dicha problemática se diseñó un plan de acción con actividades innovadoras que contribuyan a despertar el interés de los alumnos por aprender.

#### Ubicación y Tiempo de Estudio

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo La Escuela Primaria Urbana “Miguel Hidalgo” con Clave de Centro de Trabajo 04DPR0622Z, turno matutino y de sostenimiento público, se encuentra ubicada en la calle 20, Barrio La Alameda C. P. 24920, en el municipio de Dzitbalché, en el estado de Campeche durante el ciclo escolar 2023-2024.

La duración del estudio correspondió al periodo destinado del 15 de septiembre de 2023 al 26 de abril de 2024, tiempo en que se realizó una observación previa con la finalidad de diagnosticar el nivel del grupo, así como un plan de acción desarrollado en 18 sesiones de 90 minutos.

#### Sujetos o Participantes

En concordancia con Hernández, et al. (2014), se establece que “una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p. 174). La población en la cual se lleva a cabo la práctica docente corresponde al sexto grado, grupo A

de la Escuela Primaria Urbana “Miguel Hidalgo, compuesto por un total de 26 alumnos, de los cuales 14 son niños y 12 son niñas, con edades entre 11 y 12 años.

La elección de este grupo se basa en la importancia crucial de este período educativo para el desarrollo de competencias psicolingüísticas, así como en la relevancia de la temática para su preparación académica y personal.

Los estudiantes participantes representarán una diversidad en cuanto a género, rendimiento académico y antecedentes socioeconómicos. En los ritmos de aprendizaje es muy variado, en los cuales 12 alumnos se establecen en el ritmo rápido, 11 en el moderado y 3 en el lento, también se divide en el estilo de aprendizaje el cual son 8 visuales, 4 auditivos y 14 kinestésicos. Esta diversidad se considera esencial para obtener resultados que sean aplicables como generalizables a la población estudiantil en Dzitbalché.

#### Instrumentos de Acopio de Información

Rúbrica: definida por Condemarin y Medina (2000) como “una pauta de valoración que ofrece una descripción del desempeño de un estudiante en un aspecto determinado (aprendizajes logrados) a través de un proceso continuo, dando mayor consistencia a los resultados” (p. 33). Por tal motivo, su finalidad fue identificar las fortalezas y debilidades que poseen los alumnos frente a la resolución de problemas.

Guía de observación: Rojas (2002) la define como “una guía de observación o conjunto de preguntas elaboradas de acuerdo con ciertos objetivos e hipótesis formuladas correctamente a fin de orientar nuestra observación” (p. 61). El cual se utilizó para observar las habilidades, avances y dificultades de los alumnos.

Escala estimativa: Pérez (2013) define este instrumento como “una serie de indicadores articulados y definidos por la frecuencia presentada ante alguna actividad específica de desempeño” (p. 35). Que se utilizó para poder medir el avance de los alumnos haciendo alusión para sus aprendizajes obtenidos.

Portafolio de evidencias: definidos como la colección de los trabajos más significativos elaborados por los alumnos, durante el periodo de tiempo establecido en los cuales se identifica el progreso de los discentes durante la aplicación del plan de acción (Seefeldt, 2012). El cual fue base como una forma de sustentar el trabajo realizado.

## Procedimientos

En la primera fase los procedimientos diseñados para las actividades de indagación, recolección de datos y análisis son esenciales, constituyendo la expresión operativa del diseño de investigación, según las indicaciones de Martínez y Martínez (2010). Estos procedimientos serán desarrollados de acuerdo con los objetivos planteados, adoptando un enfoque cualitativo de investigación en distintos períodos y distribuidos en tres fases, mediante la utilización de diversos instrumentos de evaluación.

Respecto a la segunda fase, se aplicará una prueba destinada a evaluar los niveles de competencias psicolingüísticas de los alumnos. Esta prueba buscaba recopilar información precisa y confiable para respaldar el proceso de investigación. Además, se implementará una guía de observación para identificar las deficiencias que los alumnos presentaban en relación con las competencias psicolingüísticas en diferentes momentos, diagnosticando la situación. Posteriormente, se llevará a cabo un cuestionario dirigido a los padres de familia para obtener sus percepciones sobre el desempeño de sus hijos en competencias psicolingüísticas, incluyendo materiales, técnicas y procedimientos empleados para comprender, analizar y sintetizar información a través de la lectura crítica.

Durante la tercera fase, se aplicará una lista de cotejo para reconocer la influencia de la lectura crítica en el desarrollo de competencias psicolingüísticas. Sucesivamente, en relación con el tercer objetivo, se utilizará una rúbrica para valorar el alcance del desarrollo de competencias psicolingüísticas a partir de la aplicación de estrategias basadas en la lectura crítica.

Este enfoque de procedimientos garantiza una implementación efectiva del programa de intervención, una evaluación continua y un análisis integral de los resultados para comprender en profundidad la relación entre la lectura crítica y el desarrollo de competencias psicolingüísticas en el contexto específico de Dzitbalché, Campeche.

## Resultados

Para analizar los resultados, el primer instrumento empleado para la valoración del objetivo específico reconocer el nivel de desempeño de las competencias psicolingüísticas de los estudiantes, consistió en la aplicación de las pruebas de comprensión lectora, fueron unos

textos dirigidos a los alumnos de sexto grado de primaria aplicados con la finalidad de reconocer el nivel de comprensión lectora en que los escolares se encontraban, el cual fue como se reconoció el inicio del trabajo.

Para el segundo objetivo, Identificar la influencia de la lectura crítica como estrategia para favorecer el desarrollo de las competencias psicolingüísticas de los alumnos, se abordó mediante la implementación de sesiones de lectura crítica. Se analizó cómo esta estrategia impacta el desarrollo de las competencias psicolingüísticas, observando los cambios en la comprensión lectora y en el pensamiento crítico de los estudiantes.

Durante el tercer objetivo, implementar las estrategias de lectura para favorecer el desarrollo de las competencias psicolingüísticas de los alumnos, se implementaron diversas estrategias de lectura se llevó a cabo con el fin de mejorar las competencias psicolingüísticas. Estas estrategias incluyeron actividades de análisis de texto, discusión y reflexión crítica, diseñadas para fortalecer las habilidades lectoras y el pensamiento crítico de los estudiantes.

Para finalizar los objetivos, valorar el alcance de la implementación de las estrategias de lectura crítica para el desarrollo de las competencias psicolingüísticas de los alumnos, se evaluaron los resultados obtenidos tras la implementación de las estrategias de lectura crítica. Se midió el progreso de los estudiantes en términos de comprensión lectora y desarrollo de competencias psicolingüísticas, comparando los datos iniciales y finales para determinar el impacto de las intervenciones educativas.

Los resultados de la evaluación final muestran un progreso significativo en las habilidades de comprensión lectora entre los estudiantes de sexto grado. Según los resultados alcanzados de un total de 26 alumnos, el 85% (22 alumnos) de los niños logró mejorar su capacidad para identificar hechos y detalles explícitos en textos, lo que representa un aumento del 15% (4 alumnos) desde el inicio del plan de acción.

Además, el 73% (19 alumnos) de los estudiantes demostró una mejora en su capacidad para resumir la información principal de manera precisa, mientras que el 69% (18 alumnos) mostró un avance en su habilidad para hacer inferencias basadas en la información proporcionada en los textos.

Estos resultados reflejan el impacto positivo de las estrategias pedagógicas implementadas en el desarrollo de habilidades de lectura crítica en el aula. Además, sugieren un alto nivel de compromiso y motivación por parte de los estudiantes hacia la comprensión profunda y la reflexión sobre los textos que se les presentan.

Por otro lado, se observó que el 61% (16 alumnos) de los estudiantes logró identificar el propósito del autor y las implicaciones de un texto de manera más efectiva, lo que refleja una comprensión más profunda y contextualizada del contenido.

Los resultados obtenidos reflejan el impacto positivo del plan de acción en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en los alumnos de sexto grado. Estas mejoras son consistentes con la literatura académica, que destaca la importancia de intervenciones específicas y estructuradas para promover la comprensión lectora en esta etapa crucial del desarrollo educativo.

### **Discusión y conclusiones**

#### Discusión

El abordaje de la temática de investigación relacionada con el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas requirió la implementación de una serie de acciones y actividades educativas, aplicadas mediante diversas estrategias de escritura creativa, con el fin de mejorar la capacidad lingüística y el aprendizaje de habilidades comunicativas, permitiendo así el uso funcional del lenguaje en diferentes contextos comunicativos.

Finalmente, el trabajo tiene la intención de continuar con la tarea de fomentar el desarrollo de la expresión oral y escrita de los estudiantes, dando la oportunidad a trabajos posteriores para profundizar la información que hasta ahora se presenta con nuevos planteamientos, con la finalidad de desarrollar las habilidades comunicativas de los alumnos y en conjunto, contribuir a adquirir las competencias comunicativas.

Por lo tanto, los resultados indican las concepciones teóricas de los autores analizados son efectivas, en el sentido de la lectura crítica favorece el desarrollo de las habilidades comunicativas, bajo la implementación de estrategias que guíen el proceso y la creatividad de los educandos.



## Conclusiones

Abordar el tema de investigación desarrollar la lectura crítica a través de estrategias didácticas para favorecer las competencias psicolingüísticas, impacto en los resultados favorables obtenidos en el proceso de aprendizaje del campo de lenguajes, así como en el desarrollo de las prácticas sociales de lenguaje en los alumnos, como medio para el aprendizaje de la lengua. Asimismo, contribuyó al aprendizaje de la lectura, escritura, expresión oral y comprensión de los educandos, al igual que al desarrollo de competencias de comunicación a través de la creatividad y la imaginación.

El proceso de investigación que estuvo constituido por la determinación de las habilidades comunicativas, la identificación de los niveles de creatividad verbal y la implementación de estrategias didácticas para promover las habilidades comunicativas en los alumnos, así como la valoración de los resultados del proceso de intervención, posibilitó el análisis de la información y la obtención de resultados.

Por lo tanto, es posible afirmar que la escritura crítica como estrategia didáctica tuvo una gran influencia en el desarrollo de las competencias psicolingüísticas, ya que propició la participación de todos los alumnos para escuchar, comprender, producir y compartir textos de manera creativa, fortaleciendo las habilidades de lectura y escritura.

## Referencias

- Alonso J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. Revista de educación.7(1), pp. 63-93.
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla, S.A.
- Cassany, D. (2001). Enseñar Lengua. España: Grao.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., y Monclús, R. (2011). Evaluación de la comprensión lectora. Barcelona: Grao.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw-Hill.
- Solé, I. (2007). Estrategias de Lectura. Barcelona, España: Graó.



## La comprensión lectora y su influencia en el desarrollo del pensamiento crítico

Samara Guadalupe Rodríguez Cámara

samararodriguezc5@gmail.com

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Engels Herbé May Medina

piaget\_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

El presente trabajo de investigación titulado La comprensión lectora y su influencia en el desarrollo del pensamiento crítico, aporta una contribución al ámbito de las habilidades analíticas de la lectura, mediante la aplicación de estrategias diseñadas para imbuir el pensamiento crítico sin problemas en el proceso de lectura en los estudiantes del sexto grado grupo B de la Escuela Primaria Miguel Hidalgo de la localidad de Dzitbalché, Campeche, durante el ciclo escolar 2023-2024. La metodología de investigación bajo un enfoque cualitativo con el tipo de estudio descriptivo, con un diseño de investigación-acción enfocado en habilidades de argumentación, inferencia evaluación de evidencia e identificación. El objetivo general de esta investigación es desarrollar la comprensión lectora a través de las estrategias de lectura para favorecer el pensamiento crítico.

Los objetivos específicos contribuyen a una comprensión más amplia de cómo las estrategias de lectura adaptadas pueden impactar significativamente el desarrollo cognitivo, el estudio adoptó un enfoque meticuloso, detallando los participantes involucrados y el marco procesal aplicado. Como resultado se llegó a la conclusión de que la comprensión lectora sí influyeron al desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos del sexto grado.

**Palabras clave:** Estrategias, lectura, pensamiento crítico, habilidades, currículos educativos, inferencia, evaluación, identificación.

## **Planteamiento del problema**

### Descripción de la situación problema

Durante mi período de práctica, observé de primera mano las dificultades que los estudiantes enfrentaban al intentar analizar y comprender textos complejos. Esta problemática se manifestaba de diversas maneras, reflejando una carencia de práctica regular en la lectura que afecta su habilidad para entender y procesar la información escrita. En el aula, era evidente que muchos alumnos tenían dificultades significativas en la comprensión lectora, lo que limitaba su capacidad no solo para entender lo leído, sino también para desarrollar el pensamiento crítico necesario para evaluar y utilizar la información de manera efectiva.

Las dificultades específicas incluían la identificación de palabras y la estructuración de oraciones adecuadamente, lo que se hacía aún más evidente en actividades que requerían comprensión lectora y habilidades de pensamiento crítico. Esta observación se alinea con los resultados de la prueba MEJOREDU en educación primaria, donde los estudiantes obtuvieron un porcentaje de aciertos del 62%. En contraste, los estudiantes de otro grupo lograron solo un 50%. Esta disparidad sugiere la presencia de desafíos metodológicos y curriculares que afectan el desarrollo de habilidades de lectura a lo largo de la progresión escolar (SEP, 2023).

Los resultados de la prueba MEJOREDU indican una necesidad urgente de revisar y mejorar las estrategias de enseñanza utilizadas en el aula. La diferencia en los porcentajes de aciertos entre los grupos de estudiantes revela inconsistencias en la implementación de prácticas pedagógicas que fomenten la comprensión lectora y el pensamiento crítico. Esto resalta la importancia de desarrollar un enfoque más sistemático y efectivo para la enseñanza de la lectura, uno que no solo se centre en la decodificación de palabras, sino que también promueva habilidades de análisis, evaluación y síntesis de la información.

José Valencia (2009) y Claudia Escamilla (2008) enfatizan la necesidad de desarrollar competencias comunicativas integrales en el proceso educativo. Estas competencias son esenciales para preparar a los estudiantes para las demandas sociales y educativas actuales, facilitando su adaptación y contribución efectiva en un entorno cambiante. Según estos

autores, la educación debe ir más allá de la enseñanza de habilidades básicas de lectura y escritura, integrando estrategias que desarrollen el pensamiento crítico y la capacidad de los estudiantes para comunicarse de manera efectiva y reflexiva.

#### Preguntas de investigación

##### Pregunta general

¿Cómo el desarrollo de la comprensión lectora favorece el pensamiento crítico de los alumnos de sexto grado de la escuela primaria miguel hidalgo de Dzitbalché, Campeche en el ciclo escolar 2023-2024?

##### Preguntas generadoras

- ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora presentan a los alumnos?
- ¿Cuál es el nivel de desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos?
- ¿Qué estrategias didácticas favorecen el desarrollo del pensamiento crítico?
- ¿Cuál es el alcance de las estrategias de lectura para favorecer el desarrollo

del pensamiento crítico?

#### Objetivos

##### Objetivo general

Desarrollar la comprensión lectora a través de las estrategias de lectura para favorecer el pensamiento crítico de los alumnos de sexto grado de la escuela primaria “Miguel Hidalgo” de Dzitbalche, Campeche durante el ciclo escolar 2023-2024.

##### Objetivos específicos

- Identificar el nivel de comprensión lectora de los alumnos para reconocer las dimensiones de intervención.
- Determinar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos de sexto grado.
- Implementar las estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de pensamiento crítico.
- Valorar el alcance obtenido de las estrategias didácticas para favorecer el desarrollo de pensamiento crítico de los alumnos de sexto grado.

## Justificación

La investigación sobre estrategias de lectura para fortalecer el pensamiento crítico en el ámbito educativo reviste una importancia creciente en la sociedad contemporánea, donde las habilidades cognitivas y analíticas son cruciales para el éxito académico y profesional de los estudiantes. Según Paul (2011), el pensamiento crítico no se limita a la mera adquisición de información, sino que implica una profunda reflexión y una interpretación contextualizada de los datos. Este enfoque subraya la necesidad urgente de prácticas de lectura que no solo permitan a los estudiantes absorber conocimientos, sino que también los capaciten para analizar, evaluar y aplicar la información de manera significativa en diversos contextos.

En contraste con este ideal, las prácticas actuales de escritura en las escuelas suelen enfocarse predominantemente en aspectos formales como la ortografía y la gramática, descuidando en ocasiones el desarrollo de competencias escritas que permitan a los estudiantes expresar ideas complejas y participar activamente en la comunicación efectiva. Esta desconexión es particularmente preocupante en una era donde la habilidad de comunicarse de manera efectiva y persuasiva es fundamental tanto para el aprendizaje continuo como para la inserción exitosa en la sociedad del conocimiento.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011) ha reconocido esta brecha en las prácticas educativas, señalando que el enfoque fragmentado de los procesos de lectura y escritura puede limitar el desarrollo integral de habilidades críticas en los estudiantes. En respuesta a estos desafíos, el proyecto de investigación propuesto se enfoca en fomentar la creatividad y el pensamiento crítico en el aula a través de estrategias pedagógicas innovadoras. Estas estrategias no solo buscan mejorar la capacidad de los estudiantes para organizar y expresar sus ideas por escrito, sino que también promueven su participación activa en diversas situaciones comunicativas, preparándolos así para enfrentar los desafíos complejos del mundo contemporáneo.

Elder y Paul (2009) abogan por un enfoque educativo que enseñe a los estudiantes a leer críticamente, profundizando en la comprensión de textos complejos y promoviendo una reflexión profunda sobre los contenidos. Ennis (2004) complementa esta perspectiva al

destacar que la lectura estratégica no solo amplía el horizonte de conocimientos de los estudiantes, sino que también los capacita para discernir la validez y relevancia de la información en un entorno saturado de datos y desinformación.

El desarrollo de competencias comunicativas efectivas no solo beneficia el ámbito académico, sino que también tiene repercusiones significativas en la vida social, personal y profesional de los estudiantes. Pérez (2011) enfatiza cómo estas habilidades pueden facilitar una interacción más fluida y enriquecedora en una variedad de contextos sociales y culturales. Además, Sansevero, Lúquez y Fernández (2006) subrayan la importancia de integrar prácticas educativas auténticas que conecten el aprendizaje de los estudiantes con su entorno sociocultural, garantizando así una educación más relevante y significativa.

Por último, según Norris y Ennis (2004), el pensamiento crítico se define como la habilidad de analizar, evaluar y aplicar información de manera rigurosa y fundamentada. Esta capacidad no solo fortalece la comprensión profunda de los contenidos, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos intelectuales y éticos con confianza y claridad.

#### Delimitación del problema

En el ámbito educativo, específicamente en un grupo de sexto grado de primaria, surge la necesidad de abordar el fortalecimiento del pensamiento crítico a través de estrategias de lectura. El problema general que se plantea es la falta de un enfoque sistemático para desarrollar habilidades críticas mediante la lectura en este grupo de estudiantes. Esta carencia afecta no solo su capacidad para comprender textos de manera profunda, sino también su habilidad para analizar y evaluar la información de manera reflexiva. La investigación se centra en definir claramente los alcances de las relaciones entre el sujeto (estudiantes de sexto grado) y el objeto de estudio (estrategias de lectura para fortalecer el pensamiento crítico).

Este estudio se fundamenta en la necesidad de explorar y comprender la aplicación de estrategias específicas de lectura que pueden impulsar el desarrollo del pensamiento crítico. Al delimitar estos límites conceptuales, se busca establecer un sólido sustento empírico-teórico que respalde la consistencia del problema identificado. En este caso, nos

enfocamos en la intersección entre la pedagogía y la psicología educativa, donde la aplicación de estrategias de lectura se convierte en mejorar el pensamiento crítico en estudiantes de sexto grado. Estableciendo estos límites disciplinarios, se pretende identificar el nivel de competencia específico que esta investigación aportará al campo educativo.

La investigación se apoya en trabajos de autores como Paul y Elder (2006), quienes han destacado la relación intrínseca entre la lectura crítica y el pensamiento crítico.

Estos autores argumentan que la lectura crítica es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que implica la capacidad de analizar, evaluar y sintetizar información de manera reflexiva. Además, las teorías de Vygotsky (1978) sobre el desarrollo cognitivo en la zona de desarrollo próximo proporcionan un marco teórico para comprender cómo las estrategias de lectura pueden ser adaptadas al nivel de comprensión y análisis de estudiantes de sexto grado. Vygotsky sostiene que los estudiantes aprenden mejor cuando se les proporciona apoyo adecuado que les permita avanzar más allá de su nivel actual de competencia.

El proyecto de investigación se centró en la Escuela Primaria Miguel Hidalgo, una institución de organización completa con C.C.T 04DPR0526W, perteneciente a la zona escolar 016, ubicada en la ciudad de Dzitbalché, Campeche. La escuela opera en turno matutino con un horario de trabajo de 8:00 a.m. a 1:00 p.m. Esta institución proporciona un contexto ideal para investigar las estrategias de lectura y su impacto en el pensamiento crítico, ya que cuenta con un grupo de estudiantes que representan una muestra adecuada para el estudio.

#### Hipótesis y/o supuestos

La implementación sistemática de estrategias de lectura en el contexto educativo está positivamente relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, como respaldan Fernández (2018) y Smith y Johnson (2020) en sus respectivas investigaciones:



El desarrollo de la comprensión lectora a través de las estrategias de lectura favorece el pensamiento crítico en los estudiantes del sexto grado grupo A de la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo” de la ciudad de Dzitbalché, Campeche durante el ciclo escolar 2023-2024.

### **Marco teórico**

El pensamiento crítico, esencial para el análisis y evaluación de información, se adquiere mediante práctica constante (Francis Bacon). La lectura crítica es fundamental para el desarrollo intelectual y académico, ayudando a los estudiantes a analizar y evaluar información de manera reflexiva (Pinchao Benavides, 2020; Oliveras & Sanmartí, 2009). Albarrán (2009) clasifica los niveles de habilidad en escritura, proporcionando una guía para evaluar el desarrollo de estas capacidades.

Dewey (1998) define el pensamiento crítico como la reflexión constante sobre ideas, generando nuevas reflexiones. Facione (2000) añade que pensar críticamente implica una mentalidad abierta para buscar explicaciones de lo que se observa y experimenta.

De acuerdo con Ennis (1985), el pensamiento crítico se define como "un pensamiento reflexivo y razonable que se centra en que la persona pueda decidir qué creer o hacer" (p. 43). Esto implica que el pensamiento es reflexivo, ya que analiza resultados o situaciones propias o de otros, y razonable, porque la razón predomina sobre otras dimensiones del pensamiento. Por lo tanto, los educandos deben ser capaces de analizar situaciones y argumentos, buscar la verdad y llegar a conclusiones basadas en criterios y evidencias.

Se adoptaron los niveles propuestos por Priestley (1996): el nivel literal, donde se descubre la información a través de los sentidos; el inferencial, que implica inferir, comparar, contrastar, describir, explicar, analizar, interpretar, sintetizar y resolver problemas; y el nivel crítico, donde se debate, argumenta, evalúa, juzga y critica sobre un tema, explicando de manera clara y coherente las ideas con razones fundamentadas para reflexionar y justificar decisiones, además de aplicar la información en la resolución de problemas.

La lectura es una habilidad fundamental en la vida académica y profesional, pero no se limita a decodificar palabras; comprender y analizar el contenido es igualmente crucial. Aquí es donde entran en juego las estrategias de lectura, herramientas poderosas que



facilitan la comprensión y fomentan el pensamiento crítico y la reflexión profunda sobre el material.

El pensamiento crítico capacita para entender situaciones desde múltiples ángulos y perspectivas, formar opiniones y desarrollar soluciones enriquecedoras tanto para uno mismo como para la sociedad. Las estrategias de lectura también contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico: al formular preguntas durante la lectura, buscar evidencia para respaldar ideas y reflexionar sobre opiniones propias, se ejercitan habilidades críticas que permiten cuestionar, analizar y argumentar de manera fundamentada.

Ambas habilidades son transferibles más allá del ámbito académico, aplicándose prácticamente en la toma de decisiones informadas, la resolución efectiva de problemas y la comunicación clara y persuasiva.

Exponer a los niños desde temprano a una variedad de textos literarios e informativos es una de las formas más eficaces de desarrollar su pensamiento crítico, permitiéndoles explorar distintas realidades y conectar conocimientos con sus propias experiencias e identidades.

### **Metodología**

#### Tipo de estudio y diseño de investigación

El presente trabajo de investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo, esto quiere decir que “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (Hernández, 2014). Los trabajos con este tipo de enfoque se caracterizan por ser más abiertos en cuanto a la interpretación de los procedimientos, estos no se fijan en la recolección inmediata de datos, sino que suele ser flexible durante toda la intervención.

El estudio de la investigación es de alcance descriptivo y su principal objetivo es favorecer el proceso de enseñanza de la comprensión lectora y el pensamiento crítico a través del uso de estrategias didácticas que potencien el aprendizaje de estas habilidades. De esta manera, se lograría abordar una de las problemáticas más notables de los estudiantes a nivel nacional e internacional.

Uno de los aspectos más importantes dentro del trabajo de investigación es la comprobación de la hipótesis. Existe también un diseño o tipo de hipótesis que se puede contemplar. Para este caso, se trabajó con la hipótesis de acción estratégica, que considera como fundamental el resultado de un cambio positivo o mejora, mismo que se espera lograr mediante acciones propuestas por el investigador (Giovanni Parodi, 2005).

#### Ubicación y Tiempo de estudio

El presente proyecto de investigación se aplicó en la escuela primaria Miguel Hidalgo de Dzitbalché, Campeche con clave 04DPR0526W perteneciente a la zona escolar 016 se encuentra ubicada en la calle No. 20, que es continuación de la misma calle que lleva a la salida de Dzitbalché, Campeche.

Este proyecto se llevo acabo en un periodo correspondiente del 25 de septiembre de 2023 al 26 de abril de 2024, tiempo en el que se realizó una obseración previa con la finalidad de diagnosticar el nivel del grupo, así como un plan de acción desarrollado en 7 meses con 18 sesiones de 90 minutos.

#### Sujetos o participantes

La investigación se centró en un grupo específico de estudiantes del sexto grado grupo B de la Escuela Primaria Miguel Hidalgo de Dzitbalché, Campeche, con un total de 26 participantes, distribuidos entre 14 niñas y 12 niños, todos con edades entre los 11 y 12 años.

Para el diseño de la intervención educativa, se realizó una exhaustiva identificación de los estilos de aprendizaje de los alumnos, utilizando el modelo VAK de Richard Bandler como referencia principal. Este enfoque permitió categorizar a los estudiantes según sus preferencias en cuanto a la percepción sensorial dominante durante el aprendizaje: 14 alumnos fueron identificados con un estilo kinestésico, 9 con un estilo visual y 3 con un estilo auditivo.

Además de los estilos de aprendizaje, se analizaron los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Este análisis consideró la capacidad de los alumnos para adquirir conocimientos y la velocidad con la que asimilaban la información. Los resultados revelaron que 10 alumnos mostraron un ritmo rápido de aprendizaje, 8 un ritmo moderado y otros 8 un ritmo lento.

Estos datos fueron fundamentales para diseñar estrategias educativas personalizadas que no solo tuvieran en cuenta las preferencias sensoriales de los estudiantes, sino también sus ritmos individuales de aprendizaje, con el objetivo de mejorar significativamente su comprensión lectora y promover un desarrollo integral en el ámbito educativo.

#### Instrumentos de acopio de información

Cada objetivo planteado en el proyecto estuvo evaluado por una serie de instrumentos, técnicas y metodologías con la finalidad de obtener resultados que permitan la reflexión y análisis del trabajo de investigación:

**Guía de observación:** Según la SEP (2013) Es un instrumento que se basa en una lista de indicadores que pueden redactarse ya sea como afirmaciones o bien como preguntas, que orientan el trabajo de observación dentro del aula, señalando los aspectos que son relevantes al observar y detectar avances e interferencias en el aprendizaje de los alumnos. Permitted identificar los niveles de comprensión lectora que poseen los alumnos.

**Rúbrica:** Según Goodrich Andrade (2005), "una rúbrica es una herramienta de calificación que enumera los criterios para un trabajo o 'lo que cuenta', y describe los niveles de calidad desde el trabajo insatisfactorio hasta el ejemplar" (p. 27). Permitted evaluar el desempeño de los estudiantes de manera objetiva y consistente, identificando diferentes niveles de cumplimiento de los criterios establecidos.

**Lista de cotejo:** Según CODEIC (2020) Es un instrumento que relaciona acciones sobre tareas específicas, organizadas de manera sistemática para valorar la presencia o ausencia de estas y asegurar su cumplimiento durante el proceso de aprendizaje (p.91). Tuvo el propósito de reconocer el procedimiento que realizan los alumnos al momento de resolver un problema aritmético para la implementación de estrategias de comprensión lectora para favorecer la resolución de problemas matemáticos. Asimismo, permitió evaluar el alcance que tuvieron los alumnos en el desarrollo de su comprensión lectora en la resolución de problemas aritméticos, con respecto a las estrategias aplicadas.

**Observación de Clases:** En consonancia con las técnicas de observación participante de Bogdan y Biklen (2003), se empleará un enfoque participativo durante las observaciones

de clases. Esto facilitará una inmersión más profunda en el entorno educativo, permitiendo capturar de manera detallada las interacciones y dinámicas en el aula.

#### Procedimientos

Los procedimientos propuestos para las actividades de comprensión lectora y pensamiento crítico fueron elaborados acorde a los objetivos planteados a través de un enfoque cualitativo de investigación en diferentes periodos de tiempo, distribuidos en tres fases a través de la valoración de diversos instrumentos.

En la primera fase del trabajo, se planteó el proyecto que surge a partir de una necesidad identificada; ésta permitió sistematizar las bases de la investigación a través del planteamiento del problema, además de situar la ubicación y el tiempo de estudio, considerados elementos imprescindibles. Partiendo de un diagnóstico inicial, se buscó reconocer las ideas y establecer la metodología adecuada. Fue necesario elaborar un plan de acción para definir las estrategias pertinentes, priorizando el cumplimiento de los objetivos trazados en la investigación. Se recogió información confiable que sustentara el tema y las actividades de intervención, así como la validez del enfoque didáctico articulado a través del marco teórico elaborado. Se adecuaron los instrumentos, recurriendo a revisiones en su planteamiento y estructura.

En la segunda fase, se buscó aplicar el plan de acción. Sin embargo, antes de iniciar con la puesta en práctica, fue necesario comunicarle a los directivos escolares, maestros y padres de familia, las intenciones del proyecto. Se aplicaron instrumentos con la finalidad de recuperar información sin perder el objetivo, el cual fue identificar las causas que dificultan el desarrollo de la comprensión lectora y el pensamiento crítico.

En la tercera fase de este estudio se puso el foco en la evaluación de la implementación estratégica. Para llevar a cabo esta evaluación de manera exhaustiva, se utilizó una guía de observación diseñada específicamente para identificar y analizar los distintos niveles de comprensión lectora entre los alumnos participantes. Esta herramienta permitió obtener datos detallados sobre las habilidades de comprensión lectora presentes en el grupo estudiado. Además, se implementó una lista de cotejo que incluía indicadores clave para evaluar el alcance y efectividad de las actividades didácticas diseñadas.

Particularmente, se puso énfasis en valorar cómo estas actividades contribuyeron al desarrollo del pensamiento crítico en la comprensión de textos por parte de los estudiantes.

Al concluir esta fase, se llevó a cabo una evaluación detallada utilizando una rúbrica estructurada, la cual permitió analizar y comparar los diferentes niveles de cumplimiento alcanzados según los criterios establecidos. Esta metodología proporcionó un panorama completo y preciso sobre el nivel de aprendizaje alcanzado en comprensión lectora y pensamiento crítico, especialmente en contextos relacionados con situaciones de la vida cotidiana.

### **Resultados**

La interpretación de los datos y la valoración de los resultados constituye el punto fundamental de toda investigación. Se trata de un componente intelectual con una función explicativa que observa los logros, el trabajo de indagación del investigador, los cambios favorables y las dificultades en la población durante el proceso, permitiendo establecer conclusiones a partir de las mediciones efectuadas.

En línea con el objetivo de desarrollar habilidades sólidas de comprensión, promover la expresión escrita y fomentar la producción de textos, se realizó un instrumento de recopilación de datos sobre la comprensión lectora. Se utilizó una herramienta que categorizó a los estudiantes en tres niveles: esperado, desarrollo y requiere apoyo, basados en su capacidad de comprensión.

Se llevó a cabo un estudio exhaustivo sobre el desarrollo del pensamiento crítico en el ámbito educativo. El pensamiento crítico se define como la habilidad para analizar, evaluar y sintetizar información de manera reflexiva y objetiva, estimulando y ampliando la perspectiva de los alumnos sobre diversos temas.

Un enfoque efectivo para desarrollar habilidades de comprensión lectora es el modelo de enseñanza guiada, donde el docente guía a los estudiantes en estrategias de lectura efectivas y proporciona retroalimentación. Esto les permite practicar habilidades de lectura crítica y mejorar su comprensión.

Es crucial integrar la enseñanza de la comprensión lectora en todas las áreas del currículo, alentando a los estudiantes a aplicar estas habilidades en diferentes contextos.

Esto refuerza la importancia de la comprensión lectora y proporciona oportunidades para practicar y mejorar. Para evaluar el desempeño de manera objetiva y consistente, se emplearon herramientas como una guía de observación que orientó la detección de avances e interferencias en el aprendizaje de los alumnos, identificando niveles de comprensión lectora. Además, se utilizó una rúbrica que enumeró criterios de calidad y una lista de cotejo organizada sistemáticamente para valorar el procedimiento de los alumnos al resolver problemas, mejorando así la comprensión lectora en los distintos textos.

Para interpretar los resultados de los 26 alumnos en cuanto a su nivel de comprensión lectora y pensamiento crítico, se utilizó un enfoque detallado basado en herramientas como una guía de observación y una rúbrica. De acuerdo con los datos recopilados, 14 de los alumnos demostraron un mejor nivel en ambas áreas, reflejando un 53.85% del total de la muestra, lo cual sugiere un progreso significativo. Por otro lado, 12 alumnos, equivalente al 46.15%, no alcanzaron este nivel superior, indicando áreas de oportunidad para futuras intervenciones educativas.

Este análisis resalta la importancia de integrar estrategias efectivas de enseñanza de comprensión lectora y pensamiento crítico, como el modelo de enseñanza guiada mencionado anteriormente. Este enfoque no solo facilita el desarrollo de habilidades específicas, sino que también permite una evaluación objetiva y consistente del progreso de los estudiantes en diferentes contextos educativos.

La investigación no solo observa los logros y desafíos encontrados en la población estudiantil, sino que también proporciona una base sólida para reflexionar sobre el impacto de las estrategias educativas implementadas, promoviendo así un aprendizaje más profundo y significativo.

## **Discusión y conclusiones**

### **Discusión**

En el contexto de la comprensión lectora y el pensamiento crítico, Giovanni Parodi (2005) sostiene que la lectura crítica no se limita a la mera comprensión superficial de un texto. Para Parodi, este tipo de lectura implica un proceso activo y reflexivo, donde el lector no solo entiende el contenido, sino que también lo evalúa de manera profunda y constructiva.



Esta perspectiva enfatiza la necesidad de ir más allá de la absorción pasiva de información, promoviendo una participación activa en el proceso de lectura. Esto incluye la habilidad de cuestionar supuestos, identificar inconsistencias, explorar diferentes interpretaciones y conectar la información con conocimientos previos, creando así nuevos entendimientos y perspectivas. Estoy de acuerdo con Parodi en que la lectura crítica es fundamental para generar una comprensión más profunda y rica de los textos.

Al confrontar y analizar los textos de manera rigurosa, los lectores desarrollan no solo una mayor capacidad de interpretación y análisis, sino también una mayor autonomía intelectual. Esta autonomía se manifiesta en la habilidad de formular juicios fundamentados y construir argumentaciones coherentes basadas en la evidencia textual y contextual. Además, la lectura crítica fomenta el pensamiento reflexivo y la capacidad de desarrollar y defender opiniones propias de manera lógica y coherente.

Este enfoque no solo mejora la comprensión del contenido leído, sino que también potencia habilidades cognitivas superiores, esenciales para la resolución de problemas complejos y la toma de decisiones informadas. La lectura crítica capacita a los individuos para participar de manera activa y significativa en debates académicos, sociales y profesionales, contribuyendo a su desarrollo personal y profesional. En este sentido, la lectura crítica se convierte en una herramienta indispensable para el desarrollo integral de los individuos, ayudándoles a convertirse en pensadores críticos, analíticos y creativos, capaces de enfrentar los desafíos del mundo moderno con una perspectiva bien fundamentada y crítica.

### **Conclusión**

En la conclusión de mi investigación sobre la comprensión lectora y el pensamiento crítico, basándome en las ideas fundamentales de Peter A. Facione (2000), destaco la importancia insoslayable del pensamiento crítico como una habilidad indispensable tanto en el ámbito académico como en el profesional. Facione argumenta que el pensamiento crítico va más allá de la simple capacidad de analizar información; implica la habilidad de evaluarla de manera objetiva, utilizando evidencia sólida y razonamiento lógico para tomar decisiones fundamentadas.



Esta perspectiva resalta que el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico durante la educación superior no solo capacita a los individuos para enfrentar desafíos complejos y tomar decisiones informadas en diversos contextos profesionales, sino que también les proporciona herramientas fundamentales para la vida cotidiana. La capacidad de analizar información de manera rigurosa y formular juicios informados no solo fortalece la capacidad intelectual de los individuos, sino que también promueve la autonomía y la responsabilidad en la toma de decisiones.

El alcance de esta investigación sugiere que integrar activamente el desarrollo Al promover habilidades de lectura crítica y pensamiento analítico desde una etapa temprana de la educación superior, se prepara a los individuos para ser ciudadanos informados y participativos, capaces de contribuir de manera constructiva en su comunidad y en la sociedad en general. La investigación respalda la premisa de que el pensamiento crítico no solo es una competencia académica valiosa, sino también una habilidad esencial para la toma de decisiones informadas y la resolución de problemas en todos los aspectos de la vida. Integrar y fomentar estas habilidades en los sistemas educativos puede tener beneficios perdurables tanto para los individuos como para la sociedad en su conjunto, preparándolos para ser líderes y agentes de cambio en un mundo cada vez más complejo y dinámico.

### **Referencias**

- Alzate, O. E. T. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9(17), 211-233.
- Alonso J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación*. 7(1), pp. 63-93.
- Bofarull, M. (2001). *Comprensión Lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. España.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., y Monclús, R. (2011). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Grao.

Díaz, F. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw.

## **El enfoque comunicativo textual: una alternativa en la producción de textos informativos.**

Alejandra Yanairéth García Haas

cam01.agarciah@normales.mx

Engels Herbé May Medina

piaget\_engels@hotmail.com

Gloria Eugenia Medina Pérez

gloriamedinaperez@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Práctica Docente en las Escuelas Normales

### **Resumen**

La presente investigación, titulada “El enfoque comunicativo textual: una alternativa en la producción de textos informativos”, tuvo la intención de favorecer la producción textual mediante estrategias relacionadas con las fases de producción: planeación, escritura, revisión y corrección continua que permitirá mejorar las habilidades de escritura y expresión oral en los alumnos del quinto grado grupo “A” de la escuela primaria “Miguel Hidalgo y Costilla” ubicada en la localidad de Nunkiní, Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2023-2024. La población de estudio estuvo conformada por 28 educandos, 20 mujeres y 8 hombres entre los 10 y 11 años de edad. La metodología se basó en un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y diseño investigación-acción. Durante su implementación se utilizaron estrategias antes, durante y después del análisis de una variedad de textos informativos, permitiendo el conocimiento del mismo. Hubo una mejora significativa en las habilidades de escritura y expresión oral de los estudiantes como resultado del desarrollo de las estrategias establecidas, aplicación del plan de acción y los instrumentos de evaluación. Por último, la interpretación de resultados fue a partir de un análisis cualitativo, mismo que permitió concluir que el implemento del enfoque comunicativo textual favorece la producción de textos informativos.

Palabras clave: Enfoque comunicativo textual, producción de textos, estrategias didácticas, habilidades de escritura, expresión oral, evaluación.

## Planteamiento del problema

La acción de escribir dentro del ámbito educativo, social y cultural juega un papel fundamental, mediante ella se puede expresar diversas situaciones que el ser humano quiere dar a conocer. La escritura es un sistema de comunicación la cual utiliza signos gráficos para representar el idioma verbal, estos signos pueden ser letras, números, símbolos o imágenes, se considera como una herramienta que nos permite dar forma a nuestras ideas y emociones además de ser un medio para comunicarnos y una forma de explorar nuestro propio interior.

La lectura y la escritura son herramientas que facilitan al ser humano apropiarse del aprendizaje, así como de la información en diversos contextos; a la vez constituye a la construcción y producción de textos definida como el proceso de crear un escrito donde se expresen ideas, sentimientos además de experiencias.

Se considera una producción de textos correctamente elaborada cuando se toman en cuenta ciertos aspectos inmersos en ella, por ejemplo: el uso adecuado de conectores, vocabulario amplio, cohesión, coherencia, legibilidad, etc. Según Pérez (2005), sostiene que, “se entiende por producción de textos, a la estrategia que se usa, para expresar ideas, sentimientos experiencias, a través de escritos. Implica centrar la atención en el proceso, más que en el producto, pues la calidad del texto depende de la calidad del proceso”.

No obstante, la importancia de la lectura y escritura radica en que mediante ella el alumno realizará un proceso de análisis también de síntesis que lo llevará a comprender contenidos además de expresar sus propias ideas y puntos de vista argumentando correctamente. Escribir bien, en forma coherente, ordenada, denota un pensamiento claro.

En la escuela primaria, la redacción de textos escritos representa una de las áreas en que los alumnos presentan mayores dificultades, siendo una realidad obtenida tras las bajas puntuaciones reflejadas en los resultados de la prueba MEJOREDU, esta prueba está enfocada en valorar: Lectura, Matemática y Formación Cívica y Ética, sin embargo se hace énfasis en el ámbito de lectura; de manera general el grupo presenta menor porcentaje en la unidad de análisis “analizar la estructura de los textos” con un 59.3%, siguiendo con

“integrar información y realizar inferencias” con un 62.5% y finalmente en donde se presenta mayor porcentaje es en “localizar extraer información” con un 67.7%.

El porcentaje máximo obtenido por los educandos en toda la prueba es del 85%, el mínimo es de 22.5%; es importante recalcar que un 32.1% de los discentes tuvieron un porcentaje arriba del 60%, mientras que el 67.9% se encuentran por debajo de la calificación aprobatoria, lo que permite determinar que los alumnos no comprenden lo que leen, esto a su vez repercute en las habilidades para redactar textos, debido a que la lectura y la escritura están relacionadas porque para obtener un escrito correctamente elaborado se necesita comprender el texto analizado, lo que pudo percibirse al analizar las preguntas abiertas que implicaban la redacción de un texto para convencer a las personas de la importancia de un problema ambiental.

Complementando mediante el análisis FODA y el diagnóstico del grupo se reconoció dentro del apartado de debilidades la necesidad de atender las deficiencias de los alumnos en la producción textual; precisando más a fondo el problema detectado se destaca que los alumnos del quinto grado de la escuela primaria Miguel Hidalgo y Costilla de la localidad de Nunkiní durante el ciclo escolar 2023 – 2024 presentan dificultades para redactar textos, dentro de estos aspectos se encuentran faltas de ortografía (confusión entre la S,C,Z, acentos, el poco conocimiento del uso la H, problemas de lateralidad en las letras B, D, P, Q; además de falta de grafías en las palabras) así como la carencia de los signos de puntuación

En consecuencia, surge la necesidad de trabajar mediante el enfoque comunicativo textual el cual es definido como una propuesta didáctica para la enseñanza de la lengua que enfatiza el desarrollo de las habilidades comunicativas y de escritura en los estudiantes.

La pregunta de investigación planteada es la siguiente

¿Cómo el enfoque comunicativo textual mejora la producción de textos en los alumnos del quinto grado grupo “A” de la escuela primaria Miguel Hidalgo y Costilla de la localidad de Nunkiní durante el ciclo escolar 2023- 2024?

Mientras que las preguntas generadoras encontramos:

- ¿Cuál es el nivel de desempeño que presentan los alumnos proceso de producción de textos informativos?

- ¿Cómo influye el enfoque comunicativo textual en la producción de textos informativos?
- ¿Cuáles estrategias basadas en el enfoque comunicativo textual favorece la producción de textos informativos?
- ¿Cuál es el alcance de la aplicación de estrategias didácticas basadas en el enfoque comunicativo textual para favorecer la producción de textos informativos en los alumnos?

Por otro lado, el objetivo general propuesto en este trabajo de investigación es: Implementar el enfoque comunicativo textual como estrategia didáctica para favorecer la producción de textos informativos en los alumnos del quinto grado grupo “A” de la escuela primaria Miguel Hidalgo y Costilla de la localidad de Nunkiní durante el ciclo escolar 2023-2024.

Mientras que los objetivos específicos fueron:

- Identificar el nivel de desempeño en la producción de textos informativos para detectar las necesidades de formación.
- Reconocer la influencia del enfoque comunicativo textual en la producción de textos informativos para determinar las dimensiones de intervención.
- Aplicar estrategias didácticas basada en el enfoque comunicativo textual para favorecer el proceso de composición textual.
- Valorar el alcance obtenido con la aplicación de estrategias didácticas basadas en el enfoque comunicativo textual para favorecer la producción de textos informativos.

La escritura dentro del ámbito educativo juega un papel muy importante, mediante ella los alumnos realizan actividades propuestas a lo largo de la jornada laboral además expresan gustos, intereses e inconformidades. La escritura es un proceso que se va construyendo poco a poco; el docente tiene el rol de fortalecer este trayecto en la institución educativa, planteando distintas actividades que abonen a ello.

La importancia de la producción de textos tiene relación con la vida cotidiana escolar, mediante las exigencias que se nos pueden presentar como redactar una carta, un ensayo,

una solicitud; es decir comprende actividades que van más allá de la escritura misma. La producción de textos desde el enfoque del área de comunicación. De acuerdo al Ministerio de Educación (2009), el desarrollo curricular del área está sustentado en el enfoque comunicativo y textual de enseñanza de la lengua.

Por ello el presente trabajo tiene la finalidad de fortalecer el proceso de producción de textos de los alumnos del quinto grado grupo A de la escuela primaria, basándose en el proceso de Daniel Cassany (2006) implementando el enfoque comunicativo textual, el cual es una propuesta didáctica para la enseñanza de la lengua enfatizando el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes para comprender y expresar enunciados.

La hipótesis de acción estratégica del presente trabajo de investigación es: El enfoque comunicativo textual es una alternativa en la producción de textos informativos en los alumnos del quinto grado grupo “A” de la escuela primaria Miguel Hidalgo y Costilla de la localidad de Nunikiní durante el ciclo escolar 2023 – 2024 con un total de 28 alumnos; 8 hombres y 20 mujeres.

### **Marco teórico**

El enfoque Comunicativo tiene su sustento en que el lenguaje se usa para obtener información, comprender y expresar el mundo interior, así como para relacionarse en la sociedad. Este enfoque destaca, además, la importancia de la corrección gramatical, el uso correcto de la ortografía y de los signos de puntuación en la producción de textos.

Además, permite que los alumnos desarrollen esa habilidad para poder expresarse de mejor manera ante los escritos elaborados en la producción de textos, es decir este tipo de enseñanza no solo se queda dentro del aula escolar, sino que también va más allá mediante la interacción con la sociedad, además orienta al desarrollo de las competencias, destrezas, capacidades del estudiante para comunicarse de forma eficaz en el marco de las prácticas sociales del lenguaje.

Según Inga (2009) considera que “El enfoque comunicativo textual deberá centrarse en la comprensión y construcción del sentido de los textos que se leen o escriben” (p. 48). Considera el lenguaje y su función comunicativa como el mecanismo para desarrollar la comunicación humana, la comprensión lectora, la creatividad y la lógica.



Zebadúa y García (2012), sustentan que el enfoque Comunicativo textual pretende desarrollar en los estudiantes una serie de competencias lingüísticas, pragmáticas y comunicativas para contribuir en la mejora de las capacidades de producción de texto. La interacción con los demás fomenta la habilidad para producir textos mediante el enriquecimiento del lenguaje.

La escritura debe concebirse como el instrumento apasionante para relacionarse con la realidad, que permita observar todo lo que deseamos y darnos cuenta de los detalles, aprender a imaginar, reflexionar y gozar de la belleza de la realidad. La escritura puede ser comunicativa, creativa, pedagógica o terapéutica.

Cerrillo, Yubero y Martínez (2007), consideran que la escritura cumple dos funciones: la función comunicativa que permite interrelacionarse con las personas, con el entorno a través del lenguaje escrito; y la función representativa, que permite la expresión de conocimientos, ideas, sentimientos, creencias y fantasías (P.61). La producción de textos se trata de generar, redactar o crear escritos con un objetivo particular. Este procedimiento implica la elaboración de palabras, frases y párrafos con el fin de expresar ideas de forma organizada y coherente.

Una vez concentrados en la tarea de escribir, es necesario tomar en cuenta que el proceso de escritura consta de tres etapas: la planificación, la escritura y la corrección o reescritura (Cassany, 2006). Ni el más experto de los escritores escribe bien a la primera. Primero es necesario saber qué queremos decir, una vez que hemos escrito, siempre será necesario releer para asegurarnos de que elegimos las palabras adecuadas, de que la sintaxis es correcta, que el párrafo está bien estructurado, de que el mensaje que queremos transmitir esté plasmado en lo que hemos escrito, etc.

Por esta razón, las dificultades que se observan con frecuencia están relacionadas con la limpieza y al orden en la presentación del texto, el uso de palabras sencillas y entendibles en la expresión de ideas y la producción de un texto sin desviarse del tema. La verificación de la composición escrita influye tanto en la calidad de la producción escrita resultante como en la construcción de la estructura cognitiva; por ello, la eficiencia de la composición escrita siempre debe ser mejorada por una revisión competente.

## Metodología

El presente trabajo de investigación posee una metodología basada en el enfoque cualitativo, “El enfoque cualitativo evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad (Corbetta, 2003; Citado por Hernández, 2014, p. 9).

Por consiguiente, la investigación se basa en un alcance descriptivo en el enfoque, estos estudios tienen como principal función especificar las propiedades, características, perfiles, de grupos, comunidades, objeto o cualquier fenómeno. Se recolectan datos de la variable de estudio.

Además, establece una hipótesis acción es decir los supuestos, no son estrictamente establecidas ya que mediante el desarrollo de la misma esta puede sufrir modificaciones. Surge mediante la investigación de metodologías con las cuales se podría atender la problemática central detectada en los objetos de estudio. El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en la escuela Miguel Hidalgo y Costilla con Clave del Centro de Trabajo (CCT) 04DPR0403M, perteneciente a la zona escolar 017, se ubica en la calle principal del centro de la ciudad de Nunkiní, Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2023-2024, en el plantel se labora conforme al siguiente horario de trabajo. Esta institución brinda un servicio educativo con base en la Normalidad Mínima de Operación escolar para el funcionamiento regular, la escuela cuenta con una organización completa, y un turno matutino de 8:00 a.m. a 13:00 p.m.

La población estudiada pertenece a la escuela primaria Miguel Hidalgo y Costilla ubicada en la localidad de Nunkiní, Calkiní, Campeche, caracterizada por pertenecer a un nivel socioeconómico medio. El grupo de muestra correspondió al quinto grado grupo “A” conformado por 28 alumnos 8 niños y 20 niñas, cuyas edades se encuentran entre los 10 y 11 años.

Parte importante para el conocimiento de las características de los sujetos participantes fueron los estilos y ritmos de aprendizaje, los cuales permitieron identificar los factores de intervención en el proceso enseñanza – aprendizaje. Por medio de un test se

estableció que 5 alumnos son visuales, 11 kinestésicos y 12 auditivos; por otro lado 9 tienen un ritmo lento, otros 9 son rápidos mientras que 10 se encuentran en moderado.

Entre los instrumentos utilizados para obtener información, primeramente, fue una guía de observación; Campos y Lule (2012) definen:

La guía de observación es el instrumento que permite al observador situarse de manera sistemática en aquello que realmente es objeto de estudio para la investigación; también es el medio que conduce la recolección, así como la obtención de datos e información de un hecho o fenómeno (p.56).

Este instrumento estuvo conformado por 10 indicadores, dentro de los cuales estaba si el texto era legible, tiene signos de puntuación correctamente establecidos; abordaba o no el tema central, si poseía cohesión y coherencia, etc. Fue factible para determinar el nivel de desempeño de los alumnos en la producción de textos.

En conjunto con la guía de observación se aplicó una rúbrica de evaluación. Definiéndose ésta como:

Conjunto de criterios o de parámetros desde los cuales se juzga, valora, califica y conceptúa sobre un determinado aspecto del proceso educativo por lo que también pueden ser entendidas como pautas que permiten aunar criterios, niveles de logro y descriptores de cuando de juzgar o evaluar un aspecto del proceso educativo del que se trata (Vera, L. 2011, p.17).

Integrada por 10 criterios dentro de los cuales está la estructura, el propósito comunicativo, originalidad, extensión, legibilidad, segmentación, coherencia, cohesión, ortografía además de puntuación que permitieron observar el desglose de los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado.

El tercer instrumento aplicado fue una lista de cotejo: El Doctor Sergio Tobón (2013) define a la lista de cotejo como una serie de indicadores de desempeño que pueden ser afirmativos o negativos los cuales permiten identificar la presencia o ausencia de determinadas características relacionadas al conocimiento de los textos informativos, las características y estructura que posee; esta lista de cotejo contiene 10 indicadores.

Otro de los instrumentos aplicados fue una escala estimativa: Las escalas estimativas son instrumentos ligados a la técnica de observación, presentan una serie de aspectos o rasgos que requieren ser valorados con base en una escala que facilite identificar el grado o nivel con que se expresan dichos rasgos (Díaz, B, 2002. P.10). En donde se evaluó las conductas, productos, procesos o procedimientos realizados por el estudiante; marcan el grado en el cual la característica o cualidad está presente. Es importante mencionar que los instrumentos mencionados se requirieron más de una vez.

La primera fase que se centró en el diagnóstico en el cual se aplicó una guía de observación y una rúbrica que trabajaron conjuntamente para poder determinar los resultados del primer objetivo el cual es Identificar el nivel de desempeño del proceso de producción de textos para favorecer los escritos de los alumnos.

En la segunda fase que abarca los dos objetivos los cuales son Reconocer la influencia del enfoque comunicativo textual en la producción de textos informativos para determinar las dimensiones de intervención, además de Implementar estrategias basadas en el enfoque comunicativo textual para favorecer el proceso de composición de textos en la redacción de escritos, se requirió de distintos instrumentos además del plan de acción que se desarrolló con distintas estrategias para lograr el objetivo principal que es la mejora de la producción de textos.

Finalmente, para la tercera fase en la que se pretende cumplir con el objetivo Evaluar los escritos de los alumnos para verificar el alcance obtenido, se usaron dos instrumentos, los cuales son una guía de observación y una rúbrica; es importante mencionar que son los que se aplicaron en la primera fase debido a que es importante observar y verificar el proceso de los alumnos.

### **Resultados**

Para llevar a cabo este trabajo de investigación se tomó como punto principal que radica en implementar el enfoque comunicativo textual como estrategia didáctica para favorecer la producción de textos informativos en los alumnos del quinto grado grupo "A" de la escuela primaria Miguel Hidalgo y Costilla de la localidad de Nunkiní durante el ciclo escolar 2023-2024, el cual permitió determinar los objetivos específicos que encaminaron la

investigación, selección y elaboración de instrumentos que permitieron obtener la información necesaria para evaluar las sesiones de trabajo que dan validez al trabajo.

En el presente apartado se describe detalladamente los resultados obtenidos de la aplicación y valoración de las estrategias didácticas propuestas en el plan de acción valoradas por medio de diferentes instrumentos de evaluación. Se establece la valoración de 28 alumnos del quinto grado.

Primeramente, para obtener resultados obtenidos en la aplicación de las estrategias basadas en el enfoque comunicativo textual con el fin de favorecer la producción textual, se requirió una lista de cotejo con 10 indicadores: los cuales son: Reconoce los conceptos esenciales del tema principal, identifica la estructura de los textos informativos, comparte la información investigada, aporta ideas para mejorar el conocimiento del tema principal, distribuye la información en organizadores, elabora textos tomando en cuenta la estructura de los textos informativos, realiza correcciones en los textos y los mejora, comenta sus conocimientos acerca del tema, se muestra activo en la realización de actividades, entrega trabajos en tiempo y forma.

Los resultados obtenidos quedaron de la siguiente manera: En el nivel sobresaliente con 10 puntos se encuentra el 7% (2 alumnos) que obtuvieron los 10 puntos establecidos mediante los indicadores de la lista de cotejo, es decir sus producciones y actividades contenían todo lo requerido para poder obtener ese nivel en su avance, posteriormente con 9 puntos en el nivel satisfactorio el 11% (3 discentes) que presentaron la ausencia de alguno de los indicadores, en su mayoría fue comentar sus conocimientos acerca del tema, puesto que es una problemática dentro del salón a los alumnos les cuesta compartir sus ideas, con 8 puntos se encuentra el 32% (9 educandos).

En el nivel básico con 7 puntos está el 18% (5 alumnos) que presentan complicaciones principalmente en los indicadores de Aporta ideas para mejorar el conocimiento del tema principal, distribuye la información en organizadores, comenta sus conocimientos acerca del tema, con 6 puntos se encuentra el 21% (6 dicentes) que carecen de la mayor parte de indicadores; finalmente en el nivel insuficiente se encuentre el 11% (3 educandos) con nula presencia de indicadores favorables.

Otro de los instrumentos utilizados fue una rúbrica con 10 indicadores en los cuales se pretendía determinar aspectos como: estructura, elementos, contenido, vocabulario empleado, el cual arrojó los siguientes resultados: En el nivel sobresaliente no se encuentra ningún alumno, seguidamente en el nivel satisfactorio están el 28% (8 alumnos). En el nivel básico se concentran el 72% (20 alumnos); finalmente en el nivel insuficiente no se encuentra ningún alumno.

Seguidamente también se requirió de una lista de cotejo el instrumento estuvo compuesto de 10 indicadores, los resultados obtenidos fueron los siguientes: En el nivel sobresaliente con 10 puntos se encuentra el 4% (1 alumno) logró obtener todos los puntos con base a los indicadores del instrumento, en el nivel satisfactorio con 9 puntos se encuentran el 21% (6 alumnos) carentes de un indicador; seguidamente con 8 puntos se encuentran el 32% (9 alumnos) carecen de dos indicadores; en el siguiente nivel básico con 7 puntos se encuentran el 18% (5 alumnos), con 6 puntos el 25% (7 alumnos) en el nivel insuficiente no se encuentra ningún alumno.

Finalmente, para evaluar este objetivo se utilizó una escala estimativa, de acuerdo a los niveles de desempeño se distribuye de la siguiente manera: 18 puntos pertenecen al nivel sobresaliente, 16-17 en el nivel satisfactorio con calificación 9, 12-13 en nivel básico con calificación 7; 10-11 con calificación 6 y finalmente de 0-9 en insuficiente con 5.

En el nivel sobresaliente no se encuentra ningún alumno, posteriormente en el nivel satisfactorio con calificación 9 se encuentra el 11% (3 alumnos); en el mismo nivel, pero con calificación 8 se encuentran el 32% (9 discentes); ahora bien, en el nivel básico con calificación de 7 está el 25% (7 educandos), con calificación de 6 se encuentran el otro 32% (9 alumnos); finalmente en el último nivel no se encuentra ningún alumno.

Ahora bien, para obtener los resultados del último objetivo Valoración del alcance obtenido con la aplicación de estrategias didácticas basadas en el enfoque comunicativo textual para favorecer la producción de textos informativos, se aplicaron dos instrumentos del estandarizados que trabajaron conjuntamente, el primer instrumento que fue una guía de observación se estructura por 10 indicadores, dicho instrumento se dividió por categorías



y subcategorías con el fin de obtener mejores resultados; primeramente habilidades de la escritura.

En la subcategoría A producción de textos se identificaron dos categorías emergentes Habilidades de escritura y habilidades de organización y coherencia textual, en Habilidades de la escritura, el primer indicador. El texto elaborado es legible, el 100% (28 alumnos) realiza un texto que es entendible. En el segundo indicador Cumple con su propósito comunicativo, el 79% (22 alumnos) presentan que, si cuenta con la estructura base de un texto informativo, el resto de los alumnos presentan dificultades.

Seguidamente en habilidades de organización y coherencia textual. En el primer indicador uso de los signos de puntuación, el 79% (22 dicentes) presencia en sus escritos el uso de algunos signos de puntuación, por otro lado, el 21% (6 alumnos) presentan producciones con nula o escasa presencia de signos de puntuación.

En el segundo indicador Cohesión y coherencia en la unión de las ideas el 50% de los alumnos presento producciones que contuvieran cohesión y coherencia, mientras que el 50% restante unen las ideas por medio de viñetas. El tercer indicador Aborda correctamente el tema central, el 64% (18 alumnos) produjeron textos que contiene el tema central escrito correctamente, en el orden que se establece con base a la información proporcionada.

El caso de la categoría B Enfoque comunicativo textual permitió valorar el impacto que tiene la comunicación oral en la producción de textos, en capacidades de síntesis y organización de información. En el primer indicador Las ideas propuestas parten de los conceptos mencionados el 82% (23 alumnos) elaboraron un texto con aquellos conceptos que fueron relevantes durante la información presentada, por otro lado, el 18% (5 dicentes) presentan dificultad para recordar los conceptos comentados.

En el segundo indicador El texto tiene una extensión considerable el 11% (3 alumnos) redactaron una producción textual con una extensión mayor a 15 renglones, en los cuales expusieron el tema a tratar, por el contrario, el 89% (25 educandos) que conforma a la mayoría realizaron escritos muy escasos.

El tercer indicador Los textos están estructurados correctamente, el 93% (22 alumnos) mientras el 7% (6 dicentes) aun no lograron cumplir con el objetivo, El cuarto



indicador Añade información con base a lo obtenido, el 89% (25 alumnos) ampliaron sus escritos por medio de información compartida.

El quinto indicador Mejora el escrito mediante las sugerencias establecidas a diferencia del otro, este se basa en información proporcionada por el docente, todos los alumnos pudieron mejorar sus escritos mediante la información que se les proporcionó para ampliar sus escritos y cumplir con el objetivo principal.

El siguiente instrumento que se empleó para valorar este objetivo fue una rubrica elaborada constó de 10 indicadores cada uno con un valor de un punto los cuales son: estructura, propósito comunicativo, originalidad, extensión, legibilidad, segmentación, coherencia, cohesión, ortografía, puntuación; como se puede presenciar parecidos a los indicadores del instrumento anterior todo esto para poder obtener mayor información respecto a la habilidad de los alumnos al elaborar los productos finales y en que tanto se pueden observar esos indicadores.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes, partiendo del nivel más alto el cual es sobresaliente que abarca un total de 30, se encuentran el 4% (1 alumno); seguidamente en el nivel satisfactorio que abarca de 26-29 puntos con una calificación de 9 se encuentra el 11% (3 discentes), con puntaje de 22-25 puntos y calificación 8, el 22% (6 alumnos), en el nivel básico con puntaje 18-21 con calificación de 7 está el 36% (10 alumnos), con calificación de 6 ubicados en el mismo nivel de desempeño con puntaje de 15-17 puntos está el 15% (7 discentes), finalmente en el último nivel no se ubica ningún alumno.

### **Discusiones y conclusiones**

El tratamiento de la temática de investigación relacionada a la producción de textos informativos, comprendió la implementación de una serie de acciones y actividades de enseñanza aplicadas a través de diferentes estrategias de ritmos y estilos de aprendizaje, para favorecer la capacidad de los estudiantes en ámbitos cognitivos, así como comunicativos y lingüísticas con el fin de construir un aprendizaje significativo.

De esta forma, en la primera pregunta de investigación ¿Cuál es el nivel de desempeño que presentan los alumnos en el proceso de producción de textos informativos? Los resultados se obtuvieron mediante la aplicación de dos instrumentos de evaluación,

primeramente, una guía de observación, después una rúbrica, las cuales permitieron conocer el desempeño de los estudiantes de acuerdo a sus producciones textuales, además de detectar deficiencias en la legibilidad, redacción de textos coherentes hasta la falta correcta de ortografía, etc. De esta manera se estableció, la mayoría de discentes se encontraba en el nivel insuficiente y básico. Con respecto a ello Cassany (1997) citado por Correa (2013) menciona “si los alumnos experimentan por sí mismos el provecho, las funciones y el placer derivados de la letra, estarán realmente interesados en escribir y en desarrollar los procesos necesarios para hacerlo”.

Por otra parte, para dar respuesta a la segunda interrogante ¿Cómo influye el enfoque comunicativo textual en la producción de textos informativos? Los resultados se obtuvieron mediante la aplicación de una lista de cotejo en la cual se observaba la ausencia y presencia de ciertos elementos considerados al redactar textos, de lo que destaca que la mayoría de los alumnos se encuentra en nivel insuficiente y básico; se plantearon actividades enfocadas al intercambio oral por parte de los educandos para mayor comprensión de la lectura y escritura. Por ello por Cassany et. al (2000); citado por Pérez, (2019). afirma que “escuchar es entender el mensaje, esto es un proceso de comprensión, reconocer, anticipar, inferir, retener y seleccionar el mensaje.

Con respecto a la tercera pregunta de investigación: ¿Cuáles estrategias basadas en el enfoque comunicativo textual favorece la producción de textos informativos? Recuperando lo mencionado por Zebadúa y García (2012), sustentan que el Enfoque Comunicativo textual pretende desarrollar en los estudiantes una serie de competencias lingüísticas, pragmáticas y comunicativas para contribuir en la mejora de las capacidades de producción de texto.

La cuarta pregunta de investigación ¿Cuál es el alcance de la aplicación de estrategias didácticas basadas en el enfoque comunicativo textual para favorecer la producción de textos informativos en los alumnos? mediante el implemento de los mismos instrumentos de evaluación se pudo evidenciar el avance que los alumnos tuvieron con relación a la producción de textos mediante el enfoque comunicativo textual en donde la mayor parte de los estudiantes se encontraban en nivel satisfactorio.

Con lo mencionado anteriormente se comprueba lo propuesto por Lerner (2001), citado por Pérez (2019). el desafío es “llegar a formar personas que practiquen la lectura y la escritura, no solamente personas que puedan descifrar el sistema” ya que al formar lectores estos tendrán la capacidad de elegir el material escrito adecuado para buscar la solución de problemas a los cuales enfrentan y no tan solo alumnos con la capacidad de oralizar un texto que fue seleccionado por otra persona.

Este trabajo de investigación aborda la importancia de la interacción comunicativa como factor principal para el aprendizaje de la producción textual y comunicación oral en los alumnos de educación primaria. Para ello es fundamental que, si se hace un acercamiento a estas competencias sin profundizar en las habilidades comunicativas, se tiene el riesgo de manejar un proceso monótono que dificulte llevar este proceso correctamente. Además, es pertinente hacer de la comunicación oral un partidario de la producción de textos mediante la interacción e intercambio de ideas.

Los resultados obtenidos en el presente trabajo permiten evidenciar algunas circunstancias en el aprendizaje de la producción de textos, es decir la manera en que los alumnos conceptualizan este proceso, cómo sus escritos poseen o carecen de cohesión, coherencia, legibilidad, etc. que son puntos clave para lograr una correcta producción textual y todo aquel conocimiento que tienen de ello.

Mediante la aplicación de actividades que favorecieron el intercambio de la comunicación oral, los educandos presentaron interés y disposición en la realización de tareas lo que permitió que asumieran esta forma de aprendizaje como algo novedoso en la producción de textos.

El implemento del enfoque comunicativo textual se basa principalmente en el fortalecimiento e interacción oral; beneficia el intercambio de ideas para el enriquecimiento de los escritos, esto permitió a los alumnos ampliar su conocimiento del tema enfocado a los textos informativos. Las actividades realizadas siguieron un orden lógico lo que favoreció al alumno conocer las etapas de producción de textos, pero fortaleciéndolo mediante la interacción con el resto de sus compañeros, principalmente las estrategias se basaron en

completar esquemas e intercambiar el contenido de cada uno de ellos con el fin de enriquecer el conocimiento de manera grupal.

Es importante partir de un diagnóstico para identificar el nivel de desempeño de los alumnos en la producción de textos mediante la aplicación de instrumentos se obtuvo resultados concisos, iniciando con una guía de observación en la cual se presenciaron indicadores que ayudaron a identificar los elementos que los estudiantes consideraban al realizar las primeras producciones.

Por otro lado, es necesario reconocer el impacto que tiene el tratamiento que encamina al desarrollo del proyecto, para ello se debe informar más a fondo para seleccionar actividades diversas de acuerdo al nivel en que se encuentran los alumnos sin perder el objetivo primordial, así saber de qué manera se puede implementar para llevar a cabo de mejor manera y que en cada una de las tareas establecidas para que se cumpla con ambos aspectos, producción e interacción.

Finalmente, la selección de estrategias es una parte crucial en el trabajo de investigación, la elaboración del plan de acción y las actividades propuestas deben estar enfocadas a los objetivos que se pretende lograr, tomando en cuenta el nivel en el que se encuentran los estudiantes.

## Referencias

Álvarez, M. E. L., Jiménez, O. C. S., & Calero, T. J. O. (2023). Enfoque comunicativo textual en la producción de textos Narrativos de los estudiantes del segundo grado de secundaria (Tesis de posgrado). Recuperado de: <https://www.igobernanza.org/index.php/IGOB/article/view/272/641>

Cassany, D. (2004). Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula (Vol. 68). Grupo Planeta (GBS). Recuperado de: [www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/taller-de-textos-leer-escribir-y-comentar-en-el-aula.pdf](http://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/taller-de-textos-leer-escribir-y-comentar-en-el-aula.pdf)

Gines Suysuy, S. C. (2018). La producción de textos en estudiantes de educación primaria. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545086003.pdf>

Mamani, C. (2022). Enfoque comunicativo textual y su relación con la redacción de textos (Tesis de doctorado). Recuperado de:

[https://repositorio.uandina.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12557/5575/Cesar\\_Edith\\_Tesis\\_bachiller\\_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uandina.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12557/5575/Cesar_Edith_Tesis_bachiller_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

## El modelo Didactext como estrategia para favorecer la producción de textos argumentativos.

Luis Eduardo Chi Canche  
soldier240503@gmail.com

Engels Herbé May Medina  
piaget\_engels@hotmail.com

Gloria Eugenia Medina Pérez  
gloriamedinaperez@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Práctica docente en las escuelas normales

### Resumen

El presente trabajo de investigación, titulado "El modelo Didactext como estrategia para favorecer la producción de textos argumentativos" se implementó en los alumnos de sexto grado del grupo A de la escuela primaria urbana "Pedro Pablo Arcila" de Calkiní, Campeche, durante el ciclo escolar 2023-2024. La población de estudio estuvo conformada por 25 estudiantes conformados por 15 mujeres y 10 hombres, entre 11 y 12 años de edad. El diseño de este trabajo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un estudio descriptivo siguiendo un proceso de investigación-acción. El objetivo principal fue implementar el modelo Didactext como estrategia didáctica, reconociendo que el desarrollo de las etapas de producción textual de este modelo favorece la producción de textos y mejora las deficiencias ortográficas y escritas de los estudiantes al redactar textos argumentativos. Al finalizar la investigación, se concluyó que la aplicación del modelo Didactext a partir de estrategias didácticas permitió superar significativamente las dificultades de escritura y ortografía de los estudiantes, con el grupo experimental obteniendo una calificación promedio superior a nueve puntos. La acción de producción de texto como estrategia didáctica demostró ser efectiva, obteniendo mejores resultados en contraste con el diagnóstico inicial del mismo grupo. Se agregan recomendaciones para futuras investigaciones.

**Palabras clave:** Modelo Didactext, producción textual, estrategias de enseñanza, textos argumentativos y evaluación.

## **Planteamiento del problema**

### Descripción de la situación problema

La escritura es una habilidad esencial que afecta varios aspectos de la vida cotidiana. Ha sido estudiada por diversas corrientes teóricas, como las de Cassany (1999), Flower y Hesel (1996), y el grupo Didactext (2015). Estos autores toman la producción textual como una actividad compleja que integra sociología del lenguaje, psicología cognitiva y lingüística del texto. Cassany le da mucha importancia al escribir bien porque implica comunicar de manera efectiva, así como adaptarse al contexto y necesidades del interlocutor.

En la educación básica, la comunicación escrita presenta desafíos significativos. Datos del INEE revelan que casi todos los alumnos evaluados en la prueba PLANEA cometieron errores de acentuación, siendo los más comunes la omisión de tildes en palabras agudas y verbos en pretérito y copretérito. A partir de una guía de observación y los resultados de una serie de actividades, se detectó que los alumnos de sexto grado de la escuela primaria "Pedro Pablo Arcila", presentan dificultades en redacción y ortografía, reflejando una problemática observada a nivel nacional.

Los resultados del estudio respaldan la necesidad de enfocarse en interacciones complejas entre los niños y los eventos de referencia durante la enseñanza de la escritura. Sin embargo, persisten problemas en coherencia, cohesión, segmentación de ideas, y ortografía en los textos de los alumnos. Estos hallazgos subrayan la importancia de implementar estrategias específicas para mejorar las habilidades de escritura, permitiendo a los estudiantes expresar sus ideas de manera clara y coherente.

### Preguntas de investigación

#### Pregunta general

- ¿Cómo el modelo Didactext favorece la producción de textos argumentativos en los estudiantes del 6º grado de primaria de la escuela Primaria Pedro Pablo Arcila de la ciudad de Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2023-2024?

#### Preguntas generadoras

- ¿Cuál es el nivel de producción de textos argumentativos que presentan los alumnos?



- ¿Cuáles son las técnicas y proceso que influyen en la redacción de textos argumentativos en los estudiantes?
- ¿Qué estrategias didácticas favorecen la mejora de la producción de textos argumentativos?
- ¿Cuál es el alcance de la aplicación del modelo Didactext para favorecer la producción de textos argumentativos?

### Objetivos

#### Objetivo general

- Implementar el modelo Didactext a través de estrategias didácticas para favorecer la producción de textos argumentativos en los estudiantes del 6to grado de primaria de la escuela Primaria Pedro Pablo Arcila de Calkiní, Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2023-2024

#### Objetivos específicos

- Reconocer las técnicas y procesos que afectan y favorecen en la redacción de los alumnos para determinar las dimensiones de intervención.
- Identificar los niveles de producción de textos argumentativos para reconocer las dificultades que presentan los alumnos en la redacción y ortografía.
- Aplicar el modelo Didactext como estrategia didáctica para favorecer la producción de textos argumentativos.
- Valorar el alcance obtenido con la aplicación del modelo Didactext para favorecer la producción de textos argumentativos

#### Justificación

La escritura es una competencia esencialmente comunicativa desarrollada a causa de situaciones concretas y diversificadas, con propósitos claros, asimismo, “es un sistema de notación gráfica donde es importante conocer sus elementos y las reglas que rigen las relaciones entre ellos” (Kaufman, 2010, p. 20). En el contexto educativo, la escritura es un componente fundamental del currículum de la educación básica, porque no solo se utiliza como herramienta de pensamiento, sino como una forma de interacción social. Sin embargo, se ha observado la dificultad en la redacción de textos argumentativos en muchos

estudiantes, afectando su desempeño académico y su desenvolvimiento en la sociedad.

Para abordar esta problemática, se realizó un análisis de textos de investigación educativa que respalda la relevancia del trabajo y permite identificar las dimensiones aún por explorar. Los documentos analizados se centran en temáticas relacionadas con el modelo Didactext, el cual propone estrategias didácticas para mejorar la redacción de los estudiantes en el aula. El objetivo principal de este trabajo de investigación es mejorar la redacción de textos argumentativos en alumnos de sexto grado, siguiendo el proceso de composición propuesto por la comunidad Didactext.

Cassany (1998), citado en Guzmán (2014), menciona “la descripción de un escritor competente como aquel que ha adquirido satisfactoriamente el código y ha desarrollado procesos eficientes de composición de textos” (p. 15). Sin embargo, cifras oficiales del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) revelan los resultados de la prueba PLANEA, demostrando las dificultades presentadas por los alumnos en aspectos ortográficos, como la omisión de tildes en palabras agudas. Además, se identificó un patrón en los discentes de sexto grado al cometer en promedio 18 errores ortográficos por cada 100 palabras escritas. Estas cifras evidencian la necesidad de intervenir en la enseñanza de la escritura y fortalecer las competencias de redacción de los estudiantes.

Al implementar estrategias didácticas basadas en el modelo Didactext, se espera que los estudiantes adquieran habilidades de escritura más sólidas y se sientan más seguros y competentes al expresarse por escrito. Además, al trabajar en la mejora de la redacción en el nivel primario, se sientan las bases para un desarrollo continuo de las habilidades de escritura a lo largo de la educación secundaria y superior.

Por estas razones, este trabajo tiene como objetivo mejorar la redacción de textos argumentativos en alumnos de sexto grado, siguiendo el proceso de composición propuesto por la comunidad Didactext. La investigación no solo beneficiará a los estudiantes, sino también a los docentes, complementando su formación y fortaleciendo sus competencias profesionales en la enseñanza de la escritura. Asimismo, se espera que los resultados obtenidos en esta investigación enriquezcan investigaciones posteriores que aborden temáticas similares, asegurando la eficacia del proceso de producción de textos para

favorecer la redacción en el nivel primario.

#### Delimitación del problema

La delimitación del tema a investigar constituye una fase crucial en la adquisición de conocimientos, por cuanto nos permite reducir nuestro problema inicial a dimensiones prácticas dentro de las cuales es factible llevar a cabo los estudios correspondientes. En otras palabras, delimitar un tema implica enfocar concretamente nuestro campo de interés, especificar sus alcances y determinar sus límites (Sabino, 1986; citado en Elizondo y González, 2021)

#### Hipótesis y/o supuestos

La formulación de hipótesis en la investigación es crucial, ya que proporciona una guía tentativa sobre la relación entre variables y el fenómeno estudiado. Como señala Izcara (2014), una hipótesis es una explicación provisional que se plantea como una proposición verificable. Es importante tener en cuenta que una hipótesis debe formularse con mente abierta y disposición a aprender, evitando imponer ideas preconcebidas. Por ende, la hipótesis de acción estratégica del presente trabajo de investigación es:

El modelo Didactext como estrategia favorece la producción de textos argumentativos en estudiantes de sexto grado grupo "A" de la Escuela Primaria Pedro Pablo Arcila de la ciudad de Calkiní, Campeche, durante el ciclo escolar 2023-2024.

#### **Marco teórico**

La producción textual, es la producción en el sentido de elaboración del escrito, hecho que implica pensar en el receptor, en el mensaje, en la manera en que quiere manifestarse quien escribe, etc. Se trata de dar forma de escrito y reajustar todas las variables para conseguir un texto escrito portador del significado deseado por el autor (Fons, 2006).

Los textos siempre consideran dos tipos de enfoques, por un lado, el enfoque comunicativo, es decir, debe ser una práctica social, una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso de la lengua en diversas situaciones comunicativas. Por el otro, existe el enfoque cognitivo-constructivista, que considera el aprendizaje, como la adquisición de estructuras y procesos mentales internos, algunas veces llamados "esquemas" y "operaciones cognitivas", respectivamente, los cuales son necesarios para una

actuación exitosa (Posner, 1998).

Cassany, Luna y Sanz (2012) señalan que texto significa “cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación” (p. 313), dicho en otro modo, son considerados textos los escritos literarios, las redacciones de los alumnos, las conversaciones y diálogos en el aula, las noticias de la prensa, los anuncios publicitarios, entonces los textos pueden ser orales y escritos, literarios o no, para leer y/o escuchar. Existen distintos tipos de textos, sin embargo, en los últimos años de la educación primaria se destaca un tipo de texto que toma más repercusión a lo largo del proceso educativo.

El texto argumentativo es más común de lo que creemos y lo empleamos constantemente en nuestra vida cotidiana. A través de la presentación de argumentos sólidos y razonamientos lógicos, buscan influir en las creencias, actitudes o acciones del receptor. Estos tipos de textos son de los más importantes en los niveles superiores de la educación básica, por lo tanto, es importante fomentar su producción, sin embargo, esta tarea es compleja debido a la necesidad de buscar los argumentos o producirlos correctamente, recalcando lo sustancial de buscar estrategias adecuadas para promover este ejercicio.

El modelo Didactext, propuesto por el grupo Didactext (2015) se ha destacado por su efectividad en la enseñanza de la producción de textos en primaria. Este enfoque se basa en la idea de que la escritura es un proceso creativo que se desarrolla a través de la práctica y la retroalimentación. Según García (2015), el modelo Didactext fomenta la autonomía de los alumnos, ya que les permite explorar diferentes formas de expresión y les brinda las herramientas necesarias para mejorar su escritura gradualmente.

Este modelo se centra en la enseñanza de estrategias de escritura, como la planificación, la escritura y la revisión, estas siendo fundamentales para el desarrollo de habilidades de producción de textos en los estudiantes. Al brindar a los alumnos la oportunidad de practicar estas estrategias de forma regular, la consideración de la cultura y de los contextos específicos en la producción de un texto, por una parte; y la explicación cognitiva de los procesos relacionados en la composición escrita, por otra, sitúan la propuesta de Didactext en un paradigma sociocognitivo que considera los procesos

humanos y la forma como interactúan en un espacio y en un tiempo específicos.

El modelo Didactext (2015) establece a la escritura como un proceso compuesto por seis fases. Primero, el acceso al conocimiento, que la activación mental de información para estimular imágenes, lugares, acciones y acontecimientos desde el interior, proporcionando control sobre los contenidos semánticos, resultando en la producción textual. Luego, la planificación, una estrategia de organización guiada por un objetivo final orientado a la estructura del texto y el significado del mismo. En la fase de producción textual, se atienden las normas de organización tanto interna (semántica) como externa (estructural) del texto. Posteriormente, la revisión desarrolla los pasos evaluativos necesarios hasta consolidar el texto final. A continuación, la edición del texto implica la corrección y refinamiento del escrito. Finalmente, la presentación oral del mismo asegura la comunicación del contenido de manera efectiva y coherente.

Por ello, se propone una manera de concebir la relación entre las fases de la escritura y las estrategias cognitivas y metacognitivas que deben ponerse en juego durante la producción textual. Esta estructuración es, por supuesto, una propuesta organizadora que no indica un orden secuencial estricto: muchas estrategias del acceso al conocimiento se retoman más adelante en el proceso de producción textual: cada fase plantea un producto que a la vez es revisado y modificado conforme avanza el proceso de escritura. En este sentido, proponemos una aproximación más analítica al proceso de producción textual que permita separar sus partes constituyentes y enseñarlas de manera sistemática de modo que el escritor vaya internalizándolas progresivamente.

Esta manera de proceder ayuda a regular la tensión cognitiva que supone gestionar una gran cantidad de estrategias, habilidades y conocimientos de manera simultánea y permite que el escritor inexperto vaya resolviendo de manera más o menos articulada los diversos problemas que enfrenta durante la escritura de su texto. En otras palabras, lo que planteamos es articular una propuesta operativa para el aula.

La producción de textos en la educación primaria es esencial y comprende desde la generación de ideas hasta la escritura final. Según Martínez (2010), esta actividad desarrolla habilidades lingüísticas, creatividad, reflexión y capacidad de expresión. Es un

proceso complejo que requiere planificación, organización y revisión constante para garantizar coherencia y cohesión. En el contexto actual, también está vinculada con el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

## **Metodología**

### Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

Toda investigación se apoya en un enfoque específico, determinado por el objetivo y la forma como se pretende analizar la realidad o situación seleccionada constituye el objeto de la investigación. En este caso la metodología empleada es de enfoque cualitativo. Los autores Blasco y Pérez (2007), señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural (p. 25). Este enfoque utiliza variedad de instrumentos para recoger información como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes.

En relación a los objetivos de la investigación el tipo de estudio desarrollado en el trabajo es descriptivo. Ramos (2020) señala cómo en este alcance de la investigación se conocen las características del fenómeno y lo que se busca, es exponer su presencia en un determinado grupo humano.

### Ubicación y tiempo de estudio

El desarrollo de la investigación se llevó a cabo del 25 de septiembre de 2023 al 26 de abril de 2024. Inicialmente, se realizó una jornada de observación y dos jornadas de prácticas para identificar el problema. Además, se implementaron 18 sesiones de 90 minutos correspondientes a la aplicación del plan de acción.

El plan de acción se dividió en tres fases. Durante las primeras dos sesiones, se generaron conocimientos previos utilizando una guía de observación, una rúbrica para evaluar el estado inicial de los estudiantes, y una lista de cotejo para el seguimiento. En las siguientes 14 sesiones, se desarrolló el modelo, estableciendo pautas para la reflexión, aclaración de dudas, trabajo colaborativo y el uso de listas de cotejo para medir el progreso de cada alumno. Las dos últimas sesiones se destinaron a la evaluación y cierre del plan, comparando las mejoras en habilidades con la rúbrica inicial y recolectando trabajos para



crear un portafolio de evidencias.

Sujetos y participantes.

Para el desarrollo de este trabajo de investigación fue indispensable determinar los individuos, tal como, la población estudiada. De acuerdo con Camacho (2008) “la población corresponde a todos los sujetos u objetos que pueden intervenir en el experimento, es decir, todas las unidades (personas, animales, objetos, sucesos etc.) pertenecientes a un grupo” (p.122).

La población de estudio de este proyecto de investigación estuvo integrada por el grupo de sexto grado grupo “A”, de la Escuela Primaria Pedro Pablo Arcila de la ciudad de Calkiní, Campeche, los sujetos participantes se designaron para el cumplimiento de la implementación del plan de acción como un preámbulo a la producción de textos de índole investigativa en el sexto semestre. La población estuvo constituida por 25 discentes, de los cuales, 10 son del sexo masculino y 15 del sexo femenino, el rango de edades de los estudiantes va de los 11 a los 12 años.

Instrumentos para acopio.

En la investigación cualitativa, es fundamental emplear una variedad de técnicas e instrumentos para recopilar información de manera efectiva. Las técnicas, que son modos o estilos para recoger información, se combinan con los instrumentos, herramientas concretas de cada técnica, para llevar a la práctica la obtención de datos (Rincón et al., 1995; citado por Rodríguez y Vallderiola, 2010).

La rúbrica ayudó a evaluar las entrevistas en profundidad y como una herramienta de análisis detallada para los productos realizados. Se aplicó de manera consistente para garantizar la objetividad en la evaluación, siguiendo los estándares propuestos por Jones (2015).

La guía de observación permitió un registro detallado de las interacciones en el aula, enriqueciendo la comprensión de la dinámica de aprendizaje y proporcionando una visión contextualizada (Merriam, 2009).

La lista de cotejo aseguró la consistencia en la recopilación de datos y la objetividad en la evaluación, proporcionando una base fiable para el análisis (Brown, 2011).



El portafolio de evidencias, donde se incluyeron muestras significativas, reflexiones y evidencias tangibles, proporcionando una visión auténtica y rica en contexto del impacto de la estrategia didáctica en el proceso de producción de textos (Creswell, 2013).

#### Procedimientos

En la primera fase de trabajo correspondiente al diagnóstico de la problemática se aplicó una guía de observación, en el periodo del 25 al 28 de septiembre de 2023. La guía se utilizó para recopilar la información necesaria en relación al primero objetivo, con ello se pudo reflejar que los alumnos no tenían interés en este proceso, muchas veces incluso desconocían sobre ciertos tipos de texto y necesitaban ser corregidos constantemente para hacer textos comprensibles.

En la segunda fase se inició la construcción del plan de acción, estructurado con diversas estrategias apegadas al objetivo de la investigación, así como el uso del Modelo Didactext como la principal estrategia a utilizar para favorecer el proceso de producción textual de textos argumentativos. La ejecución del plan de acción es lo comprendido en un lapso de 9 días, en tres momentos subdivididos en 18 sesiones de 90 minutos cada una.

En la tercera fase se realizó el proceso de evaluación para comprobar la eficacia de las estrategias y su impacto de acorde a los objetivos con la aplicación de diversos instrumentos de evaluación como lo son la rúbrica, lista de cotejo y una guía de observación con los mismos indicadores aplicados en el primer objetivo. Por último, en esta fase se consideró el portafolio de evidencias elaboradas durante la aplicación del plan de acción donde se observó el desempeño de cada estudiante siendo evaluado con una lista de control. es importante recalcar que los instrumentos se aplican como una acción formativa, pero sobre todo evaluar el avance obtenido por los alumnos.

#### Resultados

Para llevar a cabo este proyecto de investigación se tomó como eje rector al objetivo general radicando en el empleo del modelo Didactext como estrategia para favorecer la producción de textos argumentativos en los alumnos del Sexto grado grupo A, el cual permitió determinar los objetivos específicos que guiaron la investigación, la selección y diseño de instrumentos pertinentes, destacando las listas de cotejo, escalas estimativas, rúbricas y

guías de observación. Cada instrumento considera los aspectos definidos a evaluar en las sesiones de trabajo que sirven para le dan validez y confiabilidad a la investigación.

En relación al primer objetivo reconocer las técnicas y procesos que afectan y favorecen en la redacción de los alumnos para determinar las dimensiones de intervención, se atendió mediante la aplicación una secuencia didáctica en los primeros periodos de práctica y la aplicación de una guía de observación para registrar cada uno de los avances y características de los niños. Todo esto fue aplicado del 25 de septiembre al 6 de octubre del 2023

El análisis del instrumento revela resultados donde la mayoría de los estudiantes no planificó ni estructuró adecuadamente sus textos, resultando en escritos desorganizados y poco coherentes. Durante la producción textual, muchos tuvieron dificultades para mantener la fluidez y cohesión, reflejando la necesidad de prácticas de escritura continua. En la etapa de revisión, pocos estudiantes corrigieron errores, conformándose con su primer borrador, afectando la calidad final. Finalmente, en la edición, hubo escasos esfuerzos por mejorar la claridad y coherencia. Estos resultados subrayan la importancia de enseñar estrategias de planificación, revisión y edición para mejorar la escritura.

En cuanto al segundo objetivo específico Identificar los niveles de producción de textos argumentativos para reconocer las dificultades que presentan los alumnos en la redacción y ortografía se realizó una secuencia didáctica ordinaria en relación a los LTG, en conjunto, se aplicó una rúbrica para conocer cuáles son aquellas dificultades durante la producción textual. Tras las dos sesiones de diagnóstico realizadas a los discentes, los resultados del análisis del instrumento aplicado mostraron que, de los 25 alumnos en total, el 32% (8 alumnos) alcanzaron un nivel sobresaliente, demostrando un profundo entendimiento del tema, una buena organización y creatividad en sus textos. El 16% (4 alumnos) se ubicó en un nivel satisfactorio, con buen entendimiento y organización, pero con ideas menos originales. El 40% (10 alumnos) demostró un nivel básico, con comprensión y organización limitadas, y argumentación simple. Finalmente, el 12% (3 alumnos) presentó un nivel insuficiente, con falta de comprensión, organización deficiente y argumentación confusa. Estos resultados subrayan la necesidad de mejorar las estrategias de planificación,

revisión y edición en la enseñanza de la escritura.

Para atender el tercer objetivo específico Aplicar el modelo Didactext como estrategia didáctica para favorecer la producción de textos argumentativos, se aplicó el plan de acción previamente planificado. A través de este se incluyó el modelo Didactext como estrategia porque permite a los alumnos darle un significado a la escritura, además de darles la oportunidad de planificar, organizar sus ideas, analizar sus trabajos, reflexionar en cada uno de sus borradores y revisiones, además, acerca de los errores de coherencia, cohesión, ortografía y segmentación. Los talleres de producción de textos basados en este modelo brindan un espacio en donde se le da al alumno libertad al escribir, pero no se omite la revisión y guía del profesor, no solo se enfoca en la caligrafía, sino también en las habilidades que deben desarrollar los educandos al redactar.

Para evaluar los avances obtenidos se aplicó nuevamente la rúbrica empleada en el segundo objetivo específico. Al finalizar las sesiones, los resultados fueron los siguientes, De los 25 alumnos en total, el 56% de los estudiantes (14 niños) se ubicaron en el nivel sobresaliente, mostrando un profundo entendimiento del tema, organización coherente y creatividad en sus textos, así como el uso correcto de reglas ortográficas y de puntuación. El 28% (7 niños) alcanzaron el nivel satisfactorio, con buen entendimiento y organización, aunque con ideas menos originales. El 16% (4 niños) se situaron en el nivel básico, presentando deficiencias en la estructura, pocas ideas originales y varios errores ortográficos y de puntuación. No hubo alumnos en el nivel insuficiente, indicando una mejoría general en las habilidades de escritura.

En cuanto al cuarto objetivo específico valorar el alcance obtenido con la aplicación del modelo Didactext para favorecer la producción de textos argumentativo se determinó que el alcance obtenido con la aplicación del modelo Didactext ha sido significativo en el fortalecimiento de la producción de textos argumentativos entre los estudiantes. Las estrategias innovadoras implementadas para generar ideas, la coevaluación y la revisión, junto con la organización de mesas de diálogo para compartir y discutir los textos, han demostrado ser efectivas para mejorar las habilidades escriturales de los alumnos.

Estos resultados reflejan el potencial del modelo Didactext para no solo mejorar la capacidad de redacción argumentativa, sino también para desarrollar competencias críticas y colaborativas en el contexto educativo. La investigación sugiere que continuar con la implementación y refinamiento de estas estrategias puede llevar a avances aún mayores en el desarrollo de habilidades escriturales en los estudiantes

### **Discusiones y conclusiones**

El tratamiento de la temática de investigación vinculada al desarrollo de las habilidades de producción textual comprendió la implementación de una serie de acciones y actividades de enseñanza aplicadas a través de diferentes estrategias, para comprobar el nivel de las habilidades anteriormente mencionadas en la redacción de textos argumentativos.

Por consiguiente, se comprueba a raíz de la primera pregunta generadora ¿Cuál es el nivel de producción de textos argumentativos que presentan los alumnos? que los estudiantes de sexto grado de primaria de la institución educativa Pedro Pablo Arcila pudieron demostrar en un principio, dificultades importantes plasmadas en los instrumentos de evaluación correspondientes a la etapa, donde el 32% de la muestra (8 alumnos) lograron tener un nivel sobresaliente, por el contrario, el 56% de los alumnos se encontraban en un nivel insuficiente. Cosa que se demuestra tras la nula aplicación de una estrategia o modelo adecuada para favorecer la producción de textos.

La tercera pregunta generadora, "¿Qué estrategias didácticas favorecen la mejora de la producción de textos argumentativos?", permitió la aplicación de estrategias y la selección de textos adecuados. Esto favoreció a los estudiantes familiarizarse con la tipología abordada, logrando una escritura espontánea y significativa al considerar sus conocimientos y experiencias previas. Estas ideas se basan en el Plan de Estudios 2022, que enfatiza el acercamiento previo al sistema de escritura y lectura según el desarrollo cognitivo de los alumnos y su contexto. Escribir implica pensar en el mensaje, el tipo de texto, y la redacción adecuada para lograr cohesión y coherencia.

En torno a la pregunta generadora ¿Cuáles son las técnicas y proceso que influyen en la redacción de textos argumentativos en los estudiantes? Se consultaron diversas literaturas y se pudo encontrar que, la capacidad de escribir va ligada a un gran número de

operaciones elementales: reunir y organizar las propias ideas, escribir un esquema, asociar cada una de las ideas a un párrafo concreto, desarrollar los razonamientos, revisar el propio escrito. Por esa razón, el manual está dividido en seis partes fundamentales que describen las fases necesarias para la realización de un escrito: acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión, edición y presentación oral (Didactext, 2015). Lograr en los alumnos el desarrollo del gusto por la escritura, en un principio era difícil, pero fue necesario conocer y respetar el momento en el que se encontraban de acuerdo a su edad, a través del empleo del material visual, la lectura, el uso de materiales diversos, la consideración del contexto escolar y áulico, así como el empleo de diferentes estrategias.

Con la aplicación del Modelo Didactext como un tipo “taller de escritura” se brindaron opiniones sobre ¿Cuál es el alcance de la aplicación del modelo Didactext para favorecer la producción de textos argumentativos?, dándonos la oportunidad de observar cómo es que los alumnos pueden adquirir el proceso de producción de textos escritos siguiendo estrategias didácticas como el dado preguntón, el franelógrafo argumentativo, Scrabble temático, el memorama evaluativo, entre otros materiales. Todos estos han contribuido al complejo proceso de producción textual, guiando a ciertos pasos o etapas plantadas por el modelo Didactext y permitiendo releer nuevamente sus escritos, revisar y corregir, hasta obtener la versión final (Didactext, 2015).

Abordar El modelo Didactext como estrategia didáctica para favorecer la producción de textos argumentativos demostró ser altamente efectiva. Se pudieron contrarrestar, eliminar y disminuir al desarrollar los problemas mencionados en el objetivo anterior a través de una serie de sesiones planificadas y estructuradas, los estudiantes han mejorado significativamente en su capacidad para elaborar textos argumentativos coherentes y bien fundamentados.

El modelo Didactext proporcionó a los estudiantes una guía clara y sistemática para organizar sus pensamientos y argumentos. Las actividades prácticas y los ejercicios ayudaron a asimilar gradualmente los conceptos y técnicas esenciales. La colaboración en parejas y grupos fomentó el intercambio de ideas y la co-construcción del conocimiento, mejorando la calidad de los textos producidos.

Las evaluaciones continuas mediante rúbricas y listas de cotejo mostraron un progreso notable en la escritura argumentativa. Los estudiantes mejoraron en la comprensión y aplicación de la estructura argumentativa, cohesión de los textos y uso efectivo de evidencias. Estas mejoras se mantuvieron a lo largo del tiempo, indicando una asimilación exitosa del modelo Didactext.

Se alcanzaron los propósitos de la investigación, demostrando avances considerables en todos los estudiantes. Comprendieron la utilidad de la escritura como medio de comunicación y argumentación. En definitiva, sí se favoreció la escritura en los alumnos por medio del modelo Didactext, porque desarrollaron competencias representando más que el saber, el saber hacer o el saber ser, las cuales se manifestaron y manifestarán en la acción de su vida educativa y de manera integrada, es un escalón que les permitirá adquirir los demás conocimientos, habilidades, valores y actitudes, estableciéndose, de esta forma, que la educación primaria tiene como objetivo central la formación de ciudadanos competentes y críticos.

## Referencias

- Cassany D. (2002) Describir el escribir. Barcelona: Paidós
- DIDACTEXT, Grupo (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. Didáctica (Lengua y Literatura), 27, 219- 254. Recuperado de: [http://www.redactext.es/images/pdf/MODELO%20\\_DE\\_ESCRITURA\\_DIDACTEXT.pdf](http://www.redactext.es/images/pdf/MODELO%20_DE_ESCRITURA_DIDACTEXT.pdf)
- Elizondo, M., & González, M. (2021). Delimitación del problema y la pregunta de investigación. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Dirección General del Personal Académico
- INEE. (2018, 29 noviembre). El INEE presentó los resultados en Matemáticas y Lenguaje y Comunicación obtenidos en Planea 2017 por los alumnos de tercero de secundaria - INEE. <https://www.inee.edu.mx/el-inee-presento-los-resultados-en-matematicas-y-lenguaje-y-comunicacion-obtenidos-en-planea-2017-por-los-alumnos-de-tercero-de-secundaria/>
- Lecuona, L., & Miranda, S. (1999). La composición escrita, es una tarea especialmente adecuada para enseñar a pensar. Editorial GRAÓ.

Rodríguez, C., & Valderiola, A. (2010). Manual de investigación cualitativa. Editorial Académica.

Guzmán, M. (2014). La escritura académica en la educación superior: Propuestas para su enseñanza. Editorial Pontificia Universidad Católica del Ecuador.



## El método Dolorier una alternativa en el desarrollo de las habilidades lingüísticas

Guadalupe Victoria Haas Chi

guadalupehaas14@gmail.com

Engels Herbé May Medina

piaget\_engels@hotmail.com

Gloria Eugenia Medina Pérez

gloriamedinaperez@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

El propósito general de este trabajo de investigación titulado El método Dolorier, una alternativa en el desarrollo de habilidades lingüísticas, consistió en implementar el método Dolorier como estrategia didáctica para promover el desarrollo de habilidades lingüísticas en los estudiantes de quinto grado, grupo A, de la Escuela Primaria Felipe Carrillo Puerto durante el ciclo escolar 2023-2024. La metodología de investigación estuvo orientada bajo el enfoque cualitativo, con el tipo de estudio descriptivo y diseño de investigación-acción en búsqueda del mejoramiento de la práctica docente. El alcance de los objetivos propuestos fueron el resultado de la implementación del plan de acción y su valoración mediante los instrumentos de evaluación. Se describe el procedimiento para identificar los niveles de desempeño de habilidades lingüísticas, reconociendo la influencia de la lectura entonada de textos narrativos, la aplicación del método Dolorier como estrategia didáctica y la evaluación a nivel de desempeño, obteniendo resultados de una base teórica con los aportes de otros autores. De esta manera, se concluye que la implementación del método Dolorier favorece el desarrollo de habilidades lingüísticas de los alumnos.

**Palabras clave:** habilidades lingüísticas, Método Dolorier, lectura entonada, textos narrativos, evaluación.

## **Planteamiento del Problema**

### Descripción de la Situación Problema

Desde tiempos inmemoriales, la comunicación ha ejercido un papel fundamental en la evolución de la humanidad. Su trascendencia se manifiesta en la actualidad en los distintos ámbitos donde el ser humano se desenvuelve constituyendo el vehículo que nos posibilita expresarnos, establecer diálogos significativos, intercambiar opiniones, ideas y comentarios debido a que como medio de interacción lingüística o simbólica, inherente a la naturaleza humana, nos guía como una herramienta para el fortalecimiento de nuestras relaciones de índole social, personal o profesional.

El desarrollo de las habilidades lingüísticas es esencial para el crecimiento cognitivo y socioemocional del niño, debido a que con ellas es capaz de adquirir la capacidad de expresión, comprensión e interacción con su entorno. Inclusive, Mosquera, Giron y Potosí (2023) mencionan múltiples consecuencias de no promover la correcta consolidación de estas como la complicación de comprender instrucciones, problemas de aprendizaje, limitaciones en la interacción social, dificultades emocionales, entre otras.

Las habilidades lingüísticas, ya sean innatas o adquiridas, pueden de ser enriquecidas a lo largo del tiempo. Durante la etapa de educación básica, se tiene como propósito que los estudiantes desarrollen su capacidad de expresión oral, se sumerjan en la cultura escrita mediante la asimilación del sistema convencional de escritura y participen en experiencias de lectura, interpretación y producción de una variedad de textos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017).

Al comprender la relevancia de la comunicación en la vida cotidiana, con base en la problemática detectada en el periodo de observaciones por medio del empleo de una guía de observación, con la construcción del cuadro FODA, así como por la aplicación de la prueba MEJOREDU al inicio del ciclo escolar fue posible identificar la notable carencia en el desarrollo del nivel de competencia en las habilidades lingüísticas al reconocer que en esta última, en el área de Lectura, donde de un total de 35 alumnos: un 63% (22 estudiantes) se

ubicaron en el nivel Requiere apoyo; el 28.5% (10 discentes) en el nivel En desarrollo y apenas un 8.3% (3 alumnos) se posicionaron en el nivel Esperado.

Considerando los datos anteriores, surgió la necesidad de desarrollar la investigación titulada El método Dolorier una alternativa en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el grupo 5° “A” de la Escuela Primaria Felipe Carrillo Puerto con la visión de contribuir a la mejora de su expresión oral y escrita.

### Preguntas de Investigación

#### Pregunta general

¿Cómo el método Dolorier favorece el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los alumnos del quinto grado grupo A de la Escuela Primaria Felipe carrillo Puerto de la localidad de Nunkiní, Calkiní, Campeche?

#### Preguntas generadoras

- ¿Cuáles son los niveles de desempeño en las habilidades lingüísticas de los alumnos?
- ¿Cuál es la influencia de la lectura en voz alta de textos narrativos en el desarrollo de las habilidades lingüísticas?
- ¿Cómo aplicar el método Dolorier para favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas?
- ¿Cuál es el alcance obtenido por la influencia del método Dolorier para favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas?

### Objetivos

#### Objetivo general

Implementar el método Dolorier como estrategia didáctica para favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los alumnos del quinto grado grupo A de la Escuela Primaria Felipe Carrillo Puerto de la localidad de Nunkiní, Calkiní, Campeche.

## Objetivos específicos

- Identificar los niveles de desempeño de las habilidades lingüísticas de los estudiantes para detectar las necesidades de formación.
- Reconocer la influencia de la lectura en voz alta de textos narrativos en el desarrollo de las habilidades lingüísticas para determinar las dimensiones de intervención.
- Aplicar el método Dolorier como estrategia didáctica para favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas.
- Evaluar el nivel de desempeño alcanzado con la influencia del método Dolorier para favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

## Justificación

Actualmente, numerosas investigaciones a nivel nacional e internacional han destacado las serias dificultades que enfrenta nuestro país en cuanto a la comprensión lectora de los estudiantes, particularmente respecto a las habilidades lingüísticas de lectura y escritura. Por consiguiente, para mejorar la comprensión lectora y su papel como ciudadano, es imperativo realizar un trabajo riguroso en los todos niveles del sistema educativo, por tanto, Huanca, et al. (2021) afirman que el desarrollo de las habilidades lingüísticas contribuye directamente en el desarrollo competente del estudiante, puesto que son destrezas para las relaciones sociales, la convivencia, la formación integral, el aprendizaje significativo y para ser competentes en una sociedad cambiante.

El área de la comunicación y el lenguaje se establece como objetivo primordial alfabetizar a los niños al comienzo de su experiencia educativa formal, con el fin de facilitarles la adquisición de los conocimientos esperados. En consecuencia, los planes y programas educativos proponen un enfoque práctico que promueve la comprensión del lenguaje escrito a través del desarrollo de habilidades lingüísticas en diversas actividades comunicativas.

La implementación del método Dolorier como estrategia didáctica busca generar una motivación adecuada para fomentar el interés por la lectura, que a su vez conduzca a

un aprendizaje significativo en diversas áreas y a una mejora en las habilidades lingüísticas. Este enfoque se sustenta en el principio de "Lo que oigo, olvido; lo que veo, recuerdo; y lo que hago, aprendo"; se contrasta con la concepción tradicional del aprendizaje, la cual se centraba únicamente en la memorización, procurando actualmente reconocer al estudiante como el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Por consiguiente, al intentar recuperar la práctica de la lectura oral por medio de una correcta entonación, se fortalece la comprensión lectora, permitiéndole expresarse de manera más clara y segura (Huanaco, 2019). Se trata de dar sentido a la lectura, de interpretarla y no solo de decodificar símbolos, relacionándolo con los conocimientos previos en cuanto a la función de los signos de puntuación para obtener un aprendizaje significativo.

La presente investigación busca aportar información verídica y pertinente sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas por medio de diversas estrategias, con el seguimiento de los aspectos que el método Dolorier recomienda, así como con la aplicación de un plan de acción diseñado para promover la puesta en práctica de cada habilidad. De este modo, el trabajo será valioso para investigaciones futuras, abordando la problemática desde una perspectiva ajustada con las prácticas educativas actuales.

#### Delimitación del Problema

Al delimitar un problema, nos enfocamos en definir claramente el área de interés, especificando sus alcances y límites de forma precisa. De acuerdo con Rodríguez (2015) la delimitación del problema de investigación implica la presentación conceptual preliminar que se pretende averiguar, explicar o resolver. En este caso se considera el mejoramiento de las habilidades lingüísticas por medio de la implementación del método Dolorier, para guiar la investigación.

Por lo tanto, con respecto al concepto de las habilidades lingüísticas, Salvatierra y Game (2021) mencionan que estas también pueden ser nombradas destrezas o capacidades comunicativas, puesto que su propósito es permitir comprender y producir el lenguaje, constituyendo una comunicación efectiva. Es esencial tener en consideración que en el

entorno educativo y sobre todo en el ámbito social, las habilidades lingüísticas otorgan herramientas para mejorar la competencia en el dominio del idioma.

El método Dolorier se fundamenta, en una perspectiva de enseñanza-aprendizaje que emplea la lectura oral como herramienta clave para promover la comprensión lectora y la correcta pronunciación. Se enfoca en mejorar la habilidad de los estudiantes para entender textos escritos, al mismo tiempo que fortalece su capacidad para articular palabras con precisión y dirigirse con mayor seguridad al entablar conversaciones. Posibilita a los alumnos captar mejor el significado del texto, además de ayudarlos a familiarizarse con la entonación y el ritmo del lenguaje promoviendo de esta forma un aprendizaje integral.

Con el objetivo de situar el problema en cuanto al mejor desarrollo de las habilidades lingüísticas por medio del método Dolorier es necesario mencionar que el trabajo de investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria Felipe Carrillo Puerto, ubicada en la localidad de Nunkiní en el grupo del quinto grado grupo "A". Estuvo enfocado en el Campo Formativo de Lenguajes, donde se analizaron textos narrativos contextualizados, guiado a su vez por el método ya antes mencionado para poner en práctica de las habilidades lingüísticas de los discentes.

#### Hipótesis y/o supuestos

La hipótesis es aquel enunciado que pone en relación dos o más variables guías en el proceso de recogida de datos con la finalidad de comprobar y analizar lo postulado por el investigador, es decir, lo orienta hacia lo que debe hacer (Castillo, 2009). De esta forma es posible establecer la siguiente propuesta de investigación:

El método Dolorier favorece el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los alumnos del quinto grado grupo A de la Escuela Primaria Felipe Carrillo Puerto de la localidad de Nunkiní, Calkiní, Campeche.

#### **Marco teórico**

Las habilidades lingüísticas son las capacidades que permiten a una persona comunicarse efectivamente a través del lenguaje; estas son fundamentales para la interacción social, la educación, el desarrollo personal y profesional. Asimismo, Cassany, Luna y Sanz (2009)

consideran a la naturaleza de comunicación como algo esencial ocupando un 80% del tiempo de los humanos, donde el 30% se destina en hablar, el 45% en escuchar, el 16% en leer y el 9% en escribir, lo cual es una demostración de su influencia no solo en el proceso de comunicación, sino también como base para la adquisición de nuevos conocimientos.

Por otro lado, es importante mencionar que estas se dividen en cuatro categorías principales, en donde las dos primeras son naturales, mientras que las otras dos, son denominadas aprendidas, sin embargo, todas se desarrollan y mejoran a lo largo del tiempo. Chén (2017) las clasifica del siguiente modo:

a) Escuchar: se desarrolla desde la infancia en el entorno familiar, donde el niño aprende a recibir y comprender los mensajes emitidos en su lengua materna, respondiendo en consecuencia.

b) Hablar: se refiere a la capacidad de expresarse verbalmente en una lengua para comunicar sentimientos y transmitir información oralmente utilizando el mismo código lingüístico.

c) Leer: implica la capacidad de comprender mensajes o ideas de otros a través de la lectura de textos escritos. Requiere realizar análisis, resúmenes, síntesis y una comprensión profunda de lo que se lee.

d) Escribir: es el medio por el cual el emisor se comunica sin estar presente físicamente. Es esencial que las ideas estén organizadas con coherencia, manteniendo la estructura gramatical adecuada para que el receptor comprenda el mensaje efectivamente.

En cuanto al método Doloirier, es una alternativa para proponer una enseñanza del aprendizaje del lenguaje de forma más práctica, instrumental e interactiva. Cassany (2001) sostiene que la lectura y la alfabetización son la puerta de entrada a la cultura escrita, a la socialización, conocimientos e información de todo tipo; por ello, este método se enfoca en cultivar la autoestima del niño, formarlo para la producción y socialización.

El método Doloirier al buscar la mejora de la comprensión lectora y la puesta en práctica de las habilidades lingüísticas, se basa en cuatro aspectos fundamentales (Hilario y Quispe, 2021):



a) **Aprestamiento de la oralidad:** una respiración adecuada contribuye a aumentar la flexibilidad de las cuerdas vocales, lo que mejora su funcionamiento, favorece la agilidad y elasticidad de los órganos articulatorios y las cavidades de resonancia. En esta etapa es esencial desarrollar la capacidad de escuchar activamente, de expresarse oralmente con buena articulación y producir textos.

b) **La entonación:** la modulación de la voz durante la lectura o al expresar opiniones en voz alta, no solo acompaña la secuencia de sonidos, sino que también refleja diferencias de sentido, intención y emoción. Se puede manifestar en:

a. **Entonación ascendente:** hace referencia a la interrogación, indecisión, incertidumbre, duda o suspenso.

b. **Entonación descendente:** sugiere firmeza, determinación, certeza, decisión o confianza.

c. **Entonación mixta:** indica una situación de conflicto, contradicción, sarcasmos o sugerencia.

c) **Inflexión de la voz:** se refiere al ajuste de tono en la voz, lo cual confiere un matiz distintivo a la expresión oral con en el seguimiento de la función de los diversos signos de puntuación para dar énfasis a lo que se desea transmitir.

d) **Adecuación del registro lingüístico:** implica la adaptación del texto a los interlocutores, sus intenciones comunicativas, el medio de producción y recepción, entre otros parámetros para definir los registros lingüísticos en conjunto a la claridad y cohesión.

## **Metodología**

### Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

El presente trabajo de investigación emplea un enfoque cualitativo debido al empleo de la recolección y análisis de los datos para afinar preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación guiándose por áreas o temas significativos de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), así como por basarse en un esquema inductivo para una perspectiva más precisa.

De igual modo, el alcance es descriptivo, ya que como Hernández (2014) menciona, se busca detallar las propiedades, características y perfiles de individuos, grupos o comunidades, siendo en este caso el desarrollo de las habilidades lingüísticas por medio de una metodología que promueva el desarrollo más óptimo dentro de ambientes de aprendizaje apropiados.

Con la finalidad de abordar la problemática antes mencionada, se toma un diseño de investigación-acción, ya que como Rodríguez y Vallderiola afirman “se orienta hacia la resolución de problemas mediante un proceso cíclico que va desde la actividad reflexiva a la actividad transformadora” (2007, p.64). Además, su propósito fundamental es aportar información guía para la toma de decisiones en los programas, procesos y reformas estructurales futuras.

#### Ubicación y Tiempo de Estudio

El proyecto de investigación se aplicó en la Escuela Primaria Felipe Carrillo Puerto con C.C.T 04DPRO481, perteneciente a la zona escolar 017, ubicada a 30 metros hacia el fondo del callejón s/n de la calle 16 entre calles 17 y 19, barrio San Román en la localidad de Nunkiní, Calkiní, Campeche, México. El centro educativo es de turno matutino con un horario de trabajo de 8:00 a.m. a 1:00 p.m.

El periodo de estudio de la investigación abarcó del 25 de septiembre de 2023 al 26 de abril de 2024, en este lapso se llevó a cabo la creación y aplicación del plan de acción, con una duración de 18 sesiones de trabajo de las cuales se asignaron cuatro para alcanzar el primer objetivo, posteriormente, diez sesiones fueron dedicadas al segundo y tercer objetivo para finalizar con cuatro sesiones destinadas al último objetivo, así como a la evaluación del logro en el proyecto.

#### Sujetos o Participantes

La población de estudio estuvo integrada por alumnos del quinto grado grupo A, de la Escuela Primaria Felipe Carrillo Puerto de la localidad de Nunkiní, Calkiní, Campeche; conformada por un total de 35 alumnos entre los 10 y 11 años de edad, de los cuales 17 son del sexo masculino y 18 del sexo femenino.

En el análisis del alumnado, se tomaron en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje, que se refieren a la velocidad y modo en la que procesan la información. Los ritmos se distribuyeron del siguiente modo: 9 estudiantes con un ritmo rápido, 17 con un ritmo moderado y 9 con un ritmo lento. Para los estilos de aprendizaje, se aplicó un test basado en el modelo VAK de Richard Bandler, obteniendo 17 estudiantes visuales, 10 auditivos y 8 kinestésicos.

#### Instrumentos de Acopio de Información

Un elemento fundamental en una investigación es la obtención de los resultados por medio de instrumentos que recaben el rendimiento de lo observado, debido a que de ello depende la confiabilidad y validez del estudio realizado. Por ello, se han establecido los siguientes instrumentos para la obtención de datos:

**Guía de observación:** conjunto de preguntas diseñadas basándose en objetivos e hipótesis correctamente establecidas con el fin de orientar la observación (Rojas, 2002). Empleada para el contraste de los avances obtenidos sobre las habilidades lingüísticas durante la implementación del proyecto.

**Rúbrica:** según García, Mora y María (2013) es un instrumento basado en indicadores que ubica el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores en una escala predeterminada. Destinada a evaluar el mejoramiento sobre los cuatro aspectos del método Dolorier.

**Escala estimativa:** Pérez (2013) lo define como un instrumento conformado por “una serie de indicadores articulados y definidos por la frecuencia presentada ante alguna actividad específica de desempeño” (p.35). Utilizada para determinar los niveles de desempeño sobre las habilidades lingüísticas, al igual que de su capacidad para establecer una comunicación efectiva con sus pares.

**Lista de cotejo:** según Sánchez y Martínez (2020) “es un instrumento que relaciona acciones sobre tareas específicas, organizadas de manera sistemática para valorar la presencia o ausencia de estas y asegurar su cumplimiento durante el proceso de aprendizaje” (p.91). En este caso, dedicada al reconocimiento de la puesta en práctica de sus habilidades lingüísticas en la elaboración de su producto.

## Procedimiento

En la fase inicial del proyecto, se planificó y organizó la formulación del problema, la definición de la ubicación y el período de estudio, así como aspectos clave de la metodología. Se realizó un análisis FODA a los estudiantes de quinto grado grupo A para identificar acciones a implementar según el método Dolorier para desarrollar habilidades lingüísticas. Además, se recopilaron datos para respaldar las actividades y validar el enfoque didáctico mediante el marco teórico. También se seleccionaron los instrumentos para la recopilación de datos revisando el planteamiento del proyecto.

La segunda fase, de ejecución, consistió en el diseño de los instrumentos para recopilar datos sobre las habilidades lingüísticas de los estudiantes. En el primer objetivo se aplicó una guía de observación para identificar capacidades iniciales, y también una rúbrica para evaluar fortalezas o dificultades en lectura, escritura, escucha y habla. En relación al segundo objetivo se utilizó una escala estimativa para medir el progreso y una lista de cotejo para el registro de las competencias adquiridas. Con respecto al tercer objetivo también se emplearon una escala estimativa y una lista de cotejo para evaluar las mejoras en escritura, lectura en voz alta, pronunciación, comprensión y trabajo colaborativo.

En la tercera fase de evaluación, para abordar el cuarto objetivo, se aplicó nuevamente la guía de observación y la rúbrica para contrastar los avances respecto al primer objetivo. Esta comparación permitió reflexionar sobre el proceso, analizar desafíos y aprender de la experiencia al identificar áreas de mejora.

## Resultados

Para llevar a cabo la investigación se tomó como eje central el objetivo general Implementar el método Dolorier como estrategia didáctica para favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas, de la que derivaron los objetivos específicos que guiaron la investigación a partir de la valoración de los instrumentos.

En búsqueda de valorar el objetivo específico referente a reconocer la influencia de la lectura en voz alta de textos narrativos en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, fue necesario el uso de una escala estimativa conformada por 12 indicadores con la finalidad de identificar la mejor manera de intervención para favorecer tanto el aprendizaje del

contenido como para la consolidación de las habilidades. Con la aplicación se obtuvo que de un total de 35 alumnos: el 14% (5 discentes) se ubicaron en un nivel insuficiente, el 29% (10 estudiantes) en un nivel básico, el 43% (15 alumnos) en un nivel satisfactorio y el 14% (5 discentes) en un nivel Sobresaliente.

En complemento, se aplicó una lista de cotejo donde los siguientes resultados permitieron un análisis más profundo de la problemática identificada, de un total de 35 alumnos: el 26% (9 estudiantes) obtuvieron un nivel Insuficiente, el 34% (12 discentes) un nivel Básico, el 23% (8 alumnos) un nivel Satisfactorio y el 17% (6 estudiantes) un nivel Sobresaliente, con la que se corroboró la necesaria intervención para la mejora en sus habilidades lingüísticas debido a las múltiples dificultades que demostraban al leer, escribir y en general en su comunicación

En cuanto el objetivo aplicar el método Dolorier como estrategia didáctica para favorecer el desempeño de las habilidades lingüísticas, se aplicó una serie de estrategias vinculadas a las recomendaciones establecidas en el método, pero a su vez buscando la puesta en práctica de sus habilidades sociales y comunicativas; con ellos se aplicó una escala estimativa donde del total de 35 alumnos: el 29% (10 estudiantes) ocuparon un nivel Insuficiente, el 43% (15 discentes), un nivel Básico, el 17% (6 alumnos) un nivel Satisfactorio y el 11% (4 estudiantes) el nivel Sobresaliente.

Del mismo modo, se optó por el empleo de una lista de cotejo que reflejaron el progreso que se estaba dando en las sesiones donde de un total de 35 alumnos: el 23% (8 alumnos) se ubicaron en el nivel Insuficiente, el 26% (9 estudiantes) en el nivel Básico, el 37% (13 alumnos) el nivel Satisfactorio y el 14% (5 discentes) en el nivel Sobresaliente.

Finalmente, para el cuarto objetivo orientado a evaluar el nivel de desempeño alcanzado con la influencia del método Dolorier para favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas, se aplicó nuevamente la guía de observación y la rúbrica empleadas en el primer objetivo con la intención de visualizar los alcances obtenidos después del tratamiento. Para la interpretación de los resultados de la guía de observación se empleó una matriz de congruencia, donde se registró, una mejor comunicación al expresar sus conocimientos, ideas y dudas, una escucha activa, así como un progreso en la escritura y en

la lectura al emplear los signos de puntuación permitiéndoles una mejor comprensión del mensaje.

Como parte del contraste del avance obtenido, también se aplicó la rúbrica antes mencionada demostrando que de un total de 35 alumnos: un 9% (3 estudiantes) se ubicaron en el nivel de desempeño insuficiente debido a la persistencia de las múltiples dificultades que presentaban en los aspectos de lectura, el 14% (5 discentes), se encontraron en el nivel Básico por los avances en la modulación de la voz y en la comprensión lectora, el 54% (19 alumnos) obtuvieron un nivel Satisfactorio puesto mejoraron notablemente su adaptación de la entonación en su dicción y en la comprensión de las nociones estilísticas; el 23% (8 estudiantes) alcanzaron un nivel Sobresaliente al realizar inflexiones y controlar el volumen de la voz, lo cual les permitió un avance en la comprensión de lo leído con el empleo adecuado de los signos de puntuación.

En este sentido, se reconoció que la implementación del método Dolorier aporta significativamente al mejoramiento de las habilidades lingüísticas por medio de una adecuada velocidad, fluidez, entonación y comprensión al leer, así como por el dominio de una correcta ortografía el emitir un escrito y a la construcción de una comunicación efectiva.

### **Discusiones y conclusiones**

El tratamiento de la temática de investigación vinculada al desarrollo de las habilidades lingüísticas, implicó la puesta en práctica del método Dolorier con las actividades del plan de acción por medio de diversas estrategias para poner en práctica cada una de sus habilidades en función de su mejoramiento y adquisición de conocimientos. Al retomar el supuesto planteado al inicio del presente trabajo, se confirma la congruencia de los resultados con la literatura recuperada, portando de esta manera datos verídicos y relevantes. Por ello, a partir de la investigación es posible afirmar que cada una de las cuatro categorías del método Dolorier favorecen de manera positiva a la consolidación de las habilidades lingüísticas.

En la primera pregunta generadora ¿Cuáles son los niveles de desempeño en las habilidades lingüísticas de los alumnos?, los hallazgos manifestaron la necesidad de



intervención al no obtener resultados favorables, pero de esta misma, se tuvo partida para el diseño de estrategias apropiadas a sus necesidades e intereses.

Por otra parte, en la segunda pregunta de intervención, ¿Cuál es la influencia de la lectura en voz alta de textos narrativos en el desarrollo de las habilidades lingüísticas?, se optó por el abordaje de un tema bastante interesante para los alumnos y así motivarlos en la lectura, se buscó contextualizar el contenido, emplear material llamativo e implementar el trabajo colaborativo. En este sentido, Cassanova (2018) considera a las acciones de los docentes como aspectos indispensables para que las habilidades y capacidades de los discentes se desarrollen en el proceso de aprendizaje por medio de la paciencia y de las estrategias adecuadas para promover el interés y la motivación, resaltando el trabajo colaborativo entre los distintos actores educativos.

La tercera pregunta generadora ¿Cómo aplicar el método Dolorier para favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas?, permitió observar que las estrategias empleadas tuvieron una repercusión positiva para el aprendizaje de los alumnos, contribuyendo al aprendizaje del tema y a un mejor desenvolvimiento social poniendo en práctica cada una de sus habilidades. Pérez (2015) menciona que el pensamiento y empleo de las habilidades lingüísticas son de gran importancia para la resolución de numerosos problemas de la vida cotidiana, con lo que por medio de los hallazgos obtenidos se manifestó un mayor interés de los educandos al tener una participación activa en clases, al dirigirse con mayor seguridad hacia los demás, en buscar soluciones de forma colaborativa, así como al cumplir con las diversas actividades de lectura y escritura.

Para la última pregunta generadora ¿Cuál es el alcance obtenido por la influencia del método Dolorier para favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas?, se observó un correcto progreso en las destrezas lingüísticas y por ende en su desarrollo integral debido a la demostración de la adquisición de una escucha activa basada en el respeto, en una mejor comprensión lectora e incluso en el empleo de los signos de puntuación al leer y escribir, obtenido así herramientas útiles en cualquier ámbito de su vida. Por lo tanto, como señalan Gutiérrez y Sanz (2018) el saber hablar, leer, escribir y escuchar son estrategias que no solo



enriquecen la experiencia educativa de los estudiantes, también los preparan para su participación en una sociedad multilingüe y globalizada.

Abordar el tema El método Dolorier una alternativa en el desarrollo de las habilidades lingüísticas abonó favorablemente al aprendizaje y a la mejora de la lectura, escritura, escucha activa y expresión oral de los educandos, favoreciendo al mejor avance de sus competencias comunicativas las cuales son fundamentales para cualquier ámbito de la vida.

Con el método Dolorier, al brindarles oportunidades para expresarse tanto de modo verbal como escrito, se fomentó el desarrollo del pensamiento crítico mientras se potenciaban a su vez las habilidades lingüísticas por medio de actividades plasmadas en el plan de acción centradas en la integración del método, contribuyendo al desarrollo de espacios para que el alumno hablara, escuchara, escribiera y leyera obteniendo un notable progreso.

De este modo, se consiguió establecer una triangulación teórica y metodológica fundamentada en la información recopilada. Los resultados obtenidos evidenciaron un avance en la comunicación oral de los estudiantes, así como en la correcta entonación durante la lectura, en la comprensión lectora y en la redacción de textos, respetando las normas ortográficas.

## Referencias

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

Hilario, M., & Quispe, J. (2021). Método Dolorier en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del 4to grado de la I.E. N° 36813 de Lircay – Angaraes. Universidad Politécnica Salesiana. Recuperado de: [http://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5068/141506\\_.pdf](http://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5068/141506_.pdf)

Huanaco, M. (2019). El método Ricardo Dolorier para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de educación primaria de las Instituciones Educativas Públicas de la Provincia de Cusco. Perú: Universidad César Vallejo. Recuperado de [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/38490/huanaco\\_bm.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/38490/huanaco_bm.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Mosquera, D., Giron, L. & Potosí, A. (2023). Análisis de las habilidades lingüísticas de los niños de la Institución Educativa Agrícola de Unguía. Urabá, Antioquia: Uniminuto.

Rodríguez, D y Valderiola, J. (2007). Metodología de la investigación. Universidad Oberta de Catalunya.

Rodríguez, E. (2015). La delimitación cuantitativa de divisaderos de observación etnográfica: una herramienta metodológica para el estudio antropológico del Estado. Nueva Antropología, 28 (83), pp. 73-97.

Salvatierra, M., & Game, C. (2021). Las habilidades lingüísticas para fortalecer las destrezas comunicativas, a través de la educación en línea. Polo reconocimiento, 6 (8), 373-385. doi: 10.23857/pc.v6i9.2998.

**El desarrollo de las habilidades metacognitivas en la producción de textos literarios.**

Diana Laura Romero Garrido

dianarom041801@gmail.com

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Engels Herbé May Medina

piaget\_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Práctica Docente en las Escuelas Normales

### Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito aplicar estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades metacognitivas en la producción de textos literarios, en los alumnos del sexto grado grupo "A" de la Escuela Primaria Urbana "Álvaro Obregón" de la localidad de Bécal, Calkiní, Campeche, durante el ciclo escolar 2023-2024. La investigación consideró una población de estudio conformada por 28 discentes, 12 hombres y 16 mujeres, entre los 11 y 12 años. Esta propuesta parte de una fundamentación metodológica desde el enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y diseño de investigación-acción. Durante su implementación se abordó la identificación de los niveles de desarrollo de las habilidades metacognitivas, reconocimiento de las habilidades de escritura en la producción de textos, como la implementación de estrategias que desarrollen las habilidades metacognitivas en la producción de textos literarios. Los alcances de los objetivos propuestos son el resultado de la implementación de las estrategias establecidas en el plan de acción y su valoración mediante los instrumentos diseñados. La interpretación de los resultados obtenidos se realizó con base a la teoría del análisis cualitativo. Además, se concluye que las estrategias didácticas enfocadas en habilidades metacognitivas favorecen el proceso de composición de textos literarios.

**Palabras clave:** escritura, habilidades metacognitivas, producción, textos literarios, estrategias didácticas, evaluación.

### Planteamiento del problema

## Descripción de la Situación Problema

La importancia del lenguaje se caracteriza por la apropiación, el entendimiento de cada uno de los sistemas de signos que los integran, su proceso de construcción y sus reglas de producción, pero con ello es necesario saber que son, cómo o cuál es su función de las letras, la ortografía, la puntuación, entre otros, (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017, p. 168). La importancia surge de la necesidad de que los estudiantes interpreten, estudien y produzcan textos, estos mismo los encaminaran a resolver problemas que se enfrentaran en los textos mediante la escritura, así como de la lectura. El problema de los errores ortográficos o de redacción no solo persisten en la escuela, sino es también de tipo personal y se necesita de mucho empeño, dedicación en las aulas, pero, sobre todo, la disposición de las personas a tener una buena ortografía.

En la escuela primaria, la redacción de textos escritos representa una de las áreas en el que los alumnos demuestran mayores dificultades, siendo una realidad obtenida tras las bajas puntuaciones reflejadas en el examen diagnóstico aplicado por la por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) al inicio del ciclo escolar, evidenciando que los discentes no logran integrar información, realizar inferencias, diferencias entre las ideas principales y secundarias dentro de un texto, ni son capaces de analizar las estructuras de los textos, interpretan erróneamente el contenido de un texto como la extracción de datos y explícitos del texto.

Por otro lado, el análisis de la aplicación de la guía de observación como instrumento permitió reforzar el conocimiento de las destrezas y habilidades de los discentes, brindando información para la elaboración del cuadro Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA), el cual aportó información valiosa puesto que, favoreció situar en el apartado de debilidades los problemas con la escritura principalmente en el aspecto de la caligrafía y la ortografía, se puede detectar que la mayor parte del grupo tiene dificultades con la distinción de las letras d, b, v, s, c, z, n y m, asimismo se presentan problemas de dislexia las cuales no han sido atendidas, esto provoca, además, retrasos del aprendizaje en el resto de áreas de formación.

Por tal motivo, el presente trabajo de investigación pretende favorecer el desarrollo de las habilidades metacognitivas en la producción de textos literarios en los alumnos de educación básica, puesto que se considera como un elemento básico para promover la estructuración intelectual y emocional de los niños, con ello, sus aprendizajes para resolver, estructurar, revisar y producir diversos textos. Ante ello, es preciso señalar que la problemática fue detectada durante la jornada de observaciones en el sexto grado, grupo “A” de la Escuela Primaria Urbana Álvaro Obregón de Bécal, Campeche.

#### Preguntas de Investigación

##### Pregunta general

¿Cómo el desarrollo de las habilidades metacognitivas de escritura favorece la producción de textos literarios en los alumnos de sexto grado grupo “A” de la Escuela Primaria Urbana “Álvaro Obregón de Bécal, Campeche?”

##### Preguntas generadoras

- ¿Cuál es el nivel de desarrollo de las habilidades metacognitivas de la escritura de los alumnos?
- ¿Cuáles son las habilidades de escritura que se presentan en las etapas de producción de textos?
- ¿Qué estrategias didácticas desarrollan las habilidades metacognitivas en la escritura de textos literarios?
- ¿Cuál es el alcance obtenido con la aplicación de estrategias didácticas que desarrollen las habilidades metacognitivas de escritura para favorecer la producción de textos literarios?

#### Objetivos

##### Objetivo general

Desarrollar las habilidades metacognitivas de la escritura a través de estrategias didácticas para favorecer la producción de textos literarios, en los alumnos del sexto grado grupo “A” de la Escuela Primaria Urbana “Álvaro Obregón” de la localidad de Bécal.

## Objetivos específicos

- Identificar los niveles de desarrollo de las habilidades metacognitivas de la escritura de los alumnos para detectar las necesidades de formación.
- Reconocer las habilidades de escritura en las etapas de la producción de textos para determinar las dimensiones de intervención.
- Aplicar estrategias didácticas que desarrollen las habilidades metacognitivas de escritura para favorecer la producción de textos literarios.
- Valorar el alcance obtenido con la aplicación de estrategias didácticas que desarrollen las habilidades metacognitivas de escritura para favorecer la producción de textos literarios.

## Justificación

El texto destaca la importancia de las habilidades metacognitivas en el desarrollo cognitivo de los niños, resaltando su papel en la autorregulación del aprendizaje lo cual repercute en la adquisición de nuevos conocimientos. Es fundamental reconocer que estas habilidades no solo permiten a los niños planificar, supervisar y evaluar su propio proceso de pensamiento, del mismo modo les capacitan para ser aprendices competentes y autónomos. Tal y como lo menciona Pozo (2006) citado por Salina, Méndez y Cárdenas (2018) las habilidades metacognitivas logran el aprendiz competente emplee sus conocimientos para autorregular eficazmente su aprendizaje.

Por su parte, el escribir en cuanto a modalidad de lenguaje, constituye una competencia fundamentalmente comunicativa que se realiza en situaciones concretas, diversificadas y con propósitos claros. Producir un texto escrito surge de la necesidad de comunicarse de manera diferida en el tiempo o en el espacio. Ahora bien, Kaufman (2010) define a la escritura como un sistema de notación gráfica, cuya comprensión consiste en conocer sus elementos (letras, signos, etcétera) y las reglas por las que se rigen las relaciones entre ellos. En definitiva, con este trabajo de investigación se pretende beneficiar a los alumnos del sexto grado en el desarrollo de las habas habilidades metacognitivas en la producción de textos literarios.

## Delimitación del problema

De acuerdo con Rodríguez (2003) la delimitación del problema de investigación implica la presentación conceptual preliminar que se pretende averiguar, explicar o resolver. En otras palabras, se trata sobre significar, enfocar en términos concretos un área de interés, especificar sus alcances, determinar sus límites. La delimitación del problema de la presente propuesta de investigación, se necesitó establecer una población específica de estudio, el tiempo necesario en el cual se desarrollará el estudio, así como los conceptos los cuales indiquen directamente con el supuesto a comprobar, por ello se tomará especial importancia a dos concepciones: habilidades metacognitivas y producción de textos.

Las habilidades metacognitivas son capacidades cognitivas superiores que permiten a una persona planificar, supervisar y evaluar su propio proceso de pensamiento. En este caso el Ministerio de Educación en el fascículo Rutas de aprendizaje de Perú (2015), “considera a la producción de textos como una competencia esencial para los estudiantes, que integra habilidades de hacer, ser, conocer y convivir, utilizando el lenguaje de forma dinámica e interactiva” (p.26). Se reconoce la producción de textos como una competencia que va más allá de la mera técnica de escritura.

El establecimiento de los alcances de la investigación, para el estudio mencionado, los objetivos se orientan en la aplicación de las habilidades cognitivas como la estrategia didáctica principal para el mejoramiento de la escritura de textos literarios en los alumnos del quinto grado grupo A, que permiten enfrentarse a nuevas situaciones. El contexto físico en el cual se desarrolló la investigación es definido como el espacio que representa la escuela “Álvaro Obregón”, ubicada en la ciudad de Becal, Campeche. Asimismo, el presente trabajo contribuirá para próximas investigaciones que deseen seguir esta línea temática.

## Hipótesis y/o supuestos

Según Hernández (2014) una hipótesis “nos indica lo que estamos buscando o tratando de probar pudiendo definirse como explicaciones tentativas del fenómeno investigado, formuladas a manera de proposiciones” (p.104). Esta perspectiva resalta la importancia de tener una guía clara y específica puesto que se está buscando o tratando de probar en una investigación. En esta propuesta de hipótesis planteada es la siguiente:



El desarrollo de las habilidades metacognitivas en la escritura a través estrategias didácticas favorece la producción textos literarios, en los alumnos del sexto grado grupos “A” de la Escuela Primaria Urbana “Álvaro Obregón” de la localidad de Bécal durante el ciclo escolar 2023-2024.

### **Marco teórico**

#### Habilidades metacognitivas

La metacognición se refiere al conocimiento y control que una persona tiene sobre sus propios procesos de pensamiento. Por lo tanto, para los estudiantes, tener habilidades metacognitivas significa que son capaces de reconocer sus propias habilidades cognitivas, dirigir su propio aprendizaje, evaluar su desempeño, comprender qué causó sus éxitos o fracasos y aprender nuevas estrategias. También puede ayudarlos a aprender a revisar.

Por otro lado, la SEP (2020), expresa que la metacognición “Se trata del nivel de conciencia y conocimiento que tenemos sobre una tarea y su monitorización” (p.5). Esto mismo es interpretado en al resolver un problema de producción de texto, primero analizamos los conocimientos que sabemos poseer en esta área, después las diferentes tareas a realizar para su producción y la coordinación de todas estas.

Aunque el objetivo principal de todo profesor es que sus alumnos asimilen sus enseñanzas, en ocasiones, a pesar de una transmisión efectiva, no se logran los aprendizajes deseados, o al menos, no se materializan de manera óptima. En muchos casos, esto se debe a la falta de desarrollo en los estudiantes de estrategias de aprendizaje y habilidades metacognitivas que facilitarían un proceso de aprendizaje más eficiente, requiriendo menos esfuerzo y generando un rendimiento superior en relación con sus capacidades. De acuerdo a Allueva Torres (2003) en su obra “Importancia del desarrollo de las habilidades metacognitivas” postula lo siguiente:

El desarrollo metacognitivo, por el propio efecto de la maduración se va desarrollando, pero al igual que en el deporte, el punto máximo de desarrollo y de habilidad dependerá en gran manera del entrenamiento y aprendizaje de destrezas y habilidades que hayan realizado (p.1).

Por lo que, la diferencia, se intensificará aún más en individuos con habilidades limitadas en estrategias metacognitivas o con una capacidad intelectual no especialmente elevada. Aunque el desarrollo de habilidades metacognitivas puede no resultar en un aumento considerable de las capacidades intelectuales, sí les permitirá llevar a cabo tareas y procesos de aprendizaje más complejos en comparación con sus niveles anteriores.

#### Textos literarios

La literatura es una forma de expresión artística que utiliza el lenguaje escrito para comunicar ideas, emociones, y experiencias. A lo largo de la historia, la literatura ha adoptado diversas formas y estilos, abarcando desde la poesía y la prosa hasta formas más experimentales. Incluye una amplia variedad de géneros, como la novela, el cuento, el ensayo, la dramaturgia, la poesía, entre otros. No solo se limita a entretener, sino que también cumple funciones sociales, culturales y educativas. A través de las palabras, los escritores exploran temas profundos, reflexionan sobre la condición humana, critican la sociedad, y transmiten valores y conocimientos, así bien Kaufman y Rodríguez (2014) mencionan:

Los textos con predominio de la función literaria del lenguaje tienen una intención estética. Su autor emplea todos los recursos que ofrece la lengua, con la mayor libertad y originalidad, para crear belleza. Recurre a todas las potencialidades del sistema lingüístico para producir un mensaje artístico, una obra de arte (...) (p. 29).

Esta distinción resalta la naturaleza única de la literatura como una forma de expresión artística que va más allá de la simple transmisión de información. En la literatura, el lenguaje se convierte en una herramienta para explorar la imaginación, las emociones de forma que las experiencias humanas sean de una manera evocadora o estéticamente placentera.

#### Producción de textos

La composición escrita es una actividad comunicativa que permite al escritor expresar sus ideas, sentimientos, inquietudes y necesidades. Como lo señala Ríos (2002) "la composición escrita es un proceso cognitivo complejo mediante el cual la persona traduce sus representaciones mentales: ideas, pensamientos, sentimientos e impresiones en discurso

escrito coherente, en función de hacérselos llegar a una audiencia de una manera comprensible" (p. 166).

Al expresar nuestras propias ideas, conocimientos, creencias o sentimientos, buscamos simplemente transmitir un mensaje; por lo tanto, la mera escritura de palabras resulta insuficiente. Aun cuando el mensaje sea de naturaleza sencilla, la escritura exige una planificación meticulosa de lo que se desea comunicar, así como la delimitación de los contenidos pertinentes y la ejecución de una serie de procesos lingüísticos destinados a transformar esos conceptos en proposiciones lingüísticamente adecuadas.

Kaufman y Rodríguez (2003) conceptualiza "Producir un texto escrito equivale a decidir qué se va a escribir, cómo es adecuado hacerlo, intentar una primera vez, leerlo, corregirlo, reescribirlo, reorganizar el contenido y la forma, etc." (p. 66). La tarea de redactar un texto coherente y adecuado a sus fines no se realiza directamente sino en varias y recurrentes etapas en las que el quien escribe debe coordinar un conjunto de procedimientos específicos.

El escritor debe ser capaz de evaluar asimismo de ajustar continuamente su trabajo en función de los objetivos y las necesidades del texto, lo que requiere un alto grado de reflexión como la autocrítica. Se subraya la naturaleza compleja y recursiva del proceso de producción de textos escritos, destacando la importancia de una planificación cuidadosa, una escritura reflexiva llevándola a un proceso de revisión activo para lograr resultados satisfactorios.

## **Metodología**

### Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

El presente trabajo de investigación emplea un enfoque cualitativo, que se centra en la comprensión de fenómenos sociales o humanos, los datos suelen ser descriptivos puesto que están destinados para capturar la complejidad y la riqueza de los fenómenos estudiados. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2013) el enfoque cualitativo recopila datos sin medición numérica para desarrollar o refinar preguntas de investigación durante el proceso de interpretación.

Por consiguiente, dentro del trabajo de investigación, se consideró, un alcance de tipo descriptivo, siendo un tipo de investigación que se centra en el desarrollo de las habilidades metacognitivas a partir de la producción de textos literarios a parte de la implementación de estrategias didácticas para favorecer las habilidades de escritura, de tal manera se lograría dar respuesta a una de las problemáticas más notales de los estudiantes. Adicionalmente, la investigación integra una hipótesis acción o acción estratégica, encaminada a crear un criterio de importancia que posibilita comprender e interpretar la problemática involucrando una medida de solución, en ella se plantea un supuesto que se busca comprobar. Según Izcara (2014), las hipótesis son explicaciones tentativas de un fenómeno investigado, formuladas a manera de proposiciones.

La metodología llevada a cabo en este trabajo de investigación se optó por un diseño de investigación-acción para transformar y mejorar la resolución de problemas detectada en el grupo. Según Kemmis (1984), citado por Pérez (2008), la investigación-acción es una ciencia práctica, moral y crítica, realizada por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas sociales o educativas, su comprensión y las instituciones donde se desarrollan. Basándose en esto, se diseñó un plan de acción con actividades innovadoras para comprender mejor la problemática en el aula, incluyendo estrategias, instrumentos y recursos, al final valorando los resultados en tres momentos: antes, durante y después del tratamiento.

#### Ubicación y Tiempo de Estudio

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria Álvaro Obregón con Clave de Centro de Trabajo 04DPR0508G, perteneciente a la zona escolar 018, de organización completa, ubicada en la calle 37 No. 207 colonia "Pablo García" de la Ciudad de Bécal, el centro escolar es de turno matutino, en un horario de trabajo de 8:00 a.m. a 1:00 p.m. rige su servicio educativo con base en la Normalidad Mínima de Operación Escolar.

Las acciones emprendidas para la investigación abarcaron un tiempo de siete meses, iniciando el plan de mejora el 25 de septiembre de 2023, en donde se realizó una observación con la finalidad de diagnosticar el nivel del grupo de sexto grado, culminando

el 26 de abril de 2024. La aplicación del proyecto estuvo integrada por un plan de acción desarrollado en 18 sesiones de trabajo de 90 minutos cada una, de las cuales, cuatro fueron orientadas para la identificación de debilidad y fortalezas sobre la problemática detectada; por otro lado, 10 sesiones destinadas en la aplicación de estrategias del plan de acción, destinando cuatro restantes para la aplicación de resultados como evaluación de los alcances tras la intervención.

#### Sujetos o participantes

La población de estudio del trabajo de investigación estuvo integrada por el grupo de sexto grado grupo "A" de la Escuela Primaria Álvaro Obregón de la Ciudad de Bécál, Campeche, la población estuvo constituida por 28 alumnos, de los cuales, 16 del sexo femenino y 12 del sexo masculino, el rango de edades de los estudiantes se encuentra desde los 11 a los 12 años.

Se consideró importante el conocimiento de los ritmos y estilos de aprendizaje de la población de estudio, con la finalidad de reconocer sus procesos de apropiación de conocimientos. De un total de 28 estudiantes, el 46.4% (13 alumnos) del grupo posee un estilo de aprendizaje visual. El 25% (7 alumnos) aprende de forma auditiva. Y por último el 28.6% (8 alumnos) del grupo se encuentra su aprendizaje es de estilo kinestésico. Por su parte, de los 28 estudiantes, el 21.4% (6 alumnos) se encuentran en un ritmo de aprendizaje rápido; mientras que el 50% (14 alumnos) se ubica en el ritmo moderado, finalmente, el 28.6% (8 estudiantes) tiene un ritmo lento, es decir, demoran en cumplir con las actividades y requieren apoyo u orientación en el desarrollo de los procedimientos.

#### Instrumentos de Acopio de Información

Guía de observación: Campos y Lule (2012) menciona que este instrumento favorece al observador situarse de modo sistemático en aquello que es objeto de estudio para la investigación, por lo tanto, siendo un enfoque de tipo sistemático conlleva a la recopilación a través de la observación directa de personas, eventos o situaciones en su entorno natural.

Rúbrica: Tobón (2013) la define como "instrumentos de evaluación que permiten determinar el nivel de logro o desempeño en la resolución de problemas del contexto, relacionando una serie de indicadores con descriptores de niveles de dominio" (p.13). Por

tal motivo, su finalidad fue evaluar las habilidades y estrategias en la producción de textos literarios.

Lista de cotejo: Según Díaz-Barriga y Hernández (2002), es aquel instrumento que tiene la finalidad evaluar si existen o no ciertas características o atributos importantes tanto en la realización de una tarea (como la escritura) como en el resultado final de esta (como dibujos, escritos o diseños gráficos). Su propósito en la aplicación fue reconocer las habilidades de escritura en las etapas de producción de textos.

Escala estimativa: De acuerdo con Frola y Velasquez (2011) posibilita valorar, como su nombre lo indica, de forma cualitativa, la calidad o nivel de los indicadores establecidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. Asimismo, su finalidad fue la valoración de habilidades, así como estrategias en la producción de textos escritos considerando el desarrollo de las habilidades metacognitivas.

#### Procedimientos

En la primera fase de investigación correspondió a la planeación de investigación destinadas para primeras cuatro sesiones de trabajo, donde fue necesario la consideración de varios aspectos para iniciar con el mismo, empezando por el análisis FODA el cual se le realizó al sexto grado grupo A, con la finalidad de reconocer las ideas principales por medio del planteamiento del problema, identificación de los ritmos y estilos de aprendizajes de cada uno de los elementos de investigación, considerando también la delimitación de la ubicación y el tiempo de estudio siendo parte de la metodología.

En la segunda fase de ejecución, se enfoca al cumplimiento de los objetivos específicos establecidos, en compañía del plan de acción. En el primero objetivo se aplicó una guía de observación destinada a identificar los niveles de desarrollo de las habilidades metacognitivas en la producción de textos literarios. En adición, se aplicó una rubrica, encaminada a identificar el proceso de intervención como de sus habilidades y dificultades. Para el segundo objetivo, correspondiente a la aplicación de una lista de cotejo destinada a reconocer las habilidades de escritura en el proceso de composición de textos literarios.

Asimismo, en el tercer objetivo se diseñó como aplicó una escala estimativa, correspondiente a la segunda fase, estuvo destinada a valorar las estrategias en cuanto al



desarrollo de las habilidades metacognitivas en la producción de textos literarios de los alumnos, que se aplicaban durante una cierta temporalidad, sirvieron para evaluar la implementación de las estrategias creativas.

Finalmente, la tercera fase correspondiente a la evaluación correspondiente al cuarto y último objetivo del proyecto, esta misma para ser valorada, se llevó a cabo una actividad destinada que pretendía poner en marcha las habilidades metacognitivas de los alumnos en la producción de textos literarios, para ello se retomó los instrumentos aplicados en el primer objetivo del trabajo de investigación que son la guía de observación y la rúbrica, realizando la comparativa de los avances significativos de los alumnos.

### **Resultados**

Para alcanzar el objetivo de Identificar los niveles de desarrollo de las habilidades metacognitivas de escritura de los alumnos para detectar necesidades de formación, fue imprescindible iniciar con la aplicación de una rúbrica de valoración a las primeras producciones escritas realizadas por los alumnos. Las estrategias enfocadas a la producción de textos, que tuvieron como finalidad identificar las habilidades de escritura, reconocer los conocimientos previos sobre los elementos necesarios para la construcción de un cuento, así como la organización de las ideas. En consecuencia, se obtiene del instrumento, los siguientes resultados: de los 28 alumnos, el 15% (5 alumnos) se ubicó en un nivel insuficiente; a su vez el 53% (15 alumnos) se situaron en el nivel básico; mientras que el 32% (9 alumnos) alcanzó el nivel satisfactorio, finalmente el 0% en un nivel satisfactorio.

Con el fin de valorar el segundo objetivo específico Reconocer las habilidades de escritura en las etapas de la producción de textos para determinar las dimensiones de intervención, se utilizó una lista de cotejo organizada con diez indicadores. Con el empleo de la estrategia “Transformando cuentos”, los alumnos tuvieron una visión más amplia para la construcción de un organizador gráfico en donde se concentrarían las ideas principales del nuevo texto. Asimismo, se refleja en la aplicación de los instrumentos, los siguientes resultados: de los 28 estudiantes en total, el 21.4% (6 alumnos) se ubicó en un nivel Insuficiente; el 17.8% (5 alumnos) del grupo se situaron en el nivel básico; a su vez el 25%



(7 alumnos) en un nivel Satisfactorio; finalmente el 35.7% (10 alumnos) en un nivel Sobresaliente.

Con el propósito de valorar el tercer objetivo Aplicar estrategias didácticas que desarrollen las habilidades metacognitivas de escritura para favorecer la producción de textos literarios, se utilizó una escala estimativa estructura en diez criterios con una escala de 4 a 0 puntos y cuatro niveles de desempeño. La estrategia de textualización “Mapa del cuento” el cual tuvo como finalidad concentrar, ampliar y redactar las ideas principales trabajado de manera conjunta la estrategia “Árbitro de la puntuación” referente a la etapa de revisión, hace alusión el reconocimiento de la coherencia y la cohesión dentro de un texto, se obtuvo los siguientes resultados: el 0% del grupo se ubicó en un nivel Insuficientes; asimismo, de 18 estudiantes, el 18% (5 alumnos) se situó en un nivel Básico; seguidamente, el 57% (16 alumnos) en un nivel Satisfactorio; por último, el 25% (7 alumnos) se ubicó en un nivel Sobresaliente.

Para la valoración del último objetivo, se aplicó nuevamente la rúbrica estructurada por 20 ítems dividida en dos categorías. A través de la mismas, se obtuvieron los siguientes resultados: de los 29 alumnos, el 0% se ubicó en un nivel Insuficiente; a su vez el 10% (3 alumnos) se situaron en el nivel Básico; mientras que el 32% (9 discentes) alcanzó el nivel Satisfactorio, finalmente el 57% (16 discentes) en un nivel Sobresaliente.

Discusiones y conclusiones

### **Discusión**

El tratamiento de la temática de investigación relacionado con el desarrollo de las habilidades metacognitivas, implicó la puesta en práctica del proceso de producción de textos escrito de tipo literario, se comprendió de tal forma dentro de un plan de acción previamente diseñado, se llevó a cabo la implementación de una serie de acciones y actividades de enseñanza aplicadas a través de diferentes estrategias de producción de percepción, inteligencias así mismo de estilos de aprendizajes, para favorecer la capacidad cognitiva como de tal forma el aprendizaje de la producción de textos literarios para el desarrollo de las habilidades metacognitivas.

De esta forma, en la primera pregunta de investigación ¿Cuál es el nivel de desarrollo de las habilidades metacognitivas de la escritura de los alumnos?, los hallazgos obtenidos mediante una guía de observación manifestaron en primera instancia los alumnos no poseían de manera clara, o en otras palabras existía un bajo dominio de las habilidades metacognitivas en la producción de textos escritos, debido a la presencia de dificultades en el reconocimiento de lo que saben o no sabe hacer con respecto a la escritura, de igual forma en la formulación de preguntas pertinentes y específicas sobre lo que necesitan aprender.

Por otra parte, para dar respuesta a la segunda interrogante ¿Cuáles son las habilidades de escritura que se presentan en las etapas de producción de textos? donde a través de una rúbrica y la lista de cotejo, se reflejó el bajo nivel de dominio en las etapas de producción de textos escritos. En la fase de planificación, los estudiantes no comprendían la importancia de generar ideas y organizarse para la redacción inicial de un texto. Durante la textualización, la mayoría no consideraba la estructura básica de un texto literario, resultando en ideas poco claras y coherentes. Asimismo, en la corrección, mostraban deficiencias en la revisión, identificación de errores gramaticales, ortográficos y de puntuación, y en la mejora de la claridad y concisión de los textos.

Recuperando los planteamientos de Kaufman y Rodríguez (2003) conceptualizan la producción de un texto escrito como un proceso complejo que implica varias decisiones y etapas. Según los autores, escribir un texto requiere decidir qué se va a escribir y cómo hacerlo de manera adecuada. Este proceso incluye intentar una primera versión, leerla, corregirla, reescribirla, y reorganizar tanto el contenido como la forma.

El planteamiento anterior complementa la tercera pregunta de investigación: ¿Qué estrategias didácticas desarrollan las habilidades metacognitivas en la escritura de textos literarios? Mayorga (2013) señala que aplicar estrategias adecuadas en la escritura facilita en los estudiantes apropiarse de situaciones que influirán en su personalidad, ampliar su marco conceptual, enfrentar la hoja en blanco, participar en diálogos sobre diversos temas y ser competentes en las prácticas sociales del lenguaje.

La cuarta pregunta de investigación ¿Cuál es el alcance obtenido con la aplicación de estrategias didácticas que desarrollen las habilidades metacognitivas de escritura para favorecer la producción de textos literarios?, consistió abordar el alcance de la aplicación de estrategias didácticas. Mediante el acopio de la información registra en los instrumentos de evaluación se evidencio el contraste de los resultados relevantes de la situación inicial de los alumnos, en el cual se logra rescatar la magnitud del desarrollo de las habilidades metacognitivas y la producción de textos literarios mismas que hicieron presencia al finalizar la aplicación del plan de acción.

### **Conclusiones**

Al abordar el tema de investigación denominado El desarrollo de las habilidades metacognitivas en la producción de textos literarios, se obtuvieron resultados favorables en el mejoramiento de la escritura a través de la redacción de textos y la capacidad metacognitiva, por lo tanto, se logró evidenciar que el grupo planifica las ideas a través de un organizador gráfico, considera los elementos del tipo de texto, como igual textualizan mediante la creación de borradores donde concentran las ideas principales y secundarias, realizan cambios para mejorar así mismo enriquecer el texto, sin dejar a un lado que analizan, identifican y corrigen para la obtención de una escritura con coherencia como de cohesión.

También, con la aplicación de estrategias de la producción de textos escritos para su intervención, contribuyeron al alcance de resultados positivos en la formación de las competencias escritoras, así como al desarrollo de las capacidades cognitivas. Respecto al proceso de investigación, estuvo constituido por la determinación de los niveles de desarrollo de las habilidades metacognitivas, la influencia habilidades de escritura en las etapas de producción de textos, la implementación de estrategias para el desarrollo de las habilidades metacognitivas en el proceso de producción de textos literarios, así como la valoración de los resultados del proceso de intervención, posibilitaron el análisis de la información y la obtención de resultados.

La valoración de las estrategias de intervención, como parte del proceso de aprendizaje, debe basarse en una concepción educativa integral, formativa y sumativa. Es

crucial mantener orden asimismo la coherencia en la evaluación, asegurando que los criterios establecidos se reflejen en la práctica docente para obtener resultados precisos en el aprendizaje. La triangulación teórica y metodológica de la información, obtenida a través de instrumentos de evaluación prediseñados así mismo de producciones escritas, así como desde la perspectiva del docente investigador, demuestra que el proceso de producción escrita influye significativamente en el desarrollo de las habilidades metacognitivas.

### Referencias

Castañeda B. y Castañeda M. (2008). La Producción de Textos Narrativos en la Escuela Primaria Urbana. Tesis de Licenciatura. Sinaloa, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

Kaufman, A, M y Rodríguez, M, E (2014). Hacia una tipología de los textos. México, SEP/Santillana, pp. 29-56.

Pedraza, R (2016). El desarrollo de la comprensión de textos literarios en la enseñanza preuniversitaria. Universidad Central "Marta Abreu". Cuba. Doi: <http://dx.doi.org/10.31644/IMASD.14.2017.a03>

Salazar, Eduardo., Cáceres, L., (2022). Estrategias metacognitivas para el logro de aprendizajes significativos. 18 (89).

Sanchez, J. A (2016). Las habilidades metacognitivas asociadas a la escritura digital en un Entorno Personal de Aprendizajes (tesis de maestría). Universidad de Antioquia.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. La adquisición del lenguaje escrito en primaria. Primera edición, México. Pp. 168-169.

## **La propuesta didáctica de Catalá y su influencia en la comprensión lectora**

Nery Alexandra Chi Cuouh

couhalexa5@gmail.com

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Engels Herbé May Medina

piaget\_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales

### **Resumen**

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito general Implementar la propuesta didáctica de Catalá como estrategia para favorecer la comprensión lectora en alumnos del quinto grado grupo A de la Escuela Primaria Campeche de la localidad de Bécal, Calkiní, Campeche, durante el ciclo escolar 2023-2024. La comunidad total estuvo integrada por 21 estudiantes de los cuales 11 fueron del sexo femenino y 10 del sexo masculino. La metodología de investigación se orientó bajo el enfoque cualitativo, alcance descriptivo y diseño investigación-acción. Se aplicó una prueba diagnóstica para identificar los niveles de comprensión lectora, dirigidos hacia la comprensión literal, organizativa, inferencial y crítica. Al concluir la alternativa se aplicó una prueba utilizando una segunda versión del instrumento inicial. La aplicación del proyecto integró 18 sesiones de trabajo con sus respectivas estrategias, distribuidas para cada nivel de la comprensión lectora. Los resultados demostraron que los alumnos mejoraron sus niveles de comprensión al implementar estrategias de aprendizaje. La interpretación de resultados fue fundamentada con la aportación teórica de diferentes autores expertos en la temática del campo disciplinar, obteniendo datos evidentes en las sesiones de trabajo de las distintas capacidades de los estudiantes, concluyendo que la implementación de estrategias de la propuesta didáctica de Catalá favorecer la comprensión lectora de los educandos. Finalmente, se puntualizan las recomendaciones para quienes decidan abordar esta temática de estudio.

**Palabras clave:** propuesta didáctica de Catalá, estrategias didácticas, niveles de comprensión lectora, comprensión lectora, evaluación.

### **Planteamiento del problema**

#### Descripción de la situación problema

En la escuela primaria pueden existir diversas dificultades durante el proceso de enseñanza, mismas que representan ser limitaciones para los alumnos, así como aprender sobre los temas para alcanzar los aprendizajes esperados en cada contenido.

Dentro del quehacer educativo existe varios elementos los cuales tienen incidencia en la adquisición de contenidos, entre ellos resalta por su relevancia en todas las asignaturas e incluso en los diferentes aspectos de la vida cotidiana, es la comprensión lectora.

La lectura constituye un instrumento para la adquisición de información, permite conocer el mundo a través de símbolos plasmados en diferentes textos, a su vez proporciona un aprendizaje trascendental para la vida. La comprensión de la lectura no es solamente leer y decodificar un texto, sino que va más allá de la interpretación del mismo, requiere de entender y extraer significados que puedan ser útiles al lector (Solé, 2007).

En el grupo A del quinto grado en la Escuela Primaria “Campeche” de Becal, Calkiní, durante el ciclo escolar 2023-2024. Se identificaron dificultades significativas en lectoescritura y comprensión entre los alumnos mediante la guía de observación, un instrumento diseñado para orientar la observación en el aula. Esto permitió detectar que la mayoría de los estudiantes presentaban estas dificultades, según o analizado en los datos realizado en ese periodo.

Se diseñó una entrevista detallada aplicada al maestro titular para identificar precisamente las habilidades y necesidades. Durante esta entrevista, el docente titular destacó las dificultades observadas en el grupo, especialmente en lectura fluida y comprensión. Estas dificultades impactaban negativamente en la capacidad de los aprendiendo para completar tareas en el aula y afectaban su desempeño general.

Además, se utilizó la prueba MEJOREDU como otro instrumento para detectar las dificultades de los alumnos, proporcionando información detallada sobre su desempeño. Los resultados mostraron que un alumno estaba en el nivel sobresaliente, dos en nivel

satisfactorio, 18 en nivel básico, y dos alumnos no realizaron la prueba, quedando en nivel insuficiente.

Por otro lado, la guía de observación facilitó la elaboración de un análisis FODA, este análisis identificó como debilidad principal la necesidad de mejorar la lectoescritura y la comprensión, tanto en la resolución de problemas en pizarrón como en la interpretación de textos escolares y cotidianos.

#### Preguntas de investigación

##### Pregunta general

¿Cómo la propuesta didáctica de Catalá influye en el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos del quinto grado de la escuela primaria “Campeche” de Becal, Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2023-2024?

##### Preguntas generadoras

- ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora que presentan los alumnos?
- ¿Qué estrategias didácticas favorecen el desarrollo de la comprensión lectora?
- ¿Cuál es el alcance de la aplicación de la propuesta didáctica de Catalá para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora?

#### Objetivos

##### Objetivo general

Implementar la propuesta didáctica de Catalá como estrategia para favorecer la comprensión lectora en los alumnos del quinto grado de la escuela primaria “Campeche” de Becal, Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2023-2024.

##### Objetivos específicos

- Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, para determinar las dimensiones de intervención.
- Aplicar estrategias didácticas basada en la propuesta de Catalá, para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora.
- Valorar el alcance obtenido con la aplicación de la propuesta didáctica de Catalá para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora.



## Justificación

El hábito de la lectura en pleno siglo XXI es una competencia que pocas personas desarrollan o mantienen, sin embargo, hoy en día es más importante, siendo este un medio por el cual la humanidad se comunica.

La comprensión lectora puede ser difícil, los alumnos empiezan a perder el objetivo principal de la lectura, se concentran únicamente en su descifrado, ya no están tan motivados como al principio, y poco a poco comienzan a pensar que lo que antes era maravilloso ahora es tedioso y aburrido, es así como se va perdiendo el interés por la lectura.

En definitiva, la comprensión lectora en la vida cotidiana es esencial, porque es la que permite aprender y adquirir nuevos conocimientos. Para ello, la generación de ambientes de aprendizaje es trascendental, la práctica del mismo se enlaza con el niño en la exploración y el descubrimiento; es un medio de aprendizaje al promover y estimular el desarrollo del aprendizaje.

Aunado con lo anterior, la lectura es el mecanismo más importante y más básico para transmitir conocimientos a otras personas. Dominar la destreza lectora es fundamental no solo en las diferentes etapas educativas, sino para el desenvolvimiento normalizado en la vida adulta. Puesto que “Leer es una interacción que tiene lugar en un contexto determinado, entre un lector y un texto” (Arroyo, 2009, p. 42).

Esta investigación ayudará a los alumnos tanto en la sociedad como académico, ya que ellos podrán desenvolverse en sociedad con pensamientos críticos siendo ellos los únicos beneficiados en un buen aprendizaje desde una temprana edad, como bien sabemos parte de la lectura, escritura y comprensión de misma lleva a tener una buena comunicación en sociedad.

Según Moreno (2003), la comprensión de un texto puede ser interpretada como un proceso de razonamiento general. En este procedimiento, se emplea un mecanismo similar al utilizado en la resolución de problemas matemáticos. Se utilizan conceptos, se formulan hipótesis, se evalúan y ajustan los conceptos necesarios conforme se avanza en la lectura. Moreno (2003) también plantea que existen dos enfoques diferentes del proceso lector como cognitivo.

## Delimitación del problema

Cada lector es diferente, y en el acto de lectura cada persona pone en marcha una combinación de expectativas intelectuales y afectivas, de forma que el significado del texto dependerá en cierta medida de estas expectativas. Iser (1987) presentó en su teoría de la percepción al texto como un "efecto potencial" que se actualiza por un lector implícito, el cual diferencia del lector real.

Delimitar un tema de estudio significa, enfocar en términos concretos el área de interés, especificar sus alcances, determinar sus límites. Desde la óptica de Sabino (1986), citado por Hernández (2014) la delimitación habrá de efectuarse en cuanto al tiempo y el espacio, para situar el problema en un contexto definido.

Debido a lo anterior y con la finalidad de situar el problema en un contexto definido, el tema de investigación la propuesta didáctica de Catalá como estrategia para favorecer la comprensión lectora, será llevado a cabo en la Escuela Primaria Urbana "Campeche" con C.C.T. 04DPR0444M, zona escolar 018, se encuentra localizada en la calle 29 No. 232 colonia "Fátima" de la Ciudad de Bécál, Campeche, específicamente en el aula del quinto grado grupo A.

## Hipótesis y/o supuestos

Las hipótesis son respuestas tentativas a la pregunta de investigación e indican aquello que se trata de probar con respecto a un fenómeno que está siendo investigado (Hernández, 2014). En este sentido, la hipótesis de acción estratégica del trabajo de investigación es:

La implementación de la propuesta didáctica de Catalá como estrategia favorece el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos del quinto grado de la escuela primaria urbana "Campeche" de Becal, Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2023-2024.

## Marco teórico

La lectura siempre ha sido una temática central en el ámbito educativo, dado su papel fundamental en el rendimiento escolar y su influencia en el desarrollo personal. Por ello, la habilidad de leer no solo es crucial en todas las etapas educativas, sino también para una vida adulta plena, siendo el principal medio para transmitir conocimientos a otros.

Entendido desde un punto de vista etimológico según la Real Academia Española (RAE): es la capacidad que permite a un receptor entender el mensaje escrito, de la forma más objetiva posible, que ha emitido un emisor y, por lo tanto, la base de la competencia lectora, en la cual el sujeto usaría esta capacidad para relacionarse dentro de la sociedad. Leer no es otra cosa que reconocer y descifrar una serie de símbolos escritos o impresos. Por lo consiguiente, para lograr una correcta comprensión de cualquier lectura es necesario que el lector sea capaz de reproducir con sus propias palabras las ideas principales o más destacadas del autor.

Por tanto, leer es un proceso de interacción de quien lee con el texto, donde es necesario relacionarlo con las aportaciones vitales del individuo debido a que es necesario implicarse en un proceso de predicción e inferencia continua, siendo de esta manera que “leer es una interacción que tiene lugar en un contexto determinado entre un lector y un texto” (Arroyo, 2009, p. 42).

En palabras de Catalá (2001) citado por Murillo (2004) coinciden en señalar que las investigaciones se pueden agrupar en tres posturas: el modelo bottom-up tiene en cuenta que ante un texto el lector procesa sus componentes empezando por las letras, las palabras, las frases, en un proceso ascendente que le conduce a la comprensión total del texto. Ello produce una magnificación de la importancia de habilidades de decodificación. Según este modelo quien decodifica un texto completo, tiene todos los elementos para su comprensión.

Por otro lado, el modelo top-down, descendente, no opera letra por letra, sino que el lector proyecta sus conocimientos previos sobre la lectura estableciendo anticipaciones sobre el contenido e intentando verificarlas. Cuanta más información se tenga sobre un texto menos sería la fijación en él para poder interpretarlo. Este modelo concede demasiada importancia al reconocimiento global y se cree ceder un excesivo énfasis en la decodificación puede llegar incluso a perjudicar la lectura.

Las estrategias tienen puntos en común con los procedimientos; ya que éstas son un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta. Para Solé (2007) las estrategias implican la planificación de acciones que se

desencadenan para lograr los objetivos. Por su parte, la estrategia regula la actividad de la persona, conforme sea su aplicación, permitiendo seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta esperada u propuesta.

En el proceso de lectura se utilizan estrategias y al ser utilizadas deben reunir las condiciones de autodirección, autocontrol y flexibilidad. La puesta en práctica de las estrategias junto con los conocimientos y experiencias previas y la competencia lingüística permiten al lector construir el significado.

Es necesario resaltar el hecho de que no sólo la utilización de las estrategias permite al lector construir el significado de un texto o comprenderlo, es necesario también “aquel texto reúna ciertas condiciones como son la claridad o coherencia de la información contenida, su estructura resulte familiar y conocida, teniendo léxico, su sintaxis y su cohesión interna tengan un nivel aceptable” (Solé 1999, p. 70).

Para promover el gusto por la lectura se establecen las siguientes estrategias que contribuyen a mejorar la interpretación de los textos:

**Muestreo:** El lector toma del texto palabras, imágenes o ideas que funcionan como índices para predecir el contenido.

**Predicción:** El conocimiento que el lector tiene sobre el mundo le facilita predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la continuación de una carta, etc.

**Anticipación:** Aunque el lector no se lo proponga, mientras lee, va haciendo anticipaciones, que pueden ser léxico-semánticas, es decir, anticipan algún significado relacionado con el tema; o sintácticas donde se anticipa alguna palabra o una categoría sintáctica como un verbo, sustantivo, etc.

**Confirmación y autocorrección:** Las predicciones y anticipaciones que hace un lector generalmente son acertadas y coinciden con aparecer realmente en el texto, es decir, el lector las confirma al leer. Sin embargo, hay ocasiones en la cual la lectura muestra la predicción o anticipación incorrecta, entonces el lector la rectifica o corrige.

**Inferencia:** Es la posibilidad de derivar o deducir información que no aparece explícitamente en el texto. Consiste también en unir o relacionar ideas expresadas en los párrafos y evaluar lo leído.

Monitoreo: También conocida como metacompreensión, consiste en evaluar la propia comprensión que se va alcanzando durante la lectura, lo que conduce a detenerse y volver a leer o a continuar encontrado las relaciones de ideas necesarias para la creación de significados.

La dificultad a la hora de llevar a cabo una lectura comprensiva de un texto se ha convertido en una de las principales preocupaciones expresadas por el profesorado del sistema educativo, debido a que la lectura es una herramienta imprescindible para acceder al conocimiento y la construcción de la realidad, ya que es una competencia trascendental en el procesamiento de la información y de otras competencias tales como el análisis, la imaginación, la deducción, la lectura de códigos y símbolos entre otras (Vallés y Vallés, 2005). Por lo tanto, una gran cantidad de investigaciones corroboran que adquirir las capacidades de la comprensión lectora es fundamental para producirse el aprendizaje.

La comprensión lectora se configura como un proceso dinámico en el cual el lector construye significado a través de su interacción con el texto. Durante esta interacción, el lector emplea sus experiencias acumuladas para descifrar las palabras, frases, párrafos e ideas presentadas por el autor del texto (Álvarez, 2005).

Comprender la lectura es un proceso simultáneo de extraer y construir significado. Extraemos el significado del texto y representamos la información que está siendo presentada, para ello se requiere la elaboración de nuevos significados y la integración de la información nueva con la antigua (construir significado). Por consecuencia es decir se ha comprendido un texto, equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un hogar para la información contenida en el texto, o bien, se ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo en la nueva información.

La comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todo los niveles de lectura para lograr una comprensión global, recabar información, elaborar una interpretación, y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura, puede producirse en diferentes niveles, de acuerdo con Catalá (2011) estos son los siguientes:

- El nivel de comprensión literal se aprecia cuando el lector puede reconocer y recordar, directamente del texto, las ideas tal y como las expresa el autor.
- El nivel de reorganización de la información se distingue cuando el lector ordena las ideas a través de procesos de clasificación y síntesis, siendo así que la información se hace más clara y comprensiva.
- El nivel de comprensión inferencial o interpretativa se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura, estas expectativas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo.
- El nivel crítico o de evaluación se observa cuando el lector utiliza procesos de valoración, para lo cual necesita establecer una relación entre lo que dice el texto y el conocimiento previo que tiene sobre el tema, para luego evaluar las afirmaciones del escrito contrastándolas con las propias. Así pues, un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios propios.

En conclusión, la importancia de la comprensión lectora en las aulas de Educación Primaria, se relaciona con el trabajo diario y es necesario que el maestro tenga claridad del enfoque o estrategia por utilizar, el lector otorgará significado a una lectura coordinando informaciones que provienen de distintas fuentes: el texto, su contexto y los conocimientos que él posee.

## **Metodología**

### Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

El presente trabajo de investigación emplea un enfoque cualitativo según Hernández (2014) porque tiene el propósito de observar, analizar, interpretar y actuar para así explicar y comprender las causas de una situación problema. De esta forma, el enfoque cualitativo se basa en un esquema inductivo porque explorara, describe y luego genera perspectivas teóricas, partiendo de lo particular a lo general.



El estudio de esta investigación es de alcance descriptivo, su función principal fue seleccionar diversas variables para ser medida la relación con las variables independientes, con la intención de determinar cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno que se analiza. De acuerdo con Hernández (2014) “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice” (p.92).

Asimismo, según las palabras de Kemmis (1989), citado por Pérez (2008), la investigación-acción se define como una “forma de indagación autor reflexiva llevada a cabo por los participantes en situaciones específicas con el objetivo de mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como de comprender esas prácticas y las situaciones que se desarrollan” (p. 151).

#### Ubicación y Tiempo de Estudio

El contexto en el cual se desarrolló la investigación fue en La Escuela Primaria Urbana “Campeche” con C.C.T. 04DPR0444M, zona escolar 018, se encuentra localizada en la calle 29 No. 232 colonia “Fátima” de la Ciudad de Bécal, Campeche. Esta escuela es de turno matutino, corresponde a la modalidad de tiempo completo y cuenta con una organización completa, con un horario de 8:00 a 13:00.

El período de investigación abarcó desde el 25 de septiembre de 2023 hasta el 26 de abril de 2024. Durante este lapso, se realizó el diagnóstico, se diseñó e implementó el plan de mejora en 18 sesiones, de 90 minutos. La primera sesión se centró en lograr el primer objetivo relacionado con el diagnóstico, seguida de una sesión para abordar el segundo objetivo. Posteriormente, se llevaron a cabo 15 sesiones adicionales para alcanzar el tercer objetivo, y la última sesión se dedicó a evaluar los logros del proyecto.

#### Sujetos o Participantes

Para facilitar el desarrollo de la investigación, será necesario determinar el espacio y los individuos involucrados en ella. En este sentido, se consideró que la población se define como la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las unidades poseen una característica en común (Tamayo y Tamayo, 2000).

Para desarrollar el presente trabajo de investigación se consideraron a los sujetos participantes, los cuales estuvieron integrados por 21 estudiantes, de los cuales 11 son niños



y 10 niñas, cuyas edades oscilan entre los 9 y 10 años de edad, conformando la matrícula del 5° grado grupo A de la Escuela Primaria urbana “Campeche”

El quinto grado grupo “A” de la escuela primaria urbana “Campeche” está conformada por un total de 21 alumnos, en el aula se puede apreciar un clima de respeto tanto por los alumnos como por el docente, se logró observar la relación que existen entre uno y el otro, hay confianza de poder expresar dudas, opiniones e ideas.

#### Instrumentos de Acopio de Información

La adquisición de información juega un papel crucial en el desarrollo de la investigación, ya que de esta depende la confiabilidad y validez del estudio. Como señala Bavaresco (2006), "la investigación carece de sentido sin las técnicas de recopilación de datos que permiten verificar el problema planteado. Cada tipo de investigación prescribe el empleo de técnicas específicas, y a su vez, cada técnica define las herramientas, instrumentos o medios a utilizar" (p. 95).

Cada objetivo planteado en el proyecto estuvo evaluado por una serie de instrumentos con la finalidad de obtener resultados que permitan la reflexión y análisis del trabajo de investigación:

**Cuestionarios:** Según, Arribas (2014) afirma que los cuestionarios son técnicas para recolectar datos empleadas aún más a la investigación en general, pues estas resultan menos costosas y favorece a llegar más participantes y al mismo tiempo facilita el análisis.

**Rúbrica:** De acuerdo con García, Mora, & María (2013) “es un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes o valores, en una escala determinada”.

**Lista de cotejo:** De acuerdo con García, Mora, & María (2013) “las listas de cotejo son una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, acciones, procesos y actitudes que se desean evaluar”.

#### **Resultados**

La información recopilada sobre los alcances del estudio, permitiendo contrastar la valoración de los tres objetivos específicos establecidos. Además, se realiza una evaluación

de los diversos instrumentos utilizados para recopilar información, junto con los resultados obtenidos de la aplicación de las diferentes estrategias delineadas en el plan de acción.

El primer método utilizado para evaluar el objetivo específico de identificar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, entendiendo sus puntos fuertes y áreas de mejora consistió en administrar las pruebas ACL. El instrumento utilizado constaba de textos de opción múltiple, los cuales fueron creados y diseñados por la autora Catalá con el propósito de evaluar el nivel de comprensión lectora de los alumnos. Estos fueron los resultados en la aplicación de la prueba:

En el indicador de Literal, el 14% alcanzó nivel Excelente, el 16% nivel Bueno, el 34% nivel Regular, y el 36% nivel Deficiente. Estos resultados reflejan diferentes habilidades en percepción, observación y memoria al comprender textos.

En el indicador Reorganizativo, el 12% destacó con un desempeño excelente en la estructuración de ideas mediante clasificación, un 34% logró un nivel Bueno en la organización de ideas. Sin embargo, el 43% tuvo dificultades en la clasificación, quedando en el nivel Regular. El 12% restante obtuvo una calificación Deficiente, mostrando serias dificultades en la organización y presentación.

En el indicador Inferencial, el 10% destacó con un nivel Excelente en anticipación de consecuencias, formulación de suposiciones, recuperación de información previa y reconocimiento de similitudes. El 63% logró un nivel Bueno con mínimas dificultades en estas habilidades. En contraste, el 16% tuvo desafíos moderados, ubicándose en el nivel Regular, mientras que el 11% restante mostró serias dificultades en todas estas áreas, obteniendo un nivel Deficiente.

En el indicador Crítico, el 13% de los alumnos alcanzó un nivel Excelente, mientras que el 10% obtuvo un nivel Bueno. En contraste, un 48% se ubicó en el nivel Regular y el 29% restante obtuvo una calificación Deficiente.

En el segundo objetivo específico destinado a aplicar estrategias didácticas de Catalá, para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora, se trabajó en conjunto con un tercer objetivo en donde la aplicación de las estrategias de intervención del plan de acción constituyó el eje principal del trabajo de investigación, este correspondió al

objetivo valorar el alcance obtenido con la aplicación de la propuestas didáctica de Catalá para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora.

Se planificaron y ejecutaron 18 secuencias didácticas que integraron diversas actividades de aprendizaje. Estas actividades fueron diseñadas para mejorar el proceso de comprensión lectora de los estudiantes. Es importante destacar que los ambientes de aprendizaje creados y los recursos utilizados desempeñaron un papel fundamental en estas estrategias didácticas para abordar la problemática planteada.

Análisis de los resultados obtenidos en la aplicación de la posprueba:

En la posprueba los resultados del indicador Literal de la Comprensión Lectora revelan que el 24% alcanzó el Criterio Excelente, el 48% obtuvo el Criterio Bueno, el 10% se ubicó en el Criterio Regular y el 19% obtuvo el Criterio Deficiente.

El indicador Reorganizativo de la Comprensión Lectora, el 29% alcanzó el Criterio Excelente, el 52% obtuvo el Criterio Bueno, el 5% se ubicó en el Criterio Regular y el 14% obtuvo el Criterio Deficiente.

El indicador Inferencial de la Comprensión Lectora, el 38% alcanzó el Criterio Excelente, el 29% obtuvo el Criterio Bueno, el 19% se ubicó en el Criterio Regular, y el 14% obtuvo el Criterio Deficiente.

El indicador Crítico de la Comprensión Lectora, el 14% alcanzó el Criterio Excelente, el 29% obtuvo el Criterio Bueno, el 33% se ubicó en el Criterio Regular, y el 24% obtuvo el Criterio Deficiente.

Los resultados obtenidos en el grupo experimental. En el criterio Excelente se ubicó el 33%; en el criterio Bueno, un 24%; en el criterio Regular, un 33% y en el Deficiente, un 10%. Por consiguiente, se puede concluir mediante la comprobación de la hipótesis de Nivel de Comprensión Lectora que se acepta la hipótesis de investigación planteada.

La implementación de la propuesta didáctica de Catalá como estrategia favorece significativamente la comprensión lectora en los alumnos del quinto grado de la escuela primaria urbana “Campeche” de Becal, Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2023-2024.

## **Discusiones y conclusiones**

### Discusiones

La elaboración de la propuesta didáctica centrada en la aplicación de las estrategias de Catalá y su impacto en la comprensión lectora, conllevó la aplicación de una serie de estrategias y actividades educativas diseñadas para potenciar la capacidad de comprensión de lectura de los estudiantes, así como sus habilidades comunicativas para su aplicación en diversos contextos comunicativos.

En la primera pregunta de investigación ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora que presentan los alumnos? Los resultados correspondieron con la conceptualización de Catalá (2011) en donde se reconoció que la comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todo los niveles de lectura para lograr una comprensión global, recabar información, elaborar una interpretación, y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura.

Por otra parte, la información obtenida en la segunda pregunta de investigación ¿Qué estrategias didácticas favorecen el desarrollo de la comprensión lectora? Una estrategia clave fue la enseñanza explícita de habilidades de comprensión, lo cual proporciona instrucciones directas sobre técnicas como la identificación de ideas principales, la inferencia de significados y la conexión de ideas.

Por lo que refiere a la tercera pregunta de investigación ¿Cuál es el alcance de la aplicación de la propuesta didáctica de Catalá para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora? Al revisar la literatura correspondiente, se demostró que se requiere del uso de estrategias didácticas que apoyen el proceso de enseñanza aprendizaje.

La investigación se enfocó en determinar el alcance y la efectividad de la propuesta didáctica de Catalá en el contexto de favorecer el desarrollo de la comprensión lectora. Se analizaron aspectos como la implementación de la propuesta en diferentes entornos educativos, los resultados obtenidos en términos de mejora de la comprensión lectora y las posibles limitaciones o desafíos encontrados durante su aplicación.

## **Conclusiones**

Afrontar el tema de investigación "La propuesta didáctica de Catalá y su impacto en la comprensión lectora", arrojó resultados prometedores en el proceso de aprendizaje y adquisición de habilidades de comprensión lectora entre los estudiantes. Esto les ha permitido desarrollar competencias de comunicación efectivas, tanto en contextos orales como escritos, para enfrentar diversas situaciones con éxito.

Para llevar a cabo el proceso de investigación, que consistió en identificar y mejorar los niveles de comprensión lectora, se aplicó una metodología específica. Esta incluyó la implementación de estrategias didácticas diseñadas para promover las habilidades de comprensión lectora, seguida de una evaluación de los resultados de la intervención. Este enfoque permitió analizar la información recopilada y obtener conclusiones significativas.

Se concluye que los objetivos específicos ayudaron a lograr el objetivo general Implementar la propuesta didáctica de Catalá como estrategia para favorecer la comprensión lectora en los alumnos del quinto grado de la escuela primaria "Campeche" de la localidad de Becal, Campeche.

## **Referencias**

Bofarull, M. (2001). *Comprensión Lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. España.

Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., y Monclús, R. (2011). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Grao

Hernández, A. (2012). *La enseñanza de estrategias de comprensión lectora y expresión escrita con alumnos de ESO: Diseño y desarrollo de tres programas de instrucción*.

Moo, T. (2018). *Dinámica de grupo como estrategia para mejorar la comprensión lectora (tesis)*. Instituto Campechano, Campeche, Campeche, México.

Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson.

Romero, J. y González, M. (2001). *Prácticas de comprensión lectora*. Madrid: Alianza Editorial.

Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Revista Liberabit, 26(13), pp. 71-78.

## Las habilidades cognitivas y su influencia en la comprensión lectora

Estrella Alexandra Manzanilla Fernandez

estrellamanzanilla2017@gmail.com

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Engels Herbé May Medina

piaget\_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

Esta propuesta de investigación, habilidades cognitivas y su influencia en la comprensión lectora, presenta el tratamiento de la comprensión lectora vinculada al desarrollo de las habilidades cognitivas (memoria, razonamiento, atención y comprensión) esto se considera un factor determinante para el desarrollo personal y académico. Se implementó en la Escuela Primaria Don Miguel Hidalgo con una población escolar de 18 alumnos de sexto grado, grupo único, en la ciudad de Bécal, Calkiní, Campeche, en el ciclo escolar 2023-2024. El diseño de este proyecto se consideró bajo un enfoque cualitativo, con un estudio descriptivo siguiendo un proceso de investigación-acción y su objetivo principal es implementar estrategias cognitivas para favorecer el proceso de comprensión lectora en los alumnos de sexto grado, reconociendo su funcionalidad como una forma de comprensión y análisis basada en actividades secuenciales donde los alumnos puedan leer, analizar textos, resolver actividades y posteriormente corregirlas considerando los siguientes aspectos: la coherencia, argumentación, reflexión, corrección ortográfica, incluyendo la lectura en voz alta para mejorar las habilidades lingüísticas; logrando así una comunicación eficiente. Finalmente, los estudiantes desarrollaron habilidades cognitivas para favorecer la comprensión de textos, el uso de estrategias cognitivas como recurso a implementar para el análisis y reflexión de los textos leídos.

**Palabras clave:** habilidades cognitivas, comprensión lectora, estrategias cognitivas, reflexión, análisis



## **Planteamiento del Problema**

### Descripción de la Situación Problema

La comprensión lectora es una herramienta cognitiva que le permite al niño pensar e ir más allá de nuestras capacidades cognitivas para poder aprender sobre un tema determinado, así mismo permite al individuo interpretar información escrita. La comprensión lectora, es considerada una de las capacidades básicas que debe dominar toda persona para su desarrollo personal como profesional, de forma que es imprescindible su adquisición y dominio en la etapa de Educación Primaria para la formación integral de los alumnos.

Por tanto, en el grupo de sexto grado de la escuela primaria “Don Miguel Hidalgo”, compuesto de 18 alumnos, a través de la aplicación de la prueba ACL se obtuvo los siguientes datos con relación a la comprensión de textos, primeramente 53.1% de ellos lograron integrar información y realizar inferencia, por tanto, el otro porcentaje que corresponde al 46.9% presentaron dificultades en completar este rubro, posteriormente en cuanto al análisis de la estructura de textos el 51.6 % de los alumnos tuvieron una respuesta acertada, mientras que el porcentaje de un 48.4% no contestó de manera correcta.

De modo que la principal problemática que se enfrenta en la Escuela Primaria Don Miguel Hidalgo De Bécal es la falta del desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias para que los alumnos tengan una comprensión lectora efectiva. Las habilidades cognitivas, como la memoria de trabajo, la atención, el razonamiento lógico, son esenciales para procesar y entender el texto.

Por tal motivo, se desarrolló la investigación Las habilidades cognitivas y su influencia en la comprensión lectora, con la finalidad de aportar información relevante a la comunidad educativa sobre el fomento de la comprensión lectora a través del desarrollo de las habilidades cognitivas, para orientar a los docentes en el concepto y aplicación de estrategias cognitivas que puedan ser útiles en su aula para disminuir la problemática detectada.

## Preguntas de investigación

### Pregunta general

¿Cómo el desarrollo de las habilidades cognitivas influye en la comprensión lectora en los alumnos de sexto grado de la escuela Primaria Don Miguel Hidalgo de Bécal durante el ciclo escolar 2023-2024?

### Preguntas generadoras

- ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los alumnos?
- ¿Cuál es la influencia las habilidades cognitivas en el desarrollo de la comprensión lectora?
  - ¿Qué estrategias didácticas promueven el desarrollo de las habilidades cognitivas?
  - ¿Cuál es el alcance de la aplicación de estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de las habilidades cognitivas?

## Objetivos

### Objetivo general

Desarrollar las habilidades cognitivas a través de estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora en los alumnos de sexto grado de la escuela Primaria Don Miguel Hidalgo de Bécal durante el ciclo escolar 2023-2024.

### Objetivos específicos

- Identificar el nivel de la comprensión lectora de los alumnos para detectar las necesidades de formación.
- Reconocer la influencia de las habilidades cognitivas en el desarrollo de la comprensión lectora para determinar las dimensiones de intervención.
- Aplicar estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de las habilidades cognitivas para favorecer la comprensión lectora.
- Valorar el alcance de la aplicación de estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de las habilidades cognitivas.

## Justificación

La comprensión lectora es una habilidad fundamental para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Sin embargo, muchos de ellos presentan dificultades para comprender lo que leen, lo cual afecta su rendimiento académico. Por ello el presente proyecto tiene como objetivo potenciar el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de la Primaria Don Miguel Hidalgo de Bécal mediante la enseñanza de estrategias cognitivas que sea de utilidad para procesar, analizar y evaluar la información de los textos.

De acuerdo con Díaz Barriga (2002) citado por Salas (2014) “Durante el proceso de la comprensión el lector utiliza todos sus recursos cognitivos requeridos tales como habilidades psicolingüísticas, esquemas, habilidades y estrategias para reconstruir una representación” (p.5), visualizamos la importancia existente de la psicología cognitiva, sobre todo en los procesos mentales lo que lleva a los alumnos a dar significado a lo leído.

Por esta razón el proyecto enfatiza el desarrollo de las habilidades cognitivas como un tratamiento de la problemática detectada en el grupo de estudio sobre la comprensión lectora, cabe resaltar que es un grupo de sexto grado por ello la institución prioriza que tengan los conocimientos necesarios para poder enfrentar el nuevo nivel de estudios en el que está próximo a egresar.

Para ello, se propone realizar un curso-taller basado en el modelo de estrategias cognitivas que consiste en fomentar el desarrollo de las habilidades cognitivas. Se espera que, al finalizar el proyecto, los estudiantes mejoren su nivel de comprensión lectora, su uso de estrategias como su motivación hacia la lectura, el cual se medirá a través de listas de cotejo y rúbricas. Con este proyecto se pretende contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, así como al fortalecimiento de su autonomía y su pensamiento crítico.

## Delimitación del Problema

Delimitar un problema implica enfocar nuestras áreas de interés “En términos específicos, definir su alcance y establecer sus límites”. (Morales, 1979 citado por Balliache, 2005, p. 12). En el contexto actual, esto se aplica no solo a la producción de textos y la escritura convencional, sino también a las formas emergentes de comunicación digital.

Con la proliferación de las redes sociales, la escritura se ha vuelto más accesible y democrática. Sin embargo, esto también ha llevado a nuevos desafíos en términos de autenticidad, propiedad intelectual y calidad del contenido. Por lo tanto, la delimitación del problema debe adaptarse para abordar estos nuevos aspectos.

La Escuela Primaria en donde se llevará a cabo el proyecto de investigación es en la Escuela Don Miguel Hidalgo de la comunidad de Bécal donde se detectó que los alumnos poseen dificultades en su comprensión lectora, por lo que se decidió trabajar la problemática bajo el título de investigación Las habilidades cognitivas y su influencia en la comprensión lectora.

Las habilidades cognitivas, como la memoria de trabajo, juegan un papel crucial en este proceso, ya que permiten retener información mientras se realiza una tarea, facilitando la conexión entre ideas y conceptos. La atención selectiva, por otro lado, ayuda a filtrar distracciones a centrarse en los detalles relevantes del texto, lo que es esencial para una lectura eficiente. Además, el razonamiento lógico permite a los lectores construir inferencias y comprender las relaciones causales dentro de un texto, lo que enriquece la comprensión de la información.

Este proyecto, al centrarse en estas habilidades específicas, tiene el potencial de ofrecer estrategias innovadoras para mejorar la comprensión lectora, por medio de ejercicios dirigidos en prácticas de lectura intencional, se puede entrenar al cerebro para optimizar estos procesos cognitivos y, en consecuencia, mejorar la capacidad de comprender y analizar textos escritos.

### Hipótesis

La formulación de hipótesis es un paso crucial en la investigación científica y social. Según Hernández, Fernández y Baptista (2003), una hipótesis efectiva debe estar arraigada en la realidad social, ser clara y específica, permitiendo así una verificación empírica. Las variables deben definirse operacionalmente para que su medición sea precisa y replicable.

El desarrollo las habilidades cognitivas a través de estrategias didácticas favorece la comprensión lectora en los alumnos de sexto grado de la escuela Primaria Don Miguel Hidalgo de Bécal durante el ciclo escolar 2023-2024.

## Marco teórico

En líneas generales se habla de dos tipos de capacidades cognitivas, la primera son las habilidades cognitivas las cuales son fundamentales para el procesamiento de la información y la adquisición del conocimiento. Estas habilidades incluyen “La percepción, es la capacidad de captar información a través de los sentidos; la atención, permite concentrarse en ciertos estímulos mientras se ignora otros; la memoria, es la habilidad de almacenar y recuperar información” (Gallardo, 2020, p.1), estas son las habilidades que se encargan de generar un pensamiento más crítico en los alumnos.

De modo que las habilidades anteriormente mencionadas se complementan de las siguientes las cuales permiten a los alumnos un desarrollo intelectual como base para la construcción sobre la cual se cimentan otras capacidades más complejas, como el pensamiento crítico y la resolución creativa de problemas.

Seguidamente “el aprendizaje, que implica la adquisición de nuevos conocimientos o habilidades; el pensamiento, que engloba el proceso de razonar, analizar y sintetizar información; y el lenguaje, se encarga comunicar pensamientos e ideas” (Gallardo, 2020, p.5) Estas habilidades son esenciales para el desarrollo intelectual y son la base sobre la cual se construyen procesos más complejos como la solución de problemas y la toma de decisiones.

En segundo lugar, tenemos las habilidades metacognitivas que tienen como objeto no la realidad percibida, sino los propios procesos cognitivos, contribuyendo a la capacidad de pensar sobre el modo en que se piensa, por decirlo de alguna manera. Así, estas habilidades permiten el control, la explicación y transmisión de conocimiento vivido, así como la formulación de un lenguaje útil para ello y de otros sistemas complejos de representación de las ideas. (Rivera, 2022).

Asimismo, la comprensión lectora, definida como la capacidad de entender, interpretar y evaluar el significado de un texto, es una habilidad fundamental en el proceso educativo (Snow, 2002). Esta destreza va más allá de la decodificación de palabras, involucrando procesos cognitivos complejos que interactúan durante la lectura. Es por ello que el modelo de transacción lectura-escritura destaca la importancia de la interacción

entre el lector y el texto. Este enfoque resalta que la comprensión no solo depende de la habilidad del lector para procesar información lingüística, sino también de su conocimiento previo a experiencias individuales.

Vygotsky (1978) citado por Castilla (2013) propuso la teoría sociocultural, destacando la importancia del entorno social en el desarrollo de la comprensión lectora. Según este enfoque, la interacción con pares y la instrucción guiada por adultos contribuyen significativamente al progreso lector. La perspectiva de procesamiento de información de Gough y Tunmer enfatiza la importancia de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura, señalando que los lectores competentes poseen una mayor capacidad para manipular y reconocer unidades sonoras del lenguaje.

Por otra parte, se puede rescatar que el libro "Evaluación para la comprensión lectora" de Catalá (2012) ofrece una exploración detallada sobre cómo evaluar la comprensión lectora en el ámbito educativo. Catalá aborda la necesidad de evaluar no solo la capacidad de decodificación, sino también la comprensión profunda del texto. Del mismo modo menciona que en los trabajos recientes sobre comprensión lectora se han tomado en cuenta determinados componentes de la comprensión los cuales se clasificaron como literal, reorganizativa, inferencial y crítica, destacando que son utilizados simultáneamente en el proceso lector.

De acuerdo a lo anteriormente mencionado el proceso de la comprensión lectora es complejo de evaluar por lo que en su Catalá presenta una variedad de enfoques y metodologías para evaluar la comprensión lectora, destacando la importancia de considerar tanto los aspectos cuantitativos como cualitativos de la comprensión. Propone técnicas que van más allá de las simples preguntas de opción múltiple, como el uso de discusiones guiadas, proyectos creativos y análisis de textos auténticos.

Una de las fortalezas es su enfoque holístico para evaluar la comprensión lectora, reconociendo que esta habilidad va más allá de la identificación de palabras, debido a que requiere una comprensión profunda del contenido y el contexto. Sin embargo, algunas limitaciones pueden surgir en la implementación práctica de ciertas técnicas, especialmente en entornos con recursos limitados.



En el ámbito de la investigación educativa, la comprensión lectora y las habilidades cognitivas son temas de gran relevancia que han sido explorados por numerosos tesisas a nivel internacional. Por ejemplo, Diana Rocío Orjuela Ch. y Claudia Amanda Peña M., de la Pontificia Universidad Javeriana, realizaron un estudio sobre las habilidades y estrategias metacognitivas en la comprensión lectora.

Estos estudios no solo aportan al conocimiento académico, sino que también tienen implicaciones prácticas para la mejora de la educación. Los hallazgos pueden ser aplicados para desarrollar mejores estrategias de enseñanza que fortalezcan la comprensión lectora y las habilidades cognitivas de los estudiantes, lo cual es fundamental para su éxito académico y profesional.

En conclusión, podemos decir que la comprensión lectora es un fenómeno multidimensional que involucra interacciones complejas entre el lector, el texto y el contexto social. La combinación de factores cognitivos, como la memoria de trabajo y la atención, junto con elementos sociales y lingüísticos, proporciona una comprensión más completa de este proceso crítico en el desarrollo educativo (Carretti, Borella, Cornoldi, & De Beni, 2009).

### **Metodología**

#### Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

La metodología de investigación empleada en el desarrollo de este trabajo es de enfoque cualitativo según Hernández, 2014 “Se guía por áreas o temas significativos de investigación, se pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos”. (p.2). Por lo tanto, la investigación cualitativa es una forma de investigar que se centra en comprender, explorar las experiencias, opiniones, significados y contextos de las personas.

El estudio de esta investigación es de alcance descriptivo, cuyo propósito se centra en la descripción de las propiedades, las características y los perfiles de los individuos o grupos de los mismos, los cuales se estudiarán, sin relacionarlas (Hernández, 2014), aludiendo a su definición y visualización que será medido, así como sobre quién o quiénes se recabarán los datos.



Este caso el tipo de estudio se encuentra centrado en desarrollar las habilidades cognitivas a través de estrategias didácticas alcanzando como resultado que los alumnos mejoren significativamente en su comprensión lectora, de tal forma favoreciendo al desarrollo de la competencia lectora, incluyendo a las habilidades lingüísticas y comunicativas.

La indagación del presente trabajo manejó una hipótesis de acción estratégica que es una perspectiva teórica centrada en el análisis de las acciones estratégicas implementadas por los actores sociales para alcanzar sus objetivos en contextos específicos. La acción estratégica se manifiesta de manera diversa en diferentes contextos organizacionales y sociales. Las investigaciones deben considerar la diversidad contextual para comprender plenamente las motivaciones y resultados de estas acciones (Glynn, 2008, p. 45).

El diseño que se llevó a cabo es el de investigación acción, el cual es de suma importancia en el área de la educación debido a que permite a los educadores investigar y comprender la dinámica específica de sus entornos educativos. Como indican Kemmis y McTaggart (2005), "La investigación-acción se caracteriza por su compromiso con la mejora de la práctica y la comprensión del contexto en el que ocurre" (p. 8).

Esta investigación se enfocó en los alumnos de sexto grado grupo A. Las actividades destinadas estuvieron orientadas al fomento de las habilidades cognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora, es por ello que se obtuvo información de diversos aspectos que influyeron notablemente en el progreso, las necesidades, rasgos característicos de los participantes, así como los distintos roles a desempeñar tanto para el alumno como para el docente.

#### Ubicación y Tiempo de Estudio

El presente proyecto de investigación fue aplicado en la Escuela Primaria Don Miguel Hidalgo, ubicada en la calle 33, de la colonia Santa Cruz en la localidad de Bécal, Calkiní, Campeche, con Clave de Centro de Trabajo (CCT) 04DPR0383P, de turno matutino y organización completa, con un horario de trabajo de 8:00 a.m a 14:00 horas. El tiempo de estudio de la investigación estuvo comprendido en el periodo que comenzó del 25 de

septiembre de 2023 al 26 de abril de 2024, en este lapso se llevó a cabo la creación y aplicación del plan de acción para la mejora, con una duración de nueve sesiones de trabajo, de las cuales se seleccionaron dos sesiones para alcanzar los primeros dos objetivos, posteriormente, seis sesiones fueron dedicadas al tercer objetivo, para finalizar con una sesión destinada a la evaluación del logro en el proyecto.

#### Sujetos o Participantes

En la investigación cualitativa la observación participante implica la inmersión del investigador en el entorno estudiado. Creswell y Poth (2017) subrayan que esta técnica facilita "la comprensión desde dentro" (p. 146), permitiendo una apreciación más auténtica de los fenómenos participantes en el análisis de la problemática detectada.

La población de estudio de este proyecto estuvo integrada por el grupo del sexto grado, de la Escuela Primaria Don Miguel Hidalgo, constituido por una matrícula de 18 alumnos, de los cuales ocho corresponden al sexo femenino y diez al sexo masculino, en edades que oscilan entre los once a doce años.

Entre los aspectos a considerar para el estudio del alumnado fueron los ritmos y estilos de aprendizaje, que constituyeron un elemento indispensable para proporcionar un referente que contribuyó a entender sus procesos de aprendizaje, los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos inherentes a la manera de formar conceptos y seleccionar medios de representación.

En este caso, los ritmos se distribuyeron de la siguiente manera: cuatro alumnos en un ritmo rápido, tres en el ritmo moderado y once asignados en el ritmo de aprendizaje lento, del mismo modo, con respecto a los estilos de aprendizaje, se realizó la aplicación de un test basado en el modelo VAK propuesto por Richard Bandler, el cual arrojó los siguientes resultados: siete visuales, seis kinestésicos y cinco auditivos.

#### Instrumentos de Acopio de Información

La importancia de los instrumentos para el acopio de la información es de suma relevancia para la adquisición de resultados es por ello que se debe realizar una cuidadosa selección, "la selección cuidadosa de instrumentos de acopio de información es crucial para garantizar

la validez y confiabilidad de cualquier estudio de investigación" (Smith & Johnson, 2016, p. 42).

Cada objetivo planteado en el proyecto estuvo evaluado por una serie de instrumentos con la finalidad de obtener resultados que permitan la reflexión y análisis del trabajo de investigación:

Previamente para el diagnóstico se empleará la entrevista es por ello que se puede decir que, en el ámbito de la investigación cualitativa, Jones y Brown (2015) han propuesto el "Protocolo de Entrevistas Semiestructuradas". Este instrumento ha demostrado ser esencial para la obtención de datos en profundidad, ayudando a los investigadores explorar experiencias y percepciones en mayor detalle (Jones & Brown, 2015, p. 112). Esta fue una herramienta para conocer la situación inicial del grupo junto con la prueba ACL-6 aplicada reafirmando la problemática enfrentada en el grupo.

Seguidamente, se aplicarán guías de observación que de acuerdo con Tyler (1973) citado por Díaz (2020). En donde menciona que "La guía de observación es una hoja sencilla, donde consta un conjunto de criterios o categorías de observación y una escala de valoración de los mismos". Este es un instrumento de registro basado en una relación de indicadores, tuvo la función de evaluar ciertos rasgos específicos de los alumnos con relación a la variable de comprensión lectora al momento de resolver las actividades diseñadas en el plan de acción.

Posteriormente, se utilizarán listas de cotejo que de acuerdo con CODEIC (2020) Es un instrumento en donde se relaciona acciones sobre tareas específicas, organizadas de manera sistemática para valorar la presencia o ausencia de estas y asegurar su cumplimiento durante el proceso de aprendizaje (p.91). Tuvo el propósito de reconocer el procedimiento a realizar por parte de los alumnos al momento de resolver una actividad con la implementación de estrategias de cognitivas para favorecer la comprensión lectora. Asimismo, permitió evaluar el alcance que tuvieron los alumnos en el desarrollo de su comprensión lectora, con respecto a las estrategias aplicadas.

## Procedimientos

La ejecución de la presente investigación siguió un riguroso conjunto de procedimientos diseñados para examinar las complejas interrelaciones entre las habilidades cognitivas y la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria. A continuación, se detallan los procedimientos específicos implementados, respaldados por referencias bibliográficas clave que fundamentan cada fase de la metodología.

La primera fase de la investigación consistió en aplicar una guía de observación para obtener información sobre la situación inicial del problema. Luego, se utilizó un cuestionario como instrumento de recolección de datos, este enfoque garantizó una representación equitativa de estudiantes con diversos niveles de habilidades cognitivas y comprensión lectora. Las pruebas estandarizadas, incluyendo el Test de Comprensión Lectora de Catalá (2005), se administraron siguiendo las indicaciones precisas del autor.

La segunda fase consistió con la aplicación del test, Johnson (2019) subraya que "Se siguieron rigurosamente las indicaciones sobre el tiempo y las condiciones de administración para garantizar resultados fiables" (p. 92). Este autor resalta la importancia de adherirse estrictamente a los protocolos establecidos, incluyendo el tiempo y las condiciones bajo las cuales se administra el test.

En la tercera fase este enfoque metodológico no solo proporciona una visión profunda de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sino que también ofrece pistas valiosas sobre cómo mejorar los recursos educativos para facilitar un aprendizaje más efectivo. Además, subraya la importancia de diseñar intervenciones pedagógicas que fomenten habilidades críticas de pensamiento y comprensión lectora, fundamentales para el éxito académico y profesional.

## Resultados

Para valorar el primer objetivo Identificar el nivel de la comprensión lectora de los alumnos para detectar las necesidades de formación, la primera acción que se dispuso dentro del plan de intervención fue detectar en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, identificando las fortalezas y dificultades de cada uno, por esta razón se empleó la prueba ACL que consistió en la recopilación de diversos textos previamente trabajados con los

alumnos en el grado actual, posteriormente debajo se colocaron una serie de cuestionamientos derivados de las lecturas, con la finalidad de poder demostrar sus habilidades de análisis en los distintos niveles.

Posteriormente, para alcanzar el segundo objetivo Aplicar estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de las habilidades cognitivas para favorecer la comprensión lectora. Se aplicaron diversas estrategias para promover las habilidades cognitivas correspondientes a cada nivel de comprensión lectora, dichas acciones fueron plasmadas en el plan de acción, el cual constituyó el eje principal del trabajo de investigación.

Finalmente, para dar respuesta al último objetivo que corresponde a valorar el alcance de la aplicación de estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de las habilidades cognitivas, se aplicó una segunda versión de la prueba ACL que consistió en examen de 35 reactivos de opción múltiple que tomó el papel de evaluación de los cuatro niveles de la comprensión lectora, para verificar la apropiación obtenida por parte de los estudiantes.

En complemento, la prueba se valoró a través de una rúbrica de comprensión lectora con base en cuatro niveles de desempeño: sobresaliente, satisfactorio, básico e insuficiente; además cada uno contiene descriptores para cada nivel de comprensión. La manera de ser llevada a cabo por los alumnos permitió ubicarlos en el nivel que habían consolidado.

En conclusión, los niveles de comprensión lectora que alcanzaron los alumnos después de la implementación del proyecto de innovación, reflejan que hubo un avance significativo, resaltando que en el nivel literal el 33.3% de los alumnos se localizaron en un nivel sobresaliente, seguidamente en el nivel reorganizativo se observa que se alcanzó el 22.2% alcanzó un nivel sobresaliente, destacando que estos alumnos lograron desarrollar un pensamiento más organizado.

Mientras que el 16.6% se situó en el nivel inferencial con un desempeño sobresaliente, destacando que la mayoría de los alumnos aun poseen dificultades para inferir con base en un texto. Finalmente, el 5.5% de los alumnos se situaron en el nivel crítico, obteniendo un desempeño sobresaliente, cabe destacar que fue un gran desafío

para los alumnos trabajar con este nivel, debido a que se les dificultaba emitir juicios y opiniones con base en un texto.

## **Discusión y conclusiones**

### Discusión

El tratamiento de la temática de investigación vinculada al desarrollo de la comprensión lectora a través de las habilidades cognitivas, implicó la implementación de una serie de acciones y actividades de enseñanza aplicadas con diferentes estrategias didácticas para favorecer la adquisición de una lectura comprensiva desarrollada a través de ejercicios predeterminados para desarrollar una habilidad cognitiva específica contribuyendo al desarrollo de cada nivel de comprensión lectora propuesto por Catalá (2011).

Al retomar el supuesto planteado al inicio del estudio sobre las habilidades cognitivas y su influencia en el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos de sexto grado de la escuela primaria Don Miguel Hidalgo de Bécal, en la cual se describe que los resultados son congruentes con la teoría recuperada aportando datos significativos a la investigación. La comprensión lectora se mejoró en el grupo de intervención, a través de la lectura de textos informativos interesantes, que estimularon a los niños en la búsqueda de información precisa y relevante para su análisis. A continuación, se discuten los principales hallazgos.

La función del alumno como lector consiste en comprender el texto durante el proceso de lectura, utilizando diversas capacidades, habilidades, conocimientos y experiencias necesarias. Las actividades se centraron en diseñar ejercicios, así como aplicar estrategias de comprensión basadas en el razonamiento, el juicio, la formulación de inferencias y opiniones, es decir en algunas habilidades cognitivas fundamentales para el desarrollo de los niveles de comprensión lectora. En este proceso, se identifican los elementos señalados por Trujillo (2009), quien afirma que el lector, el texto y la actividad están estrechamente relacionados.

### Conclusiones

Abordar el tema de investigación denominado Las habilidades cognitivas y su influencia en la comprensión lectora en alumnos de sexto grado, incorporó resultados favorables en el aprendizaje, así como en la adquisición de la comprensión lectora de los estudiantes



permitiendo desarrollar competencias de comunicación eficaces en diferentes situaciones donde se emplee el lenguaje oral y escrito.

Se concluye que en el primer objetivo se logró identificar los niveles de comprensión lectora en los alumnos del sexto grado grupo A, obteniendo como resultado que la mayoría de los educandos se encontraban deficientes en los niveles reorganizativo y literal. Lo anterior, permitió tener un punto de partida para el diseño de actividades a través de un plan de acción el cual ayudó a disminuir la problemática; asimismo, el instrumento aplicado para el diagnóstico del grupo permitió la detección de los niveles alcanzados por cada alumno, aportando la información necesaria para partir hacia la mejora del problema de estudio hallado.

En cuanto al objetivo específico dos Aplicar estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de las habilidades cognitivas para favorecer la comprensión lectora. se concluye que los estudiantes tuvieron avances provechosos de acuerdo a las estrategias implementadas texto. El análisis permitió la retroalimentación de la información de los textos leídos como de las interpretaciones realizadas por los alumnos, lo cual pudo evidenciar el nivel de comprensión lectora adquirido.

Finalmente, se destaca el punto clave que fue eje del proyecto permitiendo valorar los alcances, este es el último objetivo el cual consistió en Valorar el alcance de la aplicación de estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de las habilidades cognitivas, este se obtuvo a través de un instrumento final para medir la comprensión lectora que los estudiantes lograron alcanzar después de las dos sesiones de trabajo.

Se comprobó que con una adecuada intervención docente puede favorecerse la comprensión, por lo tanto, se acepta el supuesto El desarrollo las habilidades cognitivas a través de estrategias didácticas favorece la comprensión lectora en los alumnos de sexto grado de la escuela Primaria Don Miguel Hidalgo de la ciudad de Bécal, Campeche.

Se concluye que los objetivos específicos ayudaron a lograr el objetivo general Desarrollar las habilidades cognitivas a través de estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora en los alumnos de sexto grado de la escuela Primaria Don Miguel Hidalgo de la ciudad de Bécal, Campeche. Existe evidencia suficiente que demuestra



resultados suficientes, pues el 80% de los estudiantes se ubicaron en un nivel esperado, debido a que lograron leer de manera comprensiva y resolver correctamente los ejercicios planteados.

### **Referencias**

Brizuela-Rodríguez, A., Rodríguez-Villagra, O. A., & Villalobos-Cardozo, L. M. (2021). Aportes de la psicología cognitiva al estudio y mejoramiento de la comprensión lectora en la educación superior. *Comunicación*, 30(2), 4-17.

Castilla Pérez, M. F. (2014). La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria.

Català i Agràs, G., Català Agràs, M., Molina i Hita, E., & Monclús i Bareche, R. (2001). Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (primero-sexto de primaria). Barcelona: Graó, 2011.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. D.F. México. McGraw-Hill.

## La estrategia de inferencia para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos

Mayte Cecilia Chable Pech

c64729531@gmail.com

Engels Herbé May Medina

piaget\_engels@hotmail.com

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

El presente trabajo de investigación titulado La estrategia de inferencia para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos, aporta al ámbito pedagógico elementos innovadores para el tratamiento de la mejora de la comprensión lectora en la lectura de textos. El principal propósito fue implementar la estrategia de inferencia para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos de los alumnos del 6to “A” de la escuela primaria “Francisco G. Torres” en Calkiní. Campeche, durante el ciclo escolar 2023-2024. La metodología implementada en el proyecto fue de enfoque cualitativo con alcance descriptivo y sustentada en el diseño de investigación-acción. Durante el desarrollo de este trabajo se abordó la ejecución de procedimientos e instrumentos pertinentes, así como la implementación de estrategias didácticas que fomentan la inferencia para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos, valorando el alcance de la aplicación de las estrategias de inferencia para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos conforme a los objetivos previamente establecidos. La interpretación de los resultados se basó en las contribuciones teóricas de diversos expertos en el campo, obteniendo datos claros durante las sesiones de trabajo sobre las distintas habilidades de los estudiantes, concluyendo que los estudiantes la cual reciben instrucción explícita sobre las estrategias de inferencia presentan mejoras significativas en su comprensión lectora, demostrando la eficacia de estas estrategias en el ámbito educativo.

**Palabras clave:** estrategia de inferencia, comprensión lectora, textos narrativos, instrumentos, evaluación.

## **Planteamiento del problema**

### Descripción de la situación Problema

El planteamiento central en cuanto a la metodología didáctica sugerida para la enseñanza de la estrategia de inferencias en la comprensión lectora de textos narrativos consiste en utilizar secuencias de situaciones de lectura que despierten el interés de los alumnos y los inviten a reflexionar, a encontrar diferentes estrategias para realizar inferencia y a formular argumentos que validen sus interpretaciones. Al mismo tiempo, las situaciones planteadas deberán implicar justamente los conocimientos y habilidades de comprensión lectora que se quieren desarrollar.

La comprensión lectora es un proceso mucho más complejo que el de identificar palabras, pues implica que el lector domine una serie de conocimientos, estrategias y procesos mentales, para ser capaz de reflexionar sobre el texto y activar sus conocimientos previos, llegar a unas conclusiones, extraer las ideas principales y las secundarias, etc. Además, es una habilidad indispensable en el desarrollo académico y personal del alumno/a, así mismo es un instrumento o un medio para alcanzar nuevos aprendizajes.

En el ámbito educativo, uno de los grandes retos actuales es el desarrollo de la capacidad de hacer inferencias en la lectura, con la finalidad de mejorar la comprensión lectora de textos. Esta problemática se detectó en la escuela primaria Francisco G. Torres del municipio de Calkiní, el sexto grado grupo "A" conformado por 27 alumnos presenta dificultades en la habilidad de la comprensión lectora, así como dificultad para entender el contenido implícito de un texto ya que inferir es deducir, razonar, llegar a la conclusión de algo sin necesidad de tener la respuesta explícita causados por algunos factores de intervención durante el aprendizaje los cuales son el rezago infantil que ocasionó la emergencia sanitaria COVID-19, así como la falta de estrategias a la lectura durante el enfrentamiento al grupo.

Por tal motivo, se desarrolló la investigación la estrategia de inferencia para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos, con la finalidad de generar habilidades en el desarrollo de la comprensión lectora en niños para mejorar la capacidad de deducir información implícita o no explícitamente mencionada en un texto, permitiendo a los

dicentes dar sentido a la información y comprender el significado más profundo detrás de las palabras, el uso de estas estrategias para desarrollar esta habilidad en niños es fundamental para mejorar su capacidad de lectura y su comprensión general.

Esta habilidad es esencial para la lectura crítica y para la comprensión de textos más complejos, como novelas, textos académicos y artículos informativos, de manera que sin la capacidad de hacer inferencias los niños pueden quedarse solo con el significado literal de las palabras y perder gran parte del contexto y las sutilezas de un texto.

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo la estrategia de inferencia favorece la comprensión lectora de textos narrativos en los alumnos del 6to “A” de la escuela primaria “Francisco G. Torres” en Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2023-2024?

Preguntas generadoras

- ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de textos narrativos en los alumnos?
- ¿Cómo la estrategia de inferencia favorece el desarrollo de la comprensión lectora de textos narrativos?
- ¿Cuál es el nivel de logro alcanzado por los alumnos en la aplicación de la estrategia de inferencia para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos?

Objetivos

Objetivo general

Implementar la estrategia de inferencia para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos en los alumnos del 6to “A” de la escuela primaria “Francisco G. Torres” en Calkiní, Campeche, durante el ciclo escolar 2023-2024.

Objetivos específicos

- Identificar los niveles de comprensión lectora que presentan los alumnos para reconocer las necesidades de formación

- Aplicar la estrategia de inferencia para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos
- Valorar el alcance de la aplicación de la estrategia de inferencia para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos en los alumnos.

#### Justificación

En el ámbito educativo, la comprensión lectora se considera una habilidad fundamental para el éxito académico y personal, la capacidad de los estudiantes para interpretar y comprender textos narrativos influye directamente en su desarrollo cognitivo, crítico y creativo. Sin embargo, en la escuela primaria “Francisco G. Torres” enfrentan dificultades para comprender textos de manera profunda y significativa, por lo que una estrategia eficaz para abordar este desafío es la utilización de la inferencia, la cual permite a los lectores ir más allá de la información explícita del texto y construir significados implícitos, enriqueciendo así su comprensión y disfrute de la lectura.

La presente investigación aportará información relevante a la comunidad educativa sobre el desarrollo de la estrategia de inferencias para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos en el quinto grado de educación primaria. Al mismo tiempo, constituirá una alternativa de solución mediante la implementación de estrategias didácticas para fomentar la adquisición, el desarrollo y la práctica de competencias lectoras avanzadas. En este sentido, el trabajo realizado será útil como un sustento teórico para investigaciones posteriores, permitiendo abordar la problemática desde una perspectiva acorde a las necesidades y enfoques de la educación actual.

Los resultados de la investigación pueden beneficiar directamente a los estudiantes al mejorar sus habilidades de comprensión lectora. Además, los docentes se beneficiarán al obtener información valiosa sobre las estrategias y enfoques más efectivos para enseñar con textos narrativos, lo que les permitirá mejorar su práctica educativa. La comprensión lectora es esencial para el desarrollo de ciudadanos críticos y participativos en la sociedad. El acceso a textos narrativos de calidad puede contribuir a la formación de individuos capaces de analizar información, entender diferentes perspectivas y participar de manera informada en la vida cívica.

## Delimitación del problema

El concepto de inferencia se amplía considerablemente cuando se considera desde las diversas perspectivas científicas que lo han abordado, en términos generales, los enfoques teóricos comparten una problemática común: el ser humano reconoce que es capaz de comprender textos, pero desconoce la mayoría de los procesos específicos que le permiten lograr esa comprensión. De acuerdo con Parodi (2005) señala que la inferencia actúa como una base mental que permite la reconstrucción de lo no explicitado en el texto, facilitando así la comprensión lectora al conectar información implícita con saberes internos y externos.

La comprensión lectora se considera un proceso cognitivo que permite al estudiante adquirir conocimiento, dándole la capacidad de ir del todo a las partes y viceversa, también porque les permite la asimilación de los conceptos, con su ayuda seleccionan los rasgos comunes y fundamentales de los objetos y fenómenos que forman el contenido de los conceptos (Navarro, 1999). Por lo tanto, para saber leer bien, no basta con los resultados del proceso, lo importante es dominar el proceso lector. Leer no consiste única y exclusivamente en descifrar un código de signos, sino que además y fundamentalmente supone la comprensión de significado o mensaje que trata de transmitir el autor.

La presente investigación sobre la estrategia de inferencia para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos se realizará en la escuela primaria "Francisco G, Torres", turno matutino, con clave de centro de trabajo 04DPR0445L, perteneciente a la zona escolar 018, de la ciudad del Calkiní, municipio del estado de Campeche, en el sexto grado, grupo "A", durante el ciclo escolar 2023-2024.

Es en esta institución educativa en donde a través de pláticas entre los docentes que laboran, se han detectado niños con problemas de comprensión lectora por lo que es conveniente enfatizar en la actividad inferencial durante este proceso, con el objetivo de que el docente logre profundizar en la información implícita mediante reflexiones sobre lo que expresa el texto de manera literal

El estudio que se pretende realizar será enfocado en el contexto antes mencionado incluyendo la familia, la escuela y el contexto social que rodea al educando, con el objetivo de favorecer de manera sistemática el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos,

así como adquirir algunos elementos que faciliten el tratamiento didáctico de los contenidos de la misma con el propósito de promover esta competencia comunicativa dentro y fuera del aula, porque aprender a leer en forma comprensiva lleva más tiempo que aprender a descifrar.

#### Hipótesis y/o supuestos

De acuerdo con Hernández (2014), las hipótesis se definen como explicaciones provisionales del fenómeno que se está investigando, y sirven para guiar el proceso de prueba y análisis, es decir, estas hipótesis representan enunciados que aún no han sido comprobados, y su formulación está basada en la revisión y el análisis de la literatura pertinente sobre el tema. Por ende, la hipótesis de acción estratégica del presente trabajo de investigación es:

La implementación de la estrategia de inferencia que favorezca la comprensión lectora de textos narrativos en los alumnos del sexto grado grupo "A", de la escuela primaria Francisco G. Torres de la ciudad de Calkini, Campeche, durante el ciclo escolar 2023.202

#### **Marco teórico**

La lectura es una habilidad fundamental que sienta las bases para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En la educación primaria, la adquisición de esta destreza se convierte en un pilar esencial para el desarrollo académico y personal de los estudiantes. La lectura en la educación primaria va más allá al involucrar procesos cognitivos complejos, Solé (1992) enfatiza que la lectura en la educación primaria no se limita únicamente a la decodificación de palabras Según Solé, la comprensión lectora es un proceso interactivo en el que el lector construye significados a través de la interacción entre el texto y sus conocimientos previos, esta interacción no solo enriquece el vocabulario y el entendimiento del mundo, sino que también estimula el pensamiento crítico y la capacidad de análisis desde una edad temprana.

La comprensión lectora es un acto de razonamiento, ya que se trata de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito. Johnston (1989) define la comprensión lectora como un proceso que implica la utilización tanto consciente como inconsciente de diversas estrategias, incluidas las de resolución de



problemas. Según Johnston, este proceso es esencial para reconstruir el significado que el autor desea transmitir a través del texto.

El modelo de Cassany comienza otorgando gran importancia a la lectura debido a la relevancia que tiene ésta en la vida de las personas, más concretamente en los niños, tanto a nivel académico en su aprendizaje escolar como en su vida cotidiana. Cassany (2001) entiende la comprensión lectora como algo global que a su vez está compuesta por otros elementos más concretos. Estos elementos, reciben el nombre de microhabilidades. Su propuesta se basa en trabajar estas microhabilidades por separado para conseguir adquirir una buena comprensión lectora.

Del modelo de Solé es imprescindible decir que Solé entiende la lectura como un acto vinculado con el contexto social y hace énfasis en la importancia de tener claros los propósitos de la lectura para enfocar la atención de lo que leemos hacia aquel resultado que queremos alcanzar. Para Solé (2001) enseñar a leer no es absolutamente fácil. La lectura es un proceso complejo. Requiere una intervención antes, durante y después. También, plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender.

La inferencia en la comprensión lectora es la habilidad de deducir o interpretar información que no está explícitamente mencionada en un texto. Es una parte fundamental de la comprensión lectora, ya que permite a los lectores entender contextos, relaciones, emociones y significados más profundos sin estar claramente indicados por el autor. Para Parodi (2005) la inferencia es un conjunto de procesos mentales generadas a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado.

Los procesos mentales que intervienen en la creación de inferencias están relacionados con la activación y recuperación de información. La activación ocurre debido al estímulo generado por la información proporcionada por el texto, lo que a su vez sirve como señal para recuperar datos de la memoria a largo plazo (MLP). Tanto la información recién recibida como la recuperada desde la MLP se combinan para formar una representación coherente del texto.

Los lectores, mediante la generación de inferencias, construyen significados, hacen conexiones y desarrollan una comprensión más profunda del contenido, es por eso que las inferencias se clasifican para una mejor comprensión. Por lo que se propone una clasificación que puede resultar muy adecuada para la intervención en la mejora del lenguaje; establecen dos grandes grupos: inferencias perceptivas e inferencias cognitivas, y dentro de estas últimas distinguen entre las necesarias (también llamadas puente) y las elaborativas.

Por tanto, se podrían encontrar las Inferencias perceptivas que determinan la referencia de elementos cuyo significado corresponde a un elemento que debe encontrarse o deducirse del contexto. Las inferencias cognitivas necesarias o puente brindando coherencia al texto al unir partes, de otro modo, quedarían inconexas y las inferencias cognitivas elaborativas: enriquecen la representación del texto añadiendo información relacionada con el mismo. Se ha estudiado cómo los niños con mayores dificultades de comprensión muestran de ciencias a la hora de construir inferencias.

La importancia de practicar estrategias para mejorar la comprensión lectora, especialmente a través del desarrollo de inferencias es explorar ejercicios relacionados con el paratexto, que incluye elementos como la tapa, contratapa, solapas, ilustraciones, y otros componentes que constituyen el primer contacto del lector con el material impreso. Los lectores estratégicos utilizan estos elementos paratextuales para inferir información valiosa y asignarles significados y funciones. Mireya Cisneros (2010)

La educación literaria entendida como un aprendizaje de interpretación de los textos, ha cambiado las propuestas de enseñanzas plasmadas en las aulas. La lectura autónoma por parte de las alumnas y los alumnos y la lectura guiada para conducirlos en la forma de construir sentidos cada vez más complejos, conforman líneas educativas deseables en la actualidad. Otro cambio significativo, se constituye por la lectura de obras completas y no de fragmentos o manuales, imitando las prácticas sociales de lectura y desescolarizando su enseñanza.

## **Metodología**

### Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

El presente trabajo de investigación emplea un enfoque cualitativo según Hernández (2014) porque tiene el propósito de observar, analizar, interpretar y actuar para así explicar y comprender las causas de una situación problema, basado en un esquema inductivo porque explora, describe y luego genera perspectivas teóricas, partiendo de lo particular a lo general.

Creswell (2014) señala que la investigación acción es similar a los métodos de investigación mixtos debido a su uso de datos cuantitativos y cualitativos o una combinación de ambos. Sin embargo, se distingue por su enfoque en resolver un problema específico y práctico. Creswell también identifica dos tipos principales de investigación acción: la práctica y la participativa.

La investigación se llevó a cabo en la escuela primaria “Francisco G. Torres” en Calkiní, Campeche, México con Clave de Centro de Trabajo 04DPR0445L perteneciente a la zona escolar 018 de primarias, es de organización completa, se encuentra ubicada en el barrio “Kilakan” de la ciudad de Calkiní; la institución es de turno matutino, en un horario de trabajo de 8:00 a.m. a 1:00 p.m. rige su servicio educativo conforme a la normatividad vigente.

La población en la que se llevó a cabo el estudio es el sexto grado, grupo A de la Escuela Primaria Urbana “Francisco G. Torres” de la ciudad de Calkiní, el grupo está conformado por 27 alumnos de los cuales 11 son del sexo masculino y 16 del femenino cuyas edades oscilan entre los 11 y 12 años. Este grupo fue asignado para realizar el seguimiento de actitudes manifestadas por los estudiantes y en última instancia el desarrollo de actividades para su intervención.

Parte importante para el conocimiento de las características de los sujetos participantes fueron los estilos y ritmos de aprendizaje, los cuales permitieron identificar los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por medio de una encuesta se estableció que trece alumnos se ubican en el estilo kinestésico, siete se ubican en el estilo visual y siete en auditivo.

La obtención de la información constituye un aspecto muy importante en el proceso de la investigación, porque de los datos arrojados se determina la confiabilidad y validez del estudio. Estos instrumentos, destinados a la recopilación de información, son medios particulares que los investigadores emplean durante el estudio. Su diseño se centra en obtener datos pertinentes y válidos que puedan ser posteriormente analizados y utilizados en el marco de la investigación.

Se utilizó la prueba ACL para determinar los niveles de comprensión lectora al inicio y al final de la investigación, se ajustaron algunas palabras en los textos con el fin de lograr una mejor interpretación de estos. El instrumento consistió en textos con una serie de 35 preguntas de opción múltiple, elaborados y diseñados para evaluar los conocimientos de comprensión lectora de los alumnos.

Las preguntas en cada texto se dirigían a diferentes componentes de la comprensión lectora (literal, reorganizativo, inferencial y crítico), a partir de textos breves y fáciles de manejar, por lo que el alumno debía responder preguntas relacionadas con el contenido del texto y elegir entre varias opciones, seleccionando la que considerara más adecuada al sentido del texto.

Para la técnica de observación se llevó un registro con el apoyo de una guía de observación, por lo que este instrumento se empleó con el propósito de reconocer la influencia de los libros y la frecuencia con la que leen textos literarios, se pudo diagnosticar la situación real del grupo. El instrumento aplicado se encuentra conformado por 8 indicadores divididos en los siguientes cuatro apartados: estructura, organización de ideas, ortografía, y coherencia y cohesión, atribuyendo la frecuencia Siempre (2 puntos), Algunas veces (1 punto), Nunca (0 puntos).

El siguiente instrumento aplicado fue evaluado por medio de una lista de cotejo, el instrumento se encontraba enfocado en aplicar el modelo sociocognitivo pragmático y didáctico para favorecer la lectura de textos literarios por lo que se dividió en 10 indicadores para poder estimar y contrastar los datos.

En este caso, el presente trabajo de investigación estuvo estructurado en tres fases, aplicadas en diferentes momentos y valoradas con instrumentos de elaboración propia. La

primera fase correspondió al análisis y detención de la problemática, posteriormente se plantearon los objetivos de esta investigación, así mismo se aplicaron instrumentos que fueron de utilidad para poder percatarnos de las características de los alumno, ritmos y estilos de aprendizaje.

La fase investigación pone en relación el problema general con los resultados obtenidos. Su carácter paradójico, de final y principio a la vez, hace que se considere un producto a consumir y un proceso a desarrollar, en esta misma fase se elaboró el plan de acción el cual permitió facilitar la implementación efectiva y eficiente de estrategias para alcanzar metas y objetivos específicos, así como una estructura organizativa para guiar las acciones y mejoraron las posibilidades de éxito de la investigación.

En la segunda fase, se lleva a cabo la ejecución del plan de acción, empleando estrategias didácticas con el propósito de alcanzar el objetivo general de la investigación, es decir, implementar la construcción de inferencias para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos, por tanto se abordan de manera específica las fases de planificación, textualización y revisión.

La tercera fase engloba el proceso de evaluación, durante el cual se recopila la información obtenida para luego proceder con el análisis de los datos. En este punto, se realiza la recolección de datos, teniendo en cuenta los objetivos del estudio y las posibles modificaciones que surgen durante su desarrollo.

## **Resultados**

Para realizar este proyecto de investigación, se consideró como punto central el objetivo principal, el cual reside en desarrollar habilidades lectoras a través de la construcción de inferencias para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos de los alumnos del sexto grado grupo A el cual permitió definir los objetivos específicos que orientaron la investigación y guiar la selección y diseño de herramientas adecuadas, como guías de observación, listas de cotejo, escalas estimativas, rúbricas, pruebas ACL y cuestionarios dirigidos a padres de familia y alumnos. Estas herramientas sirvieron para identificar y medir aspectos clave en las sesiones de trabajo, aportando validez y confiabilidad a la investigación.

En el presente apartado se describen los resultados obtenidos en la valoración de los tres objetivos específicos que orientaron este trabajo de investigación, de igual forma se analizarán los resultados de la implementación de diversas estrategias estructuradas en la aplicación del plan de acción, así como evaluar los diferentes instrumentos de acopio realizados para la obtención de información a través del análisis de los datos cualitativos, además, se examinarán los casos atípicos o resultados inesperados para obtener un panorama más completo del fenómeno investigado. De acuerdo con la cantidad de reactivos correctos, se establece una valoración de los 27 alumnos del segundo grado que respondieron la prueba.

El primer instrumento empleado para valorar el primer objetivo Identificar los niveles de comprensión lectora que presentan los alumnos para reconocer las necesidades de formación, se implementó la aplicación de las pruebas ACL, fueron textos y preguntas destinados a los alumnos de sexto grado de primaria, aplicados con el objetivo de determinar el nivel de comprensión lectora que se encontraban. El instrumento consistió en textos con una serie de 35 preguntas de opción múltiple para evaluar los conocimientos de comprensión lectora de los alumnos.

Para evaluar la comprensión lectora, se utilizó una rúbrica que permitió clasificar a los estudiantes en tres niveles de valoración: Nivel esperado, se ubican a los alumnos con una lectura fluida y tienen un buen nivel de comprensión, lo cual proporciona seguridad y una actitud positiva hacia la lectura. En desarrollo, son los alumnos muestran algunas de las características esperadas, pero su desempeño es inconsistente, es decir, pueden leer con fluidez, pero tener dificultades para comprender ideas clave. Requiere apoyo, son los alumnos con una comprensión lectora deficiente, suelen mostrar inseguridad y frustración al enfrentarse a textos por tanto necesitan un apoyo significativo para mejorar sus habilidades de lectura.

De acuerdo con la información, en cuanto a la comprensión literal, de un total de 27 participantes, once alumnos se ubicaron en el nivel esperado con habilidad para retener información del texto tal como se presenta. Nueve estudiantes están en desarrollo, con cierta capacidad para identificar información clara, pero les falta consistencia. Siete



requieren apoyo, ya que tienen dificultades para captar detalles claros. En el nivel de reorganización, diez alumnos lograron el nivel esperado, pudiendo clasificar y sintetizar información. Catorce están en desarrollo, mejorando en resumir textos, y tres requieren apoyo, mostrando dificultades para reorganizar el contenido.

En comprensión inferencial, nueve alumnos alcanzaron el nivel esperado, capaces de inferir información científicamente. Una vez que están en desarrollo, en proceso de mejorar su habilidad para interpretar y deducir. Siete requieren apoyo, con dificultades para conectar partes del texto e inferir conclusiones, limitando su comprensión del contenido implícito.

Para evaluar el segundo objetivo destinado a Aplicar la estrategia de inferencia para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos, se aplicaron diversas estrategias para promover la construcción de inferencias en cada nivel de comprensión lectora, dichas acciones fueron plasmadas en el plan de acción, el cual constituyó el eje principal del trabajo de investigación.

Para llevar a cabo estas actividades, se diseñó una planificación con nueve secuencias didácticas que contenían diversas actividades de aprendizaje, las cuales permitieron a los estudiantes mejorar en el proceso de comprensión lectora. Es importante destacar que el fomento de la construcción de inferencias a través de los recursos utilizados en estas secuencias fue parte esencial de las estrategias didácticas destinadas a abordar el problema de la comprensión lectora.

Esta planificación cuidadosa permite que las estrategias se ajustaran al nivel de comprensión lectora de los alumnos, proporcionando un enfoque personalizado. Además, se aseguraba que las actividades fueran adecuadas para las habilidades y preferencias del grupo, promoviendo una experiencia de aprendizaje efectiva. Con esta estructura, los educadores pudieron trabajar de modo sistemático y progresivo, abordando diversas áreas del lenguaje y comunicación para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

Con la finalidad de dar respuesta al último objetivo que corresponde a Valorar el alcance de la aplicación de la estrategia de inferencia para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos, se administró una segunda versión de la prueba ACL. Esta prueba constaba de un examen de 35 preguntas de opción múltiple diseñadas para evaluar los



cuatro niveles de comprensión lectora y para verificar el nivel de apropiación alcanzado por los estudiantes. Además, la prueba se evaluó utilizando una rúbrica de comprensión lectora que clasificaba el desempeño en cuatro niveles: sobresaliente, satisfactorio, básico e insuficiente. Cada nivel de desempeño contenía descriptores específicos para evaluar la comprensión.

Los hallazgos obtenidos destacan la importancia de enseñar de forma explícita y sistemática estrategias para inferir significados implícitos en el texto. Se ha observado que aquellos participantes que recibieron entrenamiento específico en la construcción de inferencias mostraron un incremento significativo en su comprensión lectora, demostrando una mayor capacidad para extraer información, realizar conexiones y generar conclusiones más profundas a partir de la lectura.

Además, se ha comprobado que el uso de técnicas como el modelado, la práctica guiada y la retroalimentación efectiva por parte del docente son elementos clave para el desarrollo de estas habilidades inferenciales. En definitiva, los resultados de esta investigación respaldan la importancia de la enseñanza de estrategias de inferencia como un medio efectivo para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos.

### **Discusiones y conclusiones**

El abordaje de la investigación sobre el desarrollo de la comprensión lectora implicó la implementación de diversas acciones y actividades educativa, es por eso que estas actividades utilizaron diferentes estrategias didácticas con el objetivo de mejorar la capacidad de los estudiantes para realizar inferencias en los textos, así como para sus habilidades comunicativas y aplicarlas en diversas situaciones de comunicación y fortalecer el proceso de comprensión lectora propuesto por Catalá (2011).

Al reconsiderar el supuesto planteado al inicio del estudio, donde la implementación de ambientes de aprendizaje favorece el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos de sexto grado de la escuela primaria "Francisco G. Torres de la comunidad de Calkiní, se observa que los resultados son coherentes con la literatura revisada, aportando datos significativos a la investigación, es decir, la comprensión lectora se mejoró en el grupo de intervención mediante la lectura de textos y cuentos interesantes, que incentivaron a los

niños a buscar información precisa y relevante para su análisis. A continuación, se discuten los principales hallazgos.

En la primera pregunta de investigación sobre los niveles de comprensión lectora en sexto grado, los resultados coincidieron con Catalá (2011), quien sostiene que la comprensión global de un texto requiere pasar por todos los niveles de lectura. En la segunda pregunta, sobre cómo la estrategia de inferencia favorece la comprensión lectora en la escuela Primaria Francisco G. Torres, se observó que los estudiantes con habilidades cognitivas avanzadas comprenden mejor los textos, procesando y estructurando la información de manera más eficaz. Solé (1992) destaca la importancia de la interacción entre el lector y el texto, utilizando estrategias como la predicción, formulación de preguntas, clarificación y resumen para mejorar la comprensión.

En la tercera pregunta sobre el nivel de logro en la estrategia de inferencia para la comprensión lectora de textos narrativos, se determinó que esta habilidad es fundamental en la educación. Snow (2001) la describe como la extracción y construcción del significado mediante la interacción con el lenguaje escrito. Abordar el tema de investigación denominado La estrategia de inferencia para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos, incorporó resultados positivos en el aprendizaje y la mejora del nivel inferencial de la comprensión lectora de los alumnos, lo que facilitó el desarrollo de competencias comunicativas efectivas en diversas situaciones que implican el uso del lenguaje oral y escrito.

Se concluyó que el primer objetivo se cumplió al identificar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes, revelando deficiencias en los niveles reorganizativo, crítico e inferencial. Esta información sirvió como base para diseñar un plan de acción que abordó las necesidades de formación.

Se discutieron diversas estrategias didácticas para enseñar la inferencia en el aula. Entre las más destacadas están el uso de preguntas abiertas, la creación de situaciones problemáticas basadas en el texto, y la integración de actividades que fomenten la conexión entre los conocimientos previos del estudiante y la nueva información. Los participantes

señalaron la necesidad de una enseñanza explícita y sistemática de estas estrategias para que los estudiantes puedan aplicarlas de manera efectiva.

El diagnóstico educativo fue crucial para identificar áreas de mejora y fortalezas. A pesar de las dificultades en comprensión reorganizativa, crítica e inferencial, los estudiantes mostraron habilidad para identificar información y comunicarse de manera literal. La implementación de estrategias mejoró significativamente la capacidad de los alumnos para hacer inferencias y comprender textos narrativos, aumentando su interés y motivación por la lectura.

### Referencias

- Cassany, D. (2001). Enseñar Lengua. España: Grao.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., y Monclús, R. (2011). Evaluación de la comprensión lectora. Barcelona: Grao.
- Solé, I. (1992). Estrategias de Lectura. Barcelona: Graó.
- Snow, C. E. (2001). Reading for understanding. Santa Mónica, CA: RAND Education the Science and Technology Police Institute.
- Parodi, Giovanni (2005). La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: Revista Signos, vol. 38, núm. 58, 2005, Chile.
- Jhonston, P. (1989). La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo. Madrid: Editorial Visor.

**Exploración de la implementación e impacto de un proyecto de mediación literaria  
implementado por estudiantes normalistas en una escuela primaria: un estudio de caso**

Ayala Sierra Dayse Guadalupe

dgayalas@enoi.edu.mx

Flores García Lesly Paulina

lpfloresg@enoi.edu.mx

Herrera Rivas Lucia

lherrerar@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

**Resumen**

El propósito de esta investigación fue exploratorio, pues se centró en describir y registrar las características, procesos y resultados de la implementación de un proyecto de mediación lectora en una escuela primaria del centro de Irapuato, Guanajuato. Los participantes fueron cuatro estudiantes de la Escuela Normal Oficial de Irapuato y 390 alumnos de la escuela primaria distribuidos en 13 grupos y grados de primero a sexto. El trabajo se realizó mediante la metodología de estudio de caso con alcance exploratorio y con elementos cualitativos y cuantitativos. Se utilizaron encuestas y entrevistas como instrumentos de recolección de datos para evaluar la percepción y participación de alumnos, maestros titulares y directivo. Los resultados muestran que se despertó el interés de alumnos y maestros titulares por participar e implementar actividades de mediación, promoción y animación de la lectura. Por consiguiente, dichas actividades de animación a la literatura infantil y juvenil promovieron la motivación intrínseca en los niños y resultó en un aumento significativo de su compromiso con el aprendizaje, ya que encontraron placer y diversión en estas actividades.

**Palabras clave:** mediación literaria, proyecto, literatura, primaria.

## Planteamiento del problema

“La escuela y la biblioteca no deben considerarse como manifestaciones rivales; ni siquiera como entidades independientes, Si una y otra no se articulan, nuestro proceso será muy lento.” -Jaime Torres Bodet. El presente trabajo se enfoca en explorar la implementación del proyecto de mediación literario “Narnia Literario” que a su vez se llevó a cabo con el objetivo de contribuir a la formación literaria y lingüística de los educandos por medio de actividades innovadoras que permitan a los alumnos despertar un interés por la literatura infantil y juvenil.

La biblioteca escolar de la escuela primaria ubicada en el centro de Irapuato, Guanajuato, era un espacio reducido y con una mínima variedad de recursos, incluidos guías para docentes y alumnos, videocasetes, material didáctico, disfraces y discos de vinilo. La organización del espacio y la accesibilidad de los recursos eran limitadas, lo que dificultaba que tanto alumnos como maestros encontrarán fácilmente los materiales. Incluso, se desconocía la existencia de algunos de estos recursos. La Biblioteca Escolar como centro de recursos de la comunidad educativa requiere disponer de una buena colección literaria para formar lectores sólidos y exigentes en todo tipo de lenguajes y soportes (Mora, 1994, p. 250). Es decir, una biblioteca escolar, al funcionar como un centro de recursos para toda la comunidad educativa, necesita contar con un canon literario variado y abundante para desarrollar en los alumnos la capacidad de ser lectores críticos y sofisticados en diversos formatos y medios. Al indagar en la Biblioteca Escolar (BE) de esta primaria, se identificó que la gran mayoría de los libros estaban en completo abandono y su uso era nulo; pues el aula donde se encontraba esta pequeña BE no estaba al acceso de los alumnos o maestros. Por otra parte, la selección de libros de ficción y no ficción no estaba equilibrada. Adicionalmente, la gama de géneros literarios, temas e intereses no era amplia.

Se observó que no había una BE funcional y que se contaba con algunos libros, otros materiales y un espacio pequeño con potencial para instalar la BE. Derivado de esto surgió la siguiente interrogante: ¿De qué manera los alumnos pueden conocer e interesarse por la lectura de una forma innovadora?

El plan de estudios 2018 del curso de “Literatura” que tomaron las normalistas durante el quinto semestre y que sigue estando vigente, tiene como propósito:

Que cada estudiante normalista diseñe proyectos de mediación, promoción y crítica literaria de libros infantiles y juveniles, a partir del análisis de la literatura y el reconocimiento de las diversas perspectivas críticas sobre la formación literaria de los niños y niñas y de educación primaria; con objeto de acercarlos a la cultura literaria (SEP, 2018, p. 5).

Para contribuir al desarrollo de este propósito, se decidió crear un proyecto que integrara gran parte de los miembros de la comunidad escolar, directivo, maestros y alumnos, es decir de alcance institucional. “Narnia Literario” fue un proyecto que se construyó con la finalidad de atender la problemática identificada y tuvo como propósito propiciar ambientes que favorecieran el interés por la lectura en los alumnos y docentes.

Un curso similar que también forma parte de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria en el Plan 2022. Se encuentra ubicado en el segundo semestre y su título es “Literatura y mediación lectora” cuyo propósito es "Que las y los estudiantes normalistas se formen como docentes, en tanto lectores y mediadores de lectura, a través del conocimiento y valoración de la literatura en sus diversos géneros y en específico de literatura infantil y juvenil, así como desarrollar estrategias de mediación lectora, con la finalidad de diseñar proyectos con las y los estudiantes de educación primaria desde un enfoque de interculturalidad crítica."

Troncoso (2016) considera que “La literatura infantil de calidad proporciona un espacio de encuentro entre el sujeto infantil y el sujeto adulto, un reencuentro con la niña o niño que fuimos; por ende, permite un mayor acercamiento a los niños que nos rodean” (p. 251). Por consiguiente, el proyecto “Narnia Literario” se desarrolló durante la segunda jornada de prácticas mientras se cursaba el quinto semestre, contando con el apoyo del directivo de la escuela; así como de los 4 docentes titulares frente al grupo.

## Marco teórico

Importancia de la literatura infantil y juvenil.

Comúnmente la sociedad hace comentarios respecto al abandono de la lectura, el que los niños ya no se interesan por tomar un libro, acudir a la biblioteca y que los docentes no fomentan ambientes literarios en las aulas escolares; trayendo consigo grandes consecuencias como lo es la deserción escolar debido a que el alumnado presenta dificultades para leer y escribir; o muestran índices de rezago académico en estos aspectos. En tanto a los beneficios que la lectura aporta al desarrollo académico y social del ser humano, se ha ido perdiendo el interés y motivación de niños, niñas y jóvenes; debido a que las prioridades de cada individuo cambian con el paso del tiempo y con la educación que reciben en casa.

Colomer (2005) plantea que “La literatura para los niños constituye una verdadera «escalera» que ayuda a los pequeños a dominar formas cada vez más complejas de usos distanciados de lenguaje y de representación artística” (p. 204). Si bien, la literatura infantil está inmersa desde la educación inicial que los niños reciben en casa; toma mayor relevancia en la educación básica, precisamente en la escuela primaria, donde los niños comienzan a adquirir y desarrollar el proceso de lectoescritura.

La escuela y el docente son un mediador que facilita y acerca a los niños al mundo de la literatura, donde los niños utilizan sus propias experiencias para crear ambientes de aprendizaje que se apegan a su realidad y al contexto en el que se desenvuelven. Además, adquieren mayor comprensión lectora, amplían su vocabulario y expanden su imaginación; lo que les permite ser críticos y reflexivos dentro de una sociedad, y tener su propio criterio en diversas situaciones. Para que esto se vea reflejado en los educandos es indispensable que las escuelas primarias cuenten con una amplia variedad de libros que les permita a los niños tener la libertad de seleccionar qué libro leer, de esta manera se brinda la confianza de tomar decisiones con base a sus preferencias literarias.



## Mediación, animación y promoción de la lectura

Cuando se habla de mediación se hace referencia al encuentro que tiene el lector y el libro; ese primer acercamiento que da hincapié a un nuevo mundo de conocimiento por medio de la lectura y que; trae consigo a la figura de mediador, Peroni (2003) y Martín (2017) citado por González et al. (2022) mencionan que un mediador “es quien ha de guiar al lector en formación para que desarrolle una trayectoria de lectura” (p. 47). Dentro de los planes de estudio 2022 de la NEM, el docente toma el papel de ser una guía e intermediario entre el alumno y su aprendizaje, el ser un mediador de la lectura es un proceso imprescindible que debe adaptar el docente tomando en cuenta las herramientas que posee. El generar esto permite que los alumnos no vean la lectura como algo académico; sino bien, como un nuevo conocimiento que les permita imaginar y crear.

Poslaniec (1999) citado por González et al. (2022) define que “La animación a la lectura se concibe como un proceso que posee un alto componente lúdico” (p. 56). Es necesario que la animación de los espacios de lectura atraigan el interés de los alumnos. El proyecto Narnia Literario muestra una escenificación de tres cuentos en los cuales se diseñó material que fuera llamativo para los alumnos, recreación de los personajes principales utilizando fomi, cartón, pintura, entre otros materiales. Además, del manejo de la voz que se tuvo en el cambio de personajes. Esto le permitió al alumno mostrar una mayor atención y despertar su interés por conocer nuevos mundos por medio de la lectura.

Bombini (2008) citado por González et al. (2022) afirma que “se comprenderá la promoción de la lectura como un campo de acción social, cuyo propósito es democratizar la lectura, es decir, dar espacio para que todos los individuos tengan acceso a la cultura escrita” (p. 56). Al interior de cada grupo, los docentes titulares hicieron uso de los libros que se les había entregado días antes de la implementación del proyecto; con la aplicación de diversas estrategias siguieron promocionando el interés por la lectura en los alumnos, hasta crear un hábito de lectura en ellos.

La clasificación y selección de cuentos.

La clasificación y selección de cuentos fue un punto clave para despertar el interés de los estudiantes, el cómo seleccionarlos siempre se convierte en un problema para los docentes; ya que pocas veces es posible tomar el tiempo de analizar e indagar qué tipo de cuentos existen en la biblioteca áulica y escolar. Es por ello que al momento de hacer la selección de los tres cuentos que se escenificaron, se revisó su contenido para saber si pertenecían al género literario: narrativo, informativo o libro-álbum.

Como menciona Pérez (2014) “El género narrativo abarca todas aquellas obras que no utilizan una estructura métrica fija; es decir, están escritas en prosa y cuentan hechos pasados, presentes y futuros. Sus subgéneros son: fábula, leyenda, mito, epopeya, cuento, novela y ensayo” (p. 6). Al realizar la exploración de la biblioteca escolar, se identificó que la mayoría de los libros pertenecían al género narrativo; pues predominaban los cuentos, fábulas, leyendas y mitos.

En cambio, el género informativo se caracteriza por relatar acontecimientos relevantes, dentro de este género se encuentran: enciclopedias, crónicas y artículos de opinión. En la BE se encontraron enciclopedias y artículos informativos dirigidos específicamente para maestros; por lo que se decidió no considerar estos ejemplares para promover la lectura a través de la escenificación, debido al lenguaje que utilizan; detonativo y austero. Por otra parte, se distinguieron libros que forman parte del género libro-álbum; estos en específico iban dirigidos a niños de primaria baja, por lo que para los alumnos de primaria alta era difícil percibir y mantener su atención al momento de la escenificación. Sardi (2012) como se citó en Rabasa y Ramírez (2012) considera:

En el caso del libro-álbum, este modo de narrar se complejiza por la combinación de los sintagmas con las ilustraciones, de la interconexión entre palabras e imágenes. Discurso verbal y discurso visual se interconectan de manera tal que las ilustraciones “entablan un diálogo con las palabras y aquello que la palabra no alcanza a decir lo enuncia la imagen o, viceversa, lo no dicho por la ilustración lo narra el texto” (p. 14).

Aunado a lo anterior, para la selección de los tres cuentos: “Blanca Nieves”, “La suerte de Ozu” y “En busca del beso” se tomó en consideración que tuvieran una variedad de personajes, mantuvieran una trama, un espacio en el que se desenvuelve el cuento y un final para la historia que está implícita en ellos; esto con la finalidad de despertar el interés y motivación en la lectura.

### Metodología

El presente trabajo es un estudio de caso intrínseco, ya que su finalidad es conocer el caso a profundidad. El caso focalizado es la implementación de un proyecto de mediación de la literatura por parte de estudiantes normalistas del quinto semestre. El diseño metodológico combinó análisis cualitativo y cuantitativo para proporcionar una comprensión integral de la intervención educativa. (Yin, 2018 citado en Sampieri et al., 2014)

El propósito de esta investigación fue exploratorio, pues se centró en describir y registrar las características, procesos y resultados de la implementación del proyecto en una escuela primaria matutina de organización completa en el centro de Irapuato, Guanajuato y logró involucrar a todos los grados y grupos, desde primero hasta sexto, alcanzando así una dimensión institucional.

Los participantes principales fueron cuatro estudiantes de la ENOI y los alumnos de la primaria. Las estudiantes normalistas, bajo la supervisión de la docente del curso de “Literatura” y en coordinación con la directora de la escuela primaria, llevaron a cabo diversas actividades de mediación, promoción y animación literaria. Además, fueron 390 alumnos de la primaria, distribuidos en 13 grupos y grados de primero a sexto.

El proyecto tuvo una duración de tres días, en las que cada uno de los trece grupos tuvo un recorrido por el “mundo mágico de Narnia”; se hizo la escenificación de tres cuentos que se analizaron y seleccionaron de las bibliotecas áulicas de cada grupo, la caracterización y ambientación fue elaborada con días de anticipación. Para finalizar el recorrido se llevó a cabo una evaluación para cada uno de los grupos, dicha evaluación consistió, en primaria baja, en seleccionar el cuento que más les agradó y colocar su huella; y en caso de primaria alta, colocaron por qué eligieron dicho cuento.

La cronología del proyecto se estructuró en varias fases: 1. Curso de Literatura Infantil y Juvenil: En esta fase inicial, los estudiantes normalistas recibieron formación teórica y práctica sobre mediación literaria mediante el curso “Literatura” que forma parte de la malla curricular del plan 2018 en el programa de la Licenciatura en Educación Primaria. Este curso corresponde al trayecto formativo “Formación para la enseñanza y el aprendizaje”. 2. Análisis del contexto de la primaria y exploración de los libros de la biblioteca escolar: Las estudiantes analizaron el entorno escolar y revisaron los recursos disponibles en la biblioteca de la escuela primaria. 3. Elaboración del proyecto con alcance institucional: Con base en el análisis del contexto y las actividades sugeridas en el programa del curso de “Literatura”, las estudiantes normalistas diseñaron colaborativamente un proyecto de mediación literaria que abarcara a todos los grados y grupos de la primaria. 4. Presentación del proyecto a la docente del curso y a la directora de la primaria: Los estudiantes presentaron el proyecto para su aprobación y ajustes necesarios. 5. Clasificación de los libros de la biblioteca escolar: Se realizó una clasificación y organización de los libros disponibles, identificando aquellos más adecuados para las actividades de mediación. 6. Elección de los libros a presentar como actividad de animación: Se seleccionaron libros específicos para ser utilizados en las actividades de animación literaria. 7. Limpieza y adecuación del espacio físico destinado a la animación de la lectura: Se acondicionó el espacio físico para la realización de las actividades, asegurando un ambiente propicio para la lectura. 8. Elaboración de herramientas para la recolección de datos: Además de la observación directa por medio de audios, fotografías y videos, se diseñaron instrumentos como encuestas y entrevistas semiestructuradas a los docentes titulares y a la directora de la institución para evaluar su percepción y participación. 9. Presentación de la actividad de animación a todos los grupos y grados: El recorrido tuvo cuatro momentos y comenzó en la entrada, en la que se simuló las puertas del armario mencionado en las novelas de fantasía infantil, “Crónicas de Narnia” escritas por el escritor británico C.S. Lewis. Ahí, se les hicieron diversos cuestionamientos: ¿Alguna vez han escuchado la palabra literario?, ¿Qué se imaginan que hay detrás de estas puertas del armario? Cuando las puertas se abrieron, los alumnos entraron de manera ordenada por un pasillo hasta llegar al primer cuento, “En

busca del beso”. Las estrategias implementadas incluyeron música de fondo durante la entrada de los grupos, lectura dramatizada y se utilizó una ambientación que reflejara el tiempo y espacio en el que se desarrolló el cuento. Posteriormente, se abrió una segunda puerta para que los niños ingresaran al segundo cuento, “Blanca Nieves”. Durante el cambio de cuentos se tocó la canción “Ay, Ho”, alusiva a este cuento. En este caso, se decoró el espacio simulando una escena del cuento, la normalista lectora se disfrazó como Blancanieves y utilizó la lectura dramatizada. Para ingresar al último cuento “La suerte de Ozu”, se levantaba un telón para que los alumnos entraran a esta última escenificación, donde otra normalista se disfrazó de acuerdo a la trama del cuento y realizó lectura dramatizada. Además, se implementaron efectos especiales en los momentos que el cuento ya tenía marcados. Por ejemplo, el sonido de caballos galopando, el cantar de aves o toquido en puertas. Para finalizar el recorrido, de manera ordenada los alumnos pasaban a otro espacio para realizar las encuestas de preferencia. Los alumnos de primaria baja (1°, 2° y 3°) tomaron pintura con su dedo pulgar para contestar la encuesta de preferencia al imprimir su huella en el cuento que más les había gustado. Para los alumnos de primaria alta (4°, 5° y 6°), la encuesta se llevó a cabo en su salón de clases, para agilizar el proceso. Los alumnos de primaria alta, además de indicar su cuento preferido, colocaron el porqué de su elección. De esta manera se involucró a todos los grados y grupos de la primaria.

Para la recolección de datos, se emplearon métodos cualitativos y cuantitativos. Los datos cualitativos se obtuvieron a través de observaciones participativas, audios, fotografías, videos y entrevistas semiestructuradas a los docentes titulares y a la directora. Los datos cuantitativos se recopilaron mediante una encuesta aplicada a los alumnos de la primaria, con el objetivo de conocer su percepción y participación en las actividades de mediación literaria.

El análisis de los datos cualitativos se llevó a cabo mediante la categorización de las observaciones, entrevistas y documentos, utilizando técnicas de análisis de contenido. Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva, elaborando tablas y gráficos que resumieron y permitieron la visualización de la información obtenida.

El estudio tuvo una duración de tres días dentro de una jornada de prácticas, lo que permitió a las estudiantes normalistas desarrollar y ejecutar el proyecto de mediación, promoción y animación de la literatura en un período adecuado para observar sus efectos y resultados en los alumnos de la primaria. El alcance de esta investigación fue exploratorio, enfocándose en detallar y documentar las características, procesos y resultados de la implementación del proyecto en el contexto específico de una escuela primaria, involucrando a todos los grados y grupos de primero a sexto grado.

### **Resultados**

La intención del proyecto fue, que por medio de la escenificación y representación de cuentos, fuera posible lograr contribuir al desarrollo del aprendizaje significativo de los alumnos. Novak (1982) citado por Martínez et al. (2012) menciona que “La integración positiva de pensamiento, acción y sentimiento predispone al alumno a aprender significativamente; ya que este se siente motivado cuando es capaz de asimilar efectivamente conceptos y proposiciones” (p. 40). El acercamiento a la lectura por medio de la escenificación atrae el interés del alumno a conocer libros de literatura infantil de manera autónoma; además, les permite desarrollar habilidades de investigación, análisis y resolución de problemas en la vida cotidiana.

Al presentar dicho proyecto a la directora, se le hizo mención del papel del docente y el papel del alumno. Así mismo, se le dió a conocer el cronograma con los momentos de ejecución del proyecto, los recursos necesarios para la implementación, las encuestas que se aplicarían a todos los alumnos y el programa del recorrido para cada grupo de la escuela.

A través de los videos, audio y fotografías que se tomaron durante los tres días que duró el proyecto, se identificaron reacciones positivas en los estudiantes, siendo los alumnos de primero y segundo grado los que mostraron más atención y emoción por cada uno de los cuentos. En cambio, los alumnos de tercero a sexto grado mostraron un índice más bajo de emoción e interés. De igual manera se identificaron reacciones neutras; es decir, no se presentó una emoción en los alumnos.

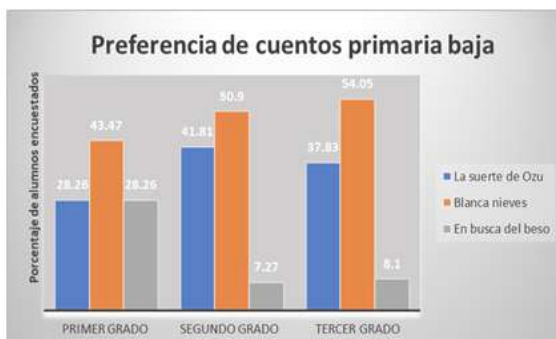


Al hacer una revisión y análisis de los primeros grupos que pasaron durante el primer día (1ro-3ro) se rescataron las posibles razones por las que la emoción, motivación e interés de los alumnos comenzó a bajar. Por consiguiente, se decidió hacer uso de sonidos como recurso de efectos especiales para captar la atención del alumnado y evitar distracciones, así como trabajar en la mejora de la lectura de atril o dramatizada. Es decir, mejorar la modulación de la voz, los silencios, la entonación y el volumen, pues esta última fue nuestro principal recurso y el más importante para la escenificación de los cuentos.

Para los días posteriores se logró observar que las modificaciones que se hicieron tuvieron un impacto positivo en los alumnos. Las reacciones de los niños fueron de asombro y felicidad. Cabe mencionar que se identificaron comentarios de los alumnos a través de los videos. Algunos de esos comentarios fueron: “¡Guauj, ¿esto es real?”, “¿Dónde puedo comprar los libros?”. Por ende, estas implementaciones tuvieron un buen resultado en los grupos de tercero a sexto grado. Posteriormente, al finalizar cada recorrido se llevó a cabo una evaluación a través de encuestas de preferencia para saber cuál cuento fue del agrado de los alumnos. En el caso de primaria alta tenían que colocar por qué lo seleccionaron. A continuación, se muestran los porcentajes de preferencia de los cuentos y se presentan divididos en primaria baja y primaria alta.

Con relación a primaria baja, se puede observar en la Figura 1 que “Blanca Nieves” fue el cuento de mayor preferencia para los alumnos, en segundo lugar, se encuentra “La suerte de Ozu” y en tercera posición “En busca del Beso”.

Figura 1



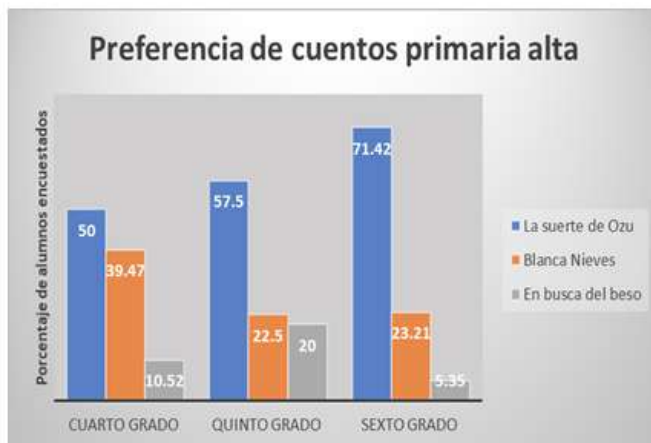
Nota: elaboración propia con resultados de encuestas realizadas a alumnos de primero a tercer grado de primaria.



En cuanto a los datos obtenidos, se identificó que los alumnos prefieren cuentos de fantasía y de hadas. La trama y el espacio en el que se desenvuelve este cuento sigue despertando el interés de los niños. Además, su desenlace es un final tradicional positivo, pues el conflicto principal del cuento desaparece en el momento en el que el príncipe despierta a Blanca Nieves con un beso de amor. Esto produce en los niños una emoción de felicidad al saber que ¡vivieron felices para siempre!

Respecto a primaria alta, se visualiza en la Figura 2 que los alumnos de cuarto a sexto grado seleccionaron el cuento de “La suerte de Ozu” como el que más prefieren, “Blanca Nieves” ocupa el segundo lugar y “En busca del beso” el tercer lugar.

Figura 2



Nota: elaboración propia con resultados de encuestas realizadas a alumnos de cuarto a sexto grado de primaria.

En primaria alta se observa que la preferencia de cuentos de los alumnos es la “La suerte de Ozu”; que es un cuento de final abierto, este tipo de cuentos son preferidos por los alumnos de tercero a sexto grado. Colomer (2005) menciona “El aumento de los finales abiertos se debe principalmente a la voluntad de reflejar una realidad más compleja que antes, en la que las cosas no se solucionan del todo o para siempre” (p. 211). Los finales abiertos les permiten a los niños imaginar distintas maneras en las que puede terminar el cuento, despertando así el interés por seguir leyendo y explorando nuevas formas de conocimiento.

Lo anterior demuestra que los alumnos de primaria baja tienen mayor preferencia por los cuentos con finales cerrados y tradicionales y los alumnos de primaria alta prefieren cuentos con finales abiertos. Asimismo, los sonidos implementados tuvieron mayor relevancia en comparación con la modulación de voz; pues, aunque ambas se aplicaron en los tres cuentos, el uso de sonidos hizo que los alumnos mantuvieran mayor atención y su emoción estuviera presente durante la escenificación de los cuentos, evitando la distracción y el aburrimiento.

De igual manera a la par de los alumnos, se realizó una entrevista semiestructurada a los docentes de cada grado y grupo, sumando un total de 13 maestros titulares. Las siguientes cuatro preguntas fueron la base de la entrevista: ¿Qué le pareció la implementación de este proyecto?, ¿De qué manera puede darle seguimiento al interior de su grupo?, ¿Alguna vez se había implementado en la escuela un proyecto que propicie el interés por la lectura? y ¿Qué beneficios se pueden rescatar de este proyecto? Dichas preguntas tenían dos propósitos: conocer la percepción de los docentes sobre la implementación del proyecto y rescatar aspectos favorables y puntos para mejorar en una próxima aplicación.

Con relación al Proyecto Escolar de mejora continua (PEMC), dentro de la institución se implementan estrategias y acciones para favorecer la lectura y su comprensión continuamente. Por lo que resulta relevante que el 75% de los docentes se mostraron interesados y con actitud positiva al compartir sus respuestas en la entrevista y expresaron que para ellos el proyecto resultó creativo e innovador. Además, un docente mencionó: “No se habían diseñado proyectos creativos como el que se acaba de realizar”. Otro comentario fue que este proyecto de mediación de la literatura permitió a los alumnos aprender a través de los diferentes estilos de aprendizaje, auditivo, al escuchar el cuento, kinestésico, al tocar la decoración e interactuar con las preguntas que se les realizaban y visual al ver la escenografía de cada cuento.

De igual forma dicho proyecto despertó en los propios docentes iniciativas personales y colaborativas para darle seguimiento a la mediación lectura al interior de los

grupos. Utilizaron estrategias como, continuar con una lectura innovadora y atractiva que llamara la atención de los alumnos, preguntar a los niños qué lecturas llaman su atención, interpretar obras dentro del aula, ir caracterizados haciendo referencia a algún personaje de un cuento o utilizar el cambio de roles dentro de una lectura, rescatando así una participación y comunicación activa entre alumno-maestro.

Por otro lado, las respuestas a la entrevista del 15% restante de los docentes que integran la institución reflejaron una apreciación no favorable sobre la implementación de las actividades de animación a la lectura. Algunos comentarios fueron: “La escenificación era mínima”, “Me quedaron a deber la vestimenta”; además de mencionar en sus respuestas que el proyecto no favorece el aprendizaje de los alumnos, ya que, preferían darle más importancia a otros campos formativos donde los alumnos presentaban áreas de oportunidad.

En cuanto a la directora de la primaria, ella demostró apoyo para la implementación de este proyecto, mantuvo entusiasmo y disposición por colaborar en los diferentes momentos de la ejecución. En la entrevista que se le aplicó se rescataron los siguientes comentarios: “Despertaron el interés de mis maestros por realizar proyectos que fomenten la lectura”, “Es algo innovador”, “En mis años de carrera nunca había visto que se implementara un proyecto como este”.

En definitiva, las respuestas de la directora y docentes permitieron identificar las acciones que favorecieron la mediación literaria en los alumnos; asimismo, reiterar que las estrategias de mediación, promoción y animación a la lectura despiertan el interés del alumnado y del maestro y que al interior de las aulas se le puede dar un seguimiento para seguir fomentando la lectura en toda la comunidad escolar.

### **Discusión y conclusiones**

Dentro de cada institución es necesario observar y profundizar en las necesidades que presenta la comunidad escolar y atender a estas mismas, el proyecto “Narnia Literario” logró despertar el interés por la lectura en los alumnos. También, contribuyó a que su motivación por tomar un libro y adentrarse al mundo de la lectura aumentará en la medida en que

recorrían cada uno de los tres cuentos. De igual manera, permitió que los agentes principales de la comunidad escolar, directivo, maestros y alumnos; colaboraran para seguir promocionando el interés por la lectura y que sea posible realizar proyectos de mediación literaria al interior de las aulas y; así, darles un uso a los libros de la biblioteca del aula que comúnmente se encuentran guardados dentro de una caja.

Algunos docentes con la autorización y apoyo de la directora implementaron estrategias para involucrar a los padres de familia en este proceso de mediación de la lectura. Otros docentes invitaron a los padres de familia a ir un día a la semana y leerles un cuento a los alumnos. Para utilizar los libros de la biblioteca del aula, hicieron uso de una cartilla de lectura donde el alumno cada viernes se llevó un libro para leerlo en casa junto a sus papás y registrar en dicha cartilla los datos de identificación del cuento.

Posteriormente, los docentes y la directora del plantel consideraron realizar un proyecto para ampliar el canon literario de la biblioteca escolar a través de la actividad “Kilómetro del libro”, haciendo partícipes a todos los miembros de la comunidad escolar. Cabe mencionar que fue una acción que abonó al PEMC (Programa de Mejora Continua).

Las actividades lúdicas fomentan la motivación intrínseca al ser atractivas y placenteras, lo que incrementa el compromiso de los niños con el aprendizaje (Eyupoglu y Nietfeld, 2019). Por lo tanto, al presentar las actividades lúdicas y atractivas de animación a literatura infantil y juvenil, se promueve la motivación intrínseca en los niños y resulta en un aumento significativo de su compromiso con el aprendizaje, ya que encuentran placer y diversión en estas actividades.

Asimismo, la elección que se hizo de los cuentos que se escenificaron, ayudó a conocer las preferencias que tienen los alumnos en cuanto a los géneros literarios que forman parte de la biblioteca escolar. También, la indagación que se realizó de la BE permitió el acercamiento de docente-alumno-padre de familia. Al estar los tres agentes involucrados, se originó un ambiente favorecedor donde los alumnos se desarrollaron, indagaron y conocieron los géneros que más llamaban su atención.

La literatura y la mediación lectora, es un campo en el que hay mucho que los docentes podemos hacer.

## Referencias

Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, No Extraordinario. 203-216.

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:423a74a2-5403-4fa2-9a1d-e4df2cdbdf84/re200516-pdf.pdf>

Fulya Eyupoglu, T., y Nietfeld, J. L. (2019). Intrinsic Motivation in Game-Based Learning Environments. [Motivación Intrínseca en ambientes de aprendizaje basado en el juego] *Advances in Game-Based Learning*, 85–102. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-15569-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-15569-8_5)

González, C., Gladic, J., y Contador, N. (2022). Conceptualizaciones sobre mediación, animación y promoción de la lectura: acercamiento a sus procesos y actividades. *Tejuelo*, 36. 1-68. <https://doi.org/10.17398/1988-430.36.41>

Hernández Sampieri R., Fernández Collado C., y Bautista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Martínez, R., Arrieta, X., y Meleán, R. (2012). Desarrollo cognitivo conceptual y características de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Omnia*, 18(3). 35-48. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73725513006.pdf>

Mora, L. (2007). La literatura infantil y juvenil en la biblioteca escolar: cómo formar una buena colección literaria. *Idea La Mancha*, 5. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/93694/00620083000026.pdf?sequence=1>

Pérez, A. (2014). Géneros literarios. Universidad autónoma del estado de Hidalgo. <https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/15804/LECT20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rabasa, M., y Ramírez, M. (2013). Desbordes 2: las voces sobre el libro-álbum. Edi  
UNS. [https://ediuns.com.ar/wp-content/uploads/2018/02/P%C3%A1ginas-  
desdeDesbordes-2-sap.pdf](https://ediuns.com.ar/wp-content/uploads/2018/02/P%C3%A1ginas-desdeDesbordes-2-sap.pdf)

Secretaria de educación pública [SEP]. (2018). Programa del curso literatura quinto  
semestre.  
[https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LePri/9zuuKCF5fc-  
LePri503.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LePri/9zuuKCF5fc-LePri503.pdf)

Troncoso, X. (2016). Descubrir la literatura infantil. Atenea (concepción), 514.  
<https://www.scielo.cl/pdf/atenea/n514/0718-0462-atenea-514-00247.pdf>

Yin, R. K. (2018). Case Study Research and applications: Design and Methods (6th  
ed.). Sage Publications, Inc.

## El Modelo Sociocognitivo, Pragmalingüístico y Didáctico como estrategia en la producción de textos informativos

Rusell Arath Alpuche Cauch  
rusell\_arath299@hotmail.com

Engels Herbé May Medina  
piaget\_engels@hotmail.com

Bartolo May Puc  
bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

El presente trabajo de investigación titulado “El Modelo Sociocognitivo, Pragmalingüístico y Didáctico como estrategia en la producción de textos informativos” tuvo el propósito de desarrollar la producción de textos mediante la aplicación del Modelo Sociocognitivo, Pragmalingüístico y Didáctico para favorecer el desarrollo de la producción de textos informativos en los alumnos del quinto grado grupo A de la Escuela Primaria Pedro Pablo Arcila durante el ciclo escolar 2023-2024. La metodología de investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, con un estudio de carácter descriptivo y diseño investigación-acción. Se implementó un plan de mejora con estrategias para favorecer la producción de textos informativos, así como la valoración del alcance obtenido de su aplicación. Los alcances de los objetivos propuestos fueron los resultados de la aplicación de estrategias conforme a las fases del modelo Didactext, al igual que la valoración de los resultados para conocer el alcance que los alumnos obtuvieron, la interpretación de los resultados fueron validadas mediante las aportaciones teóricas de múltiples autores expertos en la temática del campo disciplinar, obteniendo resultados esperados a lo largo de las sesiones de trabajo, concluyendo que la aplicación del modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico favorece a la producción de textos informativos.

**Palabras clave:** producción de textos, modelo pragmalingüístico, sociocognitivo, habilidades lingüísticas, evaluación.



## **Planteamiento del Problema**

### Descripción de la Situación Problema

La producción de textos en la educación primaria desempeña un rol fundamental en el desarrollo integral pues esta actividad va mucho más allá de plasmar grafías, escribir textos es un método que contribuye al aprendizaje y desarrollo de los alumnos, fomentando habilidades comunicativas como aprender a organizar sus ideas de manera coherente y a transmitir las eficientemente.

Las producciones escritas representan una tarea en donde los alumnos presentan mayores dificultades, hecho comprobado con las bajas calificaciones obtenidas del examen diagnóstico aplicado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) en donde los estudiantes de segundo grado obtuvieron el porcentaje de aciertos más alto en el desarrollo de la producción escrita con el 62%, en contraste, de tercero de primaria en adelante tal porcentaje no supera el 50%. Los datos anteriores se reflejan en el aula en los momentos en donde los docentes producen composiciones escritas, pues estos tienden a tener múltiples errores de redacción y estructuración ocasionando que el texto sea poco legible e incomprensible, teniendo como consecuencia textos que apenas cumplen con su función del lenguaje

Del mismo modo mediante la aplicación de una guía de observación se reforzó el conocimiento sobre las destrezas y habilidades del grupo, brindando la oportunidad de obtener información respecto al proceso de aprendizaje, y así posteriormente elaborar un cuadro de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA), en donde se percibió que la principal debilidad del grupo era la elaboración de textos escritos pues los alumnos eran capaces de responder a cuestiones simples, a sí mismo estos podían realizar un texto corto, no obstante, cuando se trataba de un texto más complejo estos tendían a presentar dificultades para plasmar sus ideas de forma escrita y estructurar correctamente su información.

Por tal motivo el trabajo de investigación pretende favorecer el desarrollo de la producción de textos informativos, mediante la aplicación del modelo sociocognitivo,

pragmalingüístico y didáctico en el quinto grado grupo “A” de la Escuela Primaria “Pedro Pablo Arcila” de la ciudad de Calkiní, Campeche.

El grupo estuvo conformado por 28 alumnos entre los 10 y 11 años de edad, el tiempo tomado en cuenta para la selección de la problemática, la implementación, del plan de acción y la aplicación de los instrumentos de recolección de datos corresponde al ciclo escolar 2023-2024 durante el periodo del 25 de septiembre de 2023 al 26 de abril de 2024.

#### Preguntas de Investigación

##### Pregunta general

¿Cómo el Modelo Sociocognitivo, Pragmalingüístico y Didáctico favorece la producción de textos informativos en los alumnos del quinto grado grupo A de la Escuela Primaria Pedro Pablo Arcila durante el ciclo escolar 2023-2024?

##### Preguntas generadoras

- ¿Cuál es el nivel de desempeño que presentan los alumnos en la producción de textos informativos?
- ¿Cómo influye el Modelo Sociocognitivo, Pragmalingüístico y Didáctico en la producción de textos escritos?
- ¿Cómo implementar el Modelo Sociocognitivo, Pragmalingüístico y Didáctico en la producción de textos informativos?
- ¿Cuál es el alcance del Modelo Sociocognitivo, Pragmalingüístico y Didáctico en la producción de textos informativos.

#### Objetivos

##### Objetivo general

Implementar el modelo de Sociocognitivo, Pragmalingüístico y Didáctico través de estrategias didácticas para favorecer el desarrollo de la producción de textos informativos en los alumnos del quinto grado grupo A de la Escuela Primaria Pedro Pablo Arcila durante el ciclo escolar 2023-2024.

##### Objetivos específicos

- Identificar los niveles de desempeño de los alumnos en la producción de textos informativos.

- Reconocer la influencia del modelo sociocognitivo pragmalingüístico y didáctico en la producción de textos informativos para determinar las dimensiones de intervención.
- Aplicar el modelo sociocognitivo pragmalingüístico y didáctico para favorecer la producción de textos informativos.
- Valorar el alcance obtenido de la aplicación del modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico como estrategia didáctica para la producción informativos.

### Justificación

La producción de textos se refiere al proceso mediante el cual una persona crea, redacta o elabora un documento escrito con un propósito específico este proceso implica la generación de contenido, la organización de ideas y la expresión de pensamientos de manera coherente y estructurada.

La escritura no es simplemente un acto individual en donde se involucran habilidades lingüísticas o cognitivas, sino que también está inextricablemente vinculada a factores sociales y culturales. Esta integración de elementos sociocognitivos ofrece una perspectiva más completa tanto realista de cómo se desarrolla la competencia escrita, al considerar el aspecto cognitivo, se reconocen las habilidades individuales, como la gramática, el vocabulario y la estructura de las frases, que son esenciales para la producción de textos.

Por ello se hace cada vez más imprescindible el interés por la comunicación escrita y su estudio, tal es el caso del trabajo propuesto por Didactext (2015) en donde en su modelo de producción apuestan al entendimiento de la interacción con el entorno social, contemplando las posibles afectaciones al proceso de composición escrita, resultando que factores como la retroalimentación de pares, las normas culturales y las expectativas sociales influyan en la calidad y efectividad de la escritura.

### Delimitación del Problema

Producir textos no solo implica comunicar ideas pues refleja la habilidad de una persona para estructurar su pensamiento y comunicar conceptos de forma precisa, en la educación primaria los alumnos necesitan desarrollar la capacidad de redactar noticias, informes y

diversos documentos para exhibir su comprensión de los conceptos y su destreza en el análisis crítico.

El Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico elaborado por Didactext (2015) se basa la propuesta de Hayes (1996) pero se diferencia en que en esta se busca completar algunos vacíos, el modelo se compone por la interacción de tres dimensiones simbolizadas por círculos concéntricos recurrentes. El modelo puede sintetizarse por tres esferas que abordan aspectos como el ámbito cultural, los contextos de producción, la dimensión individual y la motivación.

La investigación se realizó en la escuela Primaria Pedro Pablo Arcila con C.C.T 04DPR0450X, perteneciente a la zona escolar 016, se localiza en la calle 16 No. 92, entre 19 y 21, del barrio La Concepción dentro de la ciudad de Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2022-2023.

#### Hipótesis y/o Supuestos

Las hipótesis o supuestos en una investigación son esenciales para el avance de la teoría pedagógica por ello Díaz y Luna citado por Espinoza (2018) señalan que las hipótesis son de utilidad para enriquecer la teoría pedagógica de los docentes en formación pues una nueva hipótesis significa un aporte a la teoría y la ciencia, o un paso de avance al conocimiento desconocido. Considerando lo anterior, la hipótesis del presente trabajo de investigación es:

La implementación del modelo Sociocognitivo, Pragmlingüístico y Didáctico favorece el desarrollo de la producción de textos informativos en los alumnos del quinto grado grupo A de la Escuela Primaria Pedro Pablo Arcila durante el ciclo escolar 2023-2024.

#### Marco teórico

Escribir es el acto de expresar pensamientos, ideas o información a través de la representación gráfica de palabras y símbolos en un medio físico o digital. Este proceso implica la utilización de un sistema de escritura específico, como el alfabeto, para plasmar el lenguaje de manera visual. La escritura puede tomar diversas formas, desde simples notas y mensajes hasta obras literarias complejas.

Escribir, como indica Ferreiro (2013), implica seguir un orden, el cual solo es posible respetar si se comprenden las leyes del sistema de escritura. Por el contrario, Kaufman y

Rodríguez (1993) plantean lo siguiente: “Entendemos por sistema de escritura a la escritura como sistema de notación, cuya comprensión tiene que ver con el conocimiento de sus elementos (letras, signos, etcétera) y de las reglas por las que rigen las relaciones entre los mismos” (p. 15).

La producción de textos se refiere al proceso de crear, elaborar escritos con un propósito específico. Este proceso implica la generación y organización de ideas para comunicar un mensaje de modo efectivo, la producción de textos abarca una variedad de formas escritas, desde ensayos y artículos hasta cartas, informes, historias entre otros géneros literarios.

La producción y comprensión de textos implican un complejo proceso cognitivo el cual transforma el lenguaje representado en la mente del individuo tomando en cuenta ideas, pensamientos, sentimientos en un discurso escrito coherente, considerando contextos comunicativos como sociales específicos, es por ello que un texto es, en última instancia, un producto comunicativo sociocultural, puesto que todos los textos se producen con la intención de ser leídos.

En este proceso, el escritor debe prestar atención a la ortografía, léxico, la estructura sintáctica, la comunicación de significados, el estilo y la organización textual. Además, la producción escrita debe adaptarse a audiencias particulares, con intenciones comunicativas específicas, y en el marco de contextos y prácticas comunicativas concretas.

En el proceso de elaboración de textos escritos, la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas se distribuye en diversas fases. La primera fase implica el acceso al conocimiento, donde se activa mentalmente la información, estimulando conocimientos, imágenes y eventos desde dentro, no impuestos externamente. Este proceso proporciona cierto control sobre los contenidos semánticos que eventualmente pueden derivar en la producción textual.

La planificación en la producción de textos implica la elaboración de un plan o estrategia antes de comenzar a redactar, este proceso es fundamental para organizar las ideas, estructurar el contenido y garantizar la coherencia y claridad del texto final para evitar

de esta manera caer en errores que imposibiliten la lectura tanto como la comprensión correcta del texto.

De acuerdo a Espinosa (2015) “El modelo elaborado por DIDACTEXT concibe la escritura como una actividad en la que interactúan recursivamente tres dimensiones simbolizadas por círculos concéntricos: el ámbito cultural, los contextos de producción y el individuo” (p.340).

El modelo Didactext (2015) establece a la escritura como un proceso el cual puede dividirse cuatro fases: acceso al conocimiento, o activación mental de la información, encargado de posibilitar la estimulación de imágenes, de lugares, de acciones, de acontecimientos; la planificación, o estrategia de organización, la cual debe estar guiada por la formulación de un objetivo final encargado de orientar el esquema del proceso y buscar una estructura, un buen hilo conductor, para así dotar de significado propio al texto; la producción textual, que requiere atender tanto a las normas de organización textual interna de orden semántico, como externa, de orden estructural; y la revisión, que desarrolla los pasos evaluativos requeridos hasta la consolidación del texto final.

Esta propuesta de trabajo se conforma por tres círculos los cuales permiten comprender el proceso de producción de textos, en el primer círculo se aborda las múltiples esferas de la praxis humano, en el segundo se engloba el contexto social en el cual ocurre la composición del texto, en el tercer y último corresponde al escritor en este apartado se tiene cuenta el papel de la memoria en la producción de un texto desde un enfoque sociocultural.

El modelo relaciona a la escritura estrechamente con la lectura y sostiene que quienes escriben no lo hacen pasivamente en su entorno. Siguiendo la idea de Lotman, se plantea que el escritor "lee" los textos de su cultura y crea nuevos textos a partir de ella. En este sentido, concebimos la lectura de manera amplia, incluyendo no solo la lectura de textos escritos, sino también la interpretación de arte, religión, vida social, costumbres y el comportamiento de las personas.

## **Metodología**

### Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

La investigación cualitativa es un enfoque de investigación el cual se centra en comprender y explorar fenómenos sociales, culturales y humanos esto se realiza de manera profunda y detallada contrario al enfoque cuantitativo el cual se fundamenta en datos numéricos y estadísticas.

En el ámbito educativo la investigación cualitativa se presenta de modo relevante en el ámbito educativo, facilitando la aplicación y propuesta de mejoras continuas a la estructura de la realidad social que surge de la formación de estudiantes, docentes y la comunidad educativa. Se basa en la transferencia y producción tangible de conocimientos, ideas, acciones y materiales. Estos elementos, esenciales para la revitalización, experimentan correcciones, rectificaciones, modificaciones, superaciones y renovaciones necesarias para adaptarse y evolucionar.

La metodología trabajada fue la investigación-acción la cual es un enfoque de investigación en cual se involucra a la investigación y la acción para abordar problemas prácticos en contextos específicos. Este enfoque busca la mejora continua y la resolución de problemas mediante la reflexión, la acción y la evaluación.

### Ubicación y Tiempo de Estudio

El trabajo de investigación fue realizado Escuela Primaria "Pedro Pablo Arcila" en Calkiní, Campeche, México con Clave de Centro de Trabajo 04DPR0450X, perteneciente a la zona escolar 016, de organización completa, el cual se encuentra ubicado en el barrio "La concepción" de la ciudad de Calkiní, Campeche; dicha institución cuenta con un turno matutino, con un horario de 8:00 a.m. a 1:00 p.m.

El tiempo tomado en cuenta para la selección de la problemática, la implementación, del plan de acción y la aplicación de los instrumentos de recolección de datos corresponde al ciclo escolar 2023-2024 durante el periodo del 25 de septiembre de 2023 al 26 de abril de 2024. El periodo de la identificación de la problemática ocurrió en el mes de octubre en esta se analizaron los resultados de la prueba MEJOREDU, mientras que en los meses posteriores ocurrió la aplicación del plan de acción el cual constó de 19 sesiones de a 90



minutos distribuidas en dos semanas para posteriormente evaluar los instrumentos de acopio y el impacto del proyecto aplicado.

#### Sujetos o Participantes

La población objeto de estudio fue conformada por un grupo de estudiantes de quinto grado de educación primaria constituido por un total de 28 alumnos con una edad promedio de entre 10 y 11 años, de los cuales 16 corresponden al sexo masculino y 12 al sexo femenino, Alumnos los cuales conforman la matrícula del quinto grado, grupo A de la Escuela Primaria Pedro Pablo Arcila de la ciudad de Calkiní.

Para trabajar la propuesta de intervención se consideró relevante conocer los ritmos y estilos de aprendizajes de los alumnos, para así tener un referente que permitiera comprender los procesos de aprendizaje, por ello se aplicó el test VAK en donde se obtuvo que 16 alumnos poseen un estilo de aprendizaje kinestésico; 8 de los discentes son auditivos y 4 cuentan con un estilo visual. Del mismo modo se identificaron los ritmos de aprendizaje, los cuales se distribuyeron en 5, alumnos con ritmo rápido, 15 alumnos en el ritmo moderado y 8 alumnos con un ritmo lento.

#### Instrumentos de Acopio de Información

Los instrumentos para el acopio de información son herramientas o medios específicos que los investigadores utilizan para recopilar datos durante un estudio, por ello cada objetivo planteado en el proyecto fue evaluado por una serie de instrumentos con la finalidad de obtener resultados que permitan la reflexión y análisis del trabajo de investigación:

Guía de observación: Tamayo (2004) citado por Campos (2011) Las define como un formato en el cual se pueden recolectar los datos de manera sistemática, su utilidad consiste en ofrecer una revisión clara y objetiva de los hechos, agrupa los datos según necesidades específicas, se hace respondiendo a la estructura de las variables o elementos del problema. Instrumento el cual fue de utilidad para conocer el nivel desempeño de los alumnos en la producción de textos.

Cuestionario: Los cuestionarios son instrumentos útiles para para sondear las opiniones de un grupo de personas, las preguntas recomendables en un cuestionario deber ser menor a treinta. Necesario para reconocer la influencia del modelo aplicado.

Lista de cotejo: Es una herramienta de evaluación estructurada que favorece registrar la presencia o ausencia de comportamientos, características o criterios específicos durante una observación o revisión. Útil para valorar la aplicación del modelo de Sociocognitivo, Pragmalingüístico y Didáctico.

Rubrica: Merino E (2011) indica que: “en ellas se describen criterios a tener en cuenta para valorar un trabajo o tarea, y recoge un gradiente de calidad o nivel de profundización para cada criterio. Su utilización permite que el alumno pueda ser evaluado de forma objetiva” (71). Que sirvió para evaluar las producciones realizadas por los discentes.

### **Procedimientos**

Durante la aplicación de este trabajo de investigación se desarrollaron procedimientos específicos para las actividades de indagación, recolección de datos y análisis, alineados con los objetivos establecidos mediante un enfoque cualitativo de investigación.

La primera fase correspondió al análisis y detención de la problemática, para ello se consideró los resultados de la prueba MEJOREDU así como el análisis de la matriz FODA aplicada en el quinto grado grupo A, es a partir de los documentos anteriores que se diseñó el objetivo general del cual partieron 4 objetivos específicos.

Posteriormente, se elaboró el plan de acción en donde fue necesario delimitar la ubicación y tiempo de estudio así como la metodología empleada, para facilitar la implementación efectiva y eficiente de estrategias y lograr alcanzar metas y objetivos específicos, del mismo modo fue necesario realizar un marco teórico para dar validez y sustentar el trabajo de investigación, finalmente fue necesario seleccionar instrumentos destinados a la valoración de cada uno de los 4 objetivos para en etapas posteriores valorar el alcance de la investigación.

En la segunda etapa ejecución, se tuvo la necesidad de comunicar al docente de grupo los objetivos del trabajo, posteriormente se realizaron diferentes instrumentos para la recuperación de información con la finalidad de identificar los niveles de desempeño de producción escrita de los alumnos en cuanto a los textos informativos. La tercera y última fase fue de utilidad para valorar el alcance obtenido de la aplicación del modelo

sociocognitivo, pragmatolingüístico y didáctico como estrategia didáctica para la producción informativos

### **Resultados**

Para la realización de este trabajo se hizo uso de múltiples técnicas e instrumentos de evaluación los cuales resultaron útiles para comprender el desarrollo del proyecto aplicado, algunos de los recursos empleados fueron: cuestionarios destinados a los alumnos, guías de observación, listas de cotejo y rúbricas, instrumentos que permiten evaluar las sesiones de trabajo y a su vez validan y certifican la confiabilidad de la investigación.

Las estrategias uno y dos sirvieron como pautas para evaluar el nivel de desempeño de la producción de textos informativos en los alumnos, es por ello que la secuencia didáctica diseñada pretendía guiar a los alumnos a producir un texto informativo de interés propio, la secuencia inicio bajo la estrategia titulada “Leer para identificar problemas” estrategia que partió con la elaboración de un listado general de aquellos tipos de textos que los alumnos conocían, pero fundamentalmente se quería conocer si los alumnos identificaban los textos informativos.

Para evaluar el primer objetivo en donde se buscaba Identificar los niveles de desempeño de los alumnos en la producción de textos informativos, se empleó una rúbrica de evaluación diseñada con el fin de reconocer lo que los alumnos conocían en torno a la producción escrita, el instrumento pudo ser completado mediante el desarrollo de una secuencia didáctica.

Al analizar la población compuesta por un total de 28 alumnos se obtuvo que el 14.2% (4 alumnos) pertenecían al nivel sobresaliente pues el texto elaborado contenía un correcto análisis del tema tomando en cuentas las ideas principales, el 17.8% (5 alumnos) alcanzó el nivel satisfactorio esto porque el texto realizado contaba con un buen análisis del tema, lo que permitía explorar conceptos importantes y bien organizados.

A su vez el 57.1 % (16 alumnos) se encontraron en el nivel básico, situados en este nivel ya que su producción escrita tenía información básica sobre el tema, e l resto del grupo, correspondiente al 10.7 % (3 alumnos) obtuvieron un nivel insuficiente puesto su producción contenía información no relevante.

En relación al cumplimiento del segundo objetivo: Reconocer la influencia del modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico en la producción de textos informativos para determinar las dimensiones de intervención, se aplicó un cuestionario de elaboración propia el cual estuvo compuesto por 8 ítems divididos en 2 categorías, la categoría A centrada en la tipología de textos, contemplando aspectos como conocimientos previos así como las preferencias al momento de leer y producir textos. Por otra parte la categoría B enfocada al Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico el cual hace referencia al proceso de composición textual que los alumnos siguen.

La estrategia tres dio inicio presentando un Quiz en donde los alumnos debían responder una serie de cuestiones en torno a los textos informativos, esto con el propósito de conocer la diversidad de textos informativos existentes, posteriormente se les indicó a los alumnos escoger un libro de carácter informativo para que estos realicen la lectura y el análisis del mismo.

Para cumplir y posteriormente valorar el objetivo específico: Aplicar el modelo sociocognitivo pragmlingüístico y didáctico para favorecer la producción de textos informativos, fue aplicada una lista de cotejo que permitió obtener los siguientes resultados: el 28.5% (8 alumnos) contaban con un nivel sobresaliente, un 28.5% (8 discentes) ubicados en el nivel básico, 28.5% (8 estudiantes) con desempeño básicos y el restante 14.2% con un desempeño insuficiente.

En el desarrollo de la cuarta estrategia partió analizando textos informativos en medios comunes como periódicos y revistas para continuar explorando y conociendo los textos informativos, del mismo modo se inició con el proceso de composición textual propuesto por Didactext, en un primer momento los discentes completaron un texto con el fin de que estos noten la manera de organizar la información en un texto informativo, seguidamente se realizó un listado de temas grupalmente para luego dividirlos entre los múltiples alumnos.

Para valorar el alcance obtenido de la aplicación del modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico como estrategia didáctica para la producción informativos, Se ocupó la última fase del proyecto, en donde se elaboraron propuestas con la intención de

poder evaluar cada una de las estrategias aplicadas. Posteriormente para evaluar las estrategias, se empleó la rúbrica aplicada en el objetivo número dos con el fin de observar el avance respecto a la producción de textos informativos con base al producto que se elaboró, obteniendo los presentes resultados:

El 28.5% (8 alumnos) alcanzaron el nivel sobresaliente esto ya que dentro de su redacción se podría apreciar claramente los tintes y las notas más relevantes dentro de su tema, 35.7% (10 estudiantes) lograron un nivel satisfactorio en su desempeño, el 28.5% (8 discentes), fueron ubicados en el nivel básico de rendimiento esta clasificación se justifica por la presencia de información fundamental en sus producciones escritas. El resto del grupo equivalente al 7.14% (2 alumnos), alcanzó un nivel insuficiente en sus producciones escritas, debido a que en sus textos existía presencia de información no relevante,

En general, después de analizar cada uno de los instrumentos mencionados anteriormente se puede destacar una notable mejora en las producciones escritas en un principio y las producciones al concluir el proyecto, ya que las composiciones textuales del inicio carecían de demasiados factores en cambio las del final se observan más complejas logrando así cumplir con el propósito de los textos el cual es ser leídos.

### **Discusión y conclusiones**

#### Discusión

El tratamiento en torno a la problemática de investigación enfocado a la mejora en la producción de textos de los alumnos implicó la selección y aplicación de múltiples estrategias didácticas que a su vez se conformaban por acciones específicas de acuerdo a las fases de producción de textos elaborada por Didactext.

Por ende, se establece que los estudiantes de quinto grado de primaria de la escuela Pedro Pablo Arcila tuvieron una mejoría en el proceso de producción de textos informativos, por medio de experiencias de composición escrita las cuales favorecieron en los alumnos a partir de distintos ejercicios.

De este modo en cuanto a la primera pregunta de investigación ¿Cuál es el nivel de desempeño de los alumnos en la producción de textos informativos? En donde los resultados obtenidos fueron recopilados por medio de una guía de observación que

permitió ubicar a la mayoría de los estudiantes en un nivel básico e insuficiente, aunado a esto se llevó a cabo la aplicación de un cuestionario dirigido a los alumnos en donde se pudo reconocer que en la Escritura los discentes tenían un nulo desarrollo de su producción escrita pues sus textos tenían una organización básica y poco clara.

La segunda pregunta de investigación ¿Cómo influye el modelo de modelo Sociocognitivo, Pragmalingüístico y Didáctico en la producción de textos escritos? Tuvo como respuesta que un modelo es sumamente necesario para orientar a los discentes y de esta forma obtener un adecuado modelo de producción escrita. Como lo es la propuesta diseñada por Didactext (2015) modelo en donde predomina una propuesta intervención y no solo de observación, pues se presentan procesos de enseñanza y aprendizaje que orientan a una mejoría educativa.

Por otra parte, en el tercer interrogante ¿Cómo implementar el modelo Sociocognitivo, Pragmalingüístico y Didáctico en la producción de textos informativos? Se obtuvo que en el proceso de producción los alumnos seguían tomando como referencia el modelo elegido, contemplando todos o lo gran mayoría de los factores que intervienen en el proceso de escribir un texto informativo.

La cuarta pregunta de investigación ¿Cuál es el alcance modelo Sociocognitivo, Pragmalingüístico y Didáctico en la producción de textos informativos? Fue de utilidad para conocer el logro de la aplicación de estrategias didácticas, el acopio y valoración de estos datos permitió para diferenciar el avance en el nivel de desempeño en la producción de textos informativos.

Fue al finalizar el plan de acción que se pudo ver como si existió una notable mejoría en los niveles de desempeño de los discentes, así mismo se pudo observar cómo estos tenían un mejor proceso de producción escrita y por lo tanto un texto de mayor calidad. Es por ello que la aplicación del modelo Didactext facilita el aprendizaje, la internalización y la automatización de esta habilidad social.

#### Conclusiones

Al abordar el tema de investigación denominado El Modelo Sociocognitivo, Pragmalingüístico y Didáctico como estrategia en la producción de textos informativos, se



obtuvieron resultados favorables en el aprendizaje y consolidación de la producción escrita, logrando mejorar el nivel de desempeño en la producción de textos informativos.

Al aplicar el modelo este pudo valorarse mediante la evaluación sistemática a través de instrumentos de evaluación a fin de medir el nivel de desempeño en la producción de textos informativos, obteniendo como resultado que con una correcta intervención educativa se puede contribuir de forma significativa al desarrollo de la composición textual.

Es por lo anterior que los modelos de producción como lo es Didactext son de suma relevancia para acercar a los alumnos al proceso de producción escrita de una manera interesante e innovadora, no solo tomando en cuenta en el contenido, sino que contemplando aspectos como las motivaciones, intereses, gustos y factores que intervengan directamente en la producción de un texto nuevo.

Por ello se es evidente que mediante la aplicación de estrategias los alumnos obtuvieron una notable mejoría en contraste a su situación inicial en cuanto al desarrollo de textos informativos, obteniendo una mejoría la cual tiende a continuar desarrollándose, esto con el propósito de que los alumnos sean escritores autosuficientes capaces de realizar producciones escritas lo suficientemente buenas.

En definitiva, la implementación del modelo Sociocognitivo, Pragmalingüístico y Didáctico favorece el desarrollo de la producción de textos informativos pues brinda a los estudiantes las herramientas necesarias para realizar un proceso de composición más reflexivo y orientado hacia una función comunicativa.

## Referencias

Campos, G., & Martínez, N. E. L. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60.

Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254.

Espinosa, M. J., & Concha, S. (2015). Aprendizaje de la escritura en las nuevas bases curriculares de Lenguaje y Comunicación: Nociones teóricas y modelos de escritura que subyacen a la propuesta curricular. *Estudios Pedagógicos*, XLI(2), 325-344.



Espinoza Freire, E. E. (2018). La hipótesis en la investigación. Mendive. Revista de Educación, 16(1), 122-139

Merino, E. C. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa, (14), 67-82.

Sepúlveda, A., & Teberosky, A. (2021). (Re) producción de lenguaje escrito en el aprendizaje inicial de la escritura de textos. Lenguaje, 49(1), 198-225.

## La narración como herramienta para el autoconocimiento en niños de preescolar del grupo de 3° “B” del Jardín de Niños “Francisco González Bocanegra”

Bereshit Yajaira Domínguez Ibarra

Bereshit-dominguez@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

Aneli Galván Cabral

aneligalvan@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

Rafael Alejandro Zavala Carrillo

rafaelzavala@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

La investigación titulada *La narración como herramienta para el autoconocimiento en niños de preescolar del grupo de 3° “B” del jardín de niños “Francisco González Bocanegra”* tiene como propósito general el favorecer la narración como herramienta para el autoconocimiento en niños de preescolar, con la finalidad que los niños se conozcan más de sí mismos utilizando la narración como herramienta para comunicarse con los demás aspectos importantes de su vida.

En correspondencia con lo anterior, se plantea la interrogante central que guió el proceso de este trabajo de investigación: ¿Cómo favorecer la narración como herramienta para el autoconocimiento en niños de preescolar del grupo de 3° “B” del Jardín de Niños “Francisco González Bocanegra”?

Para el desarrollo de la investigación, se eligió la metodología con enfoque cualitativo, con el método investigación-acción, y se tiene como categorías de análisis al autoconocimiento y a la narración.

La presente investigación ofrece a los alumnos la posibilidad de hacer uso de la narración como medio para contar historias, anécdotas o relatos donde puedan expresar gustos, disgustos, opiniones, emociones, y acontecimientos de su vida en la comunidad escolar o familiar, construyendo su propio aprendizaje mediante la experiencia y la reflexión.

**Palabras clave:** Narración, autoconocimiento, herramienta, preescolar, alumnos y docente.

### **Planteamiento del problema**

Desde hace muchos años, la narración forma parte del ámbito educativo, ya que los adultos, por medio de ella, educan a los niños; se realizan historias ficticias o reales, (primero fue la oralidad, luego el lenguaje escrito), y con esta se puede reflexionar y transmitir emociones, ideas y contar la vida a los seres sintientes.

Genette estudia el relato tal como aparece en la literatura, es decir, en el texto narrativo; llama historia al significado narrativo, narración al acto de narrativo producto de la historia y al conjunto de la situación real o ficticia en la cual tiene lugar, y relato al significante, enunciado, discurso o texto narrativo. (Carrasco, s. f.)

La narración se entiende como uno de los géneros literarios y se asocia inmediatamente con el cuento y la novela. En una primera aproximación, podemos decir que narrativa se refiere a un proceso de comunicación mediante el cual un autor crea personajes para expresar ideas y emociones.

De un modo más preciso, nosotros podemos decir que con narrativa hacemos referencia a un relato que consta de una serie de sucesos (la historia), a través de la representación humana (el narrador, los personajes) y con posibles comentarios, implícitos o explícitos, sobre la condición humana (el tema). (Gómez-Martínez, párr. 1, s. f.)

En el ámbito áulico, es importante que el docente frente a los alumnos fomente a que inicien en el mundo de la narración, ya que conocerse a sí mismos son formas de historizar y materializar socioculturalmente el ser y estar en el mundo; por ello que las personas realizan la creación de sus vivencias haciéndolas experiencias vividas a lo largo de su vida.

La narración implica, en la vida del ser, varias formas de llevarla a cabo, ya que ayuda a formar la identidad de las personas y a conocer la historia y la cultura, y a través de eso saber quiénes somos y de dónde venimos. También influye en las opiniones y creencias, pues, cuando se cuentan narrativas de diferentes temas como historia, religión, política, sociedad, éstas influyen en cómo piensan las personas y en las decisiones que pueden llegar a tomar de forma voluntaria. De ahí surge el creciente interés entre investigadores y docentes por conocer y comprender interrogantes cómo por qué el niño necesita autoconocerse o cómo influye la narración en el desarrollo del autoconocimiento en el niño.

Para que se dé el autoconocimiento es necesario que se realice un análisis profundo y la autoaceptación de la naturaleza, sucesos y emociones que muchas veces cambian para llenar las expectativas de otras personas o situaciones que pasan en la vida, esto reaccionando con el impulso y no tener autoconciencia de lo que está pasando.

Se tiene que considerar que es necesario recordar y pensar en el pasado, presente y futuro, ya que se busca reconocer lo que fuimos para saber el por qué en él ahora somos así, esto por si en el futuro se necesita y se quiere un cambio para mejorar la vida, ya que es parte de conocerse y saber hacia dónde vamos. Aquí surge una pregunta: ¿qué factores pedagógicos, didácticos, psicológicos, culturales y sociales inciden en el desarrollo del autoconocimiento?

En el grupo de 3º “B” del jardín de niños “Francisco González Bocanegra” se observó que la mayoría de los alumnos no cuenta con el autoconocimiento que se ocupa para expresar sus emociones o gustos, ya que se ven impulsados por elegir lo que el otro o la mayoría quiere en alguna toma de decisión dentro o fuera del aula; esto provoca que su

decisión pueda no ser placentera, ya que no se tiene autoconciencia de la importancia de expresar lo que realmente se quiere para una mejor satisfacción personal.

El autoconocimiento implica la capacidad de introspección que tiene cada persona para poder reconocerse como un individuo y poder diferenciarse de los demás, ya que está dentro del ámbito de desarrollo personal; en este sentido, ayuda a construir la identidad de la persona. El autoconocimiento se refiere a la comprensión y la conciencia que las personas tienen sobre sí mismas, también es una habilidad que ayuda a que se dé un análisis interno, permitiendo la identificación de emociones, las habilidades y defectos, las limitaciones y pasiones con las que cuenta la persona.

La escuela, al ser el principal medio de convivencia del alumno, ocupa un lugar muy importante, ya que es ahí donde se puede fortalecer de manera cooperativa la narración, pues al trabajar conjunto maestro-alumno y alumno-alumno, hay muchas aportaciones de varios contextos que viven cada uno; así mejoran sus habilidades narrativas, como principalmente se ha visto en preescolar por medio de la narración oral de cuentos donde contribuyen al fomento de la creatividad.

El autoconocimiento implicado en preescolar tiene como característica que el niño empiece a entenderse a sí mismo ya que le da campo al progreso dentro de su vida, pues a través del tiempo podrán reconocer sus fortalezas, reconocer y hablar sobre sus sentimientos, regular su comportamiento y a través de eso reconocer las necesidades de los demás para aprender de sus errores.

La narración es una herramienta para el autoconocimiento en los niños de preescolar porque les permite que el niño reflexione sobre su significado y fomenta las destrezas para que desarrolle sus propias ideas y las exprese a través de la conversación, ya que estas comienzan con la adquisición de la conciencia de sus experiencias directas, pues la narración permite que reaccionen a las palabras como a los propios sucesos que representan.

## Marco teórico

La narración consta de cuatro elementos: narrador, historia, discurso y tema. con ellos hacemos referencia a la creación del mundo ficticio, a la creación de un ambiente, personajes y al modo como el autor manipula tiempo, los personajes y la estructura de los sucesos. Dentro de la historia se involucran varios factores que se deben tomar en cuenta para realizarla, como lo son:

- El marco: abierto y cerrado.
- Desarrollo: presentación, desarrollo, clímax y desenlace.
- Suspense: acciones, puntos decisivos y clímax.
- Tema: dominante, único, múltiple, explícito e implícito.
- Estructura (trama): discurso.
- Fin: abierto y cerrado.

Las palabras antes mencionadas son para representar los conceptos fundamentales para comprender la historia (Gómez-Martínez, s. f.)

La Nueva Escuela Mexicana plantea como campo al de lenguaje y contenido sobre la narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde todas las niñas y todos los niños, participen y se apropien de la cultura, a través de la lectura y la escritura, también al campo de lo humano y lo comunitario el contenido de construcción de la identidad personal a partir de su origen étnico, cultural y lingüístico, y la interacción con personas cercanas referente a la narración y el autoconocimiento.

Para el docente es importante que el alumno sepa quién es, de donde viene y a dónde va, ya que esto ayuda a que el alumno tenga un rendimiento académico bueno, pues tendrá más interés por aprender; si no cuenta con ello, será más difícil que sepa cómo motivarse para cumplir con las actividades escolares. Es pertinente que la escuela participe

en darles la oportunidad a los alumnos de que, con la ayuda del docente, se les brinden las bases de los campos formativos y así sean capaces de enfrentarse a situaciones que le pueden generar satisfacción a lo largo de su vida; es fundamental que obtengan el apoyo de personas que cuentan con un perfil profesional.

Los rasgos globales del aprendizaje (perfil de egreso) ofrecen una visión integral de los aprendizajes que las estudiantes y los estudiantes habrán de desarrollar a lo largo de la educación básica, en los que se articulan las capacidades y valores expresados en los ejes articuladores con los conocimientos, actitudes, valores, habilidades y saberes aprendidos gradualmente en los campos formativos, un conjunto de las cualidades y saberes que les permitan seguir aprendiendo. (Anexo del ACUERDO número 14/08/22)

En preescolar, el perfil de egreso, con relación a la narrativa, es: intercambian ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes, como el fin de establecer acuerdos en las que se respetan las ideas propias y las de otras y otros; dominan habilidades de comunicación básicas tanto en su lengua materna como en las otras lenguas. En el autoconocimiento, por su parte, es: reconoce que son ciudadanos y ciudadanas que pueden ejercer su derecho a:

- Una vida digna.
- Decidir sobre su cuerpo.
- Construir su identidad personal y colectiva.
- Vivir con bienestar y buen trato.

En un marco de libertades y responsabilidades con respecto a ellas y ellos mismos, así como con su comunidad (Anexo del ACUERDO número 14/08/22).

Para que el niño sea capaz de narrar, es importante que cuente con variedad de información sobre distintos temas, ya que esto hará que mejore su panorama cuando quiera



narra algo de su interés, pero que sea consciente y coherente con lo que se escribe o dice, con el fin de que sea un trabajo de calidad en cuestión literaria.

El autoconocimiento, en la psicología, es saber que las personas tenemos una experiencia o pensamiento consciente, pues es un cambio desde un estado mental de consciencia a un juicio de orden superior (Vidal, 2018). “La razón para hacer un juicio es, en ciertos casos paradigmáticos, otro estado mental que tiene un contenido conceptual o un contenido no-conceptual en alguna relación de justificación con el contenido conceptual de ese juicio” (Vidal, 2018).

Para que se dé el autoconocimiento, Vilaseca (2019) plantea siete claves fundamentales:

- Redefinir el concepto de felicidad.
- Conocer el propio modelo mental.
- Reprogramar la mente.
- Cultivar la energía vital.
- Comprometerse con el entrenamiento.
- Medir los resultados que se obtienen.

Estas claves permiten que la sensación interna de nosotros mismos esté bien, ya que la verdadera felicidad es ausencia de sufrimiento, creando una realidad objetiva de forma distorsionada y subjetiva que permita saber por qué somos como somos, además de cambiar la actitud de cómo afrontar las circunstancias con información veraz y de sabiduría, a partir de una reflexión sobre el estilo de vida y hábitos personales y llevar a cabo un compromiso consigo mismo sin obligarse ni exigirse para sentirse mejor y aceptarse (López Jiménez, 2021).

## Metodología

La investigación cualitativa se basa en tres conceptos fundamentales: la validez, la confiabilidad y la muestra.

Las características con las que cuenta esta investigación es que es inductiva, ya que va de lo particular a lo general y recoge datos que puede generalizar, también tiene interacción con los sujetos estudiados, ya que se puede interactuar por medio de entrevistas y esto les permite comprender casa suceso, comportamiento o costumbre; también poque adopta una postura holística, por lo tanto, se adapta a las realidades estudiadas, siendo flexible y evolucionaria.

La validez, en este paradigma, implica que la observación, la medición o la apreciación se enfoquen en la realidad que se busca conocer, y no en otra. La confiabilidad se refiere a resultados estables, seguros, congruentes, iguales a sí mismo en diferentes tiempos y previsibles. La confiabilidad se considera externa cuando otros investigadores llegan a los mismos resultados en condiciones iguales, e interna cuando varios observadores concuerdan en los hallazgos al estudiar la misma realidad. La muestra sustenta la representatividad de un universo y se presenta como el factor crucial para generalizar los resultados. (Álvarez-Gayou, 2004, p. 31)

Es importante definir el procedimiento con el que se obtendrá la información, se analizan los datos que se tienen y se define la forma de organización y análisis de la información para finalmente realizar el informe final de la investigación recabada durante estos procesos.

La investigación se pretende realizar con la metodología de la investigación-acción, ya que permite vincular el estudio de los problemas de un determinado contexto con programas de acción social; este proceso se realiza con la ayuda de la teoría y la práctica usando como herramienta preguntas, poniendo a prueba hipótesis y reuniendo datos a través de ciclos de acción.

La investigación-acción, para llevarse a cabo, se debe de tomar en cuenta cómo el profesor se involucra en la investigación, ya que al estar frente al aula debe de realizarse algunas preguntas para saber qué investigación pretende realizar dentro del aula; el profesor debe ser capaz de reflexionar sobre la práctica y adaptarse a las situaciones cambiantes del aula, además de ser capaz de ser crítico, intelectual, indagar, interpretar y analizar las prácticas y las situaciones escolares que se presenten.

La investigación del profesorado necesariamente requiere integrar investigación y enseñanza (práctica educativa), característica que proporciona una verdadera oportunidad para el autodesarrollo del personal docente. Si el objetivo de la investigación es mejorar la calidad educativa, la enseñanza, concebida como actividad investigadora, tiene pleno sentido. (Latorre, 2005, p. 10)

Se analiza al grupo de tercero en cómo toman sus decisiones en lo individual y en lo grupal, ya que es importante saber el por qué tomaron esa decisión y cómo eso les ayuda a realizar o proponer su autonomía en sus gustos o necesidades a través de utilizar la narración como herramienta; para dar a conocer los resultados que se están obteniendo, se llevarán a cabo las acciones, la observación de las acciones y la reflexión.

La acción es meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente; es una acción observada que registra información que más tarde aportará evidencias en las que se apoya la reflexión. Debemos considerar la observación como una realidad abierta, que registra el proceso de la acción, las condiciones en la que tiene lugar, y sus efectos, tanto previstos como imprevistos. (Latorre, 2005, p. 47)

La observación de la acción implica, en este sentido, la recogida de información relacionada con algún aspecto de la práctica profesional. Observamos la acción para poder reflexionar sobre lo que hemos descubierto y aplicarlo a nuestra acción profesional. Es en el imperativo de la observación donde la investigación-acción difiere de otras tradiciones de investigación. (Latorre, 2005, p. 49)

La reflexión, en la investigación-acción, constituye la fase con la que se cierra el ciclo y da paso a la elaboración del informe y posiblemente al replanteamiento del problema para iniciar un nuevo ciclo de la espiral autorreflexiva. La reflexión constituye uno de los momentos más importantes del proceso de investigación-acción. No es una fase aislada en el tiempo, ni algo que ocurre al final de la investigación, sino una tarea que se realiza mientras persiste el estudio (Latorre, 2005, p. 82)

Los instrumentos para la recopilación de datos será de inicio el diagnóstico del grupo, también entrevistas que se harán a padres de familia, la observación directa con los alumnos, los testimonios y los trabajos que generen, la información clara y específica en cuanto a la investigación; se hará una recuperación narrativa donde se ve el trabajo que se ha estado llevando a cabo para que el alumno se autoconozca con la ayuda de la narración que se estará trabajando dentro del salón de clases y apoyado de los padres de familia, ayudará a que se vea si los indicadores recurrentes logran que el alumno se conozca a través de ella.

## **Resultado**

Los niños del grupo presentan características variadas en cada campo formativo. Para dar cuenta de los resultados de la investigación, nos detendremos de manera específica en la pregunta de investigación: ¿cómo favorece la narración como herramienta para el autoconocimiento en niños de preescolar del grupo de 3<sup>o</sup> "B" del jardín de niños "Francisco González Bocanegra"?

En cada ciclo, se implementan estrategias encaminadas al desarrollo de la narrativa para el autoconocimiento, todo acorde a la necesidad curricular de la educación básica, cuyo programa actual es la Nueva Escuela Mexicana cuyo enfoque es humanista y centrado en la comunidad

Se implementaron distintas acciones encaminadas a analizar cómo el uso de la narración como herramienta para el autoconocimiento puede beneficiar a los niños de preescolar del grupo de 3<sup>o</sup> "B" del jardín de niños "Francisco González Bocanegra". Estas

acciones se dividieron en tres ciclos, organizados según los objetivos específicos de cada uno. En el primer ciclo, denominado “Conociendo la narración”, se planteó como objetivo que los alumnos aprendieran y aplicaran la narración, de modo que pudieran comenzar a narrar oralmente historias, anécdotas o relatos de acontecimientos importantes.

En el segundo ciclo, denominado “Autodescubrimiento”, tuvo como objetivo el implementar actividades para que, el alumnado, se conociera más a sí mismo y, a su vez, pudiera crear su identidad como personas, ya que se involucraron en actividades que impulsaron su autoconocimiento.

En el tercer ciclo, denominado “Compartiendo con los demás de mí”, tuvo como objetivo integrar la narración y el autoconocimiento en las actividades. Estas actividades estuvieron diseñadas para que los alumnos aplicaran lo aprendido en los dos ciclos anteriores sobre lo qué es una narración y cómo narrar. A través de la narración, los niños se autoconocieron y compartieron con los demás su desarrollo durante este proceso.

A partir de los tres ciclos implementados, se aprecia que las consignas fueron acorde al nivel de madurez de los niños, ya que, entre otras cosas, fueron capaces de realizarlas tal cual se indicaba; también se consideró la diversidad cultural de los niños que han desarrollado a lo largo de su vida gracias a su familia, escuela y a la comunidad en la que se desenvuelven.

Se denotó motivación tanto de los alumnos como de la docente y las personas involucradas en las actividades planeadas, como padres de familia. Se tuvo un interés en conjunto por trabajar el autoconocimiento a través de utilizar la narración como herramienta que les permite llevar a cabo estrategias que se lo permitan.

Respecto a los aprendizajes de los alumnos y el progreso que alcanzaron durante el desarrollo de las actividades, se puede constatar que éstas les permitieron adquirir nuevos conocimientos y no limitarse a los previamente mencionados en cuanto al autoconocimiento. Este concepto era nuevo para ellos y, al llevarlo a cabo, comprendieron su importancia y cómo se desarrolla mediante diversas estrategias.

En cuanto a la narración, desarrollaron habilidades narrativas no solo entendiendo su significado e importancia, sino también practicándolas tanto en la escucha como en la práctica, lo que les permitió comunicarse de manera coherente en sus narrativas.

El seguimiento que se llevó a cabo durante los ciclos fue adecuado. Se comenzó con el estudio de la narración para que al implementar el autoconocimiento fuera útil en la narrativa. Posteriormente, al tener las bases sobre qué es una narración, su importancia y cómo llevarla a cabo, se inició con el autoconocimiento como tema principal de investigación. Esto permitió que el alumno desarrollara su identidad personal. Además, se utilizó la narración para que expresaran y compartieran lo que sabían sobre el autoconocimiento: ¿qué es?, ¿por qué es importante?, ¿cómo desarrollarlo? Finalmente, al comprender las dos categorías de análisis principales de la investigación, pudieron utilizar la narrativa como herramienta para conocerse a sí mismos y, no solo eso, sino también para compartirlo con los demás.

Una parte fundamental después de implementar las actividades es considerar la evaluación. Cada una de ellas se implementó de manera diferente, utilizando diversos instrumentos: preguntas para reflexionar sobre lo trabajado, un diario para registrar los relatos más relevantes, un registro anecdótico de situaciones importantes durante la actividad, y una escala de actitudes para evaluar el trabajo de cada alumno que participó y observar su desarrollo desde el inicio hasta el final de la investigación.

Los indicadores recurrentes que se presentan en las actividades de los tres ciclos son la narración, ya que ésta fue utilizada como herramienta para llevar a cabo la investigación. Sus recurrencias vistas fue el lenguaje y la imaginación en cuanto a los niños, y el autoconocimiento fue otro, ya que éste permitió que fuera recurrente la expresión de emociones e ideas; con esto se dio la relación con compañeros, permitiéndoles la colaboración, el reconocimiento y el respeto hacia los demás en las actividades.

En cuanto al docente, los indicadores incluyen la planeación, que permitió realizar actividades recurrentes como la implementación de narraciones, juegos y convivencias,

siendo este otro indicador de su iniciativa para fomentar la participación en las actividades. Otro indicador es su desempeño en situaciones no planeadas, resolviéndolas con autonomía al investigar soluciones y llevarlas a cabo, lo cual contribuye al desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, la participación y la colaboración con otros actores.

### **Discusión y conclusiones**

En el presente trabajo se aborda el tema de la narración como herramienta para el autoconocimiento en niños de preescolar del grupo 3º "B" del jardín de niños "Francisco González Bocanegra", ubicado en el estado de Zacatecas. Las teorías que fundamentan este estudio son la cognitivista, que durante el proceso de aprendizaje implica procesos mentales como la atención, la memoria, el razonamiento y la resolución de problemas; estos fueron aplicados durante las actividades planificadas.

En tal sentido, es crucial la claridad del docente en los saberes y capacidades que estará, o está, desarrollando en los niños, tales como la capacidad de aprender de manera autónoma, habilidades para buscar y evaluar información de manera crítica, y la capacidad de reflexionar sobre sus propias experiencias de aprendizaje.

En cuanto a la responsable de este trabajo, se constata un desarrollo en aspectos o rasgos específicos del perfil de egreso establecidos en el plan y programa 2018, tales como la resolución de problemas, la toma de decisiones utilizando el pensamiento crítico y creativo, el aprendizaje autónomo, la iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal, y la colaboración con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social, además de utilizar críticamente las tecnologías de la información y la comunicación.

Se implementó la metodología cualitativa mediante la investigación acción, utilizando dos variantes: narración y autoconocimiento. En este contexto, varios factores causales resultan importantes, como la metodología misma, la organización de los niños



durante las actividades, la claridad de las consignas para facilitar su ejecución, y la interacción del niño en la construcción del aprendizaje.

En cuanto a los resultados obtenidos, respecto al objetivo general de favorecer la narración como herramienta para el autoconocimiento en niños de preescolar del grupo 3<sup>o</sup> “B” del jardín de niños “Francisco González Bocanegra”, se logró a través de la implementación de actividades diseñadas en base al diagnóstico y conocimientos previos de los alumnos. Además, se implementaron estrategias que favorecieron el desarrollo conjunto de ambas variables, permitiendo a los niños narrar acontecimientos importantes de sus vidas junto con sus compañeros.

Esta investigación tuvo un impacto significativo en la formación de los alumnos, ya que les ayudó a desarrollar su lenguaje y comunicación, haciendo sus narraciones más coherentes. También les facilitó expresar sus emociones y gustos sin temor a ser juzgados por otros. Del mismo modo, tuvo un impacto en la formación del docente, al permitirle tomar decisiones mediante el pensamiento crítico y creativo, colaborar con diversos actores para generar proyectos, y aprender de manera autónoma, fortaleciendo así su desarrollo personal y favoreciendo sus competencias de egreso.

## Referencias

Álvarez-Gayou, J. L. (2004). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós

Carrasco, I. (s. f.). Análisis de la narración literaria según Gerard Genette. <https://is.muni.cz/el/1421/podzim2011/SJI1A036X/um/8184724/8184765/?lang=en>

Consejo Nacional de Población (07 de abril de 2023). La Nueva Escuela Mexicana. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/conapo/es/articulos/la-nuevaescuelamexicana?idiom=es#:~:text=La%20comunidad%20debe%20ser%20el>

%20n% C3%BAcleo%20integrador%20de,que%20conviven%2C%20dentro%20y%20fuera%20de%20la%20escuela.

Gómez-Martínez, (s. f.). Introducción a la narrativa. Spain 3030.  
<https://www.ensayistas.org/curso3030/genero/narrativa/>

Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Grao.  
<https://archive.org/details/latorre-a-la-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa/page/n1/mode/2up?view=theater>

Vidal, J. (2018). Una explicación del autoconocimiento psicológico. Tópicos (México), (54), 353-392. <https://doi.org/10.21555/top.v0i54.858>

Vilaseca. B. (15 de julio de 2016). Claves para conocerte y estar en paz contigo mismo I Conferencia presencial I Borja Vilaseca [Video]. YouTube. Obtenido de [https://www.youtube.com/watch?v=Q\\_qzBtTLc4s&t=826s](https://www.youtube.com/watch?v=Q_qzBtTLc4s&t=826s)

Anexo del ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, en Diario Oficial de la Federación, 19 de agosto de 2022 (México). <https://cloudfront-static-resources.ceneval.edu.mx/usicamm/2024/eb/admision/admi-bas-iniprees/2.pdf>

## Desarrollo de la convivencia a través del juego para fortalecer las habilidades sociales en niños preescolares

Rubí Longoria Aldaba

rubiloal0802@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

Aneli Galván Cabral

aneligalvan@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

Maricela Soto Quiñones

maricelasoto@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

La investigación titulada *desarrollo de la convivencia a través del juego para fortalecer las habilidades sociales en niños preescolares*, cuyo propósito es desarrollar la convivencia a través del juego para fortalecer las habilidades sociales en niños preescolares.

La pregunta guía “ ¿Cómo desarrollar la convivencia a través del juego para fortalecer las habilidades sociales en niños preescolares? Se implementa con una muestra de 20 alumnos, conformado por 9 niñas y 11 niños con edades de 3-4 años.

La metodología de investigación que se realiza es con el enfoque cualitativo mediante el método de investigación-acción bajo los siguientes indicadores: “convivencia”, el “juego” y las “habilidades sociales”. Para la recopilación de datos se utilizaron instrumentos tales como el diario de trabajo, el registro anecdótico, la escala de actitudes, un cuestionario a padres de familia, videos, audios y un instrumento de valoración de habilidades sociales. Mediante diferentes testimonios, se muestra que el juego se gesta en

gran parte del desarrollo cognitivo, físico, emocional y social; el niño pone a prueba la resolución de conflictos, el establecimiento de acuerdos; se fortalecen habilidades sociales que permiten establecer relaciones interpersonales sanas, constructivas y basadas en el respeto.

**Palabras clave:** Convivencia, juego, habilidades sociales, interacción, preescolar.

### **Planteamiento del problema**

Es importante situar nuestro objeto de estudio en un contexto, específicamente en el Jardín de Niños Tilloli, en el grupo de 2° A, integrado por 20 alumnos, de los cuales nueve son niñas y once son niños. Tres alumnos tienen edad de tres años, mientras que diecisiete alumnos tienen edad de cuatro años. En el grupo se encuentra una niña diagnosticada con autismo, dos niños en proceso de valoración y una niña con dificultad visual (está siendo atendida).

Es importante puntualizar el objeto de estudio en el contexto áulico. Suele ser impulsivo y agresivo, los alumnos se les dificulta autorregular sus emociones lo que provoca en su mayoría de las veces roces, conflictos o afectaciones entre los mismos compañeros, lastimando o fragmentando las relaciones humanas existentes.

La mayoría de los alumnos están acoplados al grupo, se conocen entre sí, se buscan, juegan, platican e interactúan con normalidad entre ellos en situaciones cotidianas, incluyendo a los compañeritos de nuevo ingreso. Sin embargo, aunque la mayoría de los alumnos ya han estado en un entorno escolar, aún les cuesta seguir indicaciones, respetar las normas de convivencia (las nombran, pero requieren apoyo para llevarlas a cabo), compartir materiales y/o mantenerlos ordenados, respetar turnos, seguir rutinas, solucionar conflictos mediante el diálogo, lo que hace que la convivencia en el grupo en ocasiones se vuelva desordenada.

En general, los alumnos muestran dificultad para controlar conductas impulsivas (golpes, agresiones verbales, daño al material, dificultad para seguir las reglas, gritos acompañados de rabietas, negación a las actividades) y autorregular sus emociones (poca

tolerancia a la frustración, agresividad, impaciencia, aislamiento, inseguridad, desacatamiento de las normas de convivencia, ansiedad) lo que ocasiona la interrupción de la convivencia armoniosa. No se puede avanzar en conocimientos si los alumnos no han aprendido cómo regular sus emociones y con ello sus impulsos ante los estímulos a los que se ven expuestos, impactando directamente en las interacciones con sus compañeros. Esto nos lleva a plantear varias interrogantes ¿por qué al niño se le dificulta convivir?, ¿cómo influye la convivencia escolar en el desarrollo del niño? ¿cómo desarrollar la convivencia? ¿Qué habilidades sociales son necesarias desarrollar en los niños para facilitar la convivencia? ¿Qué estrategias son las pertinentes para fortalecer las convivencia? ¿qué conocimientos, habilidades y actitudes se necesitan desarrollar mediante el juego para que el niño aprenda a convivir?

Las diferentes interrogantes nos llevan a la siguiente cuestión central: ¿Cómo desarrollar la convivencia a través del juego para fortalecer las habilidades sociales en niños preescolares?

### **Marco Teórico**

La edad que abarca el nivel preescolar es de los tres a los seis años, y de acuerdo con la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1896-1980), es en la edad de los dos a los tres años cuando se presentan naturalmente rasgos egocéntricos por parte de los infantes: el niño piensa que es el centro del universo, que todo tiene que ver con él, demanda que las cosas se hagan cuando él lo requiere (no está con la disponibilidad de esperar), sólo se da cuenta de sus necesidades y las pone por encima de las de los demás. Por añadidura, esto puede ser potencializado por la dinámica familiar en la que se esté desarrollando el niño o la niña. Todos estos rasgos generan un gran choque al ingresar al Jardín de Niños y tener que permanecer con sus pares dentro de un espacio en común (los cuales también demandan sus propias necesidades), compartiendo objetos y atención por parte de un adulto (docente). Dicho proceso evolutivo, generalmente llega a ocasionar que la relación con los otros dentro de la escuela sea conflictiva y hostil; esto puede verse claramente en actitudes o acciones que presentan los alumnos en la escuela, como conflictos al compartir material,

necesidad de atención inmediata, respuestas impulsivas (agresiones físicas) e individualismo.

El desarrollo de la vida dentro de las instituciones educativas está marcado por la expresión, el dialogo y/o la confrontación con los “otros” (Fierro y Tapia, 2013, p. 74); a su vez, Maturana (2006, como se citó en Fierro y Tapia, 2013, p. 74) dice que la educación se conforma precisamente “en este proceso por el cual el niño o el adulto convive con otro, y al convivir con el otro se transforma de manera que su modo de vivir se torna más congruente con el del otro”.

La educación inicial es la primera experiencia de inserción social que en su mayoría tienen los infantes, es allí donde descubren un mundo nuevo con sus dinámicas sociales, con sus roles y significados, con normas a las cuales deben de adaptar su comportamiento, hacen consciente la existencia del otro y sus necesidades, y están expuestos ineludiblemente a un sinfín de relaciones interpersonales. Son estas experiencias al relacionarse con los otros que le permiten conocer y aprender sobre los demás y cómo relacionarse con ellos; la escuela es un lugar propicio para desarrollar las competencias sociales que el ser humano necesita para desenvolverse favorablemente en la sociedad.

Se puede definir el concepto de “convivencia escolar” como “aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura para la paz” (Furlán, 2003, como se citó en Fierro y Tapia, 2013, p. 80).

Fierro y Carbajal (2019) quienes toman como base a Carbajal (2016, 2018), Galtung (1969) y Fraser (2003) definen el concepto de convivencia como “los procesos y resultados del esfuerzo por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto” (p. 13).

La convivencia escolar se trata de la construcción de un modo de relación entre las personas de una comunidad, sustentada en el respeto mutuo y en la solidaridad recíproca,

expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la Comunidad Educativa (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.).

De acuerdo con Fierro y Tapia (2013, p. 80) la convivencia se entiende como “el conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan de la vida cotidiana de las instituciones educativas”. Estas prácticas de interacción se pueden observar, en procesos de enseñanza, uso de normas, construcción de acuerdos, solución de conflictos, evaluación, trato a la diversidad, trato con padres y madres, e interacciones entre alumnos y docentes (Chaparro, A. et al., 2015).

Para que la convivencia escolar se consolide de manera favorable es necesario que los niños y las niñas desarrollen competencias sociales, entendidas como:

La capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica [...] el dominio de micro competencias que incluye: **Dominar las habilidades sociales básicas** [...], Respeto por los demás [...], Practicar la comunicación receptiva [...], Practicar la comunicación expresiva [...], Compartir emociones [...], Comportamiento prosocial y cooperación [...], Asertividad [...], Prevención y solución de conflictos [...] y Capacidad para gestionar situaciones emocionales [...]. (Bisquerra, 2009, pp 150-151)

Se pretende que al desarrollar este trabajo se favorezcan las siguientes habilidades sociales:

- Escuchar.
- Mantener una conversación.
- Dar las gracias.
- Hacer un cumplido.
- Despedirse.
- Pedir ayuda.
- Participar.



- Seguir instrucciones.
- Disculparse.
- Valores sociales: respeto por los demás, empatía.
- Comportamiento prosocial y cooperación.
- Prevención y solución de conflictos.

En el jardín de niños los alumnos y las alumnas están expuestos a un sinnúmero de interacciones con maestros, padres de familia, personal de apoyo, y la más relevante para este trabajo, las interacciones que se dan entre pares. Los intercambios más genuinos establecidos entre pares nacen a partir del juego. En él los infantes intercambian visiones distintas del mundo, comparten experiencias, descubren sus posibilidades imaginativas, intelectuales y motrices. El juego no puede verse como una simple actividad presente con mayor acción durante la infancia ya que en él se construye una diversidad de procesos del desarrollo humano (UNICEF, 2018).

Guy Jacquin (1996, como se citó en Córdova, 2011), uno de los exponentes del juego infantil, describe el juego como:

Una actividad espontánea y desinteresada que exige una regla libremente escogida que cumplir o un obstáculo deliberadamente que vencer. El juego tiene como función esencial procurar al niño el placer moral del triunfo que, al aumentar su personalidad, la sitúa ante sus propios ojos y ante los demás.

Huizinga (2007), filósofo, historiador, e investigador del juego, dice que:

El juego es una actividad u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente. (pp 45-46)

Pugmire-Stoy (1996, como se citó en Morante, 2020, p. 21) define el juego como el “acto que permite representar el mundo adulto, por una parte, y por la otra relacionar el mundo real con el mundo imaginario. Este acto evoluciona a partir de tres pasos: divertir, estimular la actividad e incidir en el desarrollo”.

El juego es una actividad que permite investigar y conocer el mundo de los objetos, el de las personas y su relación, explorar, descubrir y crear. Los niños/as aprenden con sus juegos, investigan y descubre el mundo que les rodea, estructurándolo y comprendiéndolo (García y Alarcón, 2011).

La principal necesidad de un niño es jugar porque mediante el juego el niño asimila la realidad, el juego posee un valor adaptativo para el niño y sirve “como representación simbólica que permite a los sujetos lúdicos interpretar el significado de la experiencia en el mundo social” (Vygotski 1967, Olmeda et al. (2018), p. 9), el juego da la posibilidad a los niños de equivocarse, de poner en práctica conocimientos, aprender sin tener efectos sobre la vida real, desarrolla la tolerancia a la frustración, permite generar empatía y desarrolla valores, entre otras cosas, por ello su riqueza en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En conformidad con las investigaciones realizadas por algunos autores como, Linaza (2013b) y Olmeda et al. (2018), el juego tiene gran importancia en el desarrollo psicológico, cognitivo, emocional y motriz de los infantes. El juego permite al infante conocerse a sí mismo, al entorno que lo rodea y a aquellos con los que interactúa mientras juega. A través del juego los niños aprenden a interactuar con el otro, desarrollan sus habilidades, favorecen el aprendizaje de los roles sociales, estimulan los sentidos, las facultades de pensamiento, ejercitan la creatividad, al igual que las capacidades afectivo-emocionales y de equilibrio psíquico que les ayudan a desarrollarse y crecer plenamente (Román, B. 2017). El juego es reconocido como un derecho dentro de la Declaración de los Derechos del Niño, adoptada y aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959, quedando plasmado en el principio 7: “...el niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la

educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho” (pp. 2-3).

El interés en mejorar las interacciones durante la convivencia que tienen los niños y las niñas del grupo de 2° A, hace que se tenga un enfoque con mayor precisión en los juegos donde pueda darse la interacción entre dos o más alumnos, retomando por lo tanto el juego en grupo, en su modalidad de juego cooperativo dirigido dentro de la clasificación de juegos de reglas para atender la problemática detectada. El juego en la infancia se organiza, según el sitio web Apsis (2017), por el papel que desempeña el adulto, por el número de participantes y por el área del desarrollo que se estimula. Por el papel que desempeña el adulto: juego libre, juego dirigido, juego presenciado; por el número de participantes: juego individual, juego en paralelo, juego de parejas, juego en grupo; por el área de desarrollo que se potencia o el tipo de actividad que se realiza según Apsis (2017) y Román, B., (2017): juegos motores, juegos simbólicos, juegos de construcción, juegos de reglas, juego dramático, juego verbal.

El juego contribuye a la estimulación de todos los aspectos del crecimiento y desarrollo humano. Ante esto es importante retomar el juego como medio para que el niño desarrolle sus habilidades cognitivas, motrices, sociales y emocionales, ya que el juego contribuye en el niño a la construcción diversos aprendizajes y todos ellos posteriormente son transferidos a situaciones reales que le permitirán ir enfrentándose a la vida misma.

### **Metodología**

Por las características propias en que se aborda el análisis de la realidad en este trabajo, esta investigación tiene un enfoque cualitativo, descrito por Vargas (2007) como “aquella cuyos métodos, observables, técnicas, estrategias e instrumentos concretos se encuentran en lógica de observar necesariamente de manera subjetiva algún aspecto de la realidad” (p. 21), esto implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo. Eso significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su entorno natural intentando dar sentido

a los fenómenos o interpretarlos desde el punto de vista de los significados que les dan las personas (Denzin y Lincoln, 2005a, como se citó en Flick, 2007, p. 24).

A su vez, la investigación cualitativa se subdivide en una serie de enfoques y métodos de los cuales el método de la investigación-acción es en el que se basa este trabajo, dicho método asume un enfoque hermenéutico-interpretativo, en donde “el conocimiento es la construcción subjetiva y continua de aquello que le da sentido a la realidad investigada como un todo donde las partes se significan entre sí y en relación con el todo” (Vargas, 2007, p. 16).

La investigación-acción es vista por Latorre (2003) como “una indagación práctica realizada por el profesorado, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p. 24). Éste mismo autor reconoce que en este método se distinguen claramente dos propósitos, el de accionar para modificar una realidad y el de investigar para generar y adquirir conocimiento y comprensión. Es decir, este método no solo busca generar conocimiento teórico, sino cambiar la práctica con el fin de mejorar la realidad existente. La investigación-acción es una práctica auto reflexiva de perfeccionamiento que fortalece la capacidad de análisis y búsqueda de soluciones ante las problemáticas educativas en las que se ve inmersa la labor docente, lo cual ha de contribuir a la mejora de la educación en México.

Lewin (1946, como se citó en Latorre, 2003) describe la investigación-acción como una espiral de pasos: planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción [...] es un bucle recursivo y retroactivo de investigación y acción. La espiral se debe a que cada vez que termina un ciclo se comienza el siguiente partiendo de los aprendizajes del ciclo anterior. En este sentido, este trabajo se desarrolla bajo este enfoque cualitativo con el método de investigación-acción ya que se pretende conocer y describir la realidad a partir de observaciones, registros, cuestionarios, revisión de documentos, entre otros instrumentos que ayuden a interpretar y resignificar el fenómeno de la convivencia a través del juego mediante la acción, para posteriormente pasar a su evaluación, reflexión y

detección de nuevos problemas, con lo cual se comienza nuevamente un ciclo con las mismas fases, construyendo un proceso reflexivo en espiral de mejora.

Revisando los modelos existentes del proceso que conlleva la investigación-acción (Lewin, 1946; Kemmis, 1989; Elliott, 1933, como se citaron en Latorre, 2003), para la elaboración de este informe se retoma el modelo de Kemmis, 1989, que plantea un espiral de ciclos constituidos cada uno por cuatro fases: *planificar, actuar, observar y reflexionar*.

Por otro lado, la mirada investigativa que se plantea es a partir del ciclo reflexivo de Smith (1991) que se conforma por otras cuatro etapas de las cuales partirá la reflexión: *descripción, explicación, confrontación y reformulación*.

A fin de llevar a cabo la investigación-acción se consideran los siguientes instrumentos que ayudarán a recopilar información sobre los indicadores de este informe para posteriormente poder analizar el objeto de investigación en cuestión, tales instrumentos son: Diario de trabajo, registro anecdótico, escala de actitudes, cuestionario a padres de familia, videos, audios y un instrumento de valoración de habilidades sociales.

Para sistematizar los resultados de la práctica, se propone recuperar la información mediante la triangulación de la información, donde se recupera lo desarrollado en los tres ciclos implementados, los cuales se describen en el cuadro siguiente.

<b>Ciclo 1</b>
<b>Acciones</b>
- “Las palabras mágicas”. Cuento “La mochila invisible”. (Acción permanente). -Juego de reglas con trabajo colaborativo. El rompecabezas gigante.
<b>Evaluación:</b> Escala de actitudes, diario de trabajo, registro anecdótico.
<b>Ciclo 2</b>
<b>Acciones</b>

-“Las palabras mágicas” (acción permanente).
-Presentación de situaciones que ejemplifiquen el trabajo en equipo (videos).
-Juegos cooperativos.
-Aplicación de cuestionario sobre convivencia a familias de los alumnos.
<b>Evaluación:</b> escalas estimativas, diario de trabajo, escala de actitudes.
<b>Ciclo 3</b>
<b>Acciones</b>
-“Las palabras mágicas” (acción permanente).
-Juego cooperativo para conseguir una meta como grupo.
-Desarrollo de habilidades sociales. El cumplido: hacer una carta creativa a un compañero.
-Aplicación del Instrumento de valoración de habilidades sociales
<b>Evaluación:</b> escalas estimativas, diario de trabajo, escala de actitudes.

### Resultado.

Ante los planteamientos que se realizan, se hace un análisis de los factores comunes encontrados durante el desarrollo de los tres ciclos reflexivos. A continuación, se muestra una tabla de recurrencias y especificidades detectados tanto en la docente y su práctica, como en los alumnos y su interacción.

Recurrencias	Factores
Positivas	<b>Docente</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La constancia de la maestra al recordar el uso de palabras de cortesía mediante una rutina.</li> <li>• La claridad en las consignas que da la maestra.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La rectificación de la comprensión de las explicaciones por parte de los alumnos.</li> <li>• Ejemplificación de las actividades a desarrollar.</li> <li>• La escucha activa.</li> <li>• La maestra da el espacio y tiempo a los alumnos cuando se presentan conflictos e interviene de ser necesario.</li> <li>• Las intervenciones oportunas de la maestra en situaciones clave y el estar atenta a las interacciones entre alumnos.</li> <li>• La maestra modela las actitudes que pretende desarrollar en los alumnos para la resolución de conflictos.</li> <li>• El respeto, cordialidad, apertura y compromiso con el que se dirige a sus alumnos y dirige su práctica.</li> <li>• Empleo de estrategias para generar, mantener o recuperar la atención de los alumnos.</li> <li>• Reflexión de los sucesos en el aula y su influencia en el desarrollo del niño.</li> <li>• La docente replantea actividades basándose en los resultados de observaciones anteriores.</li> <li>• En el juego se presentan situaciones de confrontación entre alumnos y éstas se aprovechan para abordar la creación de acuerdos y la práctica de habilidades sociales.</li> </ul>
	<p><b>Alumnos</b></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos identifican y reconocen en que situaciones hacen uso de las palabras de cortesía.</li> </ul>
<p>Negativas</p>	<p><b>Docente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La organización de la actividad y del grupo.</li> <li>• Dejar las consignas inconclusas.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicaciones que se extienden más de lo necesario.</li> </ul>
	<b>Alumnos</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La dificultad de los alumnos en su mayoría para solucionar conflictos o establecer acuerdos.</li> </ul>
Los conflictos que aparecen en la interacción entre alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultad inicial para trabajar en equipo.</li> <li>• Trabajar en mesas con compañeros que no quieren.</li> <li>• No saber establecer acuerdos o diálogos para resolver problemas.</li> <li>• Agresión ante desacuerdos.</li> </ul>
Especificidades	<b>Positivas</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se retoma el trabajo en equipo y se contextualiza a los alumnos en su significado y características.</li> <li>• Se contempla la opinión de los padres de familia respecto al desarrollo de su hijo o hija.</li> <li>• Adaptación más específica para la alumna con autismo.</li> </ul>
	<b>Negativas</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La implementación de una serie de juegos en una misma mañana de trabajo.</li> <li>• Falta de coherencia en el orden en que se dan las consignas.</li> </ul>

En el cuadro anterior se concentran las recurrencias encontradas en la docente, la intervención de la misma, y en el alumnado. A lo largo de los tres ciclos analizados se observa cómo la prevalencia de éstas tanto propicia como obstaculiza el desarrollo de las actividades planeadas.

### Discusión y Conclusiones

Se encuentra que el juego es una de las actividades con mayor peso en la construcción del aprendizaje de los infantes y en su desarrollo integral, en él, los niños intercambian distintas formas de ver el mundo, comparten experiencias, descubren y amplían sus posibilidades motrices, intelectuales e imaginativas.

En las actividades de recreación se gesta gran parte del desarrollo cognitivo, físico, emocional y social. Además, en el espacio lúdico el niño se reconoce y reconoce al otro, siendo fuente de interacción con la otredad y con el mundo, facilitando su adaptación a la realidad que le rodea. Esta actividad propicia que los niños movilicen distintos tipos de saberes adquiridos en su experiencia de vida, permitiendo que cumplan el proceso de asimilación-acomodación, para llegar a un estado de equilibrio. Es en este espacio donde la socialización del niño se entrena y cobra relevancia el entorno escolar que es un elemento que contribuye a la constitución de procesos de socialización en donde el niño se ve obligado a interactuar con personas externas a su círculo cercano, la educación inicial es la primera experiencia de inserción social que en su mayoría tienen los niños, es allí donde descubren un mundo nuevo con sus dinámicas sociales, con sus roles y significados, con normas a las cuales deben de adaptar su comportamiento, hacen consciente la existencia del otro y sus necesidades y están expuestos ineludiblemente a un sinnúmero de relaciones interpersonales. Son estas experiencias al relacionarse con los otros que le permiten conocer y aprender sobre los demás y cómo relacionarse con ellos; la escuela es un lugar propicio para desarrollar las competencias sociales que el ser humano necesita para desenvolverse favorablemente en la sociedad.

La dificultad que comúnmente muestra el niño para convivir con otros responde a la etapa de desarrollo y nivel de maduración en la que se encuentra: el aprendizaje de los niños empieza en lo individual, y a partir de lo individual se pasa a lo colectivo debido a que el aprendizaje social es algo más complejo, más abstracto, que poco a poco los niños desarrollan en el transcurso de su vida a partir de las experiencias. Por ello, la estimulación que se le dé al niño en el acercamiento al otro toma un papel significativo en su desarrollo social.

Por otro lado se encontró que en el desarrollo de la convivencia influyen factores como la planificación de las actividades, la organización del grupo, la existencia de referentes para la solución de conflictos o establecimiento de acuerdos, el establecimiento de límites en casa y en la escuela (coherencia entre ellos), la perseverancia en la enseñanza de valores y habilidades sociales, que los ambientes de aprendizaje propicien la inclusión, la imparcialidad ante situaciones de conflicto, las intervenciones oportunas del docente, dar espacios para las interacciones libres entre los alumnos como el juego, la enseñanza con el ejemplo.

## Referencias

- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (1959). Declaración de los derechos del niño. CNDH. [https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Proviclima/1LEGISLACION%20N/3InstrumentosInternacionales/E/declaracion\\_derechos\\_nino.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Proviclima/1LEGISLACION%20N/3InstrumentosInternacionales/E/declaracion_derechos_nino.pdf)
- Fierro, C., y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psico perspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivasvol18-issue1-fulltext-1486>
- Fierro, C., y Tapia, G. (2013). Convivencia Escolar. Un tema emergente de la investigación educativa en México. En A. Furlán y T.C. Spitzer (Eds.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 73-87). ANUIES y Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Flick, U. (2007). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Linaza, J. (2013b). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón*, 65(1), 103-117.

Olmeda, G., Garrido, L., Santos, P. y Serrano, S. (2018). La contribución del juego infantil al desarrollo de habilidades para el cambio social activo. Universidad Complutense de Madrid.

Román, B. (2017). El juego para el desarrollo emocional, comunicativo y social en educación infantil [Tesis de licenciatura, Facultad de Educación de Palencia/Universidad de Valladolid].

[https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/26561/TFGL1730.pdf?sequence=1  
&isAllowed=y](https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/26561/TFGL1730.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

UNICEF (2018). Aprendizaje a través del juego. The LEGO Foundation/UNICEF.

Vargas, X. (2007). ¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa. ETXETA.

**Los juegos verbales como medio para el fortalecimiento del lenguaje oral de las y los alumnos de segundo grado, grupo A del Jardín de Niños “Diana Laura Riojas de Colosio”**

Fátima Hernández Fajardo

*fatima-hernandez@benmac.edu.mx*

*Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”*

Rafael Alejandro Zavala Carrillo

*rafaelzavala@benmac.edu.mx*

*Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”*

Maricela Soto Quiñones

*sotoqm23@gmail.com*

*Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”*

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

**Resumen**

Es bien sabido que tanto la familia como la escuela desempeñan un papel crucial en el desarrollo del niño durante su primera infancia. La familia resulta ser la primera escuela, y es dentro de este contexto donde el niño comienza a comunicarse. La adquisición, fortalecimiento y desarrollo del lenguaje dependen en gran medida de la constante interacción que el niño tenga con sus padres, pues, son estos los primeros mediadores entre el entorno social y el lenguaje. La escuela constituye el segundo espacio donde el niño se desenvuelve. Es fundamental que en ella se propicien situaciones comunicativas encaminadas a fortalecer el lenguaje oral, haciendo uso de distintas estrategias para poder brindarle al niño un mundo de comunicación.

En nuestros días, el desarrollo del lenguaje oral puede verse afectado por las nuevas tecnologías, como el teléfono celular y la televisión, porque, los niños pasan gran parte de su tiempo haciendo uso de estos aparatos. Esto, entre otras cosas, puede disminuir las oportunidades de práctica y desarrollo del lenguaje.

**Palabras clave:** Lenguaje Oral, Juegos Verbales, Niñas, Niños y Preescolar.

## Introducción

Es imprescindible mencionar que a nivel nacional destacan diversas investigaciones en las que se hace evidente un interés por parte de los estudiosos en indagar el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje en la etapa del desarrollo preoperacional. Ésta ha sido considerada por los investigadores como un periodo óptimo para el logro y fortalecimiento del lenguaje oral, donde el niño tiene la necesidad de relacionarse con las personas de su entorno social, y el lenguaje es una herramienta que le permite comunicar sus ideas, conocimientos, necesidades, emociones y experiencias sobre el mundo que lo rodea (Chávez, Macías-Gil y Velázquez, 2017).

En el estudio “El fortalecimiento del lenguaje oral en niños en edad preescolar a través de la estrategia del juego”, Recio (2022) hace mención de la exclusión y el aislamiento que sufren los niños que no tienen fortalecido su lenguaje oral y que presentan una inadecuada pronunciación y modulación de las palabras, al no ser invitados a participar en distintas actividades en un Jardín de Niños ubicado en San Luis Potosí, con justificaciones de adultos y docentes como “no lo invites a él o a ella a participar porque no habla y no se le entiende nada” ( p. 13).

Como se percibe, los problemas de lenguaje se hacen presentes en el ámbito nacional y puede generar grandes consecuencias para el desarrollo y desenvolvimiento de los niños en su vida futura. Por ello, la importancia de esta investigación, radica en contribuir a la mejora y fortalecimiento del lenguaje oral de las y los niños de 2 ° A del Jardín de Niños “Diana Laura Riojas de Colosio”. Estos juegos verbales permitirán fortalecer su

expresión oral y adquirir un mayor vocabulario, volviendo su lenguaje más fluido y entendible.

Otra razón alude al impacto del lenguaje oral en los diferentes momentos del desarrollo del sujeto y, principalmente, en las y los infantes. Al fortalecer y estimular el lenguaje de los alumnos de 2°A, a través del uso de distintos juegos verbales, podrán desarrollar una mayor confianza y seguridad en sí mismos al comunicarse con sus compañeros, maestros y personas cercanas a ellos. De esta manera, se favorece el desarrollo de habilidades comunicativas para que en un futuro y a lo largo de su vida, puedan expresarse con seguridad y sin temor.

Con respecto a su trayectoria a corto plazo, los niños y niñas pudieron sentirse más motivados y con una mayor confianza y seguridad al participar en clase frente a sus compañeros de grupo, y ante distintas actividades con los demás alumnos del Jardín de niños.

El presente trabajo no sólo resulta beneficioso para los alumnos, también lo es para los docentes del Jardín de Niños “Diana Laura Riojas de Colosio”, puesto que, al saber que pueden implementar juegos verbales (canciones, rimas, poemas, adivinanzas, trabalenguas) para diseñar actividades más dinámicas y divertidas, o, por el contrario, utilizar estos juegos como pausas activas o una actividad antes de iniciar la mañana de trabajo. Diariamente estimularán el desarrollo del lenguaje oral en sus alumnos, lo que impactará de manera positiva en sus vidas. Asimismo, beneficiará su memoria y propiciará la adquisición de un mayor vocabulario en los niños y niñas.

Al tener en cuenta lo anterior, este trabajo puede funcionar como un apoyo a manera de guía para los demás docentes que laboren en la zona escolar o en el sector, ya que esta investigación puede fungir como un recurso que pueden revisar, al tener alumnos que presenten limitaciones en su oralidad y que les permitiría retomar actividades para estimular y fortalecer el lenguaje oral de sus alumnos en edad preescolar, puesto que el lenguaje es una habilidad que debe desarrollarse para la vida y forma parte de promover un



desarrollo integral en los niños y niñas, objetivo principal de la educación preescolar. Y es aquí donde se hace presente la función del docente, la cual es proporcionar las bases de aprendizaje necesarias para impulsar a los niños y niñas, para que, en su vida futura, logren ser personas competentes y exitosas que aporten aspectos positivos a su sociedad.

De igual manera las actividades y los resultados que se generaron con este trabajo fueron de gran ayuda para la sociedad en general, ya que permitirá a las y los interesados aplicar lo planteado en este documento en los contextos en los que se encuentren. Al hacerlo, contribuirán al desarrollo de habilidades comunicativas en sujetos que lo requieran y, por ende, ayudarán a mejorar la calidad de vida de éstos. Situación que permite al sujeto enfrentarse a los distintos retos que la sociedad actual y futura llegue a demandar.

### **Planteamiento del problema**

Con respecto a la información recabada en las evaluaciones aplicadas en 2°A del Jardín de Niños Diana Laura Riojas de Colosio. Enseguida, se presenta la tabla que organiza y sistematiza la información recabada al inicio del ciclo escolar 2023-2024.

**Tabla 2. Resultados del diagnóstico al inicio del ciclo escolar 2023-2024<sup>8</sup>**

<i>Sujetos</i>	<i>Lenguajes</i>	<i>Saberes y Pensamiento Científico</i>	<i>Ética, Naturaleza y Sociedad</i>	<i>De lo Humano a lo Comunitario</i>
MAE1				
AYBI2				
MJBS3				
ACG4				

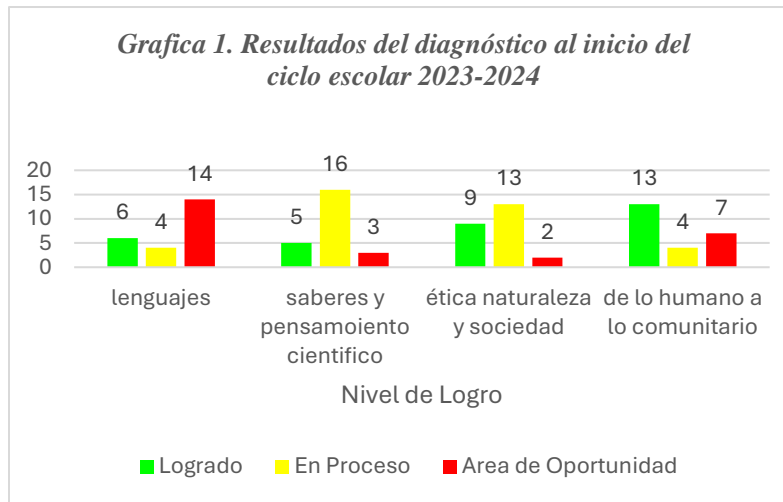
<sup>8</sup> Código empleado: rojo (área de oportunidad), amarillo (en proceso) y verde (logrado).

KDCA5	Red	Yellow	Red	Green
MSDR6	Green	Green	Yellow	Green
JSEN7	Yellow	Yellow	Green	Green
JRGM8	Yellow	Red	Green	Green
ISGA9	Red	Yellow	Green	Green
HMGE10	Red	Red	Green	Yellow
EAHV11	Red	Yellow	Yellow	Red
JEMA12	Red	Yellow	Yellow	Red
LMJ13	Red	Yellow	Yellow	Green
LMS14	Yellow	Yellow	Yellow	Green
JAMC15	Red	Red	Yellow	Red
ASPM16	Green	Yellow	Yellow	Red
EYPA17	Green	Yellow	Green	Green
EMPG18	Red	Yellow	Yellow	Yellow
ADRN19	Red	Green	Green	Yellow
EVRS20	Yellow	Green	Green	Green
INRD21	Green	Yellow	Yellow	Green
MVRR22	Red	Yellow	Green	Green

USS23				
TVS24				

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados del diagnóstico realizado en agosto del 2023.

**Gráfico 4. Resultados del diagnóstico al inicio del ciclo escolar 2023-2024**



Nota. Elaboración propia.

A partir de la sistematización y análisis de la información, así como de la observación directa, fue que se identificó una en el 2ºA del Jardín de Niños “Diana Laura Riojas de Colosio”. A saber, los resultados muestran que el porcentaje conseguido en el campo de Lenguajes es inferior al resto, lo que sugiere la necesidad de implementar acciones específicas para fortalecerlo de manera emergente.

El 58% de los alumnos del grupo presentan dificultades para comunicarse, este porcentaje tiende a tener problemas para articular palabras y suelen utilizar un lenguaje muy breve y limitado, asimismo, muestran alto grado de inseguridad y timidez al participar, realizar preguntas y compartir sus ideas y trabajos con sus compañeros del grupo.

Aunado a lo anterior, estos alumnos muestran un vocabulario reducido, se les complica formular y expresar ideas que generen un diálogo fluido con sus pares o adultos y tienen dificultades para expresar de manera oral lo que les gusta o disgusta. En su lugar, tienden a emplear el lenguaje corporal, haciendo señas y gestos para poder comunicar sus necesidades.

Existen cuatro casos<sup>9</sup> donde se evidencia un lenguaje y un vocabulario más limitado. Estos niños y niñas muestran mayor dificultad para articular las palabras, lo que resulta bastante complejo entender con claridad lo que quieren decir. Esta limitación en el lenguaje genera en ellos cierta inseguridad, e incluso tres de ellos comienzan a mostrar frustración y enojo cuando una persona no logra comprender lo que necesitan o lo que quieren decir.

En respuesta a esta problemática, surgió el interés por profundizar en el campo de Lenguajes. Por lo tanto, se procedió a indagar y aplicar el instrumento para evaluar procesos de simplificación fonológica (TEPROSIF), también llamado “Test para evaluar procesos de simplificación fonética”, con miras de identificar a los alumnos con mayores problemas para articular los sonidos al hablar y comunicar palabras.

El TEPROSIF consistió en presentar al niño una lista de 15 palabras mediante imágenes. El objetivo era identificar si el niño, al observar la imagen y al intentar decirla, emitía una simplificación fonológica de la palabra, sustituyendo u omitiendo los fonemas (Pávez, Maggiolo y Coloma, 2008).

A la par de la administración del instrumento TEPROSIF, se efectuó una observación directa durante las distintas actividades realizadas en la jornada de intervención y práctica. En la implementación de éstas, se solicitó al alumnado exponer sus trabajos ante sus compañeros y comunicar algunas rimas mediante la estrategia del micrófono de la participación con el fin de motivarlos a participar. Se observó que los niños y las niñas adquirieron una mayor confianza al hablar frente a sus compañeros y enriquecieron su vocabulario.

---

<sup>9</sup> Una alumna solía recibir terapia de lenguaje, pero actualmente ya no asiste a dicha terapia.

Tras organizar y sistematizar los datos obtenidos en los instrumentos aplicados, se procedió a presentarla de la siguiente manera.

**Tabla 3. Resultados del instrumento de evaluación aplicado**

	<i>Sujetos</i>	<i>Nivel de Logro al articular las palabras<sup>10</sup></i>	<i>Fonemas no articulados.</i>
1	MAE1		( f ), ( r ), ( l ), ( d ), ( s ).  No logra articular ninguna palabra correctamente, reduce las palabras a una o dos sílabas y recurre a su lenguaje corporal para señalar los objetos.
2	AYBI2		( r ), ( l )
3	MJBS3		( d )
4	ACG4		( r )
5	KDCA5		( f ), ( r ), ( l ), ( d ).  No logra articular ninguna palabra correctamente, reduce las palabras a una o dos sílabas y muestra dificultad para intentar decir las palabras y solamente realizaba movimientos con sus manos para señalar los objetos o hacer ruidos.

<sup>10</sup> Código empleado: rojo (área de oportunidad), amarillo (en proceso) y verde (logrado).

6	MSDR6		( r )
7	JSEN7		Logra articular todos los fonemas y comunico todas las palabras sin dificultades.
8	JRGM8		Logra articular todos los fonemas y comunico la mayoría las palabras sin dificultades.
9	ISGA9		( r )
10	HMGE10		(r), (l)
11	EAHV11		(l)
12	JEMA12		(r), (l)
13	LMJ13		( r ) , ( l )
14	LMS14		(d)
15	JAMC15		(r), (f), (d)
16	ASPM16		Inasistencia
17	EYPA17		(r)
18	EMPG18		(r), (l)  (No logró articular, ninguna palabra correctamente).
19	ADRN19		( r ) , ( s ) , ( f )  (No logro articular ninguna palabra correctamente, tartamudeo un poco al tratar de decir ciertas palabras).

20	EVRS20		Logra articular todos los fonemas y comunico todas las palabras sin dificultades.
21	INRD21		Logra articular todos los fonemas y comunico todas las palabras sin dificultades.
22	MVRR22		( r )
23	USS23		Inasistencia
24	TVS24		(f), (r), (l), ( d ).  No logra articular ninguna palabra correctamente, reduce las palabras a una o dos sílabas y recurre a su lenguaje corporal para señalar los objetos.

Nota. En esta tabla de elaboración propia se presentan los resultados obtenidos en el instrumento de transposición fonética. Los espacios en blanco son de aquellos alumnos a los que no se les pudo administrar la prueba, debido a cuestiones de tiempo o inasistencias.

De acuerdo con los resultados presentados en la tabla, la problemática identificada en el grupo de 2° "A" del Jardín de Niños "Diana Laura Riojas de Colosio", es la dificultad en la articulación de palabras por "parte del alumnado", lo que afecta tanto la comunicación como el aprendizaje.

Esto es, el 48.8 % de los alumnos evaluados presenta dificultades en la articulación de palabras. Lo que constituye un área a atender de manera emergente, a fin de que logren comunicar sus ideas y necesidades de forma clara, entendible y adecuada en las distintas situaciones de su vida, así como también adquieran mayor seguridad en sí mismos.

Al lograr reducir o mermar esta situación, se garantizará la adaptación del alumnado a nuevos contextos, reducirá los errores de comprensión y comunicación, facilitará su



capacidad para socializar de manera efectiva y mejorará su desempeño a lo largo de su trayectoria escolar.

### **Marco teórico**

**Lenguaje Oral.** El lenguaje es un medio de comunicación y aprendizaje entre los miembros de un grupo. A través de él, el sujeto adquiere un panorama de la vida y conoce su entorno más cercano. Se emplea el lenguaje para reflexionar sobre la propia experiencia y para expresarla simbólicamente a los demás; asimismo, para compartir lo que se aprende con otras personas, al igual que las respuestas emocionales y estéticas (Goodman, 1992).

Es una herramienta que va más allá de la repetición de lo que otros dicen. El lenguaje nos brinda la oportunidad de compartir conocimientos, pensamientos, necesidades, ideas, emociones. A su vez, proporciona la posibilidad de aprender de las personas a nuestro alrededor, pues, favorece la comprensión e intercambio de diferente información y perspectivas.

González (2009, citado en Rea, 2017) menciona que el lenguaje es un instrumento fundamental y necesario para el desarrollo personal del individuo. Sin embargo, señala que es crucial incentivar constantemente su desarrollo. Ante esta tesitura, se consideran las actividades lúdicas como una estrategia de gran impacto y un mecanismo la estimulación adecuada del lenguaje.

La utilización del lenguaje en el nivel preescolar resulta una prioridad para el desarrollo óptimo del niño. Es en esta etapa donde el sujeto experimenta un enriquecimiento del habla y de vocabulario. Estas herramientas se desarrollan conforme se propicien oportunidades y experiencias de comunicación cotidiana (Melgar y Vanessa, 2010).

Piaget (1987) destaca el lenguaje como una facultad elevada y racional, y lo asume como uno de los diversos aspectos que integran la superestructura de la mente humana. El lenguaje es visto como un instrumento que da cuenta de la capacidad cognoscitiva y afectiva del individuo, lo que indica que el conocimiento lingüístico que el niño posee está

relacionado al conocimiento que tiene del mundo. Sus estudios y teorías se basan en las funciones que el lenguaje tiene en el desarrollo cognitivo del niño.

**Juegos Verbales.** El juego ha sido conceptualizado desde distintas perspectivas. Desde el punto de vista de (Cornejo, 2013) citado en (Blas, 2019) “el juego es una parte esencial del ser humano, es innato, y se manifiesta a través de movimientos, de la imaginación, la creatividad, la agilidad y la energía, proporcionando gozo, placer y nuevos aprendizajes” p.23). La teoría de Groos (de Tubingen) concibe al juego como una forma de preparar a las y a los niños para la vida de adulto, ya que, al jugar, suele imitar las actividades cotidianas.

Bigas & Corregí (2000, citados en Araujo, 2020). Señalan que los juegos de lenguaje abarcan una variedad de estrategias, tales como rimas, trabalenguas, retahílas, adivinanzas, canciones o juegos de palabras, cuyo fin es estimular el lenguaje y la creatividad de los niños.

Los juegos verbales tienen como función favorecer el incremento de vocabulario y propiciar un enriquecimiento verbal, para que los niños y las niñas puedan desarrollar un lenguaje más fluido, que, entre otras cosas, les permita expresarse sin dificultades en las diferentes situaciones de la vida. Los juegos verbales son una excelente herramienta para fomentar la articulación y fluidez del habla en los niños en edad preescolar. Para que pueda darse este estímulo, es menester que estos juegos se desarrollen en un ambiente de alegría y juego, asimismo, es fundamental que los mismos niños creen otras situaciones haciendo uso de su gran creatividad e imaginación (Bedoya, 1982).

## **Metodología**

El presente informe se desarrolló bajo el paradigma cualitativo. (Hernández et al., 2014) mencionan que éste consiste en “utilizar la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p. 7).

La metodología empleada para este trabajo, fue la investigación – acción. La cual consiste “en una indagación práctica que realiza el docente, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2003, p. 26). La investigación - acción brinda grandes beneficios a la formación inicial del docente, derivado del proceso de reflexión continua que incita a éste. Aunado a esto, cada uno de los ciclos que componen a la metodología, favorece una mayor comprensión de la propia práctica docente, un progreso de la misma y la mejora de la situación problema que se ha identificado en el lugar donde se desarrolla.

Kemmis menciona que la investigación-acción alude a ciclos en espiral compuestos por cuatro fases o etapas: planificación, acción, observación y reflexión (La torre, 2003). En primer lugar, es imprescindible que se tenga identificada la situación problema para partir con la primera fase: *planificación*. La cual consiste en diseñar un plan de acción para intentar hacer un cambio de esta situación y de la propia práctica docente. Dicho plan ha de caracterizarse por ser flexible para que pueda atender a los diversos imprevistos que se presentan en una jornada de trabajo.

La segunda fase de *acción* consiste en implementar el plan en la práctica de manera intencionada y controlada. La tercera fase de *observación*, por su parte, consiste en observar lo aplicado a través del uso de instrumentos como lo es un diario de observación, para recoger las evidencias de lo realizado y así poder evaluarlo.

Finalmente, con la etapa de *reflexión*, se busca meditar y analizar sobre lo realizado. Al hacerlo, se puede revisar si lo aplicado ha funcionado o si es necesario replantearse y reconstruir el propósito de la situación y así poder proveer la base para planificar y continuar con otro ciclo (Latorre, 2003).

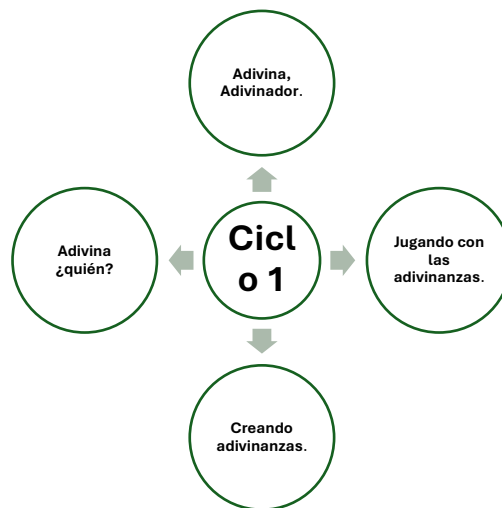
A la vista de lo hasta aquí expuesto, el objetivo general planteado fue implementar diversos juegos verbales para conocer su influencia en el fortalecimiento del lenguaje oral en las niñas y niños de segundo grado, grupo “A” del Jardín de Niños “Diana Laura Riojas de Colosio”.

En correspondencia con lo anterior, la hipótesis de acción planteada en este informe de práctica profesional, fue el lenguaje oral de las y los alumnos de segundo grado, grupo A, del Jardín de Niños “Diana Laura Riojas de Colosio” se fortalece de manera significativa a partir de la implementación de distintos juegos verbales.

## Resultado

**Ciclo 1: “Aprendo y me divierto con las Adivinanzas”.** Este primer ciclo consistió en que los alumnos tuvieran un primer acercamiento al trabajo con los juegos verbales. En este primer ciclo de acciones se trabajó con las “adivinanzas”. Esta propuesta se aplicó durante el mes de febrero y tiene por nombre “Aprendo y me divierto con las adivinanzas” la cual tuvo como propósito A través de la implementación de distintos juegos verbales, los alumnos fortalezcan su expresión oral y logren adquirir un mayor vocabulario volviendo su lenguaje más fluido y entendible.

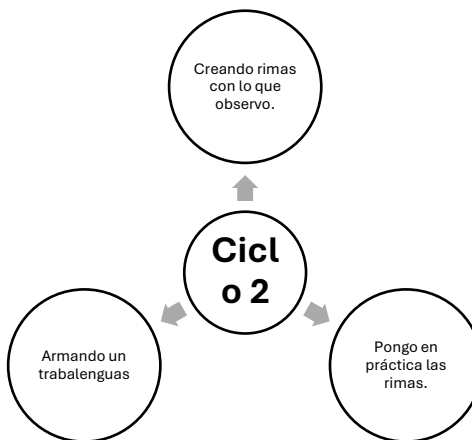
**Tabla 4. Actividades del ciclo 1.**



A partir de las actividades planteadas, implementando las adivinanzas como juego verbal, permitió que los alumnos se involucraran de manera divertida en las actividades, se logró estimular el lenguaje oral, también se favoreció el incremento de vocabulario y el desarrollo de la imaginación.

**Ciclo 2: “Me divierto con las rimas y los trabalenguas”.** Este segundo ciclo tuvo como finalidad, mantener la motivación, interés y seguridad en los alumnos al expresarse y participar en clase. Dentro de este ciclo como actividad extra y permanente se realizaron ejercicios con la lengua a través de un cuento, esto con la finalidad de estimular los músculos de la boca, encargados de articular mejor las palabras.

**Tabla 5. Actividades del ciclo 2.**



Al implementar las rimas y los trabalenguas se estimularon en gran medida los músculos de la boca, lo que favoreció una mejor pronunciación y fluidez de las palabras, las rimas también favorecieron el reconocimiento de letras al encontrar las palabras que rimaban.

**Ciclo 3: “Somos artistas”.** Este tercer y último ciclo, tuvo como finalidad concretar en los alumnos el aprendizaje al implementar los juegos verbales, en esta propuesta se buscó mejorar aquellos aspectos que no fueron tan funcionales en las propuestas anteriores.

**Tabla 6. Actividades del ciclo 3.**



Al implementar nuevamente las rimas se favoreció el desarrollo de la creatividad y la memoria, y luego de implementar todos estos juegos verbales, fue notorio un avance en los alumnos al presentar de manera oral su poema a la comunidad escolar. Fue notoria una mejor fluidez verbal y una mayor confianza para expresarse con otras personas y al hablar en público.

### **Discusión y conclusiones**

Los resultados obtenidos permitieron identificar un avance en los alumnos, puesto que durante el desarrollo de las clases fue notoria una mayor seguridad y confianza al participar, puesto que había alumnos que se les dificultaba expresarse y preferían no participar y aunque se les pidiera su participación, utilizaban su lenguaje corporal para comunicar que no querían hacerlo y siempre eran los mismos alumnos que participaban, buscando motivar a los demás alumnos es que se propuso también, como un instrumento, las exposiciones orales de sus trabajos y tareas, donde con apoyo de imágenes y pictogramas, comentaban a sus compañeros lo que investigaron y realizaron, esto dependiendo de la finalidad de cada trabajo o tarea.

Luego de la primera intervención los avances más relevantes o rescatables fueron; una mayor escucha, pues el trabajo con las adivinanzas permitió, que tuvieran que atender y escuchar atentos las características o pistas que se daban entre ellos para lograr adivinar, favoreció a una mejor fluidez verbal al describir constantemente un objeto y comunicar estas características a sus compañeros y finalmente se promovió una mayor participación ya que este juego despertó en gran medida su interés.

Durante la segunda intervención se puede rescatar que se estimularon en mayor medida los músculos de la boca a través de los trabalenguas y de ejercicios orofaciales, como soplar y realizar movimientos con la lengua, lo que favoreció una mejor pronunciación en las palabras, con las rimas también se favoreció el reconocimiento y asimilación de letras con la relación imagen – texto, aspectos iniciales para el proceso de la lecto escritura.

Finalmente, con la tercera intervención fue notorio un avance luego del proceso con los niños y niñas, puesto que, al presentar un poema, fue evidente una mejor fluidez verbal, una mayor adquisición de vocabulario y una mayor confianza y seguridad al hablar y presentarse en público.

A partir de la revisión anterior de las acciones propuestas, la presente investigación permite dar cuenta y mencionar que el supuesto de acción inicial es válido, esto a partir de que se reconoció que de 20 alumnos que participaron y fueron evaluados, es decir el 65 % de los alumnos logro obtener un avance favorable y significativo al tener una mejor pronunciación, fluidez verbal y al mostrar mayor seguridad al comunicarse.

Mientras que el 30% continua en proceso, existe una mejor pronunciación, pero aún no hay una fluidez verbal notoria y presentan un poco de inseguridad al expresarse oralmente. Solamente el 5%, no mostró un mayor avance, esto puede deberse a diferentes factores como, la inasistencia y un posible problema de lenguaje más notorio.

La presente investigación tuvo un impacto favorable en los niños y niñas puesto que es evidente una mayor seguridad al participar en clase y expresarse, de manera más clara y entendible, la articulación de palabras en ciertos alumnos fue notoria, así como la ampliación de vocabulario, potenciando su aprendizaje.

## REFERENCIAS

- Bedoya Arromati, T. (1982). *Guía metodológica integrada del aprestamiento*. Lima: Minedu. Cervevera Borra.
- Bermúdez, M. E. (2018). *La importancia del desarrollo del lenguaje oral en preescolar: estrategias de orientación educativa*. Tesis. Unidad 092. CDMX. Ajusco.<http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/89483>
- Bigas, M. y Correig, M. (2000). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. España: Editorial SÍNTESIS, S.A.



- Blas Millán, M. O. (2019). *Juegos verbales en la mejora de la expresión oral en la educación inicial*, [Tesis de Licenciatura], Lima Norte. Universidad Cesar Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/35072>
- Bruner, J. S. (1972). *Concepciones de la infancia: Freud, Piaget y Vygotsky*. En J. LINAZA (comp.) *Acción, pensamiento y lenguaje: Escritos de J. S. Bruner* (31-44). Madrid.
- CHATA, C. (2018). *Los juegos verbales para mejorar la expresión oral en niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial "Bella pampa", del Distrito de Socabaya, Arequipa, 2017* (Doctoral dissertation, UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN). <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/81982b8c-1b3f-4ac2-bfae-f5b6b7caaebd/content>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (15/05/2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019%20&print=true](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019%20&print=true)
- Editolandia. (2017). *La importancia de la poesía en los niños*. Editolandia-La Editorial De Los Niños Y Jóvenes Autores. <https://editolandia.com/la-importancia-de-la-poesia-en-los-ninos/>
- Goodman, K. (1992). *Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje. Cero en conducta*, 7(29-30), 17-26.
- Guamán, V. (2013). *"Los juegos verbales y su incidencia en la expresión oral de los niños (as) de primero, segundo y tercer grados de la escuela particular "Carlos maría de la condamine" de la ciudad de Ambato, provincia de tungurahua"* (Trabajo de grado). Universidad Técnica de Ambato. Ambato. Ecuador. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/6189/1/FCHE-EBP1131.pdf>.

- La Torre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (Vol. 179). Grao. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- López Araujo, C. S. (2020). *Uso de los Juegos Verbales para la Mejora del Lenguaje Oral en los niños de 4 años del nivel Inicial*. Tesis. Repositorio Institucional UCSS.
- Melgar, R., & Vanessa, S. (2010). *Procesos de lenguaje oral y los niveles de conciencia fonológica en preescolares*. <https://repositorio.usil.edu.pe/handle/20.500.14005/1288>
- Moreno-Flagge, N. (2013). *Trastornos del lenguaje. Diagnóstico y tratamiento*. *Rev Neurol*, 57(Supl 1), 85-94. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/60986065/1.-\\_Trastornos\\_del\\_lenguaje\\_diagnostico\\_y\\_tratamiento20191022-80419-h1p56m-libre.pdf](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/60986065/1.-_Trastornos_del_lenguaje_diagnostico_y_tratamiento20191022-80419-h1p56m-libre.pdf)
- Poncela, A. M. F. (2005). *Canción infantil: discurso y mensajes* (Vol. 53). Anthropos Editorial.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*.
- Rea, P., & Alexandra, M. (2017). "El juego simbólico en el desarrollo del lenguaje en niños/as de 3 a 4 años del centro de desarrollo infantil LEMCIS plus, de la ciudad de Ambato." Universidad Técnica de Ambato - Facultad de Ciencias de la Salud - Carrera de Estimulación Temprana. Recuperado de: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Avance-Programa-Sintetico-Fase-2.pdf>
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- SEP. (2014). *SERIE: HERRAMIENTAS PARA LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Edu.mx.

<https://sector2federal.files.wordpress.com/2014/04/4-las-estrategias-y-los-instrumentos-de-evaluacion-desde-el-enfoque-formativo.pdf>.

SEP. (2022). *Programa de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas sintéticos de las fases 2 a 6.*

Tough, J. (1987) *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro.* Madrid: Aprendizaje Visor.

VIGOTSKY, L. (1966). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Ed. Revolucionaria, La Habana.

## Experiencias de práctica docente en escuelas multigrado.

Camacho Armenta Omar

Omkam234@gmail.com

Velazquez Galvez Mariana Yaqueline

mavgone2204@gmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Prof. Miguel Castillo Cruz”

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### Resumen

Este trabajo de investigación tiene como finalidad determinar posibles sugerencias a docentes no especializados o sin conocimiento alguno de las escuelas multigrado, todo ello basado en las experiencias sistematizadas que estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Experimental del Fuerte (ENEF) nos permiten identificar al haber realizar sus jornadas de prácticas en este tipo de escuelas. La indagación se realizó mediante el diseño y aplicación de un cuestionario “Práctica docente normalista: Experiencias en escuelas multigrado”, el cual consistía en detallar ampliamente los hallazgos experienciales que se tuvieron, haciendo énfasis en cómo fue, por qué y reflexionando personalmente como futuro docente. Se aplicó de manera digital para 20 estudiantes normalistas; 10 de cuarto semestre y 10 de sexto semestre, tratando de ver diferencias en sus experiencias. En los resultados obtenidos no hubo muchas diferencias, la mayoría de los estudiantes consideraron que fueron experiencias gratificantes y con impacto para su formación profesional al vivenciar lo que comúnmente sucede en estos contextos que se encuentran marginados y con recursos muy bajos, respecto a diversas necesidades educativas; coincidieron en que es un reto total pero al mismo tiempo un enriquecimiento mayoritario en muchos aspectos, tanto de manera personal, profesional y académicamente.

## **Palabras clave**

Escuelas multigrado, experiencias, prácticas, diversidad, retos, formación docente.

## **Planteamiento del problema**

La práctica docente para el desarrollo, adquisición de saberes y conocimientos es fundamental en los estudiantes en formación ya que incluso esta misma los lleva a enfrentar nuevos retos a la hora de la intervención. Los docentes en proceso de formación deben valerse de sus saberes, pero al mismo tiempo ir adquiriendo nuevos constantemente; es decir, enseñar con base a los aprendizajes adquiridos en toda su formación académica como también en su formación docente, pero al mismo tiempo aprender de las experiencias, situaciones y aspectos que se le presenten en todo su trayecto o jornadas formativas. Es por ello que en toda su trayectoria académica se validan de lo teórico y lo práctico conociendo e interactuando en diferentes contextos que le van forjando nuevas experiencias para su profesión docente.

Las escuelas multigrado son instituciones de máximo tres docentes (dependiendo), los cuales atienden dos o tres grados, mismos con los que se debe ir a la par o implementar contenidos similares con diferente grado de dificultad, es decir, desarrollar prácticas diversificadas de enseñanza; además estos mismos docentes llegan a ejercer cargos o responsabilidades adicionales, por ejemplo, estar a cargo de dirección como director comisionado. Sin embargo, algunos de los retos que enfrentan estas escuelas son que se ubican en zonas rurales, cuentan con baja matrícula, hay poco personal administrativo, falta de recursos monetarios e incluso inmobiliario en malas condiciones.

Mayormente estas escuelas tienden a ser escuelas focalizadas por el bajo nivel de alfabetización en los alumnos, pero una peculiaridad muy grande que existe en ellas es que se forman también estudiantes que desarrollan capacidades y habilidades de conocimiento superior a otras instituciones en donde se les presta total atención a un solo grupo. Todo esto debido a que al ser alumnos que interactúa con grados entre dos, tres o más grados; los que son más pequeños van aprendiendo de contenidos que al mismo tiempo les

imparten a sus compañeros más grandes y conforme van avanzando de nivel se encuentran más preparados o cuentan con bases que inconscientemente adquirieron.

De acuerdo al plan y programa de estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, el enfoque de estudio en el que se centra es en la comunidad con el fin de que mediante proyectos el niño se relacione con su entorno para que analice y reflexione sobre diversos temas, problemáticas o situaciones.

Sobre lo anterior, Patricia Ames (2004) afirma lo siguiente:

Se enfatiza constantemente la necesidad de articular las actividades y los contenidos de aprendizaje con el contexto cultural y social de los estudiantes; así como la importancia de usar sus saberes previos para lograr un aprendizaje efectivo. Ello se enlaza con un reclamo por una relación más estrecha entre escuela y comunidad, promoviendo la participación y el compromiso de los padres y madres con la escuela. (p.12).

Con todo lo anterior, surge la necesidad de conocer la perspectiva mediante la sistematización de experiencias que han desarrollado practicantes en formación docente de Educación Primaria en escuelas multigrado, para con ello identificar todas las necesidades que surgen en ellas como también los retos o desafíos a los que se enfrentan y como estos impactan de forma positiva o negativa a su desarrollo profesional.

### **Marco teórico**

Las escuelas multigrado suponen una atención a la diversidad desde lo didáctico pues, “este tipo de planteles se caracterizan por atender, en un mismo grupo, a estudiantes de diferentes grados, lo cual implica una diversidad en cuanto a edades, experiencias de vida, niveles de desarrollo y maduración, entre otros aspectos” (INEE 2017).

Zepeda Padilla y García Torres (2019) mencionan que:

En México, las escuelas multigrado fueron creadas para brindar cobertura educativa y a su vez dar respuesta a la necesidad de atender y acabar con el analfabetismo, la deserción y el rezago educativo de la población de las zonas geográficas más desfavorecidas (zonas con altos índices de migración, pobreza, marginación, de difícil acceso y poca o nula escolaridad). (p.2)

Se consideraban a las escuelas multigrado como escuelas incompletas debido a las diversas problemáticas que se hacen presente en ellas como son la desigualdad socioeconómica que caracteriza a dicho entorno. Sin embargo, Miranda Molina (2020) nos dice que: “la escuela rural multigrado resulta un espacio para la innovación desde aspectos antes considerados limitaciones, pero que una mirada más detallada entiende como potencialidades que permiten prácticas pedagógicas dispuestas a asumir cualquier situación educativa”.

No todas las escuelas que atienden a alumnos con distintas edades en una misma aula son iguales; todas son comunidades diversificadas, es por ello que de acuerdo a lo que menciona Boix (2014) en investigación que se realizó por Galván Mora & Espinosa Gerónimo (2017) nos dice que:

La diversidad dentro de la diversidad propia de los grupos multigrado, como refiere, resulta una condición invaluable para fomentar tanto el aprendizaje personalizado como el sentido de pertenencia a una comunidad escolar que, lejos de la homogeneidad, toma en cuenta y respeta las diferencias.

Se tiene una perspectiva poco favorable sobre estas escuelas al reconocerlas como un reto debido a que presenta a simple vista mayores desventajas ya que exige una carga académica superior a las escuelas “normales” al tener que mantener un control de todo lo que implica ser parte de una institución en la que probablemente se te otorguen cargos administrativos adicionales a tu quehacer pedagógico; pero, de acuerdo a Rockwell & Rebolledo Angulo (2018): “muchos docentes también reconocieron que trabajar en una escuela multigrado ofrece una oportunidad de formarse realmente como docentes, al tener



que aprender a manejar un grupo diverso y a manejar los programas de todos los grados atendidos”.

En el estudio de Miranda Molina (2020) nos hace énfasis en lo que menciona el autor Abós (2014) que por su lado, sostiene que:

La heterogeneidad y diversidad de la escuela rural constituye un espacio posibilitador de inclusión; que el medio geográfico donde se ubica es facilitador de un aprendizaje experiencial; y que el aprendizaje cooperativo es un recurso de apoyo a la individualidad. (p.13)

Según el autor Santos del Real (2019):

Más de 90% de las primarias indígenas, sin importar su forma de organización, se ubican en localidades con muy alto o alto grado de marginación; en esta misma situación se encuentra 84.4% de las escuelas comunitarias y 74.2% de las multigrado de modalidad general. (p.58)

## **Metodología**

Se utilizó una metodología de forma cuantitativa, no experimental con un diseño transversal y un alcance descriptivo; a manera comprensiva, es decir, con esta no necesariamente se busca la verdad o moralidad de lo que se procura investigar sino que se pretende que el estudiante de su perspectiva social con base a su experiencia de prácticas en este tipo de escuelas, misma en la que se puede desplazar ampliamente en su descripción personal.

El propósito de esta investigación fue identificar y conocer las diversas perspectivas y formas de enfrentar dichos “retos” académicos que benefician a su formación profesional al desarrollar experiencias normalistas realizando prácticas en escuelas primarias de multigrado, en donde al mismo tiempo conduce a una comparación en cuanto a las diferencias que pueden darse en diferencia de semestres. En el cual el objetivo principal de ello era descubrir si dichas experiencias fueron gratificantes para su formación, es decir, el impacto que tuvieron, pero sobre todo entender las problemáticas o desafíos a los que

comúnmente se tiende a presenciar o enfrentar en dichas instituciones debido al entorno educativo en que se clasifican.

Los datos obtenidos de la investigación permitirán reflexionar mediante la comparación de respuestas de cuarto y sexto semestre para que lleven a cabo sugerencias a futuros docentes en formación dando a conocer las múltiples situaciones en las que se ven inmersos, los posibles cambios o mejoras de dichas barreras, como también los medios de interacción adecuados en dichos contextos.

El presente estudio se realizó a partir del diseño, validación y aplicación del cuestionario digital “Práctica docente normalista: Experiencias en escuelas multigrado”, dirigido a alumnos de cuarto y sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria; el cual se conforma de 10 preguntas cerradas y 7 preguntas abiertas.

Se autoadministró el cuestionario, por medio de un formulario de Google, a una muestra no probabilística de 20 estudiantes normalistas, donde participaron 10 de cuarto semestre y 10 de sexto semestre, pertenecientes a la Licenciatura en Educación Primaria.

Se realizaron preguntas centradas en las posibilidades con las que contaron o brindó el contexto, el impacto significativo que tuvo la experiencia y las sugerencias o recomendaciones que brindarían a otros estudiantes al tener la oportunidad de vivir la misma experiencia.

## **Resultado**

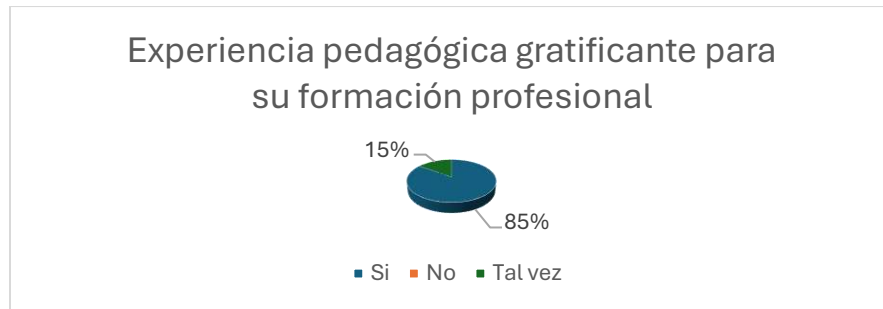
De acuerdo al objetivo de la investigación antes presentada, se realiza el análisis de los datos de manera general, ilustrando de manera gráficamente los resultados de aquellos ítems que en este caso fueron 10 de opción múltiple haciendo énfasis en la justificación que se les dio a algunas de ellas y un análisis individual de los 7 ítems con tipo de respuestas de párrafo (abiertas), haciendo énfasis también en algunas justificaciones que se les dio a algunas de ellas.

A continuación, en la gráfica 1 se presentan los diferentes tipos de organización multigrado en las que los docentes en formación realizaban sus prácticas, donde se encuentra la tridocente con un 40%, una de las más visitadas, la bidocente con un 30%, la pentadocente con 25%, la tetradocente con un 5% y por último, la unitaria con ninguna experiencia en prácticas por los 20 alumnos.



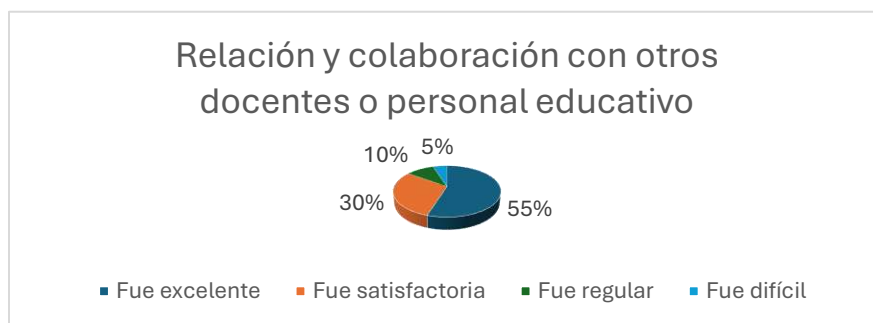
*Gráfica 1. Tipo de organización escolar en la que realizaron sus prácticas docentes.*

Aunado a lo anterior, se dio continuidad a investigar si dicha experiencia fue gratificante teniendo un impacto negativo o positivo para su formación profesional, por lo cual el 85% de los estudiantes mencionó que si fue gratificante y el 15% mencionó que Tal vez, con ello se llevó a preguntar por qué y con ello justificaron que conocieron las formas de organización de la institución como también del aula al ser escuelas con diversidad de estudiantes tanto nivel académico como individual, la experiencia mejoro habilidades profesionales, enriqueció la perspectiva de enseñanza y aprendizaje, descubrieron la realidad de dichas escuelas, se logró comparar lo teórico visto en la carrera profesional con lo practico en las escuelas multigrado. Por otro lado, no fue gratificante debido a que la escuelas asignada no demostraba disposición para con los practicantes lo cual dificultaba la interacción y comunicación al intentar intervenir en el aula.



*Gráfica 2. Experiencia pedagógica gratificante para su formación profesional*

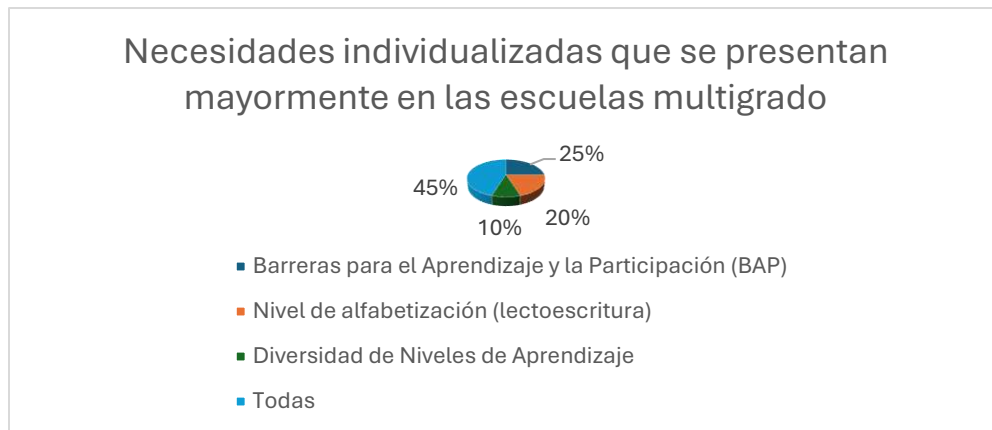
En cuanto a la gráfica 3 de cómo fue su relación y colaboración con otros docentes o personal educativo en la escuela multigrado, el 55% de los estudiantes demostraron que fue excelente es decir, hubo buena comunicación y colaboraron de manera conjunta para adaptar las actividades a las necesidades de cada grupo, por otro lado, el 30% mencionó que fue satisfactoria asumiendo que en ocasiones fue un desafío coordinar horarios y recursos con la o el titular; el 15% menciona que fue regular debido a que encontraron dificultades para mantener una comunicación fluida y coordinada con el personal educativo y por último, el 10% mencionó que fue difícil por la falta de apoyo de él o la titular y por el poco gusto de que estuvieran ahí dificultó su experiencia de prácticas. Así como nos señala González Vargas (2014) que: “La colaboración conduce pues a procesos de apertura y participación, tanto por parte del alumnado como del resto de la comunidad educativa”.



*Gráfica 3. Relación y colaboración con otros docentes o personal educativo.*

De acuerdo a la gráfica 4, el 45%, es decir, la mayoría de los estudiantes considera que las necesidades individualizadas que mayormente se presentan en las escuelas

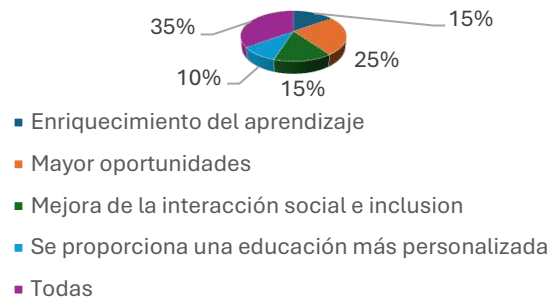
multigrado son todas las que se mencionan en la gráfica, en cambio el 25% considera que son las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), el 20% está seguro que influyen más los niveles de alfabetización (lectoescritura) y por último, el 10% considera que se presenta comúnmente la Diversidad de Niveles de Aprendizaje; todo ello de acuerdo a sus experiencias en escuelas en las que han practicado con anterioridad y actualmente.



*Grafica 4. Necesidades individualizadas presentes mayormente en las escuelas multigrado.*

La gráfica 5 trata de explicar las ventajas que tiene una escuela multigrado en comparación con las unigrado, teniendo como resultados que 25% de los estudiantes asegura que ofrecen mayor oportunidades para que los estudiantes aprendan a colaborar y ayudarse mutuamente, el 15% menciona que te brinda mayor enriquecimiento de aprendizaje al tener acceso a una variedad de perspectivas y experiencia, por otro lado, el 15% de ellos afirma que mejora la interacción social, el 10% menciona que proporciona una educación más personalizada que responda mejor a las necesidades individuales de cada estudiante y el 35% hace referencia que todas son las ventajas que tienen estos planteles educativos.

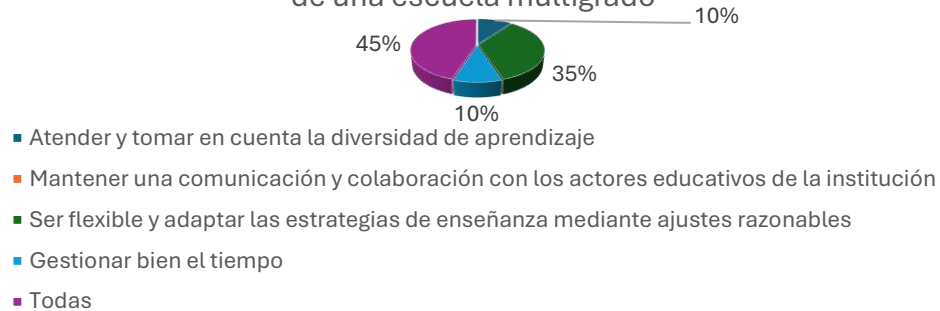
### Ventajas que ofrece una escuela multigrado en comparación con las de un solo grado



Gráfica 5. Ventajas que ofrece una escuela multigrado en comparación con las de unigrado.

Haciendo énfasis en la gráfica 6, mayormente el 35% dice que es mejor considerar la flexibilidad y adaptación a las estrategias de enseñanza mediante ajustes razonables, el 10% menciona que se debe atender y tomar en cuenta la diversidad de formas de aprender de los estudiantes, otro 10% hace énfasis en que se debe gestionar bien el tiempo tomando en cuenta que tan extensas serán las estrategias a utilizar y el apoyo que se le brindará de manera individual de acuerdo a sus necesidades y por último, el 45% posibilita a todas.

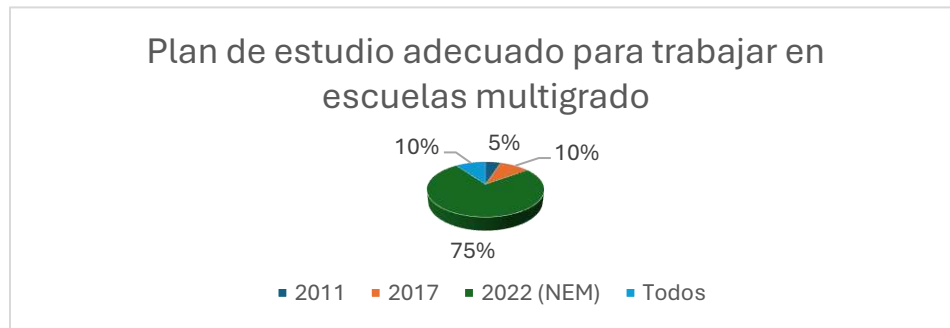
### Consideraciones indispensables a tener en cuenta al ser parte de una escuela multigrado



Gráfica 6. Consideraciones indispensables a tener en cuenta al ser parte de una escuela multigrado.

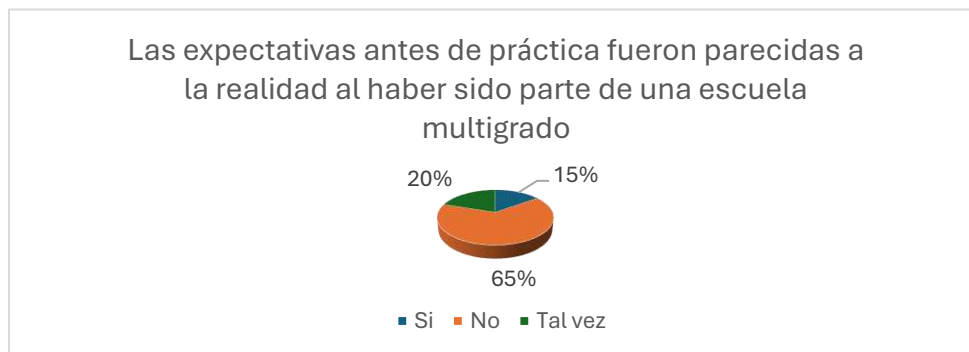
Por consiguiente, conforme a la gráfica 7, referente los planes de estudios favorables para trabajar en escuelas multigrado, el 75% de los estudiantes considero que es más beneficioso

trabajar con el nuevo plan de estudios 2022 de la NEM debido a que este facilita la interacción y la forma de diversificación de grados al desarrollar proyectos que se diferencien con el grado de dificultad necesario, el 10% considera que el de 2017 ya que fue un plan muy accesible y tuvo formas de trabajo correspondientes a cada campo, el 5% asegura que el de 2011 ya que es muy parecido al del 2017 y en este caso los estudiantes de sexto semestre fueron los que anteriormente trabajaban con ellos debido a que el plan de estudios no era actualizado y tuvieron que adaptarse al de 2022 lo cual resulto difícil y por último, el otro 10% asegura que los tres son indispensables para sacar adelante la enseñanza y aprendizaje de los alumnos de las escuelas multigrado,



Gráfica 7. Plan de estudio adecuado para trabajar en escuelas multigrado.

De acuerdo a la gráfica 8, indagando un poco más acerca las expectativas de la prácticas docentes, el 65% del alumnado tenía expectativas bastante diferentes de cómo era ser parte de una escuela multigrado, el 20% contaba con expectativas cercanas a lo que vivieron en sus jornadas, mientras que el 15% de los entrevistados tenían ideas bastante claras de cómo es ser parte de una escuela multigrado.





*Gráfica 8. Las expectativas antes de práctica fueron parecidas a la realidad de haber sido parte de una escuela multigrado.*

En relación con los otros ítems de respuesta libre, primeramente sobre los mayores desafíos que se enfrentaban al enseñar en un aula con estudiantes de diferentes edades y niveles de habilidades, los estudiantes dieron respuestas como la disciplina, la falta de atención por parte de los niños, el rezago académico, la falta de apoyo por parte de los padres, el nivel de alfabetización bajo, enseñanza y aprendizaje de manera tradicional por parte de los docentes titulares, el tener que crear actividades con ajustes razonables, el tiempo y la organización de intervención, colaboración nula, poca participación activa, tener que adaptarse al contexto, entre otras.

Por otro lado, los aspectos de formación en la normal que los prepararon de mejor manera para enfrentar los retos del aula multigrado fueron lo teórico, la práctica de valores desarrollada en todo el transcurso educativo, los consejos de formas de dirigirse ante un grupo, las consideraciones, la ayuda o apoyo del PEM como asignatura para entender todo lo relacionado con las escuelas multigrado y los cursos de práctica para la realización de planeaciones o de plan didáctico.

El impacto de que se obtuvo de la experiencia multigrado para el desarrollo como futuro docente a los estudiantes o practicantes les beneficio de manera positiva ya que los ayudo a comprender la diversificación que existe en estas escuelas en cuanto a capacidades y habilidades, de los cuales enfrentan grandes barreras como lo es la desigualdad, recursos económicos, recursos básicos; al ser de comunidades rezagadas, además, darse cuenta de la responsabilidad docente y la realidad por la que pasan algunos contextos comunitarios.

Por último, para concluir con los ítems, haciendo hincapié a el objetivo de esta investigación, las sugerencias o recomendaciones de estudiantes normalistas que ofrecen a otros que están a punto de realizar su práctica en escuelas multigrado fueron que estén abiertos a todo tipo de experiencias, que sean empáticos a la hora trabaja, den apoyo a los alumnos que presenten rezago académico, poner atención a los que muestran desinterés o

están indispuestos a aprender, no hacer comparaciones ni etiquetas, pero sobre todo fomentar el aprendizaje activo del alumno, que fomenten el pensamiento crítico de los alumnos, que se nutran de todo lo que la Normal les ofrece y se extiendan a querer ir más allá de lo rutinario para que sus experiencias sean aún más enriquecedoras; pero sobre todo que se queden con lo más significativo y hagan a un lado las malas experiencias.

### **Discusiones y conclusiones**

Las escuelas de organización multigrado en Sinaloa representan el 50.6% total de los centros educativos, por lo que 1 de cada 2 escuelas es multigrado. Estas escuelas representan un verdadero reto y desafío para los practicantes, es uno de los primeros acercamientos a comunidades rurales en donde se pretende que los normalistas desarrollen y refuercen habilidades docentes, tales como el control de grupo y la creación de contenido didáctico para diferentes grados en un mismo salón de clases, además de habilidades indispensables para un futuro docente.

Como tal la autora Vilorio (2022) menciona que:

Más allá de la complejidad que caracteriza el aula multigrado en cuanto a la práctica pedagógica que se lleva a cabo en ella, un componente importante es la autonomía de aprendizaje del alumnado que asiste o participa en este tipo de aulas; no se trata de una competencia a promover única y exclusivamente en esta tipología de centros, pero sí se trata de una competencia que adquiere una relevancia especial cuando estamos tratando con grupos de alumnados de diferentes edades en un mismo espacio y tiempo y a cargo de un sólo maestro que debe responder a las múltiples y diversas demandas curriculares. (p.78).

Infiriendo en el análisis de datos, podemos examinar que la mayoría de practicantes Normalistas de nuestra escuela, contaban con expectativas bastante diferentes a como era ser parte de una escuela multigrado, ya que al tener dos o más grupos de clase por salón las problemáticas de cada alumno eran variadas y diferentes, es aquí donde nacen las necesidades de cada alumno, necesidades que el practicante se focalizaba más en resolver

debido a la condiciones en las que estaba, voluntaria e involuntariamente, esto se reflejado en cómo el 70% de los entrevistados cree que su función más valorada según los docentes titulares, los padres de familia y la comunidad escolar es apoyar a los alumnos que presentan rezago.

Entre sus consideraciones están la flexibilidad y adaptación a las estrategias de enseñanza mediante ajustes razonables según las necesidades presentadas, tomar en cuenta la diversidad en el aprendizaje de los alumnos y por supuesto, el tiempo que requieren es cruciales a tener en cuenta para realizar y finalizar sus prácticas multigrado de manera satisfactoria.

Por lo anterior, todos los datos obtenidos nos encaminan a definir qué todo tipo de experiencias termina resultando enriquecedora al brindarte tanto experiencias positivas como también algunas negativas; pero todo ello te lleva a concluir que en realidad la docencia consiste en la adaptabilidad, disposición y mejoras que buscas ejercer al estar inmerso en un centro educativo en donde las condiciones pueden ser nulas pero la capacidad para enfrentarlas tienen que terminar siendo superiores y con ello las sugerencias primordiales serían poner al frente el ejemplo que pretendes dar para definir qué tipo de experiencias deseas desarrollar.

### **Referencias bibliográficas**

Ames, P. (2004). Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades . Ministerio de Educación del Perú.

Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, (24), 89-97.

González-Vargas, J. E. (2014). Una mirada del trabajo colaborativo en la escuela primaria desde las representaciones sociales. *Ra Ximhai*, 10(5), 115-134.

- INEE. (2017). Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME). *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*.
- Miranda Molina, L. (2020). *LA EDUCACIÓN MULTIGRADO: DEBATES, PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS*. Lima: Proyecto CREER.
- Mora, L. R. G., & Gerónimo, L. E. (2017). *Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. Sinéctica, (49), 0-0. Revista Electrónica de Educación*.
- Padilla, G. Z., & Torres, E. G. (2018, December). La escuela multigrado en México. Un estudio sobre la toma de decisiones docentes durante la enseñanza de las matemáticas. In *XV Conferencia Interamericana de Educación Matemática*.
- Priego Vázquez, LB y Castro, ME (2021). Equidad y escuelas multigrado ¿ruptura o continuidad de la política educativa? *Revista latinoamericana de estudios educativos, 51 (1), 177–204*.
- Rockwell, E., & Rebolledo Angulo, V. (2018). *El valor de las escuelas multigrado*. Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado: <http://yoltocah.mx>
- Santos del Real, A. (2019). Escuelas multigrado en México: en busca de una nueva identidad. Universidad Iberoamericana, AC, Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*
- Schmelkes, S., & Águila, G. (2019). La educación multigrado en México. *Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*.
- Viloria, L. E. G. (2022). Prácticas Pedagógicas en aulas multigrado: El reto de la educación rural. *SINOPSIS EDUCATIVA. Revista venezolana de investigación, 21(2), 76-85*.

## **Analogías para atender errores conceptuales del tema redox.**

Brandon Francisco González Rodríguez.

rdzbr56@gmail.com

Escuela Normal de Chalco

Línea temática 2. Práctica Docente en las Escuelas Normales.

### **Resumen**

En el presente documento, se visualiza una síntesis del trabajo que se realizó para elaborar el proyecto de investigación, solicitado por parte del plan y programa de estudio 2018, de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la química en educación secundaria, se presenta de esta manera, una síntesis del marco teórico y metodológico, el cual se elaboró tras la problemática de los errores conceptuales que tienen los estudiantes de educación básica (secundaria, tercer año), sobre el contenido de Redox y se comprobó con base a los materiales didácticos implementados, los cuales se comprobaron dentro de la prueba piloto.

Como propuesta de solución se proponen las analogías para trabajarlas y lograr un cambio conceptual en el estudiantado, esto justificándose a través de la postura de Jean Piaget en la teoría psicogenética o epistemología genética; la cual propone, resolver interrogantes acerca del proceso del conocimiento y su evolución en las personas, abarcando los procesos de cambio de los estadios de menor conocimiento a los de conocimiento avanzado, es decir, Piaget estipula que los alumnos debían de operar activamente en la manipulación de la información al ser aprendida, pensando y actuando sobre ella para revisarla, expandirla y asimilarla (Arias, et. al., 2017).

**Palabras clave:** Error Conceptual, Analogías, Cambio, Conceptual, Epistemología, Nueva Escuela Mexicana.

### **Planteamiento del problema.**

En el presente documento se aborda la problemática del error conceptual de los conocimientos previos en estudiantes de educación básica, específicamente del tercer año. A razón de que en prácticas de intervención se observó que el contenido es uno de los más complejos para asimilar por parte de los estudiantes. Convirtiéndose de esta manera en una preocupación temática de tipo empírica, debido a que, como lo explica Barraza (2010), es una situación concreta que sucede y toma lugar en la práctica profesional.

La relevancia del problema no solo radica en que los estudiantes estén mejor preparados, sino más bien en fomentar, promover y contribuir a su formación, brindándoles una educación científica básica. De esta manera se contribuiría en la mejora de los resultados de evaluación del país. Debido a que, la última prueba aplicada por PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) en 2018 mostró que sólo el 58% de los alumnos en México lograban un nivel dos en ciencias. Por lo que, casi ningún estudiante se encuentra preparado (OCDE, 2019). Situación que requiere de toda nuestra atención, ya que es una disciplina que tiene la finalidad de mejorar la calidad de vida y que permite la toma de decisiones razonables.

La problemática debe ser atendida en las prácticas de intervención, debido a que, no solo es un problema local, con el antecedente, se puede observar que se convierte en un problema de nivel nacional. Las consecuencias de no trabajarlo repercuten en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, limitándolos al entendimiento de (en primera instancia) los temas subsecuentes y (en segundo momento) provocando rezago educativo, lo que favorecería los resultados negativos en pruebas nacionales. Por otro, lado en las prácticas de intervención se evidencia que el estudiantado no es capaz de dar respuestas a fenómenos que suceden en su vida cotidiana y tampoco existe apropiación del contenido (González, 2023).

## Marco teórico

### Errores conceptuales del tema redox

En la presente investigación se considera a los errores conceptuales como los responsables totales de que los estudiantes del tercer año de educación básica no logren concretar, identificar y relacionar el tema de Reacciones Oxido- Reducción (Redox) con sus conocimientos teóricos previos y no sean capaces de vincularlo a su vida cotidiana. Se habla de un error conceptual, cuando los estudiantes se enfrentan al estudio de conceptos de un alto nivel de abstracción y que además requieren de la utilización de un lenguaje altamente simbólico que no logran entender (Méndez y Ballesteros, 2021). Esto debido a que, cuando se explicaron temas afines al de Redox; como lo es, el lenguaje de la química, cambios físicos y químicos o reacciones químicas, no lo comprendieron.

### *Conceptualización*

El estudio sobre el origen de los errores conceptuales data en la época del siglo XX, con la teoría psicogenética o epistemología genética de Jean Piaget. En ella se buscaba resolver interrogantes acerca del proceso del conocimiento y su evolución en las personas, abarcando los procesos de cambio de los estados de menor conocimiento a los de conocimiento avanzado. Piaget estipuló que los alumnos debían de operar activamente en la manipulación de la información al ser aprendida, pensando y actuando sobre ella para revisarla, expandirla y asimilarla (Arias, et. al., 2017).

Actualmente un error conceptual o concepción alternativa, término que se acuñó para evitar darle un sentido negativo, según Totorikaguena (2013) son ideas espontáneas científicamente erróneas, contradictorias y sin conexión. Son duraderas, difíciles de detectar y de modificar, debido a que los estudiantes por sentido común y a través de su experiencia no asimilan conceptos por considerarlos erróneos. De esta manera se establece que un error conceptual son aquellas ideas previas que los estudiantes poseen sobre un determinado tema y que científicamente no están aprobadas y comprobadas.



### ***Proyectos que hablan del problema***

A nivel nacional existen diversos proyectos que los docentes elaboran para favorecer la enseñanza, como es el caso del modelo POE, que se centra en abordar y corregir los conocimientos previos de estudiantes, mediante la predicción, observación y explicación (Hernández y López, 2011). A nivel internacional se diseñó el “Proyecto 2061”, en Estados Unidos, en 1985, por la Asociación Americana para el Avance de la Ciencia (AAAS) con el objetivo de reformar la enseñanza tras un enfoque de “menos es más”. El enfoque consistía en identificar el reducido número de conocimientos y aptitudes de los participantes para mejorar su capacidad de pensamiento y la comprensión de conceptos científicos (Myron, 1996).

### ***Planteamientos en la Nueva Escuela Mexicana***

La reforma educativa es un acuerdo educativo nacional que establece un nuevo modelo de enseñanza, en México se le nombró “La Nueva Escuela Mexicana”, que consta de distintas fases. En educación secundaria la fase correspondiente es la seis y busca abordar los errores conceptuales de los estudiantes a través de un enfoque pedagógico. En este modelo se fomenta el análisis crítico y la resolución de problemas para lograr el alcance de los conocimientos, habilidades, capacidades, y reflexión activa, permitiéndole de esta manera a los estudiantes identificar y corregir sus conocimiento e ideas previas (Secretaría de Educación Pública, 2019).

### ***Analogías: Conceptualización y características***

Las analogías son una serie de ideas comparativas entre lo que se sabe y lo que se busca saber, con la intención de comprender algunos temas que suelen ser complejos y muy teóricos. Las analogías pueden inclusive, ser ocupadas en la enseñanza de las ciencias. Gómez (2015) hace una relación entre Reinders (1991) y Benjamín (1995), sobre la conceptualización de las analogías. Para Reinders las analogías son planteadas como una comparación entre un dominio conocido, el análogo y un dominio nuevo, el tópico, mientras

que para Benjamín las analogías son un procedimiento cognitivo, en el que se recurre a un dominio de conocimiento para comprender otro total o parcialmente desconocido.

Entre sus principales beneficios Oliva (2005) menciona que las analogías ayudan a desarrollar la creatividad, imaginación, motivación, actitudes, normas y valores en los alumnos. Además favorecen la comprensión y desarrollo de conceptos abstractos para generar ideas y alternativas de solución y como herramienta ayuda a redirigir las ideas intuitivas existentes. Para obtener resultados óptimos se requiere de una exigente preparación y estructurarlas en un grado minucioso para su transmisión y no conducir a concepciones erróneas.

### ***Implementación***

Durante el desarrollo del documento se aborda a las analogías como un recurso importante para la enseñanza, sin embargo hay ciertas condiciones que se deben de seguir para implementarlas. Gómez (2015) especifica que las analogías deben de cumplir con tres condiciones; ser pragmáticas; que su propósito sea claro, semánticas; los términos usados deben ser semejantes entre los tópicos y análogos y por último deben ser estructurales; que tengan similitud. Así mismo enuncia que deben ser accesibles más que la realidad, de presentarse, en la medida de lo posible, a través de representaciones visuales y deben de simplificarse lo más posible.

Ahora bien Romera (2019) menciona que hay criterios que se deben de cumplir en las analogías y retoma a Curtis y Reigeluth (1984) y Thiele y Treagust (1994) advirtiéndole que para hacer uso de las analogías en la enseñanza lo más recomendable, es que aparezcan durante el desarrollo de la sesión. Se especifica que hay tres formas de presentarlas; pictóricamente que es a través de imágenes, verbalmente en donde solo se hace uso de texto y pictórico-verbal, en donde en la explicación se usa una imagen con texto y viceversa. De este modo señala que las analogías se clasifican por niveles de complejidad, el concreto-concreto, abstracto-concreto y abstracto-abstracto, dependiendo de los tópicos que serán revisados. Rodríguez y García (2000) comentan que existen distintos tipos de analogías

según su estudio y las clasifican en: Analogías con opuestos, funcionales, de género y especie, de cosas y propiedades, de causa-efecto, que involucran acciones correctivas y analogías gramáticas.

### **Uso de analogías para atender errores conceptuales del tema redox**

#### ***¿De qué forma las analogías atienden los errores conceptuales en el tema Redox?***

Se ha aclarado que las concepciones alternativas o errores conceptuales son las ideas previas que tienen los estudiantes y que suelen ser equivocadas científicamente, como es en el caso del concepto “Redox”, los estudiantes creen que se trata de algo que es invisible o que inclusive relacionan con un átomo que explota. Debido a esto el docente debe diseñar estrategias dentro de su planificación docente que le permita a los estudiantes el logro y la construcción de aprendizajes significativos (Oliva, 2005). Es entonces cuando se propone una estrategia de trabajo que posibilite moldear y de la misma manera abandonar los conocimientos erróneos por conocimientos científicos del alumnado.

En este caso se hace uso de las analogías, debido a que permiten llevar a los estudiantes del conocimiento tradicional al conocimiento científico, facilitando de esta manera, la visualización y entendimiento de conceptos (Sanabria y Arango, 2019). El uso de la analogía logra realizar un cambio conceptual en los estudiantes, ya que durante su implementación en las sesiones de clase, los estudiantes hacen una reasignación de sus propias ideas previas, favoreciendo la construcción de nuevas. Se puede identificar debido a que los estudiantes muestran satisfacción con los nuevos conocimientos (Bello, 2004), además de que son capaces de identificar y clasificar los componentes de una reacción de tipo Redox.

#### **Hipótesis de acción**

“Mediante el uso de analogías es posible realizar un cambio conceptual en el aprendizaje del tema Redox”. Esto debido a que un estudio elaborado por Piaget (como se citó en Arias, et. al., 2017) en su teoría psicogenética afirma que los alumnos pasan por un proceso de cambio en los estados de menor conocimiento a conocimientos avanzados tras el

tratamiento de la nueva información contrastando la información existente de sus conocimientos previos.

## **Metodología**

### **pregunta de investigación**

“¿Será posible que las analogías permiten un cambio conceptual del tema Redox en estudiantes del tercer año de secundaria?”

### **Enfoque de la investigación**

El enfoque a trabajar en este documento, será el cualitativo, que según Sampieri et al. (2014) se refiere al conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, es decir, se busca reconstruir la realidad e interpretarla, encontrando sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen. Se ocupa, debido a que, parte de lo particular a lo general. Se explora, describe y luego se genera una posible teoría, contemplando de esta manera variados aspectos que facilitan la investigación, entre ellos; que la pregunta de investigación y la hipótesis se pueden realizar, antes, durante o después de obtener y analizar los datos recabados, por lo que, la acción indagatoria se basa en los hechos y las interpretaciones.

### **Diseño de la investigación**

La problemática será atendida bajo la investigación comparada en el ámbito educativo, puesto que se busca mejorar una práctica social-profesional y de aprendizaje, a través de las necesidades de los alumnos. La investigación comparada según Bereday (1964), se ha desarrollado desde el Siglo XIX (Periodo de préstamo), con Marc Antoine Jullien, quien la realizaba para mejorar las practicas de un país y replicarlas en otros. Continúo en la primera mitad del Siglo XX con Michael Sadler (Periodo de predicción) en donde se estipula que los sistemas educativos están estrechamente relacionados con las sociedades que los financian. Finalmente en 1964, Bereday estipula que antes de la transposición debe haber una sistematización la cual ayudará para exponer en su totalidad el panorama nacional de prácticas educativas.

## **Estrategias metodológicas**

### **Observación**

Este proceso se convierte en el peldaño por el cual se apertura la investigación acción, ya que, el problema se visualiza dentro de la práctica docente. Se hace uso de la observación cualitativa, debido a que sus propósitos son explorar y describir comunidades, comprender procesos, identificar problemas sociales y finalmente generar una hipótesis. En cada nivel de participación se recolectan datos enfocados a los contextos áulicos, internos y externos, el proceso de aprendizaje de los alumnos, la manera de enseñanza de titulares y maestros, así como se caracterizan problemas dentro del centro escolar que afectan el proceso de enseñanza aprendizaje (Sampieri et al., 2014).

### **Entrevista**

La entrevista cualitativa es la que se ocupa para los fines de este estudio, debido a que, se trata según Sampieri et al, (2014), de una reunión para conversar e intercambiar información de uno o varios entrevistados y un entrevistador, a través de preguntas y respuestas que son estructuradas dependiendo las necesidades del estudio. Además de lo descrito anteriormente, la entrevista posee características que ayudan para la obtención de datos, entre esos destacan que: es flexible, las preguntas son abiertas y neutrales, el orden se adecua, es amistosa, inspira confianza y se consideran los contextos sociales.

### **Prueba piloto/propuesta de intervención educativa**

Durante el desarrollo del proyecto de investigación es necesario realizar una serie de etapas que den cabida a como los estudiantes de educación secundaria puedan resolver ejercicios, realizar actividades o el impacto que tenga la planificación, es por esto, que dentro de los instrumentos que se pueden aplicar se encuentra la realización de diagnósticos, que permitan al docente investigador conocer a cerca de cómo y cuál es el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

Dichos instrumentos, una vez elaborados, deben ser sometidos a revisión por el propio investigador, para posteriormente implementarlos en lo que se denomina una prueba piloto, cabe destacar que dicha prueba suele tener distintos nombres, entre ellos: estudio piloto, pre-test, test preliminar o investigación de ensayo (Balestrini, 2020), que cuyo propósito inicial es conducido para evidenciar, probar y enfatizar la validez y confianza de los instrumentos que se realizan para la recolección de datos con una muestra menor a la total esperada (Rosalinda, 2022), es decir, dicho estudio es el encargado de validar los instrumentos y procedimientos de recolección de datos permitiendo, una vez aplicado, someterlos a correcciones, así como reestructurarlos y validarlos, para posteriormente implementarlos con la muestra final en relación al problema investigado.

Los materiales didácticos fueron diseñados por diversos factores: innovación, cercanía con los estudiantes y vida cotidiana, así como intereses de los mismos, de este modo se consolidaron dos materiales físicos que a continuación se describen. Antes de comenzar a describir los instrumentos aplicados en la prueba piloto, es necesario mencionar el por qué fueron elaborados, es entonces cuando se plantea lo siguiente:

Dentro de los contenidos establecidos por el Plan Sintético, Fase 6, de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se enmarca al tema de Redox (Las reacciones de óxido-reducción (Redox); identificación del número de oxidación y de agentes oxidantes y reductores.), como uno de los temas que se deben de trabajar con los estudiantes y de esta manera cumplir con los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), los cuales indican que el estudiantado debe ser capaz, una vez trabajado el tema, de identificar dichas reacciones en su vida cotidiana y comprender su importancia, al igual que deben de poder analizar la transferencia de electrones entre este tipo de reacciones con base en el cambio del número de oxidación, por medio de actividades experimentales (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Sin embargo, el tema por su propia naturaleza no es sencillo de explicarlo, ya que se debe de partir con el entendido de que los estudiantes dominan el lenguaje de la química, es decir, se espera que los estudiantes ya sean capaces de identificar lo que es una reacción

química y que se comprenda a la química desde los contenidos básicos (lo que comprende a la ecuación química, formulas, que es un elemento y compuesto, números de oxidación, cambios químicos, manifestaciones de una reacción, entre otros contenidos mas), lo que son, los conocimientos previos que los estudiantes ya debería de haber aprendido, para así, facilitar el trabajo a los docentes y retomar sus aprendizajes desarrollados.

Lo anterior expuesto es algo que en realidad no es fácil de cumplir, debido a que los estudiantes, al encontrarse en el último año de secundaria, ya no suelen poner atención a los contenidos, y con menor rigurosidad a los últimos contenidos del temario, recordemos, que el tema Redox, es el ultimo contenido que se debe de desarrollar, según el plan y programa establecido por la Nueva Escuela Mexicana, es entonces cuando el docente, enfrenta una de la problemáticas que se le presentan, entre ellas; ser capaces de desarrollar en los estudiantes el interés por estudiar, al inicio, química y en momentos posteriores, estudiar el tema Redox, uno de los que consideran más complejos, por lo tanto, con dicha experiencia, se plantean una serie de materiales que permitan, en un primer momento a los estudiantes: centrar la atención, motivar el aprendizaje, desarrollar habilidades científicas básicas y sobre todo estimularlos con base a sus propios intereses. En segundo momento, para el docente, le permite crear un buen ambiente de aprendizaje, desarrollar aprendizajes significativos, cumplir con lo que marca la NEM, establecer buenas relaciones docente-alumno y fomentar el aprender a través de actividades dinámicas, por proyectos y experimentales, atender los conocimientos previos y sobre todo atender a los errores conceptuales del tema (el problema planteado).

### **Escala redox**

De ahí, el por qué de crear una escala Redox, que no es la tradicional, en donde se presenta a los estudiantes una recta con números negativos y positivos y flechas hacia la derecha que indique una oxidación y hacia la izquierda que indique una reducción, se busca, innovarlo creando con base a los intereses de los alumnos una recta que muestre los mismos elementos pero que este personalizada con base a sus gustos, es entonces, cuando se propone el estudio del tema, por medio de la recta numérica, pero con la variante de que



esta, muestre un juego tradicional y que la gran mayoría de personas ha visto por lo menos una vez en su vida, el famoso juego del “Pac-man”. En donde en la recta, los números positivos y negativos están elaborados como un fantasma, se incluye por supuesto las flechas de oxidación y de reducción, añadiéndoles luces led que funjan como el “sonido silencioso” del juego, y para representar lo que pasa en la reacción con base a los numero de oxidación, se agregan a los pac-man, haciendo ejemplo de que estos se comen a los fantasmas.

### **Aplicación**

Se utiliza por lo tanto, la analogía del juego de pac-man, en donde el personaje descrito anteriormente y con base al juego, busca comerse a los fantasmas, por lo tanto, en el material didáctico, el pac-man avanzara según indique la reacción y al balancearla, hacia la derecha o hacia la izquierda, representando al elemento que se oxida y al elemento que se reduce, por lo tanto, al ponerlos sobre la recta (que contiene los fantasmas afilados y diferenciados a partir de los números negativos y positivos, y el cero) estos se mueven conforme se necesite, la analogía se plantea cuando se prenden las luces led iluminando los letreros de las flechas de indicación, haciendo referencia a que “el juego ha iniciado”, planteando que el pac-man hacia la derecha gana electrones y se vuelve negativo y el pac-man hacia la izquierda, pierde electrones y se vuelve positivo, así se consolida en los estudiantes aprendizajes realmente significativos, los cuales fueron observados una vez aplicada la prueba piloto.

### **Escala redox “el pac-man atómico”.**

El material didáctico, se presenta como una propuesta innovadora acerca de cómo utilizar de una manera distinta la escala Redox pero en forma de un juego “Sogatira” básicamente, el presente material se puede relacionar con uno de los juegos más tradicionales en donde dos personas tiran de una cuerda con el objetivo de conseguir el punto medio, en donde por lo regular se encuentra un paliacate que marca el fin y a la vez ganancia del juego, es exactamente lo mismo que se espera logre simbolizar el aprendizaje. El material muestra

una recta con números positivos y negativos, sobre cerezas, diferenciados por el fantasma quien marca el cero, y como en el caso del juego, sogatira, se encuentra al centro de la recta (cuerda, en el caso del juego).

La analogía presente implícitamente en el material didáctico, se hace presente cuando se estipula que en el juego de la sogatira, descrito con anterioridad, el objetivo principal es tirar de la cuerda hasta lograr llegar al centro de esta, en donde se localiza el paliacate. En el material, es algo similar, se tira del listón, y se coloca al pac-man para que avance hacia la izquierda o hacia la derecha, con el objetivo de averiguar la cantidad de movimientos que tuvo, y así, exponer los números de oxidación de los elementos participantes, quienes son representados por el packman, en este caso, una vez realizados los movimientos y hacer referencia a que las cerezas han sido comidas, se retoma el juego, en donde podemos decir que la cereza para el pac-man es igual a la ganancia de puntos extras (100 puntos) y en el caso del material, es igual a la ganancia de lugares que dio el elemento.

### **Aplicación**

Para fines del material, dos estudiantes se colocaban en el centro del salón, al frente del pizarrón, uno sujetando el pac-man, y el otro sujetaba la recta (listón), en la que se presentaban los números positivos y negativos, el estudiante que sujetaba el pac-man tenía la función de “comerse las cerezas”, mientras que el segundo estudiante daba las indicaciones acerca de los lugares que avanzaría (cuantas cerezas se comería), una vez hecho esto, se trabajaba entonces con los conocimientos previos y ya adquiridos, dejando de lado los errores conceptuales que podían surgir.

Los pac-man son una fuente de análisis, debido a que, muestran la ganancia o pérdida de electrones, es decir, ganancia o pérdida de cerezas, según el movimiento que realicen los estudiantes y se recomienda aplicarlo cuando ya conocen acerca del tema, es decir, cuando el estudiante ya demuestra, que sin ayuda de la escala Redox (descrita con antelación), saben identificar cuando un elemento está ganando o perdiendo electrones,

debido al movimiento generado por ellos mismos, de esta manera, el docente tanto investigador, como titular y en formación se aseguran de que los estudiantes realmente aprendieron y que su conocimiento es significativo, sin dejar del lado la analogía inicial. El uso de este material, no solo puede ser a la hora de enseñar, ya sea al inicio (para conocer sus conocimientos previos) de la enseñanza del contenido o al final del mismo (cuando los estudiantes ya lograron pasar de un estadio de conocimiento menor a uno mayor), sino que puede ser una base de apoyo con la cual el docente evalué el aprendizaje de los estudiantes porque, ya son capaces de identificar lo que marca el proceso de desarrollo del aprendizaje (PDA), además de que, muestran más utilidades en el proceso de enseñanza y que presenta una forma alternativa de enseñar la química.

### **Muestra para la aplicación de la prueba piloto**

Los materiales didácticos “Escala Redox” y “Pac-Man Atómico”, fueron ocupados por el docente en formación investigador, en la escuela de prácticas, con ubicación en San Martín, Cuautlalpán, Estado de México, un breve resumen del contexto externo de la institución, es que, es una atención semiurbana. Los grupos estudiados y a los cuales se les aplico la prueba piloto, con la aplicación de los materiales didácticos fueron los siguientes: el primer grupo “3°A” constaba de 32 estudiantes, mientras que el segundo grupo “3°B”, constaba de 35 estudiantes del último (tercer año) grado de educación secundaria, así, se aplicaron los instrumentos a 67 estudiantes, de dos grupos distintos, con edades de entre los 14 y 15 años de edad, en las fechas correspondientes del 03 de Junio al 14 de Junio del presente año, 2024, para verificar el alcance, limitaciones y áreas de oportunidad de los materiales, con la intención de reestructurarlos en caso de ser necesario o de mejorarlos según la variante presentada.

### **Alcances y resultados**

Teniendo en cuenta que, los materiales didácticos fueron implementados a 67 estudiantes, de dos grupos distintos, durante el mes de junio, se arrojó que, el grupo de 3°A, no les favorecía de mucho el uso de la “Escala Redox”, y preferían trabajar con la forma tradicional

de la recta numérica, en donde se ocupaba la recta numérica con los números positivos y negativos y las flechas de oxidación y reducción, todas escritas en el cuaderno, ya que, el material les provocaba una confusión para el desarrollo del tema, pese a las explicaciones del mismo. Mientras que para, el grupo de “3°B”, el material de la “Escala Redox”, fue un éxito, los estudiantes lograban identificar con mayor facilidad cada componente de la escala y eran capaces de externarlo, logrando también incentivar la participación, a causa de que los mismos estudiantes se motivaron al observar el material, aparte de que, causo emoción y sorpresa cuando se prendieron las luces led para “iniciar el juego”, la respuesta fue tan favorable, que los estudiantes querían tomarle fotos, así como, s recibieron comentarios acerca de que, ningún otro maestro había realizado un material tan llamativo (González, 2024).

Es necesario mencionar, que el segundo material “Pac-Man Atómico” no fue aplicado en un segundo grupo, con “3°A”, debido a que, no era el grupo de prácticas, y solo se podía intervenir con un grupo, y no podía ser aplicado, debido a que, el tema no estaba del todo comprendido, puesto que, al no ser el docente en formación encargado del grupo, y solo practicas un día con ellos, no se podía dar seguimiento al tema y tampoco ocupar el material.

### Discusión y conclusiones

Problematicas diagnósticadas antes y después de la aplicación de la prueba piloto

Figura 1

Tabla de resultados de la aplicación de los materiales didácticos en la prueba piloto.

Antes de la aplicación del material		Después de aplicar el material	
“3°A”	“3°B”	“3°A”	“3°B”

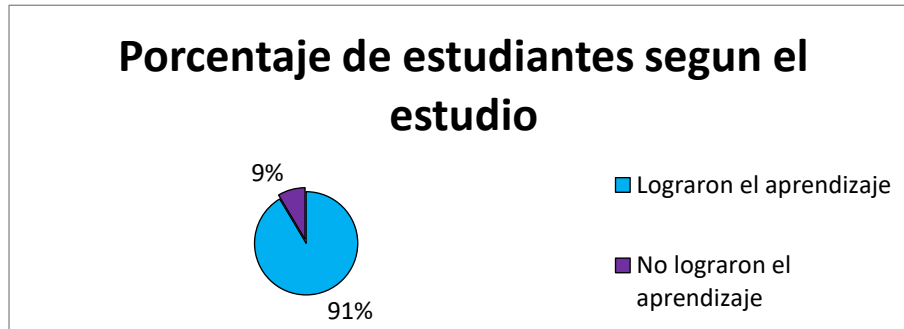
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poca motivación.</li> <li>• Inseguridad en el estudio del tema.</li> <li>• Conocimientos previos erróneos.</li> <li>• Poca participación activa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación moderada.</li> <li>• Inseguridad en el estudio del tema.</li> <li>• Conocimientos previos erróneos.</li> <li>• Confusión tras el estudio de la aplicación de los números de oxidación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poca motivación.</li> <li>• Apatía por el tema.</li> <li>• Generación de conocimientos (significativos, solo en algunos).</li> <li>• Poca participación activa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la motivación por el estudio del tema.</li> <li>• Identificación y comprensión de los componentes de la escala Redox.</li> <li>• Desarrollo de aprendizajes significativos.</li> <li>• Participación activa.</li> <li>• Ambientes de aprendizaje</li> </ul>
--	---	---	--

Nota. Elaboración propia.

Es, debido a esto, que con el grupo “3°B”, el segundo material, también fue aplicado, una vez terminado de explicar el contenido con la “Escala Redox”, y como resultado se observó que algunos estudiantes mostraban dificultades aun tras mover hacia la izquierda o hacia la derecha el pac-man, sabían cómo hacerlo pero un error conceptual era relacionar la flecha indicadora con el significado (oxidación o reducción). Se identificó el problema, solo con 3 personas, es decir, el 9% de los estudiantes (Ver Figura 2). Entre las principales problemáticas, se encontraba que los estudiantes: no centraban la atención distrayéndose en las explicaciones, no realizaban apuntes y no preguntaban dudas sobre el tema (González, 2024).

Figura 2

Gráfica de los porcentajes de los estudiantes que presentaban errores conceptuales.



Nota. Elaboración propia.

### Mejoras del material didáctico

La Nueva Escuela Mexicana nos impone trabajar con los estudiantes en base a su vida cotidiana y su contexto, entonces, tras el desarrollo y aplicación de los dos materiales didácticos, se determinó que, la escala Redox sea implementada con estudiantes que muestren una participación activa mayor, y que les gusten los videojuegos, mientras que, el pac-man atómico debe ser implementado una vez explicado el tema, en donde el docente cuente con el seguimiento del grupo y se haya asegurado de que los estudiantes realmente comprendieron el tema. De esta manera permite que a los estudiantes a quienes se les aplico el material, consolidaran los PDA necesarios para cumplir el Plan Sintético fase 6 que marca la NEM. Por lo tanto, las mejores que son necesarias para los materiales didácticos, son (Ver Figura 2):

Figura 2

Necesidades de mejora en los materiales didácticos implementados.

Escaia Redox	Pac-Man Atómico
1. Diseñar un nuevo material enfocado a un tema que sea de interés para los estudiantes.	1. Añadirle un cuadro en blanco forrado con mica o papel contac, con la

<ol style="list-style-type: none"><li>2. Mejorar las flechas indicadoras, de manera que sea fácil la lectura e interpretación.</li><li>3. Asignarles a las flechas indicadores luces led propias, es decir, usar una luz led en una flecha y otra para la segunda flecha.</li><li>4. Añadir los pac-man a la recta, de modo que los estudiantes solo los manipulen moviéndolos, mas no moverlos por su propia cuenta.</li></ol>	<p>intención de mostrar el elemento que este “jugando”.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>2. Expandir la cinta que funge como boca, para mayor movimiento del listón.</li><li>3. Re-diseñar la escala, iniciando por números negativos y después números positivos.</li></ol>
---	---

Nota. Elaboración propia.

### Referencias

Aragón M., Oliva J. & Navarrete A. (2009). *Analogías y modelización en la enseñanza del cambio químico*. Universidad de Cádiz.

Arias P., Merino M. & Peralvo C. (2017). Análisis de la Teoría Psicogenética de Jean Piaget: Un aporte a la discusión. *Revista Científica*. 3, 7-13.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6326679.pdf>

Balestrini M. (2006). *Como se elabora el proyecto de investigación para los estudios formulativos o explorativos, descriptivos, diagnósticos, evaluativos, formulación de hipótesis causales, experimentales y los proyectos factibles*. Consultores Asociados BL.

Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. Universidad Pedagógica de Durango.

Bello S. (2004). *Ideas previas y cambio conceptual*. Educación Química.

Bisquerra R., Darío I., Gómez J., Latorre A., Martínez F., Massot I., Mateo J., Sabariego H., Sans A., Torrado M. & Vilá R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla, S.A.



Chaidez B. (2019). *Educación, investigación, acción y teoría crítica*. Universidad Pedagógica de Durango.

Covarrubias P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, 135-157.

[https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/23-TP04\\_2\\_05\\_Covarrubias.pdf](https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/23-TP04_2_05_Covarrubias.pdf)

Díaz G. (2020). Metodología del estudio piloto. *Revista Chilena de Radiología* 26(3), 100-104.

<https://www.scielo.cl/pdf/rchradiol/v26n3/0717-9308-rchradiol-26-03-100.pdf>

Gómez B. (2015). *El uso de analogías y modelos analógicos en la enseñanza de la química de bachillerato. Reacciones de transferencia de electrones*. Universidad de Valladolid.

González, B. F. *Diario del profesor (Manuscrito inédito)*. 27 de Abril de 2023.

González, B.F. *Diario del profesor (Manuscrito Inédito)*. 07 de Junio de 2024.

Hernández G. & López N. (2011). Predecir, observar, explicar e indagar: estrategias efectivas en el aprendizaje de las ciencias. *Educación Química EDUQ*. N°9, p. 4-12.

Latorre A. (2005). *La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

Méndez J. & Ballesteros Y. (2021). *Cambios en los niveles de representación de los estudiantes a través de la modelización analógica en la enseñanza del enlace químico*. Universidad Autónoma de Manizales.

Myron J. (1996). Monográfico. El papel de los científicos en la reforma curricular El proyecto 2061. *Revista de Educación* 310(1), 15-28.

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:3d10083d-55b8-4afc-b4805aeadb56d429/re3100200457-pdf.pdf>

OCDE (2019). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (pisa) pisa 2018- resultados*. OCDE.

Oliva J. (2005). *Actividades para la enseñanza/aprendizaje de la química a través de analogías*. Instituto de Educación Secundaria “Fuerte de Cortadura”.

Raviola A., Aguilar A., Ramírez P. & López E. (2011). Dos analogías en la enseñanza del modelo científico: análisis de las observaciones de clase. *Revista Electrónica de Investigación en Educación de Ciencias* 1, 61-71.

<https://www.redalyc.org/pdf/2733/273319419006.pdf>

Rodríguez M. & García M. (2000). *Aprendiendo a través de analogías*. CIPS.

Romera C. (2019). *Las analogías como estrategia docente*. Universidad de la Laguna.

Rosalinda G. (2022). *La prueba piloto en la investigación científica*. GESPYE.

Sampieri R., Fernández C., Baptista M., Méndez S. & Mendoza C. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill Education.

Sanabria I. & Arango A. (2019). *La analogía como estrategia en la enseñanza de la evolución biológica*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Secretaría de Educación Pública (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 6.* [Material en proceso de construcción].

Totorikaguena L. (2013). *Los errores conceptuales y las ideas previas del alumnado de ciencias en el ámbito de la enseñanza de la biología celular. Propuestas alternativas para el cambio conceptual.* Universidad de País Vasco.

Unás Y. (2012). *Uso de las analogías como una estrategia para la enseñanza aprendizaje de reacción química.* Universidad Nacional de Colombia.

## Perspectivas sobre la formación docente en una institución Normal, desde la mirada de los y las estudiantes

Moran Herrera Brisa

[moranhb.lei21@bine.mx](mailto:moranhb.lei21@bine.mx)

Techalotzi Arenas Gwendoline,

[techalotziag.lei21@bine.mx](mailto:techalotziag.lei21@bine.mx)

Marín Zavala José Gabriel

[marin.zavala.jg@bine.mx](mailto:marin.zavala.jg@bine.mx)

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación realizada por estudiantes del Semillero de Investigadoras de la Licenciatura en Educación Inicial del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (BINE), cuyo objetivo fue describir las percepciones que tienen los futuros y las futuras docentes del BINE, sobre la diversidad y la inclusión, así como sus expectativas profesionales al egresar de la institución. Utilizando una metodología basada en el paradigma cualitativo, un enfoque interpretativo y un método etnográfico, se utilizó como técnica una encuesta aplicada a 150 estudiantes de seis licenciaturas de esta institución. Con el software Atlas Ti, se procesaron las respuestas de los estudiantes, obteniéndose tres categorías de análisis. Los resultados arrojan una alta valoración de la diversidad e inclusión entre los estudiantes, aunque destaca la necesidad urgente de mejorar la implementación de estrategias inclusivas y herramientas adecuadas. Por otro lado, aunque la percepción del contexto escolar y social es positiva, se sugiere fortalecer la difusión y acceso a oportunidades de movilidad académica. Se requiere desarrollar programas sólidos de orientación para el autoempleo,

preparando a los estudiantes para un entorno laboral que sean capaces de enfrentar a los retos y desafíos contemporáneos.

**Palabras clave:** Formación docente, inclusión, diversidad, contexto escolar, expectativas profesionales.

### **Planteamiento del Problema**

El Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) es una institución de educación pública que se encarga de formar a los futuros docentes en la ciudad de Puebla, México. Cuenta con un gran prestigio a nivel local y regional, es considerada como la mayor casa de estudios de educación normal del estado de Puebla. Actualmente cuenta con 9068 alumnos de educación básica, superior y posgrados, 16 escuelas, entre ellas licenciaturas en Educación Inicial, Educación Preescolar, Educación Primaria, Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, Educación Física, Inclusión educativa, posgrados y básica. Cuenta con 521 maestros de los cuales 11 forman parte del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencias Humanidades y Tecnología (SNI-CONAHCyT). Ingresar a esta institución es un proceso difícil debido a la alta demanda que existe.

Los alumnos ingresan teniendo expectativas altas. Las percepciones que se tienen sobre el contexto escolar pueden influir en la motivación y el rendimiento de los estudiantes. Estas apreciaciones pueden estar influenciadas por diversos factores que es necesario conocer en relación con aquello que se espera de estas instituciones. En este sentido, la Secretaría de Educación Pública en 2018, señalaba como uno de sus principales retos, en su *Estrategia de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales*, la de “Formar los maestros que el sistema educativo necesita (...) acorde con los fines de la educación del siglo XXI, que cuente con las competencias necesarias para formar al estudiante que plantea el nuevo Modelo Educativo...” (SEP, 2018; p. 24). En este caso, el BINE, ¿Constituye el espacio propicio para el logro de estos fines? ¿Cuál es la mirada de los estudiantes al respecto? ¿Qué opinan sobre la formación que reciben en la institución? ¿Cuáles son sus expectativas al egresar? En efecto, la diversidad y la inclusión en el entorno

educativo representan un ámbito que potencialmente puede generar desigualdades cuando algunos estudiantes no reciben el mismo nivel de apoyo o reconocimiento que otros, lo cual puede afectar su rendimiento académico, su bienestar emocional y su sentido de pertenencia. Al respecto Cervantes (2022), señala que “el docente ocupa un espacio muy importante en la vida diaria de cada alumno, porque contribuye con otra parte de la educación que es la de auxiliar con herramientas que ayuden a formarlo como individuo...” (p.4). De igual manera, la misma autora afirma que los docentes “tienen un gran compromiso de ayudar a que los educandos se desenvuelvan de forma inclusiva, con habilidades y tomen en cuenta que es necesario estar en constante actualización para poder cumplir con los requerimientos que la labor demanda (Cervantes, 2022, p.4). ¿Cuáles son las apreciaciones que los estudiantes del BINE tienen en relación con la diversidad y la inclusión? ¿El BINE es una institución en la que se promueven estos aspectos?

Respecto a las preocupaciones y expectativas profesionales de los estudiantes de las diferentes licenciaturas del BINE, es necesario identificarlas con el propósito de que sean atendidas desde el currículo escolar. Estas preocupaciones pueden desarrollar ansiedad por encontrar empleo, la preparación para el mercado laboral y las expectativas sobre el desarrollo profesional. Al respecto, González y otros (2022), realizaron un estudio en Chihuahua, México, para identificar las expectativas laborales de los estudiantes de licenciatura en Educación Física. A través de una entrevista semi estructurada, encontraron que la mayoría de los estudiantes contempla ser empleado posteriormente a su egreso. En menor número refirieron el emprendimiento y el autoempleo. ¿Cuáles son las preocupaciones que los estudiantes de las licenciaturas del BINE enfrentan, en relación con sus expectativas al egresar de dichos programas educativos de formación docente inicial?

Con base en las ideas anteriores, el objetivo de este estudio es caracterizar las percepciones que tienen los futuros y las futuras maestros del BINE sobre la diversidad y la inclusión, así como sus expectativas profesionales al egresar de la institución.

## Marco teórico

Las actitudes hacia la diversidad y la inclusión son fundamentales en la formación docente, especialmente en una sociedad cada vez más plural y diversa. El BINE, tiene la responsabilidad de promover una educación inclusiva y equitativa, a partir de los nuevos planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022). En este caso, la educación inclusiva es un derecho que tienen todos los seres humanos en edad escolar para acceder a nuevos conocimientos. Desde el Foro Internacional de la UNESCO (Tailandia, 1990), se promovió la Educación para Todos, a través de las cuales se atendieran las necesidades básicas cognitivas así como las necesidades sociales que requieren todas las personas sin distinción de credos, razas, edades, género o cualquier diferencia individual. De la misma manera, la Declaración de Salamanca (UNESCO,1994), propuso la enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con y sin necesidades especiales dentro de un mismo sistema de enseñanza y se estableció la inclusión como eje central de la educación para todos y todas. De acuerdo con Castro (2012), la educación inclusiva le da al ser humano su lugar al derecho de ser diferente y valora la diversidad. Incluir a todos y a todas sin importar su edad, sexo, religión, raza, etc. Lo importante es preparar al ser humano para la vida en sociedad. Más recientemente, la Agenda 2030 (UNESCO, 2018), estableció 17 objetivos para hacer un cambio en el mundo, el cual incluye una educación de calidad y la reducción de desigualdades para impulsar la igualdad de oportunidades y garantizar una vida digna.

Por otro lado, la percepción del contexto escolar y social que tienen los estudiantes normalistas, es un factor crucial que influye en su formación, en el desempeño de los maestros y en el éxito educativo de todos. Masjuan, Elias, y Troiano (2009), afirman que debe contemplarse el contexto de la enseñanza, sus ventajas y desventajas ya que éste impacta directamente sobre el aprendizaje. El profesorado debe de tener muy en claro los recursos de los que dispone y de las estrategias que tiene para tener un buen contexto escolar y social en el que pueda brindar a sus alumnos mejores experiencias de aprendizaje. Las escuelas tienen que velar por el bienestar de sus alumnos, evaluar de manera constante el contexto escolar y social y valorar si las estrategias implementadas son útiles y pertinentes



para atender las necesidades de los educandos. Freire (1970) (citado por Ocampo, 2008), promovió una educación liberadora que empoderara a los individuos y fomentara la conciencia crítica sobre las injusticias sociales que permanecen, de lo cual, la educación debe ser un proceso de diálogo y transformación social.

Por lo tanto los estudiantes deben reflexionar sobre su realidad y su contexto y luego actuar para transformarla, en un ciclo que ha de ser continuo de aprendizaje y cambio. Las relaciones sociales al interior de las instituciones resulta muy importante para la consecución de los fines educativos. En este sentido, Van Manen (1998), señala que “Las teorías de la educación sorprendentemente, guardan silencio respecto a la importancia de la calidad del tacto y sus manifestaciones...” (p.149). Por su parte, Postic (2000, p.30), señaló que el mecanismo que genera desigualdades ante la enseñanza, se origina por el sistema de estratificación social y del propio sistema escolar, mismo que también produce estratificación en relación con las edades y los grados de conocimiento. Por su parte, Coiduras, Gervais y Correa (2009), afirman que “las buenas prácticas de los docentes, de los tutores expertos y de los equipos escolares constituyen un capital patrimonial y profesional que debe formar parte de la formación inicial de Magisterio, así como de la formación permanente del profesorado...” (p.28).

En relación con las preocupaciones y expectativas profesionales de los futuros docentes son cruciales para entender cómo se preparan para enfrentar los retos del mundo laboral en el ámbito educativo. Es fundamental explorar estas preocupaciones y expectativas para asegurar que la formación docente responda favorablemente a las necesidades y demandas del entorno educativo contemporáneo. De acuerdo con Dumitriu, Timofti y Dumitriu (2014), el hecho de que los estudiantes encuentren ofertas laborales después de egresar de la educación superior, no dependen solamente de la educación y formación que recibieron, si no de las circunstancias del contexto laboral y social que impera en ese momento. Si el contexto no es favorable, aunque el educando haya tenido una educación muy buena no podrá acceder al servicio, lo cual convierte esta situación en un proceso complejo que cada vez preocupa más a los estudiantes, además de las demandas

laborales que se presentan año con año, haciendo cada vez más difíciles los procesos de ingreso a un empleo. Al respecto, Narbelina (2020), señala que la formación profesional no garantizará una estabilidad laboral, ya que muchas veces no se permanece en una misma ocupación durante toda la vida, mucho menos los conocimientos adquiridos aseguran un desempeño profesional permanente.

## **Metodología**

El abordaje metodológico del presente trabajo se realizó desde el paradigma cualitativo. Para Van Manen (1998), esta postura utiliza una serie de métodos y técnicas con valor interpretativo que pretende describir, analizar, traducir y sintetizar el significado de hechos que pueden suceder o no de manera natural. Este paradigma fue el más adecuado para nuestra investigación porque nos permitió explorar y comprender las percepciones de los participantes en relación con la formación docente en el BINE. El estudio se realizó desde un enfoque fenomenológico interpretativo. Castillo, Romero y Mínguez (2022), afirman que esta mirada radica en estudiar los fenómenos a partir de las experiencias vividas por los mismos individuos, por lo tanto, esta perspectiva fue la más adecuada para explorar los significados que las personas encuestadas dentro del contexto educativo otorgan a la formación recibida en la institución.

Este enfoque se centra en comprender cómo los individuos interpretan y dan sentido a sus experiencias educativas, proporcionando una perspectiva detallada y subjetiva de los fenómenos estudiados. Con base en lo anterior, el método utilizado fue de tipo etnográfico, debido a que como investigadoras, formamos parte también de esta comunidad escolar. De acuerdo con Romero y Hernández (2015), este método permite centrar el estudio de la cultura y las prácticas dentro de un grupo específico, en este caso, la comunidad educativa del BINE. Este enfoque permite una inmersión profunda en el entorno educativo, observando y participando en las actividades cotidianas para comprender mejor las dinámicas y las interacciones que influyen en las actitudes hacia la diversidad y la inclusión. En este caso, el método etnográfico permitió acercarnos de mejor manera, ya que quienes

realizaron la investigación forman parte al mismo tiempo de la población estudiantil. La técnica que mejor se ajustó para el estudio fue la encuesta.

Para ello se preguntó a 150 estudiantes de forma aleatoria, inscritos en alguno de los seis programas de licenciatura de la institución a través del diseño de un formulario. Para Lafuente y Marín (2008), esta técnica se basa en la creación de un cuestionario dirigido a los participantes de los cuales se obtiene información específica. Esta técnica nos permitió recoger datos de una muestra amplia de participantes de manera sistemática y estructurada.

## Resultados

De los 150 docentes en formación que fueron encuestados la mayoría considera importante que dentro de las aulas se integre a todos y todas las alumnas, respetando la diversidad como parte del trabajo colaborativo, ya que en palabras de los propios estudiantes estas dinámicas dentro del aula favorecen la convivencia y la creación de un ambiente inclusivo. La mayoría de los estudiantes (90%), considera extremadamente importante recibir una educación en valores, diversidad e inclusión. Más de la mitad considera importante que el BINE incluya en sus programas de estudio herramientas que les ayuden a atender las necesidades especiales en el aula siendo la más señalada la Lengua de Señas Mexicana (LSM). La falta de herramientas para atender las necesidades especiales que debería de brindar el BINE a sus estudiantes se ve reflejada en las jornadas de práctica de los estudiantes ya que menos de la mitad señala que se les forme en el uso de herramientas para enfrentarse a la diversidad en el aula tales como las barreras de aprendizaje, LSM, y Braille. De igual manera, menos de la mitad señala que recibe orientación para actuar con compromiso social ante la diversidad que se puede encontrar en el aula. Finalmente más de la mitad (60%) señala que se promueve la justicia e igualdad social, y que regularmente se construyan ambientes inclusivos y enriquecedores. En cuanto a la percepción del contexto escolar y social más de la mitad considera satisfactorio el nivel de apoyo institucional que recibe. Dentro de los tipos de apoyo que los alumnos consideran más importantes para los docentes, un poco más de la cuarta parte considera importante la participación en redes

profesionales y grupos de aprendizaje, colaboración con otras instituciones educativas y organizaciones, acceso a recursos y expertos externos, apoyo emocional y social de la comunidad educativa.

Respecto a las preocupaciones y expectativas profesionales al egresar de la licenciatura encontramos que la mayoría tiene como meta conseguir una plaza docente, más de la mitad desea seguir estudiando una maestría y sorprendentemente una cuarta parte piensa dedicarse a lo que realmente le gusta. Más de la mitad considera que sus docentes tienen una carga administrativa muy elevada por lo cual se les dificulta atender adecuadamente a sus estudiantes. En relación con el autoempleo, una alta mayoría señala que no les brindan orientación para el autoempleo y menos de la cuarta parte contestaron que sí, mencionando que esta orientación sólo se da a través de pláticas informales que tienen con sus docentes fuera de clases. Por último en relación a cómo se ven los estudiantes en cinco años respecto a la profesión docente encontramos que la mayoría se visualiza con una plaza.

### **Discusión y conclusiones**

Categoría de análisis 1. Actitudes hacia la Diversidad y la Inclusión.

De acuerdo a los resultados obtenidos, y a través del ejercicio de interpretación con base en los códigos obtenidos, pudimos encontrar que la mayoría de los y las estudiantes encuestados, consideran primordial integrar la diversidad en el aula, ya que como ellos mencionan: “Actualmente estamos trabajando en la diversidad e inclusión dentro de las aulas, no es sencillo pero se intenta realizar una mejora (...) porque es un aspecto que actualmente se encuentra en relevancia ya que es algo que demanda la sociedad y con lo que nos vamos a enfrentar (...)”. Esto tiene relación con los principios establecidos en la Declaración de Salamanca y la Agenda 2030 de la UNESCO, el cual promueve una educación inclusiva como un derecho para todos. La alta valoración de la diversidad y la inclusión entre la mayoría de los que fueron encuestados reflejan un alineamiento con las ideas de Castro (2012), que resaltan el derecho a ser diferente y la preparación para la vida en sociedad. Los resultados también reflejan una diferencia significativa en la implementación de estrategias

inclusivas. En efecto, aunque menos de la mitad de los estudiantes siempre utilizan estas estrategias durante sus prácticas, una cuarta parte lo hace ocasionalmente y la minoría nunca las ha usado. Además, poco menos de la mitad menciona que solo reciben herramientas para trabajar con la diversidad muy ocasionalmente, lo cual es preocupante dada la importancia de estar bien preparados para fomentar una educación inclusiva y equitativa.

En relación con lo que expresan los estudiantes en sus respuestas mencionando que “es algo que no se toca a profundidad o no quieren trabajar porque es complicado”. Retomando a Castro (2012), la educación inclusiva no solo reconoce el derecho de ser diferente, sino que también valora la diversidad, preparando a los individuos para la vida en sociedad, por lo tanto, este enfoque es crucial para crear ambientes educativos que sean justos y equitativos, promoviendo la convivencia y el respeto mutuo.

Esto conlleva urgentemente a la necesidad de mejorar la formación y las herramientas proporcionadas por la institución, lo cual es una opinión generalizada entre los estudiantes encuestados. Así señalan que “sólo en los talleres nos proporcionan estas herramientas, como LSM o algunas dinámicas para personas con necesidades educativas, sin embargo no se toca mucho este tema en la licenciatura a pesar de que es muy seguido que se presente en las prácticas este tipo de situaciones”. Un grupo señala también que “Solo en primer semestre se nos enseñó el lenguaje de señas, pero creo que son cosas que deberían de tener más importancia e incluso generar un curso que esté dirigido a estas necesidades”.

#### Categoría de análisis 2. Percepción del Contexto Escolar y Social.

La percepción de los estudiantes sobre el contexto escolar y social en el BINE es en su mayoría positiva, con más de la mitad considerándolo satisfactorio. Algunos participantes comentan que “debería darse la oportunidad a todos”. Otro grupo importante afirma que “las convocatorias tienden a ser exclusivas para un grupo de personas o no llegan a avisar las fechas de cuando se inicia la convocatoria y cuando acaba”. Esto requiere de la necesidad de mejorar la comunicación y la igualdad en el proceso de selección ya que a pesar de contar

con ese apoyo los estudiantes mencionan que el recurso es muy limitado, permitiendo acceder a muy pocos estudiantes de cada licenciatura a las becas de movilidad, inclusive menos de una cuarta parte de estudiantes mencionaron que “no se deberían de tener preferencias a ciertos estudiantes lo cual nos deja pensando en la justicia y la equidad del sistema (...)”.

Esto genera inconformidad entre los estudiantes que se esfuerzan por obtener esta beca y cumplir con los requisitos. Masjuan, Elias y Troiano (2009), afirman que el contexto impacta directamente en el aprendizaje de los estudiantes, destacando la necesidad de que el profesorado necesita velar por el bienestar de los estudiantes y evaluar constantemente el contexto escolar y social, asegurando que las estrategias implementadas sean útiles y pertinentes para atender los intereses y necesidades de los estudiantes.

Categoría de análisis 3. Preocupaciones y Expectativas Profesionales.

Las expectativas profesionales de los estudiantes del BINE están notablemente orientadas hacia la obtención de una plaza docente: “Me veo trabajando una plaza; percibiendo un sueldo ...”. Otra mitad se plantea la continuación de estudios a nivel de maestría: “Con una maestría (...) realizando un posgrado”. Esto refleja preocupación por la estabilidad laboral y el desarrollo profesional continuo, aspectos subrayados por Dumitriu, Timofti y Dumitriu (2014), resaltando que las oportunidades laborales para los egresados no dependen exclusivamente de la calidad de la educación que reciben, sino también de las circunstancias del contexto laboral y social, es decir, si el contexto no es favorable, incluyendo una educación de alta calidad no garantiza acceso al empleo, lo que crea una situación compleja y cada vez más preocupante para los estudiantes.

Por otra parte, hay una notable falta de orientación hacia el autoempleo y el emprendimiento. Las respuestas de los estudiantes confirman esta deficiencia, mencionando la mayoría que solo reciben consejos informales de los docentes: “No como tal, en ocasiones nos dan pláticas en donde nos hacen ver, que con todo lo aprendido en algún momento podremos llegar a tener nuestra propia institución, aunque sea pequeña (...)”. O bien “No, son muy pocos quienes hablan del salario, y de lo que puedes hacer por



tu cuenta con el título de Licenciatura (...) en ocasiones solo te comentan algunos profesores sobre el tema pero no es una orientación”. Esto conlleva a una gran preocupación, especialmente en un contexto laboral competitivo donde las habilidades emprendedoras son cada vez más valiosas. En este sentido Narbelina (2020), señala que la formación profesional no garantizará una estabilidad laboral ya que muchas veces ocupamos diferentes cargos a lo largo de la vida por diversas situaciones laborales a las que nos enfrentamos día a día. Por lo tanto esta situación resalta la necesidad de que el BINE desarrolle programas de orientación más estructurados para preparar a los estudiantes no solo para la docencia tradicional, sino también para el autoempleo y otros caminos profesionales.

Los resultados de este estudio ponen en manifiesto tanto fortalezas como áreas de oportunidad significativas en la formación de los futuros y las futuras docentes del BINE. Manteniendo una alta valoración a la diversidad y la inclusión marcando un aspecto positivo. Sin embargo, la implementación de estrategias inclusivas y la implementación de herramientas adecuadas necesitan urgentemente ser mejoradas pues se destacó que más de la mitad de los estudiantes considera que la inclusión es una competencia que no puede faltar en un docente por lo tanto se debería de promover e impartir más estrategias para la misma como son la LSM y el braille.

En cuanto a la percepción del contexto escolar y social es mayormente positiva, pero podría fortalecerse con una mejor difusión y acceso a oportunidades en cuestión de las becas por movilidad académica. Finalmente, con respecto a su formación docente además de las necesidades y las causas de las mismas, se resaltó la necesidad de brindar una orientación para el autoempleo donde los estudiantes expresaron su preocupación por no estar totalmente preparados para el mundo laboral en un mercado tan amplio o en su caso hacerse de su propio trabajo por lo tanto es de suma importancia que el BINE desarrolle programas más sólidos de orientación para el autoempleo y el emprendimiento, preparando a los futuros docentes para un entorno laboral que cada vez es más dinámico y exigente. Abordar estas áreas permitirá al BINE continuar siendo una institución líder en la formación



de docentes preparados para enfrentar los desafíos que demanda la actualidad. Para ello se propone que el BINE haga un diagnóstico a sus estudiantes todos los años y así darse la oportunidad de conocer sus necesidades, debilidades, oportunidades y fortalezas que tiene como institución o que puede mejorar para brindar una mejor calidad de enseñanza a sus estudiantes.

## Referencias

Booth. T y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Inclusión Educativa*. [Guide for Educational Inclusion.] Reino Unido: CSIE. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>

Castillo, M., Romero, E. y Mínguez, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241-267. Universidad de caldas <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>

Castro, P. (2012). *Herramientas básicas para el trabajo con la familia*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Ministerio de Educación.

Cervantes, V. (2022). Cultivar la diversidad e inclusión en la educación. *Revista Digital Universitaria*. Vo. 23, N° 1. México: Universidad Nacional Autónoma de México. <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2022.23.1.5>

Coiduras, JL, Gervais, C. y Correa, E. (2009). El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes. El prácticum en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado. *EDUCAR*, 44 ( ), 11-29 Universitat Autònoma de Barcelona <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130833002.pdf>

Dumitriu, C. Timofti, L. y Dumitriu, G. (2014). Communicative Skill and/or Communication Competence?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, N° 141, 489-493. "Vasile Alecsandri" University of Bacău 10.1016/j.sbspro.2014.05.085

- Fernández, J. Navarro, Y. & Climent, J. (2013). ¿Cuál es el papel de las políticas activas de mercado de trabajo en tiempos de crisis? *Barataria, Revista Castellano Manchega de Ciencias Sociales*, 15, 95-109. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i15.85>
- González, C., & Martínez, P. (2016). Expectativas de futuro laboral del universitario de hoy: un estudio internacional. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (1), 167-183. [10.6018/rie.34.1.232071](https://doi.org/10.6018/rie.34.1.232071)
- González, R., Gastélum, G., Zueck, M., Núñez, O. y Soto, C. (2022). Expectativas laborales de los estudiantes de licenciatura en Educación Física. *Retos*. N° 43. pp. 752-762. Universidad Autónoma de Chihuahua <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8071998>
- Gonzalez, M. (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar. *Zona Próxima* , (25), 34-48. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Lafuente C., y Marín, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (64), 5-18. Universidad EAN <https://doi.org/10.21158/01208160.n64.2008.450>
- Maanen, V. (1983). *Qualitative Methodology*, Beverly Hills: Sage. 272 pages. *Organization Studies*, 6(1), 88-90. <https://doi.org/10.1177/017084068500600110>
- Masjuan, J. Elias, M. y Troiano, H. (2009). El contexto de enseñanza: un elemento fundamental en la implementación de innovaciones pedagógicas relacionadas con los Créditos Europeos, *Revista Complutense de Educación*, Vol 20, No 2. Universidad Complutense de Madrid. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909220355A/15317>
- Narbelina, L. (2020) Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje. *Educere*, 25(81), 2. Universidad de Los Andes, Venezuela <https://www.redalyc.org/journal/356/35666225026/html/>

Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 57-72. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.  
<https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>

ONU (2018), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.  
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>

Postic, M. (2000). *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. (2.ª ed.). Madrid: Narcea.

Romero, M. & Hernández, A. (2015). El método etnográfico y su relación con el análisis de dominio. *Biblios*, (61), 70-84. Universidad de la Habana UH  
<https://doi.org/10.5195/biblios.2015.250>

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Escuelas Normales. Estrategia de Fortalecimiento y Transformación*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *La Nueva Escuela Mexicana. Orientaciones pedagógicas*. México.

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333330/libro\\_normales.compressed.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333330/libro_normales.compressed.pdf)

UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Secretaría del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/138254/educ\\_para\\_todos\\_jomtien1990.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/138254/educ_para_todos_jomtien1990.pdf)

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia España.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa)

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO Biblioteca Digital.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.

## **Diseño e implementación de instrumento de evaluación formativa en el nivel preescolar**

Veronica Guadalupe Sevenello Garcia

sevenellov.lepe20@bine.mx

Alexandra Rossano Ortega

rossano.ortega.a@bine.mx

Rudh Diana Moran Sotelo

moran.sotelo.rd@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado

“Gral. Juan Crisóstomo Bonilla

Línea temática 2. Práctica docente en las escuelas normales

### **Resumen**

El presente trabajo de investigación describe las acciones, estrategias, métodos y los procedimientos llevados a cabo en el Jardín de Niños “María Montessori”, durante el ciclo escolar 2023-2024 que tuvo como finalidad mejorar y transformar uno o algunos aspectos de la práctica profesional como lo es el fortalecimiento de una competencia profesional mediante la metodología de investigación-acción con el objetivo de diseñar un instrumento de recolección de información a través de la observación participante para utilizarla al momento de la evaluación permitiendo la recopilación y la sistematización reflexiva de los resultados obtenidos. Se realizó una investigación donde se exploraron diferentes instrumentos de evaluación con enfoque formativo para utilizar el más adecuado en la práctica para ello se seleccionó la rúbrica por las características que presenta. Dichos momentos de aplicación se llevaron a cabo del 08 al 30 de abril. Como resultado se obtuvo una propuesta de instrumento para la mejora de la evaluación formativa dentro de la práctica docente y sistematización de los resultados al momento de la aplicación de las actividades con los alumnos.

**Palabras clave:** Evaluación formativa, instrumentos, investigación, rúbrica.

### **Planteamiento del problema:**

Como docente en formación, a través de los diferentes cursos que conlleva la práctica docente permite que a través de ella se pueda ir mejorando el quehacer docente. Autores como (Liston y Zeichner, 1997) “asignan a las prácticas una función de aprendizaje constante en la enseñanza, excede la demostración y aplicación de conocimientos así como técnicas adquiridas por el estudiante de educación durante el trayecto de formación”.

Por lo que la práctica docente a lo largo de la formación inicial del profesorado ha sido de gran importancia y sobre todo de enseñanza debido a que lleva a cabo algunos de los elementos que conforma el “ser docente”, que de acuerdo con Mas Torello, (2012) menciona de seis competencias relacionadas con la función docente, una de ellas es evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que a través de ella se busca mejorar el aprendizaje de manera constante y continua.

La realización de este instrumento permite la identificación de un problema dentro de la práctica docente donde se coloca al centro del árbol para poder reflexionar acerca de qué es lo que lo originó y cuáles son las causas y efectos que surgen y de esta manera realizar acciones para poder quitar ese problema y dar respuesta la pregunta de investigación que surge.

Algunas de las problemáticas que existen dentro de la práctica educativa nos menciona Sánchez y Jara (2019) “el trabajo docente constituye una fuente de preocupación e inseguridad profesional para la persona principiante, particularmente en lo referido a cómo se evalúa y atiende al proceso de enseñanza y aprendizaje, el desarrollar evaluación diferenciada y lograr evaluación”. De esta manera una de las preocupaciones de los docentes principiantes es que no realizan una evaluación adecuada ya que existe preocupación por no saber cómo se elabora.

(Anguiano, Cervantes, Elías, 2019) “se tienen datos que muestran los esfuerzos que realizan los docentes principiantes por llevar a cabo la evaluación formativa en el aula, aun cuando existen retos como: la poca formación previa, las presiones institucionales y sociales



por mantener un enfoque tradicional de evaluación, las excesivas cargas administrativas, entre otros” de esta manera se entiende que dentro del rol del docente principiante existen diversos factores que impiden que realicemos una evaluación adecuada como los que se mencionaron anteriormente y es necesario tomarlos en cuenta para atender estas problemáticas.

“Como educadores comprometidos, parte de nuestra tarea consiste en intentar cerrar esta brecha que existe entre el pensar y el hacer. Nuestro rol como maestros y maestras reflexivos exige que nos revisemos continuamente.” O.E.I (2012). El poder mejorar las técnicas y estrategias de evaluación y valorar el proceso de aprendizaje de los alumnos es necesario la construcción de una herramienta para identificar un problema dentro de la práctica educativa como menciona (Aguirre et al., 2021) que “La construcción de un árbol de problemas consiste, fundamentalmente, en identificar un problema central, sus causas y efectos de manera organizada.” (p.3)

Figura 1. Árbol de problemas



Fuente: Diseño propio

En esta investigación se retoma para poder brindar acciones de mejora en este ejercicio tan importante que el docente día con día realiza que es la evaluación y poder atenderlo a través del siguiente objetivo:

Diseñar un instrumento de recolección de información a través de la observación participante para utilizarla al momento de la evaluación permitiendo la recopilación y la sistematización reflexiva de los resultados obtenidos.



Por ello se realiza la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo diseñar un instrumento de recolección de información a través de la observación participante para utilizarla al momento de la evaluación permitiendo la recopilación y la sistematización reflexiva de los resultados obtenidos?

Para poder dar respuesta a este cuestionamiento se llevaron a cabo acciones de mejora de la práctica en el Jardín de Niños “María Montessori” con C.C.T. 21DJN0085Q en la junta auxiliar de San Pablo Xochimehuacan, Puebla. Atendiendo el grupo de segundo año grupo D que constaba de 29 alumnos los cuales eran 14 niñas y 15 eran niños.

### **Marco Teórico**

De acuerdo al plan de estudios vigente 2022 La Nueva Escuela Mexicana, menciona que la educación básica se conforma por seis fases “Los contenidos de aprendizaje en esta estructura curricular se organizan a partir de las siguientes fases:” (p,138).

Fase 1: Educación Inicial, fase 2: Educación preescolar 1°, 2°, 3° fase 3: Educación primaria 1°, 2°, fase 4: Educación primaria 3°, 4°, fase 5: Educación primaria 5°, 6° y la fase 6: Educación secundaria 1°, 2°, 3°.

Por lo que corresponde la Educación preescolar corresponde a la fase 2 y se realiza una evaluación formativa de esta manera (SEP, 2022) menciona “La evaluación formativa se encuentra estrechamente asociada a las actividades de aprendizaje que realizan las niñas y niños.” (p.6) y afirma que los alumnos “estén en disponibilidad de reflexionar sobre sus logros, sus pendientes de trabajar, las dificultades que enfrentan y, sobre todo, sus compromisos personales y grupales para continuar trabajando.” (p.6)

De acuerdo al Libro sin recetas (p.55) nos explica que “La evaluación es parte de la práctica docente. Es una actividad compleja que involucra actores, dimensiones y momentos en el proceso escolar” Sin duda la actividad de evaluar se ha convertido en un ejercicio complejo, donde se involucran diferentes factores, docentes, alumnos, y comunidad. Foronda y Foronda (2007) define la evaluación como “un conjunto de

operaciones que tiene por objetivo determinar y valorar los logros alcanzados por los alumnos en el proceso de aprendizaje, con respecto a los objetivos planteados en los programas de estudio” (p.16).

Mendiola (2018) propone tres tipos de evaluación. “Una de las clasificaciones tradicionales de la evaluación educativa es desde el punto de vista de su objetivo: diagnóstica, sumativa y formativa” (p.4). Esta investigación se centra en la evaluación formativa de la fase 2 de preescolar como se establece en el acuerdo 10/09/23 dentro del plan de estudios vigente La Nueva Escuela Mexicana nos menciona la SEP (2022) que “la evaluación de los aprendizajes forma parte del proceso formativo, se encuentra dentro de la relación pedagógica profesor- estudiante y en el marco de un currículo que integra conocimientos y saberes alrededor de la realidad de las y los estudiantes” (p.80).

Por consiguiente, es una acción importante que trae impacto en el proceso formativo de los alumnos y que gracias a la evaluación podemos conocer cuáles son las necesidades que tienen y así poder brindar una educación de calidad e integral para ellos. Así como dar seguimiento para que los padres de familia puedan seguir apoyando a sus hijos a partir de que el maestro comparta las observaciones y sugerencias pertinentes para reforzar el conocimiento de los alumnos desde casa.

Para SEP (2012) Tanto las técnicas como los instrumentos de evaluación deben adaptarse a las características de los alumnos y brindar información de su proceso de aprendizaje. (p.19). En Educación Básica algunas técnicas e instrumentos de evaluación que pueden usarse son: Observación (guía de observación, registro anecdótico, diario de clase, diario de trabajo, escala de actitudes). Desempeño de los alumnos (preguntas sobre el procedimiento, cuadernos de los alumnos, organizadores gráficos). Análisis del desempeño (portafolio, rúbrica, lista de cotejo). Interrogatorio (tipos textuales: debate y ensayo. Tipos orales y escritos.)

Posteriormente para Mendiola (2018) “Los instrumentos de evaluación son técnicas de medición y recolección de datos que tienen distintos formatos, atendiendo a la

naturaleza de la evaluación.” (p.8). Los instrumentos de evaluación del aprendizaje pueden clasificarse en estas categorías: Evaluaciones escritas, evaluaciones prácticas, observación, registros del desempeño y finalmente autoevaluación y evaluación por pares. Esta investigación se centra en la categoría de observación en la cual se encuentran los siguientes instrumentos: reporte del profesor, listas de cotejo, rúbricas.

Actualmente la SEP (2022) en el libro sin receta de la fase 5 define a los medios de evaluación como (...) “todas y cada una de las producciones de los alumnos que el profesorado puede recoger ver y/o escuchar y que sirven para demostrar lo que han aprendido a lo largo de un proceso determinado”. (p.82) Define a las técnicas de evaluación como “Estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por los alumnos.”

Una vez que se realizó la búsqueda de diversos instrumentos que propone la evaluación formativa se selecciona la rúbrica como “un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes o valores, en una escala determinada” (SEP, 2012 p.51) Generalmente la rúbrica se presenta en una tabla que en el eje vertical incluye los aspectos a evaluar, y en el horizontal, los rangos de valoración. Para redactar una rúbrica es importante:

- Redactar los indicadores con base en los aprendizajes esperados.
- Establecer el grado máximo, intermedio y mínimo de logro de cada indicador para la primera variante. Redactarlos de forma clara.
- Proponer una escala de valor fácil de comprender y utilizar.

Autores como Tobón (2017) afirma que “las rúbricas buscan retroalimentar a los estudiantes con mucho detalle, indicador por indicador e integran los indicadores y establecen una retroalimentación general.”

De esta manera conociendo la estructura y las características que conforman una rúbrica de evaluación se diseña el instrumento propuesto donde se llevan a cabo las acciones de mejora de la práctica docente en relación al diseño e implementación del instrumento de evaluación.

## **Metodología**

La metodología que se utiliza para esta investigación de acuerdo a Sampieri (2006) tiene un enfoque cualitativo y descriptivo ya que “Su propósito consiste en "reconstruir" la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido”.

Los principales actores dentro de esta investigación son los alumnos del grupo de segundo año grupo D del Jardín de Niños “María Montessori que constaba de 29 alumnos los cuales eran 14 niñas y 15 eran niños, la docente titular y la docente en formación como observación de participante completo, en la que el investigador es totalmente un miembro del grupo que se estudia. (Martínez, 1999, citado por Gayou 2003)

Para ello se realiza con el diseño de investigación-acción, Latorre (2005) menciona que “La investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social.” (p.23) De acuerdo con lo que menciona el autor y define esta metodología permite realizar estrategias para mejorar la práctica educativa.

Latorre (2005) compila varios modelos de esta metodología el cual se selecciona el modelo de Kemmis (1989) y nos afirma que “la investigación-acción se conforma por una práctica autorreflexiva donde influyen actores como el profesor y el alumnado, para poder realizar acciones sobre la propia práctica, la comprensión de la misma”. Kemmis y McTaggart (1988) han descrito con amplitud las características de la investigación-acción. “Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificar, actuar, observar y reflexionar.” (p.25).

Dentro de la planificación se menciona la estructura que conlleva la realización del plano didáctico ya que es un proceso desde la realización del plan analítico para realizar el codiseño y de acuerdo a las necesidades de los alumnos poder determinar la priorización de los contenidos que se van a abordar mes con mes a lo largo del ciclo escolar, a esos contenidos se seleccionan los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) de acuerdo al nivel de desarrollo en el que se encuentra al grupo que fue un segundo año para poder evaluarlos.

En el momento del actuar se describe la ejecución de las actividades del plano didáctico que darán pauta para ir registrando los resultados de esas mismas actividades que los alumnos van realizando y poder registrarlas en el instrumento de evaluación. Se escogen seis actividades a evaluar durante la implementación del proyecto.

Para poder evaluar en la fase de observación fue necesario utilizar el diario del profesor que de acuerdo a Porlán y Martín (1988) “Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia” (p.23)

Por otro lado, se diseñaron dos listas de cotejo que la SEP (2012) define como “una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, acciones, procesos y actitudes que se desean evaluar” (p.57) así cotejando a través de dos indicadores si/no, si presentan los rubros que el autor Tobón (2017) menciona para la elaboración de los instrumentos diseñados para la mejora de la práctica los cuales fueron una rúbrica.

Para poder realizar la reflexión de esta investigación se toma una metodología que permita seguir varios momentos de reflexión y así sistematizar de manera profunda las acciones a modificar para una mejora de la práctica docente. Domingo propone en su modelo de reflexión R5 guiar la reflexión sistemática a través de cinco fases de reflexión a partir de la experiencia y otros factores que al emplear las diferentes fases se logrará realizar una reflexión más profunda. (Domingo, 2013) A continuación se mencionan con su descripción:

R1: Seleccionar una situación de práctica en el aula que se quiera analizar, R2: Reconstruir la experiencia. Para ello es necesario recordarla y escribirla, R3: Reflexión individual autorregulada, R4: Reflexión compartida o grupal y R5: Planificar la nueva intervención y optimizar la propia práctica.

Se realizaron dos ciclos de mejora donde se utilizó la metodología descrita que permitieron darle respuesta a la pregunta de investigación y poder reflejar los resultados, el análisis y la reflexión de esta investigación a través los diferentes momentos que se establece.

## **Resultados**

De acuerdo con los ciclos implementados en el primer ciclo se diseñó el instrumento con estructura de escala estimativa donde se pudo percatar que esa estructura no brinda la suficiente información para poder sistematizar los resultados y realizar una evaluación adecuada, de esta manera en un segundo ciclo donde se replantea planificación. Al actuar, observar y reflexionar se rediseña un segundo ciclo de mejora.

Por consiguiente, se rediseña el instrumento con formato de rúbrica ya que la rúbrica tiene ciertas características que permiten recabar la información necesaria para poder identificar las áreas de oportunidad de los alumnos y por ende dar las observaciones y sugerencias pertinentes que necesitan cada uno de ellos para alcanzar los aprendizajes. También permitió poder recabar información de carácter cualitativo, tomando en cuenta que en la evaluación formativa se evalúan hechos más no productos, esto abre el panorama para que los alumnos realizan acciones diferentes.

En la siguiente propuesta de instrumento de evaluación (registro de actividades) se sistematizaron los avances que fueron realizados por los alumnos de acuerdo a las actividades tomando en cuenta que el proyecto titulado “Descubriendo las figuras” llevado implementado en el mes de abril, contiene actividades que favorecen a los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) que se seleccionaron para la realización de este mismo, de esta manera se muestran a continuación los contenidos y los PDA del proyecto en la figura



Figura 2. Tabla de contenidos y PDA

CAMPOS FORMATIVOS	CONTENIDOS	PROCESOS DE DESARROLLO DE APRENDIZAJE. (PDA)
LENGUAJES	<ul style="list-style-type: none"> <li>Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.</li> </ul>	1. Narra consecuencia lógica, historias que conoce o inventa, y las acompaña con recursos de los lenguajes artísticos.
SABERES Y PENSAMIENTO CIENTIFICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>El dominio del espacio y reconocimiento de formas en el entorno desde diversos puntos de observación y mediante desplazamientos o recorridos.</li> </ul>	2. Reconoce semejanzas y diferencias entre las formas de los objetos de su entorno, explora y describe algunas características geométricas. 3. Crea formas y composiciones geométricas con materiales de arte y construcción. 4. Juega con el tangram para hacer composiciones y arma rompecabezas.
ÉTICA, NATURALEZA Y SOCIEDADES	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cambios que ocurren en los lugares, entornos, objetos, costumbres y formas de vida de las distintas familias y comunidades con el paso del tiempo.</li> </ul>	5. Evoca, con apoyo de sus familiares, acontecimientos y sucesos personales relevantes de su historia de vida y los comparte con sus pares, mediante narraciones y fotografías.
DE LO HUMANO Y LO COMUNITARIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Precisión y coordinación en los movimientos al usar objetos, herramientas y materiales, de acuerdo con sus condiciones, capacidades y características.</li> </ul>	6. Controla cada vez con mayor precisión sus movimientos en coordinación con sus sentidos, al jugar y realizar actividades.

Fuente: Diseño propio rescatado a partir del programa sintético Fase 2.

En esta tabla se organizan los campos formativos, contenidos y PDA que se van a evaluar a lo largo del proyecto. Se organizaron los PDA ordenados del uno al seis para que se pueda identificar en el instrumento propuesto el PDA que se favorece con la actividad que se realiza con los alumnos. Se destinan seis momentos de evaluación a lo largo del proyecto ya que en la lectura el libro sin recetas fase 5 se dice que tanto “el aprendizaje como la evaluación es de manera continua”(SEP, 2022)

El resultado de este diseño es el instrumento propuesto es un registro de actividades donde se coloca el nombre de la actividad, la fecha que se realizó, el número del PDA que se favorece de acuerdo a la figura 2, un apartado de observaciones donde se escribe alguna acción o conducta relevante que surja a lo largo de esa actividad y tres niveles de logro que alcanzan los alumnos, los cuales son: verde: logrado (L), Amarillo: en proceso (EP), rojo: requiere apoyo (RA)

De acuerdo con cada actividad se van puntualizando y redactando los indicadores con base a lo que se observa que realicen los alumnos. Este instrumento tiene una estructura de rúbrica debido a sus características. (SEP, 2012) nos menciona que la rúbrica debe contar con los siguientes puntos.



Redactar los indicadores con base en los aprendizajes esperados, establecer el grado máximo, intermedio y mínimo de logro de cada indicador para la primera variante, redactarlos de forma clara y proponer una escala de valor fácil de comprender y utilizar.

Figura 3. Propuesta del instrumento (registro de actividades)

Fecha: \_\_\_\_\_ PDA: \_\_\_\_\_  
 Actividad que favorece el aprendizaje: \_\_\_\_\_

LOGRADO
EN PROCESO
REQUIERE APOYO

NOMBRE:	L	EP	RA	NOMBRE:	L	EP	RA	NOMBRE:	L	EP	RA
ALEXA				MARIA DE JESUS				ANYA			
JOSE LUIS				TANIA				GUADALUPE ESTELA			
GAEL				BRAYAN GAEL				JACIEL			
NEITHAN JESUS				LUCIO FERNANDO				CAMILA			
JAEL				ASHELY CAROLAIN				VALERIA			
LIAM OMAR				DANIELA				MALUISA			
ELICEO				JORGE ARIEL				EVAN SAID			
SAULO ANDRES				HARLEY JULIAN				DIEGO			
ELIETTE				ELIAS GABRIEL				ANDREA			
EMELY				ARANZA				GASPAR JAREK			

OBSERVACIONES: \_\_\_\_\_

Fuente: Diseño propio

En la figura 3 que se presentó anteriormente se muestra el diseño del instrumento propuesto para poder registrar los resultados que van obteniendo al aplicar las actividades con los alumnos, en donde se destacan tres niveles de logro de acuerdo a la respuesta que van dando los alumnos.

De esta manera se muestra en la siguiente figura 4 los resultados que se obtuvieron en la actividad “Objetos y figuras ¿se parecen?”

Figura 4. Resultado de la aplicación del instrumento (registro de actividades)

Fecha: 12 / Abril / 2024. PDA: (2)

Actividad que favorece el aprendizaje: Objetos y figuras ¿se parecen?

LOGRADO	El alumno clasifica objetos de su entorno de acuerdo a la figura
EN PROCESO	El alumno se le dificulta mínimamente clasificar los objetos
REQUIERE APOYO	El alumno no clasifica objetos de su entorno de acuerdo a su figura.

NOMBRE:	L	EP	RA	NOMBRE:	L	EP	RA	NOMBRE:	L	EP	RA
ALEXA	✓			MARIA DE JESUS				ANYA			
JOSE LUIS			✓	TANIA	✓			GUADALUPE ESTELA		✓	
GAEL	✓			BRAYAN GAEL				JACIEL		✓	
NEITHAN JESUS	✓			LUCIO FERNANDO				CAMILA		✓	
JAEL	✓			ASHELY CAROLAIN	✓			VALERIA		✓	
LIAM OMAR				DANIELA				MALUISA			
ELICEO	✓			JORGE ARIEL	✓			EVAN SAID			
SAULO ANDRES			✓	HARLEY JULIAN	✓			DIEGO			
ELIETTE				ELIAS GABRIEL			✓	ANDREA		✓	
EMELY	✓			ARANZA	✓			GASPAR JAREK		✓	

OBSERVACIONES: No existieron. Guadalupe clasifica algunos objetos pero otros no. Jaciel confunde cuadrado con triángulo, Andres se le dificulta clasificar por determinar, Jose Luis no terminó al igual que Gabriel y Gaspar.

Fuente: Diseño propio

En esta figura 4 se muestra la fecha de la actividad, el PDA con el que se vincula y los indicadores con sus respectivos niveles de logro donde se describen de manera detallada de la siguiente manera:

Logrado: El alumno clasifica objetos de su entorno de acuerdo a la figura  
 En proceso: El alumno se le dificulta mínimamente clasificar los objetos  
 Requiere apoyo: El alumno no clasifica objetos de su entorno de acuerdo a la figura geométrica.

Figura 5. Rúbrica de evaluación del proyecto “Descubriendo figuras”

		CÁMPUS FORMATIVOS			
		LENGUAJES	HABILIDADES Y PENSAMIENTO CIENTÍFICO	ÉTICA, NATURALEZA Y SOCIEDADES	DE LO HUMANO Y COMUNITARIO
No. PDA	PROCESOS DE DESARROLLO DE APRENDIZAJE (PDA)	LOGRADO (L)	EN PROCESO (EP)	REQUIERE APOYO (RA)	
1	Narra con secuencia lógica, historias que conoce o inventa, y las acompaña con recursos de los lenguajes artísticos.	Narra historias siguiendo inicio y fin de la trama utilizando recursos de los lenguajes artísticos para acompañarla.	Narra historias, aunque aún está en proceso de llevarla de manera secuencial y acompañada de elementos del lenguaje artístico.	Logra expresar algunos momentos de la historia que conoce o está inventando.	
2	Reconoce semejanzas y diferencias entre las formas de los objetos de su entorno, explora y describe algunas de ellas desde algunas formas geométricas.	Identifica semejanzas y diferencias entre las formas de objetos y elementos de su entorno, expresa sus propiedades y lo comunica mediante la expresión oral.	Reconoce semejanzas y diferencias de objetos de su entorno.	Escucha la participación de sus compañeros para reconocer semejanzas y diferencias de objetos de su entorno.	
3	Crea formas y composiciones geométricas con materiales de arte y construcción.	Forma composiciones geométricas con diferentes materiales del arte o construcción.	Está en proceso de crear formas geométricas utilizando materiales diversos.	Conoce algunas formas geométricas está en proceso de utilizarlas para crear composiciones.	
4	Juega con el tangram para hacer composiciones y arma composiciones.	Juega con el tangram, reconoce sus elementos y arma nuevas composiciones.	Manipula el tangram y con apoyo construye nuevas configuraciones.	Explora el tangram, se muestra interesado, está en proceso de jugar y utilizarlo.	
5	Evoca, con apoyo de sus familiares, acontecimientos y sucesos personales relevantes de su historia de vida y los comparte con sus pares, mediante narraciones y fotografías.	Evoca varios acontecimientos o sucesos personales relevantes de su historia de vida y los comparte de manera clara y coherente.	Evoca algunos acontecimientos o sucesos personales de su historia de vida, pero no logra hacerlo de manera clara o coherente.	No logra evocar ningún acontecimiento o suceso personal relevante de su historia de vida.	
6	Controla cada vez con mayor precisión sus movimientos en coordinación con sus sentidos, al jugar y realizar actividades.	Controla su cuerpo de manera eficiente al participar en juegos y actividades físicas, mostrando mayor precisión en sus movimientos, utilizando sus sentidos para explorar y conocer al entorno, así como para realizar actividades.	Participa en actividades en grupo, mostrando disposición para compartir y cooperar. Interactúa con sus pares en juegos y actividades, siguiendo las normas establecidas y respetando turnos.	No muestra suficiente habilidad y agilidad al emplear herramientas básicas, necesitando mayor supervisión y orientación.	

Fuente: Diseño propio

En la figura 5 se muestra la rúbrica de evaluación del proyecto donde se plasman los PDA de manera gradual para poder realizar la evaluación de cada alumno en la siguiente figura 6.

Figura 6. Sistematización de la rúbrica del proyecto

NIVEL DE LOGRO:	PDA 1			PDA 2			PDA 3			PDA 4			PDA 5			PDA 6			
	L	EP	RA	L	EP	RA	L	EP	RA	L	EP	RA	L	EP	RA	L	EP	RA	
APB		X			X			X			X			X			X		
JLGO	X				X			X			X		X				X		
GLC	X			X				X			X		X				X		
NJMF	X			X				X			X		X				X		
YMR	X			X				X			X		X				X		
LOMA																			
ENR	X			X			X			X			X				X		
SAPP		X			X		X			X			X				X		
EPV		X			X		X			X			X				X		
EPC		X			X		X			X			X				X		
MJTR		X			X		X			X			X				X		
TRG		X			X		X			X			X				X		
BGRH			X			X		X			X			X			X		
LFRH			X			X		X			X			X			X		
ACSL	X			X				X			X		X				X		

*Fuente. Diseño propio a partir de Plan sintético fase 2.*

De esta manera en la figura 6 se muestra la evaluación global donde realiza una sistematización de manera numérica para conocer qué alumnos logran adquirir el aprendizaje, cuántos están en proceso y cuántos requieren apoyo, también permite tener una generalidad acerca de como se encuentra el grupo en relación con los PDA abordados, adquiriendo así la facilidad de poder cotejar la información en una rúbrica más formal y estructurada.

### **Discusión y conclusiones**

Como menciona Díaz-Barriga (2024) la evaluación formativa tiene dos dimensiones la primera es la de los estudiantes y la segunda engloba a los docentes, por lo que Talanquer (2015) en su artículo de investigación afirma que la calidad del trabajo docente depende en gran medida de la disposición y habilidad de los maestros, es importante señalar que la evaluación en América Latina debe de tratar, y realizar propuestas que contribuyan al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. (Cruzado, 2022).

Por ello fue relevante retomar este tema en la investigación atendiendo a la problemática y dando respuesta a la pregunta de investigación como lo fue la realización del instrumento de evaluación formativa que tuviera un impacto en el quehacer docente. Estas acciones de mejora lograron permitir fortalecer la práctica ya que se registró todo lo que

realizaban los alumnos y así utilizar el instrumento también como un respaldo de lo observado.

Se llegó al objetivo planteado a través del diseño de investigación-acción ya que permite dar pauta de manera organizada a lo que se logra en esta investigación Primeramente, realizando una proceso de apropiación acerca del plan de estudios vigente y buscar que tipo de evaluación propone, los instrumentos que pertenecen a la evaluación formativa, y poder escoger qué instrumentos favorecen a la evaluación dentro del aula para poder diseñarlo e implementarlo y finalmente valorar si realmente ese instrumento diseñado fue de utilidad.

Cabe mencionar que se realizó la investigación de lo que es la evaluación formativa lo cual abarca técnicas e instrumentos, ambos van de la mano para realizar una acción con otra, como lo fue la retroalimentación con los alumnos, aunque no es un instrumento es una técnica que ayuda a los alumnos a poder cuestionarse acerca de lo que realizan en clase y permite como docente poder registrarlos. También destacó que la evaluación formativa permite al docente ajustar sus estrategias de enseñanza y apoyar de manera individual a cada alumno, atendiendo sus necesidades.

Para seguir mejorando la práctica se debe realizar investigación y llevando a cabo acciones de mejora para que en un futuro como docente se conozca y tenga los conocimientos necesarios para poder emplear una evaluación de calidad siguiendo el enfoque formativo, es importante reflexionar acerca de nuestras acciones dentro del aula para poder buscar las estrategias, técnicas o instrumentos pertinentes para la realización de la evaluación.

## Referencias

Anguiano, B., Cervantes D., Elias J.A. (2019). La evaluación formativa desde la mirada de docentes principiantes. La evaluación formativa desde la mirada de docentes principiantes. *COMIE*, 1-10.

- Aguirre, E., Duran, V., Gorga, L., & Hernandez, E. (2021). El árbol de problemas como herramienta para la evaluación de políticas. [https://www.gub.uy/ministerio-ganaderiaagriculturapesca/sites/ministerio-ganaderia-agriculturapesca/files/documentos/publicaciones/El, 20, C3](https://www.gub.uy/ministerio-ganaderiaagriculturapesca/sites/ministerio-ganaderia-agriculturapesca/files/documentos/publicaciones/El_20_C3).
- Cruzado Saldaña, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(2), 149-160. 10.33595/2226-1478.13.2.672
- Díaz-Barriga A. (2024). La evaluación formativa es un reto pedagógico-didáctico en el trabajo docente.
- Domingo, R, A., & Gomez. S. M. V. (2013). La practica reflexiva (2014.)Bases,modeloseinstrumentos.[https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/practica%20reflexiva,%20La%20%20Domingo%20Roget,%20Angels%20subrayado\(Autosaved\).pdf](https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/practica%20reflexiva,%20La%20%20Domingo%20Roget,%20Angels%20subrayado(Autosaved).pdf)
- Foronda, J. M. y Foronda, C. L. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje.*Perspectivas*,19,15-30.<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425942453003>
- Latorre, A. (2003). *La investigacion-accion. Conocer y cambiar la practica educativa* (2005 ed.). Graó. Obtenido de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Liston, D. y Zeichner, K. (1997) Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Segunda edición. Madrid: Morata.
- Más Torello, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, 58 de los expertos y del propio protagonista. *Revista de Docencia Universitaria*, 299-318.

Mendiola, M. S. (2018). "La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿es realmente tan complicada?". *Revista Digital Universitaria*, 2-18.

Organización de Estados Iberoamericanos (2012) El rol de los educadores en la infancia. (O.E.I). SBN: 978-9945-8805-8-8

Porlán, R. & Martín, J. (1988). El diario del profesor, un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Diada

Sánchez, G. y Jara, X. (2019). Las preocupaciones de docentes principiantes en contexto de ruralidad. *Revista electrónica, actualidades investigativas en Educación*, 19, 1-30.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44759854010>

Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. (Cuarta Edición). México: Graw-Hill.

Secretaría de Educación Pública (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. SEP

Secretaría de Educación Pública (2022). Plan\_de\_Estudios\_para\_la\_Educacion\_Preescolar\_Primaria\_y\_Secundaria. SEP

Secretaría de Educación Pública (2022). Libro sin recetas fase 5. SEP

Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación química*, 26(3), 177-179.

Tobón, S. T. (2017). Instrumentos de evaluación: rúbricas socioformativas. *Praxis investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 9(17), 79-86.



## Percepción de los Directivos de Educación Básica, acerca de la práctica profesional de los alumnos normalista

Alina Guadalupe Muñoz Castellanos

alina.muñoz.ensy@gmail.com

Maria Elena Cámara Díaz

camara.elena08@gmail.com

Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez”

Línea Temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### Resumen:

El presente trabajo tiene como propósito presentar avances de un estudio más amplio realizado con directivos de educación básica, en el marco del Trayecto de Práctica Profesional y Saberes Pedagógicos de los Planes de estudio 2018 y 2022. La finalidad de esta primera parte de la investigación es describir y documentar la percepción de los directivos y el contexto sociocultural en las escuelas primarias y secundarias donde realizan la práctica docente los y las estudiantes de la Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez”, para analizar y reflexionar sobre el proceso de gestión y la asignación de escuelas de educación básica a los estudiantes normalistas y el acompañamiento en las prácticas profesionales, ya que intervienen diversos factores para la realización del trabajo en contextos reales de docencia que inciden en el desempeño de los alumnos durante su estancia en las escuelas asignadas.

**Palabra clave:** Práctica profesionales, directivos, alumnos normalistas, acompañamiento docente, gestión escolar.

### Planteamiento del problema:

Las Escuelas Normales del Estado de Yucatán, están conformadas en un Sistema de Educación Normal del Estado de Yucatán (SIENEY), donde se articulan y coordinan las políticas y acciones de planeación que realizan las Escuelas Normales en el estado.



Actualmente el SIENEY está compuesto por seis Escuelas Normales de carácter público, tres se encuentran en el interior del Estado: en Dzidzantún, Valladolid y Ticul y tres en la ciudad de Mérida; que en conjunto atienden una matrícula de 2,737 alumnos, inscritos durante el ciclo escolar 2023-2024.

La Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez”, donde se realizó la investigación, se localiza en la ciudad de Mérida, en ella se imparten ocho programas académicos que son: las Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje en Educación de Secundaria en Español, Matemáticas, Inglés, Geografía y Biología, así como las Licenciaturas en Educación Artística, Educación Física e Inclusión, y cuenta con una matrícula de 865 alumnos inscritos.

En cada programa académico se asigna un Coordinador o Coordinadora, que tiene a su cargo las funciones de planear y organizar las actividades académicas del programa. Para asegurar que las prácticas profesionales se puedan llevar a cabo en las escuelas de educación básica durante el ciclo escolar, se realiza un proceso de planeación en varias etapas, donde intervienen diferentes instancias educativas. En la primera etapa de planeación, por parte de la institución, los Coordinadores y Coordinadoras presentan las propuestas de las escuelas de educación básica donde van a realizar las prácticas profesionales los estudiantes normalistas; en la segunda etapa, la autoridad de cada nivel educativo de la Secretaria de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY), es quien autoriza que las y los alumnos normalistas realicen las prácticas profesionales en las escuelas que proponen los Coordinadores y Coordinadoras de cada programa y se concretiza mediante la firma de convenios de colaboración.

En la tercera etapa del proceso de planeación se realizan reuniones colegiadas con los Directores y Directoras de las escuelas de educación básica que fueron autorizadas para realizar las prácticas profesionales, así como con los tutores asignados para el acompañamiento de los alumnos normalistas en el aula. Los trabajos con los directivos y docentes de educación básica se realizan en Talleres de Vinculación donde se plantean los propósitos de los programas del Plan 2018 y 2022, los contenidos del Trayecto de Prácticas Profesionales y Saberes Pedagógicos, perfil de egreso, la calendarización por semestre y los

reglamentos, y sobre todo se hace énfasis en la función del tutor en el acompañamiento a los practicantes, de tal forma que el estudiante normalista lleve a cabo las prácticas profesionales de acuerdo con lo que se establece en el programa en cada una de etapas del trayecto de prácticas profesionales.

En los dos últimos ciclos escolares se ha observado el incremento de reportes con incidencias por parte de directores de las escuelas de educación básica, por diferentes problemáticas con los estudiantes, lo que ha originado mover de una escuela a otra a los alumnos practicantes, lo que implica para el estudiante realizar modificaciones en su proceso académico que dificulta las actividades académicas programas durante el semestre, por tal razón, desde la Coordinación de formación inicial de la institución se planteó llevar a cabo el análisis y la reflexión de las etapas del proceso de planeación y asignación de espacios para las prácticas profesionales, así como también, implementar acciones que permitan resolver las problemáticas presentadas o en su caso disminuir las incidencias que afectan el proceso formativo del estudiante.

Es en este sentido que en esta primera parte de la investigación nos centraremos en el análisis y reflexión acerca de la percepción de los Directores y Directoras de cuarenta y tres escuelas de educación básica receptoras, con respecto al desempeño de los estudiantes normalistas de la institución, durante las prácticas profesionales del ciclo escolar 2022-2023, con la finalidad de conocer las experiencias que tuvieron con los alumnos en ese periodo. Ya que como plantea (Husserl 1998, citado en Fuster y Doris, 2019), comprender desde las experiencias vividas por los actores en su complejidad, permite conocer los significados y la toma de conciencia en torno al fenómeno tal y como lo experimentan los individuos.

### **Marco Teórico:**

El interés de diversos autores por analizar lo que sucede en las practicas docentes durante la formación inicial, donde se activa el conocimiento teórico para convertirlo en práctico y después en saberes, ha sido de gran relevancia y, algunos de los investigadores coinciden en

plantear que el profesorado en formación vive una serie de tensiones que inician en la escuela normal y se extienden hasta las escuelas de prácticas (Aguilera et al., 2011)

Según Vargas (2016), la práctica docente se caracteriza por ser dinámica: por sus constantes cambios; contextualizada: porque es *in situ* y compleja: porque el entendimiento se da de acuerdo al tiempo y al espacio; además, se le considera como una forma de la praxis, porque posee los rasgos de cualquier actividad, esto es, un agente que ejerce su actividad sobre determinada realidad, con apoyo de determinados medios y recursos.

Al respecto, Sacristan (1988) considera que la diferencia de la práctica docente con relación a esa actividad genérica (la praxis), consiste en considerar la participación teleológica y cognitiva humana en la transformación de la realidad, es decir, la introducción de la conciencia y la racionalidad de los cambios provocados y con propósitos bien definidos (citado en Vargas; 2016).

Así, la práctica docente se le concibe como una práctica social altamente compleja, apoyada en perspectivas diversas desde las que se seleccionan puntos de vista, aspectos parciales que en cada momento histórico tiene que ver con los usos, tradiciones, técnicas y valores dominantes en un sistema educativo determinado (Angulo,1994, Contreras,1994, Carr ,1993, Schön,1997 como se cita en Vargas, 2016).

La complejidad que reviste el análisis y reflexión en relación a la práctica docente, lo clarifica el siguiente planteamiento:

La práctica docente se encuentra condicionada por la estructura social, institucional y por opiniones de valor, de carácter ético-moral, donde el significado de los intercambios que en ella se producen, define el sentido y la calidad de su desarrollo. Se desarrolla en escenarios singulares, en un tiempo y en un espacio, apoyada en tradiciones históricas que le dan estabilidad y a su vez resistencia al cambio. (Sacristán, 1988; Sacristán y Pérez, 1998, como se cita en Vergara, 2016, p. 76)

De esta manera, en esta investigación se aporta al conocimiento sobre cómo son percibidas las prácticas de estudiantes de licenciatura en una escuela normal y la forma en que se manifiesta en forma discursiva por quienes intervienen en este proceso formativo y que provienen de diferentes contextos educativos.

## **Metodología**

La presente investigación es de naturaleza cualitativa; inserta en el enfoque fenomenológico-interpretativo debido a que, como lo afirma Yuni y Urbano (2005), el propósito es describir el modo en que los mismos sujetos sociales entienden sus conductas, acciones, significados y discursos y como se interpretan a sí mismos y su realidad, de esta manera llegar a comprender a cabalidad el tema de la investigación desde sus propios actores. El carácter peculiar del enfoque fenomenológico, según (Husserl, 1993; citado por Aguirre y Jaramillo, 2012), es ir a la esencia de las cosas que está dentro del ser. manera más objetiva.

El enfoque fenomenológico para Aguirre y Jaramillo (2012), se encuentra transversalizado por la descripción: se describe las vivencias de los fenómenos hasta lograr su esencia (éidos), se describen las estructuras que los hacen posibles, se describen los objetos en tanto constituidos. Lo que significa que en la descripción de las vivencias por parte de los actores en forma directa es el análisis reflexivo de los fenómenos.

Es en este sentido, que el propósito de este trabajo es llegar a conocer la percepción de los directivos de cuarenta y tres escuelas públicas de educación básica, acerca de las experiencias durante la estancia de los estudiantes normalistas que realizan las prácticas profesionales en las instituciones que tienen a su cargo.

El trabajo que se presenta es un avance de la investigación que se está realizando, por lo anterior, únicamente se presentan los resultados de una encuesta con preguntas abiertas que se aplicó a los directivos, acerca de su percepción de la organización y el trabajo que realizan los estudiantes en sus escuelas. Para la selección del personal directivo a quienes se aplicó la encuesta, se consideró aquellos que han colaborado en los ciclos

escolares anteriores y han vivido la experiencia con los estudiantes practicantes de la escuela normal.

De aquí que los ejes de análisis que orientó la elaboración del instrumento, fueron tres: la gestión (todo lo referente a los trámites administrativos previos a la práctica y durante la práctica), la planificación del proceso de las prácticas profesionales y la participación de los estudiantes en las escuelas. La encuesta se realizó en reunión colegiada al inicio del ciclo escolar.

## **Resultados**

El panorama que se presenta a partir del análisis de los resultados se puede identificar que, en el eje de gestión, intervienen varias instancias a las que es necesario acudir para realizar los trámites de las autorizaciones para que los directores de las escuelas reciban a los estudiantes, y es en este punto en donde se registran algunas tensiones por la falta de atención oportuna a nuestras solicitudes, en los tiempos requeridos. En este proceso de gestión interviene varios actores, el Departamento de Prácticas Profesionales de la ENSY donde se elaboran los oficios de solicitud dirigidos a los directores de educación básica involucrados (preescolar, primaria y secundaria entre otros) de la SEGEY, quienes son los que firman los oficios de autorización y que posteriormente se envían al Departamento de Prácticas Profesionales de la ENSY para ser distribuidos a los estudiantes normalistas y, puedan acudir a las escuelas asignadas para realizar sus prácticas profesionales. En esta serie de trámites que solicitan a la ENSY, en ocasiones generando una serie de dificultades para los estudiantes con los directores de las escuelas donde van a realizar las prácticas profesionales. Pero ¿cuál es la dificultad o tensión?

### **El segundo eje es planificación.**

En este apartado, se plantea que la calendarización de las prácticas profesionales se pueda realizar en fechas que son de mayor aprovechamiento para los estudiantes y también para

que en las escuelas receptoras de educación básica sea de mayor utilidad, tratando de ajustar las fechas en cada nivel de educación básica y por cada programa de las ocho Licenciaturas que se imparte en la ENSY, así como en cada semestre durante el ciclo escolar. Es en este apartado donde se abordan los tiempos de la estancia de los estudiantes en las escuelas, ya que se presentan inconformidades por parte de algunos directores que solicitan ampliar los tiempos de las prácticas en las escuelas, así como su permanencia durante todo el ciclo escolar.

### **El tercer eje es de participación de los estudiantes en las escuelas y desempeño académico.**

En este apartado, algunos directores encuestados plantean que los estudiantes normalistas deben de participar en todas las actividades que se realicen en las escuelas, así como en Consejos Técnicos Estatales (CTE), en la opinión de uno de los directores menciona que *“su participación es muy valiosa ya que aprenden de los docentes y también se aprende de las aportaciones de los estudiantes cuando llegan con actitud positiva y proactiva”*. Otra apreciación recuperada, considera que los estudiantes practicantes *“son respetuosos, acatan las indicaciones y sobre todo (son) responsables”*; con respecto a la formación didáctica del practicante, se comenta de manera crítica lo siguiente: *“...en lo académico (es conveniente) dotarlos de herramientas (para) que motive y despierte el interés de los alumnos en sus clases, para facilitarles el desarrollo de su práctica...”* y solicitan la *participación constante* en las actividades extracurriculares.

En cuanto al desempeño académico se hizo énfasis en la necesidad de que los alumnos normalistas conozcan los contenidos del plan de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), algunas opiniones fueron en este sentido: (que el practicante tenga) *“...Conocimiento psicopedagógico para la operatividad del plan de estudios de la NEM. Conocimiento en psicología del adolescente para contribuir en la atención oportuna de necesidades de los alumnos. Participación en los CTE para aprender el trabajo académico colaborativo, que permite conocer y atender el contexto escolar y sus necesidades. Participación en el diseño del plan analítico, ...Que tengan presente que la realidad cotidiana es distinta y requiere de*



*vocación para un mejor desempeño del año.”*

En otra de las opiniones proponen reforzar los conocimientos de los estudiantes en temas como: *“Algunas estrategias didácticas más lúdicas, más tecnológicas, digitales. Técnicas de conducción de grupos. Reforzamiento habilidades socioemocionales. Conocimiento de los plazos cognitivos de la adolescencia.*

En cuanto a la participación, tanto de los tutores y asesores, se manifiesta la falta de información de la función que realiza el tutor, así como también, se solicita la supervisión de los asesores ya que en ocasiones no se conoce quien es el responsable de supervisar a los estudiantes en sus prácticas. En este sentido un director comenta lo siguiente... *“Es importante tener el acompañamiento de parte de ustedes (ENSY) y de los maestros de la escuela (asignada) para detectar alguna anomalía o situación que pueda afectar el desempeño del alumno.”*

Se planteo también en todas los participantes la disposición de seguir colaborando y algunos de los directores solicitaron mayor información de los programas de las Licenciaturas que se imparten en la ENSY *“Los responsables (tutora) de los alumnos de la ENSY den una información más explícita”*. Un grupo de directores manifestaron lo siguiente: *“Continuar con el acompañamiento de los coordinadores. Darle seguimiento en lo que aprendan de acuerdo con la NEM, ... Es importante No comisionar a los estudiantes durante sus prácticas o servicio, ya que interrumpe la secuencia de actividades planeadas.”*

### **Discusión y conclusiones:**

El enfoque fenomenológico que se implementó en esta primera parte de la investigación, permitió conocer desde las evidencias vividas a partir de la experiencia y que son descritas y que compartidas por los directivos. El encuentro intersubjetivo permite no solo comentar lo hallado, sino clarificar o, incluso, corregir, las evidencias que creía definitivas (Aguirre y Jaramillo, 2012).



La información proporcionada por los sujetos encuestados, permite valorar y situar las acciones para reconocer aspectos que es necesario atender y replantear el proceso de planeación, así como diseñar estrategias de acercamiento y comunicación con los directores y tutores que dan el acompañamiento a los estudiantes normalistas.

Como se mencionó en apartados anteriores, las incidencias y reportes de los directivos de las escuelas de educación básica se incrementaron en los ciclos anteriores, por lo que se tuvo que revisar el proceso de planeación y organización de las prácticas profesionales como se venía realizando; en el análisis reflexivo de los resultados de la investigación se identifica con mayor claridad las problemáticas detectadas más significativas que es necesario atender para mejorar el proceso de asignación de las escuelas de educación básica, en lo que respecta al eje de gestión donde intervienen diferentes instancias que dificultan la incorporación de los alumnos normalistas a las escuelas de educación básica. En cuanto al eje de planificación, las opiniones descritas por los directores nos permiten reflexionar acerca de mejorar la organización para establecer los periodos de prácticas en los tiempos que marca los programas de cada Licenciatura, para que los estudiantes puedan aprovechar con mayor eficiencia las prácticas en las escuelas, para que la planificación de los cursos en las escuelas de educación básica coincida con las planeaciones de los estudiantes.

En este mismo eje de planeación se identifica en el análisis reflexivo, la falta de comunicación que existe de los asesores de la ENSY con los directores y tutores, que es necesario atender para que la comunicación y el acompañamiento de los estudiantes normalistas favorezca el desempeño de los estudiantes en su práctica profesional. Al respecto, se ha contemplado trabajar en reuniones colegiadas con los asesores de prácticas profesionales al inicio del semestre, durante las prácticas y al finalizar el semestre, de tal forma que el seguimiento y acompañamiento de los asesores se lleve a cabo de forma ordenada y sistematizada debido a que cada Coordinador de Academia tiene criterios diferentes en este proceso que no todos los asesores que genera dificultades en el

acompañamiento para el estudiante normalista, así como para las escuelas de educación básica.

Como se menciona en otro apartado, la planeación y organización de las prácticas inicia con las gestiones ante la SEGEY y se convoca a un Taller de Vinculación para informar y organizar las prácticas con los directores y tutores de las escuelas de educación básica, sin embargo, la información que se obtuvo de las encuestas nos lleva a la reflexión de que es necesario considerar la implementación de otras estrategias, debido a que se requiere del seguimiento en todo el semestre y la comunicación con los diferentes actores que intervienen en este proceso sea efectiva.

En el eje tres de la participación en las escuelas y desempeño de los estudiantes, el análisis reflexivo nos lleva a considerar la implementación de talleres para los estudiantes al inicio del semestre sobre los programas de la Nueva Escuela de México, debido a las actualizaciones en los cursos, en cada ciclo escolar, así como realizar las gestiones con las autoridades de la SEGEY para que consideren la participación de los estudiantes normalistas en las reuniones de los Consejos Técnicos Escolares, debido a que algunos supervisores no autorizan la participación de los estudiantes en las reuniones, por lo que pierden la oportunidad de conocer los trabajos que se realizan en los CTE, que como futuros docentes es necesario conozcan y estén actualizados en los nuevos modelos educativos.

### Referencias

Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 2, Vol. 8 pp. 51-74  
Manizales Universidad de Caldas, Colombia.

<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>

Fuster Guillen, Doris Elida. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.

<https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Vargas, M. (2016), La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista CUMBRES*.  
2(1) 2016: pp. 73 - 99

[https://www.bing.com/search?FORM=K413DF&q=La+pr%C3%A1ctica+docente.+Un+estudio+desde+los+significados+\(Teaching+practice.+A+study+from+the+meanings\)&PC=K413](https://www.bing.com/search?FORM=K413DF&q=La+pr%C3%A1ctica+docente.+Un+estudio+desde+los+significados+(Teaching+practice.+A+study+from+the+meanings)&PC=K413)

Yuni, J. y Urbano C. (2005) Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción. Córdoba, Argentina: Brujas. Archivo electrónico

## Saberes matemáticos bajo la metodología de la NEM en telesecundaria

Yesenia Teresa Mendez Herrera

yeseniathm22@gmail.com Rubi Reyes López

Rubylopz22@gmail.com

Escuela Normal "Profr. Darío Rodríguez Cruz

Línea temática 2. Práctica docente en las escuelas normales

### Resumen

El tema de investigación "los saberes matemáticos bajo la metodología de la NEM en telesecundaria" bajo un diseño de enfoque cualitativo de la investigación-acción, con el propósito de implementar estrategias pertinentes para el desarrollo de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) de las matemáticas en estudiantes de primer grado de la escuela Telesecundaria "Emiliano Zapata", con la aplicación del plan de acción diseñado con 24 actividades en 2 ciclos reflexivo con 6 acciones centradas en el repaso, implementación y desarrollo del pensamiento crítico matemático apoyado en las practicas sociales del estudio de las matemáticas, sustentado en la perspectiva teórica del constructivismo de autores como Piaget, Vygotsky y Bruner, con las teoría sociocultural y aprendizaje por descubrimiento, de las cuales se retomó el enfoque ontosemiotico en la construcción de la didáctica matemática. Se finaliza con el análisis reflexivo de la información recopilada con instrumentos y técnicas como escala liker, cuadernillo, guía de observación, pruebas escritas, encuesta, rúbrica, y fotografías, en donde se analiza el estudio de los actuales retos en la enseñanza - aprendizaje con la implementación de la metodología de la Nueva Escuela Mexicana respecto al aprendizaje de las matemáticas.

**Palabras claves:** \_ NEM, ABP, prácticas sociales, matemáticas, pensamiento crítico.

### Planteamiento del problema

Las matemáticas en el nivel secundaria, es una de las asignaturas que mayor dificultad tiene en el proceso de enseñanza y aprendizaje, esto puede deberse a varios motivos y factores, entre los que se encuentran los cambios realizados en el plan y programa de estudios 2017 y el actual del 2022 con los que se enseña esta área en conjunto con la falta de motivación intrínseca como extrínseca en el estudiante, por considerar esta disciplina bastante abstracta, es decir, pocas veces se brinda la oportunidad de relacionar lo que escuchan en el aula con aspectos de su entorno real. Por ello la presente investigación se inició desde las prácticas profesionales con la realización del diagnóstico socioeducativo en la escuela telesecundaria “Emiliano Zapata” de la comunidad de San Isidro Jehuital, Guadalupe, Puebla, a un grupo de 1° grado conformado por 5 estudiantes, en donde se encontraron las causas del origen de los comportamientos sociales y académicos del grupo de estudio divididos en 4 aspectos (familiar, emocional, escolar y social) mediante la aplicación de las siguientes técnicas de obtención de resultados: la observación, aplicación de entrevista estructurada, realización de estudio FODA, aplicación de Test, pruebas escritas - orales y organización de un diagrama de árbol.

Se trabajó con el diagrama de árbol que permitiera identificar y clasificar las posibles causas, consecuencias y efectos que tendría la posible problemática del grupo de estudio de primer grado en relación con el aprendizaje de las matemáticas. Encontrando que el desconocimiento de estrategias para el desarrollo de las matemáticas en la NEM representa una dificultad, siendo estas la falta de implementación de estrategias contextualizadas sobre competencias matemáticas, desmotivación y desconocimiento del tema así como barreras de aprendizaje como discalculia con conocimientos previos débiles, desconocimiento de aplicación de las matemáticas en contextos de su entorno familiar.

Considerando el contexto en el que se desarrolla la investigación y con base la pregunta de investigación, se define el siguiente objetivo general: **Implementar estrategias pertinentes para el desarrollo de la metodología del ABP de la NEM en las matemáticas en estudiantes de primer grado de la escuela Telesecundaria “Emiliano Zapata”.**

Objetivos Específicos:

1. Retroalimentar conceptos matemáticos curriculares de nivel básico para situar a los estudiantes en los contenidos integrados en la NEM.
2. Aplicar el enfoque de la NEM en la resolución de problemas desde las prácticas sociales de las matemáticas.
3. Valorar el impacto de la intervención docente con la metodología del ABP en el aprendizaje matemático.
4. Demostrar los conocimientos adquiridos desde una metodología de aprendizaje basado en proyectos.

De los anteriores cuestionamientos que se derivan del entorno antes descrito, surge la pregunta de investigación: ¿Cuál es el impacto que se genera en el aprendizaje matemático con la implementación de la metodología del ABP mediante la intervención de contenidos del campo formativo de saberes y pensamiento científico? En este planteamiento se busca recabar datos que permitan reunir información significativa para propuestas de trabajo que promuevan mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en alumnos de telesecundaria.

### **Marco teórico**

La enseñanza de las matemáticas en la educación secundaria involucra la adquisición de conocimientos matemáticos (aritmética, geometría, álgebra, estadística, cálculo y trigonometría) pero sobre todo la aplicación de esos conocimientos matemáticos al resolver problemas, es decir, “aprender matemáticas implica desarrollar habilidades para usar las herramientas de esta asignatura cuando se enfrentan a un problema” (SEP, 2018). El enfoque para la enseñanza de Matemáticas lleva a construir contenidos matemáticos, desarrollar las habilidades para comunicar información matemática usando el lenguaje de las matemáticas, argumentar y justificar los procedimientos y razonamientos para obtener determinado resultado y promover actitudes y valores.

Por ello el aprendizaje de las habilidades cognitivas en la educación de los alumnos permite ponerlas en práctica por medio del desarrollo de trabajar con proyectos académicos en donde se apoya que de acuerdo a Vygotsky fue el cómo estudiar la forma en que las personas construyen conceptos a lo largo del tiempo (Smagorinsky, 2013; Vygotsky, 1964). En su teoría, el desarrollo de conceptos es un proceso que comienza en la infancia y se consolida en la pubertad con el salto del pensamiento concreto al abstracto. La dinámica consciente y deliberada con la que un estudiante estructura esas posiciones y esas relaciones establece la función cognitiva de generalización (Vygotsky, 1964), la cual permite encontrar un punto común o un patrón amplio para establecer relaciones y conexiones entre situaciones o fenómenos en apariencia distintos (Hashemia, Abua, Kashefia, & Rahimib, 2013). Por consiguiente, diseñar retos para que los estudiantes establezcan esas relaciones y jerarquías de manera consciente y deliberada, junto con el acompañamiento de sus maestros, es una forma en que la instrucción es determinante en la conciencia reflexiva y el desarrollo mental de un niño durante la edad escolar.

Apoyado en esto y conforme a la teoría de Piaget, comparte el pensamiento de que la construcción del conocimiento es la adaptación constituida por los dos procesos básicos mencionados - la asimilación y la acomodación - en el caso de la asimilación se adopta el conocimiento como relación indisoluble del sujeto y el objeto en la que predomina la actividad del sujeto, ya que el objeto modifica la asimilación a través de la acomodación (Corredor de Porras, 2011). Para Piaget, el cambio cognitivo se da a través de los procesos de adaptación, los cuales están soportados en la asimilación mediante la interpretación de los acontecimientos externos y la acomodación, relacionada con la forma de adaptar dichas estructuras cognitivas a los estímulos externos. Por su parte Vygotsky, indica el papel que juega la interacción social en el desarrollo del conocimiento, lo que nos indica que en el proceso de aprendizaje debe inicialmente ser aceptado por un escenario social, para luego ser asimilado por cada individuo.

La teoría tiene una naturaleza constructivista, puesto que el alumno avanza en la construcción de su conocimiento a través de su actividad, el fundamento de esa



construcción es esencialmente cognitivo, sucediendo esa construcción en la mente del estudiante. Piaget atribuye a la mente humana del alumno mediante la creación de la etapa de las operaciones formales (aproximadamente de 11 a 16 años): caracterizada por un razonamiento de tipo hipotético-deductivo, sobre objetos abstractos, y basado en la acción reflexiva sobre objetos conocidos con el fin de incrementar en el alumno el razonamiento matemático tomando en cuenta con una matriz los objetivos planteados para determinar los alcances de los estudiantes durante su transcurso académico.

Mencionado lo anterior, la teoría unifica el trabajo desarrollado en el enfoque ontosemiótico en la construcción de la didáctica matemática ofrece un marco teórico y metodológico que puede ser altamente pertinente y compatible con los objetivos del nuevo programa de estudios de la Nueva Escuela Mexicana en el ámbito educativo. Este se centra en el estudio de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas desde dos perspectivas complementarias: la ontológica y la semiótica. Desde la perspectiva ontológica, se considera cómo se construyen los objetos matemáticos y los conceptos matemáticos en la mente del estudiante, teniendo en cuenta sus experiencias previas y su contexto cultural. La perspectiva semiótica se refiere al estudio de los signos matemáticos y los recursos semióticos utilizados en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, incluyendo representaciones, símbolos y lenguajes específicos, esta misma se ha realizado “a partir de presupuestos antropológicos y semióticos sobre las matemáticas, y adoptando principios didácticos de tipo socio constructivista e interaccionista” (Godino, Batanero & Font, 2008, p.1). Así pues, se aclara la postura filosófica y epistemológica en la que se fundamenta lo que ya se conoce ampliamente como el Enfoque Ontosemiótico (EOS).

Los cinco componentes se pueden identificar de la siguiente manera: (1) análisis de los tipos de problemas y sistemas de prácticas operativas y discursivas, (2) definición de configuraciones de objetos y procesos matemáticos usados en las prácticas matemáticas, (3) análisis de las trayectorias e interacciones didácticas a partir de los objetos y procesos, (4) identificación de normas y metanormas que influyen en los roles e interacciones

didácticas, (5) valoración de la idoneidad didáctica como criterio de adecuación y pertinencia de todos los componentes anteriores.

La enseñanza de la matemática se realiza de diferentes maneras y con la ayuda de muchos medios, cada uno con sus respectivas funciones; uno de ellos, el más usado e inmediato, es la lengua natural (Beyer, 1994; Skovsmose, 1994; Serrano, 2003). La matemática educativa o didáctica de las matemáticas, es una disciplina cuya finalidad es entender los fenómenos o problemáticas asociadas con el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas, así como desarrollar teorías que expliquen y, por lo tanto, permitan formular propuestas para enfrentar estas problemáticas, mediante la modificación de las variables que intervienen en los procesos educativos (Waldegg, 1998). La educación matemática tiene diferentes objetivos, algunos ellos pragmáticos y otros de carácter científico. Entre los objetivos pragmáticos se encuentra la mejora de la práctica de enseñanza, así como del aprendizaje y el desempeño de los estudiantes. (Sierpinska y Kilpatrick, 1998), mientras que los objetivos de naturaleza científica involucran la creación de teorías o modelos de fenómenos asociados con la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

Es así como La NEM asume la educación desde el humanismo, base filosófica que fundamenta los procesos del Sistema Educativo Nacional, permitiendo desde ella establecer los fines de la educación y los criterios para nuevas formas de enseñanza y aprendizaje; así como para vislumbrar nuevos horizontes de avance social, económico, científico, tecnológico y de la cultura en general, que conducen al desarrollo integral del ser humano en la perspectiva de una sociedad justa, libre y de democracia participativa. (Arteaga, 2014, p. 184) La NEM no considera al estudiante como un sujeto aislado, sino como un sujeto moral autónomo, político, social, económico, con personalidad, dignidad y derechos; Prevalecerán en su formación los valores basados en la integridad de las personas, la honestidad, el respeto a los individuos, la no violencia y la procuración del bien común.

Bajo el principio adecuado al tema de estudio en el que se fundamenta la NEM apoyado en el mejoramiento de los educandos con la participación en la transformación de la sociedad donde el sentido social de la educación implica una dimensión ética - política de

la escuela, para educar personas críticas, participativas y activas que procuren procesos de transformación por la vía de la innovación, la creación de iniciativas de producción que mejoren la calidad de vida y el bienestar de todos, empleando el pensamiento crítico gestado a partir de análisis, reflexión, diálogo, conciencia histórica, humanismo y argumentación y que poseen capacidades que favorecen el aprendizaje permanente, la incorporación de métodos colaborativos e innovadores, avances tecnológicos e investigación científica usando la libertad creativa para innovar y transformar la realidad logrando el conocimiento necesario en métodos y avance tecnológico para el aprendizaje permanente, propiciando la libertad creativa para innovar y transformar la realidad.

Debido a que la NEM busca que las maestras y los maestros, en colaboración con la humanidad puedan “orientar la reflexión para proponer de manera crítica alternativas de solución a problemas comunes”. De acuerdo a la NEM (2022): En el aula, las y los maestros deberán ejercitar su autonomía didáctica, considerando las características del contexto y el trabajo colaborativo desarrollado con sus pares; todo lo cual les permitirá desarrollar un trabajo multidisciplinario, interdisciplinario y transversal a través de las progresiones de aprendizaje, asegurando procesos formativos pertinentes.

Parte del estudio y aplicación de la NEM es el desarrollo de trabajo del Aprendizaje Basado en Proyectos el cual permite crear aprendizajes gracias a la realización de una producción concreta a través de una serie de etapas, los alumnos colaboran, guiados por el o la docente, para responder a una problemática, resolver una situación o responder a una pregunta planteada desde su contexto, apoyándose en un tema que suscita su interés, se trata de una metodología activa, en la que las y los alumnos son los protagonistas de su aprendizaje: investigan, crean, aprenden, aplican lo aprendido en una situación real, comparten su experiencia con otras personas y analizan los resultados. Ellos elegirán, en la medida de lo posible, la problemática que desean abordar (entre varias opciones o de manera totalmente libre, en función de su nivel).

La experiencia de construcción del conocimiento es situada, parte y producto de la actividad y el contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza (Díaz-Barriga, 2006, pág.

XV). Como bien dijera Dewey en una de sus frases “La única manera de prepararse para la vida en la sociedad, ubicando sus habilidades y conocimientos matemáticos.

### **Metodología**

El paradigma de la investigación cualitativa se caracteriza por estudios intensivos, descripciones de acontecimientos e interpretación de significados. Las teorías y los métodos que se utilizan se etiquetan de diversas formas, se les denomina cualitativos, etnográficos, de observación participante, fenomenológicos, constructivistas e interpretativos (Erickson, 1986). La investigación cualitativa es especialmente útil cuando los investigadores están interesados en la estructura de los acontecimientos más que en su distribución general, cuando los significados y las perspectivas de los individuos son importantes, cuando los experimentos reales son poco prácticos o poco éticos y cuando existe el deseo de buscar nuevas relaciones causales potenciales que no han sido descubiertas con métodos experimentales (Erickson, 1986). La investigación es diversa y puede ir desde el análisis de interacciones verbales y no verbales en clases aisladas, hasta observaciones y entrevistas detalladas durante periodos más largos. Los métodos pueden incluir observaciones, el uso de registros existentes, entrevistas y protocolos de pensamiento en voz alta (es decir, los participantes hablan en voz alta mientras realizan tareas). No es la elección del método lo que caracteriza este enfoque todos los métodos mencionados pueden aplicarse a los estudios correlacionales o experimentales, sino la profundidad y la calidad del análisis, así como la interpretación de los datos.

Es así como apoyado en el autor Hernández Sampieri (2014, pp. 8-9) se describe que en la investigación cualitativa el investigador comienza examinando los hechos en sí y en el proceso desarrolla una teoría coherente para representar lo que observa (Esterberg, 2002). Se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general para comprender el fenómeno que estudia y que en la mayoría de los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, sino que se generan durante el proceso y se perfeccionan conforme se recaban más datos; son un resultado del estudio, La investigación se desarrolló con base al modelo investigativo de

Elliot (2000) que en su libro “La investigación-acción en educación” describe las siguientes características de la investigación-acción en la escuela:

El plan de acción corresponde a la primera fase del ciclo dentro del plan de acción por lo que se considera tres aspectos:

- El problema foco de investigación.
- El diagnóstico del problema o Estado de la situación
- La hipótesis de acción o acción estratégica.

Para el trabajo y desarrollo de actividades con relación al aprendizaje de las matemáticas se trabajó una vinculación del temario de primer grado de telesecundaria y la aplicación de proyectos académicos marcados por la nueva escuela mexicana, los cuales son retomados “del libro de proyectos” tomo 2 y 3 con el propósito de trabajar una vinculación para el manejo de estrategias didácticas detalladas a la contextualización de la muestra.

Con base al plan y programa de estudio 2017 (SEP,2020) para el desarrollo del temario, tenemos el desglose de los siguientes temas:

- Números naturales y enteros
- Conversiones: Números fraccionarios y números decimales
- Jerarquía de operaciones con números naturales
- Propiedades de los números naturales reales y exponentes
- Razones, proporciones y porcentajes
- Evaluar expresiones algebraicas
- Enseñanza y cálculo de las fórmulas de área y perímetro de círculos, cuadriláteros y polígonos regulares
- Construcción y relación entre ángulos, líneas paralelas y perpendiculares
- Conversión de unidades
- Sucesiones y series numéricas
- Medidas de tendencia central (media, moda y mediana)

- Graficación e identificación de puntos en el plano cartesiano
- Cálculo de volumen y trabajo de cuerpos geométricos (prismas y pirámides)
- Solución de triángulos y aplicación del teorema de Pitágoras
- Cálculo de probabilidad
- Razones, proporciones y porcentajes
- Interpreta y utiliza las diferentes representaciones de datos (gráficas circulares, lineales y de barra, diagramas)
- Ecuaciones lineales y de primer grado

El tema propuesto en esta investigación, es la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en secundaria con base en secuencias didácticas y el uso del trabajo colaborativo mediante la metodología del ABP. Con base a estas características, se diseñaron diversas estrategias didácticas, El plan de acción se desarrolla con el objetivo general de mejorar el aprendizaje de los estudiantes de primer grado en el área de las matemáticas bajo la metodología de la Nueva Escuela Mexicana, implementando el ABP mediante las prácticas sociales, de la siguiente manera se desarrolló por medio de 2 ciclos de acción planteados en el cumplimiento de 4 objetivos específicos con 3 acciones cada uno que contienen 2 actividades, teniendo un total de 24 actividades planteadas Aplicación de un tablero de contenidos matemáticos, con organizador de actividades; Realización de actividades matemáticas planteadas en el “cuadernillo de la NEM”; Trabajo de juegos matemáticos en línea “Pacman, Royler y Galáctico”; Trabajo de conceptos mediante la creación de juegos didácticos: - Creación de juegos matemáticos para su aplicación (Lotería, domino, serpientes y escaleras, memorama; Desarrollo de conteo, pensamiento matemático y resolución de problemas en situaciones diarias de la vida “mi tiendita”.; Evaluación de aprendizajes a partir de escenarios ficticios -La carrera de resolución de problemas; Desarrollo de Crackbook’s creativos que contengan conceptos curriculares matemáticos y ejemplos; Desarrollo de Proyectos contextualizados (ganadería, agricultura, compras, problemas académicos, sociales, culturales etc.); Creación de” nuestro blog matemático”; “Cocinando operaciones” Y “Mate-olimpiadas.



## Resultados

Las actividades plasmadas en el Plan de Acción coadyuvan a mejorar los procesos de gestión del programa, permite identificar logros, fortalezas y debilidades, para la mejora continua. En tanto la evaluación está orientada a determinar la pertinencia y el logro de los objetivos plasmados en un plan, así como la eficiencia, la eficacia y el impacto de los resultados para la mejora. De esta forma, para dilucidar este concepto de seguimiento y evaluación, se plantea la evaluación y análisis de los objetivos planteados en relación con las acciones desarrolladas son los siguientes:

*OBJETIVO 1.-* Retroalimentar conceptos matemáticos curriculares de nivel básico para situar a los estudiantes en los contenidos integrados en la NEM.

Obteniendo que solo un 80% del total de 5 alumnos presentes, lograron identificar, analizar, comprender y aplicar los contenidos abarcados en las matemáticas dentro de la metodología de la NEM.

*OBJETIVO 2:* Aplicar el enfoque de la NEM en la resolución de problemas desde las prácticas sociales de las matemáticas.

Los alcances obtenidos fueron valorados en un desempeño “REGULAR” con un total de 3 alumnos desempeñando el criterio 1 y 6, con la obtención de un mismo resultado del criterio 2 con la identificación de un desempeño “BUENO” contando un total de 2 alumnos trabajando el criterio 3,4 y 5 implicados en el reconocimiento de las actividades desarrolladas en el enfoque de la NEM, dejando a un 1 alumno con la obtención de un desempeño “EXCELENTE” en el criterio 2 y 4 , desempeñando un trabajo óptimo en la identificación, cambio, resolución y aplicación de problemáticas en situaciones de su vida diaria, retomamos que 2 alumnos se postulan a tener un desempeño “SUFICIENTE” en el desarrollo del criterio 3,5 y 6 , este último criterio se fue afectado debido a que 1 alumno coloco que tiene un “MAL” desempeño en el conocimiento y comprensión de las prácticas sociales viendo afectadas las siguientes partes pero que con la detención pertinente que se



tuvo se mejoró y llegó a alcanzar un desempeño “SUFICIENTE”, logrando el entendimiento, mejoramiento y aplicación del enfoque y prácticas educativas de la Nueva Escuela Mexicana.

*OBJETIVO 3: Valorar el impacto de la intervención docente con la metodología del ABP en el aprendizaje matemático.*

Mediante la aplicación de un Rubrica que contenía 5 criterios desarrollados que describen las estrategias implementadas en las acciones que contiene el objetivo analizado dando resultados se obtuvo que de los cuales el “NIVEL 1” fue descartado debido a que ningún alumno se posiciono en la tabla, descartando la insuficiencia de conocimientos adquiridos, Para el grupo de “NIVEL 2” tenemos presente un desempeño suficiente o regular en los alcances de sus aprendizajes con un total de 2 alumnos que tuvieron una favorable respuesta a la propuesta y desarrollo de sus actividades, relacionando los contenidos presentados dentro del temario de matemáticas y los contenidos curriculares del plan y programa de estudios 2022. Finalizando con una muestra de 3 alumnos categorizados en el “NIVEL 3” con desempeño satisfactorio o excelente, lo que demuestra que la intervención docente que se hizo para el desarrollo de las estrategias pertinentes aplicadas en el desarrollo de proyectos académico mediante la metodología del ABP fue óptima y satisfactoria, logando en los alumnos el cumplimiento del objetivo 3 planteado para el desarrollo de la propuesta de intervención para el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje de los saberes matemáticos.

*OBJETIVO 4: Demostrar los conocimientos adquiridos desde una metodología de aprendizaje basado en proyectos.*

Para ello se realizó el diseño de una rúbrica como instrumento de evaluación que contuviera 5 criterios importantes los cuales abarcaran el enfoque hacia la demostración que dieron cada uno de los alumnos para presentar los conocimientos que adquirieron mediante la aplicación de la metodología del ABP vinculado al trabajo de la Nueva Escuela Mexicana, donde se presentaron los siguientes resultados demostrando que el 90% del total de alumnos sí lograron un desempeño “elemental” en la demostración de los aprendizajes

matemáticos adquiridos en el desarrollo de la metodología del ABP mediante la estrategia implementada de “las mate olimpiadas” que tuvo una orientación buena sobre sus trabajos y solo el 10% restante fue “óptimo”, partiendo al siguiente criterio se obtuvo que el 80% del grupo sí fortaleció el desarrollo del pensamiento crítico y pensamiento matemático mediante aprendizajes significativos aplicados en su vida diaria con un restante del 20% en un desempeño “óptimo y suficiente”, también se muestra que sí existe un entendimiento de los contenidos curriculares en los alumnos ya que arrojó un porcentaje del 60% en “elemental”, un 20% en “óptimo” y el 10% como “suficiente”. Para finalizar con la obtención del 80% como “elemental” y un desempeño del 20% como “óptimo” con el cambio de perspectiva que tenían los alumnos hacia las matemáticas en un inicio de la propuesta y el cierre de la aplicación de estas dando a entender que tiene una mejor comprensión y les agrada más el estudio de las matemáticas.

### **Discusión y conclusiones**

La metodología de la Nueva Escuela Mexicana enfatiza el desarrollo integral de los estudiantes a través de la inclusión de prácticas sociales y contextos significativos en el proceso educativo. Al aplicar este enfoque en la enseñanza de las matemáticas, se fomenta una conexión directa entre los conceptos abstractos de la disciplina y su aplicación práctica en situaciones cotidianas y reales. Esto no solo hace que el aprendizaje sea más relevante y motivador para los estudiantes, sino que también fortalece su comprensión de la utilidad de las matemáticas en diferentes contextos. Al implementar esta propuesta de intervención, se esperó un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, tanto en términos de rendimiento académico como en el desarrollo de competencias clave para su éxito futuro.

El trabajo por proyectos no solo mejoraron en la comprensión de los saberes matemáticos, sino que también contribuyó a la formación integral de los estudiantes, preparándolos para ser ciudadanos activos y competentes en una sociedad globalizada y en constante cambio; cabe hacer énfasis que los resultados atañen sólo a un grupo de 5 alumnos que asisten a la escuela de diferentes contextos, se encontró que lo principal son las propuestas de actividades relevantes para el aprendizaje de las matemáticas por medio

de la aplicación del aprendizaje situado y activo. Además, los problemas de aplicación del cuadernillo matemático relacionado a los contenidos curriculares matemáticos y al temario creado desde un inicio fue un éxito ya que dieron conocimiento pertinente y mejoró su rendimiento académico mostrando grandes alcances de como iniciaron hasta la parte evaluativa con el reforzamiento de lo tratado en clase todos los días. El uso de material didáctico y creación o desarrollo de juegos. Intentan involucrar e incitar a los estudiantes a participar y externar su opinión a través del uso frecuente de lluvia de ideas, debates grupales y actividades que proponen realizar a sus estudiantes en binas para que puedan interactuar y apoyarse entre sus propios familiares, con el desarrollo de los proyectos, brindando ayuda en las investigaciones realizadas, las actividades a trabajar y la obtención del material didáctico a utilizar, sin comentar la realización de tareas en casa.

## Referencias

- Álvarez, A. (1987). *Hacia un curriculum cultural. La vigencia de Vygotsky en la educación.* Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Barrel J. (1999). *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo.* Editorial Manantial. <https://serviciosaesev.files.wordpress.com/2016/02/293316379-elaprendizaje-basado-en-problemas-john-barell.pdf>
- Borglin, G. (2015). El valor de los métodos mixtos para la investigación de intervenciones complejas. En D.A. Richards e I. Rahm (Ed.), *Intervenciones complejas en educación: una visión general de los métodos de investigación* (pp. 29-45).
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación.* Aique Didáctica, Buenos Aires.
- Carretero, M., (1997). *Constructivismo y Educación.* Edit. Progreso D.F. México.
- Castro, P., Rihuete, C., Risch, R., Suriñach, S., Santiago, V., Pérez, R., Chapman, R., y Sanahuja, M. (1996). *Teoría de las prácticas sociales.* Complutum Extra, 6(II), 35-48.

Coloma, M, C. T. (2000). Sobre los estilos de enseñanza y de aprendizaje. Educación, Vol. 9, (17), pp.51-79.

Cooper, J., (1993). Estrategias de Enseñanza. Limusa SA de CV, D.F. México.

Díaz Barriga, F. y Hernández, R.G., (1999). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Mc Graw – Hill. D.F. México.

Díaz-Barriga, F., y Arceo y Hernández G. (2004), Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo; una interpretación constructivista, segunda edición MccGRAW-HILL, D.F. México.

Ferman & Levin (1979). Metodología de la investigación. DF México: McGraw- Hill.

Freire, P. (2005). La pedagogía del oprimido. Segunda edición, México: siglo XXI. Ley General de Educación (30 de septiembre de 2019), Diario oficial de la federación. Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0) SEMS (2019).

Gallart, María Antonia (1993). “La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación”. En *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*, compilado por Floreal Forni, María Antonia Gallart elrene Vasilachis . Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

## Jugando se aprende fracciones

Ulices Martinez Bello

ulimtzbelo10@gmail.com

Maria Guadalupe Martinez Sanchez

95317646550z@gmail.com

Escuela Normal "Profr. Darío Rodríguez Cruz

Línea temática 2: Práctica docente en las Escuela Normales

### Resumen

En la presente investigación realizada en la escuela telesecundaria "Ignacio Manuel Altamirano" de la comunidad de San Francisco Rancho Nuevo, la cual se desarrolló con un total de 12 estudiantes en primer grado, mediante la realización de un diagnóstico a los alumnos, se detectó la dificultad que no poseen los conocimientos básicos y suficientes en el tema de "las fracciones" en la disciplina de matemáticas. por lo cual se estableció el objetivo que es favorecer los conocimientos en la resolución de problemas que impliquen fracciones a partir del juego de reglas. Fundamentada bajo la teoría constructivista de Piaget y así mismo su teoría del desarrollo cognitivo. Utilizando el enfoque cualitativo de la investigación de Sampieri y describiendo brevemente sus 9 etapas. Además, se explica la investigación-acción como el proceso metodológico en la investigación, basado en el modelo de diseño de Elliott, mediante la implementación del plan de mejora, donde se obtuvieron resultados positivos con el uso de juegos de reglas, los alumnos lograron ubicar una fracción en un grafica circular, comprendieron que las fracciones son equivalentes, aprendieron a convertir fracciones a decimales y viceversa, aprendieron los algoritmos para resolver ejercicios con fracciones y el uso en su vida cotidiana.

**Palabras claves:** fracciones, juego de reglas, investigación-acción, constructivismo, desarrollo cognitivo

## Planteamiento del problema

Esta investigación se desarrolló en escuela telesecundaria “Ignacio Manuel Altamirano” con Clave: 21DTV0384D, ubicada en la localidad de San Francisco Rancho Nuevo está situada en el Municipio de Acatlán (en el Estado de Puebla). Tiene una población de 480 habitantes, de los cuales 252 son mujeres y 228 son hombres. Es una región en la cual el nivel socioeconómico es medio-bajo debido a que los habitantes obtienen sustento derivado de diversas acciones o empleos como trabajo doméstico, labores del campo, ganadería, albañilería, comercio, entre otros. Pero también algunos habitantes obtienen recursos económicos de sus familiares en el extranjero y de diferentes estados de la república mexicana.

Es una institución de organización completa, cuenta con 3 maestros y uno de ellos cumple con la función de director. La escuela en general se encuentra en buenas condiciones y cuenta con los servicios necesarios donde los estudiantes pueden desarrollar diversas habilidades y destrezas acordes a su nivel educativo. El grupo de primero “A” está conformado por 12 estudiantes de los cuales; 5 son señoritas y 7 jóvenes que tienen la edad entre los 12 y 13 años, la mayoría son originarios de la comunidad y algunos de ellos son de comunidades aledañas como el Tehuixtle y San Vicente Boquerón. De manera general la mayoría de los alumnos viven con sus padres, un alumno vive con sus abuelitos, una alumna vive únicamente con su mamá y otro más únicamente con su papá.

Mediante la observación directa se pudo denotar que los estudiantes tenían muchas dudas en el tema de fracciones en la disciplina de matemáticas, lo cual fue un tanto preocupante para los docentes y docentes en formación ya que los estudiantes no contaban con los conocimientos básicos sobre este tema tan importante dentro de su educación, así que se aplicó un cuestionario con el propósito de obtener información para corroborar lo observado. Los resultados efectivamente afirmaron que algunos de los alumnos no conocían que era una fracción, otros de ellos sabían que era una fracción mediante la expresión, sin embargo, no saben el significado o la definición de esta. No conocen la posición de los términos numerador y denominador. Así como no saben convertir una fracción a decimal y

viceversa. Por último, no tienen los conocimientos básicos sobre el algoritmo para realizar operaciones con fracciones, dos de ellos tienen dichos conocimientos sin embargo se les dificulta o no dominan el tema. Como docentes en formación hemos adquirido conocimientos, habilidades, actitudes y valores durante este proceso de formación que nos permiten trabajar sobre el tema de estudio y dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Cómo se puede favorecer el algoritmo de las fracciones para mejorar su comprensión y aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿Cuál es el impacto de utilizar juegos de reglas que involucren la resolución de problemas con fracciones en el desarrollo de habilidades matemáticas y la motivación de los estudiantes? y ¿Cómo se pueden diseñar situaciones problema efectivas que requieran el uso de fracciones para promover un aprendizaje significativo y la aplicación práctica de conceptos matemáticos en contextos del mundo real?

Durante la realización de la investigación se buscará dar respuesta a las anteriores preguntas relacionadas con el tema de estudio, las cuales tienen como finalidad orientar y guiar el proceso de investigación, estas preguntas fueron formuladas de acuerdo con el tema de estudio y la dificultad o problema encontrado en los alumnos de primer grado. Ya que guían la investigación desde la definición del problema hasta la interpretación de los resultados, asegurando que la investigación sea coherente, relevante y pueda generar conocimiento útil y aplicable. El estudio surge a partir de la observación directa durante las prácticas profesionales en la escuela telesecundaria “Ignacio Manuel Altamirano”, donde se constató que los alumnos del primer grado grupo “A” carecen de los conocimientos fundamentales en el tema de las fracciones. Este déficit se identificó como un obstáculo significativo que afecta el desarrollo académico y el progreso educativo de los estudiantes, dado que las fracciones son conceptos básicos en matemáticas que se utilizan ampliamente en el currículo escolar, es crucial abordar esta carencia para mejorar la comprensión y el rendimiento de los alumnos en esta disciplina clave.

Por lo tanto, enseñar fracciones mediante juegos de reglas en alumnos de primer grado de la escuela telesecundaria “Ignacio Manuel Altamirano” tiene un impacto



significativo. ya que estos juegos promoverán un aprendizaje activo y participativo, aumentando la motivación y la comprensión de conceptos matemáticos complejos de manera accesible. Además, fomentarán el desarrollo de habilidades sociales como el trabajo en equipo y la resolución de problemas. La contextualización de las fracciones en juegos facilitará su aplicación en situaciones cotidianas, fortaleciendo la confianza y competencia matemática de los estudiantes. Este enfoque innovador no solo mejorará el rendimiento académico, sino que también promoverá un aprendizaje duradero y significativo.

En el plan de estudios 2022 La Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el Programa sintético correspondiente, indican que en la fase 6 correspondiente a 1°, 2° y 3° de educación secundaria, específicamente en el campo formativo saberes y pensamiento científico indica que se consolidan los conocimientos científicos al pasar de nociones a conceptos, se fortalecen habilidades, actitudes y valores vinculados al escepticismo informado y al pensamiento crítico para afrontar dilemas y tomar decisiones responsables. Asimismo, el uso del lenguaje avanza de la informalidad y espontaneidad a uno propio del pensamiento científico.

Los campos formativos facilitan a los docentes a tener intenciones educativas claras; qué competencias y aprendizajes pretender promover en sus alumnos y centrar su atención en las experiencias que es importante que proponga. En el programa sintético del plan de estudios 2022, se encuentra los procesos de desarrollo y aprendizaje (PDA) específicamente del campo de saberes y pensamiento científico se encuentra el siguiente PDA del cual se apropiarán los alumnos de primer grado de la telesecundaria “Ignacio Manuel Altamirano”:

MAT 1.1 Usa diversas estrategias al convertir números fraccionarios a decimales y viceversa. El cual representa el recorrido o ruta posible que da cuenta de las posibles formas en que los adolescentes se apropian de aprendizaje que le permite comprender el mundo que les rodea e intervenir en distintas situaciones. Este es el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) que se busca se apropien lo alumnos de primer grado de telesecundaria, sin embargo, no solo nos limitaremos a esto, si no que se buscara que los alumnos sean más productivos en el tema de las fracciones.

El objetivo general y específicos de la propuesta de la investigación son los siguientes:

Objetivo general: Favorecer la resolución de problemas que impliquen fracciones a partir del juego de reglas en los estudiantes de primer grado de telesecundaria.

Objetivos específicos:

- Favorecer el algoritmo de las fracciones
- Usar juegos de reglas que impliquen la resolución de problemas con fracciones
- Diseñar situaciones problemas que impliquen el uso de las fracciones

La importancia de las matemáticas es que es la ciencia con mayor nivel de aplicabilidad en la vida cotidiana y profesional. Por esta razón se vuelve necesario el investigar acerca de que factores pueden ser los que influyan en el nivel de aprovechamiento por parte de los alumnos (Tinoco, 2022) uno de los conceptos de mayor importancia en el campo del pensamiento numérico, sobre todo en la educación básica, es el tema de fracciones. Esta importancia radica en el uso de tanto de situaciones cotidianas, como por la aplicabilidad que tiene este aprendizaje de las fracciones en distintas áreas del conocimiento. Las fracciones son importantes en la educación básica porque brindan una base sólida para el desarrollo matemático de los estudiantes, preparándolos no solo para futuros estudios matemáticos, sino también para aplicar de manera efectiva y significativa las ideas matemáticas en situaciones de la vida real.

### **Marco teórico**

Se aborda la teoría constructivista de Piaget como perspectiva teórica de la investigación, sostiene que el conocimiento se construye a través de la interacción activa del individuo con su entorno, y que el aprendizaje es un proceso de construcción personal del conocimiento. Esta teoría ha tenido un impacto significativo en el campo de la educación, y ha influido en la forma en que se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje, para esto dentro de la teoría constructivista se mencionan 4 implicaciones que son importantes para la educación.

La primera es el aprendizaje activo, centrado en el enfoque educativo que permitiera a los niños explorar y descubrir por sí mismos a través de la interacción con su entorno (Schunk, 2012, pág. 253). El segundo y el más importante las etapas de desarrollo los docentes deben tener en cuenta las etapas de desarrollo cognitivo de los niños al diseñar programas educativos y actividades “los conocimientos que se aspira a que aprenda el alumno tienen que adaptarse a su estructura cognitiva” (Tünnermann, 2011, pág. 24). El tercero es el material educativo, ya que este debe ser apropiado para el nivel de desarrollo cognitivo de los niños, proporcionando desafíos adecuados pero alcanzables y el último es conocer la importancia del juego; Piaget destacó el papel crucial del juego en el desarrollo cognitivo de los niños, ya que les permite experimentar con roles, reglas y relaciones sociales.

Según Piaget, el desarrollo cognoscitivo depende de cuatro factores: la madurez biológica, la experiencia con el ambiente físico, la experiencia con el entorno social y el equilibrio. Los primeros tres se explican por sí mismos, pero sus efectos dependen del cuarto. El equilibrio es el impulso biológico de producir un estado óptimo de equilibrio y/o adaptación entre las estructuras cognoscitivas y el ambiente. El equilibrio es el factor central y la fuerza motivadora detrás del desarrollo cognoscitivo; coordina las acciones de los otros tres factores y permite que haya congruencia entre las estructuras mentales internas y la realidad ambiental externa. El equilibrio está compuesto por dos procesos principales a través de los cuales ocurre el aprendizaje. La etapa en la que se centra esta investigación es la operacional formal, ya que se desarrolló con jóvenes de entre los 11 y 12 años. La etapa de operaciones formales amplía el pensamiento operacional concreto. Los niños ya no se enfocan exclusivamente en lo tangible, ahora son capaces de pensar en situaciones hipotéticas. Las capacidades de razonamiento mejoran y los niños piensan en múltiples dimensiones y en propiedades abstractas.

La etapa de las operaciones formales en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget es una fase crucial que comienza aproximadamente a los 11 años y continúa hasta la edad adulta. Esta etapa se caracteriza por el desarrollo del pensamiento abstracto; tiene

implicaciones importantes en la educación, ya que permite a los estudiantes comprender conceptos más complejos y abstraer principios generales. También la caracteriza la capacidad de razonar de manera lógica sobre conceptos hipotéticos y abstractos, dentro del ámbito educativo, esto se refleja en la capacidad de los estudiantes para resolver problemas complejos, plantear preguntas significativas y desarrollar argumentos fundamentados.

Peñalver en su libro el juego infantil y su metodología menciona la importancia del juego como recurso didáctico en la intervención educativa. Además, menciona que el juego social es el que se desarrolla en grupo y favorece las relaciones sociales, la integración grupal y el proceso de socialización, dentro de estos se encuentran “los juegos de reglas son aquellos en los que existen una serie de instrucciones o normas que los jugadores deben conocer y respetar para conseguir el objetivo previsto” (Peñalver, 2019, pág. 10).

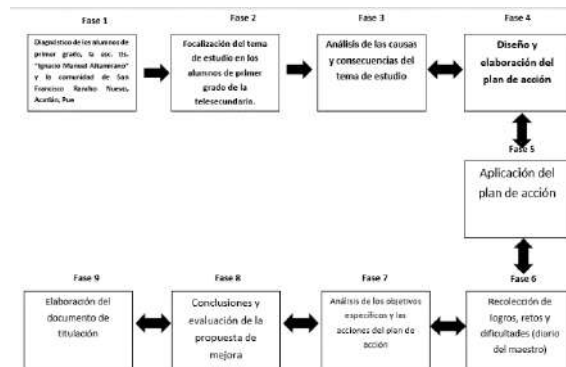
El juego de reglas y la etapa de operaciones formales de Piaget están relacionados en cómo contribuyen al desarrollo cognitivo, social y moral de los estudiantes. Los juegos de reglas proporcionan oportunidades para aplicar y desarrollar habilidades cognitivas complejas que son características de la etapa de operaciones formales, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos intelectuales y sociales más avanzados.

### **Metodología**

El enfoque cualitativo según Sampieri representa una poderosa herramienta para comprender la complejidad de los fenómenos sociales, culturales y humanos. Al centrarse en la comprensión en profundidad, la contextualización y la flexibilidad metodológica, este enfoque permite explorar las múltiples dimensiones y significados inherentes a los temas de investigación. Además, su énfasis en métodos de recolección de datos no estructurados o semiestructurados facilita la captura de la riqueza y la diversidad de las experiencias humanas. El enfoque cualitativo según Sampieri proporciona un marco vigoroso para investigaciones que buscan no solo describir, sino también interpretar y dar sentido a los fenómenos estudiados en su contexto natural. Para el desarrollo del proceso cualitativo

según Sampieri, se realizaron 9 fases, las cuales fueron esenciales para el cumplimiento del propósito de investigación.

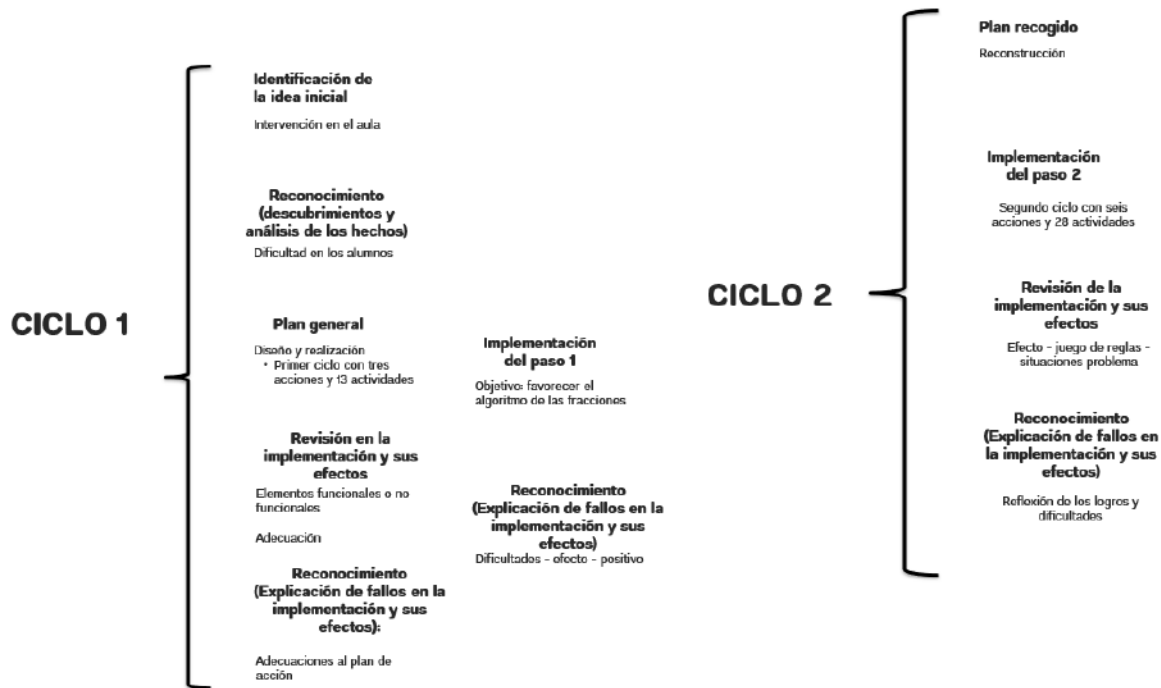
**Figura.** El proceso cualitativo de Sampieri y la tesis



Se muestra las nueve fases del proceso cualitativo de Sampieri de acuerdo con la investigación realizada en la tesis

El método de la investigación acción de Antonio Latorre, Elliott (1993) define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Latorre, 2005, pág. 24). Es una metodología que busca mejorar la práctica educativa a través de la reflexión y la acción. La investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan.

Figura. El modelo de Elliott



Se muestra el análisis de los dos ciclos del método de Elliott en el plan de acción aplicado.

La propuesta de mejora se llevó a cabo con los alumnos de primer grado de la escuela telesecundaria “Ignacio Manuel Altamirano” de la localidad de San Francisco Rancho Nuevo, Acatlán de Osorio, Puebla. Con el objetivo de favorecer la resolución de problemas que implicaran fracciones a partir de la implementación de juegos de reglas. En esta se abordan actividades para dar una mejora a la problemática encontrada en los alumnos, la cual es, falta de conocimientos básicos en el tema de fracciones, en el área disciplinar de matemáticas.

El plan de acción en el primer ciclo se trabajaron tres acciones con un total de 13 actividades y el segundo ciclo seis acciones con un total de 28 actividades, todas con el objetivo de favorecer los conocimientos de los alumnos de primer grado en el tema de fracciones en la disciplina de matemáticas.

## Resultado

El objetivo general de la propuesta de mejora es "promover la resolución de problemas que impliquen fracciones a partir del juego de reglas en los estudiantes de primer grado de telesecundaria". La implementación del plan de acción, que incluye dos ciclos, 9 acciones y 41 actividades en total, tuvo un impacto positivo en los estudiantes de primer grado de la escuela telesecundaria "Ignacio Manuel Altamirano" de la comunidad de San Francisco Rancho Nuevo, Acatlán, Puebla. De este objetivo general se derivan tres objetivos específicos los cuales son:

- Favorecer el algoritmo de las fracciones
- Usar juegos de reglas que impliquen la resolución de problemas con fracciones
- Diseñar situaciones problemas que impliquen el uso de las fracciones

Para favorecer cada uno de estos objetivos específicos se implementaron acciones con actividades. En el primer objetivo específico Favorecer el algoritmo de las fracciones, los estudiantes lograron adquirir los conocimientos o habilidades necesarios al ubicar fracciones en una gráfica circular, comprender que las fracciones son equivalentes y aplicar el algoritmo para resolver ejercicios de suma, resta, división y multiplicación con fracciones. En el segundo objetivo específico usar juegos de reglas que impliquen la resolución de problemas, los estudiantes se mostraron activos y participativos, se logró el trabajo colaborativo y la motivación en ellos, así como la resolución de diferentes problemas o ejercicios con fracciones.

Y el último objetivo específico diseñar situaciones problemas que impliquen el uso de las fracciones, se logró que los estudiantes adquirieron conocimientos y saberes sobre el uso de las fracciones en la cocina. También conocieron acerca de las ventas de diferentes semillas de su comunidad, aprendieron sobre el uso de las fracciones y números decimales en el comercio. Las actividades fueron muy productivas para los estudiantes en todo momento se mostraron activos, participativos, motivados, supieron enfrentar y resolver problemas que se presentaron, obtuvieron aprendizajes significativos.



A través de las actividades y experiencias que los estudiantes tuvieron durante esta intervención de enseñanza-aprendizaje en la cual se logró mejorar sus conocimientos en el tema de fracciones en el área disciplinar de matemáticas, ya que se abordaron situaciones más complejas y problemas usando su pensamiento abstracto, lógico y sistemático. Además, se mejoraron las habilidades de pensamiento abstracto y argumentación lógica discutiendo ideas y puntos de vista con sus demás compañeros durante todo el proceso del desarrollo de las acciones y actividades.

El uso de juegos de reglas el cual propone Piaget seguir utilizando durante la cuarta etapa “operaciones formales” de su teoría del desarrollo cognitivo, es cierto el juego debe ir evolucionando al igual que el desarrollo cognitivo de los estudiantes, ya que esto provoca en los estudiantes mejor aprendizaje y mayor motivación. A través de estos juegos de reglas aprendieron a respetar normas y reglas establecidas, a trabajar planificando, pensar estratégicamente y usar su pensamiento lógico. También desarrollaron habilidades sociales como la cooperación, la negociación y el manejo de conflictos.

Los juegos de reglas según Piaget no son solo actividades recreativas, sino son una herramienta crucial para el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes, promoviendo la adquisición de habilidades complejas como el pensamiento lógico, el razonamiento estratégico y el respeto por las normas sociales y morales. Este desarrollo cognitivo ocurrió cuando el estudiante tuvo una interacción activa con su entorno educativo.

A través de todo lo mencionado anteriormente se afirma que el uso del juego de reglas en la implementación de mejora en el tema de fracciones del área disciplinar de matemáticas tuvo un impacto significativo en los conocimientos de los alumnos de primer grado. Se tiene un mayor alcance cuando no se dejan actividades que impliquen lo rutinario para los estudiantes como hacer grandes investigaciones de información, realizar laminas con demasiada información o trabajar todo el tiempo sentado y dentro del salón de clases. Por último, en todo momento se deben adecuar las actividades y ajustarlas a los tiempos, aunque si es necesario destinar el tiempo suficiente para lograr un mayor aprendizaje significativo en los estudiantes.

## Discusión y conclusiones

Este estudio de investigación examinó las características de los estudiantes de primer grado, por otra parte, el estudio se fundamentó en la teoría constructivista de Piaget y otras corrientes teóricas con el fin de enriquecer la comprensión de los alumnos de primer grado en la resolución de problemas con fracciones mediante un enfoque lúdico. Se tuvieron en cuenta las recomendaciones de documentos oficiales para respaldar la investigación y se identificaron los conceptos clave que la orientaron. El documento analiza el enfoque cualitativo en la investigación, las fases de desarrollo de la tesis, la investigación-acción como método metodológico y las técnicas empleadas para recolectar la información. Se estableció el cronograma de actividades y el plan de acción para potenciar la comprensión de los estudiantes de primer grado en la resolución de problemas con fracciones.

Para finalizar a través de toda esta investigación se afirma que los estudiantes lograron avanzar a la cuarta etapa del desarrollo cognitivo de Piaget, las "operaciones formales", gracias a las actividades y experiencias que tuvieron en el tema de fracciones. El uso de juegos de reglas propuesto por Piaget fue fundamental para mejorar el aprendizaje y la motivación de los estudiantes, promoviendo el desarrollo cognitivo y social.

## Referencias

- Asth, R. C. *Aritmética (qué es, operaciones e historia)*. 14 de abril de 2016. <https://www.significados.com/aritmetica/>. 28 de mayo de 2022.
- DOF. *Ley General de Educación*. México: Diario Oficial de la Federación, 2019.
- Elliott, Jhohn. *La investigación acción en educación*. Morata, S. L., 2000.
- Elliott, John. *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata S. L., 2005.
- Fuentes, Ángel Sánchez. *Método de Polya para resolución de problemas matemáticos*. 12 de octubre de 2023. <https://www.educapeques.com/recursos-para-el-aula/metodo-de-polya.html>. 2024 de junio de 10.

Indd, J. *Concepto y características del juego*. 2018.

[https://www.macmillaneducation.es/wp-content/uploads/2018/10/juego\\_infantil\\_libroalumno\\_unidad1muestra.pdf](https://www.macmillaneducation.es/wp-content/uploads/2018/10/juego_infantil_libroalumno_unidad1muestra.pdf). 14 de junio de 2024.

Latorre, Antonio. *La investigación-acción* . 2005.

Palmett, eUDYS Esther Ballesteros. *ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS FRACCIONES DESDE LA MODELACIÓN MATEMÁTICA Y EL MATERIAL CONCRETO COMO MEDIADORES EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS*. Medellín, Colombia: Universidad Nacional de Colombia , 2019.

Peñalver, Encarni Mateo. *El Juego Infantil y su Metodología*. Magala España : MACMILLAN profesional , 2019.

Pérez, Claudio Pérez. *Uso de la lista de cotejo como instrumento de observación*. México: VICERRECTORÍA ACADÉMICA Unidad de Mejoramiento Docente , 2018.  
[https://vrac.utem.cl/wp-content/uploads/2018/10/manua.Lista\\_Cotej](https://vrac.utem.cl/wp-content/uploads/2018/10/manua.Lista_Cotej).

Pimienta, Julio. *Constructivismo: Estrategias para aprender a aprender. Tercera edición*. México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V. , 2008.

Pinto, Emilio Mendez. *¿Qué son las matemáticas?* 1996.  
[http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ReinaCiencias/\\_docs/Que\\_son\\_las\\_matematicas-Courant.pdf](http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ReinaCiencias/_docs/Que_son_las_matematicas-Courant.pdf). 28 de mayo de 2024.

Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collad, Pilar Baptista Lucio. *Metodología de la investigación* . México: McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V. , 2014.

Schunk, Dale H. *Teorías del aprendizaje Una perspectiva educativa sexta edición*. México : Pearson Educación, 2012.

SEP. *ACUERDO número 14/07/18*. México: Diario Oficial , 2018.

—. *Dimensiones recuperadas del documento SEP, Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica (Ciclo escolar 2018-2019)*. 2018.

<https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/128>. 01 de Junio de 2024.

—. *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México: EDUCACIÓN, 2019. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/marco-curricular-comun/YJkGKTHatN-NEMprincipiosyorientacionpedagogica.pdf>.

—. *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. México: Diario Oficial de la Federación, 2022.

Tinoco, Daniel Higuero. *El Aprendizaje del tema de fracciones en alumnos de sexto grado de primaria*. Pachuca de Soto, Hidalgo, México : Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2022.

<http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/bitstream/handle/231104/2932/AT26613.pdf?sequence=1>.

Torres, A. *La Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel*. 13 de diciembre de 2016. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/aprendizaje-significativo-david-ausubel>. 02 de junio de 2024.

Torres, Arturo. *La teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel*. 01 de mayo de 2024. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/aprendizaje-significativo-david-ausubel>. 20 de junio de 2024.

UNAM. *¿Que son las matemáticas?* 2019.

<https://www.matem.unam.mx/~max/AS1/N00.pdf>. 10 de junio de 2024.

Zapata, Gilberto Obando. *Las situaciones problema como estrategia para la conceptualización matemática*. México: Revista Educación y Pedagogía, 2003.

## **Aprendamos un viejo juego: La influencia de los juegos tradicionales y autóctonos del Estado de Tlaxcala para fortalecer el desarrollo psicomotriz de los niños preescolares**

Dulce María Rodríguez Mora

Dr. Juan Carlos Espinosa Peña

mariamay.morr@gmail.com

Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez”

Línea temática 2. Práctica Docente en las Escuelas Normales

### **Resumen**

En la presente investigación se pretende conocer la influencia de la aplicación de los juegos tradicionales y autóctonos del estado de Tlaxcala en el desarrollo psicomotriz en los niños de segundo grado de preescolar. Esta investigación se realizó en el Jardín de Santa Cruz Aquiahuac, lugar donde realice mis prácticas profesionales.

Para esta investigación se empleó el método de investigación-acción, donde se diseñó, aplicó y evaluó una propuesta de intervención, seleccionando algunos juegos tradicionales y autóctonos del Estado de Tlaxcala, estos fueron indagados en diversas fuentes que se han dedicado al rescate y difusión de la cultura en el país. Los juegos fueron seleccionados de manera específica, buscando que tuvieran particularidades interesantes para poder desarrollar en los niños la psicomotricidad. El proyecto precisa la aplicación de los juegos tradicionales como: el brinca sombrero, avión, tejo, lápiz y zumbador como herramientas lúdicas en el desarrollo psicomotor.

Así mismo pretende rescatar y difundir estos juegos a través de la educación, pensando que los niños puedan ser quienes mantengan vivos estos juegos. Se reconoce en esta investigación su importancia para el desarrollo del niño, su valor como parte de nuestra identidad y su uso como una nueva propuesta para la educación preescolar.

**Palabras claves:** Juegos, tradicional, autóctono, desarrollo, psicomotricidad, educación.

### **Planteamiento del problema**

Actualmente somos parte de un mundo globalizado, viéndose afectadas las raíces culturales de la entidad y se refleja hasta en los juegos y formas de entretenimiento de los niños en el Jardín de niños “Rosario Castellanos” de Santa Cruz Aquiahuac; perdiendo día con día el conocimiento que tenemos de nuestros juegos tradicionales y autóctonos. Parece necesario rescatar la cultura dando importancia a lo tradicional; entendido como aquello que se transmite de generación en generación.

Resulta necesario diseñar una nueva propuesta pedagógica haciendo uso de juegos tradicionales y autóctonos con el propósito de fortalecer el desarrollo psicomotriz en los niños del Jardín de Niños “Rosario Castellanos”, de manera divertida, creativa y cultural. En el modelo educativo actual del país, “La Nueva Escuela Mexica” uno de sus principios es el fomento a la identidad de México, al conocimiento y aprecio a la cultura, siendo esta una forma innovadora.

Durante la educación preescolar las y los niños se encuentran en sus primeros años de vida donde comienzan a entender su entorno, organizar conceptos y desarrollar a través de la búsqueda de nuevas experiencias, ellos emplean su propio cuerpo para percibir todo lo que les rodea, explorando. La psicomotricidad toma importancia en el desarrollo integral de los niños, debido a que aborda tres áreas importantes; lo motor, cognitivo y socioafectivo. Estas permiten a los educandos preescolares descubrir las partes de su cuerpo, sus posibilidades de movimiento, sus alcances, aprender a desplazarse de diferente manera, a resolver problemas y tomar decisiones en situaciones cotidianas. Es primordial que en el Jardín de Niños “Rosario Castellanos” se brinde un ambiente estimulante dentro y fuera del aula para que los estudiantes de segundo grado puedan desarrollar su psicomotricidad.

## **Marco teórico**

### El juego y sus orígenes

El hombre siempre ha sido por naturaleza inquieto, el hombre no es sólo homo sapiens y homo faber (el hombre que piensa y el hombre que trabaja) es también homo ludens (el hombre que juega). Según el Diccionario de Uso del español de la lexicógrafa María Moliner (citada por Llagostera, 2011), el juego es “Cualquier clase de ejercicio que sirve para divertirse”, matizando que pueden ser físicos, mentales o de azar.

En las civilizaciones más antiguas del mundo, como por ejemplo Ur, Uruk, Mesopotamia, Egipto, etc. Las personas se aburrían mucho, y por ello, buscaron y crearon formas de entretenimiento y satisfacción. En el mundo antiguo se encontraron en diferentes continentes juegos que creaban de acuerdo con el contexto y la época en la que se desarrollaban, algunos juegos fueron adoptados y adaptados por otros. El juego es un rasgo cultural que todas las culturas en el mundo comparten desde lo más antiguo hasta la actualidad, el juego sigue siendo algo inherente a la vida y evolución del hombre. (Llagostera, 2011).

Las primeras investigaciones refieren que la palabra juego viene del latín "iocum y ludusludere" haciendo referencia a la diversión y a la expresión de una actividad lúdica y placentera. Paredes (2017), indica que en el siglo XIX comienzan a surgir las primeras teorías del juego. Groos (1901, citado por Paredes, 2017), entendía al juego como actividades que preparan a los adultos a desempeñar funciones en esta etapa. Otro autor que menciona es a Piaget (1966, citado por Paredes, 2017) que entiende al juego como una herramienta más útil, visto como una herramienta que favorece el desarrollo cognitivo y motriz de las personas.

### **Juegos Tradicionales y autóctonos en México**

Los juegos autóctonos que son propios de una cultura, tradición y un territorio geográfico, y que se transmiten de generación en generación Sosa (2002, citado por Meléndez, 2015).



Los juegos autóctonos se caracterizan entonces, por ser originarios de una región, por lo general estos son llevados a cabo sin la necesidad utilizar algo más que el propio cuerpo o de herramientas proveniente de la naturaleza (piedras, ramas, tierra, flores, etc.) también objetos de uso cotidiano que se encuentran en casa (botones, tacones, tapitas, etc).

En un artículo publicado en la Gaceta de la UNAM (2021), menciona que en la Mesoamérica se tenía la libertad de ambos géneros para participar en los “deportes y juegos ancestrales”, y en Nueva España, la mujer es proscrita de cualquier manifestación lúdica, y a los hombres se les condena sus antiguos deportes y se les obliga a recrearse tan solo en peleas de gallos, loterías, baleros, etc. A pesar de la aculturación y transculturación, productos de la imposición de la cultura dominante de los conquistadores, los juegos se conservaron en las regiones más apartadas y de difícil acceso, en donde los naturales lograron mantener sus conocimientos en el seno familiar, transmitiéndolos de generación en generación mediante la tradición oral (Federación Mexicana de Juegos y Deportes Autóctonos y Tradicionales, 2009).

De acuerdo con la FMJDAT (2009), los juegos son de origen prehispánico están llenos de significados y simbolismos dependiendo a la región de México. Algunos de ellos; pelota purépecha o pelota encendida jugada con bastones en la región de Michoacán, otro juego de pelota en el estado de Oaxaca es la pelota mixteca que para este se utilizan guantes de piedra. Así mismo existen juegos de destreza mental autóctonos, entre los más destacados; el Chilillo creado por los Tarahumaras, Romaya es originario de los Rarámuris. Entre los más destacados; T'embini lumu, Pitarra, Patolli, Chilillo. (FMJDAT, 2005

#### Juegos tradicionales y autóctonos de Tlaxcala

La información que existe es casi nula de los juegos que tradicionales y autóctonos en el estado, se encontró el libro “Juegos y juguetes tradicionales del estado de Tlaxcala” por Báez (1999). En él hace recopilación de todos los juegos tradicionales, propias de cada región de Tlaxcala a través de entrevistas a pobladores adultos o de la tercera edad. No hay escritos antecedentes, básicamente todo lo que se sabe de esos juegos son de transmisión oral de

generación en generación. Su libro lo divide en os partes; juegos y juguetes. Esta el juego del tacón, tejo, zumbador, escondidillas, sombrero, hoyito, gallitos, etc.

Los juegos tradicionales y autóctonos seleccionados en esta propuesta de intervención fueron 5, los cuales fueron consultados en el libro “Juegos y juguetes tradicionales del estado de Tlaxcala” por Báez (1999) y con el Mtro. Isaac Rodrigo Nava Ramírez, presidente actual de la Asociación de Juegos y Deportes Tradicionales y Autóctonos del estado de Tlaxcala (AJDATTL), quien se en encarga del rescate y transmisión de estos.

#### La psicomotricidad en el desarrollo infantil

La psicomotricidad podemos entenderla por el origen de las palabras, compuesta por dos (psico- motricidad). La psicomotricidad va más allá que la ejecución propia de movimientos, puesto que integra otros aspectos psíquicos como lo cognitivo y socioemocional en la capacidad de ser y expresarse en un contexto psicosocial (Bernaldo, 2012).

Bernaldo (2012) presentó investigaciones, en las cuales Dupre empleo el termino en 1920, y fue hasta 1925 dónde lo señala a través de su obra sobre la debilidad metal y motora, haciendo alusión que entre más trastornos motores se encuentre en los psicóticos, están más relacionados con animales psíquicas. Así mismo señala que en esta misma época que Wallon, un psicólogo francés, contribuyó a las ideas de Dupre, basándose en los análisis de estadios y trastornos motores, consideraba que lo motor y psíquico está estrechamente relacionado, tanto que las funciones que pueda desarrollar de manera motriz estimulan de manera directa funciones intelectuales.

La psicomotricidad en sus comienzos solo la utilizaban como tratamiento para personas con deficiencias físicas y psíquicas. Sin embargo, actualmente desde una perspectiva pedagógica se usa como una metodología multidisciplinar que tiene el propósito de ayudar a que los niños tengan un desarrollo equilibrado y armónico. En un estudio de Apan et. al. (2020), se muestra la manera de trabajar la psicomotricidad como una herramienta del juego y defiende que existe una relación inherente entre el juego y el

desarrollo del niño; dado que ambos tienen elementos tanto psicomotores, cognitivos, sensoriomotores, intelectuales, sociales y emocionales. Los sentidos toman un papel fundamental porque estos permiten recibir información del exterior, analizarla e interpretarla con cada uno de ellos; debido a las conexiones nerviosas con las que cuenta nuestro cerebro.

#### Teoría del Juego a Lev Vygotsky con Enfoque a la Psicomotricidad

Valdés (2000) menciona a Vygotsky quien atribuye al juego un papel importante que contribuye al desarrollo y aprendizaje del niño, y que a su vez afianza la identidad social y permite la interacción con otros, dándole importancia central al fenómeno social. De igual manera, Vygotsky menciona que el juego no es el rasgo predominante en la infancia, sino un factor básico en el desarrollo (Vygotsky, 1979 citado por Valdés, 2000).

Otros aspectos esenciales dentro de la Teoría de Vygotsky es que percibe la imitación humana como una construcción compartida, en la que el niño adopta nuevas conductas que sobrepasan sus propias capacidades, tomando de guía referente al adulto (Villalón, 1994 citado por Valdés 2000). De acuerdo con lo que indica la misma autora la imitación se da en lo que denomina Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Vygotsky (1956, citado por Valdés, 2000) quien lo define como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Elkonin (1980, citado por Valdés 2000), discípulo de Vygotsky, elabora una teoría que se refiere al origen socio histórico del juego de rol, atribuyéndole un origen social y proyecta que el juego es una variedad de práctica social consistente en reproducir en acción, en parte o en su totalidad cualquier fenómeno de la vida al margen de su propósito real. Elkonin puso a un niño durante el juego a representar el papel asumido en este, pero para poder hacerlo tuvo que ceder el papel que él quería a alguien más, con el fin de demostrar que durante el juego la regla aparece junto al papel protagonizado.

## Teoría de Wallon “El Esquema Corporal” en el Desarrollo Psicomotor

Wallon (1959, citado por Prieto, 1983) fundamenta su trabajo del esquema corporal en la psicobiología del individuo punto el defiende que la motricidad y el psiquismo lejos de ser dominios distintos y alejados son bien la relación entre el ser y su medio. Para Wallon la emoción es intermedio genético entre nivel fisiológico con solo respuestas reflejas que permite el niño entender y adaptarse evolutivamente al mundo exterior. La teoría de Wallon (1959, citado por Prieto, 1983) existe factores que forman parte del Punto de partida del conocimiento propio del cuerpo y que se concreta en dos puntos la emoción el, el otro, el movimiento y la imitación.

Wallon (1959, citado por Prieto, 1983) dice que mediante la imitación el yo del niño comienza a fusionarse con el otro, haciendo que entre a formar parte de sí. El esquema corporal es para Wallon el resultado de las relaciones entre el individuo y su medio y para constituirse pasa por las mismas etapas del desarrollo psicológico del niño.

Para Wallon (1959, citado por Prieto, 1983), el desarrollo y la conducta individual se ven posibilitados y limitados por tres sistemas: el fisiológico, el psicológico y el social. Si bien el soporte biológico del individuo es importante, también puede ser transformado por circunstancias sociales, personales, culturales, etc (Benítez y Cuadros, 2005). En este sentido, Wallon (1959, citado por Prieto, 1983) da gran importancia a los factores sociales y ambientales, planteando como base del desarrollo la interacción entre la capacidad de reacción del sistema nervioso superior y los estímulos que provienen del medio.

### **Metodología**

#### **Enfoque de Investigación**

Dado que se busca investigar el impacto que tiene el desarrollo psicomotor de los niños en segundo de preescolar con el uso de juegos tradicionales y autóctonos. El presente trabajo será elaborado bajo el planteamiento metodológico del enfoque cualitativo, este enfoque

hace uso de la recolección de información “sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación.” (Hernández *et. al.*, 2010, p.7).

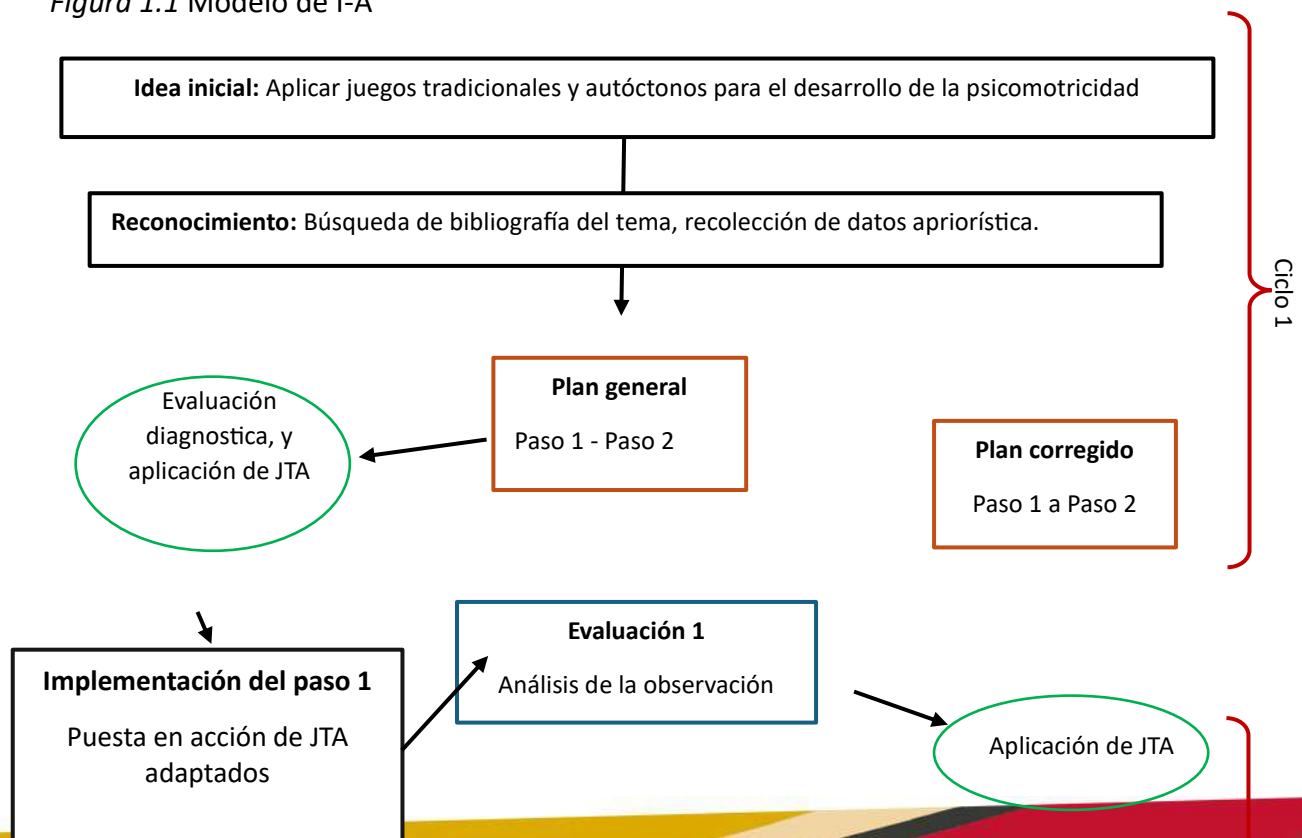
### Método de Investigación-acción (práctico deliberativo)

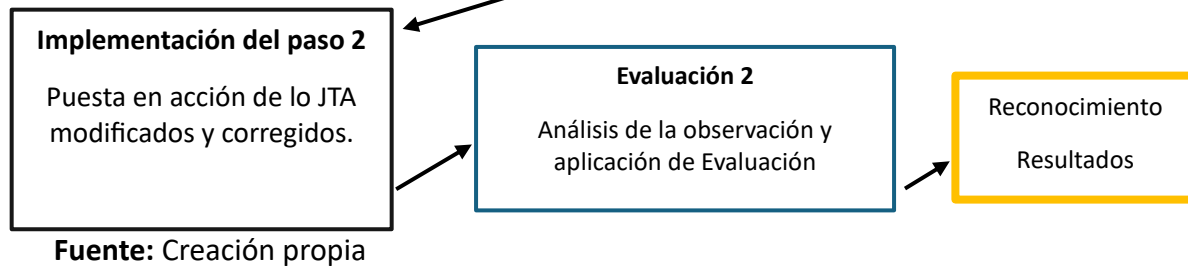
Se utilizó el método de la Investigación-Acción (I-A), porque permite el análisis y la reflexión conjunta sobre la práctica docente y ofrece la posibilidad de intervenir para solucionar, cambiar o transformar. En este modelo de investigación-acción el cuerpo docente tiene un mayor protagonismo y autonomía. Son los investigadores (profesores) los encargados de seleccionar los problemas a investigar y de controlar el desarrollo del proyecto (Saltos *et. al.*, 2018).

### Modelo de Lewin y Elliott

Lewin (1946, citado por Elliott, 2005) describió la I- A como ciclos de acción reflexiva. Cada ciclo se compone de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción. (Figura 1.1)

Figura 1.1 Modelo de I-A





### Técnicas de investigación

Para esta investigación se seleccionaron técnicas que tienen como enfoque relacionar al investigador con la población de forma activa y participante:

- Observación Participativa
- Entrevistas

### Instrumentos de recolección

Los instrumentos que se usaron corresponden también a técnicas anteriores, entre estos se encuentran:

- Diario de campo
- Entrevistas semiestructuradas

### Población

De acuerdo con Hernández et. al., (2010) se precisa a la población como la totalidad de elementos que compone el fenómeno en estudio. La población de estudio estará conformada por los 26 estudiantes del segundo año, grupo "A" de los cuales 9 son niños y 17 niñas, y tienen una edad entre los 4 a 5 años.

## Propuesta de plan de acción

De acuerdo con la metodología, se diseñó el plan de acción con la propuesta de actividades, consta de dos ciclos; el primer ciclo se aplicó del 12 de abril al 7 de mayo del 2024. Tiene duración de 8 días, donde las actividades propuestas están basadas en cinco juegos tradicionales y autóctonos. Los juegos seleccionados fueron: el tejo, avioncito, zumbador, brinca sombrero y tacón, cada juego propuesto se le hicieron las modificaciones necesarias al contexto, recursos, y tiempo.

En el primer ciclo de intervención; las primeras dos sesiones se realizó actividades dirigidas a evaluar aspectos del desarrollo psicomotor de los niños, es decir, conocer el punto de partida y posteriormente comparar el avance. En las primeras sesiones los niños desconocían casi todos los juegos, pero se despertó un interés se implementó un juego nuevo, teniendo muy buena aceptación, sobre todo el “brinca sombrero” y “tacón”. Durante las sesiones de estos se observaba que a los niños realmente se les complicaba y presentaba un reto para lograrlo con éxito sin embargo al final de la sesión sí era notoria la mejoría en algunos niños. Sin embargo, el tejo fue un reto que la mayoría no logró puesto que mantener el equilibrio y tener el control de su cuerpo fue muy complicado, por qué estás haciendo esto entonces lo que para lograr este juego se requiere que los niños tengan un nivel más alto de psicomotricidad.

Los niños comenzaron a buscar formas para que pudieran lograr el juego, por ejemplo, en el tacón buscaban la forma de acomodar su tiro, fallaron las primeras veces, pero les ayudó para comenzar a medir la fuerza y la distancia en la que tenía que lanzar el tacón para sacar las tapitas, de esta manera hubo niños que en los primeros intentos no sacaron ninguna tapa, pero al final fueron los que más tapitas sacaron.

Para el segundo ciclo, se realizaron algunas modificaciones para tener un mayor alcance en los niños y se aplicó del 13 de mayo al 7 de junio del 2024 Después de la aplicación se propone que estos juegos se utilicen en diversos momentos del día, y al tener



favorables resultados en el primer ciclo, se busca un objetivo más ambicioso, que es que los niños elaboren estos materiales y puedan difundir estos juegos en casa.

En la segunda propuesta se pretende seguir reafirmando los juegos e incluso fueras de las sesiones, implementarlos dentro de otros proyectos, como parte pausas activas, y como taller para compartir en casa estos juegos. Se implantó el juego del “Lápiz” como pausa activa, y con el fin de desarrollar parte de la psicomotricidad.

Al concluir este segundo ciclo se pudieron apreciar los avances en cuanto el desarrollo psicomotriz, y el aprendizaje significativo en cada área de esta. Los niños han mostrados una gran aceptación en los juegos tradicionales y reconocen que estos juegos son de hace muchos años y que los jugaban con sus abuelitos. A pesar de que la investigación fue aplicada principalmente en la muestra, la verdad es que los juegos se aplicaron con todo el grupo y poco a poco se convirtió en sus juegos favoritos.

Durante este segundo ciclo de la intervención el docente de Educación Física dejó la escuela, lo que hubiera frenado este estímulo en los niños, pero deja en evidencia el logro y avance de los niños en su desarrollo psicomotriz. Otro aspecto es que al realizar los juegos todos los días en el patio despertó el interés de los niños de otros grupos y grados, por lo que decidimos mostrarle a los demás estos juegos y los niños de segundo grado hicieron una pequeña demostración donde interactuaron y explicaron los juegos tradicionales.

## **Resultados**

Para este apartado, los resultados se tomaron en cuenta los diarios de campo y una escala estimativa con los parámetros propuestos por Bernaldo (2012). Estos parámetros fueron indispensables para reconocer el desarrollo psicomotriz de los niños, además de que oriento las actividades aplicadas con los niños.

Se aplicó dos veces la misma escala estimativa; la primera aplicación se aplicó al inicio de las actividades, ayudo a evaluar el estado de los niños antes de la propuesta de intervención, la segunda aplicación se realizó al finalizar la intervención para evaluar los

alcances. Los resultados se dividen en tres áreas (Motora, cognitiva y socioafectiva-comunicativa) cada área tiene aspectos específicos que fueron evaluados:

### Área Motora

Los niños al realizar la ejecución de las actividades motoras voluntarias comenzaron a tener la mayoría un mayor control sobre la atención de sus músculos en juegos que lo requerían como el avión como el tacón y el brinca sombrero. Se podía observar como en las primeras veces que se aplicaron los juegos los niños en el avión no tenían el control de sus saltos para cambiar de un pie a dos. Al finalizar la aplicación de los juegos comenzaron a tener un control tónico entre la hipertonia (tensión) y la hipotonia (relajación). Esto se dio poco a poco los niños comenzaron a detenerse y analizar los movimientos que tenían que hacer para lograrlo a veces tomaban pequeñas pausas hasta que lograron hacerlo.

La mayoría de los niños tenía complicaciones en la coordinación motora al ejecutar ciertas actividades dentro de los juegos; de acuerdo a la segunda escala aplicada los resultados arrojan una mejoría en cuanto a la sincronización de sus movimientos

En cuanto a la coordinación óculo-manual o Viso Motriz, los niños tenían dificultades para coordinar o realizar una actividad simultánea donde los ojos tuvieran un objetivo fijo y las manos realizar algún movimiento esto presentaba gran complejidad para ellos sin embargo se ha ido viendo una notoria mejoría en esta habilidad aún con algunos fallos los niños logran tomar el sombrero que dejaron atrás y lanzarlo en una distancia correcta.

### Área cognitiva

Al inicio muy pocos no tenían una buena percepción de su cuerpo ya que no controlaban algunas extremidades ni calculaban su tamaño. Estos mismos niños que presentaron dificultades al inicio y los que no, son más conscientes en el esquema corporal un ejemplo claro es en el Brinca Sombrero.

Los niños ya manejan con facilidad las orientaciones espaciales inmediatas de delante atrás arriba abajo y derecha izquierda y algunos pocos las combinan con direcciones

oblicuas en un plano horizontal. La mayoría de los niños tienen dificultades articulatorias de estructuración y tonalidad en el lenguaje, lo que dificulta la socialización y comunicación entre pares. Fueron adquiriendo gradualmente el uso adecuado de lenguaje en las actividades, por ejemplo; para pedir, preguntar, narrar, dialogar y respetando a los otros.

#### Área Socioafectiva- comunicativa

Al inicio no algunos compañeros no sabían el nombre de otros, al buscar equipo para el brinca sombrero les costaba mucho. Sin embargo a lo largo de todos los juegos y de la intervención los niños han creado y añadido nuevos vínculos afectivos entre compañeros donde sus amigos les proporcionan protección y seguridad en situaciones de estrés durante los juegos.

Se presentaron algunos vínculos de apego seguro ya que aumentan la exploración la curiosidad el juego y ahora son capaces de abrirse al grupo ya que tienen más confianza en sí mismos y en los otros, por ejemplo, en el lápiz ahora todos pasan a bailar y se cohíben menos, entre equipos se gritan porras, etc. A partir de la aplicación de los juegos los niños establecen relaciones con sus compañeros desde su propio deseo, puesto que toman la iniciativa para conversar o ser equipo. Predomina el respeto, la apreciación y aceptación de la participación de sus diferentes compañeros durante el juego. A lo largo de la aplicación los niños aprendieron a compartir en situaciones didácticas, cooperar y la capacidad.

#### **Discusión y conclusiones**

De acuerdo con la investigación se puede concluir, que la educación tiene un papel importante para el rescate de esta parte cultural, y que los docentes son los ejecutores de esta propuesta para mantener vivo en los niños estos juegos. Además de que los juegos tradicionales y autóctonos aplicados resultaron tener un impacto positivo y de mejora en el desarrollo psicomotriz en los niños de segundo grado de preescolar.

A partir de la recolección de datos a través del diario de campo y conjuntamente de la escala estimativa se permitió evaluar e identificar que los juegos tradicionales y

autóctonos aplicados en los niños de segundo grado de preescolar, benefician el desarrollo de las tres áreas de la psicomotricidad; motora, cognitiva y socioafectiva. Se ha notado una mejoría evidente desde su aplicación, sin embargo, se recomienda seguir aplicando estos juegos tradicionales para seguir estimulado su desarrollo psicomotriz.

Se propone la implementación de estos juegos autóctonos y tradicionales dentro la planeación de los docentes, actualmente el modelo educativo (La NEM) da apertura para plantearse el trabajarlos dentro de los proyectos de aula, de escuela y de comunidad. De este modo, el sistema educativo podría desempeñar un papel crucial en la preservación de los juegos autóctonos y tradicionales. Al igual que se propone que en las instituciones formadores de docentes se implementen talleres para la difusión de estos, ya que actualmente existen pocas fuentes de difusión, para que les permita a los futuros docentes conocerlos y utilizarlos en su práctica docente.

Durante la investigación se encontró que ; unos hermanos gemelos diagnosticados con retraso en su desarrollo y TDAH, antes no se involucraban en las actividades, no participaban activamente, no se comunicaban, no bailaban y tenían dificultades en algunos movimientos, sin embargo, es notoria la influencia de estos juegos en proceso de desarrollo, se comunican con otros compañeros, comparten, siguen más las reglas, piden ayuda y sobre todo bailan y cantan. Por esto abre la oportunidad a continuar con una investigación más amplia y tal vez el objetivo pudo haber dado para más, ya que sobre paso y se encontraron más áreas en las que se podría explorar el impacto de la aplicación de estos juegos.

## Referencias

APAN-ARAUJO, K. C., SORIANO-PORRAS, D. M., TÉLLEZ, R. I., & ROMERO-RODRÍGUEZ, G. (2020). La psicomotricidad como una herramienta del juego terapéutico implementada en un centro de estimulación multisensorial Psychomotricity as a therapeutic game tool implemented in a multisensory stimulation center. *Revista de Educación*, 4(11), 11-16.

Báez, A. E. (1999). JUEGOS Y JUGUETES TRADICIONALES DEL ESTADO DE TLAXCALA.

Benítez Telles, A., & Cuadros Moreira, L. (2005). "Guía didáctica de estimulación cognitiva, afectiva y expresiva para niños/as de 0 a 5 años. Dirigida a las maestras del área de Pree-escolar de la fundación San José de la Comuna "[Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito Facultad de Ciencias Humanas y de la educación escuela de Pedagogía - Especialidad Parvularia]  
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/3107/6/UPS-QT01576.pdf>

Bernaldo de Quirós Aragón, M. (2012). *Psicomotricidad: Guía de Evaluación e Intervención* (1.ª ed.). Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A.).

ELLIOTT, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (P. Manzano, Trad.; 4.ª ed. Reimpresión). Ediciones Morata, S. L.

Federación Mexicana de Juegos y Deportes Autóctonos y Tradicionales, A. (2009). *Juegos y Deportes Autóctonos y Tradicionales de México*. México: Trillas.

Federación Mexicana de Juegos y Deportes Tradicionales y Autóctonos. (2005). *Juegos y deportes autóctonos y tradicionales de México* (2.a ed.).  
[https://historico.conade.gob.mx/eventos/autoctonos2015/paginas/autoctonos\\_libro.pdf](https://historico.conade.gob.mx/eventos/autoctonos2015/paginas/autoctonos_libro.pdf)

FMJDAT | *Federación Mexicana de Juegos y Deportes Autóctonos y Tradicionales A.C.* (n.d.).  
<https://www.juegosautoctonos.com/>

Hernández, R., Fernández, C & Batptista, P. (2010) *Metodología de la Investigación*, (5a ed.).enri Wallon. Aportaciones al campo de la Psicología escolar.

Llagostera, E. (2011). *El ocio en la antigüedad*. Juegos del Mundo.

Meléndez Martínez, M. B. (2015). *Los juegos Autóctonos y tradicionales como una estrategia didáctica para la mejora de a coordinación óculo en alumnos de 10 a 11 años de la escuela Primaria Profesor Rubén Moreira Cobos, T.M.* [Tesis de maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Facultad de Cultura

Física].<https://repositorioinstitucional.buap.mx/server/api/core/bitstreams/8717299b-4824-42d1-9656-2faffa60eae2/content>

Paredes Astudillo, Samuel. (2017). EL JUEGO Y SU RELACIÓN CON LA SOCIEDAD ACTUAL. 10.13140/RG.2.2.14247.70560.

Prieto Sánchez, M. D. (1983). Desarrollo Psicomotor del esquema corporal en la obra de H Bernal, C (2010) Metodología de la Investigación, (3<sup>a</sup> ed.) Bogotá, Colombia: Pearson.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.7 en línea]. <https://dle.rae.es/juego?m=form>. (2014).

Saltos Rodríguez, Loo Salmon, L. del R., & Palma Villavicencio III, M. M. (2018, diciembre). La investigación: Acción como una estrategia pedagógica de relación entre lo académico y social. Polo del Conocimiento. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/search>

Valdés Arriagada, M. (2000). La teoría de L. Vygotsky como soporte para la psicomotricidad. Revista Ciencias De La Actividad Física UCM, 3(3), 29-34. Recuperado a partir de <https://revistacaf.ucm.cl/article/view/1036>

**La reflexión como motor del cambio: Un estudio de caso sobre el impacto del modelo  
formativo-reflexivo en la práctica docente de futuros maestros de primaria.**

Cruz Eréndida Vidaña Dávila

erendidavidana@benmac.edu.mx

Carlos Valentín Córdova Serna

carloscordova@benmac.edu.mx

Javier Tinajero Raudry

jtraudry65@gmail.com

Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

**Resumen.**

Con el propósito de indagar el proceso reflexivo que siguieron los estudiantes del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, inscritos en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, de Zacatecas, México, para problematizar, comprender e intervenir su práctica docente, se presenta un avance de investigación basado en el “Modelo formativo-reflexivo” propuesto por Ponce y Camus (2019) llevado a cabo durante el ciclo escolar 2023 – 2024. En éste se da cuenta de los saberes obtenidos por una estudiante después detectar y analizar una situación problema que existía en su proceder docente.

Los referentes teóricos que orientan la investigación son las contribuciones de Perrenoud (2004), Domingo y Gómez (2013), Zeichner (1983) sobre práctica reflexiva. La metodología se orienta a partir de un estudio de caso, propuesto por Alber (2006). Los resultados demuestran el proceso reflexivo desarrollado por una estudiante en las aulas de la Escuela Normal, basada en situaciones problemáticas encontradas en condiciones reales



de trabajo en un aula, al realizar sus prácticas docentes. El análisis de las reflexiones logradas por los participantes deja ver que la conformación de los saberes profesionales se logra al conjuntar lo aprendido en la teoría y en la práctica.

**Palabras clave:** Modelo, Formación docente, Reflexión, Práctica docente.

### **Planteamiento del problema.**

El problema que detona el presente estudio se centra en las dificultades enfrentadas en el curso de “Estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos”, ubicado en el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Durante el curso, pudimos observar que los estudiantes tenían grandes dificultades para reconstruir el hecho educativo y problematizar en un aspecto específico de la práctica. Una de las pruebas más evidentes de las dificultades enfrentadas por los estudiantes normalistas se rescató de las respuestas a la pregunta: ¿cuáles eran los principales retos en su práctica docente, identificados en semestres anteriores, al momento de desarrollar sus periodos de práctica profesional? Sus respuestas se centraron en las conductas disruptivas mostradas por parte de los alumnos o la falta de comunicación con los docentes titulares de los grupos; pero pocas veces relacionaban sus desafíos docentes con su propio proceder educativo en el aula.

Al iniciar el curso de “Estrategias de trabajo docente y saber pedagógico” se tomó como eje central su propósito, el cual consiste en que el futuro docente intervenga su práctica, a partir del diseño, aplicación y sistematización de sus “propuestas de enseñanza, aprendizaje y evaluación haciendo uso de sus saberes, pedagógicos, metodológicos, disciplinares y experienciales” (SEP, 2022, p. 5).

Dicho propósito se complementa con elementos fundamentales propuestos en el curso, que resultan de vital importancia en el trabajo didáctico; el primero de ellos consiste en el desarrollo del “pensamiento reflexivo, crítico y sistémico, estratégico y autónomo de los alumnos” (SEP, 2022, p. 5). Es decir, los estudiantes deben convertirse en profesionales reflexivos, capaces de cuestionar su hacer cotidiano desde una perspectiva ética, que

implica el compromiso y la responsabilidad social por mejorar su forma de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro elemento indispensable para el logro del propósito de este curso son los medios metodológicos y teóricos, propuestos desde la parte curricular para promover el pensamiento crítico y la intervención de la práctica. Para ello, se sugiere impulsar fuertemente el trabajo centrado en la docencia reflexiva y la investigación-acción, empleando diferentes técnicas como la observación directa y grupos de discusión, que promuevan el análisis sistemático y colectivo de sus haceres en el aula.

El curso de “Estrategias de trabajo docente y saber pedagógico” se relaciona de manera directa con las cinco finalidades formativas del trayecto curricular al cual pertenece, referente a la “Práctica profesional y saber pedagógico” (SEP, 2022). De dichas finalidades rescatamos las dos primeras, que se vinculan directamente con la presente investigación:

1. Utilizar las herramientas de la investigación para documentar, analizar, explicar la práctica docente para su mejora permanente.
2. Profundizar en la comprensión de situaciones y problemas educativos situados en contextos específicos.

(Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican, 2022, p. 18)

Dichas finalidades formativas se favorecen activamente en el desarrollo de este curso, debido a que se emplean diversas herramientas de observación e investigación de la práctica y se profundiza en el análisis y estudio de situaciones y problemas educativos.

Para la problematización, tomamos en cuenta el perfil de egreso profesional de la Licenciatura en Educación Primaria, específicamente en el dominio: “Realiza un análisis crítico y transformador de la propia práctica para generar una docencia reflexiva que replantea el avance y progreso de los aprendizajes de niños y niñas” (Acuerdo número

16/08/22, 2022, p. 14). Así, se comenzó el proceso investigativo, buscando estrategias para lograr lo señalado anteriormente.

### **Marco teórico.**

Un elemento indispensable del curso y que se reflejó en el proceso de mejora de la práctica de los estudiantes normalistas es la docencia reflexiva, concepto polisémico definido desde distintas perspectivas teóricas, fundamentado en el paradigma del profesional reflexivo, propuesto por Shön (1998) y el crítico-reflexivo de Domingo y Gómez (2013). Lo anterior implica que los profesionales, en este caso los futuros docentes, se enfrentan a diferentes problemas en contextos reales, como lo es el aula de clase y los retos que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dichas dificultades requieren de la movilización autónoma de diversos saberes a partir de un examen consciente, analítico y crítico, que a su vez permite al profesional de la educación mejorar la realidad y favorecer el aprendizaje de las infancias.

La práctica reflexiva es definida desde distintas ideas teóricas: la primera de ellas retoma los aportes de Domingo y Gómez (2013, p. 53), quienes la relacionan con una actividad aprendida, que demanda de un análisis “metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo”, la cual con una voluntad firme y un entrenamiento constante se convierte en una “postura intelectual metódica ante el proceder docente”. Esta idea se afirma con la propuesta de Perrenoud (2011), quien considera que la práctica reflexiva no se adquiere de forma espontánea, al contrario, demanda de una formación académica especializada y sobre todo de una constante ejercitación. En este primer acercamiento, los estudiantes normalistas iniciaron a problematizar y pensar su práctica desde una perspectiva analítica y crítica, conscientes de la responsabilidad y el compromiso social que implica.

Es importante que el examen crítico, reflexivo y analítico que se realice al reflexionar la práctica no se convierta en un conjunto de pasos inamovibles, por el contrario, debe respetar la naturaleza recursiva del proceso reflexivo, el cual es continuo y cíclico. Además, como lo define Brookfield (1987), es necesario que el profesional, en este caso los futuros

docentes, auto examinen e indaguen sus formas de enseñanza, creencias y suposiciones que los conducen a una mejora constante de su práctica, para empoderarlos y ayudarlos en la apropiación de una pedagogía efectiva y transformadora.

La segunda idea desde la que se comprende la práctica reflexiva reside en la importancia del aprendizaje experiencial, debido a que inicia cuando “el individuo se enfrenta con un problema real que debe resolver y trata de hacerlo de una manera racional” (Domingo y Gómez, 2013, p. 89). La práctica reflexiva implica que el estudiante normalista, convencido y decidido a mejorar, recupere aquellas situaciones que lo hayan desestabilizado o que considere le representaron algún problema, para iniciar a reflexionarlas, analizarlas y comprenderlas. Al tratar de resolverlas, de forma cuidadosa y racional, inicia un proceso cognitivo en el que pone en tela de juicio lo que hace y comienza a buscar diversas soluciones para aquello que causó un desequilibrio personal.

En función de la idea anterior, la práctica reflexiva se convierte en un modelo formativo que parte de la experiencia real del sujeto y no del conocimiento conceptual, esto permite, de acuerdo a Shulman (1998), aprender de sí mismo y generar un amplio sentido de pertenencia en su proceso de aprendizaje y profundizar ampliamente en los saberes; además lo convierten en una opción de autoformación “al convertir la reflexión en y sobre la práctica en un hábito consciente que se integra en la actividad diaria” (Domingo y Gómez, 2013, p. 90).

La tercera idea teórica desde la que se comprende la práctica reflexiva es la relación intrínseca que se establece entre la práctica y la teoría. Zeichner (1983) menciona que implica un análisis exhaustivo de lo ocurrido en la realidad educativa, a partir de distintos argumentos, no sólo empíricos, sino también teóricos. Al respecto, Perrenoud (2011) considera a la teoría como un elemento indispensable que ayuda al sujeto a repensar y resignificar su tarea educativa, le permite complejizar su labor y orientar su análisis.

La práctica reflexiva siempre estará orientada hacia la mejora, esta es la cuarta idea que ayuda a definirla y que diversos autores han reconocido. Al respecto podemos mencionar

a Shön (1998), quien estableció la importancia de desarrollar el quehacer profesional desde un paradigma reflexivo y mostró los grandes beneficios que ofrece ante la resolución de problemas y la mejora de la realidad. Dewey (1998) explicó cómo la enseñanza reflexiva promueve cambios positivos en la educación. Brookfield (1987) fue un defensor de este tipo de práctica y mostró cómo la reflexión sobre el quehacer del maestro ayuda a transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La última idea que ayudará a definir la práctica reflexiva es el componente ético, el cual trata sobre la importancia de reconocer los efectos de la educación dominante en los alumnos. Al respecto Perrenoud (2011) retoma la naturaleza invasiva de la acción pedagógica, pues considera que es violenta porque intenta seducir y presionar al estudiantado para modificar un pensamiento o una conducta y alinearlos a lo socialmente correcto, como lo señala la pedagogía de Freire (1970) al considerar a la educación bancaria como aquella que invalida al desfavorecido y legitima a la clase dominante.

Las concepciones anteriores reflejan la importancia de la práctica reflexiva, al considerarla un modelo de formación, que ayuda a los futuros docentes a problematizar sobre su práctica y a mejorarla permanentemente, desde una visión problematizadora, crítica, informada y ética, que les permite emprender cambios desde una profunda responsabilidad y compromiso social.

Al trabajar este modelo de formación docente en el aula, es necesario que el profesor de la escuela normal diseñe una ruta crítica clara que le permita orientar a sus estudiantes en la reflexión e intervención de su práctica docente. Uno de estos modelos es el propuesto por Ponce y Camus (2019), denominado “modelo formativo-reflexivo”, el cual “recupera los principios de la propuesta de práctica reflexiva de Schön (1992) y el enfoque metodológico de la investigación-acción formulado por Kemmis y McTaggart (1992)” (Ponce y Camus, 2019, p. 118).

De la propuesta de Shön (1998) se recuperan dos aspectos muy importantes: el primero de ellos son las condiciones necesarias para la reflexión, entre las que destacan que

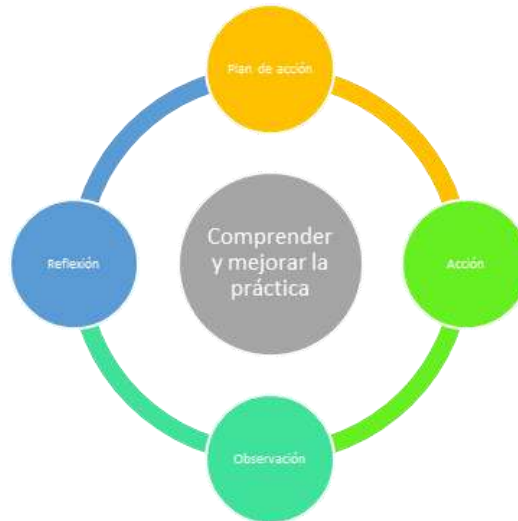
para detonar un proceso reflexivo debe partir de un estado de duda para luego establecer una conversación reflexiva con la situación, es decir, comprender el problema que detonó la inestabilidad del profesor y definir un plan de acción, que permita comprender a mayor profundidad dicha situación. El segundo aspecto consiste en el ciclo de tres fases, que permite al docente adquirir, movilizar y reconstruir conocimiento para reflexionar y mejorar su práctica. La primera fase se denomina “Conocimiento en la acción” y consiste en el saber multidisciplinar que se demanda para la docencia y se adquiere a partir del estudio sistemático de la misma, al que Ponce y Camus (2019) denominan el “saber del libro”. La segunda fase llamada “Reflexión en y durante la acción” consiste en el saber procedimental, que el sujeto construye en el momento de la práctica (Shön, 1998), el cual es el resultado de una conversación interna, en la que se analiza la situación y se experimenta in situ. La tercera fase, “Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción”, se refiere al momento en el que el profesor reconstruye y reflexiona la situación problema, separado de ese momento; es donde produce conocimientos al triangular su experiencia con la teoría, se percata de lo que funcionó, problematiza su actuar y llega a conclusiones; además reflexiona sobre la forma en la que reflexionó en el momento de la acción.

Para sustentar el “modelo formativo-reflexivo” de intervención de la práctica, Ponce y Camus (2019) también toman principios de la investigación-acción, sobre todo del modelo de Elliot (2005), debido a que lo consideran como un espacio pedagógico compuesto por una espiral introspectiva, que permite a los profesionales comprender y problematizar su práctica, para luego investigarla e intervenirla de forma argumentada y crítica, con el objetivo de mejorarla y transformar la educación.

El aspecto central que se retoma de la investigación-acción son las fases del ciclo que la componen y la relación recursiva que establecen entre ellas, tal como se muestra en el siguiente gráfico:

**Figura 1**

*Fases de la investigación-acción*



*Nota.* Adaptado de Latorre (2005, p. 21). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.

Como se observa en la imagen anterior, esta metodología permite problematizar la realidad educativa, analizarla, proponer desde una visión informada y crítica acciones para su mejora, implementarlas, recuperar evidencias de diversa naturaleza y reflexionarlas para valorar los efectos positivos o negativos de las acciones emprendidas.

El modelo formativo-reflexivo, propuesto por Ponce y Camus (2019), se compone por tres fases: “Plan de acción”, que implica el conocimiento en la acción; “Implementación de la acción”, referente a la reflexión en y durante la acción; y la última, relacionada con la “Evaluación de la acción”, que comprende el análisis sobre la reflexión en la acción. La primera fase consiste en que los futuros profesores comprendan y describan el hecho educativo, contextualizado en la realidad profesional donde se desenvuelven, a partir del distanciamiento con la práctica para reconocer un problema real de su práctica o una situación a intervenir. Para ello, los futuros profesores construyen un diagnóstico educativo, que servirá de base para planear su acción docente.



En la segunda fase, el docente en formación implementa dicha planeación, orientada a la mejora de la práctica. Durante este proceso, el estudiante debe emplear diferentes técnicas e instrumentos para observar su acción y las condiciones que influyen en ella. Es en este momento donde se generan las reflexiones en plena acción, con el propósito de que el estudiante establezca una conversación con la situación problema y detecte los saberes que posee para resolverla y aquellos que le hacen falta dominar.

En la tercera fase denominada “reflexión sobre la acción”, retoma los principios planteados por Shön (1998), es decir, el practicante analiza *a posteriori* los logros y áreas de oportunidad obtenidos en la práctica, a partir de la implementación de su planeación. La intención es valorar los resultados obtenidos y revisar qué cambios o ajustes debe realizar para seguir mejorando su hacer en el aula. Este proceso es recursivo y se realiza cuantas veces sea necesario, a fin de abonar a la transformación educativa.

En este proceso de reflexión y mejora de la práctica es imprescindible recuperar el hecho educativo lo más fielmente posible; para ello, García (1997) propone la elaboración de registros de clase, definidos como herramientas que permiten recuperar la realidad del aula, a partir de las interacciones dialógicas y no verbales que ocurren en un momento concreto y que ayudan a identificar las acciones que conforman la práctica, reconociendo sus intencionalidades y los productos generados por los alumnos y el profesor.

El registro tiene un enorme potencial transformador, debido a que permite al docente ver su práctica real, contrastarla con sus concepciones e identificar contradicciones entre su hacer y su pensar. Esto genera las condiciones para iniciar con el proceso de mejora de la práctica, como lo demuestra García (1997):

El registro brinda la posibilidad de “ver” la práctica real que los docentes realizan y permite ir identificando eventuales transformaciones. En caso de empezar a hacer algunos cambios en las prácticas, también por medio de los registros es posible demostrar la pertinencia de dichas transformaciones (p. 40).

La principal bondad del registro es que ayuda a recuperar la práctica. En el caso de los estudiantes del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, lo emplearon para reconstruir una situación problema de su hacer docente. Al iniciar el proceso de revisión y reflexión, siguieron la propuesta de Jaime Espinosa (2019), referida a cómo analizar un fragmento de registro. Dicha propuesta intenta orientar al practicante reflexivo en el análisis de situaciones educativas, para ello propone que después de seleccionar un fragmento de registro en el que se dé cuenta de dichas situaciones, se desarrolle la reflexión en tres momentos: el primero se refiere a “digo lo que miro”, que consiste en describir lo más detallado posible el hecho educativo mostrado en el registro, para que el futuro profesor se percate de lo ocurrido; el segundo momento se define como “comento lo que sucede”, donde se interpreta cómo procedieron el docente y los alumnos, dándole significado a lo ocurrido; el tercero y último se denomina “digo lo que pienso de lo que sucede”, el cual ayuda a reflexionar y argumentar por qué se procedió de determinada forma, empleando la teoría educativa, el conocimiento curricular, la experiencia personal y profesional, el contexto escolar, el conocimiento del grupo, entre muchos otros elementos.

La mejora de la práctica es un proceso complejo y paulatino, que sólo se logra a partir de una firme voluntad y del entrenamiento constante en ella. La formación docente inicial debe sentar las bases para la formación del habitus reflexivo (Perrenoud, 2004), brindando herramientas y procedimientos que sean útiles para el análisis y reflexión del hacer docente, como se demuestra en la presente contribución.

### **Metodología.**

El presente estudio se realizó desde un paradigma de investigación interpretativo, debido a que su propósito central fue analizar el proceso que los estudiantes normalistas siguieron para transformar acciones específicas de su práctica, a partir de la implementación del “Modelo formativo-reflexivo” (Ponce y Camus, 2009).

El enfoque de investigación bajo el que se desarrolla el presente documento es cualitativo y se sustenta en la metodología de estudio de caso, definido por Albert (2006, p.

216) como: “un examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizá los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo”. Es de tipo descriptivo, debido a que la funcionalidad se centra en describir un fenómeno o situación a detalle, en este caso, la mejora de la práctica de los estudiantes de cuarto semestre.

Albert (2006) afirma que un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, entre otros. En el presente estudio, el caso a investigar será el proceso que siguieron los estudiantes del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, para mejorar aspectos específicos de su práctica. Esto se llevará a cabo a partir de la revisión de sus producciones, específicamente de sus informes, tanto del primero como del segundo periodo de prácticas.

El proceso para intervenir la práctica consistió en la elaboración del primer informe, donde los alumnos problematizaron su proceder para definir un área de oportunidad específica que deseaban intervenir, esto en función del diagnóstico que previamente habían construido y de la realidad que conocieron en las aulas de educación primaria. Después de detectar dichas dificultades, los estudiantes diseñaron acciones didácticas para solucionarlas y las implementaron en el aula durante su segundo periodo de prácticas profesionales, y al mismo tiempo recuperaron evidencias que dieran cuenta de su actuar, principalmente registros de clase y producciones de los alumnos. Al regreso a la Escuela Normal, analizaron sus evidencias, a partir de la elaboración de un segundo informe, para reflexionar los resultados que obtuvieron en la mejora de su práctica.

Dada la naturaleza de este estudio, el tipo de muestreo empleado fue por conveniencia. El criterio de selección fue definir a la estudiante que demostró una mayor comprensión en el proceso de análisis y mejoramiento de su proceder docente.

## **Resultados.**

En la primera fase del modelo formativo-reflexivo, propuesto por Ponce y Camus (2019), denominado “plan de acción”, los estudiantes normalistas determinaron una situación problema que existía en su proceder docente y limitaba el aprendizaje de sus alumnos, la

cual se les presentó en el primer periodo de prácticas profesionales, llevado a cabo en una escuela primaria de organización multigrado, en las semanas del 15 al 26 de abril del 2024. Al término de sus prácticas, los estudiantes construyeron un registro simple y ampliado de una clase o momento en el que enfrentaron mayores dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Posteriormente, lo analizaron y delimitaron el fragmento en el que se observaba con mayor detalle el problema, a fin de analizarlo y comprenderlo. Por cuestiones de espacio, presentaremos el seguimiento dado a una sola estudiante, esperando poder profundizar y ampliar la información en otros momentos.

La Alumna Uno (A01) reconoció que su principal área de oportunidad fue referente a las interrogantes que ella misma planteó a los niños, debido a que se centraban únicamente en la recuperación de conceptos, dejando de lado el desarrollo de saberes y habilidades, como se muestra en su siguiente fragmento de análisis:

Figura 2

*Fragmento de informe de prácticas de la A01. Donde se observa la dificultad que presenta en la formulación de preguntas a sus*

MP: ¿Ustedes que creen que son las figuras geométricas?  
A3: Figura  
MP: son figuras, ¿qué más?  
\*Los alumnos siguen hablando entre ellos\*  
MP: ¿Qué más creen que son las figuras geométricas?  
Rafael: Ehhhh, que son figuras que tienen muchos lados.  
MP: Figuras ..... ahí voy  
(Sofía B. pasa con la MP a mostrar que anotó el título) ah que bonito  
(La MP sigue anotando lo mencionado por Rafael.  
A3: Maestra  
MP: Mande  
A3: (Dice algo pero no se entiende con el vídeo)  
MP: (Asiente con la cabeza)  
MP: Tiene lados ( escribe características en el pizarrón). ¿Qué más?  
\*Los alumnos siguen hablando entre ellos mismos\*  
Estrella: Ya dijo que tiene lados

Digo lo que miro: Previamente a las interrogantes realizadas se le había solicitado a los alumnos anotar el título, por lo que ya previamente se les había dado a conocer el concepto a trabajar, por lo que la docente practicante anotó el título en el pizarrón, para posteriormente inició haciendo un cuestionamiento para que los alumnos empezarán a mencionar aquellos conceptos de los que permitirían poder formular la definición del concepto mencionado.

Comento lo que sucede: Para poder llegar a la formulación de la definición del contenido visto, por medio de varias interrogantes buscaba que el alumno mencionara conceptos previos para llegar a una definición en la que todos los alumnos la formularán, de tal manera que tuvieran un aprendizaje significativo y para que ellos tengan un mayor entendimiento. Es aquí lo importancia de tener muy en claro cuáles son aquellas interrogantes con las que se trabajarán, en mi caso al dar ya el concepto dentro de la pregunta los alumnos se limitaron a solo ese concepto por lo que no encontraban o fue muy poca la participación de los alumnos. A lo largo de la actividad seguía resaltando la misma pregunta "¿qué son las figuras geométricas?" por lo que los alumnos al no tener un concepto claro no obtenían respuesta por parte de ellos.

Digo lo que pienso de lo que sucede: Lo que pretendía llegar a partir de que los alumnos formularán su propia definición fue que ellos adquirieron un aprendizaje significativo; en el que según la propuesta de David Ausubel el alumno conecta los conocimientos previos con información nueva, además que es primordial que alumno cuente con una actitud receptiva en el cual se sienta motivado por querer aprender; otras de las cosas que se pretendía al realizar estos cuestionamientos es que el alumno a través del aprendizaje por descubrimiento que entra dentro de uno de los tipos de aprendizaje significativo el alumno pueda obtener información o llegue a ella por sí mismo, siendo así que la docente practicante se volviera en un guía para poder llegar a esto. Por lo que al plantear mal una interrogante el maestro se vuelve un mal guía para que el alumno logre este descubrimiento, es así que las interrogantes deben ser bien estructuradas para que esto sea un medio facilitador para los niños.

alumnos

La evidencia anterior refleja que la A01 recuperó un momento de la clase, tomando en cuenta diálogos y acciones no verbales, para demostrar el tipo de preguntas que empleó, orientadas hacia la recuperación del concepto de figuras geométricas; sin embargo, para ello, sólo los cuestionaba sobre ¿qué eran? En el momento de "digo lo que miro", explica el

contexto de la clase y sólo describe de forma general lo ocurrido, al decir: “haciendo un cuestionamiento para que los alumnos empezaran a mencionar aquellos conceptos de los que permitían poder formular la definición del concepto matemático”. Lo anterior refleja que identificó que el énfasis de sus preguntas reside en los saberes conceptuales.

En el momento de “comento lo que sucede”, reconoce la necesidad de formular previamente las preguntas que se harán a los alumnos para que construyan un concepto, como es el de figuras: “Es aquí la importancia de tener muy claro cuáles son aquellos interrogantes con las que se trabajarán”. Además identifica que su única pregunta para lograr su objetivo fue “¿qué son las figuras geométricas?”.

En el último momento de “Digo lo que pienso de lo que sucede” se observa que la A01 hace uso de la teoría de Ausubel (1983) sobre el aprendizaje significativo, al explicar que ella esperaba que sus estudiantes conectaran la nueva información con sus saberes previos. Además se reconoce como una mala guía de los alumnos, al no plantear una interrogante adecuada para que los niños construyeran dicho concepto.

El análisis inicial de la estudiante demuestra varios avances, a comparación de la situación inicial. El primero de ellos es que cumple con la característica más importante de una persona reflexiva según Dewey (1998), que consiste en escudriñar más allá de lo aparente y poner en tela de juicio la pertinencia de lo realizado. De igual forma, se cumple con una característica importante del pensamiento reflexivo, que es sustentar la reflexión y las creencias sobre una firme base de la evidencia (Dewey, 1998), que en este caso es el fragmento de registro recuperado de su clase. Otro avance fue que hizo sus primeras inmersiones en desarrollar un examen crítico y analítico de su práctica (Domingo y Gómez, 2013), aunque se reconoce que es el primer acercamiento hacia el análisis de lo ocurrido en la realidad (Zeichner, 1983), por lo tanto, presenta áreas de oportunidad.

Luego de este momento de análisis y siguiendo las fases del modelo formativo-reflexivo, los estudiantes consultaron en diversas fuentes información teórica para resolver el problema identificado, luego diseñaron acciones en su planeación didáctica, orientadas



hacia este fin. Posteriormente las implementaron en el segundo periodo de prácticas profesionales desarrolladas del 3 al 14 de junio, en la misma escuela de organización multigrado. Para ello, recuperaron evidencias, como grabaciones de momentos de clase, que les ayudaron a la construcción de fragmentos de registro, a fin de dar cuenta de los resultados de dichas acciones, posteriormente los analizaron bajo la propuesta del maestro Jaime Espinosa (2019), como se muestra en el siguiente momento de análisis:

Figura 3

*Fragmento de registro que muestra la intervención de la A01 sobre su área de oportunidad*

2.1 Análisis de la primera área de oportunidad: Interrogantes como guía

Es así que para esta segunda jornada de prácticas, ya realizaba previamente las interrogantes con las que iba a trabajar considerando las posibles respuesta de los alumnos, el tipo de pregunta que iba a realizar y considerar si esas interrogantes me llevarían a cumplir el propósito de la actividad planteada, teniendo un resultado satisfactorio, tal y como se muestra en el siguiente fragmento:

MC: ¿Cuántos estados tenemos?  
A2: tenemos.....32  
MC:32 estados  
MC: ¿Y de qué manera esos estados dicen que... (la maestra revisa las preguntas previamente realizadas y vuelve a reformular la pregunta realizada) Si los estados pueden estar unidos, ¿de qué manera creen que logran eso?  
Alumnos: mmmmm...  
MC: ¿Cómo pueden convivir pacíficamente cada uno de esos estados?  
Yaneth: Que sean de un mismo país  
Omar: Platicando  
MC: Son de un mismo país y ¿de qué manera ellos hacen que su convivencia sea mejor?  
Omar: Pues no golpeándose  
MC: No golpeándose, pero ¿qué más?  
Yaneth: No provocando peleas  
Ulises: Como en el fútbol, respetar las reglas  
MC: Respetando reglas, ¿y quién pone las reglas?  
Alumnos: El arbitro  
MC: ¿pero en este caso en el Estado?  
Alumnos: Presidente  
MC: El presidente ( lo anota el pizarrón)

**Digo lo que miro:**

Al finalizar la visualización de un video, quise recuperar aquella información que los alumnos pudieron captar al momento de ver el video; conforme los alumnos iban visualizando el video yo iba reformulando las preguntas previamente realizadas, en el que consideraba aquellas situaciones que habían ocurrido a lo largo de la práctica para integrarlas en las preguntas y sea más sencillo para los alumnos responder. Siendo así que al concluir el video pude realizar las preguntas planteadas y lograr tener una buena participación de los alumnos al momento de contestar las preguntas.

En la imagen anterior se observa que la A01 recuperó un momento de su práctica en el que se refleja su intención de plantear diversas preguntas para lograr el propósito de



mejorar las interrogantes que plantea a sus alumnos, lo cual describe de forma superficial en el primer momento de “digo lo que miro”. Posteriormente, en el momento de “comento lo que sucede”, afirma lo siguiente:

Los alumnos al estar acomodados y visualizar que los videos trataría de la política demostraban una actitud de indiferencia, ya que para ellos era cosa de personas adultas, por lo que al finalizar la visualización de los vídeos en el que abordaba el tema de la democracia en México realice una serie de preguntas en el que buscaba rescatar conceptos clave para poder observar si los alumnos iban comprendiendo lo que se vio en el vídeo ya que a partir de esto se iba a realizar una actividad en la que los alumnos iban a proponer aquellas mejoras que les gustaría tener dentro de su escuela y el aula.

Por lo que era importante que los alumnos logran entender cómo era que funcionaba la democracia en el país y después contextualizarla a su entorno más cercano que sería su escuela, para sí ellos pudieran realizar la actividad con mayor facilidad y que ellos le dieran un sentido más trascendental a la actividad propuesta.

En las afirmaciones anteriores, la A01 se concentró en justificar sus actividades en función de las intenciones didácticas, referentes a que los estudiantes comprendieran el concepto de “democracia”. En ambos análisis se observa que la alumna presenta una confusión entre los momentos de “digo lo que miro” y “comento lo que sucede”, debido a que, en los dos describe lo que pasa, sin que haya interpretaciones y reflexión en función de conceptos pedagógicos (Espinosa, 2019).

En el tercer momento “comento lo que sucede”, la A01 hace las siguientes reflexiones:

A lo largo de mi jornada de prácticas buscaba realizar interrogantes a los alumnos, ya que con las respuestas obtenida ante estas interrogantes me permitían a mi tener una noción acerca de los conocimientos previos que los alumnos tienen sobre el tema o incluso saber

qué fue lo que entendieron de tema cuando yo ya se los expliqué y realizamos actividades para tener una mayor comprensión del tema.

Según el texto “las preguntas docentes como estrategia para el desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes de la asignatura Historia, geografía y ciencias sociales” de Godoy M. menciona que las preguntas como una estrategia para el desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes, además que las preguntas nos ayuda a tener una interacción didáctica con los alumnos dentro y fuera del aula volviéndose un facilitador en “el proceso de construcción de contenidos y habilidades, y la participación de los estudiantes por medio de la conversación, al ser un mecanismo de comunicación y transformación social en la realidad escolar” (Aldana, 2012; Lee, 2011; Sotos, 2001; Polanco, 2004).

Son varios los tipos de preguntas que se pueden realizar en los diferentes momentos de la clase, como lo es al inicio, en el desarrollo de la clase o al final, en el que según la habilidad de exigencia cognitiva es el tipo de preguntas que se puede realizar; la mayoría de las preguntas planteadas entran de la habilidad de bajo nivel cognitivo que las preguntas que entran dentro de esta clasificación son aquellas que nos ayudan a recordar, comprender y aplicar, siendo utilizadas al inicio o en el desarrollo de cada clase, buscando consigo que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico en el que por medio de las preguntas los alumnos puedan tener la habilidad de indagar y profundizar el conocimiento.

Las preguntas, aunque sean planteadas de una manera sencilla, produce un gran impacto en los alumnos, debido a que estas se vuelven un guía, ayuda al maestro para poder analizar y evaluar a los alumnos, obteniendo con sus respuestas aquellos conocimientos adquiridos por ellos, como fue el caso de las diferentes interrogantes que yo planteé a mis alumnos para que entendieran la importancia de la democracia.

Siendo así que la mayoría de mis preguntas realizadas fueron planteadas al inicio de la clase y con ellas poder recuperar aquellos conocimientos previos; al ya tener las preguntas formuladas previamente me permitió tener una mayor participación del alumno y

permitiendo que la actividad programada se realizará en el tiempo establecido, a comparación de la primer jornada que al cambiar la actividad y un mal planteamiento de las preguntas logre que con ello los alumnos se limitarán a su respuesta y a retrasar la actividad programa al no conseguir las respuestas correctas a las interrogantes realizadas. Es de esta manera que puedo decir que dentro de esta área de oportunidad logre un cambio de mejora significativo al ver una mejor respuesta, participación e interés por parte de los alumnos.

En las ideas expresadas con anterioridad, se inicia por justificar la intención con la que la A01 realizó las preguntas a sus alumnos, a fin de recuperar sus saberes previos. Posteriormente, argumenta en función de la teoría la importancia de las estrategias para el desarrollo de habilidades cognitivas en los alumnos y cómo se convierten en una herramienta para que el docente se vuelva un facilitador del aprendizaje. A diferencia de la teoría empleada en el primer informe, en esta ocasión los referentes están directamente relacionados con su área de oportunidad. De igual forma, recupera los beneficios de preguntar en diferentes momentos de la clase para contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas en los alumnos, a fin de abonar a la formación de su pensamiento crítico. Posteriormente, reafirma la importancia de las interrogantes para analizar y evaluar los conocimientos de los niños y hacer adecuaciones en función de sus saberes y los propósitos educativos, tal como lo hizo ella en su práctica.

Por último, la A01 justifica las preguntas que realizó para recuperar los conocimientos de los niños y promover su participación, explicando que fue un avance positivo en su práctica a diferencia del periodo anterior: “a comparación de la primera jornada que al cambiar la actividad y un mal planteamiento de las preguntas logré que con ello los alumnos se limitarán a su respuesta y a retrasar la actividad programa al no conseguir las respuestas correctas a las interrogantes realizadas”.

## **Discusiones y conclusiones**

La presente contribución refleja un estudio de caso que muestra la efectividad del modelo formativo-reflexivo propuesto por Ponce y Camus (2019), donde los estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria lograron problematizar, analizar e intervenir su práctica, a partir de diferentes instrumentos y técnicas, como la observación, el registro de clase, su análisis, la triangulación con la teoría y la planeación de actividades orientadas a mejorar aspectos específicos de su hacer docente. Lo que refleja el desarrollo de diversas habilidades en los estudiantes normalistas, que abonan a la formación de practicantes reflexivos.

La principal fortaleza de este estudio fue la inmersión de los futuros docentes a la práctica reflexiva, a partir de una experiencia real que surgió de un problema de su práctica, la cual les permitió aprender de su hacer en el aula y entender la complejidad del proceso educativo. Los retos pendientes consisten en fortalecer su capacidad de argumentación, no sólo desde la teoría, sino también desde sus vivencias e historia de vida, debido a que, en la postura epistemológica que fundamenta a este tipo de prácticas, el papel del sujeto en la construcción del conocimiento juega un papel protagónico.

La formación del practicante reflexivo es una tarea titánica que no se consigue con una sola actividad de análisis, desarrollada durante un semestre de licenciatura; implica de una ejercitación permanente y de la meta-reflexión constante por parte del formador para delimitar una ruta clara que involucre e interese a los estudiantes en la formación de su habitus reflexivo. Por ello, este tipo de prácticas implica una tarea compartida entre los diversos actores educativos.

## **Referencias bibliográficas**

Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 16 de agosto de 2022, (México).

- Albert, G. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Ausubel, D. P. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. México: Trillas.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinking skills: Challenging assumptions in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1998). ¿Qué es pensar? En D. John, *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo* (págs. 21-31). Barcelona: Paidós.
- Domingo, R. A., & Gómez, S. M. (2013). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Espinosa. (2019). *La intervención educativa. Ensayos*. México: CAM.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- García Herrera, A. P. (1997). El autorregistro como "espejo" de la práctica docente. *Educar.* , 40-43.
- Latorre, A. (2005). *La Investigación-Acción, Conocer y Cambiar la Práctica Educativa [Action Research, Knowing and Changing Educational Practice]*. Grao.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México: Graó.
- Ponce, N., & Camus, P. (2019). La Práctica como eje Formativo-Reflexivo de la Formación Inicial Docente. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 18(37), 113–128. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191837ponce1>

SEP (2022). *Estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos*. Cuarto semestre. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/hflBHbSfXp-4444.pdf>

Shön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Shulman, L. S. (1998). What is action research in teacher education? En L. S. Shulman, *Teachers as researchers: Action research and its impact on practice* (págs. 2-17). Jossey-Bass.

Zeichner, K. M. (1993). *A study of reflective teaching*. New York: Teachers Collage Press.

## **Jaque-Mate a las Barreras para el Aprendizaje y la Participación: Una propuesta metodológica**

Andrea Guadalupe Bustos Motomochi

[lupiiusbustosmotomochi@gmail.com](mailto:lupiiusbustosmotomochi@gmail.com)

Juan Antonio de la Cruz y Trejo

[tonodelacruz@gmail.com](mailto:tonodelacruz@gmail.com)

Martha Elena Borjón Montoya

[marthaelenaborjon@hotmail.com](mailto:marthaelenaborjon@hotmail.com)

Escuela Normal Experimental Profr. José Federico Borjón de los Santos

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### **Resumen:**

El proyecto que se presenta expone los beneficios de implementar una metodología educativa basada en el ajedrez para consolidar los aprendizajes de dos alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) en Educación Primaria, y especifica cuáles son sus características. Este es un estudio cualitativo del tipo investigación-acción y toma como muestra este par de alumnos de quinto grado; el objetivo general fue diseñar e implementar esta metodología como propuesta para lograr una mejora significativa en estos dos estudiantes, en la cual se establecieron cinco ciclos de acción y reflexión que permitieron abordar distintos aprendizajes a partir de este juego, donde para cada sesión de aplicación se elaboró una planeación que surge del diagnóstico y evaluaciones que se aplicaron a los niños. Los resultados se analizaron a partir del registro periódico en el diario del profesor, escalas estimativas e instrumentos de reflexión que se diseñaron y aplicaron cada semana; finalmente, se concluye que la metodología requiere cuatro momentos fundamentales: teoría, práctica, juego y retroalimentación, además de



material concreto y disposición a posibles cambios, lo anterior, para lograr avances significativos en los alumnos, tal como sucedió al finalizar el trabajo de investigación.

**Palabras clave:** Ajedrez, Métodos de aprendizaje, Educación inclusiva, Aprendizaje significativo, Educación normalista.

### **Planteamiento del problema**

En la actualidad son muchos los alumnos que experimentan dificultad para aprender en diferente forma y medida; esto puede presentarse de manera específica al realizar una tarea como lo es escribir, o en lo general, caso que ocurre al observarse complicaciones en múltiples áreas del desarrollo infantil, o cuando el aprendizaje se adquiere a un ritmo anormalmente lento en comparación al resto del alumnado (Peredo Videa, 2016, párr. 5). Si bien, a esto por mucho tiempo se le denominó “retraso mental”, actualmente, se les designa Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), las cuales definen a todas aquellas situaciones o condiciones que tienden a salirse de lo “común” dentro del contexto educativo (Bermeosolo Beltrán, 2015, pp. 11-16).

En la escuela primaria Miguel Hidalgo y Costilla, en la ciudad de Nueva Rosita, Coahuila de Zaragoza, entidad federativa ubicada al norte de México, se identificó a dos alumnos que enfrentan BAP, quienes formaban parte del grupo de quinto grado, sección A, y a los que en esta investigación se les denominó *Alumno 1* y *Alumno 2*; ellos enfrentaban múltiples dificultades que no les permitían asegurar de manera satisfactoria aquellos contenidos propios del nivel educativo en el que se encontraban: ninguno era capaz de leer o escribir; desconocían la mayoría de las letras que componen el abecedario y no conseguían realizar problemas de aritmética, solamente algunos ejercicios de adición; en este caso, la consolidación de aprendizajes resultaba fundamental, pues se brindaría seguimiento a los estudiantes que presentaban un rezago significativo en comparación al resto de sus compañeros.

Por otra parte, quien elabora este proyecto de investigación ha realizado diversas propuestas y un estudio en los años 2020, 2021 y 2022, en las cuales se utiliza el ajedrez

como estrategia para la consolidación de aprendizajes, lo cual constituye la variable-concepto independiente del presente trabajo; esta propuesta fue llevada a la práctica en modalidad presencial, virtual e híbrida, y ahora para este proyecto se consideró pertinente atender estos dos casos a partir del método denominado *Jaque-Mate*, debido a sus resultados en investigaciones pasadas.

En consecuencia, se desarrolla una metodología, basada en el ajedrez que permite consolidar aprendizajes en alumnos que enfrentan BAP, pues de no hacer algo, el rezago observado en los estudiantes puede incrementar y agravarse; por tal motivo, la presente investigación explora la siguiente interrogante central: ¿cuáles son las características de una metodología educativa basada en el ajedrez para consolidar los aprendizajes de dos alumnos que enfrentan BAP en quinto grado, sección A, de la escuela primaria Miguel Hidalgo y Costilla, de Nueva Rosita, Coahuila de Zaragoza?

### **Marco teórico**

Para la comprensión del proyecto *Jaque-Mate a las BAP* es necesario marcar un referente en cuanto al significado del ajedrez, definido como un “juego de mesa entre dos personas que se practica sobre un damero en el que se disponen las 16 piezas de cada jugador, desiguales en importancia y valor, que se desplazan y comen las del contrario según ciertas reglas”, según la Real Academia Española (2024, definición 1).

La metodología propuesta tiene como principal antecedente, el estudio realizado por Bustos Motomochi y Mona Guajardo (2021, pp. 153-157), en la localidad de Nueva Rosita, Coahuila de Zaragoza, el cual detalla los hallazgos de una investigación en la que se empleó el ajedrez como estrategia didáctica en la asignatura de Matemáticas para lograr un avance en el rendimiento académico de los estudiantes; los grupos de muestra fueron seleccionados de dos instituciones educativas, una del sector público y otra del sector privado, que presentaron resultados favorables con respecto al plan de trabajo utilizado, así, los alumnos aplicaron lo aprendido durante la práctica del ajedrez a sus clases, lo que fortaleció su conocimiento y consolidó sus aprendizajes. Este proyecto explora las ventajas

y características de la metodología que se utilizó en dicho estudio, dando continuidad al trabajo, pero ahora, con una investigación que se realice en torno a la muestra de dos niños de quinto grado que enfrentan BAP.

Es así como, debido a la naturaleza de esta investigación se decide tomar en consideración el término ajedrez educativo, acuñado por Escobar Domínguez y Escobar Domínguez (2018) quienes lo definen como:

Una potente herramienta pedagógica por los grandes beneficios formativos que obtienen todos los que lo practican [debido a que] enriquece los patrones de desarrollo intelectual incidiendo directamente en el aumento de las capacidades cognitivas ... e influye de forma muy positiva en el desarrollo integral, personal y profesional. (p. 56)

De este modo, se establece que el ajedrez educativo y sus implicaciones pedagógicas, resultan en una propuesta efectiva para trabajar en el aula; también debido a que, según Rosales (2007, p.1), las estrategias didácticas que utiliza el docente constituyen unas herramientas que permiten optimizar el desarrollo cognitivo, pensamiento crítico, aprendizaje de contenidos y temas que se han de estudiar.

En este sentido, se entiende que la incorporación del ajedrez a las instituciones escolares es cada vez más frecuente, en el entendido de que permite desarrollar una serie de habilidades y capacidades cognitivas que resultan beneficiosas en el contexto escolar; con respecto a lo anterior, Crespo Gómez (2017) realiza un análisis de su propia práctica y experiencia al enseñar ajedrez en diversas instituciones educativas, con niños de entre 7 y 11 años, de forma que establece una metodología definida y marcada por tres secciones: una teórica, una práctica y una de juego, en las cuales se divide el aprendizaje de los estudiantes, alternadas según lo considere el docente.

En relación es esto, a lo largo del estudio se trabajó con un método similar que retoma estos espacios durante la enseñanza: en la sección teórica se adquieren nuevos conocimientos; la etapa práctica y permite a los alumnos aplicar los aprendizajes que han

adquirido; y el tercer momento, que permite a los niños jugar libremente y experimentar nuevas estrategias y movimientos, lo que a su vez, permite a los estudiantes crecer en lo individual, lo creativo y lo racional de manera simultánea.

De esta manera, en el presente documento se explora el diseño, implementación y características de una metodología educativa basada en el ajedrez, que permita consolidar aprendizajes en alumnos que enfrentan BAP, lo anterior, en el entendido de que estas barreras se definen como todos aquellos obstáculos que experimentan las personas, que impiden o limitan su formación pedagógica (Booth y Ainscow, 2000, p.8), y refieren a la demanda de atención por parte de los docentes debido a que, si el trabajo realizado no facilita el proceso de aprendizaje, entonces lo dificulta.

Echeita (2006) retoma lo expuesto y afirma que al brindarle al estudiante un ambiente positivo en lo educativo, con consciencia de diversidad y prácticas docentes que propicien la integración, aquellas dificultades se minimizan considerablemente; y con respecto a esto, López Melero (2011, p. 42) agrega que dichas limitantes no solo deben ser identificadas, sino también conocidas y comprendidas por el profesorado, pues de lo contrario éstas permanecerán, un aspecto que se aborda a lo largo de este trabajo.

## **Metodología**

Para esta investigación, se considera un alcance descriptivo, pues se considera que la descripción permite responder de manera satisfactoria a la interrogante central; además, se utiliza un enfoque cualitativo, debido a que se requiere de un proceso flexible que permita realizar diversas técnicas de exploración y recolección de datos a lo largo de la investigación, con el fin de responder a las necesidades del estudio. De esta manera, la acción indagatoria se mueve de forma dinámica entre los hechos y su interpretación, resultando en un proceso “en espiral”, donde las etapas interactúan constantemente entre sí, lo que permite construir un conocimiento acerca de lo que se estudia, y se aleja de lo riguroso y sistematizado, lo cual, en este caso beneficia la realización del trabajo en cuestión (Hernández-Sampieri et al., 2014, pp. 7-9).

Así, se emplea un diseño de investigación-acción, cuyo desarrollo se trabajó en cinco ciclos de acción y reflexión, en los que se utilizaron herramientas reflexivas para evaluar la práctica que se llevó a cabo y la implementación de la metodología *Jaque-Mate a las BAP*, lo anterior, con el propósito de identificar las características del método que se desarrolló y los aspectos que deben modificarse tras cada aplicación.

Este trabajo tomó como población a 41 alumnos que cursaron el quinto grado en la escuela primaria Miguel Hidalgo y Costilla, durante el ciclo escolar 2023-2024; así también, a la población de docentes de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), en el estado de Coahuila de Zaragoza. De esta manera, se establecen dos tipos de muestra: de casos tipo y de expertos; la primera corresponde a los dos estudiantes que enfrentan BAP dentro del grupo de quinto grado, sección A, y la segunda, a la única maestra de educación especial que labora en la institución.

Para el presente trabajo, se percibe a los participantes como fuentes internas de información, y a la investigadora como principal participante en la recolección de datos, pues está presente durante todo el proceso y es quien se encarga de llevar un registro de las observaciones y resultados que se presenten, auxiliándose del conjunto de técnicas e instrumentos que se observan en la Tabla 1 y se describen a continuación:

## **Tabla 1**

### *Cuadro Participantes-Técnicas-Instrumentos*

Participantes	Técnica	Instrumento	Tipo
Investigadora	Narrativa	Diario del profesor	Cualitativo
Investigadora	Narrativa	Instrumento de reflexión del desarrollo de la competencia profesional a fortalecer	Cualitativo
Investigadora	Narrativa	Instrumento de reflexión de la implementación didáctica de la metodología del ajedrez	Cualitativo
Estudiantes que enfrentan BAP en el grupo de prácticas	Examen diagnóstico	Cuestionario de preguntas abiertas para diagnosticar e identificar las áreas de oportunidad que presentan los alumnos que luchan contra las BAP en el grupo de prácticas	Cualitativo
Estudiantes que enfrentan BAP en el grupo de prácticas	Evaluación semanal del progreso	Escala estimativa para evaluar el progreso semanal en habilidades lingüísticas y matemáticas de los alumnos que enfrentan BAP en el grupo de prácticas	Mixto
Maestra de apoyo. USAER	Evaluación	Expedientes de productos de aprendizaje, de alumnos de quinto grado, sección A, que enfrentan BAP	Mixto

- *Diario del profesor*: Utiliza la técnica narrativa para registrar las acciones que se realizan en el desarrollo del proyecto y cómo reacciona la muestra a dichas actividades. Lo

anterior, según las fases del ciclo de reflexión de Smith (1991): descripción, inspiración, confrontación, y reformulación.

- *Instrumento de reflexión del desarrollo de la competencia profesional a fortalecer:* Propicia el análisis de la competencia profesional que presentaba un área de oportunidad para la investigadora, al observar su desarrollo a lo largo de las semanas de implementación de la metodología *Jaque – Mate a las BAP*. Lo integran un indicador general y tres indicadores particulares.
- *Instrumento de reflexión de la implementación didáctica de la metodología del ajedrez:* Propicia la reflexión de la metodología, cómo se implementa y cómo se puede mejorar, los indicadores son los campos formativos de: Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, y otros elementos curriculares, donde se analiza el nivel de progresión en: operaciones básicas, tablas de multiplicar y cálculo mental; conciencia fonológica e identificación de fonemas con grafías; entre otros.
- *Cuestionario de preguntas abiertas para diagnosticar e identificar las áreas de oportunidad en los alumnos que luchan contra las BAP:* Preguntas destinadas a conocer áreas de oportunidad en los campos formativos de Lenguajes, así como Saberes y Pensamiento Científico, en Español y Matemáticas, respectivamente.
- *Escala estimativa para evaluar el progreso semanal en habilidades lingüísticas y matemáticas de los alumnos que enfrentan BAP:* Indicadores agrupados según el campo formativo y la situación didáctica que se presente; lleva registro de aquellos contenidos que se han fortalecido a partir de la metodología implementada. Los indicadores cambian según la fase de desarrollo en que se encuentre el estudio.
- *Expedientes de trabajo de los alumnos del personal de apoyo USAER:* Evaluaciones de los expedientes de trabajo de los dos alumnos con quienes se trabajó. Corresponden al registro de los trabajos y observaciones de la docente de la USAER con quien asisten los niños dos veces a la semana.

En la presente investigación se destacan tres supuestos como respuesta de la interrogante central: el primero se refiere al requerimiento de material concreto para el desarrollo de las sesiones; el segundo desglosa las fases en que la metodología se divide, y



las implicaciones de cada una; y el tercero, pronostica la flexibilidad y la adaptación a las necesidades de los estudiantes como posibles respuestas a las situaciones que vayan surgiendo a lo largo del proceso de indagación.

El análisis de datos e información se dividió en cinco ciclos de acción y reflexión, en los que se trabajaron dos áreas de conocimientos: Español y Matemáticas. Primero se organizan las notas y resultados de los instrumentos aplicados, y posteriormente, se transcriben digitalmente. De este modo, cada ciclo incluye: transcripciones del diario del profesor, evaluación semanal realizada a los niños, reflexión y evaluación de la propuesta metodológica, además, la evaluación del logro de la competencia profesional a desarrollar; esto según la aplicación de las situaciones didácticas diseñadas.

- *Ciclo de acción y reflexión número 1:* Del 11 al 14 de marzo de 2024, se aplicó la situación didáctica *Conoce el juego*, para que los alumnos aprendieran a jugar ajedrez. Esto les permitió participar de las situaciones didácticas, y desarrollar habilidades cognitivas, estratégicas y sociales a través de la práctica del ajedrez; además se analizaron los desafíos presentados durante la semana.
- *Ciclo de acción y reflexión número 2:* Del 20 de marzo al 22 de abril de 2024, se llevaron a cabo situaciones didácticas para desarrollar la conciencia fonológica, para que los alumnos relacionen los fonemas con las grafías del abecedario, y dominen tanto el conteo, como la comparación entre dos o más cantidades.
- *Ciclo de acción y reflexión número 3:* Del 24 de abril al 8 de mayo de 2024, se trabajaron situaciones didácticas centradas en la formación de sílabas y el valor de las piezas para suma y resta de puntos en el juego de ajedrez.
- *Ciclo de acción y reflexión número 4:* Del 13 al 24 de mayo de 2024, se aplicaron secuencias didácticas para la formación de palabras de pocas sílabas, tales como: papá, mesa, entre otras; reforzar el conocimiento de las tablas de multiplicar, la capacidad de memorizarlas y cómo aplicarlas en problemas de razonamiento.
- *Ciclo de acción y reflexión número 5:* Del 27 al 31 de mayo de 2024, las sesiones de aplicación se enfocaron en desarrollar habilidades lingüísticas para que sean capaces

de dar lectura a palabras de pocas sílabas y así, reforzar en los alumnos la capacidad para identificar palabras recurrentes que utilizan a diario.

Figura 1

*Evidencia fotográfica de la situación didáctica: Tablero alfabético*



Cada ciclo de acción y reflexión estaba compuesto por sesiones de aplicación (tres por semana) donde se implementaron las situaciones didácticas: *Conociendo el juego*, *El tablero alfabético* y *El tablero matemático*; la primera, solo se incorporó al primer ciclo de acción y reflexión, pues en ella se enseña a los alumnos a jugar ajedrez, y una vez dominadas las bases del juego se fortalecen con la práctica.

Por otra parte, la situación didáctica *El tablero alfabético* se diseñó para trabajar aprendizajes y contenidos del campo formativo de Lenguajes en la asignatura de Español a

partir del ajedrez. Se realizó con tarjetas que contenían grafías del abecedario, las cuales eran ubicadas en las 64 casillas del tablero; de este modo, fue posible realizar diversas actividades y cumplir los objetivos específicos del ciclo que se desarrollaba, por ejemplo, para la relación de fonemas con grafías (ciclo dos), se indicó a los niños la casilla a donde debían mover una pieza, a partir del sonido de la letra que se marcó en la celda; y para formar sílabas (ciclo tres), los alumnos debían capturar las grafías necesarias para escribir una sílaba en concreto mientras jugaban una partida.

Figura 2

*Evidencia fotográfica de la situación didáctica: Tablero matemático*



Finalmente, para la situación didáctica El tablero matemático se trabajó principalmente con el valor asignado a cada pieza del juego donde, por ejemplo, a partir de los distintos puntos que se podían ganar o perder en cada movimiento, fue posible desarrollar el razonamiento a través de la adición y sustracción para determinar al ganador según los puntos obtenidos (ciclo tres). Pueden observarse algunas evidencias en las Figuras 1 y 2.

## Resultados

La metodología didáctica que se diseñó y se implementó a lo largo de los ciclos de acción y reflexión, demostró ser una propuesta adecuada y funcional en la consolidación de los

aprendizajes en alumnos que enfrentan BAP en educación primaria; las planeaciones, situaciones didácticas y actividades que se aplicaron lograron fomentar el alcance de los objetivos de cada etapa de la investigación, y con ello, desarrollar la habilidad lingüística y matemática de los estudiantes.

La implementación metodológica, permite alcanzar los objetivos en cada ciclo de acción y reflexión, de modo que los niños enriquecieron sus procesos de aprendizaje, mostraron mayor recepción al trabajo, alcanzaron una comprensión total del juego, y consolidaron sus áreas de oportunidad: conciencia fonológica, formulación de sílabas y palabras y acercamiento a la lectura, en el campo formativo de Lenguajes; concepto de número, capacidad de conteo, solución de operaciones básicas de suma y resta, y desarrollo del cálculo mental, en el campo de Saberes y pensamiento científico.

Los resultados de cada ciclo de acción y reflexión son los siguientes:

- *Ciclo de acción y reflexión número uno:* Ambos alumnos pudieron reconocer las piezas según su forma y nombre; fueron capaces de mover los trebejos de forma correcta, acomodarlos en el tablero y aplicar las normas básicas del ajedrez.
- *Ciclo de acción y reflexión número dos:* Los dos niños pudieron identificar las grafías de las vocales a partir de su fonema y viceversa, pero están en proceso de lograr lo mismo con las consonantes; lograron identificar números enteros, contar de manera continua y reconocer el número mayor entre dos cantidades.
- *Ciclo de acción y reflexión número tres:* Los alumnos comprenden qué es una sílaba e identifican las letras que la conforman, aunque se les dificulta formarla a partir de sus fonemas; entienden y realizan operaciones de suma y resta.
- *Ciclo de acción y reflexión número cuatro:* Los niños saben qué es una palabra, identifican las letras necesarias para formar una palabra específica y pueden escribir una palabra de pocas sílabas; comprenden qué es una tabla de multiplicar, desarrollan un modelo para responderlas y las dominan.

- *Ciclo de acción y reflexión número cinco:* Ambos reconocen palabras de uso cotidiano en su forma escrita, leen palabras simples de pocas sílabas y formulan palabras a partir de un conjunto de letras.

Los resultados según la variable-concepto independiente: El ajedrez como estrategia didáctica, son los siguientes:

- *Instrumento de reflexión de la implementación didáctica de la metodología del ajedrez:* Se muestra un avance progresivo entre las semanas de aplicación, de modo que, conforme se avanzó en las sesiones se clarificaron aspectos de los objetivos establecidos en un inicio, lo cual fomentó el logro de los aprendizajes que se buscó consolidar en los alumnos, así también, del diseño de la propuesta metodológica y cómo llevarla a cabo.
- *Instrumento de reflexión del desarrollo de la competencia profesional a fortalecer:* Se logra un avance en el área de oportunidad de la investigadora, al transcurrir las sesiones de aplicación, las dificultades al diseñar planeaciones, establecer actividades y realizar ajustes según las necesidades de los estudiantes, dejaron de presentarse y hacia la tercera fase de implementación el proceso de planeación se dio con mayor facilidad.

Los resultados según la variable-concepto dependiente: Consolidación de aprendizajes en dos alumnos que enfrentan BAP, son los siguientes:

- *Comparación entre el examen diagnóstico y la evaluación final:* En la comparación de la valoración que se realizó a los alumnos en septiembre de 2023 y la que se impartió el 30 de mayo de 2024, después de 10 semanas de aplicación de la propuesta metodológica, se considera que los avances en las dos áreas de conocimiento trabajadas fueron considerables, aunque solo es posible comparar los resultados del *Alumno 2* debido a las inasistencias del *Alumno 1*.

## Discusión y conclusiones



Al final de la investigación se observó que, el desarrollo de los aprendizajes a lo sucede de manera escalonada, donde la progresión del conocimiento empieza con lo más sencillo y continua hacia lo más complejo; en este sentido, se consideran distintos niveles de comprensión en la enseñanza del ajedrez, los cuales determinan cómo se adquieren los conocimientos del juego, según la etapa en la que se localice el alumno.

En este sentido, es posible formar un análisis interesante en relación con la consolidación de los aprendizajes a partir de las fases del proyecto a lo largo de los ciclos de acción y reflexión, y lo expuesto por Aldeán-Riofrío et al. (2022), quienes realizan una equiparación entre el proceso de comprensión del juego de ajedrez, y las etapas de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget.

De esta forma, la primera etapa que es marcada por el egocentrismo y la centralización, muestra una comprensión a partir del yo, donde el niño fija su interés en un solo aspecto del trabajo, y descarta el resto de elementos presentes, por ejemplo: en el primer ciclo de acción y reflexión, se buscó desarrollar la conciencia fonológica de los alumnos y el concepto de número; en este sentido, el *Alumno 2* no podía identificar todos los fonemas de una palabra, sino que centraba su atención en una sola letra.

Asimismo, no se tenía conservación del objeto por parte ambos alumnos, especialmente en la relación de fonemas con grafías, donde se les mostró una letra en su forma escrita para después cuestionarle acerca del sonido correspondiente; en un inicio, los alumnos mostraron muchos errores, pero lo que más llama la atención fue el hecho de que al mostrarle la grafía de la letra *m*, por ejemplo, indicaba el fonema de la letra *p*, y al volver a mostrar la misma letra, el niño formuló un sonido diferente, esto denotaba una incapacidad para pensar en objetos ausentes.

En la etapa dos, aún marcada por el egocentrismo y centralización del niño, se observó progresión en las capacidades de los alumnos, pues a partir de las situaciones didácticas que se aplicaron, ellos comenzaron a comprender los conceptos principales de los ciclos de acción y reflexión, sin embargo, estos avances sucedieron a partir de una

perspectiva individualista, donde el no prestaban atención a los errores o aciertos de su compañero al centrarse únicamente en el alcance de sus propios objetivos.

Un claro ejemplo de esta situación se observó en el momento en que se trabajaron actividades que requerían la competencia sana entre los educandos; en estas situaciones específicas, se mostró que ambos niños cometían los mismos errores una y otra vez, pues a lo largo del juego no se consideraron las equivocaciones ajenas, por ende, no se implementaron las correcciones pertinentes.

En la etapa tres, se comienza a utilizar el pensamiento lógico por parte de los alumnos: su atención empieza a focalizarse en un todo y no solo en un aspecto en concreto, la conservación se hace presente, y comprenden que, aunque un objeto puede aparentar ser mayor, sus propiedades no cambian, por lo que dos elementos que aparentemente presentan una diferencia notable de cantidad o tamaño, pueden ser semejantes; fue posible analizar esta situación en el ciclo de acción y reflexión número tres, donde al sumar o restar los puntos obtenidos los niños observaron que debido a que cada pieza del tablero tiene un valor diferente, la cantidad de capturas en una partida no determina al ganador, pues si un jugador tiene ocho peones (ocho puntos) y su contrincante solamente a la dama (10 puntos), el segundo será el vencedor.

En la última etapa se considera que los niños alcanzan la metacognición, pues finalmente transitan de lo real a lo posible, y comienzan a evaluar escenarios que aún no están presentes, pero podrían suceder, por ejemplo: al planear un movimiento en el tablero de ajedrez, así como también, al observar las letras que conforman una palabra y asociarlas con un sonido específico, con el fin de realizar una lectura, formular sílabas o escribir palabras, o al plantearse un paradigma que le permita dar respuesta a una tabla de multiplicar y pensar en el número consecuente hasta terminarla.

De modo que, se considera que la implementación de esta metodología resultó en una forma de trabajo particular, donde cada ciclo de acción y reflexión se marca por un nivel de desarrollo en el cual se permite al alumno interactuar con los recursos a su alcance, pero



también con la información que se le presenta y el resto de compañeros con quienes se trabaja; el aprendizaje surge de una manera escalonada y progresiva, y las situaciones didácticas, las planeaciones que se diseñan y las actividades que se aplican abren paso a la formación de conocimientos, con un trabajo que se adapta a las necesidades de los niños para la adquisición y consolidación de nuevos saberes. De esta forma, y una vez analizados los resultados, se puede determinar que:

- Al trabajar nuevos contenidos se presenta confusión por parte de los alumnos, pero ésta, se desvanecerá eventualmente con el paso de las sesiones.
- El progreso de los niños sucede de forma periódica, aunque su avance no es determinado por un período de tiempo específico; por ejemplo, los contenidos del ciclo dos necesitaron de mayor tiempo para su consolidación. Una situación didáctica puede abarcar tres semanas, mientras que otra, tan solo una.
- A lo largo de los ciclos de acción y reflexión se presentaron dificultades por parte de los alumnos, lo que originó instantes de frustración y estrés; sin embargo, al reajustar las situaciones y recursos didácticos en favor de las necesidades identificadas es posible reanudar procedimientos de aprendizaje.
- Los niños demostraron capacidad de rápida adaptabilidad al ajustarse a una nueva forma de trabajo con base en el ajedrez educativo; se mostraron receptivos a la propuesta metodológica y su constante motivación fueron los instantes de juego en que participaron durante algunas sesiones de aplicación.
- Los alumnos cumplieron los objetivos de cada ciclo de acción y reflexión, pues tras desempeñar la metodología que aquí se presenta, lograron un avance significativo en aquellas áreas de oportunidad que se identificaron en un inicio.

Para concluir, con base en el conocimiento empírico adquirido a lo largo de los ciclos de acción y reflexión en los que se desarrolla la propuesta se consideran las siguientes características en la elaboración de la metodología educativa basada en el ajedrez para consolidar los aprendizajes de dos alumnos que enfrentan BAP:

- Se requiere de material concreto que permita a los niños manipularlo libremente, para el logro de los aprendizajes y objetivos de las situaciones didácticas.
- Se emplean cuatro etapas indispensables para la aplicación de la propuesta metodológica: la teórica, la práctica, el juego y el repaso; pueden alternarse de la forma en que mejor convenga o considerarse dos en la misma sesión.
- La metodología es flexible y puede estar sujeta a cambios, ajustes o posibles mejoras, siempre en consideración de los educandos a quienes se enseña.

## Referencias

Aldeán-Riofrío, M., Herrera-Sarango, C., Román-Celi, G. & Medina-Aguilar, K. (2022). Ajedrez en la escuela. Recurso didáctico para el desarrollo cognitivo. Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA, 7(14), 58-68.

Bermeosolo Bertrán, J. (2015). *Psicopedagogía de la diversidad en el aula. Desafío a las barreras en el aprendizaje y la participación*. (2a ed.). Alfaomega Grupo Editor S.A. de C.V., México.

Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>

Bustos Motomochi, A. & Mona Guajardo, J. (2021). Medio superior. En V. López Nevárez (Ed.), *Un desierto floreciendo consciencia* (1ª ed., pp. 153-157). Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, A.C. <https://sii.ecosur.mx/Content/ProductosActividades/archivos/53962/comprobante-31-10-2023-20-58.pdf>

Crespo Gómez, R. (2017). Las vertientes del ajedrez y sus beneficios. *CapaKine.es revista de ajedrez para niños y sus padres*, 1-14. <https://capakhine.es/index.php/blog/222-descarga-del-pdf-sobre-ajedrez-educativo-las-vertientes-del-ajedrez>

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. NARCEA.

Escobar Domínguez, D. & Escobar Domínguez, D. (2018). El ajedrez educativo como innovación. *Padres Y Maestros*, (373), 56-61.  
<https://doi.org/10.14422/pym.i373.y2018.009>

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). Mc Graw-Hill.

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, (21), 37-54.  
[https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg\\_039056\\_in21\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Peredo Videá, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de Investigación Psicológica*, (15).  
[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=s2223-30322016000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=s2223-30322016000100007&script=sci_arttext)

Real Academia Española. (2024). Ajedrez. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 12 de junio de 2024 de <https://www.rae.es/drae2001/ajedrez>

Rosales, J. (2007). *Estrategias didácticas*. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: [https://dcb.ingenieria.unam.mx/DCB/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia\\_17.pdf](https://dcb.ingenieria.unam.mx/DCB/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia_17.pdf)

Smith, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de educación*, (294), 275-300. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1991/re294/re294-14.html>

## El Proyecto de Vida como Herramienta para Prevenir el Consumo de Drogas Ilegales en los Alumnos de Segundo Grado de la Telesecundaria “Josefa Ortiz de Domínguez”

Darina Lizeth Rangel Rivera

rangeldarinal@benmac.edu.mx

*Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”*

Línea temática 2. Práctica Docente en las Escuelas Normales

### Resumen

La etapa de la adolescencia se caracteriza por ser periodo donde se es más propenso a caer en diversos comportamientos de riesgo, como puede ser el consumo de drogas. En la actualidad el uso de estupefacientes se ha convertido en un obstáculo para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cada vez es más común encontrar estudiantes envueltos en este consumo, lo que representa un obstáculo no solo para los docentes frente a grupo sino también para los que están en proceso de serlo.

La Telesecundaria “Josefa Ortiz de Domínguez” no está exenta a esta situación. Tras la identificación de tres alumnos del grupo de 3 “A” que consumían cannabis, se reconoció la existencia de un factor de riesgo latente para el grupo de práctica (2 “A”). Por todo esto, a partir de la puesta en práctica del método de investigación-acción, se tuvo a bien desarrollar el proyecto de intervención “Dibujemos el mapa de nuestros sueños” en el grupo de 2 “A”, centrando en la construcción de un proyecto de vida como herramienta protectora ante el consumo de drogas.

**Palabras clave:** Proyecto de Vida, Alumnos, Drogas Ilegales, Prevención.

## Planteamiento del Problema

El uso de estupefacientes ha sido una problemática histórica pero que ha cobrado mucha más fuerza en las últimas décadas. En la actualidad los adolescentes “se encuentran con una gran disponibilidad de distintas drogas, tienen que decidir si van o no a consumir las mismas y, si las llegan a probar, si van a continuar o no con dicho consumo” (Becoña Iglesias, 2000).

Según el Informe Mundial sobre las Drogas 2024, el cannabis representa la droga ilegal más ampliamente consumida en todo el mundo con un aproximado de 228 millones de consumidores (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, 2024). Por otra parte, el “Estudio sobre el uso de Cannabis y sus derivados en la población mexicana”, realizado en febrero del 2024 a una población muestra de 3,037 menores de edad de todo el país, arroja que, del total de menores encuestados, el 7.54% (n=229) mencionó haber usado marihuana alguna vez en la vida y de este porcentaje el 14.8% (n=34) mencionaron ser usuarios actuales de la marihuana (Pech Puebla, 2024).

El consumo de drogas ilegales en los adolescentes crece a pasos agigantados y se ha convertido en un obstáculo para los procesos educativos, debido a que, estas sustancias afectan las funciones de atención, memoria y concentración necesarias para el aprendizaje, provocando menor rendimiento, menor autoestima y mayor probabilidad de deserción (Castro, 2014).

La Escuela Telesecundaria “Josefa Ortiz de Domínguez” actualmente se encuentra inmersa en esta lamentable situación. Durante la Primera Jornada de Prácticas se identificaron tres alumnos del grupo de 3 “A” que presentaban algunos efectos característicos del consumo de *cannabis sativa*: ojos rojos, irritabilidad, olor inusual y dificultades para concentrarse. A partir de este reconocimiento inicial, se buscó indagar más al respecto y se preguntó a los docentes de la institución por esta situación, confirmaron las sospechas y mencionaron que ya habían comprobado el consumo y que tras esto se habían buscado aplicar algunas medidas de atención, como hablar con los tutores, pero sin éxito.

Este consumo fue corroborado de manera definitiva por la docente en formación cuando en la realización del taller “Huerto Escolar”, uno de los alumnos identificados sacó de entre sus pertenencias una bolsa de plástico con esta sustancia.

Aunque en el grupo de práctica no se detectó que ningún alumno consumiera esta sustancia, se reconoció un factor de riesgo latente, ya que los alumnos mantenían una relación directa con los estudiantes identificados al tener lazos amistosos. Durante la adolescencia los grupos de iguales toman mucha importancia y se vuelven una fuente de enseñanza de actitudes y conductas, ofreciendo un marco en el que se aprueba o se desaprueba (Herrera et al., 2018). Es así, que la existencia de casos de consumo de drogas entre iguales puede incitar que los estudiantes del grupo de práctica las consuman también, por ello se reconoció la enorme necesidad de realizar una intervención de tipo preventiva para disminuir el riesgo de que los alumnos adoptarán esta conducta.

Si bien se reconoció esta necesidad, también se requería atender el ámbito curricular y fue así que se planteó el problema: ¿Qué modelo de intervención puede ser implementado para lograr una prevención efectiva del consumo de drogas ilegales en los alumnos del grupo de 2 “A” y al mismo tiempo atender el aspecto curricular? Proponiendo como ruta de acción la implementación de un proyecto de intervención transversal centrado en la construcción de un Proyecto de Vida personal, con el fin de propiciar que los 19 estudiantes que conforman el grupo de 2 “A” puedan tomar decisiones conscientes y se sientan competentes, para que de esta manera puedan protegerse a sí mismos ante el consumo de drogas.

### **Marco Teórico**

Los factores de riesgo pueden ser individuales, familiares o sociales y son cualquier rasgo o característica que incrementan la posibilidad de sufrir una enfermedad o lesión y que pueden llegar a implicar ciertas conductas de riesgo que hacen caer a los individuos en un estado de peligro para su bienestar y desarrollo (Argaez et al., 2018). Entre estas conductas de riesgo se destaca el consumo de drogas legales e ilegales debido a las grandes

afectaciones que trae consigo el uso de estas sustancias. Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023) las drogas son “compuestos naturales, semisintéticos o sintéticos, que actúan sobre el sistema nervioso alterando las funciones que regulan pensamientos, emociones y comportamientos” (párr.1).

La escuela ha sido reconocida por ser una institución que tiene la capacidad de propiciar un proceso de formación integral que ha de impactar en el desarrollo pleno de la personalidad de los estudiantes y facilitar un despliegue eficaz de todas sus potencialidades (Díaz y Quiroz, 2013). Por esto, se reconoce que la escuela es una institución donde es “factible realizar actividades de prevención de adicciones y de promoción de formas de vida saludable, dada su naturaleza formativa y transformadora de las capacidades y habilidades del alumnado” (Secretaría de Salud, 2015, párr.4).

La prevención del consumo de drogas representa las actividades que se llevan a cabo con el objetivo de “evitar o reducir los diversos factores que influyen para que un sujeto llegue a consumir drogas, así como las consecuencias que se derivan de este” (Comisión Nacional para el Desarrollo de una Vida sin Drogas del Perú, 2014). Es importante entender entonces que la prevención del consumo de drogas no solo implica la difusión de información sobre los efectos y consecuencias de su uso y abuso, pues la prevención es mucho más que eso; significa también promover el desarrollo de habilidades y capacidades en el individuo que le permitan desarrollarse y protegerse ante esta y otras situaciones de riesgo (Comisión Nacional para el Desarrollo de una Vida sin Drogas del Perú, 2014).

Un Proyecto de Vida (PdV) es:

un plan que una persona se traza para conseguir objetivos en la vida, es un camino para alcanzar metas. Le da coherencia a la existencia y marca un estilo en el actuar, en las relaciones, en el modo de ver los acontecimientos. (Arboccó, como se citó en Ostria y Rivero, 2022, p.5)

El PdV marca “la manera como nos comportamos frente a los retos del día a día, las oportunidades que reconocemos y valoramos, las tareas que elegimos realizar y las que



rechazamos, hasta la manera cómo nos relacionamos con los demás” (Gal’Lino y Martínez, 2015, p.9). Particularmente en la adolescencia el Proyecto de Vida permite que los adolescentes “enfrenten los desafíos de la vida de la mejor manera y tomen decisiones de manera consciente, responsable y asertiva” (Consejo Estatal de Población del Estado de México [COESPO-EDOMEX], 2020, p.16). Esta toma de decisiones conscientes les permite “alejarse de situaciones inesperadas como la paternidad y maternidad no deseada; o conductas de riesgo que vulneran la salud como drogadicción y alcoholismo; o bien, prácticas sexuales de riesgo que deriven en una enfermedad de transmisión sexual” (COESPO-EDOMEX, 2020, p.5)

El Proyecto de Vida no solo permite que los estudiantes tomen decisiones conscientes, sino que también les permite conocerse mejor a sí mismos y así explotar sus potencialidades y capacidades. Según el Centro de Día para la Atención Integral a las Drogodependencias (2023) un plan de vida o proyecto de vida “(pequeño o grande) permite sentirse competente y se convierte así en un factor protector de muchos problemas como la apatía, la depresión, la baja autoestima, la delincuencia y las adicciones” (p.3).

El Proyecto de Vida ofrece un marco de actuación en al ámbito individual pero también abarca distintas esferas que trascienden al ámbito social. La sociedad indudablemente normativiza los patrones del curso de vida, no se puede pensar en un PdV sin pensar en definir la labor que se brindará a la comunidad al elegir un oficio o profesión a desempeñar, esta elección por lo regular contribuye significativamente a que los estudiantes opten por continuar con sus estudios.

Por estas implicaciones formativas el Plan de Vida ha sido incluido desde hace varios años entre los contenidos de los Planes de Estudio para la Educación Básica, particularmente el Plan de Estudios para la Educación Básica 2022 lo coloca como parte de los contenidos para el segundo grado de educación secundaria en el área de Tutoría y Educación Socioemocional teniendo como Proceso de Desarrollo De Aprendizaje: “Analiza intereses y necesidades, así como logros y metas personales y compartidas de acuerdo con

conocimientos, capacidades y habilidades desarrolladas hasta el momento para proponer ideas acerca de un proyecto de vida personal” (SEP, 2022, p. 100).

Es por todas implicaciones que la construcción de un Proyecto de Vida personal es una herramienta que permite trascender de una concientización a desarrollar ciertas habilidades que les permitan a los estudiantes protegerse ante el consumo de drogas independientemente del entorno social en el que se desarrollen.

### **Metodología**

Tomando en cuenta las características de la problemática y con miras a desarrollar una intervención se adoptó el método la Investigación-acción, debido a que este no solo representa un método de investigación, sino también una herramienta para contribuir en el cambio educativo (Colmenero y Piñero, 2008).

Durante la etapa de *problematización* se identificó el comportamiento inusual de tres alumnos del grupo de 3 “A”. En la etapa de *diagnóstico* se reunieron distintas evidencias que permitieron corroborar el consumo de marihuana en estos tres alumnos y se definió como el planteamiento del problema a intervenir: ¿Qué modelo de intervención puede ser implementado para lograr una prevención efectiva del consumo de drogas ilegales en los alumnos del grupo de 2 “A” y al mismo tiempo atender el ámbito curricular?

Llegando así a la etapa de *diseño de una propuesta de intervención* donde a partir de la investigación de las posibles rutas de acción, se identificó que la construcción de un Proyecto de Vida permite desarrollar la toma de decisiones conscientes y la autoconfianza, que son habilidades que contribuyen significativamente a que los adolescentes opten por no consumir drogas al considerar esto como un obstáculo para sus metas vitales.

Tomando este referente se optó por diseñar el Proyecto Didáctico Transversal “Dibujemos el mapa de nuestros sueños” conformado por 7 sesiones de 1 ½ horas y orientado a favorecer que los alumnos del grupo de 2 “A” comenzarán la construcción de su Proyecto de Vida. Dada la complejidad de este proceso de construcción, se tomó como

referente principal el documento “Proyecto de vida para las y los adolescentes” proporcionado por el *COESPO-EDOMEX* y con base en este se definieron 6 pasos principales a seguir: 1) Reconocimiento de habilidades, logros, intereses y características favorables y desfavorables; 2) Identificación de metas generales; 3) Análisis de las posibilidades obstáculos para el cumplimiento de las metas identificadas; 4) Sistematización de las metas al dividir las en corto plazo (1 año), mediando (2 a 4 años) y largo plazo (4 años o más); y 5) Establecimiento de acciones para alcanzar las metas.

Es importante mencionar que, debido a el tiempo disponible y dado el contexto de su implementación, el desarrollo de estos pasos se enfocó principalmente en la dimensión educativa-profesional y en la dimensión laboral; pero aún así no se buscó limitar a los alumnos, para que si a así lo decidían analizarán de manera simultánea otras dimensiones del PdV (figura 1).

Figura 1

*Dimensiones del Proyecto de Vida*



*COESPO-EDOMEX, 2020, p.8.*

Para abarcar el aspecto curricular, con la aprobación del docente titular, se seleccionaron los Campos Formativos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje que mejor contribuyeran a llevar a cabo los pasos para la construcción del PdV (Tabla 1).

Tabla 1

*Campos formativos y procesos de desarrollo de Aprendizaje seleccionados por cada área.*

*Nota.* Elaborada por la docente en formación con base en el Programa sintético de la Fase 6 Ciclo Escolar 2022-2023.

<b>Lenguajes</b>	<b>Ética, Naturaleza y Sociedades</b>	<b>De lo humano a lo comunitario</b>
<p><b>Español</b></p> <p>Analiza recursos literarios en lengua española, para expresar sensaciones, emociones, sentimientos e ideas al elaborar una autobiografía con respecto a los vínculos consigo mismo y con el entorno familiar, escolar o comunitario.</p> <p><b>Inglés</b></p> <p>Registra información para elaborar un reporte sobre una labor o profesión</p>	<p><b>Formación Cívica y Ética</b></p> <p>Explica las consecuencias de la desigualdad socioeconómica en la calidad de vida de la población y propone acciones que garanticen el derecho a una vida digna y justa.</p> <p><b>Historia</b></p> <p>Describe cómo el neoliberalismo implica progreso para algunos segmentos sociales y retroceso para otros, asume una posición desde sus condiciones de vida.</p>	<p><b>Tutoría y Educación Socioemocional</b></p> <p>Analiza intereses y necesidades, así como logros y metas personales y compartidas de acuerdo con conocimientos, capacidades y habilidades desarrolladas hasta el momento para proponer ideas acerca de un proyecto de vida personal.</p>

En cuanto a la metodología didáctica se optó por el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) que se “orienta a la solución de problemas reales que hacen del proceso de aprendizaje una experiencia de aprendizaje para la vida más allá del aula” (SEP, 2022, p.74). El ABP se divide en 6 fases principales: Fase 1 Presentemos; Fase 2 Recolectemos; Fase 3 Definamos el Problema; Fase 4 Organicemos la Experiencia; Fase 5 Vivamos la experiencia; y Fase 6 Análisis y Resultados (SEP, 2022).

Por el tiempo disponible y para respetar los aspectos centrales tanto del ABP como del PdV. Se decidió que, desde las fases 1, 2 y 3 se adentraría a los estudiantes a los orígenes y propósitos del proyecto de intervención, pero sería hasta las fases 4, 5 y 6 del Aprendizaje Basado en Problemas donde se incluirían formalmente los pasos para construir un Proyecto de Vida. A continuación, se presentan los propósitos por cada fase y la sesiones en las que fueron implementadas:

#### Fase 1 Presentemos

*Propósito:* Propiciar que, mediante la presentación de una fotografía de un hombre en condición de calle inmerso en el consumo de drogas y algunos cuestionamientos referentes a esta, los alumnos reflexionen en torno a cómo el consumo de drogas puede incidir en la calidad de vida de las personas.

*Número de Sesión y Fecha en la que fue implementada:* Sesión 1 del 27 de Mayo del 2024.

#### Fase 2 Recolectemos

*Propósito:* Recuperar los conocimientos previos de los alumnos en cuanto a las consecuencias del consumo de drogas mediante un juego de preguntas por equipos.

*Número de Sesión y Fecha en la que fue implementada:* Sesión 1 del 27 de Mayo del 2024.

#### Fase 3 Definamos el Problema

*Propósito:* Guiar a los alumnos para que identifiquen que el consumo de drogas puede representar un obstáculo para cumplir sus metas vitales, a partir de la realización de la actividad del “Globo de los Sueños” en la cancha de la institución; en la cual deberán

escribir en un globo uno de sus mayores sueños en la vida y trasladarlo de un lado de la cancha al otro balanceándolo y recogiendo una bola de papel del suelo sin dejarlo caer.

.  
*Número de Sesión y Fecha en la que fue implementada:* Sesión 1 del 27 de Mayo del 2024.

### Fase 3 y 4 Organicemos y Vivamos la Experiencia

*Propósito:* Lograr que los estudiantes identifiquen sus metas vitales a corto, mediano y largo plazo enfatizando en la selección de una labor a desempeñar en la sociedad, partiendo del reconocimiento de sus habilidades, logros, intereses y características personales favorables y desfavorables, y de los obstáculos que pueden incidir en el logro de estas metas. Todo esto a partir de realización de la actividad el “Árbol del Proyecto de Vida”; de la escritura de su autobiografía utilizando figuras literarias; de un memorama en inglés sobre los oficios y profesiones de interés para los estudiantes; de un juego de preguntas sobre el labor social de los oficios y profesiones abordados en el memorama; de la escritura en inglés de un texto corto sobre la profesión o oficio de su elección y sus razones; y finalmente de una análisis crítico de la incidencia del modelo económico neoliberal en la desigualdad económica a partir de una confrontación de distintas perspectivas.

*Número de Sesión y Fecha en la que fue implementada:* Sesiones 2-5 del 28 y 29 de Mayo y 3-4 de Junio del 2024.

### Fase 6 Resultados y Análisis

*Propósito:* Que los estudiantes elaboren un collage donde representen sus avances en la construcción de su Proyecto de Vida, enfatizando en la selección de un oficio o profesión a desempeñar y en el consumo de drogas como un obstáculo para el cumplimiento de sus metas vitales.

*Número de Sesión y Fecha en la que fue implementada:* Sesiones 6 y 7 del 5 y 6 de Junio del 2024.

## Resultados

Durante la Fase 1 los estudiantes concluyeron que el consumo de drogas puede traer consigo una mala calidad de vida. Posteriormente en la Fase 2 los alumnos reflejaron tener ciertos referentes en cuanto a las consecuencias que tiene el consumo de drogas, como por ejemplo el surgimiento de un daño cerebral irreversible. Con todo esto y con la ayuda de la actividad “El globo de los sueños” los estudiantes pudieron reconocer que el uso de estupefacientes puede representar un obstáculo para el logro de sus metas vitales y fue así que se propició un punto de partida para adentrar a los estudiantes al objetivo del proyecto de intervención y continuar así con las Fases 3 y 4.

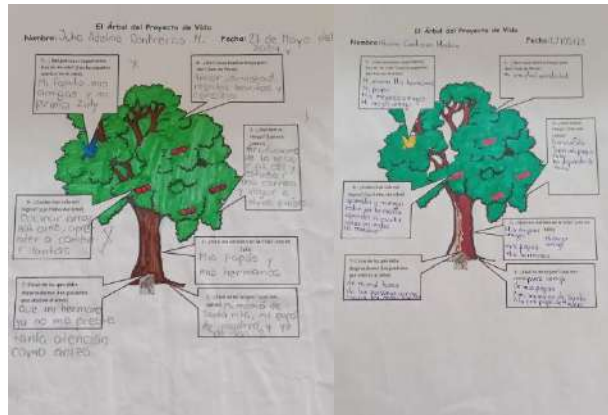
En estas fases se pudo contribuir al desarrollo de los 6 pasos del PdV y también se logró cumplir con los propósitos establecidos para cada fase del ABP aunque con algunas dificultades relacionadas con una baja autoestima por parte de los estudiantes. Durante la actividad “Árbol del Proyecto de Vida”, los alumnos pudieron reconocer algunas de sus habilidades, metas generales y características favorables y desfavorables; pero presentaron algunas dificultades para identificar los logros alcanzados hasta el momento. Esto se vio reflejado en el surgimiento de cuestionamientos del tipo: “Maestra ¿Y si no he tenido ningún logro?”. Al surgir esta situación se brindaron algunos ejemplos de logros que se habían identificado en cada uno de los alumnos, pero sin mencionar el nombre de los estudiantes. De esta manera los alumnos pudieron identificar al menos 3 logros de distintos ámbitos.

Figuras 2 y 3

*Fotografías de la actividad el “Árbol del Proyecto de Vida” realizada por dos alumnas del grupo de 2 “A”*

*Nota.* Tomadas por la docente en formación.





Durante la redacción de la autobiografía y en las actividades posteriores el “Árbol del Proyecto de Vida” fungió como referente principal. Durante la redacción de la autobiografía los alumnos retomaron algunos aspectos de su Árbol de Vida, desarrollaron su creatividad al utilizar figuras literarias y fortalecieron los vínculos consigo mismos. Si bien la redacción de este tipo de textos alude a un recuento del pasado, los estudiantes optaron por incluir otros aspectos como las metas a futuro, inclinándose particularmente en mencionar la profesión que les gustaría alcanzar, cumpliéndose así la hipótesis de que esta selección es inseparable de la construcción de un PdV. En esta vista hacía el futuro se reflejó que los estudiantes, a pesar de haber podido reconocer algunos de sus logros, seguían dudando de sus alcances. Esto se visualizó en gran medida durante la utilización de la figura literaria hipérbole (exageración irreal de aspectos de la realidad) pues la mayor parte de las oraciones eran del tipo: “seré la mejor veterinaria del mundo”; “seré el mejor ingeniero agrónomo del mundo”; “seré la mejor azafata del mundo”, etc. Debido a esto se buscó enfatizar en que llegar a ser el mejor en una determinada área no es algo irreal sino algo posible con los esfuerzos necesarios.

Posteriormente, esta selección inicial de una profesión fue afianzada mediante el memorama de oficios y profesiones y el juego de preguntas en inglés. Durante el memorama se logró que los estudiantes conocieran la existencia de una gran variedad de oficios y profesiones; y durante el juego de preguntas se alcanzó que los estudiantes conocieran algunas de las actividades que se llevan a cabo en los oficios y profesiones presentadas en el memorama. Con estos referentes los estudiantes reafirmaron su elección inicial y

comenzaron la redacción del texto en inglés sobre las razones que los llevaron a esto. Aquí se presentaron algunas dificultades, debido a que los motivos de los estudiantes eran muy particulares y requerían de un nivel de inglés un poco más avanzado al de su dominio por lo que necesitaron un mayor apoyo.

La selección de una profesión propició que finalmente se identificarán además del consumo de drogas a que otros obstáculos se podrían enfrentar los estudiantes para cumplir sus metas. Aquí los alumnos lograron identificar que la existencia de desigualdades era el mayor reto por vencer pues podría complicar en gran medida su trayectoria. A partir de una confrontación de perspectivas y el análisis del modelo económico neoliberal, los estudiantes crearon una definición de neoliberalismo y lo relacionaron con el fenómeno de la pobreza al colocarlo como el punto de partida para una diversificación de condiciones y por lo tanto de un surgimiento de desigualdades. Después de identificar este obstáculo adicional, se reflexionó en qué la desigualdad puede hacer que el proceso para cumplir sea más difícil pero no imposible.

Finalmente, todo esto fue sistematizado mediante un escrito, dando como resultado que los estudiantes definieran sus metas a corto, mediano y largo plazo; y las asociaron entre sí. Los alumnos definieron como su meta a largo plazo, en la mayor parte de los casos, el logro de un grado de estudios que les permitiera desempeñar la profesión seleccionada. Para el logro de la meta a largo plazo los estudiantes definieron como meta a corto plazo concluir satisfactoriamente la educación secundaria y como meta a mediano plazo ingresar a una institución de educación media superior para así poder ingresar a la universidad. Para el logro de estas metas los estudiantes identificaron algunas de sus cualidades que les podrían ayudar a cumplirlas, algunos identificaron que eran responsables, otros que eran creativos y se dieron casos particulares como el de un alumno que consideraba que podría ser un gran veterinario debido a que tenía un tacto especial con los animales pues alimentaba y cuidaba a los borregos recién nacidos si su madre no podía hacerlo.

Finalmente, en la fase 6 los alumnos desarrollaron su creatividad y afianzaron sus conocimientos al elaborar su collage. Aquí se logró que los alumnos reafirmaran sus

calidades y sus metas a alcanzar en un futuro, sintiéndose más competentes que a un inicio. Es importante mencionar que muchos estudiantes ya no enfatizaron en que el consumo de drogas podría ser un obstáculo para el logro de sus metas vitales, pero esto ya no fue necesario debido a que desarrollaron su autoconfianza y trazaron un camino que los alejara de tener estas conductas de riesgo, logrando así hacer efectiva la propuesta de intervención.

Figuras 4

*Fotografía de los Collages elaborados por los estudiantes del grupo de 2 "A"*

*Nota.* Tomada por la docente en formación.



## Conclusiones

Para los docentes hablar del consumo de drogas puede resultar algo complicado debido a que este se encuentra aunado a actividades ilegales como el tráfico de estupefacientes y armas. Antes de realizar cualquier acción en este ámbito, es importante primero asegurar que esta no tendrá una repercusión en el bienestar personal. Esto no significa que se debe ignorar este problema, sino que se deben buscar las alternativas que impliquen menores riesgos y precisamente favorecer la construcción de un Proyecto de Vida es sin duda una de ellas. En el ámbito escolar los PdV son una actividad de aprendizaje muy enriquecedora que contribuye a la formación integral de los estudiantes. Esta actividad permite valorar de distinta manera a la Escuela y favorece la creación de un margen para la toma de decisiones

conscientes que proteja a los estudiantes de caer en conductas de riesgo que atenten contra su bienestar. Permite trascender de una exposición de consecuencias centradas en propiciar miedo, al desarrollo de habilidades en el estudiantado que les ayuden a protegerse a sí mismos y a reflexionar.

Así como también, favorece que los estudiantes reconozcan sus habilidades, áreas de mejora y mejoren su autoconfianza para un desarrollo pleno de sus potencialidades y así puedan adquirir un sentido de competencia. Permite que los alumnos se motiven y establezcan de manera clara la labor que quieren brindar a la comunidad. Y a los docentes les brinda la enorme oportunidad de darle una aplicabilidad para la vida a los contenidos curriculares y también de conocer mejor a sus estudiantes.

Por estas implicaciones, la construcción de un Proyecto de Vida no debe ser una actividad de dos semanas, sino continua con seguimiento en todo el trayecto educativo. Si bien en las 7 sesiones de trabajo del proyecto se tuvieron buenos resultados, con una mayor cantidad de tiempo se puede lograr una mayor profundización en todas las dimensiones y el establecimiento de acciones concretas para el cumplimiento de las metas vitales.

## Referencias

Argaez, S., Echeverría, R., Evia, N. y Carrillo, C. (2018). Prevención de Factores de Riesgo en Adolescentes: Intervención para Padres y Madres. *Psicología Escolar e Educativa*, 22 (2), 259-269. <https://www.redalyc.org/journal/2823/282364771005/html/#B30>

Becoña Iglesias, E., (2000). Los adolescentes y el consumo de drogas. *Papeles del Psicólogo*, (77), 25-32.

Castro. A. (2014). *Consumo de drogas y aprendizaje*. <http://bioetica.uft.cl/index.php/revista-altus/item/consumo-de-drogas-y-aprendizaje>

Centro de Día Atención Integral a las Drogodependencias. (2023). *ACTIVACIÓN DE*

MI PROYECTO DE VIDA. Tu voz. [https://www.caritalamanca.org/wp-content/uploads/2023/02/REVISTA-PROYECTO-DE-VIDA\\_compressed.pdf](https://www.caritalamanca.org/wp-content/uploads/2023/02/REVISTA-PROYECTO-DE-VIDA_compressed.pdf)

Consejo Estatal de Población del Estado de México. (2020). Proyecto de vida para las y los adolescentes.

[https://coespo.edomex.gob.mx/sites/coespo.edomex.gob.mx/files/files/2020/Proyecto%20de%20vida%20\\_0digital.pdf](https://coespo.edomex.gob.mx/sites/coespo.edomex.gob.mx/files/files/2020/Proyecto%20de%20vida%20_0digital.pdf)

Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas del Perú. (2014). Manual para la Prevención del Consumo de Drogas. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3204838/Manual%20para%20la%20prevenci%C3%B3n%20del%20consumo%20de%20drogas.pdf>

Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>

Gal'Lino, G. y Martínez, M. (2015). Proyecto de Vida y Adolescentes Infractores: Experiencias y Aprendizajes. Publicado en el Marco del Programa *Niñez sin Rejas*.

Herrera, K. Linares, M. y Díaz, D. (2018). Ambiente familiar e influencia social asociados al consumo de drogas ilegales y alcohol en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*. 61-71. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/46/46\\_Herrera.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/46/46_Herrera.pdf)

Díaz, A. y Quiroz, R. (2013). La formación integral: Una aproximación desde la investigación. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 18(3), 17-29. <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255030038002.pdf>

Pech Puebla, D. (2024). *Estudio sobre el uso de Cannabis y sus derivados en población mexicana*. Secretaría de Salud.

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/892847/Estudio\\_sobre\\_el\\_uso\\_de\\_Cannabis\\_y\\_sus\\_derivados\\_en\\_poblacion\\_mexicana.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/892847/Estudio_sobre_el_uso_de_Cannabis_y_sus_derivados_en_poblacion_mexicana.pdf)

Secretaría de Salud. (2015). *Lineamientos para la Prevención del Consumo de Drogas en la Escuela Mexicana*. Gobierno de México. Lineamientos para la Prevención del Consumo de Drogas en la Escuela Mexicana | Secretaría de Salud | Gobierno | gob.mx (www.gob.mx)

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 6 Ciclo Escolar 2022-2023*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Avance-Programa-Sintetico-Fase-6.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2022). Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado. Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos Ciclo Escolar 2022-202. 23- 24. [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3\\_1-Sugerencias-Methodologicas-proyectos.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3_1-Sugerencias-Methodologicas-proyectos.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Estrategia en el Aula: Prevención de Adicciones. Acompañamiento a docentes y herramientas de apoyo. Las drogas y su clasificación*. [http://www.cij.gob.mx/DrogasInformato/pdf/EstrategiaAulaSEP\\_InfoDrogas\\_CIJ.pdf](http://www.cij.gob.mx/DrogasInformato/pdf/EstrategiaAulaSEP_InfoDrogas_CIJ.pdf)

Ostria Rivero, M. C y Rivero Salas, P. (2022). *Mi Plan de Vida*. ONG Centro de Fomento a Iniciativas Económicas FIE. [https://ongfie.org/docs/Mi\\_Plan\\_de\\_Vida.pdf](https://ongfie.org/docs/Mi_Plan_de_Vida.pdf)

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2024). *Informe Mundial sobre las Drogas 2024 de UNODC: los daños del problema mundial de las drogas siguen aumentando en medio de la expansión del consumo y los mercados de drogas*. [https://www.unodc.org/lpomex/es/noticias/junio-2024/informe-mundial-sobre-las-drogas-2024-de-unodc\\_-los-daos-del-problema-mundial-de-las-drogas-siguen-aumentando-en-medio-de-la-expansion-del-consumo-y-los-mercados-de-drogas.html](https://www.unodc.org/lpomex/es/noticias/junio-2024/informe-mundial-sobre-las-drogas-2024-de-unodc_-los-daos-del-problema-mundial-de-las-drogas-siguen-aumentando-en-medio-de-la-expansion-del-consumo-y-los-mercados-de-drogas.html)



## Aplicación de estrategias lúdicas en jornadas de práctica docente para favorecer el interés de las matemáticas.

Enrique Gómez Segura

gro04.egomezs@normales.mx

Nancy Miriam Salmerón Mosso

licenamiri@hotmail.com

Rosa Iris Soberanis Serrano

irisobe@hotmail.com

Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### Resumen

La investigación aborda la fundamentación de cómo fue identificada la problemática a través de un diagnóstico a 40 estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”, quienes presentan potencialidades y deficiencias, pero cada uno con su ritmo de aprendizaje, el objetivo fue mostrar la importancia de la aplicación de estrategias lúdicas en el proceso enseñanza – aprendizaje durante sus jornadas de práctica docente, se utilizó una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa por medio de una serie de preguntas en Google Forms, cuestionándoles entre otras cosas, el interés que despierta en el proceso enseñanza aprendizaje durante sus jornadas de práctica al aplicar estrategias lúdicas, los beneficios y obstáculos que enfrentan al querer enseñar de esta forma a los jóvenes, etc.; auxiliándonos de la estadística, los resultados revelan que al aplicarse las estrategias los estudiantes aprenden de forma divertida y sin presión los contenidos de matemáticas, concluyendo que



dicho proceso se vuelve significativo, contextualizado e integral y sobre todo puede ser aplicado en su cotidianidad con las adecuaciones pertinentes.

**Palabras Clave:** Estrategia, lúdica, Matemáticas, Enseñanza, Aprendizaje

### **Planteamiento del problema**

La educación es parte fundamental para los jóvenes, porque se forman ciudadanos críticos, analíticos y reflexivos, se brindan herramientas para interactuar obteniendo mejor conocimiento a partir del desarrollo de habilidades y actitudes. El aprendizaje inicia desde que se nace, pero de manera institucional desde preescolar hasta culminar una profesión, lo que facilita conocer el mundo real e identificarse como un ciudadano capaz de aplicar los valores éticos aprendidos desde el hogar, en la escuela se reafirma cada uno de estos.

Enseñar a través de estrategias a los adolescentes es parte del compromiso para transformar e investigar los factores que permiten el aprendizaje del estudiante para que aprenda de manera eficaz, conocer las necesidades e intereses fomenta el diseño de actividades donde se reactive el trabajo colaborativo y entre pares. La comunicación es la parte esencial del quehacer del docente-alumno. Es importante una enseñanza lúdica para aprender de manera conjunta con los estudiantes, se necesita tener la oportunidad de escuchar, analizar e interpretar cada uno de los pensamientos y conducta de los aprendices, por ello, es necesario observar las dificultades, las bajas expectativas y los miedos que muestran los alumnos dentro y fuera del aula.

Los retos del docente que enfrenta en el aula son desde transmitir los aprendizajes a sus estudiantes y la apropiación de conocimientos, que serán útiles para la vida diaria, no todos los alumnos aprenden de la misma manera, no todos los docentes tienen la facilidad de comunicarse con los alumnos, el principal reto es buscar la manera, en sí es hacer “circo, maroma y teatro”, buscar la forma para que el alumno aprenda (Campos, 2020).

Las actividades que se desarrollan dentro de clases van en conjunto con los planes y programas de estudio, ayudan al rendimiento académico de los alumnos, como también

permite mejorar la formación y puedan ser críticos, analíticos y reflexivos de lo que aprenden.

### **Marco teórico**

La educación en el país tiene diversas prioridades; sin embargo, las reformas educativas que se han ido implementando han causado incertidumbre en el contexto actual, en el seguimiento de contenidos curriculares, el dilema causa desajustes en el desempeño de los alumnos, la gestión de recursos pasa a segundo término y la infraestructura se deteriora cada vez más ante el poco o nulo mantenimiento.

Este reto debe vincular todos los actores de la comunidad educativa, particularmente acercando a los padres de familia a la escuela, para que estos mismos sean partícipes de la educación de sus hijos.

Las escuelas solo sienten el compromiso de culminar otro nivel más, pero no es así, los docentes deben preparar a los estudiantes para el futuro en el que se van a enfrentar día con día, con planteamientos que lleven a una perspectiva crítica como: ¿Qué educación necesitan los jóvenes del siglo XXI? ¿Cómo llegar a ser maestros de adolescentes en las condiciones actuales?

A los estudiantes de hoy se les necesita inculcar el compromiso para la adquisición de conocimientos y los asimilen de manera práctica, no sólo en las calificaciones se verá reflejado, sino en la forma de desenvolverse en el contexto actual, asimismo, se requiere crear nuevos ambientes de aprendizaje con las características enfocadas para que los alumnos empleen lo que conoce, teniendo la capacidad de vincular su contexto; de la teoría a la práctica, fomentará el uso de sus capacidades de razonamiento, comunicación y abstracción de lo que van adquiriendo constantemente durante el aprendizaje.

La mayoría de los maestros fueron educados bajo un modelo tradicional, pero actualmente, algunos docentes aplican la enseñanza desde una perspectiva constructivista,

esta se refiera a crear aprendizajes con apoyo de los conocimientos previos, planteando problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos curriculares.

Es importante la aplicación de estrategias y técnicas en el desarrollo de las actividades diarias para el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como: el aprendizaje colaborativo, porque cada alumno aprende de diferente manera y los docentes necesitan ver como emplear esa estrategia, que sea acorde a los estilos de aprendizaje de cada uno, se requiere fomentar la participación, la creatividad, motivación intrínseca “es la que impulsa a hacer cosas por el simple gusto de hacerlas” (Centro Educativo Latinoamericano, 2019), que tengan la libertad de expresión, uso y empleo de las TIC.

Todo profesional docente debe ir adaptándose a los cambios sociales que van aconteciendo con el devenir de los tiempos y adoptando las formas, estilos de enseñanza y recursos que más convengan para poder formar ciudadanos capaces de desenvolverse en el cambiante medio social (Tello y Aguaded, 2009, p. 34).

Es tarea del profesorado que, dentro de estos cambios conlleve a una educación integral, se formen estudiantes analíticos, críticos y reflexivos, considerando que la mejor manera de transformar a la sociedad es, sin duda, a través de la formación que se da día con día en el ámbito escolar como en lo social.

Para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje debe haber total disposición por parte del docente - alumno, que haya capacitación constante sobre los contenidos, Planes y Programas de Estudios, que se cumpla con un perfil de egreso, se cuente con material auditivo o visual donde el joven manipule a través de los sentidos, lo apropie con la práctica, implementación de estrategias y la lúdica para fomentar el interés, motivarlos día con día, formarlos en su autonomía, que se vea la evaluación como un proceso para conocer en qué está fallando y cómo se puede lograr un aprendizaje significativo. Las aportaciones se van retomando acuerdo a las necesidades de los estudiantes como de la escuela, intentar no caer en prácticas negativas, sino que sean espacios para retroalimentar lo aprendido con sus pares y fundamentar la información adquirida.

El reto es lograr una educación inclusiva y de calidad, que supone también la consideración de aquellos factores que tienen que ver con un ambiente de tolerancia y respeto en el ámbito escolar, a todo tipo de discriminación, una participación equitativa (UNICEF, 2014).

Como menciona Mayer (1984), Shuell (1988), West, Farmer y Wolf (1991) son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. Y, se reitera con base en lo antes dicho, que “las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los alumnos” (Díaz y Hernández, 2010, p. 118).

Como menciona Díaz Barriga, Castañeda y Lule (1986), Hernández (2006):

Una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) y al mismo tiempo un instrumento psicológico que un alumno adquiere y emplea intencionalmente como recurso flexible para aprender significativamente y para solucionar problemas y demandas académicas. Su empleo implica una continua actividad de toma de decisiones, un control metacognitivo y de contexto educativo-social (Díaz y Hernández, 2010, p. 180).

La estrategia debe ser desde el punto de vista del alumno, optimizadora y rentable. El alumno, al tomar decisiones sobre los conocimientos que debe recuperar frente a una tarea (es decir, al emplear una estrategia), cree actuar de la mejor manera posible para cumplimentar los objetivos. Por otra parte, siempre debe existir, desde la percepción del estudiante, una cierta relación entre la bondad de los resultados obtenidos y la eficacia de las estrategias que ha puesto en práctica (Monereo et al., 1999).

A través de las actividades que se realizan dentro del aula de clases, las estrategias son el conjunto de pasos o habilidades y estas deben ser flexibles a los niveles de aprendizaje que tienen los alumnos, tomando en cuenta los conocimientos previos para la construcción de saberes nuevos, qué facilita una retroalimentación de lo aprendido.

Antes de diseñar e implementar las estrategias, es prudente conocer los intereses de los estudiantes y que ellos puedan opinar para la realización de estas. Al observar sus actitudes, se implementa la motivación para que sean generadores del propio aprendizaje y compartan los conocimientos con los pares.

El juego está ligado a la realidad, motiva a los estudiantes a cumplir el reto u objetivo que se plantea para pasar a un siguiente nivel, estos espacios crean la confianza de alcanzar un aprendizaje significativo donde el juego se adapta al contenido. Mientras que, en la lúdica, el contenido debe adaptarse al juego.

La educación es un proceso de construcción del conocimiento significativo, no solo se conforma del personal docente, administrativo o de intendencia; sino de estudiantes y padres de familia que hacen posible por dar educación a todos los jóvenes. La tarea del docente es, enseñar los contenidos a través de actividades acorde a su interés, ver el proceso de aprendizaje de cada uno de ellos. Para que el aprendizaje se fomente se realiza una retroalimentación de maestro- alumno y alumno-alumno, porque si uno de ellos falla no lleva esa coordinación se genera una falta de comunicación, pero, si ambos actúan para buscar un bien común, el éxito se da por el propio esfuerzo y dedicación. Ante ello la propuesta de usar el juego como una propuesta de aprendizaje.

La escuela cuenta con actores donde predominan en el ámbito educativo, buscan las herramientas necesarias para brindar una educación de calidad. Sin embargo, el alumno influye mucho en la educación que recibe, si no hay disposición e interés no se atribuye el aprendizaje y solo se ve como un contenido más. Hay que propiciarlos a participar, a que se expresen libremente y comenten sus disgustos para no desvincular la comunicación entre ambos actores.

Hay actividades de enseñanza que no contribuyen al aprendizaje, ni con el contenido a ver. Es fundamental realizar test para conocer los problemas de dificultad por aprender, y lo necesario por hacer para influir en el saber del alumno. De los resultados que arrojen los test o el examen de diagnóstico, se diseñan actividades donde se vinculen el conocimiento

previo al llevar en práctica las habilidades, de no cumplir con el propósito será imposible articular. El aprendizaje es un triángulo, si de un lado falla, el proceso es deficiente.

Establecer un diálogo entre profesor - alumno permite reforzar la confianza y aportación entre ambos actores. Una educación no solo depende de lo que uno enseña, sino de lo que pueda hacer el estudiante con esa información recibida. La ideología actual de los alumnos es el aceptar los contenidos sin reflexionarlo, o asegurar la veracidad. El joven se debe capacitar para ser crítico, expresar qué conocimientos no son aptos al nivel de aprendizaje y aportar ideas para desarrollar la clase de manera autónoma y regulada.

Son muchos los autores que han explicado qué es y qué supone la utilización de estrategias a partir de esta primera distinción entre una técnica – y una estrategia-Las técnicas pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación exista un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza; las estrategias, en cambio, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.

Como menciona Nisbet y Shucksmith (1986), Schmeck (1988), Nisbet (1991). Esto supone que las técnicas pueden considerarse elementos subordinados a la utilización de estrategias; también los métodos son procedimientos susceptibles de formar parte de una estrategia. Es decir, la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir, y obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar (Monereo et al., 1999, pp. 11-12).

En la actualidad, los jóvenes presentan diferentes problemáticas que afectan a los adolescentes dentro de su contexto social, ante esto los ámbitos sociales, culturales y económicos son los que frecuentemente se reflejan siendo la violencia, la falta educación y de oportunidades laborales.

## Metodología

Dirigido a 40 estudiantes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria de los grupos 201 y 202 del segundo semestre en el curso: Álgebra Su aprendizaje y su aprendizaje. Con el propósito de obtener un diagnóstico sobre la aplicación de estrategias lúdicas durante sus jornadas de práctica para favorecer el interés en el proceso Enseñanza Aprendizaje de las matemáticas.

Con estas se aplican estrategias basada en la problemática encontrada de los estudiantes a la hora de enseñar el contenido. Estos factores permiten identificar la forma en cómo trabajan individual, en colaboración, el interés que muestran al cumplir un objetivo y la ayuda mutua que se da entre compañeros, así saber en qué están fallando para adecuar las estrategias diseñadas a los intereses y necesidades de los estudiantes.

Entre las preguntas se encuentran:

1.- ¿Por qué hay falta de interés de los alumnos en el aprendizaje?

Tabla 1. Por qué hay falta de interés de los alumnos en el aprendizaje

	Frecuencia %
a) No estoy seguro/a	10
b) Las actividades enseñadas de forma tradicional	30
c) Falta innovación de los docentes	70

10 % de los encuestados, cuatro alumnos, dicen no tener la certeza de que porque ocurre esto debido a que no consideran necesario el interés en las clases, mientras que el 30 % que representan 12 estudiantes mencionan que en cierta medida contribuye la forma tradicional en que se enseña en la escuela por la mayoría de los docentes, y algo que se



puede rescatar es que el 70 %, 24 normalistas piensan que la innovación de los docentes puede mejorar la comprensión de los estudiantes y al mismo tiempo fomentar aprendizajes integrales y contextualizados para mejorar el aprendizaje.

## 2.- Qué factores impiden que el aprendizaje sea transmitido de manera significativa

Tabla 2. Qué factores impiden que el aprendizaje sea transmitido de manera significativa.

	Frecuencia %
a) No estoy seguro/a	10
b) En cierta medida, pero no siempre es necesario	30
c) Falta del uso de actividades Lúdicas	70

10 % de los encuestados, cuatro alumnos, dicen no tener la certeza de que factores son los que impiden un aprendizaje efectivo, mientras que el 30 % que representan 12 estudiantes mencionan que en cierta medida no hay factores que impidan aprender, solo es falta de interés del alumno, y en contraste el 70 %, 24 normalistas piensan que la falta de uso de actividades lúdicas es la principal barrera para aprender de manera divertida.

3.- ¿Cómo reforzar los conocimientos inertes de manera que lo hagan propio adecuando a su manera de aprender?

**Tabla 3.** Cómo reforzar los conocimientos inertes de manera que lo hagan propio adecuando a su manera de aprender

	Frecuencia %
a) No lo sé	10

b) Contextualizando	40
c) Usando estrategias innovadoras en la enseñanza	50

---

20 de los 40 estudiantes normalistas consideran que sería excelente hacer uso de estrategias innovadoras en el salón de clases una herramienta valiosa para involucrar a los estudiantes y facilitar la comprensión de los conceptos y al mismo tiempo aprender de forma lúdica y sin presión alguna, mientras 16 de 40 afirman que contextualizar los contenidos podría impactar en el proceso y tan solo 4 de 40 con toda sinceridad dicen no saber qué ocurriría ya que nunca lo han experimentado

#### 4. ¿Qué tipo de enseñanza debe impartir un docente a alumnos por falta de interés?

---

Tabla 4. Qué tipo de enseñanza debe impartir un docente a alumnos por falta de interés.

---

a) Mayor interacción y participación de los estudiantes	30
b) Mejora en la comprensión de los conceptos	35
c) Preparación de los estudiantes para el mundo digital.	45

---

12 de los normalistas afirman que existiría más interacción y participación de los estudiantes y esto fomentaría aprendizajes contextualizados e integrales, 14 de ellos mencionan que se mejora de forma significativa la comprensión de los conceptos y al mismo tiempo ahorro de tiempo en su enseñanza, 18 afirman que esto logra la preparación de los

estudiantes para el mundo digital actual por lo que lo recomiendan de manera amplia dentro y fuera de las aulas.

5. ¿Qué estrategias lúdicas favorecen el interés de los estudiantes para aprender a aprender?

Tabla 5. Qué estrategias lúdicas favorecen el interés de los estudiantes para aprender a aprender

	Frecuencia %
a) Aplicar Juegos didácticos	50
b) Apoyo y colaboración de compañeros	30
c) Planear clases dinámicas	20

En lo referente a esta pregunta un contundente 50 %, 20 estudiantes afirman que lo prioritario sería la aplicación de juegos didácticos a través de la tecnología dentro y fuera de las aulas para hacer de estas un uso más cotidiano, el 30 %, 12 normalistas piensan que debería existir mayor apoyo y colaboración de y entre compañeros de clase para fomentar con éxito estas herramientas, y el resto 20 %, 8 normalistas, mencionaron que es necesario planear clases dinámicas en la escuela para crear el hábito y aplicación al interior y exterior de las aulas

6. ¿Cómo incentivar a los alumnos en su aprendizaje a través de actividades o dinámicas que permitan la retroalimentación de saberes entre pares?

Tabla 6. Cómo incentivar a los alumnos en su aprendizaje a través de actividades o dinámicas que permitan la retroalimentación de saberes entre pares

	Frecuencia %
a) No tengo una opinión formada al respecto	45
b) Obligándolos a estudiar	15
c) Considero que a través de forma innovadora y efectiva por medio de juegos	40

El 45 % de los encuestados dicen no contar con una opinión formada al respecto debido a que lo ven como algo no necesario para fomentar aprendizajes integrales, el 15 % afirma que podría ser interesante obligarlos a estudiar, pero no estoy seguro/a de cómo se aplicaría ya que no tengo los conocimientos suficientes para ello, mientras que el 40% piensa que esto sería a través de forma innovadora y efectiva de enseñar por medio de juegos aprendiendo de manera lúdica y divertida sin presión y al mismo tiempo contextualizando los contenidos

## Resultados

Los resultados de cada estrategia reflejan el proceso educativo del estudiante, así como rendimiento y desempeño demostrado en cada actividad, se valoran las actitudes, capacidades o habilidades. Se realiza una evaluación formativa, para analizar en qué están fallando los jóvenes, a partir de ello trabajar con esas deficiencias maximizando el potencial a través de la confianza y comunicación que surja entre el docente y alumno.

En los resultados del test aplicado al grupo, se observó que el alumno debe apropiarse de sus propios aprendizajes para reforzar sus conocimientos en su proceso de

evaluación por el docente, las actividades lúdicas ayudarán a retomar la experiencia para desarrollar y analizar cada una de las situaciones que se le presenten y cumpla con el objetivo esperado para demostrar su capacidad de aprendizaje.

Es necesario que el alumnado conozca y se apropie de los criterios y los instrumentos que utiliza el profesorado para evaluarlo. Que pueda conocer desde el principio que se quiere de él, qué sentido tiene este objetivo, de qué medios de ayuda dispondrá, qué pautas e instrumentos utilizarán para conocer sus aprendizajes y qué criterios valorativos se aplicarán. En este sentido, cobra una importancia crucial la integración de actividades que fomenten la autoevaluación de los alumnos (Zabala, 1998, p. 106).

Los adolescentes pueden presentar discusiones por demostrar sus conocimientos, entonces comienzan a tener dudas por lo que ellos saben y realizan en un trabajo, aquí el docente evalúa a través de una rúbrica del cómo y por qué dentro del aula. El docente requiere orientar a los alumnos cuando van a ser evaluados e informarles cómo se valorará el rendimiento académico, además, de necesitar compromiso que fomente la comunicación entre el alumnado para mejorar el ritmo de aprendizaje.

Interesarse y esforzarse por aprender implica poner en marcha la emoción, los sentimientos y, por qué no, la alegría y el placer, evitando que la enseñanza se convierta en una rutina. Cualesquiera sean los contenidos, incluir la emoción en la enseñanza impulsa la motivación, implica plantear desafíos, incorporar los intereses de los alumnos, apostar a que imaginen ideas y proyectos propios, apoyarlos para superar el miedo y la inseguridad, facilitar distintas formas de expresión de sus ideas y sentimientos (Davini, 2015, p. 52)..

La enseñanza y aprendizaje como proceso de construcción del conocimiento integra la formación del alumno a través de la experiencia que adquieren de las actividades o trabajos que realizan entre sus pares. Sin embargo, los intereses ayudan a comprender el entorno social del estudiante, crear ámbitos donde los estudiantes exploren lo que aprenden favoreciendo la integración entre compañeros y docente.

También la imaginación y la curiosidad son producto de la motivación a través de los intereses. Hay alumnos con bajo rendimiento, y por más motivado, no aprenden como se requiere. Conocer a los alumnos en las necesidades, intereses, es un punto clave donde se debe partir y crear estrategias lúdicas donde se vincule lo que les gusta con el contenido curricular que se pretenda abordar. Lo que puede verse como un juego, debe convertirse como el generador del aprendizaje significativo.

Crear ambientes favorables dentro del aula mejora el dialogo entre ambos actores (docente-alumno) pero se necesita total disposición para colaborar en las actividades. Dentro de la realidad actual es complicado, pero no imposible que los jóvenes trabajen de manera conjunta por las indiferencias que existe entre ellos. Por ello, las estrategias vinculadas a las necesidades y al nivel de aprendizaje favorece la ayuda mutua entre compañeros con un conocimiento rezagado para comprender los conocimientos nuevos que se construyen dentro del aula (Zabala, 2007).

El alumno encuentra en la escuela un espacio donde interactuar, relacionar, comunicar, aprender y enseñar. La escuela tiene como objetivo proporcionar herramientas necesarias que el joven debe aprovechar en su formación académica. El abrir talleres permite que se expresen libremente, se sientan escuchados y comprendidos, que toda experiencia sea el producto del esfuerzo constante.

Es necesario, por lo tanto, devolver la escuela a los maestros y a los alumnos, que ellos se apropien del tiempo y el espacio escolar, que ellos sean realmente “actores” o, si se prefiere, sujetos (Meirieu, A mitad del trayecto... cinco propuestas más una, 1997).

La planificación docente es parte fundamental de la función porque permite llevar un control de lo que se enseña y el avance demostrado de los alumnos por aprender. La planificación requiere ser flexible a las necesidades de ellos, sino es así, entonces no es acorde a los intereses. Se entrelaza con la evaluación para rescatar lo aprendido, pero adecuando a las actividades o estrategias que funcionaron y diseñando propuestas en donde el alumno retroalimente los saberes adquiridos.

La planificación y la evaluación de los procesos educativos son parte inseparable de la actuación docente, ya que lo que sucede en las aulas, la propia intervención pedagógica, nunca se puede entender sin un análisis que contemple las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración de los resultados. Por poco explícitos que sean los procesos de planificación previa a los de evaluación de la intervención pedagógica, esta no puede analizarse sin que se contemple dinámicamente desde un modelo de percepción de la realidad del aula en que están estrechamente vinculadas la planificación, la aplicación y la evaluación (Zabala, 2007, p. 15).

Para realizar la planificación se retoman aspectos fundamentales que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como las necesidades de los alumnos, sus estilos de aprendizaje, hábitos de estudio, entre otros. Esta debe ser flexible porque no todos asimilan de la misma manera el conocimiento, cada uno aprende a su propio ritmo. El escucharlos contribuye a mejorar la dinámica dentro del aula estableciendo una comunicación plena culminando con éxito las tareas implementadas.

Las actividades lúdicas son juegos aplicados al contenido que se va a tratar, permite que los estudiantes aprendan de manera divertida y diferente sin perder noción del conocimiento, es decir, no se trata de observar cómo juegan o interactúan, sino, analizar cómo apropian lo que adquieren y comparten con sus pares.

Las actividades se determinan a través de pruebas de estilos de aprendizaje y hábitos de estudio, así como el realizar un diagnóstico, registro de observación donde arroja resultados sobre la condición y necesidades del alumno para fortalecer los conocimientos previos. Ante ello, se requiere tomar en cuenta que no todos los estudiantes aprenden de la misma forma y estilo, es por eso, cada estrategia que se lleve a cabo en el aula de clases es flexible, para que pueda modificarse a las necesidades presentadas por el estudiante.

Estas estrategias son un estímulo que el docente utiliza dentro del salón de clases para fomentar la integración entre compañeros, colaboren para alcanzar un objetivo en común y aprendan a respetar las opiniones e ideas. Es por eso, el adaptar el juego en el



contenido es un factor que permite fomentar el interés por aprender por sí mismo, así como el tener una iniciativa por culminar las actividades de manera exitosa consciente de todo lo que el alumno adquiere es para su mejora en el rendimiento académico.

### **Discusión y conclusiones**

La importancia de la temática seleccionada da énfasis a ideas de cómo se puede transmitir, enseñar y sobre todo el aprender de manera diferente realizando las estrategias necesarias para desarrollar un ambiente de aprendizaje significativo en el aula. El trabajo en el salón de clases ayuda a tener un mejor acercamiento con los estudiantes, acorde a las estrategias diseñadas a los diferentes niveles y estilos de aprendizaje, es por ello que trabajar de forma colaborativa e integradora permite lograr una meta en común, destacando el compañerismo y la comunicación que existe dentro del aula entre docente – alumno para propiciar un ambiente de aprendizaje agradable.

Después de la aplicación de la presente investigación se puede concluir, entre otras cosas, lo siguiente: la experiencia de la vida se basa en propósitos, objetivos y metas. El proponerse ser mejor día con día es la base del trabajo eficiente para cambiar la forma de ver el mundo, es tener una perspectiva clara de la misión que uno cumple, es ser crítico, analítico y reflexivo de lo que se hace, realiza o se mira.

Se diseñaron estrategias lúdicas con base a los intereses y necesidades de los estudiantes a través de los resultados obtenidos de la aplicación de las diversas pruebas, en la que se rescató el ambiente en que les gusta trabajar, y la manera de hacerlo. Se aplicó cada una de las actividades conforme se veían las secuencias, se realizaban de manera lúdica adaptando el juego al contenido. Hoy en día, los jóvenes están enfocados al trabajo, al campo, a las redes sociales y es ahí donde uno debe observar cada detalle porque es pieza clave para hacer la clase de manera divertida, sin olvidar el aprendizaje que se obtendría de ello. Cada estrategia aplicada fue de total interés de los estudiantes, se les tomaba en cuenta para diseñarlas, es fundamental respetar cada una de las opiniones porque ayuda a proporcionar información detallada del proceso que se realizaría.

## Referencias

- Ann, T. C. (2008). *El aula diversificada* (Primera ed.). Barcelona: Octaedro.
- Campos, M. I. (18 de Marzo de 2020). Rol del maestro. Chilpancingo de los Bravo, Guerrero, México.
- Carbajal, L. T. (18 de Marzo de 2020). Historia de vida. Chilpancingo de los Bravo, Guerrero, México.
- Centro Educativo Latinoamericano. (Diciembre de 2019). [www.cel.edu.com](http://www.cel.edu.com).  
[www.cel.edu.com: https://cel-edu.com/motivacion-intrinseca-hacer-cosas-por-el-simple-gusto-de-hacerlas/](https://cel-edu.com/motivacion-intrinseca-hacer-cosas-por-el-simple-gusto-de-hacerlas/)
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente* (Primera ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz, B. A., y Hernández, R. G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (Tercera ed.). México: McGraw-Hill.
- Gobierno del Estado de Guerrero. (2006). Así somos... Amojileca. Chilpancingo de los Bravo, Guerrero, México.
- González, O. V. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* (Primera ed.). México: Pax.
- Lorenzo, A. M. (18 de Marzo de 2020). Historia voz del pueblo. Chilpancingo de los Bravo, Guerrero, México.
- Meirieu, P. (1997). *A mitad del trayecto... cinco propuestas más una*. Barcelona : Octaedro.
- Meirieu, P. (1997). *A mitad del trayecto... cinco propuestas más una*. Barcelona: Octaedro.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* (Sexta ed.). Barcelona: Graó.
- Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente... del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. (1 ed.). Barcelona: Gedisa.

Sandoval, F. E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: instituciones, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdés.

SEP. (2002). *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional*. México: CONALITEG.

SEP. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*. México: SEP: CONALITEG .

Tello, D. J., y Aguaded, G. J. (2009). *Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos*. México: Revista de Medios de Educación.

UNICEF. (20 de agosto de 2014). <http://www.unicef.org/mexico/spanish/educacion.html>.

Zabala, V. A. (1998). "*La práctica educativa. Unidades de análisis*"; en *La práctica educativa. Cómo enseñar*. (Cuarta ed.). Barcelona: Graó.

Zabala, V. A. (2007). *La práctica educativa. Cómo enseñar* . Barcelona: Graó.

## **El pensamiento científico como medio para propiciar el desarrollo de las habilidades de pensamiento de orden superior en alumnos de telesecundaria**

José Antonio Rivera García

rivera.garcia.j.a.18@benmac.edu.mx

Estudiante. Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

Goretti Manzano Buendía

gorettimanzano@benmac.edu.mx

Profesora. Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### **Resumen**

La presente investigación cualitativa apoyada en el diseño de acción pedagógica tiene como objetivo promover el desarrollo de habilidades del pensamiento científico en los estudiantes de tercer grado de la escuela Telesecundaria Josefa Ortiz de Domínguez en la comunidad de Francisco I. Madero del municipio de Francisco R. Murguía, Zacatecas. Para ello, se diseñó e implementó una propuesta didáctica, centrada en estrategias de indagación y experimentación en el campo de saberes y pensamiento científico, específicamente en biología y química. En un primer momento se identificó que los estudiantes limitaban el pensamiento científico a las habilidades de orden inferior, lo que generó como meta generar situaciones didácticas que impactaran en estimular las habilidades de pensamiento científico de orden superior, tales como: el análisis crítico, la síntesis de información y la evaluación de resultados. La implementación de esta propuesta didáctica buscó no solo mejorar la comprensión conceptual de los estudiantes, sino también fomentar una actitud

científica y una mayor curiosidad hacia el aprendizaje, preparando así a los estudiantes para enfrentar desafíos académicos y cotidianos.

**Palabras clave:** Pensamiento científico, habilidades de pensamiento, acción pedagógica, habilidades científicas.

### **Planteamiento del problema**

La presente investigación se sitúa con estudiantes del tercer grado de la escuela telesecundaria “Josefa Ortiz de Domínguez”, ubicada en la comunidad Francisco I. Madero del municipio de Francisco R. Murguía, Zacatecas, la problemática está relacionada con las dificultades que presentan los alumnos para el desarrollo del pensamiento científico reflejado a su vez en el bajo rendimiento académico de los estudiantes en el área de ciencias, mismo que se refleja en el poco desarrollo de: procesos lógicos y pensamiento crítico ante determinados fenómenos de la ciencia, así como la argumentación científica, las representaciones erróneas de ciencia en los estudiantes, debido a que ellos perciben dicha disciplina alejada de su vida cotidiana, llevando consigo la idealización de que esta es una asignatura difícil de aprender y exclusiva para personas denominadas “intelectuales” que implican el desarrollo de métodos rigurosos de estudio y procesos arduos de investigación, lo cual fue evidenciado en una actividad grupal aplicada a los estudiantes, la cual consistió en explorar las concepciones respecto a la ciencia, a través de una imagen que representaba el papel de un científico dentro de un laboratorio, a partir de ello, los estudiantes realizaron deducciones y correlaciones de las actividades científicas, a continuación se muestran en la siguiente tabla las respuestas obtenidas a partir de una lluvia de ideas.

Tabla 1.

*Entrevista grupal a estudiantes (Construcción propia)*

Actividad	Resultados y concepciones de los alumnos
Percepción de la ciencia a partir de una imagen relacionada al campo científico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La ciencia la hacen hombres de lentes, bata y que está en un laboratorio peligroso.</li> <li>- La ciencia es conocer la tabla periódica.</li> <li>- Para personas muy inteligentes.</li> <li>- Para hacer ciencia se requiere instrumentos de laboratorio, sustancias peligrosas.</li> <li>- A partir de la ciencia se descubren y fabrican cosas.</li> </ul>

A partir de la información, es evidente que los alumnos reducen sus concepciones sobre la ciencia a actos meramente intelectuales y a ciertos contenidos, por ejemplo: lo limitan a la tabla periódica, que la ciencia solamente se practica dentro de laboratorios y que sirve para la invención, dejando de lado que a su vez nos propicia procesos de pensamiento crítico y comprensión de fenómenos químicos y naturales. Es imprescindible mencionar que desarrollar el pensamiento científico en estudiantes que están inmersos en un contexto desfavorable y complejo debido a una variedad de factores socioeconómicos, culturales y educativos, le implica un mayor reto al posicionamiento de la ciencia. Esta situación se refleja en la escuela a través de la escasez de materiales didácticos, como libros y equipos científicos que limitan hasta cierto punto las oportunidades de realizar experimentos y actividades prácticas, esenciales para la enseñanza de la ciencia aunado a su contexto social y familiar inmediato, donde quizá eso hace que los estudiantes vean a dicha disciplina como algo fuera de su alcance.

Con respecto a la caracterización de habilidades del pensamiento científico y el análisis en torno a la Taxonomía de Bloom del proceso cognitivo de los estudiantes de tercer grado, se obtuvo la siguiente información recolectada a partir de la aplicación de los instrumentos de guía de observación y lista de chequeo descrita en las Tabla 2 y 3.

Tabla 2.

*Guía de observación a estudiantes (Elaboración propia).*

Criterio	Aspectos observados
Participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No manifiestan curiosidad e indagación de temáticas del área de las ciencias (química y biología).</li> <li>- Solo tres estudiantes realizan preguntas que exploran la curiosidad en el área de las ciencias.</li> <li>- Poca participación para manifestar sus ideas.</li> </ul>
Proceso de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responden en su cuaderno los interrogantes planteados en la actividad de la clase.</li> <li>- Poco planteamiento de hipótesis ante los procesos de experimentación.</li> <li>- No se presentan propuestas de solución a problemas científicos por parte de los estudiantes.</li> <li>- No se socializa el desarrollo de actividades de forma grupal.</li> </ul>



- El área de ciencias genera un poco de cansancio y tedio a los estudiantes.

---

Proceso de enseñanza

- La metodología desarrollada en su gran mayoría es una clase expositiva.
- El docente explica la temática de la clase.

---

**Nota.** Información recolectada mediante la observación a estudiantes.

Como se puede ver con la estrategia utilizada por parte del docente para el desarrollo de las clases, hasta ese momento poco se promueve la participación activa, los procesos de indagación y el trabajo en equipo de los estudiantes, limitando la oportunidad de potencializar un pensamiento científico. En seguida se muestra una clasificación de los aspectos observados durante el desarrollo de las actividades en función de la Taxonomía de Bloom

Tabla 3.

*Lista de chequeo evaluación a los estudiantes, con base en la Taxonomía de Bloom (Construcción propia).*

Taxonomía (habilidad)	Aspectos observados
Recordar	<ul style="list-style-type: none"><li>- La mayoría de los estudiantes no demuestra atención.</li><li>- En ciertas ocasiones algunos estudiantes formulan preguntas.</li></ul>

---

---

Comprender	<ul style="list-style-type: none"><li>- En pocos estudiantes se evidencia comprender y atender las consignas de las actividades.</li><li>- La mayoría de los estudiantes no alcanzan un nivel de comprensión crítico.</li></ul>
Aplicar	<ul style="list-style-type: none"><li>- La mayoría de los estudiantes no aplican los contenidos en el desarrollo de la actividad, ni en situaciones prácticas de su vida cotidiana.</li></ul>
Analizar	<ul style="list-style-type: none"><li>- Los estudiantes no analizan el desarrollo de la actividad.</li><li>- En la estrategia desarrollada en clase no se promueve la socialización.</li></ul>
Evaluar	<ul style="list-style-type: none"><li>- Los estudiantes únicamente entregan el desarrollo de la actividad para ser calificado.</li><li>- La actividad no promueve valorar las ideas y el trabajo de los compañeros.</li></ul>
Argumentar	<ul style="list-style-type: none"><li>- Los estudiantes no argumentan la respuesta de las actividades en clase.</li></ul>
Crear	<ul style="list-style-type: none"><li>- No se genera un producto de construcción y análisis por parte del estudiantado.</li></ul>

---

**Nota:** Información recolectada mediante la observación a estudiantes y relacionada a partir de las categorías señaladas en la Taxonomía de Bloom.

Es evidente que las estrategias para el desarrollo de las clases hasta ese momento no promueven ciertas habilidades científicas como: la experimentación, establecer diferentes soluciones, analizar, comparar, crear, expresar ideas y valorar el trabajo de los demás. De acuerdo con la información obtenida mediante los instrumentos de observación, se puede interpretar que la metodología expositiva llevada a cabo durante la mayoría de las clases, no motiva la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y por ende no promueve el perfeccionamiento de habilidades del pensamiento científico en ellos, debido a que se observó poca participación e indagación, como también se logró evidenciar poco nivel de comprensión ante ciertos temas o fenómenos abordados.

Siendo así, como lo establece Díaz (2021), las actividades de intervención deben ser fundamentales para desarrollar en los estudiantes la construcción de aprendizajes más profundos, complejos y con mayor significado, aporte personal y social. Para esto se pensó llevar a cabo una enseñanza de las ciencias enfocada en el desarrollo de actitudes y la acción práctica siendo capaces de potenciar las oportunidades de aprendizaje generando de esa manera las habilidades de pensamiento científico.

En cuanto al diseño investigativo se enmarca la acción pedagógica, con el fin de obtener un análisis crítico de los estudiantes, teniendo en cuenta la realidad de la problemática planteada y con ello, generar una transformación en las representaciones que tenían los estudiantes sobre ciencia y por ende lograr habilidades del conocimiento científico de forma situada.

Tomando como punto de partida las observaciones detectadas dieron indicios de que la mayoría de los alumnos se aburren en clases de ciencias, no formulan preguntas, no muestran capacidad de asombro en las actividades y relacionar la ciencia con su entorno les parece imposible, la disposición mostrada en las actividades es limitada, el análisis en su mayoría es deficiente debido a que no se generan hipótesis por parte de los estudiantes. Por ello, comprender la posible transición de las habilidades básicas del pensamiento (memorizar, recordar, sintetizar, relacionar, etc.) a las habilidades superiores (pensamiento crítico y creativo y resolución de problemas), atendiendo a la problemática detectada es de gran importancia para el desarrollo del pensamiento científico.

### **Marco teórico**

El pensamiento científico se posiciona como una herramienta fundamental para nuestros estudiantes, debido a su gran influencia en el desarrollo integral que este proporciona, por lo que resulta ser un desafío para la educación actual. En este sentido, hoy en día la misma dinámica social demanda un mayor interés por desarrollar el pensamiento científico de los estudiantes de educación secundaria, además del gran auge tecnológico y los avances científicos donde en gran medida las redes sociales y los navegadores propician información errónea, es por ello, que además del desarrollo de habilidades cognitivas el pensamiento científico, se busca preparar a los estudiantes a evaluar críticamente las fuentes de información, distinguir entre hechos y opiniones, así como de que sus decisiones tengan sustento en datos verificables. Esto no solo busca mejorar el rendimiento académico, sino también, formar ciudadanos críticos, competentes, seres humanos curiosos y resilientes, conscientes de su entorno y de ellos mismo, por lo que el objetivo es que los estudiantes no solo entiendan el mundo que les rodea, sino que estén preparados para mejorarlo.

A partir de lo que señala Martínez (2022), se puede reconocer que las habilidades de pensamiento requieren tanto de habilidades de pensamiento de orden superior como lo son: comprender, formular preguntas, proponer hipótesis, aplicar, argumentar, resolver problemas, analizar, sistematizar y evaluar. Así como las de orden inferior: memorizar, inferir, relacionar, esta idea respalda la fundamentación de las actividades desarrolladas en dicha

intervención, es por ello que “cada vez que los alumnos logran el desarrollo de habilidades cognitivas en ciencias es posible que el proceso de aprendizaje también resulte más significativo puesto que logran generar cambios y/o transformaciones del conocimiento” (Arteaga, 2014, pág. 68).

Aunado a ello, es importante comprender que el pensamiento científico se define como “un proceso cíclico y acumulativo de búsqueda intencional de contenido” (Osterhaus & García, 2019, pág. 1), y busca reconocer el objeto de estudio, las relaciones y causalidad para producir un descubrimiento científico mediante el uso de las habilidades del pensamiento del ser humano. En este mismo tenor, como lo indica Arteaga (2014), se tienen concepciones de que la educación científica puede darse en un sentido instrumental-funcional, el cual busca aportar al desarrollo en sociedades basadas en el conocimiento y orientadas al desarrollo sostenible.

Pero por otro lado, se encuentra el enfoque crítico-reflexivo que lleva a un estado de mayor comprensión, para ello es necesario desarrollar el “pensar con la ciencia y sobre la ciencia” (Martínez, 2022, pág. 3), argumentando que no basta con lograr la comprensión de la ciencia como un producto, ni con entender sus fundamentos e ideas centrales, como lo son: leyes, teorías, simbología, etc., sino que es necesario fortalecer el desarrollo de habilidades cognitivas que ayuden a pensar mejor, es decir, con un sentido crítico de la ciencia, en un proceso de transformación que pueda contribuir al mejoramiento de la vida social y personal de cualquier individuo atendiendo a las habilidades de pensamiento de orden superior que es lo que se buscó con el desarrollo de la propuesta de intervención mediante el proyecto planteado.

Por tal motivo, las habilidades de pensamiento científico son fundamentales para posibilitar en los estudiantes la construcción de aprendizajes más profundos y complejos, pero con mayor significado, aporte personal y social, es por ello, la importancia de comprender las habilidades de pensamiento científico, señaladas por Nara (2021), las cuales son:

- Analizar: Distinguir las partes de objetos, fenómenos o procesos.
- Argumentar: Sostener una inferencia, hipótesis, interpretación.
- Comparar: Examinar dos o más objetos, conceptos o procesos.
- Comunicar: Transmitir observaciones, preguntas y predicciones científicas.
- Evaluar: Examinar los aspectos positivos y negativos.
- Formular problemas: Plantear y comunicar interrogantes que nacen de la observación o la experimentación, para clarificar hechos y su significado por medio de la indagación.
- Interpretar: Explicar y dar sentido a los datos.
- Indagar: Realizar un conjunto de actividades para responder interrogantes.
- Preguntar: Plantear interrogantes basadas en observaciones, lecturas o discusiones sobre fenómenos naturales y/o cotidianos.

Es así que lo anterior permite ser un eje rector que permite entender la importancia del desarrollo del pensamiento científico, así como las habilidades de orden superior que se pretenden sean implementadas a partir del presente trabajo de investigación.

### **Metodología**

Este trabajo de investigación de corte cualitativo se deriva de una investigación acción que se complementa de la teoría pedagógica y la práctica docente, misma que llevó a la construcción de una propuesta didáctica empleando estrategias que favorezcan el desarrollo del pensamiento científico, aunado a ello tomando como punto de referencia a Mercedes (2008), que menciona: “para poder aprender ciencias es necesario generar un caos en los alumnos” por ello siguiendo esa premisa la propuesta didáctica se desarrolló

desde tres fases: deconstrucción, construcción y reconstrucción en donde el docente es sujeto activo en y de su propia práctica indagadora.

Para la obtención de información en las diferentes fases de la propuesta didáctica, se diseñaron diversas técnicas de observación, en la fase de deconstrucción y de construcción se utilizó el diario de clase y una guía de observación, con el objetivo de caracterizar las habilidades del pensamiento científico. Del mismo modo en la fase final de reconstrucción, se utilizaron dos instrumentos de observación como lo es el registro anecdótico y el diario de trabajo con el propósito de valorar cómo los estudiantes se desenvuelven en las actividades propiciando las habilidades del pensamiento científico como lo son: analizar, crear, evaluar, etc. con el objetivo de reflexionar la estrategia didáctica implementada y su relación con el desempeño de los estudiantes en el área de ciencias.

Para la implementación de la estrategia didáctica se centró en la metodología Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas (*Steam*), vinculando las disciplinas de ciencias y biología en las que se buscaba desarrollar el pensamiento científico de los estudiantes tomando como referencia potencializar las habilidades del pensamiento de orden superior, para su análisis y valoración se utilizó la taxonomía de Bloom la cual permitió ordenar jerárquicamente los procesos cognitivos que presentaban los estudiantes. El proyecto de intervención didáctico denominado “Sabemos de qué estamos hechos” se planteó en cinco momentos o fases siguiendo la metodología *Steam*, a continuación, se detalla cada uno de estos:

*Momento 1. Qué es lo que sabes:* Se pretende en los estudiantes estimular su habilidad para observar, reconocer, recordar y describir situaciones de la vida cotidiana relacionadas con la temática de la clase, a través de analogías plasmadas en imágenes, videos o la observación directa del fenómeno estudiado.

*Momento 2. Promoviendo la indagación:* En este momento de la clase, se plantean preguntas problema que promuevan la indagación que, a su vez, orienten y relacionen los conocimientos previos de los estudiantes con la temática a desarrollar, lo cual permite a los



estudiantes el desarrollo del pensamiento científico, mediante el uso de habilidades de orden superior.

*Momento 3. Comprendamos lo que nos rodea:* Se desarrolla el soporte teórico científico de la temática llevada a cabo en clase. En este momento de la clase, se estructuran los conocimientos previos en conocimiento científico del estudiante, desarrollando la habilidad de comprender e interpretar su entorno.

*Momento 4. Manos a la obra:* Se plantea la investigación, experimentación y la elaboración de modelos representativos de la temática de estudio, con el fin de desarrollar habilidades de experimentación y aplicación.

*Momento 5. Reflexión:* Se socializan los hallazgos a partir de la experimentación con el fin de relacionarlos con la teoría explicada en el momento 2, para con ello, desarrollar habilidades como la interpretación y análisis de la temática.

Por medio de la metodología de clase, los estudiantes lograron poner en práctica sus habilidades de pensamiento científico como indagar, observar, describir, analizar, interpretar y argumentar. Con base en la estructura de la clase aplicada para el área de Ciencias con los estudiantes se llevaron a cabo los siguientes procesos:

Primero, teniendo en cuenta la estrategia que despierta en los estudiantes la habilidad de reconocer, se situó a los alumnos en la temática de clase a través de la observación de una imagen.

Segundo, ya habiendo partido con el proceso de aprendizaje en los estudiantes mediante el reconocimiento de la temática, se procede con el propósito de un desafío cognitivo en los estudiantes, para lo cual se pone en práctica la indagación a través de la explicación teórica del contenido de la clase llevando a cabo una presentación digital con imágenes que mantengan la atención de los estudiantes. Siendo así que los estudiantes a partir del desafío cognitivo se generaron preguntas acerca de conceptos inmersos en la

teoría de la clase, relacionando los conceptos de la temática y las vivencias presentadas en clase.

Se promovió en el tercer momento un diálogo de los contenidos abordados generando espacios para que los estudiantes pudiera plantear preguntas y formular hipótesis frente a dichas preguntas, que más adelante serian confirmadas o descartadas mediante la experimentación. Posteriormente se procedió a la ejecución de la estrategia didáctica de experimentación de acuerdo con la temática de clase, donde se puso en práctica la percepción de los estudiantes, estimulando sus sentidos. Los estudiantes manifestaron mucha participación y motivación frente a este momento de clase. Adicionalmente al entusiasmo generado en los estudiantes debido a la experimentación, se generó el espacio para la evaluación de conocimiento mediante el proyecto “Sabemos de qué estamos hechos”.

## **Resultados**

Los resultados obtenidos se sistematizaron a través de tablas partiendo de la aplicación de instrumentos a partir del método inductivo, considerando las habilidades de pensamiento de orden superior como elementos claves para la caracterización del método científico.

De esta manera las utilidades de recursos didácticos se adaptaron a la temática desarrollada en clase, ya que estos propiciaron la participación y conocimientos, por lo tanto, es necesario que dichos recursos sean incluidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, que promuevan en los estudiantes un ambiente armónico para lograr el objetivo de la clase.

Por consiguiente, la organización y aplicación de la estrategia didáctica consistió en el desarrollo de un proyecto integral que resultó significativo y desafiante en los estudiantes, esto consistió en la creación de condiciones óptimas para la realización de un huerto escolar vinculándolo con el tema del pH del suelo, para que los alumnos comprendieran que es de gran importancia para el desarrollo de la flora. Es importante mencionar que la estrategia se basó en un papel activo de los estudiantes siendo el docente una guía en el proceso.

Aunque los estudiantes se equivocaron muchas veces e incluso dudaban de ellos o de lo que hacían, pero eso permitió potencializar el desarrollo de habilidades de pensamiento científico: la indagación y la experimentación, a lo que posteriormente se volvieron a aplicar los instrumentos y de esa manera contrastar los hallazgos con el diagnóstico realizado antes de la aplicación de la estrategia didáctica.

De acuerdo con la información recogida a través del instrumento de entrevista grupal a estudiantes y la técnica de observación de estudio de clase, se logró identificar que los alumnos manifestaron motivación en los experimentos y apoyos audiovisuales (videos, imágenes), promoviendo a su vez aprendizajes acerca del cuidado y respeto de la naturaleza. Adicionalmente, se tiene en cuenta las expectativas y disponibilidad que mostraron los estudiantes frente al ambiente de aprendizaje.

En consecuencia, una vez realizado el análisis de las actividades que comprendieron la propuesta de intervención llevó a la aplicación del instrumento lista de chequeo para hacer una valoración a estudiantes, con el fin de evaluar la viabilidad de la estrategia didáctica implementada con relación a los desempeños de los estudiantes en las clases de ciencias, obteniendo los datos descritos en la Tabla 5 y la gráfica número 1, que se presentan a continuación.

Tabla 5.

*Instrumento de lista de chequeo para evaluar estudiantes (Elaboración propia).*

Habilidad	Aspectos observados
Reconocer	<ul style="list-style-type: none"><li>- La mayoría de los estudiantes muestran atención en el desarrollo de la clase.</li><li>- Reconoce y describe los contenidos estudiados, manifestando atención en clases.</li><li>- La mayoría de los estudiantes formulan preguntas en cuanto a la temática desarrollada en clase.</li></ul>
Comprender	<ul style="list-style-type: none"><li>- Los estudiantes relacionan los aspectos metodológicos y la experimentación con el contenido estudiado.</li><li>- Relaciona y explica mediante ejemplos los contenidos estudiados en clase.</li></ul>
Aplicar	<ul style="list-style-type: none"><li>- Los estudiantes experimentan situaciones para la construcción del conocimiento, mediante la estimulación de sus sentidos.</li><li>- Los estudiantes aplican su conocimiento construido durante la clase en el desarrollo de la actividad.</li><li>- La mayoría de los estudiantes plantean sus opciones de solución y puntos de vista de forma correcta.</li></ul>

---

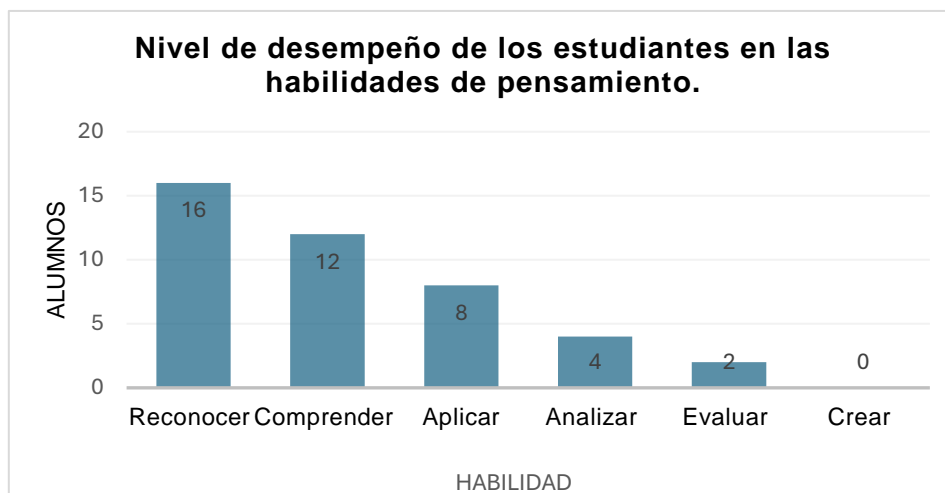
Analizar	<ul style="list-style-type: none"><li>- La mayoría de los estudiantes comunican sus puntos de vista, manifestando acuerdos y desacuerdos con lo planteado por sus compañeros.</li><li>- Analiza y compara conocimientos</li></ul>
Evaluar	<ul style="list-style-type: none"><li>- Todos los estudiantes realizan la socialización de su experimentación y plantean soluciones a la actividad de clase.</li><li>- Todos los estudiantes valoran las ideas y el trabajo de sus compañeros.</li></ul>
Crear	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ciertos estudiantes proponen ideas de solución a dificultades presentadas en sus compañeros.</li></ul>

---

La aplicación de la estrategia didáctica resultó en mejoras significativas en el desarrollo de las habilidades de pensamiento de los estudiantes, en comparación con los resultados obtenidos antes de su implementación ya que, en ese momento, los alumnos no mostraban una transición hacia habilidades de orden superior. Es importante señalar que no todos los estudiantes alcanzaron el mismo nivel de desarrollo, la mayoría se limitó a aplicar las habilidades, mientras que solo algunos lograron avanzar hacia la evaluación. A continuación, se presentan una clasificación de las habilidades que fueron alcanzadas por los estudiantes:

Tabla 4.

*Categorización de nivel de desempeño de los alumnos. (Elaboración propia).*



Tras el análisis de los datos cuantitativos sobre los niveles de desarrollo del pensamiento, tomando como referencia la taxonomía de Bloom, se observó que, en general, todos los estudiantes lograron desarrollar la habilidad de reconocer, manifestando conocimiento y descripción de los contenidos. Sin embargo, al considerar la siguiente habilidad, la de comprender, solo 12 estudiantes pudieron relacionar aspectos metodológicos con su vida cotidiana y únicamente 8 lograron aplicar de alguna forma sus conocimientos adquiridos. Este hallazgo plantea la necesidad de investigar por qué solo algunos estudiantes presentan esta transición mientras otros no.

Resulta interesante comprender qué otros factores intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, más allá de una buena propuesta didáctica. Es particularmente desafiante analizar cómo 2 alumnos demostraron la capacidad de evaluar, comunicando sus puntos de vista y proponiendo soluciones ante diferentes escenarios. Este desafío sugiere la necesidad de indagar si la propuesta didáctica puede mejorarse o si es necesario comprender más a fondo qué otros aspectos pueden influir en el desarrollo del pensamiento científico de los estudiantes.

## **Conclusión**

De acuerdo con el trabajo desarrollado mediante el proceso investigativo se pudo concluir que generar proyectos contextualizados y significativos para el aprendizaje activo de los estudiantes puede generar motivación en ellos de tal manera que se sientan valorados en su proceso educativo, considerado un aspecto clave en cada momento de la clase, ya que partiendo de la atención y capacidad de asombro de los se logró evidenciar una mayor comprensión de las temáticas abordadas y de igual forma se evidenciaba que los alumnos se mostraron colaboradores frente a dudas o dificultades de los compañeros planteando otras formas de solución a inconvenientes que se presentan.

En cuanto al material didáctico empleado, se puede decir que fue el adecuado para que los estudiantes permanecieran interesados en la temática, así mismo se tuvo en cuenta que la evaluación se desarrolla en todos los momentos de la clase.

Lo anterior conlleva a que la metodología implementada promueve en los estudiantes el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento de orden inferior como lo son: recordar, comprender y aplicar, así mismo, se construye el camino que conduce al desarrollo de habilidades del pensamiento científico como la indagación, la observación, descripción, interpretación y análisis que claro competen al desarrollo de habilidades del pensamiento de orden superior se manifiesta en la medida que el estudiante y el docente utilice a su favor sus capacidades y potencialidades científicas, las cuales posibilitan la adquisición del conocimiento con su explicación científica del porqué de los fenómenos y el mundo que los rodea, tomando como base sus habilidades (básicas del pensamiento), y de esa manera potenciar el aprendizaje estudiantil.

Del mismo modo, es importante guiar el proceso del estudiante debido a la gran diversidad de formas y procesos de aprendizaje que finalmente conllevan al desarrollo del pensamiento científico.



## Referencias

- Arteaga, K. L. (2014). Desarrollo del pensamiento científico por medio de la metodología de grupos interactivos. *REXE*, 67-70.
- Díaz, N. (2021). Desarrollo de habilidades de pensamiento científico en contexto de pandemia: Reflexión sobre la acción de docentes de biología. 20-30.
- Livieth, S., & Guevara, M. (2023). Taxonomía revisada de Bloom como apoyo para la redacción de resultados de aprendizaje y el alineamiento constructivo. *Innovaciones Educativas*, 143-154.
- Martinez, D. (2022). Pensamiento científico en la educación secundaria: acercamiento al estado de la cuestión. *Trilogía*, 1-27.
- Osterhaus, C., & García, M. (2019). Diferencias individuales en el pensamiento científico temprano: evaluación, influencias cognitivas y su relevancia para el aprendizaje de las ciencias. *ERIC*, 2-15.

## Comida y salud biocultural desde el saber de mis abuelos

*María Teresa Cabrera López*

*tersura2012@gmail.com*

*Mayra Tepatzi Pérez*

*may.tepatzi@gmail.com*

*Olivia García Pérez*

*oly.gap.12@gmail.com*

*Centro de Actualización del Magisterio de Tlaxcala*

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

La experiencia educativa que se comparte en este texto, surge de la implementación de proyectos escolares desarrollados en las fases 3 y 5 de educación básica con docentes y alumnos practicantes del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria del Centro de Actualización del Magisterio de Tlaxcala. Las distintas formas de profundizar el trabajo compartido, impulsan a los estudiantes a potenciar el aprendizaje significativo, situándolo en la comunidad y aplicarlo en la vida real, así, se desenvuelven en su entorno social y natural, apropian el sentido de pertenencia para enfrentar los desafíos que suceden a su alrededor, tomando un papel protagónico como participantes dentro de la sociedad, fundamentalmente para el cuidado y respeto de la naturaleza, así se relaciona con las líneas nacionales que orientan la labor docente. La finalidad de esta investigación fue potenciar el rescate de los saberes tradicionales en torno a la bioculturalidad que poseen las y los abuelos de las localidades, esto con el fin de sensibilizar a los infantes en las acciones de análisis, reflexión, prevención y cuidado del ambiente, adicionalmente favorecer el acercamiento de las generaciones mediante un proceso dialógico de respeto, valoración y

afectivo, adicionalmente valorar la culinaria comunitaria y las terapéuticas integrales para fortalecer la salud. Se observó que el aprendizaje basado en proyectos fomenta una forma de trabajo colaborativa, donde se privilegia la investigación, el sentido de pertenencia, identidad cultural, la acción para enfrentar y solucionar problemas locales y la construcción del aprendizaje altamente significativo.

**Palabras clave:** Salud y comida biocultural, Historias de los abuelos, Rescate de los saberes tradicionales, Memoria biocultural de Tlaxcala, Proceso dialógico intergeneracional

### **Planteamiento del problema**

El deterioro ambiental nos impele la generación impostergable de acciones que disminuyan el grave deterioro ambiental, el estado de Tlaxcala no es la excepción, pues ante el incremento poblacional, el avance urbano, la disminución de las zonas agrícolas así como, las áreas de bosque, contaminación del agua, han provocado condiciones de grave vulnerabilidad, al ser considerado como un infierno ambiental, por las autoridades federales (CONACyT, 2019) como una región de emergencia sanitaria y ambiental prioritaria por los índices de contaminación en el río Atoyac.

Aunado a ello, se evidencia en forma contundente una brecha que se ensancha cada vez más entre las generaciones, principalmente de infantes y adultos mayores. Los primeros, suelen invertir mucho tiempo en los medios electrónicos y los segundos tienen una abundancia de experiencias que contar.

Es evidente también, la pérdida acelerada del conocimiento vinculado a la comida tradicional de las localidades, pues ello conlleva identificar las zonas donde se encuentran los ingredientes, saber las características necesarias para su reproducción, las relaciones culturales y la transmisión generacional de la culinaria comunitaria.

La ruptura del tejido social en las localidades, propicia la nula participación de la población en los problemas en general, pero sobre todo en lo relacionado con el rescate, cuidado y prevención del ambiente que les aquejan, en ocasiones no hay posibilidades de reflexionar y menos de llevar a cabo acciones de remediación.

## Marco teórico

El escrito devela la importancia fundamental entre la propuesta del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana, la vinculación que se establece con los problemas ambientales del contexto tlaxcalteca y la relevancia del conocimiento tradicional de los abuelos; lo anterior integrado a partir de la implementación de los proyectos en el aula, escolares y comunitarios en los diferentes campos formativos, basándose principalmente en dos, De lo humano y lo comunitario así como, Ética, naturaleza y sociedades.

Es a partir de las seis líneas temáticas que propone la NEM, las cuales son: Sumando acciones frente al cambio climático, formación cívica y ética en la vida escolar, aprendizaje colaborativo en el aula, aprendizaje colaborativo desde la gestión escolar, escuela y familias dialogando e inclusión (SEP, 2022). Todas las líneas, guiaron la intervención educativa que se presenta, pues se trabajaron en forma integral en las múltiples acciones educativas en las regiones del estado.

Toledo y Barrera (2008) sostienen que el elemento clave de la coexistencia de la diversidad biótica con la cultural —en un mismo territorio— está en lo que ellos denominan la “memoria biocultural”, que al mismo tiempo se manifiesta como depósito y resguardo privilegiado de esa convergencia. Según esos autores, memoria biocultural describe la existencia y pervivencia de milenarias cosmovisiones portadas y conservadas por los pueblos indígenas que habitan esos territorios, así como un *corpus* de conocimientos y prácticas productivas amigables con el ambiente, que están asociados o derivan de ellas.

La progresiva disminución del dialogo entre las generaciones, provoca una ruptura en el conocimiento, prácticas, valores y en la convivencia familiar, así como comunitaria. Aprender de las experiencias de quienes poseen más años, favorece a no cometer los mismos errores, además enriquece el conocimiento y posibilita la construcción de alternativas integrales.

Considerando lo anterior, el acompañamiento de los docentes en educación básica para la consolidación de los saberes en sus alumnos parte de la necesaria contextualización de la

pérdida de los saberes bioculturales y que estos se reflejan en el desconocimiento de la comida tradicional en las localidades de la entidad.

Una vez identificados los temas de interés común, se dio paso a procesos de indagación, directamente con los abuelos y personas de la tercera edad, quienes poseen el saber construido a través de la experiencia, misma que ha sido transmitida de generación en generación.

## Desarrollo

La investigación se desarrolló en el estado de Tlaxcala, en las localidades: Cuahutenco en Contla de Juan Cuamatzi, La Trinidad Tenanxecac en Ixtacuixtla y Guardia en el Municipio de Zacatelco, todas ellas son semiurbanas, donde se pueden observar zonas de cultivo de temporal, actividades pecuarias de traspatio, elaboración de artesanías en barro y textiles además la población se desarrolla en el sector terciario. Es importante señalar que las comunidades son de raíces náhuatl.

Los sitios se encuentran en el Mapa 1. Ubicación geográfica



Fuente: Modificado de INEGI

Las actividades se desarrollaron en la zona suroeste del estado de Tlaxcala, en instituciones educativas públicas de nivel primaria, las cuales son de organización completa, en la fase 3, con grupos de segundo grado y fase 5 de quinto grado, trabajando con niños, niñas, abuelos y abuelas.

## Intervención educativa

Mediante invitación a algunos abuelos y abuelas a narrar sus vivencias con los estudiantes, la posibilidad de hacer preguntas directas por parte de los estudiantes y mediante la realización de entrevistas semiestructuradas en sus hogares, se llevó a cabo el proceso de acercamiento a los saberes de la memoria biocultural de las localidades y que impactan la convivencia comunitaria. Ello, despierta el interés de los alumnos para profundizar en el conocimiento que les llevo y llevará a la construcción de un sistema complejo de información interdisciplinaria, que no se restringe al ámbito de comprensión lectora o pensamiento crítico de manera segmentada, sino que integra el conocimiento como una totalidad, en la que confluyen las cosmovisiones de la población, su espiritualidad, creencias, emociones y sentires.

Las historias narradas por los abuelos para este proyecto tuvieron impacto en las niñas y niños, pues se describieron escenarios naturales maravillosos como: cuerpos de agua formados por la lluvia abundante, en los que se podían encontrar peces, ajolotes, plantas y aves; en el campo se podía producir con fertilizante natural (estiércol de animales), lo que posibilitaba la producción de maíz, frijol, haba, calabaza, trigo, papa; había árboles frutales: durazno, ciruela, chabacano, zapote, capulines, manzana, peras y tejocote; en las casas abundaban animales de traspatio como: guajolotes, patos, gallinas, cerdos, conejos; se pastoreaba animales cárnicos: borregos, reses, vacas, etc. Además de ingredientes silvestres como hongos, lenguas, quelites, entre otras especies estacionales y que complementan la comida a partir del saber del contexto local. Describieron el campo y bosques abundantes en árboles. La alimentación era a base de todo cuanto producía la tierra de manera natural sin fertilizantes químicos o herbicidas. A continuación, se comparten algunas historias.

### HISTORIA 1

Tengo 72 años de edad y cuando era niño las cosas se observaban de diferente manera, primero la casa en la que yo viví se encontraba cerca del centro de la

comunidad, para entonces no había calles pavimentadas, en la casa teníamos gallinas, patos, puercos. Mi padre tenía tierras para cultivar y se sembraba maíz, frijol, habas; era muy divertido el proceso en el campo, pues cuando se preparaba la tierra para la siembra podíamos caminar descalzos y cuando la siembra crecía y tocaba fertilizar podíamos correr entre las plantas de la milpa, puedo recordar la temporada de cañas y elotes porque se comía muy rico los elotes hervidos, esto gracias a las lluvias que eran regulares y abundantes, comíamos lenguas, quelites, quintoniles. En el tiempo de lluvias, subíamos al bosque para ir por los hongos y había choletes, yemas, y mi mamá los guisaba con frijoles y en caldo, era muy rico. Las cosas han cambiado pues, la comunidad creció, en el traspatio de la casa, ya no se puede tener corrales porque los espacios ocupan para los carros, hoy día el frijol, maíz se tiene que comprar en la tienda, igual que la carne de pollo, puerco y creo que el conejo ya no lo comen, los bosques tienen otros problemas por la tala inmoderada, las escasas lluvias, por eso yo recomiendo que se cuiden los bosques sembrando más árboles, evitar tirar basura en las calles y que se genere un programa para sacar de los causes de agua natural el tiradero de aguas negras (Teodoro de Cuahutenco).

## HISTORIA 2

Tengo 66 años de edad, y en el lugar que viví durante mi infancia no tenía agua potable, ni calles pavimentadas, el agua la obteníamos de pozos comunitarios, la misma gente de la comunidad había construido jagüeyes para retener el agua de las lluvias y de manera permanente se tenía agua que servía para dar de beber a las vacas y toros, pero a partir del año 1996. Nosotros íbamos al campo para recoger las campamochas para que mi mamá las guisara, eran muy ricas, pero ya no hay, porque la comunidad se municipalizó y comenzaron a pavimentar calles, tapar jagüeyes, creció la contaminación. Lo que de manera natural se tenía se acabó, no se respetó a la naturaleza, provocando escases de agua y la extinción de actividades de ganadería. El respeto a la naturaleza no es



solo “no tirar basura” si no que las autoridades regulen efectivamente el uso de suelo además de concientizar a las generaciones jóvenes de que la naturaleza si la cuidamos nos proveerá de comida, con las plantas, insectos, hongos, cultivos, flores para no pasar hambre y que son más saludables que comer chatarra (Carmen, La Trinidad Tenanxecac).

Se anexan imágenes del momento en que los abuelos narran su historia con los pequeños de 2° grado de primaria al final del documento. Así como los dibujos elaborados por los niños a partir de las historias de los abuelos.

Posteriormente al entrevistar a los y las abuelas, de los alumnos de 5º grado, se recabó información valiosa sobre el cuidado de la salud a partir de recursos naturales de la localidad, las personas mayores coincidieron en que sus mamás les enseñaban a seleccionar raíces, hojas, flores y frutas que les servían para dicho propósito, como refiere la señora Leticia Romero de 78 años de Zacatelco.

En los metepantles, que servían de separación entre parcelas, había magueyes y muchos árboles frutales, perales, perones, nogales, tejocotes, capulines, limas, aguacates, ciruelos cada uno tenía una temporada para dar frutos y como chamacos comíamos sin medida, eso provocaba que nos empacháramos y tuvieran que aplicarnos un ungüento llamado *pan puerco* que mi abuelita preparaba con manteca del cerdo, raíces de maravilla, jengibre, manzanilla y aceite de clavos de olor; con eso mi mamá nos daba masajes en la espalda baja y en el estómago para bajar la inflamación y para remover en el intestino el exceso de lo que habíamos ingerido, ¡en verdad era un alivio!.

Así como ella hubo quienes mencionaron distintos usos curativos que se les da a las hierbas y plantas que nacen en los jardines.

En cuanto a la producción o conservación de estos recursos naturales los y las abuelas pusieron mucho énfasis en la utilización de fertilizantes orgánicos como son los abonos de corral y las compostas, además de las prácticas del calado de árboles y fumigación con

productos elaborados de manera artesanal, evitando el uso de químicos que dañan las tierras y pueden provocar la desaparición de algunas especies utilizadas para este propósito.

En las entrevistas realizadas por alumnos de quinto grado a 65 abuelos y abuelas de 50 años en adelante, se obtuvieron datos recurrentes sobre algunas plantas, insectos, hongos que emplean para mantener la salud, alimentarse sanamente y que la forma de preparar no se pierda en las familias y que se integran en la siguiente:

Nombre de la planta	Propósito de uso	Parte que se emplea de la planta	Presentación del remedio
Árnica	Cerrar heridas Desinflamar	Hojas	Cataplasma Infusión
Sábila	Cerrar heridas Desinflamar Eliminar cicatrices	Corazón de la penca	Gel
Diente de león	Contra el estreñimiento	Raíz	Infusión
Orégano	Facilitar la digestión	Hojas	Infusión
Bugambilia	Antigripal	Fior acompañada de cebolla, ajo, hoja de alcanfor, canela, jugo de limón y miel.	Infusión
Manzanilla	Aliviar cólicos Desinflamatorio Reducir cicatrices	Todas sus partes	infusión
Higuerilla	Regular la temperatura.	Hojas junto con el unguento <i>pan puerco</i>	Cataplasma
Menta	Desinflamatorio	Hojas	Infusión
Hierba buena	Aliviar cólicos Desinflamatorio	Hojas	Infusión
Azahares	Aliviar el estrés	Flores	Infusión
Ajenjo	Evita diabetes por emociones fuertes	Hojas	Infusión
Ruda	Elimina el mal aire o mal de ojo	Toda la planta	Se frota en el cuerpo de la persona

Tabla 1 Fuente: Elaboración con base en entrevistas realizadas por alumnos de 5º grado de primaria.

Cabe mencionar que las personas entrevistadas coinciden en la necesidad de que los alumnos aprendan a identificar los valores curativos de las plantas, las partes que se utilizan de ellas para preparar los remedios, así como la forma de emplearlos, conocimientos que son legado ancestral y que han sido transmitidos de manera práctica de una generación a otra, esto con el propósito de reducir el consumo excesivo de fármacos.

En cuanto a la comida tradicional, la necesidad de identificar insectos, hongos, flores además de hierbas comestibles que forman la tradición culinaria comunitaria, como un mecanismo para fortalecer el cuidado del ambiente.

En cuanto al proceso de indagación se puede señalar que considera acciones y alternativas a desarrollar para el cuidado de la naturaleza, donde los y las alumnas asumen compromisos y responsabilidades de prevención, producción y/o restauración visible en las prácticas bioculturales que trascienden de la comunidad a la escuela, con diversas formas de socialización tendientes a involucrar a la sociedad de manera responsable y comprometida para obtener beneficios comunes.

### Metodología

Las metodologías de trabajo que se consideran para abordar los proyectos tendientes a conservar y favorecer al medio ambiente son Aprendizaje servicio (As) y Aprendizaje basado en problemas (ABP), ambas sitúan a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje a partir de la resolución de problemas reales y complejos de su contexto inmediato con la finalidad de crear redes sociales en las que los alumnos junto con las personas de su localidad, desarrollen el sentido de responsabilidad y compromiso, brindando servicio a la comunidad con base en la investigación de problemáticas que les aquejan.

Es importante destacar que los temas, motivo del presente trabajo, son parte de los proyectos escolares presentes en los libros de texto gratuitos, en sus escenarios de aula y comunitario, cuyos contenidos se sustentan en el plan y programas vigentes.

Se diseñaron guiones de entrevistas semiestructuradas, basadas en la etnografía, se utilizaron por los niños en el salón de clase y en sus hogares para orientar el diálogo con las y los abuelos.

### **Resultados**

La aportación que hacen los abuelos a estos proyectos para el desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas, fue fundamental, ya que permitió identificar la diversidad social, la sabiduría en las localidades, su construcción cultural que son elementos que conforman su sentido de identidad y pertenencia.

El resultado que se presenta de la intervención educativa, es una muestra de la riqueza de saberes que obtienen las generaciones jóvenes al escuchar los relatos que

comparten los adultos mayores y al participar en las prácticas de producción, preservación y cuidado de los entornos naturales en los que está inserta la escuela.

Tabla 2

<b>PROYECTOS IMPLEMENTADOS</b>			
<b>Libro</b>	<b>Proyecto</b>	<b>Propósito</b>	<b>Campo formativo</b>
Proyectos comunitarios Segundo grado	Mi comunidad a través del tiempo	Reconocer los cambios que ha tenido su vecindario a través del tiempo, y presentar una exposición colectiva llamada “viaje histórico por mi comunidad” para mostrar las transformaciones más significativas del lugar donde viven.	De lo humano y lo comunitario
Proyectos de aula Quinto grado	Pensamos y protegemos la biodiversidad en México	Conocer prácticas bioculturales que benefician y dañan la naturaleza. Proponer acciones para proteger la biodiversidad y fomentar la reflexión respecto a la importancia de cuidarla.	Ética naturaleza y sociedades

Las formas en que se desarrolló la actividad escolar en el marco de la Nueva Escuela Mexicana se caracterizan por abordar las situaciones a partir de un sentido crítico, que busca la participación de los alumnos de manera humana en sintonía con su contexto, de manera que los aprendizajes que emerjan de dicha interacción adquieran significado, permitiéndoles valorar y atender las necesidades que vive su comunidad de manera real y auténtica.

Entre los procesos seguidos para el diseño e instrumentación de los proyectos en el aula que diseñan los alumnos con el acompañamiento de los maestros titulares y practicantes, se ubican una variedad de acciones comunitarias, donde la participación de los abuelos adquiere singular importancia, pues el compartir sus saberes –adquiridos en la universidad de la vida– con los estudiantes no solo transmiten información, sino que comparten anécdotas, emociones, formas de sentir y de pensar que enriquecen el conocimiento que construyeron a través del tiempo, despertando en los niños el interés por indagar más sobre los temas de estudio que, para el caso de este documento, se

circunscriben en el cuidado y protección de la naturaleza y el medio ambiente, que es al mismo tiempo una temática de impacto nacional y mundial.

De tal forma que, los niños reflexionen acerca de los cambios que han acontecido al paso del tiempo, comparen y valoren lo que sus abuelos vivieron y ahora no se puede disfrutar de ello a causa del deterioro ambiental, sin embargo, los alumnos a través de estas estrategias aprenden a valorar la naturaleza y saben que es importante cuidar y respetar lo que nos ofrece, ya que estamos viviendo en la misma casa, evitar la contaminación y compartir estas historias potencia el aprendizaje y la participación colectiva de los estudiantes.

### **Discusión y Conclusiones**

Es imprescindible señalar que los beneficios del trabajo educativo implementado y tomando como referencia los proyectos y la gradualidad centrada en los procesos de desarrollo de aprendizaje, han generado:

La puesta en marcha de la Nueva Escuela Mexicana transformó los procesos para la construcción y consolidación de aprendizajes con los alumnos de educación básica, en razón de considerar como punto de partida para la generación de conocimientos el contexto al que pertenecen, los elementos bioculturales compartidos entre las diversas generaciones, las vivencias enriquecedoras de los abuelos que dan sentido a los saberes que son la base para el desarrollo del pensamiento de los pequeños.

El trabajo por proyectos buscó abordar temas de interés nacional entre los que se ubica el cuidado de los recursos naturales y del medio ambiente, generando condiciones para que los estudiantes fortalecieran sus habilidades y propiciar el aprendizaje activo y significativo con un enfoque interdisciplinario, lo que favoreció la comprensión integral de los temas abordados a través del estudio de los contenidos centrales en función de los procesos de desarrollo de aprendizaje gradual y permanente desde la primera infancia, formando conciencia y sentido de responsabilidad en el cuidado de su contexto; fomentando la autonomía en la toma de decisiones, cuya intencionalidad fue lograr la

transformación social desde la escuela con la participación activa de todos los actores sociales.

El programa de estudio de educación básica, guio en todo momento, por medio de los proyectos la enseñanza-aprendizaje, la participación de los abuelos, y precisamente al hacer el análisis de esta sugerencia, denota que es una estrategia educativa altamente enriquecedora, pues resulta que las historias y narrativas compartidas por los abuelos están cargadas de experiencia que conectan el presente con el pasado y transmiten conocimientos valiosos acerca del uso de los recursos naturales, la medicina herbolaria, comida tradicional, prácticas de conservación que fomentan el respeto al medio ambiente. Es a través de sus historias, que las nuevas generaciones pueden percibir cómo algunas prácticas han ayudado a preservar la naturaleza a lo largo del tiempo y otras por la misma expansión de la mancha urbana han traído efectos colaterales desastrosos.

Es común que los abuelos sean portavoces de cultura, mitos y leyendas que explican fenómenos naturales y enseñan lecciones sobre el respeto y cuidado del medio ambiente. Las niñas y niños tienden a comprender la importancia de la naturaleza y a desarrollar una conexión emocional en mayor porcentaje cuando escuchan de las personas mayores los relatos, mismos que pueden inculcar valores de respeto, responsabilidad, admiración y compromiso por el mundo natural, donde los seres humanos somos parte, darnos cuenta de la simbiosis biocultural con el territorio compartido con los demás seres no humanos, es el elemento esencial que puede posibilitarnos la vida en la casa común.

## Referencias

Boege, S. E, (2008) El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.

CONAHCYT (Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología) (2019) Proyecto Nacional Estratégico Agentes Tóxicos y devastación ambiental.

LTG, Libro de *proyectos comunitarios, segundo grado*, elaborado y editado por la Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. Primera edición, 2023 (ciclo escolar 2023-2024).



Libro de *proyectos de aula, quinto grado*, elaborado y editado por la Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. Primera edición, 2023 (ciclo escolar 2023-2024).

SEP (Secretaría de Educación Pública) (2022) *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos ciclo 2022-2023*, revisado en [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3\\_1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3_1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf)

Toledo, M. V. y Barrera-Bassols, N. (2008) *Memoria Biocultural*, Icaria editorial, España

## ANEXOS

Imágenes de los abuelitos contando las vivencias a sus nietos como parte del proyecto



Imagen 1.1



Imagen 1.2





Imagen 1.3

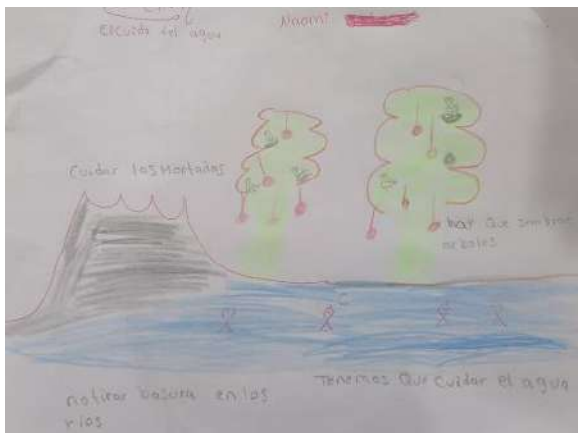
Dibujos de los niños, resultado del aprendizaje de las historias escuchadas



Imágenes 2.1



Imágenes 2.2



Imágenes 2.3

## Percepción docente sobre la flexibilidad curricular en prácticas profesionales: planes y programas 2022.

Dra. Militza Lourdes Urías Martínez

m.urias@creson.edu.mx

Mtra. Myrna Dolores Segura Ceballos

enso.academica@creson.edu.mx

Escuela Normal Superior, Plantel Obregón

Línea temática 2. Práctica Docente en las Escuelas Normales.

### Resumen

El presente estudio comprende los efectos de la flexibilidad curricular en las prácticas profesionales y saberes pedagógicos en la Escuela Normal Superior, plantel Obregón, en el contexto de los planes de estudio 2022. Se realizaron entrevistas a once docentes, ocho mujeres y tres hombres de entre veintinueve y sesenta y dos años de edad. Mediante un enfoque cualitativo basado en el método hermenéutico-fenomenológico. Los resultados muestran que la flexibilidad curricular ha permitido una mayor adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes. Sin embargo, también ha presentado desafíos significativos en la implementación y coordinación de las prácticas profesionales. Se concluye que la flexibilidad curricular tiene el potencial de mejorar la formación práctica de los estudiantes, pero requiere una planificación y apoyo adecuados para superar los desafíos. Se recomienda una mayor capacitación para los docentes-asesores y estudios adicionales para evaluar los efectos a largo plazo de estos cambios curriculares.

**Palabras clave:** Flexibilidad curricular, prácticas profesionales, Escuela Normal Superior, formación docente.

## Planteamiento del problema

En los planes de estudio actuales para las Escuelas Normales en México, cada licenciatura incorpora áreas de autonomía curricular, a menudo denominadas "flexibilidad curricular", en contraste con los planes y programas anteriores (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). Este cambio constituye un avance significativo hacia una mayor autonomía curricular, aunque aún solo inicia el proceso hacia una autonomía completa en el diseño de los planes de estudio para cada institución normalista.

Diversos estudios nacionales subrayan los beneficios de la flexibilidad curricular al mejorar los planes y programas educativos, adaptándolos a las necesidades específicas de los estudiantes y al contexto de cada escuela; esta flexibilidad permite contextualizar los saberes según las características regionales y del entorno escolar, promoviendo un enfoque que integra escuela, comunidad y territorio. Así, se fortalece el co-diseño de los programas de estudio y se apoya la autonomía y el reconocimiento del conocimiento compartido entre docentes (Figuroa, 2020; García & Cervantes, 2021; Rangel et al. 2023; SEP, 2017; Zamudio et al. 2024).

Sin embargo, a pesar de la introducción de la flexibilidad curricular, su implementación en las prácticas profesionales de los nuevos planes y programas 2022 enfrenta múltiples desafíos. Estos desafíos incluyen la falta de especificidad en los niveles educativos de práctica, la ambigüedad en las guías proporcionadas y proyectos no bien diseñados, lo que afecta la efectividad de la formación inicial docente. La flexibilidad curricular debe permitir contextualizar los saberes de acuerdo con las necesidades del territorio y el contexto escolar del estudiantado (Zamudio et al., 2024), pero en la práctica, esto no siempre se logra.

La falta de claridad y coherencia en la implementación de la flexibilidad curricular puede llevar a una formación inicial docente insuficiente y no adaptada a las realidades contextuales de cada institución. La Escuela Normal Superior de Obregón (ENSO), por ejemplo, enfrenta particularidades como un número limitado de docentes de base (8 de

inglés, 2 de español y 14 por contrato), falta de espacio físico y una gran población estudiantil. Estas limitaciones estructurales, combinadas con la ambigüedad curricular, dificultan la implementación efectiva de la flexibilidad curricular.

Este es un problema que afecta a múltiples actores dentro del sistema educativo. Para los docentes y estudiantes de las escuelas normales, la falta de especificidad y coherencia en los programas impacta negativamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, lo que a su vez afecta la formación de futuros docentes. Las instituciones educativas también se ven perjudicadas, ya que la incapacidad de aplicar efectivamente la flexibilidad curricular puede resultar en una pérdida de credibilidad y eficacia. A nivel del sistema educativo nacional, si las prácticas profesionales no se alinean adecuadamente con las necesidades contextuales, se compromete el objetivo de mejorar la calidad educativa a nivel nacional (SEP, 2022).

Si no se resuelve, la formación inicial docente continuará siendo deficiente, lo que resultará en futuros docentes mal preparados para enfrentar las realidades y necesidades específicas de sus contextos educativos. Esto puede perpetuar un ciclo de educación de baja calidad, afectando el desempeño académico de los estudiantes y, a largo plazo, el desarrollo educativo y social del país. Este planteamiento destaca la necesidad de una evaluación crítica y mejora en la implementación de la flexibilidad curricular para asegurar una formación docente de alta calidad y efectiva.

### **Pregunta de investigación**

¿Cuál es la percepción docente sobre los efectos relacionados con la implementación de la flexibilidad curricular en el trayecto de prácticas profesionales y saber pedagógico en el contexto de los planes y programas de estudio 2022?.

### **Objetivo general**

Comprender la percepción de los docentes, sobre los efectos relacionados con la implementación de la flexibilidad curricular en el trayecto de prácticas profesionales y saber



pedagógico en el contexto de los planes y programas de estudio 2022, en la Escuela Normal Superior, plantel Obregón.

## **Marco teórico**

### *Concepto de flexibilidad curricular*

La flexibilidad curricular se ha convertido en un aspecto crucial en la educación contemporánea, ya que permite adaptar los planes y programas de estudio a las necesidades específicas de los estudiantes y del contexto en el que se encuentran (Figueroa, 2020; García & Cervantes, 2021; Rangel et al. 2023; SEP, 2017; Zamudio et al. 2024).

Como señala Díaz-Barriga y Barrón (2014), la flexibilidad curricular requiere un cambio de mentalidad por parte de los educadores, quienes deben estar dispuestos a abandonar prácticas tradicionales y adoptar enfoques más dinámicos y personalizados. Esto implica superar resistencias institucionales y culturales arraigadas en la concepción de la educación como un proceso estático y uniforme.

Por su parte, Zamudio et al. (2024), mencionan que es un atributo del diseño educativo que facilita y promueve que la comunidad educativa tome decisiones sobre el currículo, incluyendo sus contenidos, directrices y métodos, adaptándolos a las necesidades del contexto y de los participantes.

Por último, la flexibilidad curricular en las Escuelas Normales se orienta hacia una formación integral del docente, enfocándose en un sujeto local que considera las particularidades contextuales, regionales, nacionales e internacionales. También toma en cuenta los nuevos escenarios de salud pública que han impulsado el aprendizaje a distancia y a través de entornos virtuales o híbridos (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2022).

### *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (ENMEN)*

En la política educativa para las Escuelas Normales en México, se establece que los planes y programas de estudio deben favorecer el desarrollo integral de los estudiantes en

todos los niveles educativos, adaptándose a la diversidad de saberes y contextos específicos (SEP, 2022). El Artículo 25 del ordenamiento jurídico subraya que los planes de estudio deben satisfacer tanto la necesidad de formar profesionales capacitados como las condiciones locales, con revisiones y actualizaciones basadas en la experiencia práctica y la colaboración entre las Escuelas Normales y las instituciones de educación superior.

Entre los principios rectores se incluyen el fortalecimiento institucional, la generación de procesos pedagógicos innovadores, la revalorización del magisterio, y la participación comunitaria en el diseño de los planes de estudio. También se destaca la importancia de una gestión pedagógica centrada en el máximo logro del aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, así como la capacitación constante de los formadores. Para alcanzar la autonomía curricular y administrativa, se propone un modelo gradual que contemple las necesidades locales y nacionales, con un diagnóstico detallado y la creación de un Órgano Colegiado Consultivo Nacional para supervisar el proceso. Este enfoque busca asegurar que las Escuelas Normales cuenten con la flexibilidad necesaria para adaptar su currículum a la realidad social, pluricultural y plurilingüística, promoviendo una educación inclusiva y ajustada a las necesidades educativas especiales (SEP, 2022).

### **Metodología**

Investigación cualitativa basada en el método hermenéutico-fenomenológico (Kafle, 2011), que se centra en la experiencia subjetiva de individuos y grupos. Este enfoque busca revelar el mundo tal como lo experimenta el sujeto. En esta investigación, se pretende entender la percepción de los docentes sobre los efectos relacionados con la implementación de la flexibilidad curricular en el trayecto de prácticas profesionales y saber pedagógico en el contexto de los planes y programas de estudio 2022.

**Participantes.** La elección fue mediante un muestreo por conveniencia, ya que solo son los casos que acepten voluntariamente ser incluidos (Otzen & Manterola, 2017). Los criterios de inclusión fueron los siguientes: docentes que impartan la práctica profesional de diferentes especialidades (biología, español, inglés, matemáticas), hombres y mujeres,



se encontraran laborando en los planes y programas 2022, pertenecientes a la ENSO. Por otra parte, los criterios de exclusión fueron: docentes de las diversas asignaturas, administrativos y directivos. En total se contó con la participación de once docentes, ocho (72.7%) fueron mujeres y tres (27.3%) hombres, su edad promedio fue de 58 años, con un mínimo de 29 y máximo de 62. De los cuales, uno (9.1%) contaba con máximo nivel de estudio de licenciatura, siete (63.6%) maestría y tres (27.3%) doctorado.

**Técnica de recolección de información.** Se desarrolló una entrevista individual semiestructurada como método de recolección de datos. Esta técnica se considera altamente beneficiosa y valiosa para recopilar datos cualitativos en investigaciones. Se reconoce su practicidad y su capacidad para enriquecer la comprensión de fenómenos al permitir captar la perspectiva de los informantes y analizar cómo perciben y experimentan determinados aspectos (Troncoso-Pantoja & Amaya-Placencia, 2017). Las entrevistas que se realizaron a los docentes comprendió un total de 13 preguntas orientadas a la variable: flexibilidad curricular.

**Procedimiento.** Se comunicó el objetivo del estudio a las autoridades correspondientes de la escuela, se les solicitó permiso para acceder a los docentes explicándoles sobre la investigación para contar con su cooperación voluntaria. Por último, se les informó sobre la confidencialidad de los datos.

**Análisis de datos.** El análisis de contenido en este estudio se llevó a cabo siguiendo un enfoque inductivo. En primer lugar, se realizó una codificación abierta y selectiva de los datos (Thomas, 2003). Las respuestas de los participantes fueron transcritas y procesadas con el software ATLAS.ti v7.5.7. Durante esta etapa, se identificaron fragmentos relevantes del texto y se codificaron de manera intuitiva, sin utilizar suposiciones teóricas (códigos abiertos), priorizando las expresiones directamente proporcionadas por los participantes. Luego, se llevó a cabo el proceso de codificación axial, que incluyó la comparación de los códigos generados para garantizar su validez. Como resultado, se desarrolló un modelo que incluía categorías principales, subcategorías y las relaciones entre ellas, lo que permitió organizar y comprender los datos de manera sistemática y estructurada.

**Rigor metodológico.** La credibilidad se aseguró mediante la transcripción fiel de las entrevistas, manteniendo la narrativa tal como fue expresada por los informantes para garantizar la fidelidad de los datos (Salgado, 2007). Para validar la información obtenida, se realizó una verificación por parte de múltiples expertos. Por último, se evaluó la relevancia al verificar el cumplimiento de los objetivos establecidos, lo que permitió obtener un mayor conocimiento del fenómeno de estudio (Noreña et al., 2012).

## Resultado

*Perspectiva de la flexibilidad curricular.* En la presente categoría se analizó como perciben los participantes el concepto de flexibilidad curricular.

Los docentes consideran que la flexibilidad curricular se refiere a la capacidad de adaptar y ajustar la estructura de los planes de estudio, así como de ejercer la creatividad, conocimientos y experiencias personales en el ejercicio de la docencia, sin dejar de lado las necesidades individuales de cada estudiante:

*Docente 1: Se refiere a la capacidad de adaptar y ajustar el diseño y la estructura de los planes de estudios educativos para responder a las necesidades cambiantes de los estudiantes, las instituciones y la sociedad en general. Este concepto busca ofrecer diferentes opciones y caminos dentro del sistema educativo para que los estudiantes puedan alcanzar sus metas de aprendizaje de manera más personalizada y efectiva.*

*Docente 4: Un espacio para ejercer la creatividad, conocimientos y experiencias personales en el ejercicio de la docencia, así como la gestión institucional del currículum por parte de la institución de acuerdo a sus recursos.*

*Efectos de la flexibilidad curricular.* En la presente categoría se analizó como perciben los participantes los efectos de flexibilidad curricular en las prácticas profesionales y saberes pedagógicos.

Los docentes consideran que los efectos de la flexibilidad curricular en las prácticas profesionales y saberes pedagógicos, radican en impactos significativos para los estudiantes,

como la adaptabilidad y personalización, se ha permitido ajustar las prácticas profesionales a las necesidades individuales de los alumnos, facilitando una experiencia más personalizada y relevante; mejora de las competencias, los estudiantes han desarrollado habilidades como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y las competencias digitales gracias a la flexibilidad curricular; preparación para el mercado laboral, la flexibilidad ha mejorado la preparación de los estudiantes para enfrentar los desafíos del mercado laboral actual, proporcionándoles una base sólida de habilidades y conocimientos prácticos.

*Docente 3: Permite una mayor adaptabilidad y así los estudiantes pueden personalizar su formación de acuerdo a su interés.*

*Docente 5: Impacta de manera positiva ya que genera aprovechar al máximo los recursos disponibles para crear competencias globales que le permitan a los estudiantes enfrentarse adecuadamente a los retos del mundo actual. Esto debido al papel fundamental que tienen no solo en la empleabilidad de las nuevas generaciones, sino en el desarrollo de personas con pensamiento crítico, la investigación para la innovación y en general la construcción de una sociedad más equitativa.*

*Docente 8: La evolución de la relación entre la flexibilidad curricular y las prácticas profesionales en los próximos años promete una educación más adaptativa, relevante y orientada hacia el futuro. Esto beneficiará tanto a los estudiantes, quienes estarán mejor preparados para los desafíos del mercado laboral global, como a las instituciones educativas, que podrán cumplir con las expectativas cambiantes de la sociedad.*

Así mismo, los docentes consideran que los efectos de la flexibilidad curricular en las prácticas profesionales y saberes pedagógicos, radican en desafíos para los docentes mismos, haciendo énfasis en los nuevos planes de estudio, mencionan que enfrentan desafíos logísticos y organizativos al implementar los nuevos planes y programas de estudio, especialmente en la coordinación con las escuelas receptoras y la integración de contenidos; formación continua, manifiestan una necesidad de formación adicional para los docentes-

asesores, especialmente en áreas como la inteligencia emocional y la adaptación a un entorno educativo más flexible y personalizado; comunicación y colaboración, varios docentes sienten mejorar la comunicación y la colaboración entre sus pares y así facilitar una implementación más efectiva de los nuevos currículos flexibles; habilidades de investigación, necesidad de que los docentes desarrollen y fortalezcan habilidades de investigación para adaptarse a los nuevos contenidos curriculares.

*Docente 5: Para cumplir con estas funciones la enseñanza se requiere de una nueva visión que centre su atención en el estudiante, por lo que se tendrá que asumir nuevas tareas al diseñar planes de estudio, y al formar docentes que lleven a cabo esa importante función transformadora de la enseñanza para lo cual también requerirá de reformas administrativas que faciliten los objetivos propuestos por el plan de estudios, el cual deberá seguir las funciones establecidas.*

*Docente 9: Los principales desafíos incluyen la falta de capacitación adecuada, la necesidad de una mejor orientación y alineación de proyectos, y la necesidad de formación continua.*

*Docente 2: Con reuniones periódicas con los maestros titulares o conformadores, que nos lleven a tener una comunicación más cercana y efectiva.*

*Docente 6: Desarrollar las habilidades de investigación.*

## **Discusión y conclusiones**

En el estudio analizamos las percepciones de los docentes sobre los efectos relacionados con la implementación de la flexibilidad curricular en el trayecto de la práctica profesional y saberes pedagógicos. De forma consistente con lo reportado en la literatura, se identificó percepciones de docentes que, además de formar al estudiante en el campo disciplinario al

que se ha inscrito, le permite incrementar sus posibilidades de incorporación al mercado de trabajo en una visión más amplia de la profesión (García & Cervantes, 2021). En particular, encontramos que los docentes visualizan a la flexibilidad curricular como una oportunidad para personalizar la educación, fomentar el desarrollo de competencias clave y aplicar enfoques creativos e innovadores en la enseñanza, aunque también reconocen la necesidad de enfrentar desafíos logísticos, organizativos y de formación para su efectiva implementación.

Los hallazgos de este estudio sugieren que la flexibilidad curricular en las Escuelas Normales tiene el potencial de mejorar significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y la preparación de los estudiantes para el mercado laboral. Los docentes aprecian la oportunidad de adaptar los planes de estudio y aplicar enfoques pedagógicos innovadores, lo que enriquece la formación de los futuros profesionales. Además, se observa que la flexibilidad curricular fomenta el desarrollo de habilidades esenciales en los estudiantes, como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y las competencias digitales.

No obstante, la implementación de esta flexibilidad presenta desafíos significativos. Los docentes deben enfrentarse a la logística y organización necesaria para coordinar con las escuelas receptoras y adaptar los nuevos planes de estudio. Estos desafíos requieren una reestructuración de las prácticas educativas tradicionales, lo cual demanda un esfuerzo considerable.

Para superar estos obstáculos, los hallazgos indican que es fundamental proporcionar formación continua y apoyo institucional a los docentes. Capacitación en áreas como la inteligencia emocional y la gestión de entornos educativos personalizados es crucial para que los docentes puedan adaptarse efectivamente a un entorno educativo más flexible. En resumen, junto con los maestros y maestras normalistas, estos grupos tienen la oportunidad de crear proyectos de investigación participativa que fomenten diálogos respetuosos y enriquecedores con las comunidades tradicionales (Piñeda et al., 2024). No obstante, a pesar de los múltiples beneficios que aporta la flexibilidad curricular, su éxito

está estrechamente vinculado al apoyo y la formación que se proporcionen a los docentes para superar los desafíos que conlleva su implementación.

## Referencias

Diario Oficial de la Federación (2022). Anexo 5, Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria.

[https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO\\_5\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)

Díaz Barriga, F. y Barrón, C. (2014). Curricular changes in higher Education in Mexico (2002-2012). *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(2), 58-68.  
<http://dx.doi.org/10.5430/jct.v3n2p58>

Figueroa, G. (2020). Un análisis comparativo de dos estrategias para el fortalecimiento de las Escuelas Normales ¿rupturas o continuidades?. [Tesis de licenciatura]. México: Universidad Autónoma Metropolitana.  
<https://zaloamati.azc.uam.mx/handle/11191/7619>

García, A. & Cervantes, R. (2021). Flexibilidad curricular y cursos optativos en la formación normalista. Avances y desafíos. En M. Valadez (Ed.), *Problemas educativos actuales* (pp. 85-120). Universidad de Guadalajara.  
[https://www.academia.edu/48907903/Flexibilidad\\_curricular\\_y\\_cursos\\_optativos\\_en\\_la\\_formaci%C3%B3n\\_normalista\\_Avances\\_y\\_desaf%C3%ADos](https://www.academia.edu/48907903/Flexibilidad_curricular_y_cursos_optativos_en_la_formaci%C3%B3n_normalista_Avances_y_desaf%C3%ADos)

Kafle, P. (2011). Hermeneutic phenomenological research method simplified. *Bodhi: An Interdisciplinary Journal*, 5(1), 181-200. <https://doi.org/10.3126/bodhi.v5i1.8053>

Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Applicability of the criteria of rigor and ethics in qualitative research. *Aquichan*, 12(3), 263-274.  
<https://doi.org/10.5294/aqui.2012.12.3.5>

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S071795022017000100037>



- Piñeda, T., Carballo, A. & Lira, A. (2024). Corpus de saberes en los ranchos de La Soledad, Baja California Sur: transferencias para la formación inicial docente. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 15, 1-20. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v15i0.1970](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1970)
- Rangel, N., Saavedra, J., Torres, V. & Dávalos, E. (2023). Análisis comparativo de Planes de Estudio para la Formación docente de Educación Primaria en México, periodo de 1978 a 2022. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 10(19). <https://cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/286>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272007000100009&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272007000100009&script=sci_arttext&tlng=en)
- Secretaría de Educación Pública (2022). Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Acuerdo Educativo Nacional, Implementación operativa. México. <https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. SEP. [https://dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/ANEXO\\_5\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Escuelas Normales. Estrategia de Fortalecimiento y Transformación*. México. Obtenido de Secretaria de Educación Pública: [https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/estrategia\\_fortalecimiento/070618ESTRATEGIA\\_DE\\_FORTALECIMIENTO\\_y\\_TRANSFORMACION\\_DE\\_ESCUELAS\\_NORMALES.pdf](https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/estrategia_fortalecimiento/070618ESTRATEGIA_DE_FORTALECIMIENTO_y_TRANSFORMACION_DE_ESCUELAS_NORMALES.pdf)
- Thomas, D. (2003). A general inductive approach for qualitative data analyses. *American Journal of Evaluation*, 27(2). [https://www.researchgate.net/publication/228620846\\_A\\_General\\_Inductive\\_Approach\\_for\\_Qualitative\\_Data\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/228620846_A_General_Inductive_Approach_for_Qualitative_Data_Analysis)



Troncoso-Pantoja, C., & Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>

Zamudio, N., Castillo, J. & Patlán, J. (2024). Las Escuelas Formadoras de Maestros de Educación Básica frente a la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Holón*, II(5), 47-58. <https://doi.org/10.48204/j.holon.n5.a4938>

## La indispensabilidad de las actividades lúdicas para la adquisición del inglés como lengua extranjera en alumnos del tercer grado en educación secundaria

César Alejandro López Quintero

cesar.lopez@iesenlerdo.mx

Hebert Erasmo Licona Rivera

hebertlicona@iesenlerdo.mx

Luis Humberto Tarango Ávila

luistarango@iesenlerdo.mx

Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal “Gral. Lázaro Cárdenas del Rio”

Línea temática 2. Práctica docente en las escuelas normales

### Resumen

Esta investigación se centra en la evaluación de la efectividad de las actividades lúdicas en la enseñanza del inglés en la Escuela Secundaria Técnica #54 Isaac Newton. Se utilizará un diseño cuasi experimental con tres grupos de estudiantes (3A, 3D y 3B), donde los grupos 3A y 3D serán experimentales y el grupo 3B actuará como control. En el grupo experimental 3A se implementarán una mayor cantidad de actividades lúdicas, mientras que en el grupo 3D no se aplicarán actividades lúdicas. Al finalizar el estudio, se compararán los resultados de los tres grupos para determinar si las actividades lúdicas son indispensables para la adquisición del inglés como lengua extranjera. Este análisis podría proporcionar información crucial para mejorar las estrategias educativas en el aprendizaje de idiomas.

**Palabras clave:** Adquisición, actividades lúdicas, indispensabilidad, lengua extranjera, motivación

## **Planteamiento del problema**

Durante años, los docentes han sostenido la idea generalizada de que las actividades lúdicas son una de las herramientas más cruciales para la adquisición del inglés. Algunos opinan que una clase sin la aplicación de estas actividades no merece ser considerada una clase de inglés, y describen la falta de su uso como si las clases fueran impartidas por dinosaurios. Este tipo de comentarios quedaron arraigados en mi subconsciente, generando la duda: ¿Será cierto que las actividades lúdicas son tan fundamentales para las clases de inglés? He sido una persona que, hasta hace poco, estaba de acuerdo con este punto de vista. Sin embargo, mi perspectiva ha experimentado un cambio significativo gracias al crecimiento personal y académico que he experimentado con el apoyo invaluable de mis docentes de la Licenciatura, gracias a ello, me he dado cuenta de que no se sabe a ciencia cierta, con fundamentos, si las actividades lúdicas son necesarias o en este caso cruciales para que una clase de inglés sea considerada una clase de calidad. Es por ello por lo que mi tesis tratará sobre la indispensabilidad de las actividades lúdicas para la adquisición del inglés como lengua extranjera en principiantes en educación secundaria.

## **Marco Teórico**

El primer concepto del que se hablará en esta investigación es adquisición, la cual es un proceso de obtener o aprender algo, ya sea conocimiento, habilidades, bienes, experiencias, entre otras. Este término puede ser utilizado en diversos contextos, como la adquisición de conocimientos, habilidades lingüísticas, bienes materiales o experiencias. En esta investigación cuasi experimental, se menciona ya que, gracias a la observación entre 3 grupos distintos, se conocerá si las actividades lúdicas son indispensables para la adquisición del inglés como lengua extranjera.

El segundo concepto será actividades lúdicas, estas no solo pueden ser beneficiosas para el desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimientos, sino que lo hacen de una manera más divertida e informal, pero esto quedará registrado como algo positivo o negativo dependiendo del resultado de la investigación en desarrollo.

El tercer concepto es la indispensabilidad, el cual se refiere a la cualidad de ser indispensable o absolutamente necesario para algo. Indica que algo o alguien es tan crucial que no se puede prescindir de ello en una situación o para alcanzar un objetivo específico. La indispensabilidad implica que la ausencia o falta de esa cosa o persona tendría un impacto significativo y negativo en el funcionamiento o éxito de algo. La importancia de que algo sea indispensable puede depender del contexto específico y de la naturaleza del objeto o concepto al que te refieres. Al evaluar la importancia sobre la indispensabilidad sobre algo, es importante considerar la eficiencia y funcionamiento, la seguridad, el logro de objetivos, y en algunos casos, si existen niveles de dependencia.

El cuarto concepto de esta investigación es lengua extranjera, la cual es un idioma diferente al nativo de un territorio. Se enseña o se aprende como asignatura en las escuelas y se utiliza principalmente para la comunicación internacional y el manejo de documentación escrita. Aprender una lengua extranjera no solo amplía nuestras habilidades comunicativas, sino que también nos conecta con otras culturas y nos permite acceder a una variedad de conocimientos y perspectivas. El quinto concepto que es la motivación impulsa a las personas a establecer metas específicas y perseguirlas, proporcionando la energía requerida para superar obstáculos y persistir en su consecución. También, incita a las personas a comprometerse más con las tareas y actividades en las que participan, lo que resulta en un mayor nivel de dedicación y esfuerzo. Influye en el rendimiento de las personas, según Johnmarshall Reeve, la motivación desempeña un rol crucial en el ámbito educativo. Cuando los estudiantes se sienten motivados, demuestran un mayor interés por aprender, se comprometen más con las tareas y tienen mayores posibilidades de lograr un rendimiento óptimo. Los docentes pueden influir en la motivación de los estudiantes mediante diversas estrategias (Maslow 1943). Al diseñar el estado del arte, las investigaciones utilizadas mencionan en repetidas ocasiones dentro de sus resultados que la motivación es un medio por el que los estudiantes obtienen conocimiento, al tener como objetivo el superarse o cumplir ciertas metas específicas.

### **Marco Metodológico**

## **Enfoque de investigación**

El enfoque por el que se optó fue el cuantitativo ya que este enfoque es una técnica de investigación científica que se basa en la observación y medición de fenómenos objetivos mediante técnicas objetivas (UNAM 2017). En esta investigación se medirán 2 variables: las actividades lúdicas y el aprendizaje. Las actividades lúdicas serán la variable 1, la cual será medida utilizando el cuestionario como instrumento. La 2da variable será el aprendizaje (prueba y rúbrica) medida con una rúbrica de lista de verificación. Paradigma El paradigma seleccionado para la investigación en curso es positivista, ya que este paradigma se caracteriza por ser cuantitativo, empírico-analítico y racionalista. Por lo tanto, este paradigma respalda investigaciones cuyo objetivo sea verificar hipótesis mediante métodos estadísticos o determinar los parámetros de una variable específica a través de expresiones numéricas (Ramos, C.A 2015). Esta investigación verificará la hipótesis antes mencionada.

## **Método de investigación**

El diseño seleccionado para la investigación en curso es cuasiexperimental ya que como menciona Hedrick en 1993 (como se citó en Bono Cabré 2012), los diseños cuasiexperimentales comparten el objetivo de los estudios experimentales el cual es demostrar la existencia de una relación causal entre dos o más variables, siendo las variables seleccionadas para la investigación en curso las actividades lúdicas las cuáles serán las variables dependientes y el aprendizaje el cual será la variable independiente. Con diferencia al diseño experimental, el diseño cuasiexperimental carece de una distribución aleatoria según su definición. White, H., & Shagun, S. (2014 como se citó en UNICEF 2014), mencionan que este diseño se asigna a las condiciones, como el tratamiento, la ausencia de tratamiento o la comparación, se lleva a cabo mediante autoselección. En este caso, los participantes eligen la forma en que se desarrollará el estudio, y esta elección es efectuada por los administradores, como profesores, autoridades, entre otros. Los diseños cuasiexperimentales buscan identificar un grupo de comparación lo más similar posible al grupo que recibirá el tratamiento, en términos de las características previas al inicio de la

intervención. El grupo de comparación refleja los resultados que se habrían obtenido si el programa no se hubiera aplicado. Por lo tanto, se puede evaluar si el programa ha causado alguna diferencia entre los resultados del grupo de tratamiento y los del grupo de comparación.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Las técnicas que serán empleadas en la investigación en curso serán el cuestionario, el análisis estadístico y mantenimiento de registros. Los instrumentos que serán utilizados serán los siguientes: instrumento 1 el cual será la planificación de las semanas fue diseñada con el fin de tener claridad sobre cuántas horas y sesiones se tendría disponible para el proyecto de intervención y así planificar qué temas podría cubrirse en estas fechas será el cuestionario el cual fue diseñado para evaluar el dominio del inglés como expresión oral. El instrumento 2 será un cuestionario titulado Prueba de Competencia Comunicativa Oral, este será utilizado para evaluar el dominio del inglés como expresión oral y fue una prueba diseñada por mí, que consta de 10 preguntas las cuales servirán para conocer si los alumnos pueden expresar información personal en inglés como los ejemplos ya mencionados, será aplicado el 10 de abril y servirá como pretest. El instrumento 3 será una rúbrica diseñada para evaluar dicha prueba, en ella se implementarán los siguientes indicadores: 1.- El alumno tuvo dificultad para comprender algunas palabras. 2- El alumno tuvo dificultad para comprender las preguntas. 3.- El alumno necesitó que se le explicara más de una vez la pregunta. 4.- El alumno necesitó traducción de la pregunta. 5.- El alumno necesitó más tiempo del especificado.

### **Procedimiento**

1. Se aplicará una la Prueba de Competencia Comunicativa Oral el 12 de abril del presente año el cual servirá como pretest.
2. Se evaluará la Prueba de Competencia Comunicativa Oral con la rúbrica ya mencionada.
3. Comenzarán a medirse las actividades lúdicas aplicadas con el grupo experimental, así como el tiempo en que estas fueron utilizadas con el grupo experimental A con un registro el cual será utilizado durante la

intervención. 4. Se medirán las actividades lúdicas aplicadas con el grupo de control B, así como el tiempo en que estas fueron utilizadas utilizando también un registro el cual será utilizado durante la intervención.

### **Recursos**

Laptop, este recurso fue utilizado para diseñar la planificación de las semanas de intervención con los alumnos, así como las rúbricas con las que se evaluaría la PCCO en el pretest y el post test, el registro de actividades lúdicas en el grupo experimental 3A y en el grupo de control 3B y finalmente el registro de retroalimentación de los estudiantes al final de la intervención. Bolígrafos, estos eran necesarios al momento de evaluar a cada estudiante en su pretest y post test, al igual que al momento de hacer los registros de las actividades lúdicas. Folders, estos servirían para archivar la prueba de pretest y post test separados en dos folders distintos.

Finalmente 2 asientos, estos fueron utilizados a la hora de la aplicación de la PCCO, en donde un alumno se sentaba frente al docente en práctica. Cada alumno al terminar la prueba regresaba al salón de clase y otro alumno se preparaba para la prueba. Análisis de resultados Criterios de validez En este estudio se investigó el impacto de las actividades lúdicas en la adquisición del inglés. Participaron en la intervención tres grupos experimentales: Grupo A - actividades lúdicas, Grupo B - grupo de control y el Grupo D – sin actividades lúdicas. Se diseñaron 4 instrumentos. El 1er instrumento fue la PCCO, dicha prueba consta de 10 preguntas y cada grupo recibió la misma prueba. Se hizo una prueba piloto del instrumento con un grupo conformado por los primeros 10 lugares arbitrariamente del grupo 3F para así observar si eran necesarias correcciones. Al finalizar la aplicación, no se requirieron correcciones. Las dudas surgidas se debieron principalmente a la falta de conocimiento del idioma inglés por parte de los alumnos. Fue así como la PCCO fue aplicada con éxito en los días 10 y 11 de abril de 2024 en la Escuela Secundaria Técnica #54 "Isaac Newton". El segundo instrumento fue la rúbrica con la que la PCCO sería evaluada (véase apéndice C), esta rúbrica se dio al docente del 3F para que evaluara la prueba piloto y así en caso de ser necesario hacer correcciones a la rúbrica. No fueron necesarias



correcciones y esta rúbrica evaluó el pretest y el post test para así obtener los resultados de la prueba, con estos dos instrumentos se medirá la primera variable la cual será la competencia comunicativa oral.

El tercer instrumento fue el registro de actividades lúdicas del Grupo A (véase apéndice D), en este registro se anotarían tanto las actividades lúdicas que serían utilizadas en cada sesión, así como el tiempo utilizado, ambos registros fueron diseñados de manera distinta en donde el registro del 3A tenía 5 espacios para actividades lúdicas.

El cuarto instrumento fue un registro de actividades lúdicas del Grupo de control B en donde si existieron actividades lúdicas, pero con moderación (véase apéndice E). En este registro, así como en el anterior, se anotarían tanto las actividades lúdicas que serían utilizadas en cada sesión, así como el tiempo utilizado, el registro del 3B tenía únicamente espacio para el registro de 2 actividades lúdicas. Estos dos instrumentos medirán la segunda variable la cual será las actividades lúdicas. Se necesitaron 6 recursos los cuales fueron: 3 grupos de tercero de secundaria, 3A, 3B y 3D, a estos grupos se les aplicaría la PCCO a manera de pretest, después una intervención y después se aplicará el post test. La planificación de semanas en dónde se detalla los temas con los que se trabajará en clase, así como el total de minutos que se tendrá, así como las horas.

## Resultados

El Grupo experimental D demostró un incremento en sus conocimientos de inglés, en la prueba pretest 7 alumnos respondieron de manera pertinente, 3 respondieron de manera pertinente con poca asistencia, 4 respondieron de manera pertinente con mucha asistencia y por último 17 no lograron responder la pregunta. Durante la intervención se trabajó con ellos los temas detallados en la planificación de las semanas de intervención. En las 3 semanas de intervención se tuvo 405 minutos de clases lo que es igual a 6.75 horas en 9 sesiones, 3 por semana. En el post test los resultados fueron los siguientes: 20 alumnos respondieron de manera pertinente, 3 respondieron de manera pertinente con poca asistencia, 1 respondió de manera no pertinente aún con mucha asistencia”, y por último 8

no respondieron la pregunta. A pesar de la ausencia de actividades lúdicas, su progreso obtuvo un gran incremento gracias a que, al no tener ludismo en clases, los niveles del input comprensible y monitoreo del output fueron altos.

En el Grupo experimental A también existió una mejora, aunque no tanto en comparación con el Grupo experimental D. El impacto de las actividades lúdicas fue evidente, pero menos notorio. En el pretest 15 alumnos respondieron de manera pertinente, 2 respondieron de manera pertinente con poca asistencia, 1 respondió de manera impertinente aún con mucha asistencia y por último 15 alumnos no lograron siquiera responder las preguntas.

Las semanas de intervención se aplicaron únicamente juegos en las 9 sesiones con un total de 405 minutos lo que es igual a 6.75 horas, en este grupo el ludismo existió en las 9 sesiones con un total de 18 actividades lúdicas, 2 por sesión divididas una por 20 minutos y la segunda por 25 minutos. En estas el input comprensible y el monitoreo del output era muy bajo, pero los niveles del filtro afectivo muy bajos. Al término de la intervención se aplicó el post test en donde 14 alumnos respondieron de manera pertinente, 5 respondieron de manera pertinente con poca asistencia, 4 respondieron de manera pertinente con mucha asistencia y 10 no lograron responder las preguntas. Sorprendentemente el Grupo B mostró la mejora más sustancial. En el pretest 7 alumnos respondieron de manera pertinente, 2 respondieron de manera pertinente con mucha asistencia, 1 respondió de manera impertinente aún con mucha asistencia, y por último 20 no lograron responder las preguntas. La intervención duró 3 semanas, fueron 9 sesiones de 45 minutos por sesión con un total de 405 minutos lo que es igual a 6.75 horas. En las sesiones también fueron aplicadas actividades lúdicas, pero en contraste con el grupo experimental A estas tenían una duración máxima de 5 minutos por sesión y fueron un recurso de gran relevancia en su aprendizaje gracias a que fue factor para que los niveles del filtro afectivo fueran bajos, el total de las actividades lúdicas con este grupo fue de 9 actividades lúdicas con un total de 45 minutos en las 3 semanas de la intervención.

Al igual que con el grupo experimental D, se dio el input comprensible al igual que el monitoreo del output solo que menos en comparación con el grupo experimental D. Al término de la intervención se aplicó el post test en donde 22 alumnos respondieron de manera pertinente, 5 respondieron de manera pertinente con poca asistencia, 2 respondieron de manera pertinente con mucha asistencia y finalmente 7 alumnos no lograron responder las preguntas. En 3A, el nivel del generador de la adquisición de conocimiento, que incluye el input comprensible y el monitoreo del output, fue muy bajo, mientras que los niveles del filtro afectivo en este grupo fueron positivos al ser muy bajos. En 3D, el nivel de mejora fue medio-alto, ya que la presencia del input comprensible y el monitoreo del output en este grupo fue superior en comparación con el 3A y 3B, pero el filtro afectivo fue nulo debido a la ausencia de ludismo en este grupo. En 3B, tanto el generador de la adquisición de conocimientos como el filtro afectivo fueron intermedios. Al lograr un equilibrio entre el input comprensible, el monitoreo del output y un filtro afectivo bajo, los alumnos del grupo de control B fueron los que experimentaron un incremento elevado en comparación con los grupos experimentales D y A.

En el grupo experimental 3A se tuvieron sesiones los lunes, miércoles y viernes, y cada clase tenía una duración de 45 minutos. Se aplicaron 18 actividades lúdicas, 2 por sesión, una de ellas con una duración de 20 minutos y la segunda de 25 minutos. Esto suma un total de 405 minutos o 6.75 horas. En este grupo, los niveles del filtro afectivo fueron bajos (+), pero la entrada del input comprensible, al igual que el monitoreo del output, fueron muy bajos (-). En el grupo de control B, se tuvieron sesiones los lunes y miércoles, siendo un módulo de 45 minutos el lunes y 2 módulos de 45 minutos cada uno el miércoles. En este grupo también se aplicaron actividades lúdicas, pero en comparación con el grupo experimental A, que obtuvo un total de 405 minutos con la aplicación de actividades lúdicas, el grupo B obtuvo un total de 45 minutos en las 3 semanas de intervención, con 9 actividades lúdicas aplicadas durante la intervención, con una duración de 5 minutos por sesión. Por último, en el grupo experimental D, al no contar con actividades lúdicas en las 3 semanas de intervención, se utilizó más el input comprensible y el monitoreo del output.

## Conclusión

A la luz del estudio realizado en la Escuela Secundaria Técnica “Isaac Newton” #54, los resultados aportan valiosas ideas para los profesores de idiomas. Aunque las actividades lúdicas se han considerado durante mucho tiempo como un componente esencial de las clases de inglés, los hallazgos de la presente investigación cuestionan esta noción. Las actividades lúdicas contribuyen a mantener bajo el filtro afectivo, fomentando un entorno de aprendizaje positivo y atractivo. Sin embargo, el estudio demuestra que no son indispensables para la adquisición de conocimientos. Aunque estas aumentan la motivación y el compromiso en algunos estudiantes, su ausencia no dificultó el aprendizaje.

El grupo experimental D, grupo en donde no existieron actividades lúdicas, mostraron una mejora mayor en contraste con el grupo experimental A en donde las actividades lúdicas fueron superiores en comparación con el grupo experimental D y el grupo de control B. Este resultado inesperado sugiere que los métodos de enseñanza tradicionales pueden dar resultados 36 positivos si se saben utilizar de manera eficaz.

El grupo de control B, con un mínimo de actividades lúdicas siendo estas sólo sesiones de 5 minutos, fue el grupo que más destacó. El inesperado éxito del Grupo de control B justifica una mayor exploración, incitando a los profesores a reevaluar sus opciones pedagógicas. Las actividades lúdicas siguen siendo herramientas valiosas, pero no son el camino exclusivo hacia el conocimiento. Según Vygotsky existen 2 fases en donde los juegos son indispensables, de 0 a 2 años y de 2 a 3 años y los estudiantes con los que se trabajó tienen una edad de entre 14 y 15 años por lo que el juego no es indispensable y el estudio lo confirma. Marzano y Kendall mencionan en su taxonomía que la motivación es esencial para el aprendizaje ya que sin la motivación ni la atención no existe el aprendizaje y estos aspectos si fueron presentados con los estudiantes de 3er grado de secundaria con o sin juegos, Marzano y Kendall expresaron también que el ludismo no se relaciona con la motivación, sino que son tres elementos los que se interrelacionan con el sistema interno y es esta interrelación la que determina la motivación y la atención. El grupo experimental 3D en donde las actividades lúdicas no fueron aplicadas, mostró un incremento en cuanto a la

adquisición del inglés post test. Si bien las clases con ese salón fueron tradicionales, existió input comprensible y monitoreo de output alto en cada sesión.

La teoría “El enfoque natural” por Tracy Terrell y Stephen Krashen no menciona al ludismo, en cambio menciona que para que el alumno adquiera el inglés como lengua extranjera se necesita input comprensible, monitoreo del output y un filtro afectivo bajo. La Hipótesis del Filtro afectivo sostiene que existe una serie de variables afectivas las cuales actúan para impedir que el input sea utilizado para la adquisición del lenguaje. Por lo tanto, es crucial mantener el filtro afectivo en niveles bajos. Abraham Maslow en su jerarquía de necesidades no menciona al ludismo, sino que afirma con su teoría motivacional que las personas están motivadas 37 únicamente para lograr objetivos, así como moldear el comportamiento humano.

Los humanos necesitamos cumplir metas para sentirnos motivados. Sin embargo, si el nivel del filtro afectivo es muy bajo pero los niveles de input comprensible y monitoreo del output comprensible no son altos, la mejora que se obtendrá será mínima en comparación con los grupos que tengan un nivel del filtro afectivo bajo y un input comprensible y monitoreo del output altos. Para futuras investigaciones sería interesante hacer estudios similares en otras escuelas para así saber si en dichas escuelas se obtendrían los mismos resultados o incluso resultados distintos. También sería de gran importancia una investigación en donde en lugar de hacer un estudio para conocer si las actividades lúdicas son indispensables para la adquisición del inglés como lengua extranjera, se hiciera uno en donde en un grupo las clases fueran normales, y otro en donde se utilizara input comprensible, se monitoreara el output y se mantuvieran los niveles del filtro afectivo bajo para así obtener una respuesta clara sobre lo que en realidad es indispensable para la adquisición del inglés como lengua extranjera.

## Referencias

Alayo La Rosa, S.J. (2018). *Estrategias didácticas lúdicas para la comunicación oral en el idioma inglés en estudiantes de educación secundaria, Paiján-La Libertad, 2017.*

[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/22639/alayo\\_lrs.pdf?f?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/22639/alayo_lrs.pdf?f?sequence=1&isAllowed=y)

Bono, Cabré, R. (s./f.) *Diseños cuasiexperimentales y longitudinales*. Microsoft Word - resum\_dissenys (ub.edu)

Consejo Británico. (2021). Instrucción Basada en Contenidos. Content-based instruction | TeachingEnglish | British Council

Díaz F., Gómez R., & Otero S. (2016). *Estrategias lúdicas para el Aprendizaje del inglés en los estudiantes del Grado 6-1 de la Institución Educativa Santa María de la Ciudad de Montería – Córdoba*. <https://repository.libertadores.edu.co/items/d0ccfab6-6afd-4f22-b2ee-39d034aa139a>

Dra. Gallardo, Córdova K.E. (2008). *Manual de la nueva taxonomía de Marzano y Kendall. La nueva taxonomía de Marzano y Kendall: Una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación*.

La Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall: una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación. - PDF Free Download (docplayer.es)

El mundo infinito. (2023). *Proceso de adquisición del conocimiento*. <https://elmundoinfinito.com/proceso-adquisicion-conocimiento/>

Gómez Díaz, D., Gordillo Mendoza, S.J., Maldonado Pava, J.C., Pabón Alvernia, C., & Rodríguez Machado, M.M. (2016). *Comparación entre estrategias didácticas y tradicionales para mejorar la competencia comunicativa del inglés en el curso noveno uno del Colegio Santa Ana de Bucaramanga*. <https://santaana.edu.co/proyectos/archivos/3.pdf>

Krashen, D.S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. [https://www.sdkrashen.com/content/books/sl\\_acquisition\\_and\\_learning.pdf](https://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf)

Krashen D.S., Terrell T.D. (1983). *Natural Approach*. the\_natural\_approach.pdf (sdkrashen.com)



LEGSA (2024). *¿Qué significa indispensabilidad?*

[https://legsa.com.mx/pyru/indispensable?expand\\_article=1](https://legsa.com.mx/pyru/indispensable?expand_article=1)

Maslow, J. (1943). *Jerarquía de las necesidades de Maslow*. (6) A Theory of Human

Motivation - Abraham H Maslow - Psychological Review Vol 50 No 4 July 1943 |

Alexis Ubilla - Academia.edu

Misas Alcalde A. (2021). *Análisis comparativo entre la metodología tradicional y la metodología lúdica en inglés para la adquisición del vocabulario en Primaria*. TFG

Alejandro Misas Alcalde (uib.es)

Ramos, C.A. (2015). *Los paradigmas de la investigación científica*. Vista de Los paradigmas de la investigación científica (unife.edu.pe)

Sánchez, López I. (2016). *Didáctica del inglés en las diversas etapas del juego en educación infantil*. Didáctica del inglés en las diversas etapas del juego en Educación Infantil

(1library.co)

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Metodología del Aprendizaje Basado en*

*Proyectos*. Metodologia-ABP-Final.pdf (sep.gob.mx)

Significado y Definición. (2023). *Concepto de Lengua Extranjera*.

<https://significadosweb.com/concepto-de-lengua-extranjera-segun-autores-definicion-y-que-es/>

Taylor, E. (2021). *Jerarquía de necesidades de Maslow - Psicología - 2024*.

<https://es1.laraformm.com/maslow-161>

UNAM. (s./f.). Los enfoques de la investigación: cuantitativo y cualitativo. Los enfoques de la investigación: cuantitativo y cualitativo - Unidad de Apoyo Para el Aprendizaje

(unam.mx)

Urroz, V. (2022). *El juego como estrategia de enseñanza en primer ciclo*. APPD VIVIANA

URROZ-entrega 30/11 (cfe.edu.uy)

Vygotsky, L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (wordpress.com)

Vygotsky, L.S. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. (6) Pensamiento y Lenguaje Vigotsky |

Jaime Cruz - Academia.edu



White, H., Sabarwal, S. (2014). *Diseño y métodos cuasiexperimentales*. MB8ES.pdf (unicef-irc.org)

Zebadúa, Valencia, M.L., García, Palacios E. (2011). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. librocch\_hablaescuchar.pdf (unam.mx)

## **La implementación del arte en la práctica docente: una propuesta para el desarrollo de los lenguajes en preescolar**

Cecilia Korey Torres De La Rosa

a212031@normalfronterizatijuana.edu.mx

Kassandra Lizbeth Marín Arroyo

a212018@normalfronterizatijuana.edu.mx

Sara Solis Trechuelo.

s.solis@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Línea temática 2 Práctica docente en las escuelas normales

### **Resumen**

El presente trabajo es una propuesta de intervención que se realizó durante las jornadas de práctica docente en el ciclo 2023-2024 durante el sexto semestre de la Lic. en Educación Preescolar. El objetivo es presentar la propuesta de intervención que se implementó en donde se utiliza el arte como herramienta para el desarrollo de los lenguajes en niñas y niños de edad preescolar, con el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana. La metodología empleada fue la de investigación-acción basada en el modelo de Escudero (1990) compuesta por tres fases. Para generar la reflexión de la práctica docente en la fase tres se utilizó el protocolo SER de Anijovich (2018). La propuesta permitió concluir que las artes desempeñan un papel fundamental en el desarrollo del lenguaje en preescolares. Las actividades artísticas implementadas, tales como el modelado, los títeres, la danza, las rimas con movimiento y la exploración de pinturas, demostraron ser efectivas para el desarrollo integral de los niños

y niñas, cumpliendo con el objetivo de utilizar el arte como una herramienta efectiva para el desarrollo de sus capacidades comunicativas.

**Palabras clave:** *Lenguajes, arte, expresión, educación preescolar, Nueva Escuela Mexicana.*

### **Planteamiento Del Problema**

Durante la formación en la licenciatura de educación preescolar en los períodos de jornadas de práctica docente se ponen de manifiesto los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que se han desarrollado o construido a lo largo de los semestres cursados, en donde se enfatizan los contenidos que se abordan en el semestre en curso, asimismo se atienden las necesidades de las niñas y niños, el contexto y los procesos de desarrollo de los aprendizajes del plan de estudios. Por consiguiente, para las y los docentes en formación se convierte en una actividad desafiante intelectualmente realizar el plan de trabajo para implementar durante las jornadas de práctica.

En sexto semestre en la Lic. de Educación Preescolar, Plan 2018, la malla curricular establece seis cursos: Bases legales y normativas de la educación básica, Creación literaria, Artes visuales, Teatro, Trabajo docente y proyectos de mejora, e inglés como curso optativo (SEP, 2018). Cuatro cursos se relacionan directamente con la práctica docente, y tres con expresiones artísticas. El campo de lenguajes menciona el arte como un lenguaje más, señalando que "niñas y niños recurren a distintos lenguajes -incluyendo los artísticos-" (SEP, 2022, p. 11).

La Nueva Escuela Mexicana (2022), establece la importancia de proporcionar oportunidades significativas para que las y los alumnos en edad preescolar puedan desarrollar sus lenguajes, esto concebido como "construcciones cognitivas, sociales y dinámicas" (p.128) que permiten la interpretación del entorno y el desarrollo de las habilidades de comunicación e interacción con sus compañeras y compañeros en el entorno educativo. El Plan y Programa Sintético de la Fase 2 de la Nueva Escuela Mexicana (2022), menciona en el campo de lenguajes que "el objeto de aprendizaje de este campo se

constituye a partir de las experiencias y la interacción con el mundo a través del empleo de diferentes lenguajes” (SEP, 2022, p. 9).

Al desarrollar los lenguajes en los infantes se abre la oportunidad de que logren comunicar sus sentimientos, pensamientos, saberes, opiniones, gustos, etc. en un ámbito fuera del contexto familiar. Es fundamental explorar diversas intervenciones pedagógicas innovadoras para lograrlo. Según Mero (2022), "la innovación educativa crea espacios curriculares que le dan flexibilidad al docente y contribuyen a la optimización del proceso enseñanza-aprendizaje caracterizado por el respeto a las diferentes formas y necesidades que tienen los alumnos en su proceso de aprender" (p. 327).

Estas intervenciones deben no solo promover la adquisición de los lenguajes, sino también fomentar la creatividad, imaginación sensibilidad, percepción afectos y saberes, ofreciendo una oportunidad de expresión más amplia. En este sentido, el arte juega un papel crucial, ya que es una herramienta para impulsar los diferentes lenguajes. El lenguaje artístico enriquece el lenguaje oral, escrito, sonoro, corporal y háptico de los educandos.

Por consiguiente, surge la siguiente cuestión: ¿Cómo el uso del arte en la práctica docente puede actuar como una herramienta enriquecedora para la adquisición de los lenguajes en alumnas y alumnos de nivel preescolar, mediante la implementación de estrategias pedagógicas?. El objetivo del presente trabajo es presentar la propuesta de intervención que se implementó durante las jornadas de práctica docente en el ciclo 2023-2024, en donde se utiliza el arte como herramienta para el desarrollo de los lenguajes en niñas y niños de edad preescolar.

## **Marco Teórico**

### **El lenguaje en la Nueva Escuela Mexicana.**

El desarrollo del lenguaje es un aspecto crucial en la educación preescolar, ya que sienta las bases para el aprendizaje futuro y la comunicación efectiva (Vygotsky, 1978). Además, el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas en niños y niñas en edad preescolar

es fundamental para su integración social y éxito académico futuro. La Nueva Escuela Mexicana, en su programa de estudio sintético de la Fase 2, define a los lenguajes como construcciones que permiten a las personas expresar, conocer y compartir experiencias, emociones e ideas desde su nacimiento. Esto permite establecer vínculos fundamentales para la convivencia y participación colaborativa (SEP, 2022, p.9).

Es relevante destacar que la comunicación puede ser tanto verbal como no verbal, la Nueva Escuela Mexicana, considera a todos los lenguajes, no solo a la lengua materna. Esta perspectiva inclusiva engloba diversos lenguajes, como:

El aprendizaje del español, lenguas indígenas, lenguajes artísticos y el inglés como lengua extranjera. Además, se considera la Lengua de Señas Mexicana para la atención de personas con discapacidad auditiva, teniendo en cuenta las características de la edad de desarrollo de las niñas, niños y adolescentes. (SEP, 2022)

De esta manera, la Nueva Escuela Mexicana busca promover la diversidad lingüística y considera que los lenguajes son herramientas fundamentales para el desarrollo integral de las personas y la sociedad.

### **El desarrollo del lenguaje mediante el arte.**

El enfoque del arte en el plan de estudios “se basa en un paradigma sociocrítico, que ve en el arte una herramienta para la comunicación social, la denuncia de problemáticas personales y de la comunidad” (Bárcena y Estévez, 2024, p.11), además que establece el arte como un eje articulador, que busca realizar un trabajo interdisciplinario (Bernal, 2024). Por ejemplo:

En el caso de Lenguajes, vemos como el arte es un medio de expresión; para Saberes y Pensamiento Científico, el arte puede ser una forma propia de explicar el mundo. Es también una manera de conectar con el otro y así se vincula con De lo Humano y lo Comunitario y con Ética, Naturaleza y Sociedades. (Bernal, 2014, p.29)

A través de las expresiones artísticas, los estudiantes pueden expresar sus creencias, así como sus perspectivas sobre conceptos universales como el orden y los conflictos. De tal manera, que desarrollan una visión más amplia y compleja de la realidad, lo que a su vez puede contribuir a su desarrollo integral y social. Lowenfeld y Lambert (1980, citado en Benítez, 2014) mencionan que el arte “es la forma más eminente de expresión humana y un vehículo para que los niños logren el crecimiento mental y creativo”(p.106). Asimismo permite a los infantes comprender el mundo social y cultural, valorando el patrimonio cultural (Benítez, 2014).

### **El arte en educación preescolar.**

El arte en preescolar busca “acercar al plano terrenal el arte, bajarlo del museo estático y sólo de observación, para que forme parte viva de los espacios en los que se encuentren los niños, sin la necesidad de estar creando artistas, sino sujetos que hacen y viven el arte” (Bernal, 2024, p.31).

La dramatización, en particular, favorece la comunicación en los niños y propiciar vivencias de su entorno. Según Rondoy (2018), "esta estrategia es una herramienta de comunicación a nivel emocional de análisis de la realidad de la relación del niño consigo mismo y con su entorno" (p. 15). El teatro como herramienta para el desarrollo del lenguaje, es un arte de expresión que permite a los niños comunicarse incluso sin usar palabras. En el ámbito preescolar, el teatro se revela como una magnífica herramienta de comunicación y expresión. Como afirman Rodríguez y Montero (2019), "la pedagogía del teatro persigue mejorar la expresión oral y desarrollar la capacidad de creación; no es una tarea fácil, es un proceso arduo de indagación y puesta en práctica, de ensayo y error" (p. 64). Además, el teatro permite que los estudiantes conozcan sobre su contexto y cultura.

Por otra parte, la danza es un arte que a menudo se confunde con simplemente bailar una canción sin sentido alguno. Sin embargo, mediante la danza se pueden transmitir mensajes y emociones, convirtiéndola en un lenguaje no verbal que también mejora las habilidades de comunicación. Este arte puede aplicarse sin dificultades en el ámbito

preescolar, ya que según Dense (2003), "la danza es una forma de comunicación no verbal, que tiene como instrumento el movimiento efectuado por el bailarín en un tiempo y en un espacio determinado" (p. 8).

Otra expresión es el arte visual y plástica, el cual implica y favorece en los infantes:

la apreciación, expresión y representación de ideas, seres, espacios, emociones, recuerdos y sensaciones... constituye una posibilidad tangible que permite dar forma a lo intangible: a lo que se siente, se piensa, se imagina e incluso a lo que se teme, ya que al pintar, modelar o dibujar emergen ideas, sentimientos e imágenes, las cuales contribuyen a la creación de mundos posibles y personajes salidos de la fantasía y de la imaginación de las niñas y los niños. (Ministerio de Educación Nacional, 2014,p.38)

Mediante la técnica del modelado Ojeda (2020) menciona que:

permite la expresión y representación del mundo personal y del entorno del niño/a. Podemos diferenciar dos etapas: la primera consiste en apretar, palpar, triturar, cortar... Materiales moldeables y la segunda consiste en asignar un significado a dicho material, convirtiéndolo en algo expresivo. (p. 50)

El arte visual indudablemente actúa como medio de expresión y lenguaje, como señala la Universidad del Noroeste (2022)

El arte es una forma de expresión que no se basa en la habilidad verbal, sin embargo, el lenguaje y el vocabulario infantil experimentan un enorme desarrollo a medida que los niños hablan de sus trabajos. (párr.7)

## **Metodología**

La propuesta de intervención utiliza como método la investigación acción, este por lo regular es de carácter cíclico, puede ejecutarse en un solo ciclo o varios (Latorres, 2005), esto va a



dependen el tipo del problema y del tiempo con el que se cuente. Escudero (1990, citado en Latorre, 2005) propone las siguientes tres fases para desarrollar la investigación-acción:

- Identificación inicial de un problema, tema o propósito sobre el que indagar (analizar con cierto detalle la propia realidad para captar cómo ocurre y comprender por qué).
- Elaborar un plan estratégico razonado de actuación (crear las condiciones para llevarlo a la práctica y realizarlo), controlar el curso, incidencias, consecuencias y resultados de su desarrollo.
- Reflexionar críticamente sobre lo que sucedió, intentando elaborar una cierta teoría situacional y personal de todo el proceso. (p.40)

### **Contexto y sujetos**

La propuesta de intervención se implementó en dos diferentes contextos en Tijuana B.C. El primer contexto, fue el jardín de niños “Defensores de Baja California”, ubicado en la colonia Independencia, zona urbana de nivel económico medio-bajo, cerca del centro de la ciudad, se trabajó con el grupo de 3° B, conformado por 12 niños y 9 niñas. El segundo contexto, el jardín de niños “Jaime Sabines”, ubicado en El Refugio, una zona urbana de nivel económico medio-bajo considerada insegura en la zona este de la ciudad, se trabajó con el grupo de 2° A, conformado por 14 niñas y 12 niños.

### **Propuesta de intervención**

**Fase uno:** El tema a trabajar fue el arte como medio para desarrollar los procesos de desarrollo de aprendizaje del campo de Lenguajes o de algún otro campo utilizando el arte como eje articular de la Nueva Escuela Mexicana, con el fin de aprender a desarrollar una propuesta de intervención que respondiera a las necesidades de los niños y niñas de básica, y a los requerimientos de los cursos de sexto semestre relacionados explícitamente con la práctica docente.

**Fase dos:** Se planearon cinco actividades (véase en Tabla 1) en los grupos de preescolar, estas formaron parte del plan didáctico, el cual está articulado con el eje de artes y experiencias estéticas.

**Tabla 1.**

*Actividades realizadas durante prácticas docentes.*

Tipo de expresión y nombre de la actividad	Descripción	Objetivo
Actividad 1: Escultura: "Amasa la masa"	<p>Se proporciona a las niñas y niños los materiales como harina, agua, sal, aceite y maizena para que los vayan mezclando poco a poco. Después de tener una masa homogénea y suave, se procede a dar consignas para realizar diversas creaciones en diversos momentos; "Haz la primera letra de tu nombre con la masa" después se pregunta: ¿cuál letra es?, ¿cómo lo hiciste?, ¿qué otras palabras inician con esa letra?. Posteriormente, se les dice "Crea algo que tu quieras" y se les pregunta ¿qué es lo que creaste?, ¿por qué lo creaste?, ¿Alguien más hizo algo parecido a lo que tú hiciste?, ¿por qué te gustó crear eso?, ¿dónde lo viste?.</p> <p>Al término de creación libre podrán compartir libremente sus creaciones con sus compañeros, explicando lo que crearon y por qué.</p>	<p>Crear un objeto que sea de interés y comunicar a sus compañeros las características de su moldeado, compartir gustos de creaciones y el porqué de su creación.</p>
Actividad 2: Teatro: Juego con títeres "Quiero un nombre"	<p>Se utilizará un títere a manera de apoyo para los niños, cuando se requiera una actividad en la que se necesite dar alguna participación o explicación, ellos se expresan mediante el títere, para ello la docente utilizará el títere también como medio de expresión, usandolo para dar consignas, contando historia, etc. Puede ser a lo largo de la jornada o en momentos en específicos el uso de este. En tiempo de recreo o tiempos de juego libre, podrán las niñas y niños utilizar el títere para comunicarse</p>	<p>Expresar a través de un títere, siendo su medio de comunicación de dudas y de interacción libre fomentando el lenguaje oral durante diversos momentos del día.</p>

y jugar.

---

Actividad 3:  Danza: "Ritmo clásico"	Con apoyo de música clásica, se presenta a los niños diversas canciones que presenten ritmos variados, como la famosa canción de "Carrera de caballos" "Can can" o "carnivalito", primero se pide que escuchen un fragmento de cada canción para responder a ¿cuál canción te gustó más?, ¿cómo te sentiste cuando la escuchaste?, ¿cuál canción te gustó menos?, ¿por qué?. Siempre dando espacio a la respuesta de los niños. Después de eso, se pone la canción que a las niñas y niños más les gustó, y cada cierto espacio o ritmo de la canción se pide a que propongan un paso o movimiento que crean que va con la canción, se ve las participaciones y se elige un paso, se anota en el pizarrón un símbolo que represente al paso para recordarlo, y se repite el proceso hasta acabar la canción. Al final, con el apoyo de los símbolos representativos de los movimientos, se baila la canción y los pasos para ver el resultado final, ¿cuál paso te gustó más?, ¿cómo te sentiste cuando bailabas?, ¿fue fácil o difícil hacer los movimientos?, ¿qué otro paso pondrías?, ¿a qué canción te gustaría crearle pasos para bailar?	Expresar con su cuerpo diferentes emociones utilizando el ritmo y la creación de pasos de forma colaborativa.
--	---	---

---

Actividad 4:  Arte visual (Pintura) "Pintado como Paul Klee"	La actividad comenzó con una presentación sobre Paul Klee y una discusión de sus características artísticas. Los estudiantes observaron y discutieron sus pinturas, compartiendo sus observaciones en plenaria. Luego, crearon sus propias obras inspiradas en Klee y las presentaron, explicando su proceso creativo. La actividad concluyó con una reflexión grupal sobre la experiencia y la importancia del arte como medio de expresión personal. Se hicieron adaptaciones para estudiantes con dificultades verbales, enfocándose en su obra artística y dándole la libertad para usar ademanes. Los materiales necesarios son pinceles, pinturas acrílicas y	Explorar y expresar interpretaciones personales de las pinturas de Paul Klee utilizando técnicas de pintura y fomentando la interpretación y la expresión artística a través de diferentes lenguajes y formas de comunicación.
--	---	--

---

acuarelas, papel para acuarela, vasos con agua, paletas para mezclar colores y trapos.

<p>Actividad 5: Música, poesía, teatro: “Rimas movimiento”</p>	<p>Como actividad recurrente, se utilizan rimas acompañadas de movimientos para ayudar a los alumnos a concentrarse, mejorar su coordinación y su lenguaje, y crear un ambiente agradable para el aprendizaje.  La docente guiaba a los alumnos con una canción de rimas acompañadas de movimientos, gestos y ademanes.</p>	<p>Facilitar la concentración de los alumnos, mejorar su coordinación y lenguaje, y fomentar un ambiente de aprendizaje positivo mediante el uso de rimas acompañadas de movimientos expresivos.</p>
--	---	--

Fuente: Elaboración propia.

## Resultado

La propuesta se implementó durante el ciclo escolar 2023-2024, en las jornadas de práctica docente que tuvieron lugar del 8 al 19 de abril de 2024 y del 27 de mayo al 7 de junio de 2024. A continuación se presentan los resultados obtenidos de cada actividad. Las actividades 1, 2 y 3 se implementaron en el contexto 1, mientras que las actividades 4 y 5 en el contexto 2.

**Actividad 1: escultura, modelado .** La actividad aplicada inició en mesas de trabajo, ahí se les proporcionó diferentes insumos o ingredientes para la creación de una masa: harina, sal, agua, aceite, maizena. Por binas, se les dio un recipiente en el cual colocaron los ingredientes según la indicación de material y cantidad, y por turnos los mezclaron. Se pasó por mesas a preguntar a la bina ¿qué crees que le falta a tu masa?, ¿qué ingrediente le falta?, ¿cuánto le faltará?, aquí se pusieron de acuerdo las niñas y niños para ver qué necesitaba su masa, abriendo un espacio de expresión y diálogo.

Una vez lista su masa, procedían a explorar y amasar en su mesa. Se les dio consigna de realizar la inicial de su nombre como primer momento, y como segundo momento la consigna fue realizar una creación libre de moldeado; en cada moldeado se preguntaba a las niñas y niños ¿qué creaste?, ¿fue fácil o difícil?, ¿cómo lo hiciste?, ¿por qué lo hiciste?, siempre incentivando a los niños(as) a que expresara lo que creó. Durante el tiempo libre de creación, ellos podían expresar el significado de su creación y aportar ideas de nuevas creaciones, o sus moldeados con sus compañeros(as) y la docente adjunta.

Como manifestación del aprendizaje Romina moldeó “un corazón” expresando que lo hizo porque “es bonito, es para que lo vea mi abuelito” asimismo menciona “lo quiero mucho y se lo voy a regalar”. Se resalta a Romina, porque en el aula es una niña que es muy callada, no se expresa mucho en clase o no levanta la mano para participar voluntariamente, sin embargo, con esta actividad logró expresar sus sentimientos hacia un familiar y comunicar con sus compañeros(as) su creación, porque era algo que tenía significado para ella.

**Actividad 2: Títeres.** Estos, a lo largo del tiempo se han usado para distintos fines de ocio y recreación, poco a poco han tenido más relevancia en diferentes contextos, como lo es la escuela. Es un recurso que estimula la expresión y diversas habilidades como lo menciona Ojeda (2020):

Orienta su imaginación hacia el mundo real y la expresión creativa en causando el desarrollo normal de los sentimientos de libertad, cooperación y colaboración, mediante la crítica sana de las costumbre y hábitos de la sociedad, despierta la aptitud artística del niño, a través de la dramatización y participación desarrolla la expresión vocal y desarrolla la atención y la observación.(p.50)

En la actividad, por medio del cuento “Quiero un nombre” el grupo expresó opciones de nombres para el personaje del cuento, el cual ganó -por medio de votación- el nombre de “Alexis”. La docente adjunta lo materializó en un títere y lo llevaba al aula, lo escondía en diversas partes, entonces, cuando los(as) alumnos(as) entraban al salón, preguntaban “¿Y

Alexis?”, despertando su curiosidad por buscar en toda el aula, observar diversos lugares, y animando a sus demás compañeros a buscar al títere, una vez que alguien lo encontraba, iba y les comunicaba a sus compañeros(as) dónde se había escondido “Alexis”. Este personaje denotaba mucha curiosidad, causando que las niñas y niños preguntaran cosas favoritas que le gustaban al títere (comida, color, animal, etc).

Los diálogos sobre los gustos del títere se hacían al inicio de jornada y se daba oportunidad a varios alumnos(as) de participar. Además, “Alexis” era utilizado como detonador para iniciar con nuevos temas en el aula, o para crear juegos o diversas situaciones de aprendizaje, poniendo de ejemplo alguna situación, sentimiento o pensamiento del “títere”.

**Actividad 3: Danza.** Se utilizó música infantil y clásica, la actividad consistió en que por medio de ritmos rápidos y lentos, ellos movían ciertas partes del cuerpo como ellos quisieran, ya sea pies, manos, piernas o cabeza. Por turnos, compartían movimientos libres y de elección propia de sus compañeros, siendo ellos los que llevaban la dinámica de la actividad, y las secuencias de los pasos, al final, todos(as) realizaron un baile libre, incluían pasos que sus compañeros(as) habían realizado, o simplemente se dejaban llevar por el ritmo de la música, se expresaban por medio de su cuerpo. Se observó cómo la personalidad de la niña o niño, influía en el ritmo, intensidad o cantidad de movimientos.

La danza como herramienta dentro del aula según Ramírez M. (2007,p.23 ) “da lugar a un enriquecimiento motriz, comunicativo, socio-afectivo que provee al alumno de elementos importantes para la construcción de conocimientos más complejos”.

**Actividad 4: Pintura de Paul Klee.** Esta propuesta de intervención se llevó a la práctica ya que, según Benítez (2014), "si los niños acceden desde pequeños al conocimiento y uso de los lenguajes artísticos adquirirán de manera natural los recursos necesarios para optimizar sus competencias de expresión y comunicación, no sólo en estos lenguajes sino en cualquier otro lenguaje simbólico" (p. 113).



Es importante destacar que en el salón existen diversas barreras para el aprendizaje y la participación, ya que algunos alumnos tienen dificultades para expresar sus ideas de manera verbal. En este contexto, la pintura se reveló como un medio excelente para que pudieran compartir sus sentimientos y comunicarse con el resto de la clase. El lenguaje artístico tomó protagonismo en el aula, brindando la oportunidad a todos(as) de expresarse y creando un espacio de interacción y expresión.

Se observó una diversidad de expresiones, con alumnos mostrando notable creatividad y profundidad en sus obras de arte, independientemente de sus habilidades verbales. La actividad artística ayudó a disminuir las barreras de comunicación, promoviendo la comodidad y seguridad en la expresión de ideas a través del arte, lo que facilitó una mayor participación en el grupo.

**Actividad 5: Rimado con movimiento.** La implementación de rimas acompañadas de movimientos en el aula ha demostrado ser altamente efectiva para mejorar la concentración, coordinación y desarrollo del lenguaje de los alumnos, al mismo tiempo que crea un ambiente de aprendizaje positivo. Esta actividad, inicialmente introducida para mantener la atención y fomentar la participación, facilitó una notable mejora en la capacidad de los estudiantes para articular palabras, seguir patrones lingüísticos y corporales. Con el paso del tiempo, los alumnos comenzaron a modificar las rimas de manera autónoma, proponiendo cantarlas con diferentes emociones o sentimientos.

Esta evolución promovió la creatividad y permitió a los estudiantes utilizar el movimiento y el lenguaje para expresar una variedad de estados emocionales. Los momentos de expresión corporal observados durante la actividad, respaldan la afirmación de que la expresión corporal como herramienta formativa ayuda a desarrollar competencias de comunicación no verbal, permitiendo a los alumnos expresar ideas, sentimientos y emociones a través del lenguaje corporal.



## Discusión y Conclusiones.

**Fase 3:** Para generar el proceso reflexivo de la propuesta de intervención se utilizó el protocolo SER de Rebeca Anijovich (2018), el planteamiento propone las siguientes interrogantes: ¿Qué se debe seguir haciendo?, ¿qué se debe comenzar a hacer?, y ¿qué se debe revisar? A continuación, se da respuesta a cada una de estas preguntas.

Considerar el arte como una herramienta para la adquisición del lenguaje en estudiantes de preescolar debería ser una práctica más común, ya que su implementación ha demostrado mejorar y ampliar la comunicación de los estudiantes. La expresión a través de diversos lenguajes artísticos, tanto verbales como no verbales, enriquece su capacidad comunicativa.

Se debe comenzar con la implementación de pequeñas actividades que promuevan el uso de estos lenguajes en todas sus formas. Es fundamental observar y registrar las expresiones que los estudiantes muestran durante estas actividades, lo que permitirá ajustar, modificar y mejorar las prácticas educativas continuamente. De esta manera, el arte se convierte en una herramienta esencial para el desarrollo de los lenguajes en la educación preescolar.

El arte permite a las niñas y niños poder expresarse de diversas maneras, es una herramienta que las y los docentes deben de tomar en cuenta en la cotidianidad, no solo como actividad esporádica o de relleno, sino convertirlo en un medio de expresión para las y los alumnos, y no solo encasillar el arte a la pintura, o al dibujo, sino a la diversidad de artes que existen, ya que entre más amplia el abanico de posibilidades que el arte ofrece, más serán los medios de comunicación en los que las y los alumnos podrán expresar y descubrirse.

Como docentes, se debe revisar qué tan continuamente se tiene un acercamiento a estas expresiones artísticas, para tomar ideas, crear estrategias, métodos, actividades favorables dentro del aula o simplemente enriquecerse culturalmente, y poder transportar los propios aprendizajes al aula y compartirlos con los alumnos, y ellos compartan los suyos.

Además, es complicado fomentar la apreciación y la expresión artística si el propio docente no ha tenido un acercamiento vivencial al arte.

Por otra parte, es relevante revisar si las actividades que se proponen cumplen con el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, de tal manera, que el arte sea una herramienta para que las y los niños puedan construir su identidad, mejorar su autoestima, comunicar su percepción del contexto y de su cultura, lo anterior implica que el docente no solo se centre en aspectos procedimentales de la actividad, especialmente cuando se utiliza el arte como eje articulador.

La propuesta de intervención que se realizó, fue en un corto período de tiempo, sin embargo, se logró observar un proceso en el aprendizaje, desenvolvimiento y cambio en las formas de expresiones de los diferentes estudiantes. Las actividades artísticas implementadas, como el modelado, los títeres, la danza, las rimas con movimiento y la exploración de pinturas de Paul Klee, se han revelado como importantes para el desarrollo integral de las niñas y niños preescolares, cumpliendo eficazmente con el objetivo de utilizar estas intervenciones como herramientas para el desarrollo de sus lenguajes.

A través del modelado, los niños expresaron su mundo personal mientras colaboraban en la creación de formas significativas, lo que no solo fortaleció sus habilidades manuales sino también su capacidad de expresión verbal al narrar sus experiencias. Los títeres, personificados por "Alexis", estimularon habilidades lingüísticas y sociales mediante interacciones imaginativas y colaborativas, creando un ambiente propicio para el aprendizaje.

Las rimas de movimiento no solo facilitaron la expresión emocional y la comunicación no verbal, sino que también fueron fundamentales para mejorar la expresión corporal de los niños y al adaptar las rimas según sus emociones, los niños no solo desarrollaron habilidades físicas, sino que también aprendieron a gestionar y expresar sus emociones. Además, la exploración de las pinturas de Paul Klee enriqueció el pensamiento crítico y creativo de los niños, quienes interpretaron y compartieron sus impresiones

artísticas, fomentando una comunicación verbal expresiva y reflexiva al observar y discutir las diversas obras.

En conjunto, estas actividades artísticas proporcionaron a los niños múltiples vías para expresarse y comunicarse a través de lenguaje; corporal, lenguaje verbal y no verbal, y comunicativo en el entorno educativo preescolar.

## Referencias

Anijovich, R. [Instituto Nacional de Formación Docente]. (2018, Octubre 2). Práctica

reflexiva [Archivo de video]. <https://youtu.be/y6TzvbP8ekc>

Bárcena, P., y Estévez, P. (marzo, 2024). La trascendencia de la educación estética en la vida

de las personas a la luz del currículo 2022. *Educación y Movimiento*, (27), 4-11. [boletin27-2024.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/boletines/boletin27-2024.pdf) (mejoredu.gob.mx)

Benítez Sánchez, M. L. (2014). Los lenguajes artísticos en la educación infantil: la resolución

de problemas por medio del lenguaje plástico. *Innovación Educativa*, 14(66), 103-126. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179433435007.pdf>

Bernal, S. (marzo, 2024). Artes y experiencias estéticas en preescolar. *Educación y*

*Movimiento*, (27), 28-31. [boletin27-2024.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/boletines/boletin27-2024.pdf) (mejoredu.gob.mx)

Dense Urtubees Dallal, M. (2003). *Comunicación y expresión corporal: Una retrospectiva de*

*la danza en México* (Tesis de maestría). Atlantic International University, North Miami, Florida.

[https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/568755/DocsTec\\_6519.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=La%20danza%20es%20una%20forma,el%20instrumento%20y%20la%20expresi%C3%B3n.](https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/568755/DocsTec_6519.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=La%20danza%20es%20una%20forma,el%20instrumento%20y%20la%20expresi%C3%B3n.)

García Sánchez, I., Pérez Ordás, R., & Calvo Lluch, Á. (2013). Expresión corporal. Una práctica

de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (23), 19-22.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732289004>

Latorre, A. (2005). *La investigación acción*. Conocer y cambiar la práctica educativa. 3ra.

Edición. Graó.

Ministerio de Educación Nacional, (2014). El arte en educación inicial. Serie de orientaciones

pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. *articles-341880\_archivo\_pdf\_doc\_21.pdf* (mineducacion.gov.co)

Mero, W. (Ed.). (2022). *La innovación educativa como elemento transformador para la*

*enseñanza en la Unidad Educativa "Augusto Solórzano Hoyos"* (Vol. 26, Número 2).  
<https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1775/1690>.

Ojeda Rebolledo, L. (2020). El desarrollo del lenguaje oral y escrito a través del arte en los

niños y niñas del grado preescolar de la institución educativa Bethlemitas Brighton en la ciudad de Pamplona. (Trabajo de tesis, Universidad de Pamplona Facultad de ciencias de la educación).  
[http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/6354/1/Ojeda\\_2020\\_TG.pdf](http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/6354/1/Ojeda_2020_TG.pdf)

Ramírez I. (2007). *La danza como estrategia pedagógica para desarrollar el lenguaje*

*corporal en preescolar*. (Trabajo de grado, Universidad de la sabana).<https://core.ac.uk/download/pdf/47066276.pdf>

Rodríguez Vergara, G., & Montero Guerrero, G. (2019). *El Teatro como Estrategia Didáctica*

*para Fortalecer la Oralidad* (Tesis de maestría, Universidad de la Costa). <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/6002/El%20teatro%20como%20estrategia%20did%C3%A1ctica%20para%20fortalecer%20la%20oralidad.pdf>

Rondoy Rivera, L.(2018). La dramatización y el pensamiento creativo de los niños de 5 años

de la I.E N°512 (Tesis de licenciatura, Universidad San Pedro). <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/11964/1/TFG-B.625.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2018). Licenciatura de Educación Preescolar. Plan de

estudios 2018. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/122>

Secretaría de Educación Pública (2022). Avance el contenido del Programa Sintético de la

Fase 2. [Material en proceso de construcción]. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Avance-Programa-Sintetico-Fase-2.pdf>

Universidad del Noreste UNE. (2022). *Expresión y apreciación artística*. Edu.mx.

<https://blog.une.edu.mx/expresion-y-apreciacion-artistica/>

Vygotsky, L. S. (1978). \*Mind in Society: The Development of Higher Psychological

Processes\*. Cambridge: Harvard University Press.

## **Innovación educativa de la práctica docente en una primaria rural multigrado del estado de Chiapas**

Karina Roxana Antonio Martínez

karoanmar@hotmail.com

Diribeth Torres Córdova

diribeth24@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria del Estado

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### **Resumen**

Este estudio se realizó en una escuela primaria rural multigrado tridocente en un municipio del estado de Chiapas, como parte de una práctica profesional de la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria del Estado (ENLEPE), turno matutino. Con la finalidad de llevar a cabo clases innovadoras para estudiantes de 3° y 4° de primaria, con los retos que implica trabajar en este tipo de contexto. Se utilizó la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), mediante una planeación didáctica comprendida en cinco sesiones de trabajo, con base al nuevo plan de estudios 2022. Los resultados obtenidos mostraron que los estudiantes tuvieron cambios importantes al finalizar las sesiones de trabajo, logrando comprender mejor los temas vistos en clases, aplicando el ABP como parte de una estrategia diferente a la que ellos conocían. Por lo que es importante llevar a cabo estrategias innovadoras en la práctica docente para lograr un aprendizaje significativo.

### **Palabras clave**

Práctica docente, Innovación, ABP, Contexto multigrado

### **Planteamiento del problema**

El presente trabajo se llevó a cabo en una escuela primaria multigrado en un contexto rural, localizada en el municipio Emiliano Zapata, del estado de Chiapas. El cual formó parte de una jornada de prácticas profesionales de quinto semestre de la escuela normal primaria de

dicho estado, las cuales se realizaron en estudiantes de 3° y 4° de primaria teniendo un total de 19 alumnos, correspondientes a la fase 4 según lo establece la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

En este tipo de modalidad y contexto, una de las dificultades que se presentan es trabajar con actividades diferenciadas para grupos de distintos grados, así también desarrollar clases que sean didácticas y a la vez divertidas para los alumnos, es decir, que sean innovadoras y significativas para ellos. Uno de los retos que existen es que, debido al tipo de contexto, los materiales didácticos son escasos o difíciles de conseguir en comparación de un contexto urbano. Además, la falta de recursos económicos por parte de los padres de familia impide que puedan conseguir el material solicitado, obligando al docente a cambiar las actividades planeadas o bien, llevar materiales para sus estudiantes, implicando gastos imprevistos y dificultades para su transportación. Por estas razones, se decidió trabajar con actividades innovadoras y originales en estos dos grados, para tener clases más interesantes y adecuadas a las necesidades de los alumnos. De esta manera, podrán comprender mejor el tema visto en la clase, obteniendo aprendizajes significativos que les sirva no solo en el salón de clases, sino en su vida diaria.

### **Marco teórico**

“En México existe una cantidad importante de escuelas multigrado en todos los niveles de la educación básica, como se señala en el *Panorama Educativo de México 2017*” (S. Schmelkes, & G. Aguila, 2019, p. 75). Con base en la anterior información, en el país se tiene la necesidad de atender las particularidades con las que este tipo de escuelas cuenta. Según S. Schmelkes, & G. Aguila (2019) las escuelas multigrado son aquellas en las que los profesores tienen que enseñar a estudiantes de diferentes grados en la misma aula. Estas escuelas pueden ser tanto públicas como privadas y se encuentran en diversos contextos, pero la mayoría son públicas y están ubicadas en comunidades indígenas, zonas rurales o marginadas, así como en áreas donde llegan grupos de trabajadores agrícolas migrantes.



A pesar de la creencia común, las escuelas multigrado, que no organizan a los alumnos por grados y tienen un único maestro por grupo, han sido una parte esencial del Sistema Educativo Nacional (SEN) desde sus inicios, aunque no siempre han estado incluidas en las políticas educativas nacionales. En el nivel de primaria, se toman las escuelas multigrado de los servicios general e indígena, donde uno, dos o tres profesores se encargan de más de un grado a la vez. Así también, están a cargo de todas las actividades de gestión administrativa, lo que puede hacer más difícil la labor docente, deteriorando la calidad de la educación ofrecida. Con respecto a un análisis que se realizó por tipo de servicio, se identificaron 23,905 escuelas primarias públicas multigrado en el país, lo que representaba el 35.1% del total de escuelas primarias públicas generales. Al desglosar por estado, los mayores porcentajes de escuelas multigrado se encontraron en Zacatecas, con un 55.6% (850 de 1,528 escuelas primarias públicas generales), y en Durango, con un 51.9% (924 de 1,781 escuelas). Además, en cuatro estados, casi la mitad de las escuelas primarias públicas eran multigrado: Chiapas, Tabasco, San Luis Potosí y Veracruz.

Como se puede observar, específicamente en el estado de Chiapas, existe una cantidad considerable de escuelas multigrado, es por esto la importancia de conocer y llevar a cabo nuevas formas de trabajar en este tipo de contexto.

Según Martínez (2011) la práctica educativa provoca diferentes opiniones, especialmente entre quienes no trabajan en el ámbito educativo y la observan desde fuera de la escuela. Ser docente está estrechamente relacionado con la habilidad para innovar. Cada vez que un maestro toma una decisión que no estaba prevista en el plan inicial, está innovando. Cada vez que se pone a prueba el liderazgo educativo, al tratar de adaptar y encontrar los contenidos más relevantes para los estudiantes, los profesores están llevando a cabo procesos innovadores.

De acuerdo a Oviedo (2012) desde un punto de vista etimológico, la palabra "innovación" proviene del latín "innovare", que significa hacer algo nuevo. Entender la innovación de esta forma implica aceptar que para transformar algo y mantener ese cambio,

es necesario comprender y asimilar el problema en cuestión. Esto requiere un esfuerzo, un compromiso y una esperanza para lograr el cambio deseado.

Sin embargo, Martínez (2011), señala que la innovación es un proceso que enfrenta varios desafíos. No todas las ideas prometedoras son necesariamente la mejor solución, y no todas las innovaciones tienen éxito. Es muy probable que muchas de las ideas creativas que se intentan implementar no alcancen sus objetivos o fracasen. Aceptar y entender estos fracasos es una parte fundamental de la innovación. De hecho, enfrentar estos desafíos es probablemente la mejor manera de construir las habilidades y condiciones necesarias para lograr una innovación exitosa y sostenible en las escuelas a mediano plazo.

Una de las estrategias para aplicar una innovación en el aula de clases es llevar a cabo la metodología “Aprendizaje basado en problemas” (ABP). Según de Innovación Educativa, S (2008) el ABP es una metodología que se enfoca en que los estudiantes aprendan a través de la investigación y reflexión para resolver un problema que el profesor les presenta. A diferencia del enfoque tradicional, donde el docente primero explica un tema y luego propone una actividad para aplicarlo, el ABP permite a los alumnos aprender y aplicar los conocimientos necesarios para resolver un problema real o ficticio sin recibir una explicación directa del profesor. En lugar de seguir una clase magistral u otro método tradicional, los estudiantes exploran y resuelven el problema como parte del proceso de aprendizaje.

De acuerdo a Molina *et. al* (2003) el ABP es una metodología educativa que coloca al estudiante en el centro de su propio proceso de aprendizaje. No solo ayuda a los alumnos a adquirir conocimientos sobre una materia, sino que también fomenta una actitud positiva hacia el trabajo en equipo, desarrollando habilidades para colaborar con otros.

Diversos autores han definido el concepto de ABP, entre estos se puede describir como un “método de aprendizaje en grupo que usa problemas reales como estímulo para desarrollar habilidades de solución de problemas y adquirir conocimientos específicos”. Así, el ABP se presenta como un enfoque innovador que tiene sus bases en el constructivismo (Fernández *et. al*; 2006, p.398).

Algunas de sus características principales son las siguientes, con base en de Innovación Educativa, S (2008):

- El ABP se basa en una metodología que coloca al alumno en el centro de su propio aprendizaje. Mediante el trabajo independiente y en equipo, los estudiantes deben alcanzar los objetivos establecidos dentro del tiempo previsto.
- Los alumnos trabajan en grupos pequeños. Expertos como Morales y Landa (2004), Exley y Dennick (2007), y de Miguel (2005) sugieren que cada grupo debería tener entre cinco y ocho miembros. Esto facilita una mejor gestión de los conflictos que puedan surgir y asegura que todos los integrantes se sientan responsables de cumplir con los objetivos planteados. Esta responsabilidad compartida aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes tanto con su propio aprendizaje, como con el de sus compañeros.
- Esta metodología permite la integración de diferentes materias o disciplinas académicas. Para resolver un problema, los estudiantes a menudo necesitan utilizar conocimientos de varias asignaturas que ya han aprendido. Esto ayuda a que los estudiantes conecten sus conocimientos de manera coherente.
- El ABP puede usarse como una estrategia adicional dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. También puede aplicarse de manera integral a lo largo de un curso académico en una asignatura específica o incluso ser la base para el diseño completo del currículo de una carrera.

Con base a lo explicado anteriormente, se puede mencionar que el ABP es una importante estrategia didáctica que se puede aplicar en una escuela multigrado, para desarrollar clases más constructivas, significativas e innovadoras para los estudiantes.

## Metodología

El contenido que se trabajó en este proyecto se desarrolló en una planeación didáctica, la cual se fundamentó de acuerdo al plan de estudios 2022, según la fase 4 en la que se engloban los grados de 3° y 4°, tomando el campo formativo de Ética, Naturaleza y Sociedades, que sugiere trabajar con la metodología ABP, la cual está dividida en 6 fases.

- Fase 1. Presentemos: reflexión inicial, se sitúa a los alumnos en el escenario del problema.
- Fase 2. Recolectemos: exploramos y evaluamos los saberes sociales y escolares que poseen los alumnos.
- Fase 3. Formulamos el problema: determinemos con claridad el problema que se trabajará
- Fase 4. Organizamos la experiencia: se traza la ruta de trabajo para la indagación y se contemplan posibles escenarios de respuesta.
- Fase 5. Vivamos la experiencia: se guía a los alumnos a la indagación específica documental o vivencial.
- Fase 6. Resultados y análisis: visualizamos resultados y los divulgamos.

Para la elaboración de la planeación se recurrió a instrumentos de apoyo como el documento “FASE 4 Tercero y Cuarto\_Vinculación entre Contenidos del Programa Sintético y Proyectos de los Libros de Texto” (2023, p. 28), en la que por medio de un cuadro comparativo expone información acerca de cómo vincular ambos grados según el contenido de “La vida cotidiana antes de la primera invasión europea y en el México colonial: personas y grupos sociales que incidieron en la historia de la comunidad, entidad y el país, para reconocer sus aportes en lo social, cultural, político y económico, entre otros, en las transformaciones sociales”.

Se revisaron los libros sugeridos por la NEM en la implementación de este contenido a los alumnos; de los que se retomaron algunas lecturas, se adecuaron algunas actividades y se extrajo información de acuerdo a las características del grupo.

Así mismo, para aquellas actividades que involucran la conformación de equipos, se tomaron técnicas grupales sugeridas por la Propuesta Educativa Multigrado 05 (PEM 05).

Se puso en marcha la ejecución de la planeación iniciando con los temas comunes: El contacto entre Europa y América. Los españoles en el Caribe. Aspectos significativos de los Mexicas. La guerra contra los mexicas y la caída de Tenochtitlan. Concluyendo con la unificación de los alumnos de la fase 3 para crear un video documental “Película mi conquista” con el tema “La guerra contra los mexicas y la caída de Tenochtitlan”.

Al tener identificados los fundamentos para la elaboración de la planeación se procedió a la puntualización de las sesiones según las necesidades y características del grupo.

Esta planeación tuvo un total de 5 sesiones en las que se trabajaron de manera general la metodología ABP, al contener 6 fases las primeras 2 sesiones correspondían a cada fase, la sesión 3 incluyó la fase 3 y 4 de la metodología, desplazando la fase 5 a la sesión 4 y la fase 6 a la sesión 5. Cada una cuenta con inicio, desarrollo y cierre, pero no todas tienen evaluación puesto que es un proyecto que se complementa sesión con sesión.

El tiempo de cada sesión generalmente fue de 3 horas salvo la sesión 3 y 4 en las que se utilizaron 5 horas.

- Sesión 1: Fase 1. Presentemos; correspondiente a la Metodología ABP: mediante la lectura de la página 252, del Libro de Texto Gratuito (LTG): Proyectos escolares 4° y la exposición de dos diapositivas animadas, donde se hizo la escucha atenta de los conocimientos previos de los alumnos después de la presentación al grupo de los temas mencionados. Se escribió el listado de nombres importantes mencionados en estos temas y se plantearon 3 escenarios ficticios, con esta información los alumnos crearían un relato corto, describiendo a los personajes.
- Sesión 2: Fase 2. Recolectemos: se escucharon los conocimientos previos de los alumnos en relación al pueblo Mexica, recibieron información para su interpretación, divididos en equipo crearon materiales de apoyo para exponer según el ámbito asignado: Social, Político, Religioso, Cultural y Económico.

El tema “la guerra contra los Mexicas y la caída de Tenochtitlan” se presentó al grupo mediante un podcast en vivo, por lo que se tuvo que ambientar el aula y poner a los alumnos como el público. Ellos podían lanzar preguntas al encargado del podcast, es decir al profesor practicante.

- Sesión 3: Fase 3. Formulamos el problema y Fase 4. Organizamos la experiencia: tal cual lo indica la metodología se hizo la presentación del problema o ruta de trabajo en la que se explicó al grupo en que consistirían las sesiones posteriores; la recreación de un guion para la representación de un video documental “Película mi conquista” con el tema de “La guerra contra los mexicas” y “la caída de Tenochtitlan”, para ello se debía organizar el grupo en roles de trabajo; lectura del guion “Película mi conquista”, diseño del traje, cuidado detrás de cámaras, personajes y sus aportaciones, creación de grupos de trabajo. Además de una vinculación de trabajo con sus compañeros de la fase 3 con la personificación de los mexicas.  
Los alumnos de la fase 4 tendrían los personajes de los españoles. Se procedió a organizar al grupo según sus características, gustos y habilidades para continuar con la ruta de trabajo planteada.
- Sesión 4: Fase 5. Vivamos la experiencia: “Que no le digan que no le cuenten vamos a hacer una peli”, los alumnos organizados en sus roles de actividades procedieron a la sesión de grabación, en donde todos participaron según el personaje y actividad que les correspondía, a cada corte se procedió a repasar la próxima escena con la finalidad de qué, los alumnos recordarán el orden del tema que se estaba abordando y para que los personajes pudieran relajarse y practicar sus diálogos.
- Sesión 5: Fase 6. Resultados y análisis: con la finalidad de obtener un trabajo innovador y significativo para los alumnos, se realizó la invitación a los padres de familia de la comunidad escolar, para el estreno del video documental “Película mi conquista”, conviviendo con los maestros, padres y alumnos; se les repartió palomitas y juguitos mientras se proyectaba el video documental. Finalmente, a manera de repaso se les entregó un crucigrama a los alumnos de la fase 4, en donde

debían tomar en cuenta los personajes más destacables del acontecimiento histórico “La guerra contra los mexicas y la caída de Tenochtitlan”.

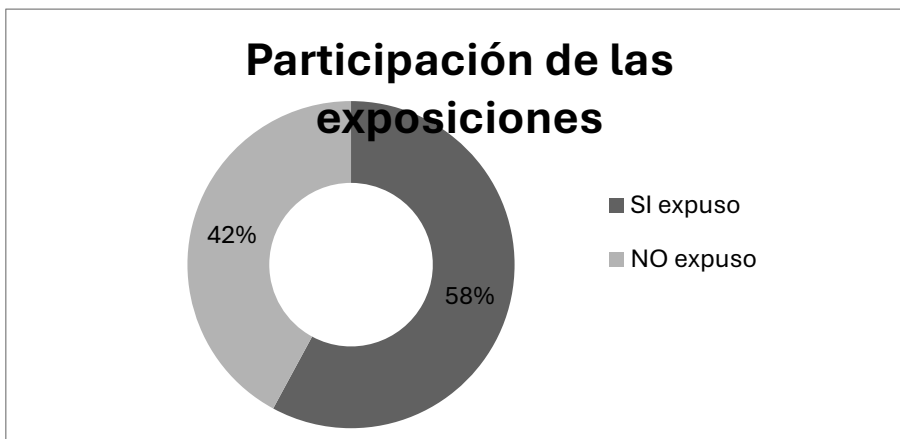
## Resultados

Los alumnos al trabajar con el campo formativo de Ética Naturaleza y Sociedades, comenzaron a relacionarse más con la metodología ABP, según Morales, P. y Landa V. (2004) sostienen que los alumnos deben aprender a darle la importancia tanto al conocimiento como a la adquisición de habilidades y actitudes, donde el maestro solo será el acompañante en todo este proceso.

Los alumnos al no estar acostumbrados a ser los responsables en la construcción de su conocimiento y desarrollo de sus habilidades, en algunos puntos de las fases requirieron más apoyo del docente o en su defecto, al realizar una actividad les tomaba más tiempo del convencional.

La asignación de los equipos la realizó el docente practicante, según las características de los alumnos a modo de tener integrantes que apoyen al otro. Se les dejó que ellos decidieran la forma de trabajo, el orden de exposición y quienes lo harían. No todos los alumnos decidieron pasar como se puede observar en la figura 1.

**Figura 1** Resultado de participación en las exposiciones.



Fuente: Elaboración propia (Torres, 2023).

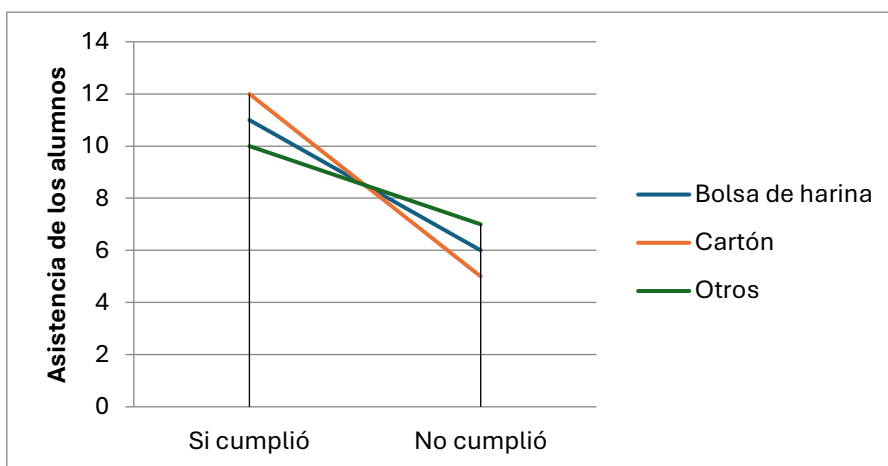


La escuela al estar ubicada en una ranchería, el tiempo de viaje y la forma de acceso, complicaba poder llevar todos los materiales necesarios para la elaboración de la utilería necesaria y el vestuario de los personajes; en vista de eso y con la finalidad de nutrir el valor de la responsabilidad en los alumnos se optó por pedirles cartón, bolsas en las que viene la harina de las tortillerías y tijeras. De esta manera el docente proporcionó los materiales faltantes como cartón adicional, papel crepe, cinta adhesiva, moldes para las escenografías, papel lustre, entre otros.

Se esperaba que todos los estudiantes en la tercera sesión se presentaran con sus materiales requeridos, sin embargo, pocos cumplieron con todo y estos datos se pueden apreciar en la figura 2.

**Figura 2**

*Estudiantes que entregaron materiales didácticos*



Fuente: Elaboración propia (Torres, 2023).

Se consumió más tiempo y atención de los alumnos en la repartición de los materiales, a modo de que todos contaran con los necesarios, para la creación de su vestuario. Diversos factores pudieron ser las razones por las que no llevaron el material completo, así como se mencionó anteriormente.

La responsabilidad y la disposición a trabajar en equipo se puso a prueba en la sesión 4, correspondiente al día de grabación; se esperaba que los alumnos tomaran sus trajes y comenzaran a tomar posición. En realidad, los trajes no se habían concluido y había que prepararlos. Sin embargo, tuvieron disposición de trabajo en equipo, incluyendo a sus compañeros de 1° y 2°, cuidando de sus trajes, escuchando con atención las indicaciones y explicaciones entre escenas.

Tomando como el cierre del proyecto la presentación del video documental “Película mi conquista”, se invitó a la comunidad escolar a participar. Los alumnos se mostraban atentos dando la bienvenida a sus papás, maestros y compañeros. Ayudaron en el acondicionamiento del aula donde se iban a presentar, demostrando que se sentían parte del proyecto. Al realizar el crucigrama, con el que se evaluó el proyecto final, se pudo observar que del total de alumnos que asistieron (n=15), el 80% (n=12) respondió con facilidad el mismo, demostrando los resultados favorables que se obtuvieron al implementar este trabajo.

### **Discusión y conclusiones**

Como mencionamos anteriormente, en el país existe una cantidad importante de escuelas multigrado, sin embargo, en los anteriores planes de estudios, no se tomaban en cuenta las necesidades de trabajo que éstas tienen. En este sentido, la NEM con el plan de estudios 2022, mediante el codiseño, el docente cuenta con la oportunidad de atender las necesidades específicas de aprendizaje que los estudiantes tienen en este tipo de contexto.

De los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje (PDA) que el contenido trae para su desarrollo, se hizo una selección de aquellos que tuvieran más vinculación unos con otros entre los grados, puesto que al ser multigrado se mantiene el desarrollo de las sesiones con tema común y algunas sesiones tienen apartados con actividades diferenciadas, es por ello que no todos los PDA fueron utilizados.

A lo largo de las sesiones, regularmente las actividades en equipos se dividen por afinidad, aunque en este proyecto la asignación de los mismos se realizó con base a lo que

menciona la Secretaría de Educación Pública (SEP), en la Propuesta Educativa Multigrado 05 (PEM 05) desde su aplicación en el 2005, que propone técnicas grupales para la asignación de estos, por lo tanto cuando los estudiantes fueron organizados, se integraron de acuerdo a las habilidades de cada uno, para que pudieran demostrar sus habilidades a manera de complemento. Inicialmente, mostraron resistencia al trabajar con esta técnica, debido a que no estaban familiarizados a trabajar de esta forma, por lo que las actividades tomaron más tiempo de lo previsto. Sin embargo, con la metodología de ABP, los estudiantes a lo largo de las sesiones, fueron apropiándose de la construcción de su propio conocimiento, al punto que ellos mostraron actitudes que demostraban sentirse parte del proyecto, invitando a los integrantes de la comunidad escolar, para acompañarlos al cierre del mismo.

Con respecto a las 5 sesiones que se desarrollaron en la planeación didáctica, con base al actual plan de estudios, debido a que no en todas se realizaron evaluaciones, puesto que es un proyecto que se complementa sesión con sesión, con lo obtenido en ellas, se cuantificaron los resultados generales.

De igual forma, se buscaba que los estudiantes, además de aprender datos específicos como nombres y fechas de los acontecimientos históricos, desarrollaran las habilidades y actitudes para obtener un aprendizaje significativo, como lo pide la metodología ABP, en el campo formativo de Ética, Naturaleza y Sociedades.

Finalmente, una de las limitaciones fue la obtención de los materiales por parte de los estudiantes, principalmente debido a la ubicación geográfica de la primaria, lo que puede obstaculizar la implementación de actividades innovadoras que impliquen el uso de recursos didácticos. Sin embargo, se buscaron estrategias para que esto no impidiera el realizar las actividades planeadas.

## Referencias

Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. (2022).  
*Libro de proyectos escolares.*

Fernández Martínez, M., García Sánchez, J. N., Caso Fuertes, A. M. D., Fidalgo Redondo, R., & Arias Gundín, O. (2006). *El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales*. Revista de educación.

Martínez, H (2011). Docentes del siglo XXI: Innovar o innovar. En Organización de Estados Iberoamericanos (2011). *La práctica pedagógica en entornos innovadores de aprendizaje*. Montevideo, Uruguay: OEI.

Morales Bueno, P., & Landa Fitzgerald, V. (2004). *Aprendizaje basado en problemas*.

Oviedo, P. E. y Goyes Morán, A. C. (Comps.) (2012). *Innovar la enseñanza. Estrategias derivadas de la investigación*. Bogotá: Kimpres. Universidad de la Salle.

S. Schmelkes, & G. Aguila, 2019. *La educación multigrado en México* (págs. 75-104). México: INEE. Obtenido de <https://acortar.link/t7Ou9Y>

Secretaría de Educación Pública. (2005). *Propuesta Educativa Multigrado 2005*.

Secretaria de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan\\_de\\_estudio\\_para\\_la\\_educacion\\_preescolar\\_primaria\\_secundaria\\_2022.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf)

*Vinculación entre Contenidos del Programa Sintético y Proyectos de los Libros de Texto Gratuitos Fase 4*. (s/f). Gob.mx. [https://educacion.seducoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2023/12/FASE-4-Tercero-y-Cuarto\\_Vinculacion-entre-Contenidos-del-Programa-Sintetico-y-Proyectos-de-los-Libros-de-Texto.pdf](https://educacion.seducoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2023/12/FASE-4-Tercero-y-Cuarto_Vinculacion-entre-Contenidos-del-Programa-Sintetico-y-Proyectos-de-los-Libros-de-Texto.pdf)

## **Uso del aprendizaje personalizado para favorecer la identificación y producción del nombre propio en un Jardín de Niños Unitario**

Daniela Priego Hernández

nannypriego08@gmail.com

Hercy Baez Cruz

hercybc@gmail.com

Centro Regional de Educación Normal “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### **Resumen**

La presente ponencia expone los resultados de una investigación llevada a cabo en un Jardín de Niños Unitario de un contexto rural ubicado en la localidad de la Unión correspondiente al municipio de Tuxpan, Veracruz. Se tuvo el propósito de evaluar el impacto del aprendizaje personalizado como estrategia para favorecer la identificación y producción del nombre propio en los preescolares, para ello se trabajó una metodología cualitativa con un paradigma hermenéutico y un diseño de investigación-acción con una muestra intencionada de 14 infantes, de los cuales un niño estaba inscrito en primer grado, tres más en segundo y diez en tercero.

Se aplicó un diagnóstico y posteriormente se diseñó un plan de acción que se trabajó en dos periodos a partir de la implementación de secuencias didácticas, así como ejercicios complementarios en el aula y en casa, mediante los cuales se hizo uso de estrategias personalizadas en función de los niveles de identificación y producción del nombre de cada infante. Se trabajaron tres momentos de evaluación y se logró que la mayoría de los preescolares favorecieran la identificación y producción del primer o ambos nombres, con lo cual se incursionaron en la alfabetización inicial.

**Palabras clave:** aprendizaje personalizado, identificación, producción, nombre propio, alfabetización inicial.

### **Planteamiento del problema**

El nombre es parte fundamental de la personalidad del ser humano, de su identidad y de su individualidad (Valencia, 2010, como se citó en Simental y Ortega-Laurel, 2021) y es de uso frecuente en documentos de derecho de los mexicanos; también, es fundamental en la iniciación de la alfabetización de los infantes, ya que les permite comprender de manera significativa, la manera en la que funciona el sistema de lectura y escritura (Seseña, 2023).

Por lo antes mencionado, fue considerado de relevancia conocer la situación de identificación y producción del nombre propio de un grupo de infantes en edad preescolar que cursaban el 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> y 3<sup>er</sup> grado en un Jardín de Niños Unitario de un contexto rural ubicado en la localidad de La Unión, del municipio de Tuxpan de Rodríguez Cano, Veracruz, para ello se implementaron secuencias didácticas con fines diagnósticos. Al cabo de dicha aplicación se encontró que ninguno de los infantes de primero y segundo grado lograron identificar ni escribir su nombre propio, además de que no tuvieron un buen agarre de la crayola o lápiz, por lo que no tenían control del trazo.

En el caso de los preescolares que cursaban el tercer grado, se observó que solo uno escribía su primer nombre, pero lo hacía de manera mecánica y carente de significado; una pequeña escribía solo algunas grafías de su nombre, pero con apoyo de la educadora lograba terminarlo, en tanto que otro pequeño, aunque escribía algunas letras que no eran de su nombre, al recibir apoyo y orientación de la docente, podía escribirlo. También, se logró visualizar que tres infantes más no tenían buen agarre de la crayola o lápiz y por ende no mostraban control de trazo, en tanto que otros dos solo garabatean y dos más hacía bolitas y palitos.

Al momento de valorar la identificación de sus nombres, se observó que, para el caso de los infantes en edad de tercero de preescolar, seis párvulos no lo identificaban, otros dos

solo reconocían la primera letra, uno más identificaba la primera sílaba y otro infante solamente reconocía el primer nombre de entre variantes del suyo.

Las situaciones encontradas evidenciaron la presencia de un problema a tratar en dicho grupo para atender el que fueran capaces de identificar y producir su nombre propio, por lo que surgió la interrogante: ¿De qué manera el aprendizaje personalizado favorecerá la identificación y producción del nombre propio en un grupo unitario en edad de preescolar?.

### **Marco teórico**

La identidad es un conjunto de características que se hacen presente en distintos ámbitos como: el social, cultural, mental, biológico, físico, entre otros, y hacen única, especial y excepcional a la persona, permitiéndole una distinción de entre otros seres dentro de un grupo o grupos a los que pertenece, de ahí que todos los mexicanos gozan del derecho a la identidad, lo cual incluye el derecho a tener un nombre, mismo que a su vez le permite conocer su origen o procedencia y le da acceso a otros derechos que también posee como: el derecho a la salud, a la educación, entre otros (Cano, 2023).

Es posible mencionar que el concepto nombre puede ser concebido como una palabra que permite la identificación de una persona para distinguirla de otras, es decir, se refiere únicamente al individuo asignado y, en la mayoría de los casos no influye en el contexto para la interpretación o significado del mismo (Rastier, 2022). Además, el nombre no solo es un conjunto de fonemas y grafemas que suenan distintos al conjunto designado a otro individuo, mismo que también tiene otro significado de acuerdo con el rol del poseedor en la sociedad y los atributos familiares, históricos y más que se le hayan agregado a éste (Varón, 1993, como se citó en Tomas, 2018).

Cabe señalar que existen cinco niveles de interpretación del nombre referente a su escritura: el primero, es al formar el nombre con letras móviles; el segundo, es aquel en el que se asigna un fonema a una parte de este; el tercero, es en el que asigna una letra a una parte silábica; el cuarto, es cuando comienza a aparecer una relación entre fonemas y



grafemas y; el quinto, es en el que se consolida el cuarto nivel con algunas confusiones ortográficas (Ferreiro y Teberosky 1979, como se citó en Fuentes, 2021). Por lo antes citado, es posible señalar que el nombre propio, brinda un modelo de escritura a los infantes que aún no saben leer ni escribir y les proporciona conocimientos básicos necesarios para iniciarse en la alfabetización (Torres, 2015, como se citó en Fuentes, 2021).

Es importante tener presente que los párvulos aprenden del mundo que los rodea mucho antes de entrar al preescolar, por tal, el entorno donde viven y sus interacciones sociales cotidianas son de importancia para que ese cúmulo de conocimientos vaya formándose de manera sustancial al momento de iniciar su aprendizaje formal de alfabetización (Rugerio y Guevara, 2015). Por consiguiente, es necesario que los infantes estén en contacto cotidiano con sus nombres, con distintas finalidades comunicativas, de modo que los docentes deben crear situaciones en las que los párvulos trabajen con su nombre, lo identifiquen, escriban o copien (Fuentes, 2021).

Considerando que los preescolares atraviesan por el proceso de integración y adaptación al grupo, se hace necesario que la estrategia o enfoque de enseñanza que utilice el docente para favorecer la identificación y escritura del nombre propio tenga en cuenta las características y necesidades del grupo, así como el proceso de desarrollo de aprendizaje en el que se encuentra cada uno de los alumnos, lo cual representa un gran reto para el educador (Hurtado, 2017).

Por lo anterior y partiendo del aporte de García (2011), quien señala que en el aprendizaje personalizado el alumno es protagonista de su aprendizaje y tiene como finalidad que estos desarrollen su máximo potencial, así como la afirmación de Oña y Oña (2017), al mencionar que dicha estrategia respeta el ritmo y estilo de aprendizaje de los educandos, además de sus capacidades y necesidades individuales, se consideró importante hacer uso de esta estrategia para favorecer la identificación y producción del nombre propio de los preescolares considerados en el presente estudio.

En el trabajo con el aprendizaje personalizado, el docente sólo lleva a cabo el rol de guía y facilitador para que los infantes alcancen el conocimiento esperado, además debe conocer las formas en las que aprenden sus alumnos, tomar en cuenta sus conocimientos previos y su percepción para con ello diseñar actividades de acuerdo con los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) que maneja cada uno de los infantes, a fin de orientarlos durante el aprendizaje (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017), con ello el docente será capaz de generar ambientes de aprendizaje óptimos para los párvulos

Por otra parte, para que el aprendizaje personalizado se lleve a cabo, se deben usar metodologías cooperativas que incluyan no solo la personalización de la enseñanza, sino un trabajo de grupo eficaz que responda las necesidades individuales de los pupilos (Martínez, 2009, como se citó en Fernández, 2018). A partir de lo antes citado, es relevante tener en cuenta que el docente no debe olvidar la importancia de comunicar con eficacia los comentarios, tanto positivos como negativos en cuanto al desempeño de los estudiantes, todo ello en tiempo oportuno como retroalimentación que sirva de orientación durante el aprendizaje (UNESCO, 2017).

### **Metodología**

La presente investigación se trabajó con una metodología cualitativa y un paradigma hermenéutico, a partir del cual se hizo uso de un diseño de investigación acción, para el cual se consideró una muestra intencionada de 14 infantes en edad de preescolar, de los cuales uno cursaba el primer grado, tres más el segundo y diez el tercer año de educación preescolar; todos estudiaban en un Jardín de Niños unitario de contexto rural ubicado en la localidad de La Unión, del municipio de Tuxpan de Rodríguez Cano, Veracruz.

Para obtener la información necesaria que brindara un punto de partida para diseñar el plan de acción en el cual se personalizaran las actividades, materiales e instrumentos de evaluación con el fin de favorecer la identificación y escritura del nombre propio de los preescolares, se hizo necesario aplicar actividades diagnósticas que se valoraron con el uso

de dos rúbricas, mismas que permitieron identificar los saberes y habilidades de los preescolares para la identificación y escritura de su nombre propio.

A partir de los resultados obtenidos con la aplicación de las actividades diagnósticas, se encontró que la mayor parte de los infantes no tenía el conocimiento de su nombre propio, ni de las grafías que lo integraban, tampoco eran capaces de escribirlo dado que mostraron dificultades en el agarre de la crayola o lápiz, y por ende en su trazo.

Por lo anterior, se hizo necesario el diseño de un plan de acción que se trabajó en dos momentos de intervención con la aplicación de dos secuencias didácticas cada uno, además se dio seguimiento con actividades rutinarias y para trabajar en casa, de acuerdo con las necesidades observadas a lo largo del proceso de la identificación y escritura del nombre propio de cada uno de los infantes. Se consideró importante evaluar los logros de los preescolares a partir del uso de rúbricas que se valoraron al finalizar cada momento de intervención y antes del cierre del ciclo escolar, ya que con esto se pudo ver el impacto de las actividades rutinarias y ejercicios personalizados para mejorar el aprendizaje.

Cabe aclarar que en el trabajo con las rúbricas se tomó en cuenta la dosificación de los aprendizajes que marcaban el estatus en el que se encontraba cada infante al momento de cada evaluación, estos criterios se repitieron con los nombres que tenían los preescolares, los cuales eran dos en todos los casos de estudio.

En cuando a la identificación del nombre, se establecieron cinco criterios para valorar los logros de los preescolares, tales como: 1. No lo identifica; 2. Lo identifica por la letra inicial de entre otros diferentes; 3. Identifica la primera sílaba de su nombre de entre otros nombres que comparten la misma letra inicial; 4. Identifica su nombre de entre variaciones del suyo: misma letra inicial, las demás en desorden y; 5. Identifica su nombre de entre variaciones del suyo, alterando únicamente dos letras/Lo identifican. Respecto a la escritura del nombre, se establecieron ocho rubros para evaluar los alcances de los infantes tales como: 1. No hay trazo/ No agarra la crayola o el lápiz; 2. Garabateo; 3. Control de trazo: rayas, bolitas, etc.; 4. Presencia de grafías; 5. Presencia de grafías de su nombre (letra inicial

y/u otras letras); 6. Escribe letras de su nombre en desorden; 7. Escribe 2 o 3 letras de su nombre en desorden y; 8. Escribe su nombre.

Cabe mencionar que los materiales se personalizaron de acuerdo con la Zona de Desarrollo Real en la que se encontraba cada uno de los preescolares en relación con la identificación y escritura del nombre; de igual manera, en todo momento, los alumnos recibieron guía, apoyo y retroalimentación por parte de la educadora de acuerdo con las necesidades de cada uno y las situaciones que se presentaron durante la implementación de actividades.

La primera planeación didáctica se aplicó del 9 al 25 de octubre del 2023, en ella se realizaron actividades introductorias, así como otras de práctica y reforzamiento que se alternaron por día de aplicación, además se implementaron dos actividades de cierre para evaluar los aprendizajes que se esperaba favorecer. La segunda planeación se implementó del 27 de noviembre al 14 de diciembre del 2023, en este caso también se trabajaron actividades introductorias que destacaron la importancia del nombre, además se pusieron en práctica otras acciones que implicaban una temática navideña vinculada al trabajo con las grafías de los nombres propios de cada infante, además de actividades de cierre en las que se evaluaron los avances o retrocesos de los aprendizajes.

Durante la implementación de las planeaciones, en algunos casos se les dirigió en la identificación del nombre desde el reconocimiento de la letra inicial, para lo cual se diseñaron tableros con solo letras mayúsculas como opciones; una vez que los párvulos lograron identificar la letra inicial de su nombre de entre otras, se diseñó otro tablero en el que las letras se parecían, por ejemplo: si el nombre era “Laura”, el primer tablero tenía la “L”, mientras que el segundo contenía letras como “L”, “J” y “F”. Para apoyar la identificación de los preescolares, la educadora mencionaba fuerte, claro y con el movimiento de boca notorio, el nombre del infante seguido del fonema de cada letra, a fin de que los párvulos fueran identificándolo.

Además, se diseñaron tableros que contenían nombres con la misma letra inicial, otros tenían la misma sílaba inicial, otros más contenían nombres parecidos entre sí y los últimos tenían las letras del nombre en desorden respetando la inicial, o solo haciendo ligeros cambios de una o dos letras o del orden de estas.

Fue así que se trabajaron actividades en las que, por ejemplo: si el nombre era “Iveth” y estaba “Iker”, se destacaba que un nombre era más largo que el otro y que la segunda letra “v” sonaba distinto a la otra “k”, además se les invitaba a que observaran la letra y escucharan el sonido final, por lo que cuando los infantes seleccionaban algún nombre distinto al suyo, se les mostraba el búho que tenía su nombre y se les pedía que lo compararan con el que habían seleccionado, invitándolos a observar el tamaño, las letras del nombre seleccionado y se les hacía énfasis sonoro en la parte donde se diferenciaba uno de otro (ver figura 1).

Adicionalmente, cuando se trabajó la actividad de ordenar su nombre utilizando el alfabeto móvil, la mayoría de los infantes se mostró motivado, ya que algunos preescolares reconocieron letras de su nombre sin ver el búho que lo tenía, mientras que otros requirieron apoyo para verlo y poder buscar letra por letra. Cabe señalar que algunas letras les causaron problemas al distinguirlas por la tipografía, ya que tenían un ligero gancho como el caso de la “u”, “t”, “l”; sin embargo, la dificultad fue mayor al identificar los dos tipos de “i”, mayúscula y minúscula.

Para atender las situaciones antes descritas, la educadora les mostró que ambas tenían el mismo sonido, de hecho, en la segunda implementación fue parte de las actividades iniciales, por la manifestación de esa necesidad. También, fue parte de la actividad en la que los infantes ordenaron las letras de su nombre que estaban escritas en vagones de tren para formar el tren navideño que llevaría a Santa Claus a repartir regalos (ver figura 1).

Con la intención de reforzar la escritura del nombre propio y su reconocimiento, se implementó una actividad en la que a partir del hecho de que los infantes visualizaran en el

búho su nombre, lo copiaran en una hoja, lo cual en la mayoría de los casos fue complejo, pero hubo quienes lograron hacerlo; sin embargo, para quienes mostraron dificultades, se les dio la oportunidad de apoyarse del nombre que formaban a partir del uso del alfabeto móvil para que luego lo transcribieran, y ello fue favorecedor en más de un caso, dado que se mostraron más seguros al momento de trazar las letras (ver figura 1).

**Figura 1.** Ejecución de actividades de selección de nombre propio en tableros, formación

del mismo a partir de uso del alfabeto móvil y copiado de nombre del búho.



Fuente: Captura fotográfica en sesión de clase.

Se tuvo el caso de un infante que requirió mucho apoyo para intentar hacerlo por sí mismo, ya que se mostró tembloroso durante la realización del trazo, por lo que la educadora primero atendió la situación emocional del párvulo dándole palabras de aliento, mostrándole afecto, sonriéndole, hablándole de manera tranquila, sentándose a lado de él y que haciéndole hincapié de que el intentarlo ya es una mejoría notable y que poco a poco mejoraría.

Cabe resaltar que, como parte de las actividades, se consideró importante hablar con las madres de familia para explicarles que el ritmo de aprendizaje de los preescolares



era diferente y que había que respetar a cada infante y su proceso de aprendizaje. Adicionalmente y partiendo de lo observado en el diagnóstico, se consideró trabajar actividades que favorecieran el desarrollo de la motricidad fina a partir de actividades de rasgado y boleado, además, de agarre de objetos con los dedos en forma de pinza, el enroscado y ensartado en actividades de otras temáticas.

Además de las secuencias de actividades, se elaboró un cuadernillo de repaso a petición de los padres de familia, en él se incluyeron ejercicios numéricos, geométricos, y sobre todo de escritura y reconocimiento de su nombre, además de otras acciones que incluían la lecto-escritura, todo ello con la intención de que los preescolares trabajaran en casa durante las vacaciones. Vale la pena mencionar, que las actividades que contenía dicho cuadernillo, referente al nombre, implicaban acciones con las que se ejercitaba la grafomotricidad, la identificación y escritura de su nombre, así como la fonética de las letras iniciales del mismo y su relación con objetos cotidianos. Algunas de estas actividades fueron personalizadas de acuerdo a la necesidad de aprendizaje de cada párvulo.

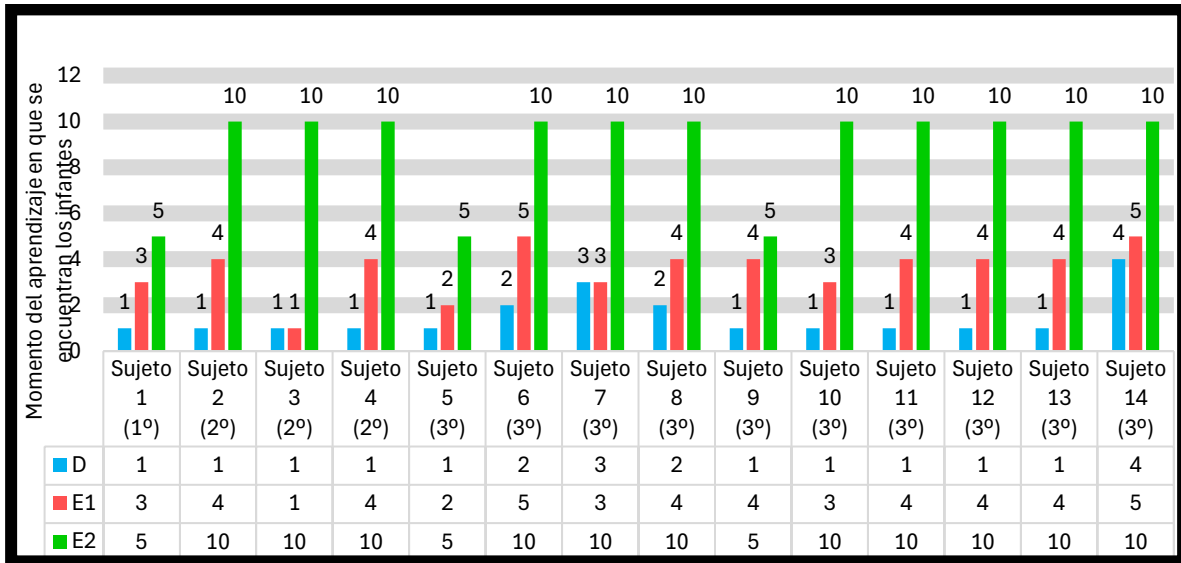
Durante los meses de febrero, marzo y mayo del 2024, las actividades tuvieron continuidad, pero con una personalización de acuerdo con el avance mostrado por los infantes durante las intervenciones previas; también, se continuó con la escritura del nombre en las hojas de trabajo en clase y de tarea en casa. En el mes de junio se evaluó el avance de la producción del nombre al escribirlo.

## Resultados

En la figura 2, es posible observar los resultados contrastados entre el diagnóstico y los primeros dos momentos de evaluación después de las intervenciones al valorar la identificación del nombre, en donde la evaluación diagnóstica, se señala como D, mientras que la valoración de la primera intervención, se visualiza como E1 y la segunda como E2. Además, se muestra la gradualidad del avance de los infantes a través de numerales según el aprendizaje que se trabajó.

**Figura 2.** Evaluación de la identificación del nombre propio.





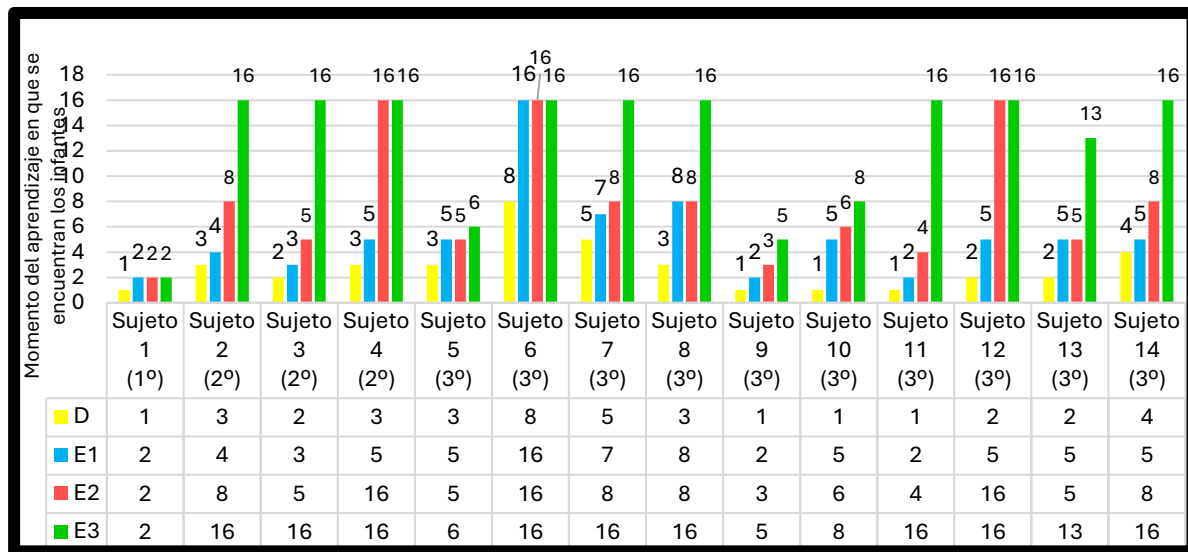
Fuente: Elaboración propia.

Los criterios de la identificación del nombre se manejaron como: 1/6. No lo identifica; 2/7. Lo identifica por la letra inicial de entre otros diferentes; 3/8. Identifica la primera sílaba de su nombre de entre otros nombres que comparten la misma letra inicial; 4/9. Identifica su nombre de entre variaciones del suyo: misma letra inicial, las demás en desorden y; 5/10. Identifica su nombre de entre variaciones del suyo, alterando únicamente dos letras/ Lo identifica.

Es evidente la mejoría de los preescolares en relación con los resultados diagnósticos, así como la manera gradual en la que fueron mejorando en la identificación de su nombre propio, cabe señalar que, para la primera evaluación, se valoró el que identificaran inicialmente su primer nombre, lo cual se señala con un número 5 en los casos ideales. En la segunda evaluación se adaptaron las actividades e instrumentos para evaluar el reconocimiento de los dos nombres, lo cual se grafica con el número 10 para quienes lo lograron hacer; sin embargo, al menos tres pequeños no lo alcanzaron, lo cual se debió al poco apoyo de reforzamiento en casa y a las constantes inasistencias que tuvieron a clases, impactando con ello su aprendizaje.

En tanto, la evaluación en relación con la escritura de su nombre llevó a la aplicación de tres momentos de evaluación además del diagnóstico, ya que como se mencionó, se dio continuidad con trabajo en casa durante el periodo vacacional y en los meses previos al cierre de ciclo escolar, por lo que la figura 3 muestra los tres momentos evaluativos y los alcances de los preescolares en relación con la escritura de su nombre propio.

**Figura 3.** Evaluación de la escritura del nombre propio.



Fuente: Elaboración propia

Cabe señalar que para graficar los resultados de la figura 3, se consideraron dos numerales que fueron asignados de la siguiente forma: 1/9. No hay trazo/ No agarra la crayola o el lápiz; 2/10. Garabateo; 3/11. Control de trazo: rayas, bolitas, etc.; 4/12. Presencia de grafías; 5/13. Presencia de grafías de su nombre (letra inicial y/u otras letras); 6/14. Escribe letras de su nombre en desorden; 7/15. Escribe 2 o 3 letras de su nombre en desorden y; 8/16. Escribe su nombre.

Es importante mencionar que los resultados se dieron de manera individual dada la estrategia de personalización del aprendizaje, por lo que es necesario aclarar que todos los alumnos lograron identificar por lo menos uno de sus nombres y que, la mayoría lograron escribir por lo menos uno de ellos. También, se evidenció que la mayoría de los preescolares

iniciaron el ciclo escolar sin identificar su nombre en lo absoluto y todos terminaron identificando por lo menos uno de ellos; aunque, la mayoría logró la identificación de ambos nombres de entre los de sus compañeros y otros parecidos al suyo o con ligeras variantes.

De acuerdo con la figura 3 también es posible observar que la situación inicial de los preescolares era muy diversa, ya que sólo tres infantes presentaban graffas al escribir su nombre; mientras que los demás requirieron de ejercicios de motricidad y grafo-motricidad para la iniciación de la escritura del nombre de manera convencional. Sin embargo, durante las intervenciones, todos los infantes tuvieron alguna mejoría en su proceso y, casi la totalidad de la muestra logró escribir su primer o ambos nombres, incluso, hubo casos como el de los sujetos: #4, #6, #7 y #14 que iniciaron o lograron escribir alguno o ambos apellidos.

Estos logros pudieron deberse al conocimiento de la educadora sobre el momento del proceso en el que se encontraba cada uno de sus alumnos, así como a los saberes que tenía en relación con las estrategias pedagógicas y emocionales implementadas al momento de acompañar a cada infante en cada uno de sus procesos, también ayudó el trabajo cooperativo entre los niños, padres de familia y la educadora, para el trabajo con actividades personalizadas tanto dentro como fuera del aula, además del respeto de los ritmos de aprendizaje de cada uno de los preescolares.

## Discusión

La personalización de actividades en las que se llevó a los infantes al reconocimiento de las letras iniciales de sus nombres, para luego acercarlos a la identificación de las letras que los componían y la estructura completa del mismo, ayudó en gran medida a que todos lograran identificar al menos su primer nombre, lo cual se debió en gran medida al respeto de sus ritmos de aprendizaje, ya que la estrategia de aprendizaje personalizado favorece la adquisición de saberes, dado que respeta los ritmos de aprendizaje de los educandos, así como otros factores individuales de cada sujeto (García de Oliveira *et al.*, 2015, citado en Artal-Sevil, Bernal y Arqué, 2016); además, se debe recordar que los ritmos se deben a

distintos factores como la edad, su salud física y emocional, así como su desarrollo motriz y psicológico (Gaviria et al., 2014).

Por otro lado, los criterios para llegar a la adquisición de los aprendizajes fueron graduales tomando en cuenta las zonas de desarrollo de los preescolares y, en cada uno de esos criterios el docente estuvo como guía de cada infante para favorecer el aprendizaje de la identificación y escritura del nombre (Suárez, 2004, citado en Gómez y Covarrubias, 2020), además las acciones de motivación que implementó la educadora favorecieron el que los preescolares dieran continuidad a las actividades, lo cual ayudó a que las terminaran, ya que como señalan Caicedo-Coello *et al.* (2020), evitar la frustración de los párvulos ayuda a que se dé un aprendizaje.

## Conclusiones

El aprendizaje personalizado favoreció la identificación y escritura del nombre o nombres de los infantes de un grupo unitario de educación preescolar, ya que los logros reflejados a lo largo de la investigación fueron positivos para los párvulos sin importar la edad o grado escolar.

Cabe señalar que el nivel de desarrollo que presentaban los infantes, así como los conocimientos informales que habían recibido en casa fueron factores que influyeron en el logro de los saberes, por lo que la estrategia de personalización del aprendizaje permitió que los preescolares tuvieran la guía y herramientas necesarias para poder avanzar gradualmente y a su ritmo rumbo al logro de la adquisición de la identificación y escritura de su(s) nombre(s), así como su iniciación a la alfabetización.

Durante esta indagación, el uso de la estrategia de aprendizaje personalizado, implicó mayor preparación, inteligencia emocional, esfuerzo, tiempo y trabajo del docente para ofrecer lo que el infante requiera durante todo su proceso de aprendizaje; no obstante, esta estrategia, también favoreció los vínculos socio-afectivos entre los estudiantes y la educadora, así como la mejora de confianza y seguridad en ellos mismos.

## Referencias

- Rugiero, J. P. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (13), 25-42. DOI 10.18239/ocnos\_2015.13.02
- Caicedo-Coello, J. A., Vallejo-Valdivieso, P. A. y Moya-Martínez, M. E. (2020). Juegos dirigidos y la motivación en estudiantes del décimo año de Educación General Básica. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 189-198. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.617>
- Cano Barraza, F. I. (2023). La situación actual del derecho de identidad en México y los retos para su garantía a las niñas y niños indígenas en el país: Una mirada desde los derechos humanos. *EPIKEIA. Revista del departamento de Ciencias Sociales y Humanidades*, 46, 1-29. <https://repositorio.iberoleon.mx/handle/20.500.12152/1733>
- Fernández Puma, W. J. (2018). El trabajo en grupo desde un enfoque constructivista. *Revista de divulgación de experiencias pedagógicas MAMAKUNA*, (8), 58-65. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/142/111>
- Fuentes, M. (2021). *Nombres propios en la alfabetización inicial. Prácticas de lectura por sí mismos. Una experiencia con niñas y niños de 4 años*. [Tesis de especialidad, Universidad Nacional de la Plata]. Repositorio institucional Universidad Nacional de la Plata.
- García, A. (2011). La educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la Diversidad en el Aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 177-189. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4268389>
- Gaviria Fernández, L. R., Martínez Muñoz, S., Torres García, E. E. y Castro Estremor, N. (2014). *Ritmos y estilos de aprendizaje en el nivel preescolar en la corporación Instituto educativo del Socorro*. [Tesis de especialidad, Universidad de Cartagena] Repositorio institucional Universidad de Cartagena.

- Gómez Herrera, J. T. y Covarrubias Terán, M. A. (2020). Zona de desarrollo próximo: Características del guía, del aprendiz y de los procesos psicológicos superiores potencializados. *EDUCAzônia*, 25(2), 462-490. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7618411>
- Hurtado Velit, A. L. (2017). Los procesos cognitivos: metacognición como proceso de aprendizaje. *Educación*, (23), 19–24. <https://doi.org/10.33539/educacion.2017.n23.1165>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). Aprendizaje personalizado. [unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_1ab6aebb-d056-4bd7-9d09-74b343998718?\\_=250057spa.pdf&to=63&from=1](https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_1ab6aebb-d056-4bd7-9d09-74b343998718?_=250057spa.pdf&to=63&from=1)
- Oña, M. E., y Oña, A. G., (2017). *Caracterización de experiencias de aprendizaje personalizado en educación inicial en el ámbito de comprensión y expresión de lenguaje en los niños y niñas de 4 años*. [Proyecto de Investigación presentado previo a la obtención del Título de Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Parvularia]. Universidad técnica de Cotopaxi
- Rastier, F. (2022). Nombre propio y regímenes semióticos. *Tópicos del Seminario*, 1(47), 172-178. <https://doi.org/10.35494/topsem.2022.1.47.802>
- Seseña Vázquez, Y. (2023). *Nombre propio para favorecer la alfabetización inicial mediante la echada a la gallina en 1º de primaria indígena*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional Xplora.
- Simental Franco, V. A. y Ortega-Laurel, C. (2021). El nombre. Derecho humano relacionado al interés superior de los infantes. *Derecho global. Estudios sobre derecho y justicia*, 6(18), 103-125. <https://doi.org/10.32870/dgedj.v6i18.352>

Tomas Maier, A. (2018). *Sobre el nombre propio: algunas reflexiones sobre el acto de nombrar y la importancia del encuentro con el nombre de origen en los niños apropiados durante la dictadura militar*. X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-122/739>



## **Aprendizaje Basado en el Juego como dispositivo para la enseñanza de las matemáticas en secundaria**

Claudia Salas Payán

claudia.salas.payan@bycened.mx

Luz Briseida Rivera Martínez

luz.briseid@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango.

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales.

### **Resumen**

Esta propuesta de intervención está sustentado en la investigación-acción que tiene como objetivo implementar el Aprendizaje Basado en el Juego como dispositivo para la enseñanza de las matemáticas en educación secundaria, con un grupo de primer grado. La importancia de motivar al alumno a través de metodologías activas es fundamental para el éxito académico y personal de los estudiantes. El Aprendizaje Basado en el Juego, es una herramienta poderosa y atractiva para alcanzar este objetivo. Con este estudio, se espera contribuir de manera significativa al campo de la Educación Secundaria, ofreciendo los beneficios de implementar la metodología activa del Aprendizaje Basado en el Juego en las aulas, para mejorar el aprendizaje y promocionar una base sólida para el desarrollo integral de los estudiantes.

**Palabras clave:** Aprendizaje, juego, matemáticas, secundaria.

### **Planteamiento del problema**

La matemática es una disciplina fundamental pero muchas veces percibida como difícil y abstracta por los estudiantes, lo que puede llevar al desinterés, frustración y bajo

rendimiento académico. El enfoque tradicional de enseñanza, centrado en la transmisión de conocimientos de manera pasiva, no siempre logra involucrar y motivar a los estudiantes de manera efectiva. En la actualidad, muchos estudiantes enfrentan dificultades para comprender conceptos matemáticos abstractos y aplicarlos en situaciones reales.

Con el paso del tiempo y con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana han surgido cambios considerables en la educación, como la presencia de nuevas metodologías activas que permiten que los estudiantes se involucren en su propio proceso de enseñanza – aprendizaje, procurando que el docente no sea únicamente un transmisor de información. Sin embargo, en algunas escuelas secundarias la enseñanza sigue siendo muy tradicional; además, se percibe una considerable desactualización docente, lo cual ocasiona que no siempre se implementen las nuevas propuestas de los planes y programas de manera adecuada y con ello las clases resulten desmotivadoras para los estudiantes y no exista un interés en ellos para generar su propio conocimiento.

En las jornadas de prácticas, a través de la observación, se ha detectado que muchos alumnos muestran apatía, desinterés y desmotivación, principalmente a las clases de matemáticas; por la manera en la que se les presenta el contenido y las actividades que se diseñan. Por ello, es importante que los docentes se aventuren a disponer de los recursos, materiales y actualización a su alcance acerca de las metodologías activas existentes para implementarlas en el desarrollo de sus clases, y, por ende, dentro de sus procesos de enseñanza–aprendizaje, para enriquecer y mejorar, simultáneamente, la enseñanza actual de las matemáticas en la educación secundaria.

En el contexto educativo actual, las metodologías activas desempeñan un papel muy importante, debido a que muchos estudiantes consideran a las matemáticas como una materia de gran dificultad y no se interesan en su aprendizaje y aplicación; sin embargo, para abordar estos retos, la implementación de las metodologías activas en el aula ofrece grandes beneficios.

En relación con lo anterior, las tendencias actuales en la enseñanza de las matemáticas han puesto un énfasis creciente en la implementación de dichas metodologías activas y participativas, como el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ), porque no solo revitaliza el aula de matemáticas, sino que también transforma la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, al centrarse en la participación activa, el descubrimiento autónomo y la aplicación práctica de conceptos matemáticos, además, fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales y de resolución de problemas, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo moderno de manera más efectiva.

Es por lo anterior que, se destaca la relevancia de la elección la metodología del Aprendizaje Basado en el Juego, para atender a las necesidades, retos y desafíos presentes en la educación secundaria actual y a la urgencia de utilizar a las metodologías activas como facilitadoras en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Lo que se espera desarrollar con la propuesta de intervención, es indagar acerca de una de las metodologías activas, en este caso el Aprendizaje Basado en el juego (ABJ), como dispositivo para la enseñanza de las matemáticas en secundaria. En este sentido, se pretende analizar el impacto y beneficios que esta metodología causa en los estudiantes, al implementarse en un aula de secundaria, lo que puede aumentar el interés y la motivación en el aprendizaje de las matemáticas. Con lo anterior, se expone la necesidad de mejorar la calidad de propuestas de enseñanza, y la urgencia de utilizar a las metodologías activas, en este caso el ABJ, como facilitadoras de procesos de enseñanza – aprendizaje.

### **Marco teórico**

Se exponen a continuación, las teorías en las cuales se sustenta la propuesta de intervención, que en este caso es el Aprendizaje Basado en el Juego como dispositivo para la enseñanza de las matemáticas en educación secundaria. Además, se presentan una serie de experiencias que se relacionan con el tema y en las cuales se describen los resultados, hallazgos y contribuciones de otras investigaciones que diversos autores han aportado al tema, con el objetivo de apoyar el tema el estudio y destacar su relevancia en la actualidad.

### ***Teoría de la interpretación del juego por la estructura del pensamiento de Piaget***

De acuerdo con Linaza (1991), para Piaget las diversas formas que adopta el juego durante el desarrollo infantil son consecuencia directa de las transformaciones que sufren sus estructuras intelectuales. El tipo de juego es, en parte, un reflejo de estas estructuras. Pero, el juego contribuye al establecimiento y desarrollo de nuevas estructuras mentales.

Siguiendo con lo anterior, Piaget e Inhelder (2007), distinguen cuatro categorías de juegos: juegos de ejercicios, juegos simbólicos, juegos de reglas y juegos de construcción. Por el mismo lado Valdés y Flórez (1996), mencionan que el juego de ejercicio se da a lo largo del período sensoriomotor (0-2 años) y corresponde a la necesidad de acción automática; en cuanto el niño ha superado las dificultades de adaptación a una nueva situación utiliza las habilidades adquiridas para obtener placer funcional.

El juego simbólico de acuerdo con García y Delval (2010), aparece alrededor de los 2 años y se caracteriza por el uso “simbólico” de los objetos. Este tipo de juego tiene su apogeo entre los 5 y los 6 años. Deja de ser predominante hacia los 7 años, cuando es sustituido por los juegos de reglas; Montañés (2003), menciona que comienzan siendo juegos de reglas simples y directamente unidos a la acción, y terminan, hacia los 12 años, siendo juegos de reglas complejas, más independientes de la acción y en los que la lógica inductiva y deductiva, la formulación de hipótesis y la utilización de estrategias es frecuente.

Deval (1985), describe que estos juegos se caracterizan por estar organizados mediante una serie de reglas que todos los jugadores deben respetar, de tal forma que se establece una cooperación entre ellos y al mismo tiempo una competencia. De la misma forma, estos juegos son relevantes porque “contribuyen al aprendizaje de las habilidades sociales, de cooperación, competencia, amistad, control emocional y concepto de norma” (Montañés, 2003, p.18). Además, favorecen el desarrollo del lenguaje, la memoria, la atención, el razonamiento y la reflexión.

Siguiendo con Montañés (2003), los juegos de construcción no constituyen una etapa más dentro de la secuencia evolutiva. Marcan más bien una posición intermedia, el

puente de transición entre los diferentes tipos de juegos y las conductas adaptadas. Estos juegos son fundamentales para lograr el desarrollo integral del niño, ya que le permiten desarrollar habilidades motoras finas, la coordinación óculo-manual y las capacidades de análisis y síntesis; fomentar la imaginación y la creatividad; potenciar la capacidad de atención y concentración; estimular la habilidad manual, asociar ideas, así como ejercitar la capacidad de razonamiento lógico.

### ***Teoría sociocultural del juego Vygotsky (1933); Elkonin (1980)***

Para Vygotsky (1982), el juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño. Durante el mismo, el niño está siempre por encima de su edad real. El juego contiene en sí mismo una serie de conductas que representan diversas tendencias evolutivas y por esta razón es una fuente muy importante de desarrollo.

Este autor establece una relación entre el juego y el contexto sociocultural en el que vive el niño y afirma que, durante el juego, los niños se proyectan en las actividades adultas de su cultura y recitan sus futuros papeles y valores. De este modo, el juego va por delante del desarrollo, ya que así los niños comienzan a adquirir la motivación, capacidades y actitudes necesarias para su participación social, que únicamente pueden llevarse a cabo con la ayuda de sus mayores y de sus semejantes.

### **Metodología**

El método empleado para ésta propuesta de intervención es la investigación acción. La expresión “investigación-acción educativa” para Latorre (2004), se refiere a un conjunto de actividades que los docentes llevan a cabo en sus propias aulas con diversos propósitos; como el desarrollo curricular, el crecimiento profesional, la mejora de los programas educativos, la planificación de sistemas y el desarrollo político. Estas actividades comparten la característica de identificar estrategias de acción que se implementan y luego se someten a observación, reflexión y cambio.

La investigación-acción educativa se considera un instrumento que impulsa el cambio social y genera conocimiento educativo sobre la realidad social y académica. Además, proporciona autonomía y empodera a quienes la llevan a cabo dentro de la investigación de práctica.

Para Kemmis y McTaggart (1998, como se citó en Latorre, 2004) la investigación acción trabaja de acuerdo a varios criterios, que se mencionan a continuación:

Es participativa y sigue en un espiral introspectivo que se construye por varios ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Colaborativa.

Crea comunidades autocríticas de los actores que participan dentro del proceso de investigación.

Es un proceso sistemático de aprendizaje.

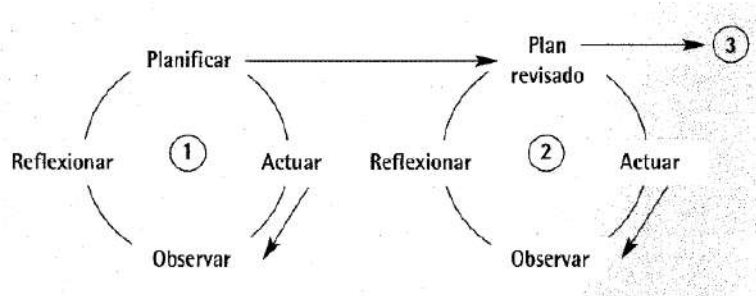
Somete la investigación a una práctica para recopilar y analizar nuestros propios juicios.

Realiza análisis críticos de las situaciones empezando por pequeños ciclos.

Uno de los aspectos más característicos dentro de la investigación acción es el espiral de ciclos en el cual se representan las etapas del proceso de investigación mostrando su conexión y relación en una forma de espiral, tal y como se muestra en la figura 1. Dentro de la práctica diaria se debe de desarrollar un plan de acción informado, de forma deliberada y controlada, además de planificarse y llevar un registro de propósitos. Otro factor importante dentro del proceso será la reflexión, para proveer una nueva perspectiva y continuar con otro ciclo.

## **Figura 1**

*Espiral de ciclos de la Investigación - acción*

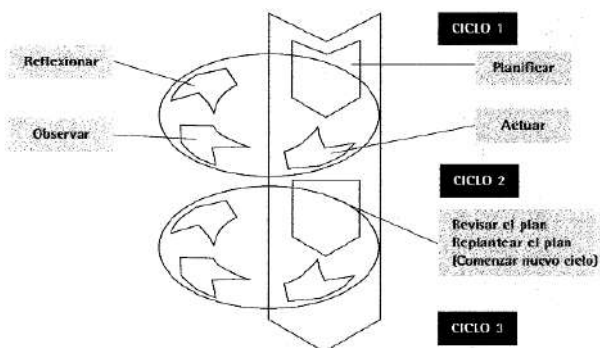


Nota. Adaptado de La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa [Fotografía], por Latorre (2004).

El modelo propuesto por Kemmis (1989, como se citó en Latorre, 2004) se aplica dentro de la enseñanza, este se divide en cuatro fases o momentos interrelacionados: planificación, acción, observación y reflexión, los cuales se constituyen en dos ejes: estratégico y organizativo. Como se muestra en la figura 2, el modelo representa un espiral de ciclos, cada ciclo está compuesto por cuatro momentos: desarrollo del plan, la puesta en práctica, observación de efectos y la reflexión en torno a esos efectos.

## Figura 2

*Modelo de Investigación – acción propuesta por Kemmis*



Nota. Adaptado de La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa [Fotografía], por Latorre (2004).

Así mismo la investigación acción propone ser reconstructiva y constructiva entre los participantes y el contexto social en el que se desarrolla. Las cuatro fases que este



contempla, se llevarán a cabo de manera continua y sistemática en las intervenciones que se van a planificar, con el fin de revisar y retroalimentar el plan de acción.

### **Técnicas e instrumentos para la recolección de información**

En el presente estudio de tipo cualitativo, que se realizará a través de la propuesta de intervención, se emplearán diversas técnicas de recolección de datos para obtener una comprensión profunda y detallada de los fenómenos de estudio. Latorre (2004), menciona que, las técnicas de recolección de datos nos permiten simplificar de manera sistemática y deliberada la realidad social que deseamos estudiar. En este caso, enfocándonos en la práctica profesional de los docentes, estas técnicas nos ayudan a transformar esta realidad en un sistema de representación más manejable y fácil de analizar.

En este sentido, una de las técnicas seleccionadas es la observación participante, siguiendo con Latorre (2004), este tipo de observación es adecuada para estudiar fenómenos que requieren que el investigador se involucre y participe activamente para lograr una comprensión profunda. Esta técnica es una estrategia inherente a la investigación acción, ya que el profesional debe comprometerse con el estudio de su propia práctica. Se puede considerar un método interactivo que demanda la implicación del observador en los eventos o fenómenos que está observando.

De esta forma, la observación participante se utilizará para analizar las características, comportamientos y percepciones de los sujetos de estudio ante la implementación del Aprendizaje Basado en el Juego como dispositivo en la enseñanza de las matemáticas.

Por otro lado, para el desarrollo futuro del estudio, también se utilizarán técnicas basadas en la conversación. Una de ellas la entrevista, de acuerdo con Latorre (2004), se entiende como una conversación entre dos personas, en donde una de ellas, el entrevistador, intenta obtener información de opiniones o creencias de la otra. Gracias a esta técnica es posible describir e interpretar algunos aspectos que no son directamente

observables como: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos.

Sandín como se citó en Del Rincón et. al (1995), destaca las siguientes características comunes de la entrevista:

- Comunicación verbal.
- Cierta grado de estructuración.
- Finalidad específica.
- Situación asimétrica.
- Proceso bidireccional.
- Adopción de roles específicos por ambas partes.

La entrevista varía en cuanto a sus propósitos naturaleza y alcance. La modalidad a utilizar dependerá de los objetivos específicos del estudio. Por ello, es que se selecciona a la entrevista estructurada para el presente trabajo. Folgueiras (2016), menciona que, para este tipo de entrevista se determina de antemano el tipo de información deseada y, en función de esto, se elabora un guion de entrevista fijo y secuencial. En donde el entrevistador sigue el orden establecido, y las preguntas están diseñadas para ser respondidas de manera breve; es decir, el entrevistado debe ajustarse a este guion predefinido.

Las encuestas que se aplicarán, van orientadas a conocer las percepciones de otros actores educativos acerca del uso e implementación del Aprendizaje Basado en el Juego como estrategia para la enseñanza de las matemáticas, desde docentes hasta estudiantes para que describan desde su experiencia los resultados que identifican y sobre todo los beneficios de esta metodología activa en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Por otro lado, otra técnica de recolección de información seleccionada es el cuestionario. Latorre (2004), expone que, es un instrumento que consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito. Para usar un cuestionario en un proyecto de investigación acción se deben de tener dos buenas razones; una de ellas es obtener información básica que no es posible alcanzar de otra manera y evaluar el efecto de una intervención cuando es inapropiado conseguir un feedback de otra manera.

El cuestionario se aplicará con el objetivo de conocer las perspectivas de los sujetos de estudio y su aplicación servirá para evaluar el efecto de la implementación del Aprendizaje Basado en el Juego en el aula.

Con base en lo anterior, en una investigación cualitativa, la encuesta y el cuestionario son técnicas esenciales que permiten recolectar datos de manera estructurada y sistemática. Además, estas herramientas facilitarán la obtención de información detallada y variada sobre las percepciones, actitudes y experiencias de los participantes.

Cómo hipótesis de acción, se anticipa que la implementación de la metodología activa del Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) en la enseñanza de las matemáticas en educación secundaria, mediante el diseño de actividades y secuencias didácticas adaptadas a diversos contenidos matemáticos, mejorará significativamente los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Se espera que, esta metodología no solo aumente la motivación y el interés por las matemáticas, sino que también facilite una comprensión más profunda y duradera de los conceptos matemáticos, promoviendo un entorno educativo más dinámico y participativo. A través del análisis de los beneficios prácticos y el impacto generado en el rendimiento académico y la actitud hacia las matemáticas, se demostrará que el ABJ es un dispositivo efectivo para la enseñanza y el aprendizaje en este contexto educativo.

## **Resultado**

Los sujetos seleccionados para llevar a cabo el estudio o la propuesta de intervención, se sitúan en la Escuela Secundaria General No. 3 “Jaime Torres Bodet”, en específico en el grupo de primer grado sección “E”; conformado por 36 alumnos, de los cuales 20 son hombres y 16 son mujeres, con edades fluctúan entre los 12 y 13 años.

Para dar forma al estudio, se implementó un primer ciclo de intervención a través del proyecto titulado “Aventura lineal: Juegos matemáticos” con la metodología de Aprendizaje Basado en el Juego y con el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA): Resuelve ecuaciones de la forma  $ax=b$ ,  $ax+b=c$  y  $ax+b=cx+d$  con el uso de las propiedades de la igualdad y resuelve problemas cuyo planteamiento es una ecuación lineal.

El objetivo que tuvo el proyecto consistió en que los estudiantes resuelvan ecuaciones lineales de las formas antes mencionadas, y pongan en práctica sus conocimientos, así como habilidades de colaboración para solucionar diferentes retos planteados en juegos que involucran la resolución de ecuaciones lineales y finalmente, resuelvan y comprendan problemas cuyo planteamiento es una ecuación lineal.

Para llevar a cabo el proyecto se diseñaron dos juegos, el primero fue un memorama que se jugó por binas, que consistió en que los estudiantes relacionaran conceptos con sus definiciones acerca de la teoría revisada en clases anteriores, así como que unieran ecuaciones de las formas  $ax=b$  y  $ax+b=c$ , con el objetivo de seguir practicando. Este juego fue funcional, puesto que sirvió para que los alumnos reconocieran los elementos de una ecuación lineal y la mayoría de las parejas logró unir los conceptos con su definición. En cuanto a la resolución de ecuaciones, el memorama permitió a los alumnos descubrir estrategias para resolver las ecuaciones lineales con mayor efectividad y sobre todo para seguir practicando y dominar estas formas de la ecuación.

Un segundo juego fue un basta de ecuaciones lineales en parejas, el cual es una adaptación del juego tradicional del basta, en el cual las columnas que lo conforman incluían los diferentes elementos de la ecuación: términos, primer miembro, segundo miembro, procedimiento y solución. Para jugar, los alumnos tenían que completar la tabla y el primero

que lo hiciera tendría que gritar la palabra “basta” y pasar al pizarrón para socializar los resultados y asignar puntuaciones. El objetivo de este juego fue que los alumnos pusieran en práctica lo aprendido y desarrollaran su habilidad para resolver ecuaciones de las tres formas revisadas ( $x+a=b$ ,  $ax=b$ ,  $ax+b=c$ ) aplicando los procedimientos correctos e identificando los términos y miembros de cada ecuación. Los resultados de este juego fueron muy significativos, porque los alumnos se encontraban jugando al mismo tiempo que aprendían, además de que, la competencia permitió que los alumnos se motivaran a resolver las ecuaciones que se les presentaban con agilidad y cuidando que sus procedimientos y el llenado del tablero fueran los adecuados, varias de las binas lograron obtener más de 400 puntos en el juego.

Para cerrar con el proyecto, se estuvo trabajando con la creación de un juego de mesa, cuyo objetivo fue que los alumnos crearan su propio juego de mesa en el cual se abordara el contenido de ecuaciones lineales. Se optó por que los estudiantes realizaran un rompecabezas organizados en equipos de tres personas. Los alumnos tuvieron que diseñar nueve ecuaciones lineales y resolverlas, de las diferentes formas que se revisaron a lo largo del proyecto. Enseguida, con una imagen representativa de su escuela secundaria, dieron forma a su rompecabezas de nueve piezas, escribiendo detrás de cada pieza la solución a una de las ecuaciones. La manera en la que el rompecabezas funciona, es dando solución a las ecuaciones y colocando las piezas en el lugar que les corresponde de acuerdo con el número de la ecuación que se está resolviendo, por ejemplo, si se resuelve la ecuación número uno, la pieza que contenga la solución de la ecuación será la de la posición uno.

La elaboración del rompecabezas tuvo buenos resultados, puesto que, los alumnos lograron poner en práctica todo lo aprendido diseñando sus ecuaciones y resolviéndolas por algún método. Además de que, resultó muy interesante utilizar imágenes de la escuela, porque los alumnos para poder descubrir las imágenes, tenían que ir resolviendo cada una de las nueve ecuaciones que lo conformaban y colocar las piezas en la posición correspondiente. Los alumnos se mostraron motivados con la actividad y muchas parejas lograron concluir con el armado del rompecabezas.

En el caso de la resolución de ecuaciones, al analizar los resultados de manera grupal se deduce que, la mayoría de los estudiantes comprendió los procesos de resolución de las ecuaciones de la forma  $x + a = b$  y  $ax = b$ , mientras que, no todos los estudiantes dominaron la forma de la ecuación  $ax + b = c$ .

### **Discusión y conclusiones**

En virtud de los resultados, con el primer ciclo de la propuesta de intervención, se lograron visualizar los beneficios que se obtienen al utilizar y aplicar el Aprendizaje Basado en el Juego como dispositivo para la enseñanza de las matemáticas en secundaria, mediante el diseño de actividades y de secuencias didácticas adaptadas a diversos contenidos matemáticos. Así como se evidencia el impacto que el ABJ tiene en los estudiantes, no únicamente en el aumento de la motivación y el interés por las matemáticas, sino que, también facilita una comprensión más profunda y duradera de los conceptos matemáticos promoviendo un entorno educativo más dinámico y participativo.

Principalmente, al aplicar el proyecto “Aventura lineal: juegos matemáticos”, se consigue identificar y establecer los juegos adecuados para trabajar el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje, resuelve ecuaciones de la forma  $ax = b$ ,  $ax + b = c$  y  $ax + b = cx + d$  con el uso de las propiedades de la igualdad y resuelve problemas cuyo planteamiento es una ecuación lineal; de esta forma, al realizar su aplicación se consigue impactar en el desarrollo diario del proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando atrás el proceso tradicional, facilitando la implementación de metodologías activas que se tienen a la disponibilidad favoreciendo el enfoque que se plantea en la Nueva Escuela Mexicana.

Como resultado de esto, los estudiantes no sólo adquirieron mayor interés hacia las matemáticas, sino que, mejoraron su comprensión y adquisición de los contenidos matemáticos y sus conceptos, obteniendo así, beneficios prácticos de la metodología del Aprendizaje Basado en el Juego, así como en su rendimiento académico y la actitud hacia las matemáticas.

Motivar a los alumnos a que se interesen por su propio aprendizaje en matemáticas requiere de estrategias creativas y un entorno de aprendizaje positivo, es por ello que se seleccionó el Aprendizaje Basado en el Juego, ya que esta metodología permitió transformar el aprendizaje en una experiencia dinámica y atractiva; puesto que, al incorporar elementos lúdicos y desafiantes los estudiantes desarrollaron una comprensión más profunda de los conceptos matemáticos, mejorando sus habilidades de resolución de problemas y pensamiento crítico.

Además, el Aprendizaje Basado en el Juego facilitó la colaboración y el trabajo en equipo, promoviendo un ambiente de aula más interactivo y positivo. Con esta primera intervención se concluye que, la metodología no sólo enriquece el proceso educativo, sino que también contribuye a un aprendizaje más efectivo y significativo.

Dado lo anterior, actualmente existe una gran variedad de metodologías activas cuyo objetivo es situar a los alumnos como protagonistas de su propio aprendizaje, que fomentan la participación activa y la aplicación práctica de conocimientos. La intervención demostró parte de los beneficios que se obtienen al llevarlas al aula y romper con los esquemas tradicionales, es por ello que se invita a los lectores docentes a aventurarse y comenzar a disponer de los recursos que están a su alcance para implementar las metodologías en el desarrollo de sus clases para enriquecer la enseñanza actual de las matemáticas en la educación secundaria.

Para concluir, se destaca que el Aprendizaje Basado en el Juego, atiende a las necesidades, retos y desafíos presentes en la educación secundaria actual y a la urgencia de utilizar metodologías activas como facilitadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con este estudio se pretende demostrar que el ABJ es un dispositivo efectivo para la enseñanza de las matemáticas en este contexto educativo.

### **Referencias bibliográficas**

Delval, J. (1985). El mecanismo y las etapas del desarrollo. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación.



- García, J. A. y Delval, J. (Coords.) (2010). *Psicología del Desarrollo I*. Madrid: UNED.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, 4.
- Linaza, J. L. (1991). *Jugar y aprender*. Madrid: Alhambra Longman.
- Montañés, J. (2003). *Aprender y jugar: actividades educativas mediante el material lúdico-didáctico Prismaker System*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Valdés, C. A. y Flórez, J. A. (1996). *El niño ante el hospital: programas para reducir la ansiedad hospitalaria*. Asturias: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Vygotsky, L. S. (1982). *El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño*. Cuadernos de Pedagogía, 85, 39-48 (Versión castellana de la conferencia dada por Vygotski en el Instituto Pedagógico Estatal de Hertzsn en 1933, Leningrado).

## **Aprendizaje basado en indagación (STEAM) para la enseñanza de la multiplicación**

Graciela Márquez Vaquera

marquezvaqueragraciela@gmail.com

David Mata Ríos

davidmata78@gmail.com

Escuela Normal Experimental “Rafael Ramírez Castañeda”

Línea temática 2. Práctica docente en las Escuelas Normales

### **Resumen**

El trabajo por proyectos, hoy en día representa el principal medio de planificación a través del cual se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de educación primaria. La SEP (2022) ha propuesto para ello, la implementación de cuatro metodologías, de las cuales, el presente escrito enfatiza a la Metodología del Aprendizaje Basado en Indagación STEAM, conformada por cinco fases: introducción al tema, diseño de la investigación, organizar y estructurar las respuestas a las preguntas, presentación de los resultados y metacognición. La presente investigación documenta una experiencia de aprendizaje para el abordaje de la enseñanza de la multiplicación a partir de la metodología a que se hace referencia.

La enseñanza de la multiplicación mediante la Metodología del Aprendizaje Basado en Indagación (STEAM), permite a los alumnos consolidar un aprendizaje significativo, por medio de experiencias basadas en el contexto real y la resolución de diferentes problemas. El alumno, al aprender haciendo, indagando y construyendo fomenta su autonomía, su interés, y su creatividad hacia la construcción de aprendizajes que cobran sentido poniéndolos en práctica en la vida cotidiana. Al implementar clases sustentadas en esta metodología, el aprendizaje de la multiplicación se construye como parte de las necesidades

de los alumnos lo cual lo hace significativo, debido a que éstos sienten motivación y gusto por aprenderlo.

**Palabras clave:** Metodología del Aprendizaje Basado en Indagación STEAM, multiplicación, resolución de problemas, contextos reales, aprendizaje significativo.

### **Planteamiento del problema**

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es una propuesta educativa que cambia la forma en la que se han venido desarrollando los procesos de Enseñanza-Aprendizaje en la Educación Básica. Se trata de una reforma en la que se implementa una nueva modalidad de trabajo consistente en la planificación e implementación de proyectos educativos, a través de los cuales se busca lograr un vínculo real entre la escuela y la comunidad, enfatizando y atendiendo el contexto en el que viven los alumnos (SEP, 2022). Ante ello, se hace una constante valoración acerca de las diferentes problemáticas, necesidades, e intereses que engloba a la comunidad escolar, lo cual guía las intervenciones docentes en las aulas para garantizar un aprendizaje significativo en los alumnos.

El trabajo por proyectos, como todo lo nuevo, genera incertidumbre acerca de la efectividad y pertinencia de su implementación en las aulas. De acuerdo a la aplicación de una pequeña entrevista en la fase de diagnóstico a los maestros de la Escuela Primaria “Justo Sierra” en la cual se desarrolló la práctica docente, se determinó que, los proyectos son una modalidad de trabajo flexible e innovadora que posibilita este vínculo real escuela-comunidad, ya que, las estrategias y actividades son planificadas y abordadas a partir del entorno próximo de los alumnos y para el mismo. Debido a la inexperiencia de su desarrollo, se da oportunidad al maestro para ser creativo en la manera de abordarlos dependiendo del grupo que se atienda, a fin de propiciar el alcance de los aprendizajes esperados.

Por otra parte, se manifiesta una preocupación que gira en torno al poco tiempo que se tuvo para estudiar y conocer la propuesta, siendo de las más alarmantes, la presencia de las matemáticas en los libros de texto que la NEM sugiere para abordar los proyectos. Los medios de comunicación, en este sentido, juegan un papel crucial en la toma de decisiones

sobre cómo abordar los procesos de Enseñanza-Aprendizaje al inicio del ciclo escolar 2023-2024, debido a que, se han encargado de informar y engrandecer la incertidumbre en la comunidad escolar, argumentando aspectos como: el vocabulario empleado en los libros de texto, las actividades que se proponen y la ausencia de la actividad matemática, dejando ver a estos como un recurso inapropiado y deficiente aun sin haberlos abordado. Por ello, varios maestros han optado por la implementación de cuadernillos de apoyo que tienen como fin reforzar los conocimientos matemáticos ya adquiridos y no precisamente encaminarlos hacia otros nuevos.

Por esto, el presente estudio se plantea la necesidad de presentar una alternativa en donde la actividad matemática se fortalezca poniendo en práctica proyectos educativos basados en las necesidades e intereses de los alumnos, permitiéndoles a su vez, desarrollar habilidades matemáticas para enfrentar situaciones dentro y fuera del aula, en lo cual es importante aprovechar las áreas de oportunidad de los niños para guiarlos hacia nuevos conocimientos abordados desde escenarios oportunos en donde se da cabida a la creatividad, y transversalidad de contenidos.

Interesa pues en esta investigación dar respuesta a la pregunta: ¿De qué manera el Aprendizaje Basado en Indagación (STEAM) favorece el aprendizaje de la multiplicación en alumnos de segundo grado de la Escuela Primaria “Justo Sierra” de Sabanilla, Río Grande, Zacatecas, durante el ciclo escolar 2023-2024?

### **Marco teórico**

La Nueva Escuela Mexicana propone una educación humanista, en la cual los alumnos se reconozcan como parte de una comunidad interviniendo en su mejoramiento desde la escuela. Con intención de comprender cómo abordar esta modalidad de trabajo atendiendo en los intereses de los alumnos y guiando el proceso de enseñanza-aprendizaje de la multiplicación en segundo grado, se enfatiza en la Metodología del Aprendizaje Basada en Indagación (STEAM) la cual presenta un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario y

propone una educación integral para el alumno, en donde éste se vea envuelto en todos los contextos posibles.

El término STEAM hace referencia a la integración de las disciplinas de Ciencia (Science), Tecnología (Technology) Ingeniería (Engineering) y Matemáticas (Math) como un solo campo de aprendizaje, acuñado en la década de 1990 por la National Science Foundation en Estados Unidos, en donde se busca derribar las barreras tradicionales que han caracterizado la enseñanza en las aulas. (MEP, 2023, p.22). Sin embargo, es importante mencionar que, no precisamente tienen que ser las disciplinas antes mencionadas las que se integren en un proyecto educativo, sino que pueden ser otras; lo que se pretende, es que exista esta integración que guíe un aprendizaje articulado en los alumnos.

De acuerdo con la SEP (2022) La Metodología del Aprendizaje Basado en Indagación (STEAM), permite a los alumnos comprender las ideas del mundo real desde la perspectiva de los científicos; está basada en la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y las habilidades creativas. El objetivo principal de esta metodología es el pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos, por lo cual, se pone énfasis en los conocimientos previos y se le asigna al alumno un rol activo por medio de la formulación de hipótesis, la construcción de modelos, la indagación y la propuesta de alternativas a las diversas situaciones de su contexto. Está conformada por cinco fases:

La primera fase es denominada como Introducción al tema, en ella se exploran los conocimientos previos con los que cuentan los alumnos acerca del tema a abordar con la intención de identificar la problemática y orientar a su resolución.

La segunda fase se identifica como diseño de la investigación, donde se lleva a cabo la indagación en el aula, y se genera una explicación inicial, que gira en torno a las tareas de describir, comparar, identificar y explicar acerca del tema de estudio.

La tercera fase, consiste en organizar y estructurar las respuestas a las preguntas; en esta fase se tiene el propósito de obtener conclusiones claras y precisas en base a la organización e interpretación de datos.

En la cuarta fase, que refiere a la presentación de los resultados, los alumnos comparten los resultados obtenidos en el desarrollo del proyecto y se proponen acciones de mejora para la problemática identificada por medio de la construcción de un modelo.

La quinta y última fase es la metacognición, donde se pone énfasis a la reflexión acerca de las acciones llevadas a cabo, los procedimientos empleados, los logros y las dificultades con intención de una mejora en el aprendizaje individual y colectivo.

En lo que compete a la enseñanza de la multiplicación, ésta sin duda, se trata de un contenido nuevo para los alumnos de segundo grado de educación primaria luego de haber aprendido la suma y la resta. Tradicionalmente, el inicio de su abordaje aparece a partir de este nivel dentro de los programas de estudio de la educación primaria, sin embargo, existe una inquietud acerca de cómo iniciar con su enseñanza y lograr en los alumnos esa transición de una suma a una multiplicación.

Para Charnay (1998, citado en Broitman, 1999) la enseñanza de la multiplicación se debe considerar en dos sentidos: nivel externo, que refiere a *los problemas*, en donde se le brinda la responsabilidad al maestro de identificar con qué problemas de multiplicación se puede enfrentar el niño y plantearlos de acuerdo a sus capacidades y el nivel interno, que refiere a *las cuentas*, es decir, conocer cuáles son los procedimientos vinculados con la multiplicación que los niños pueden aprender y poner en práctica, esto exige tener la capacidad de guiar los procesos de una cuenta a otra.

Broitman (1999) menciona que, en el primer ciclo de la educación primaria los niños pueden enfrentarse con problemas del campo multiplicativo, aun sin saber “la cuenta de multiplicar”, lo que supone que los niños sin tener una estrategia experta pueden brindar una respuesta a los problemas empleando los conocimientos ya adquiridos, y a partir de ello, comenzar a darle un significado a la multiplicación, y también a otros conceptos y conocimientos que los niños emplearon.

Vergnaud (1981, citado en Broitman, 1999) comenta que, es importante proponer a los niños no sólo problemas multiplicativos de proporcionalidad, que son por lo general los

que presentan los libros de texto, sino que también proponer situaciones que involucren arreglos rectangulares, de organización espacial, y de combinatoria, considerando la cantidad de datos que se presentan al niño en relación con sus capacidades para favorecer la comprensión de los mismos. Resalta también que, para llegar a la resolución de este tipo de problemas, los niños pueden iniciar contando, luego sumando y finalmente multiplicando, e inclusive la multiplicación como tal se puede comenzar a enseñar en base a las respuestas que los niños expresen.

De acuerdo con lo que postula el plan y programa de estudios 2022, en relación con la multiplicación, los alumnos de segundo grado deben abordar (SEP, 2022):

**Tabla 1**

*Contenidos del campo formativo Saberes y Pensamiento Científico de la fase 3 correspondiente al primero y segundo grado de educación primaria*

Grado	Contenido	Proceso de Desarrollo y Aprendizaje (PDA)
<b>Segundo grado</b>	Construcción de la noción de multiplicación y división, y su relación como operaciones inversas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resuelve problemas vinculados a su contexto que requieren multiplicar con apoyo de material concreto, sumas iteradas o arreglos rectangulares, que involucran números menores o iguales a 10; reconoce a la multiplicación como la operación que resuelve problemas en los que siempre se suma la misma cantidad y utiliza el signo “x” (por) para representarla.</li> <li>Distingue y explica diferencias entre problemas que se resuelven con sumas de sumandos diferentes y problemas que se resuelven con sumas de sumandos iguales.</li> </ul>



- 
- Utiliza y explica diversas estrategias para calcular mentalmente multiplicaciones de números naturales menores que 10.
- 


### **Marco teórico**

Esta investigación emplea un enfoque cualitativo con un nivel exploratorio. Se llevó a cabo mediante la metodología de la investigación- acción que gira en torno a un proceso cíclico conformado por cuatro momentos importantes: la planificación, implementación, observación y reflexión. Elliot (1993, citado en Latorre, 2005) menciona que, la investigación-acción es un estudio sobre una situación con el objetivo de la mejora de la práctica a través de las propuestas de acción presentadas por parte del investigador.

La población motivo de estudio con la cual se desarrolló la investigación son los 21 alumnos del segundo grado grupo “B”, de la Escuela Primaria “Justo Sierra” ubicada en la comunidad de Sabanilla del municipio de Río Grande, Zacatecas. En este grupo se desarrollaron cuatro proyectos con enfoque de la metodología STEAM, para el trato de la multiplicación, entre otros procesos de desarrollo y aprendizaje del programa de estudios, traducido en su trato transversal.

Durante el desarrollo del plan de acción se planificaron e implementaron cuatro proyectos educativos que enfatizan en la resolución de una problemática identificada en el contexto de los alumnos, al igual que se aborda el proceso de enseñanza de la multiplicación de manera gradual hacia el logro de los PDA establecidos en el plan y programa de estudios 2022, estos proyectos son: detectives de insectos y plantas que aborda la problemática del cuidado de los seres vivos, superhéroes de mi escuela para disminuir la contaminación en la escuela, cuidando el agua con las tablas de multiplicar y masterchef saludable a fin de una alimentación saludable y equilibrada en los alumnos.

De acuerdo a los objetivos de la presente investigación, se utilizaron como principales técnicas e instrumentos para la recolección de datos, la observación participante, las notas de campo, diario del investigador, fotografías, videos, y documentos



personales de los alumnos que refiere a algunas de las producciones elaboradas en base a las estrategias llevadas a cabo.

## **Resultados**

De acuerdo a la implementación de cuatro ciclos reflexivos de la práctica docente en base al tema de estudio (derivados de la implantación de cada proyecto), se presentan los resultados obtenidos en dos grandes categorías: la primera de ellas, la Metodología basada en Indagación STEAM, a la cual le corresponden cuatro subcategorías que estructuran dicha metodología; y la segunda es el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la multiplicación, misma que se conforma por cinco subcategorías que refieren a las etapas de aprendizaje que los alumnos atraviesan para apropiarse de la multiplicación en los primeros ciclos de acuerdo a los fundamentos de la autora Claudia Broitman (1999).

### **Categoría: Metodología del Aprendizaje Basado en Indagación (STEAM)**

#### ***Aprendemos matemáticas de una manera diferente***

En la primera fase de la Metodología del Aprendizaje Basado en Indagación STEAM se abordan las acciones por medio las cuales se intenta identificar lo que los alumnos conocen acerca del tema. Es de suma importancia proponer a los alumnos escenarios oportunos para que las acciones sean significativas y cumplan con su objetivo, ya que como menciona el autor Ausubel (1983, citado en Asadovay y Bautista, 2015) no cualquier conocimiento previo funge como puente hacia el nuevo conocimiento, solo aquellos relevantes para el alumno.

Por lo tanto, para este fin, en el transcurso de los ciclos reflexivos, los niños fungieron distintos roles dependiendo del proyecto y contenido abordado, fueron detectives de insectos y plantas, superhéroes de la escuela, cuidadores del agua y chefs, esto con la intención de que visualizaran la problemática identificada desde estas perspectivas y a partir de ellas propusieran mejores alternativas de resolución. Con base a situaciones hipotéticas y creativas se daba pauta a la actividad matemática caracterizada por la resolución de

problemas, en lo cual se pudo notar disposición, interés y gusto por parte del alumnado. Hacerlo de tal manera, permitió aplicar la interdisciplinariedad que propone la metodología y a su vez, dar cuenta que la suma iterada es el procedimiento próximo empleado por la mayoría de los alumnos para dar resolución a situaciones multiplicativas; una vez que identifican que el problema exige de añadir tantas veces se indique la misma cantidad de elementos, recurren al conocimiento previo de la suma para resolverlo.

Uno de los hallazgos que engloba la fase de la indagación en el aula da lugar al logro de aprendizaje significativo de la multiplicación. Al respecto, Ausubel (1983, citado en Asadovay y Bautista, 2015) menciona que los niños en el primer ciclo de primaria logran un aprendizaje significativo cuando el maestro propicia actividades que lo lleven a descubrir y construir, y no precisamente a reproducir lo que otros hacen. De acuerdo a la implementación de una puesta en común enfatizando en la resolución de un problema de proporcionalidad diseñado con apoyo de tarjetas visuales que indican ambos elementos que conforman la multiplicación, como lo son el multiplicando que indica la cantidad que se repite y el multiplicador como el número que define las veces que se repite, se pudo determinar que, un aprendizaje significativo es logrado cuando por parte de los niños existe una motivación y una disposición por aprender, así como el nuevo conocimiento se conecta con los conocimientos previos para dar cabida a la asimilación.

En esta puesta en común, a raíz de que se introdujo a los niños en la consigna de la actividad, se mostró una disposición por pasar de manera individual al pizarrón y expresar las formas que ellos emplearían para dar resolución a la problemática, en lo cual, cabe mencionar, los niños expresaron procedimientos distintos: *suma iterada*, en lo en donde se utiliza como primer recurso el conteo con los dedos de las manos; *por grupos*, representando las colecciones que se solicitan con la cantidad de elementos que la conforma; *por filas y columnas*, en donde se identificó las columnas como colecciones, dibujando en cada una de ellas tres escarabajos que representan los grupos; y mediante *una suma, agrupando los sumandos* que la conforman para hacerla más pequeña, lo cual de otra manera representa lo equivalente a una suma iterada.

Cada uno de estos procedimientos son cuentas previas a la cuenta de multiplicar, tener el repertorio de las mismas brindó a los niños la responsabilidad en el transcurso de los ciclos reflexivos de seleccionar, e identificar las más pertinentes para dar resolución a uno u otro problema multiplicativo.

En lo que compete a la fase de construcción de modelos, el aprovechar la curiosidad, inquietud e interés del alumno por descubrir el mundo que lo rodea, permite insertarlo en un escenario que potencializa su pensamiento crítico por medio de la actividad científica y creativa (elementos base de la metodología de estudio) y con el objetivo de fortalecer el proceso de enseñanza de la multiplicación, es decir, a lo largo de los ciclos reflexivos implementados, los niños elaboraron productos que permitían recabar datos reales para el planteamiento de las situaciones multiplicativas, de modo que se generará una necesidad en ellos para resolverlos y también a fin de comunicar los conocimientos adquiridos, por ejemplo, a través de la elaboración de una Tablet con materiales reciclables, los niños expresaron de manera correcta el uso de las plataformas que fueran de su interés para dar a conocer posibles alternativas a la problemática identificada y de la misma manera informar las expresiones mediante las cuales conceptualizan una multiplicación.

Por último, en la fase de la metacognición, el juego como estrategia fue favorable, en el sentido de que se pudo rescatar el nivel de logro de los PDA al término de cada proyecto de una manera dinámica y lúdica en la que los niños ponen a relucir sus ideas, posturas, y aprendizajes sin verse presionados y así replantear las estrategias que conducirían el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera significativa. A través del juego, se implementa el cuestionamiento, y la competencia que de cierta forma motiva a los alumnos y los vuelve más pensantes ante la respuesta a emitir, gracias a su deseo por ganar el juego se fomenta la participación, la colaboración, la escucha y el interés, por tanto, dentro de la metodología, se presenta como un escenario oportuno para el logro de los propósitos establecidos.

**Categoría: el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la multiplicación**

### ***La multiplicación en segundo grado: un verdadero reto para la práctica docente***

La resolución de problemas es la parte medular de la enseñanza en las matemáticas, pero también un aspecto clave dentro de la Metodología Basada en Indagación STEAM, plantear a los niños diferentes problemas multiplicativos les permite utilizar de la misma manera diferentes recursos y estrategias para resolverlos, lo cual se presenta ante el maestro como un puente para conducir a los niños hacia la apropiación de la multiplicación.

En cuanto a ello, Broitman (1999) menciona que el sentido de plantear a los niños problemas multiplicativos de diferente índole sin que estos aun sepan multiplicar cumple con el propósito de que realicen un trabajo reflexivo ante las situaciones-problema con las que se enfrentan, para posteriormente de manera colectiva que identifiquen las similitudes y diferencias entre las situaciones, que les permitan comprender aquellos procedimientos más económicos en cada una de ellas. Por tanto, en este apartado, se dará a conocer de qué manera los niños los resolvieron y cuál fue su logro en la transición de una etapa a otra, empleando procedimientos que ellos mismos propusieron.

#### ***Problemas de proporcionalidad directa***

La proporcionalidad directa es entendida como esa relación existente entre una cantidad y otra en la cual se vuelven dependientes entre sí, es decir si una avanza la otra también lo hará en la misma proporción. A través de problemas de esta índole, se espera que los niños identifiquen la relación entre dos cantidades dadas y en base a ellas establezcan sus procedimientos.

Para la resolución de estas problemáticas se emplearon como principales procedimientos, los siguientes: *agrupación de elementos y conteo de uno en uno*, en lo cual los niños expresaban círculos asimilando los grupos y puntos dentro de ellos refiriendo a los elementos a considerar en cada grupo; cabe mencionar que en el transcurso de los ciclos, se transitó de un lenguaje representativo por medio de dibujos de los elementos implícitos en los problemas, al simbólico, por tanto, si en un problema se requería de determinar la cantidad total de patas de un insecto, los niños iniciaron dibujando los insectos como tal,

luego los sustituyeron por medio de representaciones más económicas para emplear el conteo como lo son círculos, palitos, puntos, etc.. y solo una minoría de cinco alumnos lograron elaborar la cuenta de la suma expresando numéricamente las cantidades a operar dentro del problema.

De igual manera, se empleó *la suma iterada*. Los niños en segundo grado, antes de iniciar a abordar problemas de estructura multiplicativa, trabajan con lo que son sumas y restas, es por ello, que al no conocer la “cuenta de multiplicar” y verse en la necesidad de resolver estas situaciones comienzan a echar mano de una cuenta que ya dominan. Sin embargo, al proponerla, no comprenden que la suma que están realizando no es una suma como las anteriores que han resuelto, es decir, no lo hacen pensando en “la multiplicación” aunque implícitamente ya lo estén aplicando y trabajando.

De acuerdo con Isoda y Olfos (2009) cuando los niños comienzan a abordar problemas multiplicativos piensan en ellos como aditivos, ven a la suma como el medio más económico, y expresan a la multiplicación como una unidad repetida varias veces, sin embargo, no reconocen a la unidad, y por ende no toman en cuenta la cantidad de ocasiones que se reitera un número, y lo que les interesa es realizar la suma en sí.

Asimismo, el planteamiento de estos problemas fue esencial para la elaboración de tablas de doble entrada que fungieron como apoyo para el análisis y la memorización de las tablas de multiplicar que luego servirían para la resolución de cálculos más complejos.

### *Problemas de arreglos rectangulares*

Los problemas de arreglos rectangulares son aquellos en los se puede diseñar o visualizar modelos por medio de filas y columnas permitiendo reconocer las diferencias entre multiplicando y multiplicador. Si bien, los niños al tratar de encontrar los cuadros pequeños que conforman un rectángulo se remiten al conteo como principal procedimiento ya que no representa para ellos un problema el hacerlo, sin embargo, al enfrentarse con



rectángulos mucho más grandes, ven que el conteo, además de ser efectivo también es tardado de realizar, y, por ende, se tienen la necesidad de buscar otras formas para saber cuántos cuadros pequeños lo conforman.

El abordaje de este tipo de problemas se llevó a cabo por medio de la utilización y manipulación de material concreto, y por el juego, a fin de lograr la conceptualización de la multiplicación y que los niños se alejaran de la suma iterada como principal recurso. Los principales logros obtenidos fueron: identificar que ambos procedimientos eran equivalentes, la identificación del multiplicando y el multiplicador como factores de una multiplicación y la propiedad conmutativa de la misma, al descubrir que  $2 \times 4 = 8$ , al igual que  $4 \times 2 = 8$ , los niños manifestaron que se trataba solo de cambiar de lugar, sin embargo esto no alteraba el producto; también pudieron determinar que con diferentes tablas de multiplicar se lograba obtener un mismo resultado, es decir,  $2 \times 6 = 12$  así como  $3 \times 4 = 12$ .

La transición de la suma iterada a arreglos rectangulares fue lograda por los siete niños que llevaron a cabo todas las actividades desde el inicio de la jornada de prácticas, ya que hubo algunos que desde el inicio no tuvieron la mejor disposición, al igual que su proceso de la adquisición de la lectoescritura fue un aspecto determinante para la comprensión de los problemas.

#### *Problemas de combinatoria*

Los problemas de combinatoria invitan al alumno a realizar combinaciones entre todos los elementos que se presentan en la situación haciendo desde luego ciertas especificaciones y condiciones entre ellas; requieren que el alumno realice reagrupaciones, recuentos, y elecciones, en donde se vuelve responsable de las decisiones que toma ante el problema y de ellas depende si es correcto o no.

Al plantear situaciones a los alumnos, es importante considerar que estos surjan de experiencias reales y en base a su contexto, ya que, de esta manera, los niños le dan un sentido a la acción de plasmar sus procedimientos. Se pudo notar que en problemas donde los niños no conocían los elementos a operar, estos no lograron comprender qué tenían que



hacer, desde luego, comenzaron a realizar las combinaciones por medio de líneas, pero sin ninguna organización de por medio, por lo cual, a pesar de que la ruta de resolución era correcta no lograban acertar. En un segundo momento de abordaje de estos problemas, los elementos a combinar se encontraban dentro de su contexto, refiriendo a productos de los comercios, alimentos que consumían, etc... los niños elaboraron listas de manera escrita y representativa para organizar las combinaciones que realizaban y finalmente acertar en un resultado; solo un alumno resolvió las situaciones empleando una multiplicación como tal.

### **Discusión y conclusión**

Los hallazgos obtenidos en lo que compete a la primera categoría de análisis se basan principalmente en los postulados del plan y programa de estudios de la Nueva Escuela Mexicana, propuestos por la SEP (2022) los cuales guían en la planificación de los proyectos. De acuerdo con el plan y programa de estudios, dentro de las fases que conforman la metodología, el alumno debe verse envuelto en todos los contextos posibles de modo que se presencie el enfoque interdisciplinario y se le permita cuestionarse e indagar para construir su propio aprendizaje. Ante lo cual se coincide, añadiendo la importancia de la intervención docente para incentivar y empujar a que los alumnos se interesen y sean curiosos ante lo que está sucediendo dentro de una situación planteada.

Así mismo, existe concordancia con lo que menciona Santillán et al. (2020, citado en MEP, 2023) acerca del uso de las tecnologías para desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos, en lo que es importante mencionar, dentro del salón de clases, si esta acción no se puede implementar por falta de recursos, el material didáctico se presenta como auxiliar para plantear a los niños situaciones en donde asimilen su interacción con la tecnología.

En cuanto a los conocimientos previos, los resultados tuvieron estrecha relación con lo que sustenta Ausubel (1983, citado en Asadovay y Bautista, 2015) quien afirma que los alumnos tienen dentro de sus esquemas cognitivas ideas en relación al nuevo conocimiento, por lo cual, por parte del maestro es necesario sólo el insertarlos en contextos de aprendizaje en los cuales activen y transformen estas ideas.

Con respecto a la segunda categoría, que le corresponde a la enseñanza de la multiplicación, existen coincidencias con las investigaciones de Broitman (1999) e Isoda y Olfos (2009) quienes consideran que al iniciar el abordaje de la multiplicación los niños emplean procedimientos de agrupamiento de elementos y la suma iterada, además de aseguran que en el transcurso de que los niños enfrenten diferentes situaciones multiplicativas empezaran a utilizar expresiones más cortas como “veces” para sustituir los procedimientos antes mencionados. A ello, se le agrega una afirmación en base al trabajo realizado, que es acerca del uso de materiales manipulativos en donde los niños den cuenta de que los procedimientos que ya conocían y la nueva expresión son equivalentes. Lo anterior, es el resultado principal de la presenta investigación, en donde la resolución de diferentes problemas y el uso de materiales concretos representan el medio para promover el aprendizaje significativo.

Se concluye entonces que, la Metodología Basada en Indagación (STEAM) es una vía favorable para enseñanza de la multiplicación que conduce hacia el pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos mediante una dinámica de trabajo de indagación que atiende a sus intereses, curiosidades, y necesidades, favorece el aprendizaje de la multiplicación en segundo grado mediante clases que giran en torno a la resolución de situaciones reales basadas en el contexto de los alumnos, implementando la manipulación de materiales concretos y, a través del juego.

## Referencias

- Asadovay, D. A., Bautista, L, A. (2015). La activación de los conocimientos previos para lograr un aprendizaje significativo en niños de E.G.B. Ecuador.  
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/23183/1/Tesis.pdf>
- Broitman, C. (1999). *Las operaciones en el primer ciclo. Aportes para el trabajo en el aula.* Novedades Educativa. Buenos Aires, Argentina.

<https://pplarumbe.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/06/las-op-en-el-primer-ciclo-broitman.pdf>.

Hernández, S. R. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México D.F.: Mc Graw Hill Education.  
[https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf).

Isoda, M. O., Olfos, R. (2009). *La Enseñanza de la multiplicación*. Valparaíso Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.  
[https://www.criced.tsukuba.ac.jp/pdf/Multiplication\\_Isoda\\_Olfos.pdf](https://www.criced.tsukuba.ac.jp/pdf/Multiplication_Isoda_Olfos.pdf)

Latorre, A. *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.  
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Ministerio de Educación Pública. (2023). *Manual interactivo para la ruta de trabajo "Educación STEAM para la innovación, la calidad y el desarrollo de habilidades, en centro educativo"*. Unicef. San José.  
<https://www.calameo.com/read/005365761b5582fc8b2fa>.

SEP. (2022). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos*. México: SEP 2024-2025 [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3\\_1-Sugerencias-Methodologicas-proyectos.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3_1-Sugerencias-Methodologicas-proyectos.pdf)

## **El docente como mediador de lectura. Construcción del sentido y formación del lector debutante a partir del libro álbum**

Maura Verónica Mata de la Paz

mauraveromata@gmail.com

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Fernando Bernal Acevedo

fhermail@gmail.com

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

### **Línea temática 2. Práctica docente en Escuelas Normales**

#### **Resumen**

Este trabajo tiene como propósito establecer condiciones didácticas para desarrollar la mediación de la lectura con niños en la etapa de alfabetización inicial. Se diseñaron situaciones de lectura escolares a partir de un proceso de recreación de situaciones sociales (Lerner, 2001) considerando las implicaciones del fenómeno denominado transposición didáctica (Chevallard, 1997). Para ello, se desarrolló un procedimiento que implicó tres momentos esenciales: transformaciones a la obra original, transformaciones en la interacción entre el libro y el lector potencial y finalmente, el establecimiento de estrategias para la mediación lectora. La mediación consistió en favorecer la construcción del sentido por parte de los niños y propiciar que estos experimentaran las prácticas usuales de los lectores consolidados. En un primer encuentro con el libro, los niños accedieron a las propuestas de significado de los álbumes a partir del “modelado de lectura” realizado por el docente mediador. En un segundo encuentro (relectura) alcanzaron niveles de interpretación más complejos mediante el análisis de los significados propuestos a través de los elementos semióticos del libro.

**Palabras clave:** práctica social, situación didáctica, lector debutante, mediador, libro álbum

### **Planteamiento del problema**

El presente trabajo se deriva de un estudio más amplio relativo a la formación del lector debutante a partir de las posibilidades didácticas del libro álbum. Su finalidad es establecer condiciones didácticas favorables para que los niños que se encuentran en los momentos iniciales del proceso de alfabetización puedan participar prácticas de acceso significativo a los textos. En este sentido el acompañamiento o mediación del docente es fundamental para propiciar este encuentro necesario entre el libro y el niño como lector potencial.

En el complejo marco de relaciones de las sociedades actuales, es indispensable la formación de lectores plenamente autónomos: capaces de leer en forma crítica, de ejercer ciudadanía, de leer otros mundos, de construir sentido, de ejercer el derecho a participar en la cultura escrita (Petit, 2015; Munita, 2018; SEP, 2022), por lo tanto, es prioritario que en la escuela los niños tengan esta oportunidad desde los primeros grados. Para los docentes es un gran reto que los pequeños participen en situaciones de lectura cotidianas, cuando aún no han adquirido la lectura en un sentido convencional. Existe la creencia difundida entre docentes de los primeros grados de escolaridad de que el libro álbum es el material de lectura más adecuado para iniciar a los niños en la lectura, dada su profusión de imágenes. Varios estudiosos han matizado esta percepción al mostrarnos la riqueza y complejidad de este tipo de productos editoriales (Colomer, 2002; Arizpe y Styles, 2004; Silva-Díaz, 2005; Rabasa y Ramírez, 2013; Van der Linden, 2015). Algunas características distintivas en este tipo de materiales de lectura son entre otras: la prevalencia de imágenes, el texto breve, plantear temas de interés para los pequeños, incluir pocas páginas y un diseño editorial interesante. Sin embargo, la cualidad más determinante en estos libros, es la interdependencia entre el texto y la imagen (Colomer, 2002; Arizpe y Styles, 2004; Shulevitz, 2005; Silva-Díaz, 2005). La relación entre estos dos elementos es fundamental para crear y comunicar un significado, y dada la inmensa variabilidad posible podemos imaginar la complejidad que representa tanto para el lector abordar este tipo de textos

como para el docente llevar a cabo una mediación de lectura adecuada para niños pequeños.

Algunas investigaciones nos muestran que los libros álbum, también llamados álbumes o álbumes ilustrados, favorecen el desarrollo de las habilidades lectoras y al constituirse principalmente de imágenes, el contacto con las historias que proponen es más amigable para los pequeños.

Arizpe y Styles (2004) por ejemplo, hicieron un trabajo a partir del cual afirman que el álbum ilustrado promueve la alfabetización visual. Entre sus principales resultados señalan que los pequeños pueden llegar a ser expertos lectores de imágenes, que este tipo de libros tiende a potenciar las habilidades de lectura y de exploración de imágenes. Las investigadoras sostienen que el álbum ilustrado plantea al lector un reto interesante desde edades tempranas, en el que necesariamente analiza imágenes complejas en los niveles literal, visual y metafórico, lo que se refleja en una mayor capacidad expresiva y analítica.

Silva-Díaz (2005) por su parte, llevó a cabo un estudio sobre los álbumes metaficcionales y la formación del lector literario con el fin de analizar estos materiales para determinar las variaciones novedosas introducidas por estos libros y los potenciales aprendizajes literarios relacionados con ellas. Esta autora señala que en el trabajo de aula con este tipo de álbumes es fundamental generar espacios de discusión y elaboración de interpretaciones para que los alumnos participen y se asuman como lectores literarios.

De la Vega (2012), en otra dimensión realizó una investigación sobre las posibilidades cognitivas que tienen los niños para relacionar la información de la narrativa escrita y de las ilustraciones que presenta un libro álbum. Los resultados en este caso sugieren que hay diferencias en las posibilidades de los niños para reconstruir la historia que propone este tipo de material, que tienen relación con el grado escolar que cursan y con la manera en que se plantea la interacción con los códigos visual y textual.

Molina (2020), en otro ámbito, indagó sobre las posibilidades en educación no formal del libro álbum. Este estudio tiene como objetivos: conocer qué es un libro álbum,

determinar cómo se articulan los lenguajes visuales y escritos en la narración de las historias de este tipo de libros y saber cuál es el papel que juegan en la pedagogía y en la alfabetización visual de los niños. En este trabajo se plantea que el rol del mediador con libros álbum debe tomar en cuenta la relación entre el texto y la imagen, así como el papel narrativo de las imágenes en la historia que propone el libro. Esta autora menciona que un mediador es parte de las instituciones educativas pero fuera de ellas se desempeña en las bibliotecas, centros comunitarios y ludotecas. También señala que su presencia se observa en eventos culturales o ferias de libros. En dichos espacios los mediadores contribuyen a la educación literaria, competencia lectora y creación del hábito lector. Entre las conclusiones la autora expone que la ambigüedad de las ilustraciones y su relación con el texto crean posibilidades para que el lector construya historias propias y que dichas interpretaciones dependen de la historia, la cultura, la educación y las condiciones económicas del lector. Señala finalmente la gran importancia que tiene el mediador en la educación no formal porque conlleva la tarea de construir los puentes entre los libros y la infancia.

De acuerdo con los estudios presentados podemos afirmar que existe coincidencia en que las experiencias de lectura con este tipo de material editorial implican el desarrollo de diversas habilidades que poseen los lectores competentes, sin embargo, hace falta definir de qué manera realizar la mediación de lectura de libros álbum para que los niños que están en proceso de alfabetización inicial accedan al significado y se formen como lectores. Consideramos que es necesario que las situaciones didácticas contemplen las prácticas sociales de lectura con niños pequeños en el contexto escolar, que sean interesantes, que promuevan experiencias de lectura significativas y contribuyan al desarrollo lector de los alumnos. Por ello la utilización del libro álbum debe jugar un papel fundamental.

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es definir las condiciones didácticas necesarias para el diseño situaciones en las que el docente, como mediador de lectura, garantice que los alumnos que se encuentran en proceso de alfabetización inicial construyan el significado derivado de los libros y experimenten las prácticas de lectura que son propias de los lectores autónomos.



## Marco teórico

Los niños de los primeros grados de educación primaria, que están en proceso de adquisición del sistema de escritura, no son lectores autónomos, por ello requieren un acompañamiento muy específico para acceder al sentido de los textos.

¿Cómo puede leer el niño antes de saber leer? Este es el gran desafío para analizar los retos que representa propiciar la formación inicial del lector.

La lectura en voz alta ha sido una modalidad que se ha utilizado por un largo tiempo en el preescolar para promover el acercamiento a los materiales escritos en un momento en el cual no pueden hacerlo por sí mismos (Ferreiro, 2012). A esta actividad Kaufman (2007) le ha llamado “lectura a través del maestro” y señala que los niños tienen la oportunidad de interpretar el texto, de interactuar y familiarizarse con el lenguaje escrito. Este tipo de actividad requiere la participación de un mediador quien lee el texto a los niños y posibilita su acceso al contenido. Como lo ha señalado Ferreiro (1996), el intérprete lee para otros que por alguna razón no pueden hacerlo, se convierte en el interpretante y, entonces los alumnos reconstruyen el significado a partir de la versión comunicada. Además, Lerner (1996) señala la importancia de la función del docente como mediador cuando cita a Teberosky (1982) quien afirma que si las características del objeto de conocimiento no son observables, es el maestro el encargado de hacerlas presentes a los alumnos, como en este caso el acto de leer, que es una actividad de la cultura escrita que no se puede entender si no participa en ella directa o indirectamente.

En esta investigación hablaremos de mediación desde una perspectiva sociocultural que contempla acompañar al lector potencial en el acto de lectura. Es fundamental tomar en cuenta esta condición inicial del niño para garantizar en todo momento el acceso al sentido y la experimentación de las prácticas de lectura que implican una diversidad de materiales escritos.

El mediador de lectura de acuerdo con Munita (2018) es aquella persona que acompaña procesos de lectura para superar ciertas barreras en el acercamiento a los libros

y la lectura. En específico en el ámbito escolar, algunas de las funciones principales son: favorecer el acceso a los libros, ayudar a conocer otros géneros, ayudar a construir interpretaciones más profundas sobre los textos leídos. Este autor señala que el mediador, al observar las necesidades define los objetivos y las formas de intervención y de esta manera propone las actividades a desarrollar. En este caso al trabajar con niños en proceso de alfabetización inicial es fundamental el acceso al significado de los textos y que puedan profundizar en él al indagar en su contenido en cada encuentro con el libro.

Los materiales escritos que conforman hoy en día la literatura infantil con toda su diversidad no son en su origen, didácticos, este sentido lo plantea el docente al establecer el tipo de actividades de aprendizaje derivadas del propósito a lograr con los alumnos. Se trata de realizar la escolarización de dichos materiales sin que pierdan su propósito social y comunicativo y que al mismo tiempo cumpla con la finalidad didáctica necesaria (Lerner, 2001).

Para hablar de mediación de la lectura de libros álbum hay que abordar qué características presentan estos materiales de uso social. El álbum es un tipo de libro que se caracteriza por articular imágenes y texto para contar una historia, como ya se mencionó. Es un género editorial muy demandado en la actualidad por el público infantil y juvenil y se utiliza cada vez más en los centros escolares y de promoción de la lectura. La imagen, que es un elemento indispensable en estos materiales, ha sido catalogada como un medio que favorece la participación del niño que recién se inicia en la lectura, al propiciar la interpretación del significado a partir de los indicios de la obra (Colomer, 2002). Esto es relevante porque el texto en algunos álbumes, puede no estar presente en la secuencia de la historia. A estos libros álbum sin texto, se les llama silenciosos o sin palabras (Arizpe, 2013).

Arizpe y Styles (2004) retoman algunas aportaciones de varios autores que han contribuido a precisar qué es el libro álbum: Bader (1976) señaló en su oportunidad que es un tipo de literatura en el que hay texto, ilustraciones y diseño; es un objeto social, cultural e histórico; es un libro artístico con interdependencia entre las imágenes y el texto, que

puede presentarse en doble página y que maneja “el drama de dar vuelta a la página”. Nodelman (como se cita en Hunt, 1996), define el álbum como un medio para acercar a los niños a la ideología de nuestra cultura, porque nos invita a ver y comprender los sucesos y a las personas como el narrador los presenta. Stephens (1992) sostiene a su vez que estos materiales tienen una intención socializadora y educativa que influye en los lectores.

Las autoras Nikolajeva y Scott en 2001 (como se cita en Silva-Díaz, 2005) proponen una clasificación de los álbumes a partir del tipo de relación entre el texto y la imagen:

- *Álbumes simétricos*. La información es redundante en el lenguaje verbal y el visual.
- *Álbumes complementarios*. El código escrito y el icónico se complementan uno al otro, llenan huecos en ambos códigos.
- *Álbumes de expansión o incremento*. Se da un soporte ya sea en la narrativa visual o viceversa.
- *Álbumes contrapunto*. El lenguaje verbal y el visual son mutuamente dependientes.
- *Álbumes silépticos*. Presentan dos o más historias independientes entre sí. Pueden ser con o sin palabras.

Esta clasificación nos indica que hay diversas posibilidades en la relación imagen-texto en los álbumes ilustrados lo que permite hacer una caracterización de estos materiales de lectura, pero no siempre encontramos estas categorías en forma estricta. Sin embargo, consideramos que para el docente es importante tener una guía sobre cómo distinguir un álbum de otro y disponer de criterios más precisos para la selección de estas obras y para realizar la mediación de lectura con los primeros lectores.

## **Metodología**

El estudio que presentamos se ubica en el campo de la didáctica de la lectura para los primeros lectores. El método que se siguió para dar respuesta a nuestra interrogante

principal es la investigación didáctica con un sentido cualitativo y experimental y la cual consiste en diseñar, aplicar y analizar situaciones didácticas. En este tipo de investigación, ampliamente utilizado en algunos países de América Latina (Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari, 1994; Castedo, 1999; Lerner, 2001), se diseñan situaciones didácticas que posteriormente se experimentan y evalúan considerando un mecanismo de validación interna ya que la fase de experimentación no se desarrolla en términos comparativos con otra propuesta. Su finalidad como método de investigación es obtener conocimiento didáctico.

En esta investigación se diseñó un conjunto de situaciones en la forma de un proyecto didáctico que tenía la intención de formar una comunidad de lectores de libros álbum involucrando alumnos que se encontraban en los momentos iniciales de la alfabetización. La experiencia se desarrolló en tres grupos de primer grado de educación primaria ubicados en escuelas de tres estados de México.

El diseño de cada una de las situaciones didácticas contempló las tres fases ya antes mencionadas:

- *Las transformaciones materiales al libro álbum original*, relativas a las adaptaciones realizadas por el docente, en tanto mediador de lectura.
- *Las transformaciones a la interacción y contacto con el objeto editorial*, que se refieren a las formas en las que los pequeños entrarán en contacto con cada libro álbum, considerando que puedan observar, escuchar y en dado caso manipular el objeto escrito.
- *Las transformaciones a la mediación o formas de lectura posibles* a partir del tipo de libro álbum a leer, que son las adaptaciones necesarias por parte del mediador para que los lectores potenciales puedan participar en la lectura.

Se analizaron los resultados de las situaciones didácticas a partir del registro de observación y la consideración de los procesos y de las producciones realizadas por los pequeños.

## Resultados

En las situaciones didácticas se tenía como propósito general que los alumnos accedieran al significado que propone cada uno de los libros álbum al reconocer la interrelación de los elementos que forman parte de la naturaleza de este tipo de materiales. El desarrollo de las situaciones se planteó a partir de dos fases: en primer lugar, se propuso una primera lectura ininterrumpida definida como “modelado de lectura”, en la que el mediador tenía la función de comunicar la propuesta de significado que plantea cada libro. En segundo lugar, se llevaba a cabo otra lectura, o “relectura” con una finalidad meramente didáctica, en la que el docente propició en acto, el análisis, las reflexiones, las conexiones entre distintos elementos que interactúan en la propuesta de significado del libro. Todas estas acciones y actividades implicaron la experimentación de las prácticas de lectura de libros álbum, que como sabemos, promueven la formación de un lector activo y crítico (Bajour, 2010), dado el reto que representa abordarlos.

Las transformaciones materiales al objeto escrito original, son las adaptaciones que el mediador (docente) realiza al libro, que pueden implicar la creación de uno o varios soportes materiales audiovisuales o de otro tipo, diseñados considerando al lector potencial. Es conveniente que las producciones sean muy perceptibles para el grupo de alumnos, esto es, que sean tangibles o multimodales, de tal manera que se garantice la participación del lector en formación en el acto de lectura. En estas adaptaciones es fundamental que se potencialicen las claves de significado que maneja el álbum. Un libro de gran tamaño, un “libro baraja”, un “videolibro”, “libros réplica” o versiones del libro en PDF, entre otras creaciones, podrán ser elaboradas teniendo en mente conservar la mayor fidelidad al objeto editorial, a su propuesta de significación y protocolo de lectura. Estas transformaciones obedecieron al análisis de los álbumes que permitió definir cuáles eran las más convenientes dependiendo de las posibilidades de aprendizaje de los niños y del proceso a desarrollar para su formación como lectores.

En el diseño de los materiales, resultado del proceso de adaptación fue importante comenzar con un libro físico de gran tamaño para familiarizar a los niños con los gestos de

lectura. Tal fue el caso de las transformaciones introducidas al álbum *Vaya Rabieta* de Mireille d' Allancé, ya que la composición editorial del libro es compleja porque hace la representación de la emoción del enojo en la forma de un personaje, aunque utiliza una relación imagen-texto directa. Esta forma de adaptación material que realizó el mediador consideramos fue adecuada dado que cumplió con los objetivos previstos. Cabe mencionar que su elaboración implicó la definición de una forma que la acerca a las características del tradicional formato de códex.

En las primeras situaciones se consideró necesario mantener un contacto con el libro en su forma física, por ello se decidió la creación de un formato de libro con hojas desprendibles al que denominamos “libro baraja”. Este formato se introdujo para la presentación del álbum llamado *¡Me comería un niño!* de las autoras Sylviane Donnio y Dorotheé de Monfreid, basado prioritariamente en la secuencia de las páginas y dobles páginas que lo componen. La relación imagen-texto de este álbum es directa, el texto es algo extenso pero de igual manera es necesario observar las ilustraciones para entender el sentido de la historia. La intención de esta adaptación es que el grupo escolar tenga una mejor visualización de la obra al aumentar el tamaño del álbum original mediante páginas tamaño tabloide. Con esta adaptación los alumnos pudieron tener contacto con la secuencia física del libro y apreciar con mayor facilidad los detalles de su estructura editorial.

También se contempló la elaboración de los “libros réplica” que fue otra de las adaptaciones que se realizaron teniendo en cuenta la importancia del contacto físico con los libros. El álbum para el cual se propuso este tipo de transformaciones que llamaríamos mínimas es el de *Fernando furioso* de Hiawyn Oram y Satoshi Kitamura. La relación imagen-texto que prevalece en este álbum es de expansión (Nikolajeva y Scott, 2001), en la que la imagen enriquece el significado del texto. Para ello, el mediador contempló entre otras decisiones, el formato de códex de los libros, así como las dimensiones para que estos materiales fueran legibles. Los niños experimentaron con gran interés los comportamientos lectores que involucra un libro de esta naturaleza.



En otra fase del proyecto se planteó la posibilidad de realizar transformaciones que llamaríamos más radicales al formato tradicional del libro. Como lo hemos señalado, estas transformaciones son de algún modo inevitables porque es necesario responder a las condiciones impuestas por la organización del grupo dentro del aula. Dentro de estas adaptaciones más sustanciales se tomó la decisión de hacer un “videolibro” del álbum de *Carlota y Miniatura* de los autores Pierre Le Gall y Éric Héliot cuya propuesta de significado se basa en una relación imagen-texto de contrapunto de tipo oposición de acuerdo con Nikolajeva y Scott (2001). En el libro, el texto expone la versión de Carlota acerca del trato de sus padres contada por ella misma. Lo interesante es que la imagen desmiente a Carlota, ya que presenta una historia muy diferente a la narrada por la protagonista, en la que los padres en realidad aman a su hija. El “videolibro” realizado es un recurso multimodal, entendido así dado el conjunto de elementos utilizados para hacer comunicable el significado (Kress y Bezemer, 2009). Se integró en este video la presentación del libro original en secuencia mediante el paso de las páginas, éstas leídas en voz alta en forma simultánea por el personaje ficcional (mediación delegada). Este tipo de álbumes representa un gran reto para el lector debutante debido a la contradicción que plantean los principales elementos semióticos de la propuesta de significado. Como podemos apreciar este proceso significó para el docente mediador un desafío importante.

Sin duda la adaptación material más utilizada comúnmente al trabajar con un grupo escolar es el libro en formato PDF que tiene la finalidad de proyectarlo para que los lectores potenciales tengan acceso a la obra original. En esta investigación fue necesario tener la versión en PDF de cada uno de los libros ya sea para realizar la primera lectura y también para llevar a cabo la relectura, dada la posibilidad de mostrar en grandes dimensiones las páginas, seguir la secuencia de la historia y detenerse en las partes en las que era necesario hacerlo para profundizar en el significado. Además con estas versiones los alumnos contaron con una biblioteca en PDF de los álbumes leídos. Estas adaptaciones facilitaron la mediación de la lectura en cada momento que se tuvo previsto, lo importante fue como ya se mencionó presentar el libro completo desde la cubierta hasta la contracubierta. Aunque como ya lo mencionamos, la presentación en PDF de los materiales editoriales está muy difundida, pero



es necesario ser conscientes de que se pierden algunas de las características esenciales de los libros, sobre todo aquellas que son indispensables en un producto editorial de esta naturaleza, tal es el caso de la distinción entre carátula y el resto de las páginas y una característica absolutamente indispensable en este tipo de libros: la doble página.

Las transformaciones de interacción y contacto con el objeto escrito, se traducen en las formas en las que el mediador plantea que lector en formación tenga contacto con la obra. Este tipo de adaptaciones puede generar un contacto más directo o indirecto con el libro original y con los gestos de lectura al leer, que se deriva de las transformaciones materiales que se hayan propuesto, como ya se ha comentado en líneas anteriores. Así los alumnos podrán manipular o visualizar el objeto y realizar u observar los gestos de lectura, visualizar y escuchar la historia que propone el libro mediante la proyección de la versión en PDF o la presentación de un “videolibro” entre otras adaptaciones.

Las transformaciones de mediación y formas de lectura, se refieren a las maneras en las que se realiza la lectura dentro del aula, a diferencia de lo que ocurre en el ámbito familiar o social. Como parte de estas adaptaciones se define por ejemplo, si el lector accede al significado a través de un mediador o si lo puede hacer de manera autónoma. El mediador puede realizar una lectura expresiva en voz alta, sin interrupciones y en un tiempo suficiente para comunicar la propuesta de significación de la obra, que hemos llamado en esta investigación “modelado de lectura”. La mediación se orienta, entonces en función de las características del libro y de las adaptaciones materiales que hayan sido decididas según las condiciones específicas del grupo. En este sentido, las formas de mediación son distintas según si se trata por ejemplo de libros álbum con mucho texto, con una relación compleja entre texto e imagen o incluso en la situación extrema que plantean los libros denominados como silentes. En este proyecto se abordó el trabajo con el libro silente *Amigos* de las autoras Andrea Hensgen y Béatrice Rodriguez.

En este proyecto se introdujo un personaje ficcional denominado Stella por su relación con escenarios inspirados en la temática del espacio. La propuesta ficcional radica en que, si bien este personaje puede interactuar directamente con los niños, estos últimos

aceptan, en la forma de un pacto un supuesto origen que se encuentra en el mundo de los libros. Este personaje ficcional desarrolló una “mediación delegada”, dado que el docente le asignó la función de acompañamiento, considerando que es un recurso importante para favorecer el acercamiento de los pequeños a la ficción, al representar un puente entre la realidad y los mundos ficcionales de los libros. El contexto que dio unidad al conjunto de situaciones diseñadas fue el mundo de aventuras de este personaje ficcional, una niña astronauta, que conocía cada historia contenida en los libros álbum. Este personaje realizó y promovió también varias prácticas de los lectores: sugirió la lectura de los libros, realizó el “modelado de lectura”, dialogó sobre las historias, propició el análisis y reflexión de ciertos episodios o partes de los libros y generó que los niños expresaran de alguna manera la relación que encontraron entre la historia leída y su vida.

### **Discusión y conclusiones**

La formación de lector debutante requiere de un necesario acompañamiento del docente como mediador. El trabajo didáctico con la utilización de libros álbum implica que las decisiones didácticas consideren las características específicas de cada material de lectura para favorecer acceso al significado y la recreación de las prácticas de lectura que demandan, que el alumno participe como lector a través del mediador (maestro, personaje ficcional) y en la medida de lo posible por sí mismo. La relación que se da entre el texto, la imagen y el soporte determinan la complejidad del álbum que el lector ha de enfrentar para construir el sentido de la historia a partir de sus propios referentes. La disposición de todo elemento que constituye el objeto editorial corresponde al lector imaginado que los creadores han considerado para plantear su obra. Estas decisiones demandan al destinatario una serie de conocimientos, habilidades y destrezas a poner juego en cada encuentro con el libro álbum. Por lo tanto, este tipo de libros favorece en los pequeños el desarrollo de habilidades muy específicas que enriquecen su experiencia lectora.

El papel del docente como mediador implicó la realización de una primera lectura con el propósito de facilitar el acceso al significado y el haber desarrollado un segundo encuentro con el libro mediante una relectura, en la que la participación del mediador tuvo

un papel meramente didáctico dada la intencionalidad de favorecer la profundización en los elementos de significado para acceder a niveles de lectura más amplios, por lo tanto, es esencial el acompañamiento en las situaciones de lectura para fortalecer esta práctica social al enriquecer el intertexto de los pequeños lectores, su competencia y formación lectora. Asimismo, su participación realizando una “mediación delegada” a través del personaje ficcional al leer, dialogar y analizar las historias, contribuyó a generar un espacio de intercambio espontáneo con los alumnos sobre las tramas y la cercanía con ellas de acuerdo con sus propias experiencias y nuevos aprendizajes adquiridos al interactuar con ellas.

## Referencias

Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica. Espacios para la Lectura.

Bajour, C. (2010). El arte de la sorpresa: La metonimia de la imagen en los libros-álbum. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer y M. C. Silva-Díaz. (Eds.), *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 116-125). Banco del libro-Gretel.

Castedo, M. (Comp.). (1999). *Enseñar y aprender a leer: Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*. Novedades educativas.

Cátedra del Perú (28 de agosto de 2018). *¿Qué es la mediación lectora? Entrevista a Felipe Munita*. [Video] YouTube

<https://www.youtube.com/watch?v=ub8nnpnokCZo>

Colomer, T. (2002). *Las siete llaves para valorar las historias infantiles*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Ferreiro, E. (1996). Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias. En J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira, D. Lerner, *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 119-139). Paidós Educador.

Ferreiro, E. (2012). *Los niños, los libros y la escritura en preescolar*. Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Preescolar, SEP.

Kaufman, A. M. (Coord.) (2007). *El día a día en las aulas*. Aique Grupo Editorial.

Kaufman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L. y Molinari, C. (1994). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. Aique. Didáctica.

Kress, G. y Bezemer, J. (2009). Escribir en un mundo de representación multimodal. En J. Kalman y B. Street. (Coords.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 64-83). Siglo XXI/ CREFAL.

Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira, D. Lerner, *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 69-118). Paidós Educador.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. SEP/Fondo de Cultura Económica.

Molina, L. Y. (2020). *El uso pedagógico del libro álbum y las posibilidades en la educación no formal*. [Tesis de Licenciatura]. Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México].

Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. Nueva York: Garland Publishing.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo*. Fondo de Cultura Económica. Espacios para la Lectura.

Rabasa, M. y Ramírez, M. M. (2013). Leer libros-álbum en el Jardín Maternal. En M. Rabasa y M. M. Ramírez, *Desbordes 2: Las voces sobre el libro-álbum* (pp. 143-156). Universidad Nacional del Sur-Ediuns.

SEP. (2022). *Plan de estudio para la educación primaria, preescolar y secundaria*. SEP.

Shulevitz, U. (2005). ¿Qué es un libro álbum? En *Parapara Clave. El libro álbum: invención y evolución de un género para niños* (pp. 8-13). Banco del libro.

Silva-Díaz, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.

Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Variopinta Ediciones, Banco del libro, Ekaré Europa.

**Percepción del uso de tecnologías en estudiantes de posgrado de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur. Retos y desafíos en la era digital**

Andrea Maricela Lira Beltrán

andrealira2912@gmail.com

Josué Alonso Yee Duarte

casayee1234@gmail.com

Tito Piñeda Verdugo

pive.tito@gmail.com

Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur

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

**Resumen**

El conocimiento y uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), es una competencia necesaria para la docencia. Derivado a la pandemia por COVID-19, el uso de las tecnologías para la educación y la alfabetización digital se vuelven más significativas que nunca, sin embargo, muchos docentes desconocen su aplicación de manera efectiva en el aula tradicional o virtual. El objetivo de este estudio es conocer cuál es la percepción de los estudiantes de posgrado de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur a través de un proceso de autoevaluación (escala tipo Likert), con la finalidad de identificar las ventajas y desventajas del uso de las tecnologías en la educación, así como los retos y desafíos. Los resultados obtenidos en esta investigación sugieren que las actitudes de los estudiantes de posgrado de la ENSBCS sobre la aplicación de tecnologías en la educación son positivas, sin embargo, gran parte de los estudiantes no aplica estas tecnologías en su profesión. Los principales desafíos se acentúan en la escasa capacitación, así como en la falta de recursos tecnológicos, lo que apunta al reforzamiento e implementación de cursos y talleres para mejorar las competencias digitales en la educación.

**Palabras clave:** percepción estudiantil, competencias digitales, Tecnologías de la Información y la Comunicación, tecnologías educativas, alumnos de posgrado.

## Planteamiento del problema

Desde la aparición y el desarrollo de las telecomunicaciones, las actividades humanas se han transformado de tal modo que toda área de interacción común es trastocada y modificada por su aplicación. Lo mismo sucede en el ámbito educativo. Es sabido que el uso de estas tecnologías, además de transformar a la sociedad y generar cambios radicales en las prácticas sociales, implican nuevos retos para la práctica y formación docente.

Debido a que las prácticas educativas conllevan innovación, aplicación de competencias y desarrollo de habilidades tecnológicas, la constante evolución en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pareciera ser un acierto para favorecer los entornos educativos. Los docentes, profesores en formación y estudiantes de posgrados educativos, se asumen como agentes de cambio frente a las necesidades que surgen en la enseñanza, aprovechando de los recursos tecnológicos que aplican es su profesión.

En el contexto educativo, las TIC se consideran como herramientas de aprendizaje dentro de los procesos sincrónicos y asincrónicos de comunicación de enseñanza-aprendizaje (Chiu y Wang, 2008, citado en Delgado et al., 2020), derivado a las problemáticas por la pandemia por COVID-19, los sistemas educativos, así como los distintos niveles, reconocieron la necesidad emergente de recurrir a las tecnologías educativas como una forma de frenar la interrupción de este derecho humano.

Actualmente, se sabe que muchos estudiantes tienen una postura positiva frente al uso de las tecnologías, ya que estas son percibidas como herramientas indispensables, no solo para la práctica docente, sino para la vida cotidiana. Sin embargo, investigaciones evidencian que algunos estudiantes de posgrado no tienen competencias en el uso y manejo de tecnologías (Delgado et al., 2020).

El interés por realizar estudios de posgrado puede estar influenciado por diversas razones, entre ellas destacan la superación académica y la formación para la investigación educativa, que suelen ser las prioridades para los estudiantes del programa de maestría de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur “Prof. Enrique Estrada Lucero” (ENSBCS). Lo anterior, pareciera relacionar el reforzamiento para las habilidades



investigativas que conlleva el uso de herramientas y programas tecnológicos, lo cual podría impactar en el uso asertivo de tecnologías educativas, que a su vez se consideran necesarias para su formación.

La presente investigación tiene el objetivo de analizar la percepción sobre el uso de tecnologías en educación en los estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Educación y en la Maestría en Cultura de la Investigación e Innovación Educativa de la ENSBCS. Lo anterior, permitirá reconocer los desafíos y los retos que se enfrentan en el desarrollo de habilidades y competencias de las tecnológicas en la formación y práctica docente. Además, permitirá reconocer la brecha digital entre los futuros maestrantes, así como las ventajas y desventajas del uso de tecnologías en la educación. Aunado a lo anterior, se formula la siguiente pregunta que guiará este trabajo: ¿Cuál es la percepción sobre el uso de tecnologías aplicada a la educación de los estudiantes de posgrado de la ENSBCS?

### **Marco teórico**

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) forman parte del lenguaje que permite comunicar a la sociedad actual. En este sentido, maximiza las posibilidades de acercar mediante el uso de plataformas o dispositivos, lo que antes fue percibido como lejano. Las dinámicas de interacción social, al mismo tiempo que estas TIC evolucionan, se ven alteradas, por lo que la función de aquello que conocíamos como institución en términos de Durkheim, también sufre cambios irreversibles. Por lo tanto, la escuela en su más amplio sentido, no se encuentra arraigada a la institución, lo anterior fue puesto al descubierto durante la pandemia por COVID-19.

Existen diversas investigaciones que han estudiado la relación entre las percepciones docentes y el uso de las TIC, específicamente aquellas aplicadas a la educación. A continuación, se presentan una serie de revisiones teóricas en el ámbito internacional y nacional, que constituyen los antecedentes para este trabajo de investigación.

El uso de las TIC en las universidades del mundo ha sido uno de los principales factores de inducción al cambio y adaptación a las nuevas formas de hacer y de pensar (López, 2007). Esta situación obliga a los profesores y futuros docentes, a repensar el

quehacer académico en todos los ámbitos y también a la reflexión sobre responsabilidad frente al uso y manejo de tecnología para la educación.

A partir del siglo XXI, se registra el mayor avance tecnológico en la historia de la humanidad y este afecta también la noción de la escuela tradicional, que, en la actualidad, se configura a partir del uso de las TIC, es decir, que estas influyen en el ámbito educativo, ya que se hacen imprescindibles para la práctica educativa. El estar inmerso en el ámbito educativo, ya sea como docente o discente, demanda el desarrollo de competencias TIC, las cuales son necesarias en el ámbito académico, profesional y personal.

Según Anisimova et al. (2020), la tarea de la educación consiste en preparar a los estudiantes para que se conviertan en profesores eficaces, capaces de introducir innovaciones en el proceso educativo y liderar las actividades de diseño e investigación. Para ello, los estudiantes no sólo deben estar preparados metódicamente sino también socialmente ser responsables y tener la oportunidad de ser constantemente innovadores. Para lograr lo anterior, un requisito importante es el afianzamiento de habilidades de uso y manejo de tecnologías educativas en los futuros docentes. Además, la educación requiere de estrategias formativas de alfabetización científica y tecnológica que faciliten el desempeño de cada persona en una sociedad en transformación permanente (Arras et al., 2017).

Aunado a esto, es sabido que la utilización de las tecnologías (básicamente el internet) ha modificado de manera notable la dinámica institucional de las instituciones de educación superior, lo que genera cambios desde la infraestructura, hasta la manera de planear e impartir clase, impactando la gestión y administración académica, así como la investigación y difusión del conocimiento (Correa y Paredes, 2009). Por lo tanto, podríamos reiterar que la educación se encuentra en un cambio de paradigma: las TIC han transformado el acceso a la educación.

Es por esto, que surge la necesidad de conocer cómo se percibe el uso de tecnologías desde la experiencia de los estudiantes de posgrado, especialmente quienes son o serán los futuros profesores, y utilizarán las TIC para reforzar conocimientos y habilidades en las futuras generaciones. Es importante y se requiere tomar en cuenta las formas en que las

personas experimentan e interpretan la realidad y los aprendizajes, en este caso, la percepción de los docentes (Arras et al., 2017).

Por otro lado, Area (2010) establece algunos postulados que permiten comprender la importancia de la incorporación de competencias digitales en la Educación Superior. Entre estos destaca: la actualización continua es un hecho que consta de adquisición de habilidades y destrezas; el crecimiento de fuentes y recursos digitales aumenta significativamente, así como las bases de datos y repositorios virtuales; las tendencias pedagógicas apuntan al aprendizaje activo, y los ambientes virtuales de aprendizaje son cada vez más comunes.

Una investigación realizada por Ramírez y Maldonado (2016), sugiere que las TIC han ingresado a las Instituciones de Educación Superior de manera apremiante, sin embargo, la actuación de los actores de la educación no ha sido la más adecuada a las necesidades del siglo XXI. Para indagar sobre la correlación anterior, a través de una encuesta y grupos de discusión, se aplicaron cuestionarios a un grupo de 50 profesores de la planta académica de la Universidad de Veracruz, de la Licenciatura en Pedagogía, y la discusión en grupo de 9 temas distintos, los resultados sugieren que, aunque el profesor hace uso de recursos tecnológicos, muchas veces su empleo es tradicional, es decir, muchos manejan el cañón y las diapositivas como sustituto de la pizarra. Otro hallazgo relevante apunta a que la resistencia digital (uso y aplicación) puede ser posible a la brecha generacional.

De acuerdo con Bravo et al. (2023), también es relevante destacar los espacios de interacción que aportan las plataformas de comunicación y redes sociales, para la participación y comunicación, así como para la enseñanza y el aprendizaje. Para analizar lo anterior, los investigadores determinaron el nivel de percepción docente sobre el uso de la tecnología en la educación superior. El estudio realizado tuvo un enfoque cuantitativo, fue de tipo básico, diseño no experimental y nivel descriptivo. La población fue de 235 docentes investigadores de una universidad privada de Lima, Perú. De esta población se seleccionó una muestra probabilística de 140 docentes. El cuestionario para la recogida de datos contó con 25 preguntas referidas a la variable y sus dimensiones, donde cada pregunta tuvo cuatro opciones de respuesta. La validez se realizó mediante el juicio de tres expertos y la

confiabilidad fue de 0.845 calculada con el coeficiente Alpha de Cronbach. Se concluye que la percepción docente del uso de tecnologías en la educación superior tiene nivel regular, demostrando que manejan estas herramientas de manera aceptable, en el contexto de la enseñanza.

Ciertamente, en el contexto académico el uso de las TIC ha producido y seguirá fomentando cambios, ya que pueden transformarse en una herramienta vital para profesores y directivos que pueden implementar para mejorar la calidad de la formación, así como para el enriquecimiento de los entornos de enseñanza (Guerrero, 2020).

### **Metodología**

Esta investigación adoptó un enfoque mixto con alcance descriptivo, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para proporcionar una comprensión sobre la percepción de los estudiantes de posgrado hacia el uso y manejo de las TIC. La población de estudio contempló a todos los estudiantes de posgrado (N=231) de la ENSBCS. Se tomó una muestra probabilística de 132 estudiantes.

Para evaluar la percepción sobre el uso de la tecnología en la educación, con la que cuentan los estudiantes de posgrado de la ENSBCS, por medio de un formulario de Google, se aplicó una encuesta tipo escala de Likert de 5 puntos: 1) totalmente en desacuerdo; 2) en desacuerdo; 3) ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4) de acuerdo; 5) totalmente de acuerdo. 1) Ninguno; 2) Bajo; 3) Medio; 4) Alto; 5) Muy alto. 1) Nunca; 2) En pocas ocasiones; 3) A veces; 4) Frecuentemente; 5) Siempre, la cual se dividió en cinco categorías: 1) Actitudes ante el uso de las tecnologías en educación, 2) Formación y conocimiento, 3) uso de tecnologías, 4) Ventajas y desventajas del uso de la tecnología en la educación, y 5) Desafíos del uso de las tecnologías en educación. Para ello, se tomó como referencia lo propuesto por Ramírez-Hernández y Maldonado-Berea (2016) y López-Maldonado et al. (2021). Adicionalmente, se realizaron preguntas abiertas para identificar desafíos y áreas de mejora percibidas por los estudiantes respecto al uso de las TIC en la educación. El formulario se distribuyó electrónicamente a través de las cuentas institucionales, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los participantes. Los estudiantes tuvieron un plazo de

cuatro semanas para completar y enviar sus respuestas. Para realizar los análisis de los datos obtenidos, se utilizaron estadísticas descriptivas que permitieron resumir las respuestas del cuestionario. Las respuestas de las preguntas abiertas se codificaron y se graficaron las frecuencias de cada categoría identificada. Todos los análisis y las gráficas fueron realizadas con el programa Excel de Microsoft.

## Resultado

La actitud sobre el uso de las tecnologías incluye su implicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la aplicación de TIC para mejorar la calidad de estos, su incorporación y mejora en las aulas normalistas, la facilitación en el desarrollo de las clases, consecución de competencias, así como, la flexibilidad de espacio y tiempo para la comunidad educativa. Sobre lo anterior se encontró que el 52% está de acuerdo, el 38% totalmente de acuerdo, el 6% ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 1% en desacuerdo, y el 3% totalmente en desacuerdo como se aprecia en la siguiente figura. (Fig. 1).

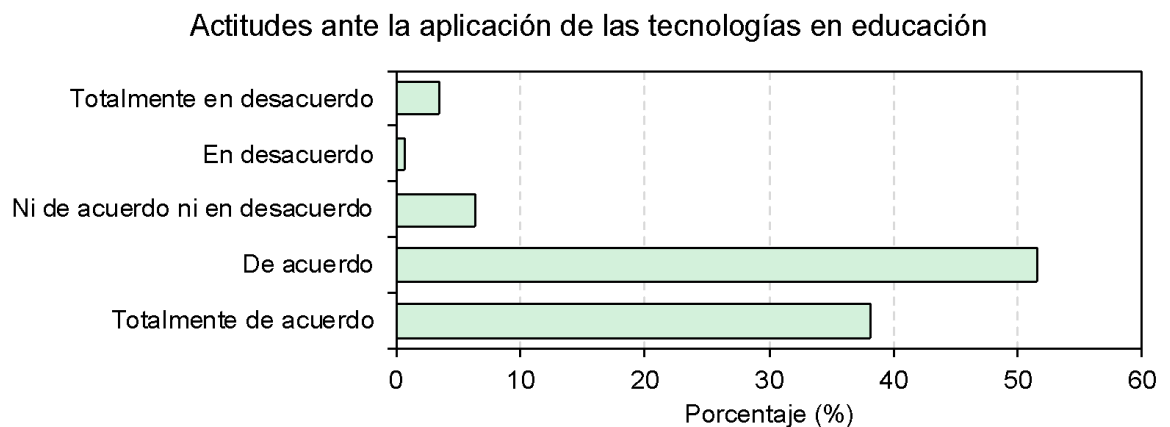


Figura 1. Percepción general sobre el uso de tecnologías en la educación de los estudiantes de posgrado de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur. Escala: 1) totalmente en desacuerdo; 2) en desacuerdo; 3) ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4) de acuerdo; 5) totalmente de acuerdo.

Con respecto a la formación y el conocimiento de tecnologías en la educación, se indagó sobre las herramientas de usuario, y programas básicos del tipo Word, Power Point, Prezi, etc. Buscadores de información en red del tipo Google, Yahoo, Bing, Lycos, entre otros. Sistemas de comunicación como: correo electrónico, foros, chat, videoconferencias. El uso de bibliotecas, repositorios y bases de datos digitales, así como, herramientas 2.0 (Youtube, Canva, Slideshare, Picasa, Flickr, Blogger y Wikispaces). Espacios de interacción social: Tuenti, Facebook, Instagram, Tik Tok, Pinterest, etc. Programas para la edición de imagen, audio y video: Photoshop, Pixelmator, Audicity, PowerSoundEditor, iMovie, entre otros. Plataformas Virtuales de enseñanza-aprendizaje como Sakai, Moodle, Suma, Classroom. Programas de análisis de datos, por ejemplo: Excel, SPSS, Atlas.ti. Recursos educativos en red; repositorios de objetos de aprendizaje, podscat, traductores y cursos. Programas educativos de autor como: NeoBook, JClick, Hot Potatoes, o Click. Los resultados dieron a conocer lo siguiente: el 47% de la muestra participante se percibe mediamente conocedora de estas herramientas, mientras que el 22% dice se percibe con un nivel alto, el 20% un nivel bajo, el 5% un nivel muy alto y el 6% menciona no tener ningún conocimiento, ni formación en las herramientas mencionadas anteriormente, como se muestra en la figura siguiente. (Fig. 2).

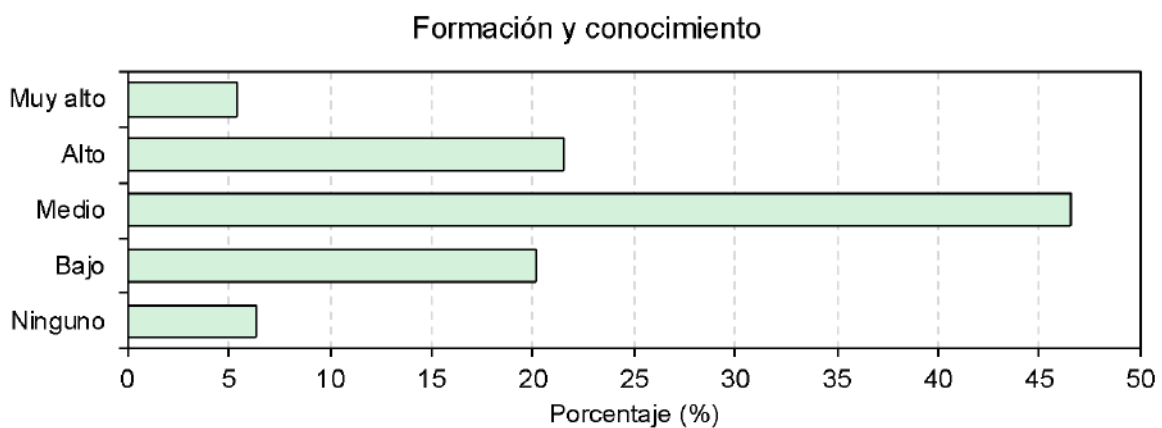


Figura 2. Formación y conocimiento de tecnologías de herramientas como buscadores, sistemas de comunicación, programas y plataformas, así como recursos



educativos, en los estudiantes de posgrado de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur, escala: 1) Ninguno; 2) Bajo; 3) Medio; 4) Alto; 5) Muy alto.

Sobre el uso de la tecnología en la educación se preguntó sobre las siguientes: herramientas de usuario, y programas básicos del tipo Word, Power Point, Prezi, etc. Buscadores de información en red del tipo Google, Yahoo, Bing, Lycos, entre otros. Sistemas de comunicación como: correo electrónico, foro, chat, videoconferencias. El uso de bibliotecas, repositorios y bases de datos digitales, así como, herramientas 2.0 (Youtube, Canva, Slideshare, Picasa, Flickr, Blogger y Wikispaces). Espacios de interacción social: Tuenti, Facebook, Instagram, Tik Tok, Pinterest, etc. Programas para la edición de imagen, audio y video: Photoshop, Pixelmator, Audicity, PowerSoundEditor, iMovie, entre otros. Plataformas Virtuales de enseñanza-aprendizaje como Sakai, Moodle, Suma, Classroom. Programas de análisis de datos, por ejemplo: Excel, SPSS, Atlas.ti. Recursos educativos en red; repositorios de objetos de aprendizaje, podscat, traductores y cursos. Programas educativos de autor como: NeoBook, Jclic, Hot Potatoes, o Clic. Los resultados sugieren que el 29% utiliza frecuentemente las tecnologías, el 11% nunca las utiliza, el 27% a veces, el 22% pocas ocasiones, el 11% siempre las utiliza. Lo anterior se puede apreciar en la siguiente figura. (Fig. 3).

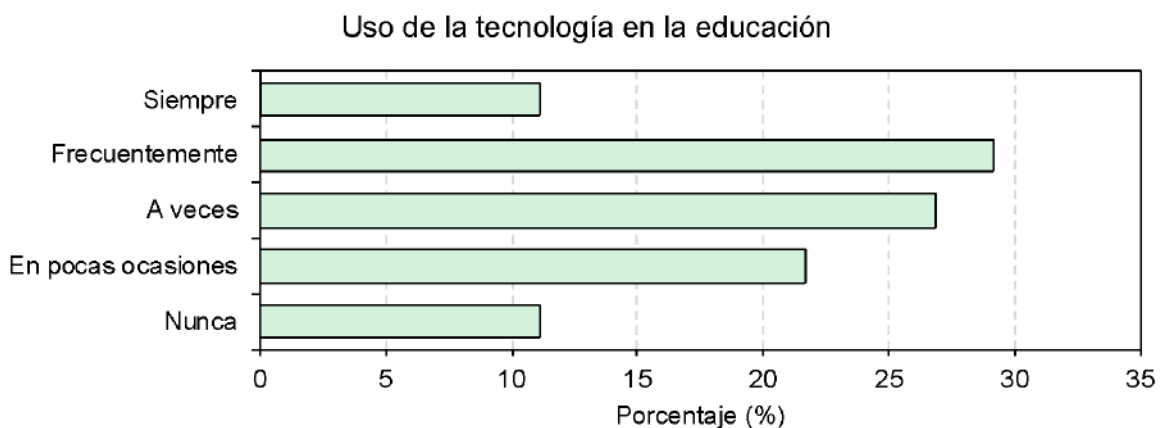


Figura 3. Uso de la tecnología en la educación, en los estudiantes de posgrado de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur, escala: 1) Nunca; 2) En pocas ocasiones; 3) A veces; 4) Frecuentemente; 5) Siempre.



Las ventajas principales que los estudiantes consideran, son las siguientes: el 26% señala el mayor acceso a recursos e información, mientras que el 26% también apunta a los métodos de enseñanza innovadores, el 15% identifica como una ventaja el incremento de habilidades. el 14% la flexibilidad de aprendizaje, el 5% la evaluación y seguimiento, el 8% la comunicación y la colaboración, y el 6% la personalización del aprendizaje. (Fig.4).

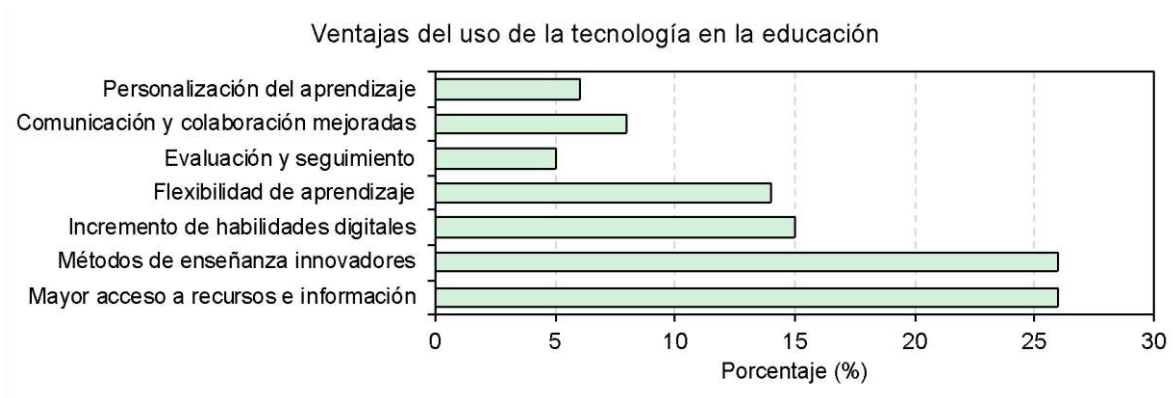


Figura 4. Principales ventajas del uso de tecnología en la educación percibidos por los estudiantes de posgrado de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur.

Las desventajas sobre el uso de tecnologías en la educación que los estudiantes consideran más relevantes son la falta de interacción socio-personal 27%, los problemas técnicos 26%, la accesibilidad y la exclusión 21%, aumento de distracciones 15%, el 3% la curva de aprendizaje de la tecnología, el 5% la calidad y profundidad del aprendizaje, mientras que el 2% considera como desventaja la evaluación y la retroalimentación, y el 1% el mal uso. (Fig. 5).

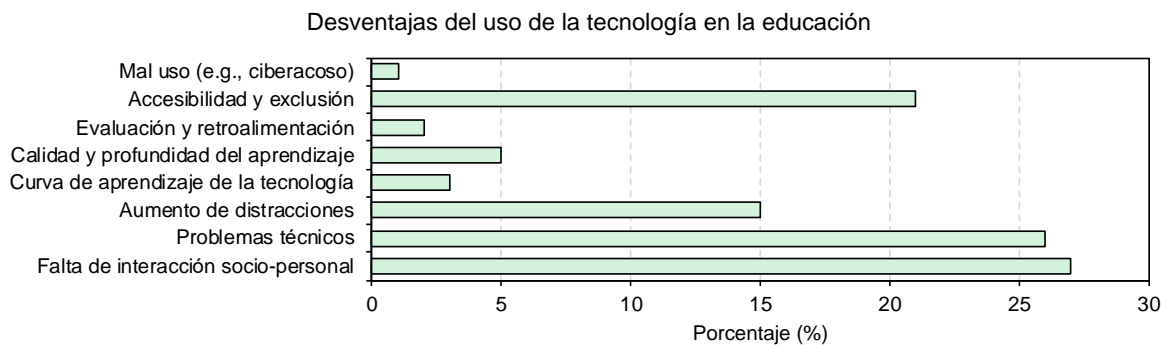


Figura 5. Principales desventajas del uso de la tecnología en la educación percibidas por los estudiantes de posgrado de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur.

Los principales desafíos sobre el uso de la tecnología en la educación percibidos por los estudiantes de posgrado, con un mayor porcentaje, es decir 34% el financiamiento y falta de recursos, la formación docente y capacitación técnica con 28%, la brecha digital con 27%, el 9% la equidad en el acceso, y el 2% la integración curricular.

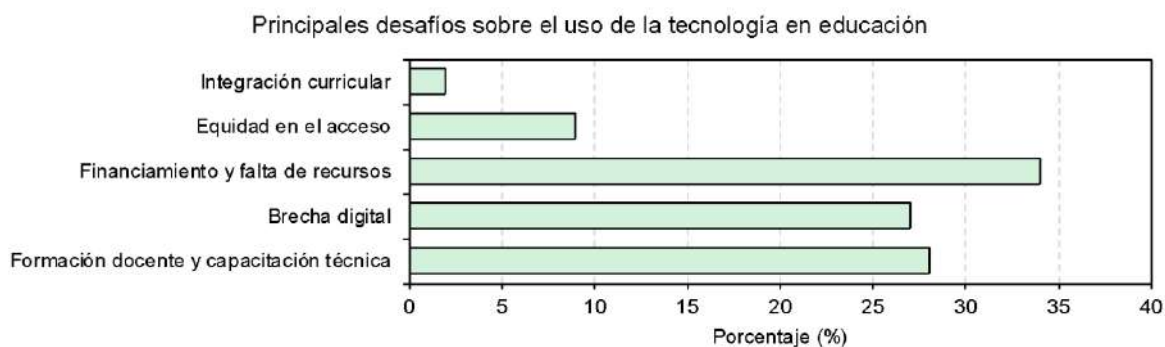


Figura 6. Principales desafíos ante el uso de la tecnología percibidos por los estudiantes de posgrado de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur.

## Discusión y conclusiones

Si bien las formas de enseñar y aprender han tenido diversos cambios a lo largo del tiempo, lo provocado a raíz de la pandemia no tiene comparación, en este sentido los diferentes actores de la educación se enfrentan hoy más que nunca una serie de secuelas educativas, derivando opciones educativas alternas como el aula virtual, híbrida o mixta. Por otro lado, la educación mediada por la tecnología se ha consolidado durante las últimas décadas, trayendo consigo una serie de retos y desafíos.

Los resultados obtenidos en esta investigación sugieren que las actitudes de los estudiantes de posgrado de la ENSBCS sobre la aplicación de tecnologías en la educación son positivas (Fig. 1), sin embargo, el uso de estas señala que es únicamente de manera frecuente o a veces, lo cual indica que, aunque el estudiante conozca los recursos tecnológicos, solo los utiliza de manera ocasional (Fig. 2). Lo anterior podría sugerir como lo

plantea Pozo et al. (2020), que aquellos docentes con un mayor nivel de formación en materia tecnológica evidencian mayor nivel de competencia digital, es decir, solo aquellos que muestran destrezas relacionadas con la información y alfabetización digital, ponen en práctica el uso de las TIC a su favor.

A su vez, los estudiantes parecieran tener claras las ventajas del uso de las tecnologías en la educación (Fig. 4), en contraste a ello los datos arrojan que el 47% de la muestra se percibe medianamente conocedora de estas tecnologías (Fig. 3).

Con respecto a las ventajas y desventajas los resultados muestran opiniones divididas entre los estudiantes, la mayoría de ellos señala que las ventajas predominantes son el mayor acceso a recursos e información, así como los métodos innovadores de enseñanza (Fig. 4), como sugiere Limón (2021), las Instituciones de Educación Superior se encuentran comprometidas con establecer modelos pedagógicos innovadores, así como ambientes virtuales que garanticen la calidad educativa. Por otro lado, los estudiantes manifestaron como principales desventajas del uso de tecnologías, la falta de interacción personal y problemas técnicos (Fig. 5).

Así mismo, los estudiantes identificaron como principales desafíos del uso de tecnologías en la educación, en financiamiento y la falta de recursos en primer lugar, la formación docente y capacitación en segundo lugar, y la brecha digital en tercer lugar (Fig. 6). La escasa alfabetización digital, debido a la poca o nula capacitación hacia el uso de tecnología en la educación, es una tarea complicada, ya que gran parte del acompañamiento ha sido realizado entre pares, y no entre expertos, lo cual apunta a la necesidad de actualizar las metodologías didácticas mediante la incorporación de las TIC en espacios formativos Fuentes et al. (2019).

Los cambios que se están produciendo en las escuelas, así como la renovación de los paradigmas educativos conllevan compromiso y dedicación, por lo que resulta necesario indagar la percepción que tienen los estudiantes de posgrado con respecto a las tecnologías educativas, este es el caso de la ENSBCS, y así, poder realizar los ajustes y adecuaciones entorno a sus necesidades. Los hallazgos sugieren que, aunque los estudiantes de posgrado tengan una percepción positiva sobre el uso de las tecnologías, es importante crear una

cultura de reforzamiento del uso de las competencias y herramientas digitales. Sin duda, proponer cursos y talleres para afianzar los conocimientos favorecerá el uso y la aplicación de las TIC de manera asertiva en la educación.

## Referencias

- Area, Manuel (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? En: Competencias informacionales y digitales en educación superior [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 7, n.º 2. UOC.
- Arras-Vota, JLBordas-Beltrán, MC Gutiérrez-Díez (2017). Percepción de estudiantes y docentes de e-posgrado sobre competencias en TIC de educandos. Revista Latina de Comunicación Social, 72, pp. 1.186 a 1.204 DOI: 10.4185/RLCS-2017-1214
- Anisimova, T. I., Sabirova, F. M., & Shatunova, O. V. (2020). Formation of Design and Research Competencies in Future Teachers in the Framework of STEAM Education. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 15(02), pp. 204–217. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i02.11537>
- Cajas Bravo, Tomasa Verónica, Silva Infantes, Manuel, & Dávila Morán, Roberto Carlos. (2023). Percepción docente sobre el uso de la tecnología en la educación superior. Conrado, 19(90), 326-335. Epub 27 de febrero de 2023.
- Correa, J. M., & Paredes, J. (2009). Cambio tecnológico, uso de plataformas de e-learning y transformación de la enseñanza en las Universidades Españolas: La perspectiva de los profesores. Revista de Psicodidáctica, 14(2), 261-277.
- Delgado, J., García, A., & Martínez, O. (2020). La influencia del conectivismo para el uso de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Valores y Política. 2 (21).
- Fuentes, A., López, J., & Pozo, S. (2019). Análisis de la Competencia Digital Docente: Factor Clave en el Desempeño de Pedagogías Activas con Realidad Aumentada. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 17 (2)

- Guerrero Fuentes, P. (2020). La importancia de las TIC para la educación superior en tiempos de la pandemia por COVID-19-Faro Educativo.<https://faroeducativo.iberomex.mx/2020/11/19/la-importancia-de-las-tic-para-la-educacion-superior-en-tiempos-de-la-pandemia-por-covid19/>
- Hernández-Ramírez, M., & Maldonado-Berea, G. A. (2016). El uso de TIC y la percepción del profesor universitario. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (5), 195-208.
- Limón, I. (2021). Uso de las TICs en la educación superior durante la Pandemia COVID-19: Ventajas y desventajas. *Interconectando Saberes*, (12), 223–227. <https://doi.org/10.25009/is.v0i12.2724>
- López de la Madrid, M. C., (2007). Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso. *7(7)*, 63-81.
- López-Maldonado, N. E., Rossetti-López, S. R., Rojas-Rodríguez, I. S., & Coronado-García, M. A. (2021). Herramientas digitales en tiempos de covid-19: percepción de docentes de educación superior en México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23).
- Pozo Sánchez, S., López Belmonte, J., Fernández Cruz, M. & López Núñez, J.A.(2020). Análisis correlacional de los factores incidentes en el nivel de competencia digital del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 143--159

## La fotovoz de un STEAM como una experiencia de formación inicial docente

Cantú Valadez, Maricarmen

maricarmen.cantu@enmfm.edu.mx

González Porras, Rafael Alberto

rafael.gonzalez@enmfm.edu.mx

Inurriagarro Guillén, Cyomara

cyomara.inurriagarro@enmfm.edu.mx

Escuela Normal Miguel F. Martínez, Centenaria y Benemérita

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

### Resumen

El presente escrito aborda una propuesta de intervención educativa de trabajo colegiado con el proyecto integrador “Somos una comunidad que aprende” desarrollado por los cursos del primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en una escuela normal. Éste giró en torno a la metodología de aprendizaje basado en problemas con enfoque STEAM, se enfocó en el desarrollo de ferias STEAM en escuelas primarias y la fotovoz como evidencia integradora donde se favoreció un acercamiento a la narrativa pedagógica y a la reflexión de la práctica. El análisis de los resultados fue de tipo mixto, se empleó una encuesta para recuperar la experiencia. Entre las conclusiones se encontró que la fotovoz desde un enfoque didáctico facilita la documentación, análisis y comunicación de la experiencia STEAM. Los estudiantes generaron contenido al publicar en páginas web, favoreciendo el tránsito a convertirse en prosumidor y desarrollaron otras habilidades vinculadas con la enseñanza de las ciencias y el trabajo en comunidad.

**Palabras clave:** formación inicial de profesores, enseñanza por proyectos, STEAM, fotovoz, aprendizaje basado en problemas con enfoque STEAM, tecnologías de la información y la comunicación.

### Planteamiento del problema



En el presente documento se presenta la “Fotovoz de una experiencia STEAM”, evidencia final integradora; un proyecto que representa una experiencia didáctica en la formación inicial de docentes. Ésta integró el trabajo realizado por el colegiado de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) primer semestre, ciclo escolar 2023-2024.

Este proyecto integrador se realizó en la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”, Centenaria y Benemérita (ENMFM) de Monterrey, Nuevo León, por el colegiado docente. Este se constituye como una práctica docente innovadora por ser para la institución el segundo ejercicio semestral de diseño, ejecución y evaluación de una propuesta interdisciplinaria, esto con la visión de transformar las prácticas de los formadores de docentes en la institución, acorde a las nuevas tendencias educativas del Plan de Estudios 2022 para educación normal.

Para la ejecución del proyecto, se contó con la colaboración del colegiado de LEP primer semestre integrado por los todos los cursos de la malla curricular del Plan 2022: El sujeto y su formación profesional; Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano; Teorías del desarrollo y aprendizaje; Acercamiento a las prácticas educativas y comunitarias; Aritmética. Su aprendizaje y enseñanza; Lenguaje y comunicación; Ciencias Naturales. Su aprendizaje y enseñanza; Tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza; e Inglés (curso estatal) (SEP, 2022a). Todos aportaron su construcción desde la estrategia de investigación y aprendizaje basado en problemas con enfoque STEAM.

En el contexto del plan de estudios 2022, los primeros dos semestres, en la malla curricular, pertenecen a la fase de inmersión. Los estudiantes normalistas iniciaban su formación docente; se determinó la necesidad de integrarlos como una comunidad que aprende, acercarlos al significado de ser docente y lo que es educar. También se buscó que desarrollasen el conocimiento de los contextos escolares desde los enfoques humanista e incluyente. La pregunta en torno a la que se trabajó fue ¿Cómo integrar a los estudiantes normalistas de primer semestre de LEP en una comunidad educativa que aprende y promueve la innovación en contextos escolares incluyentes?

El proyecto se denominó “Somos una comunidad que aprende”, como producto final



la “Fotovoz de una experiencia STEAM”. La fotovoz como un recurso innovador para la investigación participativa y comunitaria se constituyó como la evidencia integradora de aprendizaje. La visión de los docentes fue que los estudiantes tuvieran la oportunidad de dar respuesta a las preguntas de investigación sobre la experiencia de los primeros acercamientos a la escuela primaria y su aprendizaje sobre implementar una feria STEAM para estudiantes de educación primaria desde un enfoque etnográfico (Díaz-Barriga, 2023, 33m25s).

La actividad que se narra a continuación se desarrolla principalmente del trabajo desarrollado en los cursos de Tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza (TDAE) (LEP, Plan 2022), responsable de la integración de las experiencias a través de la narrativa de la fotovoz y de Ciencias Naturales. Su aprendizaje y enseñanza (CNAE), responsables de la feria STEAM presentada en escuelas primarias de Monterrey, en torno al cual se realizó el trabajo y sobre el cual se desarrolló la narrativa.

Como se señaló brevemente, el Plan y los programas de estudio para educación básica de la Nueva Escuela Mexicana 2022 así como los programas de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales 2022 se centran en un elemento didáctico metodológico principal: el trabajo por proyectos interdisciplinarios con enfoque comunitario. A continuación se describen los referentes de la fundamentación del proyecto.

### **Marco teórico**

Los orígenes de la pedagogía por proyectos se remiten a pedagogos como John Dewey y Kilpatrick a principios del siglo XX. El pensamiento de Dewey (1977) sentó las bases para esta forma de trabajo, su credo pedagógico se sintetiza en las siguientes ideas.

1. La educación debe estimular las capacidades del niño ante las exigencias del contexto en el que se desenvuelve.
2. La escuela debe constituirse en “una forma de vida en comunidad”, representar la vida, la realidad.
3. El centro de correlación de todo estudio no son en sí las materias, sino las propias experiencias del niño, el desarrollo de sus actitudes e intereses.

4. La naturaleza del método es eminentemente activa, ya que las ideas y la razón misma dependen de la acción “aprender haciendo”.

5. En la escuela se reconcilian los intereses e ideales del individuo y del colectivo social, como elemento de progreso social.

Kilpatrick se inspiró en estos principios para el desarrollo del método de proyectos, al enfocarse al ámbito escolar (Carbonell, 2015; Díaz-Barriga 2006 y 2023). A diferencia de otros autores, éste no se restringe al valor disciplinario del proyecto sino a su vinculación con la vida, con su carácter social. Además, consideraba cuatro grandes categorías o intenciones en las que éstos se podrían centrar:

1. Materializar o dar forma a una idea, es decir hacer, construir;
2. Partir de un experiencia placentera y propositiva de aprendizaje;
3. Resolver problemas o retos
4. Desarrollar una habilidad/capacidad o conocimiento como resultado de experiencias educativas (Díaz-Barriga, 2006).

En cualquier caso se establece una fuerte conexión entre el pensamiento y la acción, se considera una experiencia real o actual, se identifica un problema, se indagan los datos disponibles y se establecen posibles soluciones, las cuales se ponen a prueba mediante la acción (Meinardi y Sztrajman, 2015).

De acuerdo con Torres, citado por Meinardi y Sztrajman (2015) la transición al trabajo por proyectos es un salto de la pedagogía tradicional a otras más innovadoras que favorecen la resolución de problemas a través de la vinculación de la teoría con la práctica y el desarrollo de procesos cognitivos más complejos. Esta forma de trabajo implica mayor participación del alumnado, ambientes flexibles, conexión entre contenidos curriculares y el interés del estudiante, así como la toma de decisiones, el pensamiento crítico y la colaboración entre los participantes.

Un elemento clave del trabajo por proyectos es que se vincula con la experiencia contextualizada, real, cercana al estudiante, en palabras de Dewey, citado en Díaz-Barriga (2006) “La única manera de prepararse para la vida en la sociedad es participar en ella” (p.2). El aprendizaje y la enseñanza situada están imbricados con el trabajo por proyectos en los

programas de estudio 2022 de la Secretaría de Educación tanto en educación básica como para formación docente, son referentes fundamentales para su comprensión.

Los entornos de aprendizaje situados colocan a los estudiantes en situaciones de aprendizaje auténticas en las que se sumergen activamente en una actividad mientras usan habilidades de resolución de problemas (pensamiento crítico). Estas oportunidades deberían involucrar a una comunidad social que reproduce situaciones del mundo real. Al final, la experiencia de aprendizaje situada debe alentar a los estudiantes a aprovechar su conocimiento previo y desafiar a otros en su comunidad (Stein, 1998, párr.3).

El conocimiento situado tiene una perspectiva multidimensional que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (Baquero, 2002 citado en Díaz-Barriga, 2006); en éste, el aprender y el hacer son inseparables, se debe de aprender en un contexto que sea pertinente pues se centra en prácticas educativas auténticas, cuyo fundamento se atribuye a Vygotsky.

Algunas de las estrategias que favorecen el aprendizaje situado, de acuerdo con Díaz-Barriga (2006 y 2023):

- Método de proyectos.
- Aprendizaje centrado en la solución de problemas reales y en el análisis de casos.
- Prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales.
- Aprendizaje basado en el servicio en la comunidad (service learning).
- Trabajo en equipos cooperativos.
- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
- Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación.
- Fotovoz.

El trabajo por proyectos ha sido tendencia, ya sea por competencias como lo señaló Perrenoud y como estrategia didáctica de acuerdo con Frola (2011) desde una visión socioconstructivista o bien bajo el enfoque actual sociocrítico en torno a la formación de

capacidades.

En México, las últimas reformas de formación docente han contemplado estas metodologías. En el Plan 2012 se establecían como modalidades de trabajo el aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en casos de enseñanza, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje en el servicio, aprendizaje colaborativo así como detección y análisis de incidentes críticos (SEP, 2012). En el Plan de Estudios 2022, actual, se impulsa la transdisciplinariedad a través del desarrollo de los proyectos integradores, se sugieren más no se limitan a la estrategia de investigación y aprendizaje basado en problemas, basados en la vinculación entre cursos o bien, en relación con desafíos o retos entre otros (SEP, 2022b).

Entre estas iniciativas, se ha destacado el enfoque STEAM por sus siglas en inglés Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics, su origen se sitúa al inicio del 2000 con el acrónimo STEM, en sus inicios no se incluía el arte. Esta tendencia ha evolucionado, incorporando las humanidades (STEAM+H) y una gran variedad más de áreas; por ejemplo, el medio ambiente, emprendimiento, leyes y economía y mucho más, incluso con perspectiva de género como el GEMS (Mujeres en ingeniería, matemáticas y ciencias). Conserva su esencia al integrar estándares de las distintas áreas de saber (Raupp, 2020). Favorece la indagación, la colaboración, el diálogo, el pensamiento crítico y creativo, así como la resolución de problemas. Su flexibilidad permite integrar distintas áreas del conocimiento y adecuarse a las diversas propuestas de proyectos o estrategias de aprendizaje situado, por ello su valor y aceptación como estrategia pedagógica.

La reflexión es un componente indispensable en el trayecto de formación docente y debiese de serlo de toda práctica que busca la mejora continua de la educación. Schön citado en Díaz-Barriga (2006) destaca su valor en y para la práctica docente, la cual tiene varios propósitos:

- Deliberar acerca de la enseñanza, obtener información sobre lo que se hace y cómo se hace.
- Dirigir la enseñanza de manera propositiva, de modo que la reflexión se convierta en una forma de mediación instrumental de la acción.

- Transformar las prácticas de enseñanza en la medida en que la reflexión propicie una reconstrucción personal o colectiva de la docencia (p.10).

La fotovoz es una modalidad de narrativa pedagógica que promueve la reflexión de la praxis, como método cualitativo para la recogida de datos, permite con ayuda de las imágenes responder en forma descriptiva-narrativa a la exploración y comprensión de temas complejos con el propósito de recuperar las inquietudes, la percepción y el sentir de una comunidad, promover el diálogo crítico de temas prioritarios, así como influir en la toma de decisiones sobre temas sociales (Rey et al., 2020).

La evolución del uso de las TIC en educación, en las últimas décadas, ha transformado no sólo la manera en que se consume la información, sino también cómo se produce y se comparte. Actualmente, las TIC han permitido que docentes y/o estudiantes sean creadores activos de contenido. Este cambio ha dado lugar al concepto “prosumidor”, un término que combina los roles de productor y consumidor. En los planes de estudio de educación normal 2022 se incentiva a la formación de un futuro docente prosumidor de contenido educativo a través de los cursos de tecnología que se incorporan en la malla curricular (SEP, 2022c).

Las tendencias actuales en educación parecen llevar a una visión más global del aprendizaje y del conocimiento, alejándose de la fragmentación del mismo hacia una visión más holística y compleja del aprendizaje. Sólo en la medida de que se vincule con la comunidad y responda a una realidad social se dará un aprendizaje significativo y auténtico.

## **Metodología**

A pesar de que el trabajo colegiado se integró institucionalmente, cabe señalar que todos los docentes de LEP 1er semestre, se mostraron interesados en participar en el proyecto a sabiendas de que representaba un reto ante las formas tradicionales de organización al interior de la escuela normal y del aula.

La cohorte de ingreso 2023 para LEP estuvo integrada por 54 hombres y 145 mujeres para un total de 299, distribuidos en ocho grupos. De cada grupo se organizaron siete equipos de trabajo, siendo responsable el curso de CNAE para la organización de las ocho



ferias STEAM (ver figura 1) en el mismo número de escuelas primarias del municipio de Monterrey cercanas a la ENMFM. En total, se atendieron aproximadamente 1,166 estudiantes de educación primaria.

Figura

1

Imágenes de las ferias STEAM





Nota. Fotografías tomadas por Cyomara Inurrigarro Guillén.

El trabajo colegiado implicó diversas reuniones siguiendo una ruta estratégica para el logro del proyecto, se buscó especialmente la alineación con los dominios y desempeños que los estudiantes pondrían en práctica, desde los diversos cursos. También para atender a la parte metodológica de la fotovoz, con preguntas de investigación propuestas por los cursos de primer semestre. Las herramientas digitales en la nube permitieron la integración de las aportaciones de los docentes y la difusión de los documentos base del proyecto integrador.

El curso de CNAE asumió la responsabilidad de coordinar la ruta de las acciones para diseñar y ejecutar una experiencia STEAM en una escuela primaria. Este curso proporcionó a los normalistas el contenido y las herramientas necesarias para desarrollar los temas científicos de manera accesible y atractiva para los estudiantes de primaria. Durante el proceso los normalistas integraron los elementos de tecnología, ingeniería, arte y matemáticas, algunos de éstos desarrollados en otros cursos de primer semestre de la LEP.

Paralelamente, el curso TDAE se encargó de coordinar la ruta metodológica para la



creación, construcción y presentación de la fotovoz a través de una página web. Este curso no sólo guió a los estudiantes sino también coordinó la integración de la totalidad de los cursos en la fotovoz, asegurando la incorporación de preguntas de investigación enfocadas a la experiencia STEAM desde los contenidos de los cursos. Los normalistas recibieron acercamientos a diversas herramientas digitales para la creación de una página web, el uso del celular para tomas fotográficas más profesionales y la edición de imágenes y audio para documentar y compartir sus experiencias. Cabe señalar que fueron los alumnos decidieron sobre qué herramientas digitales utilizar. La comunidad de LEP 1er semestre compartieron un documento con las especificaciones, tipo convocatoria, para el diseño de la Fotovoz de una experiencia STEAM.

Para el cierre del proyecto “Somos una comunidad que aprende” bajo la modalidad de Coloquio, se socializaron los productos integradores (Fotovoz de una experiencia STEAM) con la finalidad de favorecer la comunicación de sus experiencias y reflexiones. Así también, durante el evento, se exhibió un tendedero con carteles diseñados por los equipos relativos a la fotovoz.

Se empleó para el análisis de los datos, un enfoque mixto. Se recuperaron para su valoración la respuesta de 253 participantes a través de una encuesta de cierre con desde el curso TDAE. El instrumento constaba de dos secciones con preguntas de carácter cuantitativo en la primera y de carácter cualitativo en la segunda. En el siguiente apartado se presenta el análisis de los resultados.

## **Resultados**

Derivado de la encuesta se puede inferir que desde la visión de los estudiantes, la “Fotovoz de una experiencia STEAM”, hubo mayor trabajo de vinculación principalmente con Ciencias Naturales. Su aprendizaje y Enseñanza (76%), seguido por los cursos de Acercamiento a la práctica educativa (62%) y, el de Lenguaje y comunicación (51%). Esto se puede explicar por las implicaciones que tiene haber desarrollado la experiencia STEAM, que se implementó en escuelas primarias como parte de su inmersión a la práctica.

Los estudiantes manifestaron haber fortalecido algunas habilidades con la

elaboración de la fotovoz, el 74% dijo haber desarrollado pensamiento crítico y reflexivo en relación con las tecnologías digitales y su aplicación pedagógica. También señalaron la toma de decisiones derivado del trabajo colaborativo, por ejemplo, al decidir qué tipo de herramientas digitales utilizarían para el diseño de su fotovoz y cuáles serían los elementos que conformarían la trama de su narrativa. Un 78% aseguró que este proyecto favoreció el desarrollo del perfil de egreso que señala el Plan de estudios 2022 de la LEP, así como haber atendido los propósitos de los cursos.

Con respecto a las TIC, en un marco de ser prosumidor del conocimiento desde una ciudadanía digital, el 78% de los participantes manifestaron haber comprendido el propósito y su importancia en la formación docente. En relación con las principales herramientas digitales que coadyuvaron en el desarrollo del curso, en lo específico, la elaboración de la “Fotovoz de una experiencia STEAM”, los recursos más utilizados fueron:

- Plataformas virtuales: Classroom, Google sites, Chamilo, TOMi.digital, Schoology (77%).
- Presentaciones/videos: Canva, Genialy, Prezi, Google slides, Powtoon (67%).
- Diseño: Canva, Genilay, Figma (66%)

Esto es indicativo de uno de los rasgos emergentes derivado del contexto de la era digital y que se hace presente por primera vez en el plan de estudios de la formación docente: el docente prosumidor de contenidos.

... que puedan orientar su labor docente desde la mirada de la inclusión y la equidad, al ser prosumidores de conocimientos con el apoyo de las tecnologías digitales y los medios convencionales, desarrollando así su pensamiento crítico, analítico, reflexivo, innovador y creativo... (SEP, 2022c, p.5).

Para concluir esta primera parte se puede afirmar que la elaboración de la “Fotovoz de una experiencia STEAM” fue efectiva en lograr el objetivo de fomentar el desarrollo de competencias colaborativas, críticas y reflexivas en los futuros docentes. Además, se ha potenciado la interdisciplinariedad y se ha contribuido al perfil de egreso de los estudiantes, subrayando la importancia de las habilidades digitales en la formación docente inicial y el desarrollo de habilidades para la enseñanza de la ciencia con base en las orientaciones de

los nuevos planes y programas para la educación básica.

El proyecto “Somos una comunidad que aprende” también respondió a las exigencias de la Nueva Escuela Mexicana en cuanto a la formación de docentes que promueven la innovación pedagógica, aplicando las pedagogías emergentes, como lo son los proyectos transdisciplinarios, incluyentes y humanistas, centrados en la comunidad. Así mismo se favoreció ser prosumidor de contenidos sobre prácticas pedagógicas.

En el análisis cualitativo de las respuestas se encontraron cuatro hallazgos significativos en torno a: 1) el desarrollo de habilidades digitales, 2) la promoción de la colaboración y el trabajo en equipo, 3) la mejora de las habilidades de comunicación y 4) la reflexión sobre la práctica docente.

**Desarrollo de Habilidades Digitales.** Los normalistas mencionaron el aprendizaje obtenido y las habilidades desarrolladas con aplicación de nuevas herramientas digitales a través de la fotovoz. Esto se alinea con la necesidad de actualización tecnológica y pedagógica que demanda el perfil de egreso. La integración de saberes STEAM con tecnología en un proyecto como la fotovoz pone de manifiesto la capacidad de los futuros docentes para adaptarse a los ambientes de aprendizaje que señalan la Nueva Escuela Mexicana y utilizar las TIC para mejorar la educación.

...los trabajadores del futuro necesitarán poseer conocimientos y habilidades STEM integrados, combinados con habilidades digitales altamente sofisticadas [...] es imperativo que [...] no sólo mejore la comprensión de las herramientas digitales por parte de los estudiantes, sino que también cultive su competencia para modificar y personalizar dichas herramientas (Arbañil et al., 2023, p.33).

**Promoción de la Colaboración y el Trabajo en Equipo.** Los estudiantes mencionaron repetidamente la división de tareas y la colaboración entre los miembros del equipo. La fotovoz les permitió experimentar y vivir la relevancia del trabajo colaborativo, en un marco de asumirse como una micro comunidad que aprende.

**Mejora de las Habilidades de Comunicación.** La fotovoz como una herramienta pedagógica, favorece la comunicación textual de ideas, combinando la expresión visual y auditiva. Los estudiantes destacaron cómo este proyecto les permitió mejorar su forma de

expresarse y transmitir información de manera efectiva (González, 2022), tanto visual como verbalmente. Esto indica un desarrollo en la competencia comunicativa, resaltando la habilidad de comunicar ideas complejas, pensamientos y emociones de manera clara y significativa.

**Reflexión sobre la Práctica Docente.** Los alumnos refieren una mejora en la comprensión de la docencia desde la fase de inmersión, viendo la profesión desde una perspectiva diferente y reflexionando sobre su propia práctica como lo señaló Donald Shön (citado en Díaz-Barriga, 2006). A través de la fotovoz, pudieron identificar y valorar sus experiencias educativas (González, 2022), lo que denota un desarrollo en su capacidad reflexiva y crítica sobre su actuación como futuros educadores, aspecto crucial en el perfil de egreso.

### **Discusión y conclusiones**

La experiencia de la fotovoz, la elaboración de un espacio virtual de aprendizaje y el acercamiento al enfoque STEAM como enfoque pedagógico, favoreció las experiencias del estudiante normalista que lo convirtió de ser un simple usuario pasivo a prosumidor. Esto favoreció el uso de las herramientas digitales necesarias en la era digital.

En esta fase de inmersión del trayecto de formación docente se fortaleció el sentido de pertenencia de los normalistas al integrarse como una “comunidad que aprende”, como un acercamiento a la construcción de lo que significa educar y ser docente, centrado en el contexto comunitario y escolar. A su vez acercó a los normalistas al trabajo con los niños y los retos de esta praxis a través de una feria STEAM.

El empleo del enfoque STEAM como parte de la estrategia de proyectos basados en la solución de problemas permitió al estudiante normalista fortalecer su conocimiento metodológico sobre esta estrategia al vivir como parte de su formación inicial y como facilitador al implementarla en escuelas primarias de la localidad. Otros saberes que se desarrollaron fueron el disciplinar y el didáctico para la enseñanza de la ciencia, el pedagógico al trabajar con niños y acercarlos a la ciencia en un contexto más cercano y “amigable” para los infantes.

Esta experiencia favorece en quien la vive el desarrollo de habilidades vinculadas con saberes conceptuales propios del campo de las ciencias y las matemáticas por ejemplo; se desarrollan habilidades como el pensamiento crítico y creativo al enfrentarlo a situaciones problemáticas o retos por responder. La indagación y la reflexión son saberes procedimentales que se fortalecieron como parte de esta experiencia de aprendizaje. La comunicación se fomentó al difundir la experiencia recuperada en la feria STEAM y en la fotovoz como narrativa pedagógica, una reflexión sobre la propia práctica.

La técnica de la fotovoz, desde un enfoque didáctico, resultó adecuada para que los estudiantes normalistas pudieran ofrecer una narrativa con una perspectiva amplia sobre la experiencia de aprendizaje especialmente para reconocer el contexto y comunidad educativa para la realización de proyectos inclusivos e interdisciplinarios. Como metodología cualitativa, la fotovoz facilitó un espacio de reflexión y análisis crítico sobre la experiencia STEAM, los estudiantes normalistas aprendieron a documentar, analizar y comunicar sus hallazgos.

## Referencias

- Arbañil, R.O.; Manrique, Z.R., Ecos, A., Quispe, D., Ore, F., y Amaya, K.L. (2023). Tecnología Educativa para desarrollar la metodología STEAM. Libro de investigación. Perú: Editorial Mar Caribe.
- Carbonell, J. (2015). Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Dewey, J. (1977). Mi credo pedagógico. Teoría de la educación y sociedad. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- Díaz-Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz-Barriga, F. [Canal SEP Sala de Maestras y Maestros]. (2023, 30 junio). Metodologías situadas y comunitarias y concreción curricular en Educación Básica [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=6LIJK7HnpY8>
- González, G. (2022). Hacia la alfabetización visual con estudiantes de posgrado. Relato de la

- experiencia con fotovoz. Ensayos pedagógicos. 17(1), 277-295
- Meinardi, E. y Sztrajman, J. (2015). De la pedagogía por proyectos a la estrategia de proyectos: continuidad y cambio. En Gómez Galindo A. A., y Quintanilla Gativa, M. (Ed.) (2015) La enseñanza de las ciencias naturales basada en proyectos. (pp. 13-32) Santiago de Chile: GRECIA-INVESTAV-BELLATIERRA.
- Northern Illinois University Center for Innovative Teaching and Learning. (2012). Situated learning. In Instructional guide for university faculty and teaching assistants. <https://www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide>
- Raupp, A. (2020). Understanding STEM education's Scions, Offshoots and Nodes. Medium.STEM.org <https://medium.com/age-of-awareness/understanding-stem-educations-scions-offshoots-and-nodes-73b87d819198>
- Rey, L., Affodégon, W., Viens, I., Fathallah, H. y Arauz, M.J. (2020). El método foto voz. Una intervención con poblaciones marginadas para el acceso al agua potable, la higiene y el saneamiento en México. En Evaluación de las intervenciones sanitarias en salud global. Métodos avanzados. Bajo la dirección de Valéry Ridde y Christian Dagenais, pp. 95-134. Québec: Éditions science et bien commun y Marseille: IRD Éditions.
- SEP. (2012). Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2022a, agosto 29). Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de Educación básica: Anexo 5. Plan y Programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria. Diario Oficial De La Federación.
- SEP. (2022b). Programa del curso Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje. Segundo semestre. Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2022. Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales.
- SEP. (2022c). Programa del curso Tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza. Primer semestre. Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2022. Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales.



## Comprensión del teorema de la desigualdad del triángulo en estudiantes de secundaria mediante el uso de geogebra

Lic. Airy Alexandra Zúñiga Ramírez

airyalexandra@camzac.edu.mx

M. M. E. Antonio Cabral Valdez

antoniocabral@camzac.edu.mx

D.C.I.Q. César Sotelo Pichardo

cesarsotelo@camzac.edu.mx

Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas

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

### Resumen

La enseñanza del teorema de la desigualdad del triángulo en estudiantes de segundo grado de educación secundaria presenta desafíos significativos debido a su naturaleza abstracta y su falta de conexión con experiencias concretas. Este estudio investiga cómo la manipulación de un applet de GeoGebra puede facilitar la deducción y comprensión de este teorema. En esta investigación de corte cualitativo, tomamos como referente las fases de la Teoría de Situaciones Didácticas (TSD) de Brousseau, para desarrollar actividades interactivas que permitieron a los estudiantes construir y manipular triángulos en GeoGebra. Los resultados demostraron que el uso de GeoGebra no solo mejoró la comprensión de los conceptos geométricos, sino que también fomentó una mayor participación y disfrute en el aprendizaje. A pesar de algunas limitaciones, como la necesidad de mayor familiarización con herramientas tecnológicas, la investigación destacó la efectividad de integrar GeoGebra en la enseñanza de la geometría, promoviendo una educación significativa.

**Palabras clave:** teorema de la desigualdad del triángulo, educación secundaria, GeoGebra, teoría de situaciones didácticas.

### Planteamiento del problema



La enseñanza de conceptos geométricos representa un reto constante en el ámbito educativo, particularmente visualizamos esta dificultad en estudiantes de segundo grado de educación secundaria. Uno de estos conceptos a considerar por el currículum mexicano para este nivel educativo, es el teorema de la desigualdad del triángulo, que establece que la suma de las longitudes de dos lados de un triángulo siempre debe ser mayor que la longitud del tercer lado. La comprensión de este teorema es fundamental en el estudio de la geometría, pero su naturaleza abstracta y su aparente falta de conexión con experiencias concretas puede dificultar su asimilación por parte de los estudiantes.

Un estudio relevante en esta área es el trabajo de Segade y Naya (2018), que analiza cómo el uso de GeoGebra puede mejorar la comprensión de los triángulos en educación primaria, incluyendo la desigualdad del triángulo. Aunque este estudio se enfoca en primaria, sus hallazgos sugieren que la manipulación de applets interactivas de GeoGebra facilita la comprensión de conceptos geométricos al proporcionar una visualización dinámica y manipulable de las figuras. Este enfoque permite a los estudiantes experimentar con las propiedades de los triángulos de manera intuitiva y visual, lo cual podría ser extrapolable a niveles educativos superiores.

Además, el recurso disponible en GeoGebra (GeoGebra, s.f.) ofrece una guía paso a paso para construir un triángulo y deducir el teorema de la desigualdad del triángulo. Este tipo de herramienta es extremadamente útil en la planificación de actividades didácticas, ya que permite a los estudiantes explorar y descubrir propiedades geométricas a través de la experimentación directa y la manipulación interactiva. La capacidad de ver y manipular los elementos de un triángulo en tiempo real puede ayudar a los estudiantes a internalizar las relaciones entre los lados de un triángulo y comprender más profundamente el teorema de la desigualdad del triángulo.

A pesar de los beneficios potenciales del uso de herramientas tecnológicas como GeoGebra, su implementación efectiva en el aula para enseñar el teorema de la desigualdad del triángulo en estudiantes de segundo grado de educación secundaria sigue siendo un área poco explorada. La mayoría de los estudios se centran en niveles educativos diferentes

o en otros conceptos geométricos, dejando un área de oportunidad en la investigación sobre cómo estas herramientas pueden ser utilizadas específicamente para enseñar esta temática.

Muchos estudiantes encuentran dificultades al tratar de entender el teorema de la desigualdad del triángulo debido a la abstracción inherente del concepto y la falta de conexión con experiencias tangibles. La enseñanza tradicional de este teorema a menudo se basa en explicaciones teóricas y demostraciones en el pizarrón, o incluso algunas actividades de manipulación de objetos físicos, lo que puede no ser suficiente para todos los estudiantes. Por tanto, surge la necesidad de investigar métodos alternativos que puedan hacer que el aprendizaje de este teorema sea más accesible y significativo.

El objetivo de este estudio es mostrar una experiencia de implementación de GeoGebra, para identificar cómo la manipulación de un applet de GeoGebra puede facilitar la deducción y comprensión del teorema de la desigualdad del triángulo en estudiantes de segundo grado de educación secundaria. Se busca diseñar y evaluar un applet basado en GeoGebra que permita a los estudiantes experimentar de manera interactiva con los triángulos, promoviendo una comprensión más profunda y significativa de este teorema.

Este estudio es relevante debido a la necesidad de innovar en las estrategias didácticas para la enseñanza de las matemáticas en secundaria. Al integrar herramientas tecnológicas como GeoGebra, se espera no solo mejorar la comprensión de conceptos abstractos, sino también fomentar el interés de los estudiantes hacia el aprendizaje de la geometría. La manipulación directa de figuras geométricas en un software puede proporcionar una experiencia de aprendizaje más concreta y visual, lo cual es crucial para la comprensión de teoremas como el de la desigualdad del triángulo.

La incorporación de tecnologías educativas en el aula no solo responde a las demandas de la educación moderna, sino que también puede abordar diversas necesidades de aprendizaje, permitiendo un enfoque más personalizado y adaptable. Además, el uso de GeoGebra y herramientas similares puede ayudar a desarrollar habilidades adicionales en los estudiantes, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de trabajar de manera autónoma y colaborativa.

## Marco teórico

GeoGebra es un software interactivo que se ha consolidado como una herramienta fundamental en la enseñanza de las matemáticas a nivel global. Este programa, desarrollado por Markus Hohenwarter y un equipo internacional de colaboradores, integra de manera dinámica geometría, álgebra y cálculo en un entorno operativo sencillo pero potente. Su versatilidad y capacidad de proporcionar múltiples representaciones de objetos matemáticos lo convierten en un recurso valioso para docentes y estudiantes.

Hohenwarter (2010) destaca que GeoGebra, disponible en múltiples plataformas, facilita la comprensión de conceptos matemáticos al permitir una interacción directa y visual con los contenidos. Este enfoque interactivo no solo mejora la experiencia de aprendizaje, sino que también promueve una comprensión más profunda y significativa de los conceptos matemáticos.

Por su parte, Marqués (1999) enfatiza que los programas de computación diseñados para la educación, como GeoGebra, actúan como facilitadores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre sus características más destacadas se encuentran la facilidad de uso, la interactividad y la posibilidad de personalizar la velocidad de los aprendizajes. Estas características son cruciales para adaptar el proceso educativo a las necesidades individuales de cada estudiante, permitiendo un aprendizaje más eficiente y efectivo.

En otra investigación, Pina (2011) refuerza esta idea al describir GeoGebra como un software libre accesible para todos los niveles educativos, que combina aritmética, geometría, álgebra y cálculo en un único conjunto integrado. Su facilidad de uso y potencia operativa lo hacen adecuado para una amplia variedad de aplicaciones educativas, desde la educación básica hasta niveles avanzados.

Según Jaraba Gutiérrez (2020), GeoGebra responde a la necesidad de los estudiantes de contar con sistemas de aprendizaje más avanzados y adaptados a las nuevas tecnologías. Dado que los estudiantes presentan diversas características y necesidades cognitivas, afectivas y motivacionales, GeoGebra ofrece materiales de estudio que pueden ser personalizados para atender estas diferencias. Esta adaptabilidad es esencial para proporcionar una educación inclusiva y equitativa.

En su investigación, Carranza (2011) describe a GeoGebra como un procesador geométrico y algebraico que puede ser utilizado no solo en matemáticas, sino también en otras disciplinas como la física y la economía. Su capacidad para integrar diferentes áreas del conocimiento en un entorno interactivo lo convierte en una herramienta interdisciplinaria que facilita el aprendizaje y la aplicación práctica de los conceptos.

Coll (2010) menciona que una de las fortalezas de GeoGebra es su capacidad para ofrecer múltiples representaciones de los objetos matemáticos. Estas representaciones incluyen vistas gráficas, algebraicas y hojas de datos dinámicamente vinculados, lo que permite a los estudiantes visualizar y manipular los conceptos desde diferentes perspectivas. Esta característica es particularmente útil para la deducción de teoremas, como el teorema de la desigualdad del triángulo, ya que permite a los estudiantes explorar y entender las relaciones geométricas de manera interactiva.

El teorema de la desigualdad del triángulo establece que la suma de las longitudes de dos lados de un triángulo siempre debe ser mayor que la longitud del tercer lado. Este teorema es fundamental en el estudio de la geometría, pero su comprensión puede resultar difícil para los estudiantes debido a su naturaleza abstracta.

Utilizando GeoGebra, los estudiantes pueden manipular applets interactivos para construir triángulos y experimentar con las longitudes de sus lados. Este enfoque permite una visualización dinámica y concreta del teorema, facilitando su comprensión. Los estudiantes pueden observar directamente cómo se cumplen las desigualdades triangulares al ajustar las longitudes de los lados en tiempo real, lo que refuerza su entendimiento de manera práctica y visual.

GeoGebra se presenta como una herramienta poderosa en la enseñanza de las matemáticas, ofreciendo una plataforma interactiva que combina geometría, álgebra y cálculo de manera dinámica y accesible. La investigación y los testimonios de diversos autores destacan su eficacia en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, su adaptabilidad a las necesidades individuales de los estudiantes y su capacidad para representar objetos matemáticos de múltiples maneras. En el contexto de la deducción del teorema de la desigualdad del triángulo, GeoGebra proporciona una experiencia educativa

enriquecedora que facilita la comprensión de este concepto fundamental mediante la manipulación interactiva y visual de triángulos.

### **Metodología**

Para desarrollar la investigación sobre la deducción del teorema de la desigualdad del triángulo en estudiantes de segundo grado de educación secundaria mediante la manipulación de un applet de GeoGebra, se optó por un enfoque cualitativo. De acuerdo con LeCompte (1995), la investigación cualitativa podría entender como “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video casetes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos”. Esta elección se justifica por la capacidad del enfoque cualitativo para proporcionar una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno en estudio, permitiendo explorar a fondo las percepciones y experiencias de los estudiantes en relación con el uso de GeoGebra.

El método cualitativo es particularmente adecuado para este estudio, ya que facilita la captura de las voces de los estudiantes y la comprensión tanto de los aspectos objetivos como subjetivos de su aprendizaje. A través de observaciones participantes, se buscó entender cómo las estrategias pedagógicas implementadas, basadas en la manipulación de GeoGebra, influyen en la comprensión del teorema de la desigualdad del triángulo.

Durante el proceso de implementación, se recopiló información mediante observaciones en el aula y análisis de documentos. La observación en el aula fue realizada por un docente practicante, seguido de una sesión para la retroalimentación y discusión de lo observado, siguiendo la metodología de Vaillant (2009). Por otro lado, el análisis de documentos se utilizó como una herramienta valiosa para obtener información retrospectiva y referencial sobre la situación, el fenómeno o el programa en cuestión, tal como lo indican Del Rincón y colaboradores (1995).

Las observaciones permitieron registrar de manera sistemática las interacciones entre docentes y estudiantes, así como la participación y las respuestas de los estudiantes a

las actividades propuestas. Estas observaciones fueron guiadas por una estructura que incluía categorías como la dinámica del aula, el uso de GeoGebra y las reacciones de los estudiantes.

El análisis de documentos complementó las observaciones al permitir evaluar el rendimiento de los estudiantes y su capacidad para aplicar conceptos geométricos en la deducción del teorema de la desigualdad del triángulo. Este análisis se centró en identificar cómo los estudiantes utilizaban GeoGebra para explorar y comprender las desigualdades en los triángulos, evaluando su comprensión de los conceptos geométricos involucrados.

La investigación se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Técnica No. 34 “Francisco Tenamaxtle” en Zacatecas, con la participación de los grupos de 2º “A” y 2º “B”. Ambos grupos fueron seleccionados debido a su similitud en términos de cantidad de alumnos, comportamiento y nivel de conocimiento en matemáticas. Se recopiló información sobre su familiaridad con el uso de herramientas tecnológicas como PowerPoint y Classroom, identificando una falta generalizada de conocimiento y experiencia previa con GeoGebra.

La implementación de la actividad diseñada tuvo lugar durante dos sesiones de trabajo, con una duración de 50 minutos cada una. Durante la fase de implementación de las estrategias pedagógicas, se utilizó la Teoría de Situaciones Didácticas (TSD) de Brousseau para estructurar las actividades. Esta teoría incluye varias fases: acción, formulación, validación e institucionalización. Según Mosquera y Otaña (2017), la TSD:

[...]se encuentra organizada en cuatro fases: la primera la situación problema o acción; la segunda la situación formulación en donde el estudiante resuelve el problema; la situación de validación en la que el estudiante construye y reconstruye su proceso cognitivo, es decir, realiza su metacognición. Las fases 1, 2 y 3 involucran directamente al estudiante, pero Brousseau también plantea la labor del docente, a partir de la situación de institucionalización, este logra compartir y reflexionar con pares y consigo mismo la experiencia sobre su proceso de enseñanza (p. 542).

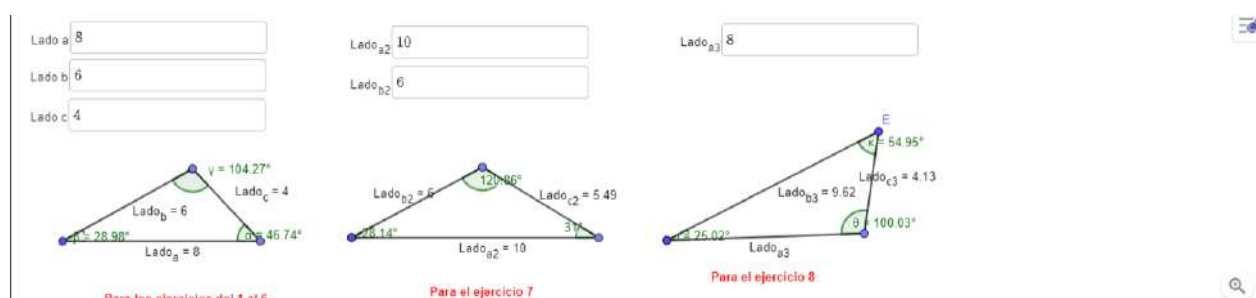
**Explorando triángulos con GeoGebra: un viaje interactivo por las propiedades geométricas.**



Al describir el diseño en general, se puede mencionar que comenzó con el objetivo de introducir a los estudiantes en la construcción de triángulos a través de sus propiedades utilizando GeoGebra. Los estudiantes construyeron triángulos con diferentes medidas de lados y ángulos en GeoGebra. Posteriormente se les preguntó sobre la posibilidad de construir los triángulos, considerando la medida de sus lados, de sus ángulos y su clasificación de acuerdo con estas características. Enseguida, se les cuestionó sobre las características que deben tener los lados para poder construir un triángulo y sobre la suma de los ángulos interiores de un triángulo. Finalmente, se presentó el Teorema de la Desigualdad del Triángulo y se explicaron los tres criterios para construir triángulos.

La actividad se alineó con la TSD. En la fase de acción, los estudiantes interactuaron con GeoGebra (Figura 1) para construir triángulos con medidas específicas de lados, explorando el contenido geométrico de manera autónoma. Cada estudiante utilizó un dispositivo electrónico en el centro de cómputo y se les proporcionaron instrucciones detalladas sobre cada tarea de construcción de triángulos, incluyendo las medidas específicas de lados y ángulos. Se enfatizó la importancia de observar y registrar las propiedades de los triángulos construidos.

Figura 1.: Applet de GeoGebra: Construcción de triángulos (autoría propia).



En la fase de formulación, los estudiantes registraron individualmente sus observaciones y respuestas. A través de una hoja de trabajo impresa (Figura 2), documentaron sus hallazgos y reflexiones en respuesta a preguntas cuidadosamente



diseñadas. Estas preguntas evaluaron su capacidad para construir triángulos bajo ciertas condiciones y los invitaron a reflexionar sobre las propiedades geométricas observadas.

Figura 2.: Hoja de trabajo para verificar triángulos (autoría propia).

<p>1. Construir un triángulo con medidas de lados de 8, 6 y 4 unidades. ¿Se pudo construir? _____ ¿Cuánto miden sus ángulos? _____ ¿Cómo se llama este triángulo?</p> <hr/>
<p>2. Construir un triángulo con medidas de lados de 10, 4 y 5 unidades. ¿Se pudo construir? _____ ¿Cuánto miden sus ángulos? _____ ¿Cómo se llama este triángulo?</p> <hr/>
<p>3. Construir un triángulo con medidas de lados de 7, 4 y 4 unidades. ¿Se pudo construir? _____ ¿Cuánto miden sus ángulos? _____ ¿Cómo se llama este triángulo?</p> <hr/>
<p>4. Construir un triángulo con medidas de lados de 3, 4 y 5 unidades. ¿Se pudo construir? _____ ¿Cuánto miden sus ángulos? _____ ¿Cómo se llama este triángulo?</p> <hr/>
<p>5. Construir un triángulo con medidas de lados de 3, 3 y 3 unidades. ¿Se pudo construir? _____ ¿Cuánto miden sus ángulos? _____ ¿Cómo se llama este triángulo?</p> <hr/>
<p>6. Construir un triángulo con medidas de lados de 10, 7 y 3 unidades. ¿Se pudo construir? _____ ¿Cuánto miden sus ángulos? _____ ¿Cómo se llama este triángulo?</p> <hr/>
<p>7. Construir un triángulo con medidas de lados de 10 y 6 unidades, y el ángulo comprendido entre estos lados mide <math>35^\circ</math>. ¿Se pudo construir? _____ ¿Cuánto miden sus ángulos? _____ ¿Cómo se llama este triángulo?</p> <hr/>
<p>8. Construir un triángulo con medida de un lado de 8 unidades, y con dos ángulos, uno de <math>25^\circ</math> y otro de <math>100^\circ</math>. ¿Se pudo construir? _____ ¿Cuánto miden sus ángulos? _____ ¿Cómo se llama este triángulo?</p>

El análisis de documentos complementó las observaciones, permitiendo evaluar el rendimiento de los estudiantes y su capacidad para aplicar conceptos geométricos en la resolución de tareas específicas.

En la fase de validación, se introdujeron preguntas adicionales que desafiaron a los estudiantes a consolidar y validar su comprensión de conceptos clave. Se les animó a reflexionar sobre las características esenciales para la construcción de un triángulo y sobre la suma de los ángulos interiores de un triángulo. Esta fase promovió la interacción entre pares, permitiendo a los estudiantes compartir y discutir sus respuestas, lo cual ayudó a clarificar dudas, corregir errores y fortalecer su comprensión de los conceptos geométricos. La validación se convirtió en un proceso colectivo de construcción de conocimiento, donde la interacción y el diálogo desempeñaron roles fundamentales.

Finalmente, la fase de institucionalización se logró al proporcionar a los estudiantes una base teórica sólida sobre la cual apoyar y formalizar los conocimientos adquiridos. La presentación del Teorema de la Desigualdad del Triángulo sirvió como un punto de culminación, donde se consolidaron formalmente los conceptos aprendidos. Este teorema subrayó la importancia de las relaciones entre los lados de un triángulo y estableció criterios claros para su construcción. Al registrar esta información en sus libretas, los estudiantes consolidaron su aprendizaje y prepararon el terreno para futuras consultas y aplicaciones de estos principios geométricos fundamentales.

## **Resultados**

Durante la implementación de la Teoría de Situaciones Didácticas (TSD) en el aula, se empleó un enfoque integral que cubrió todas las fases propuestas por esta metodología. Desde la fase de acción hasta la institucionalización, cada etapa contribuyó significativamente al desarrollo y comprensión del contenido geométrico por parte de los estudiantes.

En la fase de acción, inicialmente se planeó que los estudiantes trabajaran en equipos con dispositivos electrónicos, pero debido a limitaciones de tiempo, la actividad se realizó de manera grupal. Se proyectó un applet de GeoGebra y se proporcionó a los estudiantes una hoja de trabajo con diferentes medidas de lados y ángulos para determinar

si se podían construir triángulos y cómo se clasificarían. Los estudiantes interactuaron directamente con el applet, manipulando las medidas y observando los resultados. Ocho voluntarios pasaron al frente para trabajar con el applet, mientras el resto de la clase observaba y participaba en la discusión. Esta fase permitió a los estudiantes explorar activamente las propiedades geométricas y visualizar las relaciones entre las medidas de los triángulos. La interacción con GeoGebra fomentó la experimentación y el descubrimiento, proporcionando una experiencia de aprendizaje dinámica y participativa.

Después de interactuar con el applet, los estudiantes pasaron a la fase de formulación. Los voluntarios y el resto de la clase discutieron y expresaron sus observaciones y conclusiones sobre la construcción de triángulos. Se les pidió que articularan sus razonamientos y explicaran por qué ciertos triángulos podían o no ser construidos. Esta fase implicó la estructuración y comunicación de ideas, facilitando la transición de un conocimiento implícito a uno explícito. Los estudiantes anotaron sus conclusiones en hojas de trabajo y discutieron sus hallazgos con el docente y sus compañeros, reforzando su comprensión y habilidad para comunicar conceptos geométricos de manera clara y precisa.

En la fase de validación, los estudiantes analizaron críticamente los resultados obtenidos con GeoGebra. A través de la discusión en clase y la retroalimentación, validaron sus métodos y soluciones, asegurándose de que sus conclusiones fueran correctas y basadas en principios geométricos sólidos.

Cuando un alumno intentó construir un triángulo en donde las medidas eran 10, 7 y 3 unidades, surgió la discusión que se muestra en el extracto 1:

#### Extracto 1

Alumno 1: Sí se puede construir.

Docente: Hazle zoom en GeoGebra para ver si sí se puede construir.

Alumno 2: Cierto, no se alcanzan a juntar los vértices.

Docente: ¿Cuál es la suma de los ángulos interiores de un triángulo?  
¿Cuál es la regularidad de los triángulos anteriores que sí se habían podido construir?

Alumna 1: Todos los ángulos sumados daban  $180^\circ$ .

Docente: ¿Cuál es la característica que debían tener los lados de un triángulo para que siempre se pudiera construir?

Alumna 2: La suma de dos lados debe ser mayor al tercer lado.

Este proceso de validación ayudó a los estudiantes a comprender mejor las condiciones necesarias para la construcción de triángulos y a justificar sus respuestas de manera lógica y fundamentada (figura 3).

Figura 3.: Evidencia de la hoja de trabajo contestada por algunos alumnos de la interacción con la Applet de GeoGebra (autoría propia).

9. Construir un triángulo con medidas de lados de 4, 4 y 4 unidades.  
¿Se pudo construir? Sí ¿Cuánto miden sus ángulos? 60, 60, 60 ¿Cómo se llama este triángulo? Triángulo equilátero

10. Construir un triángulo con medidas de lados de 10, 4 y 5 unidades.  
¿Se pudo construir? NO ¿Cuánto miden sus ángulos? \_\_\_\_\_ ¿Cómo se llama este triángulo? \_\_\_\_\_

11. Construir un triángulo con medidas de lados de 7, 4 y 4 unidades.  
¿Se pudo construir? Sí ¿Cuánto miden sus ángulos? 114, 79, 0, 7, 79 ¿Cómo se llama este triángulo? Triángulo isósceles obtusángulo

12. Construir un triángulo con medidas de lados de 3, 4 y 5 unidades.  
¿Se pudo construir? NO SÍ ¿Cuánto miden sus ángulos? 36, 53, 0, 53, 36 ¿Cómo se llama este triángulo? Triángulo escaleno rectángulo

13. Construir un triángulo con medidas de lados de 3, 3 y 3 unidades.  
¿Se pudo construir? Sí ¿Cuánto miden sus ángulos? 60, 60, 60 ¿Cómo se llama este triángulo? Triángulo equilátero acutángulo

14. Construir un triángulo con medidas de lados de 10, 7 y 3 unidades.  
¿Se pudo construir? No ¿Cuánto miden sus ángulos? 25, 25, 150 ¿Cómo se llama este triángulo? \_\_\_\_\_

15. Construir un triángulo con medidas de lados de 10 y 6 unidades, y el ángulo comprendido entre estos lados mide  $35^\circ$ .  
¿Se pudo construir? Sí ¿Cuánto miden sus ángulos? 35, 35, 110 ¿Cómo se llama este triángulo? Triángulo isósceles obtusángulo

16. Construir un triángulo con medida de un lado de 8 unidades, y con dos ángulos, uno de  $25^\circ$  y otro de  $100^\circ$ .  
¿Se pudo construir? \_\_\_\_\_ ¿Cuánto miden sus ángulos? \_\_\_\_\_ ¿Cómo se llama este triángulo? \_\_\_\_\_

Finalmente, en la fase de institucionalización, se formalizó y consolidó el conocimiento adquirido por los estudiantes durante la actividad. Se introdujo la terminología y los conceptos matemáticos establecidos, relacionándolos con las ideas y

estrategias desarrolladas en las fases anteriores. Al final, se explicó formalmente el Teorema de la Desigualdad del Triángulo.

Los resultados obtenidos mostraron un alto grado de participación y compromiso por parte de los estudiantes durante toda la clase. La introducción de GeoGebra como herramienta complementaria permitió a los estudiantes explorar visualmente las propiedades geométricas, lo que enriqueció su comprensión del tema. La utilización de GeoGebra facilitó la comprensión visual y conceptual de los conceptos geométricos.

La aplicación de la Teoría de Situaciones Didácticas, junto con el uso de GeoGebra, proporcionó un marco integral para el aprendizaje efectivo de la geometría. Esta investigación no solo cumplió con los objetivos de enseñanza de la materia, sino que también promovió la participación activa, el disfrute en el aprendizaje y la aplicación práctica de los conceptos geométricos por parte de los estudiantes.

### **Discusión y conclusiones**

Los resultados obtenidos en esta investigación destacan la efectividad del uso de GeoGebra como herramienta pedagógica para la enseñanza del teorema de la desigualdad del triángulo en estudiantes de segundo grado de educación secundaria. A lo largo de las fases de la Teoría de Situaciones Didácticas (TSD), los estudiantes demostraron una notable mejora en su comprensión.

El uso de GeoGebra fomentó una mayor interacción y participación activa entre los estudiantes. La capacidad de manipular triángulos y visualizar en tiempo real cómo se ajustan o no a las condiciones del teorema permitió a los estudiantes experimentar de manera directa con los conceptos geométricos. Esta interacción no solo facilitó la comprensión de los principios subyacentes del teorema, sino que también hizo que el proceso de aprendizaje fuera más atractivo y accesible.

La fase de validación dentro de la TSD mostró ser particularmente efectiva para consolidar el entendimiento de los estudiantes. A través de la experimentación y la discusión, los estudiantes pudieron corregir errores conceptuales y reafirmar sus conocimientos. La capacidad de ver y manipular los triángulos en GeoGebra permitió una



comprensión más profunda y concreta del teorema de la desigualdad del triángulo, superando las limitaciones de las explicaciones teóricas tradicionales.

GeoGebra demostró ser una herramienta adaptable a las necesidades individuales de los estudiantes. La posibilidad de explorar diferentes configuraciones de triángulos permitió a los estudiantes trabajar a su propio ritmo y nivel de comprensión. Esta adaptabilidad es esencial para atender las diversas características y necesidades cognitivas de los estudiantes, promoviendo una educación más inclusiva y equitativa.

A pesar de los beneficios observados, también se identificaron algunas limitaciones. La implementación grupal, debido a limitaciones de tiempo y recursos, pudo haber reducido la oportunidad de interacción individual con GeoGebra. Además, la familiaridad previa de los estudiantes con herramientas tecnológicas fue limitada, lo que requirió una mayor orientación inicial por parte del docente. Estos factores sugieren la necesidad de una planificación más detallada y la provisión de recursos adecuados para maximizar el potencial de las herramientas tecnológicas en el aula.

El uso de GeoGebra como herramienta didáctica en la enseñanza del teorema de la desigualdad del triángulo ha demostrado ser altamente efectivo. La manipulación interactiva de triángulos en GeoGebra facilitó una comprensión más profunda y significativa del teorema, mejorando la capacidad de los estudiantes para aplicar estos conceptos geométricos en diversos contextos.

La integración de tecnologías educativas como GeoGebra en el aula no solo mejora la comprensión de conceptos abstractos, sino que también fomenta el interés y el compromiso de los estudiantes hacia el aprendizaje de la geometría. La adaptabilidad y versatilidad de GeoGebra permiten una personalización del aprendizaje, atendiendo las necesidades individuales de los estudiantes y promoviendo una educación más inclusiva y equitativa.

Sin embargo, para maximizar el impacto de estas herramientas, es fundamental una planificación adecuada y la provisión de recursos suficientes. La familiarización previa de los estudiantes con tecnologías educativas y el tiempo dedicado a la interacción individual con estas herramientas son aspectos cruciales a considerar en futuras implementaciones.

## Referencias

- Carranza, M. (2011). Exploración del impacto producido por la integración del ambiente de geometría dinámica (AGD) GeoGebra en la enseñanza de los cursos de matemáticas básicas de primer semestre de la Universidad Nacional de Colombia Sede Palmira. En Maestría Thesis, Universidad Nacional de Colombia Sede Palmira.
- Coll, C (2010). Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria Edit GRAO, de IRIF, S.L
- Hohenwarter, M y Hohenwarter, J. (2010) Documentos de ayuda de GeoGebra manual oficial de la versión 3.2.
- Jaraba Gutiérrez, A. (2020). GeoGebra: herramienta didáctica para fortalecer competencias geométricas en Educación Media. *Números: revista de didáctica de las matemáticas*, 105, 165-188. <https://hdl.handle.net/11162/222720>
- LeCompte, M.D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *RELIEVE*, 1 (1). <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>
- Marqués, G. (1999). Software educativo: Guía de uso y metodología de diseño. Estel.
- Marqués, P. (1999). La informática como medio didáctico: software educativo. Posibilidades e integración curricular: España Murcia.
- Miller, S. (s.f.). Triangle Inequality Theorem. GeoGebra. <https://www.geogebra.org/m/K5CEeBEu>
- Mosquera, V. A. C., y Otaya, Y. P. (2017). Aplicación de la teoría de las situaciones didácticas a las Ciencias Sociales. *Educere*, 21(70), 539-555.
- Pina Romero, J. A. (s.f.). GeoGebra – applets. Recuperado de <https://pinae.es/geogebra-applets/>
- Segade Pampín, M. E., y Naya Riveiro, M. C. (2018). Secuencia didáctica para el estudio de los triángulos en Educación Primaria con GeoGebra y un primer análisis. *Números: revista de didáctica de las matemáticas*, 98, 163-177. <https://hdl.handle.net/11162/225663>



Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 13(1), 27-41.

## Soportes tecnológicos para la enseñanza de las matemáticas. Percepciones del docente en formación.

Dr. Omar Román Cruz Albarrán

ing.omar.ensfp@gmail.com

Escuela Normal de San Felipe del Progreso

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

### Resumen

Este reporte de investigación explora las percepciones de los docentes en formación sobre la importancia y el sentido que tiene el uso de los soportes tecnológicos para la Enseñanza de las Matemáticas. Se recurre a una investigación desde el paradigma cualitativo con un alcance descriptivo y diseño transeccional a través del cuestionario abierto y grupo focal como técnicas de investigación. La muestra se compone de 32 docentes en formación inicial de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso, Estado de México. Los hallazgos muestran que los futuros docentes cuentan con los referentes de conocimiento y comprensión mínimos sobre el uso de los soportes tecnológicos para la enseñanza de las matemáticas ya que pueden esbozar brevemente los nuevos contextos de las prácticas pedagógicas haciendo una relación escueta de las habilidades digitales necesarias de los actores educativos para lograr una inserción efectiva en estos nuevos contextos. Además, se da cuenta de una preocupación genuina por desarrollar las características que les permita contar con las habilidades digitales para la enseñanza de las matemáticas recurriendo a plataformas educativas.

**Palabras clave:** soportes tecnológicos, enseñanza de las matemáticas, percepciones.

### Planteamiento del problema

Los problemas de la investigación educativa contemporánea muestran una preocupación por continuar explorando el lugar de la tecnología en la transformación educativa. Existen numerosas investigaciones sobre el tema, pero es importante resaltar que el estudio en

particular dirigido al conocimiento y comprensión del uso de los soportes tecnológicos para la Enseñanza de las Matemáticas puede contribuir al diseño de metodologías con mayor pertinencia en el campo de esta disciplina para la mejora del aprendizaje.

El Plan de Estudio 2022 de formación de docentes tienen entre sus objetivos concientizar al futuro docente sobre la importancia de la tecnología en la educación; sin embargo, es preciso conocer las percepciones reales de los futuros docentes en torno a ese análisis ya que al asegurar una toma de conciencia, se podrá augurar un mejor diseño de estrategias que integren el uso de soportes tecnológicos para la enseñanza de las matemáticas no solo con sentido instrumental si no con un claro sentido didáctico.

### **Marco Teórico**

La correspondencia entre el uso de soportes tecnológicos y la enseñanza de las Matemáticas, forman parte de procesos históricos que demandan cambios en la educación. Cuando apareció la imprenta la educación, el aula, la práctica se transformaron. Sin embargo, es preciso seguir indagando en qué medida realmente se ha transformado el trabajo educativo con la integración de la tecnología.

Los soportes tecnológicos a los que se les conoce también como tecnologías digitales, permiten innovar tecnológicamente en el campo educativo y ayudan a cerrar brechas digitales en la sociedad. Díaz Barriga (2009) afirma que:

El papel que las nuevas tecnologías de la información, así como las múltiples posibilidades de las tecnologías de la comunicación, desempeñan en la enseñanza ha dado lugar a una serie de controversias en el ámbito de las tendencias didácticas. Las nuevas tecnologías en la educación constituyen un claro ejemplo de novedades en este campo que pueden hacer resurgir el elemento central de la didáctica del siglo XVII, esto es, formas de trabajo educativo basadas en dar cuenta de una información. A diferencia de aquel momento inicial, no todo el quehacer educativo gira en torno al docente, sino que la tarea de presentar la información en un orden preestablecido es desempeñada por un medio tecnológico (computadora o sistemas de audio y video).  
(p. 48)

No se puede negar o desconocer el gran potencial que encierra el empleo de la tecnología, gracias al uso del color, de la imagen y del sonido, y sobre todo a la posibilidad de representar una idea de carácter abstracto (varios conceptos matemáticos), no tangible (varios conceptos de la física y de la química) o microscópico (varios conceptos de la biología y de la química), es factible diseñar esquemas o formas gráficas que permiten que cuestiones de difícil comprensión sean representadas de una manera tal que facilite la conformación de un sistema ideativo en cada estudiante y de ese modo mejore en grado sumo la posibilidad de un aprendizaje – en particular, de un aprendizaje significativo-- (Díaz, 2009).

Posterior al tiempo de pandemia, ha quedado clara la necesidad de transformación de la educación, dejando atrás el uso exclusivo del libro y del pizarrón, del lápiz y del papel, o del material didáctico fijo, para reclamar la presencia de material con mayor movimiento o mayor potencialidad. Según el documento elaborado por la CEPAL-UNESCO (1992) a principios de los años noventa, en el campo de la educación se habían producido dos revoluciones educativas, resultado de dos cambios tecnológicos en la historia de la humanidad. La primera revolución que transformó a la educación fue la provocada por la imprenta, que tuvo significativa influencia en la instauración de la educación simultánea.

Por su parte, la segunda revolución tecnológica cuya misión de transformación del sistema educativo fue la revolución informática. Las llamadas sociedades de la información le han dado otro sentido social al conocimiento: su valor de uso y su valor de cambio. No se las considera un elemento que permita reencontrar al hombre con la historia de la humanidad, se las entiende como un medio para usar de manera práctica un conocimiento, una técnica, una herramienta (Díaz, 2009).

Este contexto histórico, permite situar las perspectivas sobre el uso de la tecnología a favor de la transformación educativa, un proceso que lleva un largo recorrido y ha servido para lograr avances en diversas áreas de desarrollo de la sociedad, entre ellas la educativa. Al examinar la literatura disponible sobre las percepciones de los docentes en relación a la integración de los soportes tecnológicos para la enseñanza de las Matemáticas, se identifica que existen avances, desafíos y nuevas brechas sobre las cuales indagar. Es preciso realizar

en un primer momento una aproximación conceptual a los conceptos clave de la investigación que se pretende realizar.

Se entiende por soportes tecnológicos, dentro de los procesos de enseñanza, un requisito para que los sistemas educativos den respuesta a los retos sociales que genera el rápido desarrollo de la tecnología (Levot-Calvet, Bernard-Cavero & Aleandri, 2019). La investigación sobre el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje ha identificado varias ventajas, como la promoción de prácticas educativas innovadoras e interactivas y el acceso a la información (Coppi et al., 2022; Monteiro et al., 2023). Dotta et al. (2019) señalan las siguientes: promover la mejora de los aprendizajes, estimular y desarrollar la construcción y creación de ideas, facilitar la formulación de hipótesis, permitir el aprendizaje en comunidad y desarrollar aprendizajes significativos. Además de poder contribuir a la implementación y consolidación de enfoques educativos constructivistas.

Para comprender lo que se pretende en relación a la percepción del docente en formación, Mahlo (1981) ayuda a comprender a la percepción como “la percepción es un proceso exclusivamente neurofisiológico de diferenciación y distinción de los estímulos esencialmente ópticos, que provienen de los objetos, con la ayuda de los órganos de los sentidos (analizadores) que incluyen: un receptor, nervios centrípetos y regiones cerebrales especializadas” (p.41).

Es importante tener en cuenta que existen dos componentes principales presentes en la percepción: las sensaciones y los inputs internos, estos últimos compuestos por tres factores: la necesidad, la motivación y la experiencia, sin los cuales el proceso de percepción estaría incompleto. Cada uno de los inputs ayuda a que las percepciones sean subjetivas y cambien entre un individuo y otro (Neisser, 1981) citado en Ghitis Jaramillo, Tatiana, Alba Vásquez, Alexander, 2019).

En relación a las investigaciones que indagan percepciones del docente en formación sobre los soportes tecnológicos en la enseñanza de matemáticas, estas permiten reflexionar en torno a cómo la habilidad tecnológica, para mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje, es percibida por docentes, docentes en formación y alumnos. Estas percepciones individuales sobre rendimiento y problemáticas vinculadas a los soportes

tecnológicos en contextos de enseñanza, las representaciones del uso de computadoras personales o portátiles, tabletas o celulares y demás herramientas en la práctica educativa y su relación con limitantes institucionales permitirán lograr un objetivo común dentro del proceso y modelo educativo actual.

Los sistemas educativos buscan acompañar e integrar algunas herramientas tecnológicas para apoyar los procesos de aprendizaje activo y autónomo, siendo las tecnologías más frecuentemente utilizadas: Internet, aplicaciones multiplataforma, herramientas de comunicación tales como mensajes móviles, correo electrónico y redes sociales, herramientas para compartir archivos y otros recursos como blogs, e-portfolio, MOOC, aplicaciones de conferencias web, etc. (Romero-Martínez, Ordóñez-Camacho, Guillén-Gamez y Bravo-Agapito, 2020).

Las producciones científicas halladas abren reflexiones en torno a posiciones individuales e intersubjetivas respecto del uso de tecnologías digitales en la práctica educativa. Se discuten beneficios y problemáticas que se asocian a estas experiencias, acorde a posibilidades institucionales y habilidades que se ponen en juego para su dominio.

A continuación, se expone una síntesis del estado del arte, destacándose recurrencias y divergencias entre las distintas publicaciones, y sistematizando discusiones que podrían profundizarse en investigaciones futuras.

Saldino, Marin y San Martin (2020) realizaron un estudio cuyo objetivo fue conocer qué percepción tienen los docentes sobre el uso de las tecnologías y cómo se implementan en las escuelas italianas. Para la recogida de la información se utilizaron entrevistas individuales con los docentes. Los resultados muestran el reconocimiento de los beneficios del uso pedagógico de las tecnologías, tanto en relación con el aprendizaje como con la inclusión escolar y social del alumnado con necesidades educativas especiales. Además, señalaron que, con la difusión de las tecnologías, la vida cotidiana de todas las personas se ha revolucionado totalmente.

En el contexto escolar, ha cambiado tanto el proceso de enseñanza como la forma en que el alumnado aprende. La tecnología ha ayudado a hacer partícipe a toda la clase, incluidos los alumnos con necesidades educativas especiales, así como a desarrollar la

competencia digital de todos, lo que será muy útil para aprender a lo largo de la vida y esencial para conseguir la inclusión. Este trabajo presenta los primeros resultados de un estudio comparativo de casos centrado en tres escuelas Primarias en Consorcio Municipal Libre de Trapani (Italia).

Assinnato, Sanz, Gorga y Martin (2018) revelaron estudios que analizan la integración de tecnologías de información y comunicación (TIC) en la enseñanza y aprendizaje en instituciones de nivel superior. Se pone foco -entre otras variables- en la exploración de actitudes y percepciones de profesores/as y estudiantes en relación a las TIC. De acuerdo a esta motivación, en este artículo confluyen distintas investigaciones realizadas en diversos países, y cuya selección se efectúa a partir de una revisión bibliográfica sistemática. Las producciones científicas halladas abren reflexiones en torno a posiciones individuales e intersubjetivas respecto del uso de tecnologías digitales en la práctica educativa. Se discuten beneficios y problemáticas que se asocian a estas experiencias, acorde a posibilidades institucionales y habilidades que se ponen en juego para su dominio. Se expone una síntesis del estado del arte, destacándose recurrencias y divergencias entre las distintas publicaciones, y sistematizándose discusiones que podrían profundizarse en instancias futuras. Este análisis resulta en un aporte para los actores educativos que requieran contemplar aspectos influyentes frente a la utilización de las TIC en educación, y/o bien, deban definir acciones estratégicas al respecto. El conjunto de las problematizaciones tributa a la investigación/acción para el fortalecimiento de las prácticas educativas.

Ghitis y Alba (2019) dieron a conocer la percepción de futuros educadores sobre la necesidad, uso e importancia de implementación y la formación requerida para una práctica pedagógica que incluya las herramientas tecnológicas como mediaciones didácticas. La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo con alcance descriptivo y diseño transeccional que incluye recolección de datos cuantitativos. Los instrumentos de recolección de información fueron un cuestionario y grupos focales. La población se conformó por 175 estudiantes de licenciatura en educación inicial, con un muestreo aleatorio estratificado de 100 estudiantes. El principal hallazgo indica que, aunque los



estudiantes encuestados pertenecen a la generación millennial y son nativos digitales, al reflexionar sobre su práctica profesional no ven un uso potencial de la tecnología como herramienta didáctica, lo que puede considerarse como un obstáculo para la enseñanza.

Castillo, Larios y García (2010) diagnosticaron de la implementación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación superior, midiendo la percepción de los profesores con relación a la utilización, beneficios, infraestructura y políticas de las TIC en su práctica docente, tomando como caso de estudio el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, de la Universidad de Guadalajara (UDG), México (CUCEA). Además, esta propuesta buscaba, con este diagnóstico, establecer una serie de procesos para poder gestionar políticas educativas que permitan mejorar o apoyar la educación superior con la utilización de las TIC.

### **Metodología**

Para explorar las percepciones de los docentes en formación sobre la importancia y el sentido que tiene el uso de los soportes tecnológicos para la Enseñanza de las Matemáticas, se recurre a una investigación desde el paradigma cualitativo con un alcance descriptivo y diseño transeccional a través del cuestionario abierto y grupo focal como técnicas de investigación. La muestra se compone de 32 docentes en formación inicial de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas.

En la investigación cualitativa, la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación (Hernández, 2014, p. 7). Se recurre al cuestionario abierto y al grupo focal que categoriza los ítems y ejes de análisis respectivamente, en tres categorías apriorísticas.

El grupo focal consiste en reuniones de grupos pequeños o medianos en los cuales los participantes conversan en profundidad en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales. Más allá de hacer la misma pregunta a varios participantes, su objetivo es generar y analizar la interacción ente ellos y cómo se construyen grupalmente significados s (Morgan, 2008; y Barbour, 2007 en Hernández, 2014, p. 409).

Además, en esta técnica de recolección de datos, la unidad de análisis es el grupo (lo que expresa y construye) y tiene su origen en las dinámicas grupales, muy socorridas en la psicología. El formato de las sesiones es parecido al de una reunión de alcoholicos anónimos o a grupos de crecimiento en el desarrollo humano. Se reúne a un grupo de personas para trabajar con los conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación. El centro de atención es la narrativa colectiva. (Hernández, 2014, p. 409)

Para la concreción de esta técnica, se recurre a los pasos sugeridos por Hernández (2014) y a la agenda (Anexo 1) para su puntual desarrollo.

Imagen 1.

Pasos para realizar las sesiones de grupo.

1. Se determina un número provisional de grupos y sesiones que habrán de realizarse (y como se mencionó, tal número se puede acortar o alargar de acuerdo con el desarrollo del estudio).
2. Se define el tipo tentativo de personas que habrán de participar en la sesión o sesiones. Regularmente, durante la inmersión el investigador se percata del perfil de los individuos adecuados para los grupos; pero también el perfil puede modificarse si la investigación lo requiere. Algunos ejemplos de perfiles son:
  - Jóvenes drogadictos entre los 16 y 19 años de cierto barrio de una ciudad.
  - Mujeres limeñas de 45 a 60 años divorciadas recientemente (hace un año o menos) de nivel económico alto (A).
  - Pacientes terminales de cáncer que no tengan familia, que sean mayores de 70 años y estén en hospitales públicos (gubernamentales) de una ciudad, etcétera.
3. Se detectan personas del tipo elegido y se les invita a las sesiones.
4. Se organiza la sesión o sesiones en un lugar confortable, silencioso y aislado. Los participantes deben sentirse tranquilos y relajados. Asimismo, es indispensable planear lo que se va a tratar en cada sesión (preparar una agenda) y asegurar los detalles (aun cuestiones sencillas, como servir café y refrescos; no hay que olvidarse de colocar identificadores con el nombre de cada participante o etiquetas pegadas a la ropa).
5. Se lleva a cabo cada sesión. El moderador tiene que crear un clima de confianza entre los participantes. También, debe ser un individuo paciente y que no sea percibido como "distante" por ellos y que propicie la intervención ordenada y la interacción entre todos. Durante la sesión se pueden solicitar opiniones, hacer preguntas, administrar cuestionarios, discutir casos, intercambiar puntos de vista y valorar diversos aspectos. Es necesario que cada sesión se grabe en audio o video (es mucho más recomendable esta segunda opción, porque así se dispone de mayor evidencia no verbal en las interacciones, como gestos, posturas corporales o expresiones por medio de las manos) y después realizar análisis de contenido y observación. El conductor debe tener muy en claro la información o los datos que habrán de recolectarse y debe evitar desviaciones del objetivo planteado, aunque tendrá que ser flexible.
6. Se elabora el reporte de la sesión, el cual incluye principalmente:
  - Datos sobre los participantes (edad, género, nivel educativo y todo aquello que sea relevante para el estudio).
  - Fecha y duración de la sesión (hora de inicio y terminación).
  - Información completa del desarrollo de la sesión, actitud y comportamiento de los participantes hacia el moderador y la sesión en sí, resultados de la sesión.
  - Observaciones del conductor, así como una bitácora de la sesión. Es prácticamente imposible que el guía tome notas durante la sesión, por lo que éstas pueden ser elaboradas por otro investigador.

Fuente: Hernández, 2014 (pp.410-411).

El cuestionario que se aplicó (Anexo 2) pretendía conocer lo que hacen, opinan o piensan los participantes del estudio mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del investigador (Buendía, Colás y Hernández, 1998, p. 124).

## Resultados

Al realizar el análisis del cuestionario aplicado a los participantes y de la información obtenida del grupo focal, se obtuvieron las percepciones que tienen los futuros docentes respecto a la importancia de la tecnología en la educación las cuales se detallan a continuación en tres categorías.

### a. Importancia de la tecnología en la educación

Los futuros docentes reconocen que los nuevos contextos de las prácticas pedagógicas están siempre evolucionando para adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad y la educación; por tanto, son diversos (Figura 1).

Figura 1.

Nuevos contextos de las prácticas pedagógicas.

Educación inclusiva	Tecnología en el aula	Aprendizaje personalizado	Atención a la diversidad
Inclusión	Aprendizaje activo	Mayor integración de las TIC	Aprendizaje en línea
Gamificación	Trabajo colaborativo	Interdisciplinariedad	Pensamiento crítico

Fuente: Elaboración propia a partir de los hallazgos del cuestionario.

Para determinar estos nuevos contextos, los futuros docentes refieren que es necesario considerar el proyecto educativo del país y del mundo, el papel de cada uno de los actores educativos, la relación que debe existir entre los conocimientos y el aprendizaje con el contexto del estudiante, los nuevos retos sociales, la globalización, la tendencia a la interculturalidad, la reflexión sobre el quehacer educativo y sobre las posibilidades de su contribución no solo al mejoramiento de la calidad de la educación, sino a la actualización permanente y al logro de una adecuada transposición didáctica.

Los participantes del estudio advierten que para lograr lo anterior, las políticas gubernamentales e institucionales deben buscar la motivación de los maestros y docentes que les comprometa a asumir una postura proactiva y que no se centren sólo en transmitir información y llenar de contenidos a los estudiantes.

Por ello, las exigencias actuales conllevan por parte del docente el asumir una postura crítica e innovadora que les posibilite enfrentar los retos que plantean los procesos educativos en cualquier nivel desde el plano pedagógico, curricular y didáctico.

**b. Uso de soportes tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas**

En esta categoría, se resalta los conocimientos que los estudiantes poseen acerca de las plataformas de administración de aprendizaje. Las refieren como softwares que ofrecen programas de aprendizaje virtual, plataformas tecnológicas diseñadas para administrar, distribuir y gestionar cursos online, software para gestionar cursos en línea, desde crear el contenido hasta dar seguimiento a los estudiantes y los cuales generalmente se usan en educación, empresas y organizaciones sin fines de lucro y como software que se utiliza para planificar, administrar, entregar y evaluar programas de formación y aprendizaje (Google Classroom, Blackboard, Canvas, Edmodo, Moodle).

Entre las características que estos sistemas de gestión de aprendizaje deben poseer se encuentran el entorno virtual determinado por una conexión a internet y la administración, distribución y evaluación de actividades de formación programadas dentro de un proceso de enseñanza en línea.

**c. Habilidades digitales de los actores educativos**

Las habilidades digitales que los participantes consideran deben poseer el profesorado y estudiantado para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas:

- Utilizar una variedad de dispositivos y software, como computadoras, tabletas, teléfonos inteligentes y aplicaciones.
- Crear y adaptar materiales digitales.
- Evaluar con herramientas tecnológicas.
- Fomentar el trabajo en equipo y la colaboración.
- Conocer y usar diferentes plataformas como GeoGebra.
- Acceder y procesar información de una variedad de fuentes.
- Buscar información y recursos relacionados con las matemáticas.
- Dominar programación básica.
- Dominio efectivo de comunicación en entornos digitales.
- Uso de herramientas de integración multimedia.

### **Discusión y conclusiones**

En relación con el propósito del estudio que tiene que ver con las percepciones de los futuros docentes del uso de los soportes tecnológicos para la enseñanza de las matemáticas, se concluye que cuentan con los referentes de conocimiento y comprensión mínimos ya que pueden esbozar brevemente los nuevos contextos de las prácticas pedagógicas haciendo una relación escueta de las habilidades digitales necesarias de los actores educativos para lograr una inserción efectiva en estos nuevos contextos.

A través de las respuestas de los futuros docentes, se da cuenta de una preocupación genuina por desarrollar las características que les permita contar con las habilidades digitales para la enseñanza de las matemáticas recurriendo a plataformas educativas.

El reto a partir de esta investigación es lograr la concatenación entre el discurso pedagógico y la acción en el aula, sin embargo, para efectos de este estudio realizado con estudiantes del segundo semestre de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, se puede concluir que son capaces de reconocer el aporte de la tecnología al ámbito educativo así como de tomar conciencia que las prácticas de enseñanza que siguen



centradas en la acción del maestro y únicamente en la transmisión de información no estarán en congruencia con los nuevos contextos de las prácticas pedagógicas y por tanto el hacer docente será obsoleto.

### Referencias bibliográficas

- Assinnato, G., Sanz, C., Gorga, G. y Martin, M. V. (2018). Actitudes y percepciones de docentes y estudiantes en relación a las TIC: Revisión de la literatura. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (22), 7-17. Recuperado en 11 de marzo de 2024, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1850-99592018000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-99592018000200002&lng=es&tlng=es).
- Buendía E., L., Colás B., P. y Hernández P., F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. [https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/LEONOR-Metodos-de-investigacion-en-psicopedagogia-medilibros.com\\_.pdf](https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/LEONOR-Metodos-de-investigacion-en-psicopedagogia-medilibros.com_.pdf)
- Castillo, M., Larios V. y García O. (2010). Percepción de los docentes de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3375Castillo.pdf>
- Diaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu. <https://docs.google.com/file/d/0ByY1BMds6LXabkZZZFNGTWNIZms/view?resourcekey=0-lpU0FokhoBdKKEphhOJiHg>
- Ghitis Jaramillo, T. y Alba Vásquez, A. (2019). Percepciones de futuros docentes sobre el uso de tecnología en educación inicial. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, e23. Epub 15 de abril de 2020. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e23.2034>
- Hernández S., R., Fernández C., C. y Baptista L., M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6<sup>º</sup> ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V. [https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)

Monroy F. y Fiahlo I. (2023). Uso de los soportes tecnológicos en tareas académicas. Un estudio con estudiantes de Educación Superior. Digital Education Review. Number 43, June 2023. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9009122.pdf>

Saldino M., Marin D. y San Martin A. (2020). Percepción docente del aprendizaje mediado tecnológicamente en aulas italianas. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 34, núm. 3, pp. 175-194, 2020. Universidad de Zaragoza. <https://www.redalyc.org/journal/274/27468063010/html/>

Anexos

Anexo 1

Agenda de una sesión con grupo focal

HORA	ACTIVIDAD
7:00	Instalar equipo de grabación (Investigador)
7:10	Inicio de la sesión (Investigador) Guía de temas: a. Importancia de la tecnología en educación 1. ¿Cuáles son los nuevos contextos de las prácticas pedagógicas? 2. ¿Cómo se modifican las culturas escolares desde las culturas digitales? b. Uso de soportes tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas 3. ¿Qué implicaciones tiene el diseño de plataformas para atender la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje? 4. ¿Cuáles son las implicaciones de la innovación tecnológica en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas? 5. ¿Cómo interpelan las múltiples discapacidades a la tecnología en las adecuaciones de software y hardware? c. Habilidades digitales de los actores educativos 1. ¿Cuáles son las habilidades digitales que consideras debe poseer el profesorado y estudiantado para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas?
8:40	Concluir la sesión (Investigador)

Anexo 2

Cuestionario abierto



Nombre		Edad	
Licenciatura que cursa		Semestre	

Instrucciones: Estimado participante, favor de responder los siguientes cuestionamientos que tienen como propósito conocer la importancia y el sentido que tiene el uso de los soportes tecnológicos para la Enseñanza de las Matemáticas para el docente en formación.

a. Importancia de la tecnología en educación

1. ¿Cuáles son los nuevos contextos de las prácticas pedagógicas?

b. Uso de soportes tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas

2. ¿Qué es una plataforma de administración de aprendizaje LMS? ¿Cuáles conoces? (Moodle, Google Classroom, Blackboard, Canvas, Edmodo)

3. Diseña una sesión de 50 minutos que integre de manera crítica el uso de herramientas y plataformas digitales para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y que favorezcan la significatividad de los procesos. Identifica la metodología, el propósito, el contenido, los recursos y las actividades a desarrollar.

c. Habilidades digitales de los actores educativos

4. Describe las habilidades digitales que posees y facilitan la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

## La geometría dinámica con la calculadora TI – Nspire CX CAS

Felipe Bermejo Herrera Escuela

bermejo60@yahoo.com.mx

Normal Superior del Estado de Puebla

Sol Felipe Hernández Guerrero

sol.felipe.hernandez.guerrero@gmail.com

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Marinette Bermejo Ballinas

maribbnette91@gmail.com

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

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

### Resumen

Los resultados parciales de esta investigación tienen relación con la enseñanza y el aprendizaje de las propiedades de los paralelogramos de los Docentes en Formación Inicial (DFI) que cursan sus estudios en una Escuela Normal (EN); al explorar sus procesos de aprendizaje sobre las características y propiedades de los cuadriláteros. Se comunica que la formación que tuvieron en niveles educativos anteriores y la relación que sostuvieron sobre las concepciones construidas con esa base, influyeron en el diseño y puesta en práctica de proyectos de intervención en el campo de la matemática. Lo anterior, permitió el análisis de las experiencias de los DFI para fundamentar una práctica que logrará en los adolescentes una formación matemática, desde una matemática dinámica, TIC y el rol del maestro. El software dinámico de la calculadora como medio para razonar geoméricamente como lo describe el curso Razonamiento Geométrico del programa de estudios 2018 de las EN, ofreciendo algunas conclusiones sobre la necesidad de modificar las prácticas de los formadores de las EN. Además, se muestra la factibilidad del uso de la herramienta tecnológica TI-Nspire CX CAS, como medio para interactuar con los objetos matemáticos.

**Palabras clave:** razonamiento geométrico, dinamismo del software, herramienta tecnológica.

## Planteamiento del problema

La enseñanza de la matemática en educación básica y educación media superior presenta fuertes retos. Las evidencias reportadas con base en las evaluaciones que se realizan en nuestro país, dan cuenta de las carencias en la formación de los adolescentes y jóvenes en el campo de la matemática. Los resultados en el área de las matemáticas, muestran las deficiencias en los procesos de aprendizaje de los alumnos de educación secundaria y educación media superior; éstos los da a conocer el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), después de la aplicación del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea); en ellos se indica que en 2017, el 86.2% de los alumnos de tercero de secundaria de educación básica evaluados, se encuentran en un nivel insuficiente y elemental y, solamente el 13.7%, está en un nivel de bueno y excelente (INEE, 2018). Estos resultados obligan a asumir el reto de transformar la manera en la que se abordan los contenidos matemáticos en la educación básica y de la educación media superior. Se hace necesario entonces, transformar las prácticas de los profesores que atienden esos niveles educativos, lo que implica su actualización y formación permanente. La clave de este cambio, es la transformación de las formas de enseñanza para que los alumnos sean activos, creativos, interesados por aprender y lograr los aprendizajes de calidad que hoy demanda nuestra sociedad; idea plasmada en los Aprendizajes Clave en la asignatura de matemáticas de la educación básica (SEP, 2017). Lo anterior, nos emplaza a considerar seriamente los procesos de formación inicial de los docentes de educación básica y de educación media superior que se gestan en las EN, para fortalecerlos y mejorarlos; si esa formación es cada día más sólida, cuando ingresen al servicio docente, los nuevos docentes formarán mejor a los estudiantes de las escuelas de educación básica y educación media superior. En este sentido es importante mencionar que la experiencia docente que se ha recabado del trabajo en los cursos de práctica docente en el aula y estrategias de trabajo docente en una EN, ha permitido visualizar que los estudiantes normalistas presentaban retos en el diseño y la implementación de sus propuestas didácticas. De ahí que se considere que, para que los DFI desarrollen en los adolescentes de educación básica y educación media superior el razonamiento geométrico, primero, lo deben de desarrollar ellos en la EN. Esto se vislumbró

al cuestionarles sobre sus procesos de intervención docente, identificando en este ejercicio varios problemas, entre los cuales destacan: la falta de estrategias didácticas que promuevan la reflexión y el análisis de los contenidos geométricos. Por esta razón, se considera relevante privilegiar la reflexión en la construcción de conocimientos en los procesos de formación inicial, el desarrollo de habilidades didácticas y la priorización del análisis sobre los procesos de aprendizaje de los adolescentes, pues fue un requerimiento fundamental en esta investigación. Para orientar a los DFI en la EN, éstos deberán aprender a identificar situaciones problemáticas, formular hipótesis susceptibles de ser validadas a través de propuestas que incluyan el uso de recursos tecnológicos y, finalmente, argumentar en torno a los resultados obtenidos y el beneficio que aporta su práctica docente. El propósito de esta investigación es reconocer la interrelación de los elementos señalados, conlleva a distinguir de qué manera los DFI construyen sus conocimientos y desarrollan habilidades para que, posteriormente, orienten de manera adecuada su labor docente en las escuelas secundarias o instituciones de media superior al utilizar recursos tecnológicos. Esta investigación se desarrolló en una EN ubicada en la Colonia Centro de la ciudad de Puebla al inicio del ciclo escolar 2018 - 2019. Uno de los puntos de partida de esta investigación, fue el análisis de las planeaciones didácticas de los DFI que iban a implementar en las escuelas secundarias en las jornadas de práctica docente.

El grupo elegido para este trabajo intelectual, fue el primer año de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en matemáticas; integrado por 27 alumnos, 20 mujeres y 7 hombres; conformándose 7 equipos de trabajo de 3 o 4 integrantes. Los estilos de aprendizaje, así como su habilidad en el manejo de la calculadora TI – Nspire CX CAS fueron determinantes para equilibrar a los equipos de trabajo y decidir sobre el contenido geométrico a reforzar en el aula

Otro dato que orientó esta investigación fue la información que proporciona la Dirección General para la Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) al comunicar que en el Examen de Ingreso al Servicio que: de 81,490 sustentantes que presentaron el examen al SPD, se obtuvo que el 22.8%, reportó un nivel “aceptable”, el 72.7% “requiere procesos de nivelación académica”; y finalmente el 4.5% obtuvo un

resultado “no aceptable”. Cabe mencionar, que en ese examen nacional participaron egresados de 824 instituciones de educación superior (Normales públicas y particulares, Universidad Pedagógica Nacional y sus extensiones en los estados y egresados de universidades públicas, entre otros... (DGESPE, 2010).

Lo anterior permitió formular la siguiente pregunta: ¿cómo orientar a los DFI en la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades, a través del razonamiento geométrico y el dinamismo de la calculadora TI – Nspire CX CAS en la construcción de paralelogramos con base en sus propiedades?

Plantear la construcción de un paralelogramo con sólo 3 datos, por ejemplo, un lado, una diagonal y la altura del paralelogramo orienta a conjeturar si el paralelogramo es único o son dos o infinitos, al trazar los alumnos las primeras construcciones es probable que empiecen a generar las condiciones sobre la problemática planteada, además, podrían establecer relaciones entre el lado y la diagonal o la diagonal con la altura o entre los tres datos. Por su parte el profesor Horacio Itzcovich argumenta que es:

... probable que los alumnos, a partir de explorar con algunas construcciones y revisar las ya realizadas, puedan establecer condiciones generales. Por ejemplo, apoyarse en ciertas relaciones entre los lados y la diagonal para asegurar la unicidad - o bien la imposibilidad – de la construcción, sosteniendo tales afirmaciones mediante la propiedad triangular. También se aspira a que los alumnos puedan identificar que siempre que se conozca la medida de los lados y el ángulo que forman, la construcción será única. (Itzcovich, 2005: 30).

Itzcovich, contribuye en esta manera de trazar la problemática planteada, en dónde los alumnos participan construyendo ideas a través de sus conjeturas y validándolas en función a las relaciones que se van encontrando. Para establecer un dominio de validez en alguna construcción geométrica se debe llegar a la generalidad durante el trabajo geométrico, los enunciados y las propiedades. El profesor Horacio Itzcovich alude que se:

... explicitan las condiciones a partir de las cuales una colección de objetos (triángulos rectángulos, por ejemplo) cumplen una cierta propiedad o relación. Adquieren un cierto nivel de convencionalidad en la formulación apelando a un

vocabulario mínimo necesario para poder socializarlos. En consecuencia, cómo acompañar a los alumnos en la producción de estas generalidades. (Itzcovich, 2005: 11-12).

### **Marco teórico**

El inicio de alguna construcción geométrica por ejemplo, – el paralelogramo - bajo ciertas condiciones y al emplear herramientas tecnológicas como la calculadora graficadora TI – Nspire CX CAS genera exploración, construcción de conjeturas, valoración de las mismas y la generalización del constructo geométrico.

Con relación a la implementación de tecnologías como la calculadora Ivonne Twiggy Sandoval Cáceres y Luis Enrique Moreno Armella, argumentan que el desarrollo tecnológico ha permitido tener herramientas que generan representaciones dinámicas de objetos matemáticos, esto es, suministran un amplio abanico de representaciones de un objeto matemático y de relaciones matemáticas. (Sandoval I y Moreno L, 2012: 2). Así, al manipular el objeto matemático a través de sus diferentes representaciones, ayuda a visualizar las propiedades o características que tiene el constructo matemático, en otras palabras, se puede conjeturar ideas antes de dinamizar la construcción. Martín Eduardo Acosta Gempeler (2002), sustenta que todo dibujo en la pantalla no es definitivo, sino que puede ser manipulado y transformado. Es importante descubrir las propiedades que permanecen constantes durante el desplazamiento. Toda imagen en la pantalla es provisional y sus características son sólo aparentes. Es necesario dudar de lo que se ve, pues al mover la figura para observar si las propiedades se mantienen en todos los casos (Acosta, 2002: 32).

### **Metodología**

La metodología empleada en este trabajo intelectual fue Investigación - Acción (IA). Antonio Latorre en su libro La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, argumenta que ésta consiste en una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión (Latorre, 2003: 24).



El proceso de la metodología, se inicia con el diseño, la implementación y evaluación de actividades didácticas, lo que permitió iniciar con un examen diagnóstico que arrojó elementos de reflexión, posteriormente, se delinearon hojas de trabajo en donde se describen las consignas y confrontaciones del curso – taller, fue desarrollado durante dos semanas y media, con sesiones de 100 minutos en tres días a la semana con estudiantes normalistas del primer semestre; el sentido de las actividades propuestas, fue el análisis de las características y propiedades de los paralelogramos el dinamismo de la calculadora, la prueba del arrastre para corroborar si la construcción fue adecuada y no se deforma al dinamizar la figura geométrica, esta investigación fue desarrollada a través de seis actividades didácticas.

El Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, revela que toda persona del territorio nacional tiene derecho a recibir educación y que el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos, garanticen el máximo logro de aprendizajes de los educandos, (SEP, 2016: 18).

En consecuencia, el enfoque de la matemática en la educación secundaria, se refiere a la resolución de problemas a través de la Teoría de las Situaciones Didácticas, misma que permea a la matemática de la educación básica en la propuesta curricular 2016, puesto que describe que el enfoque supone que la matemática es un objeto de análisis y cuestionamiento, más que un conjunto de nociones. Se basa en el planteamiento y la resolución de problemas, también conocido como aprender resolviendo (SEP, 2016: 104).

Teniendo como sustento, la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 del campo disciplinario de la matemática en donde la actividad intelectual de los alumnos es el centro del proceso didáctico, en donde en lugar de explicaciones, reciben indicaciones claras y precisas y se les cuestiona para que reflexionen y analicen las construcciones geométricas: las indicaciones (las consignas), para llevar a cabo las tareas y utilizar los conocimientos previos para construir nuevos conocimientos y encontrar vías de solución a



los problemas planteados y, los cuestionamientos (las confrontaciones), para el desarrollo de habilidades al argumentar ideas y comunicarlas.

Lo anterior lleva a considerar que, orientar a los DFI en el estudio de la matemática con actividades didácticas cuidadosamente seleccionadas con el apoyo de la calculadora TI – Nspire CX CAS, abre un camino para experimentar un cambio radical en el salón de clases; en donde los DFI conjeturen, reflexionen, analicen, discutan, valoren, aprendan y revaloren su trabajo docente.

Esto porque como se indicó anteriormente, en años recientes se han detectado debilidades en la educación básica, a través de las diversas evaluaciones realizadas por las autoridades educativas, sobre todo en el área de matemáticas; esta situación no es ajena al Subsistema de la Educación Normal, que es donde se prepara a los futuros docentes que más tarde se incorporarán al Sistema Educativo Nacional (SEN). Se sabe que una de las situaciones que están fallando en el proceso formativo de los DFI son las formas de enseñanza, por ello, es urgente proponer e implementar prácticas pedagógicas de solución para subsanarlo.

Además, en abril de 2015 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), argumentó en su informe que una de las áreas de oportunidad que se muestran a partir de los resultados de los concursos es que los aspirantes que busquen ingresar al SPD se actualicen en las prácticas pedagógicas vigentes, en las nuevas herramientas didácticas, etcétera, a fin de que cuenten con mayores recursos para afrontar exitosamente la evaluación (INEE, 2015: 146).

Como se observa, los resultados en educación básica y en las escuelas formadoras de docentes, fueron el derrotero de esta investigación, el diseño y la implementación de las actividades didácticas orientadas a la construcción de conocimientos y al desarrollo de habilidades digitales, a través de ello, se clarificaron procedimientos, se desarrollaron competencias y se fortalecieron procesos comunicativos de los DFI al realizar las actividades didácticas con la calculadora TI – Nspire CX CAS y emplearla como recurso digital.

Además, el dinamismo del software de la calculadora TI-Nspire CAS CX, ayudó a los DFI, en el desarrollo de las actividades didácticas y en la construcción de nuevos

conocimientos matemáticos que, posteriormente, se podrían implementar en el proceso de enseñanza para identificar los saberes que los alumnos tienen disponibles con la finalidad de utilizarlos en cualquier momento y resolver problemas de mayor complejidad. El seguimiento y desarrollo de las actividades didácticas fue de manera colaborativa a través de hojas de trabajo, en donde se tuvo una comunicación clara y sencilla con los DFI para aprovechar al máximo los tiempos de las sesiones de clase, dado que la calculadora requiere de un acercamiento didáctico diferente, en donde el DFI fue el protagonista e interactuó con sus pares y la herramienta tecnológica, para que se responsabilizara de sus procedimientos y resultados.

En el diseño de las hojas de trabajo, se consideró el contenido de enseñanza, el propósito a alcanzar, la estrategia didáctica, la metodología, la calculadora TI – Nspire CX CAS y los rasgos a evaluar; con las directrices anteriores, se describió la ruta de las actividades a desarrollar.

Con relación a lo anterior, la SEP y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), implementaron en 1997 el proyecto Enseñanza de las Matemáticas con Tecnología (EMAT), en donde se afirma que la discusión entre pares es un elemento fundamental en el logro de los aprendizajes.

Por ello, las actividades didácticas se deben implementar en equipo, para fomentar el intercambio de ideas, motivar a los estudiantes a organizarse, reflexionen, defiendan y modifiquen sus ideas. La Dra. María Teresa Rojano Ceballos (2006) y un equipo de investigadores argumentan que las:

... actividades en el aula se organizan a partir de hojas de trabajo, a través de las cuales los alumnos reflexionan sobre lo que han realizado con la computadora... (Rojano, 2006: 18).

Estas razones y, con el propósito de dar paso al trabajo con los DFI, se diseñaron, implementaron y valoraron seis actividades didácticas que a continuación se describen.

En la primera actividad didáctica se les solicitó a los DFI que construyeran un paralelogramo en donde un lado midiera una longitud específica y el otro lado con otra medida específica, se les cuestionó sobre cuántos paralelogramos se podrían construir con

las medidas proporcionadas o si existía alguna variable para qué con las medidas proporcionadas se pudiera construir un rectángulo o si sería único el paralelogramo con las medidas proporcionadas o si las medidas de los lados proporcionados del paralelogramo son constantes, entonces qué elementos del paralelogramo varían. Esto generó en los normalistas aplicar la prueba del arrastre, probar conjeturas, realizar trazos auxiliares, dejando fijos algunos datos del paralelogramo y dinamizando otros.

Para la segunda actividad didáctica construyeron un paralelogramo con los datos de dos lados consecutivos y la medida de la diagonal, la idea central de esta actividad era que se dieran cuenta que no se podía construir el paralelogramo porque la suma de las medidas de los dos lados consecutivos era igual a la medida de la diagonal. Se cuestionó a los DFI si era única la construcción del paralelogramo con las medidas dadas o si se podrían construir muchos paralelogramos con esas medidas o no se podría construir, las confrontaciones estuvieron centradas en la reflexión sobre la existencia de alguna relación o no entre las medidas de los lados del paralelogramo proporcionadas y la medida de la diagonal.

En la tercera actividad didáctica se solicitó que se trazaran un paralelogramo con medidas específicas de un lado y los ángulos extremos del segmento cuya suma fuera cercano a  $180^\circ$ , la idea central fue que se dieran cuenta que los ángulos contiguos entre paralelas son ángulos suplementarios.

La construcción de un paralelogramo en donde se les proporcionó las medidas de dos lados contiguos y la medida de una de las alturas de la figura geométrica, esta fue la cuarta actividad didáctica se les cuestionó sobre la construcción y algunas preguntas fueron ¿se podrá construir el paralelogramo con los datos proporcionados?, ¿se pueden construir muchos paralelogramos con las condiciones dadas o solo se podría construir un solo paralelogramo?, en caso de que sean dos paralelogramos ¿de qué manera se podría demostrar que son congruentes?, ¿qué tipo de paralelogramo es cuando la medida de la altura es igual a la medida de un lado del paralelogramo?, y si las medidas de la altura y la del lado menor se invierten, ¿se podrá construir un paralelogramo?

Para la quinta actividad didáctica estuvo relacionada con la construcción de un paralelogramo al tener como datos la medida de un lado; la medida de una diagonal; y la

medida de la altura correspondiente al lado proporcionado. Se construyen heurísticas al cuestionarlos sobre cuántos paralelogramos se podrían construir con esas condiciones o cuál sería la parte esencial para construirlos o cuál sería la condición para que solo se pueda construir un solo paralelogramo, y qué tipo de paralelogramo se construiría.

La sexta actividad didáctica generó análisis de algunas propiedades de los paralelogramos porque se les proporcionó el ángulo que forman las diagonales y las mitades de las medidas de esas diagonales y se les interrogó de la siguiente manera: ¿de qué manera se podría demostrar que los lados del cuadrilátero construido son paralelos e iguales?, ¿qué tipo de paralelogramo se construirá si las diagonales son iguales?

## Resultados

Los DFI llegaron a esta normal con un conocimiento frágil del razonamiento geométrico, desconocían conceptos relacionados con los paralelogramos y la geometría dinámica, por lo que consideramos pertinente que la escuela normal subsane esa carencia. Ceder la responsabilidad a los DFI sobre sus aprendizajes es fundamental; para ello, los integrantes de cada equipo se responsabilizaron y entre ellos se encargaron de nivelar los aprendizajes de sus compañeros al interactuar, debatir y reflexionar sobre las actividades didácticas propuestas a través del debate franco y directo, reflexionaron juntos, validando o rechazando ideas, al utilizar a la calculadora TI – Nspire CX CAS como herramienta de aprendizaje.

Otro resultado de esta investigación fue que los DFI compartieron ideas con sus compañeros con los que normalmente no convivían académicamente, fue interesante el trabajo colaborativo para el intercambio de ideas, al consensuar respuestas, aceptarlas o rechazarlas al reflexionarlas en equipo, con ello, cada equipo construyó su propio conocimiento.

A través de las actividades propuestas, los DFI desarrollaron una mayor habilidad para manejar la calculadora y una mayor confianza al interactuar con sus compañeros. La comprensión de este proceso generó, poco a poco, transformaciones en el diseño de las planeaciones didácticas que orientaron las sesiones de clase y, a partir de estos cambios, se

produjo un desarrollo personal y profesional, lo que imprimió el sentido formativo de este trabajo, puesto que sirve como eslabón para realizar las adecuaciones necesarias que se requieren en el campo disciplinario en el que se desempeña el DFI.

Además, a través del diseño de planeaciones didácticas y de la indagación sobre el quehacer diario, los DFI fueron capaces de introducirse en un proceso auténticamente creativo, que contribuye a mejorar sus desempeños docentes, puesto que se observó que los DFI repetían actividades didácticas que aprendieron durante su formación, pues parecían asumir que la matemática se enseña como a ellos les fue enseñada. Finalmente esta investigación, ayuda a formar a los DFI en función de los requerimientos que emanan del objetivo general del currículo de la educación obligatoria de la propuesta curricular del modelo educativo 2016; esto es, que los DFI al ingresar al servicio docente, desarrollen una educación de calidad; es decir, que sea una educación que proporcione a los adolescentes conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida (SEP, 2016:17). Los hallazgos anteriores, fueron a través del curso - taller implementado en un grupo de una escuela normal durante el desarrollo de las actividades didácticas. Se identifica, que los DFI desconocían aprender a través del razonamiento geométrico y el dinamismo del software de la calculadora. Los resultados de esta investigación pueden servir en la mejora de los procesos de formación inicial de la especialidad de matemáticas en las escuelas normales.

### **Discusión y conclusiones**

Los docentes en formación inicial desarrollaron y aprendieron a conjeturar ideas matemáticas, pensamos que se requiere consolidar las ideas explicitadas esta ponencia y llevarlas a la comprobación a través de la argumentación matemática. Es necesario debatir ideas en equipo y en plenaria para que se desarrolle el pensamiento crítico de los estudiantes normalistas.

Cuando se organicen a los diferentes equipos deben ser equipos equilibrados y que tengan la consigna de apoyarse entre ellos para que todos vayan construyendo conocimientos y desarrollando habilidades, además las ideas que se discutan al interior de cada equipo o en plenaria deben orientarse hacia nuevos aprendizajes.

El planteamiento de las interrogantes debe estar dirigido hacia la reflexión y el análisis del constructo matemático y que abone a la discusión de ideas matemáticas, además de que se pueda vincular con otros sectores de la ciencia si es posible.

## Referencias

Acosta, Martín E. Gempeler. (2002) INCORPORACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS AL CURRÍCULO DE MATEMÁTICAS DE LA EDUCACIÓN MEDIA DE COLOMBIA. Construcciones dinámicas en el programa Cabri Géomètre. Ministerio de Educación Nacional de Colombia: Colombia.

DGESPE, (2010) Resultados del examen de ingreso 2009 y 2010. SEP: México.

INEE, (2015) Resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes 2015. SEP: México.

INEE, (2018) Resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes 2017. SEP: México.

Itzcovich, Horacio (2005) Iniciación al estudio didáctico de la Geometría de las construcciones a las demostraciones. Del Zorzal: Argentina.

Latorre, Antonio (2003) La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. GRAÓ: España.

Rojano, Ma. Teresa C. (2006) La Enseñanza de la Física y las Matemáticas con Tecnología. SEP: México.

Sandoval, Ivonne Twiggy C. y Luis Moreno Armella (2012), TECNOLOGÍA DIGITAL Y COGNICIÓN MATEMÁTICA: RETOS PARA LA EDUCACIÓN. Horizontes Pedagógicos Volumen 14. Nº 1: México.

SEP, (2016) Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016. SEP: México.

SEP, (2017) Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Matemáticas. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación, SEP: México.



## La educación online y la práctica intensiva: desde la mirada del practicante normalista

Deyanira Mena Bonilla

dmena@enijtb.edu.mx

Samantha Enriqueta Vaquero Martínez

svaquero@enijtb.edu.mx

Línea temática 3. Formación docente, cultura digital y tecnologías educativas.

### Resumen

A partir de la Pandemia COVID-19, se abrió una puerta hacia la educación online en donde fue pieza clave para que continuara la educación en todos los niveles, a la vez la educación online llegó para quedarse, y en la actualidad es una alternativa útil, para las diferentes acciones que las escuelas de educación básica enfrentan y que no se podía continuar porque los alumnos se encontraban en clases. En la actualidad, se ha concientizado en utilizar la educación online como una alternativa para continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En Puebla, después de la pandemia se ha tenido que recurrir a la educación online en dos eventos, el primero a partir de una alerta volcánica (mayo 2023); el segundo evento en la escuela Secundaria Oficial Ingeniero Pastor Rouaix por la construcción de un domo (marzo – mayo 2024) y que este tipo de eventos pongan en peligro la salud o incluso tener un accidente, por lo tanto, se decidió trabajar en línea. Por otro lado, es importante saber cómo se enfrentan los estudiantes de 8.º semestre durante su práctica intensiva a partir de realizar modificaciones en su planificación, estrategias didácticas y evaluación, que tienen que realizar para adaptarse a la educación a online.

**Palabras clave:** educación online, enseñanza del español, evaluación del aprendizaje y formación docente.

### Planteamiento del problema

La educación online ha transitado desde sus orígenes entre el rechazo y la aceptación forzada por sus usuarios, incluso las escuelas de los diferentes niveles educativos es la que



posiblemente se encontraba en contra por la incorporación de esta, sin embargo, a partir del 2019, a causa de la pandemia COVID- 19, la cual surge en China y esta se propagó rápidamente, los gobiernos de casi 200 países decretaron el cierre total o parcial de centros educativos (García, 2020). El 27 de febrero del 2020 se registraron los primeros casos en México y a partir del crecimiento acelerado de contagios, se tomaron decisiones que tenían como objetivo salvaguardar la salud de la población entonces se inicia con el aislamiento voluntario en donde todos los niveles educativos tuvieron que cerrar sus puertas y buscar las mejores alternativas para no detener el aprendizaje de los educandos.

Pero las escuelas de los diferentes niveles solucionaron el reto e incorporaron la educación a online, diseñando diferentes alternativas desde la creación de cuadernillos hasta la incorporación de herramientas tecnológicas que han ayudado para continuar con el aprendizaje de los educandos, Unesco (como se citó en García y García, 2020) comenta que “la educación es un derecho humano fundamental, y habilitador de otros derechos”, hay que reconocer que durante este periodo se tuvieron que utilizar los diferentes recursos tecnológicos para llegar a todos los hogares de los estudiantes.

Entonces, la educación online fue la mejor opción porque esta es un conjunto de medios didácticos que el docente diseña o utiliza para que sus alumnos puedan continuar con su proceso de aprendizaje, considerando que será el alumnado será responsable de su propio aprendizaje, incluso Rowsntee (como se citó en Acosta, 2012), afirma que la educación online es:

El sistema de enseñanza en el que el estudiante realiza la mayor parte de su aprendizaje por medio de materiales didácticos previamente preparados, con un escaso contacto directo con los profesores. Asimismo, puede tener o no un contacto ocasional con otros estudiantes. (p.21)

A partir de estas circunstancias, los estudiantes que actualmente están cursando el 8.º. Semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria iniciaron su formación en línea en sus dos primeros ciclos escolares y posteriormente su formación fue presencial, por lo tanto, ellos han sido alumnos online que en su momento han desarrollado las competencias que marca el perfil de egreso, incluso la

que han desarrollado durante este periodo es estar conscientes de que el "desarrollo de las nuevas tecnologías de información han propiciado la emergencia de nuevas formas de comunicación, que implica la comprensión y uso de códigos diversos a los utilizados en interacciones presenciales" (DGESUM, 2018).

Otras de las competencias que se pretende que los estudiantes normalistas desarrollen es utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica (DGESUM, 2018) la cual pertenece a las competencias genéricas y por parte de las competencias profesionales se menciona en la categoría de utilizar la innovación como parte de su práctica docente para el desarrollo de competencias de los estudiantes estos deberán de desarrollar las siguientes competencias las cuales están dirigidas a la utilización de la tecnología:

- Implementa la innovación para promover el aprendizaje del español en los estudiantes.
- Diseña y/o emplea objetos de aprendizaje, recursos, medios didácticos y tecnológicos en la generación de aprendizajes del Español.
- Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), y Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) como herramientas de construcción para favorecer la significatividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (DGESUM, 2018, p. 19)

Ellos han aprendido de sus docentes a partir de la propia experiencia del trabajo en línea que realizaron en sus primeros años, por otro lado, se han enfrentado a dar clases en línea con los alumnos de educación secundaria por diferentes circunstancias, por lo tanto, esta investigación tiene la intención de indagar las adaptaciones en la planeación, estrategias didáctica, evaluación que los alumnos de 8.º semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria tuvieron que realizar a impartir clases en línea. A partir de la experiencia obtenida en un periodo de marzo a mayo 2024, en donde los estudiantes tuvieron que dar clases de forma online porque se realizó la construcción del domo y por cuestión de espacio, así como evitar algún accidente tomaron

la decisión en conjunto de que se regresaría a las clases online para continuar con el proceso de aprendizaje.

### **Marco teórico**

La educación a online en un momento desde sus inicios ha tenido diferentes retos, como no es productiva o de baja calidad, pero ha logrado romper con los prejuicios de muchos, porque ayudo al proceso de aprendizaje y su crecimiento en tiempos difíciles, por ejemplo, en la pandemia COVID- 19 gano terreno en todos los niveles educativos y la formación de los docentes que salen de las escuelas normales necesita reforzarse.

La educación online es considerada como una modalidad de enseñanza y aprendizaje, este tiene como objetivo brindar educación a partir de los retos en el cual se enfrenta el docente en la actualidad, y como este incorpora las nuevas tecnologías que ayuda a promover la interactividad entre el docente y el alumno, considerando que estos se pueden encontrar en el momento o no. (Castro, 2022).

Este tipo de educación está considerada la sincrónica y la asincrónica, la primera coincide en tiempo y espacio los docentes y alumnos, y la segunda depende del trabajo autónomo del educando. Este tipo de educación a presentado un gran reto para los docentes que se enfrentan a este tipo de modalidad, pero también dentro de sus retos es precisamente utilizar las tecnologías de forma adecuada para que estas sean eficientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Castro, 2020)

A la vez es necesario reconocer que también la sociedad tiene el impacto en el avance hacia una era digital, y ha sido importante que las escuelas tengan la necesidad de adaptarse y aprovechar las tecnologías con la intención de mejorar la calidad y la efectividad de sus programas académicos, por lo tanto, es importante reconocer cuales son los recursos tecnológicos y herramienta digitales (González et al., 2025) que influyen en los docentes actuales.

Por otro lado, los docentes deberán de poseer algunas competencias que les ayuden a enfrentar los nuevos retos y la incorporación de la educación online, en algún momento de su práctica docente, por lo tanto, el docente deberá e conocer las Tecnologías de la

Información Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD) porque ayudan a facilitar el desarrollo de las habilidades, saberes y competencias digitales, el cual potencialidad la creatividad y motivación del alumnado, al incorporarse en a clases online, y estas tienen la bondad de fortalecer la labor de los docentes (SEP, 2022)

Así mismo el uso de las TIC, TAC y TEP, los docentes de los diferentes niveles han tenido que treparse. La cual en la actualidad es una de las necesidades y al mismo tiempo una obligación de conocer en este momento el uso de las TIC;TAC Y TEP o como la secretaria las definen en la actualidad las TICCAD, para que los docentes lleven a cabo el aspecto académico en el contexto no presencial ya que no solo es enseñar sino aprender (Flores, 2022), esto nos da pie a que los docentes que se están formando en las escuelas normales deberán de poseer estas habilidades ya que no ese sabe en qué momento deberán de impartir clases virtuales.

Desde ese enfoque es necesarios que los docentes que se están formando en las escuelas normales consideren que posiblemente sus clases presenciales se volverán virtuales dependiendo de las condiciones que este atravesando la la escuela, por lo tanto, deberá de adaptarse a la educación online, la cual se puede percibir como un esfuerzo personal y profesional, así como tener los medios necesarios y las herramientas tecnológicas que le ayudara a mejorar su clase online y porque no la presencial.

## **Metodología**

El tipo de metodologías que se utilizó para esta investigación es cualitativa, es un método práctico que se lleva a cabo a partir de indagar en la experiencia humana, individual o grupal en donde se pretende recoger el imaginario social y su simbolización en las conciencias de las personas, así se puede interpretar lo que la gente cree, siente y hace respecto a lo vivido y cómo esto incide en su actividad cotidiana. (Labarca, 2017).

Con un enfoque fenomenológico - descriptivo el cual tiene el propósito de buscar la comprensión de las experiencias vividas por las personas desde el punto de vista propio. Esta corriente descansa en cuatro conceptos claves: temporalidad, especialidad, corporalidad y relacionalidad o la comunidad. (Martínez, 2006) Se pretende que la

fenomenología ayude a encontrar la esencia de la vivencia, entendiendo como es experimentada, descrita, simbolizada y subjetiva por sus actores, en donde se encontrarán los puntos en común que tienen los participantes.

A su vez los sujetos de la investigación son tres alumnos que están cursando el 8vo. Semestre la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, se encuentran inscritos en el Instituto Jaime Torres Bodet, y se encuentran en la Práctica intensiva en la Escuela Secundaria Ingeniero Pastor Rouaix, a partir del mes de marzo - mayo, estuvieron dando clases en línea. (Ver figura1)

Figura 1

Sujetos de investigación.

Alumno	Género	8vo semestre	Práctica intensiva en línea
Alumno 1	Femenino	x	x
Alumno 2	Femenino	x	x
Alumno 3	Masculino	x	x

Nota. Alumnos que se encontraron en prácticas docentes online durante el periodo de marzo - mayo 2024.

El método de recolección de la información fue a partir de una entrevista semiestructurada el cual pretende enfocarse de algunos aspectos específicos en esta investigación se pretende revisar el trabajo online que los estudiantes realizaron a partir de las vivencias con referencia a la planeación, estrategias y evaluación utilizadas y que tuvieron que adaptar al trabajar en línea.

La estructura de la entrevista está compuesta por cuatro categorías las cuales fueron: educación online y herramientas digitales, planificación, estrategias didácticas y evaluación. A la vez se utilizó como método de recolección de datos la observación de las clases de los estudiantes que durante el periodo de marzo a mayo realizaron prácticas profesionales en línea.

## **Resultados**

En este apartado se dará a conocer los resultados obtenidos a partir de la entrevista semiestructurada como las observaciones realizadas a la práctica docente de los estudiantes de 8vo. Semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, en las diferentes categorías las cuales están relacionadas con la experiencia que los estudiantes tuvieron a partir de dar clases en línea en su último año de formación.

### **Categoría educación online**

Se les menciono a partir de la experiencia obtenida de tomar clases en línea al inicio de tu formación docente que tanto le sirvió para poder diseñar, aplicar y evaluar sus clases.

Alumno 1: Estas de cierta forma fueron significativas ya que estuve tomando las estrategias que ocuparon el maestro, como por ejemplo mostrar el video de YouTube y las aplicaciones que la maestra Deyanira nos enseñó como por ejemplo wordwall el cual me sirvió para colocar la ruleta de participación, sopa de letras, completar frases, crucigramas y algunas otras herramientas que me ayudaron para darlas a conocer a los estudiantes.

Alumno 2: Me ayudaron en la cuestión para poder dar a conocer los conocimientos de los estudiantes, y a la vez incorpore algunas herramientas tecnológicas que aplicaron los docentes en su momento.

Alumno 3: las clases online me ayudaron a desarrollarme por mí, por lo tanto, tuve que adaptarme y hacer modificaciones, de tal forma que me ayuda a tener presente los cambios, sino que tuve que planeas y considerar otras opciones para realizar sus modificaciones pertinentes.

Al observar las clases online es se identificó las modificaciones que realizaron a partir de cambio de material didáctico por la utilización de recursos que consideraron fueron pertinentes para el desarrollo de su clase, Sánchez, Fernández y Díaz (2021) menciona que la “observación requiere de atención voluntaria, selectiva, inteligente, orientado por un proceso terminal organizado”(p.116) podemos observar las modificaciones que los alumnos



realizan a partir de enfrentarse a clases en línea, por lo tanto, se observó que los estudiantes tomaron en consideración algunas herramientas tecnológicas que sus Docentes de la Escuela Normal “Instituto Jaime Torres Bodet” les proporcionaron a partir de las clases en línea como por ejemplo: wordwall, kahoot, quizizz, canva, entre otras que fueron las herramientas que utilizaron dentro o fuera de la escuela, con la intención de conocer el aprendizaje del estudiante que al final son herramientas facilitan el desarrollo de habilidades, saberes y competencias digitales como en la nueva escuela mexicana (NEM) lo mencionan y hace referencia a las TICCAD.

Otra de las preguntas fueron los retos que tuvieron que enfrentar a partir de dar clases en línea.

Alumno 2: El primer reto que me enfrenté es saber si todos los estudiantes se conectarían, ya que como los padres de familia trabajan no existe una supervisión, sin embargo, la sorpresa fue que los estudiantes apoyaron y entregaron sus actividades.

Alumno 3: Se buscó la forma de adaptar las clases, sin embargo, llegué a tener desesperación si de casualidad estaba realizando las cosas bien, considero que el reto que tuve es la selección de las plataformas o herramientas tecnológicas que me ayudarán al proceso de aprendizaje de los estudiantes, aunque estaba más confiada por haber tenido una práctica similar por la alerta volcánica.

Por último, que beneficios o dificultades se tiene al utilizar WhatsApp como una herramienta tanto de comunicación, como entrega y retroalimentación porque fue eficaz utilizar esta herramienta digital.

Los estudiantes consideran que fue un acuerdo de los profesores al saber que todos tienen WhatsApp ya sea por los padres de familia o que los estudiantes tiene esta aplicación en sus teléfonos, por lo tanto, fue el mejor recurso para la comunicación, también se les daba la retroalimentación a cada uno de ellos por este medio, por lo tanto, para la escuela es muy útil, sin embargo, también existen algunas debilidades como por ejemplo: no todos los alumnos tienen teléfonos personales, por lo tanto, se tenía que esperar que el padre de



familia le prestara el teléfono para que el alumno se conectara a la clase o incluso para platicar sobre su retroalimentación.

Por último, mencionan que todavía quedan retos importantes como docentes el cual es seguirse capacitando y aprendiendo nuevas herramientas tecnológicas que les pueda ayudar a implementarla dentro del aula.

### **Categoría planificación**

Los estudiantes tuvieron que realizar las siguientes modificaciones: Los tres estudiantes mencionaron que tuvieron que tomar en cuenta las características de los estudiantes, los gustos, los recursos tecnológicos con los que cuentan los estudiantes y los acuerdos de colegiado, por otro lado, a pesar de tener una planeación para clases presenciales, se tuvieron que hacer adecuaciones, así mismo se tuvieron que utilizar algunos recursos didácticos, para darlos a conocer en las clases online es, por otro lado, los materiales que fueron elaborados se incluyeron dentro del cuadernillo con la intención de que les ayudara a los estudiantes como parte de reformas sus conocimientos, otro de los retos fue la forma de evaluación porque, no se tenía el contacto con los estudiantes más que por medio del WhatsApp, por lo tanto, se tuvo que utilizar algunos espacios de las clases online es para poder darles retroalimentación a los estudiantes y les pueda ayudar a mejorar su aprendizaje.

### **Categoría estrategias didácticas**

En esta categoría los estudiantes manifestaron todos que fue difícil trabajar en este nivel porque los recursos utilizados tenían la intención de que los estudiantes pudieran elevar su autonomía, porque ellos tenían que realizar las diferentes actividades de forma autónoma, por eso en cuando se tenían las clases online es por medio de Zoom o meet, se abría un espacio en la clase para resolver dudas relacionadas con las actividades que tenían que realizar, así mismo es importante que se lleve el control del ritmo con referente a la enseñanza porque los estudiantes mencionaron que se tenía que realizar una clase eficiente en donde se ocupara el tiempo lo mejor que se pueda, y por ultimo llevar un control de las

actividades así como programar la entrega con la intención de que los estudiantes no se sientan presionados. Por otro lado, mencionan que la participación activa forma parte clave para la formación del alumno en ambientes online es, y comentan que al inicio no querían participar, pero encantados tuvieron que ocupar la ruleta de participación para que ellos participaran y que no fueran siempre los mismos estudiantes.

### **Categoría evaluación**

En esta categoría se consideraron los siguientes aspectos, instrumento de evaluación y tipo de evaluación, dificultades para poder evaluar, que se realizó a partir del trabajo docente.

Alumno 1: La evaluación que se realizó fue sumativa y formativa incluso la NEM menciona que se tome en consideración la evaluación formativa como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque considero que fue un poco difícil porque solo ocupe WhatsApp para la entrega de los trabajos, sin embargo, en las clases iniciaba con retroalimentar a los estudiantes a partir de los trabajos que ellos realizaron, así mismo utilice las listas de cotejo y estas eran compartidas con los estudiantes para que ellos comprendan que se evaluaría en cada trabajo.

Alumno2: La evaluación que considere es la participación, un examen que se realizó de Google Forms, la entrega de los trabajos en tiempo y forma, como instrumentos utilice rúbrica y lista de cotejo.

Alumno 3: La evaluación que se ocupó más es la sumativa y formativa, para esto se utilizaron instrumentos de evaluación los cuales fueron listas de cotejo, porque era más fácil para la comprensión de los estudiantes y padres de familia. También ocupe la autoevaluación porque considero que es importante que ellos puedan dar su punto de vista del avance que ellos han tenido a partir de su propia reflexión.

A partir de la respuesta de los estudiantes es necesario reconocer que la Secretaría de Educación (SE, 2021) menciona que esta evaluación debe de comenzar desde el inicio del proceso de aprendizaje hasta finalizar la clase. Este es importante porque se genera un proceso reflexivo del desempeño y la retroalimentación que son parte fundamental para el

crecimiento de cada uno de los aprendientes, por otro lado, también ocupar la autoevaluación dentro de las aulas, ayudará a que el estudiante pueda identificar sus áreas de oportunidad a partir de esa autorreflexión que realiza a partir del análisis de su propio conocimiento, el cual ayuda a al alumno pueda autorregularse entonces el alumno controla, regula, sus cogniciones, motivaciones y comportamientos con el propósito de conseguir sus propios objetivos.

A partir de lo anterior es importante que los diferentes tipos de evaluación tienen el propósito de mejorar el aprendizaje significativo de los educandos, y es importante que el docente los pueda poner en marcha como lo mencionan los estudiantes con respecto a la evaluación formativa y sumativa, así como la importancia de sistematizar esa información para reconocer las áreas de oportunidad de los educandos, aunque también un estudiante menciona que es relevante que el alumno pueda darse cuenta de su avance y que el mismo pueda identificar sus áreas de oportunidad con la intención que pueda autorregularse a partir de realizar ese autoanálisis con la intención de que pueda ir mejorando y no pierda su motivación.

## **Conclusiones**

La educación a online a partir de la pandemia ha sido considerada como un recurso para darle seguimiento al trabajo que dentro del aula se desarrolla y que por alguna razón se tiene que ocupar esta por las dificultades que enfrenta la escuelas, a su vez es necesario considerar que dentro del trabajo de las escuelas normales se deberá de pensar en la incorporación de asignaturas que tengan como objetivo conocer herramientas digitales que ayuden a los estudiantes a incorporarlas en sus clases ya sea presenciales como virtuales.

Al observar es importante rescatar que los retos que se tienen para los estudiantes de las escuelas normales es que ellos conozcan y aprendan diferentes herramientas tecnológicas que pueda ocuparlas tanto en clases virtuales como presenciales. Así mismo se puede observar que a pesar de tener experiencia todavía las escuelas secundarias no están preparadas y la preparación de los docentes es limitada.

Un aspecto relevante que se puede observar es que todavía está limitada los recursos tecnológicos en las escuelas secundarias que los alumnos tienen como aporte ya que por lo menos en esta escuela secundaria la utilización de WhatsApp fue una de las aplicaciones utilizada por el fácil alcance que las familias tienen en la actualidad.

Los estudiantes de 8vo. Semestre son un claro ejemplo de la necesidad de la incorporación de este tipo de actividades, sin embargo, algo que les ha ayudado es que los docentes han incorporado herramientas digitales que ellos conocieron en su momento y que fueron utilizadas para poder impartir sus clases en línea. Para que ellos puedan tener una clase online exitosa tuvieron que aprender de forma autónoma, pero también incorporaron los aprendizajes que en su formación online ocuparon los docentes para que ellos pudieran aprender y que ellos ocuparon esas herramientas para incorporarlas en sus clases online.

Sin embargo, dentro de sus competencias genéricas ellos consideran que las que desarrollaron durante este periodo de prácticas intensiva en modalidad online fueron:

- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
- Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal.
- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica. (DGESUM, 2028)

Sin duda la experiencia que ellos obtuvieron fue significativa porque tuvieron que realizar modificaciones en sus planeaciones reconociendo que la planificación no es rígida sino flexible ya que a partir de las necesidades de las escuelas se debe de realizar adaptaciones en esta ocasión su clase presencial está adaptada a una clase virtual incorporando nuevas tecnologías y también utilizando materiales diseñados de forma presencial y que fueron incorporados como parte del trabajo del educando. Por último, nos deja que el docente actual deberá de ser un docente integral, el cual este preparado para dar clases presenciales como clases virtuales.

## Referencias

- Acosta, P.M.(2012). Fundamentos de la educación a online. Universidad Abierta para adultos (UAPA)  
[https://www.academia.edu/35112406/FUNDAMENTOS\\_DE\\_LA\\_EDUCACIÓN\\_A\\_ONLINE](https://www.academia.edu/35112406/FUNDAMENTOS_DE_LA_EDUCACIÓN_A_ONLINE)
- Castro, M. E. (2022). Factores a considerar para una educación a online inclusiva. *ACADEMO Revista de Investigación En Ciencias Sociales y Humanidades*, 10(1), 112–140.  
<https://doi.org/10.30545/academo.2023.ene-jun.10>
- DGESUM (2018) Programa de estudios para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en educación secundaria.  
<https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/ENSM/archivos/licenciatura/espanol.pdf>
- Flores, V.J. y Vargas, V.C.G (2022). Actualización docente y monitoreo en el uso de las TAC en la educación online Ugel06 Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(1), 1071–1101. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i1.1562](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1562)
- García A, L. (2020) COVID-19 y educación a online digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Online*, 24(1), pp. 09-32. Doi: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/28080>
- García, J., y Garcia, S. (2020) Las tecnologías en (y para) la educación. Montevideo: FLACSO.  
[https://www.flacso.edu.uy/publicaciones/edutic2020/garcia\\_garcia\\_tecnologias\\_en\\_y\\_para\\_la\\_educacion.pdf](https://www.flacso.edu.uy/publicaciones/edutic2020/garcia_garcia_tecnologias_en_y_para_la_educacion.pdf)
- González, D. A. Y., Franco, G. C. S., Proaño, Á. F. C., & Muñoz, G. F. R. (2024, 3 julio). El impacto de las nuevas tecnologías en la efectividad de la educación superior. *Polo del conocimiento*  
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/7498/pdf>
- Labarca, C.(2017). Investigación cualitativa para principiantes (Spanish Edition) (p. 37). Edición de Kindle.
- Martínez, M. M. (2006). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. (2da. Ed.) Trillas.
- Sánchez B., M., Fernández, M., & Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo.

Revista Científica UISRAEL, 8(1), 107–121.

<https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>

SE (2021) Evaluar para aprender. Fundamentos y orientaciones desde la perspectiva del derecho a la educación. [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C1\\_6-EVALUAR-PARA-APRENDER.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C1_6-EVALUAR-PARA-APRENDER.pdf)

SEP (2019) La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientaci3n%20pedag3gica.pdf>

SEP (2022) TICCAD. <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/detalle-recurso/20711/>

## Integración del Modelo TPACK en la Formación Docente: un estudio de caso en una Escuela Normal

Mtra. Yadira María González Mercado

yadis.gm@gmail.com

Dr. Luis Carlos Quiñones Hernández

Docente investigador

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

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

### Resumen

Un alto nivel de formación en TIC por parte de los profesores de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (ByCENED) es fundamental para guiar a sus estudiantes en el uso adecuado de los recursos digitales, esto se establece en los Planes y Programas de Estudio 2018. Para conocer cómo los docentes integran las Competencias Tecno Pedagógicas del Contenido (TPACK) en su práctica y los obstáculos que enfrentan para identificar las necesidades reales de formación en competencias digitales se realizó un estudio cualitativo, utilizando el método de estudio de caso, centrado en la descripción e interpretación de fenómenos educativos desde la perspectiva de los propios docentes. En esta investigación cualitativa participaron cuatro docentes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, una vez analizadas las entrevistas surgen 31 códigos, que en un segundo momento se agruparon y surgieron seis dimensiones: Competencia digital del estudiante, gestión del proceso formativo empleando Tecnologías de la Información y Comunicación, infraestructura institucional, perfil del docente con relación al modelo TPACK, propuestas de los actores educativos y finalmente retos y desafíos.

**Palabras clave:** modelo TPACK, TIC, formación de profesores, práctica docente.

### Planteamiento del Problema

En pos del ideal formativo que cumpla con las demandas del siglo XXI, se han implementado diferentes reformas dentro del sistema educativo teniendo como meta formar ciudadanos



que incidan positivamente en la sociedad al término de su formación inicial, este es un reto para las instituciones educativas de todos los niveles en gran medida por la rapidez con la que los cambios han modificado el entorno social en que nos encontramos hoy en día.

Así mismo en la última década las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han incorporado con fuerza en el ámbito educativo, integrarlas permite innovar en los procesos de enseñanza; sin embargo, la velocidad con la que las herramientas tecnológicas avanzan y se incorporan en las instituciones educativas no corresponde a la intensidad con la que los docentes logran aprovecharlas e insertarlas en los procesos formativos, Cabero, et al. (2010).

Por lo anterior podemos afirmar que un profesional de la educación debe contar con un amplio dominio de los contenidos científicos que imparte, además de orientar al estudiante en la búsqueda y procesamiento de la información que posteriormente transformará en conocimiento y propiciar que el alumnado tenga un rol activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunado a ello es necesario que el docente domine la didáctica, es decir, planee la secuencia y estructura de los contenidos; tenga claros los objetivos y las actividades que deberá realizar el alumno; que utilice un lenguaje claro y sea capaz de utilizar todo tipo de recursos didácticos para conseguir sus objetivos (Capote, 2015).

Es por ello por lo que la aplicación del Nuevo Modelo Educativo en educación básica hace necesario el rediseño de los Planes de Estudio para la formación inicial de docentes, los cuales están fundamentados en las tendencias más recientes de la formación profesional, en ellos se incorporan elementos de flexibilidad académica para poder integrar trayectos formativos que den respuesta a las necesidades de los egresados en el contexto donde se desarrollarán (SEP, 2018).

Considerando lo anterior, podemos inferir que un alto nivel de formación en TIC por parte de los profesores normalistas posibilita la orientación de sus estudiantes en cuanto al uso adecuado y aprovechamiento de los recursos digitales en beneficio de su práctica docente, cumpliendo además con el perfil de egreso que marcan los Planes y Programas de Estudio 2018, por lo que conocer cómo integran las TIC en su práctica los maestros de una institución formadora de docentes y cuáles son los obstáculos que enfrentan al hacerlo,

permitirá identificar las necesidades reales de formación en competencias digitales y a los docentes detectar las áreas de oportunidad que necesitan fortalecer.

### **Preguntas de investigación**

- ¿Cómo integran las Competencias Tecno Pedagógicas del Contenido (TPACK) en los programas de formación docente, los profesores de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (ByCENED) para favorecer el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes?
- ¿Qué dificultades enfrentan los profesores de la ByCENED para la integración de las TIC en los contextos donde desarrollan su práctica docente?

### **Marco teórico**

En palabras de Arévalo, et. al (2019), las tecnologías no resuelven nada por sí solas, es necesario que el docente las integre de manera crítica en el proceso de enseñanza aprendizaje, en este contexto autores como Mishra y Koehler, 2006; Schmidt, Sahin, Thompson y Seymour, 2008; Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koehler y Shin, 2009; Koehler, Shin y Mishra, 2012, proponen el modelo denominado Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK), que plantea la importancia de dominar e integrar en su práctica tres tipos de conocimientos básicos: disciplinares, pedagógicos y tecnológicos.

### **TPACK**

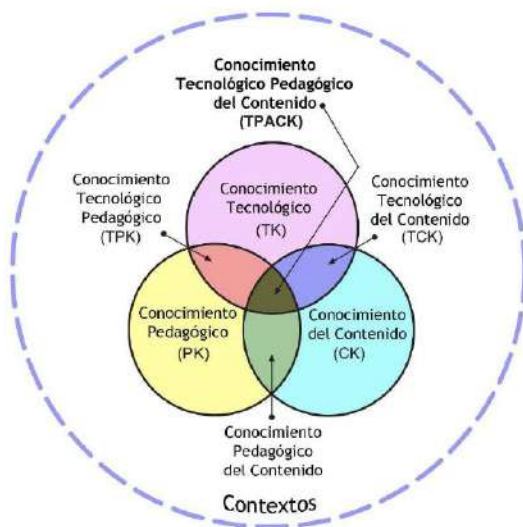
Desde 2006 surge el TPACK como un modelo más completo que involucra la integración de las TIC en el aula; es el acrónimo de “Technological PedAgogical Content Knowledge” (Conocimiento Técnico pedagógico del Contenido). Esta propuesta integra los tipos de conocimiento que un docente debe dominar para integrar las TIC de forma eficaz en los procesos de enseñanza tal como lo señalan Misrha y Koehler (2007).

En este modelo señalan los autores, hay tres componentes principales: Contenido, Pedagogía y Tecnología, todos igualmente importantes como las interacciones entre estos cuerpos de conocimiento, representados como Conocimiento de contenido pedagógico

(PCK), Conocimiento de contenido tecnológico (TCK), Conocimiento pedagógico tecnológico (TPK) y Conocimiento de contenido pedagógico tecnológico (TPACK) como se muestra en la figura 1.

Figura 1

Modelo TPACK propuesto por Mishra y Koheler



## TIC

Las TIC son todas aquellas tecnologías necesarias para el procesamiento de la información, involucra recursos informáticos (hardware y software) y telemáticos (canales de comunicación). Para Cabero como se citó en Belloch (2019) son las que “giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconectadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas”, definición que se considerará para esta investigación.

## Metodología

Para conocer cómo integran los profesores de la ByCENED las competencias Tecno Pedagógicas del Contenido (TPACK) en los programas de formación docente para favorecer el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes así como identificar las

dificultades que enfrentan para integrar las TIC en los contextos donde desarrollan su práctica docente; se optó por realizar un estudio cualitativo ya que como señala Muñoz (2015), este enfoque se relaciona con la descripción e interpretación de fenómenos educativos, centrándose en los significados e intenciones detrás de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales.

Dada la naturaleza de este estudio se seleccionó como método de investigación el estudio de caso, de acuerdo con Stake (1998) es un método de investigación crucial para el análisis de la realidad social y para Villareal y Landeta (2010), permite examinar el fenómeno en su contexto real empleando simultáneamente múltiples fuentes de evidencia, tanto cuantitativas como cualitativas, esto implica el uso de una abundante información subjetiva, la imposibilidad de aplicar inferencia estadística y una alta influencia del juicio subjetivo del investigador en la selección e interpretación de los datos. La ruta metodológica para el estudio de caso corresponde a la propuesta por Villarreal y Landeta (2010).

Para la obtención de la información se empleó como técnica la entrevista definida por Campoy y Gómez (Pantoja, 2015, Capítulo 10, p. 288) como “encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y el entrevistado que tienen como finalidad conocer la opinión y la perspectiva que un sujeto tiene respecto de su vida, experiencias o situaciones vividas”; una técnica o actividad que, conducida con naturalidad, hace imperceptible su importancia y potencialidad

El instrumento empleado fue una entrevista semiestructurada y para la selección de los informantes se consideró lo que sugieren Taylor y Bogdan (1987), la elección comienza con una idea general de los sujetos que serán entrevistados, y el número de entrevistados no es tan relevante como el potencial informativo que se puede obtener. Considerando lo anterior, se aplicó el siguiente criterio: docentes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, quienes en un estudio cuantitativo presentado por González et al. en 2022 se encontraron en los niveles más altos en la dimensión TPACK. De la lista proporcionada, se seleccionaron a cuatro profesores, que entre todos habían cubierto los cinco trayectos formativos; para ello, se siguió el criterio de conveniencia, es decir, se seleccionaron los casos de más fácil acceso en determinadas condiciones (Flick,

2015), en función de la disponibilidad de tiempo y su experiencia en el uso de herramientas digitales.

Todos los participantes son docentes de base en la institución, tres de ellos cuentan con tiempo completo y uno de medio tiempo, dos de ellos corresponden al género femenino y dos al masculino, tres cuentan con grado de maestría y uno con doctorado, uno de ellos tiene entre 10 y 15 años de experiencia en la docencia y tres de ellos entre 15 y 20 años de antigüedad.

## **Resultados**

Para el procesamiento de los datos se organizó la información enumerando, clasificando y realizando observaciones en una columna paralela, enseguida se analizó el contenido, se establecieron e identificaron categorías y subcategorías, se escribieron algunos resúmenes para posteriormente describir los resultados presentando semejanzas y diferencias entre la información de los participantes para finalmente interpretar los resultados, el software para el análisis de datos cualitativos fue el Atlas ti versión 23.

Siguiendo los principios de los métodos cualitativos, la información obtenida de las entrevistas se sometió a un proceso de análisis inductivo (Taylor y Bodgan, 1987; Villarreal y Landeta, 2010), esto permitió identificar los conceptos principales y las conexiones teóricas emergentes de los datos con la finalidad de generar los códigos y posteriormente agruparlos por categorías para encontrar relaciones entre las unidades de análisis.

De acuerdo con Taylor y Bodgan (1987), se debe transitar por tres niveles de análisis, primer nivel: Segmentación y Codificación en unidades de significado, emergencia de las categorías, y ordenamiento conceptual.

### **Selección y codificación en unidades de significado**

El primer paso consistió en realizar una lectura reflexiva de cada una de las entrevistas, posteriormente de manera progresiva se identificaron como citas a las unidades de análisis y se asignaron etiquetas a estas observaciones, generándose 31 códigos, en las cuatro entrevistas se pudieron identificar presencia de varios de ellos de forma reiterada.

En un segundo momento los códigos se agruparon en las dimensiones o categorías que de acuerdo con la interpretación de los investigadores y partiendo del marco teórico fueron surgiendo, la primera Competencia digital del estudiante a la que pertenecen cinco códigos, enseguida Gestión del proceso formativo empleando Tecnologías de la Información y Comunicación con cinco códigos, le sigue Infraestructura institucional con dos códigos, la cuarta es Perfil del docente con relación al modelo TPACK con cuatro códigos, la quinta se denomina las Propuestas de los actores educativos integrada por 12 códigos y finalmente Retos y desafíos conformada por tres etiquetas.

### **Hallazgos y discusión de las entrevistas realizadas**

Siguiendo con la metodología del análisis inductivo se conformaron las dimensiones, la primera el Perfil del docente en el modelo TPACK, en la que se integraron las competencias tecnológicas del docente, competencias tecno pedagógicas del docente y competencias tecnológicas del contenido. Para ello se consideró lo que para Mishra y Koehler (2007) es una enseñanza efectiva con tecnología, en esta se deben incorporar tres componentes fundamentales: el contenido, la pedagogía y la tecnología, los autores indican que las interacciones entre estos tres elementos constituyen el núcleo del modelo conocido como TPACK.

Durante el análisis de las entrevistas se detecta también que los conocimientos tecnológicos del docente están relacionados con mayor capacidad para el aprovechamiento de diversos recursos tecnológicos de acuerdo con las necesidades de enseñanza (TCK), esto debido a que algunas de las herramientas que se mencionaron como son los paquetes de ofimática (procesadores de texto, hojas de cálculo y presentaciones electrónicas), las cuales fueron creadas para uso comercial, el profesor normalista las aprovecha con fines educativos. De igual forma se observa que el profesor tiene un conocimiento suficiente sobre las herramientas tecnológicas para facilitar el abordaje de determinado contenido, emplea y diseña recursos digitales específicos para la enseñanza de su disciplina.

Con respecto al uso de las TIC en el aula los docentes manifiestan que manejan plataformas para crear contenido digital interactivo como jClic, Scratch Desmos, Cabrí,



Geogebra, Genially, además de aplicaciones móviles como Teacherkit. Estas aportaciones junto con varias unidades de análisis se identifican como parte de los conocimientos TCK, los profesores señalan que emplean la tecnología para representar conceptos sobre los contenidos de los cursos que imparten, además conocen y aplican herramientas digitales que se pueden utilizar para comprender mejor los contenidos de los cursos asignados y realizan demostraciones conceptuales haciendo el uso de las TIC.

Con relación al conocimiento TPK manejan tecnologías para motivar a los estudiantes para aprender conceptos tanto dentro como fuera del aula, para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de algún contenido, facilitar la comunicación con los estudiantes dentro y fuera del aula y de forma asíncrona.

En lo referente a las competencias TPACK, el docente da evidencia de integrar adecuadamente los contenidos del curso, los métodos de enseñanza y la tecnología, uno de ellos menciona “...integrar las TIC en el aula hace una diferencia profunda, los estudiantes mencionan: este maestro sí sabe y es tan sabio en su asignatura que además puede amalgamar la tecnología y nos hace demostraciones, hace ensambles y creo que eso le da como un estatus más alto al docente...” [4:36], en otro fragmento señalan “...empleo códigos QR en las hojas de trabajo la hiper vinculación de una presentación digital a la Web para hacer recorridos para este visualizar experimentos, o para realizar algunas simulaciones...” [4:26].

En la Figura 2 puede observarse la relación entre estas categorías, lo que da origen a la dimensión Perfil del docente en el Modelo TPACK, en esta dimensión el parámetro de mayor prevalencia entre los docentes fue el de Competencias TPACK del docente con 18 menciones seguido de Competencias TPK del docente con 14.

## **Figura 2**

Dimensión competencias TPACK del docente





En una segunda dimensión denominada Gestión del proceso formativo se integraron las categorías: estrategias innovadoras, estrategias de enseñanza – aprendizaje mediadas con TIC, estrategias para afrontar los retos, impacto en la formación del estudiante y las ventajas que los docentes identifican al emplear las TIC en el aula, en esta categoría destaca la categoría Impacto en la formación del estudiante con una prevalencia de 19 unidades de análisis, las cuales está relacionada con las estrategias innovadoras y las estrategias de enseñanza aprendizaje mediadas con TIC como se puede apreciar en la figura 3.

**Figura 3**

Dimensión Gestión del proceso formativo



Considerando lo que señalan Hart y Ramos (2020), un profesional de la educación sabe gestionar situaciones profesionales complejas, sabe cómo actuar y reaccionar de forma adecuada, cómo combinar los recursos disponibles y aplicarlos para un contexto específico con la finalidad de propiciar un aprendizaje, esto implica retos y desafíos para los que debe implementar las mejores estrategias.

Durante el análisis reflexivo de las entrevistas se encontró que los docentes cuentan con diversas competencias para la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que demuestran la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones, aplican estrategias innovadoras y mediadas con TIC considerando el contexto y el propósito educativo.

La tercera dimensión que surge del análisis es la Competencia digital del estudiante, considerando el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD) las competencias digitales de los docentes están organizadas en seis áreas las que a su vez integran tres dimensiones (INTEF, 2020, p 11): Competencias profesionales de los docentes, competencias pedagógicas de los docentes y competencias docentes para el desarrollo de la competencia digital del alumnado.

Se presentan enseguida desde la perspectiva de los docentes participantes el análisis reflexivo respecto de esta competencia en los estudiantes normalistas, en ella, se integraron los códigos referentes al uso de las TIC para favorecer el aprendizaje del estudiante, la creación de contenido digital para sus prácticas, los criterios para la navegación segura por Internet, características del estudiante y las actitudes que manifiestan cuando se emplean las TIC en el aula, como se aprecia en la Figura 4, en ella las categorías de mayor presencia fueron las de uso de las TIC para favorecer el aprendizaje y las actitudes del estudiante cuando se emplean las tecnologías en el aula, ambas con 13 menciones.

#### **Figura 4**

Competencia digital del estudiante



El análisis inductivo de las cuatro entrevistas se realizó considerando el MRCDD que señala las seis categorías en las que se organizan las competencias digitales de los docentes dentro de este marco: Compromiso profesional, Contenidos digitales, Enseñanza y aprendizaje, Evaluación y retroalimentación, Empoderamiento del alumnado y Desarrollo de la competencia digital del alumnado, encontrándose los siguientes resultados.

Para todas las áreas se propone un modelo de progresión de tres niveles que van desde el Acceso, experiencia y capacidad de innovación. Considerando el nivel de progresión de dominio en cada área, existe coincidencia en todos los informantes que, si bien, los estudiantes tienen un dominio adecuado de competencias digitales se encuentran aún en desarrollo, tienen un conocimiento teórico y están transitando hacia la aplicación de ese conocimiento.

Con relación a las actitudes de los estudiantes cuando se emplea tecnología en el aula se mencionan las siguientes: motivación, muestran interés, mayor participación, otra categoría que surge de este análisis es la conformada por los recursos digitales propuestos por los docentes entrevistados, así como los criterios que ellos consideran clave en la selección de estas herramientas, así como las consideraciones para navegar en Internet y seleccionar información confiable.

Respecto a los recursos mencionan el uso de herramientas tradicionales, para la investigación, la colaboración, la comunicación, creación de contenido, para la gestión de los aprendizajes, para la enseñanza de las matemáticas y tecnologías emergentes, las propuestas a cada una de estas categorías se encuentran en la siguiente tabla.

Tabla 1

Propuestas de los profesores

Recursos digitales	Propuestas de los docentes	Nº de citas
Tradicionales	Paquetes de ofimática (Word, Excel, PowerPoint)	7
Para la investigación	Repositorios, bibliotecas virtuales, memorias de congresos, Redalyc, Dialnet, Eric, Google Académico, normas-apa.org, Symbaloo	5
Para la comunicación	Zoom, Classroom, Meet, Whatsapp	5
Para colaboración	Canva, Docs de Google, Popplet,	6
Para creación de contenido	Scratch, Genially, ¡Clic, Canva, extensions como PearDeck para Google	13
Para la gestión de los aprendizajes	Classroom, Schoology, Moodle, Wix, extensions o complementos para los navegadores como InsertLearning,	9
Para la evaluación	Mentimeter, Formularios de Google, Duolongo, extensiones como Flubaroo	6
Para la enseñanza de las matemáticas	Cabré, Desmos, Cabré 3D, Geogebra, Mathigon, Euclides	10
Tecnologías emergentes	Inteligencia artificial, aula invertida, simuladores, realidad aumentada como Quiver y ObjectViewer, impresoras 3D, robótica, realidad virtual.	13

Fuente: Proceso de investigación

Los criterios que consideran para la selección de recursos digitales son: que tenga un impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje, que sean gratuitas, que tengan una interfaz amigable y sean de fácil uso y acceso, que cumpla con la finalidad propuesta en la planeación para la enseñanza de algún contenido, que se adapte a las características del equipo en el que se va a instalar, que cubra los objetivos y tenga una finalidad didáctica.

La última dimensión que se generó es la de Infraestructura institucional, en la que se integran los recursos tecnológicos de la institución y las necesidades en el uso de las TIC del centro educativo, tres de los docentes coinciden al señalar que la escuela cuenta con equipo suficiente para desarrollar actividades integrando la tecnología ya que al momento existen tres laboratorios con computadoras suficientes para atender a la totalidad de los estudiantes, todos equipados con Internet con un ancho de banda adecuado, dos de los docentes señalan que los equipos de cómputo son obsoletos para instalar algunas aplicaciones y uno de ellos menciona que a pesar de contar con una impresora 3d desde hace más de un año no se ha podido utilizar por cuestiones administrativas.

Estas dimensiones son fundamentales para entender cómo se integra y se gestiona la tecnología en el contexto educativo y se interrelacionan para formar una visión amplia del perfil institucional en el marco del modelo TPACK, juntas, proporcionan un marco para analizar cómo la integración de tecnologías en la educación puede ser optimizada, destacando tanto las fortalezas como las áreas que requieren mejoras para lograr un uso eficaz y eficiente de las TIC en el contexto educativo, así como la propuesta que surge desde el aula a través de la experiencia de cuatro docentes normalistas.

### **Discusión y conclusiones**

Los resultados de esta investigación educativa ofrecen una comprensión holística del fenómeno estudiado, los datos cualitativos aportaron una rica narrativa contextualizada que da voz a los sujetos de estudio, se enriquece el análisis con perspectivas múltiples, ofreciendo así una visión integral que contribuye significativamente a la comprensión de los procesos educativos en su contexto real.

En este estudio emerge la dimensión del conocimiento tecnológico pedagógico (TPK), destaca el pensamiento crítico y reflexivo de los docentes sobre la integración de la tecnología en el aula. Los docentes aceptan la tecnología y consideran que facilita diversas actividades, como motivar a los estudiantes a aprender matemáticas, mejorar la comunicación y fortalecer la práctica docente.

Con relación al conocimiento tecnológico del contenido (TCK) en esta dimensión, los docentes se consideran competentes para realizar actividades de formulación y resolución de problemas con apoyo tecnológico, mantenerse informados y estar actualizados con respecto a la disciplina que imparten, aunque consideran que la capacidad para desarrollar procesos específicos del área, como demostraciones, representaciones, modelación de situaciones y verificación de procedimientos matemáticos mediante la mediación tecnológica, es un proceso complejo que requiere mayor capacitación específica en la didáctica de las matemáticas.

Por último, en lo que respecta al conocimiento TPACK, los docentes se consideran competentes, ya que dan evidencia de contar con habilidades para utilizar estrategias que combinan contenidos, tecnologías y métodos de enseñanza de las matemáticas, reconociendo tanto las posibilidades como las limitaciones de los recursos tecnológicos para crear ambientes propicios para el aprendizaje.

Finalmente podemos mencionar que, para formar ciudadanos en la sociedad del conocimiento la educación tiene un rol fundamental y el docente la responsabilidad de desarrollar competencias docentes esenciales y fomentarlas en sus estudiantes, preparándolos para enfrentar los retos actuales. Se recomienda continuar con líneas de investigación enfocadas en el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes, conocer el estado actual del nivel de dominio de las TIC en los futuros profesionales de la educación y poder proponer mejores rutas de formación.

## Referencias

Arévalo, M., García, M. y Hernández, C. (2019) Competencias TIC de los docentes de matemáticas en el marco del modelo TPACK: valoración desde la perspectiva de los



- estudiantes. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas* [en línea]. 2019, 19(36), 115-132.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100264122009>
- Belloch, C. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como recurso para la educación. <https://www.uv.es/~bellochc/pdf/pwtic1.pdf>
- Cabero Almenara, J., Llorente Cejudo, C., y Marín Díaz, V. (2010). Hacia el diseño de un instrumento de diagnóstico de “competencias tecnológicas del profesorado” universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*. 52 (7), 1-12.
- Capote, J. (2015). Características de un buen profesor, clave para una educación de calidad. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 3, 21-25, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v3i1.9>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- González, Y., Meléndez, A. y Rivera, L. (2022). Competencias del profesorado en el modelo TPACK en una institución formadora de docentes. *Revista Praxis Educativa ReDIE*, 14 (2), 70-81.
- INTEF. (2020). Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente. Recuperado de [https://intef.es/wp-content/uploads/2023/05/MRCDD\\_GTTA\\_2022.pdf](https://intef.es/wp-content/uploads/2023/05/MRCDD_GTTA_2022.pdf)
- Mishra, P., & Koehler, M. (2007). Technological pedagogical content knowledge (TPCK): Confronting the wicked problems of teaching with technology. *Proceedings of society for information technology and teacher education international conference 2007*, 2214-2226.
- Muñoz, C. (2015). *Metodología de la investigación*. Oxford
- Pantoja, A. (2015). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Editorial EOS.
- SEP. (2018). Planes y programas de estudio de la educación normal. Recuperado de <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/120>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor, J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós.



Villarreal, O. y Landeta, J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en Dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización. Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa, 16 (3), 31-52.

## **Narrativas digitales como estrategia de enseñanza para la mejora de las habilidades comunicativas en inglés**

Alexandra Delgado González

adelgadog@enoi.edu.mx

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

### **Resumen**

La implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) utilizando narrativas digitales en la clase de inglés con los normalistas de quinto semestre del programa de Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Oficial de Irapuato resultó en una notable mejora en la motivación y en las habilidades comunicativas orales de los estudiantes. Durante el desarrollo del proyecto, los estudiantes seleccionaron a un compañero para entrevistar, formularon preguntas, y presentaron sus hallazgos a través de videos, infografías y presentaciones. La fase de presentación final mostró productos creativos y con pronunciación adecuada, mayoritariamente en formato de video. La intervención permitió a los estudiantes desarrollar habilidades lingüísticas, como la pronunciación y la expresión oral, así como competencias digitales y de investigación. Este trabajo se realizó a través de la investigación acción con la finalidad de transformar la práctica docente, en específico de la enseñanza del inglés. Un aspecto por mejorar en esta práctica fue la retroalimentación sistemática sobre la pronunciación. Sin embargo, la implementación del ABP demostró ser efectiva en abordar las problemáticas de motivación y habilidades comunicativas, transformando la práctica docente y ofreciendo una experiencia enriquecedora tanto para los estudiantes como para la docente.

**Palabras clave:** enseñanza del inglés, narrativas digitales, práctica docente, comunicación oral.

### **Planteamiento del problema**

Los normalistas en formación son sujetos que tienen la posibilidad de tener un efecto transformador en la vida de los niños de educación básica. Esto desde su paso por la Escuela Normal a través de los periodos de práctica, y más aún cuando egresen y sean titulares de sus grupos en la educación preescolar y primaria en escuelas de sostenimiento público y, en otras ocasiones, privado.

Los normalistas de la Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI) presentan la problemática de que tienen nivel bajo de inglés en promedio cuando ingresan a la institución educativa (A2 del Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas), y muy pocos de ellos puede lograr certificar ese nivel o uno superior. Esto puede representar una limitación significativa para un docente en la actualidad, ya que puede afectar negativamente su capacidad para investigar sobre temas de docencia y pedagogía en ese idioma, así como, para satisfacer las necesidades de sus estudiantes en un entorno educativo cada vez más globalizado.

También, puede enfrentar limitaciones en sus oportunidades profesionales, como la participación en programas de intercambio o el ingreso y egreso de programas de posgrado. Añadiendo a esta problemática, el nuevo plan de estudios para educación normal 2022, que establece los cursos los semestres en que se imparten y las horas a la semana destinadas a cada uno de ellos tuvo una modificación respecto del programa anterior. En el nuevo plan, se disminuyeron las horas a la semana (de 6 a 4) y los semestres (de 6 a 4) en los que se cursa inglés para el caso de la Licenciatura en Educación Primaria que se imparte en la escuela normal (DGESuM, 2022).

La situación por resolver en este trabajo de investigación gira en torno a mejorar la motivación en el aprendizaje del inglés de los estudiantes normalistas, y con esto, mejorar en el desempeño de los mismos respecto de las cuatro habilidades que se fomentan en la enseñanza del inglés (comprensión lectora y auditiva, así como producción oral y escrita), así como la mejora de la pronunciación el vocabulario en inglés. Por lo tanto, una propuesta para mejorar los problemas antes planteados es a través de las narrativas digitales (British Council, 2024).

Entonces, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se pueden mejorar las habilidades comunicativas en inglés de los estudiantes normalistas a través de la estrategia de narrativas digitales?

Con el siguiente objetivo general:

Analizar y reflexionar la práctica docente al implementar un proyecto que mejore las habilidades comunicativas en inglés de los estudiantes normalistas a través de la estrategia de narrativas digitales.

Y como objetivos específicos:

- Implementar las narrativas digitales para mejorar el aprendizaje y la pronunciación del inglés en normalistas en formación.
- Evaluar el impacto de la implementación de las narrativas digitales en el aprendizaje del inglés de los estudiantes.

Marco teórico

La narrativa consiste en contar una historia a personas dispuestas a escuchar. Esto puede implicar leer en voz alta una historia de un libro, contar una historia sin libro de boca en boca siguiendo la tradición oral, o relatar una anécdota o incluso un chiste. El desafío de todo narrador de historias es mantener el interés y la atención del oyente. Contar una historia, ya sea leyéndola de un libro o en la tradición oral, resalta la individualidad y la personalidad de una persona (Ellis y Brewster, 2014).

La narrativa digital implica la práctica de utilizar herramientas basadas en computadoras como medio para contar historias. Se utilizan muchos términos diferentes para describir este método, incluidos narrativas basadas en computadora, memorias electrónicas, documentales digitales, narración interactiva o incluso ensayos digitales. La narración digital gira en torno a la noción fundamental de integrar el arte de contar historias con componentes multimedia y tecnologías de publicación web, como visuales, video y audio (Nair y Yunus, 2021).

El término "narrativa digital" implica historias digitales que incluyen una mezcla de imágenes basadas en computadora, fotografías, textos, narración grabada con voz y videoclips. Las historias digitales pueden ser bastante largas, pero en el ámbito educativo, generalmente duran entre 3 a 10 minutos. Los temas utilizados en la narración digital

tienden a variar desde historias personales hasta la recopilación de varios eventos históricos y también la exploración de la vida de las personas en su comunidad (Nair y Yunus, 2021).

El uso de las narrativas digitales en el aprendizaje y la enseñanza del inglés puede proporcionar una serie de beneficios significativos tanto para los estudiantes como para los docentes. En primer lugar, las narrativas digitales son una herramienta altamente motivadora que puede captar la atención de los estudiantes y mantener su interés durante las clases de inglés. A través de historias y narraciones, los estudiantes pueden experimentar una conexión emocional con el contenido y, por lo tanto, estar más dispuestos a participar activamente en el proceso de aprendizaje (Printer, 2021).

Además, las narrativas digitales fomentan el desarrollo de habilidades lingüísticas, como la comprensión auditiva, la producción oral y la escritura. Al escuchar y participar en historias, los estudiantes tienen la oportunidad de mejorar su capacidad para comprender y producir estructuras gramaticales y vocabulario en inglés de manera contextualizada. Asimismo, las narrativas digitales promueven la fluidez verbal y la creatividad, ya que los estudiantes pueden practicar y experimentar con el idioma de una manera más auténtica y significativa (Lin et al., 2024).

Por otro lado, los docentes también se benefician de la implementación de las narrativas digitales en el aula. Esta metodología les brinda una herramienta pedagógica innovadora que les permite diversificar sus estrategias de enseñanza y adaptarse a las necesidades y preferencias de los estudiantes. Además, las narrativas digitales fomentan la interacción y la participación activa de los estudiantes, lo cual puede generar un ambiente de aula más dinámico y enriquecedor (Nguyen, 2021).

## **Metodología**

El presente es un trabajo de investigación acción, particularmente el modelo de investigación acción crítica participativa que propone Kemmis (2019) y que se desarrolla bajo el enfoque cualitativo, y el paradigma sociocrítico (Carr y Kemmis, 1986) . Incluye a

diversos actores para la identificación de la problemática y persigue un propósito de mejorar la realidad de los sujetos involucrados, en este caso, los estudiantes normalistas.

Por ser una investigación acción, este trabajo implica el análisis y la reflexión de la práctica docente, por lo que es pertinente definir una práctica Kemmis et al. (2014, p. 52) proponen que:

Una práctica es una actividad humana cooperativa socialmente establecida en la que estructuras características de acciones y actividades (hacer) son comprensibles en términos de estructuras características de ideas relevantes en discursos (decir), y cuando las personas y los objetos involucrados se distribuyen en arreglos característicos de relaciones (relacionar), y cuando este complejo de decir, hacer y relacionar 'se mantiene unido' en un proyecto social humano distintivo.

Además de lo anterior, Kemmis (2014) hace un énfasis especial en la importancia del sitio donde se desarrolla la práctica. Para este trabajo el sitio en el que se desarrolló en la ENOI, escuela normal pública en la que se cuenta con las condiciones adecuadas para el desarrollo de la actividad educativa. En particular, se tiene acceso a internet y se hace uso de herramientas digitales diversas de manera cotidiana. Se hace uso institucional generalizado del Google Classroom y demás herramientas del Google Workspace.

Los participantes involucrados en esta investigación son la docente titular y los 18 estudiantes normalistas de quinto semestre de clase de inglés, quienes cursan el nivel de inglés A2.1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. De manera paralela están los docentes de la academia de inglés con quienes se colaboró a través del diálogo para la identificación de la problemática principal referente al aprendizaje del inglés.

La problemática identificada por los docentes de la academia de inglés, luego de un proceso de diálogo con este propósito, giró en torno a dos aspectos principales. El primero, las dificultades que tienen los estudiantes en la producción oral en inglés, de manera más marcada que el resto de las habilidades lingüísticas (producción escrita, comprensión lectora y auditiva), y el segundo, la falta de motivación que mostraban los estudiantes de manera recurrente.

Para atender esta problemática se decidió realizar una intervención enmarcada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (Jiménez Hernández et al., 2020), como metodología de enseñanza propuesta por el programa educativo de los estudiantes normalistas. Otros motivos por los cuales se eligió el ABP, fue por su potencial para motivar el trabajo que los normalistas debían desarrollar y debido a que el diseño del proyecto incluyó como objetivo principal impulsar la comunicación oral de cada estudiante para atender la primera parte de la problemática que se identificó por el colectivo de docentes de inglés.

## Resultados

### Planeación

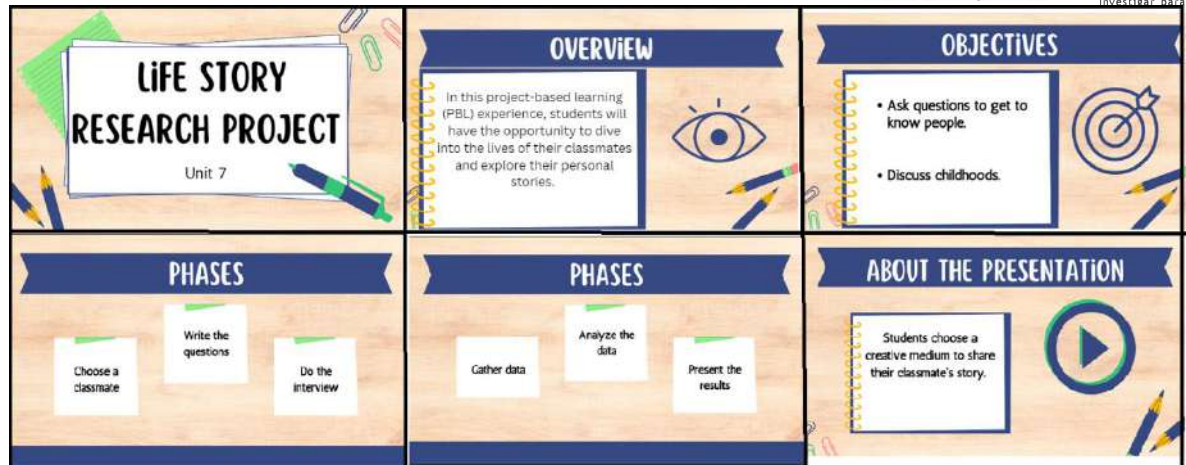
Se diseñó una intervención bajo el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) por ser una metodología activa que promueve la motivación, el compromiso y la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes (Peralta-Lara y Guamán-Gómez, 2020). Además de lo anterior, les permite explorar su creatividad y tomar control sobre la manera de atender lo solicitado en el proyecto.

El proyecto tuvo como planteamiento general que los estudiantes debían escoger a uno de sus compañeros de la clase de inglés para entrevistar, generar algunas preguntas que les permitieran indagar sobre el pasado y las características de su entrevistado. Luego, realizar la entrevista en inglés y registrar las respuestas, para posteriormente analizar las respuestas y presentar los hallazgos a través de una narrativa digital. La elección de cómo presentar la historia de vida del compañero elegido quedó a consideración de los estudiantes. Este planteamiento se presentó en una sesión de arranque del proyecto, en la Figura 1 se pueden ver algunas de las características de esa presentación.

### Figura 1

#### Presentación inicial del proyecto





Se planeó que el ABP se desarrolló en varias fases, la primera de ellas la presentación del proyecto, seguida por la presentación de la rúbrica de evaluación que incluyó criterios como investigación y análisis de los datos, expresión oral y pronunciación del inglés, y creatividad en la presentación de los resultados.

Luego, en la fase de desarrollo, los estudiantes trabajaron sobre este proyecto con acompañamiento y retroalimentación de la docente. Por último, se tiene la fase de presentación del proyecto en la que los estudiantes compartieron sus productos digitales con los compañeros de la clase.

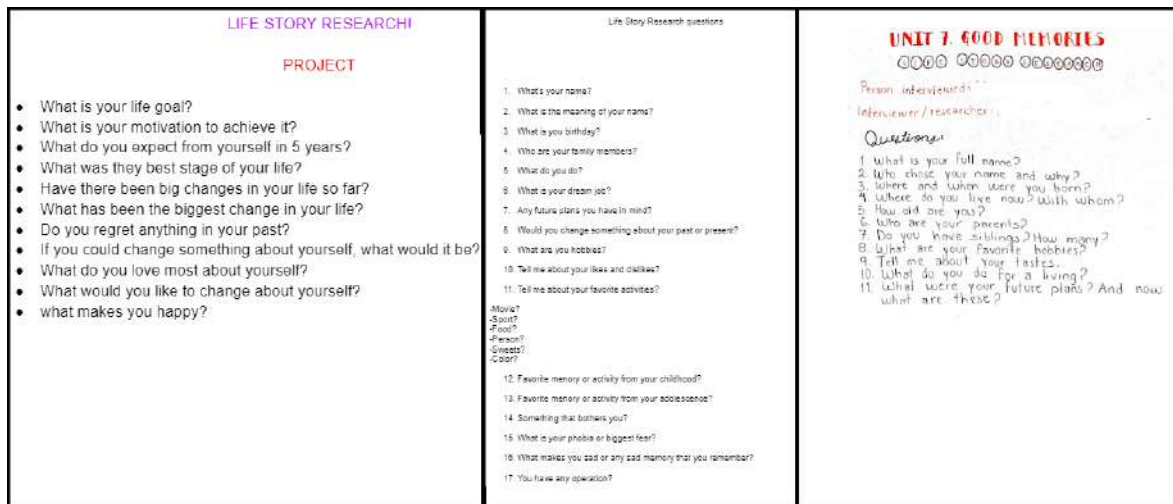
### Acción

En el primer momento de la intervención como la docente titular de la clase de inglés, presenté el proyecto en la sesión de arranque. En esta surgieron inquietudes principalmente acerca de la presentación final del proyecto. Los estudiantes manifestaron preferir presentar el producto final a través de un video en lugar de una presentación oral frente al grupo.

Luego durante la fase de desarrollo, los estudiantes iniciaron con la elección de su compañero o compañera a entrevistar, y posterior a esto, escribieron preguntas en inglés que les permitieran indagar acerca de la historia de vida de su entrevistado. A esta actividad, brindé acompañamiento y retroalimentación acerca de las preguntas elegidas. La retroalimentación más frecuente se centró en que las preguntas fueran de formato abierto y permitieran al entrevistado expresarse en sus respuestas. En la Figura 2 se presentan algunos ejemplos de las preguntas para la entrevista.

Figura 2

Ejemplos de las preguntas planteadas por los estudiantes para el proyecto



Otro aspecto fundamental durante el acompañamiento del proyecto fue sobre generar rapport con el entrevistado, es decir, diseñar algunas preguntas iniciales que permitieran al entrevistado entrar en confianza para que fluyera la información deseada. Además de lo anterior, expuse a los estudiantes algunas opciones para registrar la información recabada, por ejemplo, a través de grabación de audio, grabación de video, respuestas por escrito. Y se discutió en plenaria las ventajas y desventajas de cada formato de registro de la información.

Acercas del análisis de la información cada estudiante estuvo a cargo de identificar aquellos aspectos que más le hayan interesado sobre el compañero entrevistado y a partir de esto, generar un guion que permitiera ser la base de la narrativa digital de su producto final. Esta redacción en inglés involucró el uso de verbos en pasado y desde una perspectiva de la tercera persona del singular.

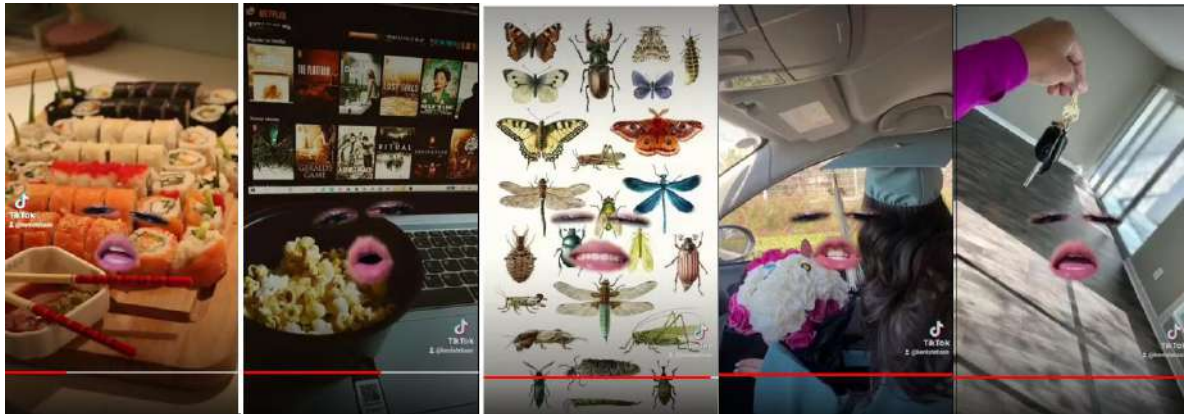
Por último, acompañé e hice sugerencias acerca de la modalidad de presentación de la narrativa digital, sin embargo, en este aspecto fue en lo que menos me permitieron involucrarme. Esta fue la parte en la que ellos tomaron el control de manera más decisiva. Sólo solicitaron mi ayuda y retroalimentación en el aspecto de la pronunciación del diálogo que se presentaría en la narrativa digital.

## Observación

Para la observación de la intervención pude percatarme de la enorme capacidad creativa de los estudiantes normalistas, y de cómo, al permitirles explorar esta creatividad, ellos mostraron tener mucha motivación para desarrollar el proyecto y sobre todo para presentar el producto final a sus compañeros. En la Figura 3 se puede ver uno de los ejemplos de las narrativas digitales presentadas en la fase final de presentación del producto final del proyecto.

Figura 3

Presentación de las narrativas digitales, ejemplo 1



En la Figura 3 podemos ver que los normalistas prefirieron el formato de video por encima de otros posibles formatos de presentación del producto final, sin embargo, también hubo infografías y presentaciones tipo Power Point como estrategias de presentación de los resultados del proyecto. Un aspecto notable fue la incorporación de las redes sociales para la presentación, en particular Tik Tok y Facebook, como formato o medio de presentación.

En la Figura 4 presento otro ejemplo de un producto presentado en formato de video que hizo uso de una herramienta de edición llamada Filmforth. Debido a que la mayoría de los normalistas prefirieron presentar en formato de video, las herramientas de edición de video que usaron fueron variadas, incluyeron también InShot y Filmora. Esto les permitió hacer uso de fotografías e ilustraciones sobre el sujeto entrevistado y aparejarlas con el audio en inglés que ellos redactaron luego de la investigación.

Algo importante por mencionar es acerca del trabajo colaborativo, en este caso, el proyecto se presentó de manera individual, pero el trabajo de desarrollo del proyecto se

realizó mayoritariamente a través de la colaboración entre los normalistas. En este rubro decidí ser flexible, puesto que en esta clase hay estudiantes que prefieren trabajar de manera colaborativa como era lo deseado, pero también hay estudiantes que prefieren trabajar de manera individual. A estos últimos les permití que desarrollaran el trabajo según su preferencia personal.

Figura 4

Presentación de las narrativas digitales, ejemplo 2



## Reflexión

Como reflexión orientada a la mejora de la práctica puedo decir que la intervención que diseñé haciendo uso de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, me permitió atender a la problemática identificada en sus dos vertientes. Sobre la motivación para el trabajo dentro de la clase de inglés y sobre la mejora de las habilidades de comunicación oral en inglés de los estudiantes normalistas.

Puedo identificar que uno de los rubros positivos más relevantes fue acerca de la creatividad con la que los normalistas presentaron sus productos finales. Estos productos dieron cuenta de las fases del proyecto, el diseño de preguntas, la entrevista, la recolección de información gráfica como fotografías y la edición de un producto final que presentó los hallazgos de manera atractiva e interesante.

Con lo anterior considero que, a través de la realización del proyecto, los normalistas tuvieron la oportunidad de desarrollar habilidades diversas, no sólo las referentes a la comunicación en inglés. Pudieron experimentar un acercamiento a una investigación biográfica, con todos los requerimientos que esta investigación conlleva, y considerando que los estudiantes cursaban el quinto semestre, estas habilidades investigativas les son de utilidad para otros cursos de su malla curricular.



Por otro lado, uno de los aspectos de mi práctica que pueden mejorar es sin duda respecto a la retroalimentación de cada estudiante. Me ocurrió que estuve dando retroalimentación a cada normalista que se acercó a mí para solicitarla, pero esto tuvo como efecto no intencionado que hubiera estudiantes que terminaron y presentaron el proyecto sin acercarse a mí para solicitar retroalimentación en su pronunciación y, por lo mismo, su desempeño en este criterio de evaluación no fue el mejor.

Por lo que puedo identificar como mejora necesaria a mi práctica que, desde la planeación del proyecto, debo generar un tiempo y espacio dedicado a la retroalimentación de la pronunciación de manera sistemática, que atienda a todos los estudiantes y no sólo a aquellos que se acerquen para recibirla. Considero que este tiempo y espacio son fundamentales para que el proceso de mejora de la expresión oral en inglés sea satisfactorio.

### **Discusión y conclusiones**

La propuesta de mejora de esta investigación consistió en usar las narrativas digitales enmarcadas en un Aprendizaje Basado en Proyectos para atender a las dificultades que tienen los estudiantes en la producción oral en inglés, así como, a la falta de motivación que mostraban los estudiantes.

La experiencia de implementación de un proyecto cuyo producto final fue una narrativa digital con los estudiantes normalistas de quinto semestre fue sin duda alguna un reto para mí como docente. Implicó que transformara mi práctica tradicional de ejercicios de práctica del inglés con el libro como guía y diera paso a una intervención en la que mi rol fue de guía, de acompañamiento y de retroalimentación.

Esta implementación requirió que yo fuera una docente mucho más flexible en términos de las actividades que se desarrollaron en mi aula. Sobre todo, en la fase de desarrollo del proyecto ya que, fue en esta fase en la que cada estudiante tuvo la capacidad de tomar decisiones individuales para la concreción del objetivo del proyecto. Esto provocó que se separaran entre ellos en el avance del proyecto y que cada uno tuviera el control de su producto final. Esto fue una fuente de ansiedad para mí como docente que estaba, hasta

este momento, acostumbrada a llevar a todo el grupo en el mismo ritmo de trabajo y avance de los ejercicios del libro.

A pesar de estas dificultades, la presentación de los productos finales, las narrativas digitales me hicieron saber que los estudiantes tienen enormes capacidades de creatividad y de motivación y habilidades comunicativas en inglés. Además, todos desarrollaron una investigación exitosa acerca de la historia de vida del compañero que eligieron entrevistar, pues, organizaron la entrevista y recolectaron información a través de videos y fotografía sobre la vida de sus entrevistados, para poder generar la narrativa digital.

También pudieron desarrollar habilidades digitales al producir los videos finales en diversas aplicaciones y plataformas, Lograron unir imágenes con los audios de narración en inglés, utilizaron transiciones entre las imágenes, además hicieron uso de efectos de sonido para transformar sus videos en productos más atractivos para el público. Es decir, para captar la atención de los demás compañeros y la mía como docente de la clase de inglés.

Sin duda alguna, me queda mucho camino por recorrer en términos de mejorar mi práctica docente para atender las necesidades particulares de mis estudiantes. Sin embargo, considero que esta experiencia de aprendizaje basado en proyectos y la estrategia de narrativas digitales me ayudaron a conceptualizar mi práctica docente como algo que se puede transformar de manera permanente, siempre teniendo en cuenta las posibles mejoras a implementar.

Como trabajo futuro conceptualizo la implementación de un segundo ciclo a esta investigación-acción en el que se mantenga la estrategia de narrativas digitales. Considero pertinente enfocar las narrativas a una temática de mayor interés de los estudiantes normalistas, por ejemplo, el análisis y reflexión de su práctica docente, el registro anecdótico de incidencias en el aula de educación básica o las características de los alumnos de primaria a los que atienden durante sus periodos de práctica.

## Referencias

British Council. (2024). Storytelling. <https://www.teachingenglish.org.uk/teaching-resources/teaching-secondary/activities/pre-intermediate-a2/storytelling>

- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción del profesorado. Martínez Roca.
- DGESuM. (2022). Planes de Estudio 2022. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022>
- Jiménez Hernández, D., González Ortiz, J. J. y Tornel Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. Profesorado, 24(1), 76–94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Kemmis, S. (2019). A Practice Sensibility. En A Practice Sensibility. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-32-9539-1>
- Kemmis, S., McTaggart, R. y Nixon, R. (2014). The action research planner. En Action Research. Springer. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Lin, L., Yanqing, Y., Gwo-Jen, H. y Yan, D. (2024). Facilitating EFL learners' willingness to communicate amidst the pandemic: a digital storytelling-based online flipped learning approach. Innovation in Language Learning and Teaching, 18(2), 139–154.
- Nair, V. y Yunus, M. M. (2021). A systematic review of digital storytelling in improving speaking skills. Sustainability (Switzerland), 13(17). <https://doi.org/10.3390/su13179829>
- Nguyen, C. D. (2021). The construction of age-appropriate pedagogies for young learners of English in primary schools. Language Learning Journal, 49(1), 13–26. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1451912>
- Peralta-Lara, D. C. y Guamán-Gómez, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. Revista Sociedad & Tecnología, 3(2), 2–10. <http://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/62/414>
- Printer, L. (2021). Student perceptions on the motivational pull of Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS): a self-determination theory perspective. Language Learning Journal, 49(3), 288–301. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1566397>



## “Impacto de la inteligencia artificial (IA) en la práctica profesional de los estudiantes de las escuelas normales”

Selene Irasema Pérez Alcocer

luna.alcocer@gmail.com

José Rene Torres Cuc

torrescuc102778@gmail.com

María Asunción Guerra Balan

asuncion.gue@hotmail.com

Benemérita Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

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

### Resumen

En una sociedad en constante transformación, los asistentes virtuales enfocados en la inteligencia artificial (IA) están revolucionando diversos sectores, incluida la educación. Para los docentes en formación, la incorporación de la IA en su práctica profesional presenta oportunidades como desafíos, requiriendo una adaptación continua y un replanteamiento de los métodos tradicionales de enseñanza.

La interacción entre tecnología y pedagogía ofrece un terreno fértil para innovaciones educativas, pero también exige una reflexión crítica sobre los límites y riesgos de la dependencia creciente de la IA en el aula. Explorar el impacto de la IA en la formación docente implica evaluar tanto los beneficios como los obstáculos tecnológicos y considerar la integración de estas herramientas en la educación.

El propósito del C.A. Investigación e innovación de la práctica educativa ENRISMCA-1 al realizar esta investigación fue explorar las experiencias y percepciones de los estudiantes normalistas sobre el uso de asistentes virtuales de IA en su formación y práctica profesional. Utilizamos un enfoque de investigación mixta, combinamos métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una visión integral del impacto de la IA. El estudio incluyó la participación de 100 estudiantes de la LEPRIM de la Benemérita Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez" de Hecelchakán, Campeche.

**Palabras clave:** formación docente, Practica profesional, Inteligencia artificial, Educación, Pedagogía.

### **Planteamiento del problema**

La Educación Normal constituye uno de los factores esenciales para el mejoramiento de la calidad educativa en el nivel básico. Al formar parte de la educación superior, las instituciones normales están comprometidas con tareas de docencia, investigación y difusión.

La integración de la inteligencia artificial (IA) en la educación está transformando rápidamente la forma en que se diseñan y se imparten los programas de formación docente. En las escuelas normales, que son instituciones clave para la formación de futuros maestros, la IA puede desempeñar un papel crucial al ofrecer herramientas innovadoras para el aprendizaje y la enseñanza. Sin embargo, hay varios desafíos y barreras que deben ser superados para aprovechar completamente el potencial de estas tecnologías.

Uno de los principales problemas es la falta de conocimiento y familiaridad con los asistentes virtuales de IA entre los estudiantes de formación docente. Sin un entendimiento claro de cómo estas herramientas pueden ser utilizadas de manera efectiva, es difícil para los futuros docentes integrar la IA en sus prácticas pedagógicas. Además, aunque algunos estudiantes han experimentado con estos asistentes, la frecuencia de uso es baja y está limitada principalmente a tareas específicas como la búsqueda de información y la resolución de dudas académicas.

Otro problema es la percepción de confiabilidad de los asistentes virtuales. Aunque la mayoría de los estudiantes encuestados considera que estos asistentes son confiables, todavía hay una porción significativa que no confía en ellos. Esta desconfianza puede ser una barrera importante para la adopción y uso efectivo de la IA en la educación.

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad dar a conocer los resultados del estudio realizado a los 50 estudiantes de cuarto semestre y 50 de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez" de Hecelchakán, Campeche. Para acercarse a estos problemas, fue

necesario realizar un diagnóstico detallado sobre el nivel de conocimiento, uso y percepción de los asistentes virtuales de IA entre los estudiantes de formación docente.

Este estudio propone analizar estos aspectos y proporcionar recomendaciones sobre cómo mejorar la integración de la IA en los programas de formación docente.

La pregunta central del trabajo es: ¿Qué estrategias pueden implementarse para mejorar el conocimiento, uso y confianza en los asistentes virtuales de IA entre los estudiantes de formación docente? En este sentido, los objetivos de la investigación fueron:

- Identificar el conocimiento y la percepción de los estudiantes normalistas sobre el uso de asistentes virtuales de inteligencia artificial (IA) en su formación docente.
- Analizar los beneficios y desafíos asociados con la integración de asistentes virtuales de IA en la formación docente.
- Desarrollar e implementar estrategias pedagógicas basadas en inteligencia artificial (IA) para mejorar la formación docente en escuelas normales.

### **Marco Teórico**

En los últimos cinco años, la Inteligencia Artificial (IA) ha pasado de ser un área de investigación académica a estar en el centro de los debates públicos, incluso a nivel de las Naciones Unidas (UNESCO 2021). La IA es omnipresente en la vida cotidiana, utilizada en aplicaciones como asistentes personales y diagnósticos médicos. En educación, los asistentes virtuales mejoran la experiencia de aprendizaje proporcionando información, guiando actividades y respondiendo preguntas.

### **Aplicaciones de la IA en Diferentes Niveles Educativos**

La IA se integra en todos los niveles educativos. En primaria, ayuda en habilidades básicas como lectura y escritura. En secundaria, apoya la preparación para exámenes y el pensamiento crítico. En educación superior, asiste en la investigación y redacción de trabajos académicos.

### **Potencial Transformador de la IA en la Educación**

Transformar la enseñanza y el aprendizaje. Asistentes virtuales como ChatGPT, Comenio AI y Gamma AI ofrecen soporte en tiempo real, acceso a información y personalización del aprendizaje. Estos asistentes actúan como mediadores que facilitan el aprendizaje activo y autónomo.

### **Categorías de aplicaciones de la IA en la Educación**

Las aplicaciones de IA en la educación se pueden dividir en tres categorías principales: orientadas al sistema, orientadas a los estudiantes y orientadas a los docentes (Baker et al., 2019). Para quienes formulan políticas, se propone un conjunto de cuatro categorías de aplicaciones emergentes y potenciales basadas en las necesidades:

1. Gestión e impartición de la educación
2. Aprendizaje y evaluación
3. Empoderamiento de los docentes
4. Aprendizaje a lo largo de la vida

Estas categorías están interrelacionadas y deben basarse en análisis de beneficios y riesgos antes de adoptar tecnologías a gran escala.

### **Estrategias de Aprendizaje**

Según Díaz–Barriga y Hernández (2005), las estrategias de aprendizaje son procedimientos controlados, intencionales y flexibles que los estudiantes emplean para aprender significativamente y solucionar problemas. Tres rasgos característicos de estas estrategias son:

a) La aplicación de las estrategias es controlada y no automática, requiriendo planificación y control de su ejecución. b) La aplicación experta de las estrategias requiere una reflexión profunda sobre cómo y cuándo emplearlas. c) La utilización de las estrategias implica una selección inteligente de recursos y capacidades disponibles en función de demandas contextuales y metas de aprendizaje.

### **Limitaciones y Desafíos de los Asistentes Virtuales en el Aula**

Aunque los asistentes virtuales ofrecen numerosas ventajas, también tienen algunas limitaciones y desafíos que deben tenerse en cuenta. En primer lugar, la falta de personalización puede ser un problema, ya que los asistentes virtuales no pueden adaptarse completamente a las necesidades individuales de cada estudiante. Otro desafío es la falta de precisión en las respuestas. Aunque los asistentes virtuales están diseñados para proporcionar información precisa, en ocasiones pueden cometer errores o no entender correctamente las preguntas de los estudiantes. Esto puede generar confusión o malentendidos.

### **Futuro de los Asistentes Virtuales en la Educación**

A medida que la tecnología avanza, se espera que estos programas sean más precisos y personalizados, integrándose con otras tecnologías como la realidad virtual.

### **Recomendaciones para el Uso Efectivo de Asistentes Virtuales**

Para utilizar los asistentes virtuales de manera efectiva en el aula, es importante tener en cuenta algunas recomendaciones. En primer lugar, es fundamental establecer expectativas claras sobre cómo y cuándo se utilizará el asistente virtual. Esto ayudará a los estudiantes a comprender su función y evitará malentendidos.

También es crucial establecer expectativas claras y recordar que no reemplazan a los profesores. Los docentes deben seguir siendo activos en el proceso de aprendizaje.

### **Impacto y Reflexiones sobre el Uso de Asistentes Virtuales.**

Los estudios muestran que los asistentes virtuales mejoran la retención de información y la comprensión de conceptos. Los estudiantes están más motivados y comprometidos cuando los usan, pero es esencial que estos asistentes sean herramientas complementarias y no reemplacen la interacción humana.

- Importancia de la IA en la Educación.

La IA mejora la eficacia y eficiencia del aprendizaje a través de:

- Personalización del aprendizaje.

- Análisis del rendimiento.
- Aprendizaje autónomo.
- Creación de contenido educativo.
- Asistentes virtuales para responder preguntas.

### **Implementación de Asistentes Virtuales en la Benemérita Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”.**

El cuerpo académico Investigación e innovación de la práctica educativa ENRJSMC-CA-1 de la Benemérita Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez está comprometido con la innovación educativa y la mejora continua de la formación docente. Con este propósito, está explorando la implementación de asistentes virtuales basados en inteligencia artificial (IA) como ChatGPT, Comenio AI y Gamma AI. Estas herramientas tienen el potencial de transformar la educación y ofrecer un soporte significativo tanto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes como en su futura práctica profesional.

- ChatGPT: Un Asistente Versátil para el Estudio y la Enseñanza.

Es una herramienta en línea que permite interactuar mediante conversaciones y recibir respuestas generadas por IA. Es útil para resolver dudas, investigar temas complejos y obtener explicaciones detalladas, además de simular escenarios de aula para practicar la gestión y resolución de problemas.

- Comenio AI: Innovación en la Planeación Didáctica.

AI utiliza IA para asistir en la creación de planes de clase, ahorrando tiempo y fomentando la creatividad. Apoya a los estudiantes en la planificación didáctica, ayudándolos a adaptarse a diversas situaciones educativas y facilitando su transición a la práctica profesional.

- Gamma AI: Facilitando la Creación de Materiales Educativos.

Gamma AI genera diapositivas y diseños de presentaciones basados en texto, permitiendo a los docentes centrarse en la enseñanza e interacción con los alumnos. Ayuda a los estudiantes a crear presentaciones efectivas, mejorando sus habilidades de comunicación y presentación esenciales para su futuro desempeño profesional.

- Beneficios y Riesgos de la Implementación de Asistentes Virtuales.

El uso de asistentes virtuales presenta beneficios como el acceso rápido a información y la mejora de la creatividad en la planificación didáctica, pero también conlleva riesgos como la dependencia excesiva y la posibilidad de recibir información incorrecta.

- Estrategias para una Implementación Efectiva.

Para asegurar una implementación efectiva de estos asistentes virtuales, el cuerpo académico Investigación e innovación de la práctica educativa ENRJSMC-CA-1 está desarrollando estrategias que incluyen:

1. Capacitación para Docentes y Estudiantes: Proveer formación sobre el uso adecuado y ético de estas herramientas.
2. Supervisión y Evaluación: Monitorear el uso de los asistentes virtuales y evaluar su impacto en el aprendizaje.
3. Integración Gradual: Introducir las herramientas de manera progresiva para permitir una adaptación adecuada.
4. Fomento del Pensamiento Crítico: Enseñar a los estudiantes a evaluar críticamente la información proporcionada por las IA.

## **Metodología**

El estudio se llevó a cabo mediante un modelo de enfoque de investigación mixta (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), estableciendo métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una visión integral del impacto de la inteligencia artificial (IA) en la formación de docentes en las escuelas normales.

### **Método Cuantitativo:**

Se diseñaron y distribuyeron formularios de google de encuesta estructuradas a un grupo de 100 estudiantes integrado por estudiantes de cuarto y sexto semestres de la Benemérita escuela normal rural “Justo Sierra Méndez”, Las encuestas incluyeron preguntas de opción múltiple y abiertas para medir el conocimiento, uso y percepción de asistentes virtuales de IA (ChatGPT, Comenio AI y Gamma AI). Los datos fueron analizados utilizando estadísticas descriptivas para identificar patrones y tendencias.



### Método Cualitativo:

Para complementar los datos cuantitativos, se realizaron observaciones en el aula y entrevistas semiestructuradas con una submuestra de estudiantes. Las observaciones se centraron en el uso de asistentes virtuales durante las actividades educativas, mientras que las entrevistas exploraron en profundidad las experiencias, percepciones y barreras enfrentadas por los estudiantes. Los datos cualitativos se analizaron mediante análisis de contenido temático.

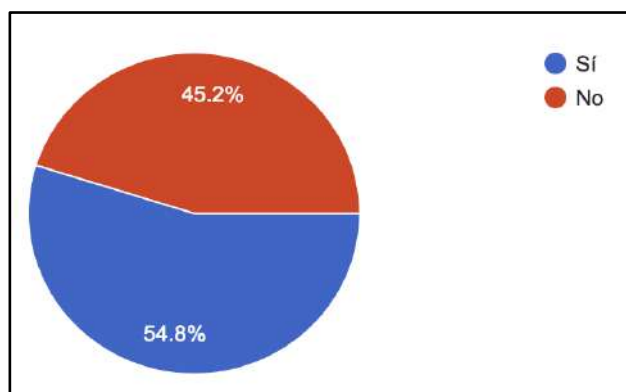
Este enfoque mixto permitió hacer una triangulación metodológica (Aguilar y Barroso, 2015) de los datos y obtener una comprensión más rica y matizada del impacto de la IA en la formación docente, combinando la amplitud de las encuestas con la profundidad de las observaciones y entrevistas.

### Resultados

Después de haber mencionado la forma en que trabajamos para obtener los resultados en una muestra de 100 estudiantes de cuarto y sexto semestres de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” de Hecelchakán, Campeche, procedimos a realizar un análisis descriptivo, lo cual nos permitió interpretar los resultados encontrados, continuamos con la elaboración de gráficas correspondientes para cada una de las preguntas planteadas.

Figura 1

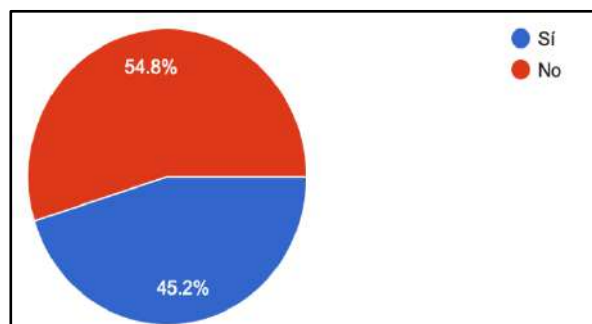
¿Conoces la existencia de asistentes virtuales como ChatGPT, Comenio AI y Gamma AI?



La gráfica muestra que el 54.8% de los alumnos conoce asistentes virtuales como ChatGPT, Comenio AI y Gamma AI, mientras que el 45.2% los desconoce. Esto indica una brecha en el conocimiento y la adopción de estas tecnologías en el entorno educativo. Esta disparidad sugiere la necesidad de iniciativas educativas que promuevan un mayor entendimiento y utilización de los asistentes virtuales para mejorar el aprendizaje y la enseñanza en el ámbito escolar.

Figura 2

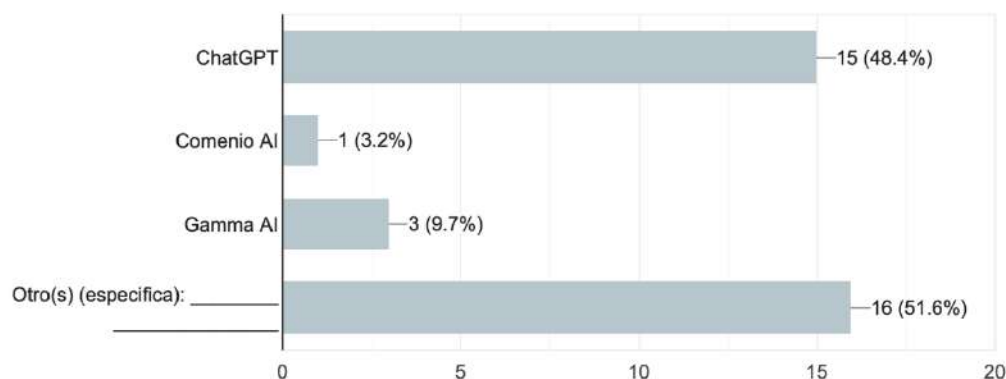
¿Has utilizado alguna vez algún asistente virtual para tus estudios?



El esquema ilustra el porcentaje de estudiantes que han utilizado asistentes virtuales en sus estudios. Se observa que la mayoría de los estudiantes, representando un 54.8%, nunca han utilizado estos asistentes para sus tareas académicas. En contraste, una minoría del 45.2% sí ha recurrido a asistentes virtuales para realizar sus trabajos escolares. Esta distribución sugiere una tendencia predominante hacia la no utilización de estas herramientas tecnológicas en el ámbito educativo de los estudiantes encuestados.

Figura 3

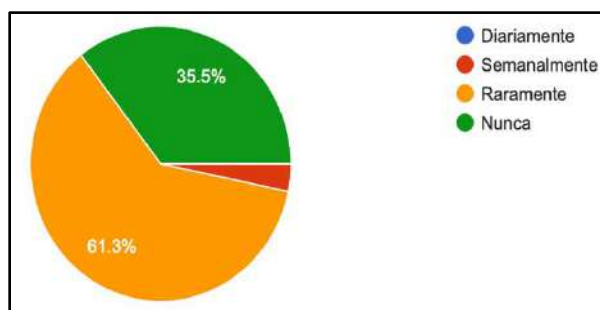
¿Cuál de los siguientes asistentes virtuales has utilizado?



De una población de 100 alumnos encuestados, se observa que el 48.4% utiliza ChatGPT, el 3.2% utiliza Comenio y el 9.7% recurre a Gamma. Además, el 51.6% de los estudiantes utiliza otros asistentes virtuales. Esta distribución destaca a ChatGPT como el asistente virtual más popular entre los encuestados, mientras que una mayoría significativa también emplea diversas herramientas tecnológicas.

Figura 4

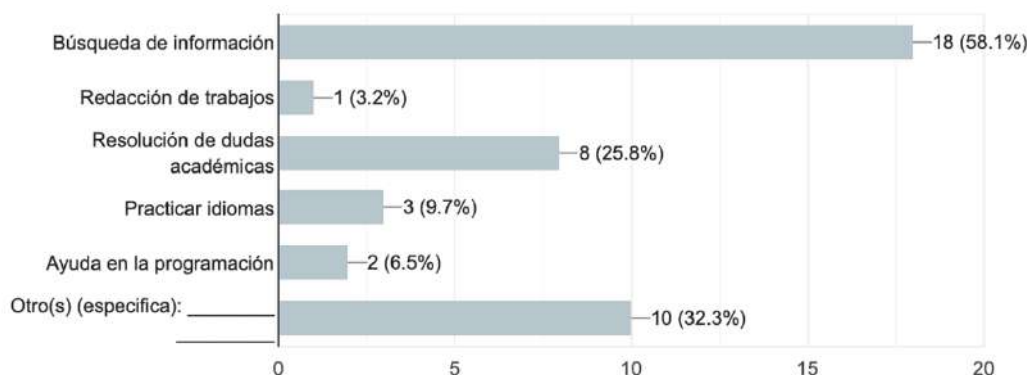
¿Con qué frecuencia utilizas asistentes virtuales para hacer tus trabajos del aula o la práctica profesional?



La encuesta realizada entre los alumnos muestra que el 61.3% rara vez utiliza asistentes virtuales tanto para sus trabajos en el aula como para sus investigaciones o materiales en la práctica profesional que realizan en las escuelas primarias. Un 3.2% de los estudiantes emplea estas herramientas semanalmente, mientras que un 35.5% nunca las utiliza en ninguno de estos contextos. Estos resultados indican que la mayoría de los alumnos utiliza los asistentes virtuales de forma esporádica o no los emplea en absoluto para sus actividades académicas y profesionales.

Figura 5

¿Para qué actividades utilizas principalmente los asistentes virtuales?

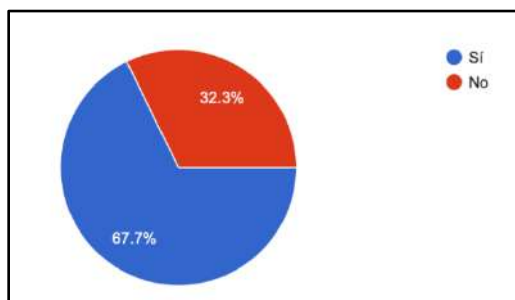


La gráfica muestra los diferentes usos que las y los alumnos hacen de los asistentes virtuales, la mayoría un 58.1%, utilizan asistentes virtuales principalmente para la búsqueda de información. En contraste, solo un 3.2% emplea estas herramientas para la redacción de trabajos. Para la resolución de dudas académicas, 25.8% recurren a los asistentes virtuales, mientras que 9.7% los utilizan para practicar idiomas. Además, 6.5% reciben ayuda en programación a través de estas herramientas. Por último, un 32.3% usan asistentes virtuales para otros propósitos no especificados.

Estos datos destacan que la búsqueda de información es el uso más común de los asistentes virtuales entre los alumnos encuestados, seguida por otros usos diversos, y la resolución de dudas académicas.

Figura 6

¿Crees que los asistentes virtuales son una herramienta confiable para el aprendizaje?



De acuerdo con los datos recopilados, un 67.7% de los encuestados manifestó que consideran confiables a los asistentes virtuales de inteligencia artificial. En contraste, un 32.3% de los participantes expresó que no confían en la fiabilidad de estas herramientas. Estos resultados sugieren que, aunque la mayoría de los usuarios tiene una percepción positiva sobre la confiabilidad de los asistentes virtuales, existe una proporción significativa que aún alberga dudas al respecto.

Figura 7

¿Has recibido alguna capacitación o instrucción sobre cómo utilizar asistentes virtuales de manera efectiva en tus estudios?



Solo un 22.6% de los encuestados ha recibido capacitación sobre cómo utilizar asistentes virtuales, mientras que un 77.4% no ha tenido la oportunidad de asistir a alguna formación en esta área. Estos resultados indican que la mayoría de los estudiantes no ha recibido la instrucción necesaria para aprovechar plenamente estas herramientas tecnológicas.

### Discusión y Conclusiones

El impacto de la inteligencia artificial (IA) en la práctica profesional de los estudiantes de la Benemérita escuela normal rural “Justo sierra Méndez”, ofrece un panorama de oportunidades y desafíos. Los asistentes virtuales como ChatGPT, Comenio AI y Gamma AI presentan un gran potencial para enriquecer la formación docente al facilitar el acceso a información, la planificación didáctica y la creación de materiales educativos. No obstante, su adopción efectiva depende de superar varios obstáculos clave.

Primero, la falta de familiaridad y conocimiento sobre estos asistentes virtuales es evidente. Aunque más de la mitad de los estudiantes reconoce su existencia, muchos no los han utilizado o no los emplean regularmente. Esto subraya la necesidad de programas de capacitación que enseñen tanto el uso técnico como la integración pedagógica de estas herramientas.

Segundo, aunque una mayoría considera confiables a los asistentes virtuales, una parte significativa mantiene reservas sobre su fiabilidad. Esta desconfianza puede deberse a experiencias negativas previas o a una falta de comprensión sobre cómo funcionan. Abordar estas preocupaciones mediante educación y práctica supervisada puede mejorar la percepción y el uso de estas herramientas.

Además, los asistentes virtuales son principalmente utilizados para la búsqueda de información y la resolución de dudas académicas, con un uso limitado en otras áreas como la redacción de trabajos y la programación. Esto sugiere un potencial desaprovechado que podría ser explotado con la orientación adecuada hacia diversas tareas académicas y profesionales.

Sin embargo, es crucial ser conscientes de las limitaciones y posibles desafíos que conlleva la implementación de la IA en el aula. Es fundamental definir claramente el cómo, con qué y para qué se utilizará la IA, para evitar un uso poco ético y asegurar que su implementación sea beneficiosa y responsable.

Finalmente, la escasez de capacitación específica en el uso de asistentes virtuales es un obstáculo significativo. Con solo un 22.6% de los estudiantes habiendo recibido formación en esta área, es crucial para los profesores investigadores del cuerpo académico Investigación e innovación de la práctica educativa ENRJSMC-CA-1, implementar estrategias de capacitación integrales que preparen a los futuros docentes para utilizar estas tecnologías de manera efectiva y ética dentro del aula como fuera de ella, o sea en la preparación de sus investigaciones y materiales que utilizan en sus jornadas de práctica docente.

#### REFERENCIAS

- Aguilar, S. Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, núm. 47, julio, 2015, pp. 73-88 Universidad de Sevilla. Sevilla, España  
<https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>
- Baker, T., Smith, L. & Anissa, N. 2019. Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. Londres, NESTA. Recuperado en 28 de marzo de 2021, de: <https://www.nesta.org.uk/report/education-rebooted/>
- ChatGPT. (s.f.). ChatGPT: Instrucciones precisas para resultados óptimos.
- Díaz-Barriga, Frida y Hernández, Gerardo. (2005). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México: McGraw- Hill.  
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347019.pdf>

- García, E. (16 de enero de 2024). Gamma: Potencia tus presentaciones con esta aplicación de IA. Inteligencia Artificial. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347019.pdf>
- Herft, A. (2023). Una guía rápida para docentes sobre ChatGPT alineada con 'What Works Best'.
- Hernández, S., Fernández, C. Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. México D.F. pp 24 - 31
- Ley General de Educación [LGE]. Art. 30. 22 de septiembre de 2023. (México).
- Medina, L. (2024). Módulo 2: IA aplicada a la docencia. Medina, L (Ed). Inteligencia Artificial y Docencia. Comenio. <https://www.comenio.ai/course/inteligencia-artificial-y-docencia>
- Mandel, L., Diéguez, A. (2023). Desarrollo y retos de la inteligencia artificial. Buenos Aires: Entramar. <https://www.entramar.mvl.edu.ar/wp-content/uploads/2023/09/2-Desarrollo-y-retos-de-la-IA.pdf>
- OpenAI. (2023). ChatGPT (versión 25 julio) [Una guía para los educadores]. <https://chat.openai.com>
- UNESCO. (2021). Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>



## **Identificación de necesidades formativas para fortalecer la práctica: percepción de docentes que estudian posgrado**

Dra. María de los Ángeles Martínez Hurtado

marielosmartinezhurtado@gmail.com

Dr. Francisco Salvador López Velarde

franciscolv218@gmail.com

Dra. Beatriz Cota Ponce

bcotaponce@gmail.com

Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE

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

### **Resumen**

En la educación actual, la formación continua de docentes es esencial para garantizar una enseñanza de excelencia y adaptarse a los constantes cambios en el ámbito educativo. Este estudio explora las percepciones de los docentes que cursan estudios de posgrado sobre las áreas en las que sienten necesitan capacitación para mejorar su práctica. Mediante un enfoque cualitativo, se recopilieron datos a través de un cuestionario de preguntas abiertas a 133 docentes. Los resultados revelan que los participantes identifican la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el uso de Inteligencia Artificial (IA), la evaluación formativa, el desarrollo socioemocional y el manejo de tecnologías y herramientas digitales como áreas de mayor necesidad formativa. Destacan la necesidad de capacitación para adaptar sus prácticas a los nuevos lineamientos de la NEM y el creciente interés en integrar la IA en la enseñanza. Además, resaltan la importancia de mejorar las competencias en estrategias de evaluación formativa y desarrollo de habilidades socioemocionales. Estos hallazgos sugieren que los programas de formación docente deben centrarse en estas áreas específicas para fortalecer la práctica educativa y mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Se discuten implicaciones prácticas y recomendaciones para guiar futuras iniciativas de desarrollo profesional docente.

**Palabras clave:** formación continua, desarrollo profesional, capacitación docente, práctica educativa, percepciones.

### **Planteamiento del problema**

La educación contemporánea se encuentra en un estado de constante evolución, impulsada por avances tecnológicos, cambios sociales y nuevas metodologías pedagógicas. Este dinámico entorno impone a los docentes la necesidad de mantenerse continuamente actualizados y desarrollar un conjunto diversificado de saberes para poder enfrentar de manera efectiva las crecientes demandas en el aula. Sin embargo, es una preocupación recurrente entre los profesionales de la educación que la formación inicial, aunque fundamental, no siempre proporciona todas las herramientas y habilidades necesarias para adaptarse a estos cambios rápidos y sostenidos. Esta insuficiencia en la preparación inicial pone de relieve la importancia de la formación continua y la actualización profesional como elementos esenciales para la mejora de la práctica docente.

A pesar de los esfuerzos por proporcionar formación continua al magisterio en servicio, muchos sienten que las oportunidades de capacitación disponibles no siempre se alinean con sus necesidades reales. Es importante, por lo tanto, identificar con precisión las áreas específicas en las que los docentes perciben que necesitan más apoyo y capacitación. La falta de esta identificación puede resultar en programas de desarrollo profesional que no aborden adecuadamente las brechas de habilidades, dejando a los docentes mal preparados para enfrentar los desafíos del aula moderna.

En este contexto, esta ponencia se centra en investigar las percepciones de los docentes que están cursando estudios de posgrado sobre sus necesidades formativas. Al dirigirse a este grupo específico de profesionales, la investigación busca proporcionar una visión profunda y matizada de las áreas en las que los docentes consideran que necesitan más apoyo para mejorar su práctica educativa. Estos docentes, al estar inmersos en programas de maestría y doctorado, tienen una perspectiva reflexiva y crítica sobre su formación y práctica, lo que los convierte en una fuente valiosa de información para el desarrollo de programas de formación continua más efectivos y pertinentes. Al entender

sus percepciones y necesidades, se pueden diseñar iniciativas de desarrollo profesional que no solo fortalezcan sus competencias, sino que también contribuyan significativamente a la calidad de la educación en general.

### **Marco teórico**

La formación continua de los docentes es un componente vital para la mejora de la calidad educativa, esta necesidad se fundamenta en la idea de que la educación no debe ser estática; al contrario, debe evolucionar junto con los avances tecnológicos, sociales y pedagógicos. Diversos estudios y teorías destacan la importancia de que los docentes actualicen y amplíen constantemente sus saberes para adaptarse a estos cambios y mejorar su práctica educativa.

Una de las teorías más influyentes en este campo es el modelo de desarrollo profesional de Fullan (1991), quien argumenta que el cambio educativo significativo y sostenible se logra cuando los docentes se involucran en un aprendizaje profesional continuo que está estrechamente relacionado con su práctica diaria. Fullan enfatiza la importancia de la colaboración entre docentes y el aprendizaje basado en la práctica, sugiriendo que los programas de desarrollo profesional deben ser contextualmente relevantes y basados en la realidad del aula.

Otra teoría relevante es la de Schön (1998) sobre el practicante reflexivo, que sostiene que los profesionales deben reflexionar constantemente sobre su práctica para mejorarla. Según el autor, la reflexión en la acción y sobre la acción permite a los docentes identificar áreas de mejora y desarrollar estrategias efectivas para abordar los desafíos educativos. Este enfoque promueve una mentalidad de aprendizaje continuo y adaptación, esencial para la práctica docente efectiva en un entorno educativo en constante cambio.

El enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida, promovido por Jarvis (como se cita en Fuerte Cortés, 2023), es esencial para la formación continua de docentes, ya que argumenta que el aprendizaje debe ser un proceso continuo y adaptativo, no limitado a etapas específicas de la vida. Los individuos necesitan estar preparados para aprender constantemente y adaptarse a nuevas situaciones para enfrentar desafíos y cambios en su

entorno. Para los docentes, esto significa que la capacitación profesional debe ser dinámica y continua, permitiéndoles mantenerse actualizados y responder a las necesidades cambiantes del aula. Integrar este enfoque en los programas de desarrollo profesional asegura que los educadores adquieran nuevas habilidades y mantengan una mentalidad flexible, promoviendo una práctica educativa efectiva y relevante en un entorno en constante evolución. Finalmente, el modelo de comunidades de práctica de Wenger (2001) resalta la importancia del aprendizaje social y colaborativo entre los docentes, argumenta que las comunidades de práctica, donde los docentes pueden compartir experiencias, reflexionar sobre su práctica y desarrollar colectivamente nuevas estrategias, son fundamentales para el desarrollo profesional efectivo. Este modelo destaca que el aprendizaje es un proceso social y que la interacción con otros profesionales es clave para el crecimiento y desarrollo continuo.

La relevancia de esta investigación se ve reforzada por el contexto en el que se presenta, un encuentro académico donde se reúnen profesionales de la educación y académicos especialistas en diversas áreas. Este entorno proporciona una oportunidad única para compartir conocimientos y experiencias, así como para reflexionar colectivamente sobre las mejores prácticas en la formación continua de los docentes. La participación en comunidades de práctica dentro de este encuentro académico no solo valida los hallazgos de la investigación, sino que también enriquece el proceso de desarrollo profesional mediante la interacción y el intercambio de ideas con otros expertos en el campo de la educación.

### **Metodología**

Esta investigación es cualitativa, con diseño fenomenológico (Goetz & LeCompte, 1985). Se utiliza como técnica específica para la recolección de datos el cuestionario con preguntas abiertas o de texto libre (Flick, 2007), el cual se difundió por medio de un enlace de la plataforma Google Formularios. Los participantes son 133 estudiantes de posgrado del Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE, quienes cursan

programas de maestría y doctorado, cuyas edades se mantienen entre los 21 y 56 años. A todos ellos se les proporcionó la liga para el cuestionario vía WhatsApp.

Una vez recolectados los datos, se procedió a su análisis utilizando el software MAXQDA. Inicialmente, se realizó un análisis tipológico para clasificar las respuestas en categorías o códigos, fragmentando así el fenómeno estudiado. Según Goetz y LeCompte (1985), “Las tipologías se pueden diseñar a partir de un marco teórico o conjunto de preposiciones, o de manera más 'mundana', utilizando concepciones cotidianas o del sentido común” (p. 189).

También se aplicó la estrategia de inducción analítica para realizar un “examen de los datos en busca de categorías de fenómenos y de relaciones entre ellas” (Goetz & LeCompte, 1985, p. 186). Finalmente, se crearon dos esquemas visuales de tipo red semántica para representar los principales hallazgos, en los que se identificaron y relacionaron los patrones más destacados. La técnica empleada para la validación fue la triangulación de sujetos (Latorre, 2005).

## **Resultado**

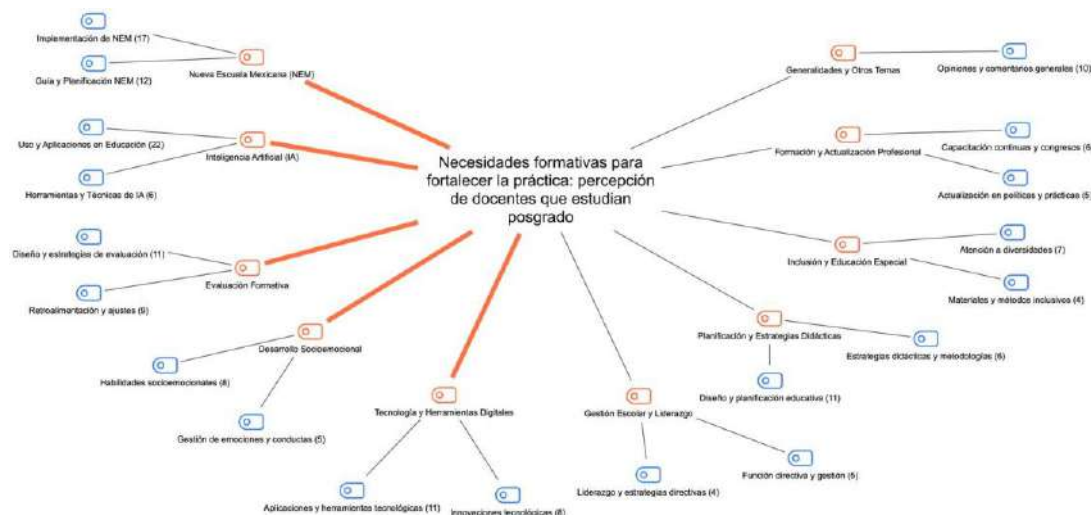
En el análisis de las respuestas obtenidas de los 133 estudiantes de posgrado, se identificaron varias áreas clave en las que los docentes consideran que requieren una capacitación adicional para mejorar su práctica educativa. Las categorías principales que emergieron incluyen la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el uso de Inteligencia Artificial (IA), la Evaluación formativa, el Desarrollo socioemocional y el Manejo de tecnología y herramientas digitales. Cada una de estas áreas refleja una dimensión crítica del entorno educativo actual y muestra cómo los docentes buscan adaptarse a las demandas emergentes y mejorar sus competencias.

En particular, los docentes expresaron una fuerte necesidad de comprensión y aplicación efectiva de la NEM, así como un deseo creciente de integrar la IA en su enseñanza. Además, la importancia de estrategias de evaluación formativa y el desarrollo de habilidades socioemocionales fueron destacadas como áreas clave para su desarrollo profesional. Estos hallazgos subrayan la necesidad de diseñar programas de formación continua que aborden

estas prioridades y apoyen a los docentes en su esfuerzo por responder a los retos educativos contemporáneos. A continuación, se describen a mayor detalle las categorías de mayor frecuencia (ver Figura 1).

Figura 1

Necesidades formativas para fortalecer la práctica: percepción de docentes que estudian posgrado



### Categoría 1. Nueva Escuela Mexicana (NEM)

La implementación de la NEM, con una alta frecuencia de respuestas, es una prioridad para los docentes, ya que esta política educativa redefine los objetivos y métodos de enseñanza para alinearse con las necesidades del siglo XXI. La NEM enfatiza la formación integral del estudiante y la adaptación de los currículos para promover saberes clave como el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Sin embargo, la transición a este nuevo enfoque presenta desafíos significativos para los docentes. Como señala un participante en la investigación: "La NEM requiere que adaptemos nuestras prácticas pedagógicas a nuevos lineamientos curriculares, lo que ha sido complicado sin una formación adecuada" (R1). Este desafío está respaldado por el enfoque teórico del aprendizaje a lo largo de la vida de Jarvis (como se cita en Fuerte Cortés, 2023), quien argumenta que el aprendizaje continuo y la adaptación son esenciales para enfrentar los cambios en el entorno educativo. Estas perspectivas teóricas subrayan la importancia de proporcionar a los docentes oportunidades de formación que les permitan integrar efectivamente los principios de la



NEM en su práctica diaria.

### **Categoría 2. Inteligencia Artificial (IA)**

La IA se ha identificado como una categoría de alta frecuencia en esta investigación, destacándose como un área clave de interés y necesidad formativa para los docentes. La IA está emergiendo como una herramienta transformadora en el ámbito educativo, ofreciendo diversas aplicaciones que pueden revolucionar la enseñanza y el aprendizaje. Los participantes subrayaron la importancia de integrar la IA en la educación, con un comentario representativo: "El tema de la inteligencia artificial tiene mucho potencial y deberíamos prepararnos mejor para utilizarla correctamente en nuestra labor como docentes" (R21). Esta perspectiva se alinea con estudios que destacan cómo la IA puede mejorar la personalización del aprendizaje y la eficiencia administrativa (Brynjolfsson & McAfee, 2014).

Dentro de esta categoría, se identificaron dos áreas principales: el uso y aplicaciones de IA en la educación, y las herramientas y técnicas asociadas. La primera área incluye aplicaciones innovadoras que van desde plataformas educativas inteligentes hasta sistemas de gestión automatizados (R5, R17, R21). Para aprovechar al máximo estas tecnologías, es esencial que los docentes adquieran competencias en herramientas específicas, como aplicaciones educativas basadas en IA y técnicas didácticas integradas (R43, R65). El enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida, promovido por Jarvis (como se cita en Fuerte Cortés, 2023), enfatiza la necesidad de una formación continua en estas áreas para que los docentes puedan adaptarse a las innovaciones tecnológicas y aplicarlas eficazmente en su práctica. La alta frecuencia de esta categoría en las respuestas indica una clara necesidad de desarrollo profesional en torno a la IA, resaltando su importancia para una educación moderna y adaptativa.

### **Categoría 3. Evaluación formativa**

La evaluación formativa es una categoría de densidad media en este estudio, reflejando una clara necesidad entre los docentes de fortalecer sus competencias en este ámbito. La evaluación formativa, que se centra en el proceso continuo de retroalimentación y ajustes para mejorar el aprendizaje, se identificó como una prioridad significativa para los participantes. Un comentario representativo señala: "Es fundamental aprender a diseñar y



utilizar variedad de estrategias de evaluación que informen sobre el progreso de los estudiantes y permitan ajustar la instrucción" (R15). Este enfoque es respaldado por la literatura, que destaca la importancia de la evaluación formativa para apoyar el aprendizaje continuo y adaptativo (Black & Wiliam, 1998).

De esta categoría, se desprenden dos subcategorías: el diseño y las estrategias de evaluación, y la retroalimentación y ajustes. La primera abarca el desarrollo de métodos de evaluación efectivos que proporcionen información útil para la mejora continua del aprendizaje (R13, R14, R15). La segunda área se enfoca en la capacidad de los docentes para ofrecer retroalimentación constructiva y realizar ajustes en sus prácticas basados en la evaluación (R15, R27, R41). La teoría del practicante reflexivo de Donald Schön apoya esta necesidad, sugiriendo que la reflexión continua sobre la práctica educativa permite a los docentes ajustar sus métodos de manera efectiva (Schön, 1983). La alta frecuencia de menciones en esta categoría subraya la importancia de integrar la evaluación formativa en la formación docente, asegurando que los educadores puedan responder de manera efectiva a las necesidades cambiantes de sus estudiantes.

#### **Categoría 4. Desarrollo Socioemocional**

El desarrollo socioemocional emerge como una categoría de menor frecuencia en la investigación, indicando una necesidad entre los docentes de fortalecer sus habilidades en esta área fundamental. El desarrollo de habilidades socioemocionales y la gestión de emociones y conductas son aspectos importantes para una práctica educativa efectiva y un ambiente de aprendizaje positivo. Como se destacó en las respuestas, es esencial "Adquirir conocimientos y métodos para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades como la autorregulación, la resolución de problemas y la colaboración" (R15). Lo anterior se sustenta en la teoría que subraya la importancia de las habilidades socioemocionales en la mejora del bienestar y rendimiento estudiantil de acuerdo con Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020).

En el ámbito del desarrollo socioemocional, se identificaron dos subcategorías clave: las habilidades socioemocionales y la gestión de emociones y conductas. La primera subcategoría incluye la capacitación en habilidades que permitan a los docentes apoyar a

los estudiantes en áreas como la autorregulación y la colaboración (R2, R15, R17). La segunda subcategoría se centra en estrategias para gestionar las emociones y conductas tanto de los docentes como de los estudiantes (R42, R46, R83). La alta frecuencia de menciones en esta categoría subraya la relevancia de incorporar estrategias de desarrollo socioemocional en la formación docente para fomentar un entorno educativo más inclusivo y eficaz.

### **Categoría 5. Tecnología y herramientas digitales**

La tecnología y las herramientas digitales representan una categoría de frecuencia media en las necesidades formativas de los docentes. Los participantes identificaron diversas aplicaciones y herramientas tecnológicas como áreas fundamentales donde requieren mayor capacitación. Por ejemplo, uno de los participantes mencionó, "Necesito aprender a utilizar aplicaciones para usar con los alumnos y cómo usar la IA en mi nivel educativo" (R17). Esta demanda está alineada con las teorías de aprendizaje continuo de Jarvis (como se cita en Fuerte Cortés, 2023), que subrayan la importancia de que los docentes estén preparados para adaptarse a nuevas tecnologías y métodos.

Además de las aplicaciones y herramientas, los docentes señalaron la necesidad de capacitación en innovaciones tecnológicas específicas que puedan ser aplicadas en el aula. Participantes expresaron la necesidad de "habilidades digitales actualizadas" (R22), lo que refleja la creciente integración de la tecnología en la educación moderna. Otro participante afirmó la necesidad de "estrategias didácticas y tecnología educativa en entornos de bajos recursos" (R29). La literatura apoya este enfoque, destacando que la implementación efectiva de innovaciones tecnológicas puede mejorar significativamente la enseñanza y el aprendizaje (Fullan, 2016). La adopción de nuevas herramientas y aplicaciones no solo facilita la enseñanza, sino que también permite a los docentes estar a la vanguardia de las prácticas educativas.

Es importante señalar que, además de las categorías previamente mencionadas, existen otras áreas de menor densidad pero igualmente relevantes que reflejan la diversidad de necesidades formativas identificadas. Dentro de la Gestión escolar y liderazgo, se destacan temas relacionados con la función directiva y las estrategias de liderazgo (R1, R16,

R31, R77, R111). En Planificación y estrategias didácticas, se incluyen aspectos como el diseño y la planificación educativa, así como las metodologías didácticas (R24, R25, R28, R34, R41, R44, R49, R54, R87, R94, R96). La Inclusión y educación especial abordan la atención a diversidades y el uso de materiales inclusivos (R18, R30, R52, R59, R62, R113, R120). En cuanto a la Formación y actualización profesional, se enfatiza la capacitación continua y la actualización en políticas y prácticas educativas (R20, R23, R32, R88, R99, R120). Finalmente, las Generalidades y otros temas comprenden opiniones y comentarios generales sobre diversos aspectos educativos (R16, R19, R24, R35, R59, R69, R77, R80, R98, R107). Estas categorías adicionales proporcionan un panorama más completo de las variadas necesidades de formación continua de los docentes.

Para finalizar, el análisis de las respuestas de los 133 estudiantes de posgrado revela la necesidad de los docentes de adaptarse a los cambios y mejorar sus competencias para enfrentar los desafíos educativos contemporáneos. Las categorías y subcategorías que emergieron subrayan la complejidad y la amplitud de las demandas formativas que existen, destacando la importancia de diseñar programas de desarrollo profesional que aborden estas diversas prioridades y apoyen a los docentes en su esfuerzo por mejorar la calidad educativa.

## **Discusión y conclusiones**

El estudio realizado sobre las percepciones de los docentes que cursan estudios de posgrado ha revelado diversas necesidades formativas importantes para enfrentar los desafíos del entorno educativo contemporáneo. A continuación, se presentan las conclusiones y discusión de los hallazgos, destacando la importancia de la formación continua y las áreas específicas donde los docentes requieren mayor apoyo.

- La necesidad de actualización constante en los docentes es fundamental para enfrentar las demandas del entorno educativo actual. La investigación confirma que la formación inicial es insuficiente para cubrir todos los saberes requeridos, resaltando la importancia de programas de desarrollo profesional continuos.

- Se identificaron cinco áreas principales donde los docentes requieren mayor capacitación: implementación de la Nueva Escuela Mexicana, uso de la Inteligencia Artificial, evaluación formativa, desarrollo socioemocional y manejo de tecnología y herramientas digitales. Estas áreas reflejan los desafíos actuales y emergentes en la educación.

- La transición a la NEM presenta desafíos significativos, y los docentes necesitan formación adecuada para adaptar sus prácticas pedagógicas a los nuevos lineamientos. La formación en esta área es fundamental para la implementación efectiva de los principios de la NEM.

- Los docentes muestran un fuerte interés en la IA, reconociendo su potencial para transformar la educación. Es necesario proporcionar formación específica en aplicaciones y técnicas de IA para maximizar su impacto en el aula.

- Existe una necesidad clara de mejorar las competencias en evaluación formativa, una práctica esencial para ajustar la instrucción y mejorar el aprendizaje. La capacitación en diseño y estrategias de evaluación y en proporcionar retroalimentación efectiva es primordial.

- Los docentes necesitan herramientas para apoyar el desarrollo socioemocional de los estudiantes, así como estrategias para gestionar emociones y conductas en el aula. Esto es básico para crear un entorno de aprendizaje positivo y efectivo.

- La formación en el uso de tecnologías y herramientas digitales es importante para la educación moderna. Los docentes deben estar equipados con habilidades digitales actualizadas para integrar eficazmente estas herramientas en su práctica.

Los programas de formación continua deben ser diseñados para abordar las necesidades específicas identificadas en esta investigación. Es importante que estos programas sean contextualmente relevantes y basados en la realidad del aula.

La creación de comunidades de práctica, donde los docentes puedan compartir experiencias y desarrollar nuevas estrategias colectivamente, es fundamental para el

desarrollo profesional efectivo. Este enfoque colaborativo puede facilitar el aprendizaje social y el crecimiento continuo de los docentes.

Promover una cultura de reflexión crítica entre los docentes, como sugiere Schön (1998), es fundamental para la mejora continua de la práctica educativa. Los programas de formación deben incluir componentes que fomenten la reflexión en y sobre la acción, ayudando a los docentes a identificar áreas de mejora y desarrollar estrategias efectivas.

La formación en el uso de IA y otras tecnologías debe ser una prioridad para preparar a los docentes para las futuras demandas educativas. La incorporación de estas innovaciones puede mejorar significativamente la personalización del aprendizaje y la eficiencia administrativa.

Dada la importancia del desarrollo socioemocional para el bienestar y rendimiento estudiantil, es esencial que los programas de formación incluyan estrategias para desarrollar estas habilidades en los estudiantes. Esto contribuirá a un ambiente de aprendizaje más inclusivo y efectivo.

Para cerrar, esta investigación subraya la necesidad de una formación continua y adaptativa para los docentes, centrada en áreas clave identificadas por ellos mismos. Al abordar estas necesidades, se pueden diseñar programas de desarrollo profesional que fortalezcan las competencias docentes y mejoren significativamente la calidad de la educación.

## Referencias

- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning, *Assessment in Education*. Routledge, 5, 7-74.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *La Segunda Era de las Máquinas*. Temas.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *Competencias del Aprendizaje Social y Emocional*. <https://drc.casel.org/uploads/sites/3/2019/02/Wheel-of-SEL-Competencies-Spanish.pdf>
- Fuerte Cortés, K. (2023). *EduTrends aprendizaje a lo largo de la vida*. Instituto para el Futuro de la Educación del Tec de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/wp->

content/uploads/2023/06/Reporte-Edu-Trends-Aprendizaje-a-lo-largo-de-la-  
vida.pdf

Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa.

[https://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-](https://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/INVESTIGACIONCUALITATIVAFLICK.pdf)

[content/uploads/sites/103/2013/03/INVESTIGACIONCUALITATIVAFLICK.pdf](https://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/INVESTIGACIONCUALITATIVAFLICK.pdf)

Fullan, M. (2000). El cambio educativo, guía de planeación para maestros. Trillas.

Fullan, M. (2016) De adentro para afuera y de abajo para arriba: Cómo el liderazgo desde el medio tiene el poder de transformar los sistemas educativos. Montevideo, mimeo.

Goetz, J. & LeCompte, M. (1985). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata.

Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó.

Schön, D. A. (1998). El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.

Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Paidós.

## Uso del recurso de internet por parte de los estudiantes en la Escuela Normal

### Experimental Miguel Hidalgo

Dr. Gerardo Silva Jasso

chi02000039@normales.mx

Dra. Judith Martínez Terrazas

chi02000021@normales.mx

Dr. Oscar Isaac Duarte Herrera

chi02000014@normales.mx

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

#### Resumen

Esta investigación examina el uso que los estudiantes normalistas hacen del recurso de internet en la Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo, mediante un estudio descriptivo de método cuantitativo. Se analizó el tráfico de internet institucional utilizando el firewall Fortigate 140D durante cuatro meses. Los resultados revelan que el 34% del tiempo en internet se dedica a redes sociales, el 31% a mensajería instantánea y el 30% a entretenimiento, mientras que las plataformas educativas y los recursos académicos constituyen solo el 2% y el 3% del tiempo, respectivamente. Este patrón de uso indica un significativo desperdicio de los recursos tecnológicos invertidos por la institución.

**Palabras clave:** uso de internet, recursos académicos, redes sociales, mensajería instantánea.

#### Planteamiento del problema

La expansión del acceso a internet ha transformado de manera profunda la dinámica educativa en las instituciones de educación superior. Si bien la red de redes se presenta como una herramienta esencial para la investigación académica, el acceso a información de calidad y la comunicación eficiente entre estudiantes y profesores, también ha dado lugar a un uso extensivo y, a menudo, desviado de su propósito educativo original. Esta



investigación se propone explorar el uso que los estudiantes normalistas dan al recurso de internet en sus entornos escolares, destacando cómo las mensajerías instantáneas y las redes sociales han permeado la vida cotidiana en los espacios académicos, influyendo en los hábitos de estudio y la interacción social.

La proliferación de dispositivos móviles y la disponibilidad de conexiones Wi-Fi en prácticamente todos los rincones de las instituciones educativas han facilitado que los estudiantes permanezcan constantemente conectados. Este acceso ininterrumpido a internet ha llevado a que una proporción significativa del tiempo en línea se destine a actividades no relacionadas con el ámbito académico. Este fenómeno ha suscitado preocupaciones entre educadores y administradores sobre el impacto que puede tener en el rendimiento académico y el desarrollo profesional de los estudiantes, así como en la eficiencia del uso de los recursos institucionales.

Uno de los principales problemas asociados al uso no académico de internet en las escuelas normales es la distracción que provoca durante las actividades de estudio y en las clases. La constante recepción de notificaciones y la tentación de revisar las redes sociales pueden interrumpir la concentración y reducir la efectividad del aprendizaje. Los estudiantes pueden verse inmersos en conversaciones o contenidos irrelevantes, desviando su atención de tareas académicas importantes. Este uso inapropiado del tiempo no solo afecta la calidad del estudio individual, sino que también puede influir negativamente en el trabajo colaborativo, ya que la comunicación a través de estas plataformas puede derivar en conversaciones no relacionadas con los proyectos o actividades asignadas.

Además, el uso excesivo de redes sociales y mensajerías instantáneas en la escuela puede fomentar una dependencia que dificulte la adquisición de habilidades sociales y de comunicación cara a cara, esenciales para el desarrollo personal y profesional. La interacción digital puede reducir las oportunidades de los estudiantes para participar en debates presenciales, actividades extracurriculares y otras formas de interacción directa que enriquecen la experiencia académica. Este aislamiento digital puede tener implicaciones a largo plazo, afectando la capacidad de los graduados para desenvolverse en entornos laborales que requieren habilidades interpersonales sólidas.

Es importante también considerar el impacto psicológico del uso no académico de internet. La exposición constante a las redes sociales puede contribuir a la ansiedad, la depresión y otros problemas de salud mental, debido a factores como la comparación social y la presión por mantener una imagen pública idealizada. Los estudiantes normalistas, que ya enfrentan una serie de desafíos emocionales y académicos, pueden verse especialmente vulnerables a estos efectos negativos, lo que puede agravar las dificultades relacionadas con su desempeño académico y bienestar general.

En este contexto, cabe destacar el desperdicio significativo de recursos económicos que las instituciones educativas enfrentan al proporcionar un servicio de internet de alta calidad. Las escuelas normales invierten considerables sumas de dinero en infraestructuras tecnológicas para asegurar que los estudiantes tengan acceso a internet rápido y confiable, con el objetivo de facilitar la investigación académica y el aprendizaje en línea. Sin embargo, cuando estos recursos se utilizan predominantemente para actividades no académicas, como el entretenimiento y la socialización en línea, se genera un desajuste entre la inversión realizada y el retorno educativo esperado. Este mal uso del recurso no solo representa una ineficiencia financiera, sino que también puede limitar la disponibilidad de ancho de banda y recursos para aquellos estudiantes que verdaderamente necesitan el acceso a internet para fines académicos.

### **Pregunta de investigación**

¿Cómo utilizan los estudiantes de la Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo” el recurso de internet en sus escuelas, y en qué medida se destinan estos usos a actividades ajenas al ámbito académico?

### **Objetivo**

Explorar los patrones de uso de internet entre los estudiantes la Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo dentro del entorno escolar, destacando la prevalencia de actividades no académicas, mediante un análisis detallado del flujo de datos de internet mediante el uso del firewall Fortigate 140D en la, permitiendo identificar las principales

plataformas y aplicaciones utilizadas por los estudiantes con el fin de proponer estrategias para optimizar el uso de internet en el ámbito académico y mejorar la gestión de los recursos tecnológicos.

## **Marco teórico**

### **Patrones de uso de internet entre Estudiantes**

El estudio de la frecuencia y duración del uso de internet entre los estudiantes universitarios es fundamental para comprender cómo se distribuye su tiempo en línea entre actividades académicas y no académicas. Diversos estudios han evidenciado que los estudiantes pasan una cantidad considerable de tiempo conectados a internet diariamente. Según un informe de Chen y Yan (2016), los estudiantes universitarios pasan, en promedio, más de seis horas al día en internet. Este tiempo se distribuye entre diversas actividades, tanto académicas como de ocio.

En términos de actividades académicas, los estudiantes utilizan internet principalmente para acceder a recursos educativos, realizar investigaciones, completar tareas y participar en plataformas de aprendizaje en línea. García y Mirra (2018) encontraron que aproximadamente el 40% del tiempo total en línea se dedica a actividades directamente relacionadas con el estudio. Sin embargo, la línea entre lo académico y lo no académico a menudo se difumina, especialmente cuando los estudiantes alternan entre tareas educativas y el uso de redes sociales o plataformas de mensajería instantánea.

El uso no académico de internet incluye actividades como la navegación por redes sociales, la comunicación mediante aplicaciones de mensajería, la visualización de videos y el juego en línea. Investigaciones recientes han mostrado que una gran parte del tiempo en línea se destina a estas actividades. Junco (2015) señaló que los estudiantes universitarios pasan, en promedio, más de dos horas al día en redes sociales, y que este uso es significativamente más alto en comparación con el tiempo dedicado a tareas académicas.

La disponibilidad de dispositivos móviles y el acceso constante a redes Wi-Fi en los campus universitarios han facilitado esta conectividad continua. Smith y Anderson (2018) reportaron que el 95% de los estudiantes universitarios poseen un teléfono inteligente y

que el 92% de ellos utilizan estos dispositivos para conectarse a internet varias veces al día. Esta conectividad constante permite a los estudiantes estar siempre en línea, alternando fácilmente entre actividades académicas y no académicas.

El impacto de esta distribución del tiempo en línea es objeto de preocupación entre educadores y administradores. Mientras que el acceso a internet es esencial para el aprendizaje y la investigación, el uso excesivo de plataformas no académicas puede interferir con las actividades educativas y afectar negativamente el rendimiento académico. De hecho, Kirschner y Karpinski (2017) encontraron una correlación negativa entre el tiempo dedicado a redes sociales y las calificaciones académicas, sugiriendo que el uso no académico puede ser una distracción significativa.

### **Tipos de plataformas utilizadas**

El uso de diversas plataformas en línea por parte de los estudiantes refleja una notable diversidad en sus actividades diarias en internet. Facebook, Instagram y WhatsApp se encuentran entre las plataformas más frecuentemente utilizadas para propósitos no académicos. Según el estudio de Smith y Anderson (2018), el 81% de los estudiantes universitarios utiliza Facebook, el 71% utiliza Instagram y el 85% usa WhatsApp de manera regular. Estas plataformas se utilizan principalmente para la socialización, la comunicación instantánea y el entretenimiento, facilitando la conexión con amigos y familiares, así como el consumo de contenido multimedia.

Por otro lado, las herramientas educativas en línea, como Google Classroom, Moodle y Blackboard, también tienen una presencia significativa en el ámbito académico. Un estudio de Manca y Ranieri (2016) encontró que estas plataformas son esenciales para la gestión de cursos, la entrega de tareas y la comunicación entre profesores y estudiantes. Sin embargo, a pesar de su importancia, el uso de estas herramientas educativas es considerablemente menor en comparación con las plataformas de redes sociales y mensajería instantánea. La misma investigación reveló que, aunque la mayoría de los estudiantes acceden regularmente a estas plataformas educativas, el tiempo total invertido en ellas es significativamente inferior al dedicado a actividades no académicas.

La diferencia en el uso de estas plataformas puede atribuirse a varios factores. En primer lugar, las redes sociales y las aplicaciones de mensajería ofrecen una interfaz más amigable y un atractivo mayor debido a su diseño interactivo y al contenido de entretenimiento que proporcionan (Sevillano-García & Vázquez-Cano, 2020). En contraste, las plataformas educativas están diseñadas principalmente para la funcionalidad académica, lo que puede percibirse como menos atractivo para los estudiantes fuera del contexto de tareas y actividades escolares específicas.

Además, las redes sociales y las aplicaciones de mensajería permiten una interacción más inmediata y continua, lo que puede fomentar una dependencia mayor y un uso más prolongado en comparación con las herramientas educativas (Yang, 2017). Esta tendencia resalta la necesidad de integrar elementos más interactivos y atractivos en las plataformas educativas para aumentar su uso y efectividad en el proceso de aprendizaje.

### **Efectos en el rendimiento académico**

El uso no académico de internet por parte de los estudiantes universitarios tiene implicaciones significativas en su rendimiento académico y en el uso eficiente de los recursos económicos de las instituciones educativas. Las escuelas normales invierten grandes sumas de dinero en proporcionar acceso a internet de alta calidad, con el objetivo de apoyar la investigación académica, facilitar el aprendizaje en línea y mejorar la comunicación entre estudiantes y profesores (Junco, 2015). Sin embargo, cuando el acceso a internet es utilizado predominantemente para actividades no académicas, como el entretenimiento y la socialización en línea, se produce un desperdicio de estos recursos económicos, afectando tanto a los estudiantes como a la institución en su conjunto.

El uso excesivo de plataformas de redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea, como Facebook, Instagram y WhatsApp, puede distraer a los estudiantes de sus tareas académicas. Estudios han demostrado que hay una correlación negativa entre el tiempo dedicado a las redes sociales y el rendimiento académico de los estudiantes (Kirschner & Karpinski, 2017). La constante recepción de notificaciones y la tentación de

revisar las redes sociales pueden interrumpir la concentración, reduciendo así la efectividad del tiempo de estudio y disminuyendo la calidad del aprendizaje.

Además, la alternancia constante entre tareas académicas y actividades de ocio en internet puede fomentar hábitos de estudio ineficaces. Según un estudio de Paul, Baker y Cochran (2012), los estudiantes que multitaskean entre tareas académicas y redes sociales experimentan una disminución en la calidad de su trabajo y un incremento en el tiempo necesario para completar sus tareas. Este comportamiento no solo afecta el rendimiento académico individual, sino que también puede influir negativamente en el trabajo colaborativo y en la dinámica de grupo en proyectos educativos.

La inversión en infraestructura de internet de calidad por parte de las instituciones educativas está destinada a crear un entorno propicio para el aprendizaje y la investigación. Sin embargo, cuando los estudiantes utilizan estos recursos principalmente para fines no académicos, se produce una ineficiencia en el uso de los recursos económicos. La capacidad de banda ancha y otros recursos tecnológicos podrían estar mejor destinados a apoyar actividades académicas y de investigación, beneficiando a aquellos estudiantes que realmente dependen de estos servicios para su educación.

### **Consecuencias psicológicas y sociales**

El uso excesivo de internet entre los estudiantes universitarios ha suscitado preocupaciones significativas en relación con su salud mental y relaciones sociales. Uno de los riesgos más prominentes es la ciberadicción, definida como el uso compulsivo y descontrolado de internet que interfiere con la vida cotidiana y el bienestar general (Carbonell & Panova, 2017). Este fenómeno se ha asociado con una variedad de consecuencias psicológicas y sociales que afectan profundamente a los estudiantes.

Desde el punto de vista psicológico, el uso excesivo de internet puede llevar a problemas de salud mental como la ansiedad, la depresión y el estrés. Un estudio realizado por Moreno et al. (2018) encontró que los estudiantes que pasan más tiempo en internet, especialmente en redes sociales, tienen una mayor probabilidad de experimentar síntomas depresivos. La comparación social constante y la exposición a la vida idealizada de otros en



redes sociales pueden generar sentimientos de insuficiencia y baja autoestima, contribuyendo así a problemas de salud mental.

Además, la ciberadicción puede provocar un deterioro en las habilidades de afrontamiento y manejo del estrés. Los estudiantes pueden recurrir al uso de internet como un mecanismo de escape para evitar problemas o situaciones estresantes, lo que a su vez puede agravar su incapacidad para manejar el estrés de manera efectiva (Fernández-Villa et al., 2015). Esta dependencia de internet como una vía de escape puede limitar el desarrollo de estrategias saludables y efectivas para enfrentar desafíos académicos y personales.

En cuanto a las relaciones sociales, el uso excesivo de internet puede conducir a un aislamiento social. Aunque las plataformas en línea facilitan la comunicación, esta interacción digital puede sustituir las interacciones cara a cara, esenciales para el desarrollo de habilidades sociales. Según el estudio de Aparicio-Martínez et al. (2020), los estudiantes que pasan más tiempo en internet tienden a tener menos interacciones sociales significativas y una menor satisfacción con sus relaciones personales. Esto puede resultar en sentimientos de soledad y desconexión social, afectando negativamente el bienestar general del estudiante.

Asimismo, la ciberadicción puede interferir con la participación en actividades extracurriculares y oportunidades de desarrollo personal que son fundamentales para una experiencia universitaria enriquecedora. La falta de equilibrio entre el tiempo en línea y las actividades fuera de internet puede limitar las oportunidades para el crecimiento personal y profesional de los estudiantes (Muñoz-Rivas et al., 2017).

## **Metodología**

El presente estudio busca analizar el uso que los estudiantes universitarios de la Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo hacen del recurso de internet dentro del ámbito escolar, con un enfoque particular en los usos ajenos al ámbito académico, tales como el empleo de mensajerías instantáneas y redes sociales. La investigación se desarrolló bajo el método cuantitativo en un estudio exploratorio ya que es una estrategia que se emplea para obtener un conocimiento preliminar y comprensivo sobre un fenómeno poco estudiado o



para explorar nuevas áreas de interés. Este método se caracteriza por su flexibilidad y su enfoque en la recolección y análisis de datos cuantitativos para identificar patrones, relaciones y tendencias.

En estudios exploratorios, la muestra puede ser más pequeña y menos estricta en comparación con otros diseños cuantitativos. La selección puede ser aleatoria o basada en conveniencia (Bisquerra Alzina, 2012). Los participantes de este estudio serán estudiantes matriculados en la Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo. La muestra estará compuesta por aproximadamente 400 estudiantes, seleccionados de diferentes programas académicos y grados de estudio, con el fin de obtener una representación diversa y comprensiva del uso de internet entre la población estudiantil.

La recolección de datos se realizará mediante el análisis del flujo de llamadas a internet desde el firewall Fortigate 140D. Este firewall es una herramienta de seguridad de red que permite monitorizar y registrar todas las actividades de internet realizadas a través de la red institucional. El análisis de estos registros proporcionará información detallada sobre los tipos de plataformas visitadas, la frecuencia y duración de las conexiones, y la proporción del uso de internet dedicado a actividades académicas versus actividades no académicas.

Los datos recolectados se analizan utilizando técnicas estadísticas descriptivas y exploratorias. Se emplean herramientas estadísticas para resumir y describir los datos, identificar patrones y establecer relaciones preliminares entre las variables (Hernández Sampieri et al., 2014).

El proceso de recolección de datos se desarrollará en varias etapas:

1. Configuración del Firewall: El firewall Fortigate 140D será configurado para registrar detalladamente el tráfico de internet de todos los dispositivos conectados a la red institucional. Esta configuración incluirá la identificación de sitios web y aplicaciones específicas, diferenciando claramente entre usos académicos (plataformas educativas, bases de datos académicas, etc.) y no académicos (redes sociales, aplicaciones de mensajería, sitios de entretenimiento, etc.).

2. Período de Monitoreo: El monitoreo del tráfico de internet se llevará a cabo durante un período de cuatro meses, permitiendo la recopilación de datos representativos y estacionales. Durante este tiempo, se garantizará la privacidad y anonimato de los estudiantes, de acuerdo con las normativas éticas y legales vigentes.

3. Análisis de Datos: Los datos recopilados serán exportados desde el firewall Fortigate 140D y analizados utilizando herramientas de análisis de tráfico de red y software estadístico. El análisis se centrará en identificar patrones de uso, cuantificar el tiempo dedicado a diferentes actividades en línea y evaluar la proporción de uso académico versus no académico.

4. Clasificación de Uso: Las actividades de internet serán clasificadas en categorías específicas, tales como redes sociales, mensajerías instantáneas, entretenimiento, plataformas educativas y recursos académicos. Esta clasificación permitirá una evaluación precisa del uso del recurso de internet y la identificación de áreas problemáticas.

#### Resultados

Según los datos obtenidos, el uso de redes sociales entre estudiantes normalistas es notablemente alto. Se estima que aproximadamente el 34% de las llamadas a internet por parte de los estudiantes son para utilizar plataformas como Facebook, Instagram y Twitter para interactuar con sus compañeros, compartir contenido y mantenerse informados sobre actividades sociales. Este uso se asocia principalmente con la comunicación social y el entretenimiento, lo que indica que, aunque estas plataformas pueden tener aplicaciones educativas, su principal función para los estudiantes es el esparcimiento. En este contexto, se ha encontrado que el 70% de los estudiantes dedica una parte significativa de su tiempo en línea a ver videos y compartir imágenes, lo que refuerza la idea de que las redes sociales son más un medio de entretenimiento que de aprendizaje.

En cuanto a la mensajería instantánea, el uso de aplicaciones como WhatsApp y Telegram es igualmente significativo. Se estima que alrededor del 31% de los llamados son para estas herramientas para comunicarse con sus compañeros de clase, profesores, amigos

y familiares. Sin embargo, aunque estas plataformas pueden facilitar la colaboración y el intercambio de información, muchos estudiantes las utilizan principalmente para coordinar actividades sociales y no tanto para fines académicos. Un estudio (Arceo, et al., 2021) indica que el 65% de los mensajes intercambiados en estas plataformas están relacionados con temas no académicos, lo que plantea interrogantes sobre la efectividad de estas herramientas en el contexto educativo.

El entretenimiento también ocupa un lugar destacado en el uso de Internet por parte de los estudiantes. Aproximadamente el 30% de los estudiantes normalistas utilizan Internet para actividades recreativas, como ver series, películas o jugar videojuegos. Este uso del Internet para el entretenimiento puede ser visto como un factor distractor que interfiere con el rendimiento académico. Se ha observado que los estudiantes que pasan más tiempo en actividades recreativas en línea tienden a tener un rendimiento académico inferior en comparación con aquellos que utilizan Internet de manera más enfocada en sus estudios.

En contraste, el uso de plataformas educativas y recursos académicos es considerablemente menor. Solo el 3% de los estudiantes hace uso de internet para plataformas de aprendizaje en línea, como Moodle, Classroom y apenas un 2% utiliza recursos académicos como bases de datos y bibliotecas digitales. Este desinterés por los recursos académicos puede ser atribuido a la falta de familiaridad con estas herramientas o a la percepción de que el contenido disponible en redes sociales y plataformas de entretenimiento es más atractivo y accesible.

La discrepancia en el uso de Internet entre actividades académicas y no académicas resalta un problema significativo en el ámbito educativo. Las instituciones invierten recursos considerables en proporcionar acceso a Internet de alta calidad, pero los estudiantes tienden a utilizar estos recursos de manera que no contribuyen a su aprendizaje. Esto no solo representa un desperdicio de recursos económicos, sino que también plantea desafíos en la formación académica de los estudiantes. La falta de un enfoque en el uso académico de Internet puede tener repercusiones en la preparación de los estudiantes para el mundo laboral, donde las habilidades digitales son cada vez más valoradas.

El uso que los estudiantes normalistas dan al recurso de Internet en la escuela está marcado por una predominancia de actividades no académicas. Las redes sociales, la mensajería instantánea y el entretenimiento son las principales categorías de uso, con porcentajes que superan el 90% en la mayoría de los casos. Esto contrasta con el uso limitado de plataformas educativas y recursos académicos, que apenas alcanzan el 3% y el 2%, respectivamente. Esta situación plantea la necesidad de que las instituciones educativas reconsideren sus estrategias para fomentar un uso más productivo de Internet, que no solo mejore la comunicación entre estudiantes y profesores, sino que también promueva un aprendizaje más efectivo y significativo.

Además, se observó que las llamadas a internet se intensifican entre las 8 y las 9 de la mañana, coincidiendo con el inicio de las clases, y entre las 12 y la 1 de la tarde, después del descanso. Este patrón sugiere que, aunque los estudiantes están en línea durante el horario académico, gran parte de su actividad no está relacionada con tareas académicas. La alta concentración de uso de internet en las primeras horas del día y después del descanso podría estar asociada con un uso más frecuente de redes sociales y aplicaciones de mensajería en lugar de herramientas educativas.

El análisis revela una clara disociación entre el acceso a internet proporcionado por la institución y su utilización efectiva para fines educativos. La brecha significativa entre el uso de plataformas educativas y recursos académicos frente a las actividades de entretenimiento y redes sociales destaca la necesidad de estrategias más efectivas para fomentar el uso académico de internet. Las instituciones educativas podrían considerar la implementación de políticas que restrinjan el acceso a ciertos tipos de contenido durante el horario académico, o la integración de herramientas de monitoreo y sensibilización sobre el uso responsable del internet.

## **Conclusiones y Discusión**

El análisis del uso de internet en la Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo revela una clara prevalencia de actividades no académicas entre los estudiantes, lo que subraya una preocupación significativa sobre la eficacia del acceso a internet en el apoyo a los objetivos

educativos. Los datos obtenidos muestran que los estudiantes destinan un 34% de su tiempo en internet a redes sociales, un 31% a mensajería instantánea y un 30% a entretenimiento, mientras que las plataformas educativas solo reciben un 2% y los recursos académicos un 3%. Este patrón de uso destaca una desviación notable del propósito educativo del acceso a internet proporcionado por la institución.

En primer lugar, las conclusiones indican que el tiempo dedicado a actividades no académicas supera ampliamente el destinado a fines educativos. Esta tendencia sugiere que, a pesar de las inversiones realizadas en infraestructura tecnológica, los recursos no se están utilizando de manera óptima para apoyar el aprendizaje. Los porcentajes elevados en redes sociales, mensajería y entretenimiento reflejan una prioridad clara por parte de los estudiantes hacia actividades que no contribuyen directamente a su formación académica. Este uso predominante de internet para fines no educativos no solo limita la efectividad del recurso sino que también plantea un desperdicio considerable de los fondos institucionales.

La observación de que las llamadas a internet se intensifican durante las primeras horas de la mañana y después del descanso refuerza la idea de que, aunque los estudiantes están conectados durante el horario académico, su actividad en línea no está orientada a tareas académicas. Esto resalta una necesidad urgente de estrategias que integren el uso del internet en el contexto educativo de manera más efectiva.

Para abordar esta problemática, se recomienda implementar varias estrategias. En primer lugar, los docentes deben ser capacitados para diseñar planeaciones didácticas que incorporen el uso de internet para fines académicos durante las lecciones. Esta capacitación debe enfocarse en desarrollar métodos para integrar la búsqueda de información y el uso de herramientas en línea como parte del proceso educativo, en lugar de permitir un acceso libre a actividades no relacionadas con el aprendizaje.

Además, es crucial que las instituciones educativas establezcan políticas claras que restrinjan el uso del servicio de internet institucional a fines no académicos. Estas políticas deben ser comunicadas de manera efectiva a toda la comunidad educativa para asegurar su cumplimiento y promover un uso más responsable de los recursos tecnológicos.

Por otro lado, se sugiere que las instituciones implementen iniciativas que promuevan el uso académico de internet entre los estudiantes. Esto podría incluir la creación de programas de concientización sobre la importancia de un uso responsable del internet y la integración de prácticas educativas que incentiven el acceso a plataformas y recursos que contribuyan al aprendizaje.

En el contexto más amplio de la educación superior, los resultados obtenidos reflejan una tendencia común hacia el uso excesivo de internet para actividades no académicas. Este fenómeno es consistente con estudios que han documentado el impacto de la distracción digital en el rendimiento académico (Tindell & Bohlander, 2016; Junco, 2012). La literatura sugiere que el uso descontrolado de redes sociales y plataformas de entretenimiento puede interferir con el proceso de aprendizaje y afectar negativamente el rendimiento académico (Tindell & Bohlander, 2016; Junco, 2012).

En conclusión, el análisis revela una discrepancia significativa entre el acceso a internet proporcionado por la institución y su uso efectivo para fines educativos. Las recomendaciones propuestas buscan corregir este desequilibrio mediante la implementación de estrategias educativas y políticas institucionales que promuevan un uso más académico y responsable del internet. Futuros estudios podrían explorar en mayor profundidad la efectividad de estas intervenciones y evaluar su impacto en la mejora del rendimiento académico y el uso de recursos tecnológicos en las instituciones educativas.

## Referencias

- Aparicio-Martínez, P., Perea-Moreno, A. J., Martínez-Jiménez, M. P., Redel-Macías, M. D., Pagliari, C., & Vaquero-Abellán, M. (2020). Social media, thin-ideal, body dissatisfaction and disordered eating attitudes: An exploratory analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6368.
- Arceo, E. P. A., Ceme, H. A. E., & Guemes, A. S. E. (2021). Redes sociales virtuales en la vida universitaria de estudiantes y profesores. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 8(15)
- Bisquerra Alzina, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed.). La Muralla.



- Carbonell, X., & Panova, T. (2017). A critical consideration of social networking sites' addiction potential. *Addiction Research & Theory*, 25(1), 48-57.
- Chen, Y. F., & Yan, W. (2016). Online social networking and academic performance: A study of college students in Taiwan. *Education and Information Technologies*, 21(6), 1733-1745.
- Fernández-Villa, T., Molina, A. J., García-Martín, M., Llorente, J. M., & Delgado-Rodríguez, M. (2015). Uso problemático de Internet en estudiantes universitarios: factores asociados y diferencias de género. *Adicciones*, 27(4), 265-275.
- García, M., & Mirra, N. (2018). Beyond the screen: Youth experiences of using digital media for schoolwork. *Learning, Media and Technology*, 43(3), 287-301.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education*, 58(1), 162-171. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.004>
- Junco, R. (2015). Student class standing, Facebook use, and academic performance. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 18-29.
- Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2017). Facebook and academic performance revisited. *Computers in Human Behavior*, 73, 365-374.
- Manca, S., & Ranieri, M. (2016). Facebook and the others. Potentials and obstacles of Social Media for teaching in higher education. *Computers & Education*, 95, 216-230.
- Moreno, M. A., Jelenchick, L., Koff, R., Eickhoff, J., Christakis, D. A., Cox, E., & Aff, P. (2018). Internet use and depression among older adults: an inverse relationship. *Journal of medical Internet research*, 20(5), e10409.
- Muñoz-Rivas, M. J., Navarro, R., & Ortega, N. (2017). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en adolescentes y jóvenes españoles. *Psicothema*, 29(1), 11-16.
- Paul, J. A., Baker, H. M., & Cochran, J. D. (2012). Effect of online social networking on student academic performance. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2117-2127.



- Sevillano-García, M. L., & Vázquez-Cano, E. (2020). The impact of digital mobile devices in higher education. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 2159-2174.
- Smith, A., & Anderson, M. (2018). Social media use in 2018. Pew Research Center.
- Tindell, D. R., & Bohlander, R. W. (2016). The use and misuse of social media in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 8(1), 27-35.  
<https://doi.org/10.1108/JARHE-01-2015-0001>
- Yang, C. (2017). Instagram use, loneliness, and social comparison orientation: Interact and browse on social media, but don't compare. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(1), 71-77.

## La inteligencia artificial: Un reto para formadores de la Escuela Normal Fronteriza

### Tijuana

Dra. María de Lourdes Mercado Izaguirre

m.mercado@normalfronterizatijuana.edu.mx

Dra. Laura Verónica López Ruiz

l.ruiz@normalfronterizatijuana.edu.mx

Dra. Lilia Montaña Monreal

l.montano@normalfronterizatijuana.edu.mx

Línea temática 3. Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas.

### Resumen

La presente ponencia es un reporte parcial de investigación de tipo exploratorio descriptivo, con enfoque cualitativo, cuyo objetivo de estudio es conocer la percepción de los formadores de docentes de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT), sobre el uso de las herramientas digitales de la Inteligencia Artificial (IA) como recurso educativo para la formación inicial de los profesores de educación básica.

Para la recolección de datos se realizó una entrevista semiestructurada. A manera de síntesis se presentan los hallazgos parciales de la investigación que se desprende de cuatro interrogantes. Asimismo, como producto del análisis y la sistematización, se determinaron las categorías sobre el tema de estudio: la práctica docente, la investigación, y ética y uso responsable de la Inteligencia Artificial, la cual potencializa la realización de las tareas sustantivas como: la docencia, la investigación, la extensión y difusión del conocimiento.

Se pretende continuar con la presente investigación con una propuesta de profesionalización docente en el ámbito de competencias digitales como estrategia de mejora para la gestión del aprendizaje colaborativo en el uso y manejo plataformas de Inteligencia Artificial en el Marco de las Reformas Educativas de las Escuelas Normales.

**Palabras clave:** alfabetización digital, inteligencia artificial, formación inicial del profesorado, formadores de docentes, competencias digitales.

## Planteamiento del problema

Después de la pandemia por COVID-19, el uso de la tecnología en la educación tuvo un avance significativo, los docentes se vieron en la necesidad de migrar de la enseñanza tradicional a la enseñanza mediada por el uso de dispositivos tecnológicos, lo que implicó utilizar plataformas como Classroom, Moodle, entre otros. Además, empezaron a surgir otras actualizaciones, y también el uso de la Inteligencia Artificial, mediante ChatGPT de la empresa OpenAI y Gemini, de Google. Ante estos cambios innovadores se consideró necesario explorar la percepción de los formadores sobre el uso de la Inteligencia Artificial como un recurso didáctico para la formación inicial de los docentes del nivel básico. Al respecto, en el Acuerdo Educativo Nacional de 2019 de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, se menciona en el eje rector 1:

El objetivo es formar al docente que requiere la transformación del país, considerando el carácter local, contextual y situacional de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; recuperando la formación inicial y reconociendo a las maestras y los maestros como profesionales de la educación, además de crear un nuevo modelo educativo para las Escuelas Normales que contribuya a garantizar un país democrático y de libertades en todos los ámbitos de la vida pública y sustente un nuevo paradigma educativo que esté a la vanguardia del desarrollo científico y tecnológico, con valores para la convivencia social y ambiental, la diversidad lingüística y cultural, anclada en nuestras raíces nacionales e históricas para la formación ciudadana del presente siglo. (p.70)

Lo anterior se refleja en los Planes y Programas de Estudio (PPE) actuales y en la formación inicial del profesorado para favorecer en los estudiantes una actitud ética ante la diversidad social, cultural y tecnológica, ideológica y ambiental que les permita apropiarse de estos elementos para su intervención educativa. Por lo cual se procura que el futuro docente se apropie de métodos de enseñanza, estrategias didácticas, formas de evaluación, tecnologías de la información y la comunicación, así como de la capacidad para crear ambientes de aprendizaje que respondan a las finalidades y propósitos de la educación básica

y a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, así como al contexto social y su diversidad (DGESuM, 2018; DGESuM 2022).

Al respecto de la importancia de las competencias genéricas, sobre el uso pertinente y crítico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), uno de los grandes retos y desafíos planteados es el desarrollo y fortalecimiento de competencias y capacidades tecnológicas del perfil de egreso. Así como la atención de necesidades formativas en los estudiantes del nivel de educación básica de la época. Ante esto, la Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT), asume la importancia de formar a su personal académico en las tendencias educativas para mantenerse a la vanguardia de los cambios tecnológicos.

En el marco de las Políticas Educativas del Rediseño Curricular de los Planes y Programas de Estudio 2018 y 2022, la Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DESPE) en Baja California, convocó a un taller de Inteligencia Artificial (IA) dirigido a directivos, docentes y egresados, durante el periodo del 6 de noviembre al 31 de diciembre 2023, al que asistieron tres docentes de esta institución, miembros de la línea de investigación de tecnología.

El objetivo de este trabajo de investigación fue conocer la percepción de los formadores de docentes de la ENFT sobre la importancia de la IA como recurso educativo en la formación Inicial de los normalistas.

### **Marco Teórico**

En las últimas décadas, los organismos internacionales como la UNESCO han emitido declaraciones sobre el uso de las TIC para alcanzar la meta del 4º Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 con respecto a la evolución de la Inteligencia Artificial e impacto en la educación, la planificación educativa, la actualización de los perfiles educativos, en la economía y el mercado laboral, en el desarrollo de competencias y su potencial para transformar la educación y el aprendizaje (UNESCO, 2023).

Las organizaciones han centrado su atención en la relevancia de la alfabetización digital de los agentes educativos para introducir las tecnologías en las aulas; uno de los factores que contribuye a la meta del 4º ODS de la agenda 2030 es la equidad e inclusión, a

través de la inserción y el acceso de la tecnología digital en el contexto educativo (Vessuri & de Montevideo, 2016).

Así mismo, en la Conferencia sobre la Inteligencia Artificial y Educación celebrada en Beijing en 2019, se reafirmó el compromiso con la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, en particular con el 4<sup>º</sup> ODS, a través del análisis de los desafíos que enfrentan los sistemas educativos y de formación para la definición de políticas para la integración sistemática de la IA en la educación.

Con ello se busca innovar en la enseñanza y el aprendizaje, promoviendo sistemas educativos abiertos, flexibles y de alta calidad, contribuyendo así al logro de los ODS y un futuro compartido para la humanidad, donde se destaca un enfoque humanista en el uso de la IA, fundamentado en un enfoque centrado en el ser humano, recordando los principios de inclusión, equidad, igualdad de género y diversidad cultural y lingüísticas (UNESCO, 2024). La IA debe ser controlada por humanos y centrada en las personas, mejorar sus capacidades humanas de manera ética, equitativa, transparente y no discriminatoria. Se subrayó la necesidad de seguimiento y evaluación de la IA en todo su ciclo de vida para asegurar su impacto positivo en la sociedad.

Según la UNESCO (2024), los Estados miembros consideraron varias medidas para enfrentar los desafíos y oportunidades que presenta la IA, como la integración de políticas educativas inclusivas y equitativas y programas de inversión para mejorar la toma de decisiones basadas en datos de la IA de manera planificada; así como la transformación de procesos de planificación y gestión educativa con IA. Se destaca la necesidad de introducir nuevos modelos educativos que beneficien a todos los actores del sistema educativo, desde una base ética, verificable, protegiendo la privacidad y seguridad de los datos de docentes y estudiantes, bajo leyes de protección de datos y marcos regulatorios para asegurar el uso responsable de la Inteligencia Artificial.

El Marco Normativo y Pedagógico de la Educación Obligatoria en México, se establece la incorporación y el empleo de tecnologías de manera transversal para crear diversos ambientes de aprendizaje, lo que reduce las brechas entre la formación de docentes en la Escuela Normal y su desarrollo profesional en la Educación obligatoria (SEP, 2017, p. 17),

por lo que fueron consideradas en el marco de la reforma curricular de los PPE actuales, como base de las competencias genéricas básicas en el perfil de egreso.

En la conferencia sobre la Inteligencia Artificial y Educación, celebrada en Beijing 2019, se destacó la falta de estudios sistemáticos sobre los impactos de la IA en la educación, se apoyó en la investigación y la colaboración internacional para medir y mejorar el empleo de la IA en el aprendizaje. Además, se propuso el desarrollo de mecanismos de seguimiento y evaluación basados en datos empíricos para formular políticas efectivas (Perfiles educativos, 2023, pp.176-182).

La educación superior reconoce los beneficios que genera la integración de la IA en la formación inicial profesional para la docencia transformadora; no solo puede ayudar al profesor y a los estudiantes a crear cursos personalizados a sus necesidades, sino que puede proporcionar retroalimentación entre ambos sobre el éxito del curso en su conjunto, puede ayudar a organizar notas, a corregir exámenes, tareas. Es decir, aligerar el proceso administrativo del docente. Ninguna tecnología puede sustituir al ser humano en funciones claves, pero la Inteligencia Artificial puede ser un soporte para mejorar las condiciones de trabajo y productividad del docente. Haciendo énfasis en la importancia de la voluntad, la ética y la razón del ser humano (García, et al., 2024).

El auge de las herramientas de la Inteligencia Artificial (IA) generativa ha impulsado un amplio debate sobre las implicaciones y las consecuencias de utilizarlas en la educación, lo que requiere de una reflexión profunda sobre su uso para asegurar que se incorporen a ella de manera adecuada. En general, IA se percibe como un instrumento que puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el aula. El análisis cualitativo ha permitido generar una clasificación de actividades que integran la IA en la educación (Sánchez, 2024).

A pesar de ello, la integración de la IA en Educación Superior trae grandes beneficios para la docencia transformadora. En estudios realizados por Sánchez (2024), se destaca que “en el marco de las actividades profesionales, estas herramientas se usan principalmente para preparar las clases y se les piden ideas o ayuda con el diseño curricular” (p.11).

Así mismo, menciona que la IA:

tiene un gran potencial en la educación, tanto en términos de personalización, adaptación, evaluación y retroalimentación, como de generación de contenidos, entre otros aspectos. Por lo que estamos en un momento de gran interés pedagógico para plantear cómo situar estas herramientas en los escenarios educativos actuales. (Sánchez, 2024, p.12)

Por su parte, Sánchez Vera (2023) alude que:

el auge de las herramientas de la Inteligencia Artificial generativa ha impulsado un amplio debate sobre las implicaciones y las consecuencias de utilizarlas en educación como un recurso docente lo que requiere de una reflexión profunda sobre su uso para asegurar una incorporación de manera adecuada. (p.33)

En ese mismo tenor, en el artículo “Impacto de la inteligencia artificial en la formación del docente de educación superior” Ordóñez et al., (2023) mencionan que la IA ha permeado la vida cotidiana del ser humano. Es normal ver a las personas interactuando con sus dispositivos tecnológicos con mayor frecuencia que con las personas que tienen alrededor. Las diversas áreas del saber también han visto la incursión de esta nueva disciplina en sus procesos diarios, y las ciencias de la educación son una de ellas.

Añapa (2024) nos señala que: “el impacto de una IA, sumándose al aprendizaje autónomo en la educación, es significativo, al ser un potencial transformador en la manera que aprendemos y enseñamos” (p. 64).

Desde la perspectiva de Andía y Santiago (2022) se define la alfabetización digital como “la capacidad de utilizar tecnología de la información y la comunicación para encontrar, evaluar, crear y comunicar información, lo que incluye una gama de habilidades que permiten vivir, aprender y trabajar en una sociedad digital”. Por otro lado, la Inteligencia Artificial es un campo importante dentro de la alfabetización digital de acuerdo con la UNESCO (2021), pues tiene la capacidad de hacer frente a los desafíos que se afrontan en la educación por medio del desarrollo de prácticas de enseñanza de aprendizaje innovadoras.

Como estudio previo puede citarse el trabajo de Navarro Perales (2023) sobre procesos de alfabetización en IA para docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se abordan los resultados del programa de capacitación sobre el uso básico



de Inteligencia Artificial para docentes de esta institución. Destacan, por ejemplo, el incremento en la adopción y aplicación de la Inteligencia Artificial por parte de sus profesores. Para impactar la alfabetización de docentes en Inteligencia Artificial, se puso en marcha el Taller de chatbot un uso básico de Inteligencia artificial para docentes de la UNAM, dirigido a profesores de bachillerato, licenciatura y posgrado entre el período 2022 y 2023. Se utilizaron diversas estrategias para evaluar su impacto.

## **Metodología**

La presente investigación se aborda bajo el enfoque cualitativo de tipo exploratorio. Según, Batthyány et al., (2020) “los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (p.33). El objetivo es describir la percepción que tienen los formadores de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT) sobre el uso de la Inteligencia Artificial, como un recurso didáctico para la formación inicial de los docentes.

Se eligió una muestra por conveniencia de muestreo no probabilístico. Los sujetos de investigación son los docentes formadores de la ENFT, que imparten clases en los diversos planes y programas de estudio que se ofertan en esta institución. Se solicitó el consentimiento informado de los participantes y se plantearon los objetivos del estudio, así como la naturaleza de su participación.

Para la obtención de información se aplicó una entrevista semiestructurada. De acuerdo con Torrecilla (2006)

el investigador necesita integrar también en sus estudios los puntos de vista de los participantes. Por lo que resulta un proceso flexible, basado en modelos de recolección de datos tales como descripciones, observaciones y diálogos sobre cuestiones abiertas. La entrevista permite un acercamiento directo a los individuos de la realidad. Se considera una técnica muy completa. (p.3)

La entrevista semiestructurada se integró de cuatro interrogantes, las cuales, a través del análisis, permitieron generar las categorías que inciden en el tema: la práctica docente, la investigación educativa, y la ética y uso responsable de la Inteligencia Artificial. Como estudio

exploratorio, permite desarrollar un estudio piloto donde el objetivo es explorar un fenómeno antes de realizar una investigación más extensa.

## Resultados

En cuanto a los diálogos iniciales, en un primer acercamiento con los participantes, se observó que el término inteligencia artificial, no se conceptualizaba como un recurso en la vida diaria y profesional, más, sin embargo, en la autorreflexión sobre su quehacer docente, identificaron que las herramientas de la inteligencia artificial están presentes, en el uso de Apps de geolocalización, plataformas educativas con apoyos tutoriales y autogestión, asistentes virtuales (Siri, Alexa, Ok Google), entre otros. Así como la necesidad de profesionalización al personal docente en alfabetización digital, para el uso responsable, ético y pertinente de la inteligencia artificial como recurso didáctico.

A partir de la entrevista semiestructurada, permitió analizar y sistematizar las categorías sobre el tema de estudio: la práctica docente, la investigación, y ética y uso responsable de la Inteligencia Artificial.

### Tabla 1

Categorías de Análisis el uso de Inteligencia Artificial como recurso didáctico para formación inicial de docentes.


---

Categoría	Percepciones de los docentes sobre el uso de la Inteligencia Artificial
-----------	---

---

Práctica docente	<p>En su mayoría, los docentes perciben que apoya en el proceso de formación docente y enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Es útil para la optimización del tiempo, apoyo de tareas, la personalización de aprendizajes, la atención a necesidades individuales; puede mejorar la eficiencia en la creación de presentaciones y diseño de actividades; así como la comunicación entre el docente y los alumnos.</p> <p>Algunos reconocen la importancia del uso de las herramientas de la IA para la generación de instrumentos de evaluación, atención a la diversidad e inclusión educativa, así como el desarrollo de las habilidades tecnológicas y organizativas relacionadas con la planificación, ejecución y evaluación de procesos educativos.</p>
Investigación	<p>Orientación y acompañamiento sobre los trabajos científicos, en las áreas formativas, Análisis de datos, y presentación de investigaciones.</p> <p>Análisis de datos, y presentación de investigaciones.</p> <p>Fortalece las habilidades intelectuales específicas.</p>
Ética y Uso Responsable de la IA	<p>Reconocen la importancia de la capacitación y actualización docente.</p> <p>Lineamientos claros sobre su uso como parte de su proceso de formación, lo que estaría permitido y no, implementar un taller al respecto.</p>

---



---

Categoría	Percepciones de los docentes sobre el uso de la Inteligencia Artificial
-----------	---

---

	Fortalecer la autonomía
--	-------------------------

---

Elaboración propia	
--------------------	--

---

## Discusión

Alineadas a las políticas internacionales de la UNESCO (2023), Cepal (2019), SEP (2022), DGESuM (2018), donde se plantea el quehacer docente como una tarea transformadora, la presente investigación tiene como objeto de estudio valorar y analizar las percepciones de los formadores de docentes de la ENFT sobre el uso de la Inteligencia Artificial como recurso didáctico que potencializa el proceso de enseñanza aprendizaje en la formación inicial de los docentes del nivel básico. Asimismo, valorar las políticas estatales de capacitación para fortalecer la investigación con talleres como propone la academia de TIC a cargo de DESPE con el taller de inteligencia artificial. Este taller permitió incentivar la curiosidad para atender este tema, así como la convocatoria de DEGESuM con el curso autogestión: Marco Instruccional del Movimiento Stem. De acuerdo con Añapa (2024) con esto se promueve la autonomía como base para regular los procesos de aprendizaje.

La integración de la IA en Educación Superior trae grandes beneficios para la docencia transformadora. Según los hallazgos de Sánchez (2024): “en el marco de las actividades profesionales, estas herramientas se usan principalmente para preparar las clases y se pide que nos den ideas o nos ayuden con el diseño curricular” (p.11). Esto se reafirma con los resultados referenciados en la Tabla 1.

Por otra parte, como menciona Vera (2023) “a nivel de gestión académica, la ética también es un desafío clave en la integración de la IA como recurso didáctico para la formación inicial de los docentes de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana” (p.19). También se menciona la preocupación de los docentes formadores, ya que como menciona Sánchez (2024) existen “problemas de plagio que pueden generar estas herramientas” (p. 44).

## Conclusión

Se busca asegurar el acompañamiento pedagógico a través del establecimiento de una comunidad de práctica nacional o internacional a partir de la infraestructura tecnológica con los que cuenta ENFT. Esto con el objetivo de garantizar el acceso equitativo a la tecnología desde una perspectiva humanista, que reconozca la diversidad, la inclusión, la ética y el sentido de responsabilidad social en el uso y manejo de la tecnología como recurso educativo en los estudiantes normalistas y el profesorado de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana.

Es importante reconocer que los participantes asumieron una actitud de compromiso y apertura hacia estas áreas de mejora en beneficio de los procesos educativos del estudiantado, así como la importancia de que se regulen los lineamientos para el uso responsable y adecuado al surgimiento de una propuesta de mejora en este ámbito.

Para concluir, se plantea extender la presente investigación a una siguiente etapa sobre las líneas de investigación que permita identificar las necesidades de profesionalización docente en el ámbito de competencias digitales, como estrategia de mejora para la gestión del aprendizaje colaborativo, en el uso y manejo plataformas de Inteligencia Artificial.

## Referencias

- Andia, L. & Santiago, R. (2022). El reto de la alfabetización digital. De la sustitución a la transformación. Editorial OUC. <https://lc.cx/ThUeVa>
- Añapa, P. (2024). Impacto del uso de la IA en el aprendizaje autónomo y desafíos en las Instituciones de Educación Superior. *Reincisol*, 3(5), pp. 60-79. [https://doi.org/10.59282/reincisol.v3\(5\) 60-79](https://doi.org/10.59282/reincisol.v3(5) 60-79)
- Ayuso-del Puerto, D. A., & Esteban, P. G. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 347-358. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332>
- Calderón, F. (2021). Fundamentos Teóricos De Educación 4.0 Para La Excelencia Académica En El Ámbito De La Cuarta Revolución Industrial. [Tesis Doctoral Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/223>

- Carrasco, J. P., García, E., Sánchez, D. A., Porter, E., De La Puente, L., Navarro, J., & Cerame, A. (2023). ¿Es capaz “ChatGPT” de aprobar el examen MIR de 2022? Implicaciones de la inteligencia artificial en la educación médica en España. *Revista española de educación médica*, 4(1). <https://revistas.um.es/edumed/article/view/556511>
- DGESUM. (2018). Planes de estudio. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios>.
- DGESUM. (2022). Planes de estudio. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios>.
- Del Puerto, D. A., & Esteban, P. G. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 347-358.
- Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. (2019, 22 noviembre). Pp.1-80 <https://www.enehrl.edu.mx/boletin-enehrl/68-estrategia-nacional-de-educacion-inclusiva-2>
- García-Peñalvo, F. J. (2023). Redefiniendo la relación del profesorado con la inteligencia artificial. <https://ror.org/02f40zc51>
- García, S. C. O., Romero, L. E. P., Barrionuevo, L. A. B., & Valdivieso, M. V. H. (2024). Impacto de la inteligencia artificial en la formación del docente para la educación superior. *RECIAMUC*, 8(1), 189-195. <https://www.reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/1261>
- Navarro Perales, J. (2023). Alfabetización en inteligencia artificial para docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *Revista ConCiencia EPG*, 9(1), 224-236. <https://doi.org/10.32654/ConCiencia.9-1.12>
- Narro Robles, J., Martuscelli Quintana, J. & Barzana García, E. (Coord.).(2012) Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM <<http://www.planeducativonacional.unam.mx>>
- Ordoñez, S. et al., V. (2024). Impacto de la inteligencia artificial en la formación del docente para la educación superior. *RECIAMUC*, 8(1), 189-195.

<https://www.reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/1261/1977>

(Pérez et al., 2023)

Rodríguez, M. A. M., Rubio, A. M. A., Lingán, A. M. A., Rubio, D. E. P., Bocanegra, J. C. S., & Flores, J. W. C. (2023). Inteligencia Artificial en la educación digital y los resultados de la valoración del aprendizaje.

Salmerón Moreira, Y. M., Luna Álvarez, H. E., Murillo Encarnacion, W. G., & Pacheco Gómez, V. A. (2023). El futuro de la Inteligencia Artificial para la educación en las instituciones de Educación Superior. *Conrado*, 19(93), 27-34.

<http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990->

Sánchez Vera, M. (2023). La inteligencia artificial como recurso docente: usos y posibilidades para el profesorado. *Educar*, 60(1), 33-47. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1810>

Sánchez Vera, M. (2024). La inteligencia artificial como recurso docente: usos y posibilidades para el profesorado. *Educar*, 60(1), 33-47. <https://educar.uab.cat/article/view/v60-n1-sanchez>

Giannini, S. (2023). Reflexiones sobre la IA generativa y el futuro de la educación. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385877\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385877_spa)

Torrecilla, J. M. (2006). La entrevista. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid, 1-20. [http://www2.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86\\_entrevistapdfcopy.pdf?f](http://www2.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86_entrevistapdfcopy.pdf?f)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación. *Perfiles Educativos*, 45(180), 176-182. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61303>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). Recomendación sobre la ética de la Inteligencia Artificial. [https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/04/ChatGPT-e-Inteligencia-Artificial-en-la-educacio%CC%81n-superior-Gui%CC%81a-de-inicio-ra%CC%81pido\\_FINAL\\_ESP.pdf](https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/04/ChatGPT-e-Inteligencia-Artificial-en-la-educacio%CC%81n-superior-Gui%CC%81a-de-inicio-ra%CC%81pido_FINAL_ESP.pdf)

Vessuri, H. & de Montevideo, U.O. (2016). La ciencia para el desarrollo sostenible (Agenda 2030). <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5026>



## La inteligencia artificial en la formación de educadores físicos

Jared Said González García

jaredgonzalez@benmac.edu.mx

Luciano Vázquez Villa

lucianovazquez@benmac.edu.mx

Diego Alfonso Salazar Valdez

diegosalazarv@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

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

### Resumen

La inteligencia artificial (IA) está transformando la educación, incluyendo la formación de futuros educadores físicos. Aunque existen preocupaciones sobre el reemplazo humano y la deshumanización del aprendizaje, la IA puede ser valiosa en la Educación Física al facilitar intervenciones atractivas y eficaces, evaluar el desempeño motor y diseñar programas adaptados, sugiriendo rediseñar procesos educativos para incluir alfabetización digital y habilidades relacionadas con la IA durante los procesos de formación docente. El presente trabajo de investigación, de enfoque cualitativo, basado en la recogida de datos a través de una entrevista semiestructurada, revela que los docentes en formación que cursan el segundo semestre de la Licenciatura en Educación Física en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” utilizan la IA, destacando como principalmente herramientas: ChatGPT, Gemini y LuzIA. Dichas herramientas son empleadas para investigar, resolver dudas y asistir en tareas, percibiendo la IA como una herramienta facilitadora y eficiente que mejora habilidades académicas y profesionales, ahorra tiempo y proporciona recursos educativos, aunque se reconoce la necesidad de asegurar el uso responsable y la privacidad de datos.

**Palabras clave:** inteligencia artificial, formación docente, educadores físicos, tecnología educativa.

## **Planteamiento del problema**

En la actualidad, la IA está transformando diversos sectores, incluida la educación. A pesar del creciente interés y la incorporación de herramientas de IA en el ámbito educativo, existe una brecha significativa en la comprensión del uso y el impacto de estas tecnologías en la formación de futuros educadores físicos. Es por ello que esta investigación tiene como objetivo indagar y obtener información detallada respecto al uso que le dan estos últimos a la IA durante su formación académica, con el fin de familiarizarnos con este planteamiento, poco estudiado y entendiendo cómo estas herramientas pueden apoyar y mejorar su preparación docente.

## **Marco teórico**

¿Qué es IA?, de acuerdo con Vélez, Gómez, & Osorio (2022), IA es un sistema que pueden entender y ejecutar tareas, tener interacciones y realizar operaciones como las que puede ejecutar un ser humano, qué a diferencia de este último tiene una mayor capacidad para procesar información y usarla de manera rápida. De esta manera y a juicio de Tuomi (2018); Wang et al. (2015) & Ma et al. (2014), la (IA) debe ser entendida como una disciplina científica multidisciplinaria capaz de resolver problemas, responder casi cualquier cosa, de razonar y actuar de manera autónoma, anticipada y adaptada al contexto o entorno que se le indique.

Además, según Obispo (2006), la IA se compone de algoritmos por lo que esta tiene la capacidad de aprender y mejorar a lo largo del tiempo mediante algoritmos de aprendizaje automático, permitiéndole estar actualizada para adaptarse a las circunstancias presentes. Asimismo, es importante considerar el riesgo social ya que existe preocupación el reemplazo que esta tecnología le puede dar al ser humano o por otro lado, que su uso excesivo en el campo educativo pueda deshumanizar los procesos de desarrollo de aprendizaje reduciendo la interacción física entre alumnos y profesores; la información poco confiable, al mostrar limitaciones inherentes que puede cometer errores o arrojar contenido irreal y sesgado a lo solicitado, afectando negativamente el aprendizaje de los usuarios.

Ahora bien, de acuerdo con Gisbert & Esteve (2011), la IA en la formación docente debe ser aplicada, necesaria y obligatoria hoy en día, por lo que será necesario rediseñar los procesos formativos de estos en las escuelas normales, que orienten la alfabetización digital por un lado y por otro que se incluya dicha inteligencia para que desarrollen habilidades y conocimientos respecto a su posible utilización en el campo profesional, particularmente para la clase de Educación Física.

Sin lugar a dudas, la necesidad de incorporar la IA en la formación de educadores físicos es fundamental y urgente en la actualidad, ya que la clase de Educación Física a evolucionado considerablemente y hoy en día va mucho más allá del simple desarrollo de habilidades y capacidades físico-motrices, de promover el bienestar integral y de formar alumnos tanto éticos como morales. La IA puede ser una herramienta invaluable para los futuros educadores físicos, ya que esta les permite acceder a datos e información de cómo hacer una intervención atractiva, motivadora, eficiente y creativa para el desarrollo motriz en el patio escolar, así como de facilitarles instrumentos para evaluar el desempeño motor y de diseñar programas de actividades y/o juegos adaptados a las necesidades específicas de sus alumnos a cargo.

De acuerdo con García-Peñalvo (2023), el primer paso para que la IA se aplique y sea parte del currículo de estudio, comienza con el co-diseño y creación de planes de estudio. Proponiendo que lo anterior comience primeramente en las escuelas normales y en lo posterior con educación obligatoria (preescolar, primaria y secundaria), ya que sin duda esto representará una revolución en la manera de enseñar y aprender, por lo que el docente deberá ser el principal embajador y quien tome la riendas de dicha revolución, razón por la cual deberá estar y ser el principal preparado. Por otra parte, Tamayo & Bonilla (2024), señalan que la integración de la IA en la educación universitaria (nivel superior) plantea desafíos tanto en términos éticos como en la implementación efectiva de esta tecnología pero también destacan el potencial de la IA para mejorar la calidad del aprendizaje en este nivel, gracias a la personalización de aprendizaje, en la evaluación y la retroalimentación, mejorando la experiencia del aprendizaje y promoviendo una mayor eficiencia en el estudio. De acuerdo con Deloitte (2021), citado por estos mismos autores, manifiesta que las

herramientas de IA empleadas en educación han demostrado reducir el tiempo dedicado a tareas administrativas a los profesores, permitiéndoles dedicar más tiempo a la enseñanza y a la interacción directa con sus alumnos.

En cuanto a las consideraciones éticas y desafíos respecto al uso de la IA en educación, Tamayo & Bonilla (2024) señalan que los principales dilemas es la cantidad de información personal recopilada hablando específicamente de la privacidad y seguridad de datos personales de los usuarios. Aunado a lo anterior y a juicio de Hwang et al. (2020), existe el amplio riesgo de que estas herramientas puedan perpetuar o incluso exacerbar las desigualdades existentes en el ámbito educativo, por lo que de ser implementadas en el ámbito académico y de acuerdo con Carrera & Bonilla (2022), cada institución o autoridad educativa deberá asegurar el establecimiento de políticas regulatorias que promuevan el uso responsable de la IA, garantizando se respeta la privacidad y los derechos de los usuarios.

Respecto a la implementación de la IA durante el proceso de formación docente y en palabras de del Puerto & Esteban (2022) señalan, que derivado a las exigencias del alumnado actual, los nuevos docentes deben estar preparados para enfrentar los escenarios académico-laborales en torno a la revolución tecnológica que se vive. Siendo responsabilidad de las escuelas normales alfabetizar digitalmente a partir de ya a toda su comunidad docente en formación. Respecto al campo específico de la clase de Educación Física, hoy en día ya se implementa la metodología de la gamificación en la educación obligatoria, que si bien, no es una IA pero ocupa el respaldo de esta para el diseño y adaptación de juegos motrices, así como para el desarrollo de herramientas digitales interactivas que fomenten el interés y la motivación de los alumnos a través de las propuestas físico-motrices presentadas. Por tal motivo, es importante que el educador físico una vez egresado de la escuela normal no sólo conozca herramientas digitales, sino que también sepa cómo integrar la IA de manera efectiva en sus prácticas profesionales, siendo crucial adquirir esta habilidad durante su formación, para garantizar que este la sepa utilizar en sentido a mejorar la eficiencia y personalización del aprendizaje, fomentando la innovación pedagógica, desarrollando habilidades esenciales y contribuyendo al avance y la

mejora continua del sistema educativo. Dejando en claro que la IA debe ser vista únicamente como una herramienta complementaria que puede favorecer y facilitar los procesos de desarrollo de aprendizaje, partiendo siempre del conocimiento, la creatividad y la habilidad propia del docente.

## **Metodología**

Con base en Hernández-Sampieri & Mendoza (2020), la presente investigación es de corte cualitativo y de tipo exploratorio, ya que tuvo como objetivo buscar, indagar y obtener información respecto al uso que le dan los educadores físicos en formación a la IA durante sus clases. El interés por este tema surge por ser algo nuevo y poco estudiado en las escuelas normales.

La muestra elegida fue de tipo dirigida, focalizada en 35 estudiantes (8 mujeres y 27 hombres) recientemente adscritos a la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” y que cursan el segundo semestre de la Licenciatura en Educación Física.

Para la recogida de datos respecto el fenómeno señalado, se utilizó e implementó una entrevista semi-estructurada a cada uno de los educadores físicos en formación participantes, dicha entrevista estuvo compuesta por 5 interrogantes abiertas mismas que estuvieron categorizadas de manera individual y que fue respondida a través de un formulario de Google Forms para recoger fácilmente las respuestas obtenidas respecto a las inteligencias artificiales conocidas, utilizadas y los usos que les dan a las mismas.

## **Resultado**

Para la obtención de los resultados se optó por emplear la distribución de frecuencias (Tabla 1) misma que en palabras de Hernández-Sampieri & Mendoza (2020), consiste en un conjunto de puntuaciones respecto de una variable ordenada en sus categorías.

Para la elaboración de las tablas se tomó como base la estructura presentada por Baena-Morales, Merma-Molina & Gavilán-Martín (2021), realizándole algunas adecuaciones para la mejor representación de los resultados.

Tabla 1.

Categoría	Respuestas comunes	Frecuencia de mención
Usos de la IA durante las clases	Investigar	Alta
	Obtener información	Media
	Apoyo	Baja
Utilidad percibida de la IA	Facilita	Alta
	Ayuda	Media
	Sintetizar	Baja
Herramientas de IA utilizadas	ChatGPT	Alta
	Gemini	Media
	LuzIA	Baja
Experiencias respecto a la IA	Positiva	Alta
	Rapidez	Media
	Accesible	Baja
Contribuciones de la IA al ámbito académico	Mejora de habilidades	Alta
	Ahorro de tiempo	Media
	Recursos educativos	Baja

Fuente: Elaboración propia

### **Categoría 1. Usos de la IA durante las clases**

De manera constante en cada una de las clases, los educadores físicos en formación utilizan la IA principalmente para investigar, lo que indica que constantemente exploran temas a fondo y en fuentes relevantes a través de esta. El segundo uso que le dan a la IA es a adquirir respuestas concretas a preguntas y/o dudas que surgen durante la clase por parte del profesor o por un tema poco comprendido, obteniendo información precisa y útil de

manera eficiente. Cómo tercer y último uso más relevante es el apoyo, señalando que la IA es utilizada para recibir asistencia y soporte en la realización de actividades y tareas propias, ya que estas incluyen asistentes educativos específicos para cualquier tema.

### **Categoría 2. Utilidad percibida de la IA.**

En relación con esta segunda categoría, la respuesta con la frecuencia de mención alta fue la de facilita, misma que hace referencia que la IA es una herramienta percibida como facilitadora y simplificadora de ciertas tareas o procesos, por lo que se le considera ser una herramienta valiosa para agilizar diversas actividades, aumentar la eficiencia y reducir la complejidad para realizar dichas actividades. Como segunda percepción se tiene como respuesta la palabra ayuda, entendiendo que la IA ayuda en resolver dudas, mejorar la comprensión de temas y facilitar la realización de cualquier actividad o tarea pendiente. La tercera palabra con menor frecuencia es la de sintetizar, donde los estudiantes manifiestan que la IA es percibida como la capacidad para resumir o consolidar información.

### **Categoría 3. Herramientas de IA, utilizadas.**

En esta categoría, los educadores físicos en formación dan muestra de las herramientas de IA, que mayormente utilizan. Como primera herramienta y con mayor frecuencia se tiene ChatGPT, indicando que es la más utilizada por los estudiantes, en su proceso académico y que la utilizan para obtener información de manera rápida, como asistente para realizar sus actividades dentro y fuera del aula, así como sus tareas en sus hogares, para solucionar dudas, entre otras cosas, cabe señalar que su popularidad se debe a la accesibilidad, gratuidad y facilidad para responder a cualquier cuestionamiento. Como frecuencia media se tiene la herramienta Gemini, utilizada también por los estudiantes durante su entorno educativo aunque no tan ampliamente como la anterior señalada, destacando que esta herramienta es utilizada principalmente para sintetizar información y comprender textos largos brindados por los profesores. La tercera herramienta con baja frecuencia dimensión es LuzIA, IA caracterizada por ser un Chat de WhatsApp y que es utilizada principalmente por los estudiantes para responder preguntas, así como explicaciones sobre diversos temas abordados en clase o en jornadas de práctica.



#### **Categoría 4. Experiencias respecto a la IA.**

De modo similar en esta categoría, se proporciona una visión comprensiva de cómo los futuros educadores físicos interactúan con la IA en su formación académica, señalando como frecuencia alta la palabra positiva y qué hace referencia a que tienen experiencias favorables con el uso de la IA en su formación académica, respecto a lo significativo y satisfactorio de interactuar con dichas herramientas, permitiéndoles efficientizar sus procesos de aprendizaje. La segunda palabra con frecuencia media fue la de rapidez, indicando que muchos de los estudiantes utilizan la IA, por su velocidad de procesar información y de brindar respuesta a cualquier información solicitada lo cual es muy atractivo para cualquier contexto académico. Como frecuencia baja se encuentra la palabra accesible, misma que es valorada así en una parte por la facilidad de uso y disponibilidad para los estudiantes, pero que por otra parte también indica ser una barrera de complejo acceso a dicha tecnología, rescatando respuestas tales como la falta de recursos económicos, accesibilidad o conocimientos para su manipulación.

#### **Categoría 5. Contribuciones de la IA al ámbito académico.**

Finalmente, en la categoría cinco resaltan, las diversas formas en que la IA está transformando el entorno académico en las escuelas normales. Con la frecuencia más alta dimensión se encuentra la palabra mejora de habilidades, indicando que la mayoría de los estudiantes reconocen que la IA contribuye principalmente en el desarrollo y mejora de sus habilidades, tanto académicas, profesionales y digitales, mismas que coadyuvarán en mejorar y facilitar la adquisición del conocimiento en diversas áreas o campos disciplinares. La mención media corresponde al ahorro de tiempo, haciendo referencia a que la IA representa eficiencia ante cualquier proceso de aprendizaje y de gestión de actividades o tareas académicas, incluyendo la generación de resúmenes, de ensayos, de mapas conceptuales, de búsqueda de información y de asistencia en cualquier hora ante dudas o preguntas que surjan. Por último, la frecuencia baja corresponde a la palabra recursos educativos, indicando que aunque estas herramientas brindan amplios materiales y recursos educativos así como herramientas de aprendizaje, no son tan prominentes derivado a las fuentes poco confiables de donde la IA recaba la información presentada,

teniendo como resultado recursos de expectativa básicas, poco atractivos e interesantes a las necesidades e intereses de la sociedad actual.

### **Discusión y conclusiones**

La investigación explora el uso de la (IA) en la formación de futuros educadores físicos, destacando su impacto y percepciones en este ámbito específico. Los resultados reflejan que la IA se ha convertido en una herramienta fundamental para los estudiantes, siendo principalmente utilizada para la investigación, la resolución de dudas y como soporte en actividades académicas.

En términos de utilidad percibida, los educadores físicos en formación ven la IA como un facilitador que simplifica tareas y aumenta la eficiencia. Dicha percepción, señala que la IA no solo es valorada por su capacidad para resolver problemas rápidamente, sino también por su potencial para transformar el proceso educativo en algo más accesible y manejable.

Las herramientas de IA más utilizadas por los futuros educadores físicos son: ChatGPT, Gemini y LuzIA, ya que según ellos son las que ofrecen accesibilidad, rapidez y asistencia específica. ChatGPT destaca por su popularidad y accesibilidad, lo que sugiere una fuerte dependencia de esta herramienta por parte de los estudiantes para diversas tareas académicas. Gemini, aunque menos utilizado, se aprecia por su capacidad de sintetizar información, mientras que LuzIA, con su enfoque en respuestas rápidas a través de un chat, apunta a la necesidad de accesibilidad y facilidad de uso en entornos educativos.

La experiencia de los futuros educadores físicos con la IA, se describe mayoritariamente como positiva, destacando que esta les resulta atractiva por su rapidez y accesibilidad para responder o disipar cualquier duda. Sin embargo, también se señala que el acceso a esta misma puede ser una barrera para algunos de sus compañeros debido a factores económicos y de conocimientos. Esta dualidad resalta la necesidad de políticas que aseguren un acceso equitativo a la tecnología, así como la capacitación adecuada para su uso efectivo.

En conclusión, este estudio tuvo como objetivo no solo entender el uso e impacto actual de la IA en la formación de futuros educadores físicos, sino también de explorar y

proporcionar un marco para mejorar dicha formación, garantizando que estos futuros profesionales estén preparados para desarrollar al máximo las tecnologías emergentes durante su labor docente.

Quedando demostrado, que la IA tiene un gran potencial para transformar la clase de Educación Física por parte de los educadores físicos que recién regresan, siendo crucial el considerar las barreras de accesibilidad y la calidad de la información proporcionada. La implementación y utilización efectiva de la IA requiere un enfoque equilibrado que combine la tecnología con la capacitación adecuada del usuario y políticas que promuevan su uso responsable.

## Referencias

- Vélez, M. I., Gómez Santamaría, C., & Osorio Sanabria, M. A. (2022). Conceptos fundamentales y uso responsable de la inteligencia artificial en el sector público. Informe 2.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.
- Baena-Morales, S., Merma-Molina, G., & Gavilán-Martín, D. (2021). ¿Qué conocen los profesores de Educación Física sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible? Un estudio cualitativo-exploratorio.
- Obispo, CM (2006). Reconocimiento de patrones y aprendizaje automático. Springer google schola, 2, 1122-1128.
- Tuomi, I. (2018). The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/12297>
- Wang D., Hou, H., Zhan, Z., Xu, J., Liu, Q., y Ren, G. (2015). A problem solving oriented intelligent tutoring system to improve students' acquisition of basic computer skills. Computers & Education, 81, 102-112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.003>

- Ma, W., Adesope, O., Nesbit, J.C., y Liu, Q. (2014). Intelligent Tutoring Systems and Learning Outcomes: A MetaAnalysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 901-918. <https://doi.org/10.1037/a0037123>
- Gisbert, M., y Esteve, F. (2011). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La cuestión universitaria*, 7, 48-59. <https://bit.ly/3reJ6Sy>
- García-Peñalvo, F. J. (2023). La integración de la inteligencia artificial generativa en la práctica docente.
- Rodrigo, T. A. V., & Nicolayo, B. M. R. (2024). Integración de la inteligencia artificial en la enseñanza universitaria para optimizar el proceso de aprendizaje. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 9(2), 68-94.
- Hwang, G.-J., Xie, H., Wah, B. W., & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. In *Computers and Education: Artificial Intelligence* (Vol. 1, p. 100001). Elsevier.
- Carrera, F., & Bonilla, D. (2022). Percepción estudiantil sobre la calidad de la educación en línea de un Instituto Tecnológico. *JOURNAL OF SCIENCE AND RESEARCH*.
- del Puerto, D. A., & Esteban, P. G. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 347-358.

## **DinoRawr (App móvil): Aprendizaje Personalizado de Dinosaurios mediante Realidad Aumentada e Inteligencia Artificial en el Aula**

Mauricio Córdova Portillo

cordova\_m@hotmail.com

Josefina Herdosay Salinas

chepy\_herdosay@hotmail.com

Alfredo Bartolo López

balahoo\_75@hotmail.com

Escuela Normal Urbana Federal "Profr. Rafael Ramírez"

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

### **Resumen**

El proyecto "DinoRawr" se centra en desarrollar una app móvil que utiliza Realidad Aumentada (RA) e Inteligencia Artificial (IA) para hacer que el aprendizaje sobre dinosaurios sea más interactivo y atractivo para los niños de educación primaria. La idea es crear experiencias educativas que no solo sean divertidas, sino también personalizadas, acorde con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y las TICCAD. Se utilizó "DinoRawr" en un grupo de 20 alumnos de primaria y los resultados fueron muy positivos, pudieron interactuar con modelos 3D de dinosaurios, lo que hizo que el contenido les resultara mucho más interesante y fácil de entender. Además, la IA se encargó de personalizar el aprendizaje, adaptándose al ritmo y estilo de cada niño. Los datos del estudio mostraron que los niños retuvieron un 25% más de información y que su motivación y compromiso aumentaron un 30%. Estos resultados destacan que los estudiantes estuvieron más interesados y participaron más activamente en las actividades en comparación con los métodos tradicionales de enseñanza. Todo esto sugiere que integrar RA e IA en el aula puede revolucionar la educación básica, ofreciendo herramientas innovadoras, mejorar el aprendizaje y preparar mejor a los estudiantes para el futuro.

## Planteamiento del problema

En el marco de la educación básica en México, la integración de la tecnología se ha convertido en un elemento crucial para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM) en México, a través de los programas de estudio, en este caso, el de la Licenciatura en Educación Primaria, ha reconocido la importancia de preparar a futuros docentes con habilidades tecnológicas. El curso “Tecnologías digitales para el Aprendizaje y la Enseñanza” del plan de estudios 2022, se enfoca en proporcionar a los estudiantes de la licenciatura los saberes y dominios necesarios para integrar de manera efectiva las tecnologías en el aula, promoviendo metodologías pedagógicas innovadoras que respondan a las demandas actuales.

Los docentes en formación, asisten periódica y sistemáticamente a jornadas de práctica docente en diferentes escuelas primarias del estado de Guerrero a poner en práctica lo aprendido en las aulas de la Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”, ubicada en Chilpancingo, Gro., México. Es frecuente que observen situaciones educativas donde se continúa impartiendo la enseñanza tradicional, basada en métodos pasivos como la lectura de libros de texto, presentaciones de diapositivas y clases magistrales, lo anterior, no capta el interés de todos los estudiantes, especialmente en un entorno educativo moderno donde están acostumbrados a interactuar con tecnología avanzada en su vida diaria.

La enseñanza tradicional carece de elementos interactivos que hacen que el aprendizaje sea más atractivo y motivador. La RA tiene la capacidad de transformar la enseñanza, proporciona experiencias de aprendizaje inmersivas e interactivas. A menudo, los estudiantes pueden encontrar dificultades para visualizar conceptos complejos y abstractos, especialmente en cursos como ciencias naturales, matemáticas e historia. Según Gómez (2022), “la RA permite a los estudiantes interactuar con contenidos digitales de manera que mejora su comprensión y retención del conocimiento” (p. 45). La integración de tecnologías avanzadas como la Inteligencia Artificial (IA) y la Realidad Aumentada (RA) en el aula ha demostrado ser beneficiosa para el aprendizaje de diversos temas. Sin

embargo, muchas instituciones educativas aún no aprovechan estas herramientas tecnológicas.

Con respecto al uso de recursos didácticos que permitan a los niños aprender, se creó un objeto de aprendizaje digital que sirva de herramienta para ayudar a los niños a aprender de manera más creativa. La combinación de Realidad Aumentada (RA) e Inteligencia Artificial (IA) representa una oportunidad significativa para transformar la forma en que se enseñan y se aprenden contenidos complejos, como el estudio de los dinosaurios. Sin embargo, la implementación efectiva de estas tecnologías en el ámbito educativo sigue siendo un desafío.

La aplicación móvil "DinoRawr" busca explorar y demostrar cómo la integración de RA e IA puede transformar el aprendizaje de los dinosaurios en la educación básica. Al proporcionar una experiencia educativa más interactiva y personalizada, se espera no solo mejorar la comprensión y retención del conocimiento, sino también fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje y la exploración científica desde una edad temprana.

Además, este proyecto se enmarca en las directrices de la Nueva Escuela Mexicana y las TICCAD, promoviendo una educación más inclusiva, equitativa y de calidad. La investigación y desarrollo de esta aplicación no solo contribuirá al avance del conocimiento en el campo de las TICCAD, sino que también proporcionará un modelo replicable para la integración de tecnologías avanzadas en otros temas y niveles educativos. En última instancia, "DinoRawr" representa un paso significativo hacia el futuro de la educación, donde la tecnología se convierte en un aliado estratégico para potenciar el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

La implementación de herramientas como la RA y la IA requiere no solo la disponibilidad de equipos y software adecuados, sino también la formación de los docentes para utilizarlos de manera efectiva. La falta de capacitación específica en TICCAD puede limitar el potencial de estas tecnologías para transformar la educación.

Uno de los principales beneficios esperados de la implementación de la RA y la IA en el aula es el aumento de la motivación y el compromiso de los estudiantes. Las experiencias interactivas y personalizadas tienen el potencial de hacer que el aprendizaje sea más



atractivo y relevante para los alumnos. Sin embargo, la falta de estudios que evalúen el impacto real de estas tecnologías en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes plantea una brecha en el conocimiento actual.

Es esencial investigar cómo las tecnologías emergentes afectan el interés y la participación de los estudiantes en el aprendizaje de temas específicos como los dinosaurios. La evaluación de estas tecnologías debe considerar no solo la efectividad en términos de comprensión del contenido, sino también su capacidad para fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje y la exploración científica.

Algunas de las interrogantes que guían la presente investigación, son:

1. ¿Cómo puede la combinación de Realidad Aumentada e Inteligencia Artificial mejorar el aprendizaje en la educación básica?
2. ¿De qué manera la RA y la IA pueden personalizar la experiencia educativa para adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes?
3. ¿Qué impacto tiene el uso de tecnologías interactivas y personalizadas en la motivación y compromiso de los alumnos con el aprendizaje?

El objetivo de esta investigación es desarrollar e implementar una aplicación educativa basada en Realidad Aumentada e Inteligencia Artificial que facilite el aprendizaje personalizado de los dinosaurios en estudiantes de educación básica, evaluando su efectividad en términos de interactividad, comprensión y motivación.

### **Marco teórico**

El marco teórico se centra en tres ejes fundamentales: la Realidad Aumentada (RA), la Inteligencia Artificial (IA) y la aplicación de estas tecnologías en el contexto educativo, especialmente en la enseñanza del estudio de los dinosaurios. Este marco teórico aborda la importancia de estas tecnologías en el aula, su impacto en la educación básica y su alineación con los enfoques pedagógicos contemporáneos como la Nueva Escuela Mexicana y la Tecnología de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD).

La Realidad Aumentada (RA) es una tecnología que superpone información digital sobre el mundo real a través de dispositivos como smartphones, tabletas y gafas de RA. Esta tecnología tiene un gran potencial en el ámbito educativo al proporcionar experiencias de aprendizaje inmersivas e interactivas. Según Rodríguez (2021), “la RA permite la visualización de modelos tridimensionales y escenarios virtuales que facilitan una comprensión más profunda y atractiva del contenido educativo”.

La RA ofrece varios beneficios pedagógicos, incluyendo la capacidad de crear experiencias de aprendizaje más envolventes y motivadoras. La RA fomenta la exploración y el descubrimiento autónomo, facilitando un aprendizaje más activo y participativo (Martínez, 2020).

La RA tiene varios beneficios en la educación:

1. **Interactividad y Participación Activa:** Permite a los estudiantes interactuar directamente con el contenido educativo, lo que aumenta la participación activa y el interés por el aprendizaje (Wu, Lee, Chang, & Liang, 2013).
2. **Visualización y Comprensión:** Mejora la comprensión de conceptos abstractos y complejos mediante la visualización tridimensional y la superposición de información en el entorno real (Ibáñez & Delgado-Kloos, 2018).
3. **Motivación:** Al crear experiencias de aprendizaje más atractivas y lúdicas, la RA aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes (Chen, Ho, & Lin, 2015).

La Inteligencia Artificial (IA) se refiere a la capacidad de las máquinas para realizar tareas que normalmente requieren inteligencia humana, como el análisis de datos, el reconocimiento de patrones y la toma de decisiones. En el ámbito educativo, la IA se utiliza para personalizar la experiencia de aprendizaje y proporcionar retroalimentación en tiempo real. Según López (2022), “la IA tiene el potencial de adaptar el contenido educativo a las necesidades individuales de cada estudiante, mejorando así la efectividad del aprendizaje” (p. 112).

Como afirma Morales (2021), “la IA permite crear rutas de aprendizaje personalizadas que se adaptan al ritmo y estilo de aprendizaje de cada alumno” (p. 58). Esto

es fundamental para asegurar que todos los estudiantes reciban el apoyo necesario para alcanzar sus objetivos educativos.

La IA ofrece varios beneficios en el contexto educativo:

1. Personalización del Aprendizaje: Los sistemas de IA pueden adaptar el contenido educativo y las actividades a las características y progresos individuales de los estudiantes, proporcionando una experiencia de aprendizaje personalizada (Chen, 2020).
2. Retroalimentación Inmediata: La IA puede ofrecer retroalimentación en tiempo real, ayudando a los estudiantes a corregir errores y mejorar su comprensión de manera más eficiente (Baker & Siemens, 2014).
3. Análisis de Datos: Permite la recopilación y análisis de grandes cantidades de datos educativos, lo que facilita la identificación de patrones de aprendizaje y la toma de decisiones informadas (Holmes, Bialik, & Fadel, 2019).

De acuerdo con Pérez (2023), “la integración de la IA en las aplicaciones educativas requiere un diseño cuidadoso para asegurar que las soluciones sean efectivas y accesibles para todos los estudiantes” (p. 93). La creación de sistemas inteligentes que proporcionen retroalimentación instantánea y adaptativa puede transformar la manera en que los docentes apoyan a sus alumnos. Según Martínez y Rodríguez (2023), “la combinación de RA e IA puede revolucionar la forma en que los estudiantes aprenden, proporcionando experiencias educativas más envolventes y adaptativas” (p. 65).

La RA e IA permiten diseñar experiencias de aprendizaje que no solo son visualmente atractivas, sino también altamente interactivas. Fernández (2022) sostiene que “la interactividad proporcionada por la RA, combinada con la personalización de la IA, puede incrementar significativamente el interés y el compromiso de los estudiantes” (p. 84). Esto es especialmente valioso en el contexto de la educación básica, donde mantener la atención y motivación de los estudiantes es crucial.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) busca modernizar la educación en México mediante la implementación de metodologías innovadoras y la integración de tecnologías avanzadas, pone un énfasis en el desarrollo de competencias del siglo XXI, como la

creatividad, el pensamiento crítico y el uso de tecnologías digitales. Según Romero (2021), “la NEM se enfoca en preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del futuro, promoviendo un aprendizaje más dinámico y centrado en el estudiante” (p. 47).

Las TICCAD, que incluyen las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital, son fundamentales para la implementación de la NEM. Estas tecnologías permiten crear entornos de aprendizaje interactivos y colaborativos que fomentan el desarrollo de habilidades digitales. Como menciona López (2022), “las TICCAD facilitan la creación de experiencias educativas más ricas y personalizadas, alineadas con las necesidades y objetivos de la NEM” (p. 89).

La integración de la RA y la IA en el marco de TICCAD permite desarrollar proyectos educativos que responden a las demandas del siglo XXI. Fernández y Rodríguez (2023) afirman que “la combinación de RA e IA dentro del marco de TICCAD ofrece un enfoque integral que puede transformar la educación básica, proporcionando herramientas para un aprendizaje más efectivo y personalizado” (p. 72). Este enfoque no solo mejora la comprensión del contenido, sino que también contribuye a una educación más inclusiva y equitativa.

La Realidad Aumentada y la Inteligencia Artificial son componentes clave dentro de las TICCAD. La RA permite la creación de experiencias educativas inmersivas que superponen información digital al entorno real, facilitando una comprensión más profunda y visual del contenido. Esto es especialmente relevante en el estudio de los dinosaurios, donde los modelos tridimensionales y las animaciones pueden hacer que la historia y características de estos seres prehistóricos cobren vida frente a los ojos de los estudiantes.

## **Metodología**

La implementación de tecnologías avanzadas como la Realidad Aumentada y la Inteligencia Artificial en la educación básica no solo moderniza el proceso de enseñanza, sino que también tiene el potencial de transformar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Al centrarse en un tema atractivo como los dinosaurios, la app “DinoRawr” busca demostrar cómo estas tecnologías pueden utilizarse para crear un entorno educativo más dinámico,

interactivo y personalizado. Este enfoque no solo puede mejorar la comprensión y retención del conocimiento, sino también fomentar una actitud más positiva hacia el aprendizaje y la exploración científica desde una edad temprana.

El proyecto se desarrolló en varias fases:

1. Fase de Investigación y Diseño:
  - Revisión de literatura sobre el uso de RA y IA en la educación.
  - Diseño de la aplicación educativa y definición de sus características y funcionalidades.
  - Desarrollo de contenidos interactivos sobre dinosaurios, incluyendo modelos 3D y animaciones.
2. Fase de Desarrollo y Pruebas:
  - Programación de la aplicación utilizando herramientas de desarrollo de RA e IA.
  - Pruebas piloto en un grupo de 20 estudiantes para identificar posibles mejoras y ajustar el diseño.
3. Fase de Implementación y Evaluación:
  - Implementación de la aplicación en aulas de educación básica seleccionadas.
  - Recopilación de datos sobre el uso de la aplicación, rendimiento académico de los estudiantes y su motivación.
  - Análisis de datos y evaluación del impacto de la aplicación en el aprendizaje de los estudiantes.

Con la finalidad de investigar las características que se consideran para el diseño de la aplicación móvil, que ayuden a establecer condiciones de diseño de interfaces e interactividad con los modelos 3D, se utilizó una metodología analítica descriptiva, apoyados por la netnografía como técnica de investigación que permitió hacer la indagación, comprensión y análisis profundo, contrastando los elementos obtenidos (Turpo, 2008).

En la construcción del Objeto de Aprendizaje (app) se vincularon a teorías del aprendizaje con modelos de diseño instruccional para la configuración de entornos de aprendizaje propicios. En este sentido, el diseño instruccional sirve de guía en el proceso de desarrollo de Objetos de Aprendizaje; sobre la base de tres parámetros medulares, como cita Guardia (2000), al referir que:

...los materiales didácticos deben comprender diversas formas de entregar los contenidos; el estudiante conforma el centro de atención, por lo que el nivel de interacción y tipo de la misma es un elemento importante; y debe promoverse un rol activo en los aprendices a fin de asegurar la apropiada adquisición de conocimientos y estimular la investigación...

Asimismo, se consideraron los criterios de diseño recurrentes y las posibilidades que ofrece el ambiente virtual de aprendizaje, que se resumen a continuación, (ESPINOSA, 2008):

1. Organización de la información (estructura). Tener claro el tema
2. Aspectos motivacionales. Despertar interés, curiosidad, el desafío, la acción.
3. Interactividad. Actuar sobre el contenido
4. Multimedia. Medios de presentación de contenidos
5. Hipertexto. Posibilidad de recorrer libremente textos
6. Navegabilidad. Posibilidad de subir, bajar, avanzar, retroceder en el documento.
7. Interfaz. Colores, tipografía, dibujos, imágenes, animaciones
8. Usabilidad. Usar fácilmente
9. Accesibilidad. Ingresar fácilmente
10. Flexibilidad. Modificar y actualizar fácilmente.

El disponer de modelos que guíen este proceso es de indudable valor para el docente o el pedagogo, que en muchos casos será requerido para diseñar los materiales y estrategias didácticas del curso. Es en este sentido en



el Diseño Instruccional, establece las fases a tener en cuenta en este proceso y los criterios para el mismo (ARCEO, 2006).

Con respecto al diseño instruccional, el escenario de diseño-producción conforma el proceso de elaboración tecno-pedagógica de los Objetos de Aprendizaje. En este contexto se hizo uso de ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación), un modelo genérico tradicionalmente empleado por los diseñadores de instrucción y desarrolladores formativos. Se trata de un modelo de Diseño de Sistemas de Instrucción (ISD, por sus siglas en inglés), que consta de cinco fases o etapas diagramadas a fin de ofrecer un marco sistémico, eficiente y efectivo para la producción de recursos educativos e instrucción.

Es importante mencionar que, para el diseño de aplicación móvil “DinoRawr”, fue necesario el uso de la programación en java, desarrollada en colaboración con estudiantes de la carrera de Ingeniería en Sistemas computacionales del Instituto Tecnológico de Chilpancingo, los estudiantes de la escuela normal proporcionaron las teorías y principios pedagógicos que se deberían considerar para los requerimientos funcionales y no funcionales de la aplicación.

Se seleccionaron a 20 niños de tercer grado de educación primaria durante un periodo de jornada de prácticas docentes a quienes se les pidió que interactuaran con la aplicación y se les realizaron las siguientes preguntas:

1. ¿Qué opinión tienes sobre la aplicación móvil?
2. Con respecto a los modelos en 3D de la RA ¿qué opinión tienes sobre la interactividad con la aplicación?
3. ¿La aplicación te ayudó a aprender más acerca de los dinosaurios?

Dos docentes en formación observaron el comportamiento de los niños al interactuar con la aplicación móvil y lo anotaron en su diario de trabajo

## **Resultados**

Tomando en cuenta los criterios de diseño de aplicaciones móviles, así como de la metodología de diseño instruccional ADDIE, se desarrolló el objeto de aprendizaje para aprender a multiplicar con métodos gráficos.





Imagen 1. Interfaces de la aplicación móvil y los funcionalidades con la RA y la IA

Con respecto a las preguntas planteadas a los 20 estudiantes del tercer grado de primaria:

1. ¿Qué opinión tienes sobre la aplicación móvil?, el 90% mencionó que le agradó la aplicación y se interesó por utilizar en varias ocasiones algunos ejercicios, el 10% solo dijo que estaba bien, lo que nos ayuda a deducir que el uso de imágenes, colores, animación y la interactiva que tengan los usuarios con una aplicación les resultará una buena experiencia de usuario.

2. Con respecto a los modelos de 3D de la RA ¿qué opinión tiene sobre la interactividad de la aplicación? un 95% hizo uso de la inmersión a través de los modelos 3D, comentaron que les gusta y prefieren aprender más de esta manera creativa, un 5% mencionaron que no comprendieron la forma de interactuar con los modelos. El 30% mencionó que ya conocía la realidad virtual, pero que les gustó que fuera a través de una aplicación móvil.

3. ¿La aplicación te ayudó a aprender más a cerca de los dinosaurios? El 70% mencionó que después de hacer uso de la aplicación hasta en más de 5 ocasiones empezaron a comprender el proceso y la forma en que se obtiene resultados a través de la aplicación.

De la misma forma se les pidió a dos docentes en formación que observaran el comportamiento de los niños al interactuar con la aplicación móvil y mencionaron que se motivaron al hacer uso de la aplicación, les dedicaron tiempo para conocer la app y en

algunos casos hubo socialización entre ellos, de lo que iban descubriendo al manipular e interactuar con los modelos de 3D.

### **Discusión y conclusiones**

Lo importante de esta investigación es hacer uso de la nueva tecnología móvil complementada con el enfoque de la TICCAD en procesos que acerquen más a los estudiantes y docentes, a través de juegos y retos interactivos que produzcan en los usuarios una motivación por aprender.

La aplicación móvil es intuitiva, es decir, no fue necesario dar un curso sobre el manejo de la aplicación, esta es quizás una de las principales ventajas de los nativos digitales y de quienes están transitando a la cultura digital. El reto actual es donde estudiantes, docentes y personas en general, transitan día a día entre dos culturas: la presencial y digital, es rescatar aquellas estrategias didácticas que son útiles en entornos presenciales y transformarlas a objetos de aprendizajes digitales, considerando criterios y el enfoque de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital.

En esta investigación se puede comprobar que los objetos de aprendizaje digital, son herramientas de fácil acceso en línea en cualquier lugar y momento, permiten a los estudiantes adaptar su experiencia a su estilo de aprendizaje, medir fácilmente conocimientos, habilidades y actitudes en los alumnos.

"DinoRawr" representa una propuesta innovadora para abordar los desafíos del sistema educativo tradicional mediante el uso de tecnologías emergentes. Al combinar la Realidad Aumentada y la Inteligencia Artificial, este proyecto tiene el potencial de revolucionar la manera en que los estudiantes aprenden sobre los dinosaurios, ofreciendo una experiencia educativa más enriquecedora, interactiva y personalizada. La investigación y desarrollo de esta aplicación no solo contribuirán al avance del conocimiento en el campo de las TICCAD, sino que también proporcionarán un modelo replicable para la integración de tecnologías avanzadas en otros temas y niveles educativos.

## Referencias

- Baker, R. S., & Siemens, G. (2014). Educational data mining and learning analytics. In Cambridge Handbook of the Learning Sciences (2nd ed., pp. 253-272). Cambridge University Press.
- Chen, C. H. (2020). AR and AI in education: Applications, potential, and barriers. *Journal of Educational Technology & Society*, 23(1), 140-148.
- Cheng, K. H., & Tsai, C. C. (2013). Affordances of augmented reality in science learning: Suggestions for future research. *Journal of Science Education and Technology*, 22(4), 449-462. <https://doi.org/10.1007/s10956-012-9405-9>
- Fernández, J. (2022). La Realidad Aumentada como herramienta didáctica. *Revista de Tecnología Educativa*, 18(2), 80-92.
- Fernández, M., & Sánchez, A. (2023). Tecnologías emergentes en la educación: Realidad aumentada e inteligencia artificial. Editorial Educa.
- Gómez, P. (2022). Innovaciones tecnológicas en el aula: Realidad aumentada y sus beneficios. Editorial Innovar.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.
- López, C. (2022). Inteligencia Artificial en la educación: Personalización del aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 110-124.
- López, J., & Sánchez, M. (2023). La implementación de tecnologías en la educación básica: Un enfoque integral. Editorial Educación XXI.
- Martínez, R. (2020). La enseñanza de contenidos científicos mediante realidad aumentada. *Revista de Ciencia y Educación*, 15(3), 55-67.
- Martínez, R., & Rodríguez, S. (2023). Tecnología educativa y motivación estudiantil: Un estudio de caso. Editorial Academia.
- Morales, A. (2021). Personalización del aprendizaje con Inteligencia Artificial. *Revista de Tecnología y Educación*, 19(4), 55-70.
- Pérez, L. (2023). Desarrollo e implementación de aplicaciones educativas basadas en IA. Editorial Educare.

Romero, A. (2021). La Nueva Escuela Mexicana y el uso de tecnologías digitales. Editorial Mexicana de Educación.

Secretaría de Educación Pública. (2019). Nueva Escuela Mexicana: Educación para la transformación y la equidad. SEP.

Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y., & Liang, J. C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*, 62, 41-49.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.024>

## Entornos híbridos y su efectividad en los procesos de enseñanza en la Especialidad de Matemáticas en Educación Normal

Erik Eduardo Robles Contreras

erik.robles@ensfa.edu.mx

Lourdes Elizabeth Trujillo Tavera

lourdes.trujillo@ensfa.edu.mx

Rosario Alejandra Romo Casas

alejandra.romo@ensfa.edu.mx

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

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

### Resumen

El presente estudio es posterior al virus causado por el SARS-CoV-2 que generó un cambio en la forma de realizar actividades académicas en todos los niveles educativos. La investigación se centra en los entornos híbridos y su eficiencia en los procesos de enseñanza dentro de una Escuela Normal del centro del país. La presente investigación tiene por objetivo: Interpretar la percepción que tienen los docentes de la especialidad de Matemáticas sobre el trabajo híbrido en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los supuestos teóricos que se retoman son referentes a las teorías de aprendizaje, las nuevas tecnologías aplicadas a la educación como lo son las TIC, TAC y TEP, los entornos educativos presenciales, virtuales e híbridos y los entornos virtuales de aprendizaje. La metodología utilizada está centrada en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo con un método fenomenológico utilizando un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los instrumentos utilizados fueron: encuesta, entrevista y la observación para analizar el impacto por la implementación de entornos híbridos, se concluyó un impacto positivo de estos en el rendimiento académico; los desafíos y nuevas estrategias pedagógicas que asumen los profesores porque su participación mejora la relación y rendimiento académico de los alumnos.

**Palabras clave:** ambientes virtuales, proceso enseñanza aprendizaje, educación y tecnología, TIC, TAC, TEP.

## Planteamiento del Problema

El director general de Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), anunció el 11 de marzo del 2020, que la nueva enfermedad por el SARS-CoV-2 (COVID-19) puede caracterizarse como pandemia y declara emergencia de salud pública de importancia internacional. Por causa del COVID 19 el mundo se vio forzado a tomar múltiples medidas sanitarias para prevenir la propagación y contagio del virus, algunas de ellas fueron el uso de cubrebocas, gel antibacterial, sana distancia, suspensión de actividades en donde se aglomeraba mucha gente y el confinamiento.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) el “COVID-19 obligó a cerrar instituciones en 185 países” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2021, p.1). Es por esto que la mayoría de los docentes en todos los niveles educativos buscaron estrategias para poder continuar con esta labor, los maestros tuvieron que adaptarse a plataformas y recursos tecnológicos para estar en contacto con sus alumnos y continuar impartiendo los contenidos de los planes y programas. (Villegas y Zúñiga, 2021).

Esta alternativa ya existía, pero era poco utilizada y menos en el ámbito educativo, la modalidad a distancia y las herramientas tecnológicas estaban disponibles para poder desarrollar contenidos educativos, proporcionando la oportunidad para que docentes, alumnos, directivos y personal administrativo pudieran seguir con sus actividades desde sus hogares para poder continuar con el ciclo escolar tratando de dar seguimiento a los planes y programas en cada uno de los niveles desde preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y universidades sin importar clase social, nivel educativo o si es educación pública o privada.

Ahora bien, centrando la información en el objeto de estudio, la Escuela Normal donde se llevó a cabo el estudio, es una institución formadora de docentes con una trayectoria con 45 años, desde sus inicios la modalidad implementada era presencial, con el paso del tiempo y las necesidades actuales se ha empezado a migrar a una educación híbrida la cual considera una combinación de modalidades entre presencial y virtual para el proceso de enseñanza-aprendizaje, “la educación híbrida combina la educación presencial y remota a través de

distintos medios como plataformas de aprendizaje en línea, televisión o radio” (Arias et al, 2020, párr. 2).

La educación híbrida que se ha empleado en la Escuela Normal corresponde al uso de un campus virtual el cual ha variado a lo largo de los años, en sus inicios se empleó una plataforma llamada Schoology, migrando a las herramientas que maneja Google Classroom y finalmente utilizando la plataforma Neo Learning Management System -NEO-LMS- donde la comunidad normalista realiza actividades diversas relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, a partir de la emergencia sanitaria por COVID-19, la modalidad presencial se vio forzada a convertirse en modalidad virtual llevando a todos a la utilización de las plataformas y materiales tecnológicos que tenían a su alcance.

En la actualidad se implementa la modalidad híbrida, pero poco se ha estudiado para identificar el impacto que tiene en relación con su efectividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la especialidad de Matemáticas, la cual tiene una aproximación al uso de herramientas tecnológicas, por lo que la generación de ambientes de aprendizaje en entornos híbridos resulta ser un aspecto de gran relevancia pedagógica al centrar esta investigación desde la perspectiva de los formadores de docentes. Lo anteriormente expuesto permite identificar un vacío de conocimiento, lo que genera un resultado que contribuye a próximas investigaciones. Se ha decidido retomar el presente estudio con la finalidad de generar una propuesta de mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje con esta modalidad de enseñanza.

Lo anteriormente expuesto permite plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo impactan los entornos híbridos en los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiantado de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las matemáticas? Por esta razón la presente investigación tiene por objetivo: Interpretar la percepción que tienen los docentes de la especialidad de Matemáticas sobre el trabajo híbrido en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## **Marco Teórico**



En la actualidad se han experimentado cambios significativos. La educación se ha visto inmersa en modificaciones importantes en la forma en que se desarrollan e imparten. Para iniciar se analiza uno de los conceptos clave de esta investigación el cual es aprendizaje, dicho esto, Zapata (2015) plantea que el aprendizaje es un conjunto de pasos a través de los cuales, se adquieren o se modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores, obtenidas de las experiencias, el razonamiento, la instrucción o la práctica.

El aprendizaje es “un proceso que implica cambios que ocurren durante un período relativamente corto de tiempo que permiten al alumno responder más adecuadamente a la situación” (Sáez, 2018, p. 8). Este autor destaca como características de aprendizaje la adquisición del conocimiento, cambio de comportamiento, proceso activo, contextualizado, individualizado, transferible y duradero. En cuanto a las teorías de aprendizaje señala que “son una construcción que explica y profetiza el cómo aprende el ser humano basándose en la concepción de diversos teóricos” (Vega et al. 2019, p.1). Algunas de las teorías más influyentes son: Conductismo, Constructivismo, Cognitivismo, Aprendizaje social, Aprendizaje situado y el Conectivismo que es fundamental para los entornos híbridos.

Con relación a las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, se tiene claro que en la actualidad son parte fundamental en cualquier ámbito personal, el papel del docente ha cambiado, surge una sociedad que se basa en el conocimiento y la información, en la cual se tienen acceso a toda la información desde cualquier parte. Por ello, el nuevo rol del docente debe involucrarse con el uso de estos elementos para su práctica, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) y por último tenemos a las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) son factores relevantes de los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje.

Centrando la revisión teórica en las TIC resulta importante identificar cuáles son las aportaciones que generan su uso en el ámbito educativo ya que han cambiado la forma de comunicación e interacción entre la gente, al romper barreras geográficas, lingüísticas y culturales. La educación no puede permanecer fuera de una nueva sociedad en la cual está presente el uso de herramientas que facilitan el conocimiento y la obtención de información de manera ilimitada, inmediata y gratuita. Desde el punto de vista de Cuberos (2021) las TIC son

todas herramientas que permiten transformar, guardar, modificar y compartir cualquier material de tipo digital

A pesar de los adelantos e innovaciones, no aseguran que se logre un aprendizaje, se debe tener la convicción de que únicamente son herramientas, pues las computadoras, dispositivos móviles, internet, software educativo, plataformas educativas por sí solas no logran generar un aprendizaje o reemplazar al docente, por lo tanto, ayudan al proceso, pero necesitan una evolución o transformación para que con estas herramientas logren un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las TAC tratan de orientar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hacia usos más formativos, tanto para el estudiante como para el profesor, con el objetivo de aprender más y mejor. Se trata de incidir especialmente en la metodología, en los usos de la tecnología y no únicamente en asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas. Se trata en definitiva de conocer y de explorar los posibles usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y la docencia. Es decir, las TAC van más allá de aprender meramente a usar las TIC y apuestan por explorar estas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento (Lozano, 2011, citado en Enríquez, 2012, p.4).

Las TAC se centran en el uso de las tecnologías para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto se logra diseñando y desarrollando recursos educativos digitales como simulaciones, modificaciones, entornos virtuales de aprendizaje, entre otros, para generar alternativas pedagógicas e instruccionales “las TAC’s se convierten en una «inclusión» de las mismas en la educación” (Prioretti, 2016, párr. 2). Las TEP son un conjunto de herramientas y recursos tecnológicos que se utilizan para fomentar el empoderamiento de los docentes y promover la creación de material innovador con dominio propio de las TIC y aplicándolas a la educación fomentando el aprendizaje y la gestión de este en sus alumnos. Las TEP son conjunto de una nueva terminología que se le asigna al uso de las tecnologías para utilizarlas como apoyo para el desarrollo de aprendizajes en un grupo determinado. Fomentando la participación activa de los alumnos y la apropiación del conocimiento y del uso de dichas herramientas tecnológicas (Intriago et al., 2022).

Estas tecnologías tienen como objetivo principal fomentar el empoderamiento de los estudiantes y generar participación activa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su uso en el aula significa que el docente tiene un amplio dominio de las TIC y las TAC, ofreciendo nuevas oportunidades para mejorar los procesos educativos en el aula para facilitar el acceso a la información, conocimiento y hacer partícipes a los alumnos de su propio aprendizaje. Al desarrollar las TEP en la educación, los docentes pueden diseñar entornos de aprendizaje dinámicos, inclusivos y atractivos a las necesidades de los alumnos, promoviendo la motivación y participación, cuidando los retos de la brecha digital para que todos tengan acceso.

Piñeiro (1983) define al entorno como un sistema o conjunto de factores, elementos y condiciones que involucran a una persona, lugar o cosa, el cual puede ser capaz de modificar su desarrollo, comportamiento o funcionamiento. Cuando se habla de un entorno educativo, se hace referencia a un espacio o contexto en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Puede ser un espacio físico, social o virtual en donde los estudiantes y docentes interactúan para analizar contenido educativo logrando obtener conocimientos, desarrollo de habilidades y actitudes para un desenvolvimiento en el mundo actual.

Los entornos educativos pueden variar significativamente según el nivel educativo, la institución, el enfoque pedagógico y las herramientas tecnológicas utilizadas. Algunos entornos educativos que se manejan en la actualidad son el entorno presencial, el entorno virtual y el entorno híbrido. Un entorno presencial es el más practicado en la formación de individuos, dentro de las principales ventajas con las que se cuenta en este entorno son en términos de interacción y contacto dentro del aula en la cual se tienen asignados tiempos y espacios físico y presencial, por otro lado, los entornos virtuales en la educación se refieren a plataformas y sistemas tecnológicos diseñados para facilitar el proceso de aprendizaje a distancia.

Estos entornos permiten que tanto estudiantes como profesores interactúen y participen en clases, actividades y recursos educativos a través de internet, sin la necesidad de estar físicamente presentes en un aula tradicional, lo cual permite a los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje participar de forma síncrona o asíncrona, pero no los obliga estar en un espacio físico ni en un mismo tiempo para poder interactuar entre sí (Rincón, 2008).

Una de las principales ventajas de esta modalidad es facilitar que las actividades indispensables de cada escuela se pudieran realizar sin una interrupción definitiva logrando así tener un proceso continuo de las actividades, que ofrecen acceso total y generalizado a la educación, brindan flexibilidad y proporcionan una amplia variedad de recursos educativos, fomentan la colaboración y trabajo en equipo, mantienen contenidos actualizados y relevantes, facilitan el monitoreo y progreso de los alumnos y promueven el aprendizaje. Estas plataformas tecnológicas han demostrado ser una herramienta poderosa para mejorar la calidad y la accesibilidad en la educación.

Aunado a lo anterior, los entornos híbridos en la educación son un método educativo que mezcla la educación presencial con la educación virtual, este modelo define procesos de aprendizaje que se generan en un entorno presencial, como en el aula tradicional, mientras que otra parte del proceso se realiza en un entorno virtual utilizando plataformas de aprendizaje, implementando las TIC, TAC y TEP para maximizar la eficiencia general del aprendizaje.

Estos entornos híbridos como expresa García (2021), tratan de no buscar puntos intermedios, ni intersecciones entre los entornos presenciales y virtuales; buscan integrar, complementar y unir los medios, recursos, tecnologías, metodologías, actividades, estrategias y técnicas más convenientes para satisfacer la necesidad de aprendizaje tratando de encontrar un equilibrio entre estas variables. Este modelo híbrido ofrece autonomía y flexibilidad al estudiante, además de facilitar los aprendizajes por cuenta propia y la exploración de sus habilidades y capacidades fuera del aula.

Los entornos híbridos aplicados en la educación buscan combinar lo mejor de la educación presencial y en línea para ofrecer una experiencia de aprendizaje más flexible, personalizada e integral. Esta forma de trabajo puede adaptarse a diversas necesidades y situaciones, y representa una oportunidad para aprovechar los avances tecnológicos en beneficio de la educación. Sin embargo, es importante abordar desafíos y garantizar la igualdad de oportunidades para los estudiantes.

Otro aspecto que retomar, son los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) como lo describe Silva (2011) son plataformas, aplicaciones o programas diseñados para facilitar y promover el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos entornos utilizan las TIC para ofrecer una

amplia gama de recursos educativos y herramientas interactivas que permiten a los estudiantes y docentes participar en actividades de enseñanza y aprendizaje de manera presencial, virtual o híbrida.

Puede utilizarse en contextos de educación formal (escuelas y universidades) así como en entornos de educación no formal (como cursos de capacitación o programas de aprendizaje en línea). Dentro de sus características se encuentra: contenido educativo, comunicación síncrona y asíncrona, evaluación y seguimiento del progreso de aprendizaje, flexibilidad de horarios y acceso, personalización y adaptación a los ritmos personales de aprendizaje, seguridad y privacidad.

El papel del docente en los EVA es: facilitar el aprendizaje, diseñar situaciones donde los alumnos aprendan, orientarlos en las actividades que los ubiquen en su realidad, organizar los contenidos acordes con los objetivos de aprendizaje, seleccionar herramientas para crear material digital considerando los tiempos e instrumentos de evaluación; además de propiciar la participación e interacción, moderar la comunicación grupal y resolver dudas en el uso de la tecnología.

La educación virtual, debido a su auge y posicionamiento en la actualidad, es concebida como un conjunto de enfoques pues le permiten generar ese conjunto de elementos teóricos y prácticos en la formación de sujetos en la denominada sociedad del conocimiento, estos enfoques son los de corte pedagógico y didáctico, los técnicos, tecnológicos y el metodológico (Munévar y Rivera, 2015).

### **Metodología**

Esta investigación se basa en el enfoque cualitativo, este es un tipo de investigación que explora desde una perspectiva subjetiva un fenómeno determinado, centrándose en la comprensión de significados, interpretaciones y experiencias humanas, entre sus características distintivas incluyen la naturaleza exploratoria, la recopilación de datos ricos y detallados, un análisis inductivo, un enfoque en la subjetividad y el contexto evitando una generalización estadística. (Hernández et al., 2016). Lo anterior permite dar un significado interpretativo de la realidad que los docentes perciben con el uso de los entornos híbridos.

Se realizó mediante una investigación de campo para recabar información desde un enfoque objetivo permitiendo analizar las variables de un fenómeno de estudio determinado, este trabajo se basó en la fenomenología según la cual Creswell (2016) se basa en “comprender la esencia de las experiencias acerca de un fenómeno” (p. 49). De acuerdo con esta definición se determinó que la fenomenología se adapta directamente al objetivo de esta investigación pues explica directamente la situación dentro del centro de trabajo. Con relación a la contextualización, es una institución al centro del país, cuenta con 45 años de servicio ininterrumpidos formando licenciados con perfil docente en nivel secundaria, con una oferta educativa de 10 licenciaturas todas para maestros de secundaria y telesecundaria.

Dentro de la comunidad estudiantil se cuenta con un gran número de alumnos pertenecientes a municipios y comunidades cercanas por lo que es importante tener un panorama del nivel socioeconómico de los alumnos ya que debido a la pandemia se vieron forzados a tomar clases en línea y muchos tenían problemas conectividad, como también de falta de equipamiento para poder llevar clases en línea.

En cuanto a la muestra que se consideró para realizar esta investigación se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia que de acuerdo con Tamayo (2001) es aquella que utiliza unidades muestrales por conveniencia o es de fácil acceso para el investigador, y es utilizado en casos donde se desea obtener información de manera rápida y económica. Considerando a los docentes frente a grupo de la especialidad de Matemáticas, el cual está conformado por 12 maestros con perfiles direccionados a dicha especialidad, se analizó el impacto de una academia conformada por 7 docentes, para llevar a cabo la presente investigación.

Por otro lado, con relación a la obtención de información, “La recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis. En el caso de seres humanos, en su vida diaria” (Hernández et al, 2016, p. 397). Para el desarrollo de esta investigación se definió la observación, esta técnica consiste en que el investigador participe activamente en el entorno o contexto donde ocurre el fenómeno que se está estudiando, además permite obtener datos de primera mano y una comprensión profunda de la situación observada. Para desarrollarla se utilizó la guía de observación, la cual fue elegida



para analizar el contexto del entorno híbrido dentro del salón de clase para estudiar la interacción de los docentes.

Aunado a lo anterior se utilizó la entrevista que cuenta con conversaciones estructuradas o semiestructuradas entre el investigador y el participante, para poder realizar la entrevista se tuvo disponible como instrumento, una guía de entrevista semiestructurada, la cual dio pauta para recabar la información y permitió explorar en profundidad las experiencias, creencias y opiniones tanto de los docentes como de los alumnos involucrados en el estudio. Una vez que se obtuvieron los datos arrojados por los instrumentos aplicados se utilizó Excel como software para generar una base de datos y bitácoras, así como formatos en documentos de Word para ordenar la información.

## **Resultados**

Uno de los hallazgos más importantes es que la implementación de entornos híbridos en la enseñanza de matemáticas en la Escuela Normal ha tenido un impacto positivo en cuanto a la mejora del rendimiento académico de los estudiantes y la participación activa del docente en el proceso de aprendizaje, debido a que el uso de herramientas tecnológicas y de entornos no solo presenciales propicia el autoaprendizaje de los alumnos, y también a que los docentes se involucran en la forma en que aprenden los alumnos permitiendo crear diferentes materiales enfocados a los estilos de aprendizaje, personalizándolo, diseñando adaptaciones pedagógicas más dinámicas y flexibles proporcionando a los estudiantes múltiples vías para interactuar con el contenido matemático. A su vez, los docentes han experimentado una mayor integración y colaboración en sus prácticas pedagógicas.

Los principales retos y obstáculos identificados están relacionados con la infraestructura tecnológica insuficiente, que se manifiesta tanto en la accesibilidad como en la calidad del servicio de internet, la mala infraestructura y el acceso deficiente a internet limitan significativamente la capacidad de ofrecer una enseñanza híbrida efectiva. Este entorno tecnológicamente restringido no solo ha desafiado la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras, sino que también ha afectado la participación y motivación de los estudiantes,



quienes a menudo encuentran dificultades para acceder consistentemente al contenido y participar activamente en las clases y tareas asignadas.

Otro punto importante obtenido dentro de esta investigación revela una mejora notable no sólo en los resultados académicos, sino también en el interés y la participación de los estudiantes. Un hallazgo significativo ha sido la motivación generada en los alumnos por el manejo de entornos y recursos digitales dentro de sus clases ya que son más dinámicas y didácticas, la interacción y habilidad adquirida con estos entornos y herramientas tecnológicas han permitido a los estudiantes participar de manera más activa y autónoma en su proceso de aprendizaje. Los docentes no solo se han adaptado al uso de tecnologías y plataformas digitales, sino que también han demostrado una mayor iniciativa en explorar y aplicar métodos de enseñanza innovadores que favorecen el aprendizaje activo y colaborativo dentro de los estudiantes.

Se observa un incremento significativo en la participación de los docentes, no sólo como facilitadores sino como guías y mentores para los alumnos en el proceso de enseñanza, no solo se han adaptado al uso de tecnologías y plataformas digitales, sino que también han demostrado una mayor iniciativa en explorar y aplicar métodos de enseñanza innovadores que favorecen el aprendizaje activo y colaborativo dentro de los estudiantes. Esta actitud se manifiesta en la selección y creación de recursos digitales que complementan los contenidos de sus cursos, la implementación de estrategias pedagógicas que promueven la interacción y el diálogo constructivo en el aula virtual, y el esfuerzo continuo por mantener a los estudiantes comprometidos y motivados.

### **Discusión y Conclusiones**

Las conclusiones obtenidas no solo destacan los beneficios y los retos de esta modalidad, sino que también ofrecen una puntual visión hacia el futuro sobre cómo puede evolucionar la enseñanza de matemáticas para responder de manera efectiva a las necesidades de una sociedad en constante cambio.

Los resultados respaldan la efectividad de los entornos híbridos como un enfoque educativo innovador y efectivo para la enseñanza de matemáticas en la Escuela Normal. La

adaptación a nuevas tecnologías, la colaboración entre docentes y alumnos, así como, la integración de recursos en línea han demostrado ser factores determinantes en la mejora del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, se sugiere continuar explorando y potencializando el uso de entornos híbridos en el ámbito educativo, con el objetivo de seguir mejorando el rendimiento académico, la participación activa y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Se puede afirmar que la implementación de entornos híbridos en la enseñanza de matemáticas ha tenido un impacto positivo y significativo en el rendimiento académico de los estudiantes. La percepción de los docentes ha resaltado los beneficios de esta modalidad, como: una mayor comprensión de los contenidos, aumento en la motivación para aprender y una participación más activa en el proceso educativo. La flexibilidad, la personalización del aprendizaje y el uso de herramientas digitales han sido aspectos clave que han enriquecido la experiencia educativa tanto para docentes como para los alumnos.

Derivado de los resultados, se resalta el cambio que ha tenido el proceso educativo en los últimos años, por un lado la responsabilidad que ha adquirido el estudiante de su proceso de enseñanza, aprendizaje, así como la interacción y colaboración a distancia, ha sido un factor que elimina la barrera del espacio. Además de lo anterior, se hace mejor uso de los recursos disponibles, pues permite utilizar mayores recursos virtuales, disminuyendo los físicos que impactan en el gasto, traslado y acumulación de los mismos. Como se pudo apreciar en los resultados, también al docente le ha permitido la diversificación de los métodos de enseñanza, lo cual ha enriquecido su práctica profesional.

Aunado a lo anterior, los docentes necesitan continuar capacitándose en la utilización de estas herramientas digitales, pues son innumerables las opciones que se tienen en la actualidad. Es necesario que esta capacitación docente no solo se centre en aspectos técnicos, sino también en el diseño de contenidos educativos adaptados a entornos híbridos y en la creación de una experiencia de aprendizaje efectiva y enriquecedora para los estudiantes. Los docentes requieren habilitarse en cómo estructurar actividades formativas interactivas, facilitar la participación proactiva de los alumnos en línea y evaluar el progreso de los estudiantes en entornos virtuales. Esta capacitación continua permitirá a los docentes estar al

tanto de las últimas tendencias educativas y tecnológicas, brindándoles las herramientas necesarias para adaptarse y prosperar en entornos híbridos.

Además, se sugiere generar una interacción online entre docentes y alumnos en entornos híbridos, considerando puntos como el diseño de actividades interactivas y colaborativas en entornos virtuales que fomenten la participación activa, esto puede incluir la creación de foros de discusión en línea donde se puedan plantear preguntas, debatir sobre temas relevantes y compartir sus opiniones, de igual manera, se pueden organizar proyectos grupales que requieran colaboración virtual, permitiendo a los estudiantes trabajar juntos en la resolución de problemas y en la creación de proyectos educativos utilizando las metodologías activas, establecer sesiones de tutoría virtual y horarios de consulta en línea dentro de sus espacios libres para que los alumnos puedan interactuar directamente con los docentes, plantear dudas y recibir orientación personalizada.

Sin duda los retos están presente, en algunos casos existe desigualdad en el acceso a la tecnología, por lo que para muchos estudiantes su opción es trabajar en los espacios académicos proporcionados por la institución, derivado del acceso que pudieran tener en cuanto al equipo y redes desde sus hogares, por lo que se convierte en prioritario el equipamiento y apoyo a las instituciones para que cuenten con los medios necesarios para que los estudiantes cuenten con el acceso necesario y aprovechar al máximo estas oportunidades. No existe duda de que esta forma de trabajo ha revolucionado la educación, por lo que es importante trabajar en superar obstáculos para que este beneficio llegue a toda la comunidad educativa.

## Referencias

- Arias, E. Bergamashi, A. Pérez, M. Vásquez, M. y Brechner, M. (2020,07,17). De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad. Enfoque Educación. <https://acortar.link/YWUAS>
- Creswell, J. y Poth, C. (2016). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Sage publications. <https://acortar.link/9nf2f6>

- Cuberos, G. (2021). Reseña digital sobre las TIC, TAC y TEP. *Revistas De Investigación*, 44(101), 307-309.
- Enríquez, S. (2012). Luego de las TIC, las TAC. [Informe parcial de trabajo de tesis]. II Jornadas Nacionales de TIC e Innovación en el Aula. Universidad Nacional de la Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26514>
- García, L. (26 marzo 2021). La Educación a Distancia Digital: Preco Vid, covid y Poscovid [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=KAZa4jEMxnc>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, p. (2016). Metodología de la investigación. McGraw Hill.
- Intriago, L. Mendoza, G, Demera, A. Espinoza, M. y Mendoza, M. (2022). La tecnología del empoderamiento y la participación como planificación académica del docente del curso de nivelación de carrera del instituto de admisión y nivelación de la universidad técnica de Manabí. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 1144-1160. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i2.1944](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.1944)
- Munévar y Rivera, P. R., 2015. Articulación entre modelos, enfoques y sistemas educativos en la virtualidad. *Virtual Universidad Católica del Norte*, Issue 46, pp. 21-38
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO) (2021). El cierre de escuelas debido a la Covid-19 en todo el mundo afectará más a las niñas. <https://acortar.link/B9m7Jw>
- Organización Mundial de la Salud. (2020, 03, 11). La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia. Organización Mundial de la Salud. <https://acortar.link/xbK60>
- Piñeiro, M. (1983). El entorno y su valor pedagógico. *Aula abierta*. (38), 79-87. Universidad de la Rioja. <https://acortar.link/osKZiq>
- Prioretti, L. (2016). TIC, TAC, TEP. Tecnologías para aprender y para toda la vida. Inclusión y calidad educativa. <https://acortar.link/KyCHTR>
- Rincón, M. (2008). Los entornos virtuales como herramientas de asesoría académica en la modalidad a distancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (25), 1-20. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215513009>
- Silva, J. (2011). Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Editorial UOC. <https://acortar.link/cbMD3F>

- Sáez López, J. M. (2018). Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://acortar.link/IMRYO7>
- Tamayo, G. (2001). Diseños muestrales en la investigación. *Semestre económico*, 4(7), 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5262273.pdf>
- Vega, N. Flores, R. Flores, I. Hurtado, B. Rodríguez, J. (2019). Teorías del aprendizaje. *XIKUA Boletín Científico De La Escuela Superior De Tlahuelilpan*, 7(14), 51-53. <https://doi.org/10.29057/xikua.v7i14.4359>
- Villegas, N. y Zúñiga, M (2021, octubre). Experiencias de aprendizaje en línea derivadas de la pandemia, en estudiantes de educación superior [Ponencia]. 4to. Congreso Nacional de Investigación en Educación Normal, Sonora, México. <https://acortar.link/KTuQq7>
- Zapata-Ros, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 69-102.

## **Ambientes educativos inclusivos mediados por las TIC: el caso de la BECENESLP como Institución de Educación Superior**

Juan Manuel Guel Rodríguez

jguel@beceneslp.edu.mx

Alejandra del Rocío Rostro Contreras

arostro@beceneslp.edu.mx

José Wilfredo Aronia Silva

jaronia@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

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

### **Resumen**

Este reporte parcial de investigación parte del diseño e implementación de un instrumento para valorar las prácticas educativas de docentes normalistas mediante el seguimiento a su quehacer dentro del aula a fin de identificar el empleo de las TIC como medio para la construcción de ambientes educativos inclusivos. Dicha investigación se desarrolló en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, ciclo escolar 2023-2024.

En cuanto a los resultados obtenidos, se identifica que la incorporación de las TIC en la tarea educativa del profesorado normalista, forma parte de una acción voluntaria, improvisada y no intencionada desde el diseño de la planeación didáctica, dicha incorporación ocurre sobre la marcha a partir de algunas necesidades de aprendizaje que el docente identifica en sus estudiantes.

Lo anterior, permite focalizar dos áreas de oportunidad: 1) sensibilización del docente normalista para incorporar sistemáticamente las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje y 2) la capacitación docente para el manejo de diversos recursos didácticos mediados por las TIC. Atender dichas áreas permitirían el desarrollo de culturas digitales que favorezcan el aprendizaje de las y los estudiantes normalistas y a su vez el desarrollo de ambientes educativos inclusivos.

**Palabras clave:** ambientes de aprendizaje; tecnologías para la información y la comunicación; educación superior; inclusión educativa.

### **Planteamiento del problema**

Los procesos de escolarización en nuestro país se han enfocado a garantizar la continuidad en la formación académica integral de los estudiantes en todos los niveles educativos. Para lograrlo, se han desarrollado diversas acciones sistemáticas, una de ellas, orientada a la atención de la política pública que asegure la inclusión educativa como un derecho: “La educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación” (DOF, 2023, p. 56).

Para asegurar la educación inclusiva en los espacios escolares es menester promover acciones que van desde el equipamiento e infraestructura escolar adecuados para todas y todos, así como la capacitación permanente del colectivo docente para atender a la diversidad presente en las aulas, en ese tenor, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la tarea educativa podría favorecer que la intervención docente responda de manera más eficiente a las necesidades de aprendizaje de todas y todos los estudiantes.

Formar profesores capaces de utilizar TIC eficazmente, debería influir como una oportunidad de promover la innovación pedagógica para modernizar y mejorar la calidad de la educación, esto en el sentido planteado por Couffignal de «asegurar la eficacia en la acción», es decir, las TIC utilizadas para que los profesores sean más innovadores en sus formas de enseñar y los alumnos más eficaces en sus formas de aprender (Careaga y Avedaño, 2007, p. 95).

De manera paradójica, se trata de que el acto de educar se adapte al estudiante y no a la inversa, es decir, que la educación se convierta en un guante a la medida, de ahí la necesidad de que el docente disponga de diversos recursos (entre ellos los tecnológicos)



para asegurar el buen logro en el aprendizaje del estudiante mediado por ambientes educativos inclusivos.

El uso de las TIC en la educación, al menos en las últimas cuatro décadas, ha representado un reto para los docentes por la amplia gama de posibilidades tecnológicas que parecieran más cercanas a los estudiantes que a los docentes, como lo señalan Careaga y Avedaño (2007). Esto representa un cambio en la forma de visualizar el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, una reestructuración en las formas tradicionales del proceso educativo considerando en primer término a los estudiantes y sus contextos; de igual forma al docente y sus necesidades dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, los contenidos y su abordaje didáctico, así como de los recursos didácticos disponibles.

Los centros educativos inclusivos deben transformarse para responder a la diversidad de estudiantes que escolariza. Esto significa que además de aceptar y valorar la diversidad, deben dar respuesta a la misma lo que implica definir y poner en marcha estrategias de apoyo para todos los estudiantes que lo requieran (Andújar, 2015, p. 3).

Las prácticas educativas requieren ser enriquecidas con nuevas propuestas que apunten a garantizar ambientes educativos inclusivos. En ese tenor, favorecer culturas digitales en el espacio escolar podría ser una alternativa para la atención de la diversidad presente en el aula. No obstante, respecto al uso de las TIC en el aula, señala Andújar:

Diversas investigaciones evidencian que no se utilizan como un medio para promover aprendizajes en las escuelas. En general, los docentes utilizan las TIC frecuentemente para acceder a las redes sociales, comunicarse, entre otros. Su uso para fines educativos es limitado y poco innovador (2015, p. 5).

Por lo anterior, reforzar las competencias digitales del profesorado para su uso cotidiano y creativo representa una necesidad que demanda hoy en día la tarea de la enseñanza en el espacio escolar.

En el caso concreto de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP), reflexionar sistemáticamente sobre la planificación y ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje mediado por las TIC, se convierte en una tarea esencial

para asegurar una cultura digital que responda a las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes.

Por lo anterior, el propósito dentro de este trabajo de investigación es valorar las prácticas educativas de docentes normalistas mediante el seguimiento a su quehacer dentro del aula a fin de identificar el empleo de las TIC como medio para la construcción de ambientes educativos inclusivos.

### **Marco teórico**

La educación inclusiva en su concepción más amplia se refiere al respeto irrestricto del principio de igualdad de oportunidades, no discriminación, equidad, atención a la diversidad y accesibilidad universal al servicio público educativo (Ocampo, 2021). En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y como parte de los ejes articuladores propuestos en el plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, se plantea el eje de inclusión como un derecho humano:

Pensar la inclusión desde una perspectiva decolonial implica que los niños, niñas y adolescentes se formen en espacios educativos en los que sean conscientes de que, si falta una o uno por motivos de clase, sexo, género, etnia, lengua, cultura, capacidad, condición migratoria o religión, entonces no están incluidos todos ni todas (SEP, 2023, pp.94-95).

Por tanto, no se puede hablar de educación inclusiva si no viene acompañada de la atención de aspectos estructurales, políticos, económicos, sociales y culturales. La educación inclusiva hace referencia a prácticas más allá del discurso para convertirse en prácticas reales y cotidianas en cada centro escolar, mismas que aseguren la atención de todas y todos en función a sus particularidades. González et al. (2023) mencionan que debe realizarse un ejercicio diagnóstico que permita identificar los aspectos a transformar, incluyendo elementos “superfluos” y de fondo en las instituciones educativas.

La educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses,

capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos (DOF, 2023, p. 56).

Por lo anterior, la práctica educativa es un proceso continuo donde se reconoce, valora, comprende y da respuesta a una diversidad de situaciones que se presentan en el proceso formativo de los estudiantes, el cual necesariamente deberá considerar la promoción de ambientes de aprendizaje.

La SEP (2011), denomina ambiente de aprendizaje al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que en los ambientes de aprendizaje medie la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales con el propósito de favorecer el aprendizaje sustantivo de los estudiantes.

Para la generación de un óptimo ambiente de aprendizaje, la SEP (2011, p. 27) plantea la necesidad de considerar cuando menos los siguientes aspectos:

- I. La claridad respecto del aprendizaje que se espera logre el estudiante.
- II. El reconocimiento de los elementos del contexto.
- III. La relevancia de los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales.
- IV. Las interacciones entre los estudiantes y el maestro.

Por otra parte, pensar en ambientes de aprendizaje inclusivos, implica no sólo pensar en el componente didáctico, sino que requiere según Pastrana, Díaz y Ramos (2022) ejecutar acciones sistemáticas que busquen reducir las brechas de inequidad social mediante la identificación y atención de las barreras que se presentan durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

En cuanto a incorporar las TIC en la educación, Laiton et al. (2017), refieren que su uso permite contar con una amplia gama de soluciones para evitar la exclusión en los centros educativos, dando respuesta a diversas problemáticas que se presentan en el aula, por ejemplo en las dificultades de los estudiantes con barreras para el aprendizaje y/o discapacidades; condiciones de vulnerabilidad o marginación sociocultural; o por los métodos de enseñanza memorísticos y unidireccionales utilizados por los docentes.

Careaga y Avedaño (2007) plantean la existencia de estándares en relación al empleo de las TIC como un componente didáctico dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. En ese tenor implica asumir dichos estándares como las formas de organizar y cómo utilizar los recursos tecnológicos de aprendizaje para la mediación entre el conocimiento y los estudiantes, atendiendo a la pertinencia del diseño y la interacción con los objetos de aprendizaje utilizados.

Algunos ejemplos de estándares didácticos son: garantizar un tratamiento atractivo de los contenidos; estructurar contenidos claros; representar los contenidos combinando recursos de aprendizaje equilibradamente; administrar fuentes de información; representar estéticamente los contenidos y objetos de aprendizaje (Careaga y Avedaño, 2007, p. 98).

Es importante referir que avanzar en la construcción de ambientes educativos incluyentes a partir de la mediación de las TIC, es un ejercicio gradual que requiere la identificación de necesidades en el perfil de los docentes, en ese tenor, Laiton et al. (2017) señalan que para la mejora sistemática será necesario incorporar ejercicios de evaluación entre el profesorado:

Las prácticas educativas requieren ser enriquecidas con nuevas propuestas educativas que apunten hacia la innovación con el uso e incorporación de las TIC y la inclusión de todos en el sistema educativo [...] De ahí la importancia de la participación del educador en procesos de evaluación permanente y pertinente de su quehacer pedagógico para identificar aspectos favorables, pero también aquellos que obstaculizan el desarrollo profesional (Laiton et al., 2017, p. 84).

Con base en esto último, surge la idea en la presente investigación de adentrarse al aula del docente formador de formadores para promover un ejercicio de evaluación que permita reconocer sus necesidades en relación al uso de las TIC para la construcción de ambientes educativos inclusivos a fin de establecer rutas de acción para la mejora gradual y sistemática.

## Metodología

La presente investigación de corte cualitativo está orientada hacia valorar las prácticas educativas de docentes normalistas mediante el seguimiento a su quehacer dentro del aula a fin de identificar el empleo de las TIC como medio para la construcción de ambientes educativos inclusivos. Cabe señalar que en este reporte de investigación se muestran resultados parciales del proceso de observación en aula.

El instrumento propuesto se encuentra dividido en 5 dimensiones, mismas que, fueron construidas a partir de la investigación de Laiton et al. (2017), dichas dimensiones son: 1) Diseño y accesibilidad tecnológica; 2) Interacción y colaboración; 3) Diversidad de contenidos; 4) Evaluación formativa y 5) Clima de respeto a la diversidad. El proceso de validación se efectuó por pilotaje durante los meses de octubre-diciembre 2023, a partir de ello, se realizó un ejercicio de refinamiento al instrumento para quedar como se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1**

Diseño de instrumento para valorar ambientes educativos inclusivos

Dimensión	Ponderación			
	1 Insuficiente	2 Suficiente	3 Bueno	4 Excelente
<b>Dimensión 1: Diseño y Accesibilidad Tecnológica</b>				
1. ¿El diseño de la planeación se realiza considerando las características del grupo en lo general y en atención a estudiantes con discapacidad y/o barreras para el aprendizaje?				
2. ¿Las plataformas y recursos digitales utilizados son accesibles para personas con discapacidades y/o barreras para el aprendizaje?				
3. ¿Se utilizan herramientas que facilitan la participación de todas y todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades tecnológicas previas?				

---

Observaciones:

---

**Dimensión 2: Interacción y Colaboración**

1. ¿Se fomenta la interacción entre las y los estudiantes a través de herramientas de comunicación síncrona y asíncrona?
  2. ¿Se promueve la colaboración entre los estudiantes mediante actividades grupales y proyectos conjuntos?
  3. ¿Existen espacios virtuales para la discusión y el intercambio de ideas que sean inclusivos y respetuosos?
- 

Observaciones:

---

**Dimensión 3: Diversidad de Contenidos**

1. ¿Los contenidos digitales utilizados representan una variedad de perspectivas culturales, étnicas, de género y de otras identidades?
  2. ¿Se incorporan contenidos que aborden la diversidad funcional y las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidades y/o barreras para el aprendizaje?
  3. ¿Los contenidos propuestos mantienen un enfoque alejado a prácticas de discriminación y/o violencias?, ¿Se promueven actitudes críticas hacia la diversidad?
- 

Observaciones:

---

---

#### **Dimensión 4: Evaluación formativa**

1. ¿Se proporciona retroalimentación formativa y constructiva que apoye el aprendizaje de todas y todos los estudiantes?
2. ¿Las estrategias de evaluación son inclusivas y permiten a las y los estudiantes demostrar su aprendizaje de diversas formas?
3. ¿Se ofrecen oportunidades para la autorreflexión e identificación de áreas de mejora?

---

Observaciones:

---

#### **Dimensión 5: Clima de respeto a la diversidad**

1. ¿Se promueve un ambiente de respeto y aceptación donde todas las opiniones y experiencias sean valoradas?
2. ¿Se abordan de manera proactiva los comportamientos discriminatorios o excluyentes?

---

Observaciones:

---

Nota: Construcción a partir de las dimensiones propuestas por Laiton et al. (2017).

En cuanto al empleo del instrumento se consideraron dos aspectos, su viabilidad y la pertinencia de los elementos a observar, para su llenado se tomaron como insumos: 1) la planeación docente; 2) la interacción síncrona docente-estudiante-contenido; 3) la interacción asíncrona docente-estudiante-contenido y 4) evidencias del proceso de aprendizaje.

La técnica para la recuperación de datos contemplada fue la observación no participante (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2014). Para el análisis de la información se empleó el método de comparación constante (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2014).



En relación a las consideraciones éticas, se garantizó el consentimiento informado de los participantes, así como la confidencialidad de los mismos durante todo el proceso de recogida de datos y en la eventual difusión de los resultados obtenidos.

Los sujetos informantes fueron cuatro profesores (dos mujeres y dos hombres) que laboran en una de las licenciaturas que oferta la BECENESLP, en tres de los casos (dos mujeres y un hombre) manifestaron tener formación normalista y sólo en un caso, formación universitaria. En cuanto al rango de edad, éste corresponde entre 45 y 55 años. Con base en su experiencia, el rango se coloca entre los 20 y 30 años de servicio docente.

Cabe señalar que el proceso seguido para la inclusión de estos cuatro profesores se efectuó a partir de una invitación por escrito realizada en el mes de enero 2024 al personal docente de una de las licenciaturas y a partir de un código QR que contenía un formulario de Google.Forms, se manifestó el deseo voluntario de participación, en total se recuperaron cuatro respuestas (de un aproximado de 20 posibles respuestas), mismas que se consideraron para su integración en la investigación. Por otra parte, el tiempo considerado para la recogida de datos se desarrolló en los meses de febrero-junio del ciclo escolar 2023-2024.

## Resultados preliminares

- **Dimensión 1: Diseño y Accesibilidad Tecnológica**

En cuanto a la planeación, se identifica que los profesores cuentan con un diseño general que se construye y entrega administrativamente de manera previa al inicio del semestre, esto implica que no hay un proceso formal diagnóstico para conocer a las y los estudiantes a fin de identificarlos en sus particularidades y/o en el reconocimiento de discapacidades o barreras para el aprendizaje.

Por otra parte, la inclusión de recursos tecnológicos a la práctica educativa es a partir de una convicción profesional; donde el docente recurre a estas herramientas a fin de facilitar sus tareas de enseñanza. No obstante, estos recursos son producto de la toma de decisiones en la marcha, las cuales no consideran la atención particular de estudiantes con discapacidad y/o barreras para el aprendizaje.

En cuanto al trabajo desarrollado en la modalidad síncrona, es decir, al interior del aula física, se identifica que los principales recursos tecnológicos empleados por los docentes son presentaciones digitales (realizadas principalmente en formatos Power Point o Canva), mismas que forman parte de un guion para explicaciones y/o argumentaciones efectuadas por los docentes y en algunos momentos como parte de un intercambio de ideas con los estudiantes.

- **Dimensión 2: Interacción y Colaboración**

En esta segunda dimensión se identifica una interacción frecuente entre estudiantes y profesores mediante la virtualidad en procesos asíncronos. Para ello, se recurre al campus institucional Moodle. En cuanto a las actividades desarrolladas en este espacio se reconoce la participación en foros de discusión, la entrega de tareas (archivos para evaluar), y la realización de cuestionarios (exámenes). Cabe destacar que en los espacios asíncronos la modalidad de trabajo que prevalece es individual enfocado a la entrega de productos sujetos de evaluación.

En cuanto al trabajo en foros de discusión, se identifica que la estrategia didáctica consiste en que el docente propone algunas preguntas o videos (conferencias principalmente) con las cuales provocar la reflexión de los estudiantes, después de ello, interactúan con otros pares a fin de realimentar lo comentado. Cabe desatacar que, en este tipo de ejercicios, se observan dos constantes: 1) el trato respetuoso y atento entre pares durante el desarrollo de las actividades y 2) una notable ausencia del docente, dado que, no se identifica la realimentación a las aportaciones de los estudiantes y/o la reflexión a partir de lo desarrollado en los foros de discusión.

- **Dimensión 3: Diversidad de Contenidos**

En cuanto a los contenidos digitales que se presentan en el proceso de enseñanza aprendizaje están enfocados al cumplimiento cabal del programa del curso. Es decir, la propuesta docente para el desarrollo de los cursos se limita a lo que se propone desde el programa, principalmente orientado a la revisión de videos y sitios web. Se observa como área de oportunidad el componente de la innovación y la iniciativa docente por incorporar

contenidos tanto disciplinares como tecnológicos que contribuyan a la formación de los futuros docentes.

En cuanto a la atención de estudiantes con discapacidad y/o barreras para el aprendizaje se identifican acciones docentes como promover el trabajo en pequeños equipos, principalmente conformados por afinidad entre pares. Durante las sesiones presenciales se identificó un mayor ejercicio de realimentación por parte del docente. En relación al manejo de lenguaje incluyente por parte del docente se identificó mayoritariamente el uso de masculino genérico, no obstante, el empleo de pronombres masculinos y femeninos ocurrió en algunos momentos de las sesiones.

En los cuatro casos, los docentes en diversos momentos argumentaron la necesidad de que los estudiantes asumieran posturas críticas como parte de un diálogo sostenido en la clase, para ello prevaleció el uso de materiales digitales como el uso de videos de YouTube y aplicaciones como Menti.com o Kahoot.

- **Dimensión 4: Evaluación formativa**

En relación a la evaluación, es posible identificar el proceso de valoración docente enfocado a emitir retroalimentaciones principalmente de tipo cuantitativo en el campus virtual Moodle, mientras que, las valoraciones cualitativas se realizan a partir de plantillas previamente diseñadas por el docente, en las cuales, si bien se ofrece un comentario que acompaña a la producción, este no se sitúa en las particularidades del estudiante, un ejemplo de los comentarios identificados podría ser: “el trabajo reúne de manera satisfactoria los elementos de contenido y de forma solicitados”.

Durante las sesiones presenciales, los ejercicios de evaluación se efectuaron principalmente con el uso de recursos tecnológicos dados en la manipulación de aplicaciones como Menti.com o Kahoot, así como la entrega física de posicionamientos y/o conclusiones que los estudiantes proponían ante situaciones presentadas por los docentes, esta actividad principalmente desarrollada en pequeños equipos de trabajo.

- **Dimensión 5: Clima de Respeto a la diversidad**

Dentro del espacio áulico, es decir, de trabajo síncrono se identifica que la interacción docente-estudiantes se efectúa en un marco de respeto a las diferentes

opiniones expresadas y su vinculación directa con el trabajo escolar. De igual forma se identifica que la participación de los estudiantes se efectúa en un escenario de confianza y respeto a las opiniones de sus pares como lo expresado por sus docentes.

En el espacio asíncrono, la interacción se limita a atender las consignas otorgadas y/o a responder de manera concreta algún punto de análisis, en ese espacio igualmente se reconocen prácticas de interacción respetuosa y proactiva entre pares.

### **Discusión y conclusiones**

En un primer momento se concluye que la construcción de ambientes educativos inclusivos mediados por las TIC comienza en el diseño de la planeación, no obstante, en la atención administrativa de entrega institucional se identifica la principal limitante para el aseguramiento de dichos ambientes inclusivos, pues los diseños se efectúan sin considerar formalmente las características y las necesidades del grupo al que se dirige el diseño de la planeación.

En cuanto al diseño se reconoce un enfoque prescriptivo por cumplir con lo señalado en el programa del curso, dejando en un margen reducido la gestión docente sistemática por incorporar contenidos y/o materiales tecnológicos propios, y en caso de hacerse se realizan como acciones en la marcha, pensadas en la atención general del grupo y no orientado a cuestiones específicas relacionadas con discapacidades y/o barreras para el aprendizaje de los estudiantes.

Se reconoce que en su mayoría los docentes tienen conocimientos básicos y utilizan las TIC en el ambiente de aprendizaje de su curso. Sin embargo, se considera necesario continuar promoviendo procesos de capacitación docente para el empleo óptimo de las TIC como un recurso didáctico que favorezca la inclusión mediante la atención de las necesidades de aprendizaje en los estudiantes. Los resultados preliminares presentados en esta investigación coinciden con lo expresado por Andújar (2015) en cuanto al uso reduccionista de las TIC disponibles en los centros escolares y la necesaria formación docente para promover ambientes educativos inclusivos mediados por las TIC.

De igual forma se considera como una veta de investigación recuperar las percepciones de los estudiantes en torno a valorar los esfuerzos de sus profesores en la tarea de construir ambientes educativos incluyentes y sus alcances a partir del uso sistemático, innovador y cotidiano de las TIC dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Finalmente, es importante referir que en buena parte el logro de un ambiente educativo inclusivo es una tarea que comienza desde la planeación didáctica y es una responsabilidad docente promover -o no y en la medida de lo posible- prácticas educativas que respondan a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Los resultados presentados en esta investigación si bien se realizaron en una muestra pequeña, no pretenden generalizar sus hallazgos ni señalar las prácticas docentes propias de la Escuela Normal, por el contrario, pretenden poner sobre la mesa la discusión de alternativas que favorezcan la tarea de enseñar apoyadas por las TIC y al mismo tiempo oxigenar las prácticas escolares que en ocasiones resultan poco significativas para los estudiantes.

## Referencias

Andújar, C. (2015). Las TIC: oportunidades, barreras y retos para la educación inclusiva [Discurso principal]. Congreso Iberoamericano de Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, Argentina.

<https://oei.int/downloads/blobs/eyJfcmlFpbHMiOmsibWVzc2FnZSI6IkJBaHBBcUF5IiwiaXhwLjpuYWxsLCJwdXliOiJibG9iX2lkIn19--640a0c6c701611cf70b003bde6475ea5014fc8f9/Las%20TICS-opportunidades,%20barreras%20y%20retos%20para%20la%20formaci%C3%B3n%20inclusiva.pdf>

Careaga, M., y Avedaño, A. (2007). Estándares y competencias TIC para la formación inicial de profesores. Revista de estudios y experiencias en educación, 6(12), 93-106.  
<http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/185/192#>

Diario Oficial de la Federación (13 de marzo de 2023). Título Tercero. Capítulo VIII. De la educación inclusiva.

[https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_orig\\_sent01\\_dof\\_13mar23.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_sent01_dof_13mar23.pdf)

- González, M., Peñafiel, R., Manobanda, L. y Cedeño, K. (2023). Educación inclusiva, un desafío para la educación en tiempos de pandemia: Inclusive education, a challenge for education in times of pandemic. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(1), 1587–1599. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.361>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.<sup>a</sup> ed.). Mc. Graw Hill.
- Laiton, E., Gómez, S., Sarmiento, R., y Mejía, C. (2017). Competencia de Prácticas Inclusivas: Las TIC y la Educación inclusiva en el desarrollo profesional docente. *Sophia*, 13(2), 82-95. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.502>
- Pastrana, J., Díaz, A., y Ramos, C. (2022). Incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en espacios educativos formales bajo un enfoque de inclusión social. *Panorama*, 16(30). <https://www.redalyc.org/journal/3439/343969897017/html/>
- Ocampo, A. (2021). La educación inclusiva como dispositivo heurístico. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (16), 159–176. <https://doi.org/10.37135/chk.002.16.10>
- SEP (2011). Plan de estudios 2011. Educación básica. SEP. <http://mapeal.cippecc.org/wp-content/uploads/2014/06/Plan-de-estudios-b%C3%A1sico-2011.pdf>
- SEP (2023). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wpcontent/uploads/2023/07/Plan\\_de\\_Estudios\\_para\\_la\\_Educacion\\_Preescolar\\_Primeria\\_y\\_Secundaria.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wpcontent/uploads/2023/07/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primeria_y_Secundaria.pdf)



## La enseñanza situada en el proceso de transición de lenguaje común al lenguaje algebraico en educación secundaria

Claudia Rodríguez Juárez

crodriguez@enijtb.edu.mx

Sinhue Reyes Reyes

sreyes@enijtb.edu.mx

Berenice Romero García

Instituto Jaime Torres Bodet

bromero@enijtb.edu.mx

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

### Resumen

Una de las dificultades en el área de matemáticas es el proceso de transición del lenguaje común al lenguaje algebraico para la resolución de problemas, por lo cual se hace necesario diseñar y proponer actividades que permitan a los estudiantes interpretar y resolver problemas que impliquen este proceso. La investigación se realizó en una escuela secundaria del municipio de San Andrés Cholula, Puebla, con un enfoque de investigación cualitativo de tipo descriptivo a través de la investigación-acción. La observación participante y la encuesta fueron las técnicas de recogida de datos. Los sujetos de investigación fueron 34 estudiantes de educación secundaria. Se diseñaron diversas estrategias para favorecer el proceso de transición del lenguaje común a lenguaje algebraico en estudiantes de secundaria, de menor a mayor complejidad por medio de la enseñanza situada como el Aprendizaje basado en problemas, Proyectos de investigación situados, Aprendizaje cooperativo y simulaciones. Utilizar la enseñanza situada ayudó a que los estudiantes aprendieran conceptos matemáticos, además de comprender la lectura de problemas y relacionar los datos para formular expresiones algebraicas y/o ecuaciones lineales.

**Palabras clave:** lenguaje algebraico; enseñanza situada; aprendizaje significativo; simulaciones situadas; aprendizaje basado en problemas.



## Planteamiento del problema

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), al hacer un análisis de los resultados de PISA (Programme for International Student Assessment) que evalúa lectura, matemáticas, ciencias, así como su aplicación en los problemas actuales, y que también muestra la calidad de los aprendizajes obtenidos en las aulas, concluye que la educación en México se ha mantenido prácticamente igual desde el año 2006, pues México ocupó el lugar 53 de 79 países que participaron en la prueba PISA (INEE, 2018), quedando por debajo del promedio de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

Desafortunadamente no es fácil ocultar los bajos niveles académicos en México, quizá a esto se le atribuye que las matemáticas sean consideradas una disciplina difícil y aburrida, además de que los estudiantes no le encuentran aplicación en la vida y en su contexto, excepto para abordarse en el aula. También hay quienes sienten desagrado o miedo hacia estas, por las estrategias con que se abordan, por ejemplo, los exámenes, que de por sí ya son condicionantes y no permiten que los estudiantes se concentren, generando dificultades para el aprendizaje.

En el contexto del nivel de secundaria, se ha observado que existen diversas dificultades con respecto al área de matemáticas, específicamente el proceso de transición del lenguaje común al lenguaje algebraico para la resolución de problemas. Esta es la razón de llevar a cabo la presente investigación, indagar la forma en que la enseñanza situada impacta en el proceso de transición del lenguaje común al lenguaje algebraico. La base de esto es el programa sintético de la fase 6 (SEP, 2022), el cual expresa que en los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) del campo formativo saberes y pensamiento científico del área de matemáticas, el estudiante interprete y plantee diversas situaciones del lenguaje común al lenguaje algebraico y viceversa, además de que pueda modelar y resolver problemas cuyo planteamiento es una ecuación lineal. De ahí la importancia de disminuir el porcentaje de dificultad para plantear y resolver problemas matemáticos que involucren un lenguaje algebraico. En este sentido, la transición de la aritmética al álgebra es un paso importante hacia ideas más complejas, brindando las bases que definen el álgebra como un

lenguaje que sirve para comunicar las ideas de las matemáticas y así expresar generalizaciones a través de símbolos (Serres, 2011).

El lenguaje algebraico se introduce por medio de enunciados sencillos integrando la “x”, desafortunadamente los estudiantes la confunden con un signo de multiplicación. Esta sintaxis algebraica tiene como principal crítica que se introduce en un “simbolismo desprovisto de significado y de sentido, siendo que los niños vienen a trabajar con la aritmética, donde todos los símbolos poseen significados y los contextos de los problemas determinan mucho la manera de resolverlos” (Butto y Rojano, 2004, p. 114).

## **Marco teórico**

### **Aprendizaje significativo**

El principal referente es Ausubel (2002), quien considera que el aprendizaje escolar puede darse a través de la recepción o el descubrimiento como estrategia de enseñanza, produciendo aprendizajes significativos; es así que, durante el aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se integran en la estructura cognitiva. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los adquiridos previamente. Sin embargo, también es necesario que el estudiante se interese por lo que se le muestra y los beneficios del aprendizaje significativo.

Marquina et al. (2014) comparten algunos requisitos para lograr el aprendizaje significativo como se muestran a continuación:

- Significatividad lógica del material: el material que presenta el docente al estudiante debe estar organizado para que se dé una construcción de conocimientos.
- Significatividad psicológica del material: que conecte el nuevo conocimiento con los previos y los comprenda. Esto último se facilita al ejercitar la memoria de largo plazo, en este caso, con la práctica en la resolución de problemas y ejercicios matemáticos que involucren acciones de la vida cotidiana, creando conexiones entre los conocimientos matemáticos y el lenguaje común del diario vivir.

- Actitud favorable del estudiante: el aprendizaje no puede darse si el estudiante no quiere. Este es un componente de disposiciones emocionales y actitudinales, en donde influye la motivación.

### **Tipos de Aprendizaje Significativo**

- Aprendizaje de representaciones: el niño adquiere el vocabulario, aprende palabras que representan objetos que tienen significado para él.
- Aprendizaje de conceptos: el niño, a partir de experiencias concretas, comprende que la palabra “mamá” puede usarse también por otras personas refiriéndose a sus madres. De igual manera se presenta cuando en edad preescolar se someten a contextos de aprendizaje por recepción o por descubrimiento.
- Aprendizaje de proposiciones: conoce el significado de los conceptos, puede formar frases que contengan dos o más conceptos en donde afirme o niegue algo. Un concepto nuevo es asimilado al integrarlo en su estructura cognitiva con los conocimientos previos. Esta asimilación se da en los siguientes pasos: por diferenciación progresiva (el concepto nuevo se subordina a conceptos más inclusivos que el estudiante ya conocía); por reconciliación integradora (el concepto nuevo es de mayor grado de inclusión que los que el estudiante ya conocía); por combinación (cuando el concepto nuevo tiene la misma jerarquía que los conocidos).

### **Enseñanza situada**

Resa (2020) sostiene que el conocimiento es “situado” porque ocurre en un contexto y situación específica como resultado de la actividad personal que aprende en interacción con otras personas dentro de las prácticas sociales de una comunidad. También propone como estrategia situada el Entorno Personal de Aprendizaje, asociado a la tecnología, cuyo objetivo es comprender cómo aprende un individuo y en qué contexto lo hace.

Por su parte, Hernández (2020, p. 9) comenta que al manejar la enseñanza situada se enfatiza en que esta “responde completamente a las necesidades del México contemporáneo, permite ofrecerles a los alumnos, los elementos necesarios para construir

sus competencias y aprendizajes para la vida”. Para Hernández, la enseñanza situada surge de la necesidad de responder a las demandas de una sociedad en constante cambio y, por tal motivo, pretende orientar la aplicación de estrategias de enseñanza para facilitar la construcción de aprendizajes significativos en niños preescolares, haciendo hincapié en lo que es la enseñanza situada, sus ventajas y contribución en la práctica docente.

Acorde con Lave y Wenger (1991), la enseñanza situada fomenta la transferencia efectiva de conocimientos al ubicarlos en contextos auténticos y relevantes, donde los estudiantes pueden aplicar lo que han aprendido a situaciones del mundo real y desarrollar habilidades prácticas. A su vez, implica colocar el aprendizaje en un contexto auténtico y significativo, donde los estudiantes puedan participar activamente en actividades que sean relevantes para su vida cotidiana.

### **Metodologías de la enseñanza situada**

Para poner en práctica la enseñanza situada, Díaz-Barriga (2006) comparte las metodologías que se utilizan, como lo son: el aprendizaje mediante proyectos (AMP), el aprendizaje basado en problemas (ABP) y enfatiza la importancia del aprendizaje cooperativo, intentando vincular el aprendizaje escolar con la educación para la vida, y ofreciendo nuevas respuestas a la necesidad de conectar la educación con el contexto cultural, para que el aprendizaje sea significativo y relevante. Esto en principio implica que el conocimiento es generado y normalmente recreado por individuos en situaciones específicas (sociales, culturales, geográficas, ambientales, personales, motivacionales, etc.). Es más aplicable a situaciones similares a situaciones ordinarias y más difícil de transferir a situaciones diferentes a ellas. Así, un buen aprendizaje se caracteriza por lograr conocimientos que sean duraderos, trasladables a situaciones nuevas y que se produzcan como consecuencia directa de la práctica realizada.

### **Lenguaje algebraico**

Las matemáticas son una herramienta importante para el desarrollo de otras disciplinas y, sobre todo, porque tienen una relación significativa con la tecnología; por tanto, son la base

para futuras investigaciones en diversas ramas de las ciencias. Sin embargo, todavía hay informes de estudiantes que tienen un bajo desempeño en esta disciplina e incluso la abandonan por varias razones, entre estas, el tipo de estrategias utilizadas para aprender aritmética y para aprender álgebra.

### **Representación algebraica**

El aprendizaje del álgebra requiere la consideración de diferentes términos y nuevos conceptos como variables, constantes, incógnitas y ecuaciones que se agregan al esquema para incluir en la aritmética (Hernández y Andonegui, 2003). Autores como Esquinas (2009) y Garriga (2011) han identificado enunciados que hacen referencia al proceso de simbolización para representar expresiones algebraicas como un aspecto importante del álgebra, al que se refieren con la síntesis descriptiva como generalización de las matemáticas. En este sentido, Esquinas define el término generalización de manera amplia, describiéndolo como el acto de observar características comunes de un grupo de sujetos en condiciones específicas, ayudando a establecer un patrón para identificar los objetos que se investigan. A su vez compara este concepto con la práctica de descubrir regularidades, lo que crea un problema general basado en evidencia que justifica suposiciones en un contexto determinado.

La abstracción es importante en los procesos matemáticos que buscan, a través de imágenes mentales, representar la realidad empírica, y estas imágenes pueden ser fácilmente manipuladas en la mente del sujeto. Como actividad cognitiva, la abstracción está guiada por la heurística, una habilidad humana inherente. La generalización, a su vez, depende de la capacidad de los individuos para desarrollarla a partir de sus experiencias. Por tanto, la abstracción es una actividad cognitiva de la que nace la generalización (Esquinas, 2009).

### **Proceso de transición del lenguaje común al lenguaje algebraico**

Beyer (2006) afirma que el lenguaje algebraico es lo que utiliza una persona para comunicar ideas algebraicas a otras personas y se caracteriza por diferentes dimensiones como la

verbal, simbólica y gráfica. Los elementos de este lenguaje suelen denominarse expresiones algebraicas, fórmulas, ecuaciones, desigualdades, funciones y se utilizan para resolver problemas y modelar matemáticamente diversas situaciones. De ahí la importancia de la creación de un lenguaje algebraico, que permita estudiar conjuntos numéricos en paralelo con el trabajo operativo con ellos. El lenguaje algebraico es una herramienta para aprender las propiedades de los números, lo que a su vez nos permite transformar y crear nuevas expresiones algebraicas (Papini, 2003).

Londoño et al. (2010) documentan que la transición de la aritmética al álgebra es una etapa fundamental en el currículo escolar, que constituye la base de muchos procesos de abstracción y generalización que forman la base para la resolución de diversas situaciones en matemáticas y en diferentes contextos de esta. En este sentido, el álgebra escolar debe proyectarse como una necesidad que surge de situaciones de la vida real en un principio, y que luego permite tender un puente entre lo real y lo abstracto, con un significado más claro para el estudiante.

En general, incluir contextos y especialmente situaciones cercanas al estudiante, puede activar diversos elementos en la construcción de modelos matemáticos que describen las respuestas y necesidades específicas de los estudiantes inmersos en el mundo real, que luego generan modelos en más situaciones abstractas.

Elichiribehety y Otero (2004) afirman que cuando una persona comprende un evento real o un evento discursivo, como el enunciado de un problema matemático, es capaz de construir una representación mental significativa sólo si tiene un conocimiento más usual sobre estos eventos. Entonces, alguien que comprende un problema matemático lo hace basándose en información, percepciones y creencias relacionadas con el hecho en sí, el contexto en el que ocurre el evento y suposiciones cognitivas personales sobre el problema.

### **Dificultades en el proceso de transición del lenguaje común al algebraico**

Al relacionarse con contenidos algebraicos, los alumnos presentan dificultades para entender textos escritos, frases, situaciones; es decir, se les dificulta tener claro lo que se



les pregunta. Por ello se considera que los factores que explican la dificultad de plantear y resolver correctamente expresiones algebraicas pueden ser la falta de conexión entre el lenguaje algebraico y numérico. Estas dificultades se encuentran al realizar ejercicios algebraicos, porque en los ejercicios aritméticos les resulta fácil resolverlos pues muchas veces hacen uso de la calculadora, pero al combinarlos con letras, no se dan cuenta de que se trata de operaciones aritméticas.

Butto & Rojano (2010) afirman que las dificultades que enfrentan los estudiantes al comenzar a estudiar álgebra, se deben al hecho de que durante mucho tiempo se la ha visto como una simple extensión de los cálculos numéricos a los cálculos literales. Lo anterior ha llevado a que la enseñanza del álgebra se base en fuentes de significado muy limitadas: se suele tomar como base el dominio numérico (simbolización numérica), dejando de lado ideas importantes que se interconectan con otras áreas matemáticas como la geometría.

Otra forma de representar la ecuación es la representación gráfica, que se puede interpretar como una función dibujada en el plano cartesiano. La representación manipulativa utiliza materiales que representan la ecuación en forma pictórica y desde una perspectiva técnica se pueden utilizar aplicaciones virtuales o simuladores.

## **Metodología**

La escuela secundaria en la que se llevó a cabo la investigación se ubica en el Municipio de San Andrés Cholula, Puebla. Una situación que la destaca es que estructuralmente fue diseñada para trabajadores, por eso sus dimensiones son pequeñas y no se pueden realizar actividades al aire libre o en el aula, implementar algunas estrategias se complica. La investigación la llevaron a cabo dos docentes y una estudiante de la Escuela Normal "Instituto Jaime Torres Bodet". Los sujetos de investigación fueron 34 estudiantes de educación secundaria de primer grado.

El enfoque de investigación es cualitativo, de tipo descriptivo, a través de la investigación-acción. Kemmis y McTaggart (1992) comentan que la investigación acción es una forma de investigación autorreflexiva sobre las prácticas educativas que se llevan a cabo dentro de una institución para mejorarlas; para implementar planes innovadores se deben



utilizar diversos métodos, implementándolas en ciclos y buscando formas reflexivas de completarlos, eligiendo las mejores estrategias que puedan resolver los problemas contenidos en el grupo de trabajo.

Para la puesta en desarrollo de la investigación, se recurrió al modelo de Kemmis y McTaggart (1992). Este proceso se organiza sobre dos ejes:

- Organizacional, consistente en planificación y seguimiento: principalmente en la realización de diagnósticos para conocer la población con la que se va a trabajar para implementar diversas estrategias.
- Estratégico, consistente en acción y reflexión: punto en el que se ejecutan las estrategias que previamente se planificaron, luego de su puesta en práctica se hace la revisión y posteriormente el análisis.

Se tomó la observación participante porque hace referencia a la introducción de la investigación en el escenario de estudio, funcionando como técnica de recogida de datos, ya que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes y durante la cual se recogen los datos de modo natural y no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1987).

Otra técnica que se utilizó es la encuesta, que utiliza un conjunto de procedimientos de investigación estandarizados mediante los cuales se recopila y analiza una serie de datos de una población para su estudio, descripción, predicción, análisis, y/o explicar una serie de características (Casas et al., 2003). Además, esta técnica es “ampliamente utilizada como procedimiento de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz” (Casas et al. 2003, p. 527).

Los instrumentos de la observación participante que se utilizaron son el diario del investigador (observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo ocurrido en el contexto), las notas de campo, la lista de cotejo (proporcionaron evidencia del logro o desempeño de un estudiante en particular) y fotografías (evidencias de las actividades de la clase o aspectos que el observador); para la encuesta fueron las pruebas de conocimiento y cuestionarios.

Se realizó una búsqueda bibliográfica referente al tema en cuestión: la enseñanza situada, la cual permite a los estudiantes adquirir aprendizajes significativos, ya que parte

del contexto y aquellos aspectos que ellos ya conocen. Con base en lo que propone Latorre (2003), el plan de acción se llevó a cabo en tres ciclos que se muestran en la siguiente tabla (ver tabla 1).

Tabla 1. Plan de acción.

Temporalidad	Metodología	Contenido	Actividades	Evaluación
Tres semanas (2 sesiones por semana)	ABP y trabajo cooperativo	Algebra de acuerdo con los PDA (Procesos de Desarrollo de Aprendizaje) del plan de estudios 2022 de educación básica.	Diagnóstico de contenidos algebraicos. Expresión de perímetros de figuras por medio de expresiones algebraicas.	Memorama algebraico.
Dos semanas (2 sesiones por semana)	Trabajo cooperativo. ABP Simulaciones situadas.	Lenguaje algebraico. Ecuaciones lineales.	Elaboración de material didáctico: fichas con literales, proyecto del comic algebraico, balanza matemática, propiedades de igualdad.	Rúbrica. Prueba de conocimientos.
Dos semanas (3 sesiones por semana)	Proyecto situado. Trabajo cooperativo. ABP Simulaciones situadas.	Ecuaciones lineales y cuadráticas.	Culminación del proyecto comic algebraico: ecuaciones en la vida real. Planear e interpretar situaciones del lenguaje algebraico y viceversa. Modelar y resolver problemas cuyo planteamiento es una ecuación lineal.	

## Resultados

Se diseñaron diversas estrategias para favorecer el proceso de transición de lenguaje común a lenguaje algebraico en estudiantes de secundaria, de menor a mayor complejidad por medio de la enseñanza situada y empleando el ABP, Proyectos de investigación situados, Aprendizaje cooperativo y simulaciones.

Las actividades del Ciclo 1 las realizaron los estudiantes en equipos, ya que Díaz-Barriga (2006) menciona que el aprendizaje cooperativo influye en la construcción del conocimiento, mediada por la influencia de otros y, por tanto, el aprendizaje implica la apropiación del conocimiento a través de su reconstrucción. Además, la representación visual de expresiones del lenguaje común a través de imágenes ayuda a contextualizar el

contenido matemático, lo que facilita su comprensión al conectarlo con situaciones reales familiares para los estudiantes.

Las figuras y dibujos ofrecieron representaciones intuitivas de conceptos matemáticos abstractos, haciéndolos más fáciles de comprender para los estudiantes. Al ver representaciones visuales, los estudiantes desarrollaron una comprensión más profunda y significativa de las expresiones algebraicas y sus aplicaciones en la vida real, lo que mejoró su compromiso con el tema y su voluntad de explorar diferentes enfoques.

En la expresión de frases para indicar que la operación que se debe aplicar es suma, resta, multiplicación, división o exponente, se notó que había confusión con respecto a las palabras “producto, cociente, potencias”, pero expresar dichas frases ayudó para encontrar patrones, relaciones y soluciones. El proceso de construcción activa del conocimiento ayudó a comprender los conceptos algebraicos. Todos los estudiantes aprendieron y buscaron soluciones a los planteamientos, porque de acuerdo con Lave y Wenger (1991), desarrollaron la teoría de la comunidad de práctica, que establece que el aprendizaje es un proceso social que ocurre en el contexto de estudiantes que participan en actividades significativas en una comunidad de personas que tienen los mismos intereses.

Se observó que los estudiantes tenían dificultad para expresar las frases de lenguaje común al algebraico, aunque, gradualmente, se fue avanzando.

Las actividades del Ciclo 2 se plantearon contextualizando el contenido de introducción al álgebra: ecuaciones lineales y cuadráticas. El trabajo se monitoreó y se plantearon preguntas en las que los estudiantes debían argumentar el procedimiento que utilizaron. Realizaron una investigación con la finalidad de aplicar ecuaciones en su realidad, haciéndola auténtica y significativa, por lo que se favoreció la enseñanza situada, la cual permitió a los estudiantes aprender mejor cuando se les daba la oportunidad de descubrir información por sí mismos, en lugar de ser simplemente receptores pasivos de conocimiento transmitido (Bruner, 2018). Al socializar los hallazgos de su investigación se compartieron diversas perspectivas y se aclararon dudas.

Al utilizar simuladores, los estudiantes manipularon los conceptos matemáticos, mismos que utilizaron en la experimentación de ecuaciones y ver cómo funcionan en situaciones reales, esto les facilitó las frases y conceptos algebraicos.

El Ciclo 3 incluyó actividades de planteamiento, interpretación y solución de problemas de la autoría de los estudiantes. Se enfrentaron a problemas que analizaron y describieron desde sus puntos de vista y así, seleccionaron o desarrollaron una o más soluciones posibles, siempre desde un contexto relevante y significativo, planteando problemas matemáticos con situaciones cercanas a ellos para tener aplicabilidad.

Los estudiantes analizaron precios, calcularon costos totales, identificaron cambios y aplicaron conceptos matemáticos básicos para realizar operaciones exitosas. Esta actividad promovió el aprendizaje como el proceso de transición del lenguaje común al lenguaje algebraico, al proporcionar situaciones contextualizadas de contenidos algebraicos. Además de desarrollar el pensamiento crítico y habilidades de resolución de problemas, promovió el trabajo cooperativo y la aplicación de conceptos algebraicos.

Por último, realizaron una historia simulada, en la que presentaron hechos o problemas que se resuelven mediante ecuaciones, estrategia que resulta benéfica para la transición del lenguaje común al algebraico. Al respecto, Dewey (1989) comenta que las historias simuladas crean una experiencia de aprendizaje, donde los estudiantes pueden interactuar con problemas reales o ficticios, lo que facilita la comprensión y retención de conceptos algebraicos.

## **Conclusiones**

El trabajo de investigación expuesto tuvo tres principales complicaciones; primero, que los estudiantes provenían de la primaria y tenían un contexto áulico diferente; segundo, no contaban con conocimientos previos con respecto al contenido; y tercero, no resolvían problemas con enunciados. Aun así, el desarrollo del trabajo tuvo un avance considerable, pues pudieron utilizarse diversas variables y elementos para desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Utilizar la enseñanza situada ayudó a los estudiantes a aprender los conceptos matemáticos, respetando el momento en el que el estudiante contaba con la madurez cognitiva adecuada, para entender el tipo de cálculo o proceso mental que requería una situación problemática, pero con distinto grado de avance, teniendo como finalidad el desarrollo del pensamiento algebraico y el razonamiento lógico.

Se pudieron visualizar varias características que rodean al estudiante con una habilidad notable: la observación. En este caso esta fue una herramienta primordial, ya que las lecciones se realizaron de manera presencial, se les hicieron preguntas y se pudo ver cuáles estudiantes tenían dificultades, se les proporcionó retroalimentación y, en consecuencia, el avance se logró satisfactoriamente.

Durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes, se observó que desarrollaron la habilidad para comprender la lectura de problemas y relacionar los datos para formular expresiones algebraicas y/o ecuaciones lineales, de la misma manera pudieron percibir de forma autónoma la relación del tema con el mundo que los rodea, identificar datos, usar incógnitas, interpretar y expresar términos, igualdad, ubicación espacial, registrar coordenadas, y finalmente comparar los métodos que hay para la resolución de problemas de ecuaciones de primer grado por medio de la enseñanza situada.

## Referencias

- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Editorial Paidós.
- Beyer, W. (2006). El Laberinto del Significado: La comunicación en el Aula de Matemáticas. En David Mora y Wladimir Serrano (Eds.), Lenguaje, Comunicación y Significado en Educación Matemática. La Paz: Grupo de Investigación y Difusión en Educación Matemática.
- Butto, C., y Rojano, T. (2004). Introducción temprana al pensamiento algebraico: abordaje basado en la geometría. Educación matemática, 16(1), 113-148. <https://www.redalyc.org/pdf/405/40516105.pdf>

- Butto, C., y Rojano, T. (2010). Pensamiento algebraico temprano: El papel del entorno Logo. *Educación matemática*, 22(3), 55-86.
- Bruner, J. S. (2018). *Desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones Morata.
- Casas, J., Repullo, J., y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. *Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I)*. *Atención primaria*, 31(8), 527-538. <https://core.ac.uk/download/pdf/82245762.pdf>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Una nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. (Original publicado en 1933). Biblioteca Cognición y Desarrollo Humano, núm. 18. Editorial Paidós.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Enseñanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- Elichiribehety, I. y Otero, M. (2004). La relación entre los marcos de resolución y los modelos mentales en la enseñanza del álgebra. *Educación Matemática*, 16 (1), 29-58. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=40516102>
- Esquinas, A. (2009). *Dificultades del aprendizaje algebraico; del símbolo a la formalización algebraica: aplicación a la práctica docente*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Garriga M. (2011). *El lenguaje algebraico: un estudio con alumnos de tercer curso de educación secundaria obligatoria*. [Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza]. (p. 5) <https://zaguan.unizar.es/record/7480>
- Hernández, C. (2020). *La enseñanza situada como estrategia en el aprendizaje de los niños en educación preescolar*. [Protocolo de investigación]. [https://ade.edugem.gob.mx/bitstream/handle/acervodigitaledu/43163/MLNIPTI1342\\_La%20ense%C3%B1anza%20situada%20como%20estrategia%20en%20el%20aprendizaje.pdf?sequence=6](https://ade.edugem.gob.mx/bitstream/handle/acervodigitaledu/43163/MLNIPTI1342_La%20ense%C3%B1anza%20situada%20como%20estrategia%20en%20el%20aprendizaje.pdf?sequence=6)
- Hernández M. y Andonegui, M. (2003). Una experiencia didáctica referente a la introducción del tema Ecuaciones en Educación Básica. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 16 (1). CLAME. <https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/una->



experiencia-didactica-referente-a-la-introduccion-del-tema-ecuaciones-en-  
educacion-basica/

- INNE. (2018). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Informe de resultados PLANEA 2017. El aprendizaje de los alumnos de tercero de secundaria en México. Lenguaje y Comunicación Matemáticas. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D321.pdf>
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1992). Cómo planificar la investigación-acción. Laertes Ediciones.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge, Cambridge University Press.
- Londoño O., Muñoz M. y Jaramillo L. (octubre de 2010). Acercamiento de la Ecuación de Primer Grado desde la Modelación. Memoria 11<sup>º</sup> Encuentro Colombiano de Matemática Educativa, 609-618. Universidad de Antioquia.
- Marquina, J., Moreno, G. y Acevedo, A. (2014). Transformación del lenguaje natural al lenguaje algebraico en educación media general. Educere, 18(59), 119-132. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35631103014.pdf>
- Papini, M. (2003). Algunas explicaciones vigotskianas para los primeros aprendizajes del álgebra. Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, RELIME, 6(1), 41-71.
- Resa, M. (2020). Tecnología y Enseñanza Situada. Revista Tecnológica-Educativa docentes. 8(1), 33-40. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/83>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol. 1, p. 348). Editorial Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 6. [Material en proceso de construcción]. (p. 57)



Serres, Y. (2011). Iniciación del aprendizaje del álgebra y sus consecuencias para la enseñanza. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 12 (1), 122-142.

## “Uso de la plataforma COMMONLIT para el fortalecimiento de la comprensión lectora”

Perla Yamileth Montiel Soto

perla.montiel.soto@bycened.mx

Sandra Leticia García Aquino

sandra.garcia.aquino@bycened.mx

María Inés Carranza Moreno

maria.carranza.moreno@bycened.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

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

### Resumen

El presente trabajo describe los resultados de la aplicación de la plataforma CommonLit como estrategia innovadora para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, se enmarca en el paradigma interpretativo que corresponde a un estudio de enfoque cualitativo, bajo el método de sistematización de experiencias. Se aplicó en tres grupos de tercer semestre en modalidad virtual. Esta herramienta tecnológica ofrece una amplia gama de lecturas de géneros literarios e informativos de alta calidad adaptados a diferentes niveles de lectura, lo que permite a los futuros maestros acceder a materiales relevantes y variados. Además, las actividades y preguntas de comprensión están diseñadas para desarrollar habilidades críticas como la inferencia, el análisis y la síntesis. CommonLit promueve la autonomía de aprendizaje permitiendo a los estudiantes trabajar a su propio ritmo y reforzar áreas específicas de dificultad. También, fomenta el desarrollo de competencias digitales indispensables en la educación moderna. De esta forma no solo mejoran su comprensión lectora sino que adquieren recursos y estrategias para implementar en sus futuras aulas contribuyendo así a la formación de lectores competentes y críticos.

**Palabras clave:** comprensión lectora, lectura crítica, CommonLit, formación docente, herramientas digitales.

## **Planteamiento del problema**

La comprensión lectora es una tarea inherente a la profesión docente; no obstante, en la era digital en que vivimos, cumplir con esta encomienda didáctica es cada vez más difícil, por ello es preciso diversificar estrategias y explorar aquellas que tengan afinidad con los estudiantes, que empaten con sus intereses actuales, además de aprovechar los recursos a que es posible acceder gracias al avance de la tecnología como lo es la plataforma digital CommonLit en apoyo a los docentes preocupados por fortalecer la comprensión lectora de manera paralela al estudio de las diferentes asignaturas de la malla curricular.

El aumento y el rápido cambio de las tecnologías digitales, así como las demandas cada vez mayores de la sociedad, requieren una nueva perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje en la formación profesional, esto, debido al rápido desarrollo tecnológico y la importancia cada vez mayor de las cualificaciones más altas y el aprendizaje permanente, las demandas de profesores y el aumento de alumnos, con esto se busca que los alumnos desarrollen habilidades interdisciplinarias, como habilidades para la resolución de problemas y habilidades en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Los profesores de las escuelas profesionales y los responsables de la formación en las empresas, se enfrentan a la tarea de impartir estas competencias y aplicar los últimos métodos de aprendizaje, en su mayoría digitales (Huerta, 2021).

Derivado de la situación de contingencia por Covid 19, se exploraron nuevas maneras de alcanzar los propósitos de los programas educativos y de ayudar a los estudiantes a construir conocimientos y fortalecer sus competencias. Fue así como se llegó a la implementación de organización educativa en línea. Al navegar con la plataforma, se descubrió que su contenido complementa eficazmente el trabajo realizado en el aula. Esto fue posible gracias a las capacitaciones continuas que el personal de CommonLit ofrece.

## **Marco teórico**

La plataforma CommonLit es una organización no gubernamental sin fines de lucro que fue fundada en 2013 por Michelle Brawn, egresada de Posgrado de la Universidad de Harvard, USA, quien laborando como docente de una escuela de bajos recursos en Estados Unidos,

se percató de que los alumnos tenían un bajo nivel académico y, a través del uso de esta herramienta, fortaleció la comprensión lectora de los niños, mejorando además su desempeño escolar, la plataforma comenzó a tener un gran reconocimiento y aceptación por los resultados que obtuvo. Actualmente es recomendada por Instituciones como la UNESCO, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial (Ávila, 2022).

CommonLit puede usarse por estudiantes, maestros y padres de familia que residan en México, Chile, Ecuador o Costa Rica, que son los países con los que Estados Unidos estableció convenios a través de sus ministerios de trabajo. Las personas de otros lugares, deben hacer una solicitud directamente a la organización a través de su correo electrónico.

Este recurso no solo es una biblioteca digital, es una plataforma muy completa que incluye en su acervo más de 1000 textos en español y más de 2400 en inglés (CommonLit en Español, 2024) (Fig. 1).

Figura 1. Carátula de la Biblioteca digital.



Cada uno incluye diversas formas para apoyar la comprensión de los mismos, que van desde glosario, preguntas de lectura guiada, preguntas de opción múltiple, preguntas abiertas, preguntas de discusión, recursos multimedia para profundizar en el análisis de los temas. (Fig. 3)

Figura 2. Los textos con sus actividades y recursos.



The screenshot displays the COMMONLIT website interface. At the top, there is a navigation bar with 'COMMONLIT El Portal de Comprensión Lectora' and search, user, and settings icons. Below this, there are tabs for 'EXPLORAR CONTENIDO', 'MI PANEL DE CONTROL', 'Texto', 'Textos relacionados', 'Recursos multimedia', and 'Respuestas esperadas'. The main content area features a title 'CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS RESILIENTES' by Set to Go, dated 2019, with a Lexile score of 800. A text snippet is visible: '¿De qué modo las personas se recuperan exitosamente de los desafíos que enfrentan en la vida cotidiana? Este texto informativo trata sobre las características que las personas resilientes tienen en común. Mientras lees, toma notas sobre cómo una persona puede incrementar su resiliencia.' Below the text, there is a section for 'ACTIVIDADES' with tabs for 'Anotaciones', 'Preguntas de Lectura Guiada', 'Evaluación', and 'Discusión'. A message indicates that the user can enable the guided reading activity, and a note states that the questions are not graded.

Además, se pueden personalizar algunas otras tareas que el docente considere convenientes de acuerdo a lo que pretende lograr. Se sugiere que se trabaje con alumnos que ya han consolidado la lectoescritura, aproximadamente de tercer grado de primaria y puede trabajarse incluso hasta nivel profesional, o cualquier individuo de la edad que sea que busque el beneficio de fortalecer su lectura. Los textos pueden seleccionarse a través de diferentes filtros: grado, rango de lexile, género, recurso literario o idioma; o bien, por textos pertinentes, populares, recientemente añadidos, por títulos, por nivel principiantes o avanzados.

En una cuenta docente, el usuario puede crear una clase agregando alumnos de manera manual, a través de una invitación o bien importar una clase ya existente en Google Classroom. Esta herramienta no solo permite el realizar las lecturas de los textos sino que, además, evalúa el desempeño de cada estudiante, monitorea su avance, promedia y clasifica los resultados, lo cual permite que el docente eficiente tiempos y recursos.

Algunos de los textos abordados fueron: ¿Cómo te ves a ti mismo? El discurso de Malala Youzafzai en la recepción del Premio Nobel de la paz, Frida Kalho, entre otros, rescatando temas vigentes que tuvieron impacto de análisis y pudieran relacionar con lo que vivimos actualmente.

El Plan de Estudios 2018, en la asignatura de “Competencia Lectora”, establece que la lectura es una construcción social que cambia a lo largo de la historia y del contexto en el que se la utiliza (Chartier, 1993). Los requerimientos de la alfabetización del siglo XXI demandan el acceso al objeto por excelencia de la cultura letrada: el texto en todas sus manifestaciones y usos sociales. En este momento de nuestra historia contemporánea, la

expansión de la digitalización en todas las áreas de la vida obliga a aprender a leer, interpretar, dar sentido y comunicarse a través de textos digitales y fuentes de una variedad de medios en línea. También requiere la capacidad de evaluar críticamente y filtrar la información que se produce, se accede y se hace pública tan fácilmente. De ahí que la alfabetización necesaria en un mundo caracterizado por una enorme diversidad de escrituras que circulan por todos los medios (incluido Internet), requiere de la formación de los niños y jóvenes como lectores autónomos y críticos frente a la diversidad de soportes e información que están presentes en nuestra cultura.

Formar lectores con estas características, es una de las metas fundamentales de la escuela. El desarrollo de las competencias lectoras se considera como una meta prioritaria, dado que éstas son el medio de acceso a un universo de conocimientos y a los actos de participación social que implican el lenguaje escrito; sin embargo, su desarrollo parece ser un verdadero desafío en los sistemas educativos, particularmente en México donde los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales recurrentemente han dado cuenta del bajo nivel de comprensión que logran alcanzar los alumnos.

El panorama anterior plantea la necesidad de formar docentes capaces de responder a la responsabilidad de alfabetizar a las nuevas generaciones; docentes que de manera consciente y fundamentada eviten desarrollar prácticas de enseñanza que tuvieron auge en distintos momentos del siglo pasado, pero que hoy son obsoletas. Los cambios sociales – cuya existencia e impactos no puede omitir ni evadir la formación de docentes– ponen en conflicto a la larga historia de las prácticas y métodos de enseñanza de la lectura y la escritura. Esto plantea al menos tres grandes demandas para la formación inicial de los docentes:

1. La de proporcionar a los estudiantes la posibilidad de construir un nuevo y vigente bagaje conceptual sobre la lectura y la escritura y los procesos de aprendizaje que involucra.
2. La de ofrecerles un repertorio de situaciones didácticas pertinentes para la alfabetización, en el sentido más amplio del término.



3. La de posibilitarles generar acciones destinadas a garantizar el acceso y permanencia de más individuos a la cultura letrada contemporánea.

En este sentido, el curso “Desarrollo de competencia lectora” es un espacio curricular para que los estudiantes conozcan los procesos cognitivos y culturales implícitos en el acto de leer.

Guachón Guachón, R. (2022), realizó la investigación titulada: “Uso de la plataforma Commonlit en el fortalecimiento de la comprensión lectora”, es una tesis de maestría de la Universidad Tecnológica Indoamérica, de la ciudad de Ambato, Ecuador. El objetivo general fue proponer la aplicación esta plataforma para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de quinto año y la idea a defender que su aplicación fortalece la habilidad de la comprensión lectora en las asignaturas de Lengua y Literatura y de Ciencias Naturales. La metodología de la investigación fue de tipo cuali-cuantitativo, las técnicas para recolectar la información fueron la entrevista a docentes y el test de comprensión lectora para diagnosticar la situación de los estudiantes. Los resultados mostraron que los docentes desconocían la plataforma, aunque la consideraron una propuesta interesante. Además, se obtuvieron los resultados del test de comprensión lectora aplicado a los estudiantes, con un promedio de seis sobre nueve puntos en la clase, observando que la mayoría de las dificultades se encuentra en las preguntas de tipo inferencial y crítico. Se implementó entonces la metodología de CommonLit en cinco lecturas de Lengua y Literatura y cinco lecturas de Ciencias Naturales, ordenando de menor a mayor dificultad, luego de trabajar dos semanas consecutivas con la plataforma se tomó un post-test obteniendo que mostró mejoras en la comprensión de textos gracias a las actividades interactivas que permitieron trabajar las necesidades específicas de cada estudiante brindando seguridad y mejorando su experiencia lectora individual. Así se constató que con el uso de esta herramienta mejoró significativamente la comprensión lectora de los estudiantes.

Por su parte, Calderón Ramírez(2022), empleó esta herramienta digital con 28 estudiantes de quinto grado de educación primaria con el propósito de desarrollar habilidades lectoras pues observaba un área de oportunidad para el acceso al conocimiento en las clases. Mediante una metodología cuasi experimental con el apoyo de otro grupo,



para tener uno focal y uno experimental. Tras dedicar 9 sesiones para que los estudiantes del grupo experimental usaran CommonLit leyendo diversos textos, tanto literarios como informativos, posteriormente al realizar las evaluaciones y actividades que se proponen en la plataforma. Destaca que fue muy favorecedor el empleo de este tipo de estrategias, aunque reconoce que nos son los únicos factores que influyen en la mejora de la comprensión lectora, sí es importante diversificar las actividades y ofrecer a los estudiantes aquellas que despierten su interés para desarrollar la habilidad lectora y continuar aprendiendo a lo largo de toda su vida.

### **Metodología**

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, que corresponde a un estudio de enfoque cualitativo, bajo el método de sistematización de experiencias, que de acuerdo con Jara (2012), “constituye un proceso inédito e irreplicable y por eso en cada una de ellas tenemos una fuente de aprendizajes que debemos aprovechar precisamente por su originalidad” (p. 56). La sistematización de experiencias es considerada como: un proceso de reflexión individual y colectivo, en torno a una práctica realizada o vivida, que realiza una reconstrucción ordenada de lo ocurrido en ella, que provoca una mirada crítica sobre la experiencia y que produce nuevos conocimientos (p. 57).

Este enfoque cualitativo permitió identificar y presentar la riqueza de la experiencia, a través de las diversas etapas del proceso de sistematización, identificando sus componentes y sus relaciones y pasar, de esta forma, de la descripción a la interpretación, comprendiendo un proceso, que en este caso fue con relación al uso de la plataforma CommonLit en el fortalecimiento del proceso de comprensión lectora, experiencia obtenida con tres grupos de la Licenciatura en Educación Primaria de la ByCENED, en periodo de pandemia.

### **Resultado**

El uso de la plataforma CommonLit se desarrolló en el semestre “A” del ciclo escolar 2021-2022, con 26 estudiantes del grupo de tercer semestre sección “B”, como parte de las

actividades de la asignatura de “Competencia Lectora”. En el semestre “B” se planteó a 27 estudiantes de cuarto semestre sección “A”, como parte de las estrategias en el área de “Tutoría” y con 29 estudiantes de sexto semestre sección “B” en tareas de la materia de “Formación cívica y ética”, todos de la Licenciatura en Educación Primaria (Fig. 3).

Figura 3. Clases vinculadas con classroom.



Para llevarlas a cabo, cada estudiante realizó las actividades propuestas desde sus propios dispositivos, ordenadores, laptops, tablets e incluso sus teléfonos inteligentes. En el aula se les daba seguimiento empleando los equipos multimedia con que cuenta el aula de clase. En sí, el uso de la plataforma no genera ningún costo, los recursos que en ella se encuentran son totalmente gratuitos al igual que las capacitaciones que ofrece para aprender a utilizarla y cada vez se van incorporando más textos que enriquecen la biblioteca digital.

El uso de esta plataforma digital incrementó el interés de los estudiantes por la lectura, gracias a la diversificación de estrategias, se estableció con ellos una mejor comunicación, además de tener la oportunidad de dar un seguimiento individual a su desempeño, mismos resultados que ellos pudieron dar cuenta. Los textos que ofrece la plataforma son muy diversos y logran empatar perfectamente con los resultados esperados en el Plan de Estudios, en alcance de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes.

Durante la revisión de los resultados, fue posible percatarse de que, aún cuando los textos sean sugeridos para un grado inferior al que cursan los estudiantes, las actividades planteadas los llevan a poner en juego diversas habilidades del pensamiento como la atención, el análisis, la propia comprensión, así mismo, las evaluaciones arrojan que hace falta poner en práctica este tipo de acciones con mayor frecuencia para que lo educandos ejerciten su habilidad lectora (Fig. 5), uno de los textos que más confusión les generó, fue la poesía: “Reír llorando” cuyo léxico fue complejo y la recurrencia de metáforas hace más necesario el análisis a detalle.

Figura 5. Promedio de las actividades por clase.



Esta plataforma digital es un recurso que puede emplearse en diferentes niveles educativos, desde primaria, hasta universidad, y dada la amplia gama de textos, puede aplicarse en numerosas asignaturas tanto en español como en inglés. Es recomendable que se sume un mayor número de docentes como suscriptores, y con ello se estaría fortaleciendo la comprensión lectora y el rendimiento académico de manera simultánea.

El tiempo siempre será una constante en los retos por superar, pues los maestros cumplen con diversas tareas administrativas además de lo académico, lo cual dificulta la revisión y seguimiento; no obstante, es algo superable con esta herramienta que, justamente, facilita esta tarea inherente a la función docente. (Fig. 4)

Figura 4. Tabla de resultados del desempeño estudiantil por actividad.

MI PANEL DE CONTROL ▾    Actividades    Desempeño estudiantil    Administrar clases

¿Cómo van mis clases en las diferentes actividades de CommonLit?    [DESCARGAR A CSV](#)

GRADO	ACTIVIDAD	PROMEDIO	COMPETENCIA LEC...	FORMACIÓN CIVIC...	TUTORÍA IV "A" 202...
9 <sup>º</sup>	Cómo te ves a ti mismo	85.6%	-	-	85.6%
4 <sup>º</sup>	De arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba	92.1%	-	92.1%	-
8 <sup>º</sup>	Discurso de Malala Yousafzai en la recepción del Premio Nobel de la Paz	79.9%	-	79.4%	80.5%
5 <sup>º</sup>	El Día de los Muertos	95.6%	95.6%	-	-
7 <sup>º</sup>	El secreto de Cristina	93.4%	93.4%	-	-
7 <sup>º</sup>	Estos son nuestros derechos	86.6%	-	86.6%	-
8 <sup>º</sup>	Frida Kahlo	86.5%	86.5%	-	-
5 <sup>º</sup>	Los viajes de Gulliver	80.6%	80.6%	-	-
12 <sup>º</sup>	Reir llorando	74.3%	-	-	74.3%

## Discusión y conclusiones

Derivado del uso de la plataforma CommonLit, los estudiantes mejoraron su comprensión lectora, además de constituir una estrategia que pueden aplicar con sus propios alumnos en las escuelas de práctica, pues lo esperado es que como futuros docentes, también incrementen su banco de estrategias a poner en práctica en un futuro en las aulas de nivel básico.

El empleo de las herramientas digitales en la actualidad, no ha erradicado los obstáculos, el principal seguirá siendo la falta de recursos materiales tecnológicos, el acceso a redes de Internet gratuitas y de fácil acceso. En las escuelas donde no se cuenta con ello, es prácticamente imposible hablar de la innovación a través de la digitalización; no obstante, los maestros pueden, en lugar de trabajar directamente en la plataforma, descargar los recursos que se ofrecen y emplearlos de manera física, aunque la evaluación y seguimiento no sería por parte de la plataforma. El acceso a los entornos virtuales sigue siendo una utopía y un reto vigente para las autoridades educativas.

La formación de los docentes constituye un doble reto, por un lado, es preciso promover actividades que fortalezcan el alcance de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes y, de manera simultánea, coadyuvar en la construcción de estrategias que tengan a bien llevar a la práctica en su labor cotidiana como maestros, en cumplimiento de una tarea inherente a la profesión, promover la lectura y garantizar que la

comprensión de ésta permita establecer un equilibrio entre los saberes, que de manera paralela mejore el desempeño académico y acerquen a los discentes a un resultado aún más profundo: formar competentes lectores. La tarea no es sencilla, pero en afán de diversificar estrategias y aprovechar los recursos existentes, sin duda lograremos cambios. Encontrar esta plataforma, conocerla a profundidad, aplicarla y vivir los resultados junto con los estudiantes, es una experiencia que vale la pena replicar. Este portal de lectura tiene mucho que ofrecer y fue creado para estar al alcance de todos.

El propósito de este trabajo fue compartir los logros que siguen sumando, los resultados no son definitivos, hay que seguir trabajando y sobre todo difundirlo, compartiendo y motivando a utilizarla, que la comprensión de la lectura no sea una meta, sino un trayecto, seguros de que entre más docentes usemos la plataforma y sus recursos sumaremos más lectores competentes, lectores de pasillos, lectores de patio, lectores de jardines, lectores que no requieran una calificación, entonces el resultado real, estará dado.

A través de este ejercicio del uso de esta plataforma digital nos sumamos a los cientos de docentes en diversas partes del país y del mundo que ya utilizan CommonLit y comparten sus experiencias (Fig. 6) e invitamos a otros más a coadyuvar en la construcción de conocimientos utilizando las herramientas que existen y tienen mucho que aportar a nuestra sociedad en el entorno educativo.

Figura 6. Testimonios de docentes de México y otras partes del mundo que han utilizado la plataforma.



## Referencias

- Calderón Ramírez, I. (2022). CommonLit como estrategia favorecedora de la comprensión lectora en alumnos de quinto grado e primaria. En S. Universidad Valle Dorado, Experiencias de investigación educativa en el Estado de México y Zona Metropolitana. División Editorial.
- CommonLit el portal de la comprensión lectora. (Junio de 2020). Obtenido de <https://www.commonlit.org/es>
- CommonLit en Español. (2022). Comprensión lectora para todos con CommonLit. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=EYF-BONBiXA>
- CommonLit en Español. (Junio de 2024). Mejora de la comprensión lectora. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=9nssFMxaDb8&t=1295s>
- El profe Youtuber. (25 de Noviembre de 2020). Introducción a CommonLit: textos y actividades para educadores y estudiantes. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=bzmgmcPpef0&t=17s>
- Guachón Guachón, R. (2022). Uso de la plataforma CommonLit en el fortalecimiento de la comprensión lectora. Universidad Tecnológica Indoamericana.
- Huerta Cruz, A. C. (2021). Impacto de las plataformas constructivistas digitales con el fortalecimiento de la lectora crítica en estudiantes universitarios. Revista Universidad y Sociedad, 609-618.
- Jara, O. (2012). La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles.
- SEP. (2018). Desarrollo de la Competencia Lectora.



## Inmersión Tecnológica en la Formación Docente: Un Análisis del Uso de Plataformas Virtuales en la Escuela Normal Francisca Madera Martínez

Heber Isaac Hernández Meneses

direccion@enpfmm.edu.mx

Roberto Pérez corona

robertoperezcorona@enpfmm.edu.mx

Sofía Álvarez Nava

sofalvaa898@gmail.com

Línea temática 3. Práctica docente en las Escuelas Normales

### Resumen

El documento "Inmersión Tecnológica en la Formación Docente: Un Análisis del Uso de Plataformas Virtuales en la Escuela Normal Francisca Madera Martínez" investiga cómo los docentes de esta institución utilizan las plataformas virtuales, identificando barreras y proponiendo estrategias para mejorar su adopción esto dado que todos daban por hecho que después de la pandemia de COVID-19. la cual aceleró la transición hacia la educación en línea, se habían dejado de usar al regresar a la modalidad presencial, sin embargo estas plataformas siguen siendo relevantes y de ahí la importancia de interesarnos en la recolección de estos datos.

La metodología del estudio combina enfoques cuantitativos y cualitativos. Se aplicaron cuestionarios y entrevistas a una muestra representativa de docentes para obtener datos sobre el uso, percepción y barreras en el uso de plataformas virtuales.

Los resultados muestran que la mayoría de los docentes utilizan plataformas virtuales principalmente para gestionar tareas y materiales del curso, y consideran su uso beneficioso para la flexibilidad, el acceso a recursos y la comunicación con los estudiantes, sin embargo, enfrentan barreras como problemas técnicos, falta de formación y acceso desigual a la tecnología por parte de estudiantes.

Finalmente, se identifican áreas clave para mejorar, como la conectividad a internet, capacitación docente, acceso a software especializado y mejora de la infraestructura



tecnológica, se propone que la institución implemente y evalúe estas mejoras para optimizar el uso de tecnologías digitales en el entorno educativo.

**Palabras clave:** plataformas virtuales, pedagogía digital, competencias digitales, infraestructura tecnológica.

### **Planteamiento del problema**

La pandemia de COVID-19 forzó a las instituciones educativas a adoptar medidas de confinamiento, lo que llevó a una transición rápida hacia la educación en línea. En la Escuela Normal Profra. Francisca Madera Martínez, la implementación de plataformas virtuales se convirtió en la herramienta principal para continuar con el proceso educativo, a pesar de que la OMS declaró oficialmente el fin de esta emergencia el 5 de mayo de 2023 y regresamos a la nueva normalidad que suponía continuar con las clases presenciales y la eliminación de la virtualidad, a pesar de esto estas plataformas siguen siendo utilizadas por algunos docentes, esto ha generado diversos cuestionamientos a la dirección de la institución, pues no se tiene claro hasta qué punto los profesores integran estas herramientas en sus prácticas pedagógicas, sus percepciones sobre su uso, y los desafíos y oportunidades que enfrentan en este contexto, como:

¿De qué manera los profesores de la Escuela Normal Francisca Madera Martínez utilizan las plataformas virtuales en sus actividades docentes?, ¿Qué percepciones tienen los docentes sobre el uso de plataformas virtuales en la enseñanza?, ¿Qué desafíos y oportunidades enfrentan los docentes al integrar plataformas virtuales en sus prácticas pedagógicas?

Finalmente, Este proyecto busca investigar cómo los docentes de esta institución utilizan las plataformas virtuales, identificar las barreras que enfrentan y proponer estrategias para mejorar su adopción y uso.

### **Marco teórico**

#### **Pedagogía digital**

Empezaremos este proyecto que busca profundizar en el uso de plataformas digitales por parte de docentes de la Escuela Normal Preescolar, tratando de entender que la pedagogía como eje rector, tiene como objetivo principal comprender cómo se produce el aprendizaje y diseñar estrategias pedagógicas efectivas que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes (Universidad de los Andes, 2023), sin embargo, como podríamos visualizar esta praxis desde un paradigma digital, esto es ¿cómo comprender a la pedagogía digital?, ante esto Cristóbal SUÁREZ-GUERRERO (2024), propone que para maximizar los beneficios de la pedagogía digital, es fundamental adoptar un enfoque crítico y reflexivo. Esto implica no solo la incorporación de tecnologías, sino también la consideración de cómo estas herramientas pueden ser utilizadas de manera efectiva para mejorar los resultados educativos, este enfoque crítico también fomenta el pensamiento crítico y la creatividad en los estudiantes, preparando a los educandos para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Aunado a esto también se apunta a una pedagogía digital que atienda las necesidades y demandas de aprendizaje del alumnado, como señalan (Ahuja, 2019): “La pedagogía digital apoya esta idea de involucrar a profesores y estudiantes como iguales en compartir poder, donde las experiencias de aprendizaje se diseñan de acuerdo con las necesidades y demandas del alumno”.

Finalmente Wyk (2017), sostiene que, en la última década, los docentes han estado cada vez más expuestos a tecnologías que influyen en los entornos educativos, los métodos de enseñanza, las estrategias y las técnicas. Este avance tecnológico demanda que los profesores posean un profundo entendimiento de la pedagogía digital o conocimiento técnico pedagógico del contenido (TPCK), Van Wyk (2017), también menciona la importancia de las evidencias de aprendizaje al afirmar que "un portafolio electrónico debería proporcionar a los profesores en formación un conocimiento profundo de la pedagogía digital o TPCK", por otra parte Maor (2017) indica que los e-portfolios se emplean para desarrollar pedagogías digitales que mejoren la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Es esencial que los futuros docentes creen un portafolio electrónico para fortalecer su pedagogía tecnológica, dado que el actual entorno educativo demanda esta

pedagogía. Esto implica que la pedagogía digital incluye la evaluación digital en el contexto del aprendizaje electrónico abierto y a distancia.

### **El perfil del docente en una sociedad digital**

Hablar sobre el perfil ideal de los docentes implica considerar las características que intensamente marcan la sociedad a la que sirven. En este contexto, es fundamental partir de la idea de que debemos contribuir a la formación de nuevos ciudadanos preparados para enfrentar nuevos desafíos, con competencias que están en constante evolución en un entorno cambiante.

Para el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2022) propone un Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente, en el cual establece que las competencias digitales de los educadores incluyen habilidades básicas, competencia didáctica con TIC, estrategias de aprendizaje y formación digital, estas competencias son esenciales para diseñar y facilitar entornos de aprendizaje que integren tecnología de manera efectiva.

En este sentido el profesorado debe desarrollar numerosas competencias para ejercer su profesión; no obstante, dado el carácter transversal del componente tecnológico mencionado anteriormente, en esta ocasión se observará con mayor detalle la competencia digital, otorgándole un papel central en el desempeño docente. Sin embargo, enfocarse únicamente en la competencia digital del docente no garantiza su adquisición; es necesario establecer procesos que promuevan su uso desde una perspectiva didáctica, esto es, se trata de emplear la competencia digital para fomentar procesos formativos de calidad.

### **Entornos virtuales de aprendizaje**

Coll y Martí (2001), en su estudio sobre las TIC y su impacto en la educación escolar, proponen dos enfoques. El primero se enfoca en cómo estas tecnologías pueden ser aprovechadas, considerando sus características, para fomentar el aprendizaje. El segundo analiza cómo la incorporación de las TIC en la educación y sus usos pueden llevar a una modificación significativa de los entornos de enseñanza y aprendizaje.

A continuación, nos centraremos en examinar brevemente cómo las TIC transforman los entornos de educación formal y se han convertido en un elemento crucial para la creación de nuevos escenarios educativos asociados a entornos virtuales o en línea.

Las TIC se han integrado en la educación desde diversas perspectivas, resultando en una amplia variedad de usos. Crook (1998) destaca que las computadoras, en particular, se integran principalmente en relación con cómo se aprende frente a ellas, con ellas, a través de ellas y, en menor medida inicialmente, cómo se aprende con los compañeros alrededor de y mediante ellas. Desde este punto de vista, se pueden identificar varias formas de incorporación que han transformado los contextos de educación formal. Por ejemplo, las computadoras: a) se integran en aulas específicas para ser utilizadas como herramientas complementarias para el acceso, almacenamiento, manejo y presentación de la información; b) se incorporan como contenidos específicos de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo principal de enseñar a usar las computadoras, el software específico e incluso las características del hardware; c) se integran en las aulas ordinarias como herramientas para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos; d) se distribuyen entre los estudiantes debido a su portabilidad; y e) se conectan en red, generalmente mediante el acceso a Internet, ampliando las posibilidades espaciales y temporales de acceso a los contenidos e incluso a los programas educativos.

## **Metodología**

1. Enfoque del proyecto de Investigación: Este estudio adoptará un enfoque mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión integral del uso de plataformas virtuales por parte de los docentes.

2. Población y Muestra: La población objetivo serán los profesores de la Escuela Normal Francisca Madera Martínez. Se seleccionará una muestra representativa mediante muestreo aleatorio estratificado, asegurando la inclusión de docentes de diversas áreas y niveles de experiencia.

3. Instrumentos de Recolección de Datos:

a) Cuestionario que permitirá recolectar datos cuantitativos sobre el uso de plataformas virtuales, percepción, y barreras enfrentadas. Se utilizarán escalas tipo Likert para evaluar la actitud y satisfacción de los docentes.

b) Entrevistas Semiestructuradas: Nos permitirá obtener datos cualitativos para profundizar sobre las experiencias y percepciones de los profesores sobre el uso de las plataformas virtuales.

#### 4. Cronograma:

El proyecto se desarrollará en las siguientes etapas:

Etapa 1: Revisión bibliográfica y definición de instrumentos de recolección de datos, en la cual se realizará una revisión de la literatura existente sobre el uso de las plataformas virtuales, sus metodologías y desafíos para la educación superior.

Etapa 2: Aplicación de instrumentos, en esta etapa se realizará de manera virtual la aplicación del cuestionario sobre el uso de plataformas por medio de un comunicado institucional, posteriormente se tomará una muestra representativa de docentes de la EN para aplicar entrevistas semiestructuradas.

Etapa 3: Análisis e interpretación de datos Se analizarán los datos recopilados para identificar patrones, tendencias y relaciones entre las variables de interés, para el punto del cuestionario se realizará un análisis descriptivo de los resultados cuantitativos, mientras que los datos cualitativos obtenidos de las entrevistas se someterán a un análisis que permitan identificar a profundidad las experiencias en el uso de las plataformas virtuales.

Etapa 4: Redacción del informe final y presentación de resultados obtenidos por el estudio, integrando el análisis de los datos cualitativos y los hallazgos encontrados en las entrevistas a profundidad que nos permitan realizar un informe final a la dirección de la Escuela Normal Profra. Francisca Madera Martínez.

#### **Resultado**

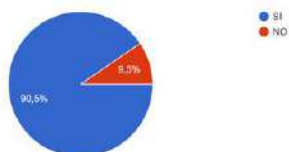
Después de haber finalizado las encuestas y entrevistas a los profesores de ambas licenciaturas de la Escuela Normal Preescolar, se presenta este informe en el cual se examina las opiniones de los docentes sobre las ventajas y se vislumbran los patrones de uso de las

plataformas virtuales en su práctica educativa; La recolección de datos se enfoca en la percepción de cómo estas herramientas influyen en los procesos educativos, la comunicación, la gestión del tiempo, la actualización de conocimientos, la innovación, el desarrollo de competencias digitales y la creación de nuevos entornos de aprendizaje.

## Cuestionario

1. Para la primera parte del cuestionario, que refiere al uso de las plataformas virtuales se observa lo siguiente:

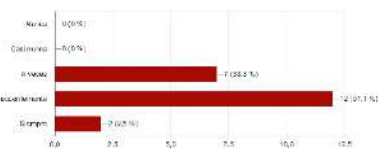
¿Utiliza alguna plataforma virtual para la enseñanza?



algún tipo de plataforma electrónica.

Se pregunto si Utilizan alguna plataforma virtual para la enseñanza, la cual arrojo que el 90.5% de los docentes encuestados respondieron que si utilizan

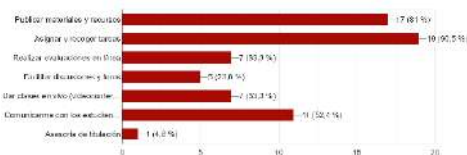
¿Con qué frecuencia utiliza plataformas virtuales en sus clases?  
21 respuestas



plataformas virtuales por parte de los profesores en su praxis.

En lo referente a la frecuencia con la que utilizan las plataformas, se observa que La opción "Frecuentemente" es la más elegida con un 57%, lo que demuestra una clara inclinación por el uso regular de

¿Para que fines utiliza principalmente las plataformas virtuales en sus clases? (Seleccione todas las que apliquen)  
21 respuestas



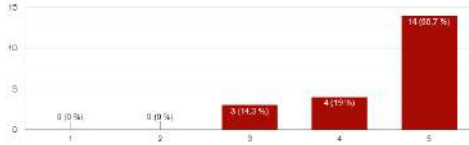
así como para distribuir materiales de estudio; además, son consideradas un recurso clave para la comunicación con los estudiantes, con un 52% de uso en este aspecto. Otro dato relevante es que el 33% del uso de estas plataformas por parte de los docentes se destina a impartir clases en vivo.

En cuanto al uso que los docentes les dan a las plataformas, se evidencia una variedad en su utilización, sin embargo, el 90% las utiliza principalmente para gestionar tareas y materiales del curso, es decir, para asignar y recolectar tareas,

2. El siguiente apartado se analiza la integración de las plataformas en su praxis.

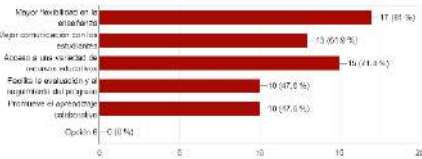


En una escala del 1 al 5, donde 1 es "Nada útil" y 5 es "Muy útil", ¿qué tan útil considera que son las plataformas virtuales para su práctica docente?  
21 respuestas



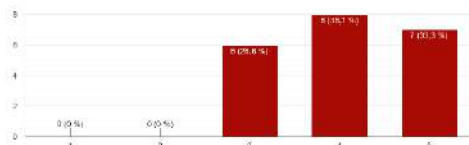
Se pregunto sobre su percepción sobre la utilidad de las plataformas virtuales en sus clases, arrojando que 66.7% las consideran muy útiles para su práctica docente.

¿Cuáles son los principales beneficios que ha experimentado al utilizar plataformas virtuales? (Marque todas las que apliquen);  
21 respuestas



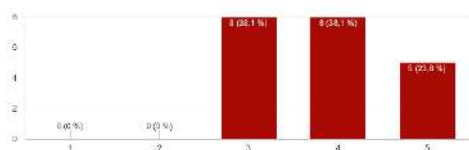
Para la pregunta sobre la percepción al utilizar plataformas digitales en su praxis, se puede observar, en este la "Mayor flexibilidad en la enseñanza" es el beneficio más mencionado, seguido por el "Acceso a una variedad de recursos educativos" y la "Mejor comunicación con los estudiantes", sin dejar de mencionar que la opción que refiere al seguimiento del progreso del estudiante es considerado también importante por un 47% de los encuestados.

En una escala del 1 al 5, donde 1 es "Nada" y 5 es "Mucho", ¿cuánto considera que el uso de plataformas virtuales ha mejorado su práctica docente?  
21 respuestas



Dentro de la encuesta se preguntó sobre su percepción en el uso de las plataformas y si estas mejoran su praxis docente, dando como resultado una inclinación evidente hacia las puntuaciones más altas (4 y 5), indicando una percepción predominantemente positiva entre los profesores respecto al impacto de las plataformas virtuales en su práctica docente.

En una escala del 1 al 5, donde 1 es "Nada" y 5 es "Mucho", ¿cuánto considera que el uso de plataformas virtuales ha mejorado el aprendizaje de sus estudiantes?  
21 respuestas

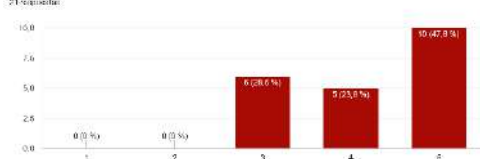


En cuanto a las percepciones de los docentes sobre el impacto de las plataformas en el aprendizaje de los estudiantes, se muestra una tendencia al apartado de moderado a alto con un 38% para ambos casos, observando también que el apartado máximo de impacto de estas a los estudiantes es considerado por un 23% de los encuestados.

3. Los resultados del último apartado refieren a las competencias docentes

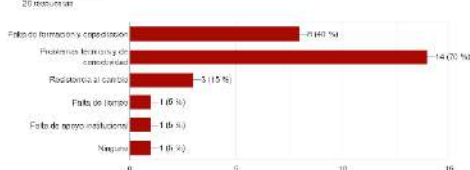


En una escala del 1 al 5, donde 1 es "Muy difícil" y 5 es "Muy fácil", ¿qué tan fácil le resulta utilizar las plataformas virtuales?  
21 respuestas



Para la primera pregunta, se indagó sobre la facilidad que experimentan al utilizar las plataformas digitales, los resultados muestran una inclinación hacia la facilidad de uso, destacando que el 47% de los encuestados considera que es muy fácil, mientras que el 28% lo encuentra moderadamente fácil.

¿Cuáles son las principales barreras que enfrenta al utilizar plataformas virtuales? (Marque todas las que apliquen).  
20 respuestas



Se preguntó sobre las barreras a las que se enfrentan los docentes en el uso de las plataformas, siendo la barrera más frecuentemente mencionada es "Problemas técnicos y de conectividad" con un 70%, seguida por "Falta de formación y capacitación" con un 40%. La "Resistencia al cambio" es menos frecuente en comparación con las otras dos barreras, las combinaciones de barreras indican que la "falta de tiempo" y "Falta de apoyo institucional", ambas con un 5% siendo estas las barreras en menor medida.

## Entrevistas

En el contexto de este proyecto de investigación sobre el uso de plataformas virtuales por los docentes de la Escuela Normal Francisca Madera Martínez, hemos realizado una serie de entrevistas en profundidad que han revelado perspectivas y prácticas variadas, A través de estas entrevistas, hemos captado de manera detallada y directa las experiencias, desafíos y beneficios que los docentes encuentran al integrar estas tecnologías en su labor educativa.

A partir del análisis de las respuestas proporcionadas, se identifican los siguientes problemas recurrentes asociados al uso de plataformas virtuales en el ámbito educativo, las cuales se enlistan a continuación:

- I. Problemas de conectividad: Este es el problema más comúnmente reportado, seguido de dificultades con los dispositivos y la señal de internet.
- II. Falta de acceso a las TIC: Algunos estudiantes no cuentan con los equipos o herramientas necesarias para acceder a las plataformas, esta falta de

acceso a las TIC perpetúa la brecha digital, generando desigualdades en las oportunidades educativas.

III. Dificultades técnicas en las plataformas: Algunos estudiantes manifiestan problemas para ingresar a las plataformas, navegar por ellas y utilizar las herramientas disponibles.

IV. Falta de comprensión de las indicaciones: Es una constante ver que las instrucciones dadas por los docentes no son tan claras o explícitas provocando que los estudiantes a veces no comprenden las instrucciones o las interpretan de manera errónea, lo que provoca equivocaciones a la hora de entregar los proyectos.

V. Falta de participación activa de los estudiantes: Otro factor muy recurrente mencionado por los docentes es la falta de participación por parte de los estudiantes en las actividades virtuales, lo que dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este punto se destaca que al menos dos docentes utilizan las plataformas a manera de modalidad mixta.

VI. Dificultades para detectar el plagio: La copia de tareas es un problema recurrente y resulta complicado de detectar en entornos virtuales, destacando el uso de inteligencias artificiales.

VII. Dificultades pedagógicas: La adaptación de las metodologías tradicionales a entornos virtuales plantea nuevos desafíos para los docentes, los cuales no cuentan con las competencias digitales necesarias para inmersarse en este ámbito.

Para el segundo apartado que hace referencia a los aspectos que podrían implementarse para mejorar el uso de las plataformas virtuales por parte de los profesores de la Escuela Normal Francisca Madera Martínez, se han identificado diversos aspectos que presentan oportunidades significativas de mejora. A través de entrevistas a profundidad con los docentes, se ha puesto de manifiesto una serie de desafíos y áreas de desarrollo que, si se abordan adecuadamente, podrían optimizar considerablemente la eficacia y la experiencia de enseñanza-aprendizaje en el entorno digital.

A continuación, se presentan los principales hallazgos organizados por categorías temáticas.

1. Conectividad a Internet: La conectividad a internet emerge como el aspecto más recurrente mencionado por los docentes. La mejora de la red de internet es vista como una prioridad esencial para garantizar la funcionalidad adecuada de las plataformas virtuales. Las respuestas específicas incluyen:

"Tener buen internet en la escuela para una mejor funcionalidad"

"Mayor atención a la cobertura para la conectividad"

2. Capacitación y Desarrollo Profesional: Otra área importante identificada es la necesidad de mayor capacitación y desarrollo profesional para los docentes en el uso de herramientas digitales y plataformas virtuales. Los profesores expresaron la necesidad de programas de formación más robustos y accesibles. Las respuestas de los entrevistados incluyen:

"El involucramiento docente ante la evolución digital mediante las nuevas herramientas actuales para generar un cambio en la práctica educativa."

"Tecnología de punta y capacitación para la misma"

"Capacitaciones en el uso y herramientas de las diferentes plataformas"

3. Acceso a Recursos y Software Especializado: Algunos docentes también destacaron la importancia de contar con licencias para software especializado y acceso a bases de datos de acervos. Esta área de mejora permitiría una enseñanza más diversificada y rica en recursos. Las respuestas específicas son:

"Pagar licencias para el acceso a software especializado y bases de datos de acervos"

"Aumento en el almacenamiento de la cuenta escolar"

3. Infraestructura Tecnológica: Finalmente, se menciona la necesidad de mejorar la infraestructura tecnológica en general, incluyendo la adquisición de tecnología para facilitar el uso de las plataformas virtuales. Las respuestas relacionadas incluyen:

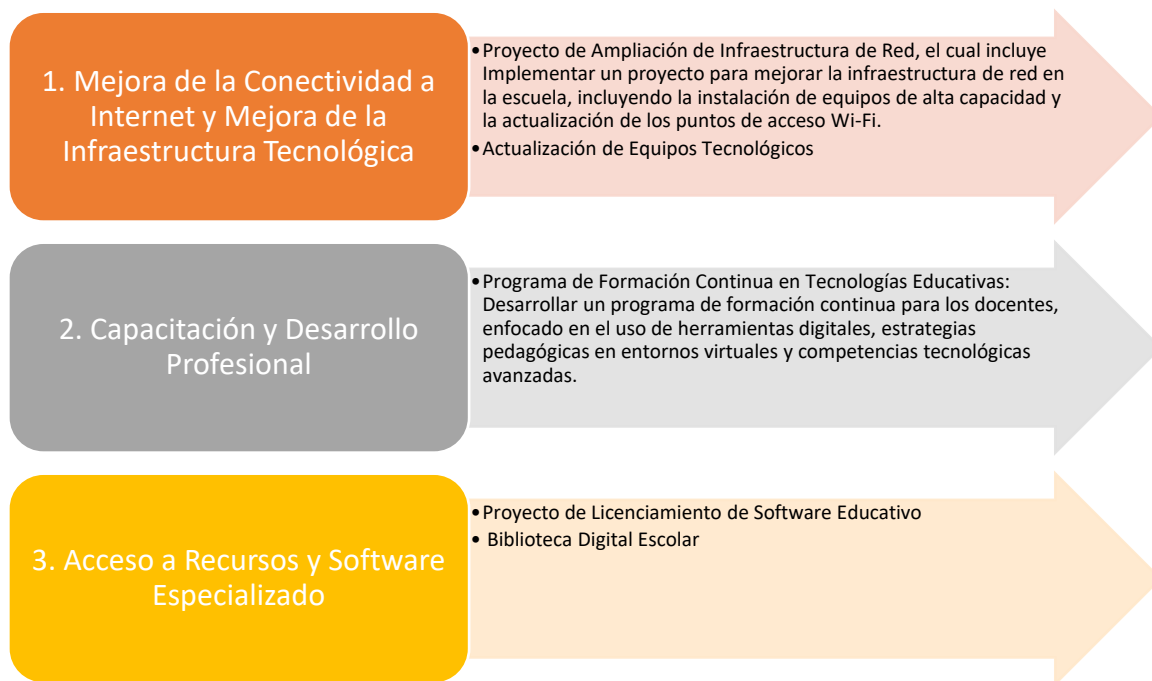
"Tecnología de punta y capacitación para la misma"

## Discusión

En el marco de esta investigación sobre el uso de plataformas virtuales por parte de los docentes de la Escuela Normal Francisca Madera Martínez, hemos identificado varias áreas clave que requieren mejoras significativas. La conectividad a internet, la capacitación y desarrollo profesional de los docentes, el acceso a recursos y software especializado, y la infraestructura tecnológica, en general son los principales desafíos que limitan el potencial de las plataformas virtuales.

El punto final de este proyecto tiene la intención que los directivos y las áreas sustantivas de nuestra Normal generen propuestas concretas de proyectos de mejora que aborden las necesidades identificadas, teniendo la firme intención de fomentar un diálogo constructivo que conduzca a la implementación de iniciativas efectivas y sostenibles para optimizar el uso de tecnologías digitales en el entorno educativo.

A continuación, se presenta un gráfico que engloba las propuestas de mejora



## Implementación y Evaluación

Todas estas propuestas deben ser evaluadas con el fin de asegurar el éxito de estos proyectos de mejora, cabe señalar que para este punto la Institución cuenta con un

departamento de evaluación institucional y un área específica en la capacitación docente, la cual lleva por nombre “Área de postgrado, Desarrollo Profesional y Superación Académica”, las cuales estarían directamente involucradas en ejecutar y evaluar cada iniciativa, asegurando que se cumplan los objetivos establecidos y su proceso de mejora continua.

## **Conclusiones**

Nuestros hallazgos muestran una variedad de opiniones y enfoques en el uso de plataformas virtuales, destacando tanto las oportunidades como las dificultades que los profesores enfrentan en su implementación. Entre los descubrimientos más importantes, se identifican patrones en la adopción de herramientas digitales, las estrategias pedagógicas empleadas y las competencias tecnológicas necesarias. Además, hemos observado el impacto de estas plataformas en la interacción entre profesores y estudiantes, así como en la adaptación de los contenidos curriculares a un formato digital.

La implementación de estos proyectos de mejora no solo abordará las necesidades identificadas, sino que también fortalecerá la capacidad de la Escuela Normal Francisca Madera Martínez para adaptarse a las demandas del entorno educativo digital, al invertir en la conectividad, capacitación, recursos y tecnología, la escuela podrá ofrecer una experiencia educativa más rica y efectiva, beneficiando a toda la comunidad educativa.

En conclusión, para optimizar el uso de plataformas virtuales en la Escuela Normal Profra. Francisca Madera Martínez, es esencial abordar varios aspectos clave primero, mejorar la infraestructura tecnológica, garantizando una conexión a internet estable y de alta velocidad, es fundamental para el buen funcionamiento de las plataformas virtuales. Además, tener dispositivos disponibles y actualizados en la Institución como computadoras, en específico el centro de cómputo, para aquellos estudiantes que carecen de estos siendo esto crucial para asegurar la equidad en el acceso a la educación virtual.

La capacitación tanto de docentes como de estudiantes es indispensable para que puedan utilizar eficazmente las plataformas virtuales. Esto debe complementarse con la simplificación de las interfaces de las plataformas (para el caso de la incorporación de las

áreas administrativas), haciéndolas más intuitivas y fáciles de usar, lo que facilitará la adaptación y el uso cotidiano por parte de toda la comunidad escolar.

Finalmente, los docentes deben adaptar sus metodologías de enseñanza a las características de los entornos virtuales, los cuales ya son parte de una práctica cada vez más recurrente, buscando asegurar que las prácticas pedagógicas sean efectivas y adecuadas para estas nuevas necesidades educativas, siempre con un enfoque en la formación integral de los estudiantes esto también respondiendo a lo que lo plantea la Nueva Escuela Mexicana, la cual plantea la importancia de vincular los aprendizajes con la vida cotidiana de los estudiantes y fomenten el desarrollo de competencias clave como el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración; abordar estos puntos permitirá mejorar significativamente el proceso educativo en la Escuela Normal Profra. Francisca Madera Martínez, contribuyendo a formar ciudadanos comprometidos con su comunidad y capaces de enfrentar los retos del siglo XXI.

## **Bibliografía**

- Ahuja, S. &. (2019). Effect of Digital Pedagogy Interventions in Rural Areas. *MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices*, 227-240.
- Coll, C. y. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Desarrollo psicológico y educación*, 623–655.
- Crook, C. (1988). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). (22 de enero de 2022). El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado . Obtenido de El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado : [https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD\\_V06B\\_GTTA.pdf](https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_V06B_GTTA.pdf)
- Maor, D. (2017). Using TPACK to develop digital pedagogues: A higher education experience. *Journal of Computers in Education*, 4, 71-86.
- SUÁREZ-GUERRERO, C. (2024). PEDAGOGÍA DIGITAL. REVISIÓN SISTEMÁTICA DEL CONCEPTO. *Digital Pedagogy. Systematic Review of the Concept*, 157-158.

Universidad de los Andes. (21 de Septiembre de 2023). Universidad de los Andes Colombia.

Obtenido de Blog pedagogía: <https://programas.uniandes.edu.co/blog/pedagogia>  
van Wyk, M. (2017). An e-portfolio as empowering tool to enhance students' self-directed learning in a teacher education course: A case of a South African university. South African Journal of Higher Education, 274-291.



## Título del trabajo: El desempeño de la y el docente novel bajo la mirada del empleador

Alba Francisca Izquierdo Ramírez

afir070975@gmail.com

Lucino Soriano Vázquez

luccino.sv@gmail.com

Teresa Izquierdo Ramírez

teresaizquierdo24@gmail.com

Escuela Normal de Santiago Tianguistenco

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

### Resumen

La Escuela Normal (EN) a través de la investigación busca ¿Cómo fortalecer el proceso de formación de las y los estudiantes de la EN considerando las necesidades del docente novel, con base en la opinión de las y los empleadores y resultados de la evaluación del ingreso al servicio público educativo de la generación 2019-2023 de la Licenciatura en la Enseñanza y aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana de Educación Secundaria?

La finalidad de dar cuenta al logro del perfil de egreso mediante la opinión de la o el empleador es para fortalecer la formación de las y los estudiantes, utilizando metodología etnográfica y el análisis del discurso, para obtener información del contexto para interpretar la realidad observada y registrada.

La y él docente novel se enfrenta a desafíos en una realidad diferente en la que vive, a inseguridades profesionales con compañeros (as) que tienen esquemas teóricos e ideales diferentes a las de él. Se identificó que hay necesidad de fortalecer: diseño de estrategias que fomenten el desarrollo físico, cognitivo, social, emocional; carecen de actividades didácticas innovadoras, retadoras y flexibles. Es necesario brindar talleres o cursos que fortalezcan estas áreas.

**Palabras clave:** docente novel, egresado, empleador, perfil de egreso y perfiles profesionales e indicadores.

## Planteamiento del problema

El seguimiento a egresados en la EN constituye una oportunidad para verificar el logro del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en la Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana (Plan 2018), asimismo identificar resultados obtenidos en la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) y la opinión del empleador para valorar el quehacer docente, en este caso se empleó para identificar las necesidades del docente novel.

La SEP (2022) en los Perfiles Profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar, menciona:

Cada perfil está conformado por dos partes: la primera describe qué se espera del desempeño en las diferentes funciones que realizan maestras y maestros, con la intención de mostrar una visión global de las buenas prácticas; en la segunda se especifican los dominios, criterios e indicadores para las diferentes funciones.

(p.8)

La inquietud de la EN es que sus egresados al presentar el examen USICAMM logren los mejores resultados y les permita la obtención de una plaza en educación básica, es decir logren alcanzar los perfiles profesionales, asimismo, den cuenta del logro del perfil de egreso.

De ahí surge la necesidad de formular la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer el proceso de formación de las y los estudiantes de la EN considerando las necesidades del docente novel, con base en la opinión de las y los empleadores y resultados de la evaluación del ingreso al servicio público educativo de la generación 2019-2023 de la Licenciatura en la Enseñanza y aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana de Educación Secundaria?

Cuestionamiento que contribuyó a organizar un plan de acción para dar seguimiento continuo que ayude a identificar la situación de los egresados noveles con base al logro de su perfil académico y la situación del mercado laboral, es decir cuántos están empleados y dónde se ubican, asumiendo una perspectiva estratégica y prospectiva que, a partir de la

generación de conocimiento logre asegurar la excelencia de los programas educativos que se imparten.

### **Marco teórico**

La exigencia de la sociedad requiere que las EN, aseguren la excelencia en sus programas educativos, y demuestren que cuentan con los estándares necesarios que exige una Institución de Educación Superior (IES).

El Programa Estatal de Seguimiento a Egresados de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México (PESEENPEM) direcciona el seguimiento a egresados de la escuela normal.

El PESEENPEM (2022) establece que, a través de los criterios del Programa, será posible ubicar la trayectoria profesional de los egresados exitosos y factores esenciales como su inserción laboral, nivel o rango de desempeño, productividad (aportaciones, innovaciones, invenciones...) tiempo de permanencia en las instituciones, liderazgo, etcétera. Todos ellos, metodológicamente, implican diseñar índices reales desde los cuales se generan nuevas y mejores oportunidades para reorientar la formación de futuros egresados; realizando adecuaciones en la administración del currículo, de proceso de gestión para dinamizar la práctica académica, del desempeño y el rendimiento estudiantil o del profesorado. (p. 8)

La EN a través del seguimiento a egresados, conoce los niveles de opinión de su formación inicial, el nivel de logro de sus conocimientos y capacidades en la práctica en condiciones reales, desde la perspectiva de ellos y de sus autoridades educativas o empleadores; así como evaluar el impacto que las y los egresados han tenido en el contexto educativo en el cual se desempeñan, en esta ocasión se da cuenta a la opinión de la y el empleador y a los resultados obtenidos en USICAMM.

En los últimos años en las IES se han interesado por estudiar los problemas que enfrentan las y los docentes noveles, sobre todo al inicio de su carrera laboral, según lo menciona Bozu Z. (2009) “En los primeros años se forman y se consolidan la mayor parte de

los hábitos y de los conocimientos que utilizarán en el ejercicio de la profesión docente” (p.329).

La investigación pretende conocer los resultados del examen USICAMM y la opinión del empleador (a), con respecto al trabajo que realiza la y el docente novel al enfrentarse sin la guía y acompañamiento de las y los docentes, por primera vez se encuentra en un escenario propio y diferente, motivo por el que es necesario poner atención al periodo de iniciación de los egresados, ya que solamente de esta manera se estará asegurando su permanencia en el sistema educativo.

Algunos autores consideran al y el docente novel como cualquier aspirante a un lugar de trabajo que realiza un proceso de formación inicial, que comienza a ejercer un oficio u otra actividad y es todavía inexperto en ella. Con las y los egresados de la EN se puede decir que son docentes jóvenes, con poca experiencia y que se enfrentan a una realidad completamente diferente de la que acostumbran cuando realizan sus jornadas de práctica.

Zaragoza (1997 como se citó en Cañón, 2012), opina que es un período que se caracteriza por dudas o tensiones derivadas de la transición que deben realizar para dejar de ser estudiantes y convertirse en docentes adquiriendo los conocimientos y competencias profesionales necesarias en su primer año de ejercicio docente, que en muchos casos puede trasladarse al segundo o tercer año para numerosos docentes que no han logrado establecer su identidad tanto personal como profesional.

Con base en los estudios que realiza la EN se ha identificado que es necesario adentrarse en las necesidades de las y los docentes noveles, debido a que no solo se enfrentan a un contexto diferente, o a la valoración de un empleador sino también a diversos desafíos.

Vezub y Alliaud (2012) menciona que el docente novel atraviesa por diversos desafíos:

1. El problema que enfrenta como principiante.
2. Inseguridades y temores propios de los comienzos.
3. Falta de experiencia en el rol docente.

4. Sentimiento de responsabilidades por estar al frente de una clase, a cargo de un grupo de alumnos a los cuales hay que enseñar, incluir y desarrollar.

5. Desajustes que se producen entre los esquemas teóricos e ideales aprendidos en las instituciones y el funcionamiento complejo, a veces vertiginoso y caótico, de la realidad escolar.

Un factor que se consideró para el desarrollo de la investigación, fue contrastar los planes de estudio (2018 y 2022) derivado a que el plan en el que fueron formados las y los docentes nóveles fue 2018, la finalidad fue identificar primero el perfil de egreso que orientó la construcción del conocimiento mediante competencias, habilidades, actitudes y valores al término de su formación dentro de la EN.

Cuadro 1

Competencias genéricas y profesionales del Plan de estudios 2018

Competencias genéricas	Competencias profesionales
Toma de decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo, aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal, colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo, utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica, aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.	Utiliza conocimientos de la formación ética y ciudadana y su didáctica para hacer transposiciones de acuerdo a las características y contextos de los estudiantes a fin de abordar los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio vigentes. Diseña los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los enfoques vigentes de la formación ética y ciudadana, considerando el contexto y las características de los estudiantes para lograr aprendizajes significativos. Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional. Gestiona ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos

	para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes. Utiliza la innovación como parte de su práctica docente para el desarrollo de competencias de los estudiantes.
--	--

Sin embargo, la y el docente novel se formó en un Plan de estudios (2018) y en la actualidad se debe enfrentar a una reforma establecida en el Acuerdo 14/08/22 que dice:

En el marco de la transformación que demanda el Sistema Educativo Nacional, que inició con la Reforma Constitucional de 2019 de la que derivó, entre otras, la publicación en el Diario Oficial de la Federación de una nueva LGE, se requiere un cambio de paradigmas para contar con un Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria que incluya: 1. La integración curricular de los contenidos en cuatro campos formativos y siete ejes articuladores; 2. La autonomía profesional del magisterio para contextualizar los contenidos del currículo nacional de acuerdo con las necesidades formativas de las y los estudiantes; 3. La comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la relación de la escuela con la sociedad, y 4. El derecho humano a la educación de las y los estudiantes en tanto sujetos de la educación. Diario Oficial de la Federación (2022)

Si bien es cierto que las y los docentes noveles fueron formados en el Plan 2018, también es preciso verificar si las competencias señaladas en este son congruentes con las necesidades del enfoque humanista establecido en el Plan 2022, por lo que fue necesario empatar los perfiles profesionales e indicadores vigentes.

Los perfiles profesionales e indicadores que se consideraron para generar el instrumento para encuestar a las y los empleadores con la intención de que las EN no solo formen a docentes para dar respuesta a un Plan de Estudios, sino para que el docente en formación sea capaz de enfrentarse a cualquier realidad en la que esté viviendo y fueron:

1. Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.

2. Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.

3. Una maestra, un maestro que genera ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o los adolescentes.

4. Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad. (SEP, 2022, pp. 15-22)

Esto ayudó a constatar si las y los docentes noveles durante su formación inicial en la EN adquirió conocimientos, habilidades y competencias que les permitieran enfrentar el perfil profesional que se establece en educación básica.

## **Metodología**

El PISE, se fundamenta en la metodología del esquema básico de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), cuyo carácter es más técnico que teórico, sin embargo, deduciendo que la velocidad de la innovación y difusión de las nuevas tecnologías de la comunicación modifican las estructuras productivas, sociales y políticas de los países, que advierten una demanda en la educación superior en este caso de las escuelas normales, que precisa un docente capaz de innovar, desarrollarse personalmente y profesionalmente, en un entorno “global en el que las prácticas de construcción y uso del conocimiento son claves en el desarrollo de los individuos y las sociedades” (PISE. 2022, p. 16).

El enfoque bajo el cual se desarrolló esta investigación retoma elementos metodológicos de la etnografía y del análisis del discurso tanto para el acopio de información como para el análisis y tratamiento de los datos.

La investigación etnográfica describe lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hace habitualmente y explica los significados que le atribuyen a ese comportamiento realizado en circunstancias comunes o especiales,



presentando sus resultados de manera que resalten las regularidades que implica un proceso cultural. (Álvarez y Jurgenson, 2003, p. 76)

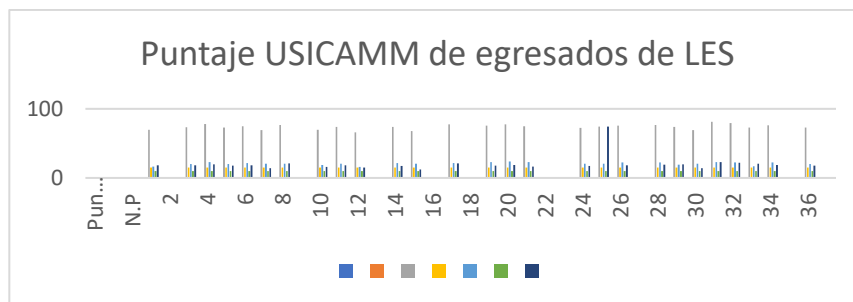
Se consideró la perspectiva etnográfica debido a la naturaleza de sus principales rasgos permitiendo obtener información en y desde el contexto en que se presenta el objeto de estudio, interpretando la realidad observada y registrada. Como apoyo subsidiario al enfoque etnográfico se empleó el análisis del discurso para la interpretación de la información obtenida de los empleadores con relación a las perspectivas de desempeño académico.

El Análisis del Discurso es un proceso eminentemente interpretativo que reconoce las múltiples interpretaciones que emergen desde el dato mismo que aportan los sujetos implicados, mismos que se consolidan como parte esencial de la triangulación de los datos para una mayor objetividad de la información. (Stubbs citado en Carles-Enric Riba, S/F) menciona “que el análisis del discurso también se relaciona con el uso del lenguaje en contextos sociales y, concretamente, con la interacción o el diálogo entre los que hablan” (p.28)

En cuanto a los instrumentos que se utilizaron se consideró a la encuesta semiestructurada. Considerada como “la información que se obtiene a través de cuestionarios y sondeos de opinión masiva, generalmente en anonimato, con el propósito de conocer comportamientos y conocer tendencias de las y los encuestados sobre el hecho o fenómeno a estudiar”. (Muñoz, 2011, p.119). Para dar cuenta a la investigación se diseñó un instrumento enfocado a recabar la opinión de los empleadores que contempló los criterios más representativos, tomados de los perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente elaborado por la USICAMM y la SEP.

La muestra que se presenta es de ocho empleadores, de los cuales siete fueron directivos y uno subdirector académico, la antigüedad que mencionan en su función es de 32, 20, 14, 6, 4 y 2 años de servicio. El nombramiento, según que presentan los egresados hasta la fecha son: seis de base y dos interinos, este dato lo informan los directivos.





Nota: La gráfica muestra el desglose que consideró USICAMM: Formación docente pedagógica (15 puntos), Promedio general de la carrera (25), Cursos extracurriculares (10), Experiencia docente (20) y Apreciación de conocimientos y aptitudes (30). Dando un total de 100 puntos.

1) Encuesta a los empleadores.

Para la interpretación de datos es necesario considerar a Marcelo (1999, como se citó en Martín, Conde y Mayor (2014) quien planteó que existen 4 fases en la formación del profesorado universitario: 1) Fase Preformativa, 2) Fase de Formación inicial, 3) Fase de Inducción o iniciación del principiante, y 4) Fase de Desarrollo profesional o aprendizaje a lo largo de la vida.

En este sentido se consideró la opinión de la y el empleador con base en los cuatro dominios de los perfiles profesionales, para dar cuenta a la fase de la formación inicial plasmada en la inducción o iniciación del participante para continuar con el desarrollo profesional.

**Primera dimensión:** El empleador se encuentra satisfecho con los aspectos cuestionados.

**Segunda dimensión:** Reconoce los principales procesos del desarrollo y del aprendizaje infantil y adolescente (físico, cognitivo, social y afectivo), como base de una intervención pedagógica centrada en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos (as). El 85% de las y los empleadores se encuentran satisfechos y el 14,2% poco satisfecho. En los instrumentos de observación se identificó que hay la necesidad de fortalecer el diseño de estrategias que fomenten el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional.

\*Valora la diversidad presente en el grupo o grupos de alumnos (as) que atiende, asociada a diferencias individuales, familiares, lingüísticas, culturales y sociales, como una

oportunidad pedagógica para ampliar y enriquecer las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos. Se identificó que un empleador se encuentra poco satisfecho y revisando la gráfica en extenso se observó que el empleador cuenta con 32 años de servicio.

\*Motiva a sus alumnos a participar en las tareas o desafíos de aprendizaje que les implican esfuerzo intelectual, curiosidad y creatividad, así como enfrentar las dificultades con iniciativa, perseverancia y espíritu crítico. Dos empleadores se encuentran poco satisfechos con el trabajo realizado por los egresados, es importante fortalecer estrategias y actividades de los docentes en formación, con el fin de mejorar su trabajo continuo y reforzar el perfil de egreso de los futuros docentes.

\*Estimula a sus alumnos a establecer metas de aprendizaje realistas, que favorezcan el desarrollo de su autonomía, toma de decisiones, compromiso y responsabilidad, así como el bienestar personal y el de sus compañeros, familia y comunidad. Se observa que un empleador esta poco satisfecho, los demás están satisfechos.

**Tercera dimensión:** Planea las estrategias y actividades didácticas que fortalecen el logro progresivo de los aprendizajes y aseguren que los alumnos tengan experiencias que les ayuden a aprender mejor, teniendo en cuenta sus características y necesidades, así como los elementos centrales del currículo. Un empleador se encuentra poco satisfecho.

\*Utiliza estrategias y actividades didácticas variadas, innovadoras, retadoras y flexibles, en el tratamiento de los contenidos y/o desarrollo de las capacidades de los alumnos. En la mayoría de los empleadores se identificó que los egresados carecen de actividades didácticas innovadoras, retadoras y flexibles, por lo que es necesario brindarles talleres o cursos que mejoren su quehacer docente.

\*Utiliza estrategias de evaluación diversificadas, permanentes, flexibles y coherentes con los aprendizajes que espera lograr, las actividades didácticas realizadas y las características de los alumnos. cinco empleadores (as) se encuentran poco satisfechos, dos satisfechos y tres muy satisfechos.

**Cuarta dimensión:** Aporta ideas fundamentadas en su experiencia y conocimientos acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de la organización y funcionamiento de la escuela, que contribuyan a la toma decisiones en el Consejo Técnico

Escolar, para la transformación y mejora del servicio educativo de la escuela. Tres empleadores se encuentran poco satisfechos, dos satisfechos y tres muy satisfechos.

\*Muestra disposición para trabajar con sus colegas, de forma colaborativa, responsable y crítica, para contribuir a que la escuela ofrezca un servicio educativo de excelencia. Un empleador dice que está poco satisfecho, dos satisfechos y cinco muy satisfechos.

\*Genera espacios y formas diversas de encuentro con las familias que permitan coordinar acciones orientadas a la mejora y el máximo logro de aprendizaje en todos los alumnos. Tres empleadores se encuentran poco satisfechos, dos satisfecho y tres muy satisfechos.

### **Discusión y conclusiones**

El informe pretende fortalecer el proceso de formación de las y los estudiantes de la EN considerando las necesidades del docente novel, con base en la opinión de los empleadores (as) y los resultados de la evaluación de ingreso al servicio público educativo de la generación 2019-2023 de la Licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana de Educación Secundaria.

Por qué estudiar al docente novel, derivado a que existe una diferencia entre el egresado y el docente novel, Granados, Tapia y Fernández (2017) “Considera novel cualquier aspirante a un lugar de trabajo que realiza un proceso de formación inicial, que comienza a ejercer un oficio u otra actividad y es todavía inexperto en ella” (p. 320)

La y él docente egresado, con años de servicio, permite mapear la trayectoria de los egresados, el ámbito en que laboran y el tipo de posiciones que ocupan en el mercado laboral. Esta información puede servir como insumo para la planeación estratégica de las instituciones y para que futuros estudiantes tomen decisiones de carrera y desarrollo profesional mejor informadas. (Salieri, Torres, Hernández y Brown, s.f., pág. 8)

La EN realiza estudios de docentes noveles cada año a través del PISE, identificando dificultades por las cuales atraviesa su recién egresado, Marcelo (1999, como se citó en Bozo, 2009) menciona que prestar atención al período de iniciación o de inducción

profesional es una inversión rentable, tanto desde el punto de vista de la permanencia del profesorado en la enseñanza, como de la responsabilidad de asegurar una enseñanza de más calidad, con profesionales mejor preparados (p. 319)

El primer elemento que da cuenta del logro del perfil de egreso y de una enseñanza de calidad en la EN, es el puntaje obtenido a través de USICAMM, donde se puede rescatar que el número de posicionamiento para la admisión de educación básica docente de educación secundaria con especialidad en Formación cívica y ética va del No. 001 al 125; las y los docentes noveles de la escuela están posicionados a partir del No. 005-119, considerándose idóneos para el trabajo, aunque esto no asegura obtener plaza en el sistema educativo estatal o federal.

En el transcurso de la investigación se revisaron las competencias del perfil de egreso en las que de acuerdo al plan de estudios (2018) se habla de competencias profesionales y genéricas que a su vez se empatan con los perfiles, parámetros e indicadores de USICAMM, para valorar la formación docente e incluso la habilitación de la planta docente que garantice la excelencia educativa de la EN.

Cañón (2012) menciona que se requiere que las personas que la ejerzan, los docentes, tengan una adecuada competencia profesional que derive en un buen dominio de la ciencia, la técnica y el arte, de ahí la importancia de la formación docente, porque no hay que olvidar que la preocupación por la formación de los docentes ha existido siempre; si la formación se define sólo como la educación de los futuros maestros, irá cambiando a la vez que cambia la educación. (p.65)

El instrumento que se elaboró para identificar la opinión del empleador ayudó a tener una perspectiva clara del contexto, escuela, aula, alumno y del quehacer del docente novel frente a grupo, reafirmando lo que dice Vezub y Alliaud (2012) cuando el egresado se enfrenta la realidad y es contratado por vez primera, se encuentra con diversas inseguridades, primero sale de su zona de hábitat y es enviado a contextos totalmente diferentes al de donde vive ya sea zonas rurales o semi urbanas, los gastos que tiene que solventar, la comunidad donde va a vivir y el nerviosismo de la escuela donde va a laboral, por lo tanto su responsabilidad ya no será de estudiante sino de un docente frente a grupo,



donde tiene que dar respuesta no solo a la comunidad estudiantil, sino también a una sociedad cada vez más exigente.

Escartín, Ferrer, Pallás y Ruíz (2008) menciona que la profesión docente implica esa constante exposición a los demás. Exposición de los propios conocimientos de la materia, del dominio de metodologías didácticas, de habilidades de gestión de grupos, de destrezas de planificación, de gestión y de comunicación, y en última instancia, de uno mismo. (p.17)

En las encuestas se identificó que se debe fortalecer: La segunda, tercera y cuarta dimensión, por lo que se sugiere en la segunda dimensión revisar los cursos que fortalecen las dimensiones señaladas para que cuando se elabore la plantilla se considere a docentes que cubran el perfil psicopedagógico para fortalecer el Trayecto Formativo: Bases teóricas y metodológicas de la práctica, de primer a cuarto semestre del Plan 2022, para que las y los docentes en formación apliquen en sus prácticas profesionales los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil y adolescente (físico, cognitivo, social y afectivo) de las y los estudiantes de educación básica, que a su vez den respuesta a los planes y programas vigentes.

En la tercera dimensión, se recomienda perfilar a los docentes en formación del plan 2018 en la actualización de planes y programas 2022, a través de talleres; además, es necesario crear un instrumento que permita valorar las actividades didácticas que se llevan a cabo en los formatos de planeación que aseguren que los docentes en formación tengan la habilidad para planear, para que los tutores y asesores al revisar tengan la misma visión. También se recomienda realizar prácticas de conducción en contextos rurales.

En la cuarta dimensión, es necesario que las y los docentes en formación se involucren en la organización y funcionamiento de la escuela, que contribuyan a la toma de decisiones en el Consejo Técnico Escolar, para la transformación y mejora del servicio educativo de la escuela, se recomienda planear la organización del servicio social, sobre todo cuando realizan sus proyectos con impacto a la comunidad.

Al llevar a cabo el seguimiento a egresados nos permitió visitar el lugar de trabajo de los docentes noveles e interactuar entre docentes, empleadores y egresados, ahí es donde



constatamos el logro de competencias genéricas y profesionales de cada uno de ellos, debido a que los resultados son diferentes, algunos se observan preocupados, otros se encuentran alegres, apasionados y hasta motivados.

## Referencias

- Álvarez J. y Jurgenson G. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós. México
- Bozu Z. (2009) El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Revista internacional de investigación en Educación*, Vol. 1 Núm. 2
- Cañón R. (2012) *Iniciando a la docencia de los maestros de Educación Primaria*. Universidad de León.
- Carles-Enric Rriba C. (S/F) *El análisis del discurso*. Universitat Oberta de Catalunya  
[https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/140407/8/Ana%20BF%20lisis%20de%20datos%20en%20la%20Administracio%20BF%20Pu%20BF%20blica%20II\\_Mo%20BF%20dulo8\\_El%20ana%20BF%20lisis%20del%20discurso.pdf](https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/140407/8/Ana%20BF%20lisis%20de%20datos%20en%20la%20Administracio%20BF%20Pu%20BF%20blica%20II_Mo%20BF%20dulo8_El%20ana%20BF%20lisis%20del%20discurso.pdf)
- Diario Oficial de la Federación (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica.  
[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018)
- Diario Oficial de la Federación (2022) Acuerdo número 14/08/22 por el que se establecen los planes y programas de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria.  
[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gs.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gs.tab=0)
- Escartín J. Ferrer V. Pallás J. y Ruíz C. (2008) *El docente novel, aprendiendo a enseñar*. OCTAEDRO-ICE  
[https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/143998/1/ESCARTI%CC%81N-ET-AL\\_El-docente-novel-aprendiendo-a-ensen%CC%83ar\\_p.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/143998/1/ESCARTI%CC%81N-ET-AL_El-docente-novel-aprendiendo-a-ensen%CC%83ar_p.pdf)
- Granados, Tapia, Fernández (2017) *La construcción de la identidad de los docentes noveles: un análisis desde las teorías apriorísticas*. *Revista de docencia universitaria*. REDU. Vol. 15

Martín, Conde y Mayor (2014) La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. Revista de Docencia Universitaria.

PESEENPEM (2022) Programa Estatal Seguimiento a Egresados para Escuelas Normales Públicas del Estado de México. Subdirección de Escuela Normales. Sistema de Gestión de la Calidad.

Salieri, Torres, Hernández y Brown, (S.f) Aprender de los mecanismos de los egresados: Un mecanismo para fortalecer la Educación Superior.  
[https://www.fundacionidea.org.mx/storage/IDEA/files/FortalecerEducacionSuperior\\_1536613296.pdf](https://www.fundacionidea.org.mx/storage/IDEA/files/FortalecerEducacionSuperior_1536613296.pdf)

SEP (2022) Perfiles Profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y supervisión escolar. SEP.

Vezub y Alliaud (2012) El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/Noveles.pdf>

## Las Tecnologías de la Información y Comunicación como herramientas para la Inclusión Educativa en Educación Preescolar

Dr. Jesús Tadeo Sosa Ochoa

jesus.tadeo13@enees.edu.mx

M.E.E. Gloria Guadalupe Orozco Carbajal

gorozco@enees.edu.mx

Isabel María Maertens

202501200000@enees.edu.mx

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa (ENEES)

Línea Temática: 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

### Resumen

La presente investigación se centró en promover el desarrollo del aprendizaje utilizando las TIC como herramientas para la inclusión en educación preescolar. Así como conocer la importancia de la capacitación y los desafíos que enfrentan los docentes de nivel preescolar en el uso de las tecnologías en el jardín de niños “Hellen Keller. El desarrollo de esta investigación se realizó a través del enfoque cualitativo y el método de investigación-acción, donde se utilizaron los instrumentos: diario de campo, entrevista y encuesta mediante Google Forms. La población total de esta investigación fue de 2 docentes de aula regular, 2 maestras de apoyo de la USAER, 23 alumnos del grupo “3C” y 23 padres de familia. Además, se realizó un plan de acción con tres planeaciones de actividades para ser utilizadas en tres ciclos reflexivos. Finalmente, al analizar los resultados de las actividades realizadas con los alumnos en los tres ciclos reflexivos, se lograron utilizar estrategias innovadoras que integran recursos educativos digitales para fortalecer la enseñanza y que contribuyan en el aprendizaje de los alumnos, a fin de mejorar la calidad educativa, la participación y potenciar sus habilidades.

**Palabras clave:** aprendizaje, enseñanza, formación de docentes, gestión del conocimiento y tecnología de la información.

## Planteamiento del Problema

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han emergido como una fuerza transformadora en el ámbito educativo, ofreciendo oportunidades sin precedentes para mejorar la inclusión y la calidad del aprendizaje, especialmente en el nivel preescolar. No obstante, al realizar observaciones a los docentes y alumnos en el jardín de niños “Hellen Keller”, lugar en donde se llevó a cabo esta investigación, se pudo identificar que presentaban problemas al momento de utilizar las TIC como herramientas para el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Las clases que imparten los docentes, son rutinarias en sus actividades y sin utilizar las TIC. Además, siempre se utiliza el mismo material en los salones y un aspecto que destaca es la poca o nula formación de los docentes en lo que respecta al uso de las TIC. La carencia de habilidades y conocimientos específicos puede representar una limitación significativa para los docentes, impidiendo aprovechar plenamente el potencial educativo que las TIC pueden brindar y así poder adaptarlas de manera eficaz a las necesidades y capacidades de los niños en edad preescolar.

La falta de una formación adecuada sobre la utilización de las TIC en los docentes para que sean utilizadas en beneficio de los alumnos de preescolar se convierte en un obstáculo considerable para la creación de entornos educativos inclusivos y equitativos que permitan mejorar y promover los aprendizajes. Por lo tanto, esta falta de formación contribuye a la exclusión de algunos niños de los beneficios educativos que las TIC pueden ofrecer.

De esta manera, el contexto de la educación preescolar presenta desafíos particulares en cuanto a la implementación efectiva y el uso adecuado de las TIC. Al respecto, Marchesi (2021) señala que;

El desarrollo acelerado de la sociedad de la información está suponiendo retos enormes para los profesores –la mayoría de ellos inmigrantes digitales–, para las escuelas, para los responsables educativos y para las políticas públicas. La serie de libros sobre TIC pretende analizar estos desafíos y ofrecer sugerencias que ayuden a enfrentarse a ellos. (p. 7)

Con relación a lo anterior, se considera un desafío muy grande el acceso temprano a dispositivos electrónicos y aplicaciones interactivas, lo cual plantea interrogantes sobre cómo los docentes están integrando estas tecnologías en los entornos educativos dirigidos a niños en edad de preescolar.

Por los aspectos mencionados anteriormente, adquiere importancia la presente investigación, que responde a la pregunta: ¿El uso de las TIC para la inclusión educativa por parte de los docentes de nivel preescolar, fortalecen la enseñanza, de tal manera que son herramientas digitales capaces de contribuir en el aprendizaje de los alumnos?; La pregunta se centra específicamente en conocer cómo los docentes utilizan las TIC como herramientas para mejorar la inclusión educativa en el proceso de enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos. Además, es relevante conocer la importancia de la capacitación y los desafíos que enfrentan los docentes de nivel preescolar en la integración efectiva de las TIC como herramientas para la inclusión educativa.

Asimismo, se considera pertinente este estudio porque actualmente estamos en una sociedad de la información y las TIC ofrecen herramientas interactivas que transforman el aprendizaje preescolar en una experiencia dinámica y participativa. Esta interactividad no solo despierta el interés de los niños, sino que también potencia su motivación esencial, construyendo así una base sólida para su proceso educativo.

### **Marco Teórico**

Al realizar esta investigación se utilizaron dos categorías centrales. La primera es las Tecnologías de la Información y Comunicación como Herramientas. Y la segunda es la Inclusión Educativa en Educación Preescolar. En donde las teorías que dan sustento a los conceptos relacionados con los temas son: Teoría del Aprendizaje Significativo y Teoría del Aprendizaje Social.

Es importante resaltar que la tecnología debe ser utilizada como un recurso didáctico en la educación con el fin de favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, al respecto los autores Koontz y Weihrich (1998) definen que la tecnología, “es la suma total de conocimientos sobre la forma de hacer las cosas, incluyendo inventos, técnicas y el vasto

acervo de conocimientos organizados” (p. 23). Gaynor (1999), establece su denominación, en función de un conjunto de medios creados por personas para facilitar el esfuerzo humano. En ese sentido, Moya (2013) define que:

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), son un conjunto de tecnologías desarrolladas que están a disposición de las personas, con la intención de mejorar la calidad de vida y que nos permiten realizar distintas gestiones con la información que manejamos o a la que tenemos acceso, de manera que además de gestionarla (recibirla-emitirla-procesarla), la podemos almacenar, recuperar y manipular. (p. 2)

Respecto a lo anterior señalado por los autores, se añade que, al utilizar las TIC en educación preescolar, es relevante seleccionar y utilizar de manera adecuada los recursos digitales educativos idóneos que permitan brindar una educación que sea inclusiva, equitativa y de calidad para la diversidad.

En ese sentido, en la Declaración de Incheon sobre la Educación 2030 en mayo de 2015, representa un compromiso global para transformar la educación y garantizar que sea inclusiva, equitativa y de calidad para todos, con el objetivo de cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. Entre los principios fundamentales de la Declaración de Incheon se encuentran la universalidad, la igualdad de género, la inclusión, la equidad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. El documento destaca la importancia de proporcionar una educación que promueva el desarrollo sostenible, la ciudadanía global, la creatividad y la innovación. (UNESCO, 2015)

De esta manera, la inclusión educativa se refiere a un enfoque pedagógico y social que busca garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje exitoso de todos los alumnos independientemente de sus diferencias individuales, habilidades o características. Este concepto promueve la idea de que todos los alumnos, incluyendo aquellos con discapacidad, deben ser integrados en el mismo entorno educativo.

Para el logro de tal cometido, se propone la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual se define como:

Un marco educativo que reconoce que todos los niños, niñas y adolescentes aprenden de diversas maneras y se benefician de técnicas de aprendizaje diferenciadas en el aula. Esencialmente, el DUA se aplica a las prácticas, espacios y materiales educativos, buscando adaptarse a las diferencias y estilos de aprendizaje individuales en entornos escolares flexibles. Este enfoque se adapta especialmente a los niños, niñas y adolescentes con diferentes tipos de discapacidades y facilitan su inclusión en el aula. (UNICEF, 2021, párr. 1)

El objetivo final es proporcionar oportunidades de aprendizaje de calidad para todos, reconociendo y valorando la diversidad como un elemento enriquecedor del proceso educativo, y es importante iniciar con la inclusión en preescolar.

La educación preescolar es la base del desarrollo de la inteligencia, personalidad y comportamiento social de las niñas y niños. Cursar este nivel favorece el proceso de comunicación, el razonamiento matemático, la comprensión del mundo natural y social, así como el pensamiento crítico.

La afirmación de que la educación preescolar es la base del desarrollo de la inteligencia, personalidad y comportamiento social de los niños y niñas es profundamente acertada. Durante este tiempo, los pequeños no solo adquieren conocimientos académicos básicos, sino que también desarrollan habilidades socioemocionales cruciales para su éxito futuro. Desde el fomento de la comunicación hasta el estímulo del pensamiento crítico, cada aspecto de su aprendizaje está diseñado para prepararlos para enfrentar los desafíos del mundo con confianza y competencia.

### **Teoría del Aprendizaje Significativo**

El autor Ausubel (2002), señala que:

El aprendizaje significativo es un proceso cognitivo que desarrolla nuevos conocimientos, para que, sean incorporados a la estructura cognitiva del estudiante, conocimientos que solo pueden surgir si los contenidos tienen un significado, que los relacione con los anteriores, facilitando la interacción y restructuración de la nueva información con la preexistente. (p. 241)



De esta forma, el enfoque de aprendizaje significativo destaca la importancia de vincular el nuevo conocimiento con la estructura cognitiva existente del estudiante. Las TIC han ampliado las posibilidades de diseñar experiencias de aprendizaje más significativas al proporcionar recursos multimedia interactivos que conectan los nuevos conceptos con el conocimiento previo de los estudiantes, mientras que las plataformas en línea ofrecen adaptabilidad y materiales contextualizados para diferentes estilos de aprendizaje.

### **Teoría del Aprendizaje Social**

Cloninger (2003) cita a Bandura y señala que “realiza la distinción entre aprendizaje y desempeño, pues el individuo puede poseer un aprendizaje; pero, para realizar su ejecución y obtener un óptimo desempeño es importante que la persona se sienta motivada y quiera reproducir la conducta aprendida” (p. 360).

En ese sentido, la teoría del aprendizaje social destaca que el aprendizaje ocurre no solo mediante la experiencia directa, sino también a través de la observación e imitación de otros; las TIC amplían este concepto al conectar a los estudiantes con comunidades virtuales de aprendizaje, facilitando la interacción con expertos y compañeros, lo que promueve la co-construcción del conocimiento en contextos globales.

### **Metodología**

Esta investigación se desarrolló utilizando el enfoque cualitativo y el método de la investigación-acción. Al respecto, García (2023), afirma que el “enfoque cualitativo permite a los investigadores explorar las complejidades de un fenómeno, así como comprender el contexto en el que se desarrolla. Y el método de la investigación acción tiene como objetivo combinar la investigación con la acción práctica” (p. 196).

En relación a lo anterior, la investigación-acción se justifica por su capacidad para generar cambios significativos y sostenibles en la práctica educativa. Al centrarse en la mejora continua y la búsqueda de soluciones prácticas a problemas reales, este método contribuye a la construcción de entornos educativos más eficaces, equitativos y enriquecedores para todos los implicados.

De esta manera, la investigación-acción en el contexto de la educación preescolar es importante porque la mejora continua, permite a los docentes reflexionar sobre su práctica pedagógica y tomar medidas para mejorar continuamente. Además, brinda la oportunidad de identificar áreas de fortaleza, debilidad en la enseñanza y probar nuevas estrategias. Esto significa que las estrategias pedagógicas pueden ser diseñadas y ajustadas de acuerdo con las características y dinámicas específicas de cada grupo de alumnos.

La investigación educativa se beneficia de diversas herramientas de recolección de datos que permiten obtener información valiosa sobre procesos pedagógicos, prácticas docentes y experiencias de aprendizaje. Entre estas herramientas, las que se utilizaron para esta investigación son las siguientes:

- El diario de campo es un instrumento reflexivo que se utilizó para registrar observaciones directas y reflexiones sobre eventos en el entorno educativo.
- La entrevista, se aplicó para obtener información detallada sobre prácticas educativas, desafíos específicos o percepciones individuales, y ayudó a explorar a profundidad las experiencias y perspectivas de los participantes.
- La encuesta mediante Google Forms sobre la tecnología que tienen en casa los alumnos.

La combinación de instrumentos como el diario de campo, la entrevista y la encuesta mediante Google Forms proporcionó un enfoque importante para recopilar datos, desde observaciones contextuales hasta percepciones personales. La reflexión crítica también ayudó a los docentes a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, identificando áreas de mejora y ajustando estrategias para atender mejor las necesidades de los estudiantes.

La población total de este trabajo de investigación fue de 2 docentes de aula regular, 2 maestras de apoyo de la USAER y 23 alumnos del grupo “3C” del jardín de niños “Hellen Keller”, es relevante comentar que se trabajó con un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Así como los 23 padres de familia que contestaron la encuesta mediante Google Forms para conocer la tecnología que tienen en casa los alumnos.

Se realizó un plan de acción con tres planeaciones didácticas. se utilizó el DUA para que los diseños fueran útiles y alcanzables en alumnos que enfrentan Barreras para el

Aprendizaje y la Participación. Los ejes articuladores de estas planeaciones eran inclusión y pensamiento crítico. El campo formativo que se utilizó fue de lo humano y comunitario. Se tomó en cuenta el uso de las TIC, ya que, con observación en el aula, el propósito era fomentar el uso de las TIC como herramientas para la inclusión educativa en educación preescolar.

Todas las actividades eran grupales en las que todos los niños participaban. Durante estas actividades, se prestó mucha atención a las interacciones del alumno con TEA, proporcionando apoyo adicional cuando era necesario para asegurar su inclusión. En el proceso de desarrollo del aprendizaje en estas planeaciones, fue muy importante diseñar actividades específicas que ayudaran a los niños a identificar y comprender cómo usar las TIC como herramientas importantes en el aula y en casa.

## **Resultados**

A continuación, se presentan los ciclos reflexivos que dan evidencia del análisis realizado y el proceso de mejora que se desarrolló.

### **Ciclo Reflexivo I**

En el primer ciclo reflexivo, se presentaron tres actividades sobre las emociones utilizando las herramientas de las TIC en el aula de preescolar.

### **La Observación y Evaluación**

En la actividad de identificación de emociones (Actividad uno), se pudo observar que los niños mostraban una gran diversidad en su capacidad para reconocer y expresar emociones a través de gestos faciales y mímicas. Algunos niños, especialmente el alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA), encontró más difícil esta tarea. Durante la breve discusión, se observó que los niños se beneficiaron significativamente al compartir sus sentimientos y escuchar a sus compañeros. El proyecto grupal sobre "Nuestra Emoción Favorita" fomentó la colaboración y creatividad, aunque algunos necesitaron más orientación para participar activamente.

En la canción de bienvenida y la presentación individual (Actividad dos), se estableció un ambiente positivo y acogedor. Al introducir el tema sobre la importancia de ser buenos

amigos y trabajar juntos, los niños mostraron entusiasmo y disposición. Durante el proyecto grupal “Nuestro Mundo de Amigos”, se observó que la colaboración entre los niños varió, con algunos tomando roles más activos que otros. La actividad de intercambio de ideas en “El Rincón de los Sentimientos” fue especialmente efectiva para facilitar la conversación sobre los sentimientos, aunque algunos niños necesitan más estímulos para participar plenamente.

El juego cooperativo “El Barco de la Colaboración” (Actividad tres) resultó ser una excelente manera de enseñar la importancia de la colaboración y la creatividad. Los niños se mostraron entusiastas y participaron activamente en la construcción del barco con materiales simples. Durante el juego, elogiar a los niños por su participación y reconocer comportamientos positivos ayudó a fomentar un ambiente de trabajo en equipo y resolución de conflictos. Sin embargo, algunos niños necesitaron más orientación para entender el propósito del juego y colaborar efectivamente.

### **Reflexión**

La problemática grupal que se encontró en el aula del jardín de niños, es la dificultad de percibir cambios corporales y emociones. Para abordar la dificultad general del grupo en percibir cambios emocionales, se diseñó una serie de actividades interactivas y visuales. El cual se utilizó por medio del uso de las TIC en el aula, donde primero se tiene que crear un rincón especial donde los niños compartan cómo se sienten a través de recursos tecnológicos como videos y aplicaciones educativas que muestran expresiones faciales y situaciones emocionales diversas, ayudando a los niños a identificar y nombrar lo que ven.

También, esto ayuda a facilitar la conversación sobre los sentimientos y la importancia de comprender las emociones de los demás, permitiendo a los niños observar y discutir cómo se ven y sienten esas emociones. Además, se incorporaron recursos tecnológicos como videos y aplicaciones educativas que muestran expresiones faciales y situaciones emocionales diversas, ayudando a los niños a identificar y nombrar lo que ven.

## **Ciclo Reflexivo II**

En el segundo ciclo reflexivo, se presentaron tres actividades sobre la introducción a los colores en la naturaleza utilizando las herramientas de las TIC en el aula de preescolar.

### **La Observación y Evaluación**

En la primera actividad, se presentaron los colores primarios (rojo, amarillo, azul) y su relación con la naturaleza. Se utilizó una rueda de colores proyectada para que los niños pudieran identificarlos, seguida de una actividad de observación de imágenes de la naturaleza. Los niños participaron en un juego de clasificación de objetos en la plataforma Wordwall y una discusión grupal sobre los colores encontrados y su relación con elementos naturales como el pasto y los árboles. También se hizo una excursión virtual para explorar colores en la naturaleza, donde los niños dibujaron lo que encontraron.

Se observó que los niños estaban muy interesados en las imágenes y el juego de clasificación, pero algunos tuvieron dificultades para conectar los colores observados con los elementos naturales. La excursión virtual fue bien recibida, aunque algunos necesitaron más apoyo para expresar sus observaciones.

La segunda actividad involucró una exploración virtual donde los niños observaron y describieron diferentes elementos naturales con colores variados. Se realizaron experimentos sensoriales simples mezclando elementos naturales con agua para observar la transferencia de colores. Los alumnos describieron sus observaciones y experimentaron con los cambios de color. Los experimentos sensoriales fueron muy efectivos para captar el interés de los niños y fomentar la expresión oral. Sin embargo, algunos niños encontraron difícil describir los cambios de color de manera detallada.

En la tercera actividad, los niños usaron los colores primarios descubiertos para crear una representación de un paisaje natural. Se proyectaron dos imágenes de paisajes y los niños eligieron cuál representar. Compartieron sus creaciones con otras clases y participaron en discusiones sobre la importancia de los colores en la naturaleza y su representación artística. La integración de conocimientos a través de la creación artística fue muy positiva,

con los niños mostrando gran creatividad. Sin embargo, algunos necesitaron más orientación para completar sus proyectos.

## **Reflexión**

Otra problemática grupal que se encontró en el aula del Jardín de niños, es la dificultad de asociar colores y conocer combinaciones que se pueden ver con los colores primarios. Para ayudar al grupo a asociar colores y conocer combinaciones, se realizaron varias actividades interactivas y visuales. Se hizo una presentación de los colores primarios (rojo, amarillo, azul) y su relación con la naturaleza. Después, se proyectó una rueda de los colores primarios para poder identificarlos. Luego, durante la actividad de observación de imágenes de la naturaleza para identificar colores.

Además, se incorporó tecnología mediante el uso de aplicaciones educativas que permiten a los niños explorar combinaciones de colores de manera lúdica. Utilizando las TIC, se proyectó un juego de clasificación de objetos en plataforma de Wordwall y hubo una discusión en grupo sobre los colores encontrados en las imágenes y cómo se relacionan con la naturaleza. (ejemplo: verde = pasto o árboles) También se presentó la actividad de “Visita al Entorno Natural” que consiste en una excursión al aire libre “virtual” para explorar los colores en la naturaleza dentro de un video. Los estudiantes participaron hablando sobre colores encontrados en el entorno natural “virtual” y dibujaron lo encontrado. (hojas, flores, piedras, etc.).

## **Ciclo Reflexivo III**

En el ciclo reflexivo III, se presentó una actividad sobre explorando números: aventura interactiva de conteo y cálculo utilizando las TIC como herramientas en el aula de preescolar.

## **La Observación y Evaluación**

El propósito de esta actividad era introducir a los niños a los conceptos básicos de números, conteo y cálculo de una manera interactiva y divertida. Fomentando el uso de aplicaciones digitales como herramientas educativas para mejorar la comprensión de los números.



Luego, desarrollando habilidades de resolución de problemas a través de la práctica de secuencias numéricas y operaciones básicas como la suma y la resta.

Se observó la capacidad de los niños para interactuar con la aplicación, arrastrar y soltar números correctamente y completar secuencias numéricas en la computadora. Además, se evaluó la participación de cada niño durante la demostración y la resolución de problemas, tomando nota de su nivel de interés y entusiasmo. En esta actividad se pudo observar cómo los niños responden a preguntas sobre secuencias numéricas y conteo, así como su capacidad para explicar sus pensamientos y procesos durante la actividad. Se prestó mucha atención a la forma en que los niños colaboraban y ayudaban a sus compañeros durante la actividad, evaluando su capacidad para trabajar en grupo.

### **Reflexión**

Durante la implementación de las actividades, se observó que la falta de capacitación en el uso de las TIC afecta significativamente la capacidad de los docentes para integrar estas herramientas de manera efectiva en el aula. Por ejemplo, en la actividad de identificación de colores y observación de imágenes, algunos niños tuvieron dificultades para conectar los colores observados con los elementos naturales.

Esto podría ser atribuido a la falta de estrategias pedagógicas efectivas por parte del docente para hacer estas conexiones claras y comprensibles. Además, durante la excursión virtual y los experimentos sensoriales, se manifestó que algunos niños necesitan más apoyo y guías específicas para expresar sus observaciones. Esta necesidad de apoyo adicional subraya la importancia de una capacitación adecuada para que los docentes puedan proporcionar instrucciones claras y utilizar apoyos visuales de manera efectiva.

Los principales desafíos observados durante la implementación incluyen la necesidad de proporcionar más apoyo visual y guías específicas para ayudar a los niños a hacer conexiones claras entre los colores y los elementos naturales. La dificultad de algunos niños para expresar detalladamente sus observaciones durante los experimentos sensoriales también indica la necesidad de actividades de expresión oral más guiadas y estructuradas. Además, la falta de tiempo suficiente para la reflexión y discusión profunda



después de las actividades limita la capacidad de los niños para internalizar y aplicar los conocimientos adquiridos.

### **Discusión y Conclusiones**

La presente investigación se centró en promover el desarrollo del aprendizaje utilizando las TIC como herramientas para la inclusión en educación preescolar. Así como conocer la importancia de la capacitación y los desafíos que enfrentan los docentes de nivel preescolar en su uso. En ese sentido, se comenta que el objetivo de esta investigación se cumple, porque al analizar los resultados de las actividades realizadas con los alumnos en los tres ciclos reflexivos, se lograron utilizar estrategias innovadoras que integran recursos educativos digitales para fortalecer la enseñanza y que contribuyan en el aprendizaje de los alumnos, a fin de mejorar la calidad educativa, la participación y potenciar sus habilidades.

En ese sentido, es fundamental en las labores docentes promover el uso de las TIC como herramientas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que, en la era digital en la que vivimos, los niños están rodeados de tecnologías desde una edad temprana, y es crucial aprovechar estas herramientas para enriquecer su proceso de aprendizaje. Introducir las TIC en el aula de preescolar no solo les proporciona a los niños una experiencia educativa más dinámica y atractiva, sino que también les ayuda a desarrollar habilidades digitales esenciales para su futuro.

Es importante reconocer que el uso de las TIC en el aula de preescolar puede mejorar significativamente el aprendizaje de los niños al ofrecer oportunidades para explorar, experimentar y crear de manera activa. Las aplicaciones educativas interactivas, los juegos y otros recursos digitales pueden captar su atención y motivarlos a participar en actividades de manera más entusiasta.

Al reflexionar sobre el fomento del desarrollo del aprendizaje utilizando las TIC como herramientas en el aula de preescolar, considero que beneficia a los niños en su etapa temprana de desarrollo, además sienta las bases para su éxito futuro en un mundo cada vez más digitalizado. Al proporcionarles habilidades digitales y fomentar su curiosidad y

creatividad, porque pueden adquirir las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI y convertirse en aprendices autónomos y competentes.

Las TIC representan mucho más que simples herramientas en el ámbito educativo, especialmente en el contexto de la educación preescolar. Son vehículos poderosos que tienen el potencial de derribar barreras y promover la inclusión educativa de todos los niños y niñas, independientemente de sus habilidades, antecedentes o circunstancias individuales.

Reflexionando sobre el papel de las tecnologías en la inclusión educativa en la educación preescolar, no se debe dejar de reconocer el impacto transformador que estas herramientas pueden tener en la vida de los niños y niñas con diversas necesidades y capacidades. Las TIC ofrecen una variedad de recursos y oportunidades que pueden adaptarse para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante, proporcionando apoyo adicional, estimulación sensorial, y facilitando la participación activa en el proceso de aprendizaje.

Considero que la inclusión educativa va más allá de simplemente tener acceso a la educación; se trata de crear un ambiente en el que todos los niños y niñas se sientan aceptados, valorados y capaces de alcanzar su máximo potencial. Y en este sentido, las tecnologías juegan un papel crucial al proporcionar herramientas y oportunidades que hacen posible este objetivo. Los docentes deben aprovechar al máximo estas herramientas para garantizar que cada niño y niña, sin importar sus diferencias, tenga la oportunidad de aprender, crecer y prosperar en el aula de educación preescolar.

## Referencias

- Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. (2ª ed). Paidós Ibérica.
- Cloninger, S. (2003). Teorías de la Personalidad. (3ª ed.). Pearson Educación.
- García, G. (Julio-Diciembre 2023). Investigación cualitativa desde el método de la investigación acción. Revista de Artes y Humanidades UNICA, 24(51), 196–210. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10048464>

- Gaynor, G. (1999). Manual de Gestión en Tecnología. Una estrategia para la competitividad de las empresas. Mc Graw Hill.
- Koontz, H. y Weihrich, H. (1998). Administración. Una perspectiva Global. Mc Graw Hill.
- Marchesi, A. (2021). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Iniciativa de la OEI en colaboración con la Fundación Santillana.
- Moya, M. L. (2013). De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales. Revista Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM), (27), 1-15.
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. UNESCO. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18066>
- UNICEF. (Diciembre de 2021) ¿Qué es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)? UNICEF. Recuperado el 23 de Julio de 2024 de <https://www.unicef.org/lac/dise%C3%B1o-universal-para-el-aprendizaje-y-libros-de-texto-digitales-accesibles>

**Título: Uso de TAC en la asignatura de inglés dentro de la Licenciatura en Educación  
Especial**

Mtra. Brenda Lucía Torres López

btorresl@enees.edu.mx

Dr. Daniel Goiz Hernandez

dgoiz@enees.edu.mx

Mtro. Juan Luis Zamora Uribe

jzamora@enees.edu.mx

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

**Resumen**

Este trabajo es un reporte parcial de investigación que analiza la importancia y el impacto de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TACs) en la enseñanza inclusiva del inglés en el primer semestre de la Licenciatura en Educación Especial en la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa. A través del uso de las TAC se busca eliminar las barreras para el aprendizaje y participación (BAP) de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades, en particular de la discapacidad visual. El estudio se enfocó en una clase de inglés donde, a través de herramientas como Moodle, Canva y PowerPoint, así como el uso de tiflotecnología, lectores de pantalla y la aplicación Braille Recognition como adaptaciones para una estudiante con discapacidad visual, facilitando la participación y evaluación. Los resultados indican que el uso de TAC como parte de los ajustes razonables del Diseño Universal para el Aprendizaje, no solo mejora el rendimiento académico, sino que además fortalece la motivación y la inclusión, demostrando ser una estrategia efectiva para generar entornos educativos inclusivos.

**Palabras clave:** tecnologías del aprendizaje y el conocimiento, barreras para el aprendizaje y la participación, discapacidad visual, inclusión, diseño universal para el aprendizaje.

## **Planteamiento del Problema**

Actualmente, la inclusión educativa es parte fundamental del sistema educativo, donde se busca promover la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes independientemente de si enfrentan alguna Barrera para el Aprendizaje y Participación (BAP), con o sin discapacidad. Es en este contexto en que las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) emergen como una herramienta para mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje, en particular de aquellos que tienen alguna discapacidad, en el caso de este trabajo se busca analizar la importancia y el impacto del uso de las TAC en un curso de inglés en el primer semestre de la Licenciatura en Educación Especial.

El uso de las TAC en la enseñanza del idioma inglés, dentro de la Licenciatura en Educación Especial, no ha sido suficientemente explorado. La enseñanza de inglés en este contexto presenta desafíos únicos debido a las diversas necesidades educativas de los estudiantes, quienes requieren métodos y estrategias de enseñanza adaptadas a sus capacidades y estilos de aprendizaje.

En este marco, la asignatura de inglés adquiere una importancia particular, ya que el dominio de un segundo idioma puede abrir nuevas oportunidades de desarrollo académico y profesional para estos estudiantes. Sin embargo, la implementación efectiva de la enseñanza del inglés en este contexto enfrenta múltiples barreras, incluyendo la falta de recursos adaptados y la formación insuficiente de los docentes en el uso de las TAC específicas para educación especial.

Este trabajo ejemplifica el uso de las TAC en conjunto con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) dentro del aula en la asignatura de inglés en el primer semestre de la Licenciatura en Educación Especial, donde el aprendizaje debe llevarse a cabo dentro de un marco de inclusión, es decir, debe de estar al alcance de todos los estudiantes, sin importar si estos enfrentan alguna BAP, a través de una actividad de evaluación, que tiene como finalidad generar una evaluación inclusiva, puede ser una herramienta para mejorar el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes regulares y aquellos que enfrentan BAP con o sin discapacidad.

El problema central de esta investigación radica en identificar cómo la integración de las TAC en la enseñanza de inglés dentro de la Licenciatura en Educación Especial puede mejorar el aprendizaje y la adquisición del idioma inglés por parte de los estudiantes que enfrentan BAP.

Pregunta de investigación

¿Cómo influye el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en la enseñanza del inglés dentro de la Licenciatura en Educación Especial en el aprendizaje y desarrollo de competencias lingüísticas de los estudiantes que enfrentan BAP?

Objetivo

Investigar el impacto del uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en la enseñanza del inglés dentro de la Licenciatura en Educación Especial, con el fin de mejorar el aprendizaje y desarrollo de competencias lingüísticas de los estudiantes que enfrentan BAP.

### **Marco Teórico**

La inclusión, tiene como principal característica la eliminación de barreras y/o limitantes de cualquier tipo que impidan la participación de las personas, sin importar si enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación con o sin discapacidad, es decir en el caso de la inclusión educativa, todos los estudiantes tienen acceso a las mismas oportunidades y los mismos aprendizajes (Niembro et al., 2021).

Cansino (2017) afirma que la inclusión está “relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados por diferentes razones”, por lo que todos sin excepción deben de ser incluidos dentro del aula regular, donde es una realidad que, los estudiantes “presentan diferentes características personales y socioculturales, que se traducen en diferentes ritmos de aprendizaje” (Balongo González, y Mérida Serrano, 2016)

El Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019), define a las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) como aquellas dificultades que enfrentan los

estudiantes al interactuar con sus entornos; incluyendo las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.

Para eliminar estas Barreras (BAP), los docentes tenemos la oportunidad de utilizar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) el cual “propone el diseño de productos y entornos para que puedan ser utilizados”, en el mayor grado posible, “por todas las personas”, sin la necesidad de realizar ajustes o adaptaciones a los mismos (Alba Pastor, 2019). Según el centro CAST (2018), el DUA está dividido en 3 principios cuyo objetivo principal es lograr que los alumnos sean capaces de identificar los recursos necesarios, pero como meta final, lograr un estudiante motivado y decidido. Los tres principios son:

PRINCIPIO I: Proporcionar Múltiples Formas de Representación (el “qué” del aprendizaje). Este principio ayuda a que los estudiantes se involucren en su propio aprendizaje atrayendo su atención y su interés hacia el conocimiento

PRINCIPIO II: Proporcionar Múltiples Formas de Acción y Expresión (el “cómo” del aprendizaje). Aquí se busca que los estudiantes tengan la libertad de elegir la opción de entre las diversas maneras de comprender el lenguaje que mejor se ajuste a sus necesidades.

PRINCIPIO III: Proporcionar Múltiples Formas de Implicación (el “por qué” del aprendizaje). En este principio se le da la libertad al estudiante de utilizar diversas herramientas para poder expresarse de manera eficaz.

Cada uno de estos principios a su vez cuentan con pautas que son flexibles y pueden combinarse para lograr que el estudiante logre el aprendizaje esperado con simples modificaciones en la manera de presentar los contenidos, en los materiales que se utilizan en las aulas o con adaptaciones en las evaluaciones para que todos los alumnos tengan la posibilidad de ser evaluados en igualdad de condiciones.

Uno de los ajustes razonables que se pueden utilizar para lograr ambientes más inclusivos es el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). Las TAC tratan de orientar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hacia unos usos más formativos, es decir educativos, de modo que puedan ser utilizadas en el aula tanto por



el estudiante como por el docente, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata “de conocer y explorar los posibles usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y la docencia” (Lozano, 2011, citado en Gómez-Contreras et al., 2022).

### **Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC)**

Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) se refieren a las herramientas y recursos digitales utilizados para facilitar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas tecnologías incluyen plataformas de aprendizaje en línea, software educativo, aplicaciones móviles, recursos multimedia, y herramientas de comunicación y colaboración.

Uno de los principales ejemplos del uso de las TAC en el aula es la integración de la plataforma educativa Moodle, ya que esta constituye un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje que tiene la ventaja de integrar varios recursos (entorno virtual de aprendizaje, repositorio de recursos educativos, biblioteca digital y entorno social) que permiten la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación multidireccional entre todos los actores del proceso (Fonseca - Rodríguez y Barreiro-Pérez, 2023).

De acuerdo a Rivero Padrón et al. (2020), esta plataforma sirve de soporte para llevar a cabo la función docente con rigor académico, ya que admite comunicar el conocimiento de una asignatura y aprender fuera de la universidad, a la vez que permite dar asesoramiento no solo a cada estudiante sino a todo el grupo de acuerdo a las necesidades, mientras promueve una pedagogía constructivista para lograr una participación crítica y reflexiva.

En conjunto con moodle, podemos encontrar la herramienta denominada Google Drive, la cual se define como “un servicio web que te permite almacenar, modificar, compartir y acceder documentos y archivos de gran tamaño”, que en conjunto con la plataforma Moodle, la cual no permite archivos de vídeo de gran tamaño, posibilita a los estudiantes y docentes combinar ambas herramientas (Pazmiño y Vinueza, 2018) .

Pero el uso de las TAC no se encasilla solo en el uso de plataformas como Moodle o la herramienta google drive, es todo aquel uso que le demos a las TIC con un enfoque de

enseñanza, el uso de páginas de internet, plataformas, aplicaciones entre otros que nos permitan trabajar en el aula el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el caso de las personas con discapacidad visual (DV), el uso de la tecnología se vuelve un tema relevante al ser un medio de inclusión, la tiflotecnología, es aquel “conjunto de técnicas, conocimientos y recursos encaminados a que las personas con discapacidad visual tengan los medios oportunos para la correcta utilización de la tecnología” (Nieves et al, 2024). Como ejemplos de recursos tiflotecnológicos tenemos los lectores de pantalla, los softwares y aplicaciones que leen Braille, como Braille Recognition, entre otros.

El uso de la tiflotecnología permite mantener la independencia y la autonomía de las personas con DV, a la vez que genera entornos más inclusivos que permiten el desarrollo de los estudiantes, como se describe la UNESCO (2020, citado en Nieves et al., 2024) el acceso para las personas con discapacidad y las tecnologías digitales ofrecen oportunidades sin precedentes para apoyar la construcción de sociedades del conocimiento que sean inclusivas y alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

### **Estrategias para la enseñanza del idioma inglés con el uso de las TAC**

Los métodos tradicionales de enseñanza de idiomas pueden no ser suficientes para estudiantes con necesidades educativas específicas. Es necesario implementar estrategias pedagógicas que consideren las particularidades de cada estudiante, como el uso de materiales visuales, actividades prácticas y apoyo individualizado. Además, la incorporación de TAC puede potenciar estas estrategias al ofrecer recursos interactivos y accesibles que faciliten el aprendizaje del inglés.

El uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en la enseñanza del inglés dentro de la Licenciatura en Educación Especial tiene el potencial de transformar el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, su implementación efectiva requiere una comprensión profunda de las teorías y prácticas educativas, así como una formación adecuada para los docentes.

La incorporación de actividades comunicativas representa un valioso recurso para la enseñanza del inglés. Como enfatizan Fonseca Rodríguez y Barreiro Pérez (2023), son de

suma importancia aquellas actividades que fomentan el intercambio de información y la narración de eventos o historias en las que los estudiantes contribuyen con sus ideas. En este tipo de actividades se suelen utilizar entornos virtuales de aprendizaje, donde el docente es un guía, y se favorece el desarrollo de la autonomía con el uso de las tecnologías, sobre todo en el uso de la plataforma Moodle, impartiendo el contenido de una forma motivadora al agregarle un valor interactivo que le genere un interés al estudiante y a su vez desarrolle sus habilidades comunicativas generando un mejor desempeño académico. (Martínez, 2020 citado en Fonseca Rodríguez y Barreiro Pérez, 2023)

### **Metodología**

La presente investigación se basa en el enfoque cualitativo, el cual, de acuerdo a Urbina (2020) permite comprender un fenómeno a profundidad a partir de la mirada de actores sociales. Las técnicas e instrumentos que se utilizaron son los reportes de evaluación, estos se llenaron a través del uso de rúbricas de evaluación, las cuales fueron compartidas previamente con los estudiantes, proporcionar una estructura y guiar la evaluación, pero no para medir de manera estrictamente numérica.

Antes de comenzar el curso de inglés en el primer semestre, grupo B, de la Licenciatura en Educación Especial (LEE) dentro de la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa (ENEES), el área de psicopedagogía de la institución hace entrega de los diagnósticos proporcionados por los estudiantes al ingresar donde se especifica si ellos tienen alguna discapacidad, para hacer las adecuaciones pertinentes tanto en el tema de infraestructura como en el tema educativo.

En el caso del primer semestre, grupo B de la LEE, el cual está conformado por 23 mujeres y un hombre, se presentó el diagnóstico de una estudiante con discapacidad visual en grado de baja visión profunda, por lo que el curso de inglés tuvo ciertas modificaciones para ser más inclusivo, dentro de estas modificaciones se elaboraron las presentaciones de la clase en digital con ayuda de canva y powerpoint para facilitar la lectura con lectores de pantalla, así como los trabajos escritos se imprimieron en hoja opalina para facilitar la

respuesta de la estudiante con el sistema braille y la posterior lectura y revisión por parte de la docente con el lector de braille, denominado Braille Recognition.

La asignatura de inglés está dividida en tres cortes a lo largo del semestre, para el primer corte que se conformó por 7 clases presenciales, donde se buscó el desarrollo de las habilidades listening, speaking y writing, en particular el presentarse de forma sencilla, saludos básicos, describir su lugar de origen y de terceros, todo esto utilizando el presente simple. Dentro del aula se llevó a cabo la presentación del tema gramatical “Simple present” con ayuda de Google presentations. Con ayuda de la página <https://wheelofnames.com/>, donde se insertaron los 24 nombres de los estudiantes y se asignaron 24 países de manera aleatoria.

Con esta información, cada estudiante realizó una búsqueda de algún personaje vivo que considerara importante, originario del país que le fue asignado de manera aleatoria, para así recolectar la información más importante de la biografía de dicho personaje en presente simple, apegándose al uso de oraciones simples en presente simple donde se especificará el lugar de nacimiento, el lugar en el que actualmente vive, su edad, a que se dedica y por qué es un personaje importante dentro de su país de origen, entre otras curiosidades que el estudiante consideró importantes de esta persona. Dichas oraciones se compartieron a la docente a través del uso de la plataforma Moodle, donde fueron evaluadas para corroborar el uso correcto del presente simple y en caso de ser necesario corregidas, con ayuda de la herramienta denominada comentarios que proporciona la plataforma moodle, esto con la finalidad de ser utilizadas de manera correcta en la elaboración del video.

Para finalizar esta actividad los estudiantes realizaron el video de máximo cinco minutos donde de manera individual, presentaron al personaje utilizando el presente simple, para la evaluación de esta actividad, que englobó el trabajo del primer corte, se tomaron en cuenta cuatro criterios: la narración de la biografía del personaje importante del país seleccionado, el uso correcto del presente simple, una pronunciación correcta y la formación correcta de enunciados. Cada criterio se evaluó en una escala del cinco al diez,

donde el diez representó el uso adecuado y correcto de cada criterio y el número cinco representó la necesidad de trabajar al respecto.

Esta actividad se apegó al tercer principio del DUA, proporcionar múltiples medios de acción y expresión, donde los estudiantes pueden hacer y expresar lo que han aprendido. El principal objetivo de este principio es proporcionar al estudiante diferentes herramientas para expresar eficazmente lo aprendido, en este caso de manera oral para así lograr la inclusión de todos los estudiantes.

Los estudiantes compartieron sus videos a través de google drive, tecnología que permite el almacenamiento en nube que facilita el almacenar, compartir y reproducir elementos de gran tamaño en dispositivos móviles y en la computadora. La revisión de estos videos fue de manera individual pero para reforzar la habilidad de listening se escogieron al azar 5 videos, con la ayuda de la página [wheelofnames.com](http://wheelofnames.com) y se presentaron en el aula, estos recibieron retroalimentación por parte de sus compañeros, sin que esto tuviera repercusión en la calificación ya otorgada por la docente.

## Resultados

Para diagnosticar los resultados obtenidos en esta evaluación, se establecieron 3 parámetros, el primer parámetro denominado Excelente, correspondiente a la obtención de calificación 10 o 9; en este parámetro se considera que el alumno alcanzó la meta de obtención de habilidades esperadas, descritas en la rúbrica compartida a los estudiantes antes de cada ejercicio de evaluación, el segundo parámetro denominado Bueno corresponde a la obtención de calificación 8 o 7, donde se considera que el alumno se encuentra en camino para alcanzar la meta de obtención de habilidades esperadas y el último parámetro que sería el denominado Deficiente, correspondiente a la obtención de una calificación 6 o 5, donde se considera que el alumno no ha obtenido las habilidades esperadas.

Para esta evaluación se encontraron 24 estudiantes dados de alta en el sistema, y como se puede observar en la siguiente tabla (1), el 91.66% de los estudiantes lograron ubicarse dentro del parámetro de Excelente, el 4.16% se ubicó dentro del parámetro de Bueno y el 4.16% en el Deficiente.

Tabla 1

Resultados de evaluación del primer corte

Calificación	Hombres	Mujeres	Total	Parámetro
Diez	1	19	20	Excelente
Nueve	0	2	2	Excelente
Ocho	0	1	1	Bueno
Siete	-	-	-	N/A
Seis	-	-	-	N/A
Cinco	0	1	1	Deficiente

Nota: Esta tabla muestra los resultados obtenidos en la evaluación del primer corte, el cual se llevó a cabo del 2023-08-28 al 2023-10-06.

En el caso de la estudiante con discapacidad visual, los resultados de la evaluación fueron favorables. Sus resultados se encontraron dentro del parámetro de excelente con un promedio de diez en la evaluación. Con el uso de las TAC esta estudiante tuvo la oportunidad de llevar a cabo las actividades previas para la evaluación, y la misma evaluación de manera autónoma logrando así consolidar su aprendizaje de manera independiente.

La actividad de evaluación utilizada se apegó al uso del DUA en su segundo principio, el cual busca proveer múltiples medios de acción y expresión, aplicando las pautas flexibles utilizando plataformas, softwares y retroalimentación. Al hacer este ajuste en el modo de evaluación, con el uso de las TAC, se aseguró que todos los estudiantes pudieran participar en la evaluación de manera simultánea, además que tuvieron la oportunidad de escuchar su pronunciación y la de sus compañeros y recibir retroalimentación en cada paso de la misma.

### Discusión y Conclusiones

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TAC, dentro del aula en el nivel superior ha demostrado un impacto positivo, a través del uso e implementación de



estas en la enseñanza del inglés, especialmente en un grupo diverso, con estudiantes con discapacidad y que enfrentan BAP, como el del primer semestre, grupo B, de la Licenciatura en Educación Especial (LEE) en la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa (ENEES).

La adaptación realizada en la evaluación del primer corte permitió una participación equitativa y efectiva de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades, sin tener que generar ajustes más allá que un enfoque diferente a la evaluación, es decir pasarla de una evaluación escrita a una evaluación oral (video).

Como explica Nieves et al. (2024) el uso de la tecnología para la inclusión de las personas ciegas genera beneficios que van más allá de la adquisición de una habilidad, apoya en la independencia de la persona, al permitirle un trabajo autónomo y la inclusión dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además del uso de herramientas digitales como Canva, PowerPoint, wheelofnames y la plataforma Moodle, esta última siendo parte de las herramientas que ofrece la institución para permitir un trabajo autónomo y colaborativo por parte de los estudiantes apegándose a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, generando entornos educativos más inclusivos.

El uso de plataformas educativas, páginas de internet, servicios de almacenamiento y tflotecnología, son formas de captar el interés del estudiante, como bien explican Fonseca Rodríguez y Barreiro Pérez, (2023). Esto a su vez logra el desarrollo de habilidades y mejorar el desempeño académico apoyando la inclusión de todos los estudiantes, lo cual es evidente al revisar los resultados de la evaluación aquí presentada.

Las instituciones de educación superior deben proporcionar una capacitación adecuada a sus docentes, permitiéndoles conocer y utilizar de manera adecuada las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento, integrándose como parte de las herramientas esenciales del docente, generando adaptaciones a los currículos tradicionales y formando parte del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Esto no solo fortalecerá la práctica docente y el rol del docente en entornos virtuales de aprendizaje, donde puedan actuar como una guía fomentando la autonomía de los estudiantes.



## Referencias

- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*.
- Balongo González, E., y Mérida Serrano, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles educativos*, 38(152), 146-162.
- CAST. Diseño Universal para el Aprendizaje. Principios y pautas. [Universal Design for Learning. Principles and guidelines]. (2018). [https://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_esquema\\_resumen.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_esquema_resumen.pdf)
- Cansino, P. A. P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- DOF. ACUERDO número 04/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019. 2019. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5551602](https://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5551602)
- Fonseca Rodríguez, Y., & Barreiro Pérez, L. M. (2023). Desarrollo de la expresión oral en inglés con integración de las Tecnologías. *Revista Referencia Pedagógica*, 10(3), 422–431.
- Niembro, C. A., Gutiérrez, J. L., Jiménez, J. A., & Tapia, E. E. (2021). La inclusión educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 8(2), 42-51.
- Nieves, L. B. H., Vásquez, M. G. D. L. H., Gómez, F. J. R., y Algarín, M. R. C. (2024). Tiflotecnología e inclusión de las personas con discapacidad visual: una revisión sistemática. *Revista Cedotic*, 9(1), 13-35.
- Pazmiño, A. M. L., & Vinueza, A. P. A. (2018). Incidencia del trabajo colaborativo mediante la herramienta informática Google Drive, en el desarrollo de la expresión escrita del idioma inglés. *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 2(4), 114-138.
- Rivero Padrón, Y., Pastora Alejo, B., & Albuja Mariño, P. A. (2020). La plataforma Moodle como recurso tecnológico de complemento para la función docente universitaria. *Conrado*, 16(73), 237-243.
- Urbina, E. C. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3).

## **El uso del celular y su relación con el rendimiento académico en un grupo de segundo grado de una Escuela Secundaria Técnica del Estado de San Luis Potosí**

Citlali García Villaseñor

citlali.garcia@colsan.edu.mx

Erika Jazmín Huerta Santillán

jazminsantillan219@gmail.com

ENESMAPO, Plantel 01 San Luis Potosí

Línea temática: formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas.

### **Resumen**

La presente investigación da cuenta del trabajo en una secundaria general del estado de San Luis Potosí beneficiaria del programa “Internet para Todos” de la CFE y la observación de situaciones problemáticas por el uso del celular durante las clases por parte de alumnas y alumnos. El objetivo fue identificar la relación entre el uso del celular y el rendimiento académico de tal grupo. El trabajo se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo no experimental, correlacional y transversal, aplicando una encuesta a 16 mujeres y 16 hombres de entre 13 y 16 años de edad a través de un formulario de Google para revisar el uso que se hace del celular en clases; se elaboró una escala para ubicar los promedios de los participantes durante el ciclo escolar 2024-2025 para posteriormente hacer una correlación entre ambos. Se concluyó que a mayor uso del celular en clase para otras actividades ajenas al apoyo al estudio, menor es el rendimiento académico y que la capacitación de los docentes de educación secundaria podría marcar una diferencia en el uso que se le da a los recursos digitales.

**Palabras clave:** celular, rendimiento académico, internet, sociedad de la información, TIC, TAC, TEP.

### **Planteamiento del problema**

El uso del teléfono celular es cada vez mayor, es una herramienta casi indispensable que se utiliza para diversas actividades, su uso ha sido tan involucrado en la vida cotidiana que

ahora se utiliza también en espacios como el aula de clases en ocasiones para actividades ajenas al ámbito académico. El tema investigado derivó de lo que se observó en la experiencia durante las jornadas de prácticas de septiembre a diciembre del año 2023. Tras el contacto con un grupo de segundo grado se percibieron situaciones problemáticas por el uso del celular en clase ya que en la escuela secundaria se permite a los alumnos ingresar con éste. Anteriormente la escuela contaba con internet sólo en áreas administrativas, pero en 2024 la escuela se benefició con el programa “Internet para Todos” de la Comisión Federal de Electricidad (CFE), lo que significó un gran avance para los estudiantes de la escuela secundaria técnica en cuanto al acceso a la información. Sin embargo, pese a la permisividad y accesibilidad que se les da a los estudiantes para acceder con el teléfono celular a la institución, se han generado diversos problemas, por ejemplo, el hecho de que saquen el celular y lo utilicen durante clases, sin fines académicos.

Lo anterior es un problema ya que un 65% de los alumnos que participaron en la edición del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes dijeron haberse distraído con el dispositivo móvil y un 59% reconocieron haber perdido la concentración con los celulares de otros compañeros (PISA, 2022). Aunque las tecnologías digitales actualmente son importantes como herramienta en la educación, los expertos de PISA (2022) no proponen una prohibición firme de los celulares. Aunado a lo anterior, el uso del celular puede poner en riesgo el rendimiento académico debido a la falta de concentración ocasionada por el hecho de prestar mayor atención a otras actividades relacionadas con el uso del celular, por ejemplo, chatear en clase o revisar el celular constantemente. PISA (2022), hace constar que el tiempo que los alumnos utilizan en el celular para actividades como conectarse a las redes sociales o jugar en línea, es decir actividades de ocio, impactan de manera negativa a los conocimientos que se adquieren durante una clase. De acuerdo con un informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el uso de los celulares en las escuelas ocasiona una baja en el rendimiento académico y tiene más efectos negativos que positivos; incluso en algunos países como Tayikistán y Uzbekistán ya se comienzan a implementar normativas para regular su uso (UNESCO, s.f.).

Con base en los datos anteriores se cuestionó cómo afecta el uso del celular al rendimiento académico de un grupo de segundo grado de una Escuela Secundaria Técnica del estado de San Luis Potosí y para responder a esto se consideró un objetivo general: identificar la relación entre el uso del celular y el rendimiento académico de tal grupo. Asimismo, se construyó como hipótesis de investigación que: el uso inadecuado del celular en clase, durante el horario escolar disminuye el rendimiento académico de los estudiantes de un grupo de segundo grado de una escuela secundaria técnica del estado de San Luis Potosí.

### **Marco teórico**

La sociedad constantemente presenta cambios, actualmente se tiene acceso a la tecnología de manera más sencilla y también al conocimiento de la misma, es así que surge la interrogante referente a conocer a que se refiere el término “sociedad de la información y el conocimiento” (Pérez, 2010). Se considera importante mencionar el concepto de Tecnologías de la Información y la Comunicación, generalizando el concepto del cual se deriva “el celular”, (Guevara et al., 2019) define las TIC como: “herramientas teórico conceptuales, soporte y canales que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información de forma variada. Sus soportes han evolucionado a lo largo del tiempo, desde el telégrafo óptico, teléfonos fijos, celulares, televisión, hasta la computadora y el internet” (pág.412) la tecnología en épocas pasadas probablemente no fue indispensable como lo es ahora, pero, como lo menciona la autora la tecnología ha avanzado con el paso del tiempo, ahora las herramientas son en mayor cantidad y se utilizan en diferentes ámbitos de la vida.

Guevara et. al., (2019) plantean que para que la tecnología pueda ser utilizada primero deben existir distintas características en el entorno o el lugar donde se van a utilizar, además de las individuales, por ejemplo, de manera individual se ocupa que cada persona se encuentre dispuesta a estar en cambio esto recibiendo información y que externamente cuente con los recursos tecnológicos necesarios. Desde el punto de vista de Intriago et. al., (2022) las TIC “son aquellas tecnologías que simplifican el intercambio de información, el

autor menciona que la educación requiere de su uso responsable principalmente, además de un uso seguro, crítico y en beneficio del aprendizaje” (pág. 1148) y que utilizar la tecnología implica responsabilidad por parte de los usuarios y en este caso de los estudiantes.

Definiendo las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, Plazas, (2021) señala que “[...] son aquellas herramientas que generan conocimientos y permiten a los usuarios adquirir los mismos, es decir van a dar respuesta a lo que demanda la sociedad actual y formar parte de esta sociedad del conocimiento” (pág. 21), es así que con las TAC contribuyen a formar el conocimiento a la sociedad para el uso de la tecnología.

Además, autores como Intriago et al., (2022) expresan que las TAC se refieren directamente con el uso de las TIC en beneficio del aprendizaje con sus herramientas actuales ya que “son parte de su metodología, es importante mencionar que lo anterior implica cambios e innovaciones en las planeaciones de clase, así como en el diseño y en su caso el desarrollo curricular” (pág. 1148). Las TEP como lo dicen Zambrano y Balladares (2017 como se citó en Plazas, 2021) son las tecnologías que permiten mejorar las condiciones de vida, promueven el aprendizaje realizándose de manera autónoma y así desarrollando habilidades en el entorno donde se desenvuelve el individuo, las TEP se usan como un apoyo consistente en la sociedad. Los autores señalan la obligatoriedad que tienen los docentes para actualizar sus conocimientos sobre el uso de herramientas relacionadas con las TEP ya que de esa manera se podrá impedir que se manifiesten dificultades, además el prepararse les proporciona herramientas para asesorar a los estudiantes, dice también que en las zonas rurales “las actualizaciones de los docentes pueden tomar más tiempo y esto dificulta su preparación” (pág. 22).

Así mismo Ariza et al., (2018) dice que: “el rendimiento académico hace referencia a aspectos cualitativos y cuantitativos” (pág.141) es así que los resultados se basan tomando en cuenta aspectos relacionados con el análisis del actuar del estudiante y la suma de las actividades que se realizan, es decir los datos numéricos y precisos, también la calidad que se muestre en las acciones, así como los comportamientos en diversas situaciones que se presentan en el salón de clases, la clasificación de estos comportamientos se pueden

considerar correctos o incorrectos de acuerdo a cada institución, ya que cada una de estas es diferente.

Destacando la opinión de Villamar (s.f. p.4) respecto a las ventajas del uso del celular en clase, se enlistan las siguientes: investigación rápida: los estudiantes tienen acceso a la red para investigar más a fondo los temas de tareas en clases; registro de clase: los estudiantes podrían registrar las clases de manera digital sea por grabación de voz, fotos o videos; conexión o contacto: los estudiantes podrían comunicarse con otros estudiantes o con sus padres en caso de emergencia. Algunas desventajas son: distracciones: el acceso al smartphone con mucha información puede generar que pierda la concentración de la clase; hacer trampa: el estudiante podría pasar información indebida en las lecciones. Exponerse a robos: cada estudiante consta de teléfonos de distinto precio por lo cual al salir de la institución puede ser propenso a un asalto.

Respecto al impacto que el uso del celular ha generado en el rendimiento académico Hilt (2019) menciona que el rendimiento académico está asociado a diferentes factores como la alimentación, el factor socioeconómico, los hábitos de estudio e incluso el estado de ánimo, estos son algunos factores, pero el uso excesivo del celular, considerado como adicción tiene relación también con el rendimiento académico (pág.103).

## **Metodología**

La presente es una investigación de corte cuantitativo no experimental, de alcance correlacional y diseño transversal (Hernández, et al., 2014). Se aplicó una encuesta a un grupo de segundo grado de una secundaria técnica del estado de San Luis Potosí compuesto por 16 mujeres y 16 hombres de entre 13 y 16 años de edad. El instrumento de recolección de información se diseñó y se redactó con base en otro diseñado y aplicado por Aguirre (2016) en su investigación "Relación del uso del teléfono inteligente en el aula de clase con la atención y la memoria". La encuesta que aquí se reporta fue adaptada conforme a los objetivos de la presente investigación y redactado en un formulario de Google.

Previo a la se les entregó un consentimiento informado impreso para dar a conocer a los informantes que el manejo de sus datos sería confidencial y que serían utilizados sólo



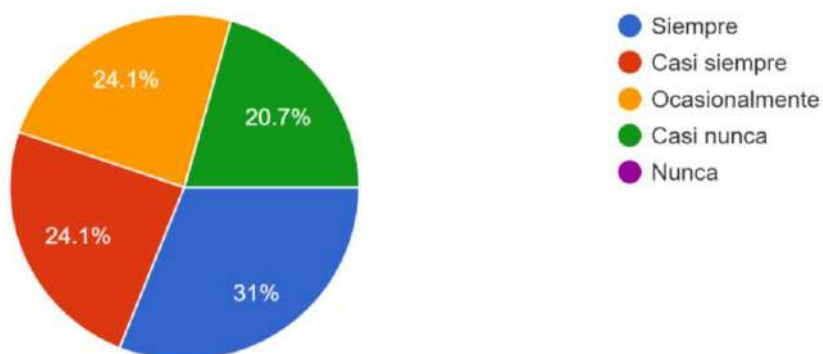
con fines de investigación. Debido a que la encuesta se tuvo que imprimir, se optó por vaciarla una por una en Google Forms registrando las respuestas de cada participante. Esto permitió la generación del análisis de los datos de manera automática obteniendo los resultados y las gráficas que se describen en el siguiente apartado.

## Resultados

Para lograr el objetivo de investigación se recolectaron datos sobre el uso del celular que alumnos de un segundo grado de secundaria proyectan. Cada figura detalla los datos recabados y describe la situación del grupo ya mencionado; se muestran únicamente los resultados que se tomaron en cuenta para la correlación. Posteriormente se averiguaron los promedios de aprovechamiento académico de todo el grupo; se organizaron con base en una escala y se procedió a hacer la correlación.

Figura 1

Distribución de frecuencias de alumnas y alumnos que traen su celular a clase.

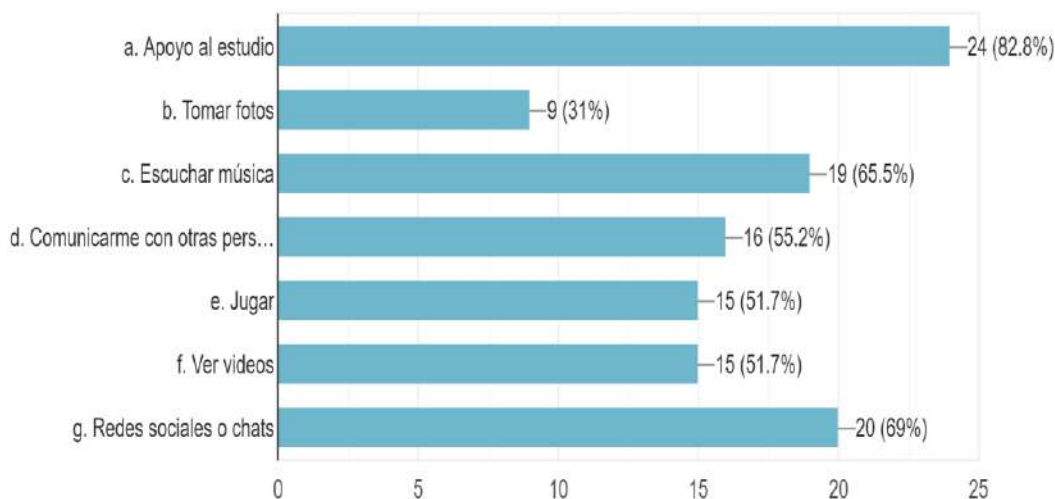


El 31% de la población encuestada siempre lleva su teléfono celular, el 24.1% casi siempre, el 24.1% ocasionalmente y el 20.7% de la población casi nunca lleva el teléfono celular a la escuela.

Figura 2

Distribución de frecuencias del uso que alumnas y alumnos le dan al teléfono celular en clase (podían seleccionar más de una opción).





En la gráfica se muestra que 24 de 29 estudiantes que respondieron que usan el teléfono celular para apoyo académico, siendo este el porcentaje mayor en respuestas con un 82.8%; 20 de 29 estudiantes manifestaron usar el teléfono celular para redes sociales o chats siendo este porcentaje con el segundo lugar en respuestas con un 69%; 19 de 29 estudiantes dijeron usar el teléfono celular para escuchar música, siendo este el tercer lugar con porcentaje en respuestas con el 65.5%; 16 de 29 estudiantes se comunica con otras personas con el teléfono celular con el 55.2% siendo el cuarto lugar en respuestas; 15 de 29 estudiantes utilizan el celular para jugar, con el 51.2% en respuestas; 15 de 29 estudiantes usan el teléfono celular para ver videos con el 51.7% en respuestas, quedando estas últimas dos opciones en quinto lugar y por último 9 de 29 estudiantes dijeron usar el teléfono celular para tomar fotos con el 31% en respuestas.

El ciclo escolar se divide en 3 momentos, la información fue proporcionada por trabajo social y corresponde únicamente a los momentos 1 y 2. Los promedios se evaluaron con base en la siguiente escala:

Tabla 1

Escala de evaluación para promedios

Promedio	Escala
9.1-10	Muy superior

8.1-9	Superior
7.1-8	Medio
6- 7	Bajo
5	Muy bajo

Tabla 2

Correlación entre el rendimiento académico Muy superior y el uso del celular en clase

No. de participante	Promedio a escala	Uso del celular en clase						
		estudio Apoyo al	fotos Tomar	música Escuchar	arme con otras personas Comunic	Jugar	videos Ver	sociales o chats Redes
6	Muy superior							
8	Muy superior							
17	Muy superior							
20	Muy superior							

22	Muy superior							
30	Muy superior							

Nota: la tabla muestra los usos que los participantes le dan al celular en clase en relación con el promedio en escala Muy superior. Elaboración propia.

Tabla 3

Correlación entre el rendimiento académico Superior y el uso del celular en clase

No. de participante	Promedio a escala	Uso del celular en clase						
		estudio	Tomar	música	ar-me con otras personas	Jugar	videos	Redes sociales o chats
1	Superior							
4	Superior							
9	Superior							
10	Superior							
11	Superior							

14	Superior							
19	Superior							
28	Superior							

Nota: Nota: la tabla muestra los usos que los participantes le dan al celular en clase en relación con el promedio en escala Superior. Elaboración propia.

Tabla 4

Correlación entre el rendimiento académico Medio y el uso del celular en clase

Medio		Uso del celular en clase						
No. de participante	Promedio a escala	al estudio	fotos	ar música	otras personas	Jugar	Ver	Redes sociales o
2	Medio							
3	Medio							
7	Medio							
13	Medio							

16	Medio							
21	Medio							
23	Medio							
24	Medio							
25	Medio							
29	Medio							
31	Medio							
32	Medio							

Nota: la tabla muestra los usos que los participantes le dan al celular en clase en relación con el promedio en escala Medio. Elaboración propia.

Tabla 5

Correlación entre el rendimiento académico bajo y el uso del celular en clase.

Bajo	
	Uso del celular en clase



26	Muy bajo		—	—	—	—	—	—	—
----	----------	--	---	---	---	---	---	---	---

Nota: la tabla muestra los usos que los participantes le dan al celular en clase en relación con el promedio en escala Muy bajo. Elaboración propia.

### Discusión y conclusiones

Respecto a la relación entre el uso del celular en clase y el rendimiento académico se concluye que, a mayor uso del celular en clase para otras actividades ajenas al apoyo al estudio, menor es el rendimiento académico (bajo) y a menor uso del celular en clase para otras actividades ajenas al apoyo al estudio mayor es el rendimiento académico (muy superior). Lo anterior se determinó a partir de los resultados que se observan en la tabla 3, ya que se muestran 19 de 35 casillas iluminadas respecto al uso que le da al celular la población con promedio Muy superior y se muestran 31 de 35 casillas iluminadas respecto al uso que le da al celular la población con promedio Bajo. Además, se indica que los 5 participantes con promedio Muy superior usan el celular para apoyo al estudio y solo 3 de los estudiantes con promedio Bajo usan el celular para apoyo al estudio. Lo cual podría indicar que si los docentes estuvieran capacitados para incluir el uso del celular en sus clases podrían instruir a los estudiantes para que el celular se utilice más para apoyo al estudio y así obtener mejores resultados académicos. Por lo anterior, se deduce que el uso de los celulares en clase genera distracción, lo cual podría ocasionar consecuencias negativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje si las y los docentes de educación secundaria no cuentan con la capacitación necesaria para hacer uso de los recursos digitales con las que está equipada la escuela.

### Referencias

Aguirre, F. (2016). Relación del uso del teléfono inteligente en el aula de clase con la atención y la memoria. Universidad Internacional de la Rioja.



- Ariza, C. P., Ángel, L., Toncel, R., & Sardoth Blanchar, J. (2018). El rendimiento académico: una problemática compleja. 137–141.
- Cuzco, C. (2022). Relación entre el uso frecuente del celular y el rendimiento académico en estudiantes de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa Chiquintad. Universidad Politécnica Salesiana Sede Cuenca.
- Guevara, G., Verdesoto, A., Guevara, C., & González, E. (2019). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación universitaria. 3, 409–422.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M., Méndez, S., & Mendoza, C. (2014). Metodología de la investigación. McGRAW-HILL.
- Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325. <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Hilt, J. (2019). Dependencia del celular, hábitos y actitudes hacia la lectura y su relación con el rendimiento académico. *Apuntes Universitarios*, 9(3), 103–116. <https://doi.org/10.17162/au.v9i3.384>
- Intriago, Lady, Mendoza, G., Demera, A., & Cedeño, E. (2022). La tecnología del empoderamiento y la participación como planificación académica del docente del curso de nivelación de carrera del instituto de admisión y nivelación de la universidad técnica de Manabí. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 1144–1160. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i2.1944](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.1944)
- Medina, E. (2017). Reconocer factores que general el mal uso del celular dentro del aula de clases de los niños del grado octavo de I.E José Antonio Páez, del municipio de Páez, y recomendar algunas estrategias que permitan el uso del celular para fines pedagógicos. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.
- Pedrero, E., Rodríguez, M., & Ruiz, J. M. (2012). Adicción o abuso del teléfono móvil. Revisión de la literatura. *Revista Adicciones*, 24, 139–152.
- Plazas, L. (2021). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) y Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP), como estrategias en el proceso de aprendizaje, revisión de

algunos casos de instituciones de Educación Superior. Universidad Nacional Abierta y a Distancia- UNAD.

Useche, M., Artigas, W., Queipo, B., & Perozo, É. (2019). Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos (Editorial Gente Nueva, Ed.).

Villamar, W. (s.f.). SmartPhone en clases herramienta o prejuicio.

Zambrano, F., & Balladares, K. (2017). Sociedad del Conocimiento y las TEPs. INNOVA Research Journal, 2(10), 169–177.

## La plataforma Wordwall, Como herramienta digital, que permite crear actividades lúdicas para afianzar el aprendizaje en los estudiantes de Educación Primaria

Zaira Casas Ávila

zaira9463@gmail.com

Mtro. Carlos Matías Domínguez

matiascarlos\_d@normalvalledebravo.edu.mx

Escuela Normal de Valle de Bravo

Dra. Annie Brisnafema Posadas Miralrio

posadasannie\_d@normalvalledebravo.edu.mx

Escuela Normal de Valle de Bravo

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

### Resumen

Innovación e implementación de la tecnología en el aula, la plataforma Wordwall, es una herramienta digital que ha demostrado ser efectiva en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en estudiantes de educación primaria. Wordwall permite crear actividades lúdicas e interactivas para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes de manera significativa. Esta plataforma ofrece una amplia variedad de opciones, como crucigramas, sopa de letras, juegos de memoria y juegos de palabras, los cuales se adaptan a las necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Estas actividades no solo son divertidas, sino que también fomentan la participación activa y promueven los aprendizajes. Brinda la posibilidad de personalizar las actividades de acuerdo con los objetivos y contenidos curriculares, lo que facilita la adaptación a diferentes temas y áreas de conocimiento. En resumen, la plataforma Wordwall se presenta como una herramienta valiosa para fortalecer el aprendizaje en los estudiantes de educación primaria.

**Palabras clave:** plataforma Wordwall, enseñanza, aprendizaje, actividades lúdicas, aprendizaje significativo, herramienta digital, TIC

### Planteamiento del problema

Identificar y plantear un problema de investigación es presentar una descripción general de la situación objeto de estudio. (Bernal, 2010) ubicándola en un contexto que permita comprender su origen, relaciones e incógnitas por responder brindando una posible solución (Arias, 2012). La problemática fue detectada en el grupo de 5º grado de la escuela primaria “Leyes de Reforma” ubicada en la cabecera municipal de Valle de Bravo, Estado de México, a partir de la apreciación de los resultados de los instrumentos aplicados para la obtención del diagnóstico áulico, el cual fue la clave para identificar que los estudiantes poseen mayor interés en la realización de actividades con el uso de la tecnología, con el grupo se trabajó de manera virtual durante más de dos años, por lo cual muestran cierta empatía por el trabajo con el uso de dispositivos tecnológicos y las herramientas que este brinda, se optó por implementar en el aula la plataforma digital Wordwall, que permite a los estudiantes a construir aprendizajes significativos a través de la transformación y manipulación de los diferentes recursos didácticos que ofrece.

La plataforma se comenzó a utilizar en el aula principalmente para el apoyo de 18 de un total de 44 alumnos que se encuentran con un ritmo de aprendizaje lento, debido a que por la cantidad de estudiantes en ocasiones no es posible brindan el acompañamiento de manera inmediata e individualizada sobre sus inquietudes, por lo que se consideró implementar la plataforma, ya que resulta ser un recurso que permite obtener resultados favorables debido a que por su amplia variedad de plantillas despierta el interés de los alumnos por generar interés hacia un aprendizaje autónomo y eficaz.

De acuerdo a las jornadas de observación realizadas en el aula de 5º grado, a los alumnos no les gustaba realizar actividades con diferentes equipos de trabajo, estaban muy apegados a trabajar únicamente con sus amigos, y al solicitar participaciones voluntarias constantemente eran los mismos estudiantes, y al hacer uso de la tecnología como medio de enseñanza, fue necesario adaptar las actividades con juegos didácticos en el aula, como hacer uso de la pelota preguntona, de la dinámica de 44 estudiantes dijeron, o el clásico juego de la papa caliente, de esta manera los niños comenzarían a generar interés por el

desarrollo del proceso de aprendizaje de manera significativa. Lo que se espera que la implementación de dicha plataforma rinda buenos resultados en la evaluación trimestrales.

La plataforma Wordwall es una herramienta innovadora que tiene como objetivo principal favorecer la superación de las barreras de aprendizaje en los alumnos. A través de su interfaz interactiva y amigable, la cual les brinda la oportunidad de fortalecer sus habilidades en diferentes áreas académicas como la lectura, escritura, matemáticas y comprensión verbal.

Una de las principales ventajas de esta plataforma es su enfoque personalizado, se adapta a las necesidades individuales de cada alumno, permitiéndoles avanzar a su ritmo y les ofrece la posibilidad de practicar los conceptos que les resulten más difíciles. Además, ofrece retroalimentación inmediata, lo que les permite corregir sus errores de manera rápida.

Además de su enfoque en el aprendizaje individual, también fomenta la colaboración y la participación activa en el aula. Los estudiantes realizan actividades individuales, en equipo o en grupo, resuelven desafíos y comparten su progreso con sus compañeros y profesora, favoreciendo un ambiente agradable hacia el desarrollo de habilidades sociales y emocionales de la comunidad estudiantil.

Utilizar de manera idónea Wordwall, como herramienta digital que permita crear actividades lúdicas para afianzar el aprendizaje en los estudiantes de manera significativa, es de relevancia para los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollaron continuamente en el ciclo escolar 2023- 2024, ya que los alumnos de 5º grado de educación primaria, que de acuerdo a la etapa de desarrollo cognitivo de Jean Piaget; se encuentran en la etapa de operaciones concretas, que consta de los 7 a los 12 años de edad.

### **Marco teórico**

Es el referente alusivo a las investigaciones que se realizaron con anterioridad sobre temas similares de investigación que pueden ser útiles para fundamentar futuras investigaciones. Según Arias, (2012) es el producto de la revisión documental-bibliográfica y consiste en una recopilación de autores conceptos y definiciones, que sirven de base a la investigación por

realizar, los cuales comprenden los antecedentes de investigación, bases teóricas y sistema de variables”. El marco teórico es indispensable como apoyo para realizar una investigación al conocer los antecedentes y bases teóricas para forjar los cimientos de la construcción de la nueva investigación.

Con relación a las variables de estudio y un análisis bibliográfico destacan algunos estudios relacionados con el tema de investigación. “La plataforma Wordwall, como herramienta digital, que permite crear actividades lúdicas para afianzar el aprendizaje en los estudiantes de educación primaria”, de manera concreta sobre algunos trabajos internacionales y conceptos clave en la investigación, con relación con el artículo publicado por Scientific Electronic Library Online SciELO Perú:

Es una biblioteca virtual que abarca una colección seleccionada de revistas científicas peruanas. En Perú esta iniciativa regional es liderada por el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica - CONCYTEC. Retomando de la investigación el artículo científico sobre el uso de la plataforma digital “Wordwall como recurso didáctico para mejorar la competencia lectora en niños peruanos” publicado en el año 2023, se ha rescatado la siguiente información alusiva el uso de la plataforma Wordwall en la enseñanza y aprendizaje de los educandos.

Este estudio, tuvo como objetivo determinar la eficacia del Wordwall como recurso didáctico para desarrollar la competencia lee diversos tipos de textos en su lengua materna (Castellano) encaminado a la reflexión y desenvolvimiento en la integración de la sociedad del individuo, implementando una serie de actividades que favorezcan dicho proceso, en estudiantes de segundo grado de primaria, la investigación fue de diseño cuasi experimental, la muestra se conformó con 72 estudiantes entre 7 y 8 años de edad, seleccionados no probabilísticamente. La técnica utilizada fue el examen y el instrumento la prueba escrita, que se administró al inicio y al final del experimento.

La Universidad Católica de Ecuador, en otro estudio, considera dentro de sus investigaciones que “Wordwall: una de aprendizaje para el estudiante de Educación básica” publicada en el año 2023 por Leny Guicela Ordoñez Palacios y Ricardo Patricio Medina

Chicaiza, “el objetivo de la investigación fue determinar el efecto de Wordwall como recurso didáctico en el aprendizaje de las matemáticas de Educación Básica.

El estudio es de corte cuantitativo cuasiexperimental con diseño pre y post-prueba, se aplicó una prueba previa de conocimientos a una muestra conformada por 51 estudiantes de la Unidad Educativa Fray Sebastián Rosero de Palora, donde se obtuvo una mejora significativa. Se concluye que, la aplicación de este tipo de herramienta contribuye al logro de los aprendizajes de las fracciones”. (pp. 227-246).

Llega a la siguiente conclusión general. Las calificaciones obtenidas por los estudiantes referida al conocimiento de las fracciones, los datos estadísticos permiten concluir que la estrategia didáctica basada en Wordwall en el aprendizaje de las matemáticas, utilizada en este estudio, fue significativa para el grupo de alumnos sometidos a la experimentación.

La información y resultados obtenidos, tienen relevancia con esta investigación, debido a que tienen un enfoque cuantitativo y se retoma el uso de la prueba pre y post intervención, en la cual los resultados se verán reflejados en las calificaciones de los estudiantes, obtenido resultados medibles sobre su aplicación.

El aprendizaje es el proceso dialéctico propio de los contenidos y forma de conocer, hacer, convivir y ser construidos en la experiencia sociohistórica. Su proceso es significativo ya que a través del él se adaptan los conocimientos y ayudan a los individuos a desarrollar habilidades para aprender, progresar, aprender a aprender y crecer. (Varona 2009).

El aprendizaje significativo, de acuerdo con (Cobos 2018). Se desarrolla a largo plazo, es un procedimiento de contraste, de modificación de los esquemas de conocimiento, de equilibrio, de conflicto y de nuevo equilibrio otra vez.

La herramienta digital para (Alvarado 2023). Son los instrumentos virtuales para la educación que utilizan las tecnologías de la información y la comunicación para facilitar el proceso de aprendizaje. Estas herramientas pueden ser desde plataformas digitales hasta aplicaciones móviles, pasando por recursos multimedia, juegos interactivos, simuladores, realidad aumentada y virtual, entre otras. Cuyo objetivo es ofrecer a los docentes y a los



estudiantes una mayor flexibilidad, interactividad, personalización y motivación en el ámbito educativo.

Wordwall es una aplicación en línea que permite al usuario crear recursos didácticos de enseñanza propios para cada asignatura y admite compartir el trabajo elaborado mediante un enlace web. Es una herramienta apta para producir diferentes actividades interactivas acordes a la temática, a su vez permitiendo el aprendizaje autónomo (González, J., y Gómez, A 2021).

El objetivo general de este trabajo de investigación es: Implementar la plataforma Wordwall, como herramienta digital, que permita crear actividades lúdicas para afianzar el aprendizaje en los estudiantes de educación Primaria.

Y para llegar a los resultados se hace uso del modelo de práctica reflexiva mediada que es cíclico sobre en análisis de la praxis del profesional y su autoconocimiento, (Cerecero, I. 2018 ) propone incorporar tres elementos base:

1) La mediación de un tutor como acompañamiento del profesional que lleva a cabo el proceso reflexivo, así como el apoyo de otros agentes, y del contraste entre la práctica y la teoría.

2) La búsqueda del autoconocimiento del profesional, el conocimiento de su práctica y de su contexto.

3) La transformación real y perceptual del profesional en su acción

### **Marco metodológico**

El paradigma pragmático es el sustento de la investigación con método mixto, también denominada híbrida, implica “la recolección y el análisis de datos, tanto cuantitativos como cualitativos”, junto con “su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias” resultantes de la información recabada para entender el fenómeno motivo de estudio (Hernández y Mendoza, 2018, p. 10), permitiendo así obtener una comprensión completa y profunda del fenómeno investigado.

En el caso de explorar la plataforma Wordwall como herramienta digital que permite crear actividades lúdicas para afianzar el aprendizaje en los estudiantes de educación

primaria, el enfoque mixto es beneficioso para el desarrollo de la investigación puesto que se obtendrán datos cuantitativos, que contribuirán a analizar los resultados esperados.

Tabla 1. Construcción de variables

Objetivo general	Variables	Unidades de análisis	Técnicas e instrumentos
Implementar la plataforma Wordwall, como herramienta digital, que permita crear actividades lúdicas para afianzar el aprendizaje en los estudiantes	Variable Independiente:  El uso de la plataforma Wordwall, como herramienta digital.	Etapa del Modelo de Práctica Reflexiva Mediada (Cerecero, I. , 2018 )  Fase 1: Conocimiento Autoconocimiento Conocimiento a través de las demás Interpretación Fase2: Significación Identificación y planteamiento del problema Fundamentación y contraste Plan de acción Fase3: Resignificación Intervención Evaluación y Teorización Transformación	Instrumentos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario</li> <li>• Observaciones en el registro de las actividades.</li> <li>• Diario de campo.</li> </ul> Técnicas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pruebas Pre y Post-Intervención</li> <li>• Análisis</li> <li>• Descriptivo,</li> <li>• Comparación de Grupos,</li> <li>• Correlación de Variables: el tiempo y calificaciones.</li> <li>• Interpretación de Resultados</li> </ul>
		¿Qué es Wordwall?	
		Ventajas y desventajas de Wordwall	
		¿Cómo implementar Wordwall en el aula?	
		Ciclo de reflexión	

de educación Primaria	Variable Dependiente :	de Smith (1991), está compuesto de cuatro fases o etapas:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación Directa</li> <li>• Documental</li> <li>• Encuesta</li> </ul>
	Crear actividades lúdicas para afianzar el aprendizaje en los estudiantes	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descripción,</li> <li>2. Inspiración</li> <li>3. Confrontación</li> <li>4. Reformulación</li> </ol>	
		Aprendizaje	
		Actividades lúdicas	

Nota: La presente tabla comprende la ruta a seguir de las categorías analizadas. Elaboración propia (2024).

## Resultados

El alcance de la investigación fue durante el ciclo escolar 2023-2024, en este periodo se planificaron clases para los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes de 5º grado de primaria, con el uso de la plataforma Wordwall como herramienta digital para crear actividades lúdicas en estudiantes de educación primaria. Su uso tuvo un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos, les permitió crear actividades lúdicas que afianzaron el aprendizaje y promovieron la participación activa de los estudiantes. Además, la competencia generada en las actividades y la retroalimentación inmediata contribuyeron a un mayor compromiso y comprensión de los contenidos. Como docente, seguiré utilizando y explorando diferentes recursos digitales en la formación continua para mejorar la práctica educativa y brindar experiencias de aprendizaje más significativas para los alumnos.

Para la recolección de datos se realizó el seguimiento de resultados de las evaluaciones de dos periodos, con la finalidad de obtener datos cuantitativos para la investigación sobre el impacto de dicha plataforma en el grupo de 5º grado, en el cual durante la primera evaluación se trabajó sin el uso de TIC los procesos de enseñanza y de

aprendizaje, así como los resultados de la segunda evaluación en la cual se aplicó el uso de la plataforma Wordwall.

Figura 1. Seguimiento de evaluación de los alumnos de ambos periodos

SEGUIMIENTO A LA EVALUACIÓN FORMATIVA PRIMER PERIODO							SEGUIMIENTO A LA EVALUACIÓN FORMATIVA DEL SEGUNDO PERIODO						
ESCUELA PRIMARIA LEYES DE REFORMA							ESCUELA PRIMARIA LEYES DE REFORMA						
QUINTO GRADO GI							QUINTO GRADO GI						
NL DEL ALUMNO	LENGUAJE	SABERES Y PENSAMIENTO CIENTIFICO	ETICA NATURALLEZA Y SOCIEDAD	ASISTENCIA	PROMEDIO		N.P.R.	LENGUAJE	SABERES Y PENSAMIENTO CIENTIFICO	ETICA NATURALLEZA Y SOCIEDAD	DE LO HUMANO Y LO COMUNITARIO	PROMEDIO	
1	8	8	8	7	5.1	7	1	8	7	10	10	8.75	
2	8	9	8	8	5.5	8.3333333	2	8	8	10	10	9	
3	8	9	8	8	5.4	8.3333333	3	10	8	10	10	9.5	
4	8	8	8	8	5.2	8	4	10	8	10	10	9.5	
5	9	9	9	9	5.5	9	5	10	10	10	10	10	
6	6	7	6	6	4.5	6.3333333	6	9	8	10	9	9	
7	10	10	10	10	5.3	10	7	8	8	10	9	9	
8	8	8	7	7	5.3	7.6666666	8	9	7	10	9	8.75	
9	8	9	8	8	5.3	8.3333333	9	9	8	10	10	9.25	
10	9	9	9	9	5.3	9	10	10	10	10	10	10	
11	9	9	9	9	5.3	9	11	9	8	9	10	9	
12	8	8	8	8	5.4	8	12	10	10	10	10	10	
13	10	10	10	10	5.2	10	13	9	9	10	10	9.5	
14	10	10	10	10	5.5	8	14	10	10	10	10	10	
15	8	8	8	8	5.5	8	15	9	9	10	10	9.5	
16	8	8	8	8	5.5	8	16	10	10	10	10	10	
17	10	10	10	10	5.2	10	17	10	10	10	10	10	
18	8	8	8	8	5.5	8	18	9	9	10	10	9.5	
19	10	10	10	10	5.5	10	19	10	10	10	10	10	
20	8	8	8	8	5.5	8.3333333	20	10	10	10	10	10	
21	9	9	9	9	5.5	8.6666666	21	8	8	10	10	9	
22	9	9	9	9	5.4	8.6666666	22	9	9	10	10	9.25	
23	8	8	8	8	5.2	8.3333333	23	10	8	10	10	9.5	
24	8	7	6	6	5.2	7	24	10	10	10	10	10	
25	7	7	6	6	5.3	6.6666666	25	9	8	10	10	9.25	
26	8	8	7	7	5.4	7.6666666	26	10	8	10	10	9.25	
27	8	7	7	7	5.5	7.3333333	27	9	9	9	10	9.25	
28	6	8	8	8	5.4	7.3333333	28	10	10	10	10	10	
29	8	7	7	7	5.5	7.3333333	29	10	8	10	10	9.5	
30	10	10	10	10	5.5	10	30	9	9	10	10	9.5	
31	7	8	7	7	5.2	7.3333333	31	9	8	10	10	9.25	
32	9	10	8	8	5.5	9	32	8	8	10	10	9.25	
33	8	9	8	8	5.5	8.3333333	33	9	8	10	10	9.25	
34	7	7	6	6	5.3	7.3333333	34	10	8	10	10	9.25	
35	8	8	8	8	5.5	8.3333333	35	9	9	10	10	9.5	
36	8	9	9	9	5.5	8.6666666	36	10	10	10	10	10	
37	8	8	7	7	5.4	7.6666666	37	10	10	10	10	10	
38	10	10	10	10	5.4	10	38	10	10	10	10	10	
39	8	8	7	7	5.4	7.6666666	39	10	10	10	10	10	
40	9	7	7	7	5.5	7.6666666	40	10	10	10	10	10	
41	7	7	8	8	5.2	7.3333333	41	10	10	10	10	10	
42	8	8	9	9	5.5	8.3333333	42	10	10	10	10	10	
43	7	8	6	6	5.2	7	43	9	8	10	10	9.25	
44	10	10	10	10	5.5	10	44	10	10	10	10	10	
45	10	10	10	10	5.5	10	45	10	10	10	10	10	
46	7	7	7	7	5.2	7	46	9	10	10	10	9.75	
47	8	7	8	8	5.2	7.6666666	47	10	10	10	10	10	
48	10	10	10	10	5.4	10	48	10	10	10	10	10	
49	9	10	9	9	5.5	9.3333333	49	10	10	10	10	10	
50							50						

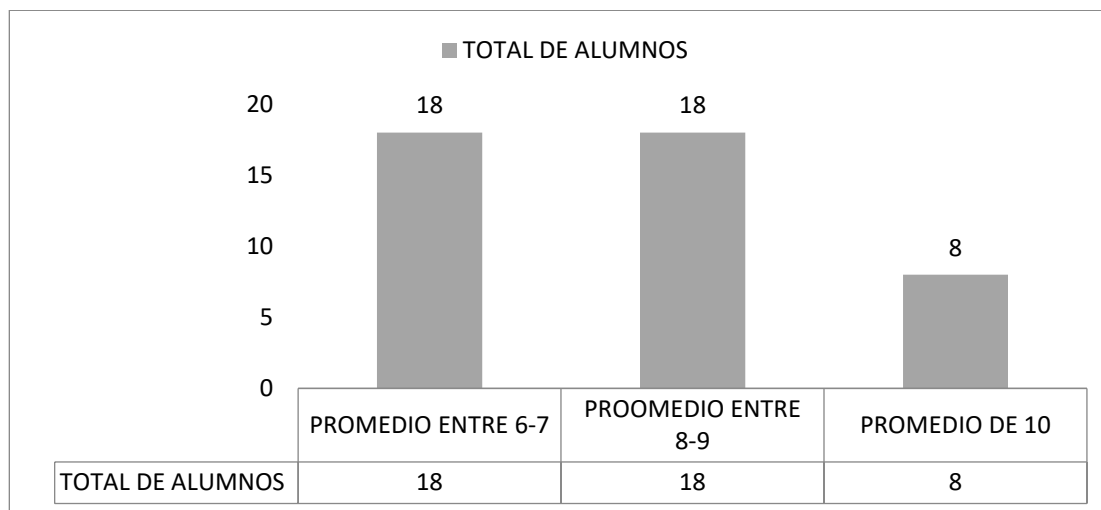
Del seguimiento de evaluación formativo para cada trimestre, se obtuvieron los siguientes resultados a interpretar, generando un impacto significativo en los 18 alumnos que se tomaron como muestra en la investigación, debido a que eran niños que al inicio del diagnóstico se identificaron con un ritmo de aprendizaje lento, lo cual interfiere en sus procesos de aprendizajes.

El uso de la plataforma Wordwall generó un impacto positivo en la población en general, con la aplicación Wordwall se vieron beneficiados tanto los alumnos con un ritmo de aprendizaje lento como los alumnos que se encontraban en un ritmo de aprendizaje moderado y así mismo incremento el número de alumnos que se identificaron con un ritmo de aprendizaje alto.

En la figuras 1,2 y 3 se presentan las gráficas de resultados de acuerdo al concentrado de la prueba pre y post intervención, así como del seguimiento de las actividades realizadas

por cada estudiantes, obteniendo las calificaciones finales de cada trimestre. Como registro de resultados de la veracidad referente al impacto positivo que generó el uso de Wordwall dentro del aula.

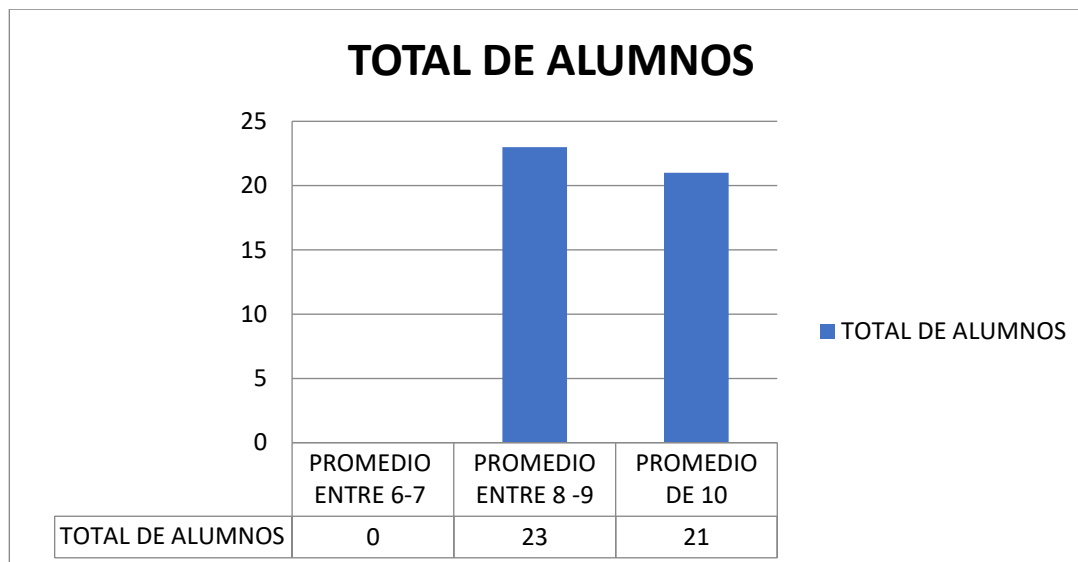
Figura 2. Evaluación del primer trimestre con el proceso de enseñanza y aprendizaje.



Nota: El presente gráfico presenta los resultados obtenidos durante el primer trimestre de evaluación del ciclo escolar 2023-2024, aplicado a los alumnos de quinto grado de educación primaria de la escuela “Leyes de Reforma”, con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje. Elaboración propia.

Acorde a los resultados obtenidos durante la evaluación del primer trimestre los 18 alumnos identificados en la muestra se mantuvieron en el ritmo detectado en el diagnóstico, cuya interpretación con relación a la población acorde a las medidas de tendencia central (moda, mediana y media) siendo esta un conjunto de datos a interpretar que permiten explicar la información de una muestra o población y tienen por objeto conseguir un valor que resuma en si todas las mediciones, en la evaluación del primer trimestre predomina como moda 18 alumnos que se encuentran localizados con un promedio entre 6- 7, mientras que en la media se encuentran 18 alumnos con un promedio entre 8 -9 de calificación, obteniendo que 8 alumnos se encuentran con un promedio de 10 localizado en la medida de la tendencia central como mediana. Dicho agrupamiento entre la mediana, la moda y la media conforman la población de 44 estudiantes.

Figura 3. Evaluación del segundo trimestre con la implementación de la plataforma Wordwall en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

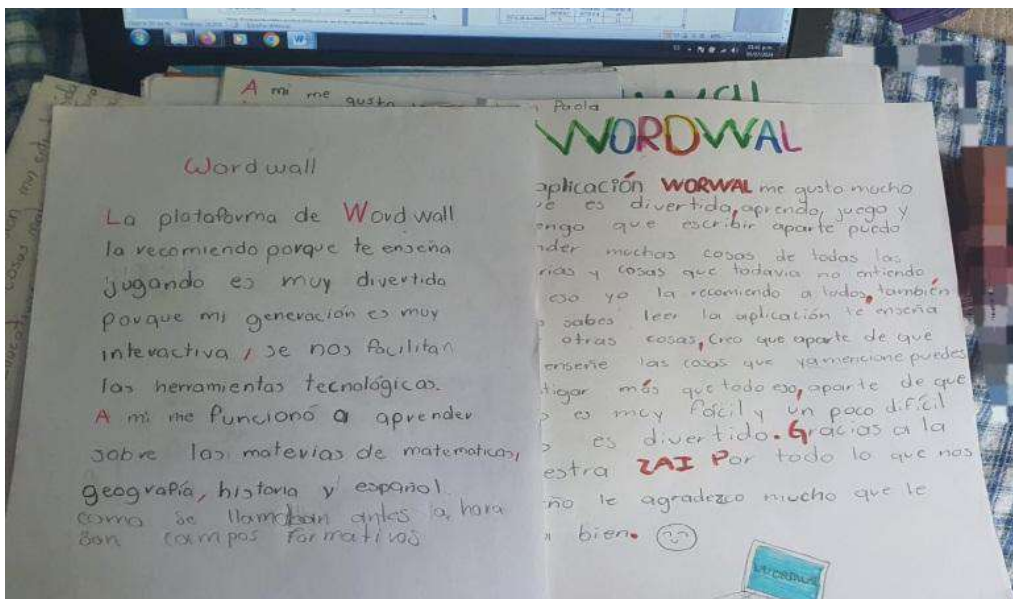


Nota: El presente gráfico presenta los resultados obtenidos durante el segundo trimestre de evaluación del ciclo escolar 2023- 2024, aplicado a los alumnos de quinto grado de educación primaria de la escuela “Leyes de Reforma”, con relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje con el uso de la plataforma Wordwall. Elaboración propia.

Al implementar el uso de la plataforma Wordwall en el salón de clase, se aprecia el cambio significativo entre las dos evaluaciones trimestrales en la cual se obtuvo como medida de tendencia central (moda, mediana y media) en la evaluación del segundo trimestre predomina como moda 23 alumnos que se encuentran localizados con un promedio entre 8-9, mientras que en la media se encuentran 21 alumnos con un promedio entre 10 de calificación, obteniendo que 0 alumnos se encuentran con un promedio de 6-7 localizado en la medida de la tendencia central como mediana. Dicho agrupamiento entre la mediana, la moda y la media conforman la población de 44 estudiantes.

Para la interpretación del impacto de la plataforma Wordwall en el proceso de aprendizaje de los alumnos, se realizó una reflexión en relación al funcionamiento de la plataforma y si es que la recomiendan para que otras personas la utilicen Figura 4. Reflexión de los estudiantes.





Los alumnos colocaron en su reflexión y la observación directa lo que se realizó durante la jornada de intervención, colocaron que se notó un cambio en el proceso de comunicación social y educativo con sus compañeros, que era una problemática que presentaba el grupo para mantener buena comunicación entre pares, que con las dinámicas aplicadas en clase y su participación activa se fue favoreciendo entre ellos, generando a la par un ambiente de trabajo ameno.

## Conclusiones

La manera en que cada docente realiza su proceso de enseñanza en el aula, depende de las estrategias utilizadas para que sea funcional dicha plataforma., en relación a la experiencia adquirida en la implementar Wordwall en el salón de clases de 5º grado, fue una transformación de la práctica docente enriquecedora que se vio reflejada en los resultados de los estudiantes que tenían velocidades distintas, al inicio del ciclo escolar se detectó que los 44 alumnos contaban con diferentes ritmos de aprendizaje, 18 se encontraban en un ritmo lento, otros 18 en un ritmo moderado, formando un total de 36 alumnos que requerían apoyo en diferentes áreas de conocimiento, por lo que ocho alumnos se encontraban con un ritmo de aprendizaje rápido, que fueron piezas clave como monitores.



Se ratifica el éxito académico al analizar los registros del progreso en el rendimiento académico de los alumnos y al ver el entusiasmo al explorar los contenido interactivos y divertidos con la variedad de actividades ofrecidas, como crucigramas, búsquedas de palabras y juegos de asociación, me permite adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los alumnos. Es maravilloso ver cómo aumenta significativamente la motivación y la alegría con determinación de los niños por aprender.

Una de las características importantes de la implementación de Wordwall fue el impacto que tuvo en los alumnos que tenían dificultades para realizar o atender al día sus trabajos y tareas. Las actividades interactivas atraen la atención de los estudiantes y despiertan su curiosidad, ayudándoles a comprender y recordar los conceptos. Además, la plataforma ofrece la oportunidad de registrar el progreso de aprendizaje de cada estudiante y brindarles retroalimentación personalizada, contribuyendo a su crecimiento académico. Su impacto no se limita únicamente al aula, es sorprendente ver a padres de familia interesados en cómo esta plataforma ayuda a sus hijos a aprender de manera vertida y darse cuenta de las mejoras académicas que sus hijos van logrando, siendo un motivo más por el cual estaban alentados a involucrarse más en la educación de sus hijos y fortaleciendo el vínculo entre la familia, la escuela y la comunidad de aprendizaje.

El uso regular de Wordwall como herramienta digital, aumenta el nivel de participación y la retención de conocimientos en los estudiantes de 5º grado de educación primaria, favoreciendo su rendimiento académico, siendo esto comprobado por los resultados obtenidos al finalizar la evaluación formativa del segundo trimestre.

La hipótesis planteada en esta investigación está guiada bajo el siguiente cuestionamiento. ¿La utilización de la plataforma Wordwall como herramienta digital, permite crear actividades lúdicas para afianzar de manera significativa el aprendizaje en los estudiantes de educación primaria? Reafirmando que el uso eficiente de esa plataforma como herramienta digital, realmente permite crear actividades lúdicas con impacto positivo en el afianzamiento significativo del aprendizaje en estudiantes de quinto grado de educación primaria en la escuela primaria “Leyes de Reforma”.



*Nota:* Al escanear el presente QR, se tiene acceso a la visualización de algunas estrategias implementadas en el aula. Elaboración propia (2024).

## Referencias

- Palacios, L. G. O., & Chicaiza, R. P. M. (2022). Wordwall: una experiencia de aprendizaje para el estudiante de Educación básica. *Revista de Investigación*.
- Alvarado, Lizeth. Herramientas Virtuales para la Educación: qué son y por qué estudiar esta especialización. 05 de 05 de 2023. <https://www.poli.edu.co/blog/poliverso/herramientas-virtuales-para-la-educacion> (último acceso: 04 de 02 de 2024).
- Cerecero, I. (2018). *Práctica Reflexiva Mediada: del autoconocimiento a la resignificación conjunta de la práctica docente*. Mauritius: Editorial Académica Española. 2018. file:///C:/Users/Emiliano/Downloads/pdf.pdf (último acceso: 2024 de 20 de 01 ).
- Cobos, Luis Fernando Garcés. Según Ballester (2002), el aprendizaje significativo. file:///C:/Users/Emiliano/Downloads/wgtandazo,+EL+APRENDIZAJE.pdf (último acceso: 12 de 03 de 2024).
- González, J., y Gómez, A. (2021), *Herramientas digitales en la Formación Profesional V. Valle del Cauca: SENA, 2021*: <https://n9.cl/kjk0f>.
- Secretaría de Educación Pública. *Licenciatura en Educación Primaria Plan 2018*. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LePri/OsXxxtIWm1-LePri704.pdf> (último acceso: 03 de 11 de 2023).

Secretaría de Educación Pública. (2022). Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 5. [Material en proceso de construcción].

## Mobile Learning como estrategia en el Aprendizaje de la Química

Mtra. Mariana Pánfilo Figueroa

panfilomariana\_a@normalvalledebravo.edu.mx

Dra. Erika Cortés Severiano

corteserika\_d@normalvalledebravo.edu.mx

Dra. Annie Brisnafema Posadas Miralrio

posadasannie\_d@normalvalledebravo.edu.mx

Escuela Normal de Valle de Bravo

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

### Resumen

Esta investigación se fundamenta en el enfoque cualitativo de tipo descriptivo, que se realizó en el grupo de tercero “A” de la Escuela Secundaria Oficial No. 0613 “Anexa a la Normal de Valle de Bravo”, tomando en cuenta la problemática observada en el grupo sobre el desinterés del aprendizaje de la Química, recuperando referentes teóricos que sustentan la investigación y empleando aspectos metodológicos como el uso de entrevistas y cuestionarios, además de sustentar la práctica en relación al método de investigación-acción, donde la valoración se enfocó a la implementación del Mobile Learning para favorecer los procesos de aprendizaje de la Química, llegando a la conclusión de que esta estrategia motiva y llama el interés de los alumnos.

**Palabras clave:** Mobile Learning, aprendizaje, interés, dispositivos móviles, atención.

### Planteamiento del Problema

La enseñanza de la Química es un proceso complicado debido a que los alumnos no logran comprender siempre los conceptos relacionados a las ciencias, Tafoya (2009) dice que “el aprendizaje de la Química no debe de ser un proceso lineal, ya que es una sucesión de numerosos avances y regresiones en el cual influyen los conocimientos previos como las elaboraciones que va construyendo el alumno” (p.44). Para que exista un buen aprendizaje

por parte de los alumnos las estrategias de enseñanza deben orientar dichos aprendizajes para que tomen un sentido y logren cultivar nuevos conocimientos.

La mayoría de los estudiantes considera que Química es una materia complicada porque como cualquier ciencia presenta demasiada información compleja y el lenguaje empleado es difícil de procesar, además si se presenta por los profesores de una manera lineal será aburrida para ellos. Enseñar Química es una tarea difícil porque no solo implica que tener conocimientos teóricos, sino considerar formas diferentes en las que los alumnos logren comprender conceptos, reflexionar sobre ellos, analizarlos y poder aplicarlos en su vida cotidiana, es aquí donde el docente tiene la labor de lograr que los estudiantes conciban su aprendizaje de manera significativa y que realmente tenga un significado relevante.

Con el paso del tiempo la tecnología ha tomado un papel muy relevante en todos los aspectos y principalmente en la educación ha revolucionado las estrategias de enseñanza, sin embargo, hay un rezago en el uso de las TICS por miedos, poca actualización y porque representa retos tanto para alumnos como maestros. La UNESCO (2014) destaca que “las herramientas tecnológicas favorecen la accesibilidad, la autonomía, el acceso a la educación, en general, y el acceso al aprendizaje, en particular, a la participación, a la comunicación, a la información, a la movilidad y a la adaptación al medio” (p.16). Si bien los dispositivos móviles ofrecen acceso rápido a una gran cantidad de recursos educativos, es fundamental determinar cómo diseñar estrategias de aprendizaje que aprovechen al máximo las herramientas digitales y fomenten la participación activa de los estudiantes.

En el aula de tercer grado, grupo “A” de la Escuela Secundaria Oficial No. 0613 “Anexa a la Normal de Valle de Bravo” se identificó que las estrategias de enseñanza siguen siendo tradicionalistas a pesar de que se debe implementar proyectos en el aula se observa una resistencia al cambio en la disciplina de Química, esto también repercute en el aprendizaje de los alumnos porque se muestran sin disposición al trabajo y poca participación en la realización de proyectos STEAM.

La problematización de la temática del Mobile Learning como estrategia en el aprendizaje de la Química surge de la necesidad de abordar los retos y oportunidades de las

estrategias que el docente emplee en las sesiones de Química para que los estudiantes tengan las herramientas necesarias para crear su propio aprendizaje y puedan implementarlo en la ejecución de sus proyectos educativos.

El Mobile Learning implica el uso de la tecnología móvil para permitir el aprendizaje de manera rápida y que haya acceso a la información en cualquier momento. Como se citó en Gómez (2021), Sha, Looi, Chen, Seow & Wong (2012) y Camacho (2017) indicaron que “los entornos m-Learning, permiten a los estudiantes aprender por sí mismos; también juegan un importante papel en la práctica del comportamiento cognitivo” (p.2), por ello es una estrategia que permite a cada estudiante personalizar su aprendizaje usando recursos diversificados y que se encuentran con facilidad y rapidez.

De esta reflexión surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo implementar el Mobile Learning como estrategia de aprendizaje de la Química con alumnos de secundaria? Por ello se plantea como objetivo implementar el Mobile Learning como estrategia para favorecer el aprendizaje de los alumnos en la disciplina de Química en tercer grado, grupo “A” de la Escuela Secundaria Oficial No. 0613 “Anexa a la Normal de Valle de Bravo” mediante la aplicación de un proyecto de intervención.

### **Marco teórico**

**Teoría Socio Constructivista.** El socioconstructivismo es una teoría que tiene un enfoque constructivista en donde el docente adquiere un rol de guía y no es quien transmite directamente el conocimiento y es el alumno el que tiene un papel más activo en su aprendizaje, construyendo su propio proceso de aprendizaje y concepciones del mundo. Su principal precursor es Vigostky quien percibía al aprendizaje como un proceso individual de construcción de conocimientos. Para Vigostky se fomenta un rol activo del alumno en su aprendizaje. El alumno no es pasivo respecto al proceso de su desarrollo, sino que es él quien, estimulado por el medio, compone y construye su propio tejido, conceptual y simbólico, y desarrolla así las propias condiciones de su aprendizaje.

Esta teoría se opone a la recepción del alumno debido a que él tiene la capacidad de desarrollar de manera autónoma su aprendizaje. Cabe mencionar que esta teoría es una

base teórica para sustentar el trabajo e implemento del m-Learning en los procesos educativos, porque en ambos se pretende que el estudiante sea capaz de construir su aprendizaje y empiece a tener mayor autonomía, además de que desarrolle habilidades para un pensamiento crítico y sepa buscar y emplear información concreta en proceso educativo.

**Aprendizaje Ubicuo.** El aprendizaje ubicuo constituye una nueva forma de adquirir la información, siendo que aprender no solo se remite a poderlo hacer en un aula de clases, sino en cualquier lugar y en cualquier momento, para esto se requiere de un dispositivo que tenga acceso a alguna red con internet para acceder a los recursos educativos.

El aprendizaje ubicuo es un concepto acuñado históricamente por Weiser en donde el autor menciona que debe haber una incorporación de la tecnología a la educación, Burbules retoma sus ideas para analizar cómo funciona este aprendizaje y cómo revolucionar las formas de enseñar y aprender, uno de los principales puntos de Burbules (2014) hace referencia a que:

Los entornos virtuales de aprendizaje no deben entenderse como experiencias generadas por tecnología de “realidad virtual”, sino como lugares de aprendizaje por inmersión en los cuales la creatividad, la solución de problemas, la comunicación, la colaboración, la experimentación, y la investigación capturan la atención de los participantes (p.4)

Un entorno virtual de aprendizaje revoluciona la forma en la que los alumnos aprenden, debido a que se genera un mayor interés por las actividades propuestas, con el avance tecnológico la educación se expande por medio de plataformas digitales, aplicaciones y sitios web dando lugar a nuevas experiencias para los alumnos en donde ellos se motivan más al realizar trabajos debido a que les agrada poder utilizar algún dispositivo para su propio aprendizaje.

**Mobile Learning.** El Mobile Learning se refiere a crear ambientes de aprendizaje basado en tecnología móvil, es decir, empleando recursos como celulares o tabletas, destinados a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, Rodríguez (2015) considera al m-Learning como “una forma de aprendizaje multimedia que permite aprender en cualquier



lugar y en cualquier momento, sin necesidad de coincidir en un espacio y tiempo determinado, a través de dispositivos móviles” (p. 37). Con el avance tecnológico se ha revolucionado las estrategias de enseñanza-aprendizaje, debido a que los alumnos utilizan con mayor frecuencia los dispositivos móviles porque encuentran más útil buscar información en línea, así mismo les interesa más la incorporación de los procesos tecnológicos en su proceso de aprendizaje.

El aprendizaje móvil permite usar la tecnología para conseguir experiencias más significativas de aprendizaje en los estudiantes logrando acceder a la información en cualquier momento, el adaptar esta metodología en las aulas requiere de una contextualización, puesto que se debe conocer si todos los estudiantes cuentan con dispositivo móvil con el cual puedan trabajar.

**Aprendizaje.** El aprendizaje es un proceso que se desarrolla en cualquier momento de la vida, en donde se adquieren nuevos conocimientos, destrezas, habilidades, aptitudes y pensamientos, aprender no es un proceso que solo ocurra en un espacio educativo, sino que sucede en todo aspecto de nuestra vida, obteniendo nuevas experiencias que nos genera conocimientos importantes para atender situaciones de nuestra cotidianidad. Knowles y otros (2001:15) se basan en la definición de Gagné, Hartis y Schyahn, para expresar que el aprendizaje es en esencia un cambio producido por la experiencia, pero distinguen entre (citado de Barrios y Faro, 2012)

El aprendizaje como producto, que pone en relieve el resultado final o el desenlace de la experiencia del aprendizaje. El aprendizaje como proceso, que destaca lo que sucede en el curso de la experiencia de aprendizaje para posteriormente obtener un producto de lo aprendido. El aprendizaje como función, que realza ciertos aspectos críticos del aprendizaje, como la motivación, la retención, la transferencia que presumiblemente hacen posibles cambios de conducta en el aprendizaje humano. (p.36)

A su vez el aprendizaje se convierte en un proceso continuo, que surge desde que nacemos y las experiencias nos obligan a adaptarnos a los cambios, aprender no solo se refiere a adquirir conocimientos, sino a poder reflexionar y tener un pensamiento crítico

sobre las situaciones que se nos presentan. Podemos aprender también de las personas de nuestro alrededor, mediante las interacciones, el trabajo en equipo y las interacciones en general. Retomando el pensamiento de Piaget el aprendizaje es un proceso en el cual el individuo, mediante la experiencia, la manipulación de objetos y la interacción con otros, adquiere o elabora conocimiento, alterando de manera activa sus estructuras mentales para adaptarse al mundo que le rodea, a través de los procesos de asimilación y acomodación.

**Beneficios del Uso del Celular en el Aprendizaje de la Química.** Con la nueva era digitalizada es imposible no emplear las TIC en los procesos educativos, porque no se atenderían las exigencias que demandan la nueva sociedad. Emplear los dispositivos móviles en clase es una alternativa para lograr vincular los aprendizajes con las herramientas digitales, con el propósito de que se empiecen a considerar como un recurso didáctico. García (2017) destaca algunos de los beneficios potenciales de los teléfonos celulares con la finalidad de orientar el aprendizaje

- Ampliar el alcance y la equidad de la educación.
- Facilitar el aprendizaje personalizado.
- Proporcionar feedback y evaluación inmediatos.
- Habilitar el aprendizaje en cualquier momento y en cualquier lugar.
- Asegurar un uso más productivo del tiempo que pasamos en clase.
- Crear nuevas comunidades de aprendizaje.
- Apoyar el aprendizaje situado (realidad aumentada).
- Facilitar la continuidad de la experiencia de aprendizaje.
- Conectar el aprendizaje formal y el aprendizaje informal.
- Reducir la perturbación de la educación en casos de conflicto y desastres.
- Mejorar la comunicación, la administración y maximizar la eficiencia

Estrictamente en el área de la química existen varios sitios en línea que permiten ver simulaciones de procesos químicos, cuestionarios, imágenes, sitios multimedia que ofrecen una experiencia más enriquecedora para el aprendizaje de los alumnos, además de poder buscar de manera rápida el significado de palabras científicas y tener claridad de ciertos temas, de tal modo los dispositivos móviles son una herramienta para el autoaprendizaje.

## **Metodología**

El estudio fue basado en el paradigma sociocrítico como una investigación de tipo cualitativo, que persigue descubrir a través de un diseño no experimental, con una investigación descriptiva y su alcance transversal si el Mobile Learning favorece el aprendizaje de la Química en estudiantes de tercer grado de secundaria, utilizando el método de investigación-acción de Kemmis para analizar la propuesta de intervención.

Debido a la observación de la falta de interés en el aprendizaje de la Química en estudiantes de secundaria se ha definido el supuesto de investigación: Con la implementación del Mobile Learning como estrategia de aprendizaje de la Química en el aula de tercer grado, grupo “A” se mejora el rendimiento y aprendizaje de los alumnos respecto a esta disciplina, debido a que los alumnos presentan una nueva forma de aprender empleando las tecnologías y pueden acceder a información de manera más rápida con esto si tienen alguna duda pueden recurrir a la información de una forma más eficaz, así mismo su aprendizaje es mayor porque encuentran aplicaciones y recursos en línea que sintetizan la información e incluso la presentan de una manera más entendible para ellos. De igual forma con el uso de herramientas digitales se promueve la autonomía de los alumnos en su propio aprendizaje en donde ellos asumen un papel más activo.

El estudio se realizó en la Escuela Secundaria Oficial No. 0613 “Anexa a la Normal de Valle de Bravo”, durante el 18 de septiembre de 2023 al 25 de abril de 2024 con una población de 36 estudiantes de tercer grado, grupo “A” de dicha institución, la muestra para la aplicación de cuestionarios fue por medio de un muestreo no probabilístico por conveniencia, es decir, se seleccionan los individuos en razón de accesibilidad de información para el investigador, por lo tanto, la muestra es de 6 estudiantes, 2 con calificaciones altas, 2 con una calificación promedio y 2 con un bajo rendimiento para poder generalizar los resultados en el análisis correspondiente.

## **Resultados**

El diseño de la propuesta de intervención educativa implicó un proceso en donde se planteó atender una problemática en el aula de tercero “A” para la transformación de la práctica

educativa, tomando en cuenta que dicha propuesta es de actuación docente. Esta propuesta implica la innovación educativa para la construcción de una solución novedosa, en donde se buscó promover el trabajo colaborativo, fortalecer las habilidades digitales, promover la autonomía del aprendizaje en los alumnos, impulsar su pensamiento crítico y que encontraran novedoso el aprendizaje de la Química a través de estrategias enfocadas al Mobile Learning.

La propuesta de intervención se aplicó en 2 lapsos, a partir del 18 de septiembre al 22 de septiembre de 2023 y del 7 de febrero al 25 de abril de 2024, con un total de 5 estrategias. La primera fue adaptada al tema Propiedades extensivas e intensivas de la materia, en donde los alumnos utilizaron su dispositivo móvil para investigar en internet conceptos básicos del tema, características e información relevante, esta primera acción fue para que ellos se familiarizaran con sitios de internet confiables y realizaran una investigación que les ayudara a comprender el tema y atender la fase 2 de los proyectos STEAM.

Como segunda acción se proyectó un laboratorio virtual para obtener la densidad de algunos objetos, además los alumnos lo podrán visualizar en su celular e ir utilizándolo al mismo tiempo, al usar un simulador se fortalecía lo analizado teóricamente con una práctica visual, sin embargo en el momento no todos contaban con internet debido a que existe una red libre en la escuela para alumnos, pero se satura, por lo tanto, la mayoría visualizaba como se realizaba el simulador virtual y lo intentaban en su celular y quienes no tenía acceso en el momento podían visualizarlo y hacer anotaciones en su práctica proporcionada, esta actividad fue muy novedosa para ellos porque comentaban que nunca habían trabajado en un laboratorio virtual lo que hizo que su concentración en el tema fuera mayor.

La tercera acción fue emplear un quizizz para evaluar el aprendizaje de los alumnos, esta actividad tuvo gran significado porque llamó la atención de los alumnos, se mostraron motivados y expresaban que le alegraba contestar así, los resultados fueron positivos y la mayoría logró un alto puntaje, además de que querían salir en la lista de los primeros 3 puntajes que se reflejan en sitio web.

La segunda estrategia tuvo las mismas acciones que la anterior, pero enfocadas al tema enlaces químicos, en donde primero hicieron una investigación en sitios confiables que normalmente se les sugería para que la información no fuera errónea, posteriormente se les compartió una simulación para que los estudiantes visualicen la transferencia de electrones y lo registraran en su libreta, los alumnos atendieron la actividad positivamente sin embargo en ese momento aún les faltaba fortalecer su autonomía porque querían que la simulación fuera guiada y que todos la hicieran al mismo tiempo.

La tercera estrategia estuvo enfocada a un proyecto transversal de la escuela en donde se realizó una radionovela, desde la disciplina de Química se grabó un comercial referente a las enfermedades producidas por una mala alimentación como factor de riesgo para adolescentes, los alumnos tuvieron bastante creatividad en la parte de grabación y edición, considerando que solo se grabaron 2 comerciales por equipo y relacionaron todo lo aprendido en el producto final.

La cuarta estrategia se desarrolló en torno al tema Macromoléculas en donde se realizó una feria, en el proceso de acción se les proporcionó sitios web con información confiable como Khan Academy, para que los estudiantes indaguen aspectos del tema a trabajar, posteriormente emplearon canva para diseñar un tríptico del tema seleccionado para exponerlo en la feria, este se compartía entre los alumnos y la docente para darles retroalimentaciones y la última actividad fue que la docente creará un código QR para que los invitados a la feria evalúen el desempeño de la actividad.

La quinta estrategia enfocada al tema Ácidos y bases cada alumno empleó su dispositivo móvil en la mayoría de las clases, en la fase 2 de su proyecto se les proporcionaron sitios web para que los estudiantes realizaran la investigación correspondiente y se hiciera retroalimentación con sus comentarios, se proyectó un simulador virtual para medir el pH de algunas sustancias de la vida cotidiana y que existiera retroalimentación de las prácticas de laboratorio con esta actividad y durante la fase 3 elaboraron su producto que fue una revista digital, en donde por equipos de 3 utilizaron canva para poder trabajar colaborativamente.

Figura 1.

Código QR de recursos digitales



Nota: Elaboración propia

En la figura 1 se encuentra un código QR de los materiales utilizados en clase mencionados anteriormente y en el diseño de la propuesta, así como algunos trabajos de los alumnos que hicieron de manera digital empleando sus celulares durante clase.

Para la obtención de resultados se aplicó un cuestionario con el objetivo de evaluar la propuesta de intervención con la estrategia del Mobile Learning para favorecer el aprendizaje de la Química, posteriormente se hizo un procesamiento de la información en donde las respuestas se sintetizaron en una oración que contiene los indicadores de cada respuesta para realizar el análisis correspondiente y finalmente la interpretación de estos.

Tabla 1

Análisis de cuestionario

Preguntas	Respuestas	Análisis
1.- ¿Qué opinas sobre el uso del celular en clases para actividades relacionadas a la construcción de tu conocimiento?	Efectivo porque se accede a información necesaria para aprender, es más práctico y fácil.	Los alumnos aceptan que el uso del celular permite el acceso inmediato a bastante información y recursos educativos.
2.- ¿Has experimentado alguna mejora en tu desempeño académico desde que comenzaste a	Sí, porque se puede conocer mayor información sobre los temas y tener más	La disponibilidad de recursos digitales e interactivos, así como el acceso inmediato a la información son factores para

utilizar dispositivos de los móviles para estudiar términos. ¿Qué aspectos del Mobile Learning encuentras más útiles para aprender Química?

3.- ¿Qué aspectos del Mobile Learning encuentras más útiles para aprender Química?

4.- ¿Crees que el uso de dispositivos móviles ha mejorado tu comprensión de los conceptos de química?

5.- ¿Qué tipo de aplicaciones móviles encuentras más útiles para aprender química?

la mejora en su desempeño y por lo tanto en la comprensión de temas relacionados a la Química.

Estos 3 aspectos son particularidades del m-Learning, los laboratorios virtuales ofrecieron experiencias para enriquecer su aprendizaje, los juegos con cuestionarios hacen que el aprendizaje sea más atractivo y Google ofrece bastante información y recursos educativos.

Se destaca que el usar celulares en clase tiene beneficios significativos debido a que aportan al aprendizaje de la Química, mejorando tanto la comprensión de los conceptos como el acceso a información.

Las aplicaciones o sitios web mencionados fueron seleccionados en clases puesto que son fáciles de utilizar y ofrecen recursos visuales y herramientas de diseño,



además permiten la visualización de conceptos de Química de una manera más sencilla.

6.- ¿Has utilizado Sí, canva y encuestas aplicaciones móviles para grupales colaborar con tus compañeros en proyectos relacionados con la Química?

Para fomentar el trabajo en equipo se optó por emplear canva que es una aplicación que permite hacer diseños en donde varias personas pueden editar la información al mismo tiempo.

---

Nota: Fuente elaboración propia.

El instrumento evidencia que los alumnos del tercer grado han implementado de manera significativa el Mobile Learning para aprender Química, se puede analizar que es una estrategia funcional en varios aspectos, los alumnos refieren que su comprensión en conceptos de Química aumento debido a que podían acceder a información desconocida de manera inmediata al solo consultarlo en línea, las aplicaciones o sitios web utilizados en clase ofrecieron recursos visuales e interactivos, que les permitieron analizar conceptos de Química de una manera más sencilla, accediendo a demostraciones experimentales y plataformas que les permitió trabajar en equipo lo cual es necesario para consolidar su aprendizaje en Química.

La implementación del m-Learning trae ventajas significativas como la facilidad para acceder a información y recursos educativos, fomentar la participación, el trabajo colaborativo, facilitar el aprendizaje y fomentar las habilidades tecnológicas, no obstante existen desventajas y la principal se evidencia como problemas de conectividad, que es importante mencionar que en muchas ocasiones el internet de la escuela se saturaba, pero la solución a este problema fue que los alumnos trabajaran con un solo dispositivo por equipos o que hicieran recargas de internet por tiempo, facilitando el acceso a internet, a

pesar de este inconveniente si era factible aplicar esta propuesta porque el contexto y los recursos de los alumnos lo permitía.

## Discusión

Implementar esta estrategia demostró que los alumnos consideran que usar un dispositivo móvil es una herramienta de gran utilidad, sin embargo, depende del enfoque de cada estudiante le dé porque a pesar de que reconocen que es una herramienta pedagógica y funcional para su aprendizaje también admiten que les genera distracciones en el tiempo que dedican a estudiar.

La propuesta en donde se incluye al m-Learning como estrategia para favorecer el aprendizaje de la Química muestra aspectos positivos, en el indicador aprendizaje podemos observar que la muestra tiene las capacidades necesarias para poder consolidar sus aprendizajes sin embargo con una actitud de desinterés por aprender lo que repercute en lo que quieren adquirir, al poner en práctica la propuesta los alumnos mostraron un cambio de actitud y no solamente en querer obtener nuevos conocimientos también en el trabajo colaborativo en donde participaron más y se integraron, logrando mayor autonomía y por lo tanto su aprendizaje se fortaleció, esto debido a que encontraron novedoso las estrategias.

La propuesta tuvo grandes logros como el fomentar el trabajo colaborativo, la autonomía de los alumnos, el despertar el interés que era parte de la problemática a atender porque al comienzo del ciclo escolar se observó el desinterés por la disciplina de Química y esto tenía mucho que ver con las estrategias planteadas por el docente, los beneficios principales fueron que los estudiantes lograron acceder a información sobre conceptos que se les complicaba para analizarlos de una manera más sencilla, retroalimentaciones con laboratorios virtuales, sitios web y cuestionarios en línea, tuvo funcionalidad porque el proceso de aprendizaje fue más interactivo y accesible.

Es importante mencionar los desaciertos de la propuesta, en este caso la conectividad es uno de ellos, otro caso muy particular es asignar tiempos para que los alumnos se enfoquen en la actividad propuesta y las distracciones sean mínimas porque al

usar un celular para aprender conlleva a que fácilmente entren a otras páginas como redes sociales.

## Conclusiones

Se identificó que los estudiantes de secundaria actualmente tienden a darle menor importancia al estudio de la Química y otras disciplinas, porque saben que es muy poco probable que tengan una nota reprobatoria e ignoran su bajo desempeño reflejado en sus calificaciones, el desinterés que muestran es alarmante, no obstante el docente tiene la responsabilidad de crear ambientes de aprendizaje favorable y en la disciplina de Química es importante considerar que el lenguaje científico es difícil de comprender, por ello es viable emplear nuevas estrategias para que los estudiantes tengan una apropiación de este.

Por ello se propuso implementar el Mobile Learning como estrategia para favorecer el aprendizaje de la Química considerando que los alumnos tienden a sentirse motivados cuando usan su celular en clases, porque en esta etapa es común que los docentes tengan una perspectiva negativa del uso de celulares en clase y se prohíbe emplearlo. En el análisis de resultados se pudo verificar que los alumnos tuvieron una aprobación al uso de dispositivos móviles en su aprendizaje porque mostraron interés y las actividades fueron atractivas para aprender Química.

Los resultados evidencian que es necesario aplicar la innovación en la práctica docente para favorecer el aprendizaje de Química y que este no sea un proceso tedioso, aburrido y complicado, cómo se podría auxiliar esto desde la aplicación del Mobile Learning, se analizó que para iniciar se debió considerar el plan de estudios vigente en nivel secundaria, el cual es la Nueva Escuela Mexicana, a partir de ello se realizó la planificación de actividades verificando en que fases de los proyectos STEAM se pueden incluir.

Llegando a la conclusión de que la fase 2, desarrollo de la investigación es un momento donde el estudiantado debe empezar a construir su proceso de aprendizaje mediante la investigación, el análisis de datos, la experimentación, el pensamiento crítico y la colaboración, por ello se requiere que el uso de recursos sean prácticos, que exista una familiarización y que tengan alcance a ellos, tomando en cuenta que los alumnos de tercero

de secundaria, grupo “A” no contaban con libros de texto y si se les solicitaba traer de casa el cumplimiento era prácticamente nulo, a partir de esto la viabilidad del uso del Mobile Learning fue aceptable porque para complementar dicha fase el poder utilizar su celular se tiene acceso a múltiples recursos.

En el procesamiento de resultados se identificó que el empleo de recursos digitales a través de un dispositivo móvil tiene significatividad para fomentar el aprendizaje y por ende mejorar el rendimiento académico, puesto que los alumnos mostraron mayor interés en la disciplina de Química, se logró apreciar que les gustó y aprender Química, no es aburrido como ellos pensaban.

El uso de dispositivos móviles en el logro del aprendizaje permite intercambiar información entre los estudiantes, colaborar en la construcción de productos al mismo tiempo sin la necesidad de estar todos en el mismo espacio, el uso benéfico de la aplicación de esta propuesta es relevante por su innovación, accesibilidad, facilidad, rapidez y se puede replicar en otros contextos tomando en cuenta el contexto y diagnóstico.

## Referencias

- Barrios, Jorge Guerrero, & Resendiz, Ma. Teresa Faro. (2012). Breve análisis del concepto de Educación Superior. *Alternativas en Psicología*, 16(27), 34-41. de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-339X2012000200003&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-339X2012000200003&lng=pt&tlng=es).
- Burbules , N. C., (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22( ),1-10. ISSN: 1068-2341. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898130>
- Burbules, N. C. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 131-134.
- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25.

- Gómez (2021). Enseñanza con aprendizaje móvil en educación secundaria. Percepción de la comunidad educativa Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica ISSN: 1022-9825  
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/428/4282629003/index.html>
- Rodríguez, L. (2015). Diseño de una metodología M-Learning para el aprendizaje del idioma inglés. (Tesis de maestría). Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Riobamba, Ecuador. Recuperado de  
<http://dspace.espoch.edu.ec/bitstream/123456789/4532/1/20T00602.pdf>
- Tafoya (2009) La enseñanza y aprendizaje de la química en educación secundaria. Universidad pedagógica nacional de Ajusco de <http://200.23.113.51/pdf/26111.pdf>
- UNESCO (2014). Informe sobre el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la educación para personas con discapacidad. Informe Mundial. Lima: Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216382s.pdf>

## Percepción de profesores normalistas sobre el uso de la tecnología educativa en el aula

Raymundo Murrieta Ortega

murrieta.ortega.r@bine.mx

Alexandra Rossano Ortega

rossano.ortega.a@bine.mx

Marisa Minero Rubio

minero.rubio.m@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado

“Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

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

### Resumen

La investigación tuvo como objetivo identificar las percepciones de los profesores del Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” con respecto al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula. Se utiliza una metodología cuantitativa, con diseño transversal de tipo exploratorio, participan 60 docentes del BINE, 42 mujeres y 18 hombres, de entre 31 y 72 años. Para recabar la información se utiliza el instrumento elaborado por Palacios-Mora, Salinas y Marín (2023) que integra 31 ítems, con seis dimensiones: 1) Estrategias didácticas mediadas por TIC, 2) Herramientas TIC como mediadoras de aprendizaje, 3) Condiciones para la enseñanza universitaria con TIC, 4) Apoyo institucional para el uso de las TIC, 5) Actitud ante las TIC como herramienta de aprendizaje, y 6) Condiciones para el uso de las herramientas TIC. Se analizan los datos mediante tablas. Los resultados demuestran que la actitud de los docentes del BINE ante el uso de las TIC es favorable como herramienta mediadora para la elaboración y exploración de nuevos conocimientos; no obstante, existen un área de oportunidad, en la dimensión dos: Las herramientas TIC que utiliza en las clases potencian el aprendizaje autónomo y autorregulado del estudiante.

**Palabras clave:** Alfabetización digital, brecha digital, competencia digital docente, pedagogía digital y tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

## Introducción

Con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las Instituciones de Educación Superior (IES), los docentes ponen en práctica conocimientos, saberes y competencias digitales a favor del aprendizaje tácito y significativo de los estudiantes. Sobre este tema, en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se reconoce que el auge de las TIC entraña un considerable potencial para acelerar el progreso, disminuir la brecha digital y promover el desarrollo de sociedades del conocimiento (UNESCO, 2019).

Sobre este tema, para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el desarrollo de sociedades del conocimiento inclusivas se basa en cuatro pilares: libertad de expresión y libertad de información; acceso universal a la información y al conocimiento; aprendizaje de calidad para todos, y respeto por la diversidad lingüística y cultural. En este marco, las TIC revisten un carácter crucial en el avance hacia la consecución de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Más específicamente, las metas relacionadas con las TIC forman parte del objetivo número cuatro, la educación de calidad (UNESCO, 2019).

No obstante, las propuestas innovadoras con el uso de las TIC, en algunos casos la realidad de muchas IES es que existe rechazo o desconocimiento por parte de los docentes sobre las bondades pedagógicas de ese importante recurso educativo. Sobre este tema, Julián de Zubiría (2013) argumenta que “la escuela actual no se corresponde con el mundo actual. El mundo es flexible, cambiante y diverso, y la escuela sigue siendo rutinaria, inflexible, descontextualizada y estática” (p. 1) Por lo anterior, es importante que los docentes que nos desempeñamos en educación superior asumamos el compromiso de repensar el sentido y la función de la escuela en la época actual.

En ese orden de ideas, desde la UNESCO se afirma que la tecnología puede proporcionar soluciones innovadoras que permitan a los educandos tomar parte en un



aprendizaje de calidad durante toda la vida, tener acceso a la información y el conocimiento y participar plenamente en la sociedad (UNESCO, 2019).

En esta línea de análisis, en un estudio realizado en España (Torres-Barzabal, et. al, 2022) se afirma que se está configurando una nueva capacidad, la "Competencia Digital Docente" (CDD). Es decir, una competencia docente para el mundo digital entendida como holística, situada, orientada hacia roles de desempeño, función y relación, sistémica, entrenable y en constante desarrollo.

Por tanto, la competencia digital supone la conjunción de lo que numerosos autores definen como competencia tecnológica y competencia informacional, ya que en dicha sociedad del conocimiento no tiene sentido hablar exclusivamente de herramientas para almacenar y recuperar información, sino que debemos trabajar, también, las habilidades y las destrezas necesarias para usar adecuadamente esta información y transformarla después en conocimiento, con el objetivo final de compartirlo (González et al., 2012, como se citó en Torres-Barzabal, et al., 2022). Por tanto, "el desarrollo de las denominadas competencias digitales se inicia con la percepción y actitud que tienen los estudiantes y profesores frente a las mismas" (Pacheco y Martínez, 2021, p. 101).

### **Planteamiento del problema**

No obstante, los postulados de la UNESCO, en algunas IES del país, se les ha dificultado lograr la habilitación docente para el uso eficiente de la TIC como herramienta educativa y se observa su uso solo de una manera parcial, como es el caso del Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla" centro educativo ubicado en la ciudad de Puebla, México y con 144 años de experiencia en la formación de docentes.

Como la mayoría de la IES en el mundo, durante la pandemia por la COVID 19, los docentes del BINE se vieron en la necesidad de utilizar las TIC para la realización de las clases en modalidad virtual, no existiendo estudios que den evidencia de la efectividad en el uso de las TIC durante el tiempo de pandemia. Al mismo tiempo, se percibe que después de la pandemia se ha dejado de lado el uso de las TIC por la mayoría de los docentes del BINE, no

alcanzándose una alfabetización digital y extendiendo aún más la brecha digital entre las escuelas normales y otras IES del país.

Por lo anterior, se identifica que uno de los graves problemas detectados al interior de cada uno de los programas educativos del BINE, es continuar con el trabajo educativo tradicional. Además, se observa que en el papel y en documentos normativos, se recalcan las ventajas de utilizar las TIC para incentivar espacios de aprendizaje innovadores, pero en algunos casos, los profesores carecen de competencias para el uso de plataformas digitales básicas que promuevan aprendizajes significativos.

Por todo lo anterior, se plantea la pregunta general de investigación: ¿Cuáles son las percepciones de los profesores del BINE con respecto al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula y a su competencia digital docente? Y las preguntas específicas: 1) ¿Utilizan los docentes del BINE las TIC como estrategia didáctica de mediación?, 2) ¿Qué condiciones necesarias consideran los docentes para el uso de las TIC?, y 3) ¿Cuál es la actitud de los docentes frente al uso de las TIC como herramienta para promover el aprendizaje?

Por tanto, se establece el siguiente objetivo general: Identificar las percepciones de los profesores del BINE con respecto al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula. Y los objetivos específicos: 1) Examinar el uso que los docentes del BINE hacen de las TIC como estrategia de mediación, 2) Visualizar las condiciones necesarias que consideran los docentes del BINE para el uso de las TIC y 3) Describir la actitud de los docentes del BINE frente al uso de las TIC como herramienta para promover el aprendizaje.

Por tanto, a pesar el planteamiento problemático para las instituciones formadora de docentes, la hipótesis que se plantea para el estudio es la siguiente: La actitud de los docentes ante el uso de las TIC es favorable como herramienta mediadora para la elaboración y exploración de nuevos conocimientos.

### **Marco teórico**

Desde el surgimiento de las TIC los especialistas tenían claro tanto la complejidad como el potencial de desarrollar y alcanzar la competencia digital, especialmente en ambientes

formales de aprendizaje en donde debían incorporarse de forma planificada, sistemática e integrada a los procesos educativos en marcha (Pacheco y Martínez, 2021, p. 102). En este sentido, se propone un concepto clave para el estudio, la competencia digital, las cuales descrita como “competencia nuclear indispensable, de primer orden, para el estudiante universitario; y de forma variada sobre los planteamientos prácticos de cómo trasladarla de modo efectivo a los currículos y a los planes de estudio” (Gilbert, González y Esteve, 2016, pp. 76-77).

En ese orden de ideas, en México se realizó un estudio de investigación cualitativa centrada en identificar con base al Marco Común de Competencias Digitales Docentes, (MCCDD) y UNESCO (2019) necesidades formativas en el ámbito de las Competencias Digitales Docentes (CDD), resaltando que dichas competencias son imprescindibles para apoyar el aprendizaje permanente y la inclusión (Galicia, 2024).

De acuerdo con Gilbert, González, y Esteve (2016) la investigación en Tecnología Educativa ha venido desarrollando en los últimos años los conceptos de competencia digital del estudiante y competencia digital docente. El primero tiene que ver con las capacidades necesarias para aprender en la Sociedad de la Información; el segundo, con la necesidad de ser competente en el uso de la tecnología educativa como docente.

Otro concepto clave del estudio es la Pedagogía Digital, la cual es entendida cuando el profesorado diseña su docencia con un planeamiento pedagógico donde tienen cabida los medios tecnológicos, pero no van más allá de los medios básicos con los que pueda contar el aula; junto a este dato, “utilizan algunas veces medios como pruebas de autoevaluación y solo algunas veces supervisan el trabajo colaborativo de los grupos, aunque les piden que utilicen Internet para la búsqueda de información”. (Torres-Barzabal, et al, 2022, p. 44).

Por otro lado, el replanteo de la Ley General de Educación 2019, se fundamenta como parte de una estrategia nacional educativa en el marco de las políticas públicas de la Nueva Escuela Mexicana la Agenda Digital Educativa como un instrumento que entre sus objetivos es “garantizar que todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, así como la

población mexicana en general, adquieran las habilidades, saberes y competencias digitales que la sociedad del siglo XXI demanda” (SEP, 2020, p. 8).

Así mismo, dentro del apartado la experiencia mexicana en el uso de las TIC, describe retos para los docentes, concluyendo “priorizar la formación y la capacitación como componentes estratégicos para incrementar el saber hacer de los docentes en el uso mediado de las tecnologías desarrolladas, así como en la utilización de los contenidos educativos dentro del aula” (SEP, 2020 p. 52).

Cabe destacar que la agenda digital establece cinco ejes rectores, cada uno con un objetivo específico de los cuales se derivan acciones, para esta investigación es importante mencionar los tres primeros ejes que son “Formación docente, actualización y certificación profesional en habilidades, saberes y competencias digitales” así como “Construcción de una cultura digital en el Sistema Educativo Nacional (SEN), además de la alfabetización, inclusión y ciudadanía digitales y producción, difusión, acceso y uso social de recursos educativos” (SEP, 2020). En dichos ejes, se mencionan acciones para impulsar la formación y capacitación de los docentes y fortalecer sus saberes pedagógicos.

## **Metodología**

Se utiliza una metodología cuantitativa, con diseño no experimental transversal de tipo exploratorio. De acuerdo con Hernández, et. al, (2014), el enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio. Este enfoque aplica la lógica deductiva; es decir, de lo general a lo particular (de las leyes y teoría a los datos), es secuencial y analiza la realidad objetiva.

El diseño es no experimental transversal porque se recolectan los datos en un único momento. De acuerdo con Hernández, et. al, (2014), el diseño es el plan o estrategia para obtener la información, es decir para encontrar respuestas a la pregunta de investigación. Y es no experimental, porque no modificamos de forma intencional las variables independientes para ver su efecto en otras variables. Al mismo tiempo, es transversal porque recolectan datos en un solo momento. Es como “tomar una fotografía” de algo que sucede.

De acuerdo con McMillan y Schumacher (2005) uno de los primeros pasos en el diseño de una investigación cuantitativa es elegir a los sujetos. Los sujetos son los individuos que participan en el estudio, es decir, a partir de los que se recogen los datos, surgidos a partir de una población, mediante un muestreo probabilístico desde donde los sujetos se extraen a partir de una población más amplia. Al mismo tiempo fue una muestra aleatoria simple, es decir, los sujetos son seleccionados a partir de la población, de tal manera que todos los miembros de la población tienen la misma probabilidad de resultar escogidos McMillan y Schumacher (2005).

Por tanto, de un total de 277 docentes del BINE que se desempeñan en el nivel superior, se integró una muestra de 60 docentes, 6 de la Licenciatura en Educación Inicial (LEI), 17 de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPE), 12 de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), 10 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LAET), 7 de la Licenciatura en Educación Física (LEF), 4 de la Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE), 3 del Centro de Posgrado (CENPOS) y 1 de Dirección General (DG).

Se utilizó el instrumento elaborado por Palacios-Mora, Salinas y Marín (2023) que integra 31 ítems, con seis dimensiones: 1) estrategias didácticas mediadas por TIC, 2) Herramientas TIC como mediadoras de aprendizaje, 3) condiciones para la enseñanza universitaria con TIC, 4) apoyo institucional para el uso de las TIC, 5) actitud ante las TIC como herramienta de aprendizaje, y 6) condiciones para el uso de las herramientas TIC. Se le realizaron ajustes al instrumento original, únicamente adaptándolo al contexto de la escuela normal. Los datos fueron analizados mediante gráficas estadísticas como se mostrarán en el apartado de resultados.

En la tabla 1 (abajo) se encuentra la primera columna el nivel de valoración y en la segunda columna de abreviatura que se utilizó.

**Tabla 1**

Relación del nivel de valoración con su abreviatura

Nivel de valoración	Abreviatura
Totalmente de acuerdo	TD 5

De acuerdo	D 4
Indecisa	IN 3
En desacuerdo	Edes 2
Totalmente en desacuerdo	Tdes 1

Fuente: diseño propio

## Resultados

**Tabla 2**

Dimensión 1. Estrategias didácticas mediadas por TIC

Dimensión 1	Niveles de valoración					Total
	TD 5	D 4	IN 3	Edes 2	Tdes 1	
Estrategias didácticas mediadas por TIC						
ITEMS						
1.1. El uso de las tecnologías en la educación superior requiere de un sustento teórico pedagógico	26	29	1	4	0	60
1.2. Al usar las TIC en el nivel superior tiene en cuenta el diseño curricular	25	26	5	4	0	60
1.3. Selecciona y aplica las herramientas TIC según las funciones y posibilidades educativas que tienen	30	30	0	0	0	60
1.4. Como docente de educación superior facilita recursos mediados por tecnologías para la elaboración y exploración de nuevos conocimientos.	27	32	1	0	0	60
1.5. El docente de educación superior enfrenta el reto de incorporar las TIC en sus clases.	37	21	2	0	0	60
1.6. Utiliza estrategias creativas mediadas por TIC que faciliten el aprendizaje significativo en los estudiantes.	19	38	2	1	0	60
1.7. Es necesario el uso de nuevas estrategias didácticas mediadas por TIC para atender las necesidades e intereses de los estudiantes.	32	25	3	0	0	60
	196	201	14	9	0	

Fuente: diseño propio

Se utilizaron tres sombreados en la tabla, el color gris para hacer énfasis en el encabezado y los totales; el sombreado verde para registrar los resultados en donde no es relevante la balanza hacia el desacuerdo o totalmente en desacuerdo; y el sombreado amarillo para destacar los aspectos que llaman la atención, bien porque existe un número representativo en indeciso o porque existen casos en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. En la tabla 2, el área de oportunidad se encuentra en el ítems 1.2 al usar las TIC en el nivel superior tiene en cuenta el diseño curricular (sombreado amarillo).

Al mismo tiempo, como se aprecia en la tabla 3 existen áreas de oportunidad y mejora en los indicadores sobre interacción entre alumnos y con los alumnos; así como para el trabajo en equipo (ítems 2.1 y 2.2). Pero específicamente en el indicador 2.4. Las herramientas TIC que utiliza en las clases potencian el aprendizaje autónomo y autorregulado del estudiante. Además de la 2.7 que se enfoca en el conocimiento y manejo de las TIC.

En la tabla 4, dimensión tres, existe área de oportunidad en el ítems 3. 4. Usted tiene a su disposición un computador o laptop para apoyar la integración de las TIC en su enseñanza en el nivel superior, lo cual indicaría que no todos los docentes tienen la posibilidad de tener un equipo de cómputo persona.

En la tabla 5 dimensión 4, existe área de mejora en el ítems 4.2. Utiliza estrategias creativas mediadas por TIC que faciliten el aprendizaje significativo en los estudiantes. Por su parte en la tabla 6 dimensión 5, existe área de oportunidad y mejora en los ítems 5.1. La flexibilidad temporal y espacial de las TIC facilita el aprendizaje significativo en sus estudiantes y en el 5.4. Utilizar estrategias mediadas con TIC en la enseñanza de educación superior le resulta agradable. Finalmente, la tabla 7, dimensión 6, existe área de mejora en el ítems 6.1. En su práctica docente, utiliza herramientas TIC que posibilitan a sus estudiantes realizar actividades en cualquier lugar y a cualquier hora.



**Tabla 3**

Dimensión 2. Herramientas TIC como mediadoras de aprendizaje

Dimensión 2	Niveles de valoración					TOTAL
Herramientas TIC como mediadoras de aprendizaje	TD 5	D 4	IN 3	Edes 2	Tdes 1	
ITEMS						
2.1. Las herramientas TIC utilizadas en su práctica docente facilitan la interacción con los estudiantes y entre los estudiantes.	30	29	0	0	1	60
2.2. Las herramientas TIC que utiliza generan ambientes de aprendizaje que promuevan el trabajo en equipo.	27	27	4	2	0	60
2.3. Las actividades realizadas mediante las herramientas TIC permiten evidenciar un progreso del dominio del conocimiento de los estudiantes.	21	32	7	0	0	60
2.4. Las herramientas TIC que utiliza en las clases potencian el aprendizaje autónomo y autorregulado del estudiante.	25	27	6	2	0	60
2.5. Las actividades planificadas en el curso, la asignatura o materia facilita la apropiación del dominio tecnológico.	20	32	8	0	0	60
2.6. Los materiales didácticos (sustentados en herramientas TIC) que utiliza tienen relación con los conocimientos previos de los estudiantes.	24	31	4	1	0	60
2.7. En la práctica educativa se conocen y manejan tecnologías para la gestión de información y del conocimiento.	23	30	4	3	0	60
	170	208	33	8	1	

Fuente: diseño propio

**Tabla 4**

Dimensión 3. Condiciones para la enseñanza de nivel superior con TIC

Dimensión 3	Niveles de valoración					TOTAL
	TD 5	D 4	IN 3	Edes 2	Tdes 1	
ITEMS						
3.1. Utiliza herramienta TIC en la enseñanza de nivel superior a fin de desarrollar competencias en los estudiantes.	30	26	4	0	0	60
3.2. Para usar adecuadamente las herramientas TIC en la práctica docente se requiere una formación y actualización profesional permanente del docente en el área de las TIC.	45	15	0	0	0	60
3.3. Considera que los docentes de nivel superior requieren de formación tecnológica permanente.	46	11	3	0	0	60
3.4. Usted tiene a su disposición un computador o laptop para apoyar la integración de las TIC en su enseñanza en el nivel superior.	42	16	0	1	1	60
3.5. Usted dispone de conexión a internet en su casa.	44	16	0	0	0	60
	207	84	7	1	1	

Fuente: diseño propio

**Tabla 5.**

**Dimensión 4. Apoyo institucional para el uso de las TIC**

Dimensión 4	Niveles de valoración					TOTAL
	TD 5	D 4	IN 3	Edes 2	Tdes 1	
Apoyo institucional para el uso de las TIC						
ITEMS						
4.1. Cómo docente de educación superior facilita recursos mediados por tecnología para la elaboración y exploración de nuevos conocimientos.	25	33	2	0	0	60
4.2. Utiliza estrategias creativas mediadas por TIC que faciliten el aprendizaje significativo en los estudiantes.	21	33	5	1	0	60
4.3. Es necesario el uso de nuevas estrategias didácticas mediadas por TIC para atender las necesidades e intereses de los estudiantes.	34	24	2	0	0	60
	80	90	9	1	0	

Fuente: diseño propio

**Tabla 6.**

**Dimensión 5. Actitud frente a las TIC como herramienta para el aprendizaje**

Dimensión 5	Niveles de valoración					TOTAL
	TD 5	D 4	IN 3	Edes 2	Tdes 1	
Actitud frente a las TIC como herramientas para el aprendizaje						
ITEMS						
5.1. La flexibilidad temporal y espacial de las TIC facilita el aprendizaje significativo en sus estudiantes.	28	26	5	0	1	60
5.2. Al usar herramientas TIC en las clases se produce en los estudiantes una actitud favorable hacia el aprendizaje.	25	28	7	0	0	60
5.3. El empleo de herramientas TIC en el contexto del aula de clases facilita la función educativa como profesor de educación superior.	28	26	6	0	0	60
5.4. Utilizar estrategias mediadas con TIC en la enseñanza de educación superior le resulta agradable.	31	27	1	1	0	60
5.5. En las clases que administra, los estudiantes valoran y les gusta realizar actividades que requieran del uso de herramientas TIC.	28	28	4	0	0	60
5.6. Consideras el contexto y el desarrollo de tus alumnos para promover un aprendizaje en los diferentes campos, áreas y ámbitos que propone el currículum.	33	24	3	0	0	60
	173	159	26	1	1	

Fuente: diseño propio

**Tabla 7.**

Dimensión 6. Condiciones para el uso de las herramientas TIC

Dimensión 6	Niveles de valoración					TOTAL
	TD 5	D 4	IN 3	Edes 2	Tdes 1	
Condiciones para el uso de las herramientas TIC						
ITEMS						
6.1. En su práctica docente, utiliza herramientas TIC que posibilitan a sus estudiantes realizar actividades en cualquier lugar y a cualquier hora.	26	30	2	2	0	60
6.2. Las herramientas TIC que utiliza en la práctica docente son de fácil uso.	33	23	4	0	0	60
6.3. Las herramientas TIC que utiliza en la práctica docente son de fácil acceso.	30	27	3	0	0	60
	89	80	9	2	0	

Fuente: diseño propio

### Discusión de los resultados

Cabe destacar que el presente estudio se realiza en Educación Superior y de acuerdo con lo planteado se acepta la hipótesis inicial, pudiendo corroborar que la actitud de los docentes del BINE ante el uso de las TIC es favorable como herramienta mediadora para la elaboración y exploración de nuevos conocimientos. Lo anterior, porque la mayoría de las respuestas de las 6 dimensiones se enfocan hacia el totalmente de acuerdo y de acuerdo. Existiendo porcentaje bajo en indeciso y otro aún más bajo hacia el desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

Los aspectos que llaman la atención por ser focos de alerta son los porcentajes en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, destacándose los siguientes como área de oportunidad y mejora en el BINE:

- D1: 1.6 Utiliza estrategias creativas mediadas por TIC que facilitan el aprendizaje significativo en los estudiantes.
- D2: 2.4 Las herramientas TIC que utiliza en las clases potencian el aprendizaje autónomo y autorregulado del estudiante;
- D3: 3.4 Usted tiene a su disposición un computador o lap top para apoyar la integración de las TIC en su enseñanza.
- D4: Utiliza estrategias creativas mediadas por TIC que facilita el aprendizaje significativo en sus estudiantes.

- D5: 5.4 Utilizar herramientas mediadas por TIC en la enseñanza le resulta agradable;
- D6: 6.1 En la práctica docente utiliza herramientas TIC que posibilitan a sus estudiantes realizar actividades en cualquier lugar y a cualquier hora.

En un estudio similar realizado por Paz, Gisbert y Usart (2022) se encontró un resultado muy positivo frente a las afirmaciones que plantean diferentes usos y posibilidades de integración de las tecnologías digitales en educación. Dicha investigación se realizó con la intención de conocer las percepciones del profesorado una universidad de Sevilla España con respecto a su nivel de competencia digital y al uso de las TIC en su tarea educativa, mediante la aplicación de un cuestionario cuantitativo conformado por 22 ítems que representan 6 áreas competenciales en el uso de las TIC: 1. Compromiso profesional, 2. Recursos digitales, 3. Pedagogía digital, 4. Evaluación y retroalimentación, 5. Empoderar a los estudiantes y 6. Facilitar la competencia digital de los estudiantes.

Sus principales hallazgos se enfocan a la dimensión compromiso profesional, destacando que se consideran más competentes en su trabajo con los estudiantes, al promover en ellos el uso de la tecnología como vehículo de comunicación e interacción profesional y para la innovación.

También identificaron áreas de oportunidad en el nivel de competencia menos desarrollada: dimensión evaluación y retroalimentación. Desde este análisis se reafirma que la formación en competencias de los docentes debe necesariamente considerar el buen uso y manejo ético de las tecnologías digitales para poder hablar de una verdadera formación integral (Torres y Martínez, 2022).

## **Conclusiones**

A partir de las preguntas de investigación establecidos al inicio del estudio, podemos concluir que los profesores del BINE consideran en su gran mayoría importante el uso de las TIC en la formación de docentes y las emplean como estrategias mediadoras dentro del proceso enseñanza - aprendizaje de los alumnos.

Lo anterior implica la interpretación de los formadores de docentes que consideran a las TIC como herramienta mediadora dentro de su planeación didáctica y en su quehacer diario, destacando la necesidad de recibir capacitación permanente en el área de tecnología.

Por tanto, uno de los retos centrales que se tiene es articular el uso de TIC como herramienta para los docentes frente a los componentes tecnológicos de cada programa de estudios vigente, así como con la experiencia adquirida tanto con las capacitaciones, como en la praxis cotidiana, con la finalidad de integrar las tecnologías en el aula como una herramienta mediadora, de colaboración, comunicación y aprendizaje ante los cambios constantes además de vertiginosos que la tecnología presenta.

Otro reto esencial es que los programas de formación son temporales, pero se busca que se adquieran, desarrollen y fortalezcan a través de ellos habilidades para aprender a aprender, por tal razón, se debe priorizar la formación y la capacitación como componentes estratégicos para incrementar el saber hacer de los docentes formadores de docentes en el uso mediado de la tecnología, además de su utilización en los contenidos educativos dentro del aula y fuera de ella.

## Referencias

- Galicia, L. A. (2024). Necesidades de desarrollo profesional en competencias digitales docentes: estudio de caso. *Apertura*, 16(1), 90-107. <http://doi.org/10.32870/Ap.v16n1.2485>
- Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0,74-83 Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257631>
- Gobierno de México-SEP (2020), Agenda digital educativa, México, SEP, en: Gobierno de México-SEP (2020), Agenda digital educativa, México, SEP, en [https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda\\_Digital\\_Educacion.pdf](https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta

edición. México: McGraw-Hill.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. 5ta. Edición. México: McGrawHill.

Pacheco, D. A. y Martínez, M. E. (2021). Percepciones de la incursión de las TIC en la enseñanza superior de Ecuador. Revista Estudios Pedagógicos XLVII, N° 2: 99-116.  
<https://www.scielo.cl/pdf/estped/v47n2/0718-0705-estped-47-02-99.pdf>

Palacios-Mora, L., Salinas, J., y Marín, V. (2023). Diseño y validación de un instrumento para medir las percepciones del profesorado universitario respecto a las TIC. RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 7(2), 31-54.  
<https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp31-54>

Paz, L. E., Gisbert, M., y Usart, M. (2022). Competencia digital docente, actitud y uso de tecnologías digitales por parte de profesores universitarios: [Teaching digital competence, attitude and use of digital technologies by university professors]. Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación, 63, 93–130.  
<https://doi.org/10.12795/pixelbit.91652>

Torres-Barzabal, L.M., Martínez-Gimeno, A., Jaén-Martínez, A. y Hermosilla-Rodríguez, J.M. (2022). La percepción del profesorado de la Universidad Pablo de Olavide sobre su Competencia Digital Docente. Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación, 63, 35-64.  
<https://doi.org/10.12795/pixelbit.91943>

UNESCO. (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. UNESCO.

Zubiría J. (2013). El maestro y los desafíos del siglo XXI. Redipe.  
[http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/385/File/redipe\\_De%20Zubiria.pdf](http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/385/File/redipe_De%20Zubiria.pdf)

## **Contribuciones de los sistemas de información geográfica para la práctica docente en contextos vulnerables: un ejercicio desde una escuela normal del norte de México.**

Lic. Fabian Mateotti Aguilar<sup>1</sup>

Dr. Tito Fernando Piñeda Verdugo<sup>2</sup>

Dr. Josué Alonso Yee Duarte<sup>3</sup>

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

### **Resumen**

La Nueva Escuela Mexicana busca reconstruir la relación entre aula, escuela y comunidad, adaptando los procesos de enseñanza-aprendizaje los contextos donde estos se llevan a cabo. Para apoyar esta iniciativa, se diseñó un Sistema de Información Geográfica (SIG) en la Escuela Normal Superior de Baja California Sur, utilizando datos educativos, económicos, sociodemográficos y culturales. Esta investigación tiene el objetivo de identificar las contribuciones de nuestro SIG para la identificación, la caracterización de los contextos escolares vulnerables y la territorialización de la práctica docente. Se utilizó el método de investigación-acción (Townsend, 2012) con 28 estudiantes de maestría en ciencias de la educación, quienes son maestros de educación básica. Individualmente, estos docentes identificaron escuelas públicas en zonas urbano-marginadas con este SIG y realizaron caracterizaciones de sus contextos escolares. Posteriormente, analizaron y discutieron colectivamente los resultados, presentándolos en asamblea. Además, se promovió una reflexión sobre la práctica docente en contextos vulnerables mediante preguntas detonantes, culminando en la creación de un decálogo. Los resultados mostraron que el SIG permite caracterizar contextos socioeducativos, identificar necesidades y áreas de

---

<sup>1</sup> Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur “Profr. Enrique Estrada Lucero”. Correo electrónico [fmateotti@enbcs.com.mx](mailto:fmateotti@enbcs.com.mx)

<sup>2</sup> Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur “Profr. Enrique Estrada Lucero”. Correo electrónico [tpineda.labnie@normales.mx](mailto:tpineda.labnie@normales.mx)

<sup>3</sup> Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur “Profr. Enrique Estrada Lucero”. Correo electrónico [ja.yee@uabcs.mx](mailto:ja.yee@uabcs.mx)



oportunidad en las comunidades escolares, y facilitar con ello la toma de decisiones estratégicas para territorializar la práctica docente.

**Palabras clave:** sistema de información geográfica, práctica docente, investigación educativa

### **Planteamiento del problema**

Las últimas reformas a la Ley General de Educación y la Nueva Escuela Mexicana (NEM) exige a todos los docentes redoblar esfuerzos para reconstruir los vasos comunicantes entre el aula, la escuela y la comunidad. Reconocer el papel de la comunidad y la influencia del contexto en la producción de saberes pedagógicos, es la única manera de impulsar procesos de aprendizaje territorializados y, por supuesto, comunalmente significativos, según los establecen los documentos de trabajo difundidos entre el magisterio de educación básica y media superior en el último año (SEP 2022). Además, en estos documentos se menciona que construir los vínculos entre los aprendizajes producidos en ecologías áulicas y las necesidades de los discentes, será posible gracias a la elaboración de diagnóstico comunitarios, que deben tener como base, información del contexto en el que se encuentran las escuelas.

Considerando lo anterior en el Laboratorio Normalista de Investigación Educativa (LabNIE) de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur “Profr. Enrique Estrada Lucero” (ENS-BCS), se diseñó el Observatorio de información geográfica para la práctica docente (Obsigpd), que tiene como propósito contribuir con una línea basal de información cuantitativa, aproximaciones a los contextos escolares del estado. Básicamente el Obsigpd es un mapa virtual de acceso público con capas de información educativa, socioeconómica y sociodemográfica, provenientes del Instituto Nacional de Estadísticas, Geografía e Informática, así como del Consejo Nacional de Población y, datos de nuestra misma institución. Es importante señalar que el ObsIGPD está siendo gestionado a través de un Sistema de Información Geográfica de código abierto, conocido como Quantum GIS (QGIS).

Los SIG, permiten la organización de datos de carácter cuantitativo y de datos cualitativos, los cuales son almacenados en capas de información, procesados, analizados y

representados espacialmente en mapas, analógicos o digitales (Freddo et. al., 2017). De este modo, toda la base de datos se encuentra almacenada en dicho mapa interactivo y es de uso público a través de la página del del LabNIE (2024).

Con el fin de poner a prueba este SIG, realizamos la presente investigación, con el objetivo de identificar las contribuciones del Obsigpd en la caracterización de contextos escolares vulnerables y la territorialización de la práctica docente. Fue una investigación de corte cualitativa, realizada a través del método de investigación-acción (Townsend, 2010), por lo que, a partir de un diagnóstico inicial, se diseñó un plan acción, donde participaron activamente un grupo de 28 docentes de educación básica, todos ellos estudiantes de la maestría en ciencias de la educación de la ENSBCS.

### **Marco teórico**

Castells (2006), en su análisis sobre la Era de la Información, identificó que, con la aparición de Internet y otras tecnologías de información y comunicación (TIC) en la década de 1970, empezaron a evidenciarse transformaciones a escala planetaria y en casi todos los órdenes de la vida social. Los Sistemas de Información Geográfica (SIG) nacen en plena revolución tecnológica. Roger Tomlinson, geógrafo inglés naturalizado canadiense, considerado el padre de los SIG no pudo haber diseñado este tipo de sistemas, sino fuera por el ímpetu y las posibilidades técnicas abiertas por el desarrollo de ordenadores con mayor capacidad y rapidez para gestionar datos. Sin embargo, no se puede demeritar sus aportaciones; ya que a partir de su trabajo en la década del 1970, se desarrolló el Instituto de Investigación de Sistemas Ambientales (ESRI), que por muchos años mantuvo la hegemonía en el desarrollo y el mercado de los SIG.

Durante décadas los SIG, se aplicaron en diferentes proyectos relacionados a la logística militar; proyectos para la gestión de recursos naturales y, por último, a proyectos científicos en el campo de las ciencias de la tierra (geología y la geografía, sobre todo). No obstante, la investigación realizada por Radicelli et. al. (2019), expone que el uso de los SIG se diversificó ampliamente durante las primeras dos décadas de este siglo, sobre todo, en la constelación disciplinar en el que se han convertido las ciencias sociales. Encontraron

evidencias del uso de los SIG en disciplinas como la arqueología; la antropología; la economía y sus variantes, entre los que se destacan a la economía ambiental y la ecología política; también la geografía humana, la sociología e incluso, la historia. De esta manera, los autores entienden la potencialidad interdisciplinar de estas nuevas tecnologías geográficas.

Chuvieco et. al. (2005), destacan que los SIG son una disciplina geográfica, que, junto a otras como los Sistemas de Posicionamiento Global y la Teledetección, pueden ser considerados como Tecnologías de Información Geográfica (TIG). De esta manera, definen las TIG, como las disciplinas que permiten producir, manejar o mostrar datos geográficos, considerando como tal cualquiera variable que esté, o pueda estar, referenciada espacialmente utilizando coordenadas x, y, z (altitud).

Para principios de este siglo, estas TIG ya tendrían un alcance masivo; y es que la población empezaría a convivir directa y cotidianamente con estos sistemas. Por ejemplo, están los Sistemas de Posicionamiento Global (GPS, por sus siglas en inglés), que se encuentran en nuestros móviles, los sistemas de transporte urbano o instancias comerciales, que rigen, en buena medida, nuestras actividades diarias. De este modo, en una sociedad donde la gestión y el uso de información devino en la base de un buen funcionamiento de la vida cotidiana y la economía capitalista, diría Zappetini (2007), se volvería prioridad alfabetizar a la población, en el mundo tecnológico.

El mismo Zappetti (2007), mencionó que, si bien la tecnología educativa proliferó en las escuelas iniciando el siglo XXI, las TIG en general y los SIG en particular, no habían corrido con la misma suerte. Esto, se debía a diversos factores, entre los que se destaca la capacitación docente; el desconocimiento de las potencialidades de estos sistemas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por supuesto, la falta de equipamiento e infraestructura informático en las escuelas.

Recientemente López-Arrigalla (2018) realizó un estudio donde mencionó que los docentes hoy en día tenían la responsabilidad de innovar en sus prácticas educativas a partir de las condiciones reales en las que dichas prácticas, se despliegan, y para ello, sugirió el uso de la cartografía educativa. De este modo los análisis geográficos permitirían reconocer,

identificar y establecer aquellos elementos que forman un territorio donde se desenvuelven sus estudiantes (López-Arrigalla, 2018).

En este mismo estudio, se deja de manifiesto que las cartografías sociales son la herramienta más adecuada para identificar indicadores de las poblaciones que están enclavadas en ámbitos territoriales educativos específicos. En un proceso de enseñanza centrado en los discentes, que busca en este sentido territorializar los aprendizajes, mencionan los autores que se requiere la participación activa de los estudiantes, para que ellos mismos reconozcan potencialidades y focos de necesidades comunitarias, y a partir de estos, impulsar estrategias de intervención educativa y social, situadas al contexto. De este modo, se deja al descubierto que, en metodologías como estas, se requiere la participación de tres grandes actores, a saber: los discentes, los docentes y la misma comunidad.

Barragán y Amador (2014), pocos años antes hablaban de prácticas curriculares territorializadas, es decir, procesos de enseñanza-aprendizaje situados a los contextos donde estos procesos, se desarrollan. Del mismo modo que López-Arrigalla (2018), Barragán y Amador apostaban por lo que llamarían cartografía social-pedagógica. Según su estudio, las cartografías social-pedagógicas se convertirían en una herramienta metodológica para liberar las prácticas educativas del sistema burocrático impuesto por una educación históricamente punitiva y disciplinar. La premisa sobre la que desarrollaron sus planteamientos fue que, históricamente, “la educación ha sido un vehículo estratégico para el control social y el disciplinamiento de las sociedades, a tono con las prácticas de saber y las formas de poder predominantes” (Foucault, 2005, citado en Barragán y Amador, 2014, p. 129). La cartografía social pedagógica planteada por Barragán y Amador (2014), en este sentido, es una metodología que permite dar cuenta de lo que sucede en la escuela-comunidad y al mismo tiempo, crea trayectorias para la transformación.

Zúñiga (2022), por su parte, en un trabajo publicado recientemente, analiza el uso de cartografía participativa como una estrategia didáctica en la enseñanza de la formación cívica. Para ello, llevó a cabo talleres de mapeo colectivo considerando 4 categorías que se exploraron durante los ejercicios cartográficos participativos:

- a. Cognición situada y percepción de seguridad: los participantes hacen un ejercicio de reflexión sobre sí mismos para identificar creencias y comportamientos en torno a la seguridad y el riesgo social en espacios geográficos específicos, que serían sus barrios o colonias.
- b. Uso didáctico de la geografía: los participantes localizan y delimitan áreas inseguras de sus barrios.
- c. Cartografía participativa: elaboración de representaciones gráficas del espacio geográfico vivido, percibido, concebido.
- d. Enfoque curricular ética, estética y ciudadanía: desarrollo de destrezas ciudadanas para la construcción de espacios sociales seguros.

Este ejercicio de investigación acción participativa, permite según Zuñiga (2022), operar el modelo de enseñanza situada, el cual, “centra en el estudiante en su contexto socioeducativo, su cotidianidad y sus problemas de vida como objeto de aprendizaje” (p.26). Se concluye que estas metodologías de enseñanza fomentan la criticidad y la movilización de saberes socioculturales para la práctica ciudadana.

Uno de los pocos trabajos publicado que existen en México sobre experiencias cartográficas para la formación y la práctica docente, es de Maldonado (2017). En él expone una propuesta de trabajo cartográfico que diseñó hace 2 décadas, y que recupera y desarrolla una profesora indígena de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. La maestra, a partir de análisis etnoterritoriales, sistematiza saberes comunitarios junto con los maestros en formación, los cuales objetivó en mapas de geografía sagrada y calendarios bioculturales. De este modo, estos trabajos fueron consumidos (sic) por los niños y niñas de primaria, y por supuesto, contribuyeron a la formación crítica e intercultural de profesores y profesoras indígenas.

### **Metodología**

Es de conocimiento general que la NEM busca reconstruir la relación entre aula, escuela y comunidad, adaptando los procesos de enseñanza-aprendizaje a sus contextos específicos. Esto, requiere que quienes participan en las diversas comunidades escolares, realicen

diagnósticos comunitarios, recuperando entre otras cosas, datos sobre el contexto que habitan los estudiantes y sus familias, y donde, se encuentra la escuela. Para apoyar esta iniciativa, se diseñó el Observatorio de información geográfica para la práctica docente (Obsigpd), que básicamente es un mapa virtual de acceso público con capas de información educativa, socioeconómica y sociodemográfica, provenientes del Instituto Nacional de Estadísticas, Geografía e Informática, así como del Consejo Nacional de Población y, datos de nuestra misma institución, tal como lo expresa la siguiente figura.



Figura 1. Escalas y capas de información del mapa virtual Obsigpd. Elaboración propia

El acceso al Obsigpd es a través la página del Laboratorio Normalista de Investigación Educativa, a saber: <https://labnie.com.mx/sig-practica-docente/>. Quienes participamos en el diseño de este SIG, partimos de la premisa de que permitiría al magisterio y los maestros en formación, realizar lecturas críticas de la realidad en las que participan, y situar de este modo su práctica docente.

El método que se utilizó para identificar las contribuciones de estas TIG en la práctica docente, es el método de investigación acción, propuesto por Townsend (2012), quien considera que este tipo de investigación requiere llevarse a cabo a partir de los siguientes momentos: pulir el enfoque; realizar una misión de reconocimiento; realizar una reflexión sobre el proceso que se desea comprender-transformar; planificar la acción; implementar y



observar la acción y, reflexionar y evaluar el proceso. En el núcleo de este método, dirían Wood y Smith (2014), está la pretensión de centrarse en un problema o un asunto, que no trata de explicarse o comprenderse solamente, sino transformarse. Además, es importante destacar que, este método promueve un “proceso participativo con profesionales, ya que a menudo se trabaja con otros, tratando de usar sus diferentes experiencias, perspectivas y pericia, para aportar conocimientos y cambio positivo a una situación”. (Wood y Smith, 2014, p. 70).

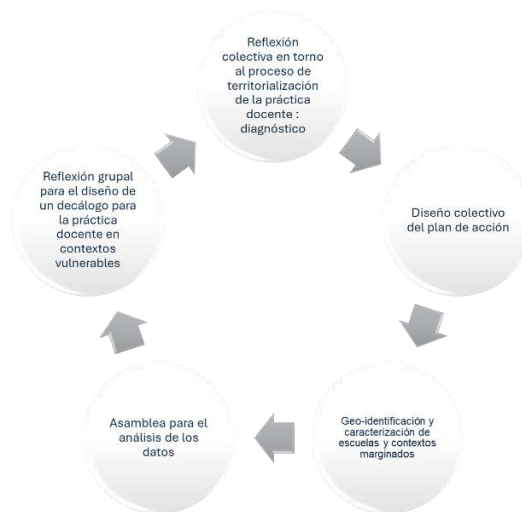


Figura 2. Proceso de investigación-acción, adecuado de Townsend. Elaboración propia.

En la adecuación de la propuesta de Townsend, recuperada por Wood y Smith (2014), se reconstruyó un proceso que es expuesto en la figura anterior.

Dentro del diseño de este proceso, se elaboraron dos instrumentos para organizar información. Por un lado, una ficha técnica con la que los colaboradores, (utilizando el Obsigpd) se guiaron para realizar una caracterización de los contextos escolares de zonas urbano-marginadas. Y, por otro lado, se diseñó un cuestionario de 4 preguntas, para detonar una reflexión colectiva en torno a la práctica docente en contextos vulnerables, a la luz de las experiencias docentes y las caracterizaciones que se construyeron con anterioridad.

## Resultados

Como se dejó ver en la figura anterior, técnicamente el proceso se llevó a cabo en 5 etapas, organizadas en 6 sesiones de 4 hrs cada una. En la primera etapa, se inició una discusión



entre los colaboradores, partiendo de la pregunta ¿De qué nos sirve preocuparnos por el futuro si los problemas están en el aquí y el ahora? Este ejercicio inicial se acompañó de la lectura guiada “Aprender a transformarse con el mundo: Educación para la supervivencia”, de la autoría del Colectivo de Investigación Mundos Comunes (Unesco, 2020). En esta misma etapa, se expuso a la asamblea apuntes sobre lo que significa la comunidad en la NEM, y la importancia de realizar diagnósticos comunitarios, sobre todo, cuando hablamos de comunidades escolares en contextos marginados.

En la segunda etapa, que corresponde al diseño colectivo del plan de trabajo, se capacitó a cada uno de los colaboradores para el uso y gestión del Obsigpd. Posteriormente se analizó y se les hizo entrega de la ficha técnica, para elaborar la caracterización con los datos del SIG.



Figura 4. Capacitación para el uso y gestión del Obsigpd

En la tercera etapa, de manera individual, los docentes identificaron escuelas públicas en zonas urbano-marginadas de la ciudad de La Paz, de la ciudad de Cabo San Lucas y, San José del Cabo, donde se encuentran la mayor cantidad de colonias en estas condiciones. Geo-identificadas, realizaron caracterizaciones de sus contextos escolares.

Ficha para organizar datos estadísticos	
Caracterización a largo y a corto plazo de unidades	
Sección de la escuela y género de estudio	
Fuente: Información interna de los departamentos académicos y administrativos	
Características de la escuela, alumnos y personal	
Fuente: PNL	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nivelación por grado, género y por grupo</li> <li>2. Evaluación de habilidades por grado, género y por sexo</li> <li>3. Situaciones especiales por (DASH, por grado y sexo)</li> <li>4. Situaciones especiales por (DASH, por grado y sexo)</li> <li>5. Situaciones especiales por (DASH, por grado y sexo)</li> <li>6. Situaciones especiales por (DASH, por grado y sexo)</li> <li>7. Situaciones especiales por (DASH, por grado y sexo)</li> <li>8. Situaciones especiales por (DASH, por grado y sexo)</li> <li>9. Situaciones especiales por (DASH, por grado y sexo)</li> <li>10. Situaciones especiales por (DASH, por grado y sexo)</li> <li>11. Situaciones especiales por (DASH, por grado y sexo)</li> <li>12. Situaciones especiales por (DASH, por grado y sexo)</li> <li>13. Situaciones especiales por (DASH, por grado y sexo)</li> <li>14. Situaciones especiales por (DASH, por grado y sexo)</li> <li>15. Situaciones especiales por (DASH, por grado y sexo)</li> <li>16. Situaciones especiales por (DASH, por grado y sexo)</li> <li>17. Situaciones especiales por (DASH, por grado y sexo)</li> <li>18. Situaciones especiales por (DASH, por grado y sexo)</li> <li>19. Situaciones especiales por (DASH, por grado y sexo)</li> <li>20. Situaciones especiales por (DASH, por grado y sexo)</li> <li>21. Situaciones especiales por (DASH, por grado y sexo)</li> <li>22. Situaciones especiales por (DASH, por grado y sexo)</li> <li>23. Situaciones especiales por (DASH, por grado y sexo)</li> <li>24. Situaciones especiales por (DASH, por grado y sexo)</li> <li>25. Situaciones especiales por (DASH, por grado y sexo)</li> <li>26. Situaciones especiales por (DASH, por grado y sexo)</li> <li>27. Situaciones especiales por (DASH, por grado y sexo)</li> <li>28. Situaciones especiales por (DASH, por grado y sexo)</li> </ol>	
Características de los estudiantes de la escuela	
Fuente: INEGI y OEGD	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Población total (por sexo) (Censos de México)</li> <li>2. Situación actual (por sexo de edad)</li> </ol>	
Vulnerabilidad social del barrio	
Fuente: OEGD y Bases de observación	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Espacios abiertos</li> <li>2. Espacios deportivos</li> <li>3. Unidades de salud</li> <li>4. Grado de contaminación por calidad</li> <li>5. Población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela</li> <li>6. Población de 15 años más que no asiste a la escuela</li> <li>7. % de ocupación de viviendas habitadas en agua entubada</li> <li>8. Necesarios de viviendas particulares habitadas con piso de tierra</li> <li>9. Necesarios de viviendas particulares habitadas con baño privado</li> <li>10. Necesarios de viviendas particulares habitadas sin internet</li> <li>11. Necesarios de viviendas particulares habitadas sin celular</li> </ol>	
Lenguas indígenas e bilingüedad	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Población de 3 años y más que habla alguna lengua indígena</li> <li>2. Población de 3 años y más que habla alguna lengua indígena</li> <li>3. Población de 3 años y más que habla alguna lengua indígena</li> <li>4. Población de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y no habla español</li> <li>5. Población bilingüe de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y no habla español</li> <li>6. Población bilingüe de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y no habla español</li> <li>7. Población bilingüe de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y no habla español</li> <li>8. Población bilingüe de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y no habla español</li> <li>9. Población bilingüe de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y no habla español</li> <li>10. Población bilingüe de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y no habla español</li> <li>11. Población bilingüe de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y no habla español</li> <li>12. Población bilingüe de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y no habla español</li> <li>13. Población bilingüe de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y no habla español</li> <li>14. Población bilingüe de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y no habla español</li> <li>15. Población bilingüe de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y no habla español</li> <li>16. Población bilingüe de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y no habla español</li> <li>17. Población bilingüe de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y no habla español</li> <li>18. Población bilingüe de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y no habla español</li> <li>19. Población bilingüe de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y no habla español</li> <li>20. Población bilingüe de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y no habla español</li> <li>21. Población bilingüe de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y no habla español</li> <li>22. Población bilingüe de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y no habla español</li> <li>23. Población bilingüe de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y no habla español</li> <li>24. Población bilingüe de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y no habla español</li> <li>25. Población bilingüe de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y no habla español</li> <li>26. Población bilingüe de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y no habla español</li> <li>27. Población bilingüe de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y no habla español</li> <li>28. Población bilingüe de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y no habla español</li> </ol>	
<p><b>INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS</b></p> <p><b>RECOMENDACIONES DE LA PNL 2012</b></p> <p>El primer resultado de la PNL 2012 es que el nivel de alfabetización de la población de 15 años y más en México es del 93.8%, lo que representa un avance significativo con respecto a la PNL 2007, donde el nivel de alfabetización era del 89.8%. Este avance se debe a la implementación de programas de alfabetización y a la mejora de la calidad de la educación básica.</p> <p>El segundo resultado de la PNL 2012 es que el nivel de alfabetización de la población de 15 años y más en México es del 93.8%, lo que representa un avance significativo con respecto a la PNL 2007, donde el nivel de alfabetización era del 89.8%. Este avance se debe a la implementación de programas de alfabetización y a la mejora de la calidad de la educación básica.</p> <p>El tercer resultado de la PNL 2012 es que el nivel de alfabetización de la población de 15 años y más en México es del 93.8%, lo que representa un avance significativo con respecto a la PNL 2007, donde el nivel de alfabetización era del 89.8%. Este avance se debe a la implementación de programas de alfabetización y a la mejora de la calidad de la educación básica.</p> <p>El cuarto resultado de la PNL 2012 es que el nivel de alfabetización de la población de 15 años y más en México es del 93.8%, lo que representa un avance significativo con respecto a la PNL 2007, donde el nivel de alfabetización era del 89.8%. Este avance se debe a la implementación de programas de alfabetización y a la mejora de la calidad de la educación básica.</p> <p>El quinto resultado de la PNL 2012 es que el nivel de alfabetización de la población de 15 años y más en México es del 93.8%, lo que representa un avance significativo con respecto a la PNL 2007, donde el nivel de alfabetización era del 89.8%. Este avance se debe a la implementación de programas de alfabetización y a la mejora de la calidad de la educación básica.</p> <p>El sexto resultado de la PNL 2012 es que el nivel de alfabetización de la población de 15 años y más en México es del 93.8%, lo que representa un avance significativo con respecto a la PNL 2007, donde el nivel de alfabetización era del 89.8%. Este avance se debe a la implementación de programas de alfabetización y a la mejora de la calidad de la educación básica.</p> <p>El séptimo resultado de la PNL 2012 es que el nivel de alfabetización de la población de 15 años y más en México es del 93.8%, lo que representa un avance significativo con respecto a la PNL 2007, donde el nivel de alfabetización era del 89.8%. Este avance se debe a la implementación de programas de alfabetización y a la mejora de la calidad de la educación básica.</p> <p>El octavo resultado de la PNL 2012 es que el nivel de alfabetización de la población de 15 años y más en México es del 93.8%, lo que representa un avance significativo con respecto a la PNL 2007, donde el nivel de alfabetización era del 89.8%. Este avance se debe a la implementación de programas de alfabetización y a la mejora de la calidad de la educación básica.</p> <p>El noveno resultado de la PNL 2012 es que el nivel de alfabetización de la población de 15 años y más en México es del 93.8%, lo que representa un avance significativo con respecto a la PNL 2007, donde el nivel de alfabetización era del 89.8%. Este avance se debe a la implementación de programas de alfabetización y a la mejora de la calidad de la educación básica.</p> <p>El décimo resultado de la PNL 2012 es que el nivel de alfabetización de la población de 15 años y más en México es del 93.8%, lo que representa un avance significativo con respecto a la PNL 2007, donde el nivel de alfabetización era del 89.8%. Este avance se debe a la implementación de programas de alfabetización y a la mejora de la calidad de la educación básica.</p>	

Figura 5. Ficha técnica que sirvió de guía para elaborar los diagnósticos socioeducativos de las escuelas ubicadas en zonas urbano-marginadas

Posteriormente, en la cuarta etapa, los 28 docentes se organizaron en 4 grandes equipos, donde pusieron en común las caracterizaciones individuales que realizaron en la etapa anterior. Analizaron y discutieron colectivamente los resultados, y los presentaron en asamblea. Es importante destacar que, las presentaciones las enriquecieron con las experiencias de docentes que trabajan en dichas instituciones.



Figura 6. Análisis colectivo de escuelas y comunidades escolares de zonas urbano-marginadas, en Baja California Sur.

Ya en la última etapa, a partir del análisis contextual de las comunidades escolares de zonas urbano-marginadas y las reflexiones vertidas durante el proceso general, se les solicitó el diseño de un decálogo vinculado a la práctica docente en contextos vulnerables.

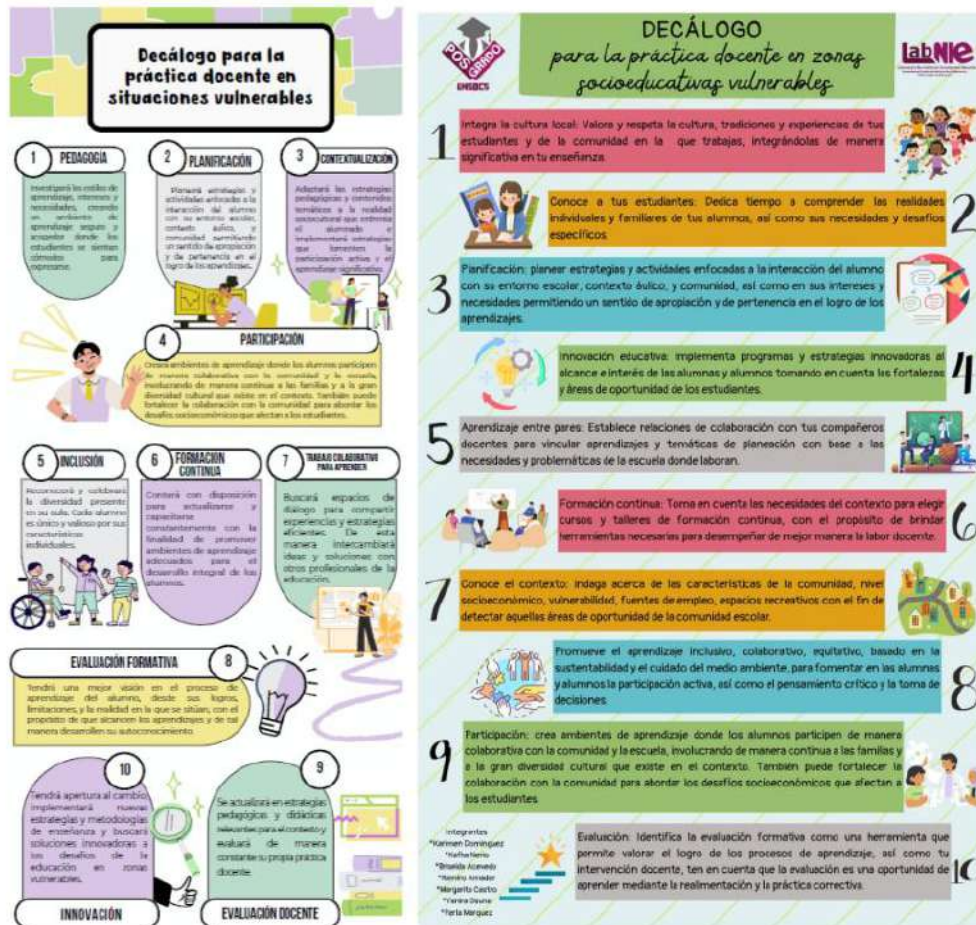


Figura 7. 2 de los 4 decálogos para la práctica docente en contextos vulnerables realizados por estudiantes de la maestría en ciencias de la educación, todos ellos maestros en servicio.

### Discusión y conclusiones preliminares

Quienes participamos en el diseño del Observatorio de información geográfica para la práctica docente, somos profesores del sistema educativo público en Baja California Sur, por



ello, estábamos convencidos que este permitiría al magisterio y los maestros en formación, realizar lecturas críticas de la realidad en las que participan y, además, facilitar la toma de decisiones en torno a sus campos de acción y sus actividades formativas. Lo diseñamos, porque considerábamos que contribuiría de algún modo, al perfil profesional de los docentes que requiere el nuevo modelo pedagógico propuesto desde la Nueva Escuela Mexicana. Estábamos convencidos, pero no teníamos evidencias de ello.

Este trabajo de investigación se planificó para poner a prueba la premisa anterior, y nos parece que si evidenciado las contribuciones de los Sistemas de Información Geográfica, para leer la realidad educativa de las distintas comunidades escolares de Baja California Sur y, en ese sentido, sentar las bases con datos precisos, para situar la práctica docente.

Sin embargo, tal como lo planteó Zappetti (2007), quedó claro que el hecho de que exista un SIG con las características del Obsigpd, no asegura su adecuado funcionamiento. Es necesario una capacitación previa de los usuarios, para gestionar y utilizar, datos georeferenciados. Si bien los resultados se presentaron de manera continua y aparentemente sin contratiempo, los colaboradores requirieron asesoramiento continuo, ya que no estaban alfabetizados en el uso de estos sistemas.

Después de acaloradas discusiones, reflexiones y análisis de datos duros que se obtuvieron la mayoría de ellos del Obsigpd, los equipos terminaron identificando 10 pautas que deben seguir los docentes que realizan sus prácticas, en contextos vulnerables. En varias de ellas, coincidieron, que la práctica docente debe estar orientada por las necesidades y las condiciones del contexto en el que ésta se desenvuelva. Esto, permitiría reconocer, entre otras cosas, la cultura, las tradiciones y las vivencias de los alumnos con los que se trabaja. (véase figura 7). Esto coincide con el planteamiento de López-Arrigalla (2018). Y tal como lo dice el mismo autor, esta lectura de la realidad, fue posible gracias a las cartografías sociales y específicamente, a la información georeferenciada del obsigpd que correspondía con las escuelas identificadas en contextos urbano-marginados.

Otro de los elementos que es importante destacar del proceso analítico y reflexivo que llevaron a cabo los colaboradores de esta investigación, es que se reconoció en los decálogos, la necesidad de que los docentes que realicen su práctica en contextos

vulnerables, requieren una contante capacitación, para lograr llevar a cabo diagnósticos precisos, pero además, para reconocer que el papel del docente, es un papel político, que, como lo plantea Barragán y Amador, debe tender siempre a la transformación.

En conclusión, los SIG en general y el Observatorio de información geográfica para la práctica docente en particular, puede llegar a ser una herramienta analítica, pero al mismo tiempo, pedagógica, porque brinda información situada, para ajustar nuestra práctica a las condiciones de los más necesitados, tal como lo sugiere el perfil docente de la Nueva Escuela Mexicana.

### **Bibliografía**

- Barragán, D. y Amador, J.C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, (64), 127-141
- Castells, M. (2003). *La era de la información*. Editorial Siglo XXI
- Chuvieco, E.; Bosque, J.; Pons, X., Conesa, C.; Santos, J.M.; Gutiérrez, P. J.; Salado, M.J.; Riva, J.; Ojeda, J. y, Prados M.J. (2005). ¿Son las tecnologías de información geográfica parte del núcleo de la geografía?. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, no.40, pp. 35-55. Revisado en <https://digital.csic.es/handle/10261/6425>
- Freddo, V. B.; Massera, C. B. (2017). Los Sistemas de Información Geográfica como herramienta para la extensión universitaria. *Revista +E versión en línea*, vol. 7 no. 7, pp.320-329. <https://doi.org/10.14409/extension.v0i7.7076>
- López, A. C. E. (2018). La cartografía social como herramienta educativa. *Revista Scientific*. Vol. 3, no. 10, pp. 232-247. Doi: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.12.232-247>
- Martínez D., Gómez N. y Morales L. (2021). Determinantes de la brecha digital en comunidades indígenas de Oaxaca. *Revista Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, Vol. 12, Núm. 22, url: <https://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/244/248>
- Radicelli, G. C.; Pomboza, F. M.; Villacrés, C.P. y, Boderó, P. E. (2019). Sistemas de Información Geográfica y su aplicación en las ciencias sociales: una revisión bibliográfica. *Revista*

Chakiñan, No. 8, pp. 24-35, url:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571760747003>

Zappettini, M.C. (2007). Enseñanza de la geografía e informática: el uso del SIG en una experiencia pedagógica innovadora. *Geograficando*, vol. 3, núm. 3.  
<https://www.geograficando.fahce.unlp.edu.ar/article/view/GEOv03n03a10>

Zuñiga, V. D. (2022). Cartografía participativa como estrategia didáctica en la enseñanza de la educación ciudadana. *Revista Perspectivas*, no. 26, pp. 1-31  
<http://dx.doi.org/10.15359/rp.25.9>

#### Documentos

Subsecretaría de Educación Media Superior (2023). Programa Aula, escuela comunidad.  
<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/propuestaMCCEMS>

Secretaría de Educación Pública (2022). Plan de estudios de la Educación Básica.

## **El valor de la Inteligencia Artificial como herramienta para la práctica educativa: una perspectiva de docentes en formación**

Ivana Darina Cermeño García

ivanacermeno@gmail.com

Zuleyca Guadalupe Arellano Jiménez

arellanozuleyca7@gmail.com

María Guadalupe Siqueiros Quintana

marilu.siqueiros@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

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

### **Resumen**

El objetivo de esta investigación es conocer la utilidad e importancia que le otorgan los docentes en formación a la IA en su práctica profesional. Bajo un enfoque mixto y no experimental, se aplicó un cuestionario digital de ocho cuestiones con énfasis en la utilidad y efectividad de la IA con escala Likert, y una pregunta abierta sobre la importancia que genera la IA en la educación, respondida por 43 estudiantes normalistas de una escuela normal de Hermosillo, Sonora. Asimismo, el principal hallazgo fue la similitud de frecuencia en la consideración efectiva de la IA en educación; además, los participantes revelan la importancia que ocupa a la hora de planificar sus clases con implementación de nuevas ideas y herramientas funcionales, que a su vez llevan consigo implicaciones éticas y riesgos sobre su correcta utilización para obtener los resultados esperados. Por lo que se concluye que existe una percepción positiva de la aplicación de la IA en la formación inicial docente, utilizando este recurso de forma responsable para lograr un trabajo eficaz.

**Palabras clave:** inteligencia artificial (IA), chatGPT, tecnología, utilidad

### **Planteamiento del problema**

La sociedad, con el paso del tiempo, presenta cambios que revolucionan su estructura en



distintos aspectos que incluyen la innovación de las cosas con el fin de eficientar los procesos que se atribuyen a la vida diaria. En este sentido, el avance que se ha dado en la tecnología es una llave para abrir nuevas oportunidades al crecimiento de la sociedad que propone novedad; y el área de la educación adquiere con dominio la presencia de un cambio ante la naciente y creciente era digital. A este respecto, Jiménez Ramírez et al. (2024) sostienen que a causa de estos avances se han generado importantes cambios en los diferentes ámbitos del ser humano y, por supuesto, el escenario educativo no está exento de tales procesos. Por ello, es conveniente que, tanto los docentes como los estudiantes, conozcan la implicación de la nueva tecnología en el ámbito educacional para un proceso de enseñanza-aprendizaje innovador.

Actualmente, dentro de la innovación tecnológica, la Inteligencia Artificial (IA), denominada como “un sistema que se asemeja a distintos procesos mentales del ser humano” (Jiménez Ramírez et al., 2024, p.5), se posiciona como una de las tecnologías emergentes que llega a transformar el uso de herramientas digitales en las distintas áreas del ser humano para beneficio tanto personal como profesional. Este avance origina un impacto significativo en el campo de la educación, pues la IA abre múltiples posibilidades para mejorar la forma en la que adquirimos el aprendizaje y brindamos la enseñanza, desde la personalización del campo de aprendizaje hasta la creación de espacios de enseñanza en donde la interactividad y la adaptabilidad se hacen presentes (Aparicio Gómez, 2023).

Cabe destacar que, dentro del proceso educativo, la utilización de técnicas y estrategias para el aprendizaje de los alumnos toma un espacio importante en el aprovechamiento de los recursos del entorno, con el fin de que brinde un mejoramiento constante promoviendo el máximo logro de los objetivos de acuerdo con el alcance de los conocimientos que se espera que los estudiantes adquieran. En este caso, como bien sostiene Vera (2023), la inteligencia artificial ofrece la posibilidad de que las necesidades y preferencias del estudiantado puedan ser adaptadas en el proceso que conlleva la enseñanza y el aprendizaje, en congruencia con el nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje y el ritmo de progreso, permitiendo así que se logre una experiencia de aprendizaje más individualizada y significativa, mejorando la motivación y compromiso con

el estudio.

De este modo, en el sentido de formación personal, en este estudio se busca indagar las diferentes perspectivas de los docentes en formación sobre el valor que se le da a la inteligencia artificial en las estrategias y actividades que se llevan a cabo en las aulas, así como la manera en la que se utiliza y las posibilidades de crecimiento que proporciona. Se ha observado que el acceso a estas herramientas tecnológicas de inteligencia artificial puede hacer factible la adecuación del propio proceso de aprendizaje de los próximos docentes, obteniendo resultados eficaces en sus prácticas y mejorando sus experiencias académicas y profesionales.

Asimismo, se realiza la presente investigación debido a que la IA puede ser vista como una herramienta de apoyo útil, pero con implicaciones que podrían incumbir en la vida autónoma de las personas que la utilizan, tal como sostiene García Peña et al. (2020) que, así como la inteligencia artificial podría ayudar a la sociedad a superar graves problemas a los que se pueden enfrentar, puede originar, al mismo tiempo, una serie de desafíos complejos que recaen sobre todo en la ética de su uso. A tal efecto, la relevancia de la IA radica en la aceptación que ha tenido en la sociedad actual y la manera en que contribuye a las actividades cotidianas, estableciéndose como una herramienta informática para la diversificación de datos con distintos fines, entre ellos, educativos (Nivela Cornejo et al., 2020).

La inteligencia artificial se denota como una nueva herramienta dentro del marco educativo para la optimización y adaptación de los recursos necesarios para alcanzar los objetivos que se orientan hacia una formación integral del alumnado. Se tiene la oportunidad de aprovechar los mecanismos tecnológicos con el fin de monitorear y gestionar con calidad los procesos propios de una institución (García Peña et al., 2020). Por ello, se hace hincapié en conocer la importancia que los futuros docentes le atribuyen a la IA como mejora dentro de su práctica y la utilidad que le confieren a esta, como ejemplo al chatGPT, dentro de los diferentes procesos de planeación e integración de actividades, representando una herramienta para aprendizaje profesional y personal.

## Marco teórico

En la actualidad, las nuevas adaptaciones de la tecnología han tomado importante relevancia dentro del área educativa, viéndose como una realidad el cambio que trasciende en la educación para la proporción y adquisición de conocimientos, donde la inteligencia artificial entra en juego para contribuir a la consolidación de una enseñanza innovadora y productiva, abonando al desarrollo de conocimientos y habilidades de los estudiantes durante su trayecto formativo (Carbonell García et al., 2023); de lo anterior, se destaca la importancia de conocer cómo la IA está influyendo en la transversalidad de la línea educativa, además de formar al profesorado para obtener óptimos resultados.

La Revista de robots (2023) define a la Inteligencia Artificial (IA) como una tecnología con capacidad de hacer pensar por sí sola una máquina, desarrollada por una serie de algoritmos que proporcionan la capacidad de respuesta autónoma ante las señales que recibe. De esta manera, en la educación, la implementación que se le da a la inteligencia artificial se entiende como una herramienta pedagógica que hace viable la planeación y ejecución de planes educativos eficientes e innovadores para aprender de forma práctica y teórica simultáneamente (Peñaherrera Acurio et al., 2022), esto mediante diferentes sistemas o programas formados por la IA, tal como el chatGPT, que se trata de un modelo de lenguaje especializado en el diálogo con técnicas de respuestas automatizadas, ajustado con un aprendizaje de refuerzo; estableciéndose como un prototipo de chatbot (Vera, 2023).

Por lo tanto, al establecer este tipo de herramientas en la práctica, es pertinente comprender su estructura y finalidad al emplearla para llegar al cambio de mejora en el proceso de orientación entre docente-alumno. Aunado a esto, Peñaherrera Acurio et al. (2022) añaden que “la IA en la enseñanza posibilita entender mejor el perfil de los estudiantes y sus necesidades” (p.404) así, se propicia el desarrollo de técnicas educativas continuamente superiores al incluir un proceso más individualizado para cada alumno.

En virtud de lo anterior, la incursión de las tecnologías en el campo educativo supone un avance académico crítico en los estudiantes, al igual que un cambio en los procesos administrativos. Según García Peña et al. (2020) “para garantizar que los estudiantes reciban una educación de alta calidad, es importante que las instituciones educativas y sus líderes

adopten los avances tecnológicos y desarrollen estrategias innovadoras que aborden los desafíos organizacionales y mejoren sus capacidades técnicas” (p.9). En esta instancia, la IA se convierte en una herramienta útil para optimizar los procedimientos del trabajo docente. Sin embargo, no podemos dejar de lado los desafíos implícitos en la utilización de la inteligencia artificial tomando en cuenta el factor humano y ético, tal como sostiene Jiménez Ramírez et al. (2024) pues, en definitiva, los agentes escolares mismos son los que conocen presencialmente las necesidades educativas, el contexto escolar y los estilos de aprendizaje de los discentes, lo que determina el valor que se le dará a la IA en el quehacer académico.

Las estrategias de enseñanza que se utilicen en el campo educativo forman parte indispensable para el progreso de aprendizaje de los alumnos y la innovación. Esta última entendida como un proceso de cambio que implica tanto introducir un nuevo producto o modelo como la transformación en la mentalidad y en las prácticas educativas (Díaz Barriga Arceo, 2019), de modo que influirá en la medida que se tenga la posibilidad en los contextos educativos y el valor que se le brinde en su utilización y relación con la IA. Al respecto, conviene decir que la importancia de la inteligencia artificial en la educación radica en la utilidad que se le da a ésta siendo docente o estudiante para el procesamiento de la información teniendo en cuenta que el objetivo es centrar la educación en las necesidades de los alumnos y mejorar la experiencia de aprendizaje (Vera, 2023).

Por su parte, Jiménez Ramírez et al. (2024) en su investigación sobre la perspectiva docente en cuanto a la inteligencia artificial en educación, plantea cuatro dimensiones que contextualizan aspectos como la calidad de la educación, las actividades de aprendizaje, las relaciones entre alumnos y maestros, entre otros. La primera dimensión se orienta a la utilidad y efectividad de la IA en la educación, con el fin de conocer si esta puede mejorar y agilizar los procesos educativos; asimismo, considera importante conocer si además de creer que puede brindar nuevas oportunidades, se está disponible para su utilización y preparación para su capacitación, haciendo referencia a la segunda y tercera dimensión. Como cuarta y última dimensión plantean las preocupaciones y ética que se tiene en el uso de la IA, por el desconocimiento que se tiene ante una nueva herramienta digital y la adaptabilidad a esta. En este contexto, esta investigación se basa en la primera dimensión,

con el fin de conocer el rendimiento de la IA para la productividad de los futuros docentes, tanto en el momento que ejercen la práctica educativa como a la hora de generar un aprendizaje personal. Así, este aspecto pretende apoyar la importancia que está tomando la IA dentro de la educación y los motivos que se suman a este interés.

## **Metodología**

La presente investigación tiene un enfoque mixto. Para Otero Ortega (2018) “este método representa un proceso sistemático, empírico y crítico de la investigación, en donde la visión objetiva de la investigación cuantitativa y la visión subjetiva de la investigación cualitativa pueden fusionarse para dar respuesta a problemas humanos” (p.19), es decir, que se utilizan técnicas de ambos enfoques implicando una recolección, análisis e interpretación de los datos considerados necesarios para la investigación.

Los participantes de esta investigación son estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”. El muestreo que se utilizó es no probabilístico intencional debido al tiempo alcanzado y que conforma parte de una investigación inicial con la finalidad de obtener cierto grado de representatividad (Universidad Internacional de la Rioja [UNIR], 2024). Por lo tanto, esta muestra se centra en un grupo de sexto semestre de 43 estudiantes: 30 de la Licenciatura en Educación Primaria, y 13 alumnos representantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, con el fin de tener la posibilidad de contrastar los datos de acuerdo con las diferentes opiniones de los participantes. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 20 y 23 años. El 95.3% corresponden al sexo femenino y el 4.7% al sexo masculino.

Para la recolección de datos se adaptó un formulario basado en el instrumento con objetivo cuantitativo de Jiménez Ramírez et al. (2024), fundamentado en el Cuestionario sobre la Integración de Inteligencia Artificial en la Educación (CIIAE) de Vera (2023) de preguntas abiertas. El cuestionario aplicado consta de preguntas con escala de Likert con el fin de obtener respuestas en cuanto a la idea y utilidad que le dan los alumnos normalistas a las diferentes aplicaciones de la inteligencia artificial. La escala se compone con las siguientes opciones: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en

desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo. Esta se expresa en números para la fácil presentación de resultados, teniendo desde el 1 (totalmente en desacuerdo) hasta el 5 (totalmente de acuerdo).

Dentro de un enfoque cualitativo se agregó una pregunta con el objetivo de conocer de forma subjetiva la importancia que tiene la IA en el campo educativo en la actualidad, desde la perspectiva de los estudiantes normalistas. Asimismo, se expresa en los resultados la descripción de las respuestas con el fin de identificar patrones o conexiones entre los datos.

Para la fiabilidad de este instrumento se realizó un análisis utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach obteniendo un resultado de 0.898, lo que indica una alta fiabilidad del instrumento (Jiménez Ramírez et al., 2024). Por lo tanto, el instrumento utilizado cuenta con un porcentaje adecuado que brinda confianza y estabilidad en la información recabada con relación a la importancia de la IA en la educación con la perspectiva de los docentes en formación.

Las respuestas de los participantes cubren la privacidad y el manejo responsable de los datos, pues se indica que la objetividad es meramente de uso académico e investigativo previamente informado dentro del formulario, el cual fue aplicado al grupo de alumnos previamente seleccionado. Para llevar a cabo la recopilación de los datos, se utilizó como recurso en línea los Formularios de Google. Este fue enviado mediante un enlace al cuestionario por medio de una plataforma digital, permitiendo así una participación accesible y práctica para los participantes.

## **Resultados**

Primeramente, se investiga entre la opinión de los estudiantes en cuanto a su perspectiva sobre la importancia de la Inteligencia Artificial en la educación. Para facilitar la exposición de los resultados cualitativos se establecerá una codificación de los participantes con los siguientes elementos: participante del cuestionario (C), mostrando la licenciatura que cursa y su sexo. Por ejemplo, CLEPRI\_F, significa cuestionario resuelto por participante de la Licenciatura en Educación Primaria de sexo femenino; y para la Licenciatura en educación



preescolar se utilizará CLEPRE\_F.

Ahora bien, a continuación, se responde a la pregunta: ¿Por qué consideras o no importante la implementación de la Inteligencia Artificial en la educación? En esta pregunta, algunos participantes se inclinan hacia esta perspectiva del cambio y avance tecnológico que se da a través del tiempo, de ahí la importancia que la manera en la que se imparte la enseñanza también debe de avanzar. Por ejemplo, CLEPRI\_F opina: “Los tiempos cambian y de algún modo debemos adaptarnos a ellos, más bien debemos enseñar el uso correcto a los estudiantes y potenciarlo”; también, CLEPRE\_F dice: “Considero importante abarcarlo, ya que es algo que con el paso de los años se irá viendo más y es bueno enseñarles a nuestros alumnos de ello, al igual que usarlo de apoyo en el salón de clases”.

Al respecto, Peñaherrera Acurio et al. (2022) mencionan que la forma de dar enseñanza ha cambiado drásticamente y, en esta ocasión, al ejercer la IA dentro de un panorama educativo, se hace viable la producción de distintos programas informáticos adecuados que ayuden a agilizar el ejercicio del docente y de los alumnos.

Por otro lado, otros participantes se enfocan principalmente en la idea de la IA como un refuerzo útil para la educación, así, opinan: “La considero importante porque creo que es útil como recurso facilitador en la práctica educativa que ofrece un panorama amplio de nuevos aprendizajes y estrategias de mejora escolar.” (CLEPRI\_F); “Siento que podría proporcionarnos muchas herramientas para trabajar en las aulas, información a un mayor alcance y nos puede proporcionar ideas para implementar.” (CLEPRE\_M). Aunado a estas perspectivas, Sánchez Mendiola y Carbajal Degante (2023) plantean que la disponibilidad de estas herramientas genera oportunidades para actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación.

Además, se abarca la dimensión de la utilidad y efectividad de la IA en la educación, misma que propone Jiménez Ramírez et al. (2024), pues su uso como tecnología emergente y recurso educativo debe tratarse en función de su análisis y potencialidad para los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje; a su vez los encuestados mencionan lo siguiente: “Puede servir como guía y apoyo.” (CLEPRE\_F); “Porque hace más entendible las definiciones de algunos conceptos y proporciona muy buena información para formalizar



los trabajos que nos piden en la escuela.” (CLEPRI\_F); “Es una herramienta útil para conocer nuevos contenidos.” (CLEPRI\_F).

No cabe duda de que la inclusión de la IA como recurso para la sistematización de las tareas educativas ha tomado un valor importante dentro de la reflexión y práctica de los futuros docentes, que para el bien de los estudiantes y el trabajo del profesorado es potencial su uso; no obstante, su implementación debe ser con valor ético y responsable ante la emergencia de esta tecnología y su alcance. Con razón advierten Carbonell García et al. (2023) “el impacto en el uso de técnicas de Inteligencia Artificial en la sociedad es muy grande, y sin duda puede ser una oportunidad para mejorarla, si se emplea adecuadamente, entendiendo que para crear esa vía se requiere de educación.” (p.164). Igualmente, los participantes mencionan la gran responsabilidad que conlleva, compartiendo las siguientes ideas: “Me parece importante, ya que, puede ser utilizada como un apoyo, para facilitar e innovar con las actividades a implementar en el aula o simplemente para realizar algún trabajo. Sin embargo, muchas personas abusan de esta herramienta, no la utilizan de apoyo, ya la usan para que haga su trabajo en automático, lo cual es muy perjudicial puesto que no piensan, la labor ya no es hecha por una persona, sino por una máquina.” (CLEPRI\_F)

“Pues es importante nos puede ayudar con información precisa y rápida, sin embargo, esta facilita que los alumnos no hagan tareas por sí solos, ya que mayormente es utilizada para copiar tareas.” (CLEPRI\_F).

Ahora, en lo que concierne al enfoque cuantitativo en apoyo de las perspectivas de los participantes, se explican los resultados del cuestionario ajustado a las necesidades de la investigación y estructurado con escala de Likert para la recolección de respuestas. Para empezar, con orientación a la dimensión de la utilidad y efectividad de la inteligencia artificial en la educación, se desarrollaron algunos planteamientos sobre el uso de la IA para conocer la importancia que se le da en la formación docente.

A continuación, se observa que solo 4.6% de los estudiantes no están de acuerdo en que la inteligencia artificial mejora la calidad de la educación, mientras que más de la mitad del alumnado encuestado considera que sí la mejora, estableciendo un 72.1%, dejando un mínimo de diferencia entre los niveles de totalmente de acuerdo y de acuerdo, siendo este

de 2.3%.

Asimismo, la mayoría de los discentes afirman que la IA contribuye al desarrollo de estrategias educativas, como se muestra en la Tabla 1, 48.8% está totalmente de acuerdo con esta idea y el 39.5% de igual manera está de acuerdo, concordando así con Salmerón Moreira et al. (2023) en que el uso de la inteligencia artificial abona a la construcción de nuevas actividades y técnicas para implementar contenidos educativos en las aulas. Además, se observa que ningún alumno está en desacuerdo con esta afirmación y también con la concepción de que la IA ayuda a la diversificación de actividades para los alumnos durante clases, obteniendo así, un aumento significativo de respuestas en favor a estas nociones.

Además, 41.9% de los participantes asienten que la IA puede personalizar la experiencia de aprendizaje de los alumnos de manera efectiva siendo más de la mitad juntamente con 30.2% que señala estar totalmente de acuerdo con esta concepción.

También, se muestra una escasa diferencia de 4.7% entre los alumnos que están de acuerdo y los que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con el planteamiento de que el ChatGPT puede ayudar en la planificación de actividades en la secuencia didáctica, señalando así una inclinación mayor por encima de la escala al sumar un 58.2% (34.9% de acuerdo y 23.3% totalmente de acuerdo).

**Tabla 1**

Utilidad y efectividad de la Inteligencia Artificial en educación

Escala	1	2	3	4	5
1. Mejora la calidad de la educación	2.3	2.3	23.3	34.9	37.2
2. Desarrollo de estrategias educativas	2.3	0	9.3	39.5	48.8
3. Personaliza experiencia de aprendizaje	2.3	9.3	16.3	41.9	30.2
4. Diversificación de actividades durante clases	2.3	0	14.0	39.5	44.2
5. El ChatGPT para planificación de actividades	2.3	9.3	30.2	34.9	23.3
6. El ChatGPT para resolución de dudas en trabajos académicos	2.3	2.3	25.6	32.6	37.2
7. La IA como medio eficaz para potencializar actividades académicas	4.7	2.3	18.6	51.2	23.3

8. Brinda oportunidades de nuevos aprendizajes: personales y profesionales.	7.0	2.3	18.6	39.5	32.6
---	-----	-----	------	------	------

*Nota.* Los datos se recuperaron del programa SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales). La escala representa totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5).

Con relación a la utilidad de la inteligencia artificial en un área de aprendizaje personal, en la sexta pregunta, 69.8% de los participantes demuestran estar totalmente de acuerdo (37.2) y de acuerdo (32.6%) en que el ChatGPT facilita la resolución de dudas para sus trabajos escolares; dejando 4.6% de los participantes en algún grado de desacuerdo y el 25.6% en una posición intermedia.

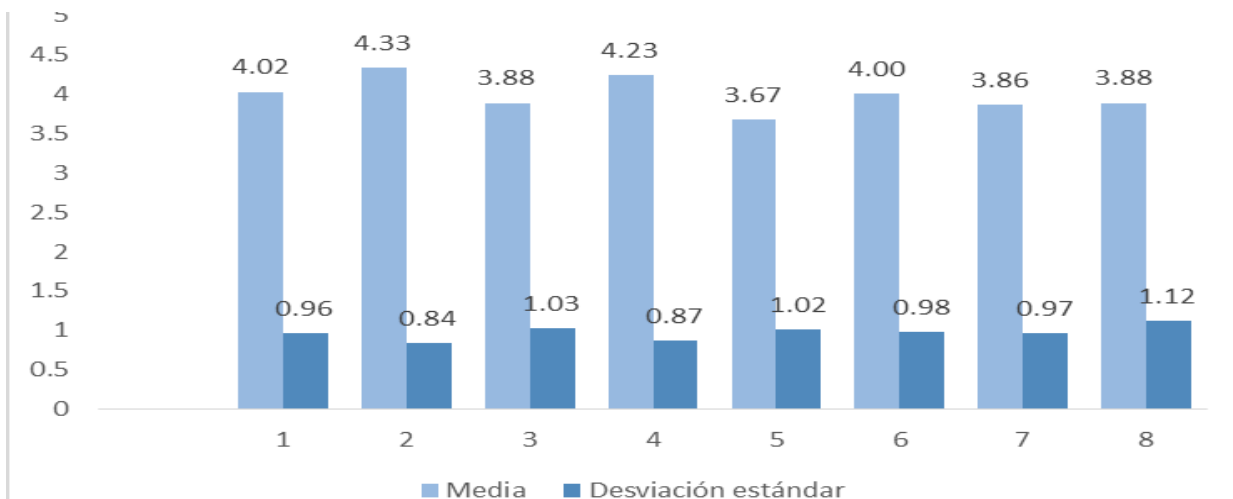
En cambio, en el séptimo cuestionamiento sobresale en porcentaje los participantes que están de acuerdo en que la IA es un medio eficaz para potencializar las actividades, pues representa 51.2% de los estudiantes; y aumenta el valor de los que están totalmente en desacuerdo, con 4.7% de respuestas; asimismo, disminuye el porcentaje en la opción neutral resultando un 18.6%.

Por otro lado, en la octava y última pregunta se puede ver cómo la proporción de los números está más compensada dentro de la escala, pues se observa un aumento en la totalidad de desacuerdo en la idea de que la IA brinda oportunidades de nuevos aprendizajes, con el 7%; el 18.6% se mantiene indeciso y el resto presenta estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, con un 39.5% y 32.6%.

Por último, a partir de los resultados se expresan puntuaciones medias que van desde 3.67 a 4.33, en la escala de grado de acuerdo del 1 al 5 (ver Figura 1); por lo tanto, la mayoría se ubican en algún grado de acuerdo con los planteamientos seleccionados para esta ponencia. Además, las desviaciones estándar van desde 0.84 a 1.12, que indica poca variabilidad en las respuestas respecto a la media.

Figura 1

Puntuaciones medias y desviaciones estándar de las ocho preguntas examinadas



Nota. La escala representa totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5).

Como se observa en la Figura 1, la cuestión con mayor grado de acuerdo entre los estudiantes normalistas es la que refiere que la IA contribuye al desarrollo de estrategias educativas con la mayor media (4.33) y la menor variabilidad entre sus respuestas (0.84) respecto a la media (ver Figura 1). Por otra parte, la cuestión con menor aceptación entre estos participantes es la relacionada a que el ChatGPT puede ayudar en la planificación de actividades en la secuencia didáctica.

### Discusión y conclusiones

Conforme a los resultados obtenidos, se observa que más de tres cuartas partes de los participantes afirman que el uso de la inteligencia artificial en la educación mejora y beneficia la práctica docente de acuerdo con la dimensión “Utilidad y efectividad de la Inteligencia Artificial en la educación”. Nivel Cornejo et al. (2020) y García Peña et al. (2020) asienten que la IA es un medio facilitador y beneficioso para el campo educativo, sin embargo, el docente debe conocerla y saber implementarla de la manera más adecuada para obtener mejores resultados.

En cuanto a la mejora de la calidad de la educación se refleja un porcentaje

significativo de respuestas que amparan el uso de la IA, pues tal como menciona Salmerón Moreira et al. (2023) “el impacto futuro al que apunta la IA no solo está relacionado con lo didáctico y académico sino también con la gestión de atención, el control y seguimiento de la intención de continuidad, rendimiento y deserción de los estudiantes”. Asimismo, gran parte de los estudiantes concuerdan en que la inteligencia artificial contribuye a desarrollar estrategias útiles para la propia práctica educativa. Tal como menciona García Villarroel (2021) al referir que la IA se convierte en parte importante y funcional en internet, específicamente en educación, se puede convertir en una herramienta de uso que posibilite nuevas estrategias de aprendizaje.

Con respecto a que la IA puede personalizar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de manera efectiva se observa que más de dos terceras partes de los participantes confirman esta idea concordando así con Vera (2023), “uno de los principales beneficios de la inteligencia artificial en el contexto del aprendizaje activo es la capacidad de personalización de proceso de aprendizaje-enseñanza.”

En cuanto a la diversificación de actividades para los alumnos durante clases, los participantes reflejaron estar mayormente de acuerdo con esta noción, pues la inteligencia artificial ofrece bastante apertura al acceso de información y contenidos nuevos, así como actividades innovadoras para implementar (García Peña et al., 2020).

Con relación al uso del ChatGPT se contrasta la diferencia de porcentajes del entre la utilización de esta herramienta como apoyo en la planificación de actividades en la secuencia didáctica y como facilitador para la resolución de dudas y preguntas en la elaboración de trabajos académicos quedando este último con mayor cantidad de respuestas en de acuerdo y totalmente de acuerdo. Al respecto, Vera (2023) apunta que el ChatGPT ofrece retroalimentación para agilizar y auxiliar los trabajos del estudiantado.

Además, se muestra que casi las tres cuartas partes de los docentes en formación aseguran que el uso de la IA es un medio eficaz para potencializar las actividades académicas, tal como menciona Nivelá Cornejo (2020), que una de las principales ventajas de su uso es que tiene la capacidad de adaptar material educativo según los estilos de aprendizaje y las características de los discentes.

Respecto a la idea de que la IA brinda oportunidades de nuevos aprendizajes tanto profesionales como personales, tan solo el 9.3% del alumnado mostró estar en desacuerdo con esta idea mientras que la mayoría reflejan estar de acuerdo, pues es evidente que a través de las herramientas de inteligencia artificial se pueden lograr desarrollar diversas habilidades, por ejemplo, de lectoescritura, de pensamiento crítico, valores éticos, entre otros (Sánchez Mendiola y Carbajal Degante, 2023).

En conclusión, la perspectiva que toman los estudiantes normalistas en función de la utilidad y efectividad de la IA en educación es positiva, debido a que la mayoría manifiesta que su uso brinda múltiples oportunidades en la aplicación de estrategias para las clases, es decir, que la IA es vista como una herramienta de ayuda para mejorar la práctica como futuros docentes y que la experiencia de aprendizaje de los estudiantes sea ventajosa para estos.

Sin embargo, aunque se planteen diversas oportunidades de avance desde la perspectiva de los docentes en formación es indispensable no dejar de lado las implicaciones éticas que lleva consigo su uso, pues es importante aplicar los beneficios de la IA de forma responsable como un acompañamiento de eficiencia y no como suplente de actividades; por tal motivo, es conveniente que los normalistas reconozcan todas sus potencialidades, pero que reflexionen sobre todo en las implicaciones de su propio proceso de aprendizaje, es decir, que la IA no le quite oportunidades de desarrollar habilidades de pensamiento y de reflexión sobre su propia práctica docente.

## Referencias

- Aparicio Gómez, W.O. (2023). La Inteligencia Artificial y su Incidencia en la Educación: Transformando el Aprendizaje para el Siglo XXI. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(2), 217-230. <https://doi.org/10.51660/ripie.v3i2.133>
- Carbonell García, C.E., Burgos Goicochea, S., Calderón de los Ríos, D.O., & Paredes Fernández, O.W. (2023). La Inteligencia Artificial en el contexto de la formación educativa. *Episteme Koinonía*, 6(12), 152-166. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2547>



- Díaz Barriga Arceo, F. (2019, septiembre 6). La innovación en la educación implica un proceso de cambio paradigmático. Boletines UAM (405), <https://acortar.link/710QbK>
- García Peña, V.R., Mora Marcillo, A.B., & Ávila Ramírez, J.A. (2020). La inteligencia artificial en la educación. Dominio de las ciencias, 6(3), 648-666. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1421>
- García Villarroel, J. J. (2021). Implicancia de la inteligencia artificial en las aulas virtuales para la Educación Superior. Orbis Tertius - UPAL, 5(10), 31-52. <https://doi.org/10.59748/ot.v5i10.98>
- Jiménez Ramírez, C.R., Martínez Aguirre, E.G., Zárate Depraect, N.E., & Grijalva Verdugo, A.A. (2024). Adopción de la Inteligencia Artificial en la enseñanza: perspectivas de docentes de Educación Superior. Revista Paraguaya de Educación a Distancia, 5(2), 5-16. <https://doi.org/10.56152/reped2024-dossierIA1-art1>
- Nivela Cornejo, M.A., Echeverría Desiderio, S.V., & Otero Agreda, O.E., (2020). Estilos de aprendizaje e inteligencia artificial. Polo del conocimiento, 5(9), 222-253. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7554412.pdf>
- Otero Ortega, A. (2018). Enfoques de Investigación. <https://acortar.link/jZKGH>
- Peñaherrera Acurio, W.P., Cunuhay Cuchipe, W.C., Nata Castro, D.J., & Moreira Zamora, L.E. (2022). Implementación de la Inteligencia Artificial (IA) como Recurso Educativo. RECIMUNDO Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento, 6(2), 402-413. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/1586>
- Revista de robots (2023, julio 8). ¿Qué es la Inteligencia Artificial y para qué sirve la IA?. [https://revistaderobots.com/inteligencia-artificial/que-es-la-inteligencia-artificial/#google\\_vignette](https://revistaderobots.com/inteligencia-artificial/que-es-la-inteligencia-artificial/#google_vignette)
- Salmerón Moreira, Y.M., Luna Álvarez, H.E., Murillo Encarnacion, W.G., & Pacheco Gómez, V.A. (2023). El futuro de la Inteligencia Artificial para la educación en las instituciones de Educación Superior. Conrado, 19(93), 27-34. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3156>
- Sánchez Mendiola, M. & Carbajal Degante, E. (2023). Inteligencia Artificial Generativa y las



implicaciones de sus herramientas en educación. Perfiles educativos, 45, 70-82.

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.Especial.61692>

Universidad Internacional de la Rioja (2024, abril 25). Tipos de técnicas de muestreo: los principales y sus características. <https://mexico.unir.net/noticias/ingenieria/tipos-tecnicas-muestreo/>

Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior: Desafíos y oportunidades. Revista Electrónica Transformar, 4(1), 17-34  
<https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84/44>

## “Normalistas en la era de la IA y su impacto en el diseño de la planeación educativa”

Michell Carrera Castillo

María Guadalupe López Lavara

Vanessa Fuentes Melchor

Línea temática 3. Formación Docente, Culturas Digitales Y Tecnologías

### Resumen

La inteligencia artificial (IA) ha emergido como una herramienta transformadora en diversos campos, incluyendo la educación. Este estudio se aborda desde un enfoque mixto que combina métodos cuantitativos y cualitativos al investigar el impacto del uso de la inteligencia artificial (IA) por parte de los normalistas en el diseño de su planeación. La investigación se llevó a cabo en la Escuela Normal Profesor Jesús Merino Nieto, incluyendo una muestra de alumnos, correspondientes a las licenciaturas de telesecundaria y primaria. Los resultados del estudio muestran que los alumnos de telesecundaria utilizan la IA con mayor frecuencia como herramienta de apoyo para su planeación en comparación con los alumnos de primaria. Este uso intensivo de la IA en telesecundaria se incrementa a medida que los alumnos avanzan de grado. En contraste, en primaria, el uso de la IA disminuye en los grados más avanzados, principalmente debido a la falta de conocimiento sobre esta tecnología entre los alumnos. Los hallazgos sugieren que la integración de la IA en la formación docente puede ser una estrategia efectiva para mejorar la calidad de la enseñanza y reducir la carga de trabajo de los maestros.

**Palabras clave:** Inteligencia artificial, formación docente, impactó, Escuela Normal, planeación.

### Planteamiento del problema

En la Escuela Normal Profesor Jesús Merino Nieto, los estudiantes de licenciatura en telesecundaria y primaria realizan dos semanas de prácticas profesionales cruciales para su formación como futuros docentes. Durante este periodo, los estudiantes practicantes deben diseñar y ejecutar planes de clase detallados, materiales e instrumentos de evaluación

considerando estrategias pedagógicas de acuerdo a las necesidades y características de sus alumnos y a la vez gestionar múltiples tareas administrativas. La utilización de IA podría ser un recurso valioso para optimizar estos procesos y mejorar la eficiencia y eficacia de los practicantes. Además, se propone estudiar la IA para que sea una herramienta que los alumnos puedan integrar dentro de su planeación para mejorar la eficiencia, disminuir su carga de trabajo y tener mejores estrategias de enseñanza.

Con el avance de la tecnología, la inteligencia artificial (IA) se ha convertido en una herramienta innovadora que ofrece transformar diversos aspectos de la educación, incluyendo la planeación y diseño de actividades pedagógicas. Sin embargo, en nuestra institución aún no se ha explorado en profundidad cómo el uso de la IA impacta en el diseño de los planes de clase de los alumnos, la calidad de los trabajos presentados, la eficiencia en la gestión del tiempo y la percepción de los maestros sobre la aplicación de la IA en el diseño de las actividades y materiales durante la jornada de prácticas.

El problema central que se plantea es la necesidad de comprender el impacto del uso de la inteligencia artificial en el diseño de planes de clase, materiales e instrumentos de evaluación en las jornadas de prácticas de los normalistas. Se busca investigar específicamente:

### **Objetivo general**

Analizar y comprender el impacto del uso de la IA durante el diseño de planes de clase, materiales e instrumentos de evaluación en las jornadas de práctica de los estudiantes normalistas de las licenciaturas de telesecundaria y primaria.

### **Objetivos específicos**

- Indagar acerca de la percepción de los maestros de la institución sobre el uso de la IA en el diseño de la planeación didáctica.
- Diagnosticar el grado de utilización de herramientas de IA por parte de los estudiantes en el diseño de la planeación didáctica.

- Evaluar la calidad que genera el uso de herramientas de IA en el diseño de la planeación didáctica.
- Analizar la eficiencia en el diseño de la planeación didáctica con el uso de la IA.

Este estudio permitirá obtener datos valiosos sobre el impacto de la IA en la formación de futuros docentes, buscando determinar cómo la integración de la IA puede beneficiar la jornada de prácticas, tanto en términos de eficiencia en la planificación de actividades como en la calidad educativa ofrecida.

### **Marco Teórico**

Para Gutiérrez y Gutiérrez (2024), la inteligencia artificial (IA) ha emergido como una herramienta transformadora en diversos campos, incluyendo la educación. Su aplicación en la elaboración de planes de clase y tareas escolares ofrece la posibilidad de mejorar la eficiencia y la calidad del proceso educativo. Este marco teórico explora el impacto de la IA en la planificación y ejecución de actividades pedagógicas durante la semana de prácticas de estudiantes de licenciatura en telesecundaria y primaria, con un enfoque específico en la Escuela Normal Profesor Jesús Merino Nieto.

Según Holmes, Bialik y Fadel (2019), la inteligencia artificial se refiere a la simulación de procesos de inteligencia humana por parte de sistemas informáticos, incluyendo el aprendizaje, el razonamiento y la autocorrección. En el contexto educativo, la IA se aplica a través de diversas herramientas y plataformas que ayudan en la creación de contenidos, la personalización del aprendizaje y la evaluación automática de tareas.

Para Ayuso del Puerto & Gutiérrez Esteban (2022), algunas de las herramientas de IA más comunes en la educación incluyen asistentes virtuales, plataformas de aprendizaje adaptativo, generadores de contenido automatizado y sistemas de evaluación. Estas herramientas permiten a los docentes y estudiantes optimizar el tiempo y mejorar la precisión en la elaboración de materiales educativos.

La implementación de la IA en la planeación didáctica permite determinar las actividades a realizar en cada proyecto para abordar el problema identificado, y lograr los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) establecidos, buscando la obtención de un

producto pertinente (Heffernan & Heffernan, 2014; García, Romero, Barrionuevo, & Valdivieso, 2024).

Ojeda, Solano-Barliza, Alvarez y Cárcamo (2023) indican que la IA puede automatizar y mejorar varias etapas del proceso de planificación de clases. Por ejemplo, los generadores de planes de clase pueden sugerir actividades basadas en estándares curriculares, mientras que las herramientas de análisis de datos pueden proporcionar información sobre el progreso de los estudiantes, permitiendo ajustes personalizados.

Diversos estudios han demostrado que el uso de IA en la educación puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes al proporcionar una retroalimentación inmediata y personalizada. Las plataformas de aprendizaje adaptativo ajusta el contenido según las necesidades individuales de cada estudiante, facilitando una experiencia de aprendizaje más efectiva (Holmes et al., 2019; Gutiérrez & Gutiérrez, 2024).

La IA puede automatizar tareas repetitivas y administrativas, permitiendo a los estudiantes y docentes dedicar más tiempo a actividades de alto valor educativo. La planificación automatizada de lecciones y la evaluación instantánea de tareas son ejemplos de cómo la IA puede hacer más eficiente la gestión del tiempo en el entorno educativo (Ojeda et al., 2023; García et al., 2024).

Ayuso del Puerto y Gutiérrez Esteban (2022) sugieren que los docentes deben estar capacitados para integrar efectivamente la IA en sus prácticas pedagógicas. Esto incluye entender cómo funcionan las herramientas de IA, cómo pueden mejorar la enseñanza y el aprendizaje, y cómo pueden ser utilizadas para apoyar los objetivos educativos.

## **Metodología**

La presente investigación se llevó a cabo en la Escuela Normal Profesor Jesús Merino Nieto, dentro de la línea de investigación Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías. El estudio adopta un enfoque mixto que combina métodos cuantitativos y cualitativos para explorar el impacto del uso de la IA en el diseño de la planeación previa a la jornada de práctica docente.

Con la participación de alumnos de telesecundaria y primaria. Se utilizó una muestra total de 420 alumnos de la escuela normal conformada por 191 alumnos de telesecundaria, 229 alumnos de primaria, además de 28 docentes que conforman la planta oficial de la institución educativa. El estudio se compuso de dos fases:

**Fase Cuantitativa:** Para la recolección de datos en la fase cuantitativa, se utilizaron encuestas estructuradas diseñadas específicamente para este estudio. Las encuestas permitieron analizar las frecuencias, porcentajes y relaciones entre variables relacionadas con el uso de Inteligencia Artificial (IA) en la jornada de prácticas docentes. Según Darling-Hammond y Richardson (2009), "la evaluación detallada de las prácticas docentes es fundamental para entender el impacto de las tecnologías en el aprendizaje".

**Fase Cualitativa:** En la fase cualitativa, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con el objetivo de obtener una comprensión más profunda de las experiencias y percepciones de los alumnos respecto al uso de la IA. Mishra y Koehler (2006) señalan que "el conocimiento pedagógico tecnológico contenido (TPACK) proporciona un marco integral para comprender cómo los docentes integran la tecnología en su práctica educativa".

**Instrumentos:** Se diseñaron dos instrumentos para la recolección de datos. El primero, aplicado a los 28 docentes con experiencia en cuanto a la revisión de planeaciones previa a la jornada de práctica, consta de 3 ítems de escala de frecuencia y 5 ítems de casillas de verificación. El segundo instrumento fue aplicado a 59 estudiantes de 4to semestre, 67 estudiantes de 6to semestre y 65 estudiantes de 8vo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, así como a 77 estudiantes de 4to semestre, 93 estudiantes de 6to semestre y 59 estudiantes de 8vo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Este segundo instrumento consta de 15 ítems de escala de frecuencia y 6 ítems de casillas de verificación.

**Análisis de Datos:** Los datos cuantitativos fueron analizados utilizando técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales para explorar las relaciones entre las variables medidas en las encuestas. Por otro lado, según Puentadura (2006), "la transformación educativa mediante la tecnología requiere un enfoque estratégico y sistemático". Mientras

que, los datos cualitativos fueron analizados mediante técnicas de análisis de contenido para identificar temas emergentes y patrones de significado en las respuestas de los participantes.

Esta metodología mixta permitirá capturar tanto la amplitud del uso de IA en las prácticas docentes como las percepciones y experiencias profundas de los participantes, proporcionando así una comprensión integral del impacto de esta tecnología emergente en el contexto educativo.

**Consideraciones Éticas:** Se respetaron los principios éticos de confidencialidad y consentimiento informado durante todas las etapas del estudio. Los participantes fueron informados sobre el propósito del estudio y se obtuvo su consentimiento para la participación voluntaria.

## Resultados

Basado en los resultados obtenidos en el estudio, se observa un notable uso de la inteligencia artificial entre los alumnos de la Escuela Normal Profesor Jesús Merino Nieto. Específicamente, se encontró que el 83% de los estudiantes de LEAT y el 79% de los estudiantes de LEP hacen uso activo de la IA en sus actividades académicas. Este alto porcentaje indica una aceptación significativa de estas tecnologías emergentes dentro del contexto educativo estudiado. Observemos en los siguientes gráficos los datos extraídos del estudio y representados.

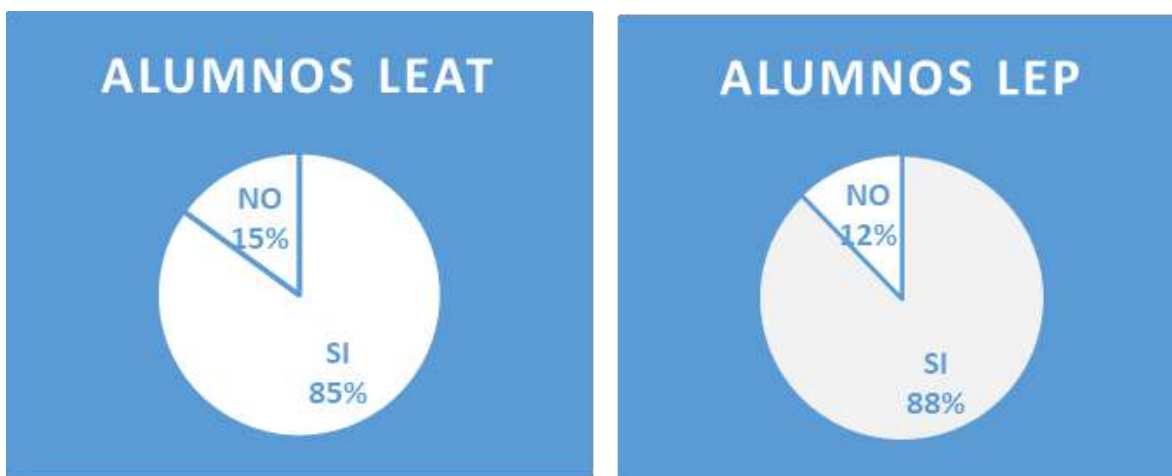


Gráfico 1. Representación del porcentaje del uso de la IA.



Además, aproximadamente el 80% de la muestra total indicó que el uso de la IA ha conducido a una disminución en el tiempo requerido para elaborar actividades e instrumentos de evaluación. Esta eficiencia mejorada es crucial, ya que permite a los docentes y estudiantes optimizar sus recursos temporales, focalizando más en la calidad del proceso educativo.

Otro hallazgo relevante es que el 78% de los participantes percibe que la IA les ha ayudado a mejorar sus estrategias pedagógicas y a innovar en sus planes de clase. Este impacto positivo sugiere que la integración de la IA no solo optimiza el tiempo, sino que también enriquece y diversifica las metodologías de enseñanza, fomentando la creatividad y la adaptabilidad en el entorno educativo.

Otro punto destacado es que en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT), un 84% de los alumnos indican que la inteligencia artificial (IA) les ayuda a revisar sus instrumentos de evaluación, mientras que en la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), el 70% de los alumnos señala que la IA es de gran ayuda para la revisión de sus instrumentos. Estos resultados reflejan una alta aceptación del uso de la IA en ambos programas, aunque con una mayor proporción en LEAT. La diferencia en la percepción de utilidad podría estar relacionada con la familiaridad y formación específica en IA, así como con las características y necesidades particulares de cada licenciatura.

Dentro del estudio también se contrastó el uso de la IA por grado en el caso de alumnos de LEAT por grado:

- 4to Grado: El 71% de los estudiantes implementan IA en sus jornadas de prácticas.
- 6to Grado: El 90% de los educandos hacen uso de IA en sus prácticas docentes.
- 8vo Grado: El 92% de los alumnos recurren a la IA durante sus prácticas.

Con estos datos se observa un incremento progresivo en el uso de la IA conforme los alumnos avanzan de grado. Este aumento puede deberse a una mayor familiaridad y confianza en el uso de herramientas de IA a medida que los estudiantes progresan en su formación docente. La alta adopción en los grados superiores (6to y 8vo) sugiere que los alumnos se están adaptando bien y desarrollando competencias en el uso de la IA para apoyar su planificación, estrategias e instrumentos de evaluación durante las prácticas.

En el caso de los alumnos de LEP y uso de la IA en jornadas de prácticas:

- 4to Grado: El 88% de los alumnos utilizan IA en sus jornadas de prácticas.
- 6to Grado: El 74% de los educandos utilizan IA en sus prácticas pedagógicas.
- 8vo Grado: El 66% de los alumnos aplican IA durante sus prácticas.

A diferencia de los alumnos de LEAT, se observa una disminución en el uso de la IA conforme los alumnos avanzan de grado. Esto indica que los alumnos de LEP utilizan menos la IA por la falta de conocimiento de acuerdo con los datos recabados dentro de la encuesta. El menor porcentaje en el uso sugiere que puede haber una necesidad de mayor soporte y formación específica en el uso de la IA para asegurar que los alumnos de LEP puedan aprovechar estas herramientas de manera efectiva en todos los niveles.

En el siguiente gráfico podemos observar el contraste que existe entre una y otra licenciatura.

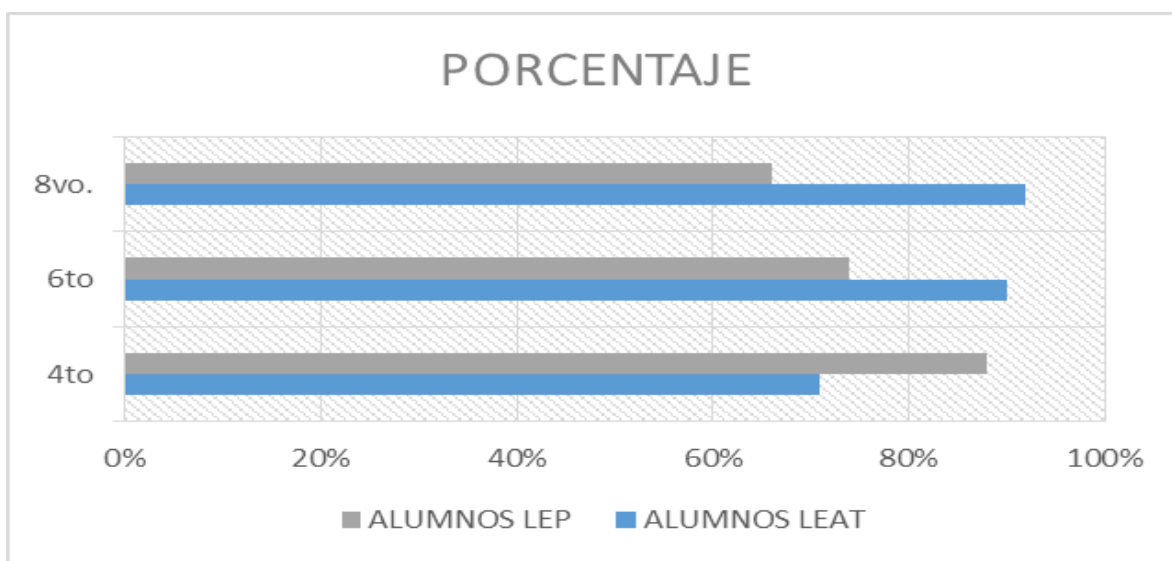


Gráfico 2. Porcentaje de aplicación de la IA por grado.

Por otra parte, los docentes de la institución expresaron que el 68% reportó que los estudiantes utilizan la Inteligencia Artificial (IA) para diseñar sus materiales didácticos, tanto tecnológicos como físicos. Este hallazgo sugiere una integración significativa de tecnologías avanzadas en la creación de recursos educativos, reflejando una tendencia hacia la innovación en el aula y es notada por los docentes.

Sin embargo, el 32% de los maestros considera que los alumnos no emplean la IA en el diseño de estos materiales, lo que podría indicar variaciones en el acceso a la tecnología, en la capacitación de los estudiantes o en las percepciones de los docentes sobre el uso de la IA en la educación. Ya que de acuerdo al estudio realizado y los resultados obtenidos por los alumnos ellos confirman un mayor porcentaje de aplicación.

En cuanto a la elaboración de instrumentos de evaluación, el estudio mostró resultados mixtos. El 50% de los docentes informó que los estudiantes recurren a la IA para crear rúbricas, listas de cotejo, escalas valorativas y otros instrumentos de evaluación. Esta práctica puede ofrecer ventajas como la personalización y precisión en la evaluación de aprendizajes. No obstante, el otro 50% de los maestros señaló que los alumnos no utilizan la IA para este propósito. Esta división equitativa podría reflejar diferencias en las metodologías de enseñanza, el acceso a herramientas de IA o la confianza en las capacidades de estas tecnologías para diseñar instrumentos de evaluación efectivos. Además de que los docentes también muestran la falta de conocimiento sobre esta herramienta.

De acuerdo con los resultados encontramos que un 71% de los docentes considero que es beneficioso para los estudiantes utilicen la IA como herramienta de apoyo durante la jornada de planeación, mientras que un 21% de los maestros no está de acuerdo con su uso, así como también un 4% reportó que si la deben utilizar siempre y cuando sean críticos pero por otro lado el 4% restante no está de acuerdo con su uso por que termina reduciendo el trabajo de los estudiantes a solo copiar y pegar sin realizar una adecuada revisión.

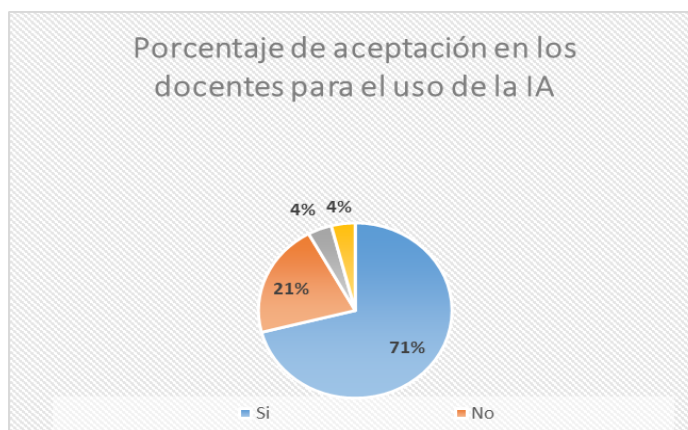


Gráfico 3. Porcentaje de maestros que aceptan el uso de la IA

## Conclusiones y Discusión

Los resultados reflejan una tendencia prometedora hacia la adopción y la eficiencia de la inteligencia artificial en la formación de los docentes, respaldando la idea de que esta tecnología puede ser una herramienta que contribuya a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en los diversos contextos educativos.

La investigación realizada sobre el uso e impacto de la Inteligencia Artificial (IA) por estudiantes normalistas en el diseño de la planeación educativa ha revelado perspectivas fundamentales que destacan su importancia en el ámbito educativo, puesto que dentro de los aspectos más relevantes encontramos que la comunidad normalista hace uso activo de la IA (entre las cuales destaca la aplicación ChatGPT como principal herramienta de apoyo) durante el diseño de las actividades académicas, materiales e instrumentos de evaluación considerando las necesidades de sus alumnos así como los factores contextuales, lo que les ha permitido ser eficientes en la jornada de planeación.

Por otro lado, estos datos, nos permiten conocer que la mayoría de los docentes de la institución están de acuerdo en que los estudiantes se apoyen de la IA, además de considerarla beneficiosa para el diseño de su planeación (actividades, materiales e instrumentos) previa a la jornada de práctica docente en las escuelas de educación básica correspondientes, no obstante cabe destacar que los docentes identifican y valoran la importancia de que los estudiantes reciban una formación con respecto al tema ya que uno de los desafíos que enfrentan al utilizar esta herramienta tecnológica. Consideramos que es de vital importancia adaptarse y hacer un buen uso de la inteligencia artificial (IA) dado que esta tecnología ha sido creada para apoyar en la realización de diversas tareas tomando un papel de suma relevancia en distintos ámbitos de la vida diaria de los actuales maestros en formación, es por ello que nosotros como futuros docentes tenemos que estar capacitados en cuanto al uso, ya que como hemos analizado a partir de los resultados de esta investigación los estudiantes de la escuela normal se apoyan de la IA para diseñar sus planes de clase, materiales e instrumentos de evaluación motivo por el cual es necesario considerar el impacto que tiene esta herramienta tecnológica en la realización de las actividades que competen a un docente.

También observamos que al integrar como apoyo la inteligencia artificial en el diseño de nuestra planeación no sólo optimiza el tiempo y los recursos, sino que también promueve un entorno educativo innovador y atractivo considerando las características del contexto de nuestros estudiantes. Asimismo, es imprescindible adaptarse a estos avances para utilizarlos de forma ética y responsable como parte fundamental en el cumplimiento de nuestro rol social como maestros para alcanzar el desarrollo integral de nuestros estudiantes tal como lo establece La Nueva Escuela Mexicana.

Esta reflexión nos lleva a sugerir la implementación de estas ideas en los planes y programas de estudio de las licenciaturas, ya que podrían representar un avance significativo. En unos años, más que un complemento, el conocimiento y manejo de estas herramientas tecnológicas podría ser un requisito indispensable en la formación profesional de los estudiantes normalistas. Esto les permitiría adquirir conocimientos y habilidades para usar estas tecnologías de manera ética y efectiva, contribuyendo al desarrollo de una educación competente que responda a las demandas tecnológicas del siglo XXI.

Esperamos que esta investigación impulse a que en el futuro, tanto los docentes como los estudiantes normalistas reciban una capacitación continua en el uso y aplicación de la IA. Además, sería beneficioso que se sigan realizando investigaciones en esta institución para ampliar el conocimiento sobre este tema, aún poco explorado. Esto podría aportar beneficios significativos a la formación de los docentes y mejorar la dinámica del sistema educativo en las escuelas normales.

## Referencias

Práctica, G. (s/f). Orientaciones y definiciones sobre el uso de la inteligencia artificial generativa en los procesos académicos. Udg.mx. Recuperado el 4 de julio de 2024, de [https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/guia\\_ia\\_udg.pdf#overlay-context=misuv](https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/guia_ia_udg.pdf#overlay-context=misuv)

- Gutiérrez, F. L. G., & Gutiérrez, S. G. G. (2024). Importancia de la Inteligencia Artificial en la Formación de Docentes en Escuelas Normalistas en México. *Ciencia Latina*, 7(6), 8610-8623.
- García, S. C. O., Romero, L. E. P., Barrionuevo, L. A. B., & Valdivieso, M. V. H. (2024). Impacto de la inteligencia artificial en la formación del docente para la educación superior. *RECIAMUC*, 8(1), 189-195.
- Ayuso del Puerto, D., & Gutiérrez Esteban, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2).
- Ojeda, A. D., Solano-Barliza, A. D., Alvarez, D. O., & Cárcamo, E. B. (2023). Análisis del impacto de la inteligencia artificial ChatGPT en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria. *Formación Universitaria*, 16(6), 61-70.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson.
- Heffernan, N. T., & Heffernan, C. L. (2014). The ASSISTments Ecosystem: Building a Platform that Brings Scientists and Teachers Together for Minimally Invasive Research on Human Learning and Teaching. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 24(4), 470-497.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education – Where are the Educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39.



## **ClassDojo: Una herramienta tecnológica para transformar la planeación didáctica con enfoque Steam en Preescolar**

Verónica Jazmín Zúñiga García

veronicazuniga2002@gmail.com

Juanita García Mercado

j.garcia.mercado@estefaniacastaneda.edu.mx

Albertina Guadalupe Guajardo Villela

albertina.guajardo@estefaniacastaneda.edu.mx

Escuela Normal Federal de Educadoras “Maestra Estefanía Castañeda”

**Línea Temática 3.** Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas.

### **Resumen**

La presente investigación se llevó a cabo por en un jardín de niños, ubicado en Ciudad Victoria, Tamaulipas. Para ello, este trabajo se fundamentó en la idea de la Teoría Constructivista, en la que sostiene que el aprendizaje es un proceso activo en el que los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno y la reflexión de sus experiencias. El Enfoque Metodológico utilizado fue cualitativo, centrándose en la implementación de la Metodología STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics). De manera que, el objetivo principal fue fomentar el pensamiento científico entre los estudiantes de preescolar mediante el uso de la tecnología, diseñando e implementando actividades con recursos didácticos y tecnológicos, favoreciendo la transversalidad de contenidos para el logro de los aprendizajes, evaluando sus conocimientos por medio de la herramienta tecnológica como ClassDojo, una plataforma que permitirá llevar un registro, mostrar evidencia de actividades y entre otros recursos, permitiendo la gamificación del aula. Durante el estudio, se exploraron diversas estrategias para integrar las disciplinas de la metodología por proyectos de manera efectiva en el currículo escolar, promoviendo la creatividad, el pensamiento crítico y reflexivo, la resolución de problemas y la colaboración interdisciplinaria.



Palabras clave: tecnología, planeación didáctica, pensamiento científico, STEAM, nueva escuela mexicana, aprendizajes.

### **Planteamiento del problema**

En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se busca desarrollar integralmente a los estudiantes, fomentando habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas mediante proyectos educativos. Para lograrlo, se propone la integración de la tecnología en el enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas).

La importancia de utilizar herramientas tecnológicas dentro de la planeación didáctica implica organizar un conjunto de métodos de enseñanza para desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad. Su integración en la educación no es solo una tendencia, sino una revolución que enriquece la experiencia educativa. La planeación didáctica incide de manera directa en los resultados y logros de los aprendizajes del estudiantado. Por ello, se debe diseñar un plan de trabajo efectivo que atienda a los objetivos establecidos en los planes y programas de estudio.

De manera que dé solución a las problemáticas identificadas en el grupo, como la falta de atención e interés de los alumnos y en especial atención a los campos formativos de la NEM en los que se requiere apoyo, a fin de llevar un conocimiento significativo que les sea útil al ingresar a una siguiente etapa educativa, a través de los campos se planea realizar una articulación de los contenidos, pues, la integración de los ejes y contenidos de manera horizontal a fin de conectar sus conocimientos previos y nuevos que permitan a los estudiantes conectar dichos conocimientos disciplinares con situaciones de la vida real. Por tal motivo se plantea dar resolución a la siguiente interrogante ¿De qué forma podemos usar recursos tecnológicos para el logro de los aprendizajes?.

Así mismo es preciso señalar, como una oportunidad para innovar dentro de la práctica educativa el uso de las tecnologías de la información y comunicación pues que permitan crear espacios de aprendizaje, en los que los alumnos desarrollen sus habilidades, logren mantener la atención e interés en las actividades, así como el dar un seguimiento

mediante el uso de recursos tecnológicos, a fin de mantener un vínculo entre padres de familia, alumnos y docentes, con la finalidad de conocer el avance de los alumnos en el desarrollo de las actividades realizadas.

### **Marco Teórico**

Para llevar a cabo dicha propuesta se analizaron y realizaron investigaciones previas en diferentes fuentes de información a fin de dar sustento a esta investigación y destacar los hallazgos de este rescatando teorías, artículos y libros de las cuales dieron paso a la investigación del tema.

El constructivismo establece algunos principios básicos (Universidad San Buenaventura, 2015), cuyo resumen se plantea a continuación: El conocimiento es una construcción del ser humano: cada persona percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos, gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo coherente que da sentido y unicidad a la realidad.

El constructivismo explica el aprendizaje como un proceso en el cual el estudiante construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos del presente y pasado, recopila información acerca del mundo, la hace propia formando sus aprendizajes, para luego dar una revisada a estos conocimientos para así reconceptualizar la información y crear un nuevo concepto de lo aprendido, esto quiere decir a la vez que nuestro aprendizajes también pueden irse modificando con el tiempo, a través de las experiencias que vivamos, y los distintos intereses que tengamos a lo largo de la vida.

Para Piaget en Ageno, R & Guillermo, C (1997) “la construcción del conocimiento se produce de un modo gradual. El sujeto construye el conocimiento en tanto organiza el mundo de la experiencia, organización que logra mediante la ejercitación y aplicación de sus propias estructuras” (p.45).

De igual manera, la incorporación de las tecnologías en los procesos educativos según Benvenuto. (2003) deben ser aquellas “formas de aprender y organizar el aprendizaje, esto incluye los métodos de aprendizaje, los métodos pedagógicos, los contenidos programados, la modalidades de las relaciones entre docentes y estudiantes”

(p.113), llegando a la conclusión de que la implementación de las tecnologías exige tanto de docentes como estudiantes una reestructuración de la estructura cognitiva; cuando las tecnologías son vistas como un fin, sobra la mediación de los docentes, ya que se cree erróneamente que su simple implementación favorece el proceso enseñanza-aprendizaje, olvidando que hay una carga de significados, de constructos cognitivos que combinan tanto los contenidos como las afectividades, desempeñando el docente un papel primordial al favorecer un correcto uso de las tecnologías, así como el aprendizaje significativo.

En este sentido, se presenta la plataforma digital ClassDojo con un enfoque gamificado. Esta herramienta flexible permite a los docentes diseñar actividades STEAM que involucren a los alumnos en experiencias interactivas, estimulando su participación activa y el desarrollo del pensamiento científico. La propuesta también busca evaluar el aprendizaje de los alumnos, identificar áreas de oportunidad y brindar retroalimentación personalizada, involucrando a los padres en este proceso.

Pisionero (2018) expone que, “el objetivo de ClassDojo es estimular al alumnado, reforzar los comportamientos positivos y disminuir las actitudes contrarias al aprendizaje”. Esta aplicación tiene un acceso sencillo, pues se puede acceder a ella a través de la página web, o la aplicación desde un teléfono móvil o tablet. Además, en ella existen tres tipos de cuentas: docentes, alumnos y padres. En primer lugar, el docente es el usuario que crea las aulas, pudiendo crear tantas como desee; y gestiona las puntuaciones del alumnado. En segundo lugar, la cuenta del alumno permite personalizar el avatar (un monstruo) y ver sus valoraciones individuales, pero no las de sus compañeros.

Por último, la cuenta de los padres, que permite la participación de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos, ya que, el docente puede configurar la aplicación para que los padres accedan a las tablas de comportamiento de sus hijos a través de un usuario y una contraseña, de modo que podrán conocer las conductas diarias de sus hijos (Chiarrelli et al., 2015), fomentando de este modo la cooperación familia y escuela. Para ello se ve necesario el diseñar una propuesta a través de la plataforma de Classdojo que puede ser usada para implementar estrategias y que logre abordar las problemáticas identificadas en el grupo.

## Metodología

El presente trabajo de investigación será diseñado bajo el planteamiento de la metodología de enfoque cualitativo, en el cual Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014) hace mención que este tipo de enfoque permite formular preguntas e hipótesis antes, durante e incluso después de la recolección de datos y el análisis de los datos, a fin conocer y descubrir las preguntas de investigación más importantes y para después lograr perfeccionarlas y darles una respuesta. Durante la investigación y acción indagatoria como bien se menciona, mantiene una dinámica entre los hechos y su interpretación, dando como resultado un proceso “circular” que varía según la estructura.

A partir de las características y necesidades de la investigación las cuales formulan interrogantes para dar solución a la problemática buscando actividades didácticas y tecnológicas que mantengan la intención de atraer la atención de los alumnos y los motive a aprender y dar un uso lúdico y responsable de la tecnología, facilita la investigación mediante el uso del enfoque cualitativo, puesto que, en palabras de Sampieri, et al. (2014) las características de este enfoque, permite que las investigaciones cualitativas se basen un proceso lógico e inductivo, es decir, en el que se pueda explorar y describir para después generar perspectivas o puntos de vista teóricos.

La elaboración de esta propuesta estará guiada bajo el diseño de investigación-acción, los autores Sampieri, et al. (2014) mencionan que el precepto básico es que debe conducir a cambiar y por tanto este cambio debe incorporarse en el propio proceso de investigación. Se indaga al mismo tiempo que se interviene. Se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para proyectos, procesos y reformas estructurales.

De modo que, se dictamina el llevar la estructura del proceso metodológico en tres principales ciclos los cuales se establecen para el diseño y aplicación de la propuesta de intervención. La cual es la planificación de las acciones que integran el cuerpo del trabajo innovador. De forma que incluye el conjunto de diseños cuyo fin es mejorar la práctica y los resultados de aprendizaje. Tomando en cuenta la identificación de enfoques curriculares,

competencias, las secuencias de actividades, los recursos, procedimientos de seguimiento y evaluación de sus resultados.

### **Ciclo 1: Diseño de la Propuesta de Intervención**

En esta etapa inicial, nos enfocamos en identificar la problemática relevante que justifica nuestra propuesta. Describimos la naturaleza de la intervención, establecemos objetivos y definimos el público objetivo. Además, detallamos las actividades a ejecutar y los instrumentos de evaluación.

Para comprender mejor el contexto, realizamos una inmersión en el jardín de niños en el cual se realizaron las prácticas profesionales. Observamos las características del centro educativo y recopilamos datos mediante observación directa, registros en el diario de práctica y entrevistas diseñadas por la alumna practicante elaboradas por Google Forms para los padres de familia, aplicando entrevistas a maestros, así mismo se identifica el nivel de aprendizaje de los alumnos por medio del instrumento VAK, seleccionando un recurso tecnológico adecuado para los alumnos haciendo uso de una escala estimativa para conocer qué tan beneficioso es la propuesta.

El análisis de estos datos reveló una falta de uso de recursos tecnológicos en el plan didáctico de las educadoras, especialmente en el grupo asignado. Los alumnos muestran bajo interés en las actividades tradicionales, pero un fuerte interés por la tecnología. Por lo tanto, proponemos integrar recursos tecnológicos adecuados para mejorar el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes.

### **Ciclo 2: Aplicación de la Propuesta de Intervención**

A partir de lo anterior, se realizó el diseño del plan de acción en el que se pondrá puesta en marcha las actividades aplicadas, señalando el impacto y los resultados obtenidos en cada una de las actividades, analizando y reflexionando acerca del impacto generado a través del diseño y aplicación de la propuesta dando apertura a replantear para un nuevo ciclo. Durante el diseño de actividades se plantearon que el uso de los recursos tecnológicos como videos didácticos, juegos interactivos, se presentó a los alumnos como recursos didácticos para orientar el aprendizaje de los alumnos, en la implementación de estas

actividades se observó una respuesta positiva de los estudiantes, pues el material elegido fue muy útil para llevar a cabo el logro de los aprendizajes.

Permitiendo investigar una herramienta que permitiera medir el aprendizaje de los alumnos haciendo uso de recursos tecnológicos, para lo que se indagó en diversas fuentes consultado diversos sitios seguros, en busca de alguna herramienta que permitiera el logro de estos objetivos, a través de una lista de cotejo se descartaron distintas opciones, siendo como opción viable un sitio web cuya finalidad es académica, siendo una herramienta muy amigable y hace fácil su uso como recurso tecnológico para registrar comportamientos, habilidades adquiridas, el control del ruido, pase de asistencia, reforzar el trabajo en casa, evaluación de las actividades y permite una comunicación entre padres, alumnos y docente, permitiendo que puedan observar el avance de los estudiantes.

### **Ciclo 3: Diseño del replanteamiento**

A través del impacto generado por medio del uso de la tecnología para favorecer el pensamiento científico en los alumnos de preescolar permite la apertura para el diseño de proyectos a través de esta Metodología con enfoque STEAM, favoreciendo significativamente el interés de los alumnos por aprender y buscar respuestas del mundo que les rodea, sin embargo como se menciona anteriormente se considera que es necesario un replanteamiento para lograr que los alumnos que cuentan con dificultades y un poco seguimiento en las labores participen activamente en nuevas propuestas didácticas que favorezcan su aprendizaje y generar mayor participación y concientización de los padres por el aprendizaje de sus hijos.

Dentro de la aplicación de la propuesta de intervención se llevó a cabo distintas pautas a seguir para lograr la integración de los padres dentro de las actividades de sus hijos y en su propio aprendizaje, así como de los alumnos para dar un seguimiento a su aprendizaje, por empezar se realizó una sensibilización de los alumnos a la aplicación de Clasdojo, mediante el uso de actividades permanentes a través de herramientas que ofrece la misma aplicación como el pase de lista el cual optimiza el tiempo para registrar la asistencia diaria e incluso fue de utilidad para que los alumnos también fueron partícipes en su propio registro y familiarización con la aplicación, de igual forma se utilizó



herramientas para la concentración al desarrollar actividades como cronómetro y música de concentración al momento que los alumnos realizan las actividades como fichas de trabajo en las que requieren escribir, iluminar o dibujar.

Una vez realizado este proceso se incorporó mediante un proyecto en el que se registraba los puntajes obtenidos de los alumnos en el día en el desarrollo de las actividades así mismo se realizó una capacitación para los padres con la finalidad de sumarse a la aplicación y puedan ser partícipes en el aprendizaje de sus hijos, de modo que también para tener un mayor apoyo de los padres en los proyectos se llevó a cabo un corto taller acerca de las metodologías de la NEM, pues se vio pertinente que los padres conocieran cómo se estaba llevando los proyectos bajo la metodología con enfoque STEAM para dar un seguimiento en el aprendizaje de sus hijos y así lograr ver los resultados en su propio aprendizaje.

## **Resultado**

El objetivo central fue explorar cómo la integración de dispositivos tecnológicos, aplicaciones educativas y recursos digitales podría enriquecer las experiencias de aprendizaje de los estudiantes dentro de la planeación didáctica, estimulando su curiosidad, creatividad y habilidades de resolución de problemas. A través de actividades diseñadas bajo las metodologías de trabajo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas).

Se buscó no sólo introducir a los preescolares en el uso responsable de la tecnología, sino también en potenciar su pensamiento crítico y su capacidad para formular preguntas, investigar y experimentar. En este contexto se exploraron diversas estrategias didácticas para aprovechar al máximo las posibilidades que ofrece la tecnología para enriquecer el proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula. Por lo que, los resultados obtenidos proporcionaron valiosas perspectivas sobre la efectividad de esta intervención y su impacto en el desarrollo integral de los niños, sentando las bases para futuras investigaciones y prácticas educativas.



Mediante el uso del instrumento del Test de estilos de aprendizaje (VAK), se aplicó a cada uno de los estudiantes de manera individual en un horario de clases normales, dado a esta aplicación se logró rescatar que el 74% de los estudiantes mantiene un estilo de aprendizaje Visual, es decir la mayor parte del grupo, mientras que el restante mantiene un 13% de aprendizaje Kinestésico y 13% de aprendizaje Auditivo. Por tal motivo se optó durante las actividades el desarrollo de recursos tecnológicos visuales que favorecieron el aprendizaje e interés de los alumnos.

Gráfico 1.

Resultados del Test de Estilos de aprendizaje (VAK)



Fuente: Elaboración propia

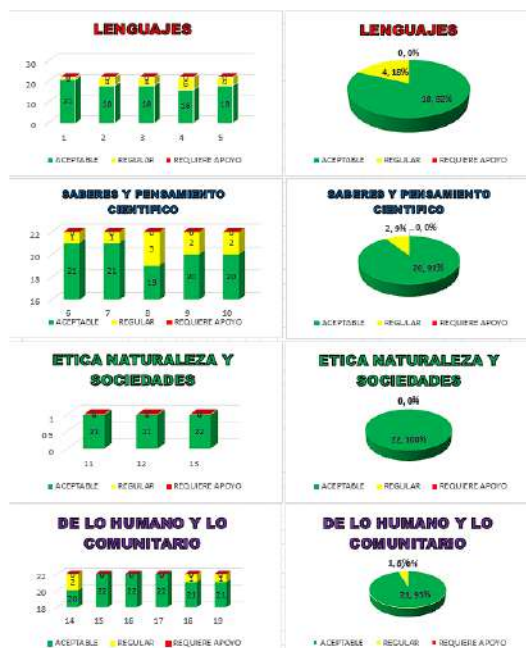
La experiencia de implementar dentro de la planeación la metodología con enfoque STEAM fue satisfactorio de mucho aprendizaje dinámico y significativo, pues se promovió la creatividad, la exploración y resolución de problemas a través de proyectos de su interés y actividades que fomentaban la curiosidad de los alumnos por investigar y resolver la problemática por medio de pequeñas actividades significativas; así mismo se mantuvo el desarrollo de su independencia, expresión y regulación de sus emociones.

A través de lo anterior, la implementación de la herramienta de ClassDojo permitió evaluar a los alumnos de acuerdo a las capturas de las evidencias, la participaciones en clase y el logro de habilidades en los proyectos realizados, de modo que, esta información permitió ser integrada dentro del portal del Sistema Integral de Información Educativa SIIE, a fin de realizar la captura final y observar el avance de los alumnos al finalizar el ciclo, obteniendo un resultado positivo en los Campos formativos, teniendo en Lenguajes un 82% aceptable de alumnos y un 18% regulares, para el campo de Saberes y pensamiento científico se obtuvo alumnos del 91% aceptables y 9% regulares, para Ética, naturaleza y

sociedades un 100% de estudiantes aceptables y por último para el campo de lo humano y lo comunitario 95% aceptables y un 5% regulares.

Gráfico 1.

Resultados de la captura de la evaluación final del SIIE.



Para lograrlo, se diseñaron secuencias de actividades y se implementaron proyectos educativos bajo las metodologías de trabajo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Estas metodologías, que integran enfoques pedagógicos innovadores, se orientaron a favorecer el pensamiento científico en los preescolares. Los estudiantes no solo adquirieron conocimientos teóricos, sino que también desarrollaron habilidades prácticas y cognitivas.

En particular, se alcanzaron logros para la mejora educativa como el uso responsable de las TIC; la exploración del entorno, pues los alumnos se involucraron activamente en explorar su entorno físico y social, a través de actividades prácticas como el observar la naturaleza, investigar objetos cotidianos, analizar su entorno, desarrollando una comprensión más profunda del mundo que los rodea, logrando una resolución de problemas críticos, pues al enfrentarse a problemas y desafíos aplicaron su pensamiento lógico y creativo para encontrar soluciones potenciando habilidades como el análisis y evaluación, de igual forma se fomenta la curiosidad e investigación animándoles a plantear

preguntas, investigar diversas fuentes y buscar respuestas, esta actitud investigadora contribuyó a su desarrollo intelectual y amor por el aprendizaje.

Del mismo modo, motivando al trabajo en equipo y a la interacción social significativa durante los proyectos colaborativos, se promovió el trabajo en equipo, donde aprendieron a compartir ideas, colaborar y apoyarse mutuamente, fortaleciendo sus habilidades sociales y emocionales

### **Discusión y Conclusiones**

Dentro de la aplicación de la Propuesta de Intervención se llevó a cabo distintas pautas a seguir para lograr la integración de los padres dentro de las actividades de sus hijos y en su propio aprendizaje, así como de los alumnos para dar un seguimiento a su aprendizaje, por empezar se realizó una sensibilización de los alumnos a la aplicación de ClassDojo, mediante el uso de actividades permanentes a través de herramientas que ofrece la misma aplicación como el pase de lista el cual optimiza el tiempo para registrar la asistencia diaria e incluso fue de utilidad para que los alumnos también fueron partícipes en su propio registro y familiarización con la aplicación, de igual forma se utilizó herramientas para la concentración al desarrollar actividades como cronómetro y música de concentración al momento que los alumnos realizan las actividades como fichas de trabajo en las que requieren escribir, iluminar o dibujar.

Dentro de aplicación de la planeación didáctica se puso en práctica las teorías constructivistas al fomentar su propio aprendizaje a fin de partir de sus conocimientos previos y construir ese conocimiento partiendo de lo que saben, así mismo se retomaron los artículos analizados dentro del marco teórico, utilizando la tecnología como una herramienta y no como un fin, al hacer uso de recursos tecnológicos como videos, presentaciones y juegos interactivos, de igual forma aplicando la herramienta de Clasdojo.

El uso de la tecnología en preescolar desempeña un papel muy importante en el desarrollo del pensamiento científico, debido a que la tecnología actualmente se ha notado que atrae la atención de los alumnos y despertando su curiosidad, por lo que permitir estos espacios para que interactúen y exploren conceptos nuevos condesciende a los alumnos el

simular situaciones reales y experimentar fenómenos de manera segura, al observar, tocar y manipular, lo que enriquece su comprensión, del mismo modo el uso de estos recursos tecnológicos estimula habilidades cognitivas como la resolución de problemas, el pensamiento lógico y la creatividad, así mismo favoreciendo el trabajo en colaborativo, pues comparten los descubrimientos realizados permitiendo aprender de sus compañeros.

En este sentido, el realizar una mediación entre la tecnología dentro de la planeación didáctica, es fundamental pues permite guiar a los alumnos para que utilicen estas herramientas de manera reflexiva, promoviendo la comprensión profunda y la aplicación de conceptos científicos e inclusive para resolver problemáticas de la vida cotidiana, puesto que como docentes desempeñamos un papel crucial al mediar el uso de la tecnología.

Por último, es grato reconocer el logro de aprendizajes a lo largo de la investigación, la combinación de recursos tecnológicos y actividades didácticas dentro de los proyectos realizados, los cuales permitió a los alumnos adquirir habilidades científicas de manera más efectiva. Alimentando su curiosidad y la colaboración haciendo que los aprendizajes se volvieran más significativos.

## Referencias

- Akinoglú, O., y Dilek, C. (2015). Pre-service Teachers' Metaphors Regarding the Concept of Scientific Thinking. *The Anthropologist*, 20(3), 476-484. doi: <http://10.1080/09720073.2015.11891752>.
- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). Constructivismo: Orígenes y perspectivas. *Revista de Educación*. Barquisimeto: Universidad Pedagógica Experimental Libertado
- Arce, T. D. (2020). Habilidades de Pensamiento Científico: Una propuesta de abordaje interdisciplinar de base sociocrítica para la formación inicial docente. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 19(41), 257–286. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941figueroa14>

- Chiarelli, M., Szabo, S., & Williams, S. (2015). Using ClassDojo to Help with Classroom Management during Guided Reading. *Texas Journal of Literacy Education*, 2(3): 81-88. Texas. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1110950.pdf>
- Figueroa Céspedes, I., Pezoa Carrasco, E., Elías Godoy, M., & Díaz Arce, T. (2020). Habilidades de Pensamiento Científico: Una propuesta de abordaje interdisciplinar de base sociocrítica para la formación inicial docente. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 257-273. Habilidades de Pensamiento Científico: Una propuesta de abordaje interdisciplinar de base sociocrítica para la formación inicial docente (redalyc.org)
- Granados Maguiño, M. A., Romero Vela, S. L., Rengifo Lozano, R. A., & Garcia Mendocilla, G. F. (2020). Tecnología en el proceso educativo: nuevos escenarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(92), 1809-1823. [29065286032.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/29065286032.pdf) (redalyc.org)
- Inan, Hatice Zeynep, Trundle, K. C., y Kantor, R. (2010). Understanding natural sciences education in a Reggio Emilia-inspired preschool. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(10), 1186-1208. [10.1002/tea.20375](https://doi.org/10.1002/tea.20375).
- Joglar, C. (2015). Elaboración de preguntas científicas escolares en clases de biología: aportes a la discusión sobre las competencias de pensamiento científico desde un estudio de caso. *Enseñanza de las ciencias*, 33(3), 205-206. doi: [10.5565/rev/ensciencias.1838](https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1838)
- Loyola, A. (2020). La Nueva Escuela Mexicana y su enfoque en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Recuperado de <https://www.lajornadadeoriente.com.mx/tlaxcala/nueva-escuela-mexicana-tics-cano/>
- Ministerio de Educación Pública (2024). La metodología STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics). En *La Nueva Escuela Mexicana: Propuesta Curricular para la Educación Básica*. Ciudad de México, México: SEP.
- Pisonero, M. (2018). Gamificación en el aula de ELE: el avatar. *Monográficos SINOELE*, 17: 326-334. Recuperado de:

[http://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH\\_2016/AAH\\_2016\\_maria\\_pisonero.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_maria_pisonero.pdf)

- Quintanilla, M., Labarrere, A., y Muñoz, D. (2018). ¿Qué piensan las educadoras de párvulo en formación (EPF) acerca de la naturaleza de la ciencia? Algunas aproximaciones iniciales desde sus sistemas de creencias. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, 13(2)
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de enfoque cualitativo*. En *Investigación cualitativa*. Ciudad de México, México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Torp, L. y Sage, S. (1998). *El aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires: Amorrortu
- Universidad San Buenaventura. (2015). *Los modelos pedagógicos*. En *Los modelos pedagógicos* (pp. 143-185). Bogotá: Universidad San Buenaventura.



**Informe final de la investigación: Impacto de la inteligencia artificial en la formación de habilidades críticas y reflexivas de los alumnos de IV semestre de la licenciatura en educación preescolar**

Mtra. Solyenitzi Guadalupe González Gutiérrez

gonzalez.solyenitzi@gmail.com

Dra. Fabiola Lizet González Gutiérrez

fabiolagonzalez@iesenlerdo.mx

Dr. Salvador Rodarte Barrón

salvadorrodarte@iesenlerdo.mx

Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal Gral. Lázaro  
Cárdenas del Río

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías

**Resumen**

La presente investigación examina el impacto de la inteligencia artificial (IA) en la formación de habilidades críticas y reflexivas de los alumnos del IV semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar en 2024. La IA, al ofrecer herramientas y entornos de aprendizaje adaptativos, facilita el desarrollo del pensamiento crítico, la evaluación reflexiva y la resolución de problemas.

La investigación se basa en un enfoque cuantitativo, utiliza encuestas estructuradas para recopilar datos de los alumnos, revelando una mejora significativa en sus habilidades analíticas y reflexivas, gracias a la personalización del aprendizaje y la retroalimentación inmediata proporcionada por la IA. Los resultados sugieren que la IA no sólo optimiza el análisis crítico y la reflexión, sino que también estimula la creatividad y aumenta la motivación y el compromiso estudiantil. La integración de la IA en la educación preescolar se presenta como una estrategia eficaz para preparar a los futuros educadores para los desafíos contemporáneos, promoviendo una enseñanza más personalizada y equitativa.

**Palabras claves:** inteligencia artificial, habilidades críticas, reflexión y educación.



## Planteamiento del problema

La inteligencia artificial (IA) está transformando la educación, fomentando habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes. En la licenciatura en educación preescolar, la IA enriquece el aprendizaje mediante herramientas personalizadas y entornos inclusivos. Este impacto es esencial para preparar a los futuros educadores en el uso responsable y ético de estas tecnologías, promoviendo una educación equitativa y consciente de las implicaciones sociales de la IA (Park et al., 2024; Breazeal, 2024).

La IA facilita el desarrollo del pensamiento crítico con entornos interactivos y adaptativos, que involucran a los estudiantes en actividades de resolución de problemas y evaluación crítica de la información. Simulaciones y escenarios virtuales ofrecen experiencias prácticas que fortalecen estas habilidades, mejorando los resultados académicos y profesionales.

Diversos estudios recientes destacan el potencial de la IA para transformar la enseñanza y el aprendizaje. Según Holmes et al. (2019), la IA personaliza el aprendizaje adaptando los contenidos a las necesidades individuales mediante algoritmos que analizan los datos de los estudiantes y proporcionan recomendaciones específicas. Esto no sólo mejora la eficiencia del aprendizaje, sino que también incrementa la participación y motivación de los estudiantes.

Ouyang y Jiao (2022) subrayan que la IA puede ofrecer entornos de aprendizaje interactivos que permiten a los estudiantes involucrarse en actividades de resolución de problemas. Estas experiencias prácticas fortalecen las habilidades de pensamiento crítico, mejorando los resultados académicos y profesionales.

La investigación indica que la IA tiene un impacto significativo en el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas. Estos estudios proporcionan una base teórica y empírica para integrar efectivamente la IA en la formación de futuras educadoras de preescolar, promoviendo una educación más personalizada, inclusiva y equitativa. La presente investigación evaluará específicamente el impacto de la IA en los estudiantes de IV semestre de la licenciatura en educación preescolar en 2024.

La pregunta que guía esta investigación es: ¿Cuál es el impacto del uso de inteligencia artificial en la formación de habilidades críticas y reflexivas en los alumnos de IV semestre de la licenciatura en educación preescolar?.

Los objetivos que se establecieron para esta investigación:

1. Evaluar la influencia de la inteligencia artificial en el desarrollo del análisis crítico en los alumnos de IV semestre de la licenciatura en educación preescolar, 2024.
2. Medir el impacto de la inteligencia artificial en la capacidad de evaluación reflexiva de los alumnos de IV semestre de la licenciatura en educación preescolar, 2024.
3. Examinar cómo la inteligencia artificial afecta la habilidad para la solución de problemas en los estudiantes de IV semestre de la licenciatura en educación preescolar, 2024.
4. Analizar la influencia de la inteligencia artificial en el pensamiento creativo de los alumnos de IV semestre de la licenciatura en educación preescolar, 2024.

La integración de la inteligencia artificial (IA) en la educación transforma significativamente las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Teóricamente, la IA facilita la personalización del aprendizaje, alineándose con el constructivismo, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades críticas y reflexivas de manera más efectiva (Ouyang & Jiao, 2022; Piaget, 1971; Vygotsky, 1978).

La IA de igual forma en lo social, desarrolla habilidades críticas y reflexivas lo que es crucial para preparar a el estudiantado para los desafíos del siglo XXI. La IA proporciona recursos que facilitan este desarrollo y contribuye a reducir las brechas educativas, promoviendo la equidad en el acceso a oportunidades de aprendizaje de alta calidad (World Economic Forum, 2023).

Prácticamente, la implementación de IA en la formación de educadores preescolares mejora la calidad educativa mediante retroalimentación inmediata y personalizada, fomentando una comprensión más profunda de los contenidos y una actitud proactiva hacia el aprendizaje. La IA, al ofrecer un aprendizaje adaptativo, contribuye al desarrollo de competencias fundamentales, como el pensamiento crítico y reflexivo, mejorando así los resultados académicos y profesionales (UNESCO, 2024).

## Marco Teórico

La integración de la IA en la formación docente inicial es un reto para la práctica educativa y es una realidad con la que nuestros alumnos ya tienen contacto, provocando un impacto en la manera en que desarrollan sus habilidades intelectuales y de estudio, ante esto se deben reconocer que los estudiantes requieren nuevas formas de aprender y desarrollar sus competencias y dominios hacia la educación. Enfocándose en la integración de la inteligencia artificial (IA) en la formación y su impacto en la formación de habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes de IV semestre de la licenciatura en educación preescolar del Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal "Gral. Lázaro Cárdenas del Río".

La IA se refiere a la capacidad de las máquinas para realizar tareas que requieren inteligencia humana, como el aprendizaje, el reconocimiento de patrones, la toma de decisiones y la resolución de problemas (Russell & Norvig, 2021). En educación, la IA es una herramienta poderosa para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La IA personaliza el aprendizaje adaptando los contenidos a las necesidades individuales de los estudiantes mediante algoritmos que analizan datos de rendimiento. Esto permite un aprendizaje más eficiente y efectivo, ajustado a cada alumno (Holmes et al., 2019; Luckin et al., 2016).

La IA crea entornos de aprendizaje interactivos y adaptativos que permiten a los estudiantes participar en actividades de resolución de problemas y simulaciones, fomentando el pensamiento crítico y reflexivo. Estas experiencias prácticas son cruciales para la formación de educadores (Ouyang & Jiao, 2022).

Las habilidades críticas y reflexivas son esenciales en la formación de educadoras preescolares. Estas incluyen la capacidad de analizar y evaluar información, tomar decisiones informadas y reflexionar sobre las propias prácticas pedagógicas.

El pensamiento crítico es la capacidad de analizar y evaluar información objetivamente. La IA facilita su desarrollo mediante herramientas y entornos que desafían a los estudiantes a pensar críticamente y creativamente, proporcionando retroalimentación inmediata (Paul & Elder, 2006; Kulik & Fletcher, 2016).

La evaluación reflexiva es la capacidad de reflexionar sobre las propias acciones para mejorar continuamente. La IA apoya esta evaluación proporcionando retroalimentación personalizada, ayudando a los estudiantes a identificar áreas de mejora (Dewey, 1933; Schon, 1983).

La integración de la IA en la formación docente puede transformar la educación de varias maneras:

La IA mejora la calidad educativa proporcionando recursos y herramientas que desarrollan competencias fundamentales, ofreciendo aprendizaje personalizado y adaptativo (UNESCO, 2024; Luckin, 2017).

La exposición a IA aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes, conduciendo a mejores resultados académicos y profesionales (Breazeal, 2024; Ryan & Deci, 2000). De igual manera es importante mencionar que el uso de la IA en la formación inicial de las estudiantes implica retos y consideraciones éticas pues al no existir actualmente regulaciones tan estrictas corresponde la responsabilidad a las estudiantes de seleccionar información que maneje y pueda comprobar.

La recopilación y análisis de datos por parte de la IA plantea preocupaciones sobre privacidad y seguridad, requiriendo marcos legales y éticos robustos (World Economic Forum, 2023; West, 2019). Lo que implica que no toda la información que existe en internet le permite a las estudiantes sea consideradas para explicar sus procesos de intervención

La IA debe ser una herramienta para la investigación educativa y como se menciona debe garantizar que todos los estudiantes tengan acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje que ofrece la IA, abordando la brecha digital (UNESCO, 2024; Selwyn, 2016). Los futuros educadores deben ser preparadas para usar la IA de manera ética, comprendiendo sus implicaciones sociales y desarrollando competencias para su integración efectiva en la pedagogía (Park et al., 2024; Floridi, 2019).

La IA puede influir en la formación de habilidades críticas y reflexivas en las alumnas de educación preescolar, ofreciendo herramientas y entornos que personalizan y mejoran el aprendizaje de sus alumnos durante su intervención educativa, destacando la necesidad de abordar los retos éticos para una implementación equitativa y responsable.

## **Metodología**

Esta investigación usará un diseño cuantitativo no experimental descriptivo-correlacional para evaluar el impacto de la inteligencia artificial (IA) en la formación de habilidades críticas y reflexivas en los alumnos de IV semestre de la licenciatura en educación preescolar del Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal "Gral. Lázaro Cárdenas del Río".

El enfoque cuantitativo se seleccionó por su capacidad para proporcionar datos objetivos y medibles, permitiendo analizar con precisión la relación entre el uso de IA y el desarrollo de habilidades específicas en las estudiantes. Este enfoque facilita la identificación de patrones y relaciones estadísticamente significativas, lo que ayuda a entender cómo la IA influye en el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas (Creswell, 2014). Además, permite la replicabilidad y generalización de los resultados a otros contextos educativos similares (Bryman, 2016).

La población de estudio fue con los alumnos del IV semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar del Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal "Gral. Lázaro Cárdenas del Río".

Se usó una encuesta estructurada para medir el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en las alumnas. La encuesta incluirá preguntas sobre el uso de herramientas de IA en su formación académica y evaluará habilidades específicas como el análisis crítico, la evaluación reflexiva, la solución de problemas y el pensamiento creativo (Ouyang & Jiao, 2022)

## **Resultado**

Los estudiantes de IV semestre de la licenciatura en educación preescolar del Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal "Gral. Lázaro Cárdenas del Río" perciben que la inteligencia artificial (IA) ha mejorado significativamente sus habilidades críticas y reflexivas. Esto se evidencia en la alta puntuación promedio y en la moda de las respuestas a las preguntas relacionadas con la capacidad para analizar información y el uso de herramientas de IA para evaluar diferentes perspectivas.

La baja desviación estándar en estas respuestas indica un consenso considerable entre las estudiantes sobre el impacto positivo de la IA en estas áreas. Estas percepciones son consistentes con la literatura que sostiene que la IA puede facilitar el pensamiento crítico al proporcionar herramientas para el análisis de datos y la evaluación de múltiples perspectivas (Creswell, 2014).

Al analizar las respuestas a: “La inteligencia artificial ha mejorado mi capacidad para analizar información de manera crítica”, una mayoría significativa de los encuestadas (47.20%) considera que la inteligencia artificial ha mejorado su capacidad para analizar información de manera crítica. Esto se refleja en las respuestas donde el 33.30% está "Totalmente de acuerdo" y el 13.90% está "De acuerdo". Este dato es relevante, ya que indica una percepción positiva sobre el impacto de la IA en el desarrollo de habilidades críticas.

Un número considerable de estudiantes (30.80%) mantiene una posición neutral. Este porcentaje sugiere que, aunque no tienen una opinión decidida sobre el impacto de la IA, reconocen la posibilidad de su influencia en el desarrollo de habilidades críticas. Por otro lado, un pequeño grupo (13.90%) no percibe una mejora en su capacidad de análisis crítico debido a la IA, reflejado en las respuestas "En desacuerdo" (11.10%) y "Totalmente en desacuerdo" (2.80%). Este dato es relevante para identificar posibles áreas de mejora en la implementación de herramientas de IA en la educación.

Además, los porcentajes de "No aplica" (5.60%) y "No sabe/No contesta" (2.80%) reflejan una mínima fracción de la muestra que no considera aplicable la afirmación a su experiencia o que no tiene una opinión al respecto.

La percepción general de los alumnos es positiva respecto al impacto de la IA en la mejora de sus habilidades críticas para analizar información. Sin embargo, la presencia de un grupo neutral y otro en desacuerdo sugiere la necesidad de seguir investigando y mejorando la integración de la IA en los programas educativos para maximizar sus beneficios.

En la pregunta “Utilizo herramientas de inteligencia artificial para evaluar diferentes perspectivas de un problema”, una parte considerable de las encuestadas (30.60%) está



"Totalmente de acuerdo" en que utilizan herramientas de inteligencia artificial para evaluar diferentes perspectivas de un problema, mientras que el 19.40% está "De acuerdo". En conjunto, estas respuestas indican que el 50% de las estudiantes reconoce el uso de IA para analizar problemas desde múltiples ángulos, lo cual es significativo en el contexto del desarrollo de habilidades críticas y reflexivas.

El 13.90% de los encuestados mantiene una posición neutral sobre el uso de herramientas de IA para evaluar diferentes perspectivas de un problema. Esto sugiere que un grupo notable de estudiantes no tiene una opinión decidida sobre el impacto de la IA en esta área, pero reconocen su potencial.

Por otro lado, un pequeño grupo (13.90%) está "En desacuerdo" y un 2.80% está "Totalmente en desacuerdo" con la afirmación. Este 16.70% refleja a los estudiantes que no perciben una mejora en su capacidad para evaluar diferentes perspectivas gracias a la IA, lo cual es relevante para identificar áreas donde la implementación de la IA puede no estar cumpliendo con las expectativas o necesidades educativas.

Las respuestas de "No aplica" (11.10%) y "No sabe/No contesta" (2.80%) suman un 13.90%, indicando una minoría que no encuentra la afirmación relevante para su experiencia o que no tiene suficiente información para formar una opinión.

La percepción general de los estudiantes sobre el uso de herramientas de IA para evaluar diferentes perspectivas de un problema es mayormente positiva, con la mitad de las encuestadas reconociendo su utilidad. Sin embargo, la presencia de un grupo neutral y otro en desacuerdo indica la necesidad de seguir mejorando la integración y aplicación de la IA en la educación para asegurar que todas las estudiantes puedan beneficiarse plenamente de estas herramientas.

La afirmación "La inteligencia artificial facilita mi capacidad para reflexionar sobre mis propios trabajos y proyectos" recibió una variedad de respuestas, reflejando una percepción diversa entre las estudiantes.

En primer lugar, un 30.60% de las encuestadas está totalmente de acuerdo con la afirmación, lo que indica que casi un tercio de las estudiantes perciben un impacto significativo y positivo de la inteligencia artificial en su capacidad de reflexión. Este dato es



crucial, ya que sugiere que la IA tiene un potencial considerable para apoyar el proceso reflexivo y el autoanálisis en contextos educativos.

Además, un 13.90% de los estudiantes se muestran de acuerdo con la afirmación, lo que eleva el porcentaje total de respuestas positivas a 44.50%. Este resultado es alentador y subraya la importancia de seguir integrando herramientas de inteligencia artificial en la formación educativa para maximizar sus beneficios en el desarrollo de habilidades reflexivas.

Por otro lado, un 30.60% de las estudiantes se mantiene neutral ante la afirmación. Este grupo considerable sugiere que, aunque las estudiantes no tienen una opinión decidida sobre el impacto de la IA, reconocen la posibilidad de su influencia en su capacidad de reflexión. Esta neutralidad podría deberse a una falta de familiaridad o experiencia suficiente con las herramientas de IA, lo que resalta la necesidad de una mayor exposición y formación en el uso de estas tecnologías.

En contraste, un 11.10% de las encuestadas está en desacuerdo y un 2.80% está totalmente en desacuerdo con la afirmación, sumando un total de 13.90% de respuestas negativas. Este grupo, aunque minoritario, indica que existe una percepción de que la IA no contribuye de manera efectiva a la reflexión sobre trabajos y proyectos. Identificar las razones detrás de esta percepción puede ayudar a mejorar la implementación y el uso de herramientas de IA en el ámbito educativo.

Adicionalmente, un 5.60% de los estudiantes consideró que la afirmación no aplicaba a su experiencia, mientras que otro 5.60% no supo o no quiso contestar. Estos porcentajes reflejan una pequeña fracción de la muestra que no se siente identificada con la afirmación o que no tiene una opinión formada al respecto.

Los alumnos muestran una percepción positiva sobre el impacto de la inteligencia artificial en la capacidad de reflexión de las estudiantes sobre sus trabajos y proyectos. Sin embargo, la presencia de un grupo neutral y otro en desacuerdo sugiere que es necesario seguir investigando y mejorando la integración de la IA en los programas educativos para maximizar sus beneficios. Estos datos proporcionan una base sólida para futuras investigaciones y para la optimización del uso de herramientas de IA en la educación.

La afirmación “La inteligencia artificial me ayuda a identificar áreas de mejora en mis prácticas pedagógicas” recibió diversas respuestas, destacando percepciones variadas entre los estudiantes.

En primer lugar, un 38.90% de las encuestadas está totalmente de acuerdo con la afirmación. Este porcentaje significativo indica que una gran parte de las estudiantes reconoce y valora el impacto positivo de la inteligencia artificial en la identificación de áreas de mejora dentro de sus prácticas pedagógicas. Este dato es crucial, ya que resalta la utilidad de la IA como herramienta de autoevaluación y mejora continua en el ámbito educativo.

Además, un 13.90% de las estudiantes se muestra de acuerdo con la afirmación, lo que eleva el porcentaje total de respuestas positivas a 52.80%. Este resultado es alentador y sugiere que más de la mitad de los estudiantes perciben beneficios claros en el uso de la IA para optimizar sus prácticas pedagógicas. La inteligencia artificial, por tanto, emerge como una herramienta potencialmente valiosa para el desarrollo profesional docente.

Por otro lado, un 16.70% de las estudiantes se mantiene neutral respecto a la afirmación.

Este grupo considerable sugiere que, aunque los estudiantes no tienen una opinión decidida sobre el impacto de la IA, reconocen la posibilidad de su influencia en la identificación de áreas de mejora pedagógica. Esta neutralidad podría deberse a una falta de experiencia suficiente con las herramientas de IA o a la necesidad de una mayor formación en su uso.

En contraste, un 11.10% de las encuestadas está en desacuerdo con la afirmación. Este grupo minoritario indica que hay quienes no perciben una contribución significativa de la IA en la mejora de sus prácticas pedagógicas. Este dato es relevante para identificar posibles obstáculos o limitaciones en la implementación y efectividad de las herramientas de IA en el contexto educativo.

Adicionalmente, un 5.60% de las estudiantes consideró que la afirmación no aplicaba a su experiencia, mientras que otro 11.10% no supo o no quiso contestar. Estos porcentajes reflejan una fracción de la muestra que no se siente identificada con la afirmación o que no tiene una opinión formada al respecto.

Finalmente, un 2.80% de las respuestas se clasificaron como no aplicables o sin contestación, indicando que la pregunta fue comprendida adecuadamente por la mayoría de las estudiantes, aunque algunas no encontraron relevancia en su experiencia personal.

Los resultados muestran una percepción mayoritariamente positiva sobre el impacto de la inteligencia artificial en la identificación de áreas de mejora en las prácticas pedagógicas de los estudiantes. No obstante, la presencia de un grupo neutral y otro en desacuerdo sugiere la necesidad de seguir investigando y mejorando la integración de la IA en los programas educativos para maximizar sus beneficios. Estos datos proporcionan una base sólida para futuras investigaciones y para la optimización del uso de herramientas de IA en la formación docente.

### **Discusión y Conclusiones**

Las respuestas reflejan una percepción positiva del impacto de la IA en la educación, con el estudiantado reconociendo su valor en el desarrollo de habilidades críticas, reflexivas, estratégicas y creativas tanto en su formación como en un futuro en su práctica educativa. La IA es vista como una herramienta que no sólo facilita el análisis y la reflexión, sino que también fomenta la creatividad, la innovación y la motivación. Aunque existen diferencias en las experiencias individuales, la percepción general es que la IA tiene un impacto positivo y significativo en la formación de habilidades críticas y reflexivas, además de ser una realidad con la que los estudiantes tienen un contacto. Estas conclusiones subrayan la importancia de integrar herramientas de IA en la educación en las escuelas normales para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

La presente investigación ha abordado el impacto de la inteligencia artificial (IA) en la formación de habilidades críticas y reflexivas en las alumnas de IV semestre de la licenciatura en educación preescolar del Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal "Gral. Lázaro Cárdenas del Río". A través del análisis de datos obtenidos mediante encuestas estructuradas, se han respondido las preguntas de investigación y se han cumplido los objetivos establecidos.

**El Impacto de la IA en el Desarrollo del Análisis Crítico.-** La investigación revela que la inteligencia artificial influye positivamente en el desarrollo del análisis crítico de los alumnos. Las herramientas basadas en IA permiten a las estudiantes analizar información de manera más profunda y efectiva. La capacidad de la IA para personalizar los contenidos y ofrecer retroalimentación inmediata facilita un análisis más detallado y riguroso de la información. Esto se refleja en las respuestas del estudiantado, quienes reportan una mejora significativa en su capacidad para evaluar y cuestionar la información de manera crítica.

**La Influencia de la IA en la Evaluación Reflexiva.-** En cuanto a la capacidad de evaluación reflexiva, la IA se ha mostrado como un recurso valioso. Las herramientas de IA proporcionan retroalimentación inmediata que permite al estudiantado reflexionar sobre sus prácticas y resultados de manera continua. Esta retroalimentación ayuda a las estudiantes a identificar áreas de mejora y a ajustar sus estrategias de aprendizaje, promoviendo una evaluación más profunda y consciente de sus propios trabajos y proyectos. La alta puntuación en las encuestas sobre la eficacia de la IA en este aspecto confirma su impacto positivo en el desarrollo de la reflexión personal y profesional.

**El impacto en la Solución de Problemas.-** La capacidad de la IA para apoyar en la solución de problemas ha sido otro hallazgo significativo de la investigación. Los alumnos consideran que la IA facilita el desarrollo de estrategias efectivas y la resolución de problemas complejos. Las simulaciones y escenarios virtuales ofrecidos por las herramientas de IA permiten al estudiantado explorar diferentes enfoques para la resolución de problemas, fortaleciendo así su habilidad para encontrar soluciones innovadoras. Aunque existe cierta variabilidad en las experiencias individuales, la percepción general es que la IA mejora la capacidad de las alumnas para enfrentar y resolver desafíos pedagógicos.

**La influencia de la IA en el Pensamiento Creativo.-** En lo que respecta al pensamiento creativo, la IA ha demostrado ser una herramienta inspiradora. Los estudiantes han reportado que las herramientas de IA estimulan su creatividad y les permiten experimentar con nuevas ideas y enfoques en sus proyectos pedagógicos. La capacidad de la IA para proporcionar perspectivas frescas y alternativas ha sido valorada positivamente,

destacando su papel en la generación de ideas innovadoras y en el enriquecimiento del proceso creativo. Este hallazgo es coherente con la literatura que resalta la capacidad de la IA para fomentar la creatividad y la innovación en el ámbito educativo.

**El aumento de la Motivación y el Compromiso.-** Finalmente, la investigación muestra que la IA contribuye a un aumento en la motivación y el compromiso del estudiantado. Las herramientas de IA personalizan el aprendizaje y proporcionan una experiencia educativa más interactiva y atractiva, lo que incrementa el interés de las estudiantes en sus estudios y en las actividades académicas. La percepción de que la IA facilita un aprendizaje más motivador y participativo refuerza la idea de que la personalización y la retroalimentación instantánea son elementos clave para mejorar la experiencia educativa.

La integración de la inteligencia artificial en la formación de los alumnos de IV semestre de la licenciatura en educación preescolar ha demostrado ser beneficiosa para el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas. La IA no sólo mejora la capacidad de análisis crítico y la evaluación reflexiva, sino que también apoya en la resolución de problemas hacia la investigación educativa en la práctica docente, fomenta la creatividad e incrementa la motivación hacia la investigación de su proceso de formación y el compromiso estudiantil. Estos hallazgos sugieren que la incorporación de IA en la formación docente puede enriquecer significativamente el proceso educativo y preparar mejor a los futuros educadores para enfrentar los retos del siglo XXI.

## Referencias

- Amabile, T. M. (2012). Componential Theory of Creativity. Harvard Business School
- Awudu, M (2023). Examining the Implementation of Artificial Intelligence in Early Childhood Education Settings in Ghana: Educators' Attitudes and Perceptions towards Its Long-Term Viability. *American Journal of Education and Technology*, 2(4), 36-49. <https://doi.org/10.54536/ajet.v2i4.2201>
- Breazeal, C., et al. (2024). The Role of Artificial Intelligence in Fostering Critical Thinking and Reflective Practices. *Journal of Educational Research and Innovation*

- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Center for Teaching Innovation. (2024). *Generative Artificial Intelligence for Education and Pedagogy*. Cornell University. Recuperado de: Cornell University
- Chen, J. J., & Lin, J. C. (2023). Artificial intelligence as a double-edged sword: Wielding the POWER principles to maximize its positive effects and minimize its negative effects. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14639491231169813
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43-71.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2019). *How to Design and Evaluate Research in Education* (10th ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill Education.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. The New Media Consortium.
- Luo, W.W., He, H.H., Liu, J., Berson, I.R., Berson, M.J., Zhou, Y.S., & Li, H. (2023). Aladdin's Genie or Pandora's Box for Early Childhood Education? Experts Chat on the Roles, Challenges, and Developments of ChatGPT. *Early Education and Development*, DOI:10.1080/10409289.2023.2214181
- Mayer, R. E. (2019). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- Ouyang, F., & Jiao, P. (2022). Artificial Intelligence in Higher Education: A Systematic Review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*.



- Park, H., Breazeal, C., & Abelson, H. (2024). Helping students of all ages flourish in the era of artificial intelligence. MIT News. Recuperado de: MIT News.
- Prentzas, J. (2013). Artificial Intelligence Methods in Early Childhood Education. In: Yang, XS. (eds) Artificial Intelligence, Evolutionary Computing and Metaheuristics. Studies in Computational Intelligence, 427. Springer, Berlin, Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-29694-9\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-642-29694-9_8)
- RAISE Initiative. (2024). Responsible AI for Social Empowerment in Education. MIT. Recuperado de: MIT RAISE
- Resnick, M. (2023). AI and Creative Learning: Concerns, Opportunities, and Choices. <https://mres.medium.com/ai-and-creative-learning-concerns-opportunities-and-choices-3b27f16d4d0>
- Su, J., & Yang, W. (2022). Artificial intelligence in early childhood education: A scoping review. Computers and Education: Artificial Intelligence, 100049.
- Su, J., & Yang, W. (2022). Artificial Intelligence (AI) in early childhood education: Curriculum design and future directions. Computers and Education: Artificial Intelligence, 3, 100273.
- Su, J., & Yang, W. (2023). Unlocking the Power of ChatGPT: A Framework for Applying Generative AI in Education. ECNU Review of Education. <https://doi.org/10.1177/20965311231168423>
- UNESCO International Bureau of Education. (2024). Critical Thinking and Generative Artificial Intelligence. Recuperado de: UNESCO International Bureau of Education.
- Vinuesa, R., Azizpour, H., Leite, I., Balaam, M., Dignum, V., Domisch, S., & Fuso Nerini, F. (2020). The role of artificial intelligence in achieving the Sustainable Development Goals. Nature Communications, 11(1), 233.
- World Economic Forum. (2023). How AI Can Transform Education for Students and Teachers. Recuperado de: World Economic Forum.
- Xie, S., & Li, H. (2020). Accessibility, affordability, accountability, sustainability and social justice of early childhood education in China: A case study of Shenzhen. Children and Youth Services. Review, 118, 105359.



Yang, W. (2022). Artificial Intelligence education for young children: Why, what, and how in curriculum design and implementation. Computers and Education: Artificial Intelligence, 3, 100061.

**Dispositivos de formación docente que apoyan la construcción del pensamiento reflexivo a través del juego en las herramientas digitales.**

Sugey Alexia Arredondo Olivas

222600770000@creson.edu.mx

Luz Guadalupe Robles Cruz

222600140000@creson.edu.mx

Gissela Romero Córdova

222600180000@creson.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

"Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro"

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas y ciencia, tecnología e innovación

**Resumen**

Esta investigación indaga acerca de cómo los dispositivos de formación docente, que integran herramientas digitales y el juego, apoyan en la edificación del pensamiento reflexivo. En contestación a los cambios sociales y educativos, se acentúa la necesidad de una formación docente adaptativa y continua, enfatizada en las necesidades del sistema educativo y la sociedad.

Las herramientas digitales permiten la creación de la colaboración, que los estudiantes sean autónomos y el acceso a información, mientras que el juego, principalmente en el contexto post-pandémico, vincula los alumnos con el aprendizaje presencial de manera lúdica. Mediante una investigación cualitativa y utilizando como técnica la entrevista semiestructurada, se analizó cómo los docentes de primaria utilizan estas estrategias para enseñar saberes y pensamiento científico. Se utilizó Atlas ti para analizar la información, por medio de códigos y categorías de análisis, las cuales permitieron llevar a cabo el estudio. Las conclusiones muestran el aprendizaje significativo y el desarrollo profesional de los docentes, recalcando lo importante que es la reflexión en la práctica educativa.

**Palabras clave:** práctica docente, pensamiento reflexivo, formación docente, herramientas digitales, dispositivos de formación docente.

### **Planteamiento del problema**

La sociedad ha cambiado paulatinamente y la formación docente requiere responder a tales cambios, llevando un proceso de investigación continua, el cual le permita centrar su labor en base a las necesidades del sistema educativo y la sociedad para tener excelentes resultados. El magisterio debe de buscar e incorporar estrategias y herramientas de enseñanza que involucren e interesen a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Por lo anteriormente mencionado, la incorporación de las herramientas digitales en la educación hoy en día es indispensable, tomando en cuenta que tanto el docente como el alumno se benefician de varias maneras empezando con la colaboración en equipo dentro o fuera del aula, el uso de los medios de información para complementar los conocimientos adquiridos y el desarrollo de la autonomía en los estudiantes construyendo su propio aprendizaje.

El juego, históricamente reconocido como un instrumento pedagógico de gran eficacia, permite a los estudiantes explorar, experimentar y aprender de manera activa y placentera. Sin embargo, en el escenario post pandémico, su relevancia se ha acrecentado aún más, al constituir una vía invaluable para reconectar a los estudiantes con el proceso de aprendizaje presencial, dotándolo de un carácter lúdico y emocionante. Como nos menciona Candela Borja y Benavides Bailón (2020) “las actividades lúdicas llevadas al aula se convierten en una herramienta estratégica introduciendo al niño al alcance de aprendizajes con sentido en ambientes agradables de manera atractiva y natural desarrollando habilidades” (párr. 1). Es por ello que se logra decir que el juego ayuda al desarrollo del estudiante.

Por otro lado, la práctica reflexiva de las matemáticas en la educación primaria es una herramienta poderosa para el aprendizaje significativo de esta disciplina fundamental. Reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas implica comprender los conceptos subyacentes y desarrollar habilidades de pensamiento crítico.

Es así como el pensamiento reflexivo tiene principales hábitos, el dudar, el sorprenderse, el plantearse preguntas, el leer, el transcribir determinadas reflexiones, el discutir y el reflexionar en voz alta. Lo anterior añadido a los conocimientos teóricos contribuye a expresar con palabras los estados de ánimo y a dar forma a la experiencia. (Perrenoud, 2004, como se cita en Galbán et al., 2017)

El pensamiento reflexivo es una habilidad fundamental para los docentes, ya que brinda la capacidad de aprender a partir de sus experiencias y aplicar ese aprendizaje de manera significativa en el contexto actual que nos rodea; esta aptitud implica reflexionar sobre las experiencias pasadas, analizar las situaciones presentes y buscar soluciones efectivas para los problemas que surgen en el aula y en el entorno educativo.

### **Marco teórico**

Para entender mejor el tema de esta investigación, primero se deben conocer los conceptos y las teorías que lo rodean. En este capítulo se exploran conceptos claves relacionados con la práctica reflexiva de los docentes, empleando el juego y diversas herramientas digitales en la enseñanza-aprendizaje en el área de matemáticas. De igual forma, se muestra el marco teórico del tema de estudio, así como diferentes investigaciones que contribuyen al estudio del presente documento.

Monroy Mariño y Riveros Prieto (2022) definen que la práctica reflexiva “se constituye como una estrategia para el desarrollo profesional del profesor de matemáticas, principalmente transformando las dimensiones del profesor (ser, saber y hacer)” (p. 13). Estos autores subrayan que la práctica reflexiva no solo se trata de la adquisición de conocimientos teóricos o habilidades técnicas, sino que también implica una reflexión sobre la identidad profesional, las creencias y los valores del docente.

Por otro lado, las herramientas digitales son en la actualidad aliados fundamentales para los docentes, puesto que facilitan la construcción del pensamiento reflexivo entre los educadores, Belloch (2012) afirma que las herramientas digitales son implementos primordiales que ayudan a adquirir nuevos conocimientos a partir de nuevas estrategias, se convierten en nuestros recursos pertinentes para toda la sociedad. El uso de estas en

educación básica hace que los estudiantes sean personas creativas, imaginativas y sobre todo innovadoras.

La integración de la tecnología enriquece el proceso de aprendizaje al proporcionar experiencias interactivas. Mediante el uso de plataformas educativas, aplicaciones móviles y recursos en línea, los docentes permiten ofrecer a los estudiantes oportunidades para explorar conceptos relacionados con el área planteada. Murillo Antón y Tapia Reyes (2020) explican que “las matemáticas son consideradas fundamentales para el desarrollo intelectual de los niños; les permite ser lógicos, trabajar de manera ordenada, y preparar su mente para la crítica y la abstracción” (párr. 1).

La práctica docente es descrita por García et al., (2008), como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos. (p.4).

Con respecto al pensamiento reflexivo, Schön (1998), señala que la reflexión implica el desarrollo de estrategias y técnicas para tratar la complejidad, la incertidumbre, la singularidad y los conflictos de valor inherentes a las situaciones de la práctica. De ahí que, se puede concebir a la reflexión de la práctica docente como una herramienta de cambio en nuestra forma de actuar, en nuestras concepciones, en nuestras prácticas rutinarias, en la forma de desenvolvemos en el aula y el desarrollar los procesos de enseñanza.

Por otra parte, al tratarse de la formación docente, Díaz (2006), enfatiza en que la formación deja de ser un proceso de enseñar, para convertirse en el autodescubrimiento personal, el hacerse consiente de sí mismo; trata del desarrollo completo de la personalidad y no de conductas concretas; o de orientación práctica donde la fundamentación es que la enseñanza actividad compleja se desarrolla en escenarios singulares, determinada por el contexto. Los dispositivos de formación docente son herramientas diseñadas para mejorar y fortalecer la enseñanza. Se utilizan para fortalecer las habilidades, actualizar los conocimientos, fomentar la reflexión y ayuda a promover el intercambio de experiencias dentro del contexto educativo.

## **Metodología**

La realización de un trabajo de investigación desde un enfoque cualitativo es un ir y venir entre lo que se conoce de la temática y lo que se consigue en la realidad estudiada. Por ello, se recomienda la combinación de la reflexión personal e interpretación de los resultados con un proceso analítico basado en técnicas de análisis de datos dónde se impulse la reflexión a partir de la interpretación de la información recogida, por el investigador en conjunto con codificaciones digitales en un análisis de códigos y relaciones rudimentarias, en un primer momento.

Según la definición del enfoque cualitativo, se rescata a Hernández Sampieri et al., (2014), que expresa lo siguiente: “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación y puede o no puede probar hipótesis en su proceso de interpretación, mencionando una aportación más del enfoque nos encontramos” (p. 11).

El método naturalista-interpretativo ofrece sustentos sólidos para la creación esta ponencia sobre dispositivos de formación docente que apoyan a la construcción del pensamiento reflexivo mediante herramientas digitales. Al utilizar este enfoque, es posible facilitar una comprensión profunda del impacto de las herramientas digitales en la formación docente y el desarrollo del pensamiento reflexivo. La técnica entrevista semiestructurada, es un método de investigación que se utilizó en esta ponencia y según Alonso (1999, como se citó en Tonon, 2009) “la entrevista semi-estructurada recoge saberes privados, construye el sentido social de la conducta individual o grupal del entrevistado. Así mismo, facilita la comunicación de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible mediante la palabra.”

## **Técnica e instrumento**

En este capítulo se presentan detalladamente los resultados de la investigación, los cuales se derivan de la información proporcionada por los participantes del estudio. La recopilación de datos se llevó a cabo a través de un cuestionario, que fue distribuido entre los participantes. De este cuestionario, se seleccionaron cuidadosamente las preguntas más

pertinentes y relevantes, aquellas que permitieran abordar de manera efectiva las interrogantes planteadas en el marco de la investigación. La elección de estas aseguró que los datos recopilados fueran significativos y útiles para el análisis posterior.

La información fue analizada a través del procesador Atlas ti, por medio de códigos y categorías de análisis, Sabariego-Puig et al. (2014) señalan que este software es una herramienta informática diseñada específicamente para llevar a cabo el análisis cualitativo de datos, facilitando la extracción, categorización e interconexión de segmentos de información procedentes de diferentes documentos (p. 123).

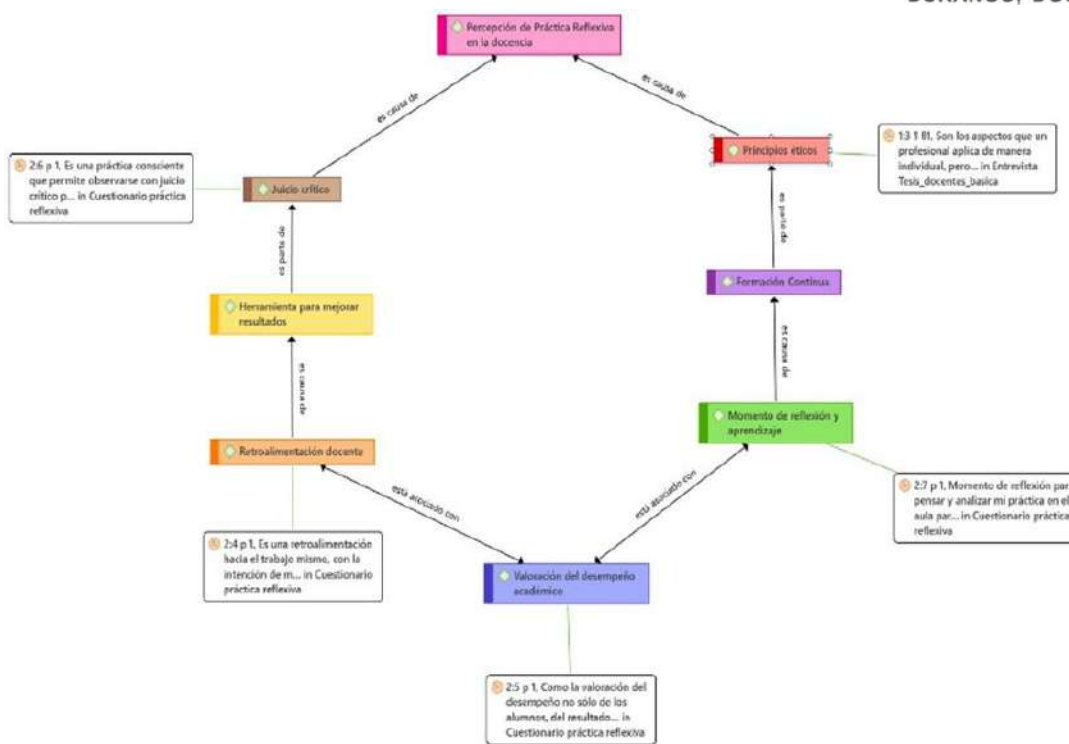
### **Análisis de los resultados por pregunta de investigación**

Los datos obtenidos de los docentes de educación primaria fueron organizados en una red analítica diseñada para explorar la siguiente interrogante ¿Cuál es la definición de práctica reflexiva en la enseñanza? Este enfoque estructurado permitió identificar puntos clave que no solo muestran la complejidad a este concepto, sino que arrojan información sobre su implementación práctica en el contexto educativo a nivel primario. Al analizar estos puntos críticos, se destacan las diversas dimensiones que componen la práctica reflexiva, tales como la autoevaluación crítica, la adaptación de estrategias pedagógicas y el impacto en la mejora continua del proceso enseñanza-aprendizaje.

Red 1.

Percepción de la Práctica Reflexiva en la docencia.





Como se observa en la Red 1, los docentes entrevistados muestran la percepción que conciben sobre la práctica reflexiva, los cuales concuerdan en que se basa en un juicio crítico, Zambrano Martínez (2020) explica que “en el nivel de reflexión crítica, los profesores abordan las implicancias morales y éticas y las consecuencias de sus prácticas en los estudiantes” (párr. 19). Este enfoque resalta la importancia de que los maestros consideren no sólo los aspectos técnicos y pedagógicos de su enseñanza, sino también las implicaciones morales y éticas de sus acciones en el desarrollo de los estudiantes.

Por otro lado, en la categoría momento de reflexión y aprendizaje el participante 2:7 menciona que este momento lo utiliza “para pensar y analizar mi práctica en el aula para reconocer mis fortalezas y áreas de oportunidad, así como detectar las necesidades de los alumnos a partir del trabajo en el aula para mejorarlo”. Al analizar su propia práctica, el docente no solo identifica sus fortalezas, lo cual es crucial para reconocer y potenciar lo que está funcionando bien, sino que también reconoce las áreas de oportunidad, lo que le permite establecer metas claras para su desarrollo profesional.

El siguiente código que se aborda es la formación continua, la cual se refiere al proceso por el cual los docentes mejoran y actualizan sus conocimientos, habilidades y

competencias; se encuentra íntimamente vinculada al proceso de enseñanza- aprendizaje, constituyendo un componente crucial para el desarrollo tanto en los educadores como en los estudiantes. Para UNESCO:

La formación continua debe entenderse como una acción organizada, direccionada, intencional, continua y permanente que conduzca a la práctica del diálogo genuino, como una estrategia para ejercitar la capacidad de comprender el otro: un momento de reflexión sobre la propia práctica con la base en el discurso del otro, una oportunidad de desarrollar acciones conjuntas para la solución de los problemas (UNESCO, 2008: p.64).

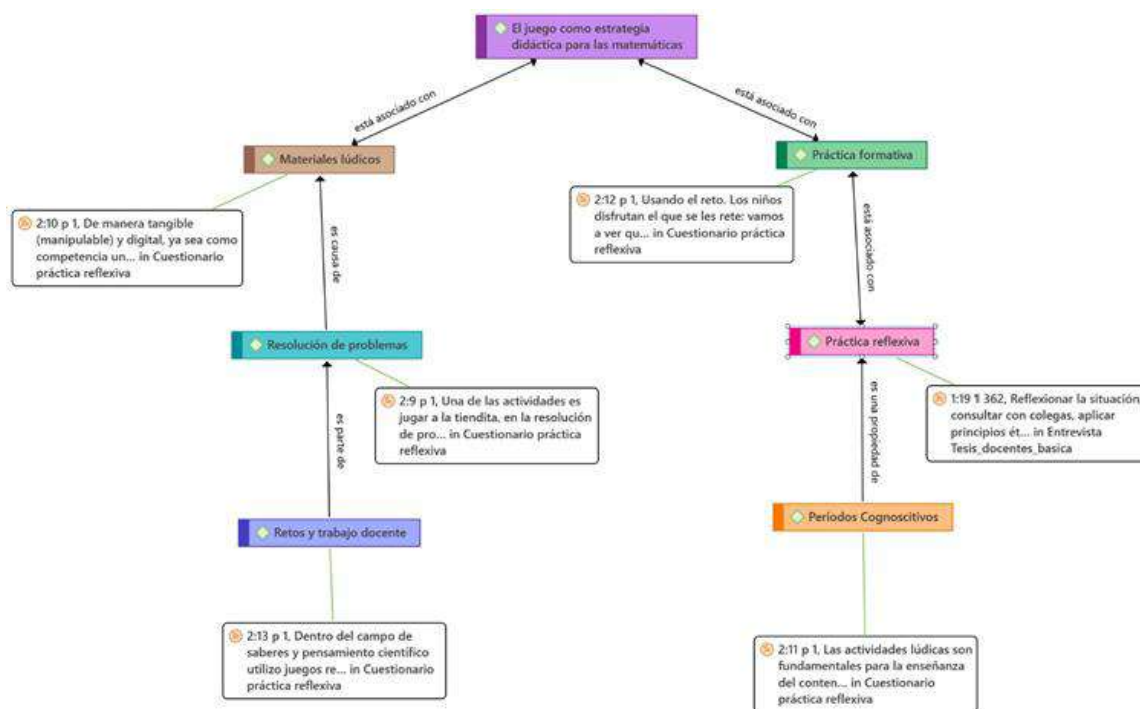
Otra categoría que tiene gran relevancia dentro de la red 1, lleva por nombre valoración del desempeño, dentro de la práctica reflexiva es fundamental para garantizar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, ya que implica la capacidad de los maestros para analizar críticamente sus propias prácticas, identificar áreas de mejora y realizar ajustes significativos en su enfoque pedagógico, como lo cita uno de los entrevistados define su práctica reflexiva “como valoración del desempeño no sólo de los alumnos, del resultado de las actividades de aprendizaje diseñadas e instrumentos de evaluación, para la toma de decisiones que permitan mejorar la práctica de los maestros” (M4-P1).

Stroebe (2016) enfatiza que la evaluación del desempeño educativo no solo se concibió como un mecanismo de supervisión, se tiene como objetivo primordial brindar a los profesores una herramienta eficaz para mejorar su práctica pedagógica y, por ende, elevar la calidad de la enseñanza impartida. Este enfoque se basaba en la identidad cuidadosa de áreas de fortaleza y debilidad en el desempeño de los formadores, con el fin de ofrecer una retroalimentación integral y constructiva que favorece su crecimiento profesional. Más allá de ser una evaluación de resultados, se consideraba como una oportunidad de desarrollo continuo, donde los tutores reciben orientación individualizada y pueden participar en actividades de formación diseñadas para abordar áreas de mejora específicas.

Para dar respuesta a la segunda interrogante de investigación, se estableció la pregunta ¿Cómo se emplea el juego como estrategia didáctica en la enseñanza de las matemáticas?, dando como resultado la red 2 titulada “El juego como estrategia didáctica en las matemáticas”. La figura que se presenta a continuación ofrece una interpretación detallada de las categorías generadas. En esta figura, se analizan las distintas clasificaciones obtenidas, lo que permite una comprensión más amplia y sencilla del tema. Esta visualización facilita el entendimiento al desglosar y organizar la información de manera que resulte accesible y completa para el lector.

### Red 2.

### El juego como estrategia didáctica en las matemáticas.



Con base a la segunda pregunta señalada, se generaron seis categorías que dan respuesta a la pregunta de investigación planteada en la red 2, Cardón & Sgreccia (2016) describen que “el juego es una importante estrategia didáctica para el aprendizaje de nociones matemáticas, ya que estimula la creatividad, desarrolla el pensamiento lógico, favorece la operación de matematizar e introduce los temas de manera contextualizada” (p. 2). Esto explica que no solo es una forma divertida de aprender, sino también una herramienta poderosa para el desarrollo de habilidades matemáticas. Al involucrarse en

actividades lúdicas, los estudiantes pueden explorar nuevos conceptos relacionados al área planteada de manera práctica y experiencial, lo que les ayuda a internalizar y comprender mejor los principios subyacentes.

Los docentes destacaron que la integración de materiales lúdicos en sus estrategias didácticas permite una diversificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando la comprensión de conceptos complejos mediante la experiencia práctica. Asimismo, señalaron que la utilización de estos instrumentos es “de manera tangible y digital, ya sea como competencia uno a uno o por equipos” (M3-P2) ya que estas estrategias fomentan la participación activa del alumnado, promoviendo un aprendizaje interactivo y colaborativo. En este sentido, consideran que estas herramientas didácticas contribuyen a generar un ambiente motivador y enriquecedor para todos los involucrados en el proceso educativo.

Como nos menciona un maestro entrevistado “usando el reto. Los niños disfrutaban el que se les rete. Es una práctica desafiante para sí mismo y para demostrar al otro de lo que es capaz. Pero no de una manera retadora o competitiva, más bien como la esencia del juego” (M5-P2) con este comentario obtenemos la siguiente categoría importante dentro de la segunda red, la cual se nombra Práctica Formativa, la cual se considera un proceso continuo de aprendizaje y desarrollo profesional que implica la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias necesarias para mejorar la calidad de la educación y promover el éxito académico de los estudiantes. Morron (2022) denomina a la práctica formativa como:

Conjunto de actividades y espacios pedagógicos a los cuales los aprendices se ven expuestos durante su proceso de formación y que les permite vivir significativamente una experiencia de aprendizaje auténtica, habilitándolos para desenvolverse eficientemente en su presente y preparándolos para su futuro (párr. 1).

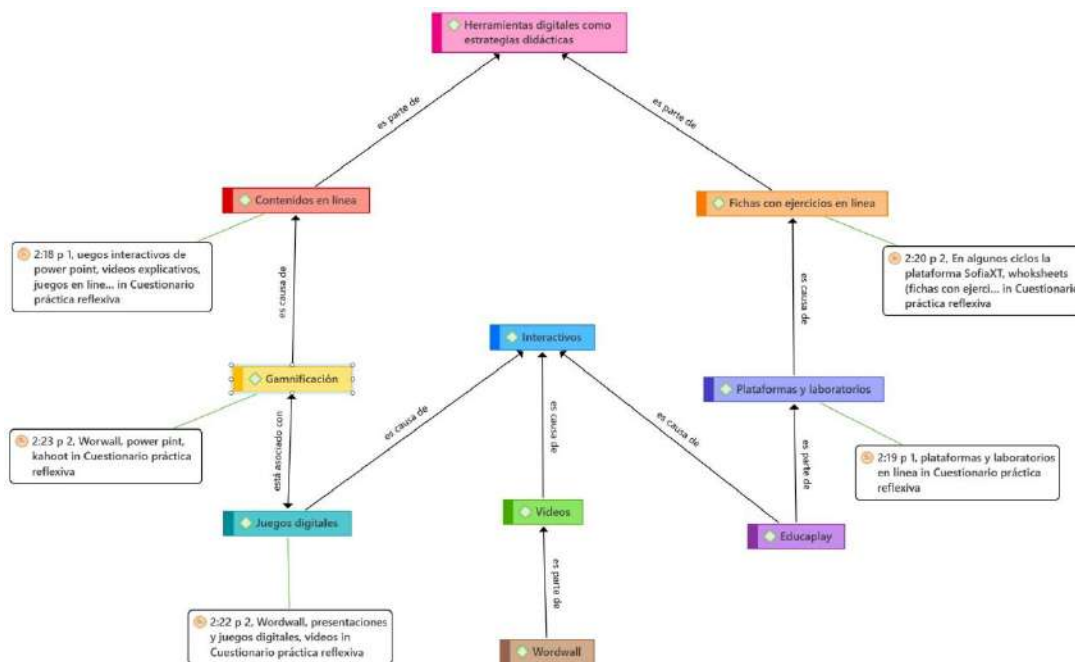
Al ofrecer un conjunto diverso de actividades y espacios pedagógicos, se brinda a los estudiantes la oportunidad de involucrarse activamente en su aprendizaje, lo que les permite adquirir habilidades prácticas y conocimientos relevantes que pueden aplicar tanto en su vida presente como en su futuro.

Por última instancia, los periodos cognitivos, Yanez (2016) explica que “toda labor formativa en una institución pedagógica se apoya en último término en ayudar al niño a irse formando, completando y perfeccionando constantemente” (p. 2) a lo que se refiere a las diferentes etapas del proceso de enseñanza en la que los alumnos adquieren, procesan y aplican información. El juego como estrategia didáctica puede facilitar el desarrollo de habilidades cognitivas al proporcionar oportunidades para la exploración, la experimentación, además de la aplicación práctica.

La tercera pregunta de investigación se orienta hacia la exploración de los instrumentos lúdicos empleados por los docentes. Este aspecto se detalla en la red 3 titulada “Herramientas digitales como estrategias didácticas”, la cual abarca un análisis detallado de nueve categorías interconectadas entre sí. En ella se recogen las respuestas proporcionadas por los participantes entrevistados en relación con la pregunta planteada, ofreciendo así un panorama completo de las prácticas educativas actuales que hacen uso de la tecnología como recurso fundamental para la enseñanza.

### Red 3.

#### Herramientas digitales como estrategias didácticas.



2:18 p 1, juegos interactivos de power point, videos explicativos, juegos en line... in Cuestionario práctica reflexiva

2:23 p 2, Worwall, power pint, kahoot in Cuestionario práctica reflexiva

2:22 p 2, Wordwall, presentaciones y juegos digitales, videos in Cuestionario práctica reflexiva

2:30 p 2, En algunos círcos la plataforma SofiaXI, whooksheets (fichas con ejerci... in Cuestionario práctica reflexiva

2:19 p 1, plataformas y laboratorios en línea in Cuestionario práctica reflexiva

Dentro de esta figura se encuentran nueve categorías las cuales se pueden integrar de manera efectiva como estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La relación entre estas herramientas radica en su capacidad para ofrecer experiencias más dinámicas, interactivas y personalizadas. Los contenidos en línea, como tutoriales, presentaciones multimedia y recursos educativos digitales, proporcionan acceso a información y materiales que tratan de garantizar la adquisición de conocimientos en cualquier lugar, Grácia et al. (2020) menciona que el uso de estos instrumentos facilita el desarrollo de la identidad profesional de los docentes, promoviendo la innovación, la reflexión y el cuestionamiento de sus prácticas pedagógicas. Les permite reevaluar y ajustar sus expectativas tanto sobre sus alumnos como sobre su papel como guías en el proceso de aprendizaje. Además, les ayuda a adaptarse a un entorno educativo en constante cambio, influenciado cada vez más por diversos contextos y con fronteras menos definidas.

Los recursos interactivos, como simulaciones o actividades en línea, son clave para que los estudiantes exploren conceptos, así como fenómenos de manera activa, participativa, lo que fomenta el pensamiento crítico, al igual que la resolución de problemas. sin embargo, es importante reconocer que, aunque se reconoce el valor de estos recursos, su implementación puede verse limitada en el aula debido a las dificultades técnicas como la conectividad a internet, como señal al entrevistado do (M2-P3), quien utiliza estas herramientas para planificar actividades, pero dentro del aula se restringe al material descargado.

Al fomentar la participación activa de los estudiantes en este proceso, este enfoque colaborativo promueve la construcción conjunta de conocimiento entre los estudiantes y facilita el desarrollo de habilidades sociales y de trabajo en equipo que son fundamentales para su éxito tanto en el ámbito educativo como en el profesional. En conjunto estas herramientas digitales no solo transforman la manera en que se enseña y se aprende, sino que también potencian el desarrollo integral de los estudiantes al promover un aprendizaje activo, colaborativo y significativo.



## Discusión y conclusiones

En este apartado se abordan las diversas terminaciones que surgieron a lo largo del proceso de investigación, las cuales están organizadas según las distintas categorías de análisis establecidas y vinculadas con los objetivos planteados inicialmente. Al analizar detenidamente cada una de estas conclusiones, se revela el valioso aprendizaje adquirido por parte del investigador, no sólo en términos de su formación profesional, sino en lo que respecta a su experiencia de vida.

En esta sección no solo se refleja el cumplimiento del propósito de este trabajo, también proporciona una comprensión más profunda y matizada del tema de estudio, enriqueciendo así el conocimiento y ampliando su perspectiva en relación con el campo abordado. Asimismo, este proceso de reflexión y análisis permite internalizar, así como asimilar de manera más completa los hallazgos obtenidos, lo que contribuye significativamente a su crecimiento y desarrollo tanto personal como profesional.

Dentro de este estudio cualitativo se exploró cómo los docentes de educación primaria incorporan el juego y diversas herramientas digitales en su práctica reflexiva como estrategias didácticas para enseñar el campo formativo de saberes y pensamiento científico. A lo largo de este estudio, se ha profundizado en la variedad de enfoques pedagógicos utilizados por los educadores, como también en los métodos específicos mediante los cuales se integran en el proceso educativo diario.

## Referencias

- Belloch, C. (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el Aprendizaje. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico En Educación, 4, 1-11. <https://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA1.pdf>
- Candela Borja, Y. M., & Benavides Bailón, J. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la básica superior. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo), 5(3), 90-98. [http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2550-65872020000300090](http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2550-65872020000300090)



- Cardón, V., & Sgreccia, N. F. (2016). Lugar que asume el juego como estrategia didáctica en clases de Matemática al inicio de la escolaridad primaria. *Unión-Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 12(47).  
<http://revistaunion.org/index.php/UNION/article/view/543>
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, 88-103. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Galbán, S. E. (2017). El papel de la práctica reflexiva en la formación de pedagogos. *Zona Próxima*.  
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/13499/214421445239>
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2-15. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gracia, M., Jarque, M. J., Riba, C., & Vega, F. (2020). Uso de una herramienta digital como recurso de desarrollo profesional para mejorar la competencia comunicativa oral de alumnos de educación infantil y primaria. *Revista de investigación en Logopedia*, 10(2), 135-149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7969392>
- Monroy Mariño, Z. T., & Riveros Prieto, D. A. (2022). La práctica reflexiva, una estrategia para el desarrollo profesional del docente de Matemáticas. [Tesis, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia].  
<http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/18241/La%20pr%C3%A1ctica%20reflexiva%2C%20una%20estrategia%20para%20el%20desarrollo%20profesional%20del%20docente%20de%20Matem%C3%A1ticas.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Morrón, M. (28 de septiembre de 2022). ¿De qué hablamos cuando nos referimos a práctica formativa?. *Linkedin*. <https://es.linkedin.com/pulse/de-qu%C3%A9-hablamos-cuando-nos-referimos-pr%C3%A1ctica-formativa-miriam-morr%C3%B3n>.

- Murillo Antón, J., & Tapia Reyes, R. A. (junio de 2020). El método Singapur: sus alcances para el aprendizaje de las matemáticas. *Muro de investigación*. 5(2), 13-24. <https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/r-Muro-investigacion/article/view/1322>
- Sabariego Puig, M., Vilà Baños, R., & Sandín Esteban, M. P. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS. ti. REIRE. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), 119-133. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/55923>
- Samperi Hernández, R., Collado Fernández, C., & Lucio Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana. <https://metodos-comunicacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/219/2014/04/Hernandez-Sampieri-Cap-1.pdf>
- Schön, D. (1998). "La estructura de la reflexión desde la acción" en *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires, Temas de Educación, Paidós.
- Stroebe, W. (2016). Student evaluations of teaching: no measure for the TEF. *Times Higher Education*. <https://www.timeshighereducation.com/comment/studentevaluations-teaching-no-measure-tef>
- Tonon, G. (2009). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. 46, 45-73. [https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro\\_reflexiones\\_latinoamericanas\\_sobre\\_investigacion\\_cu.pdf#page=48](https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacion_cu.pdf#page=48)
- UNESCO. (2008). *Fortaleciendo competencias formación continuada para el programa abriendo espacios: educación y cultura para la paz*. Brasilia: UNESCO.
- Yanez, P. (2016). El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales. *Revista San Gregorio*, (11), 70-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585727>
- Zambrano Martínez, N. R. (2020). Práctica reflexiva en la formación de maestros: el caso de la Escuela Normal Superior de Pasto. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 40-52. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202020000100040&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100040&lng=es&tlng=es).

## Estudio comparativo sobre el impacto del aprendizaje móvil como estrategia de apoyo de la materia de Historia en contextos educativos distintos

Sergio Luis Valencia Sánchez  
Escuela Normal de Sinaloa  
sergio.vsanchez27@gmail.com

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

### Resumen

La presente investigación analiza la implementación del aprendizaje móvil en dos escuelas secundarias, Secundaria Técnica #72 y Secundaria Lázaro Cárdenas Federal no. 3, dentro del contexto de la Nueva Escuela Mexicana. Esta estrategia busca integrar tecnologías digitales en el aula para mejorar el aprendizaje, adaptándose a las necesidades específicas de cada entorno educativo. Aunque ambas escuelas se encuentran geográficamente cercanas, presentan diferencias significativas en infraestructura y recursos tecnológicos disponibles. Mientras que la primera cuenta con proyectores y acceso limitado a internet, la segunda enfrenta deficiencias más marcadas, como la falta de iluminación adecuada y la ausencia de proyectores en las aulas. Estos contrastes ilustran los desafíos inherentes a la implementación del aprendizaje móvil en contextos diversos y subrayan la necesidad de adaptar las estrategias educativas a las condiciones específicas de cada escuela. El estudio utiliza métodos cuantitativos y cualitativos para comparar los resultados de ambas intervenciones, evaluando la efectividad del aprendizaje móvil en mejorar el compromiso estudiantil y los resultados académicos en diferentes entornos educativos mexicanos.

**Palabras clave:** aprendizaje móvil, nueva escuela mexicana, infraestructura educativa y tecnologías digitales.

### Planteamiento del problema

Cada escuela es única, con características y enfoques educativos propios. Del mismo modo, cada aula tiene su dinámica particular, influenciada por los alumnos y el ambiente de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje varían considerablemente, adaptándose a las

necesidades y estilos de los estudiantes. Asimismo, cada intervención educativa es singular, diseñada para abordar problemas específicos y mejorar el rendimiento académico de manera personalizada.

Con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en las aulas del país, se busca formar estudiantes con una visión integral. El objetivo no es solo impartir conocimientos y desarrollar habilidades cognitivas, sino también fomentar el autoconocimiento y el entendimiento del entorno a través del respeto y la empatía. Este proyecto se basa en tres enfoques fundamentales: crítico, humanista y comunitario (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2023, p. 5). A diferencia de los proyectos educativos anteriores, estos nuevos enfoques ofrecen la flexibilidad necesaria para adaptar la enseñanza a la singularidad de cada contexto en el que se implemente.

No obstante, no todo resulta tan ideal como se desearía. Cada contexto educativo está condicionado por la intervención de diversos factores, desde los docentes y los alumnos, hasta la comunidad que rodea el plantel y los padres de familia. Esta situación deja en vulnerabilidad a las escuelas que se encuentran en condiciones de pobreza, es por ello que, una estrategia educativa como lo es el aprendizaje móvil<sup>4</sup> no resultaría efectiva si se implementa en cada aula de México. La disparidad en recursos tecnológicos y acceso a internet hace que esta estrategia no sea viable en muchas escuelas, especialmente en aquellas ubicadas en áreas de pobreza. Para que una estrategia educativa sea exitosa, es crucial adaptarla a las realidades y necesidades específicas de cada contexto.

El interés por implementar el aprendizaje móvil surge como una respuesta a una de las principales condiciones de infraestructura de la NEM, que es integrar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) en las aulas (SEMS, 2019, p. 12). Esta iniciativa tiene como objetivo mejorar el proceso de aprendizaje al aprovechar las herramientas digitales y los recursos en línea. En ese mismo documento se especifica que el estado será el encargado de brindar la infraestructura necesaria para lograr integrar las TIC's en el ambiente áulico,

---

<sup>4</sup> Según García (2004) el aprendizaje móvil es la “posibilidad de aprender a través de Internet, pero con máxima portabilidad, interactividad y conectividad. Se trataría de la integración del e-learning (sistema de enseñanza y aprendizaje a través de redes digitales) con los dispositivos móviles de comunicación con el fin de producir experiencias educativas en cualquier lugar y momento” (p. 2).

justo como se menciona en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, “El Estado garantizará que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno, sean idóneos y contribuyan a los fines de la educación” ([Const.], 1917, Art. 3). Todo esto conjugado, se disuelve en un contexto real, ya que no se cuenta con la infraestructura suficiente en la mayoría de las escuelas secundarias para poder implementar todas las estrategias educativas necesarias para formar estudiantes, como lo dice la NEM, con visión integral.

Sin detenerse por esta limitación, este estudio tiene como objetivo comparar dos intervenciones educativas que aplican la estrategia de aprendizaje móvil en contextos radicalmente diferentes dentro de la misma área geográfica. Esto permitirá analizar cómo esta estrategia se adapta y funciona en entornos diversos, considerando factores como infraestructura tecnológica disponible, recursos educativos locales y las características específicas de los estudiantes y docentes en cada contexto.

La primera escuela es la Secundaria Técnica #72 Profesor Joaquín Nieto<sup>5</sup>, donde se realizó la intervención en tres partes, una visita para el diagnóstico de la escuela y del grupo que se asignó y otras dos para dar clases frente a grupo. En aspectos generales, el plantel tiene infraestructura adecuada para el aprendizaje. Las aulas son aceptables, pero algunas tienen problemas de iluminación. En la mayoría de los salones cuentan con proyector, la escuela no cuenta con internet gratuito, los estudiantes son diversos, muchos viven cerca y la participación familiar es mínima. Las visitas se desarrollaron en el periodo octubre - noviembre del 2023. La segunda escuela es la Secundaria Lázaro Cárdenas Federal no. 3<sup>6</sup>, donde también se hizo la intervención en tres partes, solo que aquí fueron en el periodo de marzo - mayo del 2024. En cuanto a la infraestructura, si bien la escuela satisface las necesidades básicas de los estudiantes, se evidencian deficiencias en varios rubros. Se puede notar la falta de buena iluminación y un aspecto esencial es la falta de proyector

---

<sup>5</sup> Este plantel educativo se encuentra localizado en la calle Cerro Utato, sin número, colonia Loma Linda, en Culiacán Rosales, Culiacán, Sinaloa, con código postal 80177. La clave del centro de trabajo es 25DST0076G.

<sup>6</sup> Las instalaciones de esta escuela están ubicadas en la calle Alberto Terrones, número 4270, en la colonia Esthela Ortiz de Toledo, en Culiacán Rosales, Culiacán, Sinaloa, con código postal 80197. La clave del centro de trabajo es 25DES0017Z.

dentro de las aulas, aunque cuenta con un aula de medios que pueden utilizar con previo permiso.

Aunque ambos planteles están cercanos entre sí, los estudiantes que los visitan son notablemente diversos. Esto se debe a sus contextos de crecimiento, procedentes de diversas colonias y experiencias de convivencia en cada escuela. Además, la infraestructura también influye en las características de los estudiantes. El éxito de la implementación del aprendizaje móvil como estrategia educativa depende principalmente de la cantidad de estudiantes que tienen acceso a dispositivos móviles e internet. Así es como se plantea la necesidad de verificar la efectividad de integrar una nueva estrategia educativa, como es el aprendizaje móvil, en distintos contextos.

### **Marco Teórico**

México, al igual que otros países que adoptaron el neoliberalismo y experimentaron la globalización, han percibido un notable desarrollo en tecnología digital, un avance que era inimaginable a principios del siglo XX. En el 2023, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía ([INEGI], 2024) “97.2 millones de personas usaban un teléfono celular, lo que equivalió a 81.4 % de la población de 6 años o más” (párr. 1). Es decir, la mayor parte de la población mexicana, incluidos los adolescentes –sujetos que visitan y participan en las actividades escolares en las secundarias– cuentan con teléfonos celulares.

Vidal (et. al. 2015) hacen énfasis en que "el creciente uso de celulares y tabletas, acrecentó la necesidad de hacer más amigables en ellos la lectura de libros electrónicos y lograr que el texto se adaptara automáticamente al tamaño de la pantalla de los diversos dispositivos lectores, entre otras características a tener en cuenta" (p. 676). Se destaca que los estudiantes que cursan el nivel secundaria en la actualidad y que cuentan con celular personal —aunque les pongan la famosa regla de “no usar el teléfono en clase” — no van a dejar de utilizarlo. Por lo que, como docentes, es mejor integrar los celulares en las clases por medio de las actividades que prohibir su uso, ya que prohibirlos, incentiva en hacer notar que pueden obtener un estímulo al usarlo. Este cambio de perspectiva nos lleva a



considerar los teléfonos móviles no solo como una potencial distracción o problema dentro del aula, sino como una herramienta educativa valiosa que puede potenciar el aprendizaje.

Respecto a esto último, Torres (et. al., 2015) mencionan que el futuro del aprendizaje se configura en torno a cuatro ejes: movilidad, interacción, inteligencia artificial y tecnologías como realidad aumentada y juegos aplicados. Estos elementos se combinan para crear un modelo de escenarios educativos móviles, interactivos e inteligentes que optimizan todos los espacios y momentos disponibles para el aprendizaje. Aunque las tecnologías individuales ya están disponibles y se utilizan en diversas experiencias educativas, la verdadera innovación radica en integrarlas de manera coherente a través de modelos didácticos que promuevan un aprendizaje profundo y significativo entre los estudiantes. Esto implica no solo utilizar tecnología avanzada, sino también diseñar entornos de aprendizaje que fomenten la participación activa, la colaboración y el pensamiento crítico, adaptándose dinámicamente a las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada alumno (p. 38).

Siguiendo lo planteado por Parsons y Ryu (2006), el aprendizaje móvil (M-learning) es un enfoque del aprendizaje electrónico (E-learning) que emplea dispositivos móviles. Aunque en ciertos casos el M-learning se considera simplemente una prolongación del E-learning, se ve solo como otro medio para distribuir el mismo contenido (p. 1). La capacidad de localización es una fortaleza particular de los dispositivos móviles, ya que pueden aprovechar la conciencia de la ubicación para ofrecer servicios específicos a la localización actual del usuario (Parsons y Ryu, 2006, p. 2). En este sentido, integrar actividades educativas -no necesariamente un curso completo- aplicadas a través de dispositivos móviles, permite tanto al docente como al estudiante ahorrar tiempo y tener flexibilidad en el aprendizaje. Se puede aprender en cualquier lugar y en cualquier momento, no solo de manera empírica, sino también progresiva mediante la integración del aprendizaje móvil.

Con este respaldo sobre la mesa, se reconoce que la estrategia de aprendizaje móvil se posiciona como una herramienta invaluable de apoyo para los docentes en su interacción con los estudiantes en el aula. En esta parte son indispensables tres aspectos: la infraestructura, el dominio y la participación. La infraestructura adecuada, que incluye



acceso confiable a dispositivos y conectividad, es fundamental para implementar eficazmente esta estrategia. Además, el dominio por parte de los docentes en el uso de tecnologías móviles es crucial para guiar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes de manera efectiva. Finalmente, la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje móvil promueve un ambiente educativo más dinámico y colaborativo, aprovechando al máximo el potencial educativo de los dispositivos móviles.

Retomando los tres aspectos principales del aprendizaje móvil: portabilidad, interactividad y conectividad (García, 2004, p. 2), se puede concluir que esta estrategia educativa ofrece la posibilidad de aprender de manera positiva en cualquier lugar. La portabilidad de los dispositivos móviles facilita el acceso al contenido educativo en diferentes entornos. La interactividad mejora el compromiso y la participación de los estudiantes, mientras que la conectividad permite acceder a recursos y colaborar con otros en tiempo real, haciendo el aprendizaje más flexible y accesible.

No todo es perfecto. Uno de los desafíos clave para la implementación efectiva del aprendizaje móvil es la accesibilidad. Según Vidal y Gavilondo (2018), además de la resistencia al cambio, un obstáculo significativo radica en los altos costos asociados con el desarrollo de aplicaciones educativas para dispositivos móviles (p. 2). Estos costos pueden limitar la disponibilidad y la calidad de las herramientas tecnológicas disponibles para los educadores y los estudiantes, afectando así la adopción generalizada de estrategias educativas basadas en tecnología móvil. Superar esta barrera económica es crucial para aprovechar plenamente el potencial del aprendizaje móvil en el entorno educativo actual.

## **Metodología**

Este trabajo es un estudio comparativo de los resultados cuantitativos de dos intervenciones educativas desarrolladas en diferentes escuelas, con distintos grupos y temas. Sin embargo, también se lleva a cabo un análisis cualitativo de estos datos, ya que, mediante la observación y la participación del investigador en el desarrollo de la investigación, se implementa la investigación-acción. Por lo tanto, se deduce un estudio comparativo de los datos cuantitativos obtenidos de dos procesos de investigación-acción.

Latorre (2003) menciona que "la investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión" (p. 24), lo que lleva a pensar en que la aplicación de un proyecto de intervención innovadora ayuda a comparar los resultados de las prácticas educativas y teniendo en mente siempre que los resultados pueden ser positivos o negativos, pero nunca equivocados. En estos dos casos de intervención docente aplicados durante el periodo 2023-2024, se consideró siempre la mejora de la práctica educativa mediante la integración discreta del aprendizaje móvil en el proceso de enseñanza. Así, se analizó la respuesta en términos cuantitativos, observando la participación de los estudiantes en actividades que involucraban las TIC, y se evaluó gradualmente cómo ajustar estas intervenciones para hacerlas cada vez más atractivas y analizar sus efectos.

Sin embargo, antes de profundizar en la intervención, se evaluaron varios aspectos mediante la aplicación de un cuestionario para determinar cuántos estudiantes tenían acceso a teléfono celular, internet en sus hogares y datos móviles. Y antes de aplicar este cuestionario, se empleó una guía de observación para investigar la infraestructura de la escuela, enfocándose específicamente en determinar si contaba con acceso a internet y recursos audiovisuales. Todo esto permitió implementar adecuadamente la estrategia de aprendizaje móvil y observar sus efectos como una herramienta innovadora en cada intervención.

Una vez obtenidos los resultados de cada intervención, se consideraron diversos aspectos para realizar un estudio comparativo. Según Nohlen (2020), "el método comparativo es un procedimiento sistemático para comparar objetos de estudio, comúnmente utilizado para obtener generalizaciones empíricas y verificar hipótesis" (p. 1). En este sentido, se procedió a comparar los resultados cuantitativos obtenidos por los estudiantes mediante su participación en diversas actividades, especialmente en lo que respecta al aprendizaje móvil, para evaluar la efectividad de su implementación y las posibles implicaciones de estas intervenciones.

## Resultados

Se evaluaron diversos aspectos basados en la valoración del objeto de estudio y los resultados obtenidos de la participación en las actividades de aprendizaje móvil. En las siguientes tablas se presentan las clasificaciones de los resultados obtenidos.

En esta primera tabla se puede observar la identificación de los recursos con los que contaba cada plantel educativo:

Resultados obtenidos de la <i>Guía de observación</i>		
<i>Variable / Plantel</i>	Técnica 72	Federal 3
Internet	0	0
Proyector	1	0
Bocina	1	0
Computadora o PC	0	0

En la siguiente tabla se observa el porcentaje de estudiantes que cuentan con teléfono celular y acceso a internet en cada una de las escuelas con los grupos con los que se trabajó:

Resultados obtenidos de la <i>Encuesta</i>				
Plantel (grupo) / Variable	Cantidad de alumnos por grupo atendido	% de alumnos con teléfono celular	% de alumnos con acceso a internet en casa	% de alumnos con datos móviles disponibles en su dispositivo
Técnica 72	45	100%	95%	40%
Federal 3	41	95%	85%	26%

Ahora bien, en cada una de las siguientes tablas se observan las actividades con enfoque al aprendizaje móvil en cada una de las intervenciones en ambas secundarias y se especifica el porcentaje de participación de los alumnos:

Resultados obtenidos de la <i>Participación de los estudiantes</i>			
Plantel: Técnica 72			
Actividades	% de participación positiva	Fecha	Asistencia en clase
<b>1. Tiempo de investigar en clase</b> Se les indica a los estudiantes que saquen sus celulares para que investiguen en distintas	9% (4 alumnos)	12- oct- 2023	43 alumnos

fuentes (como lo puede ser Google Académico, videos de YouTube o artículos de revistas históricas) información sobre las colonizaciones europeas en América. Nota: Se socializó mediante una actividad denominada Asamblea.			(95%)
<b>2. Tarea en WordWall</b> Se les indica que, por medio del jefe o subjefe de grupo, se les enviará un enlace que los dirige a un juego en línea que sirve para retroalimentar la actividad realizada en clase sobre el tema las colonizaciones europeas en América.	17% (8 alumnos)	12- oct- 2023	No aplica ( <i>tarea</i> )
<b>3. Tiempo de investigar en clase</b> Se indica una actividad en parejas. En conjunto, los estudiantes investigarán en internet información en sus celulares móviles sobre los siguientes puntos (Se dan solamente 15 minutos): a) Etapas de la revolución industrial b) Importancia de la Revolución industrial en el mundo c) Importancia de la Revolución industrial en México d) Importancia de la Revolución industrial en Sinaloa Nota: se socializó mediante una plenaria	66% (28 alumnos)	23- nov- 2023	42 alumnos (93%)
<b>4. Tarea en WordWall</b> Se les especifica que tienen una asignación en la plataforma WordWall sobre el tema que se está trabajando (Revolución industrial). Es necesario que lo tengan contestado para la siguiente clase.	22% (10 alumnos)	28- nov- 2023	No aplica ( <i>tarea</i> )
<b>5. Actividad en WordWall en clase</b> Se ejecuta grupalmente una actividad en la plataforma WordWall y con la participación de todos los estudiantes. Es una ronda de preguntas que los estudiantes tienen que contestar en vivo y se capturan los datos para evaluarlos en la clase.	46% (21 alumnos)	29- nov- 2023	45 alumnos (100%)

Resultados obtenidos de la Participación de los estudiantes			
Plantel: Federal 3			
Actividades	% de participación positiva	Fecha	Asistencia en clase
<p><b>1. Tarea Video en Youtube</b> Se apunta en el pizarrón que para la siguiente clase tendrán que haber visto el video “¿Qué es el Porfiriato?” de Clío Niños en YouTube para la siguiente clase y hacer anotaciones. Nota: se revisó la actividad por las anotaciones.</p>	31% (13 alumnos)	14-mar-2024	No aplica (tarea)
<p><b>2. Retroalimentación y reflexión de las clases en Formularios de Google</b> Se les envía un formulario de Google que los estudiantes tienen que contestar con las siguientes preguntas: a) ¿Qué fue lo que más te gustó de las clases? b) ¿Qué fue lo que no te gustó de las clases? c) ¿De manera general, qué aprendiste?</p>	92% (23 alumnos)	22-mar-2024	25 alumnos (60%)
<p><b>3. Evaluación diagnóstica en Formularios de Google</b> Se agrupa a los estudiantes en binas para que contestar en celulares la evaluación diagnóstica sobre el tema “Guerrillas, guerra sucia y neoliberalismo en México”.</p>	68% (28 alumnos)	20-may-2024	41 alumnos (100%)
<p><b>4. Tarea Sopa de letras</b> Se les envía a los estudiantes el enlace de Educaplay para que contesten una sopa de letras y busquen la definición de 4 de los 12 conceptos que aparecen.</p>	12% (5 alumnos)	28-nov-2023	No aplica (tarea)
<p><b>5. Actividad en WordWall en clase</b> En binas, se contesta una actividad de ronda de preguntas en la plataforma.</p>	61% (22 alumnos)	29-nov-2023	36 alumnos (87%)
<p><b>6. Video documental</b> Los estudiantes se tienen que integrar en equipos de 3 para que desarrollen un video no mayor a 3 minutos sobre un tema que asigna el maestro en tres fases: a) Investigación de la información y desarrollo del guion b) Desarrollo y ejecución del video c) Presentación del video en clase</p>	21% (9 alumnos)	29-mayo-2024	No aplica

Nota: se contempla esta actividad por la fase de investigación que se hizo en clase.			
--	--	--	--

Cada actividad se extrajo de los archivos de la planificación de clases y se ajustó exclusivamente para este trabajo. En los documentos oficiales se encuentran más detalles sobre cada una de ellas. Además, los datos de asistencia y participación se tomaron de la lista de asistencia del profesor titular, donde fueron registrados. Es importante mencionar que algunas actividades se vieron afectadas en su cronograma debido a ajustes por festividades o días no laborables. No obstante, se realizaron adaptaciones durante el curso para lograr los mejores resultados posibles.

### **Discusión y Conclusiones**

Basándose en los resultados de ambas intervenciones, se pueden formular varias ideas para futuras investigaciones. Es crucial destacar que este estudio comparativo busca enfatizar que la infraestructura y el contexto individual de cada alumno influyen de manera significativa en la participación en actividades que implican el aprendizaje móvil. Esto puede beneficiar o limitar la práctica docente en cuanto a la innovación en la inclusión de las TIC, según lo establecido por la NEM.

Los resultados de las intervenciones no fueron inicialmente positivos, pero mostraron progreso gradual. A medida que avanzaban las actividades, los estudiantes se involucraban poco a poco hasta alcanzar casi un excelente resultado. He aquí el desglose de las ideas que se desarrollan a partir de los resultados:

- El aprendizaje móvil se ve favorecido cuando se dispone de la infraestructura adecuada para su aplicación, como el acceso universal a teléfonos celulares entre los estudiantes, así como la disponibilidad de internet en los centros educativos, o en su defecto, que los estudiantes cuenten con datos móviles.
- Es fundamental que los maestros supervisen cuidadosamente las actividades que implican el uso de teléfonos celulares, ya que, de lo contrario, los estudiantes podrían utilizar sus dispositivos para actividades de entretenimiento en lugar de fines educativos.



- Las actividades en equipo que incluyen compartir y utilizar dispositivos personales, como los teléfonos celulares, pueden resultar incómodas para algunas personas que no están familiarizadas con este tipo de prácticas. Es crucial tener mucho cuidado con este aspecto.
- Como en cualquier estrategia educativa, integrar gradual y apropiadamente el aprendizaje móvil produce mejores resultados en cada intervención. Los alumnos suelen mostrar poco interés en las primeras sesiones, dado que no están acostumbrados a estas prácticas o un proceso monótono en ocasiones les resulta más cómodo. Solo para resaltar, como docentes, no hay que estar casados con una sola estrategia, hay que brincar de una a otra para lograr mejores resultados en los procesos de enseñanza.
- Hay varias plataformas disponibles que pueden integrarse en los procesos de enseñanza para beneficiar y monitorear el aprendizaje del estudiante, algunas gratuitas y otras de pago. Como docentes, es importante familiarizarse con ellas para poder implementarlas efectivamente.

Desde Youtube, WordWall, Classroom, Canva hasta Google slides, Formularios de Google y Duolingo, existen una infinidad de plataformas a las que se les pueda dar un giro trascendental y utilizarlas como fuente de conocimiento para compartir y enseñar a los estudiantes. Es crucial incorporar las TIC's en la educación actual. Los estudiantes son muy versados en el uso de dispositivos móviles, por lo que es fundamental guiarlos hacia un uso adecuado de estos, evitando que simplemente pasen tiempo en redes sociales. En cambio, se debe fomentar que busquen oportunidades para aprender en cualquier lugar y en cualquier momento.

## Referencias

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.], tal como ha sido enmendada, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917 (México).



- García, L. (2004). Aprendizaje móvil, m-learning. BENED.  
<https://apidspace.lindh.uned.es/server/api/core/bitstreams/4d642717-ca0f-4872-aba0-902810bdca2c/content>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2023. Comunicado de prensa número 372/24.  
<https://www.inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia.html?id=9118#:~:text=En%202023%2C%2097.0%20millones%20de,de%206%20a%C3%B1os%20o%20m%C3%A1s>
- Latorre, A. (2003) La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa (3ra ed.). Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Nohlen, D. (2020). Capítulo tercero: El Método Comparativo. Universidad Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas.  
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6180/5.pdf>
- Parsons, D., & Ryu, H. (2006). Un marco para evaluar la calidad del aprendizaje móvil. En las actas de la conferencia internacional para la mejora de procesos, investigación y educación (pp. 17-27). [https://www.researchgate.net/profile/David-Parsons-11/publication/250715030\\_A\\_Framework\\_for\\_Assessing\\_the\\_Quality\\_of\\_Mobile\\_Learning/links/00b7d530e39d0dfcf4000000/A-Framework-for-Assessing-the-Quality-of-Mobile-Learning.pdf](https://www.researchgate.net/profile/David-Parsons-11/publication/250715030_A_Framework_for_Assessing_the_Quality_of_Mobile_Learning/links/00b7d530e39d0dfcf4000000/A-Framework-for-Assessing-the-Quality-of-Mobile-Learning.pdf)
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general.  
[https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana\\_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general\\_\(Documento\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_(Documento).pdf)
- Torres, J., Infante, A. & Torres, P. (2015). Aprendizaje móvil: perspectivas. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 12, 38-49.

<https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v12n1-torres-infante-torres/2395.html>

Vidal, M. & Gavilondo, M. (2018). TEMA: Docencia y tecnologías móviles. Educación Médica Superior, 32(2). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412018000200027&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412018000200027&script=sci_arttext)

Vidal, M., Gavilondo, X., Rodríguez, A. & Cuéllar A. (2015). Aprendizaje móvil. Educación Médica Superior, 29(3). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412015000300024&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412015000300024&lng=es&tlng=es)

## Competencias digitales para prácticas educativas pertinentes: la percepción de docentes en formación

Alina Guadalupe Muñoz Castellanos

alina.munoz.ensy@gmail.com

Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez”

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

### Resumen

El estudio tuvo como propósito identificar las competencias digitales que desde la percepción de los docentes en formación de la Escuela Normal Superior de Yucatán se requirieren para desarrollar prácticas educativas pertinentes; se analizaron las dimensiones: Información, Comunicación, Creación de contenido, Seguridad y Resolución de problemas.

Realizado bajo el paradigma cuantitativo, con alcance correlacional, clasificando como transeccional. La población integrada por normalistas del último semestre de las licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje del Español, Matemáticas e Inglés, del ciclo escolar 2022-2023; con una muestra de 77, se analizó la información utilizando estadísticos descriptivos, y comparativos.

Entre las conclusiones destaca la dimensión Información debido a la importancia que le dan los estudiantes a la necesidad de estar informados en el uso de las tecnologías y de sus competencias digitales, impactando en sus prácticas profesionales. Igualmente, se determinó que no hay una relación significativa de diferencia entre los géneros de la población, ya que el uso de la tecnología no está limitada a algún género en específico.

**Palabras clave:** competencias digitales, formación docente, práctica educativa.

### Planteamiento del problema

Las competencias digitales en los profesionales de la educación no es un tema nuevo, desde hace más de una década la UNESCO afirmó que los docentes debían de poseer, al menos nociones básicas acerca de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS), ser

capaces de desarrollar un conocimiento profundo en las relacionadas con su área de trabajo y favorecer en el alumnado la creación de conocimientos (UNESCO, 2008).

Atendiendo lo anterior, en 2012 se publicó el “Marco Común de Competencia Digital Docente” en el que se estableció que a nivel internacional las competencias digitales que todo docente debe desarrollar son: 1) informatización y alfabetización informacional, 2) comunicación y elaboración, 3) creación de contenido digital, 4) seguridad y 5) resolución de problemas (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2017).

Es así que, con el objetivo de implementar estrategias que permitan que estas competencias sean incorporadas, reforzadas y consolidadas en los procesos de aprendizaje; el perfil de egreso de las escuelas normales describe en su plan de estudios 2018 que el alumnado normalista: “Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), y Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) como herramientas de construcción para favorecer la significatividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (SEP, 2018).

Sin embargo, a pesar de que estos conocimientos y habilidades son parte de la formación integral del profesorado, los hechos ocurridos debido a la crisis sanitaria en 2020 dejaron en evidencia la impericia de un gran número de docentes en el uso adecuado de las tecnologías de la comunicación en información.

Este hecho afectó los sistemas educativos en todo el mundo y su contención derivó en el cierre presencial de las instituciones educativas, convirtiéndose este en el mayor desafío que el sector educativo ha enfrentado alguna vez cuando el 12 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró una pandemia mundial debido a la emergencia de una enfermedad aguda grave de índole respiratoria; a partir de ese momento, las autoridades internacionales y nacionales decretaron una declaratoria que implicó estrictas medidas de confinamiento y distanciamiento social para evitar el alto riesgo de contagios.

Esta crisis en sus momentos más críticos demandó la obligatoriedad de una educación virtual y por consiguiente la necesidad de que los encargados de conducir las

clases cuenten con las competencias digitales, imprescindibles para desarrollar procesos de instrucción eficientes y que redunden en aprendizajes significativos entre el alumnado que es atendido en entornos virtuales (Preval, Ramírez y Cabello, 2020). A mediados de mayo de 2020, aproximadamente 190 países cerraron sus escuelas, afectando al 90% de la población estudiantil mundial, es decir, 1,57 mil millones de estudiantes se quedaron sin clases.

Ante este escenario, la Secretaría de Educación Pública solicitó a las instituciones de todo el sistema educativo mexicano desarrollar estrategias de educación virtual como medida para subsanar esta situación. Sobre la marcha fue quedando al descubierto que el sistema educativo no estaba preparado para ello pues los docentes, en su mayoría, carecían de las competencias digitales para llevar a cabo su práctica educativa con las competencias que demandaba esta modalidad. De acuerdo con Delgado (2020), en Latinoamérica 83 % de los maestros de primaria y 84 % de secundaria no contaban con las herramientas necesarias para enfrentar los retos que trajo la enseñanza en entornos virtuales.

De igual forma, fue evidente en las clases en línea el aburrimiento de los alumnos, su distracción ante una clase monótona, el desánimo de los profesores al desconocer las estrategias adecuadas para impartir lecciones en línea lo que incurrió en la deserción de un gran número de estudiantes.

Por lo tanto, del dominio de estas competencias digitales por parte de los docentes, depende la calidad de sus prácticas educativas, y por ende, el nivel de aprovechamiento que puedan obtener los alumnos destinatarios de las mismas (Aguirre y Ruiz, 2012).

En este sentido, resulta de vital importancia conocer la percepción de los docentes en formación, respecto a su nivel de apropiación de las competencias digitales y el manejo de plataformas virtuales, que de acuerdo con las investigaciones antecedentes se consideran indispensables para desarrollar prácticas educativas de calidad.

Por lo anterior, esta investigación identificó las competencias digitales necesarias para desarrollar prácticas educativas pertinentes en docentes en formación consideran o perciben que cuentan con estas competencias. En este sentido, la pregunta que rigió el presente estudio se expresa a continuación.

## **Pregunta de investigación**

¿Qué competencias digitales resultan necesarias para desarrollar prácticas educativas pertinentes desde la perspectiva de los alumnos de la Escuela Normal Superior de Yucatán durante el ciclo escolar 2022 - 2023?

## **Objetivo general**

Identificar las competencias digitales que desde la percepción de los docentes en formación de la Escuela Normal Superior de Yucatán se requieren para desarrollar prácticas educativas pertinentes durante el ciclo escolar 2022 - 2023.

## **Marco Teórico**

### **El advenimiento de las competencias digitales**

Las competencias digitales se vislumbraron como una necesidad fundamental en el contexto de la COVID 19, tanto por sus deficiencias en la población general, como en el ámbito educativo (Díaz-Arce y Loyola-Illescas, 2021).

En este sentido, replantear la educación es una estrategia en desarrollo presentada por la Comisión Europea en noviembre de 2012 destacando la importancia de enfocarse en la formación de competencias digitales. En el Marco Común de Competencia Digital Docente, se indica que la competencia digital es una de las ocho competencias clave que cualquier joven debe haber desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida, según las indicaciones del Parlamento Europeo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente.

De igual forma García-Aretio (2014) explica que las posibilidades educativas del ciberespacio son las que determinan el paso de una educación a distancia a una educación virtual, resaltando tres factores sociales causantes de este cambio, que se interrelacionan entre sí: a) afirmación de la educación como proceso a lo largo de la vida; b) la convicción de que todo espacio de interacción humana es un escenario educativo; c) la consolidación

de la tecnología como canal de comunicación y recurso educativo.

En consecuencia, el desarrollo de los recursos educativos digitales ha puesto a disposición de la sociedad en general, las herramientas necesarias para una instrucción ininterrumpida hasta el presente, evolucionando a la par de las necesidades de los distintos contextos educativos, sin lugar a duda que la virtualidad en la enseñanza es la innovación del siglo XX.

### **Alfabetización digital, conceptualización y formas de medición**

Para que un proceso de alfabetización digital pueda llevarse a cabo, se requiere de destrezas y acciones coordinadas en tres componentes: tecnología, conocimientos y habilidades (Lankshear y Knobel, 2011), dando paso a lo que se conoce hoy como competencia digital. Dentro de esta perspectiva, estar alfabetizado digitalmente, es desempeñarse con competencias digitales.

En este sentido, el concepto de competencia digital se aprecia en evolución, a este respecto, Ilomäki, Kantosalo y Lakkala (2011) explican que el término está naturalizado como una habilidad básica en el uso de la tecnología para recuperar, evaluar, guardar, producir, presentar e intercambiar información para comunicarse y participar en redes de colaboración a través de la internet. Por su parte, Ferrari (2013) define el término competencia digital como el conjunto de habilidades para el uso de la tecnología en busca de optimizar nuestra cotidianeidad. Es decir, comunicarnos, llevar a cabo tareas, cultivar intereses propios y sumar valores.

De igual manera esta fuente expone diversos métodos e instrumentos que miden las competencias digitales los cuales se describen a continuación:

En el año 2000, Francia implementó un método informático para certificar las competencias en informática e internet, el primero de ellos el denominado B2i (Diploma en Informática e Internet). En 2004, el C2i (Certificado en Informática e Internet) el cuál aplica específicamente para profesores y desde el 2007 se aplica el C2i nivel 2 – para profesores conocido como C2i2e, siendo último un imperativo para la formación inicial de los docentes.

De acuerdo con esta fuente, es que se elabora el Estándar Nacional de Tecnología



Educativa; siendo que, de las seis dimensiones, tres de ellas incluyen diferentes aspectos o elementos de alfabetización digital con base en los cuales el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco elaboró el programa Eskola 2.019 (2009-2013), el cual integra tres campos para el tratamiento de la información:

1. Fluidez tecnológica, 2. Aprendizaje – Conocimiento, 3. Ciudadanía digital.

### **Competencias digitales promovidas en educación superior**

La tecnología ha sido causante de cambios en las prácticas culturales y sociales. En este sentido, las TIC han potenciado la generación de empleos relacionados con la información y el conocimiento, de tal manera que también han propiciado nuevas formas de ejercer ciudadanía, de apropiación del conocimiento, y de promoción de nuevos hábitos y costumbres, que, en su conjunto, han convertido en el surgimiento de una sociedad informacional.

En el año 2006, se propone la recomendación europea, referente al Proyecto Marco Común de Competencia Digital Docente del Plan de Cultura Digital en la Escuela, del INTEF, donde Hernández e Iglesias (2017) definen la competencia digital en los siguientes términos:

La competencia digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet. (p.10)

De acuerdo con la cita anterior, se pueden resaltar varios puntos a considerar para los docentes en formación, relacionados con las competencias digitales, destacando todo el manejo, de la información y comunicación que se encuentra en el ciber espacio.

El uso de todas estas herramientas, las cuales son cada vez más variadas o en ocasiones complejas, pero que al mismo tiempo se empiezan a considerar indispensables, dados los múltiples escenarios en las que estas se aplican, el adquirir una competencia digital resulta un imperativo para todo profesional y más aún para un docente en formación, ya que no se puede dejar de considerar que hoy en día, cualquier persona, incluyendo los

menores de edad, están siendo partícipes de la educación y la interacción social a través de las TIC.

Es así que, en la convivencia actual de los estudiantes, dentro y fuera de la escuela, cada vez va permeando más la comunicación no presencial, tomando un lugar preponderante los denominados espacios virtuales, donde en muchas ocasiones se borran las diferencias al emplear las tecnologías de la información y comunicación, e incluso se facilita, al menos en tiempo de respuesta. Para aprovechar al máximo las posibilidades que brindan hoy en día las TIC, siendo que al ser estas herramientas al servicio de las escuelas, es preciso que tanto los docentes como los estudiantes desarrollen toda una serie de conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con nuevas alfabetizaciones o competencias, como es el caso de las que ocupan el interés de esta investigación. (Hernández Martín, e Iglesias Rodríguez, 2017).

A este respecto, la UNESCO, ha creado el Marco de Competencia Digital, que es utilizado como herramienta para evaluar diferentes planos del desarrollo de los docentes. Este referente propone cinco dimensiones específicas: “información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas”. (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2017, p. 8)

Es así que este marco sirve de referencia, para determinar las competencias docentes en esta área y en consecuencia desarrollar los programas para la formación de los profesores de todos los niveles educativos, tanto en formación como en ejercicio profesional, buscando que estas mismas sean promovidas con los estudiantes, específicamente los de nivel superior. De aquí que se hayan desarrollado importantes estudios para saber cuáles son las competencias digitales que los estudiantes requieren para desenvolverse en este mundo globalizado, buscando que estas sean promovidas en los centros educativos, mismas que se relacionan con las dimensiones de la competencia digital docente establecidas por la UNESCO:

Información, alfabetización informacional y tratamiento de datos, Comunicación y colaboración, Creación de contenido digital, Seguridad, Resolución de problemas.

## **Modelos sobre competencias digitales docentes**

La Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación (ISTE por sus siglas en Inglés: International Society for Technology in Education), y el Estándar Nacional de Tecnología Educativa para Profesores (NETS-T por sus siglas en Inglés: National Educational Technology Standards for Teachers), han propuesto un modelo que pretende estandarizar las dimensiones relativas al desempeño de los docentes para facilitar el aprendizaje de los alumnos empleando las tecnologías de la información y comunicación. Dicho modelo pretende que los alumnos lleguen a ser autodidactas y gestionen su propio aprendizaje, para lo que el docente debe, sin duda alguna estar capacitado para ser el catalizador del aprendizaje. (Villarreal-Villa, García-Guliany, Hernández-Palma, y Steffens-Sanabria, 2019).

### **El perfil digital docente**

Actualmente la sociedad de la información se caracteriza por su vinculación con la conectividad a internet, así como por disponer de un ordenador personal o tener acceso a telefonías móviles en su cotidianeidad (Casillas, Ramírez-Martinell, Carvajal, Valencia 2016). Si bien, la sociedad de la información es interactiva, suele ser cultural y económicamente desigual; es decir, los logros y los beneficios de las TIC's no están al alcance de todas las personas como pretende la Cumbre Mundial para la Sociedad de la Información (Flores, Galicia y Sánchez 2007).

Sobre este punto, Fernández y Fernández (2016) afirman que el profesor del tercer milenio deberá abordar otras nuevas tareas, desde una actitud abierta a los múltiples acontecimientos e informaciones que se generan a su alrededor, ya que el cambio tecnológico se produce a una gran velocidad y requiere por parte de los profesionales del saber un esfuerzo de adaptación, actualización y perfeccionamiento permanente.

Es así que, el perfil de todo docente que desarrolle funciones en el ámbito de la educación a distancia deberá configurarse a partir de la interrelación entre el Saber (Dimensión cognitiva-reflexiva), Saber hacer (Dimensión efectiva) y, Saber ser (Dimensión afectiva), que si bien, dichas dimensiones son sustancialmente las mismas que definen la figura docente, adquieren un nuevo matiz al ser abordadas desde la perspectiva de la

Educación en Entornos Tecnológicos fundamentalmente a distancia (Cela, Esteve González, Esteve Mon, González, y Gisbert 2017).

Al respecto de los conocimientos globales relacionadas con el manejo de las tecnologías de información que los profesore deben tener, existen diferentes organismos que han tratado de determinarlas tales como la UNESCO (2008), OCDE (2010), ISTE (2012) y ECDL (2007). Sobre este tema Casillas, Ramírez-Martinell, Carvajal y Valencia (2016). agruparon estas propuestas en los siguientes diez saberes digitales que el docente debiera dominar:

1. Saber usar dispositivos, 2. Saber administrar archivos, 3. Saber usar programas y sistemas de información especializados, 4. Saber crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido, 5. Saber crear y manipular conjuntos de datos, 6. Saber crear y manipular medios y multimedia, 7. Saber comunicarse en entornos digitales. 8. Saber socializar y colaborar en entornos digitales, 9. Saber ejercer y respetar una ciudadanía digital, 10. Literacidad digital.

### **Las competencias digitales y práctica docente en los planes de estudio**

La formación inicial de los docentes normalistas conserva un valor intrínseco repleto de significados, experiencias para el aprendizaje que van permitiendo al futuro maestro ir construyendo el sentido de la profesión, sus propósitos y orientaciones.

Es así que el diseño y la puesta en marcha de un nuevo plan de estudios para la formación inicial de los profesores de educación secundaria tiene como propósito contribuir al mejoramiento de la práctica docente, de tal manera que ésta responda mejor a las características, intereses y necesidades de los adolescentes, por ende, la tecnología y las competencias digitales para que ser más eficaz para el logro de los propósitos establecidos para este nivel educativo.

### **Malla curricular. Plan 2018**

La práctica profesional docente es una situación inherente a la formación del profesional de la educación (Pérez, Blanco y Gómez, 2017). Es un proceso complejo que busca unir las

fortalezas aprendidas en la universidad desde el punto de vista teórico con un conocimiento práctico y actitudinal en la que los estudiantes están involucrados.

Las asignaturas y actividades de aprendizaje que conforman la malla curricular de los planes de estudio vigentes, han sido definidas a partir del perfil deseable en un profesional de nivel superior dedicado a la docencia en la escuela secundaria; la adquisición de la competencia en la era digital requiere una actitud que permite al estudiantado adaptarse a las nuevas necesidades establecidas por las tecnologías, pero también su apropiación y adaptación a los propios fines e interactuar socialmente en torno a ellas. La apropiación implica una manera específica de actuar e interactuar con las tecnologías, entenderlas y ser capaz de utilizarlas para una mejor práctica profesional. Con respecto a la competencia digital en la práctica profesional, también puede definirse como el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de información y comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y la participación en la sociedad.

### **Metodología**

Este estudio se llevó a cabo desde una perspectiva cuantitativa, de alcance descriptivo, y temporalidad transeccional con diseño no experimental. Los sujetos a investigar fueron alumnos del octavo semestre, inscritos al ciclo escolar 2022 - 2023 de la Licenciatura en la Enseñanza y el Aprendizaje en educación Secundaria de especialidades de Español, Matemáticas e Inglés.

Para este estudio se utilizó el instrumento denominado Necesidades Digitales para el desempeño de una práctica docente efectiva para la variable medible competencias digitales de los docentes en formación. Este cuestionario es una adaptación del test propuesto por la iniciativa IKANUS del Gobierno Vasco para dar a conocer las competencias digitales, basado en el Marco Común de competencia digital docente; integrado por 38 ítems; al respecto de la validez del cuestionario esta se analizó a partir de un juicio de expertos y la confiabilidad se determinó por medio de La prueba Alfa de Cronbach con un valor de 0.976.

## Resultados

Con la intención de determinar el nivel de pertinencia que la población estudiada otorga a las diferentes dimensiones del perfil digital docente se calculó la media y la desviación estándar de los indicadores de cada una de estas, presentando a continuación el resultado más significativo.

Medias y desviaciones estándar por dimensión

Dimensión	Promedio	Desviación Standard
Información	82.6	22.8
Comunicación	61.7	24.0
Creación de contenido	60.6	22.4
Seguridad	79.0	27.3
Solución de problemas	77.1	27.1

Como puede apreciarse en la tabla, los estudiantes consideran las competencias vinculadas con la dimensión Información como las más pertinentes para el desarrollo de su práctica docente.

## Discusión y conclusiones

Una primera conclusión hace referencia al hecho de que los estudiantes manifiestan que la dimensión Información de la competencia digital docente resulta ser la más importante desde su perspectiva para el desarrollo de una práctica docente efectiva, Este hecho coincide con lo afirmado por Fernández (2016) a cerca de las tareas que el profesor del tercer milenio debe realizar para el desarrollo de su práctica en el aula, destacando entre estas, el presentar una actitud abierta a los múltiples acontecimientos e informaciones que se generan a su alrededor, buscando que esto se refleje en los recursos didácticos así como otras alternativas de enseñanza y la ejecución de sus secuencias didácticas; siempre considerando el entorno de sus estudiantes.

Por otra parte, una segunda conclusión concierne a la dimensión Seguridad, hecho sugiere que los practicantes se preocupan en conocer cómo proteger las herramientas electrónicas que utilizan en su quehacer educativo en contra de los posibles hackeos que puedan vulnerar su identidad digital. Esto coincide con lo descrito por Ramírez-Martinell y



Casillas (2014) a cerca de los conocimientos globales relacionados con el manejo de las tecnologías de información que los profesores deben tener, mismos que se agrupan en diez saberes digitales, de los cuales el noveno versa en Saber ejercer y respetar una ciudadanía digital, lo que indica que una ciudadanía responsable nos ayuda a prevenir los riesgos que se pueden originar a partir del uso de las TIC.

De igual forma, el estudio arrojó que la dimensión Solución de problemas alcanzó resultados significativos ocupando un tercer lugar en el orden descendente de competencias digitales docentes según los normalistas; a este respecto, Vargas-Murillo (2019) explica que la resolución de problemas técnicos como competencia digital docente, abarca desde la identificación de estos, hasta su solución, lo que también implica la identificación de las necesidades y respuestas tecnológicas tanto propias como de los educandos.

Asimismo, también se concluyó que la dimensión Comunicación de la competencia digital es considerada de menor importancia en comparación con la información, la seguridad y la solución de problemas; el hecho de que los estudiantes normalistas manifiesten opiniones laxas ante la dimensión comunicación, se contrapone a lo descrito por Romero Rodríguez, y Fuentes Cabrera (2019), con respecto al uso de redes digitales con fines académicos puesto que en su estudio ellos encontraron que los docentes participantes si valoran la comunicación y la colaboración con sus pares por medio de estas (Facebook y Twitter), así como a través del sitio academia.edu para establecer contacto con sus alumnos.

En contraste con las dimensiones Información, Seguridad, Solución de problemas, y la comunicación, los estudiantes manifestaron como de menor necesidad la dimensión Creación de contenido; en este sentido, hay que reconocer la urgencia de que los futuros docentes tomen conciencia de la necesidad de que puedan ser capaces de crear sus propios materiales y no solamente consumir los elementos que las redes sociales y otras aplicaciones contienen. Lo anterior encuentra eco en lo mencionado por Santiago-Campión, Maeztu-Esparza y Andía-Celaya (2017), quienes comparten que el dilema de la creación de contenido es entender el rumbo que tendrán las tecnologías en un futuro, tomando en cuenta que las tecnologías avanzan a pasos agigantados.



Esto da cuenta de la necesidad de que los docentes reconozcan la importancia de la creación de contenido, para lo cual primero deberán dominar otras dimensiones de las mencionadas en el presente trabajo, debido a que estas competencias implican conocimientos más específicos en el uso de las tecnologías.

## Referencias

- Aguirre Aguilar, G., y Ruiz Méndez, M. D. R. (2012). Competencias digitales y docencia: una experiencia desde la práctica universitaria. *Innovación educativa* (México, DF), 12(59), 121-141. Recuperado en 29 de julio de 2022, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S166526732012000200009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166526732012000200009&lng=es&tlng=es).
- Casillas, M., Ramírez-Martinell, A., Carvajal, M., y Valencia, K. (2016). La integración de México a la sociedad de la Información. En E. Téllez (Coord.), *Derecho y TIC. Vertientes Actuales* (pp. 1-31). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Cela - Ranilla, J. M., Esteve González, V., Esteve Mon, F., González Martínez, J., & Gisbert - Cervera, M. (2017). EL DOCENTE EN LA SOCIEDAD DIGITAL: UNA PROPUESTA BASADA EN LA PEDAGOGÍA TRANSFORMATIVA Y EN LA TECNOLOGÍA AVANZADA. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 403-422.
- Comisión Europea (2016). *DigCompOrg. Digitally Competent Educational Organisations*. Recuperado de <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomporg>
- Delgado, P. (2020). La capacitación docente, el gran reto de la educación en línea, Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/capacitacion-docente-covid>
- Díaz-Arce, D., y Loyola-Illescas, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID 19: una mirada desde la educación. *Revista Innova Educación*, 3(1), 120–150. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.006>
- Fernández-Cruz, F., & Fernández-Díaz, M. (2016). Generation Z's teachers and their digital skills. [Los docentes de la generación Z y sus competencias digitales]. *Comunicar*, 46, 97-105. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>

- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Sevilla: JRC-IPTS. Recuperado de <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6359>
- Flores Pacheco, A., Galicia Segura, G., y Sánchez Vanderkast, E. (2007). Una aproximación a la Sociedad de la Información y del Conocimiento. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(11), 19-28. Recuperado el 18 de julio de 2023, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-75272007000100004&lng=pt&lng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272007000100004&lng=pt&lng=es)
- García Aretio, L. (2014). Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital. Madrid
- Hernández Martín, A., e Iglesias Rodríguez, A. (2017). La importancia de las competencias digitales e informacionales para el desarrollo de una escuela intercultural. *Revista Interacções*, 13(43). <https://doi.org/10.25755/int.12038>
- Illomäki, L., Kantosalo, A & Lakkala, M 2011, What is digital competence? in Linked portal . European Schoolnet (EUN), Bruselas, pp. 1-12 .
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2017). Marco común de competencia digital docente. Madrid, España: Ministerio de educación, cultura y deporte. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/intef-competenciadigital-docente-2017.pdf>
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2011). Remix: la nueva escritura popular. *Cuadernos Comillas*, 1, 105-126
- Pérez, T.V., Blanco, E.E., y Gómez, G.G. (2017). Estrategias pedagógicas en el aula de clase. Semantic Scholar. Recuperado en 26 de agosto de 2023 Disponible en: [https://www.semanticscholar.org/paper/ESTRATEGIAS-PEDAG%3%93GICAS-EN-EL-AULA-DE-CLASE-P%3%A9rez-Blanco/1e059b80ab6f1d82bf5b86ae3d078e83463e670c?utm\\_source=direct\\_link](https://www.semanticscholar.org/paper/ESTRATEGIAS-PEDAG%3%93GICAS-EN-EL-AULA-DE-CLASE-P%3%A9rez-Blanco/1e059b80ab6f1d82bf5b86ae3d078e83463e670c?utm_source=direct_link)
- Preval T. D., y Ramírez Ruiz J., y Cabello Montiel H. (2020). Competencias digitales de los docentes en la modalidad de clases en línea: estudio de caso en el contexto de crisis sanitaria. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 13(3),47-62.[fecha de Consulta 30 de

Julio de 2022]. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=577165121004>

Santiago-Campión, R., Maeztu-Esparza, V. y Andía Celaya, L. (2017). Los contenidos digitales en los centros educativos. Situación y prospectiva. REALTEC:Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. Vol. 16, No. 1.

SEP (2018). Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria. Documentos Básicos. México: SEP.

The European Parliament and the Council of the European Union (2016) Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union. (2006/962/ec) 30.12.2006

UNESCO (2008) Estándares de competencias TIC para docentes. Recuperado de <https://goo.gl/WqrCmK>

Vargas-Murillo, G. (2019). Competencias digitales y su integración con herramientas tecnológicas en educación superior. Cuadernos Hospital de Clínicas, 60(1), 88-94. Recuperado en 13 de julio de 2023, de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1652-67762019000100013&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762019000100013&lng=es&tlng=es)

Villarreal-Villa, S., García-Guliany, J., Hernández-Palma, Hugo, y Steffens-Sanabria, Ernesto. (2019). Competencias Docentes y Transformaciones en la Educación en la Era Digital. Formación Universitaria, 12(6), 3-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600003>

## El Aprendizaje del Idioma Inglés mediante la plataforma de Duolingo en Secundaria

Lucila Sánchez García

Yair Fernández Ochoa

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

### Resumen

En el siglo XXI el uso de los teléfonos inteligentes y las infinitas aplicaciones que se pueden descargar desde la appstore es algo cotidiano. Duolingo es una app para el aprendizaje de idiomas que ha sido ampliamente aceptada en todo el mundo y ha permeado el campo de la educación. En esta ponencia se expone la forma del aprendizaje del idioma inglés a través de la aplicación de Duolingo en el nivel secundaria. La investigación utilizó un enfoque mixto, en el que de manera cuantitativa y con ayuda de un cuestionario se obtuvieron datos acerca del uso de la plataforma de Duolingo por parte de diez estudiantes de primer año de la Secundaria Técnica N° 17 “Profesor José Santos Valdés” ubicada en el municipio de General Francisco R. Murguía (Nieves), Zacatecas, México, durante el ciclo escolar 2020-2021. Del mismo modo se hicieron observaciones de clases de la asignatura de inglés. El principal hallazgo es que la aplicación de Duolingo es altamente efectiva en la enseñanza del idioma inglés en los adolescentes, pues la consideran divertida. Así, implícitamente en los procesos de enseñanza aprendizaje suscitados por el uso de Duolingo se da el aprendizaje significativo, autónomo y combinado.

**Palabras clave:** Duolingo, aplicaciones educativas, nivel secundaria, inglés, aprendizaje

### Planteamiento del problema

Los avances tecnológicos son cada vez más sorprendentes y se han vuelto parte de la vida cotidiana convirtiéndose en herramientas digitales que utilizamos día a día. Actualmente, se gesta una cotidianeidad frente a las pantallas. Si bien, la tecnología ha ayudado a cambiar la manera que utiliza la sociedad para comunicarse en el siglo XXI, este cambio requiere de competencias digitales, mismas que no basta con aprender una sola vez, sino que, dados los numerosos cambios en los sistemas operativos y actualizaciones, se requiere de una

capacitación y aprendizaje constante. En relación con el tema del aprendizaje de idiomas, específicamente del idioma inglés, cualquier persona puede descargar una aplicación en su celular que le ayude a traducir un texto o aprender vocabulario. El inglés es el idioma más importante del mundo. Según el British Council México (2020), hoy en día hay aproximadamente más de 375 millones de personas que hablan inglés para negocios y otras actividades, aunque este no sea su idioma materno. El 25.2% de los contenidos en internet son en inglés, respecto al casi 8% que hay en español. Si bien los textos pueden traducirse desde el navegador, el resultado no es el mejor en cuanto a gramática. Una cuestión importante es que, al momento de hacer tareas escolares o investigaciones, realizar búsquedas en inglés brinda mayores y mejores resultados.

En la actualidad, saber hablar inglés proporciona numerosas ventajas como encontrar trabajo, mejorar el nivel educativo y manejar mejor ciertas tecnologías o recursos informáticos que solo vienen en inglés. Sin lugar a duda, existen un sinnúmero de razones por las que aprender inglés hoy en día es totalmente necesario y para llevar esto a cabo las aplicaciones (apps) son una herramienta disponible. En México todavía hay un largo camino por recorrer para mejorar las habilidades en el inglés. En el año 2019, nuestro país ocupó el número 64 de 100 países en el reporte EF EPI (English Proficiency Index), un reporte anual que registra el nivel de inglés alrededor del mundo. La calificación de 48.99 lo colocó en el nivel de dominio bajo junto a Honduras, Brasil y Perú, pero muy por debajo de Costa Rica, Argentina y Guatemala. Con este ranking los mexicanos, en promedio, pueden realizar las siguientes actividades en inglés: visitar un país de habla inglesa como turista, mantener conversaciones sencillas con amigos y entender correos simples de colegas (Matt, 2019).

El uso de las nuevas tecnologías da la oportunidad de acceder a una basta cantidad de información al instante y es por eso por lo que representa una gran oportunidad para toda aquella persona que tenga la inquietud en aprender una nueva lengua. Antiguamente, si alguien quería escuchar personas hablando en inglés, muy posiblemente tenía que irse al extranjero. Hoy en día existe un universo de posibilidades que hacen más fácil, entretenido y dinámico el aprendizaje de idiomas.

En específico, los adolescentes de la secundaria N°17 del municipio General Francisco R. Murguía viven en un entorno en el que se registra una alta migración hacia Estados Unidos, por lo cual el aprendizaje del inglés es una herramienta que les resulta prometedora. Esta habilidad, la de comunicarse en inglés, la pueden desarrollar con las clases que reciben semanalmente y que comprenden una asignatura en el currículum del nivel estudiado. Sin embargo, también se pueden apoyar en las distintas aplicaciones que existen en internet. Una de ellas es DUOLINGO, aplicación que puede ser utilizada por personas de cualquier edad en un dispositivo electrónico como celular o tableta. Consiste una manera divertida, colorida y llamativa para aprender inglés. Los usuarios pueden interactuar y lo más importante aprender, reforzar, analizar e identificar los conocimientos mediante algo que les gusta. El desarrollo de las apps como herramienta de formación en educación secundaria es importante para la integración educativa, pues mediante el juego el adolescente, va desarrollando aptitudes y habilidades de aprendizaje. Propiciar el enriquecimiento de las TIC's con proyectos para el desarrollo de las habilidades de los jóvenes, que se adapten al ámbito pedagógico que se vive actualmente en las instituciones de secundaria del estado de Zacatecas, resulta imperioso, ya que el alcance tecnológico que actualmente tienen los estudiantes de instituciones públicas de secundaria de este estado, son relativamente nuevas o poco generadoras de innovaciones hacia el aprendizaje y de igual manera cuestionables en cuanto al equipamiento y de desarrollo pedagógico.

### **Marco Teórico**

La enseñanza de un segundo idioma en el nivel secundaria requiere de una capacitación constante para los docentes, pues es vital el conocimiento de métodos innovadores y tecnológicos para facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje. En concordancia con ello, Clavijo Olarte (2016) expone que:

Los profesores en ejercicio requerirían calificar su práctica a través de pedagogías más sociales y culturalmente contextualizadas del inglés como lengua extranjera que conduzcan a una enseñanza innovadora, utilizando sus realidades educativas y concentrándose menos en las teorías descontextualizadas. Los



maestros que están enseñando actualmente en secundaria tendrían que renovar sus prácticas pedagógicas para responder a las nuevas demandas de estudiantes más competentes en inglés cuyo inglés habría sido aprendido en los cinco grados de primaria anteriores (p. 10).

Esta autora habla de un modelo educativo de doble enfoque en el que la educación se da con base en la construcción en vez de la instrucción. Se trata de una innovación pedagógica enfocada en el aprendizaje de una lengua extranjera y el desarrollo de contenidos. Los estudiantes tienen la posibilidad de expresarse verbal, no verbalmente y a participar en una variedad de actividades creativas en un contexto de enseñanza multimodal. Los resultados evidenciaron mejoras en los estudiantes, relacionadas con sus habilidades receptivas y productivas en el idioma. De ahí la importancia de la capacitación docente, pues conocer este tipo de propuestas abre el bagaje de posibilidades para el diseño de las clases y la realización de las planeaciones.

Desde la perspectiva de Gómez Domínguez, Ramírez Romero, Martínez-González y Chuc Piña (2019) el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras “es un ámbito de la educación que tradicionalmente se ha mostrado abierto y flexible a las innovaciones y a la incorporación de nuevas herramientas para el apoyo de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 76). No obstante, la incorporación de las TIC’s a las escuelas en México ha llevado un proceso largo y hasta ahora no se ha cumplido en su totalidad. Programas como Introducción de la Computación Electrónica en la Educación Básica (COEEBA-SEP) implementado de 1990 a 1993, Educación Satelital (EDUSAT) puesto en marcha en 1995, el proyecto Red Escolar (1996-1997), Enciclomedia (2005), Mi Compu M.X (2013) y el Programa de Inclusión y Alfabetización Digital (PIAD) (2014-2018) han buscado equipar a las escuelas de educación básica de equipo de cómputo e internet (Gómez Domínguez, et. al. p. 77).

La debida capacitación docente es fundamental para propiciar procesos de enseñanza aprendizaje efectivos, por lo que los profesores deben tener muy claro cómo se enseña y aprende un idioma como segunda lengua, en este caso, el inglés, sobre todo en la etapa de la adolescencia, pues la población de estudio son estudiantes de secundaria. De



acuerdo con Mackey (citado en Carvajal-Portuguez, 2013, p. 82) en el campo de la enseñanza de un idioma, se dice que la niñez ha sido llamada “la edad de la formación”, esto porque las niñas y los niños aprenden la estructura de un idioma, sin siquiera saber qué es lo que están diciendo. Por el contrario, la persona adulta sí pretende entenderlo y encuentra que la nueva estructura no tiene la misma organización cuando pretende usar el nuevo vocabulario para decir lo que quiere. Por eso, la edad de los alumnos también es importante, debido a ello, la capacitación docente debe ir enfocada al grupo poblacional que atiende cada uno.

En relación con lo anterior, Harmer (citado en Carvajal-Portuguez, 2013) analiza las formas de aprendizaje de una lengua extranjera de niños, niñas, adolescentes y adultos. Apunta que:

los adultos tienen expectativas sobre el proceso de aprendizaje y puede que ya tengan sus propios patrones del sistema [...] llegan a las aulas, con grados de experiencias que permiten a las y los docentes utilizar una amplia gama de actividades con ellos [...] tienden a ser más disciplinados que algunos niños, niñas y adolescentes y lo más importante, a menudo se encuentran dispuestos a luchar y superar obstáculos. A diferencia de las niñas y los niños pequeños y los adolescentes, que a menudo se preguntan por qué están aprendiendo y lo que quieren es salir del aula (p. 83).

Debido a las complicaciones para mantener la atención de los estudiantes en la infancia y la adolescencia y, además, enseñarles a hablar y a escribir una lengua extranjera, resulta imperante la incorporación de métodos innovadores. Harmer (citado en Carvajal-Portuguez, 2013) explica los elementos que deben estar presentes en una clase de inglés para que los alumnos aprendan más y mejor, a los cuales denomina ESA por sus siglas en inglés (Engage/Vincular, Study/Estudiar, Activate/Activar). La propuesta de Harmer (citado en Carvajal-Portuguez, 2013) incluye también el trabajo con las cuatro habilidades del inglés: escuchar, leer, hablar y escribir. En este sentido, cabría preguntarse la complementariedad del método ESA con las atribuciones educativas que aporta la aplicación de Duolingo. La plataforma Duolingo como herramienta de aprendizaje

innovadora resulta una propuesta viable, ya que en muchas ocasiones la falta de interés por aprender un idioma extranjero, además de la edad en la que se encuentran los estudiantes, provoca que no se concienticen sobre la importancia de su propio aprendizaje. Además, el uso de Duolingo les permite que se responsabilicen de su propio avance y les brinda la oportunidad de tener más contacto con el idioma para un mejor desarrollo de sus competencias.

El Método Duolingo tiene un enfoque hacia la enseñanza y el aprendizaje por medio de aplicaciones. A través de nuevos contenidos de aprendizaje, el diseño de lecciones cautivantes y el desarrollo de cursos que sean tanto divertidos como efectivos. Tiene los siguientes cinco principios: 1. Nuestros cursos son interactivos, para que puedas aprender nuevas habilidades desde el principio, 2. Nuestros cursos utilizan IA y la ciencia del aprendizaje para personalizar tu aprendizaje, 3. Nuestros cursos enseñan los contenidos y habilidades más importantes, 4. Nuestros cursos te motivan para que alcances tus metas y 5. Nuestros cursos están diseñados para entretener y ser disfrutados (Freeman, 2023).

Obregón Mayorga, Logroño Becerra y Rojas Castro (2021) hablan acerca de la gran aceptación de Duolingo a nivel mundial “Desde su aparición como aplicación gratuita, Duolingo ha sido ya merecedora del premio Apple a la mejor app en 2013 y ha sido objeto de varios estudios empíricos que avalan su calidad (Wagner & KUNNAN, 2020) hecho que refuerza aún más las razones para el presente estudio, considerando además que su construcción se asienta en los principios de la gamificación; técnica en la que se refleja el aspecto lúdico, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 253). Así, se considera la aplicación de aprendizaje de idiomas más popular del mundo con más de 300 millones de usuarios. No obstante, hay que mencionar que ésta debe verse como una aplicación complementaria, es decir, un recurso alternativo para generar el aprendizaje del inglés, pues lo que propicia es un aprendizaje autónomo y esto para muchas personas puede resultar difícil. Por ello, Benson (citado en Obregón Mayorga, Logroño Becerra y Rojas Castro, 2021) argumenta que, “los estudiantes que carecen de autonomía pueden potencializarla al ser expuestos a situaciones que les permitan tener el control sobre su propio proceso de aprendizaje. Esto se pudo evidenciar en el 70% de los estudiantes encuestados que

reportaron un alto grado de aceptación de la aplicación como herramienta de apoyo para aprender inglés, así como el 90% de estudiantes que reportó un alto grado de satisfacción con la aplicación”.

Rojas Balaguera, López Cobo y Valverde (2022) sostienen que la aplicación Duolingo aplicada a la enseñanza del idioma inglés en adolescentes “permite el trabajo colaborativo y brinda la posibilidad de presentarse a un examen que establece de forma objetiva y profesional el nivel del alumnado que usa la plataforma” (p. 423). Otra de las ventajas encontradas por los autores fue que Duolingo demostró ser eficaz en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, gracias a la evidencia empírica de las diferencias en los promedios de los colegios respecto a la prueba inicial y final de un grupo experimental, lo cual permite observar la efectividad de dicha plataforma.

Tomando en cuenta los aspectos discutidos en este apartado acerca de los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés con ayuda de las tecnologías y la aplicación de Duolingo, es posible decir que esta app, debe ser tomada como complementaria en esta asignatura, no como herramienta única.

### **Metodología**

La metodología utilizada en la presente investigación es mixta de corte transeccional, pues se recogen los datos en un momento único del tiempo con la finalidad de describir variables, estudiar su incidencia e interrelación en un momento específico. Se realizaron encuestas a 10 alumnos del primer grado grupo “B” de la Escuela Secundaria Técnica número 17 “Profesor José Santos Valdés” ubicada en el municipio de General Francisco R. Murguía (Nieves), Zacatecas, México, durante el ciclo escolar 2020-2021. Se les cuestionó acerca del acceso a internet, a un teléfono celular o tableta, así como sobre el uso de apps educativas, en específico Duolingo. Los recursos informáticos utilizados fueron hojas de cálculo de Excell y Word.

La hipótesis de trabajo es de tipo causal: Un deficiente desarrollo de los conocimientos básicos de la asignatura del idioma inglés en 6º grado de educación primaria provoca una carencia de conocimientos básicos del idioma inglés en el nivel secundaria. La

variable dependiente A) “Existe un deficiente conocimiento del idioma inglés por parte de los alumnos provenientes de 6to grado de primaria” toma en cuenta los siguientes elementos: 1) El desinterés por el idioma, 2) El desinterés por parte de los alumnos, 3) La dificultad para comprender los contenidos del idioma, 4) Características de los textos (contenido, estructura, lenguaje e intencionalidad), 5) Situación o ambiente en el que se desarrolla la actividad del idioma inglés (contexto, ámbito familiar, amigos, círculos sociales, entre otros.) y 6) Boleta de calificaciones. La variable independiente B) “Carencia de conocimientos básicos del idioma inglés en el nivel secundaria” considera los siguientes factores: 1) Falta de conocimiento del idioma inglés, 2) Estrategias inadecuadas que desarrollen los conocimientos del idioma inglés, 3) Poca frecuencia de interés por el idioma, 4) Desconocimiento del contexto donde se desenvuelven las personas que hablan un segundo idioma y 5) Resultados de sus calificaciones.

## **Resultados**

Los resultados muestran diversas características de los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos de primero de secundaria en la asignatura de inglés. A la mitad le gusta el aprendizaje del idioma y el resto tiene poco interés. La mayoría conoce al menos a una persona cercana que hable inglés, solo dos expresaron no conocer a nadie con el dominio de este idioma. A quienes sí les interesa, les resulta significativo por las siguientes razones: el vasto mundo del idioma inglés, viajar, hablarlo, practicarlo y entenderlo. En relación con el uso de la tecnología, seis de los alumnos encuestados declararon que sí les gusta aprender con herramientas tecnológicas y cuatro expresaron que no. Nueve de diez estudiantes expresaron conocer la aplicación de Duolingo y cinco de ellos conocen al menos a una persona que utiliza la app. La mayor parte del grupo tiene la percepción de que el inglés es importante en sus vidas para tener un mejor futuro. Sobre el aprendizaje del inglés con la aplicación de Duolingo a la mitad de los estudiantes les gusta usar esta aplicación y definitivamente les agrada, la otra mitad prefiere las clases presenciales. En relación con el nivel de aprendizaje del inglés con ayuda de la aplicación se obtuvieron los siguientes resultados:

## Gráfica N°1. Aprendizaje de inglés con Duolingo

De los siguientes niveles, selecciona el que consideres para identificar que tanto crees que aprendiste inglés con la aplicación de Duolingo.



Notas: f.a.: frecuencia absoluta, f.r.: frecuencia relativa, f.a.: frecuencia acumulada

Fuente: Elaboración propia.

Como es posible observar, el 20% declara no haber aprendido nada, mientras que el 80% sí mostró aprendizaje en diferentes niveles. No obstante, al 90% le gusta trabajar con la app para aprender inglés porque es divertida, salen de la rutina y además practican la lengua. Así, el componente de la diversión fue el que más destacó, dado que a los alumnos les gustó el método de cinco elementos que maneja Duolingo.

Ahora bien, la forma en la que los estudiantes le dieron uso a la aplicación en el entorno académico fue la siguiente:

En las clases de inglés y por medio de la aplicación de Duolingo se realizan una serie de cuestionamientos para que los jóvenes estudiantes se empapen del idioma, que lo vayan conociendo, que estén escuchando las palabras en inglés y las relacionen con el idioma español. La aplicación de Duolingo se encarga de realizar preguntas mediante voz rápida y voz lenta para que los estudiantes comprendan de manera clara lo que se les está diciendo. Los jóvenes escuchan la pregunta y contestan de acuerdo con lo que ellos creen, la aplicación se encarga de corregir o felicitar en caso de que fallen o acierten a las preguntas que se hacen. Esto para mí es de mucha utilidad debido a que así es como se aprende más rápido el idioma inglés, interactuándolo y la aplicación sirve para eso, es por ello por lo que resulta

un aprendizaje significativo el que los jóvenes aprendan mediante esta práctica con la aplicación (Observaciones de clases, ciclo escolar 2020-2021).

## Discusiones

Cuando Bruner (1986) habla acerca de los docentes, retoma el tema de las actitudes de los docentes, analizadas como invitaciones a usar el pensamiento, la reflexión, la elaboración o la fantasía. De ahí que sea tan importante señalar que la fuerza elocutiva y no el enunciado es lo que señala la intención del hablante, pues no se trata solo de que el adolescente deba apropiarse del conocimiento, sino el alumno debe ser parte del proceso negociador por el cual se crean y se interpretan los hechos, tanto como agente elaborador de conocimientos como un receptor de la transmisión de conocimientos. Así, con la aplicación Duolingo, los estudiantes complementan su aprendizaje del inglés, ya que tanto reciben clases presenciales con sus maestros, como lecciones virtuales con la app. De este modo, el aprendizaje es tanto dirigido como autónomo.

Debido a la necesidad de ir formando alumnos cada vez más autónomos y conscientes de su propio aprendizaje, la metacognición aparece como una alternativa viable “sobre la base de una educación que potencia la conciencia sobre los propios procesos cognitivos y la autorregulación de los mismos por parte de los estudiantes, de manera tal, que les conduzca a un “aprender a aprender”, es decir, a autodirigir su aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de su vida” (Osses Bustingorry y Jaramillo Mora, 2008).

En este sentido, la metacognición aplicada a la enseñanza del inglés como segunda lengua, auxiliaría a los estudiantes a reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje y de avance o retroceso (según sea el caso), así como a crear estrategias para superar las dificultades que se les presenten. Por lo anterior también se habla de que en la asignatura de inglés los aprendizajes deben ser significativos. Almeida Cantoní (2007) explica que “Cuando se emplea la expresión “aprendizaje significativo”, implícitamente se está juzgando que es posible la adquisición de nuevos significados y que éstos nuevos significados son el resultado final del aprendizaje significativo”. La Teoría del Aprendizaje Significativo es reconocida como una teoría psicológica del aprendizaje en el aula. En el año 1963, David



Ausbel, publicó la monografía “The Psychology of Meaningful Verbal Learning” en donde explica el aprendizaje verbal significativo en contraposición con el aprendizaje verbal memorista:

La esencia del aprendizaje significativo consiste en que nuevas ideas formuladas de manera simbólica se relacionan con las ideas que el estudiante ya posee, pero en forma no arbitraria y no literal. La esencia del aprendizaje significativo es que nuevas ideas expresadas de una manera simbólica (la tarea de aprendizaje) se relacionan de una manera no arbitraria y no literal con aquellas que ya sabe el estudiante (su estructura cognitiva en relación con un campo particular) y que el producto de esta interacción activa e integradora es la aparición de un nuevo significado que refleja la naturaleza sustancial y denotativa de este producto interactivo (Ausbel citado en Almeida Cantoní, 2007, p. 7).

Navarro- Ramírez (2014) señala que el aprendizaje significativo promueve “el aprendizaje por medio del aprender haciendo, resultante del tiempo destinado dentro de la metodología de los cursos, para acercar a los estudiantes al contexto educativo antes de realizar la práctica docente supervisada”. Por esto, en la asignatura de inglés este tipo de aprendizaje se hace necesario, pues solo se aprende a hablar una lengua practicándola y perfeccionando la pronunciación.

Como ya se mencionó en párrafos anteriores, la aplicación de Duolingo promueve, sobre todo, el aprendizaje autónomo. Podría pensarse que, en la etapa de la adolescencia, población de este estudio, los sujetos no son lo suficientemente responsables para un tipo de aprendizaje con estas características. Sin embargo, los datos de esta investigación arrojaron que el 80% sí aprendió inglés con el uso de la app. No obstante, las escuelas y los profesores representan entornos de aprendizaje necesarios, desde la óptica de Núñez del Río, Biencinto López, Carpintero Molina y García García (2014):

El centro educativo tiene una función relevante e indiscutible en el desarrollo adecuado de estas estrategias y concepciones frente al estudio. Sin duda el profesorado ejerce gran influencia sobre la motivación y las atribuciones que realizan los estudiantes sobre sus capacidades [...] Estas características contribuyen



a consolidar en los estudiantes una buena predisposición hacia el aprendizaje, y favorecen una actitud vinculada con la competencia de aprender a aprender.” (p. 76).

Por ello, la aplicación de Duolingo debería considerarse como complementaria en los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés en secundaria, ya que la presencia de los docentes, en el caso de esta asignatura, es vital, debido a que se trata de la transmisión no solo de información (gramática y vocabulario), sino de actitudes que incluyen lenguaje verbal y no verbal.

Incluir en una clase, tanto el factor presencial como el digital, puede nombrarse aprendizaje combinado. Éste según Contreras Espinosa, Alpiste Penalba y Eguía Gómez (2006) se define “como la integración eficaz de dos componentes: la enseñanza presencial y la tecnología no presencial. Este modelo intenta generar un aprendizaje que influya positivamente en el alumno y que a su vez mejore la calidad de enseñanza y los costos destinados a ello. Es importante señalar que el papel que tiene el profesor y su implicación, así como el proceso de mediación pedagógica, son los elementos clave del proceso” (p. 111). En el aprendizaje combinado el rol del docente cambia al que regularmente tiene en el aprendizaje tradicional, “deja de ser fuente de todo conocimiento (un transmisor), y pasar a ser una guía para los alumnos (mediador en la construcción del conocimiento), facilitándoles el uso de los recursos y las herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas”. De este modo, con Duolingo, los docentes pueden proporcionar a sus estudiantes este tipo de procesos de enseñanza aprendizaje en los que existan entornos virtuales y presenciales. El aprendizaje combinado aboga no solamente por un aprendizaje autónomo, sino, consiste en un modelo en el que el estudiante tiene que desarrollar habilidades, trabajar en equipo compartiendo y elaborando información. Aprende de un modo distinto o diferente construyendo su propio conocimiento.

Por último, la combinación de aprendizaje y diversión es una fórmula, además de innovadora, efectiva para la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua a los adolescentes de secundaria. El 90% de los estudiantes encuestados en esta investigación

declararon que les gusta trabajar con la app porque es divertida. La aplicación de Duolingo tiene la característica fundamental de divertir a los jóvenes y involucrarlos en el mundo del inglés para que logren aprender de manera significativa. Se olvidan del lápiz y papel, de sus libros de texto y sus libretas, pues lo que tienen que hacer es escuchar, preguntar y practicar la pronunciación de palabras en inglés.

No obstante, hacer “divertida” una clase, puede ser todo un reto para los docentes, pues su objetivo primordial es enseñar, no divertir. Jáuregui Narváez y Fernández Solís (2009) exponen la importancia de fomentar el humor, la diversión y la risa en la labor docente. Los beneficios que esto aporta son: “establecer una mejor relación con los estudiantes, reducir el estrés y la ansiedad, gestionar el conflicto, proporcionar una recompensa emocional que motive la participación y el estudio, y comunicar la materia más eficazmente, estimulando la atención, la creatividad y la memoria” (p. 203). Al final de cuentas, los adolescentes ven divertido el aprendizaje con Duolingo, puesto que es una aplicación interactiva, pero sobre todo que les proporciona ratos de diversión, tal cual un juego en el celular. De ahí la importancia del juego y la diversión en los procesos de enseñanza aprendizaje, pues “El juego es el sistema que heredamos para aprender. Y de hecho, la risa que provoca es uno de los fenómenos que mejor representa la teoría de Barbara Fredrickson (2000) de que las emociones positivas nos estimulan a ampliar y construir” recursos” (Jáuregui Narváez y Fernández Solís, 2009, p. 207).

## **Conclusiones**

La aplicación de Duolingo se presenta como una herramienta eficaz para la enseñanza del inglés como segundo idioma, siempre y cuando ésta se utilice de forma complementaria a las clases presenciales y guiadas con ayuda de un profesor. Se concluye que los procesos de enseñanza aprendizaje generados con ayuda de Duolingo generan diversos tipos de aprendizajes como el significativo, autónomo y combinado.

Aunque se trabajó con una muestra muy pequeña de estudiantes debido a las complicaciones presentadas por la pandemia causada por el COVID-19, se lograron obtener resultados que hablan acerca de la utilidad de Duolingo en la enseñanza del inglés. Las

complicaciones presentadas fueron relativas al acceso a las nuevas tecnologías, pues no todos los estudiantes de secundaria tienen acceso a un celular inteligente con conexión a internet, ya sea vía wifi o datos. Los costos que representa la conectividad y el mantenimiento de la educación virtual son aspectos todavía pendientes, sobre todo en aquellos lugares en los que es difícil interactuar de manera fluida con dispositivos electrónicos.

El éxito de Duolingo con los alumnos se debió a dos factores: la interacción inmediata y la diversión implícita en el aprendizaje de un idioma. Por ello, conviene subrayar la importancia de llevar a cabo clases con estas características que aseguren un desempeño docente más acorde a las necesidades de los alumnos y la época posmoderna tecnológica en la que vivimos.

### Referencias bibliográficas

- Almeida Cantoní, A., (2007). El aprendizaje significativo en el contexto educativo. *Ciencia y Poder Aéreo*, 2(1), 6-9.
- British Council México (2020). Uno a uno, te contamos los beneficios de hablar inglés. <https://www.britishcouncil.org.mx/blog/beneficios-hablar-ingles>.
- Bruner, Jerome (1986). "El lenguaje de la educación". En: *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa, 1988. Pp. 127-137.
- Carvajal-Portuguez, Z. E., (2013). Enseñanza del inglés en secundaria: una propuesta innovadora. *Revista Educación*, 37(2), 79-101.
- Clavijo Olarte, A. (2016). La enseñanza del inglés en la escuela primaria: algunos problemas críticos. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 9-10.
- Contreras Espinosa, R. S., Alpiste Penalba, F., & Eguía Gómez, J. L. (2006). Tendencias en la educación: aprendizaje combinado. *Theoria*, 15(1), 111-117.
- Freeman, C. (2023). El Método Duolingo: cinco principios claves para que aprender sea divertido y efectivo. <https://blog.duolingo.com/es/metodo-duolingo-de-aprendizaje/>

- Gómez Domínguez, C. E., Ramírez Romero, J. L., Martínez-González, O., y Chuc Piña, I. (2019). El uso de las TIC en la Enseñanza del Inglés en las Primarias Públicas. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 18(36), 75-94. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836gomez4>
- Jáuregui Narváez, E., & Fernández Solís, J. D. (2009). Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23(3), 203-215.
- Matt. (2019). EF EPI 2019: El nivel de inglés en México sigue disminuyendo. Education First. <https://www.ef.com.mx/blog/language/nivel-de-ingles-en-mexico-sigue-disminuyendo/>
- Navarro- Ramírez, D., (2014). Didáctica Específica de la enseñanza del inglés I y II: Una propuesta hacia el logro de aprendizajes significativos. InterSedes: Revista de las Sedes Regionales, XV (32), 210-221.
- Núñez del Río, MC, Biencinto López, C., Carpintero Molina, E., & García García, M. (2014). Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria. Perfiles Educativos, XXXVI (145), 65-80.
- Obregón Mayorga, Ángel P., Logroño Becerra, M. A., & Rojas Castro, C. E. (2021). El uso de Duolingo como herramienta de apoyo en el aprendizaje del Idioma Inglés. ConcienciaDigital, 4(1.1), 250-266. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v4i1.1.1557>
- Osses Bustingorry, S., & Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. Estudios Pedagógicos, XXXIV (1), 187-197. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514135011>
- Rojas Balaguera, R., López Cobo, I., Valverde, B. (2022). El uso de Duolingo para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, 22(2). [https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanetDOI:](https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanetDOI) <http://doi.org/10.30827/eticanet.v22i2.24417420>

## Aprender matemáticas en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) a través del uso de GeoGebra

Carmen Elena Zamudio Roque

carmen.zamudio.7499@isencolima.edu.mx

Dra. María Teresa Martínez Alcaraz

martinez.maria@isencolima.edu.mx

Mtra. Guadalupe Quijano García

quijano.guadalupe@isencolima.edu.mx

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima

“Profr. Gregorio Torres Quintero”

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

### Resumen

En la actualidad la tecnología es parte fundamental para desenvolverse en la sociedad y como en el ámbito educativo, con ella facilita; la comunicación, el conocimiento de información mundial y el uso para tiempo de ocio, con ella solucionamos conflictos en cualquier ámbito. Aplicar las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD) en la educación los estudiantes pueden interactuar, manipular, comunicar, jugar y aprender, a través de diversas plataformas y herramientas que fomenta un ambiente sano e innovador con mayor participación durante las clases, se pueden implementar en distintos contextos y contenidos educativos. La investigación se centra en establecer si el uso de GeoGebra tendrá un impacto favorable en el rendimiento académico de los alumnos de secundaria en matemáticas con el uso de la herramienta digital, siendo el objetivo de analizar el impacto del uso de GeoGebra como herramienta digital en el rendimiento académico de los alumnos de matemáticas de tercer grado de secundaria, con el fin de mejorar el aprendizaje de los alumnos desde la Nueva Escuela Mexicana (NEM), con la implementación de secuencias didácticas en los grupos

experimental y de control, estableciendo la metodologías de enseñanzas tradicional e innovadoras con el uso de Geogebra.

**Palabras clave:** NEM- Tecnología- Geogebra - Aprendizaje- Matemáticas.

### **Planteamiento del problema**

Actualmente el aprendizaje del álgebra en los estudiantes de secundaria es fundamental para el desarrollo de habilidades matemáticas, a pesar de la importancia de esta disciplina, se observa una situación problemática o desafío en el aprendizaje en ésta rama y nivel educativo, estudiantes de secundaria experimentan dificultades en la comprensión y aplicación de conceptos algebraicos así como el planteamiento y resolución de problemas, lo que puede tener impacto en su rendimiento académico y su formación continua.

El álgebra es una rama fundamental de las matemáticas que sienta las bases para la resolución de problemas más avanzados en matemáticas y otras disciplinas científicas. Sin embargo, es comúnmente percibida como una materia complicada y tediosa por muchos estudiantes es por ello que, se explora con la tecnología, con el propósito de hacer que los estudiantes se interesen por el álgebra, realizando actividades novedosas. La dificultad en el aprendizaje del álgebra se debe a una serie de razones, incluyendo la falta de visualización de conceptos claves, la poca conexión con la vida cotidiana y la falta de motivación que genera deserción escolar, falta de confianza en las habilidades matemáticas y un bajo rendimiento académico.

En México, con la implementación del nuevo modelo educativo denominado Nueva Escuela Mexicana (NEM) potencializa las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD) como un elemento importante que permite desarrollar habilidades en el alumnado con el objetivo de facilitar el aprendizaje en el sistema educativo con la intención de cubrir las necesidades individuales tanto cognitivas como afectivas desde una mirada contextual y de la comunidad. Esta herramienta ha innovado la forma en que los estudiantes aprenden y los docentes enseñan, ofreciendo diversos recursos y posibilidades que antes eran impensables, asimismo, busca un aprendizaje innovador que mejore el aprendizaje de la mano con la Nueva Escuela Mexicana



(NEM), buscando que los docentes elijan la metodología pedagógica para desarrollar los contenidos de la manera apropiada para lograr que los estudiantes adquieran los conocimientos y logren los aprendizajes que correspondan.

Los enfoques tradicionales de enseñanza del álgebra a menudo carecen de la interactividad y visualización necesarias para facilitar una comprensión profunda y significativa. Esto resalta la necesidad de métodos de enseñanza más efectivos y atractivos que aborden estos desafíos como el uso de software como material didáctico para enseñanza y aprendizaje de contenidos de los planes de estudio en secundaria puede ser altamente beneficioso, tal como que permite a los estudiantes interactuar de manera activa con los contenidos, lo que favorece el aprendizaje significativo.

En este sentido, a través de actividades interactivas, simulaciones y juegos educativos, los estudiantes pueden experimentar conceptos de manera práctica, lo que puede mejorar la apropiación de conocimientos. El compromiso con la educación en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en educación secundaria, es que se encuentren soluciones innovadoras para mejorar la comprensión y el rendimiento de los estudiantes en álgebra.

El por ello, que el presente estudio se centra en el impacto que tiene la tecnología en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en particular con la herramienta de GeoGebra en la enseñanza y aprendizaje en el área de álgebra concentrándose en contenidos específicos de la misma de acuerdo al plan y programa de estudios para tercer grado de secundaria en el contexto del modelo educativo vigente llamada Nueva Escuela Mexicana (NEM) en dos grupos de tercer grado, 3<sup>º</sup>A y 3<sup>º</sup>B con los cuales se aplicó dos formas de trabajar distintas, pero se abordaron los mismos contenidos; en el grupo de 3<sup>º</sup>A (experimental) se trabajó con una herramienta en específica llamada GeoGebra, durante el tiempo establecido para el análisis el rol del alumno fue un aprendizaje autónomo y colaborativo, donde se aplicaba el uso de las TICAD, mientras en 3<sup>º</sup>B no se utilizaron tecnologías y una metodología tradicional, en el rol del alumno se basa en escuchar y seguir las indicaciones del docente.



## Marco Teórico

La formación en el sistema educativo básico, pretende que los conocimientos y habilidades adquiridos por los estudiantes sean acordes con lo que la sociedad necesita en la actualidad, por lo que la enseñanza del contenido matemático gira en diferentes áreas, aritmética, geometría, probabilidad, estadística siendo el álgebra un campo importante que abordar con contenidos específicos que señala el plan de estudios para cada grado de esta etapa educativa. En este sentido, Hernández y Noriega (2017) plantean que “resulta extremadamente complicado expresar y entender ideas en un lenguaje matemático y, el proceso de transición de lo informal a las representaciones formales para la resolución de problemas, resulta difícil para los alumnos que se inician en el álgebra” ( p.16). En el aprendizaje de las matemáticas es fundamental que la enseñanza se centre en desarrollar habilidades que generen un razonamiento lógico- matemático en el alumnado a través de metodologías que plantean casos, estudios o planteamiento de problemas y situaciones desde y para su contexto con el uso de las TICAD como es la implementación de la herramienta digital Geogebra.

El rol docente parte desde la comprensión y el dominio de los contenidos de su asignatura y fomentar ambiente de respeto entre los alumnos, un aprendizaje significativo para los estudiantes a través de estrategias y herramientas innovadoras, que en la actualidad es fundamental el dominio del docente utilizar herramientas digitales. Mientras, a través de la tecnología el rol de un alumno ha avanzado y mejorado de tal manera que su papel lo ha llevado en otra dirección a lo que antes se planteaban. Actualmente los alumnos desempeñan un papel activo en su propio proceso de aprendizaje, además, utilizan las tecnologías de manera proactiva para acceder a recursos educativos, participar en actividades interactivas y colaborar con sus compañeros y docentes.

El actual modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se basa en los ejes articuladores y sus nuevas metodologías, donde la educación busca que los estudiantes den soluciones a las posibles problemáticas que se les presenten en su entorno al igual que proyecten más allá como nacionales y globales, lo que implica fortalecer la formación ciudadana según la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2019, puntualizando que la

educación estaría adecuada y estructurada por el docente donde encuentre el mejor método de aprender de los estudiantes. Además, se centra en la contextualización de los estudiantes, orientado a una participación activa y práctica, donde se pretende incorporar a los estudiantes a nuevas metodologías; aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas o retos, experimentos, centros colaborativos y estudios de caso.

“El espacio escolar deberá asumir una acción auténtica de cambio, que colabore en dar respuesta a situaciones particulares de los diversos entornos con los que interactúa. En sus acciones, la vinculación entre la adaptación de las tecnologías y la reinención de un estilo de vida académico y personal para docentes y aprendientes señala a las tecnologías digitales como un recurso de atención a la diversidad del contexto, que ha sido el enfoque central para la NEM”. (Ávila- Carreto et ál., 2022, p.4 )

El uso de las tecnologías o TICCAD para la enseñanza y aprendizaje, es una de las metodologías pedagógica que promueve el nuevo modelo educativo para favorecer el desarrollo de habilidades de los saberes ser, hacer y conocer, en el contexto de la NEM los docentes recurren al uso de software que faciliten el aprendizaje de sus alumnos como es el caso de matemáticas incorporado GeoGebra.

La tecnología que influye actualmente en la sociedad representa nuevos retos, especialmente en la educación, pues las TIC se han integrado en los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje a lo largo del tiempo, generando influencia en la adquisición y el fortalecimiento de los conocimientos por parte de alumnos y profesores. (Heinze et ál., 2017, pp. 150-151)

El nuevo modelo educativo en México señala a las TICCAD como herramientas didácticas que permiten un mejor ambiente de enseñanza y aprendizaje propiciado desde los nuevos programas de estudio con enfoque holístico que se implementan en las escuelas generando nuevos conocimientos significativos en el alumnado desde su contexto y para su comunidad. Los cuales, logran beneficiar a los estudiantes como se plantea en el presente estudio con el grupo experimental 3<sup>º</sup>A implementando la herramienta GeoGebra que permite introducir y dar una representación gráfica que favorecen a los estudiantes a

desarrollar diversos conocimientos, el trabajo con las tecnologías se aplicaba en el salón de clases a través de celulares autorizados por la escuela secundaria de prácticas.

La motivación es una estrategia y al mismo tiempo un motor que genera un aprendizaje en los alumnos, la cual, es necesario diseñar acorde a las necesidades que se presentan en el aula, la motivación requiere de favorecer la participación activa, el interés buscando lo que les apasiona, plantear el aprendizaje como un descubrimiento, centrarse tanto en lo teórico y práctica pero sobre todo las nuevas tecnologías, son recurso innovador siempre y cuando en la educación sea enfocada en el aprendizaje. Al implementar herramientas como GeoGebra, se presenta la oportunidad de plantear el aprendizaje como un descubrimiento, permitiendo a los alumnos explorar de manera dinámica y práctica. El uso de nuevas tecnologías en la educación, no solo estimula la curiosidad de los estudiantes, sino que también crea un impacto emocional positivo al ofrecerles experiencias de aprendizaje estimulantes y enriquecedoras.

Una de las principales ventajas de incorporar la tecnología en la enseñanza de las matemáticas es la capacidad de hacer abstractos de conceptos complejos y teóricos más tangibles y accesibles para los estudiantes como en el área del álgebra, la tecnología aplicada a la enseñanza como lo señala los autores “ herramienta digital es un software específico que permite la interacción con el usuario mediante la computadora u otro medio digital”, Cocero et ál. (2017). En este sentido, las aplicaciones interactivas, simuladores y programas de visualización, permiten explorar conceptos matemáticos de manera dinámica y práctica. “En las Matemáticas brinda la agilidad y facilidad de realizar ejercicios prácticos y más dinámicos con los docentes y estudiantes, por ello es que al implementar tecnologías avanzadas en las áreas tales como cálculo, diseño”. (Orellana- Campoverde & Erazo-Alvarez, 2021, p. 113). Por ejemplo, mediante el uso de software de geometría dinámica, los estudiantes pueden manipular y/o graficar ecuaciones, tabular y experimentar directamente con conceptos como ecuaciones, sistemas de ecuaciones, ecuaciones lineales, líneas rectas, perímetros y áreas conformadas por rectas que facilita su comprensión y retención de los conocimientos matemáticos.

La enseñanza es un proceso dinámico y con múltiples facetas que implica la interpretación de conocimientos, habilidades y valores que al mismo tiempo está en constante cambio ya que tiene diversos enfoques pedagógicos han evolucionado para cubrir las necesidades del aprendizaje de los estudiantes que van desde las enseñanzas tradicionales a las innovadoras que priorizan la participación activa del estudiante, los procesos de enseñanza y aprendizaje se definen como las interacciones entre los estudiantes y los docentes por lo que es esencial reconocer que su esencia, no es solo, la transmisión de conocimientos, sino también el fomento del pensamiento crítico, la creatividad y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Los recursos didácticos abarcan una amplia gama de materiales, medios y tecnologías que pueden utilizarse de manera creativa y efectiva en el aula; desde libros de texto y pizarras hasta aplicaciones, softwares, entre otros, los docentes los emplean para “facilitar y conducir el aprendizaje de los alumnos, es cualquier material o medio que podemos utilizar para enseñar (libros, carteles, mapas, fotos, láminas, videos, software, modelos y analogías” (Serrano et ál. ,2016, p. 61), se diseñan con el objetivo de enriquecer la experiencia de enseñanza y estimular el interés de los alumnos, los cuales, pueden ser utilizados para introducir nuevos conceptos, reforzar el contenido enseñado o promover la participación.

La integración de la tecnología mediante herramientas digitales específicas en la enseñanza de las matemáticas no solo amplía las posibilidades de aprendizaje, sino que también estimula la creatividad, el pensamiento crítico y la autonomía de los estudiantes. Es fundamental que los educadores se adapten a estas nuevas herramientas y enfoques pedagógicos para potenciar el desarrollo integral de las habilidades matemáticas y el éxito académico de sus estudiantes en el mundo digital de hoy, “GeoGebra, es un software libre de matemáticas dinámicas que reúne geometría, álgebra, hoja de cálculo, gráficos, estadística y cálculo en un solo programa, es también una comunidad en rápida expansión” (Castillo et al. 2016, p.5). Es un software que contribuye a desarrollar el razonamiento lógico matemático con la resolución de problemas mediante su uso para representar y/o graficar ecuaciones o funciones que permite dar solución. Geogebra como

herramienta digital cuenta con características que facilitan desarrollar matemáticas como álgebra, geometría y cálculo, entre otras, recurso que se implementó para una enseñanza innovadora mediante el uso de herramienta digital, en la cual, los alumnos de 3<sup>º</sup>B (grupo experimental) trabajaron los contenidos de manera distinta a las clases convencionales que reciben en sus clases de matemáticas.

### Marco Metodológico

El estudio se centró en el nivel de investigación causal, con un enfoque cuantitativo, un paradigma de aproximación positivista, empirista y cuantitativa que favorece a la investigación, se desarrolló un método cuasiexperimental, ya que se establece la aplicación de una prueba pre-examen y – post-examen como instrumento en ambos grupos de manera simultánea como lo expresa los autores White y Sabarwal (2014), “Los diseños cuasiexperimentales identifican un grupo de comparación lo más parecido posible al grupo de tratamiento en cuanto a las características del estudio de base (previas a la intervención)” (p.1) para desarrollar los mismo contenidos algebraicos ( ecuaciones de primer grado, funciones lineales, lenguaje algebraico) aplicado tanto en el grupo experimental (3<sup>º</sup>A) con la implementación de las TICCAD con la herramienta GeoGebra y con el grupo de control (3<sup>º</sup>B) utilizando la metodología tradicional con el objetivo de identificar si existe un mejor rendimiento académico relacionado con contenidos en álgebra. En la siguiente tabla se muestra parte de la estructura metodológica que sigue el estudio:

**Tabla 1**

Matriz de variables, técnicas e instrumentos.

Método	Variable	Técnica	Instrumento
Cuantitativo: cuasiexperimental	Independiente: Uso de la herramienta GeoGebra. Dependiente: Rendimiento académico	Examen o cuestionario.	Pre-examen Post-examen

La matrícula de la escuela secundaria oscila entre 14 y 15 años, la población del estudio son 150 alumnos distribuidos en los 5 grupos de: 3<sup>º</sup>A, 3<sup>º</sup>B, 3<sup>º</sup>C, 3<sup>º</sup>D y 3<sup>º</sup>, el muestreo que se aplicó es el tipo no probabilístico, por conveniencia o intencional con 58 alumnos

entre hombres y mujeres de los grupos de 3°A(27) y 3°B (31). Para el análisis del dato se recurrió a la medida de tendencia central con el objetivo de demostrar si se obtuvo un aprendizaje desde la NEM con el uso de GeoGebra.

## Resultados

La representación en la tabla 2 muestra el nivel de desempeño que tuvieron los alumnos del 3°A (grupo experimental) y la tabla 3 al 3°B (grupo de control) en el pre y post examen ordenados por un nivel (bajo, moderado, destacado y sobresaliente), un rango establecido entre 0 a 100, la frecuencia y su respectivo porcentaje:

**Tabla 2**

Distribución de frecuencias del Pre y post examen sin la utilización de GeoGebra, 3°A grupo experimental.

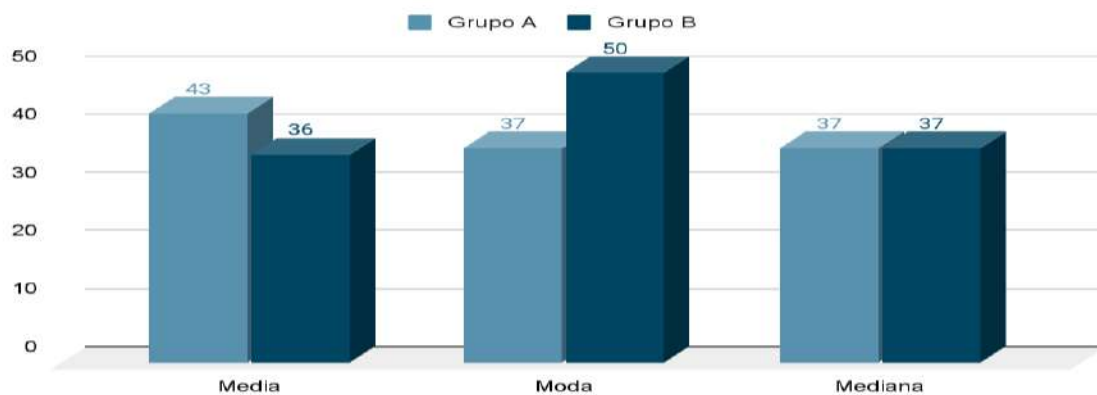
	Rango	frecuencia		Porcentaje		Nivel
		Pre	Post	Pre	Post	
GeoGebra Pre y Post examen 3° A (experimental )	0-25	1	2	5%	7%	Bajo
	26-50	16	10	73%	37%	Moderado
	51-75	5	7	23%	26%	Destacado
	76-100	0	8	0%	30%	Sobresaliente
	Total=	22	27	100%	100%	

**Tabla 3**

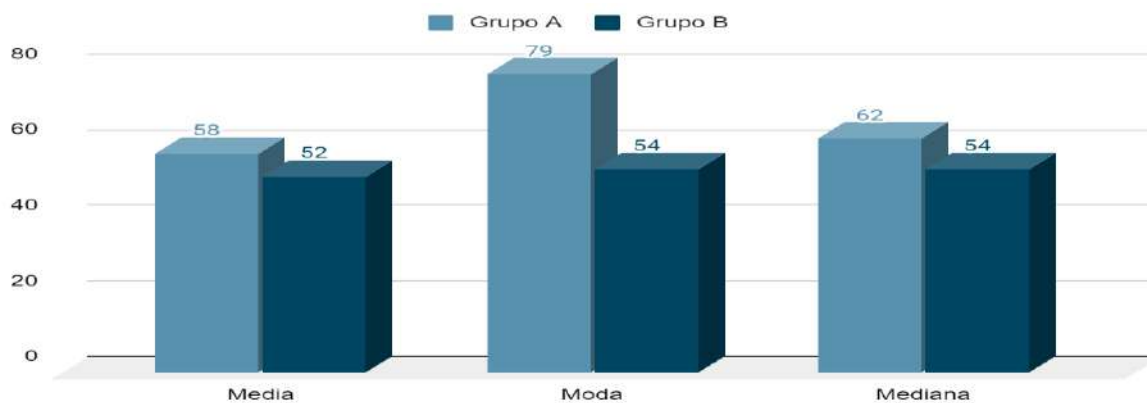
Distribución de frecuencias sin la aplicación de una metodología tradicional, 3°B Grupo control.(pre y post examen)

Tradicional	Rango	Frecuencia		Porcentaje		Nivel
		Pre	Post	Pre	Post	
Pre-Post examen 3°B	0-25	3	5	13%	17%	Bajo
	26-50	6	7	25%	24%	Moderado

51-75	12	14	50%	48%	Destacado
76-100	3	3	13%	10%	Sobresaliente
Total=	24	29	100%	100%	

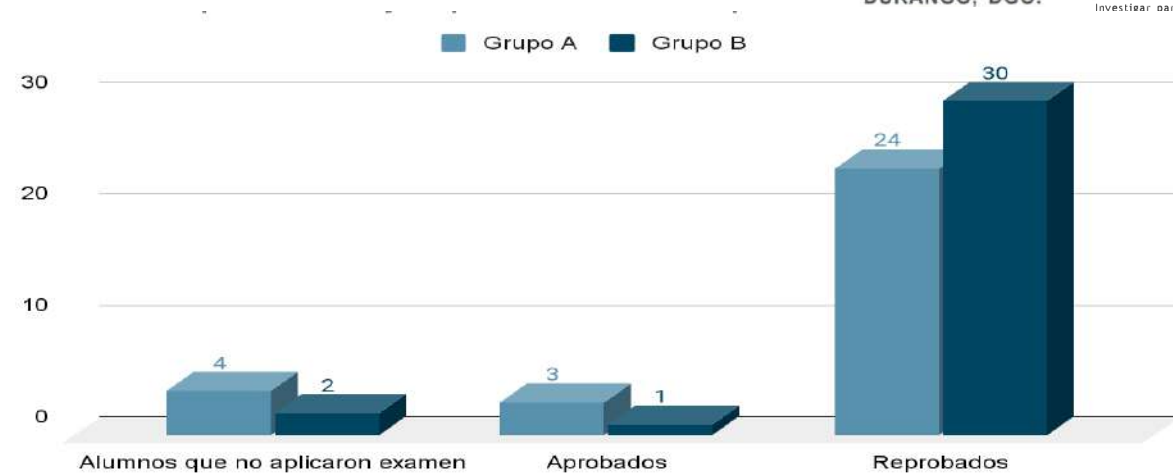


**Gráfica 1.** Resultados de las medidas de tendencia central del Pre-examen, 3°A ( grupo experimental) y 3°B ( grupo control).

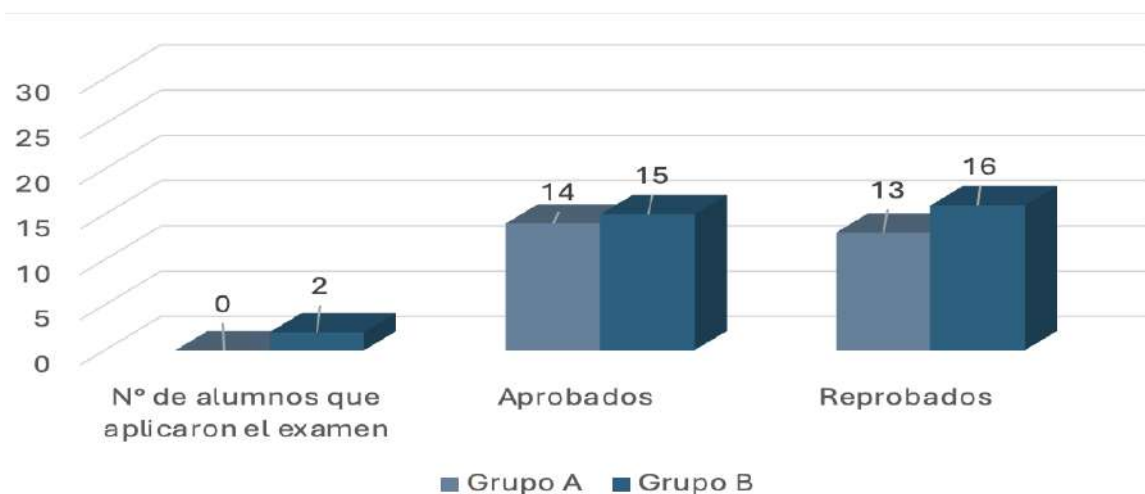


**Gráfica 2.** Resultados de las medidas de tendencia central del post-examen, 3°A ( grupo experimental) y 3°B de ( control).





**Gráfica 3.** Número de alumnos aprobados y reprobados en el pre examen, grupos 3°A experimental y 3°B grupo de control.



**Gráfica 4.** Número de alumnos aprobados y reprobados en el post-examen en 3°A (grupo experimental) y 3°B (grupo de control).

### Análisis de Resultados

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, el análisis señala que el rendimiento académico mejoró ampliamente en el grupo de 3°A (grupo experimental) de manera individual, obteniendo los mejores resultados, en el cual, se implementó herramientas tecnológicas en particular en la herramienta digital GeoGebra, sin embargo se observó un retroceso en el 3°A (grupo de control) de manera individual, en el post-examen la mayoría subió su nivel de aprendizaje del alumno 3°A (grupo experimental) se logró un

nivel destacado con 8 alumnos el 30% a diferencia del pre examen con 0 alumnos 0%, mientras, que en el 3<sup>º</sup>B (grupo control) 3 estudiantes representando el 10%, se ubicó en el nivel sobresaliente con respecto al post-examen, donde bajó la cantidad de alumnos lo que se puede decir que respecto a la hipótesis el uso de la tecnología si mejoró el rendimiento de los estudiantes y el uso de una metodología tradicional estanco o genera un retroceso en los alumnos.

Respecto al análisis de los resultados de las medidas de tendencia central, señalan un total de calificaciones del 981 3<sup>º</sup>A y del 3<sup>º</sup>B de 1,037.10, con la media de 42.65 (3<sup>º</sup>A) – 35.76 (3<sup>º</sup>B), moda del 3.7 (3<sup>º</sup>A) – 5.0 (3<sup>º</sup>B) y mediana de 3.7 para ambos grupos. De acuerdo con lo anterior en la media despunta y destaca 3<sup>º</sup>A, a diferencia de la moda donde el que destaca es 3<sup>º</sup>B y teniendo una igualdad en ambos grupos en mediana, esto a partir de la aplicación del pre-examen.

Marcando una gran diferencia en el post-examen donde se obtuvieron un total de calificaciones de 1,572 en 3<sup>º</sup>A y del 3<sup>º</sup>B de 1,523, con la media de 58.22 (3<sup>º</sup>A) – 52.51 (3<sup>º</sup>B), moda del 7.9 (3<sup>º</sup>A) – 5.4 (3<sup>º</sup>B) y mediana de 6.2 para 3<sup>º</sup>A y 5.4 para 3<sup>º</sup>B, observando que en la media y en la moda destaca por mucho 3<sup>º</sup>A y teniendo una igualdad en ambos grupos en mediana.

En cuanto a los alumnos de aprobados y reprobados en el pre-examen, en 3<sup>º</sup>A (grupo experimental), 3 alumnos aprobaron, 24 reprobaron, y 4 alumnos no presentaron examen a diferencia del 3<sup>º</sup>B grupo (de control); 1 alumno aprobó, 30 alumnos reprobaron y 2 alumnos no aplicaron examen resepecto al post examen, en grupo de 3<sup>º</sup>A ; 14 aprobaron, 13 reprobaron siendo el total de alumnos mientras del grupo de 3<sup>º</sup>B 15 aprobaron, 16 reprobaron y 2 no aplicaron el examen. También se indica que tanto el grupo experimetnal como el de control aumentaron los alumnos aprobados y que los alumnos reprobados disminuyeron, sin embargo, es necesario señalar que 3<sup>º</sup>A tiene menos alumnado.

## **Conclusiones**

Después de analizar los resultados, se señala que el uso de la herramienta GeoGebra mejoró ampliamente el aprendizaje de los estudiantes en la resolución de problemas

algebraicos con alumnos de tercer grado de secundaria, los grupos mostraron una amplia diferencia con respecto al pre-examen en el cual no tuvieron resultados favorables, en el post-examen se logró identificar que en los cuatros temas abordados los alumnos del grupo experimental lograron aumentar la cantidad de aciertos en cada uno de los reactivos propuestos, en comparación del grupo de control donde disminuyeron la cantidad de aciertos. En relación al objetivo general de la investigación, se logró determinar que el uso de GeoGebra tuvo un impacto favorable en el aprendizaje de los alumnos de secundaria en matemáticas con el uso de la herramienta digital ya que el análisis de los resultados a partir del pre y post examen demostró que la implementación de la tecnología (uso de Geogebra) sí repercute en los aprendizajes de los estudiantes, en particular, en el área de matemáticas con contenidos algebraicos.

Lo anterior permite validar la hipótesis planteada, ya que, si existe una mejora amplia de los estudiantes de tercer grado en el grupo experimental, en el cual, se implementó el uso de la tecnología para el aprendizaje de las matemáticas a partir de la NEM, mientras el grupo control con el que se implementó una metodología tradicional, por lo tanto, con se confirma que las herramientas digitales benefician la educación, desarrollo, habilidades y aprendizaje en un contexto y desde la NEM.

No obstante, es importante señalar que se requiere los recursos necesarios para implementar dicha tecnología, durante el proceso de esta investigación se presentaron distintas dificultades, de recepción con conectividad intermitente a internet, aparatos tecnológicos insuficientes por alumnado, entre otros.

La presente investigación con la implementación de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje con relación a la NEM, desarrolló en distinto nivel, forma y momento las competencias señaladas en plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas; utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica”, obteniendo la habilidad para interactuar con las tecnologías de la información y la comunicación (TICS) y Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales así como los ejes articuladores en la NEM, en específico; las TICCAD, ) de manera reflexiva, consciente y evaluativa. En este

sentido, el uso de la herramienta GeoGebra en la enseñanza del álgebra, es un recurso, para comprender conceptos matemáticos de manera más efectiva, a practicar de manera autónoma y desarrollar habilidades digitales en su entorno.

El impacto que obtuvo el uso de la herramienta digital GeoGebra demostró una mejora del rendimiento académico en el grupo experimental, los alumnos mostraron un avance significativo en su aprendizaje el álgebra, mostrando entusiasmo y entregando las actividades a través de la herramienta, en alumnos del grupo de control en comparación con la enseñanza tradicional no hubo avances y mostró un retroceso en el aprendizaje de los contenidos. Influidando de manera positiva en los estudiantes el uso de la herramienta digital en la resolución de problemas matemáticos en comparación con los métodos tradicionales de enseñanza donde existió un retroceso y una respuesta negativa por parte éstos y mostrando grandes beneficios en la aplicación de la herramienta GeoGebra, logrando una participación activa de los alumnos, una mejora en el aprendizaje y un ambiente sano y positivo en el aula durante la implementación y la integración de GeoGebra en el aula mediante actividades donde los alumnos manipulan la aplicación y exploraban el uso de la misma.

Por todo lo anterior, se puede concluir que las tecnologías en especial la herramienta GeoGebra en el contexto de la NEM impactan en los aprendizajes de los alumnos, es por ello, que se recomienda el uso de éstas en el ámbito educativo como un recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje.

### **Referencias Bibliográficas**

Ávila – Carreto, A., Castillo, I. & Vázquez S. A. (2022). La nueva Escuela Mexicana ante la Cultura Digital. ¿Propuesta técnica o construcción conceptual?. Congreso Internacional de Educación Evaluación 2022.  
<https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2022/A171.pdf>

- Cocero, D., García, M. y Jordá J.F (2017). Herramienta digitales para la investigación y el tratamiento de la información en humanidades. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=701621>
- Castillo, K., Rodríguez, J. y Méndez, B. (2016). Inventario de software y aplicaciones para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Fundación Omar Dengo. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. [https://www.fod.ac.cr/TM/recursos/descargas/Manual\\_de\\_Software\\_y\\_Aplicaciones.pdf](https://www.fod.ac.cr/TM/recursos/descargas/Manual_de_Software_y_Aplicaciones.pdf)
- Heinze, G., Olmedo, V. H. y Andoney J.V. (2017). Uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las residencias médicas en México. Ensayos y opiniones. Acta Médica Grupo Ángeles, 15(2). <https://www.scielo.org.mx/pdf/amga/v15n2/1870-7203-amga-15-02-00150.pdf>
- Hernández, D. y Noriega, J. A. (2017). El aritmética como base indispensable para el aprendizaje del álgebra. Universidad autónoma de querétaro. Pontificia universidad. <https://revistas.uaq.mx/index.php/padi/article/download/74/660/69>
- Orellana-Campoverde, J. A. & Erazo-Álvarez J. C. (2021). Herramientas Digitales para la enseñanza de Matemáticas en aplicaciones de Docentes. EPISTEME KOINONIA. Revista Electrónica de Ciencias de Educación, Humanidades, Artes y Bellas artes 4(8). <https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/epistemekoinonia/article/view/1348>
- Serrano, J. L. , Gutiérrez, I. y Prendes, M. P. (2016). Internet como recurso para enseñar y aprender: una aproximación práctica a la tecnología educativa. Sevilla: Eduforma Editorial. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5766450>

## El rendimiento académico en la resolución de problemas algebraicos utilizando Genially

Lic. Brian Eduardo Virgen Sánchez

brian.virgen.9168@isencolima.edu.mx

Dra. María Teresa Martínez Alcaraz

martinez.maria@isencolima.edu.mx

Dra. Rosa Padilla Ballesteros

padilla.ballesteros@isencolima.edu.mx

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima

“Profr. Gregorio Torres Quintero”

Línea Temática 3. formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas.

### Resumen

La educación en conjunto con las Tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), ha permitido desarrollar habilidades, conocimiento y actitudes mediante de estrategias y herramientas digitales con el fin de mejorar el aprendizaje, sin dejar de lado motivar, despertar el interés y la participación del alumnado. La investigación se realizó en una secundaria, con el objetivo de determinar el nivel de significancia de la resolución de problemas que conducen al algebra a través de la herramienta Genially. La tecnología desde hace varios años ha sido parte fundamental para la sociedad y la educación, la razón es simple, facilita los problemas en cualquier ámbito, se ha demostrado que implicar las TIC en la educación los alumnos pueden interactuar, jugar y a la vez aprender, a través de diversas plataformas y herramientas, que fomenta un ambiente con mayor participación durante y después de las clases, lo importante de las TIC es que puedes utilizar desde cualquier lugar y momento. Es por ello que en la investigación se plantea que el uso de la tecnología facilita la resolución de problemas matemáticos y el aprendizaje de los estudiantes de primer grado de secundaria e impactando en el rendimiento académico.

**Palabras clave:** impacto-uso-herramientas -digitales-enseñanza-matemáticas

### Planteamiento del problema



Hoy en día las TIC forman parte del entorno educativo, lo que ha generado que se incorpore a las actividades áulicas, de distintas maneras y enfoques, es por ello que las escuelas pero sobre todo los docente se ven en la imperiosa necesidad de incorporarlas en el ámbito educativo, en la escuelas, en las aulas y sobre todo en sus estrategias de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas como es el álgebra para generar un ambiente acorde a su contexto y comunidad en el que se desarrollen habilidades y aptitudes para enfrentar su vida cotidiana que exige los nuevos tiempos.

Durante las jornadas de observación y prácticas docentes, se observó que los estudiantes de primer grado de secundaria presentan poco interés o falta de conocimiento en temas relacionados al álgebra y con el diagnóstico aplicado (prueba escrita), se identificó que los alumnos presentan dificultades para resolver problemas de álgebra y los errores más comunes que comenten los alumnos al momento al aprender los contenidos planteados de álgebra.

Es por lo anterior, se plantea que mediante la implementación de la herramienta Genially.ly coadyude a mejorar el desempeño académico y además mejorar sus aprendizajes en matemáticas de los estudiantes de secundaria. A partir la problemática detectada, se realizó un análisis entre una educación tradicional o convencional, aplicando las herramientas tecnológicas como lo es Genially y tal estudio se llevó a cabo en la Escuela Secundaria General del estado de Colima, con la resolución de problemas de álgebra, a partir de ello, se plantearon las preguntas que guiaron la investigación; ¿En qué medida la implementación de la herramienta Genially mejora el rendimiento académico en la resolución de problemas algebraicos en los alumnos de primer grado de secundaria y ¿Cómo favorece el uso de la herramienta Genially en el aprendizaje matemáticos en los alumnos de primer grado de secundaria?, se estableció el objetivo general; determinar el nivel de significancia de la resolución de problemas que conducen a álgebra a través de la herramienta Genially para mejorar el rendimiento académico de los alumnos de primer grado, los cuales, guían el presente estudio.



## Marco Teórico

El hombre a través de la historia ha transcurrido por diversos periodos y actividades que han facilitado su trabajo, en esta evolución, la tecnología ha dominado al mundo mejorando no solo en el ámbito educativo, sino que, en la ciencia, arte, química, matemáticas, entre otras, han destacado ampliamente gracias a la tecnología. En la actualidad, en el uso de la tecnología es fundamental para desarrollar cualquier actividad sea o no escolar, ha sido un reto para algunos docentes la utilización de herramientas y material tecnológico.

La incorporación de la tecnología en las instituciones educativas ha contribuido de manera positiva porque se han generado ambientes más dinámicos y de interés para los estudiantes, el término transversalidad educativa se entiende como la forma de entender distintitos aprendizajes a partir de distintas dimensiones y áreas formativas, en el caso de la transversalidad tecnológica como la incorporación de las TIC en amplias disciplinas y áreas del conocimiento.

La educación y la tecnología son transversales, permiten la innovación y el cambio, contribuyendo a mejorar aprendizajes de conocimientos integrados, motivando a la creatividad, imaginación, proporcionando un aprendizaje significativo que resuelve problemáticas, apropiándose a los diferentes contextos, identificando la competitividad tanto en el plano académico, profesional y laboral. (Parra, 2022, p. 58).

La transversalidad de la tecnología en la escuela es trabajar con diversas estrategias y herramientas que sugieren una mejor obtención de conocimientos, de acuerdo al autor es necesario que en la mayoría de instituciones educativas del mundo haya acceso y así tener una interacción amplia con la tecnología, por lo tanto, se asocia a la investigación que se está realizando.

La selección adecuada de los recursos para desarrollar una clase y su utilización correcta con la finalidad de mantener un proceso de enseñanza aprendizaje óptimo, requiere de un constante análisis, discusión y presentación de propuestas que permitan encontrar vías más adecuadas para enseñar contenidos y mejorar la educación de los estudiantes, sobre todo, en asignaturas que requieren

mayor objetividad práctica y deducción lógica como la matemática. (Zambrano y Rodríguez, 2022, p.141).

Genialmente una herramienta digital que ha llegado a esta era digital para revolucionar las clases presenciales como a distancia, permitiéndote realizar múltiples funciones desde tu computadora y en cualquier lugar que te encuentres, siendo muy intuitiva, no requieres experiencia.

Permite al usuario crear contenidos visuales tales como: imágenes, presentaciones, infografías entre otros. Esta plataforma permite también contenido interactivo incluyendo animaciones que permiten captar la atención del usuario. Existen muchos contenidos interesantes dentro de esta plataforma como: creación de imágenes animadas, plantillas con diseños atractivos, contenidos educativos (quiz, juegos), que ayudaran a los usuarios a diseñar su propio contenido acorde a las necesidades (Angulo et al. 2022, p. 46).

En relación con la labor docente se pueden realizar diseños propios o utilizar plantillas y lo mejor es que no se necesita ser experto en programación para utilizarla, el uso te funciona para mantener a tus alumnos motivados activos potenciando el aprendizaje, conocimiento y comprensión a través de un apoyo visual y un trabajo colaborativo o individual.

En las últimas décadas el desarrollo de las tecnologías han sido parte fundamental en la educación, en ese sentido los autores Luis Manuel Barrios Soto y Mercedes Delgado Gonzáles pertenecientes a la IED (Institución Educativa Distrital) y Universidad de Zulia respectivamente, indican en la revista digital titulada Matemática, Educación e internet, “Efectos de los recursos tecnológicos en el aprendizaje de las matemáticas”, presentada el 22 de abril de 2021, investigación centrada en la importancia de integrar las tecnologías en las instituciones educativas, Zambrano y Rodríguez (2022) mencionan que “los profesores deben adoptar continuamente innovadoras metodologías que contemplan el uso de recursos que permitan un proceso educativo más adecuado en función de las características del entorno donde se desarrollan las actividades educativas e interactúan socialmente los estudiantes” (p.141). Al integrar las TIC en el aula de clases genera

estrategias que conciben una manera diferente de enseñar y aprender que coadyuven a combatir las situaciones generados en el aula.

El juego parte fundamental del desarrollo las personas y en particular de los niños y adolescentes, que genera una emoción y diversión, el fin de utilizarla en el aula de clases es modificar una instrucción tradicional, el término adecuado es gamificación refiriéndose a trasladar la mecánica regular de la escuela siendo el juego el factor inicial, y así lograr mejores resultados potencializando las habilidades a través de actividades dinámicas que despierten el interés de los alumnos.

El uso de Genially como herramienta digital promueve y motiva el aprendizaje del estudiantado a través de la gamificación y material gráfico mejorando la metodología didáctica contemplando un entorno virtual de aprendizaje. Se menciona que el motivo por el cual, Bolaños et. ál, (2023) señalan “ Genially brindan la oportunidad de complementar y ampliar los contenidos teóricos y enriquecer las explicaciones con creaciones grupales” (p.28 ). Por lo tanto, “Genially es una herramienta de creación de contenidos diseñada para transformar la experiencia educativa, además de las clásicas presentaciones, juegos e imágenes interactivas, también puedes diseñar libros interactivos, estos libros ayudan a conectar, enseñar e involucrar a los estudiantes” (Bolaños et. ál, 2023, p.27). Es importante el uso, ya que se logra una mayor atención y participación de los educandos con recursos animados y novedosos, en el caso del grupo 1ºB (experimental) del estudio se implementó con la herramienta de Genially en el aula de medios con una computadora por cada 3 alumnos, se desarrollaron estrategias; dinámicas, con atractivo visuales e innovadoras que involucran el juego tales que lograron fortalecer sus competencias a través de estas

Actividades dinámicas importantes de la gamificación es involucrar la recompensa y la competencia, tales que pueden ser aplicadas de forma individual, binas o grupos además que utiliza el trabajo colaborativo. En relación con la investigación el uso del juego con la herramienta Genially, contiene una gran cantidad de plantilla con las que puedes realizar actividades tipo Scaperoom, Quiz, juegos de laberinto, sopa de letras, memorama, tableros tipo turista, tangram, ajedrez, cuatro en raya, Jeopardy, entre otros, que fueron utilizados en el aula de clases para mejorar el rendimiento de los estudiantes en temas relacionados

con el álgebra, para cada una de las actividades se emplearon diseños creativos, divertidos y con un gran atractivo visual con las cuales los alumnos interactuaban directamente lo que beneficiaba en sus aprendizajes.

El estudio titulado “Genially como estrategia de aprendizaje en estudiantes de educación general básica”, presentado por la “Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA”, de la autoría de Daniel Hugo Ponce Sacoto y Sergio Constantino Ochoa Encalada, parte de algunas investigaciones realizadas en diversas ciudades o países que implican el uso de la tecnología, y los beneficios que conlleva aplicarlas en un aula de clases, en las cuales, los docentes e instituciones educativas han mencionado de manera positiva que la implementación de las TIC en las escuelas ha mejorado el rendimiento de los estudiantes a comparación de los alumnos que llevan a cabo una metodología tradicional.

Mientras la investigación publicada en el año 2022 titulada “Genially como herramienta de apoyo para el fortalecimiento de la competencia resolución de problemas matemáticos en los estudiantes del grado quinto”, en Colombia; con el objetivo principal de fortalecer la competencia resolución de problemas matemáticos en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Maiporé de la ciudad de Bucaramanga, con mediación de la herramienta Genially. De manera general, plantea; identificar las falacias por parte del docente, diseñar una estrategia que cause impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje y finalmente evaluar el nivel de aprovechamiento de los alumnos en el fortalecimiento de la competencia en la resolución de problemas matemáticos a través de Genially. En la conclusión menciona que causó un impacto positivo en la actitud del estudiante cambió la manera de percibir cada uno de los contenidos matemáticos, permitió un acercamiento al material y se logró una mejor comprensión de los contenidos matemáticos. Una competencia parte de como el alumno se desarrolla cognitivamente para comprender y desarrollar la solución de los problemas que se planteen, sin embargo, no todos mantienen un mismo nivel, por lo que es necesario implementar estrategias y herramientas que permitan al alumno alcanzar la resolución de cualquier problema matemático. La intervención pedagógica llevada a cabo en la investigación con el uso de la herramienta Genially, generó los aprendizajes significativos a través de una herramienta digital y acercó

a los estudiantes a su implementación y nuevos conocimientos con este tipo de estrategias, orillando al docente cambiar una perspectiva tradicional por estrategias más dinámicas e interactivas.

El presente estudio mantiene la importancia de estudiar las matemáticas para la formación de los estudiantes y el efecto que produce utilizar recursos tecnológicos en el aprendizaje de las matemáticas, “ahora bien, como la educación tiene el objetivo de mejorar el rendimiento de los alumnos, usando herramientas informáticas en el aula de clases si es necesario, cabe en este momento aclarar que el uso de las TICs debe tener un impacto positivo, que permita un estado de transformación y constante cambio en lo relacionado con las estrategias de enseñanza desde la perspectiva didáctica.” (Barrios y Delgado, 2021, p. 3). El uso de las herramientas tecnológicas debe causar un efecto favorable para los estudiantes que cause un impacto que les permita desarrollar diversas competencias, y que además se perciba un cambio con una nueva metodología. Las tecnologías de la información y comunicación, están modificando los paradigmas educativos convencionales y generando mejores herramientas dentro de los modelos de enseñanza, envolviendo a su vez, las dimensiones multiculturales y derrocando también, las barreras del tiempo y espacio (Barrios y Delgado, 2021, p. 4). En este sentido, las tecnologías deben de ser parte de las estrategias y herramientas transmite un aprendizaje a través del uso de las tecnologías, con significancia tanto para el estudiante en su formación académica como para la institución educativa con el objetivo de mejorar los aprendizajes, es por ello que las TIC dentro del curriculum pedagógico se debería incorporar y relacionar con el contexto y la comunidad.

### **Metodología**

De acuerdo a los tipos de investigación, la presente indagación se eligió el nivel de correlación causal, ya que se implementa tanto control mínimo como el riguroso con el pre y post test (examen), la información analizada estadísticamente con las medidas de tendencia central, aplicado en el grupo experimental con el uso de la tecnología en este caso de la herramienta Genially y el grupo de control con una enseñanza tradicional con el objetivo de identificar si existe un mejor rendimiento académico relacionado con contenidos

matemáticas específicamente en álgebra. Desde una perspectiva cuantitativa, un enfoque positivista, empirista y cuantitativa, empleando un método cuasi-experimental ya que se establece dos pruebas (inicial y final) en ambos grupos simultáneamente.

Las variables operacionales planteadas son; la independiente “uso de la herramienta Genially” y la dependiente “el rendimiento académico”.

**Tabla 1.**

Definición operacional uso de la herramienta digital.

DIMENSIONES	INDICADORES
Escenario del uso de herramienta digitales ( <i>Genially</i> )	Participa en la presentación del problema. Relaciona los conocimientos previos con la tecnología.
Necesidad de aprendizaje	Reconoce los temas de aprendizaje a través de la herramienta <i>Genially</i> . Manifiesta un aprendizaje autónomo con el uso de la herramienta. Aprende, mejora y además potencia su pensamiento crítico en contenidos de matemáticas a través <i>Genially</i> .
Selección de información	Manipula de manera sencilla la herramienta <i>Genially</i> . Utiliza de manera correcta la herramienta para seleccionar la información de manera ordenada.
Resolución de problemas	Resuelve problemas a través de la herramienta <i>Genially</i> . Trabaja de manera individual y grupal.

**Tabla 2.**

Definición operacional rendimiento académico de álgebra.

DIMENSIONES	INDICADORES
Aprendizaje teórico	Identifica el lenguaje común y algebraico Reconoce los términos semejantes Determina las ecuaciones lineales
Aprendizaje operativo	Convierte de lenguaje común al algebraico y viceversa. Reduce los términos semejantes a su mínima expresión. Encuentra la solución de una ecuación lineal.
Representación gráfica	Identifica el comportamiento de una ecuación lineal a través de un gráfico.



Resolución de problemas	Resuelve problemas que impliquen la conversión de lenguaje común al algebraico. Infiere los términos semejantes para poder reducirlos. Resuelve problemas para encontrar el valor de la incógnita en una ecuación lineal.
-------------------------	---

Dicho lo anterior para la siguiente investigación para recolectar los datos relevantes del estudio se hará uso de las siguientes técnicas o instrumentos que beneficien a una recolección eficaz de información relacionado con las variables establecidas:

**Tabla 3.**

Matriz de variables, técnicas e instrumentos

VARIABLE	TÉCNICA	INSTRUMENTO
Uso de la herramienta Genially	Observación	Listas de cotejo
Rendimiento académico	Examen o cuestionario	Pre y post-examen

La presente investigación hizo uso de un pre-examen y post-examen, el cual, cuenta con un total de 18 reactivos cada uno con distintito puntaje que a un total de 27 puntos o aciertos, establecidos por 6 reactivos de opción múltiple, 6 de relación, 3 de verdadero y falso y 3 de problemas de aplicación para el análisis de la variable del rendimiento académico y la implementación de instrumentos de observación (listas de cotejo) integrado por indicadores y criterios para llevar acabo la autoevaluación y coevaluación para variable de el uso de la herramienta digital.

La matrícula estudiantil de la escuela en la que se llevó a cabo en la investigación es aproximadamente de 500 alumnos distribuidos en 3 grados (primero, segundo y tercero) con 5 grupo cada uno (A, B, C, D y E), la población del estudio; el alumnado de del tercer grado con 175 jóvenes entre 11 y 12 años de una secundaria general perteneciente al estado de Colima, Colima. Según Cantori (2009) el “muestreo casual o incidental, la muestra está conformada por sujetos fácilmente accesibles y presentes en un lugar determinado, y en un momento preciso” (p. 1), la muestra, consta de un total de 72 alumnos de los 1ºA (grupo de control) y 1ºB el (grupo experimental) con 36 alumnos cada uno.



## Resultados

Se presentan resultados obtenidos en el estudio, a partir de las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de información; pre y post examen y los instrumentos para el registro de la autoevaluación y coevaluación aplicado con grupos de primer grado: uno el grupo de control (1<sup>º</sup>A) y el experimental (1<sup>º</sup>B) utilizando la herramienta Genially.

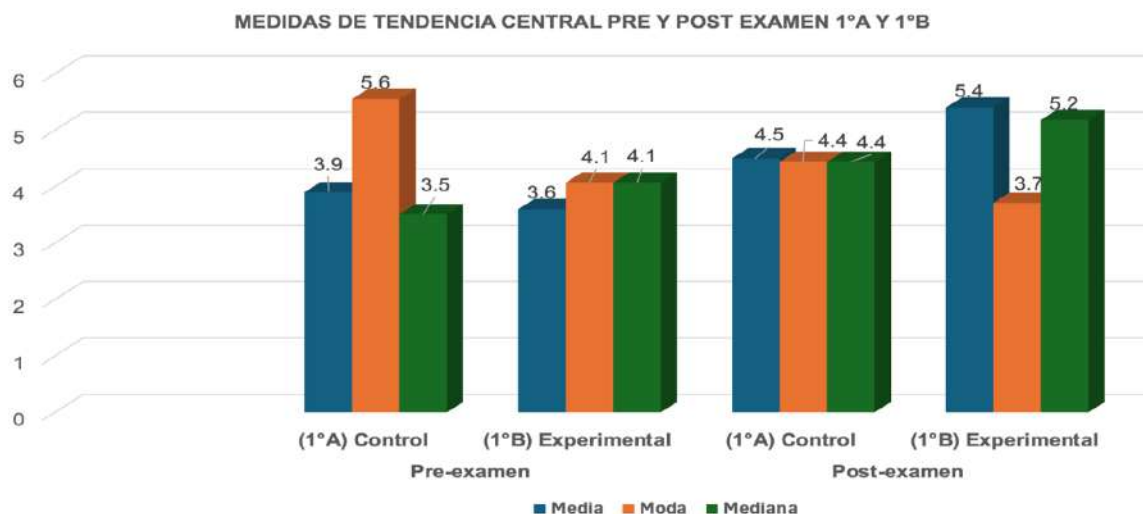
La tabla 4 y representa la cantidad de alumnos que tuvieron la calificación asignada con respecto al nivel, a partir de lo anterior se calcula el porcentaje con la fórmula  $\% = (fi \times 100)/36$ , siendo (fi) la frecuencia absoluta, el número 100 indica de un 100% y el 36, hace referencia al total de alumnos en el grupo. Los niveles establecidos y ordenados por nivel en la tabla son los siguientes (bajo, moderado, destacado y sobresaliente).

**Tabla 4.**

Distribución de frecuencias del rendimiento académico en la resolución de problemas en los grupo de control (1<sup>º</sup>A) y experimental (1<sup>º</sup>B).

Grupos	Nivel	Rango	Frecuencia (fi)	Porcentaje (%)
Aprendizaje en la resolución de problemas algebraicos utilizando una metodología tradicionalista. Pre-examen (grupo control).	Bajo	0-25	10	27.7 %
	Moderado	26-50	14	38.8 %
	Destacado	51-75	12	33.3 %
	Sobresaliente	76-100	0	0
Aprendizaje en la resolución de problemas algebraicos utilizando <i>Genially</i> . Pre-examen (grupo experimental).	bajo	0-25	8	22.2 %
	moderado	26-50	20	55.5 %
	destacado	51-75	8	22.2 %
	sobresaliente	76-100	0	0
Aprendizaje en la resolución de problemas algebraicos utilizando una metodología tradicionalista Post-examen (grupo control).	Bajo	0-25	5	13.8 %
	Moderado	26-50	18	50.0 %
	Destacado	51-75	10	27.7 %
	Sobresaliente	76-100	3	8.3 %
Aprendizaje en la resolución de problemas algebraicos utilizando <i>Genially</i> Post-examen (grupo experimental).	bajo	0-25	3	8.3 %
	moderado	26-50	14	38.8 %
	destacado	51-75	18	50.0 %
	sobresaliente	76-100	1	2.7 %

La siguiente gráfica muestra los resultados obtenidos y su análisis estadístico con respecto a las calificaciones derivadas de las pruebas iniciales y finales tanto por el grupo de control como el experimental.



Gráfica 1: Resultados de la medidas de tendencia central para el pre y post examen grupo de; control (1<sup>º</sup>A) y experimental (1<sup>º</sup>B).

La tabla 5, muestra los resultados en frecuencias y porcentajes obtenidos en la autoevaluación y coevaluación por contenido de algebra tanto en el grupo de control y como el en grupo experimental.

**Tabla 5.**

Frecuencias en la autoevaluación y coevaluación por tema - Grupos de control y experimental.

Grupos de control y Grupos	Tema	Tipo de evaluación	Nivel	Rango	Frecuencia (fi)	Porcentaje (%)	Frecuencia (fi)	Porcentaje (%)
					experimental	experimental	control	(%)control
Grupos de control y Grupos	Conversión de lenguaje común al algebraico	Autoevaluación	Bajo	0-25	0	0.0%	1	2.8%
			Moderado	26-50	0	0.0%	1	2.8%
			Destacado	51-75	2	5.6%	5	13.9%
			Sobresaliente	76-100	34	94.4%	29	80.6%
		Coevaluación	Bajo	0-25	0	0.0%	0	0.0%
			Moderado	26-50	0	0.0%	1	2.8%

Reducción de términos semejantes		Destacado	51-75	5	13.9%	5	13.9%	
		Sobresaliente	76-100	31	86.1%	30	83.3%	
	Autoevaluación	Bajo	Bajo	0-25	0	0.0%	0	0.0%
			Moderado	26-50	0	0.0%	0	0.0%
			Destacado	51-75	2	5.6%	3	8.3%
			Sobresaliente	76-100	34	94.4%	33	91.7%
		Coevaluación	Bajo	0-25	0	0.0%	0	0.0%
			Moderado	26-50	1	2.8%	0	0.0%
			Destacado	51-75	2	5.6%	7	19.4%
			Sobresaliente	76-100	33	91.7%	29	80.6%
	Ecuaciones lineales	Autoevaluación	Bajo	0-25	0	0.0%	0	0.0%
			Moderado	26-50	0	0.0%	0	0.0%
			Destacado	51-75	10	27.8%	11	30.6%
			Sobresaliente	76-100	26	72.2%	25	69.4%
		Coevaluación	Bajo	0-25	0	0.0%	0	0.0%
			Moderado	26-50	1	2.8%	0	0.0%
Destacado			51-75	8	22.2%	9	25.0%	
Sobresaliente			76-100	27	75.0%	27	75.0%	

### Análisis de resultados

En el pre-examen, el grupo experimental obtuvo un mayor porcentaje en el nivel de destacado que el grupo de control, mientras en nivel moderado el grupo de control fue superior por 4 en el nivel moderado, es decir, que el grupo de 1ºB tenía un conocimiento previo más amplio que el de 1ºA. También se indica que el alumnado en los dos grupos 1ºA y 1ºB no prestaron resultados en el nivel sobresaliente, es decir, que ambos grupos se encuentran en los niveles bajos, moderados y destacados.

En cuanto el post-examen los dos grupos mejoraron resultados superando sus resultados del pre-examen respectivamente, aunque en el grupo de control (1ºA) su mejoría se concentró en el nivel moderado mientras en el nivel destacado disminuyó, pero es evidente que se presentó una leve incremento en el nivel de sobresaliente, en el caso del grupo experimental; disminuyó los resultados en el nivel moderado pero impactando de manera favorable en el nivel destacado y obteniendo un respetable sobresaliente.

De acuerdo al análisis estadístico utilizando las medidas de tendencia central arrojan que en el pre-examen; el grupo de control (1<sup>º</sup>A) obtuvo en la media y moda un mayor resultado que el grupo experimental (1<sup>º</sup>B), éste último solo mejoro al primer grupo en la mediana. En cuanto al post- examen, el grupo de control solo obtuvo un resultado mayor en la moda, mientras, que en el grupo experimental logro un resultado superior en la media y mediana con relación al de control. Cabe señalar que el post examen ambos grupos superaron sus propios resultados con respecto al pre-examen; el grupo 1<sup>º</sup>A continuando con la metodología tradicional así como el grupo 1<sup>º</sup>B la herramienta digital pero estos resultados fueron superiores a los obtenidos por el grupo de control exceptuando la moda pero con poca diferencia entre ambos.

Respecto a la autoevaluación y coevaluación, la enseñanza y aprendizaje del alumnado se indica que en los tres contenidos de algebra el grupo experimental (1<sup>º</sup>B) logra un resultado superior en el nivel sobresaliente con relación al grupo de control (1<sup>º</sup>A), excepto en ecuaciones lineales quedan con un porcentaje igual, siendo el caso contrario, con el nivel destacado donde el grupo de control supera al grupo experimental, cabe mencionar, que estos resultados se deben a la disminución de los otros niveles que afectan directamente al nivel señalado. Es decir, los estudiantes del grupo de experimental en los tres temas abordados la mayoría de alumnos se encuentra en un nivel destacado o sobresaliente, lo que indica que sí se logró un aprendizaje de los contenidos con el uso de la herramienta tecnológica Genially.

De acuerdo a lo anterior, los resultados indicaron que el rendimiento académico mejoró ampliamente en ambos grupos, es decir; grupo de control y experimental, siendo este último con mejores resultados, en el cual, se implementó herramientas tecnológicas en particular en la herramienta digital Genially, por lo que se puede decir que respecto a la hipótesis el uso de la tecnología si mejoró el rendimiento de los estudiantes.

## **Conclusiones**

Actualmente se vive con la tecnología de manera más presente el entorno escolar y social, es por ello que tanto las escuelas como los maestros consideran la necesidad de

incorporarlas al ámbito educativo con estrategias de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas generando un ambiente acorde a su contexto y comunidad en el que se desarrollen habilidades y aptitudes para enfrentar su vida cotidiana que exige los nuevos tiempos. Dichas estrategias están directamente relacionadas con la calidad del aprendizaje del estudiante, ya que permiten identificar y diagnosticar las causas del bajo o alto rendimiento escolar.

Con respecto a las preguntas de investigación, el uso de la herramienta Genially si mejoró ampliamente el rendimiento de los estudiantes en la resolución de problemas algebraicos con alumnos de primer grado de secundaria y la el uso de Genially favoreció en los aprendizajes de los estudiantes, ya que se evidenció una amplia diferencia con respecto al pre-examen, en el cual, no obtuvieron resultados favorables, en el post-examen se logró identificar que en los tres contenidos abordados los alumnos del grupo experimental lograron aumentar la cantidad de aciertos en cada uno de los reactivos propuestos. Con relación al objetivo general de la investigación, se logró determinar que uso de la herramienta Genially permite mejorar el rendimiento académico de los alumnos de primer grado en problemas que conducen al álgebra.

Lo anterior permite validar la hipótesis planteada, ya que, si existe una mejora amplia de los estudiantes de primer grado (grupo experimental), en el cual, se implementó el uso de la tecnología para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas con relación al grupo control con el que se implementó una metodología tradicional, por lo tanto, se confirma que las herramientas digitales benefician la educación.

No obstante, es importante señalar que se requiere dotar a las escuelas con los recursos necesarios para implementar ésta tecnología, durante el proceso de ésta investigaciones se presentaron distintas dificultades, por ejemplo; la escuela secundaria no contaba con una buena conectividad y aparatos electrónicos por alumno, , entre otros, aspectos

Por todo lo anterior, se puede concluir que las tecnologías en especial la herramienta Genially impactan en los aprendizajes de los alumnos, es por ello, que se recomienda del uso de éstas en el ámbito educativo como alternativa para la enseñanza y aprendizaje y no

solo de las matemáticas sino en otros ámbitos que intervienen en la vida de los estudiantes y de la sociedad en general.

## Referencias

- Barrios, L. M. y Delgado, M. (2021). Efectos de los recursos tecnológicos en el aprendizaje de las matemáticas. Revista digital “Matemática, Educación e Internet”, 22(1),1-14.  
<https://doi.org/10.18845/rdmei.v22i1.5731>
- Bolaños, G. A., Córdoba, D. C. y Granja, L. G. (2023). Herramienta digital Genially como alternativa de refuerzo al proceso lectoescritor grado quinto. Universidad ECCI.  
<https://repositorio.ecci.edu.co/bitstream/handle/001/3392/Trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cantoni, N., M., (2009). Técnicas de muestreo y determinación del tamaño de la muestra en investigación cuantitativa. Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales. 7(2). [https://www.sai.com.ar/metodologia/rahycs/rahycs\\_v7\\_n2\\_06.htm](https://www.sai.com.ar/metodologia/rahycs/rahycs_v7_n2_06.htm)
- Zambrano, P.G. y Rodríguez L. A. (2022). Genially en el proceso de aprendizaje de matemáticas de los estudiantes de básica superior. Centro de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Las Tunas.13(5).  
<https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1503/1678>



## Percepciones normalistas de sexto semestre de la ByCENES sobre ética profesional

Lic. Yadira Guadalupe Romero Domínguez

yadira17gpe@outlook.com

Dr. Rodolfo Ríos Ochoa

r.rioschoa@creson.edu.mx

yoselín Ibarra Villanez

212602010000@creson.edu-mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnología educativa

### Resumen

El presente estudio tiene como objetivo, describir la ética profesional de los alumnos de 6<sup>º</sup> semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, última generación del plan de estudios 2018 (2021- 2025), de la Benemérita y Centenario Escuela Normal del Estado de Sonora, Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro (ByCENES). Esta bajo el enfoque de investigación cualitativo básico. Se aplicó una entrevista semiestructurada a 16 estudiantes de dicha generación. Las preguntas que guiaron el estudio fueron: ¿Cuáles son las percepciones de la ética profesional que han desarrollado los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (2021-2025), última generación del Plan de estudios 2018? ¿De qué manera ha influido las jornadas de observación, ayudantía o práctica intensiva de los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (2021-2025), última generación del Plan de estudios 2018? Los principales hallazgos indican que los estudiantes de la ByCENES consideran la ética profesional está ligada a los valores y actitudes que desarrollan en su trabajo como docentes, además, las jornadas de observación, ayudantía o práctica intensiva les brindan la oportunidad de acercarse a la realidad de su futura labor y reconocen la necesidad de poner en práctica su ética profesional.

**Palabras claves:** ética, ética profesional, actitudes, valores, vocación.



## Planteamiento de estudio

La ética es fundamental en la labor de un docente; una de sus funciones es la de educar y formar a sus alumnos, independientemente del nivel educativo dónde se desarrolla, esto implica poner en juego sus valores y principios morales y mostrarse siempre profesional. Por otra parte, un docente es visto como un modelo a seguir por sus alumnos, por lo tanto, es importante que actúen de manera ética y moralmente correcta para ser bien visto por la sociedad. Atendiendo lo anterior, los maestros tienen la responsabilidad de contribuir al desarrollo integral de los estudiantes.

La ByCENES, es una institución con más de 108 años de existencia desde su fundación; de ella han salido muchas generaciones de docentes para laborar en los niveles de educación preescolar y primaria. Su compromiso radica en proporcionar una educación inclusiva e integral, que se refleje en la práctica docente.

En la ByCENES, se han observado rasgos éticos en los estudiantes en su formación (Rios, et.al, 2019), los cuales se ponen en práctica durante su estadía en la normal, así como en sus jornadas de práctica profesional, es decir, su formación inicial es un “espacio idóneo para la consolidación de la identidad profesional, orientada bajo unos principios de acción que responden a un ejercicio ético y que junto a otras experiencias de vida definen el ser docente” (Aguirre, et.al, 2024, p. 13).

De acuerdo a lo anterior, los estudiantes en formación deben de trabajar en función de lograr un bien común, es decir, dejar de lado intereses personales y tomar el rol de un profesional que permita contribuir al desarrollo de la sociedad y la vinculación con la comunidad.

Bolívar (2005), señala que “la enseñanza de la ética tiene como objetivo proporcionar instrumentos y claves relevantes para tener criterios propios y capacidad de elección propio de ciudadanos que participan en los asuntos públicos” (p.96). Como docentes en formación, es de suma importancia practicar con el ejemplo y es por ello que se debe otorgar gran relevancia a conocer la ética, desde la manera de reaccionar y actuar dentro de su formación. Mercader (2007), plantea que “la educación puede y debe facilitar el aprendizaje y la aplicación de los valores éticos, aunque ello no sea lo más frecuente en

la actualidad (p.4). Se sabe que en nuestras actitudes se refleja la educación que tiene la persona, ya que estos muestran conocimientos, toma de decisiones y, sobre todo, la práctica de sus valores éticos para con los demás dentro de nuestra vida.

Con esto, es importante conocer las actitudes, comportamientos y valores que muestran los normalistas durante su formación inicial. Considerando esto, se estudia las percepciones de los alumnos de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, última generación del plan de estudios 2018 (2021- 2025) sobre la ética profesional.

### **Marco teórico**

Para dar coherencia esta investigación, es importante establecer algunos conceptos y teorías que permitan argumentar los planteamientos y resultados de los participantes. Primeramente, se hace mención del término ética, misma que (Prado, 2016) la establece como “la conducta del hombre frente a la responsabilidad que éste tiene ante los ojos de otros hombres” (p. 376)., mientras que la ética profesional, “es la expresión de una conciencia moral que posibilita el logro del bienestar social y contribuye a la realización plena del profesional” (Ibarra, 2005, p. 2). Ante esto, Carr (2019) dice que la ética refiere a los principios morales que guían el comportamiento humano y la ética profesional docente se relaciona con los principios éticos específicos que rigen la conducta de los educadores en su práctica profesional.

Otro de los términos importantes del estudio son los valores, mismos que Núñez (2017), los define como “creencias e ideales que definen al individuo y que se adquieren en la interacción con el medio en dónde convive, por tanto, lo conllevan a comportarse de una manera determinada dentro de un contexto” (p.47)

Respecto a la acción razonada desentraña una comprensión más reflexiva de las actitudes y comportamientos que incitan a los individuos a la acción, tejiendo una pequeña relación con la ética que guía a las personas en diversos entornos. En otras palabras, Fishbein y Ajzen (1975), (como se citó en Rueda, et al. 2013), menciona que:

la actitud hacia el comportamiento hace referencia a la predisposición, favorable o desfavorable, hacia el desarrollo de una conducta determinada y es

resultado de las creencias que tiene el individuo en relación al comportamiento y la evaluación que éste hace de dicha creencia. (p.4)

Este planteamiento invita a reflexionar sobre cómo las creencias individuales y la autoevaluación de las actitudes forman parte de las acciones de un individuo. Se evidencia que el individuo actúa no solo en conformidad con sus convicciones, sino también con la consciencia de cómo éstas son percibidas por aquellos que le rodean, incorporando a su contexto a los agentes influyentes en su entorno.

### **Metodología**

Para la presente investigación se trabajó bajo un enfoque cualitativo el cual expresa Jaramillo et al., (2006) “no parte de supuestos derivados teóricamente, sino que busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actividades y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas” (p.27). Así mismo menciona que “el proceso de investigación cualitativa explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos de un determinado contexto espacial y temporal” (p.27.), es por ello que se utilizó un diseño de investigación cualitativa básica. Para sustento de esta investigación se utilizó como herramienta una entrevista semiestructurada diseñada por el Cuerpo académico de identidad, ética y práctica profesional (CA3), de la ByCENES, se construyó bajo algunas ideas del instrumento de escala de actitudes de Hirsch (2005).

La entrevista semiestructurada fue aplicada a 16 alumnos de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Con los resultados obtenidos del instrumento de investigación, se observaron las respuestas de los sujetos y, a través de un análisis deductivo, se identificaron los patrones recurrentes, esto con el fin de crear categorías o códigos de análisis. Para llevar a cabo el procedimiento de organización e interpretación de las familias se utilizó el software Atlas Ti.

### **Resultados y discusión**

Para llevar a cabo el análisis de los datos recopilados, se empleó el software Atlas. Ti, el cual permitió la identificación y clasificación de las categorías, además, se incluyen algunas

participaciones destacadas de los propios involucrados, enriqueciendo así la comprensión y el contexto de los resultados obtenidos.

Las figuras 1, 2, y 3 dan respuesta a la pregunta, ¿Cuáles son las percepciones de la ética profesional que han desarrollado los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, última generación del plan y programa 2018?, mientras que la figura 4 y 5 clasifica la interrogante ¿De qué manera han influido las jornadas de observación, ayudantía o práctica intensiva en el estudiante de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, última generación del plan y programa 2018, en su ética profesional?

Primeramente, se les preguntó sobre lo que ellos conocían sobre ética profesional, con base a las respuestas de los encuestados se formaron las siguientes redes de categorías (ver Figura 1).

Figura 1

Percepción de Ética Profesional.



Dentro de esta primera red se desarrollan seis categorías. Entendiendo que la ética y la ética profesional docente son aspectos fundamentales en la formación y ejercicio de la profesión docente.

A partir de este análisis se percibe la ética como un conjunto de normas y valores que guían la conducta de las personas en su vida diaria. Para los alumnos, esto implica seguir

ciertas reglas morales y comportarse de acuerdo con principios éticos. De esta forma un participante mencionó que la ética “son los valores y la moral que se estipula en las situaciones laborales” (10M22-6PRI-FOA), otro expuso que se “caracterizan el ejercicio profesional de cierta área de estudio” (9H23-6PRI-LOA). De acuerdo con esto, García et al. (2006), menciona que en general, la ética apoya para estructuras las ideas de los individuos en el proceder habitual en la sociedad.

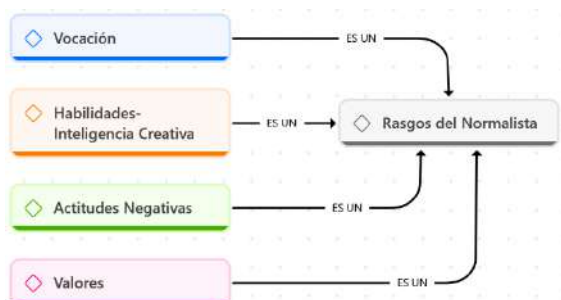
Así mismo se considera que la ética es parte integral de la labor docente y está asociada con los saberes disciplinares que se transmiten en el proceso educativo. Se busca fomentar un enfoque humanista en la enseñanza, donde se promueva el respeto, la empatía y la responsabilidad hacia los demás. Los docentes es formación tienen la responsabilidad de modelar comportamientos éticos y promover valores positivos en el aula. En ese sentido, un participante comentó que la ética es como normativa que estudia los derechos y deberes que tiene una persona profesional (12M22-6PRI-LOA). Lo anterior es apoyado por Cañas (1998), al decir que “la ética puede definirse como la ciencia normativa de la rectitud de los actos humanos según principios últimos y racionales”.

En conclusión, la ética profesional es un aspecto fundamental en la vida de los participantes. Implica seguir reglas morales y comportarse de acuerdo con principios éticos, también es promover el respeto, la empatía y la responsabilidad hacia los demás.

En esta segunda red se analiza el cuestionamiento con el fin de indagar en los normalistas cómo se perciben en aspectos de compromiso, valores, comportamientos, actitudes por mencionar algunos. Con base a las respuestas de los encuestados se formó la siguiente red (ver Figura 2).

Figura 2

### Rasgos del Normalista



Dentro de esta segunda red se presentan los rasgos desde la perspectiva de los entrevistados de la ByCENES, en esta se desarrollan cuatro categorías, donde se visualiza que el docente en formación establece los rasgos que poseen, los cuales se relacionan con los valores, las actitudes negativas, las habilidad-inteligencia creativas y la vocación.

Un participante menciona que los rasgos presentes es ser creativo, responsable, con vocación y valores bien definidos (4M21-6PRI-LE). La importancia de la vocación en un normalista está estrechamente relacionada con la ética, ya que la vocación por la docencia impulsa al estudiante a comprometerse con su labor de forma responsable.

Por otra parte, el normalista debe de contar con habilidades creativas que le ayuden a desarrollarse como un profesional dentro de la educación. En ese sentido un participante describe debe ser respetuoso, amable, creativo, culto, observador, responsable, etc. (11M21-6PRI-LE). Las habilidades creativas son esenciales para un normalista, ya que le permiten desarrollar estrategias innovadoras para enseñar de manera efectiva a sus estudiantes. La creatividad le brinda la capacidad de diseñar actividades educativas interesantes y motivadoras, lo cual resulta fundamental para mantener el interés y la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. En resumen, las habilidades creativas de un normalista son clave para ofrecer una educación de calidad y preparar a los estudiantes para enfrentar con éxito los desafíos del futuro.

Así mismo los valores como el respeto, la tolerancia, la honestidad, responsabilidad, son algunos de los más importantes que todos debemos desarrollar, un participante señala como rasgos ser respetuoso, tolerante, equitativo, empático, amable, entre otros rasgos (2M21-6PRI-FE). Siendo los valores rasgos de mayor relevancia en este análisis por lo cual es importante resaltar que para Frondizi (1958), los valores "no son cosas ni elementos de cosas, sino propiedades, cualidades sui generis, que poseen ciertos objetos llamados bienes" (p. 9). Los valores guían las acciones y decisiones del normalista, influyendo en su forma de interactuar con los estudiantes, colegas, padres y comunidad en general.

Un dato significativo encontrado en este análisis es señalado por un participante, el cual describe en los normalistas rasgos negativos, dicho participante señala al normalista como envidiosas, obsesionadas con el 10, críticas (5M21-6PRI-LOA).



Respecto a la figura 3, la finalidad es conocer las actitudes y valores que distinguen y forman parte del estudiante normalista, que le ayudan a desarrollarse como profesionales (ver Figura 3).

Figura 3

### Formación de valores éticos



A partir del análisis realizado, se puede observar que los alumnos en formación, desarrollan una serie de principios éticos, normas y valores que guían su conducta dentro del aula hacia sus futuros alumnos. En este sentido Muñoz (2011), la formación docente es:

un proceso de enseñanza-aprendizaje con el que se intenta conseguir algún efecto (finalidades de la formación); en el que se pretende transmitir conceptos, teorías y desarrollar, destrezas o habilidades didácticas (contenidos de la formación); donde los contenidos se tratan de vehicular a través de determinadas acciones (actividades de enseñanza-aprendizaje); y en el que se comprueban los resultados obtenidos con finalidades pedagógicas y/o de certificación (evaluación). (p.3)

Es aquí han de trabajar en función de los principios éticos, estos incluyen la vocación por el trabajo docente, así como el respeto, la creatividad, la colaboración, entre algunos otros. De esta forma un participante menciona que algunos de los valores o actitudes es la justicia, responsabilidad, organización, empatía, solidaridad, compromiso, actitud positiva, trabajo colaborativo (9H23-6PRI-LOA). Lo anterior, se relaciona con Belmont (1979), el cual dice que "La expresión principios éticos básicos se refiere a aquellos criterios generales que sirven como base para justificar muchos de los preceptos éticos y valoraciones particulares de las acciones humanas" (p.2).

Además, los alumnos destacan que la ética profesional en el trabajo docente se



desarrolla como parte de un proceso humanista que se desencadena tanto de su trabajo como futuros docentes, como de su profesionalismo dentro del aula. En donde desde el enfoque humanista implica no solo transmitir conocimientos académicos, sino también promover el desarrollo integral de los estudiantes, fomentando valores como la empatía, la solidaridad y el respeto hacia los demás. En este sentido un participante se considera responsable, noble, honesto y apasionado (12M22-6PRI-LOA)

En resumen, ellos reconocen la importancia de que los estudiantes desarrollen actitudes y valores éticos y humanistas para convertirse en profesionales integrales, el ser personas pacientes, respetuosas, así como y trabajar con vocación y pasión, ya que esto les permitirá desempeñarse de manera efectiva y significativa en el ámbito educativo.

En la figura 4, se analiza la descripción que ellos tienen respecto a su comportamiento ético como futuro docente en las jornadas de observación, ayudantía o práctica intensiva como normalista, en esta se desarrollaron tres categorías (ver Figura 4).

Figura 4

#### Comportamientos éticos



Conforme a esto, el comportamiento ético está relacionado con el ethos.

Cardoso, (2017) señala que "el ethos se hace comprensible a través de los actos realizados que de manera común van formando los hábitos" (p.45), es decir, se refiere a los comportamientos que adquiere una persona como parte de su vida diaria. A partir del análisis realizado, se puede observar que el comportamiento que los alumnos describieron es adecuado, pues siempre tratan de desarrollarse de manera ética dentro de la institución. Para otros, se encuentra dentro de sus áreas de oportunidades, pues consideran que pueden mejorar y conocer más acerca de la manera de actuar, es así como menciona un participante: no sé cómo describirla (11M22-6PRI-FOA) o como señala otro participante: me falta comportamiento por desarrollar, pero voy por buen camino (15M21-6PRI-FOA).

Por último, otros hacen referencia a que consideran su comportamiento excelente o muy bueno ya que siempre contemplan pensar antes de hablar o hacer algo es así como un participante menciona ser excelente, siempre pensando dos veces antes de actuar (6M21-6PRI-LOA).

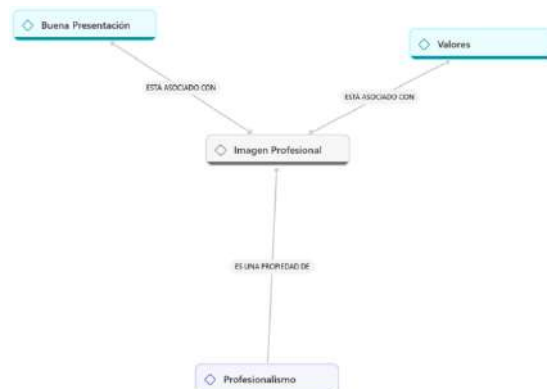
Este análisis permite concluir que se valora la ética en sus acciones dentro de las instituciones, es decir, su comportamiento. Ayala (como se citó en Marlasca, A. 2005) menciona que esto "es un atributo de la constitución biológica humana" (p. 3). Esta situación lleva a reflexionar sobre cómo el comportamiento ético de los alumnos puede surgir de forma innata, actuando de manera ética no porque alguien les diga qué hacer, sino siguiendo sus propios pensamientos y criterios sobre lo que consideran un comportamiento correcto. Es interesante observar cómo la ética puede ser parte intrínseca de la personalidad de cada individuo, guiándolos hacia acciones moralmente correctas de forma autónoma.

### ¿Cómo describes tu imagen profesional como futuro docente en las jornadas de observación, ayudantía o práctica intensiva como normalista?

En esta red se analiza el cuestionamiento, ¿Cómo describes tu imagen profesional como futuro docente en las jornadas de observación, ayudantía o práctica intensiva como normalista? Con base a las respuestas de los encuestados se formó la siguiente red categórica (ver Figura 5).

Figura 5

#### Imagen profesional



Lueza, J. M. (2006) quien menciona que la "imagen profesional a la consciente construcción, estimulación y manejo de una determinada percepción que ciertas personas, públicos o audiencias tendrán sobre una identidad personal específica, en un contexto y tiempo determinados, logrando una relación de beneficio mutuo" (p.3).

Dentro de esta quinta red se muestra la percepción de la imagen profesional como futuros docentes, que presentan en las jornadas de observación, ayudantía o práctica intensiva los normalistas involucrados, en ésta se desarrollan tres familias de categorías. Tras el análisis realizado, se ha observado que los alumnos relacionan su imagen profesional no solo con sus valores y su laboral docente, sino también con su presentación ante los demás. Destacan la importancia de proyectar una buena imagen, enfatizando la limpieza, el peinado, el uso de uniforme planchado y zapatos limpios como elementos clave de su imagen profesional. En este sentido un participante menciona una imagen presentable, para dar un buen ejemplo (5M21-6PRI-LOA), otro participante dice: me veo una persona reservada y que emite respeto (7H23-6PRI-LOA), otro señala: una imagen de compromiso y responsabilidad que trabaja con esfuerzo por el progreso de aprendizaje (10H23-6PRI-LOA) y por último otro de los participantes indica: me considero una persona que siempre lleva su uniforme completo y siempre doy mi mejor presentación al dar clases y ayudar en la escuela (13M22-6PRI-LOA).

Este planteamiento invita a reflexionar sobre la importancia que los alumnos otorgan no solo a sus valores y conocimientos como elementos fundamentales de su imagen profesional, sino también a la presentación visual que proyectan. Es decir, los estudiantes reconocen que su imagen profesional no se limita únicamente a su ética laboral y competencia académica, sino que también incluye aspectos visuales como la forma en que se visten, se peinan y cuidan su apariencia física. Esta percepción ampliada de la imagen profesional sugiere que los alumnos son conscientes de que la presentación visual juega un papel crucial en la forma en que son percibidos por los demás y en cómo se proyectan como profesionales en el ámbito educativo.

## Conclusiones

En el análisis realizado, se ha observado que los alumnos perciben la ética profesional como un concepto que va más allá de simplemente cumplir con las normas de la profesión. Para ellos, la ética profesional se relaciona estrechamente con los valores y actitudes que desarrollan dentro de su labor como docentes.

Aunado a lo anterior, se concluye que los rasgos que los estudiantes de la ByCENES consideran más relevantes en su formación, destacan valores como el respeto, empatía, solidaridad, honestidad y la responsabilidad, así como actitudes como el compromiso, la dedicación, paciencia y la creatividad. Por otra parte, se destaca especialmente la importancia de la vocación por la docencia como un pilar fundamental en la construcción de la identidad profesional de los estudiantes. Todo esto consideran los estudiantes en formación necesario para desarrollarse dentro de su labor como docentes.

Es importante recalcar la relevancia de las jornadas de observación, ayudantía o práctica intensiva como normalista, ya que les permiten acercarse a la realidad de su futura labor como docentes y poner en práctica los conocimientos adquiridos durante su formación inicial. Es crucial que los alumnos puedan actuar de manera ética ante las diversas situaciones que puedan presentarse, demostrando así su compromiso con la ética profesional en todo momento.

Es por ello que se investigó cómo los alumnos perciben su comportamiento ético. Se encontró que muchos consideran que su comportamiento es bueno o excelente, ya que se sienten capaces de actuar de manera adecuada ante las situaciones que se les presentan. Sin embargo, también se identificaron áreas de oportunidad en las que algunos alumnos reconocen la necesidad de mejorar. Además, al preguntarles sobre su imagen como profesionales, los alumnos destacaron la importancia de no solo enfocarse en la parte académica o en los valores y actitudes que poseen, sino también en proyectar una buena imagen. Esto demuestra que los estudiantes son conscientes de la importancia de cuidar su ética profesional y de cómo son percibidos en el ámbito profesional.

En relación al logro del objetivo de la investigación, se considera que ha sido alcanzado, ya que los alumnos demuestran un conocimiento del concepto de ética

profesional y describen los valores y actitudes con los que cuentan para ejercer su función como docentes de manera ética. Por lo tanto, la teoría presentada en esta investigación se percibe como congruente y respalda la opinión de los involucrados.

## Referencias

- Bolívar, A. (2005) El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10(24), 93-123.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002406>
- Carr, D. (1999). Profesionalismo y ética en la docencia.
- Cardoso Malaquías, R. (2017). La lectura: un modo de apropiación del ethos humano en la perspectiva de la vocación universitaria (Master's thesis, Universidad Autónoma del Estado de México). <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/65645>
- Cañas Quirós, R. (1998). Ética general y ética profesional. Acta académica, 23 (Noviembre), 111-124. <http://revista.uaca.ac.cr/index.php/actas/article/view/713>
- Fronzizi, R. (1958). ¿Qué son los valores? (Vol. 135). México DF: Fondo de cultura económica. <https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1NK0G3H92-Q332NV-2FD9/Los%20valores.pdf>
- García, R., Fernández, M., Sales, M. & Moliner, M. (2006). Elaboración de instrumentos de medida de las actitudes y opiniones del profesorado universitario hacia la ética profesional docente y su papel como transmisores de valores. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 12(1), 129-149.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91612107>
- Jaramillo, I. D. T., & Ramírez, R. D. P. (2006). Método y conocimiento: metodología de la investigación: investigación cualitativa/investigación cuantitativa. Universidad Eafit.  
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=4Y-kHGjEjy0C&oi=fnd&pg=PA5&dq=investigacion+cualitativa+y+cuantitativa&ots=FFDrx6aMaZ&sig=6qI5tRPUF-Cle4I6sBRXNMscC1Q#v=onepage&q=investigacion%20cualitativa%20y%20cuantitativa&f=false>

- Lueza, J. M. (2006). Introducción a la Construcción de la Imagen Profesional.  
<https://hopelchen.tecnm.mx/principal/sylabus/fpdb/recursos/r92130.PDF>
- Marlasca, A. (2005). El origen de la ética: Las raíces evolutivas del fenómeno moral en F. J. Ayala. Revista De Filosofía De La Universidad De Costa Rica.  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/view/7493>
- Mercader, V. (2007, diciembre). Relación e influencia de los valores éticos en la educación. Revista Educación y Desarrollo Social, 1(1).  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386218.pdf>
- Núñez, F. (2017). Educación en valores: una necesidad educativa. Illiari, (4) 46-47.
- Prado-Carrera, G. J., (2016). La moral y la ética: Piedra angular en la enseñanza del derecho. Opción, 32(13), 369-390.
- Prado-Carrera, G. J., (2016). La moral y la ética: Piedra angular en la enseñanza del derecho. Opción, 32(13), 369-390.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048483019>
- Prado-Carrera, G. J., (2016). La moral y la ética: Piedra angular en la enseñanza del derecho. Opción, 32(13), 369-390.
- Rueda, I., Fernández, A., & Herrero, A. (2013) Aplicación de la teoría de la acción razonada al ámbito emprendedor en un contexto universitario. Investigaciones Regionales, (26), 141-158.  
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/4152/Rueda,+I?sequence=1>
- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. Revista electrónica de investigación educativa, 16(1), 104-122. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v16n1/v16n1a8.pdf>



## Minecraft y gamificación: enseñanza de la proporcionalidad directa e inversa en

### Educación Secundaria

José Diego Sandoval Reveles

j.diegosan18@outlook.com

Dulce María Reyes Rojas

reyesrojasdulce@gmail.com

Salvador Gómez Lozano

salvador.gomez.lozano@bycened.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

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

### Resumen

Durante las jornadas de prácticas profesionales de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria (LEAMES), se han identificado diversas necesidades en el aula de matemáticas, especialmente en la enseñanza de la proporcionalidad directa e inversa. Los estudiantes suelen confundir estos conceptos y tienen dificultades para encontrar valores faltantes, manejar variables y usar adecuadamente la constante de proporcionalidad. El estudio tiene como objetivo analizar la relación que existe entre la apropiación del concepto de proporcionalidad y el uso de la gamificación como medio para profundizar en dicho concepto y resolver problemas de reparto proporcional, de proporcionalidad directa e inversa, en estudiantes de segundo grado de nivel secundaria por medio del uso de tecnología, específicamente el videojuego Minecraft. en estudiantes de segundo grado de secundaria. Participaron 27 estudiantes. Todo esto bajo el marco de la Reforma educativa vigente, la Nueva Escuela Mexicana, sus lineamientos y la autonomía del profesor para la aplicación de diversas metodologías e implementación de proyectos en el aula.

**Palabras clave:** minecraft, gamificación, proporcionalidad directa, proporcionalidad inversa.



## **Planteamiento del Problema**

Los estudiantes de segundo grado de secundaria presentan dificultades para resolver problemas de proporcionalidad directa e inversa y distintos tipos de planteamientos, esto, radica en la falta de comprensión de los conceptos fundamentales de proporcionalidad y en la dificultad para aplicarlos en contextos variados. Esto se manifiesta en errores comunes al identificar la relación entre cantidades, al interpretar correctamente los enunciados de los problemas y al seleccionar la estrategia adecuada para resolverlos. Los estudiantes pueden tener dificultades para reconocer situaciones de proporcionalidad directa e inversa, así como para utilizar correctamente las fórmulas y los métodos de resolución. Además, pueden presentar problemas para interpretar gráficas y tablas de proporcionalidad, lo que dificulta su capacidad para representar y analizar la información de manera adecuada.

De esta manera, el estudio reconoce la necesidad de dar sentido y desarrollar el concepto de proporcionalidad directa e inversa con estudiantes de segundo grado de secundaria, por medio del diseño e implementación de una secuencia didáctica, con el apoyo del uso de tecnología digital en específico el videojuego Minecraft, y su diseño bajo la metodología de gamificación. Viéndola como una posibilidad de promover el diseño e implementación de actividades innovadoras bajo este concepto, de acuerdo con las necesidades actuales de los estudiantes y la Nueva Escuela Mexicana (NEM), así como, una nueva propuesta con la finalidad de analizar y reportar su efectividad en este trabajo de investigación.

## **Marco Teórico**

Sobre la metodología de gamificación y su importancia con el trabajo en el aula Chou (2019, p. 23-45) propone su marco Octalysis Framework, el cual se constituye de ocho principios motivacionales que se combinan para influir en las decisiones y acciones de las personas y que forman parte del proceso de implementación de la gamificación, por mencionarlas: 1) Logro, 2) Desarrollo y pertenencia, 3) Poder, 4) Escasez, 5) Unidad, 6) Anticipación, 7) Paciencia, 8) Curiosidad.

## Teorías que Sustentan la Investigación

A continuación, se describen las teorías que se consideraron necesarias para el desarrollo del estudio:

La teoría de Lev Vygotsky destaca la importancia del lenguaje y la experiencia socio-cultural en el desarrollo del pensamiento. Vygotsky introduce la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), donde el aprendizaje ocurre mediante la interacción social y la guía de personas más capaces (Vygotsky, 1979). Minecraft, al permitir juegos en línea y retos colectivos, facilita la colaboración y la mejora de habilidades a través de la interacción social: "el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje... y la experiencia socio-cultural del niño" (Vygotsky et al., 1995, p. 44).

Jean Piaget describe cuatro etapas del desarrollo cognitivo, enfocándose en las "operaciones formales" que se desarrollan durante la adolescencia. En esta etapa, los adolescentes comienzan a razonar de manera hipotético-deductiva, reflexionando sobre lo que hacen (Piaget, 1972). Minecraft puede aprovechar este tipo de razonamiento, permitiendo a los estudiantes desarrollar y aplicar conceptos matemáticos en contextos de juego: "El razonamiento que se refiere a la realidad consiste en una agrupación de operaciones de primer grado... el pensamiento formal consiste en reflexionar sobre estas operaciones" (Piaget, 1972, p. 196).

David Ausubel enfatiza la importancia de los conocimientos previos en el aprendizaje significativo: "el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya conoce" (Ausubel et al., 1976, p. 309). Los organizadores previos, la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora son clave para facilitar la comprensión. Minecraft puede ser una herramienta efectiva para aplicar estos principios, permitiendo a los estudiantes conectar nuevos conceptos con su conocimiento previo en un entorno interactivo: "durante el curso del aprendizaje significativo ocurren dos procesos importantes... aquella se aprende y el concepto o proposición incluido se modifica" (Ausubel et al., 1976, p. 118).

Robert Gagné estructura el aprendizaje en fases: motivación, comprensión, adquisición y retención, recuerdo y transferencia, y respuesta y retroalimentación (Gagné,

1985, como se citó en Gottberg de Noguera et al., 2012, p. 54). Minecraft puede guiar el aprendizaje a través de estos pasos, facilitando la transferencia de conocimientos y habilidades a diferentes contextos y promoviendo una comprensión profunda de los conceptos matemáticos: "la transferencia permite que se pueda generalizar lo aprendido... a variados contextos e intereses" (Gagné, 1985, como se citó en Gottberg de Noguera et al., 2012, p. 54).

La teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000) se enfoca en la motivación humana y la personalidad, destacando la importancia de los recursos internos para el desarrollo personal y la autorregulación (p. 69). Esta teoría resalta la motivación intrínseca como una tendencia natural a buscar novedades y desafíos, extendiendo capacidades, explorando y aprendiendo (p. 70). Ryan y Deci mencionan que la motivación intrínseca es esencial para el desarrollo cognitivo y social, proporcionando disfrute y vitalidad a lo largo de la vida (p. 70). El uso de Minecraft puede servir como elemento motivador, ya que la gamificación fomenta la motivación intrínseca. La motivación es un ciclo dinámico que permite diseñar estrategias de enseñanza para mantener a los estudiantes comprometidos y motivados.

La teoría del condicionamiento operante de Burrhus Skinner explica cómo el comportamiento es influenciado por sus consecuencias. Skinner define el refuerzo como algo que fortalece la conducta y está asociado a un estímulo (1971, p. 76). Los refuerzos pueden ser positivos (añaden algo a la situación) o negativos (suprimen algo de la situación) (p. 83). Skinner destaca que el refuerzo tiene dos efectos: fortalece la conducta y genera pensamientos relacionados con el estímulo (p. 90). Esto facilita la retroalimentación adecuada según comportamientos específicos, asegurando la observación y control de condiciones que pueden influir en la conducta estudiada. En Minecraft, los refuerzos positivos constantes permiten a los estudiantes aprender de manera significativa, mejorando su comprensión a través de retroalimentación positiva y estrategias de gamificación adecuadas.

## **Tendencias Educativas Internacionales**

Actualmente, las tendencias educativas integran tecnología, respaldadas por investigadores, educadores y organizaciones. Algunas de estas tendencias son:

Prensky (2010) destaca que los "nativos digitales" tienen habilidades innatas en el uso de tecnología, prefiriendo la interactividad y la comunicación instantánea (p. 5). Sostiene que la educación tradicional no se alinea con estas habilidades y aboga por un cambio en la pedagogía (p. 10). Microsoft Education (Rodríguez, 2021) menciona que la educación ha cambiado hacia un modelo híbrido, necesitando nuevas habilidades y herramientas para adaptarse (párr. 1).

La ONU (2020) menciona que Minecraft es un "lego digital" que facilita la creación colaborativa de entornos, útil incluso para personas con pocos conocimientos informáticos (párr. 4). Pérez et al. (2019) indican que Minecraft proporciona retroalimentación continua, permitiendo el aprendizaje mediante ensayo y error. Ayuda a mejorar habilidades motoras y sociales, y desarrolla la capacidad lógica y computacional de los estudiantes (p. 24-25).

Fonocubierta y Rodríguez (2014) definen la gamificación como "una actividad aderezada con elementos o pensamientos del juego", resaltando la importancia del diseño y el componente emocional en la gamificación (p. 2, 4). Aquae (2020) menciona que la gamificación mejora el rendimiento escolar, fomenta el uso de nuevas tecnologías y favorece las relaciones sociales.

## **Planes y Programas de Estudio**

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) destaca por reconocer la autonomía profesional del magisterio, permitiendo a los docentes tomar decisiones sobre su práctica didáctica basada en los programas de estudio y el contexto educativo de sus estudiantes (SEP, 2022, p. 21). La autonomía del profesor se define como la libertad epistémica y metodológica para seleccionar contenidos y estrategias didácticas, con un enfoque en la toma de decisiones tanto individual como colectiva (SEP, 2022, p. 22). Además, el Plan de Estudios promueve la autonomía docente y la adaptación a las experiencias individuales para cumplir con los objetivos educativos establecidos (SEP, 2022, p. 2).

En el ámbito de la enseñanza de matemáticas, la SEP (2022, p. 399) en su programa sintético, para segundo grado de Educación Secundaria, perteneciente a la Fase 6, y del campo formativo “Saberes y Pensamiento Científico” para el contenido de proporcionalidad establece: “Relaciona e interpreta la proporcionalidad inversa de dos magnitudes o cantidades, además usa una tabla, gráfica o representación algebraica en diversos contextos”. (p. 399)

### **Concepto de Proporcionalidad Directa e Inversa**

Para Alarcón et al. (2000), la noción de razón se define como el cociente entre dos números o magnitudes, representado como  $\frac{a}{b}$  donde  $b \neq 0$ . Las proporciones se refieren a la relación constante entre dos variables. Si  $x$  e  $y$  son proporcionales, se expresa como  $\frac{x}{y} = k$ , donde  $k$  es la constante de proporcionalidad, significando que  $y = kx$  y  $k$  es el factor constante.

Aufmann y Lockwood (2013) explican que la proporcionalidad directa se describe mediante la relación  $y = kx$ , donde a medida que  $x$  aumenta,  $y$  también lo hace en la misma proporción. Por otro lado, la proporcionalidad inversa se representa con la ecuación  $y = \frac{k}{x}$ , indicando que a medida que  $x$  aumenta,  $y$  disminuye, y viceversa.

### **Incorporación del Videojuego Minecraft**

En su sitio oficial Minecraft (2023) describe al videojuego de la siguiente manera:

En Minecraft, el mundo está a tus pies. Hay muchas maneras de jugar en este arenero de bloques. Ya sea que quieras sobrevivir la noche o crear una obra de arte, ¡tu experiencia dependerá de ti! Pero aprender las sutilezas de un nuevo juego puede ser abrumador. Para ayudarte en tu recorrido, te ofrecemos una biblioteca que abarca los aspectos básicos de Minecraft: desde cómo creas o usas un controlador hasta cómo juegas con tus amigos. (párr. 1)

Disponible en varias plataformas y versiones como Java Edition, Bedrock Edition y Education Edition, el mundo se presenta como un arenero de bloques con dos modos de juego principales: creativo y supervivencia. En el modo creativo, no hay peligro y se tienen todos los bloques disponibles para construir sin límites, mientras que en el modo supervivencia, los jugadores deben gestionar recursos y enfrentarse a criaturas hostiles para

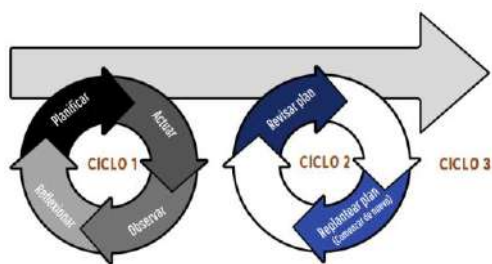
sobrevivir. El juego permite la exploración sin límites y el uso de una mesa de fabricación para crear herramientas y objetos. Además, Minecraft se basa en cubos en un entorno 3D y usa un sistema de base 64. En términos de proporcionalidad, la construcción de edificios y la exploración de dimensiones como el Nether y el End ilustran conceptos de proporcionalidad, como la relación entre bloques utilizados y dimensiones en el juego.

## Metodología

El estudio se basa en el paradigma interpretativo o hermenéutico, que permite a los individuos reconsiderar creencias y prácticas mediante la interpretación subjetiva, mejorando su comprensión del contexto y de sí mismos (González Monteagudo, 2001). Este enfoque es adecuado para explorar las percepciones de los estudiantes sobre el uso de la tecnología en el aprendizaje de proporcionalidad (Ricoy Lorenzo, 2006). Este estudio es de corte cualitativo, se enfoca en la comprensión profunda de fenómenos sociales y culturales a través de datos no numéricos como entrevistas y observaciones (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Además, Se utilizó la metodología de investigación acción descrita por Lewin (1946), que sigue un ciclo de planificación, acción y evaluación para abordar problemas y mejorar prácticas en contextos educativos (Latorre, 2003; Kemmis, 1989).

Figura 1

Diagrama de la metodología de investigación acción



Nota: Adaptado de Latorre (2003), elaboración propia (2024).



## Técnicas e Instrumentos de Evaluación

Sobre las técnicas e instrumentos de evaluación se utilizaron: fichas de trabajo, actividades interactivas – digitales, observación participante y diario reflexivo.

## Población

Estudiantes del segundo grado, sección “E”, de una Escuela Secundaria General del Estado de Durango, compuesto por 11 mujeres y 16 hombres, con edades entre 13 y 15 años.

## Secuencia de Actividades

La secuencia de actividades para el ciclo de acción en el uso de Minecraft en la enseñanza de proporcionalidad se divide en dos ciclos:

### Primer ciclo de intervención

**Actividad 1:** "Minecraft: Una aventura con muchos oficios": Introducción al tema de proporcionalidad directa a través de un tour virtual en Minecraft, seguido de un análisis de intercambios con aldeanos y una hoja de trabajo sobre este concepto.

**Actividad 2:** "El trueque-aldeano: Suerte o conocedor": Consolidación de conocimientos previos con una historia colaborativa y una hoja de trabajo que explora intercambios en profundidad, concluyendo con la introducción de la proporcionalidad inversa.

**Actividad 3:** "Un aldeano te ha invitado a una mina, ¿qué encontraremos ahí?": Análisis de proporcionalidad inversa mediante una representación tabular de la durabilidad y encantamientos de picos de minería.

**Actividad 4:** "Serás un granje-aldeano ambicioso, ¡esos cultivos no se van a cosechar solos!": Exploración de proporcionalidad inversa en la agricultura dentro del juego, con una actividad que compara tiempos de cosecha.

**Actividad 5:** "Sobrevivir... ¿o morir de hambre?": Estudio de cómo las actividades afectan la barra de hambre del personaje en Minecraft, utilizando tablas y gráficos para representar proporcionalidad inversa.



**Actividad 6:** "Los aldeanos quieren examinar tu progreso, ¿podrás con el reto?": Actividad en Minecraft relacionada con proporcionalidad directa o inversa, con trabajo en equipo y reflexión sobre la experiencia.

**Actividad 7:** "El jefe gólem quiere que seas su embajador en otros rincones del mundo, ¡demuéstrale con hechos!": Resolución de un acertijo y una actividad avanzada sobre proporcionalidad inversa, con reflexión final sobre el proceso y presentación de trabajos.

Antes de la contextualización y aplicación del segundo ciclo, se realizó una tabla comparativa de las actividades del primer ciclo, haciendo énfasis en lo que sí funcionó de cada una, como también lo que no funcionó y cómo se podría mejorar la actividad. Para ello se realiza un segundo ciclo de intervención en el aula donde se integran las actividades que involucran el videojuego y el papel y lápiz con la intención de que el rediseño pueda refinarse.

### **Segundo ciclo de intervención**

**Actividad 1:** "La casa para el Arquitecto Gólem": Construcción de una casa en Minecraft con un diseño a escala, comparando materiales para diferentes tamaños y explorando proporcionalidad directa.

**Actividad 2:** "Queremos herramientas nuevas, ¿podrás venderlas al mejor Gólem?": Comparación de espadas y picos con encantamientos en Minecraft, analizando probabilidades y proporcionalidad en relación con los objetos obtenidos.

### **Estrategias para el Análisis de Datos**

La investigación emplea varias estrategias para analizar los datos recolectados, entre los cuales fueron: Hojas de Trabajo, cuadernos de los estudiantes, producciones dentro del Juego, imágenes y videos de clases y diarios reflexivos.

### **Resultados**

#### **Primer Ciclo de Intervención**

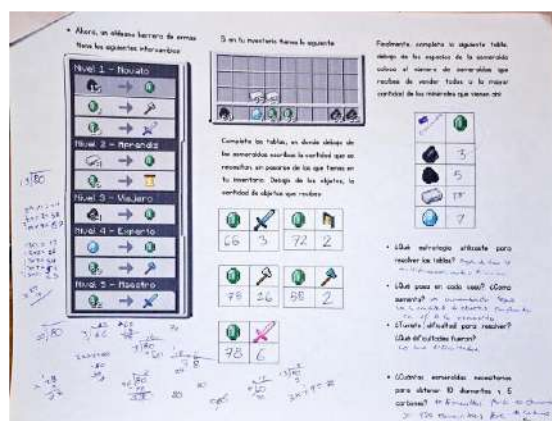
**Actividad 1** - "Minecraft: Una aventura con muchos oficios": Los estudiantes resolvieron una hoja de trabajo que inducía al contexto en el que se involucra al estudiante

y trabaja con la proporcionalidad directa a través de intercambios con aldeanos en Minecraft. En esta actividad de identificaron cómo el aumento en una variable (objetos) afecta la otra (esmeraldas).

**Actividad 2** - "El trueque-aldeano: Suerte o conecedor": Los estudiantes completaron tablas de intercambios con diferentes aldeanos, trabajando con más variables y aumentando la complejidad. Relacionaron las cantidades de esmeraldas y objetos, reconociendo la proporcionalidad directa y la constante de proporcionalidad.

Figura 2

Hoja de trabajo elaborada por los estudiantes del Equipo 3



Nota: Producción de los estudiantes.

**Actividad 3** - "Un aldeano te ha invitado a una mina, ¿qué encontraremos ahí?": Se enfocó en la durabilidad de herramientas y el encantamiento de "irrompibilidad". Los estudiantes analizaron cómo el aumento en el nivel de encantamiento afectaba la durabilidad y, posteriormente, el tiempo de minado con encantamientos de "eficiencia". La actividad trabajó con proporcionalidad inversa en donde se puede observar cómo es que una variable aumenta y la otra disminuye.

**Actividad 4** - "Serás un granje-aldeano ambicioso, ¡esos cultivos no se van a cosechar solos!": Los estudiantes resolvieron una hoja de trabajo contextualizada en la agricultura dentro del juego Minecraft. Identificaron la proporcionalidad inversa al comparar el tiempo necesario para cosechar con la ayuda de varios ayudantes. Los estudiantes lograron comprender la diferencia entre proporcionalidad directa e inversa.

**Actividad 5** - “Sobrevivir... ¿o morir de hambre?”: Se resolvieron dos hojas de trabajo relacionadas con la barra de comida del juego en modo supervivencia. Los estudiantes llenaron tablas que comparaban el tiempo realizando actividades comunes en el juego, y el decremento de la barra de comida, identificando la constante de proporcionalidad y aplicando sus conocimientos previos.

**Actividad 6** - “Actividad 1: Los aldeanos quieren examinar tu progreso, ¿podrás con el reto?”: Utilizando Minecraft, los estudiantes crearon una tabla de intercambios de un aldeano en el juego y escribieron sus respuestas en un "libro y pluma" virtual. Esta actividad fomentó la interacción con el juego y ayudó a los estudiantes a identificar proporcionalidad directa. La motivación y el ambiente áulico mejoraron significativamente.

**Actividad 7** - “Actividad 2: Los aldeanos quieren examinar tu progreso, ¿podrás con el reto?”: Similar a la actividad anterior, los estudiantes compararon el tiempo que tardaban en quitar bloques de arena con palas encantadas en Minecraft. Identificaron correctamente la proporcionalidad inversa, observando que, a mayor nivel de encantamiento, menor era el tiempo necesario. Esta actividad también incrementó la motivación y el entusiasmo en clase

Figura 3

Propuesta a los estudiantes



Nota: Captura del videojuego.

Figura 4

Resultado de la actividad del Equipo



Nota: producción de los estudiantes.

En general, las actividades utilizaron contextos del juego para enseñar conceptos de proporcionalidad directa e inversa. Aunque algunas actividades fueron menos motivantes, el uso de Minecraft en otras aumentó significativamente la participación y el interés de los

estudiantes. Se elaboró una tabla comparativa para evaluar el desempeño y efectividad de cada actividad, identificando áreas de mejora y aspectos exitosos.

### Segundo Ciclo de Intervención

**Actividad 8** - "La casa para el Arquitecto Gólem": Los estudiantes integraron hojas de trabajo con el videojuego para construir una casa según un plano y calcular los materiales necesarios. Luego, duplicaron el tamaño de la casa, descubriendo y aplicando la proporcionalidad directa. La actividad resultó en una alta motivación y comprensión por parte de los estudiantes.

Figura 5

Hoja de trabajo elaborada el Equipo

7



Nota: Producción de los estudiantes.

Figura 6

Resultado de la actividad del Equipo

7



Nota: Producción de los estudiantes.

**Actividad 9** - "Queremos herramientas nuevas, ¿podrás venderlas al mejor Gólem?": Aquí, los estudiantes aplicaron encantamientos de "saqueo" a espadas y registraron la cantidad de objetos obtenidos al eliminar esqueletos, aprendiendo sobre la proporcionalidad inversa. La actividad mantuvo a los estudiantes motivados y comprometidos, permitiéndoles entender y aplicar conceptos de proporcionalidad a través de las hojas de trabajo y el juego.

### Discusión y Conclusiones

La metodología de gamificación demuestra ser un recurso valioso en la enseñanza de matemáticas, ya que no solo facilita la incorporación de actividades innovadoras y

atractivas, sino que también crea un ambiente en el que los estudiantes pueden aprender mientras se divierten. Esta metodología transforma la rutina de la clase, haciendo que los estudiantes se mantengan más atentos y abiertos a aprender a través del juego. La interacción con el juego permite a los estudiantes socializar y compartir ideas, enriqueciendo el entorno de aprendizaje.

El uso de Minecraft ha sido particularmente beneficioso. Tanto los estudiantes experimentados como los novatos se apropiaron del concepto de proporcionalidad de manera efectiva, mostrando cómo el juego puede cambiar la dinámica de una clase tradicional de matemáticas. Minecraft ofreció una forma innovadora de integrar el contenido matemático, permitiendo a los estudiantes contextualizar conceptos matemáticos dentro de dinámicas de juego, lo que facilitó su comprensión. Además, al involucrar a los estudiantes en un entorno familiar y significativo, la gamificación ayudó a mejorar habilidades como la concentración, el análisis, el pensamiento crítico, la reflexión, la motivación, la convivencia, el trabajo colaborativo y la metacognición.

La gamificación, al introducir elementos lúdicos y tecnológicos en el aula, ha demostrado ser efectiva para mejorar la dinámica escolar y facilitar el aprendizaje. El uso de tecnologías actuales en el aula ayuda a organizar el tiempo y a presentar los contenidos de manera más accesible y atractiva. Esta metodología no solo facilita la comprensión de conceptos complejos, sino que también responde a las necesidades educativas contemporáneas, adaptándose a las demandas de un entorno tecnológico.

## Referencias

- Alarcón, J., Bonilla, E., Nava, R., Rojano, T., y Quintero, R. (2000). Libro para el Maestro. Secundaria. Secretaría de Educación Pública.
- Aquae, F. (15 de Noviembre de 2020). ¿Qué es la gamificación? Definición y objetivos. <https://www.fundacionaquae.org/wiki/que-es-gamificacion/>
- Aufmann, R. N., y Lockwood, J. S. (2013). Capítulo 9. Expresiones Racionales, 9.6 Variación. En R. N. Aufmann, y J. S. Lockwood, Álgebra Elemental, 8a. Ed. (p. 338). Cengage Learning.



- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Chou, Y. K. (2019). Chapter 3: The Octalysis Framework. En *Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards* (pp. 23-45). Packt Publishing Ltd.
- Fonocubierta, J. M., y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Editorial Edinumen.
- González Monteaguado, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246.
- Gottberg de Noguera, E., Noguera Altuve, G., y Noguera Gottberg, M. A. (2012). El aprendizaje visto desde la perspectiva ecléctica de Robert Gagné y el uso de las nuevas tecnologías en educación superior. *Universidades*, (53), 50-56.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, P. (2018). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: LAS RUTAS CUANTITATIVA, CUALITATIVA Y MIXTA*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Minecraft. (26 de Diciembre de 2023). Minecraft Net. <https://www.minecraft.net/es-es/minecraft-tips-for-beginners>
- ONU. (6 de Febrero de 2020). Noticias ONU. <https://news.un.org/es/story/2020/02/1469212>
- ONU. (27 de Septiembre de 2021). Naciones Unidas México. <https://mexico.un.org/es/155333-unesco-invita-infancias-jugar-minecraft-para-salvar-al-mundo>
- Pérez, M., Méndez, L., y Zamora, G. (Junio de 2019). *USO Y APLICACIÓN DEL MINECRAFT COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA. TRABAJO DE FIN DE GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN INFANTIL*. Torreón, Coahuila, México.
- Piaget, J. (1972). Capítulo V - LA ELABORACIÓN DEL PENSAMIENTO, INTUICIÓN Y OPERACIONES. En *Psicología de la Inteligencia* (pp. 160-206). Psique.
- Piaget, J. (1972). Capítulo VI - LOS FACTORES SOCIALES DEL DESARROLLO INTELECTUAL. En *La psicología de la inteligencia* (pp. 203-218). Psique.

- Prensky, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales.
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Educação. Revista do Centro de Educação, 31(1), 11-22.
- Rodríguez, F. (17 de Noviembre de 2021). Microsoft Source LATAM. <https://news.microsoft.com/es-xl/features/microsoft-educacion-impulsar-la-educacion-y-el-aprendizaje-de-la-region-a-traves-de-la-tecnologia/>
- Ryan, R., y Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. American psychologist, 55(1), 68-78.
- Saber, C. d. (6 de Julio de 2021). Ciudad del Saber. <https://ciudadelsaber.org/?p=58606>
- SEP. (2022). Anexo - Programas de estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6. 399-400. Ciudad de México.
- SEP. (2022). Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. 21 y 22. Ciudad de México, México.
- Skinner, B. F. (1971). Ciencia y Conducta Humana (Una Psicología Científica). Fontanella.
- Vygotsky, L. S. (1979). Epílogo, por Vera John-Steiner y Ellen Souberman. En El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (pp. 181-200). Crítica.
- Vygotsky, L. S., Itzigsohn, J., y Piaget, J. (1995). Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Fausto.



## **Estilos de Aprendizaje y Prácticas Docentes en el Contexto de la Educación a Distancia.**

Noé Vargas Betancourt

n.vargasb@creson.edu.mx

Erick Yahir Reyes Álvarez

212601350000@creson.edu.mx

Fabiana Robles Parra

212601870000@creson.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

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

### **Resumen**

En el contexto de la educación virtual, este estudio tiene como objetivo determinar si las adaptaciones pedagógicas implementadas durante el período pandémico por los docentes fueron adecuadas para atender la diversidad de estilos de aprendizaje en el aula virtual. Se utilizó una metodología mixta: en la parte cualitativa se analizaron las percepciones docentes mediante entrevista semiestructurada, mientras que los datos referentes a las experiencias estudiantiles fueron recolectados mediante una encuesta, la cual permitió cuantificar la información. Participaron 35 estudiantes de cuarto año de primaria pertenecientes a dos grupos, A y B. También participaron 6 docentes, entre los cuales están los directamente encargados de estos grupos. Los resultados obtenidos permiten concluir que, si bien la mayoría de los docentes ha incorporado estrategias que se alinean con los estilos de aprendizaje más comunes entre sus estudiantes, aún existe una necesidad de fortalecer la capacitación docente en este ámbito para garantizar que todos los alumnos reciban una atención educativa personalizada.

### **Planteamiento del problema**

El inicio de la educación a distancia debido a la crisis, tanto maestros como alumnos se encontraron en una situación completamente nueva y desafiante. La falta de referencias y experiencias previas hizo que el impacto en la educación fuera considerable. Sin embargo, a medida que el tiempo pasa, se desarrollan y adoptan estrategias y modalidades de trabajo que permiten enfrentar estas situaciones de manera más efectiva en diversos contextos.

Una de las principales adaptaciones ha sido la integración de tecnologías educativas, como plataformas de aprendizaje en línea, videoconferencias y herramientas colaborativas. Estos recursos han facilitado la continuidad de la educación y la comunicación entre maestros y estudiantes, superando las barreras físicas impuestas por la distancia (Sánchez-Olavarría & Carro-Olvera, 2023).

Además, se ha fomentado una mayor flexibilidad en los métodos de enseñanza, reconociendo las necesidades individuales de los alumnos y adaptando los contenidos y actividades para garantizar un aprendizaje significativo. Esto ha implicado una revisión profunda de los currículos educativos y una mayor creatividad por parte de los docentes para diseñar experiencias de aprendizaje efectivas en entornos virtuales (González Elices, 2021; SEP, 2022).

Otro aspecto importante ha sido el fortalecimiento de la colaboración entre instituciones educativas, docentes, familias y comunidades. La construcción de redes de apoyo y el intercambio de buenas prácticas han sido fundamentales para enfrentar los desafíos de la educación a distancia de manera más integral y efectiva (Cárdenas et al., 2022).

### **Antecedentes**

Chao González (2014) sostiene que los docentes deben acompañar a los estudiantes con retroalimentación constante durante el proceso de aprendizaje. También destaca que el rol docente enfrenta nuevos retos y requiere habilidades y competencias específicas para la asesoría en línea, especialmente en los ámbitos didáctico-pedagógico y tecnológico. Además, los docentes deben tener una sólida formación en su área de conocimiento,

dominar técnicas y estrategias didácticas para estimular el aprendizaje, y mantener una comunicación efectiva con los alumnos.

Viñals Blanco y Cuenca Amigo (2016) señalan que muchos docentes se actualizan por iniciativa propia para preparar mejor a sus estudiantes para el futuro, evitando métodos de enseñanza obsoletos. Según su análisis, los docentes deben actuar como guías, generadores de ambientes de aprendizaje, acompañantes, gestores, facilitadores, tutores o asesores, pero nunca como controladores. Su rol principal es coordinar y facilitar el aprendizaje, mejorando así la calidad de vida de los estudiantes.

### **Justificación**

Ralón, Vieta, Vásquez, 2004 mencionan que las expresiones faciales y las señales no verbales, elementos clave en la comunicación efectiva, se vuelven prácticamente invisibles a través de internet. La falta de estas señales puede dificultar la comprensión y el vínculo emocional entre los participantes, lo que afecta directamente la comunicación y por ende la calidad de la interacción educativa.

Arias y Molano (2016) hablan sobre el paradigma de educación a distancia, mediante la actividades sincrónicas y asincrónicas se combina una serie de estrategias didácticas en consideración de las condiciones sociales, económicas, psicológicas y académicas; en este sentido las acciones se deben hacer más diversificadas, necesariamente bajo una perspectiva humanista.

### **Propósito de estudio**

El propósito de esta investigación es analizar el papel que desarrolla el docente en la modalidad enseñanza a distancia y examinar los factores que influyen en este quehacer. En este contexto, el alumno debe ser situado en el centro del proceso educativo, buscando y aplicando estrategias que favorezcan su desarrollo integral.

La investigación explora cómo los docentes adaptan sus métodos pedagógicos para mantener el interés y la participación de los estudiantes en un entorno virtual. Esto incluye el uso de tecnologías digitales y plataformas de aprendizaje en línea que permiten una

interacción constante y dinámica entre el profesor y los alumnos. También se examina la importancia de la retroalimentación continua y cómo esta práctica ayuda a identificar las necesidades individuales de cada estudiante, facilitando un aprendizaje personalizado y más efectivo.

Al identificar las características específicas de los estilos de aprendizaje presentes en el aula virtual, los docentes pueden crear un entorno de aprendizaje más inclusivo y efectivo.

### **Preguntas de investigación**

¿En qué medida los docentes lograron ajustar las actividades a las necesidades individuales de aprendizaje de cada estudiante en el contexto virtual?

¿Cuáles fueron las principales técnicas empleadas por los docentes durante las clases virtuales?

Para atender a las preguntas anteriores se plantearon siguientes objetivos específicos.

- Identificar los estilos de aprendizaje más comunes en la población muestra.
- Determinar qué métodos de enseñanza se emplearon con mayor frecuencia
- Determinar los estilos de aprendizaje de los alumnos corresponden a las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes.

### **Marco teórico**

La enseñanza virtual es ya y será un elemento permanente en los procesos de instrucción académica, lo que implica el uso de inteligencia artificial, el análisis de datos en masa, el internet de las cosas, entre otras formas de interacción en la virtualidad basadas en el trabajo colaborativo; el cual puede entenderse como un modelo pedagógico que valora la interacción y el trabajo en cooperación como herramientas fundamentales para el aprendizaje significativo. Esto incluye también un cambio paradigmático respecto a la democratización del acceso a tecnologías y el recrudescimiento de brechas digitales (Falcón, 2013).

Estas diferencias son a menudo determinadas por el nivel socioeconómico, el cual tiene distintos impactos en distintos grupos, agrandando así la brecha de aprendizaje; la experiencia adquirida durante el episodio pandémico ayudará a mejorar la manera de transmitir información y conocimientos a todos, independientemente de condicionamientos económicos o sociales (Area-Moreira, 2021)

Reyes y Quiñonez (2020) mencionan que las estrategias ideales impartidas por los docentes deben ser variadas, creativas, motivadoras, divertidas, y señalan que en ese aspecto es donde el uso de los dispositivos electrónicos como el celular y computadora toman un rol preponderante, ya que es indudable que ese tipo de actividades despierta la atención e interés del niño, muchos de los estudiantes mencionan que durante la aplicación de dinámicas llamativas y entretenidas se olvidaron del concepto de tarea o de trabajos y conocieron un entorno más divertido y aun así lleno de aprendizaje.

Giraldo et. al, (2021) afirman que, en la educación a distancia, una de las preguntas que recurrentemente se hacen los docentes es el cómo abordar los diferentes estilos de aprendizaje de sus alumnos. Aunque es evidente el desafío de adaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante, la falta de herramientas adecuadas puede agravar esta situación. La interacción limitada entre alumno y docente en entornos virtuales impacta significativamente el proceso de aprendizaje (ISEP, 2020).

A pesar de estos obstáculos, es imperativo mantener los esfuerzos en la mejora de los canales que optimicen la instrucción académica y los procesos de aprendizaje en entornos de educación a distancia y en la virtualidad. Más aún, porque la comunicación interpersonal en el ámbito educativo no solo transmite conocimientos, sino que también nutre el desarrollo de habilidades sociales y la construcción de la identidad (Marrero Sánchez, 2016).

Eisenbeck, Carreno y Uclés (2019) señalan que las herramientas tecnológicas han demostrado ser un aliado invaluable en la educación, incluso en tiempos de crisis. Si bien es cierto que la pandemia presentó desafíos sin precedentes, también ha puesto de manifiesto la capacidad de los estudiantes para adaptarse a nuevas formas de aprendizaje. Las asignaturas extracurriculares, como la educación socioemocional y las artes, han cobrado

una relevancia especial, ya que ayudan a los estudiantes a mantener un equilibrio emocional y a desarrollar habilidades sociales fundamentales (Gallardo, 2021).

## **Metodología**

Este trabajo tiene un enfoque mixto. En la parte cualitativa, se exploran las experiencias docentes respecto a las estrategias empleadas en la educación en línea y cómo estas se adaptan a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos. En la parte cuantitativa, se aplican instrumentos a los alumnos para identificar sus estilos de aprendizaje predominantes (activo, pragmático, reflexivo y teórico) y comparar estos resultados con las declaraciones hechas por los docentes. Por su temporalidad y alcance esta investigación es de carácter descriptivo y transversal.

## **Instrumentos de investigación**

Para la muestra estudiantil se empleó un cuestionario dicotómico. A los alumnos se les presentaron una serie de afirmaciones y debían indicar si se identificaban con cada una respondiendo con un SÍ o un NO. Estas respuestas permitieron identificar el estilo de aprendizaje predominante de cada estudiante. El cuestionario, basado en el instrumento de Honey-Alonso, consta de 80 reactivos. El cuestionario fue ajustado en léxico y sintaxis para que pudiera ser comprendido más fácilmente por los participantes.

A la población docente se les aplicó una entrevista estructurada, el instrumento consta de 12 preguntas relacionadas con las estrategias e instrumentos de instrucción que los maestros utilizaron durante la enseñanza a distancia.

Se incluyó una breve explicación de los estilos de aprendizaje analizados para facilitar la comprensión y el uso del instrumento por parte de los maestros. Asimismo, se añadió una escala que permite identificar los estilos de aprendizaje trabajados por cada docente en su aula, clasificándolos en distintos niveles: bajo, insuficiente, bueno y excelente.

## **Procedimiento**

Para proteger la identidad de los alumnos, se obtuvo la autorización del director del plantel y se entregó un documento oficial indicando que la información sería utilizada solo para fines educativos.

El instrumento se aplicó en dos jornadas debido a las normativas de sana distancia vigentes en ese momento. En la primera sesión participaron 9 niños y 11 en la segunda, siguiendo el mismo procedimiento en ambas. Se explicó a los alumnos que el propósito del instrumento era conocer su forma de aprender y que no afectaría sus calificaciones.

La aplicación fue grupal, con el docente leyendo las afirmaciones y proporcionando ejemplos para facilitar la comprensión. Algunos alumnos también leyeron afirmaciones para hacer el proceso más dinámico. La sesión duró una hora, incluyendo descansos y pequeñas dinámicas para evitar el cansancio. Las afirmaciones se repitieron varias veces según fuera necesario. Al finalizar, cada alumno entregaba su instrumento y el docente agradecía su participación, destacando que el objetivo era mejorar la enseñanza en el futuro.

### **Limitaciones del estudio**

Durante la investigación se presentaron obstáculos que impactaron la recopilación de datos. Específicamente respecto a al instrumento dirigido a los alumnos, cuyo tiempo de aplicación oscila entre 60 a 80 minutos, el desgaste en los estudiantes y su atención pueden afectar la fiabilidad de los resultados. En referencia al instrumento para los docentes, se vio apatía al momento de contestar la entrevista.

### **Resultado**

Después de aplicar los instrumentos de recolección de información a alumnos y docentes, se procedió a analizarlos para comparar los estilos de aprendizaje de los alumnos con las metodologías de enseñanza que los docentes declararon haber utilizado y así responder a las preguntas de investigación.

Los resultados mostraron que en la escuela primaria estudiada no hay profesores noveles; todos los docentes tienen entre 15 y 26 años de experiencia. Aunque se espera un alto nivel de desempeño debido a su experiencia, una desventaja es que muchos de estos



docentes no se actualizan en nuevas estrategias y métodos tecnológicos. El dominio y la actualización de estas habilidades son cruciales para su rol y para fomentar la calidad educativa.

Durante la educación a distancia, los alumnos enfrentaron dificultades por la falta de dispositivos electrónicos y la necesidad de compartir estos recursos con sus familiares. Algunas tareas fueron realizadas directamente por los padres, lo cual afecta el progreso académico de los niños y desvirtúa los esfuerzos de los docentes por atender necesidades específicas de los estudiantes.

Los docentes tuvieron problemas con conexiones de internet y ergonomía por el uso prolongado de equipamiento inadecuado. A pesar de esto, desarrollaron la mayoría declara haber adquirido habilidades y competencias digitales, y haber adaptado métodos de enseñanza que captaron el interés de los alumnos. En resumen, la educación a distancia presentó desafíos significativos, pero también promovió la autonomía de los estudiantes y facilitó la adaptación a diferentes estilos de aprendizaje, beneficiando tanto a docentes como a alumnos en su proceso educativo.

Las tecnologías de la información y el conocimiento (TIC) son fundamentales en el aprendizaje, proporcionando un entorno de enseñanza adecuado que impacta directamente en el rendimiento de los estudiantes. Los docentes encontraron útiles aplicaciones como Zoom, WhatsApp, y videojuegos educativos para sus clases, aprovechando su creatividad para usarlas. Los aprendizajes de los alumnos dependen de varios factores, incluyendo el apoyo, el ambiente y los estilos de aprendizaje predominantes. Un buen ambiente de aprendizaje es crucial, pero la falta de recursos durante la pandemia afectó negativamente en este aspecto, limitando el aprendizaje a quienes podían conectarse y recibían apoyo en casa. Los alumnos sin estos recursos o apoyo quedaron rezagados y no lograron aprovechar completamente las actividades docentes.

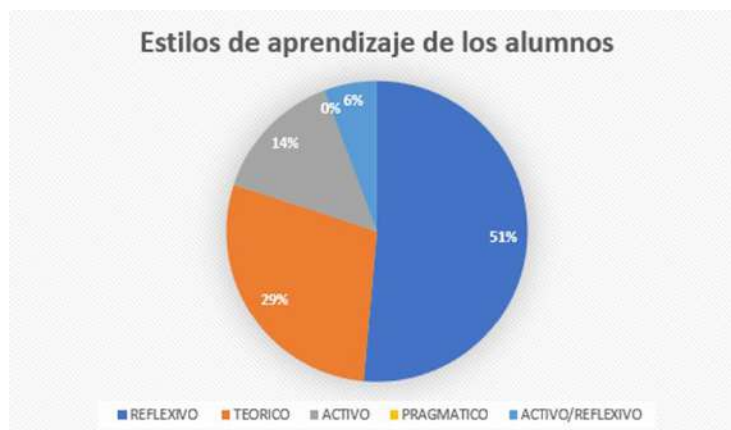
Tanto docentes como estudiantes fueron afectados por brechas digitales, no solo respecto al nivel primario o de acceso, sino también respecto a las competencias digitales que poseían antes de la implementación de educación virtual. Este último aspecto relacionado a las habilidades para gestionar recursos tecnológicos, fue particularmente

notorio en los estudiantes más pequeños, quienes por su edad y nivel de desarrollo dependían directamente de los padres para adecuar y manejar las TIC necesarias para facilitar los procesos de aprendizaje en casa (Cárdenas et al., 2022).

El estudio confirma que el estilo de aprendizaje reflexivo es el más prevalente entre los estudiantes, con un 51% de ellos identificados como tales. Según Isaza Valencia (2014), estos estudiantes tienden a ser analíticos, observadores, pacientes, cuidadosos, detallistas, investigadores y escritores de informes. Además, pueden ser lentos, distantes y prudentes. El resto de los estilos de aprendizaje pueden observarse en la Figura 1, que se presenta a continuación.

Figura 1

Estilos de aprendizaje en los alumnos



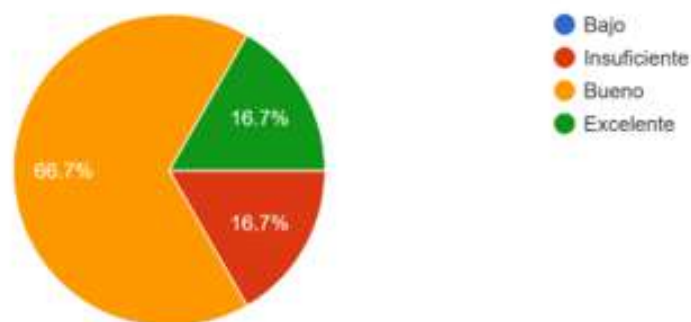
Fuente: elaboración propia.

La segunda frecuencia más alta corresponde al estilo de aprendizaje teórico, que representa el 29% del total. Estos estudiantes tienden a ser metodológicos, objetivos y críticos, además de ser disciplinados y ordenados, les gusta perfeccionar sus actividades (Isaza Valencia, 2014).

En este trabajo investigativo se exploró la práctica docente en el contexto de la educación a distancia, con un enfoque particular en la atención a la diversidad de estilos de aprendizaje. Los docentes fueron consultados sobre las medidas adoptadas para adaptar sus estrategias pedagógicas a las necesidades de los estudiantes, y los hallazgos de esta investigación indican en la figura 2.

Figura 2

Nivel de adecuación docente



Fuente: elaboración propia.

En la gráfica anterior se muestra cómo el 66.7% de los docentes evaluó su desempeño como bueno, indicando que hicieron adecuaciones para abarcar de 2 a 3 estilos de aprendizaje en sus clases. El 16.7% de los docentes considera que su desempeño es excelente, es decir, se enfocaron en los cuatro estilos de aprendizaje analizados. Otro 16.7% evaluó su desempeño como insuficiente, ya que solo implementaron estrategias para dos estilos de aprendizaje, sin adecuaciones para los demás estilos. Ningún docente calificó su desempeño como malo.

### Discusión y conclusiones

No todos los estudiantes ni el equipo docente tienen acceso a herramientas digitales o una conexión estable de internet, radio, o televisión, así como tampoco se puede controlar por completo las condiciones de trabajo y adecuarlas para utilizar y aprovechar las plataformas digitales disponibles, durante la pandemia en México sólo el 72% de la población tenía acceso y conectividad a recursos digitales (INEGI, 2022).

Al analizar el nivel de adaptación de los docentes, se observó que las estrategias utilizadas están dentro de un rango adecuado, pero no óptimo. La mayoría de los docentes focalizaban sus actividades en hasta tres estilos de aprendizaje, lo que pudiera traducirse en ambientes de aprendizaje donde la mayoría de los alumnos aprenden a su propio ritmo y se mantienen más enfocados. Sin embargo, no se considera un nivel ideal, ya que éste se

alcanzaría cuando los docentes aborden los cuatro estilos de aprendizaje básicos, permitiendo que todos los alumnos, independientemente de su estilo de aprendizaje, se interesen y participen activamente en la clase.

Se enfatiza entonces que los docentes deben esforzarse por entender y aplicar las mejores prácticas educativas, teniendo siempre en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje y las necesidades individuales de cada estudiante. Esto no solo facilita un ambiente de aprendizaje más inclusivo, sino que también potencia el desarrollo académico y personal de cada alumno, permitiéndoles alcanzar sus metas educativas de manera más efectiva.

Finalmente, se exhorta al profesorado a continuar empleando los recursos disponibles, considerando siempre la heterogeneidad de los estilos de aprendizaje y las necesidades individuales de cada estudiante. Los docentes deben tener la disponibilidad de explorar nuevas estrategias para los diversos modos de instrucción, incluidos los virtuales; de modo tal que se atienda la diversidad de necesidades educativas, abarcando todos los estilos de aprendizaje. Es fundamental que el profesorado se mantenga actualizado en metodologías, estrategias y recursos innovadores, dado el dinamismo de los contextos educativos y las características de las nuevas generaciones de estudiantes. La experiencia de la enseñanza a distancia ha puesto de manifiesto la importancia de estar preparados para hacer frente a situaciones imprevistas.

## Referencias

- Amate, J. J. S., de la Rosa, A. L., Cáceres, R. G., & Serrano, A. V. (2021). The effects of covid-19 in the learning process of primary school students: A systematic review. *Education Sciences*, 11(10). <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI11100654>
- Area-Moreira, M. (2021) “La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior”, *Propuesta Educativa*, 30(56), pp.57-70
- Arias, D. H., y Molano, F. (2016). *Escuela y formación humanista: miradas desde la investigación educativa*. Bogotá D.C. Kimpres. Universidad de la Salle.

- Cárdenas, S., Lomelí, D., y Ruelas, I. (2022). COVID-19 and Post-pandemic Educational Policies in Mexico. What is at Stake? En F. M. Reimers (Ed.), *Primary and Secondary Education During Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic* (pp. 153-175). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_6)
- Chao González, M. M. (2014). El rol del profesor en la educación virtual. *Revista iberoamericana para la investigación y desarrollo educativo*. 12-4.
- Eisenbeck, N., Carreno, D. F., y Uclés-Juárez, R. (2019). From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 13 (July). <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.07.007>
- Falcón, M. (2013). La educación a distancia y su relación con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. *MediSur*, 11(3), 280-295. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-897X2013000300006&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2013000300006&lng=es&tlng=es).
- Gallardo, G. (2021). *Sostener cuidar aprender. Lineamientos para el apoyo socioemocional en las comunidades educativas*. UNICEF. Santiago de Chile.
- Giraldo Ospina, G. A., Gómez Gómez, M. M., y Giraldo Ospina, C. F. (2021). COVID-19 y uso de redes sociales virtuales en educación médica. *Educación Médica*, 22(5), 273-277. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edumed.2021.05.007>
- González Elices, P. (2021). Consecuencias y uso de las TIC antes y después del coronavirus: un estudio piloto. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(2), 211-220. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2175>
- INEGI. (2022). *Usuarios de tecnologías de la información, por entidad federativa*.
- Instituto Superior de Estudios Psicológicos - ISEP. (2020). *Educación desde casa, ventajas y desventajas*. <https://www.isep.es/actualidad-educacion/educacion-desde-casa/>
- Isaza Valencia, L. (2014). Estilos de Aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior. *Encuentros*, 12(2), 25-34.

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-58582014000200002&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-58582014000200002&lng=en&tlng=es).

- Marrero Sánchez, O. (2016). Comunicación educativa: esencia del aprendizaje en el contexto actual de la educación superior. En *Comunicación y Desarrollo Social: Actas del I Congreso Internacional Comunicación y pensamiento* (pp. 1420-1427).  
oai:idus.us.es:11441/51078
- Ralón, L. Vieta, M. y Vásquez, M. (2004). (De)formación en línea: acerca de las desventajas de la educación virtual. *Comunicar*, 22, 171-176. <https://doi.org/10.3916/C22-2004-26>
- Reyes, W. y Quiñonez, S. (2020). Gamificación en la educación a distancia: experiencias en un modelo educativo universitario. *Apertura*, 12(2), 6-19.  
<https://doi.org/10.32870/ap.v12n2.1849>
- Sánchez-Olavarría, C., y Carro-Olvera, A. (2023). La política educativa para la educación básica a distancia en tiempos de pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LIII(1), 285-312. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.543>
- SEP. (2022). Plan de estudios de la educación básica 2022.
- Viñals Blanco, A. y Cuenca Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 86 (2), 103-114.



## **El desarrollo de la imaginación histórica en la Nueva Escuela Mexicana usando series de plataformas streaming**

Lic. Diego Angulo Camacho

Profesor de la Escuela Normal de Sinaloa

diego.angulo@cobaes.edu.mx

Mc. Rafael Enrique Borbolla Ibarra o

Profesor de la Escuela Normal de Sinaloa

borbollarafai@gmail.com

Mc. Mónica Olivia Castro Cañedo

Profesora de la Escuela Normal de Sinaloa

monicastro73@hotmail.com

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

### **Resumen**

En esta investigación tiene como objetivo proponer el uso de series de plataformas streaming en el desarrollo de la imaginación histórica ante la emergencia de las series históricas en Netflix, Amazon Prime, Max y otras. La imaginación histórica es parte de las habilidades de pensamiento histórico que los estudiantes tienen que adquirir durante su tránsito por el sistema educativo mexicano con la Nueva Escuela Mexicana. A través del guion, las imágenes y los personajes de la serie Hernán de Amazon se buscó que los alumnos imaginarán y contextualizarán el “cómo era” el México a principios del siglo XVI cuando se desarrolló la conquista de México, además comprendieran los acontecimientos y las motivaciones de los actores desde el pasado realizando el juicio moral y crítico sobre los mismos. El trabajo se desarrolló con alumnos del plantel del Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa de tercer semestre que cursan la materia de Historia de México I. Los resultados muestran que las series son un buen recurso educativo para el desarrollo de la imaginación histórica en el sistema educativo nacional como lo plantea la Nueva Escuela Mexicana.



**Palabras clave:** enseñanza de la historia, conciencia histórica, imaginación histórica, clase invertida, nueva escuela mexicana, cine educativo.

## Resumen

La enseñanza de la historia está en constante transformación debido a las variaciones en los enfoques históricos, innovaciones pedagógicas y cambios administrativos y legales implementados por los estados-nación para orientar la educación hacia las necesidades sociales actuales y futuras. Los profesores de historia deben incorporar estos cambios de manera proactiva para potenciar el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En 2022, se presentó el nuevo modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como parte de la Reforma Educativa de 2019, incorporando cambios en la enseñanza a todos los niveles educativos, introduciendo el recurso sociocognitivo conciencia histórica. Este recurso es parte del currículo fundamental orientado al aprendizaje de cuatro recursos sociocognitivos transversales desde la educación inicial hasta la universidad con el nombre proyecto de aprendizaje 0-23 años.

El recurso sociocognitivo conciencia histórica propuesto por la NEM se refiere a las habilidades conocidas como pensamiento histórico. Méndez y Tirado (2016) definen el pensamiento histórico como “la competencia de apropiación de conceptos sustantivos y procedimentales que se desarrollan al analizar la historia para llegar a la comprensión del tiempo presente, y así poder construir una conciencia histórica que involucre el tiempo futuro” (p. 64). Diversos autores han tratado de precisar las habilidades que componen el pensamiento histórico, siendo las más comunes la conciencia histórico-temporal, las formas de representación de la historia, la imaginación/creatividad histórica y el aprendizaje de la interpretación histórica (Díaz Barriga, 1998; Seixa y Peck, 2006; Seixa & Morton, 2013; Santisteban, 2010; Santisteban, Gonzales y Page, 2010).

La Sep (2019) menciona que la imaginación histórica es la capacidad “para contextualizar, desarrollar capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico” (p. 407). La experiencia muestra que esta habilidad está ausente en los alumnos de bachillerato, quienes suelen pensar en el tiempo de manera

lineal como una mera secuencia de hechos, y limitadamente construyen narraciones de los hechos y sus causas.

Desarrollar la competencia de imaginación histórica durante el trayecto escolar de los alumnos es un reto importante para los docentes de historia en el bachillerato. Esto implica incorporar nuevas estrategias de enseñanza/aprendizaje y evaluación que no solo profundicen en los conocimientos, sino que también fomenten la comprensión de los hechos históricos a través de la imaginación histórica.

En este contexto, el uso de materiales audiovisuales como el cine educativo se presenta como una oportunidad para los docentes de bachillerato, especialmente con la abundante producción de películas y series históricas en plataformas de streaming como Amazon Prime, Netflix y otras. Aunque la incorporación de materiales audiovisuales en la educación no es nueva, su uso se ha limitado al refuerzo de contenidos temáticos, no al desarrollo de habilidades específicas como la que se aborda en esta investigación.

Asimismo, desde hace décadas en las aulas se encuentran los que Jonh Perry Barlow (1996) llamó nativos digitales, estudiantes con habilidades digitales naturales que aprenden a través del lenguaje digital. Contrariamente en la enseñanza se continúa empleando una “lengua” obsoleta (propia de la edad pre-digital) para instruir a una generación que no los entienden (Prensky, 2013).

Esta investigación consistió en la aplicación de una secuencia didáctica sustentada en la clase invertida y usando como elemento principal la proyección del capítulo 1 de la serie Hernán de Amazon Prime. El objetivo era que los estudiantes del Colegio de Bachilleres plantel 24 de Culiacán, Sinaloa a través de dicha exposición audiovisual desarrollaran la imaginación histórica, lo cual fue verificado a través de un debate y un ensayo argumentativo.

## **Marco teórico**

### **Imaginación histórica y la Nueva Escuela Mexicana.**

El desarrollo del pensamiento histórico ha avanzado con la inclusión del modelo de competencias en los currículos educativos, aunque el debate sobre cómo integrarlos no es

reciente. El debate se centra en que la enseñanza de la historia no debe limitarse a la memorización de fechas y hechos, sino que debe enfocarse en el desarrollo de habilidades de pensamiento. Según Carrasco et al. (2014), se requieren tanto contenidos de primer orden, que responden a preguntas básicas como ¿Qué?, ¿Quién?, ¿Cuándo? y ¿Dónde?, como contenidos de segundo orden, que implican estrategias y competencias para comprender el pasado de manera más compleja.

Este enfoque busca conectar la enseñanza de la historia con la investigación histórica, trasladando habilidades de los historiadores a los estudiantes. Santisteban (2010) y Santisteban et al. (2010) sostienen que el pensamiento histórico debe tener características propias de la disciplina, combinando historiografía, teorías de enseñanza y aprendizaje, y didáctica de la historia. Identifican cuatro habilidades clave: la capacidad de pensar en el tiempo y construir conciencia histórica, las habilidades para la representación histórica, la imaginación histórica para contextualizar y desarrollar empatía, y la interpretación de las fuentes históricas.

Según Santisteban (2010), la imaginación histórica implica una capacidad de empatía y contextualización que permite realizar un entendimiento creativo y un juicio moral sobre los hechos históricos. No se trata de un ejercicio de imaginación que busque reconocer el pasado a través de la fantasía, ni de una recreación exacta y perfecta de la situación histórica, sino de dotar a los acontecimientos históricos de un marco de comprensión. La imaginación es un instrumento para llegar a la empatía y a la contextualización de la historia, así como para imaginar otros contextos posibles o procesos históricos que pudieron haber sido (Santisteban, 2010, p. 13).

En este sentido, la empatía es fundamental para la comprensión de los hechos históricos. Las acciones de los personajes históricos no ocurren en el vacío, sino que están determinadas por sistemas de creencias y entornos socioculturales que les dan sentido. Comprender los acontecimientos históricos situándolos en el pasado es la mejor manera de lograr una comprensión histórica. La empatía histórica se refiere a la capacidad de imaginar cómo era el pasado o de comprender las actitudes y motivaciones de los actores históricos que ahora pueden parecer extrañas, equivocadas o imposibles (Ibíd., p. 13). Por otro lado,

la contextualización histórica implica la capacidad de comprender los hechos y actitudes del pasado y realizar un juicio moral sobre las motivaciones (Ibíd., p. 14). El juicio moral es inherente a la historia, ya que la historia misma está cargada de ideología, influenciada por las representaciones sociales, prejuicios, estereotipos e imaginario colectivo del autor y del estudiante. Es crucial que los estudiantes reconozcan la carga subjetiva tanto del profesor como de los materiales didácticos, y que, junto con la imaginación histórica, identifiquen los hechos en su contexto y sus creencias sin intervenciones. Aunque en educación también se pueden realizar juicios desde el presente, reconociendo que se hacen desde el ahora, esto permite al estudiante reflexionar sobre sus creencias, valores y contexto histórico.

Finalmente, el juicio de valor sobre los hechos del pasado y su realización desde el pasado y el presente implica también el desarrollo del pensamiento crítico, otro componente esencial de la imaginación histórica. Aunque el pensamiento tiene muchas definiciones y aplicaciones en diferentes contextos, en el caso de la historia se coincide con Valenzuela y Nieto (2008) en que el pensamiento crítico es la disposición y motivación para desplegar un pensamiento reflexivo e independiente, que, mediante un proceso mental estructurado, permite analizar y evaluar afirmaciones, acciones o procesos. Esta afirmación vincula directamente el pensamiento crítico con la imaginación histórica.

Por último, una cualidad importante de la imaginación histórica es el pensamiento creativo. Los alumnos deben reconocer que son seres históricos y constructores de historia no solo en el sentido escrito, sino en el sentido de acción. Reconocer la capacidad de cambiar los hechos del presente para hacer historia debe ser uno de los principales propósitos de la educación. El pensamiento creativo desarrolla la capacidad de imaginar futuros alternativos del pasado, así como posibilidades para el presente y el futuro, permitiendo pensar en diversas posibilidades que podrían ser (Santisteban, 2010, p. 10).

### **Materiales audiovisuales en la enseñanza de la historia y la Cultura Digital de la Nueva Escuela Mexicana**

Las estrategias de aprendizaje basadas en imágenes y medios audiovisuales se fundamentan en la teoría del aprendizaje multimedia desarrollada por Richard Mayer

(1947). Según Mayer, el aprendizaje ocurre cuando la información es procesada a través de los canales multimedia para crear una representación integrada. Los canales de procesamiento de información incluyen el verbal, que abarca palabras, texto escrito y voz; el pictórico, que incluye imágenes estáticas y dinámicas; y la memoria, que comprende la memoria sensorial, de trabajo y de largo plazo. La información nueva se procesa simultáneamente a través de los canales visual y verbal, creando modelos mentales que se integran con el conocimiento previo. El aprendizaje multimedia se logra cuando las representaciones mentales se almacenan en la memoria o se comprenden efectivamente.

Desde la neuroeducación hay una vertiente que afirma que la convivencia estructural con la tecnología de los estudiantes a los que llaman la generación de la red o la generación digital ha transformado la estructura cerebral de la forma que aprenden. Diferentes estudios han comprobado que “diversas clases de experiencias conducen a diversas estructuras cerebrales” (Prensky, p. 5). El cerebro es un órgano plástico constituido por neuronas capaces de regenerarse y de sufrir una remodelación permanente en respuesta a las experiencias que se vive, eso se conoce como plasticidad neuronal o cerebral (García y Juanes, 2013, p. 48). Así, la exposición y uso diarios diario de las herramientas digitales “estimula la alteración de los caminos neuronales y la activación de los neurotransmisores, con lo que gradualmente se afianzan en el cerebro nuevos caminos neuronales, al tiempo que los antiguos se debilitan (Small, 2009, p. 15). Esto significa que el crecimiento y convivencia de los estudiantes con la tecnología móvil, internet, videojuegos, apps, redes sociales, plataformas streaming de vídeo, entre otras, ha modificado el sistema neurológico, es decir, la forma en que los estudiantes piensan y procesan la información. Además, esta situación no se detiene, si no que se refuerza con el tiempo por el uso continuo de la tecnología y por la emergencia de nuevos dispositivos y por la ampliación del acceso a los mismo.

En ese sentido, la Nueva Escuela Mexicana reconoce las nuevas necesidades educativas e introduce juntos con la conciencia histórica el recurso sociocognitivo cultura digital. La definición de cultura asociado a la realidad digital implica ir más allá que el aprendizaje de cierta habilidad o habilidades en el aula, significa la configuración de una

sociedad donde las tecnologías digitales configuran decisivamente las formas dominantes tanto de información, comunicación y conocimiento como de investigación, producción, organización y administración, es decir, la sociedad digital o e-society (Lévy, 2007).

En esa idea los profesores tenemos cada vez más adaptar nuestra enseñanza al uso de nuevos lenguajes, entre ellos los materiales audiovisuales. El uso de materiales audiovisuales en la enseñanza de la historia puede clasificarse en al menos dos formas principales. La primera consiste en su uso para reforzar y profundizar el conocimiento de procesos o etapas históricas vistas en clase. Según Bermúdez (2008), documentales o películas pueden despertar el interés del espectador y fomentar una indagación más profunda sobre el tema tratado. Por ejemplo, la película "Munich" (2005) de Steven Spielberg puede ser útil para abordar el conflicto Israel-Palestina. El autor señala que los docentes deben incorporar películas y videos que recrean el pasado y la realidad contemporánea para motivar a los estudiantes a desarrollar una actitud crítica y participativa (p. 212). El cine y el video ayudan a despertar la conciencia crítica y a desarrollar habilidades de análisis e interpretación.

De manera similar, los medios audiovisuales soportan metodologías activas en la enseñanza de la historia. Palacios y Barrero (2020) argumentan que el uso de material audiovisual transforma el modelo tradicional, promoviendo la interacción de opiniones y el desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes. Los largometrajes permiten reconstruir elementos como lugares, personajes y ambientes históricos, facilitando la comprensión de culturas pasadas (p. 70). Los docentes deben seleccionar cuidadosamente los largometrajes para fomentar la reflexión comparativa entre lo observado y lo aprendido, analizar la intencionalidad comunicativa del productor, y organizar actividades antes, durante y después de la proyección.

Una variante de las metodologías activas es el Aula Invertida, que altera el orden tradicional de la enseñanza. En este enfoque, los alumnos estudian los temas en casa a través de materiales audiovisuales, mientras que el tiempo de clase se dedica a la aplicación y profundización del conocimiento con la guía del profesor. Esta metodología favorece la



participación activa, el trabajo cooperativo y la resolución de problemas reales, promoviendo la creatividad y la reflexión crítica (Peralta, 2020).

El uso de plataformas de streaming como recursos didácticos es reciente, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras (Martínez y Hunt, 2020), pero su aplicación en ciencias sociales y la historia aún es limitada.

### Marco Metodológico

Todos los alumnos tienen acceso a smartphones e internet, lo que les permite asistir a las clases en vivo y realizar sus actividades en línea. El grupo 307, que corresponde al tercer semestre, está conformado por 41 estudiantes, 23 mujeres y 18 hombres, con una edad promedio de 16 años. Aunque no hay estudiantes con necesidades especiales, algunos presentan dificultades académicas. La asignatura de Historia de México I se imparte en el tercer semestre de Bachillerato, y en el bloque 3 se aborda el tema “La llegada europea a América y el proceso de conquista”.

### Descripción de la estrategia didáctica

Se adapta el modelo de clase Invertida de Bergmann y Sams (2012), el cual se basa en dejar como tarea el análisis de un video tutorial. Posteriormente, dentro del aula, se inicia la clase discutiendo sobre el contenido del video y, finalmente, se asignan actividades para trabajar en el aula como proyecto.

Imagen 2. Modelo de intervención de clase invertida de Bergmann & Sams (2012)

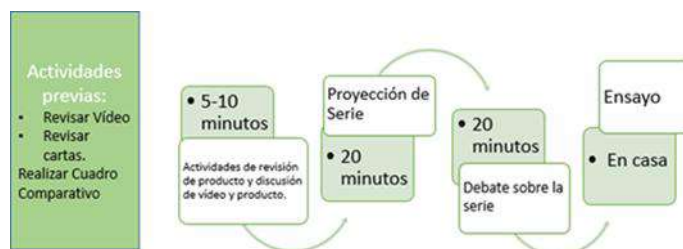


Este modelo mantiene su estructura general, pero incluye dos adaptaciones clave. Primero, el video no solo introduce el tema, sino que también se utiliza para crear un producto a discutir en clase. Segundo, se proyectan en clase partes seleccionadas de una



serie sobre la conquista para iniciar un debate, siguiendo el esquema de Bergmann y Sams (2012). Finalmente, se asigna un ensayo argumentativo para que los estudiantes continúen reflexionando en casa.

Imagen 1. Modelo de intervención adaptando diseño de clase invertida Bergmann & Sams (2012)



Se seleccionaron tres materiales audiovisuales para la intervención didáctica. Primero, dos videos de YouTube que permiten a los estudiantes reconocer diferentes perspectivas y debates sobre la historia de la conquista, especialmente en el contexto de la discusión promovida por el presidente Andrés Manuel López Obrador. Estos videos están complementados con las cartas que el presidente envió al Rey de España y al Papa de la Iglesia Católica, y se envían a los estudiantes antes de la clase. Segundo, un video de la serie "Hernán" de Amazon Prime y TV Azteca, específicamente el primer capítulo titulado "Marina" de 29 minutos, que presenta los principales hechos de la conquista de Tenochtitlán. Este video se proyecta en clase antes del debate.

### **Criterios, técnicas e instrumentos para la recolección de datos**

Se utiliza el modelo de evaluación cognitiva orientado a medir el desarrollo de habilidades como la imaginación histórica. Pascual Gómez (2016) afirma que el modelo de diagnóstico educativo cognitivo se centra en el estudio y análisis de las cogniciones, las cuales son constructos amplios que incluyen variables como el razonamiento, la comprensión, la memoria, la atención, el lenguaje, la creatividad, la imaginación, y la percepción.

En este contexto, se consideraron los aprendizajes propuestos por el programa de estudios, redactándolos para enfocarse en habilidades cognitivas relacionadas con la imaginación histórica. La propuesta es la siguiente:

- Reconocer los hechos de la conquista y las diferentes interpretaciones actuales de dichos hechos.
  - Imaginar cómo era el México del siglo XVI y contextualizar las actitudes o motivaciones de los actores (indígenas y conquistadores) del periodo de la conquista de México.
  - Contextualizar históricamente los hechos y actitudes del pasado durante la conquista de México, emitir un juicio moral y crítico sobre las motivaciones de los actores, y asumir creativamente la historia proponiendo nuevos relatos si algunos hechos hubieran sido diferentes.

Para evaluar las habilidades de pensamiento, se utilizaron técnicas de observación sistemática, que recopilan el conjunto de sistemas categoriales a ser observados, considerados como los procedimientos de medición más exactos (Castillo y Cabrerizo, 2011, p. 89). Se aplicaron tres instrumentos para la recolección de datos: rúbrica de cuadro comparativo, lista de cotejo para el debate y rúbrica para el ensayo, a un grupo de 27 alumnos. Cabe destacar que, aunque el salón cuenta con 41 alumnos, no todos asisten regularmente a clase. Para efectos de la investigación, solo se consideraron aquellos estudiantes que completaron toda la secuencia didáctica, con el fin de observar la adquisición de la habilidad histórica.

## Resultados

Evaluación de los Productos.

Indicador/resultado de la evaluación				
	Excelente	Bien	Suficiente	Insuficiente
Cuadro Comparativo	18	6	2	1
Ensayo	13	7	5	2
Debate	15	9	3	0

Es importante mencionar que los criterios para evaluar los productos no solo se centran en las habilidades específicas investigadas, sino que también incluyen otros

aspectos como ortografía, gramática y referencias bibliográficas, entre otros, propios de cada producto.

Tabla 7. Resultados de la Evaluación por Habilidad Histórica

Indicador/resultado de la evaluación				
Actividad	Excelente	Bien	Suficiente	Insuficiente
Empatía	12	10	4	1
Contextualiza	12	11	3	1
Realiza un Juicio Moral	8	8	10	1
Asume postura crítica	8	7	11	1
Asume pensamiento creativo	6	8	12	1

Se observa que la mayoría de los estudiantes lograron acreditar la habilidad, aunque no siempre en los niveles deseados. Las habilidades directamente relacionadas con los videos fueron las que se acreditaron en niveles más aceptables, en particular, el video permitió que lograran empatía y contextualización. Sin embargo, es importante mencionar que el video de la serie "Hernán" era parte del material de apoyo para acreditar las habilidades en el ensayo.

En el análisis del ensayo, se identificó que muchas de las deficiencias se debían a carencias metodológicas en la redacción de los ensayos. Esto sugiere la necesidad de reforzar las habilidades de redacción y metodología entre los estudiantes para mejorar la calidad de sus productos escritos. Pero también, el ensayo denotó que los la mayoría de los alumnos no lograron adquirir los niveles más altos de juicio moral, postura crítica y pensamiento creativo.

### Conclusiones y recomendaciones

El uso de videos para el desarrollo de habilidades cognitivas en la enseñanza está en sus primeras etapas, pero los estudios existentes destacan la utilidad de estos recursos didácticos. La propuesta presentada tiene la intención de ser útil para los docentes en la asignatura de historia, especialmente en el contexto de la inclusión como habilidad transversal para el desarrollo del pensamiento histórico.

Las series históricas de las plataformas streaming sirven como elementos centrales para el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico como la plantea la Nueva Escuela Mexicana, en lo que denomina el recurso sociocognitivo conciencia histórica.

En un entorno de abundancia de videos debido a la proliferación de plataformas de streaming, los materiales audiovisuales bien seleccionados ofrecen una oportunidad para los docentes para lograr que los estudiantes logren desarrollar la imaginación histórica.

Las series históricas, en particular, pueden ayudar a los estudiantes a imaginar cómo era el pasado, contextualizar los hechos históricos, y comprender las motivaciones y acciones de los actores. Además, el uso de materiales audiovisuales facilita el desarrollo del pensamiento crítico y permite a los estudiantes explorar otras realidades posibles.

La serie "Hernán", utilizada para profundizar en el tema de la conquista de México, demuestra ser una herramienta eficaz para estos fines. Sin embargo, es crucial que los materiales audiovisuales vayan acompañados de actividades de aprendizaje activas que potencien la participación de los estudiantes.

Es importante continuar investigando estas estrategias para desarrollar habilidades más complejas, como el pensamiento crítico y creativo, que son difíciles de cultivar y requieren tiempo y práctica. Los futuros trabajos deben centrarse en proponer metodologías de enseñanza que prioricen el desarrollo de todas las habilidades históricas que la plantea la conciencia histórica en intervenciones docentes más complejas.

## **Bibliografía**

- Arteaga, B., & Camargo, S. (2014). Educación histórica: Una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de educación básica. *Revista Tempo e Argumento*, 6(13).  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3381/338139190006>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom. ISTE & ASCD.  
<http://ilib.imu.edu.my/NewPortal/images/NewPortal/CompE-Books/Flip-Your-Classroom.pdf>

- Bermúdez, N. (2008). El cine y el video: Recursos didácticos para el estudio y enseñanza. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 101-123.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2011). Procedimientos, técnicas e instrumentos para la evaluación de la intervención socioeducativa. En *Evaluación e intervención socioeducativa: Agentes, ámbitos y proyectos* (pp. xx-xx). Pearson Educación.
- Dirección General de Bachillerato. (2018). *Historia de México I: Programa de estudio del tercer semestre*. Secretaría de Educación Pública.
- Díaz Barriga Arceo, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia: La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, 20(82), 15-34. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Flores, L. G., Veytia Bucheli, M. G., & Moreno Tapia, J. (2020). Clase invertida para el desarrollo de la competencia: Uso de la tecnología en estudiantes de preparatoria. *Revista Educación*, 44(1), 215-244. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44060092022>
- García Carrasco, J. y Juanes Méndez, J. A. (2013). El cerebro y las TICS. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 14(2), 42-84 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201028055003>
- Gobierno de México. (2019). Carta del presidente Andrés Manuel López Obrador a Felipe VI, Rey de España. <https://www.gob.mx/presidencia/documentos/carta-del-presidente-andres-manuel-lopez-obrador-a-felipe-vi-rey-de-espana>
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J., & Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente: Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 52-68. <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306112014005/0>
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura*. Informe al Consejo de Europa, Antropos. España.
- Martínez Martínez, S., & Hunt Gómez, C. I. (2020). Uso de aplicativos online para plataformas de streaming: Language Learning con Netflix. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 13(3), 63-78. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.24933>

- Méndez, S. M. y Tirado, F. (2016). Pensar históricamente: una estrategia de evaluación formativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 62-78. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/943>
- Pascual Gómez, I. (2016). *Diagnóstico pedagógico: Conceptos básicos y aplicaciones en el aula*. Editorial UOC.
- Palacios Quezada, J. B., & Barrero Serrano, G. I. (2021). Breve análisis de los métodos empleados en la enseñanza de la historia en educación básica. *Revista Sociedad & Tecnología*, 4(1), 65-73.
- Perry Barlow, J. (1996). Declaración de Independencia del Ciberespacio. [http://www.uhu.es/ramon.correa/nn\\_tt\\_edusocial/documentos/docs/declaracion\\_independencia.pdf](http://www.uhu.es/ramon.correa/nn_tt_edusocial/documentos/docs/declaracion_independencia.pdf)
- Prensky, M., (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Cuadernos SEK 2.0. [https://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf)
- Santisteban, A., González, N., & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila, P. Rivero, & P. L. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. xx-xx). Fernando el Católico-Diputación de Zaragoza/AUPDCS.
- Seixas, P., & Peck, C. (2006). Teaching historical thinking. En A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian social studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson College Indigenous.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Nuevo currículo en la educación media superior: Campo disciplinar de las ciencias sociales*.



<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/12491/4/images/libro.pdf>

Secretaria de Educación Pública. (2022). Dialoguemos sobre los planteamientos y perspectivas del MCCEMS.

Servicios de Innovación Educativa. (2008). Método de casos. Universidad Politécnica de Madrid. <https://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>

Small, G. (2009). El cerebro digital. Cómo las nuevas tecnologías están cambiando nuestra mente. Urano

Valenzuela, J., & Nieto, A. M. (2008). Motivación y pensamiento crítico: Aportes para el estudio de esta relación. Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME), 9(28), 1-13.

#### Multimedia

Muruzabal, A. (Writer), Royo, C. (Writer), Jean, M. (Writer), Moheno, C. (Writer), De Távira, J. (Writer & Director), López Amado, N. (Writer), & Ron, Á. (2019). Marina (Season 1, Episode 1) [TV series episode]. Hernán. TV Azteca.

El País. (2019). López Obrador pide al Rey que España se disculpe por los abusos de la conquista [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=QXSvRJlYRwI>

24 Horas TVN. (2021). Polémica por conquista de América enfrenta a españoles y mexicanos [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=QXSvRJlYRw>



## **La resolución de problemas en el pensamiento computacional de la educación infantil.**

### **Un comparativo entre México y España.**

Peralta Arellano Dafne Yuliana

202601320000@creson.edu.mx

Vásquez Fraijo Maria Nieves

m.vasquez@creson.edu.mx

Garcia Jacobi Laura

l.garciaj@creson.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

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

#### **Resumen**

La presente investigación tiene como propósito analizar las habilidades cognitivas que los alumnos de edad preescolar desarrollan al interactuar con el juego educativo Mision Bot, aplicado en dos grupos de edades entre los 4 y 6 años de Hermosillo, Sonora en contraste con los niños de Cuenca, España; con la finalidad de propiciar el Pensamiento Computacional en la educación infantil a través de la gamificación. En el estudio se emplea una metodología de enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción; en el que se aplicó una situación didáctica para dar a conocer el juego a las niñas y niños de las instituciones educativas de ambos países. Los resultados muestran que mediante el recurso didáctico, los educandos logran desarrollar ciertas habilidades cognitivas del pensamiento computacional desconectado, que parten de la resolución de problemas, sin embargo, el progreso fue distinto en cada país, mostrando a los pupilos españoles con mayor dominio del juego, posibilitando una mayor área de oportunidad para los alumnos mexicanos. Como conclusión, se demuestra la gran necesidad que tiene el sistema educativo de México de integrar este tipo de programas a los planes de estudio, mismos que son necesarios para incorporar aspectos como la robótica educativa desde edades tempranas.

**Palabras clave:** robótica pedagógica, actividades lúdicas, pensamiento lógico, solución de problemas.

### **Planteamiento del problema**

La educación preescolar es fundamental para el desarrollo integral de las niñas y niños, acorde al perfil de egreso de la Nueva Escuela Mexicana (NEM); asimismo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022) menciona que, dentro de esta etapa educativa, se desarrolla el pensamiento crítico que les permite valorar los conocimientos y saberes de las ciencias y humanidades. Es por ello que, la investigación presente, busca acercar a los alumnos capacidades del pensamiento computacional y programación, utilizando la robótica educativa como una estrategia lúdica y motivadora. Estos enfoques en el mundo de la educación ayudan a las niñas y niños a adquirir habilidades que se consideran esenciales en la solución de problemas complejos (Morales y Landa, 2004).

No obstante, es notable que la mayoría de los avances tecnológicos no se utilizan en los centros educativos, por lo que el diseño e implementación de proyectos relativos a este tema son bien aceptados, dada la necesidad de desarrollar competencias digitales en concordancia con la sociedad actual (Pira et al., 2019). Hoy en día aún se puede encontrar complicado llevar al aula este tipo de temas por limitantes como los recursos tecnológicos o simplemente se considera complejo y tedioso para educación preescolar, sin embargo, existen varias alternativas de metodologías o juegos educativos, como el que se utilizará en esta investigación, para adentrarse a la iniciación del pensamiento computacional.

De la misma manera, es primordial resaltar que durante este nivel educativo es necesario propiciar la enseñanza de las ciencias y el uso de tecnologías, tal como lo es planteado por el nuevo Plan de Estudios 2022 (SEP,2022) el cuál determina que quienes son formados por la NEM poseen capacidades que favorecen el aprendizaje permanente, la incorporación de métodos colaborativos e innovadores, avances tecnológicos e investigación científica y usan la libertad creativa para innovar y transformar la realidad.

La presente problemática se plantea en la educación preescolar de un jardín de niños de la ciudad de Hermosillo, Sonora en contraste con un Colegio de Educación Infantil de la

ciudad de Cuenca, España; en donde los alumnos, de segundo y tercer grado respectivamente, son los principales actores involucrados dentro de esta experiencia. El interés de realizar un análisis comparativo entre ambos países surgió a partir de la curiosidad de indagar cómo se aborda la ciencia y la tecnología dentro de la educación infantil, puesto que en España se convirtió en una prioridad e incluso se establece dentro del marco del programa de estudios, determinado por el Diario Oficial de Castilla-La Mancha (2022) mediante el Decreto 80/2022, como una competencia que al terminar el nivel educativo, el alumno o alumna, haya iniciado el desarrollo de soluciones digitales sencillas y sostenibles, también en el campo de la robótica.

Asimismo, se trabajó con las herramientas que cuentan los centros educativos en dicho país, durante una de las clases, se observó que se abordaba un juego educativo llamado Mision Bot con los alumnos, que busca trabajar la robótica en educación infantil y desarrolla el pensamiento computacional off line, es decir, sin el uso de tecnología y, persigue ser una herramienta que utilice la resolución de problemas, gamificando los pasos para introducir a la programación. Lo que resultó sumamente innovador, al que conocer que era posible trabajar este tipo de temas en tan pequeñas edades; surgió una necesidad de comprender el programa para después compararlo en México y así poder comprobar si era posible y efectivo introducir a los alumnos este tipo de conocimientos.

### **Marco teórico**

Robótica educativa. Moreno et al. (2012) la definen como “una herramienta para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las tecnologías” (p. 74) donde se presenta y analizan como una herramienta de apoyo a dicho proceso, a nivel de pre-media, orientada principalmente a asignaturas complejas como la matemática, física e informática, entre otras. Por otro lado, Sánchez (2021) menciona que potencia también el interés en los alumnos, porque plantea nuevos métodos para abordar los contenidos que se consideren tradicionales, ya que genera unos contextos que posibilitan que tengan un grado mayor de atracción y sean más integradores.

Aunado a ello, Sánchez (2021) afirma que el uso de la robótica en el aula es un gran apoyo a la hora de aprender jugando y un recurso para potenciar las habilidades cognitivas de los alumnos. Asimismo, González (2016) comenta que dentro del contexto educativo también de forma progresiva se introduce como herramienta de mejora en el desarrollo cognitivo, familiarizándose con tecnologías emergentes y trabajando de forma lúdica los diferentes contenidos que haya que abordar.

De la misma forma, González et al. (2020) establece que el uso de robots favorece que el alumnado de edades muy tempranas vaya construyendo y desarrollando las capacidades relacionadas con el pensamiento computacional, puesto que está estructurando y resolviendo problemas siguiendo las fases: conocimiento, adaptación y apropiación. La robótica educativa es una herramienta que facilita la adquisición de conocimientos de manera lúdica, fundamentándose en principios como la interactividad, el trabajo colaborativo, el aprendizaje constructor y el desarrollo del pensamiento lógico (González, 2019). Benetti (2012) concluyó en su investigación que los elementos de integración generados entre esta, el currículo y los estudiantes actúan a favor de sus habilidades cognitivas. Del mismo modo, Caballero y García (2019) demostraron que es posible desarrollar desde edades muy tempranas el pensamiento computacional a través de su uso.

Es importante establecer cuatro conceptos que deben estar presentes y enmarcan la práctica de la robótica educativa, acorde a García y Castrillejo (2011): Imaginar, es decir, los alumnos tienen que idear y visualizar lo que quieren hacer, poniendo en juego su creatividad. Diseñar, una vez que se sabe lo que se quiere, tienen que reflexionar sobre cómo creen que pueda edificar. Construir, que hace referencia a reunir los elementos necesarios para comenzar con la debida organización de una idea y un esquema dibujado con partes y piezas; por último, Programar, para poder indicarle al robot los movimientos que se quieren realizar es necesario conceptualizarlos, muchas veces incluso con el propio cuerpo, así como anticipar qué ocurrirá con el mecanismo cuando se ejecuten las órdenes dadas a través de la lúdica.

La programación en esta modalidad es motivada por el interés de que el artefacto realice las tareas para las que fue diseñado. Dichas acciones se van desarrollando como un proceso, no tienen una organización lineal, sino que pueden presentarse o interactuar constantemente entre sí durante todo el proceso y desarrollo del proyecto, generando cambios en las ideas iniciales u originales.

**Pensamiento computacional.** Para Wing (2006) implica la resolución de problemas, el diseño de sistemas, y la comprensión de la conducta humana, haciendo uso de los conceptos fundamentales de la informática, debiendo ser considerada una destreza primordial para el ser humano, resultando fundamental en la resolución de problemas matemáticos. Posteriormente, Wing (2008) aclaró que integra el conjunto de fases de pensamiento de manera que los procesos implicados puedan abordarse por herramientas organizadoras de la información. Aho (2012), determinó que incluye todos los pasos implicados en la formulación situaciones problemáticas y que, por lo tanto, las soluciones pueden ser representadas en forma de pasos y algoritmos.

Del mismo modo, Wing (2008) continúa determinando que gira en torno a dos dimensiones: como vínculo entre varias formas de razonamiento (ingenieril, científico y lógico-matemático) sobre la base de utilizar mecanismos computacionales y como recurso orientado al fomento de la abstracción y el análisis. Gracias a ello, Bordignon e Iglesias (2020) logra definir que el pensamiento computacional hace referencia a técnicas y metodologías de resolución de problemas donde intervienen la experiencia y los saberes relacionados con la programación de computadoras, para su aplicación no solamente se restringe a problemas informáticos, sino que se puede utilizar de una manera más amplia, para razonar y trabajar sobre otros tipos de situaciones y áreas de conocimiento.

Sin duda, el desarrollo de estas habilidades en los alumnos les permitirá sacar mejor partido de las ventajas de las transformaciones que los cambios tecnológicos están produciendo en la sociedad y, de alguna manera, contribuirá a la solución de los grandes desafíos que se presentan la actualidad. En este sentido, es importante que la capacidad de pensamiento computacional pueda ser desarrollada desde un período temprano de formación.

Es importante para la comprensión de este concepto tener en cuenta los Cuatro Pilares del Pensamiento Computacional establecidos por Wing (2011), los cuáles son descomposición, que implica identificar un problema complejo y dividirlo en partes menores y manejables; reconocimiento de patrones, dónde se toma cada uno de estos para lograr analizarlos de manera individual con mayor profundidad; abstracción, la cuál es la capacidad de filtrar información esencial y descartar la innecesaria en un contexto determinado así como los algoritmos, utilizar un conjunto de secuencias lógicas para lograr un objetivo.

**Gamificación.** Acorde a Valda y Arteaga (2015) se relaciona con las actividades recreativas o lúdicas que ejecuta el ser humano para promover la motivación y optimizar la operatividad en cualquier entorno. Asimismo, según Gallejo y Molina (2020) el concepto hace referencia al uso de mecánicas de juegos, estrategias y procesos dentro de una actividad con el único propósito de generar en el individuo compromisos motivadores que permitan mejorar los ambientes de trabajo.

De la misma manera, Zambrano et al. (2020) la determina como los procesos que se aplican como juegos que transforman los entornos en experiencias significativas, lo cual, es un factor complementario para el individuo, gracias a la interactividad que logra fomentar la motivación y aumentar el aprendizaje. Los mismos autores determinan al concepto, como herramienta innovadora que permite promover lo autorregulado y pretende valorizar el progreso de la enseñanza-aprendizaje de los alumnos de forma personalizada y en tiempo real.

Para Gómez (2022), los juegos son los medios para lograr un aprendizaje significativo, ya que se puede simular la realidad del alumno. Para ello, la gamificación podría ser el medio para conseguir cubrir esta necesidad esencial en educación. Busca usar elementos del juego para atraer al alumno, aumentando así la motivación y el interés, por tanto, es una herramienta que se puede aplicar a cualquier ámbito, asignatura o área de conocimiento favoreciendo la participación activa.

**Conectivismo.** Es definido por Siemens (2004) como una teoría de aprendizaje para la era digital, la cual se caracteriza por la influencia de la tecnología en el campo de la



educación. Asimismo, es determinado por el autor como un proceso continuo que ocurre en diferentes escenarios, incluyendo comunidades de práctica, redes personales y en el desempeño de tareas en el lugar de trabajo.

Siemens les asigna una gran importancia a las diversas experiencias de aprendizaje, siendo esta teoría compatible con las bases de esta investigación, en especial con algunos de los principios del conectivismo como la habilidad para identificar conexiones entre áreas, ideas y conceptos, así como considerarlo como un proceso de conexión especializada de nodos o fuentes de información.

La relación entre los contenidos de un curso y las necesidades del estudiante debieran estar estrechamente unidas, para que aprendizaje se torne más efectivo; además, en este proceso social, la comunidad y la colaboración son tan importantes como la exposición a el contenido de un curso dado (Siemens, 2006). Para Giesbercht (2007), basado en Siemens, algunas limitaciones acerca del ambiente en el cual se desarrollan los cursos tradicionales son representados desde el punto de vista de una materia específica y que son presentados de manera aislada. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no es una independiente, sino que, es una experiencia que combina y conecta nodos de conocimiento.

Algunas tendencias en el aprendizaje desde la perspectiva del Conectivismo describen que quienes aprenden hoy transitan a través de diferentes campos laborales de especialización durante su vida, en consecuencia, este ocurre de diferentes formas y escenarios.

## **Metodología**

El enfoque de esta investigación es cualitativo, ya que busca conocer las habilidades y manifestaciones de los alumnos en ambos países al trabajar con el juego educativo de Mision Bot. Acorde a Corona (2016) un estudio de este tipo no parte de supuestos verificables o hipótesis, ni de variables medibles cuantitativamente, ya que analiza información de carácter subjetiva que no es posible detectar a través de los sentidos y la inducción (afecto, valores culturales, motivaciones, entre otros). De la misma manera, Hernández (2018) establece que esta ruta se enfoca en comprender los fenómenos,



explorando desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto.

De la misma forma, es importante establecer el alcance de la investigación, es decir, hasta dónde se quiere llegar con ella. Dicho estudio manifiesta uno de tipo descriptivo, que acorde a Ramos (2020) busca realizar exploraciones fenomenológicas o narrativos constructivistas, que busquen describir las representaciones subjetivas que emergen en un grupo humano sobre un determinado fenómeno.

Para el diseño, se tomó como referente el de investigación-acción, ya que se identificó un desafío y surgió la necesidad de solventarlo. Según Salgado (2007) su finalidad es resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas; también se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales. Tal como se menciona, el conocer acerca de un tipo de juego novedoso, comprender los grandes beneficios que aporta y percatarse de las ventajas que puede obtener su utilización en ambos países, fue el principal motivo de la investigación.

La técnica de investigación principal para llevar a cabo el presente estudio consistió en la observación directa de alumnos en ambos países al momento de la aplicación y desarrollo de las actividades, siendo esta un elemento indispensable para el proceso. De acuerdo con Díaz (2010), puede definirse como el análisis que el investigador realiza a la hora de relacionarse de manera personal con el hecho en el que trata de indagar.

Los instrumentos utilizados para extraer información principalmente fue una situación didáctica, en dónde se diseñaron actividades específicas propiciando el pensamiento computacional y la programación, en las que se daba a conocer el juego educativo y sus bases, así como estrategias para que los estudiantes reconocieran la ubicación espacial que requiere. De la misma manera, otra de las herramientas utilizada para recopilar los datos fue la lista de cotejo y el registro anecdótico, elaborado para que se aplicará en cada actividad en ambos países; por último, fue empleado el uso de videos, el cuál ayudo a registrar los datos recolectados con mayor precisión, en especial a compilar aspectos que a primera instancia no se lograron apreciar. Este fue utilizado en el momento de la aplicación de cada actividad, tanto en México como en España, retomando su

reproducción al terminar las jornadas de trabajo, donde al observar nuevamente las situaciones presentadas en su desarrollo, se realizó un análisis reflexivo para obtener la sistematización de la información observada en el registro anecdótico y en la lista de cotejo.

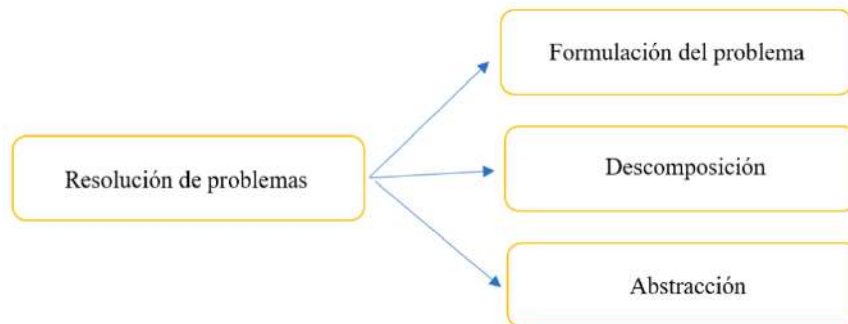
## **Resultado**

Para responder a la incógnita ¿Por qué es importante desarrollar el pensamiento computacional desconectado en educación preescolar?, es fundamental retomar el concepto de pensamiento computacional, que acorde a Ortega (2017), se traduce en una estrategia de programación que ayuda a solventar enigmas complejos, al permitir la reformulación de eventos en términos más sencillos y manejables para quien piensa. Al igual, Romero y Ramiro (2022) menciona que es una forma de pensar para la solución de alguna incógnita de manera efectiva y eficiente (es decir, algorítmicamente, con o sin la ayuda de computadoras) con soluciones que son reutilizables en diferentes contextos y disciplinas, determinando que esta metodología desarrolla un proceso mental, por lo tanto, es independiente a la tecnología, resultando ser un tipo específico de método de resolución de problemas.

Asimismo, según Cuny et al. (2010) es el proceso de pensamiento que interviene en la formulación de los problemas, de manera que las resoluciones que se presenten puedan ser realizadas como un sintetizador de información; es decir, trasladar el sistema de reflexión que utilizaría un procesador a la solución de una incógnita: aplicando el razonamiento lógico y sistémico para lograr representar las respuestas a una pregunta como secuencias de instrucciones y algoritmos. Sin embargo, esta metodología puede llevarse a cabo de manera conectada o desconectada, es decir, con o sin tecnología; en esta investigación se enfoca al segundo de ellos, que en este tipo de las actividades, según Zapata (2019) son diseñadas para fomentar habilidades cognitivas en niños durante sus primeras etapas de desarrollo que incluyen recursos como el uso de fichas, cartulinas, juegos de salón o de patio, juguetes mecánicos, entre otros.

La pionera del pensamiento computacional Wing (2008), aclaró que el concepto integra el conjunto de fases de razonamiento incluidas en la resolución de problemas de

manera que los procesos implicados puedan abordarse por herramientas procesadoras de información. En la siguiente figura se presenta de lado izquierdo la categoría de resolución de problemas, a la derecha las subcategorías que emanan de la teoría del pensamiento computacional, tales como la formulación del problema, la descomposición y la abstracción, donde acorde a los resultados se determina que el juego educativo debe de promover en los alumnos habilidades del pensamiento computacional.



**Resolución de problemas.** Acorde a Varela (2002) el termino se refiere como el proceso mediante el cual la situación incierta es clarificada, implicando siempre la aplicación de conocimientos por parte del sujeto que resuelve. El concepto de pensamiento computacional hace referencia a la metodología basada en la implementación de los conceptos básicos de las ciencias de la informática para solucionar incógnitas de diversos rubros.

**Formulación del problema.** Este indicador acorde a Dilcia (2015) consiste en el planteamiento de una pregunta que define exactamente cuál es el problema para resolver. Es decir, los cuestionamientos que orientan el camino para llegar a soluciones de situaciones desconocidas. En ambos países el tema principal al trabajar con los alumnos fue el de los robots y desde el inició con la intención de identificar sus conocimientos previos e introducirlos, se les realizó el cuestionamiento de ¿qué quiero saber de los robots?, dónde fue el primer acercamiento de los alumnos al hacer reflexión formulando a ellos mismos una pregunta, en la cual se obtuvieron respuestas cómo “quiero conocer cómo limpian” (Es3Na2312), “por qué se estropean con el agua” (Es3No2305), “qué hay dentro de ellos” (Mx2No2415), entre otros.

Tal como se hizo en la aplicación de actividades, tanto en México como en España, se llevó a cabo un ejemplo en el que se determina una situación y se coloca en una cuadrícula, dónde se coloca a una niña, desde el punto de salida, a la cual se debe de ayudar a llegar a la escuela, tomándolo como punto de referencia. Con participación de los alumnos, se van colocando las flechas correspondientes para hacer el camino que se debe seguir; en los primeros acercamientos de los estudiantes con el juego educativo fue necesario especificar las intenciones de la cuadrícula, así como formular la incógnita a la par de ellos, para que logran apreciar el objetivo de llegar hacia una solución.

Asimismo, a lo largo del desarrollo de las actividades se brindó la oportunidad de que los alumnos identifiquen y planteen por ellos mismos, determinando la incógnita con la ayuda de las imágenes planteadas. En la última sesión, se mencionó que, para lograr la experiencia, como robots y programadores (como lo establece el juego) se le da la oportunidad a las niñas y niños de elegir el lugar de llegada y de salida, así como de escoger el camino que se debe de recorrer y las fichas que desean, con guía de la docente. Aho (2012) determinó que el pensamiento computacional incluye todos los procesos implicados en la formulación de problemas y que, por lo tanto, las soluciones pueden ser representadas en forma de pasos y algoritmos.

Tal como se evidenció, la formulación del problema se facilitó más en los alumnos de España, ya que a partir de la primera actividad, comprendieron la intención de los recorridos que se tenían que hacer para resolver el problema y alcanzar el objetivo, en especial diferenciando los puntos de salida y de llegada; mientras que en México, esta habilidad fue desarrollándose progresivamente con el paso de ellas, por lo que es importante continuar propiciando desde edades tempranas el pensamiento crítico, especialmente de acuerdo con el nuevo plan de estudios, ya que es uno de los rasgos fundamental marcado en el perfil de egreso.

**Descomposición.** Este concepto es considerado como uno de los cuatro pilares del pensamiento computacional establecidos por Wing (2011) y, según Ortega (2020), este resulta ser un proceso fundamental, ya que la clave reside en descomponer una incógnita en pequeñas partes abordables, incluyendo cómo se representa la incógnita. Por tanto, se

le considera como una estrategia para facilitar los procesos superiores de razonamiento empleados en la resolución de problemas.

Según las listas de cotejo analizadas, en una de las actividades aplicadas en los dos países, los alumnos utilizaron esta capacidad, ya que al realizarlas de manera individual se enfrentaban a un reto más complejo; esta consistió en que llevaron a cabo una hoja de trabajo, dónde le ayudaban a la niña a llegar a los globos y debían de colocar las flechas en el sentido correcto, para resolver el problema, permitiendo que los alumnos al principio tuvieran un panorama general de la incógnita para proceder a solventarlo, revisando lo que necesitaban hacer, priorizando los pasos a seguir y solucionando las preguntas que se iban presentando.

Desde la perspectiva de Bordignon e Iglesias (2020) descomponer hace que sea más fácil de definir debido a que reduce su complejidad, para ello es necesario dividirlo en partes o componentes y entender, evaluar y determinar cada una de ellas de manera individual. En contraste con la información recopilada, se logra apreciar que en ambos países, el desempeño fue similar al trabajar con la descomposición de los problemas de forma grupal, ya que al ponerlo en práctica de manera colaborativa lograron asimilar más eficaz la información; sin embargo, al realizar las actividades individuales, a la mayoría de los alumnos españoles, se les simplificó realizar el proceso mental sin ayuda a comparación de los mexicanos, en dónde tuvo que haber un mayor apoyo y guía por parte de la docente de manera individual en la resolución de las incógnitas.

Es por ello que, Ortega (2020) parte de la consideración de que la descomposición del problema es el aspecto clave que proporciona emplear este pensamiento, lo que conlleva que se aborde la cuestión de forma más sencilla y, por lo que tanto, se simplifique el esfuerzo cognitivo que supone trabajar con los datos de forma simultánea; por tal motivo, es necesario involucrar a los alumnos en diversas situaciones de resolución y permitirles explorar con sus distintas posibilidades y perspectivas, brindándoles la oportunidad de aprender de sus experiencias.

**Abstracción.** Acorde a Wing (2011) dicho indicador también fue establecido como uno de los pilares del pensamiento computacional; es por ello que de acuerdo a Moreno y

Labanda (2023) se puede definir como el proceso que permite facilitar la comprensión de una situación, que consiste en identificar lo esencial de ella, manejando la complejidad de un problema; por lo tanto, el resultado final de abstracción es una vista simplificada de la situación en general, es decir, que se reduce a la idea principal de la incógnita que se presenta.

Desarrollar la abstracción en las problemáticas que fue uno de los aspectos más retadores para los alumnos de ambos países, ya que no es una aptitud fácil a la hora de llevar a cabo y desde el principio les fue complicado adaptarse a la dinámica, por ser la primera vez que tenían contacto con este tipo de recursos didácticos. De igual manera sobre esta metodología de resolución también fue un proceso complejo para ellos, en especial cuando tuvieron la oportunidad de jugar en pares, puesto que al ponerlo en práctica les resultaba más confuso, en especial porque los programadores tenían la responsabilidad de elegir las fichas correspondientes que indican las instrucciones que el robot tiene que seguir, en dónde la docente les daba a conocer la instrucción que debían de seguir.

En la primera práctica, para los alumnos de ambos países fue un proceso complejo, pero gracias a la observación y al adiestramiento de la dinámica, los educandos españoles lograron con éxito realizar una ronda del juego en binas, dónde trabajando de manera colaborativa el robot salió de la cuadrícula sin problema alguno, ya que eligieron con certeza y determinación las fichas correspondiente para avanzar; mientras que con los alumnos mexicanos, se dificultó la dinámica de robot y programador, dónde se brindó más intervención de apoyo para el alcance de objetivos. El mayor reto durante el proceso de las actividades fue relacionar las tarjetas con los movimientos que se debía de realizar, ya que les resulto difícil determinar cuál era la correspondiente de acuerdo con el objetivo que querían llegar.

### **Discusión y conclusiones**

Teniendo en cuenta los aspectos analizados, se logra determinar que los educandos de ambos países desarrollaron las habilidades involucradas dentro del pensamiento computacional, específicamente sobre la resolución de problemas, observando los



resultados entre los países, ya que los alumnos mexicanos no se encontraban habituados a este tipo de juegos educativos como los españoles, teniendo una mayor cantidad de limitantes y dificultades a la hora de la aplicación de la secuencia didáctica, a pesar de ello, los resultados fueron positivos gracias a que lo encontraron bastante innovador y se logró captar su atención a pesar de su corta edad.

Acorde a la teoría del Conectivismo de Siemens (2004) se lograron apreciar algunas inferencias entre los hallazgos del estudio, debido a que el autor hace referencia a ella como una corriente de aprendizaje para la era digital que se determina por el impacto de la tecnología dentro de la educación, lo cual si fue utilizado dentro de la aplicación de las actividades. Sin embargo, no fue el recurso principal dentro de ellas, ya que la investigación buscaba principalmente propiciar las actitudes del pensamiento computacional desconectado, haciendo referencia a la programación como una metodología de resolución de problemas sin la necesidad de un robot en físico, es decir, se buscaba que los alumnos comprendieran que esta es un método que se puede utilizar para solucionar alguna situación y dichas habilidades que se desarrollaron, apoyan al proceso del mismo. No obstante, la teoría no se encontraba tan alejada, ya que también decía que la influencia del aprendizaje podía ser realizado por medio de diferentes escenarios y situaciones, incluyendo comunidades de práctica, redes personales y el desempeño de tareas en un lugar determinado de trabajo, lo cual eso si fue posible observar que se llevó a cabo dentro del estudio.

Uno de los retos que se pueden considerar, es la comprensión de los distintivos juegos y programas educativos que no se encuentran incluidos dentro de la Nueva Escuela Mexicana, ya que al principio fue complicado entender el propósito del programa de Misión Bot, por la premura del tiempo y en condiciones en que se conoció. Eso mismo también da apertura e invita a explorar las distintas posibilidades que brinda la gamificación y la lúdica dentro de la educación, facilitando a expandir el área de oportunidad que se tiene dentro del mundo de la investigación educativa.



## Referencias

- Aho, A. (2012). Computation and computational thinking. *The Computer Journal*, 55(7), 832-835. <https://doi.org/10.1093/comjnl/bxs074>
- Benitti, F. B. V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers & Education*, 58(3), 978-988. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.006>
- Bordignon, F. & Iglesias, A. (2020) Capacidades asociadas al pensamiento computacional. En *Introducción al pensamiento computacional* (1era ed. pp 18-21) Editorial Universitaria; <https://bibliotecarepositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/2379/1/introduccion-pensamiento-computacional.pdf>
- Caballero, Y. A., & García, A. (2019). Fortaleciendo habilidades de pensamiento computacional en educación infantil: Experiencia de aprendizaje mediante interfaces tangible y gráfica. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa*, 18 (2), 133-150. 10.17398/1695-288X.18.2.133
- Corona, J. (2016). Investigación científica. A manera de reflexión. *MediSur*, 14(3), 243-244. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-897X2016000300002&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2016000300002&lng=es&tlng=es).
- Cuny, J., Snyder, L., & Wing, J. M. (2010). Demystifying computational thinking for noncomputer scientists. Unpublished manuscript in progress <http://www.cs.cmu.edu/~CompThink/resources/TheLinkWing.pdf>
- Diario Oficial de Castilla-La Mancha [D.O.C.M.] reformado, el Decreto 80/2022. Ordenación y el currículo de Educación Infantil en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. 14 de Julio de 2022 (España) [https://docm.jccm.es/docm/descargarArchivo.do?ruta=2022/07/14/pdf/2022\\_6658.pdf&tipo=rutaDocm](https://docm.jccm.es/docm/descargarArchivo.do?ruta=2022/07/14/pdf/2022_6658.pdf&tipo=rutaDocm)
- Díaz, L. C. (2010). La observación. Universidad Nacional Autónoma de México. [https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La\\_observacion\\_Lidia\\_Diaz\\_Sanjuan\\_Texto\\_Apoyo\\_Didactico\\_Metodo\\_Clinico\\_3\\_Sem.pdf](https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf)

- Dilcia, B. (2015). Formulación del problema. En el problema y su delimitación. (1era ed. pp 8-10)  
[https://aulaweb.unicesar.edu.co/pluginfile.php/504114/mod\\_resource/content/58/Unidad\\_1/1\\_Guia%20formulacion%20del%20problema.pdf](https://aulaweb.unicesar.edu.co/pluginfile.php/504114/mod_resource/content/58/Unidad_1/1_Guia%20formulacion%20del%20problema.pdf)
- Gallejo, F. y Molina, R. (2020). Gamificar una propuesta docente, diseñando experiencias positivas de aprendizaje. Asociación de Enseñantes Universitarios de la Informática  
[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39195/1/Gamificacio%CC%81n%20\(definicion%CC%81n\).pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39195/1/Gamificacio%CC%81n%20(definicion%CC%81n).pdf)
- García, J. M., & Castrillejo, D. (2011). Los robots como excusa. En modelo CEIBAL. Nuevas tendencias para el aprendizaje. (1era ed., pp. 306-314) Centro CEIBAL - ANEP.  
[https://www.academia.edu/10765047/Los\\_robots\\_como\\_excusa?source=swp\\_share](https://www.academia.edu/10765047/Los_robots_como_excusa?source=swp_share)
- Giesbrech, N. (2007). Connectivism: Teaching and learning,  
[http://design.test.olt.ubc.ca/Connectivism:\\_Teaching\\_and\\_Learning](http://design.test.olt.ubc.ca/Connectivism:_Teaching_and_Learning)
- Gómez, P. (2022). La gamificación como herramienta de aprendizaje en educación infantil. [Tesis de licenciatura, Universidad de Sevilla]. <https://hdl.handle.net/11441/141174>.
- González Fernández, M., Flores Almendárez, J. M., Huerta Gaytán, P., & Gómez Rodríguez, H. (2020). Integración de robótica educativa en educación primaria de la región altos sur de Jalisco, México. En: La tecnología como eje del cambio metodológico. (1era ed., pp. 881-886). UMA editorial. <http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/handle/123456789/1522>
- González, C. S. (2019). Estrategias para la enseñanza del pensamiento computacional y uso efectivo de tecnologías en educación infantil: Una propuesta inclusiva. Revista Interuniversitaria De Investigación En Tecnología Educativa, (7), 85-97.  
<https://revistas.um.es/riite/article/view/405171>
- Gonzalez, M. (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar. Zona Próxima, 25, 34-48, <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>

- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Editorial Mc Graw Hill Education, <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Morales, P., & Landa, V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. *Theoria*, 13(1), 145-157. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29901314.pdf>
- Moreno, B & Labanda, M. (2023). Habilidades del pensamiento computacional en los estudiantes de quinto grado paralelo “B” de educación general básica, en la asignatura de Informática mediante la herramienta Blockly Games en la Unidad Educativa Particular Santa Mariana de Jesús de la ciudad de Loja, en el año lectivo 2022-2023. [Trabajo de integración curricular, Universidad Nacional de Loja] [https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/28640/1/BettyLorena\\_MorenoCastillo.pdf](https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/28640/1/BettyLorena_MorenoCastillo.pdf)
- Ortega, B. (2017). Pensamiento computacional y resolución de problemas. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/683810/ortega\\_ruiperez\\_beatriz.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/683810/ortega_ruiperez_beatriz.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ortega, B. (2020). Pedagogía del Pensamiento Computacional desde la Psicología: un Pensamiento para Resolver Problemas. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 2(29), 130–144. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.10>
- Pira, L., Muñoz, D. P. G., & Romero, R. F. (2019). Uso de las TIC’S en Preescolar: Hacia la Integración curricular. *Panorama*, 13(1), 20-32.
- Ramos, A. (2020) Los Alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9 (3), 1–6, [10.33210/ca.v9i3.336](https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336).
- Romero, B. & Ramiro, A. (2022). Influencia del pensamiento computacional en las habilidades cognitivas propias de los métodos de resolución de problemas. [Tesis de Maestría, Universidad de Pamplona]. <http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/497>

- Salgado Lévano, A. (2007). Quality investigation: designs, evaluation of the methodological strictness and challenges. *Liberabit*, 13(13), 71-78. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=en](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=en).
- Sánchez, V. (2021). La robótica, la programación y el pensamiento computacional en la educación infantil. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(1), 209-234. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7552430#>
- Secretaría de Educación Pública [S.E.P] (2022). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. *International Journal of Technology and Design Education*, (2), 325-346. 10.1007/s10798-017-9397-0
- Siemens, G. (2006) Conectivismo: learning and knowledge today- [http://www.educationau.edu.au/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/globalsummit/gs2006\\_siemens.pdf](http://www.educationau.edu.au/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/globalsummit/gs2006_siemens.pdf).
- Valda, F., & Arteaga, C. (2015). Diseño e implementación de una estrategia de gamificación en una plataforma virtual de educación. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 9(9), 65-80.
- Varela, P. (2002). La resolución de problemas en la enseñanza de las ciencias: aspectos didácticos y cognitivos. [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid] <https://hdl.handle.net/20.500.14352/61519>
- Wing, J. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35. <http://doi.org/10.1145/1118178.1118215>
- Wing, J. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 366(1881), 3717-3725. <https://doi.org/10.1098/rsta.2008.0118>
- Wing, J. (2011). Computational Thinking: What and Why? <https://www.cs.cmu.edu/~CompThink/resources/TheLinkWing.pdf>

Zambrano, Á., Luque, K. E., & Lucas-Zambrano, A. T. (2020). La Gamificación: herramientas innovadoras para promover el aprendizaje autorregulado. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 349-369. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1402>

Zapata, M. (2019). Pensamiento computacional desconectado. *Education in the Knowledge Society*, 20(18), 2-10. [https://doi.org/10.14201/eks2019\\_20\\_a18](https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a18)

## TikTok Literario: Creación de Contenido Digital para la Promoción de la Lectura, en el 4<sup>º</sup> de Primaria

Antonia Olguín Neria

aolguin@envm.edu.mx

Astrid Aguilar Ojeda

aaguilar@envm.edu.mx

Osciel Martínez Martín

mamaos.18@envm.edu.mx

Escuela Normal "Valle del Mezquital

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

### Resumen

El proyecto "TikTok Literario: Creación de Contenido Digital para la Promoción de la Lectura, en el 4<sup>º</sup> de Primaria" se llevó a cabo en la Escuela Primaria "Ignacio Zaragoza" de Xochitlán, Hidalgo, México, con el objetivo de fomentar la lectura entre los estudiantes de cuarto grado. A pesar del buen desempeño general de los alumnos, se identificó un bajo interés en la lectura, así como la ausencia espacios de promoción de lectura. Para abordar estos desafíos se implementaron estrategias innovadoras a partir del uso de la red social TikTok, al aprovechar la popularidad de la plataforma para hacer la lectura más atractiva e interactiva.

El proyecto se desarrolló siguiendo la metodología de Investigación-acción. Se capacitó a los estudiantes en la creación de videos literarios en TikTok, promoviendo su participación activa y creativa. Los resultados mostraron un incremento significativo en el interés y la comprensión de los textos literarios, con una notable mejora en las habilidades comunicativas y narrativas de los estudiantes, así como fomentar la participación de los padres de familia en estas actividades; siendo TikTok una excelente herramienta educativa para estos fines.

**Palabras clave:** contenido digital, innovación, lectura, tiktok

## Planteamiento del problema

La promoción de la lectura en la Escuela Primaria “Ignacio Zaragoza” de la comunidad de Xóchitlán, Hidalgo, México, enfrenta varios desafíos. A pesar de que los alumnos del cuarto grado, tienen un buen nivel general de aprovechamiento; el 76% de los estudiantes demuestran buenas habilidades de lectura, redacción y comprensión; sin embargo, se ha identificado que el interés por la lectura es limitado debido a varios factores, entre ellos que las competencias y olimpiadas de matemáticas reciben más atención y se deja relegada la lectura; además, el acceso a recursos de lectura es insuficiente; la biblioteca escolar está en mantenimiento y la biblioteca comunitaria permanece cerrada con frecuencia; en el aula, la falta de materiales visuales y un espacio dedicado a la biblioteca también limitan la exposición a la lectura, además de que los libros almacenados en cajas no invitan a la exploración, lo que desincentiva a los estudiantes.

Para abordar dichos desafíos, se implementaron estrategias innovadoras, siendo la integración TikTok, una forma efectiva de conectar con los estudiantes. Esta plataforma al ser tan popular, es una valiosa alternativa que puede ser usada para crear contenido atractivo, que lleve a ver a la lectura como una actividad interactiva y divertida, que lleva a los estudiantes a desarrollar un interés renovado por la lectura, al apreciar la diversidad de textos disponibles en el mundo digital.

En los datos de Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) por medio del Módulo sobre Lectura (MOLEC) 2020, indican que solo cuatro de cada diez personas alfabetas de 18 años en adelante leyeron al menos un libro en los últimos 12 meses; y, por otra parte, el 72% de la población tiene acceso a plataformas digitales a través de teléfonos inteligentes. Como se observa el acceso a plataformas digitales es mayor, a partir de ello surge la propuesta para implementar estrategias de promoción de la lectura a través de TikTok. Es importante señalar que se encontraron pocos artículos enfocados que incorporen TikTok como propuesta en escuelas de nivel básico, lo que representa una oportunidad para implementarla en la escuela primaria “Ignacio Zaragoza” con el grupo de 4ºA.

TikTok es una herramienta que puede potenciar el hábito de la lectura y no ha sido aprovechada; derivado de lo anterior, surgió el planteamiento ¿Cómo implementar "TikTok



Literario" como herramienta educativa para la creación de contenido digital que fomente el hábito lector en los estudiantes de 4º grado de la Primaria "Ignacio Zaragoza" de Xochitlán, municipio de Progreso de Obregón, Hidalgo, México, durante el ciclo escolar 2023-2024?

El proyecto tuvo como objetivo usar la plataforma TikTok con la finalidad de mejorar y fomentar la lectura en el grupo de 4ºA de la Escuela Primaria "Ignacio Zaragoza". Para lograr esto, primero se buscó identificar las estrategias más adecuadas para fomentar la lectura entre los estudiantes, para ello se revisaron tanto las metodologías y enfoques actuales como nuevas tácticas que puedan captar el interés de los alumnos y motivarlos a leer. A partir de ello, generar e implementar el proyecto con el uso TikTok como una herramienta innovadora para promover la lectura. Se aprovecha la popularidad y el formato atractivo de esta red social mediante la creación de contenido educativo y dinámico que incentiven a los estudiantes a involucrarse más con la lectura. Finalmente, se evalúa la efectividad de la implementación de TikTok en el fomento de la lectura, al analizar los resultados del proyecto e identificar áreas de mejora, con la finalidad de realizar ajustes a las estrategias utilizadas y garantizar que se alcancen los objetivos educativos propuestos.

### **Marco teórico**

Investigaciones recientes sobre la creación de contenido en TikTok para fomentar la lectura han emergido como una estrategia innovadora y efectiva para motivar a las personas a leer más. Guíñez Cabrera (2022), en su artículo "Booktokers: Generar y compartir contenidos sobre libros a través de TikTok", analiza la aceptación y uso de TikTok como plataforma para la promoción de la lectura. Define a los "booktokers" como creadores de contenido digital en TikTok enfocados en fomentar la lectura. Su estudio, realizado en España con la participación de 13 personas de Latinoamérica, utilizó una metodología cualitativa y resultó en la identificación de ocho categorías que influyen en la aceptación y uso de TikTok para compartir contenido literario: expectativa de desempeño, expectativa de esfuerzo, influencia social, condiciones facilitadoras, motivación hedónica, hábito, precio y la nueva categoría de generar comunidad y redes.

Por otra parte, Palomo Lara y Rivera Salas (2021), en su investigación "Promoción de la lectura en ambientes virtuales durante la pandemia, caso booktok en TikTok", realizada en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, aplicaron una metodología cualitativa, descriptiva y no experimental. Sus resultados revelaron que, aunque TikTok promovió la lectura de ciertas obras, no necesariamente fomentó el hábito de lectura en general, sugiriendo que la plataforma tiene un potencial significativo aún no completamente explotado para desarrollar un hábito lector. Asimismo, Luque Balbuena (2022), en su tesis "Una Plataforma Emergente para Difundir Contenido en torno a la Promoción de la Lectura", realizada en la Pontificia Universidad Católica del Perú, utilizó una metodología mixta que incluyó entrevistas y análisis de contenido. Sus hallazgos indicaron que TikTok facilita un mayor alcance, interacción y visibilidad de los videos relacionados con libros, y que las respuestas de los usuarios son predominantemente positivas, mostrando interés y motivación para leer. Esto sugiere que TikTok puede ser una plataforma útil para incentivar la lectura tanto en personas que ya tienen el hábito como en aquellas que no.

Las investigaciones coinciden en resaltar el potencial de TikTok para promover la lectura; Guiñez Cabrera (2022) identifica factores que facilitan la aceptación de TikTok entre los booktokers en Latinoamérica, mientras que Palomo Lara y Rivera Salas observan cómo la pandemia impulsó el uso de TikTok para la promoción de la lectura, aunque no necesariamente del hábito lector. Luque Balbuena (2022) confirma que TikTok aumenta el alcance y la visibilidad del contenido sobre libros, motivando a los usuarios a leer. Estas investigaciones son base para la propuesta "TikTok Literario: Creación de Contenido Digital para la Promoción de la Lectura, en el 4º de Primaria", que busca aprovechar TikTok para fomentar el hábito de la lectura, por lo que se enuncian algunos conceptos clave y referentes que sustentan la propuesta.

TikTok es una red social china lanzada en 2016, esta permite la creación y compartición de videos cortos con música, filtros y otras características. Villena y Torres (2020) destacan que los videos de formato corto se han popularizado por TikTok, y han cambiado el paradigma comunicativo gracias a la democratización de internet y la

adquisición de competencias digitales. Los tiktokers, prescriptores de esta red, emergen en un entorno donde las TIC y las redes sociales son vitales para la comunicación y el aprendizaje, especialmente entre las nuevas generaciones. TikTok en educación puede mejorar la motivación y el aprendizaje, promover el Co-learning y la Co-creación, y transformar a los alumnos en prosumidores de contenido digital. Por su parte, Imbernón (2020) argumenta que las herramientas digitales facilitan el aprendizaje activo y colaborativo, optimizan el tiempo del docente y promueven la creación de presentaciones pedagógicas en la nube, accesibles desde cualquier dispositivo móvil.

En este contexto, el fomento a la lectura en la escuela debe ser holístico, involucrando recursos apropiados y un ambiente de trabajo seguro. Solé (2006, citada por Pérez, 2019) subraya la importancia de formar lectores autónomos, mientras que Blandón (2020) y Ferreiro (2002) destacan que la lectura es una herramienta transformadora que fomenta la comprensión y el pensamiento crítico. Ferreiro destaca un enfoque constructivista que respeta las hipótesis de los niños sobre la escritura y proporciona experiencias ricas con el lenguaje escrito. Garrido (2014, citado por Barajas y Gómez, 2021) y Zavala & Back (2017) subrayan la importancia de maestros mediadores que promuevan la lectura de manera creativa y significativa.

En la actualidad la tecnología y las plataformas digitales permiten leer desde cualquier lugar, y es una herramienta útil para promover la lectura como una actividad de disfrute y no de obligación. Garrido (2014, citado por Barajas y Gómez, 2021) menciona que la formación de lectores debería ser una prioridad del Estado. BookTok en TikTok ha transformado la promoción de la lectura, con booktokers al realizar reseñas y recomendar libros a una audiencia global.

Por otra parte, es importante considerar que el uso de TIC en educación incluye varios enfoques pedagógicos, entre los que destacan: el enfoque tradicional reforzado por TIC, que se centra en mejorar las prácticas educativas tradicionales mediante la integración de recursos digitales, como lo explican Smith y Johnson (2022), este enfoque combina métodos convencionales con herramientas tecnológicas para enriquecer el proceso de enseñanza. Por otro lado, el modelo centrado en el estudiante promueve la autonomía del

alumno al facilitar el acceso a recursos y permitir la participación en actividades interactivas, como destacan García y Martínez (2023), este enfoque busca empoderar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

Otro enfoque es el aprendizaje basado en proyectos, es una metodología que integra las TIC en proyectos significativos, contribuyendo al desarrollo de habilidades del siglo XXI, según Pérez et al. (2024), este enfoque permite a los estudiantes aplicar conocimientos en contextos reales y relevantes. Mientras que el aprendizaje en red se basa en conectar a los estudiantes con recursos y comunidades globales, fomentando una educación más amplia y colaborativa, como lo indican Fernández y López (2023); esta metodología facilita la interacción y el intercambio de conocimientos a nivel internacional. Finalmente, el Aprendizaje adaptativo utiliza la inteligencia artificial para personalizar el proceso de aprendizaje, ajustando el contenido y las actividades a las necesidades individuales de cada estudiante, según González y Díaz (2024), este enfoque busca optimizar la experiencia educativa a través de la tecnología avanzada. Por lo que, para este proyecto se consideró el enfoque basado en proyectos, aunque se integra el aprendizaje en red, la cual se consideró a partir de cuentas privadas solo con el grupo y padres de familia.

La integración de herramientas digitales y metodologías innovadoras en la educación es fundamental para abordar los desafíos contemporáneos. En este contexto, los enfoques constructivistas y el papel de los maestros como mediadores son esenciales para la Nueva Escuela Mexicana (NEM), pues promueve un enfoque integral para la enseñanza de la lengua, centrado en:

- Competencias comunicativas: habilidades para escuchar, hablar, leer y escribir en diversos contextos.
- Lectura crítica y reflexiva: análisis literario y evaluación de textos informativos.
- Uso de tecnología: proyectos digitales como blogs y podcasts.
- Inclusión y diversidad cultural: textos que reflejen la diversidad lingüística y cultural del país (SEP, 2022).

Dentro de los Campos Formativos Lenguajes: se desarrollan habilidades lingüísticas y comunicativas, al promover el uso crítico y responsable de los medios y las TIC. Valora las lenguas indígenas junto con el español (Cassany, 2006; Livingstone y Helsper, 2007; Skutnabb-Kangas, 2000). De lo Humano y lo Comunitario: Desarrolla competencias para la participación informada y reflexiva en la vida social, cultural y política. Promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo mediante proyectos interdisciplinarios (Giroux, 1988; Dewey, 1938).

La NEM propone un enfoque integral y contextualizado para la promoción de la lectura, fundamentado en:

- Competencia lectora: más allá de la decodificación, enfocada en la comprensión y disfrute de textos.
- Contextualización y relevancia: textos conectados con los intereses y contextos culturales de los estudiantes.
- Integración de tecnología: uso de herramientas digitales para enriquecer la experiencia de lectura (SEP, 2022).

## **Metodología**

La metodología adoptada para este proyecto se basa en un enfoque de investigación-acción de acuerdo a Latorre, A. (2007), que es un proceso cíclico que incluye las fases de planificación, acción, observación y reflexión. Este enfoque permite a los docentes adaptar y mejorar continuamente su práctica educativa, basándose en las observaciones y resultados obtenidos durante el desarrollo del proyecto.

### **Fases de la Metodología**

a) Planificación: se establecieron los objetivos del proyecto, que incluyen aumentar el interés y la participación en la lectura entre los alumnos del cuarto grado grupo "A" de la Escuela Primaria "Ignacio Zaragoza"; seguido, se diseñaron actividades específicas que integran el uso de TikTok para la creación de contenido literario, asegurando que sean accesibles y atractivas para los estudiantes, por último se seleccionó el contenido literario adecuado que se alinea con sus intereses y los objetivos educativos.

b) Acción: se llevó a cabo la capacitación de los estudiantes en el uso de TikTok, enseñándoles a crear videos que analicen y sintetizen temas literarios. Ellos participaron en actividades de lectura, discusión y escritura creativa, donde pudieron expresar sus ideas y narrativas, finalmente se promovió la creación de videos en TikTok, donde presentaron sus análisis y reflexiones sobre los textos leídos.

c) Observación: se realizaron observaciones sistemáticas durante las actividades para evaluar la participación y el compromiso de los estudiantes; se recopilaron datos a través de encuestas y entrevistas para obtener retroalimentación sobre su experiencia con el uso de TikTok en el aula, por último, se analizaron los videos creados por los estudiantes para evaluar la calidad del contenido y la comprensión de los temas literarios.

d) Reflexión: se llevó a cabo una reflexión sobre los resultados obtenidos, identificando las fortalezas y áreas de mejora en la implementación de la metodología. Se discutieron los hallazgos con los estudiantes y otros docentes para compartir experiencias y estrategias efectivas, posterior, se ajustaron las actividades y estrategias en función de la retroalimentación recibida y los resultados observados, asegurando que el proyecto se mantenga dinámico y adaptativo.

## Resultados

Los resultados del proyecto "TikTok Literario: Creación de Contenido Digital para Promoción de la Lectura, en el 4º de Primaria", se derivaron de la implementación de estrategias y se detallan las estrategias a continuación:

- Inventa tu propia historia: tuvo como propósito fortalecer la creatividad y las habilidades de redacción de los niños mediante la creación y difusión de historias originales utilizando herramientas digitales, principalmente TikTok. Los estudiantes produjeron historias con tramas coherentes y bien desarrolladas, mostrando un notable crecimiento en sus capacidades creativas y narrativas.



- **TikTok Literario:** se orientó a promover la lectura activa y el análisis literario entre los estudiantes utilizando TikTok. En esta los alumnos crearon videos descriptivos de cuentos seleccionados, lo cual incrementó significativamente su interés y comprensión de los textos literarios tratados.



- **Fomentando la lectura a través de TikTok:** con la finalidad de fomentar y promover la lectura entre los estudiantes utilizando la plataforma TikTok. Los estudiantes produjeron videos narrando historias literarias en formato de TikTok, generando un mayor entusiasmo por la lectura y una participación activa en la creación de contenido digital.

- **Historias con títeres:** esta implicó desarrollar la capacidad para explorar diversas posibilidades narrativas y enriquecer la trama de sus historias, al mostrar el talento y esfuerzo de los estudiantes a la comunidad escolar. Presentaron sus propias historias utilizando títeres, demostrando su creatividad y habilidades narrativas de manera visualmente atractiva.

#### **Evidencias de los Resultados**

- **A partir de los videos y comentarios:** (observación) los estudiantes mostraron un notable compromiso y entusiasmo al participar en las actividades de TikTok. Los videos producidos fueron compartidos en la plataforma y recibieron comentarios positivos tanto de sus compañeros como de los padres, lo que indica un alto nivel de motivación y orgullo en su trabajo.

- **Participación de Padres:** la participación de los padres fue importante, ya que su apoyo no solo supervisó el trabajo de sus hijos, sino que también fomentó una mayor asistencia y compromiso de los estudiantes. La transmisión en vivo de las actividades atrajo la atención de los niños, quienes se mostraron ansiosos por conocer más sobre los libros presentados.

- **Evaluación de la Estrategia:** se utilizó una lista de cotejo para evaluar la eficacia de cada estrategia aplicada. Este instrumento ayudó a valorar la presencia o ausencia de acciones específicas durante el proceso de aprendizaje, asegurando el cumplimiento de los objetivos educativos.



- **Desarrollo de Habilidades:** los resultados de la evaluación indicaron mejoras significativas en varias categorías como la capacidad de reconocer el contenido de la lectura, organizar ideas, representar la comprensión a través de la escritura y expresar lo comprendido mediante preguntas y respuestas.

- **Análisis de logro:** la creación de contenido digital y la participación en actividades narrativas mejoraron las habilidades comunicativas y de expresión personal de los estudiantes, aumentando su autoestima y confianza al hablar en público o frente a una cámara.

Se favorece es la relación familiar: la colaboración entre padres e hijos en la producción de videos fortaleció la relación familiar y creó un ambiente educativo más colaborativo y estimulante.

#### **Estrategias del Segundo Ciclo y sus Resultados**

- **Cuentos con Equidad:** se realiza la modificación de historias tradicionales para reflexionar sobre los roles de género y su representación en la literatura. Con el propósito de desarrollar habilidades de comprensión y análisis crítico; los estudiantes crearon versiones modificadas de historias clásicas promovidas en TikTok como "Cenicienta" y "Caperucita Roja," mostrando roles de género invertidos. Esta actividad promovió una mayor conciencia sobre la equidad de género y estimuló discusiones significativas en clase.

- **Trueque de Libros:** se realiza el intercambio de libros acompañado de videos explicativos sobre la trama. Con la finalidad de fomentar la lectura y el intercambio de ideas, mejorando la comprensión lectora y la expresión oral; los estudiantes crearon videos explicando la trama de los libros que intercambiaron, lo que no solo mejoró sus habilidades de comunicación, sino que también incentivó el interés por nuevos libros entre sus compañeros.

- **Personas Emblemáticas:** esta actividad consistió en investigar y presentar biografías de personajes históricos en primera persona. El propósito fue fomentar la lectura y el interés por la historia; los estudiantes realizaron presentaciones en primera persona de

figuras históricas, lo que aumentó su interés por la historia y mejoró sus habilidades de investigación y presentación.

- **Live en TikTok:** se realiza la transmisión en vivo en TikTok para fomentar la lectura, con el propósito de utilizar una plataforma digital popular para motivar la lectura. Las transmisiones en vivo permitieron una mayor interacción y participación de la comunidad escolar, generando entusiasmo por la lectura y permitiendo a los estudiantes compartir sus experiencias de lectura de manera creativa.

- **Libros Gigantes:** esta generó la creación de libros de gran tamaño para fomentar la lectura, con el propósito de animar a los estudiantes a utilizar recursos visuales para enriquecer su experiencia de lectura. La actividad de crear libros gigantes no solo fomentó la lectura, sino que también desarrolló las habilidades artísticas de los estudiantes. Los libros se exhibieron en la escuela y a través de la plataforma de TikTok, lo que permitió a los estudiantes recibir comentarios y elogios de sus compañeros y padres.

### **Evaluación y Resultados del Segundo Ciclo**

Para evaluar las estrategias del segundo ciclo, se utilizó una rúbrica como herramienta. Según Andrade (2000), las rúbricas proporcionan una guía clara de los criterios de evaluación, lo cual facilita que los estudiantes comprendan las expectativas y los estándares de calidad requeridos para sus trabajos.

**Cuentos con Equidad:** la actividad resultó en una mayor conciencia y reflexión sobre los roles de género entre los estudiantes. Las historias modificadas mostraron una comprensión crítica y creativa de los textos originales.

**Trueque de Libros:** el intercambio de libros acompañado de videos explicativos mejoró significativamente las habilidades de comprensión lectora y expresión oral de los estudiantes. La creación de contenido digital también fomentó un uso responsable y creativo de las herramientas tecnológicas.



Personas Emblemáticas: La investigación y presentación de biografías históricas aumentaron el interés por la historia y mejoraron las habilidades de investigación y presentación de los estudiantes.

Live en TikTok: Las transmisiones en vivo fomentaron una mayor interacción y participación de la comunidad escolar, generando entusiasmo y motivación por la lectura entre los estudiantes.



Libros Gigantes: A partir de promover la lectura con Tiktok, los niños ahora crean sus propios cuentos en los libros gigantes, fomentando su creatividad y amor por la literatura; la actividad promovió la colaboración y la retroalimentación positiva entre estudiantes, maestros y padres.

Las estrategias del segundo ciclo lograron fomentar la lectura, mejorar las habilidades comunicativas y creativas de los estudiantes, y aumentar la participación y colaboración entre la comunidad escolar y los padres. Estas actividades demostraron ser efectivas para adaptarse a las necesidades educativas del siglo XXI, utilizando herramientas digitales para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los resultados y evidencias demuestran que la implementación del proyecto "TikTok Literario" no solo fomentó la lectura y la creatividad en los estudiantes, sino que también promovió un aprendizaje colaborativo y fortaleció las habilidades digitales y de comunicación de los participantes.

## **Discusión y Conclusiones**

La implementación del proyecto "TikTok Literario: Creación de Contenido Digital para la Promoción de la Lectura, en el 4º de Primaria" de la Escuela "Ignacio Zaragoza" al generar resultados significativos resaltan la efectividad de integrar tecnologías digitales modernas en el proceso educativo. A continuación, se presenta un análisis reflexivo de estos resultados, considerando las teorías y enfoques de Emilia Ferreiro (2002), Isabel Solé (2006, citado en Pérez 2019) y Margarita Gómez Palacios (2021):

- Mejora en la Comprensión Lectora. Los estudiantes demostraron una mayor comprensión y apreciación de los textos literarios tratados en las actividades de TikTok, este

resultado se alinea con la teoría de Emilia Ferreiro, quien sostiene que la lectura debe ser una actividad interactiva y significativa para los estudiantes, siendo la creación de contenido digital lo que les permitió conectar de manera más profunda con los textos, haciendo que la lectura fuera una experiencia más atractiva y relevante. Ferreiro enfatiza la importancia de un enfoque constructivista, donde los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de experiencias significativas. Al utilizar TikTok, los alumnos no solo leyeron y comprendieron los textos, sino que también los interpretaron y recrearon, lo que fortaleció su comprensión y retención de la información.

- **Desarrollo de Habilidades Digitales y Comunicativas.** Los estudiantes adquirieron habilidades en el uso de herramientas digitales y en la producción de contenido multimedia, además de mejorar sus capacidades comunicativas. Isabel Solé plantea que la competencia lectora no se limita a la decodificación de textos, sino que también implica la capacidad de comunicarse y expresar ideas de manera efectiva. El proyecto "TikTok Literario" facilitó el desarrollo de estas competencias, permitiendo a los estudiantes expresarse creativamente y comunicar sus interpretaciones literarias a través de videos; Solé subraya que la comprensión lectora es un proceso activo que requiere la participación del lector, y en este proyecto, los estudiantes se convirtieron en lectores activos, analizando y reinterpretando los textos para crear contenido digital.

- **Fomento de la Creatividad y la Participación Activa.** La creación de historias originales y el uso de títeres para narrarlas permitieron a los estudiantes explorar diversas posibilidades narrativas y enriquecer sus tramas. Margarita Gómez Palacios destaca la importancia de fomentar la creatividad en el proceso educativo, argumentando que los estudiantes deben tener oportunidades para expresar sus ideas de manera innovadora; este proyecto proporcionó un espacio para que los estudiantes ejercitaran su creatividad, al tiempo que desarrollaban sus habilidades narrativas y de presentación; además, la participación activa en estas actividades también reforzó su confianza y autoestima, factores cruciales para su desarrollo integral.

- **Impacto en la Relación Familiar.** La colaboración entre padres e hijos en la producción de videos fortaleció la relación familiar y creó un ambiente educativo más

colaborativo y estimulante; los padres no solo supervisaron el trabajo de sus hijos, sino que también participaron activamente, lo que aumentó la motivación y el compromiso de los estudiantes. Esta dinámica de trabajo en equipo refuerza la idea de que la educación es un proceso conjunto que involucra a la comunidad educativa y a las familias, creando un entorno de apoyo y colaboración que beneficia el aprendizaje de los estudiantes.

## **Conclusiones**

El proyecto "TikTok Literario: Creación de Contenido Digital para la Promoción de la Lectura, en el 4º de Primaria" demostró ser una herramienta efectiva para fomentar la apreciación de la lectura y desarrollar diversas competencias en los estudiantes. La integración de tecnologías digitales como TikTok en el aula permitió a los alumnos interactuar de manera más profunda y significativa con los textos literarios, mejorando su comprensión lectora y habilidades comunicativas. Además, el proyecto fomentó la creatividad y la participación activa, fortaleciendo la autoestima y la confianza de los estudiantes. La colaboración entre padres e hijos en la creación de contenido digital también fortaleció la relación familiar y creó un ambiente educativo más estimulante y colaborativo.

La experiencia del "TikTok Literario" resalta la importancia de innovar en las prácticas pedagógicas mediante el uso de tecnologías digitales y enfoques constructivistas, promoviendo un aprendizaje más dinámico y significativo para los estudiantes.

## **Referencias**

- Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.
- Barajas, L., & Gómez, P. (2021). La formación de lectores y el papel del Estado. En J. Garrido (Ed.), *Lectura y sociedad* (pp. 123-145).
- Blandón, J. (2020). La lectura como herramienta transformadora. <https://www.ub.edu/blokdebid/es/content/el-poder-transformador-de-la-lectura-leer-para-cambiar-la-sociedad>
- Cassany, D. (2006). *Enseñar lengua*. Editorial Graó.

- ENDUITH. (2022). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares.
- Fernández, D., & López, C. (2023). El aprendizaje en red y las TIC. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6370>
- Ferreiro, E. (2002). Comprensión y pensamiento crítico en la lectura. <https://catedraemiliaferreiro.unr.edu.ar/publicaciones/capitulos.html>
- García, S., & Martínez, L. (2023). Autonomía del alumno en el aprendizaje centrado en el estudiante. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2020000200111](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2020000200111)
- Giroux, H. A. (1988). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Ediciones Paidós.
- González, F., & Díaz, A. (2024). Aprendizaje adaptativo y la inteligencia artificial. <https://www.ties.unam.mx/index.php/ties/issue/view/num10>
- Guiñez Cabrera, G. (2022). Booktokers: Generar y compartir contenidos sobre libros a través de TikTok. España.
- Imbernón, F. (2020). Herramientas digitales en la educación: Facilitando el aprendizaje activo y colaborativo.
- Latorre, A. (2007). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, 9, 81, 19, 20, 11. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2007). Gradaciones en la inclusión digital: Niños, jóvenes y la brecha digital. *Revista New Media & Society*, 9(4), 671-696.
- Luque Balbuena, L. (2022). Una Plataforma Emergente para Difundir Contenido en torno a la Promoción de la Lectura. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/24058>
- Palomo Lara, P., & Rivera Salas, R. (2021). Promoción de la lectura en ambientes virtuales durante la pandemia: caso booktok en TikTok. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/206429>
- Pérez, A., González, M., & Ramírez, T. (2024). Aprendizaje basado en proyectos.



- Pérez, M. (2019). Formación de lectores autónomos. En I. Solé (Ed.), *Lectura y comprensión* (pp. 45-60). <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/571754>
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *¿Genocidio lingüístico en educación o diversidad mundial y derechos humanos?* Editorial Trotta.
- Smith, J., & Johnson, R. (2022). El uso de TIC en la educación tradicional.
- Villena, J., & Torres, M. (2020). Impacto de los videos de formato corto en la comunicación digital.
- Zavala, M., & Back, P. (2017). Maestros mediadores y la promoción de la lectura.



## Teoría de situaciones didácticas: Un marco de referencia para la formación docente en la educación matemática

Ismael Cuevas Morales

ismaelbenv@gmail.com

Astrid del Carmen Hernández Aguilar

pastrid75@gmail.com

José Eduardo Celis Ocho Fernández

eduardocelisochoa@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Línea temática 4: Marcos teóricos y epistemológicos de la Pedagogía Normalista

### Resumen

En este trabajo se revisan las vinculaciones entre el marco de referencia de la Teoría de Situaciones didácticas (TSD) de Brousseau (2007) y la pedagogía y epistemología de las Escuelas Normales. Por lo anterior se considera a la tipificación clásica como una forma de organizar intervenciones basadas en la situación de acción, formulación y validación. También se proponen ocho condiciones de análisis de una situación a-didáctica que pueden fungir como punto de análisis para realizar un análisis *a priori* de la situación. Con base en dicho análisis se considera posible enriquecer la planeación y plantear parámetros que permitan la evaluación de la intervención. Para dar muestra de lo anterior se realiza el modelaje de una situación a partir de un juego con base en las nociones mencionadas. Finalmente se reporta que las condiciones de análisis propuestas pueden ser funcionales para la planeación cotidiana de intervenciones y para proponer instrumentos de investigación educativa.

**Palabras clave** TSD, Educación matemática, Marcos teóricos de referencia, Aritmética.

### 1.1 TSD y el curso “Aritmética. Su aprendizaje y enseñanza”

El curso “Aritmética. Su aprendizaje y enseñanza” sugiere el abordaje de la TSD en diversas secciones, por lo que se analizará de manera general a continuación. En primer lugar, se plantea una vinculación de la TSD con la evidencia global, la cual se genera a lo largo de un semestre. Para ello considera pertinente el diseño de un primer bosquejo de intervención, la cual luego de un análisis de la TSD se pretende reorganizar en torno al enfoque manejado por esta teoría. Posteriormente sugiere que se realice una intervención a modo de estudio de caso con un o una estudiante de su contexto próximo. Finalmente, a raíz de la intervención se pretende que el o la estudiante realice una reflexión sobre la propia práctica centrada. En las reflexiones se enfatiza la identificación de áreas de oportunidad y fortalezas durante la intervención; los posibles cambios a realizar en la situación didáctica e intervención; los retos a los que se enfrentó el o la alumna y la identificación de procedimientos de él o la alumna por parte del docente en formación (SEP, 2022). A través de la construcción de la evidencia global, el curso establece la vinculación de la práctica docente con el diseño de situaciones didácticas bajo el enfoque de la TSD.

Otra forma de vincular el curso con la TSD es a través de la lectura de una sección del libro *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas* (Brousseau 2007). La sección sugerida para la lectura y su posterior discusión abarca primordialmente las secciones de “Las situaciones”, “Una primera aproximación a la clasificación de las situaciones didácticas y “Tipología de las situaciones en didáctica”. A través de esta lectura se invita a que él y la docente normalista enfoquen su atención en la noción de medio, la clasificación de situaciones didácticas y cómo esta clasificación permea al diseño de intervenciones en el aula. Posteriormente el curso propone el diseño de una situación didáctica relativa al tema de multiplicación retomando constructos previamente abordados. A través de este acercamiento a la teoría, el curso parece esperar que el estudiante identifique la importancia del medio en una situación didáctica; la tipificación clásica de las situaciones didácticas; las características de cada situación y el papel de todo lo anterior durante una intervención educativa bajo el marco de la TSD. Finalmente, el curso

se recomienda que los y las docentes en formación retomen la lectura de otras dos secciones del libro: 1) Concepciones y adaptaciones y 2) Obstáculos. (SEP, 2022).

Con base en lo anterior se puede afirmar que existe una intención explícita del curso en incorporar la TSD en la formación del estudiantado normalista. Esta vinculación se observa principalmente en tareas de diseño de situaciones didácticas, con la expectativa de que sus elementos permeen a la intervención al ser considerados en la construcción de la situación. Sin embargo, este trabajo considera posible vincular de manera más estrecha a este enfoque no sólo con el diseño, sino también con la evaluación y la planeación de la intervención. Esto es particularmente importante para las escuelas normales al considerar que el trayecto de práctica profesional y saber pedagógico se definió como el trayecto articulador y dinamizador del plan de estudios 2022 de escuelas normales.

Para lograr estrechar la vinculación durante el curso “Aritmética. Su aprendizaje y enseñanza” con la TSD, este trabajo propone ahondar en los constructos fundamentales de la teoría. Pretende ser de ayuda para docentes de la Licenciatura en Educación primaria al frente de este curso y del estudiantado que desee profundizar en la TSD. Para ello se aconseja una organización de la información de manera que pueda ser abordada tanto por docentes nóveles como por estudiantes de primer semestre de esta licenciatura. La intención es utilizar dicha información para la creación de un insumo que pueda ser utilizado al planear y evaluar situaciones didácticas, específicamente durante la fase a-didáctica (respecto a la TSD) lo cual se trabajará a profundidad en la sección correspondiente.

## **2. Marco teórico. Teoría de situaciones didácticas (TSD).**

### **2.1 Situación y milieu (medio).**

Para Brousseau (2007), una situación es “un modelo de interacción entre un sujeto y un medio determinado” (p.17). Durante este modelo los sujetos buscan alcanzar un cierto estado favorable en el *milieu* (medio, entorno, ambiente), para lo cual, su principal recurso es una serie de decisiones que dependen de un determinado conocimiento. Por lo que el *milieu* de Brousseau se considera autónomo y antagonista al sujeto. Autónomo ya que

existe independientemente del estudiantado (aunque se puede interactuar con éste). Es antagonista ya que reta a los estudiantes l estudiantado a lograr ese estado favorable, el cual puede ser cumplir una cierta consigna, resolver un problema o analizar algún fenómeno. Dado lo anterior, se puede considerar situación a un entorno diseñado por el docente, quien lo usa como una herramienta adaptada al estudiante.

Aquellos modelos de interacción que incluyen la actividad del estudiante y docente en torno al sistema educativo se les llama entonces situaciones didácticas. Es por lo anterior que para la TSD es importante estudiar el proceso de evolución o progresión de la situación. Esta evolución se puede entender como la sucesión de interacciones donde el estudiantado trata de entender, controlar y en cierta medida predecir el comportamiento del milieu. Por ello se considera que es a través de esta evolución que las y los estudiantes manifiestan conocimientos. En otras palabras, es tarea de la TSD estudiar cómo las interacciones continuas entre el docente, estudiantes y milieu pueden provocar el aprendizaje (Brousseau 2007).

## **2.2. Tipificación “clásica” de las situaciones: Algunos criterios para la organización de intervenciones**

La TSD es una teoría que se adscribe fundamentalmente a la educación matemática, y por ello considera algunas características del conocimiento matemático para proponer la clasificación de las situaciones. Ya que el poder pragmático de la matemática es altamente dependiente del lenguaje específico que se crea al interior de ella, así como de sus formas de validación, se propone una distinción de tres tipos particulares de situación: de acción, de formulación y de validación (Artigue, 2014). Por ello, para la formación docente se considera fundamental entender las características de cada modelo de situación y algunas de sus implicaciones, ya que pueden ayudar a organizar una intervención didáctica con base en la TSD.

La situación de acción implica un intercambio de información no codificada, sin lenguaje. Esta interacción se deriva de la decisión y acción de quien actúa sobre el milieu y se basa en conocimiento implícito. Cuando el milieu reacciona con alguna regularidad y ésta logra ser identificada y asociada con decisiones relativas a la acción por quien busca

aprender, existe una retroalimentación. Con esta nueva información es posible para el estudiantado tomar nuevas decisiones y comenzar a anticipar la reacción del entorno. Como docentes frente a grupo es necesario considerar que, ya que la situación de acción incluye intercambios de información sin lenguaje o codificación aparente, estas interacciones suelen reflejarse como acciones y decisiones individuales. Esto puede considerarse al momento de planificar una intervención didáctica, por ejemplo, al dar un espacio suficiente al inicio con el objetivo de promover la acción individual. De esta manera cada estudiante puede tener tiempo de experimentar y generar ideas desde su perspectiva antes de necesitar codificar dichas ideas en un lenguaje para comunicarlas. Por lo anterior esto puede facilitar la diversidad de procedimientos y enriquecer los subsecuentes modelos de interacción.

La formulación de un conocimiento implícito, según la TSD, cambia la forma en la que se puede manipular y aprender. Por lo anterior el modelo de interacción conocido como situación de formulación, requiere que los interlocutores cooperen en el control de un medio, de tal manera que ni uno ni otro puedan lograrlo de forma independiente. De tal manera que se busca que la forma de alcanzar el éxito sea el obtener de alguien más la formulación de los conocimientos en cuestión. Esta interacción exige el reconocimiento, identificación, descomposición y reconstrucción de una idea como forma de conocimiento en un sistema lingüístico. Esto último genera que se pongan en juego elementos como el vocabulario o la sintaxis de forma paralela al desarrollo de las situaciones. Ya que la situación de formulación hace referencia a intercambios de información codificadas en algún lenguaje, se suele observar estas interacciones como mensajes. Por ello, durante una intervención deberá considerarse un momento en el cual la comunicación de las ideas tenga un papel central durante las interacciones. Para ello la interacción se debe diseñar teniendo en mente el lenguaje que se pretende que se utilice, ya sea verbal, escrito, simbólico o una combinación de los anteriores.

La situación de acción y formulación conllevan procesos de adaptación que involucran reestructuraciones del conocimiento en construcción en torno a su pertinencia, conveniencia o adaptación en función del milieu y los conocimientos relativos a éste. Sin

embargo, cuando quien emite mensajes pasa a ser proponente, en lugar de solo informante a la vez que quien los recibe se torna en un oponente, se distingue una situación de validación. Aquí la cooperación se da para buscar construir conocimiento, en donde cada quién puede tomar una posición respecto a un cierto enunciado. Cuando estas posiciones se enfrentan, se solicitan demostraciones. Por ejemplo: se solicita la aplicación de la proposición en juicio sobre el medio. Ya que la situación de validación hace referencia a los intercambios de juicios, estos se pueden observar en opiniones que pueden articular múltiples enunciados y que juegan el papel de hipótesis. En este sentido, la intervención deberá garantizar un momento en el cual el contraste de ideas se vea fomentado. (Artigue, 2014; Brousseau, 2007; Brousseau 2008).

Más allá de las tres situaciones propuestas inicialmente, Brousseau (2007) identificó la necesidad de una situación de institucionalización, derivada de la evidencia de estudios experimentales en la escuela Jules Michelet. Su propósito era poder otorgar un estado cultural de saber a los conocimientos contextualizados tras las anteriores situaciones, esto para evitar su desvanecimiento. Por ello se considera necesario reubicarlos dentro de un conjunto especial de conocimientos, en donde su importancia esté validada por la cultura y la sociedad (Brousseau, 2007). De tal manera que durante la institucionalización es responsabilidad del docente darle un sentido social al conocimiento construido durante los otros tres modelos de interacción, para que pueda considerarse un saber y pueda ser relacionado con otras formas de conocimiento por el estudiante.

La TSD sugiere que el orden de acción, formulación, validación e institucionalización es el orden que suele ser observado en la génesis histórica de conocimiento. Esto dado que suelen percibirse nociones protomatemáticas y paramatemáticas previas a la formalidad matemática. Es importante notar que dicho orden es contrario al de reorganizar los saberes en discursos o cátedras comunicables, ajustado para quien lo escucha, con la expectativa de que sea aplicado y transformado en decisiones (Brousseau, 2007). Por lo anterior, se considera que la esta tipificación de situaciones en la TSD puede ser no sólo un contenido a enseñar durante la formación docente sino una forma de organizar las sesiones de trabajo de los y las docentes normalistas de forma que tengan oportunidad de experimentar.



Para un o una docente normalista lo anterior implicaría no sólo organizar una intervención con base en la tipificación clásica, sino además considerar que la construcción de conocimiento puede ser fruto de una sucesión de preguntas y respuestas durante el proceso interactivo provocado por las situaciones, algo a lo que Brousseau (2007) califica como dialéctica. Hablaremos de manera más profunda en la siguiente sección sobre el papel de los ya las docentes en la TSD en función de dos tipos de situación la situación didáctica y la a-didáctica.

### **2.3. Adaptación independiente: Condiciones para la evaluación y planificación de situaciones**

Es posible distinguir dos procesos dentro de la TSD: la adaptación independiente y la aculturación. La primera se refiere al papel del medio en una situación, misma que suele ser llamada a-didáctica. Por su parte, la aculturación es un proceso en donde se manifiesta el papel de las interacciones docentes en una situación, a la cual se le suele denominar situación didáctica. A continuación, se ahondará en esos procesos.

La visión de aprendizaje como adaptación independiente y la intención de optimizar dichos procesos están ligadas a una situación a-didáctica. Por ello, la situación a-didáctica se relaciona principalmente con la organización del *milieu*. Es decir, la situación a-didáctica corresponde a la elucidación o creación de situaciones de tal manera que el conocimiento matemático pueda ser construido a través de la interacción entre el *milieu* y el estudiantado.

Durante esta situación a-didáctica el estudiantado sabe que “el problema fue elegido para hacer que adquiriera un conocimiento nuevo, pero debe saber también que este conocimiento está enteramente justificado por la lógica interna de la situación y que puede construirlo sin tener presentes razones didácticas” (Brousseau, 2007, p. 31). Así, durante la situación a-didáctica, el estudiantado toma responsabilidad por enfrentar al *milieu*, por resolver el problema, mientras el docente se restringe de interferir o sugerir el conocimiento matemático que se quiere construir. Esta restricción de interacciones por parte del docente hace que la adaptación independiente sea posible (Artigue et al., 2014).



En ese sentido, la organización del milieu debe procurar la máxima autonomía del estudiantado dada las características de una situación a-didáctica. Para ello con base en Brousseau (2007), Brousseau (2008) y Arrigue et al., 2014, se pueden identificar las siguientes características que pueden ser interpretadas como condiciones deseables para fungir como punto de partida en la reflexión o base para la investigación:

- a) El conocimiento matemático objetivo, debe constituir al método de solución del problema.
- b) La consigna no debe hacer referencia de ninguna manera al conocimiento objetivo. Esta consigna determina el estado inicial, el proceso interactivo y lo buscado en el estado final.
- c) El estudiantado comienza trabajando desde un conocimiento básico previo.
- d) El estudiantado puede verificar por sí mismo, el éxito o fracaso de cada intento.
- e) Dichas verificaciones favorecen la construcción de hipótesis y agregan información.
- f) El estudiantado puede realizar una serie rápida de prueba y error, pero la anticipación a las consecuencias de las acciones debe ser favorecida.
- g) Dentro de las soluciones empíricas aceptables, existe una que puede refutar cualquier objeción.
- h) La solución puede ser encontrada al menos por una parte del estudiantado. Ésta también deberá poder ser verificada y compartida de forma rápida y eficiente. Lo anterior en un periodo de tiempo correspondiente al de una clase ordinaria (Brousseau 2007; Brousseau, 2008; Artigue et al., 2014).

### 3. Metodología

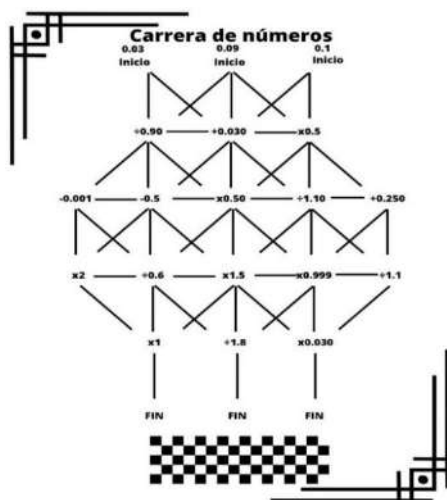
A través esta sección, este documento pretende compartir la metodología sobre cómo los autores proponen incorporar el modelaje de situaciones didácticas a la planeación de situaciones didácticas, así como su evaluación. Esto dado que con este texto se intenta mostrar cómo la TSD puede brindar insumos específicos para la planeación y la evaluación de intervenciones didácticas. Por ello se retomó la situación a-didáctica como el centro del análisis. En primer lugar, se propuso una consigna, la cual posteriormente fue modelada en torno a la tipificación clásica de la TSD. Luego se analizó *a priori* la situación planteada con

respecto a las ocho condiciones reportadas en el marco teórico. Éstas sirvieron como parámetros de análisis de la situación a-didáctica dado que involucran tanto la epistemología propia de la matemática, como una intención de enseñanza. Posteriormente se realiza el análisis *a posteriori*, contrastando lo previsto contra lo encontrado como una forma de evaluar la situación.

La situación se examinará para ser llevada a cabo en una Escuela Normal en el marco de la Licenciatura de Educación primaria durante el curso “Aritmética. Su aprendizaje y enseñanza”.

### 3.1. La organización

La consigna que se diseñó fue: Obtener el mayor (o menor) número que puedas durante el juego “carrera de números” mostrado en la Figura 3. Para lograrlo se comienza en cualquiera de las casillas de inicio y se recorre una casilla hacia un nivel inferior. Cuando se llega a la nueva posición se realiza la operación indicada con base en el número inicialmente elegido. Por ejemplo, si se decide comenzar en la casilla 0.03 y se recorre la diagonal hacia abajo y la derecha se tendrá que sumar 0.030 al número inicial, lo que nos dará un resultado de 0.06. De esa posición se decide qué línea seguir, si se eligiese la que lleva directamente hacia abajo, se deberá realizar la operación  $0.06 * 0.5 = 0.03$ . Se continúa hasta llegar a alguna casilla de FIN. En esta variante del juego sólo se puede ir hacia un nivel inferior cada turno, no se permiten movimientos laterales o hacia arriba.



**Figura 3.** Muestra del juego propuesto titulado “carrera de números”. Elaboración propia.

Una vez propuesto el juego, se procede a organizar la intervención en función de la tipificación clásica de la TSD:

**Situación de acción:** Se le otorga una hoja con el juego a cada docente en formación del grupo. Se explican las reglas del juego y se les pide que antes de jugarlo se planteen una estrategia personal para lograr el número más grande y el número más pequeño. Se sugiere un tiempo estimado de 3 minutos. Durante esta sección no se permite el uso de calculadoras para promover la búsqueda de estrategias.

**Situación de formulación:** Se les pide a los y las profesoras en formación que se organicen en pares para jugar algunas rondas. A partir de aquí está permitido el uso de calculadora. Luego de haber transcurrido unos diez minutos se les solicita que escriban la estrategia que han desarrollado hasta ahora para lograr el objetivo. Posteriormente se les pide que entreguen su estrategia escrita a su compañero o compañera de juego para que la utilicen durante dos rondas de juego.

**Situación de validación:** Luego de haber utilizado la estrategia de su pareja de juego, se les pide que decidan qué estrategia consideran que es la mejor para lograr ganar el juego. Luego se conforman equipos, cada uno integrado por tres parejas (en total seis participantes). En estos equipos se contrastan de nuevo las estrategias y se elige o construye la que se considere que permite ganar más fácilmente las partidas. Además, se le pide a cada equipo que escriban por qué esa estrategia funciona.

### **3.2 Análisis a priori**

A continuación, se realiza el análisis *a priori* de la situación anterior con base en las consignas propuestas en el marco teórico de este documento:

- a) El conocimiento matemático objetivo, debe constituir al método de solución del problema: El conocimiento matemático que aborda la situación problema hace referencia a las operaciones básicas y algunas de sus propiedades: particularmente la manera en la que el juego está diseñado, demanda que quien lo juega comprenda la diferencia entre multiplicar y dividir por números mayores a cero y menores la unidad y por números mayores a la unidad, Ya que, por ejemplo, el multiplicar por cifras menores a uno y mayores a cero, hará que el número con el que se viene

trabajando disminuya. Lo anterior funciona de manera inversa en la división puesto que al dividir entre un número menor que uno y mayor que cero, producirán que la cifra de trabajo sea más grande. De este modo  $0.1 * 0.5 = 0.05$  en donde el 0.1 se transforma en 0.05 disminuyendo la cifra con la que se está trabajando en el juego. Esta comprensión de los efectos que tiene el rango de los números en hacer “crecer” o “disminuir” la cifra de trabajo es a la vez el conocimiento objetivo y parte crucial de la solución de la situación.

- b) La consigna no debe hacer referencia de ninguna manera al conocimiento objetivo: Esta consigna determina el estado inicial, el proceso interactivo y lo buscado en el estado final: las operaciones básicas se pueden encontrar de manera explícita dentro del juego. Sin embargo, el conocimiento objetivo no se encuentra presente en la consigna, ya que es necesario para construir la estrategia requerida y optimizar los resultados.
- c) El estudiantado comienza trabajando desde un conocimiento básico previo: Se considera que los profesores y profesoras en formación tienen un conocimiento básico para lograr encontrar estrategias óptimas. Sin embargo, en caso de que el conocimiento objetivo sea parte de los conocimientos previos, se prevé que se pierda rápidamente el interés en la situación.
- d) El estudiantado puede verificar por sí mismo el éxito o fracaso de cada intento: Se espera que el número de partidas jugadas sea un indicador suficiente para verificar el éxito de la estrategia planteada.
- e) Dichas verificaciones favorecen la construcción de hipótesis y agregan información: Es posible agregar preguntas específicas a manera de devolución para enriquecer la generación de hipótesis durante la intervención. Por ejemplo, ¿qué esperas que suceda al realizar esta operación? Luego se puede invitar a la verificación de la predicción para que se valide o genere una nueva hipótesis.
- f) El estudiantado puede realizar una serie rápida de prueba y error, pero la anticipación a las consecuencias de las acciones debe ser favorecida: Sí es posible realizar estas pruebas mediante el juego de partidas rápidas, individuales o en

equipo. Además, la manera en la que se planteó la situación de formulación se espera que ayude en la anticipación de consecuencias con base en las estrategias iniciales.

- g) Dentro de las soluciones empíricas aceptables, existe una que puede refutar cualquier objeción: El dominio de las propiedades de las operaciones básicas permitirá tomar decisiones en el juego para maximizar la cifra de trabajo (o en su caso minimizar la disminución) de una manera objetiva.
- h) La solución puede ser encontrada al menos por una parte del estudiantado. Ésta también deberá poder ser verificada y compartida de forma rápida y eficiente. Lo anterior en un periodo de tiempo correspondiente al de una clase ordinaria: Se considera que será posible encontrar la solución por la mayor parte del estudiantado en un tiempo aproximado de 60 minutos. Esto se considera relevante ya que el tiempo restante se pretende analizar la organización en función de la TSD al ser una situación dirigida a profesores y profesoras en formación.

#### 4. Resultados

Con base en el análisis anterior se considera que la situación didáctica propuesta tiene como conocimiento objetivo fundamental la comprensión de la multiplicación y división. Esta comprensión se centra en la percepción de las transformaciones causadas por la operación de las cantidades al multiplicar o dividir en distintos rangos:  $0 > x > 1$  y  $x > 1$ . Esto puede representar un contraejemplo a un posible obstáculo epistemológico que se vincula a la creencia de que “al multiplicar los números crecen y al dividir se reducen”.

Se considera posible cambiar las reglas del juego en función del objetivo a perseguir, como puede ser maximizar o minimizar la cantidad sin pasar dos veces por la misma línea. Esto no necesariamente cambia la organización planteada, ya que uno de los objetivos es desarrollar una estrategia que permita lograr el objetivo propuesto por las reglas del juego. De tal manera esto puede propiciar un espacio para que los profesores en formación realicen ajustes en función de un grado escolar específico. Con lo anterior en mente, se puede retomar la situación para que sea reorganizada en torno a la TSD tal como lo plantean los planes y programas 2022 del curso “Aritmética. Su aprendizaje y enseñanza”.

Con respecto a la revisión sobre cómo pueden vincularse a la TSD con la práctica docente en las Escuelas Normales se considera lo mostrado en la tabla 1.

**Tabla1.** Vinculación entre la TSD y la formación docente en las Escuelas Normales

Constructo de la TSD	Vinculación con la formación docente en Escuelas Normales.	Descripción
Tipificación clásica de la TSD	Otorga parámetros para la organización de una intervención didáctica.	La modelación de problemas, juegos, etc. en situaciones procura que las interacciones se realicen en función del conocimiento matemático objetivo.
Situación a- didáctica	Planeación y evaluación.	A través de las condiciones propuestas se puede realizar un análisis <i>a priori</i> que beneficia la vinculación entre la epistemología del conocimiento objetivo y los propósitos de enseñanza.
Condiciones de análisis del potencial a- didáctico	Planeación y evaluación.	Los parámetros pueden fungir como un comparativo del análisis <i>a priori</i> y lo observado durante la intervención.
Obstáculos epistemológicos	Toma de decisiones durante la intervención	El saber cuáles son los posibles obstáculos a los que se pueden enfrentar durante una situación, puede ayudar a preparar interacciones específicas que ayuden a su superación.



## Discusión y conclusiones

Aunque con las condiciones de análisis propuestas se pretende garantizar la máxima autonomía posible, hay que tener en cuenta que durante la situación a-didáctica el satisfacer simultáneamente todas por una sola situación es difícil. Es decir, estas condiciones son deseables, por lo que su propósito puede ser el de percibir el potencial a-didáctico de una situación previa intervención.

De esa manera, estas condiciones pueden ser puntos de reflexión que posibiliten realizar un análisis previo a la intervención y así resultar útiles durante la planeación de esta. Asimismo, son un punto de comparación para contrastar lo esperado previo a la intervención contra lo que sucedió posteriormente al llevarla a cabo. De esta manera la TSD nos provee de insumos para incorporar en procesos de planeación de una situación didáctica y la evaluación de ésta. Cabe señalar que estas condiciones de análisis del potencial a-didáctico incorporan un análisis epistémico que conecta el saber matemático con las situaciones, por lo que el contemplarlas durante una planificación ayuda a realizar un análisis del objeto matemático en función de la situación que se pretende integrar.

Contemplar la situación a-didáctica no es suficiente para el fomento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en el aula. Sin embargo, para la fase de inmersión que proponen los cursos, el contemplar estos procesos de manera independiente podría ayudar al profesorado en formación a involucrarse en procesos de planeación y evaluación. Por supuesto, esto de manera complementaria al diseño de situaciones que ya se contempla en los planes y programas 2022.

Como continuación de este trabajo se considera analizar el proceso de aculturación como puntos de reflexión del quehacer docente. Esto dado que Los procesos de devolución e institucionalización son necesarios para conectar la adaptación a la aculturación propia de los procesos educativos. Por ello, recopilar datos de la situación sugerida para contrastar con lo sucedido podría generar insumos para la reflexión y un camino a la sistematización.

De la misma manera el lograr integrar la noción de obstáculo epistemológico a las condiciones de análisis podría ayudar a tomar decisiones didácticas al momento de realizar



una intervención. Algo que se considera necesario de investigar durante la puesta en marcha de la situación.

### Referencias bibliográficas

- Artigue, M., Haspekian, M., & Corblin-Lenfant, A. (2014). Introduction to the Theory of Didactical Situations (TDS). En A. Bikner-Ahsbabs, S. Prediger (Eds.), *Networking of Theories as a Research Practice in Mathematics Education* (p. 47–65). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-05389-9\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-05389-9_4)
- Brousseau, G. (2007), *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*, Zorzal.
- Brousseau, G. (2008). Research in mathematics education. En M. Niss (Ed.), *ICME-10 Proceedings* (p. 244–254). ICME.
- Brunner, J., & Elacqua, G. (20 de julio de 2024). *Factores que inciden en una educación efectiva*. Research Gate. [https://www.researchgate.net/publication/239575657\\_FACTORES\\_QUE\\_INCIDEN\\_EN\\_UNA\\_EDUCACION\\_EFECTIVA\\_Evidencia\\_Internacional](https://www.researchgate.net/publication/239575657_FACTORES_QUE_INCIDEN_EN_UNA_EDUCACION_EFECTIVA_Evidencia_Internacional)
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Aritmética. Su aprendizaje y enseñanza*. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.
- Unaenah, E, Suryadi, D, & Turmudi. (2024). Epistemological learning obstacles on fractions in elementary school. *Jurnal Elemen*, 10(1), 1-12. <https://doi.org/10.29408/jel.v10i1.18306>

## La relevancia de los fundamentos filosóficos y pedagógicos en los planes de estudio para la formación docente 2022

Mtra. Nadya Edith Rangel Zavala

nrangel@beceneslp.edu.mx

Dr. Julián Saavedra López

jsaavedra@beceneslp.edu.mx

Dra. Elba Edith Dávalos Ávila

edavalos@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

### Línea temática 4: Marcos teóricos y epistemológicos de la Pedagogía Normalista

#### Resumen

Examinar e interpretar los fundamentos filosóficos y pedagógicos que intervienen directamente en la práctica docente permite obtener información valiosa para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje; el objetivo de este estudio es analizar y comprender los fundamentos filosóficos y pedagógicos que sustentan los planes de estudio 2022 de las Licenciaturas en Educación Preescolar, en Educación Primaria e Inclusión Educativa, con el fin de evaluar su coherencia, pertinencia y eficacia en la formación de futuros docentes y en la mejora de la calidad de la educación. Este tema de investigación busca reconocer los elementos comunes o diferencias de estos planes curriculares para generar nuevos conocimientos e identificar las áreas de oportunidad y mejora en la formación docente y el ámbito educativo.

**Palabras clave:** Educación primaria, Educación Preescolar, Inclusión educativa, Planes de Estudio.

#### Planteamiento del problema

La Dirección General de Educación Superior para el Magisterio en la actualidad establece que la formación de docentes en educación básica debe dar respuesta a los cambios

sociales, culturales, científicos y tecnológicos que se viven en México y el mundo. Es por ello que las políticas y acciones emprendidas buscan favorecer y transformar los espacios de generación y aplicación de nuevos conocimientos, de producción de cultura pedagógica y de democracia institucional, para que los futuros docentes de educación básica desarrollen una práctica docente más pertinente y efectiva (SEP; 2024).

Desde esta perspectiva, resulta de interés el poder establecer cuáles son las orientaciones de la formación de docentes que actualmente sustentan los planes de estudio para las licenciaturas en Educación Preescolar, en Educación Primaria e Inclusión Educativa, estableciendo los elementos pedagógicos y filosóficos que son comunes entre estos.

Un componente primordial para mejorar de la calidad de la educación es la formación de los futuros de docentes, teniendo como base los planes de estudio, por lo que, la investigación sobre los fundamentos filosóficos y pedagógicos de los planes en las licenciaturas en Educación Preescolar, en Educación Primaria e Inclusión Educativa es esencial para que estén en sintonía con las necesidades de los estudiantes y con los avances y desafíos contemporáneos en el ámbito educativo de la sociedad actual; pues la implementación de nuevos planes de estudio marca un cambio significativo en su formación.

La inclusión es un aspecto clave en el ámbito educativo, valorar cómo los planes de estudio incorporan pautas que benefician a estudiantes con diversas necesidades y capacidades, lo cual, es esencial para promover una educación más equitativa y justa.

Los fundamentos filosóficos y pedagógicos de los planes de estudio influyen directamente en la práctica educativa, identificar y comprender las buenas prácticas, lagunas en la formación y áreas de mejora en los planes de estudio puede proporcionar información valiosa para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, además de generar nuevos conocimientos en el campo de la educación y la formación docente. Así mismo, los resultados de esta investigación pudieran ser útiles para los responsables de la formulación de políticas educativas al proporcionar información sólida para la toma de decisiones en la revisión y actualización de planes de estudio y programas de formación docente.

El objetivo general de esta investigación es analizar y comprender los fundamentos filosóficos y pedagógicos que sustentan los planes de estudio 2022 de las Licenciaturas en Educación Preescolar, en Educación Primaria e Inclusión Educativa, con el fin de valorar su coherencia, pertinencia y eficacia en la formación de futuros docentes y en la mejora de la calidad de la educación.

### **Marco Teórico**

Uno de los fundamentos filosóficos de los planes de estudio es el humanismo enfatizando el respeto por la dignidad y los derechos de los estudiantes, así como el desarrollo integral de sus capacidades; y el constructivismo, el cual promueve el aprendizaje activo y significativo a través de la exploración y la reflexión.

El humanismo fue un movimiento filosófico, artístico y cultural surgido en la Europa de los siglos XIV y XV, que se basó en la integración de ciertos valores y prácticas recuperados de la Antigüedad Clásica. Algunos de sus precursores y representantes más famosos son Dante Alighieri, Francesco Petrarca y Giovanni Boccaccio. Rodríguez Albarracín (2008) menciona que en su misma raíz latina *humanus* ha tenido tres significados: como equivalente a naturaleza humana; como ser benevolente y compasivo y como persona culta y virtuosa, aunque todas ellas quieren referirse a *humanitas*, es decir, ser esencial y auténticamente humano. Al considerar estos aspectos del paradigma humanista se identifica que el individuo es un ser único que tiene iniciativa, necesidades y habilidades para solucionar problemas en una sociedad cambiante (p.92).

Según la Secretaría de Educación Pública (2019) el humanismo es:

Una herramienta para el acercamiento y la formación donde todo estudiante es capaz de participar auténticamente en diversos contextos fortaleciendo el acercamiento a la realidad cotidiana para afrontar en colectivo los problemas que se viven dentro y fuera del país; lo que obliga al Estado a garantizar el acceso al conocimiento y el derecho a la educación, considerando al estudiante como un sujeto moral autónomo, político, social, económico, con personalidad, dignidad y derechos (p 7).

La NEM atiende el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 donde se establece una educación de calidad, garantizando la inclusión y equidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida considerando sus distintas formas y modalidades para adquirir las condiciones y capacidades necesarias para vivir en sociedad, la cual busca formar personas críticas y autocríticas capaces de ejercitar valores éticos y democráticos con un sentido social para relacionarse con los demás de manera pacífica y sana, basándose fundamentalmente en que el ser humano es el centro del proceso educativo, destacando el respeto por la dignidad y los derechos de los estudiantes, así como el desarrollo integral de sus capacidades. (SEP, 2019, p.8).

El rediseño curricular 2022 para la formación docente, promueve la formación integral humanista y garantiza la enseñanza de excelencia con base en los principios de inclusión, pluralidad y colaboración. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública los nuevos planes de estudio obedecen a una política pública que requiere un proceso de capacitación gradual de las y los docentes, lo que implica la participación y corresponsabilidad de toda la sociedad. Para la construcción de estos planes de estudio se consideraron opiniones de especialistas, investigadores, académicos, instituciones educativas y organizaciones sociales.

Vygotsky (1979) citado por Carrera y Mazzarella (2001) señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño, por lo que considera el nivel evolutivo real y el nivel de desarrollo potencial; por lo que las implicaciones educativas de esta teoría señalan tres ideas básicas; el desarrollo psicológico visto de manera prospectiva, los procesos de aprendizaje ponen en marcha los procesos de desarrollo y la intervención de otros miembros del grupo social como mediadores entre cultura e individuo (p. 43).

Otro elemento a considerar es la teoría curricular, la cual, es esencial en la formación de maestros, pues, proporciona el marco conceptual y estructural que guía la planificación, implementación y evaluación de programas de formación docente. La formación de maestros es un proceso complejo que requiere una planificación cuidadosa que constantemente atienda a las necesidades educativas y sociales.

Pinar (2004) citado por Giraldo (2009) refiere que:

La teoría curricular es un campo interdisciplinario comprometido con el estudio de la experiencia educativa que tiene que ver con la escuela, aunque en ocasiones no se circunscriba sólo a ella. El papel de esta teoría consiste en proporcionar a los educadores una comprensión amplia de los presupuestos fundamentales, las prioridades y los valores de las prácticas educativas en las cuales ellos participan. Para tal propósito, idealmente, debería existir una relación dialéctica entre la teoría y la práctica curricular que les permita a los maestros tener una visión más inclusiva y participar de una práctica más reflexiva y enriquecida teóricamente. (p.1).

En este contexto, la teoría curricular desempeña un papel fundamental al proporcionar un marco conceptual y estructural que orienta todo el proceso de formación docente. Proporciona una orientación clara y coherente para el diseño de programas de formación de maestros. Ayuda a establecer metas y objetivos educativos sólidos, identificar los contenidos y métodos de enseñanza apropiados, y garantizar que los programas estén alineados con las necesidades de los estudiantes y la sociedad.

Según Margarita Osorio Villegas (2017), el curriculum es un constructo histórico, tanto en su teoría como en sus prácticas, y es cada comunidad educativa la que debe definirlo de acuerdo a cómo explican la relación escuela-sociedad, teoría-práctica y el rol de sus actores en la dinámica de las instituciones educativas.

Por su parte, José Gimeno Sacristán (2013) considera que la teorización sobre el curriculum sirve de núcleo para integrar conocimientos y aportaciones de y en las Ciencias de la Educación; resaltando que el curriculum tiene un poder inclusivo que permite hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar las visiones sobre lo que se cree es la realidad educativa, cómo darse cuenta de lo que es el presente, de cómo y qué valor tenía la escolaridad en el pasado e imaginarse el futuro, al contenerse en él lo que se pretende que aprenda el alumnado; en qué se desea que se convierta y mejore.

Dentro de las orientaciones pedagógicas se encuentran la Gestión escolar participativa y democrática la cual se orienta desde el trabajo colaborativo, orientada a la excelencia para mejorar continuamente las prácticas pedagógicas, mediante procesos



reflexivos que conducen a acciones concretas en el aula y la práctica educativa en el día a día fundamentada en diversos principios orientadores centrados en el diagnóstico del grupo, la organización del contenido, la selección de las estrategias y la evaluación.

## **Metodología**

El diseño metodológico de este estudio es de tipo cualitativo el cual muestra procesos como el inductivo, el generativo, el constructivo y el subjetivo; desarrollado bajo el paradigma interpretativo, por lo que se ha considerado el método comparativo con finalidad de identificar las semejanzas, diferencias o patrones en cada plan curricular 2022 de las licenciaturas en Educación Preescolar, Educación Primaria e Inclusión Educativa, tomando en cuenta los elementos curriculares definidos en el ACUERDO número 16/08/22.

Gómez y De León (2014) establecen que:

El objetivo fundamental del método comparativo consiste en la generalización empírica y la verificación de hipótesis. Cuya ventaja es el comprender cosas desconocidas a partir de las conocidas, la posibilidad de explicarlas e interpretarlas, perfilar nuevos conocimientos, destacar lo peculiar de fenómenos conocidos, sistematizar la información distinguiendo las diferencias con fenómenos o casos similares con una estructura coherente que permita el logro de los propósitos planteados. El método comparativo o el análisis comparativo es un recurso ampliamente utilizado en las ciencias sociales. Incluso algunos han llegado a considerar la comparación como un procedimiento inherente a la investigación científica (Grosser 1973; Laswell 1968; Almond 1966, citados por Nohlen, 2003)

Los participantes son docentes que imparten cátedra en las licenciaturas en Educación Preescolar, Educación Primaria, e Inclusión Educativa de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE). Será considerada su participación por invitación, una vez realizados los trámites de autorización correspondientes. Las técnicas e instrumentos a desarrollar serán los siguientes:

- a) Encuesta a docentes de la BECENE, a quienes se aplicará un instrumento con preguntas abiertas y cerradas que considerará cuatro apartados: el primero para recabar datos sobre nivel de estudios y trayectoria profesional. En el segundo se



preguntará sobre sus concepciones sobre teoría curricular. En el tercero se recuperarán sus aportaciones sobre los fundamentos filosóficos y pedagógicos de los planes de estudio. El cuarto se pedirá su opinión sobre estos fundamentos, su pertinencia y trascendencia.

- b) Análisis de los fundamentos filosóficos y pedagógicos de los planes de estudio de las licenciaturas enunciadas, considerando el método comparativo.

## Resultados

Actualmente la investigación se encuentra en curso; hasta el momento se ha realizado un análisis de los fundamentos filosóficos identificados en los planes de estudio referidos, encontrando que, en los tres planes de estudio relativos a la Licenciatura en Educación Preescolar, Educación Primaria e Inclusión Educativa, en los cuales existen elementos comunes que dan sustento a su planteamiento curricular definido en el ACUERDO número 16/08/22.

La propuesta curricular desarrollada para la Educación Normal, se encuentra inmersa en un modelo educativo denominado Nueva Escuela Mexicana (NEM), el cual tiene como sustento el humanismo, considerando al individuo como el eje central del modelo educativo, cuya importancia hace hincapié en que todos formamos una comunidad que se vinculan entre sí; mediante el reconocimiento de su existencia, de su coexistencia y la igualdad con los demás.

Respecto a fundamentos psicopedagógicos se identifican que para los tres planes de estudio analizados se retoman los postulados de la teoría sociocultural de Vygotsky, de acuerdo con perfiles específicos de cada programa de licenciatura como un enfoque que se basa en la construcción de aprendizajes; considerando las capacidades cognitivas, socioemocionales, equidad de género, saberes de la comunidad, comunicación, lenguaje, prácticas sociales, derechos humanos, interculturalidad, entre otros aspectos; lo que sustenta el enfoque humanista de los planes y programas de estudio de las licenciaturas (Pérez, 2023).

Se advierten elementos de la psicología del desarrollo y la teoría curricular, manejando un enfoque holístico, con énfasis en el respeto a la diversidad y la inclusión;

estando acorde con las metas establecidas en el objetivo 4 de la agenda internacional 2030, garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

El enfoque pedagógico está centrado en el aprendizaje e interdependencia con la comunidad, mediante la construcción y desarrollo de experiencias vivas mediante el desarrollo de diversas metodologías como el aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje en el servicio y aprendizaje colaborativo.

Actualmente se encuentra en proceso de construcción la encuesta que habrá de aplicarse a los docentes, para recuperar sus percepciones y estrategias respecto a los Planes de Estudio de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Educación Primaria e Inclusión Educativa.

Al identificar los fundamentos filosóficos y pedagógicos de los planes de estudio, se contribuye directamente a la preparación de docentes más competentes y comprometidos. Esto, a su vez, tiene un impacto positivo en la calidad de la educación que recibirán los estudiantes al cursar las Licenciaturas en Educación Preescolar, Educación Primaria e Inclusión Educativa.

### **Discusión y Conclusiones**

Considerando los avances que se tienen hasta el momento, se identifica que los planes de estudio analizados responden a los propósitos establecidos en la agenda para el desarrollo sostenible 2030 planteada por la ONU; asumiendo como una acción de política en educación el enfoque de la formación inicial de maestras y maestros, la cual está a cargo de las autoridades gubernamentales; sin embargo, la participación de las comunidades educativas de las Escuelas Normales ha sido decisiva para el diseño de estos planes de estudio.

El aspecto pedagógico tiene un dominio disciplinar conforme a un desarrollo axiológico que implica el respeto a los derechos humanos, la interculturalidad, inclusión y compromiso colectivo e individual en la educación de todas las niñas, niños, jóvenes y adolescentes, por lo que, los planes de estudio analizados mantienen la atención en la pluriculturalidad priorizando la formación de docentes para el logro de la excelencia

educativa, como se encuentra establecido en el Artículo 3°, enfatizando el desarrollo de capacidades docentes para la vinculación con la comunidad, como referente prioritario de la política pública del gobierno federal.

Las y los docentes deben considerar para el diseño del Plan de estudios las características del contexto, destacando la alineación de los planes para la formación docente con los planes de estudio de la educación básica, sin perder de vista el enfoque de la comunidad como referente decisivo, integrando situaciones y progresiones del aprendizaje situados.

Así mismo, se advierte la integración de los trayectos formativos relativos al manejo de la tecnología y fortalecimiento del aspecto didáctico y pedagógico de forma específica, incrementando el número de crédito; mostrando una evolución curricular de mayor exigencia, conforme a los planteamientos de la educación superior; también se observan que permanecen los elementos de apoyo como la movilidad educativa y la tutoría.

Se incluye el término de flexibilidad curricular para denotar como un elemento que permite atender a las necesidades de los diversos contextos en los que se encuentran insertas las Escuelas Normales, además, el perfil de egreso en este plan de estudio reconoce dos aspectos: el perfil general y profesional, y organiza la malla curricular en tres fases: inmersión, profundización y despliegue.

Por lo que este tema de investigación se considera relevante y oportuno, pues tiene el potencial de generar conocimientos valiosos para mejorar la formación de docentes y, por ende, la calidad de la educación en niveles fundamentales de la sociedad, abordando temas críticos como la inclusión y la adaptación a las necesidades cambiantes de la educación en el siglo XXI.

## Referencias

Carrera, B. y Mazzarella C.(2001) Vygotsky: enfoque sociocultural. Educere, vol. 5, núm. 13, abril-junio, 2001, pp. 41-44

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>

DGESUM (2022). La reforma curricular en la Educación Normal. Recuperado de

[https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/antecedentes](https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/antecedentes)

Giraldo E. (2009) Una mirada a las implicaciones de la teoría curricular en la formación de los maestros. *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN: 1681-5653

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/3146Gil.pdf>

Gómez, C. y De León, E. (2014) Método comparativo. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/9802/1/Estudio%20Comparado.pdf>

Osorio, M. (2014). El currículo: perspectivas para acercarnos a su comprensión. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/853/85352029009/>

Pérez, M. (2020). La Nueva Escuela Normal. Recuperado de <https://revistaeducarnos.com/wpcontent/uploads/2020/04/articulo-miguel-angel.pdf>

Piovani J. y Krawczyk N. Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 821-840, jul./sept. 2017.

<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623667609>

Rodríguez Albarracín, E., (2008). ¿Qué es el humanismo? Problemática de la formación humanística. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, (72), 89-104.

<https://www.redalyc.org/pdf/5155/515551759007.pdf>

SEP (2019) La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Subsecretaría Educación Media Superior

<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

## **Nivel de percepción de las estrategias de enseñanza para fortalecer la práctica docente**

Santa Edén Sariñana Roacho

eden.roacho@aguileradgo.com

Vianey Sariñana Roacho

vsroacho@gmail.com

### **Línea temática 4: Marcos teóricos y epistemológicos de la Pedagogía Normalista**

#### **Resumen**

El artículo que a continuación se presenta tiene su enfoque en la parte central del marco teórico elaborado por las autoras como parte de un trabajo de investigación ya presentado en el título; abarca también, resultados parciales, emanados de un trabajo de observación, mismos que se consideran un avance esencial para la definición de la variable de investigación, que este caso corresponde a Estrategias de enseñanza; se está trabajando bajo el enfoque cuantitativo, no experimental, con un alcance descriptivo, el instrumento que se está diseñando es un cuestionario, la muestra se tomará de los alumnos de quinto semestre de las Licenciaturas en Educación Primaria y Telesecundaria, Plan de Estudios 2022.

Este avance permitirá definir las dimensiones e ítems a aplicar a los normalistas, dando pertinencia a los objetivos que se pretenden alcanzar, mismos que se han definido desde el inicio de la investigación, en esta ocasión, se desglosan los aspectos considerados como primordiales para tener certeza de lo que abarcará la temática a analizar, así como también los resultados de las observaciones realizadas a los alumnos durante el ciclo escolar 2023 -2024; de igual manera, se presenta avance respecto a información de operacionalización de la variable para el piloteo posterior.

**Palabras Clave:** Estrategias de Enseñanza, Práctica Docente, Estudiante Normalista.

#### **Planteamiento del Problema**

Uno de los primeros conflictos que enfrenta el estudiante normalista cuando inicia su periodo de prácticas, que este caso en particular, refiriéndose a los sujetos de estudio,

mismos que acaban de pasar a quinto semestre, el ciclo anterior tuvieron por primera vez la oportunidad de realizar sus prácticas docentes, inicialmente fue con una intencionalidad de ayudantía y práctica, sin embargo, la realidad es que desde tercer semestre se vieron obligados a intervenir directamente con los grupos de práctica, que en todos las secciones correspondieron a escuelas de organización completa, grupos numerosos y comunidades semi urbanas, a excepción de Telesecundaria, la mayoría de ellos estuvieron en comunidades rurales.

Para poder detectar las necesidades que aquí se mencionan en el título de este escrito, se hizo un trabajo de observación por parte de las investigadoras, con base en esto, es importante mencionar que para Navarro (2013) “la observación es un proceso sistemático que permite a quien lo realice detectar particularidades dentro de un proceso o contexto determinado. (...) es un proceso empleado en diversos campos del quehacer investigativo” (p. 51).

Como puede verse, el autor encierra una descripción concreta de lo que sería el acto de observación, recupera el concepto de investigación, poniéndolo de esta forma; la observación es también pues, un acto de investigación, un procesamiento de búsqueda de información que, según la intención de observar, puede ser o no, un acto de aprendizaje para quien observa.

Por otra parte, para Matos (2008):

La observación es la técnica más importante de toda investigación, por lo que sugiere que se debe desarrollar el gusto y la capacidad de observación, en la que se les ofrezcan a los niños estímulos para que aprendan a agudizar todos sus sentidos y registrar sus observaciones (p. 42)

Al hacer la observación del trabajo frente a grupo de los estudiantes en cuestión, se hizo bajo tres vertientes: la primera relacionada con el contexto donde desarrollaron sus prácticas, otra en relación con el número de alumnos con los que practicaron, y, por último, los campos formativos que más abordaron; inicialmente se detecta que la actitud con la que llegan los normalistas al grupo de prácticas y el lenguaje en este proceso, forman parte esencial en su primer acercamiento docente.

Si bien los jóvenes normalistas han recibido una preparación que les ha permitido reconocer las características de los alumnos asignados, siendo los mismos con quienes habrán de implementar sus planeaciones didácticas previamente diseñadas, resulta fundamental saber cómo trabajar con cada uno de los grupos, porque aunque es trillada la frase de que tienen características diferentes, no se puede trabajar igual, precisamente es lo que se detecta, que se desenvuelven igual y en muchos casos utilizando únicamente como herramienta de trabajo el libro del alumno; es aquí donde radica la importancia de estudiar y comprender la forma en cómo perciben los normalistas las estrategias de enseñanza, porque si no se tiene la comprensión de la relevancia que estas tienen, será difícil e imposible que sientan la auténtica necesidad de implementarlas.

El proceso de enseñanza implica en la formación de un sujeto, tener las mejores condiciones para llevar a cabo el acto educativo, también, se involucran expectativas de logro, recursos con que se cuente, condiciones áulicas en infraestructura, mobiliario y acceso a recursos didácticos, de igual manera, son básicos los saberes previos de los alumnos, desde luego, un plan de clase adecuado, respetando en todo momento el plan de estudios vigente, por último, la conducción del docente con una formación pedagógica, didáctica y ética profesional intachable.

La educación es un fenómeno social, inicia por el núcleo más pequeño, la familia. Así se ve como la acción que ejercen los adultos sobre los menores. La educación es una tradición, inicia en el hogar y continúa en la escuela, como un proceso de escolarización, que además es un dispositivo. En la escuela el niño empieza a atender una serie de circunstancias que le “preparan para la vida futura” en todas sus dimensiones (Monzón, 2015, p. 19).

El concepto de preparar para la vida involucra la proyectiva intención de la educación con un carácter formal o informal, la cuestión es, preparar, formar, tener una intencionalidad abierta y clara u oculta, como ocurre en algunos casos, pero al fin de cuentas, tener una intención de ejercer alguna influencia sobre el sujeto que es objeto de esa educación.



El objetivo de esta investigación es: analizar el nivel de percepción que tienen los estudiantes de cuatro grupos de 5° semestre con respecto a la eficacia de las estrategias de enseñanza en su práctica docente.

### **Marco Teórico**

Las Estrategias de Enseñanza. En la actualidad dentro del contexto educativo, las estrategias por lo general quedan a nivel teórico, se han publicado infinidad de libros al respecto, en todas sus modalidades y presentaciones, para diversidad de personas, grupos, niveles educativos para disciplinas del conocimiento muy específicas e incluso, contextualizadas; a medida que se avanza en la evolución de la concepción de las estrategias y su diversificado uso en el contexto educativo, se está cayendo en su uso a nivel situacional, sin reconocer la necesaria aportación de distintas figuras y las corrientes de pensamiento filosófico, cognitivo y social que han intervenido, sea de forma intencional o no, en el desarrollo de diferentes concepciones para este término.

La investigación sobre las estructuras y procesos cognitivos realizada entre las décadas de los sesenta y hasta los ochenta, ayudó de manera significativa a forjar el marco conceptual del enfoque cognitivo contemporáneo. Éste, sustentado en las teorías de la información, la psicolingüística, la simulación por computadora, y la inteligencia artificial, condujo a nuevas conceptualizaciones acerca de la representación y naturaleza del conocimiento, y de fenómenos como la memoria, la solución de problemas, el significado y la comprensión y producción del lenguaje (Aguilar, citado por Díaz & Hernández, 1998)

Lo anterior refiere a un intento por ilustrar la forma en que la enseñanza y el aprendizaje han ido cambiando su conceptualización, con base en los mecanismos que puede desarrollar el sujeto que aprende a partir de la diversificación de las herramientas y los instrumentos para que las personas aprendan y se lleven a cabo procesos de enseñanza.

La forma de presentar los objetos de aprendizaje y la manera de presentar mecanismos y pasos para la enseñanza, han tenido una importante evolución, de hecho, el proceso de enseñanza – aprendizaje ha dejado de ser pensando en un agente receptor, completamente pasivo, la tendencia debe ser hacia algo más activo, dinámico y en constante interacción o trabajo entre pares.

Acosta y García (2012), afirman que,

...por otra parte, es importante señalar que enseñar no es sólo proporcionar información, sino ayudar a aprender; para ello el profesor debe tener buen conocimiento de sus alumnos, de sus ideas previas, los estilos de aprendizajes, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema, coadyuvando todo ello, al desarrollo de las competencias específicas de la educación que están recibiendo (p. 68)

Al abordar las estrategias de enseñanza no solamente se enfoca en cómo hacer las acciones propuestas o comprender las temáticas seleccionadas, esto quiere decir que no solamente que limita a la concepción, generar y construir conocimiento conlleva al análisis constante y a la consideración de los siguientes aspectos que menciona Aguilar (citado por Díaz & Hernández, 1998):

Al incluir en este proceso al marco conceptual de cognición que se tenga sobre la manera en que los individuos procesan sus pensamientos, sus ideas, esto de acuerdo con el grado, nivel y tipo de estímulos visuales, auditivos y kinestésicos que existan o que se ponderen en el momento histórico de que se hable. (p.69)

La enseñanza implica no solo la búsqueda de logro de aprendizajes de parte de las figuras a quienes se enseña a hacer, ser, conocer y convivir a partir de los contenidos temáticos que se trabajen sino, también incluye el promover valores que, en función de sus contextos socioafectivos y familiares, son significativos influyendo en su forma de ser, pensar y actuar.

La evolución de los procesos de enseñanza y aprendizaje están supeditadas a las necesidades y prioridades de la dinámica social, marcando pauta para la generación de conocimientos innovadores, sólidos y pertinentes a los distintos niveles de la formación académica. Por lo tanto, en la educación es necesario que exista una articulación entre el contexto individual y colectivo de los estudiantes y las investigaciones llevadas a cabo por docentes comprometidos con su praxis, para así,

poder aplicar en forma efectiva estrategias de enseñanza que promuevan el aprendizaje significativo en los alumnos (Acosta & Andrade, 2014, p. 68).

Los estudiantes requieren ser analizados, descompuestos y revisados en función de todos los rubros que conforman su experiencia de aprendizaje y desde ahí, el docente pueda prever cómo será la experiencia de enseñanza que habrá de diseñar de manera sistemática, metódica y contextualizada. La acción de enseñar concreta la actuación del profesor para facilitar los aprendizajes en los estudiantes, por lo tanto, plantea actividades que le permitan el logro de determinadas metas, al final del proceso, evaluará para ver en qué medida se han logrado

El estudiante normalista. El alumno normalista representa un proceso de formación que involucra, por un lado, aptitudes, habilidades, competencias, conocimientos y aspectos emocionales, retomando aspectos tecnológicos, también se involucran referentes de orden familiar, provenientes de la formación en casa.

Si bien es cierto que la formación académica del normalista cubre un plan y programa de estudios, también el sentido de identidad se ve condicionado incluso por la modalidad de servicio que preste la escuela normal, es decir de cursos regulares urbanos, rurales e internados; sin embargo, lo que es inamovible son las prácticas docentes, esta actividad académica que enfrenta gradualmente a los estudiantes a contextos reales de trabajo frente a grupo de las más variadas condiciones y procedencias, teniendo como primeros acercamientos los procesos de observación en diversos contextos, es decir, externo, interno y áulico, pasando por ayudantía y práctica docente; en el último año durante el ciclo escolar, practica a cargo de un grupo en conjunto con un docente tutor, mismo que será el responsable del grupo asignado; a este respecto Mercado (2003) señala que:

Dentro de los procesos de formación inicial, la realización de prácticas pedagógicas se constituye en una actividad en la cual confluyen, de manera diversa y a veces contradictoria, el conjunto de creencias, disposiciones y valoraciones sedimentadas en la historia del magisterio con la normatividad institucional, referentes teórico-

metodológicos y didácticos promovidos a partir de los planes y programas de estudio (p. 122).

Esta es una idea de la percepción que bien puede tener concebida la figura institucional normalista sobre la realización de las prácticas docentes, pero, además, es también una postura acerca de los elementos teórico-metodológicos que el practicante requiere tomar en consideración para realizar el diseño de los planes de clase que se involucran de forma necesaria en la elaboración de los proyectos de intervención dentro de sus prácticas intensivas.

Los estudiantes, al enfrentarse al hecho de ir a practicar, viven y experimentan diversos cambios con respecto a la conducta, lenguaje, disposición y presentación que manifiestan en su condición de estudiantes, al ocupar una nueva posición en la que el rol principal se modifica de manera sustantiva, pues se deja de ser estudiante para asumir la posición de maestro (Mercado, 2003, p. 122).

*Las prácticas docentes.* Todo proceso de formación, en cualquier nivel educativo, requiere de una validación de los aprendizajes que se espera logren los estudiantes, en este sentido, se logra mediante la satisfacción de indicadores de evaluación que son previamente establecidos en los lineamientos de los planes de estudio y requieren estar en congruencia con el perfil de egreso del nivel educativo al que se hace referencia.

El llevar a cabo las prácticas profesionales, no es solamente para que se haga una especie de ejercicio, sino que se trata de hacer converger tanto los aspectos teóricos como los prácticos en el desarrollo del futuro profesional, es decir, en la práctica, aunque se requiere con igual importancia, el aspecto teórico que nos habla de los necesarios conocimientos acerca de desarrollo humano, fisiología, motricidad, emociones y capacidades cognitivas de los sujetos hacia donde se desarrollan las prácticas profesionales.

Retomando a Sanjurjo (citado por Navarro, 2013) la práctica docente que se realiza como requisito de egreso en las instituciones educativas de enseñanza superior, es una experiencia supervisada por docentes que acompañan las residencias y que tienen como función, entre otras, ayudar a confrontar pensamiento y acción, procedimiento que se apoya en diferentes instrumentos de evaluación, entre los que se encuentra la observación,

la cual permite tener una visión más clara del trabajo que el estudiante practicante realiza, desde el lugar donde ésta se lleva a cabo.

Según García (2014) “en los procesos de reforma curricular emprendidos en las instituciones educativas de educación normal durante la última década, los profesores aparecen como responsables últimos de concretar los modelos educativos innovadores en el aula” (p. 15).

Para entender los retos que enfrenta el docente frente a la innovación del currículo y la enseñanza, hay que avanzar en la comprensión de cómo es que aprenden los profesores, qué los impele a cambiar o no sus prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrenta la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide (Zabala, 2006, p. 18).

En este sentido, las intervenciones de las instituciones formadoras de docentes juegan el papel relevante en la existencia de nuevos maestros, pero se puede generar, desde este contexto también, la posibilidad de un discurso en el que la intervención de las escuelas normales también abarque una participación seria en torno a la integración de nuevos programas de estudio y elementos que deben reconsiderarse en todo momento.

Puede decirse que, para hablar sobre el trabajo cotidiano de la práctica docente, es necesario considerar dos vertientes; una referida a la formación que prepara al maestro para su ejercicio profesional, en las escuelas normales; la otra, a la actualización y superación, que lo acompañan durante su desempeño profesional.

Es necesario, en esta parte del proceso, considerar la posición del formador en torno a lo que sus estudiantes deben lograr a partir de la elaboración de planes de clase, para ello se requiere consolidar la conceptualización de este término de manera clara y contextualizada.

Hemos dejado de pensar la ciencia como el resultado de un proceso de acumulación y nos inclinamos a pensarla como un proceso permanente de reconstrucción y reevaluación de paradigmas (Kuhn). Se han removido los fundamentos tradicionales de validación del conocimiento científico (Popper). Las pretensiones de objetividad y de neutralidad (escuela de Frankfurt), el monismo metodológico y la distinción

nítida entre ciencia e ideología (Feyerabend) El enfoque conductista de la enseñanza (Ávila, 2008, p. 16)

Esta apreciación sobre la ciencia es congruente con la realización de la práctica docente, pero solamente en lo referente a la afirmación de que la ciencia es resultado de un proceso permanente de construcción, entendiendo que el acto educativo está en constante evolución.

### **Metodología**

El enfoque de investigación que se propone es el cuantitativo, no experimental, con un alcance descriptivo, lo anterior porque la intencionalidad es dar a conocer cómo perciben los alumnos normalistas a las estrategias de enseñanza, esto con el apoyo de los resultados obtenidos, hacer una descripción a detalle de cada uno de los ítems seleccionados, repartidos en cada una de las dimensiones que se consideren idóneas para el estudio. (Bisquerra, 2004)

La técnica a utilizar es la encuesta, con el instrumento del cuestionario, mismo que se formulará con la operacionalización de la variable definida inicialmente en este documento; procesando las respuestas de los alumnos normalistas en el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (siglas en inglés SPSS), para posteriormente presentar los resultados en un escalamiento tipo Likert, previa verificación de fiabilidad.

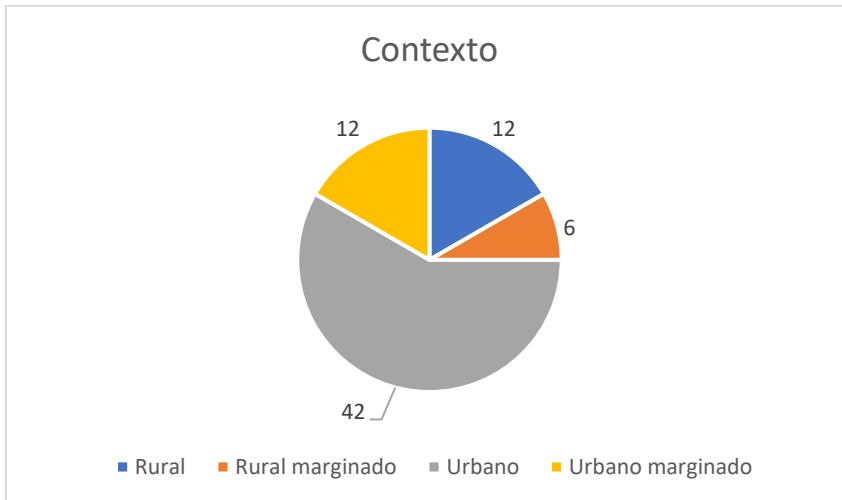
Los participantes son los alumnos de quinto semestre de las cuatro secciones, en tres de ellas con la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), una con la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT); estudiantes que se han estado monitoreando desde el ciclo escolar próximo pasado (23-24), dándoles el seguimiento adecuado con esta intervención.

### **Resultados**

A continuación, se presentan los resultados que hasta este momento se tienen, es decir, parciales, los cuales emanaron de las observaciones realizadas a los cuatro grupos, tres de la LEP y uno de la LEAT, determinados en tres aspectos, mismos que aquí se presentan; cabe

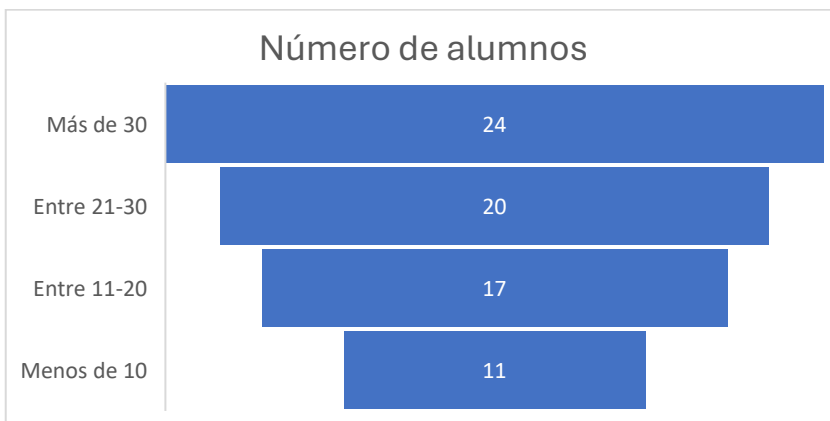
mencionar que no a la totalidad, pero si un número significativo de 72 estudiantes normalistas:

**Figura 1.** Contexto en el que se realizaron sus prácticas



En esta figura se detecta que la mayoría de los alumnos realizaron sus prácticas docentes en el contexto urbano, situación que deberá tomarse en cuenta al momento de diseñar el cuestionario para detectar la percepción de las estrategias de enseñanza, porque de manera institucional se tiene previsto que en 5° y 6° semestres realicen sus prácticas docentes en grupos multigrado, entonces, hacia ese sector deberán dirigir sus estrategias y diversos insumos solicitados.

**Figura 2.** Número de alumnos en su práctica docente

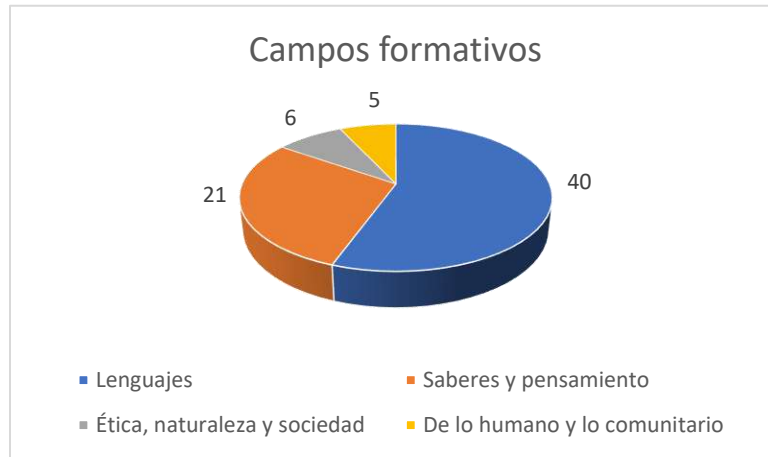


Este gráfico dice mucho acerca de la manera en cómo organizaron a sus grupos, la mayoría de los alumnos estuvo practicando con más de 30 estudiantes de educación básica,



es por ello que en muchos casos se justificaban cuando se les señalaba que su trabajo solamente incluía insumos provenientes de los libros del alumno, situación que no es adecuada, puesto que se deben promover diversas formas de trabajo, sin embargo, aún no se tiene consciencia de lo que representa la implementación de estrategias de enseñanza, mucho menos el impacto.

**Figura 3.** Campos formativos trabajados



Por último, este gráfico es de los más impactantes como parte de la planta docente de la Escuela Normal, puesto que da muestra de que solamente se están enfocando a trabajar en dos campos formativos, cuando la intencionalidad de la NEM no es esa, no es la intención “seccionar”, por ello, este resultado es muy importante al momento del diseño del cuestionario, porque se va a poder direccionar hacia la importancia que se tiene el trabajar por ejemplo las metodologías que propone el nuevo plan de estudios, así como la necesidad de adecuarlas a las necesidades de los grupos de práctica y los contextos donde los desarrollen.

### **Discusión y conclusiones**

El avance que hasta este momento se tiene de seguimiento con alumnos que ya se encuentran por iniciar su quinto semestre ha sido bastante enriquecedor, más que nada porque los resultados que hasta este momento se tienen da cuenta de que en los tres aspectos que se abordaron, los normalistas tienen vacíos, lo cual recae en la ausencia de concepción con respecto a lo que significa el término de estrategias de enseñanza, no refiriéndose específicamente a la definición como tal, va más allá de eso, es decir, al

momento de llevarlas a la práctica, realmente es nula la presencia de ellas, es por ese motivo que se toma la decisión de primero conocer cuál es la percepción que los estudiantes de este Plan de Estudios 2022, quienes acaban de tener su primera experiencia de trabajo frente a grupo, considerando que el siguiente paso es que las reconozcan, que identifiquen hasta dónde las están tomando en cuenta y el impacto que están teniendo en sus distintos grupos.

En ocasiones se demerita que se atiendan aspectos que para muchos pueden caer en la “obiedad”, sin embargo, para tener los logros más tangibles es necesario proponer intervención desde la génesis misma de los trabajos propuestos, en este caso en específico, así será, empezar por la concepción misma de las estrategias didácticas, el reconocimiento de ellas, la manera en cómo consideran que las están implementando para generar propuestas y llevarlas a la práctica en los grupos asignados.

## Referencias

- Acosta & Andrade, (2014,). Estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje significativo de la biología en la Escuela de. *Multiciencias, vol. 14, núm. 1, enero-marzo*, pp. 67-73.
- Acosta, S. F., & García, M. C. (2012). Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de biología en las universidades públicas. *Omnia, vol. 18, núm. 2, mayo-agosto*, pp. 67-82.
- Aguilar en Díaz Barriga A., F. & Hernández R. (1998). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes. En F. y. Díaz Barriga Arceo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista* (págs. 69-112.). México: McGraw-Hill.
- Ávila, R. (2008). La observación, una palabra para desbaratar y re-significar. Hacia una epistemología de la. *Revista Científica Guillermo de Ockham, vol. 6, núm. 1, enero-junio.*, 15-26.
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid, España: Editorial La Muralla.

- García, M. & M. (2014). Nociones y prácticas de la planeación didáctica desde el enfoque por competencias de los formadores de docentes. *Ra Ximhai*, 10 (5), Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134001>, 15-24.
- Mercado, C. E. (2003). De estudiante a maestro practicante: los ritos de paso en las prácticas pedagógicas en la escuela normal. *Tiempo de Educar*, 4 (7), 121-151.
- Matos, Y. (2008). La observación, discusión y demostración: técnicas de investigación en el aula. *Laurus*, 14 (27), 33-52.
- Monzón, T. (2015). La educación y la formación en la Educación Normal. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 6 (10), 18-27.
- Navarro, R. D. (2013). El proceso de observación: El caso de la práctica supervisada en inglés en la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, XIV (28), <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=66629446004>, 54-69.
- Zabala, V. A. (2006). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, España. Editorial GRAÓ, p. 18

## Praxis educativa desde de los postulados de Freire: un estudio de caso en educación primaria

José David Morales Díaz

davidmoralesdiaz624@gmail.com

Nancy Silvia Esparragoza Bermejo

esparragoza.bermejo.ns@bine.mx

Daniel Salvador Flores Méndez

floresmds.lep20@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

### Línea temática 4: Marcos teóricos y epistemológicos de la Pedagogía Normalista

#### Resumen

A partir del nuevo modelo educativo 2022 para la educación básica, el magisterio define su quehacer docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de los nuevos enfoques pedagógicos. Así, el presente estudio surge del contexto de la práctica docente de un estudiante normalista durante el 7º y 8º semestres de la carrera con el acompañamiento y abordaje experto de los docentes normalistas para *explorar la vinculación de la práctica docente con los postulados pedagógicos de Freire en la praxis educativa en el marco de la NEM*. Este estudio de caso de enfoque cualitativo, considera 10 docentes (de 2º a 6º grado) de la Escuela Primaria Oficial Amalia Contreras de Lobato de la ciudad de Puebla, México, emplea la entrevista estructurada y sistematiza los hallazgos mediante cinco categorías a priori: *Educación liberadora; alfabetización de los sujetos; concientización; diálogo y educación bancaria*. Los resultados determinan el reto del colegiado docente por apropiarse de los postulados pedagógicos de Freire y lograr que determinen su praxis educativa. Como investigadores, en una segunda etapa, instituye el compromiso de profundizar en el escenario de la Educación Normal para definir la relación epistemológica de estos fundamentos pedagógicos con la formación inicial docente.

**Palabras clave:** Praxis educativa, educación liberadora, alfabetización de los sujetos, concientización, diálogo, educación bancaria.

### **Planteamiento del problema**

Actualmente, el Subsistema de Educación Básica mexicano está orientado bajo los principios pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en este sentido, se reconoce el pensamiento filosófico de Paulo Freire (1921-1997), el cual se encuentra explicitado, pero no abordado, en el Plan de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria 2022, motivo por el cual, la comunidad educativa se encuentra viviendo nuevas formas de enseñar y aprender. Sus principios pedagógicos: (a) identidad mexicana, (b) responsabilidad ciudadana, (c) honestidad, (d) transformación de la sociedad, (e) dignidad humana, (f) interculturalidad, (g) cultura de la paz, (h) naturaleza y cuidado del medio ambiente (SEP, 2019, pp. 4-10).

Por otra parte, se considera que la práctica o praxis educativa es fluida, difícil de delimitar, pero compleja, en ella se expresan diversos factores que la definen, “ideas, valores y hábitos pedagógicos” que la determinan (Zabala, 2007, p.14). Tiene su razón de ser en “parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y las condiciones físicas existentes” (ídem.). Donde todos los elementos del proceso educativo confluyen y se explican el aula como microsistema.

Comprender que la práctica educativa está determinada por los fundamentos, el enfoque y los principios pedagógicos que rigen a un modelo educativo, implica concebir una praxis consciente, reflexiva y benéfica para la sociedad actual.

La praxis educativa sin duda alguna conlleva al análisis y la reflexión de los actuales escenarios socioculturales y socioeducativos que vive una comunidad. Por ello, el actuar docente en la educación básica debe ir más allá de los procesos de enseñanza y aprendizaje estandarizados, debe centrarse en la transformación educativa que se ofrece a los niños, niñas y adolescente (NNA) del país. Transformación que conlleva el desarrollo de la conciencia humana a partir del diálogo y de la humanización del mundo a partir de la

reflexión sobre el actuar de los sujetos; tareas que el colegiado docente debe asumir para lograr una educación pertinente a las necesidades e intereses de cada comunidad.

Entender la práctica educativa como un acto pedagógico que responde a las exigencias del currículum y que demanda saberes psicopedagógicos, culturales y digitales, conduce a identificar los rasgos y significados de la praxis educativa que ejercen los docentes de educación primaria bajo la actual NEM, la cual, sólo será auténticamente humanista en la medida que, procure la integración del individuo a su realidad, le pierda miedo a la libertad, y pueda formar en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia, y a la vez, de solidaridad (Freire, 1992, como se citó en Naessens, 2019).

En un acercamiento al análisis de la NEM, es posible identificar que el Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022 propone un cambio de paradigmas donde existan: (1) campos formativos y ejes articuladores del saber, (2) autonomía docente, (3) comunidad y relación escuela-sociedad y, (4) el derecho humano a la educación. Asimismo, que dentro de las fuentes curriculares que la sustentan, se encuentra la pedagogía humanista y crítica, el enfoque de la educación comunitaria, y una fuerte inspiración en pensadores mexicanos y latinoamericanos de la pedagogía crítica, las epistemologías del sur y las filosofías latinoamericanas de la liberación (SEP, 2023, p. 6).

Ante este panorama, surge el interés por indagar sobre la praxis educativa al implementar el nuevo modelo educativo 2022 para la educación básica en docentes de la escuela de práctica Amalia Contreras de Lobato de la ciudad de Puebla, México. Ello, a partir de la inmersión, el análisis y la interpretación de los datos por parte del estudiante y los docentes normalistas, que les facilite resignificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje para la sociedad actual.

Planteamientos que facilitan la formulación de la pregunta de indagación: ¿Cuáles son los significados de la praxis educativa a partir de los postulados teóricos de Freire en el marco de la Nueva Escuela Mexicana en docentes de 2° a 6° grado de la Escuela Primaria Oficial Amalia Contreras de Lobato de la ciudad de Puebla?

## Marco teórico

### La praxis educativa

Como punto de partida, es importante aclarar los vocablos, práctica y praxis, etimológicamente son diferentes, el término práctica proviene del latín *practicus* ‘que actúa’, y por su parte, praxis proviene del griego *praxis*, considera a esta última, sinónimo o afín de práctica, definida como el “ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas o contraste experimental de una teoría” (RAE, 2024).

Luego entonces, la educación como praxis es la educación de la persona en todas sus dimensiones, la persona se constituye en el sujeto, en el actor de su propia educación; por tal motivo, pertenece al dominio de la praxis, del obrar humano responsable (Bambozzi, 1993).

Así, García et al. (2008) definen a la praxis educativa como: “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (p. 33).

En tanto Zabala (2007), en su postura de comprender la práctica educativa con carácter reflexivo, determina variables para su análisis, afirmando que ésta no se reduce a la intervención educativa que sucede en el aula, sino que tiene un antes y un después, la planeación y la evaluación, fases inseparables del actuar docente, afirmando que, sólo será posible entenderle al considerar sus intenciones, previsiones, expectativas y la valoración de sus alcances (p. 15). Además, determina que las fuentes del curriculum, entendidas como marcos informativos para resolver cada ámbito de la intervención educativa, se articulan en diferente magnitud y en dos planos; el primero, relacionado con el sentido y el papel de la educación al ligar las fuentes socioantropológica y epistemológica, por otro lado, relaciona las fuentes psicológica y didáctica al buscar responder a cómo enseñar y cómo se produce el aprendizaje (p. 20). Lo cual permite inferir, el valor simbólico que adquiere el saber curricular para consolidar una praxis educativa de gran significado.

Porque dominar el acto educativo es compromiso de los profesionales de la educación, quienes, al conjugar sus saberes didácticos durante su formación inicial y



continua, así como su experiencia docente durante la práctica y la labor docente deben generar la renovación de su práctica educativa como producto del nuevo modelo educativo y asimilar una conciencia sobre la relevancia de su papel como agentes educativos de un cambio social importante.

### **El pensamiento de Paulo Freire**

Para Freire (1996) el punto de partida de su pensamiento pedagógico se centra en la práctica de la libertad y la liberación del oprimido, postula la “pedagogía del oprimido”. En la que entraña su obra anterior *La educación como práctica de la libertad*, de la cual discute algunos puntos, como su preocupación por la deshumanización desde la viabilidad ontológica y la realidad histórica, cita. “Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema. Descubren qué poco saben de sí, de su puesto en el cosmos y se preocupan por saber más” (p. 31). Pretende el hombre saber de sí, reconocer su deshumanización para valorar la humanización, sumando una clara consciencia de su inconclusión y, la “lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada” (p. 32), recordando que “nadie se libera solo” (p. 63), resultado de su concientización.

El diálogo, el derecho a decir la palabra verdadera para transformar el mundo; palabra, producto de la unión entre acción y reflexión, y, por ende, de la praxis. “El diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales” (Id., p. 101), siempre como un acto de amor, humildad, de fe en los hombres -la vocación de ser más-, y de esperanza que requiere un pensar crítico donde el universo se revela en la medida de la acción individual. El diálogo “implica el pensar crítico (...), sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación” (Id., p. 107).

La educación auténtica promueve el diálogo y la problematización, se hace de “A con B” (ídem, p. 108), de forma horizontal, donde existe la plena conciencia de la condición y obligación humana (Furter, 1996, como se cita en Freire, 1996, p. 108).

En la pedagogía de Freire (1996) existe la concepción bancaria de la educación con la consiguiente antagonía entre el educador -opresor- y el educando -oprimido-. En ella se

concibe al ser humano como una especie de 'banco' en cuya caja fuerte se reciben, guardan y archivan los depósitos -término que es familiar bajo la mentalidad neoliberal-. Al educando, se le otorga la mínima ganancia, que serían los conceptos alienados, y se espera que esté agradecido por el 'favor' mientras el educador incorpora y administra los bienes protegiendo sus intereses. El educador es quien sabe, no hay diálogo, promueve la 'cultura del silencio' y, refleja la 'sociedad opresora', facilitando la dominación (pp. 69-75).

Por lo contrario, la educación liberadora sigue siendo una meta por alcanzar. Comienza siempre por problematizar la realidad que se vive para provocar un acto cognoscente. Educar en la libertad supone un cambio de actitud que exige un nuevo tipo de comunicación; y si se acepta, se obtendrá la libertad como forma natural e intrínseca de la actividad humana, rompiendo así con la secuencia del oprimido-opresor.

Aunado a ello, su postulado sobre la alfabetización, define que:

sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de reacción, de búsqueda, de independencia, y a la vez, de solidaridad. (Freire, 1971, p.15)

El proceso de alfabetización del individuo le permite apoderarse del lenguaje, desarrollar su competencia lingüística y leer entre líneas el mundo o expresar sus ideas más profundas. La alfabetización como acto social, se desarrolla en comunidad, el diálogo con el otro a través de la palabra facilita la verbalización del conocimiento y la expresión de ideas y sentimientos. La escuela como escenario social, posibilita la alfabetización de forma consciente y con métodos especializados desde la sociolingüista y la psicolingüista. La escuela se le otorga la facultad de sumir la alfabetización de la sociedad. "Alfabetizar es concienciar" (Freire, 1996, p. 5).

El alfabetizando, mediante la escritura, "va asumiendo gradualmente la conciencia de testigo de una historia de que se sabe autor. En la medida en que se percibe testigo de su historia, su conciencia se hace reflexivamente más responsable de esa historia" (Freire, 1996, p. 8). La capacidad de la conciencia humana pretende ciudadanos críticos, personas

que se replanteen el mundo, se cuestionen y transformen la realidad. El diálogo apertura la conciencia humana.

### Metodología de investigación

A fin de abordar el tema de estudio se consideró la investigación cualitativa por su naturaleza metódica e interpretativa, y se optó por el diseño o método de estudio de caso por facilitar el estudio profundo de un conjunto de unidades involucradas en el fenómeno, otorga la oportunidad desde su categoría interpretativa “ interpretar y teorizar sobre el caso, es inductivo para desarrollar categorías conceptuales, para ilustren, ratifiquen presupuestos teóricos definidos antes de la información” (Monje, 2011, p. 118).

Por su parte los instrumentos empleados se relacionan con la entrevista estructurada o dirigida, el contenido permite dar orden y profundidad, se elaboraron instrumentos con preguntas ad hoc a las categorías de análisis a priori, cabe señalar que el instrumento fue validado y ajustado hacia los propósitos de la investigación. Se entrevistó a 10 diez docentes de Escuela Primaria Oficial Amalia Contreras de Lobato de la ciudad de Puebla (ver Tabla 1), durante los meses de marzo y abril del año 2024.

**Tabla 1.** Caracterización de los sujetos

Docentes (D)	Edad	Sexo		Perfil académico	Años de servicio	Contexto escolar en el que han trabajado
		Masculino	Femenino			
D1	29	1		Licenciatura	7	Urbano, rural.
D2	39		1	Maestría	16	Urbano, rural.
D3	40		1	Licenciatura	22	Urbano marginado, urbano.
D4	45		1	Licenciatura	20	Urbano, rural.
D5	47		1	Licenciatura	20	Rural, urbano marginado, urbano
D6	48	1		Licenciatura	27	Rural, urbano.
D7	50		1	Licenciatura	23	Rural, urbano marginado, urbano.

D8	50	1	Licenciatura	25	Urbano marginado, urbano.
D9	55	1	Licenciatura	27	Rural, urbano marginado, urbano.
D10	60	1	Licenciatura	30	Marginado.
$\Sigma/\bar{X}$	46.3	3		21.7	

Fuente: Entrevistas

Los resultados de las entrevistas buscan comprender los significados que los sujetos de estudio le otorgan a la *Praxis Educativa* a partir de los postulados del pedagogo, educador y filósofo brasileño Paulo Freire que se analizan y presentan a partir de cinco categorías de análisis: (1) Educación Liberadora, (2) Alfabetización de los Sujetos, (3) Concientización, (4) Diálogo y, (5) Educación Bancaria, las cuales facilitaron la identificación de las experiencias y conocimientos sobre la NEM de los sujetos de estudio, y el ordenamiento de sus ideas.

Resultados

*Categoría 1. Educación liberadora.* Respecto a la categoría Educación Liberadora, los docentes le dan cierto significado sobre fomentar el pensamiento crítico y creativo en los niños y las niñas de la escuela primaria, pues consideran que les permite un cambio de actitud, en este sentido el docente exige un nuevo tipo de comunicación con ellos. Además, el pensamiento crítico en la educación liberadora es considerado como tema relevante en la enseñanza porque permite reflexionar y dar solución a problemas de aprendizaje o del conocimiento. Señalan que la libertad debe ser de forma natural e intrínseca de la actividad con los niños y niñas, que contribuya al desarrollo de su personalidad, y es preciso depositar fe y confianza en la libre y responsable actuación de los demás mediante actividades que les ayude a reflexionar e investigar. Se cita:

Mi enfoque es cultivar el pensamiento crítico en mis alumnos. Para ello, establezco actividades que promueven la exploración, el cuestionamiento y el análisis. Las

actividades son debates sobre temas relevantes, resolución de problemas complejos, proyectos de investigación y juegos que fomenten la reflexión. (D2)

Por su parte, relacionan el pensamiento crítico y la educación liberadora, “problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir ‘conocimientos’ y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación ‘bancaria’, sino ser un acto cognoscente” (Freire, 1996, p. 85). Sí, los docentes de esta muestra conciben a la educación liberadora como crítica, reflexiva y autocrítica en donde los alumnos pierden sus miedos y van constituyendo la conciencia de sí mismos y del mundo. Se cita:

“Considero que mi papel como maestra no es solo transmitir conocimientos sino ir más allá, reforzar los valores, actitudes y aptitudes de los alumnos” (D8).

“Trabajo la reflexión y autocrítica de lo que se aprendió y cómo lo aprendieron mis alumnos” (D4).

Existe un diálogo en ambas direcciones, educando-educador, se establece una cercanía y acompañamiento entre estos sujetos intercomunicados, juntos aprenden, juntos buscan y construyen el conocimiento en la medida en que sientan que tienen un compromiso para hacerlo con libertad y capacidad crítica. Se cita:

Es indispensable no sólo centrarse en los conocimientos, valorar cada vez más el cómo los alumnos se desenvolverán en su vida diaria, tomando en cuenta su propio contexto y utilizando el diálogo continuo para fomentar un pensamiento crítico y creativo. (D7)

*Categoría 2. Alfabetización de los sujetos.* Sobre la alfabetización de los sujetos, se encontró que los docentes mencionan la importancia de crear e implementar ambientes alfabetizadores, el cual, se crea mediante la introducción de variados portadores de textos en las aulas: libros, revistas, afiches, juegos, diarios, entre otros, También se define por las prácticas sociales y culturales que envuelven a las niñas y niños, así como, por las acciones que desarrolla el maestro dentro y fuera del aula y la escuela.

La alfabetización es la acción que procura el acercamiento del sujeto al conocimiento y su integración a la realidad sociohistórica que acontece. Es un proceso recreativo, de

exploración, de independencia, y a la vez, de solidaridad. De la misma forma la alfabetización requiere no sólo reconocerse a sí mismo, sino también, desarrollarse plenamente y valorarse cultural y socialmente, recuperando la dignidad humana perdida desde un enfoque concientizado.

Resulta pertinente considerar que, desde muy temprana edad de los niños y las niñas, la escuela debe iniciar

la práctica de los lenguajes que potencien y complejicen su uso (...), mediante la oralidad, lectura, escritura, sensorialidad, percepción y composición (...) (para) explorar y desarrollar la sensibilidad, percepción, imaginación y creatividad como herramientas para interpretar e incidir en la realidad. (SEP, 2023, p. 57)

La intervención didáctica del docente requiere de la selección y organización de secuencias didácticas y proyectos integradores que partan de situaciones problemáticas que promuevan en los niños: el cuestionamiento de sus representaciones, la contrastación de sus ideas con la información obtenida y, la elaboración de inferencias sobre lo que se desea saber. Se cita:

Para fomentar ambientes alfabetizadores es indispensable acercarlos a la lectura con temas de su interés, que exploren y descubran los diferentes tipos de texto: libros, revistas, afiches, juegos, diarios, no dejando a lado las prácticas culturales que se dan en el aula. (D3)

En general, las actuales metodologías educativas tienden a promover una relación entre el contenido por aprender y la realidad. Esto se debe a un enfoque más centrado en el estudiante y en hacer que el aprendizaje sea relevante y significativo para su vida cotidiana. (D2)

Actualmente, los ambientes alfabetizadores, por su cualidad transversal, se pueden considerar dentro de las metodologías activas que refiere la NEM, como son: el aprendizaje basado en proyectos comunitarios, el aprendizaje basado en la indagación, bajo el enfoque STEAM, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje servicio, entre otras, que suelen incorporar situaciones y contextos reales en los que los niños y las niñas pueden aplicar lo que están aprendiendo de cualquier campo formativo. Se cita:



El programa te da la libertad de tomar el contenido y realizar actividades que se adecuen al contexto, a la interacción en su entorno y así construir los conocimientos y que estos estén vinculados a la realidad. (D2)

La alfabetización desarrolla la capacidad lingüística del ciudadano a través de la práctica social del lenguaje, existe “una relación dialéctica entre la lectura de la palabra y la lectura del mundo (Freire, 2016, p.113).

*Categoría 3. Concientización.* Respecto a la concientización, los docentes mencionan la importancia de la reflexión, conceptualizada como una capacidad que hace consciente al alumno de su esencia humana y de la vida, de los valores que hay en ella, y que le da el sentido positivo o negativo de la realidad en que vive y de sus propias acciones. La concientización se relaciona con la reflexión y promueve el criterio objetivo y el pensamiento crítico, da la capacidad de valorar las cosas y las situaciones que se viven para involucrarse y resolver, es decir, ayuda a formar el criterio.

Para los docentes la reflexión sobre la práctica docente vinculado con la concientización de sus alumnos permite la mejora, pues, por medio de aquella, se identifica el punto exacto en que se encuentra el proceso educativo. Dando cabida a la incertidumbre, que invita a cuestionarse en todo momento sobre la eficacia de la práctica, lo conveniente de los actos docentes para cada situación, y, sobre todo, el nivel de logro de las finalidades educativas. Además, la concientización del rol del educador y del educando vuelve al proceso educativo un ejercicio sistemático que proporciona respuestas ordenadas y secuenciales a las dudas metódicas de estos actores educativos. Se cita:

La reflexión es importante ya que como maestros en la práctica nos damos cuenta de que actividades nos funcionan y cuáles no, además de eso es un crecimiento como docente ya que reflexionas todos los días con el propósito de que cada clase sea mejor, de esta manera se promueve el pensamiento crítico y la importancia de valorar las cosas y las situaciones que se viven. (D7).

De acuerdo a los docentes, la reflexión hará consciente al educador de sí mismo, de sus acciones, sus fortalezas y debilidades profesionales y personales, del contexto en el cual se desempeña, y se reconocerá, a través de sus logros, como sujeto activo de la educación.



De esta manera la reflexión en la educación se convierte en un acto consciente y humano.

Se cita:

Significa que se tome el tiempo para analizar críticamente su práctica docente, evaluando sus métodos, enfoques y resultados con el fin de mejorar continuamente. Esta reflexión se realiza de manera consciente y sistemática, con el objetivo de entender mejor cómo se enseña y cómo impacta en el aprendizaje de mis estudiantes. (D2)

La reflexividad de los docentes, no sólo se está velando por su bienestar profesional y personal, sino que también hace una contribución significativa a la educación que se verá reflejada en la formación de los alumnos entorno a su comunidad. De esta manera se promueve la concientización al interior de la comunidad educativa, que implica trabajar juntos, brindarse mutuo apoyo, compartir sus experiencias y, observar y aprender unos de los otros en pro de instrumentar un currículo contextualizado. Se cita:

“Para mí es muy importante ya que reflexiono sobre mi práctica docente, observo mis errores y los enfrentó” (D9).

“Abordando cada problema que se da en la comunidad, respecto a mi práctica valorando cada clase tomando en cuenta los errores que tuve” (D10).

Una praxis educativa consciente de las fuentes curriculares promoverá un cambio en el aula, la escuela y la comunidad, evitando el menor número de errores que afecte la formación académica del alumnado.

Los docentes reflexivos y críticos generaran pensadores reflexivos y críticos. Estos docentes implementan estrategias didácticas para fomentar la concientización en sus alumnos, es decir, les enseñan a evaluar su propio aprendizaje, a reconocer y afrontar la diversidad intercultural de su entorno, a respetar los derechos humanos y planetarios, a preocuparse por los problemas socioculturales de su comunidad y de su país.

“La autoevaluación es la estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el alumno” (D9).

La conciencia “es la representación de las cosas de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correcciones causales y circunstanciales” (Freire, 1971, p. 99).

*Categoría 4. Diálogo.* En función a la categoría de diálogo, los docentes mencionan que no es depositar o intercambiar ideas con el otro; tampoco es imponer la verdad que sustente una persona. El diálogo es un acto creador y requiere ser fomentado en la acción del trabajo pedagógico, implica la responsabilidad social y política del hombre. De suerte que, si no hay diálogo, verdadera comunicación, tampoco habrá verdadera educación; el diálogo implica siempre una relación de empatía y se funda en un acto amoroso, humilde, crítico, esperanzado, confiado y creador. Se cita:

Fomentar el diálogo, escuchar las opiniones de todos los alumnos y resolver con ellos los problemas que se dan día a día propicia una relación de equilibrio, de empatía, todo esto basándose en un acto amoroso, humilde, crítico, de esperanzada y creador. (D1)

Los chicos tienen la oportunidad de expresar no sólo información sobre el tema, también sus dudas o preguntas extras para reforzar el tema, claro todo esto se realiza con el orden y respeto para todos, favoreciendo una ciudadanía libre, pensadora, responsable y autónoma. El diálogo rompe con las metodologías tradicionales y con las formas convencionales de construcción de normas en el aula. (D6)

Se comprende que el papel del educador en una corriente humanista consiste, entonces, en dar la oportunidad al otro para entablar un diálogo, compartiendo y problematizando no sólo información académica sino relacionada con experiencias reales que lo ubiquen en su contexto inmediato. Si se quiere una ciudadanía libre, consciente y crítica se debe dar importancia en la escuela al diálogo como herramienta principal de interacción y solución de conflictos dentro de la comunidad. Esto implica saber implementar técnicas de oralidad y escucha, ser empático y seguir reglas. El diálogo rompe con la organización del tiempo y del espacio, romper con las metodologías tradicionales que no permiten la interacción ni el diálogo y rompe con las formas convencionales de construcción de normas en el aula. Se cita:

“Escucha activa: Se trata de una técnica de comunicación donde se analizan con atención las palabras y gestos del interlocutor, con el objetivo de lograr una comprensión integral y empática del mensaje transmitido” (D2).

“Reglas para dialogar. La finalidad es establecer entre todos, estudiantes y docente, las reglas o normas para dialogar de forma respetuosa en clase” (D4).

“La lluvia de ideas: Es una herramienta de trabajo grupal que facilita el surgimiento de nuevas ideas sobre un tema o problema determinado (...) es una técnica de grupo para generar ideas originales en un ambiente creativo” (D3).

*Categoría 5: Educación bancaria.* En relación con la categoría de educación bancaria, los docentes consideran cambiarla por una educación basada en experiencias e investigación que les permita desarrollar aprendizajes que realmente recuerden, y no sólo como un mero acto de depositar conocimientos. Hoy se necesita examinar críticamente no sólo cómo un estudiante adquiere más conocimiento, sino también por qué y cómo unos aspectos particulares de la cultura colectiva se presentan en la escuela como un conocimiento objetivo y factual. El actual currículo plantea siete ejes articuladores para abordar los contenidos y promover los procesos de aprendizaje (PDA) en el alumnado, donde la inclusión, el pensamiento crítico, la interculturalidad crítica, la igualdad de género, la vida saludable, las artes y experiencias estéticas y la apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura retoman un sentido significativo en la formación de los ciudadanos. Se cita:

“La experiencia y la indagación queda en la memoria de los niños, ya que lo recuerdan o asemejan con lo que practicaron o se les hizo interesante de las actividades” (D4).

Sí, dando la libertad a los alumnos, que ellos guíen lo que quieren aprender por medio de sus intereses, dándoles las herramientas para que busquen nuevos aprendizajes, fomentando autonomía, seguridad y confianza en sí mismos y no solamente al mero acto de depositar conocimientos, valores o actitudes. (D7)

La Nueva Escuela Mexicana propone una educación liberadora, se antepone a la educación bancaria. Busca contextualizar los saberes, promover metodologías activas,

sustentar el codiseño en las necesidades reales de comunidad y formar pensadores críticos que piensen y actúen en comunidad.

En síntesis, la aportación de este caso en estudio, muestra que la praxis educativa se conceptualiza como el conjunto de la acción-reflexión Y reflexión-acción de los profesionales de la educación sobre su quehacer docente y su papel en el mundo para lograr la transformación a una educación liberadora que nunca se acaba.

La acción es auténtica praxis, cuando se reflexiona y evalúa de manera crítica, y se relaciona con el desarrollo profesional de un profesor, considerándose un aspecto que favorece la práctica profesional docente. Un primer requisito para la actitud reflexiva es percibir la práctica docente como problemática. La praxis comprende que las maestras y maestros requieran reflexionar, porque una vez que se les familiariza con un hecho, su significado se vuelve incuestionado y muchas veces repetitivo. Cuando, además, se reflexiona conjuntamente con los alumnos y otros colegas, todos salen ganando.

Observar lo familiar como si fuera extraño no es nada fácil, pero los beneficios potenciales compensan con creces el esfuerzo. Repensar la práctica docente, reflexionar sobre ella, indagar sobre lo que se hace, encontrar los motivos que llevan a un maestro o maestra a actuar de tal o cual modo, es una actividad que debería realizarse cotidianamente, es una actividad que se debe presentar a diario en los intercambios con los alumnos o con colegas para desarrollar procesos reflexivos sistemáticos, colectivos, críticos y cotidianos. Se cita:

“Se debe hacer una autoevaluación sobre nuestra práctica para la mejora de esta, así como actualizarnos constantemente. Lo hago por medio de la reflexión, indagar sobre lo que se hace, encontrar los motivos que me llevan a actuar de algún modo” (D3).

“Significa revalorizar y autoevaluar la práctica educativa para posteriormente mejorarla” (D1).

“Es importante y necesario porque nos ayuda a crecer y emplear de la mejor manera nuestro trabajo” (D5).

Reflexión que implica valorar las concepciones teóricas y prácticas de los fundamentos y principios pedagógicos de un currículo que responde a una reforma

educativa necesaria ante el acontecer histórico-social que vive la sociedad. Donde los esfuerzos del sistema educativo dirigen su mirada a las nuevas tendencias educativas, y en un intento por ir a la vanguardia, han conflictuado la habilitación académica del magisterio, sin obviar la experiencia profesional acumulada en su trayecto profesional. Actualmente en México, se trata de una propuesta educativa que trata de romper con dogmas tradicionales muy arraigados, implica pensar diferente, de la base de la pirámide a la punta, de la comunidad al país, sin omitir las expectativas nacionales.

Comprender el pensar de Paulo Freire como un referente de la NEM va más allá del discurso, es aprender a poner en práctica sus postulados y vivir en el aula, la escuela y la comunidad con su filosofía. Aunado a ello, la praxis educativa de los docentes de educación básica deberá centrarse en la apropiación de la esencia de la NEM.

### **Discusión y conclusiones**

Con todo lo anterior resulta evidente que, desde los significados docentes en torno a la NEM, la educación se considera un proceso formativo-pedagógico, comunicativo, un verdadero acto crítico y creativo, y no como una mera extensión o transmisión de conocimientos, por tal motivo, “el proceso formativo está orientado a que el sujeto llegue a ser “uno mismo” (Fayos, 2018, p. 509). Por tanto, la postura liberadora deberá partir de acercarse al diálogo como el camino capaz de conducir a la concientización humana para intentar la racionalización viable de las ansias de liberación de todos los educandos y educadores, como señala Freire (1996).

De igual manera, ellos advierten que, para construir una educación basada en conocimientos y valores, los docentes se deben adaptar a las características de los alumnos y atender a la diversidad. De este modo se conseguirá que vayan investigando y descubriendo los valores que deben adquirir para vivir en sociedad. Según Sánchez y Navarro (2007) se debe conseguir que sean unas buenas personas y buenos ciudadanos enseñándolos a pensar y a tomar decisiones oportunas para lograr una serie de valores, actitudes y principios morales. De esta manera se interpreta que los docentes para conseguir una buena educación en valores tienen que pensar y adaptar las estrategias en beneficio de la comunidad.

Respecto a los significados que tienen estos docentes de primaria sobre la alfabetización de los sujetos, se trata de ofrecer ambientes y prácticas sociales para que el alumnado realice y aplique los conocimientos adquiridos dentro y fuera de la escuela para verbalizar, leer y escribir de manera convencional sus expresiones personales y los acontecimientos que suceden a su alrededor. Hay que recordar que la alfabetización es un acto de conocimiento y de creación, y no de memorización mecánica (Freire, 2015).

En este estudio de caso, los docentes relacionan la concientización con la reflexión de su práctica a través de un ejercicio de autoevaluación. Concientización encaminada a reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, se acompañada del recoger información sobre los productos de los niños y las niñas.

La concientización es sin lugar a dudas, una de las mejores estrategias para el desarrollo del currículum. La enseñanza debe estimular el compromiso y la responsabilidad ética hacia la tarea y la capacidad de aprendizaje permanente (Carbonell, 2001). Un docente ético debe comprometerse con su actualización permanente, especializarse en los temas que aborda, enriquecer sus metodologías didácticas, dominar el currículo abierto y oculto, y reconocer su contexto de trabajo.

Respecto al diálogo, se tiene el proceso de la dialogicidad educador-educando y educando-educando, en ambos casos, se desarrolla una postura crítica de la que resulta la percepción de que todo conjunto de saber se encuentra en interacción. Saber expresar y escuchar que refleja el mundo en el pensamiento de cada individuo y tener la oportunidad de emitir juicios sobre la participación humana en la transformación de su entorno.

La educación para ser en verdad humanista tiene que ser liberadora, y no manipuladora, una de sus preocupaciones básicas debe ser la profundización de la toma de conciencia, que se opera en los hombres al actuar. Tal como Freire (1996) indica, “solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación” (p. 107). Así, el diálogo se hace una herramienta imprescindible para que haya educación. De esta manera respecto a las estrategias que implementan los docentes para fomentar el diálogo se ven en su trabajo diario.



Sobre la reflexión sistematizada de su propia práctica tiende a ser la mejor herramienta de su praxis. Mantienen contrastar la realidad con la teoría y avanzar y superarse profesionalmente. Sin análisis y reflexión permanentes, la práctica se mecaniza, se convierte en rutina y se empobrece, debe experimentarse el cambio ante una nueva reforma educativa.

Finalmente, la educación bancaria sólo se puede superar desde sus protagonistas, educando-educador se liberan en comunión, la educación bancaria tiende a desaparecer a partir del nuevo modelo educativo de la NEM. Los programas educativos, consideran actualmente que los conocimientos no sean adquiridos si no que se pongan en práctica a través de las metodologías activas para estudiar o atender situaciones-problema, lo que hace establecer un papel dinámico entre el educador y del educando. El pensamiento de Freire (1996) va en contra de la educación bancaria, pues considera que el educador es quien enseña a aprender y aprende enseñando, esto indica que en el educador también existe una formación. En este sentido, la educación concientizadora concibe a los hombres y a las mujeres como seres inacabados y, por lo tanto, como individuos en construcción que deben considerar su contexto y conocerlo, de esa manera ellos se hacen parte del mundo. Este tipo de educación, diferente de la bancaria, se da en la praxis (Becerril, 2018).

Los fundamentos y principios pedagógicos que sustentan la NEM determina nuevos escenarios en los marcos teóricos y epistemológicos de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Los significados docentes deben visualizar los postulados ideológicos de Paulo Freire, con un sentido humano, de conciencia, de diálogo que permita la transformación humana. Hoy las comunidades educativas de educación básica tienen la responsabilidad de estudiar el contexto inmediato de la Nueva Escuela Mexicana para entablar las rutas metodológicas, teóricas y epistemológicas sociocríticas y activas de Paulo Freire, Boaventura de Sousa, Simón Rodríguez, Adriana Puigross, Enrique Dussel y Estela Quintar. Asimismo, se enuncia el Constructivismo Social de Vygotsky (SEP, 2023, p. 6). Que determinan las orientaciones del diseño de la praxis educativa a manera de rutas para accionar propuestas contextualizadas en la educación primaria, donde se privilegie el sentido crítico-humano.



## Referencias

- Bambozzi, E. (1993). *Teoría y Praxis en Paulo Freire*.  
<https://es.scribd.com/document/378473434/Bambozzi-FR11>
- Becerril, B. (2018). Crítica y propuesta de educación en Paulo Freire.  
<https://www.redalyc.org/journal/4463/446356088007/html/>
- Carbonell, S. J. (2001). *La aventura de Innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata
- Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios de la educación básica 2022*. México: SEP.
- Fayos, R. (2018). *Origen y objeto de la pedagogía en Romano Guardini*.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7244211.pdf>
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. México: Siglo XXI.
- García, B., Loredó, J. & Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*.  
<https://www.redalyc.org/pdf/155/15511127006.pdf>
- Monje, A. C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Colombia: Universidad Surcolombiana.
- Naessens, H. (2019). *Proyecciones educativas y sociales del pensamiento filosófico de Paulo Freire*. Toluca, México: Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).
- Real Academia Española (RAE). (2019). *Diccionario de la lengua española (2001)*.  
<https://dle.rae.es/pr%C3%A1ctico?m=form>
- Sánchez, Ch. & Navarro, L. (2007). *¿Cómo educar en valores cívicos a los peques?*  
[https://www.torrossa.com/digital/tit/0/2414965\\_TIT.pdf](https://www.torrossa.com/digital/tit/0/2414965_TIT.pdf)

Secretaría de Educación Pública (SEP). Subsecretaría Educación Media Superior (SEMS).

(2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México: “Autor”.

SEP. (2023). *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro*. Fase 3. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.

Zabala, A. (2007). *La práctica educativa, cómo enseñar*. (13<sup>a</sup> ed). Barcelona: Grao.  
<https://books.google.es/books?id=CMM80aiEt6gC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

**El nuevo Plan de Estudio 2022 en Escuelas Normales de México: perspectivas,  
comparaciones y opiniones docentes**

Nicole Daniela Cañizares Rosas

nicolecanizares05@gmail.com

Ana Gabriela Castro Avilés

anagca03@gmail.com

Mireya Josefina Zavala León

cren.mzavala@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”

**Línea temática 4: Marcos teóricos y epistemológicos de la Pedagogía Normalista**

**Resumen**

Los cambios constantes en nuestra sociedad han hecho que la educación en México innove sus procesos educativos proponiendo políticas educativas que garanticen una educación de excelencia. Por esto, se ha realizado el cambio de programas de estudio en las escuelas normales y de educación básica del país. El objetivo de investigación es analizar los desafíos que enfrentan los docentes ante la implementación del plan 2022, comparando su desempeño con el plan 2018, explorando sus experiencias significativas en el ámbito personal y académico. De enfoque cualitativo, diseño etnográfico. Muestra no probabilística considerando la perspectiva de 19 docentes sobre el impacto que ha tenido el plan 2022 de escuelas normales en su quehacer docente.

Se aplicó la Entrevista sobre las perspectivas docentes del nuevo plan y programas de estudio 2022, validado por expertos. Mostró las diversas inquietudes docentes respecto a la implementación de ambos planes de estudio, indicando que sus principales retos radican en la evaluación y la presencia de la tecnología como estrategia de aprendizaje primordial, además, expresan el estrés académico que enfrentan al diseñar la planificación de las materias para el nuevo plan de estudios. Se concluye, que el plan 2018 resulta más claro y práctico para los docentes, pero reconocen que el 2022 posee elementos nuevos que enriquecen el aprendizaje.

**Palabras clave:** Plan de estudio, opiniones docentes, escuelas normales, modelo educativo.

### **Planteamiento del problema**

La sociedad actual se enfrenta al cambio constante; fenómenos como la globalización, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la Sociedad del Conocimiento e Información (SCI) están transformando los espacios educativos, laborales, políticos, sociales y culturales donde se desarrollan las personas. (Névarez- Zambrano et al., 2021)

Es por lo anterior que surge la necesidad de cambiar los planes y programas de estudio en las instituciones escolares, para poder dar una respuesta a las demandas de la sociedad y del mercado laboral. Los cambios de los mismos se relacionan con las reformas educativas, las cuales transforman las políticas y el modelo educativo en con el fin de lograr la excelencia en este ámbito; en palabras de Díaz e Inclán (2001) señalan que “son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país” (p.21).

De esta manera, resulta común que, con cada cambio de gobierno, equivalente a cada seis años, sea promovida una nueva reforma educativa por el presidente en función, quien es el principal actor político que ejerce poder sobre su diseño, implementación y evaluación. Los planes y programas de educación normal representan la directriz del camino de los futuros docentes del país, y por tanto, los cambios de los mismos generan inestabilidad en el trabajo de los formadores de docentes. La necesidad de familiarizarse con ellos puede causar estrés, inconformidad y una comparación con los planes anteriores.

Con la entrada en vigor de un plan de estudios “se concretan las concepciones ideológicas, sociales, pedagógicas y psicológicas, que expresan la orientación e intencionalidad del sistema educativo” (Murillo, 2006, p.1). Con esto en cuenta, se puede ver que, a partir del lanzamiento del Plan y Programa de Estudios 2018 hasta el que actualmente está vigente en las escuelas normales de México, se le da un giro más humanista a la educación poniendo como prioridad al estudiante. Éste paradigma sugiere que el alumno es eje central de la enseñanza, de manera que las experiencias de aprendizaje se originan en sus características (emocionales, físicas, cognitivas), intereses y vivencias con el fin de ser un proceso transformador que a su vez impacte positivamente la sociedad.

Por su parte, el nuevo plan de estudios 2022 enfatiza y enmarca la importancia del trabajo docente colaborativo en el desarrollo de los contenidos curriculares, entrelazándolos de manera articulada y congruente en los entornos en los que se lleva a cabo su formación y práctica profesional. Asimismo, expone la importancia de reconocer los saberes, problemáticas y diversidad de la comunidad con el fin de desarrollar estrategias para el diseño de situaciones y progresión de aprendizajes situados. Esto conlleva un drástico cambio en la dinámica de trabajo docente.

En el Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda” en Navojoa, Sonora, fue evidente la incertidumbre que provocó la entrada en vigor del plan de estudios 2022 en los docentes de la licenciatura en educación Preescolar, manifestándose en estrés académico y desequilibrio en la enseñanza del contenido. La generación 2021-2025 de la Licenciatura en Educación Preescolar en México, comenzó su formación docente bajo las directrices del Plan de Estudios 2018 en Educación Normal, Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018); sin embargo, su preparación profesional se ha visto impactada por las reformas al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como por planes y programas de estudio de Educación Básica (2019).

Es así que los maestros se han visto en la posición de trabajar con algunos grupos que siguen el plan 2018 y con otros que se adentran en el nuevo plan 2022. El plan 2018 fue formulado para “El diagnóstico, rediseño y fortalecimiento del Sistema de Normales Públicas a efecto de asegurar la calidad en la educación que imparta y la competencia académica de sus egresados, así como su congruencia con las necesidades del sistema educativo nacional” Diario Oficial de la Federación (DOF, 2018).

Por otro lado, el nuevo plan 2022 se conforma con los aportes de las teorías curriculares, ciencias de la educación y otras áreas del conocimiento, y con los enfoques y fundamentos del Plan y programas de estudio de educación básica enmarcados en la Nueva Escuela Mexicana. Por lo anterior, surge la inquietud de investigar e indagar acerca de la postura que han adoptado los docentes de esta escuela normal respecto al plan de estudios 2022, ya que su actitud concerniente a esto influye directamente en su enseñanza, su capacidad para impartir contenidos y, por ende, la formación de estos estudiantes.

### **Pregunta de investigación:**

¿Qué retos han enfrentado los docentes de las escuelas normales ante la implementación del Nuevo Modelo Educativo 2022? ¿Cuáles son las diferencias más esenciales entre el modelo educativo 2018 y el 2022? Y desde las perspectivas docentes, ¿Qué plan de estudios se considera mejor para la formación de docentes?

### **Objetivo general**

Analizar los retos y desafíos que enfrentan los formadores de docentes ante la implementación del plan de estudios 2022 de escuelas normales, comparando su desempeño con el plan 2018.

### **Objetivos específicos**

- Conocer las diferencias entre el plan 2022 y 2018.
- Identificar debilidades y fortalezas del plan 2022 según los formadores de docentes.
- Recuperar los retos que han enfrentado los formadores de docentes sobre el trabajo con el nuevo modelo educativo 2022.

### **Marco Teórico**

#### **Currículum**

El currículum escolar “representa un proyecto donde de manera explícita e implícita se concretan una serie de concepciones ideológicas, socioantropológicas, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas, que expresan la orientación e intencionalidad del sistema educativo” (Murillo, 2006, p.1). En otras palabras, es una visión un poco más general de toda la filosofía educativa, misma que será la base para el desarrollo de los planes y programas de estudio. Sin embargo, cabe aclarar que no solo es un diseño, sino que también describe los pasos a seguir en su implementación, en el contexto de una institución académica regulada por normas legales, administrativas y económicas.

El currículum se puede clasificar en real o vivido y en oculto. Según Casarini (1999) el real o vivido se refiere al currículum formal, aquello que no se puede omitir, lo establecido

por el Estado y el cual “requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula” (Casarini 1999, p.8). Por su parte, el currículum oculto es todo aquello que no está explícito, según Gimeno, “se caracteriza por dos condiciones: qué no se pretende y qué es conseguido a través de la experiencia natural, no directamente planificada por los profesores en sus aulas” (1995, p. 155). En éste se incluyen las técnicas del manejo del aula, la distribución del tiempo, el ambiente de aprendizaje y las relaciones de autoridad, las normas y los valores que se promueven en la cultura escolar.

### **Planes y programas de estudio**

Según el Consejo Nacional de Educación [CNED] (2004), los planes de estudio organizan el tiempo del ciclo escolar, para conseguir los objetivos de aprendizaje estipulados en las bases curriculares, las cuales se desprenden de la Ley General de Educación [LGE] y contienen los aprendizajes considerados como indispensables en el ciudadano que se desea formar. Resulta pertinente hacer mención del mapa curricular, en el cual se aprecia una representación gráfica del plan de estudios y la distribución de los cursos, permitiendo identificar la relación que hay entre las materias de un mismo periodo, y al mismo tiempo la interrelación que hay entre las materias de toda la carrera profesional.

Por su parte, los programas de estudio, de acuerdo con el CNED, encaminan el trabajo docente del año escolar organizando los objetivos de aprendizaje (que pueden ser individualizados por asignaturas) y especificando direcciones y/o sugerencias en cuanto a metodología, evaluación y recursos a implementar. Los programas de estudio se refieren a la planificación de una asignatura, área o módulo en específico, es el insumo principal que guía el trabajo docente. (Murillo, 2006)

Dicho esto, tanto planes como programas de estudio aplicables en México en cada nivel educativo, han de ser determinados por la Secretaría de Educación Pública, de acuerdo con la LGE en su artículo 23, no obstante, considerará la opinión de los estados y distintos agentes de educación, cómo lo son autoridades educativas y docentes.

En cuanto al proceso de diseño de los planes de estudios, se identifican tres tareas principales, las cuales son: selección de los contenidos, estructuración de los contenidos y definición de la estructura organizativa. El proceso de diseño nace de la renovación y



actualización de los planes de estudio, para ello se plantea como un proceso de codiseño o diseño colaborativo, en el cual se pretende la más amplia participación e involucramiento de las y los docentes en el diseño y toma de decisión para la integración de los nuevos planes de estudio Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM, 2021).

Por otro lado, el plan de estudios 2022 “Describe las orientaciones fundamentales que permiten el mejor desarrollo de los contenidos curriculares en los contextos de la Escuela Normal y las escuelas de práctica, los elementos generales y específicos que lo conforman de acuerdo con los aportes de las teorías curriculares, ciencias de la educación y otras áreas del conocimiento, y con los enfoques y fundamentos del Plan y programas de estudio de educación básica enmarcados en la Nueva Escuela Mexicana” Dirección General de Educación Superior para el Magisterio y el Centro de Evaluación e Innovación Educativa (DGESuM; CEVIE, 2018).

Este plan de estudio busca desarrollar un pensamiento crítico, científico y creativo para innovar en el quehacer docente. También promueve un enfoque comunicativo incluyendo las prácticas sociales del lenguaje para atender los cursos relacionados con el lenguaje, la lectura y escritura. De la misma manera promueve el desarrollo de las capacidades de los alumnos para atender a grupos multigrados en diversos contextos rurales, rurales indígenas, urbanos, entre otros. Igualmente demuestra una flexibilidad curricular que le brinda la oportunidad al docente de realizar ajustes razonables que le permitan atender las necesidades educativas de los alumnos.

Según la DGESuM y CEVIE (2018), el plan y programas de estudio 2022 se articula en cinco trayectos formativos que han sido conformados y dinamizados por el trayecto de Práctica profesional y saber pedagógico. Se fundamenta bajo un enfoque de género y derechos humanos, interculturalidad crítica y atención a la diversidad, desarrollo socioemocional, inclusión, educación física, artes, salud y sostenibilidad. Asimismo, se enfatiza en la flexibilidad curricular para contextualizar la formación de maestras y maestros a las necesidades de los territorios de las entidades federativas donde se circunscribe la dinámica de las escuelas normales.

## Metodología

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, alcance descriptivo y diseño etnográfico lo que ha permitido identificar experiencias y compartir las narrativas de los formadores de docentes respecto a sus vivencias tras trabajar con el plan de estudios 2022 de las escuelas normales. La muestra es no probabilística considerando la perspectiva de 19 docentes que laboran en el Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”, que tienen experiencia en procesos de cambios de planes y programas de estudio a lo largo de su trayectoria magistral, impartiendo clases en las licenciaturas de Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Preescolar y Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria en todos los semestres de la carrera profesional.

Los encuestados están compuestos por 15 mujeres y 4 hombres. Académicamente trece tienen maestría, tres doctorados y tres posdoctorados. Los docentes poseen de 10 a 30 años de servicio. Todos han estado expuestos al menos en tres planes de estudio, lo que hace que sus opiniones sean muy valiosas para esta investigación.

Todo el estudio ha estado centrado en el conocimiento de las perspectivas y opiniones personales de las y los maestros de educación normal, buscando visualizar el panorama desde la perspectiva de su práctica educativa, más que de la teoría de las propuestas curriculares. Para fines de este estudio, la entrevista diseñada es de tipo estructurada por cuanto las preguntas fueron establecidas previamente y se siguieron de manera exacta durante la conversación.

El instrumento utilizado lleva por título: “Entrevista sobre las perspectivas docentes del nuevo plan y programas de estudio 2022”; se aplicó de manera oral dentro de las instalaciones del CREN, grabando las respuestas en un dispositivo para su posterior análisis. Éste consta de un total de 15 preguntas, después de conocer las respuestas de los participantes se recopilaron los datos: Información personal, perspectivas sobre los planes y programas de estudio y opiniones personales docentes.

El primero, contiene interrogantes sobre el grado académico, la experiencia y el área de trabajo, y tiene como finalidad el contrastar las respuestas con referencia a la experiencia y el área en la que ejerce. El segundo, va dirigido a recopilar puntos de vista académicos en

cuanto a evaluación, contenidos y recursos. El último, tiene como propósito conocer la preferencia de cada maestro en base a todo lo anterior, identificando fortalezas y limitaciones en cada programa.

## Resultados

A continuación, se abordará la descripción de los resultados obtenidos: Perspectivas sobre los planes y programas de estudio, en la cual, correspondiendo a la primera interrogante: ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias entre los métodos de evaluación que sugieren los planes y programas de estudio 2022 y 2018 de educación superior en escuela normal? Se tiene que el 15.7% de los profesores afirma que las semejanzas consisten en los instrumentos de evaluación que se sugieren: rúbricas y listas de cotejo, fomentándose la escala numérica de la evaluación. El 10.5% sostiene que ambos planes siguen buscando el logro del perfil de egreso. En cuanto a las diferencias, el 63.1% de los docentes afirma que radican en la metodología de la evaluación por proyectos integradores en el plan 2022, lo que habla más de un trabajo colaborativo en contraste con el plan 2018, que se enfocaba en un trabajo más individual. El 5.2% manifiesta que no encuentra diferencia alguna, pues en ambos se solicitan evidencias y productos para poder verificar el aprendizaje de los alumnos.

Con respecto a ¿Qué recursos (digitales, bibliográficos) proporciona cada uno de los planes? El 26.3% coinciden que en el plan 2018, los recursos proporcionados son, principalmente, lecturas y bibliografía, complementándose con videos propuestos. En cuanto al plan 2022, el 47.3% menciona que aporta elementos más actualizados y variados, enfatizando la importancia del uso de la tecnología por los estudiantes para recabar información, es decir, que ellos tengan la oportunidad de investigar en fuentes diversas y seleccionar sus propios recursos sin necesidad de ser libros o lecturas. Por su parte, el 26.3% no hace distinción entre los recursos de ambos planes, sugiriendo que no existen diferencias.

Atendiendo las semejanzas y diferencias en la implementación de los contenidos, el 42.1% de los maestros consideran que son implementados de la misma manera teniendo una variación en la terminología que se utiliza, asimismo concuerdan que el plan 2022 busca

que los estudiantes lleven sus conocimientos a la práctica en comparación del 2018, el cual resulta más teórico. El 5.2% declara que la semejanza está en el libre albedrío que ambos conceden al docente, otro 5.2% menciona que el manejo de las prácticas profesionales permanece igual. Hablando de diferencias, el 15.7% afirma que la diferencia radica que en el plan 2022 el enfoque es contextualizar los contenidos de aprendizaje a las necesidades del grupo y la sociedad en la que la institución educativa esté inmersa, mientras que el 10.5% expone que el 2018 tiene un enfoque por competencias y el 2022 de saberes.

En cuanto a la enseñanza del inglés, ocurre algo inquietante, pues se ve afectada la implementación de los contenidos puesto que en el plan 2022 se redujeron las sesiones de trabajo de una semana a solo dos sesiones. Del mismo cabe mencionar que el plan 2018 buscaba que los estudiantes al término de su licenciatura se certificaran en el idioma alcanzando un nivel de B1 o B2, en cambio el plan 2022, tiene como objetivo que los alumnos alcancen un nivel de A1 o A2 como máximo logro.

Respondiendo la pregunta ¿existe flexibilidad curricular? ¿En qué aspectos?, el 94.7% de los docentes respondieron que existe la flexibilidad curricular en ambos planes en cuanto a las estrategias y contenidos que el educador tiene libertad de implementar, siempre y cuando se cumpla con el propósito del perfil de egreso que se espera que desarrolle el alumno durante el curso; dentro de dicho porcentaje, el 57.8% hizo hincapié en que el plan 2022 tiene mayor flexibilidad curricular que el 2018 ya que se destaca la autonomía profesional y se da lugar a actividades de codiseño curricular, mientras que el 36.8% no resalta ningún cambio específico en éste tema. Por su parte, el 5.2% afirma que en el plan 2018 no existe flexibilidad, solo en el 2022 con la construcción de cada materia de acuerdo al contexto.

Adentrándonos al tercer apartado de la entrevista: perspectivas docentes, en su primera pregunta: ¿Qué retos ha enfrentado aplicando el nuevo plan de estudios? Un 26.3% de los docentes menciona que su reto principal ha sido desarrollar y aplicar el proyecto integrador debido al trabajo colaborativo y organización que conlleva con otros docentes, además de entrelazar cada curso para generar una evidencia de aprendizaje. El 31.5 % afirma que su gran reto es no contar con la planificación de las materias por lo que tienen

que esperar para elaborar el curso, retrasándose su enseñanza, y aunado a esto, la búsqueda exhaustiva de información y estrategias que deben hacer para estructurarlo y fundamentarlo.

El 15.7% considera un reto el no conocer el plan y tener que ajustarse a él, a otra metodología de enseñanza. El 10.5% menciona el uso y dominio de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizajes Digitales (TICCAD) como un reto principal, ya que éstas son parte fundamental del nuevo plan y programas de estudio. Finalmente, el 5.2% hace énfasis en el desafío de la implementación de las cuatro diferentes metodologías que propone.

Por otro lado, en la pregunta: ¿Cuáles han sido las diferencias más grandes que ha encontrado entre el plan 2022 y el 2018? se obtuvo que un 36.84% de los docentes mencionaron a los proyectos integradores para evaluar como una de las diferencias más grandes en el plan 2022, el 21% señaló que el plan 2022 se centra más en la comunidad y su integración, el respeto hacia su cultura y tradiciones. Un 10.52% habla que la diferencia yacía en la flexibilidad curricular que se tiene en el nuevo plan, pues permite al docente desarrollar su autonomía curricular.

El 5.26% de los entrevistados comentaron que una de las diferencias que veían eran los recursos tecnológicos que se implementan en el nuevo plan, del mismo modo el 5.26% comentó que la nueva bibliografía está más actualizada, sin embargo, esta no concuerda con lo que se busca satisfacer en las necesidades de su propósito. Continuando con el 5.26% hace mención sobre las metodologías de trabajo con las que se desarrolla el nuevo plan. Siguiendo con un 5.26% de los profesores revelaron que la diferencia que encontraban eran las temáticas con mejor implementación. Por último, el tiempo de exposición que se tenía de clases representó un 5.26% de las respuestas.

¿Cuáles son las fortalezas que identifica de cada plan y programa de estudio? Las respuestas en esta interrogante fueron bastante variadas. En cuanto al plan 2022, un 5.26% mencionó que su fortaleza era el tener una bibliografía más actualizada, otro 5.26% hizo hincapié en que en este plan todo se hace desde el interés del alumno, asimismo el 5.26% mencionó se promueve un mejor campo de acción. Un 15.78% nombró a la flexibilidad

curricular como fortaleza y por último un 15.78% hizo mención de la implementación de la tecnología como estrategia de aprendizaje.

En relación al plan 2018, el 5.26% comentó que los proyectos abonan al desarrollo de competencias profesionales del alumnado, un 10.52% más dijo que el tiempo de exposición de clase daba más claridad a los alumnos en cuanto a sus contenidos. El siguiente 10.52% mencionó la facultad para decidir los criterios de evaluación, y el 15.78% restante hablaba a cerca de la dirección que se tenía en cuanto a los contenidos.

Por otra parte, hubo un 10.52% de docentes que expresaron lo mismo sobre ambos planes, exponiendo que los dos eran buenos y no encontraban diferencia alguna, además menciona que es difícil identificar estos aspectos de un plan ya que los últimos planes han cambiado muy rápido, un 31.57% manifestó que ambos están encaminados a desarrollar las competencias genéricas y profesionales del docente en formación. Por último, 5.26% indica la diferencia en la implementación de contenidos en las escuelas.

En las limitaciones que se han presentado en el plan 2018 y 2022 son diferentes según la perspectiva de los 19 maestros entrevistados, el 26.31 % de ellos comentó que es difícil contestar esta interrogante pues aún no se concreta el plan 2022, de tal modo que su respuesta sería una apreciación superflua, otro 15.78% de los entrevistados respondieron ante las limitaciones del tiempo que se les brinda para las clases, aunado a esto los eventos internos que se llevan a cabo en las escuelas normales, y la jornada de prácticas profesionales, no les deja mucho tiempo para el desarrollo de las actividades que ellos planean para el aula,

Continuando con un 15.78% opina que una de las limitaciones del plan 2018 es que no brinda tantas herramientas tecnológicas que los alumnos puedan implementar en sus prácticas profesionales como el plan 2022 y han descartado cursos del 2018 que realmente funcionaban con los alumnos, el 10.59% considera que los no van a la misma velocidad que evoluciona la normativa y los planes de estudio de educación básica, por esta misma razón el 10.59% de los maestros considera que no se logra desarrollar por completo perfil profesional del estudiante.



Por otro lado, el 5.26% expone la falta de infraestructura adecuada para el desarrollo de estos, de la misma manera un 5.26% habla de la falta de direccionalidad en el diseño del plan 2022 y el exceso de elementos teóricos en el plan 2018, el otro 5.26% dice que es limitante que las estrategias que sugiere no se pueden aplicar en todos los grupos ya que cada uno es distinto y terminando con el 5.26% piensa que la principal limitante son los padres de familia.

Concluyendo con la última pregunta, un 36.84% de los docentes entrevistados considera que es mejor el plan 2018 ya que aporta mejores aprendizajes al perfil de egreso, otro 36.84% considera mejor el plan 2022 porque es innovador y se adecua más a las necesidades actuales de los estudiantes. En cambio, un 15.78% considera que ningún plan de estudios es mejor que otro, pues toma en consideración las necesidades del sistema educativo que va cambiando. Un 5.26% menciona que ambos planes son buenos porque tienen fortalezas que los caracterizan. Para terminar el 5.26% hace mención del plan 97 como una base para la construcción de los nuevos planes educativos.

### **Discusión y conclusiones**

Durante la aplicación de las entrevistas y su análisis fue posible identificar las diversas inquietudes de los docentes respecto a la implementación del nuevo plan y programas de estudio 2022, las cuales permiten comprender cómo influye la postura docente en el desempeño de la clase y formación de futuros docentes. De esta forma, se logró satisfactoriamente el objetivo general, donde se dio a conocer cuál es su sentir y las experiencias que han llevado con el nuevo modelo educativo.

Se pudo concluir que una de las principales diferencias entre el plan 2022 y el 2018 desde su perspectiva, radica en la forma de evaluar. En el plan 2022, se hace uso de proyectos integradores, demandando un trabajo colaborativo entre los docentes de cada licenciatura; es una tarea retadora ya que se ven enfrentados a tomar acuerdos en cuanto a qué y cómo evaluar, convergiendo formas distintas de enseñanza, enfoques y preferencias.

Otra gran diferencia identificada es la fuerte presencia de la tecnología como estrategia de aprendizaje, lo que impulsa al profesorado a migrar su método de trabajo a



uno digital, manteniéndose en constante actualización y con una mente abierta a cambios y nuevos aprendizajes para poder garantizar una mejor enseñanza, de acuerdo al plan y programas 2022.

Los retos y desafíos a los cuáles se han enfrentado los docentes han sido el diseño y planificación de los cursos, argumentar y fundamentar los temas que se impartirán en las clases. Esto se debe a participar en el codiseño de las materias de la malla curricular es una dinámica totalmente nueva; es un aspecto que denota la flexibilidad curricular como característica del nuevo modelo, más sin embargo que les ha generado estrés académico.

Se encontró que los docentes consideran que los contenidos se siguen implementado de la misma manera, pero haciendo uso de diferentes términos, lo que puede ser indicador de una actitud abierta y resiliente. Por su parte, hicieron énfasis en que el plan 2018 era más fácil de analizar, se encontraban más cursos de pensamiento matemático y había mayor apoyo hacía la materia de inglés. Pero comentaron que no brindaba tantas herramientas tecnológicas para el trabajo.

## Referencias

Casarini, M. (1999). Teoría y diseño curricular. México. Trillas.

Consejo Nacional de Educación. (2004). Planes y programas de estudio. Chile.

Diario Oficial de la Federación. (2018). Acuerdo 14/07/18. Recuperado de:  
[https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0)

Díaz, A. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, enero-abril (número 025), 17-41.

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2021). Proceso de diseño de los planes de estudio de las escuelas normales. Guía 1 para la conversación en el grupo de diseño curricular de la escuela normal. [https://benv.edu.mx/wp-content/uploads/2021/10/DGESuM-Guia-Bucle-de-codiseno\\_oct-nov\\_2021.pdf](https://benv.edu.mx/wp-content/uploads/2021/10/DGESuM-Guia-Bucle-de-codiseno_oct-nov_2021.pdf)

- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio; Centro de Evaluación e Innovación Educativa. (2018). CEVIE. Obtenido de DGESuM: <http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/122>
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. (1995). Comprender y transformar la enseñanza. España: Ediciones Morata. <https://ariselaortega.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/11/2-comprender-y-transformar-la-ensec3b1anza-sacristc3a1n.pdf>
- Murillo, H. (2006). Currículum, planes y programas de estudios. [http://online.aliat.edu.mx/adistancia/ModDisDesInstruccional/Unidad2/Lecturas/3Curriculum\\_planes\\_y\\_programas.pdf](http://online.aliat.edu.mx/adistancia/ModDisDesInstruccional/Unidad2/Lecturas/3Curriculum_planes_y_programas.pdf)
- Nevarez-Zambrano, Y. M., San Andrés-Laz, E. M., & Pazmiño-Campuzano, M. F. (2021). La infopedagogía en la sociedad del conocimiento. *Dominio de las ciencias*, 7(1), 101-123. <https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1631/3130>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales.

**La fenomenología de Alfred Schütz: Teoría epistemológica para la construcción del  
objeto de estudio en tesis doctoral de Pedagogía en la ENSEM**

Ruth Guadalupe De Los Santos Hernández

profraruthdelosantos@gmail.com

Sandra López Escobar

sanle110882@gmail.com

Escuela Normal Superior del Estado de México

**Línea temática 4: Marcos teóricos y epistemológicos de la Pedagogía Normalista**

**Resumen**

El Doctorado en Pedagogía de la ENSEM se enfoca en el análisis de teorías epistemológicas y métodos de las ciencias sociales para entender la construcción del conocimiento a partir de problemáticas sociales. La formación busca capacitar a los doctorantes para leer, interpretar y transformar la realidad social y educativa. Este programa adopta el enfoque teórico-pedagógico de Paulo Freire, que promueve la educación basada en la praxis y el diálogo para la transformación y liberación de los oprimidos.

Los investigadores en pedagogía deben abordar dilemas teóricos y conceptuales, integrando la pedagogía crítica y la fenomenología de Alfred Schütz, que se centra en la comprensión de los fenómenos educativos mediante la interacción social e intersubjetividad. La lectura crítica, inspirada en Freire y la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, es considerada una actividad política y emancipadora, promoviendo una ciudadanía autónoma y participativa en una democracia.

Además, los estudios de género, que han evolucionado desde los años setenta, requieren seguir teorizando sobre fenómenos actuales y el empoderamiento de la mujer en roles sociales y educativos. Es esencial interpretar el significado que las mujeres otorgan a su práctica docente, considerando sus múltiples roles y el impacto de los estereotipos de género. Esto busca una comprensión más profunda de la práctica docente femenina en el contexto educativo y social contemporáneo.

La fenomenología y la teoría crítica ofrecen marcos interpretativos para analizar la práctica educativa, ayudando a entender y transformar las realidades sociales y educativas desde una perspectiva crítica y emancipadora.

**Palabras clave:** Fenomenología Interpretativa de Alfred Shütz, Mundo Social, Pedagogía, Lectura Crítica, Género y Práctica Docente.

## 1. Introducción

Para llegar a un diálogo sobre las experiencias y las prácticas de investigación en el programa de Doctorado en Pedagogía en la ENSEM (Escuela Normal Superior del Estado de México), es preciso advertir que, para el investigador educativo, es una tarea de gran calado, ya que conlleva una revisión de las principales teorías epistemológicas que permiten analizar la manera cómo se construye el conocimiento, de modo particular, implica evaluar los métodos utilizados en las ciencias sociales. Por tanto, es imperioso resaltar el papel de la formación de los doctorantes en pedagogía para leer, interpretar y transformar la realidad social y educativa, desde un posicionamiento específico.

El enfoque teórico - pedagógico desde el cual, se enmarca la teoría del conocimiento de la realidad social, para fines de este escrito, es de Paulo Freire, político y pedagogo brasileño, quien produjo un giro radical en el modo en cómo entendemos los procesos educativos, propone una pedagogía basada en la praxis, donde la reflexión y la acción adquieren una importancia ineluctable, aspira a la transformación del sujeto (filosofía del alma) y es a través de una educación dialógica, que promueve el descubrimiento de la realidad. En la *Pedagogía del Oprimido* postula la educación como práctica de la libertad, en tanto, los oprimidos descubren el mundo de la opresión, se comprometen con la praxis y con su transformación. En este tenor del discurso conceptual, el doctorante en pedagogía se ve comprometido con la experiencia de formación en la construcción del objeto de estudio, como consecuencia, asumirá con conciencia las posibles problemáticas y posibilidades que afronta en este campo de la educación.

Abordar temas u objetos de estudio en investigaciones doctorales en pedagogía, siempre es un dilema teórico - conceptual. Definiendo la pedagogía, como la acción del

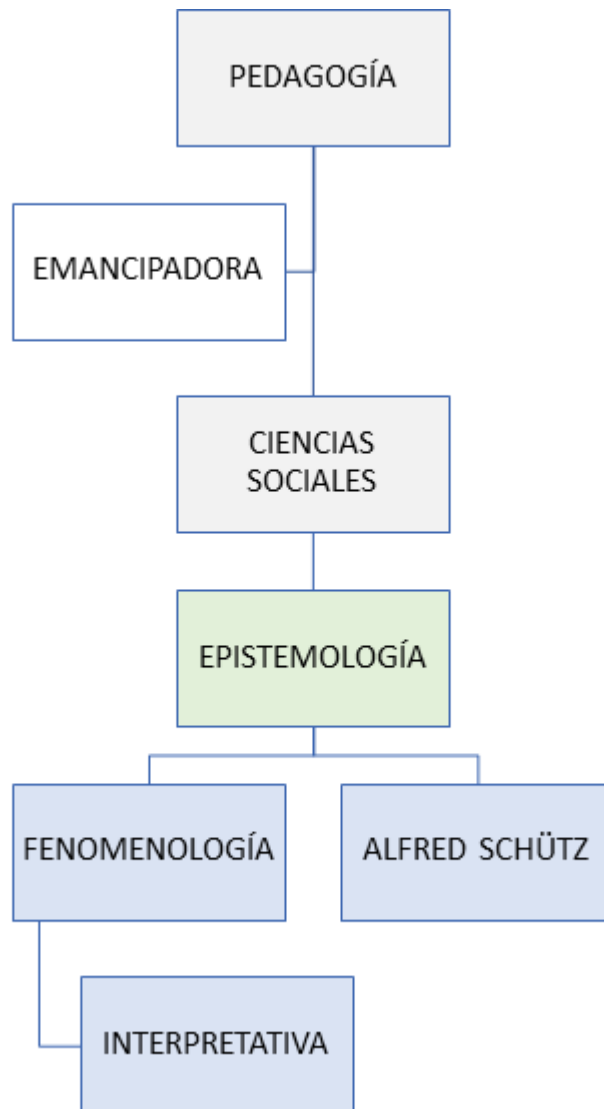
acto crítico y reflexivo para transformar al educando y éste a su vez, su contexto (Freire, 2005). Dilema que involucra la argumentación del fenómeno a estudiar en la acción pedagógica y la vía teórica, la perspectiva epistémica como farol de luz hacia la construcción de nuevos conocimientos en las ciencias sociales. Objetos de estudio sumergidos en problemáticas y fenómenos en ámbito de la pedagogía crítica, emancipadora, con actores sociales que deben ser interpretados con significados subjetivos.

La perspectiva epistémica de Alfred Schutz (1974) como es la fenomenología, al denotar al sujeto social como protagonista del mundo social, el cual, da muestra de acciones y sentimientos, mismos que son la base de todo sistema de convivencia, permite al científico social, la comprensión de fenómenos educativos. Bajo esta perspectiva interpretativa social, la pedagogía como ciencia integra actores y contextos comunes, que, en palabras de Schütz, se vuelven estructuras del mundo de la vida.

El mundo de la vida donde la interacción entre los sujetos, forma por medio del lenguaje, intercambios de la vida común, lo que es para ellos y nosotros como científicos sociales significados a través de la intersubjetividad, acción de configuraciones de la misma realidad. Una realidad que sucede en un mismo tiempo, lo cual se vuelve significativo para quienes comparten una misma existencia concreta. La intersubjetividad que, de acuerdo con Schütz, se puede interpretar, pues cada sujeto tiene su propia historia, lo cual, se vuelve parte de un mundo compartido que emana por ser social.

La tarea interpretativa en el ámbito pedagógico nos proporciona sujetos protagonistas (alumno-docente; estudiante- maestro) que comparten el mundo de la vida (la escuela, la comunidad, el espacio, el tiempo), dando lugar al científico social, interpretaciones que, por medio del lenguaje, compartirán su historia en una situación biográfica, vívida (Véase Fig. 1).

**Figura 1.** Teoría epistemológica para la construcción del objeto de estudio



Fuente de información: Elaboración propia (2024).

Bajo este orden de ideas, se abordará en un primer momento, la reflexión metacognitiva en la lectura crítica del bachiller y, en un segundo momento, el significado de la práctica docente en maestras de educación media superior, como objetos de estudio en construcción para la tesis doctoral en la institución anteriormente referida, los cuales, han surgido de las necesidades del contexto educativo del doctorante investigador. En sintonía con la perspectiva teórico - epistemológica de Alfred Shütz, existe una línea convergente hacia el estudio de los objetos en cuestión. Como resultado de los primeros hallazgos teórico - metodológicos que subyacen al proceso de indagación pedagógica, se

han esbozado las preguntas de investigación, representan el hilo conductor y se mencionan en el orden respectivo: ¿Cómo favorecer el desarrollo de la reflexión metacognitiva en la lectura crítica del bachiller? ¿Qué significado tiene la práctica docente para las profesoras de educación media superior del Subsistema Bachillerato Tecnológico, de Zona Escolar BT06 del Estado de México?

## **2. El concepto de lectura crítica desde una acepción filosófica**

La lectura crítica encuentra sus raíces en la filosofía moderna, en la Pedagogía Crítica de Freire y en la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt. Freire propone una educación comprometida, liberadora y empoderadora. Entiende la lectura como una actividad política, emancipadora de las personas. El analfabeto no es culpable de su ignorancia, sino víctima de una escuela opresora que perpetúa las formas culturales colonialistas. Los orígenes de esta corriente se hallan en la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt, a través de figuras como Theodor W. Adorno y Herbert Marcuse, con teorías sobre la realidad social y cultural, que beneficia a unas clases favorecidas; los avances científicos y la organización social, en especial la educación, deberían avanzar hacia la igualdad y el incremento del bienestar de todos, para reducir las desigualdades.

Esta teoría rechaza la aceptación abnegada del mundo, tal cual es, con sus injusticias, con la dominación de unas clases sobre otras, entiende que la realidad no es así porque sí, sino que hay motivos históricos y particulares que conducen a un determinado orden establecido. En consecuencia, un mundo mejor es posible, un mundo que sea más justo y en el que todos seamos más felices. Cassany (2011) refiere que, educar en lectura crítica, permite desarrollar capacidades críticas de comprensión para la formación de una ciudadanía más autónoma y madura, que participe con más plenitud en una organización democrática. Coexiste una destacada relación entre lectura y metacognición, respaldada por investigaciones que demuestran el impacto positivo de las habilidades autorreguladoras en los estudiantes de bachillerato para fomentar la lectura crítica efectiva.



### **3. Lectura crítica y la fenomenología**

En los estudios sobre teoría social de Alfred Shütz, “el forastero” representa la figura del investigador, quien se adentra a un contexto novedoso donde conocerá a los sujetos de investigación, determinados en un tiempo y espacio específicos. Para ello, el primer paso es identificar ese mundo desconocido, esto es, el fenómeno social en cuestión, se posicionará como un observador científico para relacionarse con él; en seguida, indagará “cómo se presenta la pauta cultural de la vida del grupo ante el sentido común de un hombre que vive su vida cotidiana dentro del grupo, entre sus semejantes” (Shütz, 2003), esto le permitirá delimitar las características del proceso investigador, con quién interactúa para interpretar el escenario, involucrarse en la realidad y llegar a ser copartícipe de ese mundo común.

Mediante un esquema de interpretación, a partir del intercambio del lenguaje, entenderá los códigos de los informantes, será parte de la intersubjetividad en el acto cognoscente del otro, para entenderlo primero, para interpretar los actos del mundo, luego. En esa tarea interpretativa, los factores del lenguaje tienen una participación crucial, en este sentido, la lectura crítica en tanto práctica y política emancipadora, reúne las experiencias de las prácticas sociales del lenguaje aprendidas por los jóvenes bachilleres, las cuales, ponen de manifiesto la interpelación de su mundo común, y es el investigador quien develará los significados que asumen los sujetos de investigación ante su realidad circundante.

Los tipos de conocimiento como “por trato directo” y “acerca de” en el mundo común, despiertan las perspectivas de investigación, ante las cuales, la actitud del forastero es crucial, pues a partir de la teoría del significado y de la objetivación de lo que interpreta, le llevan al último paso “el uso y goce” para promover su objeto de estudio y superar obstáculos latentes, lo mueve a delimitar la teoría.

### **4. El concepto de género y su relación con la práctica docente**

Desde los años setentas, los estudios de género solo han tenido pausa en su análisis en las categorías de ser mujer – ser varón (Barbieri, 1993), actualmente los estudios de género

solo se limitan a describir y conceptualizar la diferencia entre equidad e igualdad de género, con base en la diversidad de identidad como la sexual.

Sin embargo, es pertinente aclarar los escenarios con la dinámica social actual, donde los estudios de género cobran alcances en la apertura de querer teorizar los fenómenos actuales donde el papel de la mujer se empodera con sus diferentes jornadas y roles sociales. Con la referencia de que se ha definido a los estudios de género como una sola corriente de condición social (Lamas;1999). Dejando a un lado las realidades de mujeres que aportan y transforman a sujetos al trascender en su educación formal, al ser profesora. Estudios que han sido poco estudiados al interpretar los significados de su práctica docente sin dejar a un lado sus roles de madre, esposa y la ser mujer.

Es pertinente mencionar dos momentos en la investigación sobre las mujeres: condiciones de vida y de trabajo, la creación y la cultura. Y la subordinación de las mujeres. El corte académico solo son fragmentos de una realidad observable, de acuerdo con Barbieri (1993). En la primera condición, los estudios del papel de la mujer en el ámbito educativo se han analizado desde la perspectiva narrativa o estudios de caso, por lo cual, se pretende aportar una interpretación significativa desde el cuidado epistemológico de la fenomenología y estudios de género.

Pues como lo cita Barbieri (1993), se necesitan estudios acerca de la sociedad dividida en sexos, con acotaciones de tiempos, espacios y dimensiones como condiciones de clase, status edad, estado civil, entre otros. Un aquí y un ahora, con la dinámica actual de la sociedad donde los índices de profesionalización en la educación media superior, la mayoría son maestras. Maestras frente a grupo en las diferentes disciplinas del conocimiento, que se distinguen por su práctica docente dinámica que impacta en la formación de los estudiantes.

Sobre la condición de la mujer no solo se delimita en describir las distintas teorías sobre la división del trabajo (Barbieri,1993), es necesario ilustrarlas, interpretarlas y saber el significado que las propias mujeres, en la educación como formadoras, dan a su práctica docente.

Los estudios sobre la mujer como profesionista en la educación media superior, mantienen roles como el ser madres, esposas y jefas de familia. Práctica que desenvuelven al ser parte de la misma sociedad que la ha asignado. Lamas (1999) al definir las como el conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres.

Un espacio en común, en los estudios de género se necesitan estudios donde ambos géneros convivan para llevar a cabo interpretaciones que ayuden a vislumbrar el significado de la esencia de lo que se es y de lo que se aporta. En la escuela donde se intercambian costumbres, formas de vida y de intercambio cultural, el papel docente se pone en combinación con sus diferentes roles. Mismos que se busca interpretar bajo la teoría de significados de Alfred Schütz.

Con base en las aportaciones de Hernández (2013), la educación que se recibe en la escuela es un medio de reproducción de convivencia y de conservar el papel femenino, aunque en la actualidad es necesario aceptar cambios que se van denotando en el ambiente escolar. Los estereotipos como una categoría para poder interpretar el análisis del significado de la mujer profesora, es necesario definir estereotipo como: “las concepciones simplificadas que se tiene acerca de alguien o de algo, y guardan estrecha relación con la concepción de género” (Hernández, 2013), con ello se conceptualiza a la mujer maestra a la semejanza a la mujer maternal, a la imagen que se transpola a la comprensión y a la creatividad en su práctica docente, pues las que educan a los hijos en términos de construcciones sociales son las mujeres, creadoras de vida.

## **5. Género y teoría interpretativa**

Es pertinente que las construcciones simbólicas, subrayan que son constructores que determinan a los sujetos bajo su condición de significado de sus cuerpos, siendo mujer y varón. Dando pie a imaginarios sociales y a las concepciones sociales de lo femenino y lo masculino (Lamas, 2000). Partiendo de estas construcciones, el ser maestra en este mundo actual queda la interrogante y análisis de las respuestas del significado de su práctica docente.

Sin embargo, desde décadas atrás, los estudios de género anunciaron perspectivas teóricas para su análisis, como la denominada “las relaciones sociales de sexo” anteponiendo las desigualdades, el status social y perspectiva marxista, sin generalizar toda función laboral bajo esta doctrina (Barbieri, 1993), sin embargo, en América Latina sigue en pie, la separación de tareas propias de acuerdo a la condición de mujer y varón desde temprana edad, lo cual, nos lleva al interés interpretativo bajo la vigilancia de una epistemología como es la fenomenología, dar paso a los significados en un entorno en común como es la escuela, las maestras que actualmente son mayoría en el subsistema estatal como profesoras frente a grupo.

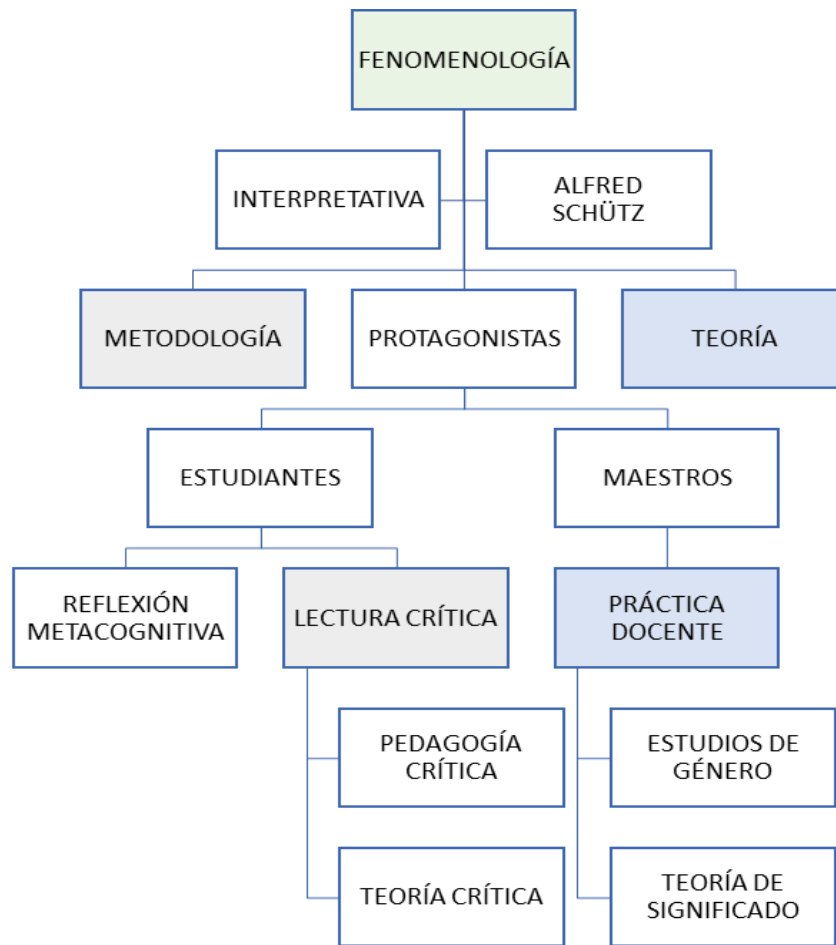
Con base en las aportaciones de Barbieri (1993) estudios donde se separa el análisis de género bajo las perspectivas, una de ellas; las relaciones sociales de sexo, donde privilegia la división social del trabajo como núcleo y motor de la desigualdad; la socialización de roles que se repiten a lo largo de la vida y la condición de generar más vida. Por otra parte, la práctica docente y los estudios de género podrían ser un parteaguas en la interpretación del papel de la mujer en el ámbito educativo con los roles socialmente definidos. (Véase Fig. 2)

#### 6. Problemáticas y posibilidades en la construcción del objeto de estudio

En un primer proceso investigativo de revisión de literatura respecto a los objetos de estudio, como pedagogo investigador, hemos identificado un espacio abismal entre publicaciones recientes y bibliografía de los teóricos clásicos, como: Cassany, Adorno, Marcuse para la lectura crítica y Lamas, Simone de Beauvoir, Barbieri para los estudios de género y práctica docente. De manera tal, que en la actualidad, se hace necesario un aporte al conocimiento que brinde universalidad, autenticidad y relevancia a los estudios pedagógicos.

En cuanto al aporte de la teoría epistemológica de la fenomenología en doctorado, existen pocos estudios que se basan en ella, no emerge un punto en común con el estudio del acto educativo, en la descripción o la comprensión de los procesos. Por ende, este interés por incorporar al proceso investigativo esta epistemología, deriva de esos vacíos para interpretar el mundo de la realidad dada por el investigador pedagogo.

Figura 2. Objetos de estudio en construcción



Fuente de información: Elaboración propia (2024).

## Conclusiones

- ★ La formación de doctorantes en Pedagogía como cientista social, requiere de una comprensión profunda de las teorías epistemológicas que ayuden a comprender los fenómenos sociales, así como asumir conscientemente las problemáticas y las posibilidades en la educación, comprometiéndose en la transformación social a través de una educación dialógica y liberadora.
- ★ Las investigaciones doctorales en pedagogía enfrentan un dilema teórico - conceptual que requiere argumentar adecuadamente el fenómeno a estudiar y utilizar una perspectiva epistémica, como la fenomenología de Alfred Schütz.

- ★ En la pedagogía crítica y emancipadora, la intersubjetividad es crucial para entender la realidad compartida por los sujetos (alumnos y docentes). A través del lenguaje y la interacción, los científicos sociales pueden interpretar las experiencias y significados subjetivos que los actores sociales comparten, lo cual, es esencial para construir conocimientos en ciencias sociales y pedagógicas.
- ★ La lectura crítica, influenciada por la Pedagogía Crítica de Freire y la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, se concibe como una herramienta emancipadora y política que busca combatir las injusticias y desigualdades perpetuadas por sistemas opresivos.
- ★ Educar en lectura crítica desarrolla capacidades de comprensión y metacognición, promoviendo una ciudadanía más autónoma, madura y capaz de participar plenamente en una organización democrática.
- ★ Los estudios de género deben ir más allá de la simple descripción de la división del trabajo y los roles de género, necesitan ilustrar, interpretar y comprender el significado que las mujeres, especialmente en el ámbito educativo, dan a su práctica docente. Esto incluye considerar sus múltiples roles como madres, esposas y profesionales, y cómo estas experiencias impactan su enseñanza y contribuyen a la formación de los estudiantes.
- ★ Es crucial aplicar una perspectiva fenomenológica y crítica para analizar la realidad social y educativa actual, donde la mayoría de los docentes en educación media superior son mujeres. Estos estudios deben enfocarse en las interacciones y significados compartidos en el contexto escolar, permitiendo una comprensión más profunda de cómo las mujeres profesoras contribuyen y transforman el ámbito educativo a pesar de los estereotipos y las construcciones sociales de género que persisten.

### Referencias bibliográficas

Adorno, T. (2009) Crítica de la cultura y sociedad II. Intervenciones entradas. España: Akal.

- Cassany, D. (2011) Prácticas lectoras democratizadoras. Textos de didáctica de la lengua y la literatura, (58) 29-40.
- De Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría género: una introducción teórico-metodológica. Debates en sociología, (18), 145-169.
- Freire, P. (2011) La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI.
- (2005) Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- Hernández Méndez, G. (2013). Habitus, estereotipos y roles de género. Percepciones de profesores y estudiantes. Revista Docencia Universitaria, 14(1), 89–105. Recuperado a partir de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/4227>
- Lamas, M. (1999): “Género, diferencia de sexo y diferencia sexual” en ¿Género?, Debate Feminista, Año 10, Vol. 20, México, edición de octubre.
- Marcuse, H. (2010) El hombre unidimensional. España: Ariel.
- Martínez, J. (2023) Aplicación educativa de la filosofía de Alfred Schütz. En torno al significado subjetivo de la adquisición de conocimientos. México: Cical.
- Peredo, A. (2001) Las habilidades de lectura y la escolaridad. Perfiles Educativos, 94(23) 57-69. México.
- Schütz, A. (1932) La construcción significativa del mundo social, Introducción a la sociología comprensiva, Ediciones Paidós, Barcelona, 1º reimpresión en España, 1993.
- (1962) El problema de la realidad social, Amorrortu editores, Maurice Natanson (comp.), Buenos Aires, Edición en Castellano 1974.
- (2003) Estudios sobre teoría social. Primera reimpresión. Buenos Aires. Amorrortu/editores



## Componentes del saber pedagógico y su consideración al diseñar la planeación didáctica

Mtra. Dalia Lissette López Hernández

mtra.daliss@ieenn.edu.mx

Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit

Dr. Delfino Cruz Rivera

delfino.cruz@uan.edu.mx

Universidad Autónoma de Nayarit

### Línea temática 4: Marcos teóricos y epistemológicos de la Pedagogía Normalista

#### Resumen

El presente trabajo de corte cuantitativo se realizó con el objetivo de identificar los componentes del saber pedagógico que los docentes en formación consideran al diseñar la planeación didáctica, para ello se desarrolló una investigación descriptiva que consistió en la recuperación de datos estadísticos por medio de un cuestionario aplicado a docentes en formación de cuarto y sexto semestre. Para analizar los datos se empleó el Statistical Package for the Social Sciences (SSPS), una herramienta que permite encontrar patrones y tendencias, el resultado fue que el 76% de los encuestados dicen considerar lo suficiente los componentes del saber pedagógico al diseñar la planeación didáctica y solo el 24% totalmente.

**Palabras claves:** saber pedagógico, relación maestro alumno, finalidad de la educación, aprendizaje, enseñanza y evaluación.

#### Abstract

This quantitative work was carried out with the objective of identifying the components of pedagogical knowledge that teachers in training consider when designing didactic planning. To do so, a descriptive research was developed that consisted of the recovery of statistical data through a questionnaire applied to teachers in training in the fourth and sixth semesters. To analyze the data, the Statistical Package for the Social

Sciences (SSPS) was used, a tool that allows finding patterns and trends. The result was the following: 76% of respondents say they consider the components of pedagogical knowledge sufficiently when designing didactic planning and only 24% do so completely.

Keywords: pedagogical knowledge, teacher-student relationship, purpose of education, learning, teaching and evaluation.

## Introducción

En la actualidad uno de los principales retos que surge en la formación de los futuros profesores, es el desarrollo de saberes que les permitan realizar actividades propias de la docencia, como diseñar la planeación didáctica, en la cual se manifiesta la comprensión del modelo educativo al orientar el proceso de enseñanza aprendizaje desde su fase preparatoria, a una finalidad que refleja la concepción del aprendizaje y de la enseñanza, el uso y fin que se le otorga a la evaluación, como también la forma de interactuar con los estudiantes para alcanzar los aprendizajes. En este sentido una descripción detallada al respecto resulta actual, permite contar con información sobre los componentes del saber pedagógico que los futuros profesores reconocen al diseñar su planeación didáctica.

Para resaltar la pertinencia de esta investigación se destaca que una de las tareas de las instituciones formadoras de docentes radica en ofrecer como lo dice Foucault (s.f) citado por De Tezanos (2007) una caja de herramientas en la cual el futuro profesor encontrará lo necesario para dar sentido al proceso educativo y corresponder con los diversos momentos y contextos, y es precisamente en la planeación en donde se encuentra parte de ello, de tal manera que resulta pertinente verificar que la acción de planear no está basada en la simple intuición o tradición, un problema que impacta principalmente en la calidad educativa.

El presente estudio tiene como objetivo identificar los componentes del saber pedagógico que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria reconocen al diseñar la planeación didáctica, lo cual permitirá valorar el impacto que tienen la formación desarrollada con los cursos que plantea la malla curricular que ofrecen saberes relacionados con el carácter pedagógico de la planificación y será posible identificar el nivel de logro en la competencia relacionada con el diseño de planeaciones didáctica, de tal forma que los datos recolectados permiten efectuar un análisis que posibiliten en lo posterior el

emprendimiento de acciones orientadas a mejorar el proceso de formación de los futuros docentes.

### **Antecedentes y contextualización**

A efectos de posibilitar la comprensión acerca del concepto “saber pedagógico” como parte de la formación del profesorado, mismo que constituye el principal objeto de estudio de este trabajo, es conveniente establecer algunas precisiones al respecto. Por ello, se puede decir que el saber trasciende al conocimiento, ya que el primero, trata más bien del actuar; lo pedagógico por su parte está determinado por la claridad que se tiene con relación al ¿para qué enseñar? ¿A quién enseñar? Y ¿cómo enseñar?, esto desde luego agrega sentido al proceso educativo.

El saber pedagógico sería todo aquello que se puede decir, que se puede enunciar, acerca de la pedagogía o de las prácticas pedagógicas, que un sujeto –el maestro– pone en funcionamiento en el acto de enseñar, esto es el fundamento de su práctica (Sánchez-Amaya y González-Melo, 2016, p. 248).

Una parte importante de las investigaciones localizadas, están centradas en reconocer los saberes pedagógicos de los profesores que se desempeñan en el nivel superior en campos como la medicina incluso algunas ingenierías, el planteamiento principal es que para un profesor no resulta suficiente contar con el conocimiento de la disciplina y aseguran que es el saber pedagógico una pieza importante cuando se pretende mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. También hay estudios que indagan acerca de la apropiación de este saber en quienes pretenden desempeñarse como docentes.

Leguizamon (2013) efectuó un trabajo en torno a la construcción del saber pedagógico durante la formación, se propuso “identificar, describir e interpretar las formas que los estudiantes de carreras de formación docente construyen saberes pedagógicos” al respecto encontró que los saberes pedagógicos que construyen los futuros profesores no guardan una relación directa con la transformación de la práctica.

González (2019) en su tesis doctoral denominada “El saber pedagógico de los docentes de la educación Tecnológica”, cuyo objetivo se centró en comprender el saber pedagógico de los docentes de programas tecnológicos de la Facultad de Ingeniería;

recuperó las ideas que los docentes tienen acerca del proceso educativo y la conexión de éstas con la práctica.

Ripoll-Rivaldo (2021) en su investigación “Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico” se propuso “formular lineamientos que fomenten la práctica pedagógica profesional en la formación docente para el ejercicio didáctico en el programa de licenciatura en pedagogía infantil” (p.286), en sus resultados señala la importancia de caracterizar la planificación, la evaluación y las estrategias de enseñanza de los maestros en formación, es a través de dichas acciones que se ponen en juego conocimientos prácticos y metodológicos.

Dentro de la práctica docente se encuentra la planeación didáctica, la cual representa una oportunidad para indagar sobre los componentes del saber pedagógico que los maestros en formación reconocen al diseñar su planeación didáctica, en este sentido De Tezanos (2007) afirma que dicho saber se refleja en la preparación del trabajo, para ello se “toma en cuenta el contexto en el cual llevan a cabo su quehacer docente, deciden y emplean materiales didácticos de acuerdo a los contenidos que enseñan y las condiciones y características de los estudiante” (p.12).

Con base en lo anterior, conviene formular la interrogante que se pretende responder con esta investigación ¿Cuáles son los componentes del saber pedagógico que los docentes en formación reconocen al diseñar la planeación didáctica? a efectos de comprobar o descartar el supuesto hipotético de que en la planeación didáctica que elaboran los maestros en formación no consideran los componentes del saber pedagógico.

#### Fundamentación teórica

En el concepto de saber pedagógico desde una perspectiva teórica basada en el interaccionismo simbólico, brinda una explicación respecto de la forma en la que los futuros profesores se apropian de dicho saber, al ser de carácter epistémico, plantea las formas en que el profesor como sujeto en formación interactúa con el objeto (componentes del saber pedagógico en la planeación didáctica) para dar sustento y sentido a su labor formativa en los contextos en que ha de incidir con su práctica de intervención.

El interaccionismo simbólico afirma que es a través de la interacción en espacios formales e incluso informales que el docente elabora una serie de conocimientos que se reflejan explícita e implícitamente en actividades relacionadas con el trabajo docente como la acción de planificar el proceso. Son justamente las escuelas formadoras de docentes donde se propicia una serie de interacciones del futuro profesor con los propios formadores, con maestros titulares y estudiantes de educación básica para favorecer la construcción, reconstrucción y reflexión acerca de la implicación que tiene la enseñanza en los diversos contextos de la educación básica.

Dichas interacciones en su mayoría se encuentran mediadas por símbolos utilizados en los discursos orales y escritos de diferentes actores educativos y de los autores de la bibliografía que se revisa en cada uno de los cursos planteados en la malla curricular. Al respecto Díaz-Quero (2010) afirma que

Los docentes viven en un mundo diario de intercambios, interacciones, símbolos y significados, presentes en la cotidianidad, lo cual constituye una referencia a considerar cuando se estudian las instancias de construcción del saber pedagógico desde múltiples contextos” (p.280).

Es la planeación didáctica un documento escrito que refleja el resultado de dichas interacciones, De Tezanos (2007) afirma que la escritura del profesor es clave al indagar sobre la construcción del saber pedagógico.

Es importante señalar que el futuro docente llega a la escuela formadora con algunas apreciaciones que le aportó su contexto social, familiar e incluso su experiencia como estudiante con relación al trabajo del maestro, por lo cual es importante destacar que corresponde a la escuela normal como una de las instituciones encargadas de propiciar interacciones que le permitan al profesor en formación construir, reconstruir, completar o deconstruir sus ideas sobre las implicaciones de ser maestro.

De tal manera que es en el proceso de formación que el futuro docente formaliza su saber pedagógico, a través del sentido que le atribuye al trabajo que realiza con los estudiantes, para ello es necesario que reconozca la finalidad del proceso educativo, que se expresa en el sujeto que se desea formar y los contenidos que tienen privilegio, para ello se

parte de una concepción de aprendizaje que determina la forma de enseñar, la relación del maestro con los estudiantes en este proceso y la evaluación de los aprendizajes, todos como componentes del saber pedagógico que se consideraron como variables categóricas para realizar la presente investigación.

### Método

Esta investigación se desarrolló desde el paradigma de investigación cuantitativo, de epistemología positivista, con enfoque empírico-analítico, de tipo descriptiva no experimental, dentro de la cual se buscó recabar datos cuantitativos relacionados con las variables que se determinaron para indagar sobre los componentes del saber pedagógico que de los maestros en formación consideran al diseñar su planeación didáctica. Conviene aclarar que no se pretende establecer una relación entre las variables: saberes pedagógicos y planeación didáctica, tampoco hacer una interpretación de la realidad, el planteamiento principal gira en torno a la cuantificación y medición que permitan ofrecer una descripción de lo encontrado.

Considerando lo anterior, se ha propuesto realizar un estudio descriptivo, Dankhe (1986) citado por Hernández, et. al. (1991) plantea que “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, -comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (s.p).

La importancia y beneficio que tiene este trabajo para la comunidad normalista, es que proporciona con una descripción detallada del objeto de investigación (componentes del saber pedagógico), a partir del análisis estadístico que mostrará patrones, tendencias y frecuencias respecto de las variables con sus respectivos indicadores, lo que representa un acercamiento a los desafíos y dificultades presentes en la formación docente específicamente en el desarrollo del saber pedagógico; así también, los hallazgos serán una plataforma para estudios posteriores de tipo correlacional, explicativo e incluso interpretativo.

La muestra se seleccionó tomando en cuenta que los participantes fueran maestros en formación que hubieran participado en alguna jornada de práctica y que en la fase previa elaboraron una planeación didáctica, reunieron estos requisitos los estudiantes de cuarto y



sexto semestre de una escuela normal. Misma que se determinó considerando un 92% de confiabilidad, con un margen de error del 10%, variabilidad positiva y negativa del 0.5, lo cual arroja una muestra de 78 sujetos, calculado a partir de la fórmula siguiente:

$$n = \frac{Z^2 pq}{e^2}$$

Una vez determinado el número de sujetos de la muestra, se determinó el muestreo arbitrario o aleatorio por voluntad de los estudiantes a responder, hasta completar el número de participantes necesario para dar validez a los datos.

Se empleó la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario, en el cual se contemplaron cinco variables categóricas: finalidad de la educación, concepción del aprendizaje, metodologías didácticas, relación maestro alumno y evaluación, los ítems se formularon a manera de afirmación para ser valorados por los estudiantes en una escala tipo likert: no se contempla, se contempla poco, suficiente, totalmente, además de incluir el no aplica, pensado en las metodologías didácticas que por algún motivo no hubieran planeado. Se solicitó a los sujetos del estudio, responder a través de la aplicación de Google Forms. Considerando el tipo de estudio y el objetivo que se persigue, la encuesta y el cuestionario facilitaron recabar datos cuantitativos suficientes, constituyendo el insumo principal para hacer la descripción del objeto de investigación.

La validación de la confiabilidad del instrumento y el análisis de datos se hizo por medio del software estadístico para Investigación Social (SPSS). Se alcanzó un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0.892, lo que significa que los datos recolectados son confiables, debido a que se midió de forma coherente por medio de los ítems del cuestionario, por lo tanto, se puede afirmar que el instrumento resulta confiable para efectos de la investigación.

Algunas consideraciones éticas de alta importancia para el presente estudio, son las siguientes: se solicitó consentimiento informado, en el que se comunicó el objetivo de la investigación y los procedimientos para obtener los datos y si así conviene a los seleccionados otorguen su consentimiento para participar en el proceso. Se aseguró la

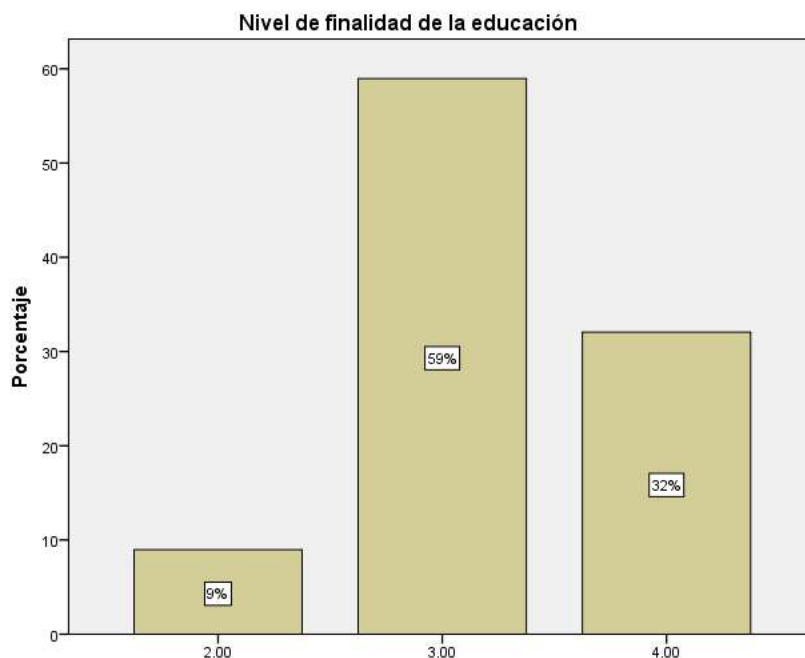


confidencialidad y privacidad, consiste en resguardar en todo momento la identidad de los participantes, asegurando su anonimato. La investigación no representa ningún riesgo ni afectación sobre las personas estudiadas ni sobre la institución ya que se centra en valorar el nivel en que se consideran los saberes pedagógicos para la planificación didáctica, dado su carácter educativo, permitirá el establecimiento de acciones pertinentes que aseguren una adecuada formación del futuro profesorado del Sistema Educativo Mexicano de Educación Básica.

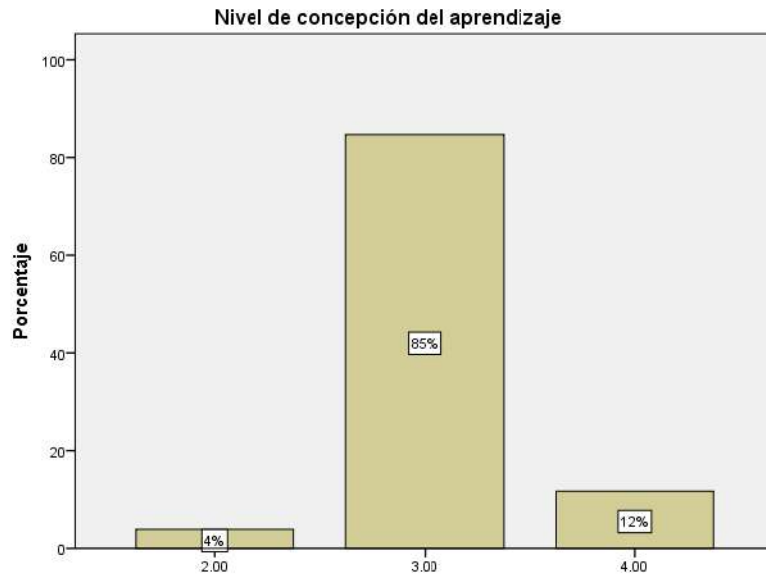
### Análisis de datos y presentación de resultados

A continuación, se presentan los datos que se recuperaron por medio del cuestionario en cada una de las variables categóricas relacionadas con los componentes del saber pedagógico, es importante puntualizar que el 100% corresponde a los 78 docentes en formación que fueron encuestados.

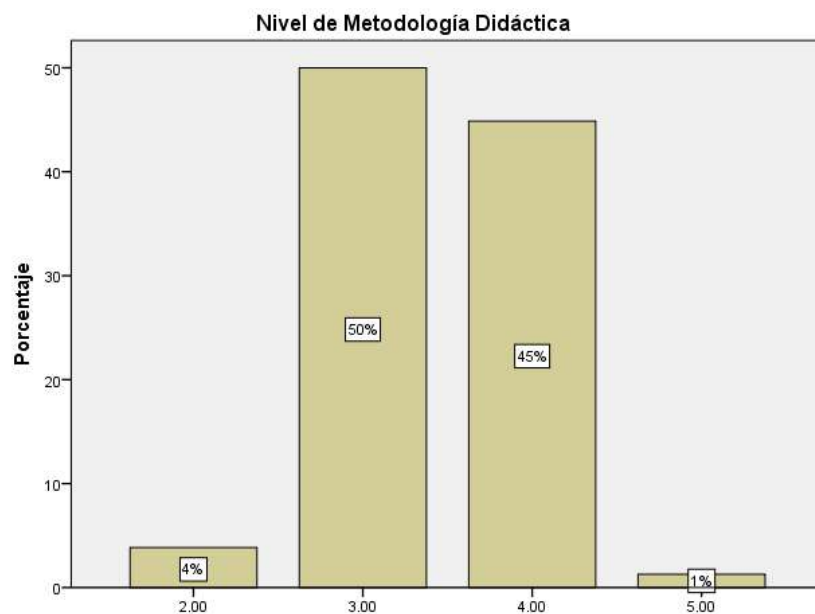
Respecto de la variable categórica finalidad de la educación, se encontró que el 59% de la muestra responde considerar lo suficiente este componente al momento de elaborar su planeación, mientras que el 32% asegura hacerlo totalmente y el 9% dice que lo contempla poco. Ver gráfico 1:



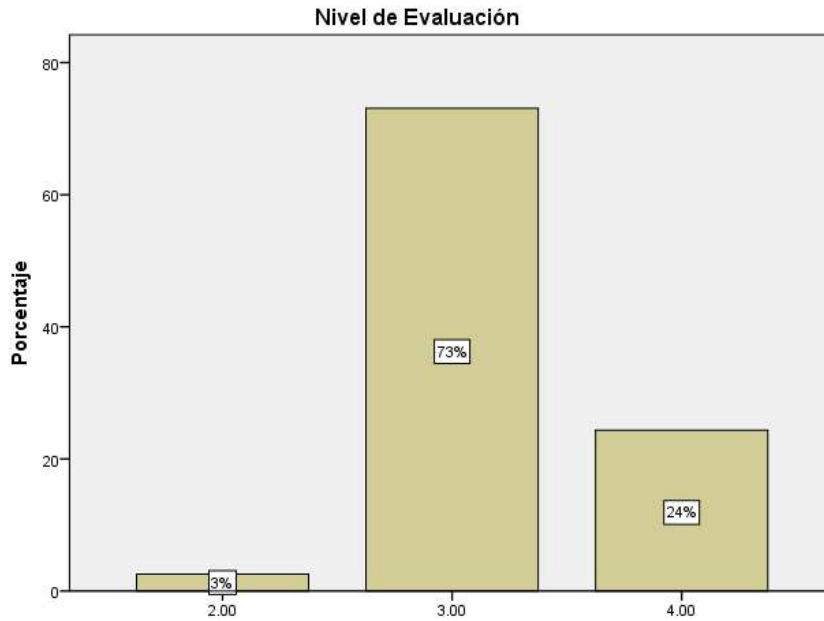
El 85% de los encuestados afirma considerar lo suficiente las teorías constructivista, psicogenética, sociocultural, del aprendizaje significativo y del aprendizaje colaborativo, el 11% totalmente y el 4% las contempla poco. Ver gráfico 2:



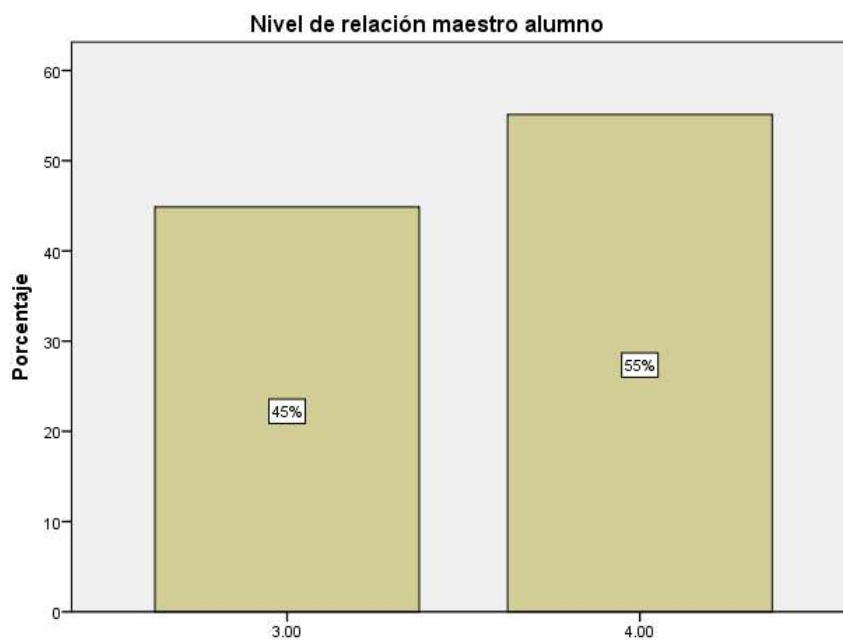
Respecto a las metodologías didáctica el 50% indica que considera suficiente las metodologías didácticas Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje basado en Indagación con Enfoque STEAM, Aprendizaje Servicio y Aprendizaje Basado en proyectos comunitarios, el 45% totalmente y el 3% las contempla poco. Gráfico 3:



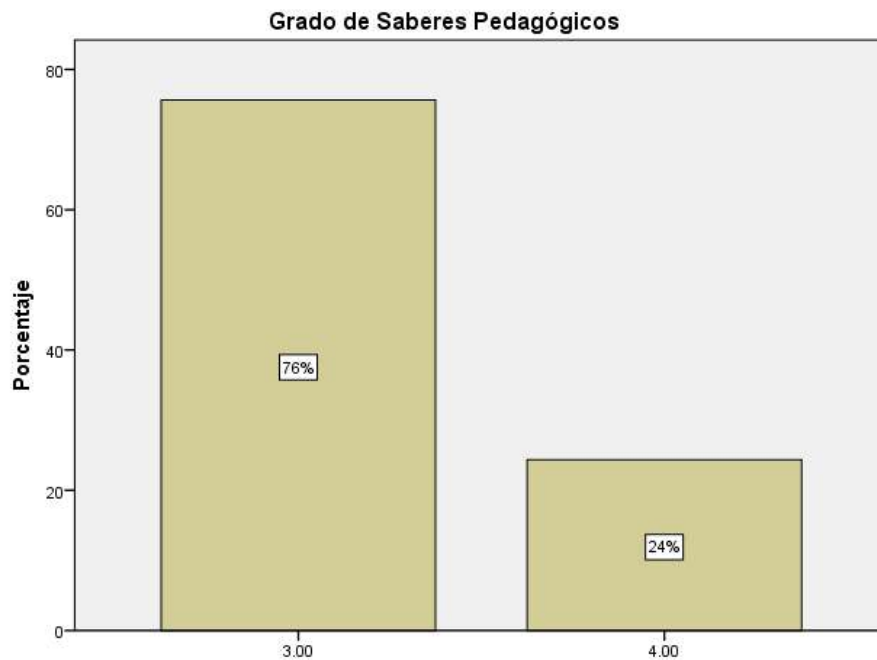
Con relación al enfoque cualitativo y cuantitativo de la evaluación el 73% dice tomarlos en cuenta lo suficiente en la planeación didáctica, el 24% totalmente y el 3% los contempla poco. Ver gráfico 4:



Por último, el 45% de la muestra dice contemplar al momento de planear lo suficiente una relación dialógica y contextualizada entre el maestro y los alumnos y el 55% indica hacerlo totalmente. Ver gráfico 5:



Los componentes del saber pedagógico que se consideran en la planeación didáctica resultan suficiente para el 76% de los encuestados y totalmente para el 24%. En estos datos destaca que los mayores porcentajes en cuatro de las cinco variables categóricas se encuentran en el nivel suficiente y solo en la relación maestro alumno el mayor porcentaje se localiza en totalmente. Ver gráfico 6:



Es pertinente recordar que los encuestados han cursado la mitad y más de la mitad de los cursos de la malla curricular, lo que les ha permitido un acercamiento a los componentes del saber pedagógico, sin embargo, un porcentaje mínimo dice contemplar poco la finalidad de la educación, las teorías del aprendizaje, las metodologías didácticas y la evaluación.

En contraste, en las variables categóricas finalidad de la educación, metodologías didáctica y relación maestro alumno, más del 30% de los encuestados señalan considerarlos totalmente al diseñar su planeación didáctica.

#### Discusión y conclusiones

Las instituciones formadoras de docentes tienen la responsabilidad de ofrecer experiencias de aprendizaje que posibiliten al futuro profesor la construcción del saber pedagógico; sin embargo, esto representa un desafío, en primer lugar, por las impresiones

sobre la docencia que se han producido socialmente y como resultado de su trayectoria como estudiantes, en donde solo se aprecia el hecho de dar clases, la expresión usual para referirse al momento de estar atendiendo un grupo. Es entonces en la escuela normal en donde se da significado al proceso de enseñanza a través de la comprensión, consideración e incorporación de cada uno de los componentes del saber pedagógico desde la elaboración de la planeación.

Es la planeación didáctica un momento de preparación de la enseñanza que permite la reflexión y toma de decisiones en relación a las siguientes cuestiones: ¿para qué enseñar? ¿qué enseñar? ¿cómo enseñar? ¿cuál es la relación maestro alumno? y ¿cómo comprobar los logros de ambos?, tener claridad en cada una de la respuesta y establecer relación entre ellas, representa un avance en la construcción del saber pedagógico.

Es conveniente trabajar desde la escuela normal en la comprensión de los componentes del saber pedagógico y conseguir que los futuros profesores establezcan congruencia entre ellos, resulta complicado pensar que se puede considerar totalmente uno de ellos y otros suficientemente, poco o no contemplarse. Esto conduce a la construcción de una perspectiva del proceso educativo basada en la complejidad, lo que implica también pensar que estos componentes no son definitivos y perdurables, sino que se definen a partir del momento socio-histórico.

Esta investigación aporta una descripción de los componentes del saber pedagógico que los docentes en formación consideran al diseñar su planeación didáctica, es la pauta para impulsar nuevas investigaciones que conduzcan a la búsqueda de una explicación sobre la construcción de este saber e incluso a la interpretación de esta realidad.

## Referencias

- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudad*. (12).
- Díaz-Quero, V. (2010). Fundamentos teóricos del saber pedagógico. *Investigación y Posgrado*. 25 (2) (3).
- González, V. (2019). El saber pedagógico de los Docentes de la Educación Tecnológica. Cartagena.

- Hernández, R., Fernández. C. & Baptista, P. (1991). Metodología de la investigación. Ed. McGraw-Hill. México
- Leguizamon, G. (2013). La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación* 12 (1)
- Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Redalyc*, 25 (2)
- Sánchez-Amaya, T. y González-Melo, H. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educ. Educ.* 19 (2).

## **Desempeño de las maestras en formación en las prácticas profesionales del séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2018**

Raúl Bárcenas Ramírez

raul.barcenas@enrjsem.edu.mx

Claudia Isela Cervantes Jiménez

claudia.cervantes@enrjsem.edu.mx

Jorge Ramírez González

jorge.ramirez@enrjsem.edu.mx

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

La formación inicial de la Licenciatura en Educación Primaria en México como una profesión de estado demanda a las escuelas normales una gran responsabilidad y compromiso en la formación de las y los futuros profesionales de la educación para la sociedad del siglo XXI. El desempeño profesional de las maestras en formación durante el séptimo y octavo semestres al frente de un grupo de niños de educación primaria y como parte de un colectivo docente, ponen de manifiesto sus competencias genéricas y profesionales para reconocer su logro del perfil de egreso. En este sentido, resulta valioso conocer el desempeño de las maestras en formación a partir de la concepción de las y los docentes titulares de grupo donde realizan sus prácticas profesionales, lo cual permita obtener información que contribuya en la mejora de los procesos académicos que se proporcionan en la institución. Desde un enfoque cualitativo con alcance descriptivo, a través de entrevistas focales a dos grupos de docentes titulares de los ciclos escolares 2022-2023 y 2023-2024 se obtuvo información que permitió reconocer las principales fortalezas y áreas de oportunidad que necesitan ser reconocidas por la institución en el sentido de continuar fortaleciendo sus procesos académicos.



**Palabras clave:** desempeño profesional, práctica profesional, formación inicial, competencias profesionales, perfil de egreso.

### **Planteamiento del problema**

En la última década, la profesión docente en la educación básica ha experimentado una serie de retos y cambios, entre los que se encuentran el implementar un proceso de ingreso al servicio docente, dejar de ser una profesión exclusiva para egresados y egresadas de escuelas normales, el hablar de la idoneidad en el perfil docente, y el efecto de la pandemia en el ámbito educativo; los cuales pusieron en discusión una serie de tópicos vinculados a la formación inicial que se proporciona en las escuelas normales en México.

Los temas que comenzaron a generar discusión en la formación inicial para docentes de educación básica fueron los procesos de enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la didáctica, la pedagogía, la gestión, organización y administración escolar, el uso pedagógico de la tecnología, la inclusión, lo socioemocional, entre otros.

El contexto que generó la pandemia en el ámbito educativo fue el que más exhibió la vulnerabilidad de un sistema formativo que históricamente había mantenido sus prácticas profesionales arraigadas exclusivamente a la presencialidad, por lo que fue necesario repensar en cómo hacer la práctica profesional en la educación básica ante la diversidad de escenarios sociales, económicos, políticos, culturales, educativos, tecnológicos, filosóficos, de salud, etc.

Estos escenarios recientes, llevó a cuestionar el desempeño que deberán cumplir las y los nuevos docentes que formará parte del Sistema Educativo Nacional (SEN) y por ende qué tipo de formación inicial se les tendrá que proporcionar para que su desempeño profesional esté acorde a la complejidad del presente y futuro (SEP, 2018).

El perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), desde los planes de estudio vigentes (planes 2018 y 2022) son los que orientan la formación inicial en las escuelas normales. Dentro de los planes de estudios 2018 para la formación de maestras y maestros de educación primaria el perfil de egreso está fundamentado a través de las competencias genéricas y profesionales, las cuales permiten asegurar que las y los maestros

en formación cuenten con los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que les permitan realizar las distintas actividades que les plantea la tarea como educadores.

Para lograr que las y los futuros docentes logren las distintas competencias genéricas y profesionales durante la formación inicial, la práctica profesional que realizan como es el eje articulador, porque les permite un aprendizaje en el servicio a través del cual logran vincular la teoría con la práctica dentro al estar frente a un grupo de niños de educación primaria e interactuar como parte de un colectivo docente.

Durante el último año de la formación inicial, las maestras en formación de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” acuden de manera prolongada a cumplir con las prácticas profesionales, las cuales contribuyen de manera directa al logro del perfil de egreso desde una articulación escuela, maestra en formación y comunidad, por lo que el desempeño que ellas manifiestan día con día al estar frente a un grupo de niños de educación primaria e interactuar con docentes y padres de familia en un contexto en particular, permite reconocer lo que está generando la escuela normal en la formación inicial, de ahí la importancia de tener un acercamiento constante con las y los docentes titulares de grupo que permita conocer y valorar el desempeño profesional de las maestras en formación durante sus prácticas profesionales intensivas, que conduzca al establecimiento de mecanismo y procesos académicos de mejor.

Con base en lo anterior se plantea la pregunta de investigación ¿Cuál es el desempeño profesional de las maestras en formación durante las prácticas intensivas que realizan en las escuelas primarias?, la cual orienta a caracterizar la práctica que realizan las maestras en formación en el cotidiano desde la mirada de las y los docentes titulares de grupo, con el propósito de fortalecer el perfil de egreso y los distintos servicios educativos que proporciona la escuela normal a sus estudiantes durante su proceso de formación inicial.

### **Marco Teórico**

Se considera que la formación inicial docente en educación primaria en México como la preparación profesional de los futuros maestros y maestras para la enseñanza, la cual se realiza mediante planes y programas educativos especializados que elabora a nivel nacional

la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), quien es la Dirección que propone y coordina las políticas educativas de educación superior para todas las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes en México.

En México, la formación inicial de maestros de educación primaria está a cargo del Estado a través de la SEP. Entre 2012 a 2022 se han dado tres reformas curriculares con sus respectivas estrategias de fortalecimiento para las escuelas normales que se han dirigido a la discusión sobre la vigencia de estas instituciones, la modificación y actualización de sus planes y programas de estudio en consonancia con el currículum de educación básica y la alineación con los modelos educativos que sigue este nivel como lo fue el Nuevo Modelo Educativo y la ahora llamada Nueva Escuela Mexicana (NEM) (Cuevas & Moreno, 2022).

En este periodo de reformas curriculares en la educación normal en México, surgió el Plan 2018 de la LEP, a través del Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica (SEP 2018a). Con base en el Acuerdo 14/07/2018, el Plan 2018 se consideró como una actualización del Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación, mejor conocido como Plan 2012. El plan 2018 egresará la última generación en el ciclo escolar 2024-2025.

El plan 2018 al ser una actualización del Plan 2012 continuó considerando las prácticas profesionales como el espacio curricular por excelencia para “desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los futuros docentes a través de acercamientos graduales y secuenciales en la práctica docente en los distintos niveles educativos para los que se forman” (SEP, 2018a, p. 12). Asimismo, el Plan 2022 continúa considerando la práctica profesional como el eje rector de la formación inicial docente.

Durante la práctica profesional las maestras en formación tienen la posibilidad de integrar distintos tipos de conocimientos, principalmente en cuanto al diseño didáctico y su aplicación. Además, les permite establecer una relación estrecha entre la teoría y la práctica, para potenciar el uso de las herramientas metodológicas y técnicas para sistematizar la experiencia y enriquecer la formación, propiciando la mejora e innovación.

La práctica profesional, en el Plan 2018, comienza en el tercer semestre al considerar seis días de ayudantía a las y los profesores titulares de grupo y cinco de trabajo directo de intervención con el grupo de educación primaria (SEP, 2018b). A partir de esta primera experiencia de práctica se genera la gradualidad, la cual es creciente en amplitud y complejidad con la que se entiende y desarrolla la docencia, es decir el desempeño profesional como docente frente a los estudiantes de educación primaria y como parte de un colectivo docente en una escuela primaria va siendo cada vez más profunda en los niveles de comprensión, explicación y argumentación respecto a las intervenciones que hacen en aula y escuela como maestras en formación.

Es en séptimo y octavo semestre que desde el curso *Aprendizaje en Servicio* se busca fortalecer las competencias profesionales y genéricas de los estudiantes a través de la realización de sus prácticas profesionales, las cuales se traducen en una intervención prolongada en la escuela y el aula (24 semanas de práctica considerando ambos semestres), colocando en el centro los niveles de desempeño que se ponen de manifiesto en el perfil de egreso a través de las competencias profesionales y genéricas (SEP, 2021).

El desempeño profesional que se busca que las maestras logren desarrollar dentro de la escuela de práctica, de acuerdo con SEP (2021) es:

Utilice la mayor cantidad de información para desarrollar capacidades para la reflexión y el análisis de su práctica con el fin de adquirir un conocimiento más profundo y en contexto de los enfoques y modelos de enseñanza-aprendizaje, de evaluación, de planeación, de gestión, y del uso de los recursos, tanto físicos como tecnológicos. Además de la realización de estrategias diversificadas e inclusivas para atender las características específicas de aprendizaje de los alumnos, considerando el nivel, grado, modalidad, contexto sociocultural y lingüístico. (p. 7)

Con base en lo anterior, las maestras en formación durante el séptimo y octavo semestres cierran el proceso de formación inicial, por tanto, se espera que logren concretar las competencias (genéricas y profesionales que integran el perfil de egreso del plan de estudios 2018).

Las competencias genéricas de acuerdo con SEP (2018a) son las que atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado y egresadas de las distintas licenciaturas para la formación inicial de docentes en México debe desarrollar a lo largo de su vida. Este tipo de competencias les permitirán desempeñarse como un profesional consciente de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales que ocurren en el contexto en el que interactuará laboralmente.

Las competencias genéricas son:

- a) Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
- b) Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal.
- c) Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.
- d) Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.

Por otro lado, las competencias profesionales de acuerdo con SEP (2018a) son aquellas que logran sintetizar e integrar el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para que un egresado de la escuela normal logre ejercer la profesión docente en el nivel de educación primaria. Las competencias de este tipo favorecerán que la o el egresado logren atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, de temas vinculados al currículo de la educación primaria, de la diversidad de aprendizajes de los alumnos, de las actividades y gestiones institucionales vinculadas a la mejora de la calidad, así como de las diferentes exigencias y necesidades que se viven cotidianamente tanto en la escuela primaria como en las comunidades en donde se inscribe su práctica como profesional de la educación primaria.

Las competencias profesionales son:

- a) Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.
- b) Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.

- c) Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.
- d) Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.
- e) Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.
- f) Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- g) Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

El perfil de egreso de la LEP es quien orienta el desempeño profesional de los y las maestras en formación durante sus prácticas profesionales en el último año de su formación inicial.

### **Metodología**

La investigación se realizó desde el enfoque cualitativo de tipo descriptivo a partir de una mirada fenomenológica utilizando el focus group como método de obtención de la información. La muestra objeto de estudio, fueron 23 docentes titulares de grupo que se desempeñaron como tutores de las maestras en formación durante el séptimo y octavo semestres de la LEP, plan 2018 en las generaciones 2019-2023 y 2020-2024. Considerando un docente como mínimo por cada escuela primaria de práctica en donde las maestras en formación realizaron sus prácticas profesionales en los ciclos escolares mencionados.

Para la recopilación de la información se hizo uso de la técnica de grupo focal a través de una entrevista. Se realizaron dos entrevistas focales por separado. El primer grupo de docentes estuvo conformado por 11 participantes que correspondieron a la generación de docentes titulares de grupo de la generación 2019-2023. El segundo grupo fue



conformado por 12 docentes titulares de grupo de la generación 2020-2024. Las entrevistas realizadas fueron a partir de un guion de entrevista de tipo semiestructurada.

Se consideró como instrumento un guion de entrevista semiestructurado, el cual se diseñó desde un ejercicio de reducción de conceptos, el cual permitió centrar la mirada en unidades de observación más concretas, lo cual posibilitó focalizar la información con relación al desempeño de las maestras en formación en la práctica profesional. Los conceptos se presentan en la tabla número uno.

**Tabla 1.** Cuadro de ejercicio de reducción de conceptos-guion de entrevista.

<b>Concepto 1.</b>	<b>Desempeño profesional maestras en formación</b>
<b>Categorías</b>	<b>Preguntas</b>
<b>1.1 Fortalezas en el desempeño y áreas de oportunidad</b>	<p>1.1.1 En la práctica cotidiana ¿cuáles consideran que son las mayores fortalezas que manifestaron las maestras en formación al desempeñarse frente a grupo como parte de un colectivo docente?</p> <p>1.1.2 ¿Qué problemáticas, áreas de oportunidad o necesidades identificaron en las maestras en formación al desempeñarse frente a grupo y formar parte del colectivo docente?</p>
<b>1.2 Valoración hacia la institución formadora</b>	<p>1.2.1 De acuerdo con el desempeño que observaron de las maestras en formación ¿qué necesitará implementar nuestra institución para mejorar la formación inicial que se brinda y con ello poder formar a mejores maestras en educación primaria?</p> <p>1.2.2 ¿Qué recomendaciones nos puede sugerir para que la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” pueda egresar a mejores maestras?</p> <p>1.2.3 De acuerdo con su experiencia como tutores y tutoras ¿qué hará falta en el trabajo de asesoría que desempeñan los docentes de la escuela normal que acompañan a las maestras en formación durante el séptimo y octavo semestre?</p>
<b>Concepto 2.</b>	<b>Necesidades de formación curricular y extracurricular</b>
<b>Categoría</b>	<b>Preguntas</b>



- 
- 2.1 Formación sugerida**
- 2.1.1 ¿Creen que las maestras en formación de nuestra institución requieran de alguna capacitación extra para realizar mejor sus funciones?,
- 2.1.2 ¿Qué tipo de capacitación o formación requerirían?
- 

*Nota.* Elaboración propia.

El instrumento fue jueceado por tres profesores de escuelas normales públicas del estado de Aguascalientes los cuales cuentan experiencia docente en el trayecto de *Práctica profesional* desde el Plan 2012, 2018 y 2022 de la LEP.

Realizada cada una de las entrevistas focales, se transcribieron, y como documentos primarios se codificaron con el apoyo del programa ATLAS.ti; posteriormente se analizaron los datos, lo cual permitió focalizar la atención en cuanto al desempeño profesional de las maestras en formación durante sus jornadas de práctica intensiva en las escuelas primarias.

## Resultados

Las principales fortalezas que reconocieron las y los maestros titulares de grupo respecto al desempeño de las maestras en formación durante las prácticas profesionales al estar frente a un grupo de niños de educación primaria y como parte de un colectivo docente son:

- a) Se les observa preparación en cuanto al dominio de contenidos y temas a trabajar con los niños.
- b) Hacen uso de la tecnología al desarrollar los proyectos y las clases, su práctica ya no se reduce al uso exclusivo del pizarrón y plumón. Ponen en juego herramientas digitales con los niños.
- c) Cuentan con habilidades para expresarse y comunicarse de manera oral con los niños durante el desarrollo de las actividades de enseñanza y de aprendizaje.
- d) Saben captar la atención de los niños al momento de iniciar un proyecto o una secuencia didáctica.
- e) Elaboran material didáctico (concreto, icónico y digital) para generar ambientes de aprendizaje acorde a las temáticas que desarrollan.

- f) Tienen apertura a las sugerencias que se les proporcionan respecto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y las ponen en práctica en actividades posteriores.
- g) Muestran disposición y cooperación ante las diversas actividades que se realizan al interior de las escuelas primarias.
- h) Son responsables y atentas con los niños al momento de interactuar con ellos.
- i) Hacen uso de estrategias innovadoras al trabajar con los niños de manera que favorecen los aprendizajes y los hacen significativos.
- j) Saben planificar didácticamente los proyectos que se trabajan en el aula, en la escuela y la comunidad.
- k) Generan los cierres de los proyectos de manera adecuada a través de procesos en donde los niños exponen sus productos y haciendo uso autoevaluaciones.

Con relación a las áreas de oportunidad que reconocen en las maestras en formación dentro la práctica profesional frente a grupo o como parte del colectivo docente son:

- a) Implementar la evaluación formativa como parte del proceso de la enseñanza y del aprendizaje, que se debe utilizar durante todo un proyecto, no solo al cierre.
- b) Realizar registros y observaciones de manera sistemática del proceso de aprendizaje de los niños, utilizando para ello instrumentos como: lista de cotejo y rúbricas.
- c) Realizar monitoreo al trabajo de los niños de manera constante y en todos los campos formativos, porque eso les permitirá reconocer las fortalezas y obstáculos que presentan los niños con relación a los aprendizajes.
- d) Lograr una adecuada organización del tiempo en cada una de las sesiones de trabajo, porque suelen extenderse demasiado en algunas actividades, lo cual genera inquietud, falta de interés y desorden por parte de los niños.
- e) Saber plantear actividades contextualizadas para que partan de los conocimientos previos de los alumnos.
- f) Lograr un acercamiento con los padres de familia, para que establezcan un diálogo y comunicación relacionado al proceso de aprendizaje de los niños.
- g) Falta que logren generar una mayor confianza hacia sí mismas para que su desenvolvimiento frente a los niños y padres de familia se con autoridad y liderazgo.

Respecto a lo que necesita implementar la escuela normal para mejorar la formación inicial, las y los docentes titulares de grupo mencionaron que se necesitan crear condiciones para que las maestras en formación cuenten con la oportunidad de realizar prácticas profesionales en diferentes tipos de contextos sociales (no sólo rurales) y en diversos tipos de organizaciones de escuela (no sólo de organización completa).

Expresaron la necesidad de que la escuela normal atienda de manera más cercana el que todas las maestras en formación conozcan y comprendan los diferentes protocolos vinculados a la atención a la violencia y acoso escolar (bullying), porque son problemáticas que están cada vez más presentes en todo contexto escolar, y por ende requieren de ese conocimiento para tomar decisiones adecuadas y resolver posibles conflictos.

Reconocen la necesidad de que la escuela normal implemente talleres permanentes de acercamiento y fomento a la lectura con las maestras en formación, para adentrarlas al mundo de la lectura, lo cual a su vez sea un impulsor para que ellas fomenten en las escuelas primarias de práctica actividades de lectura con los niños.

Asimismo, reconocen que hace falta que quienes se desempeñan como docentes asesores de la práctica de las maestras en formación, que son los profesores de la escuela normal que realizan el acompañamiento de la práctica profesional; realicen precisamente ese acompañamiento de manera más sistemática y permanente, porque se observa falta de presencia en el acompañamiento y asesoría hacia las maestras en formación, dejando ver que delegan totalmente la formación de la futura maestra en la figura del docente titular de grupo. Además, su mayor presencia, permita una mejor comunicación entre docente titular, maestra en formación y profesor asesor de la escuela normal, enfocada hacia el logro del perfil de egreso.

### **Discusión y conclusiones**

El desempeño en la práctica profesional de las maestras en formación durante el séptimo y octavo semestre de la LEP, Plan 2018, muestran el desarrollo y consolidación de las competencias genéricas y profesionales que forman parte del perfil de egreso de licenciatura. Por lo que, el aprendizaje en el servicio que se desarrolla a través de la práctica intensiva en las escuelas primarias de práctica son el escenario ideal para que las futuras

maestras en educación primaria pongan en juego distintos saberes teóricos, metodológicos, didácticos, pedagógicos y disciplinares que son propios de la labor docente.

En la práctica profesional las maestras en formación dejan ver la consolidación de ciertas competencias genéricas que se desarrollan en la formación inicial al enfrentarse y dar solución a diversos problemas que se presentan en el contexto de aula y escuela, lo cual favorece la consolidación del pensamiento crítico y creativo.

Las competencias profesionales que forman parte del perfil de egreso de la LEP son las que más se desarrollan durante la práctica profesional que realizan las maestras en formación durante su último año de estudios, destacando la de diseñar planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para crear espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de los alumnos en el marco del plan y programa de estudio vigente en la educación primaria, los cuales fueron en Aguascalientes el Plan de Aprendizajes Clave 2017 y el 2022 de la Nueva Escuela Mexicana.

La parte actitudinal, es un elemento fundamental en el desempeño profesional de las maestras en formación durante las prácticas profesionales que realizan en las escuelas primarias de práctica, destacando su nivel de disposición, colaboración y responsabilidad como elementos que se reconocen favorables por los docentes titulares de grupo que pueden marcar diferencia en el proceso de formación al que estas expuestas durante el aprendizaje en el servicio.

El uso de los recursos tecnológicos y herramientas digitales desde una mirada pedagógica y didáctica es una fortaleza que reconocen los docentes titulares de grupo en las maestras en formación, porque los utilizan de manera innovadora al trabajar las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como para trabajos de tipo administrativos que son propios de la labor docente, superando con ello las diversas dificultades, limitaciones y obstáculos que representaron durante el periodo de pandemia en México al momento de generar práctica a la distancia.

La competencia profesional que se reconoce como área de oportunidad en el desempeño profesional de las maestras en formación es la que está vinculada al empleo de

la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa en pro de la mejora de los aprendizajes de los alumnos, por lo que es necesario seguir fortaleciendo los procesos de formación inicial en cuanto a trabajar a profundidad la evaluación formativa y generación de posibles instrumentos que permitan reconocer los aprendizajes logrados por parte de los alumnos dentro de la práctica profesional.

El colaborar con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes para la solución a problemáticas socioeducativas es otra de las competencias profesionales que deben ser atendidas de mejor manera en la escuela normal durante los procesos formativos, para que se logre poner en juego durante la práctica profesional intensiva al estar al frente de un grupo de niños de educación primaria y formar parte de un colectivo docente, en el contexto de las escuelas primarias.

La escuela normal requiere poner mayor atención para acercar y discutir con las maestras en formación diferentes normatividades y protocolos vinculados a la violencia y acoso escolar que están presentes en casi todos los contextos escolares, para que su actuar sea ético, activo y con sentido de prevención ante un escenario complejo que está presente en las aulas, escuelas y contextos sociales.

El desempeño profesional de las maestras en formación de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” durante las prácticas intensivas que realizan en las escuelas primarias en el último año de estudios dentro de los ciclos escolares 2022-2023 y 2023-2024 es reconocido por parte de los maestros titulares de grupo como favorable, porque mostraron actitudes, conocimientos y habilidades propias de la profesión docente. Los docentes titulares de grupo expresaron comentarios como los siguientes: *“Es una maestra que se desempeña con un alto nivel, tiene muchísima disposición, trata de buscar otros elementos para aplicarlos en su clase, yo creo que a partir de la disposición podemos hacer maravillas”* (docente de la generación 2022-2023). Otro participante más señaló con relación al desempeño de una de las maestras en formación: *“Ella tiene inmensas ideas muy buenas, y me sorprende, la veo que está preparada para ser maestra, le gusta ser maestra y tiene mucha iniciativa y disposición”* (docente de la generación 2023-2024).

Como escuela normal es necesario prestar una mayor atención a las miradas y voces de los maestros titulares de grupo, quienes son las y los que acompañan de manera más cercana a las maestras en formación durante su último año de estudios, porque sus valoraciones son un insumo esencial para que la escuela normal siga fortaleciendo sus procesos académicos y generar mejoras en los ámbitos en donde se identifican áreas de oportunidad en la práctica profesional de las futuras maestras durante su formación inicial.

El desempeño profesional que logran las maestras en formación dentro de la práctica profesional en el último año de sus estudios es un tema de discusión permanente que debe asumir la escuela normal en comunidad desde una postura crítica, reflexiva, flexible y propositiva.

## Referencias

- Cuevas, Y. & Moreno, T. (2022). Estado actual de la formación inicial docente en educación primaria: un acercamiento al caso mexicano. *Revista académica Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 30, No. 112. Arizona State University. En: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/6792/2880/33240>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Edit. Mc. Graw Hill.
- SEP (2012). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 20 de agosto de 2012. Tomado de: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a649.pdf>
- SEP (2018a). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación. En: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0)

SEP (2018b). *Programa del curso Iniciación al trabajo docente Tercer Semestre. Licenciatura en Educación Primaria*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESuM) En:

<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LePri/sJDSbD2j2S-LePri305.pdf>

SEP (2021). *Programa del curso Aprendizaje en servicio. Séptimo y Octavo semestres. Licenciatura en Educación Primaria*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESuM) En:

<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LePri/OsXxtIWm1-LePri704.pdf>



## La estructuración de la acción pedagógica a partir de la experiencia

Alejandro Flores Bobadilla

af07\_@hotmail.com

David Segura García

dasega25@hotmail.com

José Arturo Domínguez Jiménez

email: ardj71@hotmail.com

Normal de Tenancingo

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### La estructuración de la acción pedagógica a partir de la experiencia

##### Resumen

El estudio está centrado en las prácticas profesionales como espacio de estructuración de la docencia a través de la acción pedagógica que los Docentes en Formación Inicial desarrollan a partir de la experiencia como pauta central de la formación. Así, ésta es un proceso que se reconstruye cotidianamente y trasciende la práctica al posicionarse como aquello que le acontece al sujeto, que le hace partícipe de un cúmulo de saberes que se acoplan a las prácticas sociales o proponen rupturas a la continuidad formativa. La investigación es de corte cualitativo. Se abordó desde la perspectiva de la fenomenología al hurgar en la vivencia del otro como construcción consciente del mundo. Se consideró una población de 90 estudiantes que realizaron prácticas profesionales en distintos contextos, los cuales a pesar de ser diferentes socioculturalmente, delimita de forma similar los procesos de transformación docente. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas y observaciones de aula.

**Palabras clave:** formación, acción pedagógica, experiencia, saberes, aprendizaje

##### Planteamiento del problema

La formación de docentes en el mundo es un tema que continúa siendo de interés debido a la transformación social, cultural, económico y político de nuestra aldea global. Las

demandas con respecto a la profesión son amplias, en parte por la renovación tecnológica que ha modificado las relaciones humanas creando nuevas subjetividades, resaltando la apariencia y el ego como valores esenciales en la vida social. Por otro lado, el conocimiento ha sido etiquetado con fecha de caducidad (Marcelo, 2008, pág. 7), lo que impone una lógica de modificación continua de los currículos y de las políticas educativas para gestionar una formación acorde a las necesidades sociales. Hacer esto, implica pensar la formación como un proceso en permanente construcción en el cual la participación de los maestros como profesionales impone una lógica para gestionar el aprendizaje permanente.

La docencia es una profesión de saberes, conocimientos y experiencias altamente complejas, combinada con dosis de repetición institucional y la exigencia permanente de adecuar la enseñanza a las condiciones en las que aprenden las y los estudiantes, lo que coloca a la enseñanza como el problema principal de la formación docente en el curso de su desempeño profesional. (SEP, 2022, pág. 8)

La concepción de los docentes en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), es un profesional que deriva sus saberes, conocimientos y habilidades desde la experiencia, por ello, la legitimidad de éstos emana de la construcción social como lo verdadero, útil y pertinente. Reconocer al profesor como elemento clave en la reforma educativa es hacerlo partícipe de ello a partir de concebirlo como un profesional que posee teorías, métodos, técnicas, estrategias incorporadas en un cúmulo de saberes que tienen que ser reconocidos por las comunidades científicas. El saber colectivo e individual de los docentes debe ser incorporado como una de las dimensiones del conocimiento que se posiciona como válido. Lo imperioso, es recuperar, organizar y promover el saber docente como una estrategia política que realce la labor educativa. También es importante que los docentes identifiquen los saberes construidos como legítimos y que, además contribuyen a la edificación del conocimiento científico. De esta forma, “la agenda de la formación de las profesoras y los profesores parte de las experiencias y saberes de éstos en sus contextos y circunstancias específicas, así como de los significados que les otorgan en el espacio escolar y más allá de éste” (SEP, 2022, pág. 8)

La base principal de la investigación en curso estriba en la experiencia como categoría analítica, pero a la vez, como una guía de pensamiento sobre la Formación Inicial Docente. La primera intención ofrece posibilidades para reflexionar sobre la formación que se lleva a cabo en las jornadas de prácticas profesionales a través de la narración como estrategia de recuperación de datos e informaciones para vitalizarla por medio de la conversación. Narrar sobre la experiencia para con la formación implica verter en ella los valores, emociones, perspectivas y propósitos acerca de la formación. De esta manera, la experiencia, cuyos saberes ofrece un andamio intelectual nos ayudó a comprender cómo los normalistas asumen la profesión y configuran su formación desde una perspectiva emocionada. Es decir, cuando entran al aula como docentes, recorren un sinfín de sentimientos, emociones y actitudes que orientan las decisiones que toman a cada instante. De esta forma, reconocimos y analizamos que las indicaciones, explicaciones, uso del pizarrón, trabajo de los alumnos, dominio del contenido, uso del espacio áulico, modulación de la voz y lenguaje corporal, son ponderadas por la experiencia, de tal suerte que la acción pedagógica termina por constituirse como un proceso emocionado, que continúa resignificándose en el pretérito y desde esa posición depara nuevas maneras de proceder para las sucesivas sesiones en el aula.

La segunda consideración sobre la experiencia es que nos permitió analizar la formación desde una óptica distinta al referido a la práctica, al análisis y a la reflexión de la docencia, pues la experiencia reconoce al sujeto que la porta; que la edifica y con ello, pensar la formación como elemento articulador para significar las acciones pedagógicas como aquellas, cuya intencionalidad didáctica está tamizada por la experiencia que recupera la existencia y la transforma en contenido del porvenir.

Por tanto, las preguntas que animan la investigación se formularon de la siguiente manera ¿cuáles son las experiencias formativas en los docentes de formación inicial de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español en educación secundaria? ¿cómo podemos determinar las experiencias formativas en lo DFI que llegan a constituirse como tales? ¿Cómo impulsar la docencia emocionada en los DFI desde la propuesta curricular y la cultura institucional? ¿Es posible generar campos emocionales en los DFI? Dichas

cuestiones se vinculan a un cuestionamiento central, ¿De qué manera los saberes de la experiencia cimentan la docencia emocionada al participar en un proceso dialógico entre el DFI, los estudiantes y la formación profesional que se desarrolla en las jornadas de práctica y las actividades formativas en la escuela Normal?

El objetivo general fue identificar los saberes de la experiencia que se incorporan a la formación de los del DFI durante el desarrollo de las prácticas profesionales en distintas escuelas secundarias en las que ejerce la docencia. De forma específica se formuló a) analizar el proceso de construcción de los saberes de la experiencia que los DFI logran identificar en el proceso de sus jornadas de práctica profesional y b) Identificar las características de las acciones pedagógicas que se llevan a cabo en la docencia de los DFI.

Partimos del supuesto de que la formación como concepto ha sido abordado desde la exterioridad, sin embargo, es primordialmente un compromiso con el sujeto mismo. Los dispositivos y las instituciones que están para formar a los nuevos profesionales de la docencia implementan una serie de mecanismos y proyectos para lograr dicho cometido; pero la acción reflexiva le compete, en última instancia al sujeto. La formación en su carácter dialógico “es la capacidad de escucha del otro, cuya presencia es imprescindible en la formación y la educación, porque el otro es el que nos abre el camino a la formación” (Ducoing Watty, 2022, pág. 12). Por ello, la investigación está centrada en el sujeto que se forma desde su propia referencia y en relación con el otro que se constituye como dispositivo o cultura.

De esta forma planteamos el siguiente supuesto: los saberes de la experiencia que los DFI formulan están cimentados en el aprendizaje y acumulación de conocimientos al desarrollar las jornadas de práctica profesional; así, la experiencia se traduce en un aprendizaje continuo derivado de la enseñanza limitando la reflexión y análisis a un espacio que si bien es el centro de la formación normalista, el eje que articula el diseño curricular, insiste en la separación entre formación profesional y personal (Bernad, 1980) y dado que la formación es lo que tiene el sujeto, entonces está siempre en acto; en movimiento. La reflexión de la docencia no sólo implica pensar lo que funciona, es efectivo y pertinente dentro de la enseñanza, sino también indica la transformación del sujeto y es esto, lo que

ha obviado la formación desde la práctica. Se olvidó al sujeto que hace de la experiencia un motivo de superación dialéctica entre lo que es y el porvenir que edifica. Así, la formación de los DFI en las escuelas de practica representa el habitus que retoman, recuperan y se apropian en un sentido alienante (Carrizalez, 1986). De tal manera que el trabajo emocional es producto de un proceso de autogestión y azaroso a través de distintas acciones cotidianas que moldean el carácter del maestro novel.

### **Marco Teórico**

Los referentes teóricos para el estudio están orientados por las aportaciones de Carrizales (1986) sobre la experiencia, así como las contribuciones de Contreras (2010) :

“es la experiencia la que nos imprime la necesidad de pensar, de volver a las ideas que teníamos de las cosas, porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia o la insatisfacción de nuestro anterior pensar; necesitamos volver a pensar porque ya no vale lo anterior a la vista de lo que vivimos, o de lo que vemos que pasa. Justo lo que hace que la experiencia sea tal, es esto: que hay que volver a pensar.” (pág. 21).

Por ello, afirmamos que no basta con reflexionar la docencia para mejorarla, sino hay que pensarla en un sentido holístico. La experiencia no es acumulable, aunque se nutre de saberes, pues implica un proceso de análisis, de ajuste de cálculo para utilizar el saber en circunstancias específicas. El DFI, al asistir a las jornadas de práctica se propone aprender a enseñar, a ejercer la docencia y desarrollar un estilo propio del trabajo docente a partir de un proceso reflexivo de actuación docente. Sin embargo, los esquemas de análisis de la práctica se reducen a formulismos para cubrir requisitos burocráticos; están centrados en la apariencia de los hechos o en la pretensión eficaz de las acciones didácticas. Las técnicas de recolección de datos, aunque se han incorporado en algunas asignaturas del plan de estudios 2018, como la entrevista, el cuestionario, las escalas, test u otros, han sido atomizados como instrumentos rudimentarios para obtener información que no se interpreta y analiza sobre la base de la experiencia. Pensar la formación desde ésta permite apoyar la idea de que la trasformación es posible a partir de la develación de los esquemas de alineación de la conciencia.

Por otra parte, Larrosa (2020) propone que actuamos en el mundo y que nos pasan cosas, que nos suceden accidental o intencionadamente, pero finalmente externas; extrañas por ello, apunta “si le llamo “principio de alteridad” es porque eso que me pasa tiene que ser otra cosa que yo. No otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que yo. Es decir, algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro.” (pág. 2). La experiencia que se tiene construye u obtiene se debe principalmente a la otredad. El otro que me constituye como ser humano, lo otro que, externamente influye en lo que soy, pero que paradójicamente es exterior a mí.

Es importante comprender y discutir acerca de la experiencia como elemento clave en la formación de los futuros profesionales, pues “los conceptos estelares simulan significados que no tienen, se reintegran con vértigo, se les piensa- ¿se les piensa? - con lentitud.” (Carrizalez, 1988, pág. 103). Pensar la formación a partir de la construcción personal que hacen los normalistas dentro de una cultura con dispositivos formativos, así como con acciones pedagógicas que fomenta una determinada formación vinculada a las nuevas corrientes sobre el hecho educativo como las que pregonan las reformas es pensar al sujeto que se forma, no al sujeto que se quiere formar desde los perfiles deseables del currículo.

## **Metodología**

Investigar la experiencia desde la fenomenología tiene la ventaja de ofrecernos un panorama acerca de los procesos de formación que llevan a cabo los DFI en las jornadas de práctica a partir del ejercicio constante de la docencia. Identificar de qué manera los normalistas integran lo vivido como parte de la experiencia es interrogarse sobre la estructura formativa porque con ello podemos significar el sentido que tiene “una característica encontrada en un campo común a varios casos o ejemplos experimentados de ella”. (Reeder, 2011: 24) citado en (Aguirre-García & Jaramillo-Echeverri, 2012, pág. 56).

Los DFI, al realizar sus prácticas profesionales estructura su profesionalidad en la cual diseñan una serie de acciones que se materializan en actividades didácticas de las cuales derivan los saberes y los aprendizajes. La docencia implica una sucesión de interacciones entre los sujetos en un espacio socialmente determinado. Estos intercambios



de significados apoyan la idea de una constante vigilia en la acción pedagógica que se realiza en el aula. La conciencia de los actos y la forma de cómo asume la exterioridad son razones para acercarnos al estudio desde lo fenomenológico.

La fenomenología se pregunta cómo se sabe X (Aguirre-García & Jaramillo-Echeverri, 2012, pág. 55), cómo el sujeto a pesar de que el mundo objetivo está presente, sus saberes y concepciones parten de éste, porqué logra determinar afirmaciones sobre el mundo a pesar de que no esté representado físicamente. La fenomenología pretende comprender cómo el sujeto vive y aprehende el mundo y así la conciencia se nutre y se despliega para conocer. La subjetividad que importa es la que se construye y se visualiza a través de la narración o la descripción de las vivencias. La investigación que proponemos analiza el proceso de construcción de la docencia desde las prácticas profesionales, por ello, las vivencias y los acontecimientos que inciden en el sujeto que se forma. Comprender a partir de la acción pedagógica cómo logra aprender y qué es lo que aprende cuando determina un curso de labor didáctica.

Las descripciones de las vivencias de los sujetos se dan en el campo de su relación con el mundo. Establecer las debidas distinciones entre los actores y éste es importante para mirar hacia el interior; a la subjetividad que construye el mundo. En este sentido, el DFI funda una singular docencia a partir de las vivencias, de tal manera que la descripción no es la docencia en sí bajo la estructura que es el soporte para la actuación, sino la manera de cómo el sujeto crea y recrea un tipo de hacer y pensar relacionado con ésta.

Para la fenomenología, si la cuestión central es la conciencia del sujeto, entonces la vivencia es la causa y consecuencia que anima tal empresa. Al estar en el mundo edificamos una serie de actos que conforman experiencias del mundo y como cada experiencia es singular, lo que importa es la estructura que nos permite lograr generalizar determinadas experiencias, sin llegar empero, a la idílica idea de la universalidad, sino a la comprensión del sujeto en determinadas circunstancias. Esta generalización posibilita la comunicación con los otros, permite que a través del dialogo y la conversación podamos comprender la experiencia vivida, las razones y motivos que guiaron la acción y los estados emocionales de los sujetos que constantemente experimentan al interactuar con los otros.



En el devenir de la docencia, el DFI asume varias situaciones como dadas, primero porque conoce con antelación la docencia, segundo porque la actitud natural de las cosas no podría ser cuestionadas de forma continua, de lo contrario crearíamos una existencia psicótica. Tal cuestionamiento se produce por las discrepancias entre los propósitos planteados y los resultados obtenidos, por la variabilidad e inestabilidad de las cosas. No podemos controlar la acción, pero podemos guiarla, orientar la vela del buque que navega por un océano de incertidumbre (Morin, 2021, pág. 21). A decir de los normalistas, “cuando nos sucede algo extraordinario focalizamos la mirada, afinamos la atención y generamos deducciones y afirmaciones sobre algún hecho determinado”<sup>1</sup>. La experiencia, lo exterior a nosotros, indica que la eventualidad debe ser reconocida por las características fundantes que posee.

El estudio consideró a la generación 2021-2025 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español con 90 estudiantes del 7º semestre debido a que tienen una mayor cantidad de horas frente a grupo (SEP, 2018). Los sujetos fueron pensados como una cohorte con cualidades específicas, las condiciones organizativas de la escuela Normal, la influencia de los formadores y de los docentes titulares de las escuelas de práctica, así como la cultura institucional que condiciona y matiza la formación desde el exterior.

La investigación es de corte cualitativo, así que la pretensión fue comprender la subjetividad del actor en tanto experiencia porque “contribuye, de modo privilegiado, al conocimiento de realidades escolares, en especial, a las vivencias de los actores del proceso formativo”. (Aguirre-García & Jaramillo-Echeverri, 2012, pág. 52). Se pretende comprender la construcción de la vivencia como estamento de la conciencia. ¿Cómo el normalista incorpora la experiencia a la formación docente? ¿Será posible explicar las formas de incorporación de la vivencia a la conciencia? Y ¿Cómo se construye la subjetividad de la conciencia del DFI, a través de la docencia, del ejercicio y de la práctica?

La recolección de datos se efectuó por medio de observaciones del proceso didáctico para identificar los elementos que integra la docencia a fin de fomentar el aprendizaje y la formación de los adolescentes. Identificamos esquemas de acción, así como

---

<sup>1</sup> Entrevista realizada a un DFI, después de haber realizado sus prácticas profesionales. 26 de mayo de 2023

incidentes críticos (Contreras & Fernández, 2019) que permitieron comprender cómo el sujeto se forma, a partir del ejercicio constante, pero sobre todo a partir de la incorporación de saberes y prácticas que le muestran el camino de la docencia aceptable, efectiva o legítima.

Observar la docencia en las escuelas de práctica de los DFI demandó posar la mirada en la acción pedagógica del actor, visibilizar cómo estructura la docencia en los espacios escolares a partir de lo que hace, es decir, el planteamiento de las actividades didácticas como elementos constitutivos de la acción, el cambio de dirección o las implementaciones de acciones no planeadas. Esta focalización en los actos docentes permitió estructurar una guía de indicadores que nos permitieron identificar las formas de proceder y la experiencia que construye el sujeto.

También se llevaron a cabo entrevistas en las escuelas de práctica. Esta acción tuvo el propósito de comprender las acciones didácticas que emprenden los DFI para consolidar su preparación profesional. Aquí, estructuran su formación a través de las actividades propuestas, de las interacciones con los sujetos, así como de las decisiones que toman para con el contenido y con las conductas de los adolescentes. Practicar la docencia implica trabajar la explicación, la conducción y la mediación de contenidos, por eso, la profesionalidad se construye en la práctica porque el actor debe salirse del flujo de lo cotidiano para cuestionar, analizar y reflexionar sobre su proceder.

## Resultados

Los DFI precisan que las prácticas son importantes para su desarrollo profesional, pero que constituyen espacios aislados en su formación porque no logran organizar un continuo que permita aprender con solidez la docencia desde las estrategias didácticas que emplean, pues “los estudiantes de secundaria realizan las tareas propuestas, pero más con un sentido de inercia que con un sentido de compromiso”<sup>2</sup>. De esta manera, la experiencia es asociado a conocimientos y saberes sobre algo, sobre algún aspecto de la docencia. Constituyen aprendizajes acerca de cómo controlar al grupo escolar, uso del tiempo en el aula,

---

<sup>2</sup> Entrevista aplicada a un DFI, después de haber realizado su práctica profesional. 3 de junio de 2024

organización y formas de comunicar las indicaciones del trabajo académico. La experiencia la denotan como aquello que se ha experimentado, algo que *les pasa* (Skliar & Larrosa, 2009, pág. 14), pero no toda vivencia es experiencia, sino sólo aquello que ha significado algo para los DFI. La docencia es una serie compleja de acciones que se llevan a cabo en un espacio determinado socioculturalmente, trasciende las aulas y a los sujetos. Se expresa en cada movimiento social que realiza el docente, sin embargo, cada acto, enlazado a un motivo deriva en acciones no previstas, intencionadas y con el deseo perenne de controlar la acción pedagógica.

Para los DFI, la práctica es importante para crecer profesionalmente, además ayuda a moldear los actos pedagógicos. Cada práctica es singular porque depara momentos imprevisibles. Ensayar para ser docente en las escuelas secundarias es una tarea que crea el estilo, además permite; a decir de los DFI, saber qué es lo que funciona y qué actividades no logran ningún cometido. La docencia genera varios aprendizajes a partir de los errores que se cometen, pero también de lo inesperado, de aquello que se vive, que no se planea y sucede como algo que impacta enfáticamente a los docentes. Con la puesta en marcha de la Nueva Escuela Mexicana, los DFI expresan que una de las preocupaciones centrales es la necesidad de lograr los proyectos de Aprendizaje en sus distintas fases y momentos. Existe un acentuado interés en organizar y gestionar el trabajo dentro del aula como una de las preocupaciones centrales. El dominio de contenidos ha cedido el paso a una serie de acciones para promover el aprendizaje en los estudiantes. Sin embargo, esta tendencia trae consigo una aparente disolución de éstos. La enseñanza, otrora sinónimo de mostrar o explicar, ahora está centrada en un proceso de gestión empírica. La posesión del conocimiento que antaño acompañó a los docentes ha transitado a un campo compartido con los estudiantes. Esta migración del lugar depositado en el conocimiento como el artífice distintivo del docente, da paso a un cambio estructural con respecto a éste. El conocimiento no se tiene, se usa para lograr que los alumnos continúen en un proceso de mejora continua, la enseñanza actual se despoja del mito del dominio del contenido para centrarse en la gestión del aprendizaje. Éste, representan la base para la transformación social del

sujeto y se estructuran con base en procesos específicos que deben aprender para ser docentes a partir de tareas específicas como la planeación, la intervención y la evaluación.

Los DFI, consideran que las prácticas profesionales son importantes para edificar la docencia, sin embargo, no constituyen un espacio de formación en sí mismo, porque se puede aprender a hacer maestro sin la necesidad de contar con una preparación anticipada, porque la docencia es singular, incierta y compleja, por lo tanto, la preparación se basa en la experiencia porque la docencia no puede pre-verse. La docencia es única e irrepetible, se vive, se siente. Es una de las actividades que demanda toda la expresión existencial, además de las intenciones pedagógicas o profesionales implica un descubrimiento constante del sujeto. El tema clave es cómo el DFI recupera saberes a través de la experiencia. Para los DFI, las prácticas profesionales son espacios de aprendizaje, en las cuales se tienen varias experiencias en relación con la intervención educativa. aprenden a gestionar el tiempo y espacio dentro del aula. Identifican conductas específicas de los adolescentes que requieren mayor atención; a enfocarse; a precisar actividades y acciones que sobresalen entre todos los acontecimientos que circundan la clase. Aprender a hacer la docencia desde la estructuración de la experiencia implica la vigilia de la acción pedagógica, así como atender aquellas acciones que son inesperadas, incontrolables e irrepetibles.

Aprender la docencia es mirarse en acción. En cada acto realizado se visualizan como sujetos en constante aprendizaje. Los diferentes contextos ayudan a mejorar continuamente a través de un proceso de maduración profesional que se logra en virtud de la acción pedagógica. La intención que mueve cada proposición dentro del aula, guía el pensamiento y a su vez éste se moviliza para decidir las actividades que rigen un proceso de aprendizaje basado en la experiencia más que en los conocimientos científicos, pedagógicos o psicológicos. La actuación en la docencia propone cursos de acción e identifica lo que es útil de aquello que resulta infructuoso. Representa un espacio de constitución del sujeto visualizado como necesario, pero no determinante. Es una tarea que, por su sentido de continuidad, requiere preparación y además dota de sentido el crecimiento personal quien forja su formación, aunque ésta cambia de tiempo y lugar debido a que nunca se estabiliza por completo. La formación tiene momentos de solidez

cuya característica es ser el cimiento para el cambio continuo a partir del cuestionamiento a fin de no perecer en la rutina o la reproducción alienante de la profesión.

### **Discusiones y conclusiones**

La experiencia se traduce en aprendizaje de formas de actuación, de contenidos culturales educativos, así como ideas acerca de la profesión que van gestándose como propias del trabajo docente que se asume en las prácticas profesionales. Los DFI, acuden a las escuelas secundarias a aplicar algunas propuestas específicas para lograr resultados, de avance académico en los estudiantes pero, el acento mayor estriba en el ensayo, en la práctica de la docencia la cual les provee de aprendizajes para actuar en situaciones específicas con modos de actuación concretos; diseñados con antelación para tratar determinadas situaciones con los estudiantes como la manera de atender las dudas de la clase, o de organizar el aula para mejorar el rendimiento del tiempo escolar. El aprendizaje a partir de la experiencia implica pretender aprehender lo singular, de esta manera se tiene la experiencia de algo, sobre algo, pero que ya no es. Por ello, el DFI intenta aplicar una actuación similar a un hecho educativo distinto y por ello, advierte que no funciona. Aprender de la experiencia significa reelaborar la acción pedagógica a partir de la lectura del contexto, de la alteridad y de la intención pedagógica.

La experiencia se estructura en el tiempo y en el espacio, por ello, el aula y la escuela constituyen dimensiones (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999, pág. 28) de la docencia que la promueve; la edifica a condición de la participación activa del sujeto. La expresión “la práctica hace al maestro” no es posible asumirla en la formación de maestros, sino a condición del análisis de la experiencia a partir de la acción pedagógica que constituye el parámetro de la formación, es decir, el sujeto se edifica en las prácticas profesionales no porque asiste a ejercer la docencia<sup>3</sup>, sino porque la práctica constituye al sujeto que se asume como tal. La docencia no es una práctica mecánica, aislada, repetitiva, similar, sino un espacio de formación en la cual, el maestro novel puede promover encuentros con el

---

<sup>3</sup> El trayecto formativo de prácticas profesionales del plan de estudios 2018 establece 46 semanas con un total de 212 días de práctica en el cual se distribuyen las horas efectivas de docencia.

otro, evitar los desencuentros y generar reencuentros en el devenir de la formación, porque el sujeto es acción y palabra, de tal manera que la formación no sólo pregunta por el ¿qué soy?, sino también por el ¿quién soy? (Ducoing W., 2013, pág. 11). El DFI, localiza en el devenir de su acción pedagógica, al otro; la alteridad que se ha vuelto experiencia y en este sentido dialógica con el sujeto, permeable y distinto de lo que fue, pero necesario para potenciar el porvenir del hombre (Bernad, 1980, pág. 6).

El sujeto al interactuar con los actores sociales aprende la dinámica del trabajo docente. Los DFI, resaltan la importancia del desarrollo de habilidades blandas (Vásquez Villanueva, y otros, 2021) con respecto a otras, porque les permite manejar las relaciones sociales con los actores. La docencia es una tarea que exige una atención prolongada empática, es decir, la capacidad de comprender a los adolescentes como una necesidad del DFI, sin embargo, la pretensión no asegura su logro dentro del aula. La comprensión del otro, como necesidad imperiosa conduce a los normalistas a adoptar y tomar decisiones constantes para ajustarse a las demandas de la clase y de los sujetos de forma singular. Este balance entre el deber ser y el ser impulsa a los estudiantes a continuar motivados y a proponer innovaciones en el aula.

En suma, la acción pedagógica se basa en las decisiones que se toman para producir un resultado. La docencia entre la demanda del trabajo y el aprendizaje de los estudiantes estructura la experiencia, en ese constante recorrer la actividad docente involucra intención, acción y reflexión que requieren análisis posterior a fin de comprender la acción, identificar los elementos que la configuran como acción y distinguirla de los actos. La intención didáctica implica los motivos que el DFI utiliza para movilizar sus decisiones en contextos específicos. La experiencia desplegada está en función de la novedad, de lo inesperado, de lo incierto, pues permite dialogar con lo externo a nosotros para luego, modificar la estructura, de ahí que la transformación del sujeto a partir de la experiencia es posible a partir del deseo, de la necesidad o de las circunstancias. La experiencia que se nutre de la acción pedagógica en el devenir docente puede romper con la continuidad y advertir lo posible en la formación del docente novel. Finalmente, la acción, como parte de lo cotidiano, expresa las intenciones pedagógicas de los DFI. La actuación, las actividades y



la acción responden al principio de lo pragmático, así, “toda acción educativa es, sustancialmente, un modo práctico de intervención.” (Barcena O, 1993, pág. 85)

## Bibliografía

(s.f.).

Aguirre-García, J. C., & Jaramillo-Echeverri, L. G. (Julio-Diciembre de 2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74.

Álvarez Tenorio, V., & Arturo, Á. B. (2014). *Métodos en la Investigación Educativa*. Universidad Pedagógica Nacional.

Barcena O, F. (1993). La estructura práctica de la acción educativa. Esbozo de un campo de investigación. *Teoría de la educación*, V, 59-85.

Barraza, M. A. (2023). *Metodología de la investigación cualitativa. Una perspectiva interpretativa*. México: Benessere. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental A.C.

Barrón, C. (2006). Los saberes del docente. Una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales. *Perspectiva educacional, Formación de profesores*, núm. 48, 11-26.

Bernad, H. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.

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

Blancas, M. E. (2017). La alfabetización en español: los niños indígenas en la escuela general. *Memoria. Congreso Nacional de Investigación educativa. COMIE*, 1-11.

Borzone, d. M. (1992). La lectura de cuentos en el aula. *Lectura y vida*, año 13 no. 1, 1-12.

Braslavsky, B. (1985). El método: ¿Panacea, negación o pedagogía? *Lectura y vida*, 1-15.

Obtenido de lectura y vida:  
[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06\\_04\\_Braslavsky.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Braslavsky.pdf)

Cálderón, J. (2012). De los imaginarios a las posibilidades de praxis . *Taberna* . doi:978-607-9165-46-8



- Carrizalez, C. (1986). la experiencia docente. hacia la desalineación de la práctica docente. Cuernavaca, Morelos: Linea.
- Carrizalez, C. (1988). Los conceptos estelares en la formación. la crítica. Colección pedagógica universitaria 16, 103-113.
- Contreras, C. d., & Fernández, A. M. (2019). Análisis de incidentes críticos. Una propuesta reflexiva para las prácticas en la formación inicial docente. Recuperado el 23 de 7 de 2024, de <http://revistapaideia.cl/index.php/paideia/article/view/194>
- Contreras, D. J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. núm. 68, 61-81.
- Contreras, J., & Lara, N. P. (2010). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.
- Dávalos, E. A. (2017). Diálogos sobre alfabetización inicial. Querétaro, México: Dirección de Educación. Trabajos manuales escolares S. A. de C. V.
- Dávalos, E. D. (2018). Libro para el maestro. Lengua materna. Español primer grado. México: Secretaría de Educación Pública.
- De la Torre, S., & Moraes, M. C. (2004). SENTIPENSAR. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación. EDICIONES ALJIBE.
- Delgado-Gastélum Brenda, T.-V. M.-A. (2023). Alfabetización inicial: decisiones y definiciones pedagógicas de una docente para impulsar la lengua oral y escrita en una institución preescolar indígena. Scielo Revista Electrónica Educare, 1-18.
- DIRECCIÓN GENERAL PARA EL MAGISTERIO. (s.f.). SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Obtenido de SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.
- Domingo, Á., & Gómez, V. (2017). LA PRÁCTICA REFLEXIVA. Bases, modelos e instrumentos. NARCEA.
- Ducoing W., P. (. (2013). La escuela Normal, una mirada desde el otro. IISUE/UNAM.
- Ducoing Watty, P. L. (2022). Debate teorico sobre la formación (Vol. I). México: UNAM.
- Ducoing, P., & Fortoul, B. (2013). Procesos de formación (Vol. I). Asociación Nacional de Univerisdades e Instituciones de Educación Superior y Consejo Mexicano de Investigación Educativa. doi:978-607-451-085- 0 (ANUIES); 978-607-7923-18-3 (COMIE)

- Ducoing, P., & Fortoul, B. (2013). Procesos de formación (Vol. II). Asociación Nacional de Ubiversidades e Instituciones de Educación Superior y Consejo Mexicano de Investigación Educativa. doi:978-607-451-086-7 (ANUIES) 978-607-7923-19-0 (COMIE)
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). Trnasformado la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. Paidos.
- GOBIERNO DE MÉXICO. (2019). Obtenido de GOBIERNO DE MÉXICO: <https://coronavirus.gob.mx/covid-19/>
- Guevara, J. (2018). Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. Pedagogía y saberes No. 48 Universidad Pedagógica Nacional (Argentina), 127-139.
- Hernández, Z. G. (2018). Cultura escrita bilingüe en escuelas indígenas de México: Distancia entre lo normativo y lo descriptivo. Revista NuestrAmérica Vol. 6 núm. 11, 128-147.
- Huerta, A. A. (2012). Actuación Profesional en la Práctica Docente. Editorial Trillas.
- INEE. (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes educación básica. INEE.
- Kaufman, A. M. (2007). Leer y escribir: el día a día en las aulas. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Larrosa, J. (05 de marzo de 2020). Morfología general. Obtenido de <https://www.morfologiageneral.faud.unsj.edu.ar/index.php/2020/03/05/experien-cia-y-alteridad-en-educacion/>
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Editorial Graó.
- Lerner, D. C. (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. Memoria Académica. Compartimos lo que sabemos. UNLP-FaHCE, 100-119.
- López Calva, M. (2010). Pensamiento Crítico y Creatividad en el Aula . Editorial Trillas.

- López, M., Sañudo, L., & Maggi, R. (2013). Investigación sobre la investigación educativa . ANUIES, COMIE . doi:978-607-451-086-7 (ANUIES) 978-607-7923-19-0 (COMIE)
- Majchrzak, I. (1992). El nombre propio, enlace natural entre un ser iletrado y el universo de la escritura. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, Vol. XXI, No. 4,, 77-87.
- Marcelo, C. (. (2008). *El profesorado principante. inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Matas Terrón, A. (2011). Enfoques y procesos de investigación en Ciencias Sociales. En A. Matas Terrón, *Introducción a la investigación en Ciencias de la Educación* (págs. 21-38). Bubok Publishing S.L.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Centro de investigaciones y de estudios avanzados*, 1-14.
- Molina, B. M. (2003). ¿Por qué unas tijeras sirven para escribir? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. no. 7, 1-9.
- Morin, E. (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Navarro-Rodríguez, M. G.-L.-N. (2018). *Saberes docentes, buenas prácticas y profesores eficaces: perspectivas de investigación pedagógica*. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Ortiz, L. A. (2019). Mindfulness como herramienta para fortalecer habilidades blandas en los ambientes de formación. Recuperado el 10 de 7 de 2024, de <http://revistas.sena.edu.co/index.php/rediis/article/view/2082>
- Pedroza Flores, R. (2020). *Investigación-acción de la ecología del aprendizaje. Educación expandda-atmósferas ubicuas*. Ediciones Octaedro.
- Reyes Salvador, J. (2017). La planeación de clase: una tarea fundamental en el trabajo docente. *Maestro y sociedad. Revista electrónica para maestros y profesores*, 87-96.
- Rico Molano, A. D., & Cogollo Romero, C. E. (2016). *La sistematización de experiencias. Apuesta investigativa para innovar y transformar escenarios educativos y pedagógicos*. Ediciones USTA.

- Rodríguez, M. I. (2017). Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. 156, abril-junio, 18-36.
- Sanjuán, N. L. (2019). El análisis de los datos en investigación cualitativa. *Universitat Oberta de Catalunya*, 1-66.
- Secretaría de Educación Pública . (1999). Plan de Estudios 1999. Secretaría de Educación Pública .
- Secretaría de Educación Pública . (2018). Planes y programas de estudio 2018. Secretaría de Educación Pública .
- Secretaría de Educación Pública. (2010). Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional. Secretaría de Educación Pública. doi:978-970-18-8480-5
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. Ciudad de México (CDMX).
- Secretaría de Educación Pública . (2010 ). Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos. Secretaría de Educación Pública . doi:978-970-18-5648-2
- SEGOB . (03 de 08 de 2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. . Anexo 5. Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria . México , México : Secretaría de Gobernación; Secretaría de Educación .
- SEP. (2018). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2018). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2018). Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español en educación secundaria. Plan de estudios 2018. Programa práctica profesional y vida escolar; Aprendizaje en el servicio. Séptimo y octavo semestre. SEP.
- SEP. (2022). Plan de estudios de la educación básica. México: SEP.

- SEP. (2024). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. Secretaría de Educación Pública.
- Sharp, A. M., & Splitter, L. J. (2006). ENTENDIENDO MI MUNDO. MANUAL DEL PROFESOR PARA ACOMPAÑAR A HOSPITAL DE MUÑECOS. EDICIONES DE LA TORRE.
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Rosario/santa Fe, Argentina: Homosapiens.
- Tamayo A., O. E., Zona, R., & Loaiza Z., Y. E. (2015). El Pensamiento Crítico en la Educación. Algunas Categorías Centrales En Su Estudio. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Barcelona: Narcea, S. A. de ediciones.
- Vásquez Villanueva, S., Campos, S. A., Villanueva, C. A., Villanueva, L. V., Paredes, H. J., & Miguel, J. M. (junio-diciembre de 2021). Habilidades blandas: su importancia para el desempeño docente. Paidagogo. Revista de investigación en ciencias de la educación, 3(2), 4-16.
- Zamarripa, Z. S. (2021). Saberes docentes durante el trayecto de formación inicial, entre la teoría y la práctica. Deconstrucción de un proceso. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. CNIE, 1-9.

## SISIENIA, una estrategia para la formación de investigadores educativos

Karina Alejandra Cruz Pallares

cruzaleka@gmail.com

Abraham Sánchez Contreras

abrahamsanchezcontreras.dgesum@gmail.com

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de

Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

El presente forma parte de una investigación en proceso donde se documenta la formación de investigadores integrados al Seminario de Investigación de Escuelas Normales e Instituciones Afines (SISIENIA), como estrategia eficaz en tiempos de post pandemia y donde las tecnologías tienen un papel determinante. La investigación con un alcance descriptivo, explicativo de tipo cualitativo se lleva a cabo a través del método de estudio de caso. Entre los principales resultados resalta la vinculación efectiva entre docentes de diversas Instituciones de Formación Docente, que pertenecen a 21 entidades federativas, para desarrollar competencias investigativas que permitan la formación continua de investigadores, así como la generación de conocimiento científico, mediante diversas estrategias de intercambio y comunicación; superando los retos de la distancia y la heterogeneidad del grupo, por lo que entre las conclusiones se ratifica que la red es un mecanismo sinérgico de conjunción de saberes, habilidades y competencias para investigar.

**Palabras clave:** Redes de investigación, formación de investigadores, educación normalista, método cualitativo, estudio de caso.

#### Planteamiento del problema

La incorporación de las Escuela Normales (EN) al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) en el año 2009 suscita una serie de transformaciones en la cultura organizacional al interior y exterior de las mismas, cambios que transforman el paradigma



de las funciones del Profesor de Tiempo Completo (PTC); dicho programa indica que el docente debe desarrollar de manera equilibrada "la docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento; en su formación personal en posgrados de calidad y su integración en cuerpos académicos, permitiéndoles realizar eficazmente sus funciones y vincularse en redes temáticas" (SEP, 2013, s. p.) con el objetivo primario de mejorar la calidad de la educación superior.

Con tal propósito se generan en las Normales mecanismos de adaptación y ajuste, a través de las gestiones pertinentes para hacer lugar a la investigación entre la docencia y las tareas asociadas a la misma, en una cultura centenaria regida por esta función. Entre los diversos mecanismos creados, los profesores encuentran en los Cuerpos Académicos (CA's), en las redes de investigación y en las comunidades virtuales estrategias de formación colegiada, máxime en la época de pandemia y post pandemia, donde se precisa de nuevas estructuras para realizar investigación a través de la distancia obligada.

Así, el Director de Políticas para el Sistema de Profesionales de la Educación de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), visualiza en este panorama la pertinencia de integrar una red de investigación y para la investigación, para lo que establece el Seminario Interinstitucional de Seguimiento de Investigación de Escuelas Normales e Instituciones Afines (SISIENIA).

El problema de investigación consiste en recuperar el trayecto y caracterizar la experiencia formativa de los investigadores educativos integrantes del SISIENIA, en la línea de procesos de formación y particularmente mediante el análisis de las competencias indagativas generadas o desarrolladas, en el contexto de la post pandemia. Las preguntas guía son: ¿cómo se desarrolla la competencia investigativa en el docente?, ¿cuál de las competencias es la más favorecida?, el SISIENIA ¿es pertinente y efectivo para el desarrollo de competencias indagativas en el profesor integrante de la red?, ¿cuáles son las áreas de fortaleza y de oportunidad de la red?

Al ser un estudio de carácter cualitativo se parte de un supuesto, el cual considera al SISIENIA como el aparato idóneo para la formación continua de investigadores en la práctica misma de investigar, mediante la vinculación efectiva con apoyo de las Tecnologías



de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD), lo que conlleva a la creación de estrategias eficaces y eficientes para fortalecer al docente a través del intercambio de experiencias, el diálogo estructurado con bases teóricas, epistemológicas y metodológicas.

Los objetivos principales son: a) Caracterizar el perfil del investigador educativo del SISINIA; b) Identificar y describir las competencias desarrolladas y/o fortalecidas en el docente y c) documentar el proceso histórico de la integración de la red. Elementos de relevancia ante los cambios generados principalmente por los efectos de la pandemia y al decremento de los CA's reconocidos por hoy denominado Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

### **Marco Teórico**

En la revisión de la literatura se citan tres investigaciones clave que coinciden con los elementos más relevantes del trabajo presentado. Villanueva, Fernández y Palomares (2014) determinar la influencia de las redes de investigación en la calidad y cantidad de producción de conocimiento científico. En los resultados destaca una relación proporcional y directa entre la experiencia del investigador y la producción científica generada, es decir a mayores expertos, mayor y mejor nivel de creación y divulgación de conocimiento científico. En las conclusiones encuentran barreras en la comunicación por la distancia geográfica y una mayor proporción de hombres que realizan esta función.

Por otra parte, Gutiérrez (2014) estudia la producción del conocimiento y la formación de investigadores. Resalta la relevancia de la formación en la práctica como una forma efectiva de hacer investigación, donde influye particularmente la relación alumno-tutor en un contexto de estudios de posgrado. En las conclusiones reconoce “en la formación de investigadores el trabajo conjunto de asesor-alumno respecto de la producción de conocimiento, la posibilidad de la reflexión conjunta en la escritura de la tesis y, en general, la acción de pensar juntos” (p. 14), siendo la acción conjunta lo que favorece la formación de investigadores en un escenario de aprendizaje compartido.

Desde una perspectiva más Sánchez y Veytia (2015) exponen una serie de estrategias didácticas a partir del empleo de las Tecnologías de la Información y la

Comunicación donde se movilizan saberes procedimentales, conceptuales y actitudinales para la formación práctica de estudiantes de posgrado en la investigación, en respuesta a la falta de un programa sistematizado que logre desarrollar competencias investigativas.

Las situaciones de aprendizaje presentadas, son una alternativa para transitar de una didáctica de investigación contemplativa a una investigación práctica, ... como un proceso activo, dinámico y en espiral, en el cual se favorece... tanto el investigador formado como los investigadores en formación desde una perspectiva horizontal (Sánchez y Veytia, 2015, p. 46).

Así la formación conjunta de los investigadores formados en la práctica, la influencia de las redes y la relevancia del uso de la tecnología en un contexto geográfico diverso y disperso, son elementos que se indagan con fundamento en la teoría de la formación por competencias, por la posibilidad que brinda para el trabajo interdisciplinar.

Dicha formación es pertinente en la educación superior por el carácter dinámico y flexible de las competencias, además permite la confluencia de diversas disciplinas y un mejor empleo de las herramientas al alcance de la persona (Zapata, 2015). La competencia lleva implícitos conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales y aptitudinales como un todo integrado que se movilizan en un contexto y momento determinado (García-Sáiz, 2014).

Por lo cual, se afirma que las redes constituyen el espacio propicio para desarrollar competencias de investigación, a través de la articulación de procesos sociales y comunitarios, según como se explica en la teoría del enfoque socioformativo complejo (Tobón, 2017).

Aunado a lo anterior, la socioformación “implica que la sociedad en su conjunto posibilita espacios, recursos, estrategias, apoyos, finalidades, normas, demandas, expectativas y valores para mediar la formación de sus miembros con el fin de mantenerse y reconstruirse continuamente” (Tobón, 2017, p. 11), es decir en términos de Morín (citado en Tobón, 2017) “la sociedad produce a sus miembros, pero también cada miembro contribuye a producir la sociedad” (p. 14).

De tal suerte que la formación de investigadores en el SISINIA se realiza en un ambiente social que lleva al reconocimiento y aprendizaje del otro y con el otro, en el denominado paradigma de la complejidad, el “cual reconoce la heterogeneidad y la relación del objeto con el entorno” (Morin, citado en Chacón, 2015, p. 75).

De forma general, el pensamiento complejo es la forma más natural de concebir la realidad. Morin (2008) dice que la “la naturaleza [...] se reconoce como sistema de sistemas, como totalidad polisistémica que porta también indeterminación, incertidumbre, autoorganización, rasgos que hacen inoperantes y obsoletas las pretensiones humanas de control y dominación sobre ella” (Chacón, 2015, p. 76).

Por lo cual la formación se entiende en la red SISINIA, de acuerdo con los planteamientos de la teoría de la complejidad como una herramienta para superar la simplicidad y la homogenización de la visión de los hechos; considerando la estructura compleja del emprendimiento de acciones, desempeños, actividades y proyectos conjuntos que implican tanto la formación misma del sujeto, como del colectivo.

Lo anterior en el marco de la post pandemia donde el uso de las TICCAD y el Internet tienen un rol relevante en la comunicación global y permiten la interacción virtual superando las barreras geográficas “La sociedad del conocimiento y la tecnología presenta desafíos... en cuanto a la gestión y difusión de nuevos conocimientos, donde las funciones de la investigación, docencia y extensión han de articularse, enriqueciéndose mutuamente” (Fernández, 2014, p. 673).

El avance presentado del SISINIA se guía a través del desarrollo de la competencia investigativa y las subcompetencias (Gallardo, citada en Gallardo; Fernández y Hardy, 2018). Competencia entendida como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que permiten la construcción y el desarrollo de una investigación.

Para el logro de dicha competencia “debe existir un desarrollo de lo cognitivo-afectivo y lo axiológico-actitudinal en los investigadores; ambos aspectos están estrechamente ligados a la creatividad, dicha competencia investigativa se conforma por cinco subcompetencias: la indagativa, innovativa, comunicativa, gerencial y tecnológica” (Gallardo, citada en Cruz-Pallares, 2020, p. 76).

La primera subcompetencia es la Indagativa se refiere “a las capacidades que les permiten a los investigadores conocer y poder ejecutar el proceso investigativo” (Gallardo, citada en Cruz, 2020, p. 74). Es decir, es la habilidad para identificar problemas científicos, caracterizar el problema y el proceso, con elementos de carácter teórico desde una visión crítica y mediante la definición de los referentes acordes al mismo; así como establecer de manera pertinente todos los pasos del método científico.

La subcompetencia innovativa, se refiere a la relación entre el proceso y el resultado mediante la generación y apropiación de elementos nuevos. El investigador tiene la capacidad de ver la “revelación de contradicciones y comprensión de transformaciones, abstracción y generalización de la realidad objetiva; instrumentación de procesos y resultados teóricos” (Gallardo, citada en Cruz, 2020, p. 74).

La subcompetencia comunicativa es la capacidad del investigador para establecer contacto efectivo con otros miembros de la comunidad, como en el caso del SISINIA, por lo que se compone del desarrollo óptimo de las 4 habilidades de la comunicación: leer, escribir, escuchar y hablar, lo que permite principalmente elaborar textos de carácter científico.

La subcompetencia gerencial, “incluye las cualidades que les permiten a los investigadores dirigir proyectos de investigación o realizar actividades dentro de éstos” (Gallardo, citada en Cruz, 2020, 74); los investigadores planifican, organizan, evalúan y controlan las actividades en un marco de innovación y uso asertivo de la tecnología, de manera que esté en posibilidades de tomar decisiones pertinentes que le permitan crear vínculos con la comunidad científica.

La subcompetencia tecnológica supone su conocimiento y empleo, como indicador de eficiencia. Brinda al investigador la posibilidad de utilizar las herramientas al alcance para comunicarse con sus pares, mediante el empleo de plataformas digitales en la realidad virtual; así como gestionar los procesos de investigación a través de los diversos programas que facilitan la obtención y el procesamiento de datos, entre otros.

## Metodología

La aproximación al objeto de estudio, la formación de investigadores educativos en el SISINIA, desde una perspectiva cognitiva se vislumbra con un carácter dinámico, es decir, su característica principal es el cambio continuo que lo lleva a la transformación; por lo cual aproximarse a conocerlo, describirlo y documentarlo es un proceso complejo, acotado a un tiempo y espacio determinados.

La formación de investigadores en el SISINIA es un fenómeno que “...no es susceptible de ser descompuesto, ni será jamás susceptible de descomposición. Esta vez estamos situados en una perspectiva holística, es decir, en una totalidad imposible de descomponer” (Ardoino, citado en Cruz, 2014, p. 454), y cuya relevancia radica precisamente en la comprensión del proceso y los resultados generados. Por lo tanto se analiza desde una perspectiva integral y se aborda desde el paradigma de investigación cualitativa; investigación con un alcance descriptivo, por lo que su propósito es especificar las propiedades y perfil de la comunidad objeto de estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

De manera específica se elige como método de investigación el estudio de caso, dadas las circunstancias específicas del SISINIA, las cuales, si bien pueden constituirse en un referente, no tiene la intención de presentarse como tal. Para Yin el estudio de caso se trata de una generalización analítica, es decir, se conceptualiza y visualiza al caso como único, particular, acotado a un tiempo, lugar y espacio determinados (Citado por Martínez, 2006).

La metodología “se centra en estudiar la particularidad y complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2020, p. 11), por lo tanto, se describen aspectos singulares del SISINIA como una estrategia que permite reconocer y recuperar los elementos de complejidad y particularidad en la interacción de contextos principalmente de carácter virtual.

Las herramientas empleadas son la observación, el diario del investigador, los correos electrónicos, mensajería instantánea; las minutas de las sesiones del SISINIA donde se describen las mismas, los acuerdos, compromisos y bibliografía sugerida; así como

elementos fotográficos donde se captura el momento, imágenes que por sí mismas describen los sucesos, en ocasiones de forma más elocuente que mediante el uso de la palabra.

## Resultados

La experiencia documentada de la formación de investigadores en el marco del SISIENIA se asume en panorama complejo, por la diversidad de origen de los integrantes, de las instituciones donde laboran y la dispersión geográfica donde se incluyen 21 Estados de la República Mexicana. La Red se integra el 7 de diciembre de 2022, para lo cual se invita a investigadores específicos con objeto de compartir, generar investigación y autoformarse en la tarea.

Es preciso señalar que al cierre del presente se han realizado 13 reuniones: 11 de carácter virtual y 2 presenciales. Se emplean como categorías de análisis las subcompetencias de la competencia investigativa conceptualizada por Gallardo (2018), ubicadas en orden desarrollo de mayor a menor, según los datos arrojados en la investigación.

Subcompetencia indagativa. Al ser la formación de investigadores el propósito principal del SISIENIA, investigar y la formación para hacerlo, tiene mayor injerencia en las sesiones, en los acuerdos establecidos y en la metodología con la que se aborda cada reunión. A partir de la segunda sesión (19 de diciembre de 2022), se organiza el colectivo para debatir ideas y concepciones metodológicas con fundamento en la teoría, para lo cual se elige un libro y un artículo científico.

La tercera sesión (16 de enero de 2023), se destina al debate del concepto objeto de estudio; en ella se vislumbran las diversas concepciones epistémicas, teóricas y metodológicas de los miembros de la red. Cabe señalar que el SISIENIA funciona como un espacio de debate abierto cuya pretensión está lejos de la academia estructurada, se aprende del otro y con el otro, según los intereses y posibilidades personales.

Así en la cuarta, quinta y sexta sesión (13 de febrero, 13 de marzo de 2023 y 17 de abril) se aborda desde una perspectiva teórica el problema en la investigación educativa, la



problematización, la investigación cualitativa y su diseño investigativo con aprendizajes, reflexiones y conclusiones personales sobre la investigación y sus implicaciones, donde se develan las perspectivas individuales, así como las dimensiones y disciplinas desde las cuales se considera la investigación.

La vinculación de carácter académico, las reflexiones y aprendizajes generados en cada sesión, constituyen la principal fortaleza del SISINIA, donde los investigadores noveles adquieren aprendizajes iniciales y vislumbran alternativas a seguir y quienes ya tienen un camino recorrido en la investigación confrontan, debaten y aprenden desde nuevas perspectivas. La creación de comunidades epistémicas favorece por lo tanto el aprendizaje tanto individual como colectivo.

Subcompetencia tecnológica. Al ser el 84.6% de las sesiones del SISINIA de carácter virtual, es posible percibir que la tecnológica es una de las competencias con mayor nivel de desarrollo para el investigador, toda vez que las prácticas cotidianas de relaciones evolucionan cada vez más hacia una realidad híbrida o virtual, escenario en el cual se formaliza la comunicación, el debate de carácter científico.

La red se ha concretado mediante el manejo de la plataforma en línea Zoom, que favorece la comunicación a través de video llamadas, donde se pueden compartir documentos y diálogos escritos. También se utilizan de Google Apps, el correo electrónico, documentos, calendario, drive, entre otros; aplicaciones para generar y compartir conocimiento y la comunicación más fluida es a través WhatsApp para el envío de mensajes, documentos, fotos, llamadas y video llamadas; por lo cual es mediante las TICCAD que se establecen acuerdos, compromisos, se logran aprendizajes y se deja evidencias de las sesiones.

El uso de la tecnología y la conexión a Internet implican el dominio de conocimientos, habilidades y aptitudes para su empleo, toda vez que se cuente con estos dispositivos, su empleo hace la diferencia y en este caso, favorecen la formación de investigadores sin que estos se conocieran físicamente, durante los primeros 11 meses.

Subcompetencia Innovativa y gerencial. Aunque en cada una de las sesiones se lleva a cabo un análisis y debate es en la séptima, octava y novena sesiones, en la que se



manifiestan con mayor claridad los avances en estas subcompetencias, en las cuales los investigadores presentan los protocolos que inscriben en el SISINIA para desarrollar proyectos de investigación innovadores, para atender las necesidades mediatas e inmediatas de los contextos y donde se evidencia la evolución de dichas competencias para fundamentarlos.

Se desarrolla en diversos niveles las características descritas que permiten gestionar un proceso de investigación. En cada una de las sesiones los argumentos presentados permiten enriquecer el diálogo y el análisis entre los integrantes que acaban de iniciar en el camino de la investigación y los que ya tienen experiencia en el área. Además, en la décima sesión se lleva a cabo la organización para las dos presenciales, donde de nueva cuenta se movilizan las habilidades de organización, proyección y creación de nuevos escenarios para el diálogo académico,

Subcompetencia comunicativa. Dialogar en términos de investigación y de ciencia requiere no solo del conocimiento o dominio epistémico, conceptual y metodológico, sino además de la habilidad para comprender los postulados del otro y con el otro, esfuerzo que se realiza tanto para una escucha activa, como para sugerir modificaciones a cada uno de los 12 protocolos de investigación presentados.

No obstante se cita esta subcompetencia en último término puesto que en coincidencia con Villanueva, Fernández y Palomares (2014), la producción científica de los integrantes del SISINIA se da en relación proporcional al nivel de experiencia y formación de cada integrante, la cual es baja a más de un año de la integración de la Red, por lo que se constituye también en una de las áreas de oportunidad para ser fortalecida, a través de estrategias de trabajo conjunto donde los principiantes en este camino aprendan a investigar y desarrollar producción científica derivada del trabajo, de manera práctica, es decir: investigando.

### **Discusión y conclusiones**

La creación del SISINIA como estrategia de formación, es pertinente en una realidad post pandemia donde es cada vez más común y en ocasiones más efectiva la comunicación y el

desarrollo de proyectos con pares de otras latitudes geográficas, para lo cual el uso de las TICCAD tienen un papel determinante y son el mecanismo por medio del cual se hace posible la creación de la Red; en una realidad virtual que resuelve la necesidad del contacto y la vinculación mediante la aportación personal, los diálogos estructurados y el avance de las sesiones se genera la sinergia colectiva, propósito del seminario.

La construcción de comunidades epistémicas supone la superación una serie de retos de carácter académico, personal, organizacional e incluso de una cimentación donde confluyen propósitos comunes, donde la tolerancia a la diversidad en cuando a enfoques, perspectivas teóricas y características institucionales constituyen la riqueza de una comunidad amplia e incluyente. Mediante el análisis realizado a la luz de la teoría de la formación basada en competencias es posible visualizar los elementos favorecidos y los retos superados a un año y medio de su conformación.

Se avanza en el problema de investigación que consiste en la documentación del proceso para la conformación de la Red SISINIA y la caracterización de la experiencia formativa de sus integrantes; narrativa por medio de la cual se preserva y accede a la experiencia, como testimonio de la capacidad de adaptación al cambio, del interés investigativo y de la capacitación del trabajo en línea, por lo cual se abona también al área de conocimiento en la sistematización de experiencias de redes, debido a que por lo general son historias dispersas y comúnmente la historia del proceso se diluye en harás de los objetivos finales.

Así, el SISINIA es un antecedente para interesados en la generación y divulgación de conocimiento científico y la formación continua de los formadores de docentes, mediante el trabajo entre pares. El perfil del investigador educativo del SISINIA es principalmente de docente que aprende a investigar en la práctica misma del ejercicio y enriquece su quehacer mediante el intercambio y el reconocimiento del otro en un mundo diverso, incluyente y complejo, debido a ello reconoce la relevancia de la formación en comunidad; actualmente a través de la transformación y adaptación implementados para la formación investigativa en un proceso a distancia, mediante el uso de la tecnología, el Internet y las competencias para su empleo.

## Referencias

- Chacón Prad, M. (2015). Congruencia del pensamiento complejo de Edgar Morín en la metodología de la educación a distancia. *Revista Espiga*. 15(30), 75-81. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/espiga/article/view/933/848>
- Cruz-Pallares, K. (2014). La formación del docente-investigador: necesidades de actualización de los profesores [Ponencia presentada en Congreso]. 2º Congreso Internacional de Investigación Educativa en Chihuahua. REDIECH. Chihuahua, México.
- Cruz-Pallares, K. (2020). Historia de un cuerpo académico en la formación de investigadores. Estudio de caso. En A. Torres Frutis (Coord.). *Cuerpos académicos de la RCCAE. Un estudio de casos*. (pp. 65-106). Ediciones Normalismo Extraordinario/DGESPE.
- Fernández, N. (2014). Universidad, sociedad y conocimiento. Reflexiones para el debate. *Revista Avaliação*. 19(3), 663-687
- Gallardo, O., Fernández, S. y Hardy, V. (2018). Formación basada en competencias: experiencias en la Universidad de Holguín – Cuba. *Revista Educação e Language*, 7(12), 32-52. <https://doi.org/10.33871/22386084.2018.7.12.32-52>
- García-Sáiz, M. (2014). Una revisión constructiva de la gestión por competencias. *Revista Anales de Psicología*, 27(2), 473-497
- Gutiérrez, N. (2014). Producción de conocimiento y formación de investigadores. *Revista Sinéctica*, 8 (43), 01-16.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendóza, C. (2018). *Metodología de la investigación, las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Martínez, P. (2006, Julio). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista Pensamiento & Gestión*. 4(20) 165-193
- Sánchez, A., y Veytia, M. G. (2015). Situaciones de aprendizaje mediante las tic para la formación de investigadores desde una intención práctica. *Revista Atenas*, 4(32), 31-48.
- Stake. R. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata

- Tobón, S. (2017). Formación basada en competencias. Pensamiento Complejo, diseño curricular y didáctica. Ecoe ediciones.
- Villanueva, A.; Fernández, A.; Palomares, D. (2014). Propiedades relacionales de las redes de colaboración y generación de conocimiento científico: ¿Una cuestión de tamaño o equilibrio? Revista Española de Documentación Científica, 37(4), 1-13.  
<http://dx.doi.org/10.3989/redc.2014.4.1143>
- Zapata, J. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. Revista Academia y Virtualidad. 8(2), 24-33

## **La Autoevaluación en Normalistas del IESEN-LCR: Identificación de Criterios de Desempeño y Propuesta de Intervención para la Mejora de su Formación Inicial**

Dr. José Jorge Prado Mendoza

elprofeporado@gmail.com

Dra. Nohemí Salinas Delgadillo

nohemisal1975@gmail.com

Mtro. Gonzalo González Ornelas

gonzaor93@gmail.com

Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

## **La Autoevaluación en Normalistas del IESEN-LCR: Identificación de Criterios de Desempeño y Propuesta de Intervención para la Mejora de su Formación Inicial**

### **Resumen**

El ingreso a la USICAMM representa un punto crucial para los normalistas, marcando la transición entre su formación inicial y las demandas de la educación básica. En el IESEN-LCR, la evaluación de los estudiantes ha sido superficial, careciendo de un análisis profundo que facilite la toma de decisiones colegiadas y mejore los procesos formativos. Esta investigación promueve la autoevaluación para identificar los niveles de desempeño de los estudiantes en cinco Programas Educativos, basándose en criterios e indicadores de la USICAMM. Los objetivos incluyen describir estos niveles y elaborar propuestas de intervención para normalistas en formación y egresados. El marco teórico destaca la importancia de la autoevaluación en el aprendizaje, promoviendo la reflexión y responsabilidad en los estudiantes. La metodología cualitativa incluye cuestionarios y encuestas administrados a 145 estudiantes, analizando los datos mediante técnicas descriptivas y diagnósticas con Atlas-Ti. Los resultados muestran fortalezas y áreas de mejora en los distintos programas, subrayando la necesidad de un acompañamiento constante y la implementación de estrategias didácticas innovadoras. Las recomendaciones

enfatan la integración de tecnología, el diálogo pedagógico y la formación profesional continua para mejorar la calidad educativa y la preparación de los futuros docentes.

**Palabras clave:** normalistas, autoevaluación, formación inicial.

**Planteamiento del problema:** El ingreso a la USICAMM es un momento de sumo interés e importancia para los normalistas, es el puente entre su formación inicial dentro de la Escuela Normal y las demandas que establece la entidad encargada de su admisión como docentes a la educación básica; ello a partir de valorar sus conocimientos y aptitudes necesarios para el desarrollo integral de los educandos. En el caso del IESEN-LCR, el colectivo docente y sus autoridades educativas, tradicionalmente sólo cuentan con la impresión del resultado que obtienen los estudiantes, los cuales reciben un tratamiento muy superficial y poco aportan al análisis institucional de este fundamental vínculo entre la formación inicial y el ingreso al servicio docente. Por tanto, no cuenta con elementos suficientes que le permitan identificar, con cierto grado de certeza, el vínculo formativo entre los saberes construidos durante la estancia en la EN de los jóvenes y el proceso diagnóstico establecido por la autoridad educativa en el país, hecho que favorecería la toma de decisiones colegiada a fin de promover estrategias de intervención que mejoraran los procesos andragógicos de formación.

Por esto se consideró pertinente promover un ejercicio de autoevaluación, con el cual se pudiese recabar las valoraciones sobre el nivel de desempeño a partir de un formulario en el cual se integraron los dominios, criterios e indicadores, sobre estos últimos, se pidió a los estudiantes identificar el estatus de desempeño con el cual consideran que egresan y, evaluarlo a partir de la escala sugerida por la misma DGESUM en la normas de control escolar (Competente, satisfactorio, suficiente, regular, básico, no competente). Lo anterior bajo la siguiente interrogante: ¿Cómo influyen los conocimientos, habilidades y aptitudes desarrollados durante la formación inicial en la Escuela Normal en los niveles de desempeño autoevaluados por los estudiantes de los cinco Programas Educativos del IESEN-LCR, y qué necesidades y fortalezas se identifican en el vínculo entre dicha formación y las demandas de ingreso establecidas por la USICAMM? A través de este estudio intentamos resolver las preguntas que el CAEF “Calidad en la docencia” se ha formulado:

¿En qué niveles de desempeño ubican los normalistas (de cinco PE) sus conocimientos, habilidades y aptitudes desarrollados durante su formación inicial en la EN, a través de un ejercicio de autoevaluación basado en los criterios e indicadores que para el ingreso ha establecido la USICAMM?, ¿Qué necesidades y fortalezas identifican los normalistas en el vínculo que genera su formación inicial como profesores dentro de la EN y las demandas que la SEP a través de la USICAMM les impone?

### **Objetivos:**

1. Describir los niveles de desempeño identificados por los estudiantes de los cinco Programas Educativos (PE) del IESEN-LCR, derivados de la autoevaluación de los criterios e indicadores de ingreso a la USICAMM.
2. Elaborar una propuesta de intervención para normalistas, tanto para egresados como para aquellos en formación inicial, basada en las contribuciones realizadas por ellos en cada uno de los dominios de ingreso a la USICAMM.

### **Marco Teórico**

La participación del alumnado en los procesos de evaluación ha sido un tema de creciente interés en la investigación educativa. Víctor López Pastor destaca que numerosos estudios sobre evaluación formativa, innovadora y alternativa se han centrado en la participación de los estudiantes en la educación superior, mediante la autoevaluación y coevaluación. Sanmartí (2007), citado por Pastor, afirma que los alumnos aprenden significativamente más cuando se autoevalúan o son evaluados por sus compañeros, en comparación con las evaluaciones realizadas exclusivamente por el profesor. Esta perspectiva sugiere que la autoevaluación y la coevaluación fomentan una mayor reflexión y responsabilidad en los estudiantes respecto a su propio aprendizaje.

Luz Stella García Carrillo (2016), en su artículo "La autoevaluación de los estudiantes, un proceso por resignificar y reconstruir en la educación", señala que existe una gran confusión y tergiversación en torno a la autoevaluación. A menudo, se confunde con la auto calificación, donde los estudiantes simplemente asignan o negocian una nota con el



profesor sin una reflexión crítica sistemática. Esta mala interpretación de la autoevaluación limita su potencial como herramienta de desarrollo personal y académico, ya que no se consideran adecuadamente los avances, limitaciones y errores en el aprendizaje.

López (2004) y López, Barba y González (2005) introducen el término "calificación dialogada" como una extensión lógica de un proceso de evaluación compartida. Sin embargo, advierten que, aunque la calificación dialogada y la autoevaluación pueden estar relacionadas, son procesos distintos. Los estudiantes, comúnmente, perciben la "nota apreciativa" como un reconocimiento o "regalo" del profesor, lo que puede desviar el foco de la reflexión y el aprendizaje hacia la obtención de una buena nota.

En este contexto, Díaz (2005) afirma que la participación de los alumnos en su evaluación es poco frecuente y cuando se permite, suele ser de manera superficial. Propone que se articule la autoevaluación de forma que los estudiantes puedan participar plenamente en su evaluación, identificando sus avances y limitaciones para autorregular sus procesos de aprendizaje. Este enfoque promueve un cambio de paradigma en la evaluación educativa, donde los estudiantes se convierten en agentes activos y responsables de su formación.

La evaluación del aprendizaje, entendida como un proceso complejo, debe revalorarse para que todos sus componentes contribuyan a la toma de decisiones en el contexto educativo. Díaz Barriga (2001) y Copado (2022) observan que en muchos niveles educativos se replican prácticas de heteroevaluación que se enfocan más en el juicio de los docentes que en el logro de aprendizajes por parte de los estudiantes. Esto puede llevar a que los estudiantes se centren en satisfacer las expectativas de otros, disminuyendo la importancia de la autoevaluación y su responsabilidad sobre el propio aprendizaje (Taras, 2015; Panadero, Brown y Strijbos, 2016).

La autoevaluación ha sido relegada en las políticas públicas educativas en México. La Ley General de Educación (2019) y la Ley General de Educación Superior (2021) no abordan adecuadamente la autoevaluación, enfocándose principalmente en la acreditación de estudiantes y certificación de programas de estudio. Es crucial incorporar instrumentos

de autoevaluación a lo largo del curso escolar para valorar la consecución del aprendizaje y promover la conciencia metacognitiva.

Ramírez y Gallardo (2023) enfatizan la necesidad de investigar el uso de instrumentos de autoevaluación y su utilidad para estimar el aprendizaje y hacer conscientes los elementos metacognitivos desde la perspectiva del estudiante. Este enfoque permite a los estudiantes tomar decisiones informadas que influyan positivamente en sus intereses y utilicen las evaluaciones para mejorar su aprendizaje (JCSEE, 2014).

La autoevaluación del aprendizaje debe cumplir tres condiciones para ser efectiva (Goodrich, 1996): a) conciencia del valor de la autoevaluación, b) acceso a los criterios de evaluación, y c) claridad sobre la tarea evaluada. Existen diversas tipologías de autoevaluación basadas en diferentes criterios de categorización (Panadero, Brown y Strijbos, 2016). La clasificación de Tan (2001), que incluye autoconciencia, autoapreciación, evaluación autodeterminada, prácticas de autoevaluación, autoevaluación de tareas y autoexamen, proporciona un marco para comprender y aplicar la autoevaluación en contextos educativos variados.

Un estudio relevante de García et al. (2018) sobre los normalistas de nuevo ingreso en la Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna de Aguascalientes, destaca la necesidad de mejorar la calidad educativa para que los egresados puedan integrarse exitosamente al Servicio Profesional Docente (SPD). El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015) señala deficiencias en los conocimientos y capacidades de los aspirantes, subrayando la importancia de una formación inicial robusta.

Para asegurar una transición efectiva de la formación inicial al ejercicio profesional, es esencial conocer y atender las necesidades de los estudiantes desde su ingreso hasta su incorporación al mercado laboral. Las políticas educativas deben fomentar la autoevaluación y el desarrollo integral del alumno, contribuyendo a la profesionalización de la carrera docente y mejorando la calidad educativa en México.

## Metodología

La metodología empleada en esta investigación sigue un diseño no experimental y se enmarca en el paradigma interpretativo, caracterizado por ser una reflexión en y desde la praxis, donde la realidad se construye a partir de significados e interpretaciones elaboradas por los propios sujetos a través de su interacción con el contexto. Este enfoque, según Pérez Serrano (1994), no considera el conocimiento como neutral y se enfoca en describir y comprender la realidad mediante una rigurosa descripción contextual y la recogida sistemática de datos, permitiendo un análisis descriptivo y cualitativo.

La investigación se apoya en los principios de la investigación-acción participativa y la investigación evaluativa, utilizando métodos cualitativos de carácter explicativo y descriptivo. Esto permite abordar el interaccionismo simbólico, investigaciones etnográficas, teoría fundamentada y otras estrategias cualitativas como el análisis de contenido y el análisis comparativo constante.

Para recabar la información, se utilizó un cuestionario y una encuesta administrados a través de Google Forms. Este formulario exploró el nivel de desarrollo de las competencias profesionales percibidas por los estudiantes de VIII semestre, en relación con los dominios, criterios e indicadores valorados por la USICAMM para el ingreso al servicio docente. La muestra incluyó a 145 estudiantes de cinco Programas Educativos de Licenciatura del IESEN-LCR, quienes voluntariamente respondieron la encuesta.

El análisis de los datos se realizó mediante técnicas cualitativas, utilizando matrices de datos. Se empleó el software Atlas-Ti para el análisis descriptivo el cual permitió identificar patrones y tendencias, mientras que el análisis diagnóstico ayudó a entender las razones detrás de los resultados, buscando conexiones y correlaciones en los datos.

Las principales categorías de estudio fueron: normalistas, autoevaluación y formación inicial. Los normalistas son los sujetos de estudio que ingresaron a la carrera docente en el IESEN-LCR. La autoevaluación se refiere a la fase del proceso evaluativo en la que los estudiantes valoran críticamente sus logros y áreas de oportunidad. La formación inicial se caracteriza por un diseño curricular que organiza y sistematiza los trayectos y

cursos necesarios para desarrollar las competencias y dimensiones profesionales del perfil de egreso.

El marco metodológico de esta investigación cualitativa se centra en comprender y mejorar la formación inicial de los docentes a través de la autoevaluación y el análisis de los niveles de desempeño, proporcionando una base para desarrollar estrategias de intervención que fortalezcan los procesos formativos en la institución educativa.

## **Resultado**

### **Dominio I:**

Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.

El análisis detallado de la formación de futuros profesores en el IESEN-LCR ha revelado una serie de fortalezas y áreas de mejora en los diversos programas de licenciatura. Se destaca la importancia de basarse en principios filosóficos, éticos y legales que garantizan el derecho a la educación, reconociendo la diversidad como una condición esencial para acceder a otros derechos humanos. Este enfoque promueve que los futuros docentes contribuyan al bienestar y dignidad de los alumnos, especialmente en zonas marginadas, fomentando una sociedad inclusiva y respetuosa del medio ambiente, garantizando igualdad de oportunidades de aprendizaje y atención a la integridad física y emocional de los estudiantes.

En términos de interculturalidad y clima escolar, se enfatiza la promoción del respeto y el diálogo entre los alumnos, generando un ambiente escolar favorable para la convivencia armoniosa. Los futuros profesores deben valorar y fomentar la diversidad, la empatía y el respeto mutuo, utilizando la lengua materna de los alumnos y una segunda lengua en contextos específicos para enriquecer los aprendizajes y fortalecer la coexistencia con los demás y el medio ambiente.

La formación profesional permanente es otro aspecto esencial. Los futuros profesores deben comprometerse con su desarrollo continuo, utilizando los avances de la investigación educativa y las tecnologías de la información y comunicación para mejorar su

práctica pedagógica. El diálogo, el intercambio de experiencias y la reflexión sobre la práctica educativa son herramientas fundamentales para su aprendizaje profesional y el de sus colegas.

Análisis específico por programas de licenciatura: Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE): La mayoría de los alumnos fueron evaluados como "Satisfactorio" o "Competente". Se recomienda profundizar en los planes de estudio y aumentar la participación en las prácticas profesionales, así como mejorar la guía y comunicación con los alumnos durante las prácticas para corregir ideas erróneas y ajustarlas a la realidad educativa.

Licenciatura en Educación Preescolar (LEPRE): La evaluación promedio es "Competente", con algunas variaciones hacia "Satisfactorio" y "Suficiente". Se sugiere un mayor acompañamiento a los alumnos durante las jornadas de prácticas, la introducción de temas de administración escolar y ofrecer apoyo constante y motivación para enriquecer sus experiencias.

Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM): Las evaluaciones indican que la mayoría de los alumnos son "Competente" y "Satisfactorio", aunque hay instancias de "Suficiente" y "Regular". Las recomendaciones incluyen mejorar la organización interna, implementar cursos y talleres extraescolares, y adaptar el currículo a la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria, Inglés (LEAIES): Las evaluaciones son mayoritariamente "Competente", con algunas variaciones hacia "Satisfactorio" y "Suficiente". Se destaca la necesidad de promover la interacción entre diferentes licenciaturas para enriquecer las estrategias de aprendizaje, asegurar que el perfil de egreso se explique claramente al inicio de la carrera, y fomentar el desarrollo cognitivo y emocional tanto de alumnos como de maestros.

Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria, Matemáticas (LEAMES): Las evaluaciones son en su mayoría "Competente", con algunas instancias de "Satisfactorio" y "Suficiente". Se recomienda cambiar el estilo de aprendizaje hacia algo más

motivacional, apoyar la investigación educativa y brindar más espacios para compartir experiencias prácticas.

## **Dominio II:**

Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnas y alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia

Este dominio revela aspectos fundamentales en la evaluación de competencias pedagógicas y cómo estas pueden fortalecerse para mejorar la calidad educativa. Los futuros docentes deben reconocer los principales procesos de desarrollo y aprendizaje infantil y adolescente, identificar las necesidades de los estudiantes y promover una intervención pedagógica efectiva y contextualizada.

Análisis específico por programas de licenciatura:

Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE): Los estudiantes han demostrado un desempeño mayoritariamente "Satisfactorio" o "Competente". Se recomienda fomentar una mayor empatía y proporcionar mejor orientación sobre la realidad en los centros educativos, incrementando la asesoría y participación en las prácticas profesionales.

Licenciatura en Educación Preescolar (LEPREE): Los estudiantes han sido evaluados principalmente como "Competente" y "Satisfactorio". Se requiere un mayor acompañamiento durante las prácticas y una profundización en la inteligencia emocional de maestros y alumnos.

Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM): La mayoría de los alumnos son evaluados como "Competente" y "Satisfactorio". Es esencial mejorar la organización interna, atender las necesidades específicas de los alumnos y promover una participación activa en las actividades escolares.

Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria, Inglés (LEAIES): Los estudiantes fueron evaluados mayoritariamente como "Competente", con algunas evaluaciones como "Satisfactorio" y "Suficiente". Se recomienda fomentar la interacción entre licenciaturas y desarrollar habilidades para relacionarse con alumnos de diferentes edades.



Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria, Matemáticas (LEAMES): La evaluación general muestra que los alumnos son en su mayoría "Competente", con algunas instancias de "Satisfactorio" y "Suficiente". Se requiere un cambio hacia un estilo de aprendizaje más motivacional y una mayor diversificación de actividades.

### **Dominio III:**

Una maestra, un maestro que construye ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o adolescentes

Este dominio subraya la importancia de que los futuros profesores comprendan las capacidades fundamentales que deben desarrollar en sus alumnos, implementen estrategias didácticas adecuadas y promuevan actividades de aprendizaje significativas. Es crucial que las actividades didácticas estén cercanas a la realidad y contexto de los estudiantes, promoviendo la indagación, la creatividad, el pensamiento crítico y la colaboración.

Análisis específico por programas de licenciatura:

Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE): Aunque una parte significativa de los estudiantes alcanza un nivel "Competente", se necesita más apoyo en la planificación de estrategias y actividades didácticas alineadas con el contexto de sus alumnos.

Licenciatura en Educación Preescolar (LEPRE): La mayoría de los estudiantes se encuentran en niveles "Competente" y "Satisfactorio". Se recomienda mejorar el acompañamiento durante las prácticas y profundizar en estrategias didácticas innovadoras.

Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM): Los resultados indican una tendencia hacia niveles "Competente" y "Satisfactorio". Es crucial mejorar la evaluación y ajuste de actividades didácticas basadas en el progreso de los alumnos.

Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria, Inglés (LEAIES): Los estudiantes han demostrado habilidades sólidas en la identificación de estrategias didácticas y el uso de materiales pertinentes, incluidas las tecnologías. Se recomienda fortalecer la comprensión del perfil de egreso desde el inicio de la carrera.



Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria, Matemáticas (LEAMES): Los estudiantes son competentes en la planificación y ejecución de actividades didácticas, pero se necesita un mayor énfasis en la diversificación de actividades y metodologías innovadoras.

#### **Dominio IV:**

Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y comunidad

La evaluación del desempeño de los futuros docentes se basa en criterios que abarcan responsabilidades administrativas, colaboración entre colegas, interacción con las familias y la comunidad, y estrategias pedagógicas. Los resultados muestran un predominio de niveles de competencia y satisfacción, indicando una preparación adecuada, aunque hay áreas específicas que requieren atención.

Análisis específico por programas de licenciatura:

Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE): Los estudiantes han demostrado competencias satisfactorias y competentes en la mayoría de los indicadores. Se recomienda mejorar la interacción con los padres de familia y proporcionar un mayor acompañamiento durante las prácticas escolares.

Licenciatura en Educación Preescolar (LEPREE): Los estudiantes muestran un desempeño competente en la mayoría de los indicadores. Se sugiere profundizar en el conocimiento y aplicación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y mejorar la comunicación con los padres de familia.

Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria, Inglés (LEAIES): Los estudiantes han demostrado competencias satisfactorias y competentes. Se recomienda explicar claramente las expectativas desde el inicio de la carrera y crear espacios de práctica específicos.

Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM): Los estudiantes han demostrado un desempeño competente y satisfactorio. Se sugiere fomentar el intercambio de experiencias

mediante foros y talleres y ofrecer mayor asesoramiento durante los proyectos de intervención.

Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria, Matemáticas (LEAMES): La evaluación muestra un desempeño mayoritariamente positivo. Se recomienda mejorar la comunicación con las familias, fomentar la innovación pedagógica y aumentar la participación comunitaria.

### **Discusión y conclusiones**

La investigación sobre la autoevaluación en los normalistas del IESEN-LCR ha revelado hallazgos significativos respecto a sus niveles de desempeño y las áreas de mejora necesarias para su formación inicial y profesional. El estudio confirma que la autoevaluación es una herramienta valiosa para promover la reflexión crítica y la responsabilidad en el aprendizaje de los futuros docentes. Sin embargo, también pone de manifiesto la necesidad de clarificar y distinguir adecuadamente la autoevaluación de la auto calificación, asegurando que los estudiantes comprendan y utilicen este proceso para su desarrollo personal y académico.

En cuanto al Dominio I: Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana, los resultados indican que los estudiantes de los distintos programas educativos, en general, reconocen la importancia de estos principios y muestran un desempeño satisfactorio o competente. No obstante, se observa la necesidad de fortalecer la guía y comunicación durante las prácticas profesionales, así como de fomentar una mayor participación en actividades que promuevan el bienestar y la inclusión.

El Dominio II: Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnas y alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia revela que, aunque los futuros docentes poseen un buen entendimiento de los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil y adolescente, es crucial fomentar una mayor empatía y proporcionar una mejor orientación sobre la realidad en los centros educativos. La inteligencia emocional y el acompañamiento durante las prácticas son áreas que requieren atención específica.

En el Dominio III: Una maestra, un maestro que construye ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o adolescentes, los resultados destacan la competencia de los estudiantes en la planificación y ejecución de actividades didácticas. Sin embargo, se subraya la necesidad de diversificar las metodologías y adaptar las estrategias didácticas al contexto de los alumnos, promoviendo la indagación, la creatividad y el pensamiento crítico.

Finalmente, el Dominio IV: Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y comunidad muestra un desempeño mayoritariamente competente. Sin embargo, la interacción con los padres de familia y la participación comunitaria son áreas que requieren mejoras sustanciales. Es fundamental implementar estrategias que fortalezcan la comunicación y colaboración con las familias y la comunidad, asegurando una formación integral y efectiva de los futuros docentes.

En conclusión, la investigación sobre la autoevaluación en los normalistas del IESEN-LCR resalta la importancia crucial de este proceso como una herramienta fundamental para fomentar la reflexión crítica y la responsabilidad en el aprendizaje de los futuros docentes. El estudio confirma que, aunque los estudiantes presentan un desempeño generalmente satisfactorio o competente, existen áreas clave que requieren atención y mejora. Es imperativo clarificar la distinción entre autoevaluación y auto calificación para asegurar que los estudiantes comprendan y utilicen este proceso para su desarrollo personal y académico de manera efectiva.

Los resultados indican que los normalistas reconocen la importancia de los principios filosóficos, éticos y legales en su quehacer profesional, pero se observa la necesidad de fortalecer la guía y la comunicación durante las prácticas profesionales, así como de fomentar una mayor participación en actividades que promuevan el bienestar y la inclusión, reconociendo la diversidad como una condición esencial para el acceso a otros derechos humanos. Además, es crucial fomentar una mayor empatía y proporcionar una orientación más precisa sobre la realidad en los centros educativos, mejorando las competencias emocionales y el acompañamiento durante las prácticas.

Asimismo, se destaca la competencia de los estudiantes en la planificación y ejecución de actividades didácticas. Sin embargo, es necesario diversificar las metodologías y adaptar las estrategias didácticas al contexto de los alumnos, promoviendo la indagación, la creatividad y el pensamiento crítico. También se identifica la necesidad de mejorar la interacción con los padres de familia y la participación comunitaria, implementando estrategias que fortalezcan la comunicación y colaboración con las familias y la comunidad, asegurando una formación integral y efectiva de los futuros docentes.

La autoevaluación se posiciona como una herramienta esencial para identificar fortalezas y áreas de mejora en la formación de los normalistas. Para enfrentar los desafíos educativos y contribuir significativamente a la calidad de la educación en México, es fundamental integrar tecnología y avances científicos en la práctica pedagógica, fomentar el diálogo pedagógico y la reflexión continua, y promover la formación profesional permanente. La implementación de cursos y talleres adicionales, junto con un acompañamiento constante durante las prácticas profesionales, garantizará que los futuros docentes estén bien preparados y comprometidos con su desarrollo profesional, asegurando así una educación de calidad para todos los estudiantes.

## Referencias

Copiado, A. (2022). Evaluación del aprendizaje. Un siglo de educación a distancia en México. *Revista Innova Educación*, 4(4), 719. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/614/642>

Díaz Barriga, A. (2001). *El examen: textos para su historia y debate*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdés.

Díaz, J. (2005). *El currículum de la Educación Física en la reforma educativa (3ª ed.)*. Inde Publicaciones.

García Carrillo, L. S. (2016). *La autoevaluación de los estudiantes, un proceso por resignificar y reconstruir en la educación*. Revista Kinesis, 59. Editorial Kinesis, Armenia.

Goodrich, H. W. (1996). *Student self-assessment: At the intersection of metacognition and authentic assessment* (Publicación No. 9638747) [Disertación doctoral, Harvard University]. ProQuest Information y Learning.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill / Interamericana Editores.

INEE. (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. Directrices de política. México.

Ley General de Educación [L.G.E.], Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 30 de septiembre de 2019 (México).

Ley General de Educación Superior [L.G.E.S.], Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 20 de abril de 2021 (México).

López, V., Barba, J. J., & Gonzales, M. (2006). ¿Debe el alumno participar en la evaluación? Propuestas y experiencias en primaria. Bloc Concejo Educativo de Castilla y León. Movimiento de renovación pedagógica. <http://www.concejoeducativo.org>

Pastor López, V. M. (2009). Evaluación formativa y compartida en educación superior. NARCEA Ediciones.

Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa: retos e interrogantes. Métodos. Muralla.

QuestionPro. (n.d.). Análisis de datos de una investigación cualitativa. <https://www.questionpro.com/blog/es/analisis-de-datos-de-una-investigacion-cualitativa/>

Ramírez Olivares, M., & Gallardo Córdova, K. (2023). Autoevaluación en educación superior: percepción de los estudiantes sobre su utilidad en el proceso de aprendizaje. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 17(2), e1574. <https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1574>

Ramírez, O., & Gallardo, E. (2023). Autoevaluación en educación superior: percepción de los estudiantes sobre su utilidad en el proceso de aprendizaje. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 17(2), e1574. Instituto Tecnológico de Monterrey, México; Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Ricoy, M. C. (2005). La prensa como recurso educativo. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10(24), 125-163.

Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22. Universidad Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

Taras, M. (2015). Autoevaluación del estudiante: ¿Qué hemos aprendido y cuáles son los desafíos? *RELIEVE*, 21(1), 1-16. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.6394>

Tan, K. (2001). *Conceptions of student self-assessment* [Disertación doctoral inédita]. University of Technology.

## Saberes pedagógicos de estudiantes normalistas desde la perspectiva de directivos de primaria

Martín Ariel Amezcua Escoto  
martin.amezcua@bycenj.edu.mx

Martha Cecilia Nájera Cedillo  
cecilia.najera@bycenj.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

Este estudio pretende ofrecer una visión comprensiva de cómo los directivos de las escuelas primarias perciben el trabajo realizado y los saberes pedagógicos que demuestran los futuros docentes en formación, se trata de estudiantes normalistas de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria que asisten a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, durante el semestre 2024A. Los avances de investigación se fundamentan en un estudio fenomenológico que se encuentra en sus primeras fases de su ruta metodológica, aun así, ya se cuenta con el análisis de información procedente de tres entrevistas a directores. El instrumento se estructura con cuestionamientos tipo Likert que brindan opción de un análisis cualitativo actitudinal. Los resultados obtenidos podrían proporcionar valiosa información para la mejora de los programas de formación docente, particularmente para el trayecto formativo de “Práctica profesional y saber pedagógico”, asegurando que tanto los docentes normalistas y los futuros maestros estén mejor preparados para enfrentar los desafíos del aula.

**Palabras clave:** Saberes pedagógicos, estudiantes normalistas, directivos

#### Planteamiento del problema

En el ámbito de la educación la formación inicial de las y los estudiantes normalistas (en lo posterior “los estudiantes normalistas”) es crucial para garantizar una enseñanza de



excelencia en los niveles básicos de educación. A nivel nacional, se implementó un nuevo plan de estudio (en lo posterior "Plan de estudio 2022") en todas las escuelas Normales del país y en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ), una institución de prestigio con una larga tradición en la formación de maestros, que imparte la Licenciatura en Educación Primaria, no fue la excepción.

Este nuevo Plan de estudio 2022, incluye cinco trayectos formativos en su malla curricular, en esta investigación nos enfocaremos en uno, el trayecto formativo denominado "Práctica profesional y saber pedagógico". A su vez, la malla curricular contempla 3 fases transitorias por las cuales los docentes en formación cursan los ocho semestres de su licenciatura. Este trabajo se desarrolla a lo largo del cuarto semestre, el cual se encuentra en la "Fase de profundización".

Los alumnos de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la ByCENJ son los sujetos de este estudio. En este punto de su formación, los estudiantes cursan una asignatura llamada "Estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos", la cual contempla dos jornadas de práctica profesional. Estas jornadas se llevan a cabo en dos periodos de dos semanas cada uno, permitiendo a los futuros docentes experimentar y aplicar directamente los conocimientos teóricos adquiridos en un entorno real de enseñanza.

La transición del conocimiento teórico a la práctica efectiva es un desafío significativo en la formación normalista, de acuerdo con Cuevas de la Garza (2013) la experiencia profesional implica una reflexión sobre la práctica que le permite al profesor distinguir los conocimientos más importantes, relevantes y aplicables a la materia en determinadas condiciones. Por lo tanto, es fundamental investigar cómo los estudiantes normalistas integran y aplican los saberes pedagógicos en situaciones de enseñanza reales. Para ello, en el presente artículo presentamos un avance de investigación desde el punto de vista de directivos de escuelas primarias en donde los estudiantes normalistas practicaron durante el semestre 2024A. Además, el análisis de estas experiencias prácticas puede ofrecer insights valiosos para la mejora continua de los programas de formación docente.

El problema central de este estudio versa en conocer la perspectiva de los directivos de escuelas primarias en donde los estudiantes normalistas de cuarto semestre de la Licenciatura en educación primaria forman parte de su comunidad durante el periodo de sus jornadas de prácticas. Esto con el objetivo de identificar y analizar las estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos de los estudiantes normalistas desde una fase de profundización, así como conocer a través de la percepción de los directivos si los estudiantes normalistas están desempeñando un trabajo de prácticas adecuado durante sus jornadas de práctica profesional. En específico, se busca responder a las preguntas: ¿De qué manera los directivos de escuelas primarias forman parte del proceso formativo de los estudiantes normalistas durante sus jornadas de práctica?, ¿Qué dificultades enfrentan los directivos de escuelas primarias al integrar estudiantes normalistas a un entorno real de enseñanza? y ¿Cuáles son las percepciones de los directivos de escuelas primarias sobre los estudiantes normalistas respecto a la efectividad de su práctica profesional?

### **Marco Teórico**

Los conocimientos y competencias de los docentes que los estudiantes normalistas de cuarto semestre han adquirido en sus primeros años de formación se relacionan con su práctica en el aula de distintas formas importantes, Martínez (2017) menciona dos que resultan relevantes para el desarrollo del presente trabajo:

La integración de saberes que los estudiantes normalistas realizan durante sus prácticas, como la tradición pedagógica, la competencia cultural y la capacidad de argumentación, en su práctica diaria. Esta integración les permite abordar las necesidades y contextos específicos de sus alumnos, adaptando su enseñanza a diferentes situaciones.

Así también la reflexión sobre la práctica que permite que los estudiantes normalistas mejoren continuamente. Esta reflexión les permite evaluar la efectividad de sus métodos y ajustar sus enfoques en función de la retroalimentación y los resultados observados en el aula.

Por su parte, Fierro (1999) define la reflexión crítica como un proceso fundamental en la práctica docente que permite a los educadores examinar y evaluar de manera profunda y sistemática su propia enseñanza. Para ello, el estudiante normalista debe aplicar

distintos aspectos importantes como: autoanálisis, evaluación de la efectividad, identificación de áreas de mejora, desarrollo profesional, adaptación y cambio y por último, contextualización.

La reflexión crítica es un proceso esencial que permite a los docentes ser conscientes de su práctica, aprender de sus experiencias y realizar mejoras continuas, lo que a su vez beneficia el aprendizaje de sus estudiantes y contribuye a su desarrollo profesional.

Es importante definir el concepto de práctica educativa el cual, de acuerdo con Martínez (2017) se refiere al conjunto de acciones y estrategias que los docentes implementan en el aula para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes. Este concepto es fundamental en el ámbito educativo y se caracteriza por la integración de varias dimensiones importantes en su ámbito.

Por su parte, Fierro (1999) define la práctica docente como el conjunto de acciones y decisiones que los educadores llevan a cabo en el aula para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes. Los estudiantes normalistas en este sentido pueden utilizar distintos recursos como: estrategias de enseñanza, métodos de evaluación, enfoques pedagógicos, adaptación a las necesidades de los estudiantes y ambientes de aprendizaje propicios.

La práctica docente es un proceso dinámico y multifacético que involucra la planificación, implementación y evaluación de diversas estrategias y métodos para promover un aprendizaje efectivo y significativo en los estudiantes.

En este sentido la Articulación Teoría-Práctica es un concepto clave en la formación docente el cual se refiere a la conexión y la integración entre el conocimiento teórico adquirido en la formación académica y la aplicación de ese conocimiento en situaciones prácticas en el aula. Este enfoque busca que los futuros maestros no solo comprendan las teorías educativas, sino que también sean capaces de implementarlas de manera efectiva en su práctica diaria (Domingo 2018).

## **Metodología**

El estudio es un primer acercamiento a la percepción directiva de escuelas primarias y adoptará un enfoque cualitativo, con un método fenomenológico, utilizando una entrevista estructurada apoyada por la herramienta de Formularios de Google. Se seleccionan tres

directivos a los cuales se les aplica una entrevista para rescatar su percepción sobre los estudiantes normalistas. Los datos recogidos se analizan mediante técnicas de análisis de contenido para identificar patrones y temas recurrentes en las experiencias de los estudiantes.

El objetivo general de la investigación consiste en: Evaluar la percepción de directivos de escuelas primarias respecto al trabajo docente y los saberes pedagógicos de los estudiantes normalistas de cuarto semestre de la ByCENJ durante las jornadas de prácticas del semestre 2024A.

Se consideran los objetivos específicos: a) Recoger las percepciones de los directivos de las escuelas primarias en donde los estudiantes normalistas de cuarto semestre realizaron prácticas profesionales. b) Identificar las principales dificultades que enfrentan los estudiantes normalistas desde la percepción de los directivos de escuelas primarias y c) Analizar las estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos que puedan mejorar desde la percepción de los directivos de escuelas primarias. Para el logro de esta investigación, los objetivos marcan la ruta metodológica de este estudio fenomenológico.

Los sujetos de investigación son estudiantes normalistas de cuarto semestre de la Licenciatura en educación primaria de la ByCENJ, quienes llevan el nuevo Plan de estudios 2022 y los directores de las escuelas primarias ya que es de interés central conocer las percepciones de estos en relación de la práctica realizada en las jornadas destinadas para tal fin, durante el curso de “Estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos” a lo largo del semestre 2024A. Por lo tanto, el objeto de estudio son los saberes pedagógicos de estudiantes normalistas desde la perspectiva de directivos de primaria.

### **Instrumentos**

Se utilizó un cuestionario con la herramienta de formulario de Google a manera de una entrevista estructurada con doce preguntas. En diez preguntas se usó una escala de Likert, así también una pregunta cerrada y una pregunta abierta. La participación de los directivos se solicitó de manera personal y verbal y el instrumento que fue aplicado a los directivos se validó previamente mediante la técnica de pilotaje para verificar la comprensión y validez de este instrumento, se determinó entonces que este cuestionario fuese práctico al

contestarlo y se decide compartirlo por medio digital a los tres directivos de las escuelas primarias y que ellos tuvieran la libertad de responderlo en la comodidad de su preferencia y en la elección de su tiempo.

### **Análisis de información**

El análisis de la información obtenida a través del cuestionario tipo Likert aplicado a directivos de escuelas primarias sobre las percepciones del trabajo docente y los saberes pedagógicos de los alumnos normalistas de cuarto semestre se desarrolló en una primera etapa. Este proceso permitirá identificar tendencias, fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad en la formación de los futuros docentes.

### **Descripción del Cuestionario**

El cuestionario tipo Likert utilizado consta de una serie de afirmaciones relacionadas con diferentes aspectos del desempeño docente y los saberes pedagógicos de los estudiantes de la Normal. Los directivos respondieron cada afirmación seleccionando un grado de acuerdo o desacuerdo en una escala de cinco puntos: 1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 neutral, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

### **Resultados Esperados**

Se espera que el análisis del cuestionario tipo Likert revele percepciones clave de los directivos sobre el desempeño de los alumnos normalistas en su práctica docente y la aplicación de saberes pedagógicos. Estos resultados permitirán identificar fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad.

### **Implicaciones del Análisis**

Los resultados del análisis proporcionarán información valiosa para la mejora continua de la formación docente en la Normal, para docentes del trayecto formativo de Práctica profesional y saber pedagógico y para el propio Plan de estudio 2022 que actualmente se encuentra en construcción. Al comprender mejor las percepciones de los directivos de escuelas primarias, se podrán ajustar y optimizar las estrategias formativas y los contenidos

pedagógicos para asegurar que los futuros maestros estén bien preparados para enfrentar los desafíos del aula actual y proporcionar lo mejor de ellos a sus estudiantes.

Este análisis no solo contribuirá a mejorar la formación de los alumnos normalistas, sino que también fortalecerá la colaboración entre las instituciones formadoras de docentes y las escuelas primarias, promoviendo un enfoque más cohesivo y efectivo en la preparación de los futuros educadores.

## **Resultados**

El análisis del cuestionario tipo Likert aplicados a los directivos de escuelas primarias sobre las percepciones del trabajo docente y los saberes pedagógicos de los alumnos normalistas de cuarto semestre reveló una serie de hallazgos significativos, estos resultados se presentan en dos categorías principales: fortalezas y áreas de oportunidad.

Algunas de las fortalezas identificadas fueron el dominio de contenidos pedagógicos, PDA o campos formativos que enseñan los estudiantes normalistas, se considera que se cuentan con alto nivel de conocimientos (Figura 1). Los directivos evaluaron positivamente el dominio de los contenidos pedagógicos por parte de los alumnos normalistas, así como un conocimiento sólido de las teorías y prácticas educativas.

Otro aspecto destacado fue la capacidad de comunicación efectiva por parte de los estudiantes normalistas. Los directivos señalaron que los alumnos son capaces de transmitir ideas y conceptos de manera clara y comprensible. Este aspecto es crucial para el éxito en el aula, ya que facilita el aprendizaje y la comprensión por parte de los alumnos.

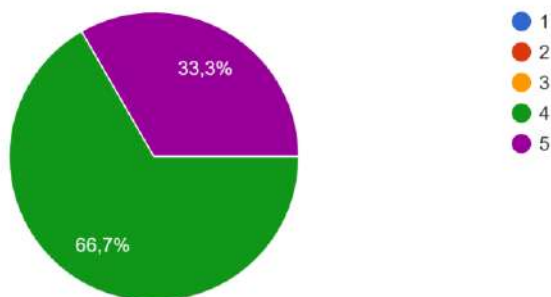
Los directivos valoraron la adaptabilidad de los alumnos a diferentes contextos y situaciones educativas. La mayoría indicó que los estudiantes normalistas son puntuales y cumplidos en sus responsabilidades escolares. Así como también demuestran compromiso y dedicación en su práctica docente. De igual forma es importante que muestren flexibilidad al enfrentar desafíos en el aula y al integrarse al colectivo escolar con respeto y profesionalismo en su práctica.



**Figura 1.** Primer reactivo de la encuesta aplicada a los directivos; escala de Likert.

1.- Los alumnos normalistas demuestran un alto nivel de conocimiento de los contenidos/PDA/campos formativos que enseñan.

3 respuestas



Fuente: Elaboración propia

Algunas áreas de oportunidad identificadas fueron la integración de Tecnología Educativa. Aunque los alumnos mostraron competencias básicas en el uso de tecnologías educativas, los directivos identificaron una oportunidad para fortalecer esta área y sugirieron que se podría incrementar el enfoque en la integración de herramientas tecnológicas como el aula Google y sus herramientas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

D1: Propondría que en sus próximas prácticas utilicen las herramientas digitales, como el aula Google y todas sus herramientas. (Entrevista a directivos, 2024)

Así también se identificó que los directivos sugieren que los estudiantes normalistas sean capacitados en temas normativos referentes a los protocolos de Actuación Escolar en educación básica y metodologías para la adquisición de la lectura y escritura que les brinden herramientas diversificadas para su práctica docente.

D3: Sería recomendable que los alumnos normalistas reciban una capacitación previa sobre Protocolos de Actuación Escolar para la detección, prevención y atención en casos de violencia contra niñas, niños y adolescentes del estado de Jalisco, Proyectos Integradores Multigrado y Metodologías para la Adquisición de la



Lectura y Escritura que les brinden herramientas diversificadas. (Entrevista a directivos, 2024).

## **Discusión y conclusiones**

Los resultados de este análisis proporcionan una visión detallada de las percepciones de los directivos de escuelas primarias sobre el trabajo docente y los saberes pedagógicos de los alumnos normalistas de cuarto semestre. Las fortalezas identificadas reflejan un alto nivel de preparación en áreas importantes que integran el Plan de estudios 2022 que están cursando los estudiantes normalistas actualmente.

Como menciona Martínez (2017), integrar los saberes pedagógicos de los estudiantes normalistas durante sus prácticas profesionales les permite abordar las necesidades en contextos específicos, adaptando su enseñanza a distintas situaciones.

Por otro lado, las áreas de oportunidad indican aspectos específicos que pueden ser mejorados gracias a la pertinencia de esta investigación. Estos hallazgos ofrecen una base sólida para la mejora continua del Plan de estudios actual, programas de formación docente, asegurando que los futuros maestros estén bien equipados para proporcionar una educación de calidad y enfrentar los desafíos del aula con éxito.

El reto académico y pedagógico que se vislumbra es continuar trabajando por conseguir la articulación teoría-práctica que menciona Domingo (2018) para que los estudiantes normalistas integren el conocimiento teórico adquirido en la formación académica y la aplicación de ese conocimiento en situaciones prácticas en el aula y no solo comprendan las teorías educativas, sino que también sean capaces de implementarlas de manera efectiva en su práctica diaria.

Este estudio pretende ofrecer una visión comprensiva de cómo los directivos de las escuelas primarias en las cuales practican los estudiantes normalistas de cuarto semestre de la Licenciatura en educación primaria de la ByCENJ durante el semestre 2024A perciben el trabajo realizado y los saberes pedagógicos que demuestran los futuros docentes en formación durante sus prácticas profesionales.

Los resultados obtenidos en esta primera fase de intervención se consideran favorables, podrían proporcionar valiosa información para la mejora de los programas de formación docente, particularmente para el trayecto formativo de “Práctica profesional y saber pedagógico”, asegurando que tanto los docentes normalistas y los futuros maestros estén mejor preparados para enfrentar los desafíos del aula actual.

Se sugiere continuar con esta investigación en búsqueda de un alcance integral en el que tanto otros docentes normalistas, docentes titulares y los propios estudiantes normalistas sean parte del estudio.

### Referencias

- Cuevas de la Garza, MS, (2013). La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: pistas para la formación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (41), 1-18.
- Domingo Roget, Àngels. (2018). El método R5 de Práctica Reflexiva. Evaluación de su impacto en la formación inicial de maestros. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*. 4. 4. 10.24310/innoeduca. 2018.v4i1.4666.
- Fierro, Cecilia & Fortoul, Bertha & Rosas, Lesvia. (1999). Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción / C. Fierro, B. Fortoul, L. Rosas.
- Martínez Parrales, M. Ángel. (2017). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Autor: Maurice Tardif. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 12(1), 92–96. <https://doi.org/10.14483/23464712.11391>

## **Percepciones y Valoraciones de los Directivos de las Escuelas Telesecundarias: un Estudio de Caso**

Edgar Omar Gutiérrez

omargutierrez@ensfa.edu.mx

Sandra Edith Tovar Calzada

sandratovar@ensfa.edu.mx

Lourdes Elizabeth Trujillo Tavera

lourdes.trujillo@ensfa.edu.mx

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

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

El seguimiento a egresados es una responsabilidad de toda institución educativa, implementarlo, permite realizar una valoración de los resultados obtenidos con los jóvenes que confían en formarse en la institución. El presente trabajo se realizó con un enfoque cualitativo, mediante un estudio de caso con la técnica de recolección de información de un grupo de discusión con los empleadores, el cual tuvo como objetivo conocer las percepciones y valoraciones de los directivos de las escuelas telesecundarias con la finalidad de identificar áreas de oportunidad y generar información confiable que permita retroalimentar y tomar decisiones, para fortalecer el programa de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria. Los resultados son eminentemente interesantes, la información se organiza en categorías: fortalezas, áreas de oportunidad, nivel de satisfacción, impacto del trabajo de los egresados en la calidad educativa de las escuelas y las principales recomendaciones. Entre los resultados se rescatan como características de los egresados sus estrategias innovadoras, lúdicas y el uso de la tecnología. Pero también se destacan las principales áreas de oportunidad como el sentido de pertenencia, el fortalecimiento de conocimientos y habilidades en torno a la atención a la diversidad, entre otros.

**Palabras Clave:** seguimiento de egresados, educación normalista, evaluación institucional, trayectoria escolar, trayectoria profesional.

### **Planteamiento del Problema**

El seguimiento a egresados es una actividad investigativa fundamental para la mejora y transformación de las instituciones educativas, esto debido a que, a partir de este es posible generar un corpus de conocimientos, los cuales se establecen como marcos de referencia insustituibles para la toma de decisiones sustentada y por consecuencia, la construcción de políticas educativas, estrategias de mejora, metas y acciones orientadas a favorecer la mejora continua de procesos académicos y de gestión fundamentales para el crecimiento de las instituciones formadoras de docentes.

A partir de lo anteriormente expuesto, se puede mencionar que el análisis de las percepciones acerca del desempeño profesional de los egresados de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Telesecundaria (LEAT) es un tema crucial para comprender, por una parte, la efectividad, pertinencia y relevancia de los programas educativos en la formación de docentes que se enfrentarán a las realidades del aula en el contexto de las telesecundarias en México y en este caso específicamente en Aguascalientes.

Valorar el desempeño profesional de los egresados, se ha convertido en una actividad primordial que además tiene su fundamento en documentos normativos de las escuelas normales, como lo son el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), en la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN) del cual se deriva el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN) así como del Programa Anual de Trabajo (PAT). Los resultados que de este estudio emane, impacta de manera importante en los programas antes mencionados y permiten la toma de decisiones sustentadas que sin duda repercuten en los procesos académicos de la institución.

Por otra parte, valorar la implementación de los programas que se realizan en el contexto educativo donde se llevan a cabo las mediaciones pedagógicas por parte de los formadores de docentes. Por esta razón, este texto se estructura en tres apartados: un contexto general, antecedentes relevantes, así como una problematización que resalta las

inquietudes actuales sobre la formación docente en este ámbito y a partir de la cual surge una pregunta de investigación.

Para poner en contexto, la educación en México ha experimentado diversas transformaciones a lo largo de las últimas décadas, impulsadas por reformas educativas que buscan mejorar la calidad del aprendizaje y la pertinencia de la formación docente. La telesecundaria, como modalidad educativa, surge en respuesta a la necesidad de ofrecer educación secundaria a comunidades rurales y marginadas, donde el acceso a escuelas convencionales es limitado. Este modelo educativo combina la enseñanza a distancia con la presencia de un docente en el aula, lo que plantea desafíos únicos tanto para los educadores como para los estudiantes.

Los egresados de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Telesecundaria son formados para desempeñarse en este contexto, donde deben adaptarse a las particularidades del entorno y las necesidades de una población estudiantil diversa. Sin embargo, la percepción que tienen los trabajadores—en este caso, los directivos de las telesecundarias—sobre la preparación y competencias de estos egresados es fundamental para evaluar la efectividad de los programas de formación y su alineación con las demandas del mercado laboral.

En este mismo orden de ideas, se puede decir que el seguimiento a egresados representa un instrumento imprescindible para el crecimiento académico de la escuela normal, esto debido a que permite la toma de decisiones sustentada en función del establecimiento de políticas, ya que se constituye como un insumo fundamental para el desarrollo de la planeación y evaluación institucional. En la escuela normal en que se llevó a cabo esta investigación, cabe destacar que no se cuenta con antecedentes en relación con un estudio de egresados que indague acerca de la percepciones y valoraciones de los directivos de las escuelas telesecundarias en torno al desempeño profesional de los egresados.

Algunos antecedentes refieren a que la investigación sobre las percepciones de los empleadores, en este caso los directivos de las escuelas telesecundarias, ha cobrado relevancia en los últimos años. Estudios previos han demostrado que la percepción de los

empleadores sobre las capacidades, dominios y desempeños de los egresados puede influir significativamente en su empleabilidad y en la calidad del servicio educativo que se ofrece. Por ejemplo, Guerrero (2019) destaca que la percepción de los empleadores no solo refleja su satisfacción con el desempeño de los egresados, sino que también proporciona información valiosa sobre las capacidades que deben ser desarrolladas en los programas de formación.

Asimismo, se ha evidenciado que existe una brecha entre las capacidades que los egresados creen poseer y aquellas que realmente necesitan para desempeñarse en el ámbito laboral, así como el punto de vista o valoraciones que realizan los directivos de los centros educativos. En algunas investigaciones recuperadas de otras instituciones, la percepción de que los egresados no están suficientemente preparados para utilizar tecnologías educativas de manera efectiva es otro punto de preocupación, se espera que los egresados no solo tengan conocimientos teóricos, sino que también sean capaces de aplicar estos conocimientos de manera efectiva en el aula (Bautista, 2021). Por otro lado, la falta de comunicación entre las instituciones formadoras y las telesecundarias también se ha identificado como un obstáculo.

Los directivos de las escuelas a menudo sienten que no se les consulta sobre las competencias que consideran necesarias en los egresados, lo que resulta en una desconexión entre la formación académica y las necesidades del mercado laboral (Olmos-Migueláñez et al., 2021). Es fundamental que las instituciones educativas tomen en cuenta estas percepciones para ajustar sus programas de formación lo cual permite tomar decisiones en la construcción y adecuación de los cursos en relación con el codiseño nacional y estatal, pero sobre todo en las áreas de autonomía curricular, asegurando que los egresados estén adecuadamente preparados para enfrentar los retos del aula y contribuir al desarrollo educativo de las comunidades que sirven.

Concretamente en la escuela normal objetivo de estudio, se advierte un importante vacío de conocimiento, el cual obstaculiza el mejoramiento y transformación de la institución, puesto que, si no se cuenta con insumos necesarios para construir un

diagnóstico y un plan de desarrollo institucional orientado a atender las necesidades reales de la escuela normal, el desarrollo académico se verá seriamente afectado.

Esto permite identificar la problemática central: “No se cuenta con un corpus de conocimiento acerca de las percepciones y valoraciones de los empleadores”. Por lo tanto, la pregunta de investigación se plantea en este sentido: ¿Cuáles son las percepciones y valoraciones de los directivos de las escuelas telesecundarias en relación con el desempeño profesional de los egresados de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la telesecundaria?

### **Objetivo General**

A partir del planteamiento de la pregunta de investigación, es necesario establecer un objetivo general, el cual permite identificar los alcances y orientación de este trabajo de investigación. El objetivo general se plantea en los siguientes términos:

Conocer las percepciones y valoraciones de los directivos de las escuelas telesecundarias (empleadores) en torno la pertinencia y relevancia de la formación inicial que recibieron los egresados de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Telesecundaria (LEAT), con la finalidad de identificar áreas de oportunidad y generar información confiable que permita retroalimentar y tomar decisiones, para fortalecer el programa de la licenciatura.

### **Marco Teórico**

En México, el seguimiento a egresados en las escuelas normales ha cobrado relevancia en los últimos años como una estrategia para evaluar la calidad de la formación docente y facilitar la incorporación de los egresados al mercado laboral. Diversos estudios e iniciativas a nivel nacional e institucional han buscado sistematizar y fortalecer estos esfuerzos.

Existen diferentes programas a nivel nacional que buscan que el seguimiento a egresados sea parte primordial de sus acciones, entre ellos la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (ENMEN) 2019-2024 (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, 2019) tiene entre sus líneas de acción "fortalecer el seguimiento de egresados", el realizar un estudio con estas características permite valorar



el trabajo realizado por las instituciones en que se imparten los planes de estudio, pero también para hacer las adecuaciones pertinentes para la obtención de mejores resultados.

Varias escuelas normales han impulsado programas de seguimiento a egresados, entre estos se pueden mencionar a la Escuela Normal Urbana Cuauhtémoc de Nuevo Laredo, Tamaulipas, inició en 2009 un proyecto de seguimiento a egresados de las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar, elaborando informes de las generaciones 2009-2013 y 2010-2014. Otro caso es la Escuela Normal Superior del Estado (ENSE) cuenta con un área de Seguimiento a Egresados cuyo objetivo es acompañar a los egresados en su incorporación al servicio educativo, evaluar la calidad de los servicios ofrecidos por la institución y valorar el logro del perfil de egreso. Como se puede apreciar, las escuelas normales han puesto su esfuerzo en atender este ámbito que es parte fundamental para obtener información con respecto a sus trayectorias de formación inicial y de egreso.

Es importante señalar, que estos estudios son un avance importante, sin embargo, es necesario reconocer es necesario fortalecer aún más este proceso en las instituciones formadoras de docentes, tener mayor cuidado con la sistematización y que efectivamente, los resultados de estos estudios sean un referente para la toma de decisiones sustentadas de los procesos académico y administrativos de las escuelas normales.

Las reformas educativas en México marcan un constante cambio en el tipo de maestro que se necesita para hacer frente a los cambios sociales. Considerando lo anterior, el estudio de egresados permite obtener información y evidencias para valorar si los programas educativos para formar docentes responden a las demandas de la profesión y a las necesidades del sistema educativo (Martínez, 2020).

En la práctica profesional, se puede identificar si los egresados logran el desarrollo y consolidación de las capacidades necesarias para enfrentarse a las situaciones que requiere el ámbito educativo. Según González y López (2021), la evaluación de la calidad de la formación docente se convierte en un tema prioritario, lo que permite garantizar que los docentes egresados, tengan la preparación necesaria para atender los retos en el aula y en otros espacios educativos.

Otro aspecto que atiende el seguimiento es lograr identificar en qué áreas se requiere actualización, esto permite ampliar la oferta para egresados, pero al mismo tiempo fortalecer la formación inicial de quienes siguen dentro de la institución. La formación continua es parte de la vida institucional de una escuela normal (Ramírez, 2022). Esta actividad permite por consecuencia vincular a la escuela normal con el sector educativo, esto permite el intercambio de experiencias con los jóvenes que se encuentran estudiando en esa institución, esta vinculación genera sin duda un crecimiento (Sánchez, 2023).

Con relación a la forma de realizar un estudio de este tipo, existen diversidad de opciones para la obtención de información, entre las que destacan las encuestas y cuestionarios, según Pérez (2020), las encuestas son una forma efectiva de obtener datos cuantitativos, además, las entrevistas y grupos focales, dotan de información ofrece una comprensión más profunda de las experiencias de los egresados y su percepción sobre la relevancia de su formación; realizar un seguimiento a egresados dota de fundamento para tomar decisiones y ayuda a establecer un vínculo entre los egresados y su institución que los formó. Lo anterior refuerza su sentido de pertenencia a la profesión y a la escuela normal que lo vio convertirse en docente.

Derivado de todo lo anterior, es necesario resaltar que el seguimiento a egresados en las escuelas normales es un proceso esencial para la mejora continua de la educación. Para ello es necesario tener referentes claros y objetivos establecidos, por ejemplo: calidad de la formación, necesidades de actualización y fomentar vinculación con el sector educativo. Realizar un estudio con estas características contribuye a la formación de docentes con mayor preparación para enfrentar los desafíos del entorno laboral.

## **Metodología**

El presente diseño metodológico se realiza a partir de la necesidad de conocer las percepciones de los directivos de las escuelas telesecundarias en torno a la pertinencia y relevancia de la formación que los egresados recibieron durante su trayecto formativo en la escuela normal. La manera en la cual se aborda este objeto de estudio es a partir de un enfoque cualitativo con la finalidad de profundizar en las experiencias y percepciones de los empleadores.

Este enfoque se aborda mediante un método de estudio de caso que es una herramienta valiosa para la investigación, especialmente cuando se busca comprender en profundidad un fenómeno particular, se enfoca en el análisis profundo de un fenómeno particular dentro de su contexto real, se sumerge en un caso específico para comprenderlo en toda su complejidad. Se utiliza por su profundidad, pues permite un análisis detallado de un fenómeno, explorando múltiples variables y relaciones causales, considera el contexto específico en el que ocurre el fenómeno, lo que enriquece la comprensión de los factores que influyen, se adapta a diferentes disciplinas y puede combinar métodos cualitativos y cuantitativos, puede contribuir al desarrollo de nuevas teorías o al refinamiento de las existentes.

Se centra en situaciones actuales y relevantes, es decir, un fenómeno contemporáneo que se analiza en su entorno natural al combinar datos de diversas fuentes como entrevistas, documentos, observaciones, entre otros, para triangular la información, además de utilizar teorías preexistentes para guiar la investigación y generar nuevas preguntas. En un estudio de caso se enfoca en una situación que la hace distinta y utiliza diversidad de evidencias las cuales vincula (triangula) para generar sus resultados (Yin, 2008).

Este diseño metodológico tiene como sustento epistemológico el constructivismo y la fenomenología. El alcance de este estudio es de carácter descriptivo, ya que lo que se pretende es conocer e interpretar las percepciones que tienen los empleadores. La temporalidad del estudio es de carácter transversal, ya que se recupera información en un momento específico. El tipo de caso es de carácter intrínseco e instrumental (Stake, 1999). La muestra seleccionada es de caso tipo debido a la riqueza de información que los directivos de las escuelas telesecundarias del estado de Aguascalientes pueden aportar. También se puede decir que es muestra por juicio debido a las características o cualidades de los informantes. Por esta razón se puede decir que la selección de la muestra atiende a los criterios de representatividad, pertinencia y disposición.

La técnica de recuperación de información es de carácter interrogativo a partir de la técnica del grupo de discusión. La información se recupera y se organiza a partir de cinco

categorías analíticas: fortalezas de los egresados, áreas de oportunidad de los egresados, impacto en los centros educativos, nivel de satisfacción de los empleadores en relación con el desempeño profesional de los egresados y recomendaciones para mejorar el proceso de formación inicial.

## **Resultados**

Los resultados son extensos, sin embargo para efectos del presente documento se extrae lo más relevante y que se considera puede aportar para tomar decisiones importantes con respecto a varios procesos académicos que se gestan en la institución, con la finalidad de retroalimentar la implementación de diferentes programas, trabajo de áreas y aplicación de los planes de estudio, enfatizando en los aspectos que se convierten en fortalezas, pero que también requieren atención para mejorarlos y como consecuencia transformarlos, los resultados se presentan por categorías de análisis.

### **Fortalezas de los Egresados**

Con relación a las fortalezas que los empleadores identifican en la formación de los egresados, se menciona que un aspecto positivo es la formación pedagógica en relación con la planeación didáctica en general, puntualizan que saben planear bien. También se menciona como un aspecto positivo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recursos didácticos para favorecer el aprendizaje de los alumnos, en este sentido se comenta de manera recurrente que las capacidades que los egresados muestran en este sentido son favorables.

De la misma manera destacan como una fortaleza importante la formación de los estudiantes en relación con las artes. “Como ellos apoyan a la escuela en poner bailables y hacer decoraciones, se observan muy capacitados en este sentido, se nota la presencia del maestro normalista” (Directora de Telesecundaria, grupo de discusión, mayo de 2024). Otra de las fortalezas es la implementación de estrategias didácticas lúdicas que interesan a los estudiantes, las cuales se perciben como innovadoras al incorporar diferentes elementos.

## Áreas de Oportunidad de los Egresados

En lo que se refiere a las áreas de oportunidad se encontró que los participantes, de manera recurrente, señalan que es importante fortalecer las capacidades pedagógicas de los egresados en relación con las mediaciones para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la telesecundaria. En este mismo sentido se encontró que es necesario fortalecer las capacidades para promover ambientes de aprendizaje inclusivos y colaborativos.

También se menciona que es necesario que los estudiantes logren establecer un diálogo más completo con los estudiantes, conectando mediante ejemplos el contenido con el contexto, es decir, esa transposición didáctica de recuperar los aspectos del contexto y la comunidad como agentes mediadores del aprendizaje. En este sentido es importante que los egresados recuperen mediante diagnósticos o lecturas de la realidad más elementos del contexto educativo para adecuar sus planeaciones, así como la interacción pedagógica en el aula.

Otro aspecto importante que se encontró es que se hace énfasis en que es importante fortalecer las habilidades blandas de los egresados para el trabajo con adolescentes de educación secundaria, estas habilidades se refieren específicamente a la comunicación efectiva, empatía, paciencia, adaptabilidad, resolución de conflictos, gestión del tiempo, liderazgo y manejo del estrés. “ Que tengan más apertura y preparación para ser orientadores cuando se presentan inquietudes por parte de los alumnos” (Supervisor de Telesecundaria, Grupo de Discusión, mayo de 2024).

Uno de los hallazgos importantes se refiere a la integración curricular mediante los proyectos educativos, se menciona de manera recurrente por parte de los participantes en el grupo de discusión que los estudiantes tienen dificultades para integrar contenidos de los diferentes campos formativos, así como establecer los ejes articuladores que se proponen en la NEM.

También se encontró como un aspecto relevante que los empleadores señalan como área de oportunidad el tema referente a la preparación de los egresados para trabajar en escuelas multigrado, puesto que no se percibe que exista una orientación clara por parte

de los docentes de la escuela normal acerca de cómo trabajar en escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes. Al respecto se recupera la siguiente expresión: “Los alumnos que practican lo hacen con un solo grupo, por ejemplo, a mi escuela enviaron a tres practicantes a trabajar en una escuela unitaria y cada uno se hizo cargo de un grupo, por lo que falta fortalecer esas capacidades para el trabajo en escuelas multigrado” (Directora de Telesecundaria, grupo de discusión, mayo de 2024)

De la misma manera se encontró como otro de los hallazgos importantes que a los egresados les falta desarrollar y consolidar las capacidades pedagógicas para favorecer el desarrollo socioemocional de los estudiantes de la escuela telesecundaria, es decir, el trabajo con la dimensión emocional es un asunto que se tiene que fortalecer desde el planteamiento curricular y las prácticas docentes de la escuela normal. Finalmente, otro de los aspectos que se deben mejorar es el asunto correspondiente a la evaluación de los aprendizajes desde el enfoque formativo, ya que en teoría sí se identifican los principios de la evaluación formativa; sin embargo, en la práctica cotidiana en el aula existen dificultades al respecto.

### **Nivel de Satisfacción de los Empleadores en Relación con el Desempeño Profesional de los Egresados**

Con relación a este indicador, en el que se indaga sobre el nivel de satisfacción de los empleadores al recibir egresados de la normal en cuestión, se pudo identificar que es favorable. Entre los comentarios se inclinan hacia la positiva satisfacción del desempeño de los docentes en formación, pues los han apoyado en muchas actividades incluso los han enseñado a ser más creativos, lo que motiva a los otros docentes a realizar otro tipo de intervenciones. Otro directivo expresa que los egresados han cambiado mucho, pues los proponen aspectos de intervención distintos, motivantes y llamativos. Los caracterizan por su nivel de sus propuestas (Directora de telesecundaria, Grupo de discusión mayo 2024). En este sentido se aprecia que ha cambiado la formación pues presentan mayores iniciativas.

En general, se muestran agradecidos porque la normal los considere y se acerque a las Telesecundarias, advierten el avance que los egresados presentan con relación a las tecnologías, en cuanto a áreas de oportunidad deben fortalecer la empatía con los jóvenes,



falta ampliar un poco más el canal de comunicación con los estudiantes. Los niños tienen formas muy distintas de ser, también hace falta entablar mayor relación con los padres de familia (Director de Telesecundaria, Grupo de discusión, mayo 2024).

Impacto en la calidad educativa de las instituciones con el trabajo de los egresados de la ENSFA

En esta categoría expresan que se nota una gran diferencia en cómo llevan el proceso de enseñanza - aprendizaje, la sensibilidad para no sólo basarse en los contenidos, considera que le dan importancia a la formación integral del alumno, existen varias generaciones presentes en los docentes de su institución, pero con los maestros directamente de ENSFA, observa muy buenos resultados (Directora de Telesecundaria, Grupo de discusión, mayo 2024).

Aunado a lo anterior, considera que manejan y consideran algunos de los elementos curriculares para su planeación, pues tienen presente los “procesos de aprendizaje, contenidos, subcontenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje de lo que van a evaluar, metodologías didácticas” (Directora de Telesecundaria, Grupo de discusión, mayo 2024).

### **Recomendaciones para Mejorar el Proceso de Formación Inicial**

Con respecto a las recomendaciones, en algunos casos se aprecia que el compromiso que existe de los egresados al entrar al mercado laboral educativo tiene un cierto nivel y considera que comienza una curva de desaceleración. Las respuestas sugieren que en algunos casos la vocación se modifica, por lo tanto, la sugerencia concreta es “trabajar la parte de la vocación en las aulas, fomentar en los jóvenes un compromiso por continuar creciendo y seguirse preparando...Muchos son los casos en los que no hay compromiso con la educación...en la parte legal normativa todos tienen claros los derechos, pero de pronto se olvida que falta cubrir las obligaciones” (Director de Telesecundaria, grupo de discusión, mayo 2024).

Lo anterior puede apoyar para que se logre tener una motivación intrínseca por seguir creciendo en lo profesional, entre las respuestas se menciona que una vez que se



logra la plaza, pareciera que se ha logrado la meta y no se va más allá para continuar mejorando, es en este sentido que se requiere fortalecer el proceso de formación inicial.

Por otro lado, se considera que existe mucha preparación, pero considera que se les debe darles toda la información necesaria tanto teórica como práctica sobre el trabajo concreto en telesecundaria, porque varios egresados de telesecundaria quedan fuera de la oportunidad de cubrir los espacios en su nivel, no se explican las razones... Además, conocimiento sobre el “conocimiento de las modalidades de telesecundaria, que los jóvenes se familiaricen lo que es trabajar en una escuela unitaria, bidocente, entre otras, pero que realmente los jóvenes puedan vivir la experiencia tal cual es esta, porque en ocasiones se envían varios alumnos a estas escuelas y los jóvenes no viven tal cual la experiencia”. (Directora de Telesecundaria, grupo de discusión, mayo 2024).

Aunado a lo anterior, se sugiere que tengan “mayor formación y conocimiento de aspectos relacionados concretamente con las telesecundarias, por ejemplo, de la página, conocimiento de mayores elementos, la metodología, entre otros aspectos” (Supervisor de Telesecundaria, grupo de discusión, mayo 2024).

### **Discusión y Conclusiones**

Los docentes de telesecundaria juegan un papel vital en la transformación social y educativa de las comunidades marginadas, promoviendo la equidad y el acceso a la educación. Por esta razón su formación profesional es un asunto de primer orden que se debe de atender desde la formación inicial en las escuelas normales. Los principales hallazgos que se recuperan en relación con la pregunta de investigación en relación con la pregunta de investigación son los siguientes: como principales fortalezas se encuentra la formación pedagógica en relación con la planeación didáctica; uso de recursos tecnológicos aplicados a la educación; promoción y difusión de actividades artísticas y estrategias didácticas lúdicas e innovadoras.

Por otro lado, con relación a las principales áreas de oportunidad se sugiere: trabajar la parte de la vocación de los jóvenes y el compromiso con su profesión; involucrarlos más con la función que cumple el docente de telesecundaria, familiarizarlos con los recursos educativos con los que cuenta el nivel, con las escuelas multigrado, la integración curricular

en la planeación, la atención a la inclusión en las aulas, la atención socioemocional, la evaluación formativa, así como con las modalidades de atención del mismo.

Derivado de que la aplicación del estudio se realizó mediante un grupo de discusión, en el que participaron directivos, supervisores y apoyos técnico pedagógicos de las telesecundarias del estado que reciben a los egresados de la institución, se convirtió en un valioso ejercicio de obtención de información, lo que permitió en primer lugar establecer un importante vínculo con los empleadores, que al final fortaleció el compromiso de seguir trabajando en equipo para transformar y mejorar los procesos de formación de los docentes de telesecundaria de un futuro, pero además de establecer aspectos que pueden en la actualidad apoyar a quienes se encuentran en el ejercicio profesional, intentando ampliar la oferta educativa para atender las necesidades expuestas.

Además de lo anterior, este estudio valora la operatividad del programa, es decir, es un referente para tomar las mejores decisiones que lleven a la mejora continua de los procesos académicos y de gestión. En cualquier institución educativa es relevante contar con un referente sistematizado y con cuidado riguroso de obtención de información, que recupere datos tangibles sobre los resultados que emite a partir de su labor diaria con la finalidad de mejorar y transformar su actuar.

La información que se recupera de este proceso de investigación alimentará el Sistema Estadístico de Información, el cual tiene diversas finalidades las cuales son la base para sistematizar la información recabada y que permita la toma de decisiones sustentadas. La intención de generar el sistema estadístico mencionado es: recuperar información fidedigna de los egresados con respecto a su empleabilidad, con la intención de promover la mejora y actualización de los procesos académicos tendientes a asegurar la calidad educativa del programa; adquirir información de los empleadores acerca de los egresados que permitan analizar y evaluar el impacto de los Programas Educativos en el campo laboral.

Además de lo anterior servirá para revisar y valorar los resultados obtenidos en el contexto de los diferentes programas de evaluación profesional a las que apliquen los egresados, por ejemplo, de diagnóstico, de nuevo ingreso, de permanencia, de promoción, entre otros; y, conocer las necesidades que plantea el ejercicio profesional a los egresados

como consecuencia de las transformaciones económicas, sociales y tecnológicas para trabajar en acciones de mejora tanto institucional como académica.

Por lo anterior, la presente investigación es un referente importante para continuar transformando la escuela normal, siempre con la finalidad de que ese cambio sea orientado hacia una mejora continua con respecto al servicio educativo que se ofrece, pero además de que egresen docentes con una formación integral que en el mercado laboral realmente atienda las necesidades que los jóvenes docentes requieren para realizar su función de una manera más efectiva.

## Referencias

- Bautista, MA (2021). Percepción de los Empleadores en TESOL y Egresados del Programa de Licenciatura en Inglés. Universidad La Gran Colombia.
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2019). Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Diario Oficial de la Federación.
- Escuela Normal Urbana Cuauhtémoc de Nuevo Laredo. (s.f.). Seguimiento de Egresados. Recuperado de [http://www.norcuauh.edu.mx/comunidad\\_normativa/seguimientoegresados.html](http://www.norcuauh.edu.mx/comunidad_normativa/seguimientoegresados.html)
- Escuela Normal Superior del Estado. (s.f.). Seguimiento a Egresados. Recuperado de <https://ense.mx/seguimiento-a-egresados/>
- González, R., & López, J. (2021). Calidad de la formación docente: un enfoque desde el seguimiento a egresados. Ediciones Académicas.
- Guerrero, Y. (2019). Estudio de la percepción que tienen los obstáculos respecto a los egresados de UNIMINUTO. Corporación Universitaria Minuto de Dios
- Martínez, E. (2020). La importancia del seguimiento a egresados en la educación normal. Editorial Universitaria.
- Olmos-Migueláñez, S., Torrecilla Sánchez, EM, & Gamazo, A. (2021). Competencias del Grado en Pedagogía: Percepción desde el punto de vista de los egresados. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación.
- Pérez, A. (2020). Encuestas y análisis de datos en el seguimiento a egresados. Publicaciones Educativas.

Ramírez, T. (2022). Formación continua y seguimiento a egresados: un enfoque integral. Editorial de Educación Superior.

Sánchez, L. (2023). Vinculación y seguimiento a egresados en el contexto educativo actual. Editorial de Investigación Educativa.

Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata S. L. Primera edición. Madrid.

Yin, R. (2008). Investigación sobre un estudio de casos y métodos. Applied Social Research Methods Series, 5 (Segunda Edición), 1-35.  
<https://doi.org/https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>

## **Impacto de la carga de trabajo y el estrés en los docentes en formación de Educación**

### **Física de la Escuela "Pablo García Ávalos"**

Dr. Osiel Isaac Díaz Hernández

tab03000002@normales.mx

Dr. Luis Alberto Gómez Juárez

mtro.gomezj@gmail.com

Mtro. Acacio Zepeda Castillo

tab03000001@normales.mx

Escuela "Pablo García Ávalos", Licenciatura en Educación Física

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

Esta investigación examina cómo la carga de trabajo y el estrés afectan a los docentes en formación de la Escuela "Pablo García Ávalos" durante sus prácticas de octavo semestre en escuelas de educación básica, a través del curso "Aprendizaje en el Servicio" del Plan de Estudios 2018. Se seleccionó una muestra de 42 de los 47 estudiantes disponibles para asegurar representatividad con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%.

La metodología es cuantitativa y longitudinal, utilizando medidas bioquímicas y psicométricas para obtener datos objetivos y subjetivos sobre el estrés. Se tomaron muestras de sangre semanalmente durante tres semanas consecutivas para medir los niveles de cortisol y evaluar el estado de estrés después de un día de actividades. Paralelamente, se aplicó la Escala de Estrés Percibido (PSS) al inicio y al final del periodo para evaluar cambios en la percepción del estrés. Los resultados muestran que altas cargas de trabajo están directamente correlacionadas con incrementos en los niveles de cortisol, indicando una experiencia de estrés significativa que afecta la calidad de la intervención docente. Se recomienda revisar las cargas de trabajo para promover un ambiente más saludable y mejorar la experiencia formativa de los normalistas.

**Palabras clave:** Estrés, cortisol, educación física, educación básica, prácticas.

### **Planteamiento del problema**

La práctica docente es una etapa crucial en la formación de futuros educadores, especialmente en disciplinas tan dinámicas y exigentes como la Educación Física. En la Escuela "Pablo García Ávalos", el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Física establece que, durante el octavo semestre, los estudiantes deben completar 360 horas de práctica profesional en 16 semanas, lo que equivale a 80 días de actividades intensivas en diversos entornos educativos. Esta fase es vital para aplicar conocimientos teóricos y desarrollar competencias prácticas y también para la integración social y profesional de los normalistas en el ámbito educativo.

Las prácticas profesionales, realizadas en salones de clase, patios, canchas y sesiones a distancia, son un espacio propicio para la reflexión y el análisis crítico de la práctica docente (Secretaría de Educación Pública, 2021). La interacción constante con alumnos, otros docentes y profesionales del entorno escolar enriquece la experiencia, ofreciendo oportunidades para la innovación pedagógica. Sin embargo, este proceso formativo implica una considerable carga de trabajo y responsabilidades, que pueden generar estrés en los docentes en formación.

El contexto de las prácticas profesionales es exigente. Los estudiantes deben planificar y ejecutar actividades educativas, participar en eventos extracurriculares y cumplir con las expectativas de las instituciones y comunidades donde se desarrollan estas prácticas. Además, deben adaptarse a la dinámica de las escuelas de educación básica, colaborar con diversos actores educativos y responder a las necesidades específicas del contexto escolar. Esta multiplicidad de tareas y la presión por desempeñar un papel efectivo como futuros educadores pueden influir significativamente en su salud y rendimiento.

La investigación actual busca explorar de qué manera la carga de trabajo y el estrés asociado afectan a los docentes en formación de Educación Física durante sus prácticas profesionales. Se intenta comprender específicamente el impacto de estos factores en la calidad de la enseñanza y la interacción con los alumnos de educación básica, aspectos fundamentales para la formación docente y la mejora de la calidad educativa. Reconocer y

abordar el estrés y la carga de trabajo es crucial para garantizar que los futuros educadores estén bien preparados en términos académicos, sean resilientes y capaces de gestionar las demandas emocionales y físicas de la profesión.

Se espera que los resultados de este estudio informen sobre intervenciones y estrategias que las Escuelas Normales puedan implementar para apoyar mejor a los normalistas en su transición a profesionales de la Educación Física. Lo anterior, proporcionará una base de evidencia robusta para desarrollar prácticas que mejoren la experiencia educativa tanto para los docentes en formación como para sus futuros alumnos.

### **Marco Teórico**

El presente marco teórico aborda la importancia de la práctica docente en la formación de futuros educadores y el impacto del estrés en su desempeño. A través de estudios previos y conceptos clave, se exploran las manifestaciones del estrés y sus efectos en la calidad de la enseñanza y la salud de los normalistas.

Con todo lo anterior, cabe preguntarse, ¿qué es el estrés? La Organización Mundial de la Salud define el estrés como "un estado de preocupación o tensión mental generado por una situación difícil" (Organización Mundial de la Salud, 2024). Según la OMS, el estrés no es una enfermedad, pero una exposición prolongada al estrés intenso sin un manejo adecuado puede afectar significativamente la salud física y mental.

En este contexto, se realizó un estudio en 2020 sobre el impacto del estrés en la salud mental y física de los docentes de la Universidad Técnica de Manabí. La investigación se centró en identificar las reacciones psicósomáticas derivadas del estrés laboral, empleando herramientas como el Test de Estrés de Hamilton y el Test de Estrés Laboral para evaluar tanto los estados físicos como los psicológicos relacionados con el estrés. Este enfoque cuantitativo descriptivo permitió una comprensión detallada de las manifestaciones específicas del estrés, como irritabilidad, trastornos del ánimo, síntomas psiconeurológicos, problemas de sueño, y trastornos cardiopulmonares y gastrointestinales entre los docentes (Basurto et al., 2020).



El estudio sobre los docentes de la Universidad Técnica de Manabí resalta que las demandas laborales exceden las horas de clase y que estas responsabilidades adicionales contribuyen al estrés. Esto es comparable con nuestras observaciones sobre los normalistas, que, además de las horas de enseñanza, deben manejar la planificación, las actividades extracurriculares y la preparación de sus documentos de titulación, incrementando su carga de trabajo y, por ende, su estrés.

Los resultados del estudio señalan problemas físicos y psicológicos que podrían afectar la eficacia de los docentes en el aula. De manera similar, en nuestra investigación, observamos que el aumento del estrés se correlaciona con una disminución en la calidad de la enseñanza y la interacción con los alumnos de educación básica. Ambos estudios se centran en la salud de los educadores bajo condiciones de estrés.

Por otra parte, en 2019, se realizó una investigación similar que explora la relación entre el estrés y los factores psicosociales en docentes de distintos niveles educativos en Latinoamérica, Norteamérica y Europa. Este estudio emplea un enfoque cuantitativo para examinar cómo las presiones mediáticas, las demandas de autoridades, colegas y estudiantes contribuyen al estrés en los docentes (Alvites-Huamaní, 2019). Los hallazgos del artículo sobre la correlación entre el estrés y los factores psicosociales, como la ansiedad y la depresión, amplifican la necesidad de abordar estas dimensiones en la formación y el apoyo continuo de los docentes. La investigación citada subraya la universalidad de los desafíos que enfrentan los docentes en términos de estrés y factores psicosociales, independientemente del contexto geográfico o educativo, reforzando así la relevancia de nuestro estudio.

Otra investigación del mismo año se centró en analizar cómo el estrés afecta el desempeño dentro de un contexto educativo específico en la Universidad Católica de Cuenca - Sede Azogues. Este estudio cuantitativo transversal exploró la relación entre el estrés académico y los resultados educativos, utilizando el inventario SISCO para medir los niveles de estrés y comparando estos datos con las calificaciones académicas de los estudiantes (Conchado et al., 2019).

Los resultados demostraron una asociación significativa entre altos niveles de estrés y bajo rendimiento académico. En nuestra investigación, también observamos cómo el estrés afectaba negativamente la capacidad de los futuros educadores para enseñar. Esto sugiere que, aunque las disciplinas y los contextos educativos varían, el estrés tiene un impacto universalmente perjudicial en los estudiantes y su capacidad para desempeñarse académica y profesionalmente.

Siguiendo el hilo conductor de nuestra investigación, encontramos otro estudio realizado al profesorado de países como Colombia, México y Perú, que se centró en factores distintos a la sobrecarga laboral (SL). La investigación es de corte cuantitativo y utilizó técnicas avanzadas de análisis de datos, como el análisis de componentes principales y la regresión lineal, para identificar y predecir los factores que contribuyen al estrés laboral del profesorado (Jardey et al., 2023). Mientras que nuestra investigación se enfoca en el estrés en docentes en formación durante sus prácticas profesionales, esta línea aborda el estrés en profesores activos en tres países diferentes. Los resultados indican que "el síndrome de burnout en el profesorado es un tema de estudio regular, y la SL es uno de los factores que más incide en su manifestación" (Jardey et al., 2023). La investigación aporta evidencia empírica que señala cuáles son las variables que contribuyen en la explicación y comprensión de la SL de los profesores: TC, AS, RDT, ME, AE e IL.

En comparación, nuestra idea se enfoca en el estrés experimentado por docentes en formación de Educación Física durante sus prácticas profesionales. Mientras que el estudio mencionado se centra en profesores ya establecidos que enfrentan cambios en su entorno laboral debido a circunstancias excepcionales (como la pandemia), nuestra investigación se concentra en la interacción directa y personal en entornos educativos físicos tradicionales. Además, mientras que ellos aplican cuestionarios estandarizados para evaluar directamente la sobrecarga laboral y el estrés, nuestra línea de investigación incorpora medidas biométricas (niveles de cortisol) junto con evaluaciones psicométricas para medir el estrés. Esto nos permite entender la percepción del estrés y también observar sus efectos fisiológicos reales.

Hemos discutido diversos puntos de vista sobre el estrés entre el profesorado y estudiantes en contextos geográficos diferentes. No obstante, dejamos hasta el final el siguiente estudio, que hace referencia a las bases neuroeducativas del estrés y su relación con el rendimiento académico. A través de un ensayo, se examina la relación entre el estrés y el rendimiento académico, proporcionando una base neuroeducativa que permita a los docentes prevenir y manejar el estrés de manera efectiva en sus entornos educativos.

A diferencia de nuestro análisis, que emplea metodologías cuantitativas para medir directamente el estrés y sus efectos en docentes en formación, este ensayo utiliza el análisis de documentos como su método principal. Esto implica una revisión exhaustiva de la literatura existente para formular un entendimiento crítico y prospectivo de cómo el estrés afecta el rendimiento académico. El enfoque es más teórico y reflexivo, centrado en consolidar conocimiento existente y proponer nuevas interpretaciones.

El ensayo se estructura en torno a tres núcleos principales:

1. Antecedentes históricos: Explora la evolución del entendimiento del estrés y su impacto en la educación a lo largo del tiempo.
2. Análisis conceptual: Examina cómo el estrés interactúa con factores estresores específicos del ambiente educativo y cómo esto afecta el rendimiento académico.
3. Concepciones neuroeducativas: Se centra en cómo los descubrimientos en neurociencia pueden informar prácticas educativas para manejar el estrés, incluyendo la implementación de estrategias específicas en el aula (Calzadilla, 2022).

Aunque nuestro estudio y el ensayo abordan temáticas similares —el impacto del estrés en el ámbito educativo—, el enfoque y aplicaciones son bastante diferentes. Nosotros buscamos identificar factores de estrés y medir sus efectos directos en una población específica de docentes normalistas, con el objetivo de desarrollar intervenciones prácticas basadas en evidencia empírica.

Consideramos que ambas visiones son cruciales para abordar de manera integral el estrés en el contexto educativo.

## Metodología

Esta investigación se basa en un enfoque cuantitativo longitudinal, diseñado para explorar cómo las variaciones en la carga de trabajo y los niveles de estrés afectan la eficacia docente de los futuros educadores físicos de la Escuela "Pablo García Ávalos". Este enfoque permite recolectar y analizar datos numéricos mediante técnicas estadísticas, esenciales para probar hipótesis y validar las relaciones entre variables de forma objetiva (Hernández et al., 2010).

El diseño cuantitativo se caracteriza por el uso de instrumentos estandarizados que aseguran la recopilación sistemática y reproducible de datos. En esta investigación, las principales herramientas de medición son:

1. Niveles de cortisol: Como indicador biométrico del estrés, las concentraciones de cortisol se evalúan mediante análisis de sangre. El cortisol, conocido como la "hormona del estrés", proporciona un reflejo fisiológico directo del estado de estrés de una persona (Blakemore, 2024). Las muestras de sangre se recogen en el horario vespertino, momento adecuado para evaluar los niveles acumulados de estrés del día, según expertos en bioquímica.
2. Escala de Estrés Percibido (PSS): Este cuestionario evalúa la percepción del estrés en las situaciones vividas durante el último mes. La PSS es una herramienta validada que cuantifica cómo las circunstancias personales se perciben como estresantes, ofreciendo una perspectiva subjetiva que complementa los datos biométricos obtenidos a través de las mediciones de cortisol (Cohen et al., 1983, pp. 385-396). El diseño longitudinal es valioso en contextos educativos porque facilita la observación de cambios y tendencias a lo largo del tiempo en las variables estudiadas (Triola, 2012). En este caso, se sigue a los docentes en formación durante un período crítico de su desarrollo profesional: sus prácticas de enseñanza en el último semestre de su formación. Este período es crucial ya que marca la transición final antes

de su inserción profesional plena, donde enfrentan la aplicación práctica de sus conocimientos teóricos en entornos reales.

Además de las medidas biométricas y las encuestas psicométricas, se incorporó la observación in situ como técnica de recolección de datos. Este método se utilizó para evaluar la interacción de los normalistas con sus grupos de educación básica durante las prácticas docentes, permitiendo a los investigadores recoger datos de manera objetiva sin intervenir o interactuar con los sujetos de estudio (Paz, 2017).

### **Población y muestra**

Para esta investigación, se definió como población de estudio a los docentes en formación de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Física de la Escuela "Pablo García Ávalos". Esta población constaba de 47 estudiantes, los cuales estaban realizando sus prácticas profesionales como parte de su formación académica. Para determinar la muestra representativa de esta población, se empleó una fórmula específica para poblaciones finitas, adecuada para investigaciones en el ámbito educativo donde el tamaño de la población es conocido y manejable (Álvarez-Gayou, 2003). Basándonos en un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, la fórmula utilizada fue:

Donde N era el tamaño total de la población (47), z el valor de 1.96 correspondiente al 95% de nivel de confianza, p la proporción estimada en 0.5 para maximizar el tamaño de la muestra, y e el margen de error de 0.05. Al resolver esta ecuación, se determina que aproximadamente 42 estudiantes son necesarios para obtener resultados representativos con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. Sin embargo, para asegurar la fiabilidad de la operación matemática, contrastamos el resultado con una calculadora de muestras disponibles en internet, la cual nos permitió llegar al mismo resultado. Una vez determinado el tamaño de la muestra, se procedió a la selección aleatoria de los 42 estudiantes que conformarían la muestra efectiva del estudio. Este proceso aseguró que cada miembro de la población tuviera la misma probabilidad de ser elegido, eliminando sesgos en la selección de los participantes.

## Recolección de datos

Medición del cortisol: Se tomaron muestras de sangre para medir los niveles de cortisol, que es un indicador biológico del estrés. Las muestras se recogieron en horario vespertino, una vez por semana durante tres semanas, para observar la variabilidad en la respuesta al estrés fisiológico. El cortisol es una hormona que ha sido ampliamente estudiada y validada como un biomarcador de estrés en numerosos estudios, y su medición proporciona un indicador objetivo del estrés fisiológico (Blakemore, 2024).

Escala de Estrés Percibido: Adicionalmente, se aplicó la Escala de Estrés Percibido (PSS), un cuestionario diseñado para evaluar la percepción del estrés. Este instrumento mide en qué medida las situaciones en la vida son percibidas como estresantes. Consiste en una serie de preguntas que los participantes responden según la frecuencia con que han experimentado ciertos sentimientos relacionados con el estrés durante el último mes (Cohen et al., 1983). La escala ha sido adaptada y utilizada en estudios en Latinoamérica, demostrando su relevancia y aplicabilidad en este contexto (Lee, 2012).

## Resultados y discusiones

En esta investigación se buscó entender cómo afectan el estrés y la carga de trabajo a los futuros maestros de Educación Física durante sus prácticas. Para ello, estudiamos a 42 normalistas de la Escuela "Pablo García Ávalos" mientras realizaban sus prácticas profesionales. Los datos que recopilamos nos dieron información valiosa sobre cómo se sentían estos estudiantes y cómo esto podía afectar su capacidad para enseñar y manejar las actividades del día a día.

Para analizar estos datos, solicitamos a los docentes en formación que acudieran a un laboratorio para realizar las pruebas de sangre. El químico a cargo del laboratorio recomendó realizar la toma de muestras en horario vespertino y no por la mañana, explicando que los niveles de cortisol suelen ser normales en las primeras horas del día y que una muestra tomada después de una jornada completa de prácticas proporcionaría datos más precisos sobre la fluctuación del estrés. Por lo tanto, tomamos muestras de sangre una vez por semana durante tres semanas, siempre en horas de la tarde, y



observamos cómo cambiaban estos niveles con el tiempo. Es importante mencionar que seis estudiantes no pudieron participar en la toma de muestras debido a que estaban en su periodo menstrual durante las fechas de recolección. El laboratorio indicó que los resultados podrían verse afectados y no serían útiles para nuestro estudio. A pesar de este inconveniente, la confiabilidad del estudio aún es del 90%. Aunque el cortisol puede medirse también en saliva y orina, optamos por las pruebas de sangre debido a que los costos de las otras pruebas eran significativamente más altos.

Adicionalmente, para evaluar cómo se sentían emocionalmente los estudiantes respecto al estrés, utilizamos la Escala de Estrés Percibido. Este cuestionario les pidió que reflexionaran sobre cómo se sentían en relación con el estrés durante las últimas semanas. Los futuros docentes completaron este cuestionario al comienzo y al final de nuestro estudio para determinar si su percepción del estrés había cambiado en función de las experiencias vividas durante las prácticas. Estos métodos combinados nos permitieron obtener una visión completa del impacto del estrés en nuestros estudiantes, tanto desde un punto de vista fisiológico como emocional. Los resultados fueron bastante claros y un poco preocupantes. Al principio del estudio, los niveles de cortisol eran más bajos, lo que es normal. Pero al final de las tres semanas, estos niveles subieron significativamente, lo que indica que los normalistas estaban experimentando más estrés. En términos de cómo se sentían, también vimos un cambio. Sus respuestas en la Escala de Estrés Percibido mostraron que al final del estudio se sentían más estresados que al principio. Este aumento en el estrés y el cambio en cómo se sentían sugieren que la carga de trabajo y las responsabilidades que tenían durante sus prácticas eran quizás demasiado altas. Es importante destacar que este estrés no es solo un problema para los normalistas. Si los futuros maestros están demasiado estresados, esto puede afectar su forma de enseñar y cómo interactúan con los alumnos de educación básica. Podrían no ser capaces de dar lo mejor de sí mismos o manejar efectivamente las situaciones en el patio de juegos. En términos de análisis, después de recopilar todos nuestros datos, utilizamos técnicas estadísticas para asegurarnos de que los cambios que estábamos viendo eran reales y no solo coincidencias. Esto incluyó comprobar si las diferencias en los niveles de cortisol y las



puntuaciones del cuestionario antes y después de las prácticas eran significativas, lo cual confirmaron nuestras pruebas.

En la siguiente tabla se presentan los resultados de la muestra de sangre:

**Tabla 1.** Niveles Elevados de Cortisol Vespertino en Normalistas

Participante	Edad	Género	Resultado de Co dL)	Valor de Referencia Normal (µg/dL)
1	22	Mujer	14.4	2.5-12.5
2	21	Hombre	10.5	2.5-12.5
3	24	Mujer	15.8	2.5-12.5
4	21	Hombre	19.1	2.5-12.5
5	21	Mujer	17.3	2.5-12.5
6	21	Hombre	14.2	2.5-12.5
7	22	Mujer		2.5-12.5
8	25	Hombre	11.9	2.5-12.5
9	23	Mujer	14.6	2.5-12.5
10	21	Hombre	15.5	2.5-12.5
11	22	Mujer		2.5-12.5
12	23	Hombre	16.3	2.5-12.5
13	22	Mujer	13.3	2.5-12.5
14	22	Hombre	15.5	2.5-12.5
15	24	Mujer		2.5-12.5
16	21	Hombre	17.4	2.5-12.5
17	22	Mujer	14.7	2.5-12.5
18	30	Hombre	18.3	2.5-12.5
19	22	Mujer	15.0	2.5-12.5
20	21	Hombre	13.5	2.5-12.5
21	21	Mujer	13.8	2.5-12.5
22	21	Hombre	16.9	2.5-12.5
23	22	Mujer	14.1	2.5-12.5

24	22	Hombre	18.0	2.5-12.5
25	22	Mujer		2.5-12.5
26	22	Hombre	16.4	2.5-12.5
27	22	Mujer	15.5	2.5-12.5
28	22	Hombre	12.9	2.5-12.5
29	21	Mujer		2.5-12.5
30	21	Hombre	10.2	2.5-12.5
31	22	Mujer	13.6	2.5-12.5
32	24	Hombre	10.5	2.5-12.5
33	22	Mujer	14.9	2.5-12.5
34	24	Hombre	18.8	2.5-12.5
35	22	Mujer		2.5-12.5
36	21	Hombre	17.0	2.5-12.5
37	22	Mujer	16.6	2.5-12.5
38	22	Hombre	15.8	2.5-12.5
39	22	Mujer		2.5-12.5
40	22	Hombre	18.6	2.5-12.5
41	22	Mujer	14.2	2.5-12.5
42	22	Hombre	16.0	2.5-12.5

Fuente: Elaboración propia

Nota: Las celdas sin valor numérico corresponden a las mujeres que por periodo menstrual no se realizaron la prueba.

Además de las mediciones de cortisol y las respuestas de la Escala de Estrés Percibido, también observamos directamente las intervenciones docentes de todos los normalistas involucrados en el estudio. Durante estas observaciones, pudimos notar manifestaciones de estrés en su lenguaje corporal y en el dinamismo de las clases que impartían. Aunque estos datos son inherentemente subjetivos y, por tanto, menos confiables que las mediciones bioquímicas o las respuestas a cuestionarios estandarizados, proporcionan indicios útiles del nivel de estrés experimentado por los docentes en formación.

Inicialmente, los normalistas mostraron un alto nivel de entusiasmo y compromiso en sus clases, empleando métodos interactivos y creativos para enseñar. Sin embargo, a medida que el estrés acumulado por las responsabilidades del curso y la carga de la preparación de su documento de titulación comenzaron a intensificarse, se observó una disminución en la calidad y la energía de sus intervenciones docentes. Los signos más evidentes de la influencia del estrés en su desempeño incluyeron una disminución en la paciencia al interactuar con los alumnos, menor flexibilidad en la gestión de la clase y una tendencia a recurrir a métodos de enseñanza más tradicionales y menos dinámicos.

Además, se notó que los futuros docentes bajo mayores niveles de estrés tenían dificultades para planificar sesiones innovadoras, optando por actividades más simples y menos desafiantes para los niños. Esto limitó las oportunidades de aprendizaje para los alumnos de educación básica y también redujo la eficacia con la que los futuros docentes aplicaban sus conocimientos teóricos en la práctica. Estas observaciones resaltan la necesidad crítica de abordar el estrés en los docentes en formación en su salud personal y también para asegurar que la calidad de la educación que proporcionan no se vea comprometida.

## **Conclusiones**

Con base en nuestros resultados, sugerimos firmemente que se tomen medidas para gestionar y reducir la carga de trabajo de los estudiantes normalistas con el fin de mejorar la calidad de su intervención docente y su salud. Además, recomendamos encarecidamente evitar la asignación desmedida de actividades. Los docentes deben considerar la carga total de trabajo de los docentes en formación, incluyendo la preparación de su documento de titulación y otras responsabilidades académicas y personales. Este estudio ha comenzado a abrir una nueva línea de conocimiento que podría llevar a una investigación más amplia contemplando variables adicionales como las actividades extracurriculares que realizan los normalistas, así como problemas económicos y familiares. Un aspecto importante que deseamos aclarar es que en esta investigación optamos por no formular una hipótesis.

Aunque existe una noción preliminar de que el estrés y la carga de trabajo influyen en los docentes en formación, nuestro estudio está orientado principalmente a describir en

qué medida y de qué manera se presentan estos efectos, sin presuponer relaciones específicas. El objetivo principal de esta investigación es descriptivo y analítico más que predictivo. Además, las teorías existentes no ofrecen predicciones consistentes o son contradictorias. Por lo tanto, decidimos esperar a que se realicen más investigaciones sobre el tema antes de establecer conclusiones definitivas.

## Referencias

Alvites-Huamaní, C. G. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. Scielo.

[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S230779992019000300006&lang=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S230779992019000300006&lang=es)

Avilés, A. E., Alava, L. A., Urra, R. G., & Rivadeneira, M. R. (2020, Diciembre 2). Reacciones psicossomáticas producidas por el estrés y la salud mental de los docentes universitarios. Scielo.

[http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2550-65872020000300018&lang=es](http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2550-65872020000300018&lang=es)

Blakemore, E. (2024, Abril 4). Cortisol: qué es, para qué sirve y por qué es importante. National Geographic. <https://www.nationalgeographic.es/ciencia/2024/03/cortisol-que-es-para-que-sirve-importancia>

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396.

Jurguenson, J. L.-G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós Ecuador.

Lee, E.-H. (2012, Octubre 8). Review of the psychometric evidence of the Perceived Stress Scale. *Asian Nursing Research*. [https://www.asian-nursingresearch.com/action/showPdf?pii=S1976-1317\(12\)00052-7](https://www.asian-nursingresearch.com/action/showPdf?pii=S1976-1317(12)00052-7)

Martínez, J. H., Ochoa, R. I., Cordero, G. C., Ortega, F. H., & Palacios, F. T. (2019). Estrés académico y resultados docentes en estudiantes de medicina. Scielo.

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1561-31942019000200302&lang=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942019000200302&lang=es)

Paz, G. B. (2017). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria.

- Pérez, O. O. (2022, Abril 20). Bases neuroeducativas del estrés y su relación con el rendimiento académico. Scielo.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-80912022000200208&lang=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912022000200208&lang=es)
- Salud, O. M. (2024, Abril 23). Estrés. Organización Mundial de la Salud.  
<https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/stress>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2010). Metodología de la investigación. McGraw-Hill Interamericana.
- SEP, (2021). Práctica profesional y vida escolar: Aprendizaje en el servicio. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.
- Suárez, O. J., Suárez-Riveros, L. D., & Lizarazo-Osorio, J. d. (2023, Abril 11). Factores intrínsecos a la sobrecarga laboral en el estrés del profesorado. Scielo.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S221601592022000400011&lang=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221601592022000400011&lang=es)
- Triola, M. F. (2012). Estadística. Pearson Educación.

**“El tránsito hacia la nueva escuela mexicana y los saberes adquiridos en estudiantes de las LEAT y LEAH, Generación 2020-2024”**

Mtra. Alicia Velasco Reyes

alicia.velasco@ensfa.edu.mx

Mtra. Maribel Tapia Pineda

maribel.tapia@ensfa.edu.mx

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

**Proceso de formación y sujetos de la educación**

**Resumen**

La práctica docente en el VII y VIII semestres, es fundamental para desarrollar el perfil de egreso propuesto en los planes y programas de estudio 2018 de las escuelas normales, ante esta necesidad, los docentes encargados de los cursos; Práctica profesional y vida escolar y Práctica profesional aprendizaje en el servicio, de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “José Santos Valdés” (ENSFA), consideraron necesario documentar la participación de los alumnos normalistas en las escuelas secundaria y la transición al Plan de estudio 2022 con su metodología propuesta para la educación básica.

El objetivo de esta documentación es doble: por un lado, se busca conocer el punto de vista de los docentes en formación y por otra, identificar las áreas de oportunidad para tener información y diseñar una intervención que sea contextualizada, apoyando así a las necesidades de formación y contribuyendo al desarrollo del perfil de egreso para las licenciaturas Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT) Y Enseñanza y Aprendizaje en Historia (LEAH) y desde luego el vínculo con educación básica. Este estudio tiene un enfoque cualitativo, se utilizó el método de estudio de caso, con la técnica de entrevista semiestructurada y el instrumento guía de análisis de caso.

**Palabras clave:** Metodologías activas, Docentes en formación, Práctica docente, NEM.

## Planteamiento del problema

Para los alumnos de la ENSFA transitar hacia el cambio de Plan de estudios en el primer semestre de ciclo escolar 2023-2024, fue complicado ya que, a consecuencia de situaciones políticas en la entidad, se niega la utilización de los materiales y libros de textos propuestos por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), y es hasta el mes de enero del 2024 cuando se les autoriza a los docentes poner en marcha los planes de estudio en sus aulas y utilizar los materiales. Lo que limitaba el acceso a la información y se continuaba trabajando con el plan de estudios 2017 para educación básica, ante este contexto se continuó con la práctica profesional docente durante el VII semestre y es a finales de este, en enero del 2024, que el gobierno del estado da libertad para el trabajo con los nuevos materiales y la puesta en marcha del plan de estudio 2022.

Se consideró importante documentar este tránsito y observar los logros obtenidos por el estudiantado normalista ante una necesidad apremiante del trabajo por proyectos en una situación extrema de un momento a otro, es así, que se pretende en esta investigación, conocer los alcances y áreas de oportunidad que tuvieron los docentes en formación en este ciclo escolar 2023-2024 de las LEAT y LEAH en la práctica profesional llevada a cabo en las escuelas secundarias y telesecundarias.

El propósito del estudio, es describir las percepciones sobre los saberes docentes con los que cuentan los estudiantes normalistas de octavo semestre para el tránsito a la NEM y poder ejercer la labor pedagógica que demandan en las escuelas Secundarias y Telesecundarias.

La presente investigación es de corte cualitativo a través del método estudio de caso, con la técnica de la entrevista semiestructurada y tiene como finalidad dar respuesta al siguiente cuestionamiento:

¿Cuáles son los alcances y el nivel de dominio para el trabajo con las metodologías propuestas por los nuevos planes de estudio en educación básica 2022, desde la perspectiva de los docentes en formación?



## Marco Teórico y Estado del Arte

La formación de normalistas tiene como objetivo preparar a maestros para la educación básica; se pretende que los estudiantes adquieran aquellos saberes que respalden a la enseñanza y que integren todo lo curricular que responda a las necesidades planteadas en el sistema.

(...) Entendemos la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro.

(...) Consideramos a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el ‘enseñar y el aprender’” (Tardif, 47).

La práctica pedagógica en los docentes en formación que están a punto de egresar de la ENSFA, debe ostentar el perfil de egreso que pide el plan de estudios con el que fueron formados, por lo que se espera que cuando funjan como docentes y practiquen la enseñanza cumplan con ciertos conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan desenvolverse dentro del salón de clases de manera efectiva respecto al proceso de enseñanza - aprendizaje. El escenario actual de la educación demanda la apremiante necesidad de consolidar estrategias que reduzcan las brechas de desigualdad en el desarrollo educativo de las y los estudiantes normalistas y del alumnado de Secundaria y Telesecundaria.

De esta manera, podemos entender que la práctica es más que un saber hacer o un conocimiento a aplicar, ya que, ésta exige la articulación y armonización de distintos tipos de saber con la finalidad de que las decisiones que el estudiante tome se sustenten en las competencias que integran su perfil profesional. (SEGOB, 2018. p. 157).

Bajo esta premisa, el trabajo por proyectos como estrategia didáctica tiene su antecedente desde la segunda década del siglo XX con las ideas de pensadores pedagógicos como lo fueron John Dewey y Kilpatrick. Ambos sostenían la idea de la escuela activa, como

una forma de establecer vínculos con la realidad, a través de experiencias directas para conectar el aprendizaje.

La necesidad de apropiarse de sitios educativos, bibliografía, información, actividades, materiales para poder planear y evaluar el aprendizaje, acordes a la autonomía que este nuevo modelo educativo le permite. Y para los docentes en formación ha sido una travesía, pues en el estado se limitaba el uso de los materiales y cuando se requiere o se tiene la apertura para practicar con ese modelo existía un desconocimiento total, así que el saber cómo lo menciona Tardif (2014) incluye conocimientos disciplinarios, didácticos, curriculares y contextuales.

Ahora bien, el trabajo con las nuevas metodologías propuestas por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se centra en una serie de principios y enfoques pedagógicos que buscan transformar la educación en México. Estas metodologías se basan en la inclusión, la equidad, la calidad educativa, la formación integral, y el uso de tecnologías innovadoras. Para los docentes en formación es trascendental primero conocer el enfoque de los nuevos planes de estudio y posteriormente transitar al trabajo con las metodologías.

Desde el enfoque de las pedagogías sociocríticas enfatizan la relación entre la educación y el cambio social, buscando desarrollar una conciencia crítica en los estudiantes para que puedan cuestionar y transformar las estructuras sociales injustas. Estas pedagogías se basan en teorías críticas y tienen como objetivo empoderar a los estudiantes para que sean agentes activos de cambio en sus comunidades y en la sociedad en general. Con esta perspectiva es apremiante conocer si en el último semestre de la práctica profesional de los estudiantes normalistas se desarrollaron estos.

Como lo menciona Freire (1970) La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo, y desde esta concepción es necesaria ver el alcance que tienen los docentes en formación en su práctica profesional docente, con respecto a esta filosofía propuesta en la NEM, para el trabajo con las metodologías activas.

Retomamos la justificación que dan en el texto de materiales en educación básica:  
Sin duda los componentes del Modelo y de su propuesta curricular tienen como razón de ser la transformación de la enseñanza y del aprendizaje para el logro

educativo de los alumnos. Un elemento importante en ese cambio es contar con más, diversos y mejores materiales educativos en el aula y la escuela. La transformación de la escuela no se da por la sola presencia de más y mejores materiales educativos, pero esa presencia sí es una condición esencial. (pág. 11)

Ante la necesidad de conocer los materiales y el trabajo con estos y una práctica premeditada a la utilización de los mismos, así como las condiciones del contexto, es que se tiene la necesidad de observar los alcances de los docentes en formación y el impacto del desconocimiento para llevar a cabo la labor docente en las escuelas Secundaria y Telesecundaria.

Desde luego que con antelación se había trabajado con ellos en el conocimiento del Plan de estudios, sus componentes curriculares y los elementos esenciales del mismo, pero no así con el uso de los materiales.

1. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) propone varias metodologías pedagógicas centradas en el estudiante, integrando teorías contemporáneas de la educación.
2. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) Descripción: Los estudiantes trabajan en proyectos que integran diversas disciplinas, desarrollando habilidades de investigación, colaboración y resolución de problemas. Soporte Teórico: Se basa en las teorías constructivistas de Jean Piaget y Lev Vygotsky, quienes enfatizan la construcción activa del conocimiento a través de la interacción con el entorno y la colaboración social.
3. Aprendizaje Situado Descripción: El aprendizaje ocurre en contextos auténticos y relevantes para los estudiantes, promoviendo la aplicación práctica del conocimiento. Soporte Teórico: Inspirado en las ideas de John Dewey y la teoría del aprendizaje situado de Jean Lave y Etienne Wenger, que subraya la importancia del contexto y la participación en comunidades de práctica.
4. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) Descripción: Los estudiantes abordan problemas complejos y realistas, desarrollando habilidades analíticas y críticas. Soporte Teórico: Esta metodología tiene raíces en el constructivismo y las teorías de Jerome Bruner, quien aboga por el descubrimiento guiado y el aprendizaje activo.

5. Aprendizaje Colaborativo Descripción: Fomenta el trabajo en equipo y la colaboración entre estudiantes para alcanzar objetivos comunes. Soporte Teórico: Basado en la teoría de la interdependencia positiva de David Johnson y Roger Johnson, así como en las ideas de Vygotsky sobre el aprendizaje social.
6. Evaluación Formativa Descripción: Se centra en la evaluación continua del progreso del estudiante para proporcionar retroalimentación y ajustar la enseñanza. Soporte Teórico: Influenciada por las teorías de evaluación formativa de Dylan Wiliam y Paul Black, que enfatizan la retroalimentación como una herramienta esencial para el aprendizaje.

Desde este enfoque metodológico de trabajo es esencial el recabar en la autoevaluación que tanto los alumnos normalistas podrían desarrollar el trabajo con las metodologías y observar los alcances obtenidos en donde ellos, a través de los diversos cursos, tenían el antecedente del constructivismo con exponentes como Piaget y Vygotsky cuya idea principal es que el conocimiento se construye a través de la interacción con el entorno y la colaboración con otros, así como el aprendizaje situado Díaz (2018) este es más efectivo cuando cuando ocurre en contextos auténticos y relevantes para los estudiantes. Desde luego, con el antecedente de Vygotsky quien muestra que el aprendizaje se produce en la interacción social y el diálogo.

La NEM se enfoca en desarrollar un enfoque holístico e integral para la educación, buscando no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades socioemocionales, el pensamiento crítico y la preparación para la vida en sociedad.

### **Metodología**

El objetivo de esta investigación es analizar desde la perspectiva directa de los estudiantes, su experiencia al transitar hacia el nuevo modelo educativo propuesto por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), bajo condiciones de trabajo específicas de la entidad. El estudio de caso permite una comprensión clara de los procesos y percepciones en un contexto específico, lo cual es esencial para captar la complejidad del fenómeno educativo en cuestión. Además,

este enfoque proporciona una rica descripción que puede apoyar en futuras investigaciones y prácticas pedagógicas.

El paradigma cualitativo se caracteriza por su enfoque interpretativo, centrado en la comprensión de significados y experiencias desde la perspectiva de los participantes. Se valora la subjetividad y el contexto, lo cual es fundamental para el estudio de casos donde se busca explorar fenómenos en profundidad.

Este estudio de caso es de tipo instrumental, ya que se utiliza para proporcionar una comprensión más amplia del fenómeno de estudio, más allá del caso en sí. El caso seleccionado es una situación que se ha vivido en el último tramo de la formación inicial de docentes en formación en las escuelas secundarias, las cuales han implementado, en el ciclo escolar 2023-2024, un nuevo modelo pedagógico basado en el aprendizaje por proyectos.

### **Instrumentos**

El instrumento del cual se recogió información, ha sido una autoevaluación del estudiantado aplicado a una muestra representativa de dos grupos, Historia 75% y Telesecundaria 72%, con un total de 30 estudiantes, a través de un cuestionario de Google. Con la finalidad de revisar resultados y conocer los retos que tuvieron los alumnos en cada licenciatura para preparar posteriormente una intervención intencionada.

El análisis de datos se realizará siguiendo un enfoque inductivo, utilizando el método de análisis temático. En este proceso se identificó y generaron indicadores, categorías y códigos para facilitar el análisis de la información, esta información se representa en la siguiente tabla informativa.

INDICADOR	CATEGORÍA	CÓDIGO
I. La capacidad para diseñar	El dominio de los contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA)	DOCOPDA

proyectos didácticos se hace evidente en:	La habilidad para relacionar los PDA con las Necesidades, Intereses y Problemas (NIP) que enfrentan los estudiantes	RPDA-NIP
	La habilidad para rescatar conocimientos previos de los estudiantes al inicio de un proyecto	RCOPRE
	La habilidad para involucrar a los estudiantes en la planeación de un proyecto didáctico.	INESPPD
	El diseño de estrategias para enfrentar a los estudiantes con experiencias de aprendizaje que les ayuden a localizar información sobre el PDA que se aborda en relación con la problemática identificada.	DELI
	El acompañamiento para que los estudiantes revisen fuentes de información, rescaten elementos significativos para resolver la problemática y abordar el PDA.	ARFI
	La orientación para que los estudiantes hagan una recapitulación de los aprendizajes y se preparen para continuar con la elaboración de la evidencia de aprendizaje final.	OERAEE
	La habilidad para orientar a los estudiantes en el uso de los aprendizajes adquiridos y los plasman en una primera versión de la evidencia de aprendizaje.	HOEUAA

	La habilidad para diseñar estrategias que permitan socializar el primer borrador de la evidencia de aprendizaje final, hacer revisiones apoyados en algún instrumento de evaluación y regresarlo con aportaciones que permiten a sus autores discutir, integrar y enriquecer su contenido tanto de forma como de fondo.	HDESEIE
	La capacidad para apoyar a los estudiantes en la presentación de la evidencia de aprendizaje y den cuenta de cómo a través de su elaboración lograron el PDA e incidieron en la problemática abordada en el proyecto.	CAEPE
	La capacidad para orientar a los estudiantes en el análisis de las devoluciones recibidas al presentar su evidencia final y usarla para fortalecer la metacognición.	COEAD
	La habilidad para orientar a los estudiantes para reconocer los aprendizajes logrados y las estrategias que podrían implementar para mejorar su desempeño en futuros proyectos de trabajo.	HRAE
2. La capacidad para gestionar el desarrollo de	La habilidad para crear ambientes de aprendizaje inclusivos.	HCAAI
	La capacidad para usar el tiempo de manera productiva	CUTMP



proyectos didácticos se hace evidente en	Las capacidades para usar recursos discursivos que favorezcan la dinámica de la clase.	CURDFDC
	La capacidad para diseñar estrategias interactivas de aprendizaje.	CDEIA
	La habilidad para usar recursos y materiales de aprendizaje que ayuden a los estudiantes a lograr los PDA proyectados en la clase.	HURMAPDA
	La capacidad para usar la evaluación formativa durante el proceso de aprendizaje y de enseñanza.	CUEFPEA
	La capacidad para mediar el aprendizaje de los estudiantes.	CMAE
	La capacidad para usar estrategias de apertura, de desarrollo u de cierre de una clase.	CUEADC
3. Las capacidades para valorar el aprendizaje de los estudiantes al cierre de un proyecto	La habilidad para llevar un seguimiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos con un enfoque formativo de evaluación.	HSPAEEF
	3. Las capacidades para valorar el aprendizaje de los estudiantes al cierre de un proyecto didáctico se hace evidente en: [La habilidad para contar con evidencias que muestren los resultados de aprendizaje de los estudiantes en un proyecto didáctico]	HCEMRA

didáctico se hace evidente en:	La capacidad para aplicar técnicas e instrumentos de evaluación durante el desarrollo del proyecto y usarlas para emitir una calificación que dé cuenta del proceso	CATIE
	La capacidad para dar seguimiento a su práctica y explicar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.	CASEPEIA
4. La disposición para involucrarse en la gestión pedagógica de la escuela y de los grupos que atiende se hace evidente en:	Su asistencia y participación en las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE)	APCTE
	Su participación en actividades académicas de fortalecimiento a los procesos de aprendizaje	PAAFPA
	Su desempeño en actividades de apoyo a la tutora o tutor referidas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.	DAATPEA
	El cumplimiento de las horas de ayudantía estipuladas en la normatividad vigente.	CHAYU

**Figura 1.** Tabla de concentración y codificación de datos. Creación propia.

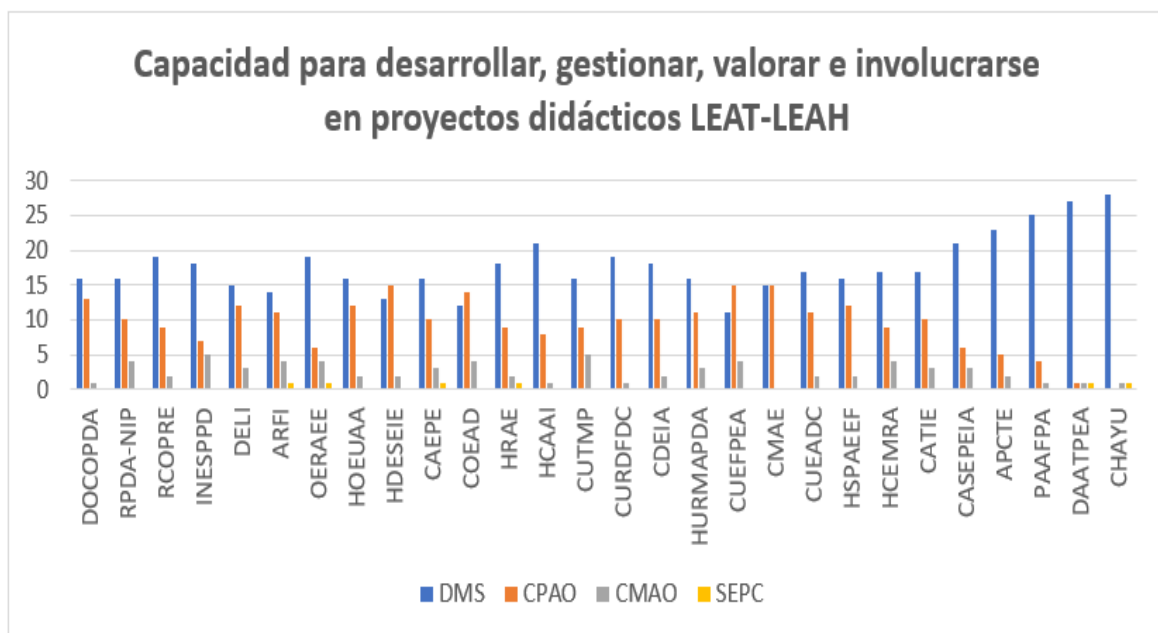
## Resultados

A partir de esta codificación que ayudó en la sistematización de los resultados, se desglosa la información extraída del instrumento aplicado a las y los estudiantes, dividiendo el instrumento en dos apartados.

## Primera Parte

En el primero se hace el análisis a través de un gráfico de barras, en donde se muestran los resultados generales de los cuatro primeros indicadores, que se muestran en la Figura No.

1. Aquí las respuestas se manejan en cuatro niveles de logro: DMS: De Manera Suficiente, CPAO: Con Pocas Áreas de Oportunidad, CMAO: Con Muchas Áreas de Oportunidad y SEPC: Sin Elementos Para Contestar.



**Figura 2.** Concentrado respuestas del total de encuestados. Creación propia

### 1. La capacidad para diseñar proyectos didácticos

Dentro de este indicador, los respondientes han considerado que, en las categorías RCOPRE y OERAEE, un 63.3% logran rescatar conocimientos previos y los recapitulan para generar una buena evidencia del proyecto a implementar. Reconociendo que en la categoría con algunas áreas de oportunidad se encuentra HDESEIE, relacionada con las estrategias de socialización de avances de esta evidencia con un 50%. Y con mayor área de oportunidad con un 16.6% se encuentra en INESPPD, pues consideran no involucrar a sus estudiantes en el proceso de planificación del proyecto.

## **2. La capacidad para gestionar el desarrollo de proyectos didácticos**

La categoría con mejores resultados, desde la perspectiva de los respondientes, se encuentra en HCAAI con un 70%, es decir que veintiuno de las y los encuestados consideran que generan ambientes incluyentes propicios para el logro de los aprendizajes en el grupo de trabajo.

En este rubro se aprecia que, el 50% de los respondientes consideran tener algunas áreas de mejora en las categorías de CUEFPEA y CMAE, la primera de estas referidas a las estrategias para llevar a cabo la evaluación formativa del estudiantado y la segunda respecto a la mediación del aprendizaje. Pero aquellas en las que consideran una mayor área de mejora se encuentra en CUTMP con un 16.6% de los respondientes (cinco de ellos), pues creen que aún les falta controlar y usar de manera eficiente los tiempos de la clase.

### **3. Las capacidades para valorar el aprendizaje de los estudiantes al cierre de un proyecto didáctico**

En el presente indicadores se han encontrado los siguientes resultados, emanados de las percepciones de los encuestados: 21 de las y los estudiantes coinciden en que ya han desarrollado la capacidad para dar seguimiento a su práctica y explicar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes (CASEPEIA) y solo tres (10%) de ellos lo consideran aún como una gran área de oportunidad.

Dentro de este rubro la categoría con mayor incidencia es HCEMRA con un 13.3% de los respondientes, quienes consideran que les falta mejorar en cuanto a generar evidencias que demuestran los resultados de aprendizajes a partir del proyecto didáctico.

### **4. La disposición para involucrarse en la gestión pedagógica de la escuela y de los grupos que atiende:**

Dentro de este indicador de análisis se han encontrados los mejores resultados desde la opinión de los respondientes, pues en las cuatro categorías expuestas los datos indican que del 76.6% al 93.3% consideran haber logrado desarrollar sus capacidades relacionadas con la ayudantía y la participación en acciones como el Consejo Técnico Escolar y actividades académicas de la institución. Solamente en la categoría de APCTE un 27% considera alguna área de mejora.

## Segunda Parte

En un segundo momento (segunda parte del instrumento aplicado) nombrado Fortalezas, Oportunidades y Desafíos (FOyD) en las que se solicita al respondiente dar al menos tres saberes logrados en cada área presentada, encontrando las siguientes; donde en ambos grupos sobresalen las fortalezas, tales como: Responsabilidad, Empatía, Adaptabilidad, Manejo de tiempos, Compromiso, Corresponsabilidad, Flexibilidad, Comunicación, Manejo de proyectos, Creatividad, Dominio de contenido, Disciplina, Innovación, entre otras; sin embargo, también significativamente se encontraron las siguientes áreas de oportunidad y desafíos, como: La Evaluación, Los tiempos de la clase, Control de grupos, Estrategias para abordar las BAP, Autonomía, Inclusión, Modulación de la voz, Los instrumentos para la evaluación, La evaluación formativa, Abordar situaciones de riesgo, entre otras.

Así mismo es importante destacar en este último rubro algunas que incumbe directamente al docente titular de grupo de las escuelas de práctica y al docente encargado en la Escuela Normal de la línea de trabajo docente, tales como: Manejo de la NEM, Apoyo de los titulares, Actualización y adaptación y preparación continua de los titulares sobre los nuevos planes y estrategias educativas, Adaptabilidad, Seguimiento, entre otras. Lo anterior lo podemos observar en la figura No. 3 que a continuación se presenta.

CONCENTRADO RESPUESTAS FOyD					
TELESECUNDARIA			HISTORIA		
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES	DESAFIOS	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES	DESAFIOS
RESPONSABILIDAD	EVALUACIÓN	TIEMPOS	CREATIVIDAD	EVALUACIÓN	ACTUALIZACIÓN
EMPATIA	CONTROL GRUPAL	ESTRATEGIAS BAP	INNOVACIÓN	TIEMPOS	METODOLOGIAS
SERVICIO	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN	RECURSOS DIDÁCTICOS	RESILIENCIA	INNOVACIÓN
AMBIENTE	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DE APOYO OPO	PROYECTOS	MATERIAL DIDÁCTICO	SEGUIMIENTO
ADAPTABILIDAD	FLEXIBILIDAD	CONSTANCIA	EMPATIA	CONTROL DE GRUPO	APOYO DE LOS TITULARES
APOYO	INNOVACIÓN	INNOVACIÓN	PERFECCIONISTA	CONEXIÓN CON GRUPOS	TRABAJAR MÁS LA NEM
COMPROMISO	RECURSOS DIDÁCTICOS	AUTONOMIA	COMUNICACIÓN ASERTIVA	LA VOZ	ADECUACIONES
FLEXIBILIDAD	CIERRE	AMBIENTES DE APRENDIZAJE	CONTENIDO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS BAP
COLABORACIÓN	AUTOEVALUACIÓN	CONTROL DE GRUPO	PUNTUALIDAD	AUTORIDAD	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
CONTENIDOS	EVALUACIÓN FORMATIVA	PREPARACIÓN CONTINUA	RESPONSABILIDAD	INNOVACIÓN	LIMITES MAESTRO-ALUMNO
SEGURIDAD	RESPONSABILIDAD	ADAPTACIÓN GENERACIONAL	EFICIENCIA	CIERRES	LA NEM EN LAS SECUNDARIAS
ESTRATEGIAS	TIEMPOS	PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO	PLANIFICACIÓN	FUENTES	RESPONSABILIDAD
CORRESPONSABILIDAD	COLABORACIÓN	COMPRESIÓN CON LOS DOCENTES EN FORMACIÓN	LÚDICA	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	VOCACIÓN
MOMENTOS DE LA CLASE	DISPOSICIÓN	INVOLUCRAR AL ALUMNO	MODULACIÓN DE VOZ	ESTRATEGIAS BAP	
TIEMPOS	ENTUSIASMO	CONTEXTOS	ADAPTABILIDAD	TRANSPOSICIÓN	
BAP	MODULACION DE VOZ		SEGURIDAD	SITUACIONES DE RIESGO	
COMUNICACIÓN	INCLUSIÓN		AMBIENTE DE APRENDIZAJE	PROYECTOS DIDÁCTICOS	
ASERTIVIDAD	ESTRATEGIAS		ATENCIÓN A PROBLEMÁTICA	RESPONSABILIDAD	
PROYECTOS	PACIENCIA		CONCENTRACIÓN	PUNTUALIDAD	
TECNOLOGIAS	MEZCLAR PDA		DISCIPLINA	EMPEÑO	
INNOVACIÓN	CLARIDAD EN LAS INDICACIONES		COMPROMISO		
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	BAP		EVALUACIÓN		
PROFESIONALISMO	TECNOLOGIAS				
PACIENCIA					

Figura 3. Concentrado de respuestas de la segunda Etiqueta: FOyD. Creación propia



En seguida se rescatan las coincidencias de ambos grupos respecto a las fortalezas, oportunidades y desafíos que observan los respondientes, por ejemplo, dentro de las fortalezas se pueden identificar valores como la responsabilidad, la empatía y el compromiso; en las áreas de oportunidad, el control de grupo, el dominio de contenidos, la innovación, el uso y diseño de material didáctico, los cierres de la clase, el manejo del tiempo, la modulación de voz y las estrategias incluyendo las relacionadas con las barreras para el aprendizaje; así mismo, manejan como grandes desafíos, la evaluación, la innovación, las BAP, destacando aquí la necesidad de mayor apoyo y comprensión por parte de los titulares de grupos hacia los docentes en formación.

COINCIDENCIAS DE AMBOS GRUPOS		
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES	DESAFÍOS
RESPONSABILIDAD	CONTROL DE GRUPOS	ESTRATEGIAS BAP
EMPATÍA	CONTENIDOS	EVALUACIÓN
AMBIENTE DE APRENDIZAJE	INNOVACIÓN	APOYO TITULARES Y OPD
ADAPTABILIDAD	RECURSO/MATERIAL DIDÁCTICO	INNOVACIÓN
COMPROMISO	CIRRES DE CLASE	ACTUALIZACIÓN O PREPARACIÓN CONTINUA
CONTENIDOS	RESPONSABILIDAD	COMPRESIÓN A LOS DF
SEGURIDAD	TIEMPOS	
COMUNICACIÓN ASERTIVA	MODULACIÓN DE VOZ	
PROYECTOS	ESTRATEGIAS	
INNOVACIÓN	BAP	
RESOLUCIÓN A PROBLEMÁTICAS		

**Figura 4.** Coincidencias de ambos grupos en el FOyD. Creación propia

### Discusión y conclusiones

Ante la panorámica que muestra este estudio, es evidente que aún y que las reformas educativas realizadas en el último decenio del siglo XX y lo que va del presente, reiteradamente se señala que la formación de los docentes es una tarea sustantiva que necesitan priorizar los sistemas educativos, en lo particular las escuelas normales, promover el desarrollo de capacidades que ayuden a los docentes en formación a integrarse con éxito a contextos cambiantes, siempre en vinculación con las necesidades de educación básica.

En este contexto, las escuelas formadoras se erigen como pilares que deben proveer una preparación acorde a las necesidades inmediatas de educación básica para que los docentes en formación, que en un futuro cercano estarán desarrollando el plan de estudios

vigente, tengan el conocimiento y dominio de las modalidades de trabajo propuestos en el mismo.

Parafraseando a Henry Giroux (1988), quien habla de la pedagogía crítica que no solo se trata de teorías y conceptos, sino de prácticas que transformen nuestras vidas y nuestras comunidades. Así de relevante es el trabajo en las instituciones formadoras de docentes y las áreas de oportunidad que se tiene para los últimos semestres de las LEAT y LEAH en los cursos de la malla curricular.

La educación normal entonces, desde este contexto, debe ser un proceso de diálogo crítico que motive a los estudiantes a cuestionar su entorno y a participar activamente en la construcción de su experiencia formadora en la práctica profesional.

Es realmente interesante, al revisar los resultados obtenidos en el presente estudio, como los docentes en formación se han esforzado por encajar de manera proactiva en la dinámica de las escuelas en las que fueron incluidos, así mismo, de cumplir con los lineamientos y metodologías propuestas por la NEM (aun cuando no todos los docentes titulares han logrado comprenderla y aplicarla, por resistencia o comodidad), ellos han buscado la manera de diseñar y aplicar los proyectos didácticos a través de sus planificaciones personales, en la medida de lo posible, de hacer uso de los libros de texto como apoyo al trabajo en el aula y utilizar las tecnologías y otros recursos para lograr la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

El trabajo por proyectos, a través de las Metodologías Activas propuestas por la NEM, ha sido relevantes en el último tramo de la formación docente del estudiantado, a través de la práctica docente, el análisis y el diseño se logró desarrollar la habilidad en gran medida de cada uno de ellos, quienes al mismo tiempo reconocen la necesidad de seguir trabajando en aquellas áreas de oportunidad que esto aún les genera, tales como la evaluación y la aplicación de instrumentos de evaluar el nivel de logros y de aprendizaje de los aprendizajes, mejorar los tiempos de cada momento de la clase, y otras que se han convertido en retos personales.

También se concluye que es importante voltear la mirada hacia el trabajo que como docentes en general, asesores de la práctica y titulares de grupos, llevamos a cabo para



cumplir eficientemente con la encomienda de guiar y acompañar a los futuros profesores de educación secundaria y telesecundaria, en este caso.

Algunas sugerencias al respecto pudieran ser, mantener una comunicación eficaz entre los titulares de grupos de las escuelas secundarias y telesecundarias, los docentes de la línea de práctica docente y las y los docentes en formación, para conocer la forma de trabajo de cada uno y coordinarse en una estrategia común que genere resultados positivos en el proceso.

Optimizar los tiempos, ya que son escasos para conocer los nuevos libros de texto del propio y de todos los campos formativos, -si no se conocen bien, no se puede ubicar dónde buscar información-. que dé la oportunidad de orientar al docente en formación de manera correcta.

La oportunidad para planear juntos, varios docentes, esos proyectos, conociendo y vinculando los contenidos de cada una de sus disciplinas y que al mismo tiempo logre aminorar o eliminar las problemáticas detectadas en el contexto escolar y áulico.

Para ayudar a mejorar las áreas de oportunidad, es indispensable primeramente reconocerlas, después analizarlas, diseñar la estrategia de mejora, aplicarlas y reevaluarlas, para identificar si se han convertido en fortalezas o debemos continuar trabajando sobre ellas, tal como lo maneja el ciclo reflexivo de Smith (1991).

## Referencias

Clark, B. R. (2000) Creando Universidades Innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación. Colección: Problemas educativos de México. Coordinación de Humanidades de la UNAM, México.

Congreso Nacional Universitario de las Palmas de Gran Canaria. (1998). La formación del profesorado, evaluación y calidad. Universidad de las Palmas, Departamento de Educación.

Darling, H, L. (2002). El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. SEP (Biblioteca para la actualización del maestro). México

DOF, (2018) Acuerdo Secretarial 14/08/18. México: SEP.

- Fierro, C.; Fortoul, B. y Rosas, L. (2012) Transformando la Práctica Docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. Paidós. México.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Ediciones Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). Pedagogía de la esperanza. Ediciones Siglo XXI.
- García-Cabrero, B.; Loredó- Enríquez, J. y Carranza-Peña, G. (2008) Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Número Especial. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Imbernon, F. (1997). La formación y el desarrollo profesional del profesor. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.
- INEE (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. México: INEE.
- Latapí, S, P. (2004). ¿Cómo aprenden los maestros? Cuaderno de discusión 6. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. SEP. México
- Malpica. F. (2012) 8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje. Graó-Colofón. México.
- Moreno Z. C. 2008. La Práctica Docente Universitaria. Estudio de caso en la Agronomía. Tesis Doctorado en Educación Agrícola Superior. UACH. México.
- Rué, J. (2007) Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior. Narcea. Madrid.
- SEP (2018) Licenciatura en Educación Secundaria, Plan de estudios 2018. México: SEP
- SEP (2010). Lineamientos de evaluación docente (Evaluación del desempeño docente bajo el enfoque de competencias. Evaluación\_docente\_SEPDGB.pdf. México.
- \_\_\_\_ (2018a). Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria. Plan de estudios 2018. México: SEP
- \_\_\_\_(2018b). Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de en Telesecundaria. Plan de estudios 2018. México: SEP
- \_\_\_\_ (2018c) Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial. México: SEP

- \_\_\_\_ (2018 d) Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria. Plan de estudios 2018. Programa del curso: Práctica profesional y vida escolar. Práctica profesional y vida escolar. Séptimo y Octavo Semestres. México: SEP
- Tardif, Maurice. (2004). Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional. Narcea Ediciones.
- Washington, P. R. y M. García M. (2003), El enfoque sistémico en el contenido de la enseñanza, Revista cubana Educación Media Superior. p. 17.
- Vogliotti y Macchiarola. (2003). Ponencia: Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. D. de C. de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Zabala-Vidiella, A. (2007) La práctica educativa. Cómo enseñar. Graó-Colofón. México.
- Zabalza, M. A. (2007) La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Narcea. Madrid. [//www.youtube.com/watch?v=27RIF582H\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=27RIF582H_o)

## **El liderazgo e inteligencia emocional y el perfil de egreso: Un estudio descriptivo y correlacional**

Francisco Enrique García López

franciscoenrique.garcia817@docentecoahuila.gob.mx

Luis Jorge Aguilar Hernandez

luisaguilar4312@gmail.com

Josué López Guerrero

yoshhitar@gmail.com

Escuela Normal Oficial “Dora Madero”

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

Durante el proceso de formación docente el liderazgo e inteligencia emocional de los formadores de formadores afecta el desarrollo del perfil de egreso de los estudiantes normalistas. Según el estudio, las capacidades y cualidades de los docentes están vinculadas significativamente con el logro del perfil general y profesional. El estudio fue cuantitativo, descriptivo y correlacional. La muestra se conformó por 121 estudiantes de la Escuela Normal Oficial “Dora Madero” del segundo y cuarto semestre de la licenciatura en educación primaria del ciclo escolar 2023-2024. La recolección de datos fue mediante un cuestionario en línea. Los resultados demuestran que existen vínculos de moderados a muy fuertes entre el liderazgo emocional, inteligencia emocional y el perfil de egreso del plan 2022. Esta investigación plantea la necesidad de estudiar dichas categorías en el marco de la tendiente importancia del neuro liderazgo en los procesos de aprendizaje, en la que el aspecto emocional es clave, lo que implica profundizar en la indagación de las causas y los efectos que tienen en el desarrollo de las capacidades éticas, valores y actitudes que constituyen el ser docente, así como los conocimientos y saberes pedagógicos involucrados en los desempeños de los futuros docentes.

**Palabras clave:** Liderazgo emocional, inteligencia emocional, perfil de egreso, saberes pedagógicos.

### **Planteamiento del problema**

En la formación docente el perfil de egreso es el principal referente académico. Este está vinculado y asociado a diversos factores, entre otros, el modelo educativo, el diseño curricular, las normas de acreditación, el trabajo colegiado, el diseño de la intervención pedagógica y el rol de los formadores de formadores en los ambientes de aprendizaje. Estos factores facilitan o dificultan el logro del perfil de egreso. Respecto a los docentes normalistas, el liderazgo e inteligencia emocional es clave para contribuir o limitar la formación de los futuros docentes. En el marco del neuroliderazgo, el cual representa una nueva dimensión conceptual, se optó por estudiar el liderazgo e inteligencias emocionales para identificar las relaciones con el desarrollo del perfil de los estudiantes normalistas.

Desde la aparición de las neurociencias, se han incrementado los estudios sobre los procedimientos cerebrales que están ayudando a explicar la conducta reflejada en el desempeño de los individuos (Garzón et al., 2021), tales como la motivación, la toma de decisiones, la inteligencia emocional, además, de la forma de relacionarse con otros y el aprendizaje individual, entre otros aspectos, vinculados al mundo organizacional y al ejercicio del liderazgo. Este estudio plantea diversas interrogantes, tales como: ¿Cómo es el liderazgo emocional de los docentes normalistas?, ¿Cuáles son los vínculos de la inteligencia emocional de los formadores de docentes con los perfiles de egreso? ¿Cómo están asociados el liderazgo emocional, inteligencia emocional y el perfil de egreso?

### **Objetivos de investigación**

Elaborar perfiles del liderazgo e inteligencia emocional de los docentes normalistas.

Identificar los vínculos del liderazgo e inteligencia emocional con el perfil de egreso.

Preguntas de investigación

¿Cómo es el liderazgo emocional de los formadores de formadores?

¿cuáles son las cualidades que caracterizan la inteligencia emocional de los docentes normalistas?

¿Cuáles son los vínculos entre el liderazgo emocional, inteligencia emocional y el perfil de egreso?

### **Hipótesis**

H1. Entre el 80% y 90% de los docentes se caracterizan por sus capacidades y cualidades propias del liderazgo emocional.

H2. Hasta el 90% de los formadores de formadores son emocionalmente inteligentes.

H3. La inteligencia emocional de los formadores de formadores está fuertemente relacionada con el perfil de egreso de los docentes en formación.

### **Marco Teórico**

De acuerdo con Puigjaner (2018) el liderazgo emocional es la capacidad de gestionar y orientar las emociones para la consecución de un fin y tiene su origen en la inteligencia emocional de Goleman que se publicó en 1995. Cabe señalar, que, desde la perspectiva de Goleman, entre las cualidades del liderazgo emocional, figuran los componentes que dan forma a dicho liderazgo son:

- Autoconocimiento: Debes tomar consciencia de las propias emociones y de los pensamientos asociados a ellas.
- Autocontrol: Capacidad para gestionar esas emociones de forma apropiada; aplicación de estrategias de regulación y de generación de alternativas.
- Automotivación: Capacidad para encontrar en cada momento la fuente para superar obstáculos o dificultades, para fijarse y lograr objetivos, y superarse día a día.
- Empatía: Es la capacidad de sintonizar con las emociones ajenas, entenderlas y comprenderlas.
- Habilidades sociales: Es la capacidad para crear redes de relaciones y encontrar espacios comunes para alinear voluntades y orientarlas al logro de objetivos.

Además, el liderazgo emocional debe:

- ✓ Ayudar a identificar los estados de ánimo y sus causas.

- ✓ Facilitar la generación de alternativas a través de preguntas poderosas y diálogos apreciativos, que amplíen el ámbito en el que se dan esas emociones.
- ✓ Impulsar la empatía entre las personas que componen los equipos.

Según López, Zagal, y Lagos (2020):

Las competencias emocionales que maneja un líder docente deben estar a la vanguardia de las necesidades de la comunidad educativa, por cuanto favorecen el proceso de aprendizaje, ayudan a la resolución de los conflictos, a genera un clima de confianza en el aula y a mejorar la convivencia escolar entre docentes y estudiantes, ya que; estos factores se encuentran asociados con el nivel de satisfacción, calidad de la clase y el ambiente en el que se desarrolla, permitiendo crear fuertes vínculos socioemocionales entre los actores educativos (p. 10).

Cabe señalar que Alarcón, Fuentes y Armendáriz (2016), entre las dimensiones que se deben considerar para estudiar el liderazgo emocional destacan la toma de decisiones, motivación, relaciones humanas, solución de problemas, solución de conflictos, liderazgo pedagógico y manejo de grupos, además, de autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía, las destrezas sociales como parte de la inteligencia emocional (pp. 533-534).

En referencia a Goleman (1999), la inteligencia emocional, es aquella disposición que permite, tomar las riendas de los impulsos emocionales, comprender los sentimientos más profundos de los semejantes, además, de manejar amablemente las relaciones o desarrollar lo que Aristóteles denominara la infrecuente capacidad de «enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto» (p. 9).

Cabe señalar que Goleman establece que la inteligencia emocional aporta la clase de cualidades que más nos ayudan a convertirnos en auténticos seres humanos.

Ahora bien, para ser un auténtico líder es importante el dominio de las habilidades emocionales fundamentales, tal como lo establece Goleman, es decir, ser capaces de sintonizar con los sentimientos de las personas que nos rodean, poder manejar los desacuerdos antes de que se conviertan en abismos insalvables, tener la capacidad de entrar en el estado de «flujo» mientras trabajamos, etc. (p. 169).



De acuerdo con Cerrón (2013), la inteligencia emocional y el liderazgo es una relación necesaria. Para este autor, las características que define la inteligencia emocional es de competencia social porque existe una estrecha relación entre ambas variables puesto que la conciencia social orientada al liderazgo implica empatía y habilidades sociales que concluyen con la capacidad de orientar las emociones, es decir con un manejo es éstas podríamos conllevar al ejercicio del liderazgo, ayudando a los demás a obtener respuestas deseables, es necesario enfatizar el reconocimiento de emociones , necesidades y preocupaciones de los demás para orientar a mejorar la calidad de vida (p. 75)

Según Huanuco (2020), algunos autores afirman que cualquier estilo de liderazgo (autoritario, afiliativo, democrático, coaching, timonel, y visionario) poseen su origen en un componente de la inteligencia emocional, además de que los líderes más efectivos no solo siguen un estilo determinado, sino que logran adaptarse ... (p. 10).

También establece que:

La inteligencia emocional es predictora de como reaccionaria cada docente frente a situaciones que involucren a sí mismos, como problemas personales; a sus estudiantes, quienes son las personas a las que lideran; compañeros de trabajos, al trabajar en una organización tiene que tener habilidades que implique a pares; personal de rango superior, es propio de cada centro que exista personal que supervise a otros (p. 6)

Cabe señalar, que desde la perspectiva de Bisquerra y Pérez (2007), entre el conjunto de competencias emocionales (p. 64) que debe caracterizar a un buen líder destacan las siguientes (Ver tabla 1)

**Tabla 1.** Competencias socio-personales y técnico-profesionales

<b>CLASES DE COMPETENCIAS</b>	
<b>SOCIO-PERSONALES</b>	<b>TÉCNICO-PROFESIONALES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivación.</li> <li>- Autoconfianza.</li> <li>- Autocontrol.</li> <li>- Paciencia.</li> <li>- Autocrítica.</li> <li>- Autonomía.</li> <li>- Control del estrés.</li> <li>- Asertividad.</li> <li>- Responsabilidad.</li> <li>- Capacidad de toma de decisiones.</li> <li>- Empatía.</li> <li>- Capacidad de prevención y solución de conflictos.</li> <li>- Espíritu de equipo.</li> <li>- Altruismo.</li> <li>- .....</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominio de los conocimientos básicos y especializados.</li> <li>- Dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión.</li> <li>- Dominio de las técnicas necesarias en la profesión.</li> <li>- Capacidad de organización.</li> <li>- Capacidad de coordinación.</li> <li>- Capacidad de gestión del entorno.</li> <li>- Capacidad de trabajo en red.</li> <li>- Capacidad de adaptación e innovación.</li> <li>- .....</li> </ul>

Fuente: Bisquerra y Pérez (2007)

Respecto al perfil de egreso del plan 2022, se constituye por dos pilares: El perfil general y el perfil profesional. El perfil general es el marco filosófico que define las capacidades que todas las estudiantes y los estudiantes de las escuelas normales deben adquirir y desarrollar, independientemente de la entidad federativa y licenciatura que estudien. El perfil profesional se refiere a las capacidades que las estudiantes y los estudiantes deben desarrollar en función de la naturaleza propia de una licenciatura, el nivel educativo en el que se incorporará al servicio profesional, la edad y madurez biológica, cognitiva y emocional de las alumnas y alumnos, los contenidos de los programas de estudio que debe conocer y desarrollar como profesional de la educación pública. Ambos establecen las capacidades que se expresan en dominios de saber y desempeños docentes a lo largo de su formación en la licenciatura (DGESUM, 2022).

Para esta revisión, solo se consideró el perfil profesional y un extracto de este por cuestiones relacionadas a la extensión de la ponencia. El profesional se conforma por lo siguiente:

- Se conduce de manera ética, desde un enfoque de derechos humanos y derechos de la infancia, ante la diversidad de situaciones que se presentan en su desarrollo personal y en la práctica profesional.
- Caracteriza la diversidad de la población escolar que atiende, considerando la modalidad, sus contextos socioculturales y niveles de desarrollo cognitivo,

psicológico, físico y socioemocional, para establecer una práctica docente situada e incluyente.

- Colabora con las familias y la comunidad generando acciones que favorezcan su participación en la toma de decisiones para atender problemáticas que limiten el desarrollo integral educativo de las niñas y los niños.
- Desarrolla la sensibilidad y la valoración por las manifestaciones culturales, los lenguajes artísticos y la literatura para generar espacios para la expresión y apreciación artística y literaria en las niñas y niños de primaria.
- Reconoce el valor que tiene la educación física a partir del juego, el deporte y la recreación para el desarrollo motriz, el cuidado de la salud y la prevención de enfermedades.
- Analiza críticamente el Plan y programas de estudio vigentes para comprender sus fundamentos, la forma en que se articulan y mantienen tanto congruencia interna como con otros grados y niveles de la educación básica.
- Diseña y desarrolla planeaciones didácticas situadas desde una interculturalidad crítica, considerando el Plan y los programas de estudio vigentes para la educación primaria.
- Diseña y desarrolla propuestas de atención educativa para niños y niñas de grupos multigrado.
- Desarrolla una cultura digital para generar procesos de aprendizaje significativo, colaborativo e incluyente en diferentes escenarios y contextos.
- Evalúa su trabajo docente y el desempeño de los niños y las niñas para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa y mejorar o reorientar los procesos de aprendizaje desde una perspectiva incluyente.
- Aplica la investigación educativa como proceso complejo, continuo y crítico que permite reconocer la realidad sociocultural de los niños y los niños de primaria, para hacer una intervención pertinente en situaciones educativas diversas.
- Desarrolla su capacidad de agencia para intervenir en el ámbito pedagógico, organizativo, administrativo y comunitario desde la gestión escolar.

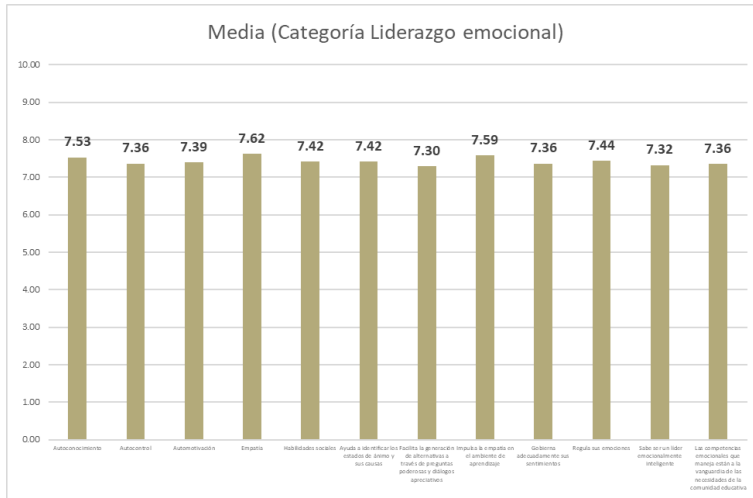
## Metodología

El enfoque de la investigación es cuantitativo, el paradigma es positivista. Respecto al método es inductivo y el diseño es correlacional. El tipo de la investigación es descriptiva y explicativa. La recolección de datos se realizó mediante la técnica de la encuesta, a través del tres cuestionarios que se aplicaron a los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar plan 2022, y las licenciaturas en educación primaria planes 2018 y 2022. Para los ítems de las categorías “Liderazgo emocional e Inteligencia emocional”, se consideró el mismo marco teórico para ambas licenciaturas, sin embargo, para la categoría relacionada con el perfil de egreso se diseñó a partir de lo que se estable en cada uno de los planes de estudio. Para esta ponencia, solo se consideraron los datos de los 68 docentes en formación del primero y 53 del segundo grado de la Licenciatura en Educación Primaria del plan 2022 de la Escuela Normal Oficial “Dora Madero”. La recolección de datos fue mediante un cuestionario en línea con cuatro ejes de análisis (Liderazgo emocional, inteligencia emocional, Capacidades éticas, valores y actitudes que constituyen el ser docente y otras capacidades, conocimientos, y saberes pedagógicos), los cuales se organizaron por categorías y variables que se midieron en la escala de 0 a 10. El análisis fue mediante la correlación de Pearson. El valor del Alfa de Cronbach se ubicó en 0.996 con un nivel deseado de confianza: 95% y posible nivel de error en la representatividad de la muestra del 5%.

## Resultados

Respecto a las capacidades y cualidades del liderazgo emocional de los docentes normalistas, se seleccionaron las variables más altas a partir de los valores del puntaje Z y la media correspondiente. En el gráfico 1, se puede observar que las medias oscilan entre 7.30 y 7.62 en la escala de 0 a 10.

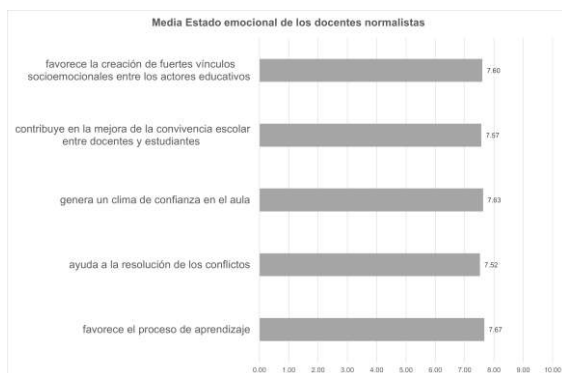
**Gráfico 1.** Perfil del liderazgo emocional de los docentes normalistas.



La tendencia de datos indica que los docentes normalistas, a través de su liderazgo emocional, están impulsando la empatía en el ambiente de aprendizaje; regulando sus emociones en los diversos contextos que intervienen e interactúan; su

Autoconocimiento, les está permitiendo tomar consciencia de sus propias emociones y de los pensamientos asociados a ellas; la Automotivación que tienen, les permite tener la capacidad de encontrar en cada momento la fuente para superar obstáculos o dificultades, para fijarse y lograr objetivos, y superarse día a día en los ambientes de aprendizaje, además, de que sus Habilidades sociales, les permite crear redes de relaciones y encontrar espacios comunes para alinear voluntades y orientarlas al logro de objetivos; el Autocontrol que les distingue, lo evidencian mediante su capacidad para gestionar esas emociones de forma apropiada; también están demostrando que aplican estrategias de regulación y de generación de alternativas; finalmente, Saben ser buenos líderes emocionalmente inteligentes.

**Gráfico 2** Estado emocional de los docentes normalistas



En relación con el estado emocional de los formadores de docentes, ver gráfico 2, este está favoreciendo el proceso de aprendizaje, la creación de fuertes vínculos socioemocionales entre los actores educativos, además, está contribuyendo en la mejora de la convivencia escolar entre

docentes y estudiantes, en la ayuda a la resolución de los conflictos y en la generación de un clima de confianza en el aula. Así mismo, en las dimensiones del liderazgo emocional,

particularmente las relacionadas con la forma en que están ejerciendo el liderazgo está impactando en la Motivación, el Liderazgo pedagógico, en la Solución de conflictos y de problemas, en el manejo del grupo, la Toma de decisiones asertivas en las Relaciones humanas que se establecen con los docentes en formación.

**Gráfico 3** Perfil de inteligencia emocional de los docentes normalistas



Del total observado en la Inteligencia emocional, fundamentalmente basados en la visualización de las medias para hacerse una idea más aproximada de la realidad de los formadores de formadores, se demuestra que tienen la capacidad de poder motivarlos (estudiantes) y

cooperar con ellos, Maximizar los esfuerzos de los demás hacia el logro de una meta, Manejar amablemente las relaciones, Dominan las habilidades emocionales fundamentales, además, de que están logran mantener la motivación entre los estudiantes, Demuestran su capacidad de orientar las emociones (Empatía y habilidades sociales), Enfatizan en el reconocimiento de emociones, necesidades y preocupaciones de los docentes en formación, también Sintonizan con los sentimientos de las personas que les rodean, Tienen la habilidad para identificar, evaluar y controlar las emociones de sí mismos (Docentes) y de los demás (estudiantes) y Manejar los desacuerdos antes de que se conviertan en abismos insalvables. Los resultados de esta categoría indican que los docentes normalistas movilizan su inteligencia emocional en el rango de 7.38 a 7.62 en una escala a de 0 a 10.

Producto del análisis de Pearson entre los ítems de las cuatro categorías, Liderazgo emocional, Inteligencia emocional, Perfil general y Perfil profesional, la gran mayoría de los coeficientes de correlación fueron valores positivos muy fuertes +0.90, además, entre las variables de la misma categoría fueron sumamente altos y muy escasas las correlaciones menores a 0.90 y siempre fueron mayores 0.80. El estudio correlacional demuestra que



existen correlaciones muy significativas entre el Liderazgo e Inteligencia emocional con el perfil de egreso. De la primera categoría, Liderazgo emocional, *cuya variable fue calculada con sus 12 ítems*, la gran mayoría de los valores del coeficiente de correlación fueron mayores a  $r=.700$ , tal como se muestra en la ilustración 1. La correlación más alta fue con *“Se conduce de manera ética, desde un enfoque de derechos humanos y derechos de la infancia, ...”*  $r=.868, p<.01$ , seguida de  $r=.793, p<.01$  con *“Desarrolla su capacidad de agencia para intervenir en el ámbito pedagógico, organizativo, administrativo y comunitario desde la gestión escolar”*. La más baja fue de  $r=.680, p<.01$  con la variable *“Desarrolla una cultura digital para generar procesos de aprendizaje significativo, colaborativo e incluyente en diferentes escenarios y contextos”*, empero, los resultados demuestran que como categoría, el Liderazgo emocional esta significativamente relacionado con la totalidad del perfil profesional, lo cual es claro indicio de que las capacidades y cualidades del liderazgo emocional de los docentes normalistas tienen vínculos positivos considerables a muy fuertes.

**Ilustración 1.** Coeficientes de correlación de la categoría liderazgo emocional y perfil profesional

		Se conduce de manera ética, desde un enfoque de derechos humanos y derechos de la infancia, ante la diversidad de situaciones que se presentan en su desarrollo personal y en la práctica profesional.	Caracteriza la diversidad de la población escolar que atiende, considerando la modalidad, sus contextos socioculturales y niveles de desarrollo cognitivo, psicológico, físico y socioemocional, para establecer una práctica docente situada e incluyente.	Colabora con las familias y la comunidad generando acciones que favorezcan su participación en la toma de decisiones para atender problemáticas que limitan el desarrollo integral educativo de las niñas y los niños.	Desarrolla la sensibilidad y la valoración por las manifestaciones culturales, los lenguajes artísticos y la literatura para generar espacios para la expresión y apreciación artística y literaria en las niñas y niños de primaria.	Reconoce el valor que tiene la educación física a partir del juego, el deporte y la recreación para el desarrollo motor, el cuidado de la salud y la prevención de enfermedades.	Analiza críticamente el Plan y programas de estudio vigentes para comprender sus fundamentos, la forma en que se articulan y mantienen tanto congruencia interna como con otros grados y niveles de la educación básica.	Diseña y desarrolla planeaciones didácticas situadas desde una interculturalidad crítica, considerando el Plan y los programas de estudio vigentes para la educación primaria	Diseña y desarrolla propuestas de atención educativa para niños y niñas de grupos multigrado.	Desarrolla una cultura digital para generar procesos de aprendizaje significativo, colaborativo e incluyente en diferentes escenarios y contextos.	Evalúa su trabajo docente y el desempeño de los niños y las niñas para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa y mejorar o reorientar los procesos de aprendizaje desde una perspectiva incluyente.	Aplica la investigación educativa como proceso complejo, continuo y crítico que permite reconocer la realidad sociocultural de los niños y los niños de primaria, para hacer una intervención pertinente en situaciones educativas diversas.	Desarrolla su capacidad de agencia para intervenir en el ámbito pedagógico, organizativo, administrativo y comunitario desde la gestión escolar.
<b>LIDERAZGO EMOCIONAL</b>	Correlación de Pearson	<b>.868**</b>	<b>.770**</b>	<b>.761**</b>	<b>.757**</b>	<b>.773**</b>	<b>.776**</b>	<b>.778**</b>	<b>.789**</b>	<b>.680**</b>	<b>.777**</b>	<b>.778**</b>	<b>.793**</b>
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	121	121	121	121	121	121	120	121	120	121	121	121



Ahora bien, respecto a los coeficientes de la categoría “Inteligencia emocional”, cuya variable se calculó con sus 11 ítems, con el mismo perfil profesional de egreso, los valores fueron vínculos cercanos a/o muy fuertes y uno en casi perfecto. Es importante destacar que la variable “Se conduce de manera ética, desde un enfoque de derechos humanos y derechos de la infancia, ...” obtuvo “ $r=.990$ ,  $p<.01$ ”, ver Ilustración 2, lo que es un significativo hallazgo porque este mismo obtuvo la correlación más alta con el Liderazgo emocional. En 10 de las 12 variables los coeficientes fueron cercanos a muy fuerte, y solo el ítem “Desarrolla una cultura digital para generar procesos de aprendizaje significativo, colaborativo e incluyente en diferentes escenarios y contextos” el vínculo fue de “ $r=.746$ ,  $p<.01$ ” correlación positiva considerable. Tanto los valores de las categorías “Liderazgo emocional” e “Inteligencia emocional”, demuestran que existen desde correlaciones positivas moderadas, muy fuertes y hasta casi perfectas con el perfil profesional de egreso de los docentes en formación.

**Ilustración 2** Coeficientes de correlación de la categoría inteligencia emocional y perfil profesional

		Se conduce de manera ética, desde un enfoque de derechos humanos y derechos de la infancia, ante la diversidad de situaciones que se presentan en su desarrollo personal y en la práctica profesional.	Caracteriza la diversidad de la población escolar que atiende, considerando la modalidad, sus contextos socioculturales y niveles de desarrollo cognitivo, psicológico, físico y socioemocional, para establecer una práctica docente situada e incluyente.	Colabora con las familias y la comunidad generando acciones que favorezcan su participación en la toma de decisiones para atender problemáticas que limiten el desarrollo integral educativo de las niñas y los niños.	Desarrolla la sensibilidad y la valoración por las manifestaciones culturales, los lenguajes artísticos y la literatura para generar espacios para la expresión y apreciación artística y literaria en las niñas y niños de primaria.	Reconoce el valor que tiene la educación física a partir del juego, el deporte y la recreación para el desarrollo motor, el cuidado de la salud y la prevención de enfermedades.	Analiza críticamente el Plan y programas de estudio vigentes para comprender sus fundamentos, la forma en que se articulan y mantienen tanto congruencia interna como con otros grados y niveles de la educación básica.	Diseña y desarrolla planeaciones didácticas situadas desde una interculturalidad crítica, considerando el Plan y los programas de estudio vigentes para la educación primaria	Diseña y desarrolla propuestas de atención educativa para niños y niñas de grupos multigrado.	Desarrolla una cultura digital para generar procesos de aprendizaje significativo, colaborativo e incluyente en diferentes escenarios y contextos.	Evalúa su trabajo docente y el desempeño de los niños y las niñas para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa y mejorar o reiniciar los procesos de aprendizaje desde una perspectiva incluyente.	Aplica la investigación educativa como proceso complejo, continuo y crítico que permite reconocer la realidad sociocultural de los niños y los niños de primaria, para hacer una intervención pertinente en situaciones educativas diversas.	Desarrolla su capacidad de agencia para intervenir en el ámbito pedagógico, organizativo, administrativo y comunitario desde la gestión escolar.
<b>INTELIGENCIA EMOCIONAL</b>	Correlación de Pearson	<b>.990**</b>	<b>.866**</b>	<b>.864**</b>	<b>.840**</b>	<b>.848**</b>	<b>.866**</b>	<b>.843**</b>	<b>.854**</b>	<b>.746**</b>	<b>.840**</b>	<b>.841**</b>	<b>.846**</b>
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	121	121	121	121	121	121	120	121	120	121	121	121

## Discusión y conclusiones

Evidentemente, las capacidades y cualidades del liderazgo emocional de los docentes normalistas, el estado y su Inteligencia emocionales esta fuerte y significativamente vinculado con el desarrollo del perfil de egreso de los docentes en formación, integrado por el perfil profesional y el perfil general.

Respecto a las hipótesis planteadas,  $H_1$ . Entre el 80% y 90% de los docentes se caracterizan por sus capacidades y cualidades propias del liderazgo emocional, los resultados descriptivos refutan la hipótesis, porque solo el 74.53% de ellos, según la percepción de los docentes en formación, las evidencian. En razón de la  $H_2$ . Hasta el 70% de los formadores de formadores son emocionalmente inteligentes, los datos aportan para aceptarla, en virtud de que 75.07% son emocionalmente inteligentes. Finalmente se postuló en  $H_3$ . La inteligencia emocional de los formadores de formadores está fuertemente relacionada con el perfil de egreso de los docentes en formación, las múltiples correlaciones con los correspondientes coeficientes que van desde moderados, muy fuertes y hasta uno casi perfecto, determinan que se acepta la hipótesis.

Al elaborar los perfiles del liderazgo e inteligencia emocional de los docentes normalistas, a partir de la percepción que tienen los docentes en formación, fue posible responder Cómo es el liderazgo emocional de los formadores de formadores y cuáles son las cualidades que caracterizan la inteligencia emocional de los docentes normalistas, además, de identificar los vínculos entre el liderazgo emocional, inteligencia emocional y el perfil de egreso. Los múltiples vínculos y los fuertes coeficientes demuestran que el liderazgo e inteligencia emocional están significativamente relacionados con el desarrollo del perfil de egreso de los futuros docentes.

Es importante destacar, que los resultados también indican que el nivel de liderazgo e inteligencia emocional son de moderados a altos, más no óptimos, por lo que la comunidad normalista debe fortalecer, entre otros aspectos, los cinco elementos clave que postula Goleman (Autoconocimiento, Autorregulación, Automotivación, Empatía y habilidades sociales), además, de hacer énfasis en los cuatro tipos de la inteligencia emocional (la Autoconsciencia, el Autocontrol, la Conciencia social y empatía y las Habilidades sociales).

El desarrollo del perfil de egreso, en el marco de la acreditación de las capacidades éticas, valores y actitudes que constituyen el ser docente, así como los conocimientos y saberes pedagógicos involucrados en los desempeños de los futuros docentes no deben estar basados solamente en reacciones emocionales, sino en decisiones que sean

consecuencia de la práctica de la inteligencia emocional de los formadores de formadores, de tal manera, que se garantice que dicho perfil sea real, y que no se limite u obstaculice su desarrollo por sesgos en la evaluación de las capacidades, conocimientos y saberes.

La influencia de la dimensión emocional no es un factor único y determinante en el perfil de egreso, por ello, se debe asegurar la aplicación eficiente de las normas de acreditación, fomentar la inclusión educativa, la formación continua en el trabajo colegiado y la flexibilidad curricular y académica, sin que ello implique que dicha flexibilidad sea un proceso infinitivo.

## Referencias

Alarcón, D., Fuentes, R., & Armendáriz, H. (2018). La influencia de la inteligencia emocional en el estilo de liderazgo. *REDIECH*, 529-538.

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10( ), 61-82.

Cerrón Bruno, N. P., (2013). Inteligencia emocional y liderazgo, una relación necesaria. *Horizonte de la Ciencia*, 3(4), 71-76.  
<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2013.4.63>

Garzón, I. V., Sinclay, A. G. P. y Gutiérrez, Y. V. (2021). Liderazgo en salud desde la perspectiva del Neuroliderazgo. *INFODIR*, 17(36), 33-48.

Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia emocional*. Barcelona: Paidós.

Huanuco, K. (2020). Universidad San Ignacio de Loyola. Obtenido de Facultad de Humanidades: <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/8f580d84-c8c3-4fc2-8cea-8e735106519d/content>

López, V., Zagal, E., & Lagos, N. (2020). Competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una reflexión desde la pedagogía contemporánea. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(1), 149-160.

Puigjaner, E. (10 de diciembre de 2018). Montaner. Obtenido de <https://montaner.com/blog/liderazgo-emocional/>

## Prácticas de algunos padres de familia para fomentar la autonomía de sus hijos e hijas en el entorno familiar

Yuliana Corona Vázquez

corona.yuliana.0529@gmail.com

Cecilia Medel Villafaña

cmedelv@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de Irapuato

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

La educación en México enfrenta numerosos desafíos, incluyendo la evolución del currículo y los cambios sociales, lo que requiere nuevas líneas de investigación. Este trabajo de enfoque cualitativo tiene como propósito comprender las prácticas que algunos padres de familia de una escuela del centro del país llevan a cabo para fomentar la autonomía de sus hijos e hijas en el entorno familiar. A través de un estudio fenomenológico, se analizan las concepciones de los padres sobre la autonomía, se identifican las actividades que la promueven y se determina el estilo de crianza predominante. Por lo cual, se destaca el papel de los padres en la educación. Según León (2011), la escuela y la familia son instituciones fundamentales en la formación de los niños como ciudadanos. El análisis del material empírico mostró la existencia de cuatro categorías: el espacio seguro, la influencia de la felicidad familiar, el conocimiento de los intereses y habilidades de los hijos, y el manejo de la frustración. Estos elementos subrayan la importancia de la autonomía en el desarrollo integral de los niños y su preparación para enfrentar desafíos con confianza y habilidades decisorias.

**Palabras Clave:** Autonomía, padres de familia, crianza, infancia.

#### Planteamiento del problema

La autonomía es un concepto polisémico cuya arbitrariedad está sujeta al contexto en el que se utilice, ya sea dentro de lo financiero, lo fiscal, lo personal, lo social, lo educativo,

entre otros (Avelar, 2020). Etimológicamente el término "autonomía" se deriva de las palabras griegas auto (por sí mismo) y nomos (ley), sugiriendo la capacidad de un individuo para vivir de acuerdo con sus propias reglas y autogobernarse (Mora, 2004, citado en Sánchez, 2009). Es crucial entender que la autonomía abarca mucho más de lo que se ha presentado. Algunos autores la definen como el proceso de ayudar a las personas a descubrir quiénes son, qué desean hacer y alcanzar sus metas personales (Arias, 2019). También implica la capacidad de satisfacer necesidades biológicas y fisiológicas sin depender de otros (Mayorga et al., 2019). La autonomía denota un grado de libertad e independencia, guiando nuestras acciones en los ámbitos conductual, cognitivo y emocional, siempre motivados por el interés innato de conocer el mundo circundante (Mena, 2018).

La construcción de la autonomía requiere la colaboración entre familia y escuela, ambos actores esenciales en el desarrollo de la identidad. Maldonado (2017) sugiere que los docentes deben adoptar roles de motivadores, facilitadores del conocimiento y creadores de ambientes seguros y de confianza, semejantes a los roles de la familia en el hogar. Conocer los hábitos y actividades familiares permite a los docentes alinear la dinámica escolar con la familiar para obtener mejores resultados (Mayorga et al., 2019).

La importancia de investigar sobre la autonomía se evidenció desde la experiencia en el último año de prácticas profesionales en la licenciatura en educación primaria, donde se logró observar que en primaria baja los alumnos de una escuela urbana de la ciudad de Irapuato Guanajuato, tenían poca capacidad para resolver problemas simples, además que de acuerdo a los resultados en autonomía, en la evaluación estatal RIMA 2022-2023 en Guanajuato, donde de 213 alumnos evaluados de esa institución, 41 alumnos tenían un nivel avanzado y 101 alumnos se encontraban en un nivel inicial. Evidenciando la importancia de comprender sobre el desarrollo de la autonomía desde el hogar, para posteriormente, trabajarla en el aula.

Tanto padres como docentes desempeñan roles cruciales en la vida de los niños, cada uno desde su contexto específico. Los padres deben evitar la sobreprotección, permitiendo a los hijos explorar el mundo de manera segura. Por su parte, los docentes

deben fomentar la confianza y otorgar mayor libertad en el aula, ampliando las actividades sin perder el control (Cantos, 2018).

La autonomía no es una habilidad innata, sino que se construye mediante la socialización con el entorno, involucrando tanto a la familia como a la escuela. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) que es el actual plan de estudios busca formar ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico, capaces de construir su propio futuro en sociedad (SEP, 2023). Lo que requiere una colaboración estrecha entre la escuela y el hogar, estableciendo una sinergia en la que ambas partes comprendan y complementen las acciones del otro (Mayorga et al., 2019).

Aunque existen diversas estrategias conocidas para desarrollar la autonomía en el ámbito escolar, su eficacia puede aumentar significativamente cuando se dispone de un conocimiento detallado de las prácticas que se llevan a cabo en el entorno familiar. En este contexto, la investigación educativa adquiere una relevancia primordial al crear un puente entre el hogar y la escuela.

Por tanto, para la siguiente investigación tiene como propósito:

- Comprender las prácticas que algunos padres de familia de una escuela primaria del centro del país realizan con sus hijos de primer grado, para favorecer la autonomía en el entorno familiar.

### **Marco teórico**

El constructivismo, como corriente de aprendizaje, ha sido ampliamente abordado por diversos autores, destacando entre ellos Jean Piaget. Este autor centró su atención en entender los elementos que constituyen la inteligencia, fundamentando su teoría en el desarrollo cognitivo y en las funciones elementales que intervienen en este proceso. Piaget postuló que el aprendizaje es una reorganización de las estructuras cognitivas en cada etapa del desarrollo del individuo, basada en la experiencia y la reestructuración de los esquemas mentales existentes (Saldarriaga et al., 2016).

Además, Piaget propuso la teoría de la autonomía moral e intelectual, siendo la base como se desarrolla a partir del conocimiento existente y las experiencias vividas. Si bien,



Piaget construye esta teoría, es Kamii (1982), quien la aborda desde una perspectiva educativa y define la autonomía como la capacidad de pensar críticamente por uno mismo, considerando múltiples puntos de vista tanto en el ámbito moral como en el intelectual.

La autonomía moral, determinada por las normas y leyes sociales, se aprende a través de la interacción constante con iguales y figuras de autoridad, al tomar decisiones que involucran a los demás. Una persona con autonomía moral tiene la capacidad de discernir entre el bien y el mal, de actuar conforme a lo que considera correcto (Kamii, 1982). Por otro lado, quien tiene autonomía intelectual, según Kamii (1982), se caracteriza por “ser un pensador crítico que sostiene opiniones propias y las mantiene incluso cuando estas no coinciden con las de figuras de autoridad, como padres y maestros” (p. 11). Lo que es igual a seguir sus ideales, aun cuando estos difieran de los de sus pares, superiores o grupos cercanos. No obstante, esto no significa que la persona deba ser inflexible; al contrario, la autonomía intelectual también abarca la capacidad de reconsiderar y modificar sus opiniones e ideas a partir de argumentos convincentes presentados por otros. Esta dualidad permite un desarrollo continuo y adaptativo del pensamiento crítico.

Bandura, por su parte, expresa que la información adquirida a lo largo de la vida moldea la manera de pensar, sentir y actuar de una persona (Jarra et al., 2018) e identifica tres elementos clave: 1) el determinismo recíproco, que implica reconocer la influencia del ambiente en la conducta del individuo; 2) aprendizaje observacional y modelado, que es reconocer que los modelos refuerzan la conducta; 3) los procesos que influyen en el aprendizaje son cuatro: la atención al mundo, retención, reproducción y motivación. Estos elementos son fundamentales para el desarrollo de la personalidad, y Bandura subraya el papel crucial que desempeñan tanto la escuela como el hogar. La escuela proporciona un entorno estructurado para el aprendizaje y la interacción social, mientras que el hogar es el primer contexto en el que los niños empiezan a explorar y comprender el mundo. En consecuencia, el ambiente familiar y la orientación de los padres son esenciales para que los niños desarrollen una personalidad sana y adaptativa.



## Metodología

Este trabajo de investigación tiene un enfoque cualitativo, cuya finalidad es comprender los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos involucrados (Sandi, 2003, citado en Bisquerra et al., 2009). En este contexto, se optó por emplear el método fenomenológico, que tiene como propósito explorar, describir y comprender las experiencias de las personas respecto a un fenómeno, y descubrir los elementos comunes de tales vivencias (Hernández et al., 2014, p. 493). Este método permite una exploración profunda y significativa de las experiencias, pensamientos y acciones de los padres de familia en relación con la autonomía y crianza de sus hijos. Dado que la fenomenología es un método interpretativo, es indispensable la "reducción de prejuicios y la reducción eidética" (Fermoso, 1989, p. 130).

En concordancia con el método fenomenológico, se empleó la entrevista como técnica de investigación. La entrevista cualitativa, acorde con el enfoque, se caracteriza por ser íntima, flexible y abierta, donde la relación entre el sujeto y el investigador es fundamental (Maxwell, 2019), utilizando un guion de entrevista como instrumento de apoyo para cumplir con los objetivos de la investigación (Baena, 2017).

La entrevista se llevó a cabo con un grupo compuesto por cuatro mujeres en sus treintas, quienes son madres de familia de algunos alumnos de 1° A de la escuela arriba mencionada, que es una primaria de organización completa, ubicada en una colonia de nivel medio alto de Irapuato, Guanajuato, y que tiene muy buen prestigio en la ciudad. Estas participantes cuentan con estudios universitarios, con un matrimonio mayor a 10 años y manifiestan tener una situación económica estable. Tienen un máximo de dos hijos. Además, desempeñan sus funciones laborales a tiempo parcial desde sus hogares, y asumen el rol principal en el cuidado de sus hijos. Estas madres fueron elegidas por sugerencia de la maestra titular del grupo.

## Resultados

Los resultados aquí expuestos son la culminación del análisis de datos a través del manejo de la información propuesto por Van Manen (2003) y Fermoso (1988) en cuanto a las fases de liberación de prejuicios, descripción, interpretación y texto fenomenológico, que apoyó

el proceso de análisis la reducción de datos, que incluye el uso de material bruto, datos parcialmente procesados y datos codificados; la presentación de datos y conclusiones/verificaciones. Finalmente, se abordó la presentación de los hallazgos a través de diagramas y textos, como recomiendan Huberman y Miles(1994).

Los hallazgos están sujetos a un contexto de ambiente favorable, bajo un estilo de crianza mayormente democrático. Donde se ve a la autonomía como una herramienta para enfrentar un mundo que no está enamorado de los hijos y los ve como uno más. Las categorías que se identificaron en el material empírico, que permiten comprender la práctica de los padres de familia para favorecer la autonomía en sus hijos son las siguientes:

*Espacio seguro.* El espacio seguro implica más que cumplir con normativas sociales, económicas o físicas, se refiere también a un refugio emocional y psicológico. Como lo expone Freire, et, al (2007) “la familia es abordada como un refugio en un mundo que no tiene corazón” (p.2) Lo que implica ser capaz de proteger a sus hijos, dándole las herramientas necesarias para afrontar la vida.

Para generar un espacio seguro, se debe construir también, un espacio para la negociación lo que implica dejar que el niño exponga sus intereses, inquietudes y necesidades para ser tomadas a consideración en la toma de decisiones en el hogar, “se considera como una técnica para resolver conflictos, que consiste en que las partes involucradas en un conflicto puedan con apoyo del diálogo llegar a un acuerdo donde las dos partes estén conformes” (Reyes, 2022, p. 68), como se aprecia a continuación:

Cuando iniciamos la primaria, le decía vamos a hacer la tarea y me tardaba a veces hasta dos horas (...) hasta que una vez me dijo “No mamá, ¿puedo hacer la tarea después de natación? de verdad la hago rápido” y yo bueno, órale pues, (...) y entonces empezamos a hacer ese cambio. (E2, 2023, p. 2)

Para generar este espacio, se deben considerar algunos aspectos importantes como: respetar las decisiones que tomen los hijos, ofreciendo opciones aceptables para los adultos y siempre sobreponer el bienestar del niño.

Por otro lado, dentro del espacio seguro, se debe tener la apertura de ayudar a comprender lo nuevo, los cambios y lo prohibido, fomentando la curiosidad, que

inevitablemente conduce a preguntas que ayudan a establecer comunicación y relación entre los adultos, el aprendizaje y el lenguaje, lo que ayuda a la reflexión y a la comprensión del mundo que les rodea (Burgos y Delgadillo, 2003 citado en Candelas, 2011, p. 113).

A la par, al construir espacios seguros, se promueve la motivación que está “unida a las emociones y surge del autocontrol, significa ser aplicado, ser constante, perseverante, tener resistencia ante la frustración” (Dueñas, 2002, p.87). La motivación influye en la toma de decisiones, dando dirección a las mismas, además de estar influenciada por factores internos y externos.

*Felicidad Familiar.* La felicidad familiar se trata de una meta que debe ser perseguida activamente por todos los miembros que conforman la unidad familiar (Hernández, 2018, p.187). Construir esta felicidad requiere un esfuerzo continuo y dedicación diaria; no es solamente responsabilidad de los padres, sino de cada individuo que integra la familia. A continuación, se muestra un ejemplo:

Entonces sí, ay, no sé, yo si soy una mamá feliz, jejejeje la verdad que sí, y creo que, pues siento que se refleja en mis hijas (...) entonces, trato de buscar, qué es lo que les gusta, qué es lo que quieren hacer, qué actividades si les gustan, qué actividades no, y cómo lo puedo cambiar para una actividad que yo necesito hacer, ellas también se acoplen a mí, tratar de buscar esa armonía para no estar en el conflicto. (E3, 2023, p.12)

Para lograr esta felicidad familiar, es fundamental alcanzar la felicidad individual. En este sentido, la familia debe ser percibida como un entorno que propicie el crecimiento personal de todos sus miembros, permitiéndoles alcanzar su máximo potencial y, en consecuencia, ser una fuente constante de alegría y felicidad (Dosil, 2018, p.14). Esto implica que la felicidad familiar está estrechamente ligada a la felicidad individual de cada uno de sus miembros, destacando así la importancia de cultivar el bienestar emocional y psicológico tanto a nivel individual como colectivo dentro del núcleo familiar.

El nivel de felicidad familiar está estrechamente ligado a las condiciones circunstanciales en las que se desarrolla. Como señala Beytía (2016), esta relación se evidencia en diferentes categorías: 1) las características de los padres, 2) la dinámica interna

de las relaciones familiares, y 3) el momento específico en el que se encuentra el vínculo familiar.

Algunos aspectos identificados para construir la felicidad familiar implican una buena organización familiar, siendo el plan por medio del cual se organiza a la familia no únicamente para satisfacer las necesidades de la cotidianidad, sino también para las futuras.

Apoyado en lo anterior, una estrategia que favorece la felicidad familiar es el establecimiento de rutinas, factor de protección promotor del bienestar de la familia, que incrementa el sentido de seguridad, pertenencia, estabilidad, cohesión y satisfacción, reforzando las habilidades sociales en los niños (Migliorini, et al, 2011).

Otro aspecto considerado en la felicidad familiar, es dejar hacer a los niños, lo que implica darle el poder de realizar actividades independientes, generando un sentido de competencia para controlar sus propias acciones y les brinda la oportunidad de hacerse responsables de sus acciones y decisiones (Villanueva, et al, 2011). Se puede apoyar a partir de no brindar respuestas o soluciones apresuradas, brindar sugerencias en lugar de instrucciones y explicando-haciendo.

*Conocer a los hijos e hijas:* Conocer a los hijos y hacerlo de manera consciente, ayuda a favorecer la autonomía de los mismos. En esta se destaca conocer aspectos primordiales del niño como reconocer sus logros y dificultades teniendo presentes siempre sus limitaciones, habilidades y avances que tiene día con día. Al mismo tiempo, se identifica que una forma de establecer vínculos familiares se hace a través de mostrar iniciativa por conocer los gustos e intereses del niño. Dicha acción implica trabajo de parte de los padres de familia y contribuye a plantear una mejor ruta de lo que pueden o no hacer con las capacidades que tienen en el momento, reconociendo y trabajando su autonomía de manera constante.

Dentro de lo que se debe conocer de los hijos son las limitaciones que enfrenta tanto físicas, mentales, organizacionales, entre otras que limitan el proceso hacia alguna acción determinada; así como las habilidades y capacidades que son adquiridas a partir de un esfuerzo determinado. Además de reconocer aquellos pequeños avances y logros que

obtiene el niño, dando incluso la oportunidad de retroceder en su progreso sin sentir culpas.

Como se aprecia a continuación:

Le toca tender la cama, le toca recoger su ropa, le tocan los juguetes, son que haceres o bueno, son estas actividades que a él le toca hacer. Que sí, los hace a como él puede, y soy consciente. (E2, 2023, p.6)

Otro de los aspectos necesarios sobre conocer a los hijos, implica adentrarse en sus gustos e intereses, no solo por el vínculo emocional que se forma cuando los padres se involucran en los intereses del niño, sino también porque este vínculo permite encontrar nuevas pasiones.

*Manejo de la Frustración.* En esta categoría se identificó la importancia de saber reaccionar ante la frustración de los hijos, promoviendo siempre la búsqueda de soluciones a problemas y retos, empezando por lo cotidiano, para posteriormente puedan afrontar situaciones más complejas donde deban tomar decisiones de manera informada, consciente y considerando las consecuencias de sus propias decisiones. De tal manera que el papel de los padres es orientar, brindar ayuda parcial cuando lo soliciten y sobre todo otorgar realismo a las situaciones. Por lo que se identifica que la autonomía de sus hijos se desarrolla cuando se enfrentan al mundo real.

Mamá es que este, es que perdí mi lápiz y me la acabas de comparar y ya le digo: “a ver, no pasa nada, ¿sabes dónde lo dejaste la última vez?” “no mamá, no me acuerdo”, “a ver, tranquila, no pasa nada, ¿qué puedes hacer?” “pues es que tendremos que comprar otro” le digo “no, acuérdate que ahí tenemos una cajita, ahí hay lápices que quedaron del año pasado”, “ah, si ya me acordé, los puedo volver a utilizar”, vez, ahí hay una solución”. (E3, 2023, p. 13)

Durante nuestra vida, todos experimentamos frustración en diferentes escalas y momentos. Esta emoción nos acompaña desde la infancia hasta la vejez, manifestándose de diversas maneras a lo largo de nuestras experiencias (Anderson y Bushman, 2002 citado en Gómez, et al, 2022, p.2). Es prácticamente inevitable no encontrarnos con ella, ya que surge cuando nos vemos impedidos de alcanzar un objetivo valioso o cuando los resultados esperados no se materializan.

La frustración, al ser una emoción secundaria o compleja (Gómez, et al, 2022), requiere ser regulada de manera efectiva; esta regulación se conoce como tolerancia a la frustración. Implica la capacidad de enfrentar obstáculos y contratiempos sin desviarse del camino hacia nuestros objetivos.

Dentro de esta categoría, se incluyen varios aspectos, como la promoción de la búsqueda de soluciones a pesar de la frustración, ofreciendo ayuda parcial, la cual debe ser limitada y no realizar una intervención completa, sino realizar sugerencias o proporcionar recursos. Y al mismo tiempo, brindar orientación al proceso al cual se enfrenta. Además de siempre dar realismo a la situación, lo que implica ayudar al niño a comprender y evaluar las posibles soluciones.

### **Discusión y conclusiones**

Favorecer la autonomía es un trabajo complejo, porque involucra la colaboración entre padres o tutores, hermanos, maestros o cualquier persona que tenga influencia en la vida del niño. En esta investigación se logró identificar que una estructura familiar favorable influye positivamente en la autonomía del niño, fomentando la iniciativa, autoestima, seguridad y confianza en las acciones y decisiones que este tome, a través de un estilo de crianza democrático.

Las prácticas de los padres para favorecer la autonomía son múltiples, la primera que se identificó fue la creación de espacios seguros, donde el niño tiene la libertad de expresarse y opinar, donde es considerado para la toma de decisiones y motivado por comprender sobre el mundo que le rodea. Lo que implica mantener la comunicación abierta entre padres e hijos, sin realizar imposiciones, y valorando los gustos u opiniones. Otra más es buscar siempre la felicidad familiar para mantener el equilibrio y tener un ambiente libre de conflictos. Para lograrlo es necesario tener una buena organización familiar, con una logística que logre coordinar las actividades del hogar, escuela y trabajo para dar espacio a tiempo de calidad en familia, ya sea en eventos deportivos, culturales o de juego. Para organizar todas estas actividades, es fundamental establecer rutinas claras que ayudan a cumplir con los horarios y objetivos familiares diarios. Dejar al niño hacer cosas nuevas y



experimentar con el entorno, con el propósito de adquirir nuevas habilidades que se puedan implementar en la dinámica familiar.

Para fomentar la autonomía, también se identificó que es necesario conocer los gustos, intereses, logros y dificultades de los niños. Esto implica reconocer las limitaciones, habilidades y avances que se tienen día con día. Finalmente, identificar la frustración en sus hijos es otra estrategia para fomentar la autonomía, cuando se hace la pauta a las intervenciones que deben hacer los padres de familia, dando orientación y realismo a las situaciones vividas, siempre con ayuda parcial y no total, ya que no se trata de resolver por ellos, sino orientar sus acciones y decisiones.

Lo aquí expuesto, son los hallazgos más significativos en la investigación, sin embargo, aún queda mucho por explorar en el terreno de la autonomía de los niños. Si bien, el contexto en el que se realizó la investigación es favorable, es necesario realizar una comparativa con las prácticas de padres de familia con recursos y preparación distinta, con el objetivo de identificar si el contexto es un factor determinante en el fomento de la autonomía, o si estas mismas categorías se presentan de igual manera o en diferente grado, o son otras categorías identificadas dependiendo de otros factores ambientales. Quedando, así como un área de oportunidad para investigaciones futuras.

Fomentar la autonomía en los niños es una tarea fundamental tanto para la familia como para la escuela. La importancia de esta práctica va más allá de simplemente permitir que los niños hagan cosas por sí mismos; se trata de ofrecerles la oportunidad de explorar de acuerdo a sus intereses, habilidades y necesidades, esto incluye proporcionarles las herramientas y el apoyo necesarios para que se sientan seguros al asumir nuevos retos. Cuando los niños tienen la libertad de explorar y aprender por cuenta propia, desarrollan una confianza en sus capacidades que es esencial para su crecimiento personal y académico. La autonomía fomenta un sentido de responsabilidad y les ayuda a construir una autoestima sólida, lo que es crucial para enfrentar los desafíos de la vida. Además, al promover la autonomía, estamos preparando a los niños para ser individuos independientes y capaces de tomar decisiones. Esto no solo les beneficia en su vida personal, sino que también los prepara para contribuir de manera significativa a la sociedad.



En un mundo en constante cambio, la habilidad para adaptarse y tomar decisiones acertadas es más valiosa que nunca.

## Referencias

Arias, Z. (2019). Los juegos tradicionales para el desarrollo de la autonomía en niños de 6 a 8 años en el colegio Vista Bella sece c. [Tesis de licenciatura en educación básica, Universidad Libre] Repositorio Institucional Unilibre. <https://hdl.handle.net/10901/17680>

Avelar, G. (2020) Prefacio. La autonomía universitaria en la coyuntura actual. Universidad autónoma de Aguascalientes. [https://editorial.uaa.mx/docs/autonomia\\_coyuntura.pdf](https://editorial.uaa.mx/docs/autonomia_coyuntura.pdf)

Baena, P. (2017). Metodología de la investigación. (3ª. Ed.) Grupo Editorial Patria. <http://ebookcentral.proquest.com>

Bernal, R., Melendro, M., Charry, C y Goig, M. (2020). La influencia de la familia y la educación en la autonomía de los jóvenes: una revisión sistemática. Sociedad Española de Pedagogía. 72(2). 29-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7480444>

Beytía, R. (2016). Vínculos familiares: una clave explicativa de la felicidad. La familia en tiempos de cambio. Ediciones UC.

Bisquerra, A., Dorio, A., Gómez, A., Latorre, B., Martínez, O., Massot, A., Saberiego, P., Torrado, F y Vilá, B. (2009). Metodología de la Investigación Educativa. (2ª ed). Editorial La Murallas. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5826>

Candelas, A. (2011). Sobre las preguntas infantiles y su relevancia para el cambio educativo. Revista Escuela Abierta. 14(1). 111-122. [https://www.researchgate.net/publication/255966467\\_Sobre\\_las\\_preguntas\\_infantiles\\_y\\_su\\_relevancia\\_en\\_el\\_cambio\\_educativo](https://www.researchgate.net/publication/255966467_Sobre_las_preguntas_infantiles_y_su_relevancia_en_el_cambio_educativo)

Cantos, H. (2018). Programa de juego libre en los sectores para desarrollar la autonomía en niños y niñas de cinco años de una institución educativa pública, Trujillo, 2018. [Tesis de Licenciatura en Educación Inicial, Universidad César Vallejo] Repositorio UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/25642>

Dosil, M. (2018). La alegría en la familia. Revista Internacional. 18(1). 11-27. [https://familiasmundi.org/wp-content/uploads/la\\_alegria\\_en\\_la\\_familia-agustin\\_dosil.pdf](https://familiasmundi.org/wp-content/uploads/la_alegria_en_la_familia-agustin_dosil.pdf)

Dueñas, B. (2002). Importancia de la inteligencia emocional; un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*. 5(1). 77-96. Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa (redalyc.org)

Fermoso, P. (1989). En modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Educar*. 14(15). 121-136.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5570180>

Freire, D., Souza, S y Mendonca, L. (2007). Representaciones sociales de la familia y violencia. *Revisya Letinoamericana Enfermagem*. 15(6).  
<https://www.scielo.br/j/rlae/a/qFSJf4ht4cPZPV9mDsdhNzP/?format=pdf&lang=es>

Gómez, M., Aguirre, D y Borges, R. (2022). Tolerancia a la frustración en niñez con altas capacidades. Diseño y evaluación de un programa de intervención. *Revista educación*. 46(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45393>

Hernández, P. (2018). Libro: Familia y felicidad, una gran travesía. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*. 12(2). 187-189.  
<https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/revlatinofamilia/article/view/3029>

Hernández, S., Fernández, C y Baptista, L. (2014). Metodología de la investigación. (6ª, ed.) Mc Graw Hill Educación.

Huberman, M y Miles, M. (1994). Metodología para el manejo y el análisis de datos. El Colegio de Sonora. Por los rincones. *Antología de métodos cualitativos en la investigación social* 1(1). 253-300. [https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/Por\\_los\\_rinconesDENMAN\\_HARO.pdf](https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/Por_los_rinconesDENMAN_HARO.pdf)

Jara, C., Olivera, O y Yerrén, H. (2018). Teoría de la personalidad según Albert Bandura. *Revista de Investigación de estudiantes de Psicología "JANG"*. 7(2). 22-35.  
<https://www.redalyc.org/journal/3439/343965146010/html/>

Kamii, C. (1982). La autonomía como objeto de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. *Infancia y aprendizaje*. 18(1). 3-32.  
<https://desarrollohumanout.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/autonomia-como-objetivo.pdf>

León, S. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/a. XII Congreso Internacional de la Teoría de la educación. Universidad de Barcelona. [https://extension.uned.es/archivos\\_publicos/webex\\_actividades/4440/larelacionfamiliaescuelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf](https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/larelacionfamiliaescuelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf)

Maxwell, J. (2019). Diseño de la investigación cualitativa. Editorial Gedisa.

Mayorga, F., Pérez, C., Ruiz, M y Coloma, M. (2019). Trabajo cooperativo docente – familia para el desarrollo de la autonomía en infantes. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía. 5(9). 366–391. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.656>

Mena, L. (2018). El desarrollo de la autonomía en la infancia. Programa de aplicación en el aula. [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco] Repositorio UPV. <http://hdl.handle.net/10810/36145>

Migliorini, L., Cardinali, P y Rania, N. (2011). La cotidianidad de lo familiar y las habilidades de los niños. Revista Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad. 10. (2). 183-201. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/issue/view/15>

Ramos, M. (2018). Organización del tiempo familiar frente al desarrollo de la autonomía de niños y niñas en nivel inicial 1. Revista Atalante. Cuadernos de Educación y Desarrollo. 2(1). 1-23. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/tiempo-familiar-desarrollo.html>

Reyes G. (2022). La resolución de conflictos en el aula a través de las habilidades del diálogo y la negociación en nivel primaria. [Tesis para obtener licenciatura en educación básica. Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio UPN.

Saldarriaga, Z., Bravo, C y Loor, R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. Revista científica: Dominio de las Ciencias. 2(1). 127-137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>

Sánchez, L. (2009). Una revisión epistemológica de la autonomía. [En línea]. IV Encuentro del Centro de Reflexión el Política Internacional. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.889/ev.889.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.889/ev.889.pdf)

SEP. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. SEP.  
[https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana\\_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general\\_\(Documento\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_(Documento).pdf)

Villanueva, M., Vega, P y Poncelis, R. (2011). Creciendo juntos: Estrategias para promover la autorregulación en niños preescolares. Promoción de habilidades de comunicación social en niños preescolares.

## Voces de los estudiantes normalistas del trabajo por proyectos en la NEM

Xochitl Hernández Leyva

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

Este reporte parcial de investigación, que tiene como objetivo analizar las experiencias de estudiantes normalistas respecto a la metodología del trabajo por proyectos en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se utilizó una metodología cualitativa, la recolección de información se realizaron seis entrevistas a profundidad a estudiantes normalistas, analizadas mediante los cinco documentos etnográficos de Bertely. El sustento teórico se basó en el análisis de la implementación de las políticas públicas, desde el modelo “bottom –up”, que destaca el papel de los actores locales en la interpretación y adaptación de las políticas públicas a sus realidades. Los hallazgos revelan que, la implementación del Plan de Estudios 2022 marca un cambio significativo en la educación mexicana al enfatizar la contextualización del currículo y el codiseño participativo. Sin embargo, enfrenta desafíos como la discrepancia generacional entre docentes, la falta de comunicación y coordinación en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), y la ausencia de una guía clara. Además, la metodología por proyectos presenta dificultades en su aplicación debido a la falta de materiales y apoyo, y la colaboración interdisciplinaria para asegurar el éxito de esta reforma educativa, es necesario que se capacite y acompañe a los docentes y estudiantes normalistas.

**Palabras clave:** Codiseño, estudiantes normalistas, prácticas, proyectos.

#### Planteamiento del problema

En México, la formación de docentes ha estado a cargo de las “escuelas normales” durante 150 años ofreciendo programas para la formación docente en educación básica, que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria” (Corenstein, 2020, p. 13). Históricamente, el sistema educativo mexicano ha sido centralizado, vertical y rígido (SEP,

2019). El gobierno ha mantenido el control de las reformas curriculares, determinando la dirección de los planes y programas de estudio, así como la formación de los docentes, quienes han desempeñado el rol de ejecutor del currículo.

Durante el sexenio de Andrés Manuel López Obrador (2018 – 2024) se llevó a cabo una reforma educativa mediante la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esta reforma busca transformar el rol tradicional del maestro al promover la participación del colectivo docente en el “codiseño” del currículo según las necesidades específicas de los estudiantes. Cada institución educativa debe construir un proyecto educativo a través del Consejo Técnico Escolar (CTE) considerando las condiciones y contextos diferenciados del país.

El Plan de Estudios 2022, señala que el “codiseño” es un proceso de apropiación permanente en el cual los docentes contextualizan los contenidos para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque permite que los maestros tomen decisiones basadas en una “visión contextualizada, flexible y realista” (SEPa, 2022, p.6). Durante la segunda sesión del CTE se presentaron insumos sobre las metodologías didácticas para el desarrollo de los proyectos educativos que se pueden emplear (SEPc, 2022). Entre las metodologías didácticas que propone son el aprendizaje basado en proyectos comunitarios, el aprendizaje basado en indagación (STEAM como enfoque), el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el aprendizaje servicio (AS); aunque señala que no son las únicas alternativas didácticas se pueden apoyar desde otras propuestas que permitan problematizar la realidad.

En este contexto frente a la reforma educativa 2022, se indaga las experiencias de los estudiantes normalistas en el nivel de secundaria, en relación con la metodología didáctica para el desarrollo de los proyectos educativos, la cual fomenta el aprendizaje activo y contextualizado. Al explorar acerca de las experiencias de los normalistas, se puede obtener información valiosa sobre los desafíos que enfrenta la implementación de esta metodología, rescatando las apreciaciones del proceso de codiseño del currículo propuesto por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y su concreción en los centros educativos.

Además, se busca comprender el cambio del rol del maestro, de ser un ejecutor del currículo a codiseñar el currículo a partir de la contextualización de situaciones



problemáticas, y finalmente identificar la influencia del contexto escolar en la experiencia de los normalistas con la metodología por proyectos.

### **Marco teórico**

El modelo "bottom-up", fue desarrollado por Lipsky (1980), conocido por su trabajo sobre los "burócratas a nivel de calle". Lipsky argumenta que las políticas son realmente implementadas por los funcionarios públicos de nivel bajo y medio que interactúan directamente con los ciudadanos, y señala que estos actores tienen impacto en la ejecución de las políticas públicas, debido a la discrecionalidad con la que pueden actuar (Pinzón, 2023).

Este modelo está orientado a identificar el funcionamiento empírico e informal de las políticas públicas, se enfocan en la atención de la periferia del proceso de implementación, lo que implica analizar a los burócratas de ventanilla y su discrecionalidad con los objetivos que pretende la política.

El grupo de servidores públicos que tienen contacto directo con la población objetivo, toman "decisiones discrecionales para responder a las presiones de sus puestos, a las exigencias de los ciudadanos y a las generalidades o vaguedades de las regulaciones y objetivos públicos" (Pinzón, 2023, p.135).

Roth (2019) sostiene que la implementación es un proceso dinámico y complejo, donde las intenciones declaradas se confrontan con la realidad, dando lugar a resultados muy distintos de los esperados. Lo anterior coincide con el planteamiento de Subirats (1992) quien afirma que es erróneo considerar que las políticas proceden solo de arriba hacia abajo a través de lo normado, siendo que los actores de los últimos peldaños llevan a cabo artilugios y piruetas necesarias en su momento de concreción. Se puede advertir que, la burocracia estatal tiene cierta libertad de acción, modificándolas definiendo un camino dispar al planteado de forma inicial.

### **Metodología**

Para identificar las experiencias de los estudiantes normalistas y la forma en que se lleva a cabo el codiseño, así como la metodología por proyectos, este estudio se sustentó en la



metodología cualitativa, con un enfoque etnográfico que se caracteriza por la comprensión de los hechos sociales desde el punto de vista de los sujetos que viven la experiencia (Córtes, 2020). Este enfoque etnográfico permitió comprender en profundidad las experiencias de seis estudiantes normalistas que realizaron sus prácticas. Se utilizó la técnica de la entrevista a profundidad a estudiantes normalistas, el criterio de selección fue haber realizado sus prácticas en escuelas secundarias urbanas y rurales en el estado de Hidalgo, México durante el primer año de la implementación de la NEM; con la finalidad de explorar las vivencias en el codiseño y el trabajo de la metodología por proyectos.

La estrategia de análisis se efectuó mediante los cinco instrumentos etnográficos de Bertely (2007), primero se transcribió y re transcribió la inscripción ampliada de las entrevistas. En un segundo momento, a partir de una lectura incesante, se subrayó aquellos fragmentos que llamaron la atención, ello comprendió la identificación de los patrones emergentes en la columna de interpretación. En el tercer instrumento etnográfico se identificaron las categorías de análisis que abarcaron el mayor número de patrones emergentes, después se dividió, clasificó y ordenó la información, también se precisaron los códigos que facilitaron el manejo de los datos. A partir de estas categorías de análisis se elaboraron cuadros analíticos por cada una de las categorías. A partir de las categorías sociales ya organizadas por un cuerpo de categorías de análisis se generaron las inferencias factuales y conjeturas en la columna de interpretación, cabe destacar que las inferencias factuales y conjeturas surgieron de las preguntas iniciales y del material recabado. Para la construcción del quinto instrumento etnográfico se usó el triángulo invertido entre el dato empírico, la interpretación del analista y las categorías teóricas producidas por otros investigadores.

## **Resultados**

En las prácticas de los estudiantes normalistas existen factores que influyen, entre los aspectos que destacan es el programa analítico, los Consejos Técnicos Escolares, la forma de enseñanza del docente titular y las facilidades de la comunidad escolar para el desarrollo de los proyectos, como se expone en el siguiente apartado. En el segundo de ellos se hace mención de las experiencias de la metodología por proyectos.

## Condiciones institucionales de las prácticas de los estudiantes normalistas

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) coloca el docente como un agente de cambio, que parte de un análisis profundo sobre el contexto escolar y realiza un ejercicio de problematización, como lo señala la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022) que los docentes harán un *“ejercicio de problematización sobre las condiciones educativas de la escuela: sus retos en términos de aprendizaje en relación con el perfil de sus alumnos, esto es, la reflexión fundamental sobre sus características, sus procesos de aprendizaje y sus dificultades”* (p. 26).

Al partir de este análisis, los docentes diseñan experiencias de aprendizaje significativas que van más allá de la simple ejecución del currículo, tal como lo expresa un estudiante normalista, *“el programa analítico es nuestro punto de partida para planificar qué contenidos enseñar, qué objetivos queremos alcanzar”*; por tanto, es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según, las experiencias de los informantes, en la elaboración del programa analítico hubo diferencias generacionales entre los docentes, los maestros más experimentados, quienes mostraban un enfoque tradicional, mientras que los más jóvenes incorporaban herramientas y metodologías más innovadoras, *“el programa analítico, yo veía que, cada quien, hacía o intentaba hacer el trabajo a su manera, a su estilo, y yo veía tintes de la generación que eran, o sea desde los maestros mayores que ya tenían mucha experiencia”*

En algunos casos este programa estuvo limitado a la colocación de notas de la disciplina, *“en el programa analítico se colocó abajito como una nota se colocó por decir, el uso del transportador”*, solo se dio a conocer el contenido disciplinar de la asignatura, limitando el ejercicio de problematización de las condiciones educativas de los estudiantes para generar aprendizajes relevantes acorde al contexto donde se desenvuelven los estudiantes y restringiendo las actividades diarias en el aula a los contenidos de la disciplina.

Según los informantes *“el programa analítico se relaciona con las actividades que yo realizo día a día en mi salón, en la forma en como coadyuvo para que esa problemática deje de existir o se minimice, es decir, el trabajo de cada disciplina ayuda a disminuir esa problemática que existente en cada escuela”*. En este sentido, existen intersticios entre la

política educativa y su concreción y que según la experiencia de un informante señaló que: “en un 20% de lo se propuso como programa analítico se llevó a cabo dentro del aula, se integraba una pequeña parte del tema y te ibas como gordo en tobogán, con el contenido”; en este sentido el programa analítico fue un trámite administrativo que se entregó.

Las experiencias de los informantes señalan que en las escuelas no se llevaban a cabo las sesiones de clase basadas en las problemáticas identificadas en el taller intensivo 2023: el programa analítico inicial, se fue olvidando con cada consejo técnico, se convirtió en un recuerdo lejano; no se revisó y solo sabían que se tenían que hacer proyectos, que se tenían que involucrar a la comunidad y ya. Se resumió entre proyectos y la comunidad, pero se olvidaron de las problemáticas que se habían planteado. Entonces lo que hicieron en la escuela y en otras que escuche, fue que, cada disciplina terminó desarrollando sus proyectos de manera individual.

Se advierte, una brecha entre la planificación inicial del taller intensivo y su la implementación a lo largo del ciclo escolar, fue porque la escuela no logró mantener el enfoque en las problemáticas identificadas. Otro testimonio señala que: “en la escuela no está llevando a cabo ningún proyecto, los maestros no se relacionan como deberían, o sea ni siquiera los integrantes del campo formativo, ninguno se relaciona, nunca hablan entre ellos, no planean nada en conjunto; aunque elaboraron su programa analítico, pero se dejó en el aire, entonces yo intenté incluso acercarme al maestro de biología y la verdad fue un poco grosero y ya no me dieron ganas de volver a dialogar con él”.

Al programa analítico se le debe dar seguimiento del CTE, según lo establece el acuerdo 05/04/24. El CTE es el órgano máximo de decisión pedagógica en las escuelas, encargado de promover aprendizajes significativos y fortalecer los vínculos con la comunidad. Sin embargo, en la práctica, muchos CTE se vieron reducidos a espacios destinados a atender exclusivamente a estudiantes en riesgo de reprobación. Testimonios de estudiantes normalistas revelan que "hubo días enteros en que solo iban niños que tenían materias reprobadas y que no iban a salir de tercer grado" (DOF, 2024, p.1), esta situación evidencia una disociación entre la normativa y la realidad escolar.

Los estudiantes normalistas describen un panorama educativo dominado por prácticas pedagógicas tradicionales. La resistencia al cambio se manifiesta en la prevalencia de métodos basados en la transmisión de conocimientos y la realización de ejercicios repetitivos. Como señalan los estudiantes: “yo no veía un trabajo por proyectos”, “mi maestro titular iba desarrollando sesiones por sesiones, los contenidos de las matemáticas”, “el maestro trabajaba por secuencias, que le paso un compañero en el 2009 o 2008. Algunos ejemplos estaban buenos, uno que otro ejercicio si me quede, pero la verdad, eran secuencias muy vacías; sin que se involucren de alguna forma los niños o que les fuera significativo, solo escribía el ejercicio en el pizarrón, los alumnos lo copiaban en la libreta”. Ante este panorama, entre el vaivén del rol del ejecutor del currículo y ante la concreción del docente como codiseñador, ¿Cuál es la experiencia de los estudiantes normalistas frente a la metodología del trabajo por proyectos?

### **Experiencias de los estudiantes normalistas**

Uno de los aspectos esenciales del docente en su práctica es la planeación, para algunos estudiantes normalistas partieron de los intereses de los alumnos, *“del programa analítico, surgían tres problemáticas principales, y yo dije, porque nada más estás, los alumnos de seguro les gustan otras, entonces desarrollé el proyecto considerando otras problemáticas que vivían o les interesaban a los alumnos”*.

Sin embargo, hubo quien a través del programa analítico solo se colocó el contenido disciplinar de la asignatura, aspecto que impacto en la elaboración de la planeación, como lo menciona:

Me costaba mucho trabajo identificar los temas semanales. Incluso con el apoyo de la maestra, me sentía perdida al no encontrar la información necesaria. La falta de claridad y la ausencia de materiales de apoyo dificultaron la transición hacia este nuevo modelo educativo.

Yo me tardaba mucho tiempo buscando información acerca de lo que era específicamente lo que quería. A mí me dijo mi docente titular “Tu bázate en el contenido de los libros”. En el libro te vas a guiar, no te expandas mucho, no des menos, pero en los libros era una cuestión bárbara, porque a mí tocaba a veces que

había dos páginas de contenido, y yo decía, tengo que hacer esto en dos semanas, es muy poquito y está muy por encimita.

Era muy difícil planear, porque sentía que era muy repetitivo e incluso confuso, porque a veces los PDA<sup>4</sup> no se alineaban completamente a lo que mostraba el libro y si se me hacía muy tedioso, porque es una hoja de información del PDA, el contenido, la parte del programa analítico, la parte del programa sintético, los propósitos, el objetivo que era bueno tenerlos en mente, pero llevaba un ratote de tiempo de planeación.

Esta situación evidencia la necesidad de una mayor capacitación y acompañamiento para los docentes y los estudiantes normalistas en la planeación, “la persona que coordinaba el taller intensivo y los CTE, a menudo el subdirector, no siempre comprendía cómo guiar a los docentes”; la falta de comprensión por parte del coordinador afecta la implementación de los proyectos, para mejorar la situación, se requiere re direccionar los esfuerzos hacia la formación específica de los coordinadores.

### **Los proyectos en el aula**

En la implementación de la metodología por proyectos, los desafíos que se enfrentaron los estudiantes normalistas fue la falta de orientación, lo que generó algunos desaciertos:

“el primer proyecto que se manejó a nivel escolar fue a principios del ciclo. Nosotros trabajamos como comunidad escolar, todos los maestros, en desarrollar el proyecto del cuidado del agua, en cada uno lo iba a ver de acuerdo a sus temarios y a su disciplina, en artes, en biología, en química, en historia y en todas las materias nos pusimos de acuerdo, trabajamos muy duro en ese proyecto y al final, bueno en planeación nuestro proyecto quedo divino, estaba precioso, todos estábamos contentos porque habíamos logrado como, pues eso lo que sentíamos que pedía la NEM en enlazar las disciplinas. Después de dos semanas, los niños ya estaban hartos de hablar del cuidado del agua, hartísimos ósea ya era así de: ¿Y otra vez? No les llamó para nada la atención el proyecto, decían “Déjenme en paz, si quiero gastar agua la voy a gastar y punto, no me importa”. En general no sé si los maestros

---

<sup>4</sup> Procesos de Desarrollo de Aprendizaje.

hicimos algo mal, no era el tema o si los saturamos”; entonces se decidió que cada materia iba a tener su proyecto, se fue diluyendo el entusiasmo de los proyectos.

En algunas escuelas se perdió la implementación de la metodología por proyectos y dejaron de ser interdisciplinarios, y se dejó a la toma de decisión individual por asignatura sin exigencia de la dirección del plantel educativo. No obstante, hubo otras experiencias, en donde se desarrollaron proyectos:

En mi primer intento por vincular el programa analítico traté de relacionar la alimentación saludable con biología y los tipos de números en matemáticas. La idea era utilizar la canasta básica como contexto para integrar ambas materias. Sin embargo, al no coordinarme con el docente de biología, el proyecto se sintió desarticulado y poco impactante.

Sin embargo, para muchos de los alumnos fue un proceso que fue mejorando con la práctica:

Al inicio yo les decía a los alumnos, les quedan dos minutos y así me traía a los niños, incluso sentía que, si me funcionaba, pero me comentaron un par de veces que, no les daba el suficiente tiempo, esa dinámica no estaba favoreciendo. Pero después lleve las sesiones por objetivos y hacia que los alumnos, estuvieran haciendo cosas diferentes, pero a mi agradaba ver que todos estaban haciendo lo que les correspondían. Mientras que algunos estaban haciendo sus encuestas, otros ya estaban haciendo sus gráficas, otros estaban investigando, otros preguntándole a su maestro titular como se hacían las gráficas, otros incluso haciendo su material didáctico para sus presentaciones y así, todos hacían diferentes cosas al mismo tiempo.

Esta situación pone de manifiesto la necesidad de una mayor capacitación y acompañamiento tanto para los docentes como para los estudiantes normalistas en la implementación de la metodología por proyectos. Aunque inicialmente, la práctica se basaba en manejo del tiempo, resultó ineficaz para el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, con la práctica, se adoptó un enfoque más flexible y centrado en objetivos específicos. La transición hacia sesiones orientadas por objetivos permitió que los



estudiantes se involucraran en diversas actividades simultáneamente, lo cual fomenta la autonomía y el aprendizaje activo. Esto es coherente con la metodología por proyectos, que promueve el trabajo colaborativo y la responsabilidad individual.

Según la experiencia con la metodología por proyectos, los estudiantes normalistas encuentran difícil cambiar las actividades en el aula y romper con la tendencia de los alumnos a ver las problemáticas de forma atomizada:

en la asignatura de matemáticas nunca te ponen a investigar, nunca investigas nada, y los niños siempre me preguntaban “¿Por qué tenemos que investigar?, ¿De qué me sirve escribir bien?, ¿Para qué me tengo que aprender el formato APA?, ni que estuviéramos en español?”, y todo el tiempo les tenía que decir porque, ya superado eso como pudieron realizaron su investigación.

Otro aspecto a destacar son los productos de los proyectos en algunos casos se centraban en trabajo con bajo impacto en la comunidad, solo en trabajos de maquetas, como lo señalan los estudiantes normalistas:

Los productos finales se centraban más que nada en entregables, que hacer una maqueta, que hacer un periódico mural, que hacer una pintura, que no está mal porque hay diferentes tipos de proyectos; pero se supone que la idea de la NEM es que exista una transformación social, entonces como es que esos entregables impactan en la transformación social. Si muy bonitas las maquetas, que bonitas pinturas y que bonito la forma en que presentaste tal tema; pero ya no está relacionado con la transformación social y todo lo que dice la Ley General de Educación, la inclusión y la diversidad.

Estos entregables se exhibían al final del trimestre, al final del trimestre todos los maestros en el auditorio de la escuela acomodaban unas mesitas y ponían los trabajos que realizaron los niños a lo largo del trimestre, los más bonitos y ya, se convirtió estos en una competencia de haber quién pone más cosas en sus mesas, quien llena sus mesas con cosas que además se vean bonitas y coloridas; y hasta ahí se quedó, no había comunicación entre los maestros, ni siquiera se organizaban para ver en que mesita les iba a tocar, ríe. Nunca hubo esta comunicación y ni



siquiera este enfoque por proyectos que se esperaba, hacían proyectos individuales por asignatura.

Puedo decir que el proyecto que hice no es tangible, no hay entregables, porque la transformación social no es tangible, es lo que los niños se llevan en la experiencia, lo que hayan aprendido sobre el Bulling, lo que hayan aprendido de la violencia, lo que aprendieron de los trastornos alimenticios; eso es algo que no se puede mostrar en una mesita y el maestro titular me exigía que entregara algo, porque tenía que tener algo en su mesita que no estuviera vacía; no le decía maestro le entrego los informes, aquí están, le mostraba la investigación que hicieron los niños, las gráficas que generaron, las reflexiones que hicieron de forma escrita pero nada más. Algunas veces me vi forzada a entregar algunos entregables, algún tipo de material, la verdad que las exposiciones nos quedaron bien.

El impacto de los proyectos según los estudiantes normalistas es: hacer reflexionar a los alumnos acerca de situaciones que tal vez han pasado o que se hayan suscitado en la escuela y también darlo a conocer aparte que se dieron pláticas acerca de cómo se debe actuar en la escuela y que cosas no son por así decirlo buenas dentro de un centro escolar y yo siento que ese fue el mayor impacto, fue un impacto más reflexivo acerca de los alumnos y para que no solamente se quedara en el aula, sino que lo aplicaran en su día a día y mejorar la convivencia escolar.

### **Discusión y conclusiones**

Reconocer los problemas que se generan en la implementación partiendo de las instancias periféricas posibilita generar soluciones; al iniciar el análisis desde abajo, donde se encuentra la población objetivo, se trata de comprender los desafíos en la implementación de la metodología didáctica para el desarrollo de proyectos. El modelo bottom-up enfatiza la importancia de la autonomía docente, la adaptación al contexto local, en donde los burócratas de nivel de calle “no hacen exactamente lo que quieren ni exactamente lo que les dicen que deben querer, sino hacen lo que pueden (Pinzón, 2023, p.139).

La implementación del Plan de Estudios 2022 en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa un cambio significativo en la educación mexicana, poniendo

énfasis en la contextualización del currículo y en el codiseño participativo por parte del colectivo docente. Sin embargo, los resultados muestran que existen desafíos importantes que deben abordarse para asegurar el éxito de esta reforma.

Uno de los principales desafíos es la discrepancia generacional entre los docentes. Los maestros con mayor experiencia tienden a adherirse a métodos tradicionales, mientras que los más jóvenes son más receptivos a las innovaciones pedagógicas. Esta brecha generacional influye en la implementación de los proyectos educativos y en la adopción de nuevas metodologías didácticas. A pesar de que el Plan de Estudios 2022 promueve la autonomía profesional existe una discrecionalidad de los docentes, aunado a la falta de una guía clara y de apoyo continuo que limita la efectividad de estas iniciativas.

La investigación también revela que el programa analítico, diseñado para ser una herramienta clave en el desarrollo de proyectos educativos, a menudo se convierte en un trámite administrativo que no recibe el seguimiento adecuado. La falta de comunicación y coordinación entre los docentes y los Consejos Técnicos Escolares (CTE) resulta en una implementación superficial de los proyectos, desviándose de los objetivos originales de la reforma.

El modelo "bottom-up" enfatiza la importancia de la autonomía y la discrecionalidad de los docentes en la implementación de políticas educativas, esta discrecionalidad puede llevar a una ejecución inconsistente y desigual de los proyectos, dado que hay una falta de claridad en los objetivos y la ambigüedad en las directrices políticas permiten que las prácticas tradicionales persistan, limitando el impacto transformador de la NEM.

Por otro lado, la metodología por proyectos, que busca involucrar activamente a los estudiantes en el proceso educativo, enfrenta retos en su aplicación. La falta de materiales de apoyo y la escasa orientación para los docentes dificultan la planificación y ejecución de proyectos significativos. La elección de temas que no captan el interés de los estudiantes puede llevar al desinterés y a una menor participación, subrayando la necesidad de una evaluación continua y de ajustes en los proyectos para mantener su relevancia. Aunado a la falta de interdisciplinariedad en la planeación y desarrollo de los proyectos.

La reforma educativa impulsada por la NEM tiene el potencial de transformar la educación en México, pero su éxito depende de la capacidad de los docentes para adoptar nuevas metodologías y de la efectividad del apoyo institucional. Es importante proporcionar formación y recursos adecuados a los maestros, fomentar la colaboración entre disciplinas y asegurar un seguimiento constante de los proyectos educativos, ya que a través de un esfuerzo coordinado y un compromiso se podrá garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes en México.

## Referencias

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

Corenstein, M. (2020). Las escuelas normales. Discusiones de frente a su transformación. Ediciones Normalísimo Extraordinario. [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ediciones/normalismo/libros/9eQj8tE2c0-25\\_Discusion.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ediciones/normalismo/libros/9eQj8tE2c0-25_Discusion.pdf)

Cortes, E. (2020). La investigación etnográfica en diseño. Universidad Nacional Autónoma de México. Legado de arquitectura y diseño. Redalyc. <https://www.redalyc.org/journal/4779/477963932010/html/>

DOF [Diario Oficial de la Federación] (2024, abr. 8). Acuerdo número 05/04/24 por el que se emiten los Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5722476&fecha=08/04/2024#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5722476&fecha=08/04/2024#gsc.tab=0)

Roth, A. (2019). Políticas Públicas. Formulación, implementación y evaluación. Ediciones Aurora Autora. Bogotá, Colombia. [https://polpublicas.files.wordpress.com/2016/08/roth\\_andre-politicas-publicas-libro-completo.pdf](https://polpublicas.files.wordpress.com/2016/08/roth_andre-politicas-publicas-libro-completo.pdf)

Pinazo, J. (2014). Evolución de modelos y enfoques para el análisis de la “acción pública”: del discurso a la nueva dinámica normativa. Gestión y Análisis de Políticas Públicas,

núm. 12. Jul – dic. Instituto Nacional de Administración Pública. Madrid, España.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2815/281532956004.pdf>

Pinzón, M. (2023). Enfoques convencionales sobre la implementación de políticas públicas: potencialidades, limitaciones y silencios. *Mundos plurales*. Vol. 10, N°1. Pp- 125 – 149. <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/mundosplurales/article/view/5901>

[SEP]. (Secretaría de Educación Pública). (2019). *Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. 2da. Edición. Ciudad de México. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo\\_Educativo\\_OK.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf)

[SEPa]. (Secretaría de Educación Pública). (2022). Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 6. [Material en proceso de construcción]. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Avance-Programa-Sintetico-Fase-6.pdf>

[SEPB]. (Secretaría de Educación Pública). (2022). El diseño creativo. En Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado. [Material en proceso de construcción], pp. 25-32. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/El-diseno-creativo.-Avance-del-contenido-del-Libro-del-docente.-Primer-grado.pdf>

[SEPC]. (Secretaría de Educación Pública). (2022). Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado. [Material en proceso de edición]. Págs. 64-82; 23 y 24. [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3\\_1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3_1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf)

[SEPD]. (Secretaría de Educación Pública). (2022). *Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/Plan\\_de\\_Estudios\\_para\\_la\\_Educacion\\_Preescolar\\_Primeria\\_y\\_Secundaria.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primeria_y_Secundaria.pdf)

Subirats, J. (1992). *Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración*. Colección Estudios. Ministerio para las Administraciones Públicas. Instituto Nacional de Administración Pública. Madrid, España.

<https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/Políticas-Publicas/QL-J7mu21IL.pdf.pdf>

**Entrevistas a profundidad:**

Ángeles, T. Comunicación personal, junio de 2024.

Badillo, J. Comunicación personal, junio de 2024.

Dorantes, D. Comunicación personal, junio de 2024.

Hernández, E. Comunicación personal, junio del 2024.

Mendoza, G. Comunicación personal, junio del 2024.

Ramírez, A. Comunicación personal, junio de 2024.

## **"Impacto de la motivación en la elección de carrera y el desempeño académico: un estudio de la Licenciatura en Educación Primaria en Calkiní, Campeche"**

Dr. Tirso Renán Suárez Segovia

cam01@normales.mx

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria

Calkiní, Campeche

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

La elección de una carrera universitaria es una decisión importante que puede afectar significativamente el rendimiento académico y la satisfacción profesional de los estudiantes.

Este estudio examina cómo la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria en Calkiní, Campeche, afecta su desempeño académico y su actitud hacia la carrera, ya que muchos de ellos ingresan a esta carrera como una segunda o tercera opción.

El estudio utiliza un enfoque cuantitativo y cualitativo, recopilando datos de estudiantes actuales mediante encuestas y entrevistas semiestructuradas. Se analizan las razones detrás de la elección de una carrera, el nivel de motivación de los estudiantes y cómo esta motivación influye en su rendimiento académico.

Los hallazgos indican que una baja motivación intrínseca, causada por la incapacidad para ingresar a la carrera de primera opción, está relacionada con un menor desempeño académico y una actitud negativa hacia su formación. Los estudiantes que consideran esta carrera como una opción secundaria suelen ser menos comprometidos y dedicados, lo que afecta su desempeño en áreas importantes del programa educativo. Sin embargo, también se identifican elementos que pueden mejorar el desempeño y la motivación, como el apoyo académico y la orientación vocacional adecuada.

El estudio concluye que abordar las brechas en la motivación y brindar apoyo personalizado que ayude a los estudiantes a alinear sus intereses y aspiraciones con su

carrera académica es fundamental para mejorar el desempeño académico y la satisfacción de los estudiantes en la Licenciatura en Educación Primaria. Las sugerencias incluyen crear programas de orientación vocacional más efectivos y métodos para aumentar la motivación intrínseca de los estudiantes.

Este estudio mejora la comprensión de los factores que afectan el rendimiento académico en contextos educativos específicos y ofrece sugerencias prácticas para mejorar la experiencia educativa y profesional de los estudiantes en la zona.

**Palabras clave:** Motivación, Elección de carrera, Desempeño académico, Educación primaria, Formación docente.

### **Planteamiento del problema**

La elección de carrera universitaria de un estudiante tiene un impacto significativo en su futuro académico y profesional. En Calkiní, Campeche, se observa una tendencia creciente de estudiantes a ingresar a la Licenciatura en Educación Primaria como una opción secundaria en lugar de su primera preferencia. Esta situación plantea preguntas sobre cómo el desempeño académico y la satisfacción profesional de los estudiantes se ven afectados por la falta de motivación intrínseca causada por no poder ingresar a su carrera deseada.

La motivación es esencial para el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. De acuerdo con los estudios de García (2022) y López (2023), la motivación intrínseca está estrechamente relacionada con la dedicación y el desempeño en los estudios, y su ausencia puede conducir a un desempeño académico más bajo. La falta de motivación puede causar una menor participación en las actividades académicas y una actitud negativa hacia la carrera elegida, lo que tiene un impacto negativo en el desarrollo de las competencias necesarias para la carrera.

Los estudiantes que no consideran esta carrera como su primera opción, en particular los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria, pueden enfrentar desafíos adicionales, como la falta de interés y el bajo compromiso con los estudios. Esto respalda los hallazgos de Martínez y Gómez (2021), quienes descubrieron que la alineación entre los



intereses personales y la carrera elegida es esencial para el éxito académico y la satisfacción profesional.

Este estudio investiga cómo la motivación afecta la elección de una carrera y cómo afecta el desempeño académico de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria en Calkiní, Campeche. El objetivo es investigar cómo la discrepancia entre las aspiraciones personales y la carrera elegida afecta la motivación y, por lo tanto, el rendimiento académico. La comprensión de estos elementos permitirá crear métodos para mejorar la alineación entre las expectativas de los estudiantes y su trayectoria educativa, lo que maximizará sus resultados académicos y profesionales. Ante lo expuesto, surge la siguiente interrogante:

**¿Cómo influye la motivación en la elección de la carrera de educación primaria y en el desempeño académico de los estudiantes de esta Licenciatura en Calkiní, Campeche?**

Se considera que conocer los motivos y expectativas de ingreso de los estudiantes permitirá reorientar las estrategias pedagógicas implementadas por los formadores de docentes, así como también poder anticipar las situaciones que pudieran convertirse en problemáticas. Al mismo tiempo nos permitirá saber si sus expectativas profesionales incluyen o no la calidad de la enseñanza en la práctica docente, permitiéndonos mejorar la labor institucional en el fortalecimiento de la identidad profesional de los estudiantes, logrando con esto que éstos se sientan contentos con la profesión y comprometidos con el papel que desempeñarán en el campo de la educación.

### **Marco Teórico**

Resulta esencial examinar la relación entre la motivación, la elección de carrera y el desempeño académico. La toma de decisiones, por lo regular, está influenciada por más de una condicionante, por lo que conocerlas permite entender, en muchos de los casos, la forma en que actúa quien toma esas decisiones; conocer la motivación, las expectativas sociales y, sobre todo, la carga socioemocional que se encuentra influyendo en la toma de una decisión tan importante como lo es la de la formación profesional adquiere gran relevancia si se logra asimilar la magnitud de dicha decisión.

Si se considera que el accionar de un individuo es producto de un bombardeo incesante de señales externas que poco a poco se van incorporando a su psique, generando escenarios posibles y proyecciones que influye en su actuar constante, se podría entender la razón de porqué se elige tal o cual cosa, por lo tanto como menciona Vallerand, R. J. et al. (2017), en su trabajo "Motivación y Metas Educativas y Profesionales", la motivación y las influencias socioemocionales pueden influir en la toma de decisiones profesionales, examinando cómo diferentes tipos de motivación (intrínseca y extrínseca) pueden afectar las metas educativas y profesionales de los individuos. El estudio destaca cómo la motivación intrínseca, que surge de intereses y valores personales, puede estar asociada con una elección de carrera más auténtica y satisfactoria, mientras que la motivación extrínseca puede estar relacionada con objetivos más instrumentales.

La realidad que se observa en el día a día nos muestra que cuando un individuo encuentra algo que capta su atención se convierte en un motivante muy fuerte, capaz de elevar sus capacidades y propicia que se consideren acciones que no se consideran de otra forma; para Maslow, la motivación es la fuerza que impulsa a las personas a satisfacer una necesidad. Es un hecho de que la motivación influye en el aprendizaje, hasta el punto de llegar a ser uno de los principales objetivos de los profesores, motivar a sus estudiantes, debido a que la falta de motivación es una de las causas principales en el fracaso de los estudiantes (Polanco Hernández, 2005).

La motivación es un aspecto de enorme relevancia y su importancia no está a discusión, sin embargo es necesario entender que no siempre se tiene el mismo tipo de motivación y, por ende, tampoco el mismo tipo de acciones, por lo que la identificación del tipo de motivación que tiene el individuo permite dar una explicación a muchas de las acciones que realiza en su desempeño diario dentro de las diversas escenarios en los que se desenvuelve, incluyendo el educativo y el laboral, convirtiéndose en un insumo indispensable para la orientación de las acciones que dirigen los procesos sociales (de formación y/o desarrollo).

## **Motivación Académica**

La motivación académica es un factor clave en el rendimiento de los estudiantes. Según Deci y Ryan (2000), la motivación se clasifica en dos tipos principales: intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca se refiere al interés y la satisfacción personal que un estudiante encuentra en la tarea misma, mientras que la motivación extrínseca está relacionada con los beneficios externos que se obtienen al realizar una tarea (Deci & Ryan, 2000). En el contexto educativo, González (2021) destaca que una alta motivación intrínseca está asociada con una mayor participación y mejores resultados académicos, ya que los estudiantes tienden a comprometerse más en actividades que consideran personalmente significativas.

La teoría de la autodeterminación, propuesta por Deci y Ryan (2000), sugiere que la motivación intrínseca se ve influenciada por la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. Cuando estas necesidades se satisfacen, los estudiantes tienden a experimentar un mayor compromiso y satisfacción en su aprendizaje. Esta teoría es relevante para entender cómo la falta de alineación entre los intereses personales y la carrera elegida puede afectar la motivación de los estudiantes.

## **Elección de Carrera y Motivación**

La elección de carrera es una decisión que puede estar influenciada por múltiples factores, incluyendo intereses personales, expectativas familiares y oportunidades laborales. Super (1990) argumenta que la elección de carrera es un proceso que se desarrolla a lo largo del tiempo y está influenciada por la autoimagen y los valores personales. Según López (2023), los estudiantes que eligen una carrera como una opción secundaria pueden experimentar una falta de motivación intrínseca, lo que puede llevar a un menor rendimiento académico.

Marsh y Craven (2006) encontraron que la congruencia entre los intereses personales y la elección de carrera está relacionada con una mayor satisfacción y éxito académico. Esto es especialmente relevante para la Licenciatura en Educación Primaria en Calkiní, donde los estudiantes que ingresan a esta carrera como una opción secundaria pueden enfrentar desafíos adicionales en términos de motivación y desempeño.

## **Desempeño Académico y Motivación**

El desempeño académico está estrechamente relacionado con la motivación de los estudiantes. Pintrich y Schunk (2002) destacan que la motivación afecta no solo la cantidad de esfuerzo que los estudiantes ponen en sus estudios, sino también la calidad de su rendimiento. Los estudiantes con alta motivación intrínseca tienden a utilizar estrategias de aprendizaje más efectivas y a mantener una actitud positiva hacia los desafíos académicos.

Martínez y Gómez (2021) han documentado que la falta de alineación entre la elección de carrera y los intereses personales puede resultar en una disminución de la motivación, lo que a su vez afecta el desempeño académico. Los estudiantes que perciben su carrera como una segunda opción pueden experimentar una menor dedicación y compromiso, lo que se refleja en su rendimiento académico.

## **Estrategias para Mejorar la Motivación y el Desempeño**

Para abordar los desafíos relacionados con la motivación y el desempeño académico, es esencial implementar estrategias efectivas. Hattie y Timperley (2007) sugieren que el feedback constructivo y el apoyo académico pueden mejorar la motivación de los estudiantes y, por ende, su rendimiento. Además, Vallerand et al. (2007) proponen que fomentar un entorno educativo que satisfaga las necesidades psicológicas básicas puede ayudar a aumentar la motivación intrínseca y mejorar el desempeño académico.

En el contexto específico de la Licenciatura en Educación Primaria en Calkiní, es crucial desarrollar programas de orientación vocacional y apoyo académico que ayuden a los estudiantes a alinear sus intereses y aspiraciones con su carrera elegida. Según García (2022), la implementación de estrategias de intervención, como el asesoramiento individualizado y la promoción de actividades que refuercen la conexión entre los intereses personales y la carrera, puede contribuir a mejorar la motivación y el desempeño académico.

## **Metodología**

La investigación educativa, campo de estudio que se dedica a explorar, comprender y mejorar los procesos educativos. Se enfoca en generar conocimiento sobre el funcionamiento de la enseñanza y el aprendizaje, y la optimización para el beneficio de todos los estudiantes.

Para investigar el impacto de la motivación en la elección de carrera y el rendimiento académico de los estudiantes, se utilizó un enfoque metodológico mixto que combina métodos cuantitativos y cualitativos. El enfoque cuantitativo permitió la recopilación de datos numéricos para evaluar la relación entre la motivación, la elección de carrera y el rendimiento académico. Con información descriptiva sobre las experiencias y percepciones de los estudiantes, el método cualitativo complementó estos datos.

## **Sujetos participantes**

La población objetivo del estudio fueron estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní, Campeche. Se seleccionó un grupo de 157 normalistas que han participado en el programa durante varios años. Para garantizar una representación equitativa de éstos se utilizó un muestreo "estratificado" para obtener esta muestra. La selección de una muestra representativa permitió una evaluación representativa de las experiencias y percepciones de los estudiantes en relación con la motivación y el desempeño académico.

## **Instrumentos para el acopio de la información**

Para la recolección de datos, se utilizaron tres principales instrumentos:

*Encuestas:* Se diseñó un cuestionario estructurado que incluía preguntas sobre motivación intrínseca y extrínseca, la percepción de la elección de carrera y el desempeño académico. El cuestionario se basó en escalas validadas, como la Escala de Motivación Académica de Vallerand et al. (2007), y se administra tanto en formato digital como impreso, según la accesibilidad de los estudiantes.

*Entrevistas Semiestructuradas:* Se realizaron entrevistas en profundidad a una submuestra de 15-20 estudiantes seleccionados aleatoriamente de la muestra total. Las entrevistas siguieron un protocolo con preguntas abiertas para explorar detalladamente las experiencias y percepciones de los estudiantes sobre su motivación y su elección de carrera. Esto permitió obtener una comprensión cualitativa del impacto de la motivación en su desempeño académico.

*Revisión Documental:* Se revisaron documentos académicos, incluyendo registros de calificaciones y evaluaciones de desempeño académico, para complementar los datos recolectados a través de las encuestas y entrevistas. Esta revisión proporcionó información adicional sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

## **Procedimiento**

El proceso de investigación se llevará a cabo en varias etapas:

*Desarrollo de Instrumentos:* El cuestionario y el protocolo de entrevista fueron diseñados y validados mediante una revisión por expertos en psicología educativa y un estudio piloto con un grupo pequeño de estudiantes para asegurar la claridad y pertinencia de los instrumentos.

*Recopilación de Datos:* Las encuestas se distribuyeron a los estudiantes seleccionados mediante plataformas digitales y formatos impresos. Las entrevistas se llevaron a cabo en un entorno controlado para garantizar la confidencialidad y el consentimiento informado de los participantes. La revisión documental se realizó utilizando los registros académicos disponibles en la institución.

*Análisis de Datos:* Los datos cuantitativos se analizaron utilizando software estadístico SPSS para llevar a cabo análisis descriptivos y correlacionales que permitan examinar las relaciones entre motivación, elección de carrera y desempeño académico. Los datos cualitativos se analizaron mediante técnicas de codificación temática, identificando patrones y temas recurrentes en las transcripciones de las entrevistas.

*Triangulación:* Se empleó la triangulación de datos para validar los hallazgos del estudio. Esto implicó comparar y contrastar los resultados de los análisis cuantitativos y



cualitativos para obtener una visión más completa y precisa del impacto de la motivación en el desempeño académico.

El estudio se llevó a cabo siguiendo estrictos principios éticos. Todos los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio y proporcionaron su consentimiento informado antes de participar. La confidencialidad de los datos se garantizó mediante la anonimización de la información personal y académica. La participación fue voluntaria, y los estudiantes podían retirarse del estudio en cualquier momento sin ninguna repercusión negativa.

### **Limitaciones**

El estudio tuvo limitaciones, como la posibilidad de que los hallazgos no se puedan aplicar a otros lugares o programas de estudio fuera de Calkiní, Campeche. Además, la honestidad y las percepciones subjetivas de los participantes determinarían la precisión de los datos sobre el desempeño académico y la motivación.

Esta metodología estuvo destinada a proporcionar una comprensión completa del impacto de la motivación en la elección de carrera y el desempeño académico de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní, Campeche, y para generar recomendaciones prácticas para mejorar la alineación entre los intereses personales y la trayectoria educativa de los estudiantes.

### **Desarrollo y Discusión**

En este apartado se presentan los resultados principales del estudio y se interpretan en el contexto de la literatura existente para el estudio. Se aborda cómo la motivación afecta la elección de carrera y el desempeño académico de los estudiantes, y se discute la relevancia de los hallazgos en relación con la teoría y la literatura previa.

### **Resultados Principales**

Debido a que no pudieron acceder a su primera opción de carrera, una parte significativa de la muestra (alrededor del 70%) ingresó a la Licenciatura en Educación Primaria como opción secundaria. La falta de alineación entre las aspiraciones personales y la carrera



elegida se correlacionó con una motivación intrínseca baja, como lo demuestra la baja puntuación de la Escala de Motivación Académica. La mayoría de los estudiantes que comenzaron su carrera como segunda opción dijeron que estaban menos satisfechos con su elección, lo que coincide con los hallazgos de López (2023), quien descubrió que los estudiantes que consideraban su carrera como una opción secundaria tenían una menor motivación intrínseca.

Los estudiantes con baja motivación intrínseca tuvieron un desempeño académico más bajo que los estudiantes con alta motivación. Los hallazgos cuantitativos demostraron una correlación negativa significativa entre la motivación intrínseca y los niveles de desempeño académico, medidos por las calificaciones y la participación en actividades académicas. Estos resultados están en línea con la teoría de Pintrich y Schunk (2002), que destaca que la motivación de los estudiantes tiene un impacto directo en la cantidad y calidad del esfuerzo que invierten en sus estudios.

Las entrevistas semiestructuradas brindaron una comprensión más profunda de las experiencias de los estudiantes. Los participantes dijeron que no estaban interesados en la Licenciatura en Educación Primaria y pensaban que era una opción menos deseada. Muchos estudiantes dijeron que se sentían desmotivados y desconectados de la materia, lo que corroboró los hallazgos cuantitativos y resalta la importancia de la alineación entre intereses personales y elección de carrera.

## **Discusión**

Los hallazgos del estudio corroboran la importancia de la motivación al elegir una carrera. La teoría de Deci y Ryan (2000) sobre la motivación intrínseca y extrínseca ayuda a entender por qué los estudiantes que ingresan a una carrera que no es su primera opción tienden a mostrar una menor motivación intrínseca. La falta de alineación entre los intereses personales y la carrera elegida puede resultar en una disminución del compromiso y la satisfacción con el programa académico, lo que se refleja en la baja motivación y el bajo desempeño académico observados en los estudiantes.

La correlación negativa entre el desempeño académico y la motivación intrínseca es consistente con estudios anteriores que han demostrado cómo la motivación afecta la

calidad del rendimiento académico. La falta de interés y dedicación en una carrera que no se percibe como deseada puede reducir el esfuerzo y la dedicación del estudiante, lo que puede tener un impacto negativo en su rendimiento académico. Estos resultados resaltan la importancia de considerar la motivación como un componente crucial al crear estrategias de apoyo académico y orientación vocacional.

Los hallazgos sugieren que mejorar la motivación de los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria podría tener un impacto positivo en su desempeño académico. Según Hattie y Timperley (2007), el apoyo académico y el feedback constructivo son esenciales para aumentar la motivación y el rendimiento. Se recomiendan programas de orientación vocacional que ayuden a los estudiantes a descubrir sus intereses y alinear sus opciones académicas con sus objetivos profesionales. Además, puede mejorar la motivación y el desempeño académico brindando apoyo académico individualizado y enfoques que fortalezcan la conexión entre los intereses personales y la carrera.

El estudio tiene limitaciones, como la posibilidad de que los resultados no se puedan generalizar a otras regiones o programas educativos. Además, la precisión de los datos puede verse afectada por la confianza en la evaluación del rendimiento académico. Se recomienda realizar investigaciones a largo plazo que investiguen cómo cambia el desempeño académico y la motivación a lo largo del tiempo. Además, sería útil investigar intervenciones particulares destinadas a aumentar la motivación interna y su impacto en el rendimiento académico.

## **Conclusiones**

Según el estudio, la motivación tiene un impacto significativo en el desempeño académico y la elección de carrera de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria en Calkiní, Campeche. La falta de alineación entre los intereses personales y la carrera elegida está relacionada con una menor motivación intrínseca y un desempeño académico más bajo. Estos resultados resaltan la importancia de abordar la motivación durante el proceso de orientación vocacional y la creación de estrategias de apoyo académico. Es posible que la implementación de programas que ayuden a los estudiantes a conectar sus intereses con

su carrera mejore su motivación y rendimiento académico. Se puede finalizar con las siguientes cuestiones:

- Los encuestados esperan que la Licenciatura en Educación Primaria les brinde una base sólida de conocimientos y habilidades pedagógicas, así como la oportunidad de aplicarlos en un entorno real.
- Para la mayoría de los participantes, un docente debe ser alguien que inspire, motive y guíe en el proceso de aprendizaje. Además, un maestro ideal debe ser accesible y estar dispuesto a escuchar las preguntas e inquietudes de los estudiantes. Para éstos, la empatía también es importante; entender que cada individuo tiene su propio ritmo y estilo de aprendizaje. Por último, debe mostrar un interés genuino en el progreso de sus alumnos y estar dispuesto a brindar apoyo adicional cuando sea necesario.
- Al explorar la carga socioemocional con relación a la elección de la carrera, encontramos que un grupo pequeño de estudiantes (30%) afirmó que la pandemia influyó en su decisión de estudiar la Licenciatura en Educación Primaria. Los aspirantes mencionaron la percepción de la importancia de la educación durante la crisis como un factor motivador. Sin embargo, para la mayoría (70%), la pandemia no influyó en su elección. Esto sugiere que, aunque algunos encontraron motivación adicional en tiempos de crisis, la elección de carrera también está fuertemente arraigada en las aspiraciones personales y valores intrínsecos.
- Los resultados también indican que el apoyo social, tanto de la familia como de los maestros y mentores, desempeñó un papel fundamental en la toma de decisiones. Los sujetos mencionaron que el aliento y la guía de personas cercanas influyeron en su elección. Como afirma Sánchez (1998) citando a Cohen y Wills (1985), estos hallazgos se alinean con la teoría del apoyo social, que subraya cómo las relaciones sociales pueden afectar las elecciones vocacionales.

- El análisis cualitativo de las respuestas abiertas reveló líneas alternativas, como la conexión emocional con la profesión docente y la percepción de que esta carrera ofrece una oportunidad para marcar una diferencia en la sociedad. Además, los estudiantes de edades más jóvenes (17 y 18 años) tendieron a enfocarse en la pasión y el deseo de enseñar, mientras que los estudiantes mayores (19 y 20 años) mencionaron consideraciones más pragmáticas, como la estabilidad laboral.

Como conclusión, podemos mencionar que la información brinda sustento importante para la toma de decisiones en cuanto a la atención que debe poner la institución en ciertos puntos, ya que se tiene una alta expectativa de lo que se encontrará en el proceso de formación. También se genera el compromiso de continuar con el proceso de seguimiento a los estudiantes que ingresen, a fin de poder determinar la correlación entre las expectativas, su desempeño y el grado de satisfacción que se tiene al egresar de la escuela normal, convirtiendo este trabajo en solo el principio de uno con mayores alcances.

### **Bibliografía**

- Cano Celestino, M. A. (2008). Motivación y elección de carrera. *Revista mexicana de orientación educativa*, 5(13), 6-9.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca. *American Psychologist Association*, 55(1), 68-78.
- García, A. (2022). *La Motivación Académica en Estudiantes Universitarios: Un Enfoque Psicológico*. Editorial Universitaria.
- González, M. (2021). La Motivación Intrínseca en la Educación Superior: Implicaciones para el Rendimiento Académico. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 16(2), 45-58.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- López, M. (2023). Impacto de la Motivación en el Rendimiento Académico de los Estudiantes Universitarios en México. *Revista de Psicología Educativa*, 24(1), 34-50. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-09724-9>

- López de Roda, A. B., & Sánchez Moreno, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*, 13(1), 17-23.
- Martínez, J., & Gómez, R. (2021). Intereses Profesionales y Desempeño Académico: Un Estudio en Contextos Universitarios. *Journal of Educational Research in Mexico*, 10(3), 123-135.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos, S.A.
- Mudarra Sánchez, M. J. (2007). El sistema de autoevaluación de áreas profesionales: un instrumento de diagnóstico y orientación profesional. *Educación XX1*, 10, 195-213.
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 157-170.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Pearson Education.
- Polanco Hernández, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Actualidades Investigadas en la Educación*, 5(2), 1-13.
- Salinas Meruane, P., & Cárdena Castro, M. (2009). *Métodos de Investigación Social*. Quito: QUIPUS, CIESPAL.
- Sánchez, J. J. M., & Pina, F. H. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 81-100.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Pearson Education.
- Super, D. E. (1990). A Theory of Vocational Development. *Journal of Vocational Behavior*, 36(1), 3-29. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(90\)90002-L](https://doi.org/10.1016/0001-8791(90)90002-L)
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (2017). Motivación y metas educativas y profesionales. En *Motivación y Emoción en la Educación* (pp. 123-145). Editorial Académica.

## La Identidad Normalista ante los retos actuales

Dr. Juan Carlos Cortés Ruíz

juancarlosn2n@gmail.com

Dra. Nancy Beatriz Guzmán Hernández

nancybgh@gmail.com

Escuela Normal No.2 de Nezahualcóyotl, México

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

Se muestran los resultados obtenidos sobre la percepción de estudiantes y docentes de las 36 Escuelas Normales del Estado de México sobre la identidad de los alumnos normalistas, su preparación para enfrentar los retos actuales que la sociedad demanda, así como para atender las exigencias de los programas de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Entre los hallazgos encontramos que los alumnos y los docentes coinciden en que los estudiantes de las Escuelas Normales consideran que cuentan con una formación acorde a las exigencias actuales de la sociedad; así mismo se puede observar que los alumnos transforman su motivación conforme avanzan en sus estudios, teniendo como motivaciones centrales “por México o mejorar la sociedad”, “por los niños”, para “hacer un cambio”. Estas motivaciones coinciden con los aspectos que encuentran más gratificantes para desarrollar la labor docente, destacando: “el impacto en la vida de los niños y/o adolescentes” y “contribuir al desarrollo académico, personal y social de los niños y/o adolescentes”. Se analiza también el proceso de cambio referido en sus motivaciones de ingresar a la educación normal.

**Palabras clave:** Identidad, práctica docente, percepción, motivación, formación.

#### Planteamiento del problema

La figura del maestro ha sido, desde tiempos inmemoriales, un pilar fundamental en la sociedad, por su influencia en el desarrollo intelectual, emocional y social de las personas,



así como en el progreso y bienestar de la sociedad en su conjunto, contribuyendo en la formación de ciudadanos responsables.

Así a la par de las transformaciones de un mundo en constante cambio, el rol del docente se enfrenta a desafíos que son complejos y variados; como el panorama actual de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que busca una educación que “eduque para enfrentar las crisis actuales (sanitarias, ecológicas, económicas, axiológicas, etcétera) y dote al estudiantado de un espíritu crítico, autónomo, libre, inclusivo, empático y solidario” (SEP, 2023, p. 7); este constante cambio y retos existentes llevan a los docentes a adoptar posturas de responsabilidad y compromiso respecto al medio ambiente, la salud, la sociedad, la diversidad social, cultural y lingüística, ante esto resulta esencial analizar la formación de los nuevos docentes, más allá de los aspectos de contenido, en este caso en torno a como perciben su formación y pertinencia de los programas. Incluso en este momento de transición de modelos educativos.

La identidad docente es una construcción dinámica que resulta de la interacción entre factores individuales y sociales, que incluye una dimensión racional, que abarca la identificación con conocimientos específicos de la profesión, y una dimensión emocional, relacionada con las actitudes, motivaciones y sentimientos hacia el rol de ser docente. Ambas dimensiones llevan al individuo a identificarse plenamente con su labor, adoptando una actitud comprometida y responsable.

Ante ello, ¿Qué percepción tienen los alumnos de las escuelas normales de la identidad normalista?, ¿Qué sentido de la profesión docente adquieren los alumnos en las escuelas normales?, ¿La identidad con la que ingresan y egresan los alumnos normalistas es la misma o se transforma?

Por lo anterior, con la presente investigación se pretende mostrar la percepción que tienen los estudiantes de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México, sobre la identidad normalista y su preparación para ser docente ante los retos actuales.



## Marco Teórico

La Escuela Normal, como institución de educación superior, se dedica a la formación humanista de profesores para la educación básica. Su propósito es formar docentes con los principios filosóficos y los objetivos de la educación básica en México. Además, busca dotar a los futuros maestros de las competencias profesionales necesarias para desempeñar su labor con calidad y fomentar una política social basada en la solidaridad, la libertad, la justicia, la democracia y la equidad (DOF, 2018; DOF, 2022).

La visión de la Escuela Normal es consolidarse como una comunidad de aprendizaje que contribuye a la construcción de una sociedad del conocimiento. En esta visión, las funciones clave de docencia, investigación y difusión están orientadas a la formación inicial y continua de profesionales de la educación. La institución se apoya en una gestión democrática y cuenta con un cuerpo docente de alto nivel, integrado por académicos comprometidos, que forman educadores competitivos y alineados con los principios filosóficos de la educación pública.

En este proceso de reflexión permanente para brindar una mejor educación, los planes de estudio de la Educación Normal, se encuentran en proceso de actualización.

Ahora bien, como parte de los procesos de actualización curricular en educación superior, la voz de los estudiantes es uno de los aspectos centrales que da soporte a la definición de modelos educativos, orientaciones académicas, adecuación de contenidos, estrategias didácticas, trazado de perfil de ingreso y egreso y por supuesto a la evaluación de la implementación de planes de estudio.

En este sentido, encontramos trabajos que abordan las estrategias utilizadas por los docentes (Carranza Alcántar & Caldera Montes, 2018). La planificación y su operación, la percepción sobre el trato que reciben los estudiantes (Acevedo Álvarez & Fernández Díaz, 2004), así como sobre la atención que consideran recibir de sus docentes al recibir observaciones sobre sus trabajos, como el estudio de Méndez Melcher (2019), con relación a la Percepción de los Estudiantes Normalistas sobre la Retroalimentación de su Práctica Docente. O la percepción de la violencia por los normalistas durante sus prácticas profesionales (Serna, 2016).

De manera particular sobre el contenido curricular, en escuelas normales se ha trabajado la percepción de los estudiantes sobre los contenidos que abordan la dimensión ambiental en el plan de estudios de 1997 de la Licenciatura en Educación Básica, en donde se encuentran ausencias, además de que la forma de abordarla no favorecía el desarrollo de procesos de reflexión, que permitiera la apropiación de conocimientos y construcción de estilos de vida con perspectiva ambiental (Olguín Puch, 2013).

Por otra parte, en estudiantes normalistas, se ha encontrado el orgullo de la práctica docente, la identidad con sus escuelas formadoras y su vocación, como respuesta a la percepción acerca de su formación. Frente a los cambios institucionales, como es el caso de reformas curriculares y para el ingreso al servicio (Gutiérrez y Cuevas, 2019)

En México el programa de estudios de la Licenciatura en Educación primaria 2022, desde su concepción se ha pretendido que sea derivado de trabajo colaborativo. En su operación también se pretende que se organice y trabaje así en la cotidianidad, desde la interdisciplina y organizada de manera congruente con el contexto sociocultural en el que se aplica.

Trabajo que consideramos pueden realizar con los fundamentos aprendidos en las Escuelas Normales, en tanto se favorece el pensamiento crítico, científico y creativo. Con una postura flexible, que les permite la transformación continua que demandan las sociedades. Pero ¿estamos listos para cambiar al ritmo necesario? Es la apuesta que la implementación de los nuevos planes de estudio y su fundamento, que se espera sean congruentes con la perspectiva de la transformación permanente de la sociedad, en esta modernidad líquida (Bauman, 2008) caracterizada por el cambio permanente.

Esta visión de cambio que ahora se toma como eje, no es algo nuevo en educación, desde inicios del siglo XX, Wyneken (1926) con el contexto del nuevo siglo, se refería al cambio de conciencia de la pedagogía, como un proceso de transición no solo de ciclo centenario, ya que se debía colaborar en el desarrollo del espíritu de la comunidad para atender las múltiples exigencias de la vida y la sociedad. De esta forma, tal vez con diferentes velocidades, pero los cambios ya eran motivo de reflexión. En donde la educación

es medular en estos procesos con tiempos, diversos y divergentes, que deberán encontrar un punto de convergencia en el acto educativo como lo refiere Bauman (2008).

En esta perspectiva el tiempo deja de ser lineal, se reconceptualiza, en el aquí y ahora, recupera la historia, el contexto y se reconfigura para que cada momento educativo sea único, sin preconcepciones. De igual forma, la identidad se deconstruye en la cotidianidad, no es una, también son múltiples y exigen la reconfiguración simbólica del ser, de identidad. De esta forma también el conocimiento centralizado o institucionalizado, pierde vigencia, ante los saberes y el estatus quo de la construcción del conocimiento.

### **Sobre la percepción**

La percepción nos permite conocer los objetos directamente, en tanto se identifica como los conocen las personas, como lo describe Husserl (2001), este tipo de estudios conectan la relación entre la intencionalidad lingüística y su cumplimiento. En el caso que aquí nos ocupa, es el conocimiento directo de cómo se vive el currículum. Nos permite contrastar el día a día del plan de estudios y su operación.

Con el estudio de la percepción, desaparecen los intermediarios entre el que percibe y el objeto percibido, como un mapa interno del mundo que se percibe. Permite conocer como se conoce y la posible influencia de los elementos del entorno, que modifican la experiencia.

Estas percepciones personales, se entienden que no están libres de marcos referenciales, de acuerdo a la experiencia, de forma que se parte del principio de que los conceptos vertidos están mediados por la vida cotidiana, formación académica, entre otras (Husserl, 1997).

La importancia de este tipo de estudios, trasciende al conocimiento de la percepción de una persona, al mostrar lo que otras perciben del mismo mundo que habito. De esta forma, el conocer lo que otros piensan, además de servir para conocer sobre la implementación de un plan de estudios, puede ser retomado por los pares para verse a sí mismos, para dar sentido a su imagen del mundo y de cómo lo perciben.

## Metodología

El cuestionario se aplicó en línea a alumnos de las 36 ENPEM durante el Ciclo Escolar 2023-2024, permitiendo su respuesta de forma anónima. Los alumnos entrevistados forman parte de dos planes de estudio; los de primer y segundo año, de los planes del 2018 y los de tercer y cuarto grado, del plan 2022.

Aunque la muestra se considera no probabilística, se conformó por cuotas basadas en el semestre cursado. En términos de representatividad estadística, se logró un nivel de confianza superior al 99% y un margen de error inferior al 5%, al reunir un total de 1,523 respuestas de los 14,902 estudiantes registrados en las ENPEM (SEN, 2024). Además, se entrevistaron a 290 profesores de un total de 900, lo que representa el 32% de la muestra; la participación de los alumnos se distribuyó proporcionalmente entre los distintos grados: 29% del 2° semestre (466 estudiantes), 22% del 4° semestre (334 estudiantes), 24% del 6° semestre (360 estudiantes) y 25% del 8° semestre (383 estudiantes).

En cuanto a las edades de los entrevistados, el 49% tiene entre 17 y 20 años, el 48% se encuentra en el rango de 21 a 30 años, y el 3% restante está entre los 31 y 60 años. La muestra incluyó estudiantes de las 18 Licenciaturas ofrecidas en las ENPEM, con una representación variada: 24% de la Licenciatura en Educación Primaria, 17% de la Licenciatura en Educación Preescolar, 9% de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, y 7% de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español, entre otras. El 78% de los alumnos se encuentran estudiando la Licenciatura en la Escuela Normal, el 13% cuentan con una Carrera Técnica previa, el 4% cuentan con una Licenciatura trunca, el otro 4% cuenta con otra Licenciatura completa anterior y el 1% restante actualmente está cursando adicionalmente otra Licenciatura.

Las preguntas incluyeron tanto preguntas de opción múltiple como abiertas, y se centraron en temas relacionados con el conocimiento de problemas sociales, así como en la formación y características de los estudiantes de las escuelas normales. Es importante señalar que el porcentaje acumulado de algunas respuestas puede superar el 100%, ya que se les pidió a los participantes que en algunos casos enumeraran de 3 a 5 características más relevantes, por lo tanto, cada estudiante pudo proporcionar múltiples respuestas.

## Resultado

Al preguntar sobre si las Escuelas Normales forman a docentes de acuerdo a las exigencias actuales de la sociedad, los alumnos encuestados respondieron de acuerdo 52% (791), totalmente de acuerdo 23% (349), en desacuerdo 17% (260) y totalmente en desacuerdo 123 (8%), al realizarle a los docentes de las ENPEM la misma interrogante respondieron de acuerdo 57% (165), totalmente de acuerdo 19% (55), en desacuerdo 18% (53) y totalmente en desacuerdo 6% (17). (Ver Tabla 1)

**Tabla 1.** Distribución porcentual de respuestas sobre la formación de docentes acorde a las exigencias actuales de la sociedad.

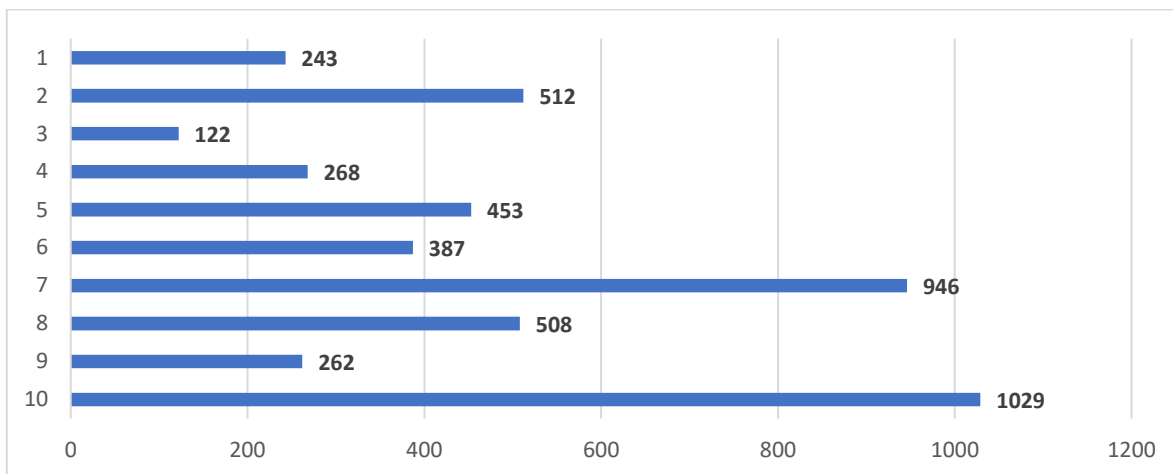
Alumnos encuestados			Docentes encuestados		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje del total*	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje del total*
Totalmente de acuerdo	349	23%	Totalmente de acuerdo	55	19%
De acuerdo	791	52%	De acuerdo	165	57%
En desacuerdo	260	17%	En desacuerdo	53	18%
Totalmente en desacuerdo	123	8%	Totalmente en desacuerdo	17	6%

\*Porcentaje calculado a partir de n=1523 alumnos y n=290 docentes.

Al cuestionarlos acerca de ¿Qué aspectos encuentra más gratificantes al desarrollar la labor docente? Debían seleccionar tres que consideraran más importantes, a partir de 10 opciones, entre las elecciones más relevantes de los alumnos fueron: “Impacto en la vida de los niños y/o adolescentes” tuvo 68% (1029), seguido de “Contribuir al desarrollo académico, así como el personal y social de los niños y/o adolescentes” con el 62% (946),

“Satisfacción al superar desafíos en el aula, como parte del impacto positivo que hay en los niños y/o adolescentes” fue seleccionado por el 34% (512), el 33% (508) lo alcanzó “Ver a los niños y/o adolescentes alcanzar metas académicas y superar desafíos”, finalmente “Contribuir al bienestar de la comunidad educativa con un impacto en ella” tuvo el 30% (453). (Ver Figura 1)

**Figura 1** Gráfica con los resultados de la percepción de los alumnos a la interrogante ¿Qué aspectos encuentra más gratificantes al desarrollar la labor docente?



1. El sentido de comunidad dentro del cuerpo docente, colaborando con colegas para mejorar la calidad de la educación
2. Satisfacción al superar desafíos en el aula, como parte del impacto positivo que hay en los niños y/o adolescentes
3. Recibir reconocimiento y agradecimiento por parte de estudiantes, colegas, padres y la comunidad por el trabajo dedicado
4. Participar en oportunidades de desarrollo profesional y aprender constantemente
5. Contribuir al bienestar de la comunidad educativa con un impacto en ella.
6. Creatividad y desarrollo de material didáctico, así como la aplicación de métodos de enseñanza innovadores
7. Contribuir al desarrollo académico, así como el personal y social de los niños y/o adolescentes
8. Ver a los niños y/o adolescentes alcanzar metas académicas y superar desafíos

9. Conexión y relación con los niños y/o adolescentes

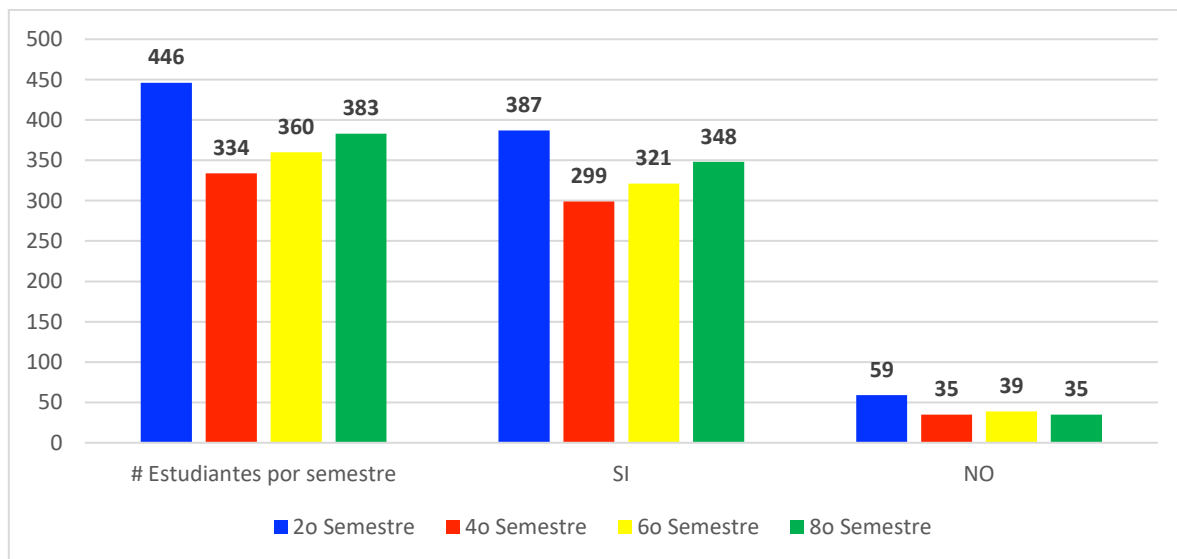
10. Impacto en la vida de los niños y/o adolescentes

\*Porcentaje calculado a partir de n=1523 alumnos. La suma de frecuencias y porcentajes es mayor a la n y a 100%, porque los encuestados dieron más de un aspecto.

Fuente: Elaboración propia.

Al realizarles la pregunta ¿Consideras que la motivación inicial de inscribirse a una Escuela Normal se ha transformado en el transcurso del tiempo?, encontramos que el 89% (1355) dicen que “Si”, mientras que el 11% (168) mencionan que “No”; considerando estos datos fue interesante revisar la respuesta conforme al semestre en el que se encuentran cursando, por lo que se puede observar de manera detallada en la Figura 2, los estudiantes transforman su motivación conforme van avanzando en sus estudios en la Escuela Normal.

**Figura 2** Gráfica con los resultados de la percepción de los alumnos a la interrogante ¿Consideras que la motivación inicial de inscribirse a una Escuela Normal se ha transformado en el transcurso del tiempo?



\*Porcentaje calculado a partir de n=1523 alumnos.

Fuente: Elaboración propia.

Ante la pregunta "¿Tienes actualmente una motivación?", los normalistas destacaron las siguientes motivaciones: hacer un cambio 14% (210), por los niños 15% (236), por México o mejorar la sociedad 18% (280), para contribuir 24% (359), para lograr.



un impacto 11% (167), por su familia o motivos personales 12% (180), el 7% (106) no respondieron; estas respuestas son consistentes con las obtenidas ante la pregunta.

### **Discusión y conclusiones**

Es relevante que el 75% de los estudiantes se manifiestan de acuerdo o totalmente de acuerdo con la formación recibida en las normales, y que al tener como ideal de su formación que podrán tener un impacto en la vida de los niños y jóvenes y contribuir al desarrollo académico con más de 60% cada uno, da idea de la conciencia y compromiso social, que desde las normales se está promoviendo.

Con estos resultados y la respuesta de que prácticamente el 90% cambió su motivación para estar en las normales, implica que se ha logrado consolidar una línea de formación, comprometida con los niños y la sociedad mexicana, con miras a lograr cambios.

El trabajar entre dos modelos educativos, 2018 y 2022, con miradas y prácticas diferentes, y encontrar en los estudiantes que las normales están atendiendo sus necesidades de formación, marca un rumbo que deberá fortalecerse para seguir el ritmo de la transformación continua.

### **Referencias**

- Acevedo Álvarez, R., & Fernández Díaz, M. J. (2004). La percepción de los estudiantes universitarios en la medida de la competencia docente: validación de una escala. *Educación*, 28(2), 154-166. Retrieved 2024, from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028208>
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa México.
- Carranza Alcántar, M. d. R., & Caldera Montes, J. F. (2018, 1 16). Percepción de los Estudiantes sobre el Aprendizaje Significativo y Estrategias de Enseñanza en el Blended Learning. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 73-88. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.005>
- DOF. (2018). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. *Diario Oficial de la Federación*.

[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0)

DOF. (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. SEP. Retrieved marzo 11, 2024, from [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan\\_de\\_estudio\\_para\\_la\\_educacion\\_preescolar\\_primaria\\_secundaria\\_2022.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf)

Gutiérrez Vidrio, S., & Cuevas Cajiga, Y. (2019, sep). Estudiantes normalistas ante la reforma educativa mexicana de 2013: emociones y representaciones sociales. *Cultura representaciones sociales*, 14(27), 14-27. <https://doi.org/10.28965/2019-27-08>

Husserl, Edmund (1997) *Thing and Space: Lectures of 1907*. Trad. R. Rojcewicz. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Husserl, Edmund. (2001). *Logical Investigations I-II*. Trad. J. N. Findlay. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Méndez Melcher, A. E., Ibáñez Marín, R. G., & Sharpe Gaspar, J. A. (2019). Percepción de los Estudiantes Normalistas sobre la Retroalimentación de su Práctica Docente. CONISEN. Retrieved April 8, 2024, from <https://www.antiguo.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P712.pdf>

Olgún Puch, M. K. (2013). Diagnóstico de la percepción de los estudiantes normalistas sobre la dimensión ambiental en su formación docente en la "Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria Rodolfo Menéndez de la Peña" de Mérida, Yucatán (Tesis (Maestría en Educación Ambiental). Universidad de Guadalajara. CUCBA. ed.). Universidad de Guadalajara. [http://repositorio.cucba.udg.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/5726/Olguin\\_Puch\\_Maria\\_Karina.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.cucba.udg.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/5726/Olguin_Puch_Maria_Karina.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Subdirección de Educación Normal (SEN). (2024), *Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN)*. (Disponibile en el Archivo de la Institución. Av. José Vicente Villada No.112, Tercer Piso, Col. Centro, 50000, Toluca, Estado de México, México).

SEP. (2023). Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 3 (Primera edición ed.).

Secretaria de Educación Pública.

Serna Huerta, O., Juárez Israde, A. I., & Sánchez Serano, C. (2016). Percepción de los Estudiantes Normalistas sobre la Violencia Escolar. Research Gate, Conference: Congreso Internacional Escuela Normal Superior de México. t: <https://www.researchgate.net/publication/308880510>

Wyneken, G. (1926). Las comunidades escolares libres. Publicaciones de la revista pedagógica: La pedagogía contemporánea IV. [http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00054773&num\\_img=00054773\\_000a00&mon=2&vn=s&vi=s&vt=s&vp=s&vv=s&vh=s&c=&modo=&rot\\_ant=0&zoom=100](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00054773&num_img=00054773_000a00&mon=2&vn=s&vi=s&vt=s&vp=s&vv=s&vh=s&c=&modo=&rot_ant=0&zoom=100)

**Los Incidentes Críticos, Elementos Sustanciales en la Construcción de un Portafolio de Evidencias como Modalidad de Titulación: un Caso de la Escuela Normal Superior Veracruzana (ENSV)**

Sergio Galindo Jiménez

sergiogj0601@gmail.com

Benigno Arcadio Domínguez Barradas

benidominguez@msev.gob.mx

Escuela Normal Superior Veracruzana (ENSV) “Dr. Manuel Suárez Trujillo”

**Temática: Procesos de formación y sujetos de la educación.**

**Resumen**

Este trabajo describe el papel que tiene el incidente crítico (IC) en el proceso de elaboración de un Portafolio de Evidencias como modalidad de titulación en la Escuela Normal Superior Veracruzana (ENSV) “Dr. Manuel Suárez Trujillo”, pues se trata de herramientas clave que matizan su estructura, contenido y rigurosidad investigativa que han ganado popularidad después del aislamiento por la COVID-19 en esta institución. Por medio del seguimiento y acompañamiento así como entrevistas y observación participante a catorce estudiantes, se identificaron algunas temáticas comunes de los IC: impartición de contenidos, currículo, trabajo en equipo y asesoramiento, con actuaciones profesionales mayormente reflexivas. Se resalta la significancia de los IC para enriquecer la tarea de titulación pues gracias a ellos, las y los normalistas se colocan en calidad de sujeto de estudio con el fin de evaluarse y observarse a sí mismos, gestionar su aprendizaje y compartir los resultados de su trayectoria profesional mediante evidencias debidamente reflexionadas y sistematizadas que demuestren el nivel de dominio de una o más competencias de su perfil de egreso.

**Palabras Clave:** Escuela Normal Superior (ENS), Formación inicial de profesores, Incidente crítico, Portafolio, Titulación.

## Planteamiento del Problema

A lo largo de la historia del normalismo en México, los planes y programas de estudio han buscado que la formación inicial del profesorado cubra las necesidades de la sociedad, dotando a cada estudiante de herramientas, conocimientos y prácticas para enfrentar los retos sociales, personales y educativos del servicio profesional. Por estas razones, el devenir docente requiere de experiencias significativas que profesionalicen al estudiantado en diversas dimensiones para alcanzar un perfil de egreso integral.

De manera complementaria, la Escuela Normal Superior Veracruzana (ENSV) “Dr. Manuel Suárez Trujillo” pone en marcha el Plan de Estudios 2018 y 2022 en sus licenciaturas. Teniendo en cuenta los documentos “Acuerdo número 14/07/18” y “Anexo 10 del acuerdo 16/08/22” del Diario Oficial de la Federación, ambos planes ofrecen tres modalidades de titulación: Portafolio de Evidencias, Informe de Prácticas Profesionales y Tesis de Investigación.

Cabe destacar que, en lo que respecta a la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT), en la generación 2019-2023, solo dos estudiantes se titularon con Portafolio de Evidencias (versión electrónica), una modalidad innovadora en la ENSV. Sin embargo, para la generación 2020-2024, según datos de la Comisión de Titulación de la misma institución la cantidad de normalistas que prefirieron esta vía se incrementó un 750% (17 e-portafolios), esto especialmente tras el aislamiento por la COVID-19.

Además, la estructura del Portafolio de Evidencias que se implementa en la ENSV ha sufrido diversos ajustes realizados por el colegiado de asesores, siguiendo orientaciones de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (2021), documentación externa y colaboración con otras escuelas normales del país. Es fundamental destacar que, los incidentes críticos se incluyeron en los documentos escritos que solicitó la Comisión de Titulación de la ENSV al estudiantado normalista durante los procesos de titulación 2023 y 2024, siendo elementos clave en la construcción del producto final en su versión electrónica, es decir, su página web.

Datos específicos muestran que, en la generación 2020-2024, el uso del Portafolio de Evidencias aumentó significativamente, lo cual resalta la importancia de evaluar su

impacto en la formación docente. Por todo esto, surgen las interrogantes: ¿cuál es el rol de los incidentes críticos en el Portafolio de Evidencias?, ¿qué temáticas de incidentes críticos son más comunes en normalistas que optan por construir un Portafolio de Evidencias?, ¿cuál es el nivel de actuación profesional de los estudiantes de la ENSV ante los incidentes críticos con los que fundamentan su trabajo de titulación?

### **Marco Teórico**

La formación inicial de profesores, se considera un proceso complejo y multifacético que busca equipar a los futuros docentes con las competencias necesarias para enfrentar los desafíos del aula y contribuir al desarrollo integral de sus estudiantes. En este contexto, el Portafolio de Evidencias ha surgido como una modalidad de titulación que permite al estudiantado documentar, reflexionar y demostrar su aprendizaje y competencias a lo largo de su trayecto en las escuelas normales.

Debido a ello, los procesos de formación en una Escuela Normal Superior (ENS) hacen referencia a un enfoque holístico que recupera todos aquellos elementos que en materia satisfacen los perfiles deseables y brindan los recursos necesarios para abordar desafíos y retos de la sociedad y de la propia educación. En el caso particular del plan de estudios 2018 se cita la integralidad del estudiante y su desarrollo bajo las mismas cualidades pues este concepto se encuentra desde sus trayectos formativos hasta las actividades extracurriculares propuestas.

La fase de titulación en las escuelas normales es un requisito indispensable e inmutable, forma parte de un proceso de formación integral que sigue las tendencias de la educación superior en México y el mundo. Tiene sentido en la acreditación de los estudios de licenciatura, la evaluación de las competencias y la demostración de todas las experiencias recopiladas durante cuatro años; le permite al colectivo normalista colaborar con otros actores educativos y gestionar su propio conocimiento, aunque en este lapso surgen múltiples desafíos tanto para el estudiantado como para el cuerpo de asesores que les brindan acompañamiento en la construcción de su documento recepcional.

En este sentido, Monereo et al. (2009) definen el incidente crítico como un evento significativo que desestabiliza emocionalmente al sujeto, requiriendo una nueva versión de

sí mismo para manejar la situación. Por su parte, la Secretaría de Educación Pública en el DOF “Acuerdo número 14/07/18” subraya que un IC implica cambiar forma de pensar y desarrollar la práctica docente, transformando la identidad del estudiante normalista.

En la formación inicial docente, los IC representan desafíos y oportunidades de aprendizaje profundo y reflexión continua para mejorar habilidades profesionales. De acuerdo con la experiencia de Fernández et al. (2003) tratar incidentes críticos posibilita relacionar cursos de un tronco común con las prácticas de enseñanza, de esta forma, se recoge información valiosa que después analiza y utiliza para tomar decisiones informadas donde el profesorado novel ejercita su futura labor profesional desde un eje teórico, axiológico y heurístico.

Así pues, el proceso de formación en una escuela normal es un protocolo institucionalizado, donde toma sentido el currículo en correspondencia con el contexto, las problemáticas y las necesidades del entorno social y académico. Con el plan de estudios 2018, la fase de titulación comienza en quinto semestre con la construcción de un protocolo de investigación y, en los siguientes semestres se construye un documento escrito en el que de acuerdo con la modalidad elegida se demuestran según la DGE SuM (2021) capacidades para “reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar, utilizando de manera pertinente los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experienciales adquiridos durante la formación” (p. 4).

Lo mencionado, se relaciona con el proceso de titulación en la ENSV, dado que se asigna un asesor para guiar a los estudiantes de cualquier licenciatura en la producción de un documento que recupere y aporte nuevas experiencias investigativas, con el fin de demostrar, adquirir o fortalecer competencias de acuerdo con cada caso. Particularmente, el Portafolio de Evidencias, en palabras de Dino-Morales & Tobón (2017), es una necesidad educativa, y Galindo Jiménez (2023) afirma que implica autoevaluación, reflexión, búsqueda de herramientas y recursos para tomar decisiones, innovar, intervenir, evaluar, producir y compartir conocimientos.

Concretamente, la DGE SuM (2021) expone que un Portafolio de Evidencias consiste en lo siguiente:



Elaboración de un documento que reconstruye el proceso de aprendizaje de cada estudiante a partir de un conjunto de evidencias reflexionadas, analizadas, evaluadas y organizadas según la relevancia, pertinencia y representatividad respecto a las competencias genéricas y profesionales, con la intención de dar cuenta del nivel de logro o desempeño de cada estudiante en el ámbito de la profesión docente. Esto es, el documento cobra sentido en la medida que emerge del conjunto evidencias que generó el estudiante. En este proceso las evidencias no quedan a nivel de ornato o anexo, son parte total de la construcción del documento de titulación. (p.13)

Para esta investigación, se utiliza la aportación de CriticEdu (2020) donde Monereo y otros colaboradores clasifican los incidentes críticos en seis temáticas. Por otro lado, Gajardo et al. (2017) enumeran cuatro posibles actuaciones donde cada una brinda parámetros específicos que se vinculan con la competitividad e idoneidad en las dieciocho competencias (genéricas, profesionales y específicas) del perfil de egreso de la educación normal.

Tomando como referencia la plataforma CriticEdu (2020) se determina una posible definición para cada una de las temáticas de los IC en función de este trabajo de investigación.

- a) Impartición de contenidos: proceso de enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos recuperados del currículo vigente utilizando métodos y recursos pedagógicos adecuados para cada disciplina.
- b) Gestión de conductas en clase: estrategias y técnicas utilizadas para mantener un ambiente de aprendizaje ordenado y productivo en el aula.
- c) Gestión del currículo: referente del cual se obtienen señales que guían el proceso educativo y la formación de los estudiantes, se relaciona explícitamente con la planeación didáctica.
- d) Evaluación: proceso sistemático de recolección y análisis de datos para medir el progreso y el rendimiento académico del estudiantado, así como detectar áreas de oportunidad, potenciales y fortalezas en su proceso de formación.

- e) Coordinación con el equipo: colaboración entre actores educativos para lograr objetivos educativos comunes, fomentando habilidades sociales y cooperativas.
- f) Asesoramiento: orientación y apoyo para alcanzar un desarrollo integral.

Además, Gajardo et al. (2017) definen las cuatro actuaciones profesionales de la siguiente manera.

**Autoritaria.** Impongo mi autoridad sin cambiar lo planificado. **Reactiva.** Se produce una respuesta emocional de autoprotección, rechazo, autoafirmación, etc., pero sin cambios efectivos en lo planificado. **Estratégica.** El profesor decide modificar su estrategia local, pero no se produce un cambio en profundidad que requiera revisar las propias concepciones y sentimientos respecto de su rol como docente. **Reflexiva.** El profesor inicia un cambio sustancial, cuestionándose aspectos relativos a su manera de entender su rol y la forma de sentirse docente. (p. 6)

En suma, Navarro Hinojosa (1998) plantean la necesidad de “integrar dentro de las actividades curriculares de los alumnos de Magisterio el estudio de Incidentes Críticos para completar su formación teórica con reflexiones sobre la práctica” (p.12). Esta perspectiva se alinea con el enfoque descrito en el Portafolio de Evidencias y el análisis de IC en el proceso de titulación expuesto, pues al incluir la autoevaluación, la reflexión y la búsqueda de herramientas y recursos precisos, los estudiantes pueden notar el impacto de su actuación y establecer medidas para mejorarla logrando así apreciar y ser conscientes de dónde vienen y a dónde van, tomar decisiones desde su propio devenir docente, innovar desde su práctica, intervenir con otros actores educativos, evaluar su rendimiento y, producir y compartir conocimientos fortaleciendo así competencias docentes desde su trinchera; un rasgo que no se encuentra en el Informe de Prácticas Profesionales y la Tesis de Investigación.

### **Metodología**

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo y de carácter exploratorio, tiene la finalidad de conocer el panorama del Portafolio de Evidencias en la ENSV mediante una examinación de la temática y tipo de actuación profesional ante los incidentes críticos

detectados por el estudiantado y, sus percepciones y experiencias en relación con estos eventos para brindar seguimiento y acompañamiento en el lapso de construcción de su documento escrito. Cabe mencionar que la temporalidad abarca de septiembre de 2023 a julio de 2024.

Primero, se realizaron entrevistas semiestructuradas únicamente a catorce estudiantes de los diecisiete que optaron por Portafolio de Evidencias en la ENSV, debido a dificultades para localizar a tres de ellos durante las jornadas de recolección de datos, consideramos que esta muestra es significativa para correlacionar los elementos conceptuales y de la realidad material con la finalidad antes planteada. La aplicación de estos instrumentos radica en la aportación de Díaz-Bravo et. al (2013) quienes externan que son más flexibles, se adaptan a los entrevistados y se obtiene información uniforme que concuerda con los objetivos de la investigación.

Dichas entrevistas se centraron en explorar la experiencia con la detección, análisis y atención a los IC narrados en sus Portafolios de Evidencia en su versión escrita, el objetivo fue reconocer como recibieron la inclusión de los IC en la estructura del documento de titulación, la dificultad para comprender de qué se trataban, así como las técnicas o instrumentos utilizados para detectarlos, su plan para atenderlo, la enseñanza del caso y los resultados de actuación respecto a su perfil de egreso. Las entrevistas se analizaron para identificar patrones dentro de las respuestas del estudiantado.

Luego, con base en los hallazgos se identificaron las temáticas de los IC registrados en cada Portafolio de Evidencias, siguiendo la clasificación de CriticEdu (2020) y se agruparon las actuaciones profesionales documentadas. En un tercer momento, se observaron disertaciones de su documento de titulación con la finalidad de sintetizar información relevante y complementaria en una matriz considerando las técnicas, métodos y estrategias utilizadas, comparación entre el estado inicial y final de la fase de titulación, comentarios u observaciones realizadas durante el seguimiento y en los exámenes profesionales, incidencia del IC y temáticas y, rasgos competenciales del perfil de egreso.

Finalmente, se combinaron los hallazgos para proporcionar una interpretación entre el marco conceptual y la realidad material destacándose las temáticas de los IC y las

actuaciones profesionales de los estudiantes en relación con las competencias que buscaban dominar.

## Resultados

Solamente dos estudiantes de la muestra que construyó un Portafolio de Evidencias manifestaron desconocimiento acerca del incidente crítico y, por lo tanto, no pudieron detectarlo, analizarlo y exponerlo con asertividad en sus primeros avances de titulación programados para septiembre de 2023, sin embargo, en el posterior seguimiento, se observó que lograron documentarse y relacionarse con el concepto de IC. Esta interpretación de los resultados nos llevó a considerar que el estudiantado que eligió la presente modalidad desarrolló habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para lograr los propósitos institucionales y curriculares de la modalidad elegida.

De manera general, los resultados son los siguientes:

a) Sobre el rol del incidente crítico (IC).

“No puedo enseñar a mis estudiantes a trabajar en equipo, si no he reconocido aun de que se trata el trabajo en equipo, cooperativo y colaborativo. Por eso decidí construir un Portafolio de Evidencias que recuperara esos elementos de mi trayecto en la normal, pues estuvimos estudiando durante casi dos años a la distancia” (Hernández Barradas U., comunicación personal, 17 de julio 2024).

Como puede apreciarse, los IC posibilitaron que el estudiantado se hiciera consciente de su formación profesional y detectara áreas de oportunidad, estableciera metas y colaborara con otros actores educativos para alcanzar el máximo logro de aprendizajes desde una mirada integral que priorizó las relaciones humanas, la comunicación y la retroalimentación entre pares siendo esto un mecanismo para crecer no únicamente en el rubro ideal-técnico de sus competencias del perfil de egreso sino en uno más comprometido con su papel en la sociedad.

b) Temáticas.

Los IC detectados por el estudiantado se encuentran dentro de las temáticas de impartición de contenidos, gestión del currículo, coordinación con el equipo y asesoramiento, representando más del 50% de los hallazgos. La temática de evaluación no

presentó ninguna detección. Se destaca que hicieron notar la significancia que tuvo en su formación el cambio de plan de estudios en la educación básica ya que la forma de planear y trabajar en el aula cambió drásticamente durante el 2023, por lo cual requirieron adaptarse a los vigentes paradigmas educativos relacionados con la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Algunos de los estudiantes que construyeron Portafolio de Evidencias hacen uso de términos como la clarificación, análisis y fortalecimiento de competencias y, las situaciones de aprendizaje derivadas de la transición entre el plan y programas de estudio 2017 y 2022, lo cual generó según sus palabras nuevas habilidades para el diseño de planeaciones didácticas, manejo de recursos, implementación de enfoques y métodos para Telesecundaria dado que “requirió involucrarse desde otra perspectiva en los contenidos, las metodologías y en el papel dentro de la enseñanza y el aprendizaje” (López Andrés J., comunicación personal, 17 de julio 2024).

c) Sobre las competencias vinculadas con el IC.

Si bien es cierto, el perfil de egreso del plan de estudios 2018 consta de dieciocho competencias, cuando se analizaron los datos recabados se identificó que siete estudiantes buscaron demostrar sus conocimientos, habilidades y actitudes en relación con una de las competencias profesionales del perfil de egreso que expresa entre líneas realizar trasposiciones didácticas con los planes vigentes. Además, la muestra detectó incidentes críticos vinculados al trabajo por proyectos en Telesecundaria, en las metodologías didácticas, uso de la tecnología, diversidad lingüística que adquiere reconocimiento en la enseñanza y aprendizaje, trabajo colaborativo y la propia identidad docente.

Otras situaciones que se lograron analizar fueron las relacionadas con el desarrollo profesional. Específicamente, las competencias del perfil de egreso que los estudiantes trabajaron con su Portafolio de Evidencias se sintetizan en abordar contenidos curriculares de los planes y programas de estudio, innovación, gestión personal, procesos de enseñanza, actuación con valores y principios éticos, cívicos y legales y manejo de herramientas tecnológicas.

d) Nivel de actuación profesional.

No hubo normalistas que hayan actuado mediante los niveles autoritario y reactivo. En cambio, doce estudiantes, es decir, más del 80% del estudiantado que construyó un Portafolio de Evidencias, lograron actuar de manera reflexiva, cambiando su forma de sentirse y ejecutar su quehacer docente, aspecto que fue expuesto durante sus disertaciones, presentaciones de avances o en su examen profesional.

Es interesante vincular porque los estudiantes lograron actuar de manera reflexiva para atender los IC y documentarlos en su trabajo de titulación. Detectamos que la actuación estratégica y reflexiva se diferencian por la forma en la identidad de cada estudiante y lo que comprende de su papel como futuro docente, esto quiere decir, que con la segunda actuación en cuestión se logra canalizar el saber ser y hacer, mientras que la primera solo busca una idoneidad técnica.

El estudiantado logró diferenciar esta situación, lo cual se aprecia como un hito muy significativo en la presencia del Portafolio de Evidencias entre sus homólogas. Las y los normalistas que alcanzaron una actuación reflexiva aseguran que el ejercicio de análisis es tan profundo que hace evidente muchas barreras actitudinales, didácticas, normativas y estructurales de su formación docente y la de los contextos donde se desenvuelven, hecho que generó la oportunidad de realizar un diagnóstico, movilizar saberes y sobre todo hacer de las debilidades personales sus nuevas fortalezas.

El estudiantado expresa que el instrumento usado para detectar y analizar los IC fue principalmente el diario docente, seguido de la guía de observación, listas de cotejo y la plantilla PANIC. Todos concuerdan que el diario docente destaca de sus homólogos pues con este instrumento se logran recopilar los sentires, haceres y reflexiones afines a su trabajo de investigación, es decir, documentaron su crecimiento personal y profesional en el Portafolio de Evidencias.

Durante este lapso, los estudiantes mostraron incertidumbre ante la recopilación de información debido a que, al ser una modalidad joven, aún existen vacíos de conocimiento entre la estructura y la metodología de la investigación que demanda un Portafolio de Evidencias. Por lo tanto, se hace evidente la necesidad de fortalecer las experiencias



formativas en investigación desde los primeros semestres de la LEAT con el objetivo de optimizar los procesos formativos en la ENSV.

## **Discusión y Conclusiones**

En la Escuela Normal Superior Veracruzana (ENSV) “Dr. Manuel Suárez Trujillo”, se ha implementado los planes de estudios 2018 y 2022, los cuales ofrecen diversas modalidades de titulación, incluyendo el Portafolio de Evidencias, una opción que ha ganado relevancia en años recientes. Se pudo constatar que la práctica profesional es el momento en donde se tiene acercamiento con la realidad educativa, donde los normalistas movilizan sus esquemas mentales sobre las experiencias de valor que le abonan conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para el devenir docente y la construcción de su documento recepcional dentro de su proceso de formación.

Durante la investigación enfocada en la generación 2020-2024 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT), se observó un notable aumento en la preferencia por el Portafolio de Evidencias como modalidad de titulación, especialmente después de los desafíos impuestos por la pandemia por la COVID-19. Este incremento refleja su reconocimiento dentro de la comunidad educativa, facilitando la integración de incidentes críticos (IC) como componentes esenciales en la consolidación e integración de las competencias del perfil de egreso del plan de estudios 2018.

Los IC son situaciones inesperadas que requieren una respuesta inmediata y efectiva, poniendo a prueba las competencias y habilidades adquiridas durante la formación inicial docente; estos incidentes pueden variar desde vacíos de conocimiento en el aula hasta situaciones de emergencia o conflictos interpersonales. Recomendamos acorde a los hallazgos de este estudio que los IC se empleen para potenciar las habilidades, conocimientos y actitudes de las y los normalistas, pero para lograrlo se les tendrá que dotar con herramientas para sistematizar la basta información que triangulen entre su identidad, la teoría y la práctica profesional, siendo esto el insumo primordial en la modalidad de titulación en cuestión.

El uso de IC en el Portafolio de Evidencias ha demostrado ser una herramienta valiosa para la formación docente en diversas instituciones del nivel superior, Monereo



(2023) afirma que “nuestras trayectorias personales suelen estar marcadas por acontecimientos, positivos o negativos, que cambiaron el curso de nuestra biografía” (p. 17). En el caso de la ENSV, consideramos que los IC dan coherencia y cohesión a esta modalidad de titulación, debido a que es un elemento que la personaliza, específicamente porque el estudiantado debe identificarlos, analizarlos y darles respuesta, acciones que proporcionan una base para hacer posible la adquisición de competencias del perfil de egreso del plan de estudios 2018.

Además, gracias al presente trabajo de investigación se puede asegurar que integrar los IC en el Portafolio de Evidencias es un medio efectivo para hacer posible la adquisición de competencias en dos polos; la formación inicial docente en la ENSV que consta de procesos institucionalizados para la enseñanza, aprendizaje, evaluación, actualización y desarrollo profesional (actividades extracurriculares, cocurriculares y curriculares) y de manera particular en la oportunidad de acceder a un desarrollo continuo y crítico, esencial para la investigación que demanda el proceso de titulación de acuerdo con las disposiciones de la DGE SuM (2021). Este enfoque no solo enriquece la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también fortalece la capacidad institucional para adaptarse y responder de manera efectiva a los retos educativos contemporáneos.

El análisis de los resultados reveló que los IC más comunes entre los estudiantes de la ENSV se centran en temáticas como impartición de contenidos, gestión del currículo, asesoramiento y coordinación con el equipo. Además, la mayoría de los estudiantes demostraron un alto nivel de actuación profesional reflexiva al enfrentarse a estos desafíos, evidenciando un impacto positivo en el desarrollo de competencias del perfil de egreso.

Retomando la postura de Monereo (2023) “al responder a un evento, dentro de un escenario y un contexto social, siempre nos posicionamos, es decir, adoptamos una posición que nos permita gestionarlo” (p. 17). Por lo tanto, correspondiente a los hallazgos de este estudio el rol de los incidentes críticos como un elemento metodológico y estructural en la construcción de un Portafolio de Evidencias es fundamental para triangular el sujeto en formación con la teoría y la práctica con el propósito de esclarecer qué hacer con el aprendizaje, de dónde se originó, cómo se aplica en otros contextos y cuál es su sentido, lo

cual abona significativamente al desarrollo profesional y personal del estudiantado teniendo al plan de estudios 2018 como lineamiento curricular puesto que les permitió reflexionar y delimitar una serie de acciones que los condujera a resolver problemas como estudiantes y como docentes practicantes en escuelas de educación básica, esto hace referencia a una actuación profesional.

Dar seguimiento y acompañamiento en la fase de titulación demostró que los IC son un elemento metodológico que en la mayoría de los casos comenzó con un ejercicio intrínseco y extrínseco donde cada estudiante identificó las competencias consolidadas o por consolidar, enseguida se desarrolló la atención al IC, reflexionando y evaluándose en todo momento y, finalmente sistematizando evidencias que debidamente reflexionadas demostraron su nivel de dominio de competencias.

No obstante, la investigación también identificó áreas de mejora, especialmente en la familiarización y comprensión profunda del uso del Portafolio de Evidencias entre los estudiantes. Se hizo notable la necesidad de fortalecer las experiencias formativas en investigación desde los primeros semestres de la LEAT, con el fin de optimizar la preparación de los futuros docentes pues consideramos que para que el IC tenga sentido dentro de un Portafolio de Evidencias, tiene que haber claridad, pertinencia y cohesión en ello, en miras de evitar irregularidades en el proceso de investigación pues el sujeto de estudio en esta modalidad es el propio normalista por titularse.

Finalmente, retomando las palabras de González Flores (2019) los IC pueden ser empleados como un enfoque de enseñanza y aprendizaje, pero es indispensable explotar sus bondades dentro de las experiencias formativas de los cursos de cualquier licenciatura. En definitiva, introducir los IC al proceso de titulación es una propuesta que requiere de una orientación holística para romper con esquemas convencionales de investigación y abordar un paradigma centrado en la propia formación inicial docente en las escuelas normales, dado que la motivación, las emociones y la identidad son campos que pueden indagarse con profundidad para sistematizar y entender qué es lo que sucede con las y los estudiantes en contextos duales donde la teoría se lleva a la práctica y viceversa.

## Referencias

- Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican, Secretaría de Educación Pública; Estados Unidos Mexicanos; DOF: 03/08/2018; [citado el 20 de julio de 2024]; disponible en versión HTML en internet: [https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15509/1/images/a14\\_07\\_18.pdf](https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15509/1/images/a14_07_18.pdf)
- Acuerdo número 16/08/22 ANEXO 10. PLAN DE ESTUDIO DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN TELESECUNDARIA; Secretaría de Educación Pública; Estados Unidos Mexicanos; DOF: 16/08/22; [citado el 20 de julio de 2024]; disponible en versión HTML en internet: [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/1zzG9G1gwI-ANEXO\\_10\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/1zzG9G1gwI-ANEXO_10_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)
- Critic-Edu. (2020). Formación docente, innovación & investigación. Proyecto CRITIC EDU. <https://www.critic-edu.com/>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167.
- Dino-Morales & Tobón Sergio. (2017). El Portafolio de evidencias como una modalidad de titulación en las escuelas normales. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 8(14), 69 - 90. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v8i14.46](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v8i14.46)
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2021) Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de Estudio 2018. [https://pagina.beceneslp.edu.mx/sites/default/files/2021-08/Orientaciones\\_Titulacion\\_2018.pdf](https://pagina.beceneslp.edu.mx/sites/default/files/2021-08/Orientaciones_Titulacion_2018.pdf)
- Fernández González, J., Elórtogui Escartín, N., & Medina Pérez, M. (2003). Los incidentes críticos en la Formación y Perfeccionamiento del Profesorado de Secundaria de Ciencias de la Naturaleza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 101-112.

- Gajardo, J., Ulloa, J., & Nail, O. (2017). Análisis de incidentes críticos en la sala de clases: una oportunidad de aprendizaje profesional docente. Nota Técnica N°7-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. [Archivo PDF]. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/Nota-te%CC%81cnica-N%C2%B07-L1.pdf>
- Galindo Jiménez, S. (2023). Portafolio de Evidencias. Oportunidades de formación profesional, integral y real en estudiantes normalistas. [Ensayo inédito]. <https://acortar.link/UF9RBY>
- González Flores, Hernández López, N. & Ortega Reyes, V. (2019). Los incidentes críticos y sus aportes en la formación inicial de docentes de educación primaria. Memorias del Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN). <http://www.antiguo.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P379.pdf>
- Monereo, C. (2023). Aprender de las crisis. Los incidentes críticos como metodología para educar, también, emocionalmente. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 3(1), 15–37. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.1.43>
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: Cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 2009, 21 (3). [https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/45466499/Monereo\\_Badia\\_Bilbao\\_Cerrato\\_Weise\\_2009.pdf](https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/45466499/Monereo_Badia_Bilbao_Cerrato_Weise_2009.pdf)
- Navarro Hinojosa, R., López Martínez, A., & Barroso Flores, P. (1998). El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 1 (1), 1-14.

## El juego simbólico para fomentar la creatividad en educación preescolar

Andrea Arreola Cárdenas

andrea.arreola20@al.enmfm.edu.mx

Paola Judith Rojas Rosales

paola.rojas@enmfm.edu.mx

Héctor Alonso Rosas Álvarez

hector.rosas@enmfm.edu.mx

Escuela Normal "Miguel F. Martínez"

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

Mediante esta investigación, se buscó diseñar y aplicar sesiones de trabajo que favorecieran la creatividad a través del juego simbólico en situaciones de la vida diaria de 24 alumnos de segundo grado en un jardín de niños de Guadalupe, Nuevo León. La pregunta central de la investigación fue: ¿Cómo influye el juego simbólico para el desarrollo de la creatividad en alumnos de segundo grado de preescolar? Se llevaron a cabo ocho sesiones de clase correspondientes al campo formativo de Saberes y Pensamiento Científico del Plan y Programas de estudio 2022, utilizando un enfoque cualitativo no experimental con alcance explicativo. Posteriormente, se utilizó una escala de actitudes como instrumento de evaluación para registrar los datos obtenidos del proceso de desarrollo y aprendizaje. En este instrumento, se consideraron los elementos descritos por Abad y Ruiz Velasco (2011) para abordar la "ritualización". Este proceso incluye tres momentos: la esquematización simbólica, la asimilación de objetos como si fueran otros, y la representación de roles. La evaluación del proceso de desarrollo y aprendizaje se basó en estos pasos. Los resultados del instrumento de evaluación reflejaron los porcentajes de aprendizaje de los alumnos, evidenciando la triangulación de resultados según la teoría. Demostrando una respuesta positiva de los alumnos y que el juego simbólico es una estrategia efectiva para fomentar la creatividad en la vida diaria.

**Palabras clave:** Juego Simbólico, Creatividad, Educación Preescolar, Segundo Grado

### **Planteamiento del problema**

La creatividad y el juego simbólico son pilares esenciales en el desarrollo integral de los niños en edad preescolar, con impactos significativos en su vida diaria y futuro. La creatividad no solo impulsa la imaginación y la innovación, sino que también fortalece habilidades cognitivas, emocionales y sociales fundamentales. A través del juego simbólico, los niños exploran mundos imaginarios, experimentan roles y situaciones, desarrollan habilidades de resolución de problemas y aprenden a expresarse de manera creativa. Estas experiencias no solo enriquecen su infancia, sino que también sientan las bases para un pensamiento crítico, adaptativo y resiliente en su vida adulta. Por lo tanto, es imperativo que todos los involucrados en el proceso educativo como lo son los docentes y padres de familia, reconozcan y fomenten la creatividad y el juego simbólico como herramientas fundamentales para el desarrollo integral de los niños en edad preescolar, preparándolos para enfrentar con confianza los desafíos de la vida y contribuir de manera positiva a la sociedad.

En la actualidad la creatividad según Dominga (2022) “hace que el proceso de evolución sea factible en todo tiempo por ello la educación brinda estrategias para que el docere y discere desarrollen habilidades y destrezas dando soluciones a problemas que se presentan en la vida cotidiana” (p.10). Para la educación en México, uno de los once rasgos del perfil de egreso menciona que el alumno al concluir la educación preescolar debería tener ideas y proponer acciones para jugar, aprender, conocer su entorno, solucionar problemas sencillos y expresar cuáles fueron los pasos que siguió para hacerlo (SEP, 2017). Lo cual nos habla del desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas con creatividad, que son habilidades intrínsecamente ligadas al fomento de la creatividad en el entorno educativo y a lo largo de su vida.

El presente trabajo tiene como finalidad explorar y comprender en profundidad cómo el juego simbólico puede actuar como un potenciador para fomentar la creatividad en niños de segundo grado de preescolar. Este interés en la investigación surge de la necesidad de abordar y potenciar la creatividad desde edades tempranas, reconociendo su



importancia en el desarrollo integral de los niños. El objetivo es comprender cómo el juego simbólico, como herramienta lúdica, puede nutrir habilidades creativas. Asimismo, se busca investigar las dinámicas del juego y su influencia en la promoción de la creatividad en su vida diaria.

Con base a lo anterior, se elige la estrategia de generar un marco referencial y de intervención para orientar favorecer sus procesos por medio del juego simbólico Abad y Ruiz Velasco (2011) a través de la práctica de distintas actividades cotidianas. De tal manera a su vez dar a conocer los roles a plasmar en la interacción del proceso educativo, a su vez de actos sugeridos a partir de los indicadores destacados y expresados por diversos autores que complementan el estudio y compartir la perspectiva de la población favorecida en este estudio.

Como lo menciona Calero (2012) los docentes tienen una gran responsabilidad en el desarrollo de la creatividad de sus estudiantes debido a que permite la creación de nuevos horizontes, ampliando las fronteras de lo que es posible. Este proceso implica tanto la transformación del entorno como el propio desarrollo personal, generando experiencias únicas y significativas que enriquecen la vida y contribuyen a una existencia plena. Sin embargo, en muchas ocasiones, la enseñanza de la creatividad no recibe la atención y relevancia necesarias en el contexto educativo. Esto puede limitar las oportunidades de los estudiantes para desarrollar habilidades divergentes que les permitan enfrentar los desafíos de manera efectiva y construir conocimientos significativos. Por lo tanto, es crucial promover estrategias y prácticas educativas que fomenten la creatividad y la habilidad de los estudiantes para generar soluciones innovadoras en diferentes contextos.

Es de importancia crucial que los educadores en el nivel preescolar incorporen una variedad de enfoques pedagógicos desde el inicio de su formación. "Los profesores en parvulario deben incluir diversos principios de instrucción que incluyen desde su comienzo de preparación, adaptación de personalidad, aprendizaje simultáneo y socialización, mismos que son fundamentales para el desarrollo de las destrezas de los niños por medio del aprendizaje" (Ming, et. ál., 2018). Estos principios de instrucción no solo son necesarios para adaptarse a las necesidades individuales y la diversidad de personalidades en el aula,



sino que también son fundamentales para facilitar el aprendizaje simultáneo y la socialización entre los niños. Esta integración efectiva de principios de instrucción en la enseñanza preescolar contribuye significativamente al desarrollo integral de las habilidades y destrezas de los niños, proporcionándoles una base sólida para su aprendizaje continuo y su éxito en la vida.

Al identificar y establecer la problemática que se abordaría en el presente trabajo de titulación se formuló la pregunta de investigación, la cual es ¿Qué tan importante es el juego simbólico para el desarrollo de la creatividad en alumnos de segundo grado de preescolar?, con ello se busca como objetivo central “Favorecer la creatividad mediante el juego simbólico en alumnos de segundo grado de preescolar.” y de ello, surge el objetivo específico: “Evaluar el juego simbólico con base a parámetros de observación basados en las actitudes ante los materiales, las relaciones consigo mismo y con sus iguales”. Esto con el fin de analizar las experiencias, percepciones y reflexiones de los alumnos, así como la manera en que estas se relacionan con su capacidad para abordar situaciones diversas de manera creativa.

### **Marco teórico**

Desde tiempo atrás, se consolidó la idea de que la creatividad no es una cualidad exclusiva de individuos genéticamente dotados de un talento especial, sino que es inherente a toda la especie humana, aunque su expresión puede variar en niveles y formas. Alumna (2018) argumenta que esta perspectiva desafía los estereotipos de la creatividad, que históricamente se han asociado de manera exclusiva con el arte o la música. Esta concepción limitada ha llevado a subestimar la creatividad en otros ámbitos de la vida y del conocimiento.

Álvarez (2010) define que “La creatividad es un proceso del pensamiento, un mecanismo intelectual a través del cual se asocian ideas o conceptos, dando lugar a algo nuevo, original. Implica la redefinición del planteamiento, del problema, para dar lugar a nuevas soluciones.” Como podemos observar, la esencia de la creatividad se manifiesta en el resultado o producto final. Más allá de simplemente apreciar el producto final, la

creatividad implica un proceso dinámico que involucra la generación de ideas, la conexión de conceptos aparentemente dispares y la resolución de problemas de manera original.

El factor clave que impulsó la evolución del ser humano desde sus primeras etapas como homínido hasta su forma moderna radica en su capacidad innata para llevar a cabo acciones basadas en el pensamiento y la creatividad, no limitándose únicamente a estímulos externos. Según Niño (1994), el ser humano tiene la capacidad de crear una amplia variedad de símbolos que reflejan su pensamiento y su personalidad, a la vez que adquiere signos que facilitan la comunicación. Este concepto se refleja en la noción de "homo symbolicus" y "homo loquens", que se traduce como el "hombre que simboliza y habla". Esta capacidad simbólica del ser humano es central en el proceso de desarrollo cognitivo y comunicativo. Esta capacidad se evidencia en el uso de símbolos como herramientas esenciales para representar y comunicar la realidad de manera mental.

La función simbólica desempeña un papel fundamental al permitir que el individuo comprenda, conozca y exprese la realidad, convirtiéndola en un elemento clave en el proceso comunicativo. La teoría psicogenética de J. Piaget (1994) destaca la importancia de la misma en el desarrollo del niño. Esta corriente teórica resalta que la capacidad de usar símbolos es una etapa crucial en el desarrollo cognitivo, ya que permite al niño representar mentalmente objetos y situaciones, lo que a su vez impulsa el pensamiento abstracto y la creatividad.

El juego simbólico es una etapa crucial en el desarrollo infantil, como señala Salmina (1988). Surge a partir del juego objetual, que ocurre durante el segundo año de vida del niño. En esta etapa, las acciones se generalizan y ya no requieren la presencia constante de un objeto específico. Un indicador clave del juego simbólico es la capacidad de sustituir un objeto por otro dentro de la actividad de juego. Este tipo de juego implica acciones de representación, sustitución, imaginación y modelación, lo que refleja la capacidad del niño para crear e interactuar con un mundo simbólico que va más allá de lo físicamente presente.

Durante el desarrollo cognitivo de los niños, el juego simbólico desempeña un acto fundamental. Como destaca Piaget (1977), es especialmente prominente durante el estadio preoperacional del desarrollo cognitivo de los niños. Este tipo de juego puede ser de

carácter social o individual, y presenta diferentes niveles de complejidad a medida que el niño crece y se desarrolla. Según García-Tuñón (2005) por su naturaleza psicosocial, se convierte en un medio excepcional para comprender el desarrollo psíquico y social del niño. A través de su participación en actividades lúdicas, el niño adquiere un conocimiento profundo de su entorno social y personal, permitiéndole modelar su propia experiencia de vida.

La adquisición del lenguaje en los niños desempeña un papel crucial en el desarrollo de la capacidad simbólica, según lo plantea Bonilla (2013). El proceso de aprender a hablar permite al niño no solo expresar sus acciones y pensamientos, sino también reconstruir su pasado y evocar incluso en ausencia de los objetos a los que se refiere. Además, el lenguaje le permite anticipar acciones futuras y sustituirlas por una sola palabra, demostrando así la potencia de la capacidad simbólica en la comunicación humana. Esta capacidad de utilizar el lenguaje para representar y manipular ideas de manera simbólica es esencial en el desarrollo cognitivo y comunicativo de los niños, abriendo un mundo de posibilidades para expresar su mundo interno y comprender el mundo que les rodea.

El juego fomenta la socialización al interactuar con otros, regula y compensa las emociones, y contribuye al desarrollo de habilidades motoras y es una actividad central en la vida de los niños. Este es una herramienta fundamental en el desarrollo integral de los niños, como señala Camacho (2012). No se limita solo a ser un momento de diversión, sino que prepara a los niños para la vida y contribuye al surgimiento de su personalidad. A través del juego, los niños no solo aprenden, sino que también establecen relaciones con el mundo exterior y desarrollan su propia identidad. Es un medio de expresión que les permite conocerse a sí mismos y comprender su entorno. Es esencial en la organización, desarrollo y afirmación de la personalidad del niño. Por lo que el juego no solo es divertido, sino que también es una herramienta poderosa para el crecimiento y el aprendizaje de los niños, ayudándolos a resolver problemas y disfrutar de su proceso de desarrollo.

Siguiendo las ideas de Bruner (1983), el juego simbólico refleja la capacidad de los niños para construir y explorar sus propias representaciones del mundo. El docente puede aprovechar estas representaciones para diseñar actividades y materiales que estimulen la

imaginación y la creatividad de los niños, fomentando así su desarrollo integral. Además, el docente tiene un papel clave en la facilitación del juego simbólico entre los niños. Según Piaget (1977), el juego simbólico es una actividad social en la que los niños interactúan y negocian significados. El docente puede crear espacios de juego colaborativo donde los niños puedan compartir roles, ideas y experiencias, promoviendo así el desarrollo de habilidades sociales, la cooperación y el trabajo en equipo.

Otro aspecto importante es la inclusión de materiales y recursos adecuados para el juego simbólico en el aula. De acuerdo con Dewey (1938), el entorno físico y los recursos disponibles influyen en la calidad y la riqueza de las experiencias de juego. El docente puede proporcionar materiales versátiles y abiertos que permitan a los niños expresarse libremente y desarrollar su imaginación de manera creativa.

Así que, el docente debe ser un mediador activo en el proceso de juego simbólico. Siguiendo las ideas de Freire (1970), el docente no solo facilita el juego, sino que también participa de manera activa, ofreciendo orientación, retroalimentación y oportunidades para la reflexión. Esto ayuda a los niños a ampliar sus horizontes de juego, a explorar nuevas ideas y a construir significados más profundos a partir de sus experiencias lúdicas. En resumen, el papel del docente en el juego simbólico va más allá de ser un mero espectador; implica ser un guía, un facilitador y un compañero de juego que estimula el crecimiento y el desarrollo de los niños en múltiples dimensiones.

Abad y Ruiz de Velasco (2011) describen que el desarrollo del juego simbólico en niños es una progresión que comienza con la esquematización simbólica como primer paso. Este enfoque se eligió porque marca el inicio de la capacidad del niño para representar la realidad de manera simbólica, utilizando objetos que están más distanciados de los que se utilizarían en la acción real. Esta etapa es fundamental porque permite al niño comenzar a simbolizar acciones y situaciones, lo cual es un indicador clave de su desarrollo cognitivo y creativo.

El siguiente paso seleccionado se basa en la asimilación de objetos como si fueran otros y, posteriormente, del propio cuerpo al de otros agentes a los que se imita. Esta fase es esencial ya que implica una mayor complejidad en el juego simbólico al permitir al niño

asociar objetos y roles de manera más flexible, lo que amplía la variedad y profundidad de las combinaciones simbólicas que se pueden realizar en el juego. Esta etapa refleja el avance del niño en su capacidad para crear e interpretar situaciones imaginarias, lo cual es fundamental para el desarrollo de la creatividad y la comprensión del mundo que lo rodea.

Finalmente, el tercer paso elegido se refiere al juego simbólico de representación de roles. Esta fase se consideró crucial porque representa un nivel más avanzado en el juego simbólico, donde el niño comienza a representar roles y situaciones de manera más compleja, tanto de forma individual como en interacción con otros niños. La evolución hacia el juego con múltiples roles muestra el desarrollo de habilidades sociales, de comunicación y de resolución de problemas en un contexto lúdico, lo cual es esencial para su desarrollo integral.

### **Metodología**

En la investigación que se llevó a cabo se abordó el enfoque cualitativo con diseño no experimental con alcance explicativo, donde se observan fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. Como señala Grajales (2000). “Cuando el investigador se limita a observar los acontecimientos sin intervenir en los mismos entonces se desarrolla una investigación no experimental.” Dicha organización permitirá compartir la experiencia de llevar la creatividad al trabajar en el campo formativo de Saberes y pensamiento científico y poder argumentar su influencia en la resolución de actos cotidianos.

La población seleccionada para la presente investigación es un jardín de niños ubicado al oriente del municipio de Guadalupe, Nuevo León. Se selecciona una muestra a conveniencia que corresponde al grupo otorgado para realizar el servicio social que es un colectivo de segundo grado de 24 alumnos, con un rango de edad de 3 a 4 años. Como instrumento de evaluación se utilizó una escala de actitudes diseñada en base a los parámetros de la evaluación del juego simbólico propuestos por Esteban & Parellada (2001) y así mismo evaluar el proceso de desarrollo y aprendizaje de “Propone algunos saberes familiares y comunitarios, para resolver necesidades y situaciones en su hogar, escuela y

comunidad.” que marca el programa sintético en la fase 2 del Programa de estudios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022).

## Resultado

Como resultado del análisis y la reflexión de esta investigación que consistió en destacar el juego simbólico, como parte del soporte a los retos de trabajar la creatividad en el aula. Los logros alcanzados a partir del planteamiento de la pregunta de investigación ¿Qué tan importante es el juego simbólico para el desarrollo de la creatividad en alumnos de segundo grado de preescolar? Podemos concluir que, al realizar los tres pasos de la solución propuesta referente al juego simbólico, los alumnos experimentaron un avance significativo en su creatividad. En el primer paso, la *“esquematización simbólica”* la cual obtuvo en su evaluación de la escala de actitudes un 78.26% de nivel satisfactorio grupal; la cual permitió comenzar a utilizar objetos de forma autónoma, lo que estimuló su capacidad para representar situaciones de manera simbólica, esto es valioso debido a que el sujeto va desarrollando la capacidad de ver las situaciones que se le presentan en su vida cotidiana. En el segundo paso de *“asimilación y la variedad de combinaciones simbólicas”* obtuvo como nivel más destacado 69.57% de satisfactorio; la asimilación de objetos y acciones llevó a los estudiantes a experimentar la transformación de objetos y roles, solidificando así su capacidad para imaginar y crear. Finalmente, en el tercer paso *“representación de roles”* que obtuvo un 78.26% de nivel satisfactorio; debido a que la representación de roles les permitió adentrarse en escenarios más complejos, donde pudieron explorar distintos roles y situaciones, fomentando así sus habilidades sociales y su creatividad.

## Discusión y conclusiones

Podemos concluir que, al realizar los tres pasos de la solución propuesta referente al juego simbólico, los alumnos experimentaron un avance significativo en su creatividad. En el primer paso, la esquematización simbólica les permitió comenzar a utilizar objetos de forma distanciada, lo que estimuló su capacidad para representar situaciones de manera simbólica, esto es valioso debido a que el sujeto va desarrollando la capacidad de ver las situaciones que se le presentan en su vida cotidiana. En el segundo paso, la asimilación de



objetos y acciones los llevó a experimentar la transformación de objetos y roles, ampliando así su capacidad para imaginar y crear. Finalmente, en el tercer paso, la representación de roles les permitió adentrarse en escenarios más complejos, donde pudieron explorar distintos roles y situaciones, fomentando así sus habilidades sociales y su creatividad.

Los objetivos planteados en esta investigación han contribuido significativamente a mejorar el trabajo del profesional de la educación, especialmente en lo que respecta a el objetivo central, que es favorecer la creatividad mediante el juego simbólico en alumnos de segundo grado de preescolar. A partir de esta investigación, podemos concluir que el juego simbólico ha sido un factor esencial para el beneficio del desarrollo de la creatividad de los alumnos ya que antes de esta investigación, los alumnos mostraban limitadas oportunidades para desarrollar su creatividad de manera estructurada y significativa en el entorno educativo, así como soluciones tradicionales y carentes de diferentes perspectivas respecto a las problemáticas que se les presentaban.

Después de la investigación y la implementación del juego simbólico como estrategia para favorecer la creatividad, se observaron cambios significativos en los alumnos. Ahora, los estudiantes muestran una mayor capacidad para expresarse de manera creativa, imaginando escenarios, roles y situaciones que antes no exploraban de manera tan activa. Han desarrollado habilidades para pensar de manera innovadora, resolver problemas de manera creativa y expresar sus ideas de forma original y única.

Estos avances se reflejaron en la observación y evaluación de los alumnos, donde se evidenció un mayor nivel de imaginación, resolución de problemas, expresión emocional y cooperación en sus actividades diarias. Por lo tanto, queda claro que el juego simbólico, implementado de manera estructurada y guiada a través de los tres pasos propuestos, fue fundamental para potenciar la creatividad y el desarrollo integral de los alumnos de segundo grado de preescolar.

Además, se ha evidenciado que el juego simbólico permitió que los niños explorar y comprender el mundo que les rodea de manera segura y divertida, proporcionando un espacio para la experimentación y el descubrimiento. A su vez no solo estimula la creatividad en los niños, sino que también promueve su capacidad para resolver problemas,



fomenta la imaginación y la expresión emocional, facilita el desarrollo del lenguaje y la comunicación, promueve el trabajo en equipo y la cooperación, y contribuye a la construcción de identidad y autonomía. Estos hallazgos respaldan la relevancia de incorporar el juego simbólico de manera consciente y estructurada en el proceso educativo de los niños de segundo grado de preescolar, ya que brinda múltiples beneficios para su desarrollo integral.

### Referencias de consulta

- Abad, J., & Ruiz de Velasco, A. (2011). El juego simbólico. Aula de infantil.
- Álvarez, E. (2010). Creatividad y pensamiento divergente. Recuperado de [http://www.interac.es/adjuntos/crea\\_pensa\\_diver.pdf](http://www.interac.es/adjuntos/crea_pensa_diver.pdf)
- Aluma, R. A. A. (2018). Creatividad y educación: Importancia de la creatividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tsantsa. Revista de investigaciones artísticas. Pp. 35-44.
- Bruner, J. (1983). Asociación de Grupos de Juegos Preescolares de Gran Bretaña. Juego, pensamiento y lenguaje, Pp.1-9.
- Bonilla-Sánchez, R. (2013). Formación de la función simbólica en preescolares a través de las actividades de juego. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Puebla, México: UIA Puebla.
- Camacho, L. (2012). El juego cooperativo como promotor de habilidades sociales en niñas de 5 años. Tesis. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Calero, M. (2012). Creatividad, reto de innovación educativa. MC Pérez.
- Dewey, J. (1983) Experiencia y educación. Buenos Aires. Losada.
- Dominga, C. L. L. (2022). Estrategias innovadoras para el desarrollo de la creatividad en preescolar (Doctoral disertación, Ecuador PUCESE-Escuela Ciencias de la Educación– Educación Inicial).
- Esteban, L., Parellada C. (2001) Propuesta de parámetros de observación alrededor del juego simbólico. Aula Infantil, Núm. 2 (julio-agosto) P. 3.
- Freire, P. (1970). Acción cultural y concientización. Revisión educativa de Harvard, Pp. 452-477.

- Grajales, T. (2000). Tipos de investigación. Pp.112-116.
- Ming, J., Chin-Kai, L., & Bor-Chen, K. (2018). Logros educativos e información relacionada con la crianza de los hijos asociada con las habilidades de crianza de las madres de niños en edad preescolar en Taiwán. *Revista de Educación y Política Social*. Pp. 166-185.
- Niño, R. V. M. (1994). Los procesos de la comunicación y del lenguaje. Fundamentación y práctica. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Piaget, J. (1977). La formación del símbolo en el niño. Bogotá-Colombia: Fondo de cultura económica. Recuperado de: <http://bloguamx.byethost10.com/wpcontent/uploads/2015/04/formacic2a6n-del-simbolo-piaget.pdf?i=1>
- Salmina, N.G. (1988). Signo y símbolo en la educación. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Secretaría de Educación Pública. (2017) Aprendizajes clave para la educación integral. Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. SEP.
- SEP (2022) Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 2. [Material en proceso de construcción]

## **Autovaloración de competencias para la enseñanza inclusiva de educadores físicos en formación**

Daniel Fernando Castillo Vázquez

daniel.castillo@enmfm.edu.mx

Rocío Yaressi Cisneros Martínez

rocio.cisneros@enmfm.edu.mx

Magda Perla Mendoza Villarreal

magda.mendoza@enmfm.edu.mx

Escuela Normal “Miguel F. Martínez”

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

El presente estudio tiene la intención de autoevaluar el logro de competencias profesionales correspondientes a la Educación Inclusiva del perfil de egreso de un grupo de 30 estudiantes de la Licenciatura en Educación Física (LEF) del Plan 2018. A su vez valorar retos en su formación que permitan generar referentes de mejora. Por lo que se plantea la pregunta de investigación ¿Cuál es la autoevaluación de competencias de los estudiantes de la LEF durante su trayecto formativo con respecto a ejercer la Educación Inclusiva? Dicho estudio fue realizado en una escuela de nivel superior de educación del Estado de Nuevo León, México, durante el semestre febrero- julio 2023. La metodología elegida fue cualitativa con diseño etnográfico. Se empleó un cuestionario con respuestas abiertas y bajo la escala de Likert que permitió medir cinco competencias propuestas por la DGESE (2018). Se construyó un marco referencial bajo los referentes legales (Diario Oficial de la Federación, 2013) y metodológicos del Plan de estudio (DOF, 2018) que permitió contrastar los resultados con la teoría. Encontrando que los educandos mostraron áreas de oportunidad en el desarrollo de las competencias que por ende se reflejaban en sus habilidades en la práctica.

**Palabras clave:** Autoevaluación, Competencias del docente, Educación inclusiva, Educación Física, Enseñanza superior.

### **Planteamiento del problema**

La intención de este estudio es valorar el seguimiento de la implementación del Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física Plan 2018 y el cumplimiento del perfil de egreso, con la particularidad de apreciar el logro de las competencias que corresponden a desarrollar una perspectiva inclusiva en futuros educadores físicos. Como docentes de nivel superior en educación surge la preocupación de diagnosticar y transformar nuestra práctica educativa mediante la autoevaluación de una población escolar de 30 estudiantes para educadores físicos de una escuela formadora de docentes del Estado de Nuevo León, México.

En México la Educación Inclusiva tiene un mayor impacto en el proceso educativo al ser modificada la Ley General de Educación fundamentada en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos desde el año 2017 al buscar implementar el concepto de equidad en el servicio y a su vez garantizar el derecho a la educación para todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes al recibir educación gratuita, universal, pública, laica e inclusiva. (DOF, 2016). Dicho acto se ve reflejado en las escuelas Normales (Escuelas de Nivel Superior en Educación) al impactar en un rediseño curricular que tuvo como producto el Plan 2018 de las Licenciaturas en Educación impartidas por las escuelas de nivel superior. Desde ese momento, como educadores surge el reto de generar modelos de aulas incluyentes y formar a los futuros docentes con perspectivas de calidad y equidad en la implementación de su práctica acordes al currículo nacional actual. Según (Cansino, 2017) la educación física de calidad es la experiencia de aprendizaje planificada, progresiva y apropiada para todos; que permite adquirir habilidades psicomotrices, comprensión cognitiva, aptitudes sociales y emocionales con la intención de llevar una vida activa, con salud y bienestar.

La labor, aunque aparentemente simple, suscita grandes expectativas en la sociedad, sobre todo en el ámbito de las instituciones educativas de nivel superior. Se espera que estas instituciones no solo impartan enseñanza, sino que también desempeñen

un papel crucial en la capacitación, intercambio y generación de conocimiento en beneficio de la comunidad a la que prestan sus servicios. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2015) y los países participantes, una de las metas clave de los sistemas educativos es el garantizar una educación inclusiva y equitativa que permita generar oportunidades de aprendizaje para todos. En México, se busca abordar específicamente los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente a través del Marco de Acción Educación 2030. El propósito principal es diagnosticar, identificar y superar las barreras de aprendizaje que obstaculizan el acceso a la educación, con el fin de promover una educación de calidad. Esto se pretende lograr mediante el fomento de principios de equidad e inclusión desde el ámbito pedagógico y didáctico.

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024 (Centro Nacional de Control de Energía, 2019) en México tiene como objetivo principal representar la responsabilidad del gobierno frente a los desafíos nacionales y proporcionar una dirección estratégica para el sexenio en curso. Dentro de las metas nacionales establecidas, la cuarta se enfoca en "Promover el deporte de manera incluyente para fomentar una cultura de salud". La estrategia asociada a esta meta consiste en "Diseñar programas de actividad física y deporte diferenciados para atender las diversas necesidades de la población". A su vez el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 (DOF, 2013) en su objetivo 3: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa y Objetivo 4. Fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral. Ambos constituyen otro llamado que involucra a las instituciones formadoras de educadores físicos para preparar profesionales capacitados a dar respuestas a las demandas actuales de la sociedad que atiende.

Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) la educación en México vive desigualdades debido a complejos factores internos y externos al sistema educativo como es la desigualdad de distribución de ingresos, diferencias en la dotación de capital social y cultural de las familias, la segregación y trato desigual en las instituciones, discriminación de estudiantes, entre otros. Por lo que las instituciones de educación superior en el marco

de respuesta a las estrategias de desarrollo nacional son un elemento clave para el progreso. En el ámbito de la Educación Superior, las Escuelas Normales implementan la Estrategia de Mejora (SEP, 2019a), la cual tiene como objetivo principal transformar la realidad de la sociedad a través de sus 16 programas de formación inicial de docentes. Estos programas se diseñan con un enfoque centrado en los derechos humanos y la igualdad, buscando así abordar de manera efectiva los desafíos que enfrenta el país.

Es fundamental destacar que la base de estos programas radica en la premisa de que las Escuelas Normales deben definir y reconocer la visión que se tiene para el magisterio. Esto implica el establecimiento de mecanismos y herramientas que permitan alcanzar el objetivo. La preocupación principal se centra en ofrecer respuestas concretas para lograr el perfil de egreso con una perspectiva inclusiva, mediante la mediación de los logros alcanzados en el proceso educativo. Es necesario garantizar que la formación docente no solo cumpla con los estándares académicos, sino que también se enfoque en cultivar valores de inclusión y diversidad para contribuir a la construcción de una sociedad más equitativa.

Mendoza y Domínguez (2022) marca que los catedráticos de escuelas normales deberán generar en los futuros docentes una perspectiva y principios de inclusión al cuestionarse primeramente su práctica, para luego plantearse la posibilidad de establecer procesos inclusivos en una formación de educación superior bajo un enfoque intercultural y ambiente inclusivo. Al identificar y establecer la problemática que se abordaría en el presente trabajo se formuló la pregunta de investigación, la cual es ¿Cuál es la autoevaluación de competencias de los estudiantes de la LEF durante su trayecto formativo con respecto a ejercer la Educación Inclusiva? Con la presente investigación se busca recolectar información de mejora para el logro del currículum al identificar el logros y retos, con esto se esperaba generar referentes de transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de futuros docentes de educación física.

### **Marco Teórico**

La evaluación como uno de los referentes de mejora y específicamente la autoevaluación representa información de la medición entre el nivel de rendimiento y los objetivos por



cumplir (Huaman, 2020). El autoevaluar el logro de perfil de egreso contribuye a que el estudiante se concientice del avance en su aprendizaje esperado propuesto por la currícula, la calidad de la formación que recibe y a su interés de contribuir a dar respuesta a las demandas actuales propias de la labor. Para el futuro educador físico del plan 2018 la tarea profesional a cumplir es generar experiencias de aprendizaje organizadas, asertivas y fundamentadas en la corporeidad, motricidad y creatividad, que permitan contribuir al desarrollo biológico, motriz, psicológico, axiológico, socioemocional diversa e incluyente que responda a las necesidades, características, motivaciones e intereses de las niñas, niños y adolescentes que cursan el Sistema Educativo Nacional (DOF, 2018). Huaman (2020) señala que el evaluar el perfil de egreso permite monitorear, autorregular, identificar y reajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje para el logro de las competencias durante la formación.

García y González (2021) resaltan la importancia de la sesión de educación física en la implementación de modelos inclusivos, ya que se considera que, por lo general, los estudiantes comparten un mismo espacio fuera del aula, sin diferencias notables, lo que propicia la creación de un ambiente inclusivo. No obstante, subrayan que la preparación actitudinal del profesorado desempeña un papel crucial en la efectividad de este enfoque. Se destaca que, en muchas ocasiones, la falta de conocimiento por parte de los docentes puede ser un obstáculo, determinando, por ejemplo, la exclusión de un alumno con alguna barrera para el aprendizaje. Asimismo, señalan ejemplos como la segregación de estudiantes por género o la discriminación hacia educandos con diferentes niveles de madurez al intentar planificar una misma sesión para todos.

Según Cansino (2017), la labor del deporte dentro de la educación física contribuye significativamente a la construcción de una sociedad inclusiva a través de la educación. Esto se logra al fomentar el respeto por las normas que rigen la convivencia, promover concepciones de justicia en los procesos sociales y cultivar el respeto por las diferencias entre los miembros de un grupo. Estos elementos forman la base para una formación integral que va más allá de la mera actividad física. En consonancia con esta perspectiva, Flores & Vila (2016) plantean que uno de los desafíos de la educación superior radica en



inculcar en los estudiantes en formación la responsabilidad y participación activa en los ámbitos que la sociedad demanda dentro de su futura profesión. Esto implica dotar a los estudiantes con las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos que impone su campo de interés, permitiéndoles adquirir un auténtico sentido de competencia y dominio de códigos e interacciones relevantes para los escenarios a los que se enfrentarán.

Según Mendoza y Domínguez (2022), los docentes egresados y en formación de escuelas normales enfrentan desafíos en el ámbito de la educación inclusiva debido a las áreas de oportunidad en la implementación de estrategias y al desconocimiento del desarrollo de sus estudiantes. Por ende, comprender las concepciones y el nivel de preparación del docente se vuelve crucial para lograr una educación inclusiva exitosa. Esto implica abordar no solo los aspectos técnicos, sino también las actitudes y percepciones del educador, creando un ambiente propicio para la diversidad y fomentando una práctica pedagógica que responda a las necesidades individuales de todos los estudiantes.

Desde tiempo atrás, se consolidó la idea de que la creatividad no es una cualidad exclusiva de individuos genéticamente dotados de un talento especial, sino que es inherente a toda la especie humana, aunque su expresión puede variar en niveles y formas. Aluma (2018) argumenta que esta perspectiva desafía los estereotipos de la creatividad, que históricamente se han asociado de manera exclusiva con el arte o la música. Esta concepción limitada ha llevado a subestimar la creatividad en otros ámbitos de la vida y del conocimiento.

## **Metodología**

Esta investigación se llevó a cabo utilizando un enfoque cualitativo, sustentado por la perspectiva de Sandín (2003), que facilita la comprensión de fenómenos educativos y sociales, proporcionando una base para la toma de decisiones que pueda desarrollar una estructura organizativa del conocimiento. En el contexto de este estudio, el enfoque cualitativo es determinante al crear condiciones propicias para comprender la construcción de competencias. Se enfoca particularmente en aquellos aprendizajes que involucran una perspectiva ética y social hacia el trabajo profesional, aportando así una visión más completa y contextualizada.

El diseño de investigación elegido es de naturaleza etnográfica, con el objetivo de construir una imagen real de un grupo de educadores físicos. Este enfoque, según Miguélez (2005), busca comprender los valores que el grupo de estudio internalizan durante la construcción de su perfil de egreso en situaciones compartidas. Siguiendo la perspectiva de Abreu (2012), un estudio etnográfico como este tiene tres propósitos fundamentales: diagnóstico, selección de alternativas y descubrimiento de nuevas ideas.

En este contexto, la realidad de los alumnos respecto a su relación con el desarrollo del logro del perfil de egreso se convierte en un elemento esencial. Como señala Abreu (2012), la falta de exploración de la percepción de los estudiantes sobre su trayecto formativo impide la transformación efectiva de la realidad. Entender la percepción de los estudiantes es crucial para lograr una comprensión profunda y una posible mejora en el proceso formativo, ya que su participación activa y su visión son fundamentales para la efectividad de la construcción del perfil de egreso.

La investigación se desarrolló en una escuela formadora de docentes ubicada en la zona metropolitana del Estado de Nuevo León, México. Para la recopilación de datos, se seleccionó una muestra a conveniencia compuesta por 30 estudiantes distribuidos en tres semestres de la Licenciatura en Educación Física, durante el periodo académico comprendido entre agosto de 2022 y febrero de 2023.

Se empleó para la recolección de información: la observación participante y un cuestionario con preguntas cerradas de opción múltiple. Este cuestionario fue administrado a través de la plataforma digital de Google Forms. Para la evaluación de la investigación, se implementó la escala de medición Likert, la cual permitió determinar la percepción de variables cualitativas y establecer algún orden en los resultados (Osinski & Bruno, 1998). La escala Likert se desglosó en cuatro opciones: Destacado, Satisfactorio, Suficiente e Insuficiente. Este enfoque metodológico se seleccionó con el propósito de obtener una comprensión detallada de la percepción de los estudiantes en relación con el logro de sus competencias, brindando así información valiosa para el análisis y la mejora continua.

Según Muñoz (2003, p.2), "La finalidad del cuestionario es obtener, de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja, sobre las

variables objeto de la investigación o evaluación". En este sentido, se seleccionaron cinco ítems de las competencias de la currícula de la Licenciatura en Educación Física, establecidas por la DGESE (2018). Estos ítems fueron elegidos por su correspondencia con el desarrollo del perfil inclusivo en el estudiante.

Los cinco ítems abordados son los siguientes:

- "Promueve actividades que favorecen la equidad de género, tolerancia y respeto, contribuyendo al desarrollo personal y social de los alumnos."
- "Actúa oportunamente ante situaciones de conflicto en la escuela para favorecer un clima de respeto y empatía."
- "Promueve actividades que involucran el trabajo colaborativo para impulsar el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad de los alumnos."
- "Reconoce el proceso a través del cual se ha desarrollado la profesión docente, la influencia del contexto histórico y social, los principios filosóficos y valores en los que se sustenta, para fundamentar la importancia de su función social."
- "Soluciona conflictos y situaciones emergentes de acuerdo con los propósitos derivados de las leyes y normas educativas y con los valores propios de la profesión docente."

Estos ítems se seleccionaron estratégicamente para evaluar el grado de desarrollo de competencias que respalden un enfoque inclusivo en la formación de los estudiantes, abarcando aspectos fundamentales de equidad, resolución de conflictos, trabajo colaborativo, comprensión histórica y social de la profesión, y la aplicación de normativas y valores educativos.

## **Resultado**

En el contexto específico de este estudio, se llevó a cabo una autoevaluación enfocada exclusivamente en las competencias profesionales relacionadas con la implementación de la Educación Inclusiva en educadores físicos. Este enfoque permitió identificar el alcance anticipado del aprendizaje, alineado con las expectativas del perfil de egreso. Asimismo,

posibilitó a continuación el emitir juicios fundamentados en los logros personales y en el impacto del aprendizaje a lo largo del periodo de estudios.

En relación con la competencia profesional "Promueve actividades que favorecen la equidad de género, tolerancia y respeto, contribuyen al desarrollo personal y social de los alumnos", los resultados de la autoevaluación revelan un 23% de alumnos que la califican como destacada, un 57% como satisfactoria y un 20% como suficiente. Este análisis indica que los estudiantes perciben un progreso en el desarrollo de esta competencia, aunque aún hay que fortalecerse. Este hallazgo refuerza la falta de un enfoque específico en este plan de estudios refleja una brecha en la atención a esta temática en comparación con otros currículos de nivel superior que sí la incorporan, surge la importancia de integrar en la formación del educador físico un enfoque que promueva la equidad de género, para el desarrollo de una educación más inclusiva, justa y equitativa. La investigación de Verdejo & Pappous (2013) subraya que los docentes inmersos en programas inclusivos y con perspectiva de género presentan actitudes y respuestas más positivas en comparación con aquellos educadores con poca o ninguna experiencia en dichos programas.

Lo que respecta a la competencia profesional "Actúa oportunamente ante situaciones de conflicto en la escuela para favorecer un clima de respeto y empatía", los resultados de la autoevaluación muestran que un 30% de los alumnos la califican como destacada, un 53% como satisfactoria y un 17% como suficiente. Estos datos indican que hay un reconocimiento significativo del manejo de situaciones conflictivas, aunque aún existen áreas que podrían mejorar. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018), la capacidad de respuesta o intervención frente a situaciones de inclusión educativa suele atribuirse al equipo de apoyo, a los líderes escolares o a los padres de familia. Este enfoque sugiere que, como formadores de docentes, es esencial construir un paradigma que no considere a los alumnos como el problema exclusivo de maestros especializados, sino que promueva la asunción de responsabilidades y la participación de todo el equipo educativo en la atención de los alumnos, independientemente de su condición. En este contexto, es fundamental fomentar una visión colaborativa y colectiva para abordar situaciones de conflicto, promoviendo la idea de que cada miembro del equipo educativo,

incluyendo a los futuros docentes, tiene un papel importante en la construcción de un ambiente escolar que favorezca el respeto y la empatía. De este modo, se fortalecerá la capacidad de respuesta ante desafíos inclusivos, creando un entorno propicio para el desarrollo integral de todos los alumnos.

En relación con la competencia profesional "Promueve actividades que involucran el trabajo colaborativo para impulsar el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad de los alumnos", los resultados de la autoevaluación indican un 43% de estudiantes que la califican como destacada, un 40% como satisfactoria, un 13% como suficiente y un 4% como insuficiente. Estos datos revelan una apreciación general positiva, aunque aún existen áreas de mejora. Dentro del análisis de las prácticas, los docentes en formación expresan críticas hacia las instituciones de educación básica. Se argumenta que los encargados de los centros de trabajo desarrollan sistemas de organización que limitan la intervención docente en prácticas innovadoras o que identifican problemas que no se quieren atender o aceptar. Por ende, se plantea la necesidad de generar un espacio inclusivo para las sesiones de educación física, destacando la importancia del apoyo del equipo directivo, especialistas y padres de familia para el asesoramiento y seguimiento a las demandas de los educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bennasar (2022) destaca que uno de los retos para consolidar una práctica inclusiva surge cuando los centros de trabajo carecen de una gestión que fomente la colaboración como parte de una misma comunidad. La SEP (2019b) subraya la importancia de reconocer en las instituciones de educación asignadas las prácticas de enseñanza y de gestión escolar que favorecen el aprendizaje de todos los estudiantes. La autoevaluación de esta competencia presenta desafíos para los catedráticos de nivel superior al plantear la necesidad de atender competencias que favorezcan el impulsar diagnósticos que permita al docente en formación generar fundamentos para entablar diálogos colaborativos con padres de familia, compañeros docentes, equipo de apoyo educativo y directivos se erige como un objetivo clave para fortalecer la formación docente.

Para la competencia profesional "Reconoce el proceso a través del cual se ha desarrollado la profesión docente, la influencia del contexto histórico y social, los principios

filosóficos y valores en los que se sustenta, para fundamentar la importancia de su función social", los resultados de la autoevaluación revelan un 13% de estudiantes que la califican como destacada, un 43% como satisfactoria, un 17% como suficiente y un 27% como insuficiente. Estos datos indican que hay áreas específicas en las que se identifican oportunidades para mejorar. En consonancia con lo que plantea la UNESCO (2015), la enseñanza de la diversidad del alumnado implica prestar atención a garantizar el derecho a la educación en aspectos como el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los educandos, con especial énfasis en aquellos que se encuentran excluidos, marginados o en riesgo de estarlo. En este contexto, el docente formador asume la responsabilidad de facilitar la construcción de diagnósticos y estrategias de intervención. Estos insumos deben permitirles a los estudiantes en formación prevenir, detectar y responder de manera efectiva al cumplimiento del servicio educativo, con el objetivo de evitar la discriminación de alumnos, el rezago académico o sesgos educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la competencia profesional "Soluciona conflictos y situaciones emergentes de acuerdo con los propósitos derivados de las leyes y normas educativas y con los valores propios de la profesión docente", los resultados de la autoevaluación indican un 10% de estudiantes que la califican como destacada, un 40% como satisfactoria, un 47% como suficiente y un 3% como insuficiente. Esta competencia es la que presenta la menor valoración de respuesta positiva, señalando la necesidad de fortalecer la implementación de modelos inclusivos en educación física. Es imperativo abordar y corregir estas deficiencias, proporcionando a los profesores las herramientas y conocimientos necesarios para aplicar soluciones efectivas en situaciones emergentes. La formación continua del profesorado en estrategias inclusivas y la promoción de un ambiente educativo libre de prejuicios son aspectos cruciales para garantizar que la educación física contribuya de manera efectiva a la demanda de inclusión y equidad en el entorno escolar.

Bennasat (2022) sugiere a los formadores de docentes fomentar la reflexión y la implementación de una Educación Física inclusiva, orientada a los desafíos y al compromiso con la ciudadanía. La actitud educativa debe implicar la inclusión como un cuestionamiento



colectivo del potencial de cada individuo en contextos sociales y educativos. Más allá de la idoneidad de los materiales y las metodologías didácticas, el mayor desafío radica en permitir experiencias de movimiento en las clases de educación física. Se hace necesario abordar cuestiones relevantes antes de reorganizar el contenido, los métodos y los recursos educativos, con el objetivo de experimentar, comprender y explicarlos según las necesidades, límites y posibilidades de los individuos y los grupos.

### **Discusión y conclusiones**

Es esencial resaltar que, durante la realización del cuestionario, se identificó una limitación significativa: algunos estudiantes percibían que trabajar en la educación inclusiva se reducía únicamente a la atención de alumnos con discapacidades. Este hallazgo destaca la necesidad urgente de abordar desde las aulas de educación superior y aclarar conceptos erróneos o estereotipos sobre la inclusión educativa. Se hace imperativo centrarse en una comprensión más amplia que abarque la diversidad en todas sus manifestaciones y promueva prácticas inclusivas en todos los niveles educativos.

Se enfatiza que la formación de docentes debe adoptar un nuevo paradigma que reconozca que no solo los maestros especializados son capaces de abordar las barreras de aprendizaje. Se busca promover espacios de trabajo interdisciplinario y colaboración, donde la atención y responsabilidad hacia los alumnos no se vean limitadas por su condición. A pesar de contar con un espacio dedicado a la Educación Inclusiva en la currícula para el logro del perfil de egreso, la autoevaluación realizada confirma la necesidad de más componentes curriculares. Estos deberían permitir a los educadores en formación integrar conocimientos teórico-prácticos sobre cómo abordar y utilizar herramientas para generar ambientes y culturas inclusivas en los espacios educativos que atienden.

Uno de los puntos de análisis identificados es el déficit de asignaturas que abordan la temática de la Educación Inclusiva durante la carrera. En este caso, solo se ofrece una asignatura: “Educación Inclusiva en la Educación Física” (DOF, 2018). Esta cifra contrasta con otras licenciaturas en educación pública en México, que cuentan con al menos dos materias dedicadas al tema. Además, en planes de estudio anteriores, se llegaban a ofrecer hasta tres cursos.



En el proceso de autoevaluación, se destaca que los estudiantes se valoran positivamente en la competencia de "Reconoce el proceso a través del cual se ha desarrollado la profesión docente, la influencia del contexto histórico y social, los principios filosóficos y valores en los que se sustenta, para fundamentar la importancia de su función social". Expresan sensibilidad hacia temas que contrarrestan la exclusión, la segregación y la discriminación, lo que sugiere una conciencia y compromiso significativos con los valores fundamentales de la profesión docente.

En relación con la preparación de los educadores físicos en su trayecto profesional para abordar la Educación Inclusiva, se llega a la conclusión de que la mayoría de los estudiantes expresan su disposición para atender a la diversidad. Sin embargo, en ocasiones, se sienten limitados por la falta de conocimiento sobre referentes de intervención en su práctica. Ante esta realidad, se identifica como una prioridad para la institución de educación superior formadora de docentes propiciar espacios que fortalezcan los insumos teóricos y metodológicos necesarios. Estos permitirán a los estudiantes incidir de manera efectiva en la oferta de un servicio educativo de calidad, orientado hacia la inclusión y accesible para todos.

Se destaca, a partir de las percepciones de los docentes en formación, que la implementación plena de la Educación Física inclusiva facilitaría el respaldo al logro de aprendizajes mediante prácticas diversificadas que atiendan la diversidad. Este enfoque no solo proporcionaría un desarrollo profesional de calidad, sino que también permitiría al docente, en colaboración con los demás miembros del proceso educativo, enfocarse en el desarrollo y la mejora de los aprendizajes.

Además, el trabajo de enseñanza en las escuelas de educación superior, desde una perspectiva de inclusión, adquiere un significado más profundo al permitir un enfoque holístico e integral en las aulas. Esto facilita la vinculación más efectiva de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes inherentes a la licenciatura en educación física. Asimismo, fortalece el papel del educador físico en la sociedad actual al alinearse con las demandas y necesidades de una comunidad diversa y en constante cambio.

## Referencias de consulta

- Abreu, J. (2012). Hipótesis, método & diseño de investigación. Daena: International Journal of Good Conscience, Pp. 187-197.
- Bennasar, M. I. (2022). Estrategias pedagógicas de la educación física en alumnos con discapacidades y necesidades educativas especiales. Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico. Pp. 329-340.
- Cansino, J. (2017). Un nuevo paradigma para un futuro más saludable y con valores, Deporte Inclusivo, Actividad Física Inclusiva y Educación Física Inclusiva. Revista de Educación Inclusiva.
- Centro Nacional de Control de Energía (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Gobierno de México. Recuperado de <https://www.gob.mx/cenace/acciones-y-programas/plan-nacional-de-desarrollo-2019-2024-195029>
- Diario Oficial de la Federación (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2013-2018-17277>
- DOF (2016). Ley General de Educación. [http://www.dof.gob.mx/avisos/2517/SEP\\_010616\\_01/SEP\\_010616\\_01.html](http://www.dof.gob.mx/avisos/2517/SEP_010616_01/SEP_010616_01.html)
- DOF (14/07/2018). Acuerdo por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018)
- Flores-Lueg, C., & Vila, R. R. (2016). Diseño y validación de una escala de autoevaluación de competencias digitales para estudiantes de pedagogía. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, Pp. 209-224.
- García, P. S., & González, V. B. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, Pp. 7-12.
- Huamán, L. A. (2020). Evaluación del logro del perfil de egreso en grados universitarios: tendencias y desafíos. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo.

- Mendoza G. & Domínguez A. (2022) La inclusión educativa como reto de las escuelas normales. Experiencias de innovación e investigación en la formación inicial de docentes. Fondo Editorial de Nuevo León. Pp. 44 a 66
- Miguélez, M. M. (2005). El método etnográfico de investigación. Etnografía migueléz, Pp. 1-3.
- Muñoz, T. G. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Centro Universitario Santa Ana, Pp.1-47.
- Osinski, I. C., & Bruno, A. S. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo Likert. Psicothema. Pp.623-631.
- Sandín, E. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. España: Mc Graw Hill.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). Modelo Educativo. Equidad e inclusión. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283701/E\\_Equidade-inclusion\\_0717.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283701/E_Equidade-inclusion_0717.pdf)
- SEP. (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica. SEP. [https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM\\_Equidad-e-Inclusion\\_digital.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf)
- SEP. (2019a) Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
- SEP. (2019b). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigidas al aprendizaje y el desarrollo integral de todos los alumnos. Perfil docente, directivo y de supervisión. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Secretaría de Educación Pública
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible. París: UNESCO
- Verdejo, E. & Pappous, S. (2013). Actitudes de los profesionales de la educación hacia la educación física inclusiva: una revisión bibliográfica. Revista Digital de Investigación Educativa, Pp. 105-118.

## “Percepción de docentes de educación primaria sobre alfabetización y el papel que juegan los padres de familia”

José Alberto Sharpe Gaspar

j.sharpe@creson.edu.mx

Rosa Guadalupe Ibáñez Marín

r.ibanez@creson.edu.mx

Tayde Getzemaní Navarrete Zavala

222600430000@creson.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

La presente indagación adopta un carácter cualitativo con un alcance descriptivo y un diseño de investigación básica en donde se exponen las percepciones docentes de educación primaria acerca del rol del padre de familia en el proceso de alfabetización de sus hijos, así como también, de qué manera los maestros logran generar un interés en sus alumnos por la adquisición de aprendizaje. El estudio fue realizado durante el periodo escolar 2023-2024, en el que se empleó, como instrumento de obtención de información, la entrevista semiestructurada, conformada por 13 preguntas que tienen relación con el proceso de alfabetización de los niños y niñas. A su vez, se utilizó una muestra de 11 docentes ubicados en diferentes escuelas primarias, en la ciudad de Hermosillo, Sonora. Los resultados recabados fueron codificados y categorizados en el programa de análisis cualitativo denominado ATLAS.ti, en donde los resultados obtenidos muestran que los padres de familia desempeñan un papel muy importante, debido a que no solamente en la escuela se adquiere conocimiento, se necesita del reforzamiento y acompañamiento desde casa para garantizar el aprendizaje de los educandos.

**Palabras Clave:** Alfabetización, lectura, escritura, padres de familia. Percepción

## Planteamiento del problema

La alfabetización tiene como propósito fundamental la formación de personas para la adquisición de habilidades de lectura y escritura, así como también la comprensión de información básica. Esto no solo permite participar plenamente en la sociedad, sino que a su vez proporciona herramientas necesarias para buscar y acceder a información trascendental, tomar decisiones informadas y expresar las ideas propias de manera efectiva. Es esencial para el desarrollo personal, social y económico, puesto que mejora considerablemente las oportunidades educativas y laborales, fortalece la capacidad de comunicación y facilita la participación activa en la vida cotidiana.

En la actualidad, se ha buscado la forma de tomar acciones para lograr erradicar una problemática que se ha presentado desde hace mucho tiempo, haciendo referencia al poco o nulo aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos hacia la lectura y la escritura. Con el paso de los años se han propuesto diversas estrategias o se ha incursionado en el estudio para guiar a los alumnos e individuos a fomentar y motivar su aprendizaje en la literatura y la escritura básica, puesto que son contenidos esenciales para lograr llevar una vida plena.

En el mundo existen 750 millones de jóvenes y adultos que no tuvieron la oportunidad de adquirir el aprendizaje hacia la lectura y la escritura, además de 50 millones de niños que no tienen las capacidades básicas de lectura, escritura y cálculo. Este es un problema que se tiene que atender, dado que impide a las personas integrarse plenamente al mundo, porque desde hace muchos años, la comunicación mediante la letra impresa, los medios físicos y digitales, son fundamentales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017).

En el contexto educativo, los primeros grados de primaria, generalmente abarcando de primer a tercer grado, representan una etapa crítica en la adquisición de la lectoescritura. Durante este periodo, los niños transitan de la identificación de letras y sonidos a la comprensión de textos y la producción escrita coherente. La investigación en este campo busca entender mejor estos factores y exponer de qué manera influyen desde la perspectiva docente.

Para Morales (2023) el contexto en el aprendizaje escolar es crucial, ya que, un ambiente propicio puede impulsar la motivación, participación y compromiso estudiantil, mejorando su rendimiento académico. Por el contrario, un entorno desfavorable puede obstaculizar el aprendizaje y perjudicar el desarrollo de habilidades. Para Meza Rodríguez y Trimiño Quiala (2020) es importante identificar que la educación escolar dejó de existir de manera bilateral, es decir, no solamente se da el aprendizaje mediante la relación alumno-maestro, es transformada en un proceso multilateral en donde se amplía a toda la comunidad educativa escolar, incluyendo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes a los padres de familia.

Nicolow-Battaglino (2022), indica que “pensar en la importancia de la enseñanza de la escritura en la escuela supone identificar las propuestas llevadas a cabo por las docentes con el fin de que los estudiantes puedan acceder a las prácticas letradas” (p. 2). Por ello, la revisión de la percepción de los maestros con respecto al aprendizaje de lectura y escritura cobra especial relevancia, ya que es la base para preparar productores y lectores capaces que elaboren, reflexionen y defiendan su juicio, pensamientos y sentimientos, que genere impacto tanto en ellos mismos como en otras personas.

### **Marco Teórico**

La lectura y escritura representan piedras angulares en la transformación del pensamiento, el desarrollo y el desenvolvimiento de niños y niñas, por ello surge la necesidad de la construcción de una visión que permita expandir el panorama que ya se conoce. Se vuelve indispensable conocer diferentes nociones que puedan ir esclareciendo la temática, la cual busca incluir todos aquellos aspectos que se encuentren estrechamente ligados con la percepción del docente sobre lo que implica el proceso alfabetizador.

Para dar un sustento teórico, se realiza la revisión de conocimientos fundamentales relacionados en la presente ponencia, como lo son antecedentes y conceptos en relación al objeto de estudio. En primera instancia, la percepción es un concepto que debe profundizarse, ya que permite identificar con mayor facilidad a qué hace referencia algo o alguien al momento de deducir o inferir con respecto a alguna cuestión. Vargas Melgarejo (1994) entiende a la percepción como “el proceso cognitivo de la conciencia que consiste



en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social” (p. 48); en otras palabras, se habla de la percepción como un proceso en el que se interpreta y se genera un juicio a partir de que el individuo interactúa con un medio y cómo este advierte de lo que está en el entorno.

En cuanto a la definición de Lectura, para Ferreiro et al. (1982) es un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia, particularmente desde el lector y el texto, cuyo objetivo final es la obtención de significados. La lectura invita a adentrarse en otros mundos posibles, trata de indagar en la realidad para lograr comprenderla de una mejor manera, asumiendo una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir. Requiere que el lector se comprometa con el texto, con una actitud capaz de descifrar significados y propósitos (Carrasco Altamirano, 2003).

Según Sepúlveda Herrera (2018) la escritura no es solamente una actividad técnica, se trata a su vez de un proceso que requiere creatividad y expresividad, lo que permite al autor comunicar sus ideas y emociones. Es un proceso de producción de un texto escrito que implica planificar, redactar, revisar y editar. Hayes (como se cita en Caso Fuertes et al., 2008) considera que escribir “es un acto comunicativo que requiere de contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere motivación, y una actitud intelectual que exige procesos cognitivos y memoria” (p. 195).

Es fundamental proporcionar un entorno abundante en experiencias de lectura y escritura, donde los infantes tengan la oportunidad de interactuar con diferentes tipos de textos y experimentar con la escritura, es de suma importancia fomentar la curiosidad y el interés por dichas actividades, así como también, brindar apoyo y retroalimentación positiva a medida que los niños/as progresan en su desarrollo.

Por otra parte, la UNESCO (2023) define la alfabetización como un medio esencial, ya que, no solo se trata de leer y escribir, sino de usar el lenguaje para identificar, comprender, interpretar, crear y comunicar en un entorno lleno de información textual, por lo tanto, es una habilidad fundamental para participar plenamente en la sociedad y aprovechar todas las oportunidades que ofrece el mundo digital.



La alfabetización se relaciona con la lectura como un acto que involucra la percepción, la interpretación y la reescritura de lo leído, no solo se comprende la palabra, sino también la realidad del alfabetizado. En este sentido, el alfabetizado se halla en un mundo donde la palabra y los códigos escritos se relacionan entre sí. Freire (1984) menciona que la alfabetización implica la producción o la organización tanto de la expresión escrita como de la oral. Por tanto, este acto permite tener un crecimiento en habilidades y conocimiento.

Existen antecedentes sobre el objeto de estudio, Miranda et al. (2016) realizaron una investigación denominada Alfabetización inicial, competencia lectora y cortometraje: una propuesta de innovación para estudiantes de preescolar y primaria. Fue elaborada con una metodología etnográfica, su principal objetivo fue el de reflexionar con base en el marco curricular acerca del proceso de alfabetización inicial y comprensión lectora para formular planos interpsicológicos. Se utilizaron los instrumentos de videograbación aplicada a niños de preescolar y primaria, lo que condujo una vez habiendo sido analizados los resultados, que los estudiantes pueden empezar a desarrollar sus habilidades de lectura antes de aprender a escribir de manera convencional, por medio de los cortometrajes.

En el análisis de Madero González et al. (2020), realizaron un estudio titulado Una experiencia de alfabetización inicial en niños de primaria, la cual tuvo como el planteamiento del problema el proceso de alfabetización de alumnos de primer y segundo grado de primaria y de la experiencia de los mismos al aprender a leer y escribir. Este estudio fue de corte cualitativo, como instrumento de recolección de datos se utilizó la entrevista abierta. A partir de la interpretación de datos, se obtuvieron como hallazgos que la mayoría del educando dice haber aprendido a leer y escribir observando letras y palabras, de ahí continúan los alumnos que dicen haber aprendido con lo que corresponde al método silábico (vocales y repasando en clase), mientras que el resto asegura no recordar cómo aprendieron; y que el seguimiento de padres de familia y maestros, se vuelve muy importante al momento alfabetizar.

## **Metodología**

Esta investigación es cualitativa con diseño cualitativo básico (Merriam & Tisdell, 2016). Se utilizó como técnica de recolección de datos una entrevista semiestructurada. A diferencia de las entrevistas formales que siguen un formato rígido con una serie de preguntas establecidas, las entrevistas semiestructuradas se centran en temas específicos, pero los abordan como si fuera una conversación (Rodríguez Puerta, 2020). De acuerdo con la disponibilidad, se logró entrevistar a 11 docentes, siendo ocho de carácter femenino y tres de carácter masculino pertenecientes a escuelas públicas de educación primaria en la ciudad de Hermosillo, Sonora. Sus edades oscilan entre los 40 y los 54 años de edad, la mayoría de ellos con nivel académico en licenciatura en educación primaria.

Después de transcribir las respuestas de las entrevistas utilizadas para la elaboración de este estudio, se procedió a elegir un determinado número de preguntas con las cuales, se considera, dan respuesta a la pregunta de investigación y tiene mayor relación con el tema de estudio. Las interrogantes son ¿Cómo se asegura que los estudiantes estén desarrollando habilidades de lecto-escritura adecuados para su nivel y grado?, y ¿Qué rol juega el padre de familia en el proceso de alfabetización?

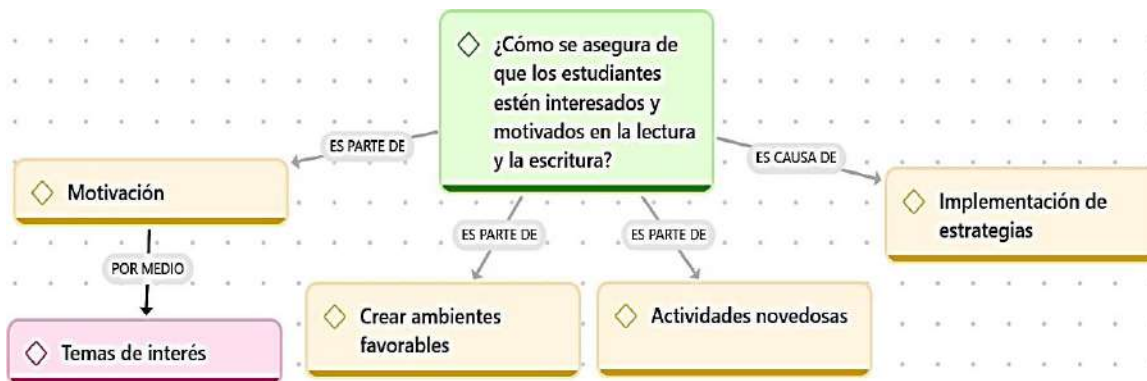
Posteriormente, para proceder a su codificación y categorización se utilizó el software especializado en el análisis de datos cualitativos llamado ATLAS.ti, analizando las similitudes que tuvieron los comentarios de los entrevistados y lograr crear conclusiones con lo obtenido. Cuevas Romo et al. (2014) lo definen como “un programa computacional que asiste a quien realiza un análisis cualitativo, proporcionando una herramienta que facilita la organización, manejo e interpretación de grandes cantidades de datos textuales (que pueden ser textos escritos, imágenes, sonidos, mapas y/o videos)” (p. 5).

## **Resultados y discusión**

**¿Cómo se asegura que los estudiantes estén desarrollando habilidades de lecto-escritura adecuados para su nivel de grado?**

Esta pregunta tuvo como propósito conocer desde el punto de vista del docente, cómo aseguran que sus alumnos estén interesados y motivados con la lectura y la escritura. Surgieron de dicha familia cuatro categorías denominadas Crear ambientes favorables, Actividades novedosas, Implementación de estrategias y Motivación con su subcategoría Temas de interés (ver Figura 1).

**Figura 1** ¿Cómo se asegura de que los estudiantes estén interesados y motivados en la lectura y la escritura?



La respuesta que tuvo mayor incidencia en los resultados obtenidos es la creación de ambientes favorables para los alumnos, siendo que ocho de la totalidad de entrevistados, mencionan que al crear un ambiente enriquecedor y que motive a los alumnos a aprender, este tendrá un mayor impacto en la absorción de conocimiento, es indispensable para lograr los objetivos que el docente plantea.

De acuerdo con Rivera Díaz (2021) son entornos elaborados específicamente con la finalidad de favorecer el aprendizaje significativo y las relaciones entre maestros y estudiantes, apoyándose en la utilización de diferentes recursos didácticos, además, su propósito es establecer objetivos para el desarrollo eficiente de competencias.

Un participante menciona que: "para que los estudiantes logren aprendizajes de manera significativa, es necesario siempre contar con un ambiente alfabetizador, eso es clave para lograr alfabetizar a los niños y aplica para cualquier tema o habilidad" (E28FPrim1-28).

Es imprescindible contar con un ambiente que favorezca la adquisición de aprendizaje y apoya en el desarrollo de los alumnos. Como menciona Jaramillo (como se cita en Castro Pérez, 2015) el ambiente que exista en el aula de clases es esencial para favorecer el desarrollo físico, social y cognitivo de los niños y niñas. A su vez, la importancia del desarrollo integral de las personas que se encuentran inmersas en el proceso educativo, el cual tiene como objetivo principal promover su integración social crítica.

Posteriormente, la respuesta con mayor impacto, en donde ocho de los 11 docentes concordaron que es necesario implementar diferentes estrategias que sean novedosas para los alumnos, pues de esta manera se logra captar su atención y garantiza un mejor aprendizaje, además, los invita a explorar su entorno para obtener más conocimiento. Un sujeto entrevistado comenta:

Ofrezco opciones de lectura variadas y relevantes, organizo actividades emocionantes como concursos de escritura y clubes de lectura, además implemento estrategias de acuerdo al grupo que tengo, hay que buscar actividades novedosas para ellos, porque si logras captar su atención y les gusta lo que están haciendo, es muy seguro que aprendan. (E63FPrim5-15).

Las actividades novedosas desafían a los estudiantes a pensar de manera diferente y a resolver problemas de formas creativas. Esto puede promover el desarrollo de habilidades cognitivas como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad. Para Guerrero Hernández (2020) es indispensable el planteamiento de actividades de enseñanza- aprendizaje que tomen en consideración las características, recursos y posibilidades que ofrece el contexto.

Las actividades que tienen relación con la escritura y la lectura deben ser novedosas y lúdicas para lograr el objetivo de captar la atención de los alumnos, esto se puede lograr de diferentes maneras, para Suárez (2023) la actividad lúdica se considera una herramienta social para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, emocional y social. Mediante ella, los infantes exploran el mundo, aprenden a resolver problemáticas, desarrollan habilidades sociales y emocionales, las cuales contribuyen en la construcción de su identidad.

Para los docentes es imprescindible mantener a los alumnos interesados y motivados en la lectura para lograr que ellos por sí mismos, busquen realizar actividades en casa donde fortalezcan sus habilidades de lectoescritura, ya que como menciona un docente entrevistado:

Para que los estudiantes estén interesados y motivados en la lectura y la escritura es necesario siempre establecer un propósito, saber qué queremos lograr y para qué y siempre abordar temas que ellos mismos sugieran, que a ellos les interesen para que puedan sentirse motivados a trabajar. (E28FPrim1-28)

Los participantes concordaron en que la motivación desempeña un papel muy importante en la educación de los alumnos, puesto que, si un alumno se encuentra motivado puede potenciar su aprendizaje más allá de lo que se tiene planeado, mantener al estudiante motivado garantiza un mejor desarrollo de sus habilidades. Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) la motivación es el conjunto de fuerzas internas que impulsan al alumnado a aprender y a asumir su rol como sujetos activos, siendo así, propone una metodología centrada en el alumno y la alumna, que requiere de la orientación y el estímulo del docente para que el alumnado interiorice los beneficios de su aprendizaje.

En conclusión, la motivación en el aula es esencial para el éxito académico y el bienestar emocional de los estudiantes. Para fomentarla, es crucial establecer metas claras y relevantes, proporcionar retroalimentación constructiva, promover la autonomía y ofrecer desafíos estimulantes. Además, crear un ambiente de apoyo y colaboración, así como integrar actividades interesantes y variadas, puede ayudar a mantener alta la motivación de los estudiantes y aumentar su compromiso con el aprendizaje.

### **¿Qué rol juega el padre de familia en el proceso de alfabetización?**

Esta pregunta tuvo como objetivo conocer, desde la perspectiva de los docentes, el rol que desempeña el padre de familia en el proceso de alfabetización de los alumnos. Se obtuvieron las categorías denominadas Contexto, Acompañamiento y Vínculo con su subcategoría llamada Maestro-alumno-padre de familia (ver Figura 2).

**Figura 2** ¿Qué rol juega el padre de familia en el proceso de alfabetización?



La respuesta que tuvo mayor incidencia y con la que la totalidad de docentes concordaron fue que dentro del rol que desempeña el padre de familia en el proceso de alfabetización de los estudiantes, es imprescindible llevar una estrecha relación entre alumno- maestro-padre de familia, pues se trata de un proceso que requiere de los tres factores para lograr el objetivo planteado. Rescatando un aporte de un docente entrevistado, menciona que:

Es parte de esta triangulación de maestro-alumno-padre de familia, hoy es muy importante el seguimiento que los padres y el apoyo que den en casa, es muy importante que por las tardes sean el guía, a ver papá te voy a invitar porque sabes que, es cierto yo soy maestro, pero tu como padre de familia también me lo tienes que fomentar en casita y vamos viendo los resultados. (E8FPrim2-20)

Para dar sustento a esta idea, Soto (2024) considera que es crucial la relación entre la familia y la escuela para el desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes, ya que, la colaboración no solo fortalece los lazos entre padres, maestros y estudiantes, sino que también es crucial para el rendimiento académico y el bienestar general de los jóvenes. Como menciona un docente entrevistado:

El rol del papel en el proceso alfabetización es muy importante, pues en el aula son pocas las horas que nosotros como maestros trabajamos con ellos directamente, y pasan más tiempo en su casa, aunque sabemos que los padres trabajan es necesario



que ellos refuercen en su casa lo visto en clase con sus hijos que al igual que en la escuela también contribuyan con un ambiente alfabetizador. (E28FPrim1-28)

Partiendo de esta idea, cuatro docentes del total de entrevistados hacen mención al impacto que tiene el contexto del alumno en su aprendizaje, cuando un alumno no tiene el apoyo suficiente en casa, difícilmente logra los aprendizajes en el aula, puesto que, solamente se trabaja en horario escolar y no se refuerza en casa el conocimiento. Ya que como menciona un participante:

Es fundamental el contexto del alumno pues el apoyo de los padres de familia para que los niños tengan el apoyo les proporcione los materiales que necesitan, que los apoyen con tareas, con trabajos, con actividades que se dejan de tarea pues más que nada, y pues para dar seguimiento al proceso de lectoescritura y de aprendizaje, se requiere mucho del apoyo de los papás, aprenden más rápido a leer y escribir. (E36FPrim2-18)

Para Delgado (2019) los docentes observan cambios importantes en sus aulas cuando los padres están involucrados, desde la motivación y desempeño del alumno, hasta mejorías en su carácter. Además, esta colaboración puede ayudar a identificar necesidades, objetivos y discutir de qué manera los padres pueden contribuir a la educación de sus hijos.

Isaza (2012) menciona que la familia es un sistema donde se intercambian demandas y expectativas, y también un entorno donde se experimentan y comunican varias emociones. Asimismo, crea un ambiente social donde se ofrecen gratificaciones y se cumplen roles en el proceso de socialización.

Para dos docentes es fundamental el acompañamiento de los padres de familia en la realización de actividades del alumno, pues sin su apoyo, el alumno no podrá desenvolverse plenamente en el ámbito educativo y social. Tomando como referencia la participación de un docente, menciona que:

Si el padre de familia no está a la par de lo que está trabajando el maestro en el grupo, el niño difícilmente lo va a lograr, entonces es importante que el padre de familia apoye con las tareas precisamente que es donde más va a trabajar el padre, porque al final el alumno se va a dar la alfabetización en la escuela, pero también se debe de llevar en la



casa. (66FPrim6-27)

Es fundamental dar significado a la experiencia escolar a través de la motivación de los padres de familia, en donde su rol como agentes de apoyo se centra en impulsar la autoeficacia de los estudiantes y fomentar su compromiso con las responsabilidades escolares.

### **Conclusiones**

Se concluye con una revisión del proceso de investigación que aborda las preguntas de indagación y sustenta el propósito del estudio. Se resalta que la alfabetización es un acto de conocimiento donde los estudiantes adquieren habilidades de lectoescritura útiles para su vida cotidiana y que el contexto familiar influye significativamente en su desempeño educativo. Los aprendizajes iniciales se adquieren por imitación en el entorno familiar, lo que subraya la importancia de un ambiente favorable para el aprendizaje y la presencia de barreras de aprendizaje que pueden dificultar este proceso.

Los docentes consideran imprescindible el rol de los padres en la alfabetización, describiéndolos como pilares y modelos a seguir tanto en lo educativo como en lo social. La participación activa de los padres en actividades de lectoescritura en el hogar puede crear hábitos sólidos y consistentes, impactando positivamente en la motivación y progreso de los estudiantes.

Los maestros utilizan diversas estrategias para enseñar y motivar a los estudiantes, adaptándose a sus contextos y ritmos de aprendizaje. Mantener el interés por la lectura es un desafío, pero existen estrategias efectivas como seleccionar libros atractivos, crear un ambiente positivo en el aula y ser modelos de entusiasmo hacia la lectura. Finalmente, se sugiere investigar más sobre el papel de los padres en la alfabetización para entender mejor sus estrategias y apoyos fuera de la escuela.

### **Referencias**

Carrasco Altamirano, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8 (17).  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001708>

- Caso Fuertes, A., García, J. & Martínez-Cocó, B. (2008). El papel de la motivación en la escritura: revisión de estudios internacionales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 193-200. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832317021.pdf>
- Castro Pérez, M. & Morales Ramírez, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19 (3), p. 138-170. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194140994008/html/>
- Cuevas Romo, A., Méndez Valencia, S. & Hernández Sampieri, R. (2014). Manual de introducción a ATLAS.ti 7. Universidad de Celaya. [https://highered.mheducation.com/sites/dl/free/6071520312/1106855/Manual\\_A\\_TLAsTi\\_7.pdf](https://highered.mheducation.com/sites/dl/free/6071520312/1106855/Manual_A_TLAsTi_7.pdf)
- Delgado, P. (21 de octubre de 2019). La importancia de la participación de los padres en la enseñanza. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/la-importancia-de-la-participacion-de-los-padres-en-la-educacion/>
- Ferreiro, Gómez Palacio y colaboradores. (1982). Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura. Dirección Especial de Educación Especial. [https://kupdf.net/download/emilia-ferreiro-analisis-de-las-perturbaciones\\_590fab17dc0d603e17959e84\\_pdf](https://kupdf.net/download/emilia-ferreiro-analisis-de-las-perturbaciones_590fab17dc0d603e17959e84_pdf)
- Freire, P. (1984). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo veintiuno editores. <https://www.proletarios.org/books/Paulo-Freire-La-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberacion.pdf>
- Guerrero Hernández, J. (5 de julio de 2020). Los ambientes de aprendizaje: definición, características y recomendaciones. <https://docentesaldia.com/2020/07/05/los-ambientes-de-aprendizaje-definicion-caracteristicas-y-recomendaciones/>
- Isaza, L. (2012). El contexto familiar: un factor determinante en el desarrollo social de los niños y las niñas. *Revista Electrónica de Psicología Social* (23). [https://www.researchgate.net/publication/279415416\\_El\\_contexto\\_familiar\\_un\\_factor\\_determinante\\_en\\_el\\_desarrollo\\_social\\_de\\_los\\_ninos\\_y\\_las\\_ninas](https://www.researchgate.net/publication/279415416_El_contexto_familiar_un_factor_determinante_en_el_desarrollo_social_de_los_ninos_y_las_ninas)

- Madero González, K. A., Salas López, A. Y., & Tiznado Camargo, C. S. (2020). Una experiencia de alfabetización inicial en niños de primaria [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Hermosillo, Son., México. [https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2771-1575-Ponencia-doc-\\_.pdf](https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2771-1575-Ponencia-doc-_.pdf)
- Meza Rodríguez, L. & Trimiño Quiala, B. (2020). Participación de la familia en la educación escolar: resultados de un estudio exploratorio. Centro Universitario de Guantánamo, 20 (73), 13-28. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475765806002/475765806002.pdf>
- Merriam, S.B., & Tisdell, E.J. (2016). Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation, (4ta Ed). Jossey-Bass
- Miranda, J., Ruiz, M., Vega, R. & Miranda, J. (2016). Alfabetización inicial, competencia lectora y cortometraje: una propuesta de innovación para estudiantes de preescolar y primaria. Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense, 22. 26-40. [https://rediesonorense.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/3\\_redies\\_22\\_3.pdf](https://rediesonorense.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/3_redies_22_3.pdf)
- Nicolow-Battaglino, C. (2022). Enseñanza de la escritura por maestros noveles y expertos al inicio de la escuela primaria. [Tesis de especialidad, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2271/te.2271.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). Factsheet No. 45. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002589/258942e.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (29 de junio de 2023). Qué debe saber sobre la alfabetización. <https://www.unesco.org/es/literacy/need-know>
- Rivera Diaz, A. (19 de noviembre de 2021). Qué es un ambiente de aprendizaje: La educación más allá de la literalidad. <https://www.lucaedu.com/que-es-un-ambiente-de-aprendizaje/>

- Rodríguez Puerta, A. (4 de marzo de 2020). Investigación cualitativa: características, tipos, técnicas, ejemplos. <https://www.lifeder.com/investigacion-cualitativa/>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Metodología del aprendizaje basado en proyectos (abp). <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wpcontent/uploads/2022/06/Metodologia-ABP-Final.pdf>
- Sepúlveda Herrera, G. (2018). Escritura en educación superior. Discursos posibles alrededor de la danza. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 12-62. <https://1library.co/document/4yrrp1jy-escritura-educacion-superior-discursos-possibles-alrededor-danza.html>
- Soto Genovese, E. (10 de abril de 2024). La Importancia de la Relación entre Familias y Escuela: Construyendo un Equilibrio para el Éxito Estudiantil. <https://gestioneducativa.net/la-importancia-de-la-relacion-entre-familias-y-escuela-construyendo-un-equilibrio-para-el-exito-estudiantil/#:~:text=Es%20crucial%20para%20el%20desarrollo%20académico%20social%20y,académico%20y%20el%20bienestar%20general%20de%20los%20jóvenes.>
- Suárez, S. (22 de diciembre de 2023). ¿Qué es la lúdica? La importancia de jugar para aprender. Expost Ixe Universidad. <https://www.iexe.edu.mx/principal/que-es-la-ludica-la-importancia-de-jugar-para-aprender/#:~:text=Desde%20la%20pedagogía%20y%20la%20psicología%20la%20lúdica,sociales%20y%20emocionales%20mismas%20que%20construyen%20su%20identidad.>
- Vargas Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>

## Relatos Experienciales de los Estudiantes Normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria en Contextos Rurales Multigrado

Juan David González Fraga

gonzalez.juan@upnslp.edu.mx

José Roberto Hernández Martínez

joserobertohez.20@gmail.com

Carlos Gabriel Guardiola Duque

ggduque8@gmail.com

Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

La presente ponencia expone los resultados parciales derivados del proyecto de investigación Formación Inicial Docente en Escuelas Multigrado, mismo que se desarrolló durante la edición 26 del Verano de la Ciencia de la Región Centro. El estudio de enfoque cualitativo se centra en el análisis de relatos sobre las experiencias de los estudiantes de la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, Plantel 01; derivados de sus jornadas de práctica en escuelas primarias multigrado, con el propósito de ampliar la mirada sobre los procesos de formación en la Licenciatura en Educación Primaria. Los resultados se vinculan a la necesidad de ampliar la mirada para la comprensión del contexto rural, la planeación didáctica como herramienta para el trabajo docente y el diseño de estrategias didácticas para la atención a la diversidad del aprendizaje, lo que implica pensar en la organización del aula de una manera dinámica.

**Palabras clave:** Formación inicial de profesores, escuelas multigrado, práctica docente, educación rural.

## Introducción

A partir de la publicación del Acuerdo 16/08/22 en el que se establecen los nuevos planes y programas de estudio para la formación de maestras y maestros de educación básica (DOF, 2022), se definió por primera vez de manera explícita en la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria, el curso Pedagogía y Didáctica del Aula Multigrado (SEP, 2022a), lo que hace visible la necesidad de la formación inicial docente en escuelas multigrado.

Se reconoce que, en las escuelas multigrado, un profesor atiende a dos o más grados a la vez en el mismo espacio (González, 2022) por lo general ubicadas en contextos rurales, debido a la reducida población en edad escolar.

De acuerdo con el INEE (2019), las escuelas multigrado tienen un carácter dinámico y muchas oportunidades para la consolidación de buenos resultados que contrastan con lo concebido como escuelas de organización completa o también llamadas graduadas.

En la presente investigación, se aborda como objeto de estudio la experiencia en la formación inicial docente de los estudiantes normalistas que, durante el cuarto semestre realizaron sus jornadas de práctica escuelas multigrado en contextos rurales. Se parte del supuesto que las experiencias de la práctica docente constituyen un proceso de formación que resignifican en la construcción de narrativas, lo que implica una acción con sentido en la construcción de los saberes profesionales para su perfil de egreso.

El enfoque narrativo, de acuerdo con Bolívar (2002) prioriza el yo dialógico, donde la narrativa no solo expresa dimensiones de la experiencia vivida, sino que media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad.

Los cuestionamientos que guían el estudio se refieren a preguntarse ¿cómo el curso de Pedagogía y Didáctica del Aula Multigrado contribuye a la construcción de saberes para la atención a la diversidad; y cómo éste se vincula al trayecto de práctica profesional?, ¿qué estrategias para el trabajo docente se ponen de manifiesto en el diseño de la planeación didáctica y su puesta en práctica en el aula multigrado?

Se asume la experiencia desde la perspectiva teórica de Lacapra (2006) de lo que llama “pasar por algo” y de lo que ello queda como parte esencial de las múltiples



definiciones de experiencia (Lacpra, 2006; Larrosa, 2011). De tal forma que, se considera como lo señala Larrosa (2011), que en el centro de la experiencia está lo que “nos pasa”.

Con base en las experiencias de la práctica de los estudiantes normalistas en las escuelas multigrado, se focaliza la construcción de saberes, que se enmarcan en el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2022).

Para esta investigación, los saberes experienciales se retoman desde la postura teórica de Tardif (2014), quien sostiene que son aquellos que se derivan del conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos.

Para Tardif (2014), los saberes experienciales no están sistematizados teóricamente, sino que son prácticos, los cuales forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones.

### **Planteamiento del Problema**

En 2019, la modificación a la Ley General de Educación reconoce al multigrado como una modalidad en la que se ofrece educación dentro de un mismo grupo, a estudiantes de diferentes grados académicos, niveles de desarrollo y conocimientos, generalmente localizados en zonas de alta y muy alta marginación, por lo que se propone, contar con docentes capacitados, para que realicen adaptaciones pertinentes de acuerdo al desarrollo social, cultural y lingüístico (DOF, 2019).

De esta manera, a partir de la incorporación de un curso sobre multigrado, en la malla curricular del plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria, se puede dar cuenta del avance significativo de hacer visible el multigrado en las políticas educativas y, por lo tanto, la necesidad de documentar las experiencias de la práctica docente en los estudiantes normalistas que permitan ampliar la mirada sobre los procesos de formación en la Licenciatura en Educación Primaria.

En el estado del arte de la educación rural en México (2004-2014) editado por la Red Temática de Investigación de Educación Rural, se señala que las Escuelas Normales



continúan siendo instituciones reconocidas para formar a los profesionales de la docencia en la educación básica (Rebolledo y Torres, 2019).

En la vinculación de la formación inicial en las Escuelas Normales con la práctica docente en las escuelas de educación básica, se visualiza la transición de enfoques y visiones de la formación inicial, se pasa por la visión científicista, práctica reflexiva, por competencias y humanista.

De acuerdo con González y López (2022), al dejar de ser un oficio y pasar a un nivel profesional, surgieron diversos problemas ocasionados por estas concepciones, por lo que, se observa una discrepancia en relación con la atención a grupos multigrado, pues en las mallas curriculares de las Escuelas Normales no se definen explícitamente cursos específicos para esta modalidad.

Garfias y Rubio (2021) al analizar los planes de estudio 1997 y 2012 de Educación Normal, encuentran una presencia mínima de elementos formativos para la docencia multigrado, lo que hace evidente la necesidad de establecer políticas que contemplen la inclusión del multigrado en la formación inicial, a sabiendas que, en los primeros años de servicio, dependiendo la entidad federativa, los docentes inician su labor en escuelas de esta modalidad.

Sobre el ámbito de la educación en escuelas rurales diversas investigaciones (Ezpeleta, 1997; Weiss, 2000; Rosas, 2003; Fuenlabrada, 2006) destacan la complejidad de factores sociales, económicos y pedagógicos que enfrentan y a la vez, las limitadas respuestas del Estado para la atención de los estudiantes con pertinencia y calidad.

En el caso de la docencia multigrado, los estudios de Cano (2018); Rubio y Castro (2021) señalan la necesidad de generar espacios curriculares durante la formación inicial que brinden herramientas para atender a grupos multigrado, lo que permitirá ampliar la visión didáctica para desarrollar la capacidad de interrelacionar contenidos en el diseño de actividades de aprendizaje.

En este sentido, González, Ramírez y León (2023) señalan que sigue vigente la preocupación por fortalecer los planes y programas de estudio de las Escuelas Normales, enriqueciendo la práctica de los estudiantes normalistas en contextos rurales,

específicamente en grupos multigrado.

Del análisis de las investigaciones que se revisaron, se puede dar cuenta que, desde diferentes miradas se hace visible la necesidad de que los futuros profesionales de la educación se acerquen a contextos rurales multigrado.

### **Perspectiva Teórico-Methodológica**

La formación inicial docente es conocida como uno de los procesos que engloban las políticas y procedimientos enfocados en la preparación de profesores para la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desarrollar de forma eficaz su labor como profesionales de la educación.

De acuerdo con Ávalos (2002) en la formación inicial docente, un elemento importante es la práctica, ya que es el eje que articula las actividades curriculares de la formación teórica y práctica de los profesores. Ésta facilita la construcción e internalización del rol docente. Su finalidad es facilitar el proceso por el cual, los futuros profesores construyen conocimientos pedagógicos, desarrollan en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje. Además, se postula que del modo cómo se organizan las experiencias de la práctica, dependerá el grado en que cada futuro docente precise su rol profesional en los contextos de la comunidad, escuela y aula.

Desde la mirada de Tenti (2007), la docencia como ejercicio profesional en una vertiente orgánica, se ejerce considerando a la sociedad, al contexto, la cultura de los alumnos y la escuela, donde se involucra un diagnóstico y el diseño de estrategias pertinentes a las necesidades de la comunidad. Se valora la docencia como una profesión autónoma.

La perspectiva metodológica para la comprensión de las experiencias que se manifiestan en los relatos experienciales elaboradas por los estudiantes normalistas, se ubica en un enfoque cualitativo, desde el paradigma interpretativo. Se puede decir que la investigación se circunscribe en el método biográfico narrativo (Bolívar, 2002).

Se analizaron 27 relatos de los estudiantes normalistas, seis hombres y veintiuna mujeres. Cabe mencionar, que en la Escuela Normal existen tres grupos de la primera generación del plan de estudios 2022. Por lo que, la investigación se realizó únicamente con

el grupo A. Durante el cuarto semestre, se realizaron dos jornadas de práctica de diez días cada una.

Las nueve escuelas primarias donde realizaron sus prácticas son multigrado: dos unitarias, cuatro bidocentes y tres tridocentes, ubicadas en el municipio de Mexquitic de Carmona. En las narrativas de los estudiantes, se anudan múltiples aspectos que arman las interrelaciones del acontecimiento donde “se hace” aquello que “me pasa” con lo que pasa (Larrosa, 2006).

Para la presentación de los resultados, se utilizaron citas textuales de los relatos experienciales (dato empírico) que permitieran la argumentación y teorización de la información, por lo cual, se utiliza la siguiente nomenclatura: iniciales de sus apellidos y nombres; por ejemplo, MMJL; posteriormente las iniciales de la Licenciatura en Educación Primaria y el grupo (LEP4A) y se finaliza con el año en que se elaboraron los relatos (2024).

### **La Planeación Didáctica como Herramienta del Trabajo Docente**

La planificación es una herramienta indispensable para la práctica docente en el aula multigrado, en ella, “el maestro vislumbra las posibles dificultades o problemas que pudieran surgir; por lo tanto, prevé lo que hará para contrarrestarlas y organizar temporalmente las actividades” (Carlos, 2013, p. 101).

La planeación didáctica plantea un reto para los estudiantes normalistas, ya que, como herramienta para la organización de los aprendizajes, implica la necesidad de pensar en los diversos niveles de aprendizaje que deben abordarse al mismo tiempo. La necesidad de articular contenidos de distintos grados, demanda una planificación meticulosa y una comprensión profunda de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que se convierte en un desafío aún mayor en la formación inicial docente.

La vinculación de temas, requiere una visión integral del currículo que permita establecer conexiones significativas entre las diferentes disciplinas –hoy campos formativos- y los grados escolares –hoy fases-. De esta manera, en los relatos se descubre el significado de la planeación:

Lo primero que realizamos fue un círculo concéntrico el cual fue de mucha ayuda, para poder vincular los contenidos y realizar solo un proyecto o dos, vinculando de igual manera los campos formativos, aunque los PDA si son diferentes para cada grado (VCSR, LEP4A, 2024).

En el curso de Pedagogía y Didáctica del Aula Multigrado se propone indagar sobre diversas propuestas de planeación y estrategias didácticas para multigrado (SEP, 2022a). De esta manera, el círculo concéntrico como propuesta metodológica para la organización de la planeación didáctica, se retoma de Cázares y Cuevas (2008) y que González y López (2022) proponen como organizador gráfico de los programas de estudio para la comprensión de la articulación de contenidos, procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA), campos formativos, ejes articuladores, páginas de libros de texto gratuitos, la definición del tema común, entre otros elementos que pudieran identificarse como necesarios en la planeación didáctica.

La metodología didáctica en la que se concentraron los estudiantes normalistas para el desarrollo de sus prácticas es el Aprendizaje Basado en Proyectos, esta metodología permite la reconstrucción de significados a partir de diversos escenarios pedagógicos, momentos o fases (SEP, 2023):

Elaborar planes de lección que integren contenidos de diferentes grados, aprovechando temas comunes para tratar los contenidos más a fondo; adaptar el currículo a las necesidades y niveles de los y las estudiantes, asegurando que todos tengan acceso a los contenidos fundamentales según su grado (BRAL, LEP4A, 2024).

Con las experiencias del trabajo por proyectos, se puede identificar que se logró fortalecer las habilidades de los estudiantes normalistas sobre el pensamiento interdisciplinario (SEP, 2022).

### **Estrategias Didácticas en el Aula Multigrado**

Las escuelas multigrado representan un reto y una oportunidad pedagógica únicas. Estas instituciones requieren de los docentes una gran flexibilidad y creatividad para diseñar estrategias de aprendizaje que atiendan las necesidades individuales y colectivas de cada estudiante al congregar a estudiantes de diferentes grados en un mismo salón.

Respecto a esto, los estudiantes normalistas buscan la manera de promover el interés por el aprendizaje en sus alumnos y alumnas, al llevar a cabo diferentes estrategias para lograrlo, como lo menciona una de las estudiantes “decidí adoptar la estrategia de estaciones de aprendizaje. Cada área del aula estaría dedicada a actividades específicas, desde la lectura hasta las matemáticas y actividades creativas” (ZTGY, LEP4A, 2024).

En este sentido, se destacan la implementación de espacios en el aula, que cuenten con materiales y recursos para realizar distintas actividades que respondan a sus intereses y necesidades, que en la Propuesta Educativa Multigrado se le denominan “rincones de trabajo” (SEP, 2005).

Otra de las estudiantes, refiere a sus estrategias recuperando la cotidianidad del día a día “La forma de trabajarlo fueron proyectando videos y les presentamos ejemplos de la vida diaria, ya que esto era fundamental para poder comenzar a trabajar con los proyectos que íbamos a llevar a cabo” (SNPJ, LEP4A, 2024). Al recuperar el contexto, la vida diaria como lo refiere a la estudiante, se puede decir que hay un aprendizaje significativo, como señala Díaz Barriga y Hernández (1997), se posibilita la adquisición de grandes cuerpos de conocimiento integrados, coherentes y estables que tienen sentido para los alumnos.

Una categoría que es recurrente, en la mayoría de los relatos es la enseñanza diferencia, la cual se asume al proponer actividades diferentes a los grados que se atienden, tomando en cuenta sus estilos de aprendizaje, conocimientos previos, intereses y ritmos:

La diferenciación es clave los docentes deben adaptar sus métodos y materiales para satisfacer las diversas necesidades de aprendizaje, esto puede incluir el uso de diferentes niveles de dificultad en las tareas, ofrecer opciones de trabajo y proporcionar recursos adicionales para aquellos que lo necesiten (BRAL, LEP4A, 2024).

De este relato se destaca la propuesta de Boix y Bustos (2014) sobre la necesidad de reconocer la diversidad dentro de la diversidad, en las aulas multigrado, lo que implica atender las diferencias individuales de cada estudiante, pero también las diferencias entre los grupos de edad que coexisten en el mismo espacio.

Por su parte, Rodríguez (2004) destaca la importancia de diseñar actividades

didácticas que respondan a los diversos intereses, posibilidades, ritmos y niveles de apropiación de los aprendizajes del alumnado. La autora sugiere la implementación de los rincones de aprendizaje y la utilización de materiales didácticos variados para promover la autonomía y la exploración de los estudiantes.

### **Reflexiones Finales**

Los resultados parciales que hasta aquí se presentan, dan cuenta del proceso formativo de los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria con el nuevo plan de estudios 2022. A partir del curso Pedagogía y Didáctica del Aula Multigrado, se puede dar cuenta de los resultados que muestran en sus relatos los estudiantes normalistas, centrandos sus saberes en los conocimientos y habilidades para el diseño de la planeación y las estrategias didácticas que se articulan al trabajo docente en el aula multigrado.

Los relatos experienciales, dan sentido y significado a la formación inicial docente, pues en ellos se presentan no solo descripciones de los acontecimientos que les dieron vida, sino reflexiones que logran plasmar, de aquello que les pasó en sus jornadas de práctica, por lo que, se puede decir, que la perspectiva teórico-metodológica desde la cual se analizan los relatos es pertinente para la investigación en curso.

Se puede ubicar la vinculación directa del curso Pedagogía y Didáctica del Aula Multigrado con el trayecto de práctica profesional, ya que, en el cuarto semestre, se desarrolla el curso Estrategias de Trabajo Docente y Saberes Pedagógicos, lo cual se puede ver materializado en las experiencias de los estudiantes normalistas, por lo que, vale la pena continuar indagando en otros cursos de la malla curricular del mismo semestre para ver su relación concretada en la práctica.

Por otro lado, las experiencias sobre la planeación didáctica, dan muestra del camino que van construyendo los estudiantes normalistas en su formación inicial para atender grupos multigrado, lo cual, se puede vislumbrar como buen camino, al poder vincular contenidos, campos formativos, y otros elementos que se plantean en el currículo de educación básica con la Nueva Escuela Mexicana, y que a partir de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos van construyendo saberes vinculados al conocimiento didáctico y disciplinar, pero sobre todo aplicados en un contexto real y específico como es



el rural.

Sobre las estrategias didácticas, se retoman desde propuestas oficiales de la Secretaría de Educación Pública para el trabajo en multigrado, aunque también se construyen nuevas formas a partir de la comprensión de la diversidad y lo que ello implica.

Por lo tanto, la investigación da sustento para ampliar la mirada en la formación inicial docente, para que los estudiantes normalistas puedan tener acercamientos a contextos diversos que prevalecen en los lugares de influencia de la Escuelas Normales, en este caso en el estado de San Luis Potosí, este tipo de formación se valora de manera positiva por contar con un alto porcentaje de escuelas primarias multigrado, que seguramente, los estudiantes normalistas a su egreso, sus primeros años en el ejercicio profesional lo realizarán en este tipo de escuelas.

## Referencias

- Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile: Historia de un Proyecto. Obtenido de Ministerio de Educación: <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/9161.pdf>
- Boix Tomás, R., & Bustos Jiménez, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las aulas escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. Obtenido de Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num3/art2.pdf>
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Espistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación . Obtenido de Revista Electrónica de Investigación Educativa: <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>
- Cano Ruiz, A., & Ibarra Aguirre, E. c. (2018). Vulnerabilidad, innovación y prácticas. Ciudad de México: Nómada.
- Carlos Guzmán, J. (2013). Del currículum al aula. Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB. Graó. Colofón.
- Cázaress Aponte, L., & Cuevas de la Garza, J. F. (2008). Planeación y evaluación basadas en competencias. México: Trillas.
- Diario Oficial de la Federación. (2019). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación. México. Obtenido de <http://surl.li/fnjya>



- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (1997). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.
- Ezpeleta, J. (septiembre-diciembre de 1997). Algunos desafíos para la gestión de escuelas multigrado. Recuperado el 20 de abril de 2013, de Revista Iberoamericana de Educación: <https://acortar.link/JdvoPF>
- Fuenlabrada Velázquez, I. R. (2006). Prácticas escolares y docentes en escuelas primarias. México: CINVESTAV.
- Garfias Olán, L., & Rubio González, U. (2021). Formación del docente multigrado desde los planes de estudio de educación normal. Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa, 4(7). Obtenido de <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/download/93/69>
- González Fraga, J. D., & López Contreras, Y. (2022). Espacios Comunitarios en la Formación de Docentes Multigrado en Chile y México. México: Taberna Libraria Editores.
- González Fraga, J. D., Ramírez Hernández, A. J., & León Rodríguez, V. M. (2023). Aportes y retos de la educación multigrado para la práctica docente en contextos rurales. En L. C. Broca Domínguez, D. Castro Porcayo, & M. F. Moreno Benítez, Prácticas docentes desde contextos rurales e interculturales desafiantes (págs. 13-32). Oaxaca: Universidad La Salle Oaxaca, A. C.
- INEE. (2019). Directrices para mejorar la educación multigrado. Obtenido de <https://acortar.link/RpAKXf>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport, 87-112.
- Rebolledo Angulo, V., & Torres Hernández, R. M. (2019). Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014). México: Universidad Iberoamericana.
- Rodríguez, Y. (2004). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. En Educación y procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación (págs. 131-192). Lima: GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo.

- Rosas Carrasco , L. O. (2003). Aprender a ser Maestro Rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica. México: CEE: Fundación para la Cultura del Maestro SNTE.
- Rubio, M., & Castro, G. (2020). Futuros docentes de educación primaria en una. En D. Juárez Bolaños, & J. D. González Fraga, Formación de docentes para los territorios rurales (págs. 163-184). México: Colofón.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). Propuesta Educativa Multigrado. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan y Programas de Educación Normal. Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022a). Programa del Curso Pedagogía y Didáctica del Aula Multigrado. Cuarto semestre. Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3. México: SEP.
- Tenti, E. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti, El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI (págs. 119-142). Siglo XXI.
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. Recuperado el 15 de septiembre de 2012, de Perfiles Educativos: <https://acortar.link/UHHBVo>

## Caracterización de la Deserción Escolar en un Centro Regional de Educación Normal

Leticia Magdalena Arreola

letymagdalenoa@hotmail.com

Alma Delfina González Mendoza

alma.d.glez.@hotmail.com

Malibé Aguiar Pérpuli

Perpuly82@hotmail.com

Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruiz”

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

La deserción escolar representa uno de los principales retos de la educación superior. En la formación de docentes, este fenómeno tiene impactos negativos diversos para la formación inicial. Este trabajo de investigación fue llevado a cabo en el Centro Regional de Educación Normal Marcelo Rubio Ruiz de Loreto, B.C.S., tuvo como propósito caracterizar la deserción escolar a fin de hacer visibles elementos que coadyuven a seleccionar estrategias adecuadas que permitan minimizar el problema. En este estudio de enfoque cualitativo participaron 113 estudiantes, seis ex alumnos, cinco docentes y la responsable de control escolar, para recabar la información se empleó la encuesta, la entrevista y la observación a fin de profundizar en 3 categorías preliminares: definición, causas y estrategias preventivas. Los principales resultados demuestran que existe consenso en cuanto a la concepción de la deserción escolar, que la principal causa referida es de índole económico y otros de nivel personal y psicológico; y que, ante la buena voluntad institucional identificada, esta aproximación sienta un importante precedente de estudios futuros que posibiliten el diseño de nuevas estrategias para dar pasos adelante hacia la superación del reto.

**Palabras clave:** Deserción escolar, formación docente, escuela normal.

## **Planteamiento de Problema**

Hablar de la deserción escolar en México, es hablar de varios factores que influyen en ella, algunos corresponden al ámbito institucional y otros al personal. Así pues, la disminución de la matrícula normalista, genera un efecto significativo al país por ser cada vez menos el número de docentes con el perfil de egreso idóneo para atender la demanda educativa; según los indicadores educativos del estado de Baja California Sur en el nivel superior la deserción ha sido del 15.6% para el ciclo 2020-2021, 15.5% para el ciclo 2021-2022 y 15.3% para el ciclo 2022-2023 (SEP, 2022), casi el doble en comparación con el porcentaje nacional en los dos últimos años; de ahí surge la inquietud por responder a la pregunta de investigación ¿cuáles son las características de la deserción escolar en el Centro Regional de Educación Normal Marcelo Rubio Ruiz?, siendo el objetivo caracterizar dicho fenómeno en la institución mencionada. El supuesto central de este trabajo consiste en que la caracterización de la deserción escolar coadyuva a identificar elementos de relevancia para poner en marcha las estrategias preventivas adecuadas que permitan minimizar el abandono escolar.

Conocer los factores que inciden en la deserción escolar es importante, sobre todo porque de ello dependen las decisiones posteriores, lo valioso de esta descripción es reconocer que no todos los tipos de abandono requieren la misma atención o exigen formas de intervención similares por parte de las instituciones; lo que resulta ser, probablemente la principal dificultad a la que se enfrentan las instituciones educativas cuando abordan el tópico de la deserción (Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2008).

## **Marco Teórico**

Se entiende por deserción, el abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo, Moreno (2013, citado en Gómez, 2020) define a la deserción escolar como “el proceso educativo que se trunca a temprana edad para solventar otras necesidades diferentes al desarrollo personal. En otras palabras, es el abandono del tiempo destinado para el aprendizaje en una institución educativa pública o particular” (p. 3). Osorio (2011) menciona que la deserción escolar corresponde al abandono temporal o

definitivo que efectúa un sujeto, en relación con sus estudios formales. Existen varios tipos de deserción escolar, Hernández (2014, citado en Páramo y Correa, 1999) considera entre las clases del fenómeno a la deserción total, consistente en el abandono definitivo de la formación académica individual; en ese sentido, puede concebirse a la deserción como temporal o definitiva. Por su parte, Díaz (2007) precisa que la deserción estudiantil es el abandono voluntario que puede ser explicado por diferentes categorías de variables: socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas.

Para Espíndola (2002), la deserción escolar es el resultado de un proceso en el que intervienen múltiples causas, por lo que debe ser estudiada como el resultado de distintos factores que afectan no sólo al estudiante, sino que también inciden en el contexto institucional, es por ello que su estudio demanda una comprensión de dicho fenómeno. Identificar y comprender la deserción escolar en las diferentes entidades formativas, implica un procedimiento arduo ya que existe una confluencia de múltiples elementos de índole, familiar, social, cultural, material y personal que se entrelazan e impactan simultáneamente en este fenómeno (Fragozo y Castro, 2021). De acuerdo con Corzo (2017) el discurso científico y académico asocia al problema de la deserción con diferentes factores tales como los personales, económicos, académicos e institucionales:

#### Factores Económicos

Son generados por bajos ingresos familiares y falta de apoyo familiar en este aspecto. Conocer al alumno aspirante y sus antecedentes familiares es imprescindible para anticipar y prevenir posibles problemas durante su proceso de incorporación a un nuevo ambiente educativo (Ruiz, 2017), particularmente, sus características socioeconómicas, ya que, si son desfavorables, se requerirá del diseño y ejecución de estrategias de atención para que estas condiciones no obstruyan u obstaculicen el desarrollo óptimo de los jóvenes normalistas (Falcón, Arroyo y Serrano, 2018).

#### Factores Personales

Contemplan aspectos de índole psicológica y socioemocional, la adaptación social, el vínculo familiar y la vocación.

Lo psicológico hace referencia a las herramientas que tiene el individuo para

enfrentarse y adaptarse a las situaciones que se le presentan en el área educativa. En su ingreso a la escuela normal, el estudiante se enfrenta a una nueva realidad en su preparación profesional, que trae consigo distintas y más complejas responsabilidades y compromisos propios del nivel educativo y más allá, al elegir la docencia como profesión, reconocer y asumir el grado de exigencia de la misma, ya que formarse en la docencia implica “acortar la distancia entre la formación teórica, las experiencias prácticas que se obtienen en las escuelas de educación básica y las demandas sociales, culturales y tecnológicas que la sociedad impone” (Mercado, 2007, p. 2).

La socioemocionalidad involucra la gestión de aspectos motivacionales, emocionales, desadaptación e insatisfacción de expectativas sobre la profesión. Por otra parte, ser docente hoy más que nunca, implica un gran desafío, el siglo XXI ha traído consigo una serie de cambios vertiginosos que hacen imperante una visión distinta de esta profesión, las nuevas generaciones y sus muy peculiares características, necesidades y retos, conllevan que la tarea educativa trascienda del proceso de enseñanza-aprendizaje meramente disciplinar, y se voltee a ver al sujeto en sí mismo como un sujeto único y se atienda desde su propia naturaleza y proyecto de vida.

No menos importante es la adaptación social, un obstáculo en los estudios es el verse el alumno involucrado en problemas con la justicia por participar en pandillas o la actividad delictiva a fin de solucionar sus problemas familiares o necesidades personales, o por el consumo de alcohol y tabaco (Corzo, 2017).

Así también, el vínculo familiar favorable para el estudiante puede tomar sesgos poco favorables por la composición familiar numerosa, problemas de salud, discapacidad, muerte o el embarazo precoz del adolescente alcohólico y/o drogadictos en la familia, por citar algunos ejemplos. La familia, tiene un rol de especial relevancia al ser considerada el pilar fundamental de la sociedad, es precisamente dentro de una familia donde un individuo se edifica y elabora bases sólidas para su adultez (Martínez, Vanegas y Martínez, 2020).

Al tomar la decisión frente a la elección profesional, el futuro docente, posiblemente elige dentro de otras opciones, y las razones por las que ingresa a la escuela normal tal vez aún no están lo suficientemente afianzadas, puede ser que él mismo no crea poseer las



características que se desean o esperan de un educador, máxime cuando socialmente una de estas características esperada es la vocación, ante esto Magdaleno, González y Dino (2018) mencionan:

La vocación no es única ni exclusiva para que un docente tenga éxito en su formación profesional... puede ser descubierta o adoptada durante el proceso de formación, o tal vez hasta el momento en el que se está inmerso en la propia práctica docente; lo que de igual manera promoverá el gusto y pasión por la enseñanza, por ayudar a los estudiantes a encontrarse a sí mismos y a construir sus propios proyectos de vida. (p. 370)

Ahora bien, si la deserción escolar, según Moreno (2005) “es el último eslabón en la cadena del fracaso escolar. Antes de desertar, el alumno probablemente quedó repitiendo, con lo que se alargó su trayecto escolar, bajó su autoestima y comenzó a perder la esperanza en la educación” (p. 1), ante lo cual resulta imprescindible aplicar estrategias en diferentes ámbitos (Razeto, 2016).

### **Factores Académicos y Pedagógicos**

La historia académica personal refiere al desempeño en las asignaturas, e integra el tiempo dedicado a las actividades, pérdida del semestre, pérdida de asignaturas, insatisfacción con la planeación del programa académico, lo cual merma la tranquilidad, la conformidad y seguridad con el desempeño.

Los factores pedagógicos se desglosan en la repetición y el retraso escolar, el bajo nivel de aprendizaje, la falta de interés hacia las actividades educativas, discriminación de compañeros y/o problemas de conducta. La formación inicial de todo docente tiene su esencia en la tarea fundamental de conjuntar sus capacidades y experiencias para construir ambientes que encaminan a los estudiantes al logro de los aprendizajes esperados; por lo que quienes aspiren a ella debieran valorar el papel de la docencia en los tiempos actuales, y precisamente ante esto es que la SEP (2017) propone que todo proceso de evaluación para ingresar a las normales, asegure en los aspirantes la preparación necesaria para su formación como maestros. La formación docente en los últimos tiempos, versa su tarea profesional promoviendo en sus alumnos saberes prácticos, un estilo autónomo de aprendizaje, reflexivo, cooperativo y desde luego personalizado. Un aspecto de suma



importancia a considerar como futuro educador es que no todos aprenden de la misma manera ni en el mismo tiempo, por lo que se respetarán las individualidades de los estudiantes (Pérez, 2019).

### **Factores Institucionales**

Los factores institucionales tienen que ver con las posibilidades y oportunidades que la institución le ofrece al estudiante para comenzar o continuar con sus estudios. En las últimas décadas las escuelas normales trabajan por elevar sus estándares de calidad con el fin de ganarse un lugar de prestigio dentro de las instituciones de educación superior, buscando sobre todo ser una opción elegible entre los aspirantes a la educación profesional. Las estrategias desde el ámbito escolar para fomentar la continuidad de las trayectorias escolares representan un desafío vinculado con la justicia social y la equidad de las oportunidades educativas, las escuelas tienen la responsabilidad de buscar más y mejores acciones que contribuyan no sólo al ingreso de los estudiantes sino al egreso de la matrícula.

Las tutorías académicas son un apoyo fundamental para los estudiantes normalistas (Redondo et. al, 2012) desde lo institucional, esto sumado a las estrategias desde la política nacional según el Programa Sectorial de Educación 2019-2024 para combatir las brechas socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en las diferentes trayectorias formativas de las y los estudiantes (SEP, 2020) dan lugar a los programas de becas como la del bienestar Benito Juárez y la de Jóvenes Escribiendo el Futuro de Educación Superior, mismas que constituyen un apoyo para los futuros docentes que estén inscritos en alguna institución prioritaria de Educación Superior del Sistema Educativo Nacional.

### **Metodología**

La presente investigación se basa en el paradigma fenomenológico, busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia y aprender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia, se “destaca el énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva: La fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras

personas, describiendo, comprendiendo e interpretando” (Herrera, 2017, p.10). Se adoptó el enfoque cualitativo, transeccional, descriptivo, con diseño no experimental (Hernández-Sampieri y Torres, 2018), los resultados son aplicables al contexto y los participantes. Para obtener mayor precisión frente al logro de los objetivos, al momento de la inmersión al campo de estudio, se determinó que tanto la encuesta y su respectivo cuestionario, así como la entrevista estructurada y la observación eran la mejor opción para profundizar en el tópico. DLMA aplicó con las debidas consideraciones éticas de confidencialidad, en el mes de abril del 2022 una encuesta mediante un cuestionario en un formulario de Google a 113 de 213 estudiantes matriculados, dichos participantes voluntarios seleccionados por conveniencia pertenecían el 61.1% a la Licenciaturas en Educación Primaria, el 20.4% a la de Preescolar, y el 18.5% a la de Inclusión Educativa, y a diversos semestres: 18.6% de octavo semestre, 22.1% de segundo y sexto semestre respectivamente, y 37.2% en cuarto semestre. Las edades de los estudiantes son un 5.2% más de 24 años, 14.2% entre 22 y 23 años, 54.9% entre los 20 y 21 años y un 25.7% entre 18 y 19 años. También participaron 6 alumnos desertores, 16.7% de la Lic. en Educación Preescolar, el 33.3% de la Lic. en Educación Primaria y el 50 % de la Lic. en Inclusión Educativa, los semestres cursados en el momento que desertaron fueron un 16.7% de primero o segundo semestre y de tercero o cuarto, en tanto un 66.6 % de quinto o sexto semestre, mientras que de séptimo u octavo un 0%, el 33.3% se encontraba entre los 22 y 23 años, y un 66.7% entre 20 y 21; la relación directa de las investigadoras con estos participantes parte del hecho de que ellas son identificadas como docentes de la Escuela Normal, los datos de contacto de quienes habían abandonado sus estudios fueron proporcionados por el personal de control escolar. Adicionalmente DLMA llevó a cabo también en el mes de abril del 2022 una entrevista semiestructurada a cinco docentes, entre ellos tres coordinadores de licenciatura, y a la responsable de la oficina de control escolar, llevándose a cabo las devoluciones de las mismas que fueron aprobadas sin sugerencias de cambios en el mes de mayo del 2022; con estos participantes, la relación de las investigadoras es a nivel laboral. Además de la encuesta y la entrevista, otra técnica empleada fue la observación apoyada por un guion para la focalización de posibilidades de estrategias preventivas.

Se contó con la validación de dos expertos en el tema y el consenso de las tres investigadoras, LMA es una docente con 23 años de servicio en la institución, doctora en Educación, jefa del Departamento de Atención Estudiantil, MADGM tiene 18 años de servicio, con grado de maestría en Educación, al momento de llevar a cabo investigación ostentaba el cargo de jefa del Departamento de Evaluación y Desarrollo Académico, DMAP es una docente con 15 años de experiencia en la educación superior, doctora en Tecnología Educativa, y miembro del Departamento de Investigación de Innovación Educativa de la institución.

La **Tabla 1** Muestra los sujetos, las categorías y los documentos

**Tabla 1**

*Sujetos, categorías y documentos*

Sujetos	Categoría preliminar	Categoría emergente	Documentos
*DLMA	1. Definición	1.1 Concepción de la deserción escolar	Transcripción de la encuesta y transcripción de la entrevista
*113 estudiantes			
*Seis desertores			
*Cinco docentes	2. Causas	2.1 Factores económicos	semiestructurada
*Responsable de control escolar		2.2 Factores personales	
		2.3 Factores académicos y pedagógicos	
		2.4 Factores institucionales	
			Guion de observación

---

3. Estrategias 3.1 Conjunto de acciones preventivas institucionales

---

Nota: Elaboración propia.

El rigor de la investigación tiene su fundamento en la consistencia lógica de los argumentos (Saumure y Given, 2008, citados en Hernández- Sampieri y Torres, 2018). Los resultados fueron descritos con honestidad y objetividad para dotar al trabajo de máxima validez, la credibilidad se reforzó con la triangulación (Saumure y Given, 2008 citados en Hernández- Sampieri y Torres, 2018).

## Resultado

### Concepción de la Deserción Escolar

Respecto a la entrevista realizada a los docentes y a la responsable de control escolar, al cuestionar sobre su concepción de la deserción escolar, las respuestas dadas se resumen en *abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo; dejar de asistir unos días a clases; no estudiar; no sé a qué se refiere*, y abundan en que *no es algo recurrente o común*; así mismo, argumentan que *en las escuelas normales la deserción escolar se da de manera diferente que en otras instituciones de educación superior* (comunicación personal de abril del 2022). En el caso de los alumnos el 17% dijo que refiere a dejar de asistir unos días a clases, y 83 % eligió la opción de abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo. Como puede verse, la concepción general que se tiene del término deserción escolar refiere al abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo (Moreno, 2013, citado en Gómez, 2020).

### Factores Económicos

Respecto a los apoyos que reciben, específicamente referente a los apoyos familiares, se puede apreciar mucha similitud puesto que la mayoría de los alumnos matriculados y los desertores señalan contar o haber contado con ayuda en lo económico. En cuanto a lo que

consideran un factor que provoque la deserción, quienes continúan estudiando, en su mayoría, justamente, perciben el factor económico como la causa de la deserción escolar, esta idea viene a reforzar lo expresado por Falcón, Arroyo y Serrano (2018). En contraparte, no lo es para quienes han desertado, mencionan lo personal o psicológico como la principal causa que los llevó a esta determinación.

### **Factores Personales**

En concordancia con Martínez, Vanegas y Martínez (2020), respecto a las fortalezas personales con las cuentan, más del 85% de los estudiantes en activo refieren contar con el apoyo afectivo y emocional sustentando en el vínculo familiar; encontrándose similitudes en esta percepción por parte de quienes ya desertaron, indicado mayormente que este tipo de apoyo era el más importante que recibían.

En relación a la razón por la que se elige la docencia como profesión, en el caso de los estudiantes en proceso de formación, el 65% tiene a bien referir que eligieron la carrera por vocación, lo que podría ser un indicador de su continuidad y permanencia en la escuela, sin embargo, en quienes desertaron la razón queda con el mismo porcentaje de elección entre la estabilidad laboral que representa y por vocación, aunque de acuerdo con González y Dino (2018), esta última no es determinante para el éxito profesional.

### **Factores Académicos y Pedagógicos**

Respecto al historial académico, los estudiantes activos dentro de la institución, señalan que su promedio se ubicó entre el 9 y el 10, mientras que el de los jóvenes desertores se ubicó entre el 7 y 8, es decir ya se apreciaba una tendencia a la baja (Corzo, 2017), pero no expresan haber estado reprobados. Un significativo 80.5% de los estudiantes matriculados menciona no haber reprobado ninguna materia hasta ahora, por lo que carece de significado ahondar en materias y el proceso de regularización. De los jóvenes que desertaron, un 50% manifiesta haber reprobado únicamente una o dos materias (Moreno, 2005), y un 25% remite a la problemática familiar la causa de reprobación; como dato curioso los factores que influyeron para que no participaran en el proceso de regularización, fueron también tres con un mismo porcentaje de elección: económicos, familiares y,

tiempos y horarios (Espíndola, 2002; Fragozo y Castro, 2021). Según se mostró en las respuestas, los alumnos que permanecen en proceso de formación docente, no han pensado, ni experimentado la necesidad de una baja temporal (Hernández, 2014, citado en Páramo y Correa, 1999), y quienes desertaron, un 50% expresaron haber considerado la baja temporal influenciados por cuestiones de índole personal o psicológico, señalando esto como la principal causa que los llevó a esta determinación.

### **Factores Institucionales**

Respecto a las posibilidades y oportunidades que ofrece la institución, se obtuvieron datos muy diversos, aún entre los estudiantes que continúan su proceso de formación, ya que un 36.3% indica no recibir ningún tipo de apoyo y un 49.6%, menos de la mitad, recibe tutoría académica (Redondo *et. al*, 2012). El joven que ya decidió desertar, preocupantemente, en un porcentaje muy similar, menciona haber recibido los siguientes apoyos institucionales: asesoría o tutoría académica, y orientaciones de servicios escolares. Sin embargo, no reconocen la gestión escolar en estas acciones ya que manifiestan no haber contado con ningún tipo de apoyo institucional, lo que permite visibilizar un área de oportunidad por ser atendida a nivel escolar.

### **Conjunto de Acciones Institucionales**

Los apoyos gubernamentales, que juegan también un papel de suma importancia frente a esta decisión, arrojaron resultados muy similares, ya que en ambos casos, alumnos activos y aquellos que ya desertaron indican, en un alto porcentaje, recibir, o haber recibido en el caso de los que ya no estudian, la beca por parte del gobierno “Jóvenes escribiendo el futuro” (SEP, 2020), pudiera ser porque es un trámite sencillo que da apertura para que una significativa mayoría de los estudiantes de las escuelas normales cuenten con este apoyo económico que brinda el gobierno federal. En esta institución se brinda información amplia y detallada para facilitar el trámite (observación directa de abril del 2022).

Se propicia el soporte afectivo-emocional y en medida de lo posible, que los familiares de los estudiantes se involucren en los procesos convocándolos a diversas actividades y gestionando otras con apertura al público donde el estudiante pueda



demostrar cómo va desarrollando sus capacidades (observación directa de abril del 2022).

Se realiza de manera sistemática el seguimiento del comportamiento académico de cada uno de los alumnos respecto al desempeño y se retroalimenta al estudiante (comunicación personal de abril del 2022). De la misma manera, en todo momento se brindan orientaciones de los servicios escolares al momento que un estudiante lo demande (observación directa de abril del 2022).

Aunque no existe un programa formal de tutorías, se prioriza, ante todo, la tutoría académica en lo grupal durante toda la formación, en lo individual cuando se considere pertinente o sea solicitada (observación directa de abril del 2022).

### **Discusión y Conclusiones**

Finalmente, derivado del análisis que se pudo realizar con este estudio, se puede concluir que para la comunidad normalista el término de deserción escolar que se comparte por el colectivo, refiere al abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo. Si bien es cierto, la deserción escolar en las escuelas normales tiene características muy particulares, cuando sucede, los principales factores de influencia que se identifican, según el caso del CREN, son los económicos, aunados a otros, de nivel personal o psicológico. Es decir, sí se evidencia una cierta dificultad en lo que a la economía refiere, lo que conlleva otras implicaciones personales que son las que los llevan a decidir dejar trunca su formación. Un punto interesante surge al concluir respecto a los motivos por los que se elige el CREN como opción de formación profesional, independientemente de la licenciatura a cursar, por una parte, es elegida por representar estabilidad en lo laboral, pero un significativo porcentaje alude a la vocación como la razón de la elección, sobre todo, esto lo manifiestan quienes continúan activos en su formación, considerándose esta como una posible motivación intrínseca para que permanezcan en este proceso.

Como ya se mencionó, en el CREN se imparten la Licenciatura en Educación Primaria, en Educación Preescolar y en Inclusión Educativa, la matrícula de primaria es mayor, se tienen dos grupos por grado, de preescolar e inclusión se tiene un grupo por grado, respectivamente. En cada aula de preescolar se atiende de 25 a 20, y en inclusión educativa de 16 a 6 alumnos; como se puede apreciar ésta última es la menos numerosa, lo anterior



viene a colación porque porcentualmente la licenciatura en la que más deserción se presenta es precisamente en inclusión educativa, y se da debido a razones personales. En contraste la licenciatura con mayor índice de reprobación es la licenciatura de primaria, sin embargo, en su mayoría el alumnado atiende los periodos y trámites de regularización para dar continuidad a su proceso de formación profesional como docente.

La presente investigación permitió explorar los factores que inciden en la deserción escolar y coadyuvó a la identificación de un conjunto de acciones institucionales orientadas a la prevención, sin embargo, es sólo una aproximación a este preocupante fenómeno, por lo que se espera sea de utilidad para posteriores estudios que den mayor profundidad y que posibiliten el diseño de nuevas y precisas estrategias paliativas de la deserción escolar en la formación docente.

## Referencias

- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., y Vásquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. *Revista de educación* 345, 255-280.
- Corzo, C. (2017). Deserción escolar. *Con-Ciencia Boletín Científico De La Escuela Preparatoria* No. 3, 4(8).  
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/2568>
- Díaz, C. (2007). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34 (2), 65-86.
- SEP, 2020. PROGRAMA Sectorial de Educación 2020-2024. Diario Oficial de la Federación  
[chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/data/file/562380/Programa\\_Sectorial\\_de\\_Educacion\\_n\\_2020-2024.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/data/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_n_2020-2024.pdf)
- Espíndola, E. (2002). La Deserción Escolar en América Latina: Un Tema Prioritario para la Agenda Regional. *Revista Iberoamericana de Educación* 30, 39-62.
- Falcón, J., Arroyo, G., y Serrano, (2018). ¿Quién quiere ser profesor? Características de los estudiantes normalistas de nuevo ingreso. *Memoria del Congreso Nacional de Investigación en Educación Normal* chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcjpcglclefindmkaj/http://www.antiguo.conisen.mx/  
memorias2018/memorias/3/P357.pdf

- Fragozo, W. y Castro, E. (2021). Nivel de Riesgos De Factores de Deserción Escolar en Estudiantes Vinculados a Centro Etnoeducativo de Riohacha. Universidad Antonio Nariño <http://repositorio.uan.edu.co/handle/123456789/4751>
- Hernández-Sampieri, R., y Torres, C. (2018). Metodología de la investigación. McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, J. (2017). La investigación cualitativa. Academia.edu [https://www.academia.edu/7276002/Investigaci%C3%B3n\\_cualitativa](https://www.academia.edu/7276002/Investigaci%C3%B3n_cualitativa)
- Magdaleno, L., Gozález, A. y Dino, L. (2018). La vocación profesional en las Instituciones Formadoras de Docentes frente a la socioformación. RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 4(1), 349-374. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/287>
- Martínez, G., Vanegas, D. y Martínez, H. (2020). Estrategia para mitigar la deserción escolar en la Institución Educativa Normal Superior Federico Lleras Acosta en el municipio de Puerto Carreño Vichada en los grados octavo y noveno de básica secundaria. [Proyecto Aplicado o Tesis]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/33955>.
- Moreno, D. y González, A. (2005). Deserción escolar. Revista internacional de Psicología, 6(01), 1-3.
- Osorio, I., y Hernández, M. (2011). Prevalencia de deserción escolar en embarazadas adolescentes de instituciones educativas oficiales del Valle del Cauca, Colombia, 2006. Colombia médica, 42(3), 303-308.
- Pérez, Á. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 0 (0), 3-17.
- Razeto, A. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. Estudios pedagógicos (Valdivia), 42(2), 449-462.

Redondo, S., Vale, P., Navarro, E. y Madrigal, A. (2012). Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. Ministerio de Educación.

Ruiz, M. (2017). Caracterización del estudiante de nuevo ingreso a la educación normal.

Generaciones: 2014 Y 2015. COMIE

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0754.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. SEP.

[https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_mexico\\_01](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_01)

06.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022). Principales cifras del sistema educativo nacional 2021-2022. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística

Educativa

**Tutoría y Formación Docente: una experiencia desde la incertidumbre hasta el aprendizaje recíproco en la Escuela Normal de la Huasteca Potosina Extensión Rayón.**

**S.L. P.**

Dra. Rosa María Estrada Castillo  
Mtra. Azucena Hernández Hernández  
azucenahdz.1209@gmail.com

Escuela Normal de la Huasteca Potosina Extensión Rayón. S.L.P.

**Procesos de formación y sujetos de la educación**

**Resumen**

El estudio muestra la narrativa del programa de tutoría en la Escuela Normal de la Huasteca Potosina. Extensión Rayón, desde el año 2010 hasta el año 2020. Una experiencia que marcó el ritmo y estilos del trabajo docente, una reflexión en torno a las acciones y los elementos se alcanzaron trabajar en la tutoría, tanto positivos como negativos con respecto a la formación docente de los estudiantes. Al ser un proyecto institucional es importante ofrecer una perspectiva del ¿Por qué algunos proyectos de mejora no funcionan en su totalidad? por ello, este estudio da a conocer algunos logros, avances y dificultades en el proceso para tutorar estudiantes tanto de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe y Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe y Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe, desde diferentes momentos. La tutoría es y será la coyuntura para aprender a conocer a los estudiantes y es preciso establecer reglas para su operatividad, así como actualizar y capacitar a los tutores en tarea de dirigir al alumno en su desempeño académico, que a su vez impactara significativamente en su desarrollo profesional y personal.

**Palabras clave:** Tutoría, formación docente, capacitación, planeación, evaluación.

## Planteamiento del problema

La Secretaría de Educación de Gobierno del Estado (SEGE) de San Luis Potosí, a través de la Dirección de Educación Media Superior y Superior y del Departamento de Educación Normal, una de sus funciones es la promoción de programas y proyectos para la transformación y fortalecimiento en las Escuelas Normales de San Luis Potosí. Destacando en este aspecto, su interés por la implantación del programa de TUTORÍAS desde el año 2010 en todas las escuelas normales del estado entre ellas, la Escuela Normal de la Huasteca Potosina (ENOHUAPO) que se sumó a dicho programa para beneficio de los estudiantes de las tres sedes (Tamazunchale, Rayón y Las Armas Tanchuítz), que conforman la institución y lo adoptó por tiempo indefinido en sus acciones pedagógicas para los procesos de formación docente.

Cabe mencionar que el programa de tutoría en las escuelas normales del estado potosino, parte de las sugerencias y recomendaciones que hace la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) a través del documento la “Tutoría una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes” ROMO (2011) en donde, se describen las funciones del tutor y las áreas que debe atender, la atención del tutorado para favorecer su desempeño académico entre otros aspectos. Fue así, que se comisionó a docentes de todas las escuelas normales de San Luis Potosí y se estructuró un programa estatal de tutoría, cuyo propósito fue orientar y regular algunas de las acciones tutoriales (aunque en algunas instituciones ya se contaba con dicho programa su experiencia favoreció la estructuración del mismo), para favorecer su implantación a nivel estatal.

En la ENOHUAPO. Extensión Rayón, la tutoría inició durante el ciclo escolar 2009-2010, al comisionar docentes como responsables del proyecto para asistir a las diversas reuniones y capacitaciones, juntamente con docentes de escuelas normales del Estado. Una vez, que se socializó y adaptó una estructura para elaborar el Proyecto de Acción Tutorial Institucional (PATI), en esta institución se aplicó una encuesta a todos los estudiantes los alumnos con 70 ítems y una entrevista a los padres de familia (50% de cada semestre),

dichos datos permitieron construir un diagnóstico situacional, que a su vez sustentó el diseño de un plan de acción tutorial a corto (1 año) y mediano plazo (3 a 4 años). Algunas situaciones/problemáticas detectadas en el diagnóstico situacional y clasificadas como “preocupantes”, porque interferían el buen desempeño académico de los alumnos fueron; la falta de interés en estudiar, no tienen el hábito de leer, problemas ortográficos en sus escritos, apatía hacia la investigación educativa, argumentos pobres en sus participaciones en clase, poca o nada de iniciativa para el trabajo en equipo o individual, inasistencias injustificadas, dificultad para administrar su tiempo, falta de confianza en sí mismos, etc.

Al respecto, la ENOHUAPO. Extensión Rayón no podía permanecer ajeno, era necesario actuar en favor del cumplimiento de los rasgos deseables del nuevo maestro, según lo el acuerdo 292, en cuanto a habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones socioculturales lingüísticas y étnicas de sus alumnos y del entorno de la clase. Poco a poco, con muchas dudas, pero con el compromiso firme de desempeñar una función complementaria como lo fue ser tutor académico, se inició una nueva etapa en la formación docente de los estudiantes, con el reto de mejorar la calidad educativa y conseguir implementar los cuatro pilares de la educación (aprender a: conocer, hacer, convivir y ser) en esta institución en condiciones reales.

Aunada a la función docente, se integró la del tutor académico comprendiendo aspectos y toma de decisiones elementales, que de manera gradual condujeron a la propuesta de acción tutorial con modalidad de atención grupal e individual a los estudiantes. El primer intento fue un taller en donde se trabajaron 9 temas, uno por mes, una hora a la semana y finalizaba con un proyecto de vida personal y profesional, el cual se entregó en el mes de abril del 2010, pero se empezó a trabajar hasta el mes de octubre del mismo año, ya que por apertura de la Escuela Normal de la Huasteca Potosina. Extensión Rayón, en el ciclo escolar 2009-2010, el único semestre era de 20 alumnos en total, dos docentes frente a grupo, un intendente y un administrativo. La falta de condiciones y de personal docente eran evidentes por lo que la integración de un nuevo grupo de alumnos que se encontraba en 1º semestre aumentaba la responsabilidad y carga de trabajo, mejorando dicha situación al

incorporarse un nuevo personal como docente, quien colaboró con la asesoría y tutoría a los alumnos, implantándose oficialmente el proyecto de Tutoría.

En este primer momento, todos los alumnos atendidos fueron de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, sus edades fluctuaban entre los 18 y los 21 años, la mayoría con estado civil de solteros, a excepción de dos que ya eran padres de familia, la mayoría tenía apoyo económico de su familia. Aunque, ya había iniciado el semestre, se reorganizó la carga horaria y se incluyó de manera oficial horas para tutoría, una hora a la semana al grupo en general y al menos dos o tres casos de manera individual a la semana o al mes. Durante el semestre impar (1er y 3er), el desarrollo de temas con los estudiantes invitaba al análisis y reflexión de problemas relativos a su formación y desempeño académico, así como problemas actitudinales y hasta emocionales.

La dinámica de trabajo permitía hablar de estos problemas y presentar algunas alternativas de solución, mostrando interés y respeto en sus problemas y ofrecer algunas orientaciones para disminuirlas. En el transcurso, también se identificaron situaciones de diversa índole, que afectaban su desempeño, por ejemplo: violencia intrafamiliar, problemas económicos, embarazos no deseados, desinterés en los estudios, abortos voluntarios o involuntarios, intentos de suicidio, acoso escolar, etc. Incluso hubo una ocasión en que dos alumnas discutieron problemas personales frente a un docente, y la alternativa de solución, fue enviarlas con el tutor para que “solucionara este problema” (que no era la primera ocasión que se presentaba). Evidentemente, se estaba confundiendo la tutoría con funciones y decisiones de carácter administrativo, aunque ambas se complementan cada una tiene su función específica.

De diversas maneras, las sesiones de tutoría, estaban creando un vínculo especial entre los alumnos-alumnos, alumnos-docentes y por supuesto docentes-docentes, en donde los estudiantes cada vez se acercaban e identificaban con su tutor, en situaciones personales o académicas. Quizá la efervescencia del momento, pero empezaron a nacer proyectos de encuentros académicos, de danza, cierres de semestre más competitivos, se observó más participación en los alumnos y hubo más y mejores propuestas y para mejorar la cuestión académica.



Parecía un contexto idóneo para el crecimiento profesional de los alumnos y por supuesto de los docentes, una oportunidad para que el perfil de egreso fuera posible pero, hace falta más que buenas intenciones para obtener los resultados esperados, pese a las bondades del proyecto, las actividades extraescolares, las prácticas escolares, las invitaciones a participar en eventos culturales o deportivos en otras instituciones o municipios, terminaron por agotar a los alumnos y tutores y relajar por consecuencia las tutorías académicas pues, frecuentemente se utilizaba la hora designada para ensayos de escolta, danza, prácticas de algún deporte etc.

De manera gradual, fueron disminuyendo las sesiones y por supuesto el interés de los implicados, al grado que hubo ocasiones que preguntaban ¿habrá tutoría?, ¿Que vamos a hacer? parecía que el programa en lugar ser una oportunidad de mejora, se estaba convirtiendo en un espacio obligatorio y cansado para estudiantes y docentes. Las cosas no estaban saliendo como debían salir, el plan de trabajo no estaba funcionando, las condiciones se estaban forzando y con ello incumpliendo con el objetivo principal, lo grave fue que las problemáticas detectadas en el diagnóstico, no habían mejorado, de hecho, aún se manifestaban de manera evidente y las tutorías individuales cada vez fueron menos frecuente, pues era muy complicado trabajar después del horario de clase, que antes de enero del 2018 el horario era vespertino de entrada a las 2:00pm y de salida a las 9:20pm. La pérdida de interés y las constantes modificaciones al Plan de Acción Tutorial Institucional (PATI), permitió que los temas se fueran “olvidando” y se trabajaran solo de manera eventual, ya que tanto docentes como estudiantes optaron por llevar otros temas que no tenían mucha relación con las problemáticas detectadas.

Cabe mencionar, que jamás se recibió ningún reclamo del alumnado por omitir esa hora de tutoría, el personal docente no diseñó nuevas estrategias para darle seguimiento a lo que hacía iniciado, el proyecto de tutoría se convirtió en un proyecto más, guardado en el archivero. De esta manera, se pretende ofrecer un panorama nunca para desvalorizar el trabajo realizado, sino para reorientar las acciones hacia un nuevo escenario, en donde la sobrecarga académica y administrativa en los docentes, el hastío de los alumnos, la falta de espacios y recursos para ofrecer una buena atención, son innegables. Es apremiante crear

una atmósfera en la escuela normal, en donde existan intereses y objetivos comunes, que sumados ofrezcan acciones innovadoras que diseñen una formación académica de los futuros maestros más real y acorde a las circunstancias que imperan, a las tecnologías que continuamente cambian y transforman la vida en sociedad.

### **Marco Teórico**

La educación superior, en este caso la educación normal permite a los estudiantes expandir sus conocimientos al desarrollar las competencias genéricas y profesionales propios de la práctica docente, así como el manejo de conceptos y teorías sobre el desarrollo del niño etc. entendiéndose un ejercicio individual por tratarse de un adulto en proceso de formación profesional. Nada más alejado de la realidad y los principios pedagógicos que regulan la educación superior, ya que la LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ en su ARTÍCULO 30. Hace mención que;

“En la Entidad, la obligatoriedad de la educación superior corresponde, en el ámbito de su competencia, al Gobierno del Estado y a los municipios, los cuales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, poniendo énfasis en los jóvenes, en los términos que la ley en la materia señale”.

Es así, que para garantizar la permanencia y término de la licenciatura, la secretaría de Educación de Gobierno del Estado, en cumplimiento del artículo anterior, proyecta programas como la acción tutorial, entendiendo como:

“Un proceso continuo, una oportunidad de conocer más acerca de los alumnos, saber qué piensan, qué sienten, qué los motiva a estar en el aula, una nueva forma de acompañar al alumno durante su desarrollo académico a lo largo de su integración a la Universidad o durante toda su carrera profesional, un acompañamiento, la materialización de la convicción de afinidad de caracteres entre el tutor y tutorado, un medio que permite conocer y comprender, aún más esos cambios que continuamente presentan los alumnos, una puerta de superación personal para el tutor y tutorado” según menciona Romo (2011) en su libro “La tutoría”. Pag.54

Lo antes mencionado, orienta a que las acciones básicas de la tutoría no se desvirtúen, sino complementen el proceso de formación docente e identifiquen que no es solo el acompañamiento en el desempeño académico, sino el reconocimiento de aspectos o factores que dificultan el logro del perfil de egreso de las licenciaturas que las instituciones formadoras de docente ofrecen.

Al respecto, Giner, A., & Puigardeu, Ó. (2008). Menciona que el tutor es la persona que acompaña en el crecimiento de cada uno de sus alumnos, que le orienta y le guía para que le consiga lo mejor de si mismo, utilizando diversos recursos y estrategias que están a su alcance. Por lo que puede entenderse como la oportunidad del tutor de explorar con diferentes tipos de estrategia para la atención de los estudiantes según sea el caso, por ejemplo, utilizar estrategias de intervención de contención si se presentaran escenas de conflictos entre los mismos estudiantes para evitar que la situación sea más grave, dejar claro que existen límites en las interacciones en un ambiente de respeto y sobre todo siendo lo más asertivo posible.

Por otro lado, si las dificultades son de índole académico, las estrategias tendrían que adecuarse según lo requiera la situación, por ejemplo, las técnicas y estrategias para el estudio, para mejorar aspectos de participación en clase, redacción de textos, resolución de problemas etc. El trabajo mediático del tutor supone una oportunidad de desarrollo del estudiante en ámbitos que no necesariamente son académicos, ya que la experiencia al respecto ha manifestado que una vez que el estudiante hace contacto con su tutor, se abre a un mundo de agreste en donde se encuentran frecuentemente lo emocional, actitudinal y espiritual, con lo preciso, lo imaginativo, lo artístico, lo intelectual etc. Por lo tanto, complicado de definir en un solo concepto y la suma de todo ello conforma la personalidad de los estudiantes con un fluctuar de acepciones.

### **Metodología**

El presente estudio parte de las características del enfoque cualitativo y se centra en un diseño de tipo narrativo. Ya que esta metodología, permite dar a conocer la sucesión de hechos, situaciones, procesos y eventos sobre el inicio y seguimiento al programa de TUTORÍA. Cuyas narrativas involucran pensamientos, sentimientos, emociones e

interacciones, a través de las experiencias de los diversos actores que intervinieron en los diferentes momentos. Tal como hace mención Hernández sampieri, R., Fernández, C. y Baptista (2014). Bajo el siguiente procedimiento:

1. Planteamiento del problema. Considerando que las responsables de este estudio es personal docente en la enohuapo Extensión Rayón, desde su apertura hasta la actualidad. La primera acción fue identificar aspectos u elementos del contexto de los estudiantes, por lo que la Inmersión en el campo fue a través de las vivencias y registros de las diferentes generaciones, así como de la observación, recolección y registro de información como; datos personales, edad, lengua materna, estado civil, encuesta socioeconómica, entre otros. Lo que permitió de manera paulatina, la transcripción de narrativas, sobre todo los reportes del programa al finalizar cada ciclo escolar. Las narrativas ofrecieron un panorama para explorar significados en situaciones poco atendidas, obviadas e incluso olvidadas, que generaron una narrativa general en donde el siguiente paso fue Interpretar algunas evidencias como, el desempeño académico de las generaciones con las que se había trabajado el programa, comparaciones de los resultados de las acciones y la detección de áreas de oportunidad de manera formal e informal. La experiencia aunada a la reflexión de diferentes momentos, fue ensamblando las narrativas hasta que pudo documentarse el proceso de la tutoría en diferentes generaciones, licenciaturas, espacios, personal docente y propuestas para el desarrollo del programa.
2. Reporte del estudio. Aunque de manera anecdótica, las participantes de este estudio conocen cada momento o situación sobre el desarrollo de la tutoría en esta institución, fue importante hacer acuerdos para la revisión del reporte final y considerar solo los más representativos de cada momento, los cuales a modo de narrativas se dan a conocer en el presente estudio.

## Resultado

**Tabla1.** Comparativo de resultados del programa tutorial

NO.	ACCIONES DE LA TUTORÍA	FACTORES POSITIVOS	FACTORES NEGATIVOS	OBSERVACIONES
1	Elaboración de diagnósticos situacionales a través de la implementación de entrevistas y encuestas.	Con los datos recabados se identificaron situaciones problemáticas relacionadas con el aprovechamiento académico. Disposición e interés de los alumnos y docentes en trabajar la tutoría.	No se podía dar seguimiento u solución a todos los problemas identificados. Por faltas de protocolos para la canalización y de personal capacitado.	Se han elaborado del 2010 hasta 2022, un promedio de 8 diagnósticos.
2	En los ciclos 2010-2011, 2011-2012, se diseñó e implementó un programa anual de tutoría grupal	Contar con un programa anual de temas complementarios para los alumnos, permitió orientar las acciones.	El programa de trabajo estaba enfocado de manera general, no especificaba semestre. Lo que dificultó la atención todos los semestres.	No fue funcional, porque los tutores omitían o incluía nuevas actividades fuera del programa.
3	En el ciclo 2018-2019, se diseñó e implementó un Programa semestral de tutoría grupal	Se observó disposición y compromiso del personal docente en diseñar un programa semestral (del 1º al 6º) de tutoría según	La carga horaria excesiva en los docentes, falta de instalaciones propias, falta de capacitación a todo el personal docente	Se comisionan a los maestros-tutores por semestre. Para la atención del grupo. Las horas de atención se

		los requerimientos en cada etapa formativa. Se tuvo un mayor conocimiento de la situación personal y profesional de los alumnos.	para trabajar la tutoría, además de las interrupciones y suspensiones de las sesiones de tutoría no permitieron mayores logros.	adecuan al semestre, puede ser una hora antes o después de clases.
4	Informe semestral por tutor	Se notó un mayor compromiso del personal docente para informar los avances, logros y dificultades en la tutoría semestral.	No fue posible dar seguimiento a todos los problemas identificados, solo se informaron /socializaron como datos estadísticos.	Se hace entrega del informe a la Mtra. Comisionada del programa de tutoría.
5	Expediente personal de los alumnos	Cada docente cuenta con una carpeta que contiene los datos personales, cartas compromiso, historial académico etc. de los alumnos.	Extravió de expedientes por no tener un espacio específico para guardar las carpetas. No se cuenta con instalaciones propias.	Las carpetas son en color rojo, membretadas, para una mejor identificación.

La elaboración de diagnósticos fue a través de entrevistas y encuestas, en donde se identificaron algunas de las problemáticas relacionadas con el bajo rendimiento académico. Pero también, la disposición e interés de alumnos y docentes para trabajar la tutoría, aunque no se podía dar seguimiento u solución a todos los problemas identificados, sobre todo por la falta de protocolos para la canalización de alumnos, es importante mencionar

que se han elaborado del año 2010 hasta el año 2022, un promedio de 8 diagnósticos, con diferentes generaciones de estudiantes. Siendo utilizados los datos para informar a la subdirección académica o bien, para un control interno de datos por parte del docente comisionado en el programa de tutoría.

Por ello, en el ciclo escolar 2011-2012, se diseñó de manera obligatoria (por indicación del departamento de educación normal) un programa anual de tutoría grupal, que fue muy positivo, pues al contar con un programa anual en donde se trabajaba temas complementarios como; la sociedad posmoderna y un plan de vida para jóvenes, La ética profesional, Las relaciones humanas en la Escuela, importancia del desarrollo de la mente estratega, la planeación estratégica, beneficios del trabajo en equipo, la teoría de sistemas en la práctica docente, la participación de los pueblos indígenas en el desarrollo nacional, la investigación educativa, permitió orientar con más facilidad las acciones. Sin embargo, cabe mencionar que el programa de trabajo estaba enfocado de manera general y no especificaba lo que podía trabajarse por semestre, esto dificultó la atención a los estudiantes, por lo que puede decirse que no fue funcional, pues además los tutores omitían o incluían actividades que no estaban considerados en el programa.

En el ciclo escolar 2018-2019, con un poco más de experiencia y más capacitaciones, talleres, diplomados etc. nuevamente se retoma la importancia de continuar con el programa tutorial para ello, se organizaron reuniones de académica y se acordó que el diseño de un programa semestral de tutoría debería estar enfocado de manera grupal y por semestre (de 1º a 6º) según los requerimientos en cada etapa formativa. En este momento, se observó disposición y compromiso del personal de continuar trabajando con la tutoría, aunque cabe mencionar que la planta docente ya había aumentado, pues ya se contaba con 6 docentes de base. El proceso de diseño del programa semestral concluyó y aunque se tuvo un mayor conocimiento de la situación personal y profesional de los alumnos, la carga horaria excesiva en los docentes, falta de instalaciones propias, falta de capacitación a todo el personal docente para trabajar la tutoría, además de las interrupciones y suspensiones de las sesiones de tutoría no permitieron mayores logros.



Al contar con un plan semestral de tutoría del interés o necesidad de los alumnos, facilito las acciones tutoriales y se contó con elementos básicos o suficientes para que el tutor elaborara un informe al término del semestre, notándose un mayor compromiso para informar los avances, logros y dificultades en las actividades realizadas. Aunque, no fue posible darle solución y/o seguimiento a todos los problemas identificados, en las reuniones se presentaban ante los tutores y se hacían acuerdos para su atención. Se llevo a cabo integración de expedientes personales de los estudiantes, por lo que cada tutor contaba con una carpeta que contenía los documentos personales, cartas compromiso historial académico etc. de los estudiantes. Pero al no tener un edificio propio, el extravío de carpetas fue frecuente por lo que se optó por definir que las carpetas serian en color rojo y membretadas, para una mejor identificación.

### **Discusión y conclusiones**

Se ha observado que en la mayoría de los proyectos institucionales se canaliza la energía de los participantes, hacia la conformación del diagnóstico, diseño e implementación de instrumentos del mismo. Mostrando poco interés en el seguimiento de las acciones, en la evaluación sistemática del esfuerzo por hacer las cosas diferentes y mejor, por lo que nos planteamos preguntas como; ¿Por qué los proyectos o programas de mejora no funcionan, como deberían funcionar?, ¿Qué procesos, métodos, estrategias se requieren para el logro de dichos proyectos o programa?, ¿ha fallado el programa perse o quienes lo ejecutan? Estas entre otras inquietudes surgen a partir de la reflexión colectiva ante un programa como la tutoría en educación superior.

Por ello, sin pretender que la situación de la presente institución sea generalizada, se considera importante enfatizar en algunas acciones como: conformación y formación del equipo de tutores, socializar los proyectos entre tutores y alumnos al inicio del ciclo escolar, utilizando diversos mecanismos, ampliar la cobertura de atención de la tutoría grupal a la individual e incluso entre pares, crear pautas reglamentarias de la tutoría, según el contexto institucional, evaluar frecuentemente el desempeño de los tutores, informar sistemáticamente avances, logros y dificultades de las metas a la subdirección académica y dirección general para atención de la misma, agendar las reuniones de tutores desde el

inicio del ciclo escolar y socializar la información con los estudiantes y por supuesto, canalizar a los estudiantes con especialistas según se requiera.

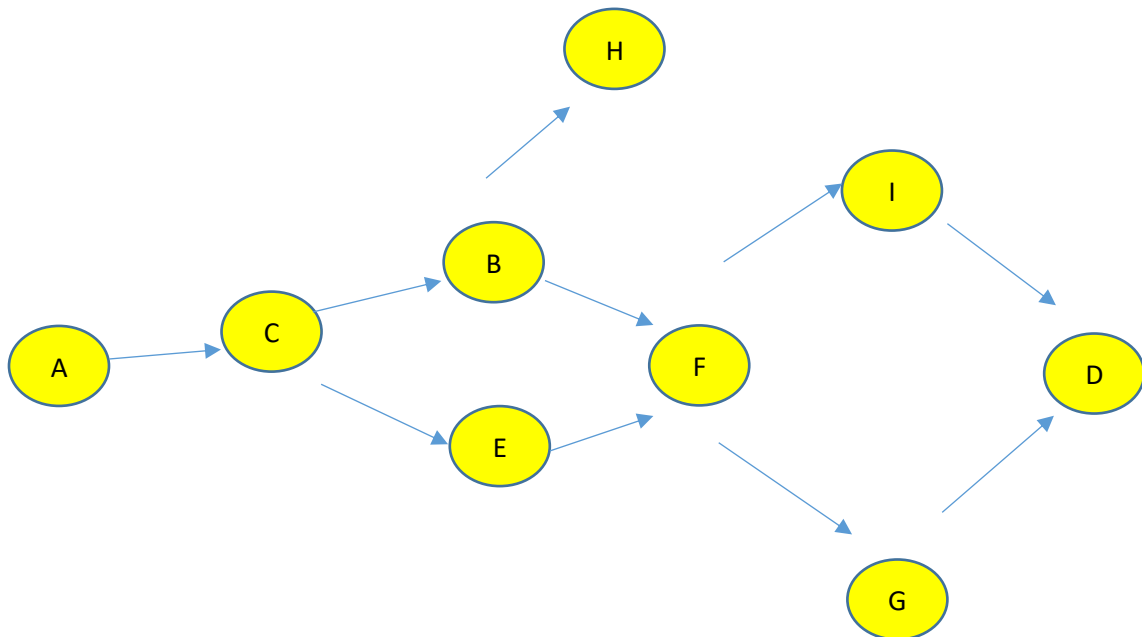
Romo (2011) destaca “la importancia de definir mejores tipos de docentes y por lo tanto, de eficientes y eficaces prácticas de tutoría”, lo que invariablemente es una invitación al cuerpo docente de esta institución a renovarse y reinventarse, tal cual sucedió con el programa tutorial vigente, que al inicio definitivo ¿Cómo y de qué manera trabajar?, para enseguida evaluar los logros y dificultades, que llevaron a encontrar más dificultades que certezas y así, replantar que era necesario establecer: otros tipos de tutoría, instituir mecanismos de difusión y evaluación del programa, definir funciones, etc., reconociendo que lo que se había trabajado era solo el prólogo que en realidad el programa tutorial, aún estaba por concretarse.

Es importante mencionar que la experiencia es atreverse a iniciar, explorar, practicar a pesar del error y visualizar a la institución como un concepto que parte de la diversidad hacia la globalidad. En donde, los ensayos se reflejan en intentos de organizar una mejora a la praxis y por ende de la formación docente de los estudiantes. “Ingenuamente”, se tenía la idea de que lo importante era contar con un programa de trabajo, una directriz que definiera los propósitos, acciones y tiempos, que, aunada a una vasta fuente bibliográfica, era suficiente para el trayecto tutorial. A partir de la experiencia e inconformidad perenne, a continuación, se expone un esquema que sintetiza una ruta crítica para la implementación de la evaluación al Plan de Acción Tutorial de la ENOHAUPO, extensión Rayón.

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>CLAVE</b>	<b>PRECEDENTES INMEDIATAS</b>	<b>SEMANAS DE DURACIÓN</b>
Revisión del programa anual de tutoría e incorporación de las fases de evaluación	A	-	3
Revisión y unificar criterios para la determinación de herramientas e instrumentos para la evaluación al PAT	B	A Y C	2

Evaluar el programa semestral de tutoría grupal	C	A	3
Diseñar un curso de inducción al personal docente	D	I Y G	3
capacitar al personal docente en la atención grupal e individualizada.	E	A Y C	2
diseñar los protocolos para la atención grupal e individualizada	F	B Y E	1
diseñar los protocolos para alumnos de nuevo ingreso	G	F	1
diseñar los protocolos para la canalización de alumnos	H	B	1
Diseñar un Programa de Seguimiento a Egresados	I	F	3

**DIAGRAMA DE PRECEDENCIAS (PDM) ENOHUAPO EXTENSIÓN RAYÓN.**



Una vez realizado el ejercicio anterior, se observa que algunos de los aprendizajes obtenidos son acciones institucionalizadas y administrativas que se realizan antes de la implantación del programa tutorial pero, que también hay un proceso permanente de evaluación, así como de seguimiento a egresados etc. y específicamente en el aspecto del planteamiento de un proceso de evaluación a través de una ruta crítica que aprecié que, nunca se sabe lo suficiente, que todos podemos plantear una serie de acciones pero, con la ruta crítica se da la oportunidad de analizar a profundidad las actividades precedentes, que en realidad dichas acciones llevan a construir un algoritmo predictivo en actividades, acciones y recursos. Un diagrama en donde se da a conocer una secuencia de elementos terminales en la red del proyecto de manera completa, calculando su duración y tiempo cercano en que puede empezar una actividad, suponiendo que todas las actividades precedentes han sido completas de manera satisfactoria. Aunado a lo anterior, es importante saber ¿Por qué y para qué? evaluar los procesos, a fin de tener claro los objetivos y propósitos que se van a cumplir en las diferentes fases u etapas de valoración. Apoyándonos en la propuesta de Romo (2011) se plantea lo siguiente:

**MOMENTOS DE APLICACIÓN.** Sandin (1997), citado por Bisquerra (2004) menciona que “La evaluación se centra, no en la legitimación o deslegitimación, sino en la mejora de grupos e instituciones a través de una actitud reflexiva y transformadora de sus miembros y que La evaluación promueve el aprendizaje en la realidad sobre la que actúa”, por lo que cabe mencionar que es conveniente considerar las acciones durante la ejecución, los logros y el tipo de decisiones que se deberán de tomar a fin de observar la sostenibilidad del proyecto tutorial. Por lo que a continuación se presenta la siguiente tabla, la cual parte del proyecto de que Romo (2011) y se complementa con instrumentos y fechas de aplicación en la Enohuapo Rayón, considerando el siguiente ciclo escolar 2024-2025.

ASPECTO DE INTERÉS Y JUSTIFICACIÓN		PREGUNTAS	INSTRUMENTO	FECHA
Evaluación del proceso	Apoyo del contexto para desarrollar el PAT	¿El desarrollo del PAT promovió la colaboración y participación?, ¿Contó con asesoría por parte de la	Actas de reuniones académicas	Agosto 2024 Enero 2025

		institución?,¿Cómo se han seleccionado los tutores?	Checklist de protocolos de asignación de tutores	
	Implicación de los diferentes actores	¿Se ha dado un adecuado liderazgo y dirección del proyecto?, ¿Ha habido procesos de formación para los tutores?,¿Ha habido comunicación vertical y horizontal en el proyecto?, ¿Cómo ha sido el nivel de implicación de los distintos actores?	Test a los tutores y coordinador académico	Agosto 2024 Enero 2025
	Niveles de cumplimiento en la ejecución de las acciones previstas	¿Se ha seguido el proceso establecido en el proyecto? ¿Se han llevado a cabo todas las acciones planificadas? ¿Se han presentado obstáculos imprevistos?	Checklist de las acciones planificadas	Octubre 2024 Enero 2025
	Ejecución de acciones no previstas: ¿Se justifica su desarrollo?	Apoyo del contexto para desarrollar el PAT. Implicación de los diferentes actores. Niveles de cumplimiento en la ejecución de las acciones previstas. Ejecución de acciones no previstas	Test a los tutores y coordinador académico	Agosto 2024 Enero 2025
Evaluación de logros	Rendimiento del PAT	¿En qué medida se han conseguido los objetivos establecidos?, ¿Se cuenta con indicadores de cumplimiento de acciones?, ¿La tutoría han logrado una mejora en el desarrollo de los estudiantes?	Gráficos Escala de Likert	Octubre 2024 Enero 2025
	Satisfacción de los implicados en el PAT	¿Los estudiantes están satisfechos con el PAT?, ¿Los tutores están satisfechos con el PAT?, ¿Los tutores están	Encuesta a tutores y tutorados SPSS	Enero 2025

		satisfechos con su labor?, ¿Qué tan apoyados se sienten los tutores por la institución?		
	Impacto del proyecto: consolidación del PAT	¿La comunidad percibe como necesario el PAT?, ¿Es pertinente la continuidad del PAT?, ¿Se han divulgado públicamente los resultados del PAT?, ¿Se necesitan nuevos recursos para mantener el proyecto?, ¿Es necesario reforzar algunos aspectos del proyecto?, ¿Se conocen los recursos/gastos generados por el PAT?	Encuesta a padres de familia y encargada del área de tutoría	Enero 2025
¿Qué decisiones se van a tomar?	Sostenibilidad	¿Qué se mantendrá en el proyecto?, ¿Qué hay que quitar?, ¿Qué hay que modificar?, ¿Qué cambios nuevos hay que introducir?, ¿Qué nuevas expectativas se tienen?	Mesa de discusión entre tutores y coordinador académico	Enero 2025

Primer momento: Se realizará una evaluación individual, la cual consistirá en la realización de entrevistas, encuestas y hojas de opinión a los alumnos tutorados, a fin de conocer el impacto en cada uno de ellos al momento de trabajar con su tutor en su formación profesional, en el transcurso del ciclo escolar.

Segundo momento: Se llevará a cabo una Evaluación grupal. La cual consistirá en la organización de un foro en el mes de mayo, en donde se tratarán los siguientes temas:

- “Beneficios, limitaciones u obstáculos, para lograr el éxito en los proyectos la tutoría en la educación superior”
- “Mis experiencias con el proyecto de tutoría en la escuela normal”
- “Mis propuestas para mejorar las tutorías en la escuela normal”

Tercer momento: Una vez obtenidos los resultados del primer y segundo momento a nivel institución se realizará una evaluación, que consistirá en definir criterios para valorar el impacto del proyecto de tutoría a nivel escuela, durante el ciclo escolar. Para lo cual es necesario considerar lo siguiente; ¿Qué impacto tuvo el tutorado, en la calificación final del semestre?, ¿Qué impacto tuvo el tutorado en su relación con los demás, compañeros, maestros, padres y madres de familia etc.?, ¿Qué nuevas competencias desarrollo el tutorado?, ¿Mejoró o no en sus hábitos de estudio, el tutorado?, ¿Aprendió a administrar su tiempo de estudio y su tiempo libre? Es así, que la Tutoría en educación se ha usado por siglos como un vehículo para transmitir conocimiento, cultura, talento y asegurar el liderazgo futuro, al grado de ser parte esencial en los espacios educativos como las Escuelas Normales para formar a nivel profesional a los aspirantes a docentes de la Educación básica en México, dado que dicha formación cuenta con una amplia gama de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ser agentes responsables de la transformación social, a través de procesos de creación, de reflexión y particularmente de generación y uso del conocimiento en el marco de la modernización.

## Referencias

- Astorga, A., & Van der Bijl, B. (2005). El diagnóstico participativo. Trabajo comunitario, 481.
- BISQUERRA (2004) Metodología de la Investigación Educativa Editorial La Muralla, S.A.
- Castellanos, A. R., Venegas, F. J., & Domínguez, J. L. R. (2003). Sistemas tutoriales en el Centro Occidente de México. Ucol.
- Espinar, S. R. (2004). Manual de tutoría universitaria. Barcelona: Octaedro.
- Giner, A., & Puigardeu, Ó. (2008). La tutoría y el tutor: estrategias para su práctica. ICE, Universitat de Barcelona: Horsori.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México. 2014• Hernández, R. Metodología de la Investigación. 6a Edición, Mc Graw Hill, México.
- Moreno, T. I. B. U. R. C. I. O. (2003). Creación de una propuesta institucional de tutorías para la enseñanza superior: el caso de la Universidad de Quintana Roo. Revista de la Educación Superior, 32(125), 93-118.



México: Ley General De Educación del Estado de San Luis Potosí (13 de abril de 2012). Diario oficial de la federación.

Romo López Alejandra (2011) La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes / Alejandra Romo López. — México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales, 2011.123 p. – (Colección Cuadernos Casa ANUIES)

SEGE (2018) Lineamientos Generales para la Operatividad del Programa Estatal de Tutoría en las Instituciones de Educación Superior dependientes del Departamento de Educación Normal de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí.

## Factores Asociados a la Reprobación: Comparativa entre las Licenciaturas

Azucena Villa Ogando

azucenavilla@enpcac.edu.mx

David Flores Corral

davidflores@enpcac.edu.mx

Alejandro Díaz Cabriales

alejandrodiaz@enpcac.edu.mx

Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

Esta investigación tiene como objetivo “Determinar en cuál de las Licenciaturas (en Educación Primaria o Preescolar) de la ENPCAC (Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo) son más predominantes los factores asociados al papel del alumno, del docente y del contexto en los casos de reprobación”. El estudio es de tipo cuantitativo y sigue el método hipotético-deductivo. Se utilizó un cuestionario para recolectar información, dividido en tres dimensiones: factores asociados al alumno, al docente y al contexto, de las cuales se derivan 11 indicadores como comprensión de contenidos, tiempo dedicado al estudio, asistencia a clases, hábitos de estudio, interés por aprender, motivación por la carrera, dominio de los contenidos, estrategias didácticas, evaluación, adaptación al contexto escolar y adaptación al contexto familiar. Estos indicadores se reflejan en 47 ítems respondidos por estudiantes de la ENPCAC que han reprobado al menos una materia. Los resultados muestran que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria experimentan una mayor reprobación debido a la influencia de estos factores en comparación con los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar. Es crucial abordar estas causas para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de esta licenciatura y evitar la reprobación.

**Palabras clave:** Educación Normal, Reprobación, Alumno, Docente y Contexto.

## Planteamiento del problema

La reprobación es un problema que no ha desaparecido de las instituciones educativas y que preocupa a los docentes, a los padres de familia y al sistema educativo en general, sobre todo si es vista como un síntoma de que algo malo ocurre en el proceso de enseñanza aprendizaje y si se asocia a múltiples factores, no solamente al papel del estudiante.

Las repercusiones de la reprobación suelen ser graves, sobre todo para el alumno, no solo en el aspecto académico, sino también en el emocional, el familiar y el social; la reprobación sucesiva lleva a bajos niveles de aprovechamiento y, en el extremo, a la deserción escolar. Todo eso se contempla desde diversos ángulos, pero pocas veces se reconocen las causas que dieron lugar a la reprobación, siendo que la identificación precisa de esas causas puede dar lugar a propuestas de prevención, asesoría y apoyo.

Cada semestre, al reportar las calificaciones al departamento de control escolar, se detecta a los estudiantes en condición de reprobación.

La pregunta principal que guiará esta investigación es ¿En cuál de las Licenciaturas (en Educación Primaria o Preescolar) de la ENPCAC (Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo) están más presentes los factores asociados al papel del alumno, del docente y del contexto en la reprobación?

## Marco Teórico

En la revisión de antecedentes, se encontraron algunas investigaciones que exploran las causas de la reprobación en educación superior. El trabajo de Martínez et al. (2017), tenía por objetivo Identificar las causas de reprobación de los estudiantes de Licenciatura en Enfermería de una Facultad de la Universidad Veracruzana; siguió un modelo descriptivo, transversal con muestro no probabilístico, en el que se concluyó que las causas de reprobación de los estudiantes de enfermería son por no organizar el tiempo para estudiar y hacer tareas, falta de retroalimentación y relación maestro-alumno, trabajar para estudiar y sostener la familia.

La investigación de Brito y Amado (2007), aspiraba a conocer las principales causas de reprobación de los estudiantes del IT de Mexicali (a partir de la cohorte 1999), desde la

perspectiva del personal docente. Para ello, se aplicó un cuestionario a los docentes con 11 preguntas dividido en tres apartados: sobre el programa de la materia, sobre las actividades de aprendizaje y enseñanza y sobre causas de reprobación. Los resultados indicaron que los docentes consideran que la reprobación es debida a la falta de hábitos de estudio de los y las estudiantes, a la poca habilidad y razonamiento matemático, deficiencias en la lecto-escritura, y, con menor frecuencia, los docentes atribuyen como causas a los problemas emocionales.

El trabajo de Hidalgo (2019), cuyo propósito era analizar las razones por las cuales los estudiantes repiten y desertan en el curso de Matemática General en el periodo 2017, siguió un enfoque cuantitativo y se administró un cuestionario a los estudiantes; los resultados indicaron que las causas de deserción priorizadas por los estudiantes son el bajo rendimiento académico, los conocimientos previos y los hábitos de estudio.

Por otra parte, Mares et al. (2013), desarrolló un trabajo cuyo objetivo era identificar las causas de las trayectorias discontinuas de los alumnos de la escuela de psicología de la FES Iztacala, en México, y conocer su peso relativo en la explicación de la discontinuidad. Se aplicó un cuestionario a los alumnos, cuyos resultados señalaron que las principales causas de reprobación de los alumnos fueron llegar tarde a clases, la necesidad de trabajar para seguir estudiando, la falta de competencias sociales y académicas, los problemas familiares, así como el trato déspota de sus maestros y su falta de formación pedagógica. Los resultados se comparan con lo encontrado en estudios similares realizados en otras instituciones de educación superior.

Por último, Sánchez et al. (2017), realizaron un estudio de tipo descriptivo con el objetivo de explorar los factores académicos que impactan en la reprobación en inglés de los alumnos de la Universidad Politécnica de Querétaro. Fue necesario realizar este estudio porque dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se identificaron factores relacionados con la no aprobación y era necesario conocer las razones de esto. Esta investigación se llevó a cabo en el cuatrimestre enero-abril de 2017 con alumnos de la Universidad Politécnica de Querétaro que estaban en algún curso de inglés. En este estudio se identificaron factores

atribuibles a los alumnos, factores atribuibles a los docentes y condiciones atribuibles a la escuela los cuales se describen a detalle en este trabajo.

Riego (2013) menciona que la reprobación se entiende como la no acreditación de alguna de las materias que forman parte del plan de estudios en el que se encuentra inscrito el alumno. Sin embargo, este fenómeno se torna complejo cuando se revisa tomando en cuenta su inserción en una serie de problemas educativos mucho más amplia que la relaciona con el fracaso, el rezago y la deserción como manifestaciones distintas de la misma problemática de fracaso académico, en la que se encuentran irremediamente inmersos alumnos y maestros.

La reprobación es definida por Abad et al. (2022) como la incapacidad de los estudiantes para obtener la calificación mínima necesaria para aprobar una evaluación o curso. Ellos señalan que las escuelas de educación superior tienen un alto índice de reprobación, lo que evidencia un grave problema de calidad educativa

Al referirse a este fenómeno, Medina y Martínez (2022), señalan que no se produce por una causa o factor en particular, sino por diversas situaciones que ellos agrupan en: el trabajo docente, el desempeño del estudiante, el estado de ánimo y el contexto social. Reyes (2006) argumenta que:

Así, “reprobar”, que en sentido estricto es no cumplir los criterios exigidos en una muy particular prueba o tarea, casi siempre tiene implicaciones desde el punto de vista de los evaluadores mucho más generales hacia el estudiante –que en la mayoría de los casos no son consecuencia lógica de este hecho– como ser incompetente o ignorante, a manera de una condición estructural irremediable, estorbosa e intolerable. En nuestro sistema escolar, que aún no se desprende de su origen religioso y militar, prevalece la idea de que el estudiante reprobado, el réprobo, debe ser apartado de la convivencia educativa. (p.2)

De ahí se deriva el círculo vicioso entre reprobación y deserción en educación superior. Al respecto, Saucedo et al. (2014) afirman que, en México, no hay institución de educación superior que no se enfrente a problemas de reprobación y bajo rendimiento académico; incluso señalan que México es el miembro de la OCDE con más alto índice de

deserción escolar. En las licenciaturas la deserción se ha tornado relevante; según datos del INEGI, citado por Bueno (2004, págs. 215-243), “el primer semestre de cada licenciatura inicia con un promedio de 50 alumnos (la mayoría de nuevo ingreso, más algunos repetidores); y al egresar, a menudo, en algunas de estas carreras se reduce el porcentaje hasta en 23.6 % del total”.

La deserción, entendida como el abandono total de las instituciones educativas, es generalmente resultado de la reprobación. La reprobación, como síntoma de que algo marchó mal durante el proceso educativo, es un fenómeno multifactorial, de ahí que autores como Abad et al. (2022), agrupan esos factores o causas en las referidas al alumno y su habilidad y actitud hacia el aprendizaje, las referidas al maestro y su metodología, y las referidas al contexto social, como las condiciones socioeconómicas y familiares.

En este mismo tenor, Sánchez, et al. (2017), atribuyen la reprobación a tres causas específicas: las del alumno, las del maestro y las de la escuela, pero no estudian al contexto como una causa del problema. Por otra parte, Grijalva y De Vries (2021), hacen hincapié en causas atribuibles personales, no debido a falta de aptitudes, sino a la falta de interés en el estudio, por lo que atribuyen la principal causa al alumno. En este mismo sentido, Medina y Martínez (2022), también señalan a los factores personales, como desempeño y estado de ánimo del alumno, como la principal causa de reprobación.

En todo caso, en la determinación de las causas de reprobación, es importante saber a quién se le pregunta, pues los estudios que atribuyen las causas prioritariamente al alumno, están hechos desde la perspectiva de los docentes; incluso en los casos donde los participantes han sido alumnos, el tipo de preguntas tienen qué ver casi exclusivamente sobre sus hábitos de estudio y situaciones personales, sin ahondar en el trabajo docente, las condiciones institucionales o los factores contextuales de fondo.

Después del fundamento teórico presentado, se plantea como objetivo general de esta investigación: Determinar en cuál de las Licenciaturas (en Educación Primaria o Preescolar) de la ENPCAC son más predominantes los factores asociados al papel del alumno, del docente y del contexto en los casos de reprobación.

## Metodología

La presente investigación se aborda desde un enfoque cuantitativo, el cual es descrito como aquel que “emplea preferentemente la información cuantificable para describir o tratar de explicar los fenómenos que estudia, en las formas que es posible hacerlo en el nivel de estructuración lógica en el cual se encuentran las ciencias sociales actuales” (Briones, 2002, p. 17).

Este enfoque se funda en el positivismo, el cual considera que la ciencia es el único medio aceptable para conocer la realidad, empleando un método que considera la observación empírica y la experimentación; uno de los principios del enfoque cuantitativo es la pluralidad metodológica, poniendo énfasis en la explicación, la contrastación y el análisis objetivo de los fenómenos sociales.

Entre las características del enfoque cuantitativo, Sampieri (2014), destaca que es capaz de medir los fenómenos y emplea la estadística para analizar los datos y estar en condiciones de poner a prueba las hipótesis y las teorías.

El método de esta investigación es el hipotético deductivo, partiendo desde la formulación de hipótesis y llegando hasta la deducción de los efectos, que serán comprobados mediante el análisis estadístico. Bunge (1983), menciona que en este método se define el problema o el hecho, luego se enuncia la hipótesis, se pasa a la etapa de deducción y se culmina con la contrastación. A través de este método se encuentran explicaciones a los hechos, explicaciones que no se encuentran suficientemente claros en la teoría.

Se adopta una perspectiva transversal, recopilando los datos en un solo momento, con un alcance de tipo explicativo acerca de las causas de reprobación de los estudiantes de la ENPCAC.

La presente investigación se desarrolló en la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo, ubicada en Santa María del Oro, El Oro, Dgo. La institución es una de las pocas opciones de educación superior en la región y a ella acuden jóvenes provenientes de diversos puntos del estado de Durango y del vecino estado de Chihuahua. Actualmente cuenta con una matrícula de 379 estudiantes, ofertando dos programas educativos: Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Educación Preescolar.



La muestra estuvo compuesta por 200 participantes, todos ellos estudiantes de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo (ENPCAC) de Santa María del Oro, El Oro, Dgo. (México), durante el ciclo escolar 2023-2024.

Sólo 40 estudiantes (20%) responden que sí han reprobado algún curso durante su estancia como estudiante en la ENPCAC, mientras que los otros 160 (80%) responden que no han reprobado y de acuerdo con el objetivo de esta investigación fueron excluidos estos registros de la base de datos SPSS para efectos prácticos.

Del total de participantes iniciales quedó una muestra poblacional de 40 estudiantes, los cuales fueron tomados para efectos de este estudio. A continuación, mostramos las características de esta muestra poblacional:

- 14 (35%) pertenecen a la Licenciatura en Educación Preescolar y 26 (65%) a la Licenciatura en Educación Primaria.
- 27 (68%) mujeres y 13 (32%) hombres.
- Los participantes tienen edades mínimas de 18 años y máxima de 25 años. La edad promedio es de 20 años.

Se empleó el cuestionario para la recolección de información; este cuestionario fue elaborado por un equipo de docentes de la ENPCAC y validado por expertos obtenido medias entre los ítems con validez aceptable y en la mayoría de los casos fuerte; también se realizó un pilotaje con 30 alumnos obteniendo un Alfa de Cronbach de .948, lo cual indica que presenta una buena consistencia interna entre sus ítems. El cuestionario consta de tres dimensiones: factores asociados al alumno, factores asociados al docente y factores asociados al contexto; de estas dimensiones se desprenden 11 indicadores: comprensión de contenidos, tiempo dedicado al estudio, asistencia a clases, hábitos de estudio, interés por aprender, motivación por la carrera, dominio de los contenidos, estrategias didácticas, evaluación, adaptación al contexto escolar y adaptación al contexto familiar; de estos indicadores provienen 47 ítems que serán contestados por los estudiantes (ver Tabla 1).

**Tabla 1** Cuestionario aplicado

Variables	Dimensiones	Indicador	Ítems		
<p><b>Reprobación</b></p> <p>La reprobación se entiende como la no acreditación de alguna de las materias que forman parte del plan de estudios en el que se encuentra inscrito el alumno. Sin embargo, este fenómeno se torna complejo cuando se revisa tomando en cuenta su inserción en una serie de problemas educativos mucho más amplia que la relaciona con el</p>	<p><b>Factores asociados al papel del alumno.</b> En esta categoría se reúnen como factores la dificultad para comprender los contenidos, el poco tiempo dedicado a los estudios, las inasistencias y la carencia de hábitos de estudio.</p>	<p>Comprensión de contenidos</p>	Comprendo los temas en clase		
			Investigo el tema por mi cuenta		
			Entiendo la conceptualización del tema		
			Cuento con conocimientos previos sobre las temáticas a abordar		
			Reviso diariamente lo visto en clase para aclarar dudas		
		<p>Asistencia a clases</p>	<p>Tiempo dedicado al estudio</p>	<p>Hábitos de estudio</p>	Dedico el tiempo suficiente para el estudio de las temáticas del curso
					Durante mi tiempo de estudios evito distractores (por ejemplo: revisar mi celular, ver televisión, etc.)
					Siempre asisto a clases
					Permanezco durante toda la sesión de clase
					Llego puntualmente a clases
<p>Hábitos de estudio</p>	<p>Hábitos de estudio</p>	<p>Hábitos de estudio</p>	Cuento con un lugar apropiado para estudiar		
			Tomo apuntes de los temas estudiados		
			Utilizo diferentes técnicas de estudio		
			Me concentro fácilmente		
			Tomo descansos programados		

Variables	Dimensiones	Indicador	Ítems
fracaso, el rezago y la deserción como manifestaciones distintas de la misma problemática de fracaso académico, en la que se encuentran irremediadamente inmersos alumnos y maestros (Riego, 2013).		Interés por aprender	Diversifico mis temas de estudio
			Realizo mis tareas escolares diariamente
			Me gusta la carrera
			Los cursos que llevo me interesan como parte de mi carrera
			Priorizo algunos cursos que son de mi interés
		Motivación por la carrera	Siempre estoy al corriente en mis temas de estudio
			Tengo interés por la carrera
			Me siento satisfecho con mis estudios
			Me siento identificado con la carrera
			Mi carrera ha cumplido mis expectativas
<b>Factores asociados al papel del docente.</b> Tiene relación con la reprobación en la impartición de contenidos académicos, en los criterios de evaluación y en		Dominio de los contenidos	Mis maestros demuestran dominio de los contenidos
			La información que presentan los docentes es congruente con el curso
		Estrategias didácticas	El sustento teórico que brindan los docentes es pertinente con los objetivos del curso
			Los docentes planifican las acciones del proceso de enseñanza y aprendizaje

Variables	Dimensiones	Indicador	Ítems
	el ambiente de aprendizaje en el aula		<p>El docente diversifica las estrategias de enseñanza y aprendizaje</p> <p>El docente brinda experiencias significativas de aprendizaje</p> <p>El docente utiliza recursos didácticos innovadores</p> <p>Las estrategias que implementa el docente me motivan a aprender</p>
		Evaluación	<p>El docente evalúa lo que realmente enseñó</p> <p>El docente reorienta la enseñanza considerando los resultados de la evaluación</p> <p>El docente respeta la normativa de evaluación</p> <p>El docente es imparcial en su evaluación con todos sus alumnos</p>
	<b>Factores asociados al contexto.</b> En esta categoría se encuentran factores que están fuera del control de los	Adaptación al contexto escolar	<p>Acepto las exigencias académicas de mi institución</p> <p>Participo en las diferentes actividades académicas</p> <p>Participo en las actividades extracurriculares</p> <p>Me apego a la normativa existente dentro de mi institución</p> <p>Me adapto socialmente con mis compañeros</p>

Variables	Dimensiones	Indicador	Ítems
	alumnos: como por ejemplo el dinero (que, por su escasez, limite la compra de materiales para la escuela, el transporte y la comida), las relaciones familiares (que pueden provocar preocupaciones y distracción), entre otros.	Adaptación al contexto familiar	<p>Me adapto al ambiente académico de mi institución</p> <p>La infraestructura de la escuela es adecuada para favorecer ambientes de aprendizaje</p> <p>Mi familia me apoya económicamente</p> <p>Mi familia me motiva a continuar con mis estudios</p> <p>Mi padre o tutor asiste a las reuniones que convoca la escuela</p>

El instrumento fue administrado por medios electrónicos que fueron enviados a los alumnos de la ENPCAC a través de su correo institucional. Se aplicó el instrumento a través de un Formulario de Google, una vez que los alumnos respondieron se descargó la base de datos con los resultados, después se hizo la codificación numérica de los resultados y se importó la base de datos al programa SPSS 26.0. Los datos fueron analizados para identificar las principales causas de reprobación en estudiantes de la ENPCAC.

Las investigaciones deben seguir una serie de consideraciones éticas que orienten su diseño, desarrollo y difusión; en este caso, fueron retomadas las consideraciones éticas de la American Psychological Association (APA, 2010), siguiendo los principios de beneficencia y no maleficencia, fidelidad y responsabilidad, integridad, justicia y respeto por los derechos y la dignidad de las personas.

Así mismo, se observan las normas éticas relacionadas con la privacidad y la confidencialidad de los datos recabados y declarando que no hay conflictos de intereses presentes en el estudio.

## Resultados

Un paso previo al análisis inferencial es la prueba de normalidad. Este análisis se usa para ver la forma de distribución de los datos y en base a ello seleccionar pruebas paramétricas o no paramétricas.

Las pruebas paramétricas se usan cuando los datos siguen una distribución normal, es decir, que los datos presentan un comportamiento simétrico o homogéneo. Mientras que las pruebas no paramétricas se emplean cuando los datos siguen una distribución libre o presentan un comportamiento asimétrico o heterogéneo.

Para conocer la distribución de los datos se usan las siguientes pruebas: la prueba de Kolmogorov-Smirnov, que se emplea cuando son más de 50 participantes, mientras que la prueba de Shapiro-Wilk que es utilizada cuando son 50 sujetos o menos; para este trabajo de investigación usamos la prueba de Shapiro-Wilk, ya que la muestra final estuvo conformada por 40 participantes.

**Tabla 2.** Prueba de normalidad

	Shapiro-Wilk			Sig.
	Estadístico	Estadístico	gl	
REPROBACION	.169	.938	40	<b>.029</b>
FACTORES_ALUMNO	.099	.971	40	<b>.384</b>
FACTORES_DOCENTE	.079	.965	40	<b>.250</b>
FACTORES_CONTEXTO	.196	.888	40	<b>.001</b>

Según la regla de decisión, si el valor de Sig. es mayor a .50 se dice que hay una distribución normal (pruebas paramétricas), de lo contrario es una distribución libre (pruebas no paramétricas). De acuerdo con la tabla anterior (Tabla 2), la variable principal (REPROBACION) y la dimensión FACTORES\_CONTEXTO siguen una distribución libre,

mientras que las dimensiones FACTORES\_ALUMNO y FACTORES\_DOCENTE siguen una distribución normal.

El objetivo principal de esta investigación determinar en cuál de las Licenciaturas (en Educación Primaria o Preescolar) de la ENPCAC son más predominantes los factores asociados al papel del alumno, del docente y del contexto con respecto a la reprobación.

De acuerdo con la Sig. bilateral de la siguiente tabla (Tabla 3) sí hay diferencias estadísticamente significativas, ya que la significación es menor a 0.050 entre ambas licenciaturas que se imparten en la ENPCAC en relación con cada uno de los diferentes factores que influyen en su reprobación.

**Tabla 3.** Prueba de muestras independientes

	t	gl	Sig. (bilateral)
FACTORES_ALUMNO	2.323	23.366	<b>.029</b>
FACTORES_DOCENTE	2.374	31.764	<b>.024</b>
FACTORES_CONTEXTO	2.485	37.968	<b>.017</b>

Y lo podemos corroborar mediante la siguiente Tabla 4, donde se comprueba que los factores asociados al alumno, al docente y al contexto están más presentes en los alumnos que pertenecen a la Licenciatura en Educación Primaria, que a los que pertenecen a la Licenciatura en Educación Preescolar.

Los factores asociados al papel del alumno son: comprensión de contenidos, tiempo dedicado al estudio, asistencia a clases, hábitos de estudio, interés por aprender y motivación por la carrera; mientras que los factores asociados al papel del docente son dominio de los contenidos, estrategias didácticas y evaluación. Y, por último, los factores asociados al contexto son adaptación al contexto escolar y adaptación al contexto familiar.



Como resultado de esta investigación, es importante tomar medida con respecto a las causas de reprobación en los alumnos de Licenciatura en Educación Primaria, ya que en ellos es donde incide o hay mayor influencia de reprobación debido a los factores descritos anteriormente.

**Tabla 4.** Estadísticas por Licenciatura

	Licenciatura	N	Media
FACTORES_ALUMNO	Licenciatura en Educación Primaria	26	3.9185
	Licenciatura en Educación Preescolar	14	3.5943
FACTORES_DOCENTE	Licenciatura en Educación Primaria	26	3.9423
	Licenciatura en Educación Preescolar	14	3.4345
FACTORES_CONTEXTO	Licenciatura en Educación Primaria	26	4.2962
	Licenciatura en Educación Preescolar	14	4.0714

### Discusión de Resultados

Los resultados indican que los tres factores asociados a la reprobación están más acentuados en la Licenciatura en Educación Primaria que en la Licenciatura en Educación Preescolar, pero eso no significa que estos factores no se asocien con la reprobación en la Licenciatura en Educación Preescolar.

En este estudio se exploraron los factores asociados a la reprobación de los estudiantes, considerando diversos aspectos, relacionados con el contexto y el docente, y no solo con el papel de los alumnos, como tradicionalmente se ha estudiado este fenómeno; tal es el caso de los estudios de Urbina et al. (2017), Brito y Amado (2007) y Mares et al. (2013), en los que se atribuyó al estudiante y a sus hábitos de estudio la mayor responsabilidad en los casos de reprobación.

En este caso, los estudiantes reconocieron que, en parte, los factores asociados a su propio papel, como los hábitos de estudio, la comprensión de contenidos, el tiempo dedicado al estudio, la asistencia a clases, interés por aprender y motivación por la carrera, influyen en sus casos de reprobación; estos hallazgos coinciden con todos los de los autores mencionados anteriormente, quienes mencionan que gran parte de las causas de la

reprobación tienen que ver, sobre todo resaltando los hábitos de estudio de los alumnos como factor determinante en el bajo rendimiento escolar y la reprobación.

Esta investigación revela también que los estudiantes otorgan prácticamente la misma importancia a los factores asociados al alumno y a los factores asociados al docente en los casos de reprobación; este hallazgo coincide con los descritos por Sánchez, De Santiago y Jöns (2017), quienes no solamente consideran factores relacionados con el alumno, sino que también consideran el papel del docente en la reprobación.

En este caso, los factores asociados a los docentes se relacionan con problemas asociados al dominio de los contenidos por parte de los docentes, estrategias didácticas empleadas y procesos de evaluación; se destaca que los estudiantes señalan prioritariamente el aspecto de las estrategias empleadas por el maestro y la evaluación, como elementos que inciden en la reprobación, lo que nos lleva a deducir que los jóvenes no comprenden los temas debido a la forma de trabajar del docente y, por consiguiente, no aprueban el curso; o bien, que las formas de evaluación de profesor son demasiado duras o no corresponden a lo trabajado en clases.

El factor al que los estudiantes atribuyen mayor relevancia en los casos de reprobación es al relacionado con el contexto; en ambos grupos de participantes, este fue el factor con mayor significatividad, aunque está más acentuada en la Licenciatura en Educación Primaria. Los factores relacionados con el contexto se dividen en adaptación al contexto escolar y adaptación al contexto familiar; en el caso de los aspectos relacionados a la adaptación al contexto escolar, revela que los jóvenes atribuyen en gran parte su reprobación a ciertos elementos de la escuela, como las exigencias académicas y la normativa de evaluación, considerando que las exigencias son muy altas y que la normativa es dura. En el caso de los factores asociados a la familia, a la que los alumnos reprobados también aludieron, se explican sobre todo si consideramos que la mayor parte de la población estudiantil es foránea, lo que dificulta en cierta medida que los padres de familia o tutores estén en contacto directo con el alumno o que den seguimiento a su trayectoria académica, incluso esta peculiaridad afecta el nivel económico de los estudiantes, lo que ellos consideraron también como una causa de su reprobación.

Estos hallazgos confirman los argumentos de Medina y Martínez (2022), quienes afirman que la reprobación es un fenómeno multifactorial, en el que “la culpa” no recae solamente en el alumno o el maestro, sino que está implicado también el contexto en el que se desarrolla el alumno.

## **Conclusiones**

La reprobación es un fenómeno que afecta tanto la vida personal como académica de los estudiantes y que preocupa a las escuelas y los sistemas educativos, pues para estas instancias también representa un indicio de que algo no está funcionando bien.

La mayor parte de los estudios que se han hecho con respecto a este tema, explorando las causas de la reprobación de los estudiantes, atribuyen la mayor responsabilidad al mismo alumno, quizá debido a que se les pregunta a los docentes o a que, incluso investigando con alumnos, las interrogantes se centran solo en ellos, sus hábitos de estudio o su estabilidad emocional y económica.

El presente estudio confirma que la reprobación es un fenómeno multifactorial, en el que tanto los docentes como los alumnos y el contexto tienen su parte de responsabilidad relativa; en este caso, se demostró que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria declaran mayor susceptibilidad a los factores relacionados con los docentes, los alumnos y el contexto, pero en ambas licenciaturas se enfatizó en la relevancia que tienen los factores contextuales en los casos de reprobación.

Esta investigación abre la posibilidad de estudiar concienzudamente los factores asociados al contexto, sobre todo los relacionados con la escuela, para determinar cómo pueden minimizarse estos factores, a fin de reducir los casos de reprobación relacionados con el contexto escolar. De igual manera, es importante reconocer el papel del maestro en los casos de reprobación y los elementos que llevan al alumno a reprobado desde su propio papel, con la intención de programar acciones que no sean remediales, sino preventivas de la reprobación.

## Referencias

- American Psychological Association. (2010). Principios éticos de los psicólogos y código de conducta. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Abad, M., Castro, K., Lucas, M., Martínez, N. Y Santes, M. (2022). Causas de reprobación en alumnos de una facultad de la Universidad Veracruzana. Revista Biológico Agropecuaria Tuxpan. Vol. 10 Núm. 2 (2022)
- Briones, G. (2002). Metodología de la investigación cuantitativa en las Ciencias Sociales. Bogotá, Colombia: ARFO Editores.
- Brito, A. y Amado, M. (2007). Causas de reprobación en matemáticas en el Instituto Tecnológico de Mexicali. En ALAMMI, Asociación Latinoamericana de Maestros de Matemáticas (Ed.), I Congreso ALAMMI (pp. 1-12). México: Asociación Latinoamericana de Maestros de Matemáticas.
- Bunge, M. (1983). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Grijalva, O. y De Vries, W. (2021). ¿Dejar la escuela o dejar la vida? Rev. educ. sup vol.50 no.197 Ciudad de México ene./mar. 2021 Epub 11-Oct-2021
- Hidalgo, R. (2019). Deserción y reprobación, desde el enfoque del estudiantado en la educación superior, en el curso de Matemática General1. Comunicación vol.28 n.2 Cartago Jul./Dec. 2019. Disponible en <http://dx.doi.org/10.18845/rc.v28i2-2019.4926>
- Mares, G., González, L., Rivas, O., Rocha, H., Rueda, E., Rojas, L., Cruz, D. y López, R. (2013). Trayectorias discontinuas en educación superior: el caso de alumnos de la carrera de psicología de Iztacala, México. Revista Mexicana De Investigación En Psicología, 5(1), 71-81. Recuperado a partir de <http://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/169>
- Martínez, N., Urbina, L., Zepeta, D. Fernández, A., y Del Ángel, E. (2017). Causas de reprobación en estudiantes de enfermería. Revista Biológico Agropecuario Tuxpan, vol. 5, núm. 2, 2017.

- Medina, F. y Martínez, J. (2022). El fenómeno de la reprobación en la educación superior. *Ride*, Vol. 13, Núm. 25 Julio - Diciembre 2022, e380
- Reyes, M. (2006). Una reflexión sobre la reprobación escolar en la educación superior como fenómeno social. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653)
- Riego, M. (2013). Factores académicos que explican la reprobación en cálculo diferencial. *Conciencia Tecnológica*, (46), 29-35.
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Education.
- Sánchez, N., De Santiago, B. y Jöns, S. (2017). Factores relacionados con la reprobación en inglés en educación superior. *ConCiencia Tecnológica*, ISSN-e 1405-5597, Nº. 54 (julio-diciembre), 2017, págs. 27-32
- Saucedo, M., Herrera, S.; Díaz, J., Bautista, S.; Salinas, H. Indicadores de reprobación: Facultad de Ciencias Educativas (UNACAR) *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 5, núm. 9, julio-diciembre, 2014 Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente A.C.

## Percepciones sobre el Abordaje de las Metodologías Didácticas Innovadoras en la Nueva Escuela Mexicana: FODA

David Flores Corral

davidflores@enpcac.edu.mx

Modesta Corral Ramos

modecorral2019@gmail.com

Samuel Villa Martínez

samuelyvilla@enpcac.edu.mx

Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

La presente investigación tiene como objetivo explorar las percepciones de los docentes en formación sobre la integración de metodologías innovadoras en sus procesos de Enseñanza-Aprendizaje en el aula de clases bajo el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esta investigación cualitativa utiliza el método narrativo, que facilita la construcción social y experiencial de conocimientos desde las perspectivas de los formadores de docentes. Se analizan narrativas de 15 docentes en formación pertenecientes a la Licenciatura en Educación Primaria en una Escuela Normal del estado de Durango. La investigación se apoya en el uso de la herramienta digital Microsoft Excel para el análisis de datos. Los hallazgos revelan la existencia de cuatro categorías principales que reflejan las opiniones de los docentes en formación respecto a las metodologías innovadoras: 1. Fortalezas, 2. Oportunidades, 3. Debilidades y 4. Amenazas.

**Palabras clave:** NEM, Metodologías didácticas, FODA.

#### Planteamiento del problema

La identificación del problema se centra en comprender las percepciones de los docentes en formación respecto a la integración de metodologías innovadoras en sus prácticas de

Enseñanza-Aprendizaje, específicamente en el contexto del aula, bajo el marco de la NEM. Porque transitar hacia el uso de nuevas metodologías no resulta sencillo, implica conocerlas, aplicarlas, evaluar su funcionamiento, retroalimentar en su uso, seleccionar las más apropiadas para abordar determinados campos formativos, contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA)

La NEM promueve un enfoque educativo centrado en el alumno, con carácter inclusivo y contextualizado culturalmente, que busca transformar la práctica docente mediante metodologías más participativas y adaptadas a las realidades locales. Sin embargo, existe una brecha entre la teoría y la práctica en la implementación de estas metodologías, lo cual puede afectar la efectividad y la aceptación por parte de los docentes en formación.

Este estudio pretende identificar cuáles han sido las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas durante la implementación de estas metodologías innovadoras, con el fin de ofrecer recomendaciones concretas que puedan fortalecer la preparación de la práctica de los docentes en formación. Se busca además entender cómo estas percepciones y experiencias pueden influir en la efectividad del aprendizaje de los alumnos de Educación Básica; específicamente en Educación Primaria, y por añadidura en la consecución de los objetivos de la NEM, que promueven una educación más inclusiva, participativa y adaptada a las necesidades actuales del contexto educativo mexicano.

### **Marco teórico**

Como parte del sustento del presente trabajo investigativo, se realiza el estado del arte mediante la búsqueda y localización de diferentes estudios que ofrecen antecedentes de esta investigación:

Uno de ellos llamado *Experiencias de formación docente continua en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*; estudio en el que se concluye que, para consolidar la aplicación pertinente del nuevo modelo educativo mexicano en las aulas, se requiere que las experiencias de formación docente continua al interior de las escuelas, se fortalezcan con mayores recursos pedagógicos y metodológicos, que brinden un mayor reconocimiento a



la autonomía de las escuelas en la definición y atención de sus necesidades formativas, y se establezcan las bases para evolucionar paulatinamente de las experiencias de formación continua, a la construcción de comunidades de aprendizaje profesional y de práctica, desde las cuales los docentes problematicen y rediseñen su práctica de forma permanente (Aguirre Carreón y De Ita Rubi, 2023).

Otro interesante estudio es, Las implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana en el proceso pedagógico; donde se concluye que la NEM, a pesar de su importante carga metodológica y su nuevo diseño curricular, debe considerar las necesidades reales de la institución y todos los actores que en ella convergen en un país intercultural, con altos niveles de rezago y que responda a las demandas sociales. Otro aporte de este estudio es que, a diferencia de su antecesora reforma que consideraba muchos elementos similares y planteamientos parecidos como el enfoque por competencias, los principios pedagógicos y contenidos, la NEM propone temas de reflexión, recuperar el tejido social y un trabajo colaborativo, bajo un enfoque humanista y transversal (Álvarez, 2023).

En el artículo Algunas reflexiones sobre el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para la mejora de las habilidades del Pensamiento Matemático en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, la principal conclusión es que, es importante resignificar el ABP, como una metodología sustentada en la definición de problemas, que condicione un desafío manifiesto, vinculando los saberes previos de los estudiantes con las problemáticas reales de la comunidad escolar y de forma muy significativa con los contenidos y PDA's de cada campo formativo, definidos en el plan de estudios de la NEM; donde los estudiantes guiados por el docente interactúan y colaboran en equipos de trabajos diversos, para resolver situaciones problemáticas vinculadas al contexto socioeducativo y a su vida real, promoviendo así un aprendizaje situado, eminentemente auténtico, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se aprende (Pacheco-García y Cáceres-Mesa, 2024).

En el artículo El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos, se encuentra como hallazgo principal que el uso de metodologías activas en la etapa de Educación Primaria puede y debe ser el motor de cambio para que la Educación Secundaria realice las innovaciones que tanto necesita. Si el alumnado que llega a la etapa secundaria

lo hace con unas capacidades diferentes a las establecidas en el Plan de Estudios vigente, el proceso de Enseñanza-Aprendizaje desplegado en esta etapa deberá cambiar para dar respuesta a un nuevo modelo donde el alumno sea más protagonista, más activo, y con más capacidad de adaptación a las exigencias sociales actuales (Muntaner Guasp, et al., 2020).

Como parte del marco teórico se presenta información relevante, que da soporte a la presente investigación, con el objetivo de proporcionar una base teórica sólida que facilite la comprensión de los fenómenos estudiados y permita el análisis riguroso de los datos recopilados. Esta información servirá para contextualizar los hallazgos y establecer un marco de referencia que guíe la interpretación de los resultados y la formulación de conclusiones:

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022a), la NEM es la institución del Estado Mexicano responsable de la realización del derecho a la educación en todo el trayecto de los 0 a los 23 años de edad de las y los mexicanos. Esta institución tiene como centro la formación integral a niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república. La NEM se caracteriza por una estructura abierta que integra a la comunidad y prioriza la atención de poblaciones en desventaja (por condiciones económicas y sociales), con la finalidad de brindar los mismos estándares, para garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje a todas y todos los mexicanos.

La NEM se fundamenta en principios de educación integral, de equidad, inclusión social y cultural, colaboración comunitaria, y adaptación regional para asegurar oportunidades educativas equitativas y de calidad para todos los niños y jóvenes mexicanos.

Por otra parte, la SEP (2022b) señala que, para dar cumplimiento al carácter incluyente y participativo de la educación, dispuesto en el artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el Ejecutivo Federal determinará los principios rectores y objetivos de la educación inicial, así como los planes y programas de estudio de la Educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Normal en toda la República; para tal efecto, considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de diversos

actores sociales involucrados en la educación, así como el contenido de los proyectos y programas educativos que contemplen las realidades y contextos regionales y locales.

Sin embargo, para que estas intenciones se materialicen efectivamente, será crucial garantizar que las políticas y programas educativos sean implementados de manera equitativa y efectiva en todo el país, asegurando así que cada estudiante tenga acceso a una educación que responda a sus necesidades y contexto específico.

La NEM tiene como fundamento el artículo 3º. párrafo cuarto, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el que se establece que la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva.

Como parte esencial de la NEM, está el planteamiento curricular de la Educación Básica que se estructura a partir de un conjunto de ejes articuladores que refieren a temáticas de relevancia social que pueden abordarse en más de un campo formativo y con los contenidos específicos de cada grado, nivel y modalidad educativa. Dichos ejes son:

1. Inclusión
2. Pensamiento crítico
3. Interculturalidad crítica
4. Igualdad de género
5. Vida saludable
6. Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura.
7. Artes y experiencias estéticas

Los ejes articuladores representan puntos de conexión entre la enseñanza del maestro o maestra y el conocimiento de la vida diaria de los estudiantes. Esto implica la creación de diversas situaciones educativas que vinculen los intereses individuales de los estudiantes con el contenido del eje articulador, permitiéndoles encontrar un significado personal auténticamente relevante.

La SEP (2022c) plantea cuatro metodologías didácticas que se pueden emplear en el ejercicio de la práctica y que coadyuvan a que las y los estudiantes se reconozcan como sujetos que forman parte de una comunidad, a la cual pueden contribuir desde la escuela

en su mejoramiento o en la conservación de saberes, tradiciones y creencias, a partir de la colaboración. Dichas metodologías son:

1. *Aprendizaje basado en proyectos comunitarios*: los estudiantes desarrollan competencias al trabajar en proyectos colaborativos que abordan problemáticas relevantes para la comunidad local. Este enfoque promueve la integración curricular y la participación activa de los estudiantes en la solución de problemas reales.
2. *Aprendizaje basado en indagación (STEAM como enfoque)*: fomenta la exploración y el descubrimiento mediante la investigación guiada en áreas de ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas (STEAM). Los estudiantes formulan preguntas, investigan, experimentan y aplican conocimientos para resolver problemas complejos, desarrollando habilidades críticas y creativas.
3. *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*: los estudiantes enfrentan problemas auténticos que requieren la aplicación de conocimientos interdisciplinarios. A través de la colaboración y el análisis crítico, los estudiantes desarrollan habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones, integrando teoría y práctica para encontrar soluciones efectivas.
4. *Aprendizaje Servicio (AS)*: combina aprendizaje académico riguroso con servicio comunitario significativo. Los estudiantes identifican necesidades sociales reales, diseñan y ejecutan proyectos que benefician a la comunidad, mientras reflexionan sobre sus experiencias para fortalecer su compromiso cívico y responsabilidad social.

Una vez que se presenta el soporte teórico para comprender la esencia de la presente investigación, se pone en el centro el cómo organizar y hacer el análisis de las percepciones que tienen los docentes en formación acerca del conocimiento, uso y efectividad de las metodologías didácticas que plantea la NEM; en este caso se elige hacer un análisis FODA.

De acuerdo con la SEP (s.f.) el análisis FODA constituye una técnica de diagnóstico que vincula el estudio del contexto de operación de un programa junto con las capacidades de gestión internas del mismo.

Es importante decir que, en esta investigación se ha optado por utilizar como categorías de análisis los componentes de la matriz de análisis FODA: Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas, que a continuación se definen:

**Fortaleza:** Las fortalezas se identifican como elementos del ámbito interno del programa; es decir, refieren a capacidades de gestión o recursos (humanos y materiales) de la organización que pueden usarse a cabalidad para obtener el objetivo final del programa.

**Oportunidad:** Situación externa (contextual) al programa, existente o potencial, autónoma e independiente de las acciones de la organización, que favorece la obtención del objetivo final del programa.

**Debilidad:** Limitación, falla o defecto de los insumos o procesos internos de la organización, que pueden implicar la no obtención del objetivo final del programa.

**Amenaza:** Situación externa (contextual) al programa, existente o potencial, autónoma e independiente de las acciones de la organización, que impide o limita fuertemente la obtención del objetivo final del programa.

Después del fundamento teórico presentado, se plantea como objetivo general de esta investigación: Explorar las percepciones de los docentes en formación sobre la integración de metodologías didácticas innovadoras en sus procesos de Enseñanza-Aprendizaje, bajo el enfoque de la NEM.

## **Metodología**

En esta investigación de corte cualitativo se recurre al método de la narrativa, que en opinión de Sampieri et al. (2014), la finalidad de este método es entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones.

Los participantes en la presente investigación son 15 docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carillo, institución ubicada en la localidad de Santa María del Oro, El Oro, Durango.

El instrumento utilizado es un guion de entrevista que deriva de la siguiente pregunta central ¿Cuáles son sus percepciones sobre el abordaje de las diferentes metodologías didácticas innovadoras bajo el enfoque de la NEM?

Las historias experienciales que se narran pertenecen a 15 docentes en formación, éstas se analizan, se codifican y se categorizan, en busca de significados, relaciones e intencionalidades. Dicho proceso se realiza con la herramienta de análisis de información cualitativa Microsoft Excel. Posteriormente las historias se reconstruyen integrando con ello, el cuerpo de conclusiones en torno a los resultados del estudio.

## Resultados

Los resultados muestran cuatro categorías finales sobre la opinión que tienen los docentes en formación acerca de su experiencia dentro de su práctica docente con relación al abordaje de las diferentes metodologías didácticas bajo en nuevo enfoque de la NEM.

Categoría 1. Fortalezas

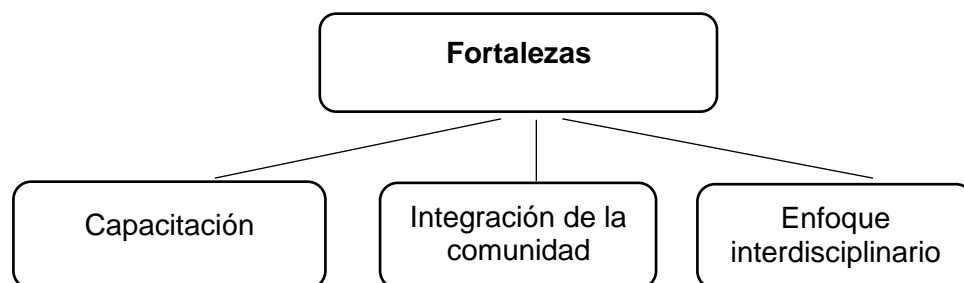
Categoría 2. Oportunidades

Categoría 3. Debilidades

Categoría 4. Amenazas

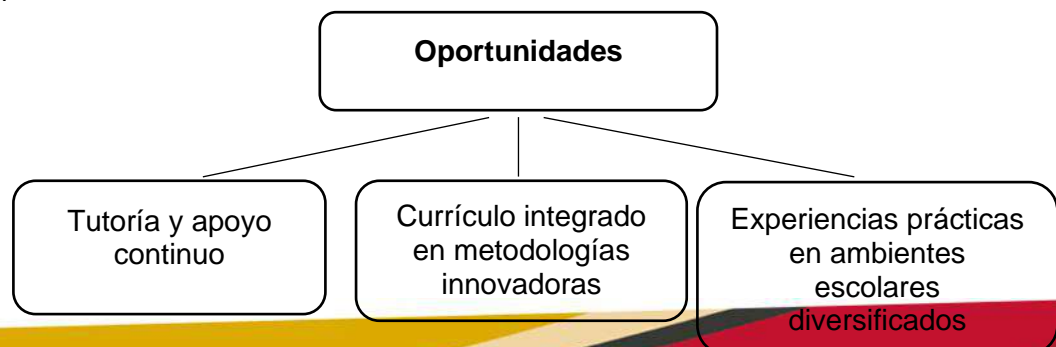
### Figura 1

Categoría 1 Fortalezas



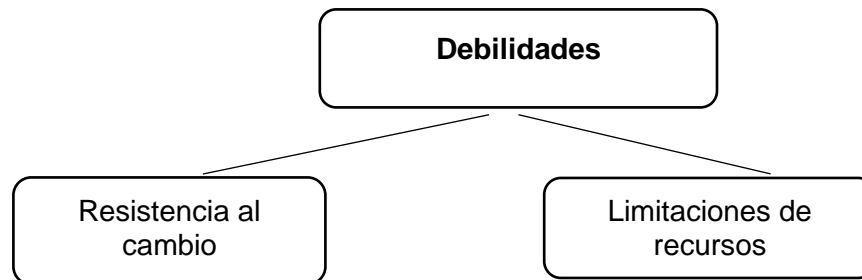
### Figura 2

Categoría 2 Oportunidades



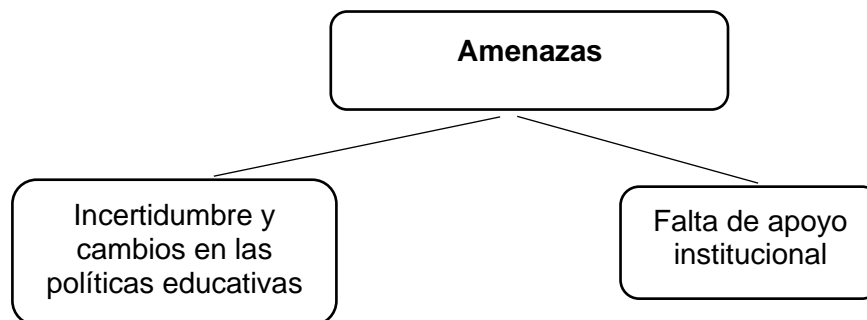
**Figura 3**

Categoría 3 Debilidades



**Figura 4**

Categoría 4 Amenazas



### **Discusión de los resultados**

En esta sección se presentan las interpretaciones de los resultados obtenidos sobre las percepciones de los docentes en formación respecto al abordaje de las metodologías didácticas innovadoras bajo el enfoque de la NEM. Se analizan las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas identificadas en el estudio, proporcionando una visión integral y detallada, enriquecida con comentarios de los participantes.

### **Fortalezas**

La capacitación constante de los docentes en formación sobre las metodologías didácticas innovadoras se destaca como una fortaleza clave. La formación y capacitación continua a través de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y los talleres especializados han permitido a los docentes tanto en servicio como en formación, adquirir nuevas competencias, capacidades y habilidades pedagógicas. "La capacitación a través de los CTE me ha dado



herramientas prácticas para aplicar en el aula (DF5)". "La formación continua mediante la capacitación en los CTE me ha ayudado a entender mejor cómo implementar estas metodologías de manera efectiva (DF8)". La capacitación permanente asegura que los docentes estén bien preparados para enfrentar los desafíos del aula y adoptar nuevas estrategias de enseñanza con confianza y eficacia. Además, fomenta un ambiente de aprendizaje continuo donde los docentes pueden compartir experiencias, reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y mantenerse actualizados con los últimos avances educativos, creando un sistema educativo más dinámico y adaptativo. Contrastando resultados de esta investigación con antecedentes teóricos, Aguirre Carreón y De Ita Rubi (2023), aportan que, la consolidación del modelo educativo mexicano requiere fortalecer las experiencias de formación continua con mayores recursos pedagógicos y metodológicos, y establecer comunidades de aprendizaje profesional.

Los resultados indican que la integración de la comunidad escolar es una fortaleza fundamental en la implementación de las metodologías didácticas innovadoras. La colaboración entre docentes, estudiantes y familias ha fortalecido significativamente el sentido de pertenencia y cohesión social en las escuelas. "La participación de los padres en las actividades escolares ha creado un ambiente más solidario y participativo (DF1)". "La comunidad se siente más involucrada y responsable del éxito educativo de los estudiantes (DF4)". Este enfoque colaborativo promueve valores como el respeto, la empatía y la cooperación. La integración de la comunidad escolar en el proceso educativo crea una red de apoyo sólida, donde todos los miembros se sienten valorados y escuchados. Esto, a su vez, fomenta un entorno escolar más positivo y motivador, que es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes y el fortalecimiento del tejido social en la comunidad. Álvarez (2023) señala que la NEM debe considerar las necesidades reales de la institución y todos los actores, promoviendo la colaboración y la recuperación del tejido social bajo un enfoque humanista y transversal.

El enfoque interdisciplinario de las metodologías innovadoras, que conecta conocimientos teóricos con situaciones de la vida real, ha demostrado ser altamente efectivo. Los docentes en formación han observado que esta conexión permite a los

estudiantes desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo, aplicando conceptos académicos en contextos prácticos. "Los proyectos que combinan diferentes áreas del conocimiento han sido muy motivadores para los alumnos, se toma en cuenta lo que saben, lo que necesitan saber, saber hacer y saber ser" (DF5). "La interdisciplinariedad ayuda a los niños a ver la relevancia de lo que aprenden en su vida diaria" (DF12). Pacheco-García y Cáceres-Mesa (2024) destacan la importancia de resignificar el ABP para vincular saberes previos de los estudiantes con problemáticas reales del contexto socioeducativo.

### **Oportunidades**

Establecer programas estructurados de tutoría donde los docentes en formación puedan recibir orientación y retroalimentación de docentes experimentados ayuda a consolidar sus habilidades pedagógicas y fortalecer su confianza en la implementación de nuevas metodologías. "La tutoría activa es muy valiosa, me proporciona el apoyo necesario para experimentar y desarrollar competencias en la implementación efectiva de metodologías innovadoras" (DF3). De acuerdo con lo establecido en los planes y programas de estudios de las Escuelas Normales, la tutoría es el acompañamiento que se le ofrece al estudiante como un apoyo a su proceso formativo, proporcionándole las herramientas necesarias para incrementar sus experiencias académicas y orientarlo a solucionar problemáticas que se le presenten (Martínez Hernández et al., 2021).

Planificar la tarea educativa en la que se utilicen metodologías didácticas innovadoras bajo la NEM ayuda grandemente a preparar a los futuros docentes para que realicen la planeación, intervención didáctica y evaluación de su práctica docente. La inclusión de estudios de casos, proyectos colaborativos, proyectos de investigación, permitirá a los futuros maestros enfrentar desafíos educativos reales y desarrollar soluciones efectivas. "Integrar metodologías innovadoras desde el inicio de la formación docente nos está equipando con las habilidades y capacidades necesarias para aplicar metodologías pedagógicas modernas" (DF9). "La implementación temprana de estas metodologías me ha permitido desarrollar una comprensión más profunda de cómo crear ambientes de aprendizaje inclusivos y colaborativos" (DF15). La SEP (2022a) resalta que la

NEM busca proporcionar educación equitativa y de calidad, integrando a la comunidad y priorizando la inclusión social y cultural.

Proporcionar oportunidades significativas de práctica docente en diversos entornos escolares, considerando contextos indígenas, rurales, urbanos, entre otros, prepara a los estudiantes normalistas para adaptarse y responder a las necesidades específicas de cada comunidad educativa. "Exponer a los futuros docentes a experiencias prácticas variadas amplía la comprensión de las realidades educativas locales y fortalece la capacidad para implementar metodologías inclusivas y relevantes" (DF6). La SEP (2022c) menciona que las metodologías como el Aprendizaje basado en proyectos comunitarios, el ABP y Aprendizaje Servicio son esenciales para conectar la teoría con la práctica en contextos reales.

### **Debilidades**

Una de las debilidades más significativas es la resistencia al cambio por parte de algunos docentes en formación. A pesar de los beneficios observados, persiste una inercia hacia las prácticas tradicionales de enseñanza. "Yo prefiero seguir con métodos tradicionales porque me siento más cómodo y seguro" (DF8). "La falta de formación en nuevas metodologías dificulta su aplicación" (DF15). Esta resistencia puede deberse a una falta de capacitación adecuada sobre las nuevas metodologías didácticas y a la reticencia a adoptar tecnologías educativas. Aguirre Carreón y De Ita Rubi (2023) mencionan la necesidad de fortalecer la formación continua para superar la inercia hacia prácticas tradicionales.

La insuficiente infraestructura tecnológica y la carencia de materiales educativos actualizados afectan negativamente la calidad de la enseñanza. "Es difícil implementar nuevas metodologías sin materiales educativos necesarios" (DF10). "La falta de acceso a tecnología adecuada limita las oportunidades de aprendizaje" (DF12). Estas limitaciones dificultan la aplicación eficiente de metodologías innovadoras y restringen las posibilidades de los docentes para enriquecer el proceso educativo.

### **Amenazas**

Los cambios frecuentes en los planes de estudio y las políticas educativas pueden generar incertidumbre y afectar la continuidad y coherencia en la implementación de metodologías

didácticas, dejando a los estudiantes en formación sin una guía clara sobre las mejores prácticas pedagógicas. "Es difícil planear y preparar la práctica docente cuando durante la formación profesional se trastocan diferentes planes de estudio (2011, 2017 y 2022)" (DF5). Álvarez (2023) señala que los cambios en las políticas educativas pueden dificultar la implementación efectiva de las metodologías propuestas por la NEM.

La falta de apoyo por parte del personal directivo y docente de las escuelas primarias hacia la implementación de metodologías innovadoras, podría desmotivar a los estudiantes en formación para implementar cambios efectivos en el aula. "En la escuela de práctica existía rechazo para adoptar las metodologías de la NEM, ya que los docentes decidían seguir aplicando los planes de estudio anteriores" (DF9).

## **Conclusiones**

Las conclusiones que se derivan de este estudio ofrecen una perspectiva importante desde un contexto rural en el que realizan la práctica docente los maestros en formación que participan en este estudio, con relación a la implementación de las metodologías didácticas que propone la NEM.

Es esencial mantener y ampliar los programas de formación continua a través de los CTE y talleres especializados, que proporcionen a los docentes tanto en servicio como en formación, herramientas pedagógicas y didácticas prácticas y actualizadas. Esto asegurará que los docentes estén bien preparados para enfrentar los desafíos del aula y adoptar nuevas estrategias de enseñanza.

La colaboración activa entre docentes, estudiantes y familias debe ser una prioridad. Se deben promover iniciativas que involucren a la comunidad escolar en las actividades educativas, creando un ambiente de aprendizaje más inclusivo y participativo.

Es decisivo fomentar metodologías que conecten conocimientos teóricos con situaciones de la vida real, promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes. La interdisciplinariedad debe ser una característica central en el diseño de proyectos y actividades educativas.

Establecer programas de tutoría donde los futuros docentes puedan recibir orientación y retroalimentación de docentes experimentados. Esto consolidará sus

habilidades pedagógicas y fortalecerá su confianza en la implementación de nuevas metodologías.

Ofrecer oportunidades de práctica docente en diversos entornos escolares, incluyendo contextos indígenas, rurales y urbanos, ampliará la comprensión de las realidades educativas locales y fortalecerá la capacidad de los futuros docentes para implementar metodologías inclusivas y relevantes.

Es necesario desarrollar estrategias para superar la inercia hacia las prácticas tradicionales de enseñanza. Esto incluye proporcionar formación adecuada en nuevas metodologías didácticas y fomentar una cultura de apertura hacia el cambio y la innovación. Se deben buscar soluciones para mejorar la infraestructura tecnológica y actualizar los materiales educativos. La inversión en recursos adecuados es fundamental para la implementación eficiente de metodologías innovadoras.

Las escuelas primarias deben comprometerse activamente con la implementación de metodologías innovadoras, proporcionando el apoyo necesario para que los futuros docentes puedan aplicar prácticas pedagógicas efectivas.

Estas conclusiones ofrecen recomendaciones concretas que pueden guiar la preparación de los docentes en formación, promoviendo una educación más inclusiva, participativa y adaptada a las necesidades actuales del contexto educativo mexicano.

## Referencias

Aguirre Carreón y De Ita Rubio (2023). Experiencias de formación docente continua en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. En Lorenzo Martín, Campos Soto, Fernández Campoy y Fernández Fernández (Ed.), Transformando la educación desde una perspectiva integral: innovaciones a través de la investigación (pp.). Madrid: Editorial DYKINSON, S.L.

Álvarez, F. V. (2023). Las implicaciones de la nueva escuela Mexicana en el proceso pedagógico. Revista Boletín Redipe, 12(8), 161-174.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

Martínez Hernández, Astrid Olimpia, Ponce Ceballos, Salvador y Aceves Villanueva, Yaralín.

(2021). La incorporación de la tutoría en una institución formadora de docentes. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(22), e048. Epub 20 de septiembre de 2021. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.902>

Muntaner Guasp, J. J., Pinya Medina, C., Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 24 (1), 96-114. [<http://hdl.handle.net/10481/60713>]

Pacheco-García, L. F., y Cáceres-Mesa, M. L. (2024). Algunas reflexiones sobre el Aprendizaje Basado en Problemas para la mejora de las habilidades del Pensamiento Matemático en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos, 4(1), 67-75.

Secretaría de Educación Pública. (2022a). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2022b). Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria Secundaria 2022. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2022c). Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado. [Material en proceso de edición]. Págs. 64-82; 23 y 24.

Secretaría de Educación Pública. Análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA). [https://www.stps.gob.mx/bp/secciones/evaluaciones\\_externas/internas/evaluaciones1/pdf/anexo\\_foda\\_incluye\\_introduccion.pdf](https://www.stps.gob.mx/bp/secciones/evaluaciones_externas/internas/evaluaciones1/pdf/anexo_foda_incluye_introduccion.pdf). Extraído el 22 de julio de 2024.



## Retos y Fortalezas en la Formación de Docentes: Experiencias en Escuelas Multigrado del Estado de Durango

Samuel Villa Martínez

samuelyvilla@enpcac.edu.mx

David Flores Corral

davidflores@enpcac.edu.mx

Modesta Corral Ramos

modecorral2019@gmail.com.com

Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar experiencias de docentes en formación en escuelas multigrado de la región norte de Durango, para identificar tanto desafíos como fortalezas para su desarrollo profesional. Esta investigación cualitativa utiliza el método de la narrativa, que plantea una construcción social y experiencial de saberes desde las perspectivas de estudiantes en formación. Se analizan narrativas de diez estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de una Escuela Normal de Durango. El análisis se realiza con el apoyo de Microsoft Excel. Los hallazgos muestran dos categorías finales sobre la opinión de los estudiantes: 1. Retos y 2. Fortalezas.

**Palabras clave:** Escuelas multigrado, Formación docente, Retos, Fortalezas.

#### Planteamiento del problema

La formación de docentes en el sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria enfrenta importantes desafíos y fortalezas únicas, especialmente cuando los estudiantes realizan sus prácticas docentes en escuelas multigrado. En el estado de Durango, existe un buen número de estas escuelas, que se ubican en espacios geográficos muy dispersos y con baja densidad poblacional. En este sentido, las experiencias de estudiantes en formación en



este tipo de contextos, ofrecen una perspectiva invaluable sobre la preparación y el desarrollo de futuros maestros.

Los programas de estudio de formación docente a menudo no están diseñados para abordar específicamente las complejidades de las escuelas multigrado. Los docentes en formación deben desarrollar rápidamente habilidades para manejar la diversidad de grados educativos, preparar lecciones adaptables y gestionar el aula de manera efectiva. La falta de recursos adecuados y el aislamiento geográfico también son desafíos importantes que afectan su capacidad para enseñar de manera efectiva y mejorar sus prácticas pedagógicas.

A pesar de estos desafíos, las escuelas multigrado ofrecen fortalezas únicas para el desarrollo profesional de los futuros docentes. La necesidad de creatividad e innovación en la enseñanza, la posibilidad de establecer relaciones más cercanas con los estudiantes y la capacidad de adaptar el currículo a las realidades locales son aspectos que pueden enriquecer la formación docente. Además, el involucramiento de la comunidad en el proceso educativo y la colaboración entre estudiantes de diferentes edades fomentan un ambiente de aprendizaje solidario y cohesivo.

Este estudio es muy meritorio para comprender mejor las experiencias de estudiantes en formación del sexto semestre en escuelas multigrado en la región norte del estado de Durango. Al identificar y analizar los desafíos y fortalezas específicos que enfrentan estos futuros docentes, se pueden desarrollar estrategias más efectivas y adaptadas al contexto multigrado.

### **Marco teórico**

Como parte del sustento teórico del presente ejercicio de investigación, se realiza el estado del arte a través de la búsqueda de diferentes indagaciones y estudios que ofrecen antecedentes a esta investigación:

Un estudio llamado Retos y dificultades que enfrentan un grupo de profesores normalistas en escuelas multigrado de una zona del estado de Yucatán; presenta en sus hallazgos que, los principales retos de los docentes en una escuela multigrado son relacionados con la falta de apoyo y el trabajo excesivo del docente, que tiene que realizar diferentes roles y no puede cumplir en tiempo las labores específicas de su área; a este reto

se le agrega que deben modificar el plan de estudios al contexto educativo en el que se imparten las clases. Algunas dificultades sobresalientes que enfrentan los profesores en un sistema multigrado son la falta de atención, de servicios y materiales en la escuela, les resulta un problema porque se limitan a realizar actividades que puedan motivar e interesar a los niños, mencionan que se encuentran en una desventaja en comparación con otras escuelas únicamente porque el apoyo no llega a esas zonas alejadas de la ciudad (Cob Castro y Domínguez Castillo, 2020).

En otro estudio titulado Competencias docentes para la enseñanza en grupos multigrado, se concluye que, la preparación recibida en la Escuela Normal no es suficiente para adquirir las competencias apropiadas para trabajar en un grupo multigrado y las bibliotecas normalistas deben contar con referencias bibliográficas suficientes y adecuadas para fortalecer la asignatura y la modalidad de los grupos multigrado; afortunadamente la actitud de los docentes en formación es un fuerte recurso que ayuda a adquirir los complementos necesarios para trabajar en multigrado (Silva Castro, et al., 2021).

Otro estudio que ofrece grandes aportaciones es La formación docente para la atención de los grupos multigrado en la Escuela Primaria, donde se concluye que es necesario comisionar a docentes capacitados en el área de educación multigrado, para impartir los cursos modelos pedagógicos multigrado; así como implementar figuras de tutores para ayudar en las dificultades de los alumnos en las escuelas multigrado; creación de base de datos de escuelas, con titulares que tengan capacitación continua y disposición para brindar los espacios para que el alumno se pueda desempeñar en un aula multigrado y tenga un correcto seguimiento y acompañamiento (Isidro García, 2021).

La investigación titulada Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado, aporta que, existen deficiencias materiales y de recursos que pueden generar la percepción de que la educación destinada a las comunidades rurales o indígenas es de “tercera” o inferior a la que tienen las zonas urbanas o económicamente productivas. Es necesario recibir apoyos que permitan la satisfacción de necesidades para asemejar sus condiciones con las de otros lugares donde los proyectos educativos han resultado beneficiosos. La situación de las escuelas de organización multigrado en México

continúa siendo un desafío en la agenda nacional; es importante considerar su relevancia y atención, pues ello favorecerá el desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes que asisten a ellas y coadyuvará a garantizar el derecho a la educación sin discriminación y con calidad para todas las personas en el país (Bautista, 2018).

En este apartado denominado marco teórico se presenta información relevante como soporte a este ejercicio investigativo, con la intención de proporcionar una base teórica que facilite la comprensión de lo estudiado y permita el análisis de los datos recopilados. Esta información presentada como retos y desafíos, pero también como fortalezas, servirá para contextualizar los hallazgos y establecer un marco de referencia que guíe la interpretación de los resultados y la formulación de conclusiones.

Uno de los principales retos en la formación de docentes para escuelas multigrado es la gestión de aulas con estudiantes de diferentes niveles educativos. Veenman (1995) señala que los maestros en contextos multigrado deben ser capaces de manejar una mayor diversidad de habilidades y necesidades educativas, lo que requiere un alto nivel de habilidad pedagógica y organizativa. Esta diversidad complica la planificación de lecciones y la gestión del aula, ya que los docentes deben diseñar actividades que sean apropiadas para múltiples niveles de aprendizaje (Little, 2001).

Otro desafío significativo es la falta de recursos educativos adecuados. Berry (2006) destaca que las escuelas multigrado a menudo operan con materiales limitados y una infraestructura inadecuada, lo que obliga a los docentes a ser creativos e improvisar con los recursos disponibles. Esta escasez no solo afecta la calidad de la enseñanza, sino que también puede ser una fuente de estrés y frustración para los maestros en formación, quienes deben adaptarse rápidamente a estas limitaciones.

El aislamiento geográfico de las escuelas multigrado, como es el caso en el estado de Durango, también presenta un reto considerable. Según Mulryan-Kyne (2007), el aislamiento puede limitar el acceso a oportunidades de desarrollo profesional y a una red de apoyo entre pares. Los maestros en formación pueden sentirse aislados y sin el respaldo necesario para mejorar sus prácticas pedagógicas, lo que puede impactar negativamente en su motivación y eficacia.

A pesar de los desafíos, las escuelas multigrado ofrecen oportunidades únicas para el desarrollo profesional de los futuros docentes; por ejemplo, la necesidad de creatividad e innovación en la enseñanza es una de las principales fortalezas. Veenman (1995) argumenta que los maestros en contextos multigrado desarrollan habilidades avanzadas de resolución de problemas y adaptabilidad, lo que puede enriquecer su práctica pedagógica y prepararlos para una variedad de entornos educativos.

Además, las escuelas multigrado permiten el desarrollo de relaciones más cercanas con los estudiantes. Cornish (2006) sugiere que los maestros en estos contextos pueden conocer mejor a todos y cada uno de los alumnos y adaptar sus métodos de enseñanza a sus necesidades individuales. Esta personalización de la enseñanza no solo beneficia a los estudiantes, sino que también proporciona una experiencia de aprendizaje valiosa para los docentes en formación.

El involucramiento comunitario es otra oportunidad destacada. La participación activa de la comunidad en el proceso educativo fortalece el apoyo a los maestros y fomenta un ambiente de colaboración y cohesión (Little, 2001). Esta dinámica comunitaria puede servir como un modelo positivo para los futuros docentes, quienes aprenderán la importancia de las relaciones comunitarias en el éxito educativo.

Una vez que se precisa la problemática objeto de este estudio y se recupera un soporte teórico, se plantea como objetivo de esta investigación: Analizar experiencias de docentes en formación en escuelas multigrado de la región norte de Durango, para identificar tanto desafíos como fortalezas para su desarrollo profesional.

## **Metodología**

En esta investigación de corte cualitativo se recurre al método de la narrativa, que según Sampieri et al. (2014), la finalidad de este método es entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones.

Los participantes en el presente trabajo investigativo son diez docentes en formación, que cursan el sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la

Escuela Normal Profesor Carlos A. Carillo, institución ubicada en la localidad de Santa María del Oro, El Oro, Durango.

Se utiliza como instrumento de indagación un guion de entrevista, a partir de las siguientes preguntas ¿Cuáles han sido los principales retos a los que se ha enfrentado al trabajar en escuelas multigrado? y ¿Cuáles han sido las principales áreas de oportunidad que ha encontrado para seguir mejorando su práctica docente en escuelas multigrado?

Las historias experienciales contadas por los diez docentes en formación fueron analizadas, se hicieron codificaciones y categorizaciones en busca de significados, relaciones e intencionalidades. Dicho proceso fue realizado con la herramienta de análisis de información cualitativa Microsoft Excel, posteriormente las historias fueron reconstituidas, integrando con ello, el cuerpo de conclusiones en torno a los resultados del estudio.

## Resultados

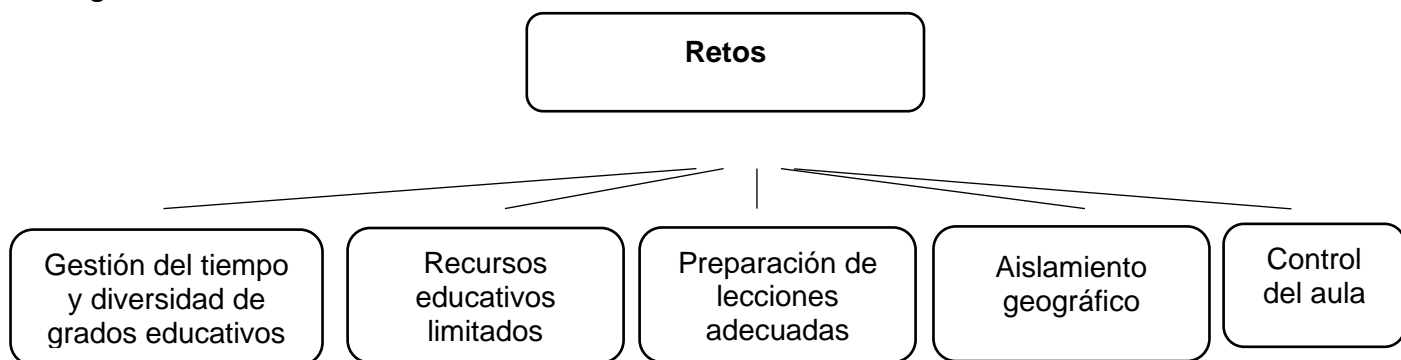
Los resultados muestran dos categorías finales sobre la opinión que tienen los docentes en formación acerca de su experiencia en escuelas multigrado.

Categoría 1. Retos

Categoría 2. Fortalezas

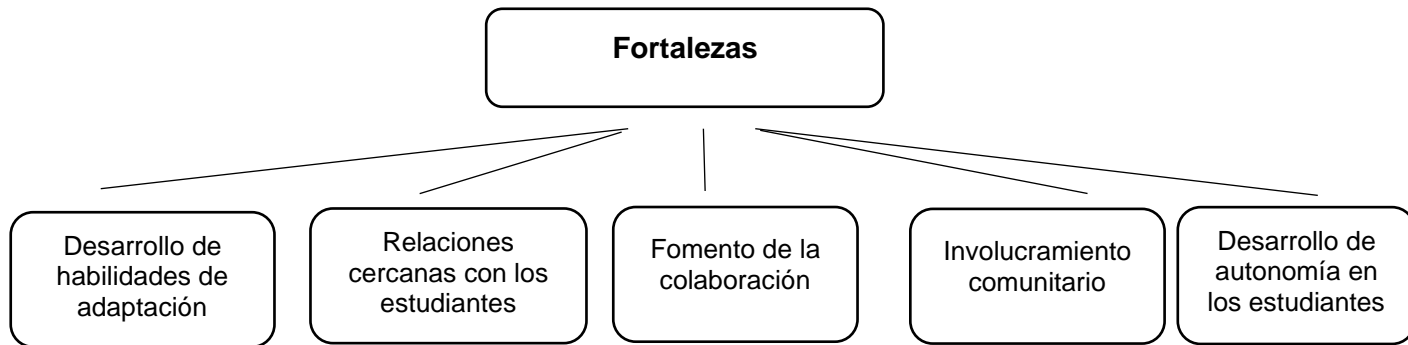
### Figura 1

Categoría 1 Retos



**Figura 2**

Categoría 2 Fortalezas



### **Discusión de los resultados**

El análisis de las respuestas de los estudiantes en formación del sexto semestre de licenciatura en educación primaria que realizan sus prácticas en escuelas multigrado revela una serie de desafíos y oportunidades que son cruciales para entender el contexto educativo en estas instituciones.

### **Retos**

La gestión del tiempo y la dificultad para atender a alumnos de diferentes grados educativos es uno de los principales retos mencionados por los estudiantes en formación. Este desafío se manifiesta en la necesidad de planificar lecciones que puedan ser adaptadas a distintos grados, lo cual requiere un esfuerzo significativo y habilidades avanzadas de planificación y organización. La falta de tiempo para dedicar a cada grupo puede llevar a una atención desigual y afectar la calidad de la enseñanza. "Es realmente difícil tratar de crear una lección que funcione para todos mis estudiantes, especialmente cuando tengo que considerar sus diferentes niveles de conocimiento. Me siento como si siempre estuviera corriendo contra el reloj" (DF5). Esto coincide con un aporte de Veenman (1995), quien señala que los maestros en contextos multigrado deben manejar una mayor diversidad de habilidades y necesidades educativas, lo que complica la planificación de lecciones y la gestión en el aula.

Otro reto destacado es la escasez de recursos educativos. La falta de libros, materiales didácticos y otros recursos esenciales obliga a los docentes en formación a ser creativos e improvisar con los medios disponibles. Esta situación no solo limita la efectividad



de las lecciones, sino que también puede ser una fuente de frustración para los futuros maestros, quienes deben aprender a manejar estas limitaciones de manera constante. "A veces me siento como si estuviera enseñando con las manos atadas. Es frustrante no tener los materiales que necesito para hacer que las lecciones sean más interesantes y efectivas" (DF1). Berry (2006) destaca que las escuelas multigrado a menudo operan con materiales limitados y una infraestructura inadecuada, obligando a los docentes a ser creativos con los recursos disponibles.

Diseñar lecciones que sean apropiadas para un grupo diverso de estudiantes es un desafío considerable. Los estudiantes en formación señalan la dificultad de mantener a todos los alumnos comprometidos y motivados, dado que cada uno tiene diferentes necesidades, intereses y niveles de comprensión. Esta situación requiere una adaptabilidad significativa y una capacidad para diferenciar la instrucción, habilidades que no siempre se enseñan en los programas de formación docente. "Intento mantener a todos interesados, pero es difícil cuando algunos estudiantes ya entienden el tema mientras que otros necesitan más tiempo. A veces siento que no sé cómo llegar a todos ellos al mismo tiempo" (DF8). Little (2001) coincide en que la diversidad complica la planificación de lecciones y la gestión en el aula.

El aislamiento geográfico de las escuelas multigrado también es mencionado como un reto importante. Este aislamiento no solo limita el acceso a recursos educativos y tecnológicos, sino que también reduce las oportunidades de desarrollo profesional y el intercambio de experiencias con otros docentes. La falta de una red de apoyo profesional puede hacer que los maestros se sientan aislados y sin el respaldo necesario para mejorar sus prácticas pedagógicas. "Estar en una escuela tan remota hace que sea difícil mantenerse actualizado con nuevas técnicas de enseñanza y también me hace sentir un poco solo en mi desarrollo profesional" (DF10). Mulryan-Kyne (2007) menciona que el aislamiento puede limitar el acceso a oportunidades de desarrollo profesional y a una red de apoyo entre pares.

Mantener un buen control en el grupo es más complicado en un entorno multigrado. La diferencia en edades y en niveles de madurez entre los estudiantes, requiere estrategias



de manejo del comportamiento que sean efectivas para todos. Esto añade una capa adicional de complejidad a la enseñanza y puede ser agotador para los maestros en formación. "A veces parece que paso más tiempo tratando de manejar el comportamiento que enseñando realmente. Es agotador tener que encontrar maneras de mantener a todos enfocados cuando sus necesidades e intereses son tan diferentes" (DF2).

### **Oportunidades**

A pesar de los retos, los estudiantes en formación destacaron la oportunidad de desarrollar habilidades de adaptación y flexibilidad. Enseñar en un entorno multigrado exige que los maestros sean creativos y encuentren soluciones innovadoras para los problemas educativos, lo cual puede enriquecer su práctica profesional y hacerlos más competentes en diversos contextos. "Me he vuelto mucho más creativo en la forma en que abordo la enseñanza. Cada día es un desafío, pero también una oportunidad para aprender nuevas estrategias y adaptarme rápidamente a diferentes situaciones" (DF7). Veenman (1995) argumenta que los maestros en contextos multigrado desarrollan habilidades avanzadas de resolución de problemas y adaptabilidad.

La configuración de las escuelas multigrado permite a los docentes desarrollar relaciones más estrechas con sus estudiantes. Los grupos más pequeños y la diversidad de edades facilitan una enseñanza más personalizada, donde los maestros pueden conocer mejor a cada alumno y adaptar sus métodos a las necesidades individuales. Esta oportunidad de conexión personal es valorada por los futuros maestros y se considera una de las mayores fortalezas de este entorno educativo. "Me encanta poder conocer a mis estudiantes tan bien. Siento que puedo realmente entender sus necesidades y adaptar mis lecciones para ayudarlos de la mejor manera posible" (DF1). Cornish (2006) sugiere que los maestros en estos contextos pueden conocer mejor a cada alumno y adaptar sus métodos de enseñanza a sus necesidades individuales.

La colaboración entre estudiantes de diferentes edades es una característica destacada de las escuelas multigrado. Los estudiantes mayores a menudo ayudan a los más pequeños, lo que crea un ambiente de apoyo mutuo y aprendizaje colaborativo. Esta dinámica no solo beneficia a los estudiantes, sino que también enseña a los futuros

maestros la importancia de fomentar la cooperación y el trabajo en equipo. "Es increíble ver cómo los estudiantes mayores ayudan a los más pequeños. Aprenden tanto unos de otros, y me ha enseñado mucho sobre la importancia de fomentar la colaboración en el aula" (DF3).

Las escuelas multigrado a menudo tienen un fuerte vínculo con la comunidad local. Los padres y otros miembros de la comunidad participan activamente en las actividades escolares, lo que fortalece el sentido de pertenencia y apoyo mutuo. Este involucramiento comunitario proporciona a los docentes en formación una comprensión más profunda de la importancia de las relaciones comunitarias en el éxito educativo. "La comunidad aquí es increíblemente solidaria. He aprendido lo valioso que es tener a los padres y a la comunidad involucrados en la educación de los niños" (DF10). Little (2001) destaca la participación activa de la comunidad en el proceso educativo como un factor que fortalece el apoyo a los maestros y fomenta un ambiente de colaboración y cohesión.

Los estudiantes en las escuelas multigrado tienden a desarrollar una mayor autonomía y habilidades de aprendizaje colaborativo. Esta característica es vista como una oportunidad por los futuros maestros, quienes pueden observar cómo los alumnos se vuelven más independientes y responsables de su propio aprendizaje. Esta experiencia es enriquecedora y proporciona una visión valiosa de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en un entorno multigrado. "Es sorprendente ver cuán independientes se vuelven los estudiantes. Aprenden a trabajar solos y en equipo, lo cual es una habilidad que les será muy útil en el futuro" (DF4).

Los datos obtenidos de las respuestas de los estudiantes en formación resaltan una dualidad en la experiencia educativa de las escuelas multigrado: por un lado, presentan desafíos significativos que requieren habilidades avanzadas y adaptabilidad, y por otro, ofrecen fortalezas únicas para el desarrollo profesional y personal.

Los retos, como la gestión del tiempo, la falta de recursos, la preparación de lecciones adecuadas y el aislamiento geográfico, subrayan la necesidad de programas de formación docente más específicos y contextualizados. Es necesario que estos programas incluyan estrategias para manejar la diversidad de grados educativos, técnicas de

improvisación con recursos limitados y métodos para fomentar la resiliencia y la creatividad en los maestros.

Por otro lado, las fortalezas identificadas, como el desarrollo de habilidades de adaptación, la creación de relaciones cercanas con los estudiantes, el fomento de la colaboración, el involucramiento comunitario y el desarrollo de autonomía en los estudiantes, destacan aspectos positivos y enriquecedores de la enseñanza en un entorno multigrado. Estas experiencias no solo benefician a los alumnos, sino que también preparan a los futuros maestros para enfrentar una variedad de contextos educativos con confianza y competencia en la búsqueda de una educación de calidad, de excelencia, humanista y en beneficio de la interculturalidad.

En conclusión, la formación y desempeño de los docentes en escuelas multigrado del norte del estado de Durango presentan una serie de retos y fortalezas que deben ser abordados y aprovechados para mejorar la calidad de la educación en estas comunidades rurales. Este análisis proporciona una base empírica para desarrollar estrategias más efectivas y contextualizadas, que no solo beneficien a los docentes titulares y docentes en formación, sino y sobre todo a los actores principales del proceso enseñanza-aprendizaje, que son los alumnos, así como a sus importantes aliados que son sus padres de familia y a la comunidad en general.

## **Conclusiones**

Este estudio proporciona una valiosa visión de retos y fortalezas en la formación de docentes del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en el contexto de escuelas multigrado de la región norte de Durango. A través del análisis de las narrativas de los estudiantes, se identificaron tanto desafíos inherentes como fortalezas para el desarrollo profesional en este entorno educativo.

Los desafíos en la gestión del tiempo y la atención a estudiantes de diferentes grados educativos son significativos. Los futuros docentes deben desarrollar habilidades avanzadas en planificación y organización para diseñar lecciones adaptables que cubran las diversas necesidades educativas. Este reto pone de manifiesto la necesidad de una formación más

profunda en estrategias de planificación y gestión en el aula, esenciales para asegurar una educación de calidad en entornos multigrado.

La escasez de recursos es un obstáculo constante que obliga a los maestros a ser creativos, innovadores y hábiles en la improvisación. Esta limitación puede ser una fuente de frustración, pero también enseña adaptabilidad y manejo de recursos limitados. A pesar de las dificultades, la capacidad de innovar con recursos mínimos puede transformar la adversidad en una valiosa experiencia de aprendizaje, fortaleciendo la resiliencia y la capacidad de los docentes para enfrentar desafíos futuros.

Diseñar lecciones que mantengan a los estudiantes comprometidos y motivados es un desafío. Esto requiere una capacidad significativa para diferenciar la instrucción y adaptar las actividades a diversos niveles de comprensión y aprendizaje. Los futuros docentes deben estar preparados para implementar estrategias pedagógicas y didácticas que fomenten la inclusión y la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus niveles de habilidad, capacidad, aprendizaje, comprensión.

El aislamiento geográfico limita el acceso a recursos y oportunidades de desarrollo profesional, afectando la motivación y eficacia de los docentes. La falta de una red de apoyo puede hacer que los maestros se sientan solos y sin respaldo profesional. Es indispensable que las políticas educativas consideren la creación de redes de apoyo y oportunidades de desarrollo profesional para los docentes en zonas aisladas, asegurando su continuo crecimiento profesional y bienestar.

Mantener un buen control del aula es más complejo en un entorno multigrado debido a la diversidad de edades y niveles de madurez; esto añade una capa adicional de dificultad a la enseñanza diaria. Los docentes en formación deben recibir capacitación específica en gestión del comportamiento y estrategias de control del aula que sean efectivas en contextos multigrado, para garantizar un ambiente de aprendizaje seguro y productivo.

Enseñar en un entorno multigrado exige creatividad e innovación, habilidades que enriquecen la práctica profesional y preparan a los futuros maestros para intervenir pedagógica y didácticamente en diversos contextos educativos. Estas habilidades no solo

son valiosas en el contexto multigrado, sino que también se traducen en una mayor flexibilidad y adaptabilidad en cualquier entorno educativo.

Los grupos pequeños y diversos permiten una enseñanza más personalizada, donde los docentes pueden conocer mejor a cada alumno y adaptar sus métodos a las necesidades individuales. Esta capacidad de personalización es una ventaja significativa que puede mejorar la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje, fomentando relaciones más estrechas y un mayor entendimiento de las necesidades individuales de los estudiantes.

La colaboración entre estudiantes de diferentes edades fomenta un ambiente de apoyo mutuo y aprendizaje colaborativo, beneficiando tanto a los estudiantes como a los futuros maestros. Esta dinámica de colaboración no solo enriquece el aprendizaje, sino que también enseña a los estudiantes habilidades sociales y de trabajo en equipo que serán valiosas a lo largo de sus vidas.

La participación activa de los padres de familia y de la comunidad en el proceso educativo, fortalece el sentido de pertenencia y apoyo mutuo, proporcionando a los docentes una comprensión más profunda de la importancia de las relaciones comunitarias. Este involucramiento comunitario es esencial para crear un entorno educativo cohesivo y sostenible, donde todos los miembros de la comunidad contribuyen al éxito educativo.

Los estudiantes en escuelas multigrado tienden a desarrollar mayor autonomía y habilidades de aprendizaje colaborativo, lo que enriquece la experiencia de los futuros maestros y proporciona una visión valiosa de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Estas experiencias preparan a los futuros docentes para fomentar la independencia y la responsabilidad en sus estudiantes, contribuyendo al desarrollo de habilidades críticas para el éxito académico y personal.

Aunque los retos en la enseñanza en entornos multigrado son significativos, también ofrecen fortalezas únicas para el desarrollo profesional y personal de los futuros docentes. La formación de docentes en contextos educativos multigrado puede producir educadores altamente competentes, adaptables y creativos, preparados para enfrentar diversos desafíos educativos con eficacia y empatía.

## Referencias

- Bautista, E. Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. Revista Chakiñan [online]. 2018, n.5 [citado 2024-07-24], pp.40-53. Disponible en: <[http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2550-67222018000100040&lng=es&nrm=iso](http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2550-67222018000100040&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 2550-6722.
- Berry, C. (2006). Multi-grade teaching: A discussion document. Education for All Global Monitoring Report 2006. Paris: UNESCO.
- Castro, L. D. C., & Castillo, R. A. D. Retos y dificultades que enfrentan un grupo de profesores normalistas en escuelas multigrado de una zona del estado de Yucatán. Memoria del Congreso de Docencia, Investigación e Innovación Educativa 2020.
- Cornish, L. (2006). Multi-age and multi-grade teaching in classroom. New York, NY: Routledge.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Isidro García, A. A. (2021). (2021). La formación docente para la atención de los grupos multigrado en la escuela primaria. Memoria del Congreso CONISEN 2021.
- Little, A. W. (2001). Multigrade teaching: Towards an international research and policy agenda. International Journal of Educational Development, 21(6), 481-497.
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. Teaching and Teacher Education, 23(4), 501-514.
- Silva Castro, R. M., Loeza Rosado, L. A., Briceño Briceño, R. (2021). Competencias docentes para la enseñanza en grupos multigrado. Memoria del Congreso CONISEN 2021.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. Review of Educational Research, 65(4), 319-381



## La formación y práctica de nuevos docentes con el Plan de estudios 2022

Verónica González Méndez

Rosa Isela González Rivas

Abelardo Carro Nava.

itselaarg@gmail.com

lalitonan8@gmail.com

gonzalez322001@gmail.com

Escuela Normal "Profesora Leonarda Gómez Blanco"

### Procesos de formación y sujetos de la educación.

#### Resumen

La implementación del Plan de estudios 2022 en educación básica el 15 de agosto de 2023, introdujo cambios significativos en el panorama educativo, por lo que, reconociendo el papel que tiene el docente como agente directo en la ejecución de estos cambios, surgió la pregunta: *¿cómo ha influido la implementación del plan de estudios 2022 de educación básica en la formación de nuevos docentes y en su práctica profesional en las escuelas primarias?* Cuestionamiento que permitió recopilar, analizar y exponer las experiencias de tres docentes en formación de la Escuela Normal "Profesora Leonarda Gómez Blanco", sobre sus prácticas profesionales, ante este cambio repentino.

Al respecto, Tardif (2014) señala, que los educadores deben apropiarse de los saberes "curriculares" que definen y seleccionan los contenidos y métodos educativos; por ello, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), y mediante un estudio cualitativo que empleó el método etnográfico a través de entrevistas semiestructuradas, se obtuvieron resultados relacionados a la reconfiguración que hubo en la formación y práctica docente ante este cambio curricular en los docentes en formación inicial.

**Palabras clave:** Planes de estudio, Formación docente, Práctica docente, Planeación didáctica, Evaluación formativa.



## Planteamiento del Problema

La formación de nuevos docentes es un componente esencial para garantizar la excelencia de la educación en México. En este contexto, el Plan de estudios 2022, emergió como un factor clave en el Sistema Educativo Mexicano para impactar significativamente en la formación y práctica pedagógica de los educadores en las escuelas primarias; por tanto, su implementación a partir del 15 de agosto de 2023, durante el Ciclo escolar 2023-2024, introdujo cambios sustanciales en la estructura educativa, lo cual planteó desafíos importantes para los docentes en formación en las escuelas normales, particularmente, en la Escuela Normal "Profesora Leonarda Gómez Blanco" de Santa Apolonia Teacalco, Tlax.

Desde la implementación de dicho Plan, se pudieron observar múltiples desafíos relacionados, por ejemplo, con la adaptación y comprensión del nuevo currículo por parte de los docentes, pero, específicamente, de los docentes en formación. Estos desafíos estuvieron vinculados con la planeación e intervención didáctica, derivado de la integración de los nuevos contenidos y metodologías sugeridas por las Secretaría de Educación Pública (SEP). De hecho, las experiencias compartidas en conversatorios y prácticas docentes en la escuela normal y escuelas primarias, resaltaron la incertidumbre y necesidad de indagar cómo estos cambios afectaron la formación inicial de docentes, dado su enfoque pedagógico. Es por ello que la pregunta de investigación que guió el estudio fue: *¿cómo ha influido el Plan de estudios 2022 de educación básica en la formación de nuevos docentes y en su práctica profesional en las escuelas primarias?*

Consecuentemente, esta indagación intentó responder a la necesidad imperante de analizar y comprender cómo este cambio curricular incidió en la preparación y desempeño de los profesionales de la educación en el ámbito de su formación inicial, lo cual incluye las escuelas de práctica, porque, como se ha dicho, representó un cambio significativo al introducir una mirada diferente al concebir la comunidad y al alumno en el centro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, hecho que obligó a plantearse interrogantes cruciales para adaptar esta mirada didáctica y pedagógica en los docentes en formación. Por tanto, fue oportuno conocer para entender, en qué medida estuvieron preparados para enfrentar dichos desafíos, aprovechando las oportunidades que este cambio trajo consigo.

Ahora bien, dada la importancia de los docentes como agentes directos en la ejecución de estos cambios, también fue esencial comprender cómo estos impactaron en la práctica profesional en las escuelas primarias. Además de explorar las posibles brechas entre la formación recibida en la escuela normal y las demandas reales del nuevo Plan, lo cual podría garantizar una implementación efectiva a partir de las reformas educativas.

Resta mencionar, que los resultados de esta investigación proporcionan información valiosa para mejorar la formación docente, asegurando que los futuros educadores estén adecuadamente preparados para enfrentar los retos específicos del contexto educativo actual.

### **Objetivo general**

Conocer la influencia del Plan de estudios 2022 en la formación y práctica profesional de los alumnos, para comprender los cambios, retos y áreas de mejora en su desarrollo profesional.

### **Objetivos específicos**

1. Identificar los cambios en el contenido y métodos de enseñanza introducidos a partir del Plan de estudios 2022 que inciden en la formación docente, para analizar las experiencias formativas en el marco de su implementación en las escuelas primarias.
2. Describir los retos que enfrentan los alumnos en formación durante su trayecto profesional (prácticas docentes) derivadas de la implementación del Plan de estudio 2022, para exponer la incidencia de este cambio curricular en su formación, explorando posibles áreas de mejora.

### **Marco Teórico**

De acuerdo con Nolla (1998), un plan de estudios es un documento que es aplicado, por tanto, define, estructura, organiza y orienta el sistema de objetivos y contenidos, considerando cómo pueden ser desarrollados por profesores y estudiantes en la escuela, para cumplir los requisitos de un determinado nivel de enseñanza, en función de las necesidades sociales, económicas y culturales del país.

Ahora bien, según Sacristán (2010), la condición cambiante de la cultura y del conocimiento en los tiempos actuales, la preocupación por la mejora de la calidad de la educación y la presión creciente del mundo laboral, demandan cambios cualitativos de los contenidos y de las formas de enseñanza, viéndose reflejados en los cambios curriculares.

Desde esta perspectiva, como se sabe, en México a partir del 2019 se decidió renovar el Plan de estudio de Educación Básica; ello implicó transitar de unos Planes (2011 y 2017) sustentados en un enfoque por competencias, a otro (2022) cuya mirada apuntaba al humanismo y las capacidades y, por ende, a las comunidades y a sus integrantes.

De hecho, no debe perderse de vista que el Plan de estudios 2011, centrado en el desarrollo de competencias en los estudiantes, estuvo integrado por 12 principios pedagógicos, 5 competencias para la vida y 10 rasgos del perfil de egreso, pero también, por estándares curriculares por asignatura y aprendizajes esperados organizados en cuatro campos de formación. El centro y referente fundamental del aprendizaje, en este plan de estudios, fue el estudiante. Por ello, la evaluación de los aprendizajes como proceso permitía obtener evidencias, lo cual favorecía la elaboración de juicios y la retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos; esta evaluación tuvo un enfoque formativo (SEP, 2011).

Por lo que respecta al Plan de estudios 2017, que comenzó a implementarse gradualmente a partir del ciclo escolar 2018-2019, concentró su atención en el desarrollo de aprendizajes clave, organizados en tres componentes: Formación académica, Desarrollo personal y social (poniendo especial énfasis en sus habilidades socioemocionales) y Autonomía curricular. Se constituyó por 11 rasgos del perfil de egreso, su enfoque fue denominado competencial, pero las competencias no eran el punto de partida del aprendizaje sino el punto de llegada. La evaluación tuvo como objetivo, mejorar el desempeño de los estudiantes e identificar sus áreas de oportunidad con un enfoque formativo (SEP, 2017).

El Plan de estudios vigente (2022), implementado a partir del 15 de agosto de 2023, plantea un currículo integrado y, por ello los contenidos de las disciplinas se organizan en cuatro campos formativos. De dichos contenidos se desprenden los procesos de desarrollo

de aprendizaje (PDA), los cuales representan recorridos o rutas posibles que dan cuenta de las formas en las que los estudiantes se apropian de aprendizajes. También integra 7 ejes articuladores, que conectan los contenidos y las acciones de enseñanza y de aprendizaje con la realidad de las y los estudiantes. Las fases y grados de aprendizaje indican las secuencias indispensables que deben respetarse entre las disciplinas (SEP, 2022).

Una de las características más relevantes de este Plan, es que otorga mayor autonomía a las y los maestros, para que determinen los contenidos con base en el análisis de las necesidades particulares de cada escuela y la contextualización a través del programa analítico. Esta propuesta curricular coloca, como se ha dicho, a la comunidad como el núcleo de las relaciones pedagógicas. De ahí que plantee una evaluación formativa, que tiene como función principal retroalimentar el proceso educativo a través del diálogo entre el profesorado y las y los estudiantes, afín de que desencadene procesos de autorreflexión de ambas partes (SEP, 2022).

Expuesto lo anterior, no debe dejarse de lado, que uno de los elementos más resaltantes de este Plan es el trabajo por proyectos que, según Tobón (2006), consiste en la construcción con los estudiantes de un problema, el diseño de estrategias de resolución, su ejecución y valoración, buscando el trabajo en equipo y la participación de otras personas, teniendo como base la formación y/o consolidación de un determinado conjunto de capacidades definidas dentro del proyecto educativo institucional.

Esto, sin olvidar que, en su implementación, se emplean las metodologías sociocríticas que, según la SEP (2022), tienen el objetivo de que las y los estudiantes se reconozcan como sujetos que forman parte de una comunidad, a la que pueden contribuir desde la escuela en su mejoramiento o en la conservación de saberes, tradiciones y creencias, a partir de la colaboración.

Entre algunos referentes teórico, conceptuales o corrientes pedagógicas que fundamentan este Plan, conforme a sus características, se encuentra la epistemología del sur que, de acuerdo a De Sousa Santos (2010) en Infante (2013), significa el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento a partir de las

prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática, las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y el colonialismo.

Por otro lado, también se encuentra el humanismo que, en palabras Rodríguez (2013), tiene como objetivo la formación del carácter del educando, entrenándolo para una vida activa, diligente y esforzada que, más allá de las satisfacciones personales egoístas, se proponga la realización de valores o ideales superiores y desinteresados.

Ahora bien, el modelo liberador de Freire también se encuentra presente; de hecho, González (2007) afirma, que la tarea educativa se sustenta en la idea de que tanto educador como educando saben y aprenden a la vez que enseñan, por tanto, la enseñanza se entiende como una actividad problematizadora, crítica e investigativa, que tiene por objeto develar la realidad para situarnos todos de una manera más lúcida y crítica en nuestro mundo.

Lo anterior trae consigo considerar el aprendizaje activo pues, como tal, es una parte fundamental de este Plan en virtud de que, según Coapaza, Cariapaza, Díaz y Condori (2024), reconoce que los estudiantes aprenden mejor cuando están comprometidos de manera activa en la exploración, la reflexión y la construcción de conocimiento significativo. Implica que las y los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas, colaboración y autonomía.

Lo anterior puede lograrse, si el docente reconoce la relevancia de su papel en el aula, escuela y comunidad; de hecho, sus saberes y conocimientos resultan fundamentales para el logro de los propósitos educativos que persigue la NEM. Por ello, considerar esos saberes significa retomar las ideas de Tardif (2014), quien señala que el profesorado a lo largo de su formación, ha adquirido saberes “curriculares” que corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona.

Bajo esta premisa, es que las prácticas docentes en la formación inicial, juegan un papel importante, en virtud de que, tal y como lo señala Ramírez (2020), desde estas prácticas se da sentido a los componentes teóricos y epistemológicos enseñados. De ahí

que la experiencia docente, sea el punto de partida para valorar los postulados teóricos que referencian los procesos de enseñanza.

No obstante, lo anterior, tal y como lo indica Tardif (2014), estos saberes que también son adquiridos por los futuros profesores son temporales, dado que se utilizan, desarrollan y transforman el transcurso de su carrera (y aún después de ella), es decir, a lo largo de un periodo de vida profesional de larga duración, en el que están presentes dimensiones de identidad y profesionalidad, además de distintas fases y cambios.

Tal vez por ello es que Tardif (2014) señale, que la pedagogía, la didáctica, el aprendizaje y la enseñanza, son construcciones sociales cuyos contenidos, formas y modalidades dependen íntimamente de la historia de una sociedad, de su cultura legítima y de sus culturas, de sus poderes y contrapoderes, de las jerarquías que predominan en la educación formal e informal, entre otras.

Resta mencionar, que esta investigación se centró en la influencia de este cambio curricular en docentes en formación inicial, definida por González (1995, citado en Córdoba, Ortega, & Rodríguez, 2005) como la etapa formativa anterior al desempeño de la profesión docente, encaminada a favorecer y desarrollar las capacidades, disposiciones y actitudes de los profesores, con el fin de prepararlos y facilitarles la realización eficaz de su tarea. Sin embargo, tal estudio encontró sentido si se considera que toda práctica docente se inscribe dentro de una propuesta curricular, es decir, que las propuestas curriculares se desarrollan e instrumentan a través de la docencia (Pérez, 2001).

## **Metodología**

En el ámbito educativo, Sampieri, Collado y Lucio (2014) definen a la investigación, como un conjunto de procesos ordenados y rigurosos llevados a cabo con el propósito de obtener conocimientos y aplicar teorías relacionadas con la educación.

En este sentido, el objetivo principal de este estudio fue conocer cómo el Plan de estudios 2022 influyó en la formación de nuevos docentes y en su práctica profesional en las escuelas primarias. Para abordar esta cuestión de manera integral, a través del análisis de las experiencias de los docentes en formación, se hizo oportuno utilizar el enfoque cualitativo que, de acuerdo con Merriam (2009), permite un análisis profundo y detallado



de contextos educativos específicos, capturando la riqueza de las interacciones y las dinámicas en el aula.

El método utilizado fue el etnográfico que, en palabras de Hammersley y Atkinson (2007), implica la inmersión del investigador en el contexto estudiado, utilizando las entrevistas semiestructuradas para recolectar datos. Este método fue ideal para estudiar la cultura escolar y las interacciones dentro de la Escuela Normal “Profesora Leonarda Gómez Blanco”.

La técnica utilizada, como ya se dijo, fue la entrevista semiestructurada que, según Kvale (2007), es una técnica de recolección de datos que combinan la estructura necesaria para obtener información específica con la flexibilidad para explorar temas emergentes en profundidad. Esta técnica permitió explorar las experiencias y percepciones de los participantes, manteniendo cierta flexibilidad para profundizar en temas emergentes durante la conversación.

Para lograr lo anterior, se diseñó una estrategia metodológica, que comenzó con la elaboración de un plan detallado que incluyó la definición del objeto de estudio, la selección del enfoque y el método, así como la identificación de la entrevista semiestructurada como técnica principal de recolección de datos. Posteriormente, se realizaron las entrevistas a docentes en formación de la Escuela Normal "Profesora Leonarda Gómez Blanco", en un ambiente natural para los participantes, permitiendo una observación más auténtica y contextualizada. Los datos recabados se analizaron utilizando técnicas de codificación y categorización temática. Los hallazgos, interpretados a la luz del marco teórico, ofrecieron una comprensión profunda de la influencia del Plan de Estudios 2022, proporcionando valiosas perspectivas para mejorar la formación docente.

Las categorías utilizadas para el análisis son: formación docente, práctica docente, material didáctico, planeación y evaluación.

## **Resultados**

Los resultados que a continuación se presentan, fueron obtenidos a partir de la realización de entrevistas semiestructuradas a 3 alumnos que se encuentran estudiando la Licenciatura en educación primaria en la Escuela Normal “Profesora Leonarda Gómez Blanco”.



Se obtuvo dos percepciones distintas en cuanto a la preparación de los docentes de la institución sobre el Plan 2022, puesto que dos de los alumnos señalaron que los docentes tienen el conocimiento suficiente por lo que han recibido la guía y las explicaciones necesarias para comprender esta nueva forma de trabajo en educación primaria, mientras que otro de los entrevistados mencionó que no tienen la preparación suficiente, más allá de lo teórico. Se resaltan los cursos de práctica docente como los que mayor han aportado en su conocimiento sobre esta forma de trabajo, así como también los seminarios, libros de texto, plan sintético, libros para el maestro, la ejemplificación del trabajo por proyectos y de estrategias para el aula, las prácticas y el acercamiento a los maestros de las primarias. Sin embargo, se recalca la necesidad de buscar información por sus propios medios para comprender e implementar dicho plan, misma que incluyó conocerlo detalladamente e indagar diversas estrategias, juegos y actividades.

Se menciona que la forma de planear ha cambiado completamente debido al empleo de un nuevo formato y la integración curricular, también porque desaparecieron las asignaturas y apareció el trabajo por ejes articuladores, la vinculación entre contenidos de distintos campos formativos y el empleo de metodologías sociocríticas. Otro punto importante que señalaron que cambió, tanto en la planeación como en su enseñanza, fue la presencia del programa analítico, porque en él se abordan las problemáticas del contexto, ligadas a los contenidos y los PDA, que les permitan generar un aprendizaje significativo. Los ejes articuladores se conciben como temas fundamentales para la planeación, porque favorecen abordar temas actuales y relevantes y promueven el pensamiento crítico.

Esta nueva modalidad de trabajo implicó un reto para los normalistas, en virtud de que se requirió un cambio importante en los distintos momentos de la enseñanza durante su práctica docente, dado que pasaron de emplear un modelo tradicionalista a una escuela activa, misma que ha implicado que los docentes sean solo guías del conocimiento, consideren los saberes del alumno, adapten la enseñanza a sus necesidades e intereses y que propicien que los estudiantes sean más críticos y reflexivos a la hora de realizar sus actividades.

El trabajo por proyectos, de acuerdo con las respuestas de dos de los entrevistados fue en un principio difícil entenderlo, además de que adaptar la planeación a las necesidades de los alumnos que tienen rezago dificultó más la situación. Por otro lado, también señalaron que hubo experiencias desfavorables al inicio, debido al desconocimiento por parte de los docentes en las escuelas primarias que complicaron su implementación. Pese a estas experiencias, se resalta que los proyectos permitieron decidir sobre la mejor forma de enseñar y la interacción entre alumnos con escuela y con la comunidad, pero se han encontrado la poca disposición para colaborar en éstas.

Las metodologías sociocríticas representaron un reto para los docentes en formación en la comprensión de sus distintos momentos y en la adecuación de los proyectos a éstas, porque además implica que el alumno ponga en juego un pensamiento crítico y analítico. De hecho, todos remarcaron que nunca habían planeado con metodologías y, uno de los entrevistados consideró, que éstas son extensas y que, en ocasiones, no cumplen con el propósito deseado, sin embargo, otro considera que, con su empleo, hay una mejor organización para desarrollar los proyectos.

Ahora bien, también refirieron que pasaron de realizar láminas a realizar materiales didácticos para que los alumnos lo pudieran utilizar y manipular, acorde a sus características y necesidades, sin olvidar sus intereses y el contenido o haciendo uso de la tecnología. De hecho, los materiales los consideraron adecuados, siempre y cuando cumplieran con la función para lo que fueron realizados. Estos materiales fueron realizados para despertar el interés, propiciar un aprendizaje activo, situando al niño en su contexto, con la intención de que le permita comprender su realidad y, por lo tanto, ayude a que comprenda el tema. Por ello consideran la necesidad de que los materiales didácticos estén fundamentados en lo lúdico y en el juego.

La percepción que tiene sobre los libros de texto es que éstos son distintos a los anteriores, no siguen un orden cronológico, se pueden utilizar de acuerdo con la realidad del alumno. Incluyen lecturas en náhuatl y requieren adaptación según las necesidades del docente. Estos les ayudaron en la vinculación entre contenidos.

En la evaluación formativa se menciona la dificultad de comprender cómo llevarla a cabo en el aula y en encontrar el tiempo suficiente para evaluar el proceso que lleva a los alumnos llegar al resultado. Se ha dejado de llevar un registro y llenar los instrumentos de evaluación como simple requisito y obtener un simple número; más bien, ahora se enfocan en las características y habilidades de los niños, en cómo se les puede ayudar a mejorar y, de igual forma, en evaluar su propia enseñanza para mejorarla; esto a través del empleo de diferentes instrumentos de evaluación, y la reflexión sobre los resultados obtenidos en estos instrumentos con la ayuda del diario pedagógico. De ahí que, durante la planeación, han podido tener un mejor conocimiento de sus estudiantes, aunque también ha implicado encontrar nuevas formas de evaluar y establecer criterios más adecuados.

### **Discusión y conclusiones**

La formación inicial docente según González (1995), citado en Córdoba, Ortega, & Rodríguez (2005), es la etapa formativa anterior al desempeño de la profesión docente, encaminada a favorecer y desarrollar las capacidades, disposiciones y actitudes de los profesores, con el fin de prepararlos y facilitarles la realización eficaz de su tarea. Sin embargo, en las entrevistas se obtuvieron dos perspectivas distintas en cuanto a la preparación recibida en la escuela normal ante este cambio curricular, en una se menciona que han recibido la guía y las explicaciones necesarias para comprender esta nueva forma de trabajo, mientras que en otra se menciona que los docentes no tienen el suficiente conocimiento para brindarles la preparación que se requiere.

Caso1: Desde mi perspectiva, creo que los maestros actualmente no tienen suficiente conocimiento, ya que es algo muy nuevo, tanto para ellos como para nosotros. En la parte teórica, siento que hace falta el compromiso de los docentes y en la parte de habilidades para enseñarnos, hace falta que ellos también tengan ese pequeño acercamiento con la planeación. Caso3: Los maestros de la normal siempre han velado por nuestras necesidades, por lo que en esta ocasión no fue la excepción y nos dieron las herramientas necesarias para este nuevo modelo educativo.

Por lo tanto, se considera que este cambio curricular implicó un cambio importante en la preparación y formación de los docentes, tanto en lo teórico como en lo práctico, que

incidió directamente en sus saberes curriculares porque, tal y como lo señala Tardif (2014), dichos saberes son adquiridos por los futuros profesores de manera temporal, dado que se utilizan, desarrollan y transforman conforme transcurre su carrera (y aún después de ella), es decir, a lo largo de un periodo de vida profesional de larga duración, en el que están presentes dimensiones de identidad y profesionalidad, además de distintas fases y cambios.

Se mencionó que la forma de planear ha cambiado completamente, según lo planteado en el plan de estudios.

Caso 2: El formato cambió bastante y también la malla curricular. El ir por materia y por grado cambió. Ahora ya solamente son los PDA por grado y las metodologías en las que te vas a enfocar para trabajarlo. Entonces, sí fue bastante cambio. No voy a negar que ahorita también es un poco complicado adaptar los PDA para que sepas lo que vas a enseñar y cuál es el propósito de esa clase. Caso 3: En este momento nos enfocamos más a las necesidades que tienen los alumnos, otras diferencias que existen es que se hace un plan analítico sobre las problemáticas que surgen en el aula, pero no solamente nos enfocamos en el salón, sino también en el contexto comunitario y es ahí donde se realiza el plan analítico.

Ante ello, puede considerarse, que la práctica docente está propensa a todo tipo de cambios a los que los futuros docentes deben adaptarse, prepararse y hacer frente. Estos cambios suelen suponer retos y desafíos, los cuales se hacen presentes cuando se lleva a la práctica, tal y como lo menciona Pérez (2001), el currículum es parte de una realidad no constituida ni determinada del todo, sino como un campo de posibilidades y espacio social por conquistarse y aprehenderse a través de las prácticas y proyectos de los sujetos, que contribuyen a que se materialice. En sí estos retos y desafíos se encontraron mayormente en la implementación del trabajo por proyectos y las metodologías sociocríticas en la realidad del aula.

Caso2: El trabajo por proyectos fue un poco difícil al principio de entenderlo, pero una vez que medio le entiendas o comprendes, y tú mismo te des ese ánimo de querer vincular tus campos y tus proyectos, van a avanzar bien. Caso 3: Una de las principales dificultades es que jamás en mi vida había planeado con una

metodología y creo que igual fue el distinguir la etapa de cada metodología, porque antes no lo hacíamos así, solamente era inicio, desarrollo y cierre y en este momento son por etapas.

Es, solo a través de estas dificultades y esta experiencia, que los futuros docentes se pueden apropiarse del currículo completamente. Uno de los aspectos más relevantes en este Plan 2022 ha sido el aprendizaje activo que, según Coapaza, Cariapaza, Díaz y Condori (2024), reconoce que los estudiantes aprenden mejor cuando están comprometidos de manera activa en la exploración, la reflexión y la construcción de conocimiento significativo, porque implica que las y los estudiantes, no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas, colaboración y autonomía. Ante esto los docentes en formación, también reconfiguraron la realización de su material didáctico.

Caso 3: Anteriormente yo estaba muy acostumbrada a hacer láminas y dibujos y nada más, pero ahora, a lo largo de esta práctica docente, empleé mucho que los alumnos pudieran manipular, que ellos pudieran colocar, quitar, experimentar. Entonces, creo que es lo más importante que he tenido que adaptar, para que fuera funcional, sobre todo en el aula. Caso 1: En la parte del material didáctico, siento que lo lúdico es fundamental, ya que permite a los niños tener esa interacción y, además, contar con el fundamento del juego que, como dijo Freud, el juego es un aspecto en el cual el niño se expresa, toma conciencia y encuentra paz al estar jugando.

También se consideró que lo planteado por el Plan 2022 se ha estado cumpliendo entre los docentes en formación en la realización de sus prácticas profesionales, a pesar de que ello implica dejar antiguas prácticas atrás, por ejemplo, lo que ocurre con la evaluación formativa que, de acuerdo con la SEP (2022), tiene como función retroalimentar el proceso educativo a través del diálogo entre el profesorado y las y los estudiantes, afín de que desencadene procesos de autorreflexión de ambas partes. Se ha ido más allá de obtener un simple número.

Caso 1: Antes era solo cubrir un requisito de la normal y hasta ahí. Ahora ha sido muy diferente, porque es ver que este niño tiene ciertas habilidades y este otro no, pero también observar que este niño tiene ciertas habilidades que podemos congeniar para hacer algo muy productivo. Además, de que me ha ayudado mucho en conocer a cada uno de mis alumnos. Caso 2: Cuando recién empezaba a practicar, tal vez hacía mis listas de cotejo o mi lista de verificación, pero no las tomaba en cuenta porque no me daba tiempo, o decía que no era importante. Sin embargo, ahora que sí te piden una evaluación del seguimiento de tus actividades, se me hace interesante porque he notado que, algunas veces, no logro que mis alumnos entiendan una explicación.

En suma, la implementación de la evaluación formativa ha traído beneficios para los docentes en formación, puesto que permiten la reflexión de la propia práctica que implica la mejora en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

### **Conclusión**

Cualquier cambio en el sistema educativo implica una movilización completa entre sus distintos actores, no siendo la excepción este cambio curricular en la educación básica, porque no solo ha implicado una renovación en los contenidos, sino que también una reconfiguración de las concepciones y prácticas habituales de los docentes en formación en las escuelas primarias y, que por lo tanto, incidió en su formación y preparación para hacer frente a lo que este cambio representaba, que si bien ha sido un gran reto, también ha permitido repensar la educación para favorecer a la sociedad y al país entero.

### **Referencias**

- Coapaza, M.Y., Cariapaza, G., Díaz, Y.D., & Condori, W.W. (2024). Aprendizaje activo y participativo en el aula. Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico. <https://idicap.com/omp/index.php/editorial/catalog/view/18/92/119>
- Córdoba, F.; Ortega, R. y Rodríguez, A. J. (2005) La formación inicial del profesorado de educación secundaria: un estudio en curso International Journal of Developmental



- and Educational Psychology, vol. 2, núm. 1, pp. 663-672.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309051.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Ediciones Morata.
- Gonzalez, J. (2007) La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico. Anuario pedagógico (11), centro cultural Poveda.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/157757518.pdf>
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (2007). Ethnography: Principles in Practice (3rd ed.). Routledge.
- Infante, A. (2013) El porqué de una epistemología del Sur como alternativa ante el conocimiento Europeo Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, 23(68), 2013, pp. 401-411  
<https://www.redalyc.org/pdf/705/70538671007.pdf>
- Kvale, S. (2007). Doing interviews. Sage Publications.
- Merriam, S. B. (2009). Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation. Jossey-Bass.
- Nolla, L. (1998). Modelo de evaluación de un plan de estudios para las especialidades médicas y estomatológicas. Rev. Cubana Educ. Med. Sup. 1998;12(2):62-72  
<http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v12n2/ems05298.pdf>
- Pérez, D. (2001) Docencia y currículum: una lectura teórico-epistemológica. Tiempo de Educar, 3(5). 2001, pp. 135-160 UNAM.  
<https://www.redalyc.org/pdf/311/31103506.pdf>
- Ramirez, J. (2020). La formación inicial y las prácticas docentes como categorías de investigación en los Estudios Sociales. Revista perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica, 21. 2020, pp. 1-24. <http://dx.doi.org/10.15359/rp.21.4>
- Rodríguez, J. (2013) Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista.  
[http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una\\_mirada\\_a\\_la\\_pedagog%C3%ADa\\_tradicional\\_y\\_humanista.pdf](http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicional_y_humanista.pdf)



- Sampieri, R. H., Collado, C. F., y Lucio, P. B. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill.
- SEP. (2011). Plan de estudios 2011: Educación básica  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan\\_de\\_Estudios\\_2011\\_f.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf)
- SEP. (2017). Plan de estudios 2017: Educación básica  
[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes\\_clave\\_para\\_la\\_educacion\\_integral.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf)
- SEP. (2022). Plan de estudios 2022: Educación básica. Anexo  
[https://educacionbasica.sep.gob.mx/wpcontent/uploads/2024/05/Plan\\_de\\_Estudios\\_para\\_la\\_Educacion\\_Prescolar\\_Primaria\\_y\\_Secundaria.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wpcontent/uploads/2024/05/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Prescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf)
- Tardif, M. (2014). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. NARCEA, S.A. DE EDICIONES. Madrid. España.
- Tobón, S. (2006). Método de trabajo por proyectos. Madrid: Uninet.  
[https://miguelangel13.wordpress.com/wpcontent/uploads/2013/02/metodos\\_de\\_trabajo\\_por\\_proyecto.pdf](https://miguelangel13.wordpress.com/wpcontent/uploads/2013/02/metodos_de_trabajo_por_proyecto.pdf)

## Los saberes que el profesor moviliza en su desempeño y que los estudiantes valoran

Norma Alicia Camarillo Calzada

norma.camarillo@ensfa.edu.mx

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

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

La investigación identifica los saberes que el profesor moviliza en su desempeño, la pregunta que guio la presente investigación se enfocó en conocer ¿Qué características valoran del desempeño de un maestro que es ejemplo de buena práctica en el aula? El desarrollo profesional de un maestro vincula tres esferas: 1) La esfera del saber conocer que vincula al conocimiento profesional de la práctica coherente con tres perspectivas teóricas; 2) La esfera del saber hacer vinculada a los procedimientos y a la innovación educativa a través de la investigación-acción y 3) La esfera del saber ser que considera la búsqueda de identidad como individuo perteneciente a una comunidad de aprendizaje en continua evolución. La metodología empleada fue un estudio de casos múltiples. La investigación es de naturaleza instrumental, se elaboró y aplicó un cuestionario de pregunta abierta y una encuesta a los estudiantes, donde se combinó el saber de la enseñanza eficaz, el saber sobre el buen maestro y los elementos a considerar en la enseñanza por competencias. Los resultados muestran que un maestro puede ser valorado por su “saber ser y estar” que conlleva al desarrollo de las aptitudes personales, actitudes, comportamientos, normas y valores, mientras que otro grupo de alumnos valoraron a su mejor maestro por su “saber conocer”, es decir, este saber está inclinado hacia el saber técnico, que lo llevan al dominio de conocimientos teóricos; y finalmente otro grupo de alumnos valoraron a su maestro por su “saber hacer” supone la aplicación práctica y operativa del conocimiento. Concluimos que los docentes no muestran integralmente en su desempeño los tres saberes y tienden a inclinarse más por un saber y descubijan otros, y

descubrimos un área de oportunidad para el desarrollo profesional de los maestros que buscan un desempeño deseable en un enfoque por competencias.

**Palabras clave:** Cualificar, competente, saber conocer, saber hacer y saber ser

### **Planteamiento del problema**

Hoy en día, el docente necesita renovarse, actualizarse, capacitarse, profesionalizarse para formar y hacer frente a una sociedad mexicana que demanda un cambio de paradigma, de modelo o de estándar. Los educadores requieren formarse durante toda su vida porque muchos de los conocimientos que son vigentes hoy no lo serán mañana. Es decir, la información tiene fecha de caducidad.

¿Qué cualidades profesionales comprenden o envuelven el perfil del buen docente? se basa en qué tan bueno es para impartir su materia, en el dominio de los temas que aborda, en su capacidad para transmitir y explicar, la responsabilidad y la buena comunicación, además de saber ejemplificar la teoría en una realidad contextual. ¿cómo cualifican los estudiantes a un buen profesor?, se enfocan en sus cualidades personales: empatía, buen humor, agradable, divertido, comprensivo, honesto, buena persona, con buen trato.

Partiendo de lo anterior, Casillas y Cabezas (2016), encontraron que los alumnos tienen un modelo de maestro ideal basado en la dimensión personal que ineludiblemente se diferencia claramente del saber conocer, así como del saber hacer del profesor y de la calidad en la enseñanza.

Los docentes no siempre son más valorados por su saber conocer y saber hacer, sin embargo, para actualizarse, cambiar y transformarse, el desarrollo profesional invita a los docentes a enfocarse en el saber conocer y saber hacer en las aulas de educación, básica, media superior y superior. ¿Qué pasa cuando los estudiantes valoran a su maestro desde el saber ser? ¿qué pasa con la movilización de los demás saberes, si un maestro favorece más un saber y descuida los demás saberes en su desempeño profesional?

Cada semestre los docentes son valorados por los estudiantes en las Instituciones de Educación Superior, porque la calidad de la educación está fuertemente influida por la

calidad del docente. Esta valoración también está ligada al otorgamiento de estímulos económicos de manera anual como la beca al desempeño en las Escuelas Normales. La valoración se hace a través de aplicar un cuestionario de opinión y para Rueda y Díaz Barriga (2011) este ejercicio se ha vuelto un trámite burocrático y ha despojado a la evaluación de su esencia que es formar y mejorar significativamente en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Pedagógicamente hablando, juzgar la valía del profesor en función de sus conocimientos, destrezas, conductas y los resultados de su enseñanza, sin utilizar la cooptación de los estudiantes para obtener los resultados positivos, se ha vuelto común en el sector privado para renovar contratos y para asegurar la permanencia en el puesto, que depende ineludiblemente de los resultados obtenidos. En estos sistemas, el maestro ineludiblemente tiene que asumir una actitud de búsqueda de formas de hacer más evolucionadas, actuales y pertinentes.

En este sentido, el desarrollo profesional está estrechamente vinculado con el proceso de cambio y renovación. Es decir, el desarrollo profesional es un proceso continuo que inicia al elegir una profesión (formación inicial) y cuyo dominio (conocimiento, habilidades y competencias) se van perfeccionando paulatinamente (formación continua y permanente).

El desarrollo profesional vincula tres esferas: 1) La esfera del saber qué vincula al conocimiento profesional de la práctica coherente con tres perspectivas teóricas: constructivismo, complejidad y la teoría crítica, asociada al profesor investigador como principio organizador del desarrollo profesional; 2) La esfera del saber hacer vinculada a los procedimientos y a la innovación educativa a través de la investigación-acción; 3) La esfera del saber ser que considera la búsqueda de identidad como individuo perteneciente a una comunidad de aprendizaje en continua evolución. Según Vázquez, Jiménez y Mellado (2007) nos mencionan que el desarrollo profesional nos invita a ver a los profesores como sujetos en constante evolución y aprendizaje.

Cuando el profesional reflexiona sobre lo que hace, cómo lo hace y por qué lo hace, se dispone y/o asume una consciencia crítica que apunta hacia el desarrollo profesional con

el fin de transformar las prácticas pedagógicas. ¿Qué consecuencias tiene la falta de renovación de un maestro, de un médico y de un licenciado en derecho? Todos pierden credibilidad profesional y valor social, como consecuencia de su falta de profesionalismo. Finalmente decir que el desarrollo profesional implica la construcción de la identidad profesional, crecimiento, mejora del conocimiento, de las actitudes, la comprensión y el desarrollo de las competencias profesionales.

### **Marco Teórico**

Barber y Mourshed (2002) manifestaron que los sistemas educativos con alto desempeño, atraen en forma constante a los mejores candidatos a la carrera docente, lo que lleva a su vez a mejorar sus resultados académicos. Por ello, Singapur y Finlandia tienen los procedimientos de selección más eficientes de los aspirantes a docentes, es decir, estos candidatos son examinados, evaluados y seleccionados antes de ingresar a la carrera profesional. Además, para convertirse en un verdadero profesional de la educación significa abrirse al desarrollo profesional que supone un continuo proceso de crecimiento, y exige una re conceptualización de los procesos de aprendizaje.

### **Características de las buenas prácticas**

Las buenas prácticas ayudan a mejorar el rendimiento de un proceso y producen mejoras tangibles en los centros escolares. Las buenas prácticas deben mantenerse en el tiempo, con el fin de garantizar cambios duraderos (Epper y Bates, 2004).

En este sentido Epper y Bates (2004), le atribuyeron al concepto de buenas prácticas las siguientes características:

- a) Contribuye a mejorar el desempeño de un proceso
- b) Responde a una experiencia sistematizada, documentada y experimentada.  
Su diseño se realiza desde un enfoque innovador
- c) Aplican métodos de excelencia basados en la innovación
- d) La categoría de “buenas prácticas” las hacen extrapolable a otros contextos  
(p. 31).

Las características de un buen profesor desde la perspectiva de los alumnos varían en función de la carrera profesional, el género, las necesidades formativas, el estilo de aprendizaje, así como por la trayectoria académica en una institución y los intereses personales de los propios alumnos. Si lo anterior, es verdadero, cualifica a un profesor va a depender del estilo de aprendizaje del estudiante, la trayectoria de éste en la institución, de la especialidad y/o carrera elegida.

El estilo de aprendizaje. El inventario de los estilos de aprendizaje de Kolb (1984) indica que existen cuatro modos de aprender: en el primer estilo se describen los alumnos que aprenden porque perciben la información de forma concreta y la procesan reflexivamente, este tipo de estilo lo identificamos como el concreto-reflexivo/tipo 1, y estos alumnos aprenden sintiendo. A continuación, encontramos a las personas que dentro de su estilo perciben la información de forma abstracta pero nuevamente la procesan reflexivamente, este tipo de aprendizaje lo denominó como el tipo 2/ abstracto-reflexivo, estos alumnos aprenden escuchando y observando. A continuación, otro estilo de la clasificación de Kolb percibe la información de manera abstracta, pero la procesa activamente por lo que Kolb la denominó como el tipo 3/ abstracto-activo, este estilo aprende pensando. En último lugar, el estilo 4/ concreto-activo percibe la información de manera concreta y la procesa activamente, este estilo aprende haciendo. Cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje los identificó como: divergente, asimilador, convergente y acomodador respectivamente y para Bernice McCarthy los estilos de aprendizaje son: creativos los estilo 1, analíticos el estilo 2, Sentido común el estilo 3 y dinámico el estilo 4.

Las necesidades formativas, implica analizar las demandas de los estudiantes, sobre las concepciones de la Identidad Profesional Docente (IPD), destacando la vocación y motivación sobre la profesión docente, y sus necesidades formativas más relevantes enfocadas en el ámbito laboral como: la mejora de la comunicación, los métodos de enseñanza, los recursos docentes y la planificación, de manera que al cubrirse se logren las competencias profesionales.

## Docentes competentes

La sociedad actual demanda individuos más competentes donde convergen saberes (conocimientos teóricos y técnicos), habilidades (conocimientos prácticos o aplicativos) y actitudes (compromiso personal), para seguir aprendiendo. De esta manera, el profesional competente es aquel que reflexiona acerca de sus necesidades, compromisos, tiene un autoconocimiento de sus posibilidades de desarrollo, así como de sus carencias y actúa con motivación profesional sustentada en intereses y valores profesionales.

Para llegar a ser un profesional competente en la educación es necesario convertirnos como lo expresaba Stenhouse en “profesores investigadores de nuestra propia práctica” para darnos cuenta de que hace falta un cuerpo de conocimiento (saber), compromiso con el perfeccionamiento permanente (actitud) mostrar interés por los demás para contribuir al desarrollo intelectual, social, personal (saber hacer).

Desde la perspectiva de Galvis (2007) para ser competente no basta con saber hacer, se requiere saber ser y actuar holísticamente como sujeto que es parte de y se integra a esa realidad que quiere comprender. De acuerdo con Le Boterf (2001) la persona competente sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizando un equipamiento doble de recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura y recursos emocionales).

En este sentido, Stenhouse (1984) menciona que como profesores debemos de mejorar nuestras capacidades y, las competencias implican a las capacidades, entonces, es posible ser competente.

Las generaciones del siglo XXI deberán prepararse con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales para la construcción del futuro. Investigaciones realizadas por Barber y Mourshed (2002) encontraron que los docentes competentes tuvieron que sufrir un cambio de raíz, al hacerlos lograr tres cosas:

1. Cada docente debe ser consciente de sus propias limitaciones (conciencia de lo que hace y por qué lo hace).
2. Cada docente debe de informarse acerca de las mejores prácticas específicas (al ser observador de tales prácticas en un contexto real).



3. Cada docente debe estar motivado para realizar las mejoras necesarias (docentes con altas expectativas, un objetivo común, confianza en su capacidad de lograr cambios en sus alumnos). (p. 23).

Habrá que considerar, estos tres cambios que hacen a un docente competente en los sistemas educativos con alto desempeño, para darnos cuenta que un profesional es competente, no sólo por la manifestación de conocimientos, habilidades y actitudes sino también porque reflexiona sobre sus propias limitaciones, necesidades y tiene el compromiso de actualizarse acerca de las mejores prácticas para actuar con flexibilidad, dedicación y perseverancia, es decir, el auto diálogo es el primer paso para el autodesarrollo, el desaprender y el re- aprender es la clave para adquirir hábitos de pensamiento y comportamiento más efectivos.

### **Las competencias y la calidad**

Tejada (2009) después de identificar y analizar una infinidad de clasificaciones de competencias docentes las aglutina en torno a tres tipos y considera que dichas competencias son idóneas para el profesional de la formación inicial quien las deberá emplear para orquestar las estrategias en su desarrollo y a continuación se describen:

1. Las competencias teóricas o conceptuales (analizar, comprender e interpretar) integrando el saber (conocimientos) relativos a la profesión; los conocimientos sobre las bases psicopedagógicas de la formación, teorías del aprendizaje, conocimiento de los destinatarios, macrodidáctica, microdidáctica, psicopedagogía, orientación.
2. Las competencias psicopedagógicas y metodológicas (saber aplicar el conocimiento y procedimientos a las situaciones concretas), integra el saber conocer y el saber hacer (procedimientos, destrezas y habilidades). Desde la planificación de la formación hasta la verificación de los aprendizajes, pasando por las estrategias de enseñanza y aprendizaje, métodos de tutoría y monitorización en situaciones de autoformación.
3. Las competencias sociales (saber relacionarse y colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva) integrando el saber ser y el saber estar

(actitudes, valores y normas). Incluye competencias de organización, administración, gestión, comunicación y animación en la formación.

Por su parte, Tobón (2006) menciona que las competencias son esenciales para gestionar la calidad porque orientan a las personas para que actúen con idoneidad y ética, y esto se traduce en productos y servicios más pertinentes a las necesidades humanas. Sin las competencias no es posible asegurar la calidad, ambas buscan desempeños exitosos, eficientes. Se puede decir, entonces que el concepto de calidad está muy ligado al enfoque por competencias, un formador de profesores debe conocer las competencias profesionales que se requieren para desempeñar con éxito sus funciones. A mayor diversidad de competencias, se es más competente en el desempeño docente.

El implementar nuevas políticas, reformas, programas y enfoques pedagógicos no es garantía de mejorar la situación en la organización y el trabajo de una institución. Lo que cambiará la situación-problema del sistema educativo mexicano será cambiando el paradigma educativo de los maestros, que indudablemente afectará el trabajo que realizan en el interior de las aulas. En este sentido, la formación del profesorado basada en competencias (Competency Based Teacher Education, CETE) es para Imbernón un paradigma que se empezó a utilizarse en los años setenta y a pesar de haber transcurrido más de cuarenta años y de haber llegado a ser uno de los enfoques de orientación, formación y gestión de recursos humanos, no ha tenido el impacto sugerido porque el docente sigue sin proponer un ambiente de aprendizaje a través de proyectos, de problemas complejos y situados y no trabaja las situaciones –problema mediante el método de análisis de casos y la investigación guiada. Las competencias no se desarrollan de una vez y para siempre, se potencializan a lo largo de toda la vida junto con el incremento de las capacidades.

Entonces, la implementación del Enfoque de la Educación por Competencias (EBC) demanda una transformación radical más no inmediata de todo el paradigma educativo, porque implica iniciar un camino en la manera de hacer docencia, en la organización del sistema educativo y en la reflexión pedagógica.

## Metodología

El estudio de casos es el estudio de las particularidades y complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes, se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para conocer cómo es, la finalidad es la comprensión. Por ejemplo, para llevar a cabo una investigación desde una realidad implica la selección de un contexto que nos permitirá conocer su realidad, para no hacer generalizaciones sino para ver reflejada una realidad. Los estudios de caso pueden clasificarse a partir de diferentes criterios. Atendiendo al objetivo fundamental que persiguen Stake (2010) identifica las siguientes modalidades:

- a) El estudio intrínseco de casos: su propósito básico es alcanzar la mayor comprensión del caso en sí mismo. Se quiere aprender de él en sí mismo sin generar ninguna teoría, ni generalizar los datos. El producto final es un informe básicamente descriptivo. (ejemplo: un profesor llama a un asesor o Investigador para resolver un problema en el aula).
- b) El estudio instrumental de caso: su propósito es analizar para obtener una mayor claridad sobre un tema o aspecto teórico (el caso concreto sería secundario). El caso es el instrumento para conseguir otros fines indagatorios (ejemplo: en el caso anterior del problema en el aula nos interesaría por qué se produce dicho problema en el aula)
- c) El estudio múltiple de casos: el interés se centra en indagar un fenómeno, población o condición general a partir del estudio intensivo de varios casos. El investigador elige varios casos de situaciones extremas de un contexto de objeto de estudio. Al maximizar sus diferencias, hace que afloren las dimensiones del problema de forma clara. Este tipo de selección se llama múltiple: se trata de buscar casos muy diferentes en su análisis pero que al menos al principio será relevantes.
- d) Estudio de caso interpretativo. Aporta descripciones densas y ricas con el propósito de interpretar y teorizar sobre el caso. El modelo de análisis es

Inductivo para desarrollar categorías conceptuales que ilustren, ratifiquen o desafíen presupuestos teóricos difundidos antes de la obtención de la Información.

- e) Estudio de caso evaluativo. Este estudio describe y explica, además se orienta a la formulación de juicios de valor que constituyan la base para tomar decisiones.

### **Participantes**

La población objeto de estudio fueron los estudiantes de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés”. Los alumnos definieron las características de sus mejores profesores y qué los diferenciaba de los demás. Participaron dos Licenciaturas: Educación secundaria en Biología de VII semestre y la Licenciatura en Educación telesecundaria de VII semestre y V semestre. Se diagnosticaron los estilos de aprendizaje y se consideró la trayectoria en la institución.

Se consideraron los casos como los maestros mejor cualificados por los alumnos. Estas creencias del alumnado con respecto al profesor que es ejemplo de buenas prácticas, presentan diferencias en función de: 1) La carrera profesional y 2) Los estilos de aprendizaje de los alumnos.

### **Instrumento**

Se diseñó un cuestionario de pregunta abierta para conocer desde la perspectiva de los alumnos lo que valoran de un buen maestro. El diseño de la encuesta se basó en el efecto halo, el cual se enfoca en las cualidades positivas del maestro y es el alumno el que lo cualifica en función de las características más conspicuas. El cuestionario fue validado por dos doctores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes expertos en la construcción de instrumentos.

Recordemos que la finalidad de este estudio es indagar e investigar sobre los maestros que son ejemplos de buenas prácticas para enfocarnos en las cualidades que los han vuelto aceptables ante los alumnos y por qué éstos los perciben como buenos maestros. Pero, debemos tener cuidado de este efecto Halo, para no utilizarlo como único factor de evaluación, porque tiende a enmascarar los defectos de los maestros evaluados.

Para nuestro estudio el sesgo positivo o el sesgo optimista nos ayudó a identificar qué es lo que más valoran los alumnos de los buenos maestros y así dar cuenta qué tan integral es el maestro en función del saber conocer, saber hacer y saber ser. ¿Cuántos maestros movilizan equilibradamente estos saberes en su desempeño en el aula?

## Resultados

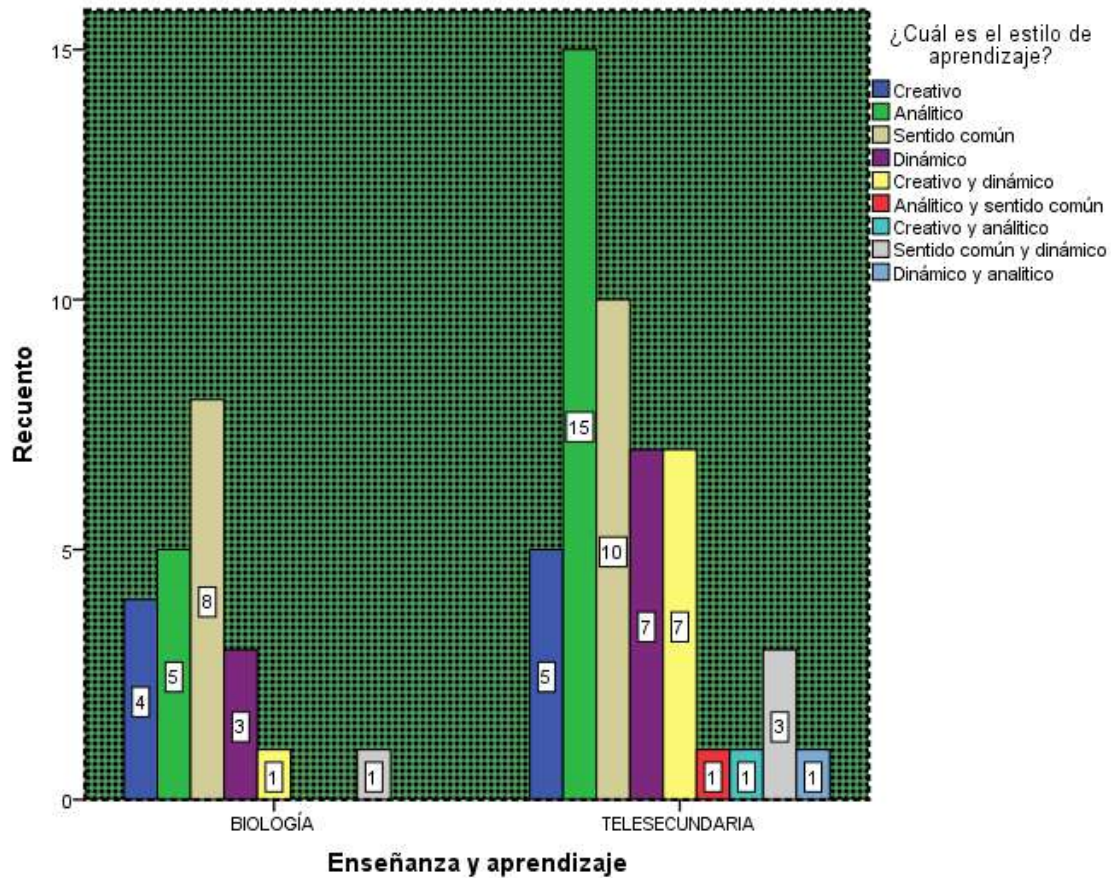
Tomando en cuenta los testimonios de los alumnos, se analizaron las respuestas de éstos, y elegimos tres casos, en función del número de alumnos que así los consideraron. Para ello, los denominaremos: MF1, MA2 y ME3. Al maestro (MF1) lo consideraron bueno 23 alumnos. Por otra parte, a la maestra (MA2) la consideraron buena 27 alumnos y finalmente al maestro (ME3) lo consideraron bueno 22 alumnos.

Todas las preguntas de este cuestionario fueron naturalmente muy valiosas. Se leyeron las respuestas de los alumnos para orientarnos sobre lo que más valoraban de sus mejores maestros y a continuación se describe lo que se encontró:

En la pregunta 2, del cuestionario se les planteó lo siguiente: ¿Qué cualidades de tu mejor maestro aprecias más? Las cualidades del maestro MF1 que los estudiantes valoraron fueron: la responsabilidad, el compromiso, la dedicación, el empeño, la vocación, el respeto, la honestidad, la confianza, la capacidad de expresión, además, es comprensivo, ayuda a los alumnos para mejorar en sus logros académicos, tiene carácter y es exigente. Todas las cualidades enunciadas por los alumnos describen a un maestro más inclinado al: “saber ser y estar” que conllevan al desarrollo de las aptitudes personales, actitudes, comportamientos, normas y valores. Tejada (2009) lo identifica predominantemente en un “saber ser y estar” que propicia el desarrollo de aptitudes personales a partir del ejemplo. Los alumnos que calificaron y favorecieron a este docente son de V semestre, tienen los estilos de aprendizaje 1 y 4 son dinámicos y creativos encontramos muy pocos analíticos y de sentido común, según la clasificación de McCarty son predominantemente estilo 1 y 4. El gráfico1, cuantifica los estilos de aprendizaje y la combinación de los estilos según la clasificación de los estilos de Bernice McCarthy.



**Gráfico 1.** Describe los estilos de aprendizaje de ambas licenciaturas.



Ahora bien, qué cualidades específicamente identificaron los estudiantes en la maestra MA2: el amplio conocimiento acerca de la materia que imparte (dominio de contenidos), explica muy bien los temas, planifica sus clases, su organización, la responsabilidad, autoridad, respeto, empeño, el trato, la actitud. Todo lo anterior, fue lo que los alumnos observaron en la maestra, por lo tanto, los saberes que la describen están en función de: “un saber conocer” predominantemente, también identificamos un saber hacer y un “saber estar” en menor medida. Tejada (2009) lo ubica como un saber técnico al “saber conocer” mientras que el “saber hacer” supone la aplicación práctica y operativa del conocimiento cuando explica, planifica y organiza, aunado también a un “saber estar”

caracterizado por normas, valores y actitudes. Los alumnos que cualificaron y favorecieron a esta docente son estudiantes de VII semestre de la licenciatura de telesecundaria, con dominancia en los estilos 2 y 3 son analíticos y de sentido común, encontrando una combinación de ambos estilos y en menor número los estilos 4 y 1. Según la clasificación de McCarty son predominantemente estilo 2 y 3, estos estilos tienden a

También, hubo que revisar las cualidades del maestro ME3 valoradas por los estudiantes como: la responsabilidad en la preparación de la clase (esfuerzo y empeño), la forma de trabajo-interactivo, la forma de establecer un buen ambiente de trabajo, su interés para que los alumnos aprendan (superación del otro), conocimiento de los temas a tratar (preparación) y las técnicas de enseñanza. Ahora deducimos que el maestro ME3, es un ejemplo de “saber hacer”. Los alumnos que cualificaron a este maestro, son de la licenciatura de biología, son mayormente de sentido común (estilo 3), estos alumnos también tienen muy claro lo que no les agrada: 1) Las rutinas rígidas; 2) La ausencia de apoyo visual; 3) Los contenidos inertes, sin utilidad y poco aplicables. Están muy familiarizados con el cómo porque buscan encontrar la funcionalidad y la aplicación a lo que han aprendido al ponerlo en práctica. También encontramos estilo 1, 2 y 4 y la combinación de sentido común y dinámico.

Con respecto a la pregunta 3. ¿Qué he aprendido de mi mejor maestro y lo he transferido a la práctica? Según los alumnos del maestro MF1: han aprendido a ser más responsables, a tener más gusto por la profesión y/o identidad, a ser perseverantes y dedicados, confianza para comunicarse de forma oral, escrita y respeto. Estos alumnos aprendieron del maestro MF1 “el saber ser”.

Según los alumnos de la maestra MA2 han aprendido a: tener conocimientos de la disciplina que deben enseñar, responsabilidad y dedicación. La gran mayoría de estos 27 alumnos aprendieron de la maestra el saber conocer (dominio de contenidos) principalmente e implícitamente lleva consigo la responsabilidad y la dedicación para aprender bien lo que debe de enseñar.

Mientras que los alumnos del maestro ME3 han aprendido: habilidades para trabajar, diversas estrategias para implementar en las clases, para innovar y salir de lo



rutinario, formas de aplicar la planeación, interés por lo que se hace, ser responsable y actualizarse. La mayoría de los alumnos del maestro ME3 aprendieron el saber hacer.

Para ser un maestro integralmente eficaz, deben estar en equilibrio la movilización de conocimientos, capacidades, competencias, habilidades, actitudes y valores. Pero, en estos maestros invariablemente el peso de la balanza se inclinó más hacia un saber. Sin embargo, una de las características que distinguen a estos maestros es su identidad profesional, la cual juega un papel muy importante para llegar a ser un buen maestro. El maestro que ama lo que hace logra resultados diferentes en los alumnos.

### **Discusión y conclusiones**

Los alumnos de la licenciatura de la enseñanza-aprendizaje de la Biología de VII semestre predomina en el grupo el género femenino y según su estilo de aprendizaje son de sentido común y dinámicos, son estudiantes que aprenden haciendo y sintiendo, éstos tienden a experimentar a través del ensayo y error, es decir, tienen una alta preferencia por la aplicabilidad del conocimiento al considerarlo relevante y significativo (refinan), además, de tener la habilidad de pensar de forma compleja, holística (integrar) y de acuerdo a su estilo cualificaron al maestro ME3.

Por otra parte, los alumnos de la licenciatura de telesecundaria de V semestre se encuentran ambos géneros equitativamente y los estilos de aprendizaje predominantes son estilos 4 y 1 (dinámicos e imaginativos) los estudiantes aprenden a través de sentir y reflexionar según Bernice McCarthy y al elegir al MF1 se enfocan en las actitudes del maestro. Estos resultados confirman lo que anteriormente se había señalado que cuando los estudiantes caracterizan a un buen maestro lo hacen en función de sus intereses y acorde al estilo de aprender.

Los resultados arrojaron conclusiones positivas sobre las modificaciones de fondo que se deben de realizarse en la formación inicial del profesorado, que tiene el reto de: atender a una sociedad que hoy en día sufre la pérdida de valores, desintegración familiar, problemáticas en la salud mental de las personas, las adicciones y el consumo desenfrenado que se observa para poder satisfacer los vacíos existenciales. El conocimiento y

comprensión de la formación integral por parte del formador de formadores es ineludible para contrarrestar muchos de los problemas de la sociedad.

Desde nuestra perspectiva, los docentes debemos partir de buscar la solución a las situaciones-problema, para aprender a pensar de modo complejo (articular el conocimiento e integrarlo) y nuestro reto es desarrollar las habilidades y potenciar las capacidades de los alumnos al exponerlos permanentemente ante los conflictos epistemológicos y donde la reflexión sea el centro de las actividades de aprendizaje en el aula para el saber conocer y saber hacer.

Hoy en día, el maestro debe despertar el deseo por el saber conocer, saber ser y hacer, al preguntar y dejar perplejos a los alumnos sobre saberes inacabados, al sugerir ideas, al plantear problemas y resolverlos a través de las metodologías activas o de acción profesional como: el método de análisis de casos, la investigación guiada, el aprendizaje basado en proyectos, porque con hábiles preguntas por parte del maestro y de los mismos alumnos, provocar: avidez, tensión, conflicto epistemológico y hacerlos conscientes de la importancia del desarrollo profesional a lo largo de toda la vida profesional.

Para llegar a ser un profesional competente en la educación es necesario convertirnos como lo expresaba Stenhouse en “profesores investigadores de nuestra propia práctica” para darnos cuenta qué saberes movilizamos y cuáles dominan en las aulas cuando intervenimos: el saber conocer (conocimientos teóricos y técnicos), saber hacer o qué habilidades movilizamos (conocimientos prácticos o aplicativos) y actitudes (compromiso personal) para seguir aprendiendo.

## Referencias

- Barber, M., y Mourshed, M. (2002). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. PREAL, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Casillas, M. S., y cabezas, G. M. (2016). ¿Qué características Psicológicas valoran los estudiantes universitarios de sus profesores? Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria. Vol.10:(2).

- Delors Jacques. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Santillana. UNESCO.
- Epper y Bates. (2004). Políticas educativas y la integración de las TIC a través de Buenas Prácticas Docentes. Barcelona: Grao.
- Fernández, Pérez M. (2009). “La profesionalización del docente” Perfeccionamiento investigación en el aula. Análisis de la práctica. Ed. Siglo veintiuno editores.
- Gonczi, A., and Sydney, A. A. (1997). Enfoques de educación y capacitación basada en competencia: la experiencia australiana. Formación basada en competencia laboral.
- Le Boterf, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Gestión 2000.
- Mc.Kerman. (2008). La investigación acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata. pp. 23-66.
- Stenhouse, L. (1991). “Investigación y desarrollo del curriculum”. ediciones Morata, S. A. Madrid. Sánchez, Ochoa S. y Alejandra Domínguez Espinoza (2007). “Buenos Maestros vs. Malos Maestros” Revista de Psicología Iberoamericana. Vol. 15, Núm. 2, pp. 11-16.
- Stenhouse, L. (1996). La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por: J. Rudduck y D. Hopkins. Ediciones Morata.
- Stake, R. E. (2010). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes: Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado, 13(2). 1-15.
- Vázquez-Bernal, B., Jiménez-Pérez, R., & Mellado-Jiménez, V. (2007). El desarrollo profesional del profesorado de ciencias como integración de la reflexión y la práctica. La hipótesis de la complejidad. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 4(3).
- Villa Sánchez, A., y Ruiz, M. P. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. Bordón. Revista de pedagogía, 63(1), 147-170.
- Zabalza, Beraza M. A. (2007). Competencias docentes del profesorado Universitario. Calidad y desarrollo profesional. Narcea.

## **El blog académico como estrategia para el desarrollo de habilidades investigativas en la formación inicial docente**

Liliana Aidé Galicia Alarcón

ligalicia@msev.gob.mx

Berenice Morales González

bermorales@msev.gob.mx

Lucía del Rosario Méndez Salazar

lumendez@msev.gob.mx

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

Esta ponencia presenta los resultados de un estudio enfocado en estudiantes normalistas del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Especial, quienes realizaron un blog académico como parte del curso de Flexibilidad Curricular: Habilidades Investigativas en la Sociedad del Conocimiento. A través de este espacio formativo, se buscó promover el desarrollo de habilidades investigativas vinculado con el uso de Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales. El estudio es de corte cualitativo y se llevó a cabo con 21 estudiantes de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, se empleó la técnica de análisis del discurso. Se observó un desarrollo notable en las habilidades de escritura académica, permitiendo a las estudiantes expresar sus ideas de manera clara y estructurada en el formato de blog con orientación a la interacción con lectores. Además, se logró fortalecer habilidades informacionales e investigativas, mismas que se reflejaron en la elaboración de un cartel de investigación sobre el estado del arte de temas relacionados con el campo de la educación especial, se culminó con la realización de un foro académico presencial en el que se expusieron los carteles. Este estudio resalta la importancia de integrar estrategias digitales

en la formación inicial, promoviendo un aprendizaje activo y colaborativo y resaltando cómo la investigación fortalece las prácticas docentes.

**Palabras clave:** habilidades investigativas, formación inicial docente, investigación, blog académico, TICCAD.

### **Planteamiento del problema**

En la formación inicial docente, especialmente en el campo de la educación especial, es fundamental el desarrollo de habilidades investigativas, éstas permiten a los futuros docentes mantener una actualización constante sobre diversas áreas relacionadas con la disciplina de la educación especial, pero también con metodologías y situaciones que se vinculan con las características de la población, aspectos teóricos y metodológicos hacia la mejora de las prácticas pedagógicas, además de contribuir como agentes activos hacia el desarrollo del campo de conocimiento en su área profesional.

La necesidad de que los futuros docentes de educación especial posean habilidades investigativas es particularmente acentuada debido a la diversidad de las necesidades educativas específicas del alumnado que atienden, así como las Barreras para el aprendizaje y la Participación que enfrentan durante su estancia en las instituciones educativas. Por ello se resalta la necesidad de apuntalar la capacidad de investigar y aplicar nuevas estrategias pedagógicas para proporcionar un entorno de aprendizaje inclusivo y efectivo. Además, la autogestión del conocimiento permite a los docentes en formación mantenerse actualizados en aspectos teóricos y prácticos, lo que es un requerimiento esencial en un campo que evoluciona constantemente. De acuerdo con Rivadeneira y Silva (2017) la investigación es “una valiosa herramienta dentro del aula para motivar a los estudiantes a comprender y valorar la actividad investigativa: honestidad, respeto a la diversidad de pensamientos, empatía-sinergia” (p. 6). Es por ello que el curso en cuestión, plantea como uno de sus propósitos que el estudiantado se haga partícipe en procesos de investigación y desarrolle capacidades hacia la resolución de problemas relacionados con su área profesional, que conlleven pensamiento crítico y reflexivo sobre la información que está presente en diversos medios como parte de la sociedad del conocimiento.

Las habilidades para la investigación se desarrollan con la práctica de las mismas, sin embargo, se ha observado que durante la formación inicial docente no se llevan a cabo prácticas constantes que confluyan hacia la investigación de manera sistemática, depende más de la forma del trabajo del grupo de docentes. Aún se puede identificar un currículo más enfocado a aspectos para desarrollar la didáctica, pero un tanto limitado en la exploración de métodos de investigación o con mayor énfasis en la importancia de la investigación en las prácticas educativas.

La falta de habilidades investigativas tiene implicaciones directas en la capacidad de los futuros maestros para autogestionar su aprendizaje y adaptarse a las necesidades cambiantes de la población que se atiende en los servicios de educación especial.

Como parte de la propuesta de cursos de flexibilidad curricular del estado de Veracruz, en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” se diseñó para cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Especial el curso: Herramientas Investigativas en la Sociedad del Conocimiento. Para llevar un trabajo sistematizado se propuso como estrategia el diseño de un blog académico como herramienta de aprendizaje. De manera que se utilizara como un espacio donde las estudiantes en formación inicial docente documentaran su proceso de aprendizaje y reflexionaran sobre sus experiencias, en investigación, específicamente mediante la realización del estado del arte de temas relacionados con las problemáticas identificadas en servicios de educación especial.

### **Marco Teórico**

La sociedad del conocimiento es un constructo que nace a finales de la década de los sesenta, va más allá del reconocimiento y uso de los progresos tecnológicos. Druker en 1969 utilizó el término y resaltó dentro de éste el “aprender a aprender” (UNESCO, 2005, p. 61). Esta perspectiva supera a la instrumentación tecnológica pues comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más amplias que dan cuenta de diferentes formas de conocimiento compartido, vinculadas a la difusión de las tecnologías de la información y la comunicación como nuevas oportunidades de desarrollo e innovación (UNESCO, 2005).

A pesar del vertiginoso avance científico y tecnológico, falta mucho para asegurar el acceso y la participación de todos en la generación de conocimiento para configurar



sociedades del conocimiento más equitativas y críticas ante la información digital. La transformación social, por lo tanto, implica la creación de nuevos contenidos, así como el procesamiento de dicha información en nuestras ‘mentes’ (Castells, 2009), en el sentido de pensar para actuar de forma distinta tanto en lo individual como en lo colectivo para promover un cambio social. Así, “la tecnología de la comunicación que moldea un entorno comunicativo determinado tiene consecuencias importantes en el proceso de cambio social” (p. 531). Este supuesto plantea desafíos para la educación en todos los niveles, especialmente en la formación superior, pues se reconoce como el eslabón clave para una transformación en el ámbito social y laboral.

Específicamente, este estudio se centra en el uso del blog como recurso de aprendizaje y espacio académico, éste es un formato de publicación con texto y recursos multimedia, según explican Cano, Guzmán, Dieguez y Matías (2012) los blogs tienen una “configuración, basada en un sistema de entradas de contenidos por parte de los usuarios, que le otorga un carácter conversacional y bidireccional, que favorece la interacción constante y la construcción compartida del conocimiento sobre cualquier tema” (p.2). Considerando que el blog se utilizó para llevar seguimiento sobre las habilidades investigativas en la formación inicial docente, se fundamentó a partir del curso de flexibilidad curricular en el que se destaca que la formación para la investigación en educación superior es primordial para que el estudiantado y el profesorado puedan desempeñarse con éxito en labores de investigación científica, de desarrollo tecnológico o de innovación, sea en el sector académico o en el productivo (Guerrero, 2007). Esta formación es necesaria para desarrollar profesionales que transiten del uso de la información a la generación de conocimientos, valores, comportamientos, así como la comunicación y socialización de los mismos (Guamán et al., 2020).

En cuanto a la formación inicial docente Valbuena et al. (2018), consideran a la investigación como herramienta clave en la transformación de las prácticas pedagógicas más acordes a las necesidades, es por ello que Bello y Ortiz (2017), proponen a la investigación como estrategia eje en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la producción y socialización de conocimientos.



## Metodología

En este estudio participaron 21 estudiantes del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Especial. El trabajo se llevó a cabo en el centro de cómputo de la institución, cada uno tuvo acceso a una computadora de escritorio con conectividad a internet. Para la realización de los blogs se les pidió dar de alta una cuenta en *Blogger*, aplicación que se vincula con sus cuentas de *Gmail*, de igual forma, es parte del ecosistema de *Google*, ya que muchas de las actividades se plantearon y se entregaron a través de *Classroom*.

El número de sesiones fue de 18 para todo el semestre en el ciclo escolar 2023-2024 de febrero a julio. Se trabajó bajo la modalidad de *Flipped Classroom* y fue en un sitio de *Google* donde se concentró la información del curso: Herramientas investigativas en la sociedad del conocimiento.

De acuerdo (Sayago, 2014) con el análisis del discurso consiste en analizar las representaciones discursivas y centrar la atención en las categorías, lo que incluso permite la caracterización de los actores sociales involucrados. Al respecto, Santander (2011) comenta que “analizar los discursos que circulan en nuestra sociedad se ha constituido en un objetivo importante (...) tiene mucho que ver con la valoración epistémica del lenguaje y la importancia teórico-metodológica que han adquirido los estudios del discurso” (p.207).

El estudio que se presenta es de corte cualitativo, el cual según Guerrero (2016) tiene como característica llevar a cabo un procedimiento metodológico en el que, a través de palabras, textos, discursos, gráficos el investigador busca comprender la realidad social. En este caso en concreto, se llevó a cabo el análisis de los escritos de las estudiantes en sus blogs académicos. La información se trabajó en la herramienta MAXQDA 2024 y se generaron mapas con los segmentos de los escritos en los blogs.

## Resultados

En este apartado se analizan los resultados del trabajo desarrollado a partir de la organización del curso: Herramientas investigativas en la sociedad del conocimiento, así como el análisis del discurso realizado con la herramienta MAXQDA 2024.

Sobre la organización del trabajo académico en las sesiones de clase, éste se llevó a cabo en actividades individuales en las que cada estudiante diseñó su blog, pero también hubo actividades conjuntas, como la investigación en sitios de internet, la construcción del cartel de investigación y la participación en un foro de exposición de los carteles.

En cuanto a la secuencia en las sesiones de clase que se llevaron a cabo en el aula de cómputo de la institución, se escribieron las instrucciones a través de Classroom y se brindaron espacios y recursos para su concreción, la organización fue la siguiente:

1. Problematicación: Las estudiantes realizaron un análisis acerca de las problemáticas que han observado en los servicios de educación especial.
2. Habilidades informacionales: A partir de diversas problemáticas detectadas se llevó a cabo la búsqueda, selección y evaluación de la información en textos investigativos como ponencias, tesis de posgrado y artículos en revistas científicas.
3. Selección del tema a investigar: Una vez que se tuvo un panorama de las problemáticas investigadas en diversos contextos se seleccionó uno de los problemas para ahondar en su investigación, aquí se conformaron los equipos por temas e intereses comunes.
4. Construcción del estado del arte: Se analizó y organizó la información de la búsqueda anterior y se realizó una segunda búsqueda en espacios académicos especializados con producción científica. Se elaboraron tablas con la información de las investigaciones: título de la investigación, autores, objetivos, metodología, resultados.
5. Construcción de un cartel de investigación relativo al estado del arte: La organización del contenido incluyó un título, la elección de una línea temática de un congreso, los nombres de las autoras, el establecimiento de un propósito, un resumen, el planteamiento de problema, metodología, estado del arte, conclusiones y referencias.

A partir de concretar el tema de investigación que dio lugar a la realización del estado del arte, los carteles diseñados por el estudiantado, tuvieron los siguientes títulos:

- ¿Conoces acerca de la educación sexual en la discapacidad?

- La orientación familiar cuando hay hijos con Trastorno del Espectro Autista (TEA)
- La pobreza y la discapacidad
- Contribución del arte en la educación especial
- Orientación vocacional en personas con discapacidad
- ¿Qué conoces sobre aptitudes sobresalientes?
- Barreras para el aprendizaje y la participación
- La violencia escolar en los alumnos de educación básica en diversos lugares del país
- Relevancia del enseñar la cultura sorda
- Integración sensorial en el TEA dentro del aula
- Lengua de señas en la educación
- El rol de la docencia y la familia en la discapacidad

Cada uno de estos temas aborda situaciones que han sido consideradas relevantes en las prácticas de docentes de educación especial, por lo que es fundamental revisar ciertos aspectos teóricos y prácticos desde la preparación a los futuros docentes, es una forma de vislumbrar los retos que se enfrentan en los servicios de educación especial, que son observados por las y los normalistas, y cómo se pueden transformar en áreas para contribuir a través de su investigación y la implicación que tiene para la mejora en la atención de los educandos.

La formación inicial docente en la licenciatura en educación especial está planteada desde un enfoque amplio y multidisciplinario debido a la diversidad de necesidades y contextos que se presentan en esta área. Como se puede identificar en los temas seleccionados por las estudiantes, cada uno cobra una relevancia particular en la formación docente en educación especial.

Sobre el tema de educación sexual se reconoce que en el ámbito de la docencia en educación especial es un rubro que requiere atención, tanto para proporcionar información adecuada y adaptada a las necesidades específicas del alumnado, como para brindar acompañamiento a las familias favoreciendo el respeto, la autonomía, la salud y la seguridad.

Sobre los dos temas que implican al TEA, uno de ellos va más enfocado a conocer estrategias sobre cómo abordar las dificultades sensoriales y conocer técnicas de integración sensorial para crear un entorno de aprendizaje que minimice las distracciones y apoye al aprendizaje. En cambio, el otro cartel se centró principalmente en la colaboración entre la familia y la escuela, destacando este vínculo como crucial en la atención educativa del alumnado con TEA, parte de las acciones docentes deben encaminarse a implementar estrategias de orientación familiar para potenciar las fortalezas y enfrentar barreras que se puedan estar presentando en el contexto social y familiar.

Algunos de los carteles de investigación retomaron el constructor de la discapacidad, y lo relacionaron con aspectos sociales como la pobreza, los procesos de orientación vocacional, así como la vinculación o colaboración entre docentes y familias. Estas temáticas abonan a considerar cómo la pobreza puede agravar las barreras educativas y sociales de las personas en situación de discapacidad, reconoce el papel de las instituciones educativas, específicamente de docentes, para desarrollar estrategias inclusivas que permitan a todos el acceso y la participación en la escuela, así como, la necesidad de abrir espacios de colaboración entre docentes y familias para compartir responsabilidades en la atención a la población de los servicios de educación especial.

Además, algunos carteles contenían temas relacionados a situaciones específicas como las Aptitudes Sobresalientes y la población sorda, en el primer caso se aborda la necesidad de saber identificar a esta población y considerar que se requieren estrategias que permitan su avance escolar y el desarrollo de su potencial de aprendizaje. En el caso de la población sorda, las investigaciones analizadas resaltan las razones para promover su inclusión y el respeto hacia la comunidad sorda. Este tema se vincula con otro abordado en los carteles, en el que se describe a la Lengua de Señas Mexicana.

Uno más de los temas de investigación fue detonado por la pregunta ¿cómo contribuye el arte en la educación especial? Las estudiantes que pensaron en este tema lo identificaron como una herramienta de peso para el desarrollo cognitivo, emocional y social del alumnado con discapacidad, también identificaron la necesidad de conocer y aplicar

estrategias relativas al arte para apoyar a la inclusión y fomentar la creatividad y la expresión de la diversidad.

Un concepto muy importante para el trabajo educativo en la atención de la población que asiste a servicios de educación especial es el de Barreras para la Aprendizaje y la participación, el cual hace referencia a todo lo que impide el acceso a la participación y el aprendizaje de los alumnos, Covarrubias (2019) explica que las barreras pueden estar presentes en aspectos que interactúan con condiciones personales del alumno, sociales o bien en los contextos, pueden ser de carácter cultural, social o de organización escolar, al identificar las barreras el ambiente del alumno puede ser más positivo logrando la inclusión. Las estudiantes que propusieron este tema estaban interesadas en contar con la definición de las BAP, pero también en cómo se pueden identificar y qué se hace para planear cómo apoyar al alumnado que las enfrenta.

Finalmente, otro tema tocó un aspecto muy sensible, el de la violencia escolar, específicamente en educación básica. Encontraron que esta situación trae efectos severos en el desarrollo, pero especialmente en aquellos con discapacidad. Los docentes deben estar formados para prevenir, identificar y manejar situaciones de violencia, creando un ambiente seguro y respetuoso.

Una vez realizado el análisis de los textos escritos en los blogs de las estudiantes, se encontró información relacionada específicamente con las habilidades investigativas y otra relativa a la investigación en educación especial. En cuanto a las habilidades investigativas las estudiantes escribieron los segmentos que aparecen en la figura 1. En éstos se destaca la relevancia que se le da a la búsqueda de información en fuentes seguras, las estudiantes escribieron frases como:

- Buscar información real, de buena fuente, que sea de otras personas investigadoras...
- Usar buscadores académicos como Redalyc, Scielo, Dialnet, CONISEN o COMIE...

A partir de lo que las estudiantes comentan se puede ver que sus habilidades en la búsqueda y selección de información mejoraron, porque en lugar de sólo escribir en un buscador la palabra o frase sobre su tema de investigación, fueron a espacios o documentos

académicos como memorias de congreso, páginas de universidades con tesis de investigación de posgrado y sistemas de indización con artículos de revistas indizadas. Entonces, uno de los primeros cambios fue el uso de la tecnología digital, al reconocer que el internet puede dar acceso a información, pero que cuando se trata de investigación científica y académica es necesario recurrir a espacios específicos, lo que Moncada (2014) define como la evaluación de los recursos de información y la identificación de la fuente pertinente.

Otras habilidades desarrolladas a partir del trabajo con el curso, es lo que las estudiantes aprendieron como estrategias de búsqueda, ya que no sólo fue la selección de las páginas o sitios web, sino a utilizar búsquedas booleanas, formulación de ecuaciones de búsqueda o lo que algunas denominaron palabras clave. Al hacer uso de combinaciones de palabras pasaron de búsquedas generales a búsquedas avanzadas.

Cuando las estudiantes hacen alusión a que descartaron información porque no les pareció útil o comentan:

- Fui meticulosa en cuanto a qué los artículos seleccionados contaran con autores...
- Desarrollar el ojo crítico
- A partir de la información recolectada nos quedamos con lo más relevante que nos podía servir y eliminamos aquello, que, aunque era importante sobraba



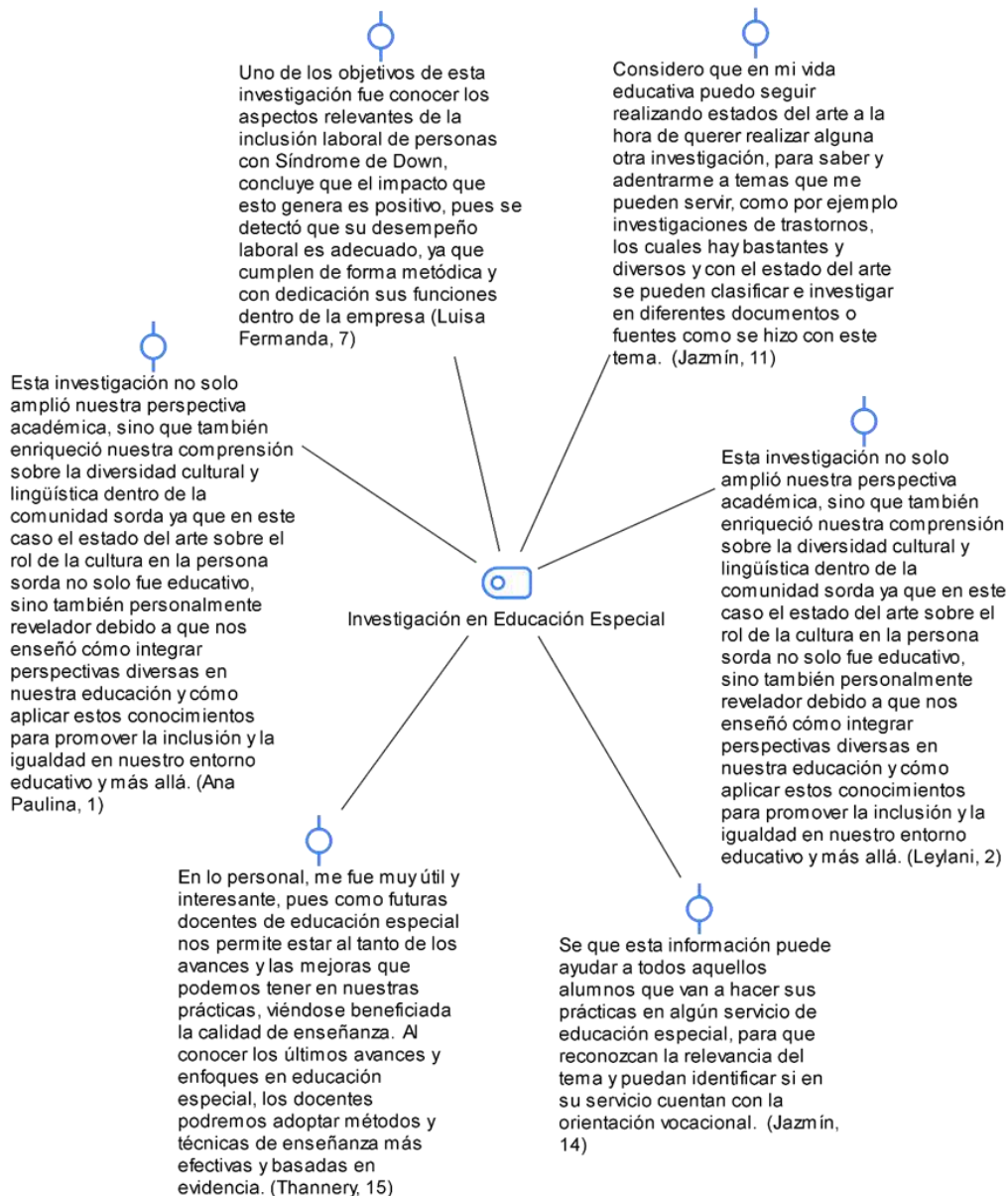
Figura 1. Modelo de código único: habilidades informacionales e investigativas



En términos de la búsqueda sistemática esa selección de qué sirve y qué no, se puede considerar evaluación y análisis de resultados y valoración crítica del contenido obtenido (Moncada, 2014). Es una forma de integrar nuevos conocimientos o teoría a los temas de interés de estudiantes asimilando cómo se realizan procesos investigativos.



Asimismo, dentro de las habilidades investigativas que se hicieron más evidentes en las redacciones de los blogs en los que las estudiantes reflexionaron sobre su experiencia, se detectó la vinculación con problemáticas asociadas a la población y los servicios que corresponden a educación especial, también algunas teorizaciones sobre la realidad educativa. En la figura 2 se presentan los resultados del análisis de los escritos en los blogs, en esta ocasión son segmentos que se localizaron en los que se mencionan temas de investigación en relación con la educación especial.



Una de las estudiantes relacionó la investigación con su vida educativa y comenta que los estados del arte pueden ser una estrategia para adentrarse en temas, específicamente sobre trastornos, ya que éstos son una constante en el ámbito de la educación especial. Lo que coincide con otra de las estudiantes, quien inició su investigación acerca del síndrome de Down y la inclusión laboral. Es decir, son situaciones que se observan en los servicios de educación especial y que parten de las experiencias en las prácticas desarrolladas desde los primeros semestres de formación.

Fue muy recurrente encontrar palabras como diversidad e inclusión en los blogs de las estudiantes, lo que revela que en su formación se han enfrentado a aplicar esta terminología, situación que deriva del enfoque actual del trabajo docente. De hecho, justo una estudiante escribió sobre lo útil e interesante que es conocer, a partir de la investigación, los avances y mejoras en las prácticas en educación especial, así se pueden adoptar métodos y técnicas de enseñanza que se basan en evidencia.

Finalmente, también resultó muy interesante ver que algunas estudiantes reflexionaron sobre cómo haber realizado el estado del arte sobre un tema se relaciona con los trabajos de investigación que pueden proponer a partir de su tesis en los últimos semestres de su formación académica.

### **Discusión y conclusiones:**

Se identificó oportuno integrar el uso de un blog académico en la formación inicial docente ya que puede ser una herramienta para mejorar las habilidades investigativas y la autogestión del conocimiento. Entonces, un blog puede ser una herramienta útil en un curso sobre investigación, porque resulta una forma de dar estructura y sistematización a la información que van recuperando y cómo evoluciona hasta convertirse en un producto académico como un cartel o una ponencia. Aunado a que se apoya a que el estudiante mejore sus habilidades de escritura, ya que les permite practicar de manera regular al ir escribiendo sus entradas y así argumentar sobre lo aprendido o encontrar áreas de mejora, así como reflexionar sobre temas de investigación, llevando un seguimiento tipo bitácora que organiza forma clara y en orden cronológico la evolución de la información.

De igual manera, permite incluso la construcción de una identidad académica, saber que escribe para un público llevó a las estudiantes a pensar en formas de escritura que permitieran la interacción a partir de preguntas dirigidas a una audiencia, esto reafirmó su presencia como guía de una experiencia de investigación en la formación inicial, con algunas frases escritas se incitaba al intercambio de experiencias o a recibir retroalimentación. Se coincide con la perspectiva de Cano, Guzmán, Dieguez y Matías (2012) al asumir el blog académico como herramienta en la construcción colectiva de conocimiento.

El blog académico guio el proceso de construcción de un estado del arte y a cómo plasmarlo en un cartel de investigación, fue una forma de aproximarse a un tema de investigación a través de la búsqueda, selección y evaluación de bibliografía, además de practicar con la argumentación y el reconocimiento de planteamientos teóricos que se valoraron para poder formar parte de su estado del arte.

La elaboración del blog resultó en un proceso dinámico para el desarrollo de habilidades informacionales e investigativas, abrió un panorama muy amplio sobre las temáticas que derivan de la práctica de profesionales de la educación especial. Este trabajo en el blog permitió la comprensión de que toda investigación es sistemática y conlleva una metodología, que, aunque no era el propósito del curso, llevó a las estudiantes a revisar ¿cómo se desarrollaron las investigaciones que consultaron? ¿con qué población? ¿en qué contexto? ¿qué instrumentos se diseñaron y cómo se utilizaron? Estos cuestionamientos reflexivos coinciden con la postura de Castell (2009) al subrayar la importancia del pensamiento crítico en la sociedad del conocimiento, es decir, el desarrollo del pensamiento para actuar desde una perspectiva más profunda para generar un cambio social, que es justo lo que busca el curso Herramientas investigativas en la sociedad del conocimiento: abonar, desde un enfoque científico y crítico, a la producción, difusión y divulgación del conocimiento científico y humanista en el campo de la educación especial.

### **Referencias.**

Bello, Í. G., y Ortiz, E. A. (2017). La autoevaluación de las habilidades investigativas por los estudiantes en la formación inicial del psicólogo en la Universidad Laica Eloy Alfaro

- De Manabí, Ecuador. Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa, 5(1), 77–88. <http://www.refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/1634>
- Castells, M. 2009. Comunicación y poder. Alianza Editorial.
- Cano, D., Guzmán, D., Dieguez, Y., & Matías, Y. (2012). El uso del blog en la gestión del conocimiento. Revista Cubana de Ciencias Informáticas, 6(3), 1-8.
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Guamán, V. J., Herrera, L., y Espinoza, E. E. (2020). Las competencias investigativas como imperativo para la formación de conocimientos en la universidad actual. Revista Conrado, 16(72), 83–88.
- Guerrero, M. E. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. Acta Colombiana de Psicología, 10(2), 190–192.
- Guerrero, M. (2016). La investigación cualitativa. INNOVA Research Journal 2016, Vol 1, No. 2, 1-9.
- ISSN 2477-9024
- Moncada, S. G., (2014). Cómo realizar una búsqueda de información eficiente: Foco en estudiantes, profesores e investigadores en el área educativa. Investigación en educación médica, 3(10), 106-115. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572014000200007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572014000200007&lng=es&tlng=es).
- Rivadeneira, E. M., & Silva, R. J. (2017). Aprendizaje basado en la investigación en el trabajo autónomo y en equipo. Negotium, 13(38), 5-16.
- Santander, P., (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. Cinta de Moebio, (41), 207-224.

Sayago, S. 2014. El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta moebio* 49: 1-10  
[www.moebio.uchile.cl/49/sayago.htm](http://www.moebio.uchile.cl/49/sayago.htm)

UNESCO, 2005. *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO.*  
Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>

Valbuena, S., Conde, R. J., y Ortiz, J. D. (2018). La investigación en educación matemática y práctica pedagógica, perspectiva de Licenciados en matemáticas en formación. *Educación y Humanismo*, 20(34), 201–215.  
<https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2593>

## “Experiencias, apuntes y teorías para investigar la Práctica Profesional Docente”

Romelia Chávez Alba.

romelia.chavez@ensfa.edu.mx

Enied Cuitláhuac Chávez Alba

enied.chavez@ensfa.edu.mx

Ma. Isabel Martín del Campo Aceves

isabel.martindelcampo@ensfa.edu.mx

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

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

La ponencia se elabora a partir de experiencias, apuntes y teorías construidas desde la asesoría realizada durante tres ciclos escolares con estudiantes normalistas de las Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Secundaria y Telesecundaria (LEAESyT), que optaron por la modalidad de titulación: Informe de Prácticas Profesionales (IPP).

El trabajo se deriva de las necesidades observadas en ellos para operativizar los procesos que exige el método de la investigación acción como dispositivo que la impulsa, con la intención de ocasionar una mejora y que posiblemente puede ser una consecuencia del acompañamiento que han recibido en la escuela normal.

Un referente fundamental que sustenta su contenido, es el paradigma crítico-reflexivo o interpretativo, cuya intención se centra en los procesos formativos que vive el estudiantado al convertirse en investigador de su práctica profesional.

Los resultados muestran la capacidad que tienen para interactuar con referentes en que se apoya la este método desde una postura teórica, sin embargo, les es complicado desarrollar una indagación disciplinada, sistemática y objetiva, por lo que es necesario construir, desde la asesoría, andamiajes efectivos que le ayuden a escalar los peldaños del



IPP, como modalidad de titulación que involucra la investigación reflexiva de la práctica profesional docente.

**Palabras clave:** Docencia, investigación, Informe de Prácticas Profesionales

### **Planteamiento del problema**

En México, desde la última década del siglo XX, las propuestas para la formación inicial de docentes se han centrado en una perspectiva innovadora que pretende superar la percepción arraigada del paradigma técnico-positivista en el que se visualiza al docente como un profesional con saberes aplicables, concretos, medibles y susceptibles de usarse mecánicamente para resolver situaciones educativas a partir de recetas prefabricadas, dejando de lado esas realidades educativas que se convierten en fenómenos complejos en el mundo de las ciencias sociales (Domingo, 2014).

Desde esta perspectiva innovadora, el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos en las Escuelas Normales (PTFAEN, 1996-97), planteaba en su línea de transformación curricular un cambio radical en el que se rescataba la capacidad de las instituciones para la formación de maestros en México, sin embargo, ante los retos de la enseñanza en un mundo convulsionado por los constantes cambios, era necesario tener una imagen desiderativa del profesional de la educación que podía enfrentarlos con suficiencia y pertinencia.

En este contexto se proyectó el ideal del maestro que sería formado en las escuelas normales desde los preceptos del paradigma crítico-reflexivo o interpretativo, que exige un profundo cambio epistemológico y metodológico, porque reconoce a la práctica docente como un fenómeno complejo, dinámico y abierto por tener en su centralidad a los sujetos, su naturaleza, características y condiciones contextuales para provocar un aprendizaje significativo, por ello, estos elementos han de ser analizados y comprendidos antes de diseñar y estructurar intervenciones situadas con seres humanos para los que no funciona la estandarización.

A más de dos décadas de asumir esta perspectiva, en el 2018 la formación inicial es apoyada por un modelo curricular que rescata las bondades de la práctica docente reflexiva



y asume la investigación acción como método privilegiado para estudiar la práctica profesional y sus factores asociados, proponiendo incluso la elaboración de un Informe de investigación que puede ser presentado como estrategia para obtener el título de la carrera, y justamente en este proceso, es que se detecta el problema referido a las complicaciones que tienen los estudiantes para desarrollar una indagación disciplinada, sistemática, rigurosa y objetiva de su práctica profesional docente. En este tenor se plantea la pregunta: ¿qué hacer desde la asesoría para que los estudiantes asuman los beneficios de la investigación acción en sus intervenciones didácticas y los utilicen para la mejora permanente?

Ante esta interrogante se considera que la asesoría debe partir de los conocimientos previos que se tienen sobre la investigación acción e involucrar al estudiantado en una práctica reflexiva que le ayude a construir andamiajes efectivos para escalar de manera aprendida, metódica, sistemática, instrumentada, premeditada e intencional los peldaños del IPP, como modalidad de titulación que focaliza la investigación hacia la práctica profesional docente.

El abordaje de este problema es importante porque desde los primeros intentos de identificar los problemas que se presentan en la práctica docente, el estudiantado normalista opta por realizar procesos de diagnóstico y autoevaluación de manera innata y espontánea y natural, trasladando las dificultades encontradas hacia las consecuencias de su práctica, dejando de lado las causas que los provocan, porque tal vez considere que estos ejercicios se hacen de manera natural e improvisada (información sustraída de los análisis de la práctica profesional docente en las primeras sesiones de asesoría).

Bien lo afirma Domingo (2021), que la reflexión en el ser humano es una realidad natural y espontánea, pero no así para los docentes que necesitan tomar conciencia de que la práctica reflexiva es una actividad aprendida que requiere análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y que solo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo.

La práctica reflexiva es una postura intelectual que requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita. De ahí la importancia de que, desde el espacio de asesoría, se construya una estrategia que favorezca esta toma de

conciencia para provocar una mirada distinta sobre sus beneficios: conocer, actuar y mejorarla, en esto radica el trabajo que se presenta.

### **Marco teórico**

La propuesta se apoya en varios referentes que dan soporte a las observaciones que se hacen desde la asesoría para la elaboración de IPP, y que han permitido elaborar argumentos y explicaciones sólidas sobre el problema de investigación y sus manifestaciones, así como el diseño y aplicación del dispositivo que orienta y guía la tarea investigativa del estudiantado normalista. Por lo tanto, desde las bases de la investigación acción y las rutas que de ella se desprenden para la construcción de los apartados del IPP, se tiene lo siguiente.

Dice Martínez (2007), que la necesidad de investigar en educación nace de la curiosidad innata que tienen sus actores, en el momento en que se cuestionan cómo funcionan los procesos y cuáles son sus resultados, al analizar cuáles son los comportamientos de las personas y las instituciones educativas, los efectos que producen sus prácticas y la manera en que se pueden innovar para mejorar los resultados. Precisa también: “Investigar en educación es, entre otras cosas, analizar con rigurosidad y objetividad una situación educativa” (p. 17), y esto es cierto porque los profesionales de la educación, desde su formación inicial, cotidianamente viven situaciones relevantes que pueden dar lugar a proyectos de investigación, siempre y cuando se den la oportunidad de documentar con “rigurosidad y objetividad” dichas situaciones.

En este mismo tenor explica Imbernon (2007), que la investigación en educación es necesaria para generar cambios, sin ella no hay campo del conocimiento y se privilegia la tradición, la rutina, la copia, la reproducción, la dependencia y el estatismo, por ello se afirma que son privilegiados los que se desempeñan en el ámbito educativo, porque en este campo existen múltiples objetos de estudio que van desde poner la mirada en un sujeto, un grupo de sujetos, un método, un programa, un recurso, una institución, un contexto educativo, un cambio observado espontáneo o como resultado de una intervención o innovación educativa, entre otros muchos; en fin, el abanico es variado y rico, como lo son también los estudios y métodos desde los que se pueden abordar.

Para el caso que se aborda, es necesario señalar que el trabajo de investigación que realiza el estudiantado, exige ser generado desde las experiencias que vive en la Práctica Profesional Docente (PPD), y esto implica usar el paradigma de la investigación cualitativa, considerada ésta como:

Un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones, implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo, significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan. (Denzin y Lincoln, 2005, p. 3)

Ya ubicados en los diferentes escenarios de este paradigma, vale la pena recordar que existen también variados diseños de investigación dependiendo de las finalidades que se persigan, por ejemplo: si lo que se quiere es observar y registrar ciertas prácticas culturales, comportamientos sociales, decisiones y acciones de diferentes grupos humanos para comprenderlos, se puede adoptar la etnografía como método de investigación, o si lo que se necesita es estudiar a profundidad una situación particular para tomar decisiones, lo conveniente sería usar el método de estudios de caso, también habrá ocasiones en que se pretenda generar teorías que expliquen un fenómeno social en su contexto natural, entonces lo más conveniente sería elegir el método de teoría fundamentada. Otra modalidad sería la investigación acción basada en el diseño, orientada hacia la innovación educativa y cuya característica fundamental consiste en la introducción de un elemento nuevo para transformar una situación.

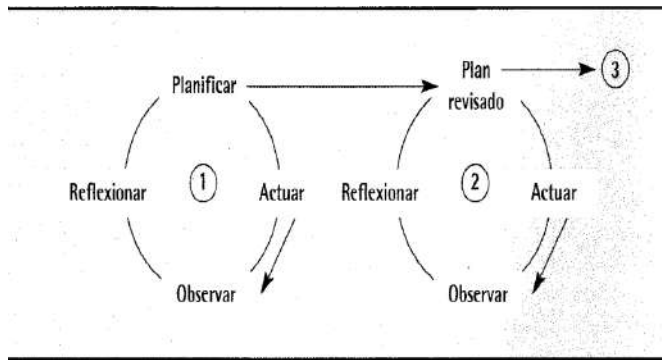
En este marco y considerando que las Licenciaturas que se imparten en las escuelas normales no pretenden formar investigadores, pero sí aportar elementos para una formación de la investigación en la práctica, se recomienda recuperar las bases de la investigación acción y las rutas que de ella se desprendan para desarrollar los procesos que alimentarán el IPP.

Con este propósito se retoma la definición de Lomax (citado por Latorre, 2005, p. 24), quien dice que la investigación acción es: “Una intervención en la práctica profesional

con la intención de ocasionar una mejora”. Precisando que la intervención se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinada, sistemática, rigurosa y objetiva. Este mismo autor cita a otros teóricos que coinciden en definirla como: “un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, se realiza por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica”

El proceso de la investigación acción tiene como antecedente las ideas de Lewin (1946) y luego desarrolladas por Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988), entre otros autores, tal vez cada uno de ellos con perspectivas específicas, pero en general coinciden en señalar que es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar (véase figura 1).

**Figura 1** Espiral de ciclos de la investigación acción



*Fuente: Latorre, 2005, p. 32*

Vale la pena reconocer que el diseño de un proyecto de investigación acción requiere necesariamente la identificación inicial de un problema, tema o propósito sobre el cual indagar (analizar con cierto detalle la propia realidad para captar cómo ocurre y comprender por qué) y a partir de ello, elaborar un plan estratégico razonado de actuación (crear las condiciones para llevarlo a la práctica y realizarlo), controlar el curso, incidencias, consecuencias y resultados de su desarrollo, reflexionar críticamente sobre lo que sucedió intentando elaborar una cierta teoría situacional y personal de todo el proceso.

¿Qué implicaciones tiene lo anterior desde los propósitos formativos de las Licenciaturas que se ofrecen en las escuelas normales? La primera y más importante radica en que las licenciaturas pretenden formar profesionales de la educación en la docencia con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se pongan en práctica ante las

exigencias que les demanda la función en diversas situaciones que necesitan el despliegue de sus competencias genéricas, profesionales y disciplinares (aludiendo al Plan de estudio 2018, ) y a los dominios del saber, saber hacer y saber ser (Plan de estudio 2022), por ello más que pretender formar investigadores, se centra en la formación para la investigación. Estas diferencias a simple vista parecieran no tener importancia, sin embargo, si se analizan sus propósitos, se pueden identificar fácilmente. Por ejemplo, quienes se forman como investigadores, se empeñan en generar conocimiento original, predecir, explicar e interpretar los fenómenos y las relaciones humanas en las prácticas educativas, dar respuestas válidas a preguntas relevantes de investigación y aportes teóricos a un campo específico (Calderón, Aguayo y Ávila, 2018).

Mientras que los que se forman para la investigación, adquieren herramientas que les ayudan a cambiar, mejorar e innovar las prácticas educativas, buscan soluciones a problemas que se viven en los contextos institucionales y con ello, aportan saberes/conocimientos prácticos sobre los objetos y sujetos de transformación. Desde esta orientación se esperaría que quienes cursan estas licenciaturas realmente sean capaces de:

Identificar un tema relevante de su práctica profesional, problematizarlo, imaginar la solución a la luz de la experiencia; y apoyándose en referentes diversos, poner en práctica la solución imaginada al mismo tiempo que dan seguimiento, reflexionan y evalúan las acciones implementadas, recogen evidencias que les permitan comprender e interpretar el impacto logrado, las dificultades y los posibles retos, alimentar el informe, así como las conclusiones y sugerencias, plantearse nuevos retos y reiniciar el proceso reflexivo de la investigación acción.

### **Metodología:**

Desde los lineamientos que orientan la elaboración del IPP, se establece la figura de la asesora o asesor académico para acompañar el proceso de elaboración, en este sentido es necesario que quien desempeñe la función asuma un modelo metodológico en el que se rescaten los antecedentes, conocimientos y experiencias que tiene el estudiantado sobre la investigación acción, y mediante acciones estratégicas, fortalecer sus habilidades para desarrollar una práctica reflexiva que le ayude a construir andamiajes efectivos con los que

pueda escalar de manera aprendida, metódica, sistemática, instrumentada, premeditada e intencional los peldaños del IPP, como modalidad de titulación que focaliza la investigación hacia la intervención didáctica y su constante mejora.

Con este propósito, la asesoría (aproximadamente de entre 8 y 9 asesorados en cada ciclo) se ha impulsado como una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar.

*Planificar:* una vez que se conoce quiénes son, sus necesidades intereses y problemas del grupo de asesoría, se elabora una ruta de trabajo que permite visualizar las fases y operaciones metodológicas que se desarrollarán para la construcción del IPP durante los tres semestres de trabajo. A partir de esta ruta de trabajo se realiza el diseño de cada asesoría, a través de estrategias metodológicas en las que se pretende que el estudiantado ponga en el centro de la reflexión su PPD, sus consecuencias, causas y posibilidades que tiene para incidir en las situaciones críticas que luego detecta.

*Actuar:* Se desarrolla la asesoría siempre a partir de las construcciones que los estudiantes hacen de su PPD y mediante estrategias interactivas que los conduzcan al análisis crítico de los factores asociados para que puedan reconocer los que son susceptibles de atender desde su función como mediador de los aprendizajes.

*Observar:* Se utiliza la observación participante como principal técnica de recogida de información y se usan instrumentos como rúbricas de desempeño, listas de cotejo, y otros que permiten valorar los resultados que se obtienen en cada sesión de asesoría, tomando como referentes los avances que presentan en la construcción del IPP y el nivel de análisis y reflexión con el que se elabora.

*Reflexionar:* Se usan los datos recabados en cada asesoría, así como los avances que el estudiantado presenta en la construcción de su IPP, y se realiza una nueva planeación para continuar con otro ciclo reflexivo en el que de manera aprendida, metódica, sistemática, instrumentada, premeditada e intencional les permite escalar los peldaños del IPP, como modalidad de titulación que focaliza la investigación hacia la intervención didáctica y su constante mejora.



**Resultados:** Considerando que en este trabajo se trata de demostrar que la asesoría que realizan los profesores normalistas con estudiantes que optaron por la modalidad de titulación de IPP, puede ayudarlos a cambiar esa visión administrativa y simplista que tienen sobre este documento, a continuación, se muestran los resultados de los andamiajes contruidos para escalar, de manera aprendida, metódica, sistemática, instrumentada, premeditada e intencional los peldaños del IPP.

### **Categorías de análisis:**

#### **1. Diagnóstico del grupo de asesorados**

*Antes de la asesoría (inicio del 6to semestre):* Los asesorados son estudiantes de las LEAESyT y manifiestan que si bien han tenido experiencias con el método de la investigación acción y el paradigma crítico-reflexivo o interpretativo en el desarrollo de su práctica profesional, la capacidad de reflexión por lo general se ha quedado en el nivel más tórico que práctico, limitando con ello los beneficios que este ejercicio pudo aportar a la mejora permanente (datos rescatados del diagnóstico realizado al inicio de la asesoría que se ha desarrollado con cada generación).

*Después de la asesoría:* Los asesorados en general llegan a comprender que la práctica reflexiva es una actividad que necesita ser aprendida con el acercamiento a diferentes referentes y usarlos para realizar un análisis metódico, regular, instrumentado y sereno, y que solo se adquiere cuando se decide conjugar la experiencia con la teoría mediante un entrenamiento voluntario e intensivo. Esto coincide totalmente con la visión de Domingo (2014) y por lo mismo, la han asumido en las fases y procesos de construcción del IPP, beneficiándose del método de la investigación acción (datos rescatados del formulario aplicado al finalizar las sesiones de asesoría en el 8vo semestre)

#### **2. Planeación de las asesorías**

*En las primeras experiencias como asesores de IPP,* se tenían elementos básicos sobre el método de la investigación acción y el paradigma crítico-reflexivo o interpretativo para guiar la práctica profesional del estudiantado normalista, sin embargo, la experiencia para



impulsar las fases y operaciones metodológicas del IPP era nula, por lo que las proyecciones realizadas se quedaron en imaginarios que muchas veces fue difícil aterrizar, pues inconscientemente se regresaba a esquemas caducos de un *Documento Recepcional* (Plan de estudio 1999) (información emanada del panel de expertos realizado en el 1er seminario de IPP).

*La experiencia con la última generación de asesorados.* Los asesores han acumulado experiencia que les dan la oportunidad de acotar, clarificar, complementar y replantear algunos aspectos que remiten a la mejora en su función y elaborar un documento de apoyo llamado: *“Apuntes y teorías construidas a través de la experiencia. El IPP; investigación desde la intervención docente”*, que de manera aprendida, metódica, instrumentada y argumentada les ofrece herramientas para proyectar estrategias que ayuden al estudiantado normalista a cambiar esa visión administrativa y simplista que tienen sobre el IPP. Estos resultados reafirman la recomendación que se hace en los lineamientos sobre el perfil del asesor, si no hay conocimiento, experiencia, seguimiento, evaluación y reflexión sobre los procesos de asesoría, es difícil impulsar la transformación en la PPD de los asesorados.

### **3. Desarrollo de las asesorías**

*En las primeras experiencias como asesores de IPP.* Desde las primeras actividades de asesoría para la construcción del IPP, se tuvo el propósito de que estuvieran informadas, comprometidas e intencionadas hacia la práctica reflexiva a través del método de la investigación acción, sin embargo por carecer de experiencia, algunos intentos resultaron fallidos, por ejemplo: dejar reposar los datos recabados en cada intervención didáctica y usarlos hasta la elaboración del informe final de investigación, llevar una asesoría uniforme sin considerar las particularidades de los estudiantes y de los contextos en los que realizaban su trabajo docente, entre otros que lejos de cambiar la visión administrativa y simplista de este trabajo de investigación, se convirtieron en un verdadero tormento y agobio para los estudiantes.

*La experiencia con la última generación de asesorados.* Gracias a que hemos trabajado para incrementar nuestros conocimientos y habilidades para guiar los procesos

de investigación acción, podemos decir que estamos impulsando análisis metódicos, reflexivos, críticos, sustentados y argumentados que dan al estudiantado la certeza de usar estrategias de la investigación acción para mejorar de manera permanente la práctica profesional, esto se ha observado en los documentos que presenta la última generación y en las disertaciones de sus exámenes profesionales.

#### 4. Observación y reflexión

*En las primeras experiencias como asesores de IPP.* Desde los primeros ejercicios de asesoría nos dimos la posibilidad de documentar algunos procesos exitosos y no tan exitosos, esto permitió construir un repositorio de información que en el transcurso de tres años alimentó los procesos reflexivos en relación a nuestra función como asesores y el impacto que ello generaba en la construcción del IPP, sin embargo al no tenerlos publicados ante las comunidades académicas, se prestaron a debates y cuestionamientos, por ser solamente apuntes y teorías construidas a través de la experiencia en una escuela normal.

*La experiencia con la última generación de asesorados.* Al día de hoy se publica un libro en el que se sistematizan las experiencias vividas con tres generaciones y se presenta como una posible alternativa de las muchas que existen en el concierto del paradigma cualitativo de la investigación, y concretamente las emprendidas desde el método de la investigación acción; su contenido sirve de apoyo para el desarrollo de procesos como:

**Cuadro 1** Algunas fases y procesos que se documentan en el libro “Apuntes y teorías construidas a través de la experiencia. El IPP; investigación desde la intervención docente”

Fases	Procesos que se han fortalecido y documentado:
Elección de problemas de investigación.	Elegir un tema y problema de investigación de su práctica que genera consecuencias desfavorables en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, plantearlo de manera clara y concisa, usarlo como ruta para intervenir sobre el mismo a través de estrategias viables, innovadoras y potenciales.

Diseño de intervenciones.	de	Diseñar intervenciones para incidir en el problema de investigación, de manera intencionada, sustentada y metódica.
Aplicación de intervenciones.	de	Mejorar su PPD, mediante intervenciones focalizadas y estratégicas que favorecen los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las situaciones críticas identificadas, además de recoger información a través de técnicas e instrumentos que facilitan su análisis y discusión.
Reflexión y evaluación de las intervenciones.		Analizar y discutir los resultados de cada intervención de manera crítica y reflexiva a partir de la información generada en el seguimiento y evaluación de su PPD y usarla para conservar las fortalezas, atender las áreas de oportunidad en una nueva intervención.
Diseño de nuevas intervenciones.		Diseñar nuevas intervenciones mediante estrategias que permitan recuperar los avances que se han tenido y usarlos para atender las dificultades presentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
Entre otras que se han visualizado		Usar la escritura académica como recurso para documentar su PPD y difundir sus resultados ante las comunidades académicas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados documentados.

### Discusión y conclusiones

Elaborar la ponencia: “Experiencias, apuntes y teorías para investigar la Práctica Profesional Docente”, ha resultado un ejercicio placentero porque nos ha exigido la puesta en práctica de todas las habilidades comunicativas, para sintetizar acontecimientos significativos que han mediado la construcción del IPP con tres generaciones de estudiantes, asumiendo una actitud empática con lo que a ellos se les exige en este proceso y apropiarse del método de la investigación acción para interpelar lo que hacemos como asesores, describir cómo lo

hacemos, justificar para qué lo hacemos, mostrar los resultados que obtenemos y plantearnos nuevos retos para modificar lo que no genera los cambios pretendidos.

Los resultados obtenidos al hacer este ejercicio desde el paradigma crítico-reflexivo e interpretativo, ha significado un profundo cambio epistemológico y metodológico en la función de asesoría que nos ha permitido responder con suficiencia y pertinencia a la pregunta: *¿qué hacer desde la asesoría para que los estudiantes asuman los beneficios de la investigación acción en sus intervenciones didácticas y los utilicen para la mejora permanente?* y corroborar la relevancia de rescatar las experiencias y conocimientos previos que estos han elaborado sobre la investigación acción y a partir de ello, elaborar estrategias metodológicas que les permita dimensionar y significar la práctica reflexiva y usar sus beneficios en la construcción de andamiajes efectivos para escalar de manera aprendida, metódica, sistemática, instrumentada, premeditada e intencional los peldaños del IPP, como modalidad de titulación que focaliza la investigación hacia la práctica profesional docente.

## Referencias

- American Psychological Association. (2020). Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Calderón, R. Aguayo, L.M. y Ávila, G. (2018). Formación, Investigación y Mejora Docente. Narrativas sobre experiencias didácticas en posgrados en educación. Zacatecas. UPN.
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (eds.) (2005). The Sage Handbook of Qualitative Research (3.ª ed.). Londres: Sage.
- Dewey, J. (1993). ¿Cómo pensamos? Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. (M. A. Galmarini, Trans.) Barcelona, España: Paidós.
- DGESuM (S/F). Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación, Planes de Estudio, 2018.
- Domingo, A. y Gómez, M. (2014). La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. Narcea.

- Domingo, A. (2021). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. Zona Próxima, (34): 3-21.
- Elliott, J. (1993). El cambio educativo y la investigación – acción. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_ (1994). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- Evanz, R. E., (S/F) Orientaciones Metodológicas para la Investigación-Acción Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica. Perú. Ministerio de Educación.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. México. Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP.
- Freire, P., Torres, R. M., & Mastrangelo, S. (1994). Cartas a quien pretende enseñar (Vol. 2). México DF: Siglo XXI.
- Guzmán Arredondo. A. (2009) Fases y operaciones metodológicas de la investigación educativa. México. Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación.
- Hart, R. (1997). Children's Participation, Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care, UNICEF, Earthscan, London.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación.
- Imbernon, F. (1997). La formación y el desarrollo profesional del profesor. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona. Graó.
- \_\_\_\_\_ (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y latino América. Revista Educar, (30), 15-25. Recuperado de [dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=440773](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=440773)
- \_\_\_\_\_ (Coord). (2007). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa. España. Grao
- Kemmis, S. (1998): El currículum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid. Morata.
- Latorre, A. (2005). La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona. Grao.
- \_\_\_\_\_. Rincón, D. del Arnal, J. (2003). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Martínez González, R. (2007). La investigación en la práctica educativa; guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de los centros docentes. Madrid, CIDE.

McNiff, J; Lomax, P.; Whitehead, J (1996): You and your action research roject. London. Routledge.

Rodríguez, D.; Valldeorola, J. (2007). Métodos y técnicas de investigación en línea. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya.

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. ¿Cómo piensan los profesionales de la educación? España. Paidós

## La enseñanza de la Multiplicación: Desde la perspectiva de los profesores en Formación

### Inicial

Ángel Zepeda Ontiveros

angel.pchan@gmail.com

Rosa Elizabeth Zepeda Ontiveros

rosybelzepeda@gmail.com

Sandra Luz Rivera Beltrán

Sanluzrb1@gmail.com

Escuela Normal de Sinaloa

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

El presente trabajo muestra un reporte parcial de investigación para conocer desde la perspectiva de los profesores en formación inicial las creencias sobre la Enseñanza de la multiplicación. Para esta investigación los sujetos de estudio fueron un grupo de 41 maestros en formación inicial de segundo año de la Licenciatura de Educación Primaria plan 2018 de la Escuela Normal de Sinaloa. El estudio fue de corte cualitativo con el método fenomenológico, utilizando la entrevista, la encuesta y el cuestionario, además de la observación no participante, pero para caso específico de esta ponencia se presenta los hallazgos de las entrevistas a dos sujetos de investigación. Encontrando que las creencias sobre la enseñanza de la multiplicación de los maestros en formación inicial si influyen en su práctica docente. Por ello, en la formación inicial de profesores es fundamental el papel de la reflexión para el cambio de creencias, de tal manera que les permita reconocer la influencia que pueden tener lo que aprenden y lo que enseñarán durante su intervención pedagógica en los contextos escolares.

**Palabras clave:** Enseñanza de las Matemáticas, Multiplicación, Creencias.



## Planteamiento del problema

Las matemáticas, son conocimientos con los que estamos en constante interacción desde nuestros primeros años de vida. En este sentido, los niños además de saber sumar y restar, es muy importante que también sepan multiplicar pues la multiplicación es una de las operaciones básicas que empleamos en la vida cotidiana, ya que en ocasiones presentan dificultad en la resolución de problemas donde se ve implicada la multiplicación.

Al ser los maestros en formación inicial los principales encargados del aprendizaje de los estudiantes son el objetivo principal de esta investigación.

Se logró detectar que en la enseñanza de la multiplicación los maestros en formación inicial tienen creencias erróneas sobre lo que implica la enseñanza de la multiplicación; saben la teoría, pero no existe una relación que los ayude a hacerlo en la práctica ya sea por falta de experiencia o falta de recursos en la institución donde realizan sus prácticas. Por lo que es recomendable que los maestros en formación inicial logren establecer un aprendizaje significativo con sus educandos y que sus creencias no sean limitantes en su práctica.

Por todo lo anterior, la formación de los profesores es primordial para elevar la calidad educativa. Pues existe la creencia de que ser un buen docente, es haber obtenido un grado académico alto y dominar la disciplina, pues se considera que esta más habilitado para enseñar. Los profesores orientan sus prácticas docentes por medio de sus creencias en su formación y sus experiencias como docente.

**Objetivo General:** Explorar cuáles son las creencias sobre la enseñanza de la multiplicación en los maestros en formación inicial del Plan 2018 de la Licenciatura de Educación Primaria de la Escuela Normal de Sinaloa.

### **Objetivo Específicos:**

- Analizar cómo se relacionan las creencias de los maestros en formación inicial con los aspectos de matemáticas que enfatizan y que situaciones didácticas proponen.
- Conocer las creencias de estrategias más recomendadas para la enseñanza de la multiplicación.

- Indagar cómo influyen las creencias del maestro en formación inicial en la enseñanza de la multiplicación en su práctica docente.

Supuestos:

- La creencia de que las Matemáticas son difíciles influye en la forma en que abordan los contenidos sobre la enseñanza de la multiplicación.
- Las creencias que tienen sobre la enseñanza de las matemáticas los maestros en formación inicial influyen en su práctica docente.

Se parte de que los maestros en formación inicial ya poseen creencias producto de sus experiencias escolares al ingresar a las instituciones formadoras de docentes, las cuales influyen en sus acciones, decisiones y en su práctica docente, por lo que necesitamos conocerlas para incidir en ellas, y así lograr los propósitos y el perfil de egreso de las reformas educativas.

### **Marco Teórico**

La multiplicación forma parte de las cuatro operaciones básicas las cuales son: sumar, restar multiplicar y dividir, donde una depende de otra para poder adquirir el aprendizaje, pues “Si bien la adición y la sustracción se comienzan a estudiar simultáneamente con el concepto de número, la multiplicación y la división son operaciones que requieren un cierto dominio de los números y de las operaciones de adición y sustracción (Godino, 2004, p. 209).

Es fundamental primeramente aprender a sumar, ya que “La multiplicación está ligada a verbos de acción tales como, "juntar tantas veces, repetir tantas veces, añadir tantas veces, reunir tantas veces, reiterar, etc." (Godino, 2004, p.210) y al hacer esto, se está manejando la suma, por lo que es conveniente tener un cierto dominio de ella para poder conseguir un cálculo seguro de los productos, y así no entorpecer el aprendizaje de la multiplicación con dificultades propias de la suma

Es importante que los niños conozcan e identifiquen cuales son las partes que conforman la multiplicación, debido a que es necesario para el momento de estarles enseñando como resolverla llamar a cada parte por su nombre. “La multiplicación es una

operación de composición que tiene por objeto, dados números llamados multiplicando y multiplicador, hallar un número llamado producto que sea respecto del multiplicando lo que el multiplicador es respecto a la unidad” (Baldor, 2011, p. 90).

El término creencias tiene su origen desde el ámbito religioso, sin embargo, se pretende realizar una descripción general del término. La Real Academia Española (RAE) nos da una definición desde tres perspectivas “1. Firme asentamiento, 2. Completo crédito que se presenta a un hecho o noticia como seguro o cierto, 3. Religión, doctrina” (RAE, 2017).

La palabra creencia es una afirmación acerca de la visión que un individuo tiene de su mundo, algo que considera verdad, algo real y que está dispuesto a hacer algo para que esto sea y siga siendo así. “Las creencias son la disposición que tiene el sujeto de responder a determinada manera, ante la necesidad de enfrentar situaciones que requieren del afecto cognoscitivo, como del afectivo para dar cuenta de su realidad” (Durán, 2005, p. 20).

Villoro (1982) nos da su definición de creencia: “un estado disposicional adquirido, que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto o situación objetiva aprehendidos” (p. 71). “creencia” se toma como un término teórico que se refiere a un estado interno del sujeto.

De acuerdo con Villoro (1982):

Crear es un sentimiento o un acto de una cualidad específica que ocurre en la mente de un sujeto; por lo tanto, sólo es accesible a este sujeto; sólo él podrá percatarse de tener esa ocurrencia, porque sólo él tiene acceso a los datos de su propia conciencia (p. 27).

## **Metodología**

La metodología empleada para esta investigación fue cualitativa del cual se tomó el método fenomenológico, porque este nos permitirá describir e interpretar, por medio de observaciones y entrevistas la realidad que viven los maestros de formación inicial en su aula.

De tal forma que se rescata la experiencia vivida de los sujetos de investigación desde las perspectivas de lo que han vivido.

La fenomenología permite centrarse en el estudio de las realidades vivenciales, que en este caso son las creencias, las cuales son de difícil manifestación verbal o escrita, pues están arraigadas en las mentes de las personas, pero que su conocimiento y comprensión son fundamentales para comprender y explorar cómo el sujeto vive, define su elección de carrera de magisterio y cómo esto puede influir en la apropiación del propio currículo de formación del magisterio.

Para esta investigación se utilizó la entrevista semiestructurada de tipo fenomenológica para rescatar las creencias de los futuros profesores sobre la enseñanza de la multiplicación.

La entrevista es un excelente medio para obtener información, conocer puntos de vistas, sentimientos, complejos, etc.

La entrevista cara a cara nos permite vivir la experiencia de cómo es la personalidad del entrevistado, su comportamiento no verbal y otras características individuales, además de obtener contestaciones más profundas y detalladas.

Estas se desarrollan en base a un listado fijo de preguntas cuyo orden y redacción permanece invariable. Comúnmente se administran a un gran número de entrevistados para su posterior tratamiento estadístico.

## Resultados

Son dos los maestros en formación inicial que fueron entrevistados sobre sus creencias en la enseñanza de la multiplicación ambos estudiantes de segundo grado la Licenciatura en Educación Primaria y son parte de la muestra.

Cabe aclarar que no son los nombres originales para este caso fueron sustituidos por uno distinto: Oscar y Verónica. Ambos maestros estaban dando un grupo tercer grado de primaria. Oscar es originario de Culiacán y Verónica de Guasave.

Oscar nos comenta que considera la enseñanza de las matemáticas es muy importante en el desarrollo integral del niño desde los primeros años de vida. Porque así se estimulan y se mueven los esquemas intelectuales y se despierta la habilidad y el amor por las matemáticas para que éstas no sean vistas con temor.

¿Hay un temor a las matemáticas?

El miedo es muy común en la mayoría de los estudiantes, a menudo esta asignatura es percibida como una de las más difíciles, y el entusiasmo que despierta en ellos es escaso. Menciona que genera ansiedad, un miedo al error, equivocarse frente a todos y parecer el que menos sabe.

La mayor parte de los estudiantes menciona han ingresado a la Licenciatura en Educación Primaria dentro de la Escuela Normal de Sinaloa, esperando que se nos ofreciera un manual sobre cómo se debe enseñar a los niños en cada uno de los grados escolares, grande fue la sorpresa vivida cuando nada de esto se abordó durante el desarrollo de las clases.

Con el paso del tiempo y así como los aprendizajes obtenidos en las visitas a las escuelas primarias he aprendido que para ser docente no existe una receta única, que conforme se va desarrollando el conocimiento vas adoptando la clase de maestro que deseas ser y vas creando tu propio manual.

Hay que señalar en este punto con lo que menciona Oscar sobre las creencias que tienen al ingresar a la Escuela Normal, que cuando un alumno concluye sus estudios de la licenciatura en educación primaria a través del plan vigente, se marca un perfil de egreso que debe obtener el profesor formado, el cual consta de competencias genéricas y profesionales que el docente desarrolló a lo largo de su trayectoria académica para así concluir con el propósito que se requiere, y el egresado sea capaz de ser un docente innovador en sus clases, además de tener habilidades, conocimiento y valores que requiere su profesión

Y Verónica nos comenta sobre la enseñanza de las matemáticas:

Creo que el profesor debe tener una amplia gama de conocimientos, tanto de matemáticas como educativos enfocados a la enseñanza de las matemáticas.

La multiplicación es una operación básica que consiste en facilitar la suma de un mismo número en diversa cantidad de veces.

Pues como experiencia recomiendo empezar con las tablas de multiplicar más fáciles poniendo actividades donde los alumnos se den cuenta la relación que hay entre la suma y

la multiplicación, luego poco a poco subirle el grado de dificultad como multiplicar números con dos dígitos, luego tres, etc.

En la escuela primaria el docente debe impartir la asignatura de matemáticas a partir de situaciones que se le presentan a los alumnos en su vida cotidiana, si no lo hace así, los alumnos difícilmente podrán entender lo planteado.

Broitman (1999) nos dice: “es evidente que un problema planteado a los niños sobre objetos totalmente desconocidos para ellos genera un obstáculo para la comprensión del enunciado” (p. 29). En ese sentido, si el alumno lee un problema sobre un contexto desconocido, no sabrá cómo resolver el problema.

En cambio, si el alumno conoce sobre el problema, lo podrá relacionar con sus conocimientos y podrá resolver el problema con más facilidad. Lo que les permite a los alumnos enfrentar con éxito los problemas que se le presentan en su vida cotidiana depende en su mayoría de los conocimientos que poseen, de las habilidades y actitudes desarrolladas en la escuela.

De acuerdo a la experiencia de Verónica el docente debe de estar en constante formación para fortalecer sus conocimientos y mejor dominio de los contenidos. Según Villoro (1992) “nuestras creencias están siempre en relación estrecha con querer y saberes...que regulan nuestras acciones” (p. 45).

Sobre las creencias de enseñanzas de la multiplicación para lograr aprendizajes significativos Oscar nos comenta:

Para la enseñanza de las matemáticas hay que tomar en cuenta todo lo que tenga que ver con su entorno inmediato.

Toda enseñanza de las matemáticas debe girar en razonar y/o reflexionar y que todo este lo más cerca posible de la realidad del niño.

Que el alumno sea capaz de desarrollar capacidades lógico matemáticas y logre resolver problemas en su vida cotidiana.

Oscar también nos dice que la labor del docente tiene que estar dirigida a ayudar a los alumnos a adquirir nuevos aprendizajes y que estos sean significativos promoviendo sus capacidades y rompiendo con los esquemas rutinarios de las clases. Por ello el docente tiene

que estar innovando constantemente y aplicando diversas estrategias para que los alumnos logren los objetivos. Como nos dice Oscar sobre una de sus estrategias:

En cuanto a estrategias utilizo tarjetas plegables para jugar al “número escondido” en multiplicaciones. Los alumnos muestran más interés y se motivan para participar, poniendo en práctica lo aprendido.

Es indispensable que el maestro se apropie de diversas estrategias de enseñanza, adecuadas a las características de sus alumnos para que de esta manera desarrollen su capacidad de apropiarse del nuevo conocimiento. Como afirma Díaz (2010) “Las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustadas a las necesidades del progreso de la actividad constructiva de los alumnos” (p. 118).

Así pues, estas estrategias son acciones que sirven para fomentar y promover la mejora de los aprendizajes del alumno. Su aplicación en la práctica diaria requiere de planificación de procedimientos y técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente para conseguir los objetivos propuestos.

Y Verónica en base a su experiencia nos comenta:

El contexto un rol muy importante ya que es el puente del conocimiento a los alumnos, y muchas veces uno como maestro se bloquea y a lo mejor se le acaban las ideas, pero debemos tener la habilidad de encontrar una manera más dinámica para enseñar las matemáticas porque, en estos tiempos, las matemáticas y el español son la deficiencia intelectual de nuestros niños, aquí nosotros como maestros tenemos una gran responsabilidad.

Creo que a través del juego y la resolución de problemas los niños logran obtener un aprendizaje significativo. El uso de material didáctico siempre, algo que los niños puedan tocar y manipular porque creo que esto define el lazo de importancia que le da el alumno porque se vuelve su aprendizaje significativo.

Retomando las creencias de Verónica sobre estrategias de enseñanza, el aprendizaje significativo constituye una forma de aprendizaje consistente en activar experiencias y conocimientos previos con los que se relaciona e integra el nuevo conocimiento, en un proceso que implica atribución de significado o comprensión de conceptos. Si los alumnos



no poseen ideas o experiencias previas, es menos probable que aprendan de manera significativa, por mejor elaborados que estén los materiales para la enseñanza. Como menciona Gómez (1995) “Ausubel acuñó el término aprendizaje significativo para diferenciarlo del aprendizaje de tipo memorístico y repetitivo.” (p. 60).

La teoría de Ausubel se basa en la atribución del significado donde se establece una relación entre lo que hay que aprender y lo que el sujeto ya sabe. Aquí los esquemas del conocimiento no se limitan a solo asimilar la nueva información, sino a relacionar el nuevo conocimiento con el que ya se posee, que son sus conocimientos previos

Se considera que una de las funciones de la escuela es brindar situaciones en las que los niños utilicen sus conocimientos previos para resolver ciertos problemas, comparen los resultados y formas de solución para hacerlos evolucionar hacia los procedimientos y conceptualizaciones propias de las matemáticas.

Desde conocer el concepto de número, las operaciones aritméticas: suma, resta, multiplicación y división las matemáticas forman parte de su vida diaria, ya sea al ir a la tienda, al mirar y contar los objetos y las personas inconscientemente las utiliza

Para que los alumnos adquieran dicho aprendizaje es necesario que el docente implemente puentes cognitivos por medio de buenas estrategias, tanto de enseñanza como de aprendizaje, fomentando la motivación, la participación y la comprensión, sobre todo teniendo una disposición y actitud favorable.

Para Verónica los materiales didácticos son medios y recursos muy útiles en el proceso de enseñanza y aprendizaje porque permiten desarrollar habilidades sensoriales en los educandos y es indispensable su uso en cualquier grado de educación; para esto se debe tomar en cuenta la edad del aprendiz, el propósito, el contenido y la funcionalidad para que sean eficaces y permitan la adquisición de aprendizajes significativos, sino cumple con estas reglas no servirá de nada contar con ellos.

Como afirma Ogalde (2008)

Los materiales didácticos son todos aquellos medios y recursos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de un contexto educativo global y sistemático, y estimulan la función de los sentidos para acceder más fácilmente a la

información, a la adquisición de habilidades y destrezas, y a la formación de actitudes y valores. (p. 21)

Verónica nos comenta sobre la importancia del juego como estrategia para la enseñanza de las matemáticas.

Como menciona Jean Piaget

El juego es la consolidación de conductas recién aprendidas. El juego involucra la consolidación de las actividades físicas y mentales que se han aprendido. No obstante, el juego facilita el aprendizaje, ya que expone al niño a nuevas experiencias y a nuevas posibilidades de enfrentar al mundo. (Mariotti, 2011, p. 43)

Verónica afirma también que las Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) la han ayudado mucho, pues hace más fácil y dinámico el trabajo. En la actualidad es importante conocer y aprender a utilizar tecnologías, estas pueden ser una buena herramienta para logro de aprendizajes pues los niños se encuentran sumergidos en ellas. Y recomienda el uso de material didáctico siempre, algo que los niños puedan palpar, tocar y manipular porque creo que esto define el lazo de importancia que le da el alumno porque se vuelve su aprendizaje significativo.

### **Discusiones y Conclusiones**

Sobre la enseñanza de las matemáticas se encontró:

- a) Si al maestro le gustan las matemáticas y tiene dominio y conocimiento de los temas no le será difícil enseñarlas
- b) Utilizar las estrategias adecuadas y haciendo las clases más dinámicas.
- c) Hay que motivar y despertar el interés por la materia.

Es primordial que el docente debe de inspirar el gusto por las matemáticas a sus alumnos, pero es muy importante que el docente le guste las matemáticas y tenga dominio y conocimientos de los temas para poder transmitir a los alumnos el gusto e interés por la materia y no les resulte difícil. Pues cuando el docente tenga que enseñar las multiplicaciones deberá decirles cuál es su utilización en la vida diaria, así los niños estarán más motivados y atentos por aprender cómo está compuesta, que significa y porqué se

soluciona de esta manera cuando les pongan problemas en el que utilicen la multiplicación para resolverlos.

El mal entendimiento y aplicación de las operaciones de multiplicación sólo es consecuencia de las formas erróneas de enseñarlas, por lo que antes de enseñarles hay que hacer un diagnóstico previo para conocer al grupo, ver el nivel cognitivo, los estilos de aprendizaje y conocimientos previos de sus alumnos. Para elegir las estrategias más adecuadas y hacer más dinámicas las clases.

El maestro debe de motivar a sus alumnos y despertar el interés por la materia, así como motivarlos para fomentar el gusto y lograr actitudes positivas por la materia.

Es de suma importancia la confianza del maestro en sus alumnos para realizar actividades, pues al elevarles el nivel de complejidad a un problema ambos deben de tener la certeza que se podrá resolver. El resolver cada situación de manera grupal como cierre ayuda mucho pues salen todas las dudas que cada alumno tiene, sin permitir que les atemorice participar debido a que sienten un ambiente de confianza donde tienen seguridad y uno como docente siempre estar disponible para cualquier duda.

La tarea del docente consiste en guiar el trabajo del alumno, para que sobre su propio conocimiento determinen la forma correcta de llegar a los resultados, pero también tienen que brindarles el conocimiento a través de discursos adecuados, ya que muchos docentes no pueden enseñar bien la materia porque en realidad no saben matemáticas y es ahí donde muchos alumnos adquieren aprendizajes erróneos, los cuales les afecta en toda su trayectoria escolar y en su vida cotidiana. Por ello, para mejorar la educación matemática de todos los estudiantes es necesaria una enseñanza eficaz.

En el desarrollo de cada estrategia siempre hay que tener presente los objetivos que señalan el plan y programa de estudios para el logro de los aprendizajes esperados, tomando en cuenta el enfoque didáctico y las competencias matemáticas, para lograr la resolución de problemas de manera autónoma, la validación de procedimientos y resultados, el manejo de diversas técnicas eficientemente y la comunicación de información matemática, trabajándolas tanto individual como el colectivo y guiando el trabajo del

alumno para que con su conocimiento determinarán la forma correcta de llegar a los resultados.

Sobre utilizar las TIC, es importante conocer y aprender a utilizar tecnologías, estas pueden ser una buena herramienta para el logro de aprendizajes significativos pues los niños se encuentran sumergidos en ellas y el docente debe estar en constante actualización para lograr un mejor aprovechamiento de los conocimientos en las clases que imparte.

Como podemos confirmar las creencias sobre la enseñanza de la multiplicación de los maestros en formación inicial si influyen en su práctica docente. Por ello en la formación inicial de profesores es fundamental el papel de la reflexión para el cambio de creencias, de tal manera que les permita reconocer la influencia que pueden tener lo que aprenden y lo que enseñarán durante su intervención pedagógica en los contextos escolares.

Por eso el docente debe de estar en formación continua, actualizándose y usar nuevos métodos de enseñanza o aprendizajes lo que puede llevar a que las creencias que se tienen cambien o modifique un poco.

## Referencias

- Baldor, A. (2011). Aritmética de Baldor. México: Patria.
- Broitman, C. (1999). Las operaciones en el primer ciclo. Aportes para el trabajo en el aula. Argentina: Novedades educativas.
- Díaz Barriga, F. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo; una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.
- Durán, E. (2005). Creencias de los egresados de posgrado sobre su tarea docente. México.: U.A.S.
- Godino, J. (2004). Didáctica de las matemáticas. Obtenido de Didáctica de las matemáticas: <http://www.ugr.es/local/jgodino/edumat-maestros/>
- Gómez Palacio, M. (1995). El niño y sus primeros años en la escuela. Distrito Federal, México: SEP.
- Ogalde, I. (2008). Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia. México: Trillas.

RAE. (24 de 9 de 2017). Real Academia Española. Obtenido de  
<http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=creencia>

Villoro, L. (1982). Creer, saber, conocer. México: Siglo XXI editores.

## El tutor y su acompañamiento en la planeación didáctica y las prácticas profesionales en escuelas secundarias. Percepciones de futuros profesores

Valentín Félix Salazar

vale600828@gmail.com

Brandon García Tirado

brandolinx@gmail.com

Escuela Normal de Sinaloa (ENS)

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

Este estudio es un avance parcial de una investigación más amplia. Los datos se obtuvieron mediante un cuestionario con preguntas abiertas. Está pendiente la aplicación de algunas entrevistas. Es una investigación cualitativa de orientación fenomenológica. Los sujetos de investigación fueron 19 estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria (LES) con Especialidad en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Matemáticas, del plan de estudios 2018, de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS) que habían concluido el periodo de prácticas profesionales. Los propósitos fueron: explorar las vivencias de los practicantes normalistas respecto del apoyo de los tutores en la elaboración de sus planeaciones didácticas en escuelas secundarias de Culiacán; describir el acompañamiento experimentado por estudiantes normalistas durante la elaboración de las planeaciones didácticas y sus prácticas profesionales, así como, describir las dificultades experimentadas entre tutores y practicantes, durante el diseño de planeaciones didácticas y en las prácticas de enseñanza. Los resultados parciales otorgan cierto reconocimiento al trabajo tutorial por parte de algunos de los practicantes. Sin embargo, también reconocen dificultades en varios tutores en el acompañamiento, tanto en la elaboración de sus planeaciones didácticas, como durante el desarrollo de las prácticas de enseñanza.

**Palabras clave:** Profesor-tutor, acompañamiento tutorial o pedagógico, planeación didáctica, futuro profesor y, prácticas profesionales.

## Planteamiento del Problema

A partir del ingreso a la ENS, el estudiante dura en su trayecto formativo ocho semestres, o sea cuatro años cursando una determinada licenciatura. Sin embargo, una parte de ese trayecto formativo lo realizan en las escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), porque en ellas habrán de desarrollar sus prácticas profesionales (observación, ayudantía y prácticas de enseñanza en condiciones reales). En estos centros educativos, los practicantes son recibidos por los directivos y docentes, quienes facilitarán condiciones institucionales, académicas y profesionales para que la estancia de estos practicantes sea realmente formativa y rica en experiencias prácticas y, que contribuyan al propio desarrollo de la mejora profesional del futuro docente. Los profesores titulares de estas escuelas secundarias son los que deben asumir el rol inmediato como tutores de los practicantes normalistas; son los que, se supone, les ayudarán al desarrollo de sus actividades diversas, desde las planeaciones didácticas, así como lo relacionado con la orientación de su actuación pedagógica durante la práctica en condiciones reales en el aula; vigila sus comportamientos en el aula, su modo de ser durante sus relaciones interpersonales; le observa y señala posibles errores, le sugiere y da recomendaciones, le anima a mejorar, mediante una relación dialógica y responsable de su rol profesional. Esto último implica que los tutores deben saber y dominar no sólo en campo de lo teórico, metodológico y técnico de la formación profesional docente, sino, además, el campo de lo humano, actitudes, valores y emociones.

Los antecedentes históricos del ingreso a la profesión en este nivel escolar, dan cuenta que una parte importante de estos profesores de secundaria no tienen una formación profesional sólida en el campo de la educación, la pedagogía, la didáctica, la psicología educativa, del desarrollo valoral y emocional, entre otras. Muchos de las y los profesionales que han llegado a ser docentes en las escuelas secundarias provienen de otros campos o áreas disciplinarias como agronomía, el derecho, biología, química, medicina, egresados del tecnológico, y otras carreras universitarias más; siguen siendo pocos los egresados y formados en la Escuela Normal de Sinaloa (ENS). Además, a esto se habría que agregar que tienen un débil conocimiento en lo relacionado con el campo de la tutoría,



puesto que no existe en estos profesores, procesos sólidos de formación teórica, metodológica y técnica acerca de ello. Lo anterior denota una serie de dificultades a la hora de que muchos de los profesores de las escuelas secundarias pretendan asumirse como tutores o acompañantes de los estudiantes normalistas que asisten a desarrollar sus prácticas profesionales.

Hace años, se establecieron acuerdos interinstitucionales entre la ENS y las escuelas de educación básica. Se desarrollaban cursos y/o talleres de formación y capacitación para que los profesores de las escuelas de educación básica acudieran a la Normal a actualizarse en el ámbito teórico y metodológico de la tutoría. El propósito de estos cursos y talleres era acercar a estos profesores al conocimiento y su aplicación durante el acompañamiento tutorial a los practicantes normalistas en sus estancias escolares en las escuelas de educación básica. Sin embargo, estos convenios institucionales hoy se encuentran suspendidos y no se aprecia que se reactiven, a pesar de estas dificultades y limitaciones de orden institucional y profesional. Desde esa perspectiva, las preguntas que dirigen esta de investigación son: ¿Cómo vivieron las planeaciones didácticas los estudiantes normalistas durante sus prácticas profesionales en las secundarias de la ciudad de Culiacán? ¿Cómo fueron las experiencias de acompañamiento tutorial de los normalistas con su profesor tutor, durante la elaboración de la planeación didáctica y sus prácticas de enseñanza en las escuelas secundarias? ¿Qué dificultades se vivieron entre estudiantes practicantes y los tutores en la realización de las planeaciones didácticas?

## **Marco Teórico**

### **a) Antecedentes investigativos o un estado de la cuestión**

En la búsqueda de investigaciones sobre las tutorías, las planeaciones y prácticas de enseñanza de los futuros profesores en educación básica, se encontró que los estudios sobre esta temática aún son limitados. A continuación, se describen algunas de las investigaciones más representativas.

Colomo y Gabarda (2019), indagaron los arquetipos de docentes que realizan tutorías a los futuros profesores, de la Licenciatura en Educación Primaria, de la Universidad

Internacional de Valencia 2017/2018. Es un estudio cualitativo donde utilizaron datos obtenidos de los diarios o informes de las prácticas. Los resultados muestran que el arquetipo de docente más presente entre los tutores es el del maestro auténtico y personal, destacando una actitud de cuidado hacia las relaciones profesionales y personales con el alumnado.

Por otro lado, Méndez y otros (2021) realizaron un estudio cualitativo donde obtuvieron datos a partir de entrevistas pretendieron conocer la influencia del asesor de prácticas en la normal y el tutor de prácticas profesionales en las escuelas de preescolar y primarias. Se estudiaron las percepciones de 40 estudiantes que cursan el octavo semestre de las Licenciatura de Educación Primaria y Secundaria de Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”. En la conclusión del estudio, se señala que el tutor es más influyente en su formación docente, en tanto que el asesor de la normal atiende la revisión de elementos de la práctica y guiarles. Se sugiere una mejor relación Asesor-tutor para favorecer el desarrollo profesional del practicante normalista.

Cervantes y López (2016), realizaron el estudio de corte cuantitativo no experimental, descriptivo y transversal donde se analiza el proceso de acompañamiento que realizan los tutores y su influencia en el desempeño de las prácticas profesionales de las estudiantes. Los sujetos indagados fueron 69 Estudiantes de séptimo semestre de la LEP de la Escuela Normal “Justo Sierra Méndez”, y 74 Tutores de trece Escuelas Primarias. Para la obtención de los datos se basaron en tres tipos de cuestionarios: Uno para autoevaluación del tutor; el segundo, la alumna evalúa el desempeño del titular del grupo durante el proceso de acompañamiento. Y en el tercero, la alumna valora el desempeño del asesor de práctica profesional de la escuela normal. Los resultados refieren que una mayor proporción de tutores perciben que se enfocan a la ayuda psicológica, en tanto, estimulan, dan seguridad e incitan a que el estudiante persevere; mientras que una menor proporción se enfocan a la ayuda pedagógica, es decir, siempre cuenta con conocimientos teóricos, prácticos, psicológicos y pedagógicos pertinentes y suficientes.

Pino y otros (2021), realizaron la investigación cualitativa “La práctica docente del estudiante normalista en colaboración con el tutor”, cuyo propósito es analizar la

repercusión de la colaboración del maestro tutor de práctica escolar durante la formación de los futuros docentes. Se aplicó entrevistas semiestructuradas a 16 educadoras de Jardines de Niños ubicadas en la ciudad de Hermosillo Sonora. En los resultados y conclusiones destacan la necesidad de promover el trabajo colaborativo para motivar a ambas partes a mejorar su desempeño.

Valencia y otros (2020) publicaron su investigación “La tutoría en la formación inicial como self-study”. En ella analizan la experiencia de formación docente inicial en el último año de la carrera de profesor de educación primaria. Es un estudio de caso, con una metodología cualitativa descriptiva. Aplicaron entrevistas a estudiantes de una Escuela Normal de México para obtener opiniones que permitieran saber cómo los formadores de profesores hacen para que los estudiantes analicen sus propias prácticas con la intención de lograr una conciencia rigurosa de sus vivencias y así poder producir conocimiento propio de su enseñanza focalizada y autoiniciada, orientada a la mejora, interactiva-colaborativa”. De acuerdo con los autores, el estudio concluye que la tutoría, sigue ligada a la tradición que pondera la prescripción antes que el análisis reflexivo de la práctica docente.

Como se aprecia, en estas investigaciones no se encontraron estudios referidos al papel del acompañamiento de los tutores en nivel de secundaria. Por lo que es necesario abrir diversas líneas de investigación sobre las percepciones, creencias, expectativas y narrativas de los agentes educativos implicados en proceso de asesoría, tutoría, acompañamiento tutorial en las prácticas de enseñanza de los futuros profesores de educación secundaria.

#### **b) Aproximación teórica-conceptual**

El concepto de tutoría no tiene un significado único, sin embargo, aquí se va a desarrollar una conceptualización que nos permita analizar y comprender la realidad que ante los estudiantes es percibida de distintas maneras y a veces contradictorias.

Así, Fresán y Romo, hacen una aproximación desde su propia conceptualización sobre la tutoría como una actividad tanto individual como en grupo consistente en un proceso de acompañamiento durante la formación de estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o grupo reducido de alumnos por

parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza (2011, p. 38).

Además, el acompañamiento tutorial o pedagógico, como parte de la tarea del profesor tutor, se puede describir como una herramienta interactiva que sirve para el fortalecimiento de los docentes y alumnos por medio de un proceso, en donde las experiencias que se producen a través de las relaciones personales y la evaluación del trabajo dentro y fuera del aula, logran crear ambientes de aprendizaje óptimos llevando de la mano a los estudiantes para prosperar juntos en alcanzar resultados académicos favorables. El acompañamiento, de acuerdo a los programas de estudio, es un proceso gradual que se desarrolla durante los diferentes periodos de observación y prácticas profesionales en condiciones reales en cada escuela donde las viven y experimentan la enseñanza, ayudado por un docente tutor. Este acompañamiento es como “un proceso formativo que requiere un proceso dialógico, comprensivo, situado en la realidad de cada práctica, alejado de la prescripción, del autoritarismo y de la imposición de un modelo de enseñanza-aprendizaje unívoco o lineal” (Valencia y otros, 2020, p. 199).

Por otro lado, se apela a que todo docente-tutor posea un determinado perfil que, sin duda alguna ha de construirse a partir de diferentes experiencias formativas y vivencias personales y sociales. Es difícil acotar el perfil de quien fungirá como tutor, sin embargo, hay esfuerzos teóricos e intelectuales que aportan elementos para su configuración.

De acuerdo con Fresán y Romo (2011), el tutor orienta, asesora y acompaña, por lo que debe contar o adquirir una serie de conocimientos que lo faculten para eso. Tener conocimientos de filosofía (valores), psicología, sociología, didáctico-pedagógicos y de la investigación le posibilita su cometido con éxito. En síntesis:

- a) Poseer un equilibrio entre la relación afectiva y cognoscitiva, para una delimitación en el proceso de tutoría; b) Tener capacidad y dominio del proceso de tutoría; c) Tener capacidad para reconocer el esfuerzo en el trabajo realizado por el tutorado; d) Estar dispuesto a mantenerse actualizado en el campo donde ejerce la tutoría; e) Contar con capacidad para propiciar un ambiente de trabajo que favorezca la empatía tutor-

tutorados; f) Poseer experiencia docente y de investigación, con conocimiento del proceso de aprendizaje... (Fresán y Romo, 2011, p. 78), entre otras cualidades y habilidades más.

Sin embargo, en este ideal, a quienes le asignan el papel de tutor de los practicantes en las escuelas secundarias, no siempre tienen el perfil profesional ni las características requeridas o necesarias para el acompañamiento pedagógico de estos estudiantes, lo que le dificulta el desarrollo y cumplimiento de procesos de calidad de la tutoría. Segovia y Fresco (2000), nos refuerzan esta idea planteada arriba:

no todo el mundo está cualificado para ello. La madurez personal y emotiva, la experiencia profesional, el dominio de técnicas de intervención en grupo, el compromiso profesional, la capacidad de liderazgo, la formación académica y la capacidad de innovación educativa son sólo algunos de los elementos que se deben tener en cuenta a la hora de designar a un tutor, lo que se contradice con la tutoría «obligada» (p. 9).

En ese sentido, los profesores a los que les delegan o asumen el papel de tutor de los practicantes, algunos de ellos adolecen realmente de una capacitación o formación en el campo de la tutoría, no han tenido acceso a cursos, talleres, seminarios, etcétera, en los que hayan participado como parte de un proceso de formación teórica, conceptual, metodológica y técnica, en el ámbito de la tutoría. Lo que realmente existe en este proceso de apoyo y acompañamiento tutorial entre profesores de las secundarias y estudiantes practicantes normalistas son acuerdos burocráticos y administrativos entre directivos de las escuelas secundarias y de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS). Esa es una de las razones de peso, de la presencia de limitaciones y dificultades para el desarrollo de una efectiva y adecuada relación en el acompañamiento tutorial.

### **Metodología**

Buendía y otros (1998), señalan que con el método fenomenológico lo que se pretende es “captar el significado de la experiencia. Lo realmente importante es la conciencia intencional que se capta en actos conscientes, creencias, recuerdos, intuiciones,

sentimientos, afectos, etc. El significado de la experiencia constituye el núcleo base de algunas líneas de investigación actuales” (p. 231).

El presente estudio se sitúa en una perspectiva cualitativa fenomenológica, en tanto que se pretendió describir e interpretar las vivencias desarrolladas durante sus prácticas profesionales en las escuelas secundarias del municipio de Culiacán, Sinaloa. Particularmente las vivencias experimentadas durante el proceso de desarrollo de las planeaciones didácticas, así como el papel del tutor en su diseño y elaboración. Como ya se ha señalado, aquí sólo se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas a 19 estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria (LES), con Especialidad en la Enseñanza de las Matemáticas. Queda pendiente la aplicación de una entrevista a algunos de estos practicantes, con el objetivo de obtener mayor cantidad de datos y profundizar en su análisis y posteriormente concluirla.

## **Resultados**

La planeación didáctica y el proceso que se vive entre el practicante y el tutor durante su estancia en los periodos de prácticas en las escuelas secundarias tiene diversos enfoques y matices en la perspectiva de los futuros profesores. A continuación, se desarrollan tres ejes categoriales encontrados en los resultados.

### **a) El tutor y su acompañamiento en la planeación didáctica del estudiante practicante**

No todos los tutores asumen el rol de apoyo y orientación en el acompañamiento de los practicantes normalistas durante las jornadas de prácticas profesionales en las escuelas secundarias del municipio de Culiacán, sin embargo, algunos de los estudiantes practicantes, reconocen a aquellos profesores de secundaria que les asignaron, recibieron y los acompañaron durante su travesía pedagógica de afrontar la realidad de las aulas y la diversidad de los y las alumnas.

De acuerdo a las perspectivas de estos estudiantes normalistas, hubo algunos profesores tutores que sí los apoyaron en el diseño y orientación de planeaciones didácticas que deberían realizar a fin de organizar la enseñanza de los contenidos correspondientes a



esos periodos de prácticas. Aunque ese apoyo expresado no es igual entre ellos, en general se reconoce como acompañamiento positivo o aceptable.

En este sentido, algunos practicantes señalan que, durante sus procesos de diseño de sus planeaciones didácticas, los tutores colaboran y apoyan de diversas maneras en la mejora de las planeaciones didácticas, por ejemplo, señalan que es muy enriquecedora su relación practicante-tutor pues,

“me ha brindado orientación, feedback constructivo y sugerencias para mejorar mi planeación didáctica y mi desempeño en el aula” (Cuest. Est. Nor. #4).

Otros practicantes enfatizan que sus tutores les dieron orientaciones y sugerencias de cómo elaborarlas, señalan que pueden usar una planeación a criterio propio, con cierta libertad. Además, señalan que la tutora le revisa la planeación y menciona los ajustes que requieren y/o sugerencias para mejorar las actuaciones en las clases.

En otro caso, el practicante se ha encontrado con que su tutora es empática. Sin duda, esta opinión es una de las que más se aproximan a una concepción o enfoque más completa del practicante sobre el trabajo de acompañamiento de su tutora.

“tengo una muy buena relación con la maestra de primer año, se porta empática, siempre muestra la mejor disposición, ayuda con el control de grupo y participa en la realización de actividades, toma evidencias y me las hace llegar, me da comentarios y consejos muy acertados sobre el grupo, en si la relación es buena” (Cuest. Est. Nor. #3).

Incluso, hay practicantes que sostienen además de su buena relación, atención dentro de sus propias capacidades de conocimiento

“Los profesores con los que me ha tocado trabajar afortunadamente me han brindado la confianza de elaborar propiamente mi planeación e incluso, algunas de las veces me hacen llegar las suyas para poder tomar algunas actividades de ahí, o solamente usarla como guía. Una vez que tengo elaborada mi planeación se la hago llegar de manera digital al maestro tutor para que me haga las observaciones correspondientes”. (Cuest. Est. Nor. #19)

En este caso, hay colaboración y dialogo abierto en torno a la planeación didáctica.



## **b) El tutor y su escaso acompañamiento en la planeación didáctica del futuro profesor**

Como se señaló arriba, no todos los profesores con función de tutores la asumen como tal, ya que se comportan en muchos sentidos, contrario a las tareas y roles encomendados, ya sea conceptual e institucionalmente. En ese sentido, algunos estudiantes normalistas señalan que durante sus estancias de prácticas en las escuelas secundarias algunos de sus tutores asignados “no les aportan nada a sus planeaciones”, sólo apoyan con la entrega de los contenidos correspondientes a su periodo de prácticas, pero escasamente colaboran en el proceso de planeación:

“no se trabaja en conjunto con el tutor para realizar la planeación didáctica”. (Cuest. Est. Nor. #7)

“Las planeaciones no las realizamos en conjunto con los profesores tutores.” (Cuest. Est. Nor. #15)

“Los tutores no han formado parte de este proceso”. (Cuest. Est. Nor. #10)

Contrario al ejemplo anterior, aquí no se aprecia apoyo alguno de acompañamiento.

## **c) El tutor y su acompañamiento en las prácticas de enseñanza del normalista**

Los practicantes en muchos casos se fincan expectativas positivas o elevadas frente al papel o rol que el profesor tutor ha de jugar, no sólo durante el proceso de elaboración y diseño de cada una de sus planeaciones, sino también, durante sus prácticas de enseñanza, del apoyo en el trabajo didáctico y pedagógico a desarrollar en las aulas. Hay evidencias donde refieren que algunos tutores que permanecen dentro del aula de clases que, cuando el practicante asume su tarea de enseñanza para abordar el contenido de aprendizaje planeado, observan el desarrollo de sus clases, dando confianza para que asuman su trabajo con autonomía, sin mermar la autoridad pedagógica de los estudiantes normalistas durante sus prácticas de enseñanza.

“En el desarrollo de las sesiones de clase los profesores de la escuela secundaria la mayor parte del tiempo se quedan dentro del aula, pero sin realizar ningún tipo de intervención, me brindan toda la autoridad durante esos momentos, así mismo al

finalizar las clases o las jornadas de prácticas siempre trato de acercarme a conversar con ellos pidiéndoles me hagan saber las áreas en las que puedo mejorar o algún consejo para mejorar mi trabajo frente a grupo” (Cuest. Est. Nor. #15).

“Durante las prácticas he contado con su apoyo, pues me han apoyado durante las clases y con el control del grupo, y con ellos enfrentar los desafíos en el aula. Para mi crecimiento ha sido clave para la efectividad de mis prácticas” (Cuest. Est. Nor. #18).

En otros casos, los futuros profesores, señalan que hay profesores tutores que disminuyen su rol protagónico dentro del aula, son más pasivos, se dedican más que nada a observar en silencio el desenvolvimiento de su trabajo; no cuestionan ni llaman la atención por situaciones que se viven durante el proceso de enseñanza y aprendizaje entre los alumnos y el practicante. El tutor, en ese sentido, deja que el estudiante normalista adquiera la confianza y la seguridad para poner en juego saberes y conocimientos teóricos aprendidos durante su trayecto formativo en la ENS, aplicarlos en las vivencias experimentadas en el aula.

“En el desarrollo de las prácticas, el profesor tutor solo observa las clases y si llega a haber alguna sugerencia, la dice al finalizar la práctica o cada sesión” (Cuest. Est. Nor. #3).

El hecho de no participar durante la clase el tutor, no significa desinterés por la clase practicada del normalista, significa, más bien, respetar el espacio y la autonomía del practicante ya que, al final de la clase, el tutor se toma un espacio/tiempo para hacer comentarios de lo observado durante la clase y hacer recomendaciones y sugerencias de mejora de errores o dificultades observadas.

Por otra parte, otros practicantes señalan casos extremos de profesores tutores que, en lugar de asumir el rol de apoyo, orientación y acompañamiento, se dedican obstaculizar el trabajo del practicante normalista.

“con el maestro de segundo es todo lo contrario, él se nota antipático, le vale si el salón hace relajo y no trabaja, no me apoya en absolutamente nada, no me da ningún consejo o sugerencia, e incluso cuando estoy dando mi clase se pone a platicar con los alumnos, a interrumpirlos de la clase que estoy dando, y en una ocasión se puso a tocar la guitarra mientras daba mi clase”. (Cuest. Est. Nor. #11).

Esta opinión refleja una visión del acompañamiento tutorial con más limitaciones.

## Discusión y conclusiones

Como se aprecia en estos resultados descritos, algunos de los futuros profesores reconocen la participación en el acompañamiento tutorial en los momentos del diseño y elaboración de las planeaciones didácticas. Esto es importante porque el acompañamiento tutorial tiene rasgos positivos ya que en estas relaciones pedagógicas y humanas se ponen en juego la solidaridad, porque se ayudan, se brindan confianza, se comparten experiencias; se aconsejan acertadamente, les guía; tienen empatía, buena relación y disposición a apoyar sugiriendo para la mejora de su formación profesional.

También es evidente que, en esta parte de las estancias de prácticas, el futuro profesor tiene dificultades para asociarse e interactuar con su tutor, en tanto que no hay una relación colaborativa y dialógica desde antes, durante y después de las planeaciones didácticas entre el practicante y su tutor.

Otros estudiantes perciben que algunos tutores no muestran conocimientos teóricos y prácticos sobre el dominio de las emociones, no observan los comportamientos que se desarrollan entre los alumnos y el practicante, lo que hace que se genere indisciplina y desinterés entre sí y el estudiante normalista. Su escaso interés en desarrollar observaciones y registros centradas en el trabajo del practicante para recuperar situaciones o dificultades que vive durante el desarrollo de contenidos de aprendizaje que causen problemas de diversa índole y que merecen su atención, el comentario y su análisis entre el tutor y practicante. Eso no pasa en algunos casos. Por otro lado, hay practicantes que critican su relación con algunos tutores de la escuela secundaria, porque no muestran respeto por su trabajo y desempeño en el aula. Pero, además de esta situación que se vive entre estos dos actores, el practicante acusa que en las aulas donde realiza sus prácticas reales, tiene serias dificultades para el “control del grupo”, ya que, como lo señala, existe mucha indisciplina en su grupo, la cual le genera inseguridad y malestar porque no recibe apoyo de su docente tutor.

Si bien es cierto, estas problemáticas que vivieron algunos practicantes en sus propias clases son una oportunidad para aplicar sus conocimientos teóricos y

metodológicos y resolverlas, eso sería parte de las experiencias que contribuirían a su crecimiento profesional. El problema aquí es cuando tienes a otra persona que, se supone, debe apoyar, guiar, orientar y colaborar en la toma de decisiones de manera colaborativa, crítica, reflexiva y dialógica, pero no funciona como tal, es difícil vivir exitosamente las prácticas sin el acompañamiento del que debería tener más conocimiento, experiencia, saberes profesionales y un compromiso éticamente humano. En conclusión, como se pudo apreciar, una parte importante de los profesores de secundaria poseen una limitada preparación como tutores o acompañante psicopedagógico de los practicantes normalistas.

Si bien existen esfuerzos para que los tutores realicen el acompañamiento de la mejor manera, lo real es que no son en todos, sigue predominando las prácticas rutinarias, mecanizadas y tradicionales que se limitan a cuestiones burocráticas y de orden administrativista (registros de asistencia, aplicación de rúbricas, hojas de cotejo...). El desarrollo de las tutorías y/o acompañamiento pedagógico y profesional en algunos casos es consecuencia de los perfiles docentes y de su propia formación, no sólo en el campo educativo y/o pedagógico, sino por el escaso acercamiento de estos docentes que se han “asumido como tutores acompañantes” en el ámbito de la tutoría desde sus diversos enfoques (teórico, metodológico, técnico e instrumental).

Los docentes de prácticas (asesores) de la Escuela Normal de Sinaloa deben jugar un papel más activo y protagónico en la organización de las visitas de las prácticas. Se deben asociar, comunicar, dialogar e interactuar con los directivos y profesores tutores de las escuelas secundarias a fin de organizar todo el proceso de prácticas profesionales; los recursos, instrumentos y herramientas metodológicas para la obtención y registro de la información relacionada con las experiencias y vivencias de las prácticas de enseñanza y el proceso de tutorías. Plantear propósitos de manera conjunta y colaborativa para construir productos, narrativas, reflexiones tanto de los tutores como de los estudiantes normalistas con la finalidad de elaborar productos publicables entre asesor, tutor y practicante.

La ENS debe plantear ante la Secretaría de Educación Pública y Cultura SEP y C la propuesta de cursos, talleres, diplomados para fortalecer la formación teórica, metodológica del campo de tutoría y el acompañamiento, y registrarlos ante la SEP

(USICAM), para que todos los tutores que accedan a estos cursos tengan puntaje y valor curricular a quienes los cursen en la Escuela Norma de Sinaloa. En ese sentido, será importante programar el periodo con fechas precisas para la asistencia a la capacitación y formación en tutoría a los docentes de educación básica.

Desarrollar en la propuesta contenidos teóricos (filosóficos, Psicológicos, socio-pedagógicos, neuro-didácticos y emocionales, así como estrategias metodológicas (herramientas, técnicas e instrumentos) para obtención y registro de datos de las vivencias experimentadas por tutores y practicantes. Así mismo, algo de metodologías de la investigación.

## Referencias

- Buendía, L., Colás, M. y Hernández, F. (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía. McGraw-Hill/interamericana de España, S. A. U.
- Cervantes, C., López, E. (2016). El proceso de la tutoría en la formación inicial de las estudiantes de la ENRISM: La perspectiva de tutores sobre las prácticas profesionales. RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa Vol. 3, núm. 1, enero-diciembre, pp. 675-681.
- Colomo, E. y Gabarda, V. (2019) ¿Qué Tipo de Docentes Tutorizan las Prácticas de los Futuros Maestros de Primaria? REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17(3), 59-78. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.004>
- Fresán, M. y Romo, A. (2011). Programas Institucionales de Tutoría. Colección Documentos, ANUIES, 3ra edición. México.
- Méndez, A., Martínez, M. y Castelo, L. (2021). Influencia del tutor y asesor de prácticas en el aprendizaje de la profesión docente [ponencia]. 4° Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal -CONISEN-, Hermosillo Sonora.
- Pino, F., Encinas, A. y Romero, A. (2021). La práctica docente del estudiante normalista en colaboración del tutor [ponencia]. 4° Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal -CONISEN-, Hermosillo Sonora.
- Segovia, A. y Fresco, X. (2000) La acción tutorial en el marco docente. Seminario Galego de Educación para a Paz Galicia España. Depósito Legal: C-1959/2000, España.

Valencia, A., Prieto, M. y Carrillo, J. (2020) La tutoría en la formación inicial como self-study.  
Revista Iberoamericana de Educación, vol. 82 núm. 1, pp. 195-211] – OEI. ISSN: 1022-  
6508 / ISSNe: 1681-5653.

**La tutoría, proceso de acompañamiento en la formación de los estudiantes Normalistas  
del estado de Chihuahua**

Mtra. Rosa Isela Alamillo Calvillo  
chi02000001@normales.mx

Mtra. Lylia Ana Morales Sifuentes

lylia.morales@seech.edu.mx

Dra. Soledad Díaz Ibarra

solecitodiaz83@gmail.com

Normal Experimental “Miguel Hidalgo”

## Procesos de formación y sujetos en la educación

### Resumen

La presente investigación es un seguimiento al primer parte de la misma, la cual fue implementada desde el año 2023 al actual.

En concordancia con el Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Chihuahua, se enuncia en la acción de cobertura educativa con la finalidad de garantizar el derecho de la educación para la población, en el punto 2, la importancia de elevar la eficiencia terminal en todos los niveles y modalidades educativas, así mismo se contempla en el punto 3, que se debe garantizar la inclusión educativa sin ninguna discriminación de ninguna índole, y 4, generar la calidad de atención de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

En la acción de calidad educativa, en su estrategia “Desarrollar el potencial de los estudiantes para la inserción en el mercado laboral”, punto 3, se menciona que se debe desarrollar en los estudiantes aptitudes y hábitos positivos para su vida.

Por lo cual el Programa Estatal del Tutías de las Escuelas Normales e Instituciones Formadoras de Docentes (PETENIFD) atenderá las necesidades de todos los estudiantes de las Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente desde un ámbito de igualdad, de equidad, responsabilidad, ética, inclusión y de excelencia, con la finalidad de fortalecer el desarrollo integral del estudiantado, “[...] la educación superior en México reconoce un marco político, económico y social apoyado en pautas y tendencias propias de un mundo globalizado y en una dinámica nacional en constante evolución” (Romo, 2011, p. 17).

Los departamentos de tutoría tienen como meta innovar, actualizar y definir estrategias de mejora hacia la excelencia educativa, se trata de convertir este documento, en una oportunidad para que las Instituciones Formadoras de Docentes públicas consoliden



su programa de tutorías como Instituciones de Educación Superior en el estado de Chihuahua y atender a los futuros Licenciados en Educación Básica de las Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente.

**Palabras clave:**

Tutoría, Problemas emocionales, asesoramiento, Guía docente, reorientación, seguimiento.

**Planteamiento del problema**

El PETENIFD nace a partir del diseño de autoevaluación de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN) en la capacidad académica de cada Escuela Normal e Institución de Formación Docente a través del análisis del mismo, para la excelencia educativa, englobado en el objetivo 3.1 que es gestión y fortalecimiento institucional en donde se menciona que el impulso de la acción tutora debe atender:

- Programas y actividades de apoyo para estudiantes de 1° al 6° semestre: tutoría y actividades complementarias.
- Acompañamiento para la titulación a estudiantes de 7° y 8° semestre.
- Apoyo para estudiantes de nuevo ingreso.
- Tutoría para la práctica docente dentro de las Instituciones en Educación Básica.

Además de desarrollar actividades de apoyo a estudiantes que presenten necesidades académicas detectadas en los exámenes de ingreso a las Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente, vinculado con la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), se pretende armonizar en conjunto con las autoridades educativas de cada institución, las acciones en beneficio de los alumnos y tutores.

Las facetas del PETENIFD son: 1) procesos de gestión y evaluación que coadyuvan en el apoyo y la habilitación docente y del personal directivo; 2) mejorar la calidad de la educación con una buena infraestructura, equipamiento, espacios físicos y educativos que brinden impulso a la formación y profesionalización desde las Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente.

Cabe mencionar que la acción tutora en el estado de Chihuahua tiene su origen desde el momento que el alumno solicita su acceso a cada institución en donde se retoma a la tutoría académica como estrategia prioritaria para mejorar la calidad de los programas educativos, formación, acompañamiento y atención. En las IES de Chihuahua, durante el Foro de consulta entre los docentes tutores se hace mención que en las instituciones de nivel superior la tutoría juega un papel importante para coordinar cada acción consensando propuestas, desde los diferentes contextos de la educación superior en las Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente y se menciona:

La academia, un espacio de encuentro organizado por la Dirección de Planeación en coordinación con la Dirección Académica, se recabaron las propuestas que habrían de integrarse al Programa de Desarrollo Universitario (PDU) 2004-2008 en el área académica, para apoyar la formación integral de los estudiantes (UACH, 2012, p. 11).

La Secretaría de Educación Pública, ha indicado que como un recurso importante que se destinó a dar mejores condiciones de inclusión a las poblaciones con vulnerabilidad por condición étnica y de discapacidad del estado de Chihuahua, conformándose otro departamento que forma parte de los programas de apoyo al programa de tutorías, son los primeros pasos para la implementación de la tutoría con equidad, inclusión e igualdad de oportunidades para todos.

Entre los problemas más frecuentes que enfrentan las IES son las necesidades de establecer una acción tutora para la formación de sus estudiantes, es notoria que la posibilidad de enfrentar una serie de problemáticas como es la deserción que se define como: dejar trancos sus estudios por diversas situaciones que pueden ser personales, académicas o económicas, el rezago académico es no alcanzar las metas académicas a lo largo de su formación escolar y los bajos índices de eficiencia terminal, son en ocasiones algunas de las causas del fracaso escolar, razón por la que se atrae la atención de las autoridades académicas y administrativas que permite tener una amplia perspectiva sobre estas problemáticas y las formas en que se pueden abatir al utilizar una estrategia como lo es la Acción Tutora (AT).

La tutoría en las instituciones de nivel superior son una prioridad en este momento

trascendental en todo el país y en el estado de Chihuahua y en la actualización del sistema educativo, uno de los elementos normados en la educación, es la tutoría, como estrategia dirigida a la atención integral del estudiantado. Ésta brinda al docente una oportunidad de atención sobre temas específicos de su dominio no consolidados por el alumno durante su trayectoria formativa para contribuir en su perfil de egreso en la licenciatura que cursa.

La tutoría según los expertos, es un medio que refuerza las estrategias educativas para el apoyo de la formación y trayectoria escolar de los estudiantes (desde su ingreso, permanencia, egreso y titulación). En este sentido es importante que el docente tutor se desempeñe en su área de dominio con base en estrategias y metodologías diversas, con actitud de compromiso y responsabilidad, que fortalezca el egreso de futuros docentes con un alto grado de competitividad, calidad y calidez para la atención de la sociedad.

La tutoría, cuya modalidad de apoyo al aprendizaje, es un compromiso del profesorado como protagonista de la reconfiguración de su función en las escuelas de nivel superior, al ser un componente importante en los licenciados en educación para que logren elevar los índices de aprovechamiento académico y así tener una alternativa de apoyo en la orientación curricular y la orientación profesional del futuro docente.

La mejora educativa en el nivel superior, siempre ha sido una constante en organismos internacionales y en las leyes nacionales. Por ejemplo, La UNESCO en la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: en su Marco de Acción Prioritaria y el Desarrollo de la Educación Superior” (1998), menciona:

En un mundo en rápida mutación se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso (citado en Vidal & Rivera, 2007, p. 8).

Desde otro planteamiento, pero en el mismo sentido el Programa Sectorial de Educación, traza, “[...] reducir los altos niveles de abandono y aumentar los índices de eficiencia terminal en todos los subsistemas de la educación media superior y superior” (DOF, 2020, p.199).

En otro orden de ideas, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)

hoy PRODEP desde el año 2009, ya buscaba dentro de las actividades que debe desarrollar el profesor de educación superior el “Participar en las actividades de apoyo a la docencia entre las que se menciona puntualmente a la tutoría y asesoría en los alumnos” (Fresan y Romo 2011, p.31).

La ANUIES menciona que las IES deberán poner en marcha sistemas de Tutoría en apoyo a los alumnos por maestros debidamente preparados (Fresan y Romo, 2011). Dentro de los planes y programas vigentes que regulan la formación de las y los licenciados en educación se detalla en el apartado V “Estrategias de apoyo para los estudiantes”, en el primer inciso, referente a Tutorías, lo siguiente (SEP, 2018):

Es en el contexto actual de aplicación de los nuevos enfoques educativos que la tutoría recupera su papel como estrategia para elevar el nivel académico de los estudiantes, justificándose en razón del deficiente rendimiento de algunos, en el requerimiento de otro tipo de apoyos que favorezcan su trabajo académico, así como su desarrollo personal (p. 2).

A partir de esta visión se pretende desarrollar el PETENIFD con la misión de unificar a las diferentes instituciones formadoras de docentes del estado de Chihuahua, para tal efecto se han diseñado una serie de estrategias que permitan abordar la temática desde los distintos enfoques institucionales y permita generar un proyecto incluyente.

La educación es un proceso permanente e intencional, inter-comunicativo, integral, intercultural y multifactorial, en virtud de quien realiza la acción. Con los acuerdos que promueven la transformación de la educación superior y una amplia reorganización del sistema educativo, se da paso a reformas encaminadas a mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas, así como una apropiada gestión de los procesos para su intervención con tutorías específicas.

Este acercamiento a la tutoría y su relación con el desempeño armónico e integral de los estudiantes de las Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente, a partir de diversas políticas que sustentan su formación, funcionamiento y actualización se consolide como una estrategia de apoyo durante su desarrollo académico para que al término de su educación sea un proceso inminente en la vida de cada ser y le permita

desempeñarse de manera ética, crítica y con sentido humano en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje.

Cabe mencionar que la acción tutora en el estado de Chihuahua tiene su origen desde el momento que el alumno solicita su acceso a cada institución en donde se retoma a la tutoría académica como estrategia prioritaria para mejorar la calidad de los programas educativos, formación, acompañamiento y atención. En las IES de Chihuahua, durante el Foro de consulta entre los docentes tutores se hace mención que en las instituciones de nivel superior la tutoría juega un papel importante para coordinar cada acción consensando propuestas, desde los diferentes contextos de la educación superior en las Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente y se menciona:

La academia, un espacio de encuentro organizado por la Dirección de Planeación en coordinación con la Dirección Académica, se recabaron las propuestas que habrían de integrarse al Programa de Desarrollo Universitario (PDU) 2004-2008 en el área académica, para apoyar la formación integral de los estudiantes (UACH, 2012, p. 11).

La Secretaría de Educación Pública, ha indicado que como un recurso importante que se destinó a dar mejores condiciones de inclusión a las poblaciones con vulnerabilidad por condición étnica y de discapacidad del estado de Chihuahua, conformándose otro departamento que forma parte de los programas de apoyo al programa de tutorías, son los primeros pasos para la implementación de la tutoría con equidad, inclusión e igualdad de oportunidades para todos.

La tutoría en las instituciones de nivel superior son una prioridad en este momento trascendental en todo el país y en el estado de Chihuahua, en donde las Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente no pueden sustraerse o estar al margen de la misma, reorientarse o en su caso reinventarse para así poner a tiempo el reloj académico y hacer frente a las realidades emergentes a las condiciones de la sociedad actual.

En la actualización del sistema educativo, uno de los elementos normados en la educación, es la tutoría, como estrategia dirigida a la atención integral del estudiantado. Ésta brinda al docente una oportunidad de atención sobre temas específicos de su dominio no consolidados por el alumno durante su trayectoria formativa para

contribuir en su perfil de egreso en la licenciatura que cursa.

La tutoría según los expertos, es un medio que refuerza las estrategias educativas para el apoyo de la formación y trayectoria escolar de los estudiantes (desde su ingreso, permanencia, egreso y titulación). En este sentido es importante que el docente tutor se desempeñe en su área de dominio con base en estrategias y metodologías diversas, con actitud de compromiso y responsabilidad, que fortalezca el egreso de futuros docentes con un alto grado de competitividad, calidad y calidez para la atención de la sociedad.

La tutoría, cuya modalidad de apoyo al aprendizaje, es un compromiso del profesorado como protagonista de la reconfiguración de su función en las escuelas de nivel superior, al ser un componente importante en los licenciados en educación para que logren elevar los índices de aprovechamiento académico y así tener una alternativa de apoyo en la orientación curricular y la orientación profesional del futuro docente.

## **Metodología**

La investigación socio crítica comienza de un concepto social y científico, pluralista e igualitaria que permite a los seres humanos ser cocreadores de su propia realidad a través de su experiencia, sus pensamientos y acción; ella constituye el resultado del significado individual y colectivo. En el mismo sentido, Ramírez (2009) señala que esta concepción se entiende y se desarrolla como una relación dialéctica entre la teoría y la práctica.

### **Investigación-acción**

La expresión investigación-acción educativa se utiliza para describir una variedad de actividades que los maestros realizan en sus aulas con fines tales como el desarrollo del plan de estudios, el desarrollo personal, formación avanzada, mejora del programa educativo, sistema de planificación o política de desarrollo. El rasgo común de estas actividades es la identificación de las estrategias de acción a implementar y luego ser objeto de observación y reflexión (Latorre, La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa., 2005).

Modalidad técnica: Basado en desarrollar y aplicar un método de intervención efectivo para mejorar las habilidades y la resolución de problemas. En ella, los actores externos actúan como expertos en la conducción de la investigación, marcan los modelos a



seguir y esto se relaciona con las actividades relacionadas con la co-selección (selección de participantes).

Este trabajo describe la modalidad técnica, ya que se pretende mejorar las habilidades y la resolución de problemas, brindando actividades a desarrollar para la mejora de la problemática.

Las facetas del PETENIFD son: 1) procesos de gestión y evaluación que coadyuvan en el apoyo y la habilitación docente y del personal directivo; 2) mejorar la calidad de la educación con una buena infraestructura, equipamiento, espacios físicos y educativos que brinden impulso a la formación y profesionalización desde las Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente.

### **Marco operativo**

El propósito principal de la propuesta de este programa, se basa en apoyar el proceso educativo de los maestros en formación, al ofrecer alternativas de solución integral autónoma a los estudiantes como una estrategia que posibilite una intervención educativa con miras a reducir los márgenes de conflicto que puedan tener en su vida estudiantil y trabajando en coordinación con los diferentes agentes y equipos que conforman el centro educativo.

En este sentido de colaboración e integración corresponde la participación de las siguientes áreas institucionales:

- a) Primeramente, es necesaria la creación de un comité estatal de tutorías que se encargue de coordinar las acciones necesarias para conjuntar los diagnósticos de las instituciones participantes y diseñar un programa de atención con el apoyo de las áreas involucradas.
- b) Las autoridades de cada institución atendiendo al nivel de su responsabilidad y competencia deben comprometerse a crear las condiciones que permitan la implementación y crecimiento de las tutorías, propiciar el trabajo colegiado y promover los beneficios del trabajo de tutoría, así como la articulación de las diferentes áreas de apoyo al programa.



- c) A la Subdirección Administrativa le compete asignar los espacios y recursos que requieran ser empleados para el beneficio de la acción tutorial, ANUIES sugiere espacios donde se pueda trabajar sin interrupciones y donde cada alumno sienta un ambiente de confianza para expresar sus dudas o problemas.
- d) Para llevar a cabo la operatividad de este programa, es necesario contemplar algunos aspectos importantes a considerar.
- e) La asignación de un número determinado de tutores, de acuerdo a las necesidades de cada institución, siendo viable el que cada grupo de estudiantes tenga un tutor.
- f) La permanencia del tutor será por semestre, en el que se realizará un expediente individual por alumna (o), para brindarle seguimiento a la formación integral del estudiantado.
- g) El tiempo destinado a la tutoría será una sesión por semana con una duración de cien minutos, cada institución elegirá el día y hora en que lo llevará a cabo y se asignará en la carga horaria del tutor.
- h) Para valorar el programa de tutoría, se realizarán dos cortes evaluativos:
  - El primero se realizará a los dos meses de su aplicación, con el propósito de obtener insumos de las diversas áreas involucradas en la atención del estudiantado.
  - El segundo corte al término del semestre, en el que se desarrolló el análisis correspondiente de los resultados obtenidos con la finalidad de replantear el programa en la búsqueda de mejores resultados, en la atención integral, minimizando el rezago educativo y la deserción escolar del estudiantado.
  -

## Resultado

Es primordial que las Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente apliquen acciones que apoyen las necesidades que se identificaron desde el diagnóstico que cada escuela dio a conocer, por lo que el CET diseña una serie de acciones que brinden

insumos indispensables para llevar a cabo la acción tutorial, mismas que serán aplicadas desde el área de Tutorías y los tutores, en los tiempos y espacios que se asignan. Es indispensable mencionar que las Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente podrán llevar la aplicación de acuerdo con las necesidades institucionales y de los propios estudiantes, lo cual implica una flexibilidad si así se considera necesario.

El Plan Estatal de Tutorías de Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente (PETENIFD), contempla dos fases las cuales fueron divididas en los semestres impares para su primera fase y los semestres pares en su segunda fase.

En la primera parte del ciclo escolar se desarrollaron algunas actividades divididas en tres dimensiones: académica, personal y profesional. En las fichas, excepto en las académicas, no tienen una secuencialidad rígida, pueden ser aplicadas de acuerdo al contexto institucionales.

Al concluir la aplicación de las fichas de la primera fase del PETENIFD, encontramos los siguientes resultados a través de un formulario, en torno a la categoría de alumnos y alumnas y docentes.:

- La edad del estudiantado que llevó a cabo la tutoría oscila entre los 18 y 43 años.
- En relación al desempeño del Tutor con respecto al PETENIFD, encontramos que un 92% presentó el programa con claridad, el 87% consideró que el tiempo de las sesiones fueron adecuadas, en relación al desempeño del tutor el 94% evidenció la capacidad para desempeñar su función.
- Las sesiones programadas fueron cubiertas de acuerdo a la calendarización prevista en un 87%.
- El nivel de interés por las sesiones programadas arrojó que el 43% fue excelente, el 45% fue muy bien, el 9% regular y el 6.7% malo.
- El 10.45% del estudiantado fue canalizado a algún departamento de atención especializada, algunas fueron externas y otras específicamente psicología, trabajo social y enfermería.
- Los temas propuestos atendieron un 76% las necesidades e intereses.

Los temas propuestos por el estudiantado fueron tomados en cuenta para la siguiente fase.

Se pueden considerar espacios de tutoría para la realización de actividades académicas dependiendo de las necesidades de cada institución.

### Primer, segundo y tercer grado

#### Ficha 1. Un estudiante activo aprende mejor

<b>DIMENSIÓN:</b> Académico		<b>MODALIDAD:</b> Individual y grupal	
<b>NIVEL:</b> Inicial, intermedio y final	<b>LUGAR:</b> Aula		<b>FECHA:</b> Durante el semestre
<b>TIEMPO:</b> 100 minutos			
<b>ESTRATEGIA:</b> Un estudiante activo aprende mejor			
<b>PROPÓSITO:</b> Involucrar al estudiantado en una técnica de aprendizaje activo para que aprendan la estrategia de POE desde la vivencia de la misma, así mismo implicarlos en el procedimiento del método científico dirigido al aula.			

#### Ficha 2. ¿Cuánto me quiero? (Autoestima y Autoaceptación)

<b>DIMENSIÓN:</b> Personal		<b>MODALIDAD:</b> Individual / grupal	
<b>NIVEL:</b> Inicial, intermedio y final.	<b>LUGAR:</b> Aula		<b>FECHA:</b> Durante el semestre
<b>TIEMPO:</b> 100 minutos			
<b>ESTRATEGIA:</b> Cuánto me quiero, autoestima y autoaceptación)			
<b>PROPÓSITO:</b> Los estudiantes iniciarán a conocerse y aceptarse cómo es por medio de la visualización de sí mismo y de sus recursos para cambiar o aceptar su realidad en pro de su autoestima.			

#### Ficha 3 Uso responsable de las tecnologías (parte 1)

<b>DIMENSIÓN:</b> Personal/social		<b>MODALIDAD:</b> Individual	
<b>NIVEL:</b> Inicial, intermedio y final	<b>LUGAR:</b> Aula		<b>FECHA:</b> Durante el semestre
<b>TIEMPO:</b> 100 minutos			
<b>ESTRATEGIA:</b> Manejo asertivo y crítico de las tecnologías			
<b>PROPÓSITO:</b> Distinga la importancia de utilizar las tecnologías de manera crítica y asertiva mediante el apego al sentido ético y responsable, con la finalidad de ver las herramientas tecnológicas como un apoyo al ejercicio estudiantil.			

#### Ficha 4. Uso responsable de las tecnologías (parte 2)

<b>DIMENSIÓN:</b> Académico		<b>MODALIDAD:</b> Individual	
<b>NIVEL:</b> Inicial, intermedio y final	<b>LUGAR:</b> Aula	<b>FECHA:</b> Durante el semestre	
<b>TIEMPO:</b> 100 minutos			
<b>ESTRATEGIA:</b> Manejo asertivo y crítico de las tecnologías			
<b>PROPÓSITO:</b> Distinga la importancia de utilizar las tecnologías de manera crítica y asertiva mediante el apego al sentido ético y responsable, con la finalidad de ver las herramientas tecnológicas como un apoyo al ejercicio estudiantil.			

#### Ficha 5. Uso responsable de las tecnologías (parte 3)

<b>DIMENSIÓN:</b> Personal/social		<b>MODALIDAD:</b> Individual	
<b>NIVEL:</b> Inicial, Intermedio y final	<b>LUGAR:</b> Aula	<b>FECHA:</b> Durante el semestre	
<b>TIEMPO:</b> De acuerdo a la organización de cada institución			
<b>ESTRATEGIA:</b> Manejo asertivo y crítico de las tecnologías			
<b>PROPÓSITO:</b> Distinga la importancia de utilizar las tecnologías de manera crítica y asertiva mediante el apego al sentido ético y responsable, con la finalidad de ver las herramientas tecnológicas como un apoyo al ejercicio estudiantil.			

#### Ficha 6. Sensación y sentimiento

<b>DIMENSIÓN:</b> Socioemocional		<b>MODALIDAD:</b> Individual	
<b>NIVEL:</b> Inicial e intermedio	<b>LUGAR:</b> Espacio amplio	<b>FECHA:</b> Durante el semestre	
<b>TIEMPO:</b> 100 min			
<b>ESTRATEGIA:</b> Emociones			
<b>PROPÓSITO:</b> Conocer e identificar la gama de emociones mediante la investigación en las diversas redes sociales con la finalidad de analizarlas, clasificarlas y buscar estrategias de autorregulación.			

#### Discusión y conclusiones

Como segunda parte al programa, fue necesario partir de la evaluación aplicada a cada uno de los actores involucrados, en donde se pudo rescatar que el programa es un espacio fundamental para que tanto el alumno como el docente, pueda tener un acercamiento para

tratar aspectos necesarios para fortalecer su formación, en donde, mediante el acompañamiento permanente este puede lograr mejoras personales en primera instancia, para un auto reconocimiento del ser y consiguiente de socioafectivas, quedando como foco de atención para los aplicadores del programa, ya que al nivel en el que se aplicó se pueden dar muestras de:

- Aspectos de desintegración en los hogares de los cuales provienen.
- Problemas económicos, emocionales y de salud que imperan y afectan directamente en el rendimiento.
- Problemas de inseguridad ante la edad a la cual se afrontan.
- Inseguridad al proceso que llevarán una vez culminada la carrera.

Todo lo anterior repercute directamente en el desarrollo académico, ya que la atención es puesta a la necesidad inmediata, y algo que se pudo lograr con el programa, es que al momento de contar con el espacio en las cargas académicas de tutorías, los alumnos y docentes mostraron la preocupación por llevarlo a cabo, y de esta manera los alumnos recurrieron a las oportunidades de canalización, mismas que en las instituciones no todas cuentan con el apoyo inmediato, pero las cuales gestionaron acuerdos y convenios para atenderlos de manera externa, logrando un número importante de atención. Esto demuestra que la tutoría, no se ve como un espacio innecesario en las instituciones formadoras de docentes, sino como un elemento primordial y remedial para acompañar al alumno en su proceso de formación.

## Referencias

- Aguilar, J. (2012). *La configuración de la Tutoría en la Universidad Tecnológica de Tijuana: Narrativas Docentes*. Rev. Educ. Sup. Vol., no. 164. Ciudad de México.
- Álvarez, M. (2008). *La Tutoría Académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Vol. 22, núm. 1. Universidad de Zaragoza, España.
- ANUIES (2011). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su Organización y Funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*. México.

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2018). *Visión y Acción 2030. Propuesta de la ANUIES para Renovar la Educación Superior en México*. Diseño y Concertación de Políticas Públicas para Impulsar el Cambio Institucional. México, D.F.
- Calixto, R. (2016). *La tutoría en la formación de maestros*. Elsevier. Vol. 28. Num. 1. Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México.
- De la Cruz, G., Chehaybar, E. y Abreu, L. (2011). *Tutoría en Educación Superior: Una Revisión Analítica de la Literatura*. Rev. Educ. sup Vol. 40 núm. 157. Ciudad de México.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Grupo Santillana de Ediciones. Torrelaguna. 60 – 28043. Madrid. UNESCO.
- Delors, J. (1996). *Los Cuatro Pilares de la Educación en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid, España. pp. 91-103.
- Diario Oficial de la Federación (2001). *Programa Nacional de Educación*. Recuperado 15 de julio de 2023 en: <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/2001-2006.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México. Recuperado 15 de julio de 2023 en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2019). *Ley General de Educación*. México. Recuperado 15 de julio de 2023 en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Recuperado 15 de julio de 2023 en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa\\_Sectorial\\_d\\_e\\_Educaci\\_n\\_2020-2024.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_d_e_Educaci_n_2020-2024.pdf)
- Diario Oficial de la Federación (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Recuperado el 15 de julio de 2023 en: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998).



*Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción.*

Educación Superior y Sociedad Vol. 9 núm. 2.

Romo, A. (2011). *La tutoría, una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes.* México. ANUIES. Cuadernos de casa.

Secretaría de Educación Pública (2012). *Estrategias de Apoyo para los Estudiantes, Tutoría.* Gobierno del Estado. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.

Recuperado 15 de julio de 2023 en:  
[https://dgesum.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/estrategias\\_apoyo\\_estudiantes](https://dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/estrategias_apoyo_estudiantes)

Secretaría General de Gobierno. Secretaría de Educación y Deporte. Programa Sectorial de Educación (28 de mayo de 2022). Periódico oficial, Gobierno del Estado libre y Soberano de Chihuahua.

UNESCO (s.f.). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://www.unesco.org/>

Universidad Autónoma de Chihuahua (2012). *Programa de Desarrollo Universitario.* Recuperado 15 de julio de 2023 en:  
[https://uniq.uach.mx/documentos/FCQ\\_CACEI/SGC/931dt/936dt/IQ/1.4.1%20PlanDesUniv%202004.doc](https://uniq.uach.mx/documentos/FCQ_CACEI/SGC/931dt/936dt/IQ/1.4.1%20PlanDesUniv%202004.doc)

Vidal, M., Rivera, N. (2007). *Investigación-acción.* Educ. Med. Super., v21, n.4. Ciudad de la Habana.



## **Niveles de metacompreensión lectora usados por estudiantes normalistas y su relación con el rendimiento académico**

### **Levels of reading metacomprehension used by normalista students and their relationship with academic performance**

Dra. Guadalupe Jesús Figueroa Rivera

Lic. Daniel Fabián Guerrero García

Mtra. Cristina Lizeth Gastélum Valenzuela

#### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

##### **Resumen**

Este estudio es una investigación cuantitativa no experimental, y corresponde al diseño transeccional descriptivo, con 139 estudiantes de una escuela normal al sur de Sonora; con la finalidad de correlacionar los niveles de metacompreensión lectora y el rendimiento académico de los docentes en formación; además de describir las categorías de metacompreensión lectora que poseen o no los docentes en formación.

Se utilizó como instrumento el Inventario de Estrategias de Metacompreensión Lectora (IEML), elaborado por Maribeth Schmitt (1990) y traducido posteriormente por Meza y Lazarte (2007). Se concluye que la mayoría de los participantes evaluados tienen un nivel bajo de metacompreensión lectora expresado en un 47 %, y solo un 26 % alcanza un nivel medio y un 21% el nivel alto. En cuanto a las categorías de estrategia de metacompreensión lectora que más usan los estudiantes de nivel medio, la de mayor frecuencia fue releer con un 80.6%; mientras que los de nivel alto utilizan más la de resumir con un 43.2%; y los de nivel bajo utilizan más la estrategia de explicitar los conocimientos previos con un 45.4%. Existe una correlación negativa media  $-.475^{**}$  entre metacompreensión lectora y rendimiento académico.

##### **Palabras clave**

Competencia lectora, metacognición, metacompreensión, rendimiento académico.

## Abstract

This study is a non-experimental quantitative research, and corresponds to the descriptive transectional design, with 139 students from a normal school in the south of Sonora; with the purpose of correlating the levels of reading metacomprehension and the academic performance of teachers in training; in addition to describing the categories of reading metacomprehension that teachers in training have or do not have.

The Inventory of Reading Metacomprehension Strategies (IEML), developed by Maribeth Schmitt (1990) and later translated by Meza and Lazarte (2007), was used as an instrument. It is concluded that the majority of the evaluated participants have a low level of reading metacomprehension expressed in 47%; and only 26% reach a medium level, and 21% a high level. Regarding the reading metacomprehension strategy categories most used by middle-level students, the one with the highest frequency was rereading with 80.6%; while those at a high level use summarizing more with 43.2%; and those at a low level use more the strategy of making prior knowledge explicit with 45.4%. There is a medium negative correlation  $-.475^{**}$  between reading metacomprehension and academic performance.

## Keywords

Reading competence, metacognition, metacomprehension, academic performance.

## Planteamiento del problema

Si enfocamos la comprensión lectora en el contexto universitario, parece existir un consenso entre investigadores y académicos en señalar que es una competencia fundamental, pues esta actividad cognitiva constituye el punto de partida para muchos aprendizajes relacionados con la adquisición de contenidos disciplinares y para el desarrollo de habilidades cognitivas (Velásquez et al., 2008). En este sentido, Guevara et al. (2014) mencionan que en México los estudiantes en este nivel educativo no poseen destreza para abstraer, analizar, sintetizar ni criticar las ideas mediante la lectura, lo que limita su formación académico-disciplinar.

Por lo tanto, este estudio se considera de gran relevancia tanto para este grupo de investigación como para la comunidad educativa, puesto que permitirá brindar información que pueda servir para posteriores investigaciones en el ámbito de la metacognición y la comprensión lectora; así mismo, para posibles propuestas didácticas e intervenciones para el mejoramiento en estas competencias de los docentes en formación, ya que serán ellos los que estarán en las aulas de Educación Básica; en consecuencia, el problema de la investigación se da en el siguiente término: ¿Cuáles son los niveles de metacompreensión lectora que existen en los estudiantes normalistas participantes?

Los objetivos de la investigación fueron: 1) Evaluar la metacompreensión lectora en estudiantes normalistas de una escuela del sur de Sonora, 2) Describir las categorías de metacompreensión lectora que poseen o no los docentes en formación. 3) Conocer la correlación entre la metacompreensión lectora y el rendimiento académico de los docentes en formación.

### **Marco teórico**

PISA define la competencia lectora como “la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (OCDE, 2006, p. 48); por otro lado, la metacognición puede definirse como el grado de conciencia o conocimiento de los individuos sobre sus formas de pensar (procesos y eventos cognitivos), sus contenidos (estructuras) y la habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los progresos y los resultados del aprendizaje. (Cerchiaro, Paba y Ligia, 2011, p. 102)

En la misma línea, Baker y Brown (1984), citados en Cassidy y Bauman (1989, p.45) ya nos señalan las características de la implicación de la lectura pues, desde este proceso, le nombran metacompreensión dado que involucra “el proceso de control de la comprensión y la utilización de estrategias independientes que faciliten el aprendizaje y el recuerdo”.

Ahora bien, Wong y Matalinares ahondan en el tema y nos hablan de dos procesos vinculados en la lectura: metacognición como producto y metacognición como proceso (2011, p.2). El primero, hace referencia a vincular los saberes previos sobre el

funcionamiento cognitivo propio o saber qué; el segundo, se relaciona saber cómo, es decir, habla sobre los “procedimientos de supervisión y regulación que implementamos sobre nuestra actividad cognitiva al enfrentar una tarea de aprendizaje” (Wong y Matalinares, 2011). Además de también hablar sobre la metacompreensión lectora, estas autoras mencionan el concepto de madurez metacognitiva, en el sentido de que el alumnado presentará esta característica si entiende qué es comprender y qué debe hacer para comprender.

Finalmente, Anaya (citado en el estudio de Wong y Matalinares. 2011), señala el vínculo que existe entre el desarrollo de la metacompreensión, la comprensión lectora y el rendimiento académico.

El rendimiento académico se refiere al desempeño de un estudiante en el ámbito escolar y este se refleja en el conjunto de asignaturas que debe superar o competencias que debe adquirir. Los puntajes aprobatorios implicarían que el alumno ha adquirido todos los conocimientos y habilidades de cada una de las asignaturas (DGETAyCM, 2020); de forma general en la escuela se acostumbra a medir a través de indicadores cuantitativos que se expresan en una calificación escolar (Vásquez, 2012)

Schmitt, (1990) citado por Wong (2011) afirma que las estrategias metacompreensivas son mecanismos que se usan para regular el aprendizaje que las personas van a adquirir a través de la lectura y desarrollar el pensamiento crítico. Por ello, propone seis estrategias para mejorar los niveles de comprensión lectora.

De acuerdo al planteamiento de Wong (2011), son organizadas en tres momentos:

- Durante el primer momento, se evalúan las estrategias de predicción, corresponde la planificación de la lectura y las estrategias antes de leer un texto.
- Durante la lectura, este segundo sector mide las estrategias de verificación y autopreguntas, conocimientos previos, uso del resumen y estrategias definidas.
- Después de la lectura, el tercer momento evalúan las estrategias de predicción, de los objetivos establecidos en el inicio, de los conocimientos previos explicitados y de los principales puntos del texto.

## Metodología

El estudio se desarrolló con un diseño de investigación cuantitativa no experimental, y corresponde al diseño transeccional descriptivo porque indagan la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de las variables de una población en estudio. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014. pp. 97-98).

## Participantes

Como población, participaron 139 estudiantes de una escuela normal al sur del estado de Sonora, de los cuales 57 son hombres y 82 son mujeres, y oscilan entre los 18 y 25 años de edad, de segundo a octavo semestre (Tabla 1).

**Tabla 1.**

Tabulación cruzada edad\*género de participantes

Edad	Género		Total
	Masculino	Femenino	
18	10	19	29
19	22	25	47
20	11	17	28
21	4	14	18
22	6	3	9
23	1	4	5
24	2	0	2
25	1	0	1
Total	57	82	139

## Instrumento

Se utilizó como instrumento el Inventario de Estrategias de Metacompreensión Lectora (IEML), elaborado por Maribeth Schmitt (1990) y traducido posteriormente por Meza y

Lazarte (2007), consta de 25 preguntas, que se dividen en tres dimensiones o apartados: en las 10 primeras preguntas se evalúan las estrategias de metacompreensión utilizadas antes de leer un texto, por ejemplo, utilizar la técnica de vuelo de pájaro o lectura rápida; el segundo apartado también tiene 10 ítems, se evalúa temas tratados durante la lectura, esta estrategia mide la verificación en menor medida, ejemplo: estar consciente de lo que se lee caso contrario se alternará a supervisión; y en las cinco últimas preguntas, son las desarrolladas después de leer una lectura, aquí las destrezas son evaluadas, pues proporciona la comprensión del texto leído. Cada uno de los ítems está acompañado de cuatro alternativas en donde sólo una es la respuesta correcta, en tanto, las demás, son consideradas incorrectas; el instrumento se organiza en categorías que engloban una serie de estrategias metacompreensivas:

**Tabla 2.**

Categorías e ítems

Categorías	Ítems
Predecir	1, 4, 13, 15, 16, 18 y 23.
Revisar a “vuelo de pájaro”	2 y 3.
Establecer propósitos	5, 14 y 17.
Auto preguntas	6, 14 y 17.
Explicitar los conocimientos previos	8, 9, 10, 19, 24 y 25.
Resumir	11 y 22.
Releer	12 y 20

Nota- Wong (2016), menciona que: La confiabilidad global se midió con el estadístico Kuder Richardson 20 y arrojó un valor de 0.87

Así mismo, los resultados se categorizan en nivel alto, medio y bajo; esto quiere decir, será determinado en nivel alto si el estudiante alcanza 19 puntos, en nivel medio si el alumno alcanza entre 13 -18 puntos, y en nivel bajo si el alumno alcanza menos de 12 puntos. Para la variable de rendimiento académico se utilizaron los resultados de sus

calificaciones del semestre, clasificando en niveles: Sobresaliente (10) Excelente (9)  
Notable (8) Regular (7) Suficiente (6) Insuficiente (5).

### Planteamiento de hipótesis estadística:

H0: No existe relación entre rendimiento académico y los niveles de metacomprensión lectora en los estudiantes normalistas

H1: Existe relación entre rendimiento académico y los niveles de metacomprensión lectora en los estudiantes normalistas

### Procedimiento

Los datos obtenidos fueron tabulados con el programa Microsoft Excel 2010 y programa estadístico SPSS versión 22

### Resultado

Como puede observarse en la tabla 3, la variable de metacomprensión lectora, el 25% de los docentes en formación, se encuentran en el nivel medio, el 54% nivel bajo; y el 21% alcanzó el nivel alto.

**Tabla 3.** Tabulación cruzada Niveles de metacomprensión lectora\*Género\*promedio de estudiantes universitarios.

Promedio	Género	Niveles Metacomprensión lectora						Total	%
		Alto	%	Medio	%	Bajo	%		
Sobresaliente (10)	M	5	4	3	2	4	3	12	9
	F	19	15	13	10	5	4	37	29
Total		24	19	16	12	9	7	49	38
Excelente (9)	M	3	2	8	6	14	11	25	19
	F	2	2	7	5	27	21	36	28
Total		5	4	15	11	41	32	61	47
Notable (8)	M	0	0	1	1	9	7	10	8



	F	0	0	1	1	8	6	9	7
Total		0	0	2	2	17	13	19	15
Regular (7)	M	0	0	1	1	8	6	9	7
Total		0	0	1	1	8	6	9	7
Suficiente (6)	M	0	0	1	1	0	0	1	1
Total		0	0	1	1	0	0	1	1
Total	M	8	6	14	10	35	25	57	41
	F	21	15	21	15	40	29	82	59
Total		29	21%	35	25%	75	54%	139	100

Nota. Esta tabla muestra como solamente estudiantes de promedio sobresaliente y excelente alcanzaron el nivel alto en metacomprensión lectora.

Al realizar un ejercicio con los resultados, entre metacomprensión lectora y rendimiento académico de los estudiantes, se obtuvo que, el nivel bajo de metacomprensión lectora fue el más frecuente con un 47%, donde el 35% de los estudiantes mostraron un rendimiento académico sobresaliente y excelente con calificaciones de 10 y 9, y el 18% con calificaciones de 8 y 7.

Respecto al segundo nivel más frecuente de metacomprensión lectora, se encontró el nivel medio con 26%, donde el 23% de estudiantes posee un rendimiento académico sobresaliente y excelente y el 3% en nivel de notable a suficiente.

**Tabla 3.** Tabulación cruzada Niveles de metacomprensión lectora\* Rendimiento Académico

Rendimiento Académico	Metacomprensión lectora							
	Nivel Alto		Nivel Medio		Nivel Bajo		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sobresaliente (10)	24	17	16	12	9	6	49	35
Excelente (9)	5	4	15	11	41	29	61	44
Notable (8)	0	0	2	1	17	12	19	13
Regular (7)	0	0	1	1	8	6	9	7

Suficiente (6)	0	0	1	1	0	0	1	1
Insuficiente (5)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>21%</b>	<b>35</b>	<b>26%</b>	<b>75</b>	<b>47%</b>	<b>139</b>	<b>100</b> %

Nota. Esta tabla muestra como la mayor frecuencia con el 29% de estudiantes con rendimiento académico excelente se encuentra en el nivel bajo en metacompreensión lectora.

La tabla 4 muestra una comparación de medias respecto a las categorías y rendimiento académico de los estudiantes; encontramos que la media más alta se encuentra en la categoría; Revisar a “vuelo de pájaro”, con el único alumno que se encuentra en nivel suficiente (6) en rendimiento académico; y la más baja en la categoría: Explicitar conocimientos previos, con 19 estudiantes de nivel notable (8).

**Tabla 4.** Comparación de Medias\_Categorías de metacompreensión lectora\_Rendimiento académico

Rendimiento académico	Predecir	Revisar a “vuelo de pájaro”	Establecer propósitos	Auto preguntas	Explicitar conocimientos previos	Resumir	Releer	N
Sobresaliente	.6385	.6531	.7347	.7007	.6599	.7653	.6327	49
Excelente	.4192	.4180	.4754	.4754	.4044	.5738	.3361	61
Notable	.3383	.3684	.4035	.3684	.3333	.5789	.3421	19
Regular	.4127	.1111	.5556	.5185	.3889	.4444	.3889	9
Suficiente	.5714	1.000	.6667	.6667	.3500	.5000	.5000	1
<b>Total</b>	<b>.4861</b>	<b>.4784</b>	<b>.5635</b>	<b>.5444</b>	<b>.4833</b>	<b>.6331</b>	<b>.4460</b>	<b>139</b>

Nota- La media más alta se encuentra en la categoría Revisar a “vuelo de pájaro”, con el único alumno que se encuentra en nivel suficiente (6) en rendimiento académico.

Al realizar la correlación entre metacompreñión lectora y rendimiento académico, se muestran resultados en la tabla 5, lo cual indica una correlación negativa media, de tal manera que cuando una aumenta, la otra disminuye y viceversa.

**Tabla 5.** Correlación\_ Metacompreñión Lectora\*Rendimiento Académico

		Metacompreñión Lectora	Rendimiento Académico
Metacompreñión Lectora	Correlación de Pearson	1	-.475**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	139	139
Rendimiento Académico	Correlación de Pearson	-.475**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	139	139

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Para describir las categorías de metacompreñión lectora que poseen los docentes en formación, se presenta la tabla 6; en donde las estrategias de metacompreñión lectora que más usan los estudiantes de nivel medio, fue Releer con un 80.6%; mientras que los de nivel alto utilizan más la de resumir con un 43.2%; de la misma manera, los participantes que se encuentran en el nivel bajo, la estrategia que mayormente usan es explicitar los conocimientos previos con un 45.4% y predecir con un 31.7%.

**Tabla 6.** Frecuencia Categorías y niveles de metacompreñión lectora

Categorías	Bajo		Medio		Alto	
	F	%	F	%	F	%
Predecir	44	31.7	55	39.5	40	28.8
Revisar a "vuelo de pájaro"	0	0	104	74.8	35	25.2
Establecer propósitos	0	0	108	77.7	31	22.3

---

Auto preguntas	0	0	103	74.1	36	25.9
Explicitar los conocimientos previos	63	45.4	47	33.8	29	20.8
Resumir	0	0	79	56.8	60	43.2
Releer	0	0	112	80.6	27	19.4

---

Nota. Las categorías de Releer (19.4%) y explicitar los conocimientos previos (20.8%) son las menos utilizadas por los participantes que poseen un nivel alto de metacompreensión lectora.

### Discusión y conclusiones

Una vez que se analizó e interpretó los resultados obtenidos a través de la recolección de datos, se puede dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Cuáles son los niveles de metacompreensión lectora que existen en los estudiantes normalistas participantes?, en donde el 21% se encuentra en nivel alto, el 26% en nivel medio y el 47% en nivel bajo, por lo que apremia tomar medidas que permitan mejorar estos niveles. Según Ballester (2015), leer literatura es un instrumento indispensable para la formación de los ciudadanos, y una adecuada educación literaria no se genera de forma automática, sino que requiere de una práctica continua, sobre todo en los jóvenes universitarios de las actuales generaciones, cuyas prácticas lectoras más comunes están relacionadas con la inmediatez y fugacidad de los textos en internet.

Se concluye que la mayoría de los participantes evaluados tienen un nivel bajo de metacompreensión lectora expresado en un 47 %, y tienen un rendimiento académico de excelente (44%); esto nos hace pensar que surgen otras variables en las que hay que poner atención como es el proceso de evaluación que se está desarrollando en la institución.

En cuanto a las categorías de estrategia de metacompreensión lectora que más usan los estudiantes de nivel medio, la de mayor frecuencia fue Releer con un 80.6%; mientras que los de nivel alto utilizan más la de resumir con un 43.2%

En cuanto a los objetivos planteados, se muestra el uso de estrategia de metacompreensión lectora que más usan los estudiantes, teniendo así, mayor frecuencia

Releer con un 80.6%, seguida de establecer propósitos con un 77.7%, después es la de revisión a “vuelo de pájaro” con un 74.8% de uso, posteriormente la de resumir con 56.8%; todas ellas ubicadas en el nivel medio.

Las estrategias menos utilizadas por los estudiantes que poseen un nivel alto de metacompreensión lectora según este estudio, son las categorías de Releer con 19.4% y explicitar los conocimientos previos con un 20.8%; mientras que los participantes que se encuentran en el nivel bajo la que mayormente usan es explicitar los conocimientos previos con un 45.4% y predecir con un 31.7%.

## Referencias

Ballester, J. (2015). La formación lectora y literaria. Graó. [ Links ]

Cassidy, M. y Baumann, J. (1989) Cómo incorporar las estrategias de control de la comprensión a la enseñanza contextos base de lectura. CL & E. Comunicación, lenguaje y educación Núm. 1 Pág. 45-50.  
<https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/126155>

Cerchiaro E., Paba, C. y Sánchez L. Metacognición y Comprensión lectora: una relación Posible e intencional. Duazary, 8 (1), 99-111.  
<https://www.redalyc.org/pdf/5121/512156316011.pdf>

DGETAyCM (2020) Orientación educativa. Consejos para mejorar el desempeño académico.  
[https://dgetaycm.sep.gob.mx/storage/recursos/2022/08/LaqrRfWk33\\_Consejos%20para%20mejorar%20el%20desempe%C3%B1o%20acad%C3%A9mico.pdf](https://dgetaycm.sep.gob.mx/storage/recursos/2022/08/LaqrRfWk33_Consejos%20para%20mejorar%20el%20desempe%C3%B1o%20acad%C3%A9mico.pdf)

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014) Metodología de la Investigación. 6ª. ed. México, McGraw-Hill.

Metacognitive Strategy Knowledge: Comparison of Former Reading Recovery children and Their Current Classmates

Meza, A. y Lazarte, C. (2007). Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz. Lima: Universidad Ricardo Palma, Editorial Universitaria.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2006). PISA 2006.

Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. Madrid, España: Santillana Educación. [ Links]

Schmitt, J. T. (1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43, (7), 454-461.

Vásquez A. Alejandro (2012) Intelectuales reprobando al rendimiento académico <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/439/535>

Velásquez, M., Cornejo, C. y Roco, A, (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del consejo de rectores. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 123-138. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100007>

Wong. F., y Matalinares, M. (2011). Estrategias de Metacompreensión Lectora y Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios. *Revista de Investigación En Psicología –* 14 (1). 235 - 260 <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/2085>

## Anexo

### Inventario de Estrategias de Metacomprensión Lectora (IEML)

**Instrucciones:** Piense acerca de lo que Ud. podría hacer para comprender mejor un texto antes, durante y después de su lectura. Lea cada una de las listas de cuatro enunciados y decida cuál de estos ayudarían más. Indique la letra del enunciado que usted escogió en la hoja de respuestas.

Recuerde, debe responder lo que Usted HACE, no lo que piensa que debe hacer.

No escriba nada en este cuadernillo de lectura. Gracias

I. En cada grupo de cuatro enunciados, escoja el que le pueda ayudar más a comprender un texto ANTES de leerlo.

1. Antes de empezar a leer:

- a) Cuento el número de páginas del texto que voy a leer.
- b) Busco en el diccionario las palabras resaltadas (en negritas, en cursiva, etc.)
- c) Trato de predecir lo que se abordará en el texto.
- d) Pienso acerca de lo que ya se ha dicho en el texto hasta donde he leído

2. Antes de empezar a leer:

- a) Miro las figuras, tablas y esquemas o diagramas para darme una idea sobre el contenido del texto.
- b) Calculo cuanto tiempo me tomará leer el texto.
- c) Anoto todas las palabras que no conozco.
- d) Evalúo si el texto tiene sentido.

3. Antes de empezar a leer:

- a) Pido a alguien que me lea el texto.
- b) Leo el título para hacerme una idea del contenido del texto.
- c) Me fijo si la mayoría de las palabras en el texto son agudas, graves o esdrújulas.
- d) Reviso si las figuras están en orden y tienen sentido.

4. Antes de empezar a leer:

- a) Reviso si faltan páginas en el material de lectura
- b) Hago una lista de las palabras de cuyo significado no estoy seguro(a)



- c) Me valgo del título y las figuras para predecir el contenido del material de lectura
  - d) Leo la última línea del material de lectura para saber cómo termina la información que en él se ofrece
5. Antes de empezar a leer:
- a) Determino por qué voy a realizar esta lectura.
  - b) Me valgo de las palabras difíciles para predecir cuál es el contenido del texto.
  - c) Vuelvo a leer ciertas partes del material para ver si puedo llegar a explicarme por qué algunas ideas no tienen sentido.
  - d) Pido ayuda a alguien respecto de las palabras difíciles en el texto.
6. Antes de empezar a leer:
- a) Repito los principales puntos de la lectura hasta donde he leído.
  - b) Me formulo preguntas que me gustaría responder a medida que lea el texto
  - c) Pienso acerca de los posibles significados de aquellas palabras que tienen varias acepciones.
  - d) Busco en la lectura todas las palabras desconocidas.
7. Antes de empezar a leer:
- a) Recuerdo si este material ya lo he leído anteriormente.
  - b) Utilizo las preguntas que me he formulado como una razón válida para hacer esta lectura.
  - c) Me aseguro que puedo pronunciar correctamente todas las palabras.
  - d) Pienso en un mejor título para el material de lectura.
8. Antes de empezar a leer:
- a) Pienso acerca de lo que ya sé con respecto a las figuras de este material de lectura.
  - b) Cuento el número de páginas que tiene la lectura.
  - c) Escojo la parte más importante del texto para volverla a leer.
  - d) Leo el texto a alguien, en voz alta.
9. Antes de empezar a leer:
- a) Práctico en voz alta la lectura de este texto.
  - b) Repito los principales puntos para estar seguro(a) de que puedo recordar.

- c) pienso en cuáles serán las ideas principales del texto.
- d) Determino si tengo suficiente tiempo para hacer la lectura.

10. Antes de empezar a leer:

- a) Me fijo si estoy comprendiendo el contenido del texto.
- b) Observo si las palabras tienen más de un significado.
- c) Imagino como serán abordados los temas en el texto.
- d) Hago una lista con todos los detalles importantes de la lectura.

II. En cada grupo de cuatro enunciados, escoja el que le pueda ayudar a comprender mejor el texto DURANTE su lectura:

11. Mientras estoy leyendo:

- a) Leo el material muy lentamente para no perderme ninguna parte importante del mismo.
- b) Leo el título para darme cuenta de una idea sobre el contenido de la lectura.
- c) Reviso las figuras para ver si les falta algo.
- d) Evaluó si estoy captando el sentido del texto, probando si puedo repetir en mis propias palabras lo leído en él hasta este momento.

12. Mientras estoy leyendo:

- a) Dejo de repetirme los puntos principales de la lectura.
- b) Leo el material rápidamente de manera que pueda averiguar todo su contenido.
- c) Leo sólo el comienzo y el final del texto para enterarme de su contenido.
- d) Me salto las partes que me son difíciles.

13. Mientras estoy leyendo:

- a) Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas (subrayadas, en negritas, en cursiva, etc.)
- b) Dejo de leer el material y busco otro si noto que éste no tiene sentido.
- c) Sigo usando el título y las figuras como ayudas para “adivinar qué es lo que expondrán en el texto.”
- d) Estoy al tanto del número de páginas que faltan para terminar de leer el texto.

14. Mientras estoy leyendo:

- a) Averiguo cuánto tiempo llevo ya leyendo.
- b) Pruebo si puedo responder algunas de las preguntas que me hice al empezar la lectura.
- c) Leo el título para darme una idea sobre el contenido de la lectura.
- d) Agrego detalles que faltan a las figuras.

15. Mientras estoy leyendo:

- a) Hago que otra persona me lea el material.
- b) Averiguo cuántas páginas he leído hasta el momento.
- c) Identifico el aspecto más importante en el texto.
- d) Evaluó si mis predicciones son correctas o no.

16. Mientras estoy leyendo:

- a) Averiguo si los ejemplos son reales.
- b) Hago una serie de predicciones acerca de lo que se dirá en el texto.
- c) No miro las figuras porque me podría confundir.
- d) Leo el texto a alguien en voz alta.

17. Mientras estoy leyendo:

- a) Trato de responder las preguntas que yo mismo(a) me hago.
- b) Trato de no confundirme entre lo que ya sé y lo que voy a leer.
- c) Leo el material silenciosamente.
- d) Veo si estoy diciendo correctamente las nuevas palabras del vocabulario.

18. Mientras estoy leyendo:

- a) Trato de ver si mis predicciones están siendo correctas o no.
- b) Vuelvo a leer para estar seguro(a) que no me he “comido” ninguna palabra.
- c) Doy una respuesta a la pregunta de por qué estoy leyendo este texto.
- d) Ordeno los temas (en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar, etc.)

19. Mientras estoy leyendo:

- a) Pruebo si puedo reconocer las nuevas palabras del vocabulario.
- b) Tengo cuidado de no saltarme ninguna parte de la lectura.

- c) Reviso cuántas palabras del texto ya conozco.
- d) Sigo pensando en las cosas e ideas del texto que ya conozco para que me sirvan de ayuda en mis predicciones a cerca de lo que se seguirá tratando en él

20. Mientras estoy leyendo:

- a) Vuelvo a leer algunas partes o me adelanto en la lectura del material para averiguar que se está exponiendo, en caso las ideas no, tengan sentido.
- b) Leo hasta estar seguro(a) de que comprendo lo que se está exponiendo en el texto.
- c) Cambio los subtítulos para que el texto tenga sentido.
- d) Veo si hay suficientes figuras que me puedan aclarar las ideas que se exponen en el texto.

**III. En cada grupo de cuatro enunciados, escoja el que más le pueda ayudar a comprender un texto DESPUÉS de leerlo:**

21. Después de haber leído un material:

- a) Cuento el número de páginas que he leído sin cometer errores.
- b) Reviso si hubo suficientes figuras que ilustran e hicieran interesante la lectura.
- c) Pienso si logre mi propósito respecto de la lectura del texto.
- d) Subrayo las causas y los efectos.

22. Después de haber leído un material:

- a) Subrayo la idea principal.
- b) Repito los principales puntos de lo expuesto para evaluar si los comprendí
- c) Leo nuevamente el material para estar seguro(a) que pronunció todas las palabras correctamente.
- d) Práctico la lectura del texto en voz alta.

23. Después de haber leído un material:

- a) Leo el título y reviso rápidamente el material para averiguar de qué trata.
- b) Veo si me he saltado alguna palabra del vocabulario.
- c) Pienso sobre qué me hizo hacer buenas o malas predicciones acerca del contenido del texto.
- d) “Adivino” qué tema se tocará luego en el texto.

24. Después de haber leído un material:

- a) Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas.
- b) Leo las partes más importantes en voz alta.
- c) Hago que alguien me lea el texto en voz alta.
- d) Pienso acerca de las cosas del texto que ya conocía antes de empezar a leer el texto.

25. Después de haber leído un material:

- a) Pienso sobre cómo yo hubiera expuesto todos y cada uno de los temas del texto.
- b) Práctico la lectura del texto silenciosamente para leerlo bien.
- c) Examino rápidamente el título y las figuras del texto para darme una idea de lo que se tratará en él.
- d) Hago una lista de las cosas que comprendí mejor.

**Protocolo de respuestas**

Momento	PREGUNTA					PUNTAJE
		A	B	C	D	
I Antes de la lectura	1					
	2					
	3					
	4					
	5					
	6					
	7					
	8					
	9					
	10					
II	11					
	12					
	13					

Durante la lectura	14					
	15					
	16					
	17					
	18					
	19					
	20					
III Después de la lectura	21					
	22					
	23					
	24					
	25					

**Proyecto de escritura: revisión de textos, una reflexión en comunidad de lectores y escritores sobre el delimitador de constituyentes (la coma)**

Guadalupe Angélica Silva Alfaro<sup>5</sup>

[guadalupeangesilva@gmail.com](mailto:guadalupeangesilva@gmail.com)

David Uriel Rodríguez Esquivel<sup>6</sup>

[daviduriel.rodres@hotmail.com](mailto:daviduriel.rodres@hotmail.com)

Kevin Josué Juárez Madrid<sup>7</sup>

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

## Procesos de formación y sujetos de la educación

### Resumen

El trabajo de investigación se centra en la formación integral de lectores y escritores en una escuela primaria, así como en mejorar la práctica docente a través de decisiones metodológicas relacionadas a la investigación-acción colaborativa, específicamente en un proyecto de producción de textos que promueve la reflexión sobre las funciones gramaticales de la coma. Este enfoque busca desarrollar prácticas críticas de lectura y escritura en los estudiantes, formándolos como miembros activos de una comunidad de lectores que realizan quehaceres del lector y del escritor, específicamente este trabajo se centra en el desarrollo de revisión de textos.

Se toma como marco teórico, para la intervención en el aula, la formación de lectores y escritores. La investigación-acción colaborativa permite el acompañamiento y la toma de decisiones colectivas.

Los resultados muestran la conformación de la comunidad de lectores y escritores, así como a la mejora de la práctica docente.

---

<sup>5</sup> Docente de educación básica en escuela primaria. Licenciada en Educación Primaria. [guadalupeangesilva@gmail.com](mailto:guadalupeangesilva@gmail.com)

<sup>6</sup> Profesor-investigador de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”. Maestro en Enseñanza de la Lengua Materna. [daviduriel.rodres@hotmail.com](mailto:daviduriel.rodres@hotmail.com)

<sup>7</sup> Docente de educación básica en escuela primaria. Licenciado en Educación Primaria.



**Palabras clave:** reflexión de la lengua, quehaceres del lector y del escritor, interpretación, investigación-acción colaborativa.

### **Planteamiento del problema**

Formar lectores y escritores en las escuelas primarias implica mucho más que simplemente enseñar el uso básico del lenguaje escrito en actividades escolares. Para que los estudiantes realmente se conviertan en lectores y escritores, es fundamental que participen en prácticas de lectura y escritura que trasciendan el ámbito escolar y sean relevantes en la sociedad en general, considerando que el entorno educativo forma parte de la vida.

Esto significa que las prácticas lingüísticas que adquieran deben ser aplicadas y desarrolladas también en contextos cotidianos y funcionales dentro y fuera del entorno educativo formal. Es esencial que los alumnos comprendan la utilidad y la importancia de la lectura y la escritura en diversos contextos y situaciones de la vida real, lo cual no solo fortalece sus prácticas comunicativas, sino que también fomenta su participación activa como ciudadanos informados y capaces de expresarse efectivamente en el mundo contemporáneo.

La presente investigación se enfoca en examinar detalladamente la mejora de la práctica docente mediante la investigación-acción colaborativa y cómo ésta influye en el desarrollo de un proyecto específico de producción de textos, con un enfoque especial en la reflexión sobre las funciones gramaticales de la coma.

Para llevar a cabo dicho proyecto fue esencial integrarse primero en una comunidad de lectores como docentes en formación, esto permitió un análisis profundo y la interpretación crítica de las ideas planteadas por diversas autoras en el ámbito específico de la formación de lectores y escritores. Este enfoque colaborativo facilitó el intercambio de perspectivas enriquecedoras.

Los primeros intercambios se dieron a partir de un diagnóstico sobre cómo se llevaba a cabo un proyecto didáctico de interpretación y producción de textos. Para iniciar, se consideró una situación problema con la intención de que surja la necesidad de utilizar la lectura y escritura para resolver el problema.

Los estudiantes confrontaban información en una pequeña biblioteca que la maestra facilitó. La intención de la maestra era que se encontraran características entre los diferentes tipos de textos disponibles, sin embargo, no se realizó una reflexión, simplemente se identificó el tipo de texto que era y se realizó un ejemplo similar y ajeno a un texto, no se llevó a una reflexión en contexto, y mucho menos se retomó información propuesta por los mismos alumnos a manera de notas o recordatorios. Esto provocó que luego los textos producidos no cumplieran con las características del texto que se estaba escribiendo.

Por otra parte, lo que sí se había logrado eran algunos quehaceres como la relectura y los intercambios entre lectores, tanto del contenido del texto como de la estructura.

El problema si bien se relacionaba con el grupo de escuela primaria, la solución estaba en la docente y sus intervenciones. Se decidió retomar la línea de investigación de formación de lectores y escritores, ya que se comparte la idea que se tiene en ella, y que se muestra en el siguiente apartado.

### **Marco Teórico**

Conceptualizar la escritura y lectura como prácticas del lenguaje es reconocer que no solo se trata de enseñar lengua, puesto que el aprendizaje del lenguaje cobra sentido al ser incluido dentro de la apropiación de estas prácticas pues hay lugar para reflexionarse el lenguaje escrito que se utiliza (Lerner, 2001, pp. 11-12). Dejando así de enseñar a los alumnos a que aprendan reglas del lenguaje de forma teórica y sistemática y ahora puedan aprender elementos de la lengua al reflexionar como lectores y escritores.

Acerca de la lectura, Dubois (1984) menciona que el significado no está en las palabras ni oraciones que componen el texto, sino en la mente del lector y en el contexto que lo rodea, es por eso que cada lector puede darle un significado diferente a un mismo texto. Del mismo modo se considera que la lectura es un proceso global y por ende es importante tener en cuenta el objetivo de la lectura que es la comprensión, resultado de la interacción del lector con el texto y con otros lectores, el contexto, los aprendizajes previos del lector y las demás prácticas de lectura que realice el lector.

A todas estas actividades que los lectores realizan para comprender un texto o llevar a cabo la práctica de la lectura le llaman “quehaceres generales del lector” según la Secretaría de Educación de Buenos Aires (2004) y se clasifican en dos dimensiones, la individual y en la social, la primera focalizada a las estrategias que se hacen en lo personal en cada acto de lectura, y la segunda son los aspectos que integran a una comunidad de lectura.

Sobre las prácticas de escritura, es más que una representación de palabras e ideas mediante signos o letras la escritura permite crear diversos textos para cumplir propósitos personales o sociales, una vez que se ha escrito se puede adecuar el texto según las diferentes necesidades del escritor hasta obtener una versión satisfactoria a la situación por la que se produce, sin embargo, la escritura es todo un proceso donde el escritor pone en práctica diferentes saberes, entre ellos los quehaceres del escritor.

Sin embargo, es importante que en las escuelas primarias se dé el espacio para formar escritores, mismos que utilicen esta práctica como medio para cumplir propósitos dando sentido y funcionalidad a la escritura, dejando de lado la idea de que escribir es un asunto meramente escolar.

La práctica de la escritura va ampliamente relacionada con la práctica de la lectura y es que también a través de la lectura de diferentes textos los escritores pueden adquirir conocimientos útiles que les sirvan de referentes al momento de la escritura y lo mismo sucede al escribir diversos tipos de textos (Secretaría de Educación de Buenos Aires, 2004, p. 684).

En vista de que la práctica de la escritura resulta ser un proceso en el que surgen dudas e implicaciones que claro, tienen solución, pero dependerán de los propósitos del escritor, de su contexto y sus conocimientos, por eso, el docente como formador de escritores puede guiar a los nuevos escritores brindándole las herramientas para que encuentren soluciones de forma autónoma es hacer posible que todos los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica sabiendo por experiencia, no por transmisión verbal que es un largo y complejo proceso constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión (Lerner, 2001, p. 41).

Sin embargo, cuando se desea que los estudiantes revisen su texto “no resulta útil plantear la consigna: "Revisen los textos", sin sugerir pistas que guíen las revisiones” (Kaufman, 2010, p. 75), es mejor plantear consignas en las que el docente guíe a los escritores a que comparen y analicen si esos aspectos específicos se encuentran en su obra. Castedo (2003) propone que se pueden realizar revisiones inmediatas y diferidas en cuanto al tiempo, y en forma individual o colectiva.

Lo que se propone es generar discusiones entre los nuevos lectores y escritores donde analicen y reflexionen lo que observan en las escrituras seguras y de forma específica comentar los aspectos del lenguaje que los alumnos aún no han descubierto.

Es preciso recordar el papel fundamental del docente formador de lectores y escritores, ya que consiste en proponer situaciones en las que los alumnos generen interés por la lectura y escritura como prácticas sociales del lenguaje, sin embargo, para crear estas situaciones didácticas se retoma uno de los principios que Castedo (1995) menciona, pues se está de acuerdo con la idea de que un proyecto de producción de textos debe ser real desde el contexto en que los estudiantes se encuentran, así mismo, deben de ser un conjunto de situaciones en las que se enseñan y aprenden contenidos específicos.

### **Metodología**

La presente investigación se enfatiza en una situación de intervención didáctica, sin embargo, para construir este proyecto didáctico fue necesario apropiarse de saberes, mismos que se adquirieron a partir de los intercambios de lectura realizados entre algunos docentes en formación y un docente de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” cuyo interés de formar lectores y escritores en la escuela primaria los llevó a construir una comunidad de lectores y un equipo de investigación que permitiera el análisis de las condiciones que la docente en formación crea en el grupo para formar lectores y escritores, esto con el fin de mejorar la práctica docente a partir de la reflexión de la intervención didáctica. Tomando como metodología la investigación-acción colaborativa (Latorre, 2003), la comunidad de docentes permitió ir tomando decisiones metodológicas con respecto a cómo avanzar ante la situación del grupo de cuarto grado de una escuela

primaria, y en la cual una de las docentes en formación e integrante de la comunidad antes dicha era docente practicante.

Para guiar la investigación, se colocó en el centro de ésta una pregunta de investigación, misma que fue producto de discusiones en las cuales hay por supuesto otros temas de interés: ¿De qué forma la revisión colectiva y diferida favorece la reflexión y sistematización del uso del signo de puntuación de la coma en proyectos de producción de textos?

A la luz del diagnóstico comentado páginas atrás, y del marco teórico que luego fue discutido por la comunidad, se procedió al diseño del proyecto didáctico. Antes de mostrar en qué consistió, se debe aclarar que si bien el proyecto en su ejecución en sí llevó bastante tiempo (tres meses aproximadamente), la reflexión de la práctica no se hizo hasta el final, sino que había episodios en los cuales se presentaban problemas didácticos que la docente en formación compartía con la comunidad, y entre todos se buscaba una forma posible de resolver la situación, siempre colocando en primer plano los quehaceres del lector y del escritor como contenidos a enseñar y a aprender.

Para iniciar el plan de acción se eligieron diferentes situaciones comunicativas, la primera, “crear cuentos para presentarlos a un grupo de estudiantes de la ENRGMRS y solicitar que regalen cuentos para la biblioteca del aula.” Con la intención de que los alumnos al final del proyecto obtuvieran como producto un cuento de su propia autoría.

Los propósitos didácticos se ponen en práctica en este plan de acción desde mucho antes, ya que en la planeación se establece leer 5 diferentes cuentos con la primordial intención de generar una comunidad de lectores que recurran a la lectura y escritura, esta se va generando desde el momento en que al finalizar la lectura se comentan aspectos de interés, específicamente sobre los elementos que coinciden en los cuentos (portada, título, autor, inicio, desarrollo, cierre, personajes, etc.).

Desde las cuatro situaciones fundamentales que propone Kauffman (2010) se cumplen propósitos determinados, los cuales pueden variar desde la sencilla tarea de disfrutar estas historias hasta encontrar y comparar aspectos similares entre diferentes obras del mismo género, también se busca que los alumnos realicen toma de notas con la

finalidad de no olvidar lo que ellos mismos comentan y que luego pueda servir para comparar con otros cuentos, dichas acciones serán la base para que posteriormente los alumnos tengan mayor autonomía al momento de escribir su cuento.

Una vez definidos los propósitos sociales, se plantea iniciar con la planeación del texto narrativo realizando un diagrama donde se establezcan los elementos que los propios alumnos identificaron gracias al intercambio entre lectores y que pertenecían a este tipo de texto, así mismo, se propone realizar una primera versión del texto que posteriormente compartirán en la comunidad de lectores para que los alumnos guiados por algunas preguntas relacionadas a lo que ya está escrito y lo que ellos hacen puedan tomar decisiones sobre sus cuentos y mediante quehaceres del escritor puedan solucionar problemas que se les presente al momento de escribirlo.

Cuando la primera versión del cuento esté escrita, se planea que los alumnos se enfoquen en darle más visibilidad a su cuento de forma que realmente parezca un cuento como los que ellos leyeron, es por eso que los alumnos realizarán una segunda versión donde ahora su objetivo central es que el cuento sea escrito e ilustrado de una mejor manera y en un mejor material.

Enseguida la planeación expone que los alumnos realicen su presentación de los cuentos con el público establecido para luego dialogar sobre el proceso de construcción de su cuento y culminar esta fase del proyecto, en la siguiente etapa del proyecto se planea solicitar nuevamente los cuentos de los alumnos con la intención de que se compartan con otras personas interesadas en leerlos, de esta forma surge el segundo propósito comunicativo que permitirá al grupo reflexionar sobre otros aspectos de los cuentos que no se habían percatado.

Siguiendo con una nueva agenda de lectura la docente en formación debe de guiar al alumnado mediante intervenciones para comentar sobre otros aspectos de los cuentos, como es la lengua escrita y específicamente el signo de puntuación de “la coma” que se encuentran en los cuentos.

Cuando se le ha dado visibilidad a la coma en los cuentos se plantea una nueva situación comunicativa “las personas que leyeron los cuentos dijeron que hubo partes en



las que no comprendieron del todo el cuento, pedir volver a leer uno de esos cuentos elaborados por ellos para revisar que pudo haber fallado o porque no se comprendió”. Los alumnos deben realizar los cambios necesarios para que ahora cualquier lector pueda comprender de mejor forma la historia, sin embargo, para que esto suceda es necesario que los nuevos lectores y escritores estén seguros de las funciones y usos de la coma, por lo que se propone nuevamente una agenda de lectura para identificar como otros autores de cuentos utilizan la coma en sus cuentos y así poderlo replicar en el cuento que se modificará.

Se llega al tercer y último propósito comunicativo “decir a los alumnos que el grupo de 4° C están haciendo una revista y la dejarán en la biblioteca para que otros niños la puedan usar”.

#### Resultado

En busca de optimizar el espacio se mostrarán algunos fragmentos de registro y un respectivo análisis, es imposible mostrar la totalidad de lo sucedido en el proyecto, así que se toma la parte específica de la reflexión de la lengua.

En el siguiente fragmento de registro correspondiente a la etapa 7 del proyecto se puede identificar como la docente en formación realiza intervenciones para guiar el intercambio de lectura específicamente a la forma en la que utilizan la coma en el cuento Cosas que pasan de Isol, y puntualizando en la página del cuento donde está escrito lo siguiente “Tarea, trapecio, triciclo, tobogán, ¿topo?, no; trompo, tampoco...”

#### Fragmento de registro 8

4/03/2024

Ma: ¿oigan en este cuento si se utiliza la coma?

Ma: ya me dijeron que en este cuento hay tres puntos y guiones y preguntas, pero ¿si tiene comas?

Aa: si maestra, ahí hay una

Ma: ¿si hay?

Aa: Si ahí /señala a una página del cuento/

Ma: ¿nada más hay una?



Ao: una, dos, tres, cuatro

Ma: tiene muchas comas aquí en esta página ¿significará algo?, ¿por qué se utilizará tantas veces?, miren aquí hay una y aquí otra

Aa: las separa

Ma: ¿Qué se separa?

Ao: Las palabras para que no se junte

Ao: para que nos paremos y no vaya tan rápido

Ma: Entonces en el renglón de arriba también le falta comas en cada palabra para que no se junte

Finalmente en el análisis de este la docente brinda una opinión personal diciendo que ella cree que también esas comas pueden servir para enumerar las palabras y demuestra como lo haría en el ejemplo del cuento, por lo que uno de los alumnos muestra que está de acuerdo y decide que se debe escribir en las notas, esta actitud por parte del alumno demuestra su autonomía y la consideración de la docente en formación como una lectora más que puede expresar sus interpretaciones, mismas que pueden validarse o descartarse en comunidad. lo que menciona Castedo (2003) confirma que este tipo de manifestaciones en los alumnos son producto de una autonomía creciente donde no permanecen a disposición de las indicaciones de la docente.

Fragmento de registro 9

04/03/2024

Ma: a ver leamos de nuevo esa página para ver si nos ayuda a saber porque estan así

/se lee el fragmento del texto/

Ma: ¿son palabras de lo mismo o son parecidas esas palabras?

Ao: no, no se parecen

Ma: hígole entonces ¿para que usarán las comas aquí?

Aa: para cuando siguen muchas palabras

Ma: A entonces cuando sean muchas palabras ¿podemos poner las comas?

Aa: si cuando sean palabras que no se parecen

Ma: y si cambiamos esas comas por “y” se escuchará bien /lee nuevamente el fragmento, pero en lugar de hacer la pausa de la come se pone la y/

Ao: no, no se escucha bien

Aa: por eso va la coma

Aa: nada más en el último si va “y”

Ma: muy bien, entonces hay que escribir lo que encontramos para que no se nos olvide, ¿para qué dijimos que se usa la coma en este cuento?

Ao: para hacer pequeñas pausas

Ma: ¿Cuándo hacen esas pausas?

Aa: cuando hay muchas palabras

Ma: ¿cómo son esas palabras?

Ao: son diferentes

Ma: oigan yo pienso que también podrían ser como para enumerar, miren si lo leemos y lo enumeramos ¿también se escuchará bien? a ver /lee el mismo fragmento y en lugar de cada coma dice un numero para enumerar consecutivamente/

Aa: si, hay que ponerle que también para enumerar

La coma apelativa también fue reflexionada por el grupo de cuarto grado, pues en el cuento “De vuelta a casa” de Oliver Jeffers se encuentra un fragmento donde se utiliza este tipo de coma, no obstante, se considera lo que menciona Guzmán (2023) pues es necesario que la reflexión sobre el lenguaje escrito surja a partir de que los chicos construyan reglas al identificar regularidades en el texto fuente y para que esto sea posible, el docente acompaña el proceso problematizando, generando discusión que lleve a consultar el material fuente, en este caso, el cuento y haciendo evidente los conocimientos que construyeron en este proceso para que vayan recordando las reflexiones anteriores.

En el siguiente registro, se puede observar cómo los alumnos consideran relevante analizar la función de la coma, pues puede resultar que sea un uso diferente a los que se han encontrado, así mismo, van construyendo la interpretación de este uso mediante las intervenciones que la docente hace respecto a lo que dice el texto, al ser esta coma utilizada

para referirse al sujeto por otro nombre que lo describe se plantean intervenciones donde los alumnos comparen las dos formas de referirse al sujeto para distinguir porque es que esas descripciones del sujeto están entre comas y que ayudan a especificar al sujeto, en otras palabras “esta coma ayuda aclarar”.

Fragmento de registro 12

13/03/2024

Ma: ¿Oigan en esta página si tiene alguna coma?

Aa: Si maestra, tiene dos

Ma: ¿Que podríamos hacer para saber si las comas de aquí se parecen a alguna de las que ya descubrimos o saber si es otra diferente?

Ao: hay que revisarla

Ma: a ver vamos a ver que dice para ver si es una de la que ya pusimos, ¿qué dice antes de la primera coma?

Aa: arriba

Ma: y antes de la segunda coma

Aos: en el espacio exterior

Ma: ¿oigan y será lo mismo decir arriba y decir espacio exterior?

Ao: no

Ma: entonces sí solo decimos arriba, ¿qué tan arriba puede ser?

Ao: en el techo

Ma: Si en el techo, arriba en el cielo o arriba en el espacio exterior, entonces en el cuento nos dice ¿qué diga “en el espacio exterior” nos ayuda a entender que tan arriba es?

Ao: si porque dice “arriba, en el espacio exterior”

Ma: muy bien, ¿entonces para que nos ayudara esta coma?

Aa: para decir luego que tan arriba es

Ao: para aclarar que tan arriba es

Ma: si verdad porque si no tuviera que en el espacio exterior no se entendería que tan arriba es, entonces aquí hay una aclaración verdad, y ¿cómo le ponemos la nota de eta coma?

Aa: la coma se utiliza para

Ao: para separar

Ma: ¿Qué es lo que se está separando?

Ao: que tan arriba es

Ma: si dijimos que era la aclaración, se usa esta coma para separar la aclaración

Ma: oigan, pero cómo la separa ¿cuántas comas son las que tiene la aclaración o cuantas hay?

Aos: hay dos

Aa: una antes y otra después de la aclaración

Ma: a si es cierto ponen dos comas, ¿dónde dicen que se pone?

Aa: una antes de la aclaración y una al final

En vista de que era importante corregir el texto para mejorar la versión se realizó un intercambio en comunidad sobre los elementos que ahora deberían de considerarse en el cuento, y bajo esas características se llevó a cabo la revisión colectiva y diferida, puntualizando en lo que ahora los alumnos sabían sobre el signo de puntuación de la coma.

Tomando en cuenta lo anterior se presenta el siguiente fragmento de registro donde se observa como los alumnos que participan tienen una idea clara sobre las funciones de la coma, ya que al localizarlas fácilmente pueden describir la función y si cumplen con las especificaciones señaladas en las notas, lo que lleva a reflexionar y clarificar las ideas de los que aun presentan dudas, así mismo, en este registro se observa que mediante las intervenciones que la docente propone, el recurrir al quehacer de la relectura o el simple hecho de intercambiar opiniones lleva a que se use e identifique otra de las funciones de la coma, la apositiva.

Fragmento de registro 16

20/03/2024

/la maestra lee la segunda hoja para revisar/

Aa: le falta coma en maestra

Ao: si y en susto

Aa: en raro también póngale coma

Ma: acuérdense que las comas deben de tener una función, lo pusimos en los elementos que debería de tener el cuento y también en esta cartulina pusimos las comas que descubrimos. Aquí donde dice maestra después de eso me dijeron que pusiera otra coma ¿qué función tendrán? /los alumnos leen las notas/

Ao: Explican cómo se ponen los niños

Ma: a entonces explican cómo se ponen, ¿entonces será para aclarar algo?, es que yo veo que aquí en las notas hay una para aclarar algo y dice que está en medio de dos comas, ¿en esta hay dos comas?

Ao: ay sí, sí hay

Ma: ¿entonces cual tipo de coma es?

Ao: Para aclarar algo

### **Discusiones y conclusiones**

El proyecto fomentó la creación de una comunidad de lectores donde los intercambios después de la lectura motivaron a los estudiantes a mejorar su interpretación.

El análisis reveló un proceso evolutivo en el grupo en relación con los quehaceres del lector y del escritor, especialmente destacando las intervenciones de la docente en formación para facilitar estos procesos. A medida que los estudiantes avanzaron, sus discusiones se enriquecieron al identificar similitudes y diferencias entre distintos textos, lo que les permitió no solo interpretar mejor las historias, sino también explorar aspectos más profundos de la lengua escrita, como el uso de la coma. El uso de notas compartidas y discusiones grupales subrayó la colaboración como un componente clave del proceso de aprendizaje.

La referencia constante a modelos literarios y cuentos previamente leídos proporcionó a los estudiantes ejemplos concretos y auténticos de escritura que sirvieron como guía para la estructuración y el estilo de sus propios textos. Esto apoyó el desarrollo de prácticas de imitación y adaptación de modelos literarios reconocidos.

Finalmente, es importante resaltar que la situación de intervención didáctica se propició a partir del núcleo de investigación, ya que en éste se discutió tanto la planificación como las decisiones que se tomaron durante el proyecto, colocando así esta forma de hacer investigación como una que es pertinente seguir explorando en la formación de docentes.

## Referencias

- Castedo, M. (1995) "Construcción de lectores y escritores." *Lectura y Vida*, Año 16, N° 3, Buenos Aires.
- Castedo, M. (2003) Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares. Tesis de posgrado. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1612/te.1612.pdf>.
- Castedo, M., & Waingort, C. (2003), Escribir y revisar y reescribir cuentos repetitivos: Segunda 130 parte. *Lectura y vida*, núm. 24. Recuperado el 9 de junio de 2020, de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9652/pr.9652.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9652/pr.9652.pdf)
- Secretaría de Educación de Buenos Aires. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo Volúmen 1*. Buenos Aires.
- Dubois, M. E. (1984) Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura. *Lectura y Vida*. Buenos Aires.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata. Madrid, España.
- Guzmán, Y. A. (2023) Revisión de textos en situación comunicativa. Blancanieves y los objetos mágicos. Documento de trabajo que para obtener el Grado de Maestría en Educación Básica. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 321-Zacatecas. Zacatecas, México.
- Janavel, J. (2021). Reflexiones sobre el sistema de escritura en situaciones de confrontación de escritura de palabras. Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2283/te.2283.pdf>.

- Kaufman, A.; Lerner, D.; Castedo, M.; Torres, M (2015). Seminario Acerca de la evaluación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. (Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.641/pm.641.pdf>.
- Kaufman, A.M. (2010) Leer y escribir: el día a día en las aulas. AIQUE Educación. Buenos Aires.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Grao. Barcelona
- Lerner, D. (2001) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Ortiz, J. (2020) Tipos de coma y sus características (con ejemplos). Liferder. Recuperado de: <https://www.liferder.com/tipos-de-comas/>.
- Peláez, M.A. (2016). La transformación de contenidos abordados por los alumnos a través de situaciones didácticas de lectura, escritura y revisión de textos narrativos ficcionales. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1288/te.1288.pdf>.
- Secretaría de educación (2004) Diseño Curricular para la escuela primaria. Virginia Piera. Buenos Aires.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 4. [Material en proceso de construcción].
- Wallace, Y. (2012) Uso y función de marcas de puntuación en situación de producción y revisión de epígrafes [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.743/te.743.pdf>



## **La configuración del ser docente, desde la teoría funcionalista, un debate frente a la teoría de la transformación social**

Diana Magali Núñez Soto

dra.dianasoto@gmail.com

María de Lourdes Argüello Falcón

arguellofalcon@yahoo.com.mx

Ricardo Moreno Espinosa

teachriky@gmail.com

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

El presente estudio centrado en construcción epistemológica del ser docente en su correlación sistémica con las estructuras institucionales en la formación de Escuelas Normales que por su origen y función social ha asumido la formación de profesionales de la Educación, destaca el análisis de la teoría funcionalista en la génesis de Durkheim(1983); Parsons, T.(1968); Merton, R. (1980); Alexander, C. J. (1992), a través del reconocimiento de las estructuras institucionales que fungen como referente causal de las necesidades sociales; en confrontación con la teoría de la transformación social, asumiendo los principios de la pedagogía de Freire (2004) ante el reconocimiento de la función social del docente como intelectual de la educación y su función emancipadora en el contexto de la convergencia de los principios del enfoque comunitario y su relación con la deconstrucción del ser docente en lo cotidiano, como sujeto autónomo que trasciende más allá de asumir un rol estructural para dar vida a las instituciones, permitiendo establecer el siguiente planteamiento ¿cómo se construye epistemológicamente el ser docente desde la perspectiva funcionalista y sistémica en confrontación con la transformación social de los escenarios contemporáneos?, en el marco metodológico que deriva de una investigación de corte documental interpretativo.

**Palabras clave:** Docencia, epistemología, funcionalismo, transformación social, educación normalista

### **Planteamiento del problema**

La educación superior representa en el contexto contemporáneo un mecanismo para la formación de profesionales que demanda la economía global y el equilibrio estratégico del sistema social cuyo andamio de relaciones y contrastes exige la perfilación de sujetos como entes que obedecen a tareas que se articulan para responder a los fines de estructuras sociales determinadas como lo es el caso de las Instituciones de Educación Superior cuya visión y misión se construye a partir de las necesidades globales y locales, mismas que conforman a un sujeto como representación de las estructuras que lo rodean, la relación entre la cultura así como de los conflictos en el desarrollo social, de manera que la presente investigación centrado en construcción epistemológica del ser docente en su correlación sistémica como ente social que se objetiva a través de las estructuras institucionales que corresponden al momento histórico de su proceso de formación en una Institución de Educación superior que por su origen y función social ha asumido la formación de profesionales como lo es el caso de las Escuelas Normales, tiene como objetivo interpretar desde la teoría funcionalista la construcción del ser docente en la recuperación de la perspectiva de Durkheim(1983); Parsons (1968); Merton (1980); Alexander (1992), a través del reconocimiento de las estructuras institucionales que fungen como referente causal de las necesidades sociales; en contraste con la teoría de sistemas sociales de Luhmann (1999) en la correlación de elementos que constituyen a un sujeto social en confrontación con la teoría de la transformación social, asumiendo los principios de la pedagogía de Freire (2004) ante el reconocimiento de la función social del docente como intelectual de la educación y su función emancipadora y su relación con la deconstrucción del ser docente en lo cotidiano, como sujeto autónomo que trasciende más allá de asumir un rol estructural para dar vida a las instituciones, lo que ha permitido definir el siguiente planteamiento ¿cómo se construye epistemológicamente el ser docente desde la perspectiva funcionalista y sistémica en confrontación con la transformación social de los

escenarios contemporáneos?, asumiendo como objetivo reconocer la construcción epistemológica del ser docente desde la perspectiva estructuralista y su contraste con la mirada de la perspectiva de la transformación social propuesta por (Freire,2004).

De manera que la configuración del ser docente en el contexto de la Escuelas Normales como estructuras configuradas en los muros culturales, sociopolíticos, económicos y curriculares dan pie a un contraste que conforma al docente, es así que la presente investigación destaca dos ejes de análisis: 1) la teoría sociohistórico funcionalista frente al deber ser en la formación docente; y su relación con la formación epistemológica de la representación docente desde una mirada sistémica; 2) la confrontación de la transformación social frente a la relación causal funcionalista un debate para el reconocimiento de la formación docente.

### Marco Teórico

Teoría sociohistórico funcionalista en el marco de los planteamientos de Parsons, T. (1968); Merton, R. (1980); Alexander, C. J. (1992); y su relación epistemológica con la teoría de sistemas sociales de Luhmann, N. (1999)

En el marco de la teoría sociohistórico funcionalista es posible recuperar la perspectiva de la formación de los profesionales de la educación, considerando que a partir de 1985 se reconoce un espacio de formación dedicado a la formación en Educación Superior.

**Tabla 1.** Recuperación de la teoría sociohistórico- funcionalista, elaboración propia.

Teórico	Planteamientos
Parsons (1979)	Cambio de los sistemas teóricos, precursor del concepto de categorías residuales a través de la correlación entre la dimensión empírica y la construcción conceptual Plantea el análisis de la acción racional medios-fines afirma que la orientación de la acción es el resultado de decisiones contingentes entre alternativas.  Los objetos más relevantes en la intervención ejercen un proceso de acción en el transcurso de su desarrollo

	Describe tres etapas que se caracterizan por incidir en la categoría de cohesión social, en las normas y valores sociales que la sociedad, tratando de explicar la realidad de los conflictos. En una primera etapa, que podríamos calificarla como de “orientación
Merton (1980)	<p>Desarrolla un análisis estructural que se considera la orientación teórica más viable para el funcionalismo.</p> <p>Para el paradigma del análisis estructural es fundamental, que las estructuras sociales generen conflictos sociales por estar diferenciadas, históricamente, cuantitativamente y cualitativamente.</p> <p>Las estructuras normativas no tienen conjuntos unificados de normas</p> <p>Las estructuras sociales dan lugar a diversos comportamientos anormales, mismo que son estructuralmente identificables micro el proceso básico concebido como central en la estructura social es la elección entre alternativas socialmente estructuradas</p> <p>Las funciones como consecuencias observadas que favorecen la adaptación o ajuste de un sistema</p> <p>reconoce la importancia del análisis crítico, para reconfigurar los paradigmas por parte de las comunidades epistémicas.</p>
Alexander, (1992)	<p>Destaca el planteamiento del neo funcionalismo para recuperar el doble elemento de continuidad y crítica interna.</p> <p>Plantea el regreso a la síntesis teórica, para articular las teorías sobre el orden y la acción, el conflicto y la estabilidad, la estructura y la cultura.</p>
	<p>considera que la acción y la estructura deben conjugarse en un movimiento apoyado por el reconocimiento más directo de la centralidad del significado estructurado colectivamente</p>
Luhmann, (1999)	Los sistemas sociales autopoieticos y autorreferentes, y la teoría de la sociedad de se pueden describir como un entrelazamiento de diversas teorías y categorías con niveles de abstracción diferenciados que, como

	un bucle teórico general.
Durkheim (1983)	La teoría funcionalista adopta un modelo organicista de sociedad, del que deriva el concepto de función, para explicar las relaciones entre un todo (organismo) y sus partes diferenciadas (órganos). Dicha relación se define en términos de “necesidad”, es el todo el que precisa que sus partes satisfagan determinadas necesidades mediante tareas diferenciada. (Durkheim, 1983 p.7)
Malinowski (1939)	Recupera el estructuralismo a partir de la antropología social, que influyó en las ciencias sociales donde tuvo mayor trascendencia en Estados Unidos.  El funcionalismo absoluto, considera que cada costumbre, cada objeto material, cada idea y cada creencia desempeña una función vital, tiene una tarea de llevar a cabo, constituye una parte indispensable de una totalidad orgánica, además la unidad de la cultura es el fundamento de la integración de la sociedad. (Malinowski, 1939 p. 9)
Gluckman (1964)	La estructura de ellos sistemas repetitivos o cambiantes, representa la posibilidad de determinar patrones, considerando que las regularidades de los fenómenos sociales dan lugar a escenarios predecibles para determinar su funcionalidad y resolver de forma sistémica diversos escenarios, enfatizando las diferencias de razas como un elemento que diferencia la evolución de los sujetos. (Gluckman 1958, p. 9)

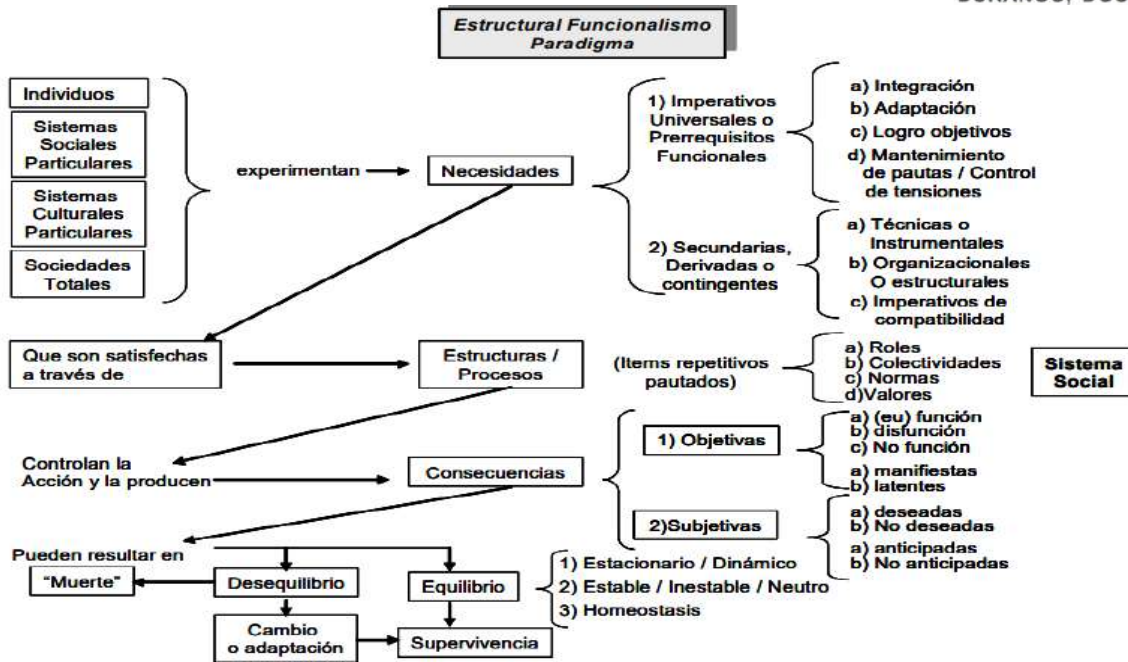
Es importante reconocer la génesis del funcionalismo antropológico cuyo origen se dio entre 1920 y 1950, cuyo principal planteamiento radica en que las acciones de los individuos debe ser explicadas por las funciones que atienden socialmente, ello centrado en sus creencias , así como en prácticas comunes en los grupos sociales, mismas que se explican a través de la interrelación que se establece para generar un orden social y la forma en la que se reproducen a través de la historia, así como la consideración del proceso de adaptación desde la dimensión ecológica, cultural y social que aporta Spencer,

así como el precepto de solidaridad que asume como resultado de la consistencia interna y armonía sistémica como lo refiere Durkheim (1983) en (Holmwood, 2005).

Es importante destacar los aportes de Durkheim (1956), en el proceso de construcción de la sociología funcionalista, partiendo de reconocer que las transformaciones en los sistemas educativos eran consecuencia casual de los cambios económicos y sociales en el marco de las sociedades globales, considerando que las estructuras gestadas en la educación en el marco de las estructuras curriculares guardaban una relación importantes con las necesidades de la sociedad, así como la transición de la sociedad mecánica a la sociedad orgánica, se identifica en la individualización que se refiere en los cambios a la pedagogía, de manera que la educación es un medio para desarrollar la socialización de los individuos, asignando diversos roles, que permiten al sujeto desarrollar habilidades integrales que demanda la sociedad, por lo que la educación representa un agente de cambio y fortalecimiento de la democracia.

Por su parte Merton (1949) destaca que el funcionalismo determina una condición táctica, con las diversas acepciones que el funcionalismo adopta desde lo cotidiano y el marco de las ciencias sociales que se recupera en el siguiente esquema tomado de Oquist y Oszlak (1970), en una construcción de los principios que se recuperan en el estructural funcionalismo.





**Gráfico 1.** Estructural funcionalismo, paradigma, tomado de (Oquist y Oszlak 1970, p. 15)

Desde esta mirada la convergencia de relaciones sistémicas que define Luhuman (1999) como resultado de la suma de elementos sociales en lo colectivo y la caracterización del ser docente en el marco del desarrollo individual intersubjetivo, hace posible reconocer que los roles estructurales definidos por el Estado y Estado global en sus macroestructuras configuran el ser y deber ser de los roles funcionales que asumen los docentes en formación.

### Metodología

El marco de construcción metodológica atiende a un estudio de corte documental, fundamentado en el método dialéctico, que recupera los fenómenos históricos y sociales en movimiento, para la explicación de las macroestructuras económicas y sociales cuyo principio establece que la realidad no es un inmutable, sino que está sujeta a contradicciones y evolución; por lo tanto todos los fenómenos pueden ser estudiados en su relación con otros, en palabras de Jurado (2005, p. 5): “cada forma social tiene sus características propias y peculiares, cada fenómenos social debe ser estudiado en su proceso de transformación interna, cada forma social debe considerarse en su crecimiento



y relación con otras.” En este sentido, con dicho método, es posible construir conceptos derivados de un análisis evolutivo del fenómeno con base en una realidad social más completa, permitiendo con ello hacer una recolección, selección, análisis y presentación de los hechos documentados para mostrar los resultados de la investigación, integrar un referente que permite contrastar hechos que dan lugar a nuevos planteamientos, por lo que se caracteriza por ser una investigación ordenada y sistemática para dar origen a otros conocimientos.

## **Resultado**

La teoría sociohistórico funcionalista frente al deber ser en la formación docente y su relación con la formación epistemológica de la representación docente desde una mirada sistémica.

El proceso de configuración socio-histórica que han vivido las Escuelas Normales en México y su incorporación como Instituciones de Educación Superior (IES) en 1984, ha representado un fenómeno social de severos contrastes frente a la mirada de las universidades y otras IES que con un trayecto de desarrollo diverso han construido un enfoque de formación de profesionales en múltiples campos del conocimiento. Las escuelas Normales se han visto respaldadas por políticas educativas, que han favorecido la evolución de su estructura a través del carácter parcialmente autónomo en la perspectiva curricular, mismo que les ha permitido un escenario más flexible pese a su propia trayectoria de confrontaciones y evolución que ha derivado en un ajuste casi natural al modelo económico neoliberal, con un objetivo, la supervivencia de sus estudiantes en un mercado demandante de mano de obra científica y técnicamente calificada, pero que simultáneamente exige una sociedad con conciencia crítica de la realidad política de su entorno; tal como lo expresan Hurtado T. (s/f, Arnaut, 2008 y 2010), en el recorrido histórico de las escuelas Normales y el reto que se plantea a partir del decreto de la federalización, tras la necesidad de reorientar cien años de trabajo que han desvirtuado en el ser y deber ser de la formación docente, que obedece a estructuras que derivan de la respuesta al funcionamiento de lo que representa ser docente para mantener un perfil de sujeto formado en perspectivas orientadas por el contexto socioeconómico y político como lo ha sido en las última décadas

el enfoque competencial, donde el docente en formación se ha configurado en el deber ser a través de la intervención educativa para atender a problemas en la gestión del conocimiento.

De manera que es posible reconocer que históricamente las Escuelas Normales han sido orientadas por un modelo educativo centrado en la construcción macro estructural que el Estado ha definido para su servicio; es decir, la reproducción de estructuras de autorregulación a través de mecanismos de control, en términos de Althusser en Ibarrola (1985), que hoy se sostienen desde las orientaciones de política económica internacionales, pretendiendo incidir en el progreso social y educativo, donde las condiciones para la formación de los sujetos están centradas en una economía cuyo objeto se configura en la producción y la generación de nuevos mercados, agrupados en los principios de desarrollo integral del sujeto, en el marco de competencias.

### **La confrontación de la transformación social frente a la relación causal funcionalista un debate para el reconocimiento de la formación docente**

La reflexión crítica de la construcción epistemológica del ser docente desde una perspectiva progresista, donde la construcción experiencial formadora, que destaca Freire (2004) radica en “Enseñar no es transferir conocimientos sin crear las posibilidades de su producción o de su construcción” p. 12, considerado un marco necesario del docente y sus saberes contruidos en lo cotidiano, en confrontación con la mirada funcionalista de asumir roles sociales para regular y mantener un estado de equilibrio, se reconoce la participación del docente como formador, un sujeto en relación con el cual se considera objeto, es decir representa el motor de cambio para la transformación de estructuras sociales y representaciones del sujeto mismo a partir de una realidad que requiere ser asumida desde lo colectivo, por lo tanto enseñar a aprender en el comienzo de un proceso de cambio en el que el sujeto debe reconocerse como ente activo de la configuración de sí mismo y del contexto en el que se es partícipe. El carácter de formador en el proceso de reconocimiento de la potencialidad del sujeto exige para enseñar la necesidad de investigar, aprender de forma permanente es por ello que en el proceso de la configuración de nuevos contratos sociales la perspectiva de formación del docente y su rigurosidad metodológica obedece a

la necesidad de aprender de forma permanente para poder enseñar; el respeto a los saberes de los educandos, tal como lo expresa el Freire (2004), reconocer la historicidad del sujeto, el marco experiencial de su desarrollo y su esencia, asumir una postura crítica que supere el saber empírico por la curiosidad epistémica, que despierte la curiosidad por aprender; así mismo la labor de transformación social que converge entre el reconocimiento del niño y la participación del docente demanda la relación entre la estética y la ética, lo cual dirige a la construcción objetiva de formación, así como la materialización del discurso en el ejemplo, es decir, en el acto consciente que refleja el proceso de formación de los niños, descubrir nuevas posibilidades de ser y sin duda el rechazo a cualquier forma de discriminación dejando fuera prácticas prejuiciosas de raza, clase, género, por lo que la congruencia con los principios de democracia representan la consistencia del rol social del maestro, desarrollar un proceso de reflexión crítica, el reconocimiento de la identidad cultural de los sujetos, recuperar la autenticidad del ser formado y formador, así como un acto de conciencia sobre la continuidad, permanencia y movilidad de los saberes como algo inacabado, un ejercicio de libertad que supone el desarrollo de la autonomía del sujeto como ente social.

De manera que uno de los principales objetivos de la formación de los sujetos radica en el respeto a la autonomía y la dignidad del educando, como un acto de reconocimiento a la curiosidad del educando, su gusto estético el desarrollo de su lenguaje, en consecuencia, el acto de enseñar deriva en un acto de humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de quienes educan, asumir la lucha social que representa el formar a un sujeto y responder a un rol social.

### **Discusión y conclusiones**

La construcción epistemológica del ser docente representa la génesis de la configuración del profesional de la educación, es decir, reconocer los principios que sustentan el ser y deber ser de un sujeto social permite reconocer la ruta en su proceso de formación en un ejercicio crítico de la representación de su función social, es así que derivado de la presente investigación se definen las siguientes conclusiones:

Desde la perspectiva funcionalista, las instituciones, así como los marcos curriculares y reformas educativas responden a establecer las condiciones para satisfacer el crecimiento de una población que demanda formación en educación básica, así como reconstruir los planteamientos del contenido curricular para la formación de un perfil de sujeto, o bien centrado en un marco global que demanda competencias para resolver y gestionar aprendizajes en contextos diversos, reconocer el marco de configuración de las escuelas Normales y su identidad histórica al se ha consolidado en el transcurrir de los siglos XX y XXI en torno a una economía globaliza, regulada por las esferas de control económico mundial que para su funcionamiento demandan recursos humanos con perfiles específicos a nivel técnico, técnico superior o bien superior, centrados en el desarrollo de un enfoque por competencias, reflejando en esencia la necesidad de transformar la formación docente como el profesional de la educación.

El debate entre la perspectiva del estructuralismo y la definición de sujetos que sumen roles derivados de macroestructuras y estructuras permite reconocer la trascendencia de dicha postura en los órdenes de gobierno en escenarios globalizados, que buscan el funcionamiento sistémico en el argumento de la armonía del sistema, sin embargo la perspectiva de la transformación social posiciona al ser docente como intelectual, autónomo que asumen una función activa en el contexto su comunidad, por lo que el marco de reconocimiento epistemológico hace posible asumir en la función de formadores el rol a desarrollar.

## Referencias

- Alexander, C. J. (1992). Neofuncionalismo hoy. Reconstruyendo una tradición teórica. *Sociológica*, 7(20). México: UAM-A
- Gluckman M. (2018), el funcionalismo y el estructural-funcionalismo1 *Boletín de Antropología*, vol. 33, núm. 56, Julio-Diciembre, pp. 205-225 Universidad de Antioquia DOI: 10.17533/udea.boan.v33n56a10.
- Hernández R, (2014). *Metodología de la investigación*, México D. F, Mac Graw Hill.
- Lagunas D. (2016) El legado del funcionalismo. Limitaciones teóricas y excesos etnográficos  
The legacy of functionalism. Theoretical limitations and ethnographic excesses.

Departamento de Antropología Social. Facultad de Geografía e Historia. Universidad de Sevilla. España/Spain dlagunas@us.es Recibido/Received: 23/02/2015.

Luhmann, N. (1991). Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general. México: Universidad Iberoamericana/Alianza Editorial.

Merton, R. (2003). Teoría y estructuras sociales. México: FCE. Osorio V. (2014) El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión, zona próxima Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte nº 26, enero-junio, 2017 ISSN 2145- 9444 (electrónica) <http://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10205>

Oquist y Oszlak (1970), Estructural-funcionalismo: un análisis crítico de su estructura y función) Revista Latinoamericana de Sociología. Vol. VI: sep, y oct.1970: Buenos Aires, Argentina, p. 358-388.

Torres D. R., (2014). O problema da desigualdade social na teoria da sociedade de Niklas Luhmann. Caderno CRH, 27(72), 547-561.

## Una experiencia formativa con estudiantes normalistas, frente a los requerimientos del Plan de Estudios 2022 en educación básica

Héctor Miguel Sánchez Anguiano

Instituto Superior de Educación Normal del estado de Colima

“Profr. Gregorio Torres Quintero”

sanchez.hector@isencolima.edu.mx

Graciela Cordero Arroyo

gcordero@uabc.edu.mx

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo Universidad

Universidad Autónoma de Baja California

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

Existe un desfase entre los planes de estudio de la educación básica y la educación normal, de ahí que se hace necesario desarrollar acciones formativas para los estudiantes de las escuelas normales. El objetivo de esta ponencia es presentar los resultados de un taller que se impartió a estudiantes de tercer semestre de la licenciatura en educación primaria, de una Escuela Normal pública, frente al cambio curricular en las escuelas de educación básica. Los resultados muestran opiniones positivas de los estudiantes frente al taller en que participaron y valoran que las actividades fueran primordialmente prácticas, que favorecieran el trabajo colaborativo y que contaran con la orientación de un facilitador con amplio dominio del tema. Asimismo, se identificaron cambios importantes en las ideas previas de los normalistas sobre la implementación y contenido del Plan de estudios 2022 en educación básica.

**Palabras clave:** Formación inicial docente, Experiencia formativa, estudiantes normalistas, Plan de estudios 2022.

**El desfase entre la formación inicial en las Escuelas Normales y los planes de estudio de educación básica.**

Los estudios sobre los procesos educativos que acontecen en las Escuelas Normales (EN) son de relevancia en la investigación educativa nacional por diversas razones. Primero, porque en México representan, por tradición, el espacio para la formación inicial del profesorado de educación básica (García y Cordero, 2019) y en este subsistema se atendió, en el ciclo escolar 2022-2023, a una matrícula de 116,231 estudiantes (DGPPEE, 2023). Y segundo, porque la calidad educativa está ligada a la calidad de la educación que se brinda en las instituciones formadoras de sus docentes (Medrano, Ángeles y Morales, 2017).

La formación inicial docente es un campo complejo por diferentes circunstancias, una de ellas es porque requiere, al menos, de dos instituciones para conseguir sus objetivos: la institución formadora y las escuelas de educación básica (Marcelo y Vaillant, 2018). Esta relación implica múltiples exigencias, pues se espera que la Normal forme a maestros de acuerdo a los requerimientos de la educación básica. En el plano curricular, este vínculo se evidencia desde los planes de estudio de las últimas décadas, en los espacios dedicados a la práctica profesional que los normalistas realizan en casi todos los semestres de la licenciatura, especialmente, en séptimo y octavo. (Ver Tabla 1)

**Tabla 1.** Espacios curriculares destinados a la práctica profesional intensiva

Plan de estudios	Espacios curriculares de práctica profesional
1997	En el área Actividades de acercamiento a la práctica escolar se desarrolla la práctica profesional en los primeros seis semestres, con una intensidad que va ascendiendo de un promedio de seis a ocho horas semanales. En séptimo y octavo semestres, los estudiantes cubren 23 semanas de práctica profesional.
2012	El trayecto de Práctica profesional está integrado por 8 cursos; 7 de ellos articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional. Los cursos de séptimo y octavo



	semestres, comprenden la práctica profesional intensiva durante 24 semanas.
2018	El Trayecto de Práctica profesional tiene la finalidad de desarrollar y fortalecer el desempeño profesional a través de acercamientos graduales y secuenciales en la práctica docente. Está integrado por ocho cursos, uno en cada semestre; culmina con el curso “Aprendizaje en el Servicio” que contempla 24 semanas de práctica en las escuelas primarias en séptimo y octavo semestres.
2022	El Trayecto Práctica profesional y saber pedagógico, conformado por 6 cursos, implica el desarrollo de prácticas profesionales que permitirán analizar contextos, situaciones socioeducativas, así como aspectos pedagógicos, didácticos, metodológicos e instrumentales asociados a los enfoques vigentes.

Fuente: Elaboración propia, a partir de los planes de estudio de la Licenciatura en educación primaria.

De acuerdo con Chapa y Flores (2015), la práctica profesional favorece su desarrollo como profesionales de la educación, dado que los estudiantes normalistas sistematizan sus experiencias y las analizan a través de la reflexión sobre su práctica. Por su parte, Córdova, De León y López (2017) consideran que las temáticas revisadas en la EN deberían incidir en la formación profesional del futuro docente, y destacan que es en el salón de clase de la escuela primaria, en donde tienen la oportunidad más próxima de poner en práctica los conocimientos adquiridos.

Estas experiencias de práctica profesional implican múltiples tareas relacionadas con el trabajo docente, una de ellas -en la cual se centra este estudio- es el conocimiento de los programas vigentes de la educación básica. Todos los planes de estudio de la Educación Normal incluyen este conocimiento en su perfil de egreso (Ver Tabla 2).

**Tabla 2.** Elementos del perfil de egreso relacionados con el conocimiento del plan de estudio vigente en educación básica

Plan de estudios	Elementos del perfil de egreso
1997	Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria.
2012	Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.
2018	Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.
2022	Conoce el marco normativo y organizativo del Sistema Educativo Nacional, asume sus principios filosóficos, éticos, legales y normativos, identifica sus orientaciones pedagógicas, domina enfoques y contenidos de los planes y programas de estudio y es crítico y propositivo en su aplicación.

Fuente: Elaboración propia, a partir de los planes de estudio de la Licenciatura en educación primaria.

Una crítica recurrente a la formación inicial es el desfase existente entre las reformas de los planes de las licenciaturas y las de los planes de educación básica (Medrano, Ángeles y Morales, 2017). Los profesores en formación suelen percibir que las normas de actuación aprendidas en la institución formadora tienen poco que ver con los conocimientos y las prácticas profesionales que observan cuando van a los centros educativos (Farrell, 2016). La situación problemática frente a este desfase requiere de acciones puntuales por parte de los formadores de docentes y adicionales a las planteadas en los programas normalistas.

El último plan de estudios de la licenciatura en educación primaria corresponde al 2022, mismo año en que se publicó, en el Diario Oficial de la Federación, el acuerdo por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (DOF, 2022); sin embargo, tal planteamiento curricular entró en vigor hasta el ciclo escolar

2022-2023. Esta situación provocó un desfase que llevó a los docentes formadores de las EN a realizar acciones compensatorias en la formación inicial, con la intención de atender los nuevos requerimientos de la práctica profesional en las escuelas primarias.

En esta ponencia se muestran los resultados de un taller, en modalidad presencial, dirigido a estudiantes del tercer semestre de la licenciatura en educación primaria de una EN pública de México, quienes estaban próximos a desarrollar su primera jornada de práctica en las escuelas primarias. Su objetivo era exponer a los estudiantes a un ejercicio de elaboración de un programa analítico de manera colaborativa en un proceso de codiseño. Al finalizar el taller se cuestionó a los participantes acerca de su opinión sobre el contenido del taller y sus aprendizajes en esta experiencia.

### **El Plan de Estudios 2022 y sus implicaciones en la labor docente**

La propuesta curricular del Plan de Estudios 2022, en educación básica (DOF, 2022), tiene diversas implicaciones profesionales. Para el profesorado de este nivel educativo conlleva una serie de cambios que van desde el ámbito administrativo, de organización y gestión, hasta el pedagógico. En el siguiente cuadro comparativo (Ver Tabla 3) se presentan los cambios más relevantes de la organización curricular entre el plan de estudios vigente y sus antecedentes: Aprendizajes Clave (SEP, 2017) y Reforma Integral de Educación Básica (SEP, 2011)<sup>8</sup>.

**Tabla 3.** Comparativo de la organización curricular de los planes de estudio 2012, 2017 y 2022.

	Reforma Integral de Educación Básica (2011)	Aprendizajes Clave (2017)	Nueva Escuela Mexicana (2022)
--	---	---------------------------	-------------------------------

<sup>8</sup> El plan 2011 tenía vigencia para los grados de 3º a 6º de primaria, mientras que, el plan 2017 comprendía a los grados de 1º y 2º.

Organización curricular	<p><b>4 campos formativos integrados por asignaturas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lenguaje y comunicación.</li> <li>- Pensamiento matemático.</li> <li>- Exploración y comprensión del mundo natural y social.</li> <li>- Desarrollo personal y para la convivencia.</li> </ul>	<p><b>3 campos de formación integrados por asignaturas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lenguaje y comunicación.</li> <li>- Pensamiento matemático.</li> <li>- Exploración y comprensión del mundo natural y social.</li> </ul> <p><b>2 Áreas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo personal y social.</li> <li>- Autonomía curricular.</li> </ul>	<p><b>4 campos formativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lenguajes.</li> <li>- Saberes y Pensamiento Científico.</li> <li>- Ética, Naturaleza y Sociedades.</li> <li>- De lo Humano y lo Comunitario.</li> </ul>
-------------------------	--	--	---

Fuente: Elaboración propia, a partir de los planes de estudio de educación básica.

Aunque las tres propuestas curriculares se organizan en campos formativos, el Plan de Estudios 2022 (DOF, 2022) se caracteriza por dejar de lado las asignaturas que tradicionalmente se abordaron en primaria, bajo la idea de que, el trabajo con campos formativos “implica el desplazamiento de una educación basada en asignaturas -que propicia una fragmentación de la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos y la didáctica- hacia un modelo que contempla la interacción del conocimiento de diversas disciplinas” (DOF, 2022, p. 125). Este cambio tiene importantes implicaciones en una nueva organización del tiempo de la jornada escolar; en el diseño de planeaciones basadas en metodologías para la enseñanza globalizada; y en la integración de contenidos disciplinares de diferentes áreas del conocimiento, por mencionar algunos.

Sobre las nuevas encomiendas relacionadas con la gestión y organización de la escuela, la propuesta del Plan de Estudios 2022 compromete al profesorado de primaria - como parte de un colectivo escolar- en la participación de proceso de codiseño que se ve reflejado en la elaboración, desarrollo y valoración de un programa analítico.

“En el marco de la concreción curricular del plan y programas de estudio 2022 se habla de codiseño al referir tanto al proceso que inicia la construcción de los programas analíticos a cargo de los colectivos docentes, como al momento en que éstos reconocen e incorporan contenidos locales no previstos en los programas sintéticos, a los cuales consideran pertinentes y necesarios en el trabajo formativo con sus estudiantes. Con objeto de distinguir de manera clara ambos usos, en estos fascículos se emplea codiseño de contenidos exclusivamente al aludir a la segunda acepción.” (Mejoredu, 2022, p.5).

El codiseño es un elemento del Plan de Estudios 2022 (SEP, 2022) que incide en la autonomía profesional del colectivo docente mediante la toma de decisiones en diferentes ámbitos, el más relevante e innovador, se da en el plano curricular, pues el profesorado tiene la facultad de integrar, modificar o priorizar los contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) de los planes sintéticos -que incluyen los contenidos nacionales- que habrán de enriquecerse y complementarse, de acuerdo a las necesidades de aprendizaje y contextuales.

### **Abordaje metodológico y contexto de la investigación**

El estudio que se reporta es cualitativo y se desarrolló bajo el método interpretativo, pues se indagan las percepciones de estudiantes de la licenciatura en educación primaria de una EN pública, sobre su participación en una experiencia formativa relacionada con la estructura curricular del Plan de Estudios 2022 (DOF, 2022) en educación básica.

La experiencia formativa se trató del taller denominado “La implementación del plan de estudios 2022 en educación básica. Propuesta metodológica para la construcción del programa analítico”, que se desarrolló bajo la modalidad presencial, con una duración de

cuatro horas y que contó con la participación de 42 estudiantes del tercer semestre de la licenciatura en educación primaria. Estuvo bajo la dirección de una docente especialista en el tema. Se efectuó en octubre de 2023, previo a la primera jornada de práctica profesional de los docentes en formación y de forma paralela a los primeros meses de implementación del Plan de estudios 2022 de educación básica, en el contexto nacional.

El taller se desarrolló en dos partes. En la primera, a manera de contextualización sobre aspectos básicos del diseño curricular, se analizaron algunos conceptos clave y las características relevantes del nuevo plan de estudios. En la segunda parte se emuló el proceso de codiseño para integrar el programa analítico, para ello, se dividió al grupo en equipos y se entregaron papeletas que contenían todos los PDA del programa sintético correspondiente a un campo formativo y a un grado de primaria. En el espacio de socialización, los participantes compartieron los borradores de sus programas analíticos y argumentaron las decisiones que tomaron sobre la organización de los PDA.

Con fines de indagar en las percepciones construidas por los estudiantes normalistas en esta experiencia de formación, se solicitó que escribieran un texto en formato libre con las reflexiones que les generó el taller. El corpus de datos se conformó por 42 textos, mismos que se analizaron con base en una codificación guiada por el modelo de evaluación de acciones formativas propuesto por Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007), que contempla 4 niveles: 1) reacción, 2) aprendizaje, 3) conducta/transferencia y 4) resultados/impacto. Considerando que cada nivel es más complejo y profundo que el anterior, así como el tipo de información encontrada en los textos construidos por los normalistas, en esta ponencia se delimitó el análisis de los primeros dos niveles.

## **Resultados**

### **Reacción: posturas de los normalistas frente al dispositivo formativo**

El primer nivel de evaluación de la experiencia formativa se denomina “Reacción” y se centra en valorar la satisfacción de los participantes frente al programa de formación y la relevancia para su labor profesional (Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2007). Los docentes en formación consideran que el taller fue una experiencia positiva por diferentes razones. En

primer lugar, comparten que es prioritario comprender con mayor profundidad estas temáticas frente a sus jornadas de práctica en las escuelas primarias, asimismo, este tipo de actividades -durante su formación inicial- les permite visualizar a los cambios curriculares como un fenómeno que será parte de su labor como futuros docentes.

Participar en este tipo de talleres, aun cuando todavía no se ha terminado la carrera, es fundamental para mi desarrollo profesional. Me permite adquirir conocimientos y habilidades relevantes para mi futura práctica docente, anticipándome a los desafíos y oportunidades a los que seguramente me enfrentaré cuando sea maestra. (A1. Estudiante de 3er semestre, Licenciatura en educación primaria).

Otro aspecto rescatado por los normalistas es la utilidad de los aprendizajes logrados durante el taller. Para ellos, la oportunidad de transferencia en futuras prácticas es un elemento relevante para posicionarse positivamente frente a las experiencias formativas en las que se involucran durante su formación inicial.

Sin duda alguna es muy importante mi participación en este tipo de talleres, ya que, me dan las bases para ponerlas en práctica una vez que esté frente a grupo. (B13. Estudiante de 3er semestre, Licenciatura en educación primaria)

“Saber lo que está pasando en las escuelas primarias” es una preocupación compartida por los estudiantes normalistas. Desde esta premisa, los docentes en formación comienzan a visualizar a la docencia como una profesión en la que es relevante aprender continuamente y participar en acciones formativas para desarrollar habilidades docentes que les ayuden a tomar decisiones argumentadas y a innovar en su labor frente a grupo.

La participación en este tipo de talleres, a nosotros como docentes en formación nos hace comprender cómo están enseñando ahorita los maestros en las primarias. Al igual es muy importante seguir capacitándonos siendo ya docentes, para innovar nuestra práctica, además de que nos hace ser más capaces de decidir qué hacer y cómo abordar las necesidades de nuestros alumnos. (A7. Estudiante de 3er semestre, Licenciatura en educación primaria)



Otro elemento que se considera en este nivel de evaluación -Reacción- se refiere a las características de la experiencia formativa que los participantes consideraron como relevantes. Para los normalistas, las actividades en equipo representan oportunidades para aprender de sus compañeros, intercambiar ideas y resolver dudas.

Personalmente, llevar a cabo estas actividades en grupo me resultan muy gratificantes, ya que, en este punto, todos somos docentes en preparación y compartir entre todos las ideas de cómo llevar a cabo este nuevo programa de estudios, nos permite generar mayores conocimientos y aprendizajes, en comparación de si lo realizáramos de manera individual; es decir, este acercamiento colaborativo nos prepara para nuestra formación. (A11. Estudiante de 3er semestre, Licenciatura en educación primaria).

Incluir actividades prácticas fue otro rasgo considerado como positivo en el desarrollo del taller. Los normalistas comparten que el trabajo en este tipo de experiencias formativas se aprovecha mejor cuando existe un equilibrio entre ejercicios teóricos y prácticos, pues de esta forma se despejan dudas y logran aterrizar conceptos.

Me gustó que el taller no solo consideró los conceptos más relevantes, sino que también lo llevamos a la práctica con la organización de un programa analítico que explicamos de acuerdo a como consideramos que tenía una mejor coherencia. (B3. Estudiante de 3er semestre, Licenciatura en educación primaria. Puedo decir que me es muy útil esta información ya que fue muy bien explicada; se hizo una actividad práctica que me ayudó a clarificar mis dudas sobre la organización de este nuevo plan. (A7. Estudiante de 3er semestre, Licenciatura en educación primaria).

Las cualidades de la facilitadora de la experiencia formativa también fue un aspecto valorado positivamente por los normalistas; entre las más mencionadas se encuentran: trayectoria profesional, dominio de contenido, acercamiento con los participantes, aclaración oportuna de dudas y uso de un lenguaje accesible y claro.

Me sentí al principio un poco nerviosa, puesto a que no conocía mucho del plan de estudios y creí que me iba a desorientar con tantos conceptos, formas de organización y metodologías de enseñanza. Sin embargo, fue todo lo contrario, la

Dra. se aseguró de aclarar todas las dudas, detenerse cuando era necesario y ayudar en la consumación del esbozo de un programa analítico. (A8. Estudiante de 3er semestre, Licenciatura en educación primaria).

En suma, las percepciones de los estudiantes normalistas frente a la experiencia de formación fue positiva por cuatro razones principales: por las oportunidades de transferencia en la práctica; por los constantes cambios curriculares que enfrentarán en su trayectoria profesional; por la relevancia de concebir a la docencia como un profesión que les demandará actualizarse y desarrollar nuevas herramientas para mejorar sus prácticas; finalmente, por las cualidades atribuidas a la persona que dirigió la experiencia formativa.

### **Aprendizaje: conceptos y habilidades desarrolladas por los normalistas**

El segundo nivel de evaluación de la experiencia formativa es “Aprendizaje” y da cuenta de los conocimientos, habilidades y/o cambios en las actitudes del participante (Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2007). En este sentido, los estudiantes normalistas hicieron referencia a diversos aprendizajes logrados en la experiencia formativa, el primero, acerca de concepciones sobre diseño curricular y los aspectos involucrados en la implementación de un plan de estudios.

La implementación del nuevo plan de estudios en primaria es un proceso que requiere una gran coordinación y planificación, y el taller me permitió comprender mejor cómo se puede lograr esto. (B5. Estudiante de 3er semestre, Licenciatura en educación primaria).

Las implicaciones del nuevo plan de estudios de educación básica en el trabajo docente es otro aspecto sobre el que los normalistas desarrollaron aprendizajes relevantes. Los nuevos componentes curriculares demandan, según los docentes en formación, de nuevas formas de organización y de trabajo, tanto en el aula, como en la escuela.

Conocer un nuevo plan de estudios es un trabajo difícil, que engloba tanto como nuevos conceptos, así como también nuevas formas de organización ya sea en el ámbito escolar o dentro del aula. (A4. Estudiante de 3er semestre, Licenciatura en educación primaria).

El conocimiento y la relación entre los diferentes componentes curriculares es una nueva demanda en la planeación de la enseñanza. Los docentes en formación reflexionaron sobre la complejidad de la planeación como proceso y producto; asimismo, la importancia de establecer un puente entre los programas y las realidades que viven sus estudiantes de primaria.

El taller me dejó una idea más clara sobre cómo se organizan los campos formativos, el programa sintético y los elementos curriculares que lo estructuran, lo que permite una articulación. Los contenidos son los que vinculan el conocimiento con la realidad mediante problemas o temas de estudio, y los PDA que son los que te llevan a lograr la ruta para propiciar el aprendizaje que les permitan comprender el mundo. (B15. Estudiante de 3er semestre, Licenciatura en educación primaria).

Los participantes compartieron cambios importantes en sus ideas previas sobre las características del nuevo plan de estudios y sus implicaciones en la práctica docente, especialmente: la diferencia entre un programa analítico y uno sintético; las metodologías activas y su relación con todos los campos formativos; la vinculación entre los componentes curriculares de la NEM; así como la autonomía profesional que esta propuesta curricular brinda a los maestros.

Uno de los logros más significativos de mi participación en este taller ha sido la identificación de la diferencia entre el programa analítico y el sintético. Antes del taller, confieso que estos conceptos me parecían confusos y distintos a los que he aprendido en mi primer año en esta carrera. Sin embargo, ahora comprendo que el programa sintético se enfoca en desglosar los contenidos curriculares, mientras que el programa analítico busca integrar y relacionar los conocimientos de manera contextualizada. (B7. Estudiante de 3er semestre, Licenciatura en educación primaria).

En suma, los estudiantes normalistas consideran que el taller les permitió ampliar sus conocimientos sobre la NEM y cambiar algunas ideas previas que estaban ligadas a formas de trabajo y de organización propuestas en planes de estudio anteriores.

## **Discusión y conclusiones**

La estrecha relación entre las EN y las escuelas de educación básica conlleva un panorama lleno de retos, especialmente, por el tipo de exigencias que se esperan de los docentes en formación y del papel de las Normales como instituciones formadoras. En esta ponencia se abordó una de estas demandas: los cambios curriculares y las acciones formativas que las Normales implementan para afrontarlos.

Los cambios curriculares son fenómenos recurrentes en la política educativa nacional, ante este panorama, los planes de estudio vigentes en las EN suelen verse superados por las constantes transformaciones de las propuestas curriculares de la educación básica. Ante ello, las escuelas formadoras de docentes requieren del desarrollo de acciones formativas, adicionales a las consideradas en el currículum oficial.

La acción formativa analizada en esta ponencia buscó acercar a los docentes en formación a los cambios curriculares de educación básica. Con los resultados presentados se concluye que la experiencia formativa fue valorada positivamente por los participantes y contribuyó al cambio de ideas previas sobre las implicaciones del Plan de estudios 2022, sobre el trabajo docente en la escuela y dentro de las aulas. Además, los normalistas comprendieron que la formación continua será parte de sus tareas como profesionales de la educación y representa una vía para afrontar el cambio educativo. Finalmente, se identificó que los estudiantes normalistas valoraron positivamente la acción formativa analizada porque incluyó actividades teóricas y prácticas, promovió el trabajo colaborativo y representó un espacio para el intercambio de ideas con otros compañeros y para recibir orientaciones de docentes con mayor experiencia.

## **Referencias**

- Córdova, M.; De León, L. y López, D. (2017). Vinculación escuela normal-escuelas primarias: eje fundamental en la formación del estudiante normalista. COMIE.
- Chapa, M., y Flores, M. (2015). La formación inicial de profesores en las Escuelas Normales. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 6(10),28-35.

- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2023). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023 Primera Edición Electrónica. Septiembre de 2023.
- DOF (2012). ACUERDO número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria.
- DOF (2018). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica.
- DOF (2022). ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.
- DOF (2022). Anexo del Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.  
[http://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO DEL ACUERDO 14 08 22.pdf](http://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf)
- Farrell, T. (2016). Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice. *System*, 61, 12-19.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.005>
- García, J. y G. Cordero (2019). Características de los aspirantes a la escuela normal en México. ¿En qué condiciones inicia su formación el profesorado de primaria?, *Revista de Sociología de la Educación*, 12(2), pp. 157-175
- Kirkpatrick, D. y Kirkpatrick, J. (2007). Evaluación de acciones formativas, Los cuatro niveles (3ra edición). Gestión 2000.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de pedagogía*, 489, 27-32.
- Medrano, V., Ángeles, E., y Morales, M. (2017). La educación normal en México. Elementos para su análisis. INEE.
- Mejoredu (2022). Reconociendo nuestro contexto. Fasiculo 1. Serie: Aprendamos en comunidad. Autor.
- Paz, I., Venet, R., Ramos, G. y Márquez, A. (2011) Formando al educador del siglo XXI. Reflexiones, experiencias y propuestas pedagógicas. Cuba: Ministerio de educación.
- SEP (1997). Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 1997.

SEP (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica.

SEP (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica.

SEP (2023). Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3.

## **Análisis de la práctica docente durante un proyecto de mediación lectora en educación primaria**

Geraldine Denisse Murillo Beltrán

gdmurillob@enoi.edu.mx

Fátima Lizeth Ceja Razo

flcejar@enoi.edu.mx

Alexandra Delgado González

adelgadog@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de Irapuato

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

La lectura es crucial para el desarrollo cognitivo y comunicativo de los estudiantes, fomentando competencias académicas y emocionales. La pandemia de COVID-19 trajo desafíos al ámbito escolar, afectando la enseñanza y exacerbando desigualdades, lo que incrementó el rezago educativo. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) busca integrar conocimientos y saberes en un entorno participativo, fortaleciendo la autonomía docente y promoviendo un enfoque crítico y humanista en la educación. La NEM destaca la lectura como una interacción entre el texto y el lector, esencial para el desarrollo personal y académico. Esta investigación analiza cómo la práctica docente de normalistas se transforma mediante un proyecto de mediación de lectura, evaluando su impacto en la motivación y percepción de la comunidad educativa. Usando la metodología de investigación acción participativa, el proyecto "Narnia Literario" se implementó en una escuela primaria, creando espacios y tiempos pedagógicos para fomentar la lectura. Los resultados mostraron un incremento en el interés por la lectura, mejorando la concentración y habilidades comunicativas, con implicaciones para futuras intervenciones y la creación de una biblioteca permanente.



**Palabras clave:** lectura, mediación lectora, práctica docente, primaria, investigación-acción.

### **Planteamiento del problema**

La lectura es fundamental para el florecimiento de las habilidades cognitivas y comunicativas de cada ser humano, es un proceso en el que, el leyente construye un significado del mismo relato; entre sus polifacéticos rendimientos se caracteriza la adquisición del conocimiento, por ende, en los estudiantes genera un fructífero desarrollo de competencias académicas, sociales, afectivas y emocionales en un mundo cambiante e innovador al que deberán carear. Varios autores concuerdan que la importancia de la lectura radica en la capacidad de adquirir más conocimientos y en fortalecer a las personas (Barr et al., 1996).

Actualmente, los efectos y repercusiones de la pandemia de COVID-19 son evidentes. Su rápida propagación se debió a la alta densidad poblacional, la urbanización y los flujos globales, factores que se agravaron por las desigualdades sociales. En el ámbito educativo, cumplir con los contenidos curriculares en los tiempos establecidos fue un gran desafío debido a la suspensión de la enseñanza presencial. Esto resultó en una sobrecarga de información para los alumnos, además de los problemas de contagio y desempleo que dificultaron la continuidad de clases presenciales.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) considera el entorno social, escolar y áulico como recursos que integran conocimientos y saberes para que el alumno logre resolver problemáticas de índole vivencial. Con relación al entorno social, se busca fomentar la participación democrática de los padres de familia comprometidos con la estancia escolar y su porvenir. En lo que respecta a lo escolar, la autonomía de los docentes es fundamental, al darles la libertad y responsabilidad de decidir sobre el contenido a abordar. Uno de los aspectos áulicos es la evaluación, la cual debe posibilitar y respetar los estilos y ritmos de aprendizaje de cada alumno.

La NEM, proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario, señala que “la lectura es un proceso de interacción entre el texto y el lector que permite el desarrollo de la identidad y las emociones, las capacidades de reflexión y actitud crítica, al

tiempo que forma estudiantes sensibles y autónomos” (SEP, 2022, p.137). Es decir, dicho enfoque fortalece la comprensión, concentración y creatividad del estudiantado en un marco analizador y evaluativo que logra en los antes mencionados, un poder autosuficiente. Por lo suscrito, en el caso mexicano se ha señalado una estrategia nacional de lectura que busca en esta, formar un país de lectores estimulando este hábito a través de la divulgación y dispendio de libros de texto, para una futura fluidez, diálogo y comprensión de estos.

### **Propósito de la investigación**

El propósito del presente trabajo es investigar la transformación de la práctica de practicantes normalistas durante la implementación de un proyecto de mediación de la lectura.

### **Los propósitos específicos son:**

Analizar el impacto del proyecto de mediación de la lectura en la práctica docente de practicantes normalistas.

Evaluar la percepción de la comunidad educativa respecto al proyecto y su impacto en el entorno escolar.

### **La pregunta de investigación es:**

¿Cómo se transforma la práctica docente de las practicantes normalistas luego de llevar a cabo un proyecto de mediación de la lectura?

### **Marco Teórico**

Para Emilia Ferreiro y Gómez Palacio (1986) la lectura es un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia, particularmente desde el lector y el texto, cuyo objetivo final es la obtención de significados. Por otro lado, Isabel Solé (2011) sostiene que enseñar a leer no es fácil. La lectura es un proceso complejo. Requiere una intervención antes, durante y después. Y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender.

Anderson y Pearson, (1984) nos dicen que se entiende por lectura la capacidad de entender un texto escrito. Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. La lectura es esencial para el aprendizaje, el crecimiento personal, el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión del mundo que nos rodea. Es una habilidad fundamental que influye en todos los aspectos de la vida.

En el aspecto del desarrollo personal, la lectura puede enriquecer la vida de una persona al proporcionarle conocimientos, perspectivas y experiencias nuevas. Ayuda a desarrollar una comprensión más profunda del mundo y de uno mismo, lo que contribuye al crecimiento personal y al desarrollo de la identidad de tal manera que la capacidad de leer y comprender textos de forma efectiva es crucial para el éxito en la educación y en el lugar de trabajo. Los individuos que son lectores ávidos tienden a tener un mejor desempeño académico, mejores habilidades de comunicación y una mayor facilidad para adquirir y aplicar nuevos conocimientos.

La lectura regular fortalece el vocabulario, la gramática, la ortografía y la comprensión del idioma. Estas habilidades lingüísticas mejoradas son valiosas en todos los aspectos de la vida, desde la comunicación interpersonal hasta la redacción de informes profesionales (Barr et al., 1996).

Cassany et al. (2008) entienden la comprensión lectora como algo global que a su vez está compuesta por otros elementos más concretos. Estos elementos, reciben el nombre de micro habilidades. Su propuesta se basa en trabajar estas micro habilidades por separado para conseguir adquirir una buena comprensión lectora. La lectura y la escritura son entendidas como dos procesos complementarios, donde saber leer y escribir no significa sólo conocer el sistema alfabético de escritura, saber hacer letras o poder decirlas en un acto de lectura.

Ferreiro y Gómez Palacio (1986) nos indican que los educandos deben construir saberes complejos al aprender a leer y a escribir. Esto, a su vez, implica que hay complejidad en la enseñanza, y como las y los maestros, tenemos una cuota de responsabilidad cuando nuestros estudiantes “no leen o escriben bien”

La mediación lectora crea un espacio donde los estudiantes pueden desarrollar un amor por la lectura. Al guiarlos a través de obras literarias cuidadosamente seleccionadas, los mediadores ayudan a los estudiantes a descubrir la magia de las palabras y las historias. Para Cerrillo la figura del mediador es muy importante, sobre todo a edades tempranas. Dicha figura generalmente es la de un adulto: los padres, los maestros o los bibliotecarios, ellos son quienes ayudan a los primeros lectores a aproximarse a la lectura, hacen la función de enlace y facilitan el diálogo. El mediador funciona desde esta visión también como legitimador de la oferta editorial, al tiempo que diferencia lo que está a disposición del público (infantil) y establece una línea entre la lectura escolar y otros tipos de lecturas (Cerrillo et al. 2002).

Por otro lado, para investigar la práctica docente es necesario definirla, para esto Kemmis et al. (2014, p. 52) proponen que:

Una práctica es una actividad humana cooperativa socialmente establecida en la que estructuras características de acciones y actividades (hacer) son comprensibles en términos de estructuras características de ideas relevantes en discursos (decir), y cuando las personas y los objetos involucrados se distribuyen en arreglos característicos de relaciones (relacionar), y cuando este complejo de decir, hacer y relacionar 'se mantiene unido' en un proyecto social humano distintivo.

La investigación acción participativa crea las condiciones para que los profesionales, individual y colectivamente, transformen la conducta y las consecuencias de su práctica para satisfacer las necesidades de los tiempos y circunstancias cambiantes al enfrentar y superar tres tipos de consecuencias negativas de su práctica, a saber, cuando sus prácticas son: irracionales, insostenibles o injustas (Kemmis et al., (2014).

## **Metodología**

Este trabajo de investigación se realiza a través de la investigación acción, bajo un enfoque cualitativo dentro del marco del paradigma sociocrítico. En particular, se realizó siguiendo el modelo de investigación acción crítica participativa propuesto por Kemmis (Carr y Kemmis, 1986). En este caso, el propósito es la transformación de la práctica para la mejora de las condiciones de los sujetos (Kemmis, McTaggart, et al., 2014). En el contexto de un

proyecto de mediación de la lectura, esta metodología implica la colaboración entre la directora, los docentes frente a grupo, las practicantes, los estudiantes y los padres de familia.

El proceso comenzó con la identificación de un problema o área de mejora en la escuela de práctica. A través de la observación y el diálogo con los actores involucrados, se recopilaron datos y se analizaron para comprender mejor la situación. Este análisis se realizó de manera participativa, involucrando a todos los actores en la reflexión y toma de decisiones (Kemmis, 2019).

Una vez que se realizó el análisis, se diseñaron acciones concretas para mejorar la práctica y la situación en la que esta se estaba desarrollando. Estas acciones se implementaron y se evaluaron de manera continua, permitiendo ajustes y mejoras en el proceso. Se siguió un proceso de cuatro fases: planeación, acción, observación y reflexión por cada ciclo de intervención y se pueden hacer tantos ciclos como sea necesario para mejorar la problemática (Kemmis, Wilkinson, et al., 2014).

Kemmis menciona la importancia del sitio de la práctica, ya que, cada sitio y sus condiciones son determinantes para el logro de los propósitos propuestos para la intervención. En esta investigación, el sitio de la práctica fue una escuela primaria del centro de la ciudad de Irapuato en el estado de Guanajuato, ubicada en una zona de baja marginación y es una institución de organización completa. Sin embargo, respecto de la lectura, la escuela no contaba con biblioteca o un espacio dedicado expresamente a la lectura.

La problemática que identificamos fue la falta de espacios físicos y temporales para que los estudiantes de educación básica estén en contacto con la lectura. Freire (2003) en su libro “El grito manso” identifica estos elementos de la situación educativa como el espacio y el tiempo pedagógicos y nos invita a reflexionar sobre estos elementos y a no caer en una rutina que no nos permita intentar mejorar estos aspectos tan determinantes de la práctica docente.

Para promover este acercamiento diseñamos una intervención de mediación de la lectura para crear el espacio y tiempo pedagógico que permita a los estudiantes de

educación básica y demás miembros de la comunidad educativa a acercarse a la lectura desde una perspectiva que ayude a la motivación por la misma.

El proyecto que se desarrolló se tituló “Narnia Literario” y fue planeado y ejecutado por cuatro estudiantes normalistas de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Fue llevado a cabo durante el primer periodo de prácticas profesionales del ciclo escolar 2023-2024. Las cuatro normalistas fuimos asignadas a trabajar en la misma escuela primaria y fue la gestión y planeación de las normalistas lo que hizo posible la ejecución de este proyecto de escenario escolar.

## **Resultados**

### **Planeación**

En un primer momento, con la finalidad de elegir las lecturas para el proyecto, elaboramos un instrumento de observación para la exploración de ejemplares. En dicha guía se consideraron diferentes géneros, niveles de lectura, temas, diversidad, inclusión, estado, organización y actualización periódica como rasgos fundamentales de un archivo bibliotecario. De la reserva de libros con los que contaba la escuela, la mayoría estaba dirigida a los docentes. De los libros disponibles para los estudiantes, la mayoría estaba orientada especialmente a dos fases de aprendizaje: la tercera (1° y 2° grado) y, en menor medida, la cuarta (3° y 4° grado).

De la información obtenida con el instrumento antes mencionado, elegimos tres obras de la siguiente manera: que fuese un texto corto para captar la atención del oyente, que lograra la modificación del contenido para estudiantes de grados posteriores, que permitiera la intervención de varios personajes para entonaciones y ritmos, que dos de estos no fueran comunes en contraste con uno que sí tuvieran conocimiento de ello para un análisis comparativo de intereses y, finalmente, que permitiera la escenificación de dicho ambiente literario para fomentar el entusiasmo del alumno. Los libros seleccionados fueron La suerte de Ozu, En busca del beso y Blancanieves y los siete enanitos.

La temática del proyecto correspondió a Las crónicas de Narnia con relación a una serie de películas de fantasía de C. S. Lewis (1950) con la finalidad de que los estudiantes al



ingresar a la zona escenificada la reconocieran como un mágico lugar donde conviven una infinidad de seres. El ambiente de cada estación se modificó según el contenido del texto (estilo predio ganadero, medieval y forestal). La cuestión indumentaria fue primordial para complementar la representación del ejemplar, así como los sonidos artificiales y onomatopéyicos en diversos fragmentos e insumos musicales al inicio y término de cada período.

Sobre la elaboración del material para la escenificación de los cuentos se recuperó que:

Mi experiencia elaborando el material utilizado fue gratificante y al mismo tiempo extenuante; consistió en un trabajo arduo de 3 semanas para detallar cada elemento, fue muy cansado construir el área. (FLCR, comunicación personal, 2024).

Para que este proyecto se realizara con éxito tuve que dedicar tiempo específico para la realización del material que se ocuparía como parte de la escenificación del cuento representado “Blancanieves y los siete enanitos” ya que todo los materiales realizados para las representación fueron elaborados a mano, los enanitos fueron hechos con fomi, la casita de Blancanieves fue hecha de cartón y para hacer sentir a los alumnos parte del cuento algunos de los objetos fueron reales como la manzana envenenada que la madrastra le obsequiaba a la princesa y algunas velas que fueron utilizadas. El material fue hecho por mí y se estuvo elaborando con un mes de anticipación para que la escenificación fuera la parte que llamaría el interés a los estudiantes, así como el uso de sonidos durante la representación y el vestuario fueron piezas clave para impactar de manera favorable en la presentación de cada cuento. (GDMB, comunicación personal, 2024).

Para la ubicación de espacios a utilizar elaboramos un croquis para plasmar de forma simplificada la zona a utilizar, así como las áreas que quedarían libres para el recorrido de las estaciones. Además, diseñamos un cronograma de actividades con los días en que se llevarían a cabo las presentaciones de libros tipo cuenta cuentos. Los días de actividades fueron: 6, 7 y 8 de diciembre del año 2023 (programa previamente autorizado y conocido con preliminares invitaciones a directivos y docentes).



En consideración a la organización escolar de 13 grupos asignados con denominaciones A y B de 1° a 5° y A, B y C para 6°, se instauró para el primer día los grados de primero, segundo y un tercero, al siguiente día, el tercero faltante, cuartos y quintos y, para la última fecha los sextos, lo anterior en un horario de 8:30 am a 12:30 pm, con una duración de 30 minutos por grado respectivamente.

### **Acción**

La metodología de la NEM que desarrollamos fue el Aprendizaje Basado en Problemas, involucrando al alumno como un ser activo de conocimientos y contribuyendo a su vez a la formación literaria y lingüística. Esta intervención se produjo en tres momentos: el primero denominado apertura, en la que organizamos y acomodamos el material previamente elaborado y encuadrado a la situación del relato; cabe resaltar que la decoración de cada set dependió de cada una de nosotras, las normalistas practicantes. Esto se llevó a cabo el martes 6 de diciembre del año 2023, en un horario laboral de 8:00am a 1:00pm. El segundo momento se refiere al trabajo práctico, en los tres días referidos en la planeación con la totalidad de los grados. En dicho recorrido leímos y representamos cada cuento de los elegidos, no sin antes presentar la temática a cada grado, ofreciendo un acompañamiento y breve explicación sobre el papel abordado del docente y el alumnado.

La culminación, tercer momento diseñado, consistió en que solicitamos a los alumnos que respondieran una ficha literaria con las siguientes preguntas, ¿qué cuento te gustó más?, lo anterior mediante su huella dactilar, es decir, seleccionaron el apartado en el formato otorgado; a dicha dimensión para los grados de 4°, 5° y 6° se añadía el cuestionamiento, ¿qué fue lo que más te gustó del cuento que elegiste?, ¿por qué? Al finalizar, llevamos a cabo entrevistas a directivos y docentes para recibir su retroalimentación y análisis sobre el proyecto.

Sobre la experiencia de intervención del proyecto Narnia Literario se recuperó que: Mi experiencia durante la implementación de este proyecto abarcó una serie de pasos que nos llevaron a seguirlos de manera firme para que este se llevara a cabo, pues como maestras practicantes se buscaba lograr que los alumnos fortalecieran habilidades a través de la lectura como la comprensión lectora y la producción de

textos escritos; fomentar el placer de leer, así como el aprendizaje creativo, autónomo y dinámico. (GDMB, comunicación personal, 2024)

Mi experiencia al presentar el cuento fue grata puesto que contemplaba que dicha acción contribuiría a la formación de lectores y a la transformación positiva de una construcción sociocultural. Dicha representación la narré 13 veces, aunque sin cansancio debido a los descansos intermedios por cada 2 o 3 grupos; la narración la elaboré 5 veces por día, a excepción del último realizado únicamente 3. La lectura cada vez fue más compleja, debido a las inquietudes presentadas y los diversos intereses de los alumnos de diferentes grados. (FLCR, comunicación personal, 2024). Mi experiencia al presentarlo fue muy buena con todos los grupos de la escuela, sin embargo, es importante decir que los que más disfrutaron de las representaciones fueron los alumnos de los grados más chiquitos que abarcan de primero a cuarto pues ellos eran los más interesados en escuchar las representaciones. Fue cansado, sí, lo fue, sin embargo, eso no me quita el gusto de ver las caritas llenas de satisfacción de los alumnos pues en ningún momento los maestros habían hecho algún proyecto de esta manera así en la escuela primaria y que impactara de manera favorable como lo hicimos con “Narnia Literario”. (GDMB, comunicación personal, 2024).

**Figura 1** Fotografías del proyecto “Narnia Literario” parte 1



## Observación

Esta intervención para mediar la literatura infantil y juvenil logró despertar el interés, entusiasmo y curiosidad por este arte; se produjo el reconocimiento de padres de familia, docentes, directivos y los propios estudiantes quienes originaron preguntas como: “¿esto es real?”, “¿dónde puedo conseguir este libro?”, “¿podemos encontrar más de estos libros o son los únicos?” ...Algunas evidencias fotográficas se pueden encontrar en la Figura 1.

Además, se logró generar el fortalecimiento de la concentración, desarrollo de la memoria y la facilidad de comunicación al propiciar estrategias lectoras como la predicción, anticipación e inferencia al inicio, desarrollo o cierre de cada ejemplar, esto como una fuente única de experiencia, familiarización y aprendizaje. Más fotografías que muestran parte de la intervención del proyecto Narnia Literario se pueden ver en la Figura 2.

**Figura 2** Fotografías del proyecto “Narnia Literario” parte 2



De manera práctica, esta intervención logró motivar y acercar a la lectura a diversos actores de la comunidad escolar, notablemente a la directora de la institución, quien fue un actor clave para el éxito de la intervención, así como los docentes titulares de los grupos, quienes ayudaron a llevar a los alumnos por el recorrido, los propios niños quienes

participaron muy entusiasmados en las lecturas y por último, también se involucró a los padres de familia y se logró generar curiosidad de su parte por la lectura.

## **Reflexión**

Retomando el espacio y el tiempo pedagógico que deseábamos generar luego del proceso de identificación de la problemática, se puede decir que logramos este cambio para beneficio de nuestra práctica y del acceso a la lectura de los estudiantes. Esta intervención la identificamos como una innovación que transforma nuestra práctica puesto que logramos desarrollar un proyecto de alcance institucional que requirió de mucha gestión y organización.

Uno de los hallazgos más relevantes en esta fase de reflexión es que el espacio y tiempo pedagógico dedicado a la mediación lectora lo generamos de manera momentánea pero no permanente. Es decir, la intervención depende de nosotras las normalistas, pero, tiene la particularidad que no estamos presentes durante todo el ciclo escolar sino solamente durante los periodos de práctica.

Con lo realizado hemos considerado y propuesto la intervención de un segundo ciclo donde podamos adecuar un área de biblioteca permanente, apta para ser utilizada por el personal que integra la institución. Con áreas categorizadas y material didáctico identificable debido a que el proyecto de Narnia Literario fue considerado como una situación momentánea y contemplamos que se genere un espacio permanente.

## **Discusión y conclusiones**

Retomando la pregunta central de esta investigación ¿Cómo se transforma la práctica docente de las practicantes normalistas luego de llevar a cabo un proyecto de mediación de la lectura? Luego de analizar nuestros diarios del docente, así como la información recolectada durante la intervención en audios, fotografías y videos, se puede decir que sí se logró una transformación de nuestra práctica.

Uno de los aspectos más claros de esta transformación es acerca del hecho que nos pudimos percatar de la enorme importancia que tienen las condiciones materiales en las que se desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje de manera cotidiana. Y que

la manera en que ellas pueden intervenir para mejorar estas condiciones tiene un efecto positivo sobre todos los actores de la comunidad educativa.

Lo mencionado por Freire sobre el espacio y tiempo pedagógico tuvo mucha influencia en el análisis de la transformación de nuestra práctica, puesto que pudimos percatarnos de la importancia que tienen estos elementos constitutivos de la situación educativa.

Asimismo, Kemmis menciona la influencia de las arquitecturas de la práctica docente, que se refieren al espacio físico, el espacio social y el espacio semántico en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza y de aprendizaje dentro de una institución particular. Tuvimos la oportunidad de incidir sobre estos tres espacios a través de la gestión, organización e intervención del proyecto de Narnia Literario.

Además de lo anterior, la difusión y transferencia de resultados por medio de esta investigación acción tiene la finalidad de mejorar el desarrollo profesional docente, obtener nuevos aprendizajes, aumentar la originalidad, intercambiar ideas creativas y la aparición de nuevas perspectivas y recomendaciones.

Es por estas razones que se puede considerar que se lograron tanto el objetivo general como los objetivos específicos de esta investigación, particularmente a través de la motivación por las actividades de lectura que se logró identificar en la directora de la institución hasta los padres de familia, pasando por los alumnos y los docentes titulares.

## Referencias

- Anderson, R. C. y Pearson, P. D. (1984). A schema-theoric view of basic processes in reading comprehension. En Handbook of reading research Longma
- Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. B. y Pearson, P. D. (1996). Handbook of Reading Research Volume II. Lawrence Earlbaum Associates.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción del profesorado. Martínez Roca.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, Gloria. (2008) Enseñar lengua. Graó.
- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). Libros, lectores y mediadores. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.



- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M (1986). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI.
- Flores, M. (2018). Las habilidades lingüísticas en el aprendizaje de los estudiantes.
- Freire, P. (2003). El grito Manso. Siglo XXI
- Kemmis, S. (2019). A Practice Sensibility. En A Practice Sensibility. Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-981-32-9539-1>
- Kemmis, S., McTaggart, R. y Nixon, R. (2014). The action research planner. En Action Research. Springer. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. y Bristol, L. (2014). Changing Practices, Changing Education. Springer.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4>
- Lewis, C. S. (1950). El león, la bruja y el ropero. Destino.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Dirección General de materiales educativos.
- Solé, I. (2011). Competencia lectora y aprendizaje. Editorial de la Universidad de Barcelona.

## “La inteligencia emocional del docente como elemento fundamental para su labor”

Ana Laura Villa Prieto

20-a.villa.p@ibycenech.edu.mx

José Alejandro Medrano Ruiz

ja.medrano@ibycenech.edu.mx

Luis Carlos Lamas Mendoza

lc.lamas@ibycenech.edu.mx

Institución Benemérita y Centenaria” Escuela Normal del estado de Chihuahua”

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

El desarrollo de una inteligencia emocional en el docente implica muchos beneficios a su labor, por eso la investigación pretende explicar la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional del maestro para su labor. Para llevar a cabo la investigación se llevó una metodología cualitativa en la que se hicieron diferentes entrevistas a docentes del jardín de niños Revolución, para poder conocer las diferentes perspectivas del concepto y como es que la llevan a cabo y si es que se ve beneficiada su labor docente cuando se lleva a cabo la serie de habilidades en qué consiste esta. Para desarrollar la inteligencia emocional, se requieren habilidades que sirven para las relaciones intrapersonales e interpersonales, la relación que se lleva con uno mismo y las que se construyen diariamente.

Un ejemplo de estas habilidades son el autoconocimiento, la autorregulación, la autoestima, la comunicación, la empatía entre otros que conforman la inteligencia emocional. Como docentes, es importante reconocer estas habilidades dentro del aula, y los beneficios que se obtienen al realizar estas por medio de diferentes estrategias.

**Palabras Clave:** Inteligencia emocional, Autorregulación, Comunicación, Empatía, Desempeño Docente.



## Planteamiento del Problema

En este apartado se expresa la manera en que surge el tema a investigar y a su vez se establecen los objetivos que esta tiene. Mediante las diferentes observaciones que se tienen a lo largo del periodo de prácticas en donde se logra percibir ciertas actitudes negativas por parte de una docente, un cierto resentimiento y en parte una amargura a la hora de estar en frente a la clase. Esto llega a provocar incomodidad en el ambiente y una respuesta violenta por parte de los alumnos, es decir, se presenta una mala conducta. Sin embargo, por ciertas circunstancias, se logra dar cuenta de ciertas situaciones que vive la maestra y realmente al no sanar las emociones que esto le provoca, de manera inconsciente, lo transmite a su labor en el momento de estar con los niños y niñas e incluso con sus compañeras de trabajo.

Durante las observaciones e incluso en la práctica profesional, se dejó ver que la maestra era muy dura con los alumnos, su modo de dirigirse a ellos y establecer el orden mediante gritos y atemorizándolos. Durante mucho tiempo se juzgó su forma de dar la clase tanto por la maestra en formación como por parte de sus propias compañeras. La maestra hacía su clase en donde clasificaba a los alumnos sin pensar en sus sentimientos por lo que era notoria la desmotivación de los alumnos y de los padres de familia; era poca la participación y emoción de los niños al aprender.

Estas experiencias y al observar tales consecuencias, fueron las que promovieron la inquietud sobre lo importante que en la vida del docente la inteligencia emocional y que sea consciente de cómo se aplica y otorga diferentes beneficios en la vida de la persona que la promueve. De aquí, parte el principal objetivo que tiene la investigación, el cual consiste en explicar la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en el maestro para su labor frente a grupo. Para poder llevar a cabo dicho objetivo, se plantean cuatro diferentes objetivos que, así como el objetivo general, surgen por medio de diferentes preguntas problemas.

Tales objetivos específicos consistente, primeramente en identificar las herramientas usadas por los docentes para tener una inteligencia emocional, a su vez conocer las percepciones que tienen los directivos sobre el desarrollo de la inteligencia

emocional al observar la labor de un docente, así como reconocer la percepción que tienen los maestros sobre el desarrollo de la inteligencia emocional en su propia labor docente y finalmente poder expresar los beneficios y el reflejo del ambiente del aula al llevar a cabo una inteligencia emocional.

### **Marco Teórico**

En el segundo apartado de la investigación, habla sobre los diferentes conceptos principales que sustentan la teoría respaldada por diferentes autores expertos en el tema expuesto. Principalmente Bisquerra, Goleman y Gardner. Cada una de las definiciones que se abordan en el capítulo se entrelazan una con otra de manera que, se enriquece de mejor forma el marco teórico. Los conceptos más destacados en el capítulo son seis.

El primer concepto principal son las emociones. Cejudo y López-Delgado (2014) mencionan que cada una de las acciones que realiza el ser humano están basadas en una emoción, incluso como su nombre lo dice, la palabra “emotio”, que viene del latín y significa “aquello que te mueve hacia”, el autor da a conocer que, como seres humanos, estamos llenos de emociones y constantemente las acciones que se realizan cada día, son influenciadas por las emociones. Incluso Bisquerra (2003) referido por Blanco (2009) dice que las emociones también surgen como una forma de responder a algún suceso ya sea, fuera de nosotros mismos o de manera externa a nosotros.

La inteligencia emocional se considera uno de los conceptos principales de la investigación, Goleman (2012) define a la inteligencia emocional como la habilidad de tomar la mejor decisión ante las emociones y lo que esté pasando en el momento, incluso hace la aclaración de que la inteligencia emocional no solo consiste en conocer las propias emociones, si no también se trata de reconocer y comprender tanto las propias emociones como las emociones de los demás. Por otra parte, Gardner (1983) citado por Mora y Martín (2007) respecto al mismo concepto, habla sobre como esta es desarrollada dentro de las relaciones interpersonales e intrapersonales.

A su vez, Bisquerra (2007) también uno de los autores que define las habilidades socioemocionales, al ser uno de los conceptos principales, en este, el autor menciona como

estas son técnicas esenciales para establecer una comunicación con los demás y con uno mismo. Estas habilidades son las que permiten que exista una interacción sana y las emociones se puedan expresar de manera asertiva, tanto con uno mismo como con los demás. Es por lo que, dentro de estas, se encuentran el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía, el optimismo, entre otras.

Dichas habilidades son puestas en práctica en las relaciones interpersonales e intrapersonales de las que habla Gardner (1983) citado por Mora y Martín (2007), que las define como aquella comunicación que se lleva a cabo con las emociones personales y las emociones de los demás. Dentro de las relaciones intrapersonales se encuentra la comprensión y el conocimiento de las emociones propias y las reacciones naturales de estas, por otra parte, dentro de las relaciones interpersonales se encuentran aquellas habilidades que se utilizan para expresar las emociones a los otros, por medio de una comunicación asertiva y al mismo tiempo poder comprender las emociones que los demás expresan en su momento.

Por otra parte, dentro de los conceptos más destacados se encuentra el desempeño docente, puesto que se pretende aplicar todo este tipo de habilidades en la docencia. Rosales (2015) al definir el desempeño docente, describe un compromiso que se tiene con dar lo mejor de uno mismo, cada uno de los días en que se asiste a la escuela y al estar frente al aula. El autor también destaca en su definición que el desempeño docente no solamente consiste en impartir los conocimientos meramente académicos, sino que además existe en esta parte emocional.

Los valores son una de las características que se ha distinguido en las personas con una inteligencia emocional desarrollada, es que son personas con valores, bien establecidos. Fresno (2018) menciona que los valores son características de perfección o excelencia de una persona y a su vez estos sirven de referencia en los comportamientos y actitudes que definen a cierta persona. Cada maestra y cada persona aborda los valores de diferente forma de acuerdo con su personalidad, sin embargo, los valores son los mismos y su importancia es la misma.

Al hablar del concepto de autopercepción Díaz (1992) y Martínez (2009) a su vez, referidos por Bolívar y Rojas (2014) mencionan que la autopercepción es el conjunto de valoraciones que una persona tiene respecto de sí en un campo de acción y momento determinado. Los mismos autores dicen, también, que este concepto se refiere a creencias, actitudes, deseos, valores y expectativas del mundo exterior y que el individuo transforma en su mundo interior, los juicios y las opiniones se influyen por la autopercepción. En la autopercepción, el individuo se atribuye rasgos a sí mismo, incluso más que a otros individuos, es decir, se da a sí mismo más valores y características propias que las que provee a otro grupo de personas.

La presente investigación cuenta con una matriz de congruencia de doce diferentes referentes encontradas en una variedad de fuentes como lo son Google Académico, Redalyc y Cielo. Cada uno de los referentes contribuye para la construcción de los diferentes apartados de la investigación. Entre los documentos referentes más destacados se encuentran Las emociones en el preescolar, una propuesta para fortalecer las competencias ciudadanas por Ana Lucia Hernández, en el 2018; Las relaciones intrapersonales e interpersonales de un normalista y su impacto en la práctica docente, por Pérez, Campos y Zárate en el 2021; La inteligencia emocional de una maestra novel para su desarrollo profesional, por Denisse Ximena Gonzales en el 2023, egresa de la “Institución Benemérita y Centenaria” Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luís Urías Belderráin.

### **Ruta Metodológica**

La ruta comienza con un paradigma interpretativo, de manera que, se pretende interpretar de diferentes perspectivas, puesto que como lo menciona Herbert Bluner (1969) citado por Álvarez-Gayou (2003), para poder comprender e interpretar de la mejor manera lo que dice el otro, es ponerse en sus zapatos, es decir en su papel, al tomar en cuenta el contexto, lo que se vive, y otros puntos importantes para empatizar.

Seguido del paradigma, en la ruta es trazada, el enfoque de investigación es cualitativo, pues como dice Hernández, Fernández y Baptista (2014), acerca de la metodología, no hay ninguna serie numérica, ni se expresa ningún número a la hora de dar

a conocer la información, es decir, es totalmente descriptivo. Una vez establecido el tipo de investigación, se pasa a establecer el diseño, dentro de la investigación se cuenta con un diseño fenomenológico, puesto que el fenómeno a investigar, como su nombre lo dice es la inteligencia emocional del docente.

La técnica para llevar a cabo la ruta metodológica es por medio de una entrevista semiestructurada, de manera que en palabras de Villalobos (2019) la entrevista puede utilizarse para recabar información sobre las diferentes perspectivas que se tienen por parte de las personas, de una manera objetiva, ya sea viendo las partes difíciles, la vida cotidiana, entre otras. De esta manera es como el autor puede recabar la información mediante las respuestas de sus participantes al obtener diferentes puntos de vista.

Ya que se traza la ruta metodológica, dentro de ella se plantean dos diferentes supuestos, de los que se piensa que va a pasar a la hora de llevar a cabo dicha ruta. Dentro de la investigación el primer supuesto consiste en que el docente, si bien considera importante desarrollar la inteligencia emocional para su labor, pero falta el conocimiento y desarrollar las habilidades socioemocionales necesarias para lograr un desarrollo reflejado en su labor como docente. Por otra parte, el segundo supuesto, consiste en la perspectiva de la directora coincide en que las maestras destacadas en su labor como docentes son las mismas que tienen más desarrollada su inteligencia emocional y generan un ambiente en su salón más agradable.

Una vez establecido esto, se define el contexto y los participantes para la aplicación de la entrevista, dicha técnica es aplicada en el Jardín de Niños Revolución, ubicado en la colonia con el mismo nombre, en la ciudad de Chihuahua, Chihuahua. La entrevista fue aplicada, de manera individual a cada una de las maestras frente al grupo, el total de ellas es de cinco, a su vez por otra parte se aplicó a la directora del jardín, con las mismas preguntas, pero esta vez cambiando la perspectiva y el sentido de ellas, ya que con ella se pretendía el poder obtener una perspectiva de su parte a las maestras.

## Discusión y Resultados

Una vez aplicada la entrevista a las maestras y a la directora, se realiza el análisis de los resultados al hacer una triangulación entre la realidad, lo que dicen los autores y el análisis del investigador. Para la presentación de los resultados, se realiza la separación y clasificación de las respuestas mediante categorizaciones, con las que se permitió un análisis más claro, evidente y profundo para llegar al principal objetivo del estudio al tomar en cuenta las respuestas y los aspectos principales de los que está compuesto el concepto de inteligencia emocional y lo que se requiere para desarrollar dicha inteligencia por medio de la experiencia de las educadoras y lo que dicen los autores. Para la construcción de estos, se tomó ayuda de un software llamado Atlas ti, el cual ayudó a poder categorizar las respuestas, al tomar como base para dichas categorías, los conceptos abordados en el marco teórico.

La primer categoría es la inteligencia emocional, en ella se ve como las maestras contestaron que para ellas la inteligencia emocional consiste en dejar a un lado las emociones que están sintiendo en un momento determinado, los problemas en casa y enfocarse en su labor, sin embargo al tomar en cuenta la definición que hace Bisquerra (2007) de esta, al decir que la inteligencia emocional, es permitirse sentir lo que se esté sintiendo en ese momento, con la diferencia de tener claro y estar dispuesto a siempre dar lo mejor, ya que de otra forma las emociones están ahí y es imposible deshacerse de ellas y olvidarlas como mencionan las maestras. Es aquí donde se comprueba que las maestras no tienen un concepto claro de la inteligencia emocional, por lo tanto, no saben su importancia en su labor y no lo aplican.

La siguiente categoría es el autoconocimiento, en este la mayoría de las maestras responde tener un buen autoconocimiento, sin embargo, una de las maestras hace referencia a que si bien, ella considera tener un buen autoconocimiento, sin embargo está la parte de ser mujer y muchas veces se le dificulta ello por las hormonas. Al contrastar esta respuesta con lo que López hace mención de que el autoconocimiento no solo implica llevar un conocimiento de las emociones sino también poder reconocer las reacciones que no nos agradan y esforzarse por cambiarlas. Al analizar esto con la respuesta de la maestra llegó a



la conclusión de que efectivamente las dimensiones que se presentan en la inteligencia emocional son más cuestión de actitud que de hormonas.

Al hablar sobre la autorregulación las maestras contestan de forma inconsciente la relevancia que tiene la inteligencia emocional en la docencia, ya que mencionan que, sin esta, el control del grupo sería imposible, al generar un ambiente tenso. Por otra parte al hablar sobre la autopercepción se ve como la manera en que cada una de las maestras se describe es como las percibe su directora a cada una de ellas, incluso siendo parte esencial de esta la autoestima, que es otra de las categorías en las que Villanueva (2022) dice, que es parte de esta aceptación, la directora menciona el que las maestras tengan una buena autoestima es parte de un proceso que ella vivió con ellas e implicó mucho enfoque en este, pero los frutos son muy buenos.

Dentro del desempeño docente las maestras nuevamente hablan sobre este compromiso que se tiene del que nos habla Díaz (1992) y Martínez (2009) a su vez, referidos por Bolívar y Rojas (2014) de dar lo mejor de uno mismo cada día, al estar frente al aula y poder aplicar diferentes estrategias en este para ello, como la comunicación. La comunicación es otra de las categorías, en las que como bien lo menciona Goleman (2012) es parte esencial para aplicar una inteligencia emocional, incluso la directora hace una aportación importante al mencionar el lenguaje corporal de las educadoras, siendo este uno de los puntos que Gardner (1985) citado por Mora y Martín (2007) mencionan, el cómo la mayoría de las veces se presta atención antes al lenguaje no verbal que al verbal.

El ambiente es una parte importante de la investigación ya que este es como este puente entre la inteligencia emocional y el desempeño docente, pues a través de este, la maestra puede dar lo mejor de sí misma y así cumplir con el desempeño docente, como lo mencionan Díaz (1992) y Martínez (2009) a su vez, referidos por Bolívar y Rojas (2014). Una de las maestras comparte sus principales estrategias para crear un ambiente ideal para sacar lo mejor de ella y por consiguiente de sus alumnos. Sus estrategias se basan en detalles como la música, los aromas que hay en el salón, el clima, el que esté adornado y limpio, entre otras cosas, de manera que se cumple así uno de los objetivos de la investigación.



Gardner (1985) citado por Mora. y Martín (2007) menciona las relaciones interpersonales como base para la inteligencia emocional, si bien, una de las categorías que se establecen al basarse en esto es la relación alumno-docente, debido a que, en esta, las maestras hacen ver lo importante que es el crear un vínculo y como este se va formando a través tanto de las dimensiones de una inteligencia emocional como de este compromiso en la docencia.

Parte de dichas dimensiones, y por ende categorías son los valores, Fresno hace una categorización de estos, y dentro de ella destaca la empatía y el optimismo, los cuales Goleman nos hace ver que son como estas piedras angulares que existen en la inteligencia emocional para poder comprender las emociones de los demás y a la vez poder dar lo mejor de nosotros mismos, de la mejor manera.

Por último, se menciona la categoría de la resolución de conflictos, en donde se ve como cada una de las categorizaciones se entrelaza y lleva tanto a poder tomar la mejor decisión como lo dicen Gardner (1985) citado por Mora y Martín (2007), como poder ejercer el compromiso de dar lo mejor siempre, como lo menciona Rosales en su definición de desempeño docente, mediante la comunicación asertiva y las habilidades socioemocionales de las que habla Bisquerra.

## **Conclusiones**

A lo largo de la investigación se tienen presentes diferentes objetivos, el principal es el explicar la importancia que tiene el desarrollo de la inteligencia emocional en el docente para su labor, de forma que con ella se desarrollan las diferentes habilidades socioemocionales que ayudan a tener un mejor contacto en las relaciones interpersonales e intrapersonales, tal como lo propone Gardner, pues como se sabe estas relaciones son básicas y naturales en el ser humano, por ende por ser una carrera humanista, la docencia tiene mucha relación con la inteligencia emocional.

Durante la investigación se puede apreciar como el desarrollo de la inteligencia emocional tiene un impacto en la labor docente, de manera que se comprueba y se da razón a uno de los supuestos que se tiene en el presente estudio. El docente que trabaja en el

desarrollo de estas habilidades tiende a tener una mejor relación con los de su alrededor, de manera que, le es fácil hacer un ambiente favorecedor, idear estrategias innovadoras y factibles que le facilitan conectar con los alumnos e incluso con los padres de familia, que la mayoría de las veces es un miedo que se tiene en la docencia.

Dentro del objetivo principal, la investigación cuenta con cuatro objetivos específicos que ayudan a completar dicho objetivo, uno de estos es el identificar las herramientas que usan los docentes para tener una inteligencia emocional, las cuales durante la investigación se manejan como estrategias, y se llegó a la conclusión de que cada maestra tiene su personalidad y su modo de llevar a cabo las estrategias pero en sí de forma general la estrategia que predomina es la de forma un ambiente favorecedor con las habilidades socioemocionales que la maestra pueda desarrollar, es decir, las habilidades como la autorregulación, el autoconocimiento, la empatía, la motivación, entre otras que se mencionan en el estudio, son necesarias para formar un ambiente agradable para todos y de esta manera trabajar mejor.

Junto con esta conclusión se ve beneficiado también, otro de los objetivos específicos de la investigación, el cual tiene por meta expresar los beneficios y el reflejo del ambiente del aula al llevar a cabo una inteligencia emocional, que como se mencionaba antes, el tener un ambiente de trabajo agradable ayuda a que el docente pueda ejercer mejor su inteligencia emocional y a su vez le permite trabajar mejor, de manera que lleva a cabo una mejor labor docente.

Otro de los objetivos del estudio es el reconocer las percepciones que tienen los maestros sobre el desarrollo de la inteligencia emocional en su propia labor docente, a lo que se llegó como conclusión que definitivamente hace falta el conocer mejor lo que implica el desarrollo de la inteligencia emocional, por lo que en su mayoría los docentes piensan que esta se trata de dejar a un lado los problemas o lo que se vive al llegar al salón, cuando en realidad, es todo lo contrario, de manera que como seres humanos somos seres holísticos, por ello es se requiere trabajar esa parte y como docentes están conscientes de lo mucho que influye el que una maestra tenga o no tenga desarrollada su inteligencia emocional en su labor como docente.

Finalmente, está el objetivo de conocer las percepciones que tienen los directivos sobre el desarrollo de la inteligencia emocional al observar la labor de un docente, en lo cual se rescata la objetividad que un directivo tiene a la hora de hablar sobre el desempeño de las maestras y como con objetividad puede ver el trabajo del docente, al conocer primeramente su persona y lo que la caracteriza, por lo que esa misma característica, caracteriza su labor como docente. Es impresionante como uno de los supuestos que se tenía en la investigación se rompe, de forma que. este habla que la directora coincide, desde su perspectiva , en que las maestras con un mayor desarrollo emocional son las más destacadas en su labor y promueven mejores ambientes, sin embargo, no fue así, porque con la respuesta de la directora se comunica que en general las maestras en el jardín se destacan por la esencia que cada una tiene en su docencia, pero al mismo tiempo rescata que ella misma en consejos anteriores ha trabajado la parte de su inteligencia emocional y este ha sido un fruto de eso, a lo que se confirma que la importancia que tiene el desarrollo de esta en la docencia.

Los supuestos es comprobado al ver que las maestras por no tener en claro el concepto, no dan la importancia que esta tiene y en su labor y por ende no aplican tales habilidades, sin embargo, el segundo supuesto aunque se comprueba por una parte, se rompe al ver una nueva perspectiva de la inteligencia emocional por parte de la directora, al decir que cada una de las maestras tiene su propia esencia tanto en su desempeño docente como en el desarrollo de su inteligencia emocional, y es parte de ello el aceptarlo y cada día trabajar más en ello.

Al final la vida y la docencia están llenas de emociones, lo importante es aun sintiendo lo que se siente siempre tener en claro la actitud de dar lo mejor de uno mismo, con su propia esencia. Cuando una profesión es ejercida con el corazón y una verdadera vocación siempre se busca la manera de dar lo mejor, y al dar siempre lo mejor es cuando se comienza a desarrollar esta inteligencia emocional y por añadidura llega todo lo demás.

## Referentes

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.
- Anzelin, I., Marín, A., Chocontá, J. (2020) Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-89322020000100048&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-89322020000100048&script=sci_arttext)
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XX1, 2007, num. 10, p. 61-82.
- Blanco, A. (2019) La emoción y sus componentes. Universidad de Alcalá. <https://grupoleide.com/wp-content/uploads/2019/09/Ana-Blanco-La-emoci%C3%B3n-y-sus-componentes.pdf>
- Bolívar López, J. M., & Rojas Velásquez, F. (2014). Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios.
- Cejudo, J. y López-Delgado, L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Fresno, C. (2018) La formación de valores. Editorial Universitaria. <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=oX71DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA2&dq=valores+segun+autores&ots=mdvrH2l-KJ&sig=BQG12JKCmMh330eW0ou2yhETFPo#v=onepage&q&f=false>
- Goleman, D. (2012). La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual. España: Plaza Janés Editores SA.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (Vol. 6, pp. 102-256). México: McGraw-Hill.
- Jara Villanueva, E. (2022). Autoestima en los niños de Institución Educativa N° 101-Huychao 2019

- Mora M. y Martín J.. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(4), 67-92.
- Oliveros, P. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, 42(93), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376157736006>
- Rosales, J. (2015) Percepción y Experiencia. *Percepción y Experiencia. EPISTEME*, 35(2), 21-36. <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0798-43242015000200002&lng=es&tlng=es>.

## Expectativas sobre Alumnos y su Relación con el Rendimiento Escolar

Fernanda Medina Castro

20-f.medina.c@ibycenech.edu.mx

José Alejandro Medrano Ruiz

ja.medrano@ibycenech.edu.mx

Luis Carlos Lamas Mendoza

lc.lamas@ibycenech.edu.mx

“Institución Benemérita y Centenaria” Escuela Normal del estado de Chihuahua

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

En este documento de investigación se desarrolla la influencia de las expectativas educativas de maestros, padres de familia y alumnos en el rendimiento académico de los escolares expresado en calificaciones numéricas, mediante un enfoque cualitativo con entrevistas a 2 maestras, 11 padres de familia y 18 estudiante de la ciudad de Chihuahua, México, al comparar el promedio del segundo trimestre de los participantes de cuarto grado de una escuela primaria. Mediante un contraste que permite visualizar la relación entre expectativas educativas, rendimiento académico, autoestima y autoconcepto. Los resultados obtenidos muestran que una calificación más alta involucra una expectativa positiva, mientras que la percepción de los padres de familia<sup>9</sup> sobre el futuro académico de los alumnos con calificaciones bajas no está clara. A su vez, la existencia de expectativas positivas genera en los estudiantes un autoconcepto y autoestima fuerte, donde los estudiantes se consideran inteligentes y capaces de conseguir sus metas.

---

**Palabras Clave:** expectativas, efecto Pigmalión, rendimiento académico, autoestima y autoconcepto.

### **Planteamiento del Problema**

La importancia del estudio radica en visualizar cual es la relación que existe entre las expectativas y el rendimiento académico y que se relacionan con otros aspectos en los ambientes educativos. Para determinar la influencia de unos con otros y mejorar las dinámicas entre los participantes de la educación y los procesos de enseñanza aprendizaje, al reflexionar en la correlación de estos ámbitos para impulsar los resultados académicos.

La presente investigación tiene la intención de tomar decisiones que mejoren la práctica educativa y los procesos de enseñanza aprendizaje en las aulas, además de la mejora de la implicación y participación de los padres de familia y tutores en la construcción de una autoestima saludable en sus hijos, a partir del reconocimiento teórico de los aspectos que influyen en los resultados académicos de los estudiantes.

Asimismo, investigar la relación que hay entre esos factores, representa una fuente de conocimiento novedoso en el ámbito educativo, ya que, al existir poca información local y nacional sobre el objeto de investigación, alcanzar los objetivos de estudio permite establecer el potencial de influencia de las creencias sobre el desempeño escolar de los educandos. Por tanto, hay un parteaguas para mejorar el rendimiento escolar y el autoconcepto positivo de los estudiantes al contar con el apoyo adecuado de docentes y padres de familia en un trabajo reflexivo y conjunto.

Los objetivos generales y específicos que describen el alcance, los límites y los propósitos por lograr a partir del desarrollo de la presente investigación. El objetivo general de la investigación es explicar cómo las expectativas que tienen los docentes y los padres de familia sobre los estudiantes de nivel primaria influyen en el rendimiento académico de los mismos. De igual forma los objetivos específicos son: Expresar la relación que existe entre las expectativas educativas y las calificaciones de los estudiantes de nivel primaria de la ciudad de Chihuahua; Interpretar la influencia de las expectativas de padres de familia y docentes en el desempeño académico del estudiante; Analizar cómo las expectativas de padres de familia y docentes afectan el rendimiento académico de los alumnos.



## Marco Teórico

Los principios teóricos, con conceptualizaciones, definiciones, investigaciones previas y antecedentes que dan sustento y conforman la base y fundamentación del presente estudio, al abordar conceptos clave a través de la mirada de diversos autores que brindan conocimiento y representan con su literatura e ideas, un cimiento valioso en la construcción de la presente investigación.

La escuela como organización social es parte de la naturaleza social de los centros educativos que va desde su razón de ser, hasta cómo se desenvuelve esta organización en sus variados aspectos, por lo que la socialización en estos espacios implica el lenguaje verbal y no verbal, además del comportamiento de los distintos actores educativos en una continua interacción. A partir de las dinámicas escolares, se generan climas sociales, fundamentales en la vida de los menores, pues el entorno y los contextos de los centros y climas escolares (Baeza, 2021) repercuten directamente en el rendimiento académico y en la socialización de los alumnos.

La creencias de los integrantes de las escuelas construyen interpretaciones a partir de las percepciones aceptadas como verdaderas, de forma que las creencias se definen como “una expectativa de actuación por parte del sujeto creyente, pues lo dispone a actuar de determinada manera” (Díez, 2017, p. 136) de esta forma, las creencias se reflejan como expectativas sobre la institución, los docentes y los mismos alumnos, lo que predispone a las actuaciones de los sujetos según lo que esperan, al traducirse en conductas que intervienen en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Las expectativas se definen como “las inferencias que una persona hace a partir de una información, correcta o falsa, y que implican la esperanza de ocurrencia de un suceso relacionado con la información sobre la cual tales juicios han sido realizados” (Valle y Núñez, 1989, p. 296). Según la teoría cognitiva social, cuando los padres o profesores tienen altas expectativas educativas de sus hijos les transmiten esas aspiraciones y la creencia de que son alcanzables (Bandura et al. 1996) mientras que, si la expectativa es negativa, el estudiante cree que esos supuestos son ciertos y actúa en consecuencia.

Al respecto, Baeza (2021) señala cuatro factores que se utilizan para transmitir expectativas con base en la teoría de Rosenthal (1985), el entorno que crea la persona con las expectativas, la realimentación que aporta información emotiva y cognitiva concreta, el insumo que refiere la información que se les brinda a las personas, y el producto, que fomenta la participación de quienes se tiene mejores expectativas, a través de los comportamientos verbales o no verbales.

El efecto Pigmalión es “un modelo de relaciones interpersonales que figurativamente responde al hecho de que las expectativas que tenemos sobre las personas, las cosas y las situaciones con las que nos relacionamos tienden a realizarse” (Gutiérrez y Rafael, 2010, p. 174). Por otra parte, Ortega (2013) lo define como la capacidad de influencia de las perspectivas sobre otra persona, las cuales posibilitan que el individuo se acerque a las expectativas proyectadas sobre él, al interiorizar las creencias percibidas.

También se le conoce como profecía autocumplida, pues al actuar con base en determinadas expectativas, estas se cumplen gracias a la expectativa inicial (Baeza, 2021) por medio de tres aspectos fundamentales “creer firmemente en un hecho, tener la expectativa de que se va a cumplir y acompañar con mensajes que animen su consecución” (Sánchez y López, 2005, citado por García, 2015, p. 41) factores presentes en todos los procesos educativos, en mayor o menor medida.

Existen dos tipos de Pigmalión, el positivo y negativo, el primero refiere los resultados positivos que se producen en las personas con una expectativa concreta, gracias a la transmisión verbal, no verbal, consciente o inconsciente, que se realiza de forma afirmativa (Baeza, 2021). Por el contrario, el Pigmalión negativo “hace referencia al procedimiento por el que la baja expectativa producida sobre una persona produce un declive en su productividad o desempeño” (Baeza, 2021, p. 25), pues estas creencias perjudican los resultados obtenidos al ser de carácter adverso.

Las expectativas de los padres de familia en la socialización de los menores, cumple un rol fundamental, pues contar con el apoyo y aceptación de la misma contribuye en el desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño (Erades y Ordóñez, 2024), gracias a que “es el primer espacio donde los niños se desarrollan socialmente a partir de un funcionamiento

familiar determinado” (Suárez y Vélez, 2018, p.153) lo que dictamina muchas de las características y aprendizajes del infante con base en el contexto específico de su núcleo familiar.

Las expectativas de los docentes por su parte, “es un determinante del rendimiento posterior del alumnado. Por ello, las creencias que los docentes crean sobre el aprendizaje del alumnado suponen un factor influyente en el rendimiento de los mismos” (Berrios, Arzola y Pantoja, 2020, p. 9). A partir de esto, se afirma que “los profesores tienen expectativas específicas para cada uno de sus alumnos, aunque en muchas ocasiones éstas sean inconscientes” (Núñez, 2016, p. 20) lo que influye en las dinámicas dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Las expectativas, opiniones y valoraciones de los docentes sobre los estudiantes constituyen un importante elemento educativo al influir en las acciones de los estudiantes cuando estos ajustan sus respuestas y comportamientos a las expectativas que los docentes proyectan (Gil et al., 2017). Por tanto, es a partir de las expectativas y opiniones que los maestros tienen acerca de sus alumnos, que se dirige la atención y organiza la memoria, al interactuar con el de un modo congruente con las expectativas iniciales (Jiménez y López, 2013) lo que determina las conductas.

Las expectativas de los estudiantes al igual que las expectativas externas representan influencias variables según qué tan significativo es el agente educativo en la vida del estudiante, por lo que una misma expectativa dentro de un salón afecta de manera diferente a cada estudiante (Molina et al., 2021). En cuanto a las expectativas propias, los educandos tienen creencias sobre su futuro rendimiento académico, las cuales surgen de dos formas, ya sea por creencias externas percibidas, o por una autoevaluación del estudiante (Molina et al., 2021) lo que da como resultado que algunos estudiantes conviertan las expectativas en autoexigencia, en función también de la importancia que se le otorga al rendimiento académico y la autoestima con la que cuenta el estudiantado.

La autoestima de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública es la conciencia de sí mismo y del entorno, basada en una adecuada valoración e identificación de las propias capacidades, limitaciones y potencialidades, que generan un sentido de apreciación y

respeto hacia sí mismo (SEP, 2017, p.541). En este sentido, hay una relación significativa entre efecto Pigmalión y autoestima que se genera cuando el alumno se siente capaz de lograr sus metas (Erades y Ordóñez, 2024), de modo que el Efecto Pigmalión es clave en la autoestima, pues las expectativas positivas o negativas que el emisor comunica al receptor representan un refuerzo positivo o negativo del autoconcepto (Gutiérrez y Rafael, 2010, p. 178) de acuerdo con la naturaleza de la creencia percibida.

El autoconcepto es la percepción que se tiene de sí mismo, constituido por distintos aspectos que se transforman a lo largo de la vida (Núñez et al., 2020). Este factor, al igual que la autoestima, representa la autopercepción del infante sobre sus capacidades, por lo que las creencias de los docentes o padres de familia percibidas por los estudiantes contribuyen a la formación del autoconcepto por medio de la motivación que los alumnos reciben (Berrios et al., 2020), lo que establece una relación en la que, cuanto más alto es el autoconcepto y las expectativas académicas, las probabilidades de obtener una calificación altas son mayores.

Otro aspecto que interfiere en la relación entre expectativas y rendimiento académico es la motivación, que Bandura (1993) define como el producto de dos vertientes, primero la expectativa de alcanzar sus metas y en segunda, el valor que significa esa meta para él, en otras palabras, es la disposición e inspiración de alguien para lograr lo que se propone, ya sea una meta, un aprendizaje nuevo o una actividad escolar.

El rendimiento académico es una evaluación del aprovechamiento escolar o desempeño de los estudiantes, que se expresa con representaciones empíricas que dan cuenta de la totalidad del proceso escolar, a través de la medición que los docentes hacen de los aprendizajes logrados en un periodo educativo determinado, con relación a los objetivos y contenidos del programa en curso, expresados por medio de símbolos como las calificaciones de los alumnos o la acreditación o reprobación de un curso, grado o nivel (Camarena, Chávez y Gómez, 1985).

## **Metodología**

Se parte de un paradigma interpretativo que comprende la forma de abordar el tema de investigación, mediante una perspectiva que “trabaja en el mundo ortodoxo de los

individuos y busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo” (Walker, 2022, p. 22) por lo que se consideran las experiencias compartidas de tres actores educativos, al interpretar el fenómeno que representan las expectativas en relación con el rendimiento académico de los educandos.

El enfoque cualitativo en la investigación, parte de la intención de encontrar puntos de vista variados por parte de los diferentes actores participantes, las cuales se expresan y comunican en el ejercicio de preguntas y respuestas en las entrevistas, técnica que pertenece a un enfoque interpretativo y subjetivista, pues estudiar la realidad de los individuos a partir de lo que estos comparten, es un ejercicio empírico que brinda conocimientos destacables para el objeto de estudio presentado.

El diseño seleccionado para guiar la presente indagación es el fenomenológico, que de acuerdo con Hernández et al. (2014) “explora, describe y comprende lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno” (p. 493) es decir, percibe las experiencias compartidas de un mismo acontecimiento u objeto de estudio.

#### Supuestos

Las expectativas de los padres de familia y docentes influyen directamente en el rendimiento académico de los estudiantes.

Las creencias de docentes y padres de familia influyen en el autoconcepto de los alumnos.

Los participantes son los estudiantes de los grupos A y B de cuarto grado de la fase cuatro de nivel primaria, las maestras de cada grupo, así como los padres de familia de la institución. Se cuenta con un total de 18 alumnos de entre nueve y diez años, nueve niñas y nueve niños, dos maestras con 25 y 27 años de servicio; así como 11 padres de familia, nueve mujeres y dos hombres de entre 28 y 50 años, con un total de 31 individuos entrevistados.

La entrevista es una técnica de investigación que, por medio del instrumento del guion de entrevista semiestructurado, guía la consecución de la información necesaria para construir el análisis de datos y encontrar resultados al vincular la teoría, los objetivos, las

preguntas de investigación y los conocimientos proporcionados por los docentes, padres de familia y alumnos participantes en la construcción del estudio.

El proceso de análisis comienza con la obtención de los datos por medio de las entrevistas semiestructuradas realizadas de forma presencial a las maestras, alumnos y padres de familia de la institución de estudio. La captura de la información se consigue mediante la grabación de las conversaciones, plasmada textualmente con la transcripción efectuada por medio de las herramientas digitales Pinpoint, de Google y el procesador de textos Microsoft Word.

Posteriormente, se realiza la codificación, definida por Seid (2016) como la representación y asignación de un símbolo o marca indicativa a un segmento de datos registrados en un fragmento textual, a través del programa computarizado Excel, donde se identificaron los siguientes códigos y categorías de análisis: expectativas educativas, rendimiento académico, autoconcepto, calificaciones, motivación, contexto, apoyo en clase y apoyo en casa, mismas que se correlacionan en un entramado de datos, mediante el reconocimiento y la identificación de las coincidencias y similitudes, así como de las singularidades y particularidades de los conceptos, con base en los objetivos propuestos.

El método que se utiliza para dar orden y efectuar la revisión e interpretación de los hallazgos descubiertos es el conocido como análisis temático, el cual permite identificar, organizar, analizar y encontrar patrones a partir de una cuidadosa lectura y relectura de la información, para inferir resultados que propicien la adecuada comprensión e interpretación del fenómeno de estudio (Braun y Clarke, 2006) con el propósito de establecer claramente los elementos esenciales del trabajo de investigación, sin perder de vista la complejidad de los sujetos, su contexto y su interacción.

## **Discusión y resultados**

Las categorías que guían el análisis de datos son las siguientes: expectativas de padres de familia, maestros y alumnos; rendimiento académico de los alumnos percibido desde la perspectiva de los diferentes actores educativos entrevistados; aspiraciones sobre las calificaciones esperadas y el nivel de estudios que se cree alcanzar, además de la participación que tienen los padres de familia en el desempeño académico de los alumnos,



al resaltar las características propias del contexto. De esta manera, se detalla a continuación información relevante y valiosa que da respuesta a las preguntas y objetivos planteados.

Para la mayoría de los padres de familia el rendimiento académico es un aspecto muy importante en los procesos de enseñanza aprendizaje de sus hijos. Además, los padres de familia expresan la relación que existe entre la adquisición de contenidos y aprendizajes y su representación en una calificación, tal como establece Navarro (2003) donde “una de las variables más empleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son las calificaciones escolares” (p.3). Al mismo tiempo, se le atribuye al rendimiento escolar un mérito en la mejora de la vida del infante, en otras áreas además de la académica.

Por lo que refiere a los datos proporcionados por las maestras con respecto al tema, para una de las participantes no es trascendental el rendimiento académico, en tanto que para la segunda sí, a pesar de que su conformación, pues tal como menciona Beneyto (2015), aunque “el binomio éxito-fracaso hace referencia a una normativa general sin tener en cuenta, a veces, el proceso evolutivo y las diferencias individuales de cada alumno, lo cierto es que un buen rendimiento académico conllevará al éxito escolar, mientras que un rendimiento escolar deficiente al fracaso” (p. 15) razón por la que para las docentes no es relevante como requisito administrativo, pero es importante porque mide el nivel alcanzado de manera individual por los estudiantes.

Por otra parte, el contexto es un ambiente determinante para los individuos que lo habitan, pues establece las relaciones interpersonales que tienen lugar en un momento y espacio único. En el proceso de indagación, se descubre que el rendimiento académico tiene gran relación con el contexto de los alumnos, además, hay una conexión entre el rendimiento académico, contexto y expectativas, pues estas “dependen, en buena medida, de la autopercepción que el entorno social y personal les permita desarrollar” (Núñez et al., 2020, p. 41) a los alumnos.

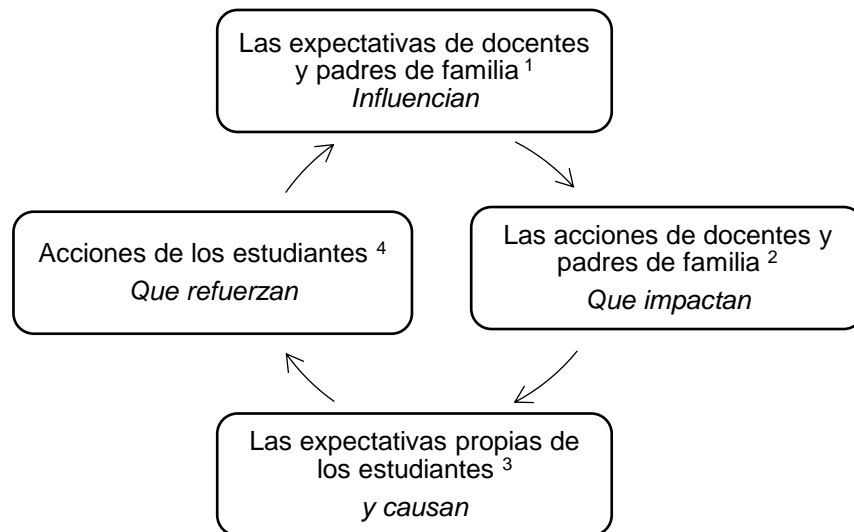
En el estudio, se encuentra que todos los padres de familia tienen expectativas positivas de sus hijos, incluso lo que no tienen la evidencia de una calificación alta. Esto tiene que ver con el apoyo de la familia, pues si bien si existe relación entre resultados y



expectativas, el rendimiento académico se ve afectado por una variedad extensa de factores además de las expectativas. Asimismo, aunque la mayoría de los padres expresan creencias positivas sobre lo que esperan del rendimiento académico, muchas veces estas ideas se generan con los resultados de los niños, y a partir de ahí se puede exigir más o menos según lo que se cree que el estudiante pueda volver a lograr, es decir, el rendimiento académico determina las expectativas

Por último, se afirma que las expectativas, aspiraciones y el contexto, conforman el autoconcepto de los educandos en función de cómo son estos factores en el contexto estudiado y en los sujetos de estudio entrevistados. En este aspecto, todos los estudiantes entrevistados expresan un autoconcepto y autoestima positivos, al mencionar que son inteligentes y capaces de resolver sus tareas solos, al igual que lograr las aspiraciones profesionales.

**Figura 1.** Funcionamiento del efecto Pigmalión.



Fuente: creación personal, Word.

## Conclusiones

La influencia de los adultos significativos es esencial en la formación de los menores, para su desarrollo personal y para la configuración de su actuar y ser. De tal manera que, a partir de ese principio, las expectativas representan un potenciador en mayor o menor medida, con base en el significado y relevancia que las personas les otorgan a las expectativas

mismas, esto dicho a grandes rasgos, pues como se menciona, la influencia de una expectativa involucra aspectos sociales, culturales, psicológicos y psicosociales, dentro de los que se encuentran los factores educativos.

El primer supuesto plantea que las expectativas de padres de familia y docentes influyen directamente en el rendimiento académico de los alumnos, lo cual se cumple únicamente en determinadas circunstancias, es decir, si bien es cierto que no en todos los casos se concreta, pues depende de otros factores que inciden en los resultados académicos expresados en las calificaciones, si hay un patrón observable donde las situaciones donde si se cumple la relación directa entre estos factores, que son las ocasiones donde las calificaciones de los alumnos son altas, lo que convierte esta relación en una conexión en ambas direcciones, donde las expectativas positivas influyen en un rendimiento académico positivo, pero también el rendimiento académico positivo incide en las expectativas educativas altas.

Respecto al segundo supuesto, que refiere que las creencias de docentes y padres de familia influyen en el auto concepto de los alumnos, si se cumple, pues si bien las expectativas no modifican los resultados académicos (específicamente las calificaciones) en todos los casos, si contribuyen significativamente en la formación del autoconcepto de los estudiantes, así como en la autoestima. Esto se constata con la afirmación de todos los estudiantes de considerarse capaces e inteligentes y establecer aspiraciones que se basan en otros aspectos que difieren a su desempeño escolar, lo que representa la oportunidad de generar expectativas equilibradas y positivas sobre los estudiantes, las cuales, sin frustrar o sobre exigir, permitan que los infantes construyan una autoestima saludable.

## Referencias

- Baeza, A. (2021). Relación entre el efecto Pigmalión y la autoestima en alumnado de Educación Primaria y Secundaria [Tesis de maestría, Universidad de Almería]. Repositorio UAL. <http://hdl.handle.net/10835/13743>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., y Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, (67), 1206-1222.

- Beneyto, S. (2015). Entorno familiar y rendimiento académico. Área de innovación y desarrollo, S.L.
- Berrios, B., Arazola, C., y Pantoja, A. (2020). Relación entre las creencias del profesorado y puntuaciones del alumnado en creatividad y aptitudes escolares. Un estudio comparado. *Bordón*, 72 (3), 9-24. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.74834>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Díez, A. (2017). Más sobre la interpretación (II). Ideas y creencias. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 37(131), 127-143. doi: 10.4321/S0211-57352017000100008
- García, J. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Revista Perspectivas docentes*, (57), 40-43. <https://biblat.unam.mx/hevila/Perspectivasdocentes/2015/no57/6.pdf>
- Gutiérrez, A., Rafael, E. (2010). El Efecto Pigmalión En La Actividad Docente Y Administrativa. *Revista de la Facultad de Ciencias Contables*, 17(33), 173-181. <https://core.ac.uk/download/pdf/304895027.pdf>
- Núñez, M. (2016). La autoestima en educación infantil (revisión teórica) [Tesis de licenciatura, Universidad de La Laguna]. Repositorio RIULL. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/2708>

## **Percepciones y aprendizajes de estudiantes normalistas a partir de visitas pedagógicas a espacios literarios y artísticos**

Sulma Esther Perzabal Solano

perzabalrt@gmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

Como apoyo a la formación literaria y artística del alumnado normalista de la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca se llevaron a cabo visitas pedagógicas enmarcadas dentro de una propuesta de intervención educativa vinculada con los cursos de literatura infantil y prácticas de literacidad del ámbito nacional y artes visuales y teatro de flexibilidad estatal de la malla curricular 2022, con la intención de contribuir desde lo práctico vivencial a la formación lectora y a la apreciación del arte visual y teatral.

En esta ponencia se presenta un reporte parcial de investigación de los resultados obtenidos con la aplicación de este proyecto de intervención educativa basada en visitas a espacios literarios y artísticos que recupera la expresión del estudiantado normalista en su desarrollo mediante una investigación de corte cualitativo con la información derivada de observaciones, entrevistas y relatos. Se hace énfasis en las opiniones del estudiantado, sus saberes, intereses y en las sugerencias de estrategias para el trabajo en educación preescolar aunado a la valoración del arte en sus diferentes áreas, lo que demuestra que vincular actividades más allá de la escuela es intelectual y estéticamente significativo.

**Palabras clave:** visitas pedagógicas, percepciones, espacios lectores, arte.

#### **Planteamiento del problema**

La formación inicial de docentes se lleva a cabo en espacios destinados a ello como las escuelas normales, en este proceso de aprendizaje se reconoce que no solo se aprende en los espacios escolares, sino que existen espacios educativos diversos, como los orientados a promover la lectura y el arte, entre ellos bibliotecas, librerías, museos o edificios

históricos que son una muestra del legado pictórico de México como los murales con gran belleza y significado.

Como se ha identificado un marco de problematización social alrededor de la literatura infantil es cómo democratizar la lectura, es decir el acceso a espacios seguros, ricos y abiertos; de igual manera el acceso al arte se ha privilegiado a determinados grupos sociales, se ha limitado, tiene un costo económico a veces inaccesible para los más desfavorecidos. Por ello, en la propuesta de visitas a espacios literarios y artísticos, en la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca se asume que existen posibilidades para acceder a lugares especializados o exponentes de literatura y arte donde se puede tener la oportunidad de participar en actividades literarias y artísticas que a través de la gestión oportuna se logra visitar.

Ubicándonos en la realidad que vive el estudiantado normalista se reconoce que de manera escasa acceden a visitar espacios en la misma localidad y menos aún fuera del estado, por diversos motivos, entre lo que podemos mencionar: el desconocimiento de su existencia, de su función educativa, sus propias limitaciones como lectores, escaso interés por el arte, el costo económico de actividades artísticas, entre otros.

No obstante, como explica Catherine Johnson, la biblioteca como espacio público sirve a la gente de distintas clases, etnias, religiones y cultura, para interactuar de formas heterogéneas en una total democracia. (Citado en Hernández, 2013), sin embargo, para hacer uso de estas bibliotecas se requiere desde el ámbito escolar impulsar estrategias que motiven al encuentro con ellas y a la exploración de la literatura, una forma son las visitas pedagógicas. Por otro lado, tener la oportunidad de observar una obra de arte teatral, visual, dancística o musical, debe ser derecho de todos, por ello, “es fundamental que los espacios culturales -con su máxima expresión en los centros de arte, que propician tanto la apreciación como la producción de obra-, inicien con urgencia el camino hacia la inclusión” (Gómez, 2012, p. 78).

## Marco teórico

Las visitas escolares a bibliotecas y museos tienen como propósito la formación de usuarios, donde además de observar y apreciar lo existente en el lugar, son acompañadas de actividades vivenciales como talleres, explicaciones de los observado y conversaciones acerca de la temática.

A partir de la revisión conceptual podemos encontrar que las visitas escolares o pedagógicas puede comprenderse como una actividad orientada al fortalecimiento de los aprendizajes derivados del plan y programas de estudios y considerada en la planeación estratégica, es realizada por profesores y alumnos, en días laborables para asistir a museos y espacios educativos, así como a espacios de arte. (SEP, 2014). Además, apoyan y complementan el trabajo con los contenidos del programa de estudios de que se trate, se convierten en un herramienta dinámica, interesante y significativa para los que participan en ella, permiten conocer otros lugares, otros escenarios, procesos históricos, identidades y culturas.

Por lo anterior, las visitas pedagógicas deben ser consideradas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje como un recurso didáctico interesante, por que ofrecen estímulos para enriquecer la experiencia, permiten la observación directa de determinada realidad.

Las bibliotecas públicas son una oportunidad para el conocimiento y la resignificación de saberes, constituyen un espacio para acceder a todo tipo de información, hoy en día es necesario trabajar en cambiar la imagen de depositaria de libros y apoyo a las actividades escolares para ampliar su impacto a diversos sectores sociales que necesitan acceder a la información y que no lo hacen por falta de oportunidades, sobre todo los grupos más vulnerables con el fin de lograr la igualdad y la inclusión social a partir de los servicios bibliotecarios (Mata, 2016). De igual manera hay que rescatar las librerías en un sentido pedagógico y cultural, para ser consideradas como canales esenciales para promover el acceso público al libro y la lectura, en ellas también se preserva y difunde la cultura que un país genera, que garantiza el acceso a una clase de bienes culturales (Cerlalc, 2019).

Los museos pueden entenderse como contextos o instituciones educativas donde las personas desarrollan diferentes tipos de experiencias, en la actualidad deben también mirarse como espacios educativos inclusivos (Melgar, et al., 2022), cabe preguntarse ¿todos y todas tenemos acceso a estos espacios?, ¿se convierten en espacios seguros, diversos, accesibles e incluyentes? Es importante no perder de vista que cada usuario construye su experiencia, le da sentido y significado, así también “los procesos de aprendizaje en estas instituciones se construyen a partir de complejas interacciones entre los sujetos y los objetos culturales” (Melgar, et al., 200. p. 3).

En resumen, los espacios destinados a la literatura y arte ofrecen múltiples oportunidades de aprendizajes escolares, personales y culturales. Esta riqueza de las visitas ha sido tomada en cuenta en el plan de estudios 2022 para la formación inicial de docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar, en su malla curricular, incorpora un curso Obligatorio del Currículo Nacional Base en tercer semestre, en el trayecto formativo de Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar, que se denomina “Literatura infantil y prácticas de literacidad”, este curso fue construido por formadores de docentes de diversas escuelas normales a partir del proceso de codiseño curricular nacional; en la primera unidad de aprendizaje llamada “La importancia de la literatura infantil en el desarrollo integral de los niños y las niñas preescolares”, se señala como uno de los contenidos la: *Apropiación de las bibliotecas escolares y de aula como espacio mediador para la lectura*, en el mismo documento curricular en el apartado de estrategias y recursos para el aprendizaje propone como actividad llevar a cabo: “visitas a alguna o a algunas bibliotecas infantiles o librerías de la ciudad, comunidad u otros estados, ... que permita al estudiantado vivenciar y explorar en espacios reales donde interactúe y disfrute de los textos literarios” (SEP, 2002, p. 44).

De igual manera en la malla curricular de los cursos de flexibilidad estatal, en este caso de Oaxaca, en el cuarto semestre se construyó un curso denominado “Artes visuales y teatro”, en los contenidos a revisar se abordan temas como: el muralismo mexicano y el trabajo con títeres como estrategia de expresión teatral, se sugiere también en este programa como una actividad “realizar visitas presenciales o virtuales a espacios artísticos



como museos, galerías, talleres artesanales, edificios históricos muralistas, así como a teatros locales, casas de la cultura, etc.” (SEP, 2022, p. 9). Se agrega, en el mismo programa respecto al contenido del “muralismo mexicano” que “Conviene realizar un recorrido por los lugares donde se ubican estas obras y observar su majestuosidad. Por ejemplo, el Palacio de Bellas Artes, la Secretaría de Educación Pública, el Colegio de San Ildefonso, la UNAM en la Ciudad de México; el palacio de Gobierno de la Ciudad de Oaxaca de Juárez, entre otros.” (2022, p. 28). Como expone Mandel (2007),

El arte como proceso social y comunicacional configura la sensibilidad e imaginarios del pueblo, asentando y transmitiendo, entre otros medios, la historia de los que han vivido y han hecho la historia de los pueblos...es fundamental para comprender quiénes somos y cómo hemos llegado hasta aquí. (p. 38).

De ello la relevancia de que el estudiantado conozca de manera cercana y real la majestuosidad del muralismo mexicano.

En el señalado programa de estudios se incluye como estrategia de expresión teatral, el Trabajo con títeres, y se propone que una actividad para enriquecer este conocimiento es organizar una visita pedagógica al Museo de Títeres de Huamantla Tlaxcala para apreciar la riqueza histórica, evolución, diversidad y riqueza de los diferentes tipos de títeres del país y el mundo, así como apreciar obras de teatro infantil con este recurso artístico. (SEP. 2022)

### **Metodología**

Para esta investigación se emplea la investigación de corte cualitativa, se selecciona por que permite analizar los conocimientos, las percepciones y la experiencia del estudiantado normalista en relación a la formación literaria y artística que se fortalece a través de su participación en un proyecto de intervención educativa orientado a la realización de visitas pedagógicas a espacios relacionados con la promoción de la lectura, la exploración de la literatura infantil, juvenil y el arte.

En un primer momento de la investigación se recuperó un diagnóstico general donde se obtiene información de la experiencia del estudiantado respecto a las bibliotecas infantiles, las que conocen o han visitado, los motivos para acudir a ellas, las actividades de

lectura que ofrecen esos espacios lectores, así como las visitas a librerías, concluyendo que la experiencia en estos espacios es escasa, en esta etapa también se incluye una selección de las posibilidades que brinda la Ciudad de Oaxaca en relación a bibliotecas infantiles para integrarlas al proyecto de intervención educativa (Perzabal y Sánchez, 2023). Una vez conocido lo anterior se llevan a cabo visitas pedagógicas a espacios lectores como el Fondo de cultura económica en la Ciudad de México y a bibliotecas locales de la ciudad de Oaxaca de Juárez; se visita el Museo Nacional de Títeres en Huamantla, Tlaxcala, Así también se realizan visitas al Palacio de Bellas Artes, a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y al Antiguo Colegio de San Ildefonso en la Ciudad de México para apreciar el arte mural. Con formularios online, entrevistas semiestructuradas y relatos se obtienen las opiniones del estudiantado respecto a lo aprendido y vivido en esta experiencia de visitas, se trató de conocer al estudiantado quién expresa sus vivencias al acudir a las bibliotecas, librerías y a espacios vinculados con el arte.

Las investigaciones cualitativas se basan en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general, utilizan métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados, etc., y otros aspectos más bien subjetivos). De igual manera resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades (Hernández et al., (2014).

La muestra de estudiantes la constituyen 20 alumnas y 1 alumno de un grupo de cuarto semestre. Para el análisis de la información se establecen categorías de análisis para su interpretación.

## **Resultado**

Se indaga acerca de las experiencias del estudiantado normalista a partir de las visitas pedagógicas. De la información obtenida se identifica lo siguiente: el 100 % de los estudiantes atribuyen mucha importancia para su formación a la realización de visitas pedagógicas en espacios literarios y artísticos. Señala el 52.4 % que las vistas pedagógicas les permiten principalmente conocer otros espacios educativos y culturales, mientras que

el 47.6 % manifiestan que con las visitas fortalecen los contenidos de los cursos de literatura y arte.

Respecto a los aprendizajes del estudiantado en las visitas relacionadas con la literatura al acudir a bibliotecas y librerías se obtiene lo siguiente: el 61.9% menciona que las visitas los orientaron respecto a la selección de los acervos literarios de literatura infantil y juvenil, el 23.8% expresa que les permiten obtener estrategias de lectura y el 14.3% dice que les brindan bases sobre la importancia de fomentar la lectura en los niños y niñas. Como educadora o educador conocer los acervos de literatura infantil es una base firme y contribuye a su formación porque les permite comprender como señala Caiceo y Socías, que “La selección de los materiales debe ser cuidadosa, acorde a la edad e intereses de los alumnos...De ahí que deban existir libros que tengan una atracción inmediata, que amplíen la imaginación y las habilidades, historias con cierta profundidad que reten a leerlas varias veces y reflexionar, variedad de géneros” (2020, p. 7).

En este mismo sentido, el estudiantado en relación a los acervos observados en los espacios lectores visitados opinan que les son más útiles para su desempeño docente en la práctica los siguientes: para el 76.2% los libros álbum y libros con imágenes, para el 19% los libros interactivos y para el 8.8% los libros informativos.

El alumnado expresa que existe una repercusión de lo vivenciado en las visitas pedagógicas a espacios lectores en lo que llevan a cabo durante las jornadas de observación y práctica en los jardines de niños: el 52.4 % dice que les permitió incluir estrategias de lectura en la planeación didáctica, el 28.6 % señala que les favoreció en la creación de materiales educativos y el 19% que repercutió en la selección de los libros de literatura infantil para leer o narrar a los niños y niñas preescolares. Cómo se observa existe una relación estrecha de lo aprendido para la práctica docente.

De las visitas a espacios culturales y artísticos los que más llamaron la atención del estudiantado normalista fueron los siguientes: del 88% el Museo Nacional de Títeres en Huamantla Tlaxcala, del 14.3 % el Palacio de Bellas Artes, del 4.8 % el Antiguo Colegio de San Ildefonso en la Ciudad de México. Señalan algunos elementos de lo que aprendieron o reflexionaron en el Palacio de Bellas Artes: una estudiante menciona que “la historia, la

creación y la estructura de este recinto”, otra dice: “la importancia del arte como expresión”, otra señala que “los murales y su significado para apreciar la historia”, otras opiniones más son: “la forma en que los pintores representan la sociedad, “la interpretación que se le da a cada uno de los murales”, “cómo los artistas representan la realidad que se vivió en distintas épocas”.

Al observar los murales de la biblioteca central de la UNAM, una alumna señala que lo que llamó más su atención es: “que se conserva parte de la historia a través del arte”, otra estudiante menciona “la interpretación que se le da a cada mural”, un alumno expone que “los simbolismos que existen detrás de los murales”, otra dice: “cómo se puede representar la historia de un país a través del arte”, otras opiniones son: ¡lo grande que es!, “el origen del mural y la representación histórica que pocos conocen”, aunado a lo grande y bonita que era la universidad para ellos.

En la visita al Antiguo Colegio de San Ildefonso que incluyó la participación en un taller de pintura breve, una estudiante menciona: “algunas técnicas de arte visual”, otra dice también “nuevas estrategias para aplicar con los preescolares”, otras opiniones son: “las distintas formas en que los pintores se expresaban”, “la forma en que cada pintor daba a conocer su manera de pensar a través del arte”, “la caracterización de las personas dentro de los murales y el movimiento social que representan”. Además, agregan la emoción y percepción sentida: “me gustó mucho”, “todo fue increíble”.

De la visita al Museo Nacional de Títeres una estudiante dice que aprendió “las diferentes maneras que existen para hacer títeres”, otra estudiante menciona que “El manejo y los diferentes títeres que hay”, otra alumna dice “Esta visita fue de mis favoritas, pues pude observar diferentes títeres, de diferentes tamaños y materiales con los que estaban hechos”, una más agrega “Aprendí la importancia de incluir títeres en educación preescolar, la manera de manejarlos y hasta de elaborarlos”, otra alumna expresa “La diversidad de títeres que hay desde sus orígenes y cómo fueron evolucionando, la utilería,... y el escenario “.

Finalmente, en relación a lo que más impacto de las visitas realizadas señala una estudiante: “todo lo que aprendí se puede aplicar con los niños”, otra dice: “La importancia

de cada una de estas estrategias en la educación preescolar, así también ... conocer nuevos espacios que ampliaron mis conocimientos, fortaleciendo lo ya aprendido”. Un alumno menciona “Las diversas maneras de expresión que existen a través del arte”; señala también otra estudiante: “Fue una experiencia que me gustó mucho ya que nunca había asistido a estos lugares y me impresionó que tenemos muchos recursos para poder aprender más y que nos pueden ayudar mucho para nuestra formación docente”; otras opiniones son: “Principalmente que las visitas fueron un aprendizaje significativo, es más dinámico y creativo, más innovador”, “lo que me gustó de las vistas es que podemos aprender fuera del aula, podemos ver más allá de nuestra escuela, el que nos expliquen otras personas...es excelente, y lo que más me impactó es el aprendizaje que podemos tener fuera del aula”, “El muralismo es lo que más impactó en mi vida, pues descubrí lo mucho que me gusta interpretarlos y escuchar a los que explican, lo que es y saber por qué está ahí”

### **Discusión y conclusiones**

Cada una de las visitas pedagógicas a espacios literarios y artísticos constituye una experiencia significativa para el estudiantado normalista, llegan a reconocer que esta estrategia es dinámica y educativa. Con lo observado y vivenciado se fortalece la formación integral del alumnado.

Los espacios seleccionados para realizar las visitas son ricos, educativos en sí mismos, proporcionan oportunidades de aprendizaje significativo.

Se identifica que los aprendizajes obtenidos por el alumnado están relacionados de manera importante con el tema didáctico y pedagógico al conocer e interesarse en estrategias didácticas relacionadas con la literatura infantil y el arte visual y teatral para su intervención en las jornadas de observación y práctica docente en los jardines de niños, además de la selección de acervos literarios para el trabajo con el alumnado preescolar, lo que denota su interés y preocupación por la práctica.

Se percibe que reconocen y aprecian la majestuosidad de arte mural, lo que los lleva a interesarse y reflexionar sobre lo que exponen.

Se comprende que cada estudiante construyó su experiencia, le dio sentido y significado, a partir de la interacción con los lugares, personas y objetos observados.

El incorporar visitas pedagógicas en la formación permite al estudiantado el acercamiento, en el caso de las bibliotecas a los libros, la lectura, el conocimiento y la cultura; el visitar museos y recintos históricos desarrolla la apreciación artística, entre otros aspectos. La riqueza de las visitas pedagógicas es basta y aquí se exponen algunos elementos de esta importancia.

## Referencias

Caiceo E. J. & Socías E. (2020). La literatura infantil y su importancia en el aprendizaje de niños y niñas: de la teoría a la práctica. *Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo*, Campinas (SP), v. 6, p. 1-21, e020017, 2020. Chile.

CERLALC (2019). En defensa de las librerías. Recomendaciones en materia de políticas públicas, gremiales e individuales para el fortalecimiento de las librerías en Iberoamérica. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc). Abril 2019. Bogotá, Colombia.

Gómez, L. (2012). Accesibilidad e inclusión en espacios de arte: ¿cómo materializar la utopía? *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 24, núm. 1, 2012, pp. 77-90 Universidad Complutense de Madrid Madrid, España

Hernández, F. (2013). Desarrollo e impacto de las bibliotecas públicas en México y Colombia Federico Hernández Pacheco. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Hernández, Fernández y Baptista (2014). Metodología de la investigación. 6ª edición. Mc Graw Education. México D.F.

Melgar, M. F., Elisondo, R. C., Díaz, M. G., & Lisa. E. (2022) Jóvenes y museos. Estudio de percepciones sobre experiencias educativas. *Praxis Educativa (Arg)*, vol. 26, núm. 3, 1-18, 2022 Universidad Nacional de La Pampa, Argentina Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153172468011>

Mandel, C., (2007). Muralismo mexicano: arte público/identidad/memoria colectiva. *ESCENA. Revista de las artes*, 61(2),37-54. [fecha de Consulta 28 de Julio de 2024]. ISSN: . Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561158764005>



Mata, P. A., (2016). El papel de las bibliotecas públicas para promover el desarrollo sostenible en los grupos vulnerables. En Ríos Ortega Jaime. Las bibliotecas frente al reto del desarrollo sostenible: perspectivas y experiencias. (pp. 157-172). Disponible en: [https://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI\\_UNAM/CL183](https://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/CL183)

Perzabal S. S. & Sánchez C. N. (2023). La riqueza formativa de visitas pedagógicas a bibliotecas infantiles. En Revista de las Memorias del 6º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, AÑO 6. No. 6. Octubre de 2023. ISSN: 2594-1003

SEP (2014). Guía para la realización de visitas escolares, excursiones escolares y campismo escolar. Administración Federal de Servicios Educativos en el distrito Federal. Octubre de 2014. Primera Edición, México, D. F.

SEP (2022). Programa del curso de Literatura infantil y prácticas de literacidad. Tercer semestre. Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de Estudios 2022. Estrategia nacional de mejora de las Escuelas normales. Primera edición 2023.

SEP (2022) Programa del curso de Artes visuales y teatro. Cuarto semestre. Flexibilidad estatal Oaxaca. Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de Estudios 2022. Primera edición 2023.



## Necesidades de formación del estudiantado normalista desde la visión de las educadoras tutoras

Sulma Esther Perzabal Solano

sulmaperzabalrt@gmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

En el marco de las actividades de codiseño de flexibilidad curricular estatal de los cursos de práctica profesional, plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar, se reconoce la importancia de disponer para la construcción de los programas no solo de la experiencia y saberes de los formadores, sino también la visión de actores que acompañan el desempeño de estudiantes de la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca, es decir la opinión de educadoras tutoras de los jardines de niños. Desde esta participación se identifican necesidades de formación, además de logros, dificultades y áreas de oportunidad para fortalecer la formación inicial, con la posibilidad de ser recuperadas en la construcción del programa de Práctica Profesional Docente de 7<sup>o</sup> y 8<sup>o</sup> semestres en el ámbito estatal. A partir de procesos de retroalimentación mutua e información derivada de entrevistas semiestructuradas surgen propuestas: la relevancia del conocimiento del contexto de práctica donde intervienen el alumnado, el enriquecimiento colectivo, el reconocimiento del conflicto y la complejidad como constantes en la práctica, fortalecer actividades como el juego, la música y el baile, así como el conocimiento de la gestión educativa en su dimensión administrativa.

**Palabras claves:** Necesidades, formación, estudiantes, educadoras.

#### Planteamiento del problema

En los currículos de la formación inicial de docentes, se concibe como un elemento necesario la incorporación de cursos o experiencias en servicio que insertan periodos de

prácticas profesionales que el alumnado lleva a cabo en las escuelas de educación básica, en este caso en los jardines de niños. Es así, que se reconoce que el cómo enseñar se aprende, se fortalece y se reconstruye en la misma práctica.

Los programas de estudio tradicionalmente se han construido desde el poder central, caracterizadas por tender a homogeneizar prácticas, discursos y currículos (Figueroa, 2000), pero con el diseño de la malla curricular 2022, se brinda la posibilidad de incorporar desde lo local contenidos o temáticas propias.

A partir de lo anterior, mediante un ejercicio reflexivo, se parte de tomar en consideración más allá de la visión del docente formador de la escuela normal que orienta y acompaña al practicante normalista, la mirada cercana, real de las educadoras y educadores tutores, al ser partícipes de primera mano del desempeño de cada practicante normalista durante su estancia en los jardines de niños.

Si bien se toman en consideración en los diseños de programas de estudios los conocimientos, saberes y experiencias de los docentes formadores que identifican y proponen lo que debe saber y saber hacer una educadora o educador, es valioso preguntarse: ¿qué otra mirada es necesario tomar en consideración para conocer las necesidades de formación en el estudiantado normalista para atender mediante el codiseño?, ¿de qué manera la opinión de otros actores del proceso educativo durante la práctica profesional aporta para continuar reflexionando sobre la práctica y aprender de ella?.

Esta reflexión surge también de la necesidad de conocer y analizar la realidad educativa de la práctica profesional del estudiantado normalistas desde los actores que brindan el acompañamiento día a día, las educadoras y educadores de los planteles preescolares, a partir de un dialogo de saberes con educadoras para identificar los problemas, los avances y las necesidades respecto a la formación inicial de docentes.

En este escrito se expone cómo el diálogo de saberes puede ser una opción ideal para identificar, entender los problemas y necesidades de formación del estudiantado normalista de 8º semestre para reorientar y ajustar el diseño de los nuevos programas del curso de Práctica docente en el ámbito estatal. Por lo tanto, el objetivo es orientado a

identificar cuáles son las necesidades de formación del estudiantado normalista desde la opinión de educadoras y desde su misma apreciación, lo que contribuye a tomar en cuenta estas ideas en la construcción de los cursos. Con la Nueva Escuela Mexicana, surge en un periodo de transformación en el que se redefinen las expectativas respecto al compromiso social asumido por el Estado en relación a lo educativo, involucra y responsabiliza a todos los participantes en el proceso, incluyendo a estudiantes, maestros, padres de familia y la comunidad en general. (Pérez, et al., 2024)

### **Marco Teórico**

En la formación universitaria un componente curricular relevante lo constituye la práctica profesional, donde se ponen en contexto aprendizajes, capacidades y actitudes disciplinares y pedagógicas, por ello se sostiene que se articula la teoría con la práctica. Desde las escuelas normales se convierte en “un espacio destinado para la reflexión, análisis, intervención e innovación de la docencia” (SEP, 2012, p. 7), es así que cobra sentido su incorporación para el aprendizaje permanente.

Los contenidos que se han abordado como fundamentales para la formación inicial de educadoras de 7º y 8º semestres han cambiado. Desde el plan de estudios 2012 con el curso “Práctica profesional” que contiene una sola unidad de aprendizaje denominada: “Formarse en la práctica: aprendizajes, competencias y perfiles profesionales”, se incorpora la revisión de temáticas referidas a lo siguiente: la enseñanza con base en los enfoques, los propósitos de la educación básica y el aprendizaje del alumno; la evaluación de los aprendizajes de los alumnos; el mejoramiento de la práctica: sistematizar, evaluar e investigar; el clima del aula y ambiente de aprendizaje para favorecer la calidad, así como gestionar para favorecer la mejora en los aprendizajes de los alumnos y las escuelas. (SEP, 2012).

Desde el Plan de estudios 2018, se inserta el curso “Aprendizaje servicio” con la unidad única de aprendizaje llamada: “Formación, práctica, aprendizajes y desarrollo profesional”, se incluye la revisión de contenidos como: Dominio de la disciplina y sus métodos de enseñanza; el alumno y sus aprendizajes; enfoques, propósitos y finalidades de la educación preescolar; contextos de intervención, entre la enseñanza, el aprendizaje y la

evaluación; sistematizar la experiencia; las TIC, TAC y TEP como herramientas para los desafíos de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación presencial y a distancia; trabajar en comunidad y aprender en el servicio: Fortalecimiento del perfil profesional. En los años de desarrollo de estos programas, se ha pensado que en el último grado de la licenciatura estos contenidos complementan y fortalecen la formación del estudiantado durante su trayectoria académica.

Ahora bien, en el apartado de 1.2 Orientaciones curriculares del Plan y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar, 2022, se precisa que en estos planteamientos curriculares “se enfatiza en la flexibilidad curricular para contextualizar la formación de maestras y maestros a las necesidades de los territorios de las entidades federativas donde se circunscribe la dinámica de las escuelas normales.” (ANEXO 3 DEL ACUERDO 16/08/22, p. 1). Por tal razón, los estados desde las características de sus contextos, experiencias y necesidades de formación tienen la oportunidad de incorporar contenidos o realidades locales en el codiseño de los cursos.

Ahora bien, uno de los fines de las escuelas normales es formar “... un docente que dialogue, que tenga apertura, que analice, que cuestione y se comprometa con su práctica.” (SEP, 2012, p. 25). Para este propósito es necesario:

el apoyo que brindan las instituciones de preescolar... al abrir las puertas y permitir que los estudiantes de la Escuela Normal se incorporen e intervengan en el aula, colaboren en actividades con los profesores titulares y con la institución. La retribución que se puede dar a estas escuelas y sus docentes está en el diálogo y enriquecimiento que aporta la experiencia, la reflexión y análisis de la práctica. (SEP, 2012, p. 24).

De este compromiso resulta relevante el dialogo entre docentes formadores y educadoras tutoras para encontrar convergencias y resonancias que cuestionen, aporten y brinden propuestas en beneficio y mejora de la formación que se construye en las normales. Como señala Pérez et. al., (2013) La importancia de visibilizar estas realidades se vuelve necesaria, porque sitúa a los sujetos desde otros escenarios, puesto que los concientiza con

respecto a sus propias inquietudes, sociabilizan y además crean posibles soluciones a partir de este nuevo conocimiento. (p. 192).

La formación inicial de docentes en las escuelas normales se puede entender como una formación escolarizada, en proceso, como formación implica una construcción permanente del sujeto en sí mismo, tiene relación con el desarrollo personal que incluye aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar capacidades de razonamiento y descubrir las propias capacidades y recursos (Ferry, en Figueroa, 2000). Entonces, es una formación que brinda aprendizajes más allá de los escolares, que sirven para la vida, para continuar aprendiendo y mejorando, que no termina.

Sin embargo, al concluir la formación inicial es necesario, desde las instancias correspondientes, “Asegurar al profesorado el derecho a una formación continua relevante, pertinente y centrada en la formación integral y los aprendizajes de los estudiantes.” (INEE, 2017, P. 67), con el agregado de seguir abonando a la formación de profesores, pero también desde la realidad de sus contextos escolares y comunitarios.

### **Metodología**

En el proceso metodológico se selecciona la investigación cualitativa, se utiliza la entrevista semiestructurada y el grupo focal presencial con educadoras tutoras de jardines de niños de la periferia de la Ciudad de Oaxaca de Juárez, se analizan los conocimientos, las percepciones y la experiencia, que permite identificar avances, dificultades, retos y recomendaciones para la mejora de la práctica profesional y para el funcionamiento de la Escuela normal respecto a las actividades del trayecto de prácticas profesionales y saber pedagógico. Se complementa el análisis con la opinión de practicantes normalistas sobre las necesidades de formación que ellas mismas identifican en su desempeño docente.

En la formación inicial de educadoras desde la Escuela Normal Pública, durante el 7º y el 8º semestre se han encontrado una serie de dificultades presentes en la práctica profesional, como la inasistencia, el desinterés por la carrera, vacíos de la apropiación de contenidos relacionados con el ¿cómo aprende el niño preescolar?, problemáticas relacionadas con el desconocimiento teórico del desarrollo del niño, dificultades en las

habilidades didácticas y para la comunicación, y en la utilización de estrategias de aprendizaje propias de la infancia, entre otras.

Se invitó a educadoras tutoras, donde mediante un grupo focal y entrevistas semiestructuradas externaron sus opiniones acerca de su experiencia en el proceso de acompañamiento, identificando algunas ventajas, aprendizajes, necesidades de formación o contenidos que el estudiantado requiere para su actuar cotidiano durante las jornadas de práctica profesional, desde el contexto urbano y semiurbano de Oaxaca.

Las investigaciones cualitativas se basan en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general, utilizan métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados, etc., y otros aspectos más bien subjetivos). De igual manera resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades (Hernández et al., (2014).

La investigación cualitativa con sus métodos y técnicas intenta aproximarse al conocimiento de la realidad social y educativa a través de la observación de los hechos, de la interpretación de los discursos o de los símbolos sociales que subyacen en esos fenómenos a investigar.

La muestra de educadoras la constituyen 4 educadoras tutoras, así como 25 estudiantes de 8º semestre. Para el análisis se establecen categorías para su interpretación.

## **Resultado**

Hay una reflexión en las educadoras del mismo proceso de acompañamiento a la practicante normalista, al señalar que: “las chicas vienen a copiar lo que nosotros hacemos”, “les podemos reorientar por la experiencia” (E. 1), “hay que recibirlas desde lo que queremos que sean mejor” (E. 2), “hay un proceso de retroalimentación mutuo ... todos aprendemos” (E. 3). Reconocen la importancia de su función, la responsabilidad y aprendizajes que obtienen al participar en el acompañamiento a la práctica docente de las alumnas normalistas.



En las opiniones de las educadoras surge la necesidad de que en la escuela normal se reafirme la vocación al expresar respecto a las actitudes y el tipo de docente que se desea formar lo siguiente: “sobre todo un docente con el compromiso y el amor a la profesión, me preocupa esto” (E. 3); “el maestro tiene que estar en constante resistencia... que ... tengan una conciencia crítica fuerte”(E. 4); en relación a las dificultades observadas en las practicantes se identifica “la falta de vocación” (E. 3),y agregan el deber ser: “un docente que no pierda la esperanza que puede ser mejor, optimista”, “que se reconozcan las practicantes como personas quienes tienen la posibilidad de transformar la vida de las infancias en el ámbito social... tener la oportunidad de transformar la mirada de las infancias” (E. 2). Como podemos observar esta vocación está referida desde la visión de las educadoras y a partir del contexto de Oaxaca. Es importante reflexionar que desde “las transformaciones sociales, el cambio operado en el concepto de vocación se evidencia en el incremento de las exigencias de la familia y de la sociedad con el profesorado” (Larrosa, 2010, p. 5), pero también desde los ideales de la educación preescolar.

En relación a las dificultades, carencias o los contenidos que es necesario tomar en consideración en la escuela normal o incorporar en la formación del estudiantado normalista las educadoras tutoras observan y señalan lo siguiente: “retomar el juego, el canto” (E. 1), es así que se identifica en sus comentarios la necesidad de incluir además del juego, la música, el baile, la lectura, la expresión corporal, las rutinas de activación física, el movimiento, el salir a explorar. Recordemos que “Es necesario reconocer que, desde el pasado, la educación preescolar ha prestado gran atención a la importancia del juego en estas edades y el conocimiento de lo que lo rodea” (Cuellar, et, al., 2017, p. 123). Sugieren, además: “aprovechar los espacios comunitarios” (E. 2), revisar cómo “atender grupos mixtos, decirles que se van a grupos multiculturalmente diferentes, bilingües”, reflexionar acerca de “¿cuál es la realidad educativa que se van a encontrar”? (E. 1). Finalmente se señala que es importante: “romper los estereotipos con respeto a ser educador o educadora”, “reconocer la importancia social que tiene nuestro nivel”, “lo que hacemos en el aula puede llegar a transformar”, “reconocerse como docente investigador, desde la crítica”, “transformar prácticas discursivas” (E. 2).



Por otra parte, las opiniones de las educadoras también apuntan a identificar que: “tiene que haber ese vínculo entre escuela normal y jardines de niños”, así como “la importancia de sistematizar esa experiencia” (E. 3), aunado a lo que señalan de manera reiterada “conocer lineamientos de los jardines de niños y cuestiones administrativas”, “reconocer que el conflicto va ser una constante en su práctica” (E. 2).

Por otro lado, las practicantes normalistas expresan como necesidades de formación a partir de su propio desempeño en la práctica profesional lo siguiente: el 68 % señala la gestión educativa prioritariamente en su dimensión administrativa por la entrega de documentación del alumnado preescolar en plataforma digital y por la entrega de informes al final del ciclo escolar. El 25 % mencionan como necesidades de formación el juego, el canto, la educación socioemocional, la inclusión y la atención a la diversidad. El 10 % hacen saber que una de las necesidades es el trabajo con padres y madres de familia. Un 20 % menciona que requieren actualización acerca del nuevo programa de educación preescolar 2022 y los campos formativos; un 28% dice que requiere mejorar o innovar en estrategias didácticas.

Los retos que reconocen en mayor medida son: el 36 % dice que conocer el contexto de los niños y la comunidad, el 24 % mencionan el trabajo con los padres de familia, aproximadamente el 10 % señalan: la inclusión, las actividades lúdicas y las estrategias innovadoras.

### **Discusión y conclusiones**

Este análisis permite darse cuenta que el dialogo compartido permite reconocer experiencias y saberes que dan cuenta de lo vivido en la práctica profesional, por lo que es necesario buscar y gestionar espacios para compartir la experiencia entre docente formador, educadora tutora y estudiantado.

Hay una reflexión en las educadoras tutoras del mismo proceso de acompañamiento a cada practicante normalista, lo que les permite identificarse en un mutuo aprendizaje y con responsabilidades que les posibilita repensar su misma práctica.

Es necesario en la escuela normal reafirmar la vocación de ser educadora o educador, a partir de la realidad educativa que se vive actualmente y en relación a la identidad del propio estado de Oaxaca, analizando el tipo de docente que se desea formar.

En relación a las dificultades, carencias o los contenidos que es necesario tomar en consideración, reafirmar en la escuela normal o incorporar en la formación del estudiantado normalista, las educadoras tutoras señalan: el juego como estrategia fundamental en educación preescolar, de la mano con la música, el baile y la expresión. Se sugiere aprovechar la riqueza del trabajo comunitario de las comunidades de Oaxaca, revisar cómo atender grupos mixtos, multiculturalmente diferentes, reflexionar acerca de la realidad educativa que se van a encontrar, romper los estereotipos con respeto a ser educador o educadora, así como reconocer la importancia social de esta fase educativa.

Se reconoce el continuar estableciendo un vínculo entre la escuela normal y los jardines de niños, conocer lineamientos de los jardines de niños, y la gestión educativa priorizando su dimensión administrativa.

Lo anterior se corresponde con lo que expresan las practicantes normalistas al señalar como necesidades de formación a partir de su propio desempeño en la práctica profesional: la gestión educativa con énfasis lo administrativo, el juego, el canto, la educación socioemocional, la inclusión y la diversidad, el trabajo con padres y madres de familia, y agregan además la actualización acerca del nuevo programa de educación preescolar 2022 o las propuestas alternativas en el estado de Oaxaca, los campos formativos y la innovación constante de su práctica docente.

Con este reporte parcial de investigación, se abre la posibilidad a nuevos horizontes de conocimiento, pero sobre todo a la reflexión respecto a la formación que se brinda en la escuela normal, así como para el codiseño desde el ámbito estatal del curso de práctica profesional docente, porque se toma como punto de partida un elemento, la experiencia, que permite conocer parte de la realidad vivida por el estudiantado en los jardines de niños con el fin de mejorar la formación inicial de educadoras y educadores.

## Referencias

ANEXO 3 DEL ACUERDO 16/08/22. Disponible en:

[https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/0rR42K4JAA-ANEXO\\_3\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/0rR42K4JAA-ANEXO_3_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)

Cuellar Cartaya, M. E., Tenreyro Mauriz, M., & Castellón León, G. (2017). El juego en la Educación Preescolar. Fundamentos históricos. *Revista Conrado*, 14(62), 117-123. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Figueroa Millán, Lilia M. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de estudios Educativos (México)*, vol. XXX, núm. 1, pp. 117-142. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

INEE (2017). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: INEE. Primera edición, 2015 Primera reimpresión, 2017. México.

LARROSA MARTÍNEZ, F., (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4),43-51.[fecha de Consulta 29 de Julio de 2024].ISSN: Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570004>

Pérez-Gallardo, Eloy R.; Álvarez Hernández, Joaquín; Aguilar Parra, José M.; Fernández Campoy, Juan Miguel; Salguero García, Darío EL DIÁLOGO COMO INSTRUMENTO PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN ESCOLARES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, núm. 1, 2013, pp. 184-194 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España

Pérez M. A., Soto C. J., Martínez A. G. y Juárez V. M. (2024). Desafíos de los docentes normalistas con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica*. Vol. 6, Núm. 2, Mayo-Agosto 2024. Disponible en: <https://iquatroeditores.org/revista/index.php/relep/index>

SEP (2012) *El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. Plan de estudio 2012, México

SEP (2012). *Práctica profesional Séptimo y Octavo Semestres Plan de Estudios 2012*, México

SEP (2018) Aprendizaje en el servicio. Séptimo y Octavo Semestres Plan de Estudios 2018,  
Primera edición 2021, Ciudad de México

## **Leer por placer. Una estrategia para fomentar la lectura, con vinculación al programa de tutorías, en estudiantes de la Licenciatura en Educación Inicial**

Zonia Cristina Hernández Alemán  
zoniahernandez.camj@gmail.com

María Eloísa Enríquez Ronquillo  
eloisaenriquez.camj@gmail.com

Nancy Cardoza Carrasco  
nancycarrasco.camj@gmail.com

Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

La lectura es uno de los instrumentos esenciales tanto para acceder al conocimiento como para el disfrute de lo que se lee. En México, a pesar de los múltiples programas de lectura que se han creado, leer no es un hábito común en la población. Preocupados ante esta situación y considerando que los maestros debemos ser los principales promotores de la lectura, en esta ponencia se presenta una propuesta de intervención, con vinculación al programa de tutorías, para fomentar la lectura por placer en estudiantes de la Licenciatura en Educación Inicial que actualmente se están formando en el Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez Chihuahua. Se parte de una serie de preguntas detonadoras relacionadas a un problema observable entre la comunidad escolar, que dan pie a la formulación del proyecto, de los objetivos y de la propuesta de actividades. Es una propuesta inacabada, en el sentido de que se pretende dar continuidad en los siguientes semestres.

**Palabras clave** (máximo seis) Lectura, leer por placer, fomento lector, hábitos lectores, tutoría.

## Planteamiento del problema

Uno de los retos importantes en materia educativa en México es mejorar la cultura en la población en torno a la lectura. Con esa finalidad se han implementado diversas acciones como la Estrategia Nacional de Lectura en todos los niveles de educación básica.

Sin embargo, “para que se dé el encuentro entre un libro —con o sin páginas— y un niño o una niña, es indispensable la mediación adulta que hace que esos libros se actualicen y cobren sentido en la voz de quien los abre y los hace vivir” (Ministerio de Educación Inicial, 2014, p. 23). En ese sentido es importante reconocer que quien educa es un vínculo importante para atraer a sus educandos hacia la lectura.

Pero habría que preguntarse si los maestros leen, y no por obligación hacia sus materiales de trabajo, sino por placer. Si esto no ocurre es difícil proyectar gusto por la lectura, si quien debiera influir en la adquisición de hábitos lectores no los tiene. A través de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM), ha habido intentos, derivados de la estrategia nacional, señalada anteriormente, para que, desde las Escuelas Normales, los futuros docentes adquieran el gusto por leer y sean los principales promotores en los espacios donde habrán de laborar.

Actualmente, a partir de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, se proponen una serie de ejes articuladores que de manera transversal cruzan el currículo educativo a partir de los diferentes campos formativos. Uno de ellos es la apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura en el cual se pretende:

El reconocimiento y apropiación de las culturas y las lenguas como vehículo de ideas, prácticas y saberes que fortalecen las identidades individuales y colectivas. Conlleva la preservación y diversificación de toda forma de expresión y comunicación como acción emancipadora y transformadora de la realidad (Comisión Nacional para la Mejora Continua, 2023, p. 5).

En la fase 1 de este modelo educativo la pretensión cobra sentido desde el reconocimiento de la importancia de la lectura para los niños pequeños, quienes, al ingresar a la lengua del relato, enriquecen el lenguaje oral y amplía su mirada hacia el mundo que

les rodea, además producen resonancias en los vínculos de apego y en la solidez del desarrollo psicológico (Secretaría de Educación Pública, 2022).

En ese sentido quienes se forman para brindar a los infantes experiencias enriquecidas desde la lectura deben desarrollar además del gusto lector, habilidades para hacer mayormente atractivo esos encuentros con otras formas de ver el mundo a través de los diferentes lenguajes.

De acuerdo con Molina (2006), “un buen hábito de lectura constituye un buen instrumento para la consecución de aprendizajes escolares en todas las disciplinas y para obtener un mejor rendimiento académico” (Descalar, Clariana, Cladellas, Badia & Gotzens, 2014, p. 110).

En el Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez (CAMJ), se observa en diferentes espacios académicos una constante queja por parte de los asesores acerca de los problemas para leer que presentan las estudiantes de la Licenciatura en Educación Inicial (LEIME). Tales como falta de comprensión lectora, deficiencias para el manejo y procesamiento de la información y resistencias para la lectura referente a los cursos curriculares. Esto hace ver que las estudiantes necesitan mejorar sus competencias lectoras y para ello requieren volver a reconectarse con el gusto por leer, mientras no lo hagan seguirán sintiendo obligatorio lo que podría ser un apoyo para mejorar su rendimiento escolar. De igual manera es importante replantearse lo que sucede en cada aula con la lectura, cómo se trabaja, cuáles son las actitudes y qué tipo de ambientes se tejen en torno al acto de leer.

Jorge Luis Borges dijo alguna vez que “un libro es cosa entre las cosas, un objeto en un estante, algo que se convierte en lectura cuando un lector, un humano de carne y hueso, lo selecciona, lo abre, lo lee, lo elige, lo posee y finalmente empantanado en el texto se olvida de su propia esencia y se entrega al juego apasionado de reescribir significados e ideas” (Jiménez, 2004, p. 235).

Y ¿Qué sucede en la actualidad en los espacios llamados bibliotecas escolares, donde los libros están en estantes y el lector acude en busca de algún ejemplar para elegirlo y poseerlo?



En la institución hay una biblioteca, con diferentes acervos, que no es visitada, el espacio es utilizado para diversas actividades menos para la lectura. Los libros no circulan, no se prestan, no se abren.

En el Estado de Chihuahua, desde hace veinticuatro años, en cada ciclo escolar, se realiza el concurso Don Quijote nos invita a leer, el cual tiene entre sus fines fomentar la lectura en los diferentes niveles de educación básica, media superior y superior. A partir de la incorporación de la Licenciatura en Educación Inicial se extiende una invitación a las estudiantes a participar, pero para quien organiza el proceso resulta un dolor de cabeza su inscripción. Entre los comentarios externados por las estudiantes para la negativa están: “me desagrada leer en público”, “no quiero leer”, “no leo”, “me dan nervios”, “se me traba la lengua”

En el diagnóstico realizado para explorar el comportamiento lector de las estudiantes se observan los siguientes resultados:

El 48 por ciento menciona que les gusta leer, al otro 48 por ciento les gusta poco y a un 4 por ciento no les gusta hacerlo.

Del 48 por ciento que afirman les gusta leer, no lo hacen por falta de tiempo.

Al 52 por ciento les gusta leer cuentos, novelas y libros de superación personal.

El tiempo y la realización de otras actividades es un factor que dificulta el acto de leer. Las estudiantes argumentan que las actividades escolares, el uso de las redes, las de familia y la lectura obligatoria de las asignaturas les dificulta leer por placer. Esto reafirma los resultados de la encuesta realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2018, en el Módulo sobre la Lectura (MOLEC) para recolectar información sobre el comportamiento lector de la población de dieciocho años y más, donde se destacó la falta de tiempo (45.6 por ciento), la falta de interés (24.4 por ciento) y preferencia por realizar otras actividades (14.8 por ciento) como las causas principales por las cuales no se lee en nuestro país (INEGI, 2018).

En cuanto a la comprensión un 44 por ciento consideran estar ubicadas en un nivel inferencial, un 36 por ciento en el literal y un 20 por ciento en el crítico.

En diversos estudios se ha expuesto que leer por gusto y por hábito, tiene relación con el rendimiento.

Un estudio de Gil-Flores (2011) mostró que los mayores niveles de desarrollo en las competencias básicas del alumnado se registran cuando los sujetos poseen el hábito de leer como forma de experiencia literaria, dirigida fundamentalmente al disfrute personal. Según este autor, el hábito lector propicia una mejora de la competencia lectora y otras habilidades cognitivas que están en la base y son el fundamento para un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida. El informe PISA 2011 (OCDE, 2012) lo confirmó, concluyendo que aquellos jóvenes que diariamente leen por placer obtienen mejores rendimientos en la prueba (Elche, Sánchez & Yubero, 2019, p. 220).

Por lo tanto, acercar a las estudiantes a la lectura por placer puede ser un factor que desarrolle sus competencias comunicativas, mejore su seguridad para hablar, cantar, actuar y leer en público, especialmente con los niños, niñas y bebés que les tocará atender durante su práctica profesional y les permita seguir aprendiendo por el resto de su vida.

Lo anterior nos hizo plantearnos una serie de cuestionamientos sobre los procesos lectores de las estudiantes y de la comunidad escolar en general: ¿Qué significa el acto de leer en nuestra institución? ¿Por qué se dedica la totalidad del tiempo, específicamente en el CAMJ, a la lectura por obligación, sobre la lectura por placer? ¿De qué manera favorece en la docencia desarrollar hábitos lectores? ¿Puede ser el Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez (CAMJ) un medio impulsor para la formación de futuros lectores?

De esta manera surgió la pregunta detonadora que dio pie a la propuesta: ¿Cómo fomentar la lectura por placer en estudiantes que se están formando para la docencia en la primera infancia?

Los objetivos planteados son los siguientes:

- Desarrollar una estrategia metodológica para fomentar el gusto por la lectura en estudiantes de la Licenciatura en Educación Inicial que fortalezca hábitos de lectura, la comprensión de textos y mejorar los niveles de aprendizaje.

- Fortalecer la investigación, la tutoría, el trabajo colaborativo y la integración grupal a través de la promoción de la lectura por placer en la comunidad escolar.

### **Marco Teórico**

Parte del interés teórico en esta propuesta se centró en el significado de leer y en el de lectura. Encontrándose significatividad al término en el planteamiento de Paulo Freire, para quien el acto de leer es un proceso de concientización basado, idealmente, en la percepción crítica, la interpretación, la relectura y la reescritura de lo leído (Ramírez, 2008).

Con relación al sujeto que realiza el acto de leer, Solé (1992) define que, “si leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual primero intenta satisfacer (obtener información pertinente para) los objetivos que guían su lectura, entonces el lector es un sujeto activo que procesa y examina el texto” (p. 27).

En ese sentido, cómo transitar de una lectura meramente mecanicista y obligatoria hacia aquella donde, como menciona Peña (2018), “el sujeto sienta profundamente, que ame la lectura, que comprenda que en la lectura estética también encontramos una información, que sin ser el propósito de esa lectura pasa a nuestra memoria y se transforman en una base para la adquisición de nuevos conocimientos” (p.74).

“La lectura por placer es aquella que se da en la vida cotidiana sin tener objetivos educativos. Es solo para nuestro propio gozo o para compartirlo, empieza desde la primera infancia con los seres queridos y continúa hasta que morimos” (Ramírez, 2022 p.26).

“En todos los niveles de la escolaridad hay que encontrar tiempo y espacios programados para el leer por leer, leer para uno mismo, sin otra finalidad que la de sentir el placer de leer”

(Solé, 1995, p. 4).

### **Metodología**

El enfoque de investigación a seguir para dar respuesta a la pregunta planteada fue el cualitativo con corte metodológico de participación acción, donde “el investigador no solo se orienta a comprender y conocer, sino fundamentalmente a indagar la situación, para participar en la transformación de un futuro deseable” (Poy, 2016, p. 342).

El proceso se llevó a cabo considerando el carácter cíclico de la investigación-acción participativa, que, según Poy (2016, p. 344), “implica planeación, actuación y observación” a fin de aplicar una propuesta para fomentar la lectura por placer en estudiantes que se están formando para la docencia en la Licenciatura en Educación Inicial.

La finalidad de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos (Álvarez Gayou, 2003) y mejorar prácticas concretas. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales. Sandín (2003) señala que la investigación acción pretende esencialmente “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” (Hernández, 2006, p. 706).

En este trabajo participaron la totalidad de las alumnas de la licenciatura, los docentes encargados del proyecto y en algunas actividades también se integraron directivos, docentes y administrativos. Se consideró a la totalidad de las estudiantes porque al ser el tiempo uno de los factores señalados para no leer, se pensó utilizar los horarios de tutorías para la aplicación de las actividades planeadas.

El programa de tutorías que se lleva a cabo en la institución es a la vez, parte de un Programa Estatal, donde se prioriza abatir el rezago estudiantil, por ello trabajar en el fomento lector justifica el uso del tiempo. De los integrantes del equipo, tres son tutores de grupo y dos de estos, integrantes del equipo estatal.

Se inició con un proceso de exploración a partir de la aplicación de un cuestionario que recuperara el comportamiento de las estudiantes en torno a la lectura: razones para no leer, preferencias lectoras, tiempo dedicado a la lectura e identificar su nivel de lectura y algunas estrategias que utilizan para leer.

Se reflexionó en equipo sobre comentarios vertidos por docentes de asignatura de cada semestre en las diferentes reuniones de academia relacionados a la falta de lectura o a no “saber leer” “no comprender lo que se lee” considerándolo un “problema serio”.

Se entrevistó a la docente comisionada en la organización del concurso “Don Quijote nos enseña a leer” para conocer el nivel de interés de las estudiantes en la participación,

También se cuestionó a quien en un tiempo fue la encargada de la biblioteca institucional, respondiendo que ha sido mínima la búsqueda de libros por parte de las estudiantes en este espacio, el cual es utilizado para múltiples actividades menos para la lectura.

Ante este panorama se consideró la necesidad de implementar una propuesta de intervención institucional para favorecer la lectura por placer en las estudiantes cuya implementación se realizará durante dos semestres consecutivos, este documento corresponde al primero de ellos.

## **La propuesta**

Primera etapa semestre febrero-julio de 2024.

Si leer es una herramienta para el aprendizaje de los estudiantes entonces la escuela debería convertirse en un espacio de enamoramiento hacia la lectura, donde se privilegie cotidianamente hacerlo recreativamente.

La lectura no solo es uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para acceder y apropiarnos de la información; también es un instrumento para el ocio y la diversión, una herramienta lúdica que nos permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios que nos acerca a otras personas y a sus ideas, que nos convierte en exploradores de un universo que construimos en nuestra imaginación (Solé, 2016, p. 4).

Las actividades en esta etapa tuvieron como fin acercar los libros a las estudiantes, buscar un reencuentro con ellos, permitir la búsqueda de aquellos que les hicieran sentir algún tipo de conexión.

La planeación inicial después del diagnóstico fue realizada en cuatro sentidos:

1. Aplicación de fichas de trabajo mensuales, con actividades atractivas relacionadas a algunas fechas específicas del calendario para acercar a las estudiantes al uso de diversos tipos de texto y valorar el sentido y propósito de la lectura. Se utilizó el tiempo disponible de tutoría grupal.

2. Realización de una estrategia fija de préstamo de libros, llamada “Canasta viajera” la cual estaría presente durante todo el tiempo de duración de la propuesta. Su contenido

variaría dependiendo de las temáticas mensuales. Si no se acude a la biblioteca, la biblioteca circula por la escuela.

3. Implementar desde las diferentes asignaturas de la malla curricular de la LEIME acciones para favorecer el fomento a la lectura por placer (debates, foros, proyectos, etc.).

4. Realizar actividades alternas de formación para el fomento lector.

En cuanto a la evaluación este fue un proceso reflexivo pues toda acción práctica invita a ser reflexionada. Según Schön, “la reflexión es una forma de conocimiento, cómo un análisis y una propuesta global que orienta la acción” (Angels. 2014, p. 62). Al término de cada actividad mensual se realizaron reuniones por parte del equipo donde se reflexionaba los logros, y sinsabores de la aplicación de la ficha correspondiente, se buscaban referentes teóricos que permitieran entender el proceso de lectura de las estudiantes y se dialogaba sobre el mismo. Esto permitía revalorar y planear de nuevo. También se valoraba el número de lectores a partir del préstamo de libros destacándose quienes lo hacían de manera recurrente.

Al final del semestre se recuperaron los datos del préstamo de libros, realizando las gráficas correspondientes, lo cual permitió sacar conclusiones sobre los resultados obtenidos por mes.

### **Fichas de actividades mensuales**

En la institución se está llevando a cabo la aplicación del Programa Estatal de Tutorías propuesto para las Escuelas Normales y Escuelas Formadoras de Docentes del Estado de Chihuahua, su objetivo central es detectar, acompañar y canalizar oportunamente las necesidades que presenta el estudiantado en las áreas personal, social, académico y profesional, además de mejorar la toma de decisiones y el diseño y aplicación de estrategias pertinentes para fortalecer las áreas del desarrollo intelectual y emocional del alumnado durante el ciclo escolar.

Es por ello que siendo la lectura un factor importante para el aprendizaje, las actividades propuestas se priorizan desde la tutoría y se retoman considerando parte del horario específico para llevarla a cabo.

Ficha 1. Aplicación de instrumento diagnóstico.

Categoría Diagnóstico		MODALIDAD: Grupal	
LUGAR: Biblioteca	FECHA: 12 de febrero de 2024	TIEMPO: 20 min. aprox.	
Objetivo: Identificar el comportamiento lector de las estudiantes a través de un formulario de Google.			
Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar el instrumento de exploración diagnóstica.</li> <li>• Comunicar a los grupos a través del área de tutoría el propósito y la liga de aplicación del formulario.</li> <li>• Valorar los resultados.</li> </ul>			
Materiales y recursos: Formulario Liga para conocer el formulario diagnóstico: <a href="https://docs.google.com/forms/d/1szzOvLrLsfh3U9BXfTsBJPa8G1fVtNc9e-DJM208Qnl/edit">https://docs.google.com/forms/d/1szzOvLrLsfh3U9BXfTsBJPa8G1fVtNc9e-DJM208Qnl/edit</a>			

Ficha 2. Febrero, mural poético.

Categoría Actividades mensuales de calendario		MODALIDAD: Grupal	
LUGAR: Biblioteca	FECHA: 12 y 13 de febrero de 2024	TIEMPO: 1:45 min. aprox.	
Objetivo: promover la lectura de diversos tipos de texto: Poesía, novelas, cuento, narrativa romántica.			
Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar que previamente (12 y 13 de febrero) lean poesías o letras de canciones y rescaten un fragmento que deseen compartir o dedicar al resto de la comunidad LEIME.</li> <li>• Juntar los grupos, en el horario de tutoría, para trabajar de manera colectiva.</li> <li>• Compartir la lectura de algunos poemas seleccionados por las estudiantes transmitiendo el porqué de su elección.</li> <li>• Discutir grupalmente a partir de preguntas detonadoras; ejemplo: ¿Por qué eligieron ese poema? ¿Quién es el autor? ¿Qué estaría pasando por la mente del autor para escribir este</li> </ul>			



<p>poema? ¿Qué les hace reflexionar? ¿Qué emociones les despertó ese poema leído? ¿Por qué la elección de ese fragmento?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Decorar un dibujo de corazón y escribir el fragmento del poema o canción elegido en su interior.</li> <li>Pegar el dibujo del corazón en un mural elaborado específicamente para ello.</li> </ul>	
<p>Materiales y recursos:</p> <p>Corazones de diversas formas y estilos.</p> <p>Mural decorado (papel craft, lustre, cartulinas).</p> <p>Pegamento.</p>	<p>Marcadores</p> <p>Tijeras</p> <p>Lentejuela</p> <p>Diamantina</p>
<p>Canasta viajera</p> <p>Mes de febrero</p>	<p>Literatura romántica (cuentos, novelas, historias, comics, fotonovelas, etc.)</p>

Ficha 3. Marzo ¡Vámonos de vacaciones!

<p>Categoría</p> <p>Actividades mensuales de calendario</p>		<p>MODALIDAD:</p> <p>Grupal</p>	
<p>LUGAR: Biblioteca</p>	<p>FECHA: 13 y 20 de marzo de 2024</p>	<p>TIEMPO: 1:45 min aprox. cada sesión</p>	
<p>Objetivo: Promover la lectura de diversos tipos de texto: informativos</p>			
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar la actividad utilizando dos sesiones del tiempo de tutoría.</li> <li>Buscar un área cerrada con internet. Diseñar el espacio simulando una agencia de viajes.</li> <li>Invitar a todas las estudiantes de los diferentes semestres al mismo tiempo a participar en conjunto.</li> <li>Dar a cada alumna un sobre con una cantidad determinada de dinero.</li> <li>Investigar e informarse a qué lugar podrían y les gustaría ir (Lectura de textos informativos) de acuerdo con la cantidad de dinero que les tocó.</li> <li>Describir y justificar el lugar elegido.</li> <li>Elaborar un itinerario de viaje que contemple: tiempo, lugar, medio de transporte, hospedaje, lugares turísticos por visitar, alimentación, souvenirs, etc.</li> </ul>			

<ul style="list-style-type: none"> <li>Exponer sus itinerarios</li> </ul>	
<p>Materiales:</p> <p>Sobres, billetes. Computadoras, Internet, Posters de lugares turísticos.</p>	
<p>Canasta viajera</p> <p>Mes de marzo</p>	<p>La canasta viajera contendrá diferentes tipos de texto relacionados a mujeres ilustres, género, textos informativos sobre lugares turísticos nacionales e internacionales, textos de bolsillo para leer en vacaciones etc.</p>

Ficha 4. Abril. Para qué tanto cuento.

<p>Categoría</p> <p>Actividades mensuales de calendario</p>		<p>MODALIDAD:</p> <p>Grupal</p>	
<p>LUGAR: Biblioteca</p>	<p>FECHA: de 2024</p>	<p>TIEMPO: 1:45 min. aprox.</p>	
<p>Objetivo: Fomentar la lectura de literatura infanto-juvenil.</p>			
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Invitar a leer a las estudiantes literatura infante/juvenil.</li> <li>Elegir un cuento infantil de su preferencia desde la canasta viajera o sugerir su búsqueda en páginas digitales</li> <li>Dar una semana para la lectura del cuento.</li> <li>Realizar lo siguiente en tiempo de tutoría grupal: <ul style="list-style-type: none"> <li>Formar equipos de cuatro integrantes.</li> <li>“Vender” al interior de cada equipo el cuento leído.</li> <li>Seleccionar en cada equipo el cuento mejor “vendido”.</li> <li>Dramatizar de manera improvisada el cuento elegido al resto del grupo.</li> </ul> </li> </ul>			
<p>Materiales y recursos</p> <p>Cuentos: infanto-juveniles</p>			
<p>Canasta viajera</p> <p>Mes de Abril.</p>		<p>La canasta contendrá una variedad de literatura infanto-juvenil.</p>	

FICHA 5. Mayo, Entre chales y sombreros.

Categoría		MODALIDAD:	
Actividades mensuales de calendario		Grupal	
LUGAR: Biblioteca y espacios	FECHA: 22 de mayo de 2024	TIEMPO: 2 horas	
Objetivo: Fomentar la lectura de diversos tipos de texto.			
Desarrollo:			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Invitar a toda la comunidad escolar a compartir un tipo de texto de su preferencia a manera de “chisme”, preparado con antelación.</li> <li>• Solicitar traer un chal las mujeres y un sombrero los hombres el día que contarán su “chisme”</li> <li>• Respaldar documentalmente su “chisme” a partir de diversas fuentes o libros leídos de la canasta viajera.</li> <li>• Colocar mesas en diferentes áreas de la institución con un rompecabezas incompleto en cada una.</li> <li>• Organizar los equipos a partir de una pieza de rompecabezas que cada participante tomará de un recipiente</li> </ul>			
Materiales y recursos:			
Rompecabezas, piezas de rompecabeza, chales, sombreros, mesas, botanas, agua, centros de mesa.			
Canasta viajera		Variedad de textos relacionados al día de la madre, del estudiante, del trabajo y del maestro.	
Mes de mayo			

FICHA 6. MI famoso favorito

Categoría		MODALIDAD:	
Actividades mensuales de calendario		Grupal	
LUGAR: Biblioteca	FECHA: 19 de junio 2024	TIEMPO: 1:45 min. aprox.	
Objetivo: Fomentar la lectura de diversos tipos de textos.			

- Elegir un personaje famoso que admiren, pueden ser cantantes, actores, escritores, deportistas, pintores, etc., actuales o históricos.
- Recopilar información sobre el personaje elegido.
- Realizar un álbum digital sobre el personaje elegido considerando las siguientes categorías:
  - Justificación de elección
  - Descripción física.
  - Tiempo histórico donde vivió o vive.
  - Preferencias.
  - Actividades relevantes por las que es reconocido.
  - Aportes
  - Si pudieras estar cerca de él o ella, ¿qué le dirías? ¿Qué harías?
- Ilustrar el álbum con fotos, videos, partes de su obra, etc.
- Compartir sus álbumes.

**Materiales y recursos**

Computadoras, diversas fuentes en internet.

Canasta viajera

Mes de junio.

Literatura sobre diversos personajes de la historia, el deporte, el arte, la política, etc.

**Ficha 7. Julio. Mural comunitario**

Categoría		MODALIDAD:	
Actividades mensuales de calendario		Grupal	
LUGAR: Biblioteca	FECHA: 05 Y 06 de julio de 2024	TIEMPO: de tres a cuatro hrs. por día.	
OBJETIVO: Comunicar a la comunidad la importancia de fomentar la lectura a través de la expresión artística.			
DESARROLLO:			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar un mural en una de las bardas exteriores del edificio institucional vinculando la clase de Artes Plásticas y Visuales de IV semestre de la Lic. Educación Inicial, donde se exprese y comunique a la comunidad la importancia de la lectura.</li> </ul>			

<p>Invitar a la comunidad escolar al diseño y elaboración del mural.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Invitar a un experto en arte urbano y a la docente encargada de la asignatura de Artes Plásticas y Visuales para que guíen la realización del mural.</li> </ul>	
<p><b>MATERIALES Y RECURSOS:</b></p> <p>Pinturas acrílicas de colores primarios, brochas, pinceles, lápices,</p>	
<p>CANASTA VIAJERA</p>	<p>Introducción de canasta prohibida</p>
<p>Mes de julio</p>	<p>Variedad de libros dependiendo de las temáticas de cada mes.</p>

Ficha 8. Actividades alternas de formación y capacitación.

<p>Categoría</p> <p>Actividades mensuales de calendario</p>		<p>MODALIDAD:</p> <p>Grupal</p>	
<p>LUGAR: Biblioteca</p> <p>CAMJ. UACJ</p>	<p>FECHA: Pendiente</p>	<p>TIEMPO: depende de la organización del taller.</p>	
<p>OBJETIVO: Invitar a las estudiantes a capacitarse en temas relacionados a la lectura.</p> <p>Fortalecer la participación en el concurso Don Quijote nos enseña a leer.</p>			
<p><b>DESARROLLO:</b></p> <p>A través de la asignatura de Estimulación de Habilidades Comunicativas y en vinculación con la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (la cual expenderá constancia de participación) invitar a las estudiantes a una capacitación de tres sesiones sabatinas, de cinco horas cada una dónde se tocarán los siguientes temas</p> <p>Sesión 1 “Fomento lector”</p> <p>Fecha tentativa 23 de febrero</p> <p>Sesión 2: Lectura en Voz alta</p> <p>Fecha tentativa: 08 de marzo</p> <p>Sesión 3 Estrategias para la lectura”</p> <p>Fecha tentativa: 15 de marzo 0 13 de abril</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>En el mes de abril (pendiente la definición se contará con la presencia en la institución de una especialista en creación literaria infantil para impartir el taller “Pequeños momentos, grandes historias</li> </ul>			

## Resultados parciales

Entre los resultados parciales de esta propuesta se registró un aumento paulatino en el número de lectores, específicamente de febrero a abril, siendo mayo el mes con mayor número de lectores y julio con el menor. Observamos que hubo alumnas que declararon al inicio de la propuesta que no les gustaba leer, pero en el mes de mayo empezaron a registrar préstamo de libros; solo una alumna nunca registró ni mostró interés por los libros. Los libros empezaron a ser recomendados para su lectura por ellas mismas.

Dos de las fichas propuestas: Abril, “Para que tanto cuento” y junio, “Mi famoso favorito” no se realizaron por cuestiones de tiempo y organización institucional.

La lectura empezó a ser vista con utilidad en su formación; en el caso de las alumnas de octavo semestre la canasta viajera resultó de su interés e incorporaron diversos cuentos y libros infantiles a sus planes de prácticas profesionales.

La actividad permanente llamada la canasta viajera tuvo una modificación después del mes de abril, en lugar de llevar la canasta por diferentes lugares, los libros se sacaron de la misma y se colocaron en un tendedero ampliando la movilización de los libros. Esta actividad movilizó 184 libros durante el semestre, la mayoría de ellos rescatados de la biblioteca y algunos comprados por el equipo del proyecto. En el mes de junio, considerando una baja en el número de lectores dada la cercanía al receso vacacional y a las evaluaciones del semestre, se implementó una canasta nueva denominada “Canasta prohibida” con textos controversiales, eróticos, políticos, religiosos, etc. lo cual llamó la atención de estudiantes, algunos docentes y administrativos y motivó su lectura. La lectura de los libros elegidos para el mes de julio se extiende al receso vacacional.

Hubo apoyo en cuanto a la implementación del programa en la institución, pero los recursos y materiales utilizados fueron costeados en su totalidad por el equipo del proyecto.

La propuesta hasta el momento ha provocado interés, movilidad de los libros de la biblioteca, motivación para leer, e involucramiento del personal administrativo en las actividades lectoras.

La actividad relacionada con el trabajo docente, donde se pretendía Implementar desde las diferentes asignaturas de la malla curricular de la LEIME acciones para favorecer

el fomento a la lectura por placer como debates, foros, proyectos, etc. fue lograda parcialmente. Se considera necesario que para la segunda etapa se retome este punto desde las academias docentes de inicio de semestre y mensuales.

Durante el semestre se trabajaron dos actividades alternativas de formación para el fomento lector. La primera de ellas en colaboración con la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez con el taller “Fomento lector” llevado a cabo en tres sesiones sabatinas asistiendo solo un 14 por ciento del alumnado, la justificación de inasistencia fue por el día de la semana programado y la distancia. La segunda actividad fue un taller de una sesión sobre escritura creativa llevada a cabo en la institución. Acudieron el 100 por ciento de alumnas y el 70 por ciento de los docentes.

El espacio de tutoría fue fundamental para llevar a cabo las actividades de esta propuesta.

## **Conclusiones**

A manera de conclusión coincidimos con Domínguez, Rodríguez, Torres y Ruiz, (2015), cuando mencionan que “leer es un medio efectivo para lograr el desarrollo intelectual, social, espiritual y moral del hombre, por lo tanto, en una sociedad como la nuestra, que se encuentra en proceso de transformaciones, la lectura reviste una alta significación y constituye un elemento esencial en la formación integral de las nuevas generaciones” (p. 6).

La importancia de leer es un tema común y de interés en cualquier nivel educativo, sin embargo, se continúa privilegiando, específicamente en la institución, la lectura obligatoria, restando importancia al fomento de la lectura por placer.

Todos los docentes de la institución señalan que existe una problemática, en este caso sobre la lectura, pero pocos se involucran y comprometen en buscar la solución.

No cabe duda de que el trabajo colaborativo y el interés por mejorar las competencias lectoras de las estudiantes crean espacios activos, interesantes, lúdicos y motivantes para el aprendizaje.

Los resultados obtenidos son favorables, pero se requiere replantear la propuesta y continuar con su implementación.



## Referencias

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). ¡Aprendamos en comunidad! Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad. [https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo4\\_aprendamos-comunidad.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo4_aprendamos-comunidad.pdf)
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (12), 107-116. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259132660005.pdf>
- Elche, M., Sánchez-García, S., & Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XX1*, 22(1), 215-237. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21548>
- García, R. (2022). Estrategias para promover el gusto por la lectura. *Acervo Digital Educativo*. [https://ade.edugem.gob.mx/bitstream/handle/acervodigitaledu/67255/15EPR4257Y\\_Estrategia%20para%20promover%20el%20gusto%20por%20la%20lectura.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://ade.edugem.gob.mx/bitstream/handle/acervodigitaledu/67255/15EPR4257Y_Estrategia%20para%20promover%20el%20gusto%20por%20la%20lectura.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Hernández, S. C. *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Jiménez, L. (2004). Bibliotecas escolares: en un lugar de la lectura. *Dialnet* (76), 135-147. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1289761>
- Ministerio de Educación Inicial. (2014). La literatura en la Educación Inicial (Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral 23) Gobierno de Colombia. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880\\_archivo\\_pdf\\_doc\\_23.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_23.pdf)
- Poy, R. J. (2016). Del problema al informe. *Paradigmas, enfoques y diseños metodológicos de la investigación educativa*. Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado.
- Ramírez, E. (2022). Los poderes de la lectura por placer. *Colección Lectura: Pasado, Presente y Futuro*. UNAM. [poderes\\_lectura.pdf \(unam.mx\)](#)
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Avance del contenido del Programa Sintético de la Fase I. [Material en proceso de construcción].

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/02/Avance-Programa-Sintetico-Fase-1-1.pdf>

Solé, I. (2016). El placer de leer. Lectura y vida: Revista Latinoamericana de lectura (3), 4-8.

[https://www.academia.edu/33267056/Placer\\_leer\\_sole](https://www.academia.edu/33267056/Placer_leer_sole)

Solé, I. (Sf). Motivación y lectura. Aula de Innovación educativa (179), 17-54.

<https://es.slideshare.net/bravomari35/motivacin-y-lectura-isabel-sol>

## **Los saberes de los estudiantes normalistas para acercar a los niños de preescolar indígena a la lengua escrita.**

Mtra. Socorro García Martínez

sogarciam@envm.edu.mx

Mtra. Rosa María Mendoza Cortés

rmendoza@envm.edu.mx

Escuela Normal “Valle del Mezquital” Progreso de Obregón, Hgo.

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

La presente investigación titulada “Los saberes de los estudiantes normalistas para acercar a los niños de preescolar indígena al lenguaje escrito, consideró un grupo de veinte estudiantes en el periodo de prácticas de séptimo y octavo semestre. Se realizó con un paradigma cualitativo con una perspectiva interpretativa, utilizando como técnica la observación y como instrumento el formato de registro de acompañamiento del asesor. El objetivo fue conocer cuáles son los tipos de saberes que las estudiantes normalistas usan en el trabajo docente para el acercamiento de los niños de preescolar indígena a la lengua escrita, a través de analizar y comprender su práctica docente, para plantear estrategias que fortalezcan la formación inicial. En los resultados se identificó que los tipos de saber que predominan son los experienciales, históricos y contextuales, que es necesario concretar los saberes disciplinarios y curriculares en la práctica docente.

**Palabras clave:** lengua escrita, saberes experienciales, estudiante normalista, práctica docente.

#### **Planteamiento del problema**

Los estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar indígena con enfoque intercultural bilingüe realizaron prácticas con un grupo de preescolar indígena durante el 7º y 8º semestres para concretar sus competencias profesionales, de acuerdo al Plan de estudios 2018, con un enfoque centrado en el aprendizaje en el que destaca “atender a la integralidad del estudiante,

al desarrollo equilibrado de sus saberes, donde interesa su saber conocer, considera relevante su saber hacer y su saber ser, así como propiciar la integración entre teoría y práctica para transferir saberes a situaciones más allá del momento en que fueron aprendidos” (SEP, ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la, 2018). Propone la formación de profesores desde un enfoque de competencias que implica la movilización de conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal que van adquiriéndose en una situación determinada cuando los ponen en juego en la práctica docente (SEP, ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la, 2018). El trayecto de práctica profesional plantea como finalidad desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los futuros docentes de acuerdo a tres principios básicos; gradualidad, secuencialidad y profundidad de la práctica docente en el medio indígena.

Uno de los campos formativos que en educación básica es considerado fundamental en la enseñanza es Lenguaje y comunicación, que para este estudio considerará el acercamiento a la lengua escrita. En Aprendizajes clave 2018, refiere que “el lenguaje se adquiere en la interacción social, mediante la participación en intercambios orales variados y en actos de lectura y escritura plenos de significación, los contenidos de enseñanza se centran en modos socialmente relevantes de hacer uso de la lengua y de interactuar con los otros; en prácticas de lectura y escritura motivadas por la necesidad de comprender, expresar o compartir una perspectiva sobre el mundo, y en toda clase de interacción lingüística originada en la necesidad de entender o integrarse al entorno social” (SEP, 2018).

Basado en el sustento del Plan de estudios, se plantea como una cuestión a investigar los saberes de los estudiantes normalistas en el último año de su formación docente con relación al acercamiento a la lengua escrita en preescolar indígena. En el periodo de prácticas profesionales se observó que sus saberes se centran en su propia experiencia escolar ya que por las condiciones de pandemia tuvieron escasos acercamientos a la vida escolar en el preescolar indígena. Los primeros semestres asistieron a clases virtuales por tanto sus aprendizajes tanto en lo curricular como en lo experiencial al parecer no lograron los propósitos. Para realizar la planificación didáctica solicitada en los últimos semestres, algunas estudiantes recurrieron a los

medios virtuales sin reflexionar si lo publicado respondía o no al enfoque de enseñanza de la lengua escrita vigente. Además, les tocó vivir el cambio de los planes de estudio para educación básica del 2018 al 2022, lo que les generó conflictos para planificar los proyectos. Formarse con un Plan de estudios y concluir con otra propuesta al parecer demandó replantear sus saberes para acercar a los niños a la lengua escrita. Ante este panorama se torna necesario indagar lo que está ocurriendo en la formación de las estudiantes normalistas, respecto a lo que está pasando con los saberes del campo formativo de lenguaje y comunicación, específicamente con el acercamiento a la lengua escrita.

La relevancia de estudiar este tema, reside en el impacto que tiene este campo en el aprendizaje, ya que leer y escribir se considera una herramienta fundamental para adquirir aprendizajes posteriores en diversos campos del conocimiento, si los alumnos no tienen un acercamiento con una perspectiva constructivista (Lerner, 2018) se continuará con la reprobación, rezago y abandono escolar en los niveles posteriores. Entre los beneficios que se obtendrían al concluir la investigación, sería replantear los contenidos que propone para este Campo formativo el Plan de estudios 2022, con la intención de transformar o fortalecer los saberes de las estudiantes normalistas para acercar a los niños de preescolar indígena a la lengua escrita de acuerdo a la propuesta vigente.

Por ello se plantea como pregunta de investigación ¿Qué tipo de saberes utilizan las estudiantes normalistas de 7º y 8º semestre para acercar a los niños de preescolar indígena a la lengua escrita? Con las preguntas secundarias ¿Cuáles son los saberes que las estudiantes utilizan en la práctica para acercar a los niños a la lengua escrita? Y ¿Cuáles son los saberes curriculares de la lengua escrita que las estudiantes utilizan para la enseñanza y el aprendizaje durante las prácticas en el trabajo docente? Con el objetivo de conocer cuáles son los tipos de saberes que las estudiantes normalistas usan en el trabajo docente para el acercamiento de los niños de preescolar indígena a la lengua escrita, a través de analizar y comprender su práctica docente, para plantear estrategias que fortalezcan la formación inicial docente.

### **Marco Teórico**

El Plan de estudios 2018 para la formación de Licenciatura plantea que “Las competencias operan un cambio en la lógica de la transposición didáctica. Se desarrollan e integran mediante

procesos de contextualización y significación con fines pedagógicos para que un saber susceptible de enseñarse se transforme en un saber enseñado en las aulas y, por lo tanto, esté disponible para que sea movilizado por los estudiantes durante su aprendizaje” (SEP, 2018).

Los saberes en la formación docente son estudiados por Tardif (2004) quien los define como un saber plural, formados por una amalgama de saberes que proceden de la formación profesional y disciplinar, curricular y experiencial, el saber de los maestros es el saber de ellos y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de vida y su historia profesional, se construye en las relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares. La cuestión del saber tuvo un impulso en la década de los 80’s surgiendo un sinnúmero de investigaciones en el mundo anglosajón y más recientemente en Europa (Tardif, 2004). Al respecto, Zamarripa (2021) en su investigación relacionada con los saberes docentes, usa como procedimiento metodológico el enfoque cualitativo desde una perspectiva fenomenológica y hermenéutica para deconstruir el fenómeno estudiado. Su propósito consideró la reflexión, interpretación y comprensión de los saberes que movilizan y utilizan los profesores de educación primaria durante el proceso de formación inicial. En su aproximación a los resultados encuentran que la complejidad propia es una construcción social del saber, su naturaleza y origen diverso, agrupándolos en teóricos y prácticos. Estos saberes los entretajan en la práctica desde posturas metodológicas, didácticas y cuestiones emocionales, conformando así su identidad de ser docente.

En la investigación respecto a los saberes en la formación inicial publicada por Guevara (2018), plantea como objetivo aportar a la discusión sobre la formación práctica de los docentes. Realiza una investigación de carácter etnográfico, a partir de un estudio de caso realizado en los talleres de práctica y en los jardines asociados a una institución formadora de docentes para la educación inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Entre sus resultados encuentra que existen saberes no enseñables, que los docentes en formación enfrentan desafíos durante sus prácticas que son particulares de esta instancia de formación, que definir un contenido a enseñar es complejo porque el grado de clasificación de los saberes es débil, porque la formación práctica de los docentes tiene múltiples aristas que exigen diversas



respuestas, además, identifica que existe un abanico de saberes que ponen en juego durante la formación docente en la tarea de enseñar.

Delgado-Gastélum (2023), la investigación titulada Alfabetización inicial: decisiones y definiciones pedagógicas de una docente para impulsar la lengua oral y escrita en una institución preescolar indígena, tiene como el objetivo describir los procesos de alfabetización inicial impulsados en un centro educativo preescolar indígena. Utiliza como metodología el enfoque cualitativo de diseño etnográfico, la observación participante en el aula y una entrevista semiestructurada a una docente para profundizar sobre sus decisiones de enseñanza de la lengua escrita. Transcribe y realiza un análisis cualitativo de contenido como propone (Mayring, 2000). Entre sus resultados refiere que la participante priorizó actividades de enseñanza de la escritura del nombre propio, concede insuficientes espacios de lectura y breves situaciones para el uso del lenguaje oral, prevalece el uso del español en la enseñanza y la comunicación y la lengua indígena mixteca se utilizó con fines rituales y culturales.

Barrón (2006) plantea la formación docente a partir de conocimientos relevantes y pertinentes, con un dominio disciplinar y comprensión de problemas sociales y personales, por lo que en la práctica se articulan diversos saberes procedentes de esta formación profesional, disciplinaria, curricular, experiencial o práctica, contruidos en el trayecto de su vida personal y profesional. Cita a Tardif (2004) quien señala la importancia de reconocer el entramado de relaciones desde las que se construyen las prácticas docentes: los saberes, el tiempo y el trabajo. Contreras (2010) considera que la formación tiene que ver con la relación entre el saber que se ofrece en la formación del profesorado y el ser docente. La naturaleza de los saberes para la formación, se origina al reflexionar si esos saberes permiten ir más allá de la comprensión y adquisición, y vivir una experiencia de transformación que, en la actualidad ante la constante transformación pone en duda la característica dominante del conocimiento académico: su separación del sujeto.

Para comprender el acercamiento de los niños de preescolar a la lengua escrita, se recupera el planteamiento de Kaufman (2007) plantea que en el discurso de los docentes suponen que la enseñanza de la lectura y la escritura comienza con la enseñanza de las letras y sus sonidos y que se relaciona este conocimiento con la relación entre las letras y los fonemas



correspondientes, esto garantiza la posibilidad de los niños de leer y escribir textos, pero la paradoja surge cuando no pueden leer ni escribir a pesar de conocer las letras y sus sonidos. Porque los niños aprenden aquello que tiene sentido, aprenden a escribir escribiendo y a leer, leyendo, saber leer no es solo deletrear un texto, sino construir su significado. “Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía, en el mundo de la cultura escrita...” (Lerner, 2001: 115).

En la Lengua Materna. Español en la educación básica, propone que desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y que se integren a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de textos (SEP, 2018, pág. 163). Plantea como propósito que los alumnos desarrollen su interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto e identifiquen para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura (SEP, 2018, pág. 164).

Lerner (2018) expresa en esta entrevista que definen de acuerdo a los estudios realizados al objeto de enseñanza como “Prácticas del lenguaje”, poniendo en primer plano en la escuela la lectura y la escritura, en tanto prácticas sociales con el propósito de formar lectores y escritores que dediquen gran parte del tiempo a leer y escribir. Refiere que los aportes de Emilia Ferreiro y colaboradoras, plantean -que enseñar a leer y escribir es algo muy diferente de enseñar una técnica, que el sistema de escritura es un objeto de conocimiento para los sujetos, que estos se plantean diversos problemas cognitivos y elaboran conceptualizaciones originales al intentar apropiarse de él- y que -acercar la enseñanza al aprendizaje supone tomar en consideración a los sujetos en tanto productores de conocimiento sobre el sistema de escritura-. Castedo (2018) explica que si se quiere que los alumnos avancen hay que tener en cuenta que son necesarias intervenciones diferentes para niños en diferentes momentos de la adquisición de la lectura.

Por su parte Dávalos (2017) argumenta que para los adultos es una preocupación enseñar a leer y escribir, aunque para los niños no, ya que se da en un proceso natural y no como el adulto predetermina. Varios investigadores han indagado para hallar una salida al

fracaso escolar, que considera es fracaso de la alfabetización escolar, para comprender más acerca de cómo aprenden los niños, lo cual ayuda a repensar la forma en que les enseñamos a leer y escribir. Describe los métodos que se han usado a lo largo de la historia, sus nociones y consecuencias, métodos que se han ajustado a las concepciones del siglo XIX hasta los años '80 DEL SIGLO XX, acerca del aprendizaje de la lectura y escritura, pero estamos en el siglo XXI.

### **Metodología de investigación**

El estudio considera una investigación con un paradigma cualitativo, dado que “La Investigación Cualitativa produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. Es un modo de encarar el mundo empírico (Taylor & Bogdan, 1987) citado en (Barraza, 2023). Este paradigma enfatiza en la descripción e incorporación de la perspectiva de los propios sujetos (visión émica), considera un carácter dinámico y flexible del diseño metodológico, concretándose en el proceso del trabajo de campo (diseño metodológico flexible), recupera datos descriptivos anclados en lo empírico de acuerdo al contexto en que se presentaron (indexicalidad), respeta los escenarios naturales y significados construidos por los propios participantes, como el lenguaje verbal y no verbal usado por los sujetos participantes que son observados (visión émica), reivindica la diversidad metodológica, instrumental y de tipos de información (Barraza, 2023).

La perspectiva interpretativa de esta investigación se plantea a partir de cinco características centrales: la holística e inductiva consideradas en el momento de construcción del objeto de investigación, la flexibilidad que guía y está presente en el diseño metodológico, la émica e indexable están presentes como guía central en el análisis de la información. Bajo esta perspectiva la investigación considera “Realizar una incursión al campo de manera holística e inductiva para realizar la construcción del objeto de investigación...Seguir un procedimiento flexible en su trabajo de campo...Analizar la información tomando como base la perspectiva de los participantes (émica) y enmarcarla en el contexto correspondiente que le otorgue su pleno significado (indexicalidad) (Barraza, 2023).

La técnica para la recopilación de datos considera a la observación de estudiantes de 7º y 8º semestre en los Centros de preescolar indígena de la zona 23. En el entendido que al observar se fue describiendo y registrando lo observado, evitando el discurso evaluativo y

prescriptivo, para posteriormente usar citas textuales del discurso de los participantes en sus propias palabras y términos, diálogos o expresiones, para la interpretación y juicio propio (Barraza, 2023).

El instrumento para recopilar la información consideró el formato de registro de acompañamiento del asesor, para describir las prácticas de las estudiantes al acercarse a los niños de preescolar indígena a la lengua escrita, mediante una descripción detallada, que recuperó las propias palabras de los sujetos. Para sistematizar la información se consideró la propuesta de Bertely (2007) para describir, plantear inferencias o conjeturas y subrayar fragmentos del diario que se convirtieron en patrones emergentes y constituyeron las categorías de análisis.

El análisis de los datos se planteó mediante un proceso artesanal, al ser una actividad de reflexión continua en la que fue realizándose una interpretación constante y analítica de la información con una mirada teórica, al ser un acto donde se puso todo su afán interpretativo, contextualizador y teorizador, que al analizar implicó impregnar los datos de una lectura teórica, adoptando una dinámica inductiva o abductiva (Verd y Lozares, 2016, p, 293) citado en (Sanjuán, 2019).

## **Resultados**

La información recopilada durante las visitas de acompañamiento a los estudiantes en los semestres 7º y 8º mostró saberes en el acercamiento a la lengua escrita, por lo que en este apartado se presentan los resultados de las experiencias que se observaron y recuperaron.

### **Escribir el nombre propio letra, por letra**

Frecuentemente en el aula de preescolar la estudiante normalista solicita a los niños que escriban su nombre con diferentes intenciones, para saber cuáles son sus pertenencias, registrar su asistencia, o el trabajo del día.

[... La maestra les indica que escriban su nombre completo, escribe en una hoja el nombre de Alejandro y le va diciendo - iniciamos con la letra “A”, si la “A”, ahora vamos a hacer la siguiente letra la “ele”, ahora la letra “e”. El niño va escribiendo, luego le dice -así mira, se parece al ganchito “Jota”, ahora la letra “a”, ahora la letra “d” Luego la “erre” de ratón esta es la “erre” - y muestra cómo escribirla, le pregunta

-¿Y la última letra qué letra es?- el niño responde -es como la sopa, la sopa esta letra  
O- ...]SGM-24/04/2024

Los saberes que la estudiante utiliza para enseñar la lengua escrita al parecer son experienciales, porque proporciona información directa sobre las letras de manera aislada, nombrarlas o sus fonemas, esta forma de enseñar es insuficiente, hace falta que los niños entiendan la lógica del sistema e integren la información sobre el valor sonoro de las letras, para ponerla en práctica (Dávalos E. D., 2018) En gran medida lo que saben los docentes sobre la enseñanza, proviene de su experiencia como alumnos y a partir de ésta construyen y reconstruyen sus prácticas en el aula (Barrón, 2006) se aprecia que sus saberes para enseñar la lengua escrita se mantuvieron en la experiencia, no logró que los niños comprendieran la lógica del sistema de escritura para integrar el valor sonoro de las letras en la escritura de su nombre, centrándose en el copiado como única estrategia, sin respetar los niveles de escritura que Ferreiro (1991) menciona, ya que se impone un modelo de escritura.

En el fragmento del registro de observación que se muestra, la estudiante normalista propicia que escriban el nombre propio a través de asociar las letras con una palabra concreta como “gato” y “árbol”;

[...les pide que escriban su nombre, va con Gerardo y le dice -escribe la G de gato, deja te doy tu nombre en una hojita para que lo copies- y se voltea con otro niño a quien dice -vamos a escribir tu nombre, haz ésta haber, la letra “a” como la de árbol, ahora ésta es la “c” de casa y se voltea con el primer niño quien le pregunta -¿Hago esta así?- ella le dice que sí que haga la “d” minúscula, continúa con la niña que sigue a quien le dice -Ten Fer, escribe tu nombre iniciamos con la letra “efe” de foca acá mira, ahora la letra “e” de elefante, hazlo bien la “erre” de ratón- la niña dice que no sabe hacer esa letra “erre”, la maestra le insiste -sí inténtalo haber te ayudo- ...] 3/06/2024

El saber de la estudiante muestra que se centra en lo que Braslavsky (1985) refiere como un método fónico, cita a Gray (1957) quien describe cuatro variantes para despertar el interés por este aprendizaje, en donde se utilizan “palabras claves” porque se presta atención al sonido inicial. Al parecer su saber para enseñar la escritura del nombre procede de métodos

del siglo pasado, lo que muestra que son experienciales. De acuerdo a Majchrzak (1992) la estrategia que propone debió considerar usar palabras comunes, sencillas y que hicieran referencia a cosas o fenómenos trascendentales, para ver si en ellas encontraría las letras propias de su nombre. Y no solo centrarse en las palabras que con las que inicia la letra que necesita, al parecer necesita fortalecer la construcción de esos saberes curriculares que se presentan en forma de programas escolares, como son los métodos y que los profesores deben aprender a aplicar (Tardif, 2004).

Acercar a los alumnos del grupo a la lengua escrita como lo plantea Aprendizajes clave (2018) a través de escribir el nombre propio, mediante distintas estrategias como la que se describe, muestra los saberes de la estudiante normalista:

[...-ésta es la “te” y ésta la “a”, ésta la “pe” de Pascual Pérez- los niños están escribiendo su nombre, entonces va con Hugo y le dice -vamos a escribir tu nombre Hugo- el niño responde -Hugo Alejandro- la maestra dice -si, iniciamos con la letra “hache” aquí dice Hugo sí aquí dice Hugo- le muestra su nombre completo en una tarjeta, después pasa con el siguiente -ahora Alejandro ¿con qué letra empieza? con la letra “a”, luego la “ele”, ahora la letra “e”, y la letra “jota”, le va mostrando en la tarjeta una a una las letras, regresa con Hugo y le dice -iniciemos otra vez con la letra “hache” de Hugo, ahora la letra “u”, ahora la letra “ge” y la “o”- ...] SGM-23/04/2024

Ferreiro y Teberosky (1979) citadas en Molina (2003) argumentan que la escritura no puede ser reducida a una transcripción del habla, pues tiene además de las reglas de transcripción sonora, otras reglas propias que el niño irá descubriendo paulatinamente. Como se aprecia, el saber que emplea la estudiante para que escriban su nombre, considera el tipo de saber experiencial o práctico que Tardif (2004) plantea como aquellos que incorpora de la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y deber ser. Castedo (2018) citada en Lerner (2018) explica que en su propuesta se anima a los chicos a escribir de acuerdo a sus hipótesis y esto les ayuda a avanzar desde donde están, sin pretender pasar bruscamente a la escritura convencional. Planteamiento que sería conveniente que la

estudiante normalista considerara en sus saberes, para respetar los procesos naturales de escritura de los alumnos a partir de sus hipótesis.

### **La hora del cuento ¿qué pasó?**

Para favorecer la lengua escrita, la estudiante normalista lee cuentos a sus alumnos, aunque no se favorece la conversación literaria, así se describió en la información recabada de las observaciones en la jornada de prácticas:

[... la maestra dice que va a contarles un cuento que se llama la rana sorda, empieza así -Había una vez dos ranitas que siempre saltaban para allá y para acá... La primera ranita se murió y la segunda saltó y saltó” ¿Qué pasó con el cuento de la ranita?- no contestan los niños, así que les dice -Recuerden cuando un compañero habla debemos escuchar-. Luego toma unos cuentos y dice que van a elegir cual leerán, indicando -el del ratoncito lo vamos a guardar porque todos lo quieren leer, tienen que utilizar otros yo voy a ver qué alumno o qué alumna está leyendo los que no, no van a tener ese material-...] SGM-19/03/2024

Braslavsky (1985) plantea que en el método del cuento el niño escucha repetidamente la lectura y la vivencia con intensidad, reteniendo su contenido y luego, al repasar con la vista la escritura, repetirá el texto memorizado e identificará palabras que le faciliten la transparencia para descubrirlas y leer palabras desconocidas en otros contextos. Al parecer hizo falta en el saber disciplinar y pedagógico que la estudiante propusiera a los alumnos que leyeran el texto, para que no fueran solo escuchas de la lectura, más bien que establecieran esa relación con la escritura a través de la literatura, además, propiciar la conversación literaria entre el alumno, el texto y la maestra, enriquecería el contacto con la lengua escrita.

En otra de las observaciones se registra como la estudiante lee un cuento a sus alumnos, enfatizando y haciendo uso de los recursos lingüísticos;

[...los niños de 2º grado se sientan en forma lunar, y les dice -vamos a tener la hora del cuento, si, ¿de quién es el cuento de la familia?- los niños responden que no saben, así que continúa -vamos a comenzar con el siguiente cuento, vamos a ver qué dice, el cuento se llama Vamos a cazar un oso, ¿quién le teme al oso?- la



mayoría de los niños levanta la mano diciendo -yo, yo, yo- la maestra muestra una imagen y dice -¡en el pasto!, ni modos lo tenemos que atravesar- ... la maestra continúa -¡ahora vamos a cazar un oso grande! y ... ¿Quién le teme al oso? ¡Vamos a cazar un oso gordo y fastidioso! ¿Quién le tiene miedo? ¡Oh no, barro chicloso! ...- al terminar de leer les pregunta - ¿Quién me puede decir qué pasó en el cuento?- Daniela responde -Toda la familia pero no sale la mamá porque está atrás- la maestra le contesta -entonces vieron que fueron a cazar un oso ¿quién le tiene miedo al oso?- ... Luego la maestra dice -y colorín Colorado el cuento ha terminado, vamos a dibujar qué pasó en el cuento con la familia. Les proporciona hojas blancas y crayolas para dibujar...] SGM-29/04/2024

La complejidad en los episodios de lectura resulta de la interacción de los distintos participantes –el maestro, los niños y el texto– en los tres momentos que constituyen el episodio: introducción del cuento, curso de la lectura e intercambio posterior, han elaborado esta complejidad dimensiones para que cada uno de los participantes en función de una primera etapa de análisis reflexionen, estas dimensiones, si bien referidas a un participante en particular, como es el maestro, incorporan aspectos de la interacción con los otros participantes (Borzzone, 1992). Al parecer los intercambios en los tres momentos son poco notables, ya que a la maestra le interesa terminar el cuento y que dibujen, lo que deja ver que hace falta desarrollar este saber curricular en la lectura de cuentos, porque como refiere Barrón (2006, pág. 7) “la formación se vincula con la educación a través de la enseñanza-aprendizaje y la preparación personal. Todo ser humano requiere de la formación como un proceso básico para la construcción conceptual y la producción del conocimiento”. Puede verse como, un saber incompleto en la lectura de cuentos para propiciar el acercamiento a la lengua escrita.

Con el grupo de primer grado en el proyecto de Un cuento para cada día, al concluir, la estudiante normalista decide leer de manera breve cada cuento e ir realizando preguntas sobre el contenido para favorecer la conversación literaria;

[...Han terminado de leer varios cuentos, ahora les realiza preguntas mostrando los que leyeron - ¿Había una vez una ...? - solo una niña responde -Caperucita- la maestra insiste esperando otra respuesta -Si, una caperucita roja ¿y qué le dijo el



lobo? -, Mateo contesta - ¡Auuuu!- la maestra ríe e insiste -sí, ¿pero que le llevaba?- algunas respuestas son -panqueques, pollo y manzanas- vuelve a preguntar -¿y luego qué pasó? ¿qué hizo el lobo en el bosque? ¿le ganó el lobo a caperucita? Y ¿qué le preguntó? - Mateo contesta -esas orejas- la maestra afirma la respuesta - ¡porqué tienes esas orejas tan grandes!, ¡para escucharte mejor! - le dice y cambia de cuento... Muestra el último cuento y pregunta -y del cuento del patito feo ¿en qué se convirtió? - Mateo responde -en gallina- las maestras ríen y dan por terminada la actividad...] SGM-23/05/2024

Las respuestas contingentes del adulto tienen efectos positivos, ya que va realizando reestructuraciones, repeticiones y continuaciones, para mantener el significado central en las respuestas de los niños, Snow (1983) citado en Borzone (1992) plantea que esa interacción social facilita el desarrollo del lenguaje oral y contribuye a la adquisición del mismo, además, las experiencias inciden en las habilidades y usos del lenguaje escrito. Se aprecia como la estudiante ha logrado el saber curricular en la literatura con el grupo de primer grado de preescolar indígena, a través de las experiencias de lectura de cuentos para acercarlos a la lengua escrita, a la vez que ha favorecido el lenguaje oral al realizar reestructuraciones, repeticiones y continuaciones a sus respuestas. Aunque tendría que modificar el tipo de preguntas que realiza.

¿Y si lo escribimos en hñahñu?

A pesar de ser una Licenciatura de educación preescolar indígena, poco favorecen las estudiantes normalistas que se acerquen a la lengua escrita en hñahñu, que es la lengua originaria en este contexto;

[...Están sembrando unas semillas y les dice -ahora van a escribir aquí el nombre, para pegarlo en su cabeza de pasto ¿qué nombre le van a poner? - Les proporciona una hoja impresa para registrar el crecimiento de la planta en cada día, vuelve a preguntar - ¿Cómo le vas a poner a tu cabeza de pasto? - una niña responde -Yerba- la maestra le dice - ¡muy bien! ¿Y si lo ponemos en hñahñu?, Josué responde -Ran da po- entonces la maestra escribe la palabra en el pizarrón para que la copien en su registro...] SGM-29/05/2024.

La estudiante normalista posee cierto dominio de la lengua hñahñu, pero su práctica se centra en un acercamiento poco relevante basado en enseñar solo los colores, los números, nombres de objetos o palabras simples. Braslavsky (1985) argumenta que es necesario iniciar al niño en la lectura de su lengua “madre” o “nativa”, ya sea ésta una variante dialectal, porque es la lengua con la cual realizó todo su aprendizaje natural en las primeras edades. Después será fácil su introducción en la lengua estándar que necesita para participar en el trabajo y en la vida cívica y cultural, que unifica a la sociedad de un país determinado. Pero debido al empobrecimiento de la cultura, cada vez los docentes usan menos ese saber apropiado de su contexto aprendido en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada (Díaz Barriga, 2005: 20) citado en (Barrón, 2006). Lo que deja ver un saber que, a pesar de tener dominio, no ha aprendido a enseñarlo.

Acercar a los niños a la lengua escrita en hñahñu, denota complejidad en la práctica, así ocurrió durante una actividad:

[... Solicitó a los alumnos que se sentaran en el centro del salón, luego les presentó una serie de imágenes de frutas y verduras del mercado, preguntó - ¿alguien de aquí sabe cómo se dice naranja en hñahñu? Ricardo dijo -maestra mi mamá dice que las naranjas se dicen Yà nanxas"- entonces José Andrés agregó -maestra mi abuelita cuando va al centro ella me compra ra dàzaa que son los plátanos-. Al término de conocer los nombres de algunas frutas les solicitó que sacaran su libreta para escribir en hñahñu realizando un dibujo de una naranja, plátano, uvas, limón y delante de las imágenes escribieran el nombre. Naranja-nanxa, plátano dâzaa, uvas-obxi, limón-limu, tuna- kâhâ ...] BRG-10/10/2023

Puede apreciarse como se acerca a los niños a la lengua escrita en hñahñu, a través de palabras mediante la traducción. El "bilingüismo" en las aulas de escuelas indígenas suele reducirse a poner orden en el salón o dar instrucciones, más que a la enseñanza de contenidos. La alfabetización y el trabajo con la lengua se basan casi exclusivamente en prácticas tradicionales como el copiado y el dictado, aunque dichas lenguas no desaparecen, sus propios usuarios las confinan al uso doméstico y comunitario, conservándolas más por su valor de "reliquia" que por su función social real (Hernández, 2018). A pesar de que la estudiante

normalista es hablante de la lengua hñahñu, hace un uso limitado, confinándola a lo doméstico o comunitario, pero no escolar, lo cual refleja un saber dominado, pero poco usado en la enseñanza de la lengua escrita en el preescolar indígena.

### **Discusión y conclusiones**

Entre las investigaciones realizadas para acercar a los niños de preescolar indígena a la lengua escrita se encontró que los saberes que usan los estudiantes normalistas están el de Mercado (1991) en su investigación encontró que los maestros se forman cotidianamente en su trabajo, en el contexto local y momento histórico de la tarea docente, se apropian de saberes en una relación activa con ellos cuando se reproducen, rechazan, reformulan y generan saberes desde la enseñanza. Resultados que coinciden con los encontrados en este estudio ya que en la práctica van adquiriendo saberes y si bien, algunos saberes son parciales, han logrado acercar a los niños de forma satisfactoria a la lengua escrita.

Rodríguez (2017) en las conclusiones refiere que la lectura de cuentos se configura como un aspecto al que los maestros otorgan una gran importancia. Bruner (2004), señala la relevancia de las primeras lecturas y narraciones (tanto orales como escritas) para favorecer el desarrollo lingüístico infantil, coincidiendo con la segunda categoría de análisis. Sin embargo, hay cierta discordancia ya que encuentra cierta tendencia hacia la enseñanza integral de la lengua escrita, entendida bajo la premisa de que ésta constituye un complejo sistema de comunicación que permite, a quien la usa, conocer y crear realidades diferentes, acceder, transmitir y transformar la información y el conocimiento, y no la mera transmisión del sistema de correspondencia fonema-grafema, como se identificó en esta investigación, lo que hace ver que es necesario fortalecer los saberes de las estudiantes normalistas.

En la investigación realizada por Blancas (2017) plantea en los hallazgos que la escuela general invisibiliza el contexto comunitario bilingüe que la rodea, en un contexto escolar alfabetizador monolingüe en español que contribuye a establecer una disonancia entre los propósitos de la escolarización formal y las prácticas sociales comunitarias de los estudiantes. Hallazgos que coinciden con lo encontrado en la tercera categoría referente a la escritura hñahñu, ya que se acerca a la lengua escrita solo con palabras simples y la mayoría de la enseñanza se realiza en Español, dando poca relevancia a la lengua nativa.

Como conclusiones de esta investigación, se hace referencia a: los saberes de las estudiantes provienen de su experiencia, son históricos y contextuales, es necesario fortalecer sus saberes disciplinarios y curriculares mediante la práctica docente para acercar a los niños a la lengua escrita, conocen y hablan la lengua hñahñu pero se impone el Español sobre sus saberes respecto a la lengua escrita hñahñu.

## Referencias

(s.f.).

Aguirre-García, J. C., & Jaramillo-Echeverri, L. G. (Julio-Diciembre de 2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74.

Álvarez Tenorio, V., & Arturo, Á. B. (2014). *Métodos en la Investigación Educativa*. Universidad Pedagógica Nacional.

Barcena O, F. (1993). La estructura práctica de la acción educativa. *Esbozo de un campo de investigación. Teoría de la educación*, V, 59-85.

Barraza, M. A. (2023). *Metodología de la investigación cualitativa. Una perspectiva interpretativa*. México: Benessere. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental A.C.

Barrón, C. (2006). Los saberes del docente. Una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales. *Perspectiva educacional, Formación de profesores*, núm. 48, 11-26.

Bernad, H. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.

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

Blancas, M. E. (2017). La alfabetización en español: los niños indígenas en la escuela general. *Memoria. Congreso Nacional de Investigación educativa. COMIE*, 1-11.

Borzzone, d. M. (1992). La lectura de cuentos en el aula. *Lectura y vida*, año 13 no. 1, 1-12.

Braslavsky, B. (1985). El método: ¿Panacea, negación o pedagogía? *Lectura y vida*, 1-15.

Obtenido de lectura y vida:

[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06\\_04\\_Braslavsky.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Braslavsky.pdf)

- Cálderón, J. (2012). De los imaginarios a las posibilidades de praxis . Taberna . doi:978-607-9165-46-8
- Carrizalez, C. (1986). la experiencia docente. hacia la desalineación de la práctica docente. Cuernavaca, Morelos: Linea.
- Carrizalez, C. (1988). Los conceptos estelares en la formación. la crítica. Colección pedagógica universitaria 16, 103-113.
- Contreras, C. d., & Fernández, A. M. (2019). Análisis de incidentes críticos. Una propuesta reflexiva para las prácticas en la formación inicial docente. Recuperado el 23 de 7 de 2024, de <http://revistapaideia.cl/index.php/paideia/article/view/194>
- Contreras, D. J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. núm. 68, 61-81.
- Contreras, J., & Lara, N. P. (2010). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.
- Dávalos, E. A. (2017). Diálogos sobre alfabetización inicial. Querétaro, México: Dirección de Educación. Trabajos manuales escolares S. A. de C. V.
- Dávalos, E. D. (2018). Libro para el maestro. Lengua materna. Español primer grado. México: Secretaría de Educación Pública.
- De la Torre, S., & Moraes, M. C. (2004). SENTIPENSAR. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación. EDICIONES ALJIBE.
- Delgado-Gastélum Brenda, T.-V. M.-A. (2023). Alfabetización inicial: decisiones y definiciones pedagógicas de una docente para impulsar la lengua oral y escrita en una institución preescolar indígena. Scielo Revista Electrónica Educare, 1-18.
- Dirección General para el Magisterio. (s.f.). Secretaría de Educación Pública. Obtenido de Secretaría de Educación Pública.
- Domingo, Á., & Gómez, V. (2017). La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. Narcea.
- Ducoing W., P. (. (2013). La escuela Normal, una mirada desde el otro. IISUE/UNAM.
- Ducoing Watty, P. L. (2022). Debate teorico sobre la formación (Vol. I). México: UNAM.
- Ducoing, P., & Fortoul, B. (2013). Procesos de formación (Vol. I). Asociación Nacional de Univerisdades e Instituciones de Educación Superior y Consejo Mexicano de

- Investigación Educativa. doi:978-607-451-085- 0 (ANUIES); 978-607-7923-18-3 (COMIE)
- Ducoing, P., & Fortoul, B. (2013). Procesos de formación (Vol. II). Asociación Nacional de Ubiversidades e Instituciones de Educación Superior y Consejo Mexicano de Investigación Educativa. doi:978-607-451-086-7 (ANUIES) 978-607-7923-19-0 (COMIE)
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). Trnasformado la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. Paidos.
- GOBIERNO DE MÉXICO. (2019). Obtenido de GOBIERNO DE MÉXICO: <https://coronavirus.gob.mx/covid-19/>
- Guevara, J. (2018). Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. Pedagogía y saberes No. 48 Universidad Pedagógica Nacional (Argentina), 127-139.
- Hernández, Z. G. (2018). Cultura escrita bilingüe en escuelas indígenas de México: Distancia entre lo normativo y lo descriptivo. Revista NuestrAmérica Vol. 6 núm. 11, 128-147.
- Huerta, A. A. (2012). Actuación Profesional en La Práctica Docente. Editorial Trillas.
- INEE. (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes educación básica. INEE.
- Kaufman, A. M. (2007). Leer y escribir: el día a día en las aulas. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Larrosa, J. (05 de marzo de 2020). Morfología general. Obtenido de <https://www.morfologiageneral.faud.unsj.edu.ar/index.php/2020/03/05/experien-cia-y-alteridad-en-educacion/>
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Editorial Graó.
- Lerner, D. C. (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. Memoria Académica. Compartimos lo que sabemos. UNLP-FaHCE, 100-119.



- López Calva, M. (2010). PENSAMIENTOCRÍTICO Y CREATIVIDAD EN EL AULA . EDITORIAL TRILLAS.
- López, M., Sañudo, L., & Maggi, R. (2013). Investigación sobre la investigación educativa . ANUIES, COMIE . doi:978-607-451-086-7 (ANUIES) 978-607-7923-19-0 (COMIE)
- Majchrzak, I. (1992). El nombre propio, enlace natural entre un ser iletrado y el universo de la escritura. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, Vol. XXI, No. 4,, 77-87.
- Marcelo, C. (. (2008). El profesorado principante. inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro.
- Matas Terrón, A. (2011). Enfoques y procesos de investigación en Ciencias Sociales. En A. Matas Terrón, *Introducción a la investigación en Ciencias de la Educación* (págs. 21-38). Bubok Publishing S.L.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Centro de investigaciones y de estudios avanzados*, 1-14.
- Molina, B. M. (2003). ¿Por qué unas tijeras sirven para escribir? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. no. 7, 1-9.
- Morin, E. (2021). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- Navarro-Rodríguez, M. G.-L.-N. (2018). Saberes docentes, buenas prácticas y profesores eficaces: perspectivas de investigación pedagógica. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Ortiz, L. A. (2019). Mindfulness como herramienta para fortalecer habilidades blandas en los ambientes de formación. Recuperado el 10 de 7 de 2024, de <http://revistas.sena.edu.co/index.php/rediiis/article/view/2082>
- Pedroza Flores, R. (2020). Investigación-acción de la ecología del aprendizaje. *Educación expandda-atmósferas ubicuas*. Ediciones Octaedro.
- Reyes Salvador, J. (2017). La planeación de clase: una tarea fundamental en el trabajo docente. *Maestro y sociedad. Revista electrónica para maestros y profesores*, 87-96.



- Rico Molano, A. D., & Cogollo Romero, C. E. (2016). La sistematización de experiencias. Apuesta investigativa para innovar y transformar escenarios educativos y pedagógicos. Ediciones USTA.
- Rodríguez, M. I. (2017). Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes. Perfiles Educativos, vol. XXXIX, núm. 156, abril-junio, 18-36.
- Sanjuán, N. L. (2019). El análisis de los datos en investigación cualitativa. Universitat Oberta de Catalunya, 1-66.
- Secretaría de Educación Pública . (1999). Plan de Estudios 1999. Secretaría de Educación Pública .
- Secretaría de Educación Pública . (2018). Planes y programas de estudio 2018. Secretaría de Educación Pública .
- Secretaría de Educación Pública. (2010). Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional. Secretaría de Educación Pública. doi:978-970-18-8480-5
- Secretaría de Educación Pública. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. Ciudad de México (CDMX).
- Secretaría de Educación Pública . (2010 ). Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos. Secretaría de Educación Pública . doi:978-970-18-5648-2
- SEGOB . (03 de 08 de 2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. . Anexo 5. Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria . México , México : Secretaría de Gobernación; Secretaría de Educación .
- SEP. (2018). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2018). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México: Secretaría de Educación Pública.

- SEP. (2018). Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español en educación secundaria. Plan de estudios 2018. Programa práctica profesional y vida escolar; Aprendizaje en el servicio. Séptimo y octavo semestre. SEP.
- SEP. (2022). Plan de estudios de la educación básica. México: SEP.
- SEP. (2024). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. Secretaría de Educación Pública.
- Sharp, A. M., & Splitter, L. J. (2006). Entendiendo mi Mundo. Manual del Profesor para Acompañar a Hospital de Muñecos. Ediciones de la Torre.
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Rosario/santa Fe, Argentina: Homosapiens.
- Tamayo A., O. E., Zona, R., & Loiza Z., Y. E. (2015). El Pensamiento Crítico en la Educación. Algunas Categorías Centrales En Su Estudio. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Barcelona: Narcea, S. A. de ediciones.
- Vásquez Villanueva, S., Campos, S. A., Villanueva, C. A., Villanueva, L. V., Paredes, H. J., & Miguel, J. M. (junio-diciembre de 2021). Habilidades blandas: su importancia para el desempeño docente. Paidagogo. Revista de investigación en ciencias de la educación, 3(2), 4-16.
- Zamarripa, Z. S. (2021). Saberes docentes durante el trayecto de formación inicial, entre la teoría y la práctica. Deconstrucción de un proceso. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. CNIE, 1-9.

## **Fortalecimiento de principios de conteo a través del juego en tercero de preescolar**

Paola Bibiana Ruiz Aguilar

20-p.ruiz.a@ibycenech.edu.mx

Belem Cecilia Vidaña López

c.vidana@ibycencech.edu.mx

Anel Mariela Núñez González

a.nunez@ibycenech.edu.mx

### **Procesos de Formación y Sujetos de la Educación**

#### **Resumen**

El pensamiento matemático y las habilidades relacionadas al mismo son algunas de las herramientas que el ser humano pone en juego en su vida cotidiana desde el día uno, pues este, toma importancia y se vuelve necesario a través de la exploración con el medio que ocurre desde los primeros años, al enfrentarse a los cuestionamientos, ideas o situaciones que surgen a partir de cada interacción.

En el día a día, las personas se enfrentan a múltiples situaciones en las que es necesario tomar decisiones de manera crítica para llevar a cabo las acciones pertinentes. Es un hecho que estas cuestiones suelen tener distinta índole, sin embargo, cualquiera que esta sea, las destrezas relacionadas al pensamiento y razonamiento lógico–matemáticas son las que permiten que sean resueltas.

**Palabras clave:** conteo, juego, razonamiento lógico – matemático, preescolar, número.

#### **Planteamiento del problema**

Para reforzar la investigación, se llevaron a cabo entrevistas con aspectos relacionados al conteo (y en algunos casos su enseñanza) a los distintos actores involucrados en la práctica educativa, tales como el directivo, docente titular, padres de familia y alumnos; en conjunto con los diálogos, se aplicaron en el grupo seis actividades de diagnóstico con la intención de

rescatar los saberes previos generales. Como herramienta de registro de la observación se utilizó el diario de la educadora en conjunto con las demás técnicas e instrumentos.

En las actividades de diagnóstico, los niños se mostraron interesados y algunos de ellos participan en repartir, clasificar, seriar, mientras que a otros se le complica el procedimiento desde ese momento. Al concentrarse, la mayoría puede recitar y numerar del uno al diez, pero, son necesarios varios intentos para lograrlo. Esta tarea parece costarles cada vez más según se incrementa el rango de número. Es pertinente mencionar que más o menos a partir del diez, los alumnos dejan de aplicar lo que saben de los principios de conteo lo que resulta en una acción completamente desorganizada.

A través de la observación y las respuestas de los alumnos se confirmó que el nivel de desarrollo del grupo en relación al conteo es bajo, y, a partir del diálogo con los distintos actores educativos se entiende que, desde la perspectiva de los entrevistados la adquisición de esta habilidad es sumamente importante pues en la vida cotidiana hay muchas situaciones que demandan el uso del pensamiento matemático que se pretende enseñar en preescolar es la base para adquirir el resto de habilidades de este tipo a lo largo de su trayecto. Lo anterior permite puntualizar la importancia que tiene el número en el día a día, por lo que su desarrollo es una situación que resulta necesaria cubrir para lograr la funcionalidad integral del niño.

Por estas razones, se tomó la decisión de trabajar en el presente documento para favorecer la adquisición de los principios de conteo y de esa manera ayudar a los niños a llevar el uso del número a la vida real a través de diferentes juegos y dinámicas del agrado de los alumnos, con el objetivo de que esta manera su aprendizaje sea más significativo y menos complejo.

Se realizó un diagrama de árbol de causas y efectos sobre la situación detectada con el objetivo de focalizar las dificultades que predominan en el grupo de tercero B. Dentro de este, se enuncia la problemática al centro, y en la parte superior se describen de manera sintetizada las consecuencias identificadas que se observaron en el grupo a través del diagnóstico; en esta parte, se puede observar que los alumnos desconocen cuál es el uso

del número en el mundo real, presentan dificultades en el sentido de correspondencia y desconocen el orden de la secuencia numérica.

Mientras tanto, en la parte inferior, se expresan las causas relacionadas a las consecuencias identificadas, las cuales son la falta de experiencias de conteo situadas en su contexto, la falta de manipulación de material concreto y el intento de memorizar los números por obligación, respectivamente. A partir de lo anterior, se formula el principal cuestionamiento detonador que se respondió en este informe:

¿Cómo fortalecer los principios de conteo a través del juego en un grupo de tercer grado de preescolar?

### **Marco Teórico**

Al llegar al preescolar, los niños tienen su primer encuentro frente a frente con la educación formal, por lo que, es en este periodo cuando se comienza a aterrizar y dar seguimiento a todo lo que habían aprendido de la exploración en su entorno en la informal, para, de esa manera sentar las bases o pilares para aprender a aprender, a ser, a hacer y a convivir.

El uso del número y de la competencia matemática comienza a aplicarse desde los primeros años de vida, y las acciones como el conteo o las relacionadas a este, se aplican en diferentes momentos del día a día, no precisamente en situaciones matemáticas y forman parte importante de la estructura del pensamiento. Esta actividad es un proceso complejo, que no se limita a la acción de repetir una secuencia numérica. Gallistel y Gelman mencionan que:

Es un procedimiento básico para la construcción del número. Por lo tanto, aprender los números, no es simplemente el acto de recitarlos, sino ir desarrollando y logrando una serie de habilidades que van mucho más allá de la simple memorización de una serie de palabras numéricas que muchas veces se asignan sin la menor idea de la cardinalidad que implica cada una de ellas. Para que los niños adquieran la habilidad de contar, es primordial que atraviesen por los cinco principios: correspondencia término a término, orden estable, abstracción, no pertenencia del orden y cardinalidad (1978, citado en Loayza, 2020, p. 7).

De acuerdo con la información proporcionada en el párrafo anterior, la construcción del número y la acción de contar implican una serie de actividades con un entendimiento y razonamiento, en donde gradualmente se le da significado a las mismas, mientras se pongan en juego los principios mencionados a manera de guía. Gelman y Gallistel (1978); Barouillet y Camos (2002) y Lehalle (2002), sostienen que las competencias matemáticas se desarrollan gradualmente a través la ejercitación a partir de actividades de conteo, que posteriormente se automatizan y cada vez se ejecutan más eficazmente (citado por Zuñiga, 2020, p.131). Fue necesario que los niños interiorizaran las técnicas y procedimientos relacionados a este, al participar de una experiencia personalizada, adecuada al contexto e interactiva.

“El conocimiento sobre lo numérico se circunscribe a que los niños utilicen los números en situaciones variadas que impliquen poner en juego los principios de conteo [...] en situaciones familiares que impliquen agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos” (Fuenlabrada, 2009, p. 61, citado por Reséndiz-Balderas, 2020). Por lo anterior, se considera esencial dentro del aula se propiciarán estas acciones de manera reiterada, en situaciones interesantes, que representaron un reto para los niños, para así fortalecer de una manera divertida y significativa.

En el grupo de tercero de preescolar, se observó que a los niños aún les costaba identificar en dónde se pueden encontrar números, además de que había confusiones entre estos y las letras, y se desconocía en qué momentos puede aplicarse el conteo o alguna competencia matemática para resolver situaciones. Al analizar al grupo frente al conteo, sus técnicas y sus principios, se observó que la mayoría presenta dificultades, en especial cuanto es necesario contar colecciones de más de diez. Esto pudo rescatarse a través de las actividades diagnósticas, pues aun cuando los alumnos comprendan la dinámica, conforme la cantidad en las colecciones incrementó, los niños se mostraron más inseguros.

En cuanto al orden estable, un porcentaje elevado de estudiantes desconocen el orden de la secuencia numérica, incluso en los primeros diez números, presentaron incidencias como la omisión y repetición de números al momento de decirlo de manera oral. Lo mismo ocurrió al aplicar conteo a colecciones pequeñas, se saltean elementos, los

repiten, o de plano, si se distraen y pierden la concentración, repiten algún número o vuelven a empezar desde el uno, lo que dejó claro que queda mucho por recorrer en el aspecto de la cardinalidad y la correspondencia uno a uno.

En la comparación de colecciones sobre mayor y menor, identificaron características cuando estas son notoriamente observables, pero les cuesta utilizar el conteo para determinar la respuesta. Hubo un bajo rendimiento al realizar acciones entre las colecciones, pues muchas veces no comprenden la consigna, el procedimiento, de cómo igualar, y no realizaban la operación necesaria para saber si es necesario agregar o quitar. En estos casos solían recurrir a adivinar para dar “solución” al problema.

La actividad del conteo se puede concretar eventualmente a través de las experiencias, y, para Krutetskii (1969) y Wielewski (2005) (citados por Morales Díaz, 2013, p. 7) los componentes de las habilidades matemáticas son: percepción, generalización, lógica y raciocinio, reducción, flexibilidad, pensamiento reversible, analítico-sintético, memoria matemática y conceptos espaciales.

Se considera que un grupo de tercero tendría que estar más inmerso en este tipo de situaciones, pues la práctica de estas es lo que permite el dominio de estas destrezas, lo que lleva a pensar en la relevancia de incorporar situaciones que pongan en juego estos procedimientos mientras se tienen en cuenta los intereses y características de los alumnos. Los autores Gelman y Gallistel proponen diferenciar dos aspectos dentro del conteo; por un lado, mencionan el relativo a comprender los principios fundamentales e imprescindibles que dan sentido a la acción de contar y, por el otro, el ser capaz de poner en práctica esos principios, cualquiera que sea el contexto y la exigencia de la tarea (Villarreal, 2009),

En la didáctica de las matemáticas, es preciso planificar situaciones que impliquen la comparación, igualación, distribución, reparto, cardinalidad y ordenación de colecciones; es entonces que el número toma sentido (Chamorro, 2005). De lo anterior, la relevancia de dar seguimiento a este tema para cumplir con la excelencia de la enseñanza y brindar a los alumnos las oportunidades que necesitan para la adquisición de aprendizajes fundamentales en su vida temprana y adulta. Es parte del quehacer docente identificar los



aspectos o áreas que pueden mejorarse, y detenerse a evaluar, pensar y poner en marcha acciones para mejorar la propia práctica, y con ello, el aprendizaje de los niños.

Fierro (1999, citada por Villalpando et. al., 2020), menciona que es “difícil y complejo el análisis de la práctica docente”, por lo que la organiza en seis dimensiones. Dentro de las dimensiones propuestas, se encuentra la institucional, en donde las escuelas tienen la labor de conformar un sistema bien organizado que persigue la consecución de objetivos claros y definidos para mejorar las experiencias de aprendizaje de los alumnos desde lo micro hasta lo macro.

Por otro lado, si se analiza la dimensión social, en la que los humanos son seres que tienen la necesidad de formar parte de una sociedad y cumplir un papel en el mismo, para lo cual es necesario cumplir con las expectativas, regulaciones, normas, reglas y forma de vivir que esta impone. González (2000, en Gallegos Gómez, 2019, p. 44) se apoya en la postura de Vygotsky en relación al aprendizaje de los números y afirma: “los niños en situaciones de su vida cotidiana utilizan constantemente los números por formar parte de una sociedad en la cual están presentes en la mayoría de las acciones que realiza el hombre”.

En cuanto a la dimensión personal, se hace referencia al entorno familiar en el proceso educativo. En este caso, los padres de familia y el resto de familiares tendrían que estar relacionados con el proceso de enseñanza, estimular desde casa, al involucrar a los niños en tareas relacionadas al conteo a manera de hacerlos conscientes de la utilidad del mismo en los lugares que frecuentan, como la tienda, el cine, la escuela, entre otros. La educación formal ocurre en la escuela, pero parte de lo que ellos hayan aprendido en su educación informal.

Por último, se analiza la dimensión didáctica, estrechamente relacionada con la forma de organizar el trabajo en aula y los modos de afrontar los desafíos que se presentan. Dienes (1997) afirma: “Para la enseñanza de la matemática se deben combinar los principios psicológicos y matemáticos basados en la estructura cognitiva y el empleo de materiales y juegos concretos, en secuencias de aprendizaje estructuradas cuidadosamente” (citado por Gualoto, 2017, p.18). Los docentes son responsables de diseñar y aplicar estrategias que

atiendan a las necesidades y de los alumnos, para hacer de la generación de conocimientos un espacio en el que los niños interactúen directamente con el objeto de aprendizaje y se apropien de él en experiencias significativas e interesantes.

Vigotsky (1934), define el juego como “un factor básico del desarrollo, [...] en el que las formas de comunicación y de acción se convierten en estructuras flexibles e integradoras que dan lugar a procesos naturales de adquisición de habilidades específicas y conocimientos concretos” (citado por Ruiz Gutiérrez, 2016, p.160). Por lo que, en el ejercicio docente, este es una herramienta fundamental para la transformación de la enseñanza y el aprendizaje.

En el programa vigente de la NEM, es relevante el diseño de ambientes de aprendizaje en los que se tengan oportunidades para jugar y aprender, que los animen a pensar por sí mismos, a involucrarse de manera activa, a tomar la iniciativa, a interactuar con otros, y fomentar actitudes positivas hacia los saberes, las Matemáticas y la Ciencia (SEP, 2022, p. 28).

## **Metodología**

A lo largo de la elaboración del Informe de Prácticas Profesionales se trabajó con la metodología de investigación-acción. A fines de explicar de la mejor manera posible todos los aspectos relevantes de esta, se estudió el documento “*La investigación-acción*” por Antonio Latorre (2005) como principal referente teórico de la misma. Se define a la metodología Investigación-Acción como la “indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de acción y reflexión” (Latorre 2005, p. 24). Esta se considera de vital importancia para la formación docente, debido a su énfasis en la vinculación de la teoría y la práctica con un enfoque reflexivo. Es percibida como un instrumento para reconstruir prácticas y discursos.

La interacción entre la parte teórica y práctica a lo largo del proceso del informe resultó en una maestra en formación capaz de hacer una lectura de su propia realidad, implementar el análisis y a partir de ahí comenzar acciones para transformar de manera significativa por medio de la reflexión y sistematización sustentada por distintas

investigaciones. Al respecto, es importante que se lleve a cabo una práctica docente reflexiva pues esta ofrece beneficios relacionados a la mejora y la comprensión de la misma, así como a la transformación de la situación en la que esta tiene lugar. Asimismo, propone mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios.

Kemmis y McTaggart (1988, citados por Latorre 2005) definen la investigación acción con las siguientes características: Participativa, Colaborativa, Cualitativa, Reflexiva y Cíclica. Esto, debido a que propicia la participación en conjunto de los implicados en el quehacer educativo, mientras se busca la creación de comunidades autocríticas con personas capaces de ejercer tareas de análisis y autorreflexión acerca de sus actuaciones y su papel dentro de un mismo entorno, que en este caso es la escuela. Todo esto, dentro de un proceso sistemático que teoriza la propia práctica educativa con la intención de que esta sea de calidad, informada y comprometida.

Las características de este tipo de investigación, que momento condujeron las acciones para la realización del presente documento, resultaron en que, durante la práctica se monitorearan y observaran las manifestaciones de los alumnos frente a los diferentes procesos, actividades y ambientes, y el impacto que tienen los distintos aspectos o situaciones que convergen dentro del espacio áulico, a través de una evaluación constante y permanente organizada, en ciclos de análisis y reflexión que permiten rescatar la información necesaria para determinar las acciones a llevar a cabo en un próximo ciclo, para la mejora del proceso educativo.

En el texto el paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales, Melero (2012) aborda los conceptos clave implicados en la lectura de la realidad. Dentro de ellos, inserta el término Paradigma, refiriéndose a “un conjunto de creencias y actitudes, una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica metodologías determinadas” (p. 340). El autor también hace énfasis en lo interesante que resulta que el principal objetivo del paradigma, viene a ser el estudio de la realidad social, mediante el uso de metodologías y técnicas específicas que permitan responder los cuestionamientos correspondientes.

Si se consideran las afirmaciones anteriores en torno a la Investigación Acción, se alude al paradigma o enfoque crítico, que se caracteriza por no quedarse en la parte de recolección y análisis de los datos recogidos para realizar la lectura de la realidad, sino que tiene como propósito el ir más allá para utilizar esta información para transformar su medio (Melero, 2012, p. 343).

Para la realización del presente Informe de Prácticas Profesionales, el paradigma crítico resultó fundamental al dar la pauta para que la docente en formación se reconozca a sí misma dentro de su propia intervención con un rol altamente observador, analítico, evaluador y planeador que sea capaz de ejecutar acciones para la mejora de las condiciones y el contexto educativo en el que se encuentra trabajando.

Para realizar este documento se trabajó el Modelo de Kemmis (1989), quien, inspirado en las investigaciones de Lewin, construye su propio modelo para aplicarlo en el proceso de enseñanza y lo sostiene sobre dos ejes: el estratégico, que incluye la acción y la reflexión; y el otro, organizativo que se constituye por la planificación y la observación. La interacción de estas dos dimensiones permite establecer una dinámica que contribuye a comprender las prácticas que tienen lugar en la escuela y resolver los problemas que surgen. Este modelo se organiza en ciclos compuestos por cuatro fases relacionadas entre sí: planificación, acción, observación y reflexión que permiten concretar un plan de acción para mejorar lo que se hace. Cada uno de los momentos se caracteriza por la autorreflexión y análisis acerca de la acción y se aplica a cada una de las actividades.

Para la parte de la planificación, se diseñó un plan de intervención con actividades enfocadas a solucionar problema identificado y responder las preguntas de investigación a la vez de mejorar las condiciones de su práctica y el proceso de sus estudiantes. Mientras que, en la fase de acción, se aplicaron las actividades con el grupo de práctica y se pasa a la fase de la observación, que consiste en monitorear la aplicación y puesta en marcha del para hacer una recogida de información que permita evaluar la intervención y los efectos que surgen luego de este. Como último paso del ciclo, se tiene la reflexión, en donde se analiza la información registrada. Según Latorre (2005), este proceso es el conjunto de tareas con el fin de interpretar significados relevantes o evidencias en relación al plan de

acción. A partir de esto, la maestra en formación puede conducir la investigación o las acciones a tomar para el siguiente ciclo.

## Resultados

La evaluación es un proceso de apoyo y retroalimentación orientado a que las personas identifiquen, interpreten, argumenten y resuelvan problemas del contexto mediante el apoyo y la retroalimentación continua a partir de unas determinadas evidencias (Tobón, 2014, p. 17). Por medio de esta, los profesores son capaces de monitorear, analizar y reflexionar en cuanto al propio quehacer educativo y al impacto que este tiene en los estudiantes y en su proceso de aprendizaje. A la hora de ponerla en práctica en el ejercicio docente, se puede identificar, a través de la observación de procedimientos, manifestaciones y resultados, cuáles situaciones planteadas favorecen el desarrollo de los alumnos y cuáles son necesarias retomar para hacer modificaciones propicias.

A partir de la aplicación de los dos planes de acción en el grupo de tercero B del Jardín de Niños Magisterial Solidaridad 1331, se pudieron observar en cada una de ellas las distintas manifestaciones, reacciones, y procesos cognitivos que los niños vivieron a lo largo de estas. Por la anterior, fue posible rescatar información valiosa acerca de su aprendizaje, lo que permitió reorientar las intervenciones para una práctica óptima.

Si se habla del conjunto de actividades que resulta de los dos planes de intervención, considero que, en lo general, aportaron al cumplimiento de los propósitos planteados en un inicio, pues independientemente de en la medida en cada quien logró avanzar con respecto a su propio proceso, todos los alumnos participaron y pusieron en práctica, de una manera u otra, los principios de conteo. Activar estos, y las acciones relacionadas a su ejecución, suponen un fortalecimiento de estas habilidades, por lo que es sin duda un aspecto favorable.

Por otro lado, en lo particular, se identifican cuatro actividades que tuvieron sobre las demás un mayor impacto en el razonamiento lógico, la resolución de problemas, el uso de habilidades matemáticas, y por lo tanto, los principios de conteo. Entre ellas, se encuentran “Telaraña de números” del primer plan de intervención, y, “Tapete numérico”, “Pizzería geométrica” y “Atrapamoscas” correspondientes al segundo plan de acción.

La actividad “Telaraña de números” representó para los estudiantes, un reforzamiento importante o incluso la consolidación de los pilares para realizar el conteo, pues al participar en ella, los niños descubrieron un uso diferente e interesante para la secuencia numérica. En su desarrollo, y en este caso, gracias a la repetición y la colaboración que caracteriza a la dinámica, conforme se avanzaba fueron evidentes dos situaciones: la primera, que, al extender el rango de números, les costaba más mantener un orden estable; y la segunda, y la más satisfactoria, que cada vez más alumnos se sumaban al participar y mencionar con el orden correspondiente los primeros números.

En cuanto a el “Tapete numérico”, es relevante el uso de un material con las características apropiadas, al tener un buen tamaño, diseño, atractivo y funcionalidad. Las participaciones personales en las que los alumnos tuvieron que resolver problemas. Aún se observan dificultades a la hora de relacionar, pero la cardinalidad y la correspondencia se aplica cada vez más.

Lo interesante en las actividades “Pizzería geométrica” y “Atrapamoscas” es que la oportunidad de manipular los materiales y realizar acciones en las colecciones, permite que los niños se involucren en mayor medida en el conteo. Además de que se dieron momentos en los que se puso en juego el razonamiento lógico a la hora de resolver problemas, pues se pudo observar cómo al completar pedidos los alumnos se enfrentaron a los conflictos que surgen de comparar las cantidades, lo que demuestra comprensión y uso del sentido de cardinalidad.

Aun cuando las actividades de mayor impacto se ubican más bien en el segundo plan, esto no quiere decir que el primero no fue provechoso u oportuno para el fortalecimiento de los principios de conteo, pues gracias a la aplicación de esta primera serie se rescató información muy valiosa en cuanto a las formas de actuar, de recibir, y de involucrarse, que fue precisamente lo que permitió concretar una intervención docente más eficaz en el segundo plan, que pudiera aportar y enriquecer en mayor medida a los alumnos y a su proceso.

Se rescata a manera de conclusión la importancia de proponer y propiciar situaciones en las que los niños tengan la oportunidad de manipular material concreto,



darles un uso significativo a los números, colaborar en la resolución de problemas y participar en situaciones familiares y relevantes para ellos, a la vez que se destaca el impacto positivo que tiene para los niños interactuar con los números y con las actividades de conteo por medio de juegos organizados con un propósito.

### **Discusión y conclusiones**

Al concluir con la realización del Informe de Prácticas Profesionales, es posible valorar el alcance de la propuesta de intervención para el fortalecimiento de los principios de conteo en el grupo de tercero de preescolar, pues luego de esta, se puede contemplar una mejora dentro del aula, al observar que los alumnos participan al poner en juego procesos, habilidades y principios matemáticos para resolver problemas que se les presentan en situaciones cotidianas y se involucran con interés en las actividades relacionadas al tema.

Es grato pensar en el recorrido llevado a cabo a lo largo de esta investigación, pues si bien su realización significó una serie de retos emergentes de las situaciones que surgen en la práctica y de la diversidad en las necesidades particulares de los alumnos, se puede apreciar un cambio favorable en los estudiantes con respecto al tema central, pues no solo han desarrollado una actitud positiva hacia este tipo de conocimientos, sino que también, han avanzado en sus áreas de oportunidades al ser abordadas con las actividades pertinentes a través de la generación de experiencias significativas y enriquecedoras.

En definitiva, esta transformación se ve reflejada también en la propia práctica docente, pues la reflexión y el análisis de las distintas situaciones, mientras se participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje dio lugar a la resolución de problemas y la toma de decisiones para definir el rumbo de las actividades didácticas. Lo anterior, sólo pudo darse al reconocerse a sí mismo como un sujeto inmerso en la práctica, con un rol activo y alto grado de responsabilidad en la atención de las necesidades del grupo, y el emprendimiento de las acciones para favorecer de los principios de conteo por medio del juego.

Es satisfactorio observar los avances y la mejora que se presentó en cuanto a la intervención docente, para la cual fue necesario tomar las evidencias rescatadas y todo lo observado durante el trayecto, para el diseño, planeación e inclusión de experiencias,



estrategias y actividades creativas e innovadoras que cumplieran los propósitos propuestos para transformar el proceso educativo.

De la misma manera, al ser parte del proceso educativo, el maestro en formación se convierte en uno de los actores que a su vez se encuentra inmerso en una institución conformada por otros componentes. En este caso la transformación que se dio en el aula y en el aprendizaje, requirió de la colaboración y el desempeño de distintos participantes. De esto, se rescata la relevancia de una relación de cercanía, confianza y disposición entre todos los que integran la escuela, en especial entre maestra en formación, docente titular, padres de familia y alumnos, para favorecer el desarrollo óptimo de los estudiantes a su vez que se logra un impacto social y educativo de esta propuesta, en donde las aportaciones de cada uno permitieron una práctica totalmente enriquecedora.

Para el grupo de tercero “B”, el juego cumple un papel fundamental en su proceso de construcción de aprendizaje, pues son las características y la naturaleza de este tipo de actividades las que los motiva, y en cierto modo los obliga a movilizar y poner en práctica todos sus conocimientos, a su vez que los contrastan con los de otros en interacciones llenas de significado. Dentro de estos espacios, los alumnos tienen oportunidad de explorar, y a su vez, participan en experiencias orientadas desarrollo de sus habilidades matemáticas.

No se podría afirmar que la totalidad de los estudiantes concretaron sus principios de conteo, pues los procesos de esta naturaleza, se fortalecen gradualmente día con día al ponerlos en práctica, pero aun con eso, se considera valioso el brindar por medio de las intervenciones las pautas para que los niños participen de estas actividades de manera entusiasta e interesada. Por esta razón, no pueden ser evaluados de manera tangible, sin embargo, su fortalecimiento o adquisición puede verse reflejada en la manera que se realiza el conteo, y la facilidad o complejidad con la que se hace este procedimiento.

Es posible observar de qué manera los alumnos utilizan los principios de conteo para dotar sus actividades matemáticas de significado, al establecer relaciones y comprender qué se hace, así como qué se enumera y cómo se lleva a cabo. Al existir una mayor asimilación, todo lo anterior puede ser utilizado en conjunto con el pensamiento lógico y crítico para la resolución de problemas que se le presentan.

## Referencias

- Chamorro, M. C. (2025), Didáctica de las Matemáticas para Educación Infantil
- García Rodríguez, D. G. (2023). Los principios del conteo en primero de preescolar mediante la estrategia del juego.
- Gualoto, S. (2017). Los juegos didácticos en el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños y niñas de 5 a 6 años de la escuela particular salesiana Don Bosco.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. 3a Ed. Graó
- Loayza Aguero, E. (2020). Mejorando la acción docente a través del juego simbólico para favorecer la resolución de situaciones de agregar y quitar hasta cinco objetos en los niños y niñas de 5 años de una IE del distrito del Rímac.
- Melero Aguilar, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 21, 339-355.
- Ruiz Gutiérrez, M. (2017). El juego: Una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en Educación Infantil. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/11780>
- Reséndiz-Balderas, E. (2020). Análisis del discurso y desarrollo de la noción de número en preescolar y el uso de las TIC. *CienciaUAT*, 14(2), 72-86.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 2. [Material en proceso de construcción].
- Tobón, S. (2014). Evaluación de competencias mediante rúbricas. México: CIFE. Recuperado de: [http://issuu.com/cife/docs/evaluacion\\_con\\_rubricas4](http://issuu.com/cife/docs/evaluacion_con_rubricas4) (08-03-2016).
- Villarroel, Nuño & Goñi. (2009). «The origin of numerical concepts: early meanings of "one", "two", and "three" among basque- and spanish- speaking children»,. *Problems of Education in the 21st Century*, 10 (10), 109-123.
- Zuñiga Saucedo, S. I. (2020). Favorecer los principios de conteo por medio del juego.

**Alcances teóricos y conceptuales de la investigación educativa en el proceso de formación inicial docente, Plan de estudios 2018. El caso de estudiantes de la LEAT.**

Angélica Dueñas Cruz

angelicaduenas@benmac.edu.mx

Goretti Manzano Buendía

gorettimanzano@benmac.edu.mx

Eva Graciela Alvarado García Rojas

eva.alvarado@benmac.edu.mx

Profesora. Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

**Procesos de formación y sujetos de la educación**

**Resumen**

El presente reporte de investigación parcial da cuenta de la pertinencia y necesidad de construir mecanismos para favorecer la consolidación conceptual y potenciar el desarrollo de fundamentos teóricos para la investigación educativa en los futuros profesores de educación telesecundaria. Se trata de un estudio cuyo objetivo es explorar las concepciones teórico-metodológicas de la investigación educativa que tienen los estudiantes de la LEAT formados desde el Plan de Estudios 2018. Para lo cual, se realizó un trabajo de carácter descriptivo de corte transversal considerando las posturas y fundamentos que sostienen autores como Calderón y Stenhouse, así como los resultados que muestran los Estados del Conocimiento Educativo 2002-2011 frente a lo que propone en Plan de Estudios 2018 para la formación de profesores investigadores. Se encontró que el último año de formación inicial con el Plan de Estudios 2018 sí aporta elementos mediante la elaboración del trabajo de titulación para movilizar concepciones y fortalecer la investigación educativa en una parte de los estudiantes, sin embargo, también se identificó que alrededor del 35% de los estudiantes egresa con conocimientos frágiles que les pone en desventaja para entender la investigación educativa como medio de analizar y fortalecer su práctica profesional docente.

**Palabras clave:** investigación educativa, procesos de formación, Plan de estudios 2018, concepciones teórico-metodológicas.

### **Planteamiento del problema**

Hablar de procesos de investigación, generación, difusión y divulgación del conocimiento educativo en la formación inicial docente, implica, reconocer la investigación educativa como tarea sustantiva de las Instituciones formadoras de docentes, aspecto que es señalado como uno de los logros importantes del Plan de estudios 2018 en la Educación Normal Mexicana (Secretaría de Educación Pública, 2018).

En el Plan de estudios 2018 para la formación de profesores se señala que la investigación es inherente a la labor educativa y parte de la formación inicial docente, busca que los futuros profesores sean capaces de discernir entre distintos paradigmas de investigación social y educativa, así como adquirir conocimientos y habilidades en el empleo de técnicas de obtención y análisis de datos, para estar en condiciones de examinar sus prácticas docentes. De igual manera, se pretende abonar a la formación de investigadores desde un enfoque interdisciplinario, dedicados al estudio de los fenómenos educativos a partir de diversos problemas y objetos de conocimiento.

En tal sentido, se presenta esta investigación, la cual busca identificar las principales concepciones que tienen los estudiantes que cursan el último año de su formación inicial docente de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT) relacionadas con sus procesos de investigación educativa, sobre todo asociadas a las dificultades teórico-metodológicas que presentan en la construcción de su documento recepcional, estando convencidas de la importancia que tiene el cimentar bases conceptuales sólidas que les permitan reconocer y diferenciar el sentido de ciertos términos. Cuyo objetivo general es: Explorar las concepciones teórico metodológicas de la investigación educativa que tienen los estudiantes de la LEAT formados desde el Plan de Estudios 2018.

De este se derivan dos objetivos específicos; 1) Dar seguimiento mediante un formulario de *google forms* en dos momentos de la formación inicial de los estudiantes de la LEAT, para visibilizar el proceso de construcción de las concepciones teórico

metodológicas de la investigación educativa. 2) Analizar el cómo permanecen, se modifican o se fortalecen las concepciones teórico metodológicas de la investigación educativa que tienen los estudiantes de la LEAT formados desde el Plan de Estudios 2018.

Una vez obteniendo los resultados, la perspectiva del proyecto de investigación va en función de identificar las principales problemáticas y buscar la forma de incidir en la práctica formadora de los docentes que conforman la LEAT, de tal manera que se tomen decisiones para fortalecer el aspecto conceptual de la investigación educativa a través de los cuatro trayectos formativos señalados desde el de estudios 2018.

A pesar de que se espera desde el Plan de estudios 2018 que los estudiantes normalistas asuman la tarea de investigar, discutir y analizar los problemas educativos, se percibe que la realidad es distinta, lo anterior, se hace mayormente visible en los estudiantes que cursan el séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, quienes presentan dificultades en sus procesos de investigación, específicamente, en la construcción de su documento recepcional, ya sea en el caso de tesis o informe de prácticas profesionales. Entre los principales obstáculos se encuentran las confusiones epistémicas que se traducen a una poca claridad en conceptos que son básicos en la IE, sobre todo en la parte teórica y metodológica, lo que dificulta poder concretar de manera satisfactoria los procesos de investigación.

Esto se deja ver, desde la construcción de los protocolos de investigación en quinto semestre donde en la mayoría de las ocasiones el contenido de cada apartado dista con los referentes conceptuales básicos de la estructura del protocolo a causa de no identificar y diferenciar ciertas concepciones, entre las cuales se pueden mencionar: metodología, problematización, problema de investigación, método, técnicas e instrumentos, entre otros. Es por ello que la tarea esencial de esta investigación se centra en reconocer cuales son los principales conceptos en que los estudiantes de séptimo y octavo semestre de la LEAT presentan mayores confusiones.

## Marco Teórico

Partiendo de las ideas anteriores se puede decir entonces, que la investigación educativa se concibe como un medio para generar procesos que favorecen el desarrollo de la práctica profesional docente y saberes didácticos sobre los contenidos que se enseñan, no solamente constreñidos al ámbito escolar y formal, sino también a aquellos aspectos relacionados con el profesor como sujeto social y de la educación (Cálderón, 2012).

Por otro lado, Lawrence Stenhouse (2017), citado en (Calderón, 2012), destaca la importancia del análisis del trabajo docente para lograr su mejoramiento cualitativo, quien afirma que la investigación y el desarrollo del currículo son tareas que los profesores deben hacer suyas en un marco profesional amplio que implica el desarrollo autónomo, valiéndose de un autoanálisis sistemático y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación.

En tal sentido, en la postura de Calderón (2012) y Stenhouse (2007), encontramos consistencia y puntos de encuentro con la propuesta del Plan de Estudios 2018 para la formación inicial de profesores de la LEAT, que integra en su malla curricular cuatro trayectos formativos: (*Bases teórico-metodológicas para la enseñanza; Práctica profesional; Formación para la enseñanza y el aprendizaje, y optativas*), de los cuáles es el primero el que mayormente potencializa dichos procesos impulsados por los otros tres que permiten materializar la concepción de la investigación.

Sin embargo, tanto la realidad de los contextos y la misma investigación educativa Ducoing y Fortoul (2013) así como López et al., (2013), refieren en los textos *Procesos de formación (volumen I y II) e Investigación sobre la investigación educativa*, ambos de la colección: *Estados del conocimiento 2002-2011*, que lograrlo no es tarea sencilla, pues se requiere fomentar y promover la cultura de la investigación, no ajena a formación inicial y continua del docente, y que sean los propios espacios educativos quienes propicien las condiciones para hacerlo, de tal manera que se cuestione y trascienda el modelo dominante que limita a una racionalidad técnica e instrumental que privilegia de manera acrítica y descontextualizada la transmisión de conocimientos.



## La investigación educativa desde el Plan de Estudios 2018

Uno de los puntos de partida para llevar a cabo esta investigación fue el Acuerdo 14/07/18, específicamente en el anexo 5 (SEGOB, 2018), en el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica, en el caso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, debido a que con dicho plan de estudios se están formando los estudiantes que son parte de este estudio y que además se encuentra en vigencia.

Para hacer referencia a este, es necesario mencionar el antecedente curricular, el cual fue el Plan de Estudios 1999 (SEP, 2010), que dentro de su discurso evidenciaba una negación e incredulidad en que productos como: la tesis, tesina e informe de prácticas, pudieran dar cuenta de las habilidades intelectuales que lleva de por medio la investigación educativa, si bien buscaba estimular la parte crítica lo hacía sin tanto rigor metodológico, en otras palabras, las orientaciones para la construcción de documentos recepcional enuncia: "...la tesis, la tesina, la memoria, el informe o la propuesta pedagógica. La experiencia ha mostrado que esas modalidades poco recuperan los aspectos formativos que se adquieren a lo largo de la carrera y se convierten sólo en un requisito que obliga a los estudiantes a transcribir textos íntegros de otros autores o, bien, a una simple descripción de su escuela de prácticas o de sus actividades..." (Secretaría de Educación Pública, 2010, pág. 8).

Si lo vemos desde la necesidad actual resulta ser una visión obsoleta, debido a que priva al docente de la posibilidad de asumir una experiencia respecto a la investigación educativa e incluso de conocimientos teóricos metodológicos vinculados con la IE. La misma experiencia deriva del Plan de Estudios 1999, fue dando cuenta de la necesidad por incorporar un mayor rigor metodológico hasta lo que en ese momento eran ensayos críticos como único documento recepcional solicitado, siendo así que a casi dos décadas después con la llegada el Plan de Estudios 2018 se da mayor apertura a la investigación educativa y se amplían las opciones de documento recepcional, incorporando la posibilidad de tesis, informe de práctica profesional y portafolio de evidencias, que incluso han seguido vigente con la actual llegada del Plan de Estudios 2022.



Siendo así que el Plan de Estudios 2018 despertó el interés y la exigencia por la investigación educativa, dando paso a generar nuevas maneras de interpretar las realidades educativas, que a su vez implica la apropiación de un lenguaje y un conocimiento conceptual de la parte teórica metodológica que se pondrá en práctica y se irá consolidando a lo largo de los trayectos formativos.

Uno de los referentes determinantes para la elaboración del Plan de Estudios es el perfil de egreso que está integrado por tres tipos de competencias que interactúan en su desarrollo, adquisición y fortalecimiento: genéricas, profesionales de la docencia y disciplinares. En estos dos primeros grupos de competencias (genéricas y profesionales de la docencia), la tarea del docente como investigador se encuentra velada y es hasta las competencias del campo disciplinar (específicamente en la quinta y sexta) donde se hacen presentes, de manera explícita señala:

- Maneja pertinentemente los procesos de la investigación educativa y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas en telesecundaria.
- Reconoce los principales paradigmas de la investigación educativa
- Selecciona críticamente de los productos de la investigación educativa, aquellos que le permiten mejorar sus prácticas de enseñanza en telesecundaria (Secretaría de Educación Pública, 2018, pág. 27).

Tomando como referencia lo anterior destaca la necesidad de que el estudiante normalista en un primer momento tenga claridad de los paradigmas de la investigación, para posteriormente aplicarlos de manera sistemática en su práctica profesional. Continuando con la organización del Plan de Estudios 2018 se proponen cuatro trayectos formativos los cuales son:

- Bases teórico-metodológicas para la enseñanza.
- Formación para la enseñanza y el aprendizaje.
- Práctica profesional.
- Optativos.

Haciendo una descripción general, se puede decir que en el primer trayecto de Bases teórico-metodológicas para la enseñanza cuya última meta es la intervención educativa en el contexto escolar, ofrece los fundamentos y conocimientos teórico-metodológicos, conformado por 12 asignaturas y es hasta el quinto semestre donde de manera explícita se propone el curso de Metodología de la Investigación, centrándose en el fortalecimiento de los principios de la práctica investigativa que se trabajan desde el primer semestre en el trayecto de práctica profesional.

En el segundo trayecto: Formación para la enseñanza y el aprendizaje, plantea lo siguiente: “Manejar los procesos de la investigación educativa, el uso de tecnologías aplicadas a la educación y trabajo en grupos” (Secretaría de Educación Pública, 2018, pág. 31). Éste se integra por 22 asignaturas de las cuales hasta el séptimo semestre se propone trabajar Investigación Educativa. Cuyo propósito es que el estudiante normalista explique los marcos de referencia metodológicos que le permitan innovar la práctica docente.

El tercer trayecto: Práctica profesional, conformado por 8 asignaturas permite establecer una relación estrecha entre la teoría y la práctica, para potenciar el uso las herramientas metodológicas y técnicas, a fin de sistematizar la experiencia y enriquecer la formación, el cual lo señala de la siguiente manera: “Este trayecto contribuye con el desarrollo de competencias investigativas a lo largo de toda la formación, lo que permitirá proponer proyectos de intervención y mejores documentos de titulación con argumentos basados en la investigación y reflexión sobre su propia práctica” (Secretaría de Educación Pública, 2018, pág. 34).

Por último, en el cuarto trayecto, Optativos, integrados por 6 asignaturas, posibilita generar una veta de investigación que propicie la creación de líneas de generación y aplicación de conocimiento para la planta académica. De esta manera, sienta las bases para que la institución ofrezca formación continua, basada en la investigación educativa a otros profesionales de la educación.

A partir de lo anterior se hace evidente que el Plan de Estudios 2018 recupera la investigación como un elemento que complementa la formación inicial, y que además

ofrece espacios curriculares que propician y fortalecen el desarrollo de habilidades para la investigación educativa.

## **Metodología**

La presente investigación tiene un carácter descriptivo, es un estudio de corte transversal, en el que se muestra y se describen los movimientos que ocurrieron respecto a la formación conceptual de los principales elementos metodológicos para la investigación educativa, así como los fundamentos teóricos y epistemológicos que se encuentran detrás de los enfoques de investigación, con dos generaciones del Plan de Estudios 2018: Generación 1 (2019-2023) y Generación 2 (2020-2024).

Para ello, se diseñó un instrumento tipo cuestionario Google forms para aplicar a los estudiantes de la LEAT de las generaciones 2019-2023 y 2020-2024, cuyo punto central son los conceptos que se abordan en distintos cursos de los cuatro trayectos, principalmente del trayecto bases teóricas-metodológicas, como lo son: metodología de la investigación, investigación educativa, entre otros.

Dicho instrumento se sometió a una revisión interna entre docentes dedicados a la investigación educativa y se llevó a cabo una prueba piloto con estudiantes de séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la misma institución, dichos resultados permitieron realizar ajustes y análisis de sus componentes para validarlo y verificar la consistencia de las preguntas, una vez pasado este proceso el instrumento se pensó para ser aplicado a ambas generaciones en dos momentos específicos, al inicio del séptimo semestre y al final de octavo. Los criterios de aplicación en estos dos momentos son:

- Es el último trayecto de su formación inicial docente.
- Es el ciclo que se dedica de manera más enfática a la elaboración del documento de titulación (tesis, informe de prácticas profesionales o portafolios de evidencia).
- Se considera un momento integrador de los cuatro trayectos formativos del plan de estudios 2018.

El cuestionario se compone por once reactivos de opción múltiple y una pregunta abierta. De los once, seis corresponden a los conceptos: investigación, método,

metodología, problema de investigación, problematización y ejemplos de técnicas e instrumentos para la investigación educativa, tres buscan identificar si reconocen la diferencia entre los enfoques cuantitativos y cualitativos de la IE, y a su vez, si diferencian entre los enfoques cualitativos críticos y los cualitativos interpretativos. Mientras que los dos reactivos restantes pretenden identificar si logran relacionar el tipo de investigación con el método de investigación y con el tipo de documento de titulación que se elige. La pregunta abierta indaga las complicaciones que se presentan en cada estudiante para el diseño de un proyecto de investigación educativa y se agregó con la finalidad de tener una mirada interpretativa que permita analizar los datos más allá de lo descriptivo.

Se organizó el análisis por etapas, denominando primera etapa a las dos aplicaciones correspondientes a la generación 1, segunda etapa al análisis correspondiente a la generación dos y tercera etapa al análisis correspondiente a la generación 3. Dado el momento en el que nos encontramos, falta de aplicar el instrumento a la generación tres, pues, ellos comienzan aún no comienzan su séptimo semestre. Otra acotación es, que en el presente artículo se omite el análisis cualitativo de la pregunta abierta para concentrarnos en los once reactivos.

## **Resultados**

La primera etapa de la investigación se aplicó a dos grupos de estudiantes de séptimo y octavo semestre de la LEAT de la generación 2019-2023, el grupo “A” conformado por 19 integrantes y el grupo “B” por 23. En total fueron 43 profesores en formación inicial al primer momento de la aplicación y 42 en el segundo momento, dado que una de las estudiantes se dio de baja definitiva. En la segunda etapa correspondiente a la generación 2020-2024, se aplicó a un grupo único de 22 estudiantes en el primer momento, para el momento dos se aplicó a 20 estudiantes, esto porque uno de ellos se dio baja definitiva y el otro no contestó. A continuación, se presenta los hallazgos más relevantes:

### **Primera etapa. Generación 1: 2019-2023**

Cada etapa se analizó en dos momentos: momento 1 y momento 2, el primer momento corresponde a la aplicación del instrumento en el inicio del séptimo semestre y el segundo

a la aplicación del instrumento en el cierre del octavo semestre. Se trata de un análisis frecuencial en el que se estructuró una escala de valores, los intervalos se organizaron de la siguiente manera:

**Tabla 1.** Escala de valor para las concepciones teórico metodológicas en estudiantes de la LEAT para las generaciones 2019-2023 y 2020-2024

Reactivos acertados	Nivel de desempeño	Frecuencia
(0-2)	Básico	
(3-5)	Suficiente	
(6-8)	Satisfactorio	
(9-11)	Competente	

Nota: elaboración propia

Tomando como referencia la tabla 1, se hace un comparativo entre ambas generaciones, como se puede apreciar a continuación:

**Tabla 2.** Concepciones teórico metodológicas en estudiantes de la LEAT. Comparativa entre los momentos 1 y 2. Generación 1.

Escala	Nivel de desempeño de	F. Momento 1 (inicio séptimo semestre)	F. Momento 2 (cierre octavo semestre)
(0-2)	Básico	1	1
(3-5)	Suficiente	22	13
(6-8)	Satisfactorio	13	16
(9-11)	Competente	7	12
Total		43	42

Nota: elaboración propia

La tabla 2 muestra una comparativa entre los dos momentos que permite identificar cambios o permanencias en las concepciones teóricas y metodológicas de los estudiantes de la LEAT, se aprecian cambios sustantivos en los niveles desempeño: suficiente, satisfactorio y competente. Lo que refleja que en el último año de formación inicial se

genera movilidad en las estructuras y concepciones de los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación educativa, también debe señalarse que es preocupante que poco más del 33% (14 estudiantes) se ubiquen en niveles de desempeño suficiente y básico después de haber transitado su último año de formación. A continuación, se da cuenta en las gráficas 1 y 2 el comportamiento de los movimientos identificados.

**Gráfica 1.**

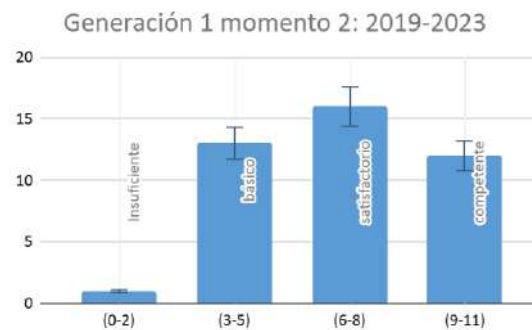
*Concepciones G1 momento 1*



Nota: elaboración propia

**Gráfica 2.**

*Concepciones G1 momento 2*



Nota: elaboración propia

Los intervalos (6-8) y (9-11) correspondientes a los niveles de desempeño satisfactorio y competente son los que presentan mayor aumento, lo cual es positivo al tiempo que da cuenta de un proceso de transición del nivel básico a los subsecuentes.

**Segunda etapa. Generación 2: 2020-2024**

En la segunda etapa, se contó con un grupo único de 22 estudiantes al séptimo semestre y 20 al octavo que fue con quienes se aplicó el instrumento, los cambios identificados se visualizan en la siguiente tabla:

**Tabla 3.** Concepciones teórico metodológicas en estudiantes de la LEAT. Comparativa entre los momentos 1 y 2. Generación 2.

Escala	Nivel de desempeño	de	F. Momento 1 (inicio séptimo semestre)	F. Momento 2 (cierre octavo semestre)

(0-2)	Básico	4	1
(3-5)	Suficiente	4	6
(6-8)	Satisfactorio	11	8
(9-11)	Competente	3	5
Total		22	20

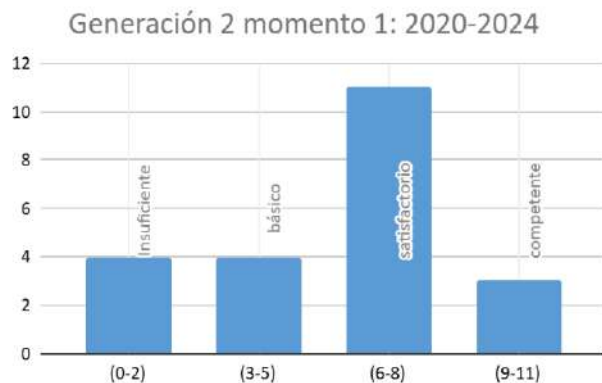
Nota: elaboración propia

Se puede apreciar que en esta generación los niveles: básico, suficiente y competente, presentan movimiento positivo, lo que implicó la redistribución prácticamente en todos los niveles para el segundo momento.

El comportamiento de las gráficas sobre todo en el segundo momento presenta una distribución que da cuenta de transiciones positivas entre los niveles básico, satisfactorio y competente de las concepciones teórico-metodológicas.

### Gráfica 3.

*Concepciones G2 momento 1*



Nota: elaboración propia

### Gráfica 4.

*Concepciones G2 momento 2*



## Discusión y conclusiones

Derivado de la presente investigación, se encontraron movimientos en las concepciones teóricas y metodológicas de los estudiantes entre el inicio del séptimo y el cierre de octavo semestre en ambas generaciones, asociando dichos resultados a la elaboración del trabajo de titulación. Se reconoce, que al cierre de octavo semestre sigue habiendo un porcentaje



importante de estudiantes en los niveles básico y suficiente (33% para la primera generación y 35% para la segunda). De la misma manera, las tablas y gráficas reflejan que en la primera generación alrededor del 28% alcanza el nivel de desempeño competente, mientras que en la segunda es el 25%. Estos resultados se consideran indicadores de que la experiencia de elaborar una investigación en el último tramo de la formación inicial docente no es suficiente para consolidar las concepciones teórico-metodológicas que un profesional de la educación requiere para su práctica.

Se identifica la necesidad de construir mecanismos que favorezcan los procesos investigativos desde los primeros cursos de la Educación Normal, que atiendan prioritariamente los aspectos epistémicos y consoliden conceptualmente los términos empujados en la investigación educativa. Es por ello, que la atención y las acciones deben estar contempladas a lo largo de los cuatro años de formación inicial docente de manera transversal en los trayectos formativos y no solamente en el proceso de la construcción del trabajo de titulación correspondiente al último año.

Se coincide con autores como Calderón y Stenhouse, así como con la propuesta del Plan de Estudios 2018 en la postura que presenta respecto a la investigación educativa. Pero también, se debe promover la formación de investigadores educativos en las Escuelas Normales, como lo señalan los Estados del Conocimiento Educativo en sus ediciones 2002-2011 y 2012-2021.

Se concluye que este tipo de estudios son necesarios para dar cuenta de lo que sucede en la aplicación de Planes de Estudio y aportar elementos que permitan construir mecanismos de mejora en la formación de profesores y que sirvan de fundamento para la toma de decisiones tanto en políticas educativas como al interior de las Escuelas Normales y los Programas Educativos que las conforman. De manera particular en el programa de la LEAT dicha investigación permite sentar un antecedente y diagnóstico de lo que ocurre con los estudiantes y que a su vez se puedan trazar acciones centradas en atender dichas áreas de oportunidad a través de un trabajo colegiado y a lo largo de los cuatro trayectos formativos de la formación inicial docente, por tanto, continúa siendo un reto que debe ser

atendido de manera prioritaria para la formación de docentes que acudan a la investigación educativa como un medio que conduzca a la reflexión de su práctica educativa.

## Bibliografía

(s.f.).

Aguirre-García, J. C., & Jaramillo-Echeverri, L. G. (Julio-Diciembre de 2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74.

Álvarez Tenorio, V., & Arturo, Á. B. (2014). *Métodos en la Investigación Educativa*. Universidad Pedagógica Nacional.

Barcena O, F. (1993). La estructura práctica de la acción educativa. Esbozo de un campo de investigación. *Teoría de la educación*, V, 59-85.

Barraza, M. A. (2023). *Metodología de la investigación cualitativa. Una perspectiva interpretativa*. México: Benessere. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental A.C.

Barrón, C. (2006). Los saberes del docente. Una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales. *Perspectiva educacional, Formación de profesores*, núm. 48, 11-26.

Bernad, H. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.

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

Blancas, M. E. (2017). La alfabetización en español: los niños indígenas en la escuela general. *Memoria. Congreso Nacional de Investigación educativa. COMIE*, 1-11.

Borzone, d. M. (1992). La lectura de cuentos en el aula. *Lectura y vida*, año 13 no. 1, 1-12.

Braslavsky, B. (1985). El método: ¿Panacea, negación o pedagogía? *Lectura y vida*, 1-15.

Obtenido de lectura y vida:  
[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06\\_04\\_Braslavsky.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Braslavsky.pdf)

Cálderón, J. (2012). De los imaginarios a las posibilidades de praxis . *Taberna* . doi:978-607-9165-46-8

- Carrizalez, C. (1986). la experiencia docente. hacia la desalineación de la práctica docente. Cuernavaca, Morelos: Linea.
- Carrizalez, C. (1988). Los conceptos estelares en la formación. la crítica. Colección pedagógica universitaria 16, 103-113.
- Contreras, C. d., & Fernández, A. M. (2019). Análisis de incidentes críticos. Una propuesta reflexiva para las prácticas en la formación inicial docente. Recuperado el 23 de 7 de 2024, de <http://revistapaideia.cl/index.php/paideia/article/view/194>
- Contreras, D. J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. núm. 68, 61-81.
- Contreras, J., & Lara, N. P. (2010). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.
- Dávalos, E. A. (2017). Diálogos sobre alfabetización inicial. Querétaro, México: Dirección de Educación. Trabajos manuales escolares S. A. de C. V.
- Dávalos, E. D. (2018). Libro para el maestro. Lengua materna. Español primer grado. México: Secretaría de Educación Pública.
- De la Torre, S., & Moraes, M. C. (2004). SENTIPENSAR. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación. EDICIONES ALJIBE.
- Delgado-Gastélum Brenda, T.-V. M.-A. (2023). Alfabetización inicial: decisiones y definiciones pedagógicas de una docente para impulsar la lengua oral y escrita en una institución preescolar indígena. Scielo Revista Electrónica Educare, 1-18.
- Dirección General para el Magisterio. (s.f.). Secretaría de Educación Pública. Obtenido de Secretaría de Educación Pública.
- Domingo, Á., & Gómez, V. (2017). La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. NARCEA.
- Ducoing W., P. (. (2013). La escuela Normal, una mirada desde el otro. IISUE/UNAM.
- Ducoing Watty, P. L. (2022). Debate teorico sobre la formación (Vol. I). México: UNAM.
- Ducoing, P., & Fortoul, B. (2013). Procesos de formación (Vol. I). Asociación Nacional de Univerisdades e Instituciones de Educación Superior y Consejo Mexicano de Investigación Educativa. doi:978-607-451-085- 0 (ANUIES); 978-607-7923-18-3 (COMIE)

- Ducoing, P., & Fortoul, B. (2013). Procesos de formación (Vol. II). Asociación Nacional de Ubiversidades e Instituciones de Educación Superior y Consejo Mexicano de Investigación Educativa. doi:978-607-451-086-7 (ANUIES) 978-607-7923-19-0 (COMIE)
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). Trnasformado la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. Paidos.
- Gobierno de México. (2019). Obtenido de GOBIERNO DE MÉXICO: <https://coronavirus.gob.mx/covid-19/>
- Guevara, J. (2018). Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. Pedagogía y saberes No. 48 Universidad Pedagógica Nacional (Argentina), 127-139.
- Hernández, Z. G. (2018). Cultura escrita bilingüe en escuelas indígenas de México: Distancia entre lo normativo y lo descriptivo. Revista NuestrAmérica Vol. 6 núm. 11, 128-147.
- Huerta, A. A. (2012). Actuación Profesional En La Práctica Docente. Editorial Trillas.
- INEE. (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes educación básica. INEE.
- Kaufman, A. M. (2007). Leer y escribir: el día a día en las aulas. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Larrosa, J. (05 de marzo de 2020). Morfología general. Obtenido de <https://www.morfologiageneral.faud.unsj.edu.ar/index.php/2020/03/05/experien-cia-y-alteridad-en-educacion/>
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Editorial Graó.
- Lerner, D. C. (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. Memoria Académica. Compartimos lo que sabemos. UNLP-FaHCE, 100-119.
- López Calva, M. (2010). Pensamientocrítico Y Creatividad En El Aula . Editorial Trillas.

- López, M., Sañudo, L., & Maggi, R. (2013). Investigación sobre la investigación educativa . ANUIES, COMIE . doi:978-607-451-086-7 (ANUIES) 978-607-7923-19-0 (COMIE)
- Majchrzak, I. (1992). El nombre propio, enlace natural entre un ser iletrado y el universo de la escritura. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, Vol. XXI, No. 4,, 77-87.
- Marcelo, C. (. (2008). *El profesorado principante. inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Matas Terrón, A. (2011). Enfoques y procesos de investigación en Ciencias Sociales. En A. Matas Terrón, *Introducción a la investigación en Ciencias de la Educación* (págs. 21-38). Bubok Publishing S.L.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Centro de investigaciones y de estudios avanzados*, 1-14.
- Molina, B. M. (2003). ¿Por qué unas tijeras sirven para escribir? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. no. 7, 1-9.
- Morin, E. (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Navarro-Rodríguez, M. G.-L.-N. (2018). *Saberes docentes, buenas prácticas y profesores eficaces: perspectivas de investigación pedagógica*. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Ortiz, L. A. (2019). Mindfulness como herramienta para fortalecer habilidades blandas en los ambientes de formación. Recuperado el 10 de 7 de 2024, de <http://revistas.sena.edu.co/index.php/rediis/article/view/2082>
- Pedroza Flores, R. (2020). *Investigación-acción de la ecología del aprendizaje. Educación expandda-atmósferas ubicuas*. Ediciones Octaedro.
- Reyes Salvador, J. (2017). La planeación de clase: una tarea fundamental en el trabajo docente. *Maestro y sociedad. Revista electrónica para maestros y profesores*, 87-96.
- Rico Molano, A. D., & Cogollo Romero, C. E. (2016). *La sistematización de experiencias. Apuesta investigativa para innovar y transformar escenarios educativos y pedagógicos*. Ediciones USTA.

- Rodríguez, M. I. (2017). Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. 156, abril-junio, 18-36.
- Sanjuán, N. L. (2019). El análisis de los datos en investigación cualitativa. *Universitat Oberta de Catalunya*, 1-66.
- Secretaría de Educación Pública . (1999). Plan de Estudios 1999. Secretaría de Educación Pública .
- Secretaría de Educación Pública . (2018). Planes y programas de estudio 2018. Secretaría de Educación Pública .
- Secretaría de Educación Pública. (2010). Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional. Secretaría de Educación Pública. doi:978-970-18-8480-5
- Secretaría De Educación Pública. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. Ciudad de México (CDMX).
- Secretaría de Educación Pública . (2010 ). Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos. Secretaría de Educación Pública . doi:978-970-18-5648-2
- SEGOB . (03 de 08 de 2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. . Anexo 5. Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria . México , México : Secretaría de Gobernación; Secretaría de Educación .
- SEP. (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2018). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2018). Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español en educación secundaria. Plan de estudios 2018. Programa práctica profesional y vida escolar; Aprendizaje en el servicio. Séptimo y octavo semestre. SEP.
- SEP. (2022). Plan de estudios de la educación básica. México: SEP.



- SEP. (2024). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. Secretaría de Educación Pública.
- Sharp, A. M., & Splitter, L. J. (2006). Entendiendo Mi Mundo. Manual del Profesor para Acompañar a Hospital de Muñecos. Ediciones de la Torre.
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Rosario/santa Fe, Argentina: Homosapiens.
- Tamayo A., O. E., Zona, R., & Loaiza Z., Y. E. (2015). El Pensamiento Crítico en la Educación. Algunas Categorías Centrales en su Estudio. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Barcelona: Narcea, S. A. de ediciones.
- Vásquez Villanueva, S., Campos, S. A., Villanueva, C. A., Villanueva, L. V., Paredes, H. J., & Miguel, J. M. (junio-diciembre de 2021). Habilidades blandas: su importancia para el desempeño docente. Paidagogo. Revista de investigación en ciencias de la educación, 3(2), 4-16.
- Zamarripa, Z. S. (2021). Saberes docentes durante el trayecto de formación inicial, entre la teoría y la práctica. Deconstrucción de un proceso. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. CNIE, 1-9.



## Concepciones de la oralidad y su enseñanza en docentes en formación inicial de la LEAT de la BENMAC

Araceli Vasquez Torres

arachelyvasquez594@gmail.com

Escuela Telesecundaria “México Independiente”

Dra. Angélica Dueñas Cruz

angelicaduenas@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

Se presentan los resultados de una investigación de enfoque cualitativo, del tipo interpretativa comprensiva y diseño fenomenológico. Donde interesó conocer cómo es vista la oralidad por los docentes en formación inicial para su práctica. El objetivo fue identificar las concepciones que a través del pensamiento y conocimiento del profesor tienen los docentes en formación inicial de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT) sobre la oralidad y su enseñanza en la telesecundaria. Se consideró la teoría del pensamiento y conocimiento del profesor como elemento para acceder a las concepciones, desde la cual se consideraron como categorías: saber académico, saber experiencial, conocimiento didáctico, conocimiento de sí mismo y conocimiento curricular (los dos últimos pertenecientes al conocimiento práctico).

Se encontró que las concepciones de los docentes en formación inicial se fundamentan mayormente en saber experiencial. Existe desconocimiento de referentes teóricos acerca de la oralidad. Respecto al conocimiento didáctico, se reconocieron y mencionaron actividades y géneros discursivos orales que permiten que los estudiantes de telesecundaria utilicen la oralidad. Se estableció una relación entre el desempeño propio y el del estudiante. Y se evidenció ausencia de conocimiento curricular sobre cómo se incluye la oralidad en el plan de estudios vigente de educación básica (2017).

**Palabras clave:** oralidad, concepciones, enseñanza, telesecundaria, procesos de formación.

## Planteamiento del problema

Con el paso por la educación se debe brindar a los estudiantes herramientas que les sean de utilidad para su desarrollo en la vida social y profesional. Comúnmente se suele asumir que algo tan natural como hablar no requiere ser fortalecido en la escuela. Sin embargo, se puede encontrar en diferentes aulas de distintos niveles escolares estudiantes que presentan problemas para participar, dialogar, debatir y expresarse oralmente. Y si se reflexiona es posible darse cuenta de que la oralidad es algo inherente a la vida escolar, pues no únicamente se presenta en la clase de español, sino que está presente de forma interdisciplinaria y transdisciplinaria, como lo mencionan Gutiérrez y Rosas (2008), se accede al conocimiento en primera instancia a través de la interacción oral, la escuela se constituye, en el ámbito privilegiado para desarrollar las destrezas orales y facilitar el acceso a usos más formales de la lengua.

Reconociendo la importancia que adquiere la oralidad, pensando desde la mirada de un docente en formación inicial en telesecundaria, donde al contemplar las características de la modalidad, en la cual el docente es responsable de impartir todas las asignaturas, se toma conciencia del compromiso y responsabilidad que se adquiere para con el alumno y el desarrollo de esta habilidad.

Definitivamente antes de pensar en acciones a tomar al respecto es necesario conocer cómo se ha abordado la oralidad. Para lo que se realizó una búsqueda documental de investigaciones de los últimos diez años, la cual arrojó mayor cantidad de investigaciones a nivel macro, principalmente en Colombia y también mayor cantidad enfocadas a la intervención, para el caso de telesecundaria en el estado de Zacatecas solo fue posible encontrar dos de las cuales se encontró una intervención y otra documental sobre los elementos del lenguaje.

Por otro lado, y en menor cantidad fue posible encontrar investigaciones enfocadas a comprender cómo es que es vista la oralidad desde la perspectiva de alumnos y docentes. Esto último permitió pensar nuevamente el papel del docente, lo que llevó a realizar el presente estudio con los docentes en formación inicial de la Licenciatura en Enseñanza y

Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT), de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho BENMAC.

Se optó por las concepciones ya que como menciona Gutiérrez y Rosas (2008), las concepciones pueden ser al mismo tiempo herramientas para interpretar la realidad y conducirse a través de ella o bien barreras que impiden adoptar cursos de acción diferente. De esta forma, mediante la identificación de las concepciones sobre la oralidad y su enseñanza de los docentes en formación inicial de la LEAT, se comprendió los elementos con los que los docentes noveles cuentan para llevar esta habilidad a la práctica con sus estudiantes y visualizar desde ahí su fortalecimiento.

### **Marco Teórico**

La oralidad en el aula como tema de estudio, ha sido abordada desde hace algunos años, por autores como Walter Ong, Amparo Tusón, Monserrat Vilà, Helena Calsamiglia, Luci Nussbaum (Gil et al. 2015).

Y es precisamente que para comprender a lo que se refiere oralidad, se consideró a Calsamiglia y Tusón (1999, como se citó en Mendieta, 2017), quienes entienden la oralidad como una modalidad del lenguaje que implica los procesos de comprensión y producción en los actos del habla y la escucha, además de ser multicanal puesto que los elementos verbales, no verbales y paraverbales se interrelacionan para dar sentido a lo que se dice y lo que se comprende. Es así, que al hablar de oralidad nos referimos a una habilidad completa y compleja.

Por otro lado, Moreno y Azcárate (2003, como se citó en Solbes y Torres, 2013), señalan que los organizadores implícitos de conceptos son de naturaleza esencialmente cognitiva, que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan. Se busca entonces, identificar dichas creencias, significados y conceptos que los docentes en formación inicial de la LEAT en la BENMAC tienen respecto a la oralidad y su enseñanza.

Otros autores como Palma (2014), Arancibia (2017), Ospitia (2018) y Benoit (2021) además de que brindan elementos importantes para reconocer las concepciones,

reconocen otros elementos específicos, desde una aproximación discursiva sobre el pensamiento del profesor.

Barrón (2015), habla de un paradigma mediacional, en sus inicios conocido como pensamiento del profesor y reformulado como pensamiento y conocimiento del profesor. Para Álvarez (2010), la investigación del pensamiento del profesor busca describir y comprender los constructos y procesos que orientan su conducta y de igual manera, explicar cómo y por qué sus actividades profesionales evidencian roles y características.

A partir de considerar el pensamiento y conocimiento del profesor como elemento para acceder a las concepciones, se definieron categorías como el saber académico, que de acuerdo con Palma (2014), está cimentado en la organización de una serie de informaciones y de contenidos de carácter disciplinar, que deberían comunicarse de una manera organizada y lógicamente argumentada.

Por otro lado, el saber experiencial, el cual Almonacid-Fierro y otros (2014), mencionan que se basa en el trabajo cotidiano y en el conocimiento que el profesor posee del medio escolar; en ese sentido se valida y surge de la propia experiencia. Como se aprecia en estas dos categorías el saber se puede fundamentar en el conocimiento académico formal o bien aquel saber que el docente ha construido con la experiencia en práctica.

También se considera el conocimiento didáctico, que de acuerdo a Zamudio (2003), se refiere a las estrategias empleadas por los profesores; permite apreciar la valoración que éstos hacen del aprendizaje y el papel que les confieren a los aspectos didácticos.

Finalmente se consideró el conocimiento práctico, que para Elbaz (1983, como se citó en Zamudio, 2003), es el “conjunto de conocimientos complejos, orientados a la práctica que (los profesores) utilizan activamente para conformar y dirigir el trabajo de la enseñanza”. Este autor identifica cinco categorías: conocimiento de sí mismo, conocimiento del medio, conocimiento de la asignatura, conocimiento del currículo y conocimiento de la instrucción. Para este trabajo se consideraron los denominados conocimiento de sí mismo y conocimiento del currículo.

De acuerdo con Elbaz (1983) el conocimiento de sí mismo se refiere a los valores, las actitudes, las creencias y sentimientos personales del profesor. Para Torroella (2010, como

se citó en Torres, 2016), “el sí mismo es el conjunto de vivencias, ideas, opiniones, sentimientos y actitudes que tenemos hacia nosotros mismos. Es la imagen que el sujeto se forma de su propia persona” (p. 30).

Por otro lado, el conocimiento del currículo se refiere a los diferentes elementos que incluye el proceso de enseñanza-aprendizaje (Elbaz,1983, como se citó en Zamudio, 2003).

## **Metodología**

La presente investigación fue de corte cualitativo, del tipo interpretativa comprensiva, para la cual se utilizó un abordaje fenomenológico, en el cual de acuerdo con Sampieri (2014), buscó explorar, describir y comprender lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con determinado fenómeno, en este caso, los individuos son los profesores en formación de la LEAT de la BENMAC y el fenómeno es la oralidad.

La investigación se llevó a cabo, en el ciclo escolar 2022-2023 con docentes en formación inicial de octavo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (generación 2019-2023) de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”. Participaron 30 de 43 estudiantes que conformaban la generación, de dos grupos (A y B).

Se consideró la teoría del pensamiento y conocimiento del profesor definiendo cuatro categorías: saber académico, saber experiencial, conocimiento didáctico y conocimiento práctico. Se diseñó un cuestionario conformado por 26 preguntas abiertas y cerradas donde se les pidió a los docentes explicar algunas de sus respuestas. Se aplicó primero un pilotaje considerando a tres docentes en formación inicial de otras licenciaturas (LEPRI, LEPRE). A partir de ahí se realizaron los ajustes pertinentes. Posteriormente se llevó a cabo la aplicación con los docentes en formación inicial de la LEAT, de manera presencial por medio de formularios de Google, donde como se mencionó se obtuvo participación de 30 de ellos, quienes asistieron a la aplicación.

Tras leer y analizar las respuestas del cuestionario, se aplicó una entrevista semiestructurada para clarificar y profundizar en algunas respuestas. Para ello, se seleccionaron dos docentes, uno de cada grupo (A y B) cuyas respuestas en el cuestionario resultaron significativas.

Las entrevistas se realizaron por separado, se plantearon nueve preguntas iniciales que fueron adecuándose durante la ejecución, además fue videograbada la entrevista con previa autorización para recuperar el discurso.

## **Resultados**

Dado que se buscaba identificar las concepciones que los profesores en formación inicial de la LEAT tienen de la oralidad y su enseñanza se realizó un análisis sobre las cuatro categorías: saber académico, saber experiencial, conocimiento didáctico y conocimiento práctico, recuperando a través de sus discursos escritos, es decir, sus respuestas, las ideas en común tanto del cuestionario como de la entrevista.

### **Categoría saber académico**

Respecto al saber académico, se buscaba el discurso argumentado a partir de aspectos como la fundamentación teórica de la oralidad, funcionalidad de la oralidad (ámbitos social y escolar), valoración de la oralidad, al considerarse un aspecto evaluable.

Al pedirles a los docentes en formación que definieran que era para ellos la oralidad y cuál es su función, la mayoría de las respuestas dieron muestra de un saber experiencial, relacionándola con la comunicación. Por otro lado, algunos docentes en formación inicial si respondieron de forma esperada mencionando que la función que tiene es tanto para la vida social como para la escolar. En la entrevista uno de los docentes en formación mencionó: “simplemente para resolver sus necesidades. En sí desarrollar o desenvolverse de forma adecuada en la sociedad”.

Respecto a si consideran la oralidad como un aspecto evaluable, la mayoría respondió de forma afirmativa, pero al cuestionarles el porqué de su respuesta dieron muestra de que la visualizan como un medio y no como un fin, es decir un medio para evaluar conocimientos y no una habilidad para evaluar específicamente.

Por otro lado, en la entrevista, se les cuestionó a ambos docentes como evaluar la oralidad, ahí ellos dieron cuenta de que reconocen algunas formas de hacerlo, como elementos para verbales y a partir de ahí poder generar los criterios.



Al preguntarles directamente sobre algún referente o teoría sobre la oralidad, casi en su totalidad mencionaron que no recordaban ninguno. Algo interesante para atribuírsele a esta situación es la falta de materiales, de conocimiento generado en nuestro país y como también los docentes a veces priorizamos por otros aspectos dejando en segundo término cosas como la oralidad. En general se evidenció poco conocimiento académico.

### **Categoría conocimiento experiencial**

Respecto a lo que se buscaba en la categoría de conocimiento experiencial, donde algunas preguntas estaban en común con el saber académico con la intención de identificar sobre que saber se fundamentaban mayormente las concepciones de los docentes en formación inicial. Se identificó que se asocia a la oralidad con el habla, la interacción y comunicación. Algo interesante fue que los docentes en formación asocian la oralidad con el ambiente escolar, señalan se adquiere de forma natural, más no eximieron a la escuela de su papel para el fortalecimiento.

Al cuestionarlos de donde provenía aquello que mayormente habían aprendido sobre la oralidad, se rescataron dos fuentes principales, la principal su experiencia como estudiantes en los niveles previos a la formación docente. Al cuestionárseles en la entrevista sobre lo que habían aprendido se pudo comprender que ellos hablaban de actividades donde estaba presente la expresión oral. De igual forma la otra fuente que mayormente se mencionó fue la experiencia en la práctica docente, uno de los docentes entrevistados reconoció que, aunque no había tenido un acercamiento directo a la práctica, ya se había percatado que la oralidad está presente de forma inherente y que, aunque algunos procesos no estuvieran dirigidos específicamente, contribuían a su desarrollo.

De esta forma se puede percibir que las fuentes de mayor influencia son aquellas que provienen de la experiencia ya sea como estudiantes o como docentes en la práctica.

De acuerdo Álvarez (2010), las concepciones de los profesores comienzan a formarse implícitamente desde que son estudiantes. Y según Almonacid-Fierro y otros (2014), en el ejercicio docente, los profesores van adquiriendo saberes específicos necesarios y característicos en el medio en el que se desenvuelven. Mencionan, que por



medio de la experiencia el profesorado novel genera un conocimiento interactivo, movilizado y modelado por las interacciones entre docentes y estudiantes.

Con ello, se comprende que ha sido un proceso donde han ido construyendo las concepciones, quizá para algunos tiene mayor peso la práctica docente y para otros la experiencia como estudiantes, ello no descarta la influencia de otros espacios, sin embargo, deja ver la influencia del saber experiencial.

### **Categoría conocimiento didáctico**

Sobre el conocimiento didáctico se puede decir que en general se reconoce la oralidad como un saber más que enseñable, fortalecible, ya que de acuerdo a la mayoría de docentes en formación inicial se pueden introducir actividades e ir creando las condiciones necesarias para que se pueda favorecer.

Con la misma intención de identificar si reconocían estrategias o actividades se les cuestionó acerca de cómo implementar la oralidad. Se rescataron algunos géneros discursivos orales como la exposición principalmente, la mesa redonda, debate y panel de discusión. Además de otras actividades que se implementan en diversas asignaturas como la lluvia de ideas, buscar la participación oral, intercambios orales y el trabajo colaborativo, reconociendo además la interdisciplinariedad de la oralidad en las diferentes asignaturas.

También se les cuestionó en cuál de los momentos era cuando mayormente se hacía uso de la participación oral, dejando ver nuevamente como un medio y no como un fin. Se puede decir que en general dentro de esta categoría, aunque en su mayoría los docentes dieron muestra de conocimiento didáctico, es necesario que se tenga consciente el desarrollo de la oralidad, que se incluyan actividades que van dirigidas al desarrollo de la habilidad. Así como algunos docentes reconocen géneros discursivos orales, hay algunos que desconocen la diversidad de ellos y se limitan a los intercambios orales. Es necesario entonces que en los docentes se fortalezcan en el área de conocimiento didáctico.

### **Categoría conocimiento práctico**

Finalmente, en la categoría de conocimiento práctico para la cual se consideraron el conocimiento curricular y el conocimiento de sí mismo. Se logró rescatar que, aunque ellos

ven en el currículo una guía, un elemento flexible que les permite orientar su práctica, respecto al tema de la oralidad, reconocen que esta se incluye dentro de las prácticas sociales del lenguaje, sin embargo, solo hasta ahí. Reflejando desconocimiento del currículo respecto a cómo se incluye la oralidad en el currículo, tanto los que señalan los aprendizajes clave en el Plan de Estudios 2017, que en ese momento estaba vigente y con el que mayor contacto se había tenido como con lo que al respecto señala la Nueva Escuela Mexicana, con el Plan de Estudios 2022.

Sobre el conocimiento de sí mismos expresado por los docentes en formación inicial, se puede decir que la mayoría se reconoce a sí mismos como competentes argumentando su habilidad para expresarse frente a los demás. Sin embargo, hubo docentes quienes expresaron ser poco competentes por presentar algunas dificultades. En la pregunta que se les cuestionó sobre sus dificultades respecto a la oralidad, se rescató que la principal es la transposición del lenguaje, darse a entender con sus estudiantes. Además, se les cuestionó por los elementos que desde su persona consideran necesarios para mejorar en cuanto a la oralidad y su enseñanza, de las cuales resaltó mejorar su propia oralidad, disponer de estrategias para potenciarla y conocer el currículo.

Algo que resulta interesante respecto a la mirada del docente en formación en su oralidad es la relación que establece entre su desempeño y el del estudiante, mencionando que para buscar fortalecer esta habilidad en los estudiantes es necesario primero ser competentes en la propia. En la mayoría de ellos existe conocimiento sobre su desempeño y sus dificultades lo cual resulta positivo, pues seguramente reconocerán sus áreas de mejora respecto a la oralidad.

### **Discusión y conclusiones**

La oralidad, a primera instancia puede ser asociada a la acción de hablar y también otorgársele la función de “comunicar”. Para muchos cuando se nos cuestiona sobre qué es o qué función tiene suelen ser las respuestas más inmediatas. Sin embargo, al detenerse a pensar que es mucho más que eso, podemos darnos cuenta de que no solo importa lo que se dice sino también como se dice y lo que comunica. Es ahí donde se comprende lo que

señalan Tusón y Calsamiglia al definir la oralidad de una forma muy acertada al mencionar que es multicanal, pues involucra no sólo lo verbal, sino también lo no verbal y para verbal.

Al cuestionarse a los docentes en formación inicial, la gran mayoría dio muestra de relacionar la habilidad oral con el intercambio oral, las participaciones. Dejando ver precisamente que no visualizaron a la oralidad más allá de su presencia natural en el aula. Porque, si bien vale la pena pensar, en cada caso particular como es que se consigue el intercambio o la participación, comúnmente es dirigido e impuesto y son pocos alumnos quienes lo hacen en el sentido que lo señala Niño (2018) al referirse a ella como un proceso natural que se adquiere a partir de la interacción social. Vale la pena entonces, cuestionarse si verdaderamente sucede de esta manera en las aulas o se trata de acciones forzadas en las que la participación es por solicitud expresa.

Definitivamente debemos considerar que, como señala Calero (1993, como se citó en Ortiz y Espinoza, 2021), la práctica de la lengua oral ha sido un objetivo largamente olvidado en el aula, no ha de ser un hablar por hablar, sino un ejercicio enriquecedor. No olvidando que el lenguaje verbal no viene solo, sino que se acompaña de lo no verbal y paraverbal de la misma forma que de una escucha que debe ser activa para favorecer la bidireccionalidad en el proceso. Por ello, es necesario recordar que la habilidad de escuchar es parte, y quizá una de las habilidades que requiere mayor atención, aunque en la presente investigación el trabajo se orientó hacia la oralidad, se entiende la escucha como parte fundamental en el proceso comunicativo por lo tanto en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Precisamente en el proceso de investigación, al realizar las entrevistas cara a cara con los docentes entrevistados, aunque no se estuviera buscando, al revisar el contenido de las videograbaciones de las entrevistas, no se pudo evitar poner atención en la expresión corporal de los docentes en formación inicial entrevistados.

Túquez (2021), menciona que la oralidad no es solo hablar en voz alta, sino también un complemento con las diferentes formas de expresión verbal, no verbal, gestual y corporal. Se pudo apreciar como diferentes elementos como la gestualidad, el movimiento de las manos y la mirada lograban transmitir un mensaje mucho más completo. Con ello se comprendió en primer lugar como en el acto comunicativo es poco posible aislar

lo que dice la voz de lo que comunica también el cuerpo. Pero también fue posible valorar las diferencias en cuanto al lenguaje no verbal de los docentes en formación inicial, lo que abre la posibilidad para otra investigación de conocer el nivel de competencia comunicativa oral de los docentes.

Si bien se analizó desde el conocimiento de sí mismos el nivel de competencia de los docentes, el que ellos se ubicaran en un nivel “competente”, “muy poco competente” o “muy competente”, arroja resultados subjetivos, que parten precisamente del autoconcepto o la concepción que tenemos de nosotros mismos. Y aunque no queramos decir que es del todo incorrecto, hay quienes no quieren ver o asimilar las dificultades que presentan, pues en el cuestionario hubo docentes que al preguntárseles sobre su dificultad respecto a la oralidad respondieron “nada”, aun cuando en otras preguntas mostraban deficiencias de conocimientos.

Como docentes al frente de alumnos, en este caso de Telesecundaria, es necesario que se cuente con la capacidad y los conocimientos para empezar a fortalecer la oralidad en los estudiantes, dejando claro que difícilmente se fortalecerá sola.

Respecto al objetivo que buscó identificar hacía qué tipo de saber fundamentaban mayormente las concepciones, se evidenció claramente que es sobre el saber experiencial. Es inquietante el desconocimiento de los saberes académicos sobre la oralidad. Algo interesante es que durante la entrevista usaban referentes sobre otros aspectos de la enseñanza y en cambio de la oralidad no recordaban ninguno. También, el hecho de que pocos consideraran la influencia de la formación inicial de la normal como fuente de conocimiento sobre la oralidad. Que lo que saben sobre la didáctica proviene de sus experiencias de actividades que han implementado, pero además que exista confusión o desconocimiento acerca de cómo se incluye la oralidad en el currículo.

Entonces existen dudas al respecto, si bien desde la formación inicial se llevaron dos cursos para preparar a los docentes en formación inicial para la práctica de la asignatura de español, se infiere que estos dos cursos son insuficientes para lograr incidir de manera positiva tanto en el conocimiento curricular y disciplinar, así como en el desarrollo de la habilidad en cuestión.

Es claro que no toda la responsabilidad recae sobre la formación inicial en la Escuela Normal, porque las concepciones son producto de diversas situaciones y espacios. Pero al reconocer que se forma a profesores, que mayormente hacen uso de la expresión oral para comunicarse, y reconocer que se requieren conocimientos básicos para promover la expresión oral en los estudiantes, por la importancia que ésta adquiere para todos los ámbitos de la vida. Es un llamado a revisar lo que sucede sobre el proceso, revisar los contenidos, y visibilizar la importancia de poner mayor atención a la habilidad oral.

Se trata no de argumentar la superioridad de la oralidad sobre otras de las habilidades comunicativas como lectura y escritura, por las que generalmente priorizamos. No debe haber ni siquiera rivalidad entre habilidades, pues se pueden y deben complementar sin ningún problema. Se trata de visibilizar el papel de la oralidad, de hacer un llamado a no ignorarla por su naturalidad, a pensar que los docentes pueden hacer mucho con actividades enfocadas a favorecer directamente la expresión oral. Y no como quedó evidenciado, donde la forma en que la oralidad está presente es de forma implícita, donde es el medio para demostrar conocimientos únicamente y no una finalidad en sí. Es necesario que se disponga de mayor conocimiento de géneros discursivos orales a fin de darle variabilidad a las actividades implementadas en la práctica.

La participación de los docentes en formación en la presente investigación logró que al menos se hicieran conscientes de sus concepciones para ver algunas áreas de mejora. Lo cual se vio reflejado en la pregunta sobre qué necesitaban pues al encontrarse con la falta de herramientas, conocimientos del currículo mencionaron estas eran algunas de sus necesidades.

Se puede concluir que la investigación sobre la oralidad en nuestro país es algo que requiere atención. La oralidad al ser un tema amplio por lo que puede dar múltiples opciones desde donde abordarse. Además de ser necesario que en la formación inicial docente se ponga atención en esta habilidad para los futuros docentes de telesecundaria.

## Bibliografía

- Almonacid-Fierro, A., Merellano-Navarro, E., y Moreno-Doña, A. (2014). Caracterización del saber pedagógico: Estudio en profesorado novel. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 173-190. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.10>
- Alvarez Díaz, L. N. (2010). El pensamiento del profesor(a): concepciones implícitas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la interacción comunicativa desde una reflexión crítica. Universidad Nacional de Colombia.
- Arancibia Pizarro, K. F. (2017). Valoraciones y prácticas de los profesores de lenguaje al enseñar comunicación oral a alumnos de 2º año de enseñanza media. Universidad Alberto Hurtado.
- Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56.
- Benoit Ríos, C. G. (2021). La oralidad en el aula: percepciones de profesores en formación de lenguaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1).
- Gil Morales, M. S., Ramírez Puentes, E., y Sabogal García, M. Y. (2015). La incidencia de la interacción en el aula en el desarrollo de la oralidad formal de estudiantes de secundaria. Universidad de la Sabana.
- Gutiérrez Ríos. Y. y Rosas de Martínez. A. I. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Infancias imágenes*, 7(1)
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación sexta edición*. McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Mendieta Martínez, Y. (2017). La entrevista como una experiencia transformadora de las prácticas discursivas orales en el aula. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Niño Gonzalez, S. P. (2018). La oralidad: una habilidad para promover en el aula de clase. Universidad Externado de Colombia.
- Ortiz Pareja, L., y Espinosa Quiñones, R. (2021). Secuencia didáctica apoyada en radionarrativas y TIC: una estrategia para el fortalecimiento de la competencia comunicativa oral en los estudiantes del grado sexto de la I.E. José María Carbonell

de San Antonio Tolima. Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Maestría en Recursos Digitales Aplicados a la Educación, Universidad de Cartagena.

Ospitia Santos, G. Y. (2018). Concepciones docentes y de estudiantes sobre la oralidad y las actividades orales en el aula de clase de básica secundaria de la I.E. Santa Ana sede rural “la cabaña” de Mariquita -Tolima. Universidad del Tolima.

Palma Ramírez, L. A. (2014). Concepciones docentes acerca de la didáctica de la oralidad y su influencia en la práctica educativa -estudio de caso. Universidad del Tolima.

Zamudio, J.I. (2003). El conocimiento profesional del profesor de Ciencias Sociales. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, (8),87-103. [fecha de Consulta 10 de octubre de 2022]. ISSN: 1316-9505. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200806>



## Estrategias innovadoras para propiciar el aprendizaje del número en un grupo de preescolar

Lilian Elvira Hurtado Acosta

cren.lhurtado@creson.edu.mx

Gabriela María Contreras Galaviz

cren.gcontreras@creson.edu.mx

Salma Madián Ramírez Ronquillo

salmamadianrr@gmail.com

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

### Procesos de formación y sujetos de educación

#### Resumen

El objetivo de la presente investigación es favorecer el número en un grupo de tercer grado de educación preescolar a través de una serie de actividades innovadoras que contemplen los elementos necesarios para lograr un aprendizaje significativo. Tiene un enfoque cualitativo, de alcance descriptivo, que pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos y se realiza a través de la metodología investigación- acción. La población se conforma por 23 alumnos de los cuales 11 son niños y 12 son niñas del Jardín de niños Concepción M. del campo. Como instrumentos para valorar el aprendizaje de los infantes en cuanto a la adquisición, uso e identificación del número, se llevaron a cabo rúbricas y una lista de cotejo; los resultados muestran que la implementación de estrategias innovadoras benefició en los alumnos de educación preescolar, en un 85% en la realización de acciones de conteo del 1 al 20 sin apoyo alguno y en un 80% en relación a la comprensión y escritura de la secuencia numérica del 1 al 20.

**Palabras clave.** Número, conteo, educación, preescolar, aprendizaje, estrategias.

#### Planteamiento del problema

Es importante hacer mención que en la prueba del Programa para la Evaluación

Internacional de los Estudiantes (PISA) 2022, México resultó ser el tercer país peor evaluado en lo que respecta a matemáticas, arrojando resultados preocupantes para la educación en nuestro país (Instituto Mexicano para la Competitividad [IMCO], 2023).

Por lo anterior, es de vital relevancia que los alumnos de educación preescolar trabajan con el número para fortalecer el conteo, siendo este último, una estrategia básica para iniciar el aprendizaje de la resolución de problemas matemáticos, conseguir establecer relación entre número y cantidad y posterior a ello, lograr ejecutar operaciones de suma y resta y otras más avanzadas, que se presentarán durante los diferentes niveles educativos por los que transite el estudiante.

Cabe mencionar, que los números son muy importantes en la vida de los educandos, en ocasiones, los llevan a la práctica inconscientemente en su día a día ya sea en casa o en la escuela. En distintas situaciones los utilizan para saber cuántos objetos hay, para comparar colecciones, construir una colección compuesta por una determinada cantidad de objetos, buscándolos e interpretándose en objetos de uso social (numeración de los materiales, calendarios), proporcionando al niño información para que pueda utilizarlos en contextos diferentes.

Enseñar pensamiento matemático es deductivo, en el niño se desarrollan capacidades para encontrar resultados en diversas actividades, donde se presente un reto, también se posibilita que adquieran nuevas formas de pensar, de formular soluciones e identificar los procedimientos y estrategias que utilizaron para la resolución de un problema matemático, hay un término con lo que podemos definir esto y se conoce como aprender resolviendo.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) afirma que “Los alumnos antes de aprender a resolver problemas, deben saber contar, los niños necesitan aprender la serie numérica oral, es decir, ser capaces de mencionar los números en el orden que corresponde” (p.32). Por lo que para obtener mayor aprendizaje en los estudiantes, es importante que en la educación se generen ambientes que les sean favorables, donde se les permita concebir y lograr nuevos aprendizajes, sobre todo que se apliquen diversas estrategias para adentrar al educando, al mundo de las matemáticas, por medio de

actividades innovadoras y novedosas, sin dejar de lado, la importancia que tiene el juego en la resolución de problemas, pues, además de divertirse, aprenden de manera gradual y para siempre.

### **Marco Teórico**

La SEP (2017) define a las matemáticas como:

Un conjunto de conceptos, métodos y técnicas, mediante los cuales es posible analizar, fenómenos y situaciones en contextos diversos; interpretar y procesar información, tanto cuantitativa como cualitativa; identificar patrones irregularidades, así como plantear y resolver problemas. Proporcionan un lenguaje preciso y conciso para modelar, analizar y comunicar observaciones que se realizan en distintos campos. (p.217)

De acuerdo con Piaget (1992, citado en Córdor, 2012) define al número como "... unidades iguales entre sí y, como por tanto, una clase, cuya sus clases se hacen equivalentes mediante la supresión de cualidades; pero es también al mismo tiempo una serie ordenada y, por tanto, una seriación de las relaciones de orden" (p.1).

Para Bautista (2012), el número es la capacidad que tiene el niño de clasificar y ordenar objetos de su entorno, enfocándose en dos tipos de número, cardinal y ordinal. La elaboración de la serie numérica oral comienza a ser visible a muy temprana edad, incluso antes de los 2 años. Esta técnica se reconoce como una de las más básicas y consiste en generar los nombres de los números en el orden adecuado.

Ahora bien, es importante mencionar que los principios de conteo son estadios, los cuales los niños deben pasar por cada uno de ellos, con el fin de qué obtengan de manera gradual un significado de número. En su vida cotidiana, en actividades de clasificación, o cuando reparten dulces; o juguetes con sus amigos; cuando realizan estas acciones, y aunque no sean conscientes de ello, empiezan a poner en práctica de manera implícita e incipiente, los principios del conteo.

Castro, Rico y Castro (1995) nos mencionan que contar consiste en asignar cada uno de los nombres de los términos de la secuencia a un objeto de un conjunto; Whyte & Bull,

hablan sobre la noción que es compatible con los principios de conteo propuestos por Gelman y Gallistel (1978), que remiten a los siguientes principios:

- Orden estable. El cual hace referencia a que la secuencia de los elementos debe producirse siempre en el mismo orden, la correspondencia biunívoca o uno a uno, debe de asignarse un numeral a cada objeto del conjunto sin omisión o repetición de los elementos.
- Cardinalidad. Nos dice que la etiqueta asignada al último elemento representa la cantidad del conjunto.
- Abstracción. Hace referencia a que cualquier colección de elementos discretos puede ser contada, pudiendo establecer así su valor cardinal.
- Irrelevancia del orden. Alude a que saber contar, también implica comprender que los objetos se pueden contar en cualquier orden, sin que cambie el valor cardinal.

La capacidad de contar se desarrolla jerárquicamente con la práctica, las técnicas para contar se van haciendo más automáticas y su ejecución requiere menos atención. Retomando lo referente al conteo, se puede destacar que, al momento de llevarlo a cabo, cada pequeño lo emplea de diversas maneras, y conforme se va familiarizando con ellos, desarrolla técnicas más avanzadas que les permiten crear juicios cada vez más rápidos y precisos por medio de etiquetas que le dan apertura para emitir juicios en la necesidad de contar nuevamente, por lo cual, existen cuatro técnicas de conteo empleados por los educandos en el aprendizaje de este conocimiento. A continuación, se presentan las cuatro técnicas de conteo manejadas por Baroody (1997).

En primera instancia se encuentra la técnica más básica que es generar sistemáticamente los nombres de los números en el orden adecuado, en la cual el niño empieza a tener dominio de la serie numérica oral, y en ocasiones podrá contar hasta el 10 de uno en uno, pero si se les solicita que lleven el conteo, dirigiéndose a objetos, a un no logran realizarlo de manera coherente, esto en referencia a los dos años de edad, pero se nos menciona que a partir de los tres años, empiezan a contar un grupo de objetos de "uno" y al empezar la escolaridad pueden contar grupos de 10 elementos como mínimo.

La segunda es la denominada técnica de enumeración, donde las etiquetas de la

secuencia numéricas, se deben aplicar de una en una en cada agrupación de objetos, se menciona que esa llega a ser compleja dado que con ella el infante tiene que coordinar la recitación de la serie numérica con el señalamiento de cada elemento de una colección con el fin de realizar una correspondencia biunívoca entre las etiquetas y los objetos presentados. Los niños que alcanzan los cinco años, pueden generar la serie numérica y señalar una vez cada uno de los elementos de una colección, pueden coordinar con coherencia las dos técnicas para llevar a cabo la enumeración (al menos con conjuntos de hasta 10 elementos).

La tercera técnica es la regla del valor, cardinal, en la que es necesario desarrollarla para realizar una comparación, representando los elementos que contiene un conjunto, donde hace mención de qué la última etiqueta numérica, expresada durante el proceso de enumeración, representa el número total de elementos en el conjunto. En otras palabras, un niño de cinco años puede resumir la serie "1,2, 3, ...,9", con "nueve" y la serie "1,2, 3,...,8" con "ocho".

La cuarta y última técnica mencionada por el autor es la de comparación de magnitudes, donde las tres abordadas anteriormente juegan un papel importante para identificar la posición de la secuencia, pues los niños pequeños logran comprender de alguna u otra manera que la serie numérica se asocia a magnitudes relativas, en referencia a los cinco años, estos hacen rápidamente comparaciones, precisas entre magnitudes de números consecutivos como el ocho y el nueve, dado que están bastante familiarizados con las relaciones de la sucesión numérica ("cuando me pongo a contar, el 9 viene después del 8, así que el 9 es más grande").

Después de lo anterior, en lo que concierne a planeación, la SEP (2017) estipula que "La planeación didáctica, consciente y anticipada, busca optimizar recursos y poner en práctica diversas estrategias con el fin de conjugar una serie de factores (tiempo, espacio, materiales, entre otros) que garanticen el máximo logro de los aprendizajes de los alumnos" (p.124). El proceso de planificar parte desde el momento en el que se recopilan los aprendizajes previos y se reflexiona que se puede hacer, tomando en cuenta los procesos de desarrollo (PDA) del plan y programa de estudio vigente, así como del contexto en el que

el alumno se encuentra.

Para que el proceso anteriormente mencionado pueda cumplir con su objetivo, es importante que el docente tome en cuenta, motivaciones e intereses, así como las formas de aprender y el ritmo de trabajo de los estudiantes, para poder planificar, actividades innovadoras y adecuadas para cada uno de ellos. Por lo que las estrategias de innovación en la planificación, toman su relevancia cuando como docentes las percibimos como oportunidades de diseñar condiciones que presenten un reto para el educando, siendo estas, un detonante para el logro de los aprendizajes de los niños (Hernández, 2018).

### **Metodología**

El presente estudio tiene un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo y un diseño de investigación-acción, quien Elliot (2000) lo interpreta como “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director.

### **Participantes**

El diseño muestral de la investigación es no probabilístico, se realizó en el grupo de tercero “A” conformado por 23 educandos, de los cuales 11 son niños y 12 niñas, con una edad entre los cinco y seis años, se encuentran en la etapa preoperacional, en donde el infante comienza a desarrollar la memoria y la imaginación; también son capaces de comprender las cosas simbólicamente y clasificar los acontecimientos con relación al paso del tiempo, por ejemplo, qué pasó primero, después y a lo último (Piaget, 1975).

### **Instrumentos**

Como instrumentos para valorar el aprendizaje de los alumnos en cuanto a la adquisición, uso e identificación del número, se implementaron rúbricas, validadas por pares especializados. La SEP (2013) argumenta que “La rúbrica es un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, las habilidades y actitudes o los valores, en una escala determinada” (p.51).



Por lo anterior, se diseñaron y aplicaron una serie de estrategias innovadoras que permitieron fortalecer en los alumnos preescolares la adquisición del número, favoreciendo así el campo formativo de saberes y pensamiento científico y los PDA de: Usa números con distintos propósitos y en distintas situaciones, cuenta objetos y elementos de su entorno en su lengua materna con diversos propósitos, construye colecciones mediante distintas estrategias para determinar cuál tiene más o menos elementos y representa cantidades con dibujos, símbolos personales y numerales e interpreta los registros de sus pares que se enmarcan en La Nueva Escuela Mexicana (NEM) (SEP, 2022).

### **Procedimiento**

Con la finalidad de intervenir en la aproximación a lo real, y que los estudiantes obtengan una educación que fortalezca la inclusión y además que sea de calidad, durante los primeros días del ciclo escolar 2023-2024, se aplicó una evaluación diagnóstica de su aprendizaje y aspectos formativos para su futuro, tales como la toma de decisiones pertinente y resolución de problemas, obteniendo evidencias que se valoraron con una lista de cotejo fundamentada en los cinco principios de conteo sugeridos por Gelman y Gallistel (1978). Estos resultados destacaron que al realizar el conteo lo efectúan de una manera desordenada, además la falta de estrategias innovadoras para propiciar el aprendizaje del número. Es decir, una vez que se conoce a los alumnos tanto en su entorno familiar, social, económico, cultural y escolar; se facilitó el desarrollo de saberes.

En base al diagnóstico del grupo se diseñaron secuencias didácticas, innovando actividades que contenga todos los elementos, esto nos facilita la intervención y podemos guiar la práctica educativa innovadora centrada en el aprendizaje y desarrollo de los niños, tomando en cuenta lo estipulado en el programa vigente, basados en el campo formativo de saberes y pensamientos científico con el propósito de qué los alumnos utilicen los números en diferentes situaciones. Los aprendizajes y las competencias que se encuentran inmersas en esta asignatura son fundamentales para que los futuros ciudadanos del país puedan desempeñarse en muchos de los oficios y profesiones que demandan la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes.

La planeación es de vital importancia para la transmisión de conocimientos, es por



ello que se necesita de un buen diseño, para que los estudiantes obtengan los conocimientos necesarios. De esta misma manera las clases fueron más dinámicas y creativas, generando espacios de más interés para los educandos. La intervención establecida procuró en todo momento captar las áreas de oportunidad en el diseño de estrategias didácticas, para poder convertirlas en fortalezas, para que los alumnos de 3° de educación preescolar adquirieron las competencias requeridas en el perfil de egreso.

Se utilizó la evaluación ya que ofrece posibilidades para fortalecer y consolidar los aprendizajes, así como los logros de los objetivos o propósitos en cualquier campo de estudio. La evaluación permite evidenciar cuáles son las necesidades prioritarias que se deben de atender y desde la perspectiva educativa, debe mostrar congruencia entre saber y desempeño, esta fórmula es la que puede encauzar a la educación hacia la llamada calidad.

El análisis de datos cualitativos se efectuó de la siguiente manera; para la realización de dicho análisis sobre la reflexión de la práctica docente se retoma al autor Smith (1991, citado en Escudero, 1997) quien habla acerca del ciclo reflexivo que está integrado por cuatro momentos de revisión, el primero es la descripción donde se desarrolla las experiencias que tuvo el docente, los incidentes que se suscitaron para analizar qué es lo que se está haciendo y poder compartirlo con los demás, luego se tiene la inspiración que hace alusión es reflexionar sobre cuál es el sentido de la enseñanza que se brinda, qué lo motiva a trabajar de esa manera y por qué se considera que se está llevando a cabo de la forma adecuada. Después se encuentra el tercer momento que se trata de la confrontación consiste en el cuestionamiento del método de enseñanza que se está utilizado en el aula y lo que lo sustenta, por último, está el momento de la reconstrucción referente a la reflexión de todos los resultados obtenidos y la búsqueda de una mejora en las áreas de oportunidad detectadas.

Una vez obtenida la información al aplicar los instrumentos, rúbricas, la observación y diario de trabajo, se capturó, transcribió y ordenó la información, seguidamente se codificó la misma, siendo este es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos

por el investigador, los pasos o fases dentro de un proceso. Por último, se integró la información agrupada por categoría en las gráficas con porcentajes, comentarios y notas significativas rescatadas del diario de trabajo.

## Resultados

El uso de estrategias innovadoras permitió motivar a los infantes, hacía que las actividades fueran más llamativas, además de retadoras, por lo cual los alumnos de forma innata querían ser partícipes de la adquisición del aprendizaje.

Los resultados obtenidos se derivan del comportamiento que el educando mostró al momento del desarrollo de las secuencias didácticas utilizando la lúdica para fortalecer el conocimiento del número con los principios de conteo.

Se presentan las secuencias didácticas más significativas entre ellas está “Lotería de números” de los 23 alumnos solamente estuvieron asistiendo 21 de ellos: por lo tanto 13 alumnos (56.52%) lograron un nivel sobresaliente identificando correctamente el lugar para cada objeto según sus características ya fuese color o forma, en el caso de los 10 alumnos restantes (43.48%) logran clasificar los objetos por una sola característica que en su mayoría es por color.

Continuando con el reconocimiento de las cantidades identificando dónde hay muchos o pocos (comparación), 7 alumnos (30.43%) se encuentran en un nivel de logro sobresaliente dado que identifican dónde hay más o menos objetos según las colecciones primeramente haciéndolo por percepción y posteriormente indicando que hay otra forma con la que se puede comprobar que es el conteo y lo ponen en práctica.

En un nivel bueno hay 13 alumnos (56.52%) quienes reconocen por percepción donde hay mayor o menor cantidad, requieren de orientación para identificar que también pueden utilizar el conteo, los 3 alumnos restantes (13.04%) están 79 en un nivel regular quienes hacen esta comparación por percepción, pero en ocasiones tomando en cuenta el tamaño de los objetos.

En cuanto a la seriación el identificar cual va primero, después y así sucesivamente, se obtuvo lo siguiente: 7 alumnos (30.43%) se encuentran en un nivel satisfactorio logrando ordenar por sí mismos los objetos identificando el que iba al inicio, enseguida y a lo último

considerando la cantidad de cosas que se tienen, en nivel de logro bueno están 10 niños (43.48%) quienes de manera guiada logran reconocer el objeto y con la cantidad determinada que se está solicitando, llevando a cabo al final una comprensión de porqué se acomodan de dicha manera.

En nivel regular se encuentran 5 alumnos (21.74%) quienes presentan dificultades para identificar el objeto y ordenarlo con base a la cantidad o posición que le corresponde, requieren de una orientación para lograrlo, el alumno restante (4.35%) requiere apoyo para ejecutar la actividad, dado que le cuesta trabajo identificar por percepción el objeto y llevar a cabo el orden correspondiente para su posicionamiento.

Referente a la correspondencia uno a uno 7 alumnos (30.43%) están en un nivel sobresaliente comprendiendo que cada espacio se le destina un objeto y tomando también como referencia la cantidad solicitada, 2 alumnos (8.69%) de nivel bueno, puesto que en la mayoría de los casos logran llevar a cabo la designación de esto, 12 alumnos (52.17%) tuvieron un alcance regular quienes demandan orientación para emparejar un objeto con otro, los 2 niños restantes (8.69%) requieren apoyo para ejecutar la acción.

La secuencia didáctica 2. "comprando en la juguetería" se obtienen los siguientes resultados: el 57.14% (12 alumnos) tienen un nivel de logro satisfactorio en cuanto al principio de conteo orden estable con el manejo del 1 al 10 correctamente, 33.33% (7 alumnos) están en proceso manejando un rango del 1 al 5, el 9.52% (2 alumnos) restante requieren apoyo para manejar el conteo en orden.

En cuanto al principio correspondencia uno a uno 33.33% (7 alumnos) se encuentran en un rango satisfactorio cuentan los objetos de una colección solamente una vez, señalan cada elemento contado, 47.61% (10 alumnos) están proceso de lograr adquirir dicho principio, 19.05% (4 alumnos) requieren apoyo para ejecutar las acciones. Con base en el principio de cardinalidad 28.57% (6 alumnos) lograron llegar ese nivel de manera satisfactoria nombrando todos los objetos a contar y mencionando el último número como final y reconociendo que se indicaba el total, 23.81% (5 alumnos) están en proceso por lo cual es necesario una mayor práctica constante, una vez que se les cuestiona cuál es el total utilizan el sobre conteo, 47.62% requieren de apoyo dado que aún no se logra la

comprensión de que el último número que cuentan es el total siempre y cuando se apliquen correctamente los principios anteriormente mencionados.

Secuencia didáctica 3. "cocinando pizzas" participaron un 52.38% (11 alumnos) los cuales logran plasmar respuestas simbólicas que son aquellas donde se representa la cantidad de elementos que se tengan mediante el número convencional o en forma de espejo, con uso de referentes, el 47.62% (10 alumnos) brindan respuestas idiosincrásicas que son las cuales en las que el niño al representar no tiene en cuenta el tipo, ni la cantidad de objetos presentados, realiza una representación gráfica que no tiene relación con la situación planteada, a lo que llamamos grafías.

### **Discusión y conclusiones**

Se encontró que la mayoría de las acciones propuestas, permitieron diversificar estrategias que potencializaron la adquisición del número en alumnos preescolares, las actividades implementadas ayudaron a los alumnos a mejorar primeramente la descripción numeral, donde los niños identifican la existencia del mismo, seguido de la función global, haciendo referencia a las respuestas donde aprenden a relacionar el número con el objeto, y por último donde logran identificar el significado del número respecto a la ocasión o contexto.

La importancia de implementar secuencias didácticas con actividades que vayan de lo sencillo a lo complejo y que estas representen un reto intelectual para los niños y niñas de educación preescolar y a su vez contribuyan al perfil de egreso de los alumnos preescolares al resolver situaciones de la vida cotidiana.

Los materiales utilizados fueron el centro de estas estrategias, al ser innovadores y motivadores, alentaban a los estudiantes a aprender de una manera más fácil, dinámica, divertida y al mismo tiempo, creaban ambientes en donde los educandos podían socializar con sus compañeros, al contemplar estos escenarios crearon gran satisfacción, ya que deja de ser un aprendizaje pasajero y se convierte en uno permanente; debido a que el conocimiento se adquiere de una forma innovadora, las actividades propuestas en general fueron exitosas ya que brindaron la pauta para tener un buen avance en el proceso de la adquisición del conteo en los alumnos del grupo de práctica profesional.

La articulación y mejoramiento continuo de las secuencias didácticas de planeación, ejecución y evaluación, respetando siempre los momentos de las secuencias didácticas inicio, desarrollo y cierre y la serie de actividades que se ejecutan en cada momento, también favoreció el aprendizaje de los niños. Al igual que la optimización en la aplicación y regulación de los recursos didácticos, tecnológicos y humanos que son el medio para el logro de propósitos y la promoción de diversos enfoques pedagógicos y metodológicos que diversificaron los procesos formativos.

Con todas las estrategias implementadas, se logró que los educandos comenzarán a escribir los números de manera convencional, apoyándose de referentes, pero logrando una asociación, mientras que otros por su parte continúan manejando grafías.

En general las actividades fueron funcionales dado que se logró que algunos de los alumnos adquirirán los principios de conteo orden estable, correspondencia uno a uno e irrelevancia del orden. Por otro lado, los principios de conteo que no tuvieron un enfoque profundo por parte de los infantes fueron el de unicidad y cardinalidad.

Se recomienda trabajar de forma colaborativa, debido a que esta modalidad favorece la integración del grupo y ayuda a los alumnos a tener otras ideas y nuevas formas de realizar las actividades, desarrollándose así, en un entorno más social, y más incluyente, también que se implemente material más llamativo y manipulable, ya que las actividades que tenían las características anteriormente mencionadas, eran las que más llamaban la atención de ellos, y desarrollaban más concentración pudiendo adquirir más fácilmente los conocimientos, de acuerdo a la edad de nuestros alumnos, no debemos dejar de lado los gustos que ellos tienen y sus necesidades de poder jugar, para potencializar el aprendizaje.

#### **Referencias:**

Baroody, Arthur. J. (1997). "Técnicas para contar", "Desarrollo del número" y "Aritmética informal", en El pensamiento matemático de los niños. Un marco evolutivo para maestros de preescolar, ciclo inicial y educación especial, Genís Sánchez Barberán (trad.), 3ª ed. Madrid: Visor (Aprendizaje, 42).

Bautista, J. (2012). El desarrollo de la noción de número en los niños: revistas.untri.edu.

- Castro, E., Rico, L. y Castro, E. (1995). Estructuras Aritméticas Elementales y su Modelización. Bogotá: Grupo Editorial Iberoamericana S.A. de C.V.
- Cóndor, J.L.B (2012). El desarrollo de la noción de número en los niños. Perspectivas en primera infancia, 1.
- Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción, Madrid: Morata.
- Escudero, J (1997). La formación en el aprendizaje de la profesión mediante la revisión de la práctica. Barcelona: Horson.
- Gelman, R. & Gallistel, R. (1978). The child's understanding of number. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hernández, E. (2018). Gestión de la planificación curricular bajo el enfoque por competencias en la Institución Educativa Pública N° 82805. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Instituto Mexicano para la Competitividad (2023). PISA 2022: Dos de cada tres estudiantes en México no alcanzan el nivel básico de aprendizajes en Matemáticas. [https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2023/12/PISA-2022\\_Nota-IMCO\\_20231205.pdf](https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2023/12/PISA-2022_Nota-IMCO_20231205.pdf)
- Piaget J. (1975). Génesis de las Estructuras Lógicas Elementales. Clasificaciones y Seriaciones.
- Secretaría de Educación Pública (2013). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudios, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.
- Secretaria de Educación Pública (2022). Programa de Estudio para la educación sintético de la fase 2.



## **Percepciones de la última Generación del Plan de Estudios 2018**

### **Fortalezas y Debilidades en la Formación Inicial Docente**

Claudia León Rodríguez

claudialeonrodriguez214@gmail.com

Carla Gabriela García Matías

tab08.cgarciam@normales.mx

Leidi Yazmin Reyes López

leidiyazmin.reyes.lopez0730@tab.nuevaescuela.mx

Escuela Normal Primaria Rosario María Gutiérrez Eskildsen

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

A nivel nacional las escuelas normales se encuentran próximas a egresar la última generación del plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria diseñado con un enfoque por competencias.

El presente trabajo corresponde a un informe parcial de una investigación que se planteó como objetivo: Identificar fortalezas y debilidades que presenta la formación inicial docente de la última generación del plan de estudios 2018. Está circunscrito en un paradigma cuantitativo con alcance descriptivo. La población está integrada por 87 estudiantes del 7º semestre, con una muestra de 76 docentes en formación. Las respuestas se obtuvieron a través de un cuestionario enmarcado en un proceso de investigación integrado por 6 fases.

Los resultados revelaron que los estudiantes perciben como fortaleza las prácticas realizadas en las escuelas primarias, en contraparte señalaron como debilidades las metodologías de trabajo que emplean los docentes titulares, el contenido desfasado de los cursos de la malla curricular, así como la carga teórica de los programas de estudio.



El informe final permitirá conocer el panorama en el desarrollo del plan de estudios 2018 en los últimos cuatro años, así como fortalecer la formación de los futuros docentes a través del plan de estudios del 2022.

**Palabras clave:** Competencia, docentes, estudiantes, formación inicial.

### **Planteamiento del problema**

En México, independientemente de los gobiernos en turno, uno de los factores que se atienden en educación, son las reformas que nacen desde los cambios a los artículos en la Constitución Política, hasta los planes de estudio que rigen la formación del sujeto que se requiere de acuerdo a las necesidades actuales. En este sentido, por lo que refiere a la formación inicial docente, la enunciación de una propuesta formativa no puede emerger sin un sustento, debe basarse en las demandas que la sociedad plantea a este profesional, previo diagnóstico de los resultados obtenidos al seguimiento de egresados de las diferentes generaciones con respecto al desarrollo del programa educativo.

En el año 2012, en nuestro país se llevó a cabo una reforma curricular en las escuelas normales con el propósito de que la preparación de los maestros se alineara a los contenidos y enfoque por competencias de la educación primaria (SEP, 2012). Evidentemente, este plan de estudios asumió un enfoque centrado en el aprendizaje y tenía un carácter flexible, se organizó en 57 cursos agrupados en cinco trayectos formativos: psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y tecnologías, práctica profesional y optativo. Sin embargo, en 2017 se modificó el currículum de primaria, por consecuencia en 2018 se presentó un nuevo plan de estudios para la educación normal que también se fundamentó en el enfoque por competencias y constó de 48 asignaturas estructuradas en cinco trayectos formativos: bases teórico-metodológicas para la enseñanza, formación para la enseñanza y el aprendizaje, práctica profesional, optativo e inglés. Dicha modificación curricular causó desconcierto entre los profesores de escuelas normales, dentro de las razones que enunciaron destacó que no había concluido la generalización del plan de estudios 2012. Con esta decisión se limitó a que la formación inicial docente respondiera a las reformas curriculares de educación básica

y se dejó de lado una preparación sólida que tuviera como cimiento la vertiente orgánica de la profesión.

El rediseño de los cursos como lo llamaron dentro del gremio de los docentes formadores, fue un hecho, a pesar de no contar con una valoración al ingreso de la carrera de las competencias logradas al concluir la educación media superior, ya que no se analizan los resultados del examen de CENEVAL para identificar áreas de oportunidad de los alumnos y definir planes de atención al respecto. Tampoco se investiga sobre su vocación, motivación, etc. En el caso del perfil de egreso, se tiene poco interés, conocimiento y compromiso tanto de los formadores como de los estudiantes normalistas respecto a ir favoreciendo y consolidando las competencias genéricas y profesionales desde los diferentes cursos ubicados en sus correspondientes trayectos formativos, por lo tanto, se descuidan los procesos formativos donde se pueden desarrollar y consolidar las competencias, aunado a todo lo anterior, no se analizan los resultados de los Exámenes de Ingreso al Servicio Profesional Docente que pueden dar evidencias en algún sentido de lo bien o mal que nos encontramos, y desde las coordinaciones de las licenciaturas, especialmente desde la de educación primaria, se da poco o nulo seguimiento del desarrollo de los programas por semestre.

Con ese panorama de fondo, hoy nos encontramos próximos a egresar a la última generación del plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria diseñado con un perfil que describe lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades o elementos, pero ¿realmente se ha logrado? ¿En qué medida?

El presente trabajo corresponde a un informe parcial de una investigación que responde a la pregunta ¿Cuál es la percepción de la última generación del plan de estudios 2018 con respecto a su formación inicial docente?, y se planteó como objetivos:

- Identificar fortalezas y debilidades que presenta la formación inicial docente de la última generación del plan de estudios 2018 con base en la percepción de los docentes en formación de 7º semestre.
- Contar con un diagnóstico que permita reorientar y fortalecer la formación inicial docente.

### **Marco Teórico**

El currículum para la formación inicial de un docente es un documento rector en el cual se prescribe dentro de varios aspectos el perfil de egreso que se debe alcanzar, las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para desempeñar su labor de manera efectiva. Según Cuevas & Moreno (2020) “El currículum de formación inicial docente involucra los planes de estudio (diagnóstico de necesidades, perfil profesional, enfoque pedagógico, mapa curricular), los mecanismos de ingreso a la formación, así como las opciones para obtener el título o diploma profesional (p.16)”. Asegurando que los docentes estén preparados desde el inicio de su formación.

Implementar un currículo educativo efectivo enfrenta numerosos desafíos que pueden variar según el contexto, las características del sistema educativo y las necesidades de la comunidad, superar todo esto es esencial para asegurar que el currículo no solo se implemente, sino que también cumpla con su objetivo de mejorar la calidad de la educación y preparar a los estudiantes para lo que se les presente en el futuro. Romero et al. (2018) plantean que:

Existen grandes desafíos en la implementación de un currículo basado en el enfoque por competencias, como son: coherencia entre el perfil de egreso y los objetivos sociales de la carrera, consistencia entre las competencias del perfil y sus criterios o evidencias de desempeño; además de contar con la viabilidad representada por el tiempo instruccional, y el resto de los recursos y medios para facilitar la práctica pedagógica, formación pertinente de los docentes para conducir el proceso, así como disponer de formas de evaluación curricular para verificar el logro de las competencias, entre otros desafíos (p.2)

Bunk (Bustamante, 2001, como se citó en Hernando & Mazuera, 2020) sostiene que el concepto de competencia puede entenderse bajo cuatro aspectos integrales de acción: competencia técnica, metodológica, social y participativa. “La primera hace referencia al dominio con pericia de las tareas y contenidos de un ámbito laboral; la segunda a saber reaccionar conforme a un procedimiento; la tercera, a la comunicación y el entendimiento comunicativo y constructivo en un grupo; y la cuarta, a la vinculación activa en una organización” (p.3)

Autores como Perrenoud (2008) han cuestionado el enfoque de las competencias en el ámbito educativo indicando que, “incluso, las instituciones educativas ya no capacitan profesionales, sino que simplemente los acreditan para un oficio, es decir, hay de hecho una desconexión entre la formación profesional y el escenario laboral” (como se citó en Hernando & Mazuera, 2020, p.3)

La formación por este enfoque de competencias implica diseñar programas educativos que preparen a los estudiantes para desafíos profesionales, identificando competencias clave, estructurando actividades prácticas que fomenten su aplicación y evaluando el progreso por su capacidad para resolver problemas reales. De esta manera Cejas Martínez et al (2019) definen en su artículo Formación por competencias: Reto de la educación superior, que la formación por competencia es entendida como “un proceso de enseñanza y aprendizaje que está orientado a que las personas adquieran habilidades, conocimientos y destrezas empleando procedimientos o actitudes necesarias para mejorar su desempeño y alcanzar los fines de la organización y/o institución” (p.5)

De esta manera, una competencia puede ser definida como una capacidad para demostrar la buena forma de aplicar aquellos conocimientos y habilidades que se han adquirido. La UNESCO (2015) señala que “Se juzga como competencias que la educación debe comunicar, tiene su raíz en requerimientos de creatividad y responsabilidad en el manejo de la información y la innovación, tanto en las dimensiones económicas como socioculturales de las sociedades del presente” (citado por la UNESCO, 2018, p.15)

Por otro lado, la OECD (2005), señala que:

Una competencia es más que solo conocimientos y habilidades. Involucra la habilidad de responder a demandas complejas, recurriendo a, y movilizando, recursos psicosociales (que incluyen habilidades y actitudes) en un contexto particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicar en forma efectiva es una competencia que puede recurrir al conocimiento que un individuo tiene del lenguaje, habilidades prácticas en tecnologías de la información, y actitudes hacia aquellos con los que él o ella se están comunicando (citado por la UNESCO, 2015, p.15)

Así mismo, Perrenoud (1998) define que una competencia es “una movilización de saberes teóricos, metodológicos, de manera coordinada para resolver un problema en una circunstancia determinada” (Como citó Moreno et al, 2018, p.4).

El Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria se circunscribió en un enfoque por competencias, clasificadas en genéricas y profesionales, como se muestra en la tabla 1.

**Tabla1.** Clasificación de las competencias.

Competencias genéricas	Competencias profesionales
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.</li> <li>•Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.</li> <li>•Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.</li> <li>•Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.</li> <li>•Aplica el plan y programa de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.</li> <li>•Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los</li> </ul>

---

•Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos. y alumnos en el marco del plan y programas de estudio.

Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de los alumnos.

- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.

- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

- Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

---

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar está integrado por 5 competencias genéricas y 7 competencias profesionales, estas últimas con unidades de competencias respectivas que especifican el alcance del conocimiento, habilidad o actitud a desarrollar y/o consolidar durante los 8 semestres que conforman el plan de estudios.

### **Metodología**

De acuerdo a los objetivos establecidos, esta investigación se presenta dentro del enfoque empírico analítico, ya que se describen los resultados del fenómeno indagado. Parafraseando a Bisquerra (2009), este enfoque pretende explicar, describir, predecir, verificar y contrastar los resultados de un fenómeno, basándose en técnicas o instrumentos tales como las encuestas. Es considerado un método factico, ya que se ocupa de los hechos

que realmente acontecen, asimismo, se vale de la verificación empírica poniendo a prueba sus hipótesis mediante una cuidadosa contrastación por medio de la percepción, sin embargo, al ser éste un informe parcial, se presentan solamente los resultados de un instrumento aplicado.

El diseño del presente trabajo corresponde a un paradigma cuantitativo con alcance descriptivo. La población está integrada por 80 estudiantes del 7º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, los cuales conforman la última generación del plan de estudios 2018, se ocupó una muestra de 76 docentes en formación, lo que representa un nivel de confiabilidad del 95% con un margen de error del 5%, cabe mencionar que esa cantidad se obtuvo por medio del Sample Size Calculator.

**Las fases que conformaron el estudio se describen a continuación:**

#### **Fase 1. Diseño del instrumento**

El instrumento se diseñó con cuatro preguntas: una de opción múltiple y tres preguntas abiertas. Estas preguntas se transcribieron en la herramienta Google Forms.

#### **Fase 2. Validación de instrumento**

Se compartió el instrumento a dos personas expertas, las cuales realizaron sugerencias y ajustes en las preguntas.

#### **Fase 2. Piloteo del instrumento**

El instrumento fue aplicado a 28 Docentes en formación del grupo "A". Esta acción permitió identificar áreas de oportunidad en el planteamiento de algunas preguntas.

#### **Fase 3. Rediseño del instrumento**

Posterior a la revisión, se realizaron las correcciones necesarias.



#### Fase 4. Aplicación

La recolección de información se llevó a cabo en tres días hábiles consecutivos. Para ello se solicitó el apoyo del titular para el caso de los grupos B y C; por lo que respecta al grupo A, se les ocupó un momento de su tiempo libre. Para responder emplearon un promedio de 10 a 15 minutos, durante los cuales no se presentaron dudas en relación a las preguntas.

#### Fase 5. Sistematización de resultados

Se llevó a cabo por medio del programa Excel y Word para la integración de las gráficas, y la generación de tablas que permitieran la categorización manual de acuerdo a los resultados obtenidos.

#### Fase 6. Categorización

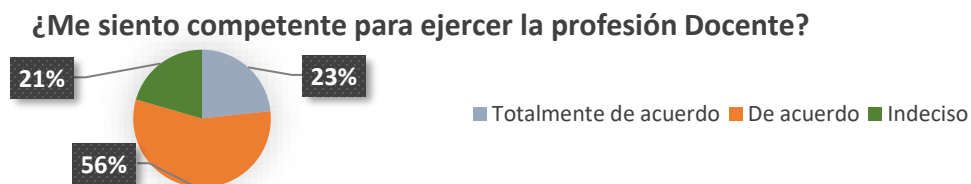
Para el caso de la pregunta abierta, se procedió a realizar una categorización manual, a través de palabras comunes las cuales derivaron un total de 5 categorías:

1. Práctica docente
2. Metodología de trabajo
3. Cursos de la malla curricular
4. Formación docente actualizada
5. Otros

#### Resultados

La primera pregunta refirió a “¿Me siento competente para ejercer la profesión docente?”.

**Figura 1.** Diagnóstico de la percepción del nivel de competencia del estudiantado.

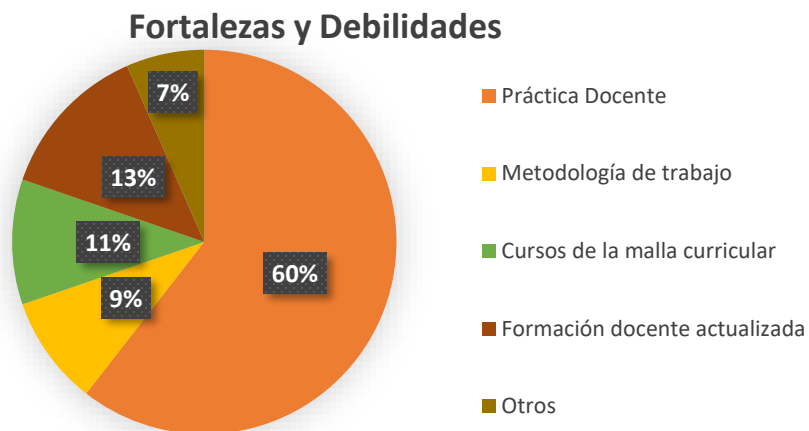


Fuente: Elaboración propia.

En la figura 1 se muestra que el 56% (43) está de acuerdo, y el 23% (17), está totalmente de acuerdo, lo cual brinda una buena impresión, ya que solo el 21% (16) personas, se perciben indecisos en cuanto a su competencia para ejercer la profesión. Sin embargo, en la pregunta abierta se obtuvieron resultados que ponen en duda la respuesta de los que sí se consideran competentes, porque mencionaron posibles razones que indican las debilidades que presenta la formación inicial y las cuales impactan en el logro, desarrollo y/o consolidación de las competencias en su formación inicial.

Para atender el objetivo “Identificar fortalezas y debilidades que presenta la formación inicial docente de la última generación del plan de estudios 2018 de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, según la opinión de los docentes en formación de 7º semestre”, se derivaron los siguientes resultados por categorías:

**Figura 2.** Resultados de la categorización.



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la categoría “Práctica docente” revelan que el 60% (46) de la muestra enfatiza la importancia de las prácticas en escuelas primarias, destacando que estas experiencias son cruciales para entender la realidad de la enseñanza y aplicar la teoría aprendida. Señalan la utilidad de tener contacto cercano con las escuelas y los alumnos, lo que les permite ver de primera mano cuál es la dinámica de una escuela y enfrentarse a los

desafíos cotidianos del trabajo docente, incluyendo aspectos administrativos y la interacción con padres de familia.

Con respecto a la categoría “Metodología de trabajo”, el 9% (7) estudiantes, destacan como debilidad la metodología implementada por los docentes de los cursos, opinan que es ineficiente para cubrir las necesidades de los docentes formadores, dado que está centrada en revisión de teoría, careciendo de la aplicación de las metodologías activas que señalan los propios programas de estudio.

En la categoría de “Cursos de la malla curricular”, el 11% (8) de los alumnos mencionaron que es fundamental tratar de que los programas sean coherentes a lo que se vive en los contextos reales. Los docentes en formación sugieren que se revise la pertinencia del contenido de los cursos, contextualizar la formación docente más allá de lo académico, evitar la redundancia y monotonía en la información, así como actualizar regularmente la bibliografía; así también replantear la aplicabilidad y practicidad de los cursos.

Para la categoría de “Formación docente actualizada”, que ocupa el 13% (10) los estudiantes mencionan como principal debilidad que en la formación inicial se incorporen las últimas tendencias educativas, estrategias didácticas efectivas y herramientas contemporáneas, además de fortalecer la contextualización de los problemas comunes en las escuelas primarias y el diseño de planeaciones acorde con las metodologías aplicadas en las escuelas primarias.

Por último, la categoría de “Otros”, que ocupa solo el 7% (5) del total, menciona como debilidad la infraestructura de la escuela, ubicación, así como la actitud y el compromiso que los docentes en formación presentan al integrarse a la licenciatura.

### **Discusión y conclusiones**

El reconocimiento del nivel de logro de los estudiantes con respecto al dominio de las competencias es un ejercicio constante que debe promoverse en cada ciclo escolar, eso permite comprender hasta dónde se ha alcanzado lo expuesto en el perfil de egreso que puntualiza el Plan de Estudios, al mismo tiempo es una oportunidad para reconocer fortalezas, debilidades y problemáticas durante el proceso de formación de los estudiantes.

El presente informe parcial de investigación se planteó como uno de los objetivos identificar las fortalezas y debilidades presentes en la formación inicial docente de la última generación del plan de estudios 2018 dado que la dinámica al interior de la institución enfrenta varios desafíos en cuanto a la formación docente, como la falta de evaluación de competencias al inicio y al final de una generación, la integración insuficiente entre teoría y práctica, así como la falta de seguimiento en la implementación de los programas de estudio, entre otros.

Los resultados revelaron que los estudiantes perciben como fortaleza la práctica docente, ésta resulta relevante dado que es parte vital del proceso de formación del futuro docente. Es menester que sea dinámica y contextualizada ya que debe atender a las particularidades de la región, así como a las singularidades de cada institución formadora. La práctica docente es el escenario concreto vinculado a la praxis de la profesión docente. Para que los futuros docentes puedan dar sentido a sus experiencias durante sus prácticas, se requiere de una estrecha relación entre la teoría que reciben en las instituciones formadoras y la realidad a la cual se enfrentan en los espacios de práctica. Un buen sistema de formación inicial requiere darle la suficiente importancia a las prácticas docentes como componente esencial de la formación y el plan de estudios 2018 no es la excepción. El que el 60% de la muestra haya reconocido la importancia de las prácticas en las escuelas primarias, representa un indicador interesante, dado que en el espacio físico del contexto real es donde se materializa y visibilizan las competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso, y es el momento en que como sostiene Perrenoud (1998) se lleva a cabo “una movilización de saberes teóricos, metodológicos, de manera coordinada para resolver un problema en una circunstancia determinada” (Como citó Moreno et al, 2018, p.4).

Sin embargo, es notablemente observable que los sistemas de formación inicial tienen poca articulación con el sistema educativo lo cual, en muchos, casos quita visibilidad a las iniciativas innovadoras impulsadas por algunas instituciones de formación inicial. Además, esta falta de vinculación limita las posibilidades de generar sistemas de retroalimentación y colaboración entre las instituciones formadoras y el sistema educativo público.

En contraparte los docentes en formación señalaron una serie de debilidades, relacionadas con el desfase de contenidos, la carga teórica de los programas de estudio, la poca o nula aplicación de metodologías activas por parte de los docentes formadores para el desarrollo de los programas, entre otros, en estas surge una incongruencia, puesto que la escuela está diseñada para enseñar contenidos y prácticas relativamente estables, mientras que el mercado de trabajo, sufre continuas transformaciones, por esta sencilla razón, los programas difícilmente podrán atender al 100% las demandas solicitadas. Sin embargo, no es imposible, dado que también depende de los docentes responsables de los cursos y del propio estudiante.

Estas debilidades percibidas por los docentes de la muestra, nos llevan a cuestionar entre otras cosas, qué está pasando entonces con la competencia genérica “Aprende de manera autónoma...” y la profesional “Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación”, ¿de qué manera se está potenciando en el estudiantado? ¿en qué medida se está desarrollando? ¿por qué los docentes en formación les delegan la responsabilidad total a los docentes formadores?

Por lo que respecta a la poca o nula aplicación de las metodologías activas por parte de los docentes formadores, en la que el 9% de la muestra señaló como debilidad, es urgente investigar qué sucede con los titulares de los grupos, a qué se debe que no las apliquen, es urgente atender esta situación, dado que en educación primaria con la Nueva Escuela Mexicana se llevan a la práctica, y un excelente espacio para modelarlas es dentro de las aulas durante la formación inicial, además que se encuentran prescritas dentro de los propios programas.

En agosto de 2025 egresará la última generación del plan de estudios 2018, por lo que es necesario e importante identificar las fortalezas y debilidades desde el punto de vista de los diferentes agentes involucrados en su aplicación, esto con el fin de contar con un diagnóstico que revele la situación en el desarrollo del programa educativo en los últimos cuatro años, de igual manera resulta de suma importancia para redirigir y fortalecer la formación de los futuros docentes a través del plan de estudios del 2022.

## Referencias

- Casanova, I., Canquiz, L., Paredes, I. & Inciarte, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, (24) p.2  
<http://hdl.handle.net/11323/5282>
- Cejas Martínez, M., Rueda Manzano, M, Cayo Lema, L, & Villa Andrade, L(2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV (1) p.5 <https://www.redalyc.org/journal/280/28059678009/>
- Cuevas, Y. & Moreno, T. (2022). Estado Actual de la Formación Inicial Docente en Educación Primaria: Un Acercamiento al Caso Mexicano. *Archivos analíticos de políticas educativas*, (30) pp. 3-17. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6792>
- Hernando, W. & Mazuera, J. (2020). ¿Enfoque de competencias o enfoque de capacidades en la escuela? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (21) p.3  
<https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e17.1981>
- Moreno, M. Salazar, V. & López, G (2018) Perfil de Egreso del Futuro Profesor de Educación Primaria: ¿Real o Ideal? [Ponencia], (p.4), Guadalajara, México.
- UNESCO (2018). Marco de referencia. UNESCO (Ed). *Formación inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la inclusión en América Latina*, (p.15). Estrategia Regional sobre Docentes. OREALC/UNESCO, Santiago.

## El uso del diario en la formación inicial de estudiantes de la Licenciatura en Educación

### Preescolar

Isis Nayelli Ibarra Ledesma

isis.ibarra.gc@isencolima.edu.mx

Samantha Munguía Díaz

samantha.munguia.9489@isencolima.edu.mx

Miguel Vladimir Rodríguez Aguirre

vladimir.rodriguez@isencolima.edu.mx

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

El uso del diario para documentar la práctica profesional del normalista es esencial en la construcción de aprendizajes sobre el ser docente. La presente investigación estudia diarios de alumnas de 5º semestre de la Licenciatura en Educación para caracterizarlos desde su estructura y contenido; se desarrolló desde una perspectiva cualitativa descriptiva considerando tres ejes de análisis: las pautas, los dilemas y las tareas. Entre los hallazgos se identificaron aspectos característicos de la práctica profesional que desarrollan las estudiantes normalistas en los preescolares, el uso más expositivo que argumentativo del diario y la trascendencia de fortalecer el uso del diario para promover ejercicios de resignificación del ejercicio docente y de recuperarlo como un recurso integrador y transversal en la formación inicial de docentes.

**Palabras clave:** Formación inicial docente, diario, pautas, dilemas y tareas.

#### Planteamiento del problema

En el ejercicio docente, el diario se configura como un recurso indispensable que acompaña el trabajo que se realiza en el aula. Es un documento personal en donde la escritura recupera acontecimientos, pensamientos y sentimientos que le resultan significativos al



docente y son resultados de las interacciones del aula, las formas de organización de los alumnos, los problemas e incidentes, los puntos de partida de cada estudiante y sus progresos, las formas de aprender y de enseñar en el colectivo de su grupo.

Aprender a registrar todos esos elementos de manera sistemática en el diario implica trascender la escritura meramente descriptiva para convertirlo en un ejercicio donde problematiza, reflexiona y resignifica su experiencia el estudiante normalista. Este reto, el hoy extinto Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) lo perfiló para la formación inicial de docentes a partir de una valoración que hizo con docentes en servicio de educación básica donde se identificó: la carencia de argumentos en los registros e informes de práctica y en la toma de decisiones para realizar determinadas actividades, no se logran establecer vínculos entre las problemáticas de los alumnos detectadas en el diagnóstico y los mecanismos con los que las atendieron, lo mismo sucede cuando aluden a autores o planteamientos teóricos (INEE, 2017).

En la formación inicial de docentes de las Escuelas Normales, sobresale el valor y temporalidad que se le da a la práctica y a la didáctica desde los primeros semestres, aumentando paulatinamente tanto el valor curricular como el tiempo de la jornada escolar que se le dedica. Para la Licenciatura en Educación Preescolar en el Plan de Estudios 2018, se establece se establece la formación de un profesional de la educación capaz de transformar su realidad, reflexivo, que mejora continuamente su práctica docente; para ello, se proponen el uso de diversos recursos para documentar y sistematizar la experiencia de práctica, entre estos, el diario del profesor (Secretaría de Educación Pública, 2018).

No obstante, pese a ser un recurso propuesto transversalmente en el trayecto de la práctica profesional y ser un insumo valioso en actividades de evaluación y reflexión del ejercicio práctico, existe poco interés en la elaboración del diario por parte de los estudiantes normalistas y en muchas ocasiones se convierten en meros registros de actividades donde el alumnado no encuentra un valor o significado en su realización y uso. En este sentido, Mendoza y Martínez (2020) y Cuello y Mendoza (2017), mencionan que los estudiantes describen en el diario de forma arbitraria y superficial situaciones que acontecen durante las prácticas, al percibir esta herramienta solo como un cuaderno de

apuntes; y, por lo tanto, no utilizan su contenido en procesos de análisis y reflexión de la práctica.

Asimismo, Jaúregui y Medina (2017) exponen que el diario entre estudiantes normalistas es visualizado como un producto que debe entregarse porque tiene una calificación, pero no hay trascendencia en su elaboración, pues perciben que su realización es una tarea adicional que les quita tiempo. Es entonces que la redacción del diario queda en un ejercicio anecdótico enfocado, en mayor medida, en desafíos personales y carece de elementos que permitan una reflexión detallada o profunda de lo que el estudiante vive en su práctica profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje (Fragoza, Moreno y Zermeño, 2021; Mellado y Bermejo, 1995).

Además de la problemática que se identifica en la redacción del diario por parte de los estudiantes normalistas, resulta un reto el análisis y la reflexión de la práctica, pues en ocasiones estos conceptos solo quedan en el discurso, dejando la recuperación de lo acontecido en la jornada de práctica en un nivel anecdótico (Mercado, 2007) o solo movilizando conocimientos factuales, limitándose a procesos cognitivos de recuerdo con reflexiones superficiales y descriptivas centradas en aspectos emocionales y conductuales (Jarpa, Hass y Collao, 2017).

Ante este escenario, en el que el uso del diario desde el discurso teórico es un recurso valioso para el registro, la sistematización, la problematización, el análisis y la mejora de la práctica de los normalistas; pero, durante su realización se percibe como un formato o registro que se debe llenar para cumplir con ciertos requisitos, resulta trascendental el estudio de los diarios de estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPREE). Por ello, el objetivo de esta investigación es caracterizar los diarios de Estudiantes Normalistas de la Licenciatura en Educación Preescolar desde su estructura y contenido.

### **Marco teórico**

En la literatura educativa, diversos autores (Monsalve y Pérez, 2012; Zabalza, 2004; Porlán y Martín, 1999) definen el diario como un recurso de gran valía tanto para docentes en servicio como para quienes están en formación inicial, pues además de recuperar los relatos

y notas de los hechos ocurridos en las clases o momentos significativos de la vida académica, visibiliza ideas, pensamientos, creencias y emociones ligadas al ejercicio de la práctica lo que permite el autoconocimiento y el desarrollo de un pensamiento más organizado y reflexivo.

En los Planes y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar (SEP, 2022; SEP, 2018; SEP, 2012), aunque con diferentes denominaciones, el uso del diario prevalece y se destaca su utilidad a lo largo de los diferentes semestres como un recurso con el que los estudiantes aprenden paulatinamente a registrar aspectos relevantes de su práctica profesional en los preescolares; para que, en un segundo momento focalicen aquello que requiere de reflexión y análisis para responder a las necesidades del contexto.

Para Porlán y Martín (1999) el diario del profesor es un recurso en el que se registran de manera periódica las notas de la dinámica en la que está inmerso, pero también es una guía para la reflexión de la práctica y favorece la toma de conciencia del docente, o en su caso del estudiante, sobre su proceso de evolución y el establecimiento de conexiones entre lo que sucede en la práctica y el conocimiento disciplinar, redundando en la toma de decisiones fundamentadas para mejorar su práctica profesional.

Zabalza (2004) refiere a esta herramienta como el diario de clase, en donde el docente, tanto en activo como en formación, escribe las impresiones de lo que sucede en su clase, ya sea porque es destacable o porque se tiene predefinido y delimitado aquello que se registrará en el diario. Lo que se escribe en el diario es una especie de mediación entre la realidad del aula y el pensamiento del docente develando lo que no era evidente o no se comprende y evidencia las formas de organización del pensamiento de los normalistas respecto sus creencias, sus ideas, sus impresiones y formas de vivir la docencia.

Teniendo en cuenta la riqueza de información que se puede obtener con este recurso, Porlán y Martín (1999) establece que los objetivos del diario del profesor son:

- Registrar información significativa sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Documentar información sobre los alumnos, lo que sucede en la clase y en la escuela con fines históricos.

- Favorecer el desarrollo de habilidades de investigación para entender, explicar y mejorar su docencia.
- Reflexionar de manera crítica lo acontecido en aula con la finalidad de otorgarle un significado.

El diario aporta al proceso formativo del normalista el desarrollo de un pensamiento más metodológico y crítico. Elliot (1984, citado en Zabalza, 2004) propone una aproximación desde tres diferentes campos para observar-analizar los registros y profundizar en su comprensión desde una visión más reflexiva a la luz de sus fines:

- Pautas, referidas a la caracterización descriptiva sobre la dinámica general del aula, incluidos los roles, normas, procedimientos, organización,
- Dilemas como aspectos problemáticos que generan algún tipo de preocupación o reflexión, sin implicar necesariamente decisiones dicotómicas, sino que simplemente se presentan como búsquedas de un valor sentido por el docente
- Tareas que pueden variar desde una simple identificación hasta un análisis detallado de las estrategias instructivas utilizadas.

## **Metodología**

El estudio es de tipo cualitativo descriptivo. Este tipo de investigación lleva describir y entender una realidad, reconociendo la complejidad y riqueza de las experiencias, costumbres, sentires, pensamientos y percepciones predominantes del objeto de estudio (Reese, Kroesen y Gallimore 2003). Se caracteriza por describir una experiencia o una situación desde la comprensión de los significados de los sujetos, para esta investigación, desde la caracterización de las estructuras, contenidos y prácticas asociadas a los diarios de estudiantes normalistas.

El muestreo es no probabilístico por conveniencia de cinco diarios con el registro de la práctica de cinco alumnas de 5° semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar del ciclo escolar 2023-2024 del Plan de Estudios 2018. Es importante mencionar que de inicio se recuperaron siete diarios, sin embargo, se descartaron dos de ellos pues no cumplían con características de organización y datos básicos para su estudio.

Considerando el objetivo central de esta investigación en la que se pretende caracterizar los diarios de clase de las alumnas, el análisis de los diarios se inició con la familiarización del texto a través de una lectura general exploratoria para tener un referente global del contenido de los diarios. Posteriormente se revisaron de nuevo para realizar las anotaciones al texto y agrupar los datos en términos de pautas, dilemas y tareas; finalmente se organizaron los datos para identificar las coincidencias y diferencias entre estos. Es importante mencionar que, si bien se tenían predefinidas algunas categorías, se identificaron datos importantes sobre el registro que hacen las alumnas en términos de mejoras a la práctica, por lo que también se recupera ese rubro en los resultados.

## Resultados

### Características y estructura de los diarios

Los cinco diarios analizados muestran la diversidad en la que las normalistas se aproximan y manejan este recurso como parte de su proceso formativo expresando su personalidad y significados sobre su docencia. Si bien hay un listado criterios que fueron solicitados por el docente titular del curso de *Innovación y trabajo docente* (SEP, 2018) referentes a: la situación de aprendizaje, campos formativos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), actividades desarrolladas, interacción de los alumnos, organización del grupo, uso de aspectos teóricos, imágenes de evidencias, evaluación, aspectos a mejorar, dudas e incidencias, emociones; cada estudiante expresa su estilo personal en la narrativa y estructura que le dan al documento.

En general todos los diarios recuperan algo de los criterios que estableció la docente, no siempre a profundidad, algunos días tienen un registro más reflexivo que otros donde se quedan en un nivel anecdótico y aportando poca información. Sobresale el uso en cuatro diarios de una hoja predefinida de una plataforma de internet donde a grandes rasgos la alumna “palomea” aspectos cumplidos o no y relacionados a su práctica, lo que puede limitar el ejercicio narrativo-reflexivo.

Asimismo, en su mayoría, el contenido de los diarios se centra en las tareas que realizan los niños del preescolar y poco en aquellas tareas o formas de mediación del

aprendizaje que realizan las normalistas; por momentos, son muy descriptivos de las características de los niños y las formas en las que desarrollan las tareas. Una normalista utiliza el diario como organizador de la clase, poniendo la secuencia de las actividades y dejando de lado la riqueza informativa que el diario aporta sobre lo que sucede; pero también al final detalla más las mejoras que pudiera realizar en jornadas subsecuentes, destacando notablemente la trazabilidad de esos ajustes a la práctica en el conjunto de registros.

### **Pautas**

Los cinco diarios reflejan el establecimiento una rutina similar al inicio de la jornada de todos los días pese a que los escenarios de práctica son de grados, centros de trabajo y zonas escolares diferentes. Se caracterizan por incluir el saludo de bienvenida, el registro de la fecha (incluido algún repaso de las letras, números, días de la semana o meses) y la toma de asistencia con la participación de alguno de los niños para contabilizar por sexo a los asistentes y registrarlo numéricamente en el pizarrón.

“Comencé preguntando ¿Qué día es hoy? Registré la fecha en conjunto con los niños y Leslie me respondió correctamente, diciendo que es viernes, anoté el día y repetí las letras en voz alta para que los niños los conozcan” (Diario 1)

El resto del contenido de los diarios refleja variaciones acordes a las temáticas, metodologías y personalidad de la normalista; sin embargo, es constante la lectura de cuentos o juego con materiales didácticos cuando algún alumno concluye antes las actividades. De igual forma se resalta el trabajo con las normas para mantener un buen ambiente de trabajo en el aula durante el desarrollo de las actividades, en todos los diarios se identifica la preocupación por comportamientos disruptivos por parte de algunos niños.

Es importante mencionar que, pese a que tienen una lista de criterios a considerar en el desarrollo del diario, hay documentos que no cumplen con todos los rubros o la descripción que hacen respecto de alguno es ambigua, poco clara y descontextualizada. Respecto al cierre de las sesiones solo un diario refleja la rutina de la normalista para concluir de la jornada vinculándolo con ejercicios de evaluación, pero se desdibuja en todos los diarios el procedimiento que siguen para evaluar el impacto de las actividades, el logro



de los aprendizajes de los niños en función de los PDA planteados, ocasionalmente mencionan los resultados sin explicar cómo se lograron o cómo se dan cuenta del avance de los niños.

## Dilemas

Los desafíos que manifiestan las alumnas de la LEPREE en los diarios reflejan su preocupación sobre el reto que les significa la experiencia docente en el aula de preescolar. El principal desafío refiere a los ajustes razonables, a aquellas adaptaciones que deben realizar al material o a la actividad para atender necesidades específicas de algunos niños. En ocasiones con un seguimiento más puntual o el apoyo de algún compañero que funja como monitor, es suficiente, pero en otras les implica un mayor reto a las normalistas.

“Hoy me sentí estresada debido a que la actividad de voleo no fue tan fácil o entretenida, solo fue por un tiempo limitado. Entonces los niños comenzaron a cansarse y yo tuve que hacer parte de su trabajo eso fue cansado también para mí, también estaba apresurado por realizar la última actividad, eso generó el estrés y agobio en mí” (Diario 1).

Otro dilema se configura en torno a la necesidad de las normalistas de mantener la atención los niños en las tareas, que participen activamente y muestren gusto en lo que hacen, esto les implica conocerlos y emplear estrategias que dinamicen el desarrollo de la de clase, así como adaptar las actividades a las necesidades individuales y grupales de los alumnos considerando sus niveles de desarrollo y estilos de aprendizaje. Esto se vincula con el desafío que les representa mantener el control del grupo y gestionar el comportamiento del grupo, sobre todo de los niños que tienen patrones de comportamiento hostil y desafiante tanto con el resto del grupo como con las figuras de autoridad.

“En algún punto del día me sentí resignada de con la práctica porque los niños estaban muy inquietos, y no hacían caso a las indicaciones, mucho menos guardaba en silencio para escucharme” (Diario 2).

Si bien los cinco diarios analizados refieren a la problemática de seleccionar y diseñar actividades que sean apropiadas y relevantes para el desarrollo cognitivo y emocional de los niños desde la planeación, solo en uno se evidencian los ajustes que se van realizando a



la práctica, las manifestaciones de los niños ante las nuevas actividades y las emociones de satisfacción ante la resolución del dilema de las actividades y su grado de complejidad.

“El día de hoy me sentí feliz, pero cansada, ya que se necesita mucha energía para controlar el grupo; sin embargo, feliz porque las actividades de hoy fueron divertidas y los niños lograron aprender.” (Diario 4)

“Considero que como mejora mi práctica mañana debo hacer cambios en la forma en la que están sentados los niños y en algunas clases en las que se requiera más concentración acomodar las mesas de diferente forma.” (Diario 4)

A pesar de los momentos de desánimo cuando las actividades no se desarrollaban según lo previsto, los logros alcanzados por los niños o las muestras de afecto hacia las normalistas se convirtieron en una fuente de motivación continua.

## Tareas

Sobre la organización de la dinámica instructiva de las clases y la configuración de las actividades se destacan el esquema del escenario en todos los diarios, el uso del pintarrón, la televisión o proyector y bocina, el trabajo con materiales lúdicos y didácticos del salón, láminas y figuras coloridas en las paredes para reforzar visualmente algunos temas, mesas organizadas para el trabajo en equipos; y, a este esquema convencional en los preescolares se añade, a veces, el trabajo en el patio u otra área de la misma escuela para desarrollar actividades grupales.

Se identifica la proyección de videos educativos al menos dos veces por semana como instrumento de información para iniciar algún tema, reforzar contenidos o ampliarlos, pero pocas veces se recupera el ejercicio de acompañamiento que se le da al video; es decir, si se realizan preguntas a los niños para reflexionar o recuperar datos, las impresiones de los niños al ver el video o si su proyección tuvo algún impacto en el desarrollo de la actividad posterior.

“Rescate conocimientos previos sobre hábitos de higiene, de una breve explicación y vimos un video sobre la higiene personal” (Diario 3)

“Debo revisar el material que usaré previo a la práctica, por ejemplo, la canción-Video de los pasos del método científico, utilizaba un lenguaje para niños más

grandes, y por ello fue complicado tanto para los alumnos de comprender, como para mí acoplarlo a su lenguaje, y por ello no quedó tan claro.” (Diario 4)

Otra constante operativa que se refleja en dos diarios es la recuperación de saberes previos al inicio de un tema y el repaso al inicio en los días subsecuentes para recuperar las actividades que se trabajaron el día anterior, esto puede ser una estrategia para afianzar los aprendizajes de los niños y vincular con las actividades nuevas.

“Realice preguntas de saberes previos sobre las reglas y las normas de convivencia y la mayoría supo identificarlas.” (Diario 1)

“Inicie la clase con preguntas para detectar los saberes previos de los niños respecto al seguimiento de reglas y el cuento infantil.” (Diario 5)

### **Mejoras a la práctica**

Reconociendo que son múltiples los factores que inciden en la práctica docente, la identificación de aquellos que se pueden mejorar requiere de un ejercicio sistemático de evaluación no solo dirigida a los alumnos del preescolar, a sus avances, resultados y necesidades; sino también, al propio proceso de práctica a través de un ejercicio de autoevaluación que permita a la estudiante tomar conciencia de las oportunidades de crecimiento que tiene para el desarrollo y mejora continua de su práctica profesional.

En los diarios se mencionan algunas necesidades o cambios que prevén las alumnas normalistas en su intervención futura sin que necesariamente se vea la evolución del área de oportunidad identificada en los registros de los días subsecuentes. Por mencionar un caso, se presentan registros de diferentes días de uno de los diarios donde la estudiante normalista identifica como área de oportunidad la forma en la que da las consignas a los niños del preescolar.

“Personalmente debo de aclararme primero a mí, las indicaciones para posterior a ello decirles las consignas claras.” (Diario 2)

“Creo que las actividades implementadas y la jornada fue muy buena, si acaso cambiaría la forma de dar las indicaciones o explicar, pero es cuestión de práctica.” (Diario 2)

“Mejoraría la forma de informar las consignas e indicaciones a seguir, pues solía

confundirme al formularlas y creo que a los niños les resultaba diferente saber cuál era la indicación correcta, además de que también debo de mantenerme firme en las decisiones e indicaciones marcadas.” (Diario 2)

Solo un diario, refleja los ajustes que la alumna normalista fue haciendo a su práctica al paso de la jornada de intervención

“En lo personal, que una de las mejores que puede hacer a mi práctica es realizar actividades largas donde los alumnos desarrollen sus distintas habilidades Pues el principio me la pasé mucho tiempo conversando con los alumnos y cuestionando los alumnos sobre el tema, siendo esto lo que ocasionó un poco de aburrimiento en los alumnos y Por ende ya no querían prestar atención.” (Diario 3)

“Descubrí que hay diferentes tipos de preguntas. Durante la actividad en vez de dejar las preguntas hasta el final, mientras hacían la actividad los alumnos fui haciéndoles preguntas. Vi que algunos reiniciaban cuando contestaban sus compañeros o veían sus trabajos” (Diario, 3)

“Si me pongo de ejemplo es más fácil que los alumnos me contesten las preguntas” (Diario, 3)

### **Discusión y conclusiones**

Los diarios analizados reflejan la riqueza del pensamiento y la forma en la que interpretan la realidad de su práctica las normalistas, por ello las variaciones en los formatos y contenido pese a que tuvieran un listado de criterios a desarrollar. Asimismo, en cada criterio recuperaron información diferente, entonces, aunque se solicitara información sobre la evaluación o las interacciones de los alumnos, las normalistas plasmaron datos según su interpretación pues “la caracterización de la dinámica de la clase responde a la manera de conceptualizar la realidad que tiene cada profesor, a sus propias ideas y puntos de vista” (Porlán y Martín, 1999, p.45).

En el caso particular de esta investigación, el diario abre una ventana a las formas de pensar de las estudiantes normalista, se puede observar cómo perciben su labor en el periodo de práctica y los retos que les significa. La mayoría de las narrativas analizadas presentan construcciones expositivas que arrojan datos sobre las características de su

práctica; sin embargo, se reconoce que podría haber acciones, estrategias o recursos empleados por las estudiantes que no se refieren en el diario, ya sea porque no los consideraron necesarios o se les olvidó registrarlos.

El diario es un recurso valioso en el aprendizaje del estudiante normalista de la LEPREE, pues permite tener un relato pormenorizado de los acontecimientos más importantes en su proceso instruccional, develar las teorías implícitas que lo guían, las creencias que ha desarrollado a lo largo de su trayectoria académica sobre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza. Al escribir y volver explícitos estos aspectos hay una oportunidad para la resignificación de la práctica o del saber hacer profesional por la relación directa entre la narrativa escrita y el pensamiento (Ong, 1996).

Por ello, es importante replantear el uso del diario entre las estudiantes de la LEPREE de la Escuela Normal en la que se realiza el estudio, pues a través de este recurso se podría analizar el proceso y el progreso de cada estudiante a partir de un seguimiento periódico y longitudinal que podría retroalimentar los procesos de formación inicial en esta Licenciatura.

## Referencias

- Acuerdo número 650 [Secretaría de Educación Pública]. Por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. 20 de agosto de 2012.
- Acuerdo número 14/07/18 [Secretaría de Educación Pública]. Por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la Formación de maestras y maestros de educación básica-Anexo3. 03 de agosto de 2018.
- Acuerdo número 16/08/22 [Secretaría de Educación Pública]. Por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica-Anexo3. 29 de agosto de 2022.
- Colás, M. (1998). El análisis cualitativo de datos. En L. Buendía, M. Colás, y F. Hernández (Eds.), Métodos de investigación en psicopedagogía. McGraw-Hill Interamericana.

- Cuello, Y. y Mendoza, L. (2017). El diario pedagógico, herramienta para la reflexión en las prácticas del docente [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios de Colombia]. <http://hdl.handle.net/10656/6074>
- Fragoza, A. Moreno, R. y Zermeño, P. (15-19 de noviembre de 2021). El diario del profesor como herramientas para el análisis de la práctica docente: experiencias de estudiantes normalistas [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0890.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2017). La educación obligatoria en México: Informe. INEE, <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/la-educacion-obligatoria-en-mexico-informe-2017/>
- Jarpa, M., Haas, V. y Collao, D. (2017). Escritura para la reflexión Pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 43(2),163-178. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v43n2/art09.pdf>
- Jáuregui, M. y Medina, M. (marzo de 2017). Uso y apropiación del diario escolar como recurso para fomentar los procesos de reflexión en la formación inicial de los estudiantes normalistas [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Yucatán, México. [https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria\\_CONISEN\\_2017.pdf](https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2017.pdf)
- Mellado, V. y Bermejo, M. (1995). Los diarios de prácticas en la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (23), 121-136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117870>
- Mendoza, B. y Martínez, F. (2020). El diario de campo: aportaciones desde la didáctica de la investigación educativa. En T. Fontaines-Ruiz, J. Maza-Cordova y J. Pirela (Eds.), *Tendencias en investigación* (pp. 111–120). Red Internacional sobre Enseñanza de la Investigación. [https://www.researchgate.net/publication/342601242\\_El\\_diario\\_de\\_campo\\_aportaciones\\_desde\\_la\\_didactica\\_de\\_la\\_investigacion\\_educativa](https://www.researchgate.net/publication/342601242_El_diario_de_campo_aportaciones_desde_la_didactica_de_la_investigacion_educativa)

- Monsalve, A. y Pérez, E. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. Itinerario Educativo, 26(60),117-128.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5163235.pdf>
- Ong, W. (1996). Oralidad y escritura. Fondo de Cultura Económica.
- Porlán, R. y Martín, J. (1999). El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Díada.
- Reese, L., Kroesen, K. y Gallimore, R. (2003). Cualitativos y cuantitativos, no cualitativos vs. Cuantitativos. En R. Mejía y S. Sandoval (Eds.), Tras las vetas de la investigación cualitativa, perspectivas y acercamientos desde la práctica (pp. 39-75). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
- Zabalza, M. (2004). Diario de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Narcea.

## Reflexión sobre la práctica desde las narrativas de momentos epistemológicos: una Experiencia con Cuarto Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria

Esteban Silva Martínez.

e.silva@normalfronterizatijuana.edu.mx

Ana María Granados Reyes

a.granados@normalfronterizatijuana.edu.mx

Angelica Aguilera Orozco

a.aguilera@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo: Reflexionar sobre la práctica desde las narrativas de momentos epistemológicos de los estudiantes sobre su intervención al concluir las jornadas de práctica para identificar fortalezas, desafíos y oportunidades de desarrollo profesional. El estudio se conduce bajo un enfoque metodológico cualitativo con un diseño narrativo-biográfico. La recolección de datos se hizo por medio de las narrativas elaboradas por los 30 estudiantes que conforman el cuarto semestre de la licenciatura en educación primaria en la Escuela Normal Fronteriza Tijuana. La sistematización de la información se realizó a partir de la identificación de categorías deductivas e inductivas. Se obtuvo como resultado la identificación de líneas de atención en materia de desarrollo profesional a partir de la identificación de los desafíos que narran los estudiantes, de igual manera se reconocen áreas de oportunidad con respecto a los espacios de reflexión crítica que se proponen en el desarrollo de las sesiones de clase.

**Palabras clave:** Reflexión sobre la práctica, narrativas, práctica docente, desafíos de la práctica, desarrollo profesional.



## Planteamiento del problema

A partir de la experiencia trabajando en las diferentes licenciaturas, se identifica una necesidad significativa, ofrecer a los estudiantes espacios de reflexión, análisis y discusión de experiencias que impactan en su formación docente y que favorecen su saber pedagógico. Los estudiantes de cuarto semestre de la licenciatura en educación primaria en la Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT) tuvieron durante el semestre dos jornadas de práctica, estos espacios de formación son sin duda oportunidades de encararse a contextos reales, al volver a la escuela normal se analiza, reflexiona, socializan las vivencias, se reflexiona y evalúa convirtiéndose en un pilar fundamental de su proceso de aprendizaje dando seguimiento a los procesos de intervención en el aula poniendo en juego sus conocimientos teóricos pedagógicos, metodológicos y consolidar sus habilidades para evaluar, reflexionar, sistematizar, construir y reconstruir sus saberes pedagógicos (SEP, 2022).

En estas oportunidades de práctica, muchos estudiantes se centran en la aplicación de actividades o estrategias carentes de reflexión, lo que no favorece la atención centrada en las necesidades, realidades e intereses de los alumnos. Asimismo, la ausencia de esta reflexión se refleja en la imposibilidad de identificar oportunidades de desarrollo profesional que de realizarse de forma sistemática se podría favorecer el logro de los rasgos del perfil de egreso que plantea el plan de estudios (SEP, 2022) de la licenciatura en educación primaria, uno de ellos señala que el alumno:

Produce saber y conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, reconoce y valora la investigación educativa y la producción de conocimiento desde la experiencia; sabe problematizar, reflexionar y aprender de la práctica para transformarla; ha desarrollado dominios metodológicos para la narración pedagógica, la sistematización y la investigación; está preparado para crear, recrear e innovar en las relaciones y el proceso educativo al trabajar en comunidades de aprendizaje e incorporar en su quehacer pedagógico teorías contemporáneas y de frontera en torno al aprendizaje y al desarrollo socioemocional. (p.8)

Cuando los estudiantes regresan de las jornadas de práctica se generan algunas estrategias de diálogo sobre las experiencias vividas, sin embargo, no siempre se propician oportunidades de retroalimentación sobre su práctica pedagógica a profundidad, en este sentido el desarrollo del perfil general y profesional de la licenciatura en educación primaria puede verse entorpecido (SEP, 2022). De esta manera hace falta reflexionar sobre la práctica de los estudiantes e identificar el impacto pedagógico de su estancia en las escuelas de educación básica, para así favorecer aprendizajes significativos e identificar los desafíos que enfrentan los estudiantes normalistas.

Es por ello que, al no destinar los espacios idóneos para una verdadera reflexión sobre su docencia, merma en el fortalecimiento de sus capacidades en el diseño, aplicación y sistematización de sus estrategias didácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación, para favorecer la construcción de propuestas de trabajo situadas y reflexionadas acordes con los enfoques y programas del plan de estudios de educación primaria en los rasgos del perfil de egreso.

Considerando lo anterior surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo favorecer el proceso de reflexión sobre la práctica al concluir las jornadas para que los estudiantes analicen sus propios procesos de aprendizaje?

El presente trabajo tiene como objetivo: Reflexionar sobre la práctica desde las narrativas de momentos epistemológicos de los estudiantes sobre su intervención al concluir las jornadas de práctica para identificar fortalezas, desafíos y oportunidades de desarrollo profesional.

## **Marco teórico**

### **Reflexión sobre la práctica docente**

Para abordar desde los fundamentos teóricos de la práctica reflexiva, hay que remontarse a la propuesta de Dewey (1933) quien concibe este ejercicio como un proceso para transformar la experiencia en conocimiento. Gibbs (1988) que propone un modelo de reflexión basado en etapas para estructurar o sistematizar la reflexión docente. Schön (1992) quien plantea la relevancia de la reflexión en la acción “el pensar en lo que se hace

mientras se está haciendo” (p.9). En la práctica este proceso es complejo, al respecto Domingo (2022) señala:

Para el docente crítico-reflexivo reflexionar sobre la enseñanza supone fuertes dilemas y procesos de toma de decisiones, no es tan solo pensar en medios para lograr fines que no se cuestionan. La formación de este tipo de profesorado se vuelve más compleja, más profunda y menos técnica, más humana, que potencia un desarrollo profesional y personal del docente mucho más profundo y valioso. (p.6)

El proceso es complejo, sin embargo los aportes de una práctica reflexiva se ven reflejados en la mejora continua, la realización de ajustes e inclusión, el desarrollo profesional y el impacto en el aprendizaje integral, al respecto Urbina (2020) sostiene que “cuando un maestro logra una práctica reflexiva constante está incorporando una de las herramientas más importantes en nuestra profesión, comprometerse realmente con la forma en que sus alumnos aprenden, y busca convertirse en una guía para ellos” (p.83).

Reflexionar sobre la práctica se convierte en un proceso relevante para el desarrollo profesional, analizar y evaluar el propio desempeño permite identificar oportunidades de desempeño, diseñar y aplicar estrategias didácticas situadas en las realidades grupales y favorecer experiencias de aprendizaje mayormente significativas.

### **Las narrativas pedagógicas como oportunidad de reflexión sobre la práctica docente**

Las narrativas se refieren a la práctica de usar relatos e historias sobre experiencias educativas para fomentar la reflexión. Pueden ser escritos por docentes, estudiantes o investigadores y se centran en experiencias significativas que pueden favorecer el proceso educativo.

Con respecto al aporte sobre la implementación de narrativas para favorecer la reflexión sobre la práctica se pueden rescatar los estudios de Suárez (2007, 2011, 2015 y 2019), en los que hace un recorrido por la importancia de las narrativas como oportunidad de reflexión crítica de la práctica docente, en el desarrollo de la identidad profesional, las estrategias para la implementación de narrativas y los desafíos relacionados con el uso de las narrativas. En el mismo sentido Suarez (2005) señala:

La formación docente resulta insuficiente si sólo se reduce a asistir a cursos, presentar informes y realizar evaluaciones, sino que más bien requiere arrebatarle tiempo y lugar a ciertas dinámicas que no producen resultados efectivos instaladas en muchas instituciones y sus docentes. Sí es pertinente y productivo darse el tiempo, hacer un lugar a la reflexión horizontal, disponerse a dar curso a distintas ocurrencias para pensar, hacer y definir de otra forma los asuntos pedagógicos que les preocupan y a los que tarde o temprano deberán darles una respuesta. (p.21)

## **Metodología**

### **Narrativas como proceso de reflexión**

Se consideró el enfoque cualitativo como método de estudio, bajo un diseño biográfico-narrativo, con la intención de priorizar el proceso de reflexión de los docentes en formación.

Al respecto Rodríguez (2020) señala:

La narrativa permite al sujeto reconocerse como parte del problema y de la solución, como un ser histórico que crea y recrea su realidad para comprenderla. Narrar permite al sujeto establecer un diálogo entre la realidad (sus experiencias) y los fundamentos teóricos, tanto ontológicos como epistemológicos de las ciencias sociales.

Con ello se pretende que el alumno normalista describa, analice e interprete los hechos ocurridos durante la práctica para que comprenda su singularidad o peculiaridad de él como docente practicante, del grupo y los alumnos atendido, del contexto y de la comunidad escolar. A partir de la propuesta Ruiz y Álvarez (2023) el diseño es pertinente para los fines del estudio realizado porque:

El uso de las narrativas en la investigación social y educativa permite dar cuenta de la construcción de conocimiento que se despliega en las mismas acerca de los saberes sociales relacionados con la vida cotidiana de las personas. La configuración de subjetividades e intersubjetividades por medio del relato y de las narrativas recupera experiencias y perfila identidades que es posible identificar en el diálogo permanente. ¿Cómo me nombro y se construye mi identidad? (p.397)

A partir de la experiencia de capacitación universitaria extracurricular “Desarrollo profesional docente centrado en la investigación-acción de la práctica”, resultado de un acuerdo de colaboración entre la Dirección del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA) y la Dirección de la Escuela Normal de la Frontera Tijuana (ENFT). Se tuvo un acercamiento a una propuesta de investigación-acción-formación que se centró en la sistematización de procesos de cimentación narrativa de experiencias pedagógicas.

En este estudio se realizó un proceso de construcción de narrativas a partir de los momentos epistemológicos, de la segunda jornada de prácticas de los estudiantes de cuarto semestre de la licenciatura en educación primaria. Después del diálogo grupal a partir de las experiencias y significados se solicitó a los estudiantes elaborar sus escritos, en un segundo momento se dio la oportunidad para compartir con sus compañeros sus relatos. Posteriormente, compañeros lectores de narrativas realizaban comentarios, precisiones, sugerencias a los textos, a fin de que las experiencias narradas fueran entendibles para otros y favoreciendo la socialización del conocimiento.

En una siguiente etapa los estudiantes realizaron sus narrativas y se integraron en una carpeta compartida en Drive. A partir de entonces, el equipo investigador realizó la lectura y análisis de las narrativas a partir de tres categorías deductivas, oportunidades de aprendizaje, desarrollo personal y autoconocimiento, y dos categorías inductivas, diversidad y desafíos de la práctica.

El grupo de cuarto semestre de la licenciatura en educación primaria, está integrado por 30 estudiantes, 27 mujeres y 3 hombres. Sus edades podrían organizarse en tres grupos, de 18-25 años de edad siendo la mayoría de los estudiantes los que pertenecen a este grupo, 26 a 30 años y más de 31 años siendo dos estudiantes que se ubican en este último grupo de edad. De los 30 estudiantes 2 tienen experiencias docentes de forma continua ya que trabajan una de ellas como sombra y la otra como auxiliar docente. Una estudiante se encuentra cursando su segunda carrera. Tres de las estudiantes son madres de familia.

## Resultados

Del ejercicio de análisis de las narrativas a partir de las categorías planteadas para el estudio, se obtuvieron los siguientes resultados. El código utilizado para identificar las citas en la transcripción de datos fue P que representa al participante y L a las líneas donde se ubica la cita.

## Aprendizaje

Los estudiantes analizan la importancia de realizar un trabajo dinámico y atractivo, centrado en los intereses de los estudiantes. Asimismo, reconocen la importancia de realizar actividades en las que el estudiante sea el centro del proceso. Reconocen como aprendizaje la puesta en práctica de diversas metodologías y el impacto de la motivación para el logro de los aprendizajes. De igual manera reflexionan sobre la importancia de valorar los aprendizajes de los alumnos por muy pequeños que sean.

Rememoro algunos factores, pero entre más los pienso, más me percató de la existencia de un espacio vacío en mi práctica. Uno que debo trabajar y abonar. Cambiar y aplicar diferentes estrategias, aprender a observar y, sobre todo, comprender las necesidades del grupo, entender sus intereses y percatarme de aspectos que datan más allá de lo tangible. Por supuesto, la actividad se completó, aunque no con el impacto que esperaba. Y, aunque para la siguiente sesión el ánimo en el ambiente había mejorado, me llevo grabado que el silencio en las alumnas y alumnos no es sinónimo de atención, mucho menos de aprendizaje. (P16, L 28-34)

Ese es el momento que considero de más aprendizaje hasta el momento, ahora cuando pienso en el grupo o en actividades para ellos, ya no pienso en una evidencia, pienso en cada uno de ellos, en sus gustos, en sus fortalezas individuales y grupales, pero también en las áreas de oportunidad, el conocerlos y la connivencia es lo que me brinda las herramientas para poder realizar las adecuaciones para todas las necesidades del grupo. (P10, L 17-22)



## Desarrollo personal y autoconocimiento

En el desarrollo de estas experiencias en contextos reales, tuvieron la oportunidad de diseñar, desarrollar e implementar estrategias y dinámicas de clase que consideran son resultado de adecuarse a las necesidades de los alumnos. Profundizan sobre las experiencias positivas y los desafíos que han enfrentado. Reflexionan sobre el papel del docente y la relevancia de la mejora continua. Destacan la importancia de la flexibilidad, la adaptación y el papel que el docente tiene frente a los estudiantes. Han desarrollado mayor empatía, habilidades para la comunicación, el trabajo en equipo. Resulta muy interesante el reconocimiento que tienen sobre la importancia de la interculturalidad, la inclusión y la importancia de conocer y ajustar los procesos de aprendizaje a las realidades de cada alumno.

Considero que no todos los días frente a grupo son buenos, a veces falta tiempo, incluso puede llegar a sobrar, hay estudiantes con rezago y con bastante inasistencia, alumnos inquietos, no obstante, hoy entiendo que todo es un proceso, la investigación, la experiencia, las ganas y el amor en tu práctica, harán de ella la mejor. En este cuarto semestre, las visitas a dicha primaria han sido favorables en mi desarrollo personal, esta vez sí me he sentido como mi alumna, me siento con una gran valentía de pasar al frente y aportar conocimientos, asimismo, apoyar a la docente titular con situaciones que se presentan entre los mismos alumnos, y un orgullo cuando los estudiantes se acercan con confianza a indagar más sobre un tema sin tener un miedo por el qué contestaré, así como, la comunicación cuando se trata de contar cómo les fue la tarde anterior y que se emocionen cuando te presentas al aula. (P 9, L 46-56)

En las narrativas los estudiantes hablan de las experiencias y reflexiones sobre sus prácticas docentes, resaltan la importancia de adaptarse a las necesidades de sus estudiantes. Se reconocen creativos en la implementación de estrategias para favorecer el aprendizaje y fomentar la participación activa de los estudiantes, así como para promover la aceptación de la diversidad en el aula. Enfatizan en el impacto positivo en el desarrollo



personal de los alumnos y la importancia de la autoevaluación y la mejora continua en la práctica docente como resultado de la reflexión continua.

El rol del docente es complejo y vital en la formación de individuos y el desarrollo de la sociedad. Los maestros actúan como guías, mentores y agentes de cambio, desempeñando un papel esencial en el crecimiento integral del estudiante. La educación inclusiva, el pensamiento crítico y la colaboración con la comunidad son solo algunos de los muchos aspectos que definen la importancia y la responsabilidad de ser un docente. (P7, L 91-95)

Los estudiantes reconocen la importancia de tener una actitud positiva y promover la participación de los alumnos. Resaltan la importancia de generar entornos de confianza, potenciar la autoestima y realizar ajustes para facilitar el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Los docentes juegan un papel determinante en los procesos de transformación social, generando ambientes equitativos e inclusivos. Para favorecer el proceso educativo la reflexión crítica sobre la práctica, la inclusión y la colaboración son aspectos clave.

### **Diversidad**

Los textos dan razón de la importancia que tiene para los estudiantes normalistas la empatía y la comprensión, adaptándose a las necesidades individuales de los alumnos. Algunos mencionan experiencias donde relatan la importancia de generar un ambiente de confianza, fomentar la participación y acompañar a cada estudiante en su proceso de aprendizaje. Enfatizan en la necesidad de no juzgar y de buscar formas de enseñanza inclusivas. Además, reflexionan sobre la relevancia de enseñar con el ejemplo y promover ambientes en los que se vivan los valores entre los niños.

Permitir que el proceso educativo sea de retroalimentación e incluso rompa paradigmas sobre lo que se puede y no dentro una actividad como un proyecto, explorar sin limitantes autoimpuestos dentro de las ideas que los alumnos quieran expresar y apoyar en dar sentido a esas ideas dentro de los ámbitos escolares que así lo posibiliten. (P 29, L 88-92)

Yo antes había escuchado de los beneficios del aprendizaje entre pares y del trabajo en equipo, pero hasta ese momento, no había vivenciado cómo se favorece la

colaboración y el sentido de validez y apreciación. De modo que decidí que era una estrategia que debía seguir explorando y puliendo, quizás esto me permitiría ahondar en otras variables y elementos, como la unidad grupal, el rezago o la colectividad. (P19, 63-67)

## Desafíos

Durante el transcurso de cuarto semestre en la licenciatura en educación primaria, los alumnos normalistas se enfrentan a diferentes desafíos en cuanto a diseñar y anticipar una planeación, cómo evaluar la clase, qué material necesitan preparar para poder desarrollar los temas planteados, así como qué herramientas docentes son necesarias para estar frente a los alumnos y poder ser un guía o medidor de conocimientos.

El principal reto, es el contexto, el alumno no conoce el diagnóstico grupal, a los alumnos, a la comunidad, a los padres de familia, ni el contexto escolar, por lo tanto el quehacer del alumno normalista se limita a lo estructura o elementos de la planeación, a contenidos o PDA que le sean proporcionados por el maestro tutor, grado o fase del grupo que atenderá, herramientas y técnicas de evaluación necesarias, diseño de actividades de acuerdo a la etapa que se encuentra el alumno del grado que atenderá y nivel académico del grupo.

El que el alumno normalista sea consciente de sus áreas de oportunidad, así como de sus fortalezas y las comparta con el grupo y con el maestro, es un sentir necesario para aprender, crecer profesionalmente y personalmente, aprender de las diferentes perspectivas y conocimientos, con ello poder perfeccionar su quehacer pedagógico, habilidades de comunicación, gestionar el tiempo, mejorar la confianza en sí mismo, y generar el liderazgo frente a un grupo.

El grupo presenta varios diagnósticos que fueron y son un total reto para mí. Cada día pensaba en cómo podía hacer para que todos los alumnos participaran de las actividades sin tener que ellos sentirse excluidos. La inclusión es una parte fundamental en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) pero no hay un manual que nos diga cómo es que debemos trabajar con cada uno de los alumnos que presentan estos diagnósticos. (P 30, L 73-78)

## Discusión y conclusiones

Uno de los obstáculos hay que enfrentar para favorecer la práctica reflexiva en los estudiantes normalistas, es destinar tiempo para que dentro de las sesiones de clase se trabaje para profundizar las experiencias de práctica docente situadas, se reflexione y sistematicen dichas experiencias con la finalidad de ajustar y mejorar las futuras prácticas.

Hay diversas estrategias que favorecen la reflexión crítica de la práctica, como la elaboración de diarios de campo, que cada vez es poco común su elaboración, pero sobre todo su uso para reflexionar sobre el hacer docente. La observación y coevaluación entre pares o por docentes que acompañan los procesos de práctica con ejercicios de retroalimentación constante, los grupos de reflexión o discusión sobre las experiencias construida durante las jornadas de práctica, familiaridad con la autoevaluación y desde esta propuesta la elaboración de narrativas de momentos epistemológicos de las prácticas docentes donde los docentes en formación después de revisar y reflexionar sus vivencias, diario, evaluaciones puede identificar sus dominios y áreas de oportunidad que van formando su perfil de egreso.

El aprendizaje experiencial, es importante en la etapa normalista y que mejor que pueda ser compartido de manera oral o escrita en una narrativa ya que son los alumnos los creadores de su propio conocimiento, en donde el aprendizaje a través de la práctica y del hacer, se reúnen porque es donde se involucran métodos estrategias, actividades, habilidades de pensamiento, habilidades comunicativas, recursos didácticos, proyectos, habilidades socio afectivas, ambientes de aprendizaje, evaluación.

Por lo tanto, la reflexión después de la práctica es fundamental para enfrentar los desafíos y conocer a qué elementos o situaciones vivieron, por mencionar algunos pudieran ser, problemas de indisciplina, manejo de contenidos, dominio del grupo, organización de tiempos, rezago educativo entre otros.

El docente normalista podrá ayudar a enfrentar los desafíos de sus alumnos al momento de compartirlos en una narrativa y de esta manera guiarlos y hacer las recomendaciones necesarias para un mejor manejo de las mismas, así como llevar al

alumno a comprender que existe la necesidad de una apropiación, construcción y reconstrucción de su propio aprendizaje.

## Referencias

- Urbina Rodríguez, L. S. (2020). La reflexión de la práctica educativa y la inclusión. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 79-87), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos: una reformulación de la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo*. Boston, MA: DC Heath & Co Publishers.
- Domingo Roget, A. (2022). La Práctica Reflexiva: Un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Rodríguez Ortiz, A. M. (2020). La narrativa como un método para la construcción y expresión del conocimiento en la investigación didáctica. *Sophia*, 16(2), 183-195. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.965>
- Ruiz Muñoz, M. M., y Álvarez Gil, M. F. (2023). La narrativa y sus aportes a la construcción del conocimiento social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(2), 385-400. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.544>
- Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford.
- Schön, D (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, España: Paidós
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Licenciatura de Educación Primaria. Plan de estudios 2022*. [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/3EmyP2Zz8h-ANEXO\\_5\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/3EmyP2Zz8h-ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)
- Suárez, D. (2007). *Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. En I. Sverdlick (Comp.) *La investigación educativa: una*

herramienta de conocimiento y acción (pp. 71- 110). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. Revista del IICE 30, 17-30

Suárez, D. (2015). Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación. En E. de Souza (Org.) (Auto)biografías e documentación narrativa: redes de pesquisa e formacao (pp. 63-86) Salvador, Brasil: EDUFBA.

## **La elaboración de libros de cuentos como agente transformador de docentes en formación de preescolar**

Mtro. Abner Ortiz Castro

abnerwein@gmail.com

Dra. Mariana Sánchez Solís

marian\_solis@yahoo.com

Dra. Hadi Santillana Romero

hadisantillana@gmail.com

Benemérito Instituto Normal del Estado, “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

Para los docentes es importante saber cómo diseñar materiales didácticos de creación propia o cómo adaptar materiales para necesidades contextuales. Esto cobra una especial importancia cuando se trata de elaborar recursos para la enseñanza de una lengua extranjera que aún no se domina. En este estudio de corte cualitativo, fenomenológico e interpretativo, se buscó comprender cómo la creación de libros de cuentos en inglés usados para la enseñanza de esta lengua fomenta la transformación de los sujetos que elaboran estos materiales. A través del análisis de contenido de información que se obtuvo por medio de un grupo focal, reflexiones escritas y registros descriptivos, se comprueba cómo los sujetos, docentes en formación de una escuela normal pública, pasan de tener sentimientos de miedo a reconocerse como expertos en los materiales que diseñan. De esta manera, se observa cómo experiencias formativas significativas fomentan una transformación en los participantes. Esta transformación queda evidenciada en los saberes y actitudes que adquieren para aprender y enseñar una lengua extranjera. Además, los participantes fortalecen actitudes de motivación docente y autoeficacia a través la elaboración de sus propios materiales, y estas actitudes les ayudan a transformar sus creencias, su práctica y su imagen como docentes.

**Palabras clave:** libro para niños, material didáctico, enseñanza de lenguas extranjeras, Escuelas Normales, formación de docentes de preescolar, cambio de actitud.

### **Planteamiento del problema**

El diseño y la creación de materiales didácticos basados en contextos personales es una necesidad de docentes y futuros docentes frente a grupo. Esta necesidad se potencializa cuando se busca formar en la enseñanza de una lengua extranjera como el inglés; sobre todo cuando los docentes en formación no dominan, o sienten no dominar dicha lengua.

En cuanto al uso de materiales didácticos, se busca que estos sean relevantes y actualizados; no obstante, en ocasiones los materiales con los que se cuenta para la enseñanza de una lengua extranjera pueden tener contenidos anticuados u obsoletos (Tekir y Akar, 2020). El paso del tiempo es evidente, especialmente cuando los libros de texto retoman figuras públicas o elementos culturales que pueden ser populares un día y desconocidos poco tiempo después.

Además, resulta complicado que los libros de texto respondan a las necesidades particulares de cada contexto (Sindler, 2021). Esto se traduce a que es muy difícil que las editoriales tomen en cuenta las particularidades de cada contexto en donde dichos materiales serán aplicados. Por tanto, los docentes en formación deben adaptar o crear sus propios materiales didácticos, ya que además los aprendientes consolidan saberes de una manera más significativa cuando los materiales son diseñados tomando en cuenta sus necesidades particulares (Khalida Nabijanovna et al., 2021).

Ante la necesidad de que docentes en formación aprendan a elaborar sus propios materiales para la enseñanza del inglés y tomando en cuenta la elaboración de libros de cuentos que puedan ser adaptados a necesidades contextuales, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué cambios actitudinales surgen en estudiantes normalistas que aprenden a elaborar libros de cuentos para ser usados como material didáctico en la enseñanza del inglés? Esta pregunta se responde a través de un estudio interpretativo que logra identificar la transformación de futuros docentes de preescolar a través del diseño de materiales para la enseñanza de una lengua extranjera.



## Marco Teórico

La motivación docente es una fuerza que ayuda a que el docente continúe con su labor y tenga éxito a pesar de las dificultades con las que se enfrente (Brown, 1994). Esta motivación se caracteriza por diversos factores extrínsecos, como el estatus y reconocimiento, y factores internos como la vocación de servicio y el altruismo (Franco López, 2021). Además, Franco López (2021), reconoce que la motivación docente también surge de la transformación que ocurre a partir de alguna experiencia docente ya sea en el aula o en procesos de capacitación. Halat y Peker (2011) confirman que docentes que tienen experiencias de capacitación significativas, transforman su práctica e incrementan su motivación docente.

Una de las fuerzas que puede motivar a docentes es la autoeficacia, la cual se define como la creencia en uno mismo y en sus habilidades personales para realizar alguna tarea (Bandura, 2006). La autoeficacia docente, la creencia en las habilidades docentes de uno mismo, permite impulsar la labor docente a largo plazo. González-Benito et al. (2021) observaron que la motivación basada en factores extrínsecos afecta de manera negativa el rendimiento profesional y académico a largo plazo, mientras que la autoeficacia tiene un efecto positivo en la evaluación y en el rendimiento académico.

Dentro de las barreras que los estudiantes normalistas experimentan respecto al aprendizaje de una lengua extranjera se encuentran los miedos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de esta lengua. De acuerdo con English y Stenzel (2010) estos miedos son respuestas a las inseguridades que manifiestan los estudiantes ante el aprendizaje de algo desconocido. Para sobreponerse a este tipo de miedos, los docentes deben generar ambientes en donde los estudiantes disfruten aprender e incrementen su confianza a través de una práctica transformadora (Dewaele et al., 2019).

## Metodología

Este es un estudio cualitativo, fenomenológico e interpretativo, el cual busca recuperar los significados creados a través de las experiencias de docentes en formación haciendo uso de sus propias palabras y de sus conductas observables (Taylor y Bogdan, 1986). Si bien

Heidegger (1998) destaca la posibilidad de aprender de la existencia, de lo mundano, y de la esencia de la vida que se manifiesta en una cosmovisión particular, esto permite recuperar los significados de sujetos conscientes con el afán de interpretar su experiencia.

Es así como, dentro de este estudio, se rescata la experiencia de doce estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de una Escuela Normal pública en el centro del país. Las participantes, todas mujeres de cuarto semestre, con edades de 18 a 23 años, fueron elegidas a conveniencia por su disposición para participar dentro de un taller que buscaba capacitarlas de manera significativa para la creación de libros de cuentos que pudieran ser usados como material didáctico para la enseñanza del inglés. El taller formó parte de una intervención que constó de cinco fases: el diagnóstico, el taller, la aplicación del material, la reflexión individual y el grupo focal.

Dentro del diagnóstico se buscó observar y comprender las creencias de las participantes sobre temas relacionados con el aprendizaje-enseñanza del inglés y el diseño y uso de libros de cuentos como material didáctico. Por otra parte, el taller, propuesto desde un enfoque de constructivismo social, sirvió como espacio para la adquisición de diversos saberes relacionados con el diseño de libros de cuentos, la enseñanza a través de estos recursos y la creación de tres ejemplares que permitieran su uso para la enseñanza del inglés.

Los materiales creados en el taller se pusieron a prueba durante la aplicación del material, en donde las participantes usaron su libro de cuentos para la impartición de una clase a nivel preescolar. Las participantes pudieron planear, diseñar actividades y aplicar los saberes adquiridos durante el taller en un espacio real. Esta intervención concluyó con una reflexión individual en donde cada participante pudo rescatar y registrar las particularidades de su experiencia dentro del proceso, y un grupo focal en donde se profundizó sobre los significados que la intervención había implicado para ellas como personas, como estudiantes normalistas y como futuras docentes.

Para la recolección de la información durante la intervención se diseñaron tres instrumentos. Estos instrumentos fueron: un registro descriptivo del taller, una reflexión

redactada por las participantes y un grupo focal, el cual permitió recolectar los significados otorgados por las estudiantes a aquellas experiencias que habían vivido.

El análisis de contenido se llevó a cabo a través de un proceso basado en la metodología de Saldaña (2009) en donde se comienza con una codificación abierta para después proceder a un segundo ciclo de codificación por patrones. Durante los ciclos de codificación hubo una reflexión continua a través la comparación constante de los datos codificados y de la interpretación dada a esta información, la cual buscaba la comprensión de significados.

## **Resultados**

En este apartado se presentan los resultados de esta investigación. Al ser este reporte parte de una investigación más extensa, se presentan los resultados de la categoría Transformación de imagen personal, la cual engloba los cambios actitudinales que tuvieron las participantes a partir de la intervención del taller. Dentro de esta categoría se identificaron tres subcategorías: Miedo y nervios, Confianza y experiencia, y Expectativas. Los resultados se presentan de acuerdo con cada una de estas subcategorías.

### **Miedo y nervios**

Dentro de la subcategoría de Miedo y nervios se observa cómo al inicio de la intervención, algunas estudiantes sentían miedo sobre su participación en la intervención. El miedo de las participantes estaba ligado al miedo a lo desconocido. Uno de los miedos surgía de no conocer al resto de las integrantes del taller. Una participante menciona: “me da como miedo relacionarme con las demás” (E1 P28 L35).

Por otro lado, el otro miedo a lo desconocido se relacionaba con el miedo al inglés. Uno de estos miedos se basaba en la falta de conocimientos: “me daba un poco de miedo no ser lo suficiente buena para completar el curso o lograr un buen producto, ya que me cuesta mucho el inglés en general” (R1 P1 L4); “sentía un poco de miedo al entrar ya que pues no sé mucho inglés sólo lo básico” (R9 P1 L5).

También estaba el miedo a comunicarse haciendo uso de esta lengua: “cuando me dicen háblalo, me quedo en blanco y no sé qué va ni qué sigue, ni nada de nada” (E1 P20 L25). Y sobre todo estaba el miedo a desconocer lo que otras pensarían sobre el nivel de inglés personal: “no se me da mucho eso del inglés, mi miedo era equivocarme, hacer un ridículo” (R4 P1 L5); “sentía un gran miedo... sobre todo pensar que compañeras de otros grupos se integrarían me bajaba los ánimos, ya que seguro tendrían un buen dominio del inglés, sabrían más cosas o se desempeñarían mejor que yo” (R3 P1 L9).

Los nervios que manifestaron sentir las participantes también se enfocaban a sentir nervios por algo desconocido. Una de estas experiencias inéditas fue dar una clase en inglés haciendo uso de sus libros de cuentos: “me mantuve nerviosa porque era algo nuevo, la primera vez que presentamos la clase no sabía muy qué hacer o que decir” (R2 P1 L15); “estaba muy nerviosa, por lo mismo porque era la primera vez que iba a dar una clase de inglés” (E3 P18 L13).

Otros nervios que experimentaron las participantes estuvieron relacionados a desconocer a las personas con quienes iban a trabajar: “me sentí un poco nerviosa porque no conocía al grupo que me iba a tocar” (E2 P20 L22). Incluso los nervios se sintieron no solo por los niños a quienes les darían la clase, sino también por sus compañeras de equipo: “me puse súper nerviosa porque pensé que iba a impartir yo sola el cuento, pero cuando nos comentó que iba a ser en parejas, también tuve nervios porque no sabía qué pareja me iba a tocar” (E3 P19 L24).

Por último, las participantes también manifestaron nervios por obstáculos que tuvieron durante la intervención: “la participante parece algo nerviosa, probablemente porque su material no está pegado completamente en la pared” (RD2 P1 L8).

### **Confianza y experiencia**

Respecto a la segunda categoría, Confianza y experiencia, las participantes declararon que la intervención les ayudó a sentirse más confiadas para comunicarse haciendo uso del inglés: “me ayudó como a quitarme el miedo de que lo que diga, puede que esté mal pero ya avancé en haberme quitado el miedo de decirlo” (E1 P20 L27); “cambió todo mi temor

por no hacer un buen trabajo, mi desconfianza por la pronunciación y redacción cambió” (R3 P1 L32).

Esta confianza también ayudó a las participantes a controlar sus emociones: “he aprendido a controlar mis emociones, ser más segura de lo que hago” (R8 P3 L3). Y esta seguridad les permitió sentirse más preparadas para enseñar inglés: “me sirvió como a confiar, tener más confianza en mí y siento que después de esa experiencia ya puedo tener más seguridad al pararme frente a un grupo y dar una clase en inglés” (E3 P26 L26); “y sí me veo dando inglés, inclusive no sólo a niños sino a personas más grandes” (E2 P22 L19).

La confianza también fomentó que las participantes se sintieran más seguras al crear sus propios materiales para la enseñanza de esta lengua: “el inglés es complejo, pero al diseñar mis propios materiales, combinar elementos gráficos con el vocabulario lo hace más sencillo, es mucho más interactivo” (R11 P1 L14); “ahora me siento más segura en la creación de mi propio material y siento que crecí un milímetro más” (R1 P3 L10).

En cuanto a la experiencia que las participantes adquirieron, esta confianza y experiencia les motivó a sentir un dominio en la creación de sus libros de cuentos y a reconocerse como expertas en esta creación: “los materiales, los realizados por mí, o sea de mi propia creación, son mejores porque me doy cuenta de cuáles sí me funcionan y cuáles debo como que adaptar más de acuerdo con el tipo de actividad que voy a realizar” (E2 P16 L11); “en este caso al ser nosotras las propias autoras del libro pues conocíamos la historia, conocíamos pues, todo el libro completamente y siento que eso ayudó mucho para que también mostráramos seguridad ante el grupo” (E3 P19 L16).

### **Expectativas**

Las participantes tuvieron distintas expectativas del taller. Algunas de estas expectativas eran positivas: “al entrar al taller me sentí muy emocionada” (R1 P1 L1); “mis expectativas, pues siempre fueron súper altas... yo siempre tuve como la mejor idea de este taller” (E1 P29 L6). Sin embargo, al inicio, otras participantes se sintieron dudosas sobre su experiencia en la intervención: “yo me imaginaba, que iba a ser complicado para mí y que a pesar de que yo quisiera inscribirme iba a ser difícil que yo adquiriera buenos conocimientos” (E1

P29 L19); “sentía que no iba a poder desempeñarme como quería y por lo que me resultaría tedioso al mismo tiempo de sentirme frustrada por no tener el suficiente dominio en inglés” (R7 P1 L2).

De igual forma, las expectativas de las participantes se potencializaron al saber que tendrían que usar el material elaborado para dar una clase en inglés. Algunas de ellas volvieron a experimentar duda y nerviosismo: “¿y si no me hacen caso? ¿y si no les gusta el cuento?” (E2 P20 L19); “no sabía cómo iban a reaccionar los niños que si sí se iban a interesar o que pues a lo mejor la actividad estuviera muy simple para ellos” (E2 P2 L6). No obstante, a pesar de los nervios ante las expectativas, las participantes confiaron en su capacitación y en el dominio que habían adquirido a través de la intervención: “estaba muy nerviosa pero segura de que nos iba a salir bien porque ya lo habíamos preparado con antelación” (R1 P2 L17).

Al finalizar la intervención, las participantes expresaron que los resultados que obtuvieron superaron sus expectativas: “a pesar de que mis expectativas ya eran altas el resultado las superó” (R1 P3 L9). Estas expectativas se cumplieron al sentir que aprendieron a elaborar sus propios materiales y que estos libros de cuentos les ayudarían a utilizar materiales significativos dentro del aula: “mis expectativas superaron a las que tuve, desde saber que yo puedo generar todos mis materiales y procesos” (R11 P2 L9).

Además, las participantes pudieron explorar y adquirir otro tipo de estrategias, como estrategias de evaluación y estrategias para contar cuentos en el aula: “yo no me imaginaba que saliera conociendo maneras de evaluar como lo de los sombreros, también lo de combinar colores, la estructura de los cuentos, entonces no sólo se cumplieron esas expectativas, sino que puedo decir que se superaron” (E1 P28 L22); “Fue más de lo que yo esperaba. Igual nos dio estrategias para contarlos en inglés y sí fue más de lo que esperaba quedé muy satisfecha y me gustó mucho” (E2 P29 L22).

### **Discusión y conclusiones**

Gracias a la intervención, las participantes lograron experimentar diversos cambios: cambios en su persona, en sus habilidades comunicativas de una lengua extranjera, en la



creación de materiales y en la forma de trabajar con otras personas. Uno de los primeros cambios actitudinales ocurrió ante las inseguridades que las participantes sentían. Dichas inseguridades estaban vinculadas con experiencias previas o con el enfrentarse a algo desconocido. Sin embargo, la intervención resultó significativa para las estudiantes y pudieron transformar sus nervios y miedos en confianza y autoeficacia.

La autoeficacia que desarrollaron las participantes se fortaleció gracias a la construcción de materiales didácticos diseñados a partir de necesidades propias y necesidades contextuales. Las necesidades propias respondían a los gustos e intereses de cada participante, pero también al nivel de inglés de cada una de ellas. El diseñar un libro de cuentos haciendo uso de vocabulario simple y asequible, de expresiones cotidianas y de formas gramaticales sencillas, les ayudó a sentirse seguras con el uso de este material y reconocerse como expertas en su diseño y en su uso. Este desarrollo de autoeficacia también respondió a la construcción de los libros de cuentos a partir de necesidades contextuales.

Respecto a las necesidades del contexto, los libros de cuentos que elaboraron las estudiantes normalistas se diseñaron a partir de situaciones que ellas habían observado en los jardines de niños en donde realizaron sus periodos de práctica. Cada docente diseñó este libro basándose en estas necesidades y después usó este recurso didáctico para enseñar una clase de inglés al grupo para el cual dicho material fue diseñado. Al reconocer que los recursos que ellas crearon habían servido para dar respuesta a una necesidad contextual, las participantes incrementaron su autoeficacia al identificar cómo ellas podían dar solución a una situación a partir de la creación de materiales propios.

Al construir este libro de cuentos desde cero, las participantes conocían ampliamente el recurso y esto generó en ellas confianza sobre el material y su uso. Este hallazgo concuerda con lo expuesto por González-Benito et al. (2021), quienes afirman que la autoeficacia, ese sentido de saberse capaz de resolver diversas situaciones, incrementa la motivación y el desempeño académico y profesional.

Por otra parte, hubo una transformación en las participantes porque el taller se convirtió en una experiencia formativa significativa. Al aprender y desarrollar habilidades y



actitudes necesarias para la construcción de materiales propios, las participantes evitaron el agobio que pueden sentir docentes que no saben diseñar sus propios materiales y que se enfrentan a la elección de recursos ya disponibles (Stranks, 2003).

Además de incrementar autoeficacia y motivación, la decisión sobre crear recursos propios empodera a las participantes quienes comienzan sintiéndose incapaces de realizar la creación de sus propios materiales por las barreras de la lengua o por sus propias creencias. Sin embargo, al finalizar la intervención y comprobar los resultados con su producto creado y con la intervención de su uso en el aula, las participantes validan su rol de expertas en la creación y la utilización de dicho recurso. Esto también confirma los hallazgos de Augusto-Navarro (2015) quien buscaba empoderar a docentes a través de la creación de materiales propios, para ayudar a motivarles y a crecer profesionalmente.

Las participantes de este proceso pudieron tener una transformación porque la experiencia fue significativa en su quehacer docente y porque les permitió sobreponerse a los miedos e inseguridades que sentían al inicio. Los momentos de formación docente deben incluir momentos reflexivos que permitan enfrentar las inseguridades que puedan sentir los docentes sobre su propia labor profesional (Benoit Ríos y Vega Pinochet, 2022). En este sentido, este taller permitió que las estudiantes enfrentaran sus miedos sobre el uso de la lengua y la construcción y uso de recursos en inglés. Al vencer dichos miedos y transformarlos en habilidades y saberes, las participantes crean una nueva imagen de sí mismas como docentes capaces de enseñar a otros en una lengua extranjera y capaces de diseñar y elaborar sus propios recursos didácticos.

La práctica docente es una labor que está en constante construcción y renovación. Los espacios de formación deben contribuir para que los docentes y docentes en formación puedan identificar áreas de oportunidad y enfrentar miedos e inseguridades. Cuando los docentes logran vencer estas barreras actitudinales dentro de un proceso de formación significativa, tales docentes pueden transformar sus miedos en autoeficacia, sus inseguridades en motivación profesional y convertir también su imagen personal y profesional. La creación de materiales basados en necesidades personales y contextuales

fomenta más que el uso de un recurso didáctico: fomenta una transformación hacia un docente seguro, motivado y capaz de afrontar sus inseguridades con confianza en sí mismo.

## Referencias

- Augusto-Navarro, E. H. (2015). The design of teaching materials as a tool in EFL teacher education: experiences of a Brazilian teacher education program. *Ilha do Desterro*, 68(1), 121-137. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2015v68n1p121>
- Bandura, A. (2006). Adolescent Development from an Agentic Perspective. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 1-44). Information Age Publishing.
- Benoit Ríos, C. G., y Vega Pinochet, H. (2022). Autopercepciones del profesor en formación sobre su rol docente y desempeño laboral. *Mendive. Revista de Educación*, 20(3), 790-808. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2864>
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents.
- Dewaele, J. M., Magdalena, A. F., y Saito, K. (2019). The effect of perception of teacher characteristics on Spanish EFL learners' anxiety and enjoyment. *The Modern Language Journal*, 103(2), 412-427. <http://dx.doi.org/10.1111/modl.12555>
- English, A. y Stengel, B. (2010). Exploring fear: Rousseau, Dewey, and Freire on fear and learning. *Educational Theory*, 60(5), 521-542. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2010.00375.x>
- Franco López, J. A. (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), 151-179. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a7>
- González-Benito, A. M., López-Martín, E., Expósito-Casas, E., y Moreno-González, E. (2021). Motivación académica y autoeficacia percibida y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 27(2), 1-15. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.21909>

- Halat, E. y Peker, M. (2011). The impacts of mathematical representations developed through WebQuest and spreadsheet activities on the motivation of pre-service elementary school teachers. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(2), 259-267. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ932244.pdf>
- Heidegger, M. (1998). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Khalida Nabijanovna, A., Mavluda Kamitovna, G., y Shakhnoza Xikmatullayevna, A. (2021). Creating Authentic Reading Materials for EFL Learners in Uzbekistan. *Psychology and Education*, 58(1), 2730-2742. <https://pdfs.semanticscholar.org/6ee6/0693582b292d87d14e854241ab3ce3457277.pdf>
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE Publications Limited.
- Sindler, D. (2021). *The Use of Authentic Language Materials in EFL Classroom* [Tesis de licenciatura]. Univerzita Palackého v Olomouci. [https://theses.cz/id/84wt0t/Diplomova\\_prace\\_-\\_David\\_Sindler.pdf](https://theses.cz/id/84wt0t/Diplomova_prace_-_David_Sindler.pdf)
- Stranks, J. (2003). Materials for teaching grammar. En B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 329-339). Continuum Press.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tekir, S., y Akar, H. (2020). Preparing Pre-service English Language Teachers for Classroom Realities: Strengthening their Competence in Instructional Materials. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(86), 197-222. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2020.86.10>

## Estrategias Inclusivas para Desarrollar el Pensamiento Crítico en la Escuela Primaria

María de Lourdes García Lira

marilugarcialira@gmail.com

Dr. Pedro Martín Ávila Luna

gto10000061@normales.mx

Escuela Normal Oficial de León

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

Un docente capaz de reflexionar ante su propia práctica educativa logrará desaprender para luego reaprender distintas maneras de guiar a sus alumnos en beneficio de su desarrollo integral. Por ello, a través de la metodología de investigación-acción, se plantea el trabajo titulado “Estrategias inclusivas para desarrollar el pensamiento crítico en la escuela primaria” cuyo propósito principal es que, a través de la implementación de diferentes estrategias inclusivas los alumnos desarrollen el pensamiento crítico para tener una mejor convivencia entre ellos. Se hizo uso de dos estrategias cuidadosamente seleccionadas: el objetivo de Filosofía para Niños fue que los alumnos logaran comprender el mundo que les rodea y del impacto de sus acciones; y Sentipensares, que tuvo como objetivo desarrollar en los alumnos habilidades sociales en torno a una educación para la paz, con la firme convicción de educarse a sí mismos para poder educarse en sociedad, por tanto, fue primordial reconocer sus emociones, cómo reacciona su cuerpo ante ellas para que pudieran autorregularse y cómo viven la diversidad en su aula, y en un segundo momento, hacer parte de su cotidianidad valores que beneficiarán sus relaciones grupales.

**Palabras clave:** Práctica educativa, Pensamiento crítico, Filosofía para Niños, Sentipensares, Estrategias inclusivas.

## Planteamiento del problema

En una Escuela Primaria de la ciudad de León, Gto.; que cuenta con el apoyo de educación especial del servicio USAER, desde hace 8 años se ha realizado una ardua sensibilización a toda la comunidad escolar sobre el proceso de inclusión de los alumnos atendidos por el servicio, pero en el que se reconoce que dicho proceso no ha sido el mismo para todos, pues algunos alumnos no han logrado vivir una inclusión plena por diferentes factores, entre ellos, el modo de convivencia que se da entre pares.

Se observó que algunos alumnos de la Fase 4 (3er. y 4to. Grado) realizan prácticas excluyentes vinculadas a una mala convivencia, en la que muestran conductas problemáticas, se faltan al respeto, existe segregación de algunos alumnos en los grupos y tienen dificultad para resolver sus diferencias. Así mismo, algunos alumnos atendidos por el servicio USAER se ven involucrados en dichas acciones.

Aunado a ello, y de acuerdo a una perspectiva propia sobre la inclusión, la cual es vista como una filosofía de vida en la que como individuos debemos tomar la decisión de respetar la diversidad y la dignidad humana, consideré que los alumnos necesitaban sensibilizarse desde un sentido más crítico, es decir, que lograrán realizarse juicios en torno a su manera de convivir y del impacto que esto genera en sus aulas, reconociéndose así como parte de la diversidad, sin necesidad de exponer o evidenciar la condición de algunos alumnos.

Recordando que el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, involucra como parte de sus ejes articuladores el “Pensamiento Crítico” (SEP, 2024), cuyo objetivo es que los alumnos logren un desarrollo integral desde un enfoque humanista, centrado en el sentido de pertenencia a la comunidad en la que viven, así mismo, busca que tengan derecho a recibir una educación de excelencia, inclusiva, colaborativa y equitativa, y promueve el pensamiento crítico para que los alumnos logren generar nuevas ideas hacia sus estilos de vida y su actuar.

El propósito de para el desarrollo de esta investigación se ancla en la relación entre el plan de estudio vigente para la educación básica y la necesidad de guiar a los alumnos en el desarrollo del pensamiento crítico a través de la implementación de estrategias inclusivas que favorezcan su convivencia.

Se considera que, aunque la reflexión es un proceso complejo es necesario llevarlo a la cotidianidad para buscar el bien común. Como mencionan Àngels Domingo y Victoria Gómez (2017) “la reflexión nos debe ayudar a entender lo que hacemos, a verlo en perspectiva. De ahí que suele exigir momentos de salida de la acción, de descentramiento de uno mismo para convertir lo que somos, lo que pensamos y lo que hacemos en objeto de nuestro propio análisis y valoración”.

Para lograr dicho propósito fue fundamental conocer lo que las alumnas y los alumnos de entre 8 y 10 años de edad piensan, sienten y viven en su contexto áulico y escolar, es decir, cómo han percibido la población en la que se desenvuelven y de la que son parte, si se han identificado como personas diversas con derechos y obligaciones igualitarias, si han desarrollado un sentido de pertenencia al grupo y un sentido de responsabilidad en torno a su convivencia de acuerdo a su edad. Conocer todo esto permitió comprender sus vivencias escolares para después ayudarles a desarrollar procesos reflexivos con tintes de criticidad, amorosidad, de cuidado por los otros, de respeto, solidaridad y empatía.

A partir de ello se genera el cuestionamiento central de esta investigación: ¿Las estrategias didácticas inclusivas fomentan el pensamiento crítico para una mejor convivencia?

### **Marco Teórico**

Martín López (2010) define el pensamiento crítico como el pensamiento ordenado y claro que lleva al conocimiento de la realidad, por medio de la afirmación de juicios de verdad.

Por lo tanto, el pensamiento crítico permite la construcción de un pensamiento propio, el cual también ayuda a generar juicios de valor y a reflexionar ante las situaciones para mejorar las interacciones que se dan en diversos contextos, tal como lo es la escuela y el aula.



Tamayo, et al (2015) refieren a Peter Facione, al mencionar que el pensamiento crítico implica que el sujeto desarrolle destrezas como: análisis, inferencia, interpretación, explicación, autorregulación y evaluación. Dando mucho énfasis en la autorregulación como el proceso más importante, queriendo significar que eleva el pensamiento a otro nivel, pero este “otro nivel” “realmente no lo captura completamente porque en ese otro nivel superior lo que hace la autorregulación es mirar hacia atrás todas las dimensiones del pensamiento crítico y volver a revisarlas.

Una labor cotidiana del trabajo docente consiste en planear una clase en la que se plasman aquellas estrategias de intervención que pretenden llevarse a cabo para obtener un resultado definido.

Preparar la clase es para Juan Reyes (2017) una tarea y condición imprescindible para los profesionales de la educación. Se hace indispensable dedicarle el tiempo necesario a dicho proceso ya que de ello dependerá el éxito o fracaso en la dirección científica del proceso de enseñanza-aprendizaje. El punto de partida en el proceso de la elaboración del plan de clase es el diagnóstico integral, considerando desde luego las necesidades específicas del contexto sociocultural de los estudiantes.

La identificación de estrategias favorables es fundamental para asegurar el éxito académico y personal de los alumnos. Estas estrategias permiten a los docentes adaptar sus métodos de enseñanza a las necesidades y características individuales de cada alumno, promoviendo un aprendizaje más eficaz y significativo. La implementación de estrategias bien definidas no solo mejora los resultados educativos, sino que también fomenta el desarrollo integral de los alumnos, preparándolos para enfrentar los desafíos futuros con confianza y habilidades sólidas.

Para dicha investigación sobre la práctica educativa se hizo uso de dos estrategias, las cuales se describen a continuación:

- Filosofía para Niños es una estrategia en la que, de acuerdo a Ann Sharp (2006, pág. 11) los niños pequeños trabajarán en lo que llamamos comunidad de investigación filosófica. En el proceso aprenderán a escucharse unos a otros, a cuestionarse supuestos, dar ejemplos y contraejemplos, preguntarse por razones, hacer buenas



distinciones, trabajar en las ideas de otras personas y seguir la investigación por donde nos conduzca. Aprenderán a pedir su turno para hablar, a leer las caras, a escuchar los significados que hay detrás de las palabras y a mirar los temas y problemas desde más de un punto de vista, ¿Por qué deben aprender los niños estas cosas? Porque gracias al dominio de estas destrezas cognitivas y sociales, los niños aprenderán a hacer mejores juicios.

- Sentipensares es la segunda estrategia implementada para desarrollar en los alumnos el pensamiento crítico y es para Saturnino de la Torre y Cándida Moraes (2004) “el proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento..., es la fusión de dos formas de interpretar la realidad, a partir de la reflexión y el impacto emocional, hasta converger en un mismo acto de conocimiento que es la acción de sentir y pensar”

Para que un docente promueva el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y creativo, no como algo mecánico sino de manera integral y orientado al desarrollo humano de las personas, debe ser un sujeto en proceso de autoapropiación, respetuoso de los demás, abierto a la experiencia, atento a escuchar a otros, capaz de generar un clima de diálogo y de cuestionamiento en el aula, así como consciente y comprometido con su quehacer como docente desde una perspectiva más allá del “chambismo” o el “apostolado” (en el sentido asistencial del término), como exigencia de auténtica realización humana y profesional. (López Calva, 2010, pág. 61)

Antonio Alanís (2012) menciona que la profesión docente la constituye un conjunto de prácticas relacionadas con la función de enseñar... Un buen docente es aquel que respeta las diferencias ideológicas de los demás, pero que defiende las suyas con convicción y ética; es quien fomenta la duda metódica en sus alumnos, pero los orienta a la búsqueda del conocimiento y de las respuestas; es el que sabe motivar y dar confianza para que la docencia sea un espacio de acercamiento y diálogo entre profesores y alumnos.

Alejandra Rico y Carlos Cogollo (2016) señalan que el maestro, como profesional de la educación, transforma su práctica cuando toma conciencia de su quehacer, poniendo en diálogo su acción y reinvención del espacio escolar que le permite cuestionar sus formas de

accionar en la escuela, en torno a un otro como lo es el estudiante. Es así como cobra mayor protagonismo el quehacer docente, sobre todo cuando se reflexiona como práctica generadora de postulados o nuevas teorías y por supuesto, de renovación de los saberes pedagógicos.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) “es un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral, es decir, educar no solo para adquirir conocimientos y habilidades cognitivas sino también para: 1) conocerse, cuidarse y valorarse a sí mismos; 2) aprender acerca de cómo pensar y no en qué pensar; 3) ejercer el diálogo como base para relacionarse y convivir con los demás; 4) adquirir valores éticos y democráticos; y 5) colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social. Es decir, con la NEM se desea formar personas capaces de conducirse como ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico para construir su propio futuro en sociedad”. (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2023)

### **Metodología**

Para tener mejoras en la educación los principales actores somos los docentes y los alumnos, por ello en esta investigación de la práctica se hará uso de la investigación-acción, ya que esta se constituye como un modelo de formación continua que nos permite a los docentes retomar la interacción entre enseñanza-aprendizaje, es decir, de reflexionar sobre nuestra forma de enseñar y la manera de aprender de los alumnos.

En este tenor la investigación-acción es para René Pedroza (2020) una forma de intervenir y debe valerse de métodos de enseñanza-aprendizaje que contemplen el desarrollo de habilidades técnicas, prácticas, críticas y emancipatorias para alcanzar el desarrollo de los conocimientos, actitudes y aptitudes.

En la investigación educativa se han considerado dos tipos de paradigmas, por un lado, el paradigma cualitativo y por el otro el paradigma cuantitativo. Para los fines que se pretenden en este trabajo se hará uso del Paradigma Cualitativo o Socio-crítico.

El paradigma socio-crítico se incluye dentro del paradigma cualitativo y su objetivo es el análisis de las transformaciones sociales, así como trata de dar respuesta a los mismos

problemas sociales (Matas Terrón, 2011). Algunas características de este enfoque son las siguientes:

- El conocimiento se genera dentro de un contexto humano, social y ambiental.
- La ciencia no se debe conformar con la explicación y la comprensión de la realidad, sino también debe tender a la transformación de la misma.
- El conocimiento debe dirigirse a la liberación y emancipación del hombre
- La metodología es la crítica ideológica, sistema que permite la liberación de los límites impuestos por la vida social.
- La persona se implica desde la autorreflexión.
- La realidad es algo dinámico y evolutivo, donde el ser humano tiene un papel activo.
- El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción de la teoría y la práctica.

Virginia Álvarez y Arturo Álvarez (2014) mencionan que, para el método dialéctico-crítico, el único medio para que el sujeto haga para sí lo que como materialidad existe, es su pensamiento. No tiene otro camino, no tiene otro mecanismo, no es posible que el método sea un transitar del concreto a lo abstracto y de éste a lo concreto. Lo que el sujeto hace cuando conoce es abstraer o reconocer en forma de figura de pensamiento lo que como concreto existe.

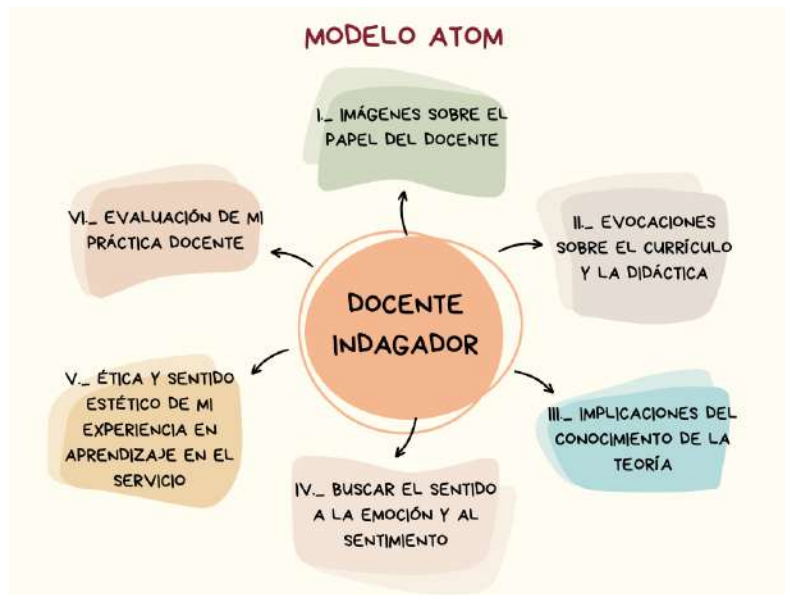
En esta investigación se hizo uso del Modelo de Investigación-Acción propuesto por John Elliot expuesto por Antonio Latorre (Latorre, La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, 2005), el cual establece tres momentos: elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo; este proceso es cíclico y se comprende de tres ciclos. En dicho modelo se implementan las siguientes fases:

- Identificación de una idea general. Descripción e interpretación del problema que hay que investigar.
- Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.
- Construcción del plan de acción. Es el primer paso de la acción que abarca: la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los

medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información. Hay que prestar atención a:

1. La puesta en marcha del primer paso en la acción.
2. La evaluación
3. La revisión del plan general

Asimismo, para fines de sistematizar la información derivada de la investigación, se optó por utilizar el Modelo ATOM (Domingo & Gómez, 2017) como base para realizar en torno a la práctica. El objetivo de este modelo es analizar la práctica educativa desde los distintos elementos que la componen para proponer una acción puntual. Angels Domingo y Victoria Gómez (2017) mencionan las palabras de Traveset al referir que “el aula es una realidad de carácter sistémico” donde cada uno de sus elementos posee características específicas que reflejan su interrelación con el resto, “cada elemento se puede estudiar de manera aislada, pero sólo adquiere significado en la medida que es considerado parte integrante de un todo”.



## Resultados

Acorde con la tipología de la metodología de investigación, en cada uno de los ciclos de intervención se planteó un objetivo, el cual se buscó cumplir con cada una de las estrategias y actividades implementadas, los resultados fueron los siguientes:

En el ciclo I, al ser el primer acercamiento con los alumnos de la fase 4, fue necesario conocer su manera de ser y de pensar, por ello la estrategia de Filosofía para niños a través del manual “Hospital de muñecos” (Sharp & Splitter, 2006) a través del cual se pretendió que los alumnos fueran conscientes de la realidad en la que viven y del impacto que generan sus acciones en su contexto áulico, obteniendo así que los alumnos lleven a cabo prácticas excluyentes debido a que no han adquirido ni desarrollado las habilidades sociales necesarias para convivir con los otros.

Por un lado, los alumnos de tercer grado viven aún, como parte de su desarrollo, un sentido egocéntrico en el que les es difícil pensar en los otros, mientras que los alumnos de cuarto grado, debido a la pandemia por COVID-19, vivieron de manera interrumpida su educación preescolar y primaria, por lo tanto, el tiempo que han convivido de manera presencial en su grupo no ha sido el suficiente para que ellos desarrollen sus habilidades sociales.

Por ello, en el ciclo II fue necesario abordar el tema “Educar para la paz” siendo conscientes de la necesidad de educarse de manera individual para poder educarse en sociedad. Se implementó la estrategia de Sentipensares (De la Torre & Moraes, 2004) a través de actividades que permitieron que los alumnos identificaran sus emociones y cómo reaccionan ante ellas, y que cómo personas tienen y viven diferencias que los hacen únicos e importantes para los demás, y que estas diferencias deben ser respetadas y valoradas. Eso permitió que los alumnos reconocieran que no sólo sus compañeros atendidos por el servicio USAER deben ser considerados como diferentes, sino que TODOS deben observarse y apreciarse como parte de la diversidad.

En el ciclo III, fue apropiado reconocer que la estrategia de Sentipensares (De la Torre & Moraes, 2004) generó en los alumnos mayor impacto, por lo tanto, al volverla a implementar decidí darle continuidad al objetivo planteado en el segundo ciclo, así que fue necesario fortalecer algunos valores que favorecieran la sana convivencia en el aula. Estos valores fueron gratitud y amor, y a través de la puesta en marcha de diferentes actividades

---

<sup>10</sup> Es un virus que forma parte de la familia de virus “Coronavirus”, que reciben su nombre por su forma en “corona”. Es el más reciente de los coronavirus, identificado en el 2019 y causa la enfermedad llamada COVID-19, responsable de la pandemia. (2019)

los alumnos lograron observar las acciones de sus compañeros y agradecerles por su forma de ser, así como desarrollar un amor diligente y un sentido de pertenencia al grupo.

### **Discusiones y conclusiones**

En las siguientes líneas se hace una descripción de las situaciones vividas en el campo de investigación en el que se situó el desarrollo del presente trabajo. Para ello, es necesario retomar que el propósito principal de esta investigación que destaca la necesidad de la implementación de diferentes estrategias inclusivas para que los alumnos desarrollen el pensamiento crítico para tener una mejor convivencia entre ellos.

Se puede identificar las estrategias que generaran un impacto apropiado en los alumnos. Para validar esta afirmación se han de considerar los siguientes planteamientos:

- Aprender a situar las vivencias de cada grupo permitió que los alumnos lograran ser conscientes de su realidad y del impacto de sus acciones, así como de las cosas que deben mejorar para generar una convivencia sana, pacífica, empática e inclusiva en su aula. Escuchar sus opiniones, puntos de vista e ideas fue fundamental para ser una guía y un apoyo efectivo.
- Es pertinente reconocer cuando ciertas actividades no tienen un impacto en el aprendizaje y desarrollo de los alumnos, es necesario considerar los resultados de manera holística para redireccionar no solo la planificación, sino la práctica en general.
- Al sentirse escuchados y no juzgados, los alumnos compartieron mejor sus pensamientos e ideas. Es necesario que la intervención docente se genere un ambiente de mutuo respeto, para así crear escenarios de aprendizaje mucho más enriquecedores y colaborativos.

Las estrategias inclusivas para favorecer el pensamiento crítico, tuvieron un impacto favorable con la mayoría de los alumnos, ya que ellos mostraron, tanto en las intervenciones como en su desenvolvimiento en otros espacios escolares, un cambio en su conducta y manera de pensar. Esto se evidenció en una mejor convivencia entre ellos,



relacionándose con compañeros con los que no habían tenido acercamiento anteriormente y ayudándose mutuamente en diferentes situaciones.

Cabe señalar que, en los casos donde la reflexión y el pensamiento crítico no se concretó con el propósito esperado, generan espacios para cuestionarse si se tuvo que ofrecer un acompañamiento más puntual o identificar si esto se debía a situaciones particulares en los alumnos que no fueron tomadas en consideración. Es altamente necesario reconocer que el desarrollo de pensamiento crítico no se da de un momento a otro, por tanto, es fundamental seguir generando actividades que promuevan la reflexión en todo momento.

Así mismo, algunas limitaciones en torno a la inclusión de todos los alumnos, especialmente en un caso particular, requieren seguir trabajando para que dicho alumno logre incluirse plenamente en su grupo. Esta dificultad se debe a su negatividad respecto a sentirse y verse igual que sus compañeros, ya que ha interiorizado su condición desde un enfoque de lo diferente y lo que "no puede lograr" debido a ello.

A lo largo de los ciclos de la investigación-acción surgieron nuevas interrogantes que permitieron crear otros procesos reflexivos para modificar algunas acciones en los ciclos venideros. Estas interrogantes se concretan en las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el papel del docente en el acompañamiento de los alumnos en torno a su desarrollo integral?
- ¿Cómo debe ser el papel del docente para transmitir confianza a los alumnos?
- ¿Qué es necesario desaprender y reaprender para adquirir las habilidades necesarias para ayudar a los alumnos a desarrollar un pensamiento crítico?

En torno a las consideraciones finales que se generaron al culminar la investigación se enuncian a continuación:

- Reconocer que es fundamental que como docentes logremos desarrollar un pensamiento crítico en nuestra cotidianidad para poder enseñar a los alumnos a desarrollar su propio pensamiento. Esto implica que, más allá de poner en práctica los métodos y enfoques propuestos por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) sobre este tema, debemos interiorizar y aplicar estos principios en nuestra práctica diaria.



Solo así podremos guiar a los alumnos de manera efectiva hacia un pensamiento crítico, cuidadoso y reflexivo.

- Disfrutar de las intervenciones junto con los alumnos implica involucrarnos activamente en el proceso educativo. Es fundamental cuestionar tanto a los alumnos como a nosotros mismos y fomentar un ambiente de diálogo empático y constructivo. Escuchar atentamente a los alumnos nos permite comprender sus perspectivas y necesidades, mientras que auto evaluarnos constantemente nos ayuda a mejorar como docentes. Esta interacción, no solo enriquece nuestras intervenciones, sino que también fortalece la relación y el aprendizaje mutuo entre nosotros y los alumnos.
- Entender que evaluar nuestra práctica educativa es un proceso continuo y sin fin. Al reflexionar críticamente sobre nuestras intervenciones podremos identificar áreas de mejora y adaptar nuestra enseñanza de tal manera que logre satisfacer las necesidades de nuestros alumnos. Esta evaluación constante nos permite transformar nuestra práctica docente de manera significativa y efectiva, promoviendo un aprendizaje más profundo y significativo en el aula

De considerar lo previamente enunciado no solo mejoraremos la calidad de nuestras intervenciones educativas, sino que también cultivaremos un ambiente de aprendizaje dinámico y enriquecedor para todos los involucrados en el proceso educativo. La educación es un campo en constante evolución, por lo tanto, reconozco que lo que he aprendido hasta ahora necesitará ser revisado y evaluado posteriormente. Solo de esta manera se podría responder de forma efectiva a los desafíos y situaciones vinculados con la excelencia educativa y el bienestar integral de los alumnos.

## Referencias

(s.f.).

Aguirre-García, J. C., & Jaramillo-Echeverri, L. G. (Julio-Diciembre de 2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74.

- Álvarez Tenorio, V., & Arturo, Á. B. (2014). *Métodos en la Investigación Educativa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Barcena O, F. (1993). La estructura práctica de la acción educativa. Esbozo de un campo de investigación. *Teoría de la educación*, V, 59-85.
- Barraza, M. A. (2023). *Metodología de la investigación cualitativa. Una perspectiva interpretativa*. México: Benessere. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental A.C.
- Barrón, C. (2006). Los saberes del docente. Una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales. *Perspectiva educacional, Formación de profesores*, núm. 48, 11-26.
- Bernad, H. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.
- Bertely, B. M. (2007). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Blancas, M. E. (2017). La alfabetización en español: los niños indígenas en la escuela general. Memoria. Congreso Nacional de Investigación educativa. COMIE, 1-11.
- Borzzone, d. M. (1992). La lectura de cuentos en el aula. *Lectura y vida*, año 13 no. 1, 1-12.
- Braslavsky, B. (1985). El método: ¿Panacea, negación o pedagogía? *Lectura y vida*, 1-15. Obtenido de lectura y vida: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06\\_04\\_Braslavsky.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Braslavsky.pdf)
- Cálderón, J. (2012). De los imaginarios a las posibilidades de praxis . *Taberna* . doi:978-607-9165-46-8
- Carrizalez, C. (1986). *la experiencia docente. hacia la desalineación de la práctica docente*. Cuernavaca, Morelos: Linea.
- Carrizalez, C. (1988). Los conceptos estelares en la formación. la crítica. *Colección pedagógica universitaria* 16, 103-113.
- Contreras, C. d., & Fernández, A. M. (2019). Análisis de incidentes críticos. Una propuesta reflexiva para las prácticas en la formación inicial docente. Recuperado el 23 de 7 de 2024, de <http://revistapaideia.cl/index.php/paideia/article/view/194>

- Contreras, D. J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. núm. 68, 61-81.
- Contreras, J., & Lara, N. P. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Dávalos, E. A. (2017). *Diálogos sobre alfabetización inicial*. Querétaro, México: Dirección de Educación. *Trabajos manuales escolares S. A. de C. V.*
- Dávalos, E. D. (2018). *Libro para el maestro. Lengua materna. Español primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- De la Torre, S., & Moraes, M. C. (2004). *SENTIPENSAR. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. EDICIONES ALJIBE.
- Delgado-Gastélum Brenda, T.-V. M.-A. (2023). Alfabetización inicial: decisiones y definiciones pedagógicas de una docente para impulsar la lengua oral y escrita en una institución preescolar indígena. *Scielo Revista Electrónica Educare*, 1-18.
- Dirección General para el Magisterio. (s.f.). Secretaría de Educación Pública. Obtenido de Secretaría de Educación Pública.
- Domingo, Á., & Gómez, V. (2017). *La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. NARCEA.
- Ducoing W., P. (. (2013). *La escuela Normal, una mirada desde el otro*. IISUE/UNAM.
- Ducoing Watty, P. L. (2022). *Debate teórico sobre la formación (Vol. I)*. México: UNAM.
- Ducoing, P., & Fortoul, B. (2013). *Procesos de formación (Vol. I)*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y Consejo Mexicano de Investigación Educativa. doi:978-607-451-085- 0 (ANUIES); 978-607-7923-18-3 (COMIE)
- Ducoing, P., & Fortoul, B. (2013). *Procesos de formación (Vol. II)*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y Consejo Mexicano de Investigación Educativa. doi:978-607-451-086-7 (ANUIES) 978-607-7923-19-0 (COMIE)
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Trasformado la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Paidós.

- GOBIERNO DE MÉXICO. (2019). Obtenido de GOBIERNO DE MÉXICO:  
<https://coronavirus.gob.mx/covid-19/>
- Guevara, J. (2018). Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. Pedagogía y saberes No. 48 Universidad Pedagógica Nacional (Argentina), 127-139.
- Hernández, Z. G. (2018). Cultura escrita bilingüe en escuelas indígenas de México: Distancia entre lo normativo y lo descriptivo. Revista NuestrAmérica Vol. 6 núm. 11, 128-147.
- Huerta, A. A. (2012). Actuación Profesional en la Práctica Docente. Editorial Trillas.
- INEE. (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes educación básica. INEE.
- Kaufman, A. M. (2007). Leer y escribir: el día a día en las aulas. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Larrosa, J. (05 de marzo de 2020). Morfología general. Obtenido de <https://www.morfologiageneral.faud.unsj.edu.ar/index.php/2020/03/05/experien-cia-y-alteridad-en-educacion/>
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Editorial Graó.
- Lerner, D. C. (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. Memoria Académica. Compartimos lo que sabemos. UNLP-FaHCE, 100-119.
- López Calva, M. (2010). Pensamientocrítico y Creatividad en el Aula . Editorial Trillas.
- López, M., Sañudo, L., & Maggi, R. (2013). Investigación sobre la investigación educativa . ANUIES, COMIE . doi:978-607-451-086-7 (ANUIES) 978-607-7923-19-0 (COMIE)
- Majchrzak, I. (1992). El nombre propio, enlace natural entre un ser iletrado y el universo de la escritura. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXI, No. 4,, 77-87.
- Marcelo, C. (. (2008). El profesorado principante. inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro.

- Matas Terrón, A. (2011). Enfoques y procesos de investigación en Ciencias Sociales. En A. Matas Terrón, *Introducción a la investigación en Ciencias de la Educación* (págs. 21-38). Bubok Publishing S.L.
- Mercado, R. (1991). *Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros*. Centro de investigaciones y de estudios avanzados, 1-14.
- Molina, B. M. (2003). ¿Por qué unas tijeras sirven para escribir? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. no. 7, 1-9.
- Morin, E. (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Navarro-Rodríguez, M. G.-L.-N. (2018). *Saberes docentes, buenas prácticas y profesores eficaces: perspectivas de investigación pedagógica*. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Ortiz, L. A. (2019). *Mindfulness como herramienta para fortalecer habilidades blandas en los ambientes de formación*. Recuperado el 10 de 7 de 2024, de <http://revistas.sena.edu.co/index.php/rediis/article/view/2082>
- Pedroza Flores, R. (2020). *Investigación-acción de la ecología del aprendizaje. Educación expandda-atmósferas ubicuas*. Ediciones Octaedro.
- Reyes Salvador, J. (2017). *La planeación de clase: una tarea fundamental en el trabajo docente*. *Maestro y sociedad. Revista electrónica para maestros y profesores*, 87-96.
- Rico Molano, A. D., & Cogollo Romero, C. E. (2016). *La sistematización de experiencias. Apuesta investigativa para innovar y transformar escenarios educativos y pedagógicos*. Ediciones USTA.
- Rodríguez, M. I. (2017). *Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes*. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. 156, abril-junio, 18-36.
- Sanjuán, N. L. (2019). *El análisis de los datos en investigación cualitativa*. *Universitat Oberta de Catalunya*, 1-66.
- Secretaría de Educación Pública . (1999). *Plan de Estudios 1999*. Secretatía de Educación Pública .

- Secretaría de Educación Pública . (2018). Planes y programas de estudio 2018. Secretaria de Educación Pública .
- Secretaría de Educación Pública. (2010). Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional. Secretaría de Educación Pública. doi:978-970-18-8480-5
- Secretaría de Educación Pública. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. Ciudad de México (CDMX).
- Secretaríad de Educacón Pública . (2010 ). Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos. Secretaría de Educación Pública . doi:978-970-18-5648-2
- SEGOB . (03 de 08 de 2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y progrmaas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. . Anexo 5. Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria . México , México : Secretaría de Gobernación; Secretaría de Educación .
- SEP. (2018). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2018). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2018). Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español en educación secundaria. Plan de estudios 2018. Programa práctica profesional y vida escolar; Aprendizaje en el servicio. Séptimo y octavo semestre. SEP.
- SEP. (2022). Plan de estudios de la educación básica. México: SEP.
- SEP. (2024). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. Secretaría de Educación Pública.
- Sharp, A. M., & Splitter, L. J. (2006). Entendiendo Mi Mundo. Manual del Profesor para Acompañar a Hospital de Muñecos. Ediciones de la Torre.
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Rosario/santa Fe, Argentina: Homosapiens.



- Tamayo A., O. E., Zona, R., & Loaiza Z., Y. E. (2015). El Pensamiento Crítico en la Educación. Algunas Categorías Centrales En Su Estudio. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Barcelona: Narcea, S. A. de ediciones.
- Vásquez Villanueva, S., Campos, S. A., Villanueva, C. A., Villanueva, L. V., Paredes, H. J., & Miguel, J. M. (junio-diciembre de 2021). Habilidades blandas: su importancia para el desempeño docente. Paidagogo. Revista de investigación en ciencias de la educación, 3(2), 4-16.
- Zamarripa, Z. S. (2021). Saberes docentes durante el trayecto de formación inicial, entre la teoría y la práctica. Deconstrucción de un proceso. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. CNIE, 1-9.



## Sentipensares de los Padres ante el Desarrollo Psicosexual en sus hijos con Síndrome de Down

Katia Guadalupe Ávila Aldana

avilakatiagpe14@gmail.com

Dr. Pedro Martín Ávila Luna

gto10000061@normales.mx

Escuela Normal Oficial de León

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

Una persona sentipensante es aquella capaz de reflexionar cotidianamente sobre diversas situaciones, integrando la reflexión y el impacto emocional en sus acciones diarias. En este contexto, el presente estudio, titulado 'Sentipensares de los padres ante el Desarrollo Psicosexual en sus hijos con Síndrome de Down', tuvo como objetivo principal analizar los sentimientos y pensamientos de los padres frente a esta etapa crucial en la vida de sus hijos.

La investigación se realizó utilizando una metodología de estudio de casos, basada en entrevistas en profundidad aplicadas a seis madres de familia todas con hijas e hijos con Síndrome de Down que oscilan entre los 5 y 6 años. A través de estas entrevistas, se buscó comprender las percepciones y actitudes de las madres sobre el Desarrollo Psicosexual de sus hijos. Los resultados revelan que, aunque las madres reconocen la relevancia de este proceso, también expresan miedos y preocupaciones influenciados por prejuicios y tabúes sociales. Así pues, la investigación destaca que cada persona tiene percepciones, sentimientos, pensamientos y formas de actuar únicas ante situaciones cruciales.

**Palabras clave:** Sentipensar, Desarrollo Psicosexual, Síndrome de Down, Familia

#### Planteamiento del problema

Hablar de psicosexualidad o sexualidad infantil sigue siendo un tema de controversia y de discusión puesto que, se tiene concebido que la educación sexual se debe enseñar y educar

con mayor importancia a los adolescentes, esto tiene como consecuencia que poco a poco se va dejando la educación psicosexual infantil en segundo plano porque se piensa que los niños y niñas están en proceso de formación y descubriendo de su cuerpo y no comprenden el placer de las relaciones sexuales y otras sensaciones posibles que tienen los jóvenes y adultos, pensando así solo al acto sexual como el eje rector de la sexualidad.

La sexualidad forma parte del ser humano desde su concepción, evolucionando a lo largo de la vida y el entorno social condiciona este desarrollo. Los conocimientos sobre la sexualidad y las actitudes varían según la edad, el sexo y el nivel sociocultural, por lo tanto, surgen dudas ante concepciones negativas, informaciones y creencias erróneas que limitan la capacidad de tomar decisiones respecto a cómo vivir la sexualidad.

En este sentido, la investigación tuvo como finalidad analizar cuáles son los sentipensares que los padres de familia experimentan al abordar este tema con sus hijas e hijos con Síndrome de Down.

Es preciso reconocer que los padres de familia, como el primer bastión en la formación y el Desarrollo Psicosexual de los sujetos por la misma condición incapacitante, tienden a pensarlo como un evento muy muy lejano, ajeno a ellos y que no tendrá impacto en la vida cotidiana del seno familiar. Por tanto, resultan ser temas considerados tabú en la manera de relacionarse y vincularse con sus hijos.

De esta manera surgió la pregunta ¿Qué es lo que Sentipiensan los padres de familia ante el Desarrollo Psicosexual de sus hijos con Síndrome de Down?

### **Marco Teórico**

Se dice que la sociedad ha experimentado una disminución en la capacidad de integrar de manera simultánea el pensar y el sentir, debido a que se tienden a separar los pensamientos racionales de los sentimientos. En este contexto, resulta esencial explorar el concepto de Sentipensar y analizar cómo este se manifiesta, especialmente al considerar las percepciones de los padres sobre el Desarrollo Psicosexual de sus hijos con Discapacidad.

Acorde con Saturnino De la Torre (2001) quien lo identifica como el proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento, hasta converger en un mismo acto que es el de sentir y pensar. El esclarecimiento conceptual

descrito por Saturnino De la Torre nos permite ampliar de manera más profunda el término llevándonos al entendimiento de que el Sentipensar es un proceso que nos permite comprender la realidad de una manera más integral. Al combinar la razón y el sentimiento, podemos tomar decisiones más acertadas y actuar de manera más efectiva, es una forma de conocimiento que nos permite conectarnos con el mundo de una manera más profunda.

Así pues, en la actualidad, hablar sobre el Desarrollo Psicosexual es de gran relevancia puesto que vivimos en una sociedad cada vez más abierta y diversa en términos de identidad de género, orientación y expresiones sexuales. La comprensión del Desarrollo Psicosexual ayuda a desterrar mitos y estigmatizaciones, promoviendo la aceptación y el respeto hacia la diversidad sexual.

Para Sigmund Freud citado por Luisa Marques (2015), durante la infancia, el Desarrollo Psicosexual pasa por una serie de etapas; cada una se caracteriza porque la energía libidinal, o, digamos, la atención, se centra en una parte específica del cuerpo. Esto da paso a una serie de placeres, pero también de tensiones que se deben resolver antes de avanzar a la siguiente etapa.

El síndrome de Down es una condición genética que afecta el desarrollo cognitivo y físico, esta condición, también conocida como trisomía 21, resulta de la presencia de una copia adicional del cromosoma 21, dando lugar a múltiples características físicas y de salud. Los alumnos con síndrome de Down presentan características físicas distintivas que reflejan las particularidades de esta condición genética. Esas características comprenden ojos almendrados y oblicuos con pliegues de la piel en el extremo interno (pliegue epicántico), puente aplanado de la nariz, cuello corto, manos cortas y anchas, y pies anchos. Los niños con el síndrome de Down también suelen tener poco tono muscular.

De acuerdo con Jesús Flórez (1991) el síndrome de Down es una anomalía cromosómica en la que los núcleos de las células del organismo tienen 47 cromosomas, en lugar de 46, con una trisomía en el par 21. Este desequilibrio origina modificaciones en el desarrollo y en el funcionamiento de los órganos y sistemas del cuerpo, dando lugar a anomalías con un grado de afectación diferente.

## Marco Metodológico

Para la realización de esta investigación se empleó un estudio de casos de tipo exploratorio, este permite obtener una visión detallada y contextualizada del fenómeno estudiado, facilitando la identificación de patrones y factores específicos que influyen en el caso analizado.

Se implementó un tipo de investigación cualitativa, este enfoque busca comprender la realidad para intentar transformarla, el investigador tiene un papel preponderante. Recurre al entorno en que se desarrollan los fenómenos para realizar la investigación, emplea como estrategias de obtención de información como la observación, la entrevista, el análisis documental. Los datos obtenidos con estas técnicas se plasman en textos para ser analizados, sin pretender la generalización de los resultados Bisquerra, (2012).

Para la obtención de la información, se recurrió a la implementación de la técnica de entrevista en profundidad que según Taylor y Bogdan (1984), se refiere a las situaciones de investigación que involucran encuentros repetidos cara a cara entre el investigador y los informantes. Estos encuentros están dirigidos a comprender las perspectivas de los informantes sobre sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras, apoyándose del instrumento del guion aplicado a 6 madres de familia con hijas e hijos con Síndrome de Down que oscilan entre los 5 y 6 años de edad con el objetivo de analizar y recabar sus percepciones e ideas, pero principalmente analizar sus sentires y pensamientos de cómo estos se complementan para sentipensar el proceso del Desarrollo Psicosexual y analizar si estas ideas que tienen benefician u obstaculizan el pleno desarrollo y el bienestar de sus hijos.

Como parte del desarrollo de la investigación se diseñó un guion de entrevista con 17 ítems, el cuál fue sometido a juicio de tres expertos, este es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones Escobar Pérez y Cuervo-Martínez (2008). A continuación, se presentan los datos obtenidos del ejercicio de validación del instrumento:

ÍTEMS	JUEZ 1	JUEZ 2	JUEZ 3	SUMA	PROM	CVC	PEI	CVCT	VAL
1	4	5	4	13	4.33	0.87	0.04	0.830	Bueno
2	4	5	5	14	4.67	0.93	0.04	0.896	Bueno
3	3	5	4	12	4.00	0.80	0.04	0.763	Aceptable
4	4	5	3	12	4.00	0.80	0.04	0.763	Aceptable
5	4	5	4	13	4.33	0.87	0.04	0.830	Bueno
6	4	5	5	14	4.67	0.93	0.04	0.896	Bueno
7	4	5	3	12	4.00	0.80	0.04	0.763	Aceptable
8	5	5	4	14	4.67	0.93	0.04	0.896	Bueno
9	3	4	5	12	4.00	0.80	0.04	0.763	Aceptable
10	4	4	5	13	4.33	0.87	0.04	0.830	Bueno
11	3	3	4	10	3.33	0.67	0.04	0.630	Deficiente
12	4	5	4	13	4.33	0.87	0.04	0.830	Bueno
13	4	3	3	10	3.33	0.67	0.04	0.630	Deficiente
14	5	5	4	14	4.67	0.93	0.04	0.896	Bueno
15	5	5	5	15	5.00	1.00	0.04	0.963	Excelente
16	4	5	5	14	4.67	0.93	0.04	0.896	Bueno
17	5	5	4	14	4.67	0.93	0.04	0.896	Bueno
									<b>0.822</b>

**Tabla 2.** Validación del instrumento de investigación por CVC (elaboración propia)

Como se puede constatar se obtuvieron dos ítems con un resultado  $\leq 0.70$  lo que los coloca en rango no confiable y por tanto deben modificarse, así mismo, se obtuvieron quince ítems con evaluación favorable en el rango  $> 0.70$  lo que permite integrarlos de manera íntegra en el instrumento de investigación. También se ha de considerar que el Coeficiente de Valor de Contenido total del instrumento fue de 0.822 lo que le coloca en el rango denominado Bueno esto permite, asegurar una confiabilidad asertiva tanto al instrumento como a los datos obtenidos de la aplicación de este.

Se ha de considerar también, que en la evaluación de los jueces se dio la oportunidad de que estos hicieran algunas observaciones respecto al contenido y estructura de cada uno

de los ítems, lo cual permitió corregir o mejorar los enunciados. Estas modificaciones en el corte de lo cualitativo fueron añadidas al instrumento final de investigación.

Finalmente, superada la etapa de validación el instrumento fue aplicado utilizando la técnica entrevista en profundidad a seis sujetos participantes.

A partir de la interpretación y análisis de la información obtenida, se conformaron cuatro categorías con el objetivo de brindar información acorde a los temas centrales de esta investigación. Estas categorías se obtuvieron según la información proporcionada por las madres, destacando ideas, percepciones, creencias e ideologías arraigadas con respecto al tema de Sentipensar el Desarrollo Psicosexual.

Para la comprensión y análisis de las mismas, se realizó un proceso de análisis de la información que incluyó la transcripción detallada de cada una de las entrevistas realizadas a las madres participantes. Este proceso permitió capturar y organizar de manera precisa las ideas y opiniones expresadas, facilitando una interpretación más profunda y coherente de la información así, se pudo identificar patrones y temas recurrentes que contribuyen al entendimiento de los sentipensares sobre el Desarrollo Psicosexual.

## **Resultados**

Sentir y pensar o pensar y sentir, no deben ni tienen que ser vistos como procesos separados sin conexión sin rasgos comunes que permitan asociarlos; como acciones propias de la racionalidad humana surgen y se dan en flujo como parte de la naturaleza de estar vivos. El sentimiento no es ajeno de lo racional lo mismo aplica en viceversa es una conjugación que refleja la identidad el ser y el devenir de la persona.

En la presente investigación se ha de considerar en primer término el concepto de central de la palabra que hasta aquí ha llevado, Sentipensar, para ello se hará referencia al aporte de Saturnino de la Torre (2001) quien lo identifica como el proceso mediante el cual se ponemos a trabajar conjuntamente el sentimiento y el pensamiento hasta converger en un mismo acto que es el de sentir y pensar.

En torno a identificar el sentir y el pensar de los padres de familia sobre el Desarrollo Psicosexual de los niños con discapacidad intelectual sobre el cual se focalizó este estudio de casos, se obtuvo la siguiente información:



*“Es una **experiencia muy bonita** verlos crecer y estar con ellos en todo momento, me da mucha felicidad”.*

Golondrina

*“Siento mucha **preocupación y nostalgia** de verlo crecer, pero me preocupa porque cuando crezca más quizá va a hacer más difícil todo este proceso de acompañamiento con él”.*

Colibrí

*“Siento mucha **felicidad y emoción** de ver a mi hijo crecer, porque está creciendo muy rápido”.*

Lechuza

Lo encontrado se generó al momento de entrevistar a los participantes se abordó con ellos, diálogos en torno a cuestionar sobre las experiencias que sienten al observar el crecimiento de los infantes con Síndrome de Down, lo cual se complementa con la información obtenida de conversar acerca de las edades en las cuales consideran que la condición corpórea empieza a ser de interés para los niños en cuestión, lo cual se encuentra en afirmaciones como:

*“Yo creo que como entre los **2 y 5 años** más o menos”.*

Paloma

*“Yo creo que a los **13 o 14 años**, ya que estén en la secundaria y estén preparados para recibir información sobre ese tema”.*

Golondrina

*“Yo creo que como a los **5 años**, porque desde chiquitos tienen que ir conociendo del tema, para que cuando crezcan estén en secundaria no tengan tantas dudas sobre ese tema”.*

Colibrí

*“Yo creo que a los **12 o 13 años** de edad”.*

Gaviota

El resultado se constata en los diálogos mantenidos durante las entrevistas con las participantes, donde se indagó sobre la edad adecuada para abordar temas de sexualidad



y crecimiento con hijos con discapacidad, se observa una convergencia en las edades mencionadas por algunos participantes, quienes coinciden en la importancia de comenzar desde temprana edad, argumentando que es fundamental que los niños se familiaricen gradualmente con estos temas, por otro lado, otros participantes sugieren que estos temas deberían tratarse durante la educación secundaria, dada su complejidad. Esta perspectiva se complementa con las experiencias compartidas por los participantes sobre las emociones y desafíos que han enfrentado al hablar de sexualidad con sus hijos, lo cual se pueden observar en las siguientes afirmaciones:

*“La verdad siento **incomodidad** porque me cuesta un poco de trabajo hablar de eso”.*

Gaviota

*“Timidez y vergüenza”.*

Águila

*“Aún no he tenido **ningún desafío** porque no hablo del tema con mi hijo todavía”.*

Golondrina

*“No lo he experimentado porque aún no he hablado con mi hija”.*

Paloma

De acuerdo con la información abordada y presentada, se puede entender de manera más clara los sentimientos y pensamientos que los padres experimentan respecto a este tema tan crucial en la vida de sus hijos. Se aprecia que este asunto sigue siendo un tanto tabú y, por tanto, se convierte en un tema difícil de entender para ellos, la mayoría de los padres expresan miedo al anticipar que en unos años deberán enfrentarse a estas conversaciones con sus hijos e hijas, este temor se debe a la complejidad del tema y a la falta de preparación para abordarlo adecuadamente.

De ello se afirma que el sentir y el pensar son dos aspectos que den estar en contacto y, por tanto, fusionados. Los sentimientos e ideologías que los padres experimentan y poseen son esenciales para la toma de decisiones en temas futuros e indispensables para un desarrollo fortuito de las personas con Síndrome de Down.

En torno a dimensionar el sentipensar diversos factores asociados a Desarrollo Psicosexual, se retoma lo planteado por Sigmund Freud (2015) que señala que durante la

infancia el Desarrollo Psicosexual pasa por una serie de etapas, cada una se caracteriza porque la energía libidinal, o digamos, la atención se centra en una parte específica del cuerpo.

En el proceso de identificar los factores que impactan en el desarrollo sexual de sus hijos con Síndrome de Down, este estudio de casos se enfocó en recopilar información detallada y relevante, el análisis se centró en comprender cómo estos factores específicos influyen en el desarrollo psicosexual de los niños, considerando tanto los aspectos biológicos y sociales que intervienen en este proceso. Por lo tanto, se les preguntó a las madres de familia qué factores consideraban que afectaban el desarrollo psicosexual de las niñas y niños. A continuación, se presenta la información recopilada:

*“La **mala información** de nosotros como padres para saber cómo hablar con los niños de ese tema”.*

Paloma

*“La **mala información**, porque ahorita en estos tiempos existe mala información que confunde a los niños”.*

Colibrí

*“Yo creo que **no afecta en ningún factor** siempre y cuando uno como mamá les pueda orientar”*

Golondrina

*“Su entorno **familiar y amigos**”*

Águila

Con base a lo anterior se exploraron los factores que ellas consideraban relevantes y que influían en el desarrollo psicosexual de sus hijos, la mayoría coincidió en mencionar que la falta de información adecuada impacta de manera negativa en la vida de sus hijos. En particular, una madre expresó que no consideraba que ningún factor pudiera afectar siempre y cuando los padres estuvieran atentos al desarrollo de sus hijos, esta perspectiva se fortalece al discutir si han notado alguna diferencia en los factores que afectan el

desarrollo sexual de sus hijos con Síndrome de Down en comparación con otros niños. A continuación, se presentan sus comentarios:

*“Si, porque yo creo que **su desarrollo es más lento** que los niños normales, o sea que no tienen discapacidad”.*

Paloma

*“Si, es **más lento su proceso** de desarrollo”.*

Águila

*“No, **ninguna diferencia** porque al final son niños igual que todos”.*

Golondrina

Con la información obtenida de las madres de familia participantes, se logró clarificar de mejor manera esta categoría en la que se abordaron los factores que actualmente impactan en el desarrollo psicosexual de los niños con discapacidad, las madres están muy atentas a este desarrollo, demostrando un interés constante en comprender y acompañar a sus hijos en este proceso, sin embargo, consideran que uno de los factores con mayor impacto es la falta de información adecuada que suelen tener como padres sobre este tema tan crucial en la vida de sus hijos. Esta carencia de conocimiento puede generar inseguridad y dificultades adicionales en la orientación y educación de sus hijos respecto a su desarrollo psicosexual.

### **Discusiones y conclusiones**

Los sentipensares que se han desarrollado, adquirido y apropiado forman la base de creencias, acciones, culturas y prácticas que rara vez se cuestionan los padres de familia, sin embargo, en ciertos momentos, estos aspectos se revisan para comprender y reconocer que lo que se hace cotidianamente para ayudar y estar al tanto de los hijos con Síndrome de Down es fundamental, es imperativo considerar que, hoy en día, algunos temas siguen siendo tabús para muchas personas, como la sexualidad y el Desarrollo Psicosexual en infantes. Es crucial aceptar que estos temas son difíciles de abordar, especialmente tratándose de personas que, para algunas sociedades, son consideradas diferentes por no ajustarse a lo que se percibe como 'normal', es decir, personas con discapacidad, en este caso, Síndrome de Down.

En el proceso de exploración de esta investigación resulto fundamental analizar los sentimientos y emociones que los padres experimentan al hablar de estos temas, en los cuales se encontró que estos resultan complejos debido a la variedad de emociones que se presentan, como la alegría y la nostalgia por ver a sus hijos crecer, así como la confusión y el miedo al afrontar este tema. Además, la falta de información adecuada y el tabú que aún rodea la sexualidad en personas con discapacidad agravan la dificultad para los padres, quienes desean proporcionar el mejor apoyo posible a sus hijos, pero a menudo se sienten desorientados y preocupados sobre cómo hacerlo de manera efectiva y respetuosa.

En consecuencia, se comprende que los Sentipensares son sentimientos, pensamientos y acciones. En este sentido, las madres del Centro de Atención Múltiple sintieron que el apoyo es la acción más correcta, lo que las lleva a estar atentas al desarrollo de sus hijos, reconociendo que son seres humanos como todos los demás. Aceptan que sus hijos desarrollan las mismas necesidades, tal vez de manera más lenta, pero al final también lo logran. Este reconocimiento y apoyo son fundamentales para el bienestar de sus hijos.

Si bien, el proceso de recopilación, análisis y reflexión de los resultados obtenidos, así como el análisis de las posturas y de los diferentes aportes y teorías explicadas en esta investigación, nos llevan a reflexionar principalmente que el Sentipensar es un proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el sentimiento y el pensamiento para percibir e interpretar la realidad, a partir de la reflexión y el impacto emocional. Así, se retoma de esta investigación que los Sentipensares, específicamente en relación con el Desarrollo Psicosexual, aún causan confusión y vergüenza debido a los estereotipos presentes en la actualidad. Por tanto, es altamente necesario tener en cuenta que cada persona piensa, siente y razona de manera distinta, y que todos los seres humanos tenemos una capacidad de pensar diferente.

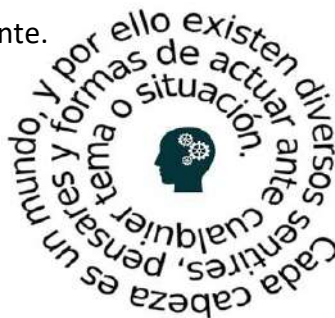


Imagen 1. sentipensante (elaboración propia).

## Referencias

(s.f.).

Aguirre-García, J. C., & Jaramillo-Echeverri, L. G. (Julio-Diciembre de 2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74.

Álvarez Tenorio, V., & Arturo, Á. B. (2014). *Métodos en la Investigación Educativa*. Universidad Pedagógica Nacional.

Barcena O, F. (1993). La estructura práctica de la acción educativa. Esbozo de un campo de investigación. *Teoría de la educación*, V, 59-85.

Barraza, M. A. (2023). *Metodología de la investigación cualitativa. Una perspectiva interpretativa*. México: Benessere. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental A.C.

Barrón, C. (2006). Los saberes del docente. Una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales. *Perspectiva educacional, Formación de profesores*, núm. 48, 11-26.

Bernad, H. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.

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

Blancas, M. E. (2017). La alfabetización en español: los niños indígenas en la escuela general. *Memoria. Congreso Nacional de Investigación educativa. COMIE*, 1-11.

Borzzone, d. M. (1992). La lectura de cuentos en el aula. *Lectura y vida*, año 13 no. 1, 1-12.

Braslavsky, B. (1985). El método: ¿Panacea, negación o pedagogía? *Lectura y vida*, 1-15.  
Obtenido de lectura y vida:  
[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06\\_04\\_Braslavsky.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Braslavsky.pdf)

Cálderón, J. (2012). De los imaginarios a las posibilidades de praxis . *Taberna* . doi:978-607-9165-46-8

Carrizalez, C. (1986). *la experiencia docente. hacia la desalineación de la práctica docente*. Cuernavaca, Morelos: Linea.

- Carrizalez, C. (1988). Los conceptos estelares en la formación. la crítica. Colección pedagógica universitaria 16, 103-113.
- Contreras, C. d., & Fernández, A. M. (2019). Análisis de incidentes críticos. Una propuesta reflexiva para las prácticas en la formación inicial docente. Recuperado el 23 de 7 de 2024, de <http://revistapaideia.cl/index.php/paideia/article/view/194>
- Contreras, D. J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. núm. 68, 61-81.
- Contreras, J., & Lara, N. P. (2010). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.
- Dávalos, E. A. (2017). Diálogos sobre alfabetización inicial. Querétaro, México: Dirección de Educación. Trabajos manuales escolares S. A. de C. V.
- Dávalos, E. D. (2018). Libro para el maestro. Lengua materna. Español primer grado. México: Secretaría de Educación Pública.
- De la Torre, S., & Moraes, M. C. (2004). SENTIPENSAR. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación. EDICIONES ALJIBE.
- Delgado-Gastélum Brenda, T.-V. M.-A. (2023). Alfabetización inicial: decisiones y definiciones pedagógicas de una docente para impulsar la lengua oral y escrita en una institución preescolar indígena. Scielo Revista Electrónica Educare, 1-18.
- DIRECCIÓN GENERAL PARA EL MAGISTERIO. (s.f.). Secretaría de Educación Pública. Obtenido de Secretaría de Educación Pública.
- Domingo, Á., & Gómez, V. (2017). La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. NARCEA.
- Ducoing W., P. (. (2013). La escuela Normal, una mirada desde el otro. IISUE/UNAM.
- Ducoing Watty, P. L. (2022). Debate teorico sobre la formación (Vol. I). México: UNAM.
- Ducoing, P., & Fortoul, B. (2013). Procesos de formación (Vol. I). Asociación Nacional de Univerisidades e Instituciones de Educación Superior y Consejo Mexicano de Investigación Educativa. doi:978-607-451-085- 0 (ANUIES); 978-607-7923-18-3 (COMIE)
- Ducoing, P., & Fortoul, B. (2013). Procesos de formación (Vol. II). Asociación Nacional de Ubiversidades e Instituciones de Educación Superior y Consejo Mexicano de



Investigación Educativa. doi:978-607-451-086-7 (ANUIES) 978-607-7923-19-0 (COMIE)

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). Transformado la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. Paidós.

GOBIERNO DE MÉXICO. (2019). Obtenido de GOBIERNO DE MÉXICO: <https://coronavirus.gob.mx/covid-19/>

Guevara, J. (2018). Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. Pedagogía y saberes No. 48 Universidad Pedagógica Nacional (Argentina), 127-139.

Hernández, Z. G. (2018). Cultura escrita bilingüe en escuelas indígenas de México: Distancia entre lo normativo y lo descriptivo. Revista NuestrAmérica Vol. 6 núm. 11, 128-147.

Huerta, A. A. (2012). Actuación Profesional en la Práctica Docente. Editorial Trillas.

INEE. (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes educación básica. INEE.

Kaufman, A. M. (2007). Leer y escribir: el día a día en las aulas. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Larrosa, J. (05 de marzo de 2020). Morfología general. Obtenido de <https://www.morfologiageneral.faud.unsj.edu.ar/index.php/2020/03/05/experiencia-y-alteridad-en-educacion/>

Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó.

Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Editorial Graó.

Lerner, D. C. (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. Memoria Académica. Compartimos lo que sabemos. UNLP-FaHCE, 100-119.

López Calva, M. (2010). Pensamiento crítico y Creatividad en el Aula . Editorial Trillas.

López, M., Sañudo, L., & Maggi, R. (2013). Investigación sobre la investigación educativa . ANUIES, COMIE . doi:978-607-451-086-7 (ANUIES) 978-607-7923-19-0 (COMIE)



- Majchrzak, I. (1992). El nombre propio, enlace natural entre un ser iletrado y el universo de la escritura. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, Vol. XXI, No. 4,, 77-87.
- Marcelo, C. (. (2008). *El profesorado principante. inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Matas Terrón, A. (2011). Enfoques y procesos de investigación en Ciencias Sociales. En A. Matas Terrón, *Introducción a la investigación en Ciencias de la Educación* (págs. 21-38). Bubok Publishing S.L.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Centro de investigaciones y de estudios avanzados*, 1-14.
- Molina, B. M. (2003). ¿Por qué unas tijeras sirven para escribir? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. no. 7, 1-9.
- Morin, E. (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Navarro-Rodríguez, M. G.-L.-N. (2018). *Saberes docentes, buenas prácticas y profesores eficaces: perspectivas de investigación pedagógica*. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Ortiz, L. A. (2019). Mindfulness como herramienta para fortalecer habilidades blandas en los ambientes de formación. Recuperado el 10 de 7 de 2024, de <http://revistas.sena.edu.co/index.php/rediis/article/view/2082>
- Pedroza Flores, R. (2020). *Investigación-acción de la ecología del aprendizaje. Educación expandda-atmósferas ubicuas*. Ediciones Octaedro.
- Reyes Salvador, J. (2017). La planeación de clase: una tarea fundamental en el trabajo docente. *Maestro y sociedad. Revista electrónica para maestros y profesores*, 87-96.
- Rico Molano, A. D., & Cogollo Romero, C. E. (2016). *La sistematización de experiencias. Apuesta investigativa para innovar y transformar escenarios educativos y pedagógicos*. Ediciones USTA.

- Rodríguez, M. I. (2017). Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. 156, abril-junio, 18-36.
- Sanjuán, N. L. (2019). El análisis de los datos en investigación cualitativa. *Universitat Oberta de Catalunya*, 1-66.
- Secretaría de Educación Pública . (1999). Plan de Estudios 1999. *Secretaría de Educación Pública* .
- Secretaría de Educación Pública . (2018). Planes y programas de estudio 2018. *Secretaría de Educación Pública* .
- Secretaría de Educación Pública. (2010). Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional. *Secretaría de Educación Pública*. doi:978-970-18-8480-5
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. Ciudad de México (CDMX).
- Secretaría de Educación Pública . (2010 ). Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos. *Secretaría de Educación Pública* . doi:978-970-18-5648-2
- SEGOB . (03 de 08 de 2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. . Anexo 5. Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria . México , México : Secretaría de Gobernación; Secretaría de Educación .
- SEP. (2018). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2018). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2018). Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español en educación secundaria. Plan de estudios 2018. Programa práctica profesional y vida escolar; Aprendizaje en el servicio. Séptimo y octavo semestre. SEP.
- SEP. (2022). Plan de estudios de la educación básica. México: SEP.

- SEP. (2024). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. Secretaría de Educación Pública.
- Sharp, A. M., & Splitter, L. J. (2006). Entendiendo Mi Mundo. Manual del Profesor para Acompañar a Hospital de Muñecos. Ediciones De La Torre.
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Rosario/santa Fe, Argentina: Homosapiens.
- Tamayo A., O. E., Zona, R., & Loaiza Z., Y. E. (2015). El Pensamiento Crítico en la Educación. Algunas Categorías Centrales En Su Estudio. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Barcelona: Narcea, S. A. de ediciones.
- Vásquez Villanueva, S., Campos, S. A., Villanueva, C. A., Villanueva, L. V., Paredes, H. J., & Miguel, J. M. (junio-diciembre de 2021). Habilidades blandas: su importancia para el desempeño docente. Paidagogo. Revista de investigación en ciencias de la educación, 3(2), 4-16.
- Zamarripa, Z. S. (2021). Saberes docentes durante el trayecto de formación inicial, entre la teoría y la práctica. Deconstrucción de un proceso. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. CNIE, 1-9.

## La asesoría para el trabajo de titulación, fortalezas, dificultades y retos

Grissel Mendívil Zavala

sin02.gmendivilz@normales.mx

Elsa Verónica González Robles

sin02.egonzalezr@normales.mx

Verónica Vanessa León Palma

vanessaleonens@gmail.com

Escuela Normal de Sinaloa, Culiacán, Sinaloa, México.

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

Se trata de una investigación cualitativa con el método estudio de casos realizada con egresados de la Licenciatura de Educación Primaria de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS), se partió de los resultados obtenidos de una muestra de 34 asesorados que participaron en el proceso de titulación generación 2019-2023 de una población total de 108 asesorados que concluyeron y lograron su titulación, considerando 10 que fueron asesorados por las investigadoras. Es un reporte total que presenta el análisis del proceso de asesoría para el trabajo de titulación, describe sus fortalezas, dificultades o retos. Dentro de los hallazgos encontrados, se exponen las dificultades a las que se enfrentaron los estudiantes, relacionadas con el perfil del asesor, la disposición, la preparación, así como su nivel de conocimiento y habilidades de investigación, que de manera inherente tienen relación con la experiencia en la construcción del trabajo de titulación. A partir de las necesidades detectadas, entre los retos encontrados se propone establecer de manera institucional, lineamientos para la asignación de asesores, mecanismos para el seguimiento, asimismo, habilitar a los docentes asesores en el manejo de herramientas metodológicas y digitales para la investigación educativa.

**Palabras clave:** Asesoría, Proceso de Asesoría, Proceso de Titulación, Trabajo de Titulación, Modalidades de Titulación, Investigación educativa.

## Planteamiento del problema

Para culminar sus estudios los maestros en formación en las Escuelas Normales en México, deben llevar a cabo un proceso académico en el que realizan un trabajo de investigación que de acuerdo con los planes de estudio 2012 y 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria, puede ser en modalidad de informe de prácticas profesionales, tesis o portafolio de evidencias. El trabajo de titulación es una parte fundamental para obtener su título profesional dado que en este evocan fortalezas aprendidas a lo largo de su formación.

La asesoría para el trabajo de titulación en las Escuelas Normales es un componente esencial del proceso de investigación y escritura del documento académico en el que se presenta una producción original y sustancial sobre un tema específico.

Con el propósito de conocer las implicaciones de este proceso desde la mirada de quien lo recibe, surgió el interés por comprender, las dificultades o retos a los que se enfrentaron los asesorados durante el proceso de asesoría para el trabajo de titulación; las causas que limitaron o permitieron llevarlo a cabo, así como conocer las propias necesidades de los sujetos de investigación con respecto al proceso de asesoría y así, delinear una ruta para fortalecer dicho proceso que culmina con el trabajo de titulación.

Como parte de los antecedentes, en la revisión de trabajos relacionados con el tema de estudio, en algunas investigaciones localizadas en Latinoamérica, se encontró un estudio de enfoque cualitativo realizada por la Universidad de los Andes de Colombia, este estudio tuvo como objeto describir el proceso de asesoría de tesis, analizando las fortalezas y debilidades, examinando las responsabilidades de los asesores y los graduados asesorados por tesis, evaluando los desafíos y proporcionando datos para comprender con mayor profundidad esta actividad académica de formación (Del Castillo, 2007).

Por otra parte, en la investigación "La relación entre el asesor y el tesista: un estudio en el contexto universitario chileno", se analiza la relación entre el asesor y el tesista en el contexto universitario chileno, y cómo esta relación influye en el proceso de elaboración de tesis. A través de entrevistas y encuestas, se examinaron las dinámicas interpersonales y los factores que contribuyen a una relación de asesoría efectiva. Los resultados subrayan la

importancia de la confianza mutua y la comunicación abierta para el éxito del trabajo de investigación (Pérez, L., 2017).

En otra titulada "La percepción de los estudiantes sobre la calidad de la asesoría en trabajos de investigación en universidades peruanas", investigó las percepciones de los estudiantes universitarios peruanos sobre la calidad de la asesoría recibida durante la elaboración de sus trabajos de investigación. Mediante encuestas y entrevistas, se recopilaron datos sobre la satisfacción de los estudiantes y las áreas de mejora en el proceso de asesoría. Los resultados sugieren que la comunicación efectiva y el compromiso del asesor son factores cruciales para una asesoría exitosa (Medina, J., 2018).

En lo que respecta al contexto de las Escuelas Normales en México se encontró el estudio "Construcción de una tesis: perspectivas de estudiantes y docentes en la BYCENES", en este se examinan las experiencias y perspectivas de alumnas y maestras de la primera generación del Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar. Con un enfoque cualitativo, este estudio de caso reveló que la preparación y experiencia del docente asesor son factores cruciales en el proceso de tesis. También se destaca la importancia de la autonomía del estudiante y la necesidad de experiencias previas durante su formación. Se concluye que es esencial implementar estrategias efectivas de acompañamiento y asesoramiento, establecer líneas de investigación específicas para cada docente y trabajar las investigaciones con antelación para mejorar la calidad de las tesis (Tequida, S., Soto, R., y Álvarez, P., 2016).

Por otra parte, el artículo, "La investigación educativa y la formación inicial para la docencia. Reflexiones sobre el proceso de titulación", explora las experiencias de los estudiantes de la Escuela Normal del Valle del Mezquital en torno al proceso de titulación. Se realizó un estudio cualitativo, analizando 56 cuestionarios anónimos. Se identificaron dificultades como la falta de compromiso, asesoría poco pertinente y falta de tiempo. Los estudiantes afirman haber fortalecido sus competencias profesionales, en la práctica docente y en el diseño de estrategias. El estudio encontró que el proceso de titulación ayuda a los estudiantes a desarrollar sus competencias genéricas y profesionales, pero también enfrenta dificultades como la falta de compromiso, la falta de tiempo, la bibliografía



desactualizada y la dificultad para relacionar la teoría con la práctica. Se sugiere un mayor compromiso por parte de los estudiantes y asesores, así como destinar más tiempo al proceso (Reyes, M., y Olgún, F., 2020).

Y para finalizar esta búsqueda, académicas e investigadoras de la Escuela Normal de Sinaloa, exploraron en su trabajo "El proceso de titulación a través de la tutoría en estudiantes normalistas" el caso de cómo impactó la tutoría en el proceso de titulación de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. Durante el ciclo escolar 2018-2019, mediante una investigación cualitativa con estudio de casos, analizaron cómo la tutoría, tanto individual como grupal, facilita este proceso. Se halló que las tutorías fueron cruciales para el éxito de los estudiantes, ayudándolos a terminar su trabajo de titulación con mayor atención, cumplir con los requisitos del proceso de titulación y demostrar sus competencias docentes. La muestra incluyó a un grupo de la generación saliente, con la participación de investigadoras y colegas de cuerpos académicos que participaron como asesores (Mendivil, G., López, A., y Millán, R., 2021).

Los estudios presentados apuntan a que el buen funcionamiento del proceso de elaboración de trabajos de titulación en instituciones educativas está estrechamente vinculado a la calidad de la asesoría y a la relación entre el asesor y el estudiante. La comunicación efectiva, el compromiso mutuo y la confianza son factores cruciales para el éxito de la asesoría. Además, se identifican desafíos recurrentes como la falta de tiempo, la asesoría poco pertinente y la necesidad de una mayor formación y apoyo para los asesores.

Por lo tanto, considerar lo desafiante y hasta estresante que puede resultar el proceso de titulación, centra la preocupación por el análisis de cómo lo viven los estudiantes desde la asesoría. En este sentido, el presente estudio se realizó con estudiantes de la generación 2019-2023 de la Licenciatura en Educación Primaria de la ENS, quienes recibieron asesoría para su trabajo de titulación durante el ciclo escolar 2022-2023. Como preguntas, se plantearon: ¿Cuáles fueron las dificultades o retos a las que se enfrentaron los asesorados durante el proceso de asesoría para el trabajo de titulación? ¿Cuáles fueron las causas que limitaron o permitieron llevar a cabo la asesoría para culminar el trabajo de



titulación? y ¿cómo abordar las necesidades que subyacen, para delinear una ruta hacia la mejora de la asesoría para el trabajo de titulación?

Como objetivo general se planteó: analizar el proceso de asesoría para la construcción del trabajo de titulación de los egresados de la Licenciatura en Educación Primaria para describir sus fortalezas, dificultades o retos; siendo los específicos: 1) Identificar las dificultades o retos a las que se enfrentaron los asesorados durante el proceso de asesoría para el trabajo de titulación, 2) conocer las causas que limitaron o permitieron llevar a cabo la asesoría para culminar el trabajo de titulación y 3) describir las necesidades que surgen de este estudio para delinear una ruta crítica para fortalecer la asesoría en el trabajo de titulación.

Para comprender el fenómeno que se estudia, sus causas y cómo se vive desde la experiencia de los sujetos investigados, se parte del supuesto inicial de que en la ENS el proceso de asesoría para la construcción del trabajo de titulación presenta diversas fortalezas, dificultades y retos. La calidad de este proceso está significativamente influenciada por el perfil y la formación de los docentes asesores, quienes frecuentemente enfrentan desafíos debido a la variabilidad en su preparación y en el manejo de herramientas para la investigación educativa. Asimismo, se anticipa que, aunque exista un proceso establecido para la titulación, la asesoría necesita ser detallada y fortalecida mediante acciones específicas para su mejora. Además, no se descarta que otra causa sea la poca relevancia que los propios estudiantes próximos a egresar le otorgan al proceso de investigación, considerándolo únicamente como un requisito para obtener su titulación.

### **Marco Teórico**

Antes de profundizar en los conceptos clave del estudio, es importante destacar que este análisis se centra en dos variables fundamentales: el proceso de asesoría y el trabajo de titulación.

El proceso de titulación del Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria, inicia desde la conformación de la comisión de titulación, la recepción de la carta motivos cuando los estudiantes están en 5to o 6to semestre, la asignación de asesores con base en los requisitos establecidos, así como el cierre de este proceso con la organización

de los exámenes profesionales al terminar el estudiante de cuarto grado su trabajo de titulación, así culmina el proceso. El desarrollo integral de este proceso se complejiza a medida que se va estrechando o pautando los detalles desde la información que se recibe con la modalidad seleccionada, el tema elegido así como el proceso de asignación de los asesores, por lo que es importante cuidar con rigurosidad cada una de las etapas buscando así tener un proceso exitoso con el fin de que se logre no solo la finalización del mayor número de alumnos si no que a partir de las asesorías se logre la culminación del trabajo de investigación.

En el documento Lineamientos para organizar el proceso de titulación. Planes de estudio 2018 (SEP, 2018a), se establecen las responsabilidades y funciones de las instancias encargadas de atender el proceso de titulación en la Escuela Normal. Pero, es fundamental el grado de compromiso y responsabilidad de quienes forman parte de la Comisión de Titulación, siendo este “el órgano colegiado responsable de velar por el cumplimiento de las disposiciones académicas referidas al proceso de titulación.” (p. 10).

Los estudiantes normalistas tienen la posibilidad de elegir una de las tres modalidades para desarrollar el trabajo de titulación: a) Informe de prácticas profesionales, b) Portafolio de evidencias y c) Tesis de investigación. en cualquier modalidad, les permite demostrar el grado de consolidación logrado de las competencias docentes que marca el perfil de egreso. Cada modalidad tiene especificaciones claras para su elaboración de acuerdo a la recomendaciones y criterios teóricos y metodológicos mismos que se puntualizan en el documento de las Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación que elaboró la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018b).

El informe de prácticas profesionales consiste en la elaboración de un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realiza el estudiante en su periodo de práctica profesional. El portafolio de evidencias como modalidad de titulación, consiste en la elaboración de un documento que integre y organice las evidencias que el estudiante considere fundamentales para demostrar las competencias seleccionadas del perfil de egreso. La tesis de investigación es “un texto sistemático y riguroso que se caracteriza por

aportar conocimiento e información novedosa en algún área o campo de conocimiento” (SEP, 2018b, p. 15).

En la elaboración de los trabajos de titulación con las diversas modalidades, el propósito fundamental es que el estudiante normalista demuestre las distintas capacidades resolver los problemas de su práctica profesional y de su formación como docentes, estableciendo una relación particular con las competencias genéricas, profesionales, disciplinares y específicas, de acuerdo con cada licenciatura, al igual que con los trayectos formativos y los cursos que conforman cada plan de estudios (SEP, 2018a, p. 6).

Este proceso se lleva a cabo con el apoyo y asesoramiento de un docente de la institución considerado con base en el perfil, experiencia y preparación académica, el asesor traza el camino con las sugerencias metodológicas y lineamientos para que el asesorado cumpla con el compromiso de finalizar su proceso de titulación con un examen profesional, donde el asesorado presenta y defiende los resultados de su investigación. “Es deseable que esta asignación se base en una relación de afinidades académicas entre estudiantes y asesores basado en los temas a desarrollar, la modalidad de titulación y la formación académica e investigativa de las y los asesores” (SEP, 2018b, p. 8).

El proceso de asesoría es ciertamente complejo, dado que se tiene que considerar principios fundamentales para que este proceso se dé con éxito, desde las orientaciones dadas para asignar asesor considerando: el perfil académico, dominio de la disciplina, experiencia en la modalidad asignada, tener grado de maestría, participar en la deliberación de otros trabajos, formar parte del jurado y que esta asignación sea a partir de la carta de exposición de motivos que el estudiante ha entregado previamente (SEP, 2018).

Del Castillo (2007) menciona que:

El proceso de asesoría debe ser eficiente, para contribuir a la formación de los alumnos y fomentar las características fundamentales en el desarrollo de un programa; para la rápida inserción laboral de los egresados; para la economía de los recursos institucionales; y para la formación en investigación. (p.18)

El trabajo de titulación representa dos componentes importantes para el cierre de la etapa de estudiantes en las Escuelas Normales. La asesoría como parte de este proceso

es fundamental ya que permite no solo facilitar la correcta ejecución del trabajo de titulación, sino también asegura que el proceso sea riguroso y alineado con los estándares académicos. Comprender el proceso de asesoría y su impacto en el trabajo de titulación es esencial para mejorar la calidad educativa y la preparación profesional de los estudiantes.

La asesoría para los estudiantes de cuarto grado de la ENS, en cualquiera de las modalidades de titulación, “se vuelve un proceso formativo, sistemático y cualitativo, porque conduce a la mejora y el aprendizaje continuo del asesorado.” (Del Castillo J.C., 2007, p.18). Es importante mencionar que la comisión de titulación de la ENS se ha dado a la tarea (desde el 2017) de elaborar un “Manual sobre el Proceso de Titulación” de la LEPRI, cuyo propósito es “dar a conocer los aspectos formales para obtener los trabajos de titulación de la Licenciatura en Educación Primaria, así como las orientaciones generales en cada etapa del proceso de titulación. Versión 5.0” (ENS, 2023, s.p.). Cuya versión aplicó para los egresados en este estudio.

### **Metodología**

Se trata de una investigación de tipo cualitativa con un diseño de estudio de casos, describe las cualidades de un fenómeno; es decir, todas aquellas variables que dan un acercamiento a la situación sobre analizar el proceso de asesoría para la construcción de sus trabajos de titulación, de la Licenciatura en Educación Primaria. Stake (1998) indica que los estudios de casos son un método adecuado para la investigación cuando están en armonía epistemológica con la experiencia previa del investigador, en este caso, las investigadoras formaron parte del grupo de asesores.

Como técnica de investigación se recurre al cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, realizado en formulario de Google. Las preguntas abiertas se aplicaron para tener una aproximación al contexto del objeto de estudio, con esto se procuró que los sujetos de la investigación expresaran libremente su opinión sobre cómo fue al inicio, durante y al finalizar el proceso de asesorías; para las preguntas cerradas, se elaboró el guion con claridad y precisión relacionados al tema de estudio incluyendo los objetivos y las preguntas de investigación, en la idea de obtener la impresión del encuestado para explorar sobre los retos, dificultades y fortalezas que experimentaron durante la asesoría.

La población fueron los 108 asesorados que culminaron el proceso de titulación, a quienes se les compartió el cuestionario, solicitando la participación de manera anónima, voluntaria y abierta, recopilando y analizando las opiniones, por lo que la muestra fue de 34 que si lo atendieron. Por otro lado, fueron 10 sujetos los que se observaron directamente desde las asesorías realizadas por las investigadoras, desconociendo si fueron parte de los que atendieron el cuestionario.

El análisis de los datos se realizó a través de la sistematización del cuestionario y de los registros realizados por las investigadoras en las diferentes asesorías, se categorizaron de acuerdo a las variables del estudio: proceso de asesoría y trabajo de titulación.

La triangulación de datos hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre la recogida de datos que permite contrastar la información recabada, de los que contestaron el cuestionario y de los registros de los sujetos observados, que permitió la triangulación de investigadores, al respecto, Aguilar y Barroso (2015) mencionan “De esta forma incrementamos la calidad y la validez de los datos ya que se cuenta con distintas perspectivas de un mismo objeto de estudio y se elimina el sesgo de un único investigador” (p. 73). Asimismo, el nivel de consenso entre diferentes observadores de la misma realidad eleva la credibilidad de los resultados y conclusiones presentadas.

## **Resultados**

Como el objetivo general planteado fue analizar el proceso de asesoría para la construcción del trabajo de titulación y describir sus fortalezas, dificultades o retos, la información recabada desde el cuestionario y las observaciones se organizaron atendiendo los objetivos específicos, haciendo un cruce de los datos desde el cuestionario con los registros de las observaciones. Es importante mencionar que de los 34 sujetos de investigación que atendieron el cuestionario, los resultados sobre los trabajos de titulación se muestran en la tabla 1 respecto a la modalidad y temáticas.

**Tabla 1.** Modalidades y Temáticas de los Trabajos de Titulación

Modalidad	Porcentaje	Temática	Porcentaje
Informe de prácticas profesionales	70.6%	Lectoescritura	44.1%
Tesis de investigación	26.5 %	Emocional	14.7 %
Portafolio de evidencias	22.9 %	Matemáticas	8.8 %

Nota: El resto con porcentajes similares en otras áreas. Cada uno con su formalidad, rigurosidad y su propia estructura (SEP, 2018b).

### Dificultades o retos

Al preguntarles sobre cómo evaluarían el tiempo en el que se les asignó el asesor, señalaron en un 43.2% como muy bien, 28.4% regular y el 26.5% muy mal. También se evaluó el primer contacto que tuvieron con el asesor en donde el 67.6% refirió haberlo conocido en evento de presentación que la ENS hace para que se conozcan los asesores y asesorados y sea su primer contacto, el 14.7% no lo conoció hasta que el asesor buscó ponerse en contacto con él y el 17.6% lo tuvo que buscar. A partir de estos resultados, se analiza como dificultades, que un porcentaje alto consideraron que los tiempos de asignación del asesor son tardíos y que un porcentaje significativo tuvieron más complicaciones al tener que buscar a su asesor.

En la organización de las asesorías el 52.9% comenta haberlas recibido cuando el mismo asesorado lo solicitaba, el 44.1% cuando el asesor lo pedía, el 20.6% menciona no haber tenido asesoría y el 26.5% que se planearon respetando el calendario proporcionado por la comisión de titulación en conjunto con la coordinación de la licenciatura, esto último es el ideal que debe seguir el proceso de asesoría. Como se observa, solo con el 26.5% se cumplió en tiempo y forma, lo cual significa que la mayoría tuvo poca o nula asesoría, afectando el cierre de sus trabajos de investigación en los tiempos establecidos.

Lo anterior se refuerza al solicitar señalar la cantidad de asesorías recibidas, el 17.6% de 1 a 3, el 32.4% de 4 a 8 y el 32.4% más de 10 asesorías, mientras que el 17.6% no recibieron.

En cuanto al cuestionamiento sobre las dificultades que presentaron durante las asesorías, en general se observaron coincidencias respecto a recomendaciones para la



asignación de asesores; varios mencionaron: “considerar mucho el perfil del asesor”, “el que se asignen con mayor tiempo”, y también el “llevar y respetar el calendario de las asesorías”, “evaluar conforme a lo agendado oficialmente y respetar los tiempos”. Fue recurrente la mención sobre la falta de disposición y tiempo del asesor, uno de los casos sugirió mayor exigencia con los asesores respecto a la atención, así como también mayor exigencia de éstos con sus asesorados.

Sobre los retos a los que se enfrentaron, se les cuestionó acerca de cuáles características o rasgos consideraban debería tener la asesoría para el trabajo de titulación, siendo con mayor puntaje de las opciones de este ítem, las siguientes: El 88.2% refiere que tendría que tener el perfil de acuerdo al tema, 85.3% que haya disponibilidad de tiempo, 76.5% con conocimiento de acuerdo a la modalidad de titulación, 73.5% que el asesor tuviera conocimiento del tema, 55.9% que el asesor tenga mayor compromiso en su trabajo como tal, 32.4% haber tenido como asesorados mayores herramientas de investigación, 26.5% que el asesor hubiera tenido mayor conocimiento de metodología de investigación, 23.5% haberle dedicado más tiempo a la investigación y 20.6% tener mayor interés sobre el tema.

Sólo un sujeto de investigación agregó otra opción y comentó, “Tener disciplina para cumplir en tiempo y forma con los tiempos establecidos. Que hubiera una autoridad que ejerciera presión a los asesores y estos a los alumnos, para así cumplir con los tiempos. Uno de los graves problemas que yo observé fue que tanto como asesores y alumnos estaban confiados en que <iban a dar chance> para los que no terminaron a tiempo, y eso promovió que muchos asesores sin compromiso dejaran a sus alumnos a la deriva, y los alumnos, despreocupados, o más bien con pendientes de prácticas, trabajo, problemas familiares o personales no atendieron el documento a tiempo”.

Se observó que los asesorados tenían dificultades para definir y delimitar su tema de investigación de forma precisa, problemas para gestionar su tiempo de manera eficiente, equilibrando el trabajo de titulación con otras responsabilidades académicas y personales. De acuerdo con las observaciones, algunos manifestaron que durante el desarrollo del trabajo de titulación sintieron un considerable estrés debido a la presión por completarlo,



manifestaron sentirse desmotivados al no percibir avances claros o al enfrentarse a numerosos obstáculos, ya que el avance del trabajo no siempre se alinea con los tiempos calendarizados por la comisión de titulación.

### **Causas que limitaron o permitieron llevar a cabo la asesoría**

El supuesto inicial de esta investigación parte de la relación estrecha que existe entre el proceso de asesoría con el perfil y la formación de los docentes asesores, es por ello que en el instrumento aplicado se cuestionó al respecto, obteniendo que el 70.6% respondieron que los asesores contaban con el perfil de acuerdo al tema elegido, 14.7 % consideró que sin el perfil, por otro lado, 50% contestó que los asesores contaban con experiencia en asesoría, mientras que el otro 50% señaló que contaban con poca o nula experiencia.

Asimismo, la preparación profesional de los asesores alude a que el 32.4% su asesor tenía doctorado, 20.6% tenía maestría, 14.7% contaba con licenciatura y el 32.4% lo desconocía.

Una de las funciones importantes que se asume del asesor, es compartir información relacionada con el tema de investigación, el 67.6% expresó “le compartía información, investigaciones, libros, etcétera, de mi tema” y el 32.4% señaló “nunca me compartió información para enriquecer mi trabajo”.

Considerando el uso del “Manual sobre el Proceso de Titulación” (ENS, 2023), el 64.7% contestó que lo consultaron asesor y asesorado de forma frecuente, 26,5% lo consultó poco o el asesor solo remitió al asesorado a revisarlo y 8.8% nunca lo revisó. Por lo tanto, el total del porcentaje que de alguna manera sí usaron el manual es del 91.2%, por lo que significó un apoyo en su proceso de construcción de su trabajo de titulación.

Con el propósito de evaluar el uso de alguna herramienta que les facilitó el desarrollo del trabajo de titulación se encontró que algunos utilizaron más de una herramienta, el 55.9% usó la matriz de congruencia o tomó notas y/o esquema sobre dudas, preguntas y propósitos de investigación para dar inicio a su trabajo y el 44.1% no usó ninguna herramienta.

En las preguntas abiertas algunas opiniones respecto a la asesoría recibida fueron: “me tocó un maestro preparado y acorde a mi tema, teniendo mucha experiencia en el

tema”, “me pareció buena ya que me sentía en confianza con mi asesora, así que pude expresar mis dudas sin problema”, “Me encantó la asesoría que tuve”, de los 34 encuestados 12 expresaron su satisfacción en la asesoría recibida, por otro lado hubo comentarios tales como, “mi maestra fue atenta y resolvía mis dudas pero contestaba demasiado tarde por lo que en ocasiones pedía asesoría de mi maestro de prácticas”, “fue suficiente para poder titularme, sin embargo no quedé satisfecha con el trabajo que realicé ni con el examen profesional”, “considero que tuve asesorías que me ayudaron a concluir satisfactoriamente mi trabajo”.

De los 10 sujetos de investigación que indicaron un nivel bajo de satisfacción con respecto al proceso de asesoría, mencionaron haber tenido una mala experiencia, ya que no recibieron asesoría en ningún momento puntualizando su insatisfacción con comentarios tales como “que pongan buenos asesores”, “no recibí asesorías por el asesor asignado, pero me ayudaron otros maestros” e incluso, algunos se reservaron su opinión.

En uno de los casos se comenta la necesidad de que se trabaje más con los asesores dado que algunos desconocen el manual de orientaciones. Por otra parte, se enfatiza en que se deberían establecer días para la asesoría y respetarse. A pesar de esto, se logró culminar con el documento y presentar el examen para obtención del título profesional con ayuda de otras personas.

Se les preguntó sobre sus expectativas previas respecto a la asesoría para el trabajo de titulación y cuáles de ellas consideraban que se habían cumplido, mencionaron que esperaban aprender mucho, que todo se llevaría a cabo de manera más fácil, que debería haber mucha comunicación entre el asesor y el asesorado, o bien que el proceso sería difícil, entre otros; sin embargo, dado el acercamiento con el asesor se hacen señalamientos tales como: “super buena, pero me voy decepcionada porque no me ayudó en casi nada. Solamente, revisaba la ortografía”, o, “fue una experiencia horrible que recordaré con despecho, ya que tenía expectativas muy altas del trabajo que quería realizar”. Esperaban trabajar en conjunto asesor y asesorado, pero generalmente no fue así. Fueron 9 asesorados que comentaron que ninguna expectativa se cumplió, versus 11 comentaron que se cumplieron todas.

Desde las observaciones de las investigadoras, las causas que limitaron la asesoría, principalmente se relacionaron con el tiempo, los asesorados refirieron tener una carga académica pesada, compromisos personales, incluso algunos laborales que les impedían dedicar tiempo suficiente a su trabajo de titulación. Además, se notó la carencia de acceso a bibliografía suficiente y herramientas tecnológicas, como bases de datos y repositorios de la ENS, lo cual también afectó su progreso.

Por otro lado, algunas causas que permitieron llevar a bien las asesorías fueron que algunos sí tenían reuniones regulares y comunicación clara y abierta entre estudiantes y asesores, se daba retroalimentación constructiva y oportuna por parte de los asesores. Sí se observó en algunos asesorados altos niveles de motivación intrínseca y compromiso con el proyecto de titulación, incluso tuvieron apoyo emocional y psicológico por parte de compañeros, familiares y la institución. También se reconoce que hubo asesores comprometidos y disponibles para guiar y apoyar a los estudiantes, que tenían claridad en las expectativas y objetivos del trabajo de titulación desde el inicio del proceso.

### **Necesidades que surgen durante el proceso de asesoría**

Algunas recomendaciones finales en las que se les sugirió elegir las que creyeran convenientes, los asesorados refieren en un 76.5% que haya disposición y compromiso por parte del asesor, 61.8% lo importante del perfil del asesor, 61.8% sugiere calendarizar los tiempos dedicados a la asesoría, el 58.8% que se evalúe de acuerdo a la agenda de la comisión de titulación los avances del documento, también hicieron algunos señalamientos como generar algunas sanciones para los asesores que no cumplan con su trabajo y exigir que los asesores cumplan su función, en estas observaciones cabe señalar que ellos fueron quienes las especificaron, el porcentaje fue del 2.9%.

Por otro lado, sólo 2 asesorados agregaron que las autoridades o los responsables deberían “Ser más estrictos con los asesores si van a ser estrictos con los alumnos en cuanto a la realización de los documentos. Y no limitar a sólo tres tipos de formas de titulación si no se toma en cuenta el perfil, el compromiso y los tiempos de los asesores.”, coincidiendo en “exigir más a los asesores y que realmente lo hagan”.

## Discusión y conclusiones

La asesoría implica la orientación y el apoyo proporcionado por un asesor académico, que preferentemente debe ser un maestro con experiencia en el área de estudio para el acompañamiento del trabajo en el que es asignado. La asesoría es un proceso complejo que puede presentar desafíos para los estudiantes, pero de gran importancia porque puede proporcionar orientación y apoyo en todas las etapas del proceso, ayudar a evitar errores comunes y desarrollar habilidades. De acuerdo con Medel y López (2023):

El asesor es un elemento clave que acompaña, guía, orienta y apoya en la conformación del documento, y quien provoca el deseo por investigar. El asesor, además de ser mediador en el desarrollo de habilidades investigativas, es orientador en cuestiones emocionales, como lo indican (p.122).

Atendiendo los objetivos planteados, de acuerdo con las opiniones revisadas, las expectativas del proceso de asesoría giraron en torno a ese señalamiento, esperando contar con el apoyo del asesor quien, desde los comentarios de los sujetos de investigación, debía brindar las herramientas necesarias y dar las orientaciones teóricas y metodológicas para el desarrollo del documento con base en la modalidad y el tema elegido por el asesorado, para ser mejorado con la dirección del asesor.

Aunque, en varios de los casos esta expectativa se quedó por debajo al identificarse dificultades que demeritan el proceso de construcción del documento, en consecuencia, baja satisfacción respecto a la asesoría recibida. Algunas de las dificultades apuntan a la falta de experiencia del docente formador quien en algunos casos no solo carece de perfil en temas de investigación educativa y manejo de metodologías de la investigación, sino que, desconoce lo que implica el proceso de titulación y por consiguiente no cumple del todo su rol como asesor, por no tener claridad de lo establecido en los documentos normativos. Hernández Belmonte (2018) reconoce que algunos elementos de la asesoría no han quedado claros, lo que es posible produzca en algunos docentes asesores, aprendan a la par de sus asesorados y trabajen con incertidumbre.

En este sentido, en el mejor de los casos el asesor desarrolla capacidades que le proveen de experiencia para siguientes procesos, sin embargo, existen otros aspectos que

surgen desde la revisión del proceso de asesoría para el trabajo de titulación; el compromiso, la responsabilidad, el tiempo y disposición para atender la asesoría, así como la capacidad para establecer una relación dialógica con el asesorado; los mismos sujetos de investigación reconocieron su falta de compromiso para dedicar mayor tiempo a su trabajo de titulación, el no tener desarrolladas sus competencias investigativas, el no tener suficiente gusto por el tema elegido y el aspecto referido a la poca importancia que le dan al proceso investigativo para el desarrollo del documento porque lo consideran solo como un requisito para su titulación.

Indudablemente, la asesoría es un trabajo complejo que requiere, si no dominio del tema y de herramientas para la investigación, sí bases suficientes que permitan el trabajo conjunto entre el asesor y asesorado quienes deben asumir compromiso y responsabilidad mutua.

Con base en lo analizado como parte del primer propósito específico y la valoración para el segundo, se interpretó que lo que limitó, o en su caso, permitió llevar un mejor proceso en el desarrollo del trabajo de titulación, estuvo sujeto al perfil y experiencia del asesor, por lo que, de acuerdo a lo expresado en el instrumento, tuvo consecuencia no nada más en la calidad de la asesoría sino el tiempo que se invirtió en la misma.

La importancia del perfil del asesor en el proceso de titulación no puede ser subestimada. Un asesor bien preparado, con experiencia en investigación educativa y habilidades metodológicas, es fundamental para guiar a los estudiantes de manera efectiva. La organización y el respeto de los tiempos dedicados a la asesoría también son cruciales para asegurar un progreso continuo y estructurado en el desarrollo de los trabajos de titulación.

Sobre la base de lo expuesto, como retos y pautas para definir una ruta para favorecer las asesorías, se propone: establecer lineamientos puntuales para la asignación de asesores tomando en cuenta el perfil del asesor, programar cursos para la habilitación docente en el manejo de herramientas para la investigación, así como proveer recursos y herramientas didácticas necesarias para el desarrollo adecuado del trabajo de titulación, hacer entrega de un documento con validez institucional para su promoción en términos

de crecimiento académico y laboral; se hace necesario un lineamiento claro y temprano para la asignación de asesores de manera que éstos se asignen más oportunamente, con grupos de asesores que dediquen parte suficiente de su carga laboral para la asesoría, principalmente en horarios de la jornada escolar, lo que requiere ajustar los tiempos de los estudiantes de 7mo y 8vo semestres, garantizando su constancia en las asesorías programadas, con ello, asegurar una asesoría constante. Por otra parte, implementar mecanismos de seguimiento y evaluación continua para garantizar que los estudiantes estén progresando adecuadamente en sus trabajos de titulación; implementar sesiones de retroalimentación periódicas para asegurar el seguimiento y ajuste de los avances, y promover políticas institucionales que fomenten la investigación y el desarrollo académico, reconociendo que el apoyo institucional resulta sumamente valioso para darle mayor formalidad y rigor al proceso de asesoría.

Finalmente, se propone continuar este estudio en ciclos escolares futuros para aplicar las pautas de la ruta para favorecer las asesorías y evaluar su eficacia. Por lo tanto, se deja abierta la posibilidad de realizar investigaciones adicionales para profundizar en este tema.

## Referencias

- Aguilar Gavira, S., y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 2015(47), 73-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180005> (Consultado el 06 de mayo de 2024).
- Del Castillo, J. C., (2007). Conversando con tutores y asesores de tesis. Visión Gerencial, 16-32. [fecha de Consulta 6 de Septiembre de 2023]. ISSN: 1317-8822. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=465545877006>
- Escuela Normal de Sinaloa [ENS]. (2023). Manual sobre el Proceso de Titulación. Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2018.
- Hernández Belmonte, S. H. (2018). Creencias docentes acerca de la asesoría para la elaboración del informe de práctica profesional. En II Congreso Nacional de Investigación Sobre la Educación Normal.



- Medel Villafaña, C., y López Contreras, Y. (2023). La práctica asesora normalista: la caja negra de la formación inicial docente. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (35).
- Medina, J. (2018). La percepción de los estudiantes sobre la calidad de la asesoría en trabajos de investigación en universidades peruanas. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 56-72. <https://doi.org/10.30554/rie.10.2.456>
- Mendívil, G., López, A., y Millán, R. (2021). El proceso de titulación a través de la tutoría en estudiantes normalistas. *Escuela Normal de Sinaloa*. <https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1389-1948-Ponencia-doc-.pdf>
- Pérez, L. (2017). La relación entre el asesor y el tesista: un estudio en el contexto universitario chileno. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 123-140. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100009>
- Reyes, M., y Olguín, F. (2020). La investigación educativa y la formación inicial para la docencia. Reflexiones sobre el proceso de titulación. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-01622015000100017](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01622015000100017)
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018a). Lineamientos para organizar el proceso de titulación. Planes de estudio 2018.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018b). Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación. Plan 2018. <https://drive.google.com/file/d/153u8YqbgTMoouvXX8xqc8AXd0EonoTnw/view>
- Tequida, S., Soto, R., y Álvarez, P. (2016). Construcción de una tesis: perspectivas de estudiantes y docentes en la BYCENES. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora. <https://www.antiguo.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P1093.pdf>
- Stake, R. E. (1998). The case study method in social inquiry. En R. Gomm, M. Hammersley y P. Foster (Eds.), *Case study method* (pp. 19-26). London: Sage.



## **El desarrollo de la competencia evaluativa del docente de Telesecundaria: Percepciones desde la formación inicial**

Aldo Esaú Rodríguez Guevara

aldorodriguez@benmac.edu.mx

Sergio Rodríguez Ayala

sergiorodriguez@benmac.edu.mx

Carlos Valentín Córdova Serna

carloscordova@benmac.edu.mx

Docentes de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

El presente reporte parcial de investigación es de corte cualitativo y tiene la finalidad de analizar las percepciones de los docentes en formación respecto al desarrollo de la competencia profesional: “Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional”, establecida en el perfil de egreso del Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria. El análisis se realiza a partir de la experiencia con el Curso “Aprendizaje en el servicio” del octavo semestre durante el ciclo escolar 2022-2023 con un grupo de 43 docentes en formación. El estudio permite mostrar los referentes del estudiantado respecto al enfoque de evaluación formativa, los procesos para el diseño e implementación de instrumentos y su utilidad como recursos para analizar su práctica y sus percepciones respecto a la consolidación de su competencia evaluativa dentro de su formación inicial. El reporte identifica las dificultades el desarrollo de esta competencia y cómo la generalidad del estudiantado la identifica como un área de oportunidad o un vacío que deja la formación inicial docente, partiendo desde el conocimiento del enfoque de evaluación formativa, la complejidad para el diseño de instrumentos y su uso como herramientas para la reflexión sobre su práctica.

Palabras clave: saberes, prácticas profesionales, evaluación formativa, evaluación socioformativa, reflexión sobre la práctica.

### **Planteamiento del problema**

Hablar de evaluación, sigue representando uno de los retos más complejos respecto al tema educativo, en particular, en el ámbito que corresponde a la intervención docente, desde el proceso para diseñar instrumentos que permitan reconocer los aprendizajes de los alumnos, la valoración de los mismos y la emisión de juicios numéricos o cualitativos respecto a dichos aprendizajes. Un espacio en el que realiza un análisis puntual respecto a este tema es en los procesos de formación docente.

La formación inicial docente, se compone de diversos saberes y competencias que el futuro profesor deberá ir construyendo durante sus ocho semestres de formación. En particular, el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, presenta una malla curricular integrada por cuatro trayectos formativos.

1. Bases teórico-metodológicas para la enseñanza
2. Formación para la enseñanza y el aprendizaje
3. Práctica profesional
4. Optativos

En particular el Trayecto Práctica Profesional, propicia la integración de distintos tipos de saberes y conocimientos, tanto para el diseño didáctico como su aplicación e intervención. De esta manera, mantiene una relación directa y transversal con los otros cursos de la malla curricular, en particular con los referentes teórico-disciplinarios y didácticos que se desprenden de cada uno de ellos. Los cursos que integran este trayecto permiten establecer una relación estrecha entre la teoría y la práctica, para potenciar el uso las herramientas metodológicas y técnicas, a fin de sistematizar la experiencia y enriquecer la formación (SEP,2018).

Partiendo de la relevancia que cobra este trayecto, en el cual se integran diversos tipos de conocimientos, es necesario analizar los procesos de construcción de saberes desde diversas aristas, considerando que, cada uno de los cursos abona al desempeño dentro del mismo. En particular, el estudio que se presenta, parte del trabajo realizado en

el curso “Aprendizaje en el servicio” del octavo semestre, con un grupo de 43 docentes en formación, de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” de Zacatecas, analizando las percepciones del estudiantado respecto al desarrollo de su competencia evaluativa, desde del diseño, aplicación y análisis de diversos instrumentos de evaluación formativa como herramientas para valorar los aprendizajes de los alumnos, pero también para analizar y valorar la propia práctica, a partir de la aplicación de un instrumento de autoevaluación en el que ellos valoran el desarrollo de su competencia evaluativa.

Para concluir el semestre, se les solicitó a los docentes en formación, pudiesen realizar una autoevaluación sobre el desarrollo de sus competencias, habiendo concluido su octavo semestre partiendo de las propuestas desde el perfil de egreso, encontrando la siguiente información:

**Tabla 1.** Resultados de la autoevaluación global de las competencias profesionales.

Competencias/Saberes	Niveles de desempeño				
	Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
Utiliza conocimientos de la telesecundaria y su didáctica para hacer transposiciones de acuerdo a las características y contextos de los estudiantes	16%	16%	50%	18%	0%
Diseña los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los enfoques vigentes de la telesecundaria	18%	50%	16%	16%	0%

<b>Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional.</b>	100%	0%	0%	0%	0%
<b>Gestiona ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes</b>	50%	18%	32%	0%	0%
<b>Utiliza la innovación como parte de su práctica docente para el desarrollo de competencias de los estudiantes.</b>	50%	32%	18%	0%	0%
<b>Actúa con valores y principios cívicos, éticos y legales inherentes a su responsabilidad social y su labor profesional con una perspectiva intercultural y humanista.</b>	50%	32%	18%	0%	0%

**Nota:** Cada docente en formación llenó este instrumento de evaluación de manera individual y los resultados aquí mostrados representan la generalidad de sus respuestas; se consideran los niveles de desempeño planteados por Tobón, S. (2017).

Como se observa en la tabla, el ejercicio de autoevaluación, muestra que la generalidad del grupo considera que la competencia en la que más deficiencia encuentran, se relaciona con la evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo, situación que llamó particularmente la atención pues la gran mayoría de los docentes en formación manifestaban ser uno de los aspectos en los que mayores debilidades habían encontrado durante toda la formación inicial, a partir de comentarios como:

DeF4: “Si hay algo en lo que me siento débil es en la parte de evaluación, fue lo que más se me dificulta en la práctica, al momento de dar una calificación y dar retroalimentación sobre el por qué, es mucho trabajo y se requiere un seguimiento individualizado.”

DeF23: “Ya estamos por egresar y yo sigo sin entender cómo hacer una rúbrica que sea objetiva o que realmente muestre el aprendizaje de los alumnos, es más fácil con exámenes o listas de cotejo”

DeF35: “Definitivamente mi punto más débil es la evaluación, creo que soy capaz de dominar contenidos, planear bien y desarrollar actividades interactivas en clase, pero cuando se trata de diseñar instrumentos o emitir una calificación, todo se vuelve subjetivo”

A raíz de esta situación, es que se planteó la necesidad de recuperar las percepción es de los docentes en formación acerca del proceso de desarrollo de esta competencia y las unidades de competencia que de ella se derivan según el Plan de Estudios. Por lo que, para el presente reporte parcial de investigación plantea como objetivo: analizar las percepciones de los docentes en formación respecto al desarrollo de la competencia evaluativa durante la formación inicial docente.

### **Marco Teórico**

Hablar de evaluación, implica reconocer diversas perspectivas y corrientes al reconocer e identificar la complejidad del tema; en este caso, un primer referente que debemos considerar es el que plantea el enfoque formativo, el cual está presente en los recientes planes de estudio y sigue vigente.

Desde esta perspectiva, un primer acercamiento en el que se intenta definir lo que se entiende como un enfoque formativo de la evaluación, es el que se plantea en el Plan de estudios 2011. Educación Básica, en donde se recupera diversas aportaciones de la evaluación educativa y define la evaluación de los aprendizajes como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2011, p.22).

Unos de los principales rasgos distintivos de este enfoque, es que enriquece las aportaciones de la evaluación educativa al indicar que el centro de la evaluación son los aprendizajes y no los alumnos, por lo que ahora se evalúa el desempeño y no la persona; con ello, la evaluación pasa de ser una medida de sanción y transita a ser un proceso que busca la mejora de los aprendizajes.

Es por lo anterior que, desde este enfoque, la evaluación favorece el seguimiento al desarrollo del aprendizaje de los alumnos como resultado de la experiencia, la enseñanza o la observación. Por tanto, la evaluación formativa constituye un proceso en continuo cambio, que precisamente con el seguimiento, es posible identificar y valorar a partir de la recopilación de evidencias sobre los desempeños de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

De forma general, la evaluación desde el enfoque formativo responde a dos funciones; la primera es de carácter pedagógico –no acreditativo–, y la segunda, social –acreditativo (Coll y Onrubia, 1999).

Respecto a la noción de estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación, el enfoque formativo plantea que las estrategias de evaluación son el “conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” (Díaz Barriga y Hernández, 2006). Las técnicas son las actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden, y los instrumentos son los recursos o las herramientas que permiten, tanto a docentes como a alumnos, tener información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje (SEP, 2013).

A partir de estos planteamientos, es que desde el Plan de Estudios 2011 y hasta la fecha se sigue considerando al enfoque formativo como un referente teórico y metodológico para el trabajo en el aula, sin embargo, cabe resaltar que, existen otros referentes que recuperan dicho enfoque y lo mejoran a partir de algunos ajustes alineados a lo que plantea la Nueva Escuela Mexicana.

Particularmente, Tobón (2017, p.17) introduce el concepto de evaluación socioformativa, la cual plantea como un nuevo enfoque de la evaluación que se centra en desarrollar y mejorar el talento de las personas para afrontar los retos de la sociedad del conocimiento mediante el abordaje de problemas del contexto y la colaboración, sin dejar de lado lo planteado desde el enfoque formativo mismo.

De una forma más específica, este autor plantea que la valoración socioformativa es un proceso de retroalimentación continua a los estudiantes y de los estudiantes para que aprendan a resolver problemas del contexto y desarrollen las competencias y saberes necesarios para la sociedad del conocimiento, mediante la puesta en práctica de la autovaloración, co y heterovaloración, teniendo como base productos y evidencias de desempeño y buscando siempre como objetivo primordial el mejoramiento continuo (metacognición) con el apoyo de otros, alumnos, docentes o agentes externos al aula.

Desde el la evaluación socioformativa, la noción de instrumentos se plantea como son herramientas concretas para analizar los productos y determinar la actuación de los estudiantes ante los problemas del contexto, estableciendo logros y sugerencias con base en el pensamiento complejo. El análisis de dichos productos contempla también el proceso implicado en ellos, como la motivación, el análisis crítico, el compromiso con la mejora continua, la aplicación de los valores universales, la colaboración, entre otros. También posibilitan una nota cuantitativa cuando se está en la evaluación sumativa. Algunos ejemplos de instrumentos de evaluación son: listas de cotejo, escalas de estimación, rúbricas (Tobón, 2017).

El enfoque formativo, recupera también los planteamientos de Anijovich (2023) sobre la evaluación auténtica, la cual intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos, además se



fundamenta en el hecho que existe un espectro mucho más amplio de desempeños que el estudiante puede mostrar a diferencia del conocimiento limitado que se puede evidenciar mediante un examen oral o escrito (Ahumada,2005).

La evaluación auténtica Tiene sus raíces en la concepción de Aprendizaje significativo de Ausubel (1976) en la perspectiva cognoscitiva de Novak (1983) y en la Práctica reflexiva de Schön (1998). Se trata de una evaluación centrada mayoritariamente en procesos más que en resultados e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y por ende utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de una educación formal.

Respecto a los dos principales enfoques que se analizan en la presente investigación, se presentan los instrumentos que cada uno plantea:

**Tabla 2.** Instrumentos de evaluación formativa y socioformativa.

Instrumentos de evaluación formativa	Instrumentos de evaluación socioformativa.
1. Guía de observación	1. Portafolio
2. Registro anecdótico	2. Registro de observación
3. Diario de clase	3. Lista de cotejo
4. Diario de trabajo	4. Escala de estimación
5. Escala de actitudes	5. Rúbricas socioformativas analíticas
6. Desempeño de los alumnos	6. Rúbricas socioformativas sintéticas
7. Preguntas sobre el procedimiento	7. Análisis de casos por problemas del
8. Cuadernos de los alumnos	contexto
9. Organizadores gráficos	
10. Portafolio	
11. Rúbrica	
12. Lista de cotejo	

13. Interrogatorio Tipos textuales: debate y ensayo	
14. Tipos orales y escritos: pruebas escritas.	

## **Metodología**

Para el análisis del proceso de desarrollo de la competencia, se implementa una metodología de corte cualitativo, analítico interpretativa, partiendo de la implementación de una serie de instrumentos de autoevaluación, organizando dicho análisis en 4 fases a lo largo de la formación inicial.

Fase 1. Apropriación de los principios teóricos y metodológicos del enfoque formativo y sus instrumentos.

Fase 2. Diseño, implementación y análisis de instrumentos desde el enfoque formativo.

Fase 3. Implementación de la competencia evaluativa para el análisis de su práctica profesional.

Fase 4. Consolidación de la competencia evaluativa a partir de la Práctica Profesional.

Para el análisis por fase, se presentan los instrumentos diseñados por el coordinador del curso “Práctica profesional y vida escolar” para las valoraciones parciales de los saberes construidos a lo largo del semestre.

## **Análisis de resultados preliminares**

### **Fase 1. Apropriación de los principios teóricos y metodológicos del enfoque formativo y sus instrumentos.**

Para el análisis de esta fase, se diseñó una escala de estimación, la cual contempla los criterios para la valoración de la primera parte del semestre, en la que las primeras sesiones se centraron en la revisión de diversos documentos normativos con la finalidad de identificar las principales características del enfoque formativo y sus instrumentos:

**Tabla 3.** Escala de estimación sobre la fase 1.

Criterios/Saberes	Niveles de desempeño				
	Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
Conceptualiza la evaluación desde el enfoque formativo.	0%	16%	18%	50%	16%
Enuncia los principios teóricos y metodológicos de la evaluación desde el enfoque formativo.	18%	16%	16%	50%	0%
Identifica las características de cada uno de los instrumentos de evaluación formativa	0%	18%	50%	16%	18%
Describe las tareas del Docente que evalúa desde el enfoque formativo.	0%	18%	50%	16%	16%

Como se observa, en esta primera fase, la gran mayoría de los alumnos logra construir saberes de orden más teórico, pues desde las evidencias y productos que construyen, manifiestan tener claridad respecto al enfoque y sus características, así como los instrumentos que de éste se derivan, por medio de debates, discusiones grupales, organizadores gráficos a partir de lecturas en las cuales se manifiesta una gran claridad respecto a los criterios establecidos.

**Fase 2. Diseño, implementación y análisis de instrumentos desde el enfoque formativo.**

Esta segunda fase, se presentó durante una de las jornadas de práctica intensiva en la escuela telesecundaria, con una duración de 8 semanas. La consigna fue diseñar los instrumentos que ellos consideraran pertinentes para realizar una valoración de los aprendizajes de sus alumnos, tomando como referente las opciones que ofrece el enfoque formativo de la evaluación. Para esta segunda fase, los criterios y resultados fueron los que se muestran enseguida.

**Tabla 4.** Escala de estimación sobre la fase 2.

Criterios/Saberes	Niveles de desempeño				
	Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
Diseña instrumentos de evaluación considerando las características del enfoque formativo	16%	50%	32%	0%	0%
Define con claridad los criterios de evaluación de sus instrumentos	18%	50%	32%	0%	0%
Implementa instrumentos de evaluación formativa dentro de sus actividades de enseñanza y aprendizaje	50%	32%	18%	0%	0%
Analiza su práctica docente a partir de los instrumentos de evaluación formativa implementados	50%	32%	18%	0%	0%

Identifica áreas de mejora en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y sus prácticas de enseñanza y aprendizaje.	50%	32%	18%	0%	0%
--	-----	-----	-----	----	----

En comparación a la fase anterior, la cual era de naturaleza más teórica, los docentes en formación se centraron ahora en actividades de diseño, implementación y análisis de los instrumentos de evaluación formativa. Uno de los primeros aspectos que se identificó, es que la gran mayoría de los estudiantes opta por realizar sólo 2 instrumentos: guías de observación y listas de cotejo. En este sentido, se dio la libertad de que fuesen ellos quienes definieran cuáles eran los instrumentos que había que diseñar, por lo que, como se muestra, la gran mayoría optó por estos dos que se mencionan. En la siguiente tabla se muestra la frecuencia del diseño de instrumentos:

**Tabla 5.** Frecuencia de diseño de instrumentos de evaluación.

Instrumentos	Frecuencia de diseño
1. Guía de observación	100%
2. Registro anecdótico	0%
3. Diario de clase	0%
4. Diario de trabajo	50%
5. Escala de actitudes	16%
6. Desempeño de los alumnos	0%
7. Preguntas sobre el procedimiento	0%
8. Cuadernos de los alumnos	0%
9. Organizadores gráficos	16%
10. Portafolio	0%
11. Rúbrica	16%
12. Lista de cotejo	100%

13. Interrogatorio Tipos textuales: debate y ensayo	0%
14. Tipos orales y escritos: pruebas escritas.	0%

Como se observa, la gran mayoría de los estudiantes optó por los instrumentos que presentan una menor dificultad para el proceso de construcción, cuando se les cuestionó el porqué de sus decisiones, la mayoría aludía al hecho de que instrumentos como la rúbrica o el portafolio permiten realizar una valoración más integral y formativa, sin embargo, presentan mayores dificultades para su diseño.

Otro dato que llama la atención, es que, a pesar de haber tenido ya diseñados una serie de instrumentos, el 50% de los estudiantes no pudo aplicar sus instrumentos, señalando que no supieron cómo o en qué momento recuperar la información sobre los mismos.

Otra de las dificultades que se identifican, tiene que ver con el hecho de que el instrumento les permita analizar su práctica e identificar áreas de mejora, pues, ellos mismos identificaron que instrumentos como la guía de observación o la lista de cotejo, no brindan la información suficiente para poder realizar ese análisis y reflexión más objetivos.

Recuperando los planteamientos de Perrenoud (2004) quien menciona que, para generar una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta actividad se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica y constante con la acción, a partir de asumir una postura, una forma de identidad o un habitus. Por lo que ellos mismos lograron identificar esa desconexión de sus actividades de intervención con los instrumentos para la valoración de las mismas.

**Fase 3. Uso e implementación de la competencia evaluativa para el análisis de su práctica profesional.**

Esta tercera fase se presentó durante la última jornada de prácticas intensivas en la escuela telesecundaria, brindando la posibilidad de que los instrumentos diseñados, permitieran realizar procesos de análisis y reflexión sobre su práctica profesional.

Para la valoración de esta fase se construyó la escala de estimación que se muestra enseguida.

**Tabla 6.** Escala de estimación sobre la fase 3.

Criterios/Saberes	Niveles de desempeño				
	Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
Conceptualiza los principios la evaluación desde el enfoque formativo.	0%	16%	50%	18%	16%
Desarrolla los principios teóricos y metodológicos de la evaluación desde el enfoque socioformativo.	18%	50%	16%	16%	0%
Diseña instrumentos de evaluación formativa y los utiliza para analizar su práctica.	0%	50%	18%	16%	18%
Identifica situaciones de mejora sobre su práctica a partir de la información emanada de los instrumentos diseñados.	0%	50%	18%	16%	16%



En esta fase 3 en la que se enfatizó en que los instrumentos de evaluación diseñados pudieran brindar herramientas para en análisis y reflexión sobre la práctica, se identifican aún mayores dificultades, puesto que se manifestó una mayor complejidad el pensar en que los instrumentos ya no sean sólo insumos para reconocer el proceso de aprendizaje de sus alumnos, sino como herramientas que les permitan reflexionar sobre su práctica, es por ellos que el 50% del estudiantado manifiesta ubicarse en un nivel receptivo en 3 de las 4 unidades de competencia.

#### **Fase 4. Consolidación de la competencia evaluativa a partir de la Práctica Profesional.**

Esta última fase, se presentó en las últimas actividades del semestre, en donde se pidió realizar una valoración objetiva sobre el grado de consolidación de la competencia a partir de la experiencia durante los 4 años de formación inicial y partiendo de lo acontecido en las estancias prolongadas en las escuelas telesecundarias durante el último semestre de formación.

**Tabla 7.** Escala de estimación sobre la fase 4

Criterios/Saberes	Niveles de desempeño				
	Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
Conoce y maneja con claridad los principios del enfoque formativo de la evaluación	16%	32%	50%	0%	0%
Define con claridad los criterios de evaluación de sus instrumentos y brinda retroalimentación a sus alumnos	18%	32%	50%	0%	0%
Diseña e implementa instrumentos de	0%	50%	18%	32%	0%

<b>evaluación formativa dentro de sus actividades de enseñanza y aprendizaje y brinda retroalimentación a sus alumnos.</b>					
<b>Analiza su práctica docente a partir de los instrumentos de evaluación formativa implementados</b>	32%	50%	18%	0%	0%
<b>Identifica áreas de mejora en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y en sus prácticas de enseñanza y aprendizaje.</b>	32%	50%	18%	0%	0%

Con base en los 5 indicadores que integran el instrumento, es posible identificar que en los 2 primeros que refieren a criterios de orden más teórico, el estudiantado manifiesta conocer los principios del enfoque formativo, así como tener claridad para el diseño de criterios, ubicándose la mayoría del estudiantado en un nivel resolutivo, sin embargo, a revisar los otros 3 criterios, los cuales se relacionan con la parte operativa, para el diseño e implementación de instrumentos, además de utilizarlos como herramientas para mejorar los procesos de aprendizaje y las actividades de enseñanza a partir de ejercicios de reflexión sobre la propia práctica, la gran mayoría se ubica apenas en el nivel receptivo y pre formal, lo cual pone manifiesto cómo es que ellos perciben que, respecto a la consolidación de la

competencia evaluativa, el proceso de formación inicial dejó una serie de huecos y vacíos significativos.

### **Discusión y conclusiones**

A partir de la experiencia con la implementación de este estudio, se reitera la complejidad que representa la evaluación, como un saber o competencia fundamental en los futuros docentes, pues a pesar de que, respecto al enfoque formativo, se manifestó una claridad y dominio teórico, al momento de llegar al diseño, implementación y análisis se percibe que no hay buen desarrollo respecto a estas unidades de competencia.

Los docentes en formación consideran que el enfoque formativo presenta bondades y beneficios respecto a la actividad de evaluación, a pesar de identificar que la construcción de sus instrumentos implica una mayor dificultad.

El desarrollo de la competencia profesional ““Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional”, implica la creación de hábitos de reflexión constante, por lo que es necesario entonces, que el futuro profesor sea capaz de percibir la enseñanza como un problema práctico que requiere toma de decisiones justificadas por medio de la reflexión Esta necesidad de reflexionar sobre la práctica docente es lo que se conceptualiza como Práctica Reflexiva (Domingo, 2014).

La malla curricular de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria del Plan de Estudios 2018 sólo considera un curso de Planeación y Evaluación que está ubicado en el tercer semestre, el cual, definitivamente no es suficiente para lograr desarrollar esta competencia profesional, por lo que es necesario que desde otros cursos, particularmente los del trayecto de práctica profesional, sea posible recuperar procesos de diseño, análisis y reflexión de la práctica a partir de los instrumentos de evaluación.

El proceso de formación inicial docente debe enfatizar en el desarrollo de esta competencia profesional dados los resultados en los instrumentos aplicados que recuperan las percepciones del estudiantado y que permiten confirmar que actualmente, tanto en la formación inicial como en la inserción al campo laboral, sigue siendo la evaluación uno de los temas más complejos de la tarea docente.

## Referencias

- Ahumada A. Pedro (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores* [en línea]. 2005, (45), 11-24: 0716-0488. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002>
- Anijovich R. (2023). *Evaluar Para Aprender. Conceptos E Instrumentos*. En *Evaluar Para Aprender*. Primera edición. Buenos Aires. Atique grupo editor. 2023.
- Coll, C. y J. Onrubia (1999), "Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad", en C. Coll (coord.), C. Gotzens, C. Monreo, J. Onrubia, J. I. Pozo y A. Tapia, *Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, Barcelona, Horsori.
- Díaz Barriga, F. y G. Hernández (2002), *Estrategias para la comprensión y producción de textos*, 2<sup>a</sup>. ed., México, McGraw-Hill.
- Domingo R, A. (2014) *La Práctica Reflexiva. Bases, Modelos e Instrumentos*. © NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2014 Paseo Imperial 53-55. 28005 Madrid. España.
- Perrenoud P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Ed. Grao. Barcelona. España.
- SEP (2013). *El enfoque formativo de la evaluación. SERIE: Herramientas para la Evaluación En Educación Básica*. Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC). Segunda Edición, México, 2013.
- SEP (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. SERIE: Herramientas para la Evaluación en Educación Básica*. Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC). Segunda Edición, México, 2013
- SEP (2018). *Plan de Estudios 2018. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. México D.F. Telesecundaria\_3S (cevie-dgesum.com)
- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Mount Dora (USA): Kresearch. 2017.

## **Comprensión lectora a través de trabajo colaborativo como estrategia didáctica en alumnos de fase cinco en la educación básica**

Adriana Espinoza Moreno

2021.adriana.espinoza@bycenj.edu.mx

Sofía Robles Álvarez

sofia.robles@bycenj.edu.mx

Francisco Javier Ávila Varela

francisco.avila@bycenj.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

El propósito de esta ponencia es presentar el análisis de los resultados obtenidos al aplicar dos estrategias didácticas basadas en el trabajo colaborativo, diseñadas para mejorar los niveles de comprensión lectora. El estudio incorporó los aportes teóricos de Catalá (2007) sobre los tres niveles de comprensión lectora, Menacho (2021) en relación con las estrategias de trabajo colaborativo, y Vygotsky (1978) respecto al desarrollo del trabajo colaborativo. La investigación es de enfoque cualitativo bajo el paradigma socio-crítico. Se utilizó el método de investigación-acción (Latorre, 2005), quien lo define como el estudio de una situación social para mejorar la calidad de las acciones en dicha situación. La muestra consistió en un grupo de 28 alumnos que participaron en la implementación de dos estrategias didácticas a lo largo de dos ciclos reflexivos. Estos ciclos crearon espacios de interacción grupal donde los alumnos comparten soluciones a interrogantes de diferentes niveles de comprensión lectora, basadas en lecturas compartidas en el aula y estimuladas por la animación lectora y la creatividad. Los resultados de esta investigación muestran cómo el trabajo colaborativo puede influir positivamente en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, proporcionando una base sólida para futuras intervenciones educativas en este ámbito.

**Palabras clave:** Trabajo colaborativo, comprensión lectora, niveles de comprensión lectora, estrategias didácticas.

### **Planteamiento del problema**

La lectura comprensiva es crucial en la vida escolar, ya que facilita la adquisición de nuevos conocimientos y fomenta una comunicación efectiva (Figueroa y Gallego, 2018). Sin embargo, surge una problemática cuando el aprendizaje se ve afectado o no se trabaja de manera adecuada, como se ha observado en alumnos de quinto grado de primaria.

Se detectó una problemática en los niveles inferencial y crítico de la comprensión lectora en un grupo de 31 alumnos de quinto grado de primaria en una escuela pública de Guadalajara. Al categorizar los resultados de los diagnósticos realizados, se determinó el nivel de comprensión en el que se encontraban los alumnos. Para abordar esta problemática, se propuso una investigación-acción centrada en mejorar los niveles inferencial y crítico de la comprensión lectora mediante estrategias didácticas específicas. Estas estrategias incluyen la lectura compartida y la animación lectora, integradas dentro de un enfoque de aprendizaje colaborativo.

De acuerdo con lo anterior surge una pregunta de investigación ¿De qué manera influyen las estrategias de trabajo colaborativo para la mejora de la comprensión lectora en alumnos de quinto grado de la escuela primaria Ninfa Benítez durante el primer semestre del ciclo? Partiendo de la pregunta antes descrita, el objetivo se centra en analizar la influencia de estrategias de trabajo colaborativo para la mejora de la comprensión lectora en alumnos de quinto grado de la escuela primaria Ninfa Benítez durante el primer semestre del ciclo escolar 2023-2024.

Con la implementación de estrategias didácticas pertinentes, se favorece la comprensión lectora mediante el aprendizaje colaborativo en alumnos de quinto grado de primaria, por lo tanto, se obtienen mayores resultados los que impactan directamente en su rendimiento académico a lo largo de sus jornadas diarias y a la vez se despierta el interés en el deseo por conocer los puntos de vista de sus compañeros para enriquecer el propio pensamiento crítica ante las situaciones que se lleguen a presentar.

## Marco Teórico

La teoría conductista de Skinner sobre estímulo y respuesta nos da la idea de que el docente tiene en sus manos la posibilidad de aplicar estrategias correctas para abonar a cualquier aprendizaje, tras esta afirmación el autor describe “El aprendizaje es el resultado hoy de una acción del organismo que se refuerza por estímulos externos”. (Skinner, 1904 citado en Mariné, C. 2012, p. 6).

Hernández (2008) percibe al alumno “como un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arreglados o reglados desde el exterior (la situación instruccional, los métodos, los contenidos, etc.), basta con programar adecuadamente los insumos educativos, para que se logre el aprendizaje de conductas académicas deseables”

Describe Piaget (1952), que los niños dan sentido a las cosas principalmente a través de sus acciones en su entorno, Vygotsky (1978) destacó el valor de la cultura y el contexto social que veía en el crecimiento del niño al momento de servir como guía y ayudarles en el proceso de aprendizaje; asumió que el niño tenía la necesidad de actuar de manera eficaz y con independencia así como tener la capacidad para desarrollarse estado mental de funcionamiento superior cuando interacciona con la cultura y las personas. De este modo, es evidente que el trabajo colaborativo fomenta significativamente el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en los niños, proporcionándoles la capacidad de seguir adquiriendo conocimientos de manera significativa y esencial

El libro "Evaluación Docente de la Comprensión Lectora", las autoras Gloria Catalá, Mireia Catalá, Encarna Molina y Rosa Monclús (2007), definen tres niveles de comprensión lectora:

- Nivel Literal: Implica el reconocimiento de todo lo explícitamente expresado en el texto.
- Nivel Inferencial: Se activa el conocimiento previo del lector para formular anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto, basándose en los indicios proporcionados por la lectura.



- Nivel Crítico: Involucra la formación de juicios propios, respuestas subjetivas, identificación con los personajes y el lenguaje del autor, así como una interpretación personal basada en las reacciones provocadas por las imágenes y la literatura.

## Metodología

A pesar de la elaboración de tablas y gráficos realizadas para el análisis del diagnóstico, el enfoque seleccionado para dicha investigación es el cualitativo, pues una características y elementos para guiar el proceso de la investigación. La investigación cualitativa según Monje (2011), se nutre epistemológicamente de la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico

Como parte del proceso metodológico de la investigación-acción se trabajó con las estrategias que favorecen la mejora de la comprensión lectora en alumnos de quinto grado de primaria. Se identificó el punto de partida necesario para entender la realidad observada, así como para plantear las preguntas pertinentes y establecer claves para interpretar y analizar dicha realidad. Estos procedimientos se alinean con el paradigma sociocrítico, el cual, según Alvarado y García (2008), busca impulsar transformaciones sociales respondiendo a problemáticas específicas presentes en las comunidades, con la activa participación de sus miembros.

Si se analiza desde el ámbito de la investigación acción, el paradigma sociocrítico es aquella construcción de las características para el análisis de la realidad, y la realidad como praxis, es decir, desde la experiencia personal lograda a través de la práctica es la que marcará la diferencia en la innovación educativa que se realice.

El estudio para las estrategias didácticas que favorezcan la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria se relaciona con el alcance descriptivo, el autor Hernández, S. (2014) define que “con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, “únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren” (p.52).

Tras realizar una serie de pasos para identificar el objetivo y la problemática de la investigación en cuestión, fue posible relacionarla con la investigación-acción, ya que toda la investigación es basada en la idea de mejorar la calidad de la educación con determinados sujetos en un contexto social-educativo. Elliot (1993), citado en Latorre, A., 2005 describe que la investigación acción es un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Se entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnostico) de los docentes de sus problemas prácticos.

## Resultados

Los resultados con relación al tema de estrategias didácticas que favorecen la mejora de la comprensión lectora en alumnos de quinto grado de primaria se realizado con base en un ciclo reflexivo y dos estrategias, mismas que son descritas a continuación en la siguiente tabla.

Tabla 4.1 Esquema de ciclos reflexivos, códigos y nombres de las estrategias aplicadas.

Código del ciclo	Ciclo reflexivo	Código de estrategias	Nombre de estrategias aplicadas
C0	Ciclo reflexivo cero o diagnóstico	C0E1	Estrategia uno. La cigarra y la hormiga
C1	Ciclo reflexivo uno	C1E1	Estrategia 1. Pueblos originarios
		C1E2	Estrategia 2. Caperucita roja

diferenti

Fuente: Elaboración propia.

ieron las

preguntas en el pizarrón para que los alumnos las transcribieran a su cuaderno y utilizarlas como base durante la lectura, tal cual se describió en la planeación. Al realizar la sesión 2, se hizo uso de la Lectura Compartida como estrategia colaborativa se instó a los estudiantes a interpretar y expresar sus propias opiniones, puntos de vista y búsqueda tanto en lo individual como en parejas y de forma grupal de información explícita e implícita de la lectura que previamente fue seleccionada.

Durante la lectura se hicieron pausas para ubicar la información que poco a poco se fue leyendo y en conjunto se buscaban las respuestas a las preguntas escritas en sus cuadernos, siendo así una manera de trabajar en la que se llegara a las respuestas y a la

reflexión, puesto que a los alumnos les costaba trabajo desarrollar cierto nivel de concentración al realizar trabajos de manera individual.

Las preguntas para la lectura fueron elaboradas en base a los ítems de evaluación que posteriormente fueron utilizados para el análisis de los resultados obtenidos, mismos que se revisaron con anterioridad acorde a lo que se establece como las características propias para cada uno de los tres niveles de comprensión lectora que establece Gloria Catalá, Mireia Catalá, Encarna Molina y Rosa Monclus (2007). Adicional a ello, la temática de la lectura abonó al proyecto con el que se trabajó para la última jornada de prácticas, nombrada como “Pueblos originarios” identificada en el libro de múltiples lenguajes para quinto grado.

El propósito de la realización de la estrategia denominada como pueblos originarios y de cada una de las preguntas que fueron escritas en los cuadernos de los alumnos que participaron en ella era que los alumnos se familiarizaran con el tema elegido, reflexionaran sobre la importancia que conlleva el que nuestro país México, sea un país megadiverso y que en la actualidad se viva con comunidades o personas provenientes de comunidades indígenas en la ciudad que se reside. Para iniciar la actividad se hicieron ciertas preguntas con el fin de rescatar lo que ya se había visto justo la clase anterior sobre los pueblos originarios que habitan en Jalisco. Tras partir de esta intención fue posible identificar en los alumnos los puntos de vista y lo que se ha aprendido previo a la lectura y posterior a la misma.

Cabe mencionar que algunos de los alumnos estaban muy interesados en llevar a cabo la actividad porque se designó el espacio en la biblioteca para ello y comenzaron a prestar atención a las instrucciones y primeros dos párrafos de la lectura; sin embargo, como el día de la segunda sesión (aplicación de la actividad) fue junta de padres de familia para entrega de calificaciones y se mostraban ansiosos por saber qué les dirían a sus padres. La gráfica que se muestra a continuación hace posible que se observen los resultados obtenidos para el nivel literal, mismos que tienen lugar para 3 de las 8 preguntas que se utilizaron para la estrategia 1.

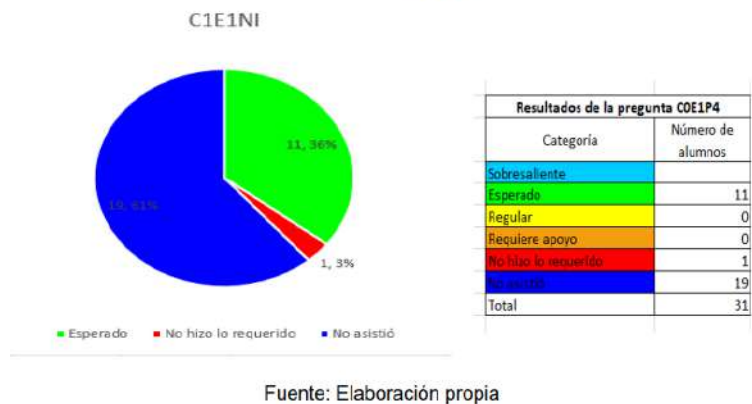
Grafica 4.1 Resultados de la estrategia 1 para el nivel literal.



Se llegó el momento de las preguntas de nivel inferencial y la lectura se alargó más del tiempo previsto, las pausas hicieron que hubiera confusión para reconocer las respuestas y aunque poco a poco se avanzó, hubo ciertos alumnos que no lograron terminar de responder las preguntas porque estaban dispersos o habían desperdiciado el tiempo en salidas al baño innecesarias.

Los resultados a partir de este nivel son un poco distintos debido a que los alumnos se encontraban distraídos, no sabían en que parte de la lectura se encontraban mientras se leía y se hicieron comentarios en los que se describe su sentir en cuanto a los tiempos que ya llevaban leyendo y tratando de entender lo que se decía, ya que por el ruido se perdía la voz.

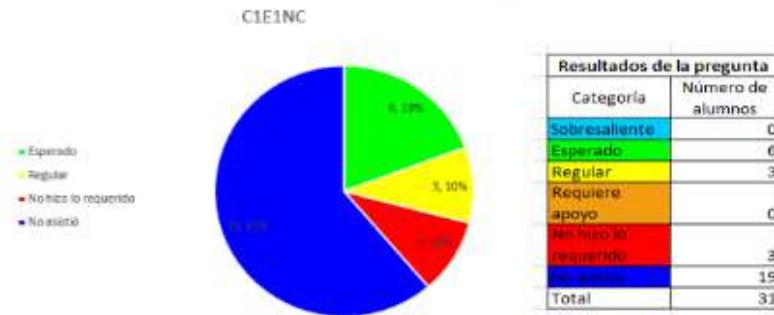
Grafica 4.2 Resultados de la estrategia 1 para el nivel inferencial.



Tras llegar a la parte final de la estrategia, se logró llegar a un momento de reflexión tras las últimas preguntas de nivel crítico que implicó cuatro preguntas de las 8, 6 de los 12 integrantes del grupo llegaron a la conclusión de que se deben de respetar a las

comunidades indígenas porque así como nosotros tenemos nuestras tradiciones y actividades cotidianas, nuestra manera de vestir y de hablar, así los indígenas o personas que pertenecen a esas comunidades de pueblos originarios tienen todo un legado de características que los distinguen y enriquecen nuestro país; mientras que 3 resultaron regulares e incluso hubo dos que no lo contestaron, tales resultados se muestran en la siguiente gráfica:

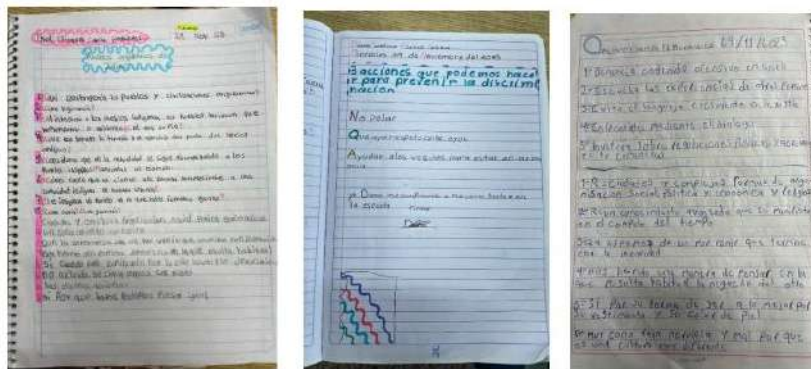
Grafica 4.3 Resultados de la estrategia 1 para el nivel crítico



Fuente: Elaboración propia.

Se procedió a determinar en pareja las acciones para fomentar el respeto hacia personas de comunidades indígenas; no se tuvo la oportunidad de compartir con el grupo las que cada bina selecciono, pero se observaron al registrar las actividades de manera individual. Los siguientes trabajos son algunas de las evidencias del trabajo realizado por los alumnos durante la aplicación de la estrategia 1.

Figura 2. Evidencias de los alumnos C1E1.



Fuente: Elaboración propia con base en producciones de los alumnos

La estrategia numero dos denominada como “Animación”, fue aplicada a través de la técnica de cuenta cuento al grupo de quinto grado el 04 de diciembre del 2023 a tan solo



13 de los 31 alumnos que conforman el grupo según las listas principales de asistencia; los motivos por los que faltaron los alumnos varían desde el clima lluvioso que se enuncio desde muy tempranas horas del día hasta salud o accidentes.

Tal estrategia requirió la participación de los alumnos ya que es una serie de actividades en las que se actúa, canta o representa con imágenes el cuento seleccionado, es decir, el alumno tiende a convertirse en centro de su propio aprendizaje. En esta ocasión el cuento seleccionado fue caperucita roja y se llevaron los personajes con imágenes, mismos que fueron designados a 5 alumnos del grupo de manera voluntaria para representar las acciones, gestos y demás actitudes conforme se fue leyendo el cuento.

La intención de la elección de realizar un cuento se relaciona con la idea de que al relatar un cuento en voz alta existen mayores probabilidades de que este cobre sentido y significado, reproducir entre sí la experiencia y valorar la experiencia de animación lectora en cuanto a aspectos mismos de la comunicación verbal y no verbal. Así mismo, las preguntas se realizaron en base a las características que definen para cada uno de los tres niveles de comprensión lectora según Gloria Catalá, Mireia Catalá, Encarna Molina y Rosa Monclus (2007). Adicional a ello, la animación benefició el imaginar diferentes problemas y soluciones para una carta formal que los alumnos elaboraron al terminar de contestar las preguntas en base al cuento.

Para iniciar la clase, se escribieron en el pizarrón tres preguntas para contestar después de realizar la lectura y se dio la instrucción a los alumnos de que las pasaran a su cuaderno a la brevedad. El tiempo destinado para ello fue el adecuado ya que la mayoría de los alumnos se apresuró a terminar para empezar con la representación y lectura del cuento. Se mencionó que se requería la participación de 5 alumnos y algunos levantaron la mano, fueron seleccionados los que se necesitaban y se pidió que pasaran al frente para entregar los materiales y dar la instrucción de que era momento de comenzar con la lectura y ellos serían los personajes.

La representación del cuento fue todo un éxito con los alumnos por el hecho de que se divirtieron al prestar atención a lo que sus propios compañeros realizaron, promovió una participación significativa entre ellos al dar ideas y seguir con los sonidos o gestos que estos

hacían. Al finalizar el cuento se dio la indicación de contestar las tres pequeñas preguntas que se escribieron en su cuaderno al comienzo de la clase y se volvieron a leer para recordarlas. Debido a que los estudiantes ya habían escuchado y leído el cuento de caperucita roja fue muy fácil para ellos contestar la pregunta uno, la cual hizo referencia al nivel literal de comprensión lectora. Aunado a ello, el grado de dificultad para los alumnos fue medio-bajo por lo que los resultados obtenidos se representan a través de la siguiente gráfica:

Grafica 4.1 Resultados de la estrategia 2 para el nivel literal.



Fuente: Elaboración propia.

De la misma forma, para el nivel inferencial de comprensión lectora se obtuvo un porcentaje alto en resultados con la categoría de esperados, ya que esta hacía referencia hacia los sentimientos que la protagonista pudo haber experimentado en cierto momento del cuento, mismo que fue actuado por una de las compañeras del salón. A continuación, se muestra la gráfica de resultados:

Gráfica 4.4 Resultados de la estrategia 2 para el nivel inferencial.



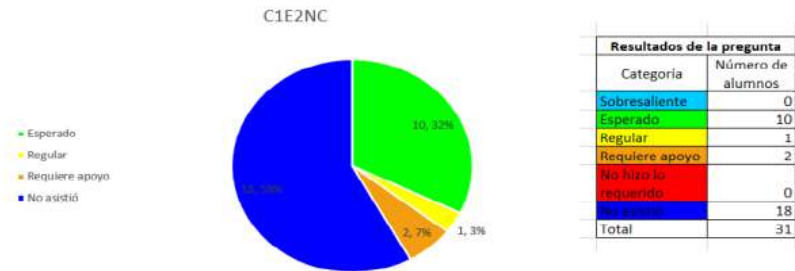
Fuente: Elaboración propia.

El último punto de la estrategia consistió en la reconstrucción de un nuevo final sobre la historia de caperucita roja, misma que fue motivante para escribir en ciertos alumnos del grupo pues su imaginación fue impactada desde que el cuento terminó, incluso



hubo algunos alumnos que realizaron dibujos sin que ello les fuera requerido para la clase. A continuación, se describen los porcentajes obtenidos tras hacer el análisis de las hojas didácticas para la tercera y última pregunta:

Gráfica 4.6 Resultados de la estrategia 1 para el nivel crítico.



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, una de las categorías que tuvo un impacto neutral no en números, pero si en análisis fue la del nivel inferencial. Los alumnos demostraron tener una consciencia frente a lo que no está explícito, pero lo pueden imaginar o pensar más allá. Concluyendo con las categorías, el nivel crítico fue uno de los más imponentes debido a que el número de frecuencia en las estrategias del ciclo 1 fue mayor al del ciclo 0, obteniendo una mejoría de más del 50% con los resultados de los alumnos, pues éstos pudieron expresarse libre y sinceramente frente a los cuestionamientos y reflexiones planteadas.

Figura 4. Resultados en porcentaje de éxito por cada instrumento en los ciclos.

Ciclos	Estrategias	Porcentaje de éxito	Números de sujetos que entregaron evidencia
Ciclo 0	Estrategia diagnóstica 0	72%	28
Ciclo 1	Estrategia 1.1 Lectura compartida	78%	12
	Estrategia 1.2 Animación	86%	13

Fuente: Elaboración propia.

## Discusión y conclusiones

Los resultados de las estrategias que se han analizado son cambiantes, de acuerdo con la sumatoria que se hizo por cada punto acumulado, del grupo de 12 y 13 sujetos que entregaron los productos de evidencias del trabajo realizado fue posible sacar el porcentaje

de éxito. En la tabla anterior se quiso incluir el número de sujetos para reflejar que de 31 solo entre 12 y 13 sujetos entregaron en comparación a los 28 con los que se efectuó el diagnóstico. Tras hacer el análisis pertinente fue posible detectar el nulo valor a la asistencia regular, puesto que los días en los que se contó con buena asistencia del grupo fue aproximadamente en dos o tres ocasiones de los 8 días presentes.

Además, dan cuenta que la participación del grupo en la resolución de preguntas generadoras aumenta la reflexión ante lo explícito e implícito en un texto, ya que clarifica los pensamientos relacionados al nivel literal e inferencial. La caracterización y adaptación de personajes e historias de las lecturas trabajadas impacta favorablemente en el nivel inferencial y crítico debido a que toma en cuenta los saberes previos y el contexto cultural.

Por un lado, en el ciclo cero o diagnóstico se pudo observar que el porcentaje de éxito fue alto debido a que en ese momento no se tenía planeado realizar el diagnóstico, debido al cambio de tema de investigación fue posible regresar un día externo destinado a las prácticas para aplicar este diagnóstico con una lectura novedosa para el alumnado, siendo así un factor motivante para prestar atención y hacer lo requerido.

En el ciclo uno se reflejan los resultados y porcentajes exitosos en comparación del diagnóstico a pesar de la poca asistencia de los alumnos, pues a pesar de lo complejo que resultó la actividad al momento de llevar a cabo la lectura esta fue completamente reflexiva en la parte final de la misma, favoreciendo su pensamiento crítico.

Por último, en cada una de las estrategias utilizadas en el ciclo uno se pudo contrastar que los sujetos de investigación al responder las hojas de trabajo y a pesar del nivel que se tenga en comprensión lectora estos jamás se enfrentan a las estrategias sin algún conocimiento previo o idea extracurricular de lo que se esté trabajando, por ello la importancia del trabajo colaborativo en la mejora de la comprensión lectora.

Se concluye que las estrategias colaborativas son relevantes por la influencia positiva en la mejora de los niveles de comprensión lectora de alumnos, debido a que les permite expresar los puntos de vista, ideas y opiniones abiertamente, contribuyendo al desarrollo de la reflexión a través de la participación.

La lectura compartida como estrategia, ofrece una oportunidad de generar espacios que fomenten la confianza, debido a que comparten e identifican posibles soluciones a problemas presentados, mientras que la animación contribuye a la estimulación de la creatividad e imaginación.

## Referencias

- Alfaro, M. y Cruz, M. (2015) Estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora de textos informativos de los niños y niñas del sexto grado del nivel primario de la I E 54104 – “Cristo Rey” del distrito de San Jerónimo provincia de Andahuaylas en el año [https://1library.co/document/zwvwwglq-estrategiasogicas-comprension-informativos-distrito-jeronimo-provinciaandahuaylas.html#google\\_vignette](https://1library.co/document/zwvwwglq-estrategiasogicas-comprension-informativos-distrito-jeronimo-provinciaandahuaylas.html#google_vignette)
- Alvarado, L. y García, M. (2008, diciembre). Características más relevantes del paradigma sociocrítico. *Revista universitaria de Investigación*, 2 (9): 187-202.
- Catalá, G. (2007). Evaluación de la comprensión lectora. Obtenido de sitio web: [https://books.google.com.mx/books/about/Evaluación\\_de\\_la\\_comprensión\\_lector\\_a.html?id=rFVQVUCVwMoC&printsec=frontcover&source=kp\\_read\\_button&hl=es419&newbks=1&newbks\\_redir=0&gboemv=1&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=fals](https://books.google.com.mx/books/about/Evaluación_de_la_comprensión_lector_a.html?id=rFVQVUCVwMoC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=es419&newbks=1&newbks_redir=0&gboemv=1&redir_esc=y#v=onepage&q&f=fals)
- Figueroa, S. y Gallego, J. L. (2018). Vocabulario y comprensión lectora en escolares chilenos de primer ciclo básico. *Ocnos*, 17(1), 32-42. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.1.1521](https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1521)
- Hernández, G. (2008) Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós.
- Latorre, A. (2003) La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Consultado el: 28/09/2023. Archivo de PDF. Disponible en: <https://www.uv.mx>
- Mariné, C. (2012, 1 octubre). El Aprendizaje Operante de Skinner. México: La guía de Psicología. Recuperado de: <https://psicologia.laguia2000.com/conductismo/el-aprendizaje-operante-deskinner>
- Menacho, L. (2021) Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Prax. educ.* [online]. 2021, vol.25, n.3, pp.243-258. ISSN 0328-9702. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250314>

- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, guía didáctica. Universidad surcolombiana.
- Piaget, J. (1952). The Origins of Intelligence in Children. New York: International Universities Press
- Skinner, B. F. (1953) Science and human behavior. Nueva York: McMillan.
- Solé, I. (1998) 4. La enseñanza de estrategias de comprensión lectora. En Estrategias de lectura. Barcelona. Editorial Graó. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf
- Vygotsky, L. S. (1987). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade. (Publicado originalmente en 1934).

## Métodos para la resolución de problemas matemáticos en tercero de secundaria

Sinhue Reyes Reyes

sreyes@enijtb.edu.mx

Claudia Rodríguez Juárez

crodríguez@enijtb.edu.mx

Ángel Armando Palma Marín

apalma@enijtb.edu.mx

Instituto Jaime Torres Bodet

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

La resolución de problemas matemáticos es considerada en la actualidad la parte fundamental en la educación matemática; lamentablemente, los estudiantes de secundaria enfrentan dificultades para desarrollar esta habilidad, realizando frecuentemente operaciones mecanizadas que no siempre conducen a resultados correctos. El objetivo fue describir el impacto pedagógico del uso de métodos en la resolución de problemas matemáticos en tercer grado de secundaria. La investigación se realizó en una escuela secundaria del municipio de Cuautlancingo, Puebla, con un enfoque cualitativo de tipo descriptivo a través de la investigación-acción. Las técnicas de investigación utilizadas fueron la observación participante, la entrevista y la encuesta. Los sujetos de investigación fueron 50 estudiantes de tercer grado de secundaria. Se implementaron cuatro métodos de resolución de problemas (Polya, 1989; Schoenfeld, 1985; Krulik y Rudnick, 1988; y Santos, 1993). Se concluyó que hubo un impacto pedagógico positivo en la resolución de problemas matemáticos, pues los estudiantes de secundaria fueron capaces de crear procesos reflexivos y estructurados durante las etapas de la implementación, construyendo conocimientos significativos.

**Palabras clave:** Métodos de resolución de problemas, estudiantes de secundaria, investigación acción, matemáticas.

## Planteamiento del problema

Durante las jornadas de práctica docente se observó en la escuela secundaria la existencia de una discordancia entre la manera en la que se enseña a resolver problemas y la forma en la que los estudiantes proceden para llegar a una solución. Los estudiantes tienen dificultades para visualizar qué estrategias pueden utilizar para llegar a la solución, pues al momento de resolver un determinado problema no es capaz de resolverlo o de llegar a una solución correcta.

La resolución de problemas matemáticos es considerada en la actualidad la parte fundamental en la educación matemática. Mediante la resolución de problemas los estudiantes llegan a tener la necesidad de descubrir el uso de las matemáticas en el mundo que les rodea. En una escuela secundaria de Cuautlancingo, Puebla se observaron diversas dificultades en la resolución de problemas matemáticos, que involucran la falta de dominio de la aritmética básica, escasa comprensión del problema matemático y prácticas educativas que derivan en la mecanización de operaciones básicas, generando errores en el procedimiento de resolución (Montero y Mahecha, 2020). Específicamente, algunos estudiantes del tercer grado expresaron tener dificultades para implementar estrategias correctas de resolución de problemas.

Thompson (1985) señala que existe una visión de las matemáticas como una disciplina caracterizada por resultados precisos y procedimientos infalibles cuyos elementos básicos son las operaciones aritméticas, los procedimientos algebraicos, los términos geométricos y teoremas. En este contexto, es importante el uso de métodos para la resolución de problemas matemáticos durante las clases, ya que constituye una herramienta didáctica potente para desarrollar habilidades entre los estudiantes (Pérez y Ramírez, 2011).

Es importante investigar sobre métodos para la resolución de los problemas, con la finalidad de que el estudiante desarrolle un pensamiento crítico, indague al momento de resolver situaciones problemáticas y construya su pensamiento matemático. Si no lo hace, tendrá rezagos que le repercutirán en futuros aprendizajes.



## Marco Teórico

El trabajo docente implica formar a los estudiantes de manera que sean observadores, indagadores y desarrollen su pensamiento crítico; para lograrlo, las estrategias de resolución de problemas son herramientas heurísticas que les ayudan a comprender el problema y tener éxito en encontrar la solución (Molero y Salvador, 2002).

En diferentes disciplinas se aprecia la importancia del uso de métodos para el logro de los resultados, pues para la educación es importante crear conexiones con base en estrategias que se pueden implementar. Así, “la destreza para resolver problemas es uno de los objetivos más importantes de la educación en ciencias, y la resolución de problemas una de las estrategias más utilizadas” (Solaz y San José, 2008, p. 149). De ahí la necesidad de orientar a los alumnos a que tengan presentes diversos métodos en la resolución de problemas para apoyar sus procesos de aprendizaje.

La resolución es una manera en la cual el docente y estudiantes se asocian para determinar su función y la manera en que se puede implementar. Oviedo (2006) plantea que es:

Un proceso mediante el cual una persona que se enfrenta a un problema trata de identificarlo, de delimitarlo, de explorar posibilidades de resolverlo, de elegir las estrategias adecuadas para lograrlo a partir de sus desarrollos individuales, de llevarlas a la práctica mediante la aplicación de métodos y técnicas apropiadas y de obtener cierta aproximación a la solución del mismo (p. 35).

El proceso que se lleva a cabo para resolver un problema debe tener un propósito en la educación, no solo llegar a un resultado, además, considerar que el estudiante pueda crear conexiones entre su mundo real y las matemáticas.

De hecho, la resolución de problemas constituye una destreza de alto nivel que incluye procesos de visualización, asociación, abstracción, comprensión, manipulación, razonamiento, síntesis y generalización, que requieren ser dirigidos y coordinados (Solaz y San José, 2008). Es un proceso de información, que tiene lugar en el cerebro del estudiante y que implica y requiere varias funciones de su memoria a corto plazo, de trabajo y a largo plazo (Kempa, 1986), lo que facilita su autonomía.



Al implementar los métodos de resolución de problemas, se pretende que el estudiante desarrolle habilidades que le permitan aprender mejor, descubriendo lo que es capaz y sea partícipe de su aprendizaje. Los métodos utilizados para la resolución de problemas son herramientas necesarias que permiten observar, imitar y aprender lo que otras personas hacen en casos semejantes (Polya, 1989). Contar con un modelo para el aprendizaje conduce a un determinado resultado, apoyándose en este contexto de problemas matemáticos.

Cuando un estudiante resuelve un problema matemático, lo que busca es “una sucesión de principios de la matemática (definiciones, axiomas, teoremas, reglas, fórmulas), cuya aplicación a las condiciones del problema nos conducen a obtener la respuesta” (Fridman, 1996, p. 34). Siempre va a buscar alternativas en las cuales él pueda utilizar operaciones que le lleven a obtener un resultado preciso basándose en sus conocimientos previos.

Un problema “plantea una situación que debe ser modelada para encontrar la respuesta a una pregunta que se deriva de la misma situación” (Parra, 1990, p. 22). La resolución de problemas es un proceso que busca una solución y que puede apoyarse en métodos distintos según la naturaleza del problema. Durante la enseñanza de las matemáticas es necesario inducir al estudiante a ser parte de su aprendizaje, situación que le permita apropiarse de nuevos conocimientos, desempeñando “un papel activo en un contexto determinado en el que se ayuda de todo un conjunto de herramientas culturales para realizar su actividad” (Díaz y Díaz, 2020, p. 195).

### **Métodos para la resolución de problemas**

La resolución de problemas matemáticos es una habilidad crucial que ayuda en el aula y se extiende a la vida cotidiana. En este ámbito, los métodos para abordar los problemas matemáticos se convierten en herramientas esenciales para el estudiante que busca soluciones.

### **Método de Polya**

El método de Polya (1989) emerge como una estrategia didáctica beneficiosa para

abordar problemas matemáticos con un enfoque educativo. Este método contribuye al desarrollo de la competencia matemática al reforzar las habilidades fundamentales a través de la experimentación y el descubrimiento matemático. Al utilizar este método se induce al estudiante a explorar más a fondo el tema, cuestionarlo sobre las bases del problema para comprenderlo por completo. El proceso para la resolución de problemas implica una serie de pasos clave: 1) comprender el problema; 2) concebir un plan; 3) ejecución del plan; y 4) examinar la solución obtenida.

### **Método de Krulik y Reunick**

Krulik y Reunick (1988) proponen un modelo dirigido a superar las insuficiencias en la enseñanza de las matemáticas, conciben la resolución de problemas como una habilidad y plantean el desarrollo del pensamiento como lo más importante en el proceso de resolución, el cual abarca los siguientes pasos: 1) lectura del problema; 2) exploración; 3) selección de una estrategia; 4) resolver el problema; y 5) vista retrospectiva y extrapolación a otros problemas.

### **Método de Schoenfeld**

El método de Schoenfeld (1985) es otra propuesta para la resolución de problemas que ayuda al estudiante a desarrollar sus capacidades, mediante una estructura que busca indagar y analizar las situaciones sin mecanizar. Está compuesto por las siguientes fases: 1) comprensión del problema; 2) diseño de un plan de solución; 3) ejecución del plan; y 4) mirada retrospectiva.

### **Método de Santos**

El método de Santos (1993) se compone con ocho fases que modela el proceso de resolución, inspirado en la forma en que se desarrolla una investigación científica: 1) consciencia de la existencia del problema; 2) supresión de los datos; 3) interés por la situación problemática abordada; 4) análisis cualitativo; 5) formulación de hipótesis; 6) estrategias de resolución; 7) análisis de los resultados; y 8) maduración.

Los distintos métodos permiten tener una referencia para considerar a la

resolución de problemas como un proceso que, dependiendo de la perspectiva, implementa diversas acciones tendientes a la búsqueda de una solución.

## **Metodología**

El objetivo de la investigación fue describir el impacto pedagógico del uso de métodos en la resolución de problemas matemáticos en tercer grado de secundaria. La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, utilizando la recolección de datos sin medición numérica para describir detalladamente situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones, centrándose en las perspectivas y puntos de vista de los participantes (Hernández et al., 2010). Asimismo, se apoyó en la investigación acción, utilizando el modelo de Kemmis (1989, citado en Latorre, 2005) con la finalidad de mejorar la práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.

Dos docentes y un estudiante de la Escuela Normal “Instituto Jaime Torres Bodet” realizaron la investigación en una escuela secundaria del municipio de Cuautlancingo, Puebla. La escuela es pública, cuenta con todos los servicios y proporciona a los estudiantes condiciones de seguridad para el trabajo académico. Se trabajó con el tercer grado grupo “B” durante el ciclo escolar 2023-2024, con una matrícula de 50 alumnos, 28 del sexo femenino y 22 del masculino; la mayoría tenía entre 14 y 15 años de edad quienes estaban experimentando la adolescencia.

Las técnicas de investigación utilizadas fueron la observación participante, la entrevista y la encuesta. Los instrumentos de recolección de datos fueron el diario de campo, la guía de entrevista y el cuestionario.

Siguiendo la metodología de la investigación-acción de Kemmis (1989, citado en Latorre, 2005), se realizaron dos ciclos, considerando las etapas de planificación, acción, observación y reflexión. En el primer ciclo se implementaron los métodos de Polya (1989) y el de Schoenfeld (1985) con una duración de tres semanas. Al término del ciclo se reflexionó en torno a los resultados y se hicieron los ajustes necesarios.

Para el segundo ciclo se implementaron los métodos de Santos (1993) y de Krulik y Rudnick (1988), también con una duración de tres semanas. Al término del ciclo, de igual forma, se reflexionó sobre los resultados y se hicieron los ajustes necesarios.

## Resultados

Durante las jornadas de trabajo docente realizadas en la escuela secundaria, se trabajaron los métodos para la resolución de problemas en la enseñanza de contenidos matemáticos.

Durante el primer ciclo realizado en el mes de febrero de 2024, se trabajó con la variación de dos cantidades, relacionándolas e interpretándolas a partir de su representación tabular, gráfica y algebraica. Para esta actividad se desarrolló un problema en donde los alumnos pudieran utilizar el método de Polya (1989). El propósito de este método es proporcionar una estructura adecuada para abordar problemas de manera efectiva, promoviendo la comprensión a profundidad de los problemas y el desarrollo de estrategias de resolución que le parezcan atractivas y creativas. El problema planteado fue el siguiente: “El tinaco de una casa tiene capacidad de 1200 litros; el manual de la bomba de agua dice que se vierten 80 litros por cada minuto ¿cuánto tiempo tardaría en llenarse el tinaco?”

El primer paso fue comprender el problema, lo que implicó leer cuidadosamente el enunciado del problema, identificar lo que se está pidiendo y cualquier información relevante. A su vez, fue importante formular preguntas para comprender completamente el problema. Mediante una lluvia de ideas se comenzó a dejar en claro que la bomba por cada minuto transcurrido se vertían 80 litros al tinaco y se razonó que no se tiraría el agua. El siguiente paso fue conseguir un plan para hallar la solución. Tras diferentes opiniones se llegó a la conclusión de que se necesitaba realizar una regla de tres o proporcionalidad directa, considerando todos los datos. Mediante la ejecución del plan los estudiantes desarrollaron las propuestas de solución y obtuvieron un resultado adecuado. Finalmente, analizaron las diversas formas de llegar a la solución, reflexionando sobre las distintas propuestas y determinando cuál era la más efectiva. Ello permitió desarrollar el pensamiento crítico, la experimentación y el descubrimiento matemático.

El segundo método trabajado fue el de Schoenfeld (1985), el cual cuenta con cuatro

pasos que permiten al alumno volverse indagador y analítico de su aprendizaje. El uso de este método favorece el aprendizaje ayudando al estudiante a volverse autosuficiente a la hora de utilizarlo. El problema utilizado fue el siguiente: “El depósito de agua que se construyó en una población, tiene un volumen de 24000 litros de capacidad para abastecer a todos los hogares. El gobierno de la localidad les donó una bomba con una capacidad de abastecimiento de 1100 litros por minuto y le instalaron un sistema automático que se activa cuando el depósito baja a un nivel de 900 litros para que los pobladores no se queden sin agua en ningún momento.”

El primer paso fue la comprensión del problema, con el cual los estudiantes estaban familiarizados porque era similar al utilizado en el método anterior, en el que buscaron información y analizaron los datos. Posteriormente se realizó el diseño de un plan de solución en el cual los alumnos exploraron acerca de los procedimientos que se pudieran llegar a obtener, así como alternativas de solución.

Al momento de ejecutar el plan los alumnos se encontraban con problemas que intentaban resolver con la operación de los datos. Finalmente realizaron una mirada retrospectiva; durante este paso, los estudiantes reflexionaron y determinaron qué conocimientos tenían anteriormente y si estos les sirvieron para encontrar la solución.

Al analizar los resultados de la implementación del primer ciclo se pudo observar que el trabajo con los métodos reveló al principio que los estudiantes tenían dificultad para hallar una solución. Sin embargo, pudieron darse cuenta que mediante esta secuencia podían analizar a profundidad los datos proporcionados y los procedimientos necesarios para llegar a una solución concreta. También fue posible observar que, para llegar a una solución rápida y correcta, es necesario tener conocimientos previos, pues la activación de este tipo de conocimientos influye sobre cuánto se aprende, esencialmente porque aprenden más aquellos que tienen un mayor conocimiento básico del tema (Moreno, 1996).

En el mismo contexto fue importante indagar acerca de los métodos, saber si el estudiante notaba cambios acerca de la comprensión de los problemas, ya que cada uno de ellos tenía su manera de proceder. De esta indagación fue posible conocer que estos métodos contribuyeron al trabajo en conjunto y de una manera ordenada, en la cual los

estudiantes fueron capaces de razonar acerca de qué era lo que les funcionaba al resolver los problemas y qué no les ayudaba a encontrar soluciones viables.

Durante el segundo ciclo se trabajaron los temas de congruencia y semejanza de triángulos, implementando los métodos de resolución de problemas de Krulik y Rudnick (1988), y el de Santos (1993). De forma similar se implementó el trabajo con estos métodos involucrando a los estudiantes para que siguieran desarrollando sus habilidades en la resolución de problemas. Previo al trabajo con los métodos se había contextualizado el contenido, abordando nociones o conceptos de congruencia y semejanza para que, al trabajar con los métodos, los estudiantes establecieran conexiones entre ellos.

Para el tema de congruencia de triángulos se trabajó el método de Krulik y Rudnick (1988). Se mostró a los alumnos una serie de imágenes de pares de triángulos similares y se les preguntó si consideraban que eran congruentes o no, invitándoles a justificar su respuesta.

Durante el primer punto de la lectura del problema se les cuestionó acerca de la congruencia de dos triángulos, buscando que los estudiantes analizaran e interpretaran la información. Posteriormente se les solicitó ubicar las figuras en un contexto real para orientar las distintas formas de dar respuesta a lo requerido. Después, los estudiantes seleccionaron la estrategia que utilizaba los criterios de congruencia de triángulos. Más tarde, al hacer uso de los criterios, elaborar figuras, utilizar la simbología relacionada con el procedimiento adecuado de demostración de congruencia y trabajando en equipo, pudieron resolver el problema. Al último hicieron una revisión acerca del procedimiento realizado, añadiendo y corrigiendo elementos faltantes en la respuesta y proponiendo nuevas figuras como retroalimentación, con lo que pudieron dar respuesta a lo solicitado. Haber seguido el método implementado y dado solución al problema trajo una sensación de satisfacción y autoconfianza a los estudiantes al adquirir nuevos conocimientos, expresando la valía de los métodos para su aplicación con otras situaciones problemáticas, derivando en aprendizajes significativos.

Para el tema de semejanza de triángulos se trabajó el método de Santos (1993). Se mostró a los alumnos una serie de imágenes de pares de triángulos y se les preguntó si



consideraban que eran semejantes o no, invitándoles a justificar su respuesta.

Los estudiantes percibieron el problema (“consciencia” de la existencia del problema), analizando las perspectivas que se tenían acerca del tema, así como explorar situaciones en las cuales los estudiantes se pudieran identificar y relacionar con su experiencia propia o de terceras personas, empleando un enfoque situado. Posteriormente, los estudiantes suprimieron los datos, eliminando aquellos que no les sirvieran para realizar la actividad. En equipo compartieron experiencias que despertaron el interés por la situación problemática abordada, dando entrada al análisis cualitativo que orientaba las formas de resolver el problema desde distintas perspectivas. Después se elaboraron hipótesis que podrían indicar diversas estrategias de solución. Los estudiantes acordaron implementar una solución elaborando figuras con su respectiva demostración. Más tarde realizaron un análisis del resultado obtenido y, finalmente, elaboraron nuevas figuras que contenían los distintos criterios de semejanza de triángulos.

Al reflexionar sobre los resultados obtenidos en el segundo ciclo, se observó que, durante la participación de los estudiantes a través de una lluvia de ideas, se crearon conexiones y se propusieron diferentes maneras para dar solución al problema.

Comparando los dos métodos implementados en este ciclo fue posible observar que se tuvo que realizar un mayor esfuerzo para que los estudiantes siguieran los pasos del método de Santos (1993), ya que contiene más elementos, pues las capacidades de cada uno de los estudiantes son diferentes y, mientras algunos requerían mayor puntualización al seguir las etapas, otros omitían pasos al vislumbrar la solución de manera rápida.

En el trabajo en equipo, la comunicación y socialización de las estrategias de solución permitieron a los estudiantes fortalecer sus procesos cognitivos, convirtiendo a las matemáticas en un instrumento para solventar situaciones problemáticas, facilitando la creación de nuevos conceptos, de estrategias de resolución y de distintas formas de pensamiento (Ayllón et al., 2016), promoviendo actitudes positivas y sensaciones de logro.

### **Discusión y conclusiones**

Desarrollar el aprendizaje utilizando métodos para la resolución de problemas permitió a los estudiantes explorar, analizar y profundizar acerca de un tema, al enfocarse, analizar de



manera detallada y comprensiva los planteamientos problemáticos proponiendo diversas estrategias de solución.

Con la implementación de los cuatro métodos en el tratamiento de los contenidos fue posible observar un impacto pedagógico positivo en la resolución de problemas matemáticos, pues los estudiantes de secundaria fueron capaces de crear significados a través de la relación entre las nuevas informaciones con las que se enfrentaron y los esquemas de conocimientos previos (Varela, 2002), permitiéndoles crear procesos reflexivos y estructurados durante las etapas de la implementación.

Finalmente, los estudiantes pudieron determinar que los distintos métodos son solo herramientas que pueden ayudar a encontrar soluciones a un problema. En el proceso desarrollaron el pensamiento crítico y habilidades de análisis y reflexión, así como la creatividad y la creación de soluciones innovadoras y no convencionales. Al involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje internalizan mejor los conceptos y cimentan esquemas de retención de información a largo plazo. A su vez, se reforzó la motivación intrínseca para enfrentar desafíos y se incrementó su autoconfianza y autonomía.

## Referencias

- Ayllón, M., Gómez, I. y Ballesta, J. (2016). Pensamiento matemático y creatividad a través de la invención y resolución de problemas matemáticos. *Propósitos y representaciones*, 4(1), 169–218. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.89>
- Díaz, J. y Díaz, J. (2020). La resolución de problemas desde un enfoque epistemológico. *Foro de Educación*, 18(2), 191-209. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.694>
- Fridman, L. (1996). *Metodología para la resolución de problemas de matemáticas*. Grupo Editorial Iberoamérica.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.
- Kempa, R. (1986). Resolución de problemas de Química y estructura cognoscitiva. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*. 4(2), 99-110. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/57001>.

- Krulik, S. y Rudnick, J. (1988). Problem Solving: A Handbook for Elementary School Teachers. Allyn and Bacon.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. 3a. Ed. Graó.
- Molero, M. y Salvador, A. (2002). Resolución de problemas: Estrategias heurísticas. <https://www2.caminos.upm.es/Departamentos/matematicas/Fdistancia/PIE/Problemas/ESTRATEGIAS%20HEURÍSTICAS.pdf>
- Montero, L., y Mahecha, J. (2020). Comprensión y resolución de problemas matemáticos desde la macroestructura del texto. Praxis & Saber. Revista de investigación y pedagogía, 11(26), 1-17. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n26.2020.9862>
- Moreno, R. (1996). Aprendizaje basado en la resolución de problemas. Ars Medica Revista de ciencias médicas. 25, 29-32. <https://www.arsmedica.cl/index.php/MED/article/download/1177/1018>
- Oviedo, P. (2006). La resolución de problemas. Una estrategia para aprender a aprender. Revista de la Universidad de La Salle, (41), 31-39. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1320&context=ruls>
- Parra, B. (1990). Dos concepciones de resolución de problemas de matemáticas. Revista Educación Matemática, 2(3), 22-31. DOI:10.24844/EM0203.04
- Pérez, Y., y Ramírez, R. (2011). Estrategias de enseñanza de la resolución de problemas matemáticos. Fundamentos teóricos y metodológicos. Revista de Investigación, 73(35), 169-193. <https://ve.scielo.org/pdf/ri/v35n73/art09.pdf>
- Polya, G. (1989). Cómo plantear y resolver problemas. Trillas.
- Santos, M. (1993). Metodologia de resolução de problemas como atividade de investigação: um instrumento de mudança didática. Tesis. Universidad de Sao Paulo.
- Schoenfeld, A. (1985). Mathematical Problem Solving. Academic Press.
- Solaz, J. y San José, V. (2008). Conocimientos y procesos cognitivos en la resolución de problemas de ciencias: consecuencias para la enseñanza. Magis. Revista

Internacional de Investigación en Educación, 1(1), 147-162.

<https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021687010.pdf>

Thompson, A. (1985). Teacher's conceptions of mathematics and the teaching of problema solving. En E.A. Silver (Ed.), Teaching and Learning mathematical problem solving: multiple research perspectives, 281-294. Erlbaum.

Varela, M. (2002). La resolución de problemas en la enseñanza de las ciencias: Aspectos didácticos y cognitivos. Tesis. Universidad Complutense de Madrid.  
<https://docta.ucm.es/bitstreams/c0f68468-7f9a-4e71-b4ec-da6cf16dea6f/download>

## Resolución de problemas matemáticos a través de material didáctico manipulativo en alumnos de fase tres en educación básica

Brianda Katherine Soto Arzola

2021.brianda.soto@bycenj.edu.mx

Ricardo Cervantes Rubio

ricardo.cervantes@bycenj.edu.mx

Sofía Robles Álvarez

sofia.robles@bycenj.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

El estudio presenta avances de una investigación acerca del uso de material didáctico manipulativo en la adquisición de conocimientos y habilidades matemáticas en la escuela primaria debido a la dificultad que los alumnos presentan al resolver problemas que implican el uso de las operaciones básicas de suma y resta. La perspectiva teórica que da sustento a esta investigación parte de los aportes de Widodo et.al (2017) acerca del material didáctico en el contexto educativo. García (2022) establece las ideas acerca de los recursos didácticos manipulativos para la comprensión matemática y los aportes de Villalta (2011) respecto material concreto. La investigación se ubica bajo el enfoque cualitativo a través del paradigma socio-crítico a partir del método investigación-acción entendida como un proyecto de acción formado por estrategias didácticas, vinculadas a las necesidades del proceso enseñanza aprendizaje. Como conclusión se establece la importancia del uso de materiales didácticos manipulativos, material concreto, es esencial para mejorar la comprensión y el aprendizaje de la suma y la resta en estudiantes de primaria, promoviendo a la vez un aprendizaje significativo y autónomo.

**Palabras clave:** Material didáctico manipulativo, resolución de problemas matemáticos, estrategia didáctica

## **Planteamiento del problema**

Las matemáticas han sido percibidas como un desafío en el proceso de enseñanza en la educación primaria. Encontrar estrategias que promuevan un aprendizaje significativo y optimicen el recorrido educativo de los alumnos es una de las competencias educativas más importantes para la vida, forjándose desde la educación primaria y teniendo una influencia a mediano y largo plazo en los estudiantes. Dentro de la categoría de matemáticas, se destaca la resolución de problemas, que incluye el desarrollo del pensamiento matemático y la utilización de operaciones básicas.

Durante los periodos de práctica en la escuela primaria, se logró detectar la falta del uso del material didáctico como estrategia para la resolución de problemas y el aprendizaje de la suma y resta, esto debido al bajo aprovechamiento del grupo debido a la forma de trabajar, la cual carece del uso de material concreto, dando como resultado una deficiente resolución de sumas y restas, por lo que se desprende el objetivo de la investigación: Analizar la aplicación de estrategias didácticas mediante el uso de material manipulativo que favorezcan la resolución de problemas de suma y resta en alumnos de segundo grado de primaria.

Los sujetos que participan en esta investigación corresponden a un grupo de segundo grado de una primaria que pertenece al subsistema federal ubicada al oriente de la ciudad de Guadalajara en la colonia San Andrés, en el estado de Jalisco, México, con un total de 23 alumnas, donde sus edades oscilan entre los 7 y 8 años. Todas pertenecen al género femenino y atienden sus clases por el turno matutino.

## **Marco Teórico**

El material didáctico, según Widodo, et al. (2017), los define como “recursos y medios que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de un contexto educativo y sistemático que valora la función de los sentidos de los estudiantes para posibilitar el fácil acceso a la información, la adquisición de habilidades y destrezas, y la formación de actividades y valores”.

Por otra parte, García, K. (2022), menciona que los recursos didácticos manipulativos ayudan a desarrollar la comprensión de conceptos matemáticos a través de una construcción activa, además de la interacción de los estudiantes al resolver las sumas y restas con facilidad, por lo consiguiente los estudiantes adquieren confianza en sí mismos y serán ellos quienes construirán su propio aprendizaje, esto a partir del desarrollo de la recolección de técnicas como la encuesta, entrevista estructura y observación directa, valiéndose de las plataformas digitales para su ejecución y su posterior análisis. De esta manera, se pretende indagar sobre la influencia de uso de materiales didácticos manipulativo en la enseñanza de la suma y resta.

Dentro de la metodología de trabajo, también se toman en cuenta los materiales didácticos o también conocidos como material concreto, permiten esclarecer de una manera más dinámica el aprendizaje de los contenidos curriculares, Villalta (2011), los define como el conjunto de objetos y aparatos de apoyo destinados a contribuir con el proceso de enseñanza de manera más provechosa, con la finalidad del ilustrar y dinamizar el aprendizaje del estudiante. También, involucra que el docente elabore los materiales que requiera de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes. Cabe destacar que, para considerar los materiales didácticos y las estrategias más contundentes y viables como ruta de mejora, es necesario evaluar la problemática y en base a ella diseñar y elegir los materiales concretos que cubran esa necesidad.

### **Metodología**

La investigación es de corte cualitativa, debido a que se centra en un enfoque y proceso inductivo y no deductivo, es decir, iniciando a partir de lo particular, de lo cercano a lo general. La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de un grupo de sujetos de investigación y sus instituciones (Hernández, 2014). En este caso, la interpretación de fenómenos desde la perspectiva de los actores educativos involucrados

El paradigma es socio-crítico, debido a que busca transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje. El alcance es del corte descriptivo porque busca describir y caracterizar el fenómeno o situación que se transforman a partir de las acciones docentes.

La intervención se conforma de dos ciclos reflexivos con dos estrategias aplicadas bajo estrategias basadas en metodologías activas que integran la programación de contenidos, ejecución, evaluación y organización del entorno de aprendizaje, con el docente actuando como mediador y guía.

En relación al método aplicado, Latorre (2003) menciona que la investigación-acción es utilizada para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o las políticas de desarrollo. En el desarrollo de este tipo de investigación se lleva al docente a la observación de cada una de las acciones que realiza llevando con ello a un arduo análisis y una reflexión considerando con ello posibles soluciones a mejorar de alguna problemática que es identificada.

En cuanto al tipo de investigación-acción, ésta fue de tipo práctica, y que, a modo de síntesis, el autor señala como una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las fases: “planificar, actuar, observar y reflexionar” (Latorre, 2003). Y que, además, tiene como característica principal tener un protagonismo activo y autónomo al profesorado y de la misma manera es quien selecciona los problemas y lleva el control del proyecto.

## **Resultados**

Para la recolección de información, se aplicaron diversas técnicas e instrumentos, incluyendo la observación participante con registro ampliado, hojas didácticas y una escala de estimación. Estos métodos permitieron obtener datos precisos y detallados para analizar la situación y desarrollar estrategias educativas adecuadas.

La hoja didáctica del ciclo uno, presenta dos problemas matemáticos escritos de manera breve, en donde se le pide al alumno que una vez realizada la lectura del problema, analice las cantidades que se presentan, con ello, responda y resuelva con una de las operaciones básicas de suma o resta para encontrar el resultado que ahí se expone, el trabajo se realiza de manera individual, pues dentro de estos problemas se les expone situaciones en donde dos personas acuden a realizar compras de productos, con ello; deben



realizar las operaciones correspondientes para conocer cuánto gastaron esas personas o cuanto se les debe devolver de cambio según sea el caso. Para realizar el análisis de las hojas didácticas, se constituyeron cuatro categorías distintas, y de los cuales se muestran en los resultados a continuación:

**Tabla 1.** Niveles de análisis estrategia 1, pregunta 1.

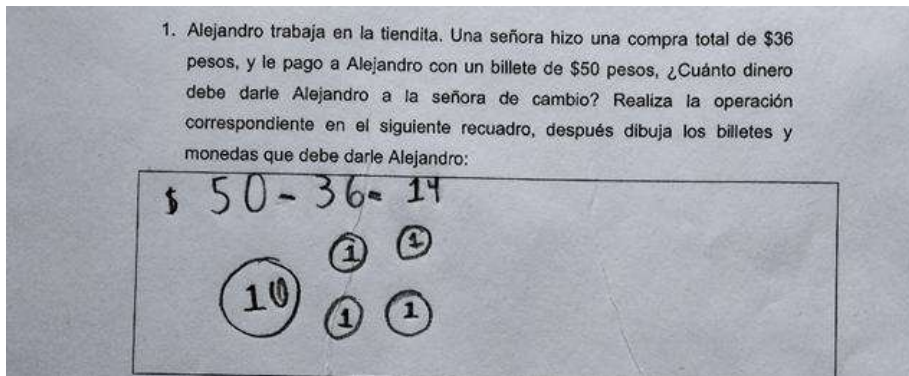
<b>Estrategia 1, pregunta 1</b>		
<b>Nivel</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Total de alumnos que alcanzaron el nivel:</b>
4 Puntos Destacado.	-2 Puntos: Presenta el proceso de la operación que muestra la transformación positiva en estado final como menciona Broitman  -2 Puntos: Hace la representación pictográfica del dibujo donde muestra la representación de las decenas y unidades.	17
3 Puntos Esperado.	-2 Puntos: Hace la representación pictográfica del dibujo donde muestra la representación de las decenas y unidades.  -1 Punto: Presenta el proceso de la operación con el resultado incompleto.	2
2 Puntos Regular	-1 Punto: Presenta solo el resultado de la operación, más no se presenta el proceso realizado.	0

	-1 Punto: Presenta representación pictográfica incompleta.	
1 Punto Requiere apoyo	-1 Punto: No presenta ningún proceso de operación y/o representación pictográfica.	0

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a la tabla anterior, se puede apreciar que 17 de los sujetos del total que conforman el grupo, respondieron el primer planteamiento de manera sobresaliente, por lo tanto, se asume que estas alumnas forman parte del subgrupo categorizado como Destacado, es decir, no presentan problema alguno para identificar los datos del problema, así como también define que se resuelve dicho problema con una suma; además, utiliza el dibujo de imágenes que representan la cantidad. A continuación, se presenta un ejemplo de respuesta de una alumna que forma parte de este subgrupo con una ponderación de 4 puntos:

**Figura 1.** Ejemplo de un sujeto que presenta nivel destacado.



Fuente: elaboración del sujeto S-06M

Como se puede apreciar, se muestra una transformación negativa en estado final, que de acuerdo a Broitman (2003), el sentido de la suma que está en juego tampoco es muy complejo para los niños. El clásico sentido de “agregar” fácilmente es reconocible por los alumnos de primer año que se resuelve con una suma, por lo que además de que domina el algoritmo, la construcción del sentido de los conocimientos matemáticos involucra, por lo tanto, diferentes aspectos: la suma y la resta incluyen tanto el dominio de diversas

estrategias de cálculo (entre las cuales están los algoritmos) como el reconocimiento del campo de problemas que se resuelven con dichas operaciones.

Por otra parte, dentro del nivel tres, se consideraron los casos de los estudiantes que lograron entender la transformación aditiva en estado final, sin embargo, no muestra el proceso ni las operaciones de una representación del algoritmo negativo en su estado inicial, ni en su estado de transformación, es por ello que se le categorizó en el nivel esperado, con una ponderación de 3 puntos.

Los que conforman este subgrupo, no muestra el proceso que siguió para la resolución en la operación básica negativa en estado inicial y de transformación, sin embargo, presenta el resultado final en cantidad numérica, aquí vuelven a aparecer las dificultades que se encuentran los niños para hallar el estado inicial. La suma tiene un nuevo sentido: permite averiguar estados iniciales en problemas de transformación negativas; Broitman (2003). En este caso, utilizaron la representación pictográfica por medio de dibujos por medio de la descomposición de la cantidad en decenas y unidades, En esta ocasión si se abarcaron los todos los niveles:

**Tabla 2.** Niveles de análisis estrategia 1, pregunta 2.

<b>Estrategia 1, pregunta 2</b>		
Nivel	Indicadores	Total de alumnos:
4 Puntos Sobresaliente o destacado.	-2 Puntos: Presenta el proceso de la operación que muestra la transformación positiva en estado final como menciona Broitman  -2 Puntos: Hace la representación pictográfica mediante el dibujo donde muestra el dominio de las decenas y unidades.	5

3 Puntos Esperado.	-2 Puntos: Hace la representación pictográfica del dibujo donde muestra la representación de las decenas y unidades. -1 Punto: Presenta el proceso de la operación con el resultado incompleto.	4
2 Puntos Regular	-1 Punto: Presenta solo el resultado de la operación, más no se presenta el proceso realizado. -1 Punto: Presenta representación pictográfica incompleta.	7
1 Punto Requiere apoyo	-1 Punto: No presenta ningún proceso de operación y/o representación pictográfica.	3

Fuente: elaboración propia

En este segundo planteamiento, a diferencia del primero, se trabajó con cuatro cantidades numéricas, a partir de los resultados también se dividieron en subgrupos según el nivel que presentaron, por lo cual quedaron de la siguiente manera: en el primer ejemplo que se muestra en la figura tres, se da cuenta que las siguientes cinco alumnas entraron en la categoría del nivel sobresaliente: S-06M, S-07M, S-11M, S-12M y S-14M.

En este caso, presentan el proceso que muestra la transformación positiva inicial a su estado final; diversas investigaciones muestran que entre los niños que resuelven sin dificultad problemas de búsqueda del estado final, sólo la mitad logra resolver problemas de búsqueda de estado inicial, (Vergnaud, 1981; Fayol, 1986). Por otro lado, también realizó la representación pictografía del resultado, por medio del dibujo (billete y monedas), representando y descomponiendo el número en decenas y unidades teniendo ambos resultados correctos.

Dentro del subgrupo correspondiente al nivel Esperado, con un valor de tres puntos, presentan el proceso de transformación inicial a su estado final, así como la representación pictográfica, sin embargo, en este caso particularmente, debido al acomodo vertical de la suma, el resultado fue incorrecto pues la alumna sumo los números de la primera columna

dándole un total de 4; mientras que el resultado era 59, ella obtuvo 49. Lo anterior tiene que ver con el valor posicional que le otorgo lo alumna y el acomodo de los numerales que dio forma a que realizara la operación de tal manera que obtuviera otro resultado.

En el nivel regular con un valor de dos puntos, en el cual se ubicaban las siguientes alumnas: S-05M, S-08M, S-17M, S-18M, S-19M, S-22M, y S-23M en estos casos particularmente se encontraba la representación de la operación tanto numérica como el resultado de manera pictográfica, más el resultado era incorrecto en ambas.

Para culminar el análisis, se encontró un último nivel con un valor de 1 punto, en el que se encuentran los casos que requieren apoyo, dentro de esta categoría solo se ubicaron tres alumnas: S-03M, S-09M y S-13M. Durante el proceso de la elaboración de la suma, los sujetos presentan un correcto acomodo dentro de la operación, sin embargo, el resultado es incorrecto y no muestran ejemplificación pictográfica, por lo que no se muestra el desarrollo del conocimiento de la unidad y la decena. Para los niños, averiguar una transformación es más trabajoso que encontrar el estado final: en los primeros años no les es sencillo reconstruir la situación y averiguar qué pasó “en el medio”, Broitman (2003).

La segunda estrategia fue denominada “tirada de dados”, en este caso se utilizó la resolución del problema de manera directa y cada uno de los individuos de acuerdo a su tirada de dados sacaba diferentes denominaciones numéricas. Este trabajo se hizo en equipos de dos (binas), conformadas por los sujetos S-01M y S-08M, S-04M y S-17M, S-05M y S-18M, sin embargo, para efectos de presentación, cada quien respondió una hoja didáctica diferente. La teoría sociocultural de Vygotsky (1987) sostiene que el aprendizaje humano es un proceso social, por lo que dentro del aula se puede interpretar a la colaboración de los alumnos de manera conjunta; además, la teoría también sugiere que los estudiantes aprenden mejor cuanto hay un guía y/o reciben apoyo.

Aunque el trabajo fue colaborativamente en equipos de dos integrantes, en algunos casos se presentaron diferentes respuestas, como ejemplo, las binas compuestas por los sujetos S-07M, S-11M, S-13M, S-19M y S-20M, a pesar de estar en equipo, cada sujeto utilizó una tirada de dados diferentes, por lo que los resultados de las operaciones variaron. Dentro de la clasificación para la revisión de las hojas didácticas para esta estrategia, se

encontraron los siguientes niveles que fueron tomados a partir de si la respuesta a la operación era correcta o incorrecta, pues aquí los resultados variaron:

**Tabla 3.** Niveles de análisis estrategia 2, primera parte.

<b>Estrategia 2, primera parte</b>		
Nivel	Indicadores	Total de alumnos:
Sobresaliente o destacado.	-Respondió correctamente todas las operaciones construidas (cuatro operaciones), a partir de su tirada de dados.	9
Esperado.	-Respondió correctamente tres de las cuatro operaciones construidas a partir de su tirada de dados.	0
Regular	-Respondió correctamente dos de las cuatro operaciones construidas a partir de su tirada de dados.	2
Requiere apoyo	-Respondió solo una o ninguna de las operaciones construidas a partir de su tirada de dados.	0

Fuente: elaboración propia.

En el primer nivel que es sobresaliente, se encuentran un total de nueve alumnas de las once a las que se les aplicó la estrategia, con un total todas las operaciones construidas a partir de la tirada de dados y además respondidas de manera correcta, se clasificó a estas alumnas dentro de este nivel, para muestra el sujeto S-01M. Cabe mencionar que, en este caso, la construcción de las operaciones no tuvo ningún problema en el acomodo de los números, pues por ejemplo al ser dos dados que se tiraban para obtener los números y conformar las operaciones su ubicación no generó conflictos, como se mostrara en otro ejemplo más adelante. Para efectos del análisis de esta segunda estrategia, no se encontraron casos en los niveles esperado o requiere apoyo.

En la segunda parte de la estrategia 1, también se construyeron y respondieron cuatro operaciones: dos sumas y dos restas, a partir de la tirada de dados; se continuó con la misma clasificación y categorías de la primera parte, por lo que se obtuvieron los siguientes resultados:

**Tabla 4.** Niveles de análisis estrategia 2, segunda parte.

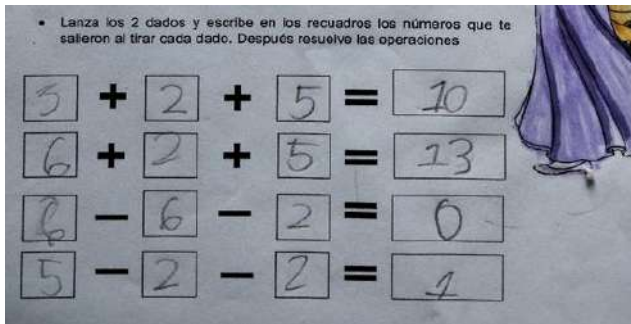
<b>Estrategia 2, segunda parte</b>		
Nivel	Indicadores	Total, de alumnos:
Sobresaliente o destacado.	-Respondió correctamente todas las operaciones construidas (cuatro operaciones), a partir de su tirada de dados.	4
Esperado.	-Respondió correctamente tres de las cuatro operaciones construidas a partir de su tirada de dados.	4
Regular	-Respondió correctamente dos de las cuatro operaciones construidas a partir de su tirada de dados.	3
Requiere apoyo	-Respondió solo una o ninguna de las operaciones construidas a partir de su tirada de dados.	0

Fuente: elaboración propia.

Para el nivel sobresaliente, se ubicaron cuatro de las once alumnas a las que se les aplicó la segunda estrategia, en este caso son quienes obtuvieron todos los reactivos correctos: la realización de las cuatro operaciones a partir de la tirada de dados y respondidas de manera correcta; para muestra el ejemplo del sujeto S-07M:

Figura 9. Ejemplo del sujeto en nivel sobresaliente, segunda parte.





Fuente: Producción del alumno S-07M

Como se muestra en la figura 9, las respuestas a las operaciones construidas a partir de la tirada de dados fueron correctas, en cuestión de las restas, se utilizó la lógica para la resolución de la operación como fue el caso de la primera resta ( $6-6-2=0$  al restar ambos números iguales); para la segunda resta, fue mucho más fácil, pues al número 5 si se le puede restar el número 2, ahí el acomodo de los números no afecto. Para el nivel esperado, solo se tomó en cuenta aquellos sujetos que respondieron una de las operaciones de las cuatro en total, de manera incorrecta.

Como resultado del nivel regular, se ubicaron tres alumnas, las cuales obtuvieron la mitad de las operaciones correctas de un total de cuatro, en el caso del sujeto S-08M, dentro de sus respuestas no contabilizo bien las cantidades al momento de resolver la operación por lo que uno de los resultados no fue correcto. Para efectos de esta segunda estrategia y los resultados obtenidos, no se contabilizaron casos dentro de la categoría requiere apoyo.

### Discusión y conclusiones

A partir de este análisis, la primera estrategia se trabajó bajo el fundamento de resolución de problemas matemáticos, en donde Stanic y Kilpatric (1989), mencionan que se considera que un problema matemático es una situación que se le propone al estudiante para adquirir un conocimiento matemático nuevo, el cual requiere solución, pero no es tan obvio ni inmediato, por lo que genera cierto nivel de conflicto al estudiante. Así mismo al considerarla como un medio para hacer matemática; tomando parte fundamental en el proceso de enseñanza y permitiendo a los estudiantes construir sus propios conocimientos.

Aprender a sumar y a restar ha sido identificado con el aprendizaje de los algoritmos. Pero la investigación didáctica y las prácticas educativas contemporáneas van en otra

dirección: los niños deben aprender en la escuela conocimientos provistos de sentido (Brousseau, 1986), es decir, conocimientos funcionales que puedan ser realizados para resolver situaciones problemáticas.

Ahora bien, en la segunda estrategia denominada “tirada de dados”, se utilizó la resolución del problema de manera directa y cada uno de los individuos de acuerdo a su tirada de dados sacaba diferentes denominaciones numéricas. Este trabajo se hizo en equipos, por lo que se sustentó en la teoría sociocultural de Vygotsky (1987) donde sostiene que el aprendizaje humano es un proceso social, por lo que dentro del aula se puede interpretar a la colaboración de los alumnos de manera conjunta; además, la teoría también sugiere que los estudiantes aprenden mejor cuando hay un guía y/o reciben apoyo.

Dentro de los hallazgos encontrados en la investigación y en la implementación de ambas estrategias podemos encontrar en la mayoría de los casos, como por ejemplo en la figura 11, la cuarta operación que viene en la hoja correspondiente a la resta, es una muestra clara de uno de los resultados y hallazgos encontrados a partir de estas observaciones; en base a lo anterior se considera realizar ajustes en las hojas didactas, como por ejemplo poner el número 12 en los primeros recuadros de manera ya establecida, para que los alumnos solo realicen la tirada de dados dos veces, pero que ya se tenga un número mayor de referencia al cual le pueden sumar o restar.

El uso de materiales didácticos, ayudan a la complementación del aprendizaje y a la comprensión de los alumnos en los diversos temas en todos los grados de educación primaria, aunque en los primeros años de educación primaria es más llamativo para los alumnos pequeños manipular objetos, aprender por medio de juegos y dinámicas, Piaget (1969) y Vygotsky (1987), destacan la importancia del uso del material concreto en los niños de 7 a 12 años, etapa en la que cursan la educación primaria; al mismo tiempo, Vygotsky resalta la importancia del trabajo colaborativo y la participación activa del estudiante como parte de la construcción de sus nuevos aprendizajes.

Además, con base en la teoría de Sociocultural, se puede señalar que la construcción del aprendizaje del niño se da a través de su relación con el contexto social, mediante el uso de diversas herramientas, se le permite al niño usar sus habilidades mentales básicas. En

este sentido, se realizó la implementación de dos estrategias, que los sujetos contestaron utilizando material didáctico concreto.

El objetivo del uso del material didáctico para resolver problemas y el aprendizaje de la suma y resta en las alumnas de segundo grado de educación primaria, representó un gran apoyo y además el trabajo colaborativo dentro del aula; las actividades fueron muy llamativas y además representaron una motivación para el alumnado. Esteves (2018), afirma que el material didáctico es un material para educar y captar la curiosidad del niño, que se guía por el deseo de aprender.

Por lo anterior, se puede afirmar que el diseño y uso de estrategias como las que se presentan en este estudio, generan un conocimiento integrador y una propuesta de acción implementada dentro del trabajo elaborado por los sujetos que participaron. Debido a que su dominio con las unidades y las decenas, les permitió clasificar y descomponer las cantidades para realizar la representación de los resultados de manera pictográfica; por lo que hasta este momento de la investigación se concluye que el uso de materiales didácticos manipulativos es efectivo para mejorar la comprensión y el aprendizaje de la suma y resta en estudiantes de primaria, promoviendo un aprendizaje significativo y autónomo.

## Referencias

- Broitman, C. (2003). Matemáticas y su enseñanza I y II. Pp. 9 – 34. Consultado el: 21/05/2024. Secretaria de educación pública.
- Estevez, Z. (2018). La importancia del material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos en la Educación Inicial. Archivo PDF. Consultado el: 28/09/2023. Disponible en: <https://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=6777534>
- García, K. V. (2022). Recursos didácticos manipulativos en el área de matemática para la enseñanza de la suma y resta en los estudiantes de segundo grado de educación básica de la escuela "Unidad Educativa Juan Dagoberto Montenegro Rodríguez, periodo lectivo 2021-2022" . Obtenido de Repositorio digital de la Universidad Estatal de la Península de Santa Elena: <https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/7423/1/UPSE-TEB-2022->

- 0007.pdf Gibbs, G. (2007). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Archivo de PDF. Consultado el: 28/09/2023. Disponible en: <https://www.academia.edu>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación (Sexta edición). McGraw-Hill. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacionsexta-edicion.compressed.pdf>
- Latorre, A. (2003) La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Consultado el: 28/09/2023. Archivo de PDF. Disponible en: <https://www.uv.mx>
- Ortiz, M. (2022). Materiales didácticos y aprendizaje de matemáticas en 2do grado de primaria en la Institución Educativa. Consultado el: 28/09/2023. Disponible en: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/94918>
- Piaget, J. (1969) Psicología y Pedagogía. Barcelona: Ariel.
- Rojas, E. (2020). Influencia del material estructurado en el aprendizaje de matemática en estudiantes de segundo grado, institución educativa. Consultado el: 28/09/2023. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.14077/2106>
- Vygotsky, L. S. (1987). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade. (Publicado originalmente en 1934)
- Villalta, T. (2011). Elaboración de material didáctico para mejorar el aprendizaje en el área de matemáticas con los niños del séptimo año de educación básica de la Escuela Daniel Villagómez. Cantón Santiago [Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana <https://bit.ly/3lx68kN>
- Widodo, S., Prahmana, R., Purnami, A., & Turmudi. (2017). Teaching materials of algebraic equation. Journal of Physics: Conference Series, 943(1), 1-7. Obtenido de <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/943/1/012017/pdf>

## Estudiantes Normalistas con lentes de género: aciertos y retos de una propuesta de intervención didáctica en la BECENESLP

Juan Manuel Guel Rodríguez

jguel@beceneslp.edu.mx

Jesús Arnulfo Martínez Maldonado

jamartinez@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

La presente investigación da cuenta de los resultados obtenidos a partir del diseño e implementación de un curso-taller para favorecer procesos de sensibilización en igualdad de género en estudiantes normalistas de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP).

El curso-taller tuvo lugar en el ciclo escolar 2023-2024 como parte de las actividades académicas con motivo del 175 aniversario de fundación de la BECENESLP (4 de marzo) y el marco del día internacional de la mujer (8 de marzo). En cuanto a elementos metodológico-didácticos, el curso-taller retomó un diseño basado en educación no formal, la pedagogía de género y el análisis de la vida cotidiana. Cabe señalar que los resultados mostrados en esta investigación forman parte de un ejercicio de refinamiento a la propuesta original del curso-taller, implementado durante la pandemia por COVID-19, durante el ciclo escolar 2020-2021.

**Palabras clave:** género, igualdad de género, estereotipos, intervención didáctica, Educación Normal.

#### Planteamiento del problema

La igualdad de género ha sido -y sigue siendo- una de las prioridades cuando se habla de políticas públicas, en la Agenda 2030 propuesta por la Organización de las Naciones Unidas (Bareiro y Soto, 2016), se plantean los denominados Objetivos de Desarrollo Sostenible,

donde el quinto objetivo acentúa la necesidad de lograr la igualdad entre los géneros, así como empoderar a mujeres y niñas.

En el escenario nacional se propone como uno de los principios rectores del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024: “no dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera” (DOF, 2019, p. 12), donde se apuesta por la dignidad humana, la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres, así como el reconocimiento y la no discriminación por la identidad de género, orientación o preferencia sexual.

En cuanto al ámbito educativo, el PND se hace presente en la denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual propone un Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. En dicho plan se presentan siete ejes articuladores incorporados al currículo; el cuarto eje hace referencia a la igualdad de género:

El eje sobre igualdad de género en la educación preescolar, primaria y secundaria supone una formación en la que niñas, niños y adolescentes cuestionen prácticas institucionalizadas desde donde se asigna a cada persona una identidad sexual, racial y un género que termina estableciendo desigualmente su condición laboral, social y educativa en la comunidad o fuera de ésta (SEP, 2022, p. 103).

En relación a la educación superior que se oferta en las Escuelas Normales, se ha realizado un ejercicio inédito de construcción de los planes y programas de estudio 2022 de manera conjunta entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y profesores normalistas. Esto a partir de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, donde se incluye la figura de los denominados co-diseños curriculares.

En las mallas de los planes y programas de estudio referidos, se ha apostado por la incorporación de cursos nacionales que abordan procesos de formación y sensibilización en género, por ejemplo, el curso: “Género, diversidad e inclusión”, correspondiente al cuarto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia (SEP, 2023a). De igual forma en el marco de flexibilidad curricular, es decir, en el margen de autonomía que cada estado del país posee, se han realizado esfuerzos conjuntos para incorporar cursos en esta línea, a manera de ejemplo se muestra el caso de San Luis Potosí, donde se propone el



curso: Género y Formación Docente (SEP, 2023b), el cual ha de implementarse entre el cuarto y el sexto semestre de todas las licenciaturas de formación docente.

Paralelamente a las políticas públicas han existido diversas inquietudes en materia de investigación en temas de género, Pacheco (2004); Nava y López (2010); Pizarro, Guerra y Bermúdez (2014) y Guel (2021), coinciden en que las escuelas mantienen un papel reproductor y memorístico, desarrollados a partir de métodos de enseñanza tradicionales donde los estudiantes mantienen roles pasivos en su proceso de aprendizaje, mientras los docentes asumen roles autoritarios y unidireccionales. De igual forma se identifica que la escuela se ha mantenido al margen de fenómenos socioculturales que invisibilizan los esfuerzos de diversos colectivos que buscan una efectiva igualdad sustantiva entre seres humanos.

Se reconoce la figura del profesorado como el principal promotor de actitudes sexistas, estereotipadas y basadas en los roles tradicionales de género, así como de prácticas discriminatorias en áreas como educación física, ciencias o tecnología: “se favorece la permanencia y reproducción de las desigualdades del actual status quo” (Pacheco, 2004, p. 44). Ante este escenario resulta imperante, iniciar y promover procesos de sensibilización con perspectiva de género dirigida a docentes y la incorporación de miradas críticas a los diversos fenómenos socioculturales que ocurren más allá de las cuatro paredes del aula.

Por lo ya mencionado, el objetivo de esta investigación es analizar los resultados obtenidos a partir de la implementación de un curso-taller de sensibilización en igualdad de género, dirigido a estudiantes normalistas, a fin de valorar sus alcances y posibles áreas de oportunidad.

### **Marco Teórico**

El género como una construcción sociocultural define las representaciones de cómo ser mujer u hombre en un entorno determinado. Scott (2013) señala que “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (p. 289).



Desde el género se han naturalizado las asimetrías entre mujeres y hombres a partir de la diferencia sexual, es decir, que aprovechándose de las diferencias biológicas se han legitimado y perpetuado las desigualdades de género mediante el favorecimiento sistemático de lo masculino frente a lo femenino (OMS, 2016).

Las asimetrías construidas en torno al cuerpo sexuado son alimentadas por los denominados estereotipos y roles de género. Leñero (2010), sostiene que los estereotipos se convierten en elementos esencialistas que definen el ser social de mujeres y hombres en relación directa con una serie de atributos: “corresponden a concepciones que se asumen sin que medie reflexión alguna (como si ya estuvieran fijos de una vez y para siempre) y a modelos sobre cómo son y cómo deben comportarse la mujer y el hombre” (p.22).

Los roles de género expresan los valores, conductas y actividades que asigna una sociedad a las mujeres y a los hombres, así como ciertas expectativas y normas que se espera cumplan: “son establecidos social y culturalmente, y dictan pautas sobre la forma como deben ser, sentir y actuar unas y otros dependiendo en principio, del sexo al que pertenecen” (Saldívar et.al, 2015, p. 2128).

Desde una mirada crítica situada en los estudios de género y el feminismo, se plantean severos cuestionamientos a esta organización patriarcal en torno al sexo-género y los espacios público-privado. Dicha organización se afirma es insostenibles al día de hoy, por ende, requiere de un replanteamiento a partir de la igualdad de género como uno de los principios esenciales de la vida humana.

La igualdad de género, señala Facio (2011), es un derecho humano que va emparejado a la no discriminación, por lo tanto, garantizar la igualdad es una obligación legal de cualquier Estado. Leñero (2010) señala que la igualdad de género implica reconocer las diferencias para asegurar un desarrollo pleno de las mujeres y hombres: “No significa que hombres y mujeres tengan que convertirse en un ente similar, sino que sus derechos, responsabilidades y oportunidades no dependerán del hecho de haber nacido hombre o mujer” (p. 178).

Para asegurar la igualdad de género será necesario incentivar procesos crítico-reflexivos en todos los órdenes de la interacción humana. En ese tenor, dentro del ámbito

educativo, resulta viable considerar que en los procesos de enseñanza aprendizaje se favorezcan ejercicios de cuestionamiento crítico a las rutinas naturalizadas dentro de la vida cotidiana.

Berger y Luckmann (2003) señalan que la vida cotidiana: “se da por establecida como realidad. No requiere verificaciones adicionales sobre su sola presencia y más allá de ella. Está ahí, sencillamente” (p.39). Por tanto, sí la realidad de la vida cotidiana no requiere verificaciones y se da por establecida bajo preceptos como siempre ha sido así, será necesario desestabilizarla para provocar una reacomodación de dicha realidad: “el sector no problemático de la realidad cotidiana sigue siéndolo hasta que su continuidad es interrumpida por la aparición de un problema. Cuando esto ocurre, la realidad busca integrar el sector problemático dentro de lo que es no problemático” (Berger y Luckmann, 2003, p.40).

Existen herramientas propuestas desde los estudios de género y el feminismo como lo son: los lentes de género, con ellos, es posible efectuar cuestionamientos críticos de lo cotidiano a fin de identificar las asimetrías o prácticas de discriminación, sexismo y violencia:

Usar los lentes de género es una metáfora para decir que miramos al mundo de otra manera: a través de las relaciones de género, y que podemos detectar las muchas discriminaciones que enfrentan las mujeres. Esta metáfora surge del feminismo [...] con ellas se ven cosas que antes pasaban inadvertidas (CNDH, 2018).

Colocarse los lentes de género para el cuestionamiento crítico de la realidad de la vida cotidiana para la visibilización de estereotipos y roles de género, representa una oportunidad para dejar de reproducir lo que asumimos como natural y normal, aún y cuando perpetúen las asimetrías entre mujeres y hombres.

## **Metodología**

Esta investigación parte de un enfoque cualitativo interpretativo mediante un ejercicio de análisis reflexivo propuesto por Embree (2003 citado en Aguirre-García y Jaramillo, 2012), el cual contempla siete fases: “observar, informar, reflexionar, querer/valorar/crear, experimentar, analizar y examinar” (p.66), a fin de dar cuenta de los resultados obtenidos a

partir de un proceso de intervención didáctica de sensibilización en igualdad de género con estudiantes normalistas de la BECENESLP, durante el ciclo escolar 2023-2024.

Para la fase de intervención se efectuó un refinamiento a la propuesta de un curso-taller implementado durante la pandemia por COVID-19, es decir, durante el ciclo escolar 2020-2021. Cabe destacar que los resultados obtenidos durante el primer proceso de intervención se publicaron en el 5to. Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal (CONISEN), a través de la ponencia: “La igualdad de género como un componente deseable en la formación profesional de estudiantes normalistas: una experiencia de intervención didáctica en la BECENESLP” (Guel y Martínez, 2023). En la Tabla 1, se exponen las características y cambios realizados al mencionado curso-taller y que, para efectos de la presente investigación se dará cuenta de los resultados obtenidos a partir de la 2ª versión.

**Tabla 1.** Refinamiento del curso-taller para sensibilizar en igualdad de género.

Componente	1ª versión del curso-taller	2ª versión del curso-taller
Título	La perspectiva de género, un componente deseable en las prácticas educativas del profesorado de educación primaria.	Asegurar la igualdad de género en las prácticas educativas de las y los futuros docentes: El reto de sensibilizar comenzando por lo cotidiano.
Propósito general	Que los participantes comprendan la necesidad de incorporar la perspectiva de género dentro de su quehacer como profesores en el aula de educación primaria a fin de asegurar un servicio educativo sustentado en la igualdad de género.	Sensibilizar a las y los participantes en relación a incorporar el cuestionamiento crítico con perspectiva de género dentro de su vida cotidiana y en el ejercicio de la docencia, a fin de promover la toma de decisiones fundamentada desde la igualdad de género.
Modalidad	Virtual.	Presencial.

Duración	20 horas, distribuidas en: a) 5 sesiones virtuales síncronas de 3 horas cada una a través de la plataforma de Google.Meet y b) 5 horas de sesiones asíncronas para trabajo autogestivo en plataforma Moodle.	20 horas, distribuidas en: a) 5 sesiones presenciales de 3 horas cada y b) 5 horas de trabajo autogestivo en plataforma Moodle.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>I. La perspectiva de género en las interacciones humanas.</li> <li>II. Estereotipos de género en lo cotidiano.</li> <li>III. Sesgos por género en materiales educativos: Libros de texto gratuitos.</li> <li>IV. El espacio público-privado.</li> <li>V. Las mujeres en la historia de lo cotidiano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>I. Teoría sexo-género; equidad e igualdad de género y la perspectiva de género.</li> <li>II. Estereotipos de género en lo cotidiano: afectaciones a mujeres y hombres.</li> <li>III. Transgresiones al espacio público-privado.</li> <li>IV. Masculinidades igualitarias y el cuestionamiento del binarismo mujer-hombre.</li> <li>V. Lentes de género en el quehacer docente: analizando materiales educativos.</li> </ul> <p>Contenido transversal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I. Lo que no se nombra no existe: el lenguaje como recurso de empoderamiento.</li> </ul>
Recursos metodológico-didácticos	Bajo un diseño de la educación no formal (Ochoa, 2008); la pedagogía de género (Ochoa, 2008); el análisis de la vida	Bajo un diseño de la educación no formal (Ochoa, 2008); la pedagogía de género (Ochoa, 2008); el análisis de la vida

	cotidiana (Berger y Luckmann, 2003), así como las orientaciones didácticas de Leñero (2010).	cotidiana (Berger y Luckmann, 2003), así como las orientaciones didácticas de Leñero (2010).
Población	Estudiantes de VIII de la Licenciatura en Educación Primaria.	Estudiantes normalistas de la BECENESLP.
Fecha de implementación	12 al 16 de abril de 2021 (horario extraescolar).	11 al 15 de marzo de 2024 (horario extraescolar).
Inscripción al curso-taller	Voluntaria a través de formulario de Google.Forms	Voluntaria a través de formulario de Google.Forms
Participantes inscritos	15 mujeres y 3 hombres.	10 mujeres y 1 hombre.

Nota. Construcción propia.

Para el análisis de resultados se muestran dos momentos: El primero se enfoca a la recuperación de hallazgos a partir de las reflexiones de las y los participantes en dos categorías analíticas: 1) malestares de género en la vida privada y 2) lentes de género en el quehacer docente. El segundo momento propone una reflexión enfocada a valorar la pertinencia del rediseño en cuanto a las orientaciones metodológico-didácticas y de contenido del curso-taller a fin de orientar la toma de decisiones para futuras intervenciones.

## Resultados

En cuanto a la primera categoría: a) malestares de género en la vida privada se muestran algunos fragmentos de textos autobiográficos escritos por las y los estudiantes normalistas, donde se identifica la presencia de experiencias relacionadas con el padecimiento de los estereotipos y roles de género en los círculos de socialización más cercanos como la familia y la escuela:

**Testimonio 1:** cuando estaba pequeña se me prohibía hablar si un adulto estaba conversando, algunas veces llegué a “interrumpir” y se me castigaba, esto

repercutió en mi futuro haciendo que yo creyera que mis pensamientos u opiniones no importaban [...] como esta anécdota tengo muchas más en las que me han hecho sentir como si por ser mujer fuera inferior.

**Testimonio 2:** recuerdo a la perfección las distinciones que se hacían entre los primos varones y nosotras las niñas en donde no se nos trataba como tal, es decir, ellos si eran los “niños” pero nosotros éramos las “mujeres”, se nos otorgaban deberes como limpiar la mesa antes de que llegaran mis tíos del campo, calentarles las tortillas y servirles los alimentos.

En estos dos testimonios se hace referencia a la crianza de las niñas bajo los estereotipos de la obediencia, el servilismo y la subalternancia frente a los otros (Lagarde, 2014). De igual forma se muestra cómo las niñas son “obligadas” por las otras mujeres de sus familias (madres, abuelas, etc.) a renunciar a su infancia antes que los niños, para ejercer los roles del trabajo doméstico y el cuidado de los demás, todo ello en un escenario motivado por haber nacido mujeres.

En relación al ámbito escolar, de igual forma es posible identificar la presencia de estereotipos y roles de género asumidos por el profesorado, quienes de manera cotidiana (consciente o inconscientemente) los refuerzan a partir de la interacción docente-estudiante y van influyendo en mayor o menor medida en las trayectorias de vida de sus estudiantes.

**Testimonio 3:** Cuando iba en preparatoria, mi profesor de física se acercó, después de observarme un rato y de hojear mis cuadernos, empezó a decirme: "No vas a entrar a la universidad porque estas bonita, aprovéchalo mejor y consíguete a alguien de dinero". A partir de ese momento, el demostrar que mi apariencia no determina mi capacidad se convirtió en una obsesión por enseñarle a ese profesor que, lo que dijo, no tenía razón.

**Testimonio 2:** [...] Cuando llegaba el maestro de educación física pidiendo ayuda para recoger sillas, siempre decía, “quiero 10 hombres fuertes y grandes que me ayuden” yo era de los que se quedaba en el salón a la mirada de los demás que se



quedaban, no debía significar nada malo, pero sentía una presión ante esos comentarios.

En los testimonios se identifican estereotipos relacionados con la belleza como un atributo femenino de cosificación de la mujer: “si entendemos que el ideal de belleza que tenemos en la mente posee a su vez violencia de género, entonces entenderemos que esa construcción social también tendrá violencia psicológica” (Tolentino, 2016, p.13), y la fuerza física en relación con la reafirmación de la masculinidad hegemónica, ser “macho, varón y masculino” (González, 2010, p. 9).

Reconocer estas historias de vida a través de los lentes género permite visibilizar y exponer estas experiencias como parte de un ejercicio de sensibilización personal pero también para la configuración del ser docente, a fin de promover perfiles caracterizados por el convencimiento de que la tarea de educar con perspectiva de género no es una moda o una exageración sino una práctica de trato digno e igualdad entre mujeres y hombres.

Respecto a la segunda categoría: b) lentes de género en el quehacer docente, se muestra el análisis realizado al cuento infantil “La boda de la ratoncita” (Cueto, 1986), en cuya trama se aborda el proceso vivido por una ratona a quien sus padres le buscan esposo. La actividad se realizó en dos momentos, el primero consistió en reconocer en una plenaria a los personajes del cuento, sus atributos y características en función a roles y estereotipos de género. Mientras que, el segundo momento consistió en hacer de manera individual una reestructuración de la historia original en función a promover en los personajes actitudes y comportamientos basados en la igualdad de género.

En la Tabla 2 se muestran las reflexiones generadas de manera grupal, aquí se pueden identificar cuestionamientos críticos tanto a elementos de la vestimenta como a las personalidades y actitudes, donde se ven reflejados una serie de roles y estereotipos de género como la obediencia o la sumisión en los personajes femeninos (mamá ratona e hija ratona), y la autoridad y roles proveedores en el personaje masculino (papá ratón).

De igual forma se ve reflejado que en el proceso de deconstrucción de los personajes desde un posicionamiento en la igualdad de género, se hace un ejercicio de emparejamiento con la propia historia personal, por ejemplo: a la ratona le dan la



oportunidad de “hacer valer su opinión y su voz”, lo cual en el testimonio 1 mostrado en la categoría a) malestares de género en la vida privada emerge cuando la estudiante señala: “algunas veces llegué a “interrumpir” y se me castigaba [...] haciendo que yo creyera que mis pensamientos u opiniones no importaban”.

**Tabla 2.** Cuento infantil “La boda de la ratoncita” desde los lentes de género.

<b>Personaje</b>	<b>Representaciones estereotipadas dentro de la historia, ¿cómo son y/o qué hacen los personajes?</b>	<b>¿Cómo tendrían que ser y/o qué tendrían que hacer los personajes desde un posicionamiento en la igualdad de género?</b>
La ratoncita	Es sumisa, “obediente” y “calladita”, sin opinión y sin voz. Su ropa es estereotipada, pues usa vestidos con flores y olanes, el color rosa de su vestido puede significar virginidad e inocencia. Es seguidora de las reglas y de las decisiones de los mayores.	Es independiente, autónoma, valiente, tiene fuerza de voluntad y de decisión. Construye y defiende sus proyectos de vida. No idealiza el matrimonio. Defiende sus gustos e intereses. Hace valer su opinión y su voz. Tiene una autoestima saludable.
Papá ratón	Máxima autoridad, él toma las decisiones, es proveedor. Representa el estereotipo de hombre perfecto (alto, fuerte, valiente y seguro de sí mismo). Es el encargado de llevar el diálogo en la trama, prácticamente es el protagonista en la historia de su hija. Tiene una visión machista.	Toma en cuenta otras opiniones. El bienestar y felicidad de su familia no dependen únicamente de él. Apoyar las decisiones de su hija, pregunta y no supone. Demuestra sus sentimientos reales. Le entra al quehacer doméstico. No es autoritario y ve a su pareja como su igual, no como subordinada.
Mamá ratona	Obediente a lo que diga su esposo. Asume todas las responsabilidades	Tiene voz y voto. Es parte de las decisiones para ser tomada en

domésticas. Es sumisa y cuenta. Es independiente, no solo se espectadora de la vida de los dedica al hogar. Tiene su propio plan demás y no de la propia. Está en de vida. Empodera a su hija y la cuida segundo plano. Su vestimenta es para que tenga una autoestima estereotipada e irreal, usa vestido y saludable y que no necesita de un collar de perlas para hacer el hombre para ser ella. quehacer.

Nota. Producciones de estudiantes.

Para el segundo momento de esta actividad, se muestra la Figura 2, la cual contiene un breve fragmento del cuento reconstruido por Diana Ivett Hernández Alcántara, participante del curso-taller.

**Figura 2.** Reestructuración del cuento “La boda de la ratoncita”



Nota. Fragmento del cuento reconstruido por una de las participantes.

En esta nueva versión, la ratona muestra atributos como la capacidad de tomar sus propias decisiones, la autorrealización profesional, la independencia económica y el matrimonio como una posibilidad de realización, pero no la única.

### **Discusión y conclusiones**

Partir de lo cotidiano para efectuar un análisis de género permitió a las y los participantes reconocerse como sujetos con una historia propia para ser repensada desde los lentes de género, destacando que el propósito de ello no es promover actitudes nocivas que alienten a la confrontación entre mujeres y hombres, por el contrario, este tipo de ejercicios permiten reconocer cómo operan los estereotipos y los roles de género, para hacerlos visibles y a su vez desactivarlos con posturas y actitudes basadas en la igualdad de género.

En cuanto al papel docente de las y los estudiantes normalistas, ejercicios de sensibilización como los presentados en esta investigación, brindan la posibilidad para cuestionen usos, costumbres, ritos, rituales, discursos docentes y en general las prácticas educativas que promueven las asimetrías entre las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes. El curso-taller propuesto, bajo un enfoque vivencial, también mantiene una función preventiva para pelear la reproducción de prácticas que favorecen u obstaculizan las trayectorias de vida, tal y como se apreció en los testimonios de las y los participantes del curso-taller.

El formato metodológico-didáctico basado en la educación no formal y la pedagogía de género resultó pertinente y promovió el interés por realizar ejercicios crítico-reflexivos a través de la cotidianidad. El diseño del curso-taller promovió actitudes de empatía para reconocer malestares que se dan en relación a reproducir roles de género socialmente impuestos. Es de destacar que entre los participantes sólo se contara con un varón, lo cual indica que todavía existen retos y resistencias en la tarea de sensibilización, pero al mismo tiempo alienta a continuar promoviendo espacios para la formación en género.

Los ajustes realizados al curso-taller se enfocaron en transitar de un formato en línea a uno presencial, ello favoreció significativamente la interacción entre el facilitador-participantes, principalmente para la construcción de un ambiente más cálido y de mayor

cercanía para el intercambio de experiencias. Cabe destacar que una modalidad virtual, aunque mantiene un formato menos íntimo, en ocasiones es la única opción, por ello, no debe ser desdeñada.

En relación los contenidos añadidos se realizaron dos ajustes: 1) abordaje transversal del lenguaje, primero como un recurso de empoderamiento y segundo como medio de visibilización bajo la premisa de “lo que no se nombra no existe”; 2) abordaje de las masculinidades, estereotipos, malestares y tensiones. Por otra parte, será necesario profundizar en un tercer ajuste relacionado con el cuestionamiento crítico del binarismo mujer-hombre, para la visibilización de la comunidad LGTBTTIQ+.

Continuar promoviendo espacios de formación en género desde las Escuelas Normales, se convierte en una valiosa oportunidad para favorecer la presencia de docentes sensibles que construyan ambientes escolares libres de sesgos y prácticas asimétricas por razón de género en las aulas de educación básica.

## Referencias

- Aguirre-García, J. C., y Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 8(2), 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Bareiro, L. y Soto, L. (2016). Igualdad de género mediante políticas públicas en estados inclusivos en el marco de la agenda 2030. [https://americainvestigacion.org/wp-content/uploads/2016/11/ESTADOS\\_INCLUSIVOS.pdf](https://americainvestigacion.org/wp-content/uploads/2016/11/ESTADOS_INCLUSIVOS.pdf)
- Berger, P., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos, (2018). *La transversalización de la perspectiva de género. Las gafas violetas*. En *Curso género, masculinidades y lenguaje incluyente y no sexista*. Consultado 15 de abril de 2020. [https://cursos3.cndh.org.mx/pluginfile.php/518382/mod\\_resource/content/4/Las%20gafas%20violetas.pdf](https://cursos3.cndh.org.mx/pluginfile.php/518382/mod_resource/content/4/Las%20gafas%20violetas.pdf)
- Cueto, M. (1986). *La boda de la ratita*. SEP.

- Diario Oficial de la Federación, (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Consultado el 01 de mayo de 2024.  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/487316/PND\\_2019-2024.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/487316/PND_2019-2024.pdf)
- Facio, A. (2011). ¿Igualdad y/o equidad? Nota para la equidad N°1. En Políticas que transforman, una agenda de género para América Latina y el Caribe.  
[http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/igualdad\\_equidad.pdf](http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/igualdad_equidad.pdf)
- González, J. C. (2010). Macho, varón, masculino. Estudios de masculinidades en Cuba. Editorial de la Mujer.
- Guel, J. M. (2021). Sensibilizar en igualdad de género. Contribuciones teórico-metodológicas y didácticas para la intervención en el aula de educación primaria [tesis doctoral, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]. Repositorio Institucional BECENESLP.  
<https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/565>
- Guel, J.M., y Martínez, J.A. (2023, 01 agosto). La igualdad de género como un componente deseable en la formación profesional de estudiantes normalistas: una experiencia de intervención didáctica en la BECENESLP [ponencia]. En: CONISEN (2022). Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, 4009-4020.  
[https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria\\_CONISEN\\_2022\\_.pdf](https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2022_.pdf)
- Lagarde, M. (2014). Los cautiverios de las mujeres. Siglo XXI editores-UNAM.
- Leñero, M. I. (2010). Equidad de género y prevención de la violencia en primaria. SEP-PUEG.
- Nava, D. C., y López, M. G. (2010). Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez. El Cotidiano. Revista de la Realidad Mexicana, (164), 47-52.  
<https://www.redalyc.org/pdf/325/32515894007.pdf>
- Ochoa, L. (2008). El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta. El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.



- Organización Mundial de la Salud, (2016). Temas de salud: género.  
<https://www.who.int/topics/gender/es/>
- Pacheco, C. (2004). Prácticas sexistas en el aula. UNICEF.
- Pizarro, J.P.; Guerra, P., y Bermúdez, T. (2014). Diferencias de género en personalidad eficaz en segundo y tercer ciclo de educación primaria. Revista International Journal of Developmental and Educational Psychology, (5), 101-112.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851788011.pdf>
- Saldívar, A.; Díaz, R.; Reyes, N.; Armenta, C.; López, F.; Moreno, M.; Romero, A.; Hernández, J. y Domínguez, M. (2015). Roles de Género y Diversidad: Validación de una Escala en Varios Contextos Culturales. Revista Acta de investigación psicológica, 5 (3), 2124-2147. [https://doi.org/10.1016/s2007-4719\(16\)30005-9](https://doi.org/10.1016/s2007-4719(16)30005-9)
- Scott, J. (2013). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. (comp.). El género. La construcción cultural de la diferencia sexual, 265-302. PUEG: Porrúa.
- Secretaría de Educación Pública, (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. Anexo. SEP.  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan\\_de\\_estudio\\_para\\_la\\_educacion\\_preescolar\\_primaria\\_secundaria\\_2022.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf)
- Secretaría de Educación Pública, (2023a). Género, Diversidad e Inclusión. Cuarto semestre. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia. Plan de estudios 2022. SEP.  
<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/6KijRoNf9J-5342.pdf>
- Secretaría de Educación Pública, (2023b). Género y Formación Docente [programa de flexibilidad curricular San Luis Potosí]. Plan de estudios 2022: SEP-SEGE.
- Tolentino, V., (2016). La cosificación virtual de las mujeres. Ensayo sociológico. Editores y Viceversa.

## Estrategias de intervención para abatir la interrupción escolar

Lic. Cristel Ximena Sánchez Tineo

enso.scalvo@creson.edu.mx

Dra. Militza Lourdes Urías Martínez

m.urias@creson.edu.mx

Escuela Normal Superior, Plantel Obregón

### Procesos de formación y sujetos de la educación.

#### Resumen

Esta investigación aborda la necesidad de reducir la interrupción en el aula e estudiantes de primer año de secundaria, con el objetivo de identificar estrategias efectivas para minimizar estas conductas en instituciones públicas. Se adopta un enfoque cualitativo basado en la investigación acción. La muestra consistió en 25 alumnos, 11 niñas y 14 niños, de entre 11 y 12 años. Los instrumentos empleados fueron el diario de campo, entrevista semiestructurada y guía de observación.

Los resultados revelan que, de las nueve estrategias implementadas, las más efectivas para reducir las conductas disruptivas son el contrato conductual, la economía de fichas, la integración de actividades lúdicas, el semáforo de las emociones y la meditación guiada. Se concluye que las estrategias más exitosas son aquellas que incluyen recompensas, ya que estas aumentan el compromiso de los estudiantes. La ludificación genera motivación e interés, mientras que las estrategias que fomentan la autorregulación mejoran significativamente el comportamiento de los discentes, favoreciendo el clima y la convivencia en el aula.

**Palabras clave:** Interrupción escolar, conductas disruptivas, ambientes de aprendizaje, clima en el aula y convivencia escolar.



## Planteamiento del problema

En el contexto educativo mexicano actual, surge un desafío fundamental en las escuelas públicas de nivel secundaria, el manejo de las conductas disruptivas entre los estudiantes. Este comportamiento, caracterizado por la falta de atención en clase o la distracción en asuntos no relacionados con la materia, también puede definirse como “una manifestación del estudiante para llamar la atención, reflejando un bajo desempeño académico y dificultando la labor del docente” (Uruñuela, 2012, como se cita en Jiménez, 2017, p. 5).

Para Pacheco (2019), el problema de la interrupción en el aula “radica en la alta prevalencia y el impacto negativo de estas conductas en el entorno escolar” (p. 18). Dichas conductas pueden ir desde la falta de respeto hacia los docentes y compañeros hasta la violencia física, estas acciones socavan la armonía en el aula y obstaculizan el desarrollo integral de los estudiantes, tanto en lo académico como en lo emocional.

Estas conductas no solo afectan el rendimiento académico, sino que también inciden en el bienestar emocional y en la capacidad de relación de los estudiantes con su entorno para Santillán (2023), “generan un clima de inseguridad y desorden que dificulta la labor docente y compromete la calidad educativa ofrecida en las escuelas públicas” (p.1-6).

El problema repercute en múltiples actores dentro del ámbito escolar, incluyendo a los estudiantes, sus compañeros, los docentes y las autoridades educativas, al no abordarse de manera efectiva, existe el riesgo de perpetuar un ciclo de bajo rendimiento académico y deterioro del clima escolar.

Según datos de los Derechos de infancia y adolescencia en México (REDIM), el 70.6 % de adolescentes de entre 12 y 17 años en México reportan haber enfrentado situaciones de violencia en la escuela (REDIM, 2023). Además, Baños (2021), en su estudio realizado en escuelas secundarias públicas de diferentes países México y España encontró que se observó que las conductas inapropiadas más frecuentes en la educación son la irresponsabilidad y el bajo compromiso.

Vásquez et al. (2019) mencionan lo importante que es resaltar la presencia de la interrupción en el aula describiéndola como “aquella conducta que obstaculiza el logro de los aprendizajes esperados, generando un impacto negativo en el proceso formativo del

estudiante y facilitando futuras complicaciones para comprender los próximos temas de la asignatura” (p. 3).

La importancia de atender esta problemática radica en que los buenos ambientes y climas de aprendizaje previenen en gran parte las conductas disruptivas, es por ello que la situación ideal está apegada a lo que mencionan Romero y Sevilla (2020), los alumnos motivados causan menos problemas de disciplina porque se interesan en sus clases. Los maestros entusiastas que presentan sus contenidos de maneras significativas, innovadoras y estimulantes motivan a sus alumnos, generando así un clima propicio en el aula.

Una vez descrito lo anterior, podemos cuestionar lo siguiente: ¿Qué estrategias reducen las conductas disruptivas en estudiantes de educación secundaria?

### **Objetivo General**

Identificar estrategias efectivas para reducir las conductas disruptivas en estudiantes de educación secundaria.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar la presencia e incidencia de las conductas disruptivas.
- Diseñar y aplicar un plan para disminuir conductas disruptivas.
- Determinar el cambio en la incidencia de comportamiento de los alumnos.

### **Supuestos**

Supuesto 1: Diversas estrategias pedagógicas y de gestión del aula son efectivas para abordar las conductas disruptivas, aunque su éxito puede depender del contexto escolar.

Supuesto 2: Las experiencias y perspectivas de los profesionales educativos son esenciales para identificar estrategias exitosas para mitigar las conductas disruptivas en estudiantes de secundaria pública.

### **Marco Teórico**

## Disrupción Escolar

Existen diversas formas de describir a la disrupción escolar para El ministerio de trabajo, migraciones y seguridad social (2019) es “el conjunto de conductas inapropiadas que realiza el alumnado con la intención de obstaculizar el desarrollo normal de la clase” (p.1). Por ejemplificar algunas de ellas pueden ser la falta de cooperación, mala educación, insolencia, desobediencia, provocación, entre otros.

La disrupción escolar en el aula se refiere al comportamiento, del alumno o del grupo, que busca romper el proceso de enseñanza-aprendizaje, que, implícita o explícitamente, se plantea que dicho proceso no llegue a establecerse. Se trata por lo tanto de un comportamiento vinculado directamente al proceso de enseñanza y de aprendizaje (Vázquez et al. 2019).

Por su parte, Sarango (2018) hace referencia a que “la disrupción escolar puede considerarse parte de la indisciplina, ya que se refiere a los comportamientos que impiden llevar a cabo, el ritmo adecuado de la clase” (p.12). Los cuales fomentan la obstaculización del quehacer docente convirtiéndose en una amenaza dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

Uruñuela (2009, como se cita en Ibarrola y Gallego,2020), menciona que “la disrupción se entiende como indisciplina, pero ésta alude al incumplimiento de normas” (p.13). Siendo la conducta indisciplinada la que no respeta normas de disciplina, incumpléndolas por desconocimiento o desacuerdo, por otro lado, también puede interpretarse como un fenómeno extendido por la mayoría de los centros, cuyo resultado es la interrupción del proceso educativo, tanto en su aspecto de enseñanza –aprendizaje como en el convivencial.

Gordillo (2013) afirma que la disrupción escolar son todas “aquellas conductas mediante las cuales los estudiantes interrumpen el normal funcionamiento de una clase por constituir transgresiones a normas establecidas en la institución” (p. 5), en otras palabras, sucede cuando los comportamientos de los alumnos no encajan con sus valores, motivaciones, intereses, actitudes, entre otros.

La disrupción escolar también se define como una conducta que va contra la tarea educativa. esas conductas disruptivas retardan el aprendizaje y hacen que resulte más difícil, inciden de forma poco deseable en el clima de clase y suelen entorpecer además de enturbiar las relaciones en el aula, provocando conflictos interpersonales, así como repercutiendo en la relación que se plantea sobre todo entre profesores- alumnos (Uruñuela, 2006).

### **Conductas Disruptivas**

Para Martínez y Valiente (2020) las conductas disruptivas son “todos aquellos comportamientos que entorpecen el correcto funcionamiento del aula” (p. 1). Se consideran como tales, la violación de las normas, la alteración en el trabajo escolar, la oposición a la autoridad docente, las agresiones verbales o físicas a otros compañeros, sumado a eso, también aquellas actitudes menos graves como levantarse constantemente, interrumpir las jornadas pedagógicas, hacer ruidos, entre otras, que desconcentran a los demás compañeros, desmotivan su aprendizaje y dificulta la labor del docente.

La autora Rovira (2018), hace referencia a que las conductas disruptivas pueden entenderse como “todas aquellas actuaciones o comportamientos considerados como antisociales debidos que difieren de las pautas de conductas y valores sociales aceptados” (párrafo 3). Además, estas conductas se perciben como una amenaza para la armonía, concordia y paz de la sociedad e, incluso, un riesgo para la supervivencia del conjunto de personas.

Jurado (2015, como se cita en Santos, 2015) mencionan que las conductas disruptivas son “conductas que dificultan los aprendizajes y distorsionan la relación individual, y la dinámica del grupo clase, afectando tanto al individuo que la provoca como a los que reciben las consecuencias” (p.2).

Autores como Buitrago y Herrera, (2014) consideran que “las conductas disruptivas son comportamientos deliberados que los estudiantes realizan para interrumpir a los docentes y el desarrollo mismo de las clases” (p.37). Propiciando así un impedimento para el desarrollo del aprendizaje.

Finalmente, Huertas (2014), asegura que las conductas disruptivas son “todas aquellas acciones de violencia verbal todo lo relacionado con bloquear, desviar, acusar, culpar, juzgar y criticar, trivializar, destruir, amenazar, insultar, negar y manifestar ira abusiva en contra de algún compañero” (párrafo 6). Dichas manifestaciones reflejan la carencia de herramientas para el autocontrol. A esto se suma comúnmente la agresión física la cual hace referencia a un conjunto de conductas que se realizan con el fin de generar un daño físico y psicológico a la persona que es víctima, comportamiento característico de entornos familiares y comunitarios socialmente violentos.

### **Metodología**

Investigación cualitativa, definida por Hernández et al. (2014), como “aquella guía por áreas o temas significativos dentro de una investigación, ya que este mismo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p.39). Basada en el método Investigación- Acción (IA), fue definida por primera vez por el psicólogo social Kurt Lewin en el año de 1946, esta definición se desarrolló durante el período inmediato a la postguerra como un método de intervenir en los problemas sociales, ya que la imaginó como un principio que pudiera ayudar gradualmente a la independencia, la igualdad y la cooperación.

Participantes. Los sujetos incluidos en este estudio hacen referencia a las personas o grupos que se tomaron en cuenta para su participación. A través de diversos instrumentos, estos sujetos externaron sus opiniones, compartieron experiencias y proporcionaron observaciones relevantes para el análisis, así como para la comprensión del tema abordado. Destacando entonces que en esta investigación participaron 25 estudiantes de Educación Básica, 11 correspondientes al género femenino y 14 al género masculino, los cuales acaban de ingresar a la fase 6 acorde al nuevo programa de estudios 2022, los alumnos se encuentran en primer grado por lo cual el rango de edad de los mismos varía entre los 11 y 12 años.

Técnica de recolección de información. Los instrumentos que se utilizaron fueron un total de cuatro, siendo el primero de ellos el diario de campo, el cual se describe como “aquel instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección, y

de investigación, que desarrolla la observación y la auto observación recogiendo observaciones de diferente índole” (Latorre, 1996, como se cita en Ríos y Espinoza, 2017, p.4). Como segundo instrumento se utilizó la entrevista semiestructurada dirigida a la maestra titular del grupo, esto con el propósito de obtener más elementos que enriquecieran el diagnóstico del problema. Finalmente se empleó una guía de observación, dicha guía contenía la agrupación de diversas categorías que, a su vez, cada categoría poseía ciertos aspectos a tomar en cuenta al momento de la observación, esto con el propósito de seleccionar los elementos específicos que se deseaban ser visualizados.

Procedimiento. El primer acercamiento al objeto de estudio se llevó a cabo durante las primeras semanas del ciclo escolar 2023-2024, se comunicó el objetivo del estudio a las autoridades correspondientes de la escuela, se solicitó a la maestra titular del grupo si otorgaría el permiso para implementar el diagnóstico de la problemática; esto con el propósito de garantizar el hecho de la presencia de las conductas disruptivas en el alumnado de primer año de secundaria, una vez que se obtuvo la autorización, se les explico sobre la investigación para contar con su cooperación voluntaria. Por último, se les informó sobre la confidencialidad de los datos.

### **Análisis de datos**

Se llevó a cabo mediante un proceso meticuloso de codificación y triangulación de información obtenida a través de una entrevista semiestructurada a la maestra, guías de observación al grupo y diarios de campo (Creswell, 2013). Inicialmente, se transcribieron y leyeron detalladamente los datos, identificando patrones y temas recurrentes relacionados con conductas disruptivas y estrategias implementadas. Posteriormente, se categorizaron estos temas en conductas específicas, estrategias y percepciones de efectividad. Se realizó un análisis comparativo para corroborar la información de las observaciones con las reflexiones del diario de campo, complementando con la perspectiva de la maestra. La triangulación de datos permitió validar los hallazgos y obtener una visión integral del impacto de las estrategias.



## Rigor metodológico

La credibilidad se aseguró mediante la triangulación de datos, permitiendo verificar la consistencia de los hallazgos desde múltiples perspectivas. La transferibilidad se logró proporcionando descripciones detalladas del contexto, los participantes y las estrategias implementadas, facilitando la aplicación de los resultados a situaciones similares (Stake, 1995 y Patton, 2002). Estas estrategias combinadas aseguran la validez y fiabilidad de los hallazgos, proporcionando una base sólida para futuras investigaciones y aplicaciones prácticas.

## Resultados

Como primer punto se recapitulará que el plan de acción estuvo conformado por tres acciones que a su vez cada acción poseía tres estrategias, las cuales se aplicaron al grupo de primer año "D" en un rango de tiempo comprendido del 22 de noviembre de 2023 al 22 de marzo de 2024, cada estrategia se ejecutó en un período de dos semanas aproximadamente, una vez descrito lo anterior se dará continuidad con el análisis.

Acción A: Contrato Conductual. El contrato conductual, descrito por Gómez y Acuña (2017), es una estrategia que involucra un acuerdo escrito entre el alumno y el docente sobre las conductas a regular y las consecuencias asociadas. Se implementó del 22 de enero al 7 de febrero. Se observaron mejoras en puntualidad, entrega de actividades, compromiso y responsabilidad. La disminución de gritos, burlas y desorden también fue notable. Los contratos fomentaron responsabilidad y compromiso debido a la importancia percibida al dar su palabra y las recompensas ofrecidas.

Acción B: Economía de Fichas. Rodríguez (2021), define la economía de fichas como una técnica basada en el refuerzo positivo para regular conductas. Implementada del 26 de febrero al 8 de marzo, involucró la acumulación de fichas por conductas positivas, intercambiables por recompensas. Los alumnos mostraron entusiasmo y compromiso, mejorando en la entrega de actividades y el cumplimiento del material necesario. La estrategia fomentó responsabilidad y motivación, además de regular conductas disruptivas.



Acción C: Ludificación. Según Li et al. (2013) y Pineda (2014), utiliza elementos de juegos para promover comportamientos deseados. Implementada del 4 al 15 de marzo, esta estrategia incluyó actividades como Jeopardy y Jenga, fomentando participación, respeto y trabajo en equipo. Aunque hubo incertidumbre inicial, la ludificación resultó en una disminución significativa de conductas inadecuadas, mejorando la convivencia y el ambiente de aprendizaje.

Acción D: Mindfulness - Semáforo de las Emociones. García (2022), describe el semáforo de las emociones como una técnica para regular emociones mediante señales. Implementada del 12 al 23 de febrero, esta estrategia mejoró la convivencia, la puntualidad y el seguimiento de instrucciones. Los alumnos aprendieron a autorregularse para mantener un comportamiento adecuado, promoviendo un ambiente más ordenado y respetuoso.

Acción E: Mindfulness - Meditación Guiada. Montagud (2019), ayuda a regular emociones mediante instrucciones guiadas. Aplicada del 11 al 22 de marzo, esta estrategia, aunque inicialmente tomada a juego, logró mejorar la concentración y el comportamiento. La meditación durante el desarrollo de la clase resultó ser el momento más efectivo, ayudando a los alumnos a recuperar el control y mejorar su desempeño académico.

## **Discusión y conclusiones**

De acuerdo a la indagación realizada y considerando todos los resultados que se obtuvieron durante el proceso de este trabajo se puede brindar respuesta a la pregunta detonante de esta investigación, misma que surgió a través de la detección de la problemática, dicho cuestionamiento planteaba lo siguiente: ¿Qué estrategias reducen las conductas disruptivas en estudiantes de educación secundaria?

Para otorgar una respuesta final, se debe tener en cuenta el análisis de las estrategias propuestas en el plan de acción, las cuales se llevaron a cabo durante la práctica docente en función de lograr abatir la interrupción en el aula que presentaba el alumnado de primer año. Una vez analizados los logros obtenidos de cada acción se puede afirmar que:

Las estrategias que reducen en mayor cantidad las conductas disruptivas son aquellas que involucran una recompensa a obtener la cuál funge como un incentivo que genera en los alumnos un mayor nivel de compromiso por modular su comportamiento, es por ello que el contrato conductual y la economía de fichas son excelentes recursos que disminuyen significativamente la disrupción en el aula.

Las pautas para fomentar el esfuerzo, la persistencia y la autorregulación también se convierten en una estrategia efectiva, específicamente con el uso de la ludificación ya que este elemento permite al alumnado motivarse, mantener su interés al igual que aumentar la participación activa durante las clases, propiciando así un mejor clima en el aula, además al generar un ambiente de aprendizaje más atractivo e innovador los alumnos evaden el comportamiento disruptivo ya que presentan un mayor grado de atención durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, el mindfulness, puede ser una herramienta útil para disminuir las conductas disruptivas en el aula específicamente utilizando las estrategias de meditación guiada y el semáforo de las emociones, esto debido a que promueven la autorregulación emocional al igual que la gestión del estrés en los estudiantes. Al practicar el mindfulness, los docentes aprenden a estar presentes en el momento además de ayudarlos a tomar conciencia de sus actuaciones.

Como otro punto a considerar es que la meditación guiada contribuye a mejorar la concentración y la capacidad de atención de los estudiantes, lo cual permite que estén enfocados en las tareas académicas logrando así reducir la distracción siendo este un factor común en las conductas disruptivas. Por otro lado, el uso del semáforo de las emociones es un recurso visual que se utiliza para ayudar a los jóvenes a identificar, comprender al igual que regular sus emociones obteniendo así el autocontrol.

Los alumnos que poseen autocontrol ayudan a disminuir las conductas disruptivas en el aula al facilitar la identificación, comprensión y regulación de su comportamiento, es por ello que se convierte en una estrategia factible que disminuye las conductas disruptivas mientras que al mismo tiempo favorece el ambiente de aprendizaje. Por consiguiente, se reflejan los resultados obtenidos en relación a los supuestos descritos:

Supuesto 1. Diversas estrategias pedagógicas y de gestión del aula son efectivas para abordar las conductas disruptivas, aunque su éxito puede depender del contexto escolar: efectivamente, implementar diversas estrategias pedagógicas para gestionar la mejora en el comportamiento de los alumnos, son un medio que permiten la reducción de la disrupción en el aula mientras que al mismo tiempo logran el fomento de un entorno de aprendizaje más positivo y participativo. Ahora bien, con respecto al éxito de las estrategias en relación al contexto escolar, puede mencionarse que este si genera un impacto significativo en las conductas disruptivas de los estudiantes, ya que diversos factores como el clima en el aula, recursos económicos y las relaciones interpersonales, pueden influir en el proceder del estudiantado.

Supuesto 2. Las experiencias y perspectivas de los profesionales educativos son esenciales para identificar estrategias exitosas para mitigar las conductas disruptivas en estudiantes de secundaria pública: La experiencia al igual que la perspectiva del profesorado se convierten en aspectos fundamentales para identificar problemáticas que estén afectando la práctica docente, es por ello que para lograr identificar estrategias efectivas para abatir la disrupción en el aula es necesario en primera instancia el reconocimiento del contexto, es decir, identificar necesidades específicas de la comunidad escolar, como segundo punto la observación directa, ya que esta permite conocer de primera mano que patrones de comportamiento se desencadenan en cada sesión, , finalmente se obtiene la experiencia, este punto es el más importante ya que permite la realización de la metacognición sobre el quehacer docente, pero sobre todo refleja resultados reales sobre la toma de decisiones con respecto a las estrategias de intervención empleadas para reducir el comportamiento disruptivo.

A su vez la práctica también permite identificar enfoques que han funcionado en el pasado y adaptarlos a las necesidades cambiantes de los estudiantes, puede concluirse entonces, que es de suma importancia la experiencia y el punto de vista de los docentes al momento de la selección de estrategias.

## Referencias

- Baños, R. (2021). Clima motivacional y conductas disruptivas en Educación Física en estudiantes españoles y mexicanos de Educación Secundaria. *Journal of Sport and Health Research*, 13 (1), 1-12. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/87340>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7973605/mod\\_resource/content/1/Creswell\\_John-W-Qualitative-Inquiry-and-Research-Design\\_Choosing-Among-Five-Approaches-SAGE-Public.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7973605/mod_resource/content/1/Creswell_John-W-Qualitative-Inquiry-and-Research-Design_Choosing-Among-Five-Approaches-SAGE-Public.pdf)
- García, A. (2022). Técnica del semáforo de las emociones: qué es, cómo funciona y cómo trabajarla. *Psicología-online*. <https://www.psicologia-online.com/tecnica-del-semaforo-de-las-emociones-que-es-como-functiona-y-como-trabajarla-6626.html>
- Gómez, M & Cuña, A. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação Por Escrito*, 8(2), 278–293. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.27976>
- Hernández, R, Fernández, C & Baptista, P (2014). McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. [https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)
- Jiménez, J. (2017). *Conductas disruptivas en el aula y desempeño docente en la jornada tarde de la institución educativa técnica general Roberto Leyva del municipio de Saldaña Tolima* [Tesis de maestría, Universidad del Tolima facultad de ciencias de la educación].
- Jurado, S, La fuente, A & Justiano, D (2020). Conductas disruptivas en educación secundaria obligatoria: análisis de factores intervinientes. *Contextos educativos*, 25, 219-236. <http://doi.org/10.18172/con.3827>

- Latorre, A. (2005). Editorial Graó, de IRIF, S.L. el Francesc Tarrega, 32-34. 08027 Barcelona.  
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Martínez-Vicente, M., & Valiente-Barroso, C. (2020). Ajuste personal y conductas disruptivas en alumno de primaria. *Actualidades En Psicología*, 34(129), 71–89.  
<https://doi.org/10.15517/ap.v34i129.37013>
- Ministerio de trabajo, migraciones y seguridad social. (2019). *Disrupción en las aulas*.  
<https://saludlaboral.org/disrupcion-en-las-aulas-2/>
- Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. <https://aulasvirtuales.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/qualitative-research-evaluation-methods-by-michael-patton.pdf>
- REDIM. (2023, junio 22). *Violencia escolar en México (2019-2022)*. Blog de datos e incidencia política de REDIM-Derechos de infancia y adolescencia en México.  
<https://blog.derechosinfancia.org.mx/2023/06/22/violencia-escolar-en-mexico-2019-2022/>
- Rodríguez García, V. E. (2021, septiembre). El manejo de las conductas disruptivas en las aulas. *Mejora de la convivencia escolar. Campus Educación Revista Digital Docente*, N°23, p. 5-9. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/23/>
- Romero, M. & Sevilla, M. (2020). Principales causas y efectos de la indisciplina dentro y fuera del aula de clases de la unidad educativa: main causes and effects of the indiscipline in and out of the class of the educational unit educational UNITS. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 1(2).
- Santillán, M. (2023). *Cómo afecta la salud mental en el rendimiento escolar*.  
<https://ciencia.unam.mx/leer/1412/como-afecta-la-salud-mental-en-el-rendimiento-escolar>

- Vásquez Villanueva, S., Colque Díaz, E., & Villanueva Quispe, W. (2019). La disrupción escolar: un buen pretexto para las reflexiones docentes. *Apuntes Universitarios*, 9(3), 85–102. <https://doi.org/10.17162/au.v9i3.383>
- Sarango, L (2018). Conductas disruptivas en los ámbitos educativos. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Tumbes]. <https://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/2264/TRABAJOBajo%20Academico%20-%20Sarango%20Moran.pdf?sequence=1>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications, Inc. [https://www.researchgate.net/publication/273635929\\_The\\_Art\\_of\\_Case\\_Study\\_Research\\_by\\_Robert\\_Stake\\_1995](https://www.researchgate.net/publication/273635929_The_Art_of_Case_Study_Research_by_Robert_Stake_1995)

## **Concepciones y prácticas evaluativas de estudiantes de la Licenciatura en Educación**

### **Preescolar: Un estudio de caso en el CREN "Benito Juárez"; Pachuca; Hgo.**

Mtra. Aurora Olivia Castelán Leines

aurora.castelan@crenbenitojuarez.edu.mx

Dr. Jorge Hernández Márquez

jhmpren@yahoo.com.mx

Mtra. Julia Ábrego Escalante

julia.abrego@crenbenitojuarez.edu.mx

CREN "Benito Juárez"; Pachuca, Hgo.

## **Procesos de formación y sujetos de la educación**

### **Resumen**

Esta investigación de enfoque hermenéutico, tiene como objetivo develar las concepciones y prácticas evaluativas de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar del CREN "Benito Juárez"; Pachuca, Hgo. A través del análisis de sus proyectos de intervención, se busca develar las creencias, valores y supuestos que guían sus prácticas evaluativas, y así, comprender cómo conciben y aplican la evaluación en contextos educativos reales.

Para el análisis se utilizaron 70 proyectos de intervención, aplicando el análisis documental como recurso metodológico. Se crearon categorías basadas en los objetivos y el marco teórico, y se concentró la información en una matriz, lo cual facilitó el tratamiento de datos mediante estadísticas descriptivas. Estos datos revelaron los usos, métodos, instrumentos y actividades evaluativas.

Los resultados muestran que la evaluación se centra predominantemente en la heteroevaluación sumativa y cuantitativa, priorizando las evidencias de aprendizaje. Se evidencia una carencia en la construcción de información contextualizada que permita una retroalimentación formativa y la toma de decisiones informadas para mejorar tanto los aprendizajes de los niños como las prácticas docentes. Estos hallazgos sugieren la necesidad



de fortalecer la formación en evaluación formativa y contextualizada en los mecanismos de formación inicial docente.

**Palabras clave:** Usos, evaluación, estudiantado, normalista. Prácticas.

### **Planteamiento del problema**

Desde hace varias décadas se ha hablado de la evaluación formativa como una forma de centrar el seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el que se considere una visión más abierta y menos rígida de la educación. Sin embargo, en algunos docentes todavía existe resistencia y falta de experiencia para plantear una verdadera evaluación con un sentido formativo y humano, puesto que el mismo sistema educativo ha limitado de diversas maneras este trabajo, obligando a los docentes a enmarcarse en una calificación como evidencia del aprendizaje.

Como un mecanismo para mejorar el proceso de evaluación, es necesario reconocer la clara diferencia entre lo que significa otorgar una calificación y realizar una evaluación de los procesos educativos “mientras la primera responde a una necesidad de la gestión del sistema educativo, la segunda atiende al proceso de aprendizaje y es mucho más difícil de llevar a cabo.” (Díaz Barriga, 2022).

La evaluación tendría que relacionarse con la valoración del proceso de enseñanza, de la cual se espera obtener información relevante, que favorezca la toma de decisiones tanto de las prácticas curriculares como en la mejora de los procesos formativos. En términos educativos, la evaluación del aprendizaje sería el acto de juzgar la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de la información obtenida, procesada y analizada de los estudiantes. (Sandoval, et al; 2022).

La literatura actual, habla de la evaluación del y para el aprendizaje, que para Contreras (2020), se conceptualiza como:

un recurso poderoso en espacios educativos, y cuando se utiliza para favorecer dicho aprendizaje durante un programa de estudios, tiene el potencial de producir un efecto positivo; brinda información sobre el avance de los alumnos y esta información, recabada mediante la evaluación, sirve como base para idear e

implementar acciones con el fin de mejorar la enseñanza, que deriven en realimentaciones oportunas para los alumnos, el reconocimiento de cómo evaluar de una manera más justa y objetiva, así como generar reflexiones personales sobre la práctica docente (p.15).

Un aspecto clave en la evaluación para el aprendizaje tiene que ver con la implementación de retroalimentaciones oportunas a los alumnos, al respecto Moreno (2016) expresa que este “proceso que puede y debe potenciar el aprendizaje del educando, requiere de ciertas condiciones que permitan hacer de la evaluación una experiencia de aprendizaje”. (p. 25). Desde esta perspectiva, la retroalimentación se convierte en información descriptiva, que señala con precisión lo que el estudiante necesita mejorar y el tipo de apoyo adicional que requiere. Una vez que se establecen las áreas de oportunidad, se tiene que fomentar en la comunidad estudiantil una mentalidad de crecimiento, para que a partir del esfuerzo y la práctica mejoren sus habilidades. En cuanto a los docentes, este enfoque les permite ajustar su enseñanza, proponer la autoevaluación, la coevaluación a sus alumnos, con el fin de que ellos observen su propio progreso.

A partir de lo expuesto, resulta fundamental que las instituciones formadoras de docentes realicen un seguimiento sistemático de cómo las futuras educadoras transfieren a la práctica los conocimientos teóricos sobre evaluación, particularmente en sus proyectos de intervención. Estos trabajos finales son cruciales para evaluar en qué medida los estudiantes han desarrollado las competencias necesarias para diseñar y aplicar instrumentos de evaluación acordes con las demandas de la educación inicial, demostrando así la integración de conocimientos disciplinares, pedagógicos y metodológicos

Es fundamental analizar cómo los futuros docentes adaptan y aplican los métodos e instrumentos de evaluación propuestos en sus proyectos de intervención, una vez que estos son implementados en contextos educativos reales, con el fin de evaluar su impacto en las prácticas pedagógicas en el nivel preescolar.

A partir de lo anterior, la pregunta de investigación se plantea de la siguiente manera: ¿Cuáles son las percepciones y los usos predominantes de la evaluación durante las prácticas docentes de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar?

El objetivo general de esta investigación es develar los procesos de evaluación presentes en la Licenciatura de Educación en el CREN “Benito Juárez”, Pachuca, Hgo; a través del estudio de los proyectos de intervención diseñados e implementados por los estudiantes durante sus prácticas docentes, con el fin de identificar las concepciones y prácticas evaluativas.

Este estudio es relevante porque señala críticamente los usos, métodos e instrumentos de evaluación aplicados en las escuelas durante las prácticas docentes. Esto permite valorar el nivel de competencias profesionales demostradas en dichos contextos, utilizando la evaluación como un recurso para potenciar el cumplimiento de los aprendizajes esperados e impulsar la innovación en el trabajo docente, mejorando así los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta información obliga a las instituciones formadoras a revisar y mejorar sus dispositivos formativos.

### **Marco Teórico**

La evaluación, “Consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporando al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorando progresivamente” (Casanova, 1995, en Casanova 2007). Los educadores al realizar la acción de evaluar obtienen información necesaria para tomar decisiones sobre sus prácticas de enseñanza y aprendizaje y el desempeño de sus alumnos identificando áreas de mejora y realizar el acompañamiento necesario.

En primer lugar, se admite que “la evaluación no debe buscar estigmatizar, segregar o responsabilizar a los actores primarios, ya sean docentes o estudiantes”, (Sverdlick, 2012, p.37). Estigmatizar o culpar a las personas puede crear una cultura de miedo y actitud defensiva, lo que puede ser contraproducente para el objetivo general de mejorar la educación.

La Nueva Escuela Mexicana (2019) comprende a la evaluación como “un proceso que construye información del ámbito escolar para retroalimentar y tomar decisiones orientadas a la mejora continua en distintos rubros: en las trayectorias formativas de los

estudiantes; en la práctica docente; en la gestión escolar; para el conocimiento del sistema educativo”, (p.22).

Por consiguiente, el nivel de logro se mide en función de los propósitos de aprendizaje, que son los resultados deseados del plan de estudios. Estos propósitos de aprendizaje comprenden los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera que los estudiantes adquieran durante el año escolar, para ello, la evaluación formativa se debe realizar durante todo el desarrollo de los procesos de enseñanza como aprendizaje. Tiene como función la regulación del transcurso educativo dando lugar a adoptar estrategias y actividades para el aprendizaje de los estudiantes incluyendo autoevaluación y coevaluación (Díaz Barriga 2022).

La evaluación desde el enfoque formativo es un cambio fundamental con respecto a las formas de evaluar tradicionales como por ejemplo solo tareas o exámenes orales o escritos. Este enfoque se centra en el proceso y no sólo en el resultado, además, proporciona a los docentes una comprensión de las fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes, en cuanto a los educandos, “identifican cuál es el punto de dónde parten hacia cada Aprendizaje esperado o indicador de logro, reflexionan sobre sus avances y dificultades, se plantean cómo solventar las segundas y, al concluir, pueden reconstruir el proceso que siguieron para alcanzar la meta”, (SEP, 2018, p.18).

La evaluación formativa tiene la finalidad de “promover la participación del estudiante, entregándole información que permita retroalimentar su desempeño durante el proceso de aprendizaje”, (Castro y Moraga, 2020, p.13). Entonces, la retroalimentación es un punto clave, en el cual, el docente comunica al estudiante sus logros de desempeño durante el proceso de aprendizaje. La retroalimentación ayuda a crear un ambiente de aprendizaje colaborativo orientado a metas con la característica de ser oportuna y específica. Entre estas condiciones, se destaca la necesidad de enunciar y especificar las metas de aprendizaje con los estudiantes para que, desde el inicio, puedan comprender los aprendizajes esperados que se pretenden lograr. Propone convertir a los alumnos, en partícipes activos en los procesos de evaluación para que asuman la responsabilidad en el desarrollo de las actividades didácticas y de sus resultados obtenidos

Con lo anterior, podríamos considerar que los educadores tienen un papel fundamental en el proceso de evaluación, pero aún se observan “prácticas de evaluación [que] continúan siendo bastante rutinarias y estrechas”, (Moreno, 2016, p. 36). Por ello, es importante que como docentes desarrollen una cultura evaluadora, se mire a la evaluación como un proceso formativo y que a partir de ésta se logra comprender si los alumnos han conseguido aprender.

La evaluación formativa tiene la intención de “promover la participación del estudiante, entregando información que permita retroalimentar su desempeño durante el proceso de aprendizaje”, (Castro y Moraga, 2020, p.13). Entonces, la retroalimentación es un punto clave, en el cual, el docente comunica al estudiante sus logros de desempeño durante el proceso de aprendizaje. La retroalimentación ayuda a crear un ambiente de aprendizaje colaborativo orientado a metas con la característica de ser oportuna y específica.

Cuando los docentes no llevan a cabo evaluaciones formativas, esta acción se convierte en un verdadero obstáculo para un aprendizaje eficaz porque se promueve la “incomprensión de los educandos acerca de su propia capacidad para aprender”, (Moreno, 2016, p. 35). Muchos estudiantes no son conscientes de sus fortalezas y áreas de oportunidad, y esto puede generar frustración e incluso fracaso en sus actividades académicas. Una forma de abordar esta cuestión es mediante la autorreflexión y la autoevaluación. Los docentes deben propiciar espacios para reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje e identificar áreas en las que se han destacado.

Como lo refiere Moreno (2016) la “falta de comunicación con los padres y con otros acerca del progreso del alumno” (p 35). Puede tener consecuencias para el logro del éxito académico de un estudiante. Cuando los padres desconocen el progreso de su hijo, no pueden brindar apoyo y es posible que no estén al tanto de las intervenciones necesarias o los recursos adicionales que el estudiante pueda necesitar.

Por otra parte, Martínez y Blanco (2012), argumentan que “la evaluación educativa abarca un amplio conjunto de prácticas e implica un gran arsenal conceptual y metodológico”, (p. 91). Estas prácticas pueden involucrar tres momentos de evaluación,

como la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, así como varios tipos de recopilación de datos, como encuestas, entrevistas, pruebas y observaciones, que efectivamente implican un sustento conceptual y un proceso metodológico.

## **Metodología**

Se trata de un estudio de caso, que pretende identificar los procedimientos e instrumentos y métodos evaluativos que las estudiantes utilizan en los proyectos de intervención, que fueron aplicados en las jornadas de práctica docente. Para Jiménez y Comet (2016), la intención de los estudios de casos consiste en dar respuesta a cómo y por qué ocurren el o los hechos, dado que este método se encarga de focalizar fenómenos de estudio, para que a partir de su comprensión se pueda llegar a la interpretación más cercana a la realidad.

El enfoque teórico para el estudio fue el Hermenéutico, entendido como la teórica y la práctica de la interpretación, pues se entiende que en las planificaciones las estudiantes agrupan evidencias que reflejan las intenciones, sentidos y significados que otorgan a los ejercicios de evaluación.

El tipo de muestreo es intencional, su principal característica es que ofrece al investigador la oportunidad de seleccionar a los individuos que serán parte de la muestra, en función a los objetivos del estudio. Dicho lo anterior, se informa que el estudio se lleva a cabo con las estudiantes del séptimo semestre que cursan la Licenciatura en Educación Preescolar, en el Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez”, Pachuca, Hgo; en el semestre agosto 2023- enero 2024. El primer criterio para ubicar la muestra consistió en identificar a las alumnas que diseñaron y aplicaron sus proyectos de intervención, en los jardines de niños, durante sus prácticas profesionales.

La técnica empleada para la recuperación de la información fue el análisis documental, para ello, se recopilaron 70 proyectos de intervención y se consiguió la autorización de las estudiantes para su estudio y codificación.

El procedimiento para realizar el análisis documental de los proyectos se desarrolló en varias etapas. Primero, se recopiló la información identificando en las evidencias unidades discursivas que demostraran prácticas de evaluación. Luego, se llevó a cabo un

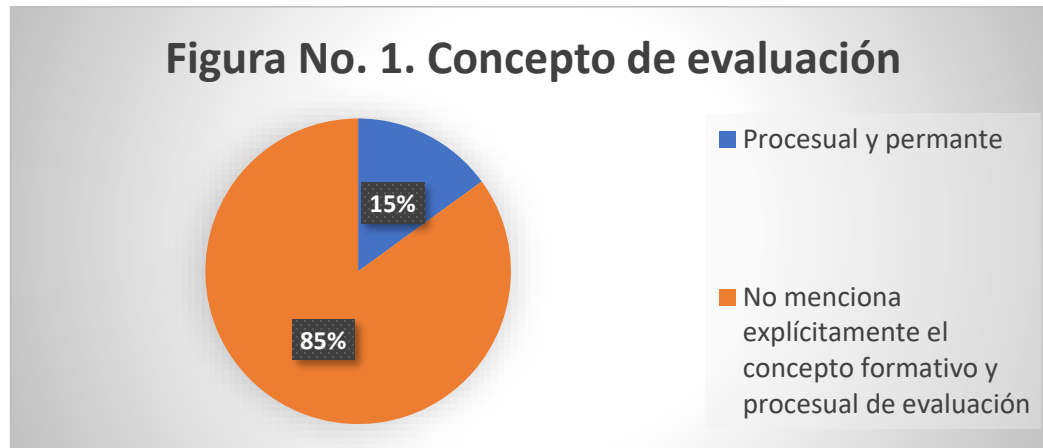


análisis del discurso, extrayendo sentidos, significados, intenciones y acciones que forman parte de la evaluación. Posteriormente, se redujo y codificó la información recolectada.

Para el tratamiento de datos, se crearon categorías considerando los objetivos y el marco teórico de esta investigación. La información se representó en matrices, facilitando su análisis. Finalmente, la validación de la información se realizó a través de una triangulación teórica, asegurando la fiabilidad y precisión de los resultados obtenidos.

## Resultados

El dato más relevante que se destaca en los proyectos de intervención realizados por los estudiantes normalistas es la ausencia de aproximaciones conceptuales explícitas sobre la evaluación como un proceso continuo y permanente. Además, no se mencionan actividades de retroalimentación que permitan la reflexión entre los agentes educativos, lo que sería un esfuerzo para identificar áreas de oportunidad y establecer compromisos para mejorar las actividades de aprendizaje. La única excepción son tres alumnas, quienes señalan que los resultados de la evaluación permitirán tomar decisiones didácticas y metodológicas.

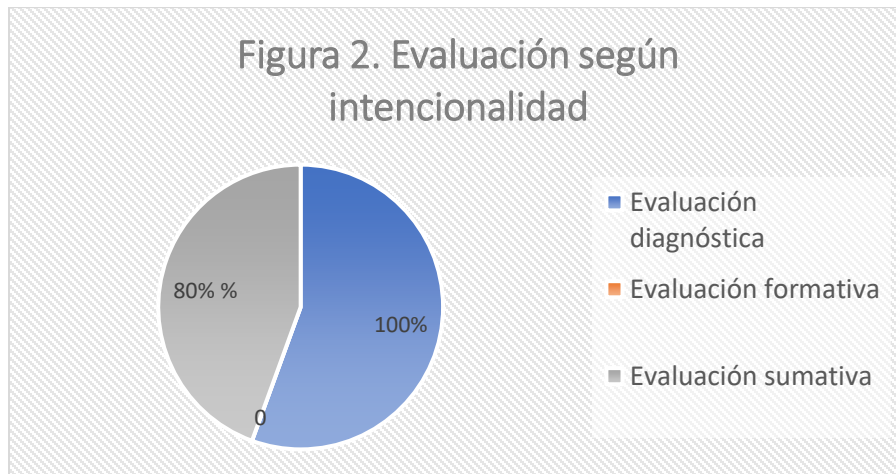


### Creación propia

Es importante resaltar que el 100% de los proyectos de intervención consideran la evaluación diagnóstica como un mecanismo para reconocer los conocimientos previos de los preescolares. Sin embargo, ninguna estudiante menciona en sus secuencias didácticas la implementación de actividades evaluativas y formativas centradas en los procesos de aprendizaje. Además, el 80% de las alumnas indican que realizan evaluaciones finales, las

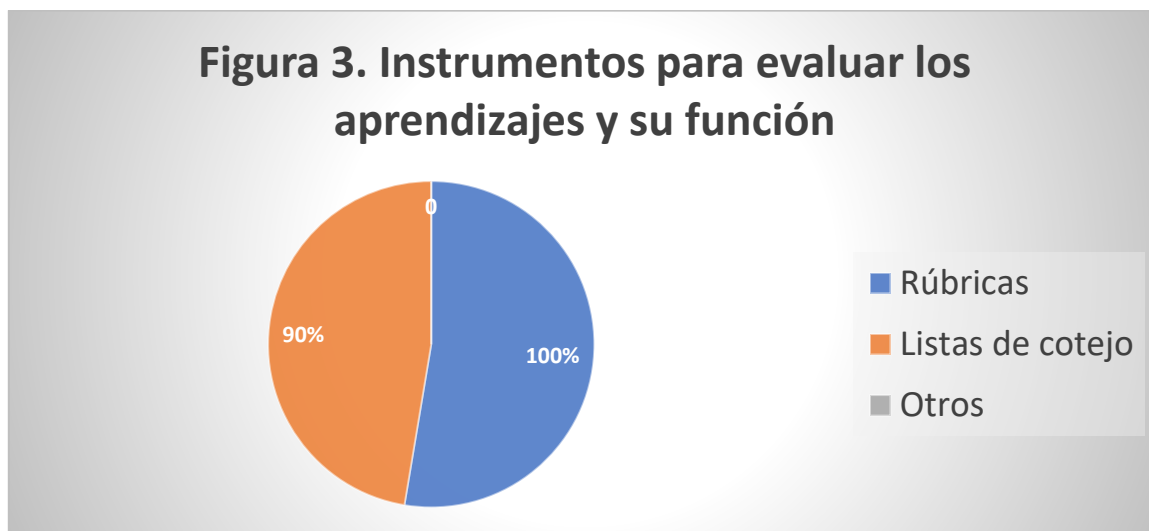


cuales pretenden cuantificar los aprendizajes obtenidos al finalizar la aplicación de las planificaciones didácticas.



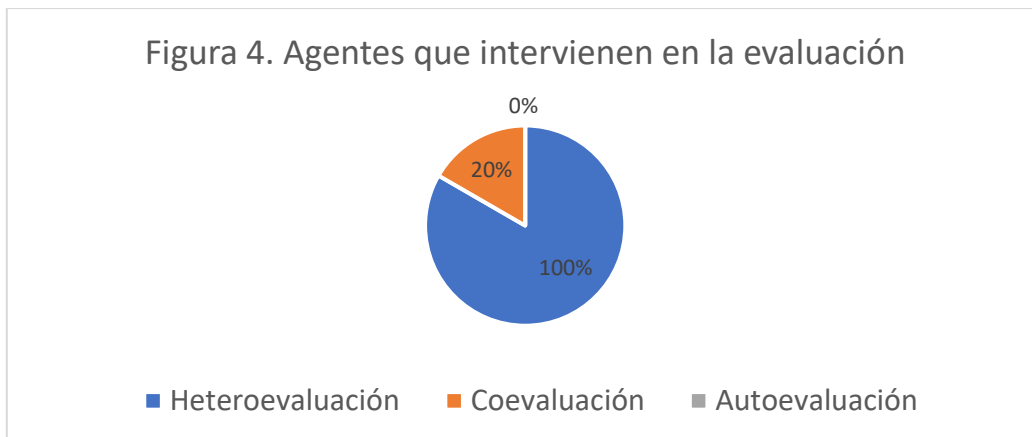
Creación Propia

Con respecto a los instrumentos que fueron empleados para valorar el nivel de aprendizajes logrados por los estudiantes, el 80% usaron rúbricas y el 90% listas de cotejo, cuyas funciones radicarón en obtener datos cuantificables para clasificar el nivel de competencia obtenido por los preescolares. Es importante, resaltar que ninguna alumna empleo instrumentos para dialogar con los niños, padres de familia o autoridades educativas, y reflexionar sobre los resultados de la evaluación como una vía para identificar áreas de mejora y definir compromisos de mejora de los aprendizajes.



Creación propia

Con respecto a los agentes que intervienen en la evaluación que asuman diferentes roles para elaborar juicios valorativos sobre los aprendizajes logrados, el 100% uso la heteroevaluación como una vía estimar el nivel de aprendizajes obtenidos, 20% mencionó la posibilidad de que los niños se evaluaran entre si (Coevaluación), y nadie comentó el uso de la autoevaluación, como un proceso por el que los preescolares identifiquen sus fortalezas, esfuerzos y valoren sus propios resultados, en el desempeño de una determinada actividad o a la hora de manejar una situación.



Creación propia

Con respecto a los productos 345 fueron utilizados para evaluar los aprendizajes de los preescolares, entre los que se se encontraron: dibujos, tareas, experimentos, ejercicios en libretas o libros, exposiciones de temas, creación de cuentos, recortes, juegos, carteles, rimas.

### Discusión y conclusiones

Este estudio tiene limitaciones en razón a que se utilizaron 70 proyectos de intervención; por lo que resulta necesario emprender otros estudios que develen qué tipo de evaluación se realiza en los jardines de niños, cómo influye la cultura de evaluación que existe tanto en el nivel de educación preescolar como en la escuela normal; es conveniente, recuperar mayor información sobre los factores pueden influir en la selección de metodologías e instrumentos de evaluación.

Es de resaltar que, en el análisis documental de los proyectos de intervención, no se encontraron conceptualizaciones explícitas sobre la implementación de una evaluación

procesual, formativa, permanente del y para el aprendizaje lo, que devela que no todos los futuros educadores están preparados para enfrentar los retos que implican evaluación. En este sentido, la escuela normal tendrá que dirigir sus esfuerzos a la construcción de sólidos marcos de referencia para la apropiación de los fundamentos teórico-metodológicos, en los que se sustenta la planeación y la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje a través de una permanente reflexión crítica y una indagación estratégica. (SEP, 2018, p.5).

En cuanto a los tipos de evaluación que las practicantes consideran en sus proyectos de intervención, se encontró amplia información sobre los resultados de las evaluaciones diagnósticas, como un medio para reconocer las características sociales, económicos, familiares y escolares. En este sentido, las normalistas reconocen que la evaluación diagnóstica proporciona información relevante para conocer los puntos de partida de los estudiantes de un curso, y adaptar la finalidad y pertinencia del diseño a sus necesidades de enseñanza aprendizaje (Sandoval, et al; 2022).

Con respecto a la evaluación formativa, no se encontraron evidencias sobre actividades orientadas para monitorizar el progreso del aprendizaje de los alumnos. El no llevar a cabo una evaluación formativa, como actividades cotidianas de la práctica docente genera “los problemas u obstáculos para el logro de los aprendizajes esperados, a partir de los cuales rediseñar o reforzar algunas experiencias e implementar acciones de ajuste para potenciar el logro” (Sandoval et al; 2022. p. 12).

Es interesante reconocer que al finalizar su propuesta de intervención la mayor parte de las estudiantes aluden la realización de una evaluación final (sumativa), a fin de determinar un nivel de aprendizaje esperado, sin visualizar en estos resultados una oportunidad de mejora.

Es relevante encontrar que las estudiantes no mencionen el uso de instrumentos, estrategias, actividades para llevar a cabo una evaluación para el aprendizaje; ante esta situación es necesario construir capacidades y saberes para que se “genere un proceso para realimentar a los estudiantes, utilizar la información para realizar ajustes a la enseñanza, estimular la autorregulación de los alumnos en su proceso de aprendizaje y aumentar su motivación, entre otros” (Martínez, 2022. p.43)

Una evidencia que habla que las estudiantes no realizan evaluaciones para el aprendizaje consiste en reconocer que todas las estudiantes priorizan el uso de la heteroevaluación, (en la que el docente evalúa al estudiante), como si esta fuera el único mecanismo de evaluación. Lo que se pudo observar es que la coevaluación (entre pares) y la autoevaluación son mecanismos poco utilizados por las estudiantes lo que revela que existen prácticas tradicionalistas y autoritarias en la evaluación. Al respecto, Abramowicz (2004), menciona que tenemos una evaluación históricamente autoritaria, cuantitativa, clasificatoria, productivista, discriminatoria, que contribuye de un modo decisivo a la exclusión escolar y social, (p.31). Esta afirmación resalta la naturaleza problemática del sistema educativo, que tradicionalmente se ha estructurado de manera autoritaria, enfatizando la importancia de la medición cuantitativa, la categorización de los estudiantes y el enfoque en la productividad.

La información anteriormente se refuerza cuando se encuentra las rúbricas y las listas de cotejo son los instrumentos que más emplean los normalistas, cuya función que le otorgan consiste en clasificar a los niños de acuerdo al nivel de aprendizaje obtenido; es necesario enfatizar que en sus proyectos no existen acciones concretas orientadas a la mejora de los aprendizajes y a la innovación del trabajo docente. Con lo anterior, expuesto se podría considerar que los futuros educadores educadores prevalecen “prácticas de evaluación [que] continúan siendo bastante rutinarias y estrechas”, (Moreno, 2016, p. 36).

En este análisis se encontró que las estudiantes no consideraron la realización de retroalimentaciones con sus estudiantes, padres de familia, con autoridades educativas. Por lo que resulta necesario trabajar desde la escuela normal una estrategia para diseñar una ruta para crear oportunidades que propicie una relación más estrecha entre profesores y alumnos, para analizar los resultados de aprendizaje esperados, que brinde un apoyo específico a los estudiantes para avanzar en su aprendizaje. (Martínez, et al; 2020).

Por lo tanto, es una prioridad para la Escuela Normal que se avance en la construcción de una cultura evaluativa entendida como, “un proceso de reflexión sistemática, orientada sobre todo a la mejora de la calidad de las acciones de los sujetos, de las intervenciones de los profesionales del funcionamiento institucional o de las

aplicaciones a la realidad de los sistemas ligados a la actividad educativa” (Mateo, 2000, p. 35). Es decir, la reflexión sistemática, de individuos e instituciones tiene objetivo mejorar la calidad de las acciones e intervenciones en el ámbito educativo.

Los docentes formadores tendrían que revisar cómo sensibilizar para que los practicantes generen una serie de condiciones para que la información obtenida de las evaluaciones no se considere solo una herramienta para valorar el progreso de los estudiantes, sino también una oportunidad para identificar áreas de mejora para potenciar sus saberes e impulsar la innovación. De acuerdo con Rowntree (1977, como se citó en Sánchez, 2018, p.3) “cuando una persona, con algún tipo de interacción directa o indirecta con otra, obtiene e interpreta información de manera consciente sobre el conocimiento y la comprensión, habilidades y actitudes de la otra persona”. Asimismo, Moreno (2016) sostiene, “El efecto de la evaluación para el aprendizaje consiste en que los alumnos se mantengan aprendiendo y permanezcan confiados en que ellos pueden continuar aprendiendo de forma productiva. En otras palabras, que no caigan en la frustración ni en el desaliento” (p.34).

Con este enfoque de evaluación, se centra en proporcionar retroalimentación periódica a los estudiantes sobre su progreso y aprendizaje. Es un proceso continuo que involucra a estudiantes y maestros trabajando juntos para identificar fortalezas y áreas de oportunidad, establecer metas y seguir el progreso hacia esas metas. Este enfoque ayuda a los estudiantes a comprender dónde se encuentran en su aprendizaje, qué deben hacer para mejorar y cómo pueden lograr sus objetivos.

Por lo tanto, “la evaluación debiera centrarse en ayudar a los estudiantes a aprender de manera que las tareas de evaluación se consideren también como tareas de aprendizaje”. (Drago, 2017, p.9). Es fundamental crear un proceso de evaluación que anime a los estudiantes a aprender, comprender y aplicar los conceptos que se les enseña en el aula debería considerarse como un medio para ayudar a los estudiantes a desarrollar su aprendizaje.

Se concluye que el proceso de evaluación implica una relación entre compromiso, responsabilidad y ética para el desarrollo de una evaluación del y para el aprendizaje lo que

implica la comprensión y dominio de métodos, instrumentos y conocimientos profesionales para sustentar con base a la información recabada, generar nuevas alternativas de intervención en la que todos los actores colaboren en la mejora de los aprendizajes que conlleven al cumplimiento de metas educativas.

## Referencias

- Abramowicz, M. (2011), Evaluación y progresión continua: Ayudas para una reflexión. En Cappelletti, I., Evaluación Educativa. Fundamentos y Prácticas. (pp. 30-41). Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Álvarez-Gayou, J.L (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Paidós, México
- Casanova, M. A. (2007). Evaluación y calidad de centros educativos. La Muralla. Madrid, España.
- Castro, L. C., y Moraga, T. A. (2020). Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes. Expertos en educación online.
- Contreras, N, (2020). Introducción. En Sánchez. N y Martínez. A (Eds), evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias (p.p. 15- 17). UNAM
- Drago, C. (2017). Manual de apoyo Docente. Evaluación para el aprendizaje. Santiago: Universidad central de Chile.
- Díaz Barriga, Á. (2022). Del marco curricular al plan de estudio 2022. Perfiles Educativos, 6-15.
- Jiménez, V; Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Diciembre, 2016, Vol. 3. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5757749.pdf>.
- Mateo, Joan (2000). La evaluación educativa, sus prácticas y otras metáforas. Horsori. Barcelona, España.
- Martínez. A, (2002). La evaluación para el aprendizaje. En Sánchez. N y Martínez. A (Eds), evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias (p.p. 41- 49). UNAM

- Moreno, O. T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. reinventar la evaluación en el aula. Ciudad de México.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Sandoval, P; Maldonado- Fuentes, A; Tapia- Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Concepcionalizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. Páginas de Educación, 15(1), enero-junio 2022.
- Sánchez, M. M. (2018). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿es realmente tan complicada? Revista Digital Universitaria, 19(6).
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2018). Evaluar para aprender. la evaluación formativa y su vínculo con la enseñanza y el aprendizaje. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2019). La Nueva Escuela Mexicana. Principios y orientaciones pedagógicas.  
<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>.
- Sverdlick, Ingrid (2012) ¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa? Políticas prácticas en la evaluación docente y alumnos. Noveduc. Buenos Aires, Argentina.



## Liderazgo directivo, ¿cuestión de territorio?

José Israel Bautista Ortiz

joelbatiz@hotmail.com

Escuela Normal de Tecámac

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

El presente estudio explora el liderazgo territorial en una Escuela Normal Colombiana, analizando su impacto en la comunidad educativa y su contribución al desarrollo local. Mediante una metodología cualitativa, se realizaron entrevistas en profundidad con docentes, directivos, estudiantes, padres de familia y servidores públicos de la comunidad, así como observaciones participativas en la institución. Los resultados muestran cómo el liderazgo territorial, ejercido desde la dirección escolar, fomenta la integración comunitaria y el mejoramiento de las prácticas educativas. Se discuten las implicaciones de estos hallazgos para la formación de futuros líderes educativos y se proponen recomendaciones para fortalecer el vínculo entre la escuela y su entorno, partiendo de nuevas realidades en el contexto en el que se desarrolló dicha investigación.

A partir de esto, se presenta una discusión de las perspectivas actuales de la selección de directivos en nuestro país, siendo necesaria la revisión de políticas nacionales en materia de elegibilidad de directivos de las Escuelas Normales a través de un proceso de valoración y acreditación para mejores resultados dentro de los centros educativos formadores de docentes.

**Palabras clave:** Liderazgo, Escuela Normal, comunidad educativa, evaluación, directores.

#### Planteamiento del problema

El liderazgo directivo es un componente clave en la administración y gestión de organizaciones, influyendo significativamente en su desempeño y éxito. Sin embargo, el concepto de liderazgo puede variar considerablemente dependiendo del contexto cultural

y territorial. En el caso de Colombia, se ha observado que las características y enfoques del liderazgo directivo pueden diferir entre regiones, influenciados por factores culturales, económicos y sociales. Esta investigación busca explorar si la territorialidad, entendida como la influencia del contexto geográfico y cultural, juega un papel determinante en el estilo y eficacia del liderazgo directivo, permitiendo con ello generar un marco de referencia en las políticas de México ante los nuevos escenarios educativos.

El liderazgo territorial en el contexto educativo ha emergido como un tema crucial para el desarrollo y la implementación de políticas educativas efectivas; ha ganado relevancia como una herramienta clave para el desarrollo local y la mejora de la calidad educativa. En particular, en las Escuelas Normales Superiores de Colombia, el liderazgo territorial desempeña un papel fundamental en la formación de futuros docentes, así como en la gestión y articulación de las instituciones educativas con la comunidad local (Hernández & Rodríguez, 2020). Este estudio se centra en el análisis del liderazgo territorial en una Escuela Normal Colombiana, con el objetivo de identificar las características y prácticas que definen este liderazgo y su impacto en el contexto educativo, investigación que se realizó in situ, mediante entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes, directivos, padres de familia y líderes comunitarios como el alcalde municipal y el jefe de núcleo del municipio.

El liderazgo dentro de las Escuelas Normales en México y Colombia desempeña un papel crucial en el desarrollo educativo y la formación de futuros profesionales de la enseñanza. Según Fullan (2007), "el liderazgo educativo es el factor más importante dentro de las escuelas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes". Esta afirmación subraya la relevancia de los líderes educativos en la implementación efectiva de cambios y mejoras en el sistema educativo.

En el contexto específico de las Escuelas Normales, que tienen la responsabilidad de formar a maestros competentes y comprometidos, el liderazgo adquiere características particulares. Según un estudio de la UNESCO (2015), los directores de estas instituciones deben poseer habilidades no solo administrativas, sino también pedagógicas y motivacionales. Esto se debe a que no solo gestionan la estructura y el funcionamiento de

la escuela, sino que también influyen directamente en la calidad de la formación que reciben los futuros docentes.

En México, por ejemplo, la investigación de Rodríguez-Gómez (2019) destaca que el liderazgo en las Escuelas Normales juega un papel determinante en la articulación de políticas educativas y en la alineación de los objetivos institucionales con las necesidades del entorno educativo local y nacional. Los directivos de estas instituciones deben ser capaces de adaptarse a contextos cambiantes y responder con eficacia a los desafíos que enfrenta la educación en cada región.

Por otro lado, en Colombia, investigaciones como las de Cardona-Sanabria (2020) enfatizan la importancia de un liderazgo transformacional en las Escuelas Normales, capaz de inspirar a los docentes en formación y de promover una cultura institucional de innovación y mejora continua. Este tipo de liderazgo no solo se centra en la gestión eficiente, sino que también fomenta un ambiente de aprendizaje colaborativo y de desarrollo profesional entre los miembros de la comunidad educativa.

En ambos países, las demandas sobre los líderes de las Escuelas Normales son significativas. Además de garantizar la calidad académica y pedagógica, deben liderar procesos de cambio orientados a mejorar los resultados educativos y a responder a las necesidades sociales y culturales de sus contextos específicos. Tal como afirma Leithwood (2016), "los líderes escolares tienen el poder de influir en las prácticas docentes y en la cultura escolar más allá de lo que sucede en las aulas".

Por este motivo, es indispensable poder establecer puntos de comparación y referencia, no solo como ejes de discusión, sino como precedentes de reflexión y análisis sobre lo que sucede en un contexto específico y con ello poder incidir en la comprensión de un fenómeno social estudiado, pero que no ha logrado impactar de manera directa en las decisiones políticas a nivel nacional. Ahí es en donde radica la problemática detectada, la cual se aborda de manera más puntual mediante el cruce de información de manera metodológica y sistematizada.

## Marco Teórico

El liderazgo territorial se define como la capacidad de los líderes educativos para influir y movilizar recursos en una región específica, con el fin de mejorar la calidad educativa y promover el desarrollo comunitario (Cabrera & García, 2019). En el ámbito de las Escuelas Normales, este tipo de liderazgo implica una interacción constante con diversos actores locales, incluyendo autoridades educativas, padres de familia, y organizaciones comunitarias (López, 2018).

El concepto de liderazgo territorial se refiere a la capacidad de los líderes para influir y movilizar recursos dentro de un territorio específico para el desarrollo social y económico (Castillo, 2016). En el contexto educativo, este liderazgo se manifiesta en la capacidad de los directivos escolares para conectar la escuela con su entorno, promoviendo proyectos que beneficien tanto a la institución como a la comunidad (Bolívar, 2018).

El liderazgo es un fenómeno multifacético que ha sido estudiado desde diversas perspectivas teóricas. Bass y Avolio (1993) plantean que el liderazgo transformacional, caracterizado por la capacidad de inspirar y motivar, es esencial para el desarrollo organizacional. Sin embargo, otros enfoques como el liderazgo situacional, propuesto por Hersey y Blanchard (1977), sugieren que no existe un único estilo de liderazgo ideal, sino que este debe adaptarse a las circunstancias específicas del entorno y los seguidores.

En el contexto colombiano, estudios previos han destacado la influencia de factores culturales en la percepción y práctica del liderazgo (Luna & Rodríguez, 2015). La territorialidad, en este sentido, puede ser entendida como la manera en que las características geográficas y culturales de una región específica influyen en las dinámicas organizacionales y de liderazgo (Gómez, 2018). Esta investigación se enmarca en estas discusiones teóricas, buscando aportar evidencia empírica sobre cómo la territorialidad influye en el liderazgo directivo.

La elección de directivos en las escuelas normales es un proceso crucial que influye en la calidad educativa y en la gestión institucional. En Colombia y México, los mecanismos para seleccionar a estos líderes varían según la normativa y las políticas educativas vigentes. Por ello es fundamental explorar los procedimientos legales, las leyes relevantes y las

prácticas comunes de ambos países, proporcionando una base para comprender cómo se eligen los directivos de estas instituciones.

## **Elección de Directivos en Escuelas Normales de Colombia**

### **Normatividad y Leyes relevantes**

En Colombia, la elección de directivos en las escuelas normales está regulada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Según el Decreto 1278 de 2002, que establece el Estatuto de Profesionalización Docente, los directivos docentes deben cumplir con ciertos requisitos y pasar por un proceso de selección competitivo. Este proceso incluye la verificación de la formación académica, experiencia y competencias, así como la participación en concursos de méritos.

"El proceso de selección de directivos docentes se llevará a cabo mediante concurso público, en el cual se evaluarán los méritos académicos y la experiencia profesional de los candidatos" (Ministerio de Educación Nacional, 2002). En este sentido, todas las instituciones educativas se rigen por procesos de evaluación rigurosos que permiten valorar los alcances en diversas áreas del conocimiento para poder integrarse ya sea como docente frente a grupo u ocupar un puesto directivo.

### **Procedimientos de Selección**

El proceso de selección se lleva a cabo en varias etapas, incluyendo la inscripción, la evaluación de antecedentes y méritos, y la realización de pruebas específicas. Los candidatos deben cumplir con los requisitos mínimos establecidos en el decreto, como tener una licenciatura en educación y una experiencia mínima en el sector educativo. "Los concursos de méritos para la selección de directivos docentes garantizarán la transparencia, la igualdad de oportunidades y la selección de los más aptos para el cargo" (MEN, 2002).

## **Elección de Directivos en Escuelas Normales de México**

### **Normatividad y Leyes relevantes**

La Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) en México es responsable de evaluar y seleccionar a los directivos de las Escuelas Normales, siguiendo las normativas establecidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM). La evaluación de directivos por parte de USICAMM incluye varios componentes clave:

### **Convocatoria y Registro**

USICAMM emite convocatorias para los procesos de selección de directivos, en las cuales se especifican los requisitos, fechas y procedimientos. Los aspirantes deben registrarse en línea y cumplir con los requisitos establecidos, como la formación académica y experiencia profesional.

### **Evaluación de Conocimientos y Competencias**

La evaluación incluye pruebas de conocimientos y competencias para asegurar que los aspirantes tengan las habilidades necesarias para el cargo. Estas evaluaciones pueden incluir:

- Examen de Conocimientos: Evalúa el dominio de contenidos pedagógicos, administrativos y de gestión educativa relevantes para la función directiva.
- Examen de Habilidades Directivas: Mide competencias como liderazgo, resolución de conflictos, toma de decisiones y gestión de recursos humanos y financieros.

### **Evaluación de Antecedentes Profesionales**

Se revisan los antecedentes profesionales de los candidatos, lo que incluye la experiencia en puestos de docencia y gestión educativa, así como su formación académica. Esto ayuda a garantizar que los aspirantes tengan una trayectoria adecuada y relevante para el cargo.

### **Entrevistas y Evaluaciones Complementarias**

En algunos casos, los procesos pueden incluir entrevistas o evaluaciones adicionales para obtener una comprensión más completa de las habilidades y competencias de los

candidatos. "El proceso de evaluación para la selección de directivos en las Escuelas Normales debe asegurar que los candidatos posean las competencias profesionales y habilidades directivas necesarias para liderar la institución educativa de manera efectiva" (SEP, 2021).

### **Publicación de Resultados**

Después de completar todas las etapas del proceso, USICAMM publica los resultados y selecciona a los candidatos más calificados para ocupar los puestos de directivos en las Escuelas Normales.

### **Criterios de selección**

Los criterios de selección están basados en el principio de mérito y capacidad, buscando asegurar que los directivos seleccionados sean los más aptos para contribuir al desarrollo educativo de las instituciones.

Estas evaluaciones están diseñadas para garantizar que los directivos seleccionados no solo cumplan con los requisitos académicos y de experiencia, sino que también tengan las competencias necesarias para gestionar de manera efectiva y promover un ambiente educativo de calidad. "La evaluación de los aspirantes a directivos en escuelas normales se basará en criterios objetivos que permitan identificar a los mejores candidatos para el cargo" (SEP, 2013).

El proceso de selección incluye varias fases, como la convocatoria pública, la inscripción, la aplicación de exámenes de conocimientos y competencias, y la evaluación de habilidades directivas. Los aspirantes deben cumplir con los criterios establecidos en la LGSPD, incluyendo la titulación en educación y la experiencia en docencia.

Aunque ambos países utilizan concursos de méritos para seleccionar directivos en las escuelas normales, existen diferencias significativas en los procedimientos específicos y en la normativa que los regula. Mientras que en Colombia se enfatiza la experiencia y la formación académica, en México se pone un mayor énfasis en la evaluación de competencias específicas para el cargo. De la misma manera, a pesar de ser un proceso



regulado por la Secretaría de Educación Pública, no es llevado a cabo en todas las entidades federativas de manera puntual.

## **Metodología**

Este estudio se llevó a cabo utilizando un enfoque cualitativo, basado en la etnografía a partir de la realización de entrevistas semiestructuradas y grupos focales con directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades municipales, de una Escuela Normal en el departamento de Caldas, Colombia. Se analizó la percepción de estos actores sobre el liderazgo territorial y su influencia en la gestión escolar y la formación docente.

Además, se llevaron a cabo observaciones durante un período de dos semanas para entender las dinámicas de liderazgo territorial en la institución.

Para abordar la problemática de investigación, se optó por una metodología cualitativa, específicamente la investigación etnográfica. Esta metodología permite una comprensión profunda de las prácticas y percepciones de liderazgo dentro de sus contextos culturales y sociales específicos (Hammersley & Atkinson, 2007).

La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas, así como observaciones participantes. Los datos se analizaron utilizando técnicas de codificación temática, buscando patrones y diferencias en las prácticas de liderazgo y su relación con la territorialidad.

## **Resultados**

Una vez analizada la información recabada y codificada, se establecen los siguientes parámetros, destacando por cada uno de los informantes:

### **a) Alcalde Municipal**

- Liderazgo y ejemplo: destaca la importancia de liderar con el ejemplo. Su gestión se enfoca Su gestión se enfoca en actuar conforme a valores como la unidad y el respeto, lo que refuerza la credibilidad y el impacto positivo en la comunidad.
- Educación como prioridad: Enfatiza que la educación es un pilar fundamental, promoviendo programas desde la educación básica hasta la superior. Esto incluye el

apoyo a la educación técnica y tecnológica, becas para estudiantes de bajos recursos y colaboración entre universidades.

- Desarrollo territorial y empleo: Subraya la necesidad de una educación pertinente al contexto local, promoviendo carreras en áreas relevantes para el territorio.
- Colaboración con el sector privado: Desde el ayuntamiento se trabaja colaborativamente con el sector privado para fomentar el desarrollo social y económico. Esto incluye responsabilidad social empresarial y alianzas estratégicas para proyectos comunitarios.
- Impacto en la comunidad: Busca mejorar la calidad de vida, creando oportunidades educativas y laborales para retener talento local y dinamizar la economía.

**b) Jefe de Núcleo (Supervisor regional educativo)**

- Liderazgo educativo: Describe el riguroso proceso de selección y evaluación de líderes educativos, adaptados a las necesidades locales.
- Impacto de la tecnología: Destaca los beneficios y desafíos de la tecnología en la educación rural, señalando tanto mejoras en la comunicación como problemas de conectividad.
- **Rol de la Familia en la Educación:** Subraya la importancia de la participación de los padres, aunque reconoce las dificultades en la responsabilidad compartida.
- **Organización y Estructura Educativa:** Resalta la democratización de la educación y la creación de comités de participación para mejorar la integración escolar y comunitaria.
- **Cultura y Comunidad:** La diversidad cultural y la organización comunitaria son fundamentales para la implementación de proyectos educativos.

**c) Docente**

- **Rivalidad entre Colegios:** Menciona la competencia entre colegios por estudiantes y sus implicaciones financieras.
- **Estrategias para Retener Estudiantes:** Los colegios ofrecen uniformes y resuelven problemas específicos para mantener la matrícula.

- **Apoyo a Estudiantes:** Los profesores apoyan a los estudiantes mediante la distribución de uniformes usados y alimentos.

- **Actitudes de los Estudiantes:** Destaca problemas como el desinterés y el desperdicio de recursos por parte de algunos estudiantes.

**d) Coordinador académico**

- **Liderazgo Institucional:** La institución educativa actúa como un apoyo integral para los estudiantes rurales.

- **Importancia del Territorio:** Resalta la relevancia de adaptar las políticas educativas a las características territoriales.

- **Desafíos de la Ruralidad:** Enfatiza los desafíos específicos de los estudiantes rurales, como la falta de recursos y transporte.

- **Impacto de las Políticas Educativas:** Discute la autonomía curricular y los concursos docentes en zonas rurales y urbanas.

**e) Rector actual**

- **Liderazgo y Gestión:** Subraya la importancia de conocer el contexto local y gestionar eficientemente recursos limitados.

- **Dificultades Financieras:** Describe la insuficiencia de recursos financieros y la necesidad de conocimientos en contratación estatal.

- **Desafíos Académicos:** Aboga por la actualización curricular y la integración de nuevas tecnologías a la educación.

**f) Rector anterior**

- **Liderazgo Transformador:** Busca empoderar a estudiantes y maestros, fomentando la participación y la iniciativa.

- **Enfoque Educativo:** Promueve un enfoque educativo que valora las preguntas y el aprendizaje activo, alejándose de la educación tradicional bancaria.

- **Implementación e Interpretación de Normas:** Critica la distorsión de las políticas educativas en su implementación y aboga por una interpretación más flexible y contextualizada.

**g) Estudiantes y padres de familia**

- Liderazgo institucional: Aluden a los cambios radicales que el nuevo rector ha impuesto en la institución como cambios de horarios de clase, modificación en el horario de almuerzo, priorizando la jornada única. Coinciden en la necesidad de que la Escuela Normal sea guiada por docentes del territorio, quienes conocen las costumbres de la población.
- Cambios docentes: La organización institucional se modificó de manera radical al integrarse cerca del 40% de docentes provenientes de diversas partes del país, dificultando el continuar con tradiciones del territorio.

Los resultados revelan que el liderazgo territorial en la Escuela Normal estudiada se caracteriza por una fuerte vinculación con la comunidad local. Los directivos y docentes participan activamente en proyectos comunitarios y colaboran con organizaciones locales para mejorar las condiciones educativas y sociales del entorno, aquellos que se incorporaron a la comunidad, buscan alternativas de adaptación al territorio. Además, se observó que la formación de los futuros docentes incluye componentes específicos de liderazgo y gestión comunitaria, lo cual fortalece su capacidad para desempeñar roles de liderazgo en sus futuras carreras (Martínez & Ruiz, 2021).

Los resultados indican que el liderazgo territorial en la Escuela Normal se manifiesta a través de diversas iniciativas, como proyectos comunitarios, colaboración con entidades locales y programas de desarrollo profesional para docentes. Estos esfuerzos han generado un sentido de pertenencia y han fortalecido las relaciones entre la escuela y la comunidad.

Los resultados indican que la territorialidad sí influye en el liderazgo directivo en Colombia. Se observó un estilo de liderazgo más centrado en la eficiencia y el control, con un enfoque jerárquico. De la misma manera los líderes directivos anteriores mostraban un estilo más participativo y orientado a la colaboración, reflejando una cultura organizacional más inclusiva y en apego a las necesidades inherentes a la comunidad.

## Discusión

El análisis de los datos sugiere que el liderazgo territorial es un factor clave para el éxito de las Escuelas Normales en Colombia. La integración de la comunidad en los procesos educativos no solo enriquece la formación de los estudiantes, sino que también contribuye al desarrollo social y económico de la región. Sin embargo, se identificaron desafíos significativos, como la falta de recursos y el apoyo institucional insuficiente, que limitan el potencial del liderazgo territorial (Pérez, 2020).

La discusión de los resultados se centra en cómo el liderazgo territorial ha contribuido a la mejora de las prácticas educativas y al desarrollo comunitario. Se destaca la importancia de la formación de directivos con competencias en liderazgo territorial y la necesidad de políticas educativas que promuevan esta forma de liderazgo.

Los hallazgos de este estudio sugieren que el contexto territorial influye significativamente en las prácticas de liderazgo directivo en Colombia. Estas diferencias pueden atribuirse a factores culturales, históricos y socioeconómicos específicos de cada región. El estudio destaca la importancia de considerar el contexto local en el desarrollo de estrategias de liderazgo y gestión organizacional. Además, subraya la necesidad de adoptar un enfoque flexible y adaptable en el liderazgo, que tenga en cuenta las particularidades culturales y territoriales de cada región.

## Conclusiones

La elección de directivos en las escuelas normales es un proceso complejo y regulado, esencial para asegurar la calidad educativa. Tanto en Colombia como en México, los procesos buscan seleccionar a los candidatos más capacitados, aunque cada país tiene sus propias particularidades en la normativa y los procedimientos.

El liderazgo territorial en las Escuelas Normales Colombianas es esencial para la formación de docentes comprometidos con su comunidad y capaces de enfrentar los desafíos educativos locales; tiene un impacto significativo en la calidad educativa y el desarrollo comunitario. Se recomienda la implementación de programas de formación para

directivos y docentes que fortalezcan sus habilidades de liderazgo territorial y la creación de políticas que faciliten la colaboración entre escuelas y comunidades.

Las políticas educativas deben fomentar y apoyar este tipo de liderazgo, proporcionando los recursos y la capacitación necesarios para su desarrollo efectivo. Futuras investigaciones podrían profundizar en el impacto a largo plazo del liderazgo territorial en las prácticas educativas y en el desarrollo comunitario. La investigación resalta la importancia del liderazgo directivo adaptado al contexto territorial. Los líderes educativos y municipales en de la comunidad abordada trabajan para mejorar la educación y el desarrollo económico local, enfrentando desafíos específicos de la ruralidad y aprovechando las fortalezas de la comunidad. La colaboración multisectorial y el enfoque en la educación pertinente son clave para el éxito de estas iniciativas.

En conclusión, la territorialidad es un factor determinante en la práctica del liderazgo directivo en Colombia. Las organizaciones deben ser conscientes de estas diferencias y adaptar sus estrategias de liderazgo para maximizar la efectividad y el bienestar organizacional. El liderazgo en las Escuelas Normales de México y Colombia no solo es fundamental para el funcionamiento interno de estas instituciones, sino que también tiene un impacto directo en la calidad de la educación que se ofrece y, por ende, en el desarrollo socioeconómico de ambos países. Fortalecer las capacidades de liderazgo en estos contextos educativos es una inversión estratégica que puede generar grandes beneficios a largo plazo en el sistema educativo y en la sociedad en general.

## Referencias

- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Liderazgo transformacional: Una respuesta a las críticas. *Teoría e investigación sobre liderazgo: Perspectivas y direcciones.*, 49-80.
- Bolívar, A. (2018). *La escuela como comunidad educativa*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Cabrera, L., & García, M. (2019). *Liderazgo territorial y educación: Una visión integral*. Editorial Universitaria.



- Cardona-Sanabria, J. (2020). Liderazgo transformacional en la formación docente: Estudio de caso en Escuelas Normales de Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 25(2), 189-205.
- Castillo, J. (2016). *Liderazgo territorial y desarrollo local*. Bogotá: Editorial Universitaria.
- Fullan, M. (2007). *El nuevo significado del cambio educativo*. Teachers College Press.
- Gómez, R. (2018). La influencia de la cultura y la territorialidad en el liderazgo organizacional en Colombia. *Revista de Estudios Organizacionales*, 34(2), 123-139.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Etnografía: Principios en práctica* (3rd ed.). Routledge.
- Hernández, P., & Rodríguez, S. (2020). Gestión educativa y liderazgo comunitario. *Revista de Educación y Sociedad*, 45(2), 123-140.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1977). *La gestión del comportamiento organizacional*. Prentice Hall.
- Leithwood, K. (2016). El papel del director en las escuelas exitosas: Creando una cultura escolar positiva. *Journal of Educational Administration*, 54(2), 179-202.
- López, J. (2018). *Liderazgo y desarrollo local en contextos educativos*. Universidad de los Andes.
- Luna, M., & Rodríguez, A. (2015). Liderazgo y cultura organizacional en Colombia: Un estudio comparativo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 23-35.
- Martínez, A., & Ruiz, E. (2021). Formación docente y liderazgo en las Escuelas Normales Superiores. *Revista Colombiana de Educación*, 58(1), 85-102.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). Decreto 1278 de 2002. Bogotá: MEN.
- Pérez, M. (2020). Desafíos del liderazgo educativo en Colombia. *Revista de Políticas Educativas*, 12(3), 45-60.
- Rodríguez-Gómez, R. (2019). El liderazgo educativo en las Escuelas Normales: Retos y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(1), 45-62.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Ciudad de México: SEP.



UNESCO. (2015). Formación y Desarrollo Profesional Docente. Recuperado de  
[<http://www.unesco.org>](<http://www.unesco.org>)

## Retos del directivo en educación primaria

Orlando Andrés Martínez Jiménez

o.martinez@creson.edu.mx

Ruby Kassandra Cañez Pacheco

222600800000@creson.edu.mx

María Nieves Vásquez Fraijo

m.vasquez@creson.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”, Hermosillo, Sonora, México.

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

Durante la formación profesional docente en la escuela normal, se enfatiza la integración de la práctica educativa con el estudio de la teoría, logrando así, brindar a los estudiantes un aprendizaje holístico que abone a su proceso pedagógico, permitiéndoles conocer aquellas temáticas que se consideran pertinentes y oportunas del quehacer docente, destacando el reconocimiento y valoración de los agentes educativos como piezas fundamentales para el funcionamiento de una institución educativa. Este trabajo de investigación de corte cualitativo, analiza las distintas percepciones, acciones y retos que existen dentro del rol de directivos en escuelas primarias y el papel crucial que toma el liderazgo educativo para la transformación y gestión. El estudio se enfoca en comprender este tipo de fenómenos sociales de manera detallada y analizada con profundidad, logrando captar las experiencias de los participantes y así, validar los hallazgos obtenidos a través del mismo, haciendo especial hincapié en la gran importancia que tiene el líder de todo el proceso educativo.

**Palabras claves:** liderazgo institucional, papel del director, éxito profesional y ambiente escolar.

## Planteamiento del problema

Dentro de los diversos cursos de la malla curricular de las escuelas normales, se visiona ese aprendizaje holístico de los estudiantes en formación y se prioriza la práctica educativa a la par de lo teórico que se desarrolla en las diversas temáticas que apoyan a su proceso pedagógico. Dentro de ese cúmulo de conocimientos adquiridos, tiende a interiorizar lo que considere pertinente y oportuno en relación a todo lo que está inmerso en el quehacer docente, como lo son las estrategias a implementar, los recursos a aplicar y la evaluación formativa que hay que integrar; pero de igual manera, esta todo lo relativo a reconocer y valorar los planes educativos vigentes y cómo se entrelazan con el contexto inmediato, referente importante dentro de esta dinámica de intervención, apropiándose:

De una serie de referentes para la conformación de un pensamiento crítico y reflexivo, es decir, la formación como agentes pedagógicos de transformación ocurre no sólo en la escuela normal y de práctica, sino también en la y desde la comunidad, territorio. (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2022, p. 2).

Aunado a ello, también se dirige el reconocer los distintos agentes educativos que propician la organización de las instituciones, como es el caso de la función del directivo, siendo pieza clave para que funcione de la mejor manera. El nivel de exigencia de la administración educativa para con los equipos directivos está aumentando día a día (Vázquez Toledo et al., 2016, p. 159), por ello, es importante reconocer los retos a los que se enfrenta según su postura y contexto en el que se desenvuelven, destacando que es un elemento crucial en este proceso formativo de los niños y que, como estudiantes normalistas, se debe de observar y valorar su desempeño como tal.

Es por ello que, la presente investigación se centra primordialmente a la función directiva, la percepción que tienen de su trabajo en la administración de sus centros educativos y cuáles serían los principales retos a los que se enfrentan cotidianamente, desde la postura de los estudiantes normalistas al realizar el análisis pertinente de su función.

## Marco Teórico

Para Leithwood (como se cita en Guimaraes & Valenzuela, 2016) el objetivo central y primordial del liderazgo educativo es “la capacidad de influenciar a los miembros de la comunidad escolar a moverse en ciertas direcciones, unja tarea posible a través de la naturaleza inspiracional del liderazgo transformacional” (p. 124). Por ende, se exigen una serie de cualidades y características que permitan una sociedad más humana, donde los líderes de proceso educativo den origen a una dinámica de valores y principios basados en el desarrollo de los individuos.

Ante esto, Aguirre León et al. (2017) mencionan que es posible afirmar que, si se quiere generar cambios, mejorar los procesos, lograr que las personas se motiven a alcanzar los resultados en las organizaciones, se debe con gerentes que inicien, faciliten, gestionen, impulsen y coordinen el proceso de transformación. Antes esto, es necesario mencionar que el liderazgo, no solo en el contexto escolar, siempre llega a influenciar y tomar un papel importante dentro del día a día, pues los encargados, o en este caso llamados líderes, tienen una gran influencia en los subordinados, pues ellos dirigen hacia dónde ir, elegir el camino correcto para llegar al objetivo o meta establecida, además que tiene todo el control con base a la organización y estrategia de acción que se vaya implementar.

De igual manera, se aborda el concepto de gestión desde el ámbito educativo o escolar el cual según Vargas y Delgado (2010) debe buscar la ejecución o el alcance de los objetivos propuestos dentro del plantel, reuniendo ciertos elementos o características, tanto de la persona líder, en este caso del director, como de su equipo de trabajo con el fin de buscar siempre logros para su institución.

Por su parte, Yábar Simón (2013) plantea la definición del término de gestión educativa y marca ciertos pasos dentro de esta, para él se conforman por:

Un conjunto de procesos organizados que permiten que una institución o una secretaria de educación logren sus objetivos y metas. Una gestión apropiada pasa por momentos de diagnóstico, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación que se nutren entre sí y conducen a la obtención de los resultados definidos por los equipos directivos. (p. 25)

Generalmente se vincula la gestión educativa con los modelos de liderazgo, ya que uno de los objetivos que persiguen es el lograr cambios para una mejora en la calidad, sin embargo, para que esto suceda, es fundamental disponer de directores preparados y aptos para involucrarse en los procesos de gestión educativa, asumiendo la capacidad de generar climas favorables para optimizar el rendimiento del cuerpo docente, así como el desempeño de los estudiantes a través de una gestión escolar centrada en el logro de los aprendizajes.

Para Chacón (2014) la gestión educativa representa “un sistema de saberes o competencias para la acción, un sistema de prácticas” (p.151). Es decir, es el proceso mediante el cual el directivo y el personal docente establecen las acciones a seguir, basándose en los objetivos planteados con respecto a las necesidades institucionales detectadas o los cambios deseados, así como la manera en que ha de llevarse a cabo dichas acciones y los resultados que han de obtenerse.

En relación con la definición de Liderazgo Transformador, Burns (1978, como se cita en Lupano Perugini & Castro Solano, 2005) construyó su teoría acerca del liderazgo transformacional. Esta entiende al liderazgo como “un proceso de influencia en el cual los líderes influyen sobre sus seguidores. Los líderes asimismo resultan afectados modifican sus conductas si perciben respuestas de apoyo o resistencia por parte de sus adeptos” (p. 112). Del mismo modo, Mbawmbaw et al. (2006, como se cita en Muñoz Cano & Díaz Rincón, 2020), lo establece como “un proceso en el cual los líderes evocan permanentemente respuestas emocionales de sus seguidores, modificando en sí mismos sus conductas cuando se hayan ante resistencias evidentes, por lo que se encuentran en constante proceso de flujo y reflujo” (p. 71). De igual manera, Bass (1990, como se cita en Bucurú Morales & Rojas Minotta, 2018), hace referencia a dicha teoría enmarcándola como un liderazgo superior cuando:

El liderazgo transformacional, se produce cuando los líderes amplían y elevan el interés de sus seguidores, cuando generan conocimiento, aceptación de los objetivos y la misión del grupo, de esta forma los seguidores son estimulados para mirar más allá de su propio interés a un interés general, En este sentido, cuando un

líder conduce a sus seguidores más allá del autointerés inmediato por medio del carisma, la estimulación intelectual y la inspiración, hay liderazgo transformacional.  
(p. 3)

## **Metodología**

La presente investigación es de enfoque cualitativo por lo cual proporciona una comprensión más precisa sobre lo investigado. Tal y como mencionan Taylor, Bogdan (1998) “busca comprender los fenómenos sociales en su complejidad, a través de la recolección y análisis de datos cualitativos, para identificar patrones y significados” (p. 15). Dicho método permite recopilar datos detallados y profundos sobre las perspectivas de los sujetos y puede generar teorías.

Se consideró adecuado el método cualitativo para analizar datos no numéricos y comprender los contextos. Además, da voz a los participantes para poder entender sus experiencias, asimismo ellos son los que ofrecen la información y ayudan a validar los hallazgos de la investigación, así como menciona Creswell (2014) que “son aquellos individuos que proporcionan los datos o información necesaria para el estudio, y cuya colaboración es esencial para la validez y confiabilidad de los resultados” (p. 147).

De la misma manera Hernández et al. (2014) señala que los participantes “es una persona que proporcionan información o datos para el estudio, ya sea a través de entrevistas, cuestionarios, observaciones, u otros métodos y cuya experiencia y perspectivas son fundamentales para la comprensión del tema estudiado” (p. 125).

Así mismo, este trabajo tiene como instrumento una entrevista estructurada por lo cual permite obtener información clara y por otro lado permite la comparación de respuestas entre los diferentes participantes; según Hernández et al. (2014) considera que “es una técnica de recolección de datos en la que se hace una serie de preguntas predeterminadas a un grupo de personas, con el fin de obtener información sobre un tema específico de manera sistemática y estandarizada” (p. 248).

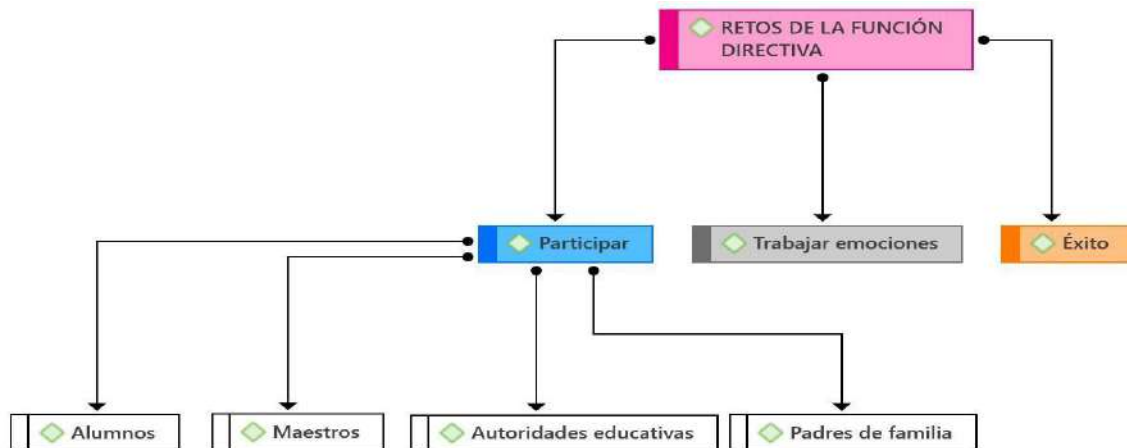
También al utilizar un cuestionario predeterminado, se minimizan los errores y sesgos en la recopilación de datos. Otra definición que señala Babbie (2013) sobre la entrevista estructurada es que “es una herramienta valiosa en la investigación social, ya que

permite recopilar datos de manera sistemática y objetiva, lo que facilita la identificación de patrones y tendencias en las respuestas de los participantes” (p. 215), donde la flexibilidad que tiene este instrumento garantiza resultados confiables.

## Resultados

Retomando la postura del personal directivo y el alto grado de responsabilidad que tiene para el buen funcionamiento de la institución educativa, se derivan en su carga de trabajo una gran cantidad de retos y “a múltiples requerimientos de: eficiencia, capacidad, competitividad, educación de calidad, respuesta a las exigencias de las reformas educativas y al control técnico y social de la escuela” (Carrasco et al., 2017, p. 73), solo por mencionar algunos. Dentro de los resultados en sus retos de la función directiva, se destacan en sus categorías la participación, el éxito y trabajar las emociones (ver Figura 1), que a continuación se desglosan y explican a detalle.

**Figura 1.** Retos de la función directiva



### Participación directiva en vinculación con actores educativos

En relación con esta categoría, Revelo (2017) habla acerca de que los “estilos de liderazgo para fortalecer la función directiva, como vehículo para la participación de todos los actores educativos (docentes, familias, estudiantes) en los procesos de mejora que emprenda la comunidad educativa” (p. 5), son un referente crucial para avanzar de manera directa y precisa con todos los involucrados; tal y como lo muestra un participante: “el reto



es el lograr una comunidad en la que todos los actores y toda la comunidad escolar participe” (23F07D-D1). Así como lo complementa Méndez (2016) que:

Los directivos escolares deben promover la construcción y consolidación de una cultura y un clima de participación, colaboración, implicación, sobre la base de la comunicación, el trabajo colectivo, la retroalimentación honesta, creencias compartidas, el respeto y el compromiso con el proyecto educativo nacional e institucional. (p. 7)

De mismo modo, González-Vargas (2014), establece que para tener esa comunicación directa y efectiva en el trabajo colaborativo es primordial ser francos y estar en sintonía, hacerlo “cara a cara con sus colegas, sea un espacio de reflexión, de compartir conocimientos, de resolver problemáticas de la enseñanza, etcétera” (p. 119). Tal y como lo expone un participante que:

Un primer reto es que tenemos que trabajar con diferentes tipos, con recurso humano y diferentes edades, uno es con niños, otra es con maestros y otra es con padres de familia; también estamos en el medio, somos mediadores entre lo que se trabaja en la escuela y las autoridades educativas, siendo ese un reto, poder equilibrar lo que nos pide la autoridad con lo que realmente se está viviendo en la escuela. (23F02D-D3)

En esa participación, uno de los elementos importantes que no deben de faltar son los padres de familia, por ser ese enlace directo con los alumnos y, al final de cuentas, son un apoyo medular para avanzar en el aprovechamiento de ellos, pero al mismo tiempo, con esas actividades que se requieren a nivel escuela, “trabajar la negociación con todos los actores escolares [...], con los padres de familia” (23F02D-D3). Tal y como lo menciona Romero (2022), que uno de los estos es:

La integración de los padres de familia dentro del proceso educativo, cambiar una perspectiva social que señala al docente como el único responsable del proceso educativo, es algo que debe cambiar, reconocer la corresponsabilidad de los padres implica no solo sermonear, sino integrarlos al trabajo y a la dinámica de aprendizaje regular, el mismo tiempo que perderá el padre de familia en trasladarse a la escuela

para escuchar quejas, es el que empleará para participar en una actividad de aprendizaje con sus hijos, de todos modos tendrá que pedir permiso, pero tendrá una ganancia diferente. (p. 72)

### **Éxito Directivo**

El liderazgo directivo es un elemento que no debe de faltar cuando alguien dirige una institución educativa, dependiendo en gran medida de esa dirección para lograr el éxito en todos los ámbitos. Castillo-Ortiz (2005) desglosa algunas características de:

La habilidad del director como líder administrativo tiene una gran influencia en la aceptación del cambio. De hecho, el mejor uso de los recursos humanos a través del trabajo en equipo y la cooperación entre las diferentes funciones de la organización aumentará la velocidad en que se introducen los cambios y las innovaciones, y reducirán la resistencia y el conflicto que puede ocurrir ante el inicio de proyectos nuevos en la escuela. (p. 5)

El liderazgo como tal, es algo complejo y con múltiples responsabilidades que “implica la capacidad de transformar actitudes y conductas personales que, a su vez, son orientadas hacia un cambio de éxito de la propia escuela” (Méndez, 2016, p. 4), reto complicado por el tratar de modificar paradigmas ya establecidos en lo que hacen y como lo hacen las personas. Con la función del directivo para lograr el éxito es que tiene:

La oportunidad de poder conocer a toda una comunidad escolar, sentirte útil y que puedas realizar un cambio desde otra perspectiva; generar una comunidad escolar basada en el respeto y en la colaboración y crear ambientes propicios para que todos los alumnos alcancen el máximo logro de aprendizajes y crear una cultura de la paz, que a pesar de que es un reto muy grande, es una satisfacción igual de muy grande, el poder lograrlo y ver crecer a tantas generaciones. (3F07D-D1)

### **Trabajar emociones**

Reconociendo la relevancia a este término, principalmente por la capacidad que tiene el ser humano a enfrentarse a todas aquellas situaciones en donde se ve la necesidad de reconocer los sentimientos y, a su vez, tomar decisiones y aprender regularlas. Bisquerra

(como se cita en Fuentes et al., 2018), define a la inteligencia emocional “como la capacidad de tomar conciencia y autorregular, de manera autónoma, las emociones y, dentro de esa conceptualización, destaca como competencias esenciales el conocimiento, la regulación, la autonomía, las habilidades sociales y de vida” (p. 272).

Del mismo modo, Romero (2022) lo marca como un “reto difícil sin duda alguna ya que la parte emocional es muy determinante en el gremio docente y el cambio de paradigmas es algo que se tiene que dar de manera lenta, paulatina y constante (p. 72), donde el directivo tiene la responsabilidad de buscar la forma en poder llegar a sus compañeros, el retomar:

Las estrategias que se emplean para generar una convivencia sana entre el colectivo es la escucha activa; el brindar a cada uno de los compañeros la oportunidad de que ellos expresen su punto de vista, su opinión, realizar entrevistas para conocerlos y saber cuáles son sus necesidades, intereses y sus proyectos a corto y largo plazo y el poder brindar una dirección tanto a padres, docentes y alumnos. (23F09M-D8)

Comprendiendo la perspectiva de estos autores, se entiende como la capacidad que tiene el ser humano para atender por medio de la razón a todo lo que se les alude a las emociones, es decir, donde sea inmerso el conocimiento, el control, motivación y lo que refiere a las relaciones interpersonales en donde ponga en práctica la reflexión sobre cómo afrontar todas aquellas circunstancias desde una postura individual, orientándolo a un mismo provecho y después en función de los demás. Lo importante es trabajar:

Las emociones primero de nosotros, para poder ser ecuanimes al momento de tomar decisiones, también el trabajar la negociación con todos los actores escolares, con los maestros y con los padres de familia, porque ellos también tienen sus propias emociones, entonces, muchas veces tenemos que negociar la toma de decisiones. (23F02D-D3)

## **Discusión y conclusiones**

Los retos dentro de la función directiva en educación primaria son múltiples y diversos, puesto que tienden a evidenciarse según el contexto y ubicación en donde esté inserta la escuela. Cada una de las instituciones tienden a evidenciar ciertas problemáticas

que representan el desafío en el líder de la institución y que, es directamente responsable en tratar de guiar a la resolución de lo que requiere y necesita.

En esa guía que debe de incluir esta la participación activa, reto importante de generar en las personas a las que tiene a su cargo, principalmente el hacer equipo con su planta docente y que, en conjunto, tienden a darle esa directriz de calidad a la institución, generando un ambiente de confianza, colaboración, escucha activa y resolución de conflictos en conjunto, siendo apoyados en cada momento. De igual manera, tiene que tener ese vínculo con la comunidad, elemento indispensable de apoyo y sostenimiento en lo educativo, puesto que los padres de familia son participes directos en la educación de sus hijos.

Además de la participación, el trabajar las emociones es un reto indiscutible porque al tener un ambiente favorable se genera esa tranquilidad y armonía de que se puede confiar en cualquier elemento de la institución, el conocerse a fondo y saber cuáles son sus necesidades e intereses da razón de que son importantes y valiosos, sea quien sea la persona, tiene que darle esa relevancia al determinar ese clima favorable óptimo.

Asimismo, el éxito en la función directiva es determinante en las acciones que se evidencian en la institución, provocando ese reto al querer alcanzarlo. Algo que lo va a determinar es la puesta en práctica de valores, el trabajar colaborativamente con todos los sujetos que están involucrados en las escuelas, el ser empáticos, buscar la excelencia académica en los alumnos, en desarrollar todas aquellas gestiones con lo que corresponde atender la necesidad, entre otras más, provocando que el directivo este siempre atento a todos lo que esté inmerso en la institución, ya sea humano o material.

Aunado a la teoría del liderazgo transformacional que de igual manera representa todo un reto en el directivo puesto que su principal función es generar ese interés en su trabajo, aceptar y determinar los propósitos y metas, mismas que deben de alcanzar, precisamente para evidenciar los logros. Del mismo modo, la personalidad representa un alto grado de inspiración, el mostrar confianza, carisma, entendimiento y liderazgo, elementos precisos para su gestión.

## Referencias

- Aguirre León, G., Serrano Orellana, B., & Sotomayor Pereira, G. (2017). El liderazgo de los gerentes de las Pymes de Machala. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 9(1), pp. 187-195. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/507/693>
- Anexo 5 Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria [SEP], reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 16 de agosto de 2022 (México). [https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO\\_5\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)
- Babbie, E. (2013). *Los métodos de investigación en sociología*. Cengage Learning. México. <https://tecnicasmasseroni.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/02/babbie-fundamentos-de-la-investigacion-social.pdf>
- Bucurú Morales, M., & Rojas Minotta, A. L. (2018). Liderazgo transformacional en docentes de la facultad de psicología Universidad Cooperativa de Colombia sede Villavicencio. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/c2cac166-ad81-419b-8de8-42cd429ba3c5/content>
- Carrasco Lozano, M., Carro Olvera, A., & Hernández, F. (2017). La función directiva y el fortalecimiento de la autonomía de gestión. Un estudio en escuelas primarias del estado de Tlaxcala, México. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (17), 69-92. <https://www.redalyc.org/pdf/771/77149969003.pdf>
- Castillo-Ortiz, A. (2005). Liderazgo administrativo: Reto para el director de escuelas del siglo XXI. *Revista De Educación De Puerto Rico (REduca)*, (20). <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16262/13810>
- Chacón, L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, 20(2), 150-161. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73735396006.pdf>
- Creswell, J. W. (2014). *Investigación cualitativa y cuantitativa: Métodos, enfoques y estrategias de investigación*. (p.147) <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-ii/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>

- Fuentes, S., Sospedra, M., & Martínez, I. (2018). Análisis de las inteligencias múltiples y creatividad en universitarios. *Ciencias Psicológicas*, 12(2), 271-280. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4595/459557507013/index.html>
- González-Vargas, J. (2014). Una mirada del trabajo colaborativo en la escuela primaria desde las representaciones sociales. *Ra Ximhai*, 10(5), 115-134. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134008.pdf>
- Guimaraes, D., & Valenzuela, J. P. (2016). Mejorando el Desempeño de los Estudiantes Mediante el Fortalecimiento del Liderazgo Escolar: Contexto General y Algunos Aprendizajes en Contextos de Vulnerabilidad. *ÍNDICE*, 120. <https://des-tuc.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2023/10/ULLOA-Observacion-y-retroalimentacion-docente-como-estrategias-de-desarrollo-profesional-docente.pdf#page=120>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.México. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Methodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Lupano Perugini, M. L., & Castro Solano, A. (2005). *Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación*. <https://dspace.palermo.edu/dspace/bitstream/handle/10226/415/6Psico%2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Méndez, L. H. (2016). El liderazgo y su participación en la función directiva en las instituciones descentralizadas de educación superior, un estudio inicial. XXI Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática, Costa Chica, México. <https://investigacion.fca.unam.mx/docs/memorias/2016/3.09.pdf>
- Muñoz Cano, J., & Díaz Rincón, C. (2020). *Liderazgo, poder y política Administración de la comunicación [Tesis doctoral, Instituto de Estudios Superiores de Chiapas]*. <https://salazarvirtual.sistemaeducativosalazar.mx/assets/5f1b146dd526e/tareas/772bf2ad04ea061884fc59369b52306fJuanManuelMunozCano-tarea-U-4-5.pdf>
- Revelo, E. R. (2017). *Función directiva y estilos de liderazgo educativo: términos no*



- sinonímicos, sino complementarios. *Alternativas*, 18(3), 5-18.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6789139.pdf>
- Romero, I. G. G. (2022). III. Avances y retos de la función directiva desde la implementación del programa escuela de calidad, hasta la nueva escuela mexicana, una visión crítica desde el enfoque del autor. *Revista Diálogos Interdisciplinarios en Red-REDIIR*, 10(En línea), 59-75.  
<https://revistaseidec.com/index.php/Rediir/article/download/428/371>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>
- Vargas, G. M. G., & Delgado, V. H. O. (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. *Revista Educación*, 34(1), 15-29.  
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44013961001.pdf>
- Vázquez Toledo, S., Liesa Orús, M., & Bernal Agudo, J. L. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. *Perfiles educativos*, 38(151), 158-174.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n151/0185-2698-peredu-38-151-00158.pdf>
- Yábar Simón, I. (2013). La Gestión educativa y su relación con la práctica docente en la Institución Educativa Privada Santa Isabel de Hungría de la Ciudad de Lima-Cercado [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].  
<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/1680>



## Implementación de la metodología STEAM en educación primaria

Morales Machado Ingrid Mariana

222600900000@creson.edu.mx

Martínez Jiménez Orlando Andrés

o.martinez@creson.edu.mx

García Jacobi Laura

l.garciaj@creson.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”, Hermosillo, Sonora, México.

### Procesos de formación y sujetos de la educación.

#### Resumen

Esta investigación de corte cualitativo se centró en el uso y en la utilidad de la metodología Aprendizaje basado en Indagación (STEAM como enfoque) en la implementación de un proyecto del campo formativo de Saberes y pensamiento científico; cuyo objetivo es la comprensión y explicación de los fenómenos y procesos naturales” (Secretaría de Educación Pública, 2023, p. 58), propuesto por el Plan y Programas de estudio 2022 de educación básica, el cual espera que el alumno encuentre la utilidad y la relevancia de los contenidos, a través de la motivación y el interés de este. El estudio se origina a raíz del desarrollo del prototipo Regadera de goteo con botellas recicladas, el cual fue presentado en una escuela primaria ubicada en la ciudad de Hermosillo, Sonora, involucrando la participación activa de alumnos de cuarto grado. Busca abordar la problemática del cambio del suelo de los ecosistemas con la implantación de una composta y la plantación de árboles que a partir de las sugerencias que proporciona este estilo de trabajo logre interpretar y proponer ideas científicas propias, además de aprender a investigar, experimentar y analizar resultados, con el fin de que pueda evaluar riesgos y tomar decisiones.

**Palabras clave:** Estrategias, Información, Motivación, Estudiantes, Ciencia, Aprendizaje.

## Planteamiento del problema

En el plan de estudios para educación básica 2022, se sugiere el trabajo por proyectos, en estos se espera que con ayuda de los ejes articuladores propuestos se integren más contenidos y que se trabajen de manera simultánea con el fin de brindar a los alumnos un aprendizaje significativo que los ayude a convertirse en ciudadanos responsables con su comunidad, aunado a “una pedagogía humanista y, además crítica, como lo propone la Nueva Escuela Mexicana, se trata de una educación comunitaria, abierta a la diversidad, intercultural” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023, p. 6).

De igual manera, también se presentan ciertas metodologías sociocríticas que se sugieren para el trabajo y apoyo docente dentro de los distintos campos formativos. Dicho esto, para el desarrollo de Saberes y pensamiento científico, se propone el de Aprendizaje basado en Indagación (STEAM como enfoque), cuyo acrónimo aparece cuando se intenta el fomento de la interdisciplinariedad, introduciendo la A como inicial de Arts, que traducido significa Art, incorporándose dentro de otro ya existente: STEM, que por sus iniciales en inglés, hace referencia a las disciplinas Science (S), Technology (T), Engineering (E) y Mathematics (M), dando como resultado al español Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas respectivamente (Ruiz Vicente, 2017).

Dicha metodología pretende la búsqueda de explicaciones a través de la indagación, experimentación y las evidencias, con el objetivo que los niños desarrollen conocimientos y actitudes que les permitan comprender ideas científicas, así como también la manera en la que los científicos estudian el mundo natural. Según García (2008) “las directrices constructivistas presentan una manera más didáctica y atractiva de abordar las ideas científicas” (párr. 5), haciendo referencia a la gran oportunidad que brinda ese nuevo estilo de trabajo, la participación activa y el interés del alumnado, es por ello que, la motivación de estos se vuelve un factor primordial para el desarrollo adecuado de los proyectos de aprendizaje.

Este trabajo de investigación surge como respuesta a la interrogante hacia el funcionamiento del trabajo por proyectos; sugerido en el plan de estudios de educación básica 2022, y la verdadera participación con el aprendizaje de los estudiantes, es por ello

que se estudia el empleo de la metodología STEAM, el apoyo de sus fases y los beneficios que trae consigo, elaborado en un proyecto en donde se vincularon contenidos de dos campos formativos: Saberes y pensamiento científico y Ética, naturaleza y sociedades, cuyo propósito fue proponer y llevar a la práctica acciones para contribuir en la regeneración y preservación de los ecosistemas de manera personal y comunitaria en la convivencia cotidiana; además de aquellas que generen un consumo responsable para prevenir y mitigar la contaminación del suelo, así como la generación de residuos sólidos. Para lograrlo se sugirió el diseño de una composta de residuos orgánicos, así como la plantación de árboles regionales.

### **Marco Teórico**

El trabajo con la metodología de Aprendizaje basado en Indagación (STEAM como enfoque) en la educación primaria fomenta la investigación fundamentada en la evidencia, permitiendo que los alumnos desarrollen ideas científicas, donde “inicialmente indiferenciadas así formadas van ganando precisión gracias a la acción del aprendizaje significativo que se produce en los entornos tanto escolares como extraescolares” (de Posada, 1996, p. 310).

El ser humano es curioso por naturaleza, busca dar respuesta a aquello que no sabe, que no conoce, es por eso que “la escuela primaria es una etapa única para enseñar a mirar el mundo con ojos científicos” (Furman, 2008, párr.1), con el fin que desde temprana edad se desarrollen habilidades “para interpretar y analizar información, simplificar y resolver problemas, evaluar riesgos y tomar decisiones informadas” (SEP, 2022, p. 79).

Esta metodología utiliza a la indagación como directriz de su desarrollo, Rutherford (1964), como se citó en Reyes-Cárdenas y Padilla (2012), señala que la indagación “se alcanza cuando el contenido y los conceptos son comprendidos en el contexto de cómo fueron descubiertos y que permitan ocurrir futuras indagaciones” (p. 416). Para llegar a ese objetivo se deben de cumplir con una serie de pasos o fases a seguir que ayudarán con el estudio bajo este enfoque, puesto que “estudiar involucra conectarse con un contenido, implica la adquisición de conceptos, hechos, principios, relaciones, procedimientos” (Bouvet, 2005). Ante esto, la autora Furman (2008) menciona que “la indagación requiere

la identificación de suposiciones, el uso del pensamiento crítico y lógico y la consideración de explicaciones alternativas” (párr. 32).

El uso de la experimentación se vuelve casi imprescindible para la búsqueda de resultados, sin embargo, el “identificar qué competencias queremos enseñar cuando realizamos una actividad con los alumnos es fundamental para que las clases prácticas dejen de ser simplemente momentos de poner 'manos a la obra' para convertirse en oportunidades de poner las mentes en acción” (Furman, 2008, párr. 42), que esa experiencia funcione como comprensión práctica de la indagación trabajada.

De acuerdo con los autores Causil y Rodríguez (2021) definen a la experimentación como recurso didáctico que “permite efectuar diferentes procedimientos relativos a las actividades experimentales y relacionar su aprendizaje con la vida diaria, de tal modo que dichos procedimientos, se aproximan a la realidad de diferentes hechos relacionados con el ambiente inmediato de la educación” (párr. 7).

Para obtener resultados más eficientes, la metodología sugiere la elaboración de prototipos de modelos para que los alumnos estén expuestos a otra manera de adquisición del aprendizaje, que para Ríos (1995) “un modelo es un objeto, concepto o conjunto de relaciones que se utiliza para representar y estudiar de forma simple y comprensible una porción de la realidad empírica” (p. 192). Como consecuencia se obtiene un grado superior de cuestionamiento por parte del alumnado, Dewey (1989) expresa que:

La reflexión puede concebirse como un tipo de pensamiento humano referido al examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que se tienden. (p. 25)

## **Metodología**

La presente investigación es de enfoque cualitativo, esto hace referencia a la examinación de las perspectivas y vivencias de los participantes, brindando una comprensión profunda de sus motivaciones, actitudes y comportamientos; por su parte, Corona (2018) lo define como:

Un paradigma emergente que sustenta su visión epistemológica y metodológica en las experiencias subjetivas e intersubjetivas de los sujetos, cuya práctica se orienta hacia la sociedad construida por el hombre, donde interactúan las versiones y opiniones del ser pensante, respecto a los hechos y fenómenos de estudio, para construir la realidad de manera cooperativa y dinámica (párr. 26)

Se optó por este método porque no está limitada por hipótesis previas, la investigación cualitativa puede abrir nuevas líneas y generar originalidad en sí mismo, es importante tomar en cuenta que el conocimiento se construye a partir de los datos, sin partir de conceptos preestablecidos. Dicho método tiene una gran flexibilidad por lo tanto el diseño de esta puede adaptarse a medida que avanza el estudio. El enfoque no se limita a probar teorías preexistentes, sino que también puede ser utilizado para generar ideas y teorías a partir de los datos recopilados

Este trabajo tiene un alcance descriptivo por qué tiene claridad sobre lo que se investigó, asegura resultados y hace que otros entiendan con más claridad el estudio. Permite capturar y representar con claridad las características que se buscan, así como señala Hernández (2018): se centra en "describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis" (párr. 9).

De la misma manera, dicho estudio tiene como diseño investigación-acción, no solo se atiende el problema, sino también se busca soluciones de ello, para ponerlo en práctica. Así como menciona Lewin (1946), la definió como "un proceso de aprendizaje y cambio colaborativo que se realiza mediante ciclos repetidos de planificación, acción y reflexión" (p. 34)

Se estudia a los participantes en su entorno natural y así poder comprender mejor sus experiencias. Para los autores, Wayne et al. (2008), se refiere a "lo que se estudia: la población y sus características, la ubicación, el tiempo, el fenómeno o cualquier otra cosa de la que se pueda obtener información" (p. 23). Dicha investigación se desarrolló en la ciudad de Hermosillo, Sonora, con un contexto urbano-marginado, "se puede decir que esta

zona es aquel territorio que alberga una alta concentración poblacional que sufre profundo déficit de integración” (Merklen, 2005, p. 54).

De tal forma el análisis se llevó a cabo con una muestra de 32 niños de 9 años que cursan el cuarto grado de primaria. Los sujetos de investigación proporcionan los datos brutos que son la base de cualquier estudio, en algunos casos, los investigadores pueden observar directamente el comportamiento de los sujetos. Esto puede ser útil para comprender cómo las personas interactúan con su entorno, el modo de reaccionar ante diferentes estímulos y de qué manera toman decisiones. Por lo tanto, los sujetos son esenciales para cualquier estudio porque proporcionan la información necesaria para comprender el fenómeno que se está investigando, pudiendo ofrecer sus propias perspectivas y experiencias sobre el tema; así como lo menciona Martínez et al (2022) que:

La realidad, el objeto, no puede ser estudiada, conocida, sin transitar por los sujetos que forman parte de esa realidad. Por ello, para llegar hasta lo general, a la abstracción, hay que estudiar lo particular y lo singular, que son los individuos. (párr. 9)

Para la realización de esta investigación se utilizó como instrumento el diario de campo, por lo que permite documentar de manera organizada y sistemática las observaciones realizadas durante el trabajo de campo, también va más allá de la simple descripción de hechos por que permite que el investigador plasme sus propias ideas, tal como lo define Fernández (2001), es el:

Conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral. Además, es el proceso educativo que tiene lugar en las instituciones de educación superior, orientado a que los alumnos obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos, contenidos en un perfil profesional y que corresponda a los requerimientos para un determinado ejercicio de una profesión. (p. 28)

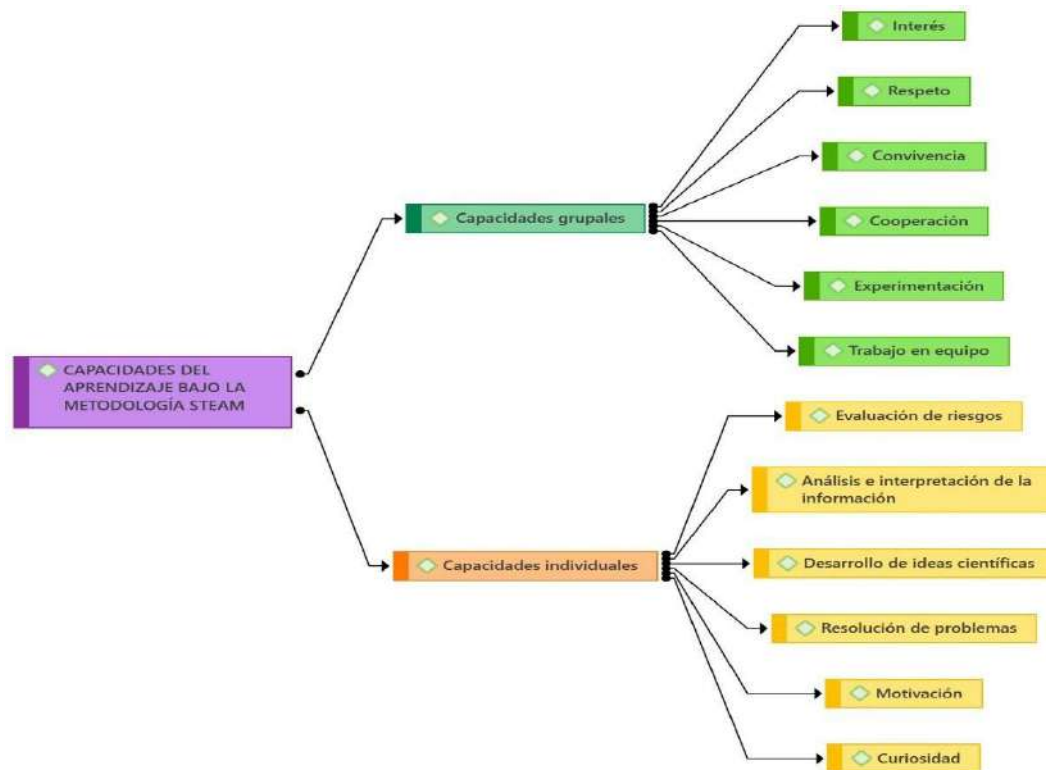
## Resultados

En los resultados obtenidos en la investigación se observó el desarrollo en los alumnos de algunas de las capacidades del aprendizaje basado en la metodología STEAM,



estas se pueden dividir en individuales y grupales. Los autores Carrera y Mazzarella (2001) señalan la importancia de la socialización de la educación; en cuanto el fomento a las grupales se refiere, ya que “la intervención deliberada de otros miembros de la cultura en el aprendizaje de los niños es esencial para el proceso de desarrollo infantil” (p. 44); algunas de ellas son el trabajo en equipo, la experimentación, la convivencia, la cooperación, el respeto mutuo y la resolución de problemas. Entre aquellas de carácter particular se encuentran, están la curiosidad, la motivación, el interés, el desarrollo de ideas científicas, el análisis e interpretación de información, además de la evaluación de riesgos con el fin de tomar decisiones (ver Figura 1).

**Figura 1.** Capacidades del aprendizaje (STEAM)



Ambas pueden considerarse vitales para un desenvolvimiento integral; en el ámbito social, cognitivo y emocional, en la vida de una persona, la Organización Mundial de la Salud (1994) define a las habilidades para la vida como comportamientos positivos y adaptables que permitan a los individuos lidiar eficazmente con las demandas y los retos de la vida cotidiana.



Conforme al desarrollo del proyecto se pudieron observar el incremento de ciertas actitudes en el alumnado que, para empezar, una de las más notorias que se mostraron entre el grupo de cuarto grado sección A fue el deseo y la motivación de trabajar en las actividades. Solía tener antecedentes de no cumplir con las tareas, no trabajar en clase, mantenerse dentro del aula, entre otros, y con el hecho de establecer el tema principal del proyecto en la fase 1 de la metodología:

Los alumnos empezaron a concluir por su cuenta, consecuencias que traen consigo las malas acciones que se llevan a cabo; con respecto al cuidado de los ecosistemas, en su propia comunidad, para después llegar todos juntos a una solución a la problemática planteada. (24S-F2)

Los autores Bacete y Betoret (2000) afirman que “la motivación es la palanca que mueve toda conducta” (p. 24) entonces, el presenciar de primera mano ese cambio, mantiene la satisfacción de continuar con el uso de esta metodología.

Otra de las capacidades que se mostraron de manera relevante fue el incremento de la curiosidad, que por naturaleza el niño trae consigo, “el deseo de conocer el mundo está motivado por la interés innata del niño” (Rodríguez, 2013, párr. 4), donde esto hace referencia a que durante todo el proceso del aprendizaje al alumno se le cuestionó sobre las posibles hipótesis que pudiera generar por sí mismo, para después darle la oportunidad de que pudiera experimentar y formar conclusiones por su cuenta, evidenciándose:

Al momento que se les cuestionó sobre sus acciones para el cuidado del árbol, los alumnos se mostraron un poco confundidos, pero rápidamente empezaron a buscar soluciones ante las interrogantes, con ayuda de la practicante idearon un sistema de riego por goteo, usando botellas de plástico y un cordón de algodón, también hicieron pruebas de velocidad de la regadera y ajustaron esta para que quedará a su agrado. (24S-F3)

La autora Rodríguez (2013) menciona que “una persona con mucha curiosidad tiene tendencia a la novedad, prefiere la complejidad, la incertidumbre y el conflicto” (párr. 19). Esta capacidad está estrechamente ligada a la composición de ideas científicas, ya que los

alumnos van creando sus propias teorías que explican su realidad del mismo modo que lo haría un científico, por medio de la experimentación. En el instrumento se registró que:

Al presentar los resultados y aplicar el producto principal de la investigación; plantar un árbol regional utilizando un poco del abono obtenido por la composta elaborada, los alumnos se quedaron muy satisfechos, porque vieron su trabajo de varias semanas tomar un sentido físico, algo que pudieran ver y tocar, que los demás miembros de la comunidad escolar también pudieran observar. (24S-F4)

El módulo de experimentación fue llevado a cabo de manera colectiva, en pequeños grupos de trabajo, en donde se fomenta un trabajo en colaborativo efectivo, que para lograr eso, se tuvo que promover el respeto, la convivencia y la cooperación en donde cada integrante tenía su rol en conjunto, obteniendo que ninguno se sintiera dejado o apartado por los demás. “Entre todos se pusieron de acuerdo con el tipo de prototipo de composta que iban a realizar, en donde eligieron una que estuviera a sus posibilidades de elaboración y cuidado” (24S-F3).

“Trabajar en equipo, requiere la movilización de recursos propios y externos, de ciertos conocimientos, habilidades y aptitudes, que permiten a un individuo adaptarse y alcanzar justo a otros en una situación y en un contexto determinado” (Torrelles et al, 2011, p. 331). Sin embargo, a menudo ellos se tuvieron que enfrentar a situaciones en donde se involucró la resolución de problemas, con el fin de avanzar con su proceso de indagación, los autores Bados y García (2014) mencionan que esta acción “implica la búsqueda racional de una solución o soluciones a través de una serie de estrategias que ayudan a solucionar o afrontar una situación problemática” (p.5). Además, el trabajar cooperativamente es un requisito que está inmerso en la sociedad y, esta metodología es totalmente efectiva para su favorecimiento en los niños.

### **Discusión y conclusiones**

Basado en los resultados de la investigación, se concluye que el uso de la metodología de Aprendizaje basado en Indagación (STEAM como enfoque) apoya de manera muy favorable a la enseñanza de conceptos y habilidades científicas en la educación básica. Este enfoque

integra áreas de Ciencia, Tecnologías, Ingeniería, Matemáticas y Artes para promover una enseñanza interdisciplinaria.

El aprendizaje basado en indagación permite que el alumno construya su propio conocimiento a través de la experimentación, la investigación de sí mismo y el trabajo colaborativo. Esta metodología es sugerida en el Plan de estudios para Educación Básica 2022 a trabajarse dentro del campo formativo de Saberes y pensamiento científico; sin embargo, se puede utilizar en otros campos vinculando los contenidos.

Los estudiantes que participaron en el estudio demostraron altos niveles de motivación, curiosidad, interés y comprensión de los temas tratados. Además de eso, también se favoreció el desarrollo de habilidades de investigación, experimentación, análisis de resultados y evaluación de riesgos; “La habilidad es un concepto pedagógico extraordinariamente complejo y amplio, es la capacidad adquirida por el hombre de utilizar creadoramente sus conocimientos y hábitos tanto durante el proceso de actividades teóricas como prácticas” (Danilov & Skatkin, 1980, p. 18).

Gracias a la adquisición de estas nuevas y mejoradas herramientas, pudieron interpretar y proponer ideas científicas propias. Además de que los alumnos tuvieron la oportunidad de trabajar en equipo, convivir, cooperar con sus iguales y resolver problemas, tomando al respeto como eje para lograr el desarrollo apto del proyecto de aprendizaje.

En conclusión, durante todo el proceso de aprendizaje del proyecto realizado en donde se vincularon los campos formativos de Saberes y pensamiento científico y el de Ética, naturaleza y sociedades, se manifiestan las capacidades que se reflejan con el uso de esta metodología, las cuales se dividen en capacidades individuales y grupales, ambas igualmente importantes de adquirir para el estudiantado y su vida escolar y cotidiana. Esto gracias a que se atendió y se estudió todas las fases de la metodología llevándolas a cabo efectivamente, e implementando algunas de las sugerencias que daba el programa de estudios.

Como sugerencia, la implementación de prototipos se volvió fundamental en la fase de experimentación, ya que el dejar que los alumnos construyeran con sus propias manos herramientas que les permitan adquirir conocimientos por sí mismos, generó un grado muy

alto de satisfacción en los estudiantes, logrando que se mantengan enganchados a seguir construyendo su propio aprendizaje; atendiendo con las actividades propuestas. Logrando un traslado de esos nuevos esquemas con la vida cotidiana, convirtiendo todo el proceso de enseñanza en un aprendizaje significativo en los educandos.

## Referencias

- Bacete, F., & Betoret, F. (2000). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista española de motivación y emoción*, 1(11), 24-36.  
<https://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20Personalidad/Lecturas/Articulo%20Motivacion%20Aprendizaje%20y%20Rto%20Escolar.pdf>
- Bados, A., & García, E. (2014). Resolución de problemas.  
<https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/54764/1/Resoluci%c3%b3n%20problemas.pdf>
- Bouvet, R. (2005). Integración de la fe en la enseñanza y el aprendizaje. Montemorelos.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.  
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Causil, L., & Rodriguez, A. (2021). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): experimentación en laboratorio, una metodología de enseñanza de las Ciencias Naturales. *Plumilla Educativa*, 27(1), 105-128. 10.30554/pe.1.4204.2021.
- Corona, J. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Revista de Comunicación*, (144), 69-76.  
<http://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76>.
- Danilov, N., & Skatkin, M. (1980). *Didáctica de la escuela media*. Editorial de Libros para la Educación.  
<http://200.14.49.130/Informaciones/CRD/2%20A%C3%91O/Pedagog%C3%ADa/Materiales%20de%20apoyo/TEMA%201/Tema%201/BIBLIOGRAFIA/Historia%20Did%C3%A1ctica.%20Fragmento%20%20Danilov.pdf>
- De Posada, J. (1996). Hacia una teoría sobre las ideas científicas de los alumnos: influencia del contexto. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 303-314. <https://search.app/Vxy7cGiWFvUwVB4V7>

- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Fernández, J. (2001). Elementos que conducen al concepto de profesión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2), 22-39.  
<https://www.redalyc.org/pdf/155/15503202.pdf>
- Furman, M. (2008). Ciencias Naturales en la escuela primaria: colocando las piedras fundamentales del pensamiento científico. IV Foro Lationamericano de Educación, *Aprender y Enseñar Ciencias: desafíos, estrategias y oportunidades*.  
[https://expedicionciencia.org.ar/wp-content/uploads/2015/06/6b\\_furman\\_santillana-1.pdf](https://expedicionciencia.org.ar/wp-content/uploads/2015/06/6b_furman_santillana-1.pdf)
- García, F. (2008). House: otra forma de acercar el trabajo científico a nuestros alumnos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5(2), 212-228.  
<https://www.redalyc.org/pdf/920/92050206.pdf>
- Hernández Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Lewin, K. (1946). "Action Research and Minority Problems". *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Martínez, L., Hernández, M., & Alvarez, Y. (2022). El objeto y el sujeto en la investigación científica. *MediSur*, 20(1), 166-168.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-897X2022000100166&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2022000100166&lng=es&tlng=es).
- Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*. Editorial Gorla. [Mk9LvZ-A1JBroYkT0yAiN1dDY8ZoluLJV-CqluTo4XHyloKzqq9egJ~rLU1yVw6KNj912omo-pensamos.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/155/15503202.pdf)  
[P3k21tYPy~7RWHU7Fg7abznbAoGwOSaAQMAVv7dj0H4~golPeeO~rkKdYrlyGxn4|](https://www.redalyc.org/pdf/155/15503202.pdf)
- Reyes-Cárdenas, F., & Padilla, K. (2012). La indagación y la enseñanza de las ciencias. *Educación química*, 23(4), 415-421.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v23n4/v23n4a2.pdf>
- Ríos, S. (1995). *Modelización*. AU 822. Alianza Ediciones.

- Rodríguez, M. E. J. (2013). El placer y el gusto de la curiosidad infantil como recurso para la iniciación a la investigación científica. *Perspectivas en primera infancia*, 2(1).  
<https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PET/article/view/401>
- Ruiz Vicente, F. A. (2017). Diseño de proyectos STEAM a partir del currículo actual de educación primaria utilizando aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo, Flippedclassroom y robótica educativa [Tesis de doctorado, Universidad CEU Cardenal Herrera]. <https://bit.ly/2ZvFNby>
- Secretaria de Educación Pública. (2023). Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 3.  
[http://pep.ieepo.oaxaca.gob.mx/recursos/librosprimaria/primerop/p1lpm\\_libro\\_sin\\_recetas\\_fase\\_3.pdf](http://pep.ieepo.oaxaca.gob.mx/recursos/librosprimaria/primerop/p1lpm_libro_sin_recetas_fase_3.pdf)
- Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, X., París, G., & Cela, J. M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 329-344.  
<https://repositori.udl.cat/bitstream/10459.1/46434/1/017556.pdf>
- Wayne C. Booth, Gregory G. Colomb y Joseph M. Williams. Cómo convertirse en un hábil investigador. 2008. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(154), 234-238.  
<http://www.redalyc.org/pdf/132/13248313014.pdf>
- World Health Organization (1994). Life Skills Education For Children And Adolescents in Schools. <http://conferenciapesmexico2012.com/>: [http://conferenciapesmexico2012.com/memorias/wp-content/themes/tema\\_memorias\\_confpes2012/downloads/Cursos/HABILIDADES\\_PARA\\_LA\\_VIDA/Materiales\\_y\\_documentos/WHO\\_MNH\\_PSF\\_93.7A\\_Rev.2%20clean.pdf](http://conferenciapesmexico2012.com/memorias/wp-content/themes/tema_memorias_confpes2012/downloads/Cursos/HABILIDADES_PARA_LA_VIDA/Materiales_y_documentos/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2%20clean.pdf)



## **La práctica profesional, perspectivas de titulares de educación básica, y la pedagogía del plan 2022**

Edith Vences Sánchez

edithvencessanchez@gmail.com

María de la Luz Banderas Maya

luzmaban.6825@gmail.com

Ana Lilia Vera Gonzaga

ana.vera.tlalmanalco@gmail.com

Escuela Normal de Santiago Tianguistenco

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

En la escuela Normal, el trayecto de práctica profesional logra concretar y articular los demás trayectos al poner en juego los saberes que se adquieren en ellos. Las prácticas se llevan a cabo en coordinación de la escuela Normal y la de Educación básica; en este sentido el estudiante es orientado por dos figuras, el docente del trayecto de práctica de la Normal y en mayor medida el titular de Educación básica; por lo que esa orientación incide en la práctica del estudiante durante su trayectoria formativa y, finalmente en su perfil de egreso. Esta investigación toma elementos del método narrativo para conocer las perspectivas a partir de las que los titulares de educación básica orientan a los estudiantes en su práctica y la relación que guardan esas perspectivas con los planteamientos pedagógicos del plan de estudios vigente. Se describe el plan de estudios vigente de educación básica, las metodologías activas, el trayecto de práctica profesional, la pedagogía crítica en el plan 2022, el resultado de la investigación expone perspectivas de titulares al evaluar la práctica en el primer semestre del ciclo 2023-2024, finalmente se muestran las conclusiones y discusiones sobre el tema abordado.



**Palabras Clave:** Prácticas Profesionales, Docentes Titulares, Perspectivas, Plan de Estudios 2022, Pedagogía Crítica.

### **Planteamiento del Problema**

La Escuela Normal de Santiago Tianguistenco ofrece 2 licenciaturas: en Educación Primaria y en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria. La generación 2021-2025 de la escuela Normal, se forma con el plan de estudios 2018 a partir de 4 trayectos: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza, Formación para la enseñanza y el aprendizaje, Optativos y Práctica profesional.

En el ciclo escolar 2022-2023 hubo un periodo de resistencia a la implementación del plan 2022 en las escuelas de educación básica en la región de acción de la Escuela Normal, por cuestiones políticas como la polémica sobre el uso de los libros de texto y las campañas mediáticas en contra del presente plan, incluso la simpatía política de supervisores de algunas zonas escolares. De esta manera, este plan se implementó formalmente en la mayoría de las escuelas en el ciclo 2023-2024.

El plan de estudios 2022 de educación básica contiene 4 pilares fundamentales que hacen alusión a; la autonomía de los docentes, la educación como derecho, la integración curricular y la comunidad como el núcleo que integra los anteriores (SEP 2022). Estos pilares conforman una guía para su concreción en el plano didáctico de los docentes frente a grupo y en consecuencia del docente en formación.

La práctica profesional de los estudiantes Normalistas en las escuelas de educación Básica, es permeada por diferentes factores que confluyen en determinado tiempo y espacio; como el conocimiento que tienen sobre plan de estudios vigente y su puesta en práctica, el contexto donde se desarrolla, la preparación de los docentes titulares de educación básica y de los docentes formadores en la Normal, el momento histórico a nivel local o nacional, entre otros.

Los docentes titulares en educación básica, tienen posibilidades de integrar a los docentes en formación en las estrategias planeadas en el programa analítico, según sea el caso de cada institución; es aquí donde se hace necesario mantener una comunicación sostenida entre el titular y el docente de la escuela Normal del trayecto de práctica para

que el practicante lleve a cabo la intervención de manera adecuada considerando que es responsabilidad de ambas figuras tener suficiente dominio del plan de estudios vigente.

El docente titular, con base en el conocimiento del contexto en el que viven los alumnos de educación básica, es a quien se le atribuye la facultad para tomar la decisión final sobre la estrategia de enseñanza que implementará el practicante; mientras que el docente del trayecto de práctica de la escuela Normal lo guía en la elección, planeación y propuesta de actividades que se desarrollarán en el proyecto a implementar. Es así como ambas figuras toman un papel que incide en la práctica del docente en formación en la escuela.

Tomando en cuenta la incidencia que tiene el titular de la escuela de práctica, la investigación realizada gira en torno a las siguientes preguntas:

¿A partir de qué concepciones sobre la práctica son orientadas las prácticas de intervención de los estudiantes en educación básica, en el contexto del plan de estudios 2022?

- ¿Cuáles son las características del plan de estudios 2022 que guían la intervención del docente?
- ¿Qué concepciones tienen los titulares sobre una buena intervención de los docentes en formación en el marco del plan 2022?

## **Marco Teórico**

### **De las Reformas al Programa Analítico**

A partir del cambio de gobierno federal en México en el año 2018, como en otros sexenios, surge una iniciativa de reforma para el rubro de educación, con lo que se reformaron a partir de consultas públicas dirigidas a docentes y padres de familia, los artículos 3°, 31° y 73° de la Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos, con ello se propuso una transformación en materia de educación, poniendo énfasis en los planes de estudio de la educación básica; esta iniciativa se concretó mediante la Nueva Escuela Mexicana, y la implementación del plan de estudios 2022 para la educación básica.

La Nueva Escuela Mexicana, surge a partir de la concepción de que “la educación deberá ser entendida para toda la vida, bajo el concepto de aprender a aprender, actualización continua, adaptación a los cambios, y aprendizaje permanente” SEP (2019,

p.2). la NEM, también denominada como la institución cuyo propósito es la formación integral desde la infancia hasta la juventud; para promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, equitativo, adaptando a las necesidades regionales del país, dando prioridad a la comunidad y a la población en desventaja.

La NEM destaca la necesidad de repensar la forma en la que; actuamos, en la que producimos y validamos el conocimiento, las formas de ser y estar, en la que concebimos nuestra realidad y la de los otros, en qué es lo que percibimos como democracia y justicia social, poder practicar la inclusión desde una mirada decolonial, así como aprender y enseñar a cuestionar la realidad y construir con los demás.

Por su parte la Subsecretaría de Educación media superior a partir de la propuesta de la Universidad Pedagógica Nacional, en conjunto con otros niveles educativos realiza el documento Principios y Orientaciones Pedagógicas el 08 de agosto de 2019; en el cual se expresan 8 principios a través de los que la NEM busca concretarse, los cuales son: Fomento de la identidad con México, Responsabilidad Ciudadana, Promoción de la Cultura de Paz, La honestidad como comportamiento fundamental, Participación en la transformación social, Respeto de la dignidad humana, Promoción de la interculturalidad y Respeto por la Naturaleza y cuidado del medio ambiente.(Subsecretaría de Educación Pública 2019).

La estructura del plan de estudios 2022, parte de las capacidades humanas que se buscan en el perfil de egreso, de ellas se derivan los siete ejes articuladores que establecen una conexión de las disciplinas de cada campo formativo. Los ejes articuladores son siete: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura, artes y experiencias estéticas y los campos formativos son 4; Lenguajes, Saberes y Pensamiento científico, Ética, Naturaleza y Sociedades y De lo Humano y lo Comunitario, estos últimos conducen a la concreción del plan de estudios en las aulas mediante el programa sintético que se expresa en procesos de desarrollo de aprendizaje y contenidos en cada campo formativo; este programa es de carácter nacional y orientan la construcción de un programa analítico contextualizado de acuerdo con cada región o comunidad.

El programa analítico, es un documento dinámico que construye cada escuela en educación básica a partir del programa sintético y de la lectura de la realidad partiendo de la autonomía profesional y la comunidad como núcleo integrador, con la intención de organizar y contextualizar el programa sintético, construir con los estudiantes las problemáticas que se detectan en la comunidad para que a partir de ello se proponga cuáles contenidos hay que abordar, en qué orden y si hay que agregar otros necesarios, para atender las problemáticas detectadas o porque el contexto lo requiere.

### **Las Metodologías Activas en el Plan de Estudios 2022**

Las metodologías activas son estrategias de enseñanza que parten de problemas y contextos reales, a través de los que se involucra al estudiante como protagonista del aprendizaje, buscan que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico y la curiosidad; fomenta el debate, la comunicación y la capacidad para resolver problemas. Se caracteriza por poner énfasis en los procesos de aprendizaje del alumno por lo que se considera el protagonista en la construcción del conocimiento.

Algunas metodologías activas son: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje servicio, aprendizaje basado en problemas, indagación STEAM, método de casos, etc. Cada una de estas metodologías tiene sus particularidades por lo que algunas son aptas para algún campo formativo en específico; como es el caso del aprendizaje basado en la indagación, que es apto para las disciplinas de las ciencias naturales, la tecnología y las artes, las cuales se encuentran en el campo de saberes y Pensamiento científico. Por el contrario, la metodología de Aprendizaje basado en problemas es más apta para abordar problemas de tipo sociales por lo que es benéfica en el campo formativo de Ética Naturaleza y sociedades.

La SEP elaboró un documento denominado Sugerencias Metodológicas para el desarrollo de proyectos educativos, donde sugiere algunas de estas metodologías para los campos formativos entre las que se encuentra Indagación STEAM, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Servicio etc. A partir de ellas durante el ciclo 2022-2023 los docentes de educación básica se apropiaron, al menos la mayoría, de las fases o etapas que se encuentran marcadas en cada metodología.

## La pedagogía Crítica como Guía de la Intervención Docente en el Plan 2022

La pedagogía crítica, se funda en ideas de diferentes corrientes y visiones sobre aspectos relativos a la educación como culturales, políticos y sociales; como el Marxismo, la teoría crítica de Habermas, La Complejidad de Giroux y uno de los máximos representantes como fue Paulo Freire en América Latina al igual que la filosofía de la liberación de Enrique Dussel y las aportaciones de Hugo Zemelman a la construcción de la idea de un sujeto histórico, con subjetividad colectiva que puede construir posibilidades (Molina 2011).

Los aportes de pedagogía crítica son una base importante para la comprensión de la propuesta de la NEM y el plan de estudios 2022 que en diferentes apartados hace alusión a términos como: la lectura de la realidad, el sentido comunitario, la dignidad humana, la responsabilidad ciudadana, la transformación social, pensamiento crítico, etc.

A continuación, se enlistan algunas ideas tomadas de Ramírez (2008), de lo que se considera pedagogía crítica y que resulta de interés su comprensión para implementar de manera adecuada el plan de estudios 2022.

- Analiza problemas reales para comprenderlos y transformarlos.
- El sujeto es por excelencia un ente político que toma postura y decide.
- La educación es una posibilidad de identificación de problemas.
- El conocimiento es una posibilidad de liberación
- La educación facilita la comprensión de significados de manera colectiva
- Busca la justicia social y la equidad.
- Está en contra de la opresión y el clasismo.
- Se basa en preguntarse ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Quién?
- Cuestiona, enjuicia la realidad.
- Fortalecimiento del pensamiento democrático.
- El trabajo en el aula sucede en un espacio de discusión
- Es necesaria la participación social
- Busca la transformación de la realidad
- Erradicar la dominación económica e ideológica
- Permite que el estudiante reconstruya nuevos significados
- Ve a la escuela como un escenario de intercambio cultural

Con base en las ideas anteriores, es importante remitirse a que el plan de estudios 2022, no se limita a cambiar únicamente en el plano de la didáctica en sí, sino que tiene implicaciones aún más profundas que tienen que ver con la formación como docentes y

como seres sociales, el modo en el que se concibe la realidad propia y la de otros, en que punto somos capaces de encontrarnos con los demás.

La Nueva Escuela Mexicana se centra en que se desarrolle la capacidad de incidir de manera positiva en la búsqueda constante de la transformación de esa realidad con otros y que esos otros son los estudiantes; tener la capacidad de pensar con ellos de manera horizontal para poder configurarse con ellos en la búsqueda de soluciones y de emancipación constante de formas hegemónicas y de opresión en favor de la sociedad que ha sido invisibilizada por los sistemas político-económicos actuales.

Por otro lado, cabe reflexionar en este punto sobre el círculo en el cual se encuentra la sociedad en la actualidad; absorbida por el materialismo, la inmediatez, la normalización de asociar la belleza con el éxito, la felicidad con la acumulación de la riqueza; todo ello promovido por los medios de difusión masiva y en tiempos recientes también por las redes sociales en las cuales se difunde información que no aporta nada al mundo para formar seres humanos capaces de cuidarse y cuidar a otros en el sentido más amplio del significado de cuidar. Los docentes como entes sociales, se encuentran en esta dinámica de la sociedad actual, por lo que la preparación profesional es imprescindible en momentos de crisis y deshumanización como los que se están viviendo en la actualidad; darse cuenta de que el papel que necesita desempeñar el docente hoy es ser un agente de transformación social dentro y fuera de la escuela.

### **El Trayecto de Práctica Profesional en las Escuelas de Práctica**

El trayecto denominado Práctica Profesional en el plan de Estudios de las Licenciaturas para la formación de maestros de educación básica “tiene la finalidad de desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los futuros docentes a través de acercamientos graduales y secuenciales en la práctica docente en los distintos niveles educativos para los que se forman. Propicia la integración de distintos tipos de conocimientos, tanto para el diseño didáctico como su aplicación” (SEP 2018)

Para desarrollar las prácticas en las escuelas de educación básica, se establece un conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes desarrollan, permite al estudiante normalista realizar un proceso de intervención para su análisis, reflexión,



innovación docente e investigación. Así pues, las prácticas en las escuelas permiten analizar contextos y la relación escuela-comunidad, así como apropiarse de aspectos pedagógicos y didácticos de manera contextualizada.

La práctica profesional, posibilita que los estudiantes construyan proyectos de intervención docente basados en la investigación-acción, encaminada a el logro de las habilidades reflexivas, que más tarde se concretarán en su trabajo de titulación. La formación en este trayecto tiene la finalidad de dotar a los estudiantes de herramientas para identificar situaciones en el aula, escuela y comunidad, así como documentar, analizar y explicar la práctica docente para la mejora continua. A su vez el docente en formación se hace consciente de la función social que desempeña en la escuela.

Para realizar prácticas de intervención en las escuelas de educación básica, a través del departamento de formación inicial se gestionan las escuelas donde se llevarán a cabo; primero se realiza una práctica de observación donde los estudiantes conocen las características de la población, de la escuela, de la relación de los padres de familia con la escuela y sobre todo toman acuerdos para la siguiente jornada que ya será de intervención. Para esta última, se organiza la intervención; de tal manera que lo que realizan en las escuelas de práctica satisfaga las necesidades de cada curso del trayecto de práctica profesional de la Escuela Normal, así como las necesidades de la institución donde se lleva a cabo la práctica.

Actualmente, la mayoría de escuelas donde se hacen prácticas ya se encuentran trabajando con el plan de estudios 2022 en educación básica, este proceso se llevó a cabo de manera gradual durante el ciclo escolar 2023-2024.

La organización de las prácticas se lleva a cabo de la siguiente manera: se solicitan los PDA y contenidos a la escuela de práctica, se elabora la planeación en la escuela Normal con apoyo del docente encargado del curso del trayecto de práctica, se somete a la aprobación del titular, se llevan a cabo las prácticas y se evalúan mediante sesiones plenarias y a través del instrumento de observación.



## Metodología

Para esta investigación, se utilizó el método de investigación narrativo; en el cual el investigador contextualiza la época y lugar donde ocurrieron las experiencias y reconstruye historias individuales, hechos, secuencias de eventos y los resultados e identifica categorías y temas en los datos narrativos para después entretejerlos y armar una historia general, es decir tener una visión general de la experiencia de los sujetos. Se recogen narraciones, y se observan ciertos patrones y temas a medida que las lee y analiza, esto posibilita averiguar por qué las personas buscan tener descripciones para colaborar con la comprensión de cómo transcurre la de sentidos en las acciones, basado en las creencias, saberes intenciones de los sujetos.

Según Arias y Alvarado (2015), para utilizar el método de narrativas, se pueden utilizar técnicas orales, escritas o interactivas como autobiografías, entrevistas, notas de diario, cartas, fotografías, narrativas discontinuas, conversaciones informales, sociodrama y otros. Sin embargo, no necesariamente hay que circunscribirse a instrumentos prediseñados, sino que pueden generarse propuestas por parte del investigador.

La escuela Normal de Santiago Tianguistenco, gestiona las prácticas profesionales en diferentes municipios aledaños, los docentes en formación elaboran una planeación didáctica con apoyo del docente encargado del curso de prácticas de la Normal y aprobación del docente titular de la escuela de educación básica.

Los datos se recabaron a partir de la narración sobre la observación de la práctica de docentes en formación en escuelas de educación básica (primaria y secundaria), de conversaciones informales con ellos al término de la observación y el registro de narrativas en audio o escritas de docentes titulares.

Se llevó a cabo en 10 escuelas de la zona de acción de la Escuela Normal, que son los municipios de Tianguistenco, Santa Cruz Atizapán, Capulhuac y Almoloya del Río. Se tomó en cuenta la observación y narrativas de 20 alumnos que acudieron a realizar prácticas profesionales y se participó en 6 valoraciones de la práctica por docentes titulares.

## Resultado

La evaluación permitió que los docentes titulares expusieran los hallazgos que les resultan más relevantes de cada uno de los estudiantes. En este ejercicio, queda expuesto el desempeño del estudiante en la escuela de práctica, y también las concepciones, ideas, formas de apropiación de la NEM y como concretan el plan 2022, los mismos titulares que son una de las figuras que guía la práctica en la escuela de educación Básica.

La evaluación sucedió en un ambiente de formalidad mediante una exposición verbal en reunión plenaria por los titulares en cada escuela primaria o secundaria, un directivo de la misma y al menos una figura de la escuela Normal, pudiendo ser el tutor, un responsable del departamento de prácticas o el responsable del curso de práctica donde se externan sugerencias, aspectos que deben mejorar, en cuanto a la planeación, evaluación e intervención de los Normalistas.

Dentro de las narrativas de los docentes titulares, se destacan aspectos que ellos miran en los docentes en formación con posibilidades de mejora o de adecuación, que más tarde son tomadas en cuenta para que su práctica sea valorada como idónea. Los estudiantes por su parte, buscan que la práctica sea aceptada por el titular, el cual define las acciones que habrán de realizarse para que desde su mirada sean implementadas.

Los hallazgos encontrados en esta investigación, apuntan a que los docentes en educación básica, continúan concibiendo la práctica docente como jerárquica, en un ambiente de control, donde los estudiantes no participan en decisiones que se toman para su aprendizaje, el control del tiempo es tomado como un factor importante para considerar una buena práctica.

Al expresar ...que lleven actividades para iniciar bien el día para fortalecer la lectura o las matemáticas, que sean más dinámicos, el material didáctico sea más llamativo para los niños y que controle el tiempo para que terminen las actividades... en la intención de apoyar la práctica del docente en formación, realizan sugerencias que se pueden interpretar como ambiguas, como el significado de “ser dinámico” porque esto el estudiante suele interpretarlo como “no tener a los niños sentados” La pregunta que surge es ¿qué es lo que da sustento a la idea de no tener sentados a los alumnos? ¿los niños aprenden cuando no

están sentados? ¿se les pregunta cómo quieren estar? y en esta dinámica ¿de qué modo se pone en práctica la pedagogía que está planteada en el plan de estudios?

Al emitir juicios sobre lo que es idóneo en la práctica aparecen ideas centradas en lograr que los alumnos estén quietos, y que no pierdan el control como docentes en ningún momento; cuando dicen ...que lleven actividades extra para aquellos niños que son mas listos y terminan primero, que califiquen todos los cuadernos para que los padres vean que el maestro si está trabajando y que siempre sepan que se les califica... esto abre una ventana para ver que la búsqueda de significados, el pensamiento democrático, enjuiciar la realidad, entre otras ideas que dan sustento a la pedagogía del plan de estudios, ya en el plano didáctico no aparecen; la preocupación se centra en calificar, dar cuentas a los padres de qué y cómo se hace; sobre todo que sí están trabajando, esta es otra categoría que a menudo aparece para hacer sabedores a los padres de que en la escuela no se pierde el tiempo. Los Normalistas son guiados a través de ideas preconcebidas de lo que es la educación, la didáctica y la relación con la comunidad para los docentes titulares, porque además tienen ellos la facultad de aprobar lo que se puede realizar y lo que no.

En cuanto a la elaboración de la planeación sugieren...que incluyan todos los campos formativos en los proyectos, ahora la evaluación tiene que ser formativa por ello es importante ver qué están haciendo los niños y apoyarles, así como hacerles anotaciones en la libreta... esto revela que hay docentes que identifican la evaluación formativa como una práctica propia de este plan de estudios y que posiblemente no habían puesto en práctica en reformas pasadas y que en este aspecto no hubo una propuesta diferente en el plan 2022.

Las sugerencias metodológicas del plan 2022, son aquellas que se validaron como apropiadas para la reforma del plan 2011 con el enfoque basado en competencias que son las llamadas metodologías activas como el ABP, el AP, La Indagación STEAM, entre otras; las cuales pueden ser cuestionadas en el sentido de que esta didáctica se planteó para un modelo pensado en la globalización, centrado en el aprendizaje, en la competencia; así podemos preguntarnos ¿Por qué la misma sugerencia en el plano didáctico para este plan de estudios centrado en el desarrollo de capacidades humanas? ¿es posible desarrollar

sugerencias didácticas nuevas a partir de la lectura de las realidades locales que se plantean en el plan 2022?

¿Esto será uno de los motivos por los que no hay suficiente coherencia entre los planteamientos pedagógicos del plan 2022 y la concreción en la práctica docente en educación básica? ¿La pedagogía crítica puede ser el referente dentro de estas metodologías? Es necesario que los docentes de educación básica hayan comprendido el plan de estudios antes de realizar propuestas de intervención a través de estas u otras metodologías, ya que, por el contrario, se intenta operar únicamente a partir del programa analítico y las fases de las metodologías.

Habrá que descubrir a través de la experiencia y la profundización en el estudio de estas metodologías si hay posibilidades de que la práctica docente sea capaz de fomentar el pensamiento reflexivo, buscar la transformación de la realidad, la justicia social, etc. Para ello exige a los docentes colocarse en el camino de la búsqueda de su propia transformación, donde su papel como titular en apoyo de los practicantes, es colocarlo junto a él para que juntos creen posibilidades, sin una actitud dictatorial donde él indica que es “bueno” y que no para los estudiantes de educación básica.

Algunos docentes en formación, utilizan expresiones como ... ya estoy confundido, se supone que tenía que hacer actividades siguiendo la metodología, pero mi titular ahora quiere que lleve anexos para los niños, que les de cálculo mental todos los días y que los mantenga callados... otros expresan ...mi titular me permite que proponga actividades, a mí me gusta que sean interactivas, otros momentos que estén tranquilos. En algunos proyectos participan los padres de familia y en otros no, también es desgastante trabajar con muchos niños y aparte los papás...

Los estudiantes normalistas que se encuentran practicando con titulares que brindan oportunidades formativas flexibles, tienen mayores oportunidades de cuestionar, adaptar y proponer en este proceso de búsqueda de transformación en la educación pública que aquellos que operan a partir de lo que se les solicita, porque además es quien contribuye a emitir una calificación sobre su práctica.

## Discusión y Conclusiones

La pedagogía crítica atraviesa el plan de estudios 2022, ya en algún momento de la implementación del plan de estudios fue objeto de análisis en los llamados Consejos Técnicos Escolares, después fue siendo invisibilizada por la preocupación de los docentes por lo nuevo, lo inédito, la elaboración del programa analítico como una propuesta del mismo plan de estudios para atender la realidad local en la que se encuentran las escuelas.

Cuando llegó el momento de concretar en el aula la didáctica a través de las metodologías, hubo una desarticulación entre lo que pretende el plan de estudios, lo que proponen las metodologías activas y lo que el docente hace en el aula. En este trayecto, se soltó gran parte de las ideas de los principios que sustentan el plan de estudios como la construcción de identidad propia, responsabilidad ciudadana, conciencia social, práctica de la honestidad, transformación social etc.

A través de la evaluación a los docentes en formación, se deja ver que las perspectivas bajo las cuales se orienta la práctica se encuentran un poco alejadas de los planteamientos del plan de estudios 2022. Lo que busca la NEM es algo más que solo operar metodologías, es un cambio profundo donde se ve implicado el docente con su formación en un mundo donde se valida la competencia, el individualismo, las jerarquías, las clases sociales, el papel del docente como alguien que “manda” a los niños y que hasta decide si puede o no salir al baño; donde el ejercicio de la autoridad es más válido que el de la democracia, sobre todo en el sistema educativo. Lo anterior, se encuentra instalado en la cultura cotidiana, por ello resulta un proceso complejo en el que se trastoca lo que hacemos y también lo que somos como personas. Por lo anterior guiar a los docentes en formación en el plan 2022, está resultando una tarea compleja por parte del titular de grupo de educación básica, para la mayoría no es cuestión de falta de disposición sino de la cultura del propio docente y de la del docente en formación, que lleva al menos quince años siendo educado en las mismas escuelas y en la misma sociedad que el titular.

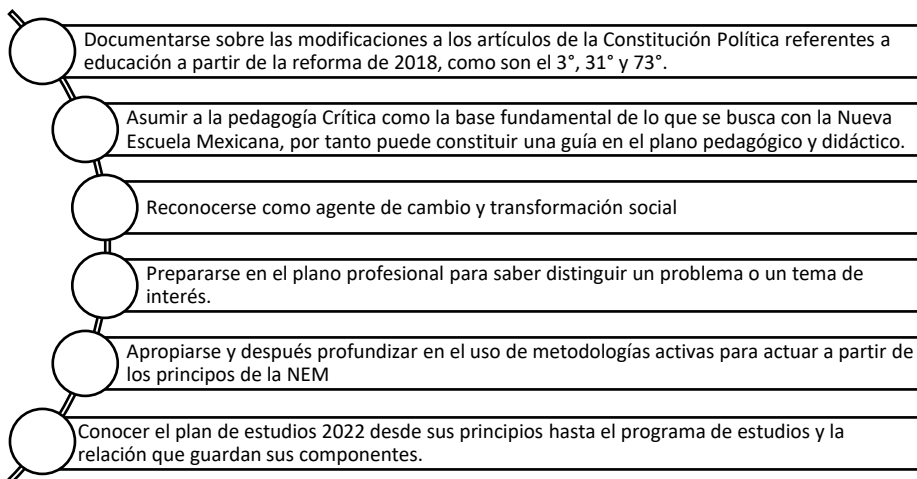
En el contexto de la investigación, la educación pública se caracteriza por ser instructiva; es decir la actuación de los docentes es guiada a través de estructuras de

autoridad, instrucciones que giran mediante oficios con firmas y sellos de autoridades superiores, cuando llegan a las escuelas, difícilmente existe quien cuestione, solo se asume.

Cuando el docente está acostumbrado a obedecer, entonces actúa en consecuencia como alguien que ejercerá una actitud de búsqueda de obediencia, lo hace propio de su cultura y opera a partir de ello. Esto ocurre en otros aspectos del ejercicio docente como operar a partir de los programas de estudio como ha ocurrido en las pasadas reformas educativas; sin la participación de los docentes en la construcción al menos de un programa analítico donde se puede tener cierta intervención. Esto puede explicar por qué los docentes operan a partir de programas de estudio, y aunque se planteó la flexibilidad curricular, la autonomía docente y los principios de la NEM, se sigue actuando a partir de la operación de metodologías.

En el siguiente esquema se expresan algunas ideas concluyentes sobre lo que puede constituir una oportunidad para que el docente titular esté en condiciones de incorporar al docente en formación en la apropiación e implementación del plan de estudios 2022.

**Figura 1.** Oportunidades formativas del docente titular como guía en la práctica de los Normalistas en el contexto del plan 2022



Fuente: Elaboración Propia. Basada en información del Plan de estudios para la Educación Preescolar, primaria y Secundaria 2022.



## Referencias

- Subsecretaría de Educación Pública (2019) La Nueva Escuela Mexicana: Principios y Orientaciones Pedagógicas.
- Secretaría de Educación Pública (2019) Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria.
- Francy Helena Molina Arboleda (2011) ¿Y qué de las Pedagogías Críticas? Universidad Pontificia Bolivariana. Revista electrónica de divulgación académica y científica de las investigaciones sobre la relación entre Educación, Comunicación y Tecnología. ISSN: 1909-2814 Volumen 05 - Número 10. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3989830.pdf>
- Ramírez Bravo, R., (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. Revista Folios, (28), 108-119. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345941358009>
- Secretaría de Educación Pública (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestros de Educación Básica.
- Suniaga Asunción (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. Revista Internacional Docentes 2.0 Tecnológica Educativa. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/27/53>
- Secretaría de educación Pública (2022). Sugerencias Metodológicas para el Desarrollo de los Proyectos Educativos.
- Ana María Arias Cardona, Sara Victoria Alvarado Salgado (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. Revista CES Psicología, 8(2), 171-181.



## El papel del docente en el diseño e implementación de los proyectos comunitarios de la Nueva Escuela Mexicana

Edith Castañeda Mendoza

edith.castaneda@normalchalco.edu.mx

Ares José Apolinar Prado Flores

ares.jose.apolinar.prado.flores@normalchalco.edu.mx

Escuela Normal de Chalco

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

En la presente ponencia se reflexiona el papel del docente en el diseño e implementación de los proyectos comunitarios en las escuelas de educación primaria propuestos por la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Se presenta como avance de investigación. Partimos del supuesto de que la autonomía curricular es un parteaguas para la transformación social donde la escuela, es también un integrante de la comunidad. El estudio muestra dos complejidades de la política pública mexicana: la necesidad de avanzar en las Escuelas Normales (EN) de la “gestión de la práctica – dominio didáctico y curricular” a la comprensión de los conocimientos<sup>11</sup> base de la práctica docente como transformadores sociales. Así como enfrentar el reto del giro conceptual de sustituir al niño por la comunidad al centro de la escuela.

Se presenta el análisis en dos puntos: “El docente en el diseño e implementación de la política de la NEM”; y, “Ya tenemos la autonomía curricular, ahora ¿cómo trabajar con la comunidad?”.

---

<sup>11</sup> En este escrito, haremos alusión al conocimiento como expone Villoro que conocimiento es cualquier forma de captar la existencia y la verdad de algo. En sentido estricto, conocer se ajusta a los criterios siguientes: “tener o haber tenido experiencias directas de x y, por ende, que x exista; integrar en la unidad de un objeto x diferentes experiencias de x y poder tener ciertas respuestas adecuadas frente a x (Villoro, citado en UAP-UNAM, s/p).

**Palabras clave:** papel del docente, diseño de proyecto, comunidad, formación docente, educación normalista.

### **Planteamiento del problema**

El estudio surge de la necesidad de atender desde las aulas de EN, el reto de un giro conceptual y pedagógico de planes y programas de educación primaria 2017 centrada en el alumno a la comunagoría- la comunidad al centro que proponen los proyectos comunitarios del plan 2022.

Las EN y de educación primaria tenemos el ordenamiento de implementar planes y programas de estudios que logren los perfiles de educación básica y echar mano de las metodologías sugeridas para el logro de los contenidos, entre ellas “Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios” (ABPC). Propuesta pedagógica que se fundamenta en “lo colectivo antes que en lo individual” (Fajardo, 2017). En este sentido se invita a construir una escuela para atender los problemas que aquejan a la sociedad: exclusión, multiplicidades de violencia: de género, familiar, bullying. Fajardo (2017) “...invita a una reflexión sobre procesos vivos en diferentes comunidades para visibilizarlas como aporte a unas nuevas maneras de hacer escuela, educación y ser maestro, sobre todo para la ciudad donde la crisis educativa y social es profunda” (p. 198).

Sin embargo, diseñar e implementar proyectos comunitarios va más allá de comprender un nuevo plan y programa de estudios de educación primaria 2022. Requiere análisis literario que permita valorar la génesis de la comunagoría “como apuesta educativa que dinamiza relaciones sociales emancipadoras” (Fajardo, 2017, p. 198).

En este escrito consideramos que la problemática de diseñar e implementar proyectos comunitarios radica no solo en el dominio teórico y didáctico (gestión de la práctica). Lee Shulman, invita al magisterio al dominio de los “conocimientos base” que incluye claro el contenido, la didáctica general, el currículo y didáctica del contenido. El reto está en el conocimiento del alumno y de sus características, asumir que nuestros estudiantes de educación primaria son “nativos digitales”, sujetos que nacieron en un tiempo y espacio donde, la mayoría de ellos conviven y son educados de manera informal por tecnología: TV, celulares, tabletas saturadas de imagen y color, información y

estereotipos y avanzar en comuna hacia “los cambios en el estado para el bienestar de la sociedad”<sup>12</sup> desde el aula. Entendido al Estado como un conjunto de ciudadanos y sus órganos de gobierno.

Ángel Díaz Barriga (2019), denomina a estos estudiantes (retomando estudios de aprendizaje de Cassany) como sujetos “que viven en diversas formas de conectarse y que son capaces de desarrollar multitareas, aunque las desarrollen de manera dispersa, poco profunda pero que le dan mucha importancia al estímulo y al color, que buscan el estímulo inmediato. Han nacido y se mueven en una sociedad sobre estimulada” (minuto 7:01).

El reto es tener el conocimiento de los contextos educativos, no solo el aula, también la comunidad y los medios tecnológicos que inculcan valores, creencias, estilos de vida y, “que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos” (Shulman, 20025, p. 9).

Este último conocimiento de los contextos educativos problematiza la apuesta de proyectos comunitarios ejercidos por las escuelas con conciencia social, asumiendo un papel de transformadores sociales y de atender, desde dentro de las aulas, lo que afuera nos aqueja como sociedad.<sup>13</sup> El docente requiere regresar a la literatura y su comprensión en colectivo.

---

<sup>12</sup> Se recomienda la revisión detallada del material de divulgación científica “Los cambios en el estado para el bienestar de la sociedad” En él se profundiza en la concientización social para el Desarrollo. Empleamos las reflexiones de nuestros colegas de la Universidad Nacional Autónoma de México para la concientización social, política y económica que requieren los proyectos comunitarios que propone la NEM. Donde el docente Avanza de la “gestión de la práctica – dominio didáctico y curricular” al compromiso con la transformación social desde el aula. Estos problemas que enuncian los colegas, le dan sentido, a la comunagogía que propone Fajardo (2017), para atender: La desigualdad en el país (por qué no, en el mundo). También problemáticas políticas, económicas y sociales necesarias de resolver para el bien de la comuna. “En lo político prevalece la guerra, la destrucción, la conquista, la explotación, el armamentismo (...) En lo económico prevalece el enriquecimiento ilícito, los bajos impuestos para empresarios e inversionistas, los altos impuestos y bajos salarios para los trabajadores, la inflación, la carestía, la escases, el desempleo, el hambre, la contaminación y las catástrofes del cambio climático. En lo social, prevalece la corrupción, la impunidad, el influyentismo, el delito, delincuencia, violencia, inseguridad, la ingobernabilidad, la falta de derecho, ética y de una moral para el bien de todos” (Escalante, et al, 2024, miniuo 4:53, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=yXjcsfUwJAY> ).

<sup>13</sup> Deseamos hacer una nota aclaratoria para comentar que los autores de este texto asumimos que el papel de la transformación social, se requiere una suma de esfuerzos desde la política pública que aminore la carga

Proponemos reflexionar y discutir con la pedagogía crítica de Freire, la pedagogía contrahegemónica de Henry Giroux y la comunagogía de Fajardo, respecto a cómo y para qué implementar proyectos comunitarios que pongan en práctica los postulados de la Ley General de Educación (LGE) y planes de estudio reivindicando el lazo “Escuela para la comunidad”, la escuela co- participe de los cambios socioeducativos del siglo XXI. Coincidimos con Lee Shulman cuando, propone escuelas donde se avance en la gestión del aula. Explica:

Las descripciones pormenorizadas del profesor experto son escasas. Si bien existen muchas caracterizaciones del profesor efectivo, la mayoría de ellas se concentra en la forma en que el profesor gestiona el aula. Se encuentran pocas descripciones o análisis de docentes en las que se preste especial atención no sólo al manejo de los alumnos en clase, sino además al manejo de las ideas en el aula. (2005, p. 10)

### **Marco Teórico:**

La investigación tiene dos categorías de análisis: el papel del docente en el diseño e implementación de la política educativa y los proyectos comunitarios. Para el desarrollo de este estudio recuperamos el análisis normativo-reflexivo y vivencial del diseño (planeación) e implementación (ejecución) de los proyectos comunitarios propuestos en la política pública de la NEM. Para efectos del análisis normativo, se analiza la apuesta del artículo 3ro constitucional por la construcción de una nación desde la escuela, situando la educación como un derecho humano y la Ley General de Educación (LGE) para su aplicabilidad. De esta cabe destacar el Capítulo I. De la función de la NEM el Artículo 11, donde se establece que:

El Estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al

---

administrativa de los docentes en educación primaria, que capacite en Consejos Técnicos Escolares eficazmente y que se impulse la sensibilización con la comunidad. Asumimos que no es únicamente responsabilidad del maestro en el aula y los programas analíticos que involucran a la escuela un enfoque contextualizado. Resaltamos el papel del maestro en conjunto para diseñar contenidos basados en su situación local, proponer cambios o atención a problemas complejos, sensibles; negociar, monitorear, metafóricamente “romper las paredes de la escuela” y avalorar los logros para no rendirse en el intento.

centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad. (LGE, 2019, p. 6)

Se retoma, además, su Artículo 14 donde se indica “Concebir a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la Nación (...)” (LGE, 2019, p. 7). Así como las puntualizaciones que hace el Anexo Programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: programas sintéticos de las fases 2 a 6 -080823 donde se visibiliza un tema sustancial para diseñar e implementar proyectos comunitarios: la flexibilidad curricular; en el cual se solicita al docente unir a la escuela con la comunidad.<sup>14</sup>

Este marco normativo es de utilidad para reflexionar acerca del papel del docente en la aplicación de la política pública de la Nueva Escuela Mexicana a través de los planes de estudio y la autonomía curricular vista como el reto que rebaza la “gestión de la práctica”, logrando al menos gradualmente conocimientos a desarrollar en el docente del siglo XXI ante la implementación de proyectos comunitarios, sobre todo respecto a la “autonomía profesional que fomenta el diseño de propuestas contextualizadas en las que se problematice la realidad y se atienda a las características, necesidades e intereses de niñas, niños y adolescentes” (SEP, 2022, p. 5).

Recuperamos dos posturas de estudiosos del deber magisterial. El primero de ellos es Le Shulman, de él recuperaremos su propuesta de conocimientos base.<sup>15</sup> Para la reflexión

---

<sup>14</sup> El Programa de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria 2022 “(...) forma parte de un proceso de diseño y desarrollo curricular continuo; representa el primer nivel de concreción curricular, en el que se presentan los elementos centrales para el trabajo docente, y donde se perfila la posibilidad de que maestras y maestros en colectivo, y en el ejercicio de su autonomía profesional, determinen los Contenidos y Procesos de desarrollo de aprendizaje, con base en el análisis de las necesidades particulares de cada escuela y la contextualización que se lleve a cabo para la toma de decisiones” (SEP, 2022, p. 1).

<sup>15</sup> Conocimiento del contenido; Conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la

del papel del docente en la construcción de proyectos comunitarios, retomamos a Juan Carlos Jaime Fajardo<sup>16</sup> desde sus aportes en “La comunagogía: una manera de dinamizar procesos educativos alternativos” (2017); “Experiencia educativa descolonizante” (2023) y “La comunagogía ¿una alternativa de educación actual?” (2024). Nos centraremos en el análisis que hace Fajardo acerca de la educación comunagógica y sus maestros.

El autor discute las dinámicas educativas actuales “en las que se evidencian posibilidades de transformación social más allá de las metodologías y las didácticas, establecen relaciones sociales distantes de la racionalidad instalada” (p. 1). Desde hace diecisiete años, en su escrito “La comunagogía: una manera de dinamizar procesos educativos alternativos” publicado por la Universidad Autónoma Metropolitana, hace un llamado “urgente para investigar”, experiencias educativas con perspectiva comunitaria fundamentándose en lo colectivo antes que en lo individual. Hoy, los planes de estudio de educación normal retoman al autor para perfilar el papel del docente:

(...) el papel del Sujeto (docente) como agente transformador del ámbito educativo, pero también del contexto social (...). Comprender el concepto de “Comunagogía”, y sus implicaciones con la ciencia y de la tecnología en la construcción de subjetividades emancipadas. (DGESUM, 2022, p. 34)

Los docentes en formación que estudian bajo el plan 2022, analizan a la comunagogía para reconocer la aplicación de la pedagogía crítica en experiencias educativas latinoamericanas e identificar a la pedagogía crítica de Freire, contrahegemónica

---

asignatura; • Conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente; • Conocimiento didáctico del contenido: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional; • Conocimiento de los alumnos y de sus características; • Conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y • Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos. (Shulman, 20025, p. 9)

<sup>16</sup> Se recomienda el análisis de los siguientes textos para comprender más acerca de la propuesta teórica “Comunagogía”, dado que es un concepto acuñado por Juan Carlos Jaime Fajardo y recientemente difundido y divulgado para su discusión: La comunagogía: una manera de dinamizar procesos educativos alternativos, ver en: <https://www.redalyc.org/pdf/595/59552649009.pdf>; La comunagogía ¿una alternativa de educación actual? <https://www.youtube.com/watch?v=le6QcMTSn7M> y Comunagogía. Experiencia educativa descolonizante <https://www.youtube.com/watch?v=qrD6-fyzwNs>.



de Giroux y a la comunagogía, como bases pedagógicas de la NEM. El programa de EN “Pedagogía crítica y contrahegemónica”, sugiere, que:

(...) los estudiantes recuperen sus experiencias de práctica (tanto de observación como de ejecución, obtenidas durante el trayecto formativo “Práctica Profesional y Saber Pedagógico”), y argumenten las implicaciones y consecuencias de ambas posturas pedagógicas, no solo en la planeación y en el desarrollo de las clases, sino en las consecuencias educativas más amplias, aquellas que tienen que ver con la formación ciudadana y el desarrollo de un ser humano que está transitando por la escuela (competencias y egoísmo versus, soberanía y emancipación). (DGESUM, 2022, p. 35)

En este sentido se premisa que el aprendizaje es más significativo cuando se relaciona con situaciones reales y se aplica en contextos auténticos de las comunidades, regiones y problemáticas que las aquejan. Estos proyectos no solo desarrollan conocimientos y habilidades, sino también valores, actitudes y compromiso social que, donde los estudiantes no son meros receptores de información, son protagonistas activos del proceso y participan en la toma de decisiones, la planificación, la ejecución y la evaluación del proyecto para lograr un impacto real en la comunidad. Los proyectos deben ser relevantes y beneficiosos para quienes los rodean pensando en empoderar a los estudiantes y a sus comunidades desde las escuelas. Mostrando que pueden generar cambios positivos en su entorno y desarrollan gradualmente valores como la solidaridad, la empatía y la responsabilidad social.

### **Metodología:**

El presente escrito se realizó bajo la metodología cualitativa entendida esta como una investigación sistemática y rigurosa que se caracteriza por ser flexible y por su interés en la recuperación de creencias, vivencias, opiniones y valores de los sujetos que se investigan en un ambiente natural (Hernández 2016). Los autores este estudio son



miembros de Seminario permanente de la Escuela Normal de Chalco “Formación de Investigadores noveles”.<sup>17</sup>

Los sujetos de estudio de este avance de investigación son docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP). Las técnicas de recolección de datos fueron, el análisis documental (normatividad y literatura especializada en proyectos comunitarios) y análisis del discurso (Sayago, 2014). De sus alocuciones escritos (recuperados de ensayos analíticos de docentes en formación), recuperamos opiniones y creencias del diseño e implementación de proyectos comunitarios en las aulas de educación básica.

El objetivo de la investigación es reflexionar acerca del papel del docente en el diseño e implementación de los proyectos comunitarios en las escuelas de educación primaria propuestos por la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) desde las voces de los futuros docentes en servicio analizando las complejidades de enlazar la escuela con la comunidad.

Partimos del supuesto de que la Autonomía Curricular (AC) propuesta por la NEM es un parteaguas para la transformación social a partir de una vinculación cercana entre la comunidad, donde la escuela, es también un integrante co- partícipe del desarrollo social.

### **Resultados:**

Para la recuperación del análisis vivencial de la comunagogía de los estudiantes de LEP respecto a la comunagogía, se trabajaron las siguientes categorías de análisis: 1. Ventajas de la comunagogía. Recuperación de saberes “propios” , 2. El compromiso docente con su entorno. Puesta en marcha de habilidades tales como la planificación fuera del aula, la negociación, monitoreo y 3. Evaluación de los logros del trabajo en comunidad escolar y fuera de las paredes de la escuela. A continuación, se muestran alocuciones de los docentes en formación relativas a las categorías mencionadas:

---

<sup>17</sup> La presente entrega forma parte del avance de investigación educativa (Bisquerra, 2009) realizada en este seminario donde confluyen esfuerzos de docentes en formación, egresados y catedráticos de licenciatura y posgrado de Escuelas Normales para formar investigadores que abonen a la solución de problemáticas socioeducativas.

En lo concerniente a las Ventajas de la comunagogía. Recuperación de saberes “propios”, al respecto, los estudiantes del equipo 1, aseguran que “ (...) su objetivo es que el aprendizaje se extraiga desde la comunidad, por lo que con esta pedagogía no se busca adaptar la educación que se tiene, sino transformarla en algo nuevo para que así el estudiante entienda cómo se va involucrar dentro de la sociedad en la que esté está viviendo” (Relatos Equipo 1).

En relación a El compromiso docente con su entorno. Puesta en marcha de habilidades tales como la planificación fuera del aula, la negociación, monitoreo, comentan que el trabajo por proyectos comunitarios que se fundamenta desde la comunagogía: (...) nos invita a concebir la educación como un proceso social que se desarrolla en el seno de la comunidad. Esta pedagogía propone que la escuela no sea un espacio aislado de la comunidad, sino que se articule con ella y trabaje en conjunto para el desarrollo integral de sus miembros. De esta manera, la escuela puede convertirse en un espacio de aprendizaje y acción social, donde los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino también desarrollen un sentido de pertenencia a su comunidad y un compromiso con su transformación. (Relato Equipo 2).

Respecto a los relatos de los docentes en formación en relación a la Evaluación de los logros del trabajo en comunidad escolar y fuera de las paredes de la escuela, ellos reflexionan sobre el trabajo colaborativo escuela- comunidad, hacen alusión al fortalecimiento de los contextos con este vínculo, comentan que el trabajo por proyectos comunitarios desde la comunagogía:

(...) busca que el proceso educativo se basan en proyectos en desarrollo a la comunidad para que luego lo aprendido circule en un ciclo de tres fases: recuperar, fortalecer y crear, esto tiene la finalidad que el alumno se encuentre dentro de esta comunidad, además el diálogo toma un puesto importante dentro de esta educación, ya que se busca que el alumno genere relaciones con los agentes con los que se encuentren en los contextos y así fortalecer las relaciones sociales. (Relato Equipo 4)

## Discusión:

“Ser pueblo, hacer pueblo y estar con el pueblo”

Lucio Cabañas Barrientos, maestro rural normalista mexicano

### **El docente en el diseño e implementación de la política de la Nueva Escuela Mexicana**

La NEM busca transformar la enseñanza y el aprendizaje en México y promover la inclusión y fortalecer la formación integral estudiantil. Para lograrlo, se requiere la participación activa de los docentes y la comunidad. El diseño implica la colaboración de los maestros, quienes deben adaptar sus prácticas pedagógicas para alinearlas con los principios de la NEM<sup>18</sup>.

Esto incluye la actualización de estrategias de enseñanza, evaluación y acompañamiento a los estudiantes y definir la profesión docente que construye planeaciones con autonomía. Es una complejidad porque en otros programas de estudio, se les direccionaba para implementar su plan y programas de estudio. En palabras de ángel Díaz Barriga, que “el docente se está interpretando a su mismo, está asumiendo la identidad de un trabajador, de un empleado” (2019) afirmando esta postura Henry Giroux comenta que “tecnócratas de la educación”, afirma atinadamente: “Una de las amenazas más importantes a que tienen que hacer frente los futuros y los actuales profesores de la escuela pública es el creciente desarrollo de ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático tanto de la formación del profesorado como de la pedagogía del aula” (2001, p. 62).

Lo que nos proponen los autores es asumir una responsabilidad profesional del aprendizaje de los alumnos y en la NEM, de su vinculación con la sociedad no hasta que ejerzan una profesión, sino concientizar desde la infancia, el compromiso consigo mismo y con la sociedad como uno mismo.

---

<sup>18</sup> La nueva escuela mexicana se basa en una serie de principios pedagógicos fundamentales, los cuales guían la transformación del sistema educativo. Estos principios son: identidad con México; responsabilidad ciudadana y social; honestidad; participación en la transformación social; respeto a la dignidad humana; interculturalidad; cultura de la paz y respeto a la naturaleza y cuidado del medio ambiente. (SEP, 2022, p. 12)

La autonomía curricular llega a México en el año 2022, sin embargo, existe un reto de giro conceptual del docente como aplicador de planes de estudio a constructor de proyectos analíticos con su escuela promoviendo cambios en la sociedad.

Cuando el currículo es flexible y pertinente, permite adaptarse a las necesidades de los estudiantes y a las realidades locales, haciendo de esta una enseñanza contextualizada y relevante. Por ello, al hablar de autonomía curricular de los docentes, aludimos al Artículo 3ro de la Constitución Mexicana como un pilar fundamental en el sistema educativo del país, y además de dictar los principios y objetivos que se tienen en el proyecto de nación, obliga al docente a tomar un papel protagónico al ofrecer la educación como un derecho de todas las personas y debe ser accesible sin discriminación, garantizando que cada individuo tenga acceso a una formación integral; el aprendizaje significativo; la laicidad ya que las instituciones educativas deben ser espacios neutrales y respetar la diversidad de creencias.

### **Ya tenemos la autonomía curricular, ahora ¿cómo trabajar con la comunidad?**

La autonomía curricular, como parte fundamental de la NEM, representa un hito significativo en la transformación del sistema educativo. Sin embargo, su verdadero impacto radica en cómo se traduce en la práctica, especialmente en la relación entre la escuela y la comunidad. Los docentes pueden aprovechar esta autonomía para trabajar de manera colaborativa y comprometida con su entorno.

La NEM otorga a las escuelas la facultad de tomar decisiones sobre su currículo, metodologías y proyectos. Esto implica una mayor responsabilidad y la necesidad de considerar las particularidades de cada las comunidades, regiones y la propia nación. Sin embargo, la autonomía no es un fin en sí misma; es un medio para lograr una educación más pertinente y significativa.

Pero, qué complejidades viven los docentes en el diseño de proyectos comunitarios bajo los indicadores pedagógicos del Anexo 080823 PDA – contenidos- Plan sintético y planes analíticos. Al respecto, nos encontramos de cara a la autonomía que sugiere flexibilidad curricular y toma de decisiones, negociación, monitoreo y valoración de los logros de los proyectos de manera sistemática y científica. Es sin duda, una tarea compleja

para el magisterio dado que no se ofrecen programas por grado escolar, sino se sugiere el trabajo autónomo y de enlace con la comunidad.

El Anexo 080823 proporciona una base curricular flexible a nivel nacional, incluyendo los Programas Sintéticos para Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. Estos programas permiten a los docentes adaptar la enseñanza a las necesidades específicas de cada escuela y comunidad.

Los maestros deben tomar decisiones informadas sobre cómo abordar los contenidos, considerando la diversidad de sus estudiantes y el entorno local, además, en un trabajo interdisciplinario y transversalidad de los campos formativos (Lenguajes (español, inglés y artes); Ética, naturaleza y sociedades (Geografía, Historia y formación cívica, y ética); Saberes y pensamiento científico (matemáticas, Biología, Física, Química y tecnologías); De lo humano y lo comunitario (educación física, vida sana y socioemocional). (SEP, 2022)

Una ventaja de los proyectos comunitarios es la propia interdisciplinariedad implica establecer conexiones entre diferentes disciplinas o áreas del conocimiento. En el aula, esto significa que los docentes colaboran para abordar temas desde múltiples perspectivas. Fomenta una comprensión más profunda y contextualizada de los contenidos, incluso recuperando las profesiones y saberes adquiridos en las diferentes escuelas de formación profesional y continua.

La comunidad puede aportar recursos, conocimientos y experiencias que enriquezcan los proyectos. Algunos desafíos serán: Superar la Inercia: La autonomía curricular requiere romper con la rigidez de los planes y programas preestablecidos. Los docentes deben atreverse a explorar nuevas formas de enseñar y aprender; Equidad y Acceso: No todos los contextos son iguales. Los proyectos deben ser inclusivos y considerar las necesidades y recursos de cada comunidad; Compromiso Social: Los proyectos no solo deben resolver problemas, sino también generar un impacto positivo en la sociedad. La NEM nos llama a formar ciudadanos críticos y comprometidos.

## Conclusiones

La problemática identificada para diseñar e implementar proyectos comunitarios en educación primaria, es multifactorial. Involucra más que “la gestión de la práctica- dominio curricular y didáctico”, requiere, además la comprensión de conocimientos base: del contenido; didáctico general, del currículo; didáctico del contenido; de los alumnos y de sus características; de los contextos educativos, y de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, así como sus fundamentos filosóficos e históricos. Ello implica preparación constante en la literatura de la pedagogía que sustenta la NEM y los proyectos comunitarios para darle sentido a la transformación social como compromiso de la ética profesional del maestro del siglo XXI.

Involucra, dar un paso adelante en la discusión de la profesión docente, lo que denominó Ángel Díaz Barriga (2019) “instrumentar la pedagogía del aula” o la a lo que llamó Henry Giroux, “profesores como intelectuales transformativos” y avanzar de la posición tecnócrata a un enlace del contexto de la comunidad y el currículo abierto a temas de la realidad que evidentemente no han podido ser resueltos por la política pública, lo que visibiliza un campo fértil de reivindicación del maestro como agente de transformación social.

## Referencias

- DGESUM. (2023). Programa de estudios. Pedagogía latinoamericana y comparada. Av. Universidad 1200. Quinto piso, Col. Xoco, CP. 03330, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Escalante, J. d. (31 de julio de 2024). Los cambios en el estado para el bienestar de la sociedad /Mario Munguía. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=yXjcsfUwJAY>
- Fajardo, J. C. (2017). La comunagogía: una manera de dinamizar procesos educativos alternativos. (D. t. Latina, Ed.) Argumentos. Obtenido de <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/45>



- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. Profesión docente. Docencia., 60-66. Obtenido de [https://campusacademica.rec.uba.ar/pluginfile.php?file=%2F4414%2Fmod\\_resource%2Fcontent%2F2%2FHenry\\_A.\\_Giroux-15.pdf](https://campusacademica.rec.uba.ar/pluginfile.php?file=%2F4414%2Fmod_resource%2Fcontent%2F2%2FHenry_A._Giroux-15.pdf)
- SEGOB. (2019). Ley General de Educación. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- SEP. (2022). Anexo. Programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: programas sintéticos de las fases 2 a 6. Secretaría de Educación Pública. Obtenido de [https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO\\_ACUERDO\\_080823\\_FASES\\_2\\_A\\_6.pdf](https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf)
- SEP. (2022). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. Ciudad de México. Obtenido de [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana\\_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general\\_\(Documento\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_(Documento).pdf)
- Sayago, Sebastián. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. Cinta de moebio, (49), 1-10. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de curriculum del profesorado, 9(2), 1-30. Obtenido de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- UNAM. (2024). Creer, saber y conocer. (U. UAIEED, Ed.) Ciudad de México. Obtenido de [https://repositorio-uapa.cuaieed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/855/mod\\_resource/content/5/contenido/index.html](https://repositorio-uapa.cuaieed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/855/mod_resource/content/5/contenido/index.html)
- UNAM, I. (2019 ). La profesión docente. Ciudad de México, México. Obtenido de [https://www.youtube.com/watch?v=\\_KzFPGjsnFs](https://www.youtube.com/watch?v=_KzFPGjsnFs)



## Los estudiantes hñähñu de la Escuela Normal “Valle del Mezquital”

Imelda Calva Zúñigaicalva@envm.edu.mx

María Guadalupe Guzmán Villa

mguzman@envm.edu.mx

Marissa Peña Calva

mpena@envm.edu.mx

Escuela Normal Valle del Mezquital

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

Este trabajo es un estudio exploratorio de corte descriptivo-exploratorio, con enfoque cuantitativo mixto (Hernández et al. 2014, p. 535), se recuperaron datos de la investigación realizada por la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación Normal (RELEN, 2024).

Participó el estudiantado hñähñu que cursa Licenciaturas interculturales en la Escuela Normal “Valle del Mezquital” (ENVM), en Hidalgo. Se encontró que mayoritariamente son mujeres, con 20 años y una minoría hasta con 41 años de edad, son solteros, cuentan con algún tipo de beca académica, trabajan en diversidad de empleos informales. Eligen la profesión docente para estar en contacto con niños y poder ayudarles a aprender, por su identidad hñähñu y como oportunidad para desarrollarse en el plano profesional y personal, como medio de superación. El arraigo e inmersión comunitaria modificó las expectativas que tenían respecto a su proceso formativo docente.

En relación a la currícula y capacidades profesionales que se desarrollan en la ENVM, consideran que las propuestas curriculares mejoran su formación profesional; las áreas de oportunidad que se revelan son la falta de participación en el diseño de proyectos curriculares y debilidades en su formación para evaluar el desempeño del alumnado.

**Palabras clave:** Estudiantes normalistas, hñähñu, currícula, capacidades profesionales

## Planteamiento del problema

En México existen 23.2 millones de personas de tres años y más que se autoidentifican como indígenas, lo que equivale a 19.4 % de la población total, de los cuales 7.4 millones habla alguna lengua originaria (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática [INEGI], 2022).

Esta población ha sido considerada como un problema para el estado, su atención, ha requerido de reformas legislativas y la implementación de políticas públicas, transitando desde el indigenismo e integracionismo, al “post” o “neo” indigenismo y pluralismo (Dietz y Mendoza-Zuany, 2008, como se citó en Mendoza- Zuany, 2013). Derivado de las reformas constitucionales, se crea en 2001 la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, para poner en marcha la educación intercultural, en educación superior se crearon las universidades interculturales, además, existen 266 escuelas normales públicas en el país, 20 de ellas en 14 entidades ofertan Licenciaturas interculturales (Acuerdo número 16/08/22).

La matrícula indígena en educación superior en nuestro país se calcula entre apenas el 1% y el 4% en relación con el total de estudiantes (Didou Aupetit, 2018). En general, este sector de población continúa siendo excluido de las oportunidades educativas (Pérez-Castro, 2024, p. 3); quienes han sido invisibilizados hasta el inicio del siglo XXI, que han ocupado un lugar cada vez más importante en las investigaciones (Raesfeld y Cuevas, 2008; Guzmán 2011). Badillo, et al. (2008) afirman “el desconocimiento de la presencia indígena en educación superior caracteriza al sistema educativo mexicano” (p. 42).

Medrano, et al. (2017), realizaron un estudio sobre el perfil de los alumnos de educación normal. En relación con los estudiantes de las licenciaturas para la atención educativa de la población indígena, 8441 cursaban una licenciatura intercultural, que corresponde al 8.0%. La población era mayoritariamente femenina, la edad oscilaba entre 18 a 23 años. Los estudiantes de la licenciatura de preescolar es la que tenía más dominio de la lengua indígena con 74.2%. La migración ha originado desplazados a diversidad de contextos, intensificando el contacto intercultural e interétnico (García, 2018). En el ciclo

escolar “2015-2016 se registró a nivel nacional 2.2% de normalistas hablantes de lengua indígena (2419 estudiantes), este porcentaje se ha incrementado en los últimos años”, (Medrano, et al. 2017, p. 41-42). En esta investigación, se abordan algunas características de estudiantes normalistas hñähñu, propias de esta etnia en el Valle del Mezquital.

En un estudio reciente realizado por la Red de investigadores de Escuelas Normales (REDIEN), Guzmán, et al. (2023) encontraron que en las 7 escuelas de la investigación había estudiantes indígenas cursando el primer semestre en el ciclo escolar 2022-2023, quienes, al parecer, se encuentran invisibilizados en sus características culturales y lingüísticas; en la ENVM se halló lo siguiente:

son mayoritariamente mujeres, prevalece la edad de 17 a 18 años, y una minoría hasta de 40 años; con un promedio de aprovechamiento académico en el bachillerato mayoritariamente de 7 y 8; son solteros, con más independencia económica que el resto encuestado. Cuentan con herramientas tecnológicas para el estudio; sus progenitores (padres y madres) tienen estudios de secundaria, una minoría de padres no tiene instrucción; las madres son amas de casa y los padres empleados y agricultores. Pertenecen a familias extensas de hasta 6 integrantes; tienen familiares que se dedica a la docencia (p. 160-161).

Además, los hñähñu es una población que ha tenido un nivel alto de migración, especialmente los jóvenes, cuyo país de destino ha sido Estados Unidos. Los adultos que continúan sus estudios se encuentran en la situación de ser estudiantes a la vez que ciudadanos con responsabilidades comunitarias, debido a la estructura de organización social que los caracteriza, conservando así la ciudadanía comunal (Schmidt, 2013, citado en Contreras, 2021).

El Valle del Mezquital, es una región asentada en el centro de la república mexicana al noroeste del estado de Hidalgo. Se caracteriza por ser mayormente rural con un gran número de familias otomíes; 291,722 habitantes hablan la lengua hñähñu en 165 localidades (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI], 2021).

La escuela normal “Valle del Mezquital” (ENVM) se encuentra ubicada en esa región; imparte cuatro licenciaturas, a saber: Educación Preescolar y Primaria, Educación

Preescolar y Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria; los egresados de estas últimas, trabajarán en escuelas con presencia de infancias hñähñu. La matrícula en el semestre par del ciclo escolar 2023-2024 asciende a 569 estudiantes, 467 mujeres y 113 hombres 176 cursan las Licenciaturas interculturales, 137 mujeres y 39 hombres. Proviene de 38 municipios, la mayor parte comprendidos geográficamente dentro de esa región.

Como se ha mencionado, poco se ha estudiado a este sector estudiantil, en tal sentido, este trabajo se planteó investigar ¿Quiénes son los estudiantes de las Licenciaturas Interculturales y los retos que enfrenta en la currícula y las capacidades profesionales que desarrollan?

### **Marco Teórico**

Las escuelas normales “son uno de los espacios que configuran un modo de ser profesor – de ser sujeto” (Cruz, 2014, p. 51). En esta idea se atribuye al estudiante normalista una producción de sí que acontece en el seno de una institución que históricamente ha tenido a cargo la formación inicial de docentes de educación básica, actualmente también conferido a otras instituciones.

Los procesos de invisibilidad, imposición cultural y lingüística sufridos por las comunidades indígenas han provocado discriminación y exclusión en todos los órdenes de su existencia. En la actualidad, la marca de la diferencia y la subordinación frente a otras culturas ha dejado profundas huellas de inferioridad hasta el punto de apropiárselo, en palabras de Tubino (2012, como se citó en Segura y Chávez, 2016) “con el desplazamiento del campo a la ciudad, con frecuencia los estudiantes son constreñidos a mirarse desde la mirada del otro, es decir, del discriminador y asumen como rasgos propios los que el discriminador atribuye” (p.1036). Bonfil (1972) señala que:

La categoría indio o indígena es una categoría analítica que nos permite entender la posición que ocupa el sector de la población así designado dentro del sistema social mayor del que forma parte: define al grupo sometido a una relación de dominio colonial y, en consecuencia, es una categoría capaz de dar cuenta de un proceso (el proceso colonial) y no sólo de una situación estática [...] El indio se revela como un polo de una relación dialéctica, y sólo visto así resulta comprensible (p. 34).

En este trabajo, se les concibe como una construcción social y cultural, que denotan claramente heterogeneidad, diversidad y pluralidad. Actualmente son sujetos que buscan espacios para realizarse profesionalmente; se ha encontrado que existe cierta preferencia de esta población por los estudios vinculados a la educación y a las humanidades (Gallart y Henríquez, 2006).

Por otra parte, se recupera de Escofet et al. (2021) su concepción del codiseño de currícula como proceso de construcción participativa, el papel del estudiante es visto como constructor de cambios, que lo mueve a un mayor compromiso con la escuela y con su formación. El nuevo Plan de estudio 2022 de educación normal, con enfoque en el desarrollo de capacidades, demanda de esta implicación del estudiantado normalista.

### **Metodología**

El presente trabajo es un estudio exploratorio de corte descriptivo-exploratorio, con enfoque cuantitativo mixto (Hernández et al. 2014, p. 535), se recuperaron datos del estudio realizado por la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación Normal (RELEN, 2024), “Los retos del docente normalista en formación de América Latina: Curricular, organizativo, profesional y sus habilidades investigativas”.

El instrumento de medición se integró por cuatro secciones. La primera aborda datos generales del estudiante y de la escuela normal. La segunda trata temas de la currícula, estrategias de aprendizaje y competencias profesionales. La tercera se refiere a las habilidades investigativas del estudiante. En una cuarta parte del instrumento, se tratan las herramientas para el aprendizaje. Se emplea una escala de Likert de cinco puntos que va de muy en desacuerdo (1) a muy de acuerdo (5). Para este trabajo sólo se realizó el análisis de las dos primeras secciones del instrumento, así como de las opiniones cualitativas que vertieron. La aplicación de la encuesta se llevó a cabo entre los meses de enero a marzo de 2024.

El cuestionario permitió producir información particularmente de los jóvenes hñähñu que cursan las Licenciaturas Interculturales en la ENVM. Fue posible monitorear la aplicación de la encuesta de manera presencial en segundo, cuarto y sexto semestres,

mientras que el octavo se encontraba en periodo intensivo de prácticas profesionales, por lo que nos apoyamos del asesor de grupo, para que por medio de grupos de WhatsApp; los invitara a contestar el instrumento a distancia.

Contestaron el cuestionario 175 estudiantes, lo que representa el 99% del total matriculado en dichas Licenciaturas. De los cuales 137 son mujeres y 38 hombres. La base empírica en la que se sostiene este trabajo pretende ofrecer aportes sobre algunas características de estos estudiantes normalistas y los retos que enfrentan con la currícula y las capacidades profesionales que desarrollan.

En una perspectiva más cualitativa, se exploraron sus respuestas sobre la elección de la carrera docente y sus expectativas al ingresar a la ENVM, con la intención de profundizar en la comprensión de las decisiones que los llevaron a incursionar en los estudios de la profesión docente.

## Resultados

### Características generales del estudiante hñähñu en la ENVM

Se encontró que la edad que más se repite es 20 años con 19.9% después 19 años con 18.1% y le sigue 21 años con 13.9%; edad reglamentaria en la que los jóvenes cursan su educación superior en el país, de este modo, se revela que predominan trayectorias académicas continuas. Estos resultados difieren del estudio de Villa (2022) sobre jóvenes indígenas que ingresan en edades avanzadas a la universidad. El resto de estudiantes de la ENVM tiene de 22 hasta 41 años, si bien en términos cuantitativos son minoría, “son estas figuras las que nutren la diversidad estudiantil” (Guzmán, 2011, p. 99).

Respecto al número de hijos, 82% no tiene ninguno, el resto tiene entre uno y hasta 4. Se observa que la tendencia de los que eligen la profesión docente es mayoritariamente soltera en 85.7%. En relación con el sexo, 78% son mujeres, en este sentido, sigue siendo mayoritariamente la población femenina la que elige la profesión docente (Mercado y Jaimes 2023). No obstante, el estudio de Guzmán, et al. (2023) a través de la implementación de un instrumento más inclusivo, diseñado por la Red de Investigadores de



Escuelas Normales (REDIEN), encontraron que existe mayor diversidad sexual en esta institución, encontrándose también una minoría gay.

96% de estos normalistas realizaron sus estudios de bachillerato en una escuela pública y en diversidad de modalidades, aunque prevalece en 52% la preparatoria general. Mercado y Jaimes (2023), afirman, la “diversidad de opciones muestra que en ocasiones hay pocas oportunidades de elegir, y que éstas se sujetan a la oferta que existe en el lugar en donde radican los estudiantes” (p. 27).

Actualmente 92% de encuestados goza de alguna beca académica para apoyar la continuidad de sus estudios; Bertely, (2011) afirma que algunos grupos étnicos y sociolingüísticos, se han visto más favorecidos que otros en los programas de becas en educación superior, teniendo que competir en condición de desventaja con los no indígenas.

67% de estos estudiantes trabaja para sostener sus estudios, lo cual contrasta con la generalidad de los estudiantes normalistas, quienes dependen económicamente de los padres de familia (Mercado y Jaimes, 2023). Estos estudiantes hñähñu, se ocupan en diversidad de empleos informales, figura 25% empleos de comercio.

Se encontró en opinión de estos estudiantes que la elección de la docencia, se debió a su interés por tener contacto con niños, enseñarles con amor, cuidarlos, ayudarlos y verlos aprender. Aunado a ello, figura el fortalecimiento de su identidad indígena, el poder contribuir a la recuperación de su cultura y revitalización del hñähñu, en palabras de uno de los informantes “elegí esta carrera para promover una educación inclusiva que valore la diversidad cultural y lingüística, empoderando a las futuras generaciones. Me apasiona la idea de contribuir a un sistema educativo que fomente el respeto mutuo y el entendimiento entre distintas culturas, promoviendo un aprendizaje significativo para los alumnos, quiero ser parte de un cambio en donde las nuevas generaciones se les brinde las herramientas necesarias para preservar identidades culturales y lingüísticas mientras desarrollan los conocimientos y habilidades necesarias para enfrentar los desafíos necesarios del mundo globalizado”. Además, un motivo revelador es que la carrera docente es una oportunidad para desarrollarse no sólo en el plano profesional, sino también es vista como desarrollo,



satisfacción y aprendizaje personal, como medio de superación. Otras opiniones develan que la docencia es una oportunidad de ofrecer una educación diferente a la propia experiencia escolar y de “ayudar a mejorar en algo a la sociedad”, se infiere que menos discriminatoria y más intercultural.

Respecto a sus expectativas de ingreso a la ENVM, evidencian que al incorporarse a esta institución tenían una imagen del ser docente en coherencia con su biografía escolar, sin embargo, quienes cursan el Plan de estudios 2022, han sufrido una reconfiguración de lo que significa el trabajo docente más allá del aula. El arraigo e inmersión comunitaria les ha permitido conocer la vida cotidiana de sus alumnos, al mismo tiempo que revalorar su propia identidad hñãñhu, uno de los estudiantes expresó “mi expectativa solo era enseñar y ya, sin embargo, en mis experiencias de arraigo pude experimentar más allá de solo estar en un aula y que nos ayuda en nuestra formación como docentes y pude tener una perspectiva de ser una docente intercultural”, estos estudiantes refieren al arraigo e inmersión como experiencias que les permiten aprendizajes relevantes, una oportunidad de mirar con ojos de extrañeza aquello cotidiano y de poder aprender continuamente de diversos contextos comunitarios y no sólo apropiarse de teoría.

Al hablar de sus expectativas también hacen referencia al profesorado, a su desempeño y dominio para apoyarles en la resolución de problemas prácticos que viven en las escuelas de práctica y que comparten en la normal, la postura que asumen es crítica tanto de los docentes que cubren sus expectativas como minoritariamente de quienes no se implican sistemáticamente en su formación profesional.

### **La currícula, estrategias de aprendizaje y capacidades profesionales**

De los participantes 32% invierten de 1 a 5 horas de estudio a la semana, le sigue 22% de 5 a 10 horas y 17% invierten más de 30. Como se puede advertir, más de la mitad de los encuestados invierte de 1 a 10 horas semanales; al parecer, trabajar para sostener la continuidad de su escolaridad en educación superior, limita el tiempo de estudio.

Más de 80% de participantes de esta investigación perciben que la ENVM trabaja colaborativamente para mejorar el plan y programas de estudios en su formación profesional, este dato indica que reconocen la vida académica institucional, la implicación

que los docentes han tenido en el codiseño de los programas de estudio de educación normal 2022, así como el trabajo colegiado que se desarrolla para elaborar proyectos integradores de cada unidad de estudio.

Asimismo, consideran que la implementación de programas de estudio de manera prescriptiva permite la mejora de los resultados de su formación profesional. Esto parece contradecir la respuesta anterior, pues remite a concebir al docente como técnico aplicador de programas, lo cual puede tener incidencias en su propia forma de concebir el curriculum en su formación y desempeño docente. Tal percepción también parece contradictorio cuando registran estar de acuerdo que mejora su formación profesional cuando los docentes modifican los programas de estudio.

Por otra parte, consideran que las propuestas curriculares mejoran su formación profesional. Este dato es significativo, pues revelan estar satisfechos con su proceso formativo y con el impacto que éste tiene en la realidad escolar de las escuelas en el medio indígena, lo cual se confirma en sus respuestas a la pregunta de si la formación y actualización que han recibido es pertinente con su desarrollo profesional como docente. Mientras que la siguiente tabla devela datos de la tendencia organizativa de sus actividades académicas:

**Tabla 1.** Preparación organizativa.

Ítems	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Participo, junto a mis profesores, en el diseño y la planeación de los proyectos curriculares para mi formación profesional como docente	17%	23%	32%	18%	8%
Participo, junto a mis profesores, en el diseño y la planeación de los proyectos de aula para mi formación	16%	35%	28%	12%	6%

profesional como docente					
Me comprometo a lograr metas de aprendizaje para mi formación profesional como docente	42%	54%	1.7%	.57%	0%
Analizo las estrategias de aprendizaje más convenientes para lograr mis metas de formación profesional como docente	29%	58%	11%	.57%	0%
Determino el tiempo necesario para cumplir mis metas de formación profesional como docente	23%	56%	17%	2%	0%
Formulo un plan de estudio para mi formación profesional.	17%	40%	29%	7%	1%
Planifico el tiempo para sus actividades académicas	25%	55%	15%	4%	0%
Llevo al día sus actividades académicas	19%	60%	15%	4%	0%
Tengo una cultura de organización que favorece el trabajo colaborativo y el desarrollo de sus proyectos académicos	21%	57%	19%	2%	0%

Nota: Elaboración propia con los datos de la encuesta RELEN 2024

Un área de oportunidad importante que resulta del análisis de la tabla anterior, indica que es escasa la participación de los estudiantes en el diseño de proyectos curriculares y poco más de 50% evidencia participación en el diseño y la planeación de los proyectos de aula en su proceso formativo. Parece prevalecer en la ENVM, la tendencia de considerar “al que estudia para ser maestro como un alumno y no como un futuro maestro” (Ferry 1983, citado en Martín del Pozo, et al., 2013, p. 371) y con ello, la noción de formación se reduce a la de aprendizaje. Sin embargo, los nuevos programas educativos demandan la

reculturización de la escuela, creando nuevas formas de organización, esta nueva cultura organizativa requiere que se desarrolle un trabajo conjunto, Escofet et al. (2021) remarcan el potencial que tiene el codiseño con la participación de los estudiantes para promover su empoderamiento en relación tanto a su formación como al papel transformador que pueden ocupar dentro de la institución.

Por otra parte, resulta significativa la responsabilidad que asumen estos estudiantes en el logro de sus metas de aprendizaje para su formación profesional como docentes. Parece que la inversión de recursos propios, producto de su trabajo, influye en este compromiso. Suárez (2017) encontró que la permanencia de estudiantes indígenas en educación superior se relaciona con sus motivaciones y las estrategias que despliegan para lograrlo, en el que están implicados tres ámbitos: académico, social e identitario. En relación con las capacidades profesionales se encontró lo siguiente:

**Tabla 2.** Capacidades profesionales.

Ítems	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Los aprendizajes teóricos y prácticos me capacitan para impartir sesiones de clase	30	52%	14%	1%	1%
Los trabajos prácticos que realizo son adecuados para mi desarrollo profesional	33%	54%	9%	2%	0.5%
Valoro las actividades académicas en función de lo aprendido y lo que aplicaré	30%	58%	9%	0.5%	0%
El contenido de las clases teóricas está enfocado en el aprendizaje por competencias para la obtención de mi especialidad	21%	56%	13%	4%	4%
Cuento con las capacidades para realizar sesiones de clase	18%	48%	27%	4%	1%
Cuento con las competencias/capacidades para evaluar el desempeño estudiantil	15%	45%	34%	3%	1%

Cuento con las competencias/capacidades para aplicar estrategias de enseñanza/aprendizaje	18%	54%	22%	3%	0.5%
Cuento con las competencias/capacidades para diseñar evaluaciones escrita	14%	38%	33%	10%	2%
Cuento con las competencias/capacidades para diseñar evaluaciones orales	12%	35%	40%	9%	1%
Cuento con las competencias/capacidades para redactar reportes de cursos/cátedra	8%	39%	42%	6%	2%
Cuento con las competencias/capacidades para realizar pasantías o aprendizajes en el servicio	16%	51%	28%	3%	0.5%

Nota: Elaboración propia con los resultados de la encuesta RELEN 2024

La tabla devela que los estudiantes perciben una formación profesional relevante en cuanto a sus capacidades para impartir clases en las escuelas de práctica, asimismo, valoran las actividades académicas en la escuela normal por la utilidad en su formación docente, además de sentirse con capacidad para aprender en el servicio; sin embargo, los datos indican debilidades en su formación para evaluar el desempeño del alumnado, sobre todo, manifiestan dificultades para diseñar evaluaciones escritas y orales así como para elaborar reportes de cursos.

### Discusión y conclusiones

En cuanto a las características demográficas de los participantes se puede mencionar que 129 fueron mujeres, representando 78.3%, solo 29 tienen hijos que refiere al 17.5%. La edad que más se repite es 20 años con 19.9% después 19 años con 18.1% y le sigue 21 años con 13.9%; 86.7% son solteros. De los participantes, 92.2% cuentan con algún tipo de beca para apoyar la continuidad de sus estudios, pese a ello 67% de estos estudiantes trabaja, en diversidad de empleos informales, lo cual contrasta con la generalidad de los estudiantes

normalistas, quienes dependen económicamente de los padres de familia (Mercado y Jaimes, 2023).

96% de estos normalistas realizaron sus estudios de bachillerato en una escuela pública y en diversidad de modalidades, aunque prevalece en 52% la preparatoria general, pues aprovechan el bachillerato más cercano a su lugar de origen.

Eligen la profesión docente para estar en contacto con niños, poder ayudarles y verlos aprender, por su identidad, como oportunidad para desarrollarse en el plano profesional y como medio de superación personal, consideran que sus condiciones de vida pueden mejorar a través de la carrera docente. El arraigo e inmersión comunitaria modificó las expectativas que tenían respecto a su proceso formativo docente, para concebir un trabajo docente más allá del aula escolar. En estas expectativas también se encuentra el profesorado de la escuela normal, que es valorado de manera crítica, según su desempeño, dominio y compromiso profesional.

Respecto a la currícula y competencias profesionales, se halló que estos estudiantes invierten un tiempo limitado al estudio, por la necesidad de trabajar.

Consideran que las propuestas curriculares mejoran su formación profesional; este dato es significativo, pues revelan estar satisfechos con su proceso formativo y con el impacto que éste tiene en la realidad escolar de las escuelas en el medio indígena.

Un área de oportunidad importante que resulta del análisis indica que es escasa la participación de los estudiantes en el diseño de proyectos curriculares y apenas por encima de 50% se evidencia poca implicación en el diseño y la planeación de los proyectos de aula en su proceso formativo. Al parecer prevalece en la institución la noción de formación reducida al aprendizaje y con ello, el papel del docente en formación se limita a la de ser alumno. Sin embargo, los nuevos programas educativos proponen que en el codiseño participe la comunidad escolar para aprovechar el papel transformador que pueden tener los estudiantes dentro de la institución.

Por otra parte, resulta significativa la responsabilidad que asumen los normalistas en el logro de sus metas de aprendizaje para su formación profesional. Parece que la inversión de recursos propios, producto de su trabajo, influye en este compromiso.



Los datos indicaron debilidades en su formación para evaluar el desempeño del alumnado, lo cual limita su trabajo docente, por lo que significa el dúo indivisible de la enseñanza y la evaluación. Un área de oportunidad concerniente a su perfil profesional de egreso que demanda atención académica.

## Referencias

Acuerdo número 16/08/22 [Secretaría de Educación Pública]. Por el que se establecen los Planes y Programas de Estudios de las Licenciaturas para la Formación de Maestros de Educación Básica. 16 de agosto de 2022.

<https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022>

Badillo Guzmán, J., Casillas Alvarado, M., y Ortiz Méndez, V. (2008). Políticas de atención a los grupos indígenas en la educación superior mexicana: el caso de la Universidad Veracruzana. Cuadernos Interculturales, 6(10), 33-61.

Bertely Busquets, M. (2011). Educación superior intercultural en México. Perfiles educativos, 33(spe), 66-77.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000500007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500007&lng=es&tlng=es).

Bonfil, G. (1972). El concepto de indio: una categoría de la situación colonial. Anales de Antropología, UNAM, México, IX.

<https://asociacionlatinoamericanadeantropologia.net/revista-plural/wp-content/uploads/numero03/articulo-1.pdf>

Contreras, R. (2021). "Comunidades en espera: la promesa de futuro en el tiempo incierto de la migración mezquitalense contemporánea". Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología 43: 27-49. <https://doi.org/10.7440/antipoda43.2021.02>

Didou Aupetit, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. Revista de la educación superior, 47(187), 93-109 [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-276020180003000093&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-276020180003000093&lng=es&tlng=es)

Escofet Roig, A., Novella Cámara, A. y Morín Fraile, M. V. (2021). El codiseño como impulso del compromiso del estudiantado universitario. Aula Abierta, 50(4), 825-832.



<https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.825-832>

<https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/16236>

Gallart Nocetti, M. y Henríquez Bremer, C. (2006). Indígenas y educación: algunas reflexiones. *Universidades*, (32), 27-37.

<https://www.redalyc.org/pdf/373/37303206.pdf>

García, L. (2018). Las juventudes étnicas contemporáneas en el Área Metropolitana de Monterrey, Nuevo León [Tesis de Doctorado, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México].

<https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/tesis%3A2752>

Guzmán, C. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. *Perfiles Educativos*, 33 (número especial), 91-101.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea9.pdf>

Guzmán, M. Calva, I. y Peña M. (2023). Jóvenes indígenas que ingresan a la Escuela Normal. En E. Mercado y Jaimes M. *Motivos, expectativas y condiciones de ingreso a la escuela normal*. Newton.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª. ed.). McGraw-Hill

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2022). Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas. Comunicado de prensa 430/22. 8 de agosto de 2022. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP\\_PueblosInd22.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf)

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2021). *Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales*. <https://www.inali.gob.mx/clin-inali/mapa.html>

Martín del Pozo, R., Fernández-Lozano P., González-Ballesteros M. y de Juanas A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/doi/360115.pdf?documentId>

- Medrano, V. Ángeles Méndez, E. y Morales Hernández, M. A. (2017). La educación normal en México. Elementos para su análisis. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf>
- Mendoza Zuany, R. G. (2013). Educación intercultural y la gestión de la diversidad en regiones indígenas de México: el caso de la educación superior. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 1(2), 161-171. <https://www.redalyc.org/pdf/4576/457645124007.pdf>
- Pérez-Castro, J. (2024). Entre serpientes y escaleras: Las trayectorias de un grupo de estudiantes indígenas en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(19). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8210>
- Raesfeld, L., & Cuevas Ramírez, J. G. (2008). Los estudiantes indígenas en la universidad, de la invisibilidad a la luz: un acercamiento a los estudiantes de la licenciatura en ciencias de la educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 111-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55261007>
- Segura Salazar, C. M. y Chávez Arellano, M. E. (2016). "Cumplir un sueño": Percepciones y expectativas sobre los estudios profesionales entre estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma de Chapingo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1021-1045. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662016000401021&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000401021&lng=es&tlng=es)
- Suárez, C. (2017) Permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en América Latina Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada. Tesis de doctorado <https://ddd.uab.cat/record/189683>
- Villa, L. (2022). Sin sueños no hay futuro: aspiraciones de indígenas universitarios. *Revista mexicana de sociología*, 84(4), 941-978. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2022.4.60388>

## Actitudes hacia la igualdad de género en estudiantes de Licenciatura de la BECENE SLP

Ana Edith de la Torre Cárdenas

atorre@beceneslp.edu.mx

BECENE SLP

Guadalupe del Rosario Martínez Aguilera

IBERO LEÓN

maguilera\_gpe@hotmail.com

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

El presente trabajo presenta resultados parciales de una investigación en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE SLP) sobre las actitudes hacia la igualdad de género predominantes entre los estudiantes normalistas. La pregunta de investigación que se intenta responder es ¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes de las Licenciaturas de la BECENE y que creencias se respaldan las actitudes de docentes y estudiantes relación con la igualdad de género? El trabajo es una investigación descriptiva.

La técnica de recopilación de datos fue un cuestionario previamente validado y aplicado a los sujetos de estudio. Se sistematizaron los resultados y se analizaron para la construcción de categorías. Los resultados revelan una persistencia de estereotipos de género tradicionales, además, las percepciones de los estudiantes aún enmarcan a las mujeres como figuras cuidadoras, frágiles y en riesgo. Se concluye que estas concepciones limitan la visión sobre las capacidades profesionales y el potencial de las mujeres, sosteniendo una desigualdad que contrasta con los principios de equidad que se espera promover en la formación educativa actual.

**Palabras clave:** Igualdad de género, propósitos ético-democráticos, inequidad, género y educación.

## Planteamiento del problema

La realidad de los procesos educativos revela que, a pesar de los discursos y esfuerzos por mejorar, persisten diversas desigualdades, incluyendo las de estatus social, raza, poder y género. Actualmente, aún estamos lejos de alcanzar los objetivos ético-democráticos del cambio educativo que emergió a principios del siglo XX. Por lo tanto, es crucial identificar las actitudes hacia la igualdad de género entre estudiantes y docentes para poder desarrollar estrategias que promuevan prácticas educativas equitativas.

En trabajos recientes se señala que los docentes se enfrentan a desafíos al promover una perspectiva de género en los alumnos, además de que se siguen expresando actitudes estereotipadas en la formación de niños y niñas. Además, existe poca formación continua respecto a ello que garantice a los profesores incorporar a su práctica docente metodologías de enseñanza que promueva la equidad de género a través de la adopción de una perspectiva de género (González, 2018; Guel, 2016, 2021; Finco, 2015; Pereda et. al. 2013, entre otros).

Según Luke (1999), es esencial contextualizar los estudios de género y relacionarlos con otras significaciones socioculturales, históricas, económicas, políticas, jerárquicas y discursivas. De este modo, al tratar temas de feminismo o equidad de género en educación, se debe considerar que estas cuestiones van más allá de los contenidos educativos o las prácticas en el aula. Es claro que en la actividad académica y en las prácticas escolares debe reflejarse el avance de los cambios en la vida social, en el conjunto de la vida colectiva: la actitud ética, el respeto al otro, la justicia, la democracia, la equidad y el compromiso con los intereses comunes, son valores ético-democráticos que, al mismo tiempo que rijan la vida colectiva, rijan, también, la vida escolar. Avanzar en el cambio social, implica avanzar en la transformación de la vida escolar (Dewey 2004).

Para alcanzar prácticas educativas equitativas e igualitarias, es fundamental, como lo sugiere Gore (citado en Luke, 1999), adoptar una retórica basada en la libertad en lugar del control. Esto implica cuestionar y reevaluar todos los componentes del proceso educativo, incluyendo los sujetos involucrados, las prácticas, los contenidos y los discursos predominantes. La transformación hacia una educación equitativa requiere una revisión

crítica y profunda de las estructuras existentes y un compromiso con la modificación de prácticas y actitudes que perpetúan las desigualdades (García, 2018).

Las prácticas educativas de profesores y profesoras están profundamente influenciadas por sus creencias, ideales y discursos. En un contexto sexista, patriarcal y desigual, las concepciones sobre lo que significa ser mujer o ser hombre influyen notablemente en cómo estos profesionales enseñan, investigan y se relacionan con alumnos, padres, colegas y otros agentes educativos (Fernández, 2020). Estos marcos conceptuales afectan la manera en que se desarrollan las dinámicas en el aula y cómo se implementan los procesos educativos, reflejando las desigualdades inherentes de la sociedad en la cual están inmersos.

Las desigualdades de género que persisten en la práctica educativa impiden la consecución de una verdadera igualdad entre los géneros. Por lo tanto, es esencial identificar y analizar los estereotipos, actitudes y creencias predominantes entre los actores educativos. Esta identificación es el primer paso para desarrollar estrategias efectivas que permitan modificar y superar estas desigualdades (Sánchez, 2021). El contexto anterior orientó un proyecto de investigación en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE SLP) Con el objetivo de fortalecer la cultura de género y mejorar la convivencia en la institución educativa. Para ello se plantearon los siguientes propósitos de investigación:

- a) Conocer las actitudes de estudiantes de las Licenciaturas de la BECENE en relación con la igualdad de géneros, a partir de su medición con el uso de un instrumento validado para confirmar o rechazar los supuestos específicos de este estudio.
- b) Identificar las ideas y creencias que respaldan las actitudes de aceptación o de rechazo hacia la igualdad de género.
- c) Realizar una propuesta de intervención que contribuya al desarrollo de una cultura de género que fortalezca la formación integral y la convivencia armónica entre los diferentes actores educativos dentro de la institución.

Las preguntas de investigación son las siguientes: ¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes de las Licenciaturas de la BECENE en relación con la igualdad de género?, ¿En cuáles creencias se respaldan las actitudes de docentes y estudiantes, en relación a la igualdad de género? y; ¿Cuáles acciones docentes pueden favorecer la cultura de género? Los supuestos que se plantan en el trabajo es que, es posible determinar la existencia de actitudes positivas o negativas en los estudiantes y docentes de las licenciaturas de la BECENE respecto a la igualdad de género a través de un método apropiado; las carreras con mayor presencia de hombres, obtengan menores puntajes en el cuestionario de actitudes hacia la igualdad de género y; aquellos sujetos que conviven de manera cotidiana con la diversidad obtienen mayores puntajes en el cuestionario de actitudes hacia la igualdad de género.

El objetivo de este trabajo como reporte parcial de la investigación es analizar las actitudes que expresan los estudiantes normalistas sobre igualdad de género de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Educación Física de la BECENE. Se presentan los resultados del diagnóstico aplicado previamente validado. La información obtenida permitirá definir y aplicar estrategias efectivas para promover la igualdad y eliminar barreras que sostienen las desigualdades dado que los docentes tienen la responsabilidad de desempeñar un papel activo en la eliminación de estereotipos de género, la promoción de la igualdad y la creación de ambientes educativos donde todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades, independientemente de su género.

### **Marco Teórico**

A partir del análisis del comportamiento social y humano, se ha logrado diferenciar entre sexo y género en los seres humanos. El término sexo se utiliza para referirse a la condición biológica asignada, mientras que género se emplea para describir la construcción psicológica y socialmente asumida por cada individuo. En otras palabras, el sexo se refiere a lo biológicamente establecido: hombre (XY) y mujer (XX). Por otro lado, el género alude a la identidad construida, como femenina o masculina, y a la posición que el individuo adopta frente a su determinación biológica, que no siempre coincide con su sexo. El género no está



predeterminado, sino que se construye a través de la interacción con los demás, lo que explica por qué hay hombres que se identifican con lo femenino, mujeres que se identifican con lo masculino y muchas otras variaciones.

A mediados de la década de 1950, John Money, según Tubert (2003), introdujo el término "roles de género" para describir el conjunto de conductas atribuidas a hombres y mujeres que marcan una diferencia entre ambos. Estas conductas se adquieren a través del entorno familiar, escolar, social y cultural, entre otros. En la concepción de Money, el término "rol de género" se limita al aspecto social de las conductas adoptadas por individuos masculinos o femeninos, ajustándose a lo que la sociedad define para cada sexo y que se clasifica como femenino o masculino.

El concepto de "rol de género" abrió el camino para nuevas teorías, como la de "identidad de género", propuesta por Robert Stoller, citado en Bleichmar (1997), quien sostiene que la identidad de género no está determinada por el sexo biológico, sino que surge a partir de las experiencias, ritos y costumbres asignadas a un género específico desde el nacimiento. Así, la identidad de género se define más por la experiencia personal frente a las imposiciones sociales que por el sexo biológico del individuo.

Este nuevo enfoque acerca de la interpretación del género, redirigió el debate hacia la identidad de género, entendida como la dimensión psíquica que se establece para cada individuo. Se refiere a la unidad, permanencia y continuidad de la identidad individual como masculina o femenina, tal como se vive, interpreta y manifiesta en la conducta de cada sujeto. El género, como construcción cultural, abarca una serie de ideas, prejuicios, valores, normas, deberes y prohibiciones que influyen en la vida de mujeres y hombres. Estas representaciones culturales se manifiestan en las conductas y relaciones interpersonales, afectando la aceptación o rechazo de la igualdad de género. Tales actitudes pueden desencadenar actos de discriminación, rechazo y tensiones, lo cual impacta negativamente en la convivencia dentro de la comunidad escolar y en la sociedad en general (García, 2020).

Según García Mina, citada en Tubert (2011), el concepto de género se caracteriza por su naturaleza multidimensional, lo que permite diversas interpretaciones:



- Desde una perspectiva antropológica, se examina la construcción simbólica del sexo, así como el dimorfismo sexual anatómico creado culturalmente y los modelos de masculinidad y feminidad que cada sociedad establece.
- Desde un enfoque psicosocial o interpersonal, se estudian los procesos sociales mediante los cuales se generan y transmiten los “modelos” que los individuos deben seguir en una sociedad, tanto para hombres como para mujeres. Bajo esta perspectiva, el género actúa como un organizador de las estructuras sociales, regulando las relaciones entre los sexos, incluyendo relaciones de poder, procesos de socialización e interacción personal, entre otros aspectos.
- En el ámbito de la psicología, el estudio del desarrollo de la identidad y del rol de género revela cómo el individuo internaliza los roles y modelos proporcionados por la sociedad y por los demás. Esta internalización da lugar a una interpretación personal que resulta en una experiencia única de ser hombre o mujer, la cual no se construye de manera aislada, sino en interacción con las normas sociales establecidas.

La forma en que las personas adoptan los roles de género reflejados en los discursos sociales y sostenidos por diversas instituciones, como la familia y la escuela, ha dado lugar a las identidades de género que conocemos hoy en día. Es esencial reconocer que estos roles han estado dominados por estereotipos derivados de una sociedad patriarcal, donde los individuos identificados como femeninos suelen estar subordinados a quienes son considerados masculinos. Este sistema social se caracteriza por relaciones de dominación y opresión impuestas por algunos hombres sobre otros y sobre las mujeres. En este contexto, los hombres ejercen control tanto en el ámbito público como en el privado. Resulta evidente la necesidad de que las prácticas educativas promuevan relaciones de equidad de género, con el objetivo de romper con las conductas de opresión que les someten.

En un contexto de ideología patriarcal, surgen estereotipos de género que influyen en las identidades de hombres y mujeres. Según Lagarde (1990), los individuos con identidad femenina son percibidos como sumisos y obedientes, orientados a servir a los

demás y a ser objeto de los deseos ajenos, lo que también implica una cierta apropiación de su propio cuerpo. Estas características encajan con el ideal de maternidad, históricamente asociado a las mujeres, estableciendo una equivalencia casi automática: mujer igual a madre. En contraste, la identidad masculina otorga a los hombres una posición de autonomía y control sobre su propio cuerpo y el de otros, lo que les confiere una posición de dominio y poder.

Los estereotipos patriarcales están profundamente arraigados en nuestra cultura, donde ser hombre se asocia con ser fuerte, inteligente, lógico, racional, activo, dominante, asertivo, rudo, productivo, independiente y competitivo. Por el contrario, ser mujer se relaciona con ser débil, emocional, intuitiva, pasiva, sumisa, coqueta, bella, tierna, delicada, reproductiva, dependiente, obediente, receptiva, tolerante, paciente, insegura, inestable, voluble y colaboradora. Estas características conducen a que las mujeres se sacrifiquen, limiten, sometan, sean fieles y ayuden a los demás.

Al examinar el currículum escolar, se observa que tanto el contenido académico como las prácticas educativas están impregnadas de estereotipos de género. Esto al observar que la carga académica sigue siendo androcéntrica al enfocarse en atributos masculinos, mientras que, a su vez, en las prácticas se observa la presencia de creencias sobre los niños y las niñas. Por ejemplo, se piensa que los niños son más inquietos y tienen dificultades para concentrarse, que su desarrollo lingüístico es más lento, que su escritura es inferior a la de las niñas y que son más tímidos en su participación. En contraste, las niñas son vistas como “buenas estudiantes”, bien comportadas, dedicadas y con mejor caligrafía, aunque se les percibe con más dificultades en matemáticas.

Estos estereotipos no solo están presentes en las prácticas y discursos sociales, sino también en la estructura política y económica de nuestra sociedad y, por supuesto, en el ámbito escolar. Por ello, es fundamental primero observar y reconocer estos estereotipos y luego ajustar nuestros discursos y prácticas para promover una transformación efectiva.

## Metodología

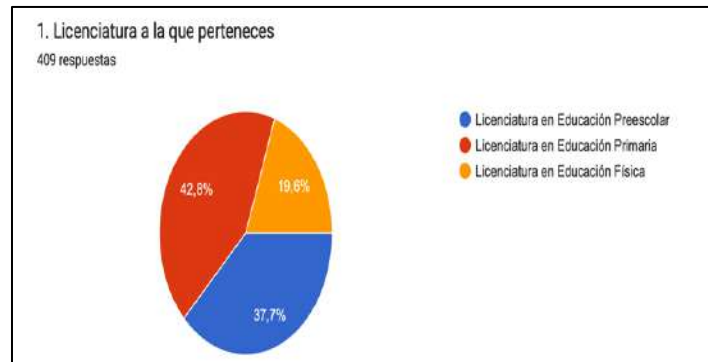
El trabajo es una investigación descriptiva con un enfoque cuantitativo (Martínez et. al., 2014) con el uso de fuentes primarias de información y que pretende la comprobación de los supuestos planteados para este estudio. Los sujetos de estudio fueron estudiantes de las Licenciaturas de Preescolar, Primaria y Educación Física de las generaciones 2019-2022, es decir, de los grados de primero, segundo, tercero y cuarto año. Esta fue una muestra por conveniencia, se consideró Preescolar por ser mayormente una licenciatura de población femenina, educación física, por ser una licenciatura de mayoría masculina y primaria que suele ser la licenciatura con mayor porcentaje de hombres y mujeres.

Para la recolección de datos se aplicó un cuestionario validado recuperado del trabajo de Sola, Martínez y Meliá (2003), el cual fue adaptado a las necesidades particulares de la institución en que se aplica a través de la herramienta de Formularios de Google. El análisis de los datos se realizó por medio de Excel y se construyeron categorías acordes a los elementos conceptuales abordados respecto a la perspectiva de género.

## Resultados

Posterior a la aplicación del instrumento, se recopilaron 409 respuestas de los alumnos de las diferentes licenciaturas (ver figura 1). Del total de la muestra el 42.8% pertenecen al nivel de primaria, 37.7% son del nivel preescolar y un 19.6% a educación física. De la información ahí recogida se desprenden los resultados que en este apartado se muestran, presentando solamente los elementos más significativos para los propósitos de la investigación:

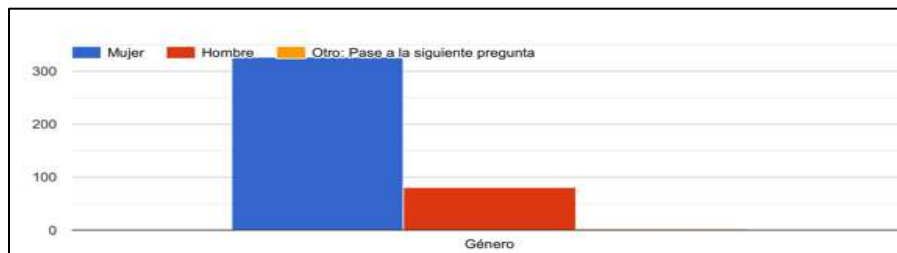
**Figura 1.** Licenciaturas participantes en el estudio



Fuente: Elaboración propia

En la figura 2, se muestra que en un porcentaje mayor la población del estudio se identifica como mujeres.

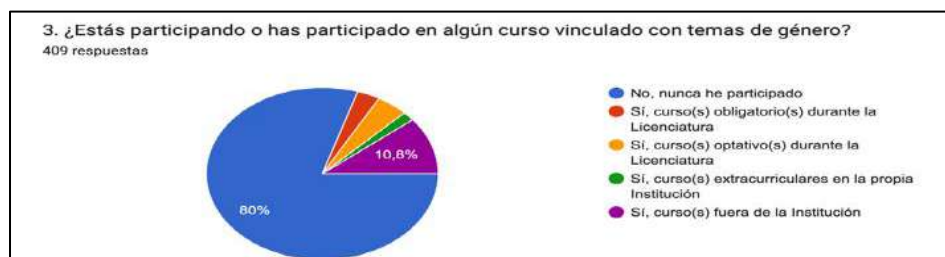
Figura 2. Género con el que se identifican los participantes del estudio



Fuente: Elaboración propia

En relación a su vinculación con temas de género se observa lo siguiente, en la figura 3 se puede observar que el 80% de los participantes en la encuesta (327 estudiantes) refieren no haber participado en cursos con temática de género. El resto de los estudiantes (20%) refieren haber tomado algún curso, aunque la mayoría de ellos, y el 10.8%, lo han cursado fuera de la institución.

Figura 3. Vinculación con temas de género



Fuente: Elaboración propia

Al preguntar sobre la carga en las tareas domésticas, se observa lo siguiente: 16.1 % de los encuestados refiere tener mayor carga de trabajo. 8.8% refiere menor carga de trabajo, mientras el 73.8% refiere que la carga de trabajo es igual (ver figura 4).

Figura 4. Tareas domésticas realizadas en función a su género



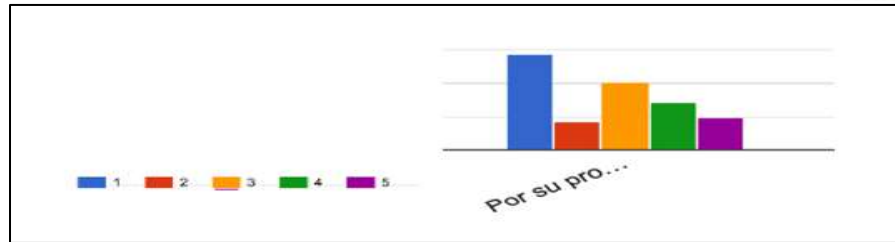
Fuente: Elaboración propia

Además, un 25.9 % de los encuestados refiere haber percibido que durante la pandemia hubo mayor carga de trabajo para las mujeres. Un 40.3% refiere un aumento igualitario para hombres y mujeres. Mientras que un 25.9% refiere no haber percibido cambios en la carga de trabajo.

En relación a las afirmaciones en torno a las actitudes hacia la igualdad de género, dónde una puntuación de 1 demuestra total desacuerdo, con la puntuación de 2 expresa desacuerdo, 3 representa que no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, un 4 significa que están de acuerdo y 5 un acuerdo total, se puede observar lo siguiente:

Ante la afirmación de si “Por su propia naturaleza, las mujeres siempre se preocuparán más por el ámbito de lo privado y por las personas que tienen cerca, que por los asuntos políticos o ciudadanos y las abstractas cuestiones morales de justicia o injusticia”, se puede observar que, aunque la mayoría expresa un total desacuerdo, un importante porcentaje elige la puntuación intermedia de 3. Así también se observa que un porcentaje alto expresa algún nivel de acuerdo con la afirmación (ver figura 5).

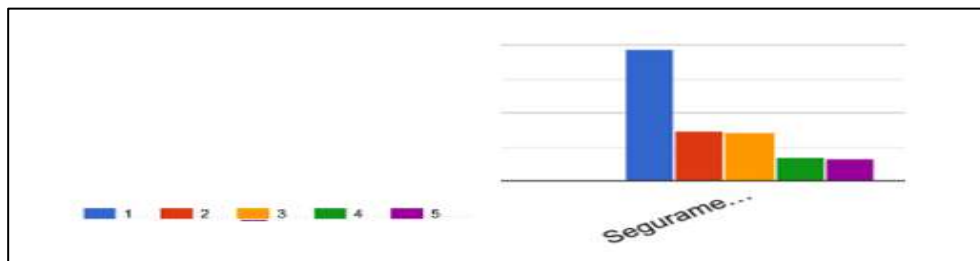
Figura 5. Afirmación sobre si las mujeres se preocupan más por lo familiar y de relaciones que los asuntos políticos



Fuente: Elaboración propia

Ante la afirmación siguiente “Seguramente es normal que sean las mujeres las que se ocupen prioritariamente del hogar y los hijos, porque los niños necesitan de la madre durante los primeros años de vida”, se observan en la figura 6 que la mayoría expresa algún nivel de desacuerdo con la afirmación, pero los porcentajes que eligen puntuar con 3, 4 y 5, son significativos.

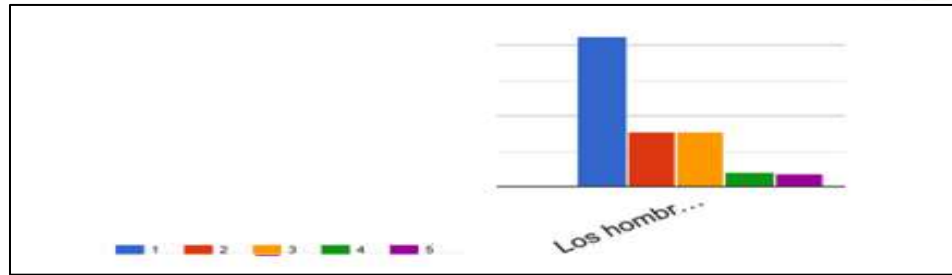
Figura 6. Afirmación sobre si las mujeres deben ser los principales cuidadores del hogar y crianza de los hijos



Fuente: Elaboración propia

En otra afirmación, “Los hombres están peor dotados que las mujeres para el cuidado de los niños, enfermos y ancianos” se observa que en un porcentaje mayor están en total desacuerdo, el 2 y 3 que expresan desacuerdo y ni acuerdo ni desacuerdo se encuentran con los mismos resultados y en una minoría se expresa en acuerdo con la afirmación tal como se observa en la figura 7 a continuación.

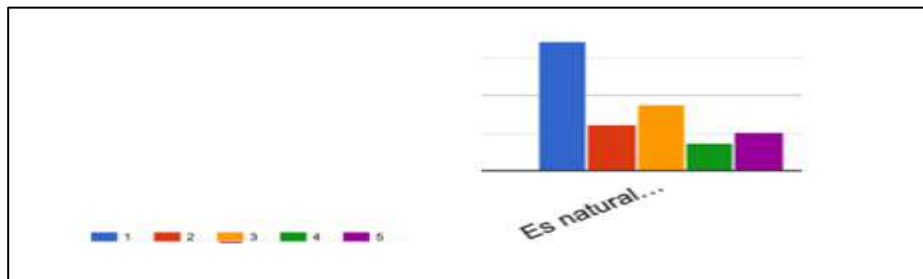
Figura 7. Afirmación sobre si los hombres están peores dotados para la crianza y cuidados



Fuente: Elaboración propia

En la afirmación “Es natural que los padres tiendan a conceder más libertad a los hijos varones, ya que las chicas siempre correrán peligros mayores” se observa en la figura 8 que en un mayor porcentaje expresan un total desacuerdo mientras que del 2 al 5 los resultados están un tanto equitativos por lo que existe diversidad de expresiones ante esta situación.

Figura 8. Afirmación sobre si es natural que los hombres den más libertad a los hijos que a las hijas.



Fuente: Elaboración propia

En esa misma diversidad de opiniones, en otra afirmación que refiere; “A la hora de la verdad, las mujeres siempre dedicarán más energía al bienestar de sus hijos y su familia”, se observa que también hay un resultado equitativo entre resultados. En la figura 9 se destaca que por encima de todas las demás los estudiantes opinan que no están ni acuerdo, ni en desacuerdo con estos enunciados.



Figura 9. Afirmación sobre si las mujeres al final se dedicarían más al hogar y cuidado de la familia.



Fuente: Elaboración propia

### Discusión y conclusiones

Los hallazgos de la investigación sobre las actitudes hacia la igualdad de género entre los estudiantes de las licenciaturas en educación de la BECENE SLP revelan una persistencia de estereotipos de género tradicionales. En los resultados al momento, se aprecia la prevalencia de los estereotipos femeninos de fragilidad y vocación para la familia y el cuidado. A través del cuestionario aplicado, se observa que las percepciones de los estudiantes aún enmarcan a las mujeres como figuras cuidadoras, frágiles y en riesgo, características que se asocian con cualidades favorables para la maternidad.

Estas concepciones limitan la visión sobre las capacidades profesionales y el potencial de las mujeres, sosteniendo una desigualdad que contrasta con los principios de equidad que se espera promover en la formación educativa actual. El hecho de que estos estereotipos persistan a pesar de que la mayoría de los encuestados son mujeres sugiere una internalización profunda de los roles de género tradicionales. Este fenómeno indica que, incluso en contextos educativos donde la mayoría de los estudiantes son mujeres, las actitudes y creencias patriarcales siguen influyendo en la percepción de los roles y habilidades de género.

La prevalencia de estas ideas refuerza la necesidad urgente de revisar y mejorar las estrategias educativas y formativas en la escuela normal para abordar las actitudes subyacentes que sostienen la desigualdad. Es imperativo que se implemente un enfoque más integrado y crítico en la formación de los futuros educadores, con el objetivo de desafiar y superar los estereotipos de género. Las políticas educativas deben incorporar contenidos

y prácticas que promuevan una comprensión más equitativa del género, reconociendo y cuestionando los estereotipos existentes. Solo a través de un currículo que fomente la reflexión crítica y el compromiso con la igualdad de género se podrá transformar eficazmente las actitudes y contribuir a una formación más inclusiva y equitativa para todos.

## Referencias

- Alcázar, J. & Martos, J. (2005). Algunas reflexiones sobre la educación diferenciada por sexos. España: Eunsa Astrolabio
- Bleichmar, E. (1997). La sexualidad femenina, de la niña a la mujer. España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Dewey, J. (2004). Democracy and education. [Edición original publicada en 1916].
- Fernández, J. (2020). Estructuras y dinámicas del poder en la educación. Editorial Universitaria.
- Finco, D. (2015). Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 85-96. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n1/v13n1a04.pdf>
- García, M. (2018). Desafíos y perspectivas en la educación para la equidad de género. Ediciones Aljibe.
- García, M. (2020). Género y educación: Desafíos y estrategias. Editorial Aljibe.
- González L., Erika M. (2018). La perspectiva de género para favorecer la participación equitativa en el alumnado. (Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación Primaria). San Luis Potosí: BECENE SLP. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/593>
- Gore, J. M. (citado en Luke, C., 1999). The Struggle for Pedagogies. Routledge.
- Guel Rodríguez, J. M. (2021). Visibilizando estereotipos para sensibilizar en igualdad de género: una experiencia de intervención didáctica con estudiantes de sexto grado de educación primaria. Géneros, 28(30), 91–120. <https://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/generos/article/view/16>

- Guel Rodríguez, J. M. (2016). Sesgo por género; análisis a los libros de Ciencias Naturales de Educación Primaria. En: Revista Educando para Educar (31), pp. 23-34.  
<https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/1126>
- Lagarde, M. (1990) Identidad femenina. México: CIDHAL Recuperado de:  
[https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/purificacion\\_mayobre/identidad.pdf](https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/purificacion_mayobre/identidad.pdf)
- Luke, C. (1999). Género, trabajo y educación. Routledge.
- Pereda, E., Hernández, P. y Gallegos, M. (2013). El estado del conocimiento de la investigación sobre violencia de género y violencia en contra de las mujeres en el ámbito educativo. En Furlán, A. y Spitzer T. (coords.). Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011 (333-380). México: ANUIES-COMIE.
- Sánchez, R. (2021). Estereotipos y actitudes en el ámbito educativo: Una revisión crítica. Editorial Porrúa.
- Sola, Martínez y Meliá (2003). El cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG): elaboración y estudio psicométrico. Recuperado de  
<https://www.uv.es/~meliajl/Docencia/Curs2018/P11.6%202003%20Sola,%20Benlloch,%20Melia%20GAIG.pdf>
- Tubert, S. (2003). Del sexo al Género: los equívocos de un concepto. España: Cátedra

## Perspectiva normalista de la asesoría de titulación

Dra. Silvia Martínez Becerril

silviaent.martinez@gmail.com

Dra. Magdalena Núñez Solano

magda.mns@gmail.com

Dr. Luis Roberto Díaz Mares

luisdiazent@gmail.com

Escuela Normal de Tlalnepantla

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

La asesoría para la titulación desde la perspectiva del normalista es esencial porque le proporciona el apoyo necesario para completar con éxito su proyecto de titulación, desarrollar habilidades académicas y profesionales, y prepararse para su futura carrera docente. El presente escrito comunica los hallazgos identificados en la generación 2019-2023 en el marco de la investigación “Logro de competencias desde el proceso de titulación. Planes de estudio 2018 de Educación Normal”, realizada por el CAEC de la Escuela Normal de Tlalnepantla, cuyo objetivo general giró en torno a: Analizar sistemáticamente, logros y oportunidades de mejora en el desarrollo de competencias profesionales y generales de los docentes en formación de la generación en comento.

Los normalistas lograron expresar sus fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad, al tener presente que la capacidad de movilizar estratégicamente los saberes y resolver situaciones de la actividad profesional está estrechamente relacionadas con el nivel de logro de las competencias genéricas, profesionales, disciplinares y específicas.

Hallazgos que se inscriben desde una perspectiva cualitativa, bajo la metodología fenomenológica, donde la observación participante y la revisión de documentales producto del proceso de titulación, fueron los instrumentos que dieron cuenta de las pesquisas que se comunican desde la visión estudiantil.

**Palabras clave:** asesoría, titulación, competencias, rasgos de perfil de egreso.

### **Planteamiento del problema**

Las Escuelas Normales en México tienen la responsabilidad de formar a los futuros maestros que se desempeñarán en los distintos niveles de la educación básica, la formación de estos docentes incluye tanto aspectos teóricos como prácticos, y culmina con el proceso de titulación, el cual debe reflejar la adquisición de competencias profesionales necesarias para la docencia. En este sentido el plan de estudios 2018 comparte la convicción que el dominio del proceso investigativo implica un acompañamiento a través de la asesoría, con el propósito de lograr que el normalista, al finalizar sus estudios evidencie esas competencias adquiridas tanto en su práctica profesional en condiciones reales como en la elaboración de textos académicos con fines de titulación en las diferentes modalidades establecidas: tesis, informe de prácticas profesionales o portafolio de evidencias.

Lo que nos lleva a preguntarnos ¿Cuáles son esas competencias profesionales que logra evidenciar el estudiante normalista?, ¿Cómo las evidencia? ¿Cómo se traducen en un escrito académico?

Cabe precisar, que independientemente de la modalidad de titulación elegida el normalista requiere demostrar un rigor teórico-metodológico que le dé sustento a la explicación de los fenómenos o hechos que llaman su atención; la reflexión y mejora de su práctica profesional o la argumentación de las evidencias de aprendizaje que le permiten visibilizar los alcances de su desempeño profesional; es por ello que la investigación que desarrolló el Cuerpo Académico en Consolidación documenta el alcance de las competencias genéricas y profesionales que logra evidenciar el normalista en el último año de su carrera con la construcción de su documento titulación bajo el acompañamiento de un asesor académico, siguiendo una perspectiva cualitativa bajo la metodología fenomenológica, considerando en su desarrollo la visión de los actores directamente involucrados (asesor/asesorado) y sus implicaciones respectivas.

Los docentes son conscientes que los elementos curriculares no se aplican de forma lineal como lo establece el discurso escrito de un programa académico, como formadores identifican una interacción densa en la práctica de la reflexión y el análisis del trabajo

desempeñado para orientar a quienes pretenden conformarse como docentes hacia nuevas oportunidades y establecer propuestas innovadoras, viables y congruentes en la comunidad educativa en que se insertan. Por tanto, resulta vital que durante el proceso de asesoría para la titulación el futuro normalista egresado logre evidenciar las competencias profesionales alcanzadas para generar o proponer alternativas de mejora a situaciones educativas específicas, focalizando en esta parte de la investigación la temática que tiene que ver con la perspectiva estudiantil de dicho proceso, destacando las fortalezas y debilidades experimentadas.

### **Marco Teórico**

La titulación es el último paso en la formación de los estudiantes normalistas, quienes se preparan para ser futuros docentes, donde la asesoría es una herramienta fundamental que busca guiar, apoyar y facilitar el proceso investigativo y de elaboración del trabajo final de titulación. Esta asesoría es especialmente relevante considerando las particularidades del contexto educativo y social en el que los normalistas desarrollan su práctica profesional.

La asesoría académica, desde el Plan de Estudios 2018, se visualiza como un proceso de acompañamiento sistemático de los normalistas para la generación de un escrito académico con fines de titulación, inscrito en una interacción personal y profesional entre asesor y asesorado. En este sentido, la tarea del asesor, de acuerdo a Calderón (1999), consiste básicamente en que el asesorado logre aprendizajes significativos a partir del intercambio de experiencias, la exposición y la sistematización del conocimiento en torno a una temática y/o intervención educativa; y que plasme en su documento de titulación.

En relación con ello, la forma pedagógica se sustenta en el constructivismo, desde la cual se reconoce a la persona como la generadora de un proceso de aprendizaje e identidad con significado y sentido de vida definida ante sus propios trayectos y enunciaciones respecto a la tarea de ser docente, en este caso; sustentada en el desarrollo de una cultura de paz y cuidado del otro, durante su desempeño profesional donde da muestra y aplica las competencias profesionales adquiridas. En este sentido se tiene que en las Escuelas Normales la asesoría es concebida como un servicio de apoyo que de acuerdo a las

características y necesidades de atención se clasifica en asesoría profesional, asesoría disciplinar y asesoría de titulación (GEM, 2007).

La asesoría profesional tiene la intención de apoyar al estudiante para fomentar su desarrollo profesional, por lo que de acuerdo al Programa Indicativo de asesoría académica y tutoría (2007), se considera al asesor profesional como el “responsable directo de llevar un seguimiento sistemático de los elementos académicos y conductuales que repercuten en el rendimiento del estudiante” (p.11); en tanto la asesoría disciplinar focaliza la atención hacia el logro de aprendizajes específicos ya sea reafirmando, resolviendo dudas, realizando ejercicios, estudios de caso, entre otros; y sobre todo se da este tipo de asesoría ante requerimiento de acompañamiento urgente con la intención de evitar la reprobación o deserción escolar.

En este orden de ideas, la asesoría de titulación es una actividad sustantiva de acompañamiento del normalista en su fase de cierre del trayecto formativo, para el logro de la obtención del título de licenciatura, que de acuerdo a los planes y programas de estudio vigentes de 2018 y 2022 se plantea que este proceso recupera los distintos saberes expresados en los perfiles general y profesional de la Licenciatura (saber conocer, saber hacer y saber ser y estar) que desarrollo durante la carrera, los cuales se demuestran mediante diversas opciones y formas de evaluación, movilizandolas capacidades necesarias para dar respuesta a problemáticas y necesidades teórico-prácticas de la docencia.

La actuación del asesor(a) es como guía y facilitador del proceso de aprendizaje del estudiante, utilizando para ello una serie de estrategias que se adecúan a las condiciones existentes, siendo algunas de ellas, el establecer un calendario de reuniones periódicas para revisar avances, resolver dudas y ofrecer retroalimentación; efectuar revisiones detalladas de los documentos elaborados por el estudiante, ofreciendo sugerencias y correcciones para mejorar la calidad del trabajo, así como brindar orientación sobre el diseño metodológico del trabajo de titulación, incluyendo la selección de métodos de investigación, técnicas de recolección de datos y análisis de información. Así como estimular la autonomía del estudiante, fomentando la toma de decisiones informadas y la capacidad para gestionar su propio proceso de investigación.



Las modalidades consideradas para la titulación de acuerdo al plan y programas 2018 son el portafolio de evidencias; el informe de prácticas profesionales y la tesis de investigación (p.30); pero independientemente de la opción que elija el normalista debe demostrar su capacidad para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, explicar, solucionar e innovar el hecho o fenómeno educativo que focaliza para su atención y comunicar a través del escrito correspondiente a la modalidad de titulación; lo que implica tener un rigor teórico, conceptual y metodológico para el abordaje, fundamentación y comunicación de los hallazgos y/o propuestas implicadas.

Esto nos lleva a tener presente, como lo establece Martínez (2019), que la investigación demanda al investigador una capacidad analítica, sintética y creativa, como elementos indispensables de un trabajo de calidad; lo cuales se desarrollan y manifiestan de forma diversa de acuerdo a las características personales y condiciones en que se realiza la indagación. Donde no basta con que institucionalmente se tengan los recursos técnicos, infraestructurales y espaciales básicos (bibliotecas, laboratorios, conectividad, equipo computacional, entre otros) sino que es necesario focalizar la atención en los elementos sustanciales que debe poseer el sujeto que investiga como requisito básico para la tarea que le ocupa: capacidad intelectual; capacidad de lectura y expresión oral y escrita; manejo del campo de conocimiento en cuestión; dominio de un conjunto de técnicas; actitudes y disposición y la capacidad de integralidad de los elementos antes mencionados.

Como se aprecia, es una tarea compleja y demandante el incursionar en el quehacer investigativo, sobre todo para los docentes en formación que van concluyendo sus primeros estudios superiores y que de no reconocer las competencias que poseen para esta tarea los lleva a crearse imaginarios que en ocasiones, en lugar de fortalecer la acción intelectual que les demanda se agobian y conflictúan. Es donde el asesor cobra un papel relevante para ayudar al normalista que visibilice su estado actual y con base a realidades y posibilidades cognitivas y actitudinales inicie su proceso de titulación con la elaboración del texto académico correspondiente.

Por otra parte, es pertinente reconocer que independientemente del tipo de asesoría de que se trate se consideran tres niveles de interacción para su desarrollo con los involucrados:

Presencial, asesoría que se desarrolla cara a cara en donde asesor/asesorado concluyen en un mismo tiempo y espacio físico.

A distancia, este tipo se realiza a través de medios electrónicos donde el acompañamiento se da sin la presencia directa en el mismo espacio físico; los medios más comunes de asistencia son las plataformas Edmodo, Moodle, Meeteet y Zoom.

Mixta, en este tipo de asesoría académica se alternan sesiones presenciales y a distancia en función de la naturaleza, tipo y grado de complejidad de las tareas diseñadas (Moreno, 2020, p. 127)

### **Metodología**

Se trata de una investigación con enfoque cualitativo bajo una metodología fenomenológica, con sustento en la descripción de las situaciones vividas en el proceso de titulación, su sistematización y análisis recuperándose la voz de los normalistas de octavo semestre, a través de la observación participante, así como el análisis de los documentos en modalidad de ponencia que presentaron en el VII Congreso Nacional, en un Coloquio Estudiantil, así como en el Foro de Prácticas profesionales de cierre de ciclo escolar, que organizó la Escuela Normal de Tlalnepantla y donde tuvieron la oportunidad de expresar las fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad que vivencian en dicho proceso y la correspondiente retroalimentación con sus iguales.

En este sentido para la fenomenología lo primordial es comprender que el fenómeno es parte de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin el abordaje holístico en relación con la experiencia de la que forma parte; reconociendo que surge como un análisis de los fenómenos o la experiencia significativa que se le muestra a la conciencia (Villanueva, 2014).

Es importante señalar que en este escrito se presentan los hallazgos de la dimensión de análisis en torno a la perspectiva del asesorado, como una parte de la indagatoria global, siendo motivo de comunicación en otros escenarios los hallazgos sobre los significados y

sentido del proceso desde la perspectiva de los asesores, así como la delimitación de las características del servicio, el perfil y tareas de los asesores.

Particularmente se consideró la generación 2019-2023 integrada con una matrícula total de 61 normalistas distribuidos en tres Programas Educativos (PE) ofertados por la institución (Ver tabla 1), y una muestra representativa del 35% (participantes en el Coloquio Nacional y Foro de Prácticas). Es importante señalar que el número total de asesores fue 21, reflejándose en la tabla la duplicidad de algunos asesores (10) que atendieron más de un programa educativo ante la plantilla de personal docente disponible.

Tabla 1. Distribución de asesorados y asesores del proceso de titulación por programa educativo. Generación 2019-2023

Licenciatura	Asesorados	Asesores
En Educación Primaria	17	9
En Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en educación secundaria	21	10
En Enseñanza y Aprendizaje de la Química en educación secundaria	23	12

Fuente: Documentos internos de la institución.

Los observables considerados para la percepción estudiantil del proceso de asesoría giran en torno a 4 grandes categorías: pensamiento crítico y creativo; aprendizaje autónomo; habilidades lingüísticas y comunicativas y recursos de la investigación educativa.

Categoría	Observable
Pensamiento crítico y creativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Soluciona problemas</li> <li>● Toma decisiones argumentadas</li> <li>● Establece criterios teóricos y de experiencia</li> </ul>
Aprendizaje autónomo	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Muestra iniciativa en el estudio</li> </ul>

Categoría	Observable
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Define tiempos y alcances de su desempeño</li> <li>● Fortalece su desarrollo profesional</li> </ul>
Habilidades lingüísticas y comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Demuestra dominio de la ortografía y la redacción</li> <li>● Plantea ideas coherentes y claras</li> <li>● Impacta al lector o auditorio con su exposición</li> </ul>
Recursos de la investigación educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Enriquece su práctica profesional</li> <li>● Manifiesta interés por el conocimiento científico y la mejora en la educación</li> <li>● Emplea fuentes de información para su actualización como profesional de la docencia</li> <li>● Emplea medios tecnológicos para ampliar sus conocimientos y formas de intervención docente</li> <li>● Usa resultados de investigaciones para profundizar sus conocimientos</li> <li>● Usa resultados de investigaciones para profundizar en procesos de aprendizaje de estudiantes de educación básica</li> <li>● Utiliza recursos técnico-metodológicos de la investigación</li> <li>● Explica situaciones educativas con recursos metodológicos de la investigación</li> <li>● Mejora su docencia con el apoyo de recursos metodológicos de la investigación</li> </ul>

Hernández (2018)

## Resultados

La totalidad del alumnado refieren haber recibido asesoría durante el proceso investigativo enfatizado su inversión temporal ante las dificultades enfrentadas para la argumentación de los hallazgos (60% de los casos) y redacción del escrito (40%).

Ante otro cuestionamiento de opinión respecto a la mayor debilidad del proceso de asesoría enfrentado, señalan que consideran la falta de profundización y retroalimentación de sus referentes teóricos y/o metodológicos (64%); lo atribuyen a la falta y coincidencia de

espacios temporales, los tiempos de entrega de avances y a sus propias debilidades de comprensión conceptual; a pesar de haber construido inicialmente su cronograma de reuniones de trabajo y avances del trabajo de titulación.

Reconocen sus nudos críticos sobres todo en redacción, organización de la información, y análisis de los datos.

Respecto al sondeo sobre la percepción global sobre el proceso de asesoría, el 15% de los estudiantes expresan que la perciben desfavorable al no identificar una aportación concreta para la construcción de su documento; el 44% expresa que fue medianamente favorable, seguido de una percepción favorable (41%). En cuanto a la variable, indagación científica se percibe como favorable (62%), seguido de una percepción medianamente desfavorable (30%) y un 8% no expresó su opinión.

En el análisis de los documentales expuestos durante los eventos académicos internos, se recupera la voz escrita del estudiantado transcribiendo sus comentarios al respecto señalados como testimonio y agrupados por categoría.

## **Pensamiento crítico y creativo**

### **Fortalezas:**

Después del ejercicio de reflexión de la práctica expresan que ven la implementación de la propuesta didáctica como el medio por el cual se podrá mejorar la práctica profesional, aprendiendo a partir de las experiencias, las reflexiones, las reconstrucciones y los cambios que se desarrollen durante el periodo de prácticas (testimonio 1).

La reflexión sobre el proceso de asesoría nos ayudó a saber cuál de todas las acciones que se ponen a práctica en la planificación ayudaron al estudiante a obtener aprendizajes significativos y cuáles no (testimonio 2).

Nos sirve como muestra de todas las habilidades, competencias y destrezas que hemos ido desarrollando a lo largo de nuestra vida como estudiantes (testimonio 3).

### **Debilidades**

Quise fomentar el pensamiento crítico en mis alumnos y me di cuenta que a mí se me dificulta (testimonio 4).

Tuve dificultad para lograr la colaboración de docentes y alumnos en la aplicación de instrumentos para mi tesis (testimonio 5).

... al leer diferentes autores se llega un punto el que uno mismo se confunde con las propuestas o ideas que tienen, ya que algunos autores tienen formas de explicar más sencillas mientras que otros son más complejos, por ende, es más difícil comprender lo que dicen (testimonio 6).

Estos testimonios dan muestra de las fortalezas del proceso de asesoría que se inscriben en el reconocimiento sobre el alcance de su competencia genérica respecto a la solución de problemas y toma de decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo, al reflexionar sobre los elementos teóricos y prácticos que les permiten mejorar sus prácticas profesionales en condiciones reales e implementar propuestas que posibilitaron poner en juego sus habilidades docentes. Respecto a las debilidades se inscribe en la falta de su toma de decisiones ante el fomento de participación de alumnos y docentes, así como la comprensión de la información de los textos que se consultan.

## **Aprendizaje autónomo**

### **Fortalezas**

Se logra ver el cambio o transformación que se sufre durante la instancia dentro de la Normal, ya que es muy común hacer una reflexión del tipo de maestro que seré al inicio, al maestro que hoy (testimonio 1).

... logré tener un equilibrio entre nuestro quehacer docente y desempeñar nuestra labor como investigadoras (testimonio 2).

... nos ha funcionado bastante bien el hecho de que mantener una buena relación, alumna-profesor, puesto que existe la confianza para externar las dudas o inquietudes que llegamos a tener durante todo este proceso (testimonio 3).

### **Debilidades**

Lamentablemente las estigmatizaciones nos impiden desarrollarnos con libertad y en equipo, además reconozco que tuve distracciones y complicaciones al redactar (testimonio 4).

Considero que las asesorías fueron insuficientes, sentía que no lograba culminar mi documento de titulación (testimonio 5).

... debemos aprender a gestionar nuestros tiempos a partir de la creación de un cronograma de actividades los cuales nos permiten visualizar los avances que debemos de tener, ya que no solo involucra el trabajo autónomo que nosotros vamos haciendo sino también entra la gestión y el apoyo de nuestras asesoras y co-asesores, dado que cada tiempo determinado debemos acercarnos a ellos para poder entregar avances y se nos brinden las asesorías necesarias (testimonio 6).

En un ejercicio de autoevaluación del nivel de logro de su aprendizaje autónomo el normalista reconoce una transformación académica y personal desde el ingreso a la Escuela Normal y en el último tramo de su formación inicial; al tener mayor seguridad como docente y mostrar su desempeño en las aulas de educación básica, así como en las habilidades investigativas que ha alcanzado, destacando (en los diálogos directos recuperados) que durante la construcción de su documento de titulación ya realiza búsqueda y selección de información con mayor rigor; que entabló una comunicación asertiva y de aprendizaje con su asesor(a), entre otros aspectos.

Al tiempo que identifica entre las debilidades del proceso de asesoría su falta de organización del tiempo y el manejo asertivo de los distractores para el estudio y la escritura de su texto académico de titulación.

Pareciera contradictoria la expresión de que las asesorías fueron insuficientes en tanto que en el marco de las fortalezas se señala el hecho de que fueron desarrolladas a nivel presencial, virtual y/o mixto de acuerdo a las necesidades y puesta en común entre asesor/asesorado. Este es un asunto pendiente para la revisión y clarificación con los actores y el proceso mismo de asesoría, que queda en el tintero para la atención institucional.

### **Habilidades lingüísticas y comunicativas**



### **Fortalezas**

Estar acompañados de un asesor que te apoye en el proceso desde el principio al final te permite no sentirte sólo y saber que hay alguien que te escucha y orienta en la elaboración de este documento de titulación (testimonio 1).

Participación y apoyo académico son dos de las características que destaco de esta experiencia de elaborar mi tesis; porque me puedo expresar con mayor claridad y ya no me siento insegura para exponer ante los otros (testimonio 2).

... nos hace sentir seguras como futuras docentes puesto que los trabajos están siendo justificados de acuerdo a la Nueva Escuela Mexicana, lo que indica que son trabajos contextualizados y relacionados a la era en la que nos encontramos (testimonio 3)

### **Debilidades**

Me fue complicado incorporar los referentes teóricos sobre mi tema y que no fueran sólo citas textuales (testimonio 4)

Respecto a esta competencia genérica en el proceso de asesoría para titulación se evidencio que a pesar de que el asesorado reconoce como fortaleza el acompañamiento y seguridad que el asesor les brinda para expresar oral y por escrito sus ideas, le resulta difícil argumentar teóricamente sus hallazgos en el escrito siendo evidente que es una habilidad cognitiva que lleva tiempo y ejercitación constante.

### **Recursos de la investigación educativa**

#### **Fortalezas:**

Se fortalecen las competencias analíticas e investigativas, para documentar una problemática que encuentro a lo largo de la práctica profesional, ...aporta conocimiento e información novedosa en algún campo de conocimiento.

#### **Debilidades**

Tuve dificultad en las citas textuales, no sabía muy bien cómo se hacían.

Me fue complicado incorporar los referentes teóricos sobre mi tema y que no fueran sólo citas textuales.

Las transcripciones anteriores recuperan el sentir y opinión de los normalistas respecto al desarrollo de competencias que logran expresar en sus documentos de titulación y las que de viva voz menciona como áreas de oportunidad a seguir fortaleciendo, ya que la construcción de su texto académico de titulación los llevó a una vivencia y encrucijada de saberes y debilidades en su diseño y operatividad.

Una de las áreas de oportunidad identificadas en sus escritos es la competencia de Habilidades lingüísticas y comunicativas en sus observables de dominio de la redacción y ortografía, así como el proyectar ideas coherentes y claras; situación que pareciera contradictoria con los hallazgos de esta investigación donde se consideró la opinión y percepción de los actores y al contrastar en esta etapa final resaltan esas debilidades y el propio normalista logra percatarse de ellas.

## **Discusión**

El proceso formativo de los normalistas se evalúa no sólo con los servicios que ofrecen las Escuelas Normales sino con el logro de la eficiencia terminal de los programas educativos que se ofertan, con la flexibilidad de las opciones de aprendizaje y diversificación de éstas aunado al brindar a la sociedad profesionales de la educación que atiendan sus necesidades y expectativas en el ámbito educativo.

Resulta complejo el proceso de valoración, ya que al emitir juicios cualitativos nos obliga a reconocer a los actores implicados, en este caso en particular al sujeto que aprende que es el normalista, es por ello que se recupera su perspectiva y vivencia en el proceso de construcción de los documentos de titulación; sin perder de vista que también el asesor es una pieza clave en este camino de construcción de un texto académico que refleja los rasgos del perfil de egreso que en su trayecto formativo alcanzó el estudiante y hace visible en su último grado de estudios .

En ese recorrido y comunicación de sus experiencias, en el marco de la asesoría académica recibida, se manifiestan las competencias genéricas y profesionales que ha logrado desarrollar como futuro docente, pero a su vez se denotan las debilidades de los

sujetos implicados y las condiciones institucionales que se brindan para que ese proceso sea viable.

La connotación de asesoría para la titulación, es un término característico de la educación normal, de acuerdo al Plan de estudios 2018, referido a la fase de cierre de la formación de los estudiantes en donde se culmina con un texto académico para lograr la obtención del grado correspondiente, no obstante comparte similitudes con el término de tutoría, empleado por universidades y la ANUIES (2020) referente al acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, basada en una atención personalizada que favorece una mejor comprensión de los problemas que enfrenta el alumno.

### **Conclusiones**

De forma sintética se identificó en este apartado de la investigación general que los normalistas manifiestan de forma recurrente, en sus ponencias analizadas, que la elaboración de su documento de titulación fue difícil, es una tarea que les generó tensión a pesar de que contaban con el apoyo de un asesor para aclarar sus dudas y ayudarles en su elaboración, sin embargo consideran que el tiempo de asesorías es insuficiente ante las necesidades de comprensión y revisiones constantes que requerían de sus escritos, denotando con ello el nivel y alcance de las competencias que señala su perfil de egreso.

En el marco del análisis de los resultados se identificó que las competencias que se privilegian y muestran un mejor desarrollo, desde la opinión de los normalistas son: Aprendizaje autónomo donde los observables que se denotan con mayor frecuencia es que muestra iniciativa, define los alcances de su desempeño y enuncia los aspectos sobresalientes de esa autonomía en su desarrollo profesional. Así mismo refleja un buen nivel de desempeño el Pensamiento crítico destacando el hecho de que se fortalece la toma de decisiones y la solución de problemas, ante los hechos que vivencian en las escuelas de práctica y también durante la elaboración de su documento de titulación acorde a los acuerdos establecidos con su asesor correspondiente.

Cabe precisar y reconocer que la identificación del logro de competencias que reflejan los trabajos de titulación de los asesorados ha sido un proceso arduo, lento y paulatinamente nos ha llevado a los actores implicados a afinar y precisar los aspectos y

observables que posibilitan esa identificación de las unidades de competencias que se van alcanzando. La construcción y reconstrucción de los textos académicos, particularmente en los revisados para esta comunicación, ha sido favorable para los normalistas permitiéndoles demostrar sus saberes durante la sustentación de su examen profesional, sin dejar de lado las debilidades que como docentes tendrán que fortalecer en un futuro inmediato ya como profesionales educativos en servicio a través de una formación continua y especialización constante.

## Referencias

- ANUIES. (2000). Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior.
- De Del Castillo, J., Carruyo (2007). Conversando con tutores y asesores de tesis. Revista Visión gerencial y Redalyc. Org. Universidad de los Andes, Venezuela.
- De Zubiría S. J. (s.f.) Los retos a la educación en el siglo XXI. Recuperado de <https://antoniorc72.files.wordpress.com/2013/06/lectura-en-el-siglo-xxi.pdf>
- Gobierno del Estado de México. (2007). Asesoría y Tutoría. Programa Indicativo. <http://normalvalle.edomex.gob.mx/sites/normalvalle.edomex.gob.mx/files/files/P programa-indicativo-de-Asesoria-y-Tutoria.pdf>
- Hernández, B. S.H. (2018). Creencias docentes acerca de la asesoría para la elaboración del informe de práctica profesional. Ponencia CONISEN 2018. Consultado en la página de internet:  
<http://www.antiguo.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P569.pdf>
- Martínez C., S.G. y Prado Meza, C.M. (Coords.) (2006). Programa de tutoría personalizada para el posgrado. México: Universidad de Colima.
- Martínez, R. F. (2019). El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Moreno, C., Espíritu, J. y Hernández, M. (2020). Diseño de programas de acompañamiento académico integral mediante la tutoría y asesoría. Ediciones Normalismo Extraordinario. 45\_Diseño-de-programas-de-acompañamiento-académico-integral.pdf (sev.gob.mx)

SEP (2018) Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de estudio 2018. México.

SEP (2018) Orientaciones para organizar el proceso de titulación. Planes de estudio 2018. México.

Villanueva, J. (2014). La fenomenología como afirmación de un nuevo humanismo. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

## Perspectiva normalista de la asesoría de titulación

Dra. Silvia Martínez Becerril

silviaent.martinez@gmail.com

Dra. Magdalena Núñez Solano

magda.mns@gmail.com

Dr. Luis Roberto Díaz Mares

luisdiazent@gmail.com

Escuela Normal de Tlalnepantla

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

La asesoría para la titulación desde la perspectiva del normalista es esencial porque le proporciona el apoyo necesario para completar con éxito su proyecto de titulación, desarrollar habilidades académicas y profesionales, y prepararse para su futura carrera docente. El presente escrito comunica los hallazgos identificados en la generación 2019-2023 en el marco de la investigación “Logro de competencias desde el proceso de titulación. Planes de estudio 2018 de Educación Normal”, realizada por el CAEC de la Escuela Normal de Tlalnepantla, cuyo objetivo general giró en torno a: Analizar sistemáticamente, logros y oportunidades de mejora en el desarrollo de competencias profesionales y generales de los docentes en formación de la generación en comento.

Los normalistas lograron expresar sus fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad, al tener presente que la capacidad de movilizar estratégicamente los saberes y resolver situaciones de la actividad profesional está estrechamente relacionadas con el nivel de logro de las competencias genéricas, profesionales, disciplinares y específicas.

Hallazgos que se inscriben desde una perspectiva cualitativa, bajo la metodología fenomenológica, donde la observación participante y la revisión de documentales producto del proceso de titulación, fueron los instrumentos que dieron cuenta de las pesquisas que se comunican desde la visión estudiantil.

**Palabras clave:** asesoría, titulación, competencias, rasgos de perfil de egreso.

### **Planteamiento del problema**

Las Escuelas Normales en México tienen la responsabilidad de formar a los futuros maestros que se desempeñarán en los distintos niveles de la educación básica, la formación de estos docentes incluye tanto aspectos teóricos como prácticos, y culmina con el proceso de titulación, el cual debe reflejar la adquisición de competencias profesionales necesarias para la docencia. En este sentido el plan de estudios 2018 comparte la convicción que el dominio del proceso investigativo implica un acompañamiento a través de la asesoría, con el propósito de lograr que el normalista, al finalizar sus estudios evidencie esas competencias adquiridas tanto en su práctica profesional en condiciones reales como en la elaboración de textos académicos con fines de titulación en las diferentes modalidades establecidas: tesis, informe de prácticas profesionales o portafolio de evidencias.

Lo que nos lleva a preguntarnos ¿Cuáles son esas competencias profesionales que logra evidenciar el estudiante normalista?, ¿Cómo las evidencia? ¿Cómo se traducen en un escrito académico?

Cabe precisar, que independientemente de la modalidad de titulación elegida el normalista requiere demostrar un rigor teórico-metodológico que le dé sustento a la explicación de los fenómenos o hechos que llaman su atención; la reflexión y mejora de su práctica profesional o la argumentación de las evidencias de aprendizaje que le permiten visibilizar los alcances de su desempeño profesional; es por ello que la investigación que desarrolló el Cuerpo Académico en Consolidación documenta el alcance de las competencias genéricas y profesionales que logra evidenciar el normalista en el último año de su carrera con la construcción de su documento titulación bajo el acompañamiento de un asesor académico, siguiendo una perspectiva cualitativa bajo la metodología fenomenológica, considerando en su desarrollo la visión de los actores directamente involucrados (asesor/asesorado) y sus implicaciones respectivas.

Los docentes son conscientes que los elementos curriculares no se aplican de forma lineal como lo establece el discurso escrito de un programa académico, como formadores identifican una interacción densa en la práctica de la reflexión y el análisis del trabajo



desempeñado para orientar a quienes pretenden conformarse como docentes hacia nuevas oportunidades y establecer propuestas innovadoras, viables y congruentes en la comunidad educativa en que se insertan. Por tanto, resulta vital que durante el proceso de asesoría para la titulación el futuro normalista egresado logre evidenciar las competencias profesionales alcanzadas para generar o proponer alternativas de mejora a situaciones educativas específicas, focalizando en esta parte de la investigación la temática que tiene que ver con la perspectiva estudiantil de dicho proceso, destacando las fortalezas y debilidades experimentadas.

### **Marco Teórico**

La titulación es el último paso en la formación de los estudiantes normalistas, quienes se preparan para ser futuros docentes, donde la asesoría es una herramienta fundamental que busca guiar, apoyar y facilitar el proceso investigativo y de elaboración del trabajo final de titulación. Esta asesoría es especialmente relevante considerando las particularidades del contexto educativo y social en el que los normalistas desarrollan su práctica profesional.

La asesoría académica, desde el Plan de Estudios 2018, se visualiza como un proceso de acompañamiento sistemático de los normalistas para la generación de un escrito académico con fines de titulación, inscrito en una interacción personal y profesional entre asesor y asesorado. En este sentido, la tarea del asesor, de acuerdo a Calderón (1999), consiste básicamente en que el asesorado logre aprendizajes significativos a partir del intercambio de experiencias, la exposición y la sistematización del conocimiento en torno a una temática y/o intervención educativa; y que plasme en su documento de titulación.

En relación con ello, la forma pedagógica se sustenta en el constructivismo, desde la cual se reconoce a la persona como la generadora de un proceso de aprendizaje e identidad con significado y sentido de vida definida ante sus propios trayectos y enunciaciones respecto a la tarea de ser docente, en este caso; sustentada en el desarrollo de una cultura de paz y cuidado del otro, durante su desempeño profesional donde da muestra y aplica las competencias profesionales adquiridas. En este sentido se tiene que en las Escuelas Normales la asesoría es concebida como un servicio de apoyo que de acuerdo a las

características y necesidades de atención se clasifica en asesoría profesional, asesoría disciplinar y asesoría de titulación (GEM, 2007).

La asesoría profesional tiene la intención de apoyar al estudiante para fomentar su desarrollo profesional, por lo que de acuerdo al Programa Indicativo de asesoría académica y tutoría (2007), se considera al asesor profesional como el “responsable directo de llevar un seguimiento sistemático de los elementos académicos y conductuales que repercuten en el rendimiento del estudiante” (p.11); en tanto la asesoría disciplinar focaliza la atención hacia el logro de aprendizajes específicos ya sea reafirmando, resolviendo dudas, realizando ejercicios, estudios de caso, entre otros; y sobre todo se da este tipo de asesoría ante requerimiento de acompañamiento urgente con la intención de evitar la reprobación o deserción escolar.

En este orden de ideas, la asesoría de titulación es una actividad sustantiva de acompañamiento del normalista en su fase de cierre del trayecto formativo, para el logro de la obtención del título de licenciatura, que de acuerdo a los planes y programas de estudio vigentes de 2018 y 2022 se plantea que este proceso recupera los distintos saberes expresados en los perfiles general y profesional de la Licenciatura (saber conocer, saber hacer y saber ser y estar) que desarrollo durante la carrera, los cuales se demuestran mediante diversas opciones y formas de evaluación, movilizandolas capacidades necesarias para dar respuesta a problemáticas y necesidades teórico-prácticas de la docencia.

La actuación del asesor(a) es como guía y facilitador del proceso de aprendizaje del estudiante, utilizando para ello una serie de estrategias que se adecúan a las condiciones existentes, siendo algunas de ellas, el establecer un calendario de reuniones periódicas para revisar avances, resolver dudas y ofrecer retroalimentación; efectuar revisiones detalladas de los documentos elaborados por el estudiante, ofreciendo sugerencias y correcciones para mejorar la calidad del trabajo, así como brindar orientación sobre el diseño metodológico del trabajo de titulación, incluyendo la selección de métodos de investigación, técnicas de recolección de datos y análisis de información. Así como estimular la autonomía del estudiante, fomentando la toma de decisiones informadas y la capacidad para gestionar su propio proceso de investigación.

Las modalidades consideradas para la titulación de acuerdo al plan y programas 2018 son el portafolio de evidencias; el informe de prácticas profesionales y la tesis de investigación (p.30); pero independientemente de la opción que elija el normalista debe demostrar su capacidad para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, explicar, solucionar e innovar el hecho o fenómeno educativo que focaliza para su atención y comunicar a través del escrito correspondiente a la modalidad de titulación; lo que implica tener un rigor teórico, conceptual y metodológico para el abordaje, fundamentación y comunicación de los hallazgos y/o propuestas implicadas.

Esto nos lleva a tener presente, como lo establece Martínez (2019), que la investigación demanda al investigador una capacidad analítica, sintética y creativa, como elementos indispensables de un trabajo de calidad; lo cuales se desarrollan y manifiestan de forma diversa de acuerdo a las características personales y condiciones en que se realiza la indagación. Donde no basta con que institucionalmente se tengan los recursos técnicos, infraestructurales y espaciales básicos (bibliotecas, laboratorios, conectividad, equipo computacional, entre otros) sino que es necesario focalizar la atención en los elementos sustanciales que debe poseer el sujeto que investiga como requisito básico para la tarea que le ocupa: capacidad intelectual; capacidad de lectura y expresión oral y escrita; manejo del campo de conocimiento en cuestión; dominio de un conjunto de técnicas; actitudes y disposición y la capacidad de integralidad de los elementos antes mencionados.

Como se aprecia, es una tarea compleja y demandante el incursionar en el quehacer investigativo, sobre todo para los docentes en formación que van concluyendo sus primeros estudios superiores y que de no reconocer las competencias que poseen para esta tarea los lleva a crearse imaginarios que en ocasiones, en lugar de fortalecer la acción intelectual que les demanda se agobian y conflictúan. Es donde el asesor cobra un papel relevante para ayudar al normalista que visibilice su estado actual y con base a realidades y posibilidades cognitivas y actitudinales inicie su proceso de titulación con la elaboración del texto académico correspondiente.

Por otra parte, es pertinente reconocer que independientemente del tipo de asesoría de que se trate se consideran tres niveles de interacción para su desarrollo con los involucrados:

Presencial, asesoría que se desarrolla cara a cara en donde asesor/asesorado concluyen en un mismo tiempo y espacio físico.

A distancia, este tipo se realiza a través de medios electrónicos donde el acompañamiento se da sin la presencia directa en el mismo espacio físico; los medios más comunes de asistencia son las plataformas Edmodo, Moodle, Meeteet y Zoom.

Mixta, en este tipo de asesoría académica se alternan sesiones presenciales y a distancia en función de la naturaleza, tipo y grado de complejidad de las tareas diseñadas (Moreno, 2020, p. 127)

### **Metodología**

Se trata de una investigación con enfoque cualitativo bajo una metodología fenomenológica, con sustento en la descripción de las situaciones vividas en el proceso de titulación, su sistematización y análisis recuperándose la voz de los normalistas de octavo semestre, a través de la observación participante, así como el análisis de los documentos en modalidad de ponencia que presentaron en el VII Congreso Nacional, en un Coloquio Estudiantil, así como en el Foro de Prácticas profesionales de cierre de ciclo escolar, que organizó la Escuela Normal de Tlalnepantla y donde tuvieron la oportunidad de expresar las fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad que vivencian en dicho proceso y la correspondiente retroalimentación con sus iguales.

En este sentido para la fenomenología lo primordial es comprender que el fenómeno es parte de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin el abordaje holístico en relación con la experiencia de la que forma parte; reconociendo que surge como un análisis de los fenómenos o la experiencia significativa que se le muestra a la conciencia (Villanueva, 2014).

Es importante señalar que en este escrito se presentan los hallazgos de la dimensión de análisis en torno a la perspectiva del asesorado, como una parte de la indagatoria global, siendo motivo de comunicación en otros escenarios los hallazgos sobre los significados y

sentido del proceso desde la perspectiva de los asesores, así como la delimitación de las características del servicio, el perfil y tareas de los asesores.

Particularmente se consideró la generación 2019-2023 integrada con una matrícula total de 61 normalistas distribuidos en tres Programas Educativos (PE) ofertados por la institución (Ver tabla 1), y una muestra representativa del 35% (participantes en el Coloquio Nacional y Foro de Prácticas). Es importante señalar que el número total de asesores fue 21, reflejándose en la tabla la duplicidad de algunos asesores (10) que atendieron más de un programa educativo ante la plantilla de personal docente disponible.

Tabla 1. Distribución de asesorados y asesores del proceso de titulación por programa educativo. Generación 2019-2023

Licenciatura	Asesorados	Asesores
En Educación Primaria	17	9
En Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en educación secundaria	21	10
En Enseñanza y Aprendizaje de la Química en educación secundaria	23	12

Fuente: Documentos internos de la institución.

Los observables considerados para la percepción estudiantil del proceso de asesoría giran en torno a 4 grandes categorías: pensamiento crítico y creativo; aprendizaje autónomo; habilidades lingüísticas y comunicativas y recursos de la investigación educativa.

Categoría	Observable
Pensamiento crítico y creativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Soluciona problemas</li> <li>● Toma decisiones argumentadas</li> <li>● Establece criterios teóricos y de experiencia</li> </ul>
Aprendizaje autónomo	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Muestra iniciativa en el estudio</li> </ul>

Categoría	Observable
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Define tiempos y alcances de su desempeño</li> <li>● Fortalece su desarrollo profesional</li> </ul>
Habilidades lingüísticas y comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Demuestra dominio de la ortografía y la redacción</li> <li>● Plantea ideas coherentes y claras</li> <li>● Impacta al lector o auditorio con su exposición</li> </ul>
Recursos de la investigación educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Enriquece su práctica profesional</li> <li>● Manifiesta interés por el conocimiento científico y la mejora en la educación</li> <li>● Emplea fuentes de información para su actualización como profesional de la docencia</li> <li>● Emplea medios tecnológicos para ampliar sus conocimientos y formas de intervención docente</li> <li>● Usa resultados de investigaciones para profundizar sus conocimientos</li> <li>● Usa resultados de investigaciones para profundizar en procesos de aprendizaje de estudiantes de educación básica</li> <li>● Utiliza recursos técnico-metodológicos de la investigación</li> <li>● Explica situaciones educativas con recursos metodológicos de la investigación</li> <li>● Mejora su docencia con el apoyo de recursos metodológicos de la investigación</li> </ul>

Hernández (2018)

## Resultados

La totalidad del alumnado refieren haber recibido asesoría durante el proceso investigativo enfatizado su inversión temporal ante las dificultades enfrentadas para la argumentación de los hallazgos (60% de los casos) y redacción del escrito (40%).

Ante otro cuestionamiento de opinión respecto a la mayor debilidad del proceso de asesoría enfrentado, señalan que consideran la falta de profundización y retroalimentación de sus referentes teóricos y/o metodológicos (64%); lo atribuyen a la falta y coincidencia de

espacios temporales, los tiempos de entrega de avances y a sus propias debilidades de comprensión conceptual; a pesar de haber construido inicialmente su cronograma de reuniones de trabajo y avances del trabajo de titulación.

Reconocen sus nudos críticos sobres todo en redacción, organización de la información, y análisis de los datos.

Respecto al sondeo sobre la percepción global sobre el proceso de asesoría, el 15% de los estudiantes expresan que la perciben desfavorable al no identificar una aportación concreta para la construcción de su documento; el 44% expresa que fue medianamente favorable, seguido de una percepción favorable (41%). En cuanto a la variable, indagación científica se percibe como favorable (62%), seguido de una percepción medianamente desfavorable (30%) y un 8% no expresó su opinión.

En el análisis de los documentales expuestos durante los eventos académicos internos, se recupera la voz escrita del estudiantado transcribiendo sus comentarios al respecto señalados como testimonio y agrupados por categoría.

## **Pensamiento crítico y creativo**

### **Fortalezas:**

Después del ejercicio de reflexión de la práctica expresan que ven la implementación de la propuesta didáctica como el medio por el cual se podrá mejorar la práctica profesional, aprendiendo a partir de las experiencias, las reflexiones, las reconstrucciones y los cambios que se desarrollen durante el periodo de prácticas (testimonio 1).

La reflexión sobre el proceso de asesoría nos ayudó a saber cuál de todas las acciones que se ponen a práctica en la planificación ayudaron al estudiante a obtener aprendizajes significativos y cuáles no (testimonio 2).

Nos sirve como muestra de todas las habilidades, competencias y destrezas que hemos ido desarrollando a lo largo de nuestra vida como estudiantes (testimonio 3).

### **Debilidades**



Quise fomentar el pensamiento crítico en mis alumnos y me di cuenta que a mí se me dificulta (testimonio 4).

Tuve dificultad para lograr la colaboración de docentes y alumnos en la aplicación de instrumentos para mi tesis (testimonio 5).

... al leer diferentes autores se llega un punto el que uno mismo se confunde con las propuestas o ideas que tienen, ya que algunos autores tienen formas de explicar más sencillas mientras que otros son más complejos, por ende, es más difícil comprender lo que dicen (testimonio 6).

Estos testimonios dan muestra de las fortalezas del proceso de asesoría que se inscriben en el reconocimiento sobre el alcance de su competencia genérica respecto a la solución de problemas y toma de decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo, al reflexionar sobre los elementos teóricos y prácticos que les permiten mejorar sus prácticas profesionales en condiciones reales e implementar propuestas que posibilitaron poner en juego sus habilidades docentes. Respecto a las debilidades se inscribe en la falta de su toma de decisiones ante el fomento de participación de alumnos y docentes, así como la comprensión de la información de los textos que se consultan.

### **Aprendizaje autónomo**

#### **Fortalezas**

Se logra ver el cambio o transformación que se sufre durante la instancia dentro de la Normal, ya que es muy común hacer una reflexión del tipo de maestro que seré al inicio, al maestro que hoy (testimonio 1).

... logré tener un equilibrio entre nuestro quehacer docente y desempeñar nuestra labor como investigadoras (testimonio 2).

... nos ha funcionado bastante bien el hecho de que mantener una buena relación, alumna-profesor, puesto que existe la confianza para externar las dudas o inquietudes que llegamos a tener durante todo este proceso (testimonio 3).

## Debilidades

Lamentablemente las estigmatizaciones nos impiden desarrollarnos con libertad y en equipo, además reconozco que tuve distracciones y complicaciones al redactar (testimonio 4).

Considero que las asesorías fueron insuficientes, sentía que no lograba culminar mi documento de titulación (testimonio 5).

... debemos aprender a gestionar nuestros tiempos a partir de la creación de un cronograma de actividades los cuales nos permiten visualizar los avances que debemos de tener, ya que no solo involucra el trabajo autónomo que nosotros vamos haciendo sino también entra la gestión y el apoyo de nuestras asesoras y co-asesores, dado que cada tiempo determinado debemos acercarnos a ellos para poder entregar avances y se nos brinden las asesorías necesarias (testimonio 6).

En un ejercicio de autoevaluación del nivel de logro de su aprendizaje autónomo el normalista reconoce una transformación académica y personal desde el ingreso a la Escuela Normal y en el último tramo de su formación inicial; al tener mayor seguridad como docente y mostrar su desempeño en las aulas de educación básica, así como en las habilidades investigativas que ha alcanzado, destacando (en los diálogos directos recuperados) que durante la construcción de su documento de titulación ya realiza búsqueda y selección de información con mayor rigor; que entabló una comunicación asertiva y de aprendizaje con su asesor(a), entre otros aspectos.

Al tiempo que identifica entre las debilidades del proceso de asesoría su falta de organización del tiempo y el manejo asertivo de los distractores para el estudio y la escritura de su texto académico de titulación.

Pareciera contradictoria la expresión de que las asesorías fueron insuficientes en tanto que en el marco de las fortalezas se señala el hecho de que fueron desarrolladas a nivel presencial, virtual y/o mixto de acuerdo a las necesidades y puesta en común entre asesor/asesorado. Este es un asunto pendiente para la revisión y clarificación con los actores y el proceso mismo de asesoría, que queda en el tintero para la atención institucional.

## **Habilidades lingüísticas y comunicativas**

### **Fortalezas**

Estar acompañados de un asesor que te apoye en el proceso desde el principio al final te permite no sentirte sólo y saber que hay alguien que te escucha y orienta en la elaboración de este documento de titulación (testimonio 1).

Participación y apoyo académico son dos de las características que destaco de esta experiencia de elaborar mi tesis; porque me puedo expresar con mayor claridad y ya no me siento insegura para exponer ante los otros (testimonio 2).

... nos hace sentir seguras como futuras docentes puesto que los trabajos están siendo justificados de acuerdo a la Nueva Escuela Mexicana, lo que indica que son trabajos contextualizados y relacionados a la era en la que nos encontramos (testimonio 3)

### **Debilidades**

Me fue complicado incorporar los referentes teóricos sobre mi tema y que no fueran sólo citas textuales (testimonio 4)

Respecto a esta competencia genérica en el proceso de asesoría para titulación se evidencio que a pesar de que el asesorado reconoce como fortaleza el acompañamiento y seguridad que el asesor les brinda para expresar oral y por escrito sus ideas, le resulta difícil argumentar teóricamente sus hallazgos en el escrito siendo evidente que es una habilidad cognitiva que lleva tiempo y ejercitación constante.

## **Recursos de la investigación educativa**

### **Fortalezas:**

Se fortalecen las competencias analíticas e investigativas, para documentar una problemática que encuentro a lo largo de la práctica profesional, ...aporta conocimiento e información novedosa en algún campo de conocimiento.

### **Debilidades**

Tuve dificultad en las citas textuales, no sabía muy bien cómo se hacían.

Me fue complicado incorporar los referentes teóricos sobre mi tema y que no fueran sólo citas textuales.

Las transcripciones anteriores recuperan el sentir y opinión de los normalistas respecto al desarrollo de competencias que logran expresar en sus documentos de titulación y las que de viva voz menciona como áreas de oportunidad a seguir fortaleciendo, ya que la construcción de su texto académico de titulación los llevó a una vivencia y encrucijada de saberes y debilidades en su diseño y operatividad.

Una de las áreas de oportunidad identificadas en sus escritos es la competencia de Habilidades lingüísticas y comunicativas en sus observables de dominio de la redacción y ortografía, así como el proyectar ideas coherentes y claras; situación que pareciera contradictoria con los hallazgos de esta investigación donde se consideró la opinión y percepción de los actores y al contrastar en esta etapa final resaltan esas debilidades y el propio normalista logra percatarse de ellas.

## **Discusión**

El proceso formativo de los normalistas se evalúa no sólo con los servicios que ofrecen las Escuelas Normales sino con el logro de la eficiencia terminal de los programas educativos que se ofertan, con la flexibilidad de las opciones de aprendizaje y diversificación de éstas aunado al brindar a la sociedad profesionales de la educación que atiendan sus necesidades y expectativas en el ámbito educativo.

Resulta complejo el proceso de valoración, ya que al emitir juicios cualitativos nos obliga a reconocer a los actores implicados, en este caso en particular al sujeto que aprende que es el normalista, es por ello que se recupera su perspectiva y vivencia en el proceso de construcción de los documentos de titulación; sin perder de vista que también el asesor es una pieza clave en este camino de construcción de un texto académico que refleja los rasgos del perfil de egreso que en su trayecto formativo alcanzó el estudiante y hace visible en su último grado de estudios .

En ese recorrido y comunicación de sus experiencias, en el marco de la asesoría académica recibida, se manifiestan las competencias genéricas y profesionales que ha logrado desarrollar como futuro docente, pero a su vez se denotan las debilidades de los

sujetos implicados y las condiciones institucionales que se brindan para que ese proceso sea viable.

La connotación de asesoría para la titulación, es un término característico de la educación normal, de acuerdo al Plan de estudios 2018, referido a la fase de cierre de la formación de los estudiantes en donde se culmina con un texto académico para lograr la obtención del grado correspondiente, no obstante comparte similitudes con el término de tutoría, empleado por universidades y la ANUIES (2020) referente al acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, basada en una atención personalizada que favorece una mejor comprensión de los problemas que enfrenta el alumno.

### **Conclusiones**

De forma sintética se identificó en este apartado de la investigación general que los normalistas manifiestan de forma recurrente, en sus ponencias analizadas, que la elaboración de su documento de titulación fue difícil, es una tarea que les generó tensión a pesar de que contaban con el apoyo de un asesor para aclarar sus dudas y ayudarles en su elaboración, sin embargo consideran que el tiempo de asesorías es insuficiente ante las necesidades de comprensión y revisiones constantes que requerían de sus escritos, denotando con ello el nivel y alcance de las competencias que señala su perfil de egreso.

En el marco del análisis de los resultados se identificó que las competencias que se privilegian y muestran un mejor desarrollo, desde la opinión de los normalistas son: Aprendizaje autónomo donde los observables que se denotan con mayor frecuencia es que muestra iniciativa, define los alcances de su desempeño y enuncia los aspectos sobresalientes de esa autonomía en su desarrollo profesional. Así mismo refleja un buen nivel de desempeño el Pensamiento crítico destacando el hecho de que se fortalece la toma de decisiones y la solución de problemas, ante los hechos que vivencian en las escuelas de práctica y también durante la elaboración de su documento de titulación acorde a los acuerdos establecidos con su asesor correspondiente.

Cabe precisar y reconocer que la identificación del logro de competencias que reflejan los trabajos de titulación de los asesorados ha sido un proceso arduo, lento y paulatinamente nos ha llevado a los actores implicados a afinar y precisar los aspectos y

observables que posibilitan esa identificación de las unidades de competencias que se van alcanzando. La construcción y reconstrucción de los textos académicos, particularmente en los revisados para esta comunicación, ha sido favorable para los normalistas permitiéndoles demostrar sus saberes durante la sustentación de su examen profesional, sin dejar de lado las debilidades que como docentes tendrán que fortalecer en un futuro inmediato ya como profesionales educativos en servicio a través de una formación continua y especialización constante.

## Referencias

- ANUIES. (2000). Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior.
- De Del Castillo, J., Carruyo (2007). Conversando con tutores y asesores de tesis. Revista Visión gerencial y Redalyc. Org. Universidad de los Andes, Venezuela.
- De Zubiría S. J. (s.f.) Los retos a la educación en el siglo XXI. Recuperado de <https://antoniorc72.files.wordpress.com/2013/06/lectura-en-el-siglo-xxi.pdf>
- Gobierno del Estado de México. (2007). Asesoría y Tutoría. Programa Indicativo. <http://normalvalle.edomex.gob.mx/sites/normalvalle.edomex.gob.mx/files/files/P programa-indicativo-de-Asesoria-y-Tutoria.pdf>
- Hernández, B. S.H. (2018). Creencias docentes acerca de la asesoría para la elaboración del informe de práctica profesional. Ponencia CONISEN 2018. Consultado en la página de internet:  
<http://www.antiguo.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P569.pdf>
- Martínez C., S.G. y Prado Meza, C.M. (Coords.) (2006). Programa de tutoría personalizada para el posgrado. México: Universidad de Colima.
- Martínez, R. F. (2019). El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Moreno, C., Espíritu, J. y Hernández, M. (2020). Diseño de programas de acompañamiento académico integral mediante la tutoría y asesoría. Ediciones Normalismo Extraordinario. 45\_Diseño-de-programas-de-acompañamiento-académico-integral.pdf (sev.gob.mx)

SEP (2018) Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de estudio 2018. México.

SEP (2018) Orientaciones para organizar el proceso de titulación. Planes de estudio 2018. México.

Villanueva, J. (2014). La fenomenología como afirmación de un nuevo humanismo. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.



## **El uso de legos como elementos activadores de la práctica docente para el trabajo colaborativo**

María Yuleisy Valle Mendoza

yuleisy.valle.9288@isencolima.edu.mx

Dr. Julián Granados del Toro

julian.granados.ceb@isencolima.edu.mx

Dr. Arturo García Negrete

garcia.arturo@isencolima.edu.mx

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima (ISENCO),

Profr. Gregorio Torres Quintero

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

En el contexto educativo de la escuela primaria Libertad en Tecomán, Colima, se identificó un problema significativo en el grupo de cuarto grado, donde los estudiantes mostraban dificultades para el trabajo colaborativo; esta situación se atribuye a problemas intrafamiliares que afectan su comportamiento en el aula, generando ansiedad y baja autoestima. El trabajo colaborativo, esencial para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, se veía obstaculizado por una preferencia general por el trabajo individual y una falta de experiencias positivas en actividades grupales.

Para abordar esta situación, se propone utilizar piezas de LEGO como herramienta didáctica para fomentar el aprendizaje colaborativo y situado. La implementación de LEGO en la práctica docente no solo busca mejorar la interacción y el trabajo en equipo entre los estudiantes, sino también desarrollar habilidades clave como la creatividad y la resolución de problemas. El enfoque es cualitativo y el método la investigación-acción. Las actividades con LEGOS permitieron observar mejoras en la cooperación y en la calidad de las producciones grupales, destacando la viabilidad de esta estrategia para enriquecer la experiencia educativa y promover un ambiente de aprendizaje más dinámico y colaborativo.

**Palabras clave:** LEGO; Trabajo colaborativo; Juego en el Aprendizaje; Aprendizaje situado; Investigación-acción.

### **Planteamiento del problema**

Plantear un problema implica el análisis del contexto escolar en el cual se interviene desde el marco de la docencia; generalmente, se alude al contexto externo, interno y áulico. De acuerdo con Lester (1983), citado en Palazuelos (2005) “Un problema es una situación que un individuo o un grupo quiere o necesita resolver y para la cual no dispone de un camino rápido y directo que le lleve a la solución”.

En la escuela primaria Libertad, turno matutino, en Tecomán, Colima, como parte de la intervención docente, se observó que los estudiantes de cuarto grado, grupo A, presentaban dificultades para trabajar en colaboración. Los alumnos generalmente trabajaban de manera individual, pero cuando se les asignaban actividades en equipo, se generaba mucho bullicio, distractores y falta de entrega de trabajos.

Según el informe de observación, la mayoría de los estudiantes, de entre 9 y 10 años, viven situaciones conflictivas en casa con problemas intrafamiliares, lo cual se refleja en su comportamiento en el aula, dificultando el trabajo colaborativo y evitando que el aula sea un lugar de armonía y apoyo mutuo. Estas problemáticas intrafamiliares incluyen conflictos entre los padres, inestabilidad económica y falta de apoyo emocional, lo que genera en los estudiantes un estado de ansiedad y baja autoestima que afecta su capacidad para interactuar positivamente con sus compañeros.

Entre las problemáticas detectadas en la escuela primaria Libertad turno matutino, del municipio de Tecomán, Colima, se encuentran ciertos conflictos con relación al aprendizaje colaborativo, debido a que este es una técnica didáctica fundamental para el desarrollo académico y personal de los estudiantes, ya que les permite aprender de sus propios esfuerzos y de la interacción con sus compañeros, fomentando habilidades como la comunicación, el respeto a las opiniones de los demás y el trabajo en equipo. Sin embargo, los estudiantes de este grupo no lo encuentran relevante (cooperación-colaboración) y prefieren trabajar individualmente con amigos cercanos. Esto significa que, las causas de esta preferencia por el trabajo individual incluyen una falta de habilidades sociales

necesarias para interactuar eficazmente en grupos más amplios, así como inseguridad para relacionarse con compañeros con los que no tienen una relación cercana.

Además, la falta de experiencias previas positivas en actividades que impliquen el trabajo colaborativo, genera desconfianza para participar en actividades de grupo. Se vinculan a esta problemática porque son observables, las conductas disruptivas de las alumnas y los alumnos, causadas por los problemas en sus hogares que afectan negativamente su rendimiento académico y las dinámicas sociales y emocionales en el aula, lo que se traduce en la falta de colaboración entre ellos. Se parte del supuesto de que la falta de interés y habilidad para trabajar en equipo no solo limita su desarrollo académico, sino que también impide el desarrollo de competencias sociales y emocionales cruciales para su futuro. Por otro lado, estas conductas generan un ambiente de aprendizaje desordenado y poco productivo, lo que impacta el clima del aula y dificulta el avance del grupo en su conjunto. Por ello se planteó la siguiente pregunta de investigación, objetivos y supuesto teórico:

¿Cómo impacta el uso de piezas de LEGO como herramientas didácticas en la práctica docente y en el fomento del trabajo colaborativo entre los estudiantes de cuarto grado, grupo A de la primaria Libertad en el turno matutino de Tecomán, Colima?

### **Objetivo general**

Evaluar el impacto del uso de piezas de LEGO como herramientas didácticas en la práctica docente y su influencia en el fomento del trabajo colaborativo entre los estudiantes de cuarto grado, grupo A de la primaria Libertad en el turno matutino de Tecomán, Colima.

### **Objetivos específico**

Analizar el papel de las piezas de LEGO como elemento activador en la práctica docente y su efectividad en el fomento del aprendizaje situado y el trabajo colaborativo entre los alumnos de cuarto grado de primaria, mediante la observación y análisis de actividades que fomenten el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación.

## Marco Teórico

Las piezas de LEGO nacieron en el taller del carpintero danés Ole Kirk Christiansen. Originalmente diseñadas como juguetes, la compañía adoptó el nombre LEGO en 1934, derivado de la frase danesa "leg godt," que significa "juega bien". En 1953, los bloques evolucionaron para convertirse en los "LEGO Mursten" o "bloques LEGO". Hoy en día, estos bloques se utilizan en diversos ámbitos, incluidos entornos laborales. Los bloques LEGO fomentan la libertad creativa, guiando a los niños en el pensamiento estructurado a través de la construcción de figuras y máquinas complejas. Según Sarlé (2008), "Construir involucra el espacio tridimensional, permite el despliegue de su fantasía y la creación de una situación imaginada, aunque limitada por la realidad" (p. 64). Esta metodología, al vincular el juego con el aprendizaje, enriquece la experiencia educativa al facilitar un proceso de aprendizaje más dinámico y atractivo.

## El Juego en el Aprendizaje

El juego se presenta como un medio poderoso para el aprendizaje situado. Vygotsky (1932) argumenta que el juego no solo es placentero para los niños, sino también una forma natural y eficaz de aprendizaje. Durante el juego, los niños experimentan nuevas ideas y roles, aplicando conocimientos recién adquiridos en contextos concretos y relevantes.

La Secretaría de Educación Pública (2022) define el juego como "el conjunto articulado de acciones pedagógicas y actividades programadas con una finalidad educativa, apoyadas en métodos, técnicas y recursos de enseñanza y de aprendizaje que facilitan lograr los aprendizajes y guían los pasos a seguir". Bajo este enfoque, el uso de piezas de LEGO se presenta como una estrategia didáctica que no solo mejora la práctica docente, sino que también estimula el trabajo colaborativo de los estudiantes. Al integrar LEGO en el aula, se diversifican las estrategias de enseñanza, enriqueciendo el proceso educativo al conectar teoría y práctica de manera tangible.

## **El Aprendizaje Situado**

El aprendizaje situado se define como un “proceso de aprehensión de la realidad, mediante el cual se integra nuevo conocimiento de manera activa en el contexto específico donde ese conocimiento debe ser aplicado” (Martínez, 2017). Este enfoque pedagógico enfatiza que los niños aprenden más efectivamente cuando el conocimiento se contextualiza y se aplica en situaciones relevantes para ellos. En lugar de recibir información abstracta, los estudiantes construyen su entendimiento integrando nuevos conceptos dentro de experiencias y entornos concretos que les son familiares.

## **El Trabajo Colaborativo**

El trabajo cooperativo y colaborativo se basa en la interacción entre estudiantes para alcanzar objetivos comunes, promoviendo el aprendizaje individual y grupal. Johnson, Johnson y Holubec (1999) definen el trabajo cooperativo como "el uso instruccional de pequeños grupos de manera que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás" (p. 365).

Implementar estrategias de trabajo cooperativo y colaborativo requiere reconsiderar principios clave, como:

**Interdependencia Positiva:** Johnson y Johnson (2009) afirman que "la interdependencia positiva existe cuando los miembros del grupo perciben que pueden alcanzar sus objetivos solo si los demás miembros también alcanzan los suyos".

**Responsabilidad Individual:** Slavin (1995) sostiene que "la responsabilidad individual es esencial para el éxito del aprendizaje cooperativo, ya que garantiza que cada miembro del grupo participe activamente y contribuya al logro de los objetivos grupales".

**Habilidades Interpersonales:** Kagan (1994) destaca que "las habilidades interpersonales son esenciales para el éxito del trabajo en grupo, ya que permiten a los estudiantes interactuar de manera efectiva y resolver problemas de manera constructiva". Trabajar de manera cooperativa y colaborativa implica una gestión efectiva del grupo, asegurando una participación equitativa, estableciendo normas claras y proporcionando un

acompañamiento continuo para que todos los integrantes contribuyan de manera equitativa.

## **Metodología**

El presente estudio se inscribe en el marco del paradigma sociocrítico, mismo que parte del reconocimiento de la naturaleza dinámica de la realidad que comparten los sujetos que forman parte de la investigación. Bajo esta lógica, el investigador co-habita el mundo que se investiga; lo que implica acción política para generar acuerdos que posibiliten el cambio de una realidad determinada. Para Pérez (2004), en los estudios de este tipo, el conocimiento es el resultado de la interacción de puntos de vista subjetivos con el contexto histórico-cultural en el que se localiza.

Por lo tanto, es el resultado de la interacción social con localizaciones externas al sujeto que lo produce. (p. 17). En otras palabras, lo que determina la manera de pensar de los sujetos puede tener sus raíces fuera del contexto inmediato de la investigación, de ahí que pueda resultar considerablemente compleja. Para el logro del objetivo de esta investigación se ha planteado el uso del método de investigación-acción (I-A). Martínez (2010, 243) señala:

La I-A en el área educativa presenta una tendencia a reconceptualizar el campo de la investigación educacional en términos más participativos y con miras a esclarecer el origen de los problemas, los contenidos programáticos, los métodos didácticos, los conocimientos significativos y la comunidad de docentes. En función de la información recabada, se estructura una propuesta que busca posibilitar nuevas formas de relación entre los agentes, pero no con la novedad como objetivo; sino como condición de que este nuevo tipo de relaciones que proponemos traerá consigo mejores resultados de aprendizaje.

Con la implementación de la propuesta se verificará el comportamiento de los indicadores que determinan cada uno de los tipos de relaciones previamente definidos en el diagnóstico; así como también, cuál ha sido el impacto de esta reconfiguración de las relaciones a partir del uso de piezas de LEGO para la obtención de mejores resultados de aprendizaje.



En esta investigación se asume un rol protagónico, dado que de acuerdo con Álvarez-Gayou (2010, 105), “Este papel de investigación implica que el investigador es ya un miembro del grupo a estudiar o en el curso de la investigación se vuelve un miembro con plenos derechos”.

Esta técnica nos permite recuperar el significado y las causas del tipo de relación establecida entre alumnos-maestro y entre alumnos-alumnos, en relación al uso de piezas de LEGO. El instrumento que se empleó fue el diario de observación, el cual, de acuerdo con Porlán (1997, 23) “es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la reflexión sobre la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia”; de ahí la importancia de incorporarlo a esta investigación como instrumento central.

Para sistematizar la práctica docente, aplicamos una matriz de consistencia en dos momentos: en forma individual y otra en sentido colectiva. Los elementos a considerar en esta sistematización fue la reconsideración de las fechas y periodos de la práctica, articulando e integrando hechos, categorización individual-grupal, los saberes del plan de estudios (perfil de egreso), las limitaciones, las potencialidades, así como las estrategias de atención para la siguiente práctica. Para tal fin fue necesario reelaborar la tabla 1.

Tabla 1. Categorías, técnicas e instrumentos.

CATEGORÍAS	TÉCNICA: Observación. Diario	TÉCNICA: Observación. Video y fotografía.	TÉCNICA: Observación. Vivencias dentro del contexto escolar.
<b>Planeación didáctica</b>			Me permitió realizar adecuaciones en la planeación respecto a los tiempos ante imprevistos, para dar hincapié en el trabajo con bloques de LEGO.
<b>Material concreto</b>	Los estudiantes estaban muy emocionados al ver las piezas, algunos preguntaban	Es visible que mientras los estudiantes realizan sus construcciones, están empapados	Observé que se despertó el interés de los estudiantes por participar en actividades que incluyan este material debido a que aumenta su proactividad.



	“¿maestra, vamos a jugar?”.	de sonrisas sus rostros.	Además, es un recurso reutilizable al cual se le puede dar distinto enfoque, tales como enseñanza y entretenimiento.
<b>Trabajo colaborativo</b>	El grupo estuvo dispuesto y demostraban bastante compromiso al momento de crear las “Reglas LEGO”. Lo que resultó que se cuidó el material.		Se estimuló la interacción entre compañeros que no solían convivir con frecuencia, lo que generó mejores lazos afectivos de manera grupal.
<b>Trabajo autónomo.</b>			Los estudiantes fueron más proactivos y autónomos, logrando de esta manera que a su vez pudiera retomar el tiempo para evaluar trabajos previos.
<b>Vinculación de contenido previo-actual</b>		Durante las explicaciones los estudiantes relacionan contenidos vistos con las piezas de LEGO, con saberes previos.	Identifiqué que mientras los estudiantes realizaban sus construcciones, estaban ideando propuestas para implementar temas vistos anteriormente como “El plato del buen comer”.

Fuente: elaboración propia.

### Técnicas e instrumentos

En el presente proceso de investigación se destinó como técnica de evaluación: la observación, debido a que es útil porque ofrece información directa y detallada sobre cómo las personas se comportan e interactúan en situaciones reales. No interfiere en las acciones de los sujetos y ayuda a confirmar datos, entender situaciones complejas y sugerir nuevas ideas para investigaciones. Como menciona Díaz (2011) la técnica de observación:

Consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis. La observación es un elemento fundamental de todo

proceso de investigación; en ella se apoya el investigador para obtener el mayor número de datos.

Para llevar un registro de dicha técnica como instrumentos de evaluación fueron: el diario del profesor, la toma de fotografías y la videograbación de las actividades aplicadas. Con relación a lo anterior, el diario de un maestro es una herramienta poderosa para mejorar constantemente la enseñanza y el aprendizaje “los diarios constituyen las narraciones realizadas por los profesores y profesoras (tanto en activo como en formación” Zabalza (2004, p.16). Por lo anterior es crucial este instrumento ya que permite reflexionar sobre prácticas educativas, registrar experiencias en el aula, analizar el rendimiento de los estudiantes, documentar evidencia para evaluaciones y fomentar la colaboración entre colegas.

Sumado a lo anterior, la fotografía y la audiograbación son útiles como instrumento de evaluación porque capturan de manera precisa momentos de enseñanza y aprendizaje, proporcionando evidencia objetiva para analizar habilidades, facilitando revisiones exhaustivas y ofreciendo una retroalimentación concreta para mejorar el proceso educativo.

De acuerdo con Salazar (2020), el uso de estos instrumentos, además de servir como instrumento para la evaluación de los estudiantes, también lo es para la autoevaluación del docente, puesto que al tener que preparar el material para los estudiantes en próximas sesiones, la visualización del propio actuar, y del grupo lleva a la reflexión de cómo se está realizando su práctica y corregir algunos desaciertos.

## **Resultados**

### **Planeación**

Inicialmente, el propósito de lo planificado era generar conciencia entre los alumnos, los padres de familia y la comunidad en general sobre la importancia de proteger y preservar el medio ambiente. En esta práctica, el enfoque del proyecto denominado “Eco-guardianes Libertad” fue indagar la problemática ambiental que presenta la escuela, por lo que la

propuesta resultó ser más teórica, con el fin de identificar las afecciones. En la tabla 2, se precisa las actividades proyectadas y realizadas.

Tabla 2. Plan de acción

ACCIÓN O ESTRATEGIA	OBJETIVO	TIEMPO	RESPONSABLE	RECURSOS	EVALUACIÓN
ACTIVIDAD 1: Creación de un elemento de un ecosistema.	Los estudiantes construyan un elemento de un ecosistema donde retomen la importancia del cuidado del medio ambiente en los ecosistemas y como el consumo responsable puede ayudar a prevenir la contaminación en ellos.	50 minutos.	Docente.	Piezas de LEGO.	Técnica: Observación.  Instrumento: Video y fotografía.
ACTIVIDAD 2: Clasificación de a basura (orgánica e inorgánica).	Los estudiantes construyan una representación donde clasifiquen objetos en sus diferentes categorías de residuos (basura orgánica e inorgánica} donde presente contenedores de reciclaje y a su vez expliquen de qué manera están	50 minutos.	Docente.	Piezas de LEGO. Objetos impresos, recortados y plastificados acerca de residuos orgánicos e inorgánicos.	Técnica: Observación.  Instrumento: Video y fotografía.

	promoviendo el uso de las 3R (Reducir, Reutilizar y Reciclar) clasificar y reciclar los diferentes tipos de residuos.				
--	---	--	--	--	--

Fuente: elaboración propia.

### Descripción de Actividades

Durante la intervención, implementé tres actividades utilizando piezas de LEGO; sin embargo, solo se aplicaron dos de ellas. Como antecedente, planeé establecer reglas para el uso adecuado de este material. Desde el inicio, los estudiantes fueron conscientes de la necesidad de cuidar el material; escuché comentarios como "no quedarse con ellos" y "no comérselos", lo que evidenció la promoción de valores como la honestidad y la responsabilidad.

Las reglas se establecieron de acuerdo con lo que la mayoría de los estudiantes consideró conveniente, quedando de la siguiente manera: No introducir las piezas a la boca ni a otras partes del cuerpo, devolver el material para seguir utilizándolo, así como respetar las pertenencias ajenas, promoviendo la honestidad y mantener el material en buen estado (sin roturas, manchas, etc.).

Tras comprender las reglas, comenzamos con la siguiente actividad 1, a través de la cual retroalimentamos los temas vistos hasta la fecha sobre los ecosistemas, sus tipos y los elementos correspondientes (animales, plantas, organismos, factores abióticos y bióticos, etc.). Formamos cuatro equipos equitativos y entregamos las piezas al azar.

Una vez que todos tenían su material, les indiqué que construyeran su propio elemento de un ecosistema, como un árbol, un lago o incluso un animal. El propósito era que, al finalizar, todos los equipos pudieran crear un ecosistema y, de manera grupal, discutir cómo los elementos interactúan entre sí y por qué es importante mantener su equilibrio.

Con base en lo sucedido, registré en mi diario de observación y práctica correspondiente al jueves 18 de abril de 2024 que el alumno en cuestión disfrutaba mucho

de las piezas de LEGO, pero se emocionaba aún más al aventarlas. Este estudiante enfrenta un BAP (Barreras para el Aprendizaje y la Participación) no diagnosticado y olvida lo que aprende, por lo que aún no puede leer ni escribir.

Tras generar una pausa para dialogar sobre la importancia del trabajo en equipo, comenzamos con la primera actividad, cuyo objetivo era formar un ecosistema. Los estudiantes construyeron una propuesta artística con las piezas de LEGO, organizados en cinco equipos. La actividad requería que cada equipo presentara una solución oral al problema identificado sobre la contaminación en los ecosistemas. Durante la construcción, los equipos se enfocaron en acciones específicas de consumo responsable y cómo estas acciones pueden prevenir o mitigar la contaminación del suelo.

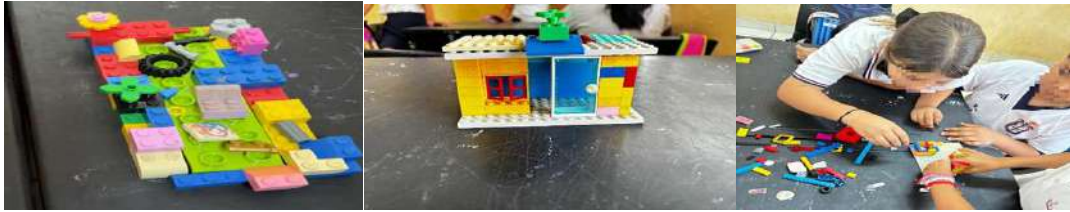
Figura 1. Trabajo en equipo



Sorprendentemente, algunos equipos construyeron una casa y otro un árbol. Al escuchar sus explicaciones, mencionaron que sus elementos correspondían al ecosistema artificial creado por los seres humanos. Por ejemplo, un barco fue considerado artificial, a pesar de estar en el mar, ya que su elemento era el barco en sí. En contraste, un equipo presentó una isla, con una palmera y un pájaro, indicando que su isla era natural, ubicada en el océano.

Esto mostró que, aunque inicialmente se pretendía crear un ecosistema con todos los elementos de cada equipo, los estudiantes utilizaron su creatividad e imaginación con las piezas de LEGO. El trabajo resultó en una clasificación de los ecosistemas, demostrando así la diversificación entre ecosistemas naturales y artificiales: los estudiantes lograron identificar la relación entre ambos tipos de ecosistemas, al mover piezas de un lado a otro para ejemplificar el vínculo, además de atender las propuestas de soluciones.

Figura 2. Creando ecosistemas



Para la segunda actividad con piezas de LEGO, según mi planificación, se utilizarían tarjetas que describían objetos como botellas de plástico, vidrio, periódico, entre otros, para que los estudiantes clasificaran estos productos en botes realizados con bloques de LEGO. Sin embargo, modifiqué esta actividad y el resultado fue sorprendente. En lugar de tarjetas, preparé mini productos, imprimiendo, recortando y plastificando pequeñas botellas de plástico, latas, hojas de árboles, bolsas, entre otros. La clasificación se realizó no por el objeto en sí, sino por el tipo de basura al que pertenecen (orgánica o inorgánica).

Para evitar descontentos desde el inicio, distribuyeron las piezas más grandes y demandantes (puertas y ventanas) mediante un acuerdo en el que cada equipo recibiría una o dos. También agregué la opción de intercambiar piezas, dejando una caja al centro del aula. La regla era que primero todos debían dejar las piezas que no usarían, y luego podrían tomar otras a cambio.

Los estudiantes me sorprendieron al crear mecanismos desarmables. No solo clasificaban la basura, sino que también idearon maneras realistas de hacerlo. La única condición era presentar la clasificación y un bote de basura. Un equipo desarrolló un bote dividido por dentro; aunque la entrada era la misma, adentro separaban los tipos de basura. Otro equipo construyó un bote cuyo compartimento se "abría" al bajarlo. Un tercer equipo realizó un bote con doble apartado para ilustrar la categorización, y el último equipo creó un "parque abandonado". Cada equipo estimuló el aprendizaje situado, presentando perspectivas desde su contexto, lo que hizo que el aprendizaje fuera más significativo al motivarse para demostrar su compromiso mediante la creación de mecanismos.

Mientras apoyaba a un equipo, escuché reclamos de otro. Un estudiante acaparaba todas las piezas de LEGO, rodeándolas con sus brazos, lo que generó enojo en su equipo. Hablé con él sobre la importancia del trabajo en equipo y la valoración de los aportes de los demás.



Un incidente similar ocurrió con una alumna que prefería trabajar de forma individual. Tras hablar con ella, comprendí que quería hacer lo que le interesaba. La animé a comunicar sus ideas con su equipo, aunque inicialmente se molestó. Al final, ella se unió y realizó parte de la producción en equipo, al mismo tiempo que elaboró su propia construcción. Como menciono en mi análisis de lo sucedido en mi diario de observación y práctica correspondiente al viernes 19 de abril de 2024, M. Valle (comunicación personal, 2024) señala que:

Me di cuenta de que la estudiante O. realmente el problema era que ella me decía lo que quería trabajar, a lo que yo le comentaba que lo comunicara con su equipo para llegar a un acuerdo. Sin embargo, solo se molestaba porque no le estaba proporcionando lo que ella quería. Al final de hablar con ella y su equipo, la estudiante se integró realizando parte de la producción en equipo y, a su vez, realizando una propia.

Cuando fue el turno de los estudiantes, noté que al inicio les costó generar un análisis sobre sus áreas de mejora. Sin embargo, al lograrlo, escuché frases como: “me hizo falta saber compartir, tener más imaginación, trabajar con mis compañeros, escuchar a los demás”, entre otras; bajo esta perspectiva se evidencia cómo vinculan la información previa sobre la contaminación, realizando una construcción, deconstrucción y reconstrucción de sus saberes para crear un modelo visual de lo aprendido.

### **Discusión y conclusiones**

La intervención con LEGO facilitó un entorno de aprendizaje situado que no solo permitió a los estudiantes conectar la teoría con la práctica, sino que también fomentó el desarrollo de habilidades colaborativas, promovió valores importantes y estimuló la creatividad. Para los estudiantes, este recurso es llamativo y genera incertidumbres positivas, donde surgen interrogantes hacia el docente, como “¿Maestra, vamos a jugar?”. Además, se crea un ambiente en el que los estudiantes son autónomos al realizar sus propias construcciones y proactivos al tener la iniciativa de llevar a cabo actividades con el uso de estas piezas.



Figura 3. Creatividad, trabajo colaborativo y aprendizaje situado



El aprendizaje globalizado (mundial) se refleja al plantear cuestiones sobre si lo que ocurre en su municipio también sucede en otros lugares; esto también se relaciona con el aprendizaje situado, ya que los estudiantes se sienten partícipes de las problemáticas ambientales, imaginándose en esos contextos; es decir, las actividades con LEGO demostraron ser una herramienta efectiva para promover el aprendizaje situado. Los estudiantes no solo aplicaron conceptos sobre ecosistemas y clasificación de residuos en un contexto práctico, sino que también integraron sus conocimientos previos de manera creativa y tangible.

Los incidentes de acaparamiento de piezas y preferencia por el trabajo individual destacaron la importancia de establecer normas claras y fomentar la comunicación abierta dentro de los equipos. La capacidad de los estudiantes para adaptarse y trabajar juntos en la creación de sus modelos, a pesar de las dificultades, subraya la relevancia del trabajo colaborativo en el aprendizaje.

Las actividades son más atractivas para los estudiantes, despertando su interés y proactividad en los trabajos que incluyen esta estrategia didáctica. El docente puede implementar tanto el trabajo colaborativo como el individual, así mismo ayuda a estimular el aprendizaje situado, ya que los estudiantes reflejan su contexto en las construcciones, haciéndolo más realista y vivencial.

A pesar de enfrentar desafíos iniciales en la gestión de los bloques y la integración de todos los estudiantes, las actividades modificadas lograron un aprendizaje significativo y una conexión real con los temas ambientales, destacando la utilidad pedagógica de esta estrategia en el aula.

## Referencias

- Correa, E. (2019). FACULTAD DE HUMANIDADES. Conductas disruptivas. Edu.pe. [https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/7263/Correa%20Balc%C3%A1zar%2C%20Edilberto.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Comportamiento%20y%20conductas%20que%20ocasiona,de%20aprendizaje%20acad%C3%A9mico%20y%20social.&text=Nota%3A%20Elaboraci%C3%B3n%20propia.,-Autor%20\(es\)%20A%C3%B1o](https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/7263/Correa%20Balc%C3%A1zar%2C%20Edilberto.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Comportamiento%20y%20conductas%20que%20ocasiona,de%20aprendizaje%20acad%C3%A9mico%20y%20social.&text=Nota%3A%20Elaboraci%C3%B3n%20propia.,-Autor%20(es)%20A%C3%B1o)
- Díaz, S. L. (2011). Observación. Psic. Ma. Elena Gómez Rosales. [https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La\\_observacion\\_Lidia\\_Diaz\\_Sanjuan\\_Texto\\_Apoyo\\_Didactico\\_Metodo\\_Clinico\\_3\\_Sem.pdf](https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf)
- Dillenbourg, P. (1999). ¿Qué quieres decir con 'aprendizaje colaborativo'? En P. Dillenbourg (Ed.), *Aprendizaje colaborativo: Enfoques cognitivos y computacionales* (pp. 1-19). Elsevier.
- FINLAY, L. (2009). Debating Phenomenological Research Methods. *Phenomenology & Practice*, 3(1), 6–25. [https://doi.org/10.1007/978-94-6091-834-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-834-6_2)
- Funes, R. C. (2020). El juego de LEGO y la creatividad en niños de primaria: estudio de la construcción creativa en grupo [UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN]. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2292996.pdf>
- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces De La Educación*, 3(6), 93-110.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). *Cooperación y competencia: Teoría e investigación*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Aique.
- Kagan, S. (1994). *Aprendizaje cooperativo*. Kagan Publishing.
- Martín, J. & Porlan, R. (1997). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Díada Editora. Sevilla.

- Martínez, R. A. V. (2017). SUPERVISIÓN DEL APRENDIZAJE SITUADO: CAMINO HACIA UN MODELO DIDÁCTICO. Org.mx.  
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2755.pdf>
- Palazuelos, G. I. (2005). Más problemas, ¿para qué? Unam.mx.  
<https://revistas.unam.mx/index.php/req/article/download/66119/58031#:~:text=E n%20la%20literatura%20especializada%20existen,para%20lograr%20lo%20que%20 quiere.>
- Pérez Serrano, G. (2004). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos, Madrid, España: La Muralla, p. 15.
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Educação, 31(1), 11-22. ISSN: 0101-9031. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Salazar, Á. A. S. (2020). El video como instrumento de evaluación.  
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/runin/article/view/6127/6883>
- Sarlé, P. (2006). Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. La planeación didáctica, A. R., Preparar, L. D. D., & De, P. y P. las. (2022). Guía para el diseño de estrategias didácticas para el componente profesional Presentación. Gob.mx.  
<https://dgetaycm.sep.gob.mx/storage/recursos/2022/08/qnc6Pm8hvl-Gu%C3%ADa%20dise%C3%B1o%20estrategias%20did%C3%A1cticaModProf%20V3%20160819.pdf>
- Serrano y P. Turégano, J. M. M. P. T. S. R. L. J. M. L. P. B. M. J. S. J. P. (s/f). El juego en el medio escolar. [http://file:///C:/Users/DEMO-IDEAPAD/Downloads/DialnetElJuegoEnElMedioEscolar-2292996%20\(1\).pdf](http://file:///C:/Users/DEMO-IDEAPAD/Downloads/DialnetElJuegoEnElMedioEscolar-2292996%20(1).pdf)
- Slavin, R. E. (1995). Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica (2ª ed.). Allyn & Bacon.
- TEC de Monterrey. (s/f). Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes. Unam.mx.  
<https://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2022/02/Aprendizaje-colaborativo.pdf>

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), Estrategias de investigación cualitativa (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa.

Zabalza, M. Á. (2004). DIARIOS DE CLASE. Un instrumento de investigación y desarrollo personal. NARCEA. <https://ariselaortega.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/11/6-diarios-de-clase-zabalza.pdf>

## El trabajo de equivalencias en contexto de dinero en el nivel preescolar

Mtra. Rebeca Sainz Elizarraraz

r\_sainze@bcenog.edu.mx

Dra. Lilibeth Morales Palomares

l\_moralesp@bcenog.edu.mx

Dra. Martha Martínez Aguilera

m\_martineza@bcenog.edu.mx

Docente de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

### Procesos de formación y sujetos de la educación.

#### Resumen

Esta investigación surge del interés de docentes de una Escuela Normal de Guanajuato, responsables de los cursos del Trayecto Formativo: Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar, por comprender cómo orientar el trabajo de formación para las futuras Licenciadas en Educación Preescolar respecto al trabajo de las equivalencias en contexto de dinero, dado que desde el programa de preescolar en educación básica, se solicita a trabajar con los niños las equivalencias con monedas de \$1, \$2, \$5 y \$10. Identificando que las estudiantes tienen dificultad para intervenir con este contenido, dado lo complejo que resulta realizar propuestas que desarrollen capacidades cognitivas y no se queden en un contexto social del uso del dinero.

Las normalistas al intervenir identifican sus actividades como “no exitosas” al no saber cómo explicar a los niños que por ejemplo una moneda de \$2, vale “dos” y uno “uno” que es la cantidad de objeto frente al niño, es decir lo simbólico del valor monetario y lo físico de la moneda frente a él, desde la teoría de Baroody (1997) para el desarrollo del conteo parecería que el acercamiento de las equivalencias en contexto de moneda estaría fuera de las posibilidades de desarrollo cognitivo de los niños.

**Palabras clave:** Formación inicial de profesores, Educación Preescolar, Contenidos Matemáticos, Didácticas Específicas, Problemas Disciplinarios, Intervención Educativa.

## Planteamiento del problema

La educación matemática ha prevalecido en los diferentes ámbitos educativos desde básica hasta nivel superior, sin embargo, se ha advertido una preocupación importante el 66% de los alumnos mostró un bajo rendimiento, promedio de los países OCDE (PISA, 2022). Este dato muestra que aún y cuando las matemáticas aparecen en el currículum de manera reiterada aún existen varios factores que impiden que se consoliden las competencias cognitivas para un pensamiento matemático.

Lo anterior, no es ajeno a lo que se realiza y se pretende desarrollar en las Escuelas Normales, donde dentro de los cursos de las mallas curriculares de la Licenciatura en Educación Preescolar en lo que respecta al Pensamiento Matemático en la noción del número han estado enfocados a: el conteo, las técnicas de conteo, errores de conteo, usos y funciones del número, resolución de problemas, registro de cantidades y poco se ha destacado sobre el trabajo de las equivalencias en el contexto del dinero en la educación preescolar siendo que en los programas de educación básica de preescolar, sí es un contenido a desarrollar. Cabe señalar que las autoras de este reporte son quienes han impartido estos cursos desde los planes de estudios 1999, 2012, 2018 y 2022, dentro de esta licenciatura, sin embargo, hasta hace poco no había sido un contenido a trabajar.

Lo anterior, cobró mayor importancia cuando estudiantes del cuarto año comenzaron a realizar planeaciones sobre el valor monetario por indicación de las tutoras del Jardín de Niños durante las jornadas de práctica, si bien estas estudiantes ya habían cursado todo lo referente a la noción del número y lo que implica, se enfrentaron a diferentes situaciones como:

- La poca claridad de las consignas, lo que las estudiantes identificaban como la razón de que sus actividades no fueran exitosas.
- La explicación verbal compleja del valor monetario.
- La ejemplificación con monedas de \$2 pesos les solicitaban a los niños dar doble etiqueta.

Asimismo, las estudiantes afirmaban que:

- Si los niños reconocían el valor de la moneda podían hacer equivalencias y



- Sí los niños sabían la función social del dinero (comprar) entonces, saben hacer equivalencias.

Actualmente a algunas estudiantes del cuarto semestre se les solicitó trabajar en sus jornadas de práctica con monedas y billetes de denominación de \$20, \$50 y \$100 pesos, argumentando que los niños ya los “conocen”.

Estos elementos llevaron a reflexionar que es un problema disciplinario, debido a que las normalistas sólo diseñan con poco o nulo sustento teórico alejadas del enfoque del campo de pensamiento matemático o bien con lo que observan de la educadora en servicio, por lo que, se hace necesario que se atienda.

Ahora bien, curricularmente es algo que está en la Nueva Escuela Mexicana en el campo de Saberes y Pensamiento Científico dentro de los procesos de desarrollo de aprendizaje, plantea para el segundo grado: “Se familiariza con el uso de monedas y billetes en diversas situaciones e intuye su valor” (SEP, 2022, p. 28) y para el tercer grado: “Reconoce el valor de monedas y billetes al usarlos en situaciones reales y de juego y estima para qué le alcanza” (SEP, 2022, p. 29)

Es por ello, que en el actual curso del plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar, “Didáctica del Pensamiento Numérico en Preescolar” se está precisando más el proceso de desarrollo del número y las implicaciones que tiene el valor monetario en preescolar. Sin embargo, es un proceso que no se ha trabajado desde el diseño de actividades, pues hemos identificado que, la intervención con la equivalencia en contexto de dinero requiere de una didáctica específica dado lo complejo para su intervención en el nivel preescolar.

Por lo anterior, es necesario que se reflexione y atienda este aspecto para que las futuras licenciadas en educación preescolar, puedan diseñar con elementos propios del enfoque del campo y que contribuyan en el desarrollo del niño.



## Pregunta

¿Qué elementos considerar en la formación de las estudiantes para el diseño de actividades relacionadas con la construcción de las nociones de equivalencia en contexto de dinero en preescolar?

¿Qué estrategias son pertinentes para el desarrollo de las equivalencias monetarias en el nivel preescolar?

## Propósitos

- Orientar la intervención en pro de establecer características para apoyar a los futuros educadores durante el diseño, intervención y reflexión de la práctica.
- Orientar el diseño de actividades sobre la construcción de las nociones de equivalencia en contexto de dinero en preescolar.
- Continuar en la reflexión y comprensión del trabajo con las nociones de equivalencia en contexto de dinero en preescolar.

## Marco Teórico

La teoría cognitiva, sostiene que los niños no llegan a la escuela como pizarras en blanco. La reciente investigación cognitiva demuestra que, antes de empezar la escolarización formal, la mayoría de los niños adquiere unos conocimientos considerables sobre contar, el número y la aritmética. Además, este conocimiento adquirido de manera informal actúa como fundamento para la comprensión y el dominio de las matemáticas impartidas en la escuela. (Baroody, 1997, p. 34)

Este planteamiento señala que los niños en edad preescolar han construido una diversa experiencia con el número, lo que les ayudará a desarrollarse en su vida escolar y social. Uno de los conocimientos que en nivel preescolar los niños están en proceso de construcción, es el uso del número para contar, por ello, es común que en esta etapa los niños cometan lo que Baroody, 1997 reconoce como “errores de conteo”, siendo uno de ellos de coordinación al contar más de una vez un mismo objeto; siendo en este proceso uno de los principales objetivos para las educadoras al intervenir en el campo del Pensamiento Matemático en relación al número.

El conteo, y el uso del número para contar es una necesidad y construcción social, tal cual lo es el planteamiento con el valor monetario visto desde una necesidad social, ante ello, se aborda este marco teórico a partir de lo siguiente.

El niño puede observar en algunos comercios que un camión descarga productos para surtir a la tienda, como pueden ser pan, botellas de refrescos, etc. Con estos elementos observables como datos iniciales (aunque probablemente no únicos) el niño tiene que reconstruir todo el proceso económico. Además, puede escuchar a los padres comentar lo “caro” o “barato” que es un objeto, o producir expresiones como “no tengo dinero para comprarlo”, “En la otra tienda cuesta más barato”, etc. (Delval y Echeita, 1990, p. 74)

Un primer aspecto que hay que entender respecto a los problemas económicos es el del mecanismo del cambio. Para ello, el niño necesita conocer el valor de las monedas y las equivalencias numéricas. En tanto que no dispone de los conocimientos aritméticos necesarios no puede entender el proceso del cambio y eso le conduce a pensar que en el proceso de compra - venta el dinero desempeña un papel puramente ritual. (Delval y Echeita, 1990, p. 74).

Echeita (1988) menciona que el niño ve el dinero desde una perspectiva egocéntrica, desde su perspectiva como comprador. El dinero se utiliza para comprar, o para acompañar el acto de compra-venta de otras maneras distintas, como elemento ritual, pero no lo ve desde la perspectiva del vendedor. P. 83

Berti y de Beni citado por Delval y Echeita (1990) señalan tres puntos:

1. Los conceptos económicos de los niños inicialmente sólo consiguen integrar aspectos parciales de la economía por medio de sistemas parciales aislados unos de otros.
2. En ausencia de información explícita sobre las reglas económicas, los niños tienden a aplicar a la economía reglas que gobiernan las relaciones interpersonales
3. Los niños creen que el precio es una característica intrínseca de las mercancías vendidas que no cambia en las transacciones. (p. 94)

Martínez y Sánchez (2017) mencionan que los modelos de equivalencia o conservación de la cantidad desde la constitución de la decena, suponen que el niño pasa de la reversibilidad en un sentido de abstracción a lo que implica la equivalencia. En un primer momento el niño necesita comprender que el número 21, se compone de dos decenas y un elemento.

## Metodología

Esta investigación está sustentada desde un enfoque metodológico de la Investigación-Acción, ésta utiliza técnicas cualitativas, para llevar a cabo una mejora, además promueve la crítica constructiva.

Al respecto Elliott (1993) plantea que la investigación-acción educativa:

- a) “Se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la práctica sus valores educativos.
- b) Supone una reflexión simultánea sobre los medios y los fines. Como fines, los valores educativos se definen por las acciones concretas que selecciona el profesorado como medio para realizarlos. Las actividades de enseñanza constituyen interpretaciones prácticas de los valores. Por lo tanto, al reflexionar sobre la calidad de su enseñanza, el profesorado debe hacerlo sobre los conceptos de valor que la configuran y moldean...” (Latorre, 2005, p. 26)

Cacho (2012) menciona que para que podamos comprender la naturaleza de la investigación-acción, el para qué, el por qué utilizarla y cómo desarrollarla en las escuelas, es necesario señalar su significado y desarrollo. Es importante, que, al iniciarse una investigación bajo este método, se pueda analizar muy bien el recorrido que se va a realizar, preguntándose y emprendiendo con una idea inicial de lo que se quiere mejorar.

También señala Cacho (2012) algunos rasgos característicos de lo que es la I-A:

- ... mejorar la calidad de la educación a través de procesos de aprendizaje...
- Es una investigación aplicada que nace “desde dentro” del centro educativo
- Utiliza técnicas de investigación cualitativa...

- Implica un proceso de auto-reflexión y diálogo en colaboración
- Promueve la crítica constructiva y la emancipación de los participantes.

Por lo que, la investigación-acción conforma un proceso, donde se analizan, registran, observan, elementos sustanciales de una práctica para lograr una mejora, así como una transformación.

Con base en lo anterior, los sujetos participantes serán: 5 estudiantes del quinto y 5 del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar. Pues son estudiantes que ya han cursado lo referente al trayecto del Pensamiento Matemático y han tenido experiencia en la intervención con el campo. Se pretende reflexionar y comprender los elementos didácticos dentro del diseño de las actividades, así como las estrategias a trabajar durante las jornadas de práctica en los Jardines de Niños.

## **Resultados**

Los resultados parciales que advertimos es que el contenido del valor monetario en la educación preescolar, ha estado presente en diversos planes y programas y por tanto, ha sido un contenido atendido y solicitado por las educadoras en servicio, a quienes se están formando para el nivel. Sin embargo, hemos registrado diversas áreas de oportunidad para la intervención con este contenido, ya que, desde las estudiantes en formación se reporta poca claridad para intervenir desde el enfoque del campo: resolución de problemas, además de que en los programas para la formación de docentes de nivel preescolar, este contenido no está considerado, por ello, resuelven con la reproducción de las prácticas de las docentes en servicio, quedándose en un nivel de uso social de la moneda: compra y venta, más no la equivalencia desde la resolución de problemas.

Entonces, al trabajar con las 10 estudiantes de los semestres cuarto y séptimo, quienes han construido nociones sobre lo que implica el trabajo con el número, será una base para orientar el trabajo con las equivalencias. Debido a que, se trabajó con ellas el desarrollo del número desde lo que señala Baroody (1997) sobre el uso y dominio de las técnicas de conteo y errores de enumeración, estos sientan las bases para comprender el trabajo con las equivalencias.

En este sentido, como formadoras de futuras licenciadas en Educación Preescolar es ineludible la importancia de reflexionar y repensar la orientación de los contenidos de los cursos centrados en el Pensamiento Matemático y que llevemos a las normalistas a una reflexión crítica sobre lo que conlleva este proceso de equivalencias para con ello, orientar el diseño de las actividades que respondan tanto al proceso de desarrollo de los niños y al enfoque del campo.

### **Discusión y conclusiones**

Las discusiones y conclusiones a las que se han llegado son las siguientes:

- Reconocer lo implica las equivalencias numéricas para trabajar el valor monetario desde quienes intervenimos dentro de los cursos enfocados a la formación para la intervención del pensamiento matemático, pues esto ha llevado a diferentes discusiones y reflexiones para orientar el trabajo con las futuras educadoras.
- Advertir el proceso previo para que las normalistas comprendan que el trabajo con las equivalencias monetarias no se da de un día a otro, sino que se requiere de que adviertan el proceso del número desde el conteo, como: las técnicas de conteo, los errores de conteo, los usos y funciones del número.
- Identificar la necesidad de robustecer el material bibliográfico para continuar en la discusión, reflexión y comprensión de las equivalencias monetarias, pues ya se cuenta con textos que han apoyado en ir construyendo y comprendiendo la manera en cómo trabajar con las equivalencias, lo cual se ha abordado en los cursos relacionados al número.

## Referencias

- Baroody, Arthur J. (1997) El pensamiento matemático de los niños. Un marco evolutivo para maestros de preescolar, ciclo inicial y educación especial, Genís Sánchez Barberán (trad.), 3<sup>a</sup>. ed., Madrid, Visor (Aprendizaje, 42)
- Cacho, Alfaro Manuel (2012) Enfoques Metodológicos de la Investigación Educativa, primera edición, Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato. A.C.
- Delval, J. Echeita, Gerardo (1990) La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia.
- Fuenlabrada, Irma Rosa (y otros), (2018) ¿Cómo desarrollar el pensamiento matemático? Fichero de Actividades para Preescolar. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Sede Sur.
- González y Weinstein (2008), La enseñanza de la matemática en el jardín de infantes a través de secuencias didácticas.
- Latorre, A. (2005). La investigación- acción. En A. Latorre. (Ed), La investigación- acción, Conocer y cambiar la Práctica Educativa. (Grao)
- Martínez, J. Sánchez, C. (2017), Desarrollo y mejora de la inteligencia matemática en educación infantil 2da. Edición, Wolters Kluwer España.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 2
- Otras fuentes consultadas
- <https://www.eleconomista.com.mx/politica/PISA-2022-Mexico-rendimiento-en-matematicas-lectura-y-ciencias-20231218-0039.html>
- <https://www.palermo.edu/ACI/trabajos/Alicia-Camilloni.pdf>

## La formación y práctica en multigrado de estudiantes de quinto semestre del C.R.E.N. de cedral en el Marco de la Nueva Escuela Mexicana

Adriana Heriberta Ruiz Hernández

adrianaheriberta@gmail.com

Alma Rocío Paredes Sánchez

alma\_2405@hotmail.com

Ma. Cristina Herrera Tovar

criss\_peke10@hotmail.com

C.R.E.N. Profra. Amina Madera Lauterio

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

El trabajo muestra la valoración de la formación y práctica profesional de los estudiantes de quinto semestre de la licenciatura en educación primaria en el contexto multigrado en el marco de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), con la intención de mejorarla. Se sustenta en el marco legal y normativo enmarcado en el artículo 3° de la educación. El enfoque es cualitativo, el paradigma es interpretativo, un estudio de caso, los instrumentos de investigación son el análisis documental y un cuestionario configurado en un Google Forms, se trabajó en línea con una muestra de estudiantes. Los resultados están organizados en tres apartados: I) Valoración de las acciones de formación de la academia, II) Valoración de la práctica multigrado desde la mirada del docente de la escuela normal y de la primaria y III) la autovaloración de la formación y práctica por el estudiante. En las conclusiones se hace énfasis en las siguientes áreas de oportunidad: mejorar el desarrollo de los proyectos para generar los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA), mejorar la implementación de las fases de los proyectos, y trabajar el dominio de contenidos por parte de los practicantes normalistas.

**Palabras clave:** Formación, Práctica docente, Escuela Primaria, Multigrado.



## Planteamiento del problema

De acuerdo con el Artículo 3º constitucional, la educación en México tiene un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Además, establece que la educación deberá ser equitativa, inclusiva, intercultural, integral y de excelencia, esta idea orienta el diseño y aplicación de los planes de estudio de educación básica en México, en donde las escuelas normales también se aplican.

En la formación de licenciados en educación primaria en su plan de estudios 2018 uno de sus trayectos formativos más importantes es de práctica profesional y saber pedagógico el cual desde primer semestre este se desarrolla a través de los cursos del trayecto, los cuales permiten articular y dinamizar los contenidos para darles sentido en la práctica profesional en las escuelas primarias.

Es así como desde las escuelas normales se propone un plan de estudios que integre una formación integral con las competencias profesionales necesarias, con el plan de estudios 2018 se fundamenta desde la dimensión social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica e institucional y profesional, en esta última se centran las prácticas profesionales por que el docente es la pieza clave para formar a los estudiantes normalistas, este plan se sustenta en un enfoque por competencias en donde “La competencia se define como la capacidad de integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos para resolver de manera adecuada las demandas y los problemas que la vida personal, profesional y laboral plantea” (DOF, 2018); con este plan se fortalecen siete competencias profesionales, estas sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente:

- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.
- Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.
- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje

incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.

- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.
- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

Lo anterior muestra que es en la práctica profesional es donde se materializan todas las competencias profesionales, se reflejan en el desempeño de cada estudiante que aspira a ser docente, es por ello que este estudio se centró específicamente, en el C.R.E.N. Profra. Amina Madera Lauterio de Cedral, S.L.P. en los estudiantes de quinto semestre de la licenciatura en educación primaria, del plan 2018, a través del curso de ciudadanía e interculturalidad donde se aborda la práctica profesional en este caso corresponde a la modalidad Multigrado.

La cual se sustenta en la Ley General de Educación, en su Artículo 43, a la letra dice: El Estado impartirá la educación multigrado, la cual se ofrecerá, dentro de un mismo grupo, a estudiantes de diferentes grados académicos, niveles de desarrollo y de conocimientos, en centros educativos en zonas de alta y muy alta marginación.

En el caso de nuestro estado San Luis Potosí, la zona altiplano y donde se ubican las escuelas de práctica en su mayoría se atiende también esta modalidad, de lo anterior la necesidad de formar a los futuros maestros en la práctica multigrado.

No obstante la precipitada en inminente aplicación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el ciclo escolar 2023-2024 a los pocos meses de haberse concluido el diseño del

plan y programa de estudios, implicó para las autoridades educativas, las escuelas primarias y las escuelas normales del país todo un reto de formación y actualización docente.

En el caso del C.R.E.N. de Cedral, específicamente en la academia de quinto semestre, el reto fue el doble, puesto que implicaba no solo conocer la NEM, todas sus orientaciones para su aplicación, si no también determinar una ruta de acción en muy poco tiempo para orientar la práctica docente de los estudiantes en un contexto educativo multigrado, de ahí que surgió las preguntas: ¿Cómo se forma a estudiantes de 5º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria para que realicen con éxito su práctica pedagógica en el contexto multigrado en el marco de la implementación de la nueva escuela mexicana?, agregándole que además de un año de la implementación del plan de estudios en necesarios conocer ¿cuál fue el resultado de ese procesos de formación?, por ello la necesidad de adentrarse a conocer y valorar las acciones realizadas desde la academia de quinto semestre, para dar cuenta de su pertinencia.

Para lo anterior se plantea el siguiente propósito: Valorar el proceso de formación y de práctica docente multigrado de los estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en el marco de la NEM con la finalidad de mejorar las acciones de formación sobre la práctica.

### **Marco Teórico**

Hoy en día la idea de educación como derecho universal es consecuencia de pensamientos críticos y reflexivos que han producido las reformas educativas con fundamentos teórico-metodológico, filosóficos y pedagógicos propios, que han permeado en las últimas décadas,

Es a partir de la propuesta curricular 2011 da un mayor seguimiento a la implementación de proyectos y el modelo educativo Aprendizajes Clave 2017 retoma elementos centrales de esta metodología de trabajo, pero es hasta el plan de estudios 2022 con la NEM que se ofrece prioridad a las metodologías activas, al aprendizaje por proyectos, dentro de los cuales desatacan los proyectos de aula, los escolares y los comunitarios, buscando con ello aprendizajes adecuados a los contextos en que se desenvuelven los educandos, contribuyendo así al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades.

La NEM promueve el respeto irrestricto a la dignidad y los derechos humanos de las personas, asume la educación desde el humanismo, base filosófica que fundamenta los procesos del Sistema Educativo Nacional, permitiendo desde ella establecer los fines de la educación y los criterios para nuevas formas de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2019: 7).

Y es así como la metodología de trabajo por proyectos llega con sus diferentes variantes con carácter interdisciplinar y vertidas en cuatro campos formativos como; lenguajes, saberes y pensamiento científico, ética naturaleza y sociedades y de lo humano a lo comunitario, distribuyendo así los contenidos de las anteriores asignaturas lo cuales se incluyen en cada uno de los proyectos.

Es aquí donde se hace presente la autonomía del docente, al poder diseñar planes de clase conforme a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, aportando al codiseño con el plan analítico.

El contexto escolar de nuestro país y en este caso del estado es muy particular, en su mayoría las escuelas que ofrecen educación multigrado, entendiéndose esto como ofrecer educación en un mismo grupo a estudiantes de distintos grados académicos y niveles de desarrollo de conocimientos en zonas de alta marginación.

Por tanto como hacer para hacer llegar a estas zonas, la educación integral y de excelencia que busca la NEM, una de las respuestas de por este nuevo plan está en las metodologías didácticas que de acuerdo con la SEP (2022-2023) se pueden emplear en el ejercicio de su práctica para que los estudiantes se reconozcan como sujetos que forman parte de una comunidad, a la que pueden aportar desde la escuela en su mejoramiento o en la conservación de saberes, tradiciones y creencias, a partir de la colaboración y aplicación de las metodologías: Aprendizaje basado en proyectos comunitarios, Aprendizaje basado en indagación (STEAM como enfoque), Aprendizaje basado en problemas y Aprendizaje Servicio (AS).

Para lo anterior también la formación inicial en multigrado de los futuros licenciados en educación primaria es primordial pues ello permitirá sentar las bases para una práctica docente exitosa las cuales forman parte de las actividades de los cursos de

práctica de este trayecto formativo pues en palabras de (Andreozzi, 2011) las prácticas aproximan a los estudiantes al universo material, simbólico e imaginario de la profesión elegida y de este modo permiten el acceso a una serie de saberes que se articulan en la transformación de “sí mismo” como “otro”.

Estas prácticas se desarrollan desde los primeros semestres, pero es el contexto multigrado en quinto semestre donde por única ocasión la normalista práctica, de ahí la importancia de que el curso de práctica, así como en conjunto con la organización de la academia, se contribuya a esta con una formación de excelencia.

### **Metodología**

La presente investigación fue llevada a cabo bajo un enfoque cualitativo que según Bizquerra (2009) está centrada en el estudio de la realidad subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimientos desde un planteamiento constructivista. El paradigma es interpretativo, buscando comprender e interpretar la realidad los significados de las personas, los datos, percepciones, intenciones, y acciones, el tipo de investigación es descriptivo, explicativo, el método es un estudio de caso. “un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo” (Simons 2011), es decir una descripción y un análisis intensivo y holístico de una entidad, un fenómeno o una unidad social.

Se pretende utilizar el análisis de documentos y un cuestionario; el primero para conocer las acciones de la academia frente a la formación de los estudiantes en multigrado y los resultados de evaluación observaciones y sugerencias para los estudiantes en las jornadas de práctica en las escuelas, el cuestionario permite que los estudiantes se autoevalúen respecto a su formación y su propia práctica docente.

Para lo anterior se toma una muestra del 30% de estudiantes de 131 con la intención de comparar los resultados en función de dos categorías; formación para la práctica en multigrado y valoración de la práctica, lo cual permite conocer y valorar el proceso conocer fortalezas y debilidades que permitan mejorarla, lo anterior desde la percepción de los estudiantes, los docentes de la academia y los titulares de los grupos multigrado en la escuela primaria. A continuación, se presentan las técnicas e instrumentos utilizados.

**Tabla 1.** Técnicas e instrumentos e indicadores utilizados en la investigación.

Técnica	Propósito del instrumento	Instrumento	Indicadores
Análisis documental	Conocer las acciones de formación de la academia de quinto semestre para la formación de estudiantes en multigrado ante la implementación de la NEM	Actas de academia de quinto semestre	-Actualización sobre la NEM -Actualización sobre la práctica multigrado implementando la NEM
Análisis documental	Conocer y valorar la práctica docente multigrado de los estudiantes de quinto semestre en el marco de la implementación de la NEM	-Formatos de evaluación de la planeación -Formatos de evaluación de la supervisión de la practica -Formato de evaluación de la práctica por el maestro de la primaria. -Concentrados de evaluaciones de la práctica	-Resultados cualitativos y cuantitativos del proceso de planeación y práctica docente en el grupo multigrado por el supervisor de práctica de la escuela normal y por el docente titular del grupo en la escuela primaria.

<p>Cuestionario</p>	<p>Valorar el proceso de formación y de practica multigrado desde la NEM, desde la perspectiva de los estudiantes de quinto semestre</p>	<p>Cuestionario en línea</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La formación recibida en la escuela normal para atender la modalidad multigrado</li> <li>2. Formación recibida en la escuela normal para comprender el proceso de aplicación de la NEM en un contexto multigrado</li> <li>3. De qué manera en mi planeación atiendo al plan analítico y diagnóstico de mi grupo para planear mis proyectos y vincular los PDA de mis estudiantes</li> <li>4. Considero que en mi planeación y practica dispuse de material didáctico y recursos para el desarrollo de los proyectos de manera:</li> <li>5. De qué manera en la práctica desarrollo el proyecto atendiendo sus etapas, los PDA, actividades comunes y diferenciadas.</li> <li>6. De qué manera en la evaluación de los proyectos aplique técnica e instrumentas que atendieras al contenido y los PDA</li> <li>7. Aspectos de la planeación que es necesario mejorar.</li> <li>8. Aspectos de la practica en multigrado que es necesario mejorar.</li> </ol>
---------------------	--	------------------------------	---



Para el análisis se utiliza la triangulación de datos que permite conjeturar los datos empíricos recabados por los instrumentos, con las categorías sociales para posteriormente confrontarlos con los autores y sus categorías teóricas, lo cual permite reflexionar, analizar e interpretar la realidad.

## Resultados

Primeramente se realizó un análisis documental de las actas y relatorías de reuniones de la academia de quinto semestre, en total fueron ocho reuniones, en donde en las primeras actas se encontró una debilidad y era la falta de capacitación sobre la NEM el nuevo plan de primaria 2022 y durante las primeras tres sesiones de academia previas al inicio de clase; las acciones fueron encaminadas, a la autoformación sobre la NEM, además de presentar y analizar los cursos del semestre, sus propósitos y actividades comunes, para a partir de ello determinar una evidencia común final que pudiera trabajarse de manera transversal y transdisciplinar desde los cursos.

Se realizaron acuerdos como el trabajar como evidencia final del semestre un informe de prácticas docentes en donde participarían todos los cursos, siendo el curso de innovación educativa y el de investigación educativa quienes integrarían los elementos que debería contener el proyecto, y la forma en que cada curso pudiera contribuir; el informe versaría sobre las jornadas de práctica en el contexto multigrado, e integrarían un diagnóstico, su planeación, la intervención, los resultados y reflexiones sobre la práctica, este sería evaluado por cada docente de quinto semestre de la escuela normal encargado de supervisar las prácticas de los estudiantes, para ello desde la oficina de práctica y en vinculación con las supervisiones de escuelas primarias, se realizan rutas de práctica en donde se ubicaron en cada una de ellas aproximadamente 7 bins de estudiantes y un docente para que oriente y valore la práctica pedagógica, además también sería el encargado de valorar el informe final mediante una rubrica de evaluación.

Los informes de la práctica fueron entregados en bins de práctica, y en ellos se encontró según los reportes de academia, fortalezas como la sistematización de la experiencia y dentro de las debilidades están la producción de textos académicos, que pese

a que llevaron orientación mediante el curso con el mismo nombre, un gran porcentaje de los estudiantes no logran consolidar esta competencia según lo esperado en el curso.

Otro acuerdo encontrado fue la realización de un taller denominado “El plan 2022, elementos para su comprensión, cuyo propósito fue analizar la propuesta del Plan de estudios 2022 del nivel primaria, para comprender su uso como herramienta en la organización de la enseñanza y aprendizajes a fin de tener referentes de trabajo para su aplicación en el contexto multigrado. Fue desarrollado por especialista en el tema durante dos días previo a las jornadas de observación y práctica, en el participaron los 131 estudiantes de la generación y los 15 docentes de la academia.

Esta capacitación según se reporta en la valoración de la actividad en una de las actas fue de mucho apoyo para entender la NEM, pero también para entender su aplicación en el contexto multigrado, pues se brindó una orientación muy clara para planear los proyectos derivados del plan analítico escolar y vincularlos con las necesidades de aprendizaje de los niños, aportando también los recursos y estrategias apropiadas para el contexto a practicar.

Para valorar la práctica de los estudiantes se analizaron documentos como los formatos de evaluación que en la academia en conjunto con la oficina de práctica se diseñan basados en una lista de cotejo, con ellos tanto el supervisor de la práctica como el maestro de primaria evalúan valora la planeación y supervisa y orienta la práctica y el maestro del grupo de la escuela primaria califica también la práctica del estudiante.

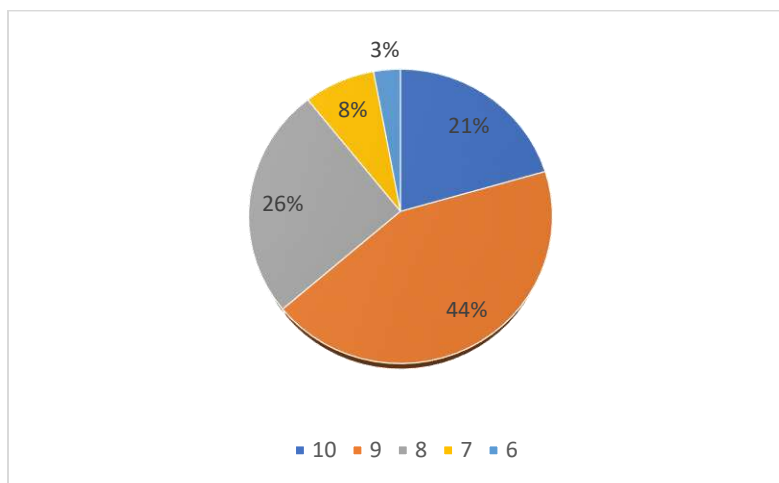
Figura 1. Formato de evaluación de la planeación para multigrado

 CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN NORMAL ESCUELA PRIMARIA DE INVESTIGACIÓN NORMAL DURANGO, D.G.O.					
Nivel de Educación: <b>Evaluación de la planeación V semestre</b>					
<b>Responder con Sí o No. Entrega a tiempo borradores y versión final para autorizar.</b> *Responde a las preguntas para el desarrollo de las jornadas observación, práctica y análisis docente, si no cumple con este indicador al alumno se será considerado en el nivel de riesgo.					
Baja 1 V-6	Baja 2	Baja 3	Baja 4	Baja 5	
INDICACIONES: En una escala de 1 a 5, realice la evaluación de la planeación por tema de sustentación y al final proporcione un promedio general.					
<b>1. Indicaciones generales</b> <b>Ámbito de énfasis de identificación</b>		<b>BINA</b>		<b>CALIFICACIÓN</b>	
1. Los datos son claros, coherentes y completos. 2. Los datos son claros, coherentes y completos. 3. Descripción al filo de organización del grupo (estructura), bases de práctica y sustentación. 4. Existe una relación entre propósito del proyecto, PDA y contenidos.				1 2 3 4 5	
5. Se realizó consulta programática temática. 6. Se realizó consulta en otros ámbitos (didácticos, metodológicos, etc.) según a la SEP para mejorar el plan de clase. Con apoyo de los recursos consultados. 7. El desarrollo del proyecto corresponde a las fases, momentos y etapas de la metodología empleada. 8. Los actividades guardan relación con los PDA. 9. Las actividades responden a la complejidad del contenido, estimulan la reflexión y el análisis de los niños. 10. Se promueven actividades de lenguaje oral y escrito. 11. Atiende la realidad de entornos multigrado (suma común con actividades diferenciadas).					
<b>Indicadores</b>		<b>Binas</b>		<b>CALIFICACIÓN</b>	
12. <b>Actividad inicial.</b> Permite rescatar los conocimientos previos a clase de los alumnos sobre el tema. (A través de interrogantes, ejercicios y/o actividades pertinentes y suficientes) <b>Introduce al estudiante a los datos de los distintos grados.</b>					
13. <b>Actividad de desarrollo- actividad diferenciada.</b> Responden al nivel de complejidad del grado y a las características de los alumnos. Se promueve la adquisición teórica, el procesamiento de la información, la motivación de saberes y retroalimentación.					
14. <b>Actividad de cierre- puesta en común.</b> Logra la socialización del tema, de las producciones de los alumnos, además una retroalimentación de los contenidos trabajados. <b>Indica simultáneamente a los niños de los distintos grados.</b>					
15. <b>Estrategias de innovación a aplicar:</b>					
<b>2. Recursos</b>					
16. E está actualizado en los recursos a utilizar. 17. Material didáctico completo, suficiente y adecuado. 18. Los materiales y/o recursos empleados contribuyen al alcance de los aprendizajes esperados.					
<b>3. Evaluación</b>					
19. La evaluación está presente en el desarrollo del proyecto, es clara y coincide con contenido o PDA. 20. La evaluación previa (Técnica, instrumento y producto a evaluar) Se organiza por fases, momentos o etapas dependiendo de la metodología implementada. 21. Presenta listas y formatos para registro y evaluación.					
<b>4. Revisión general</b>					
22. Diseño de los contenidos o trabajo (presenta folios de contenido, ejercicios resueltos y da respuesta a interrogantes sobre el tema). 23. Califica o lista de identificación. 24. La redacción es coherente por la coherencia y claridad en las ideas. 25. Ortografía.					
				<b>TOTAL DE PUNTOS OBTENIDOS PROMEDIO</b>	

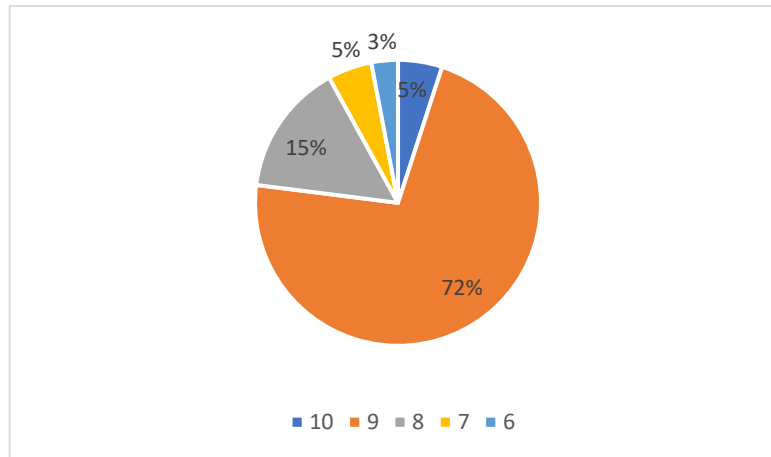
El instrumento anterior permite recuperar una calificación numérica y sirve como referente para autorizar la práctica pedagógica de los estudiantes, en cuanto al instrumento para valorar la práctica es muy similar y además recupera una valoración cualitativa por estudiante, que permite retroalimentar el proceso cuando el supervisor realiza la visita a la primaria.

A continuación se presentan las calificaciones de los estudiantes practicantes obtenidas en sus jornadas de práctica, el primer gráfico muestra que el 70 % de la muestra revisada obtuvo calificaciones en su planeación entre 10 y 9, en la segunda gráfica se observan que el 87% de las calificaciones en la práctica fueron de 8 y 9, también en la gráfica tres se percibe una mayoría con evaluaciones del titular buenas arriba del 8, lo cual nos indica que los estudiantes realizaron una buena práctica en la escuela multigrado, y se le agrega que el promedio general de la muestra de toda la práctica fue arriba del nueve.

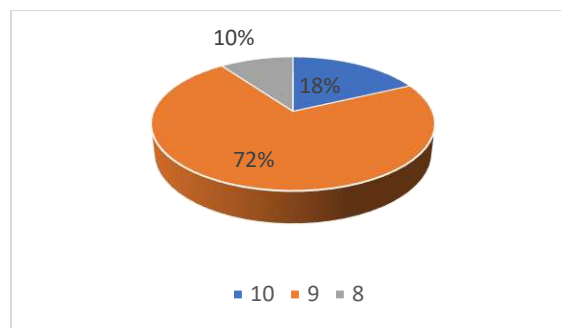
**Gráfica 1.** Porcentaje de frecuencias calificación de la evaluación de la planeación de los practicantes en multigrado



**Gráfica 2.** Porcentaje de frecuencia acumulada de la evaluación de la supervisión de los practicantes de multigrado.



**Grafica 3.** Porcentaje de frecuencia en la evaluación de los titulares de la escuela primaria.



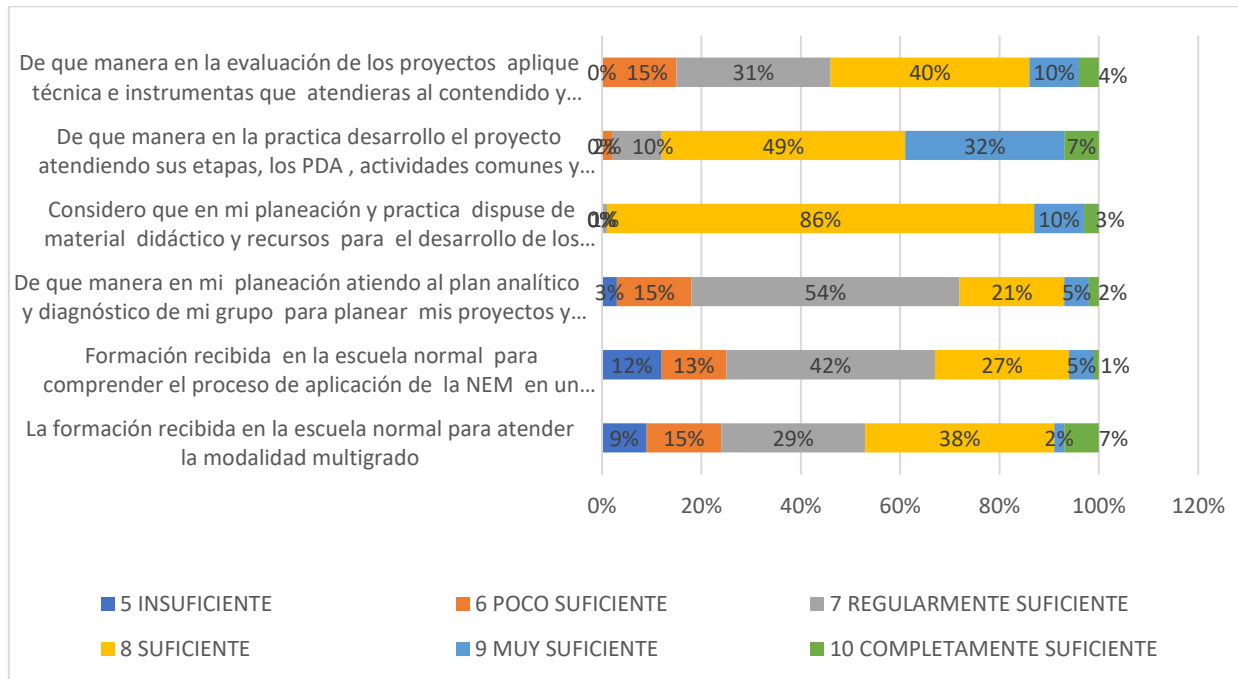
No obstante estos resultados, fue necesario revisar también la parte cualitativa de las observaciones que presentaron los docentes de la escuela normal que supervisaron la práctica en donde se encontraron algunas coincidencias para tomar en cuenta en la mejora del proceso como por ejemplo:

“El estudiante realiza su clase como si fuera una secuencia didáctica, y no implementa las etapas del proyecto”, también otros comentarios coinciden con “es necesario que el estudiante profundice en los contenidos según la etapa del proyecto, pues se centra solo en la construcción de la evidencia del proyecto”, otro dice “es necesario que el estudiante domine el contenido que va implícito en el proyecto”.

En cuanto a la autoevaluación que los estudiantes hicieron sobre su práctica multigrado y su formación previa, se presenta la siguiente grafica que recupera en la primeras cuatro indicadores el nivel de suficiencia que ellos consideran obtuvieron en cuanto a la planeación desarrollo y evaluación de los proyectos que aplicaron en su grupo

multigrado; los resultados muestran que más del 80% consideran que fue entre suficiente y muy suficiente.

**Gráfica 4. Valoración del nivel de suficiencia de los estudiantes de quinto semestre respecto a su formación y práctica docente en multigrado.**



Los últimos dos indicadores valoran la formación recibida en la escuela normal respecto a la NEM la cual reportan como suficiente muy suficiente y regularmente suficiente con un porcentaje arriba de 67%. Lo anterior nos indica que los estudiantes se sienten con la formación suficiente para aplicar la NEM en multigrado además que su práctica la consideran en su mayoría buena.

**Discusión y conclusiones**

Los anteriores resultados son valoraciones y percepciones aun preliminares sobre como lo practicantes de la escuela normal empezaron la aplicación de la NEM en el contexto multigrado y aún está pendiente un estudio a mayor profundidad que valore el desarrollo de los proyectos y su pertinencia para generar aprendizajes.

Dentro de las fortalezas que se encontraron fue la disposición y compromiso de estudiantes y personal docente para actualizarse y aprender, pese al poco tiempo para hacerlo, también la organización de la academia para el proceso de práctica, el diseño de instrumentos de evaluación y la supervisión de la práctica que en suma permiten retroalimentarla.

Se encuentran debilidades en cuanto a los procesos de desarrollo de aprendizaje en los niños, puesto que los practicantes no logran consolidarlos al no desarrollar adecuadamente los proyectos y contenidos presentes en ellos. Que si bien lograrlo en un grupo unigrado es complejo hacerlo el multigrado es un reto enorme.

Por lo cual trabajar en el contexto multigrado no es tarea fácil, implica que el docente se comprometa y actúe utilizando todo su potencial poniendo en juego todas sus competencias profesionales y el conocimiento pedagógico, disciplinar y tecnológico que posee para poder realizar un diagnóstico escolar pertinente que le permita realizar su planeación sintética y partir de ella para generar aprendizajes de acuerdo a las múltiples realidades y contextos. Ante ello Rico, M, Ponce, A, (2022) citan a Santiago y Fonseca, (2016) quien señala que el docente, no puede ser mero transmisor de conocimiento y dominar una disciplina, sino que debe, además, crear entornos de aprendizaje activo, basado en problemas; contextos que potencien el interés, la capacidad autónoma, inventiva y creativa de los discentes, lo que implica un desarrollo de las habilidades, actitudes, destrezas y aptitudes manifiestas en esta línea en el quehacer docente.

La anterior idea está presente en la NEM a través de la autonomía para el diseño y desarrollo de los planes analíticos, convirtiéndose en un reto también para las escuelas formadoras de maestros.

## Referencias

- Andreozzi, Marcela (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. Archivos de Ciencias de la Educación 4a. época. Año 5, No. 5, p. 99-115). Disponible en memoria académica:
- Bizquerra, Rafael (2009). Metodología de la investigación educativa, Editorial La Muralla, S.A., Madrid, España pp. 309-365.



DOF (2018) ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. México.

Martínez, J. (2023). La nueva escuela mexicana con enfoque humanista: una mirada analítica. Revista ISCEEM | vol. 1 | núm. 2 | julio-diciembre de 2023, pp. 19-28. <https://orcid.org/0000-0002-7995-8064> ISCEEM, México.

Ramón, R (2013). Las teorías de Schön y Dewey: Hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. ECOS-Cenzontle. División académica de educación y artes/enero-junio 2013.

Revista iberoamericana de educación rural vol. 2 N° 3 2024 publicado 13 marzo 2024 <https://riber.ibero.mx/index.php/riber/issue/view/3/17>

Rico, M, Ponce, A, (2022) El docente del siglo XXI: Perspectivas según el rol formativo y profesional. Revista mexicana de investigación educativa, vol. 27, núm. 92, pp. 77-101

Santos, L. (2020) Didáctica multigrado: Algunas Claves Conceptuales para una Pedagogía de la Diversidad. Aportes para el diálogo y la acción. Diciembre 2020 N° 14. Universidad de la República de Uruguay.

SEP, (2019). La Nueva Escuela Mexicana. Principios y Orientaciones Pedagógicas. México.

Simons, Helen (2011). El estudio de caso: teoría y práctica, ediciones Morata, Madrid.

Schön, D. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós. Barcelona, España.



## Mujer líder: identidad de una docente destacada en busca de nuevos retos

Lic. Noemí Torres Burciaga. Profesora

noemitorresbga@gmail.com

Mtra. Jacqueline Hernández Madero. Investigador

j.hernández@ibycenech.edu.mx

Mtro. Rubén López Pazos. Investigador

r.lopez@ibycenech.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del estado de Chihuahua

“Profesor Luis Urías Belderráin”

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

La presente investigación expone los resultados obtenidos a partir del estudio de caso de un sujeto sobre la forma en que una mujer docente enfrenta los desafíos de su profesión. Enfocado en reconocer las características que forjan la identidad personal y profesional. Por medio de una metodología con enfoque cualitativo aplicada en instrumentos como autobiografía y entrevista se obtuvo información que permitió comprender los retos que enfrenta una mujer docente durante su trayectoria profesional y la forma en que se enfrenta a los mismos.

**Palabras clave:** Identidad, identidad profesional, género, participación de la mujer, trabajo docente.

#### Planteamiento del problema

El tema de investigación se centra en ubicar a aquellas mujeres docentes destacadas que han obtenido algún tipo de reconocimiento, premio, distinción o encargo derivado o a la par de su desempeño como profesionales de la educación, para así conocer a detalle sus historias de vida con el principal objetivo de detectar y comprender los retos e incidentes a los que se han enfrentado a lo largo del ejercicio de su carrera y cargo laboral,

especialmente aquellos relacionados con el rol y/o estereotipo de género y su influencia en la formación de la identidad profesional docente y los ciclos de vida profesional.

Hoy en día la mujer se desenvuelve dentro de muchos ámbitos en cuanto a lo laboral se refiere, se mantienen vigentes las ideologías arraigadas acerca de que la mujer está hecha para permanecer en el hogar, o bien que hay ciertas actividades que no pueden o no deberían realizar al dejar al hombre como único individuo capaz de hacerlo. El campo del ámbito educativo, no es la excepción pues es un espacio que incluso está conformado en su mayoría por mujeres que destacan en diferentes cargos no sólo dentro del aula sino también fuera de ella, algo que implica grandes retos al combinar y tratar de mediar las funciones de su labor con la vida personal.

### **Marco Teórico**

Al comienzo de la investigación se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva en sitios confiables de internet con la intención de encontrar los antecedentes referentes al tema, es decir, artículos, revistas, ponencias, tesis y demás reportes de investigación tanto nacionales como internacionales que hablaran de identidad, identidad profesional, identidad profesional docente, ciclos de vida profesional, mujeres docentes, rol de género, feminización, entre otros. Posteriormente se realizó una segunda búsqueda de los mismos temas dirigida exclusivamente a revisar el contenido del Congreso Nacional de Investigación Educativa -COMIE- de los años 2011, 2013, 2015, 2017 y 2019. De ambas búsquedas se generaron fichas analíticas que facilitaron el análisis y ubicación de la información y conceptos clave.

Luego de dicha búsqueda, se puntualizaron los principales conceptos referentes al tema de investigación de acuerdo a diferentes autores. Sobre identidad se menciona que es “la manera en que las personas conciben y deciden realizar su vida; también se le llama a la forma de relacionarse con sus iguales y por eso es una definición personal” (Ávalos y Sotomayor citado por Fuentes, Arzola y González, 2020, p.7). Así como también “es un proceso por realizarse: aquí se mueve el individuo racionalmente, con conciencia, pero de manera simultánea y fundamentalmente será un proceso no-racional. Los individuos

buscamos ser alguien, somos un proyecto en construcción, siempre en busca de la realización” (Bolívar citado por Fuentes, Arzola y González, 2020, p. 9).

En cuanto a identidad profesional (elemento ligado a la identidad), se tiene que en la construcción de la misma “interactúan el campo de trabajo, el trabajo y la formación, pues operan como fuentes de reconocimiento de la identidad social, con lo cual es claro que esa identidad es producto del desarrollo tanto personal como profesional del individuo” (Dubar citado por Vallejo, 2018, p. 232); de manera que “las profesiones también se definen por las características de quienes la ocupan y la ejercen” (Vallejo, 2018, p.232).

Al retomar una de las principales características que se procuran en el sujeto de investigación, se habla también de identidad profesional docente; los elementos que participan en su estructuración y proceso de cambio dependen “del contexto social, experiencias, fases de desarrollo de la carrera, las relaciones con alumnos y compañeros, la cultura escolar, los saberes que ha asimilado y lo que marque su vida. Dicha construcción se concreta en el ejercicio de su profesión” (Bolívar citado por Fuentes, Arzola y González, 2020, p.12). Para los mismos autores, la identidad profesional docente “resulta del proceso biográfico y social del profesor; en ella tiene valor la formación inicial y la socialización profesional que se deriva de la práctica profesional” (p.13). Se coincide con la idea de que “se construye y reconstruye desde las fases de la carrera en que ocurren la preparación inicial, los acontecimientos, la influencia de los centros educativos y las relaciones con los docentes” (Sayag, Chacón y Rojas citado por Fuentes, Arzola y González, 2020, p.16).

La identidad profesional del profesor se desarrolla por la construcción del significado del ejercicio profesional en un contexto, implica la legitimación de funciones y dinámicas propias de ese ejercicio, es decir que la identidad se define por el conocimiento personal, experiencial y situado al compartir los criterios establecidos por una comunidad de profesionales (Sutherland, Howard y Markauskaite citado por Gómez, 2015).

Una de las vertientes de la investigación parte de la influencia del rol de género en el desempeño de una persona en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve, es importante recordar que el concepto de rol se define como “la función que una persona

desempeña en un determinado contexto” (Saldívar et al., 2015, p. 2128); mientras tanto el rol de género,

designa no solo a las funciones referidas, sino también a los papeles, expectativas y normas que se espera que las mujeres y los varones cumplan en una sociedad, los cuales son establecidos social y culturalmente, y que dictan pautas sobre la forma como deben ser, sentir y actuar unas y otros dependiendo en principio, del sexo al que pertenecen (Macía, Mensalbas y Torralba citados por Saldívar et al., 2015, p.2128).

Es indispensable retomar que los objetivos de la investigación, parten de identificar los incidentes críticos que vive el sujeto a lo largo de su vida y la manera en que influyen en la construcción de su identidad tanto personal como profesional y sobre todo aquellos que se relacionan con el género, por ello se toma en cuenta el significado de estos. Un incidente crítico es cualquier actividad humana específica,

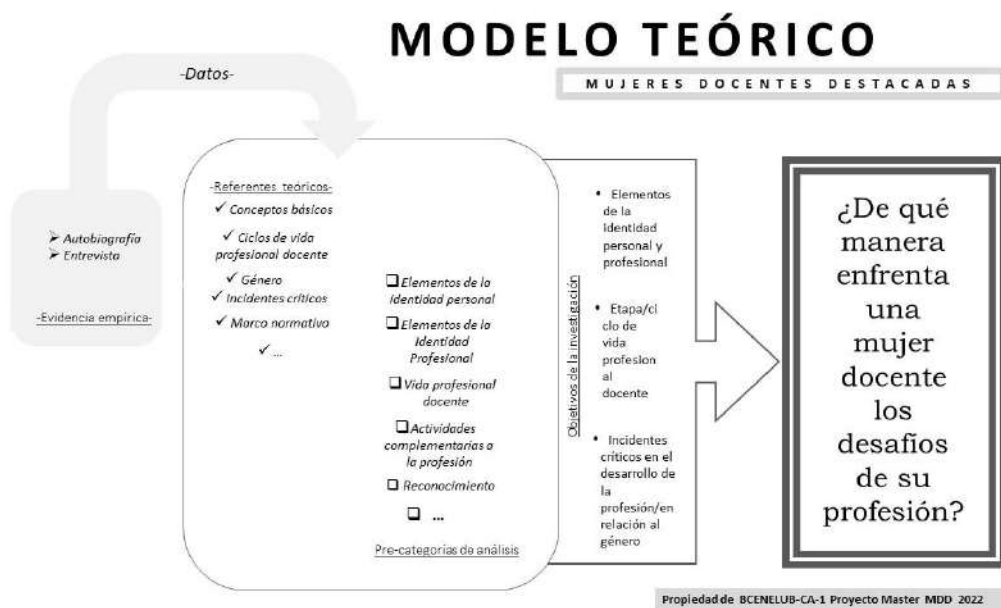
lo suficientemente completa en sí misma para permitir inferencias y predicciones sobre la persona que realiza una acción. Cuando se alude a que el incidente es crítico, se refiere a que el incidente debe ocurrir en una situación en que el propósito o intención de la acción del observado parece lo bastante evidente para el observador y donde sus consecuencias son suficientemente definidas para no dejar duda con respecto a sus efectos (Yáñez, López y Reyes, 2011, p. 29).

Al abordar el tema de los ciclos de vida profesional docente, se tienen dos autores; primero, Huberman citado por Torres (2004) el cual señala que existe un ciclo de vida profesional de la carrera de los maestros y establece seis fases que tienen que ver con los perfiles de los docentes y se mencionan a continuación: Introducción a la carrera, fase de estabilización, experimentación y diversificación, nueva evaluación, serenidad y distanciamiento en las relaciones y por último, conservadurismo y quejas. En cambio, Moisés Torres identifica ocho fases o etapas a través de las cuales se conforma también la identidad profesional docente; primero, menciona el acceso a la carrera docente sin contarse como una de las fases, la primera es acceso a la carrera, novatez docente, inicio

de consolidación, consolidación docente, plenitud docente, inicio de dispersión, dispersión docente, preparación de salida y, por último, salida inminente.

El modelo teórico que se aplica para el análisis de los datos obtenidos tiene como objetivo ayudar a comprender y explicar los hechos relatados para después relacionarlos con la teoría. Su empleo comienza desde el primer y segundo momento de la recolección de datos donde se recoge una autobiografía y una entrevista para luego analizar y categorizar en diferentes aspectos que faciliten el análisis al momento de contrastar la información con base a los referentes teóricos y los objetivos planteados al inicio del proyecto para dar respuesta a la pregunta de investigación.

**Figura 1. Modelo Teórico**



Fuente: BCNENELUB-CA-1

## Metodología

La investigación propuesta se realiza bajo un enfoque cualitativo, puesto que es el mismo que se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, los explora desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. Es pertinente emplearlo cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones,

significados, es decir, la forma en que los participantes perciben su realidad. También es recomendable usarlo cuando el tema del estudio ha sido poco explorado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

1. Para fin de la investigación se establecieron ciertos supuestos que se esperan comprobar al término de la misma; “Los supuestos son conjeturas acerca de las características, causas de una situación específica, problemas específicos o planteamientos sobre el fenómeno que vas a estudiar” (Elizondo y Schmelkes, 2010, p.64), su validez se comprueba mediante información empírica, reglas de lógica o en forma cualitativa. A continuación, se presentan los supuestos para la presente investigación:
  - La identidad y el ejercicio docente son procesos dinámicos que se ven marcados tanto por la formación, como por las experiencias enfrentadas a lo largo de la trayectoria profesional.
  - Las mujeres docentes enfrentan desafíos importantes al buscar sostener un equilibrio sano entre su vida personal y la profesional.
  - El ejercicio profesional de una docente destacada rebasa las paredes del aula; su impacto puede apreciar en la comunidad escolar y/o en el entorno social.
2. Se lleva a cabo la búsqueda de un sujeto que cumpla con los requisitos que parten de los objetivos de la investigación, para ello se contacta a una persona que desempeñe los criterios tales como: ser docente, mujer, de formación normalista y que sea participe de un reconocimiento social como persona destacada derivado de su desempeño, trayectoria profesional y participación en los puestos que ejerció o bien, dentro del cual se desenvuelve en la actualidad. Como principio ético del investigador que busca respetar y salvaguardar la identidad y confidencialidad del sujeto se le asigna el número 3 haciendo referencia del mismo como S3. “Los códigos de ética son el formato convencional que asumen los principios morales en las asociaciones académicas y profesionales” (Coello citando a Denzin y Lincoln, 2016, p.101).
3. Luego de recibir y analizar la autobiografía del sujeto de investigación se da paso al



siguiente instrumento de recolección de datos como lo es la entrevista a profundidad, para lo cual se genera un guion de entrevista con preguntas dentro los principales indicadores que abonan a la recolección de datos necesarios sobre el ámbito personal, formación académica, trayectoria profesional, desempeño de otras funciones y experiencias significativas en el rol.

4. El análisis de datos se lleva a cabo a partir del método denominado triangulación secuencial, el cual consiste en generar un instrumento de obtención de datos a partir del análisis de un primer instrumento con la intención de ampliar y aclarar la información obtenida para que sea lo más completa posible y pueda cumplir su función, como lo indica Morse citado por Bolívar, Fernández y Molina (2005) “la triangulación secuencial es usada cuando los resultados de una metodología o estrategia son esenciales para planificar la siguiente metodología. Uno finaliza o termina antes de que el otro sea implementado” (p.20).

Al recibir el relato autobiográfico como primer instrumento de recolección de datos por parte del sujeto de investigación, se realizó un análisis del mismo con el fin de identificar aquellos aspectos más relevantes que respondieran a los tópicos de interés que se encuentran dentro de la investigación, para así generar un segundo instrumento que sería un guion de entrevista con el cual a través de él se busca profundizar y encontrar explicaciones más a detalle sobre los aspectos ya identificados como más importantes de aclarar.

## **Resultados**

### **Elementos de la identidad personal**

La familia es uno de los principales elementos que han forjado la identidad personal del sujeto pues la forma en que se percibe como una persona fuerte, comprometida y dedicada lo atribuye a la crianza con base en valores que sus padres le brindaron y al ejemplo de los mismos, el hecho de crecer dentro de una familia sana, con buena relación, convivencia y practica de principios éticos y morales; además de las costumbres e ideologías que aprendió dentro de la misma, más las que de manera personal el sujeto decide ejercer; sin dejar de



lado la gran influencia de la familia generada por el sujeto, pues el desempeñar el rol de madre, definitivamente hace cambiar y/o implementar conductas y prácticas que influyen en la construcción de la identidad y que son correspondientes al desempeño del papel como madre de familia.

Así mismo, el contexto en el que el sujeto se desenvuelve es uno de los factores más importantes en la construcción de la identidad, pues de acuerdo a él y a las necesidades que surgen del mismo, es que se adquieren ciertas características, ideas, comportamientos, costumbres, etc.

### **Elementos de la identidad profesional docente**

A partir del momento en que se lleva a cabo la elección de la carrera el sujeto comienza a formar la idea de su imagen como docente. En la escuela formadora en la que el sujeto cursó su licenciatura, desde el primer acercamiento inculcan la idea de los estudiantes como docentes, así como en la primera experiencia en la que es llamado maestra o maestro, el sujeto se concibe como tal. Es pertinente recordar que la formación de la identidad es un proceso que se mantiene en constante cambio, por lo tanto, los elementos que la complementan siguen destacando cuando el sujeto se encuentra inmerso en otros campos de formación dentro del mismo ámbito, es decir, en la continuación de sus estudios en otras licenciaturas y posgrados.

De igual manera, el desempeño a lo largo de la trayectoria en la labor docente, desde el tipo de estudiante que se es, hasta el profesionalista que se llega a ser dentro del campo laboral, es un elemento crucial en la formación de la identidad profesional pues forja la percepción propia y la que los demás tienen del sujeto en función del papel que ejerce. Además, el contexto en el que se desarrolla este papel y las interacciones que se realizan dentro del mismo, de acuerdo a lo compartido por el sujeto se determina que el “yo” docente se crea con base a las experiencias que se viven a lo largo del ejercicio y en todos y cada uno de los espacios en los que se trabaja, así como los compañeros, alumnos y padres de familia con los que a su vez se ha tenido relación.

## **Elementos que ubican a la docente en una etapa o ciclo de vida**

Luego del análisis que se llevó a cabo, se encontró que el sujeto de investigación atravesó por las primeras tres fases de ciclos de vida profesional docente de acuerdo a Huberman, como lo son introducción a la carrera, estabilización y experimentación y diversificación. En el relato de su trayectoria se distinguen las experiencias que permiten ubicarlo en dichas etapas, por ejemplo, cuando llegó a su primer grupo de 70 alumnos y tenía que enseñar a leer y escribir a todos, sin embargo, no sabía cómo hacerlo, lo cual representó para ella un gran reto donde hubo inseguridad, miedo e incertidumbre; luego mostró estar en la siguiente fase al enfrentar el mismo reto con diferente grupo pero esta vez sabía cómo actuar y se hace presente una autonomía profesional; y por último, coincidiendo con los años de experiencia y la edad del sujeto se muestra en la fase de experimentación y diversificación en la que se extiende a espacios aún en el aula pero en diferentes niveles.

En cuanto a la teoría de Moisés Torres, el sujeto atravesó por las primeras cinco etapas: novatez docente, inicio de consolidación, consolidación, plenitud e inicio de dispersión, las cuales atravesó de la siguiente manera; la primera, en la cual mostró una actitud positiva y disposición para atender las necesidades de sus alumnos; en la segunda, se encuentra con retos que lo detienen a contrastar lo aprendido en su formación con la realidad; la etapa de consolidación, en la cual se mantiene aún satisfecho pero aparece la necesidad de hacer más en su carrera y crecer dentro de esa misma área; en la etapa de plenitud docente, el sujeto vivencia nuevamente la novatez pero en un cargo fuera del aula, se asocia a un punto culminante de la carrera y experimenta el desplazamiento hacía otras áreas.

## **Incidentes críticos en relación con el género**

Dentro de algunos retos, experiencias e incertidumbres vividas en cuanto al rol de género se encuentra solo uno como incidente crítico que es el de convertirse en madre, aspecto que se sabe, genera un cambio importante en la vida de la persona y en el caso del sujeto de investigación, no fue la excepción, pues no solo generó impacto en el ámbito personal,

sino también en el profesional, mismos en los que se encuentran inmersos los elementos de la identidad que por lo tanto, también tuvieron una repercusión.

Cabe mencionar que el momento de su vida en que el sujeto comenzó esta etapa fue mientras aún era estudiante; el tener a su hija y la responsiva de un individuo que dependía de él, hizo que se planteara metas mucho más fijas en función de poder ofrecer algo mejor a su familia, además de que el hecho de ser madre de familia, estudiante y posteriormente, trabajar a la vez, representaba un gran reto para el sujeto, sin embargo, ser madre siempre fue esa inspiración para seguir adelante no solo profesional, sino personalmente para así representar un buen ejemplo para sus hijos.

### **Discusión y conclusiones**

Es pertinente retomar en este momento los referentes teóricos revisados en los inicios de la investigación, esto con el propósito de comparar resultados de estos, con los propios y compartir algunas semejanzas y diferencias encontradas. Primero se va a hacer mención de lo que se obtuvo en cuanto a los elementos de la identidad e identidad profesional docente así como los ciclos de vida profesional docente, pues son dos procesos que van de la mano; dentro de las semejanzas se encuentra que, el docente construye su identidad profesional a partir del autoconcepto y de la visión que los demás tienen de él, esto de acuerdo con el periodo o etapa en que vive por lo que su identidad profesional experimenta variaciones constantemente (Torres, 2004).

Además, la construcción de su identidad depende de su actividad docente, ejercicio profesional, seguridad o inseguridad que reflejen respecto a su trabajo, su grupo, en su escuela, con padres de familia, compañeros de trabajo y superiores (Torres, 2004). Se concluye que el docente construye su identidad profesional a lo largo de su vida magisterial con base a tres condiciones: modificación de su autoconcepto, la forma en que se identifica a sí mismo y los logros simbólicos obtenidos a lo largo de su trayecto.

También se coincide con la idea de que en la mayoría de los rangos de edad el docente mantiene en su percepción la idea de que su trabajo sigue siendo valioso y “representa en la nación la base sobre la cual cada ciudadano podrá desarrollar sus sueños y anhelos” (Torres, 2004, p.71), tal y como lo muestra el sujeto de investigación, siempre

mantuvo ese entusiasmo y satisfacción en su trabajo, también en el interés por la constante mejora dentro de su práctica con la idea de ser su oportunidad para forjar individuos libres y capaces.

En cuanto a las diferencias, Torres (2004) afirma que el hecho de realizar desplazamientos geográficos hacía otros lugares fuera del de origen, limita las posibilidades de desarrollo profesional y es común que se estudien especializaciones únicamente relacionadas con la docencia; aunque el sujeto de investigación cuenta con formación únicamente en la rama de educación, esto no ha sido ningún impedimento para desarrollarse profesionalmente, al contrario, gracias a ello ha enfrentado y vencido grandes desafíos laborales, incluso algunos muy importantes fuera del ámbito de la docencia, la evidencia está en su desempeño dentro del cargo laboral que ocupa actualmente, pues no tiene ninguna relación con el ámbito educativo y aun así logra destacar en lo que hace.

Por último, se hace mención de otra diferencia encontrada en relación con los ciclos de vida profesional; el sujeto de investigación se encuentra en la etapa de dispersión docente de acuerdo a lo señalado por Moisés Torres, el cual dentro de sus resultados rescata que en esta etapa algunos docentes consideran abandonar la carrera y que no tienen interés por adquirir nuevas habilidades o conocimientos relacionados con la docencia, lo cual no aplica en el caso del sujeto de investigación, pues el hecho de que se encuentre en un cargo fuera del aula y del ámbito educativo no se le atribuye al que haya mostrado desencanto por su carrera; cabe resaltar que se trató de una oferta de trabajo la cual aceptó simplemente por ser una persona a la que le gustan los cambios constantes y los retos. Además de que mantuvo su preparación y mejora en la práctica dentro del aula hasta los últimos momentos antes de ejercer el puesto actual.

Respecto al tema del rol docente se rescata que uno de los principales desafíos que se presenta a las mujeres es la maternidad, no solo para acceder a puestos más elevados dentro de lo laboral, sino que puede presentarse en cualquier momento de la vida y desde la etapa de estudiante y la novatez profesional tal como lo menciona el sujeto de investigación al vivenciar este incidente crítico convertido en un gran reto el cual tomó también como una inspiración para superarse personal y profesionalmente. Sin embargo,

no es el único desafío a enfrentar pues entre ellos también se encuentran la responsabilidad social, la discriminación, los estereotipos, el entorno de trabajo y los prejuicios sexuales los cuales son señalados como barreras en el camino hacia otros puestos.

Se toman en cuenta los hallazgos obtenidos luego de la narrativa y análisis de caso, los cuales arrojan que el sujeto hace frente a los retos por medio de los elementos que conformar la identidad tanto personal como profesional, con base a la experiencia adquirida a lo largo del tiempo con ayuda del desarrollo de las fases de su profesión docente, las relaciones personales, sociales y profesionales que establece, así como la cultura, principios y conocimientos adquiridos; sin dejar de lado que el sujeto ha logrado vencer cada uno de estos retos.

Dentro de los resultados encontrados luego del contraste de la información obtenida con los supuestos y objetivos planteados al inicio de la investigación, se tiene que, se pudieron comprobar cada uno de los supuestos de acuerdo a lo explicitado en la historia de vida del sujeto de investigación; en cuanto a los objetivos, se tiene que sí se lograron identificar dentro del caso los elementos que forman la identidad personal y profesional, los que ubican al docente en las diferentes etapas o ciclos de vida profesional docente y los incidentes críticos en relación con el género que se presentan en el desarrollo de la profesión docente.

## Referencias

- Bolivar, A., Fernández, M., Molina E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. Forum: qualitative social research, 6 (1).  
file:///C:/Users/Usuario%20II/Downloads/Bolivaretal\_FQS.pdf
- Coello, Y. (2016). Aspectos éticos del investigador en la construcción de conocimiento científico. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, educación, ciencia y Tecnología, 3 (3), 93-106. file:///C:/Users/Usuario%20II/Downloads/Dialnet-AspectosEticosDelInvestigadorEnLaConstruccionDelCo-7088691%20(1).pdf
- Elizondo, N., Schmelkes, C. (2010). Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación. OXFORD.  
<http://www.fmvz.uat.edu.mx/Libros%20digitales/Manual%20para%20la%20prese>

ntacion%20de%20anteproyectos%20e%20informes%20de%20investigacion%20-%20Schmelkes.pdf

- Fuentes, R., Arzola, D., González, A. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. *Revista de investigación educativa REDIECH*, 11.
- Gómez, F. (2015). La identidad profesional de los profesores de matemáticas y ciencias sociales en la educación secundaria. [Tesis doctoral, Universidad autónoma de Barcelona].  
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/377472/fgt1de1.pdf;jsessionid=C9DEA88EE229E8B9332620C1260B16A2?sequence=1>
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación.  
<https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Saldívar Garduño, A., Díaz Loving, R., Reyes Ruiz, Norma., Armenta Hurtarte, C., López Rosales, F., Moreno López, M., Romero Palencia, A., Hernández Sánchez, Julita E., Domínguez Guedea, M. (2015). Roles de Género y Diversidad: Validación de una Escala en Varios Contextos Culturales. *Acta de investigación Psicológica* 5 (3), 2124-2147. <http://www.scielo.org.mx/pdf/aip/v5n3/2007-4719-aip-5-03-2124.pdf>
- Torres, M. (2005). La identidad profesional docente del profesor en educación básica en México (Doctoral dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona).
- Vallejo, R. (2018). Aspectos que conforman la identidad profesional del bibliotecólogo colombiano. *Revista Interamericana de Bibliotecología* 41 (3), 231-240.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/335118/20790822>
- Yañez, G., López, L., Reyes, F. (2011). La técnica de incidentes críticos: una herramienta clásica y vigente en enfermería. *Ciencia y enfermería*, 7 (2), 27-36.



## La Música como Estrategia Didáctica para favorecer el Aprendizaje en Educación

### Preescolar

Kenya Sherlyn Martínez Guadarrama

kenyamartinez1243@gmail.com

Karla Jael Estrada Estrada

karlis.23122003@gmail.com

Raymundo Ladislao carrera Bahena

rayle98@gmail.com

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

La presente ponencia es producto de una investigación parcial, el trabajo hace referencia a la importancia de la música como estrategia didáctica en educación preescolar, como se demuestra en diversas investigaciones, la música contribuye al desarrollo integral de las personas, entendiéndolo como el conjunto formado por el desarrollo físico, afectivo, social y cognitivo.

Los primeros años de la infancia son decisivos para su desarrollo posterior, es fundamental la presencia de la música en la Educación Infantil, los estímulos sensoriales que el niño recibe a través de ella contribuirán al desarrollo de la inteligencia, además de satisfacer algunas necesidades primarias como el descubrimiento de los sonidos y ritmos.

El escrito es resultado a partir de las prácticas profesionales en el jardín de niños Juana de Asbaje en el municipio de Ixtapan de la Sal en el Estado de México, con alumnos del segundo grado grupo "c", y se aplicó el método de investigación acción con el grupo mencionado.

**Palabras clave:** Música, estrategia didáctica, educación preescolar.



### **Planteamiento del problema:**

Durante las prácticas de observación e intervención en el jardín de niños Juana de Asbaje, ubicado en la colonia 10 de agosto en Ixtapan de la Sal, observé que los niños de segundo grado grupo "C", cuando la docente titular del grupo realizaba actividades con los niños que involucraba cantar y bailar, 17 de 20 niños bailaban y cantaban con mucha alegría y disfrutaban hacerlo, mientras que los 3 niños que no lo hacían solo se quedaban parados y observando a sus compañeros, observe que les daba pena que sus compañeros los vieran bailar o realizar movimientos exagerados. Sin embargo, estas dinámicas no eran muy frecuentes dentro ni fuera del salón de clases.

Considero que es fundamental integrar la música en todo momento para realizar cualquier actividad, dado que los niños se desenvuelven de forma diferente, agarran confianza, se les facilita expresarse y realizan las actividades con mejor actitud. En las manos de los maestros está la responsabilidad de facilitar el aprendizaje a los estudiantes por medio de estrategias que hagan de él, una experiencia significativa e inolvidable para los niños y las niñas siendo la lúdica la herramienta principal de trabajo en especial en la edad preescolar.

### **Objetivo General**

- Implementar diferentes estrategias didácticas musicales para favorecer el aprendizaje en alumnos de segundo grupo "A" del jardín de niños Juana de Asbaje

### **Objetivos Específicos**

- Apropiar estrategias lúdicas musicales que permitan a los niños aprender por medio del juego y de manera vivencial.
- Sensibilizar a los niños por medio de la expresión artística musical y así logren desarrollar su capacidad de aprender con música.

### **Supuesto**

Al implementar diferentes estrategias didácticas artísticas musicales permiten al alumno aprender por medio del juego y de manera vivencial, mismas que puedan llevarse a cabo en el aula, gozando el disfrute de los niños y niñas del jardín de niños Juana de Asbaje.

## Marco Teórico

La música permite un sin número de experiencias vivenciales en los niños y niñas, es allí donde el maestro tanto de preescolar como de música debe apropiarse de diferentes herramientas que les permita a los estudiantes disfrutar de canciones movimientos, sonidos, timbres, instrumentos, ritmos y diferentes objetos manipulativos para hacer más propio el proceso educativo. A partir de esto surge la idea de explorar aún más en el campo artístico, en especial en la parte musical y con ello integrar nuevas y diferentes herramientas a las que hasta ahora se han utilizado en el grupo de juegos, para así impactar positivamente estos grados y hacer de este arte algo significativo en la vida de estos infantes.

La melodía es vivida desde la vida afectiva, es la sensibilidad la que interviene con este elemento. "Es en efecto la melodía la que nos permite traducir toda la gama de nuestras emociones (...) Incluso podemos decir que mejor que la palabra o que cualquier otro arte, la música permite expresar los distintos matices de nuestros sentimientos" (Willems, 2001, p.86).

Según Lázaro (2012) mediante la música podemos "ayudar al niño a saber qué corresponde hacer en ese momento, dándole seguridad sobre qué tarea debe realizar o qué viene a continuación, ayudando a desarrollar la organización temporal, tan difícil de lograr en estas edades" (p.74) En el artículo de esta autora podemos encontrar una recopilación de canciones para las rutinas del aula.

La música, como acabamos de mencionar, se trabaja desde todas las áreas infantiles, puesto que es un excelente elemento globalizador, principio metodológico fundamental de la educación infantil que defienden autores como Zabala (1995). Este autor defiende que el proceso de aprendizaje no debería producirse a través de conocimientos fragmentados en áreas o disciplinas inconexas, sino que deberíamos ofrecer a nuestros alumnos un aprendizaje interdisciplinar.

Llongueres (2002) afirma que, en los primeros años de la infancia, la percepción auditiva es inconsciente, y la extensión y potencia de la voz son limitadas y con escasa emotividad. Sin embargo, el niño siente la necesidad de moverse, jugar, saltar, correr. por

eso satisfaciendo esa necesidad natural en el niño, se puede lograr que la música penetre sin esfuerzo en su cuerpo y en su mente.

Según Bachmann (1998), Dalcroze aseguraba que la música no sólo se oye por el oído, sino por todo el cuerpo, por ello, la rítmica está fundamentada en la movilización de la mente y el cuerpo, interesándose por la persona tal y como es, sin discriminaciones.

Muñiz (2012) nos aporta más datos relevantes de investigaciones que tienen por objeto mostrar cuáles son los beneficios que la música aporta a los fetos y a los bebés, con conclusiones tan importantes y llamativas como la siguiente: Los bebés que han escuchado música en el embarazo comen y duermen mejor, nacen más relajados y lloran menos, aprenden más rápido, tienen más capacidad de concentración, tienen mayor nivel de curiosidad, se ve favorecido también el desarrollo del lenguaje.

La música sin lugar a dudas facilita el aprendizaje de los niños y las niñas, la música les representa goce, disfrute y diversión, por eso cualquier tema que se pretenda enseñar en la clase, se puede trabajar con música y con canciones, las cuales estimulan la memoria y la rápida comprensión de los temas que se estén trabajando con ellos, esto garantiza un aprendizaje más valioso para los estudiantes.

Algunos de los beneficios que la música aporta a los niños y niñas en edad preescolar es la mejora de la coordinación, desarrollo de la motricidad gruesa, socialización entre compañeros, trabajo de la expresión verbal y corporal, concentración, desarrollo de la creatividad, aumento de la autoestima o gusto por la música, entre otras.

Tener un espacio en que los niños y niñas puedan expresar su lado más artístico y favorecer su expresión musical es algo fundamental. Es importante mencionar que se debe propiciar un rincón en donde se pueda disponer de instrumentos, cancioneros, un reproductor de música para realizar audiciones. Se pueden implementar actividades como el famoso juego de las sillas, donde al parar la música debemos sentarnos en una de ellas, permite trabajar con música, pero también con los silencios.

Los juegos de palmas por parejas uno frente a otro en pequeños grupos son también una oportunidad para explorar nuevos ritmos. Por otra parte, el juego de las estatuas consiste en que cuando esta para, todos se tienen que quedar quietos como esculturas.

También se puede echar mano de la imitación de sonidos de entorno, como, por ejemplo, sonidos de animales, de electrodomésticos, jugar con onomatopeyas, etc. Con estos ejercicios los niños desarrollan aspectos como la escucha activa, el autocontrol corporal, ritmo y coordinación.

También se pueden implementar actividades plásticas con música de fondo, escuchar una pieza musical a la vez que se les facilita un papel y pintura para que plasmen en el papel lo que se le venga a la mente, desarrollará la expresión artística pero también emocional y la creatividad.

El área de la educación musical no se centra sólo en el logro de las destrezas y habilidades recogidas en el currículo, sino que tal y como afirman algunos autores como Hargreaves (1998), estas también deben de contribuir al desarrollo integral del niño. Por tanto, tal y como afirman Ruíz y Ballesteros (2002), el desarrollo musical supondrá una aproximación a otras habilidades.

Entre estas, se puede destacar las habilidades motrices, pues las actividades musicales trabajan la coordinación, la movilidad, el control del movimiento, el equilibrio; las habilidades sensoriales, ya que a través de la música se aumenta la capacidad de percibir y diferenciar estímulos sensoriales; la habilidad cognitiva debido a que la música tiene la capacidad de estimular la atención, la memoria, el aprendizaje y la imaginación; y las habilidades socio-emocionales, pues se dan situaciones en las que se expresan las emociones que favorecen la interacción con los demás.

Díaz y Giráldez (2007) consideran que el docente tiene que impartir la educación musical de manera comprensiva y significativa para el niño, respetando su evolución natural y usando elementos motivacionales. Es por ello que, tal y como afirman Hargreaves (1998) y Lacárcel (1995), el docente tiene el deber de buscar una metodología que se apoye en unos fundamentos psicológicos y así, conseguir los objetivos propuestos. Sin embargo, a día de hoy, el andamiaje principal de la mayoría de los maestros es una didáctica que no cuestiona ni comprende las capacidades y limitaciones que tienen los alumnos para la adquisición musical.

## Metodología

Este trabajo se realizó bajo en enfoque de investigación-acción Elliott (1993) citado en Latorre (2005) la define como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p.24) en cambio Latorre (2005) refiere como una indagación practica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.

Se debe tener en cuenta que la investigación acción no es lo que habitualmente hace un profesor cuando reflexiona sobre lo que acontece en su trabajo; como investigación, se trata de tareas sistemáticas basadas en la recolección y análisis de evidencias producto de la experiencia vivida por los actores o protagonistas educativos que participan en el proceso de reflexión y de cambio. Siendo una metodología que se enmarca en el enfoque cualitativo se utilizan técnicas de recogida de información variada, procedente también de fuentes y perspectivas diversas y que ayuden a conocer mejor tanto la situación problema como los desplazamientos más significativos que están ocurriendo en las secuencias de acciones de modificación.

Al respecto, pueden utilizarse diversidad de técnicas como los registros anecdóticos, notas de campo, observadores externos, registros en audio, video y fotográficos, descripciones ecológicas del comportamiento, entrevistas, cuestionarios, pruebas de rendimiento de los alumnos, técnicas sociométricas, pruebas documentales, diarios, relatos autobiográficos, escritos de ficción, estudio de casos, grupos focales de discusión, testimonios focalizados, círculos de reflexión, entre otros.

Es importante, las técnicas utilizadas respondan a un proceso planificado e intencionado de las acciones a seguir, desde el punto de vista investigativo y desde la perspectiva formativa de quienes participan. Así mismo, hay que tener en cuenta que toda la información que se recoja sea paulatinamente sistematizada y analizada en categorías, que permitan según los momentos y/o fases del proceso evaluar la efectividad de las acciones implementadas y los cambios personales logrados por los participantes, a los fines de tomar decisiones respecto a posibles ajustes

Lewin (1966) concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quién investiga y el proceso de investigación

Se eligió esta metodología porque se pudo observar lo que hace falta que se trabaje con los niños de acuerdo a la música, para ello, se realizaron entrevistas para conocer más sobre el tema a docentes titulares de los grupos, a la directora, padres de familia y alumnos, de igual manera realizaron anotaciones en el registro anecdótico para dar cuenta de los vacíos que existen dentro de la escuela sobre este tema y así poder dar paso a aplicar las estrategias que considere necesarias para implementar en el jardín de niños Juana de Asbaje.

## **Resultado**

Se logró observar que a los niños les gusta mucho estar en contacto con la música. Cuando tocó intervenir con el grupo, se realizaron algunas actividades y dinámicas que involucraba a que los niños tuvieran relación con la música, una de las dinámicas que se realizó fue que los pequeños debían pintar según el ritmo de la música, expresar lo que les hacía sentir por medio de dibujos, se observó que la mayoría realizaron dibujos diferentes y muy creativos.

Durante la hora de la comida o mientras realizaban las actividades individuales, les colocaba música y se concentraban de mejor manera, había menos distracciones, los niños se permanecían en sus lugares cantando y trabajando de manera ordenada. Favoreció bastante realizar este tipo de actividades porque se logró que los niños que no les gustaba, se integraran a hacer lo mismo que sus demás compañeros y se sintieran con la libertad de hacer trabajar y expresarse.

Por el tiempo no fue posible aplicar todas las actividades que tenía planeadas, con lo que logró aplicar se analizó que los niños se divirtieron y aprendieron y se llegó a la conclusión de que realmente la música es indispensable para el aprendizaje de cada uno de los niños. Es importante, que la apreciación musical como estrategia pedagógica permita un acercamiento entre el grupo, la integración y expresión de todos los alumnos, así como



la colaboración y participación de todos para crear un trabajo en común y sobre todo de confianza en la relación docente-estudiante.

### **Discusión y conclusiones**

El proyecto realizado ha contribuido a evidenciar las diferentes estrategias que pueden llevarse a cabo en el aula por medio de la música para interiorizar un tema específico y vivenciando el disfrute de los niños y las niñas en edad de preescolar.

La música tiene un alto valor educativo, a través de ella se puede educar a las personas en todas sus dimensiones, social, afectiva, física y cognitiva. Gracias a la música, podemos influir directamente en el desarrollo psicomotor, trabajando aspectos básicos como son la postura corporal, el equilibrio, la motricidad fina y gruesa, la coordinación, la relajación y la respiración.

La música puede influir también en el desarrollo afectivo, aprendiendo a controlar y expresar las emociones, además de aprender valores relacionados con el respeto a los demás. El canto es un elemento fundamental, la melodía se relaciona directamente con el afecto, según defienden autores como Willems. Se trata de un lenguaje emotivo que puede modificar el estado de ánimo de las personas. También es un recurso excelente para desarrollar la creatividad y la sensibilidad, puesto que, como todas las artes, se trata de un lenguaje no verbal que es capaz de conectar con las emociones.

Para finalizar queremos realizar una pequeña reflexión a modo de síntesis: La música nunca debemos considerarla como un fin, sino como un medio para el aprendizaje beneficioso para el desarrollo cognitivo del niño, ya que conforme van pasando los años, la plasticidad neuronal disminuye, perdiendo posibilidades de aprendizaje.

Vivimos rodeados de música y ésta ejerce una influencia sobre todos nosotros, por eso, la formación musical es importante, sean cuales sean las características personales. No es necesario tener un talento especial para la música para poder disfrutar de ella y poder aprender. No debemos olvidar que la inteligencia no es sólo la capacidad cognitiva, sino que como defiende la teoría de las inteligencias múltiples, existen varios tipos de inteligencias y todas ellas son importantes y su desarrollo dependerá del contexto.



Escuchar música, cantar, bailar, tocar instrumentos o cualquier manifestación artística realizada en familia, resultará altamente gratificante, se establecerá un vínculo muy especial con el niño y una nueva forma de comunicación, en la que no serán necesarias las palabras para expresar las emociones.

Se considera importante que todos los docentes, en especial de preescolar, sigamos implementando estrategias lúdicas en el aula para facilitar el aprendizaje de los niños de cualquier tema en todas las áreas recurriendo también a la música para seguir generando disfrute en los estudiantes. Según Gonzales (2008) indica que la música permite revitalizar el cerebro, proporciona nueva energía y lo dispone para cualquier aprendizaje.

### Referencias

- Gonzalez L. (2008). Algunas estrategias para el proceso Enseñanza aprendizaje.
- Latorre, A (2005) La investigación acción conocer y cambiar la práctica educativa. Grao.
- Lewin. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En: Salazar, M.C. (Comp) (1992). La Investigación acción participativa. Inicios y Desarrollos. (p. 13 -25). Colombia: Editorial Popular. OEI, Quinto Centenario.
- Lázaro, L. (2012). Desarrollo de las rutinas mediante la expresión musical. Revista arista digital. Recuperado en: <http://www.afapna.es/web/aristadigital/>
- Llongueres, J. (2002). El ritmo en la educación y formación general de la infancia. Barcelona.
- Willems, E. (2001). El oído musical. Barcelona: Paidós.
- Zabala, A. (1995). La práctica educativa: como enseñar. Barcelona: Graó

## Cualidades del asesor de titulación en la Escuela Normal

Mayra Guadalupe Garciglia Márquez

mayra.garciglia@benu.edu.mx

Xóchitl Pérez Tello Sánchez

xochitl.perez@benu.edu.mx

Ignacio Alfredo Higuera

bcsfredd@yahoo.com

Benemérita Escuela Normal Urbana

“Profr. Domingo Carballo Félix” (BENU)

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

El presente trabajo es resultado de una investigación implementada en 2021 sobre las cualidades de los asesores de titulación en Escuelas Normales, siendo el objetivo analizar las mencionadas tanto en la teoría, como en visión del asesor, con intención de ofrecer un referente para la mejora de las condiciones de esa labor. El enfoque es cualitativo, empleando los métodos heurístico y fenomenológico, y técnicas como la revisión documental, entrevista y encuesta. Los instrumentos fueron aplicados a docentes que cumplieron esta función durante en el ciclo escolar 2020-2021 en la institución electa. Los principales resultados derivados enmarcan que los docentes poseen muchas de las cualidades que se indican en la teoría, pero presentan algunas que requieren de observancia, entre ellas del orden metodológico y tecnológico.

**Palabras claves:** Cualidades, asesoría, acompañamiento, proceso, titulación.

#### Planteamiento del problema

Un trabajo de titulación muestra parte del desarrollo y dominio de las competencias profesionales adquiridas en la formación inicial profesional, y este puede afectarse durante su construcción por diversos factores, siendo uno las cualidades del asesor, pues no solo es

indispensable que tenga conocimientos para la función, sino también, atributos que faciliten el acompañamiento, así como las orientaciones del documento, de ahí surgen preguntas como, según las teorías ¿Cuáles son las que se debe tener?, y los asesores ¿cómo se aprecian en estas? De esto surgió el interés en esta investigación, cuya intención es mostrar un análisis de las cualidades que debería poseer quien se ostente como asesor de titulación, destacando que existe extenso material sobre los procesos a nivel superior, pero pocos a la función y características del asesor, y aún menos, considerando sus expresiones, apreciando más ausencia en estudios sobre Escuelas Normales.

Los resultados de esta investigación pueden ser benéficos en mejora de proyectos institucional enfocados en la preparación del perfil de los asesores. Así mismo, que los asesorados cuenten con un mejor acompañamiento escolar, elevando la calidad de sus aprendizajes técnicos y metodológicos, que deriven en productos de alta calidad, así como en la consolidación de sus competencias profesionales.

### **Marco Teórico**

El asesoramiento para la construcción de un documento de titulación, y la obtención del título mismo, son de relevancia en el ámbito de la preparación profesional, porque demuestran, en buena medida, el desarrollo de las competencias profesionales adquiridas, siendo que el primero “(...) refiere a un proceso académicamente comprometido <<No es cualquier cosa>>” (Murillo, 2010, p.14) que conlleva acciones específicas en el que intervienen diversos elementos para obtener un producto de calidad, y requiere, por asesor y asesorado, realizar un desempeño eficaz y eficiente en la definición, atención y consolidación de los saberes y el producto final, consideran que “(...) si bien el éxito de la tesis depende del tesista, mucho hace la asesoría que recibe (...)” (Revilla, 2017, p. 300).

Aquí ambos tienen funciones definidas.

Asesorar es “(...) un proceso innovador de acompañamiento, cercanía, observación y mediación, equivalente a gestionar la innovación en ámbitos tales como el currículo y/o la evaluación académicos” (Murillo, 2020, p. 15), además que “La asesoría académica es concebida como un espacio de intercambio de conocimientos, donde el docente-asesor

despliega funciones pedagógicas” (Rincón, 2008, p. 14), siendo que destacan palabras claves, como son consejo, acompañamiento, intercambio de conocimientos, guía, entre otras, llegando a comprender que asesorar es la acción de apoyar a alguien en algo que necesita, a través de un acompañamiento cercano, donde existe una reciprocidad de conocimientos a través de establecer mecanismos adecuados de comunicación, orientando o guiando a un objetivo determinado.

Se precisa decir que consideran las asesorías como un proceso más cercano al aprendizaje en red, que es flexible y dinámico, así como interactivo, y pone a ambos actores en una posición de acompañamiento, como algo más familiarizado, fraternal, y se aclara que el asesor es “(...) el orientador, el consultor, el guía, el moderador” (Rincón, 2008, p. 14), y el asesorado la persona que desarrolla la construcción con las orientaciones del mencionado, del cual “Su papel aparece descrito en diferentes documentos oficiales y se le denomina de diversas maneras: tutor, director, asesor, mentor, etcétera” (León et al., 2020, p. 106).

El trabajo en asesoría no solo está relacionado a las concepciones pedagógicas y didácticas del asesor, sino a perfiles profesionales, que Arnaz, citado por Moreno y Marcaccio (2014) señala es “(...) una descripción de las características que se requieren del profesional para abarcar y solucionar las necesidades sociales” (p. 131), así mismo, enfatizan que “(...) suele hacer referencia tanto al producto de una experiencia educativa como a las características que posee un sujeto” (Moreno y Marcaccio, 2014, p. 130). Por otro lado, Díaz Barriga (1981) los señala como “(...) conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, definidos operacionalmente, para un ejercicio profesional” (p. 5). Con relación a esto, son de índole generales (experienciales) y específicas (profesionales), necesarios para el cumplimiento de las funciones de estos actores. Para los alumnos normalistas, aparecen descritos en los planes de estudio vigentes; sin embargo, para los asesores no está especificado en ningún material oficial, y en solo se hace mención general de ciertos aspectos, como poseer el grado de maestría y detalles del orden logístico.

Es de resaltar la existencia de estilos de asesoría, considerando que “El asesor es ‘uno’ pero sus formas de asesorar pueden variar de acuerdo a las características del sujeto

que asesora y de acuerdo a la temática que asesora” (Fernández, 2007, p.2), y esto conduce a variantes en las producciones, tanto en rapidez, amplitud, profundidad. De ahí a considerar que un asesor es un ser humano evolutivo y con muchas condicionantes que provocan estas variaciones laborales. Es así que “El mismo asesor cambia en el tiempo, con la experiencia y fracasos, con los estímulos y desestímulos a esta acción y, por qué no decirlo, cambia de acuerdo a sus mismos estados de ánimo” (Fernández, 2007, p. 2), lo que conduce a reflexionar sobre estas condiciones, así como que “Un ‘tipo’ de asesor resultará adecuado para cierto ‘tipo’ de asesorado (...)” (Fernández, 2007, p.12).

Conviene aquí analizar las cualidades del asesor en los momentos del acompañamiento, para un eficaz desarrollo del trabajo recepcional. Estas son pieza clave inherentes al “ser” que de cierta forma condiciona la parte social, pues conlleva los valores, principios, emociones y sentimientos, mismos que permiten una convivencia adecuada, entendiendo una cualidad como lo “Que da carácter o sirve para distinguir a alguien o algo de sus semejantes” (RAE, 2020). Además, según aclara Pérez-Porto y Gardey (2021) “Las cualidades son las características que distinguen y definen a las personas, los seres vivos en general y las cosas. El término proviene del latín qualitas y permite hacer referencia a la manera de ser de alguien o algo” (párr. 1-2).

Estas cualidades que “deberían” poseer, no son sugerencias o imposición, sino descriptores conceptuales expuestos por los teóricos a través de sus investigaciones, pero considerados idóneos porque “La elección del asesor debiera responder a una serie de criterios que aseguren su participación en el proceso de asesoría de tesis: cualidades personales, formación y experiencia en investigación, tiempo” (Revilla, 2017, p. 288). Al respecto, Morillo (2009), menciona requerirse:

Ser competente en el campo del conocimiento elegido en el tema de trabajo de grado o ser susceptible de interesarse por el tema a tratar; ser conocido por el estudiante (...); ser proclive a trabajar en equipo y aceptar que el estudiante tenga ayuda o asesoría distinta a la suya; poseer horarios flexibles, accesibles para sus estudiantes, se organiza o tiene tiempo disponible; limita el número de estudiantes a quienes asesora para el desarrollo de su investigación; presta atención a los

trabajos asesorados, revisando los detalladamente y con suficiente anticipación; le falta más de dos años para su jubilación, o no piensa aún en jubilarse (p. 921).

Rosas et al. (2006) resaltan los siguientes:

Mostrar experiencia investigativa; demostrar seguridad en sus habilidades como asesores e investigadores; ser responsable en el cumplimiento de sus funciones; mostrar apertura a nuevas formas de abordar puntos sometidos a discusión; demostrar experiencia para supervisar investigaciones; tener estabilidad emocional; aportar ideas y sugerencias constructivas; facilitar información actualizada sobre el tema y las fuentes de información; evidenciar destrezas en el manejo de información; suministrar información al estudiante sobre las líneas de investigación factibles (p. 179).

Por otra parte, González, citado en León et al. (2020) analiza algunas de las características, y así las resumió:

Posee cierta experiencia en trabajos de investigación; dominio de la metodología; capacidad para establecer una relación interpersonal afectiva y supervisar la organización y ejecución del trabajo de grado; exigir que se cumplan con las normas de este tipo de informe de investigación y se adecue a las exigencias de la institución en el cual será presentado; responsabilizarse de la evaluación de cada una de las fases de la investigación; constatar el cumplimiento de cada una de las actividades previstas en el cronograma de investigación; colaborar en la interpretación de las técnicas e instrumentos aplicados en la recolección de datos (p. 106).

En la misma obra, León et al. (2020), cita a Margolles, y describe que estas son: conocimiento de la materia, personalidad, afinidad intelectual, disponibilidad y apoyo, buen posicionamiento laboral, adecuado currículum de investigación, capacidad para la docencia; entre otras. Asimismo, considera que se debe evitar cualidades como: perfeccionamiento excesivo, favoritismo, inestabilidad temperamental, narcisismo, ansiedad e inseguridad.

En este punto, se hace pertinente destacar algunas que emanan de la propuesta de perfil que expone Murillo (2010, pp. 9-13), en la que se coincide a los otros mencionados,



entre ellas las que se relacionan a los conocimientos, como son los teóricos, metodológicos, organizacionales, y normativos.

Destaca las competencias comunicativas, porque impacta sobre el estado de ánimo e interés del asesorado, pues “Lo que hacemos y decimos como asesores condiciona la actividad conjunta e interacción que establecemos con el asesorado” (Carretero, et al., 2008, p. 6). Así mismo, el estudiante deberá tener esta cualidad, y ambos deberán cuidar los léxicos, así tecnicismos, solicitando ser aclarados en el momento oportuno.

Otra cualidad es el liderazgo, porque el asesor ha de propiciar una conducción de las acciones de manera estratégica, buscando influir positivamente en los asesorados para el alcance de los objetivos, y que está estrechamente vinculado a la seguridad y confianza de lo que se hace, lo que brinda confianza al asesorado que realiza la construcción con bases de una persona con amplios niveles de conocimientos y lo orienta de manera adecuada. Esta cualidad se puede dar de dos maneras: en uno mismo, y como inspiración-conexión, pues un docente que lo ha acompañado de manera adecuada desde algún momento de su formación, a veces conecta en algunos aspectos, generando mayor inclinación a recibir asesoramiento. Sobre esto, Morillo (2009) afirma que “Es imprescindible una actitud amistosa, atenta e interesada, reflejada en gestos, acciones y preguntas, para disminuir la dificultad o ansiedad del estudiante, y lograr que él se sienta cómodo y seguro en la relación de asesoría (...)” (p. 926).

Entre los valores como cualidad, destaca la confianza, a través de trabajar el respeto, honestidad, responsabilidad, entre otros, y por ambas partes. El asesor requerirá poner en juego la empatía, pues le permitiría realizar un trabajo más efectivo, al tomar una postura de apoyo al asesorado y encontrar la manera de una atención adecuada, sin perder de vista su función, pues un alumno inestable no encontrará la motivación que requiere para mantener el ritmo.

El asesor es mediador entre la información y el escritor (asesorado), para que el trabajo fluya y sea lo suficientemente claro para el lector. Por lo anterior, conlleva sea estrategia, pues permite cambiar las acciones ante la falta de una funcionalidad o eficacia, para dar pronta solución y vencer obstáculos que van surgiendo en el trayecto de



asesoramiento. También deberá ser analítico, para cuidar minuciosamente los avances, y que estos reflejen las competencias que se fijaron.

Otro punto es saber trabajar en equipo, no solo con los asesorados, sino con los demás asesores, pues esto activa el aprendizaje en red, lo que mejora por mucho el proceso, al recibir e intercambiar experiencias y recomendaciones, aumentando su acervo cognitivo, y, por tanto, experiencial, además de lograr metas en común.

Por otra parte, algo importante es su dominio en tecnologías, pues estamos en una realidad que los avances del mundo tecnológico y cibernético han evolucionado enormemente; por ello, no se debe perder de vista que “(...) la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las instituciones de educación superior genera innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Rincón, 2008, p.3).

A de ser supervisor y evaluador considerando que “Una persona que asesora diagnostica con el fin de identificar fortalezas, dificultades, carencias, posibilidades, otros; esta habilidad diagnóstica funge, también, como una acción que se convierte en punto de partida y como dimensión evaluativa continua dentro del desempeño asesor” (Murillo, 2010, p. 2). Bajo esto, su función se convierte en un trabajo que requiere tiempos y espacios especiales para que sea realizada adecuadamente, y por ello se necesita de ciertas condiciones materiales, cognitivas y emotivas.

Un aspecto por considerar es responder adecuadamente a los sucesos que, de manera sorpresiva suceda, por ello, debe poseer la cualidad relacionada a la agilidad, tanto de pensamiento como de acción, considerando que “(...) el asesor debe ser hábil y gestionar con agilidad situaciones poco esperables (...)” (Carretero et al., 2008, p. 9). La gestoría es un elemento ligado, porque dará fortaleza al trabajo y consolidará una eficiencia en la culminación de este.

## **Metodología**

La presente investigación es de enfoque cualitativo, que según Álvarez-Gayou (2003) “(...) se caracteriza por centrarse en la experiencia personal, en vez de abordar el estudio de los

hechos desde perspectivas grupales o interaccionales” (p. 85). Se empleó el método de fenomenología porque considerando a Taylor y Bogdan (1994) “La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (p. 16), y se trataba de encontrar esa realidad desde el mismo asesor, por ello se emplearon las técnicas de entrevista, encuesta y el análisis documental.

En lo referente al procesamiento de datos, se consideraron las preguntas y resultados en el guion de entrevista y en los ítems de la encuesta, en la que se empleó mayormente la escala de Likert y algunas preguntas de respuestas abiertas, así como las resultantes de la búsqueda documental, aprovechando la saturación teórica para determinar su límite.

El contexto de la investigación se desarrolló en la Benemérita Escuela Normal Urbana “Profr. Domingo Carballo Félix”, ubicada en La Paz, Baja California Sur, México. Los estudiantes inscritos en séptimo semestre de la generación 2017-2021, eran 109 en ambas licenciaturas que se impartían, y dos alumnas reincorporadas. Estos fueron asignados entre 24 docentes asesores, integrantes de la planta laboral.

De los alumnos regulares en ambas licenciaturas, el 91% se tituló, mientras que un 9% quedó pendiente. En Primaria se logró el 96% de titulados, mientras que el Preescolar solamente el 77%. Los pendientes por titularse corresponden a un 4% de primaria y 23% de preescolar. Por último, de las dos alumnas de reincorporación para la titulación, ambas lograron titularse, lo que es un 100%.

## **Resultados**

La implementación de la investigación se realizó conforme a lo planteado, en el periodo de mayo a octubre de 2021, participando 12 de 24 asesores en la técnica de entrevista en profundidad (50%).

El analizar las cualidades que se posee para asesorar desde la propia visión, y clarificar sus fortalezas y debilidades, implica un proceso de reflexión valorativa profunda, sobre lo que uno es y realiza en el proceso de asesoría. Respecto a las profesionalmente

necesarias, se realizó para el análisis una división en dos subcategorías: Fortalezas y Áreas de oportunidad.

En tanto a sus cualidades en fortalezas el 25% mencionaron la comunicación, en empate con la organización, seguida por el 16% en responsabilidad, y el resto se posicionó en otras cualidades, pero enfocadas a valores.

Con relación al punto de la comunicación, se deduce que su importancia en los procesos de asesoramiento es alta, porque “(...) hay muchos docentes que tienen un cúmulo de conocimientos, pero no saben comunicar los a los estudiantes, y esto afecta a los procesos” (Asesor D). Esto puede conducir a crear un ambiente de confianza, por ello, es necesario buscar el mecanismo lingüístico adecuados para que exista respeto y susceptibilidad, porque “esta hará que se genere una dinámica fluida y de entendimiento” (Asesor F).

Por otra parte, la organización, implica “(...) la disposición sistemática y armoniosa de las cosas; es una conducta aprendida que nos permite vivir una vida estructurada y promueve tener una cierta estabilidad emocional, además de una aparente certeza que nos permite ser más eficientes” (Sodexo, 2019, párr.1). En este punto, hubo quien la relacionó con el gusto por su trabajo, al decir: “Me gusta lo que hago, debido a que cada ciclo escolar me preparo con más materiales, estrategias y formas de trabajo, con la intención de hacerme llegar de la mejor manera” (Docente E). Entre la organización destacaron menciones como el dar instrucciones o consignas sencillas y concisas; y leer, revisar y escribir observaciones útiles en los avances del documento que presentan.

Respecto a las cualidades valorales, estas se relacionan la ética profesional, que implica “(...) un conjunto de saberes, creencias, valores y esquemas de acción que orientan las prácticas en el campo profesional” (Yurén, 2013, p.6). Su práctica se orienta a “hacer lo correcto”, y sirve de parámetro indicativo a lo que se desarrolla apegado a la legalidad, pero también a la moralidad.

Con relación a los valores mostrados en la gráfica, de los más destacables están la responsabilidad, tolerancia, respeto y empatía, con comentarios como “(...) soy comprometida con la responsabilidad” (Asesor H). Mencionan la necesidad de una

responsabilidad debe ser compartida, porque para que el trabajo se desarrolle adecuadamente, debe haber un cumplimiento de ambas partes. Además, requieren poseer “La tolerancia y el respeto, porque cuando se respeta el proceso de los estudiantes y se es tolerante sobre ellos, el asesor sabe hasta dónde puede llegar con el estudiante y llevarlo a término del proceso” (Asesor D). Destaca el punto de los límites como parte del respeto, considerándolo pertinente para que el trabajo se realice en tiempo y forma.

El ser receptivo es una cualidad porque “Hay que escucharlos y darles la libertad de que ellos elijan el tema que les agrada y la modalidad que ellos deseen para titularse (...)” (Asesor F). Según lo anterior, al brindarles libertad el proceso de construcción será más significativo, porque el interés del tema provocará el motor motivacional, como De Del Castillo (2007) expresa:

(...) no obligar al asesorado hacia algún tema, que el estudiante sepa qué es lo que quiere investigar y se le orienta para sacar adelante el proyecto. por tanto, el asesor y en mayor medida el asesorado, deben ser lo más críticos y humildes, que dialoguen y mantengan una comunicación fluida y un entendimiento (p. 29).

En lo referente a las áreas de oportunidad o debilidades de sus cualidades, se detectaron en entrevistas la mención de tres, iniciando con la falta de experiencia (33%), siendo en segundo lugar las derivadas del dominio de las TIC (16%), empatadas con de actualización (16%).

Con relación a la experiencia, hay una doble vertiente, la primera es el encasillarlos en una sola modalidad de titulación y con ello perder la oportunidad en incursionar en otra, porque “Tal vez el hecho de que por mucho tiempo te encasillen en una modalidad, de acuerdo con la distribución que se hace, no te permite conocer más de las otras modalidades” (Asesor H). Esto realza la necesidad de una organización que permita reconocer las otras formas de titulación que subyacen en las Normales. La otra vertiente es la experiencia en años de ser asesor, la cual no la aprecian como debilidad sino ventaja.

La falta de experiencia se conecta con la actualización, misma que conduce al incremento de conocimientos sobre las modalidades y sus referentes metodológicos, trabajarlos conduce a perfeccionamiento, porque:

Siempre hay áreas de oportunidad, en particular, la constante actualización de nuestros conocimientos en el campo educativo, en el manejo claro del acompañamiento metodológico a los estudiantes y las formas de motivarlos para que sean capaces de incrementar su auto exigencia (Asesor L).

Por otra parte, el uso de las Tecnologías de la Comunicación e Información (TIC), se indicó como área de oportunidad, en tanto a la necesidad de “(...) dominar herramientas y los programas digitales para analizar datos” (Asesor K). Por otra parte, en estos tiempos la tecnología avanza a paso veloz, y la educación ocupa en demasía de este dominio, por ello la capacitación sobre la misma. Estas herramientas son indispensables para aventajar comunicación y análisis documental, y más aún, en educación superior.

Pero en lo negativo de las TIC resaltó el comentario: “El tiempo que paso leyendo en línea ha afectado físicamente mi visión, requiero de ajustes en graduación de lentes” (Asesor J). En este aspecto, se infiere que las cualidades lectoras pueden minarse con el uso prolongado de estas herramientas, provocando algunos daños visuales, generando un impacto negativo en la atención a los tiempos de entrega y forma de anotaciones de las observaciones a los avances del documento.

Por último, los excesos como debilidad de las cualidades, un asesor menciona: “Mi tolerancia, muchas personas dicen que es demasiada” (Asesor D). Aquí se exalta que la demasía puede ser factor perjudicial, ya que se infiere, que al tener demasiada puede generar algún inconveniente o limitante en el tiempo y organización de la construcción del documento.

### **Discusión y conclusiones**

Ser asesor de un proceso de titulación infiere múltiples retos, pues “No es un proceso fácil, demanda tiempo y compromiso de todos” (Revilla, 2017, p. 298) requiere cualidades para fortalecer las competencia y dar respuesta adecuada a la atención del asesorado, en búsqueda de coadyuvar a la elaboración de un producto escrito de tal calidad y extensión que demuestre los alcances profesionales que se mencionan en el perfil de egreso de la carrera desarrollada, y que están descritas en los planes de estudio correspondientes.

Esta experiencia, abre un breve panorama sobre las cualidades del asesor en la teoría y la realidad. De estas, en su mayoría los asesores expresaron tener más positivas que negativas; además, mencionan cualidades fortalecidas mayormente en comunicación, organización y responsabilidad junto a otros valores, pero débiles en la experiencia, el dominio de las TIC y la actualización.

Las cualidades se trastocan también por la numerosidad de alumnos en la atención, por ello, una parte significativa manifestaron estar inconformes con la cantidad y forma de distribución, haciendo un llamado a la mejora de estos procesos, pues los consideran injustos e inequitativos, e impacta directamente en el tiempo y forma de atención, sobre todo, por aquellos que no cuentan con plazas de tiempos completos en esa escuela, por lo que trabajan en otras con sus compromisos y actividades, les resulta agotador.

Un punto especial fue que los asesores mencionaron requerir mayor atención por parte de las autoridades, sobre todo con cursos de capacitación en apoyo a reforzar conocimientos del orden metodológico enfocado a las modalidades de titulación, y a la normatividad vigente.

Aunque una de las cualidades hace referencia al compartir, por lo que algunos docentes manifestaron sobre el recelo, y a veces, actitudes poco éticas al intervenir con estudiantes que no le fueron asignados, y que en algunas ocasiones provoca un obstáculo al trabajo o indicaciones del titular, y genera dudas en los alumnos sobre las recomendaciones que estos les dan.

Cabe mencionar que, de todo el análisis sobre las cualidades de un asesor, surgen algunas sugerencias extraordinarias, las cuales emanan de lo expresado por los entrevistados, y lo que menciona la teoría, tendientes a potencializar sus cualidades:

- Contar con capacitación para mejorar los procesos de asesoría.
- Procesos de asignación de asesorados más justo y equitativos respecto a la situación que sostiene cada uno de los asesores.
- Crear un programa de atención, seguimiento y respuesta a las necesidades y requerimientos de los asesores.



A manera de cierre, conviene señalar que, el construir un documento de titulación conlleva un arduo trabajo por ambas partes, por tanto “La relación entre tutor y tutorando (asesor-asesorado), puede dejar profundas marcas según el proceder de los participantes.” (Morillo, 2009, p. 921), por ello, el reflexionar sobre el rol de una de las partes, hace pensar que aún hay pendientes desde la otra, y de las múltiples oportunidades de investigación que se vendrán a partir de esto.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (Primera ed.). México: Paidós, <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Carretero, R., Liesa, E., Mayoral, P., & Mollá, N. (2008). El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento. *Porfesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 12(Núm. 1). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL4.pdf>
- De Del Castillo, J. (2007). Conversando con tutores y asesores de tesis. *Visión Gerencial*, 16-32. <https://www.redalyc.org/pdf/4655/465545877006.pdf>
- Díaz-Barriga, Á. (1981). Alacances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio. *Revista de Educación Superior*, X(40). <http://publicaciones.anuies.mx/revista/40>
- Fernández, H. (2007). Asesoría de tesis y formación en investigación. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at11/PRE1178954514.pdf>
- León, J., Socorro, A., Fernández, M., & Velasco, M. (2020). La tutoría de tesis en los procesos académicos de pregrado y postgrado de la actualidad. *Revista Conrado*, XVI(72), 103-108. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n72/1990-8644-rc-16-72-103.pdf>



- Moreno, J., & Marcaccio, A. (2014). Perfiles profesionales y valores relativos al trabajo. *Prensa Médica latinoamericana*, VIII(2), 129-138. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v8n2/v8n2a03.pdf>
- Morillo, M. (2009). Labor del tutor y asesor de trabajo de investigación. Experiencias e incentivos. *Educere*, vol. 13(núm. 47), pp. 919-930. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35616673004.pdf>
- Murillo, G. (2010). Asesoría académica universitaria: perfil de competencias básicas y genéricas. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 10 (núm. 2 ), pp. 1-16. <http://www.redalyc.org/pdf/447/44717910004.pdf>
- Pérez-Porto, J., & Gardey, A. (2021). Definición de cualidades. Recuperado de definicion.de: [https://definicion.de/cualidades/Real Academia Española](https://definicion.de/cualidades/Real_Academia_Española). (2020). Asesorar. <https://dle.rae.es/asesorar>
- Real Academia Española. (2020). Cualidad. <https://dle.rae.es/cualidad>
- Revilla, D. (2017). Expectativas y tensiones en la asesoría de tesis en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 277-303. [https://www.researchgate.net/publication/318077134\\_Expectativas\\_y\\_tensiones\\_en\\_la\\_asesoria\\_de\\_tesis\\_en\\_la\\_Facultad\\_de\\_Educacion\\_de\\_la\\_Pontificia\\_Universidad\\_Catolica\\_del\\_Peru](https://www.researchgate.net/publication/318077134_Expectativas_y_tensiones_en_la_asesoria_de_tesis_en_la_Facultad_de_Educacion_de_la_Pontificia_Universidad_Catolica_del_Peru)
- Rincón, M. (2008). Los entornos virtuales como herramientas de asesoría académica en la modalidad a distancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(núm.25). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215513009>
- Rosas, A., Flores, D., & Valarino, E. (2006). Rol del tutor de tesis: competencias, condiciones personales y funciones. *Investigación y Posgrado*, 153-185. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65821107>
- Sodexo. (2019). Ventajas de ser organizado. <https://www.sodexo.com.ve/ventajas-de-ser-organizado/>

- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados (Segunda reimpresión, primera edición 1987 ed.) Ediciones Paidós. [https://iessb.files.wordpress.com/2015/07/05\\_taylor\\_mc3a9todos.pdf](https://iessb.files.wordpress.com/2015/07/05_taylor_mc3a9todos.pdf)
- Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de “agencia”. *Perfiles Educativos*, XXXV(142), 6-14. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n142/v35n142a16.pdf>

## El liderazgo escolar: una acción compartida orientada a la mejora

Migue Gonzalo Cota de la Cruz

cren.mgcota@creson.edu.mx

Rubayyath Gildebardo Escamilla Flores

cren.rescamilla@creson.edu.mx

Guadalupe Ríos Márquez

cren.jrios@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

La investigación tiene como objetivo principal determinar cómo el liderazgo escolar favorece el proceso de gestión educativa en las escuelas normales. El estudio tiene un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo y diseño no experimental, con el propósito de recolectar datos sobre las variables para describir y analizar la realidad que impera en las escuelas normales del sur del estado de Sonora con respecto al liderazgo escolar y la gestión educativa. El estudio se desarrolló en tres escuelas normales con un muestro no probabilístico (Escuela Normal Superior de Navojoa, Escuela Normal Rural General Plutarco Elías Calles “El Quinto” y Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”); el total de sujetos que participaron fueron 63 docentes, los cuales respondieron una escala tipo Likert con la intención de recopilar información que permitan dar respuesta al objetivo de la investigación. Entre los principales hallazgos obtenidos se encontró la existencia de diversos liderazgos en las instituciones educativas en estudio, que deben estar alineados en relación a la consecución de los propósitos señalados en la planeación institucional; alineación que debe llevarse a cabo a través del diálogo y el consenso, en espacios de análisis propicios para la toma de decisiones.

**Palabras clave:** liderazgo escolar, gestión educativa y plan de desarrollo institucional.

## Planteamiento del problema

Sin duda alguna, todas las instituciones que el hombre ha creado requieren liderazgos para su desarrollo, entre ellas está presente la escuela; ella acompaña al hombre desde que nace hasta que deja de existir; es decir, se “garantiza el derecho a la educación desde la educación inicial a la superior, llevando a efecto cuatro condiciones necesarias: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de los servicios educativos” (Tomasevski, 2004).

Lo anterior fundamenta una premisa sustantiva que da origen a la actual política educativa en nuestro país, la Nueva Escuela Mexicana, la clara idea de que la educación deberá ser entendida para toda la vida, bajo el concepto de aprender a aprender, actualización continua, adaptación a los cambios, y aprendizaje permanente. Así en nuestro país, los individuos ejercen su derecho a la educación a través de una formación integral que promueve el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo, en todos los niveles del Sistema Educativo Mexicano; es en esta encomienda donde se requiere el compromiso ineludible de todos los actores que intervienen en el proceso educativo que se da formalmente en la escuela.

Solo en coincidencia con la afirmación de que “la esencia del liderazgo centrado en el estudiante es la focalización permanente en las consecuencias que tienen las decisiones y acciones de los líderes en los alumnos de los cuales son responsables” (Robinson, 2011), como escuelas formadoras de docentes estaremos en condiciones de enfrentar el gran reto, producir docentes que sean capaces de desarrollar integralmente todas las potencialidades de sus alumnos, detectar sus necesidades no solo educativas, ofrecer especial atención a aquellos que provienen de contextos en situación de vulnerabilidad; atención a la diversidad cultural, lingüística, de género, de aprendizaje; fomentar la cultura física, el apoyo emocional, el desarrollo intelectual, y una cultura de paz; promoción del trabajo colaborativo y estrechar los vínculos escuela comunidad, todo esto enmarcado en los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

El interés por abordar la temática del liderazgo escolar y relacionarlo con la gestión educativa que realizan las escuelas formadoras de docentes del sur del estado de Sonora, nace fundamentalmente de las experiencias acumuladas en una trayectoria de casi cuarenta años de servicio, en los que se ha tenido la oportunidad de participar como docente y directivo, vivenciando diferentes formas de organización para el trabajo escolar.

En este sentido se ha podido observar el ejercicio de liderazgos escolares que presentan diferencias sustantivas en el modo en que algunos promueven una cultura de la superación, la innovación, el desarrollo y el entusiasmo en algunos casos; mientras que otros, el mantenimiento, el anquilosamiento y la permanente autojustificación son sus principales características; esto evidencia una problemática de gran relevancia en el desarrollo de la gestión educativa de las unidades académicas.

El planteamiento de la presente investigación, es el asociar liderazgo escolar con la gestión educativa, variables que han sido identificadas como necesarias y vitales para alcanzar el éxito en los proyectos institucionales en los que el trabajo colaborativo es fundamental; la experiencia nos dice que todo esfuerzo personal, aunque valioso, resulta insignificante si no hay un verdadero esfuerzo y un trabajo colectivo enriquecedor y satisfactorio, aspecto que interrelacionado con las variables de la presente investigación deben contribuir a la mejora institucional.

Las instituciones educativas, particularmente las formadoras de docentes, requieren de un colectivo que con sus acciones impulse una gestión educativa democrática, participativa y abierta que implique el compromiso efectivo de todos sus miembros y de la comunidad, tratando de encontrar nuevas formas de interacción entre los distintos actores: entre docentes, de estos con los directivos, la participación de la comunidad y de las madres y los padres de familia, así como del personal administrativo y de servicio.

Esto implica que en las instituciones formadoras de docentes deban generarse verdaderas comunidades de aprendizaje, entendiendo a éstas “como un grupo de profesionales que comparten y cuestionan críticamente su práctica, de manera continua, reflexiva y colaborativa, con una orientación al aprendizaje de los alumnos y el crecimiento profesional” (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006), en las que prevalezca el

diálogo, se priorice el aprendizaje del alumnado y la participación activa de todos los actores educativos con sus opiniones, experiencias y sugerencias.

Bajo estas condiciones surgen las siguientes preguntas orientadoras en la investigación: ¿Determina el tipo de liderazgo escolar los alcances de la gestión educativa institucional?, ¿Se reconoce la existencia de diversos liderazgos en la institución?, ¿Participan todos los actores educativos en el diagnóstico y la construcción del Plan de Desarrollo Institucional?

## **Marco Teórico**

### **Liderazgo**

Retomando del capítulo del libro, “Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo”, Bush (2016) presenta una tipología de liderazgo educativo: liderazgo instruccional o centrado en el aprendizaje, considera la enseñanza y el aprendizaje como la actividad central de las escuelas; liderazgo gestor, asume que el foco de los líderes debe estar puesto en las tareas y las funciones, y que si éstas son desempeñadas de manera competente, la labor de los demás miembros de la organización se vuelve más fluida; estilo gestor, refleja una ansiedad respecto de los riesgos de una gestión sin valores centrada exclusivamente en la eficiencia; liderazgo transformativo, las metas de los líderes y de sus seguidores confluyen al punto que resulta posible asumir una relación armoniosa y una genuina convergencia para avanzar hacia decisiones consensuadas; liderazgo moral y auténtico, asume que el foco central del liderazgo debe estar puesto en los valores, las creencias y la ética de los líderes; liderazgo distribuido, está abocado a involucrar toda la experiencia existente dentro de la organización en lugar de buscarla a través de un cargo o rol formal; liderazgo docente, es fundamental contar con una cultura de confianza y colaboración, así como una visión compartida del rumbo que debe seguir una escuela, estructuras claras de gestión y programas robustos de formación en liderazgo; liderazgo contingente, aplica sus criterios según las condiciones imperantes en el contexto.

## **Gestión educativa**

Referente a la gestión educativa, se puede afirmar que los sistemas educativos en el mundo deben transitar de un modelo de administración escolar al de una gestión educativa estratégica; esto con la intención de evitar dirigir la educación como cualquier otra empresa en la que el trabajo se racionaliza con base a dos principios altamente valorados: la subordinación funcional y la previsibilidad de resultados.

Desde un punto de vista más ligado a la teoría organizacional, la gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales; el reto es desarrollar una nueva forma de comprender, de organizar y de conducir, tanto el sistema educativo como a la organización escolar pero esto sólo es así cuando el cálculo estratégico situacional y transformacional se reconoce como uno de los fundamentos y sólo en la medida en que este precede, preside y acompaña a la acción educativa de modo tal que, en la labor cotidiana de la enseñanza, llega a ser un proceso práctico generador de decisiones y comunicaciones específicas (Pozner, 2003).

La transformación que se debe realizar implica transitar desde un presente modelo de administración escolar muy enraizado en el pasado, hacia un modelo presente lanzado hacia el futuro, aunque muchas veces parezca sólo un deseo: la gestión educativa estratégica.

## **Metodología**

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo, de tipo no experimental y con corte transversal; debido a que se busca recolectar datos sobre las variables, para describir y analizar si el liderazgo en las instituciones formadoras de docentes de la región del sur del estado de Sonora favorece la gestión educativa que desarrollan.



## Participantes

Se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico, cuyo criterio inicial fue la disponibilidad de tres centros escolares para colaborar en la investigación (Escuela Normal Superior de Navojoa, Escuela Normal Rural “El Quinto” y Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”). La muestra corresponde a 10 docentes y 3 directivos de la Escuela Normal Superior de Navojoa, 17 docentes y 3 directivos de la Escuela Normal Rural “El Quinto” y 27 docentes y 3 directivos del Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda. En total, 54 docentes y 9 directivos.

## Instrumento

### **Escala Likert para medir el grado de impacto del liderazgo escolar en la gestión educativa.**

En la parte inicial del instrumento se solicitan datos personales de los participantes como función (docente o directiva), edad, género (masculino o femenino) y años de servicio.

La escala está conformada con 20 ítems, los cuales están enfocados en determinar si el liderazgo escolar favorece la gestión educativa en la escuela normal, para ello los sujetos podrán responder qué tanto se identifican con los distintos enunciados de cada dimensión. Dimensión 1: Liderazgo escolar con un total de 8 ítems; Dimensión 2: Gestión educativa conformada con 6 ítems; Dimensión 3: Cotidianidad del liderazgo y la gestión constituida por 6 ítems. La instrucción de llenado con la que cuenta el instrumento consiste en colocar una X considerando las distintas opciones de respuesta, 5: siempre, 4: casi siempre, 3: indiferente, 2: algunas veces y 1: nunca, esto con el fin de conocer que tanto se identifican con el planteamiento propuesto.

La confiabilidad del instrumento fue medida mediante la obtención del alfa de Cronbach, siendo éste de 0.801, lo cual implica un alto grado de confiabilidad. Con respecto a la validez de contenido, está se realizó mediante el juicio de 3 expertos doctores en educación, quienes evaluaron el grado en que los ítems que conforman la escala tipo Likert representan el contenido que el instrumento trata de medir.

## Procedimiento

La aplicación del instrumento se llevó a cabo en los meses de mayo y junio del presente año. Para dicha aplicación se estableció contacto con los directores de cada escuela normal para presentarles el trabajo de investigación y con apoyo del subdirector académico aplicar los instrumentos a la planta docente y al personal directivo. El tiempo promedio para contestar la escala Likert fue aproximadamente de 10 minutos.

## Resultados

A continuación, se presentan los datos obtenidos de la aplicación de la escala de Likert a los sujetos en estudio; cabe aclarar que solo se presentarán 12 de los 20 ítems considerados los más significativos que permiten corroborar como el liderazgo escolar favorece la gestión educativa de la escuela normal.

### Dimensión 1. Liderazgo escolar

**Tabla 2.** Ítem 1. Es necesario la presencia de una persona en particular para llevar a cabo el Plan de Desarrollo Institucional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	7	11.1	11.1	11.1
	Algunas veces	16	25.4	25.4	36.5
	Indiferente	7	11.1	11.1	47.6
	Casi siempre	15	23.8	23.8	71.4
	Siempre	18	28.6	28.6	100.0
	Total	63	100.0	100.0	

En relación a la presencia de alguna persona en particular para elaborar el Plan de Desarrollo Institucional, la investigación nos muestra que el 71.4% de los sujetos participantes expresan que no es necesario; lo cual nos indica que posiblemente se le brinde más importancia al trabajo colaborativo y, por otra parte, que las autoridades educativas de la institución deben promover este tipo de planeación tratando de involucrar a todo el colectivo escolar, independientemente de las actividades que les corresponda realizar dentro de la gestión educativa institucional. Lo anterior denota la existencia de diversos liderazgos existentes en las instituciones educativas en estudio, que deben estar alineados en relación a la consecución de los propósitos señalados en la planeación institucional.

**Tabla 3.** Ítem 3. Proyecta el trabajo de la escuela hacia la comunidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	1	1.6	1.6	1.6
	Algunas veces	11	17.5	17.5	19.0
	Indiferente	1	1.6	1.6	20.6
	Casi siempre	30	47.6	47.6	68.3
	Siempre	20	31.7	31.7	100.0
	Total	63	100.0	100.0	

Una gran fortaleza de las escuelas normales del sur del estado de Sonora, es la proyección del trabajo hacia la comunidad, así lo expresa el 79.3% de los docentes y directivos consultados, ubicados en el rango 4-5 de la escala Likert; este apartado habla muy bien del trabajo del área de vinculación, la extensión y la difusión de la cultura, utilizando las redes virtuales de la comunicación; la relación con las autoridades educativas locales: jefaturas de sector, supervisiones y direcciones de educación básica, con las que se establecen acuerdos para la realización de las prácticas educativas del trayecto formativo de las diferentes licenciaturas que ofertan las escuelas normales.

**Tabla 4.** Ítem 4. Busca el apoyo comunitario para lograr la mejora escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	3	4.8	4.8	4.8
	Algunas veces	8	12.7	12.7	17.5
	Indiferente	11	17.5	17.5	34.9
	Casi siempre	22	34.9	34.9	69.8
	Siempre	19	30.2	30.2	100.0
	Total	63	100.0	100.0	

Se enciende un foco ámbar, el 34.9% de los sujetos investigados no siempre buscan el apoyo comunitario para encontrar la ruta que nos conduzca hacia mejora escolar, esto a pesar de que está demostrado que el trabajo comunitario es imprescindible y aparece en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional; se debe entonces, involucrar en los proyectos escolares a todos los actores educativos: docentes, directivos, padres y madres de familia, alumnos, personal de apoyo y organizaciones del contexto comunitario que pertenezcan al sector público o privado.

**Tabla 5.** Ítem 6. Orienta al colectivo escolar en la toma de decisiones en situaciones críticas de la organización escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	3	4.8	4.8	4.8
	Algunas veces	16	25.4	25.4	30.2
	Indiferente	2	3.2	3.2	33.3

Casi siempre	27	42.9	42.9	76.2
Siempre	15	23.8	23.8	100.0
Total	63	100.0	100.0	

En relación a orientar al colectivo escolar en la toma de decisiones en situaciones críticas de la organización escolar, el 56.7% de los encuestados realizan esta actividad como parte del trabajo cotidiano; lo que en este rubro llama la atención es que el 25.4% lo practica solo algunas veces; esto nos lleva a seguir generando espacios de diálogo y discusión de opiniones, para continuar fortaleciendo el trabajo colaborativo y tomar las decisiones más adecuadas para mejorar la gestión educativa, que ineludiblemente debe considerar a las y los maestros en formación como el centro de todo el bagaje organizacional.

## Dimensión 2. Gestión educativa

**Tabla 6.** Ítem 9. En cada ciclo escolar, elaboran un Plan de Desarrollo Institucional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	6	9.5	9.5	9.5
	Algunas veces	19	30.2	30.2	39.7
	Indiferente	2	3.2	3.2	42.9
	Casi siempre	10	15.9	15.9	58.7
	Siempre	26	41.3	41.3	100.0
	Total	63	100.0	100.0	

Respecto a la elaboración de un Plan de Desarrollo Institucional, el 57.2% afirma que casi siempre o siempre se elabora, sin embargo, el 30.2% manifiesta que solo algunas veces; esto implica realizar una exhortación a todos los integrantes del colectivo escolar a participar en la elaboración de una herramienta fundamental de las organizaciones, sobre todo de las pertenecientes al Sistema Educativo. Este ejercicio, en una apreciación particular, debiera llevarse a cabo al inicio de la gestión educativa institucional de cualquier cuerpo directivo, a través del trabajo colaborativo en el que se valoren todas las opiniones.

**Tabla 7. Ítem 10. Participa el colectivo escolar (directivos, docentes, alumnado, padres de familia) en la construcción de ese Plan de Desarrollo Institucional**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	8	12.7	12.7	12.7
	Algunas veces	19	30.2	30.2	42.9
	Indiferente	4	6.3	6.3	49.2
	Casi siempre	21	33.3	33.3	82.5
	Siempre	11	17.5	17.5	100.0
	Total	63	100.0	100.0	

Se tendrán que realizar algunas estrategias para abatir ese 12.7% de encuestados que manifiestan que nunca participa el colectivo en la planeación escolar y aunque son instituciones de educación superior, es tradicional que, en las escuelas normales, los padres de familia están muy al pendiente de la formación de sus hijos; condición que hace necesario invitarlos a participar en el proceso de planeación institucional. Las escuelas normales, aunque son instituciones de nivel superior, tienen características muy particulares que las hacen diferentes de las demás universidades.

**Tabla 8.** Ítem 11. La prioridad del Plan de Desarrollo Institucional es el aprendizaje del alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	1	1.6	1.6	1.6
	Algunas veces	13	20.6	20.6	22.2
	Indiferente	3	4.8	4.8	27.0
	Casi siempre	21	33.3	33.3	60.3
	Siempre	25	39.7	39.7	100.0
	Total	63	100.0	100.0	

En relación a que la prioridad de la planeación institucional sea el aprendizaje de los alumnos, solo el 39.7% dice que siempre, debemos elevar el resultado al 100%; ya que todos los procesos de la gestión educativa, académicos y administrativos, deben girar en torno a que las y los maestros en formación alcancen sus propósitos de aprendizaje.

**Tabla 9.** Ítem 13. Desarrolla su trabajo con base a una planeación formal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algunas veces	1	1.6	1.6	1.6
	Indiferente	1	1.6	1.6	3.2
	Casi siempre	12	19.0	19.0	22.2
	Siempre	49	77.8	77.8	100.0
	Total	63	100.0	100.0	



El 96.8% de los involucrados en la investigación, desarrollan su trabajo con base a una planeación formal; en las tres escuelas normales presentan al área de docencia las planeaciones de sus cursos a desarrollar al inicio de cada semestre; de igual forma una vez autorizadas, realizan los encuadres correspondientes con sus estudiantes.

### Dimensión 3. Cotidianeidad del liderazgo y la gestión

**Tabla 10.** Ítem 14. Aplica estrategias de evaluación para identificar fortalezas y áreas de oportunidad de los procesos de gestión educativa: académicos, administrativos y de gestión durante el ciclo escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	4	6.3	6.3	6.3
	Algunas veces	5	7.9	7.9	14.3
	Indiferente	1	1.6	1.6	15.9
	Casi siempre	26	41.3	41.3	57.1
	Siempre	27	42.9	42.9	100.0
	Total	63	100.0	100.0	

El 84.2% de la muestra, aplica estrategias de evaluación para identificar fortalezas y áreas de oportunidad en los procesos de gestión educativa; fortaleza que debemos incrementar con análisis en colectivo en los que registren resultados las áreas de evaluación y seguimiento de las instituciones.

**Tabla 11.** Ítem 15. Participa en el diagnóstico institucional para identificar fortalezas y áreas de oportunidad en los procesos de gestión educativa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	--	------------	------------	-------------------	----------------------

Válido	Nunca	4	6.3	6.3	6.3
	Algunas veces	18	28.6	28.6	34.9
	Indiferente	5	7.9	7.9	42.9
	Casi siempre	22	34.9	34.9	77.8
	Siempre	14	22.2	22.2	100.0
	Total	63	100.0	100.0	

Solo el 57.1% dice participar en el diagnóstico institucional para identificar fortalezas y áreas de oportunidad en los procesos de gestión educativa; se hace imprescindible socializar el proceso de elaboración del diagnóstico que es fundamental para generar la planeación institucional, en la que se requiere la participación de todos los integrantes del colectivo escolar.

**Tabla 12. Ítem 16. Presenta y argumenta convincentemente alternativas de solución a las problemáticas escolares detectadas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	1	1.6	1.6	1.6
	Algunas veces	12	19.0	19.0	20.6
	Indiferente	1	1.6	1.6	22.2
	Casi siempre	23	36.5	36.5	58.7
	Siempre	26	41.3	41.3	100.0
	Total	63	100.0	100.0	

El 77.8% presenta y argumenta convincentemente alternativas de solución a las problemáticas escolares detectadas; sin embargo, aparece un 19% que lo realiza algunas

veces; se reitera la necesidad de la generación de más espacios en los que se reúna el colectivo escolar para expresar sus opiniones.

**Tabla 13.** Ítem 18. El trabajo colaborativo es determinante en sus propósitos académicos, administrativos y de gestión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algunas veces	2	3.2	3.2	3.2
	Indiferente	4	6.3	6.3	9.5
	Casi siempre	21	33.3	33.3	42.9
	Siempre	36	57.1	57.1	100.0
	Total	63	100.0	100.0	

El 90.4% de la muestra, afirma que el trabajo colaborativo es determinante en sus propósitos académicos, administrativos y de gestión; se reitera la necesidad de construir en conjunto, escuchándonos todos los integrantes del colectivo escolar utilizando como herramientas de trabajo fundamental el diálogo y el consenso.

### Discusión y conclusiones

La principal gran fortaleza de las escuelas normales en estudio, es que el 100% de los investigados manifiestan realizar su quehacer cotidiano con valores como: la tolerancia, responsabilidad, perseverancia, honestidad, disciplina, amabilidad, entre otros; esto se refleja principalmente en la relación maestro-alumno, entre docentes, directivos con docentes, personal de apoyo y con otros actores externos que participan en la gestión institucional.

La planeación institucional debe ser construida, considerando como prioridad el aprendizaje de los alumnos; ya que todos los procesos de la gestión educativa, académicos y administrativos, deben girar en torno a que las y los maestros en formación alcancen sus

propósitos de aprendizaje, aprovechando la gran disposición existente por parte del personal, para establecer compromisos con miras a la realización del trabajo.

Se brinda gran importancia al trabajo colaborativo, al diálogo y al consenso; por lo que se debe promover la participación de todos los actores educativos, internos y externos en la planeación el trabajo institucional, independientemente de la naturaleza de las actividades que les corresponda a cada uno realizar dentro de la gestión educativa; este ejercicio, debe llevarse a cabo al inicio de la gestión educativa institucional de cualquier cuerpo directivo, en el que se valoren todas las opiniones a favor de la mejora escolar.

Se denota la existencia de diversos liderazgos en las instituciones educativas en estudio, que deben estar alineados en relación a la consecución de los propósitos señalados en la planeación institucional; alineación que debe llevarse a cabo a través del diálogo y el consenso, en espacios de análisis propicios para la toma de decisiones.

Con base a los resultados obtenidos se sugiere elaborar el Plan de Desarrollo Institucional, partiendo de la integración de un diagnóstico, involucrando a todos los integrantes del colectivo escolar, en espacio con ambiente democrático en el cual todos y todas puedan aportar libremente sus opiniones, respecto a todas las acciones de la gestión educativa; y claro está, utilizando el trabajo colaborativo con sus herramientas fundamentales como lo son el diálogo y el consenso, aprovechando preferentemente el inicio de funciones de un cuerpo directivo.

Se sugiere también, darle seguimiento a las acciones y metas de la planeación institucional, a través de las áreas de evaluación formalmente establecidas en las escuelas normales, con el propósito fundamental de la identificación de fortalezas y áreas de oportunidad, para estar en condiciones de realizar los ajustes necesarios en la gestión y fortalecer el rumbo hacia la excelencia.

Por último, se recomienda alinear los diferentes liderazgos existentes en las instituciones, a través de la generación de espacios de diálogo y consenso, para aprovechar el potencial de los diferentes grupos que conforman la micropolítica organizacional, aprovechando toda la energía hacia la consecución de los propósitos de la gestión educativa institucional.

## Referencias

- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 40, 341-388.
- Robinson, V. M. J. (2011). Student centered leadership. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. Journal of Educational Change, 7, pp 221-258.
- Bush, Tony (2016). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. Libro: Liderazgo educativo en la escuela, nueve miradas, pp 19-44.
- Pozner, P (2003). La gestión escolar. Secretaría de Educación Pública (SEP). Antología de gestión escolar. México: SEP.

## **Funcionamiento de los consejos técnicos escolares: obstáculos y oportunidades**

María Elena González Díaz

mariaelena.glezdiaz@gmail.com

Centro de Actualización del Magisterio

Clara Emynick Cervantes

maestraclaracervantes@uas.edu.mx

Universidad Autónoma de Sinaloa en la ciudad de Mazatlán, Sinaloa.

Rosa María Zazueta Díaz

zazuetadiaz@hotmail.com

Centro de Actualización del Magisterio, en la ciudad de Mazatlán, Sinaloa.

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

En el campo de supervisión de la función académica escolar, existen actividades sustantivas como el asesoramiento, acompañamiento y seguimiento de los consejos técnicos escolares (CTE), los cuales son fundamentales para garantizar la mejora continua de la calidad educativa, a través de estrategias bien planificadas y ejecutadas, que permitan lograr un impacto significativo en la práctica docente y en los resultados académicos. No obstante, se identifican una serie de problemáticas que dificultan su operación, por lo cual se hace necesario evaluar la función de esta actividad, para comprender su efecto sobre los usuarios. Esta investigación se realiza con un enfoque mixto, en la zona 025 de la Ciudad de Mazatlán Sinaloa, en 11 escuelas primarias de la zona urbana con 297 elementos (directores, maestros y coordinadores) dando como resultados destacables la identificación de que a pesar del funcionamiento y operación de los CTE como lo marca el reglamento, una de las limitantes para impulsar cambios sustantivos acordados para la práctica docente y gestión escolar es el tiempo, que se traduce en una carga laboral elevada y un desequilibrio en las responsabilidades de las tareas diarias, falta de participación y

compromiso y resistencia al cambio. Se propone por lo tanto una serie de acciones que ayuden a transformar esta práctica en beneficio de la práctica educativa.

**Palabras clave:** Consejos Técnicos Escolares, función académica escolar, gestión escolar.

### **Abstract**

In the field of supervision of the school academic function, there are substantive activities such as the advice, accompaniment and monitoring of the school technical councils (CTE), which are essential to guarantee the continuous improvement of educational quality, through well-planned and executed strategies, which allow achieving a significant impact on teaching practice and academic results. However, a series of problems are identified that make it difficult to operate, so it is necessary to evaluate the function of this activity, to understand its effect on users. This research is carried out with a mixed approach, in zone 025 of the City of Mazatlan Sinaloa, in 11 primary schools in the urban area with 297 elements (principals, teachers and coordinators) giving as remarkable results the identification that despite the functioning and operation of the CTE as set out in the regulations, one of the limitations to promote the CTE is to promote Substantive changes agreed upon for teaching practice and school management is time, which translates into a high workload and an imbalance in the responsibilities of daily tasks, lack of participation and commitment and resistance to change. A series of actions are therefore proposed to help transform this practice for the benefit of educational practice.

**Keywords:** School Technical Councils, school academic function, school management.

### **Introducción**

La práctica docente, implica una labor que requiere de muchas horas de trabajo, en aula y fuera de ella, muchas veces este trabajo implica una gran carga que no es visible, por lo cual no es valorado, retribuido o reconocido, generando en el maestro apatía y desánimo.



En años pasados, se impuso por parte de la secretaria de Educación Pública, la celebración de los CTE, los cuales funcionan una vez al mes con la descarga administrativa correspondiente, con la finalidad de que los maestros intercambien, expongan, deliberen y tomen acuerdos sobre actividades sustantivas de la función escolar.

Por otra parte, las supervisiones, consisten en la revisión de esta actividad proporcionando un servicio de acompañamiento, asesoramiento y seguimiento a los planteles para dar fe de la ejecución de planes y programas, modelos, contenidos, estrategias, prácticas, aplicación de códigos de ética, entre otras que conforman el deber ser de la función escolar. En la práctica, los CTE se han convertido en una actividad administrativa obligatoria, que no ha generado los resultados esperados en calidad académica. Rubio, (2017) señala que los CTE, son percibidos por el magisterio como un proceso limitado, pesado y punitivo, que se realiza porque así lo dice el cuadernillo, sin cumplir con la función que señala el discurso.

Posterior a la pandemia por COVID-19, con la reactivación de la actividad escolar presencial, los CTE volvieron a celebrarse, pero los resultados no eran satisfactorios, ya que se detectaron deficiencias que fueron justificadas por diversas situaciones relacionadas con el confinamiento, no obstante, en 2022 y 2023, con el cambio de Modelo Educativo, se mantenían los mismos estándares de operación y resultados que en pandemia, por lo cual, se estableció la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las limitantes de la función de los consejos técnicos escolares que impiden la obtención de mejoras sustantivas en la práctica docente?.

La SEP insiste, en que la práctica de los CTE mejora la función de la práctica docente, y puede elevar la calidad educativa, ya que la celebración de estas juntas no es nueva, sino que data desde hace casi un siglo en México, por lo cual es importante determinar cuáles son esas limitaciones que se registran en el contexto para actuar en consecuencia aportando datos útiles que solucionen o mejoren los resultados.

Por otra parte, la educación en México está viviendo un momento de implementación de un nuevo modelo educativo, el cuál por su puesto, requiere de la participación activa de los maestros y de la discusión de los resultados en CTE. Martínez y

Cervantes (2024), mencionan que los actores de la calidad educativa deben tener capacidad de gestión de cambio hacia la mejora continua haciendo una evaluación de su función docente y que con base a esos resultados se contabilice con que se cuenta para la instrumentación de un nuevo modelo educativo.

La presente investigación se realiza en la Ciudad de Mazatlán en la zona 025, en 11 escuelas de educación básica públicas, en la zona urbana, la cual tiene una población de maestros, coordinadores y directores de 297 personas. El enfoque empleado en la investigación es mixto, aplicándose en dos fases, la primera cualitativa y la segunda cuantitativa, para finalmente hacer una triangulación.

## **Desarrollo**

### **La función docente**

La función docente es amplia y sustantiva en la vida escolar, ya que el trabajo del maestro va más allá de los horarios escolares y del aula. Un maestro se convierte en un modelo a seguir y en una guía en la preparación de los estudiantes. Prieto (2008) menciona que el docente no es un mero transmisor de conocimientos, sino que es un fuerte socializador que con su docencia transmite una serie de valores que van a calar, directa o indirectamente, en la formación de los jóvenes.

Basto (2018) señala que los profesores enfrentan diversas problemáticas relacionadas con su función docente y quehacer académico entre las cuales se encuentran:

- a. La resistencia al cambio y los conflictos de interés de las instituciones
- b. La injusticia de los sistemas institucionales y burocráticos que premian y castigan el esfuerzo de manera desigual.
- c. La preocupación sobre el quehacer psicopedagógico, descuidando otros factores elementales.

Por otra parte, Farías – Veloz et al (2022) opina que la profesión docente se encuentra deteriorada desde la perspectiva de la sociedad, autoridades y muchas veces el

mismo docente, por lo cual es necesario revalorizar su función y atacar las problemáticas que lo rodean.

Martínez & Cervantes (2024) señalan que el deterioro de la educación y la función docente, están relacionados con los modelos educativos que no están hechos a medida de las necesidades particulares del país sino de los intereses globales, asumiendo acciones y prácticas que no favorecen a la calidad educativa que tanto se persigue.

Con la implementación de un nuevo modelo educativo en México, la función docente necesita robustecerse no en relación a sus actividades, sino a su reconocimiento, atacando de esta manera las problemáticas actuales que limitan que los resultados esperados se cumplan.

De acuerdo con Rubio & Olivo (2020), el profesorado enfrenta diversas problemáticas en su función docente, relacionadas primordialmente con la carga de trabajo derivada de grandes cantidades de alumnos, trabajo burocrático, inhibición de la planificación de la vida profesional docente, las cuales reducen la calidad de los servicios educativos.

### **La importancia de la participación activa de los maestros en la gestión escolar**

El CTE es un mecanismo que se utiliza para discutir y tomar decisiones sobre las funciones sustantivas de la escuela. Mediante este, la participación docente es imperativa ya que fomenta una cultura de corresponsabilidad en asumir compromisos en favor de los estudiantes. Pérez –Ruíz (2017).

La participación activa de los maestros en la gestión escolar no solo fortalece la administración y dirección educativa, sino que mejora significativamente la calidad de la educación y el bienestar de toda la comunidad escolar, no obstante, de acuerdo con Pérez – Ruíz (2017), se detecta que la participación de los maestros en la toma de decisiones está calificada de una simulación, la cual causa malestar por la inconsistencia de los acuerdos y la poca claridad de las implicaciones prácticas.

Loyola (2020) aborda el término de ejercicio de liderazgo efectivo en las escuelas, la cual señala tiene una relación directa con la participación, ejerciendo una práctica democrática en la toma de decisiones. Lo anterior, puede considerarse uno de los puntos

débiles de toda institución en la que los CTE sean considerados una simulación, entendiéndose con esto que el CTE en su finalidad no es una actividad inútil, sino que el líder académico, no establece de manera firme el seguimiento y la seriedad de su operación.

### **La importancia de los Consejos Técnicos Escolares**

La dinámica organizativa educativa en México, es un aspecto fundamental para el éxito educativo y el bienestar escolar en su conjunto, por ello, gestionar todas las funciones contribuye significativamente a la mejora continua. Una de estas funciones incluye al CTE. De acuerdo con González, De la Garza y De León (2017) los CTE son un espacio en el que, por reglamento, se deben analizar temáticas relacionadas con el plan y programas de estudio, métodos de enseñanza y evaluación, compartir experiencias, movilizar saberes y reforzar áreas de oportunidad. Sin embargo, de acuerdo con Cruz (2007) existe una tendencia hacia la ritualización en los CTE, estableciendo procedimientos repetitivos y se perpetúan en la dinámica organizativa.

González, De la Garza y De León (2017) señalan que es necesario trabajar en la construcción de una cultura de evaluación en el contexto educativo específico, enfocándose en la revisión, transformación e incorporación de prácticas que se discutan en el CTE de manera colaborativa.

No obstante, Ortega & Hernández (2017) señalan que los estudios realizados sobre la operación de los CTE y su funcionamiento, tienen una calificación muy baja entre el magistrado, ya que no presentan una eficacia en su funcionamiento, con respecto a los objetivos planteados y sus atribuciones.

Villalpando (2020). Menciona que los CTE dan cuenta de la apatía, desánimo y falta de involucramiento por parte de los docentes y directivos, ya que no obedece a la idea de ser un sujeto que construye, sino que es evidente que se sienten abrumados por el incremento de trabajo y a la insatisfacción por la pérdida de autonomía profesional, aunque lo demuestran de manera pasiva.

Pérez – Ruíz (2017) subraya la desconfianza y sensación de simulación que se genera cuando no hay consistencia entre los acuerdos colegiados y lo que se lleva a cabo en la escuela y las aulas. Este factor puede ser importante en la sensación de desánimo del magisterio en la realización de los CTE.

Luna (2022) menciona que es importante ser consciente de la identidad como agente constructor de autonomía y de una educación más pertinente al formar parte de un CTE, ya que se puede construir una cultura escolar consolidada asumiendo el rol de agente constructor.

## **Método**

Debido a la naturaleza de la investigación y su enfoque mixto, para el abordaje de las problemáticas que afectan el funcionamiento de los consejos técnicos, se emplearan elementos cualitativos y cuantitativos para la comprensión de las limitantes detectadas.

En la fase cualitativa:

- a. Se emplea entrevistas semiestructuradas y observación directa en una muestra representativa de los miembros clave de los CTE, para explorar las percepciones y opiniones de los integrantes.
- b. Se hace un análisis documental de los CTE para sustentar, contextualizar e identificar patrones, tendencias o problemas significativos.

La fase cuantitativa se basa en:

- a. Empleo de encuesta diseñada y administrada por medio de Google Forms y enviada por medio de whatsapp a una muestra representativa de los miembros del consejo técnico y otras partes interesadas. La cual mide el cumplimiento de los objetivos de los CTE. La encuesta tiene respuestas tipo Likert en 3 puntos, dividida en 4 criterios, con 21 ítems. Los datos se interpretan empleando medidas de tendencia central.
- b. Los cuatro criterios que se abordan son:
  - i. Planeación y gestión escolar
  - ii. Desarrollo profesional docente

- iii. Evaluación de aprendizaje y promoción de valores
- iv. Participación activa de la comunidad

El instrumento que se aplica en la fase cuantitativa es el siguiente:

**Tabla 1.** Criterios de evaluación para la fase cuantitativa.

	Criterios	Siempre	A veces	Nunca
Planeación y gestión escolar	Todos los miembros del CTE participan en la planeación del trabajo escolar.			
	Se realiza una planeación estratégica del trabajo escolar al inicio del año.			
	Se hace una evaluación de los progresos de la planeación			
	Se toman decisiones correctivas para lograr los objetivos			
	Se hace un análisis de los resultados obtenidos.			
	Se revisan los resultados obtenidos en calidad académica.			
	Se revisan casos de estudiantes de manera particular.			
	Se toman decisiones sobre el funcionamiento escolar			
Desarrollar	El CTE promueve el desarrollo profesional continuo de los docentes.			

	El CTE provee de capacitación constante			
	El CTE provee de materiales y recursos para la práctica docente			
	Se realizan reflexiones pedagógicas que mejoren la calidad educativa			
	Se realiza intercambio de experiencias para la resolución de problemas en el ámbito escolar o mejorar la práctica docente			
	El cuerpo docente opera en el CTE para mejorar la calidad educativa			
Evaluación de aprendizajes y promoción de	Se evalúan los aprendizajes de los estudiantes			
	Se identifican áreas de oportunidad para apoyar a los estudiantes en su proceso educativo			
	Se proponen estrategias para mejorar los resultados académicos.			
	Se diseñan estrategias que promuevan valores cívicos, éticos y culturales en los estudiantes.			
Participación activa	El CTE fomenta la participación activa de la comunidad escolar.			
	Existe la mejora continua en el plantel gracias a la función del CTE.			
	El CTE fortalece el sentido de pertenencia y compromiso con la institución.			



Elaboración propia.

Finalmente, se hace una triangulación comparando los datos cualitativos y cuantitativos para obtener conclusiones.

La muestra se obtiene de la siguiente fórmula, obtenida de SurveyMonkey (2024):

$$\text{Tamaño de la muestra} = \frac{\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2}}{1 + \left(\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2 N}\right)}$$

N = tamaño de la población • e = margen de error (porcentaje expresado con decimales) • z = puntuación z

El resultado arroja una muestra de **168** encuestados lo que certifica un 95% de confiabilidad y un 5% de margen de error.

## Resultados

En la fase cualitativa mediante el empleo de la observación directa y la entrevista semiestructurada se encuentran los siguientes problemas:

1. Se identifica una falta de claridad en el rol y funciones de los integrantes con relación al funcionamiento del CTE, en las entrevistas es posible notar que muchos de los participantes desconocen la importancia de esa práctica y por ende no la ejecutan de manera correcta.
2. Falta de información y comunicación en los CTE, lo cual limita la función del CTE, obteniendo informes escritos poco claros, incompletos, sin información que enriquezca la práctica docente ni los objetivos esperados.
3. Desmotivación y apatía, este problema se da en dos sentidos: los miembros del CTE consideran que esa práctica no provee resultados tangibles o acciones de impacto para el mejoramiento escolar y existen algunos conflictos de interés entre los

miembros que pueden generar ambientes negativos, desalentando la participación activa y comprometida.

En la fase cuantitativa se obtuvieron los siguientes datos:

**Tabla 2.** Resultados cuantitativos en porcentajes.

Criterios	Siempre	A veces	Nunca
Planeación y gestión escolar	16.3%	46.1%	37.6%
Desarrollo profesional docente	22.7%	39.5%	37.8 %
Evaluación de aprendizaje y promoción de valores	19.6%	44.8%	35.6%
Participación activa de la comunidad	12.6%	38.1%	49.3%

Fuente propia.

Como se observa en la tabla, los criterios con la respuesta a veces y nunca tienen mayor porcentaje de respuesta. Siendo el criterio de planeación y gestión el que tiene mayor porcentaje en la respuesta a veces mientras que participación activa de la comunidad registra casi un 50% en la respuesta nunca.

Las respuestas evidencian la apatía de la comunidad escolar sobre la realización de los CTE y su funcionamiento óptimo.

Una base de toda gestión escolar es la planeación del trabajo escolar y su evaluación continua, esto requiere de una participación activa y una colaboración en la toma de decisiones.

Con respecto al desarrollo profesional docente y evaluación de aprendizajes, tampoco los datos obtenidos son favorecedores. Estos datos pueden contrastarse contra las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los maestros quienes refieren que la realización de los CTE es una carga pesada e inútil para su función. Sin embargo; el problema de esta actitud podría ser revertida con un mejor entrenamiento e impulso por

parte de la secretaria de Educación Pública, fomentando un cambio de percepción y de utilidad de los mismos.

## Conclusiones

Uno de los problemas centrales de los CTE es la falta de claridad en el entrenamiento para reconocer los objetivos y fundamentos de los consejos, así como la clarificación de los roles y responsabilidades de los que componen ese cuerpo académico.

Para contribuir a un proceso educativo exitoso y una toma de decisiones que impacte en el mejoramiento de la vida escolar, es importante retomar el entrenamiento del maestro y hacerlo más efectivo en tiempo y en evaluación de resultados que sean tangibles, para ello es importante que los interesados reconozcan primeramente las características escolares para establecer metas claras, medibles y alcanzables, que se establezcan en la planeación y seguimiento de los progresos del CTE.

Otro factor importante es la comunicación y la participación activa de los integrantes. El problema de la apatía puede tener diversas fuentes, más allá de las obtenidas en la investigación, resolver este problema puede tener un trasfondo económico, de reconocimiento al trabajo académico que motive a los integrantes de los planteles a un trabajo coordinado y conjunto para el mejoramiento colectivo de la función escolar, pero también de la del maestro.

El reconocimiento y motivación es un factor que se ha descuidado con respecto a la función del maestro. Es necesario generar estímulos que lleven al maestro a profesionalizarse en su función, ya que solamente se toma en cuenta que tengan la formación académica. El ser maestro requiere del desarrollo de un perfil muy específico de habilidades y actitudes, que tiendan a la mejora continua. Sin embargo, un reflejo de los resultados obtenidos puede ser que exista una falta de compromiso al identificar al CTE

como una función extra y no una parte importante para la mejora continua del colectivo, la cual se va reflejar en el aprendizaje.

Por último, es necesario revitalizar a los CTE en beneficio de los estudiantes y comunidad en general, haciendo una reflexión sobre su importancia y destacando que su funcionamiento adecuado permite el logro de objetivos en materia de calidad educativa a corto, mediano y largo plazo.

## Bibliografía

- Basto, R. (2018). La función docente y su estado actual del conocimiento: principales posicionamientos teóricos y metodológicos. *Educare. La revista venezolana de educación*. <https://www.redalyc.org/journal/356/35656676015/html/>
- Cruz, F (2007) El consejo técnico como ritual en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol 12, num 34, julio-septiembre, 2007, pp.841-865. Consejo Mexicano de Investigación. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1081.pdf>
- Farías-Veloz, V., Saucedo-Silva, R., HerreraChew, A., & Fuentes-Morales, M. (2022). El Papel del Docente en su Proceso Histórico y su Función ante la Sociedad en Diversos Contextos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0 (RTED)*, 13(2), 5-15. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.238>
- González, R. M., De la Garza, C. H. y De León, M. E. (2017). Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 24-32. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1272>
- Loyola Bustos, C. (2020). La participación educativa como una herramienta de mejora. *Foro educacional*, 35–51. <https://doi.org/10.29344/07180772.34.2359>
- Luna Guzmán, Alejandra. (2022). El Consejo Técnico Escolar hacia la construcción de una educación pertinente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(94), 855-882. Epub 22 de agosto de 2022. Recuperado en 27 de junio de 2024, de

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662022000300855&lng=es&tIng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000300855&lng=es&tIng=es)

Martínez Soto, A. F., & Emynick Cervantes, C. (2024). Diagnóstico del perfil deseado en Bachillerato para el éxito en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana como modelo educativo: Diagnosis of the desired profile in Baccalaureate for success in the implementation of the New Mexican School as an educational model. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(4), 292 – 303. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2250>

Martínez Soto, A. F., & Emynick Cervantes, C. (2024). La configuración de la identidad nacional en los jóvenes de bachillerato a través de la enseñanza en la línea disciplinar de historia como medio para reforzar los valores de amor a la patria y conciencia social: The configuration of national identity in high school students through teaching in the disciplinary line of history as a means to reinforce the values of love for the country and social conscience. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(2), 1507 – 1522. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1967>

Ortega, M & Hernández, Z. (2017). Eficacia de los consejos escolares técnicos desde las maestras y maestros de educación básica. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0116.pdf>

Pérez-Ruiz, Abel (2017). “El sentido de la participación docente en escuelas de tiempo completo. Un estudio de caso”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 21, núm. 2, pp. 49-66. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038004.pdf>

Prieto Jiménez, E., (2008). EL PAPEL DEL PROFESORADO EN LA ACTUALIDAD. SU FUNCIÓN DOCENTE Y SOCIAL. *Foro de Educación*, 6(10), 325-345. <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544585017.pdf>

Rubio Hernández, F. J., & Olivo-Franco, J. L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, 4(2), 7-25. Doi: <https://doi.org/10.22206/cyed.2020>.

Rubio, N. (2017) Discurso y realidad en los consejos técnicos escolares. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1081.pdf>

SurveyMonkey (2024). <https://es.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/>

Villalpando C. (2020). Actitudes docentes ante las sesiones del consejo técnico escolar. *Academia Journals*. <https://cathi.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/15685/actitudes%20docentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## El Español hablado por los estudiantes de Nivel Básico y Medio Superior

Melanie Berenice Gómez Juan

a234009@normalfronterizatijuana.edu.mx

Joselyn Pauleth Hidalgo Segovia

a234011@normalfronterizatijuana.edu.mx

Mónica del Consuelo Morales Díaz

m.morales@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

### Procesos de formación y sujetos de educación

#### Resumen:

El siguiente trabajo titulado “El español hablado por los estudiantes de nivel básico y medio superior” es una investigación del curso “El español: origen, evolución y actualidad” correspondiente al segundo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español plan 2022. La investigación se centra en el estudio del lenguaje oral y las expresiones comunes entre jóvenes de secundaria y bachillerato en Tijuana, BC. La metodología utilizada incluye observaciones etnográficas, entrevistas y cuestionarios aplicados en la Preparatoria Federal "Lázaro Cárdenas II". Los resultados muestran que los jóvenes incorporan palabras y expresiones de canciones a su vocabulario oral, guiados más por el ritmo que por el contenido semántico, lo cual refleja una reproducción fonética. La investigación destaca la importancia de comprender estas dinámicas lingüísticas para promover una comunicación más inclusiva y equitativa en el ámbito educativo, reconociendo que el lenguaje juvenil es un espejo cambiante de la sociedad y su contexto cultural.

**Palabras clave:** Lenguaje oral, habla, interacción social, lengua.



### **Planteamiento del problema:**

La comunicación utiliza el lenguaje oral como vínculo para la interacción el cual es propio y natural del ser humano, por lo tanto, existe un interés particular en el estudio de las expresiones comunes en el lenguaje hablado por de los jóvenes estudiantes del nivel secundaria y bachillerato. La forma en que interactúan los jóvenes a partir de la socialización a través de la oralidad, sirve como marco de referencia para el asertividad de la comunicación y las posibles relaciones de equidad, inclusión o socialización contextual. El habla es un reflejo del contexto social y, por lo tanto, cambia constantemente, a veces de manera controlada y otras de manera inesperada. Es evidente que los alumnos lo utilizan con mayor frecuencia, adaptándolo a sus necesidades comunicativas.

La labor de los adultos es una mera observación de lo que sucede. De hecho, es posible que existan palabras o expresiones que jamás llegarán a utilizarse de forma masiva, pero, por el contrario, hay otras nuevas que a pesar de su "fealdad" se imponen.

Entre los jóvenes estudiantes de secundaria y bachillerato, encontramos numerosos términos y expresiones que utilizan en contacto con una realidad concreta. En la actualidad determinados términos están presentes en su lenguaje, ya que son el reflejo del contexto en que se desarrollan, la tecnología, los medios de comunicación y vocablos provenientes de distintas lenguas y nacionalidades. De la misma manera, en ciertos momentos recurren a términos de crítica o burla.

La interrogante para el presente estudio se centra en la posibilidad que, en el habla, las expresiones modernas influyen de alguna manera en el uso del lenguaje cotidiano y, más concretamente, en el lenguaje oral utilizado en la comunicación coloquial. Es por ello que, durante la Jornada de Prácticas de Observación y Ayudantía, en el segundo semestre de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en la Escuela Normal Fronteriza Tijuana, como parte del curso "El español: origen, evolución y actualidad", se diseñó una investigación orientada a explorar el lenguaje oral y las expresiones predominantes en contextos específicos escolares, a partir de las interacciones entre los estudiantes. Esta observación se llevó a cabo en cinco instituciones, dos en Educación Básica (secundaria), y tres de ellas Educación Media Superior (preparatoria). La presente investigación se enfocó

únicamente en la observación de la Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas II "Lomas Virreyes" en Tijuana, B.C., con la cuál, se aplicó un formulario (Encuesta) a seis grupos (tres grupos de segundo semestre y tres grupos cuarto semestre), los que, revelaron que la interacción entre los alumnos se caracteriza frecuentemente por un lenguaje y un nivel de expresión que puede resultar incomprensible o inaccesible para los docentes en formación o recién egresados de generaciones anteriores. Esto se debe a que muchas de las palabras y expresiones utilizadas por los estudiantes son desconocidas para los docentes, quienes carecen de familiaridad con los significados y contextos asociados.

### **Marco Teórico:**

El estudio de la lengua hablada por los jóvenes en el contexto educativo revela no solo sus preferencias y tendencias comunicativas, sino también la influencia de diversos factores externos que forman su manera de expresarse. Además, al igual que los jóvenes desempeñan un papel fundamental en la sociedad y cultura contemporáneas, el uso del lenguaje como un distintivo de su generación adquiere prominencia y reconocimiento dentro de nuestro idioma (Botella y Ogea, 2022).

El lenguaje de los alumnos se desarrolla y se estructura mediante la adopción de nuevas palabras, modismos, expresiones, jergales, neologismos, que se distinguen como herramienta de comunicación, a su vez actúan como marcadores distintivos que tornan en una señal de identidad al tiempo que «define y particulariza a sus miembros» (Herrero, 2002, p. 69). De este modo, el habla de los jóvenes les permite reforzar su sentimiento de pertenencia a un grupo exclusivo y expresarse mediante formas no estándares que gozan de un prestigio encubierto entre sus integrantes (Mitkova, 2007), convirtiéndose en un «antilinguaje» (Halliday, 1978, p. 164).

Sergio Naranjo y Luis Pérez en su obra: Educación para una nueva sociedad, afirman que el lenguaje "es el espejo cambiante de la sociedad". (p.204). Por otro lado, Rubén Gómez (2007, 98) afirma que "la música es un producto socio-cultural, pues al mismo tiempo que es un medio de comunicación al construir una manifestación artística contribuye a la construcción social de la realidad". Además, Bendezú (1975) menciona que la lengua es un órgano viviente que evoluciona y en cualquier momento de su historia se

halla en estado de equilibrio entre dos fuerzas opuestas: una conservadora o tradicional, y otra revolucionaria e innovadora.

Restrepo (2006), en el sentido de que los adolescentes construyen identidad desde tres referentes: uno, los padres, como modelos primarios de identificación; dos, los pares; y tres, los modelos identitarios. Tomando una gran importancia a los modelos identitarios, ya que, son los cuales el adolescente puede identificarse (cantantes, actores, youtubers entre otros). Los cambios que se producen y cómo en ocasiones las modas cambian y lo que hoy está de moda pronto puede resultar obsoleto.

### **Metodología:**

En la presente investigación, se pretende indagar sobre el vocabulario de los jóvenes adolescentes de bachillerato (EMS), comprendiendo cómo la música y las redes sociales influyen en su lengua y forma de expresarse. A través de la investigación, se examinaron las expresiones en que estos medios influyen en el léxico juvenil, mostrando formas y tendencias que ilustran lo diverso y disperso del lenguaje en los jóvenes en el presente contexto.

La metodología cuantitativa fue la utilizada para el presente estudio, ya que, resultó pertinente para la investigación educativa, donde el objetivo es conocer, comprender y contextualizar el lenguaje oral utilizado por los adolescentes.

El enfoque etnográfico se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada. O'Reilly, la define como un tipo de investigación iterativa-inductiva, que recurre a una familia de métodos, que implican el contacto directo y sostenido con las personas dentro del contexto de sus vidas diarias (y culturas), observando lo que sucede, escuchando lo que se dice, haciendo preguntas y produciendo una narración escrita, que respeta la irreductibilidad de la experiencia humana, que reconoce el papel de la teoría, así como el propio papel del investigador y que ve a las personas como sujeto y objeto (O'Reilly, 2005; citada en Pink, 2015: 9).

Además se caracteriza porque en vez de buscar un pequeño conjunto de variables entre un gran número de personas, la etnografía intenta obtener una profunda y detallada comprensión de la vida y las circunstancias de unas cuantas personas, que vierte en reportes etnográficos (científicamente) descriptivos, es decir, diseñados para capturar todo el detalle posible; e interpretativos, porque el etnógrafo debe determinar el significado del detalle en un rango de observación limitado sin que sea necesario recolectar datos respondiendo a una muestra representativa, como lo hace la estadística (Plowman, 2003: 32).

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron el diario de observación, la entrevista y el cuestionario (Formulario), los cuales permitieron recopilar datos sobre el vocabulario específico que los adolescentes utilizan en la cotidianidad escolar y familiar. Los datos fueron sometidos a revisiones de precisión semántica (connotativos y denotativos) bajo los diferentes contextos y significados que determinan el uso de las palabras. Villegas (2005), menciona que “la encuesta constituye una técnica que permite averiguar y obtener datos mediante preguntas y respuestas, bajo la modalidad del cuestionario” (p. 166)

## **Resultados**

En la Preparatoria Federal "Lázaro Cárdenas II" ubicada en la ciudad de Tijuana, Baja California el amplio vocabulario de los estudiantes está notablemente influenciado por las letras de canciones creadas por artistas de nacionalidad mexicana, colombiana y puertorriqueña. La relevancia de los aportes léxicos de los artistas, evidencian la adopción de términos dentro de las letras de canciones, fundamentales para el desarrollo de nuevas estructuras particulares. Las letras van acompañadas de un ritmo y melodía. Es debido, a esta fusión entre ritmo y contenido que los estudiantes incorporan estas palabras a su vocabulario, guiándose más por el ritmo que por la letra misma. Estas palabras y expresiones son incorporadas al léxico de los estudiantes principalmente a través del lenguaje oral, ya que muchas veces se escriben como se pronuncian, esto es, una reproducción fonética, reflejando así la pronunciación individual en las canciones. El

lenguaje oral no solo cumple una función comunicativa, sino que también actúa como una herramienta para la construcción y afirmación de su identidad individual y grupal.

El español, como cualquier lengua viva, experimenta constantes cambios y evoluciones, y uno de los contextos donde esta transformación es evidente es entre los estudiantes de instituciones educativas como la Preparatoria Federal "Lázaro Cárdenas II". Los alumnos no solo reciben la lengua heredada, sino que también participan activamente en su adaptación mediante la incorporación de nuevas palabras, expresiones y significados que reflejan su realidad y experiencias.

En dicha preparatoria, hemos identificado rasgos distintivos en el lenguaje utilizado por los alumnos. A través de la aplicación de un cuestionario estructurado, nuestro objetivo ha sido profundizar en el análisis de estas características lingüísticas para comprender mejor cómo influyen las interacciones sociales y culturales en la configuración del lenguaje hablado por los estudiantes.

**Tabla de hallazgos:**

<b>Categoría</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Ejemplos</b>
<p><b>Palabras incorporadas del español de América (Colombia, México, Puerto Rico).</b></p>	<p>¿Cómo te refieres a tus amigos?</p>	<p>Pana: Amigo (Puerto Rico, Venezuela) Compa: Amigo Parce: Amigo (Colombia) Wacho: Amigo (Argentina) Wey: Amigo (México) Carnal: Amigo (México) Cuates: Amigo (México)</p>

**Pana: Amigo (Puerto Rico, Venezuela):** En la canción El Pana Miguel de Keyan, en distintas ocasiones la palabra hace referencia al significado "Amigo", como lo es en la frase "Hace un rato conocí al pana Miguel."

**Compa: Amigo (México):** En la canción Negro y Azul de Los Cuates de Sinaloa se viralizo entre los jóvenes el fragmento de la canción "Ese compa y está muerto, nomás no le han avisado..."

**Parce: Amigo (Colombia):** En un video de la plataforma de YouTube se viralizó el fragmento de una mujer, enojada por su mal corte de cabello "No que rabia parce, que rabia."

**Wacho: Amigo (Argentina):** Los streamers (persona que realiza transmisión en directo jugando un videojuego) provenientes de Argentina suelen utilizar la expresión "¡Ey wacho!" para referirse a "¡Ey amigo!"

**Wey: Amigo (México):** Ha sido ampliamente utilizada en programas de televisión, videos y canciones. Lo que ha contribuido a su difusión. Videos como "La caída de Edgar", donde exclama ¡Ya Wey!

**Carnal: Amigo (México):** Se ha vuelto un término común en memes y videos. Es como en el año 2021 se popularizó el video llamado "Aguanta carnal, estoy agarrando señal." Diciendo la frase "Súbete carnal, estoy agarrando señal carnal, aguanta carnal."

**Cuate: Amigo (México):** En un video de la plataforma de YouTube, el comediante Xavier López Rodríguez, conocido popularmente como "Chabelo", mencionó la frase "Bien hecho cuate, tu vales mucho y mereces respeto. Cuídate a ti mismo y ojo cuate mucho ojo."

<p><b>Nuevas estructuras adaptadas de</b></p>	<p>¿De qué forma llamas/llamarías a tu pareja?</p>	<p>Tilín: Tintineo (Perú) Insana: Loco/Demente</p>
---	--	--

<p>letras y ritmos actuales.</p>		<p>(Free Fire) Chikistrikis: Chiquito/a (México) Chacalito: Delincuente (México, Costa Rica y Venezuela) Pololo: Pretendiente o novio/a (Chile y Argentina) Cuchurrumin: Amor (México) Chava: Joven (México)</p>
--------------------------------------	--	--

**Tilín: Tintineo (Perú):** La palabra tilín se hizo famosa en la aplicación de TikTok por el video de un niño bailando mientras quien lo graba le dice “Eso tilín, wow tilín” el video fue grabado en Perú, los adolescentes la suelen utilizar para echarle porras a un amigo cercano o que está haciendo algo bien. Por ejemplo: ¡Eso tilín, tú puedes!

**Insana: Loco/Demente (Free Fire):** La palabra Insana/o la usa la comunidad del juego Free Fire para referirse a alguien que es muy bueno jugando.

**Chikistrikis: Chiquito/a (México):** El término es utilizado en México, tiene una variedad de significados dependiendo el contexto, se utiliza para decirle a alguien que se ve bien, es su pareja o para nombrar al trasero. Por ejemplo: ¡Te ves bien chikistrikis! ¡Te vi el chikistrikis! o “Ella es mi chikistrikis”.

**Chacalito: Delincuente, Astuto, Atractivo (México, Costa Rica y Venezuela):** El origen de la palabra chacalito viene de una colaboración de reguetón de Angi Fire y Tilín Insano un niño que se hizo popular por decir en un video de Tik Tok “diamantes pal free” refiriéndose a que le pondría dinero al juego Free Fire para comprar personajes, ellos dos hicieron la canción “Chacalito” que trata de una persona enamorada de su mejor amigo y se extrañan. Aunque la palabra chacalito también significa que una persona tiene dinero dentro del juego Free Fire por tener todos los personajes atractivos y accesorios.



**Pololo: Pretendiente o novio/a (Chile y Argentina):** La palabra en Chile significa tener un noviazgo formal y en Argentina se refieren a un amor platónico.

**Cuchurrumin: Amor (México):** La palabra se utiliza como término cariñoso para referirse a su novio/a, también se utiliza en la película Monster Inc en donde un personaje mira a su pareja y le dice “cuchurrumin” de manera amorosa. Ejemplo: “Ella es mi cuchurrumina”.

**Chava: Joven (México):** El significado de Chava se refiere a una persona joven, también se hizo popular por el programa “La rosa de Guadalupe” en donde la utilizan para referirse a que una persona es su novio/a. Por ejemplo: “Te presento a mi chava” o ¿Quieres ser mi chava?

En el análisis y consolidación de los resultados obtenidos, se examinó cómo medios de entretenimiento, tales como programas de televisión, películas, música, y personalidades públicas además de vocablos provenientes de distintas nacionalidades, ejercen una significativa influencia al introducir y popularizar nuevos términos y frases en el lenguaje oral de los alumnos.

### **Discusión y conclusiones:**

La investigación sobre el lenguaje de los adolescentes de secundaria y preparatoria revela una dinámica y compleja evolución influenciada por las redes sociales y otros factores culturales y tecnológicos. Se destaca cómo el léxico juvenil refleja un constante flujo de nuevas palabras, la transformación de significados y la adopción de expresiones populares, especialmente en el ámbito digital.

La influencia de la música, especialmente de artistas mexicanos, colombianos y puertorriqueños, se evidencia en el vocabulario de los estudiantes, quienes adoptan términos de las letras de las canciones en su lenguaje cotidiano. Además, las redes sociales y otras plataformas digitales juegan un papel crucial en la creación y difusión de jergas modernas y en la integración de palabras en inglés en el habla cotidiana. El estudio también resalta la importancia de la innovación lingüística entre los jóvenes, quienes crean y adoptan rápidamente nuevas formas de expresión, algunas de las cuales pueden llegar a ser parte del lenguaje establecido. Asimismo, se observa cómo los programas de televisión,

películas, música y celebridades influyen en la adopción de nuevos términos y frases entre los estudiantes.

En cuanto a las interacciones sociales, se identifican expresiones informales y característicamente juveniles para expresar interés romántico, desagrado hacia otros y para invitar a eventos sociales. Estas expresiones reflejan la espontaneidad y la informalidad en el lenguaje de los adolescentes. Este estudio ofrece una visión integral de la evolución del español hablado por los jóvenes en el contexto educativo, destacando la influencia de diversos factores en su forma de expresarse y la riqueza lingüística que refleja la diversidad cultural y social de los estudiantes.

La investigación sobre el español hablado por los estudiantes de nivel básico y medio superior demuestra la alta influencia de factores culturales y tecnológicos en la evolución del lenguaje juvenil. A través de un análisis extenso, se ha evidenciado cómo la música, las redes sociales y el entorno contribuyen a la incorporación de nuevos términos y expresiones, reflejando un lenguaje dinámico y en constante cambio. Los hallazgos resaltan la importancia de entender estas tendencias lingüísticas, no solo para capturar la esencia de la comunicación juvenil actual, sino también para desarrollar estrategias pedagógicas y comunicativas más efectivas y acordes a la realidad de los estudiantes. Al considerar la extensa y complejidad del español hablado por los adolescentes, se puede apreciar una diversidad lingüística que refleja tanto la identidad cultural como la social de esta parte de la población. Finalmente, concluimos cómo los jóvenes no solo reciben el lenguaje heredado, sino que también actúan como agentes activos en su transformación, adaptándolo a su contexto y necesidades comunicativas.

#### **Referencias:**

- Balderas, I. (2017). aportes de la investigación cualitativa a la investigación educación. COMIE. SLP. Recuperado de:  
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0503.pdf>
- Gutiérrez Gonzales, V, B., Felices Morales, R, L., Palomino Gutierrez, R, J., Rojas Tello, L, L., Cuya Arango, Nicolas. (2019). Estudio léxico-semántico de la jerga en la expresión

de los estudiantes de pregrado. Dirección de Investigación Universitaria, Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

[tps://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7144065](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7144065)

Jaén, F. E. (2021). La gramaticalización en el análisis estructural del español actual. *Revista Colón Ciencias, Tecnología y Negocios*, 8(2), 36-52.

link: <https://core.ac.uk/download/pdf/487397575.pdf>

Llopis Cardona, A. (2024). Culturas juveniles, contracultura y procesos de difusión en el español coloquial: reflexiones previas y contribuciones. *Spanish in Context*.

link: <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/sic.00103.llo> Llopis

Susierra, M., & Andrés Sebastiá, M. (2020). La ortografía en las redes sociales y los chats: una nueva herramienta de aprendizaje entre los adolescentes.

link: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/86311>

Penagos Rojas, Y., & González González, M. A. (2012). Lenguajes del poder. La música reggaetón y su influencia en el estilo de vida de los estudiantes. *Plumilla Educativa*, 10(2), pp. 290-305.

<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.10.471.2012>

Pink, S. (2009), *Doing sensory ethnography*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: SAGE.

Pozo, M. D. M. O., & Tejera, C. B. (2023). Sexo, amor y palabras: la traducción para doblaje de las series de adolescentes. *Hikma*, 22(1), 249-275

link: <https://journals.uco.es/hikma/article/view/15165>

Velásquez Pérez, A. (2007). *Lenguaje e identidad en los adolescentes de hoy*. Editorial Bonaventuriana.

<https://bibliotecadigital.usb.edu.co/entities/publication/443b7a39-ac82-45a1-a9b3-4a298b20a89a>

Zambrano-Moreira, J. A., & Mayo-Parra, I. (2022). Efectos del funcionamiento familiar en la adolescencia: una revisión sistemática. *MQRInvestigar*, 6(4), 03-23.

link: <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/59>

- Herrero, G. (2002). Aspectos sintácticos del lenguaje juvenil. En F. Rodríguez (Coord.), El lenguaje de los jóvenes (pp. 67-96). Ariel.
- Halliday, M. (1978). Language as social semiotic. Arnold. <https://doi.org/10.1017/S004740450000782X>
- Mitkova, A. (2007). El léxico juvenil por áreas temáticas. Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos, 14. Universidad de Murcia. <https://www.um.es/tonosdigital/znum14/secciones/estudios-17-lexicojuvenil.htm>
- Naranjo, S., Gutiérrez, L. (1996). Educación para una nueva sociedad. Medellín: 1987. Ediciones Edúcame 1996.
- Restrepo, M... (2006). Organización psicológica en la adolescencia. Seminario, julio 18 - agosto 22 de 2006. ECLIPSI: Especialistas en Clínica Psicológica.
- Bendezú, G. (1975). Vocabulario hampesco. Perú: Kuntur.
- Gómez Muns, Rubén. 2007. "Diversidad cultural y circulación musical en contextos urbanos. El caso de las Músicas del mundo". CIES-ISCTE-IUL. <http://conferencias.iscte.pt/viewpaper.php?id=44&cf=3>
- Villegas, L. (2005). Metodología de la investigación pedagógica. (3ª. Ed.). Lima: San Marcos.

## Emociones en situaciones escolares en niños de sexto grado de Educación Primaria

Luz Vanessa García Canizalez

212600080000@creson.edu.mx

Teresita de Jesús Ramírez Munguía

212600630000@creson.edu.mx

María Guadalupe Siqueiros Quintana

m.siqueiros@creson.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Profr. Jesús

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

Esta investigación fue desarrollada como producto académico del curso de Herramientas básicas para la investigación del Plan de estudios 2018 ubicado en quinto semestre de la malla curricular. El objetivo de este trabajo de investigación es analizar y describir las emociones ante situaciones escolares que presentan los alumnos de sexto grado de tres escuelas primarias de Hermosillo, Sonora. La metodología es de enfoque cuantitativo con un diseño no experimental de tipo transversal. El cuestionario se aplicó a 79 alumnos de tres diferentes escuelas primarias en Hermosillo, Sonora. Se utilizaron diferentes fuentes acerca del tema para diseñar un cuestionario aplicado de manera presencial, que permitiera recolectar los datos requeridos para la investigación. Entre los principales resultados se observa que la mayoría reconocen tener energía cuando se sienten felices, identifican causas de sus emociones y se muestran felices al aprender. Se concluye sobre la importancia de reconocer y trabajar la educación socioemocional en los alumnos de educación primaria.

**Palabras clave:** Educación Primaria, Desarrollo socio emocional, Educación emocional, Formación integral.

## Planteamiento del problema

El objetivo de este estudio es conocer las emociones ante situaciones escolares que presentan los alumnos de sexto grado, con la finalidad de identificar aspectos emocionales que enfrentan en diversas actividades académicas y sociales, y reconocer cómo es su sentir en estos casos. Esto se enmarca en la necesidad de entender cómo los estudiantes se adaptan y responden a su entorno escolar, tanto en situaciones estructuradas como en interacciones más libres y espontáneas.

Campos y Covarrubias y Lule Martínez (2012) subrayan la importancia de captar de manera objetiva los eventos y comportamientos que ocurren en el mundo real, argumentando que esta aproximación permite un análisis más preciso y científico. En este sentido, el presente estudio busca aplicar metodologías que permitan recopilar datos de manera rigurosa y estructurada; esto incluye el uso de herramientas como cuestionarios estandarizados, con el fin de obtener una imagen clara y objetiva del estado socioemocional de los alumnos.

El enfoque científico se complementa con un análisis reflexivo de cómo la información recogida puede ser utilizada para mejorar las prácticas educativas y de intervención. El propósito no es solo entender los procesos subyacentes, sino también desarrollar y proponer soluciones prácticas que los educadores y las instituciones puedan implementar para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes; esto incluye la creación de entornos de aprendizaje que promuevan el bienestar emocional y social, así como el desarrollo de programas de intervención que aborden las necesidades específicas identificadas a través de la investigación.

En la revisión de la literatura, se encontró la investigación realizada por Guevara Benítez et al. (2022), con 69 alumnos de primer grado de tres escuelas primarias de la Ciudad de México. Encontraron niveles bajos en el reconocimiento de características y control de emociones. Por su parte, Arzate Ortiz (2021) realizó una investigación con la participación de 83 alumnos de primaria, con un enfoque cuantitativo aplicando un cuestionario, encontró un bajo nivel de competencias emocionales en los estudiantes.

Ramírez et al. (2021) al realizar una investigación con adolescentes, encontraron que poco más de la mitad presentan un nivel medio y bajo y aproximada a la mitad tuvieron una tendencia saludable. En este tipo de investigaciones se observa que los alumnos presentan, por lo general, bajo nivel en su desarrollo socioemocional; sin embargo, también es importante examinar otros aspectos emocionales relacionados directamente con algunas situaciones escolares que viven los estudiantes.

### **Marco Teórico**

La educación socioemocional es un enfoque fundamental en el ámbito educativo que se centra en el desarrollo integral de los estudiantes, no solo en términos académicos, sino también en sus habilidades emocionales y sociales. Para Bisquerra Alzina (2003), “la educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales” (p.8). Este autor reconoce también que esta contribuye al bienestar a partir del desarrollo integral del individuo, por lo que educar las emociones equivale a educar para el bienestar.

Con base en el autor mencionado, se sugiere que este enfoque en la educación socioemocional pone especial atención en el crecimiento de las personas en todas sus dimensiones desde los aspectos cognitivos, emocionales y sociales, puesto que no solo se busca fomentar el aprendizaje por las materias, sino de enseñar a los estudiantes a entender y gestionar sus propias emociones, así como reconocer y empatizar con las emociones de los demás; por otro lado, llevaría a promover un aprendizaje continuo y práctico que acompaña a los estudiantes a lo largo de su vida y los prepara para enfrentar desafíos diarios, tomar decisiones éticas y responsables, y considerar las consecuencias de sus acciones no solo para ellos mismo sino para la comunidad y su entorno provocando un impacto en cómo interactúan con el mundo al aprender a manejar sus emociones. Todo esto resultaría en la formación de alumnos resilientes y empáticos.

Por lo tanto, este enfoque se centra en el desarrollo de habilidades y competencias emocionales y sociales, como la inteligencia emocional, la empatía, la autorregulación emocional, las habilidades sociales y la toma de decisiones, entre otras. No se limita a la



enseñanza de conceptos teóricos, sino que se enfoca en un proceso continuo de aprendizaje y práctica que tiene lugar a lo largo de la vida.

De la misma forma, Guillen Baca (2018) dice que la educación socioemocional es un proceso que se va dando, no se presenta de manera innata, sino que debe de ser sucesivo y tener continuidad para que las personas desarrollen habilidades que les permiten manejar adecuadamente sus emociones en el ámbito individual y social.

En la educación es importante conocer cómo afecta lo emocional a los alumnos de la educación primaria y cómo se desempeñan en sus labores de aprendizaje y educacional. Uno de los problemas que puede estar relacionado con la falta de atención a la educación socioemocional es el rezago educativo, el cual, según Castillo Sarabia y Villalpando Cadena (2019) es la barrera que hay entre el nivel de educación que debiera tener una persona en comparación con su nivel educativo actual. Esta situación socioemocional y su relación con el abandono y rezago se incrementó en el contexto de pandemia (Carro Olvera y Lima Gutiérrez, 2022).

En este contexto, la SEP (2021) señala que es indispensable desarrollar habilidades socioemocionales para que los integrantes de las comunidades escolares pudieran afrontar los efectos de la pandemia y favorecer relaciones interpersonales positivas, así como fortalecer los procesos de aprendizaje en ese contexto.

Desde otra perspectiva, la educación socioemocional se presentó por primera vez en los planes y programas de estudio en México en 2017. En estos, la Secretaría de Educación Pública (2017) la define como:

un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética (p. 518).

Tomando en cuenta lo establecido por la SEP, se reconoce que es esencial que la educación socioemocional se integre en el currículo escolar y se brinde apoyo adicional a aquellos estudiantes que lo necesiten o tengan desafíos educativos.

De manera formal, la educación socioemocional empezó con la asignación de un tiempo que los docentes tenían que darse para conocer a los alumnos; años después con las nuevas reformas, se formalizó como una nueva materia. Ahora, en la Nueva Escuela Mexicana, entra de lleno y está vinculada con el nuevo plan de trabajo.

En palabras de Álvarez Bolaños (2020) existen varias tendencias en la educación socioemocional, y una de ellas

alude al papel que juegan las emociones en el aprendizaje y el desarrollo de competencias para la vida. Desde los hallazgos de la neurociencia hoy se sabe que un cerebro emocionado es capaz de aprender de manera efectiva, pues el aprendizaje está estrechamente vinculado a la curiosidad y la atención (p. 393).

En resumen, la educación socioemocional, según Bisquerra Alzina (2003) y con base en los conceptos mencionados anteriormente, busca preparar a las personas para comprender, expresar y gestionar sus emociones de manera efectiva, así como interactuar de manera positiva y ética con los demás en diferentes contextos sociales. También se considera fundamental para el bienestar emocional y el éxito en la vida personal y profesional.

### **Metodología**

La investigación se realizó siguiendo un enfoque cuantitativo que se basa en la recolección de datos, la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías y describir fenómenos de manera cuantitativa (Hernández Sampieri et al., 2014).

Se trata de un estudio con un diseño no experimental. Al respecto, Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018) mencionan que este tipo de diseño se realiza sin manipular variables, solo se observa o miden variables o características de los fenómenos de estudio tal como se dan en su contexto natural. Según estos mismos autores, dentro de

este diseño, existen dos tipos: transversales o longitudinales. En este caso, es un estudio transversal debido a que los datos se recopilaron en un solo momento.

También se incluye un alcance descriptivo. Según Ramos-Galarza (2020), en este tipo de alcance “ya se conocen las características del fenómeno y lo que se busca, es exponer su presencia en un determinado grupo humano. En el proceso cuantitativo se aplican análisis de datos de tendencia central y dispersión” (p.2).

La muestra de los participantes estuvo conformada por 79 estudiantes de sexto grado de tres distintas escuelas primarias de Hermosillo, Sonora. Los participantes fueron 39 alumnas (49.36%) y 40 alumnos (50.64%), de edades entre los 10 y los 13 años. De este modo, la muestra se dividió en 24 (30.37%), 27 (34.17%), y 28 (35.44%), respectivamente por cada primaria.

La técnica o estrategia metodológica para la recopilación de los datos que se utilizó fue la encuesta, que consiste en un proceso que va “desde la definición del cuestionario en función de los objetivos de investigación hasta la codificación de las respuestas obtenidas a partir de la muestra” (Meneses, 2016, p. 9).

Se utilizó un cuestionario como instrumento de recopilación de datos. El cuestionario es una herramienta que permite

plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas, empleando el tratamiento cuantitativo y agregado de las respuestas para describir a la población a la que pertenecen y/o contrastar estadísticamente algunas relaciones entre medidas de su interés (Meneses, 2016, p. 9).

El instrumento utilizado se diseñó exprofeso para esta investigación. Quedó estructurado en tres secciones: primeramente, se encuentra un párrafo donde se presenta el objetivo del cuestionario referente a la investigación; después, se encuentra una sección de datos generales con el fin de recopilar información sobre los alumnos, referente a su edad, plantel y sexo. Seguidamente, se presentan las instrucciones de marcar con una “X” en cada afirmación respecto a con qué frecuencia del 1 al 5 los realiza o le pasa. La escala representa al 1 con menor frecuencia (nunca) y al 5 con mayor

frecuencia (siempre) con 10 afirmaciones sobre los rasgos socioemocionales. El interés de las preguntas se centró en algunas situaciones escolares que viven los estudiantes y las emociones que se pudieran generar en estas.

Este cuestionario se aplicó y contestó por los alumnos en las escuelas primarias desde la primera semana de práctica correspondiente del 9 al 13 de octubre del año 2023. En cada escuela primaria, se solicitó permiso al director y docente encargado de grupo para realizar la recopilación de datos explicando el propósito de la investigación, a lo cual se aceptó. El cuestionario se repartió a los estudiantes de 6to grado de manera presencial en formato de hoja, además se le proporcionó una copia a cada tutor de aula para que conociera el método que se iba a utilizar y lo que se quería conocer con las preguntas.

Los estudiantes procedieron a contestar el cuestionario en el momento que se les brindó, mostrando diferentes reacciones desde confusión hasta interés y mucha concentración al contestar, otros planteaban sus dudas si no entendían la pregunta. Hubo alumnos que respondieron en pocos minutos y otros se tomaron su tiempo. Una vez terminada, cada alumno o alumna informó la finalización de sus respuestas al cuestionario. Al final, se agradeció de manera grupal por la participación y colaboración para después continuar con actividades de la práctica.

## **Resultados**

Una vez obtenidos los 79 cuestionarios contestados, se procedió a realizar el análisis a través de Excel. El primer tipo de análisis fue la obtención de los porcentajes por cada opción de respuesta (ver Tabla 1). Se puede observar que la mayoría de los alumnos casi no muestran enojo o tristeza al no comprender un tema, ya que la suma en nunca y rara vez en estas dos afirmaciones da un total del 67% para el enojo y 56% para tristeza. Esto es un beneficio porque, de esta manera, los alumnos están dispuestos a volver a intentar hasta llegar a un resultado favorable o a comprender los conocimientos que requieren para comprender el tema.

**Tabla 1.** Porcentaje de frecuencia por respuestas

	1	2	3	4	5
Presto atención a mis <b>emociones</b>	2.5%	11.4%	29%	28%	29.1%
Conozco lo que me hace sentir <b>triste o enojado</b>	3.8%	6.3%	22.8%	<b>25.3%</b>	<b>41.8%</b>
Puedo mantener la <b>calma</b> en situaciones que me estresan	10.1%	19%	<b>36.7%</b>	17.7%	16.5%
Sé reconocer cuando un compañero se siente mal	5%	10.1%	30.4%	34.2%	20.3%
Cuando aprendo algo rápido me siento <b>feliz</b>	3.8%	15.2%	20.3%	<b>17.7%</b>	<b>43%</b>
Cuando no logro comprender un tema me siento <b>triste</b>	<b>31.6%</b>	<b>24.1%</b>	24.1%	10.1%	10.1%
Cuando no logro comprender un tema me siento <b>enojado</b>	<b>31.6%</b>	<b>35.4%</b>	17.7%	9%	6.3%
Dejo que mis <b>emociones</b> afecten a mis pensamientos	<b>31.6%</b>	<b>22.8%</b>	17.7%	16.5%	11.4%
Aunque a veces me siento <b>triste</b> , puedo tener una visión optimista	11.4%	19%	<b>27.8%</b>	24.1%	17.7%
Tengo mucha energía cuando me siento <b>feliz</b>	2.8%	5.1%	6.3%	<b>17.7%</b>	<b>67.1%</b>

*Nota.* Escala Likert para la interpretación de respuestas: nunca (1), rara vez (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5).

En tercer lugar, en cuanto a los extremos de las primeras dos opciones se encuentra la afirmación “dejo que mis emociones afecten mis pensamientos” al sumar un 54% alumnos. Este resultado también resulta favorable, ya que poco más de la mitad no dejan que sus emociones afecten sus pensamientos; sin embargo, el otro extremo, 28%

mencionan que siempre o casi siempre dejan que sus emociones les afecten en sus pensamientos. Por otro lado, en las opciones de siempre o casi siempre también se encuentran resultados favorables, ya que la mayoría reconocen sentir mucha energía cuando están felices (85%), conocen lo que les hace sentir tristes o enojados (67%) y Se siente felices cuando aprenden algo (61%).

Así mismo, se observa que en una posición intermedia se encuentra los mayores porcentajes en mantener la calma en situaciones estresantes con un 37% en la opción a veces; mientras que en esta misma opción 27.8% mencionan que pueden tener una visión optimista, aunque se sientan tristes. El reconocer cuando un compañero se siente mal, los mayores porcentajes se encuentran en las tres últimas opciones: a veces (30.4%), casi siempre (34.2%) y siempre (20.3%). Esto es un buen indicador relacionado con la empatía como base de buenas relaciones entre compañeros.

Otro tipo de análisis complementario que se realizó fue la media y desviación estándar (DE) de los resultados a los cuestionamientos (ver Figura 1) donde para cada ítem que se presentó en la realización del cuestionario, mayoritariamente se mostró el tener mucha energía (M=4.3), el reconocer lo que los hace sentir tristes o enojados (M=3.9) y sentirse feliz cuando aprenden (M=3.8). Estas indican que son las que se realizan con mayor frecuencia. Mientras que las que se identifican con las medias más bajas lo cual indica que son las que se aceptan con menor frecuencias son el sentir enojo al no comprender un tema (M=2.2) o sentir tristeza ante esta misma situación (M=2.4).

**Figura 1.** Media de cada afirmación



*Nota.* Estos datos se obtuvieron a través del programa SPSS, considerando la escala del 1 al 5, donde 1 significa nunca y 5 siempre.



Con estos datos, se puede determinar que los alumnos tienen un conocimiento de lo que son sus emociones. Eso además también se evidencia en el reconocimiento y comprensión de lo que trata cada ítem, eso conlleva un desarrollo de inteligencia emocional.

### **Discusión y conclusiones**

Se concluye que la mayoría de los estudiantes indica nunca o rara vez experimentar tristeza ni enojo al no comprender algún tema, lo cual puede ser un indicador positivo en términos de comprensión académica. Esto resulta favorable ya que, según Giménez (2005), “la persona optimista tiene una visión ajustada de la realidad y es capaz de darse cuenta de las desventajas de una decisión o de la gravedad de un problema” (p. 11).

En general, los resultados sugieren que la mayoría de los niños de educación primaria participantes de este estudio experimenta emociones positivas en el entorno educativo, como atención, conocimiento, emoción al aprender y energía. Al respecto, Moreno et al. (2018) señala que el rol fundamental que desempeñan las emociones en la obtención de conocimiento se manifiesta a través de lo que se conoce como aprendizaje emocional siendo este un proceso que implica la conexión de un estímulo específico con una emoción.

Sin embargo, se observa cierta variabilidad en las respuestas relacionadas con la calma, la visión optimista y las respuestas emocionales negativas, por lo que se sugiere destacar la importancia de abordar las necesidades socioemocionales de manera individualizada. Por otra parte, con una variabilidad inclinada a la mayor frecuencia, se observó el que sepan reconocer cuando un compañero se siente mal, lo cual se relaciona con la empatía y favorece las relaciones interpersonales. Al respecto, López et al. (2014) señalan que la empatía es esa capacidad de comprender o reconocer los sentimientos y emociones de los demás que es indispensable en contextos sociales.

Estos hallazgos pueden proporcionar información valiosa para diseñar estrategias educativas que fomenten un ambiente emocionalmente saludable y apoyen el bienestar integral y la inteligencia emocional de los estudiantes en la etapa de educación primaria. En cuanto a la inteligencia emocional, Olhaberry y Sieverson (2022) mencionan que esta



“supone además el uso de estrategias de forma flexible y adecuada a cada situación, así como la modulación de respuestas emocionales con el fin de lograr metas individuales y las demandas del entorno”

Con base en esta indagación y sus resultados, se sugiere que futuras investigaciones se centren en la implementación y evaluación de intervenciones específicas destinadas a abordar las necesidades socioemocionales de los niños en la educación primaria. Estas intervenciones podrían incluir programas de desarrollo emocional, estrategias de apoyo psicosocial y métodos pedagógicos que fomenten la calma, la visión optimista y fortalezcan las respuestas emocionales positivas. Esto a partir de un diagnóstico o un pretest antes de diseñar la intervención para que esta se enfoque en los aspectos prioritarios a reforzar en los alumnos.

Además, sería beneficioso investigar cómo estas intervenciones afectan no solo el bienestar emocional, sino también el rendimiento académico y la participación en el aprendizaje. Esta investigación adicional ayudaría a perfeccionar las estrategias educativas para crear un entorno integralmente saludable que optimice el crecimiento académico y emocional de los estudiantes.

## Referencias

- Álvarez Bolaños, E., (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408.  
<https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/588663787023.pdf>
- Arzate Ortiz, O. (2021). Habilidades socioemocionales de los estudiantes de la primaria “Lázaro Cárdenas” de Toluca” [Ponencia]. 4to. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Hermosillo, Sonora.  
<https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1376-185-Ponencia-doc-.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.  
<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>

- Campos y Covarrubias, G., & Lule Martínez, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Carro Olvera, Adriana, & Lima Gutiérrez, Alfonso. (2022). Pandemia, rezago y abandono escolar: Sus factores asociados. *Revista Andina de Educación*, 5(2), 1-10. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.10>
- Castillo Sarabia, J. C., & Villalpando Cadena, P. (2019). El papel de las competencias laborales en el ámbito educativo: una perspectiva de reflexión e importancia. *Revista Daena: International Journal of Good Conscience*, 14(1), 30-51. [http://www.spentamexico.org/v14-n1/A3.14\(1\)30-51.pdf](http://www.spentamexico.org/v14-n1/A3.14(1)30-51.pdf)
- Elizondo Moreno, A., Rodríguez Rodríguez, J. V. R., & Rodríguez Rodríguez, I. R. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 15(29), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6855114>
- Giménez, M. (2005). Optimismo y pesimismo. Variables asociadas en el contexto escolar. *Pulso: revista de educación*, (28), 9-24.
- Guevara Benítez, Y., Rugerio Tapia, J. P., Flores Rubí, C., Hermsillo García, Ángela, Cárdenas Espinoza, K., & Corona Guevara, A. (2022). Evaluación de habilidades socioemocionales en alumnos mexicanos que ingresan a educación primaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología Nueva Época*, 4(2), 570-585. <https://revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/149>
- Guillen Baca, E.A. (2018). Educación socioemocional y empatía. *DIDAC*. (72), 64 - 70. <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2018/no72/9.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- López, M.B., Aran Filippetti, V., & Richaud, M.C (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología*

*Latinoamericana*, 32(1), 37-51.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-47242014000100004&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242014000100004&lng=en&tlng=es)

Meneses, J. (2016). *El cuestionario*. Universitat Oberta de Catalunya.  
<https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario/cuestionario.pdf>

Olhaberry, M., & Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358-366.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864022000748>

Ramírez, V., Acuña, K. & Engler, I. (2021). Habilidades socioemocionales en adolescentes mexicanos. *Revista Estudios Psicológicos*, 1(3), 56-84.  
<https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.03.003>

Ramos-Galarza, C. A. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), 1-6. Doi: 10.33210/ca.v9i3.336.

Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral.  
[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes\\_clave\\_para\\_la\\_educacion\\_integral.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2021). *Consejo Técnico escolar. Quinta sesión ordinaria. Ciclo escolar 2020-2021. Educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP.  
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202102/202102-RSC-Ke7rDRmXK-GUAPPSQUINTASESINORDINARIACTEFEB-2021.pdf>

AQUIIIII VOOOOY

## **Neuromitos sobre la inteligencia humana en estudiantes de una institución formadora de docentes del estado de Sonora**

Jazmyn Angelica Rios Uribe

212600390000@creson.edu.mx

María Guadalupe Siqueiros Quintana

m.siqueiros@creson.edu.mx

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

Este estudio evalúa y compara el grado de acuerdo que tienen los estudiantes en formación docente de dos licenciaturas de una institución formadora de docentes del estado de Sonora sobre los Neuromitos relacionados con la inteligencia. Se utilizó una metodología cuantitativa no experimental; mediante un cuestionario en Google Forms a 112 alumnos en formación docente inscritos en el segundo semestre de las licenciaturas en educación primaria y preescolar de la generación 2022-2026. Se analizaron cuatro Neuromitos relacionados con la inteligencia. Los resultados destacan un Neuromito con mayor aceptación entre los estudiantes de ambas licenciaturas: Inteligencias múltiples. Otro Neuromito aceptado mayormente por estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria es el que refiere que escuchar a Mozart incrementa la inteligencia. En contraste, la creencia de que la inteligencia es innata y la capacidad mental es hereditaria, son Neuromitos menos aceptados por los estudiantes. Estos hallazgos indican que algunos Neuromitos persisten mientras otros disminuyen, subrayando la necesidad de más investigación y una formación docente que enfatice la evaluación crítica de información neurocientífica.

**Palabras clave:** Neurociencia, Neuromitos, Inteligencia, Formación Inicial de Profesores.

#### **Planteamiento del problema**

El incremento de creencias erróneas sobre el funcionamiento del cerebro o la propagación de información mal interpretada en la educación y el impacto significativo en las prácticas

pedagógicas, en la formación docente y en las políticas educativas, se ha convertido en un tema de gran relevancia en todo el mundo, debido a las repercusiones negativas en la calidad de la educación (Barraza y Leiva, 2018).

Estas concepciones son conocidas como Neuromitos. Según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD, sigla en inglés), los Neuromitos son un error de interpretación que se originan a partir de un mal entendimiento de los hallazgos científicos o distorsiones de ciertos resultados y que, en general se aplican en educación (OECD, 2002).

Entre estas percepciones equivocadas se encuentra la idea difundida de que escuchar música clásica, especialmente de compositores como Mozart o Beethoven, pueden mejorar las habilidades de razonamiento y la inteligencia. Además, persiste la concepción errónea de que la memoria se almacena en el cerebro como en una computadora, es decir, cada recuerdo está codificado en una pequeña parte del cerebro.

Estos Neuromitos, aunque ampliamente aceptados en diversos contextos educativos y sociales, carecen de un respaldo sólido en la evidencia científica y pueden llevar a enfoques educativos ineficaces y a la perpetuación de estereotipos limitantes. Según Howard-Jones (2014), su propagación puede impactar en la manera de concebir a los estudiantes y sus capacidades, así como en la práctica docente, por ejemplo, en el uso de metodologías de enseñanza basadas en estos mitos.

De acuerdo con Solís (2015), el docente es el principal actor educativo que se ve involucrado en la creencia en Neuromitos sobre la inteligencia humana, específicamente en los procesos de planificación, instrucción y evaluación en el aula. Por otro lado, Díaz-Véliz y Kunakov-Pérez (2023) postulan que son los alumnos quienes se ven afectados por su aprendizaje, influenciando su desempeño y resultados académicos.

Del mismo modo, estos Neuromitos pueden influir significativamente en las percepciones y creencias de los estudiantes en formación docente, afectando su comprensión de la naturaleza del aprendizaje y sus prácticas pedagógicas futuras. A pesar de la disponibilidad de información científica actualizada, existe la incertidumbre sobre el grado de conocimiento y la extendida aceptación de estos Neuromitos entre los estudiantes, lo cual constituye una barrera para una formación docente fundamentada en principios científicos.

Es por lo anterior que la presente investigación se centra en evaluar el conocimiento que tienen los estudiantes en formación docente de una institución formadora de docentes sobre los Neuromitos relacionados con la inteligencia, específicamente de los siguientes:

- **Neuromito 1 (N1):** Escuchar música clásica, especialmente de Mozart o Beethoven, incrementa las habilidades de razonamiento y la inteligencia.
- **Neuromito 2 (N2):** La capacidad mental es hereditaria y no puede ser modificada por el entorno o la experiencia.
- **Neuromito 3 (N3):** La inteligencia es innata, es decir, se nace con la inteligencia que tendrás durante tu vida.
- **Neuromito 4 (N4):** El cerebro humano funciona a través de inteligencias múltiples (lógico-matemáticas, verbal, interpersonal, espacial, musical, del movimiento e intrapersonal)

### Marco Teórico

La neurociencia es una disciplina científica que, según Jessel et al. (1997, como se cita en De La Barrera y Donolo, 2009), intenta “explicar cómo es que actúan millones de células nerviosas individuales en el encéfalo para producir la conducta y cómo, a su vez, estas células están influidas por el medioambiente, incluyendo la conducta de otros individuos” (p. 4). Por otro lado, Alcívar-Alcívar y Moya-Martínez (2020) definen a la neurociencia como “un campo muy amplio dedicado a estudiar el cerebro y las diferentes patologías que intervienen en el sistema nervioso, las cuales son: las estructuras, las funciones, bases moleculares y nosologías” (p. 512).



En las últimas décadas, el interés por comprender el cerebro humano y su funcionamiento ha crecido exponencialmente, generando un aumento significativo en la divulgación de información relacionada con la neurociencia. Sin embargo, junto con el auge de esta información, han surgido numerosas ideas o creencias erróneas o interpretaciones incorrectas, conocidos como Neuromitos.

Los Neuromitos, según Betts et al. (2019), son “creencias falsas, a menudo asociadas con la educación y el aprendizaje, que surgen de conceptos erróneos o malentendidos sobre la función cerebral.” (p. 5). Del mismo modo, Perea (2021) postula que “un Neuromito es una falacia que se constituye a partir de un dato empírico de la neurociencia que es mal interpretado y extrapolado a otro contexto.” (p.7)

Para comprender la formación, adquisición y persistencia de Neuromitos, es necesario explorar las diversas causas que contribuyen a la proliferación de estos conceptos erróneos. Estos mitos no surgen de la nada, según Varas-Genestier y Ferreira (2017), son resultado de una combinación de factores que incluyen: nivel en que enseñan los profesores, capacitación en neurociencia, lectura de revistas científicas populares, edad, interés en la aplicación de la neurociencia en la educación, autoevaluación del conocimiento general de neurociencia, autoevaluación del desempeño general como profesor y seguridad en responder la encuesta.

Por otro lado, otro concepto relevante en esta investigación es el de inteligencia. Piaget (1985), uno de los principales autores sobre la inteligencia, propone que: “la inteligencia no es así más que un término genérico que designa las formas superiores de organización o de equilibrio de las estructuras cognitivas” (p. 17). Por otro lado, González-Serra (2003) postula que la inteligencia es:

la potencialidad de desarrollo cognoscitivo de una persona frente a problemas nuevos que lo requieran. O sea, es la capacidad de adquirir del medio o crear nuevos hábitos, conocimientos y habilidades necesarios para la solución de nuevos problemas y se expresa en la velocidad y calidad con que estos se adquieren del medio social o son creados por el sujeto. (p. 46)



De acuerdo con Villamizar y Donoso (2013), tras una revisión histórica sobre el estudio del concepto de la inteligencia, concluyen que ha existido una enorme dificultad entre los investigadores para llegar a un consenso válido. Asumen que esto se debe no solo por lo difuso del término, sino por los requerimientos socioculturales que se han asumido en cada momento histórico, puesto “que en unos momentos valoran ciertas capacidades como propias de la inteligencia y luego otras” (p. 421).

El primer Neuromito (N1) se originó a partir de estudios que sugerían que escuchar la música de Mozart podría mejorar temporalmente el rendimiento en ciertas tareas espaciales, conocido como el “Efecto Mozart”. Sin embargo, investigaciones posteriores no han encontrado evidencia sólida para respaldar la idea de que escuchar música clásica mejora permanentemente las funciones intelectuales (Almendral-Doncel, 2018). En otras investigaciones se ha encontrado que la música “desde tiempos antiguos ha venido mostrando su gran capacidad para incidir en la vida de una persona, afectado de una manera agradable o desagradable en sus emociones” (Mosquera-Cabrera, 2013, p. 37).

Por otro lado, aunque es cierto que los genes juegan un papel en la inteligencia, este segundo Neuromito (N2) exagera la importancia de la herencia al ignorar el impacto significativo del entorno y la experiencia en el desarrollo cognitivo. La evidencia científica muestra que el cerebro “se puede ver muy alterado por el ambiente, el cual actúa directamente sobre la maleabilidad cerebral o mediante modificaciones epigenéticas” (Bueno, 2020, p. 49).

El tercer Neuromito (N3) está relacionado con la creencia de que la inteligencia es un “rasgo fijo, biológico, no modificable y que puede ser medido a través de diferentes tests” (Galimberti et al., 2009, p. 99). Sin embargo, la investigación en neurociencia ha demostrado que la inteligencia no es un rasgo fijo y puede desarrollarse con el tiempo. El concepto de plasticidad cerebral sugiere que el cerebro puede “cambiar su actividad en respuesta a estímulos intrínsecos o extrínsecos mediante la reorganización de su estructura, funciones o conexiones después de lesiones” (Guadamuz-Delgado et al., 2022, p. 2), es decir, que la educación y la práctica continuada pueden mejorar las habilidades cognitivas y de razonamiento. La investigación sugiere que “la inteligencia progresa, cambia y se transforma conforme a la experiencia del sujeto” (Amaya Amaya et al., 2023, p. 58).

El cuarto Neuromito (N4) se basa en la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner, quien desde el punto de vista del diseño de la inteligencia, el cerebro no es un todo único, sino muchos “bloques independientes”, cada uno de los cuales es responsable de diferentes habilidades y capacidades” (Morandín-Ahuerma, 2022). Aunque la teoría de Gardner ha sido muy influyente en la educación, la evidencia científica no ha respaldado la existencia de inteligencias múltiples como estructuras cerebrales independientes. Según Geake (2008), los estudios de neuroimagen no confirman esta teoría de las inteligencias múltiples; al contrario, revelan que el cerebro humano parece operar con inteligencia general, que se relaciona con múltiples áreas de esfuerzo.

### **Metodología**

La presente investigación se enfoca en Neuromitos sobre la inteligencia humana: percepciones y creencias de estudiantes de una escuela normal del estado de Sonora. Esta perspectiva resalta la importancia de comprender cómo las percepciones y creencias erróneas sobre la inteligencia humana, conocidas como Neuromitos siguen vigentes en la formación inicial de docentes.

En línea con esta visión, el objetivo principal de la investigación es evaluar y comparar la prevalencia de las percepciones y creencias de los estudiantes de dos licenciaturas de una escuela normal sobre los Neuromitos relacionados con la inteligencia humana; la intención es cuantificar el nivel de acuerdo de estudiantes que sostienen

creencias erróneas acerca de la inteligencia. A través de este estudio, se propone dar cuenta de la realidad de estos estudiantes en cuanto a sus creencias neurocientíficas.

La presente investigación se adhiere a un enfoque cuantitativo, cuya caracterización, según Hernández Sampieri et al. (2014), reside en su objetivo de comprender diversos fenómenos sociales que son perceptibles mediante la mente humana y que se traducen en datos derivados de mediciones de las variables observadas del objeto de estudio. La razón fundamental de este enfoque es la explicación y predicción de estos fenómenos.

El diseño de investigación utilizado en este estudio es de naturaleza cuantitativa y se clasifica como no experimental. Según Dzul Escamilla (2013), se define como "aquel que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Se basa fundamentalmente en la observación de fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos" (p.1). En el contexto de la investigación, este enfoque implica que no se realizan manipulaciones deliberadas de variables con el propósito de cambiar o controlar situaciones específicas. Más bien, se enfoca en recopilar datos objetivos y estadísticos que permitan identificar la prevalencia y las variaciones de estas creencias entre los estudiantes.

En el estudio, se encuestó a 112 alumnos en formación docente inscritos en el segundo semestre de licenciatura de la generación 2022-2026. De los encuestados, el 80.4% eran mujeres, el 17% eran hombres y el 2.7% prefirió no especificar su género. En términos de lugar de pertenencia, el 66.1% de los encuestados son de Hermosillo, el 32.1% son foráneos y el 1.8 no respondió. Además, el 63.4% son estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) y el 36.6% son estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPREE).

La técnica que se implementó para la recolección de datos fue la encuesta con la aplicación de una adaptación traducida del cuestionario de Dekker et al (2012). Se agregó la recolección de datos demográficos de los participantes como la edad, género, licenciatura, lugar de origen, licenciatura y año cursado. Cuenta con 40 enunciados, con escala que va desde el 0 al 5 relacionada con el grado de acuerdo con la afirmación de cada uno: 1 Muy en desacuerdo, 2 En desacuerdo, 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 De acuerdo, 5 Muy de acuerdo, dando la opción de contestar No sé para el valor 0.

El cuestionario se contestó por estudiantes de la LEP al finalizar una sesión del curso “Entornos virtuales de aprendizaje para la educación híbrida: Su pedagogía y didáctica”. Se compartió un enlace mediante un código QR para acceder al Formulario Google y responder el cuestionario. Se dieron indicaciones y se atendieron dudas, aclarando que la participación era voluntaria. Este proceso se repitió en los cuatros grupos de primer año (B, C, D y E). Para los estudiantes de la LEPREE, se compartió el código QR del cuestionario, después de la presentación de sus proyectos integradores de cada grupo (A, B, y C) durante la semana de evaluación.

Para el procedimiento de análisis de datos, se utilizó estadística descriptiva por ser una investigación cuantitativa, ya que se centra en el uso de números para evaluar las creencias que tienen los estudiantes en formación docente de una institución formadora de docentes sobre los Neuromitos relacionados con la inteligencia. Se calcularon las puntuaciones medias y desviaciones estándar para evaluar la distribución de respuestas y la variabilidad en las percepciones.

## Resultado

Los resultados de la presente investigación han puesto de manifiesto un coeficiente de confiabilidad del instrumento de medida, alcanzando la cifra de .984. Este valor indica un nivel sustancial de consistencia interna en las mediciones realizadas. Según Reidl-Martínez (2013), es equivalente a un 10 en términos de fiabilidad. Este hallazgo sugiere que el instrumento empleado exhibe excelente confiabilidad.

En el análisis de los resultados obtenidos a través del cuestionario, se realizaron cálculos de promedio y variabilidades en cada opción de respuesta en la encuesta. A continuación, se presenta un resumen de estos hallazgos (ver Tabla 1)

**Tabla 1.** Media y desviación estándar en cada apartado.

Neuromito	Licenciatura	N	Media	Desviación estándar
	LEP	50	3.22	1.234

N1: Escuchar a Mozart incrementa inteligencia	LEPREE	33	2.55	1.227
N2: La capacidad mental es hereditaria	LEP	57	2.56	1.376
	LEPREE	33	2.36	1.454
N3: La inteligencia es innata	LEP	55	2.58	1.370
	LEPREE	35	2.34	1.434
N4: Inteligencias múltiples	LEP	63	3.67	1.178
	LEPREE	34	3.50	1.237

*Nota.* Elaborado a partir del análisis en SPSS. LEP significa Licenciatura en Educación Primaria; y LEPREE, Licenciatura en Educación Preescolar

La puntuación media para el apartado de "Inteligencias múltiples" es 3.67 en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) y 3.50 en los estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar (LEPREE), siendo esta la puntuación más alta en las dos licenciaturas. Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes en formación docente tienen una fuerte creencia en la teoría de las inteligencias múltiples. En contraste, su desviación estándar es de 1.178 en la LEP y 1.237 en la LEPREE, señalando una menor variabilidad en las respuestas y una menor uniformidad en la percepción de los estudiantes sobre la validez de la teoría de las inteligencias múltiples.

La puntuación media para el Neuromito de "Escuchar Mozart incrementa inteligencia" es de 3.22 en los estudiantes de la LEP, siendo esta una puntuación alta en comparación con los estudiantes de la LEPREE con una media de 2.55. Esto sugiere que una proporción significativa de los estudiantes en la LEP cree en la idea de que la música de Mozart puede tener un efecto positivo en el desarrollo cognitivo. En cuanto a su desviación estándar, de 1.234 y 1.227, respectivamente, señala una moderada variabilidad en las respuestas de los estudiantes.

La puntuación media para el Neuromito de "La inteligencia es innata" es de 2.58 en los estudiantes de la LEP y 2.34 en los estudiantes de la LEPREE, siendo en esta última licenciatura la puntuación más baja. Esto sugiere que los estudiantes de la LEPREE tienen una menor creencia en la idea de que la inteligencia es un rasgo fijo y no puede ser

modificada. En contraste, su desviación estándar es de 1.434, indicando una mayor variabilidad en las respuestas y una diversidad de opiniones en cuanto a la idea de que la inteligencia es innata.

Del mismo modo, en el Neuromito de “La capacidad mental es hereditaria”, la puntuación es de 2.56 en los estudiantes de la LEP y 2.36 en los estudiantes de LEPREE, siendo en LEP la puntuación más baja. Esto significa que en estudiantes de la LEPREE tienen una menor creencia en la idea de que la capacidad mental es exclusivamente hereditaria, lo que sugiere una apertura hacia la influencia de factores ambientales y educativos en el desarrollo de las habilidades cognitivas. En contraste, su desviación estándar es de 1.454, indicando una mayor variabilidad en las respuestas y una diversidad de opiniones en cuanto a la idea de que la capacidad mental es hereditaria y no puede ser modificada por el entorno o la experiencia. Como se muestra, las desviaciones estándar en estos tres últimos Neuromitos explicados son mayores en la LEPREE.

### **Discusión y conclusiones**

El Neuromito de mayor aceptación entre los estudiantes participantes de este estudio de ambas licenciaturas es el de inteligencias múltiples, lo cual significa que posiblemente consideran que las habilidades cognitivas se dividen en diferentes tipos de inteligencia (lógico-matemática, verbal, interpersonal, espacial, musical, del movimiento e intrapersonal), lo cual podría influir en sus enfoques y métodos pedagógicos. Este mismo Neuromito fue aceptado por 90% de los futuros estudiantes en Hong Kong (Ching, 2020) y 60% de maestros en Portugal (Rodríguez Rato et al., 2014); en el presente estudio, se especifica que 51% de los estudiantes estuvo de acuerdo con este Neuromito.

Otro hallazgo importante y en el cual sí hubo diferencias entre los estudiantes de ambas licenciaturas es el que tiene que ver con el hecho de creer que el escuchar música clásica como la de Mozart tiene efectos en la inteligencia. En este sentido, los alumnos de la LEP son quienes más creen en este Neuromito. Esto tal vez se deba al hecho de que los estudiantes de la LEPREE a diferencia de los de la LEP, en este segundo semestre de su carrera, han llevado el curso de Neuroeducación, desarrollo emocional y aprendizaje en la primera infancia, en el plan de estudio 2022 (Dirección General de Educación Superior para



el Magisterio [DGESuM], 2022) y, al parecer, fue uno de los Neuromitos que han sido estudiados durante ese curso. Aunque medir el impacto de este curso no fue el objetivo de esta investigación, se podría decir que en este Neuromito en particular pudo haber afectado la reducción de esta creencia en estos estudiantes. Esto contradice lo encontrado por et al. (2018), quienes concluyeron que tomar un curso de psicología no reduce la creencia en los Neuromitos.

El suponer que la inteligencia es innata o heredada, a diferencia de los otros Neuromitos que aquí se analizan, no tuvieron una gran aceptación por los estudiantes de ambas licenciaturas; por lo tanto, son de las ideas o creencias con mayor prevalencia y son ideas que tienen mayor grado en desacuerdo o que se encuentran en una posición neutra; sin embargo, existe un 18% de estudiantes que se encuentran en algún grado de acuerdo con estas afirmaciones. Estos resultados se acercan a estudios que han encontrado que 5% de estudiantes de Ecuador (Medina et al., 2021), 6.4% de estudiantes chilenos (González Flores et al., 2024) y 10.4% estudiantes de una escuela normal de Chihuahua en México (Sandoval Grajeda et al., 2023) estuvieron de acuerdo con la afirmación de que la capacidad mental es hereditaria.

Estos hallazgos sugieren que la prevalencia de algunos Neuromitos sigue vigente y otros ya van en progreso de desaparecer; sin embargo, se requiere mayor investigación para profundizar y analizar a detalle su vigencia sobre todo en los contextos de formación docente. Por lo tanto, se sugiere darle continuidad a este tipo de estudios examinando cada Neuromito.

En cuanto a la formación que se brinda en las escuelas normales es importante continuar reforzando, por un lado, herramientas básicas de investigación que ayuden a buscar, discriminar y a cuestionar la información sobre el cerebro que se expande por las páginas de internet; por otro lado, también es necesario prestar atención al tipo de contenido que se aborda en cursos de neurociencias para evitar seguir expandiendo las creencias erróneas sobre el funcionamiento cerebral. Como recomienda Geake (2008), los profesores, o en este caso los futuros profesores, deberían buscar argumentos científicos antes de poner en marcha estrategias basadas en el cerebro; incluso, para mayor



profesionalismo, sería mejor una postura escéptica respecto a algunas prácticas que prometen ser panaceas educativas, sobre todo las que se tratan del cerebro.

## Referencias

- Alcívar-Alcívar, D. F., & Moya-Martínez, M. E. (2020). La neurociencia y los procesos que intervienen en el aprendizaje y la generación de nuevos conocimientos. *Polo del Conocimiento*, 5(8), 493-506. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i8.1607>
- Almendral Doncel, R. (2018). Mitos y realidades del efecto Mozart. *Pediatría Atención Primaria*, 20(79), 83-88. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1139-76322018000300013&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322018000300013&lng=es&tlng=es).
- Amaya Amaya, A., Cantú Cervantes, D., & Baca Pumarejo, J. R. (2023). Neuromitos clásicos en la educación: Estudios desde perspectivas de la neurociencia y el aprendizaje. Editorial Fontamara. <https://doi.org/10.29059/LUAT.318>
- Barraza, P., & Leiva, I. (2018). Neuromitos en educación: Prevalencia en docentes chilenos y el rol de los medios de difusión. *Paideia Revista De Educación*, (63), 17-40. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1166>
- Betts, K., Miller, M., Tokuhama-Espinosa, T., Shewokis, P. A., Anderson, A., Borja, C., Galoyan, T., Delaney, B., Eigenauer, J. D. y Dekker, S. (2019, septiembre). International report: Neuromyths and evidence-based practices in higher education. OLC. <https://eric.ed.gov/?id=ED599002>
- Bueno, D. (2020). Genética y aprendizaje: Cómo influyen los genes en el logro educativo. *JONED. Journal of Neuroeducation*, 1(1), 38-51. Doi: 10.1344/joned.v1i1.31788
- Ching, F. N. Y., So, W. W. M., Lo, S. K., & Wong, S. W. H. (2020). Preservice teachers' neuroscience literacy and perceptions of neuroscience in education: Implications for teacher education. *Trends in Neuroscience and Education*, 21, 1-33. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2020.100144>
- De La Barrera, M. L., & Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*, 10(4), 2-18. <https://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/art20.pdf>

- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P., & Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in psychology*, 3(429), 1-8. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2012.00429/full>
- Díaz-Véliz, G., & Kunakov-Pérez, N. (2023). Realidad y ficción en neurociencias. Prevalencia de neuromitos entre docentes universitarios de ciencias de la salud. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 26(2), 67-73. Doi: 10.33588/fem.262.1266.
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (2022). Neuroeducación, desarrollo emocional y aprendizaje en la primera infancia. Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2022. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/mhm1yFu1bU-4222.pdf>
- Dzul Escamilla, M. (2013). Unidad 3. Aplicación básica de los métodos científicos «Diseño No Experimental» [Diapositivas; Sistema de Universidad Virtual]. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/handle/123456789/14902>
- Galimberti, A., Civarolo, M. M., Amblard de Elía, S., & Cartechini, S. (2009, abril). Estudio del concepto de inteligencia desde las teorías psicoanalíticas de Bleichmar, de Inteligencias Múltiples de Gardner y Genética de Piaget. Puntos de encuentro y diferencias. *Diálogos Pedagógicos* 7(13), 98-105. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/124/pdf>
- Geake, J. (2008). Neuromythologies in education. *Educational Research*, 50(2), 123–133. <https://doi.org/10.1080/00131880802082518>
- González Flores, P., Flores Ferro, E., Maureira Cid, F., Hadweh Briceño, M., Loyola Arroyo, S., & Silva Acuña, M. (2024). Neuromitos en el profesorado en formación de educación física: un estudio comparativo entre carreras de pedagogías (Neuromyths among physical education teacher trainees: a comparative study between pedagogy programs). *Retos*, 52, 275–281. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101808>

- González-Serra, D. J. (2003). ¿Qué es la inteligencia humana? *Revista cubana de psicología*, 1, 39-49. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v20s1/04.pdf>
- Guadamuz Delgado, J., Miranda Saavedra, M., & Mora Miranda, N. (2022). Actualización sobre neuroplasticidad cerebral. *Revista Médica Sinergia*, 7(6). <https://doi.org/10.31434/rms.v7i6.829>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta. Edición). McGrawHill. <https://acortar.link/oirh6o>
- Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15, 817–824. <https://doi.org/10.1038/nrn3817>
- Im, S., Cho, J.-Y., Dubinsky, J. M., & Varma, S. (2018). Taking an educational psychology course improves neuroscience literacy but does not reduce belief in neuromyths. *PLoS ONE*, 13(2), 1-19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0192163>
- Medina, S., Solbes, J., & Cantó, J. (2021). 56. La creencia en neuromitos en formación inicial de docentes de educación especial en Ecuador (pp. 367–371). En P. Membiela, M.I. Cebreiros & M. Vidal. (Editores). *Investigación y metodologías en la enseñanza de las ciencias* Educación Editora.
- Morandín-Ahuerma, F. (2022). La prevalencia de los neuromitos en la educación. En *Neuroeducación como herramienta epistemológica* (pp. 1-22). Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (CONCYTEP).
- Mosquera-Cabrera, I. (2013). Influencia de la música en las emociones: una breve revisión. *Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1(2), 34-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4766791>
- Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (2002). *Understanding the Brain. The birth of a learning science*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40554190.pdf>
- Perea, R. E. (2021). *Neuromitos y concepciones neurocientíficas en el ámbito educativo. Un estudio exploratorio con docentes de nivel inicial y primario*. [Tesina para optar a la Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad Nacional de General San Martín].

<https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/1791/1/TFE%20ESHUM%202021%20PRE.pdf>

- Piaget, J. (1985). El nacimiento de la inteligencia en el niño. L.F. Cancela (traductor). Editorial Aguilar
- Reidl-Martínez, L.M. (2013). Confiabilidad en la medición. Investigación en educación médica, 2(6), 107-111.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000200007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000200007&lng=es&tlng=es).
- Rodrigues Rato, J., Abreu, A.M. & Castro-Caldas, A. (2014). Neuromyths in education: what is fact and what is fiction for Portuguese teachers? Educational Research, 55(4), 441-453. Doi: 10.1080/00131881.2013.844947
- Sandoval Grajeda, G. C., Oros Macías, R. N., & Delgado Valles, C. (2023). Prevalencia de neuromitos en maestros en formación de octavo semestre. RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 7, (e1754), 1 - 10.  
<https://mail.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/1754/1915>
- Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. Propósitos y Representaciones, 3(2), 227-260. Doi: [http:// dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83](http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83)
- Varas-Genestier, P., & Ferreira, R. A. (2017). Neuromitos de los profesores chilenos: orígenes y predictores. Estudios Pedagógicos, 43(3), 341-360.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1735/173554750020.pdf>
- Villamizar, G. & Donoso, R. (2013). Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión histórica. Psicogente, 16(30), 407-423. <https://doi.org/10.17081/psico.16.30.1927>

## **Estrategias innovadoras para el desarrollo del trabajo en equipo en preescolar**

Amaris Lisette Zagal Popoca

amariszagalpopoca768@gmail.com

Raymundo Ladislao Carrera Bahen

raymundo.carrerabd@normalixtapan.edu.mx

Grecia Castro Serrano

castrogreacia\_a@normalixtapan.edu.mx

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

El objetivo del presente escrito, es analizar el impacto en el aprendizaje de los alumnos de preescolar en un grupo de tercer grado al utilizar la metodología aprendizaje basado en indagación con enfoque STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas) con relación al trabajo en equipo de acuerdo a la investigación-acción.

La pregunta que orienta el proceso es: ¿Cómo pueden las estrategias innovadoras en el entorno preescolar impactar de manera efectiva en el desarrollo del trabajo en equipo? Por consiguiente, el supuesto radica en que al desarrollar proyectos con metodología STEAM tiene como objetivo profundizar en la importancia y el impacto de las estrategias innovadoras en el desarrollo del trabajo en equipo. Partiendo de definiciones y consideraciones clave proporcionadas por estudios de relevancia, se examinará el poder de estas estrategias para mejorar las habilidades de los niños, fomentar la interacción social y competencias emocionales.

Teniendo identificada la problemática a través de la observación, se realizó una investigación, análisis y reflexión, en diversos documentos, para poder identificar los resultados que se obtuvieron en la construcción de los aprendizajes en los alumnos al implementar dicha metodología.

Los principales autores que se revisaron son: Latorre, A. (2005), Luca (2022), Fainstein, H. (1997) y Smith, K. (2004).

**Palabras clave:** Trabajo en equipo, aprendizaje, investigación-acción, colaboración y método de enseñanza.

### **Planteamiento del problema**

A partir de la primera jornada de observación e intervención que se realizó en el jardín de niños “Miguel Hidalgo” se logró conocer la forma de trabajo de los niños e identificar las necesidades, en relación al trabajar en equipo se identificó que la mayoría de los niños se les dificultaba trabajar de manera colaborativa así mismo compartir los materiales con los demás, por ejemplo, se colocaba un recipiente con diamantina en el centro de la mesa y los niños la tomaban para llevársela hacia él provocando un conflicto entre los integrantes de la mesa, en otra ocasión cuando se repartía el material para que lo compartieran uno de los integrantes de la mesa lo tapaba con sus manos para que los demás no lo tomaran, esto provocó inconformidades y molestias al tal grado de ya no querer realizar la actividad.

Por tanto, de acuerdo al planteamiento del problema se pretende dar respuesta a lo siguiente:

¿Cómo pueden las estrategias innovadoras en el entorno preescolar impactar de manera efectiva en el desarrollo del trabajo en equipo?

La metodología STEAM fue el enfoque de diseño para el proyecto utilizando actividades que se fomentaron el trabajo en equipo mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas, en visto de que se necesita a más de un integrante para que esta metodología pueda ser implementada, se consideró realizar la actividad por mesa de trabajo, para que de este modo los alumnos trabajen la colaboración al momento de dialogar y compartir los materiales.

La educación preescolar no solo es fundamental para el aprendizaje temprano, sino que también desempeña un papel crucial en la formación de habilidades sociales y de trabajo en equipo en los niños. La introducción de estrategias educativas innovadoras ha



mostrado un impacto positivo en la calidad educativa y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

**Contexto:** En el ámbito preescolar, la importancia del trabajo en equipo va más allá de simplemente realizar actividades grupales. El trabajo colaborativo en esta etapa es esencial para el desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños. Sin embargo, en muchos entornos preescolares, las estrategias convencionales pueden no ser suficientes para fomentar un trabajo en equipo efectivo y sostenible.

**Problema:** A pesar de la relevancia del trabajo en equipo en preescolar, se observa una falta de implementación de estrategias innovadoras que promuevan un desarrollo más profundo de estas habilidades en los niños. Las prácticas tradicionales pueden no estar abordando completamente las necesidades cambiantes de la educación preescolar y pueden no estar aprovechando al máximo el potencial de los niños para trabajar colaborativamente.

### **Objetivo General**

Implementar estrategias innovadoras que promuevan de manera efectiva el desarrollo del trabajo en equipo en entornos preescolares. A través de la investigación y aplicación práctica, se pretende contribuir a la mejora de las habilidades socioemocionales y cognitivas.

### **Objetivos Específicos**

Investigar diversas estrategias innovadoras exitosas a nivel nacional e internacional, que estén orientadas al desarrollo del trabajo en equipo en el contexto preescolar.

Analizar las estrategias existentes para identificar aquellas que han demostrado resultados significativos en el fomento de habilidades de colaboración, empatía y resolución de problemas en niños preescolares.

### **Supuesto:**

Al desarrollar una serie de actividades en el proyecto implementando la metodología basada en el trabajo en equipo favorece la construcción de los aprendizajes en los alumnos



de acuerdo a la afectividad de las estrategias innovadoras, se asume que las estrategias innovadoras propuestas, en consonancia con las reflexiones teóricas y empíricas, tendrán un impacto significativo en el fomento del trabajo en equipo en entornos preescolares. Se presupone que estas estrategias serán efectivas para mejorar las habilidades socioemocionales y el aprendizaje de los niños en dicha etapa educativa.

### **Marco Teórico**

Primeramente, Diaz, B. (2002), sostiene que los estudiantes que participan en experiencias de grupo, aprenden más, les agrada más la escuela, establecen mejores relaciones con los demás, aumenta su autoestima y aprenden tanto valores como habilidades sociales más efectivas que en experiencias individuales y competitivas.

En otras palabras, es aquella forma de trabajo académico que rompe moldes y modelos para satisfacer las necesidades de formación profesional, expectativas y motivación por lo que toda innovación implica cambios en lo cual el docente debe hacer uso de su creatividad, imaginación e ingenio para adaptar, combinar y crear formas y espacios exitosos de aprendizaje.

Del mismo modo, Luca. (2022), dice que las estrategias innovadoras permiten un cambio significativo en el sistema educativo. Su objetivo se basa en mejorar la calidad educativa y el valor agregado el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Este cambio se implementan nuevas prácticas, materiales, métodos con la intención de romper con lo tradicional así mismo enriquecen la experiencia educativa, favorece el desarrollo integral de habilidades, la adaptación a los cambios y la participación activa.

Fainstein, H. (1997) comunica que “un equipo es un conjunto de personas que realizar una tarea para alcanzar resultados”. La frase destaca la idea central de que un equipo es más que la suma de sus partes individuales; es un grupo coordinado de personas que trabajan juntas de manera colaborativa para lograr resultados específicos. La colaboración, la tarea común y la consecución de resultados son elementos clave en la dinámica de un equipo efectivo.

Por otro lado, Smith, K. (2004) citado en Rivas, L.A. (2010) menciona que “es un número reducido de personas con capacidades complementarias, comprometidas con un

propósito, un objetivo de trabajo y un planeamiento comunes y con responsabilidades mutua compartida”, es decir se destaca la importancia de la cohesión, la colaboración y la dedicación compartida dentro de un equipo. La combinación de habilidades, el enfoque en objetivos claros y la responsabilidad mutua son elementos esenciales para la efectividad del equipo en la consecución de sus metas.

Lo antes citado permite una reflexión sobre las estrategias innovadoras para el desarrollo del trabajo en equipo en preescolar, por lo cual son el pilar fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que tiene como objetivo propender un proceso educativo eficaz y ante todo esto, es necesario tener claro que la innovación pedagógica busca mejorar los aprendizajes de los discentes mediante sus competencias y la interacción entre sus experiencias y lo nuevo por conocer así mismo refuerza en los niños y en las niñas vínculos sociales mejorando sus habilidades para relacionarse con los demás, aumentando la empatía y la solidaridad. Ayuda a desarrollar su inteligencia emocional e incrementar su autoestima.

### **Metodología**

Este trabajo se realizó bajo el diseño cualitativo del enfoque de investigación-acción Elliott (1993) citado en Latorre (2005) la define como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p.24), en cambio Latorre (2005) refiere como una indagación practica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.

Entrevistas y Grupos Focales: Se llevarán a cabo entrevistas a educadores, padres y expertos en el desarrollo infantil para comprender sus percepciones sobre las estrategias innovadoras y su impacto en el trabajo en equipo.

La investigación se adhiere a un enfoque cualitativo, lo que permite un estudio enfocado en la intervención educativa. Este marco de trabajo está destinado a diseñar una estrategia lúdica con la intención de impactar en el pensamiento pedagógico de niños en edad preescolar. En ese contexto, la metodología base del proyecto es la "investigación-acción", ya que tiene como objetivo influir en un ámbito específico dentro del desarrollo de los niños de preescolar de manera estratégica y con fundamentación teórica (Zemelman, H.

2012). Este enfoque involucra al investigador en la construcción del conocimiento, donde el propio investigador forma parte de los resultados, hallazgos y decisiones relacionadas con el objeto de estudio. Por lo tanto, se trata de una investigación en la que el investigador investiga y es investigado.

El enfoque cualitativo es fundamental porque implica la experiencia del investigador: sus deseos, anhelos, conocimientos, emociones, saberes, profesionalismo y, sobre todo, su intención ética dentro del proceso de investigación. Esto implica la participación, interacción, diálogo, retroalimentación y diseño de actividades como parte integral del proceso de investigación y determinación de los resultados o hallazgos.

Además, es esencial ubicar la investigación en los modos de producción de conocimiento. El modo uno se caracteriza por ser disciplinar, donde el investigador se acerca a la teoría y, desde ahí, establece conclusiones, sin necesidad de acercarse a la realidad o, al menos, participar en ella. Los resultados se determinan por intereses académicos particulares o individuales y no necesariamente por un interés colectivo.

## **Resultados**

La implementación de estrategias innovadoras para promover el trabajo en equipo en la educación infantil ha demostrado ser eficaz para mejorar las habilidades socioemocionales y cognitivas de los niños. Los resultados sugieren que estas estrategias pueden ser beneficiosas para el desarrollo integral de los niños en edad preescolar y pueden considerarse para su implementación ampliada en entornos similares.

Por lo cual una ruta de mejoramiento es destinar un tiempo determinado para cada niño y observar cómo realiza la actividad hacerle preguntas acerca del tema, tomar fotografías o videos durante y después de las actividades para poder tener una mayor cantidad de información al momento de registrar su evaluación, investigar pausas activas para poder implementarlas con el fin de lograr tener la atención y el control de la mayoría o todos permitiéndome dar las indicaciones de cómo realizar la actividad las cuales puedan ser comprendidas.

## Discusión y conclusiones

Discutir estrategias innovadoras para el desarrollo del trabajo en equipo en preescolar implica considerar enfoques pedagógicos, dinámicas de grupo y métodos de enseñanza que fomenten la colaboración y el aprendizaje cooperativo entre los niños.

Estrategias Innovadoras:

### 1. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP):

Discusión: Implementar proyectos que requieran la colaboración de los niños para lograr objetivos comunes.

Conclusión: Fomenta la resolución de problemas, la toma de decisiones y el trabajo conjunto, promoviendo habilidades sociales y cognitivas.

### 2. Rincón de Colaboración:

Discusión: Crear un espacio en el aula dedicado a actividades grupales que estimulen la creatividad y el intercambio de ideas.

Conclusión: Facilita la interacción entre los niños, promoviendo el desarrollo de habilidades sociales y la construcción de conocimiento de manera conjunta.

### 3. Juegos Cooperativos:

Discusión: Integrar juegos diseñados para que los niños trabajen juntos, compartan ideas y resuelvan desafíos en equipo.

Conclusión: Mejora las habilidades de comunicación, la empatía y el trabajo colaborativo, además de proporcionar un ambiente lúdico para el aprendizaje.

### 4. Uso de Tecnología Interactiva:

Discusión: Incorporar aplicaciones educativas o juegos digitales que requieran la participación activa de varios niños.

Conclusión: Introduce un medio familiar para los niños y estimula la colaboración virtual, al tiempo que desarrolla habilidades digitales y de trabajo en equipo.

## Conclusiones Generales

### 1. Desarrollo de Habilidades Sociales:

La implementación de estrategias innovadoras en preescolar favorece el desarrollo de habilidades sociales esenciales, como la comunicación efectiva, la empatía y la cooperación.

### 2. Estimulación del Pensamiento Crítico:

El trabajo en equipo promueve la resolución de problemas de manera conjunta, estimulando el pensamiento crítico desde una edad temprana.

### 3. Preparación para el Futuro:

Fomentar la colaboración en el aula sienta las bases para habilidades necesarias en el futuro, como el trabajo en equipo en entornos laborales y sociales.

### 4. Inclusión y Diversidad:

Estrategias innovadoras deben ser inclusivas y respetar la diversidad de habilidades y personalidades de los niños, creando un ambiente en el que todos puedan contribuir.

En otras palabras, las estrategias innovadoras para el trabajo en equipo en preescolar no solo preparan a los niños para el aprendizaje académico, sino que también establecen las bases para su desarrollo personal y social, promoviendo habilidades esenciales para la vida.

Los resultados de la metodología planeada fueron favorables puesto a que se observaron aun áreas de oportunidad, la solución es seguir trabajando esta estrategia, para ello debo seguir indagando y recuperando estrategias para mantener la atención de los niños, negociar con los niños sobre el uso de materiales y ser más específica al brindar instrucciones.

Por tanto, se fortalecen las siguientes competencias genéricas y profesionales que el curso contribuye:

Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacio de aprendizaje

incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programa de estudios.

Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.

Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.  
(SEP, 2018, p.8)

## Referencias

- Fainstein, H. (1997). El trabajo en equipo.  
<https://www.revistaespacios.com/a20v41n14/20411427.html#:~:text=Fainstein%2C%20H.,por%20otro%20lado%20Borrell%2C%20F.>
- Latorre, A. (2005). La investigación acción conocer y cambiar la práctica educativa. Grao.
- Luca. (2022). Estrategias innovadoras: técnicas para mejorar la enseñanza en los niños. <https://www.lucaedu.com/estrategias-innovadoras-tecnicas-para-mejorar-la-ensenanza-en-los-ninos/>
- SEP. (2018). Licenciatura en Educación Pública Preescolar. Programa del curso. Trabajo docente y proyectos de mejora escolar.

## Experiencias educativas en los estudiantes de posgrado para el fortalecimiento de capacidades docentes

Dra. Violeta Medina León

violetamedina@edubc.mx

Dra. Rubi Eloisa Romero Torres

rubiromerot@edubc.mx

### Proceso de formación y sujetos de educación

#### Resumen

La formación docente y el desarrollo profesional del profesor de educación básica se presenta, en la actual política educativa del Gobierno de México, como uno de los retos primordiales para las instituciones formadoras de docentes, instaurándose en el marco de la política educativa. En la presente ponencia se exponen algunos de los resultados recuperados de una pesquisa de aspectos que responden a una pregunta básica: ¿cuál es la contribución de los estudios de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional en las prácticas educativas en los profesores de educación básica? Las autoras de esta propuesta, consideramos que nos corresponde como agentes académicos de esta institución de educación superior, reconocer si el diseño curricular vigente, implica capacidades transformativas en la práctica docente de quienes se inscriben en los programas de formación profesional de la UPN. Los resultados refieren para esta IES, un referente de valoración respecto a la pertinencia de los contenidos curriculares que constituyen un programa de posgrado: la Maestría en Educación Básica. Considerando que la opinión de los estudiantes se enmarca en un paradigma cualitativo en el que su eje medular son las apreciaciones de los sujetos, se diseñó una entrevista dirigida al estudiante -profesor, permitiendo recuperar su voz.

**Palabras clave:** Formación Inicial, Desarrollo Profesional, Capacidades y habilidades docentes.



## Planteamiento del problema

En el devenir del quehacer de las instituciones de educación superior (IES), en el marco de señalado por Ley General de Educación Superior (LGES), se instituyen acciones que atienden la necesidad de actualizar los programas educativos. En el caso de las Instituciones Formadoras de Docentes (IFD), que tienen, entre sus funciones la actualización, formación y desarrollo profesional docente, cada una de ellas debe dar respuesta a los espinosos retos de un mundo globalizado, considerando criterios de equidad, inclusión, pluralidad, excelencia, reconocimiento de la identidad cultural, interculturalidad, territorialidad, internacionalización solidaria y el compromiso con el medio ambiente y la sustentabilidad articulados con el propósito superior de lograr el bienestar social (DOF, 2021).

En el marco de estos criterios, la profesionalización docente de los profesores y profesoras de educación básica implica pensar, no solamente en una formación académica de excelencia, sino también en la inversión del tiempo, los recursos financieros, humanos y de infraestructura en las IFD. El reto se proyecta en el ideal de que los esfuerzos realizados en cada una de las instituciones y colegiados académicos repercuta en la mejora de las capacidades docentes y desarrollo profesional. En otros términos, que el profesor sea capaz de aprender y sobre todo que reconozca su hacer cotidiano como una oportunidad de aprendizaje; y desde ahí se considere apto de transformarse (Nieva y Martínez, 2016).

En este mismo orden de ideas, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), como proyecto educativo, también constituye una línea de este marco normativo. La postura filosófica de la NEM se constituye, entre otros, por el enfoque crítico, humanista y comunitario, y a través de ellos, busca formar de manera integral a los estudiantes, formando ciudadanos capaces de conducirse con autonomía, sentido humano y crítico para construir su propio futuro en sociedad (SEP, 2023).

Las transformaciones propuestas en la educación derivadas de las reformas educativas, las cuales buscan promover un reconocimiento social, y un desarrollo profesional (SEP, 2019) en los docentes, hacen necesario, por un lado, actualizar los programas, los enfoques y la formación, para que, de esta manera, sea posible llevar a cabo

actividades en contextos situados; y, por otro, enmarcar la figura del docente, como actores indispensables del proceso educativo.

La UPN, creada por Decreto en 1978, ha tenido como propósito prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior orientados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades y diagnósticos de la política educativa del país (DOF: 29/08/1978).

En este sentido, “El proyecto académico de la UPN funda su contenido en lo dispuesto en el artículo 3º. Constitucional, su objetivo es la formación de mentes científicas, reflexivas, críticas y responsables (Cuellar, 1982 citado en Moreno, 2021, p. 6). Por tanto, la UPN está significativamente comprometida a realizar una metamorfosis en el modo de actuación pedagógico del docente, de manera que alcance valores y cualidades que caracterizan el quehacer del profesor, en los contenidos de la enseñanza, en los métodos y en las capacidades profesionales que garanticen el desempeño de su función, su experiencia, así como resultados y diversos logros (Morales, Socorro y Rojas, 2017).

Como lo señala Pérez-Cabaní, los profesores requieren nuevos objetivos, hábitos, capacidades de trabajo, así como resignificar su identidad docente; no se trata sólo de analizar conocimientos contemplativos, sino escudriñar en la manera en cómo guía el profesor la tarea docente (Pérez-Cabaní, Juandó, y Palma, 2014).

La Maestría en Educación Básica (MEB), cuyo propósito intenta que el profesor-estudiante, “profundice en la comprensión de los procesos educativos y desarrolle la capacidad reflexiva para transformar su práctica profesional, renovar y construir conocimientos, desarrollar actitudes, valores y habilidades que integren los saberes propios de su práctica” (Lineamientos de operación del posgrado en educación básica, 2012, p. 4), constituye una expresión para que este programa apueste por una educación que forme capacidades y promueva aprendizajes significativos, integrando tres dimensiones en el perfil de egreso; a saber, (a) la parte cognoscitiva, (b) la de habilidades para la acción docente y, (c) la de actitudes interpersonales.

Lo anterior es concurrente con lo que señala la UNESCO (2020), la formación docente, es un proceso continuo de aprendizaje profesional, mediante el cual los docentes reflexionan, mantienen y desarrollan sus capacidades, habilidades y prácticas profesionales.

La presente indagación intentó identificar elementos que permitieran responder a la interrogante respecto a cuál es la percepción del profesor-estudiante egresado de la MEB, en lo relacionado con planeación educativa, el pensamiento reflexivo y crítico, y la formación docente, delimitando en los siguientes términos y objetivo:

### **Pregunta y Objetivos**

¿Cuál es el momento actual del programa de maestría en educación básica respecto al fortalecimiento de capacidades docentes?

### **Objetivo General**

Analizar la percepción que tienen los profesores-estudiantes de la Maestría en Educación básica, identificando fortalezas y oportunidades de mejora del programa en relación con las capacidades docentes.

### **Marco Teórico**

Respecto a la planeación educativa, el análisis del Objetivo Prioritario dos propone que es necesario “Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional” (SEP, 2020, p. 1).

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (SEP) busca garantizar que los planes y programas de estudio (PPE) sean pertinentes a los desafíos del siglo XXI que enfrenta la sociedad en general, y el sistema educativo en particular.

La SEP, con un enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, busca que los PPE ofrezcan una orientación integral, que vaya más allá de impartir conocimientos, contribuyendo a una educación integral poniendo sobre la mesa temas de gran relevancia social como la salud, educación sexual y reproductiva, deporte, literatura, artes, música, inglés y desarrollo socioemocional.

Tal como el bosquejo de Palomero (2008), sobre el perfil del profesor, “el docente de hoy en día deberá mostrar un buen desarrollo: intelectual, moral, emocional y social y ser capaz de promoverlo en la diversidad de su alumnado, además de saber trabajar con toda la comunidad educativa” (p. 447).

El Programa Sectorial de Educación, enfatiza la gestión adecuada de las instituciones escolares, que privilegie la labor docente, reduciendo la carga administrativa del personal y permitiendo optimizar el tiempo disponible para la preparación y realización de la labor pedagógica en el aula. En este sentido, Villagómez (2012) coincide al señalar que “los desafíos para la formación docente se ubican ya no únicamente desde la perspectiva del docente como ejecutor de un currículo sino como actor fundamental del proceso educativo” (p. 121).

El fortalecimiento de las capacidades docentes es lo que los futuros profesores deben desarrollar a lo largo de su formación inicial, con la intención de responder de manera adecuada a los retos de la enseñanza y aprendizaje, es un fenómeno interesante para investigar. No debemos olvidar que cada docente ejerce sus conocimientos y habilidades según su experiencia e incluso, afín a su propia personalidad.

En este sentido, es indispensable tener la capacidad de reflexionar sobre los quehaceres realizados en el aula para analizarlos de manera crítica y objetiva, en miras de ejecutar posibles intervenciones y transformar las estrategias metodológicas a favor de los aprendizajes. De acuerdo con Chanchavac (2017) las estrategias son aquellas utilizadas por el profesor para exponer una habilidad comunicativa, y está permita el desarrollo de las actividades de aprendizaje haciendo uso de procesos didácticos, como: organizadores visuales, sumillado, ideas críticas y predictivas.

A partir de lo anterior, y siguiendo lo planteado por Cedeño (2015), es posible reconocer que, las estrategias metodológicas desarrolladas por el docente, en una sesión en el aula, contribuyen o no a que el estudiante amplíe sus conocimientos, sensibilidad y capacidades para conducirse en una sociedad compleja y cambiante. De tal manera que un docente comprometido se ve en la necesidad de utilizar una diversidad de estrategias en su quehacer cotidiano. De acuerdo con Parra (2014), dichas estrategias, en conjunto, son

espacios de reflexión favoreciendo que los estudiantes construyan su propio conocimiento y el aprendizaje sea significativo. Con base en las ideas expuestas, el supuesto que sostiene este estudio sugiere que el aprendizaje de un alumno depende, en cierta medida, de qué tanto compromiso exista por parte de su profesor en la tarea docente, en la consideración del perfil de los estudiantes; sin eludir, otros factores tales como el uso adecuado de metodologías y estrategias para la enseñanza emergentes.

Nieva y Martínez (2016) consideran algunos elementos básicos en la formación docente, a saber, **(a)** el profesor como facilitador de conocimientos; **(b)** la mediación de contenidos vinculada con el entorno y la cultura como ejes transversales en la formación permanente, sobre todo que el desarrollo de capacidades docentes estén afines a realidades socioeducativas; **(c)** la integración de saberes y valores para la vida; y, por último, **(d)** la articulación de estos elementos a partir de la reflexión y la praxis de la investigación educativa.

Lo anterior nos remite a reconocer el papel que juega el desarrollo profesional; primero porque implica un proceso que contempla los distintos aprendizajes y el crecimiento continuo y personal al que pueden acceder los docentes de manera voluntaria (Popova, et al., 2022). Segundo porque la docencia como profesión inacabada requiere de una formación permanente que, en palabras de Duque (2014) implica tiempo, experiencia e investigación. Y, tercero, porque requiere desarrollar capacidades docentes acorde a los nuevos retos que la sociedad le plantea.

Al respecto Tan y Dimmock (2014) señalan que, “el desarrollo profesional docente (DPD) implica numerosos procesos, acciones y mecanismos que están inevitablemente mediados por las características y condiciones particulares de cada contexto a nivel cultural, social, político y económico” (citado en Bautista y Ortega, 2015, pp. 344, 345).

Por su parte, Guskey (2002) reconoce que, “para ser exitoso, el desarrollo profesional debe ser visto como un proceso, no como un evento” (p. 388), para proveer en los docentes “ideas específicas, concretas y prácticas que se relacionen directamente con la realidad diaria de sus clases” (p. 382).

Toda vez que lo expresado, apunta a que el desarrollo profesional es fundamental, resulta necesario reconocer que los propios programas de formación inicial no alcanzan a proveer en el profesor las capacidades que se demandan en el aula como el saber hacer. En síntesis, es importante destacar que la formación inicial acorde con Niemi (2015) “forma parte de la trayectoria profesional docente, argumentando por tanto que los estudiantes de dichos programas deben también considerarse como la audiencia (citado en Bautista y Ortega, 2015, p. 346).

### **Metodología**

El proceso de investigación, desde el cual resulta esta ponencia, se enmarca desde el paradigma cualitativo, cuya finalidad era buscar líneas para la comprensión profunda de un fenómeno dentro de su entorno natural.

En este marco, y desde la mirada de Domínguez (2000), los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos, es decir, el punto de partida es captar reflexivamente los significados sociales. La investigación cualitativa busca una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas (Salazar, 2020).

La presente exploración, desde un enfoque fenomenológico, con la intención de interpretar las categorías de análisis, priorizó la experiencia subjetiva, percibiendo la realidad desde distintos puntos de vista (a veces). Su alcance es descriptivo, la técnica utilizada, y considerada pertinente, para este estudio, fue la entrevista, debido a que por ser introspectiva y flexible facilita la recolección la recuperación de categorías propias de las apreciaciones de los sujetos respecto a un fenómeno.

Dicho instrumento fue sometido a validación por expertos con experiencia en el campo, específicamente en la formación de profesores. Con relación a las preguntas de la entrevista se les solicitó que valoraran cualitativamente su grado de pertinencia al objeto de estudio, además de su grado de precisión, así como de adecuación desde el punto de vista de su definición y formulación.

En consecuencia, se eliminaron algunas por ser consideradas no relevantes. El instrumento está compuesto por tres dimensiones, con tres reactivos, A continuación, se



presentan: Dimensión I planeación educativa, dimensión II el pensamiento reflexivo y crítico, dimensión III los profesores y la formación docente.

## Resultados

Se identifican las características sociodemográficas de los sujetos de estudio del profesor - estudiante de posgrado, de tal manera que, es importante reconocer las condiciones en las que se van normando prácticas, capacidades, hábitos, estrategias y sobre todo los modos de ser estudiantes de un posgrado.

A continuación, se presenta la tabla con los datos generales de los profesores-estudiantes y egresados del programa de la MEB.

**Tabla I.** Datos generales del profesor estudiante de la MEB

Sujeto	Edad	Rango de años de servicio	Institución en la que se formó	Institución donde labora	Licenciatura en:
P-E-1	32	5 – 10	UPN- Nivelación	CONAFE	Educación Primaria
P-E-2	37	5 – 10	UPN- Nivelación	Escuela Primaria Paulo Freire	Educación Primaria
P-E-3	46	5 – 10	UPN- Nivelación	Primaria Urbana Sindicato Alba Roja TM	Educación Primaria
P-E-4	51	5 – 10	UPN- Nivelación	Los derechos de los niños	Educación inicial y preescolar

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla anterior, las edades de los sujetos participantes oscilan entre los 31 y 51 años, la formación inicial es en Educación Básica; ofertadas por la UPN; en



cuanto a los años de servicio como docente va desde los 5 hasta 10 años. Las cuatro profesoras-estudiantes entrevistadas trabajan en el sector público. Es importante resaltar que la mayoría, culminaron la maestría, participaron en el concurso de plazas por oposición posicionándose como idóneos.

En la Dimensión I. Planeación educativa: ¿El docente informa sobre la planificación del bloque asignado y sobre la evaluación?

Partiendo de la sistematización de la información recabada y clasificándose en categorías o patrones de respuestas, las cuatro entrevistadas expresaron que los docentes de la MEB informan sobre la planeación de los bloques, con las respectivas secuencias didácticas, así como los criterios de evaluación del módulo. En este sentido, planificar la sesión de enseñanza y aprendizaje es una de las capacidades de la formación del docente universitario que permite convertir una idea o proyecto en una propuesta práctica para el trabajo con los estudiantes (Zabalza 2003).

Para Tejeda y Eréndira (2009), una planeación didáctica, pretende diseñar un plan de trabajo que contemple los elementos que intervendrán en el proceso de enseñanza y aprendizaje, un primer plano es que estén organizados de tal forma que faciliten el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades dentro de un plan de estudios.

Con respecto a la pregunta: ¿Desarrolla todos los contenidos del programa presentado por el docente universitario de MEB?

Desde su experiencia, cada una de ellas, indicó, que sí; según la planificación que les hicieron llegar y presentaron, también comentaron, que algunas veces por cuestiones de suspensión por el clima o algún problema de índole personal de los profesores, no acudían a la sesión de trabajo, se daban clases extras pero era virtual para recuperar la clase, solamente se mencionó una clase de una docente que era la representante sindical, y muchas veces se la pasaba hablando de temas de su trabajo en el sindicato, y no siguió la programación, y no se respetaron los temas.

En la siguiente pregunta: ¿Cómo consideras la práctica docente del profesor universitario del programa de la MEB?

Las entrevistadas vislumbran a la práctica del docente como ejercicio intelectual, un docente calificado y capacitado para estar en posgrado, fueron muy comprometidos con el grupo, y siempre adaptables a diversas situaciones, son flexibles, abiertos, amables, respetuosos, es decir, lo reconocen como un mediador, un facilitador que guía; un agente que diseña ambientes de aprendizaje significativos; estos se logran partiendo de las necesidades del contexto, lo piensan como un trabajo en construcción mediante la reflexión permanente de la práctica docente. Lo que nos remite a lo que Cruikshank (1987) señala:

Para la *Dimensión II. El pensamiento reflexivo y crítico*: ¿Qué experiencias de aprendizaje durante tu proceso formativo en la maestría han permitido generar en ti un aprendizaje reflexivo y crítico de tu quehacer como docente?

Elas reflexionan en la entrevista, que el primer paso, fue el análisis de su propia práctica, los profesores que nos impartían clases siempre utilizaban una diversidad de estudios de caso por medio de una situación o problema que estaban viviendo instituciones de educación, casi todos los casos eran en Latinoamérica, pero los contextos eran muy similares a lo que nosotras vivimos en nuestros centros educativos, esto provocó activar y reflexionar sobre lo que hacemos en los salones de clases, como se realiza el diagnóstico de las necesidades educativas de los alumnos, el acompañamiento del docente nos orientó a la autocrítica y la reflexión, en el posgrado donde hicimos el uso de instrumentos de investigación como el análisis de casos, el diario de campo, la grabación y la narrativa, el análisis de situaciones reales de la práctica, la discusión en el grupo y el diálogo.

Lo anterior es posible enmarcarlo en lo que Cornejo señala respecto a que la indagación crítica, denominada también reflexión crítica (Cornejo, 2008; Zeichner, 1999), parte de la reflexión e indagación y busca transformar la práctica docente; sin dejar de lado las condiciones sociales y del contexto ya que al analizar y reflexionar sobre la práctica se da lectura de contextos específicos.

Para la pregunta ¿Considera que los métodos de enseñanza favorecen en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo?, ¿de qué manera? Algunos aspectos destacables refieren respuestas positivas.

La reflexión sobre nuestra práctica ha originado el cuestionamiento de cada una de nuestras decisiones que enfrentamos en el trabajo, leer los materiales bibliográficos nos han permitido contrastar otras realidades, reconocer que existen teorías y diversos enfoques metodológicos para analizar, comprender, describir o interpretar un fenómeno educativo, el trabajo colaborativo.

Lo anterior coincide con el modelo formación denominado “Aprendizaje Experiencial y Reflexivo” que propone Domingo y Gómez (2014), en el que considera el análisis de la práctica docente y expresa que esta posee componentes esenciales para su análisis como; la experiencia, la reflexión, el aprendizaje como producto de la experiencia y la reflexión de la experiencia.

Una segunda interrogante formulada es: ¿Cuál ha sido tu experiencia de acompañamiento del tutor en el proceso de la construcción de tu propuesta de intervención?

De acuerdo con las respuestas ofrecidas, se evidencia que el acompañamiento juega un papel fundamental en el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo del profesor estudiante de la MEB; hay quienes señalan que un acompañamiento orientado a la autocrítica y la reflexión ha permitido abordar diferentes tópicos de manera gradual y constructiva, por lo que el acompañamiento es un elemento medular para la culminación de la maestría, así como: los coloquios, la tutoría constante, el interés y la motivación personal.

En este sentido, el desempeño de una práctica profesional y su retransmisión dialógica permitirá desarrollar con mayor precisión esquemas conceptuales de los objetos de estudio que estén construyendo o reconstruyendo en el aula y fuera de ella. De no considerar esta lógica se corre el riesgo de reproducir y replicar prácticas alejadas de la utopía que impulsa el ideal de la transformación (Martínez, 2017, p. 79).

En consideración con *Dimensión III los profesores y la formación docente*:  
¿Metodología de Enseñanza que utiliza el docente de MEB?

Respecto a las respuestas traspasadas las cuatro profesoras indicaron lo siguiente: que la mayoría de las metodologías de la enseñanza utilizadas eran ajustadas y tratan de

diversificar según los perfiles y las necesidades del grupo, por lo que recurrieron a distintos formatos y modalidades para las actividades, los ejercicios eran experienciales e interactivos, como la realización de proyectos y propuestas de intervención tratando de solucionar problemas, también se promovió mucho las relaciones de colaboración entre pares y las tutorías. Y por último indicaron la retroalimentación.

En la pregunta ¿Qué estrategias emplea el docente de MEB para fomentar la participación del profesor- estudiantes en el proceso de aprendizaje?

Ellas testificaron por medio de las entrevistas sus apreciaciones, dicen que las estrategias fueron intervenidas en sesiones presenciales colectivas y abiertas, por lo tanto, la principal que recalcaron fue la socialización que desligó procesos de reflexión asociados en lazos de colaboración y en la conformación de algunas comunidades de profesionales de aprendizaje donde el conocimiento era compartido y transferido. Otro detalle es que siempre eran estrategias para contribuir a la solución de problemas y profesionales en un marco de justicia social.

## **Conclusiones**

Este estudio permite reconocer a partir de las apreciaciones de los profesores – estudiantes de la maestría en educación básica (MEB), que los docentes que imparten clases en el posgrado poseen un perfil satisfactorio y un conocimiento de los bloques que imparten, que facilitan información apta y necesaria acerca de los propósitos de los ejes problematizadores, y de los temas previstos en la planeación educativa. Sin embargo, hay prácticas de algunos docentes, donde señalan un grado de compromiso mínimo, que hasta cierto punto son deficientes; es importante seguir indagando de forma más puntual, sobre la inconsistencia respecto al programa de estudio.

Como docentes, es de suma importancia reflexionar respecto a nuestra práctica, son necesarios espacios de formación para responder a los requerimientos de excelencia, tan difundidos y expresados en la nueva escuela mexicana. También se apuntó desde la mirada del profesor-estudiante, que la utilización de recursos por parte de los profesores de la MEB, son muy diferentes y diversificados para los estilos de aprendizaje, son de naturaleza

abierta, activos, interactivos, creativos, multidisciplinarios y colaborativos, para gestar un pensamiento crítico y reflexivo.

Por lo tanto, las prácticas docentes, son esenciales para la formación de estos profesores-estudiantes, ya que aplican conocimientos teóricos, metodológicos, técnicos enfocado a la resolución de problemas complejos, al descubrimiento, a la argumentación y el debate hacia una sociedad más justa y equitativa.

Respecto a las prácticas pedagógicas y la formación de los docentes que atienden la MEB, se rescata lo puntualizado por las entrevistas, que las prácticas si están contextualizadas, lo que les ha permitido tener una mirada crítica para interpretar y dar significado a su realidad en sus aulas respectivas, en cuanto a las estrategias utilizadas en las clases, el profesor -estudiante se siente en confianza de compartir experiencias, se vuelve un actor o protagonista de su propio proceso de aprendizaje, otro punto importante que se debe rescatar es que la toma de decisiones y la participación activa del profesor-estudiantes.

Para concluir el apoyo de diferentes estrategias para promover el aprendizaje colaborativo, basado en proyectos y problemas, es importante que se planten con una mirada desde qué tipo de ciudadano se quiere formar, con qué valores y la aportación ética, también considerar la parte emocional como son los sentimientos, expectativas, intereses, y la motivación.

## Referencias

- Alonso Tejeda, M. E. (2009). La planeación didáctica. Cuadernos de formación de profesores, 3, 1-10.
- Bautista, A., & Ortega-Ruíz, R. (2015). Desarrollo profesional docente: Perspectivas y enfoques internacionales. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 343-355.
- Cedeño, L. L. R. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 1(1), 47-61. (2015)
- Cornejo, J. (2008). Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces? (pp. 113-140). R. Fuentealba (Ed.). Ediciones Univ. Católica Silva Henríquez.

- DOF 30/09/2019. Ley General de Educación
- DOF. 15/05/2019. Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructiva. McGraw-Hill, México.
- Domínguez. 2000. Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. Investigación cualitativa en Salud.
- Domingo, A. y Gómez, S. (2014). La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. Narcea, Argentina.
- Duque, M., Celis, J., Diaz, B., & Gómez, M. (2014). Diez pilares para un programa de desarrollo profesional docente centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Revista Colombiana de Educación,
- Martínez, M. C. y Martino, A.G. (2017). Construyendo el dispositivo de comunidades de aprendizaje. Revista del Cisen Tramas, Maepova, 5 (2), 55-74.
- Morales, Y. C., Socorro, A. R., & Rojas, A. L. (2017). La profesionalización del profesorado en el proceso de gestión de la investigación, en la Universidad Metropolitana del Ecuador. Universidad y Sociedad, 9(4), 6-12. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Nieva Chaves, J. A., & Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. Revista Universidad y sociedad, 8(4), 14-21.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. Electronic journal of research in educational psychology, 6(2), 437-454.
- Parra, K. N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Revista de investigación, 38(83), 155-180.
- Pérez-Cabaní, M., Juandó, J., & Palma, M. (2014). La formación del profesorado Universitario en los parámetros europeos: afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional. En Enseñando a enseñar en la Universidad (p. 15). Barcelona: Octaedro.



- Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., & Arancibia, V. (2022). Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. The World Bank Research Observer
- Salazar E. Lucy Stella. 2020. Investigación Cualitativa: Una respuesta a las Investigaciones Sociales Educativas. Institución Técnico Agropecuario La Arena, Sincelejo, Colombia.
- San Cristóbal Verapaz, A. V. (2017). " Estrategias Metodológicas Para La Comprensión Lectora En El Área De Comunicación Y Lenguaje En Los Alumnos De Nivel Medio En El Área Urbana De.
- SEP (2019), Programa Sectorial de Educación 2020 – 2024, Programa derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019 – 2024. Secretaría de Educación Pública. México, 2019.
- UNESCO. (2020). Guía para el desarrollo de políticas docentes. París: UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226>
- UNESCO, OIT. (2019). Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997) Con un prólogo y un guía del usuario revisados.
- Villagómez, M. (2012). Nuevos desafíos para repensar la formación del profesorado ecuatoriano. *Alteridad*, 7(1), 116-123.
- Zeichner, K. & D. Listón. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En Pérez, Gómez, A. Desarrollo profesional docente: Política, investigación y práctica (p. 506 532) Madrid: Ed. AKAL.



## **La convivencia en la Nueva Escuela Mexicana: postulados teóricos y reconfiguración de discursos pedagógicos**

Ma. del Socorro Ramírez Vallejo

mramirez@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

Los postulados teóricos de Nueva Escuela Mexicana (NEM) se han vuelto difusos y poco claros para lograr una comprensión y posteriormente su reconfiguración o interpretación en la práctica. Esta situación se agrava más en los estudiantes normalistas quienes no cuentan con los conocimientos previos en torno al enfoque actual de la política educativa, ni la experiencia suficiente para realizar las adecuaciones suficientes de acuerdo al contexto escolar. Esto nos lleva a investigar en un primer momento sobre los postulados teóricos de la NEM en los documentos oficiales y posteriormente indagar sobre las reconfiguraciones que realizan los estudiantes en relación con el tema de la convivencia escolar. Para la obtención y análisis de la información se utilizó una investigación cualitativa interpretativa y descriptiva. Se partió del análisis de la Constitución Mexicana, y el Plan de estudios, así como la aplicación de entrevistas semiestructuradas a cinco estudiantes normalistas del octavo semestre. Los resultados muestran que no hay un concepto explícito de convivencia escolar, pero se puede percibir a través de las metodologías que plantea. Por otro lado, los estudiantes normalistas plantean interpretaciones de la NEM basadas en el los libros de texto y su experiencia en las escuelas de práctica.

**Palabras clave:** Convivencia escolar, postulados teóricos, reconfiguración de discursos, Nueva Escuela Mexicana.

## Planteamiento del problema

La reforma educativa de la Nueva Escuela Mexicana demanda de los docentes la capacidad para trabajar con un enfoque distinto al que se venía trabajando con Aprendizajes Calve. Sin embargo, los planes de estudio de las escuelas normales no fueron diseñados para formar a sus estudiantes en los planteamientos teóricos y prácticos de la NEM. A diferencia de otras reformas educativas, la de este sexenio presenta una desarticulación entre la formación inicial del profesorado y las reformas de la educación básica, lo que provoca que los egresados carezcan de herramientas adecuadas para realizar una práctica docente acorde con las demandas de los planes de estudio actuales.

A partir de lo anterior nos propusimos analizar los textos que constituyen la política educativa, particularmente el tema de la convivencia escolar, “considerando que estos textos de política no sólo norman la vida educativa del país, sino que también se convierten en una exigencia para las escuelas y los agentes educativos que laboran en ellas. (Solís y Tinajero, 2021). Por otro lado, nos interesó indagar sobre las perspectivas y prácticas de los estudiantes normalistas a partir de los postulados teóricos de la NEM. En este sentido, las preguntas y objetivos de investigación que nos planteamos fueron los siguientes:

**Tabla 1.** Objetivos y preguntas de investigación

Preguntas	Objetivos
¿Cuáles son los postulados teóricos sobre la convivencia escolar que sustentan el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana?	Identificar los postulados teóricos que sustentan el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana a través del análisis de documentos de política educativa.
¿Qué interpretaciones de los discursos pedagógicos sobre convivencia escolar de la NEM se derivan de las prácticas de las y los estudiantes normalistas?	Analizar las reconfiguraciones de los discursos sobre convivencia escolar planteados en la NEM que realizan los estudiantes normalistas.

## Fundamentación Teórica

La postura epistemológica de este estudio se centra en el reconocimiento los presupuestos teóricos que se cristalizan en los documentos de política educativa producidos para orientar la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Estos planteamientos son interpretados por las y los docentes y se materializan en el discurso pedagógico que se visibiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje en donde se articula el deseo de conocer y su posición del saber.

Para Cruz Pineda (2019) “Los documentos de política educativa y de orientación pedagógica permiten analizar la producción, el desplazamiento, la circulación y la interpelación de la política educativa actual. Los textos clave/documentos dan cuenta de la estrategia discursiva para impulsar la política actual” (p. 569). Por otro lado, está la reconfiguración de los discursos pedagógicos donde se están inmersos los deseos y las posiciones de los actores educativos. El ejercicio analítico de estos dos elementos es la base para identificar los significantes o conceptos recurrentes y que se reconfiguran en el ámbito educativo. “Las políticas se introducen a las escuelas formuladas como textos y discursos, pero son los actores escolares quienes las ponen en acto o en práctica. (Ball et al., 2012)

La reconfiguración de los discursos pedagógicos de política educativa se deriva de las reflexiones que los docentes realizan de su experiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual da sentido a su práctica docente (Cruz Pineda, 2019). Esta reinterpretación se da en dos niveles: el primero es la relación pedagógica docente alumno y el segundo en la reflexión sobre la relación política referida a ciertas ordenaciones discursivas. En este sentido, el discurso no sólo hace referencia al aspecto oral o escrito, sino a cualquier acto u objeto que tenga significado.

Las políticas se introducen a las escuelas formuladas como textos y discursos, pero son los actores escolares quienes las ponen en acto o en práctica. Por lo anterior, para Ball et al. (2012) la puesta en práctica debe concebirse desde el contexto real y holístico de los sujetos, como un proceso dinámico, inestable, complejo, contingente y no lineal. En las escuelas, son los actores educativos quienes dotan de significados a los textos de política en función de su biografía profesional, experiencia, subjetividad, contexto histórico,

institucional y social, así como desde su identidad profesional y posición dentro del sistema educativo local (Beech y Meo, 2016).

Ahora bien, para el estudio de la convivencia en la NEM, partimos del enfoque de Fierro y Carbajal (2023) en el que conciben la convivencia dentro de la práctica docente y de la gestión escolar. Ésta se favorece en la relación pedagógica caracterizada por el respeto, la confianza, la solidaridad y la aceptación de las diferencias. Las autoras definen la convivencia como todo lo que contribuya a la “construir una paz duradera en las comunidades escolares, lo que supone poner en movimiento prácticas pedagógicas y de gestión orientadas a promover la inclusión, la equidad y la participación, así como un manejo constructivo de los conflictos.” (Fierro y Carbajal, 2023, p. 2)

### **Metodología**

En este estudio se optó por un enfoque cualitativo de investigación, dado que se pretende comprender e interpretar los significados implícitos y explícitos en los discursos políticos materializados en los documentos de la NEM y reinterpretados por las y los estudiantes normalistas.

En un primer momento se procedió a revisar tres documentos: la Constitución Política, la Ley General de Educación y el Plan de Estudios 2021, con el objetivo de identificar información recurrente y presupuestos teóricos de la convivencia. En un segundo momento, se entrevistó a cinco estudiantes de la Licenciatura en educación primaria del octavo semestre que habían realizado su documento recepcional sobre el tema de convivencia escolar. El instrumento que se utilizó fue la guía de entrevista la cual se construyó con base en los resultados la indagación documental de la primera etapa. En el marco de interpretación de los resultados se realizó el análisis de contenido, la sistematización y triangulación de datos y la categorización de la información cualitativa.

### **Resultados**

## **Discursos pedagógicos de la Convivencia Escolar en la NEM**

En el análisis que realizamos a la Constitucional (DOF, 22 de marzo de 2024) encontramos reformulaciones a los artículos 1º, 3º y 4º, en donde se hace especial énfasis a los derechos humanos. El artículo 3º constitucional establece que la educación tendrá “un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva”, además de promover el desarrollo armónico del ser humano y el respeto a todos los derechos, las libertades y la cultura de paz. Señala que la educación contribuirá a la mejor convivencia humana, con el fin de fortalecer el respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la fraternidad e igualdad de derechos de todos.

Por otro lado, se asume que la educación será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades en un marco de inclusión educativa donde exista el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos. Se plantea también que la educación será integral, es decir que fortalecerá las capacidades cognitivas socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar (DOF, 2024, p. 7). Este análisis nos permite afirmar que en el artículo 3º aparece mención del enfoque socioemocional para referir a la educación integral y para la vida, pero se prioriza el enfoque de derechos.

El segundo documento revisado fue la Ley General de Educación (DOF 07-06-2024). En ella se destaca (artículo 59) la esencia de la NEM, que es el enfoque humanista, caracterizado por el favorecimiento de habilidades socioemocionales para el desarrollo integral del educando que le permita transformarse a sí mismo, a su comunidad y a su país, en armonía con la naturaleza.

Los artículos que hace referencia al humanismo son el 72, 73 y 74. Este postulado teórico coloca al educando como el centro de la educación “con pleno derecho a desarrollar todas sus potencialidades”, a tener protección y cuidado para preservar su integridad física, psicológica y social, con base al respeto a su dignidad y derechos. La educación en este paradigma se concibe como un proceso orientado a promover en el educando valores que potencien el bienestar social. De acuerdo a los teóricos del humanismo en el campo de la psicología como Abraham Maslow, Carl Rogers y Erich Fromm el docente tiene la función

de generar condiciones para lograr el bienestar del estudiante y su autorrealización. (Solís y Tinajero, 2021)

La protección del educando de las diferentes formas de violencia es algo que se resalta en el artículo 73. En él se pone de manifiesto la responsabilidad de los docentes y del personal que labora en la escuela para proteger a los educandos de “toda forma de maltrato, violencia, perjuicio, daño, agresión, abuso, trata o explotación sexual o laboral”. Asimismo, se advierte de la necesidad de capacitación de los docentes para saber cómo actuar ante hechos que se determinen como delito en agravio de los educandos e informar a la autoridad correspondiente.

Por otra parte, en el artículo 74, se plantea la promoción de una cultura de paz y no violencia que ayude a generar una convivencia democrática. Señala que se deberán realizar acciones que favorezcan el sentido de comunidad y solidaridad en las que participen los diferentes actores del proceso educativo para prevenir y atender la violencia del entorno escolar. Se pretende con ello fortalecer la cohesión comunitaria y convivencia armónica dentro de las escuelas;

El tercer documento que se analizó fue el plan de estudios 2022. Aquí pudimos identificar una declaración explícita de un cambio de paradigma, el cual se puede identificar en cuatro aspectos: uno es el curricular donde se trabajan campos formativos diferentes y siete ejes articuladores; el segundo tiene que ver con la autonomía profesional del magisterio donde se le brinda la posibilidad de definir la secuencia que le quieren dar a los contenidos y los tiempos para el desarrollo de los contenidos, tomando las decisiones de manera colegiada; el tercero es considerar a la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y, finalmente, se prioriza el derecho humano de las niñas, niños y adolescentes a la educación.

La palabra convivencia la encontramos 19 veces de manera explícita en el plan de estudios 2022, pero no existe un concepto como tal. Este término se utiliza en tres sentidos:

- 1) para aludir a las características de la convivencia donde se menciona que sea laica, pacífica, sana, basada en el respeto de saberes y en la diversidad.



2) Para destacar los fundamentos de las relaciones sociales para la convivencia considerando desigualdades estructurales entre hombres y mujeres, diversidad, así como la paridad de derechos entre niñas, niños, adolescente y adultos.

3) Los espacios de convivencia se mencionan a fin de referir a las interacciones sociales que se construyen en los ámbitos de desenvolvimiento de las estudiantes. Lo manejan sólo como un descriptor del espacio. (Docencia CRIM-UNAM, 2024)

Para Fierro y Carbajal (2023) en la NEM coexisten dos enfoques de convivencia que son contradictorios: por un lado, hay un discurso pedagógico que invita a la convivencia democrática, a un trabajo colectivo, donde se coloca la convivencia al centro del proceso pedagógico al plantear la aplicación de proyectos; pero, por otro lado, se percibe un enfoque normativo, punitivo, de sanciones. Este último se percibe particularmente en el plan de estudio donde se dan orientaciones para los lineamientos de elaboración de protocolos de actuación y prevención de la violencia y el acoso escolar.

### **Reconfiguración de los discursos pedagógicos de la NEM en la práctica**

La puesta en práctica de los postulados teóricos de la NEM supone la traducción de los textos/documentos que son formulaciones abstractas, en acciones y en prácticas situadas. (Solís y Tinajero, 2021). Esto nos lleva a afirmar que la acción de dotar de significados a los textos de política implica en un primer momento conocer esos textos. Sin embargo, un primer hallazgo fue que los estudiantes iniciaron sus prácticas del séptimo semestre de la licenciatura, sin conocer el plan de estudios 2022. La Escuela Normal no los había preparado para enfrentar este reto, porque para los formadores de docentes también era algo nuevo, señaló una de las estudiantes, tampoco ellos lo comprendían como tal. (...) Nos daban información, diapositivas, pero nunca nos la explicaban. (M1)

¡Ese taller fue el que nos salvó!, señalaron las estudiantes, refiriéndose al taller intensivo de inicio del ciclo escolar 2023-2024 que se realizó en las escuelas de educación básica:

Yo considero que ese taller fue el que nos salvó, mínimo a los de la zona, a entenderlo y comprenderlo realmente cómo se iba a trabajar, cómo iban hacer las dinámicas, cómo iba a trabajar y abordarse en cada una de las sesiones. Porque



incluso nos pusieron a hacer ejercicios en ese momento de que: elaboren un proyecto de...de, no sé, de convivencia, e íbamos sacando de acuerdo a los planes, lo que íbamos a hacer con los libros de texto ya armado, íbamos haciendo el ejercicio, tanto los maestros como los practicantes, pues realmente éramos los que íbamos a estar trabajando durante todo este año con los alumnos, entonces también nos hicieron partícipes de esa actividad. (PE4)

Otra forma de tener un mayor conocimiento de la NEM fueron las plenarios sobre el taller intensivo, donde compartían en grupo lo que habían identificado de nuevo, lo que habían aprendido y lo que les faltaba por aprender. Recapitulaban lo aprendido de los campos formativos y los ejes articuladores y crearon un formato de planeación adaptado a la NEM.

Las estudiantes mencionaron que asistieron también a una conferencia de Tobón, donde les explicó la manera de utilizar la inteligencia artificial como un recurso para aplicarlo en su práctica. Por ejemplo, a cómo redactar, hacer incluso la planeación con base al contenido que nos pidan, y los PDA que ya vienen planteados por la nueva escuela mexicana. (SE5). Señalaron que este recurso sirvió a la hora de planear, porque les ofrecía diversas actividades que no eran lo suficientemente creativas.

La implementación de la NEM implicó diversos desafíos a los estudiantes normalistas. El primero fue entender los planteamientos y discursos teóricos del modelo educativo que les llegaba por diferentes vías, interpretarlo y aplicarlo en el contexto de la práctica. Esto les implicó desarrollar más su creatividad porque no tenían información suficiente de cómo planear y desarrollar los proyectos:

Fue un gran reto a la hora de planear, porque yo sí conozco cómo planear, pero al venir este programa nos dijeron es que tiene que vincularse con esto, con esto otro. Busca crear, lo sé, pero no sé qué poner. Entonces era muchísima información que uno tenía que estar buscando, tenía que estar ojeando, para ver si cumple con el proyecto que yo quiero ver, si lo puedo vincular con algún otro campo. Entonces era como muy desgastante estar buscando en un libro y luego otro, y luego vete a otro y vincúlalos y luego que no se repitan las actividades, porque muchas veces, pues al

tratar de vincularlos, ver qué actividades utilizar. Entonces yo al principio era como mi mayor reto, decía: no puedo, no puedo. (PE4)

Los libros de texto fueron los documentos más utilizados por los estudiantes, ya sea porque los profesores titulares les asignaban los contenidos, las páginas o los proyectos para trabajar en las jornadas de práctica o porque los estudiantes los consideraban como un documento base para su ejercicio docente, aunque reconocían que había debilidades, como se muestra a continuación:

Nada más te presentaban el proyecto, los pasos de lo que tenías que hacer, dependiendo del aprendizaje. Se basa en seis puntos y cada uno tenías que desglosarlo y tenías que hacer muy extenso el proyecto porque en su mayoría te daban un lapso de dos a tres semanas. Entonces era muy difícil de abarcar tanto con un tema tan pequeño que al final de cuentas, pues avanzabas más y te iba a aparecer otro que era muy similar. Había días que se repetía la sesión porque era trabajar con lo mismo, lo mismo y lo mismo. (ME2)

La repetición en el contenido de los proyectos fue un comentario recurrente entre las estudiantes: “a la mejor nada más cambia la forma en que se lleva al producto final, pero viene siendo el mismo contenido, entonces era como estar buscando la manera de modificarlo para poder llegar al producto final”. (ME2). Otra de las dificultades de aplicar los proyectos que se sugerían en los libros de texto es el tiempo:

Según venía marcado que los proyectos debían durar dos semanas, pero había proyectos muy pequeños en los que duraba hasta una semana o hay proyectos que estaban demasiado largos en donde podías durar hasta dos semanas. Pero también teníamos esa parte de que la maestra específicamente me exigía que acabara los proyectos en dos semanas, pero aparte pues no nada más dejamos un proyecto, veíamos proyectos de aula, veíamos proyectos escolares, y proyectos de comunidad. (SE2)

Otro de los retos que tuvieron que enfrentar algunas estudiantes fue que los docentes titulares les permitieran organizar al grupo en equipos porque consideraban que trabajaban mejor de manera individual, aunque esto fue cambiando conforme las demandas de aplicar

los proyectos que como escuela se habían planteado a partir de las necesidades y problemáticas identificadas en el diagnóstico inicial. Una de las estudiantes comentó al respecto:

Siento que sí hubo mucho apoyo después de que se tuvo que hablar con ella (docente titular) para el proyecto y mi documento de titulación que tenía que ser en equipo, y me dijo: pues vamos a organizarnos y ver de qué manera unirlos para que nos funciones mejor, al final de cuentas yo tengo que trabajar con ellos en equipo para que los alumnos también vayan avanzando. (ME2)

Las estudiantes entrevistadas relacionan el concepto de convivencia con el trabajo en equipo. Mencionaron que la nueva propuesta curricular es una oportunidad para favorecer la convivencia mediante la organización del grupo en equipos, porque implica el diálogo entre ellos, elegir representantes, compartir sus respuestas, llegar a acuerdos, distribuir tareas, etc. También conciben los proyectos como una forma de favorecer la convivencia, como se observa en los siguientes comentarios:

(...) considero que algo bueno de la nueva escuela mexicana para mí ha sido el implementar lo que es la cultura de paz, la convivencia, siento que ha sido como fuente principal, de este programa, porque sin duda, los proyectos que vienen en los libros y en el programa son mucho sobre la convivencia y la cultura de paz. (PE3)  
Yo di segundo grado entonces había muchos proyectos en los que se incitaba a que el grupo tuviera una mejor convivencia, y no nada más entre ellos, si no, vamos a hacerlo a manera de escuela o vamos a juntarnos con otro grupo más grande, vamos a hacerlo en la comunidad. Y pues, eso creo que es un punto muy bueno que tuvo, el incluir no solamente la propia escuela, sino también al contexto educativo que son los padres de familia, y a los propios niños, y eso ha sido como muy satisfactorio para los niños, porque se emocionan de que: ¡ay va a venir mi mamá! o mi papá me va ayudar. (ME2)

Los libros de texto son los materiales que ofrecieron mayor número de orientaciones a las estudiantes normalista para concretar los presupuestos teóricos del modelo educativo en la práctica. Sin embargo, las estudiantes reconocen que la autonomía que plantea la

NEM para los docentes y la flexibilidad curricular, permitió hacer modificaciones a las actividades sugeridas para adaptarlas al contexto y necesidades del alumnado.:

Yo lo vi mucho en los libros, porque en los libros te marca trabajar en colaborativo, trabajar con la comunidad, entonces ahí fue donde yo vi que se tomaba mucho en cuenta. (...) son 5 libros: proyecto de aula, proyecto escolar, proyecto comunitario, nuestros saberes y Múltiples lenguajes. Para trabajar la convivencia me basé en los tres primeros que es el proyecto de aula, el proyecto escolar y el proyecto comunitario, son los proyectos en donde viene Todo el proyecto, todo el contenido que los niños tiene que ver y que son los que utilizaba para sacar el proyecto final. En una sentía como que no eran para las necesidades de mi grupo entonces yo tenía que cambiar la forma en que venía en el libro para adaptarlo a mi grupo. (PE3).

Los proyectos son metodologías que plantean una dinámica distinta a la de una clase tradicional donde los docentes son los protagonistas del proceso educativo. La propuesta metodológica de la NEM está dirigida hacia un trabajo colectivo. Esto coincide con lo que plantean Fierro y Carbajal (2023) respecto al enfoque de convivencia dentro de la práctica docente y de la gestión escolar. Los trabajos por proyectos implican el “diálogo respetuoso, la toma de decisiones, el trabajo colectivo y comprometido, el manejo de las diferencias y conflictos que se presenten a lo largo del proceso, etc.” (Docencia CRIM-UNAM, 2024)

En los discursos de las estudiantes se observó una adhesión a la metodología por proyectos; no obstante, al solicitar ejemplos de experiencias docentes con este tipo de metodologías, reconocieron que fueron escasas. Una de las estudiantes argumentó que no trabajó los proyectos por falta de apoyo de los padres de familia:

Los padres de familia no apoyaban mucho este tipo de actividades, incluso cuando entregaban las boletas de calificaciones venía nada más la mitad del grupo. Entonces mi maestra me dijo: mira tú la puedes hacer, tienes toda la libertad y la confianza mía para que tú trabajes con los padres de familia, pero ten en cuenta que, si la mitad del grupo de los papás no vienen, te vas a quedar con la mitad sin papás, y eso va a representar que los niños no se sientan felices de hacer esa actividad porque

los demás niños están conviviendo con sus papás y ellos están solos. Porque en mi grupo hay muchos casos difíciles familiares

Entre las experiencias que se rescataron fue la de una estudiante que trabajó un proyecto escolar denominado “Feria de la salud”. Como escuela primaria planearon el proyecto y cada estudiante normalista en conjunto con el docente titular, diseñaban las actividades para cada uno de sus grupos.

La Feria de la salud, es la que siento que tuvo más relevancia porque fue desde organizar el equipo como ellos quisieran, se les dio libertad para que decidieran con quién juntarse. En otra actividad hice lo mismo, pero se juntaron por medio del juego. En esta ellos decidieron con quién juntarse, obviamente iba viendo los equipos, si es que iban a funcionar, porque a veces se juntaban con algunos que era de puro juego, puro juego. Los integraba en otros equipos porque no me trabajaban. Después de organizar los equipos, pues, organizar los temas. Ellos trabajaron los temas que les salieron, trabajaron en equipo desde el momento en que investigaron sobre el tema y buscar los materiales para la exposición. Empezaron haciendo carteles donde explicaron cada uno de sus temas. Después hacer preguntas que podrían hacer a sus papás y también se pusieron de acuerdo en exponer. (...) También, antes de llegar al producto final, se expusieron en diferentes salones. Esa actividad ayudó a que se empezaran a llevar mejor entre todos.

En este ejemplo la estudiante identifica acciones que favorecen la convivencia como: la participación, el diálogo, la colaboración, la resolución de conflictos, la distribución de roles, toma de acuerdos conjuntos, la autorregulación, la responsabilidad compartida, el compromiso colectivo, entre otros.

Además de los libros de texto, las estudiantes retomaron otros materiales para realizar que favorecieran la convivencia como es el fichero de actividades de la SEP en su tercera edición 2022, denominado “Promover la cultura de paz en y desde nuestra escuela”. Una de las estudiantes señaló: “hay juegos hay dinámicas, hay actividades recreativas, entonces esas yo lo puse” (PE4). Esta forma de proceder de las estudiantes normalistas muestra que pusieron en acción, múltiples estrategias que corresponden a políticas

educativas con enfoques diferentes. En este caso, el fichero de actividades se caracteriza por tener una perspectiva socioemocional y la NEM plantea un enfoque comunitario y de derechos. De acuerdo con Ball et al., (2012) la práctica de la política educativa se materializa en un contexto real y holístico en el que los sujetos reinterpretan los postulados teóricos a través de un proceso inestable, complejo, contingente y no lineal.

## Conclusiones

La política educativa actual presenta un vacío del concepto de convivencia y una ausencia de planteamientos prácticos sobre cómo plantearla de manera formativa en el aula y en la escuela. En este sentido, aunque hubo una reinterpretación de las acciones planteadas en los libros de texto, los estudiantes normalistas desplegaron diversas posibilidades de conceptualizar y determinar las múltiples maneras de dar respuestas a los presupuestos teóricos de la NEM

Los estudiantes normalistas y docentes de las escuelas de educación primaria son los actores que dotan de significados a los textos de política en función de sus conocimientos previos, su experiencia, su subjetividad, el contexto social e institucional y su posición en el sistema educativo local. (Beech y Meo, 2016).

Entre las complejidades de la puesta en práctica de la NEM se encuentra la falta de relación entre la formación de los estudiantes normalistas y las demandas de la educación básica. Los estudiantes vivieron un proceso de reinterpretación de la política educativa a través de la práctica, considerando como documento base el libro de texto.

## Referencias

- Ball, S., Meg. M. y Annette, B. (2012), *How Schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*, Abingdon, Routledge.
- Beech, J., y Meo, A. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball para el análisis de políticas educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives*, 24(23). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2417>



- Abarca, A., Alpízar, F., Sibaja, G. y Rojas, C. (2013). Técnicas cualitativas de investigación. San José, Costa Rica: UCR.
- Cruz, O.P. (2019). Configuración del discurso pedagógico y reformas educativas en México: una aproximación a su análisis. *Revista Mexicana de Investigación educativa*. 24(81): <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14062583010>
- Docencia CRIM-UNAM (21 de marzo, 2024). Seminario Internacional de Investigación en Convivencia en Instituciones Educativas, Sesión 2 [Video]. YouTube. <https://youtu.be/b8i0rpXDlik>
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2023). Áreas de oportunidad para una nueva convivencia escolar acorde a los planteamientos del nuevo currículo. *Faro Educativo*, Apunte de política N°40. Departamento de Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Frade, L. (2023). Retos y oportunidades de los Nuevos libros de texto, en [https://www.youtube.com/watch?v=bl0\\_zotnsQg](https://www.youtube.com/watch?v=bl0_zotnsQg)
- Solís, S.S. y Tinajero, M.G. (2021). La reforma educativa inclusiva en México Análisis de sus textos de política. *Perfiles Educativos*, 44(176): 121-136 <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>
- Vázquez, A. (2023). Humanismo mexicano y Constructivismo social: Dos paradigmas de la Nueva Escuela Mexicana. *Académico de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruz*.
- Ventura Álvarez F. Las implicaciones de la nueva escuela mexicana en el proceso pedagógico. 12(8):161-74. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1996/1985>



## Gamificación para el Desarrollo del Aprendizaje de las Sumas y Restas en Primer Grado

Rosa María Urquidez Morales

rochita01812@gmail.com

M.C. Rogerio Quijano Sotomayor

rogerio.quijano.s@gmail.com

Escuela Normal de Sinaloa

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen:

El escrito se refiere a una investigación parcial de carácter cualitativo, con orientación investigación-acción. Se aplicaron distintas estrategias gamificadas, en tres planes de acción, enfocadas a mejorar el desarrollo del aprendizaje de las sumas y restas en alumnos de primer grado, todo lo anterior siguiendo el Plan de Estudios 2022 (NEM). El propósito principal de la investigación es el de desarrollar el aprendizaje de las sumas y restas a través del uso de estrategias gamificadas en los alumnos de primer grado de la escuela primaria Emilio Zavala Benítez, localizada en la ciudad de Culiacán, Sinaloa. Los resultados parciales de las evaluaciones, diarios del docente y alumnos, y la observación demostraron que el uso de este tipo de estrategias funciona de manera efectiva para promover no solo un gusto por las matemáticas, sino también una mejora en su desempeño en el aprendizaje de las sumas y restas.

**Palabras clave:** Gamificación, Enseñanza de las Matemáticas, Aprendizaje de las Matemáticas.

#### Planteamiento del problema

Las matemáticas son muy importantes en la educación de los estudiantes de nivel básico debido a que promueven el desarrollo cognitivo, propiciando con ello mayor desenvolvimiento en actividades lúdicas, sociales, culturales que se realizan cotidianamente. Lo que genera un impacto directo en su mejora en el aprendizaje lógico-

matemático, teniendo como producto una mejora en sus calificaciones, mayor entendimiento y retención de cada contenido (Flores, 2013).

Así mismo, es importante reconocer que las matemáticas son una herramienta esencial en nuestra vida cotidiana. Partiendo de que la misma la enfrentamos en situaciones reales, su adquisición es una esencialidad y el aprender significativamente es ideal, lo que genera una necesidad el ir trabajando de manera positiva con la misma desde el inicio de la educación primaria.

A pesar de esto, es fácil percatarse de que la mayoría de los alumnos, sin importar su nivel de estudios, tienen una opinión algo negativa acerca de esta asignatura, ya sea que no les gusta, se les haga aburrida o incluso tan difícil que no vale la pena intentar. Algo que se observa en el hecho de que en la asignatura de matemáticas ha reflejado un bajo rendimiento educativo de los alumnos.

Si se rastrea el origen del problema, muy probablemente se dé cuenta que desde educación primaria los alumnos(as) generan esta negativa percepción de que las matemáticas son “difíciles” o “aburridas”. Al igual no solo en primaria, en niveles más altos por ejemplo en preparatorias y licenciaturas, la mayoría de las personas que no comprendieron las matemáticas cuando eran pequeños buscan la manera de entrar a carreras que no lleven la presente asignatura. Esto a pesar de que las carreras mejor pagadas en el país están relacionadas estrechamente con el dominio de las matemáticas (Descubre las carreras mejor pagadas en México, s.f.).

Por ello, encontrar maneras de hacerla atractiva desde los primeros años de educación primaria pudiera ayudar no solo a la percepción de los estudiantes hacia la asignatura, sino también a abrir un mayor panorama para su desarrollo profesional en un futuro. Es aquí donde la gamificación se vuelve una concepción que a través de sus métodos y técnicas para elaboración, estructuración y consolidación de juegos para facilitar el aprendizaje y habilidades en los alumnos, puede ayudar a brindar una motivación y un aspecto competitivo en el estudiante que lo incita querer destacar ante los demás, enfocado hacia las matemáticas.

Estas razones son las que ayudaron a seleccionar esta problemática como tema a trabajar en el grupo de prácticas; y así aportar soluciones al tema investigando, indagando y analizando para poder generar herramientas que sirvan para apoyar a los alumnos a desarrollar y mejorar sus capacidades lectoras. A lo largo de este trabajo se tiene como objetivo de desarrollar el aprendizaje de las sumas y restas a través del uso de estrategias gamificadas en los alumnos de primer grado de la escuela primaria Emilio Zavala Benítez, localizada en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, para así promover en ellos un agrado hacia las matemáticas; al mismo tiempo que se da respuesta a la pregunta: ¿Cómo desarrollar el uso de la gamificación de sumas y restas enfocados en alumnos de primer grado?

## **Marco Teórico**

### **Importancia de las Matemáticas en Primaria Baja**

Un completo desarrollo intelectual de los niños es imposible lograrlo sin la enseñanza de las matemáticas, ya que, esta ciencia ayuda a los niños a ser lógicos, a razonar ordenadamente y a tener una mente preparada para el pensamiento, la crítica y la abstracción. Estas aptitudes que los niños y niñas van desarrollando a lo largo de su proceso de aprendizaje de las matemáticas les ayuda a crear una disposición consciente y favorable para emprender acciones que conducen a la solución de los problemas a los que se enfrentan cada día (De la Osa, S.f).

Más aún, la importancia de las matemáticas radica principalmente en que el trabajarlas desde los primeros años de educación básica ayuda a promover el desarrollo cognitivo, propiciando con ello mayor desenvolvimiento en actividades lúdicas, sociales, culturales que se realizan cotidianamente. Lo que genera un impacto directo en su mejora en el aprendizaje lógico-matemático, teniendo como producto una mejora en sus calificaciones, mayor entendimiento y retención de cada contenido (Flores, 2013).

Es por estas razones que todos los sistemas educativos en el mundo trabajan con la resolución de problemas básicos de matemáticas desde primaria baja, y en algunos casos desde preescolar.

## **Pensamiento matemático según Fuenlabrada**

Fuenlabrada et al. en su libro de “aprende y juega matemáticas” (1991), nos habla de la importancia de los juegos para los niños, en donde se llega a la conclusión de que un buen juego permite que se pueda jugar con pocos conocimientos, pero para empezar a ganar de manera sistemática, exige que se construyan estrategias que implican mayores conocimientos. Al jugar, quien participa en el juego sabe si ganó o perdió, no necesita que otra persona se lo diga, el jugador puede saber, al terminar de jugar, por qué perdió o por qué ganó, qué jugadas fueron malas o fueron buenas. Esto es lo que le permite al jugador jugar cada vez mejor, construir poco a poco mejores estrategias para alcanzar la meta, es decir, le permite ir aprendiendo.

Toda esta dinámica que genera el juego dentro del aula de clases es lo que fomenta la autonomía en los niños al momento de usar juegos en su proceso de enseñanza-aprendizaje, aparte de abonar en las relaciones interpersonales con sus compañeros de equipo, con los que hace y construye sus propias estrategias para ganar.

Para Fuenlabrada (1991), al trabajar ejercicios escolares como juegos, cada jugador se involucra con entusiasmo, dando como consecuencia que sus aprendizajes sean experiencias gozosas. Aquí el maestro solo da las instrucciones, reglas, y de ahí en adelante los alumnos y equipos se organizan, el maestro sólo interrumpe el juego si no respetan alguna regla.

## **Pólya y La resolución de problemas**

Pólya (1965), en su libro ¿Cómo plantear y resolver problemas?, platica de que como el docente es responsable de aprovechar el tiempo para plantearle problemas a los estudiantes sobre sus curiosidades para así poder despertar interés y generar un pensamiento independiente. Si esta actividad se hace de manera cotidiana solamente escribiendo ejercicios en el pizarrón y/o libreta se estaría impidiendo la oportunidad que se tiene de tener un impacto positivo en el desempeño y aprendizaje de los estudiantes en las matemáticas. Ya que lo ideal es que el maestro trate de ponerse en los zapatos del alumno, de cómo piensa, y cómo aprende.

Uno de los consejos importantes presentados por Póyla, radica en que el maestro debe realizar la misma pregunta de distintas formas, para así captar la atención del alumno y debido a que se plantea el ejercicio de diferentes maneras, el estudiante esté seguro de sus resultados.

Póyla (1965), hace mención que el resolver problemas matemáticos es una habilidad práctica, como el aprender a nadar. Tanto el nadar como el resolver problemas se adquiere mediante la imitación y la práctica.

“Al tratar de nadar imitamos los movimientos de pies y manos que hacen las personas que logran así mantenerse a flote, y finalmente aprendemos a nadar practicando la natación. Al tratar de resolver problemas, hay que observar e imitar lo que otras personas hacen en casos semejantes, y así aprendemos problemas ejercitándose al resolverlos” (p. 27).

Para que esta habilidad fluya el maestro debe de desarrollar en los alumnos la motivación para resolver problemas, eso se logra al plantearle problemas que les interese a los niños, lo que podrá darles el mayor número posible de ocasiones de imitación y práctica.

### **Enseñanza tradicional y moderna de las matemáticas**

Delgado, J. (2019) nos comenta que la enseñanza tradicional de las matemáticas se caracteriza por tener un docente “sabelotodo” que cree que siempre tiene la razón. También que únicamente se emplea a la calculadora, como herramienta, para la resolución de problemas matemáticos complejos. Presenta a las teorías matemáticas como asuntos de difícil resolución y con ejercicios que muchas veces no se utilizan en la vida cotidiana.

Incluso si se les pregunta a las personas adultas mayores, de cómo se les enseñaba antes las matemáticas, es prácticamente a cómo se enseña hoy en día, lo único de ha cambiado en dónde y con lo que escribían, ahora son más modernas las cosas, pero la forma de enseñar es igual en la mayoría de los casos. En la década de los años 50 del siglo pasado, e incluso antes, el mundo estaba de acuerdo en que la enseñanza de las matemáticas era insatisfactoria. El nivel de los estudiantes en matemáticas era más bajo que en otras asignaturas. (Klein, 1976, como se citó en Contreras, 2012).

Hasta la fecha se sigue observando este tipo de enseñanza tradicional, solo se les muestra a los alumnos en el pizarrón que copien o respondan el libro, pero no se les hace alguna actividad para que se les sea más práctico, uno de los trabajos más comunes es la enseñanza de las multiplicaciones, quieren que se aprende repitiendo, hasta en ocasiones se les pide como requisito para entrar al salón de clases y si no se la saben los regresan a la fila.

Por otro lado, para Gallo, K. (2019) la enseñanza moderna de las matemáticas se trabaja de una manera distinta, caracterizada por que las matemáticas se enseñan enfocándose en una experiencia o contexto para llegar a un resultado; al mismo tiempo en que se utiliza la tecnología como herramienta complementaria o de ayuda ya que el docente aprende del estudiante y de la experiencia o habilidades que este tiene de las herramientas tecnológicas, para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje.

Las respuestas se comprueban de manera instantánea por medio de aplicaciones que hasta brindan el proceso de resolución de cualquier operación. Los problemas matemáticos dan respuesta a actividades cotidianas de la vida para enseñarnos a pensar, al tiempo que promueve que el estudiante no vea a esta disciplina como inservible. (Ya se mira de una manera auténtica para que esté más pegado a la realidad de los alumnos).

Como se puede observar, una diferencia principal entre la enseñanza tradicional y moderna de las matemáticas, es la incorporación de la tecnología como aliada para la enseñanza, sin dejar que esta supere a la inteligencia del alumno y se aprenda de manera real.

### **¿Qué es la gamificación?**

El ámbito educativo conlleva una gran responsabilidad, por ello la implementación de recursos tecnológicos para emplearse de forma dinámica en el aula nos lleva a la Gamificación.

La Gamificación es una estrategia didáctica la cual crea la posibilidad de llevar la mecánica de los juegos a no específicamente a áreas educativas, existiendo la posibilidad de su implementación en el aula, sin embargo, en este ámbito se abre a la posibilidad de la

mejora de resultados en el proceso del desarrollo del aprendizaje del alumnado, permite incrementar la capacidad de motivación, mejorar las relaciones colaborativas y dar sentido de responsabilidad.

Ante lo mencionado anteriormente, se puede definir a la gamificación como el uso de mecánicas, componentes y dinámicas propias de los juegos y el ocio en actividades no recreativas (Valda, 2015). El diseño de las estrategias gamificadas deben basarse en los objetivos que se quieran alcanzar, así como aplicar elementos o características de los videojuegos en un contexto que no es de juego, que atraen a los jugadores tomando el elemento de diversión, ganando compromiso, aumentando la motivación y participación de los alumnos en su aprendizaje (Alsawaier, 2018, p.56).

Como se puede apreciar, la gamificación en el terreno pedagógico tiene varios objetivos: involucrar a las personas, motivar acciones, promover el aprendizaje y resolver problemas, acelerar la curva de experiencia, de aprendizaje, la enseñanza de temas complejos y el pensamiento sistemático (Gómez, 2020).

## **Metodología**

### **Sujetos de la muestra**

Los sujetos de estudios son un grupo de 39 alumnos, conformado por 23 niñas y 17 niños, con edades que oscilan entre los 5 y 6 años de edad, estos en un primer grado de la escuela primaria "Prof. Emilio Zavala Benítez". De acuerdo a sus estilos de aprendizaje tienden a predominar entre visual, kinestésico y auditivo. Son niños muy participativos, dispuestos y entregados al trabajo, prefieren el trabajo colaborativo.

Este primer grado, cuenta con 4 casos de niños con alguna condición 2 presentan un diagnóstico por USAER y 2 aún se encuentran en proceso.

### **Exploración Metodológica**

Para llevar a cabo el desarrollo de esta temática, se tomó la decisión de usar un enfoque cualitativo, debido a que dicho enfoque se basa en la recolección y análisis de datos para



definir las preguntas de investigación o relevar nuevas interrogantes en el momento de llevar a cabo la interpretación.

En el libro “Metodología de la investigación” por Roberto Hernández (2007), nos hace mención a:

“En el enfoque cualitativo puede desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante y después de la recolección y el análisis de datos. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, siendo resultado de un proceso “circular”. (p.7)

Por otro lado, se llegó a la conclusión que el método más efectivo para la mejora de esta problemática en el salón de clases es el método de investigación-acción, dado a que implica la transformación de la conciencia de los participantes, así como cambios significativos en las prácticas sociales, es una forma de entender la enseñanza y no solamente dar una investigación sobre ella.

Finalmente, con respecto a las técnicas e instrumentos de evaluación y recopilación de datos, se optó por el uso del diario del docente, diario del alumno, evaluación por observación y rúbrica de desempeño en las actividades; así mismo, estas herramientas permiten recopilar opiniones de los estudiantes con respecto a las actividades realizadas y cambios que les gustaría que el docente haga.

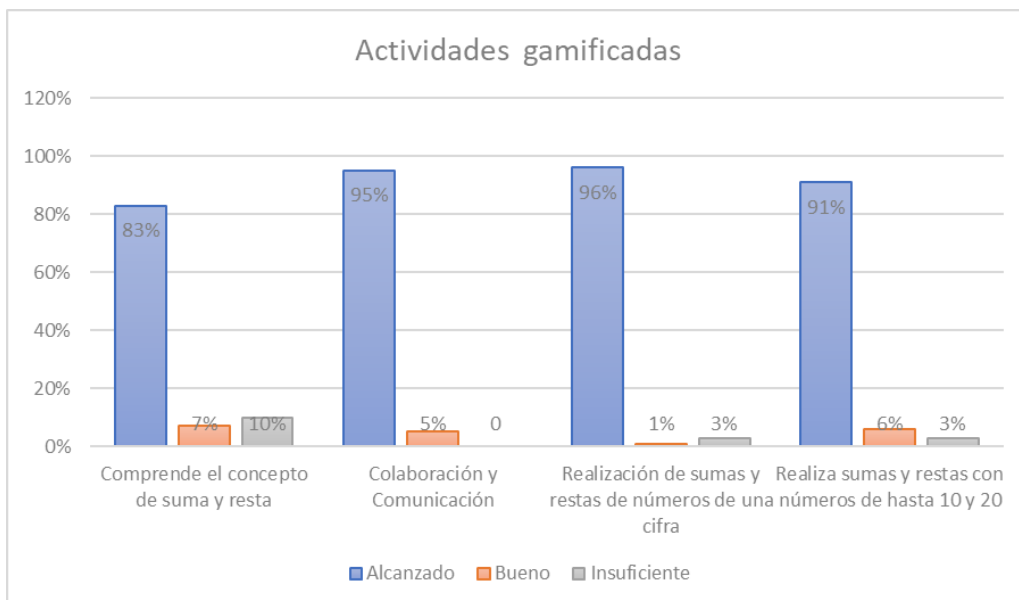
### **Resultados: Evaluación general de estrategias**

Con base en un diagnóstico aplicado por la docente titular, se percató en la existencia de contenidos con un mayor índice de error, en el cuál destaca: construcción de la noción de la suma y la resta y su relación con operación inversa con un margen de 27.5% y estudio de números 36 de 40 niños. Estos datos diagnósticos reflejan a un grupo con un nivel inicial bajo-medio en la construcción de la noción de la suma y resta.

Después de la incorporación de actividades gamificadas a lo largo del ciclo escolar se pudo crear un impacto y cambio radical en la forma en que los niñas y niños del grupo ven estas operaciones, y más que nada el concepto de la asignatura de matemáticas, y cambiar el enfoque tradicionalista y así tratar de generar un impacto en su vida cotidiana sea ilustre de manera más rápida, fluida y eficaz.

Esto se ve reflejado en los resultados obtenidos en los tres planes de acción que se hicieron. En donde se decidió usar la actividad gamificada llamada “Froggy jumps”, la cual consiste en un juego donde el alumno al ir contestando una serie de sumas y restas permiten que una rana vaya avanzando en su camino para llegar a la meta. Esta actividad permitió hacer una evaluación sumativa del desempeño en el aprendizaje de ambas operaciones básicas matemáticas, lo cual plan tras plan de acción vio dejando una mejora progresiva del desempeño y adquisición de sus aprendizajes. Estos resultados se muestran a continuación:

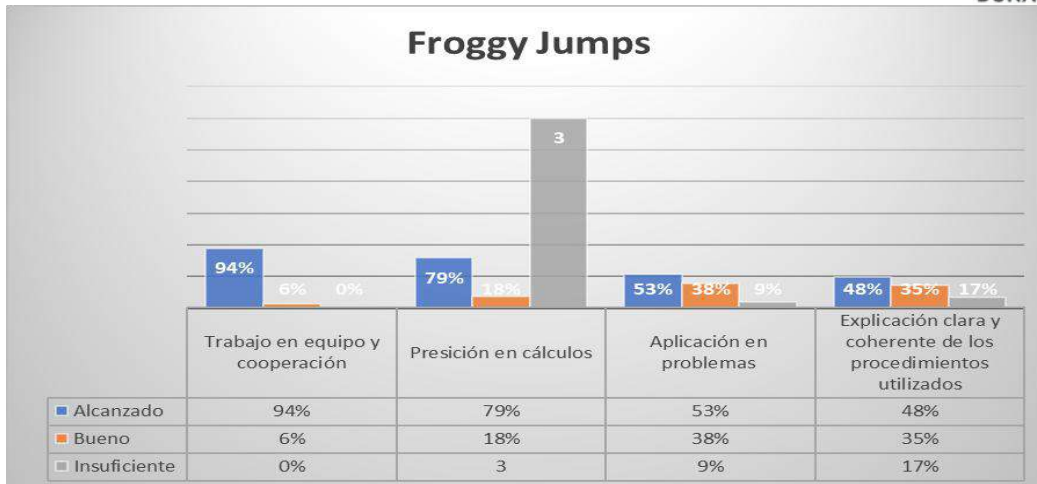
**Figura 1.** Esquematización del plan de acción 1



Nota. Fuente: elaboración propia. Datos obtenidos de actividades de intervención.

Se puede interpretar a partir de la gráfica que, de una cantidad de 36 alumnos, misma donde indica cómo el alumnado se va adentrando aún más a operaciones y concepción de una noción numérica, incorporando primeramente el dominio del concepto de suma y resta, donde un 83% tiene un nivel alcanzado en el mismo, un 7% lo entiende, pero se olvida en ocasiones que se debe hacer y un 10%, que no lo domina al final de la aplicación de las dinámicas.

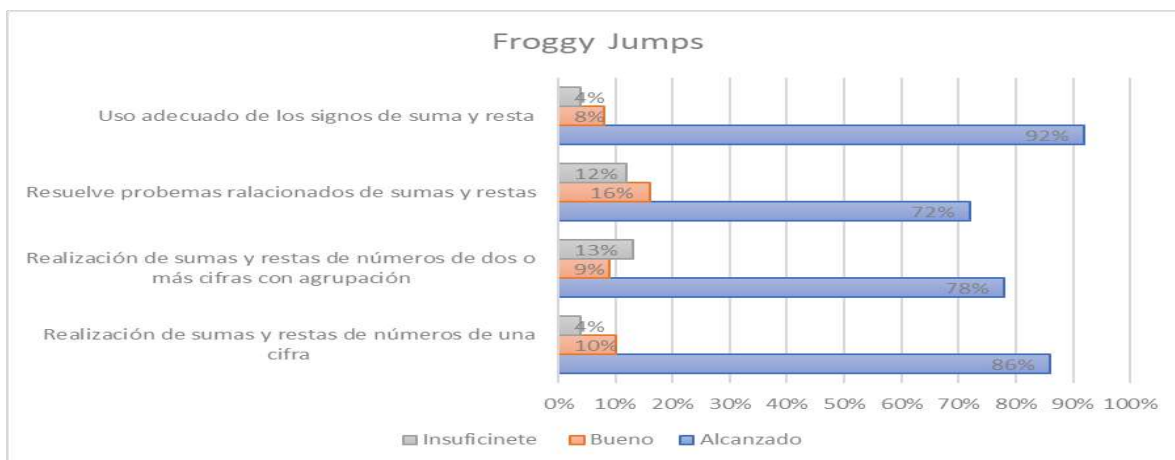
**Figura 2.** Esquematización del plan de acción 2



Nota. Fuente: elaboración propia. Datos obtenidos de resultados valorales de estudiantes en actividades.

Para esta evaluación, en donde se pudo realizar al 94% de los estudiantes, se incluyeron los criterios de trabajo en equipo, la precisión en cálculos fue alcanzada por un 79% de los estudiantes, un 18% fue bueno, mientras que un 3% abarca insuficiente, la aplicación de sumas y restas en problemas alcanza la particularidad de un 53% del alumnado, 38% se categoriza en bueno y un 9% en insuficiente, se prevé la explicación clara y coherente de la realización de sus actividades y manera de adaptarse a las operaciones en donde es alcanzado por tan solo un 48% de estudiantes que tienen facilidad de habla, un 35% que lo relata y un 17% insuficiente que prefiere no dar explicaciones ni demostraciones.

**Figura 3.** Esquematización del plan de acción 3.



Nota. Fuente: elaboración propia. Datos obtenidos de valoración y aplicación de actividades.

Finalmente, en el plan de acción 3, se usaron 3 categorías que dan prueba a los logros alcanzados por el alumnado, encontramos en primera instancia al uso adecuado de los signos de suma y resta, que con facilidad fue muy notorio su logro dado que en cada actividad me podía percatar de su margen de error, la superación consta de un 92% alcanzado, un 4% regido por bueno ya que con una explicación reconocían fácil el error y no tendían a volver a cometerlo y un 4% en insuficiente, que es arroja a un alumnado que no se me permite incluirlo por no sustentarse solo, dado que tiene una condición.

Si retomamos todo lo plasmado con anterioridad, podemos notar la mejoría que ha existido a partir de la diversidad de actividades, además de que los alumnos se encontraron activos siempre y participativos, los resultados fueron los ideales, fue una actividad bastante buena, se veían empeñados por obtener el mayor puntaje, fue rápida, fluida y de fácil uso para ellos.

### **Conclusiones**

La investigación ayudó a poder concluir que la gamificación, es una herramienta óptima desde que integra y toma en cuenta en todo momento los objetivos, involucra y especifica el conocer al alumnado, es vista favorablemente y adecuada para mantener la motivación del niño en todo momento, contrae la superación personal, impulsando a querer avanzar en el plano académico.

Las estrategias gamificadas muestran una habilidad de ser adecuadas al contexto de cada momento que se vive a lo largo del ciclo escolar, ya que se impregna de la realidad de los niños y niñas, abriéndose la oportunidad de su conocimiento más fácilmente, debido a que se plantean situaciones reales y los niños daban respuesta con una similar se daba cuenta que realmente está comprendiendo y no memorizando un aprendizaje.

Así mismo, se pudo observar la evolución de la asimilación de los conceptos de suma y resta, como es que la mayoría de los estudiantes han logrado cumplir con su necesidad de saber resolver situaciones que implican agregar (suma) y situaciones que implican quitar (resta), implicando mi propósito interactúa el alumnado con actividades diseñadas para sumas y restas, sus operaciones y resolución a partir de ser ficticia o realidad.

Para los maestros en formación, es indispensable el informarse e incluir nuevas formas de llevar el aprendizaje a los alumnos, recordemos que estamos ante una revolución tecnológica, difícil de combatir cada vez más, por ello verlo como un apoyo se vuelve esencial, nos encontramos ante un cambio constante en la realidad y nosotros necesitamos cambiar con ella, incorporen la innovación, exploren y vivan las estrategias que ofrecen las nuevas tecnologías.

Siempre se ha pedido un cambio en la educación, donde lo humanista sea el protagonista, ahora que se brinda una autonomía y se está dejando de lado lo tradicional, tomen ese riesgo y háganlo suyo, las únicas limitantes somos nosotros mismos. El usar la gamificación como enlace de lo humanista y lo atractivo puede lograr un disfrute por parte de los niños y niñas de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Referencias

Alsawaiser, R. S. (2018). The effect of gamification on motivation and Engagement. International journal of information and learning technology, 56-79.

Anónimo (s/f). Descubre las carreras mejor pagadas en México. <https://www.bbva.mx/educacion-financiera/blog/carreras-mejor-pagadas-en-mexico.html>

Contreras, (junio 2012). La evolución de la didáctica de la matemática. Horizonte de la ciencia. pp. 20-22

<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=026c1474a3a5e544JmltdHM9MTY3ODc1MjAwMCZpZ3VpZD0wZGM2YTnkZi1mMjM2LTZiOTMtMzQ2Zi1iMjRjZjNhNDZhMDYmaW5zaWQ9NTE3Mg&ptn=3&hsh=3&fclid=0dc6a3df-f236-6b93-346f-b24cf3a46a06&psq=autores+que+hablen+de+como+se+ense%C3%B1aba+matem%C3%A1ticas+antes&u=a1aHR0cHM6Ly9kaWFsbmV0LnVuaXJpb2phLmVzL2Rlc2NhcmdhL2FydGljdWxvLzU0MjA1NzUucGRm&ntb=1>

De la Osa, A. (2021). Importancia de las matemáticas en la vida - Smartick.

<https://www.smartick.es/blog/padres-y-profesores/educacion/importancia-de-las-matematicas/#:~:text=Las%20matem%C3%A1ticas%20son%20fundamentales%20para,la%20cr%C3%ADtica%20y%20la%20abstracci%C3%B3n>

- Flores, L. & Colunga, S. (2017). La matemática en el desarrollo cognitivo y metacognitivo del escolar primario. *EduSol*, 17 (60), pp. 45-59.
- Fuenlabrada, I., Block, D., Balbuena, H. & Carvajal, A. et al (1991). *Aprende y juega matemáticas*. Libros del rincón.
- Gallo, K. (2 de julio de 2019). ¿Ha cambiado la enseñanza de las matemáticas en los últimos años? Blog UTPL| Blog (utpl.edu.ec)
- Gómez, C. (2020). Gamificación en contextos educativos. *Revista Universidad y Empresa*, 22(38), 8-39.
- Morin, A. (2023). Preparado para primer grado: Habilidades que necesitan los niños. Understood. <https://www.understood.org/es-mx/articles/habilidades-academicas-primer-grado>
- Polya, G. (1994). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas [Publicación original en 1965].
- George Polya - Como Plantear y Resolver Problemas | Gabriel Garcas - Academia.edu
- Valda, F. (2015). Diseño e implementación de una estrategia de gamificación en una plataforma virtual de educación. 65-80.

## Las artes visuales como estrategia para mejorar la producción de textos en estudiantes de secundaria.

Jeanine Madeleine Castillo Gómez.

Ana Cristina Sandoval Berzunza.

Isaac Abisaí Hernández Mijangos.

jeanine.liher4@gmail.com

Escuela Normal Superior del Estado de Campeche “Brígido A. Redondo Domínguez

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

Este estudio destaca la importancia de las artes visuales para mejorar la producción de textos en estudiantes de primer grado de secundaria. Con un enfoque cualitativo, la investigación se centró en el desarrollo de habilidades comunicativas, motivación, compromiso, creatividad y pensamiento crítico, dentro del campo formativo de lenguajes según la NEM. Se aplicó a 31 alumnos de la Escuela Secundaria Técnica No. 1, utilizando un paradigma socioconstructivista y aprendizaje activo, que fomenta el trabajo colaborativo. Los resultados validaron la efectividad de integrar las artes en la enseñanza de la escritura, estimulando la imaginación y mejorando la expresión y comunicación escrita. Esto sugiere un potencial real para obtener resultados positivos en este contexto educativo.

**Palabras clave:** Artes visuales, estrategias educativas, escritura, estudiante de secundaria, educación.

#### Planteamiento del problema

La crisis del analfabetismo funcional y disfuncional ha sido una preocupación creciente a nivel mundial, con el World Bank advirtiendo desde 2018 sobre una “crisis silenciosa del aprendizaje” que afecta a una generación de niños (Saavedra et al., 2023). La pandemia de COVID-19 ha exacerbado esta situación, como señala la UNESCO (2024), afectando gravemente la capacidad de los estudiantes para alcanzar niveles mínimos de competencia



lectora. Esta problemática, que se centra en deficiencias en la comprensión lectora y la escritura, tiene profundas implicaciones sociales y económicas.

Dentro de los efectos de la pandemia generada por el virus SARS-CoV-2 (COVID 19) en la educación a nivel mundial se encuentran: la interrupción de la educación, el United Nations Sustainable Development Group (2020) permite deducir que, en América Latina, los retos en la comprensión y producción de textos son significativos, con la pandemia agravando las desigualdades existentes y afectando desproporcionadamente a estudiantes de bajos ingresos y con discapacidades. La región enfrenta la urgente necesidad de reformas educativas profundas para abordar estas deficiencias y mejorar la calidad de la educación.

En el caso de México, la problemática se manifiesta en la baja competencia lectora de los estudiantes, que a menudo no alcanzan los niveles esperados en comprensión y producción de textos. Las evaluaciones nacionales e internacionales han mostrado que una gran proporción de estudiantes mexicanos no logra comprender adecuadamente los textos, lo cual afecta su rendimiento académico y sus oportunidades futuras. Programas educativos como “tuinlec” y “COMPRENDE” han intentado abordar estas deficiencias mediante la implementación de estrategias de lectura y comprensión, pero aún queda mucho por mejorar. (Rebolledo et al., 2020, p. 14).

El 16 de marzo de 2020, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo número 02/03/20, el cual, en su artículo Primero, determinó que a partir del 23 de marzo se suspenderían las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás instituciones para la formación de maestros en estos niveles del Sistema Educativo Nacional, así como en las escuelas de los niveles medio superior y superior dependientes de la SEP. Esta medida resultó en el cierre de aproximadamente 274 mil escuelas, afectando a más de 33 millones de estudiantes en todos los niveles educativos y a cerca de dos millones de maestros (Ruiz Muñoz et al., 2021, párr. 1).

En el contexto de la educación preescolar, primaria y secundaria, se ha atendido a 24.1 millones de estudiantes, siendo su enseñanza responsabilidad de 1.2 millones de docentes que trabajan en 228,803 escuelas. A partir del 22 de abril de 2020, se implementó a nivel nacional la “Estrategia de Educación a Distancia” para estudiantes desde nivel inicial

hasta bachillerato, utilizando plataformas digitales y el programa “Aprende en Casa”, transmitido por televisión educativa y canales de televisión de paga. Desde entonces, la pandemia reveló y exacerbó las desigualdades educativas a medida que se extendía la Jornada Nacional de Sana Distancia.

El principal gran desafío que enfrentó el sistema educativo durante la pandemia fue mantener los procesos de enseñanza y aprendizaje utilizando los mismos marcos de referencia que ya se cuestionaban antes de la crisis sanitaria. Estos incluían cumplir con los tiempos y contenidos curriculares, replicar en la casa el trabajo del aula, centrarse en el aprendizaje manifestado en conductas observables como conocimientos, habilidades y actitudes, y evaluar para obtener evidencias de que los estudiantes aprendían en casa, favoreciendo la aplicación de exámenes. Además, se asignó a las maestras y los maestros un rol técnico de facilitadores de información a través de medios electrónicos, en lugar de un rol que construyera vínculos pedagógicos para crear situaciones de aprendizaje (Díaz Barriga, 2021).

El confinamiento, de acuerdo con Chao Rebolledo et al. (2021), provocó en los estudiantes una serie de efectos negativos como el estrés, desequilibrio emocional, tristeza, depresión, aburrimiento, aislamiento y una falta de propósito en relación al futuro. Estos factores llevaron a conductas de riesgo, incluyendo el consumo de comida chatarra, bebidas alcohólicas y sustancias dañinas para la salud. Además, se observó una sobreexposición a videojuegos, televisión y redes sociales, frecuentemente sin la supervisión de un adulto, así como casos de violencia física, psicológica y verbal (p.192, 194). El momento crítico en la estructura social durante el confinamiento se evidenció con un incremento del 12% en la tasa de suicidios entre niños y niñas en edad escolar (Chao Rebolledo, 2022, 1:01:59).

El apoyo de las familias a las y los estudiantes en casa mostró que las principales dificultades enfrentadas fueron: a) falta de estrategias para facilitar el aprendizaje, b) dificultades para expresarse, y c) poca comprensión de los métodos utilizados por los profesores. Muchas de estas dificultades se pudieron resolver si los padres o tutores tenían un nivel educativo más alto o si había diálogo con los estudiantes y, se usaban estrategias

de búsqueda de información complementaria o en comunicación con los docentes (De la Cruz Flores, 2020, p. 44-45).

En lo que respecta a las maestras y los maestros, su principal preocupación fue evaluar las condiciones materiales, didácticas, tecnológicas y emocionales necesarias para continuar con sus clases a través de plataformas digitales, siguiendo el programa “Aprende en Casa”. A menudo, lo hacían sin apoyo técnico ni pedagógico, lo que dificultaba la enseñanza desde sus hogares. El trabajo docente diario se transformó radicalmente, requiriendo planificar actividades de enseñanza en línea, dedicar tiempo a encender la computadora, ingresar a la plataforma para impartir clases, descargar tareas, revisarlas, escribir recomendaciones y enviarlas a estudiantes, cuyos grupos podían ser de hasta 200 personas. Además, Ballesteros (2021, p.41, como se citó en Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública, 2022) comenta que se sumó una gran carga administrativa que demandaba informes individuales, registro de tareas entregadas, llenado de formularios y cuestionarios que evidenciaran los aprendizajes esperados, el trabajo docente en línea y la evaluación.

Con el apoyo de las comunidades y las familias, se adaptaron vehículos como paredes para colocar pizarrones y se convirtieron tortillerías en salones de clase y centros de desayunos escolares, donde el libro de texto gratuito se volvió esencial al ser frecuentemente el único material educativo disponible. Además, muchos docentes tuvieron que redefinir el vínculo pedagógico desde la vulnerabilidad compartida causada por la crisis sanitaria y replantearse el significado del currículo y la didáctica, más allá de la mera aplicación de técnicas, utilizando sus propios conocimientos docentes como una herramienta intelectual fundamental.

En el Estado de Campeche la pandemia de COVID-19 exacerbó diversos problemas en el ámbito educativo, especialmente en relación con la capacidad de procesamiento de textos y la alfabetización digital. Uno de los principales problemas ha sido la desigualdad en el acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), lo que impactó negativamente la capacidad de los estudiantes para seguir sus estudios de manera efectiva durante el confinamiento.

Además, la falta de infraestructura tecnológica no fue el único problema. La transición abrupta a la educación en línea ha evidenciado la falta de preparación y alfabetización tecnológica tanto de estudiantes como de docentes. En muchas escuelas públicas, los maestros y alumnos tuvieron que recurrir a cibercafés o equipos prestados para cumplir con las tareas digitales, mientras que, en las escuelas privadas, la capacitación y el acceso a recursos tecnológicos fueron mucho más adecuados (Pérez-Archundia, 2020, p.37).

Estas dificultades han tenido consecuencias directas en el rendimiento y la continuidad educativa. Muchos estudiantes han enfrentado problemas para mantener el ritmo de aprendizaje, y en algunos casos, se ha observado un aumento en la deserción escolar. La Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED) del INEGI reportó que 5.2 millones de personas entre 3 y 29 años no se inscribieron en el ciclo escolar 2020-2021 debido a la pandemia o por falta de dinero o recursos (INEGI, 2021, p. 1).

Considerando que lo descrito ha impactado en la comprensión lectora y la escritura, además de otros rezagos, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo influyen la implementación de las artes visuales como estrategia para mejorar la producción de textos en los estudiantes de 1º B de la Escuela Secundaria Técnica No? 1? Siendo el supuesto preliminar: Las artes visuales mejoran la producción de textos en los estudiantes de primer grado de secundaria.

De lo anterior se tiene como propósito la implementación de la estrategia de Artes visuales como estrategia para mejorar la producción de textos en un grupo experimental de primer grado de la Escuela Secundaria Técnica No. 1.

### **Marco Teórico**

La incapacidad de procesar textos es también conocida como analfabetismo funcional o baja alfabetización. González (2020) afirma que es la condición de una persona que, a pesar de saber leer y escribir de forma elemental, es incapaz de manejar la información del

lenguaje escrito (código textual) de manera adecuada para cumplir las exigencias de la sociedad o grupo al que pertenece (párr. 1).

De acuerdo con Zelaya (2019) se pueden identificar dos tipos de analfabetismo: el funcional y el disfuncional. El analfabetismo funcional se refiere a la incapacidad de un individuo para utilizar de manera eficiente sus habilidades de lectura, escritura y cálculo en las situaciones cotidianas de la vida. Estas personas pueden haber completado estudios escolares, pero aun así carecen de la capacidad para entender y procesar adecuadamente lo que leen y escuchan. Por otro lado, el analfabetismo disfuncional es una condición en la que la persona, a pesar de saber leer y hacerlo de manera habitual, carece de la habilidad para identificar, generar, combinar, yuxtaponer, extrapolar, analizar o sintetizar ideas. Además, estas personas presentan dificultades para juzgar la trascendencia y el valor estético de lo que leen. (diapositivas 5-7).

Diker (2007, como se citó en Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública, 2022) menciona que las artes se entienden “como un mundo sensible común, como un modo de conocer, producir, distribuir e inscribir”, partiendo de la convicción de que cada uno y uno somos iguales frente a la construcción de lo humano (p. 131, 132).

La Red de Universidades Anáhuac (2019) afirma que las artes visuales son una forma de expresión humana que abarca una amplia gama de medios y técnicas, desde las tradicionales artes plásticas como la pintura, el dibujo, la escultura y el grabado, hasta las más modernas como la fotografía y el arte digital. Estas manifestaciones artísticas no solo permiten a los individuos comunicar sus emociones, sentimientos y pensamientos, sino que también tienen un impacto significativo en el funcionamiento y la percepción del mundo. La evolución tecnológica ha ampliado las posibilidades creativas, dando lugar a las artes digitales, que han transformado y enriquecido el panorama artístico contemporáneo. Las artes visuales, por tanto, están omnipresentes en nuestra vida diaria, influyendo en nuestra cultura y entorno.

Entre las formas de arte del último siglo se destacan la fotografía, el videoarte, la performance y el grafiti. También es importante mencionar las manifestaciones

relacionadas con el arte digital. El elemento común en todas estas formas de arte es que se experimentan principalmente mediante la visión, lo que les confiere características y elementos compartidos.

La Universidad de las Artes (2024) menciona que, a través de las artes visuales, los discentes son capaces de realizar procesos de planeación, desarrollo, operación y conclusión de proyectos artísticos creativos e innovadores orientados a la producción, gestión, participación, promoción, difusión, divulgación y educación de las artes y la cultura que puedan ser aplicados a problemas específicos, fundamentados desde el pensamiento decolonial, las epistemologías del sur, la perspectiva de género, el desarrollo sostenible y la crítica a las formas hegemónicas de las culturas, facilitados por la formación teórica que les brindarán enfoques críticos, filosóficos, históricos y sociológicos actuales, para la expresión creativa de sus ideas de manera clara y fundamentada en la práctica del diálogo, el debate, la discusión crítica y autocrítica que les permitan el desarrollo de habilidades sociales participativas, colaborativas y de liderazgo desde su ámbito profesional.

Santos (2023) define la estrategia como “un plan de acción diseñado para lograr un objetivo específico o una serie de metas. Implica identificar recursos, establecer prioridades, tomar decisiones y asignar tareas para aumentar las posibilidades de éxito”. Si bien todos deseamos triunfar en nuestros proyectos, la realidad es que tener una buena idea no basta. Santos menciona que se necesita una estrategia clara y bien estructurada que sirva de guía hacia nuestros objetivos. En este contexto, una estrategia es un plan de acción compuesto por decisiones y acciones específicas que buscan alcanzar metas. Sin embargo, no existe una fórmula única para crear una estrategia.

Una estrategia es un plan de acción diseñado para lograr un objetivo específico o una serie de metas. Esto implica identificar recursos, establecer prioridades, tomar decisiones y asignar tareas para aumentar las probabilidades de éxito. La estrategia proporciona una guía clara y coherente para alcanzar objetivos, estableciendo prioridades y actividades consecutivas, asignando adecuadamente los recursos y permitiendo tomar decisiones informadas, tanto por los líderes del proyecto como por los participantes directos.



Para definir una estrategia, se deben seguir varios pasos: identificar claramente el objetivo, evaluar el contexto, analizar fortalezas y debilidades que puedan influir en el logro del objetivo, establecer opciones estratégicas teniendo en cuenta las fortalezas, debilidades y el contexto, evaluar y elegir la alternativa estratégica más adecuada, elaborar un plan de acción detallado, ejecutar el plan implementando las actividades necesarias, identificar áreas de mejora y adaptar la estrategia según sea necesario, y continuar con el ciclo de mejora incorporando aprendizajes en el diseño de futuras estrategias, adaptándose a cambios en el entorno y circunstancias (Santos, 2023).

La Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública (2022), menciona que los lenguajes son herramientas cognitivas y sociales que las personas usan desde el nacimiento para expresar y comunicar sus necesidades, emociones, ideas y conocimientos, facilitando la convivencia y la participación colaborativa. Este campo de aprendizaje se basa en la interacción con el mundo a través de diversos lenguajes, permitiendo a niñas, niños y adolescentes (NNA) desarrollar sus capacidades de expresión y comunicación en situaciones variadas.

El campo formativo de lenguajes consiste en que los estudiantes adquieran y desarrollen habilidades de manera gradual y consciente, reconociendo la diversidad cultural, lingüística y social. A través de la oralidad, lectura, escritura y otras formas de comunicación, podrán explorar, experimentar y producir creaciones individuales y colectivas, fortaleciendo su identidad y promoviendo el diálogo intercultural e inclusivo. En la educación secundaria, este campo se enfoca en las disciplinas de Español, Inglés y Artes, buscando una integración interdisciplinaria que considere las características de desarrollo de los estudiantes (pp. 139-141).

La relación entre las artes y la producción de textos en el ámbito educativo se fundamenta en la capacidad de las experiencias estéticas para enriquecer las habilidades comunicativas y expresivas de los estudiantes. Las artes, al ser un sistema cultural, ofrecen a los estudiantes oportunidades para explorar y experimentar diversas formas de expresión y comunicación, que se reflejan en la producción de textos.



Las artes no solo promueven la expresión creativa sino también la formación ética, creando ciudadanos libres, tolerantes y sensibles ante diversas manifestaciones culturales. La capacidad de sentir e imaginar se vuelve fundamental en la producción de textos, rompiendo con el dualismo entre razón y sentimientos, y reconociendo la imaginación y los afectos como potencialidades humanas esenciales para el aprendizaje y la escritura (Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 132).

Las artes ofrecen una amplia gama de formas de comunicación y expresión, incluyendo sistemas lingüísticos, visuales, gestuales, espaciales y sonoros. Esta diversidad se refleja en la capacidad de los estudiantes para relacionar signos con significados en sus textos, utilizando estas variadas formas de expresión para comunicar ideas, experiencias y sentimientos de manera más rica y compleja. (Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 140).

### **Metodología**

La presente obra son avances de investigación; el enfoque de esta investigación es cualitativo que está sustentado bajo el paradigma socioconstructivista. En este paradigma, Lev Semionovich Vygotsky (1978) es considerado como el precursor del constructivismo social. La teoría sociocultural de Lev Vygotsky enfatiza la importancia del entorno social en el desarrollo y el aprendizaje humano.

Según Vygotsky, el desarrollo cognitivo es el resultado de la interacción social y la internalización de las herramientas culturales, como el lenguaje y los símbolos. Un concepto central en su teoría es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que representa la diferencia entre lo que un niño puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la ayuda de otros. Vygotsky también destaca la autorregulación, que se desarrolla a través de la internalización de las acciones y operaciones mentales durante las interacciones sociales. Además, el discurso privado desempeña un papel crucial en la autorregulación y en la organización del pensamiento y la conducta de los niños (Schunk, D. H., 2020, pp. 241-275).

El tipo de investigación está orientada a un nivel descriptivo, puesto que este tipo de investigación tiene como objetivo describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos, proporcionando detalles sobre su naturaleza y manifestación. Estos estudios se enfocan en identificar y definir las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos u otros fenómenos que se examinan.

El diseño de esta investigación según su naturaleza es no experimental transversal. Estos estudios transversales se llevan a cabo en un punto específico en el tiempo y su objetivo principal es describir las prevalencias, asociaciones o diferencias en ese momento particular. Esto los hace menos exigentes en comparación con los estudios experimentales. Entre estos diseños, Huarie Inacio et al. (2022) mencionan que se incluyen los estudios exploratorios, descriptivos, comparativos y correlacionales (p.69).

El tipo de estudio, dentro del Diseño no experimental transversal, al que pertenece esta investigación es el descriptivo, el cual Huarie Inacio et al. (2022) afirman que tiene como principal finalidad especificar, caracterizar, exponer y describir las propiedades más importantes para la ciencia de las personas, grupos u otros fenómenos que se estudian (p. 70).

Las técnicas e instrumentos utilizadas para el procesamiento de datos en esta investigación fueron la entrevista y la ficha de observación. La entrevista se realizó en la Escuela Secundaria Técnica No.1 a la Directora del plantel, la entrevista sirvió para exponerle a la directora el proyecto sobre el diagnóstico y la aplicación de la propuesta didáctica que se aplicaría en un grado y grupo de la Escuela que requiriera más apoyo en la asignatura de español, así como la técnica de entrevista a las maestras y maestros de español y de artes, esto por motivo de la estrategia propuesta que es “las artes visuales como estrategia para mejorar (la necesidad en la que se requiere apoyo en la asignatura de español) en los estudiantes de (grado, grupo) de la escuela secundaria técnica No. 1”. Una vez explicado el proyecto, la directora brinda las facilidades pertinentes para llevar a cabo el trabajo.

Se realizó la entrevista a las cuatro maestras de español, esta entrevista sirvió para conocer qué grados y grupos de los que tienen a cargo, es el que requiere apoyo en la

asignatura de español. Entrevista con las maestras y maestro de Artes, la cual sirvió para conocer los temas que han trabajado con los alumnos que tienen a su cargo.

De igual forma se utilizaron fichas de observación para cada una de las sesiones donde los alumnos estaban realizando las actividades de clase, por lo tanto, mantener una observación constante de los sujetos de investigación facilitó una comprensión más amplia de los eventos y contextos que influían en sus acciones y comportamientos.

Las entrevistas realizadas y los datos obtenidos del examen diagnóstico SisAT 2022-2023 proporcionan una base sólida para la implementación de la propuesta didáctica. La colaboración de la directora, el subdirector, las maestras de español y los maestros de artes ha sido fundamental para el desarrollo de este proyecto.

En cuanto al diagnóstico SISAT 2022-2023 a los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica No. 1, fueron reveladas diversas áreas de necesidad en lectura y producción de textos. Los resultados del primer diagnóstico en diciembre de 2022 indicaron que los grados 2° D y 2° E requerían apoyo en lectura, mientras que los grados 1° A, 1° B y 2° B necesitaban apoyo en producción de textos. En el segundo diagnóstico en mayo de 2023, los grados 2° A y 2° E continuaron mostrando necesidad en lectura, y los grados 1° B, 1° C y 2° B en producción de textos.

Los alumnos que requieren apoyo en lectura presentan dificultades en la fluidez y comprensión, además de inseguridad y frustración al leer. En producción de textos, los alumnos no logran comunicar ideas claras por escrito. Con base en estos resultados, se decidió enfocar la intervención en el grado 1° B para mejorar la producción de textos, debido a su mayor necesidad comparada con otros grupos. Aunque los grados 2° A y 2° E también mostraron necesidades significativas, se descartaron por razones logísticas y de disponibilidad de docentes. El grado 1° C fue excluido debido a la falta de un maestro de artes, esencial para la propuesta didáctica que integra las artes como estrategia de mejora.

### **Discusión y conclusiones**

La implementación de las artes visuales como estrategia educativa ha demostrado ser efectiva para mejorar la producción de textos en los estudiantes. Este enfoque no solo

facilita la enseñanza de habilidades técnicas de escritura, sino que también fomenta un aprendizaje más integral y holístico.

El enfoque constructivista, donde los estudiantes son protagonistas de su propio aprendizaje, resultó efectivo al relacionar situaciones reales con la producción escrita, ayudando a los estudiantes a encontrar relevancia y aplicación práctica en sus aprendizajes. Fomentar la creatividad y la expresión individual a través de las artes visuales permitió a los estudiantes conectar emocionalmente con sus textos, resultando en composiciones más significativas y personales.

La integración de las artes con la escritura promovió una enseñanza interdisciplinaria que enriqueció el aprendizaje, haciendo el proceso educativo más dinámico y atractivo. La propuesta didáctica centrada en las artes visuales como estrategia para mejorar la producción de textos en los estudiantes de 1° B de la Escuela Secundaria Técnica No. 1 ha sido exitosa y enriquecedora. Los resultados indican una mejora en la calidad de los textos, con mayor claridad, coherencia y creatividad. Además, se observó un aumento en la motivación y participación activa de los estudiantes en el proceso de escritura.

Estos hallazgos sugieren que la integración de las artes visuales en la enseñanza de la escritura es una estrategia efectiva para mejorar las habilidades de producción de textos en estudiantes de nivel secundaria.

## Referencias

- Chao Rebolledo, C. [Educación Futura] (21 de febrero de 2022). Mesa de análisis: Nueva propuesta del marco curricular y Plan de Estudios 2022 [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=D3z38MY1bVA>.
- De la Cruz Flores, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), Educación y pandemia. Una visión académica. (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, ISSUE, p. 44, 45). UNAM.
- Díaz Barriga, A. [IISUE UNAM oficial] (15 de abril de 2021). El trabajo didáctico en condiciones de emergencia. Seminario: Curriculum Latinoamericano y Tecnologías:

- prácticas y procesos ante la pandemia del COVID-19 [Video]. Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=FmGTyXXj5ws>
- Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública. (2022).  
Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. SEP.
- González, A. (16 de octubre de 2020). El analfabetismo funcional en México. Dédalo México.  
[https://www.dedalomexico.com/post/el-analfabetismo-funcional-en-](https://www.dedalomexico.com/post/el-analfabetismo-funcional-en-m%C3%A9xico)  
[m%C3%A9xico](https://www.dedalomexico.com/post/el-analfabetismo-funcional-en-m%C3%A9xico)
- Huaire Inacio, E. J., Marquina Luján, R. J., Horna Calderón, V. E., Llanos Miranda, K. N.,  
Herrera Álvarez, Á. M., Rodríguez Sosa, J. y Villamar Romero, R. M. (2022). Tesis fácil.  
El arte de dominar el método científico. 1ra. Edición. Casa Editorial Analética.
- INEGI. (2021). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-  
ED).
- Pérez-Archundia, E. (2020). Desigualdad y rezago. El sistema educativo mexicano al  
desnudo frente a la pandemia del COVID-19. *Entramados: educación y  
sociedad*,7(7), 36-41.  
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4212>
- Rebolledo, V., Gutiérrez, F., Soto, C., Rodríguez, M. F. y Palma, D. (2020). Tecnologías para  
la comprensión lectora: estado actual y nuevos desarrollos. *Revista Digital  
Universitaria* (RDU), 21(6), 1-7.  
<http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.6.7>
- Red de Universidades Anáhuac. (4 de diciembre de 2019). Artes visuales. Técnicas de artes  
visuales y su campo laboral. Orientación vocacional.  
[https://www.anahuac.mx/blog/artes-visuales-tecnicas-de-artes-visuales-y-su-](https://www.anahuac.mx/blog/artes-visuales-tecnicas-de-artes-visuales-y-su-campo-laboral)  
[campo-laboral](https://www.anahuac.mx/blog/artes-visuales-tecnicas-de-artes-visuales-y-su-campo-laboral)
- Ruiz Muñoz, M. M., Martínez Bordón, A. y Luna Guzmán, A. (26 de mayo de 2021). La  
institución escolar pre y post pandemia: ¿Estamos listos para reinventarnos?  
*Educación Futura*. Recuperado el 19 de julio de 2024.  
[https://www.educacionfutura.org/la-institucion-escolar-pre-y-post-pandemia-](https://www.educacionfutura.org/la-institucion-escolar-pre-y-post-pandemia-estamos-listos-para-reinventarnos/)  
[estamos-listos-para-reinventarnos/](https://www.educacionfutura.org/la-institucion-escolar-pre-y-post-pandemia-estamos-listos-para-reinventarnos/)

- Santos, D. (2 de mayo de 2023). Qué es una estrategia y cómo crearla. HubSpot.  
<https://blog.hubspot.es/marketing/estrategia>
- Schunk, D. H. (2012). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. Sexta edición.  
Pearson Educación.
- Saavedra, J., Fazili, S., Wong, Y. N., Geven, K. y Cloutier, M-H. (16 de mayo de 2023). Nuevos datos sobre alfabetización ponen en evidencia la crisis del aprendizaje. Banco Mundial Blogs. <https://blogs.worldbank.org/es/voices/nuevos-datos-sobre-alfabetizacion-ponen-en-evidencia-la-crisis-del-aprendizaje>
- UNESCO. (17 de julio de 2024). Qué debe saber sobre la alfabetización. UNESCO.  
<https://www.unesco.org/es/literacy/need-know?hub=401>
- United Nations Sustainable Development Group. (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. [https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf)
- Universidad de las artes. (2024). Artes visuales. Fin de aprendizaje.  
<https://universidaddelasartes.edu.mx/of-academica/artes-visuales/>
- Zelaya, M. (19 de septiembre de 2019). El analfabetismo. [Diapositiva de Prezi].  
<https://prezi.com/p/un3p2-ier62i/el-analfabetismo/>



## Portafolio de evidencias: reconstrucción de aprendizajes referidos al enfoque competencial y a las estrategias didácticas en la planeación

Gilberto Ivan Mora Barrera

gilberto.mora20@benejpl.edu.mx

Karla Verónica Figueroa Carranza

kfigueroa@benejpl.edu.mx

Guadalupe Gastélum Gutiérrez

ggastelum@benejpl.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

Esta ponencia presenta el proceso de construcción del portafolio de evidencias del normalista, como modalidad de titulación de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) en la competencia “Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio” (DOF, 2018, p.8). Para la reflexión y retroalimentación de las evidencias seleccionadas se utilizó la adaptación del ciclo de Gibbs (1988) por Figueroa y Fragoza (2023). Los resultados se centran en las categorías Enfoque competencial y Estrategias didácticas, y muestran el proceso de construcción de los aprendizajes del tercero al sexto semestre, así como los niveles de desempeño alcanzados.

**Palabras clave:** Portafolio de evidencias, enfoque competencial, estrategias didácticas, reflexión.

#### Planteamiento del problema

La selección de la competencia profesional que se evalúa en este portafolio, parte de las experiencias derivadas del primero al séptimo semestre de la LEPRIM en torno a los retos



que se presentaron en la práctica docente y en el impacto que tuvo el proceso de planeación en la escuela primaria. El principal reto enfrentado en la práctica docente del estudiante-normalista, fue durante la movilidad académica desarrollada en el sexto semestre. Se enfrentó a dar clase a un grupo escolar en donde se desconocían las características de los alumnos (sus intereses, motivaciones y necesidades formativas). Esto derivó en que las actividades planeadas no fueron pertinentes al contexto. Por lo que se consideró que el portafolio era una oportunidad para analizar y reflexionar el diseño de las planeaciones didácticas elaboradas durante la formación inicial, así como los diagnósticos educativos realizados.

De esta manera, a partir de los retos enfrentados en la práctica profesional y el impacto en la escuela de educación básica, se seleccionó la competencia profesional: “Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio” (DOF, 2018).

### **Marco Teórico**

Se entiende al portafolio de evidencias, como un documento compilatorio, caracterizado por las producciones fundamentales que demuestran el proceso de aprendizaje, el desarrollo de las competencias profesionales y la identidad del estudiante durante el trayecto educativo en la escuela normal. Específicamente, pone de manifiesto el nivel de adquisición de la competencia profesional seleccionada para su estudio, donde el normalista emplea el análisis crítico-reflexivo de su propio aprendizaje, complementado con el acompañamiento del trabajo entre asesor y pares, que permitan superar los retos del futuro docente (Del Pozo, 2012; Dino y Tobón, 2017).

El objetivo de un portafolio varía según su uso y ámbito a desarrollar. De acuerdo al propósito que se tiene, existen diversos tipos de portafolio con características distintas entre sí, pero con etapas similares. Del Pozo (2012) establece cuatro tipos de portafolios: Portafolio de aprendizaje (Learning portfolio), Portafolio de presentación (Showcase

portafolio), e-Portafolio, y Portafolio de evaluación (Assessment portfolio). En el caso de un trabajo de titulación de una escuela normal, el tipo de portafolio a realizar puede ser un portafolio de evaluación cuyo uso radique en reforzar el aprendizaje y la enseñanza del normalista (Del Pozo, 2012; SEP, 2014).

Las etapas del portafolio de evidencias varían según su uso y autor. Del Pozo (2012) hace énfasis en que el proceso de elaboración de un portafolio que evalúa el desempeño, se conforma de cinco fases o etapas: Recogida de información, selección, reflexión, publicación, valoración general del portafolio. No obstante, la SEP (2018) establece 4 momentos esenciales para ello: Definición, selección, reflexión y el análisis, proyección. Estos últimos fueron referente para el normalista.

Bajo estas ideas, la evaluación formativa es el enfoque adecuado para la construcción de un portafolio de evidencias como modalidad de titulación. Esta busca que el alumno consolide sus saberes a partir de acciones que permitan la retroalimentación de las actividades de aprendizaje realizadas, reflexione sobre sus dificultades, su nivel de logro y su nivel de desempeño esperado. El estudiante practica la autoevaluación y coevaluación mediante la interacción con el docente, sus pares o su razonamiento individual (Segura, 2007; Pérez et al, 2017).

## **Metodología**

### **Selección y definición de la competencia profesional**

La selección de la competencia profesional parte de las experiencias derivadas del primero al séptimo semestre de la LEPRIM y se encuentran en torno a los retos que se presentaron en la práctica del estudiante, específicamente en el proceso de diseño de la planeación didáctica. De esta manera, se eligió la competencia profesional: “Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio” (DOF, 2018, p.8).

Las unidades de la competencia seleccionada son:

a) Elabora diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje, así como las adecuaciones curriculares y didácticas pertinentes, b) Selecciona estrategias que favorecen el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los alumnos para procurar el logro de los aprendizajes y c) Construye escenarios y experiencias de aprendizaje utilizando diversos recursos metodológicos y tecnológicos para favorecer la educación inclusiva. (DOF, 2018, p.9)

### **Procedimiento de elección de evidencias de aprendizaje**

Las evidencias de aprendizaje suponen un elemento fundamental para la conformación de un portafolio que se vinculen a la competencia seleccionada. Una evidencia de aprendizaje es un producto elaborado por el estudiante que permite demostrar el desempeño que se tuvo, de la misma manera que permite identificar el nivel de dominio de la competencia lograda. Estas se clasifican en evidencias de conocimiento (saber) y de desempeño (saber hacer) (DOF, 2018).

El proceso de selección de evidencias se dividió en tres fases. La primera fase se denominó mapeo de evidencias, la segunda criterios para la selección de evidencias y la tercera constituyó la selección de las evidencias del portafolio. El mapeo identifica las evidencias de conocimiento y desempeño durante los semestres cursados y se codifican a través de una clave conformada por el trayecto formativo- semestre/curso-tipo de evidencia y número.

Los criterios generales para la selección de evidencias permitieron elegir ocho. Cuatro Diagnósticos (Conocimiento básico del estudiante) y cuatro planeaciones didácticas. En la tabla 1 se especifican los datos correspondientes al tipo de evidencia de desempeño, el semestre en que se realizó, el nombre y su respectivo código.

**Tabla 1.** Evidencias seleccionadas para integrar el portafolio de evidencias

Evidencia de desempeño	Semestre	Nombre	Clave
Diagnóstico	Tercero	Diagnóstico 5C	TIII-3E-D.Dx.27
	Quinto	Diagnóstico 6A	TIII-5F-D.Dx.36
	Séptimo	Diagnóstico 3U	TIII-7D-D.Dx.42
	Séptimo	Diagnóstico 4U	TIII-7D-D.Dx.43
Planeación	Tercero	Español Plan 2011 5A	TIII-3E-D.P.26
	Cuarto	Español Plan 2011 5A	TIII-4F-D.P.31
	Quinto	Español Plan 2011 6A	TIII-5F-D.P.33
	Sexto	Español Plan 2011 6A	TIII-6E-D.P.40

### La rúbrica como instrumento para la retroalimentación y el ciclo de Gibbs

Las evidencias fueron objeto de evaluación y estudio a profundidad, a través del análisis realizado por medio de una rúbrica y un ciclo reflexivo. A partir de la revisión de instrumentos utilizados previamente en la modalidad, se propusieron dos rúbricas para evaluar las evidencias correspondientes a diagnósticos y planeaciones didácticas. Ambas consideran niveles de desempeño: sobresaliente, satisfactorio, suficiente e insuficiente para realizar una valoración por categorías de análisis. Las categorías que refieren al proceso de planificación son: Planeación didáctica; Enfoque competencial; Metodología psicopedagógica; Estrategias didácticas y Ambientes de aprendizaje.

El ciclo reflexivo utilizado fue una adaptación del propuesto por Gibbs (1988). El autor propone seis fases (descripción, sentimientos, evaluación, análisis, conclusión y plan de acción), que “permiten al profesional reflexivo dar sentido a las experiencias, examinar su práctica y proponer elementos para la mejora de la intervención” (Barroso, 2012, p.95) mientras que la adaptación por Figueroa y Fragoza (2023) proponen cuatro.

El ciclo adaptado de Gibbs incluye: Descripción de la evidencia (¿En qué contexto formativo fue diseñada? ¿En cuál contexto escolar? ¿Qué se pretendía?), Evaluación de la evidencia (autoevaluación y coevaluación con el uso de la rúbrica), Análisis (¿Qué diferencias y semejanzas encuentro entre la auto y la coevaluación en cada categoría? ¿Con qué conocimientos teóricos relaciono los resultados?) y Conclusión y Plan de acción por semestre (¿Qué aprendizajes obtuve? ¿Qué áreas de oportunidad identifiqué? ¿Qué retos?)

## **Resultados y discusiones**

Para efectos de esta ponencia se presentan los resultados y discusiones sólo de dos planeaciones, la de tercero (TIII-3E-D.P.26) y la de sexto semestre (TIII-6E-D.P.40). Además, se exponen únicamente los referentes a las categorías Enfoque competencial y Estrategias didácticas.

El enfoque competencial implica la movilización de conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal que se adquieren en una situación determinada y que se ponen en juego cuando se lleva a cabo la práctica docente (DOF, 2018)

Las estrategias didácticas hacen referencia a la confluencia de posturas teóricas, ideológicas, concepciones éticas de disciplinas como la psicología, la pedagogía, entre otras. La convergencia está centrada en procesos relacionados con la manera cómo aprenden y se desarrollan las personas, las dificultades que encuentra el individuo en el proceso de adquisición de nuevos aprendizajes, las intervenciones encausadas a apoyar o superar obstáculos y en términos generales, con las actividades pensadas y proyectadas hacia el logro de aprendizajes cada vez mejores (Henaó, et al 2006).

### **Evidencia del tercer semestre**

La planeación TIII-3E-D.P.26 fue realizada en el curso de iniciación al trabajo docente correspondiente al trayecto formativo de práctica profesional. El contexto escolar de educación básica considerado es la Escuela Primaria “General Hermenegildo Galeana” de sostenimiento federal ubicada en una zona urbana comercial. El grupo que se atiende es 5ºC conformado por 27 alumnos. Con dicha planificación se pretende que los alumnos logren emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender, a través de la producción de un texto expositivo que recurriera a realizar procesos de lectura e interpretación de textos para utilizar la información relevante en su creación.

A continuación, se presenta la tabla 2 que refleja la valoración obtenida en la categoría Enfoque competencial.

**Tabla 2.** Concentrado de resultados obtenidos en tercer semestre de la evaluación de la evidencia de desempeño: Planeaciones Didácticas

Enfoque competencial									
Categoría/Indicador	Nivel de desempeño								
	Sobresaliente		Satisfactorio		Suficiente		Insuficiente		
	AE	COE	AE	COE	AE	COE	AE	COE	
2.1 Desarrollo de competencias			TIII-3E-D.P.26			TIII-3E-D.P.26			
2.2 Desarrollo de competencias (movilización)	TIII-3E-D.P.26			TIII-3E-D.P.26					
Total de evidencias por nivel de desempeño	1		1	1		1			

Nota. AE significa autoevaluación y COE significa coevaluación.

La presente categoría expresa la integración de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que se necesitan para el logro de los propósitos establecidos en la planeación didáctica, así como, su movilización. En el indicador Desarrollo de competencias arrojó un resultado satisfactorio en la autoevaluación, mientras que en la coevaluación fue suficiente, con ello se puede decir que se muestra el claro desarrollo de al menos dos elementos de la competencia. Se considera que los alumnos tengan conocimientos de los textos expositivos y desarrollen habilidades para escribirlos. Sin embargo, las actitudes y los valores no se contemplan.

En el indicador correspondiente a la movilización también se observa una diferencia en los niveles de logro obtenidos, al ser los resultados: sobresaliente en la autoevaluación y satisfactorio en la coevaluación. Se propuso que el alumno tuviera un acercamiento a los textos expositivos a través de diversas temáticas con el fin de comprender sus características, posteriormente que utilizaran la información obtenida de fuentes primarias para la construcción de un texto propio relacionado con el Porfiriato. Es decir, se consideran acciones para demostrar el aprendizaje esperado pero la planeación no refleja que se

propone la movilización de saberes. Se puede decir que el desempeño general obtenido en la categoría recae en el nivel satisfactorio.

Los resultados anteriores reflejan el conocimiento con relación al concepto de competencia, sin embargo, se deja ver la carencia en su integración en un proyecto didáctico que contemple los elementos que la componen y su movilización. En ese sentido, el diseño de la secuencia didáctica debe partir que en el desarrollo de las actividades se requiere definir que el alumno logre ser capaz de hacer uso de los distintos conocimientos, habilidades actitudes y valores en situaciones de la vida cotidiana (Pineda-Castillo y Ruiz-Espinoza, 2021; Díaz Barriga, 2006; Perrenoud, 2001).

En lo que refiere a la categoría Estrategias didácticas, los resultados de las evaluaciones se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 3.** Concentrado de resultados obtenidos en tercer semestre de la evaluación de la evidencia de desempeño: Planeaciones Didácticas

Estrategias didácticas									
Categoría/Indicador	Nivel de desempeño								
	Sobresaliente		Satisfactorio		Suficiente		Insuficiente		
	AE	COE	AE	COE	AE	COE	AE	COE	
4.1 Situación didáctica	TIII-3E-		TIII-3E-						
	D.P.26		D.P.26						
4.2. Estrategias de aprendizaje para favorecer el desarrollo del campo de formación			TIII-3E-	TIII-3E-					
			D.P.26	D.P.26					
Total de evidencias por nivel de desempeño	1		1	2					

Nota. AE significa autoevaluación y COE significa coevaluación.

Los niveles de logro otorgado en el indicador Situación didáctica son sobresaliente y satisfactorio. La coevaluación considera que se muestra una secuencia de actividades poco articuladas entre sí pero que tiene relación con el aprendizaje esperado, ya que se trata al



proyecto didáctico como un conjunto de actividades que tienen un fin en común pero no se aprecia una sinergia evidente. En relación al desempeño demostrado en el indicador Estrategias de aprendizaje para favorecer el campo de formación, se observa una paridad en los resultados, pues consideran el nivel satisfactorio, debido a que se utilizan estrategias acordes a las establecidas en el plan y programas como lo son: el trabajo en grupo, en equipos pequeños, de forma individual que apoyan abordar e interpretar textos, producir textos y contribuir a la comprensión lectora (SEP, 2011). En general, se puede decir, que en la presente categoría el nivel de desempeño es satisfactorio.

Para explicar lo anterior, se retoma el concepto de secuencia didáctica, Díaz Barriga (2013) explica que “constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizan con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (p.1). En ese sentido, la articulación de las actividades y las estrategias de enseñanza propuestas en la planeación didáctica, requirió que se vincularan de forma progresiva para el logro del aprendizaje esperado (Duarte, 2003).

### **Evidencia del sexto semestre**

La planeación TIII-6E-D.P.40 realizada en el curso de trabajo docente y proyectos de mejora escolar, corresponde al trayecto formativo de práctica profesional. El contexto escolar de educación básica considerado es la Escuela Primaria “General Hermenegildo Galeana” de sostenimiento federal ubicada en una zona urbana comercial. El grupo de práctica asignado fue 6°A conformado por 33 alumnos. Con dicha planificación se pretende que el alumno escriba en un ámbito de literatura poemas para compartir. Para ello es necesario que se haga uso de diversos recursos literarios en oraciones que utiliza para redactar, lo que permite crear un efecto poético.

En lo que refiere a la categoría Enfoque competencial, los resultados de las evaluaciones se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 4.** Concentrado de resultados obtenidos en sexto semestre de la evaluación de la evidencia de desempeño: Planeaciones Didácticas

Enfoque competencial										
TIII-6E-D.P.40 - Español Plan 2011 6A Poemas										
Categoría/Indicador			Nivel de desempeño							
			Sobresaliente		Satisfactorio		Suficiente		Insuficiente	
			AE	COE	AE	COE	AE	COE	AE	COE
2.1	Desarrollo de competencias	de	TIII-6E-D.P.40			TIII-6E-D.P.40				
2.1	Desarrollo de competencias (movilización)	de	TIII-6E-D.P.40					TIII-6E-D.P.40		
Total de evidencias por nivel de desempeño			2		1		1			

Nota. AE significa autoevaluación y COE significa coevaluación.

Como se aprecia, para el indicador Desarrollo de competencias, se evalúa con un resultado sobresaliente en la autoevaluación, mientras que en la coevaluación un nivel satisfactorio. El normalista asegura que la evidencia da muestra del desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores acordes a los aprendizajes esperados, pero el coevaluador considera que solo se desarrollan tres de los anteriores. Por otro lado, para el indicador relacionado con la movilización de los elementos competenciales, en la coevaluación se considera que la evidencia no promueve la movilización de saberes, sin embargo, prevé acciones para demostrar el aprendizaje esperado, por lo que demuestra un nivel satisfactorio. En lo que respecta a la autoevaluación sí se considera que la evidencia refleja la movilización de saberes y acciones que demuestran el aprendizaje esperado porque se proponía que los niños a partir del análisis de distintos poemas, elaborarán los suyos con temática libre, pero no se describe a detalle en qué punto desarrollará. En suma, se determina que el nivel general de la categoría radica en el nivel suficiente.

Movilizar los distintos saberes que integran la competencia requiere que el normalista proponga al alumno “situaciones complejas que obligan a plantear el problema antes de resolverlo, a señalar los conocimientos pertinentes, a reorganizarse en función de la situación, a extrapolar o colmar los vacíos” (Perrenoud, 2008, p.4). En ese sentido, es necesario pasar de pensar en que las actividades de la secuencia didáctica busquen verificar que el alumno conozca de un tema que pueda poner en práctica y desarrollar los conocimientos adquiridos en prácticas reales (Díaz Barriga, 2006). Por tal motivo, es necesario para el normalista que considere desde el diseño “unir constantemente los saberes y su puesta en práctica en situaciones complejas. Lo que vale tanto en el interior de las disciplinas como en el cruce entre ellas” (Perrenoud, 2008, p.4).

En lo que refiere a la categoría Estrategias didácticas, los resultados de las evaluaciones se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 5.** Concentrado de resultados obtenidos en sexto semestre de la evaluación de la evidencia de desempeño: Planeaciones Didácticas

Estrategias didácticas									
TIII-6E-D.P.40 - Español Plan 2011 6A Poemas									
Categoría/Indicador	Nivel de desempeño								
	Sobresaliente		Satisfactorio		Suficiente		Insuficiente		
	AE	COE	AE	COE	AE	COE	AE	COE	
4.1 Situación didáctica	TIII-6E-D.P.40					TIII-6E-D.P.40			
4.2. Estrategias de aprendizaje para favorecer el desarrollo del campo de formación	TIII-6E-D.P.40			TIII-6E-D.P.40					
Total de evidencias por nivel de desempeño	2			1		1			

Nota. AE significa autoevaluación y COE significa coevaluación.

Como se aprecia, para el indicador Situación didáctica, la autoevaluación establece un nivel sobresaliente mientras que la coevaluación un nivel suficiente. Lo anterior al considerar que se muestra una secuencia de actividades desarticuladas entre sí, pero congruentes con el aprendizaje esperado y el contenido de enseñanza. El coevaluador observa en el plan de clase, que las actividades contribuyen a escribir poemas, pero estas no presentan una vinculación entre sí. Todas contribuyen al aprendizaje esperado que busca que el alumno utilice recursos literarios para expresar sentimientos al escribir dichos textos, pero éstas no tienen secuencia.

Para el indicador Estrategias de aprendizaje para favorecer el desarrollo del campo de formación, se determina un nivel sobresaliente en la evaluación y satisfactorio en la coevaluación, al contemplar que la evidencia presenta estrategias de aprendizaje pertinentes (trabajo en equipo, investigación, uso de materiales impresos, trabajo individual, lectura en voz alta, uso de videos, trabajo colaborativo) pero poco claras para favorecer el campo de formación porque no promueven directamente desarrollar el lenguaje a partir de las prácticas sociales a través de escribir y compartir poemas. En suma, se puede inferir que el desempeño general de la categoría se encuentra en el nivel satisfactorio.

Para que los alumnos escriban poemas al utilizar diversos recursos literarios para crear un efecto poético y compartirlos, se considera necesario establecer estrategias en donde ponga en práctica la lectura de textos para comprender el lenguaje utilizado en los poemas, así como estrategias para crear las condiciones necesarias con el fin de compartir su trabajo (Lerner; 2001). En ese sentido, las estrategias utilizadas deben ser significativas para el alumno, por lo que es relevante que el normalista considere desde el diseño la participación activa del alumno, con un proceso de enseñanza lúdico en el que disfrute y aprenda sin pensar en que las actividades del proyecto constituyen una carga, es así que se logra un dominio del contenido y su proceso de aprendizaje (López y Ospina, 2018).

## Conclusiones

Las conclusiones de las categorías analizadas se relacionan con la unidad de competencia dos “Selecciona estrategias que favorecen el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los alumnos para procurar el logro de los aprendizajes” (DOF, 2018, p.9).

Los aprendizajes identificados en función de la evidencia seleccionada del tercer semestre, refieren que para el desarrollo y movilización de los saberes competenciales en la secuencia didáctica es necesario utilizar estrategias que propicien la experimentación, la exploración, la reflexión y el diálogo en donde el alumno se enfrente a situaciones complejas en prácticas reales (Díaz Barriga, 2006; Perrenoud, 2008).

Para el sexto semestre se deja ver que el juego como estrategia didáctica es útil para el desarrollo del lenguaje y se apega al enfoque de la asignatura Lengua Materna Español. Se determina que el aprendizaje obtenido durante los semestres con relación a las estrategias didácticas para la enseñanza de la Lengua Materna Español, se consolida cuando el normalista comprende que el propósito y contenido a desarrollar en los alumnos guía la selección de la estrategia a utilizar. Es decir, el conocimiento de las estrategias de enseñanza adquirido es en función del saber y dominio del enfoque de la asignatura que se requiere atender.

En ese sentido, para el diseño de la planeación didáctica es necesario dar un valor relevante a los elementos que la componen, se requiere que el estudiante domine el plan de estudios para poder ser pertinente en el uso de estrategias didácticas que se apeguen al enfoque de la asignatura, lo que permite el desarrollo y movilización de competencias en el alumno. Para el caso de la asignatura de Lengua materna español, se deben establecer situaciones reales de enseñanza en donde el alumno ponga en juego sus saberes de acuerdo a las prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2011). En relación a los niveles de logro establecidos en la evaluación, se concluye que el correspondiente a la segunda unidad es el nivel satisfactorio.

En suma, se determina que el portafolio de evidencias constituye una vía para que el normalista bajo una mirada crítica analice su desempeño a lo largo de la licenciatura. Lo

anterior se complementa con la retroalimentación que le proporcionan los pares dando otro matiz a su proceso de reflexión.

## Referencias

Barroso, R. (2012). Capítulo 3. En Díaz Barriga, F., Rigo Lemini, M., Hernández, G. (Coords.), Portafolios electrónicos: Diseño tecnopedagógico y experiencias educativas. UNAM.

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2018). Plan y programas de Estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de Educación Básica. México. [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018)

Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill Interamericana. 125-163.

Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. UNAM, México, consultada el, 10(04), 1-15.

Dino Morales, L. y Tobón, S. (2017). El Portafolio De Evidencias Como Una Modalidad De Titulación En Las Escuelas Normales. La Revista De Investigación Educativa De La Rediech, 8(14), 69 – 90. <https://Www.Scielo.Org.Mx/Pdf/Ierediech/V8n14/2448-8550-Ierediech-8-14-69.Pdf>

Del Pozo, J. (2012). Competencias Profesionales, Herramientas De Evaluación: El Portafolios, La Rúbrica Y Las Pruebas Situacionales. Narcea. 23-45.

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. Estudios pedagógicos (Valdivia), (29), 97-113.

Figueroa, K. y Fragoza González, A. (2023). Adaptación del ciclo reflexivo de Gibbs. (Documento inédito). Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna.

Henoa, G., Ramírez, L. y Ramírez, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: Definición, principios y componentes. AGO.USB, 6(2),147-315. <https://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/psicologia-educacional-y-tutorial/16.pdf>

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela. México: sep-fce.

López, Y., y Ospina, A. (2018). La oralidad: Una estrategia pedagógica que favorece el proceso de lectura y escritura en los niños y niñas de primero.

Perrenoud, P. (2001). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó.

Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darles la espalda a los saberes? Revista de docencia universitaria, 6(2).159-171.

Pérez Pino, M. Enrique Clavero, J. Carbó Ayala, J. y González Falcón. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. EDUMECENTRO, 9(3), 263-283. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S207728742017000300017&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S207728742017000300017&lng=es&tlng=es).

Pineda-Castillo, K., y Ruiz-Espinoza, F. (2021). Planeación didáctica por competencias: El último nivel de concreción curricular. Revista electrónica en educación y pedagogía, 5(8), 158-179.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011) Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. México: SEP.

Secretaría De Educación Pública. (2014). Lineamientos Para Organizar El Proceso De Titulación. México: SEP.

Segura, M. (2007). La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación", 7(1), 1-22. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44770113.pdf>



## La enseñanza de la Historia en la Nueva Escuela Mexicana, o los riesgos de la parcialidad

Dr. José Luis Cervantes Cortés

jlcervantesc@ensn.edu.mx

Escuela Normal Superior de Nayarit

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen:

La enseñanza de la Historia en la Nueva Escuela Mexicana busca promover una perspectiva crítica y analítica de los eventos históricos, aunque enfrenta riesgos de parcialidad y subjetividad. A lo largo de la historia educativa en México, la interpretación histórica ha sido influenciada por agendas políticas, lo que ha llevado a una “Historia Oficial” sesgada. La NEM intenta corregir esto, pero aún persisten problemas, como el uso de conceptos anacrónicos y la inclusión superficial de la diversidad. La imparcialidad es esencial para una enseñanza histórica auténtica, para ello se proponen dos enfoques: la imparcialidad axiológica y la gnoseológica. La imparcialidad en la enseñanza de la Historia no sólo preserva la integridad académica, sino que también enriquece la comprensión histórica al considerar múltiples perspectivas, evitando sesgos y promoviendo una educación más objetiva y reflexiva.

**Palabras clave:** Nueva Escuela Mexicana, enseñanza de la Historia, parcialidad, imparcialidad, pensamiento crítico, metodología educativa.

#### Introducción

La enseñanza de la Historia es un elemento fundamental para la formación integral de los individuos, ya que permite comprender el presente y diseñar el futuro, a través del análisis del pasado. Al estudiar los eventos históricos, los estudiantes desarrollan una perspectiva crítica sobre las causas y consecuencias, los cambios y continuidades de las acciones humanas a lo largo del tiempo. Este análisis permite la identificación de patrones y la comprensión de contextos socioculturales. Además, el desarrollo del pensamiento histórico

fomenta una apreciación por la diversidad y la riqueza cultural, al exponer a los estudiantes diferentes ideologías y formas de vida.

En México, la enseñanza de la Historia ha sido siempre un tema de debate que ha tenido que adaptarse a los cambios políticos, sociales y educativos. Cada gobierno ha exaltado ciertos valores y temas específicos, así como la creación de héroes nacionales, que se han impuesto en el discurso patriótico casi de manera forzada, como Benito Juárez, el indígena de Oaxaca que pagaba a diez pesos la cabellera de apaches asesinados. Estos factores han dado forma a la “Historia Oficial”, o a la “Historia de Bronce”, como la llamaba Luis González y González (2005, p. 65). Esta versión de la Historia presenta un discurso que se aleja mucho de la realidad, ya que muestra un sesgo significativo y una interpretación dirigida, siguiendo los lineamientos dictados por un determinado grupo político lo que, en última instancia, limita el desarrollo del pensamiento histórico, puesto que te indican lo que se tiene que pensar.

Durante los gobiernos del PRI, la enseñanza de la Historia estuvo marcada por un enfoque nacionalista y patriótico. El currículo escolar promovía una visión unificada de la Historia patria, destacando los logros de la Revolución mexicana y la consolidación del Estado posrevolucionario. Con la transición al PAN, hubo algunas modificaciones en el currículo; por ejemplo, se eliminó del programa de estudio los temas relacionados con las civilizaciones prehispánicas y el análisis se centró en el devenir económico de la sociedad, dejando de lado las cuestiones socioculturales.

En esta ponencia analizaremos la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana en cuanto a la enseñanza de la Historia, señalando cuáles son los riesgos que existen en relación con el enfoque y la implementación de este nuevo modelo educativo. A pesar de las intenciones de promover una enseñanza más crítica y analítica, todavía persisten algunos peligros relacionados con la parcialidad y la subjetividad del discurso histórico; es por ello, que en este trabajo exploraremos cómo estos factores influyen directamente en la manera en que los estudiantes comprenden y analizan la Historia y propondremos algunas estrategias para mitigar estos riesgos y promover un proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia más auténtico.

## La NEM y la enseñanza de la historia

A medida que ha avanzado el desarrollo del pensamiento histórico y su didáctica, podríamos suponer que nos hemos alejado de algunos postulados que marcaron la enseñanza de la Historia en el siglo XX. Por ejemplo, la Historia ya no se concibe como la mera memorización de nombres y fechas. En la Historia no hay héroes ni villanos, sino actores históricos que se relacionan entre sí, con aciertos y errores. También, podríamos pensar que estamos lejos de seguir difundiendo las famosas frases de “la Historia la escriben los vencedores” o “aprender de la Historia para no cometer los mismos errores”.

Sin embargo, en la práctica, todavía enfrentamos desafíos significativos que se materializan de forma directa en la Educación Básica. Aunque se ha avanzado con gran esmero en la metodología de la enseñanza de la Historia, aún persisten sesgos y narrativas oficiales que continúan influyendo en los planes de estudio. Con la reciente implementación del modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en 2022, surge una nueva oportunidad para reflexionar sobre cómo se enseña la Historia. En el *Plan de Estudios de Educación Básica* se especifica que el campo formativo “Ética, naturaleza y sociedad” está integrado por:

[...] conocimientos y saberes orientados al análisis, reflexión y toma de posturas éticas acerca de las relaciones de la sociedad con la naturaleza y la comprensión de procesos naturales, sociales, políticos y culturales en diversas comunidades situadas en tiempos y espacios determinados (Plan de Estudios de Educación Básica, 2023).

Por otra parte, el libro de texto de primer grado, de este mismo campo formativo, señala que el conocimiento de la Historia “desarrolla el conocimiento del paso de los hombres y mujeres en todo tiempo y en todo lugar”, con lo cual se busca la comprensión de las relaciones sociales políticas, económicas y culturales, con una postura más crítica y analítica, donde “deje de ser un cuento para convertirse en una verdadera empresa de análisis razonado” (Ética, naturaleza y sociedad, 2023).

En esencia, el objetivo de la NEM está bien definido, aunque en el desarrollo del programa se presentan algunas inconsistencias que reducen la “crítica” y el “análisis” de la Historia, a una serie de categorías que resultan de una serie de prejuicios actuales. En ese sentido, en el tipo de Historia que propone la NEM existen peligros y deficiencias en cuanto

a la parcialidad o subjetividad del discurso histórico. Uno de los peligros es que, a pesar de las intenciones declaradas, la interpretación de los eventos históricos sigue estando influenciada por la perspectiva y agenda de un grupo político, lo que lleva a una versión sesgada de la Historia, que omite o distorsiona hechos importantes y silencia diversos discursos que están presentes en los eventos del pasado.

En primer lugar, la NEM comete un error sustancial al promover el análisis de la Historia utilizando valores, ideas y conceptos actuales, sin considerar las diferencias del contexto donde se desarrollaron los acontecimientos; es decir, lo que hoy en día consideramos inaceptable, en épocas pasadas podía ser común y ampliamente aceptado.

Por ello, al hacer un juicio de la Historia con los valores actuales, comentemos un error de anacronía y, por tanto, el análisis “histórico” que resulta de este ejercicio sería infructífero.

En segundo lugar, la NEM promueve una educación inclusiva, que reconoce y valora la diversidad cultural, lingüística, socioeconómica, de género, etc.; sin embargo, en muchas ocasiones no se especifica cómo utilizarla, lo que hace que se convierta en una inclusión más discursiva que pragmática. Uno de los principales riesgos de la inclusión mal gestionada es la superficialidad en la implementación de políticas inclusivas; cuando las iniciativas de inclusión se aplican de manera generalizada, sin considerar las necesidades específicas de cada grupo o individuo, puede terminar excluyendo a otros; o bien, no se puede privilegiar a algunos y mantener al margen a otros sólo por cumplir las tendencias actuales o a lo “políticamente correcto”. Otro riesgo que comete la inclusión es que en algunas ocasiones se incluye a diversos grupos sólo para cumplir con cuotas o dar una apariencia de diversidad, sin asumir un compromiso real de integración y apoyo. Esto puede llevar a una inclusión simbólica, donde las diferencias son reconocidas, pero no valoradas, promoviendo el aislamiento y la separación.

A continuación, presentamos algunos ejemplos del sesgo subjetivo que se encuentra presente en los libros de texto de educación secundaria. En el primer grado, la enseñanza de la Historia no lleva un orden metodológico específico, ya que hay saltos temporales, anacronismos e incongruencias en el conjunto de temáticas que se presentan. Por ejemplo,

al principio se tratan los temas de las teorías del poblamiento del continente americano, la comparación de las sociedades americanas (prescindiendo del nombre “prehispánico”), y luego se utiliza el término “afromexicano”, sin explicar qué significa este concepto o por qué se permiten fusionar los vocablos “afro” y “mexicanos”, en un momento donde México no existía.

Otro error que comete la NEM es el fomento de la hispanofobia, retroalimentando la “Leyenda Negra” de la Corona española que surgió desde el siglo XVI, y actualmente se aprecia como la condena que hace la Historia Oficial a todo lo que esté relacionado con lo español. En un primer momento, cuando se estudia el inicio de la colonización europea, al hacer una crítica sobre las Bulas Alejandrinas y el Tratado de Tordesillas, se abre una interrogante: ¿derecho divino o ambición expansionista”, con lo cual se evidencia la orientación del análisis dirigido hacia un mismo sitio, sin considerar los demás factores que giran en torno al mismo tema. Este error se expresa en las siguientes líneas: “A partir del principio de que todo el mundo pertenecía a Dios, el papa, como la máxima figura de la Iglesia católica, asumió la autoridad de decidir a qué reinos pertenecían los territorios encontrados durante sus expediciones”. Consideramos que es un error al ser una simplificación de algunos aspectos y una distorsión de la realidad histórica por varias razones: primera, la autoridad del papa no era absoluta ni incuestionable; segunda, no se está entendiendo lo que significa el Derecho divino; tercera, existe un contexto político, bélico y económico entre España y Portugal que no está considerado en esta sentencia; cuarto, existieron más motivaciones durante la Era de los Descubrimientos, más allá de las políticas expansionistas y apropiación de recursos materiales; y quinto, no fue una simple repartición del territorio, no se trataba de un pastel, pues existen muchos elementos que no se están considerando.

Otro de los prejuicios presentes en el discurso de los libros de la NEM lo tenemos en el tema de la encomienda y el repartimiento indígena, base de la organización regional del territorio novohispano y el desarrollo de las diferentes actividades económicas que, muchas de ellas, siguen presentes hasta la actualidad, pues únicamente son vistas por la característica prejuiciosa de la “explotación indígena”, sin considerar, en efecto lo que

fueron dichas instituciones. Por ello, si sólo vemos esta parte del discurso, entonces ya no estamos comprendiendo nada.

El tipo de subjetividad que utiliza la NEM parte de lo que Paul Ricoeur llama “subjetividad implicada”, que se refiere a la inevitable influencia del contexto del interprete en el proceso de comprensión; por esa razón, se utilizan algunas categorías actuales para el estudio de la Historia, como “género”, “feminismo”, “discriminación”, “raza”, “clase social”, etc. Según Ricoeur, cada interpretación está afectada por la perspectiva personal del interprete, sus prejuicios y su horizonte de expectativas. La subjetividad implicada también tiene profundas implicaciones éticas, por lo mismo, comúnmente hacemos valoraciones de la Historia desde nuestra propia óptica y anteponiendo siempre los valores éticos que ahora defendemos, pero sin comprender ni justificar las ideologías del pasado (2003, p. 174). Por ejemplo, un problema común en la NEM y del libro Historia del pueblo mexicano (2021), es el cambio de dirección hacia ciertos conceptos, por ejemplo, dejar de decir “Conquista de México” y apropiarse del término “Resistencia Indígena”, cuando en este periodo ni todo fue malo, ni todos los indígenas se resistieron a este proceso.

Todos estos factores nos llevan a un mismo camino, la parcialidad en la enseñanza de la Historia. Al difundir este tipo de pensamiento entre los estudiantes se pueden presentar algunas consecuencias negativas, como las siguientes:

1. Distorsión de la realidad: presentar eventos históricos de manera sesgada puede distorsionar la comprensión de los estudiantes sobre su propio pasado. Esto puede llevar a que los estudiantes desarrollen percepciones erróneas o simplistas de la Historia, interpretando los eventos sólo desde una perspectiva parcial y con un enfoque presentista. Por ejemplo, al enfatizar sólo ciertos aspectos de un evento histórico y omitir otros, se puede alterar la comprensión completa de las causas, consecuencias y significado histórico de dicho evento.
2. Sesgos inconscientes: los alumnos pueden tener prejuicios inconscientes que afectan su entendimiento de la Historia. Estos prejuicios pueden influir en cómo interpretan y llegan a conclusiones sobre eventos históricos. Por ejemplo, podrían interpretar ciertos eventos a través de la lente de sus propias experiencias



personales o las normas culturales predominantes, lo que podría llevar a interpretaciones sesgadas y no totalmente objetivas.

3. Fomento del nacionalismo excesivo: una narrativa histórica parcial puede fomentar un nacionalismo extremo al presentar sólo los aspectos positivos o heroicos de la historia nacional, mientras se omiten los aspectos más complejos o negativos. Esto puede conducir a una visión simplista y unilateral de la Historia, que promueve el orgullo nacional pero también puede alimentar actitudes excluyentes hacia otros grupos o naciones.
4. Desarrollo de pensamiento crítico limitado: la parcialidad en la enseñanza de la Historia puede limitar la capacidad de los estudiantes para desarrollar un pensamiento crítico sólido. Al no exponerse las múltiples perspectivas históricas o la multicausalidad, los estudiantes pueden tener dificultades para analizar críticamente la información histórica y llegar a conclusiones informadas y equilibradas.
5. Presiones externas: factores como la política y las expectativas sociales pueden influir significativamente en la enseñanza de la Historia; por ejemplo, los cambios en los paradigmas educativos pueden reflejar agendas políticas cambiantes o presiones sociales para reinterpretar ciertos eventos históricos de manera específica. Estas presiones pueden limitar la objetividad histórica y la libertad académica en la enseñanza de la Historia.
6. Limitaciones culturales y contextuales: Las diferencias culturales y contextuales pueden afectar cómo se genera y se interpreta el conocimiento histórico; por ejemplo, las interpretaciones históricas pueden variar ampliamente entre diferentes grupos étnicos o regiones geográficas debido a las diferentes perspectivas culturales y experiencias históricas. Esto puede introducir sesgos en la forma en que se enseña y se comprende la historia, especialmente en contextos educativos multiculturalmente diversos.



## La importancia de una Historia objetiva e imparcial

La enseñanza de la Historia no está exenta de desafíos, especialmente cuando se trata de evitar la parcialidad. La Historia, al ser narrada desde una perspectiva específica, puede estar sujeta a interpretaciones que reflejan intereses particulares, ya sean políticos, ideológicos o culturales. Si bien, la Historia no está exenta de una interpretación subjetiva, el observador, en este caso los estudiantes, deberá determinar cuál es la parte de la Historia que va a priorizarse y qué enfoque va a ser el que predomine sobre los demás.

La Historia presenta hechos fácticos inalterables que no pueden tergiversarse con subjetividades vacuas. La Historia no persigue la verdad dado que, filosóficamente la verdad no existe, pero si pretende seguir un camino lo más realista posible. La historia debe ser totalmente objetiva y ajena a discursos políticos o tendencias actuales. La Historia exige imparcialidad, desde esta perspectiva, el historiador debe asimilarse a un juez, que ha de tratar la causa imparcialmente, sin inclinarse a priori por ninguna de las partes. Por esa razón, habría que considerar desafortunada la presencia de un discurso parcial o subjetivo, ya que esta representa a Clío, musa de la Historia, pero con los ojos vendados, donde se le indica lo que tiene que decir y lo que tiene que pensar. Sin duda, esta venda está pensada como símbolo de la abstención de cualquier inclinación partidista.

La propuesta entonces es llegar a la imparcialidad en la enseñanza de la Historia, para ello presentamos dos enfoques diferentes: una imparcialidad axiológica, que está relacionada con lo que Max Weber llamaba la “el sentido de libertad de valoración” (1993). Se supone que cualquier científico social debe dejar de lado cualquier tipo de valoración de los hechos que investiga, como condición necesaria para formar sus juicios científicos. Se trata, sobre todo, de mantenerse al margen y no mezclar intereses propios con el conocimiento histórico; en este caso, la imparcialidad axiológica suele aplicarse generalmente en términos psicológicos, como un requerimiento al historiador para que mantenga la frialdad o neutralidad de valoración en sus juicios (Schaub y Zenke, 1995, p. 48).

Por otro lado, tenemos la imparcialidad gnoseológica, la cual se refiere a la objetividad y la ausencia de sesgos en el proceso de conocimiento y en la construcción del

saber. En términos más amplios, esta imparcialidad implica que quienes generan, difunden y utilizan el conocimiento histórico deben hacerlo sin influencias indebidas o prejuicios personales, culturales, políticos o ideológicos. Al igual que la imparcialidad axiológica, la modalidad gnoseológica busca la objetividad y la neutralidad, como la búsqueda de la verdad de hechos verificables, a través de la evidencia empírica y sin la distorsión por las creencias personales o comunitarias. Además, para alcanzar la imparcialidad gnoseológica, es crucial utilizar métodos y estrategias rigurosas que sean transparentes y reproducibles, y también debe reconocer y considerar múltiples perspectivas y enfoques para alcanzar una comprensión más completa y equilibrada (Bueno, 2005).

Para mitigar la parcialidad, es esencial implementar estrategias educativas efectivas. Esto incluye el uso diversificado de fuentes históricas que representen múltiples perspectivas y contextos, esto incluye la revisión de fuentes primarias y secundarias de diversa índole y de distintos soportes. También, otra estrategia sería la capacitación de los docentes en metodologías de enseñanza que promuevan el análisis crítico y la interpretación de múltiples puntos de vista históricos. Asimismo, diseñar un currículo que incluya la Historia no sólo a los grupos minoritarios y marginados, sino también a los grupos hegemónicos, asegurando que todas las voces sean escuchadas y representadas. De igual manera, promover debates y discusiones en el aula sobre eventos históricos controvertidos, permitiendo que los estudiantes desarrollen sus propias opiniones informadas, sustentadas con evidencias históricas. Alcanzar la imparcialidad en la enseñanza de la Historia no sólo preserva la integridad académica, sino que también enriquece la comprensión del pasado al considerar diversas perspectivas y evitar sesgos indebidos.

## **Conclusiones**

La enseñanza de la Historia en la Nueva Escuela Mexicana presenta una oportunidad para construir una sociedad más crítica y consciente de su pasado. Sin embargo, este objetivo sólo se puede alcanzar si se construye el desarrollo del pensamiento histórico evitando la parcialidad, la cual se observa aplicada de manera consciente y deliberada en los libros de texto. Al adoptar un enfoque crítico en la enseñanza de la Historia, podemos asegurar que

los estudiantes no sólo aprendan sobre su pasado, sino que también desarrollen las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del futuro.

La enseñanza de la Historia enfrenta desafíos significativos en su búsqueda por evitar la parcialidad y garantizar una interpretación objetiva del pasado. Aunque la NEM ha introducido avances en metodologías educativas y enfoques críticos hacia la Historia, persisten riesgos inherentes a la influencia de agendas políticas y a la falta de coherencia en la aplicación de principios inclusivos. Estos factores pueden distorsionar la comprensión histórica de los estudiantes al presentar una versión sesgada de los eventos pasados, omitiendo aspectos importantes y silenciando voces divergentes.

La imparcialidad se erige como piedra angular en la enseñanza histórica, buscando evitar la tergiversación de los hechos. Tanto la imparcialidad axiológica, que demanda la separación de valores personales en la interpretación histórica, como la gnoseológica, que promueve la objetividad en la construcción del conocimiento, son esenciales para una educación histórica auténtica y equilibrada. Estos principios no sólo preservan la integridad académica, sino que enriquecen la comprensión del pasado al considerar diversas perspectivas y evitar sesgos indebidos.

Para mitigar la parcialidad en la enseñanza de la Historia, es fundamental implementar estrategias educativas robustas. Esto incluye el uso diversificado de fuentes históricas que representen múltiples puntos de vista y contextos, así como la capacitación docente en metodologías que fomenten el análisis crítico y la reflexión histórica. Un currículo inclusivo, que reconozca y valore la historia de todos los grupos sociales, y la promoción de debates en el aula sobre eventos históricos controvertidos son herramientas clave para desarrollar un pensamiento crítico informado entre los estudiantes.

Las consecuencias de una enseñanza histórica parcial pueden ser profundas y perjudiciales. Desde la distorsión de la realidad histórica hasta la limitación del desarrollo del pensamiento crítico, pasando por el fomento de nacionalismos extremos y la influencia de presiones políticas y sociales externas. Estas implicaciones subrayan la importancia crucial de mantener un enfoque imparcial y equilibrado en la enseñanza de la Historia,

garantizando así una educación que no solo informe, sino que también fomente el entendimiento profundo y reflexivo del pasado humano.

### Referencias bibliográficas

- Ávila, F. (ed.) (2021). Historia del pueblo mexicano Coordinación de Memoria Histórica y Cultural de México/SEP/INEHRM/Lotería Nacional.
- Bueno, G. (2005). Sobre la imparcialidad del historiador y otras cuestiones de teoría de la Historia. El Catoblepas. Revista crítica del presente, 35.  
<https://www.nodulo.org/ec/2005/n035p02.htm>
- González y González, L. (2005). De la múltiple utilización de la historia. En C. Pereyra et al., Historia ¿para qué? (pp. 53-74). Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2003). Tiempo y narración: configuración del tiempo en el relato histórico. Siglo XXI.
- Schaub, H. y Zenke, K. G. (1995). Diccionario Akal de Pedagogía. Akal.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). Ética, naturaleza y sociedad, primer grado. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). Plan de estudios de educación básica 2022. Secretaría de Educación Pública.
- Weber, M. (1993). Sobre la teoría de las ciencias sociales. Planeta.

## Taller de yoga para niños

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar  
tecade08@gmail.com

Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental BENESSERE A.C.

Bianca Vianney Ramírez Ramírez  
fer\_bi33@hotmail.com

Secretaría de Educación del Estado de Durango

María Guadalupe Galván Rivas  
obsidiana2712@gmail.com

Secretaría de Educación del Estado de Durango

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen:

Esta investigación desarrollada con el paradigma cualitativo como un estudio de caso presenta la implementación de un taller de yoga para niños de educación primaria en una escuela pública urbana en Durango, México. Los resultados mostraron logros en: el desarrollo psicomotor, manejo de emociones, relaciones interpersonales, modificaciones de conductas y en el afrontamiento de situaciones adversas en los niños. La implementación del yoga en los niños contribuye a formar personas más conscientes, autónomas, fortalecidas y capaces de promover su salud y bienestar.

**Palabras clave:** Yoga, yoga para niños.

#### Planteamiento del problema

Esta investigación se desarrolló en una escuela primaria pública ubicada en la zona urbana de la ciudad de Durango, México; lleva el nombre del Profesor Máximo Gámiz Fernández, maestro y líder popular defensor de los que no tenían casi nada entre los años cuarenta y cincuenta, luchó para evitar el desalojo de sus viviendas de unas decenas de familias humildes que habían retrasado los pagos de sus rentas, llegó a convertirse en diputado

federal y murió recibiendo un profundo reconocimiento de la población y un homenaje en el palacio de gobierno de la ciudad.

La escuela se ubica en una zona de familias con bajos recursos, con una población aproximada de 2000 personas y con un promedio de edad de 30 años y de 9 años de escolaridad, pues sus estudios generalmente llegan a la educación secundaria dedicándose al comercio, empleados en maquiladoras, trabajos como albañilería, mecánica o carpintería; sólo unos cuantos alcanzan estudios universitarios. Los periódicos locales reportan en la zona constantes enfrentamientos armados entre grupos delictivos predominantemente relacionados con el narcotráfico, asesinatos, robos a mano armada, personas atropelladas y choques de automóviles en los bulevares que la circundan, además de algunos incendios en casas habitación.

El ambiente circundante provoca que los 260 alumnos se desarrollen entre agresiones, drogas y delitos; por ello se ven obligados a defender sus pertenencias y su integridad y en ocasiones se sienten inseguros. Los 19 maestros que ahí laboran luchan permanentemente por rescatar el futuro de los niños y por una convivencia pacífica que permita el aprendizaje y el desarrollo sano. Es constante la identificación de niños con problemas de conducta, con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, adicciones en las madres de familia, abandono de los niños por la necesidad de trabajar largos horarios que les imponen las empresas contratantes a las madres, generalmente solteras, apoyadas únicamente por los abuelos de avanzada edad.

Estas circunstancias provocaron que se buscaran opciones para fortalecer a los alumnos promoviendo su bienestar con herramientas propias que les permitieran afrontar las circunstancias adversas, reconociendo los problemas que cada uno tenía, buscando las oportunidades más sanas y menos violentas para defenderse, para no sucumbir y para lograr bienestar personal y se concluyó que un taller de yoga para niños les ayudaría para reconocer sus circunstancias, relajarse en medio de situaciones difíciles y encontrar, a través de la reflexión acompañada, sus propias maneras de afrontar su vida personal.

### **Objetivo General**

Conocer los efectos de la práctica del yoga en los niños.

## **Objetivo Específico**

Conocer los resultados de la implementación del Club “Me quiero, me cuido. Yoga para niños” durante el ciclo escolar 2018-2019 en la Escuela Primaria Profr. Máximo Gámiz Fernández de la ciudad de Durango, Dgo. México.

## **Referentes Teóricos**

Yoga es una palabra sanscrita que significa unión o unificación, “En la vida práctica el Yoga significa integridad: del cuerpo, de la mente y del espíritu” (Dukes 1966. P. 6). El yoga es tratado como filosofía, como religión, como práctica holística y como práctica espiritual que ayuda al desarrollo físico, a la flexibilidad y salud corporal, a enfrentarse con la vida, a vencer las tribulaciones y los peligros, a no dejarse vencer por los placeres pasajeros; enseña a no ensimismarse, sino a enfrentarse del mismo modo con el triunfo y la desgracia. Implica la conquista de sí mismo y el dominio del pensamiento y de las emociones (Dukes, 1966), su práctica incluye: ejercicios de respiración, de relajación, meditaciones, asanas o posturas a partir de las cuales se armoniza el cuerpo, la mente y el espíritu (Devi, 1990).

Desde el punto de vista científico el yoga es una de las prácticas holísticas de espiritualidad reconocidas por la Psicología Positiva a través de una serie de investigaciones realizadas en esta rama de la psicología que estudia científicamente el funcionamiento humano óptimo, dedicada a la investigación y la aplicación de las fortalezas humanas con ejercicio profesional para promover la salud y la buena vida en las personas (Salanova y Schaufeli, 2009). El resultado de esta ciencia fue el Manual sobre Fortalezas y Virtudes de Carácter (Character Strengths and Virtues CSV), en este Manual se presentan seis virtudes humanas: sabiduría y conocimiento, coraje o fuerza de voluntad, humanidad, justicia, templanza y trascendencia (Peterson y Seligman, 2004 como se menciona en Salanova & Schaufeli, 2009). La virtud de trascendencia es una fortaleza que se refiere a que las personas logren forjar fuertes conexiones con el universo y den significado a su vida; está integrada por cinco fortalezas: reconocimiento de la belleza y de la excelencia, gratitud, esperanza y optimismo, humor y espiritualidad.



La espiritualidad se constituye como una fortaleza humana que contribuye a la buena vida porque permite identificar el sentido y el significado que cada persona le da a su vida y desde una visión psicológica la espiritualidad se define como:

un estado de conciencia que permite al ser humano: reconocer sus interconexiones consigo mismo, con los demás y con un ser superior, dar significado y propósito a su existencia para promover la voluntad de vivir y alcanzar la trascendencia de su ser profundizando en la asepsia de sí mismo; de esta manera es posible aumentar el bienestar personal, rehabilitarse, reducir el impacto de situaciones estresantes y fortalecer las capacidades de adaptación. La espiritualidad se puede lograr mediante prácticas holísticas, religiosas o psicológicas (Cárdenas y Nájera en Barraza, 2019).

Algunos ejemplos de prácticas de espiritualidad desde una visión holística son: meditación, dietas ayurveda, técnicas de imaginación o meditaciones guiadas, leer escritos sagrados y practicar yoga. Desde esta visión la práctica del yoga contribuye a lograr la integración armónica de los aspectos físico, mental y espiritual.

### **Método**

Esta investigación se realizó en el paradigma cualitativo con la metodología de estudio de caso de tipo instrumental de acuerdo a la propuesta de Stake (1999) ya que en este estudio se pretende analizar como tema: “El yoga en los niños”, y como caso ilustrativo “El Club: me quiero, me cuido. Yoga para niños” desarrollado en la Escuela Primaria Profr. Máximo Gámiz Fernández de la ciudad de Durango, Dgo.; México.

### **Sujetos**

Los sujetos de estudio fueron 40 alumnos de 1º a 6º grados de una escuela primaria pública urbana quienes voluntariamente eligieron participar en el “Club: Me quiero, me cuido. Yoga para niños”. Además participaron: el director de la escuela, las maestras de 3er. grado quienes apoyaron en la coordinación del Club, dos integrantes del personal de apoyo a la educación quienes se encargaron de limpiar y ordenar el área de trabajo, la maestra de biblioteca quien proporcionó el espacio y algunos materiales disponibles, una psicóloga externa a la escuela quien asesoró para el trabajo con las emociones y la maestra de educación especial perteneciente a la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación (USAER)

70 I quien coordinó el trabajo. Haciendo así un total de 8 integrantes del equipo de implementación del Club.

### **Instrumento**

Como sistema de almacenamiento (Stake, 1999) en esta investigación se utilizó un cuestionario con preguntas abiertas: ¿Qué es para ti el yoga?, ¿Qué cambios observaste con la práctica del yoga?, ¿Qué fue lo que te gustó más en el club de yoga?, ¿Cómo se puede mejorar el club de yoga?

### **Procedimiento de la recolección de la información**

Este cuestionario se aplicó mediante entrevistas videograbadas a: 7 alumnos de 1º a 6º grado (simbolizado con E.A.), 5 madres de familia de alumnos participantes (simbolizado con E.M.) y entrevista a la maestra de 3er. Grado quien colaboró en la coordinación y acompañó en el club de Yoga durante todo el ciclo escolar (simbolizada con E.Mt.).

### **Resultados**

Para identificar los resultados de los datos obtenidos se procedió a la construcción de categorías a partir de las entrevistas, posteriormente se elaboraron los asertos que se mencionan al inicio de cada categoría. Las categorías que resultaron fueron: definición del yoga, ejercicio físico, manejo de emociones, situaciones adversas, recomendaciones, lo más agradable del yoga y cambios en la conducta.

### **Definición de yoga**

El yoga es una práctica que permite tranquilizar la mente, sentirse bien y en calma; es un ejercicio que relaja y hace flexible el cuerpo; es un apoyo para controlarse uno mismo pues ayuda a tranquilizarse; es algo que fortalece el ser pues permite conocer las emociones y ayuda a manejarlas, ayuda a afrontar los problemas y a olvidarse de lo que molesta. Es como entrar en tu casa para estar tranquilo. El yoga une la mente, el cuerpo, las emociones y el ser.

“(Yoga) es algo que te tranquiliza, que te fortalece en tu ser y que te ayuda a manejar todos los problemas que tienes, por ejemplo, si eres de esas personas que tiende a golpear a la gente cuando se enoja pues ya, yoga te tranquiliza y te aprendes a controlar tú mismo. Me ayuda a relajarme, a hacer ejercicio y para controlarme” (E.A.6).

“(El yoga) es como si fuera mi casa... como si toda la escuela fuera una vecindad y el yoga es como si fuera una casa que estuviera pegada a mi salón... y siento como que entro a mi casa y siempre llego y me relajo un ratito” (E.A.3).

### **Ejercicio físico y yoga**

El yoga ayuda al desarrollo físico a través del ejercicio, también permite relajar el cuerpo, respirar mejor, ser más flexibles y coordinar mejor sus movimientos corporales.

“Al principio a ella (su hija) le gusta mucho como... tipo gimnasta, entonces ella se abría de piernitas y como que no podía y ya al final del Club de Yoga, yo he visto que está como más elástica, y hasta ella misma lo notó y ya al final si pudo hacerlo” (E.M.3).

### **Manejo de emociones y yoga**

La práctica de yoga en los niños les permitió reconocer sus emociones, controlarse a sí mismos y llegar a tranquilizarse. Con el yoga lograron olvidar lo que les molesta, lograron que pasaran más rápido las emociones, lograron hablar más de ellas, sacaron sus sentimientos que no se atrevían a mencionar antes del yoga. Todo esto fue posible mediante: mandalas, posturas de yoga, pintando, escuchando sonidos relajantes, dibujando, con respiraciones. Las emociones como el enojo, el miedo y la tristeza fueron difíciles de enfrentar, pero los niños lograron identificarlas en ellos mismos, sentirlas, expresar lo que las causaba, reconocer lo que sentían en su cuerpo y llegaron a advertir lo que podían hacer cuando se presentaran.

“Yo era así... cuando (mis compañeros) me decían gorda, fea; yo siempre me molestaba y siempre les gritaba de cosas, pero cuando yo conocí yoga supe tranquilizarme, de hecho, ya sé cómo controlarme cuando me dicen los defectos que yo tengo y me dicen cosas que para mí no son bien, entonces yo me tranquilizo, les digo que estén tranquilos y así ya no les contesto cosas feas que les contestaba antes de hacer yoga” (E.A.5).

“Mi hija tendía mucho a comerse las uñas y ya ahorita después del yoga... ya no se come las uñas, de hecho, ya pueden verse sus uñitas porque se comía casi hasta sus deditos” (E.M.2).

### **Afrontamiento de situaciones adversas**

El Club de Yoga ayudó a los niños a enfrentar problemas en las familias o en clase como: separaciones de los padres, dificultades para comunicarse con mamá, agresiones en la familia, peleas o agresiones en el aula.

“Si, la verdad si me sirvió asistir a Yoga porque yo tuve problemas en mi casa, mis papás se separaron y para mí fue un tema insoportable, que yo duré meses sin hablarle a mi mamá ni a mi papá; y ya que estuve en yoga pude reconocer que ellos lo hicieron por su propio bien y ya me tranquilicé, ya no estoy tan furiosa como antes” (E.A.1).

### **Recomendaciones para el Club de Yoga**

Resultó muy recomendable hacer yoga junto a sus mamás, sería una manera de convivir, permitiría que las mamás se relajaran para mejorar su relación con sus hijos. También es recomendable que las maestras elijan a los niños que requieren más de la clase de yoga.

“(El Yoga) si se pudiera hacer con las mamás sería perfecto porque sirve para tranquilizarse en algún momento cuando está muy tenso el asunto, aprende uno a relajarse y a cuidar las palabras, porque cuando uno se irrita llega el momento en que les grita uno (a sus hijos) y ahorita ya con gritos ya es difícil, con un golpe ya no es fácil como antes... ahora ya se defienden y ya ellos ya gritan y le regresan a uno aquel grito, entonces eso nos ayudaría a relajarse y a hablar de alguna manera para que entiendan (E.M.1)”.

### **Lo más agradable del yoga**

Para los niños fueron muy agradables los sonidos sorpresa y las posturas ya que con ellas se tranquilizaban y lograron vivir una experiencia diferente, algo que no habían vivido.

“Cuando escuchaba los sonidos sorpresa sentía muchas cosas, como si yo fuera el sonido, porque lo sentía en todo (el cuerpo) y también aquí, en mi corazón y me sentía muy bien” (E.A.3).

## **Cambios en la conducta**

Algunos niños y algunas familias enfrentaron cambios después de participar en el Club de Yoga: dejaron de pelear, de insultar, disminuyeron conductas ansiosas, hacen meditaciones junto a su madre, controlan su conducta en el salón de clase, recogen su cuarto.

“Me tranquilizo con las posturas y con las mándalas y (cambié) en mi forma de ser, ya no peleó, ya como se dice, ya no insulto, y ya si me dicen de cosas, ya no les digo nada... si te insultan que hicieran yoga ya no sentiría enojo, ni tristeza, ni furia” (E.A.5).

## **Interpretación de la información**

Para interpretar la información obtenida se desarrolló un proceso de triangulación de los datos que surgieron de las entrevistas (datos  $\Delta$ ), los asertos de cada categoría (caso Theta griega mayúscula) y los conceptos sobre el yoga y la Psicología Positiva (tema Theta griega en minúscula), con esto se construyó el significado que se presenta a continuación.

Respondiendo a la pregunta ¿Qué es el Yoga? Los niños afirman que es un ejercicio tranquilo y relajado, es un apoyo para lograr controlarse, es como entrar en casa para relajarse; estas palabras coinciden con Dukes (1966) quien afirma que el yoga es la unión del cuerpo y la mente, que conduce a la conquista de sí mismo y al dominio del pensamiento y de las emociones. Para la Psicología Positiva el yoga es una práctica holística de espiritualidad que contribuye a la integración armónica de los aspectos físico, mental y espiritual (Salanova y Shaufelli, 2009).

¿Por qué practicar Yoga? Los niños reconocieron algunos problemas que estaban enfrentando en su familia o en la escuela que les provocaban enojo, tristeza, rechazo o miedo y consideraron que el yoga fortalece el ser, les ayuda a enfrentar sus problemas, les permite tranquilizarse en situaciones difíciles y comportarse con más cariño, esto se identifica con Cárdenas y Nájera (2019) para quienes el yoga permite el bienestar personal, rehabilita y reduce el impacto de situaciones estresantes. Dukes (1990) menciona que el yoga permite enfrentarse a los éxitos y los fracasos sin ensimismarse y venciendo tribulaciones y peligros; además la Psicología Positiva agregaría que el yoga conduce a que las personas se pregunten sobre su origen y su propia identidad procurando su adaptación a diversas situaciones y su bienestar (Cornejo y Blazquez, 2013).

¿Para qué practicar Yoga? Los niños, la maestra y las madres de familia reconocieron que la práctica del yoga les permitió aceptar a los demás, identificar sus emociones, responder a las agresiones, tranquilizarse y tranquilizar a los demás, respirar mejor y ser más flexibles ante las circunstancias. Estas afirmaciones coinciden con Indra Devi (1990) para quien el Yoga puede ayudar a resolver los problemas de un grupo y de una sociedad; la Psicología Positiva reconoce que el Yoga construye y optimiza las fortalezas humanas para promover la salud y lograr una buena vida.

### **Conclusiones**

La implementación del “Club: Me quiero, me cuido. Yoga para niños” mostró que el yoga permite a los niños: respirar, moverse, flexibilizarse, relajarse y disfrutar. Estas palabras pueden considerarse como términos simbólicos del acontecer diario en la vida; se trata de un camino sano que se elige voluntariamente: la respiración consciente como hecho fundamental para vivir, el moverse como la capacidad de actuar, flexibilizarse para aceptar cualquier circunstancia, relajarse para reflexionar y para descansar un momento y disfrutar para tener un propósito de vida que se vive con gozo.

### **Referencias**

- Barraza A. (2019). Psicología Positiva. Estudios sobre la felicidad, el bienestar y las fortalezas humanas. México: UPD
- Cornejo M., Blázquez M. (2013). La convergencia de salud y espiritualidad en la sociedad postsecular. Recuperado de: (PDF) La Convergencia de Salud y Espiritualidad en la Sociedad Postsecular. Las terapias alternativas y la constitución del ambiente holístico (researchgate.net)
- Devi, Indra (1990). Yoga para todos. Un curso completo de seis semanas para practicarse en casa. México: Editorial Diana S.A. de C. V.
- Dukes, Sir Paul (1966). Yoga. España: Editorial Bruguera S.A.
- Salanova M. & Schaufeli W. (2009). El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión. España: Alianza Editorial.

Stake, Robert E. (1999). Investigación con estudio de caso. Segunda edición. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.



## Panorama de la Educación Inicial en la Ciudad de Chihuahua

Mtro. Jorge Luis Enríquez Martínez

jorgeluis.enriquez@camch.edu.mx

Dra. Ana Edith Flores Delgado

ana.flores@camch.edu.mx

Mtro. Ibrahim Hamurabi Udave Uribe

hamurabi.udave@camch.edu.mx

Centro de Actualización del Magisterio de Chihuahua

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

En el Centro de Actualización del Magisterio de Chihuahua (CAMCH) se oferta la Licenciatura en Educación Inicial, la cual contempla la atención a la primera infancia, es decir, a los niños de 0 a 3 años.

El servicio de Educación Inicial en Chihuahua se oferta en diversas instituciones, tanto públicas como privadas; sin embargo, no hay personal profesionalizado para desempeñar esta actividad. En la mayoría de los Centros de Atención Infantil (CAI), este tipo de servicio es de carácter asistencial y no cubre un perfil adecuado; en otros, es atendido por personal con perfil profesional para brindar una atención integral a los niños y niñas en esta etapa de desarrollo.

El propósito del presente estudio fue conocer las diferentes modalidades de atención a la primera infancia que hay en la ciudad de Chihuahua; cual es el tipo de sostenimiento y enfoque de atención que brindan a los usuarios; con la intención de brindar un taller y un diplomado en Educación Inicial que sería una segunda fase como propuesta de intervención.

**Palabras clave:** Educación inicial, enfoque asistencial, enfoque integral, programas sintéticos, perfil profesional.

## Planteamiento del problema

La educación inicial en México no es nueva, sin embargo ha tenido un proceso evolutivo importante, este sector primario de la educación básica se tornaba un tanto alejado de la visión prioritaria de las políticas y marcos legales del sector educativo, de hecho dicha atención se veía, más como un derecho de las madres trabajadoras que como un derecho per se de los niños y niñas NN. Conforme fueron avanzando los estudios científicos que revelan la importancia que conlleva la potenciación de una educación integral en los primeros años de vida, en esa medida también fue avanzando la implementación de políticas que dieran valía a dichas aseveraciones como se menciona en UNICEF Políticas públicas de Primera Infancia: un camino prioritario (2019).

Existe un consenso generalizado en torno a la importancia de asegurar políticas que fortalezcan el desarrollo de la primera infancia. Es tanto una fase de enorme potencial de desarrollo, si cuenta con un entorno favorecedor, como un período particularmente sensible a las vulnerabilidades. Invertir en primera infancia puede ayudar a disminuir las brechas de desigualdad, romper el ciclo intergeneracional de la pobreza y promover mayor equidad de género, a la vez que constituye una inversión con elevados niveles de retorno. (p.4)

De esta manera se concretan paulatinamente acciones puntuales que atienden a la premisa de que todos los NN sin importar su lugar de nacimiento, raza, color, sexo, religión, posición económica y/o política, son sujetos de derechos tal como queda legitimado en la Convención sobre los Derechos del Niño. En este sentido, se ha hecho presente el análisis sobre “dejar librado el desarrollo de la primera infancia al contexto, las capacidades y los recursos de las familias supone negar estos derechos básicos y reproducir la desigualdad” (UNICEF, 2019, p.5) por lo que los gobiernos han puesto sus esfuerzos en dar la relevancia necesaria a la educación inicial como un nivel preponderante para el desarrollo y bienestar social de una nación. Al respecto en el documento de posicionamiento de la UNICEF (2016): se menciona:

La primera infancia es el período de mayor y más rápido desarrollo en la vida de una persona. Durante esta etapa se construyen las bases del futuro de cada niño, de su

salud, bienestar y educación. Por eso es necesario que en esta etapa todos reciban oportunidades que permitan una vida plena y productiva y el ejercicio de sus derechos. Asegurar el acceso a un sistema de protección social de calidad desde el comienzo puede hacer una diferencia en el desarrollo de los niños y niñas, y con ellos, de toda la sociedad. Con intervenciones tempranas, las inequidades y disparidades sociales pueden erradicarse. (p.5)

Por lo anteriormente expuesto podemos vislumbrar el alto alcance y rédito positivo que tiene el brindar una educación integral y de excelencia a la primera infancia específicamente la educación inicial, por ende, la problemática radica en que si bien es cierto en México se estableció la Educación Inicial como obligatoria para el Estado Mexicano brindarla como parte de la educación básica a partir de la reforma a la Ley General de Educación llevada a cabo el 15 de mayo del 2019. Ley General de Educación LGE (2019) “Artículo 37. La educación básica está compuesta por el nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria” (p.16). Existe una gran diversidad de modalidades de atención a la primera infancia que no necesariamente dependen del sector educativo, las cuales se encuentran en el sector salud, sector privado, incluso asociaciones civiles, situación que conlleva a tener también una gran variedad en la forma como se oferta dicha atención, la cual no necesariamente obedece a los principios rectores de la educación inicial plasmados en el programa sintético fase 1 de la educación básica relativa a la educación inicial, llevando este tipo de atención en algunas de estas modalidades a un servicio eminentemente bajo el enfoque asistencial. Programa Sintético de la Fase 1: (SEP, 2022)

Principios rectores de la Educación Inicial

1. Las niñas y niños son aprendices competentes, capaces de pensar, opinar, sentir y decidir, con base en la evolución de sus facultades y las experiencias que se les brinden.
2. Niñas y niños son sujetos de derechos y es responsabilidad de los adultos generar las oportunidades para que puedan avanzar en el descubrimiento y exploración de su potencial, brindándoles seguridad y confianza.
3. Niñas y niños aprenden esencialmente a través del juego, por lo que debe garantizárseles experiencias en ese sentido que contribuyan a una progresiva adquisición de autonomía, alimenten su capacidad creadora y favorezcan

su aprendizaje, bienestar y libertad y felicidad. 4. Niñas y niños requieren recibir servicios educativos de calidad, que garanticen la seguridad, protección, provisión, participación y aprendizaje infantil, cuidando que el entorno y las personas a cargo cuenten con las bases metodológicas, teóricas, normativas y operativas para la correcta implementación del servicio educativo. 5. Las madres y padres de familia o tutores requieren recibir orientación y enriquecer sus prácticas de crianza a fin de alimentar las experiencias de aprendizaje de las niñas y niños a través de ofrecerles cuidados afectivos, atención a sus necesidades básicas y acercamiento a la cultura. (p.6)

En la presente investigación nos propusimos identificar las diferentes modalidades de atención a la primera infancia que existen en la ciudad de Chihuahua, su tipo de sostenimiento y el enfoque de atención que se brinda a sus usuarios, para de manera posterior ubicar aquellas modalidades en las que sería altamente relevante ponerles en perspectiva la política nacional de atención a la primera infancia bajo los principios de la educación inicial con la intención de brindar un taller y un diplomado en Educación Inicial que sería una segunda fase como propuesta de intervención.

Las preguntas de investigación son las siguientes:

- ¿Cuántas y cuáles instituciones gubernamentales y privadas ofrecen servicios de educación inicial en la Ciudad de Chihuahua?
- ¿Todas las instituciones que trabajan con la educación inicial de los niños de 0 a 3 años basan su práctica en los enfoques del Programa Nacional para la Educación Inicial: “Programa sintético Fase I”?
- ¿En qué metodología, enfoque o programa se basa la práctica de las instituciones que ofrecen educación inicial?
- ¿Cuáles son los requisitos y el perfil académico para ingresar a laborar como agente educativo en las instituciones que ofrecen educación inicial?

## Marco Teórico

La educación inicial en México es el primer nivel educativo del nivel básico, específicamente para niñas y niños de cero a tres años; se les reconoce como sujetos de derechos y donde tiene prioridad el rol del sostenimiento afectivo y la crianza compartida entre agentes educativos y la familia.

A nivel nacional se establece en el Programa Sectorial de Educación 2020 – 2024, Que se atenderá con prioridad la educación inicial y la calidad de los servicios educativos que se ofrecen en ella, y que a pesar del amplio reconocimiento del efecto favorable de la educación inicial en el desarrollo cognitivo, físico, afectivo y social, así como en la adquisición de aprendizajes ulteriores, la población menor de tres años beneficiada en los servicios de atención infantil registrados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), apenas sobrepasa los 570 mil menores, lo que representa una cobertura del 8.7 %. (SEP, 2022)

Se atenderá a la población correspondiente a la educación inicial de cero años hasta los tres años de edad; siendo un servicio como derecho para las madres de familia trabajadoras de diferentes instituciones; y para los bebés recibir atención en sus diferentes etapas de desarrollo.

En la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI) el “Eje rector 2: Educación y cuidados” menciona que el objetivo es garantizar el derecho a la educación inicial y preescolar y debe haber un cuidado adecuado para niños y niñas en la primera infancia.

Independientemente del servicio, ya sea público o privado que se oferte a las madres trabajadoras debe ser en ambientes adecuados a los niños de cero a tres años donde se asegure la integridad del niño, y a su vez se brinde un aprendizaje por medio del juego y las etapas de desarrollo. La Política Nacional de Educación Inicial (PNEI):

Busca impulsar que todo servicio educativo y de cuidado –ya sea público o privado- destinado a niñas y niños de cero a tres años, asegure ambientes interactivos y estimulantes, un cuidado responsivo y cariñoso, el acceso a oportunidades de

aprendizaje a través del juego, y el desarrollo de habilidades básicas para la vida. (SEP, 2022)

Por lo tanto, para Fröbel la educación inicial era el jardín de infancia como un método pedagógico donde creía que la educación debía empezar desde la edad temprana y que la mejor manera de enseñar era el juego. Fröbel crea el concepto de “jardín de infancia en 1837, como un lugar donde los niños podían aprender a través del juego y la interacción social. Según él, el niño es un ser creativo que aprende mejor en un ambiente de libertad y juego” (educapeque, 2024). La pedagogía fröbeliana está centrada en el desarrollo integral del niño a través del juego.

El método Montessori atiende niños de edades distintas que son de 0 a 3, 3 a 6, 6 a 12 y 12 a 18 años. Las salas integradas favorecen el deseo de aprender, el respeto y el conocimiento a través de ejercicios. Durante los primeros tres años de vida del niño se crean las bases para su desarrollo futuro.

La educación inicial es el nivel educativo fundamental en el desarrollo de niñas y niños de 45 días de nacido hasta tres años de edad, la cual debe centrarse en la mediación de las capacidades cognitivas y en la estimulación en las áreas de desarrollo de estos. El enfoque asistencial es donde se asume la tarea de cubrir las necesidades básicas de niñas y niños de 45 días de nacidos hasta los tres años, siendo éstas como la alimentación, prevención y tratamiento de la salud.

El enfoque integral se enfoca en la atención y satisfacción de las necesidades de niñas y niños desde el momento de su nacimiento hasta los tres años, otorgando mayor importancia al aspecto educativo al reconocer el papel primordial de la intervención del agente educativo.

El programa sintético de la Fase 1, correspondiente a la Educación Inicial, se centra en el acompañamiento de la crianza de niñas y niños hasta los tres años de su vida y sus familias. Los agentes educativos que laboran en los CAI deben contar con el perfil profesional, donde expresen las competencias correspondientes para atender a niñas y niños de 45 días de nacidos hasta los tres años.



## Metodología

El estudio es de tipo exploratorio y la metodología empleada es de corte mixto.

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

Creswell (2007) menciona que el enfoque cualitativo es donde “el investigador obtiene datos abiertos, emergentes, con la intención principal de desarrollar temas a partir de los datos” (Creswell, 2007, p. 27); al respecto se procedió a elaborar las gráficas de la existencia de los CAI de la ciudad de Chihuahua que pertenecen a las distintas modalidades de atención, funcionamiento y pertenencia; así como al rango de edad en la atención que brindan a la primera infancia. También se elaboraron gráficas del perfil profesional de las personas que laboran en las distintas modalidades.

En este enfoque se utilizó la metodología de la investigación acción, según Latorre “se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (2005, p. 23). Derivado de los resultados obtenidos de la interpretación de las bases de datos proporcionadas por los CAI y la información documental existente en torno a las normas y procedimientos que los guían en su práctica se propone un curso taller en una segunda fase de la propuesta de intervención.

“Revisión documental: otro aspecto que hay que considerar es la recogida de información sobre el tema que desea investigar, sobre la acción que quiere implementar. Para ello necesita hacer una revisión documental o bibliográfica” (Latorre, 2005, p. 44).

La técnica a utilizar en el enfoque cualitativo es la entrevista a profundidad, Rodríguez et. al. mencionan:

La entrevista parte de un propósito explícito. Comenzar hablando de algún asunto intrascendente para la investigación que realizamos, tocar en ella los temas más

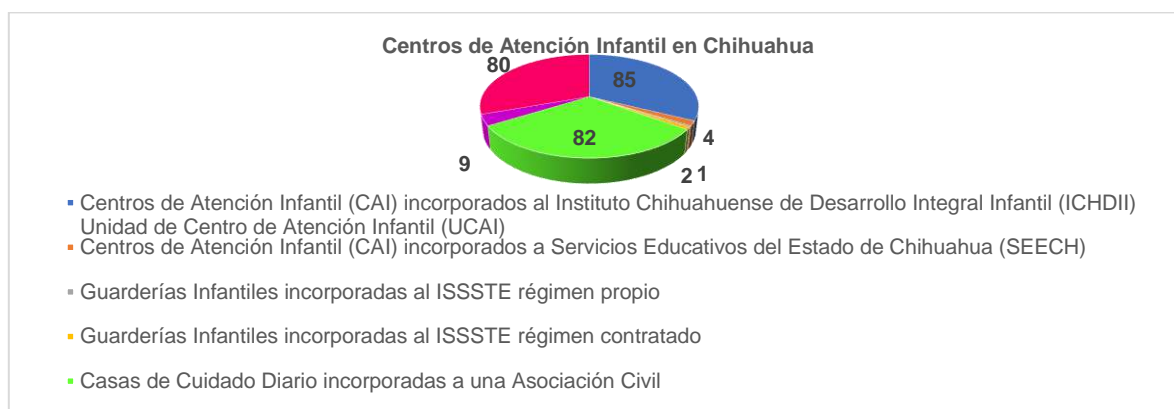


variados de manera que el informante se sienta confiado y exprese sus opiniones con naturalidad, no debe hacernos olvidar la razón que nos ha reunido allí con una persona que hace unas horas era completamente desconocida. (1999, p. 169)

Se procedió a la aplicación de la entrevista a profundidad a las encargadas de las Centro de Atención Infantil (CAI) pertenecientes a Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH); Casas de Cuidado Diario Infantiles A.C.; Estancia para el Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI) No.64; Instituto Chihuahuense de Desarrollo Integral Infantil (ICHDII).

## Resultado

Los Centros de Atención Infantil CAI en la ciudad de Chihuahua pertenecen a distintas modalidades de atención, funcionamiento y pertenencia. Se cuenta con los CAI de sostenimiento particular regulados por la Unidad de Centros de Atención Infantil (UCAI) que a su vez depende del Instituto Chihuahuense de Desarrollo Integral Infantil, también los CAI dependientes de Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH) órgano federal descentralizado de la Secretaria de Educación Pública (SEP), en otro segmento encontramos a las Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI) dependientes del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) las cuales se dividen en propias y contratadas, además de las Guarderías dependientes del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) las cuales se dividen en subrogadas y sindicalizadas, otra modalidad que encontramos son las Casas de Cuidado Diario (CCD), dependientes de una Asociación Civil. En el siguiente gráfico se muestra la cantidad que corresponde a cada modalidad.



En cuanto a los rangos de edad en la atención que brindan a la primera infancia son los siguientes:

**Tabla 1:** Rango de edad de los infantes para ser aceptados en el CAI.

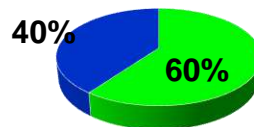
INSTITUCIÓN	Rangos de edad de los infantes para ser aceptados
Centros de Atención Infantil (CAI) incorporados al Instituto Chihuahuense de Desarrollo Integral Infantil (ICHDI) Unidad de Centros de Atención Infantil (UCAI)	a) 28 CAI 1 año a 12 años de edad b) 23 CAI de 43 días de nacido a 4 años de edad c) 12 CAI de 4 años a 12 años d) 11 CAI de 43 días de nacido a 6 años e) 8 CAI de 1 año a 6 años f) 2 CAI de 2 años a 12 años g) 1 CAI de 3 años a 6 años
CAI Incorporados a Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH)	aceptan infantes de 43 días de N a 3 años de edad
CAI incorporadas al ISSSTE régimen propio y contratado	aceptan infantes de 2 meses a 6 años de edad
CCD incorporadas a una Asociación Civil	aceptan infantes de 18 meses a 6 años de edad
Guarderías dependientes del IMSS régimen propio y subrogado	aceptan infantes de 43 días de N a 4 años de edad

En cuanto al perfil profesional de quienes laboran en las distintas modalidades es muy variado, mientras en los CAI adscritos a SEECH requieren un perfil de Licenciatura en Educación Inicial, Preescolar o afín, en los CAI adscritos a la UCAI no necesariamente se

solicita el perfil del grado de licenciatura, únicamente solicitan una serie de capacitaciones, entre ellas primeros auxilios, alimentación y nutrición infantil, evacuación de menores y la que se apega un poco más a un perfil profesional; la certificación en un estándar de competencia afín a la función y de acuerdo a la edad establecida, asimismo las denominadas CCD el perfil que solicitan para la apertura de uno de sus centros es la secundaria terminada, respecto a los EBDI es requerido el nivel de licenciatura con perfil afín a la primera infancia y finalmente en las guarderías del IMSS es requerido el perfil de secundaria terminada.

Como podemos observar del total de modalidades de atención, un 60% de éstas solicita como perfil profesional para poder laborar en sus centros una licenciatura afín a la atención de la primera infancia, por lo que el otro 40% no cubre un perfil adecuado para brindar una atención integral a los niños y niñas en esta etapa de su desarrollo.

#### Perfil Profesional de acuerdo a la modalidad de atención



- solicita como perfil profesional para poder laborar en sus centros una licenciatura afín a la atención de la primera infancia
- no cubre un perfil adecuado para brindar una atención integral a los niños y niñas en esta etapa de su desarrollo.

La representación de dicho porcentaje en cantidad de instituciones y espacios que ofertan el servicio es el siguiente: Instituciones en las que labora personal con perfil mínimo de licenciatura 96; y 167 instituciones en las que labora personal sin perfil mínimo de licenciatura.



- Instituciones en las que labora personal con perfil mínimo de licenciatura
- Instituciones en las que labora personal sin perfil mínimo de licenciatura.

Con el análisis anterior identificamos que son exponencialmente más las instituciones en la ciudad de Chihuahua en las que el personal dedicado a la atención de niños y niñas de educación inicial no cuenta con un perfil profesional específico para brindar una atención con un enfoque integral y de excelencia.

Dando seguimiento a la atención que se recibe en las distintas modalidades de la educación inicial en la ciudad de Chihuahua, ahora respecto a la metodología de atención utilizada, la cual puede derivar en una atención basada en un enfoque asistencia o integral, podemos argumentar lo siguiente: En los CAI dependientes de SEECH, su práctica se sustenta en los principios de atención de un enfoque integral basados en el Programa Sintético Fase 1 (2022), emitido por la SEP, mismo que pondera “los vínculos afectivos y el aprendizaje integral, mediados por las experiencias lúdicas y artísticas, la lectura, el juego corporal, la exploración y la investigación del mundo”(p.3). En cuanto a las guarderías del IMSS en el documento, Procedimiento de Pedagogía del Servicio de Guardería de Prestación Indirecta (2020), en su apartado de Políticas en el numeral 5.1.29 menciona que:

El Programa educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Inicial: Un buen comienzo emitido por la SEP, aplicará para los niños entre 43 días de nacidos y 3 años de edad, con la posibilidad de extender su aplicación hasta los 4 años con base en los acuerdos establecidos por el Instituto con las autoridades educativas locales. (p.16)

Por lo que podemos afirmar que se apega a los principios de una metodología de enseñanza integral dado que dicho documento es el que precede al Programa Sintético Fase 1 de la SEP mismo que ya contaba con las bases teórico metodológicas para una enseñanza integral en la educación inicial, lo anterior lo podemos corroborar al revisar su anexo 4 correspondiente a la planeación de acciones pedagógicas, en el cual encontramos las siguientes fases que les solicitan en la planeación:

- Observaciones de los niños. A partir de diversas situaciones presentadas en cada sala de atención o grupo para identificar sus intereses y necesidades, incluyendo las afectivas.
- Planteamiento de acciones pedagógicas. Intervenciones que se prevé realizar en las actividades para el cuidado y sostenimiento afectivo, propuestas de juego, ambientes de aprendizaje y experiencias artísticas.
- Evaluación. Referir el curso que tomaron las acciones previstas durante su implementación.

Respecto a los EBDI se encontró a través de la entrevista realizada que el sustento metodológico se basa en la implementación del modelo implementado por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) misma que remite al Programa Sintético Fase uno por lo que sus procesos de atención deben de estar centrados en la lógica de los principios de atención de un modelo integral. Es importante mencionar que en esta modalidad de atención no logramos conseguir el referente documental para la comprobación de los datos emitidos en la entrevista.

En cuanto a las CCD rescatamos a través de las entrevistas aplicadas en relación a los datos agrupados, que no cuentan con una metodología apegada a los programas nacionales emitidos por la SEP, se basan en la estructuración de actividades generales que se diseñan de manera genérica o estandarizada mensualmente, con el apoyo de instituciones externas como la Universidad Pedagógica Nacional. En la misma línea encontramos a los CAI dependientes de la UCAI, en estas instancias documentamos a través de la revisión de su Guía Rápida para el Trámite de la Licencia de Funcionamiento (2024) su operatividad en cuanto a los procesos metodológicos utilizados para brindar atención a los niños y niñas de la primera infancia, los hallazgos fueron los siguientes; en el numeral VI. relativo al programa de trabajo, refiere que cada responsable del CAI se encargará de elaborar su propio programa de trabajo, el cual deberá contener cuando menos la siguiente información: numeral II; las actividades formativas pedagógicas y/o educativas, así como los resultados esperados, asimismo en este punto refieren que el detalle de dicho punto se encuentra en el Modelo de Atención Pedagógico del Centro el cual remite a trabajar bajo los modelos del Programa de Educación Inicial, Un Buen Comienzo de la SEP, Montessori o Reggio Emilia. Sin embargo, en la revisión de algunos planes de trabajo proporcionados por algunas de las instancias consultadas (muestra representativa de las mismas) no se encontró una estructura apegada a los principios de atención de la educación inicial, siendo una atención básicamente apegada a un enfoque eminentemente asistencial.

## Discusión y conclusiones

Los resultados muestran la necesidad de intervenir a la brevedad en aquellas entidades que ofertan educación inicial en la ciudad de Chihuahua y que no se encuentran bajo una metodología de atención con un enfoque integral, es decir, que no necesariamente atienden a los principios de la educación inicial que a grosso modo nos remiten a lo siguiente: los niños y las niñas son aprendices competentes que pueden pensar, expresar opiniones, sentir y tomar decisiones, basándose en sus habilidades y experiencias. Tienen derechos, y es responsabilidad de los adultos crear un entorno seguro que les permita explorar su potencial. Aprenden principalmente a través del juego, por lo que es crucial ofrecerles experiencias que fomenten su autonomía y creatividad, contribuyendo a su bienestar y felicidad. Además, necesitan acceso a servicios educativos de calidad que garanticen su seguridad y aprendizaje, asegurando que quienes los cuidan cuenten con el perfil adecuado. Por último, los padres y tutores deben recibir orientación para mejorar sus prácticas de crianza y enriquecer las experiencias de aprendizaje de los niños.

Por lo anterior podemos argüir que aquellas entidades que brindan los servicios de atención infantil que aún no se apropian del enfoque integral no están ofreciendo una educación inicial de excelencia, por el contrario, están instauradas en un enfoque asistencial el cual únicamente se aboca a cubrir las necesidades básicas de sus usuarios.

Esta realidad refleja la necesidad de elevar la calidad en el ejercicio de la atención que brindan específicamente los CAI adscritos a la UCAI, así como las CCD, en este sentido la presente investigación es el preámbulo para iniciar con el desarrollo de un Plan de Intervención a través del Centro de Actualización del Magisterio institución a la cual pertenecemos los integrantes del Cuerpo Académico CAMCH-CA-1 (Formación y prácticas profesionales de la educación inicial) y que desarrollamos la presente investigación, mismo que tendrá como objetivo capacitar al personal de las entidades en mención, a través de un taller y un diplomado en educación inicial, el primero de elaboración propia y el segundo a través de un convenio de colaboración con el Centro de Actualización del Magisterio de Yucatán.



## Referencias

- Creswell, J. W. (2007). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (A. Guzmán & J. Alvarado, Trad.; 2ª. ed.). Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación. (Trabajo original publicado 2003).
- Gobierno del Estado de Chihuahua. (2024). *Guía rápida para el trámite de la Licencia de Funcionamiento*. (Última actualización: 19/01/2024)
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España. Grao.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España, Editorial Aljibe.
- UNICEF. (2016). *Primera infancia 2016-2020 para cada niño, el mejor comienzo*. Editorial Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNICEF. (2016). *Estado Mundial de la Infancia 2016. Una oportunidad para cada niño*. Editorial Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNICEF. (2019). *Políticas públicas de Primera Infancia: un camino prioritario*. Editorial Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Acuerdo número 07/03/22 por el que se emite la Política Nacional de Educación Inicial (18 de marzo de 2022)*. Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 1. [Material en proceso de construcción]*.

## Referencias de internet

<https://www.educapeques.com/lectura-para-ninos/grandes-personajes-de-la-historia/biografia-friedrich-frobel.html>



## La Relación Entre La Educación Escolar Y El Bienestar De Las Familias

Erika Beatriz Marín Velazco

marinerika@benuff.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

El presente son los avances del diagnóstico de la investigación de tesis que problematiza sobre la relación entre la educación escolar como mecanismo para el ejercicio de los derechos, y el bienestar de las familias como sujetos sociales. La investigación se enmarca en el paradigma de teoría crítica, mantiene un enfoque cualitativo mixto y un diseño de investigación-acción, que analiza la información en dos categorías: bienestar y desarrollo del ser y desarrollo. Luego de un primer ejercicio de recolección de datos a través de un cuestionario virtual y a distancia, el diagnóstico de la investigación avanza, como segundo momento, con la implementación de entrevistas que se desarrollan en la ciudad de Mexicali, Baja California, México.

**Palabras clave:** bienestar, sujeto, educación, desarrollo objetivo y subjetivo.

#### Planteamiento Del Problema

El Estado es el marco en el que se organizan y desarrollan las ciudadanías, con el cuidado y previsión de los derechos humanos, los sociales y los culturales; la educación, además de ser un derecho, es un medio para la participación social (Horbath y Gracia, 2016), puesto que “la educación permite al individuo invocar sus derechos, intercambiar ideas, obtener un empleo, cuidar mejor su salud y la de su familia, entre otras cuestiones” (Formichella, 2011, p.30). Desde esta perspectiva, en la que la educación es el medio por el cual los seres humanos nos habilitamos en el desarrollo de lo intelectual y lo cultural, es válido considerar que la misma dependerá del espacio tiempo en el que habita el individuo. La escuela y el

sistema de educación conforman el mecanismo para la difusión de los conocimientos y de lo social, se enlazan para conformar el ideal de individuo al que se pretende formar.

Los aspectos que podemos asociar al bienestar de una persona: trabajo, vivienda, nutrición, vestido, educación, libertad de expresión; tienen que ver con la libertad y/o la capacidad de desarrollo integral de la persona (Formichella, 2011). Que individuos y comunidades cuenten con las condiciones que permitan el ejercicio de los derechos humanos, sociales y culturales es asunto de toda estructura social y todo marco legal que constituya Estados, pero no sólo habrá que prever las formas y los medios para ello, tendrá que ser en términos de justicia, igualdad y equidad.

Gairín-Sallán y Suárez (2016), se refiere a vulnerabilidad como los ejes que originan situaciones de desigualdad social, y que estos pueden ser las características que definen a algunos colectivos desde las condiciones socioeconómicas y urbano-rural, el género, la etnicidad y racialidad, las necesidades especiales o la edad. En otros términos, quienes se encuentran en condiciones de desigualdad se encuentran en desventaja por el acceso a servicios de salud, de educación y de cultura (Vega, 2014). En sus estudios respecto a la pobreza, Amartya Sen, se refiere a capacidades y libertades, la capacidad del individuo para desarrollarse integralmente y la libertad para vivir integralmente. Olivera y Leyton señalan que lo relevante del análisis de Sen, es que, al hablar de capacidades, “permite encontrar un criterio común para dar cuenta de las diferencias entre los seres humanos”. (2023, p.8)

La educación es parte del análisis del acceso a derechos sociales para la medición de la pobreza en México, en las estimaciones de Medición de la pobreza por grupos poblacionales a escala municipal 2010, 2015 y 2020, del CONEVAL (2022), en Mexicali, Baja California, al año 2020 la población de 0 a 17 años comprendía un total de 281,420 mil habitantes. De dicha población, el 27.5% se encontraba en situación de pobreza y el 36.7% se ubicó como población con ingreso inferior a la línea de pobreza por ingresos. De la misma población, pero en la dimensión de carencia social, el 10.0% se encontraba con carencia por rezago educativo, el 18.1% se identificó con carencia por acceso a los servicios de salud, el 44% como población con carencia por acceso a la seguridad social, el 7.5% con carencia por calidad y espacios de la vivienda, y el 11.5 como población con carencia por acceso a la

alimentación.

En México, la exigencia por educación de excelencia es una de las más sonadas en los últimos dos sexenios. Han sido múltiples los ajustes y las reformas que se implementaron desde la política pública, incluso se han aprobado y derogado nuevas leyes. Los motivos también fueron diversos, en un momento se refirió a que la educación escolar no estaba funcionando, una idea justificada en los niveles de aprendizaje que reflejaron los resultados de la aplicación de pruebas estandarizadas. En otro momento, el supuesto fue que las técnicas fallaban así que las y los docentes no estaban adecuadamente preparadas y preparados. Y cada cierto tiempo, el curriculum escolar es tema de interés común, independientemente de las debidas actualizaciones, los por qué se estudia lo que se estudia es razón suficiente para generar una nueva propuesta educativa.

En medio de todos esos cambios, hemos estado y estamos nosotras y nosotros, la población del país. La misma a la que se le llama incompetente, creciendo con ese “bajo nivel de aprendizaje”, las generaciones jóvenes escuchando cómo se les señala y se juzga su desinterés por estudiar o trabajar o por no querer las mismas cosas que a su edad ya manifestaban sus abuelas y abuelos, padres y madres. El desdén con el que a ratos alguna ciudadana o ciudadano se expresa de sus compañeras o compañeros ciudadanas o ciudadanos, y/o de nuestro país, deja de lado que en gran parte somos todas y todos resultados de algún plan de estudios, somos la evidencia de los propósitos históricos de alguna reforma educativa que se afianza de manera intergeneracional y generacional.

### **Objetivos del Diagnóstico de la Investigación**

Conocer las experiencias de bienestar que, desde la perspectiva de familias residentes de Mexicali, se asocian a la educación escolar, para la problematización del contexto en el que se desarrollan.

### **Objetivos Específicos**

1. Mapear las perspectivas de bienestar que expresan las familias residentes de Baja California, a través de un cuestionario, para la problematización del contexto en el que se desarrollan.

2. Explorar, por medio de entrevistas, las experiencias de progreso que las familias residentes de la ciudad de Mexicali asocian a la educación escolar, para el análisis de la relación entre los propósitos de la educación y el bienestar.

### **Marco Teórico**

Hablar del desarrollo de habilidades, capacidades y autorrealización personal, lleva implícito considerar las razones por las que una persona, en las circunstancias que lo acompañan, presenta dificultades para el ejercicio de su libertad. La realización de las potencialidades de una persona según Ardila, citado por Ruiz (2019), mantiene aspectos objetivos y subjetivos:

Es una sensación subjetiva de bienestar físico, psicológico y social. Incluye como aspectos subjetivos la intimidad, la expresión emocional, la seguridad percibida, la productividad personal y la salud objetiva. Como aspectos objetivos el bienestar material, las relaciones armónicas con el ambiente físico y social y con la comunidad, y la salud objetivamente percibida. (p.118)

Desde un punto distinto pero cercano, se encuentra el enfoque de capacidades de Martha Nussbaum que se basa en un ser humano libre y digno. Nussbaum, citada por Ruiz (2019), refiere a diez capacidades funcionales humanas centrales: vida, salud, integridad corporal, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, capacidad para jugar, control sobre el entorno de cada uno; como poderes humanos de razón práctica y sociabilidad (p.118). Es visible la complejidad para dimensionar el bienestar de las personas, como un tejido que se compone de lo objetivo y lo subjetivo. En lo objetivo, va el desarrollo de las relaciones y las condiciones en que se desenvuelve la vida. Amartya Sen refiere que los enfoques “que ven al desarrollo en términos de crecimiento del PNB o la industrialización, a menudo se pregunta si ciertas libertades políticas o sociales son o no “conducentes al desarrollo” (Sen, 2000, p. 16); es decir que se cuestiona la injerencia de libertades para la participación y el acceso, como si estuviera a discusión su condición inherente al desarrollo. Es en el discurso donde se regulan las vidas, respecto a ello, De La Fabián y Stetcher, citados por Fernández (2018); mencionan que se busca “conducir la conducta de los individuos, regular su campo de acciones, establecer un

particular modo de relación del sujeto consigo mismo (...) y que son consistentes con ciertos objetivos y metas propios de la racionalidad política neoliberal” (p. 43)

Para Negri, a quien cita Fernández (2018) “el poder ha sido pensando como eugenésico, en tanto hay ciertas formas de vida que son reconocidas y bellas, mientras otras pasan a ser relegadas a la exclusión y explotación” (p.47). Las vidas que se ubican en los límites, fuera de lo aceptable o del ideal, se enfrentan a una restricción en capacidades para la vida. Para Sen, citado por Ruiz (2019), “el desarrollo es esencialmente hacer que progrese la libertad y remover las condiciones de la falta de esta” (p.114). El desarrollo tiene que ver con el acceso de la persona a los recursos para cubrir las necesidades elementales de lo objetivo y lo subjetivo, pero éstos a su vez se encuentran permeados por el discurso dominante, hegemónico. Lo que la persona desea y persigue en la vida surge desde las perspectivas que rigen su entorno.

### **Metodología**

Hasta este punto la investigación ha avanzado en el diagnóstico, que como se expresa en los objetivos específicos busca conocer las experiencias de bienestar que se asocian a la educación escolar, para la problematización del contexto en el que se desarrollan las familias. Conforme al objetivo del diagnóstico, se propone, a través de un cuestionario, mapear las perspectivas de bienestar que expresan familias residentes de Baja California y por medio de una entrevista, explorar las experiencias de progreso que integrantes de familias residentes de la ciudad de Mexicali, asocian a la educación escolar.

La investigación se enmarca en el paradigma de teoría crítica, que supone comprensible una realidad a la que, a lo largo del tiempo, le han dado forma un cúmulo de factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género, para quedar materializados en una serie de estructuras que ahora se consideran reales, es decir, que conforman una realidad virtual e histórica (Guba & Lincoln, 2002, p. 126-127). Mantiene un enfoque cualitativo mixto que implica la recolección, integración y discusión de datos cuantitativos, pero mayoritariamente cualitativos, para el mejor entendimiento de la realidad (Hernández et al., 2010, p. 546); y un diseño de investigación-acción, crítica y

emancipadora que “pone en relieve el desarrollo de las habilidades discursivas, analíticas y conceptuales” (Álvarez-Gayou, 2003, p.160).

Como categorías de análisis se distinguen dos: bienestar y desarrollo del ser y desarrollo. De la primera, bienestar, se explica en las aportaciones de Amartya Sen, quien según las citas de Ruiz (2019) sugiere “no otorgarles demasiado peso a los recursos, los bienes y los servicios a los que tienen acceso las personas, pues... no evidencian todos los matices que están presentes en el contexto de las circunstancias de vida de los sujetos sociales” (p.117). Respecto a la categoría desarrollo del ser y desarrollo, se recupera la idea de que los enfoques que

“Ven al desarrollo en términos de crecimiento del PNB o la industrialización, a menudo se pregunta si ciertas libertades políticas o sociales son o no “conducentes al desarrollo” ... Esta forma de plantear la pregunta tiende a pasar por alto la importante comprensión de que estas libertades sustantivas (es decir, la de participación política o la oportunidad de recibir educación básica o servicios de salud) están entre los componentes constitutivos del desarrollo” (Sen, 2000, p.16)

Considerando las condiciones para llevar a cabo la investigación, se optó por muestreo de participantes voluntarios, es así que las y los participantes se eligieron a propuesta propia al responder a la invitación a participar (Hernández et al., 2010, p.396). El primer instrumento se trató de un cuestionario con categorías de respuesta que han sido previamente delimitadas (Hernández et al., 2010, p. 217), dirigido a adolescentes, jóvenes y personas adultas: estudiantes, jefes de hogar, padres, madres y/o tutores. El instrumento se diseñó en formularios de Google y se compone, a partir de las categorías de análisis, de ocho preguntas de identificación y 10 afirmaciones a valorar (cinco respecto a bienestar y cinco respecto al desarrollo del ser y desarrollo), se utilizó una escala de relación para valorar el nivel en que las personas participantes está de acuerdo o en desacuerdo con la afirmación que se presenta, además se agregó un apartado para colocar su correo electrónico en caso de contar con disposición para continuar colaborando con la investigación y un espacio para comentarios generales.



Como segundo instrumento para el diagnóstico se implementó la entrevista, para “entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 109). Desde un inicio se diseñaron dos instrumentos de entrevista, uno dirigido a edades jóvenes y otro a edades adultas. Sin embargo, de un primer diseño de instrumento, se decidió editar las preguntas conforme a las respuestas recibidas en el cuestionario y para continuar explorando la información de interés hacia la problematización. Consta de 13 preguntas abiertas formuladas en el marco de las dos categorías de análisis y sus dimensiones, dirigidos a la población que reside en la ciudad de Mexicali.

### **Desarrollo de la Investigación**

La difusión del instrumento de cuestionario se realizó a través de la página de facebook oficial de la Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza, de Mexicali, Baja California, estando disponible por aproximadamente dos semanas. El registro de las respuestas generó una base de datos en hoja de cálculo de las que se identificó al grupo de personas que facilitaron correos electrónicos y con disposición para colaborar en los siguientes momentos de la investigación. La invitación a participar en la entrevista se realizó a través del correo electrónico institucional y para su realización se utilizó la aplicación de Whatsapp y un aparato celular.

### **Resultados**

En el cuestionario de investigación para diagnóstico de tesis, participaron 116 personas bajacalifornianas en edades entre adolescentes, jóvenes y adultas, que en su gran mayoría señalaron ser residentes de la ciudad de Mexicali y en edad adulta, las Tablas 1 a la 4 muestran los resultados. En la entrevista de investigación para diagnóstico de tesis, participaron tres personas mexicalenses: una en edad joven y dos en edad adulta, que habían participado en el cuestionario y que señalaron ser residentes de la ciudad de Mexicali, los resultados se presentan en la Tabla 5 y 6.



**Tabla 1.** Edades y municipio de residencia de las y los participantes en el cuestionario de investigación para diagnóstico de tesis.

<b>Grupo poblacional</b>	<b>Edades de las respuestas</b>	<b>Participación</b>	<b>Municipio</b>	<b>Respuestas</b>
Adolescentes	16-17	6	Ensenada	1
Jóvenes	18-29	14	Mexicali	109
Adultas(os)	30-71	96	Tecate	1
			Tijuana	5
<b>Total</b>		<b>116</b>		<b>116</b>

Nota. Elaboración propia.

**Tabla 2.** Cantidad de respuestas en la escala de valoración, por afirmación que plantea el cuestionario para diagnóstico de tesis.

<b>Pregunta/ respuesta</b>	<b>Totalmente</b>		<b>Ni de acuerdo ni</b>		<b>Totalment e de</b>		<b>Total de entradas</b>
	<b>en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>en desacuer- do</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>e de acuerdo</b>		
9	13	21	20	40	22	116	
10	11	4	6	23	72	116	
11	10	13	24	47	22	116	
12	10	6	10	54	36	116	
13	12	13	13	29	49	116	
14	16	37	37	21	5	116	
15	8	4	16	31	57	116	

Pregunta/ respuesta	Totalmente		Ni de acuerdo ni		Totalment		Total de entradas
	en desacuerdo	En desacuerdo	en desacuer- do	De acuerdo	e de acuerdo		
16	10	8	29	41	28	116	
17	6	4	7	44	55	116	
18	7	1	5	39	64	116	
<b>Subtotal</b>	<b>103</b>	<b>111</b>	<b>167</b>	<b>369</b>	<b>410</b>		

Nota. Elaboración propia.

**Tabla 3.** Análisis de las respuestas al cuestionario de investigación para diagnóstico de tesis, en la categoría de bienestar.

#	Afirmación	Análisis de las respuestas
9	Mi colonia es un lugar seguro y vivo en tranquilidad.	Una ligera mayoría de quienes participaron se identifican con la afirmación de que su colonia es un lugar seguro y viven en tranquilidad. No hubo reflexiones compartidas respecto al tema.
10	Estudiar mejora mi vida.	La gran mayoría de las y los participantes, principalmente se identifica en asociar las condiciones de vida con los estudios. En los comentarios añadidos, uno refiere a la educación como una herramienta para la autonomía y la capacidad de decisión y otro reflexiona sobre la escolaridad de sus padres (carrera técnica), la posibilidad de los mismos para montar un negocio y la vida cómoda que experimentaron en familia.

#	Afirmación	Análisis de las respuestas
11	Cuando me enfermo, inmediatamente acudo al médico.	La mayoría de la población participante, se identifica con la afirmación de acudir inmediatamente al médico en los casos de enfermedad. En las reflexiones se encuentra una crítica a los servicios públicos y privados para la atención de la salud, pues considera que ésta es parte del bienestar y actualmente no aportan lo suficiente, uno carente y con desabasto el otro con precios exorbitantes. Otra opinión refiere a que la seguridad depende de la salud.
12	Soy capaz, y me ocupo, de atender y cuidar de mis emociones y sentimientos.	La gran mayoría de las y los participantes, principalmente, está de acuerdo con la percepción de tener la capacidad y atención hacia sus emociones y sentimientos, y en las reflexiones una persona sugiere que planes y programas contemplen el manejo de emociones. Otra opinión sintió que más bien respondía a un cuestionario psicológico.
13	Cuento con suficiente libertad para disponer de mi tiempo de esparcimiento y diversión.	Las y los participantes, principalmente se identifican con estar en libertad para destinar tiempo al esparcimiento y diversión y consideran que ésta es suficiente para su disfrute. No hubo reflexiones compartidas respecto al tema.

Nota. Elaboración propia.

**Tabla 4.** Análisis de las respuestas al cuestionario de investigación para diagnóstico de tesis, en la categoría de desarrollo del ser y desarrollo.

#	Afirmación	Análisis de las respuestas
14	En mi localidad las ofertas de empleo son bastantes y con buena remuneración económica.	En las respuestas de las y los participantes, coincidieron estar en desacuerdo o indecisos con la afirmación respecto a las vastas ofertas de empleo y con buena remuneración económica, que existen en su localidad. De las reflexiones se rescata un comentario que señala que cada día las oportunidades son menos y otro comentario que especifica que existen muchos empleos pero que son mal pagados. Hubo algunas personas de acuerdo con la afirmación.
15	Creo posible superar los logros de mis padres, madres y/o tutores, en cuanto a escolaridad y/o ingreso económico.	Las y los participantes, principalmente, se encuentran de acuerdo con la posibilidad de superar los logros de sus padres, madres y/o tutores. En las reflexiones, una persona hace referencia a su respuesta (de acuerdo) para aclarar que lo que ve difícil es obtener un plan de retiro como el de ellos, aunque en muchos otros aspectos, ha podido superar sus expectativas de independencia y que en algún modo se encuentra en una posición laboral que le permite cierta seguridad financiera.
16	He logrado que, hasta este momento, mi vida sea como la quería.	De la población participante, principalmente se encuentran de acuerdo con haber logrado la vida que querían (hasta este momento de sus vidas). No hubo reflexiones compartidas respecto al tema.

#	Afirmación	Análisis de las respuestas
17	Tengo expectativas para mi futuro y siento confianza en que lograré mis deseos.	La gran mayoría de las y los participantes, principalmente, se encuentran de acuerdo con tener expectativas para el futuro y con la confianza de que lograrán sus deseos. No hubo reflexiones compartidas respecto al tema.
18	Me gusta y disfruto mi vida.	La gran mayoría de las y los participantes, principalmente, están de acuerdo con que les gusta y disfrutan su vida. Una de las reflexiones refiere que la felicidad depende de tus decisiones, otra señala que mejorar el nivel de vida debe ser un derecho al que todos debemos acceder y lograrlo sin que sea una limitante el nivel económico que tengas o nivel social, que todos debemos tener un mejor lugar para vivir en armonía y sin tantas complicaciones para lograrlo.

**Tabla 5.** Análisis de las respuestas a la entrevista, por dimensión en la categoría de bienestar.

Dimensión	Análisis de la entrevista
Calidad de vida	<p>Se identifica que las personas refieren al trabajo, a la educación profesional, a la familia, la salud, la tranquilidad, la vivienda y la felicidad, como elementos de calidad de vida; y definen el bienestar como algo complejo, es decir que alude a más de una característica subjetiva y/u objetiva. En sus palabras utilizan expresiones que más bien se asocia al aspecto mental y emocional.</p> <p>Al hablar de sus condiciones de vida actual, reconocen las dificultades que vivió la familia que les antecede y las propias experiencias, y las consideran aprendizajes de la vida: la carencia, los obstáculos. La persona joven expresa y reconoce que sus condiciones de vida le</p>

Dimensión	Análisis de la entrevista
	<p>permiten estudiar lo que quiere.</p> <p>Capacidades</p> <p>Al hablar de libertad, las personas participantes mencionan la posibilidad de acomodar el espacio para la familia, las amistades, los paseos y los pasatiempos, con la consideración de los compromisos laborales, y justo asocian esta posibilidad al recurso económico que les representa el trabajo. Se prioriza a la familia.</p> <p>Las personas participantes y de edad adulta expresan confianza en lograr los planes para el futuro en el argumento de sostener el esfuerzo de trabajar por ello y en la esperanza de que no surjan problemas repentinos. La persona participante joven cree lograr sus propósitos combinando el apoyo de sus padres y con sus propias ambiciones.</p> <p>Al hablar de sus preocupaciones, se encuentra el pago de deudas, preocupación por la salud y por el rápido avance del tiempo. La persona participante joven refiere que por momentos se cuestiona qué va a hacer o qué sigue después de.</p>

Nota. Elaboración propia.

**Tabla 6.** Análisis de las respuestas a la entrevista, por dimensión en la categoría de desarrollo del ser y desarrollo

Dimensión	Análisis de la entrevista
Percepción subjetiva del desarrollo	<p>Las personas participantes en la entrevista, identifican que la estabilidad y el control sobre la vida se lo atribuyen a lo emocional, a las estrategias para lidiar con los propios pensamientos y a la rutina. Sólo la persona joven se refiere al estado físico como un asunto que percibe estable.</p> <p>Refieren al gozo y el confort para determinar que se encuentran</p>

Dimensión	Análisis de la entrevista
Discurso hegemónico	<p>bastante satisfechas(os) sobre sus vidas, más mencionan que hay cosas que les gustaría mejorar.</p> <p>En cuanto a la satisfacción con la vida, las respuestas son distintas todas. Una entrevista asocia a la satisfacción el que sus estudios le den trabajo y que de ahí derivan su buena condición de vida. Otra entrevista refiere a que su satisfacción no tiene nada que ver con sus estudios. La persona joven señala que sus estudios son los que han influido en sus decisiones y que encuentra satisfacción en ello.</p> <p>Las personas participantes en la entrevista definen al éxito como una cuestión de objetivos personales pero que se asocia a la mentalidad positiva, a la confianza en sí mismo y a la tranquilidad. Una persona de, participante, en edad adulta, refiere que no es que no desee cuestiones materiales, que es sólo pensar que por el momento no se puede pero que algún día se dará. La persona joven lo describe como tener un trabajo que le guste y la solvencia económica para lo que sea que pase por su mente.</p> <p>En cuanto a lo que es valioso en la vida, una de las entrevistas refiere que es lo que da felicidad y que te hace sentir bien. Otra entrevista se refiere a las personas y la familia, al propio ser. La persona joven lo describe como algo que quiere y ama y que a la vez le hace ser mejor.</p> <p>Las y los participantes coinciden en que la vida plena alude a lo social, a lo económico y a la familia. Una entrevista la refiere como la sensación de estar cumpliendo con todas las expectativas, mientras que otra entrevista la refiere al sentido de la vida.</p>

Nota. Elaboración propia.



## Discusión y conclusiones

El diagnóstico nos muestra una población cómoda con su vida pero que, al tener el espacio para la reflexión, como resulta suceder con el cuestionario y/o la entrevista, se cuestionan de la justicia y el derecho al bienestar. Respecto a la calidad de vida, es visible que la población participante se encuentra beneficiada con un empleo que les brinda comodidad y posiblemente buenas condiciones de vida. Aunque ello no necesariamente significa percibir un sueldo bien remunerado, durante la encuesta la única afirmación valorada mayoritariamente en desacuerdo es la que refiere a la vasta oportunidad laboral y buenos salarios. Sin embargo, al explorar en la encuesta o la entrevista la libertad con que se dispone de los recursos, las respuestas no profundizan en este malestar, por lo que se vislumbra una oportunidad de ampliar el análisis.

A través de las respuestas de las y los participantes es posible reconocer que la población alude a las capacidades para la vida, que se percibe a la educación escolar como un medio para acceder a los derechos y que ha sido un mecanismo que facilita el desarrollo de sus vidas. Según los resultados del cuestionario, para las personas que participaron, el progreso entre generaciones familiares es altamente posible y además, se percibe confianza en el esfuerzo para el logro de los planes y crecer como personas; igual existe preocupación hacia el futuro, a no tener los medios para resolver lo emergente, pero principalmente se manifiesta el cuidado de la salud como un asunto que permea en varias dimensiones de la vida.

Se expresa satisfacción hacia la vida y se identifica la felicidad como un elemento que no se analiza en la presente investigación y se considera que habrá que determinar la pertinencia. La participación en la entrevista hace evidente el interés por los ámbitos subjetivos de la vida, más tener trabajo e ingresos es una línea transversal para definir las conductas de las personas. En las respuestas de las entrevistas se percibe el anhelo y los deseos materiales, mismos que se topan de frente a las prioridades para el ejercicio de los recursos, que, aunque representan un límite no parece convertirse en un malestar, según las circunstancias de quienes accedieron a la entrevista puede traducirse en aceptar la realidad.

## Referencias Bibliográficas

- Álvarez-Gayou, J. (2003). Orígenes y planteamientos básicos de la investigación cualitativa. In *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodologías.* (pp. 13-38). Paidós Educador.  
<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2022). Anexo estadístico de Medición de la pobreza por grupos poblacionales a escala municipal 2010, 2015 y 2020.  
[https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobreza\\_grupos\\_poblacionales\\_municipal\\_2010\\_2020.aspx](https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobreza_grupos_poblacionales_municipal_2010_2020.aspx)
- De Garay, A., y Miller, D. (2014). Las vicisitudes de la desigualdad educativa en México. Diferencias por género y localidad de residencia entre jóvenes en edad universitaria. *Universidades*, núm. 59, enero-marzo, 2014, pp. 47-67  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37332547006>
- Fernández, D. (2018). Análisis crítico de discurso del bienestar subjetivo y la psicología positiva en la adolescencia. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 13(43), 39-51. <https://www.scielo.cl/pdf/limite/v13n43/0718-1361-limite-13-43-39.pdf>
- Formichella, M. M. (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Revista Educación*, 35(1), 1-36.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44018789001>
- Gairín-Sallán, J., y Suárez, C. (2016) Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 46, pp. 1-15.  
<https://www.redalyc.org/journal/998/99843455009/html/>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. In *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp.

- 113-145). Sonora. Colegio de Sonora. [https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/Por\\_los\\_rincones-DENMAN\\_HARO.pdf](https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/Por_los_rincones-DENMAN_HARO.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). Capítulo 13 Muestreo en la investigación cualitativa. In Metodología de la Investigación (pp. 392-405). McGraw-Hill Interamericana de España S.L. <https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Horbath, J., y Gracia, M. (2016). El derecho a la educación: un análisis a partir de la política educativa de las dos últimas décadas en México. Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad, vol. 11, núm. 1, enero-junio, pp. 171-191. <https://www.redalyc.org/pdf/927/92743369009.pdf>
- Olivera, P., y Leyton, C. (2023). Pobreza y políticas públicas en América Latina. Revista Temas Sociológicos N°33, 7-22. <https://ediciones.ucsh.cl/index.php/TSUCSH/article/view/3715/2933> DOI: 10.29344/07196458.33.3715
- Ruiz, J. (2019). Desarrollo y calidad de vida. Una perspectiva crítica a partir del pensamiento de Amartya Sen. Revista Aletheia, 11(2), 107-126. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/551/303>
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. Gaceta Ecológica, 55(Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales), 14-20. Redalyc. Retrieved 07 1, 2024, from <https://www.redalyc.org/pdf/539/53905501.pdf>
- Vega, S. (2014). Satevó, hacia la inclusión educativa de grupos socialmente vulnerables. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 5, núm. 8, abril-septiembre, 2014, pp. 15-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521651962003>

## **Determinación de problemáticas en la planeación didáctica interdisciplinar en el marco de la NEM**

Andrea Ibarra Puente

505andreaibarra.p@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

Son variados y diversos los comentarios que han surgido a nivel curricular y social sobre la implementación de la reforma de la Nueva Escuela Mexicana, sin embargo, es necesario analizar y comprender las implicaciones e impacto en el diseño de planeaciones didácticas que tiene este modelo educativo, no solo desde la visión de los planes y programas de estudio sino adentrarnos también en la visión de quienes conviven y enfrentan este cambio curricular desde adentro, los docentes, al ser la planeación, una de las partes medulares de la práctica docente. Para que sea posible conocer y reflexionar respecto a las implicaciones de esta nueva propuesta curricular en este ámbito, es necesario establecer que es la planeación didáctica, el enfoque interdisciplinar de esta misma, así como investigaciones previas y lo que establecen con respecto a estos conceptos, para finalmente, presentar un análisis de la opinión de docentes de Educación Primaria con respecto a su experiencia en entorno a este importante tópico.

**Palabras Clave:** Planeación, Interdisciplinar, problemáticas, NEM, docentes.

#### **Planteamiento del problema**

La planeación es la piedra angular de la docencia y el trabajo cotidiano en el aula, ya que proporciona la estructura y el diseño necesarios para lograr objetivos educativos efectivos. Al diseñar las planeaciones de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, los docentes definen metas específicas, seleccionan estrategias pedagógicas adecuadas y organizan los recursos de manera coherente. Esta fase permite anticipar posibles desafíos y adaptar el

enfoque de enseñanza al avance del grupo. Además, la planeación facilita la coherencia en la entrega del contenido, garantizando una progresión lógica y una cobertura completa del currículo. Asimismo, permite la integración de diferentes metodologías y recursos para fomentar un aprendizaje significativo, optimizando el tiempo en el aula y contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes, creando un entorno educativo efectivo y enriquecedor.

Esta labor diaria y tan cotidiana para los docentes se puede llegar a convertir en una zona de confort al tratarse de un trabajo conocido, sin embargo, en la actualidad el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), como plan de estudios emergente propuesto por la Secretaría de Educación Pública en el año 2022 y su cambio en el paradigma educativo, se vuelve un desafío en todos los aspectos de la vida escolar, sin embargo es la planeación didáctica uno de los ámbitos en los cuales se propone una mayor innovación y se propone como una de las herramientas principales en la transición entre modelos de educación y paradigmas pedagógicos, por lo tanto se invita a los docentes mediante está a ser parte de este desafío de revolucionar la educación en el país.

En el marco de estos cambios en el currículo se plantea la planeación didáctica por proyectos donde uno de los principales cambios es la integración interdisciplinaria de esta propuesta, donde se espera que en el diseño de los planes se integren y correlacionen las antes denominadas "asignaturas" de forma integral y orgánica, articulándose mediante las metodologías y campos formativos especificados dentro de los planes y programas vigentes.

Tal como se propone en el Anexo del acuerdo 14/08/22 del Diario Oficial de la federación, por el cual se establece el plan de estudios para la educación Preescolar, Primaria y Secundaria al plantear los cuatro elementos que articulan la propuesta curricular de principio a fin, la integración curricular como primer punto define "la articulación del trabajo interdisciplinario, la problematización de la realidad y la elaboración de proyectos" expresada en los campos formativos-ejes articuladores, los cuales establecen los contenidos fundamentales de estudio previstos en el artículo 29, fracción 11 de la LGE.

Sin embargo, en un sistema que se enfoca en la excelencia de los docentes, en su mejora constante y que, radicalmente, cambia los conceptos, principios y elementos que dan lineamientos al sistema educativo, ¿Cuáles son las dificultades que enfrentan los docentes en la adaptación al diseño que se propone para la planeación didáctica en el marco de los lineamientos del plan 2022?

El interés por esta investigación surgió en dos momentos, inicialmente al observar la preocupación y confusión observada en los docentes en el Consejo Técnico Escolar en la fase intensiva del 21 al 25 de agosto del 2023, así como en el momento de realizar la propia planeación didáctica para el trabajo de la primera jornada de inmersión a la práctica docente, me encontré con la dificultad en el entendimiento de la integración de más de un campo formativo en el trabajo de proyectos en el aula, y al comentar esta situación con mis compañeros y docentes de la escuela primaria donde realice mis prácticas, eran diversos los comentarios con respecto a los retos a enfrentar en lo que se convertiría en la nueva cotidianidad en el aula.

Lo anterior permitió identificar y encontrar como tema de interés la realidad e importancia de las planeaciones didácticas, así como la adecuación a los lineamientos propuestos por el plan de estudios vigentes dentro de la misma, siendo este el tema central de esta investigación.

### **Marco Teórico**

La interdisciplinariedad es un enfoque que implica la colaboración y la integración de conocimientos, métodos y enfoques de varias disciplinas o campos del saber para abordar problemas complejos o desarrollar una comprensión más completa de un tema. En lugar de limitarse a una sola disciplina, la interdisciplinariedad busca la combinación de perspectivas y enfoques de diferentes áreas de estudio para enriquecer la comprensión y la solución de problemas.

Al respecto Morin (1997) destaca que la interdisciplinariedad es la ruptura de las fronteras disciplinarias, la usurpación de un problema de una disciplina sobre otra, de circulación de conceptos, de formación de disciplinas híbridas que van a terminar por atomizarse.



Se entiende a la planeación didáctica como la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad. Constituye un modelo o patrón que permite al docente enfrentar su práctica de forma ordenada y congruente (SEP, 2009). Su elaboración implica analizar y organizar los contenidos educativos, determinar los objetivos, intenciones y propósitos educativos a lograr; además de establecer la secuencia de actividades en el tiempo y espacio.

Esta planificación va más allá de la simple organización temporal de contenidos; implica considerar la diversidad de estilos de aprendizaje, evaluar constantemente las necesidades de los estudiantes y ajustar las estrategias de enseñanza para promover un aprendizaje activo y participativo. La planeación didáctica es un componente fundamental para el éxito educativo, proporcionando una guía estratégica para el desarrollo efectivo de competencias y habilidades en el contexto escolar.

Los hallazgos obtenidos permiten concluir que la importancia del plan de clase radica en el alcance que tiene para el cumplimiento de los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje y la mejoría del rendimiento académico de los estudiantes.

La planeación didáctica interdisciplinaria y la contextualización de los contenidos a la realidad de los alumnos son fundamentales para el proceso educativo, ya que permiten integrar conocimientos de diversas disciplinas y conectarlos con la experiencia y entorno de los estudiantes, además de fomentar un enfoque holístico del aprendizaje, ayudando a los alumnos a comprender la complejidad de los temas desde múltiples perspectivas. Al integrar diferentes disciplinas, se promueve una visión más integral y la aplicación de conocimientos en situaciones de la vida real, lo que contribuye a un aprendizaje más significativo.

En cuanto a las implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana y la percepción de los docentes sobre esta misma, son pocos los estudios y bibliografía a referenciar sobre este tema, sin embargo, es destacable el trabajo publicado por Álvarez (2023), quien se dio a la tarea de encuestar a 40 docentes y 10 directores educación básica de diversas escuelas correspondientes a la dirección operativa número 1 de la Ciudad de México, esto con el propósito de conocer la opinión de los docentes respecto a la Nueva



Escuela Mexicana y sus implicaciones en su proceso pedagógico. De acuerdo a sus conclusiones, resultado de esta investigación, comenta que persiste un escenario de mucha incertidumbre en el trajinar de esta reforma y remarca la importancia de escuchar distintas voces sobre la opinión de dicha reforma, es en esta línea de investigación que se pretendió desde su planteamiento el presente trabajo de investigación.

### **Marco metodológico**

El método, que se consideró el más adecuado para esta investigación cualitativa, es el fenomenológico, el cual se centra en comprender y describir las experiencias vividas y las percepciones subjetivas de los individuos respecto a un fenómeno particular. Este enfoque busca captar la esencia de las experiencias humanas desde la perspectiva de quienes las viven, priorizando el significado y la profundidad de estas vivencias.

El instrumento de investigación seleccionado fue la elaboración de una entrevista estructurada de creación propia; las entrevistas estructuradas son una técnica de recolección de datos utilizada en la investigación que se caracteriza por su alto grado de estandarización y formalidad. Esta estructura permite minimizar la variabilidad en la forma de presentar las preguntas y en las respuestas obtenidas, facilitando así la comparación y el análisis de los datos.

De acuerdo con Sampieri (2018) en las entrevistas estructuradas, el entrevistador realiza su labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden). Elegido en esta investigación para acercarse lo más posible a los ejes, categorías y subcategorías propuestas de acuerdo con el objetivo y propósito previamente descrito.

En cuanto al diseño de dicha entrevista, se planeó de acuerdo con el método de categorías apriorísticas, el cual es un método de categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa, planteado por Cisterna en el 2005, en el ensayo del mismo nombre que la metodología.

Cisterna afirma, que los investigadores con poca experiencia deben contar con la mayor cantidad posible herramientas conceptuales y operacionales para facilitar su tarea, así como que, en este sentido esencial que la distinción previa de cuáles son los tópicos

centrales que focalizan la investigación y como esto puede resultar en una ayuda fundamental, independientemente del método de recogida de datos seleccionado para la investigación.

Estas categorías, son conceptos o categorías predefinidos y establecidos antes del inicio de un estudio o investigación. Estas categorías se derivan de teorías, marcos conceptuales o hipótesis previas y se utilizan como estructuras analíticas para organizar y clasificar los datos recopilados durante la investigación. A través de estas, los investigadores pueden guiar el proceso de análisis, identificar patrones, relaciones y temas relevantes en los datos, y así validar o refutar las hipótesis planteadas inicialmente, de acuerdo con la propuesta de cisterna, la primera parte está conformada por categorías, que a su vez dividen en subcategorías, y a su vez se desprenden de estas últimas las preguntas que conforman la entrevista.

**Tabla 1.** Tabla de categorías apriorísticas

Ámbito temático	Problema de investigación	Preguntas de investigación	Objetivos generales	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Determinación de problemáticas en la planeación didáctica interdisciplinar en el marco de la NEM.	Problemáticas en la planeación didáctica interdisciplinar tras la implementación del plan de estudios 2022.	¿Cuál es la percepción de los docentes de educación básica con respecto al plan de estudio 2022?	Determinar las dificultades para la integración interdisciplinaria en la planeación didáctica elaborada por docentes de educación primaria con base en la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana.	Identificar la percepción de los docentes sobre la realidad educativa actual con respecto a la planeación didáctica.	Contexto	Político
						Educativo
		¿Cómo consideran los docentes la capacitación recibida para la implementación del plan de estudios vigente?		Identificar la percepción de los docentes sobre la realidad educativa actual con respecto a la planeación didáctica.	Diagnóstico	Curriculum
						Conocimiento del plan de estudios
		¿Cuáles son las dificultades que enfrentan los docentes en la planeación didáctica interdisciplinaria?		-Determinar las dificultades que tienen los docentes de educación primaria al implementar su planeación didáctica. -Percibir el impacto de la interdisciplinaria en el diseño de planeaciones didácticas de acuerdo con los lineamientos de la NEM.	Diseño	Metodología
				Conocimiento teórico		
		¿Cuál es el papel de la planeación didáctica en la labor educativa?		Análisis el papel de la planeación didáctica en la labor educativa	Aplicación	Estrategias

**Figura 1.** Tabla de categorías apriorísticas, creación propia (2024)

De acuerdo con la metodología de categorías apriorísticas, desprender las preguntas de cada una de las subcategorías como la pauta de la entrevista, para después dividirla en estamentos poblacionales, sin embargo, en esta investigación al tratarse de una entrevista dirigida únicamente al estamento de docentes en el aula, la pauta de entrevista se construye como se muestra en la tabla 2.

**Tabla 2.** Tabla de subcategorías y preguntas a sujetos pertenecientes al estamento de docentes de aula

Subcategorías	Preguntas a sujetos pertenecientes al estamento docentes de aula
<b>Político</b>	¿Considera que México tiene capacidad para proponer modelos educativos?
	¿Cuál es su opinión sobre la política de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)?
<b>Educativo</b>	¿Cuáles son las implicaciones del nuevo modelo en la realidad educativa?
	¿Cuál es el enfoque de la NEM?
<b>Curriculum</b>	¿Cuál considera la mayor dificultad para la aplicación del plan de estudios 2022?
	¿Considera el codiseño una herramienta útil en la adecuación de proyectos?
<b>Conocimiento del plan de estudios</b>	¿Como fue la capacitación recibida para la implementación del plan de estudios 2022? ¿la considera suficiente?
	¿Qué aspecto cree que necesita mayor fortalecimiento en cuanto a la capacitación para la implementación del plan de estudios 2022?
	¿Ha tomado cursos de manera personal sobre la NEM?
	¿Conoce el acuerdo de evaluación formativa y final?
<b>Metodología</b>	¿Sigue los lineamientos de dicho acuerdo?
	¿Qué le parecen las metodologías interdisciplinarias propuestas en la NEM?
<b>Conocimiento teórico</b>	¿Considera que la implementación de las metodologías en el aula se da tal cual se planean?
	Para usted, ¿qué es la planeación didáctica?
	¿Cuál es su utilidad?
	¿Cuáles son los elementos de la planeación didáctica?
<b>Metas</b>	¿Qué es la interdisciplinariedad?
	¿Considera que la interdisciplinariedad es parte de su planeación didáctica?
<b>Estrategias</b>	¿Cree usted que la planeación en el marco de la NEM favorece el logro de los aprendizajes?
	Como docente, ¿considera que le permite mejorar?
	¿Con que frecuencia planea?
	¿Qué dificultades ha encontrado en el diseño de estrategias correspondientes a los proyectos?
	¿Qué dificultades ha encontrado en la aplicación de estrategias correspondientes a los proyectos?
	¿Qué dificultades ha encontrado en la evaluación de estrategias correspondientes a los proyectos?
	¿Qué opinión tiene sobre los Libros de Texto Gratuitos (LTG)?
	¿Se le dificulta incluir los LTG en su planeación?
	¿Qué otros materiales utilizan fuera de los LTG?
	¿Cuál es su propuesta para mejorar la planeación en el marco de la NEM?

En la creación del instrumento, de acuerdo con López (2019) se divide en tres momentos, los cuales no tienen que seguir un orden, pero son de obligatoria aplicación en las investigaciones cualitativas; aproximación a la población, juicio de expertos y validez racional, en este caso, la validación se solicitó la participación de cinco docentes de la BYCENED expertos en investigación educativa.

Tras la primera propuesta de pauta para entrevista estructurada fue validada, se infirieron las preguntas acordes al tema y aquellas que fue necesario reformular. Tras esta determinación, se consolidó final y definitivamente el instrumento de entrevista estructurada presentado a continuación:

La población seleccionada para esta investigación fueron 6 docentes de educación primaria frente a grupo, cada uno respectivamente en un grado escolar, es decir, de 1° a 6° grado, todos pertenecientes a escuelas primarias del sector 1 del estado de Durango.

La selección de los participantes fue de forma aleatoria en el sentido que se pretendía cubrir los 6 grados escolares que abarca la educación primaria, pidiendo la oportunidad de aplicarla en las escuelas primarias y tomando al azar un grado escolar por primaria sin previo conocimiento del docente y/o grupo al que este mismo pertenecía, esto con el propósito de no inferir en los resultados de la investigación.

La aplicación se realizó entre los meses de marzo y abril del 2024 tanto en modalidad presencial, como en línea, a través de la plataforma de Zoom, apoyada del guion de entrevista previamente presentado, así como de la grabación de audio con el permiso y previa autorización de los participantes en el estudio para su posterior transcripción.

La estrategia seleccionada para el análisis de datos es el procesador de textos Atlas ti, este software, es un programa de apoyo a la comprensión e interpretación de los datos cualitativos con un conjunto de herramientas para el análisis cualitativo de grandes cuerpos de datos textuales, gráficos y de vídeo.

## **Resultados**

Como resultado de la codificación e interpretación de las respuestas recibidas, se obtuvo como resultado una familia conformada por los nueve códigos mencionados

anteriormente, los cuales resultan ser la conexión entre respuestas y resultados a presentarte en este análisis.

En esta investigación, tras la transcripción de las entrevistas, se subieron a la plataforma de ATLAS. Ti, para su posterior segregación en códigos elegidos de acuerdo con los ejes temáticos principalmente mencionados en las respuestas de la entrevista, los cuales se decidió clasificar en nueve líneas, comprendiendo los ámbitos de: política, propuesta de modelos educativos capacitación, curriculum, interdisciplinariedad, metodologías, planeación didáctica, implicaciones del nuevo modelo educativo, dificultades y propuestas de mejora.

### **Política**

De acuerdo con las maestras y maestros, reconocen mayormente que la política manejada dentro del plan de estudios 2022 es novedosa, da pie a la incorporación y trabajo de contenidos que anteriormente no se podían incluir de acuerdo con el programa, además de dar la libertad que siempre se pidió con respecto a la adecuación y selección de contenidos.

Sin embargo, a su vez, esta novedad trae consigo incertidumbre, donde la falta de materiales y una propuesta aun en construcción conduce a la conclusión del colectivo entrevistado, de que, aunque requiere ajustes, tiene un gran potencial para impactar el desarrollo de los alumnos a largo plazo, de ser una propuesta que se mantenga en las aulas.

### **Propuesta de modelos educativos**

La opinión de los docentes en cuanto si México tiene la capacidad de propuesta de modelos educativos se encuentra dividida, siendo que en su gran mayoría la respuesta es que si, que incluso una propuesta más acercada a la realidad educativa sería beneficiosa, sin embargo las visiones e intereses políticos en los últimos años llevan a dejar inconcluso el trabajo con los modelos educativos en constante cambio, afectando a su vez la capacitación recibida para cada modelo, sin dejar el tiempo necesario para comprobar realmente si una propuesta es funcional o no en el país.

## Capacitación

En lo que concierne a la capacitación los docentes la consideran apresurada, insuficiente y desigual, ya que en todos los centros de trabajo esta misma fue abordada de manera distinta, siendo que en algunos casos se tuvo el espacio para profundizar en el tema, mientras que en otros se trataron temas de manera rápida y de poco provecho.

“Regular, ya que los planes no están terminados y el objetivo de los productos de las sesiones no estaban bien establecidos. Hubo mucha confusión ya que no se sabía que estaba correcto y que no.” es la opinión de uno de los participantes con respecto a cómo calificaría la capacitación recibida por parte de las autoridades educativas.

Una cuestión en la que todos convergen es que el tiempo no fue el suficiente para recibir una capacitación completa, aunado a que en la jornada intensiva aún no se contaban con los materiales suficientes y completos para adentrarse en el curriculum de la NEM, lo cual llevo a la mitad de los docentes entrevistados a tomar cursos de manera personal sobre el nuevo plan de estudios.

## Currículum

El currículum, entendiéndose como el mapa curricular y el enfoque en la propuesta del plan de estudios 2022, es considerado adecuado por los docentes, destacan el enfoque inclusivo, la interrelación de disciplinas y la apertura del plan a la adecuación de contenidos como algo beneficioso y novedosos para la educación en México, especialmente en el aspecto de la evaluación formativa y el enfoque humanista de los contenidos a abordar.

Sin embargo, a pesar de considerarlos interesantes, también mencionan que para el correcto desarrollo de contenidos sería necesario un planteamiento concreto de los Procesos de Desarrollo o Aprendizaje (PDA) y una estructura mejor diseñada para cada proyecto que se sugiere.

A su vez, se hace notar la postura de que este enfoque no es nada nuevo, como docentes desde que se planeaba un tema en anteriores modelos educativos era necesaria la contextualización de contenidos para adecuarlo a las necesidades de cada grupo, incluso



de cada alumno, el cambio se da en el nombre, mas no en una parte esencial del diseño de clases que siempre se ha implementado.

### **Interdisciplinariedad**

Al comentarse la interdisciplinariedad los docentes expresan que “definitivamente, ahora con el plan de estudio es parte de la planeación didáctica”, sin embargo, a su vez expresan que su aplicación se volvió una dificultad al sentirse perdidos y confundidos, especialmente en el diseño de proyectos, al faltar información al respecto de cómo realizarlos correctamente.

### **Metodologías**

En relación con las metodologías propuestas por el plan de estudios, en la malla curricular de educación primaria, la recurrencia en la mayoría de las respuestas es que en teoría son bastante útiles, interesantes y que proponen un cambio positivo al plan de estudios, sin embargo en la realidad de las aulas es complicada su aplicación, ya sea porque los alumnos no estaban acostumbrados a la dinámica de trabajo en comunidades, como el que siguiendo los lineamientos de la misma metodología se lleva a volver repetitivo perdiendo la atención de los alumnos.

### **Planeación didáctica**

La respuesta en general al preguntar sobre la importancia de la planeación didáctica y sus implicaciones en el nuevo modelo educativo, se reitera la importancia de la planeación didáctica, independientemente del modelo educativo, se vuelve la pauta, guía y centro del trabajo docente, además de representar los avances, modificaciones y adecuaciones que permiten la mejora no solo del grupo, sino también de ti mismo como parte fundamental del sistema educativo, sin embargo es en este plan de estudio que más que nunca se invita a ver la planeación como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje más que como un requisito administrativo, siendo indispensable la adecuación a las necesidades y características de los alumnos.



## Implicaciones del nuevo modelo educativo

Dentro de las implicaciones del nuevo modelo educativo, es destacable que los docentes reiteran la necesidad de actualización, la adecuación y adaptación a las nuevas metodologías y propuestas, tanto como de la participación de la comunidad y de los padres de familia en las aulas y con sus hijos, a su vez, se espera que este esfuerzo no sea en vano, y que las autoridades educativas se den a la labor de dar continuidad a este modelo, tanto en sus debilidades, así como a las peticiones que se hacen esperando contribuir a un cambio positivo y sobre todo a una nueva visión de la educación en el país.

## Dificultades

Los docentes expresan una gran variedad de dificultades en cuanto al diseño de planeaciones didácticas, tanto como para la aplicación del plan de estudios en general, donde la interdisciplinariedad o la integración de proyectos de distintas áreas de conocimiento fueron mencionados como un reto, que, aunado a todos los demás factores, convierte a este ciclo escolar en toda una hazaña para los docentes.

Aunado a las dificultades en la integración interdisciplinar, fueron ocho las dificultades más expuestas por los docentes, de las cuales se muestra a continuación lo que comentan al respecto.

### 1. Correlación de contenidos

“A la hora del diseño de proyectos mi mayor dificultad ha sido empatar los proyectos con contenidos interdisciplinarios pues si bien algunos proyectos ya están organizados en cuanto a documentos del plan de estudios, lo necesario para crear el proyecto este disperso, desordenando la planeación y volviéndose agobiante”

### 2. Asignaturas

“Para mí, sí me generó un poquito de conflicto no tener asignaturas, no tener bloques, porque realmente implica más trabajo que tener una planeación que no esté mezclada, que se por proyectos y buscar englobar todo si me resulta un reto”

### 3. Estructuración de libros de texto

“Considero una dificultad la correlación de los contenidos con los libros de texto para poder incluir las actividades sugeridas en la planeación”

4. Resistencia al cambio

“La resistencia al cambio puede llevar a algunos docentes a una mala aplicación del modelo, de igual manera, como se trata de algo nuevo, resulta complicado su manejo y aplicación, eso va adquiriéndose con la experiencia”

5. Manejo de tiempos

“La distribución de tiempo, ya que se exigen otros aprendizajes que se han dificultado para relacionar con algún proyecto”

6. Falta de procesos de apropiación de aprendizajes

“Lo único que me ha representado un problema es que los proyectos propuestos requieren mucha escritura y mucha lectura y mis alumnos todavía no lo pueden hacer, entonces, si está muy padre trabajar por proyectos, pero no hay ese espacio para la apropiación de ese aprendizaje”

7. Capacitación insuficiente

“Definitivamente la mayor dificultad fue y sigue siendo la adecuada capacitación y preparación de los docentes para implementar los cambios propuestos en el nuevo plan. Y se notó mucho ya que en un inicio cuando los docentes conocían en teoría lo que implicaba el nuevo plan y no fue hasta la aplicación y planificación que se dieron cuenta que no sabían cómo aplicarlo”

8. Relación con la comunidad

Siempre existen factores que alteran la planeación de las actividades, como los factores sociales de la comunidad, que también se ven envueltos factores estructurales y del contexto, pero es tarea del docente acoplarse y modificar su plan para que se permita trabajar el contenido.

### **Propuestas de mejora**

Finalmente, al cuestionar a los docentes sobre cuál sería su propuesta para la mejora del modelo educativo hacen un llamado especialmente a las autoridades educativas y a otros docentes frente a grupo. A los primeros, solicitan la revisión de la estructura en los libros

de texto, así como una mayor inversión en capacitación y atención de dudas en cuanto al diseño de proyectos. A los segundos, llaman a dejar atrás la resistencia al cambio, la apertura a realmente conocer el plan y dejar de “cumplir por cumplir”, sin darse a la tarea de adentrarse en esta propuesta, así como aprovechar todo aquello que sea en beneficio de los alumnos y aprovechar las propuestas que nos invita a aplicar el plan de estudios 2022.

## **Discusión**

Tras el análisis de las respuestas generadas y la investigación realizada, se puede destacar que el desarrollo y diseño de planeaciones didácticas interdisciplinarias en el marco de esta nueva reforma educativa implica grandes retos a los docentes, que piden ser escuchados y tomados en cuenta al ser los actores que de primera mano sobrellevan cada dificultad que se presenta día con día, desde la capacitación, hasta la aplicación en las aulas.

Al ser una metodología nueva en cuanto a su implementación, la incertidumbre con respecto a sus implicaciones, tanto como su trabajo y aplicación en el aula es un común denominador entre las preocupaciones de los maestros con respecto al ciclo escolar en curso. Esto, aunado a la falta de apoyo en los cursos de formación continua y los materiales aún en revisión con los cuales se está trabajando desde inicio del curso intensivo previo al inicio del ciclo escolar 2022-2023, no han sido suficientes para disipar las dudas y la confusión con respecto al trabajo transversal y la planeación de proyectos interdisciplinarios.

Es necesario escuchar las diferentes voces que forman parte de la propuesta NEM no solo como punto de partida sino como un acompañamiento permanente para no perderse entre lo curricular, lo didáctico y la realidad de la práctica.

La interdisciplinariedad no debe ser solo vista como un requisito curricular de la nueva propuesta educativa, sino que también abre un mundo de posibilidades para la mejora y diseño de propuestas para todos los grados de la educación primaria, a pesar de las dificultades que se han encontrado para su aplicación, también son muchas las bondades y novedades que puede traer a cada aula, por lo cual vale la pena el buscar estrategias y soluciones que permitan continuar con las propuestas que ya se formulan en el currículo actual, como lo expresan los docentes.

A pesar de que en este momento es más claro el panorama con respecto al modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana, sigue siendo indispensable remarcar las deficiencias de este mismo, no para enmarcar el error, sino para que sea este el referente del próximo paso en pro de la mejora de este modelo educativo, su impacto en los alumnos y en el cambio de paradigma que se busca establecer a partir del ciclo escolar 2023- 2024.

## Referencias

- Álvarez, F. V. (2023). Las implicaciones de la nueva escuela mexicana en el proceso pedagógico. *Revista Boletín Redipe*, 12(8), 161-174.
- Cabrera, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *theoria*, 14(1), 61-71.
- Carriazo c., Pérez, m., & Gaviria k. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 25, núm. Esp.3, 2020 Universidad del Zulia, Venezuela Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27963600007>
- DOF (2023). Acuerdo 10-09-23 por el cual se establecen las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de educación básica.
- López Fernández, R., Avello Martínez, R., Palmero Urquiza, D. E., Sánchez Gálvez, S., & Quintana Álvarez, M. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista cubana de medicina militar*, 48.
- Morin, E. (1997). La inteligencia ciega. *Introducción al pensamiento complejo*, 27-35.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Secretaría de Educación Pública (2009) *Curso básico de formación continua para maestros en servicios. El enfoque por competencias en la educación básica 2009*. México D.F. p. 12.

## La participación de los padres de familia como potenciador del desarrollo y aprendizaje en los alumnos de educación preescolar

Yalhur Alejandra Cervantes Ayub

Yalhurcervantes@edubc.mx / Yalhur.cervantes.mge23@benejpl.edu.mx

“Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna”

José Alfonso Jiménez Moreno

alpsic@gmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

El presente estudio es un reporte sobre un proceso diagnóstico exploratorio, con enfoque en la metodología de investigación-acción de corte cualitativo, que tiene como objetivo identificar la importancia que tiene la participación de los padres de familia en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos de educación preescolar. El estudio se llevó a cabo en un Jardín de Niños ubicado en el municipio de Ensenada, Baja California. En el cual se aplicaron diversas técnicas e instrumentos para delimitar el campo de acción de la investigación. Los participantes fueron cuatro docentes frente a grupo, un directivo y los padres de familia de la comunidad educativa. El diagnóstico se realizó con el apoyo de una guía de observación, guiones de entrevista para directivos y docentes, así como cuestionarios para docentes y padres de familia para conocer la dinámica, trabajo y vínculo entre ellos. Los resultados permitieron determinar las necesidades del centro escolar, para posteriormente elaborar un plan de acción que permita atender la situación problemática presente en el plantel, el cual tiene que ver con la escasa participación de los padres en las actividades que se propician dentro y fuera de la escuela.

**Palabras clave:** Educación preescolar, Participación, Padres de familia, Vínculo, Corresponsabilidad, Sentido de pertenencia.

## Planteamiento del problema

La participación de las familias en la escuela ha sido un tema de discusión en todo lo relacionado con la educación y la importancia de mantener ese vínculo se relaciona con su impacto en el desarrollo de las y los niños, particularmente en el nivel preescolar. Por ello, la problemática detectada en esta investigación tiene que ver con la poca participación de los padres de familia en los procesos de desarrollo y aprendizaje en los alumnos de educación preescolar.

Este nivel educativo ha evolucionado a lo largo de los años, esto debido al constante cambio de la construcción legal que rige en nuestro país, aspecto que ha sido reflejo de la sensibilización de la relevancia que este nivel tiene para el desarrollo de las personas y de la sociedad. Anteriormente no se le daba la importancia que merecía, esto porque se les consideraba como un centro de entretenimiento o guarderías y no como un nivel educativo de relevancia para los niños. A partir del 2002, la educación preescolar se declaró obligatoria y como parte de la educación básica de los niños y niñas de 3 a 6 años de edad. Además, se reconoció que este nivel contribuye a mejores oportunidades de desarrollo, aprendizaje y formación para su vida futura (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2010).

A nivel estatal, en la Ley General de Educación del Estado de Baja California, en el Artículo 16, se menciona que la educación preescolar tiene como “propósito fundamental la socialización de la niña o niño a partir de los tres años de edad cumplidos al 31 de diciembre del año de inicio del ciclo escolar” (DOF, 2023a, p. 9). La socialización, es un proceso en el que el alumno crece en un ambiente en el que se siente libre, coopera con otros y progresa para formarse día a día.

Incluso a nivel social es relevante mencionar que de igual manera en el artículo 3ro de la Ley General de Educación, menciona que el Estado “fomentará la participación activa de los educandos, madres y padres de familia o tutores, maestras y maestros, así como de los distintos actores involucrados en el proceso educativo” (DOF, 2023b, p. 2). Esto quiere decir que, además de marcar el derecho a la educación de los alumnos, se requiere de la



participación activa de los actores involucrados. En este caso: docentes, directivos, y padres de familia, para así contribuir a una formación plena y con las mismas oportunidades para todos los niños y niñas. Lo que demuestra que las acciones que se lleven dentro de la escuela no son ajenas a la familia, sino que van de la mano y requieren de un acompañamiento para tener resultados positivos en los educandos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2004; citado en Valdez et al., 2009), aboga por la articulación familia y fundamenta esta necesidad en tres razones:

El reconocimiento de que los padres son los primeros educadores de sus hijos e hijas; el impacto positivo que puede tener una educación temprana de calidad en el desarrollo y aprendizaje de los niños; y la familia como un espacio privilegiado para lograr una ampliación de la cobertura de la educación de la primera infancia (p. 3).

Los padres son el primer contacto con los pequeños y al llevar a cabo un trabajo en conjunto con la escuela, los niños muestran un proceso de desarrollo y aprendizaje mucho más complejo y completo para llevar sus siguientes niveles educativos de la mejor manera. La educación preescolar representa un nivel crucial para el desenvolvimiento, crecimiento y formación de los niños, por lo que transmitir a los padres esa importancia y aspectos, comprenderán mucho mejor los objetivos que se tienen en la escuela.

Es preciso mencionar que “la familia es el espacio de protección, cuidado y educación de los hijos; de acuerdo con la UNESCO (2004) es el primer espacio de aprendizaje por excelencia donde los primeros educadores son los padres” (Ríos Flores y Morales Pérez, 2017, p. 5). Por ello, en la relación de escuela y familia, debe haber una colaboración en los procesos educativos, así como en los ambientes de desarrollo, aprendizaje e interacción para el logro de los objetivos y metas en común. Lo que los convierte en agentes necesarios para tener un impacto positivo en las prácticas educativas.

El fomento de la participación de los padres de familia es un proceso complejo, ya que requiere una relación entre el centro escolar y la familia del alumno, en la que se promuevan comunidades de aprendizaje y participación activa de toda la comunidad, realizar tareas voluntarias, involucrarse en grupos de trabajo interactivo y colaborativo



junto a los estudiantes para desarrollar un mayor vínculo con ellos. Pero en muchos casos, el hecho de que las familias participen es insuficiente y de poca calidad, debido a que falta la cuestión del sentido de pertenencia de las familias hacia la escuela siendo una de las dimensiones más importantes.

Para Hernández, Gomáriz, Parra y García (2015: citado en Hernández Prados et al. 2019) el sentimiento de pertenencia implica:

...sentirse miembros y parte co-implicada del centro, siendo una de las variables motivacionales que predispone a la participación familiar. Muy ligado a este sentimiento encontramos el término de comunidad acogedora, el cual se define como la comunidad escolar en la que se encuentran todos sus miembros bienvenidos, siendo partícipes del derecho a la inclusión, y de participación (p. 315).

Lo que explica que el sentido de pertenencia va en relación con los procesos relacionados con las interacciones, las emociones y lo afectivo, la participación valorada, percepción de apoyo y aceptación de todos sus miembros. Esto implica un gran reto para los centros escolares, el poder recrear ambientes afectivos y sociales que promuevan la interacción y un ambiente educativo que propicie la autorrealización de los estudiantes y la participación.

Por esto, el presente estudio plantea la necesidad de indagar acerca de las condiciones del vínculo y corresponsabilidad que existe entre las familias y la escuela de educación preescolar, ello con la intención de abonar al desarrollo de las y los estudiantes. Esto requiere de un cambio de concepción sobre la escuela, sus funciones y propósitos, así como invitar a los padres de familia a conocer lo que se favorece en educación preescolar y su impacto al cursar los tres años de este nivel, y, al mismo tiempo indagar sobre el contexto en la que están inmersos las familias para empatizar y acercar la cultura a la escuela para crear ese sentido de pertenencia que mejora la convivencia escolar sana.

### **Marco Teórico**

El periodo de nacimiento hasta los seis años de vida se considera como uno de los periodos más influyentes en el desarrollo del ser humano. Con respecto a los procesos de desarrollo, algunos autores han destacado la presencia de etapas madurativas y de crecimiento como

Piaget, Erikson, Gesell, entre otros. Pero desde la perspectiva psicológica de Lev Vygotsky, el desarrollo del infante requiere necesariamente de un espacio cultural y experimentado que favorezca la construcción de la personalidad del niño y de la concepción del mundo que lo rodea.

Dentro de estos procesos, existen dos líneas diferentes: unos los elementales, que son los de origen biológico y otros las funciones psicológicas superiores de origen sociocultural. Aunado a ello, es importante destacar que “el desarrollo es un proceso social que se inicia a partir del nacimiento y es asistido por adultos u otros agentes considerados más competentes en cuanto al manejo del lenguaje, habilidades y tecnologías disponibles en ese espacio cultural” (Vielma y Salas, 2000, p. 32). Lo que confirma que, dentro del proceso social, es asistido por colaboración de terceros como padres, familiares, docentes, entre otros. Todo esto en torno a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual define las funciones intelectuales que están en proceso o todavía no se han madurado.

La ZDP representa “un constructo hipotético que expresa la diferencia entre lo que el niño puede lograr independientemente y lo que puede lograr en conjunción con una persona más competente, mediador en la formación de los conceptos” (Vygotsky, 1978; citado en Vielma & Salas, 2000, p. 32). En otras palabras, lo que el niño realiza con apoyo de un adulto, en un futuro lo realizará de manera autónoma sin necesidad de tal asistencia. Esa autonomía se obtiene como producto de dicho apoyo, lo que hace que se vea una relación dinámica entre el aprendizaje y el desarrollo del niño.

Durante el desarrollo y crecimiento del niño, existen pautas que permiten identificar ciertos logros en edades aproximadas, como lo son las acciones de gatear, sentarse, caminar, hablar, entre otros. Sin embargo, estos logros no se alcanzan por igual, ni en las mismas edades para todos los niños, debido a que “las experiencias e interacciones con el medio físico y social (cultural) en que se desenvuelve cada niño son un estímulo fundamental para fortalecer y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades y valores; además, factores biológicos (genéticos)” (SEP, 2017, p. 56). Estos estímulos influyen en las diferencias de desarrollo entre los niños, entre mayor cantidad de experiencias tengan, los resultados serán mucho más benéficos para los pequeños.

Dentro de esas interacciones sociales, los niños aprenden a regular sus procesos cognitivos, a partir de las indicaciones y guía de un adulto, en general con las personas que conviven permiten que el niño comience un proceso de interiorización. Pero para ello, en un principio es gracias a esas indicaciones o acompañamiento, para luego transformarse paulatinamente en algo que pueda conocer por el mismo, sin necesidad de ayuda o apoyo. Los niños tienen una capacidad asombrosa para procesar la información y tomar todas las vivencias como método de aprendizaje. Estos comienzan con necesidades básicas, pero posteriormente se van a procesos más complejos de la vida cotidiana y todo eso con instrumento de mediación que representa el lenguaje. Por medio de él los niños interiorizan la información y realizan esa decodificación, por medio de signos y símbolos que dan pie al desarrollo de conocimientos nuevos (Vielma & Salas, 2000).

Cabe resaltar que todo lo que se aprende en la escuela tiene una historia previa, debido a que los niños han tenido experiencias previas antes de entrar a su escolaridad. Lo que quiere decir que el aprendizaje y desarrollo de los niños está influenciado por el contexto de manera directa. Esto deja un elemento básico que se debe tomar en cuenta al momento de escuchar a los niños expresar sus vivencias, sus respuestas son el reflejo de su cultura, su cotidianidad y lo que ellos conocen.

Todas estas experiencias influyen significativamente en sus vidas futuras, ya que existen estudios de diversas disciplinas que demuestran que los primeros años son decisivos para el desarrollo de las capacidades cognitivas, comunicativas y sociales de los niños. Para que esto sea posible, requiere de buenas condiciones de salud, nutrición y contar con ambientes de aprendizaje que estimulen el desarrollo, desde el hogar y en su acercamiento a la educación preescolar (Zapata y Ceballos, 2010).

Asimismo, se habla que el lenguaje juega un papel importante en este proceso, ya que permite a las personas tener acceso a su cultura y, al mismo tiempo, desarrollar sus funciones psicológicas de manera paulatina y cada vez más compleja. Los estudiantes cuentan con experiencias personales que viven por medio de la interacción y colaboración con otros, ya que desde edades tempranas los niños se enfrentan a un mundo, en el cual el lenguaje y la intermediación de los más experimentados les permite el desarrollo del

pensamiento abstracto y las habilidades cognitivas avanzadas. Lo cual confirma que ningún proceso de desarrollo psicológico está al margen del contexto histórico-cultural en el que están inmersos los individuos y este trae consigo una serie de instrumentos y prácticas que posibilitan sus procesos de aprendizaje (Hernández, 2011).

En efecto, la cultura proporciona a sus miembros de la sociedad “las herramientas necesarias para modificar su entorno físico y social, de gran relevancia para los individuos están los signos lingüísticos (el lenguaje) que mediatizan las interacciones sociales y transforman incluso las funciones psicológicas del sujeto cognoscente (funciones psicológicas superiores)” (Guzmán et al., 1994, p. 23). Por ello, la cultura es esencial y es parte de las personas, el cual brindará experiencias y situaciones que cambien la percepción que se tiene de las cosas y de la realidad en la que viven.

Al mismo tiempo, es importante reconocer que el aprendizaje que se genera a partir de esas interacciones brinda a su vez procesos de desarrollo. Uno complementa al otro, porque también el desarrollo no se da sin un aprendizaje de por medio. Aunado a ello, Vygotsky expresaba que:

Los procesos de desarrollo no son autónomos de los procesos educacionales, ambos están vinculados desde el primer día de vida del niño, en tanto que este es participante de un contexto sociocultural y existen los “otros” (los padres, los compañeros, la escuela, etc.) quienes interactúan con él para transmitirle la cultura (citado en Guzmán et al., 1994, p. 23).

Estos procesos que llevan los alumnos a lo largo de su vida están influenciados por su contexto y las personas que forman parte de su cotidianidad. El actor principal son los padres de familia, ya que son un pilar fundamental de los niños desde su nacimiento y es relevante considerarlos como los mediadores de sus procesos de aprendizaje. Así como, por medio del trabajo que realizan los docentes en las aulas y escuela para brindar espacios y herramientas que hagan posible uno de los objetivos principales que son nuestros niños, su desarrollo, crecimiento y aprendizaje continuo.

Actualmente, en México la educación preescolar está regida por planes y programas de estudio orientados en la NEM con un enfoque humanista, el cual es una herramienta para el acercamiento y visión compartida. Por ello, la NEM expresa a que todo estudiante:

Sea capaz de participar auténticamente en los diversos contextos en los que interactúa. Al mismo tiempo, las orientaciones educativas fortalecen el acercamiento de los alumnos a la realidad cotidiana para afrontar en lo colectivo los problemas que se viven en los diversos contextos del país. (SEP, 2019, p. 7).

Lo cual nos habla de una educación pensada en el contacto directo con las comunidades y contextos en los que los niños están inmersos, donde pasan su día a día y a lo que están acostumbrados a vivir. El conocer las formas de vida, las relaciones interpersonales de los alumnos y su forma de actuar ante las situaciones, da una visión de su cultura, de la cual se aprende, así como de los contenidos académicos, tiene la misma relevancia. Ya que no solo se aprende para atender cuestiones escolares, sino para saber actuar ante las diversas experiencias de vida, por medio del pensamiento crítico, la empatía, la resolución de problemas, entre otros.

### **Metodología**

La metodología utilizada para este estudio fue el de investigación-acción, Evans (2010), menciona que “es una herramienta y estrategia efectiva para participar en la creación y construcción de conocimientos, así como de nuevas y mejores prácticas educativas, favorece experiencias de diálogo y de corresponsabilidad con los procesos y los resultados educativos” (p. 6). Bajo esta metodología, el docente pasa por un proceso de reflexión sobre su práctica, siendo así un proceso cíclico y formativo, en el que va mejorando paulatinamente su calidad en el aprendizaje en los alumnos, así como de su propia enseñanza.

El enfoque seleccionado fue de corte cualitativo, el cual “constituye un intercambio dinámico entre la teoría, los conceptos y los datos con retroinformación y modificaciones constantes de la teoría y de los conceptos, basándose en los datos obtenidos” (Torres & Eduardo, 2011, p. 315).

El objetivo de esta investigación es reconocer la importancia que tiene la participación de los padres de familia en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos de educación preescolar. Debido a que existe una necesidad de vincular ambos núcleos para favorecer en gran medida el aprovechamiento y desempeño de los alumnos desde edades tempranas.

El estudio se llevó a cabo en un jardín de niños ubicado en la ciudad de Ensenada, Baja California, en la Colonia Popular 89. Cuenta con una matrícula actual de 93 alumnos de Educación Preescolar que se reparten en dos grupos de segundo grado y dos grupos de tercer grado. El contexto es una zona de alto nivel delictivo y un nivel académico bajo (primaria y secundaria) de los padres de familia, así como población flotante ya que existe mucha migración de otros estados de la República Mexicana. Los participantes de esta investigación fueron cuatro docentes frente a grupo, un directivo del plantel y 65 padres de familia de la comunidad escolar del jardín de niños.

Primeramente, se determinaron las técnicas e instrumentos de recolección de datos, en los cuales se eligieron las técnicas de observación, entrevista, encuesta y grupo focal. De la técnica de observación se elaboró un instrumento de guía de observación de la comunidad escolar, escuela y aula para conocer sus condiciones. Posterior a ello, con la técnica de entrevista, se elaboraron dos guiones de entrevista: uno para el directivo del plantel y otro para la presidente del Comité Escolar de Participación Social, para identificar motivos u opiniones sobre la participación de las familias en la escuela.

Después, con la técnica de encuesta se realizaron dos cuestionarios, uno dirigido a las cuatro docentes frente a grupo y otro hacia los padres de familia para conocer la dinámica que se lleva entre ambos, maneras en las que participan, situaciones que impiden su participación, como es la comunicación y trabajo colaborativo de la escuela y el hogar.

Para finalizar, con la técnica de grupo focal se elaboró un guion de entrevista dirigido a las cuatro docentes, para identificar las necesidades, áreas de oportunidad y fortalezas que tienen como institución para mejorar el vínculo, trabajo y corresponsabilidad de las familias y las docentes.



## Resultados

Los resultados del diagnóstico se dividieron en dos partes: el general y específico. En el que se retomaron los ámbitos propuestos por Leiva y Astorga (2014) que tienen como objetivo “conocer los factores que inciden en el desarrollo institucional de la escuela (...) e identificar el discurso de los docentes de aula y directivos sobre las condiciones que debieran darse para ese desarrollo institucional” (p. 35). Los cuales permiten tener una clasificación de las tres dimensiones de un plantel: enseñanza-aprendizaje, institucional y comunidad escolar. Estos ámbitos permitieron sistematizar las áreas donde se requiere obtener información importante y se describen a continuación.

En relación con las áreas de oportunidad de ciclos escolares anteriores, se obtuvo información por parte del directivo: “la falta de responsabilidad de los padres de familia. Eso enfocado en lo que es las inasistencias de nuestros niños y el cuidado de la salud de los niños, que todo tiene una consecuencia, no, pues por lo mismo no vienen a clases” (EZL - 23102023-2, 74-77). Comenta que el ausentismo viene ligado a una serie de situaciones, como es la falta de responsabilidad, participación, cuidado de la salud, entre otros, los cuales impactan en la inasistencia, bajo rendimiento escolar y deserción en algunas ocasiones de los alumnos.

En el caso de la dinámica familiar, 65.52% de los alumnos viven con ambos padres, mientras que el otro 34.48% viven con solo un padre o tutor, abuelos y otros familiares. Esto es una situación alarmante, ya que las docentes comentaron que muchos alumnos están a cargo de otros familiares por el trabajo tan demandante de los padres a pesar de vivir con ellos. Por ello, se puede resaltar como área de oportunidad que un 75.86% de los padres de familia menciona que participar de manera ocasional a las actividades propuestas por el consejo escolar de participación social del plantel.

No obstante, se rescató que un 65.52% de la población cuenta con dispositivo tecnológico de teléfono celular, siendo la única herramienta de trabajo virtual a su alcance, asimismo, un 75.86% de las familias cuenta con acceso a internet en su hogar, mientras que el 24.14% requieren de datos móviles e Internet compartido para acceder. Se puede observar que el acceso a internet cada vez es más amplio para las familias, sin embargo, los



dispositivos electrónicos aún no se han podido aumentar, ya que los padres de familia son los que tienen los dispositivos, pero para actividades personales o de trabajo, no para cuestiones académicas.

Por otra parte, la comunidad identifica que el problema social más frecuente en su entorno es la drogadicción, con un 26.28%, mientras que otros de los problemas que también se mencionan son el vandalismo con un 19.67%, robo a casas con 21.31%, robo de carros con 14.75%, entre otros como pandillas, delincuencia, etc. Siendo otra área de oportunidad muy latente en la comunidad cercana al plantel.

El colectivo docente, pudo identificar la siguiente información sobre la comunicación con los padres de familia:

La comunicación se da de manera (...), continua, ya que los papás siempre preguntan, están al pendiente cuando a lo mejor el niño no vino a la clase, siempre manda un mensajito profe que se vio, hay algo pendiente y yo creo que se da de manera respetuosa también y continúa. (GFDOC-JNHW- 22112023-1).

En general, todas las docentes coincidieron que la comunicación está mejorando y se lleva de manera continua y personal, cuando compartes aquí que llegan por los niños y les externas la información y ya de forma personal, porque lo manejamos en grupos ¿no? por medio de WhatsApp o ya sea llamada telefónica, dependiendo la situación y la información (GFDOC-JNHW- 22112023-2).

Cabe resaltar que, en general, sí se llevan estrategias de acercamiento y comunicación, pero los espacios y tiempos no son suficientes, debido a que:

P1A: Ya enfocándonos en lo que es la realidad, muchos trabajan en maquilas con tiempos muy medidos, les descuentan bono (...), entonces eso también implica para ellos un esfuerzo extra o un perder algo pues, pero pues también tenemos que ser conscientes de que son nuestros hijos y que debemos hacer. (GFDOC-JNHW- 22112023-2).

Se confirma que realmente debería haber más facilidades en las cuestiones laborales y también por parte de nuestro plantel para brindar más espacios de acercamiento e involucramiento de los padres en la escuela. De igual forma es claro

mencionar que “si están trabajando con la sociedad y quieren impactar socialmente, hay que hacer cambio de raíz y ¿de qué se trata? Pues también de concientizar al padre de familia que la responsabilidad más grande de tener un hijo es involucrarse” (GFDOC-JNHW-22112023-2).

Además, se percibieron varios factores que afectan la participación de los padres. Un 38% expresa que la razón por la que en ocasiones no les es posible participar en las actividades escolares es debido a los horarios laborales extensos; otro 38% coincidió que no pueden participar porque deben estar al cuidado de otros hijos menores y/o del hogar. De manera más específica, se identificó que existe una problemática que atañe a cierta cantidad madres de familia que son parte de la comunidad:

Nos ha tocado ahorita ver a nosotros de que hay mamás que se han inscrito junto con nosotros para venir a hacer las labores y todo, pero sí de qué nos dicen "no es que no puedo porque el esposo no las deja". Esa es una de las cuales son más... Recurrentes, que digan eso, que no las deja el esposo. También a veces el trabajo sí... porque hay algunos que sí trabajan todo el día, entonces no, no alcanzan, no alcanzan a llegar ni a la entrada ni a la salida. (SYGG- 22112023-3, 85-95)

Esta situación nos amplía el panorama sobre las situaciones que a veces no son percibidas desde la figura docente, pues se tiene una impresión a primera vista de las dinámicas familiares y a veces no son tomados en cuenta algunos factores del contexto, los cuales no es posible cambiar de manera directa, pero que pueden ser atendidos desde una postura institucional más empática.

Además, se pudo rescatar que un 70.3% de los padres de familia comenta que participan de manera activa en las juntas informativas y de cortes de evaluación con la docente frente a grupo, siendo la actividad a la que más asisten. Mientras que otro 37.8% describe que asiste a las juntas de la Asociación de Padres de Familia o Consejos Escolares de Participación Social, y un 35.1% menciona que asiste a las demostraciones pedagógicas como festivales, bailables o presentaciones culturales. Lo cual demuestra que los padres asisten más a las cuestiones académicas o informativas del aula, pero no con la misma frecuencia en actividades que son a nivel escuela.

Por último, se recuperaron algunas recomendaciones que los padres consideran importantes para involucrarse más en las actividades escolares: un 45.9% de los padres de familia mencionó que para una mejor comunicación y participación recíproca entre docentes y padres le gustaría que se realicen actividades que involucren a los padres a participar en el aula, directamente con sus hijos (tardes de trabajo, lectura de cuentos, talleres artísticos, juegos organizados, etc.). Mientras que a un 37.8% le parece relevante tener espacios reflexivos en las juntas con docentes, para empatizar y conocer a los padres de familia y su sentir, así como los objetivos a lograr con sus ojos en la escuela.

### **Discusión y conclusiones**

De manera general, los resultados fueron relevantes para saber hacia dónde va dirigida la investigación y próximamente llevar a cabo acciones encaminadas a tener mayor participación de las familias, en las que se les involucre, se les tome en cuenta su opinión y sentir. Lo anterior para hacer visible su participación en las decisiones y acciones que se hacen a nivel aula y escuela.

Asimismo, es importante retomar los aspectos que son ajenos a los procesos educativos; el contexto y entorno familiar. Este puede llegar a ser un obstáculo para muchos alumnos debido a las condiciones en las que viven, y eso nos orilla hacia la necesidad de ser más empáticos con las familias, de conocerlos y de ser un apoyo ante las situaciones adversas. Pequeñas acciones permiten crear un vínculo entre la escuela y el hogar, lo cual será beneficioso para un mejor desarrollo y futuro de los estudiantes.

La participación de las familias en la escuela es un factor determinante para el éxito educativo y el desarrollo integral de los estudiantes. Cuando los padres se involucran activamente en la educación de sus hijos, no solo se fortalece el rendimiento académico, sino que también se fomenta el desarrollo emocional y social de los niños. El propiciar la colaboración entre la familia y la escuela crea un entorno de apoyo que motiva a los estudiantes a alcanzar su máximo potencial.

Además, un elemento clave para que se lleve a cabo la participación familiar tiene que ver con la comunicación asertiva y entendimiento entre el docente y los padres, ya que este permite identificar y abordar de manera efectiva las necesidades, fortalezas y desafíos

a los que se enfrentan los alumnos. Esto genera un sentido de pertenencia de la comunidad escolar y por ende se inmiscuyen y atienden a lo que sus hijos necesitan en sus primeros años escolares.

En resumen, fomentar la participación de las familias en la escuela no solo beneficia a los estudiantes, sino que también fortalece el tejido social y comunitario, creando un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo personal. Por ello, es fundamental seguir promoviendo y apoyando acciones que faciliten y valoren el rol activo de las familias en el proceso educativo.

Para finalizar, es importante resaltar la utilidad que tiene la implementación de un proceso diagnóstico, ya que este permite identificar las diversas situaciones que desencadenan problemáticas en los ambientes escolares. Con ello, se cuenta con insumos suficientes para desarrollar acciones encaminadas a mejorar las condiciones del centro educativo y minimizar dichas problemáticas que se presentan en esta investigación.

## Referencias

- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2024). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última Reforma DOF 24-01-2024  
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2023a). Ley de Educación del Estado de Baja California. Última Reforma DOF 27-01-2023  
[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15117/4/images/bajacalifornia\\_1\\_2023.PDF](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15117/4/images/bajacalifornia_1_2023.PDF)
- Evans, E. (2010). Orientaciones Metodológicas para la Investigación-Acción: Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica. Ministerio de Educación, República del Perú.
- Guzmán, J. C.; García Vigil, H. & Hernández, G. (1994). Las Teorías de la Psicología Educativa: Análisis por Dimensiones Educativas. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología, UNAM.
- Hernández Rojas, G. (2011). Paradigmas en psicología de la educación. Paidós Educador.
- Hernández Prados, M A., Fernández Bonache, V., Armenta García M. T., Campillo Sáez M. D. & Garrigos Sánchez, A. (2019). Familias, escuelas y sentido de pertenencia.

Descripción de un programa de formación. IV Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI (marzo 2019).

INEE (2010). La Educación Preescolar en México: Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8004/3/images/educacion\\_preescolar.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8004/3/images/educacion_preescolar.pdf)

Leiva, M. V., & Astorga, D. E. (2014). Condiciones de desarrollo institucional en los centros escolares de Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 33-51.

Martin, C. J. & Guzmán Flores, E. (2016). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 46, 1-23. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455004>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2004). Participación familiar en la educación infantil latinoamericana. Oficina Regional para la Educación de América Latina y el Caribe. Trineo S. A.

Ríos Flores, A. & Morales Pérez, A. (2017). Relación escuela-familia: participación para la lectura. [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. San Luis Potosí. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1898.pdf>

Rivas Torres & Frank Eduardo (2011). La relevancia del paradigma cualitativo en las ciencias sociales: Un análisis histórico descriptivo. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 21(61), pp. 289-319. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70538663008>

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica.

Vielma Vielma, E. & Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630907>

Zapata, B. E. & Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 8(2), 1069 - 1082.  
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

## Las habilidades blandas en alumnos de nivel medio superior del IPN. Caso: CECyT 16

### “Hidalgo”

María Mónica García Arroyo

mmgarciaa@ipn.mx

Humberto Cuevas Rivera

hcuevas15@gmail.com

Instituto Politécnico Nacional

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen:

La educación a nivel nacional ha enfrentado diversos desafíos debido a las políticas educativas y la globalización, que requiere formar ciudadanos capaces de abordar situaciones laborales y académicas con éxito. Los estudiantes de educación media superior desarrollan habilidades blandas, como: establecer relaciones, tomar decisiones, manejar conflictos y trabajar en equipo, que se complementan con las habilidades duras adquiridas a lo largo del bachillerato bivalente del Instituto Politécnico Nacional. Esta institución promueve una educación integral que dota a los estudiantes de cualidades humanas para desenvolverse de manera óptima en su rol social en los ámbitos educativo, creativo e innovador. Las habilidades blandas se dividen en cuatro bloques: intra e interpersonales, socioemocionales; creación, resolución y toma de decisiones; gestión de la información, oportunidades y riesgos; y mentalidad de crecimiento. Estas habilidades les permiten interactuar efectivamente con sus pares, controlar sus emociones y adaptarse a diferentes circunstancias.

**Palabras clave:** Habilidades blandas, habilidades socioemocionales, habilidades cognitivas, habilidades gestión de la información, habilidades de crecimiento mental.



## Planteamiento del problema

La enseñanza y el aprendizaje son bases fundamentales e imprescindibles para el desarrollo de todos los seres humanos, presentes a lo largo de toda la vida, desde la infancia hasta la vejez. El progreso adecuado en estos procesos está determinado por la motivación, las oportunidades y las circunstancias que cada individuo encuentra en su entorno familiar, cultural y social.

Los adolescentes experimentan cambios sociales y emocionales propios que desencadenan reacciones en ellos, las cuales pueden influir positiva o negativamente en su capacidad cognitiva, bienestar emocional, rendimiento académico y toma de decisiones. Por consiguiente, resulta crucial desarrollar habilidades interpersonales para abordar estos problemas mediante la práctica de relaciones sociales asertivas y el crecimiento en entornos favorables que contribuyan a potenciar sus habilidades emocionales y competencias sociales dentro del ámbito educativo.

Los entornos sociales donde se desenvuelven los jóvenes tienen un impacto significativo en su estado emocional; ya que estos entornos pueden proporcionar factores protectores (como normas o valores) o no hacerlo, lo cual influye en si los estudiantes desarrollan habilidades sociales positivas o presentan deficiencias en ellas (Cruz et al., 2023).

Las competencias blandas deben ser integradas en la educación sin importar el entorno en el que se imparta, aunque su aplicación está influenciada por factores económicos, políticos y culturales específicos de cada país, como la historia y las tendencias actuales de desarrollo (Matovich y Cardini, 2021). El interés por las competencias blandas sigue siendo notable en la educación nacional e internacional. En este sentido, el Instituto Politécnico Nacional busca fomentar su desarrollo en los estudiantes a través de sus perfiles de egreso, siendo crucial tener en cuenta que la aplicación y enseñanza de las competencias blandas en carreras técnicas como medicina-biológica, administrativo-social y físico-matemáticas varían según el área de especialización y el contexto del estudiante. Es importante considerar que los alumnos cursan diversas unidades de aprendizaje durante la

etapa del bachillerato como: institucionales, científicas humanísticas, tecnología básica y profesionales que se complementan con las habilidades duras.

Las habilidades blandas y competencias en entornos escolares representan las capacidades o aptitudes que ayudan al estudiante a desenvolverse integralmente; estas "soft skills", también llamadas así, forman parte de nuestra personalidad y se desarrollan a través de la interacción con la sociedad y la escuela. Son esenciales para un desempeño global efectivo al colaborar exitosamente con los demás.

A menudo, los programas educativos se enfocan principalmente en la adquisición de conocimientos teóricos, descuidando el desarrollo de habilidades como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y el pensamiento crítico por la falta de competencias sociales en el plan de estudios.

Los estudiantes de nivel básico carecen de las habilidades interpersonales y socioemocionales necesarias para desenvolverse con éxito en entornos laborales que les permita relacionarse de manera efectiva con sus equivalentes, reconocer sus emociones y ajustarse a numerosas situaciones cotidianas.

Desigualdad en el acceso a oportunidades: Aquellos estudiantes que poseen un mayor desarrollo de competencias sociales tienen mayores posibilidades de acceder a oportunidades educativas y laborales más favorables, lo que podría ampliar aún más la brecha entre los estudiantes.

El fundamento teórico de las competencias blandas en el ámbito educativo se sustenta en la relevancia de estas habilidades para el crecimiento integral de los alumnos, su conexión con el logro académico y personal, y la importancia de promoverlas mediante técnicas pedagógicas y respaldo teórico adecuado.

### **Marco Teórico**

Las habilidades blandas, son un conjunto de atributos personales que complementan las habilidades técnicas o duras, que son fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes; algunas teorías son:

- Teoría sociocultural de Vygotsky, resalta la importancia de las interacciones entre individuos en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.
- Teoría del aprendizaje social, aquí las habilidades interpersonales se desarrollan a través de la observación, la imitación y la práctica.
- Teoría de la inteligencia emocional según Daniel Goleman, afirma que la inteligencia emocional, abarca destrezas como el autoconocimiento, el control emocional y la empatía, siendo esencial para el éxito tanto en lo personal como en lo profesional.

La educación como expresión de las relaciones sociales está condicionada, ante todo, por las circunstancias económicas y políticas. En América uno de los factores influyentes para tomar en cuenta los estudios de la educación es el entorno socioeconómico de pobreza en el que se desarrollan, ya que algunas familias pertenecientes al lugar impiden el aprovechamiento del estudio y las oportunidades.

El Social-Emotional Learning (SEL) son programas de aprendizaje socioemocional implementados en escuelas para desarrollar habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, y las habilidades interpersonales. En México, la Reforma Educativa (Nuevo Modelo Educativo) es una actualización del plan de estudios nacional que enfatiza el desarrollo de habilidades socioemocionales junto con las habilidades académicas tradicionales. Por ejemplo, se han introducido asignaturas como “Formación Cívica y Ética”, que promueven la autorregulación, la empatía y la resolución de conflictos.

Por otro lado, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha implementado programas de Competencias para la Vida como parte de su enfoque para preparar a los estudiantes con habilidades prácticas para enfrentar los desafíos del mundo real, incluyendo la comunicación efectiva y la resolución de problemas.

Estas estrategias y programas están diseñados para incorporar habilidades blandas en el sistema educativo formal, reconociendo su relevancia para el éxito personal y profesional de los estudiantes en un entorno en constante evolución.

Las habilidades blandas en México se pueden conocer de diferentes formas, como: soft skills, habilidades para la vida, habilidades socio-emocionales y/o habilidades sociales. Estas habilidades son de importantes para enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos

de la vida diaria en cualquier ámbito cotidiano y cultural; la relevancia de estas habilidades ha sido reconocida y promovida en diversos sectores, incluyendo la educación y el empleo, ya que se relacionan con la personalidad y la inteligencia emocional, las cuales son esenciales para la interacción y buen desarrollo principalmente en el campo laboral.

### **Metodología**

Durante el transcurso de este estudio se realizó con una metodología cualitativa, ya que se centra en recopilar información a partir de las vivencias y percepciones de los estudiantes mientras participaban en clases presenciales correspondientes a las unidades de aprendizaje del ámbito profesional tecnológico en distintas disciplinas. El objetivo era conocer y comprender las habilidades que fueron adquiridas y aplicadas, así como aquellas que se fortalecieron durante este proceso.

Se recurrió a diarios de campo proporcionados por estudiantes informantes pertenecientes a los grupos seleccionados para llevar a cabo un análisis detallado y descriptivo de las clases relacionadas con la formación profesional en el ámbito tecnológico. Se procuró mantener la información obtenida lo más fiel posible a la realidad, garantizando una comprensión adecuada sobre el desarrollo y enseñanza de habilidades blandas en campos técnicos como el médico-biológico, físico-matemático y social-administrativo. En el nivel medio superior, dichas habilidades blandas se potencian simultáneamente con las habilidades duras.

### **Muestra**

Los sujetos de estudio son cinco grupos control de quinto semestre de las carreras técnicas a nivel medio superior de Técnico en Enfermería (5EM3) y Técnico en Laboratorista Clínico (5LM1) del área médico-biológicas; Técnico en máquinas con sistemas automatizados (5MM2) del área físico-matemáticas; Técnico en Administración (5AM1) y Técnico en Comercio internacional (5CM1) del área social-administrativa; en el ciclo escolar 23-B, sus edades oscilan entre los 16 a 20 años, con una población entre 30 a 35 estudiantes inscritos en el ciclo escolar.

El contexto de este estudio es un centro foráneo del IPN, ubicado en el estado de Hidalgo entre los municipios colindantes de San Agustín Tlaxiaca y Santiago Tlapacoya, con 12 años de bachillerato público y bivalente, nombrado Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 16 “Hidalgo” (CECyT 16 Hidalgo).

El enfoque de la investigación es no experimental, explicativa y descriptiva, ya que trata de comprender la realidad identificando la naturaleza profunda de los significados de los actores siendo una investigación de tipo social que se ocupa del contexto, escenario o grupos culturales, pero con una organización metodológica.

### **Instrumentos**

Se recolectaron datos con diarios de campo de los informantes que pertenecen al mismo grupo, anotando en libretas los datos precisos al estar tomando clase, eligiendo las habilidades desarrolladas durante este.

### **Análisis**

Para la investigación se realizó la revisión de diversos textos para incorporar una matriz en apoyo a la observación y el llenado de los diarios de campo de los programas de estudios de las tres carreras, se extrajo las competencias disciplinares de la curricula de quinto semestre y se hizo una correlación entre las competencias o resultados de aprendizaje y las habilidades blandas (tabla 1).

Ahora bien, se hizo una adaptación de una tabla de habilidades de acuerdo con los autores: Zepeda, Cardozo, & Cortés (2019), Youth Business International (2019), UNESCO (2021), Gómez. A. et al (2015), donde en la penúltima columna se describen las definiciones de las habilidades de acuerdo a diferentes autores y en la última columna es el resultado que de acuerdo a los diarios de campo se han definido de acuerdo con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Resultados

Tabla adaptada de acuerdo con el contexto del bachillerato bivalente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, autores: Zepeda, Cardozo, & Cortés (2019), Youth Business International (2019), UNESCO (2021), Gómez. A. et al (2015):

<b>Tabla 1. Habilidades Blandas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el CECyT 16 “Hidalgo”</b>				
<b>Categoría</b>	<b>Habilidades de hoy</b>	<b>Habilidades futuras</b>	<b>Definición autores</b>	<b>Habilidades en el proceso de enseñanza – aprendizaje del CECyT 16</b>
Habilidades intra e interpersonales, socioemocionales	Autoestima y autocontrol	Enfoque de pensamientos	Conducción hacia lo importante sin despistarse, ni dispersarse. (Hernández, 2020)	Manejo de distracciones, atraer la atención durante la clase presencial
		Autoconocimiento y autorrealización, aumento de confianza	Implica conocerse y valorarse a sí mismo, identificando factores personales y del contexto que conforman la identidad, formulación de metas personales y reconocer las fortalezas y debilidades que pueden favorecer u obstaculizar su logro. (Chernicoff, 2018)	Realización de posibilidades a través del carácter y los rasgos de personalidad, conocer su propia visión y estrategia en la forma de estudiar y resolver los exámenes
	Comunicación	Expresión oral y escrita	Destreza o habilidad de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado. La expresión escrita es una destreza lingüística, referida a la producción del lenguaje escrito. (Baralo, 2000)	Informes escritos de actividades integradoras. Exposiciones de temas a fines de cada unidad de aprendizaje o del proyecto institucional: Proyecto Aula
		Negociación	Comunicación de ida y vuelta que aspira a alcanzar un acuerdo cuando diferentes partes tienen intereses contrapuestos (CEUPE, 2019)	Transferencia de información y comprensión entre dos o más personas, permitiéndole compartir conocimientos, desde el docente al estudiante
	Habilidades sociales	Trabajo en redes, multitudes, en equipo o colaborativo	Integración de competencias cognitivas, conductuales y afectivas específicas que permiten a los miembros del equipo adaptarse y optimizar su rendimiento (Paris, et al. 2000)	Colaborar organizadamente para obtener un objetivo común en la realización de proyectos o actividades en un ambiente de equipo inclusivo
		Empatía y humanismo	Comprender la situación emocional del otro, a otra cultura, a otro modo de vida u otra creencia, Significa poder entender sus	Comprender la perspectiva de otros en la experimentación de emociones a la hora de trabajar en equipo o la flexibilidad en la entrega de actividades o tareas



			necesidades, deseos o acciones. (Rifkin, 2010)	
		Manejo del estrés	Identificar las fuentes de tensión y estrés en la vida cotidiana, saber reconocer sus distintas manifestaciones y encontrar vías para contrarrestarlas de manera saludable. (Fundación EDEX)	Abordar los problemas de forma estructurada ordenando los pensamientos, con la organización de llevar a cabo las tareas y manejando tiempos. Técnicas de estudio.
		Responsabilidad	Considerada como un valor del ser humano, que se caracteriza por la capacidad del individuo de actuar de la manera correcta (o de acuerdo con lo esperado) y comprometerse con propósitos conjuntos. (Escudero, et. al., 2018)	Garantizar el compromiso hacia el trabajo, entender el impacto de sus decisiones y acciones en su entorno escolar, reconocer sus deberes, entrega en tiempo y forma de lo solicitado por el docente
		Inteligencia emocional y/o social	Capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios. (Mayer & Salovey, 1997)	Capacidad de reconocer, controlar y expresar adecuadamente las propias emociones y de manejar las relaciones sociales con juicio y empatía dentro del contexto escolar
	Autorregulación escolar	Seguimiento de reglas	Permite realizar indicaciones específicas, ya sean orales o escritas, convirtiéndose en la base del aprendizaje. (González, et. al., 2021)	Seguimiento de normas y reglas dentro del salón de clase y del plantel, además del seguimiento de instrucciones en exámenes o actividades
		Resolución de dudas	Las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje. (Zuleta, 2005)	Pedir ayuda cuando no se entiende lo que hay que hacer: asesorías, tutorías
		Perseverancia	Habito de seguir luchando ante la adversidad, sin importar los retos y las dificultades que haya que enfrentar (Román, 2010)	Si las actividades, tareas, ejercicios, exámenes no resultan se sigue intentando
	Apertura a la diversidad	Disposición a reconocer a otros de grupos sociales diferentes	Tolerancia y comprensión, pues implica reconocer y promover activamente el valor igualitario de todas las personas, sin condescendencia. (UNICEF)	Sentimiento ante la llegada de alguien diferente al grupo como los estudiantes recursadores o con alguna condición especial de discapacidad o enfermedad
Habilidades de creación, resolución y decisión	Habilidades de planificación, organización, ejecución y gestión	Planificación y gestión adaptativa	Estratégica efectiva ocupa de metas, así como planes detallados los cuales sirvan para la toma de decisiones, pero, así mismo se debe de tener flexibilidad para	Capacidad de procesar y dar sentido a los conocimientos previos adquiridos para integrar los nuevos



			ajustar planes de acuerdo al entorno. (Mintzberg, 1998).	
		Investigación documental	Capacidad de recopilar, analizar y utilizar información proveniente de diversas fuentes documentales para abordar problemas y tomar decisiones informadas. (Martínez, 2020).	Búsqueda y clasificación de la información: conceptos, definiciones, principios, demostraciones, axiomas, clasificaciones, teoremas, que sustenten lo aprendido
		Gestión del tiempo	Establecer prioridades; permitiendo el cumplimiento de plazos. (Covey, 2003).	Fijar objetivos, organización de tareas, decidiendo las actividades más importantes y otras que tendrán que ser programadas con base a la priorización. Actividades integradoras
	Habilidades de pensamiento crítico	Pensamiento sistemático	Entiende el sistema por completo además de identificar en que contribuye cada parte para el funcionamiento general". (Ackoff, 1999).	Modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema creativo, hábil y disciplinado de conceptualización, síntesis y/o evaluación de información
		Liderazgo	Inspirar y motivar a los miembros de un equipo; generando compromiso y entusiasmo entre los colaboradores. (Northouse, 2018).	Mantiene comunicación entre los integrantes de su equipo en proyectos, definiendo los cargos de cada integrante; exposiciones, dinámicas de clase, debates y toma de decisiones
		Organización	Estructurar tareas de manera eficiente para lograr objetivos de manera más efectiva, con mayor productividad y con mínima confusión. (Robbins, 2017)	Gestionar sus tiempos, establecer metas realistas y mantenerse al día con las responsabilidades, relación de plazos, ya que les permite establecer horarios y asignar prioridades
		Resolución de problemas o conflictos	Descomponer un problema para volverlo más manejable y así analizar cada componente y aplicar soluciones en general. (Osborn, 1957).	Proceso utilizado para gestionar, determinar o resolver diferencias que puedan surgir entre individuos, grupos, o cualquier otra unidad social al realizar algún proyecto, incluido en la solución de alguna evaluación escrita
		Toma de decisiones	Tener en cuenta los factores involucrados, saber los riesgos como los beneficios, y también tener posibles consecuencias, escenarios; conlleva un análisis reflexivo y comprender profundamente la situación. (Janis, 1977).	Proceso sistemático de elección entre un conjunto de alternativas con base en criterios específicos: tareas, profesores, grupo, amigos, familia, metas
	Habilidades de creatividad e innovación	Creatividad e innovación, diseño e imaginación	Capacidad para pensar y generar ideas originales poco convencionales; implica funcionalidad y empatía generando un diseño creativo e innovador, traspasar la línea entre lo creativo y lo real, combina	Percibir, idear, expresar y convertir en realidad al realizar proyectos institucionales de Proyecto Aula

			necesidades y diseños diferentes. (Rogers, 2014).		
Habilidades de gestión de la información, oportunidades y riesgos	Búsqueda de oportunidades, reconocimiento y evaluación	Creación y gestión de oportunidades	Implica reconocer, evaluar, priorizar e implementar las oportunidades que surgen en el contexto de su organización.	Aprendizaje autónomo, evaluación del desempeño y mejorar las condiciones en las cuales se están para ver áreas de oportunidad en su entorno, mejorar un proceso sin necesidad de crear algo nuevo	
	Búsqueda y gestión de información	Manejo de información	Gil-Montelongo (2011) dice que la gestión de información es "todo lo que tiene que ver con obtener la información correcta, en la forma adecuada, para la persona indicada, al costo correcto, en el momento oportuno, en el lugar apropiado y articulando todas estas operaciones para el desarrollo de una acción correcta.	Saber buscar para dar solución a las tareas solicitadas por el docente	
	Hacer frente a la ambigüedad, incertidumbre y riesgo		Gestión del bienestar	Enfoque holístico que reconoce que la salud de una persona no se limita solo a su estado físico. Si no mentales y sociales, y se extiende a la comunidad en su conjunto	Promover hábitos saludables para hacer frente a la presión del trabajo en clase, durante el semestre y exámenes
			Afrontamiento VICA	Sobrellevar el VICA se debe evitar sobre reaccionar, aceptar lo inevitable, trabajar en el autoconocimiento, utilizar las inteligencias inter e intrapersonales, así como practicar la empatía. (Rosquez, 2024)	Volatilidad, Incertidumbre, Complejidad y Ambigüedad (VICA). Hacer frente a estos desafíos y ser capaz de asumir riesgos
Habilidades de mentalidad de crecimiento	Persistencia, tenacidad, resiliencia	Determinación	Acción o efecto de determinar. Actitud del que está resuelto y convencido sobre lo que debe de hacer.	Perseverancia en la búsqueda de un logro a largo plazo, sin preocuparse por las recompensas o el reconocimiento en el camino	
	Flexibilidad y adaptabilidad	Agilidad	La capacidad o cualidad de ser ágil (veloz, de movimiento fácil y suelto), ya sea física o mentalmente.	Capacidad de cambiar rápidamente de clase, de unidad de aprendizaje, de contexto, de entorno	
	Metas futuras, optimismo, motivación	Aprendizaje activo. Motivación para aprender continuamente	Enfoque de enseñanza en el que los alumnos participan del proceso de aprendizaje mediante el desarrollo del conocimiento y la comprensión	Motivación para aprender continuamente con incrementos, recompensas para incentivar la acreditación de las unidades de aprendizaje	

## Discusión

La necesidad de integrar estas habilidades en el marco de las competencias durante el proceso educativo son importantes para preparar a los estudiantes a enfrentar los desafíos del mundo laboral, social y académico profesional, no solo en el conocimiento técnico sino que implica una adaptación en diferentes entornos; a pesar de la importancia de ser desarrolladas y potencializadas dentro del entrono académico, la falta de programas específicos para fomentar estas habilidades puede resultar en una preparación insuficiente para los estudiantes al momento de ingresar al mercado laboral.

La incorporación de habilidades blandas en el currículo educativo es un desafío. Por lo que, es necesario diseñar estrategias que permitan a los docentes enseñar y evaluar estas de manera efectiva incluye la implementación de proyectos transdisciplinarios, multidisciplinarios, integradores como el Proyecto Aula que promueven la colaboración y la comunicación entre los estudiantes.

La formación en habilidades blandas debe comenzar desde la educación básica y continuar a lo largo de la trayectoria educativa. Se ha observado que los estudiantes carecen de estas lo que afecta su integración en los diferentes niveles educativos por los que pasa hasta su vida laboral, ya que existe una brecha significativa entre lo que se enseña en las instituciones educativas y las habilidades que demandan los empleadores.

**Desarrollo Integral:** Las habilidades sociales complementan el conocimiento técnico, promoviendo un crecimiento integral del estudiante, siendo fundamental preparar a los estudiantes para los desafíos del entorno laboral, donde se aprecian tanto las competencias técnicas como las habilidades de comunicación interpersonal.

**Trabajo en Equipo:** En un proyecto integrador, los estudiantes deben colaborar y mantener una comunicación efectiva, así como la capacidad de trabajar con varios integrantes, compañeros, profesor, autoridades para resolver problemas y fomentar la creatividad, lo que contribuye al éxito del proyecto.

**Adaptabilidad y Liderazgo:** La inclusión de habilidades sociales en la educación permite a los estudiantes adaptarse a diferentes escenarios y liderar equipos de trabajo.

Esto cobra especial relevancia en la era de la industria 4.0, donde se valora la flexibilidad y el liderazgo.

Evaluación y Resultados del Aprendizaje: Los proyectos integradores son una estrategia educativa que brinda a los estudiantes la oportunidad de demostrar sus habilidades. La evaluación de estos proyectos abarca tanto el conocimiento técnico como la aplicación de habilidades sociales, lo que subraya su importancia en el plan de estudios educativo.

## Conclusiones

Las habilidades blandas son cada vez más valoradas en todos los ámbitos, y la educación no es la excepción. La integración en el plan de estudios permitirá disminuir la escasez de tiempo y recursos que puedan dificultar la inclusión de actividades, pero evaluar las habilidades sociales es más complicado que evaluar los conocimientos teóricos.

Por lo anterior, hay profesores que pueden oponerse a nuevas metodologías que promuevan el desarrollo de las mismas; pero pueden utilizarse proyectos interdisciplinarios y colaborativos, además creación de ambientes de aprendizaje colaborativos y perfeccionar la comunicación, el respeto y la empatía, entre ellos, haciendo que los docentes pueden crear aulas donde los estudiantes se sientan motivados y comprometidos con su aprendizaje. También apoyarse con los programas de tutorías y asesoramiento, vinculando con los estudiantes, lo que facilita la comprensión de sus necesidades y el desarrollo de estrategias de enseñanza personalizadas o dirigidas para contribuir a que mejoren en su desarrollo personal y puede incorporarse de forma efectiva al campo laboral.

Así mismo, el uso de tecnologías, las herramientas digitales (redes sociales) pueden favorecer el crecimiento personal con una adecuada orientación.

Se debe considerar la situación de cada estudiante como: su contexto social, familiar, demográfico, así como su trayectoria académica para saber cuáles son sus necesidades y así poder trabajar en sus fortalezas y debilidades. Debido a su importancia dentro del campo de la educación y de tipo laboral, se solicita continuar con el estudio de las habilidades blandas en los programas de estudio de tercer semestre y cuarto que entraron con el rediseño 2021 (nuevos programas), primero para identificar las habilidades

blandas con respecto a los objetivos de los mismos y así de acuerdo con el área de conocimiento proponer una serie de estrategias, técnicas, metodologías activas que permitan potencializar y mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje al formar las habilidades blandas en los futuros egresados y de acuerdo con su perfil.

El Instituto Politécnico Nacional fomenta como institución pública mexicana el desarrollo de habilidades blandas que son percibidas como innovadoras y preparadas para formar a los profesionales del futuro. Y así los estudiantes se sientan valorados y apoyados en su desarrollo integral para continuar sus estudios en la misma, creando una comunidad educativa más cohesionada y solidaria.

## Referencias

Ackoff, R. L. (1999), *Re-Creating the Corporation: A Design of Organizations for the 21st Century*. New York: Oxford University Press

Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Carabela* (47) CEUPE. (25 de Junio de 2019). La negociación. Obtenido de <https://www.ceupe.com/blog/la-negociacion.html>

Chernicoff, L., & Rodriguez, E. (2018). Autoconocimiento: una mirada hacia nuestro universo interno. *Didac*(72), 29-37.

Cordoba, J., Castillo y N. (2018). Creatividad e innovación: Motores de desarrollo empresarial, *Lámpsakos*, nº 19, pp. 55-65. <https://www.redalyc.org/journal/6139/613964506006/>

Covey, S. R. (2003). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. PAIDÓS.

Cruz, G. B., Albújar Verona, C. E., Becerra Cerna, E. R., Fernández Otoya, F. A. (07 de Junio de 2023). Social skills in secondary education students. Obtenido de SciELO: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442023000500120&lang=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442023000500120&lang=es)

Escudero, L., Velasco, E., & Palmera, J. (2018). La responsabilidad como valor esencial durante la formación escolar. *Cultura.Educacion y Sociedad*, 9(3). Obtenido de <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&src=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiO6dumztuDaxWfIEQIHW0ED0IQFnoECCEQAQ&url=https%3A%2F%2Fr>

evistascientificas.cuc.edu.co%2Fculturaeducacionysociedad%2Farticle%2Fview%2F2223&usg=AOvVaw1GiC03S\_oBb1Yn8

Fundación EDEX. (s.f.). Habilidades para la vida. Obtenido de <https://habilidadesparalavida.net/manejo-de-tensiones-y-estres.php#:~:text=Esta%20habilidad%20permite%20identificar%20las,menos%2C%20contrarrestarlas%20de%20manera%20saludable.>

Gil-Montelongo, MD, López-Orozco, G., Molina-García, C. & Bolio-Yris, CA (2011). La gestión de la información como base de una iniciativa de gestión del conocimiento. *Ingeniería Industrial*, XXXII (3), 231-237.

González, G. E., Lugo, D. I., & Pérez, A. L. (2021). La lúdica como estrategia para afianzar el seguimiento de instrucciones y el mejoramiento de la atención en los estudiantes del grado segundo de las Instituciones Educativas Nueva Delhi IED y LITECOM. Fundación Universitaria Los Libertadores. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11371/4104>.

Rogers, EM, Singhal, A., y Quinlan, MM (2014). Difusión de innovaciones. En *Un enfoque integrado de la teoría y la investigación de la comunicación* (pp. 432-448). Routledge. Hernández, Norma. (2020). Influencia de las habilidades blandas en el desempeño laboral de los trabajadores del Programa Nacional de Asistencia Solidaria Pensión 65, para la elaboración de la relación bimestral de usuarios – RBU. <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/3967>

Rosquez, A. (n.d.). Gestión del Bienestar Social y la Salud: Un Enfoque Integral para una Sociedad Saludable. CEUPE. Retrieved January 9, 2024, from <https://www.ceupe.pe/blog/gestion-del-bienestar-social-y-la-salud-un-enfoque-integral-para-una-sociedad-saludable.html>

Janis, I. L., & Mann, L. (1977). "Decision Making: A Psychological Analysis of Conflict, Choice, and Commitment."

Martínez-López, F. J. (2020). "La importancia de la investigación documental en el ámbito profesional". *Journal of Professional Development*, 10(2), 45-60.

Matovich, I., & Cardini, A. (04 de Agosto de 2021). Educación en América Latina: un futuro que se escribe desde hoy. Obtenido de CIPPEC:



<https://www.cippec.org/textual/educacion-en-america-latina-un-futuro-que-se-escribe-desde-hoy/>

Mayer, J. D., & Salovey, R. (1997). What is Emotional Intelligence? Emotional Development and Emotional Intelligence.

Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & Lampel, J. (1998). "Strategy Safari: A Guided Tour Through The Wilds of Strategic Management."

Northouse, P. G. (2018). "Leadership: Theory and Practice." Sage Publications.

Osborn, A. F. (1957). "Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem-Solving." Charles Scribner's Sons.

Paris, C., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2000). Teamwork in multi-person systems: a review and analysis (43 ed., Vol. 8). Ergonomics.

Rifkin, J. (2010). La civilización empática. Barcelona: Paidós.

Robbins, S. P., Coulter, M., & DeCenzo, D. A. (2017). Fundamentals of management: Management myths debunked. Pearson.

Román, J. (2010). El poder de la perseverancia. Motivando, 106. Obtenido de [https://www.galenusrevista.com/IMG/pdf/perseverancia\\_1.pdf](https://www.galenusrevista.com/IMG/pdf/perseverancia_1.pdf).

UNESCO, (2021). Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE 2019). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>

UNICEF. (s.f.). Misión #9 - Respeto a la diversidad. Obtenido de <https://www.unicef.org/lac/misi%C3%B3n-9-respeto-la-diversidad>

Youth Business International, [YBI]. (2019). Formación de Formadores: Programa GPS (Growth & Performance Skills) para emprendedores. <https://youthbusiness.org/events/formacion-de-formadores-programa-gps-growth-performance-skills-para-emprendedores/>

Zepeda, M., Cardozo, E., & Cortés, J. (2019). El aprendizaje orientado en proyectos para el desarrollo de habilidades blandas en el nivel medio superior del IPN. Revista



Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. RIDE 10(19), 1-28 <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.530>

Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta.: Una contribución para el aprendizaje. Educere, 9(28). Obtenido de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102005000100022](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000100022)

## Representaciones sociales de estudiantes normalistas sobre las infancias

Esmeralda Jiménez Fuentes

Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez”

esme-jimenez1@hotmail.com

José Luis Ramos Ramírez

Escuela Nacional de Antropología e Historia

xozeluzr@gmail.com

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

En la presente ponencia se exponen reportes parciales de investigación sobre las representaciones sociales (RS) que tienen estudiantes normalistas sobre las infancias, particularmente de quienes se encuentran cursando el 4º semestre de la licenciatura en educación preescolar del ciclo escolar 2024-1, de la Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez” (localizada en el municipio de Panotla, Tlaxcala). Con el objetivo de responder a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las representaciones sociales (RS) que estudiantes normalistas tienen sobre las infancias?, empleamos la teoría de las representaciones sociales, en su versión estructuralista (Abric, 2001). A nivel metodológico recurrimos al método de análisis de redes sociales (MARS), del que a partir de un modelo nos permitió configurar la forma estructural jerárquica de las RS de las estudiantes, así como la identificación del campo de información, núcleo central y periférico sobre la principal categoría social de su labor profesional: las infancias. Así, se reveló que la representación social de las infancias se compone de un campo de información amplio, el núcleo central se compone de la triada juegos – niños – aprendizaje, siendo niños y juegos el lazo con mayor densidad.

**Palabras clave:** Representaciones sociales, infancias, estudiantes normalistas, estructural.

## Planteamiento del problema

En la investigación educativa interesan diversos temas, destacando los referidos a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en menor medida acerca de las relaciones pedagógicas que guardan los principales sujetos: docente y estudiante. De manera más modesta están los estudios referidos a lo que piensan ambos sujetos, sobre las actividades didácticas, los contenidos curriculares y un poco sobre ellos mismos. Panorama que también está presente en el campo de la investigación sobre lo relativo a la educación normalista. Prácticamente está ausente la preocupación del estudiantado normalista sobre el principal sujeto social con quien van a interactuar laboralmente: los alumnos de educación básica.

Conforme a este horizonte investigativo nos propusimos realizar una investigación referida a las ideas e imágenes que tienen las alumnas de la Escuela Normal Preescolar sobre tres categorías de análisis: 1) las infancias, 2) ellas mismas como docentes en formación, y 3) su práctica profesional. En esta ponencia, reportamos únicamente los resultados concernientes sólo a la primera categoría, cuya ruta metodológica se diseñó para responder a la pregunta: ¿Cuáles son las representaciones sociales (RS) que estudiantes normalistas tienen sobre las infancias? A partir de un cuestionario aplicado a estudiantes del 4º semestre de la licenciatura en educación preescolar (plan 2022), del ciclo escolar 2024-1.

Cuestión que expresa nuestra preocupación por saber el nivel de correspondencia o discordancia entre el perfil profesional de las estudiantes de la Escuela Normal y un esquema pretérito de pensamiento que no concuerde con el enfoque pedagógico de la institución y sistema educativo nacional. Sin embargo, al apoyarnos en la teoría de las representaciones sociales (RS), podemos considerar que las alumnas bien pueden elaborar RS complejas y contradictorias que amparan una conducta socio pedagógica dinámica, adecuada para moverse en una realidad social dinámica.

Se observa que estos agentes educativos y docentes de nivel preescolar desde su formación inicial en el contexto de las escuelas normales, estudian con profundidad todo lo concerniente a las infancias, pero no deja de pensarse como una etapa de vida que el ser

humano “supera”, que debe cumplir con características físicas, psicológicas y conductuales en el marco de su desarrollo, aprendizaje y de la escuela, y bajo una perspectiva reduccionista.

En menor medida se piensa en las infancias desde una perspectiva más sociológica o antropológica que permita entender la forma en que se configuran y aquellos elementos que dan pauta para que el adulto se comporte y diseñe lo que considera es mejor para éstas. En la formación docente hay un currículo escolar que indica a los futuros profesionales de la educación inicial y preescolar cómo deben tratar y actuar con los niños; pero partimos de la idea de que en ellas y ellos existen elementos culturales, biográficos, sociales, que forman parte de la representación social que tienen sobre las infancias.

### **Marco Teórico**

Como lo señala Muñoz y otros (2024), la infancia es una invención de la modernidad (p. 164), que vive y sobrevive a las exigencias y avances acelerados del entorno, por lo que es necesario pensar al niño desde la representación social de quienes conviven día a día con él en el entorno escolar y son mediadores entre él y el currículo vigente, desde el lenguaje del adulto, el discurso y las imágenes por las cuales lo concibe. Sólo así se podrá entender la razón de ser del actuar de las maestras y maestros de los primeros años de escolarización y sus principales prioridades, urgencias, y esquematizaciones durante esta etapa, y los beneficios y/o riesgos que existen ante la constante búsqueda de diseño y creación de entornos escolares que a su juicio son los óptimos para la adquisición de herramientas para el futuro por parte de las infancias.

Para atender el pensamiento social de los sujetos, en este caso, la representación social de estudiantes normalistas sobre el tema en cuestión existe una variedad de opciones teóricas y conceptuales: ideología, creencias, opinión, teorías implícitas, percepción social, imaginarios, etc. Hemos elegido la teoría y metodología de las representaciones sociales (RS), propuesta elaborada por S. Moscovici (1979), bajo la línea estructuralista de Jean-Claude Abric (2001), que la concibe como una estructura jerárquica de pensamiento, compuesta por dos sistemas: uno nuclear y otro periférico. El primero está conectado a la historia y cultura del grupo al que pertenecen los sujetos que elaboran determinadas RS,

otorgándoles una mayor profundidad y solidez a las representaciones. Mientras, el sistema periférico, corresponde a las coyunturas, contingencias e inmediatez social que permean las RS.

Entre las funciones que cumplen las RS, relevamos el conocimiento sobre el objeto representado, la de guía para la acción e identidad de los sujetos que comparten determinadas representaciones. Es decir, que identificando las RS de las alumnas normalistas podemos apreciar el conocimiento cultural y pedagógico que tienen (en este caso) sobre las infancias, categoría social fundamental en su labor profesional; entender las prácticas socioeducativas hacia los niños de nivel preescolar y, en tercer término, la identidad construida sobre ser educadoras.

El significado que guardan las RS proviene de varias consideraciones. Una corresponde al hecho de que la propia estructura jerárquica otorga sentido a cada uno de los componentes, donde los elementos nucleares tendrán un peso mayor. Moscovici (1979) nombra *cognema* a cada elemento básico que forma parte de una representación, pero nosotros preferimos calificarlos como descriptores. Término que deriva de mejor manera hacia el contenido cultural que guardan los distintos componentes: ideas, normas, valores y afectos. Con estos dos aspectos (estructura y contenido cultural) podremos reconocer el significado que las estudiantes normalistas le otorgan a sus representaciones sociales sobre las infancias.

Guevara (2005) sostiene que desde la perspectiva estructural el interés está centrado en “los procesos de reconstrucción, a su vez, estos significados recobran los elementos del contexto inmediato, de la naturaleza de la situación y de factores más generales, constituidos por las normas, los valores y las ideologías de los grupos” (p. 81). Moscovici (1986), al hablar de su composición y funcionalidad señala que las representaciones sociales:

Se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar circunstancias, fenómenos e individuos con quienes

tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto (p. 472).

Además, sostiene que, para el estudio de las representaciones sociales, es importante poner en relieve el sentido común, ponderarlo y desarticularlo para enriquecer la comprensión de la colectividad (Moscovici, citado en Botero, 2008, p. 54). O sea, los grupos sociales por sentido común hablan, nombran, expresan cosas, pero detrás de esto hay toda una historia, cultura, lenguaje, formas de apreciar la realidad. Coincidimos con Alvarado, et al. (2008) cuando señala que las representaciones sociales son históricas, y su esencia “la influencia social”, se desarrolla desde la niñez temprana, pero al mismo tiempo se construye en el transcurso de la vida (p. 45). Detrás de una representación social hay todo un bagaje cultural.

Según Moscovici (1988) las representaciones sociales exhiben un núcleo más o menos estable en donde se esbozan las dimensiones de resistencias al cambio, memoria social, representaciones hegemónicas contrapuestas a representaciones emancipadas y/o polémicas, thematas arquetipales y, por último, un carácter inconsciente de construcciones sociales e institucionales. El núcleo central es visto como un elemento esencial de la representación con la cualidad de ser estable, es un corpus compuesto por percepciones, sentidos, significaciones, símbolos, imágenes, creencias, valores culturales y elementos ideológicos, fuertemente arraigados, cualquier cambio al núcleo central propicia un cambio o transformación total de la representación.

La posición del elemento periférico centro de la estructura de la representación social determina su funcionalidad: si están más próximos al núcleo central ayudan a concretar el significado de la representación, si están más distantes ilustran, aclaran, justifican esta significación.

## **Metodología**

Esta investigación tiene sus bases epistemológicas en el constructivismo social, debido al interés por comprender y reconstruir las representaciones sociales de estudiantes normalistas sobre las infancias; tiene que ver con los significados que son construidos por

los individuos como una forma de enlazarse con el mundo que ellos están interpretando y que emanan de un contexto social e histórico. De acuerdo con Guba y Lincoln (2002) para el constructivismo el propósito de la investigación es:

Entender y reconstruir las construcciones que la gente (incluyendo al investigador) sostiene inicialmente con el objeto de obtener un consenso, pero aún estar abiertos a las nuevas interpretaciones al ir mejorando la información y la sofisticación. El criterio para el progreso es que a lo largo del tiempo todos formulan construcciones más informadas y sofisticadas y se vuelven más conscientes del contenido y el significado de otras construcciones (Guba y Lincoln, 2002).

Al buscar revelar las RS sobre las infancias (siendo éste el objeto de estudio), de estudiantes de 4to semestre como sujetos de investigación, se adopta un enfoque hermenéutico (Arráez, M., et al., 2006, p. 174). Así, esta investigación es de corte cualitativo (Taylor y Bogdan, 1994), de tipo transversal y alcance descriptivo.

De acuerdo con el objetivo y pregunta de investigación, para la recolección de información se utilizó un cuestionario cuyo diseño privilegió las producciones lingüísticas mediante la técnica de la evocación con la finalidad de recuperar la diversidad de descriptores que asocian a las infancias. El instrumento fue contestado por 89 estudiantes.

Para la sistematización e interpretación de la información, se empleó el MARS como medio para revelar la representación social de las infancias y su composición estructural a través de una red de nodos, lazos, relaciones y flujos misma que se analizó, pues el método de análisis de redes sociales:

Es una herramienta que nos permite conocer las interacciones entre cualquier clase de individuos partiendo de datos de tipo cualitativo más que cuantitativo. Debido a que el análisis de redes sociales requiere información de tipo cualitativa gracias a su propia naturaleza, se hace necesario seguir una serie de técnicas que nos permitan ordenar las interacciones (información) de los individuos de tal modo que dichas interacciones puedan ser representadas en un grafo o red. (Álvarez y Aguilar, 2005, p. 1).



Las técnicas que apoyaron en ordenar dichas interacciones entre los descriptores de la representación social en forma de red fueron mediante la construcción de matrices y cálculo de índices. Se rescataron 404 descriptores, que fueron organizados con apoyo de Microsoft Excel, que representan las ideas y expresiones emitidas por el estudiantado normalista, de los cuales se construyó una matriz binaria. Posteriormente se hicieron cálculos con índices de Shannon, Simpson y números de diversidad de Hill, para así, construir una matriz adyacente y proceder al trazo de la representación social en red a través del software UCINET 6.798 de los creadores S. P. Borgatti, M. G. Everett, y L. C. Freeman en la Universidad de Harvard en el año 2002, se trata de:

Programa comprensivo para el análisis de redes sociales y otros atributos. El programa contiene docenas de rutinas analíticas para redes. Permite el análisis general y multivariado, contiene herramientas para crear escalas multidimensionales, análisis de correspondencia, análisis de factores, análisis de grupos y regresión múltiple. Además, UCINET provee una plataforma para el manejo de datos y herramientas de transformación para realizar procedimientos de teoremas gráficos con un lenguaje algebraico interpuesto por matrices. (Velásquez y Aguilar, 2005, p. 44).

## Resultados

Al revelar la representación social de las infancias por estudiantes normalistas desde el enfoque estructural, se parte de la idea de que ésta tiene una organización y jerarquías, a través de red se visualiza la representación social de la siguiente manera:



Así, la representación social de las infancias está compuesta por 50 nodos y 588 lazos que constituyen el campo de representación el cual expresa “el carácter de contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas, en un campo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización con relación a sus fuentes inmediatas” (Guevara, 2005, p. 66).

Entonces, en el campo de representación se identifican descriptores que gozan de mayor centralidad y densidad en comparación con otros, los cuales desde la perspectiva estructural corresponde al núcleo central y que en la Fig. 1 se distinguen por ser los doce nodos de color rojo: niños, juegos, aprendizaje, pequeños, imaginación, recuerdos, felicidad, diversión, desarrollo, preescolar, bebé, juguetes; se trata de los descriptores que en su mayoría son sustantivos que configuran qué son las infancias y que son de mayor resistencia y arraigo, a través de los cuales se puede entender la realidad de los sujetos en función del pensamiento colectivo. Así, de forma más minuciosa de observar que en el núcleo central se encuentra la triada: niños, juegos, aprendizaje, descriptores con mayor grado de centralidad, intensidad y volumen de los lazos que los relacionan (que son indicadores y métricas empleadas en el análisis de la red), además con una cercanía estrecha entre los tres, y alta frecuencia de interacción. El núcleo central, compuesto por el conjunto de doce descriptores, es lo que por definición de la teoría de las representaciones sociales es consensual, estable, resiste al cambio y genera significación de la representación social.

En segundo lugar, se encuentra el sistema periférico, que son los treinta y ocho nodos de color azul y de menor tamaño con respecto a los que componen el núcleo central. A partir de la teoría de las representaciones sociales, se trata elementos que son sensibles al contexto inmediato, flexibles, volátiles, el sistema en sí integra historias subyacentes del grupo social en cuestión, además prescriben los comportamientos, por lo que los descriptores ubicados en la periferia son clave para comprender la actividad profesional y prácticas docentes que las normalistas llevan a cabo con niñas y niños. Desde la perspectiva del análisis de redes, a pesar de que estos descriptores tienen pocas conexiones, sus lazos (débiles o fuertes) permiten llegar a diferentes puntos de la red, sin embargo, son nodos de baja centralidad y menor relevancia siendo susceptibles al cambio. Entonces, en este rubro,

en la red se encuentran descriptores variados, no sólo sustantivos como en el núcleo central, sino también de tipo curricular, asistencial y adjetivos.

La cohesión de la red se define por la densidad de los vínculos dentro del núcleo central y sistema periférico, lo que indica que hay una alta similitud en las ideas de las estudiantes normalistas.

### **Discusión y conclusiones**

La concepción de la infancia se ha modificado al asociar múltiples significados a través del tiempo. Pensar y concebir a las infancias ha ido de la mano de los aportes científicos, los fenómenos sociales y familiares. Actualmente, para las niñas y los niños, como sujetos garantes de derechos y con todas las políticas públicas sobre su desarrollo, salud y educación, se han diseñado espacios especialmente para ellos y conviven con adultos con concepciones y representaciones sobre las infancias que el propio contexto les ha inculcado sobre quiénes son, cómo deben ser tratados y sobre todo qué se espera de los infantes en determinada edad o etapa de desarrollo. Todo esto engloba una forma de pensar las infancias e incluso ideales. La niñez ha sido considerada como una etapa preparatoria para la vida adulta apostándole como un medio para la mejora de la sociedad o el futuro de ésta.

Con respecto a los resultados, la representación social sobre las infancias por parte de estudiantes normalistas nos da una idea de cómo se configura la actividad profesional que docentes en formación ejercen: sus prioridades, intereses, creencias en torno a las niñas y los niños en el ámbito escolar. Asimismo, se trata de la forma de pensar de estudiantes de 4to semestre de la licenciatura en educación preescolar que a su juicio es la correcta y un marco de referencia de interpretación de la realidad de las infancias, por ejemplo, lo que se reveló con esta investigación: el aprendizaje de los niños a través del juego como una expresión colectiva, compartida y legitimada, y dentro de este proceso de aprendizaje subyacen otros elementos como la imaginación, el desarrollo, la diversión, la felicidad, en el marco de la etapa preescolar.

En la representación social, sobre todo en el sistema periférico, vemos también el conjunto de elementos que configuran su identidad y quehacer profesional al trabajar con infancias, que van desde recursos didácticos como canciones, cuentos, cantos; valores

como el respeto, cuidado, amor, cariño; cualidades de los niños como la curiosidad, exploración, alegría, etapas, inocencia, diversidad, crecimiento, descubrimiento, proceso, primeros años, risas, futuro; atributos de la profesión como que es algo importante, con aventuras, implica conocimiento, y todo esto asociado al núcleo social inmediato de las infancias que es la familia.

La siguiente etapa, es revelar la representación social que tienen como estudiantes normalistas y respecto a su práctica profesional, como otras categorías de análisis y que forman parte de una investigación más amplia, además, es necesario emplear la técnica de cuestionamiento al núcleo central, así como la profundización en las condiciones en que se producen las representaciones sociales del estudiantado normalista.

La originalidad de esta investigación reside en la perspectiva del trabajo con subjetividades mediante la teoría de representaciones sociales y el método de análisis de redes sociales. Esta investigación aporta elementos para repensar los planteamientos curriculares orientados al análisis de las infancias y niños como sujetos sociales y garantes de derecho.

## Referencias

- Abric, J-C. (2001). Prácticas sociales y representaciones. Ediciones Coyoacán S. A. de C. V.
- Alvarado, S., Botero, P., Gutiérrez, M. (2008). Representaciones sociales. Una mirada a la teoría moscoviciana. En Patricia Botero Gómez (compiladora). Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica. Espacio Editorial.
- Álvarez, O. A, y Aguilar, N. (2005). Manual Introductorio al Análisis de Redes Sociales. Medidas de centralidad. [http://revista-redes.rediris.es/webredes/talleres/Manual\\_ARIS.pdf](http://revista-redes.rediris.es/webredes/talleres/Manual_ARIS.pdf)
- Arráez, M., Calles, J., y Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens*, 7 (2), 171 – 181.
- Borgatti, S.P., Everett, M.G., y Freeman, L.C. (2002). Ucinet 6 for Windows: Software for Social Network Analysis (version 6.798) [software]. Harvard, MA: Analytic Technologies.

- Borgatti, S.P.; Everett, M.G.; Johnson, J.C. (2013). Analyzing Social Networks. Sage Publications.
- Botero, P. (2008). Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica. Espacio Editorial.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C., y Haro, J. A. (comps.). Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social, (113 – 145) Colegio de Sonora.
- Guevara, T. (2005). Introducción a la teoría de las representaciones sociales. Universidad Autónoma de Sinaloa. Dirección de Editorial. Escuela de Psicología.
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Colección temas básicos.
- Moscovici, S. (1986). Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Paidós.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. European Journal of Social Psychology, (18), 211-250.
- Muñoz Gaviria, D. A., y Ríos-Osorio, E. (2024, enero-abril). La infancia una experiencia formativa y las infancias como sus múltiples concreciones. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (71), 164-186.  
<https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n71a8>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Ediciones Paidós.
- Velásquez, A., y Aguilar, N. (2005). Manual Introductorio al Análisis de Redes Sociales.  
[http://revista-redes.rediris.es/webredes/talleres/Manual\\_ARC.pdf](http://revista-redes.rediris.es/webredes/talleres/Manual_ARC.pdf)



## “Estrategias neurodidácticas para favorecer el aprendizaje a través de las emociones en alumnos preescolar”

Veronica valdez Soria

Juan Abraham Legaspi

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

El presente trabajo es el producto de una sistematización de la práctica educativa desarrollada en el preescolar “José González Torres” durante el ciclo escolar 2023-2024 con un grupo de 24 alumnos de 3° grado pues se detectó un problema sobre el manejo de las emociones y dificultad para adquirir el aprendizaje, por ello se llevó a cabo una investigación sobre estrategias neurodidácticas centradas en las emociones para favorecer el aprendizaje en preescolar; con el objetivo de aplicar estrategias neurodidácticas que favorezcan el aprendizaje a través de las emociones en los alumnos; el cual era adquirir aprendizajes duraderos y aprender a manejar sus emociones, se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo, con la metodología de investigación acción, basado en el modelo de Farfan y Navarrete (2016), logrando una mejora en el aprendizaje y manejo de las emociones.

**Palabras clave:** Neurodidáctica, emociones, valores, aprendizaje significativo.

#### Planteamiento del Problema

La implementación de la Neurodidáctica favorece el rendimiento escolar, pues al estimular el cerebro del niño provocamos que genere aprendizaje a largo plazo, por ello en esta investigación se desarrollaron una serie de estrategias en donde se trabajó desde el interés y contexto de los alumnos para dar respuesta a la problemática que se presentaba en el grupo de tercer grado de preescolar en ese momento, el cual era adquirir aprendizajes duraderos y aprender a manejar sus emociones.

Para lograr lo anterior, se implementaron estrategias de aprendizaje, las cuales le permitieron al alumno despertar su interés y estimular su cerebro con una serie de



actividades que le permiten explorar, crear, experimentar, bailar, moverse, pensar, cantar, sembrar y diseñar.

En el jardín de niños José González Torres, ubicado en La Escondida, perteneciente al municipio de Ixtlahuacan del Rio en el estado de Jalisco, al analizar el diagnóstico, retomando el contexto, y el diagnóstico individual inicial en el ciclo escolar 2023- 2024 se detectó en un grupo de tercer grado preescolar la problemática sobre el manejo de las emociones y dificultad para adquirir el aprendizaje, por ello se llevó a cabo una investigación sobre estrategias neurodidácticas centradas en las emociones para favorecer el aprendizaje en preescolar.

Cabe mencionar que se generaron las siguientes preguntas de investigación ¿Cómo favorecer el desarrollo de aprendizajes a través de estrategias neurodidácticas con enfoque en las emociones de las niñas y niños del jardín de niños José González Torres?, ¿Qué estrategias neurodidácticas favorecen el aprendizaje de los alumnos de tercer grado? ¿Cómo lograr el aprendizaje a través del reconocimiento y manejo de las emociones? ¿Qué emociones favorecen el aprendizaje?

El objetivo general fue aplicar estrategias neurodidácticas que favorezcan el aprendizaje a través de las emociones en los alumnos. Se plantearon dos objetivos específicos. El primero, Implementar estrategias neurodidácticas para lograr los PDA que nos marcan los planes y programas vigentes en el perfil de egreso respecto a la educación preescolar. El segundo, partir de las emociones para desarrollar estrategias que generen aprendizajes significativos.

### **Marco Teórico**

La presente investigación se basa en parte de la teoría propuesta por Jean Piaget (1982), en la que señala que la adquisición del conocimiento y el desarrollo del pensamiento se realizan a través del principio de adaptación del pensamiento a la realidad, lo que implica procesos básicos como: la asimilación y la acomodación. En cuanto al tema de estudio la adaptación a la realidad tiene que ver con las estrategias implementadas en la Neurodidáctica, pues considero que las actividades planteadas deben tener relación con el contexto del alumno para facilitar el aprendizaje.

## ¿Qué es la neuroeducación?

Mora (2013) describe la neuroeducación como una nueva visión de la enseñanza basada en el cerebro; la cual significa evaluar y mejorar la preparación del docente, ayudando y facilitando el proceso del estudiante; también considera que ayuda a detectar procesos psicológicos o cerebrales que pueden interferir con el aprendizaje, la memoria y la educación. Retomando el punto de vista de Mora, los alumnos aprenden a través de la estimulación que provocamos en ellos, es decir, al atrapar su atención a través de algo interesante, innovador o divertido que les genere gusto e interés.

## La importancia de la Neurodidáctica

Considero que dentro de la educación preescolar es importante considerar el uso de la Neurodidáctica para crear aprendizaje significativo en los alumnos, Forés y Ligoiz (2009) llaman a la Neurodidáctica como la aplicación de conocimientos acerca de cómo funciona el cerebro y cómo intervienen los procesos neurobiológicos en el aprendizaje, para ayudar a que éste sea más eficaz y óptimo. De esta manera promovemos el desarrollo cerebral y podemos conseguir un mejor aprendizaje.

Paniagua (2013) considera que tiene como propósito diseñar estrategias didácticas eficaces que promuevan mayores resultados de aprendizaje. Boscán (2011) por su parte propone tres principios de la Neurodidáctica, los cuales son la interacción, el equilibrio y la visión holística. Morán (2020) coincide con Paniagua, pues considera que la Neurodidáctica busca una nueva dirección para el diseño de estrategias didácticas más eficientes promoviendo mayor aprendizaje. Por ello es que se considera la Neurodidáctica como una herramienta importante para el desarrollo de aprendizaje en los alumnos preescolar.

El punto más importante de la Neurodidáctica, se encuentra en el estudio de los procesos biológicos del cerebro y la interacción social, según Friedrich, Gerthard y Preiss (2003). Por su parte Carrasco (2021) nos habla de la Neurodidáctica como estrategia, en donde se considera que propicia una alternativa creativa e innovadora en la educación, pues con ella se aprende el funcionamiento del cerebro y las funciones completas al momento de adquirir nuevos conocimientos a través de los diferentes estímulos

propiciados por los docentes. Aristizábal (2015) refiere que la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje en las que las variables como la didáctica, las emociones y la motivación de los estudiantes están relacionadas para propender el mejoramiento continuo de las emociones y experiencias de estos.

### **Las emociones desde los planes y programas**

El tema de estudio tiene relación con el área de educación socioemocional, en el plan y programa de estudios, por la SEP (2017), aún vigente en el ciclo escolar 2022- 2023. La cual enuncia lo siguiente: La emoción es un componente complejo de la psicología humana; se conforma de elementos fisiológicos que se expresan de forma instintiva y de aspectos cognitivos y socioculturales conscientes e inconscientes, lo que implica que las emociones, especialmente las secundarias (o los sentimientos), también son aprendidas o moduladas por el entorno sociocultural y guardan una relación de pertinencia con el contexto en el que se expresan.

El nuevo plan 2022, no cuenta con un campo formativo específico para atender el área socioemocional, sin embargo, los cuatro campos se fusionan entre sí, retomando las emociones. Aun cuando no existe un campo específico para el desarrollo de las emociones positivas en los alumnos, este programa es muy significativo para lograr aprendizajes en los alumnos pues requiere partir y tener muy presente el contexto de los niños para la elaboración de los proyectos de intervención.

Este programa sintético está dividido en fases, correspondiendo la fase 2 al nivel preescolar. La organización de los tiempos, espacios y actividades en esta fase favorecen el desarrollo de distintos tipos de lenguajes a través del juego, el canto, la lectura, y diversas expresiones artísticas que se realizan en interacción con otros niños y niñas. En él se desarrollan una serie de contenidos y PDA referentes a las emociones en los campos formativos: lenguajes, saberes y pensamiento científico, ética naturaleza y sociedades y de lo humano a lo comunitario.

Por ello se considera que las emociones juegan un papel importante dentro de la Neurodidáctica. Pacosillo (2017) describe las emociones como un desencadenante para la

actividad cerebral y por consiguiente para el aprendizaje de los alumnos, mismo que a través de las estrategias neurodidácticas optimiza el aprendizaje y el control emocional.

## **Metodología**

La presente investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo, con la metodología de investigación acción, basado en el modelo de Farfan y Navarrete (2016), desarrollando tres ciclos de acción entre los meses de noviembre de 2023 a enero del 2024, con un total de 24 alumnos que cursan el tercer año de educación preescolar, pertenecientes al grupo “B” de esa generación. El propósito general era favorecer el aprendizaje a través de la implementación de estrategias desde la Neurodidáctica, mejorando la práctica educativa, así como la adquisición de aprendizaje por parte de los estudiantes.

En estos ciclos de acción se desarrollaron tres proyectos de acuerdo a las necesidades y contexto de los alumnos, en el primer ciclo se trabajó sobre la granja, el segundo la navidad y en el tercer ciclo se implementó un proyecto de experimentos, en ellos se desarrolló la observación participante, en donde se aplicaron instrumentos como la rúbrica y el diario de clase.

Al analizar los instrumentos implementados se desarrollaron una serie de categorías tales como: la Neurodidáctica, las emociones, los valores, el aprendizaje significativo, los proyectos, la organización o agrupamientos y las actividades diseñadas, de dichas categorías se desarrollaron las siguientes subcategorías: la implementación de música, el pase de lista, las actividades lúdicas, la observación de videos, la elaboración de material, los gustos de los alumnos, el compartir y respetar a sus compañeros, el conteo, la elaboración de dibujos, las investigaciones, la observación y cuestionamientos de los alumnos, sus reflexiones, el trabajo en equipo, así como el copiado y la escritura.

Para desarrollar la aplicación de los tres ciclos de acción antes mencionados, primero se realizó una planeación sintética por proyecto en donde se establecieron las fechas de implementación, así como las acciones, teoría e instrumentos a implementar, posteriormente se desarrolló la elaboración e implementación de los ciclos de acción, los cuales se llevaron a cabo en las fechas previstas.

En el transcurso de la aplicación de los ciclos de acción se fue archivando y sistematizado la información en un portafolio de evidencias digital, incluyendo en él los proyectos, diarios de clase, rúbricas de evaluación y evidencias obtenidas de las fotografías y/o trabajos de los alumnos por cada ciclo, para posteriormente realizar el análisis de la información; este se llevó a cabo a través de una matriz de reducción de datos en donde se tomaron fragmentos del diario de clase, referentes al tema de estudio, luego se realizó una triangulación de la información, en donde se crearon las primeras conclusiones y finalmente se realizó un análisis desarrollado sobre las categorías y subcategorías que surgieron durante la investigación.

## Resultados

Luego de organizar la información recabada en los diarios de clase, las rúbricas de evaluación y las evidencias fotográficas, recopilados en los tres ciclos de acción, se dio inicio al análisis, con el fin de encontrar relación entre una y otra para ir las categorizando. A continuación, se describen las categorías y subcategorías desarrolladas.

a) Estrategias neurodidácticas implementadas; esta categoría está integrada por 4 unidades de significado, recuperadas del diario de clase con relación a cómo se desarrolló el trabajo con los alumnos dentro del aula. Aparece con mayor frecuencia “la implementación videos”, con menor frecuencia “El uso de música”, “El pase de lista” y “las actividades lúdicas”.

La música mejora el desenvolvimiento de los alumnos en la clase al expresarse a través de movimientos; los niños se mostraron motivados con la música, dando como resultado, atención y activación al iniciar la mañana de trabajo. Esta estrategia funciona cuando las características de los alumnos favorecen su aprendizaje, a menos que al alumno autista le moleste el sonido de la música implementada, se deberá optar por otra opción.

La música favorece la adquisición del aprendizaje de los alumnos al influir en el gusto de manera positiva, generando un aprendizaje a largo plazo; a través del ensayo del villancico que presentaron en la posada, los niños perfeccionaron sus movimientos, siguiendo el ritmo y coordinación que requiere el baile.

El empleo de una gráfica para llevar a cabo el pase de lista favoreció la práctica educativa; la estrategia fue: ir mencionando los nombres y colocando la estrellita al día correspondiente, con esta técnica se obtiene la atención de los alumnos, al proponerles decir presente con una emoción en particular, por ejemplo, en silencio, enojados, feliz, tristes, llorando, etc. o incluso realizando alguna acción, los alumnos se muestran participativos, con disposición y emoción por llevar a cabo el pase de lista.

Considero que el aprendizaje tiene mayor impacto en los alumnos al implementar estrategias o actividades lúdicas; en el proyecto de la granja se implementaron las adivinanzas; estas consisten en elegir una imagen para formular una adivinanza mencionando algunas características del fruto o producto que estaban observando para que el resto del grupo lo adivinara; esto dio como resultado que los alumnos se interesaron por la actividad y participaron voluntariamente, mostrándose emocionados.

Diseñar actividades que les generen una emoción a los alumnos provoca que almacenen la información en su cerebro generando un aprendizaje a largo plazo; los alumnos jugaron a ser granjeros al realizar su huerto escolar, al experimentar el proceso de siembra y el tiempo que lleva un cultivo para poder obtener un fruto, dando a conocer el procedimiento a sus pares.

La implementación de videos explicativos favorece la práctica educativa; los alumnos complementan su aprendizaje a través de la explicación observada sobre el proceso de siembra a través del video explicativo, en donde los alumnos complementaron y reforzaron sus saberes sobre el proceso de siembra, desde conocer las herramientas necesarias, como el llevarlo a la práctica creando las condiciones adecuadas para elaborar su propio huerto dentro del jardín de niños. El uso de videos favorece el aprendizaje en los alumnos; los niños observaron varios videos al implementar los ciclos de acción, observando y aprendiendo, un ejemplo de ellos es en el proyecto de los científicos en donde observaron la explicación del experimento a realizar, mismo que sirvió para revisar que tuvieran todos los materiales y observarán también el procedimiento para lograr que la leche se hiciera mágica para luego llevarlo a la práctica, obteniendo como resultado un aprendizaje más claro de lo que harían.



b) Emociones, esta categoría se desarrolla en dos subcategorías: “la elaboración de material” y “las actividades que generan gusto en los alumnos”, estas anotaciones se recuperan del diario de clase, al observar el desarrollo de las actividades durante la clase y la disposición de los alumnos por realizarlas.

Al realizar la elaboración de material durante la implementación de proyectos favorece el aprendizaje en los alumnos; se aplicaron tres proyectos diferentes con un enfoque neurodidáctico, los cuales fueron: el de la granja, navidad y los científicos, en donde se obtuvo un aprendizaje significativo en los alumnos de tercero, pues se trabajó a través de las emociones.

La elaboración de diferentes productos por parte de los niños genera aprendizaje a largo plazo; los alumnos realizaron diferentes productos en los proyectos implementados, como lo fueron las piñatas, báscula, etc.

Cuando los alumnos elaboran material de su gusto les genera una emoción positiva, dentro del aula los niños elaboraron diferentes materiales, como las decoraciones navideñas obteniendo resultados favorables pues al experimentar, y manipular hacen trabajar y sentir al cerebro, favoreciendo sus capacidades.

c) Valores, esta categoría se desarrolla en una subcategoría; “compartir y respetar”, estas anotaciones se llevaron a cabo al observar las actitudes de los alumnos y el cómo resolvían los problemas que se les presentaban, mediando la situación cuando no llegaban a un acuerdo.

La implementación de proyectos basados en el interés de los estudiantes genera ambientes más favorables, en el proyecto implementado sobre la navidad, los alumnos muestran su gusto y la afinidad que tienen por algunos personajes que participan en las pastorelas navideñas, así como el gusto por esta época del año y comparten su emoción y vivencias.

Es importante fomentar los valores en nuestra práctica docente; en las actividades implementadas dentro del aula los alumnos reconocen sus errores a través del diálogo al presentarse alguna situación de conflicto, por ejemplo, al estar en desacuerdo con una opinión de otro compañero y golpearse, los cuestioné para conocer la raíz de la situación y



posteriormente les mencioné que ambas acciones fueron negativas por lo que se deben pedir disculpas, haciendo las paces y continuando con las actividades sin mayor problema.

Al actuar con valores contribuimos a formar mejores ciudadanos; en las actividades desarrolladas se trabajó la empatía, al tocar el tema de Rodolfo el reno, en el proyecto de la navidad; los alumnos razonan y contextualizan la situación de Rodolfo en el aula de clase, llegando a la conclusión de que algunas acciones de las que hacen no son correctas porque hacen sentir mal a sus compañeros, comprometiéndose a cambiar esas actitudes.

Fomentar el respeto en los alumnos genera un ambiente favorable en las actividades al desarrollar los proyectos; se promovió el respeto entre alumnos, por ejemplo, al exponer o dar su opinión antes de realizar los experimentos, logrando que compartan saberes y materiales, así como respetando las pertenencias de los demás.

d) Aprendizaje significativo, esta categoría está integrada por una unidad de significado “la implementación del conteo”. Recuperada en aspectos de los alumnos, al registrarlos en el diario de clase.

La implementación de actividades de conteo diariamente favorece el aprendizaje en los alumnos; realizaron conteo en diferentes actividades como el conteo de niños que asistieron a clase, favoreciendo y reforzando su aprendizaje al resolver problemas simples que les generen un sentido.

e) Estrategias de aprendizaje, esta categoría se desarrolla en cinco subcategorías, recuperadas de los proyectos implementados y el diario de clase. Aparece con mayor frecuencia “la elaboración de dibujos” y “los cuestionamientos realizados a los alumnos”; apareciendo en menor medida “las investigaciones”; “la observación” y “la reflexión”.

La implementación del dibujo favorece el aprendizaje e imaginación en los alumnos, en el proyecto: los científicos observaron, identificaron y colorearon los utensilios o herramientas que utiliza un científico en su trabajo, dando como resultado mejor comprensión sobre el tema que se estaba trabajando.

Al elaborar dibujos propios los alumnos favorecen el pensamiento; dentro de las actividades planteadas en los proyectos los alumnos elaboraron dibujos propios para

registrar sus ideas, en el proyecto de la granja realizaron dibujos de la siembra y la granja en general, obteniendo como resultado la expresión de sus ideas y se pudo observar su grado de conocimiento sobre lo que se estaba trabajando.

Los alumnos desarrollan su imaginación al plasmar sus ideas a través de dibujos; en el registro de hipótesis al aplicar el proyecto de los científicos, los niños a través de dibujos registraron lo que imaginaban que pasaría en el experimento a realizar, obteniendo como resultado diferentes supuestos, algunos de ellos tenían relación con la comprobación y otros imaginaban resultados completamente diferentes.

Es importante que los alumnos realicen autoevaluación de sus trabajos; al realizar registros a través de dibujos que no son muy claros o bien que a simple vista son solo rayones y el dibujo se tapa con el color negro, cuestioné a los alumnos con preguntas como ¿te gusta como se ve tu trabajo así? ¿crees que podría quedar más bonito si no te sales de la rayita? y si intentas colorear con colores claros o evitando el color negro cuando el objeto a colorear no sea de ese color; haciendo reflexionar al alumno sobre cómo puede mejorar su trabajo y al elaborarlo otra vez se observó el avance que obtuvo con la reflexión realizada.

Copiar los registros del pizarrón complementa los saberes de los niños, durante las actividades planteadas en las planeaciones, se consideró el registro de los alumnos en el cuaderno, realizando copiado del pizarrón, por ejemplo, al registrar los títulos de los experimentos, o de los productos de la granja, obteniendo como resultado la identificación de algunas de las letras del abecedario.

El acercamiento a la lectoescritura favorece el desarrollo del cerebro; en la aplicación de los proyectos los alumnos tuvieron acercamiento a la lectoescritura en todo momento, desde el registro de la fecha en el pizarrón, el registro del nombre propio en sus producciones, así como los registros hechos en sus cuadernos, lo cual favorece y complementa sus saberes, pues ya identifican todas las letras de su nombre completo, así como palabras cortas y comunes.

La implementación o realización de investigaciones por parte de los alumnos los ayuda a pensar, ampliando sus conocimientos; los alumnos realizaron tareas de investigación, sobre los temas a trabajar en cada uno de los proyectos, acompañados de los

padres de familia o dentro del aula de clase, dentro de las investigaciones en clase fue el ir a la biblioteca y buscar información científica o acerca de los científicos, en donde los alumnos pudieron discriminar e identificar la información necesaria.

Al compartir sus investigaciones los alumnos favoreciendo su lenguaje oral, al retomar la información obtenida de tarea les pedí a los alumnos que la compartieran a sus compañeros, algunas a manera de presentación frente a grupo y otras a través de preguntas con el dado preguntón, obteniendo como resultado fortalecer y complementar los saberes de los niños con las aportaciones de los demás.

Al compartir sus investigaciones desarrollan habilidades de escucha, participando de forma ordenada; los alumnos esperan su turno al compartir sus ideas, aunque no todas las veces fue así, en ocasiones era tanto su interés por el tema de los científicos, la navidad o la granja que todos querían hablar y compartir al mismo tiempo, por lo que se retomaron las reglas de convivencia, como el levantar la mano para participar, respetar la opinión de los compañeros, y guardar silencio.

Es importante utilizar la observación como método de aprendizaje, los alumnos realizaron observación en diferentes situaciones, como el observar videos con los pasos a seguir para llevar a cabo los experimentos o la realización del huerto escolar, así como en la elaboración de productos y decoraciones navideñas, esto les permitió ampliar su conocimiento y complementar sus saberes.

A través de cuestionamientos los alumnos comparten sus saberes previos, al inicio de cada uno de los proyectos aplicados se realizaron cuestionamientos a los alumnos para indagar y conocer qué tanto saben del tema, cabe mencionar que no hubo alguno en el que tuvieran poca información, pues en el proyecto de la granja como forma parte de su contexto tienen saberes previos, al igual pasó con el tema de la navidad y los científicos.

La aplicación de cuestionamientos para evaluar los conocimientos adquiridos, favorece el desarrollo del aprendizaje en los alumnos; al finalizar las actividades o al final de la jornada, se realizaron cuestionamientos a los alumnos sobre lo que aprendieron, con preguntas muy puntuales acerca del tema a tratar para conocer lo que aprendieron, por

ejemplo, al repasar los pasos que siguieron en los experimentos para llevarlos a cabo, registrando en el cuaderno, paso a paso como lo realizaron.

Reflexionar les permite pensar e imaginar, a través de la imaginación al observar los materiales para la elaboración de los experimentos y la elaboración del huerto los alumnos reflexionan y elaboran sus supuestos, formándose una idea mental de cómo llevarlos a cabo, antes de los cuestionamientos y la explicación, logrando captar su interés y atención.

f) Proyectos, esta categoría está integrada por tres unidades de significado, recuperadas en la planificación y aplicación de los ciclos de acción, al evaluar los resultados obtenidos. Resultando con mayor frecuencia “el proyecto de los animales de granja” al igual que “el proyecto de experimentos”, apareciendo en menor medida “el de la navidad”.

Es importante trabajar la Neurodidáctica a través de aprendizaje basado en proyectos; al aplicar esta metodología los alumnos se mostraron interesados y motivados a realizar las actividades planteadas, partiendo de su contexto reforzaron y complementaron sus saberes de acuerdo a sus necesidades.

El trabajo por proyectos favorece la práctica educativa; en la implementación del proyecto: animales de granja, se favorece el aprendizaje de los alumnos, pues al ser un tema de interés del grupo y formar parte de su contexto los alumnos ampliaron sus conocimientos a través de diversas actividades que les permitieron pensar, crear e imaginar.

Con la implementación de proyectos se obtienen aprendizajes significativos al trabajar temas del interés y contexto de los alumnos, al acercarse la época navideña los alumnos comenzaron a hablar sobre su gusto por la navidad, de ahí se tomó la iniciativa de elaborar un proyecto en donde se abordará el interés para crear aprendizaje significativo en ellos, en el aprendieron a elaborar piñatas, decoraciones navideñas, bailar villancicos, así como el significado de las posadas y pastorelas.

Es indispensable considerar la implementación de proyectos, pues favorece en gran medida las capacidades de los alumnos, al trabajar con el proyecto de los experimentos los

alumnos expresaron libremente sus ideas, compartiendo sus conocimientos previos, así como sus supuestos, gustos y emociones al realizar cada uno de los experimentos.

g) Organización o agrupamientos, esta categoría está integrada por una unidad de significado, recuperada al observar la forma de trabajo de los alumnos dentro del aula, la cual es “el trabajo en equipo”.

El trabajo en equipo favorece las habilidades de los alumnos al trabajar en conjunto; los alumnos trabajaron en equipos al elaborar las piñatas, en donde se pudo observar entusiasmo y compañerismo, respetando turnos y ayudándose mutuamente.

En el trabajo en equipo los alumnos fortalecen sus relaciones, al trabajar con sus compañeros de grupo, crearon un ambiente de armonía y se pudo observar la ayuda brindada entre compañeros.

### **Discusión y conclusiones**

La mejora y fortalecimiento de la práctica docente a través de estrategias neurodidácticas, con un enfoque emocional, fomenta valores y mejora la relación de los alumnos, para lograr un mejor desenvolvimiento en el contexto y logrando un mejor aprovechamiento de los aprendizajes esperados que se pretenden alcanzar, de acuerdo al perfil de egreso de los planes y programas vigentes para la educación preescolar.

Después de haber realizado la investigación acción sobre estrategias neurodidácticas para favorecer el aprendizaje a través de las emociones en preescolar y de haber reflexionado sobre el tema a lo largo de la implementación de los ciclos de acción, se formulan las siguientes conclusiones consideradas como los hallazgos más importantes.

La metodología de investigación se aplicó en un grupo de 3° de preescolar, con un total de 26 alumnos, con los que se llevaron a cabo tres ciclos de acción, a través de la planificación de los proyectos, implementación, observación y reflexión.

Al desarrollar la metodología aplicada se pusieron en práctica valores y emociones, lo que permitió reflexionar sobre mi quehacer docente y el cómo lo podría mejorar para obtener mejores resultados en los alumnos con la implementación de estrategias neurodidácticas y así investigar sobre mi propia práctica docente.

En el transcurso de los ciclos de espiral aprendí nuevas formas de abordar el proceso educativo, tratando de mejorar en cada implementación, por lo que fui profundizando en el conocimiento de nuevas estrategias y conocimientos de la investigación-acción y por ende aprendí nuevos métodos de enseñanza.

Puede poner en práctica estrategias neurodidácticas de aprendizaje, en donde se favorecieron las emociones positivas, en un lapso de 30 días de intervención en el aula, en las que logré investigar la metodología y poner a prueba las características específicas.

Se aplicaron estrategias diferentes en cada ciclo, de acuerdo con los objetivos establecidos en la investigación, lo que ayudó a mejorar mi formación docente, debido al apropiamiento de la experiencia de nuevas estrategias de enseñanza a través de la Neurodidáctica. Logrando facilitar el aprendizaje de los alumnos de forma interactiva, haciendo que reflexionaran, analizaran y participaran en diferentes actividades que favorecían sus habilidades y capacidades, logrando un ambiente de diálogo, respeto y trabajo en equipo.

Se logró sistematizar el proceso de los datos obtenidos en la recogida de información a través del diario de clase y fotografías de los trabajos elaborados por los alumnos, utilizados para validar la información.

La aplicación de estrategias neurodidácticas a través del favorecimiento de emociones provocó cambios positivos en el proceso de enseñanza, tanto en los alumnos como en mi práctica docente, los cuales se vieron reflejados en las dimensiones personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral.

Se logró abordar la experiencia educativa a través de las necesidades de los alumnos, partiendo de su contexto y saberes o conocimientos, buscando mejorar y favorecer su aprendizaje, logrando que obtuvieron aprendizajes a largo plazo, favoreciendo también sus relaciones y la implementación de valores, por lo que pude comprobar que esta metodología es una alternativa para mejorar el aprendizaje.

Se favorecieron valores tales como responsabilidad, amabilidad, creatividad, honestidad, empatía, respeto, justicia, valor, cortesía, armonía, paciencia, y seguridad, tanto en los alumnos como en mi como docente. con ellos los alumnos aprendieron y



mejoraron su comunicación, obteniéndose una mejor la ilación de ideas y seguridad al expresarse frente al público.

Las acciones negativas como las discusiones y desacuerdos entre compañeros fueron disminuyendo a través del reconocimiento de las acciones negativas, pues aprendieron a pedir disculpas, así como a perdonar, tomando el acuerdo de mejorar la conducta individual para no volver a cometer el mismo error; también yo como docente investigador desarrolle mayores capacidades y procedimientos para manejar los diferentes procesos grupales que se presentan al interior del aula de clase.

Se mejoró la comunicación e interacción con mis alumnos, creando climas de empatía y afectividad compartida, logrando que los alumnos se sintieran escuchados y atendidos individualmente, viendo sus necesidades, preocupaciones, ayudando a contrarrestar sus miedos como hablar en público, participar y expresar sus ideas.

La presente investigación logró un impacto importante en la comunidad educativa pues los padres de familia se incluyeron e involucraron en las actividades con sus hijos, favoreciendo las relaciones y aprendizaje en los alumnos y compartiendo saberes y estrategias entre los compañeros docentes para mejorar la práctica educativa.

Considero que las nuevas líneas de investigación deberán ir enfocadas a estrategias neurodidácticas en específico para que se desarrollen y apliquen más ampliamente, logrando obtener un análisis más extenso que de pauta a una comparación entre ellas para ver cuáles son las mejores estrategias.

Otra línea de investigación es el investigar sobre la implementación y desarrollo de los valores en alumnos preescolar, para mejorar sus relaciones y contribuir a la formación de personas con ética.

## Referencias

- Aristizabal, A. (2015). Avances de la neuroeducación y aportes en el proceso de enseñanza aprendizaje en la labor docente [Archivo PDF]. <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/6186>
- Boscán, A. (2011). Modelo didáctico basado en las neurociencias para la enseñanza de las ciencias naturales. Venezuela.



[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_nlinks&pid=S1688-9304201900020001500005&lng=en](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1688-9304201900020001500005&lng=en)

Forés, A., y Ligoiz, M. (2009). Descubrir la neurodidáctica: aprender desde, en y para la vida. Barcelona, España: Editorial UOC.

Gehard Preiss, Gerhard Friedrich. (2003). Neurodidáctica. Revista Dialnet. 4, 39-45.

Mora, F. (2013). Neuroeducación [Archivo PDF].  
[https://www.colegar.com/colegar/archivo\\_aporte\\_id209\\_1599168691253.pdf](https://www.colegar.com/colegar/archivo_aporte_id209_1599168691253.pdf)

Pacosillo Quinta, R. C. (2017) Estrategias neurodidácticas para educar el control emocional en niñas/os de 5 años: (Estudio en Aldeas Infantiles SOS de la ciudad de El Alto en la gestión 2016). [Tesis de grado].  
<http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/14888>

Paniagua G, M. N. (2013). Neurodidáctica: Una Nueva Forma de hacer Educación. Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia. 6(6), 72-77.

Plan y programas de estudio: Aprendizajes clave 2017

## Método Pólya como estrategia cognitiva aplicada a la resolución de problemas matemáticos en alumnos de educación secundaria

Ana Karen Mendoza Lozano

ana.mendozal@jaliscoedu.mx

Escuela Normal Superior de Jalisco

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen:

La presente investigación evaluó el impacto del método Pólya en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático y la resolución de problemas en estudiantes de primer grado de la Escuela Secundaria Técnica N. 1 "José Vasconcelos" en Guadalajara, Jalisco. Tuvo como objetivo general: Favorecer el pensamiento lógico-matemático para la resolución de problemas con la aplicación del método Pólya como estrategia cognitiva en estudiantes de primer grado de la Escuela Secundaria Técnica N. 1 "José Vasconcelos". Se utilizó la metodología cualitativa en la que se sustentaron evaluaciones iniciales y finales, actividades prácticas, autoevaluaciones y listas de cotejo a lo largo de 12 sesiones. Los resultados mostraron una mejora significativa en la capacidad de los estudiantes para comprender, planificar, ejecutar y reflexionar sobre problemas matemáticos mediante el uso del método Pólya. Además, se observó un aumento en la confianza y autonomía de los estudiantes, así como una actitud más positiva hacia las matemáticas. La implementación de este método no solo mejoró el rendimiento académico, sino que también fomentó habilidades metacognitivas esenciales para el aprendizaje autónomo y continuo. En conclusión, el método Pólya es una estrategia eficaz para mejorar la competencia de resolución de problemas matemáticos, y promover posibilidades y autonomía en el proceso de aprendizaje.

**Palabras clave:** Pólya, estrategias, cognitivo, resolución, problemas.

## Introducción

La resolución de problemas matemáticos en el ámbito educativo mexicano plantea desafíos significativos que impactan directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes a menudo se enfrentan a obstáculos como la falta de comprensión precisa, interpretaciones erróneas de la información y la omisión de variables esenciales, lo que dificulta la correcta ejecución de las operaciones necesarias. Esta situación se agrava con enfoques educativos tradicionales que se centran en la aplicación mecánica de algoritmos y fórmulas, limitando la comprensión conceptual, la creatividad matemática y el aprendizaje significativo.

El presente estudio, se enmarca en la necesidad de superar estas prácticas tradicionales mediante estrategias educativas más dinámicas y participativas, con el objetivo de motivar a los estudiantes y promover un aprendizaje más profundo y significativo. Para abordar esta problemática, se plantea la aplicación del método Pólya como estrategia cognitiva para favorecer el pensamiento lógico-matemático en estudiantes de primer grado de la Escuela Secundaria Técnica N.1 “José Vasconcelos”.

La investigación se sustenta en un enfoque cualitativo, que busca explorar cómo los estudiantes utilizan estrategias cognitivas en la resolución de problemas matemáticos, específicamente a través del método Pólya. Se fundamenta en la importancia de desarrollar habilidades metacognitivas y estrategias específicas, para abordar los desafíos matemáticos de manera reflexiva y sistemática.

El marco teórico aborda diversas concepciones y clasificaciones en torno a la resolución de problemas matemáticos, así como antecedentes internacionales, nacionales y estatales que respaldan la aplicación del método Pólya en contextos educativos. Se destaca la relevancia del constructivismo y la evaluación formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

La propuesta de acción se estructura en 12 sesiones que abordan distintos aspectos relacionados con la cognición y su aplicación en la resolución de problemas matemáticos, desde la introducción al pensamiento lógico-matemático hasta la consolidación y cierre del aprendizaje. Cada sesión se enfoca en una fase específica del método Pólya,

proporcionando a los estudiantes las herramientas y estrategias necesarias para abordar problemas matemáticos de manera autónoma y efectiva.

El análisis de resultados evidencia un progreso significativo en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático de los estudiantes, así como, mejora en su capacidad para comprender, planificar, ejecutar y reflexionar sobre la resolución de problemas. Estos hallazgos, sugieren que la aplicación del método Pólya puede contribuir al desarrollo integral de las competencias matemáticas de los estudiantes, promoviendo el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia.

### **Planteamiento del problema**

La resolución de problemas matemáticos en el contexto educativo mexicano enfrenta desafíos significativos que afectan directamente el proceso educativo. Los estudiantes suelen encontrar obstáculos como la falta de comprensión precisa, interpretaciones erróneas de la información y la omisión de variables esenciales, lo que dificulta la ejecución correcta de las operaciones necesarias. Este problema es especialmente evidente en la enseñanza tradicional de matemáticas, que se basa en la aplicación mecánica de algoritmos y fórmulas. Este enfoque restrictivo limita la comprensión conceptual, la creatividad matemática y el aprendizaje significativo, además de impedir el desarrollo de habilidades cognitivas fundamentales.

Cuicas (1999) destaca la importancia de la resolución de problemas en matemáticas debido a sus innumerables aplicaciones tanto en la enseñanza como en la vida diaria. La discusión teórica sobre este tema subraya la necesidad de superar las prácticas tradicionales mediante estrategias educativas más dinámicas y participativas. Estas estrategias tienen como objetivo motivar a los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más profundo y significativo. Identificar variables como la comprensión conceptual, la creatividad matemática, el aprendizaje significativo y la motivación es crucial para abordar la problemática en el contexto educativo mexicano.

Desarrollar estrategias cognitivas y el pensamiento lógico-matemático para la resolución de problemas matemáticos es fundamental para superar las deficiencias actuales, como la falta de comprensión conceptual y la escasa estimulación de la creatividad

matemática. La enseñanza centrada en fórmulas limita el aprendizaje significativo, creando un vacío de conocimiento que justifica la investigación en este campo. La resolución de problemas es una herramienta didáctica poderosa para desarrollar habilidades en los estudiantes y tiene una fácil transferencia a la vida diaria, permitiéndoles enfrentar y resolver problemas cotidianos.

En el ámbito de la educación secundaria, la resolución de problemas es esencial para estimular la capacidad de crear, inventar, razonar y analizar situaciones. Además, la adquisición de competencias en la resolución de problemas es útil no solo en matemáticas, sino en cualquier disciplina científica (Lorenzo, 2005). Ante este escenario, es crucial aplicar un método que promueva el desarrollo del pensamiento lógico-matemático y facilite la resolución de problemas en el aula de matemáticas.

En la investigación se planteó la pregunta: ¿Cómo se favorece el pensamiento lógico-matemático en la resolución de problemas en estudiantes de primer grado de la Escuela Secundaria Técnica N.1 “José Vasconcelos”?

Cuyo objetivo general fue: Favorecer el pensamiento lógico-matemático mediante la aplicación del método Pólya como estrategia cognitiva.

### **Marco Teórico**

Las investigaciones sobre resolución de problemas tuvieron lugar principalmente en el ámbito de la psicología experimental. Sin embargo, en las últimas décadas, se ha desarrollado la investigación específica de resolución de problemas en las ciencias naturales, matemáticas y ciencias sociales. Al revisar la literatura, se encontraron diversas concepciones y clasificaciones, justificables a partir de los criterios seleccionados.

Se realizó la recopilación de información de diferentes textos académicos en diversas fuentes bibliográficas, analizándolos en relación con las estrategias metacognitivas aplicadas en la resolución de problemas matemáticos. Se encontraron varias tesis digitales que sirven como base inicial para esta investigación, con el objetivo de ajustar el proceso y obtener más variables en los resultados.

En cuanto a los antecedentes internacionales, se destaca un estudio que implementó el método de Pólya para mejorar la habilidad de resolver problemas matemáticos en estudiantes de primaria. Otro estudio en estudiantes de secundaria también mostró mejoras significativas después de aplicar el método de Pólya. Además, una investigación en estudiantes de octavo año de EGB confirmó la eficacia de este método en ese contexto educativo.

A nivel nacional, se encontró un estudio que investiga la efectividad de una metodología basada en la propuesta heurística de George Polya para resolver problemas en matemáticas. Otro estudio se centra en el desarrollo de una estrategia didáctica para potenciar la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de primer grado de secundaria.

A nivel estatal, un estudio examina el papel del profesor como facilitador en la comprensión de problemas matemáticos en estudiantes de quinto grado. Los resultados muestran que la influencia del profesor mejora la motivación y la precisión en la resolución de problemas.

En cuanto a las estrategias cognitivas, estas ayudan al individuo a enfocar su atención en las cuestiones relevantes de la tarea. En el campo de la matemática, las estrategias cognitivas se definen como los procesos que el individuo elige frente a una tarea matemática con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información o conocimientos.

El pensamiento se define como operaciones intelectuales que permiten tomar decisiones y estar preparado para la realidad externa. La actividad de pensar incluye acciones como formar, identificar, examinar, reflexionar y relacionar ideas o conceptos.

Respecto la dimensión pedagógica, se destaca el constructivismo como una corriente que enfatiza el aprendizaje significativo y el desarrollo cognitivo del adolescente. El Método Pólya es un enfoque estructurado y reflexivo en la resolución de problemas, que se subdivide en cuatro fases: comprensión del problema, planificación del problema, ejecución del plan y revisión y reflexión.

Finalmente, se exploraron los componentes de la resolución de problemas matemáticos, que incluyen el componente aleatorio-variacional, el componente numérico-variacional y el enfoque geométrico-métrico. Estos componentes son fundamentales para comprender y resolver problemas matemáticos en diferentes contextos.

La resolución de problemas matemáticos ha experimentado cambios significativos a lo largo del tiempo, reflejados en los desarrollos curriculares y enfoques pedagógicos. Los Programas de Estudio de Educación Secundaria, Plan 2018, subrayan la importancia de la resolución de problemas como un eje transversal, destacando la necesidad de desarrollar habilidades para enfrentar desafíos matemáticos y no matemáticos.

Autores como George Pólya, David Jonassen, Laurie D. Edwards, Alfred S. Posamentier y Stephen Krulik han contribuido a la comprensión y promoción de la cognición en la resolución de problemas. Sus enfoques han influenciado tanto la teoría como la práctica educativa, destacando la importancia de entender y controlar el proceso de pensamiento detrás de la resolución de problemas.

La evaluación del aprendizaje matemático ha evolucionado para incluir no solo el resultado final, sino también los procesos cognitivos y metacognitivos involucrados en la resolución de problemas. Autores como Schoenfeld, Flavell y Vygotsky han propuesto métodos para evaluar la comprensión y el proceso de pensamiento de los estudiantes durante la resolución de problemas, impulsando así un enfoque más integral de la evaluación.

En el desarrollo de habilidades para la vida, modelos teóricos como el de Pólya y la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky destacan la importancia de la cognición en la resolución de problemas. Sin embargo, se enfrentan a desafíos como la falta de comprensión del problema y la limitada transferencia de conocimientos a nuevas situaciones, lo que subraya la necesidad de abordar tanto los aspectos técnicos como los procesos cognitivos y metacognitivos.

La dimensión curricular y legal también influye en la promoción de la metacognición en la resolución de problemas. Los planes y programas de estudio buscan desarrollar habilidades prácticas y aplicables, mientras que la legislación educativa promueve la calidad



y equidad educativa a través de la evaluación formativa y la inclusión de la metacognición en el proceso de aprendizaje. En conjunto, estos enfoques y marcos legales ofrecen un marco integral para mejorar la resolución de problemas matemáticos y promover habilidades cognitivas y metacognitivas esenciales para la vida.

## **Metodología**

La investigación adoptó un enfoque cualitativo para explorar cómo los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica N. 1 "José Vasconcelos" utilizaban estrategias cognitivas en la resolución de problemas matemáticos, específicamente mediante el método Pólya. Se enfocó en comprender en profundidad las experiencias y percepciones de los estudiantes, así como las prácticas docentes en la promoción de habilidades cognitivas.

Esta investigación, de acuerdo a la dimensión del marco general de referencia básico, se centró en la Investigación-Acción debido a que surgió como método para resolver problemas pertinentes a la enseñanza, que en esta investigación se relacionaban con el pensamiento lógico-matemático. La Investigación-Acción proponía una mejora en la educación mediante su cambio, y como consecuencia, se obtenía el aprendizaje a partir de las derivaciones de los cambios presentados.

El proceso de investigación siguió varios pasos, desde la selección de instrumentos hasta la interpretación de los datos recopilados. Se aplicaron cuestionarios, se realizaron entrevistas y observaciones en clase, y se analizaron e interpretaron los resultados de los ejercicios de resolución de problemas. El análisis de datos se hizo bajo un enfoque cualitativo, para identificar patrones y tendencias significativas en las estrategias cognitivas utilizadas por los estudiantes.

Por otro lado, autores como Schoenfeld (1985) enfatizaron la importancia de enseñar estrategias específicas a los estudiantes para abordar la resolución de problemas matemáticos. Esto podría contribuir a cultivar un enfoque más reflexivo y sistemático ante desafíos matemáticos complejos. Con base en estas premisas, la propuesta buscaba integrar estrategias metacognitivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las

matemáticas en la educación secundaria, con el propósito de mejorar la capacidad de los estudiantes para resolver problemas de manera autónoma y efectiva.

### Propuesta de acción

La propuesta se sustentó en investigaciones que han evidenciado la eficacia de intervenciones que integran estrategias cognitivas en la enseñanza de las matemáticas. Por ejemplo, el estudio de Hattie y Timperley (2007) sobre la retroalimentación efectiva subraya la importancia de que los estudiantes sean conscientes de sus propios procesos de aprendizaje y puedan regular su comportamiento en función de esta conciencia.

La organización de los contenidos para el Plan de Acción, se diseñó meticulosamente para proporcionar a los estudiantes de educación secundaria una experiencia educativa integral. A lo largo de 12 sesiones clase de 45 o 90 minutos, se abordaron distintos aspectos relacionados con la cognición y su aplicación en la resolución de problemas matemáticos.

El propósito de esta organización, era dotar a los estudiantes de las herramientas y estrategias necesarias, para que pudieran abordar los problemas matemáticos de manera reflexiva, autónoma y efectiva.

**Tabla 1.** Organización de contenidos de la Propuesta de Acción

Sesión	Temática	Objetivo
<b>Sesión 1</b>	Introducción al Pensamiento Lógico-Matemático y al Método Pólya.	Introducir a los estudiantes en el concepto de pensamiento lógico-matemático y familiarizarlos con el método Pólya para la resolución de problemas.
<b>Sesión 2</b>	Comprender el Problema (Primera fase del Método Pólya)	Enseñar a los estudiantes a comprender correctamente un problema matemático.
<b>Sesión 3</b>	Concebir un plan (Segunda fase del Método Pólya)	Desarrollar la habilidad de planificar una estrategia para resolver problemas.

---

<b>Sesión 4</b>	Ejecución del plan (Tercera fase del Método Pólya)	Guiar a los estudiantes en la implementación de la estrategia planificada.
<b>Sesión 5</b>	Revisión y reflexión (Cuarta fase del Método Pólya)	Enseñar a los estudiantes a revisar y verificar sus soluciones.
<b>Sesión 6</b>	Aplicación Integral del Método Pólya (Parte 1)	Aplicar todas las etapas del método Pólya en problemas más complejos.
<b>Sesión 7</b>	Evaluación y Reflexión	Evaluar el progreso de los estudiantes y reflexionar sobre el aprendizaje adquirido.
<b>Sesión 8</b>	Comprender el Problema (Refuerzo de la fase uno)	Reforzar la habilidad de comprender correctamente un problema matemático.
<b>Sesión 9</b>	Implementar la Solución (Refuerzo de la fase tres)	Fortalecer la capacidad de implementar estrategias planificadas para resolver problemas.
<b>Sesión 10</b>	Consolidación y Práctica (Refuerzo de fase uno y res)	Integrar las habilidades de comprensión de problemas y aplicación de estrategias de resolución.
<b>Sesión 11</b>	Evaluación y Reflexión Parte 2	Evaluar el progreso en la comprensión de problemas y la aplicación de estrategias de resolución.
<b>Sesión 12</b>	Consolidación y Cierre	Consolidar el aprendizaje y preparar a los estudiantes para utilizar el método Pólya en el futuro.

---

Nota: Se puede incluir más sesiones para fortalecer otra etapa del método Pólya.

### **Análisis de resultados**

A lo largo de las 12 sesiones dedicadas a la implementación y refuerzo del método Pólya en la resolución de problemas matemáticos, se observó un progreso significativo en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático de los estudiantes de primer grado de la Escuela Secundaria Técnica N. 1 “José Vasconcelos”.

Los resultados obtenidos de la evaluación cualitativa indicaron que la mayoría de los estudiantes (85%) alcanzaron niveles "Buenos" o "Excelentes" en la comprensión del problema, lo que sugirió una capacidad sólida para identificar y reformular la información relevante. En la fase de planificación de la solución, el 85% de los estudiantes también demostró estrategias claras y lógicas, aunque un pequeño porcentaje (15%) mostró necesidad de apoyo adicional para mejorar sus habilidades de planificación. Esto evidenció una base sólida en el pensamiento lógico-matemático inicial, pero también destacó la importancia de seguir reforzando estas habilidades para asegurar una comprensión completa y precisa.

En cuanto a la implementación de la solución, el 85% de los estudiantes logró ejecutar sus planes con precisión, indicando una buena capacidad para aplicar sus conocimientos teóricos en la práctica. Sin embargo, la fase de reflexión sobre el proceso reveló que solo el 68% de los estudiantes alcanzaron niveles "Buenos" o "Excelentes", sugiriendo que la reflexión y el análisis crítico del proceso eran áreas que necesitaban mayor atención. Esta fase fue crucial para el aprendizaje autorregulado y para desarrollar una comprensión más profunda de los procesos matemáticos, por lo que futuros ciclos de instrucción deberían enfocarse en fortalecer estas habilidades de reflexión crítica.

Estas sesiones permitieron identificar y fortalecer las habilidades de comprensión de problemas y aplicación de estrategias, proporcionando a los estudiantes herramientas cognitivas esenciales para abordar desafíos matemáticos con mayor autonomía y eficacia. La combinación de actividades prácticas, reflexiones grupales e individuales y evaluaciones periódicas facilitó un entorno de aprendizaje dinámico y colaborativo, evidenciando mejoras notables en el rendimiento académico y la confianza de los alumnos en sus capacidades de resolución de problemas.

## **Conclusiones**

Al aplicar el método Pólya para fortalecer la competencia en resolución de problemas, se logró una estructura que abarcó comprensión, planificación, ejecución y verificación. Esta metodología ayudó a los estudiantes a organizar su pensamiento y abordar los problemas de manera más eficaz. La evaluación comparativa de los resultados antes y después de la

implementación del método Pólya mostró un incremento significativo en las competencias de resolución de problemas. La mayoría de los estudiantes alcanzaron niveles "Buenos" o "Excelentes" en todas las fases del método.

Los resultados indicaron que el método Pólya tuvo un impacto positivo en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático y en la capacidad para resolver problemas matemáticos. La evaluación cualitativa proporcionó retroalimentación valiosa para ajustar las estrategias de enseñanza, mejorando no solo los resultados académicos, sino que también fomentando una actitud positiva hacia las matemáticas. Los estudiantes mostraron mayor interés y motivación, lo que se tradujo en una participación más activa en clase y una disposición más abierta hacia el aprendizaje. Estos hallazgos sugieren que continuar aplicando el método Pólya puede seguir contribuyendo al desarrollo integral de las competencias matemáticas en los estudiantes, promoviendo el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia, habilidades esenciales para el aprendizaje a lo largo de la vida.

## Referencias

- Cuicas, R. (1999). La importancia de la resolución de problemas en matemáticas. *Revista de Educación Matemática*, 14(2), 45-58.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Lorenzo, M. (2005). Competencias en la resolución de problemas: una perspectiva multidisciplinar. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 67-82.
- Schoenfeld, A. H. (1985). Enseñanza de estrategias específicas para la resolución de problemas matemáticos. *Journal of Mathematical Behavior*, 4(1), 77-92.

## Tipología de estudiantes normalistas

Blas López Zavala

blaslopezzavala@yahoo.com.mx

Raymundo Juárez del Toro

r.juarez@uadec.edu.mx

Jaime Ramírez Chávez

jaime.ramirez.chavez.18@gmail.com

Universidad Pedagógica de Durango

### Línea temática: Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

El presente estudio aborda la construcción de una tipología de estudiantes normalistas utilizando la ruta cuantitativa de la investigación. Para ello se empleó un cuestionario con 56 variables, el cual fue aplicado a 262 alumnos de una escuela normal del Estado de Durango. Con el uso del análisis factorial exploratorio, se obtuvieron 12 modelos de alumnos de los cuales cuatro son considerados estereotipos: Colaborador, Seguro, Sincero y Natural. Asimismo, se delimitaron ocho modelos sin estereotipos: Dinámico, Memorista, Clasificador, Tolerante, Organizado, Sistemático, Serio y Creativo. Este estudio permitió explorar nuevas fuentes de clasificación de estudiantes normalistas a partir del empleo de técnicas estadísticas integracionales, en oposición a los modelos existentes que emplean principalmente clasificaciones de estilos de aprendizaje.

**Palabras clave:** Tipología, alumno, aprendizaje, escuela normal, estilos de aprendizaje.

#### Planteamiento del problema

La clasificación de los alumnos en diferentes tipologías permite optimizar los importantes esfuerzos del docente y hacer aún más efectivo el proceso de aprendizaje, al adaptar las estrategias educativas de manera individualizada a cada uno de los tipos de estudiantes

presentes en el aula. Cada tipo de alumno requiere de enfoques y estrategias específicas para lograr el aprendizaje.

La revisión de aportes teóricos existentes y las investigaciones revisadas indican una preponderancia a clasificar a los alumnos con fundamento en los distintos estilos de aprendizaje que estos manifiestan. Sin lugar a dudas, esta clasificación ha servido de guía y referencia incuestionables en el desarrollo de estrategias pedagógicas y en la toma de decisiones en el ámbito escolar. No obstante, es necesario explorar otros métodos de clasificación que permitan a la vez nuevas perspectivas de la enseñanza. El uso de herramientas estadísticas integracionales, como lo es el análisis factorial exploratorio para la construcción de tipologías subyacentes en la educación.

En este sentido, el a partir de esta investigación fue Construir una tipología de estudiantes normalistas a partir del uso de metodología cuantitativa, considerando las estructuras subyacentes de un conjunto de variables, con el objetivo de identificar patrones y relaciones entre ellas. A partir de esta exploración, fue posible responder a las preguntas: ¿Qué tipos de alumnos existen en el IESEN? ¿Cuáles estereotipos de alumno refieren los estudiantes? Esto implicó la obtención de una representación más detallada y precisa de las características y peculiaridades de los alumnos e identificar los estereotipos existentes en el grupo de estudio.

### **Marco Teórico**

La ciencia actual más que definir tipos de alumnos, se remite al estilo de aprendizaje de los estudiantes. Estas clasificaciones se enfocan en diferentes componentes, como la modalidad perceptual, la dominancia de los hemisferios cerebrales, el procesamiento de la información, las estrategias de aprendizaje y la interacción con el grupo. Todas ellas refieren a las particularidades con que los sujetos se enfrentan a la realidad para asimilarla.

De acuerdo con Cabrera Albert y Fariñas León (2005), el estudio de los estilos de aprendizaje surgió en la psicología del siglo XX, en donde las investigaciones iniciales buscaban comprender las formas individuales de los estudiantes para percibir y procesar información. Sin embargo, el término ha evolucionado con el tiempo.



En un análisis de diferentes autores con relación a los estilos de aprendizaje, Quesada García, García Ruiz, y Jiménez López (2003, pág. 126) concluyen que el concepto refiere a la manera predominante en que los estudiantes perciben, procesan, planifican y se relacionan para el aprendizaje escolar. De estas posiciones se puede establecer que el énfasis se localiza en la manera en que el cerebro percibe y procesa la información.

De acuerdo con Cabrera Albert y Fariñas León (2005), Dunn propuso una clasificación de los estilos de aprendizaje basada en la dominancia sensorial: visual, auditivo y táctil o kinestésico. Esta clasificación se ha difundido entre los docentes, quienes cuentan con instrumentos de diagnóstico y metodología para trabajar con alumnos de diferentes estilos.

Otra forma de clasificar los estilos de aprendizaje se basa en el modelo de la mente bilateral. Este modelo considera la asimetría del cerebro para captar y transformar la realidad en cada hemisferio. El izquierdo se ocupa de la lógica, las matemáticas y el lenguaje, mientras que el derecho se relaciona con la intuición, los sentimientos y el arte. Con estas ideas, Linda VerLee Williams (Vértice, 2009) generó una clasificación de alumnos según la cual los estudiantes predominantemente sinistrohemisféricos prefieren el lenguaje oral y la escritura, mientras que los dextrohemisféricos mezclan emociones y sentimientos con su razonamiento. Los docentes deben enfocarse en que los estudiantes utilicen ambos hemisferios para aprender y fortalecer sus habilidades cerebrales.

En la propuesta de David Kolb, los estudiantes pueden ser clasificados como convergentes o divergentes, asimiladores o acomodadores (Cabrera Albert & Fariñas León, 2005). Ruiz Alonso (2014) Los divergentes captan información concreta para procesarla reflexivamente. Los convergentes reciben información teórica y la experimentan. Los asimiladores procesan información abstracta a nivel teórico. Los acomodadores procesan información concreta de manera similar.

El modelo de clasificación que considera las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes es el de Ronald Schmeck. (Vértice, 2009). De acuerdo con Schmeck, cada persona desarrolla uno de tres estilos de aprendizaje en el transcurso de su vida. El estudiante que emplea el estilo de profundidad abstrae, analiza, relaciona y organiza las

abstracciones. Por otro lado, los alumnos que utilizan el estilo de elaboración aprenden con sus experiencias y requieren de una enseñanza personalizada, acorde a cada alumno. Finalmente, el estilo superficial utiliza principalmente la memorización. (Cabrera Albert & Fariñas León, 2005).

El modelo de clasificación de Schmeck (Mena, 2020) considera las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Hay tres estilos: profundidad, elaboración y superficial. El estilo de profundidad implica abstraer, analizar, relacionar y organizar. El estilo de elaboración se basa en las experiencias y requiere enseñanza personalizada. El estilo superficial se enfoca en la memorización.

Otros modelos de clasificación de los estilos de aprendizaje se enfocan en el tipo de interacción social de los miembros del grupo. Grasha y Riechmann (Vértice, 2009) definieron tres dimensiones bipolares: independiente/dependiente, competitivo/colaborador y desinteresado/participativo.

Para Salas Silva, existen seis estilos de aprendizaje que son: independientes, dependientes, competitivos, colaboradores, desinteresados y participativos. Cada estilo tiene preferencias distintas en cuanto a la forma de aprender y relacionarse con los demás. (Arévalo Flores & López Mendoza, 2023)

Al revisar los diferentes modelos se observa que los rasgos estudiados en cada propuesta se emplean como indicadores para explicar cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. Por ello, es posible hablar de distintos estilos, pues cada alumno adoptará uno y será diferente al de sus compañeros de aula. Estos estilos de aprendizaje no son inalterables, ya que pueden cambiar a medida que el alumno avanza en su proceso de aprendizaje, dependiendo de diversos factores como la edad, contexto y exigencia de las tareas. (Morales Yucailla, 2024).

Las fuentes teóricas indican que los alumnos aprenden con más efectividad cuando se les enseña con su estilo de aprendizaje predominante. Ello implica que el docente requiere conocer cuáles es el tipo que corresponde a cada estudiante para que, a partir de ellos, sea posible desarrollar sesiones de aprendizaje eficaces y que conduzcan al logro de los propósitos educativos en cada uno de ellos. (Chávez y Flores, 2020).

Con relación a clasificaciones tipológicas de alumnos en investigaciones previas, se localizó lo siguientes:

- El Centro Asociado de Sevilla de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España realizó una investigación, clasificando a los estudiantes por la forma de abordar el aprendizaje: profundo y superficial. (Recio Saucedo, 2008).
- En el estudio “Diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los alumnos de la ESCOM-IPN”, del Instituto Politécnico Nacional se determinó que existía mayor porcentaje de alumnos reflexivos (Aragón García & Jiménez Galán, 2009).
- Un estudio realizado en la Universidad de Carabobo evaluó a estudiantes de Educación, Utilizando los temperamentos Empédocles e Hipócrates (Prado, 1993). Se concluyó que los estudiantes que reconocen estos presentan mejores comportamientos. (Trestini, Mercado, & Talavera, 2012).
- Otra investigación realizada en la Universidad de Extremadura en España concluyó que los estudiantes reflexivos tienen mayores posibilidades de trabajar en equipo que los demás estilos. (Cuadrado Gordillo, Fernández Antelo, Monroy García, & Montaña Sayago, 2013).
- En Argentina, con estudiantes universitarios se investigó sobre los estilos de aprendizaje, encontrándose un predominio del estilo auditivo, seguido por el kinestésico y finalmente el visual. (Fernández & Beligoy, 2015).
- La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla valoró los estilos de aprendizaje de la Facultad de Estomatología, donde resaltó que la dominancia del estilo de aprendizaje se ve reflejada el estilo activo, seguido por el pragmático. (Martínez Linares, Pérez Peláez, Barajas Arrollo, & López Bonilla, 2016).
- En Australia se analizó la tipología de motivaciones el uso de la tecnología para aprender considerando dos grupos: aprendices independientes y aprendices tradicionales. Los resultados cuestionan la idea de que todos los estudiantes tienen motivaciones similares para usar la tecnología en el aprendizaje. (Stevens y Li, 2018).

- La Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos de Cuba investigó sobre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes de licenciatura. Los resultados indicaron que prevaleció el uso de la táctica de recirculación de información y el estilo de aprendizaje visual, así como la prevalencia del estudiante teórico o convergente descrito por Kolb. (Jiménez-Rodríguez y Otros, 2021).

Generalmente los estudios de este tipo han aportado la descripción de las muestras investigadas con base en clasificaciones previas y han sido útiles para plantear orientaciones para la enseñanza en grupos específicos.

### **Metodología**

La metodología utilizada fue de tipo cuantitativo, con la aplicación de una encuesta a 262 estudiantes de educación normal del Estado de Durango de las licenciaturas en educación preescolar, primaria, especial y secundaria. El instrumento se construyó empleando 56 variables referidas por diferentes autores sobre los atributos propios del alumno. La validez del instrumento se garantizó a través de la consulta a cuatro expertos y el pilotaje en diferentes grupos de estudiantes. En la aplicación del coeficiente Alfa de Cronbach, se obtuvo un valor de 0.95, lo cual se considera adecuado para la investigación. (Toro y Otros, 2022).

Una vez recogida y organizada la información, se clasificaron los reactivos empleando el criterio de González Alanís (2001), el cual expresa que una variable es estereotipo si presenta un valor igual o menor a 14 % en el coeficiente de variación o de dispersión, de acuerdo con sus características de normalidad.

Posteriormente con el uso del programa IBM SPSS Statistics Versión 26 se realizó el análisis factorial exploratorio considerando de manera independiente las variables estereotipo y las no estereotipo, empleando el modelo de mínimos cuadrados generalizados y rotando los ejes con las opciones Normalización Varimax con Kaiser y un nivel de error de 0.00001. De esta se construyó la tipología de estudiantes normalistas a partir del grado en que autoevaluaron sus atributos.

## Resultados

El análisis factorial de los atributos tanto de alumnos como docentes, fue realizado para identificar una tipología basada en las opiniones de los encuestados. Para ello se separaron las variables que corresponden a estereotipos, considerado como criterio el coeficiente de variación o dispersión (menor a 14%) con lo cual se realizaron cuatro análisis, considerando así factores estereotipos y no estereotipos de alumnos y docentes.

Con ello se obtuvieron tipos de alumnos y docentes que explican la variabilidad de los alumnos y las características de los docentes para generar aprendizaje. A continuación, se presenta el resultado a partir de las herramientas estadísticas utilizadas.

### Estereotipos de alumnos

En este apartado se incluyen cuatro tipos de alumno que surgen como estructura subyacente del análisis factorial efectuado con las 17 variables consideradas como estereotipos; producto del descriptivo de los atributos de los estudiantes de educación normal.

El análisis efectuado en las variables arroja cuatro factores, que explican el 53.09 % de las ideas compartidas de lo que es un alumno, tal y como se observa en la siguiente tabla.

**Tabla 1:** Varianza explicada de los estereotipos de alumno

Factores	Tipo de alumno	Eigenvalor	Porcentaje de explicación	Eigenvalores acumulados	Porcentaje acumulativo
Factor 1	Colaborador	2.94	17.31	2.94	17.31
Factor 2	Seguro	2.44	14.33	5.38	31.64
Factor 3	Sincero	2.34	13.77	7.72	45.41
Factor 4	Natural	1.31	7.68	9.03	53.09

En la tabla siguiente se encuentran las variables que componen cada factor, así como la carga factorial que define su pertenencia.

**Tabla 2:** Factores y cargas factoriales de los estereotipos de alumno

Extracción: Mínimos cuadrados generalizados. Rotación: Varimax con Kaiser

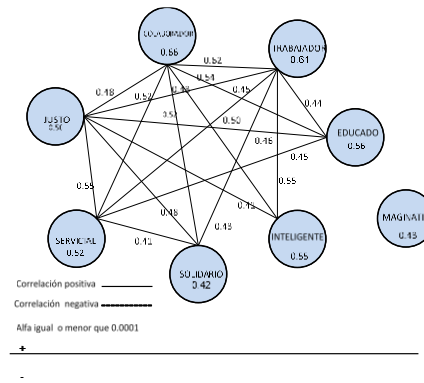
(17 variables, n=261 casos,  $\alpha \leq 0.00001$ ,  $r \geq 0.40$ )

Variables																	
Factores	Colaborador	Trabajador	Educado	Inteligente	Servicial	Imaginativo	Solidario	Seguro	Sociable	Feliz	Realista	Responsable	Observador	Sincero	Franco	Justo	Natural
F1	0.6 6	0.6 3	0.5 6	0.5 5	0.5 2	0.4 3	0.4 2									0.5 0	
F2		0.4 8						0.6 9	0.6 1	0.4 9	0.4 6	0.4 3	0.4 1				
F3					0.4 4									0.7 5	0.6 6	0.6 3	
F4																	0.9 5

A continuación, se presenta la descripción de cada uno de los factores localizados, así como de las variables que los componen y su definición operacional.

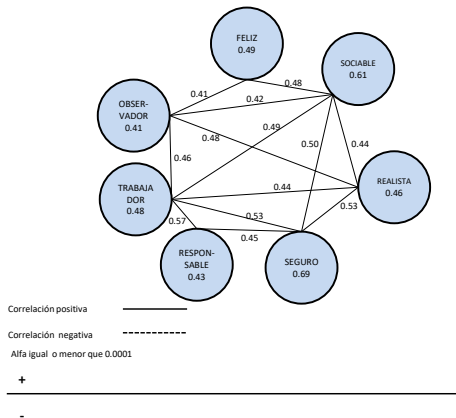
Factor 1: Alumno Colaborador. El factor explica el 17.31 % del fenómeno analizado y se encuentra constituido por siete variables con carga positiva. Este estudiante se caracteriza por sus actitudes de comprensión, compromiso y apoyo para la integración grupal. Es capaz de dar seguimiento respetuoso a las reglas sociales, atendiendo a los patrones socialmente establecidos, a la vez que realiza las tareas de aprendizaje con cuidado y detenimiento. Manifiesta alto nivel de comprensión y capacidad de crear imágenes sin necesidad de la realidad objetiva.

Figura 1: Factor 1 Alumno colaborador



Factor 2. Alumno Seguro. Este factor explica el 14.33 % de la variabilidad y está compuesto por siete variables con carga positiva. Este tipo de aprendices cuentan con capacidad y actitud adecuada para integrarse a la realización de actividades con otros, manifiesta confianza en las acciones que realiza y refleja un estado de ánimo positivo. El Alumno Seguro es realista y observador, ya que tiende a ir más a los hechos que a las razones y es capaz de localizar características propias de los objetos y fenómenos. Afronta con responsabilidad sus actos y asume una actitud de empeño hacia la realización de sus actividades.

Figura 2: Factor 2 Alumno Seguro

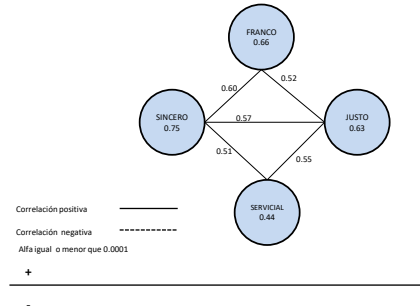


Factor 3: Alumno Sincero. Comprende un 13.56 % de la explicación de la tipología de alumnos y se conforma por cuatro variables con carga positiva. Con ellas, es posible establecer que este alumno, es sencillo, leal en su trato, seguro de sí y expresa sus pensamientos con veracidad. Cuenta a la vez con una capacidad de obrar atendiendo a los



patrones socialmente establecidos, demostrando una actitud servicial hacia sus compañeros.

Figura 3: Factor 3 Alumno sincero



Factor 4. Alumno Natural. El factor explica un 7.68 % del fenómeno de estudio y lo constituye una sola variable del lado positivo. Este tipo de estudiante se distingue por desenvolverse de acuerdo con las características propias de su personalidad. Por ello, actúa con espontaneidad y sin rebuscamientos.

Inferencia: se localizaron cuatro estereotipos de alumno, los cuales reflejan el conjunto de ideas compartidas que poseen los estudiantes considerados en el estudio.

### Alumnos sin estereotipos

En este análisis se emplearon 39 variables, las cuales se agruparon en 8 factores con un porcentaje de varianza explicada del 50.43 %. Para este análisis se emplearon únicamente las variables con un puntaje mayor a 14 % en el coeficiente de variación, con lo cual se obtuvieron tipos de alumno que escapan a los estereotipos que se tienen en la muestra empleada para la presente investigación.

Tabla 3: Varianza explicada de los alumnos sin estereotipos

Factores	Tipo de Alumno	Eigen-valor	Porciento de explicación	Eigenvalores acumulados	Porciento acumulado
Factor 1	Dinámico	8.96	19.06	8.96	19.06
Factor 2	Memorista	3.32	7.06	12.28	26.12
Factor 3	Clasificador	2.87	6.10	15.14	32.22

Factor 4	Tolerante	2.65	5.64	17.79	37.86
Factor 5	Organizado	1.69	3.60	19.49	41.46
Factor 6	Sistemático	1.68	3.57	21.16	45.03
Factor 7	Serio	1.33	2.84	22.50	47.87
Factor 8	Creativo	1.20	2.56	23.70	50.43

De igual forma que en el caso anterior, la denominación de los factores corresponde a la variable con mayor carga factorial. En seguida se presenta la tabla que contiene la información sobre cada una de las variables que se encuentran en los trece factores.

Tabla 4: Factores y cargas factoriales de los alumnos sin estereotipos

Extracción: Mínimos cuadrados generalizados. Rotación: Varimax con Kaiser

(47 variables y 261 casos.  $\alpha \leq 0.00001$ ,  $r \geq 0.40$ )

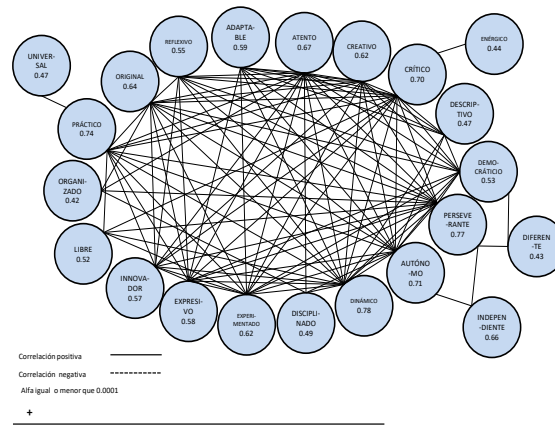
		Variables																
Factores		Dinámico	Perseverante	Practico	Autónomo	Critico	Atento	Original	Experimentad	Adaptable	Expresivo	Innovador	Reflexivo	Democrático	Libre	Disciplinado	Descriptivo	Independent
F1		0.78	0.77	0.74	0.71	0.70	0.67	0.64	0.62	0.59	0.58	0.57	0.55	0.53	0.52	0.49	0.47	0.4
F5																		
F8																		

		Variables																
Factores		Memorista	Mecanicista	Metódico	Tradicionalist	Inestable	Verbalista	Vanidoso	Clasificador	Comparador	Complaciente	Común	Tolerante	Paciente	Sistemático	Teórico	Serio	
F2		0.6	0.6	0.5	0.4	0.4	0.4	0.4										
		9	6	2	6	5	3	1										
F3									0.6	0.6	0.5	0.5						
									5	4	9	2						

F4											0.77	0.69			
F6													0.94	0.41	
F7															0.98

Factor 1: Alumno Dinámico (asertivo-autónomo, competente). Este factor permite explicar el 19.06 % de los atributos de los sujetos que participaron en el estudio. Está compuesto por 22 variables ubicadas todas en el sector positivo. El estudiante organizado manifiesta buen desarrollo del lenguaje, por lo que expresa con claridad ideas y sentimientos a los demás. Asimismo, muestra gran desarrollo en cuanto a las habilidades y los hábitos de estudio, ya que refleja firmeza, constancia, atención y disciplina para la realización de tareas. La constancia de su desempeño le hace mantener regularidad en el rendimiento escolar, aún sin la guía del docente.

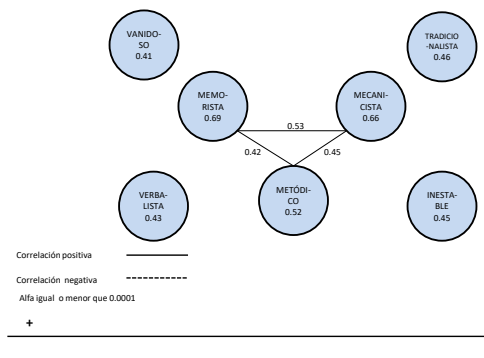
Figura 4: Factor 1 Alumno Dinámico



Factor 2: Alumno Memorista. Este factor cuenta con un 7.06 % de explicación de la varianza, a través de siete variables de carácter positivo. Este tipo de alumno tiende a utilizar de manera dominante tanto la memorización como el lenguaje oral como principal forma de aprender, por lo que realiza las actividades de aprendizaje sin emplear la reflexión; es decir, de manera mecanicista. Es capaz de tomar decisiones y sustentar sus opiniones de manera autónoma, aún sin la participación de figuras de autoridad, ya que cuenta con

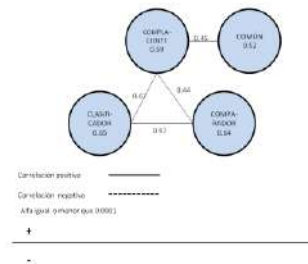
aprendizajes que ha adquirido de la experiencia, los cuales le permiten tomar decisiones basadas en el pensamiento previo. Además, refleja diligencia en la realización de actividades, así como la actitud manifiesta de fuerza de voluntad que incide en el logro del aprendizaje. Sigue reglas en clase y se adapta a las circunstancias que se le presentan. En grupo reconoce la toma de decisiones de manera democrática, mostrando una actitud de apertura hacia la aceptación de compañeros y docentes. Es un alumno que ha desarrollado la creatividad para producir el conocimiento por cuenta propia, pero esto no lo limita en la búsqueda y la aceptación de ideas generadas por otros en contextos diferentes. Esto hace que posea características que lo distinguen del resto del grupo. Su carácter tradicionalista le otorga un alto grado de vinculación y seguimiento de las costumbres e ideas del pasado, y una actitud desprovista de unidad y consistencia propia, por lo que muestra tendencia a depender de situaciones y personas externas a su voluntad. Esta dependencia la brinda seguridad y le otorga un mejor concepto de los méritos propios.

Figura 5: Factor 2: Alumno Memorista



Factor 3: Alumno Clasificador. Con cuatro variables positivas, este factor representa el 6.10 % de la varianza explicada. Los atributos que definen este factor tienen que ver con la disposición para acceder a las indicaciones de los maestros, las habilidades para ordenar atendiendo a un criterio y de descubrir diferencias y semejanzas. Este tipo de alumno presenta poca variabilidad y características que lo distinguen de los demás compañeros.

Figura 6: Factor 3 Alumno Clasificador



Factor 4: Alumno Tolerante. Con dos variables positivas, este factor explica el 5.64 % de los tipos de alumno. Un estudiante de este tipo cuenta con la disposición para admitir en los demás una manera de ser, de obrar o de pensar, distinta de la propia, además de la capacidad para esperar la actitud deseada en otros.

Factor 5: Alumno Organizado. El factor representa el 3.60 % del fenómeno analizado, y se encuentra constituido por dos variables: una con carga positiva y la otra con carga negativa. Este alumno se caracteriza por la regularidad en su comportamiento, atendiendo al orden y la disciplina, evitando la desobediencia a la autoridad.

Factor 6: Alumno Sistemático. Este factor cuenta con un 3.57 % de varianza explicada, con dos variables de carga positiva. Con ellas, es posible definir a este estudiante con preferencia hacia el aprendizaje de elementos teóricos y tendencia para actuar atendiendo a principios previamente establecidos.

Factor 7: Alumno Serio. Este factor está integrado por una variable positiva y con ella, se aporta el 2.84 % de la varianza explicada. Este tipo de se define por brindar importancia a las acciones y actividades que se propone.

Factor 8: Alumno Creativo. El alumno que se ubica en esta categoría cuenta con capacidad de producir por cuenta propia. Con él se aporta el 2.56 % de explicación de la tipología de alumnos. Este factor se integra por sólo una variable con carga positiva.

Inferencia: los resultados presentados indican que a pesar de que existen representaciones compartidas de lo que es un alumno, también existe variabilidad que permite conformar tipos considerando los atributos de autorreferencia.

## Discusión y conclusiones

Con el fin de responder a las preguntas de investigación y lograr los objetivos establecidos, se llevaron a cabo diversos análisis estadísticos con los datos recopilados a través del instrumento de investigación. Se localizaron cuatro estereotipos de alumno: Colaborador, Seguro, Sincero y Natural, los cuales son una expresión del conjunto de ideas compartidas sobre los atributos que poseen los estudiantes considerados en este estudio.

Igualmente, se delimitaron ocho modelos de alumno sin estereotipos: Dinámico, Memorista, Clasificador, Tolerante, Organizado, Sistemático, Serio y Creativo. Los resultados muestran que además de las representaciones compartidas de los sujetos de estudio, existe un grupo de atributos de mayor variabilidad con los cuales es posible conformar tipos considerando los atributos de autorreferencia.

Con ello se demuestra que el grupo de estudio presenta estabilidad en las características de su personalidad, continúan mostrando variabilidad en sus atributos, lo cual se refleja en los 12 tipos de alumno que se muestran en este estudio. Esto a su vez, indica que en la población investigada no existe un solo tipo de alumno, sino que se observa variabilidad en el alumnado.

En la revisión de antecedentes no se encontraron estudios previos relacionados con la conformación de tipologías de estudiantes a partir del uso de procedimientos estadísticos. En contra parte, se observó la tendencia a la identificación de estilos de aprendizaje, ya sea para verificar su existencia o relacionarlas con algún aspecto del comportamiento o con el rendimiento escolar. Tradicionalmente, el estudio tipológico de los alumnos se ha realizado a priori y de manera deductiva, lo cual ha sido útil para describir muestras de alumnos específicas y con un sentido práctico limitado a ellas. En este caso, la presente investigación va en sentido contrario. Los datos recabados permitieron construir a posteriori y de forma inductiva una tipología que considera las opiniones de los estudiantes que participaron en esta investigación.

## Referencias bibliográficas

- Aragón García, M., & Jiménez Galán, Y. I. (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los alumnos de la ESCOM-IPN. *Investigación Administrativa Enero-Junio*, 60-72.
- Cabrera Albert, J. S., & Fariñas León, G. (25 de noviembre de 2005). Estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigotskiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9.
- Chávez, W. O., & Flores, G. S. C. (2020). Estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes Universitarios de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Ucayali. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(25), PDF-PDF. [revistaestilosdeaprendizaje.com](http://revistaestilosdeaprendizaje.com)
- Cuadrado Gordillo, I., Fernández Antelo, I., Monroy García, F. A., & Montañó Sayago, A. (2013). Estilos de aprendizaje del alumnado de Psicopedagogía y su implicación en el uso de las TIC y aprendizaje colaborativo. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 1-19.
- Fernández, V., & Beligoy, M. (2015). Estilos de aprendizaje y su relación con la necesidad de reestructuración de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes univesitarios de primer grado. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 18(5), 361-366. Obtenido de SCIELO: <https://dx.doi.org/10.4321/S2014-98322015000600011>
- González Alanís, A. H. (2001). Apuntes de la Materia de Teoría y Metodología de la Ciencia III. En *Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Coahuila*. Saltillo.
- Jiménez-Rodríguez, V., Serrano-Fuentes, N., Martínez-Clares, P., & García-González, AJ (2021). Estilos de aprendizaje utilizados por estudiantes de primer año de medicina. *Educación Médica*, 22 (2),101-107. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.07.004>
- Martínez Linares, M. E., Pérez Peláez, É. M., Barajas Arrollo, G., & López Bonilla, L. m. (2016). Estilos de Aprendizaje utilizados por alumnos de la Facultad de Estomología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Ciencia Odontológica*, Enero-Junio, 67-73.



- Mena, K. M. A. (2020). Estado del arte del estudio de los estilos de aprendizaje en universidades de América Latina y España. *Revista Humanismo y Cambio Social*. camjol.info
- Morales Yucailla, H. L. (2024). Los estilos de aprendizaje para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de Inicial 1 en la Unidad Educativa “Nazareno”, Ciudad de Riobamba. unach.edu.ec
- Prado, J. R. (1993). Determinación del somatotipo y la composición corporal de la selección infantil de voleibol femenino de la Escuela Básica Deportiva del Estado Mérida a través del Método O-Scale System. Mérida, Venezuela.: Facultad de Humanidades y Educación.
- Quesada García, A. L., García Ruiz, A. L., & Jiménez López, J. A. (2003). Temario para la preparación de oposiciones. Geografía e Historia. Sevilla: Editorial MAD S. L.
- Recio Saucedo, M. (2008). Enfoques de aprendizaje y rendimiento en alumnos de educación a distancia. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIO TAM*, XVIII, 113-144.
- Ruiz Alfonso, J. M. (2014). La relación entre proceso de identidad personal y estilos de pensamiento: un recurso para la orientación educativa en la enseñanza secundaria. Alicante: Editorial Área de innovación y desarrollo S. L.
- Salas Silva, R. E. (2008). Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Stevens, K. J., Guo, Z., & Li, Y. (2018). Typology and hierarchy of students’ motivations to use technology in learning. *Australasian Journal of Information Systems*, 22. [https://doi.org/10.3127/ajis.v22i0.1492&#8203;:citation\[oaicite:3\]{index=3}&#8203](https://doi.org/10.3127/ajis.v22i0.1492&#8203;:citation[oaicite:3]{index=3}&#8203)
- Toro, R., Peña-Sarmiento, M., Avendaño-Prieto, B. L., Mejía-Vélez, S., & Bernal-Torres, A. (2022). Análisis empírico del Coeficiente Alfa de Cronbach según opciones de respuesta, muestra y observaciones atípicas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(63), 17. redalyc.org

Trestini, M. L., Marcado, A., & Talavera, M. (2012). La práctica pedagógica del docente y la tipología de la personalidad de los cuatro temperamentos. (Sistematización de experiencias educativas). Revista Ciencias de la Educación Vol. 22 No. 39 Enero - Junio, 51-69. Obtenido de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n39/art02-1.pdf>

Vértice. (2009). Formación de formadores. Málaga: Editorial Vértice.

## **El juego para favorecer la motivación del estudiante de cuarto grado**

Janice Rojas Moctezuma

janice.rojas20@al.enmfm.edu.mx

Mtro. Gerardo de Jesús Mendoza Jiménez

gerardo.mendoza@enmfm.edu.mx

Dr. Osvaldo Ortiz Jaramillo

osvaldo.ortiz@enmfm.edu.mx

Escuela Normal Miguel F. Martínez

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

Esta investigación se llevó a cabo en una escuela primaria de la ciudad de Monterrey, Nuevo León. Su principal importancia radica en utilizar el juego como herramienta para favorecer la motivación del estudiante de cuarto grado y logre el desarrollo integral que promueve la Nueva Escuela Mexicana. La problemática de este estudio es la falta de interés de los alumnos al recibir las clases que les imparte la maestra. Esta tesis se realizó a través de un enfoque cualitativo, bajo el paradigma sociocrítico para investigar si el juego favorece el interés del alumno. Participaron 33 alumnos de los cuales 17 son niñas y 16 son niños de un aula de cuarto grado de una escuela primaria. Los resultados obtenidos demuestran que el juego tiene un impacto significativo en el interés y la participación del alumno en el proceso educativo. Esto sugiere que la integración del juego en el aula puede ser una estrategia efectiva para promover el compromiso de los estudiantes y mejorar su experiencia de aprendizaje.

**Palabras Clave:** NEM, juego, motivación intrínseca, motivación extrínseca.

### **Planteamiento del problema**

La investigación presentada se ubica en el grupo de 4° "C" de la Escuela Primaria Profesor Alberto Jáuregui López, localizada en Monterrey, Nuevo León, México. Está conformado por 16 alumnos y 17 alumnas, siendo un total de 34 estudiantes en el aula. La edad de los niños varía entre 9 y 10 años. Los estudiantes consideraban las clases aburridas y repetitivas, y sentían que no tenían suficientes oportunidades para participar activamente.

La problemática de este estudio es la falta de motivación por parte de los alumnos en las clases que se les imparten por parte de la maestra. Existe la percepción de que los estudiantes están obligados a asistir a la escuela únicamente con el propósito de adquirir conocimientos y completar sus deberes, sin considerar que todavía son niños y que el juego desempeña un papel crucial en su proceso de aprendizaje.

Como menciona UNICEF (2018) "El juego constituye una de las formas más importantes en las que los niños pequeños obtienen conocimientos y competencias esenciales" Al enseñar mediante el juego, los que se vuelven más activos en su proceso de aprendizaje, ya que tienen la oportunidad de participar de manera más activa y autónoma, lo que a su vez promueve el desarrollo de habilidades de autorregulación.

El objetivo principal de este estudio se centra en el uso del juego para estimular la motivación de los estudiantes de cuarto grado. A su vez el objetivo general es analizar la importancia del juego para favorecer la motivación en el estudiante de cuarto grado.

Para establecer las siguientes hipótesis, se consideraron las particularidades del grupo, el contexto de la escuela primaria y otros aspectos pertinentes:

- Los alumnos se sienten desmotivados en las clases que no toman en cuenta sus características ni necesidades.
- La aplicación del juego como factor de enseñanza estimula la motivación del alumno de cuarto grado.
- Existe una relación positiva entre la participación en actividades de juego y el nivel de motivación de los alumnos en el entorno escolar.

- Las bases teóricas establecen una conexión entre el juego como estrategia para favorecer la motivación del alumno.

## **Marco Teórico**

### **El juego**

No hay nadie más serio que un niño jugando. Definido por Díaz,1993 como se citó en Meneses y Monge 2001, lo caracteriza como una actividad pura, donde no existe interés alguno; simplemente el jugar es espontáneo, es algo que nace y se exterioriza. Es una forma de explorar, aprender, socializar y expresarse. A simple vista, el juego puede describirse como tiempo libre para los alumnos después de un día de trabajo, en el que no es necesario el uso de reglas o metas establecidas, pero eso es una idea errónea que ha durado demasiado.

Siendo subestimado por mucho tiempo al ser percibido como una "actividad trivial o simplona" en comparación a otras formas de aprendizaje más formales y estructuradas; en cambio la pedagogía de Montessori (1952) abraza el juego como una herramienta esencial para la enseñanza. A través de éste, los niños exploran, descubren y aprenden de manera autodirigida y activa.

Es por medio del juego que los niños interactúan con sus pares, con los adultos y con su entorno, adquiriendo así habilidades para relacionarse con diversas personas y para comprender el lugar que los rodea. También les permite explorar y comprender su contexto de manera activa y práctica dando como resultado el poder experimentar, descubrir y entender conceptos abstractos y concretos.

### **El juego como estrategia**

La implementación de juegos como estrategia de enseñanza posibilita que los estudiantes puedan construir sus propios entendimientos mediante la experimentación, la exploración, la investigación y la indagación. Estos procesos son esenciales para cultivar en los alumnos un aprendizaje auténticamente significativo y que, por lo tanto, su proceso de enseñanza este motivado por conocimientos que se basen en sus necesidades y características.

Al igual que cualquier estrategia educativa, el diseño y desarrollo de juegos didácticos implica considerar ciertos aspectos fundamentales. Por ejemplo, es crucial que el juego se base en los objetivos específicos de aprendizaje, que abarcan conocimientos y capacidades que se pretenden alcanzar. Además, el planteamiento del problema, obstáculo o conflicto que los participantes deberán resolver mientras juegan, debe estar adaptado según los saberes previos y las habilidades personales y sociales del grupo con el que se trabajará.

Por consiguiente, su como una estrategia de enseñanza-aprendizaje podría ofrecer la oportunidad de transformar los procesos educativos y crear desafíos tanto para los profesores como para los niños. Esto implica involucrar a los alumnos en la creación de los juegos utilizando una variedad de materiales que representen obstáculos. Además, permite desarrollar soluciones para problemas que requieren toma de decisiones, así como reconocer tareas repetitivas y determinar la mejor manera de abordar la construcción de algoritmos numéricos.

En conclusión, permite crear un entorno educativo inclusivo y motivador donde los alumnos tienen la oportunidad de investigar, probar y adquirir conocimientos de forma entretenida y emocionante. También, el empleo del juego como estrategia en el aula no solo mejora la experiencia educativa, sino que igualmente capacita a los estudiantes para abordar los retos que enfrentarán más adelante en la sociedad.

## **Metodología**

### **Enfoque**

Esta tesis emplea un enfoque cualitativo dentro del paradigma sociocrítico para investigar si el juego incrementa la motivación del alumno. Se eligió este enfoque debido a que la investigadora se involucra activamente en el proceso, observando y anotando los resultados de cómo las actividades influyen en el alumno.

## **Método**

La investigación se llevó a cabo por medio del método no experimental, donde se observó y recopilaron datos sobre cómo influye el juego en el interés y participación del alumno.

## **Población y muestra**

La población de esta investigación se ubica en una escuela en el municipio de Monterrey, Nuevo León. La muestra está focalizada en un grupo de cuarto grado con un maestro titular. El grupo cuenta con un total de 33 alumnos de los cuales 16 son hombres y 17 son mujeres, cuyas edades oscilan entre los 9 y 10 años.

## **Tratamiento de la información**

En este apartado se hablará acerca de los aspectos que se usaron como apoyo en esta investigación, sirve para conocer con que se va a recabar la información y los instrumentos que serán los elegidos como parte de este. Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018) expresan que las técnicas pueden ser “entrevistas a profundidad, pruebas proyectivas, cuestionarios abiertos, sesiones de grupos, biografías, revisión de archivos, observación participante, entre otros” (p. 15).

## **Indicadores de análisis**

Para tener un control sobre lo calificado se usaron dos diferentes instrumentos de evaluación, una guía de observación la cual permite conocer la motivación que presenta el niño por participar en una clase basada en el juego, el interés que demuestra por trabajar además de cómo desarrolla sus habilidades académicas y sociales en la realización de las actividades lúdicas que se le presentan. Por otra parte, se utilizó una rúbrica con ciertos indicadores que van relacionados con el proceso que siguen los niños cuando la clase sea de este tipo.

Esta guía, consistió en 5 indicadores relacionados con la motivación de los alumnos y cómo desarrolla sus habilidades académicas al momento de realizar los juegos en la clase.

Se enlistan a continuación:



1. Se muestra motivado a trabajar (individual o en equipo) según se requiera.
2. Se muestra interesado en participar de forma voluntaria en jugar la actividad que se eligió para realizar en clase.
3. Se observa una participación activa (iniciativa)
4. Demuestra persistencia hacia los retos y desafíos del juego.
5. Refleja satisfacción y disfrute hacia el juego realizado.

A cada una de las actividades se aplicó una guía de observación como se muestra en la siguiente figura:

**Figura 1.** Formato de guía de observación.

**Guía de observación**

**El juego para favorecer la motivación del alumno**

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_

Nombre del juego: \_\_\_\_\_

Indicadores	Si	No	Observaciones
1. Se muestra motivado a trabajar (individual o en equipo) según se requiera.			
2. Se muestra interesado en participar de forma voluntaria en jugar la actividad que se eligió para realizar en clase.			
3. Se observa una participación activa (iniciativa)			
4. Demuestra persistencia hacia los retos y desafíos del juego.			
5. Refleja satisfacción y disfrute hacia el juego realizado.			

**Nota:** Elaboración propia.

Ahora bien, considerando el segundo aspecto, este se relaciona con la variable de estrategia didáctica: el juego, con el objetivo de demostrar si dicha estrategia funciona para

mejorar la motivación del alumno a través del juego, es necesario que se tenga en cuenta su función y eficacia para este tema. Se tomaron en cuenta los siguientes indicadores:

1. La eficacia de las estrategias implementadas
2. El desempeño de los estudiantes al momento de usar el juego como estrategia para favorecer la motivación

Prosiguiendo, se muestra la siguiente figura 2 para observar los indicadores a evaluar:

**Figura 2** Rúbrica: Estrategia didáctica: el juego.

**Rúbrica: Estrategia basada en el juego.**

Indicador	Bueno	Aceptable	Insuficiente
<b>Claridad del Objetivo</b>	El juego tiene un objetivo claro y relevante para el aprendizaje.	El juego define su objetivo sin embargo no es muy claro sobre el aprendizaje.	El juego no tiene un objetivo claro y no toma en cuenta las necesidades del alumno ni del aprendizaje
<b>Diseño del Juego</b>	El juego toma en cuenta las características y necesidades del alumno.	El juego toma en cuenta algunas características y necesidades del alumno.	El juego no toma en cuenta las características y necesidades del alumno.
<b>Motivación</b>	El juego despierta el interés y la curiosidad de los estudiantes.	El juego despierta poco interés y curiosidad de los estudiantes.	El juego no despierta el interés y la curiosidad de los estudiantes.
<b>Impacto en el Aprendizaje:</b>	El juego facilita la comprensión y aplicación de conceptos o habilidades académicas. Promueve el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales.	El juego es difícil de comprender para que los alumnos desarrollen sus capacidades.	El juego no es comprensible ni facilita el desarrollo de las habilidades y capacidades del alumno.
<b>Adaptabilidad y Flexibilidad:</b>	El juego se adapta a las necesidades y características individuales de los estudiantes además permite modificaciones o ajustes.	El juego se adapta poco a las necesidades y características individuales de los estudiantes además permite algunas modificaciones o ajustes.	El juego no es adaptable ni se adapta a las necesidades y características individuales de los estudiantes.

Nota: Elaboración propia.

### Técnicas para la recogida de información

El libro de Las estrategias y los instrumentos de evaluación para un enfoque formativo (Secretaría de Educación Pública, 2013), dice que las técnicas “son procedimientos utilizados por el docente para obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos;

cada técnica se acompaña de sus propios instrumentos, definidos como recursos estructurados diseñados para fines específicos” (p. 19). Para este estudio se usarán las técnicas de observación y análisis de desempeño, los instrumentos seleccionados dentro de estas fueron la guía de observación y la rúbrica.

Las técnicas que se usaron en este escrito fueron de observación y de análisis de desempeño. Se utilizaron los instrumentos: la guía de observación y la rúbrica para recolectar información sobre las actividades las cuales permitieron conocer las actitudes, reacciones y habilidades en su desarrollo de estas experiencias educativas.

Utilizar las herramientas como la guía de observación y la rúbrica permitieron a la investigadora conocer el nivel de desarrollo de las competencias de sus alumnos en relación con las actividades trabajadas. Esto destaca que la evaluación no debe limitarse a una calificación numérica, sino que es importante considerarlas para alcanzar un aprendizaje significativo.

## Procedimientos

En este apartado se trabajó el plan de acción llamado "Juguemos con ganas" en el cual se diseñaron 7 actividades que tuvieran el juego como estrategia principal para motivar al alumno. Para su diseño se tomaron en cuenta las características e intereses de los alumnos con el objetivo de incrementar su motivación en la participación de dichas actividades.

A continuación, en la tabla 1 se resume de forma organizada los juegos que se le aplicaron al alumno. de evaluación que se aplicaron.

**Tabla 1** Descripción de actividades

Descripción de actividades				
Campo Formativo	Nombre del juego	Tiempo	Recursos	Instrumentos
Lenguajes	<i>La torre más alta</i>	40 minutos	Cartón, palos de madera, abata lenguas, cinta, plastilina.	Guía de observación
Lenguaje	<i>¿Quién dijo qué?</i>	40 minutos	No se necesitaron materiales.	Guía de observación
Lenguajes	<i>Ganando y deletreando</i>	30 minutos	Cuaderno de apuntes, objeto para simbolizar la papa y una bocina.	Guía de observación
Lenguajes	<i>Adivina mi personaje</i>	40 minutos	Tarjetas con imágenes y un marcador.	Guía de observación
Saberes y pensamiento científico	<i>Calculando y ganando</i>	50 minutos	Pizarrón hecho con materiales reciclado y un marcador.	Guía de observación y rúbrica
De lo humano a lo comunitario	<i>Recordando mi higiene</i>	45 minutos	Hojas de colores, lápices de colores.	Guía de observación y rúbrica.
Lenguajes	<i>Lobo lobito</i>	40 minutos	No se necesitaron materiales.	Guía de observación y Escala de Likert.

**Nota:** Elaboración propia.

La primera sesión del plan "Juguemos con ganas", enfocada en el campo formativo de Lenguajes, observó la respuesta de los alumnos a una clase basada en el juego. Los alumnos participaron en la actividad lúdica "La torre más alta", diseñada para fomentar el trabajo colaborativo y la cooperación, estimulando su curiosidad, creatividad y habilidades sociales.

En esta primera sesión no se hizo mucho énfasis en calificar como tal el resultado de la torre ni su estructura sino el cómo trabajaban los alumnos junto a sus compañeros y la forma en que tomaban decisiones en conjunto, se observó que todos los equipos tienen un proceso y formas distintas de trabajar. Es por ello que los ítems en los instrumentos como la guía de observación aplicada a esta clase permitió registrar las actitudes y persistencia de cada uno por lograr el objetivo del trabajo.

En la segunda sesión, "¿Quién dijo qué? El teléfono descompuesto", se trabajaron los juegos tradicionales dentro del campo formativo de Lenguajes. El objetivo fue enseñar a los alumnos sobre los juegos del contexto en el que viven y discutir cómo han cambiado sus nombres y reglas con el tiempo. Para evaluar esta sesión se utilizó la guía de observación abarcando indicadores en donde se identificó si los alumnos respondían al juego de forma que favoreciera su motivación, es decir, actitudes positivas, interés, disfrute, entre otros aspectos.

En la tercera sesión, "Ganando y deletreando de la papa caliente", se trabajó el vocabulario de la letra "v" en el campo formativo de Lenguajes. El objetivo fue fomentar la motivación por aprender de manera divertida las reglas ortográficas y la lectura de ciertas palabras.

La cuarta sesión denominada Adivina mi personaje que estuvo relacionada con el campo formativo de Lenguajes. En esta clase se vio el tema de las descripciones con el uso de adjetivos y adverbios para describir a personajes, objetos o cosas, una vez explicado se dio el comienzo del juego.

La quinta sesión, "Calculando y ganando", se centró en el campo formativo de Saberes y pensamiento científico, abordando el cálculo mental. La clase duró

aproximadamente 50 minutos y utilizó un pizarrón de hoja blanca reciclada forrada y un marcador como recurso para la actividad.

En la sexta sesión, se implementó el juego llamado Me mantengo limpio relacionada con el campo formativo de lo humano a lo comunitario sobre el tema de la higiene. Para esta clase se les dio previamente una explicación sobre los hábitos de higiene, se les hizo énfasis en prestar atención a los conceptos mencionados en clase y sus ejemplos para poder jugar después. El propósito de esta actividad fue observar como la estrategia del juego beneficia a los alumnos en su motivación por aprender y participar en sus aprendizajes por medio de interacciones con sus compañeros al mismo tiempo que se divertían.

Para la séptima sesión titulada lobo lobito, implementada en el campo formativo de Lenguajes fue una segunda parte de la clase pasada para continuar con los juegos tradicionales. Consistió en la elección de un juego tradicional en el cual, en una hoja de máquina, escribirían de que se trata, cómo se jugaba y cuáles eran sus reglas.

## **Resultados**

Como se mencionó anteriormente, se trabajó con dos instrumentos de evaluación: la guía de observación y la rúbrica las cuales evaluaron a los alumnos en las actividades del plan de acción. Se tomaron en cuenta indicadores para cada uno de los instrumentos para que evaluaran la motivación del alumno, su nivel de participación, sus interacciones con los compañeros y su grado de compromiso con las tareas propuestas, entre otros aspectos.

Los resultados demostrados en los instrumentos de evaluación demuestran los retos y desafíos que los alumnos tuvieron en este estudio en el que se observaron como: falta de organización, el incumplimiento de las reglas e indicaciones para comenzar la actividad además de la confrontación de emociones al momento de perder el juego en el que estuvieron participando.

Por consiguiente, se llevará a cabo una retrospectiva exhaustiva sobre los indicadores y los resultados obtenidos a través de la observación directa hacia los alumnos. También se identificarán patrones y tendencias que puedan proporcionar información adicional sobre el impacto del juego en la motivación del niño.

Además, el juego proporcionó oportunidades para que los estudiantes experimentaran el éxito colectivo, fomentando un sentido de pertenencia y camaradería dentro del grupo. La colaboración requerida en las actividades de equipo no solo impulsó la motivación individual, sino que también cultivó habilidades sociales fundamentales, como la comunicación efectiva, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas conjunta.

El primer indicador, "Se muestra motivado a trabajar (individual o en equipo) según se requiera", reveló un notable incremento en la disposición de los alumnos para participar activamente en tareas basadas en el juego. Los estudiantes demostraron entusiasmo y compromiso, mostrando una actitud positiva hacia los desafíos y colaborando efectivamente con sus compañeros. La implementación del juego en el aula creó un ambiente dinámico que promovió la autoeficacia, mejoró la motivación intrínseca y fortaleció el sentido de logro. Además, facilitó el éxito colectivo, fomentando la camaradería y desarrollando habilidades sociales como la comunicación y el trabajo en equipo.

En la primera actividad que se aplicó, Ganando y deletreando, se observó que los alumnos esperaban una recompensa después de terminar el juego ya que, al tener en el nombre la palabra ganar lo relacionaban con algún tipo de regalo lo que permite demostrar que el alumno está acostumbrado a la motivación extrínseca cuando se trata de estimular su participación a corto plazo lo que ha resultado en limitar su interés exclusivamente en recompensas externas para motivarse.

Es valioso complementarla con estrategias que fomenten la motivación intrínseca, es decir, el interés y la satisfacción interna derivados de la realización de la actividad en sí misma, independientemente de las recompensas externas. En la actividad "Ganando y deletreando", se observó que los alumnos esperaban una recompensa al finalizar el juego, vinculando el término "ganar" con regalos. Esto indicó que los estudiantes estaban motivados principalmente por recompensas externas a corto plazo. Para contrarrestar esto, es valioso implementar estrategias que fomenten la motivación intrínseca, como crear un



ambiente de aprendizaje estimulante, conectar con los intereses de los estudiantes y promover la autonomía y la autoeficacia.

En el segundo indicador, "Se muestra interesado en participar de forma voluntaria en jugar la actividad que se eligió para realizar en clase", se observó que, al principio, los alumnos mostraron desinterés hacia la actividad de cálculo mental "Calculando y ganando", asociándola con dificultad y falta de diversión. Sin embargo, tras aclarar las reglas y ajustar los problemas para que fueran apropiados para su nivel, los estudiantes encontraron valor intrínseco en la actividad y participaron voluntariamente.

Este cambio en actitud sugiere que la motivación intrínseca fue estimulada por la percepción de la actividad como desafiante pero alcanzable, el ambiente de apoyo creado por la maestra y la satisfacción personal al superar los desafíos. La participación voluntaria refleja un interés renovado en el aprendizaje y contribuye a un sentido de autoeficacia y confianza en sus habilidades matemáticas.

En el tercer indicador, "Se observa una participación activa (iniciativa)", se destacó la actividad "Lobo lobito", que permitía a los alumnos explorar juegos tradicionales y diseñar sus propias reglas. Este enfoque evidenció un alto nivel de autonomía y compromiso, ya que los estudiantes no solo participaron activamente, sino que también asumieron roles de liderazgo y contribuyeron al desarrollo del juego. Este comportamiento refleja una motivación intrínseca, impulsada por el deseo interno de explorar, aprender y crear, en lugar de depender de recompensas externas.

El cuarto indicador, "Demuestra persistencia hacia los retos y desafíos del juego", resalta la importancia de la perseverancia y la actitud resiliente de los estudiantes frente a las dificultades durante actividades como "Ganando y calculando" y "Adivina mi personaje". A pesar de los retos, como realizar cálculos mentales sin anotaciones o usar adjetivos y adverbios para describir personajes, los alumnos mostraron un alto nivel de compromiso y determinación para superar obstáculos y alcanzar objetivos.

La resistencia y la frustración observadas pueden atribuirse a varios factores, como la percepción del cálculo mental como una actividad desafiante y la presión por responder rápidamente en un entorno competitivo. Esta presión, junto con el miedo a cometer errores



en un tiempo limitado, intensificó el malestar y la ansiedad en algunos estudiantes, especialmente aquellos menos acostumbrados a estas exigencias.

El último indicador, "Refleja satisfacción y disfrute hacia el juego realizado", subraya la importancia del aspecto emocional en el aprendizaje a través del juego. La observación reveló que la mayoría de los alumnos mostraron felicidad, motivación e interés por continuar aprendiendo con esta estrategia.

Esta respuesta emocional positiva indica que los estudiantes valoran y disfrutan de las actividades lúdicas, contribuyendo a un ambiente de aprendizaje estimulante. Al adaptar los juegos a sus necesidades y características, se fomenta un interés genuino en el aprendizaje, alejándose de métodos tradicionales y promoviendo una enseñanza más atractiva.

Para proseguir, es necesario tomar en cuenta la rúbrica como forma de evaluar la estrategia del juego aplicada a los alumnos, como se mencionó anteriormente tiene el objetivo de demostrar si dicha estrategia funciona para mejorar la motivación del alumno a través del juego además de evaluar si las actividades propuestas cumplen con el propósito de fomentar el juego en el aula.

Se utilizó la rúbrica para evaluar la efectividad de la estrategia didáctica del juego en las sesiones Ganando y deletreando y en Lobo lobito con el fin de evaluar el avance de los alumnos al inicio y final de este plan de acción se llega a la conclusión de que la estrategia del juego ha tenido un impacto significativo en el proceso de aprendizaje y la motivación de los estudiantes.

La evaluación de la primera sesión del plan de acción permitió a la investigadora ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje, mejorando la calidad del aprendizaje al considerar las necesidades de los alumnos. Los resultados en términos de motivación intrínseca fueron positivos, con los estudiantes mostrando interés y entusiasmo durante el juego.

En la última sesión, "Lobo lobito", se reflexionó sobre los ajustes realizados y se verificó su efectividad. Se observó un mayor dominio de habilidades y conceptos por parte de los estudiantes, junto con una participación activa y actitud positiva. La adaptabilidad

del juego permitió ajustarse a las necesidades individuales, asegurando una participación equitativa. En general, el juego resultó ser una estrategia efectiva para mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes, enriqueciendo el proceso de aprendizaje.

## Conclusiones

El juego representa una herramienta fundamental en el proceso educativo, ya que brinda una amplia gama de ventajas para el desarrollo completo de los estudiantes. Por otra parte, la motivación de los estudiantes puede ser influenciada por una variedad de factores de los cuales se incluyen su nivel de interés en el tema, si el aprendizaje es significativo para él entre otros.

Es importante destacar que los resultados de esta investigación muestran que el juego, como una actividad recreativa, fomenta el desarrollo y la mejora de las habilidades y capacidades del alumno. Además, juega un papel crucial en la consolidación de habilidades cognitivas y sociales, lo cual es esencial que las escuelas consideren al integrarlo en la práctica educativa.

El maestro puede utilizar el juego como una poderosa estrategia para fomentar la motivación de los estudiantes y crear un ambiente de aprendizaje positivo y de apoyo. El juego ofrece múltiples beneficios para el proceso educativo al proporcionar un entorno lúdico y dinámico que puede aumentar la participación, el compromiso y la motivación de los estudiantes. Por lo tanto, se concluye que es fundamental que los docentes a cargo reconozcan la diversidad de sus estudiantes y adopten enfoques pedagógicos inclusivos e innovadores que valoren y respondan a las características individuales.

## Referencias

- Caballero, G. (2021). Las actividades lúdicas para el aprendizaje [Tesis, Universidad César Vallejo]. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i4.2615>
- Caicedo, C, et al. (2020). Juegos dirigidos y la motivación en estudiantes del décimo año de Educación General Básica. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 189-203. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.617>
- Chi-Cauich, W. (2018). Estudio de las estrategias lúdicas y su influencia en el rendimiento

- académico de los alumnos del CeCyte Pomuch, Hecelchakán, Campeche, México [Tesis]. I.C. INVESTIG@CION, 14(2018), 70-80. <https://revistaic.instcamp.edu.mx/volumenes/volumen14#revista14-8>
- Cruz, A. (2022). El método lúdico como motivador del aprendizaje [Tesis de maestría]. Universidad Santo Tomás.
- LOHR, S. L. (1999): Muestreo: Diseño y Análisis. International. Thomson Editores, Madrid.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education.
- Meneses, M., & Monge M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. Revista Educación, 25(2), 113-124.
- Ojeda, M., et al. (2020). El juego como motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje del niño. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 5(1), 430-448.
- Palella, S., & Pestana, F. (2006). Metodología de la investigación cuantitativa (2.a ed.). FEDUPEL.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes Clave para la educación Integral. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudios de la Educación Básica, 2022. Secretaría de Educación Pública.
- UNICEF, (2018) Aprendizaje a través del juego. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>
- UNICEF, (2018) Aprendizaje a través del juego. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

## Fortaleciendo el aprendizaje de álgebra y aritmética a través de actividades lúdicas colaborativas

Jorge Alberto Flores Serrano

jorge\_fs.mat20u@ensfa.edu.mx

Víctor Manuel Farias Villalobos

victor.farias@ensfa.edu.mx

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

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

El estudio se centró en el impacto del trabajo colaborativo y las actividades lúdicas en el aprendizaje de álgebra y aritmética en estudiantes de secundaria. Utilizando un enfoque cualitativo y el método de investigación-acción, se emplearon como instrumentos el diario de campo y fichas de observación para la valoración de la práctica docente mediante la observación directa. Los resultados demostraron que estas estrategias de trabajo en el aula benefician significativamente el aprendizaje de los estudiantes.

A partir de las evaluaciones diagnósticas, los resultados mostraron un aumento significativo en el rendimiento académico, indicando un notable incremento en las habilidades de los estudiantes en álgebra y aritmética. Además, se comprobó que las estrategias diseñadas promovieron un aprendizaje activo y colaborativo, validando la hipótesis de acción de que estas metodologías favorecen el desarrollo integral del aprendizaje.

Las actividades lúdicas colaborativas no solo facilitaron la comprensión de conceptos matemáticos complejos, sino que también fomentaron un ambiente de aprendizaje más dinámico y participativo. Los estudiantes se mostraron más motivados y comprometidos con su propio proceso de aprendizaje, lo que resultó en una mayor retención de conocimientos y una actitud más positiva hacia las matemáticas.

**Palabras clave:** estrategias, lúdica, colaboración, trabajo, equipo.

### **Planteamiento del problema**

A través de la autorreflexión de la práctica como docente en formación, se detectó que el desconocimiento de estrategias para establecer trabajo colaborativo mediante actividades lúdicas es un problema. Al analizar el enfoque de las matemáticas, se encontró que la resolución de problemas brinda la oportunidad de trabajar de manera colaborativa, permitiendo a los estudiantes desarrollar capacidades comunicativas. En este contexto, el docente debe promover actividades lúdicas en que los alumnos participen con interés y entusiasmo en actividades individuales y grupales.

Por otro lado, las actividades lúdicas deben ser incorporadas constantemente en estrategias para el trabajo colaborativo, siempre y cuando promuevan un aprendizaje significativo. Estas actividades brindan a los estudiantes la oportunidad de conversar, compartir ideas, escucharse y participar en un intercambio de ideas para encontrar soluciones. La interacción entre compañeros y las actividades variadas motivan a los alumnos y aumentan su interés en la actividad.

La principal barrera para generar actividades en equipo es la pérdida de disciplina dentro del aula, lo que lleva a los estudiantes a distraerse, ignorando la actividad planeada. La falta de disciplina provoca que el grupo se vuelva inquieto y que los estudiantes que trabajan se desinteresen por el trabajo en equipo, impidiendo lograr aprendizajes.

Este problema se deriva de varias causas, incluyendo una planificación inadecuada para la formación y distribución de los equipos, la falta de indicaciones claras, o la planificación de actividades que no se pueden abordar adecuadamente mediante trabajo colaborativo. Que los alumnos aprendan a trabajar de manera colaborativa les permitirá, mejorar sus habilidades sociales, así como el cumplimiento de objetivos e incluso organización. De igual forma que los alumnos realicen actividades lúdicas le beneficia al pensamiento creativo, solución de problemas, habilidades para aliviar tensiones y ansiedades, generar armonía y desarrollo del lenguaje. Con ello se genera una motivación en los alumnos para promover el aprendizaje de los contenidos de aritmética y álgebra. Ya

que usualmente las matemáticas suelen ser relacionadas con ser una materia difícil y aburrida.

Los alumnos deben de dominar la aritmética dado que, es la rama fundamental de las demás áreas de las matemáticas, siendo la base del álgebra, dicha disciplina es vital para los alumnos pues les permite desarrollar habilidades de pensamiento crítico. Por ello se busca implementar el trabajo colaborativo por medio de actividades lúdicas, con la finalidad de generar motivación a sus alumnos a la hora de estudiar contenidos de matemáticas, específicamente de aritmética y álgebra

El trabajo colaborativo y la aplicación de actividades lúdicas en el proceso de desarrollo de aprendizaje son componentes indispensables en la formación, la unión de ambas estrategias promueve la participación activa de los alumnos, además a su vez fortalece la comprensión y aplicación de conceptos matemáticos. Con la siguiente pregunta se pretende explorar el impacto positivo del trabajo colaborativo por medio de actividades lúdicas en el proceso de aprendizaje: ¿De qué manera el trabajo colaborativo, por medio de actividades lúdicas fortalece el proceso de desarrollo de aprendizaje en tópicos de álgebra y aritmética?

El objetivo general pretende Validar que el trabajo colaborativo por medio de actividades lúdicas con las estrategias correctas potencializa el aprendizaje, en contenidos de aritmética y álgebra en los alumnos de educación secundaria.

Los objetivos específicos de la investigación son:

1. Identificar los estilos y ritmos de aprendizaje predominantes entre los estudiantes.
2. Demostrar que el trabajo colaborativo mediante actividades lúdicas refuerza el desarrollo del aprendizaje en álgebra y aritmética.
3. Diseñar y aplicar estrategias de trabajo colaborativo a través de actividades lúdicas para fomentar el interés y la motivación de los alumnos por aprender.
4. Evaluar si la interacción entre alumnos a través del trabajo colaborativo mejora el rendimiento académico de los estudiantes.



5. Evaluar los resultados de las estrategias implementadas durante la práctica docente para determinar cuáles generaron mayor interacción y participación de los alumnos, y si estas estrategias reforzaron efectivamente los aprendizajes.

La hipótesis de acción de la investigación plantea que, las actividades lúdicas realizadas a través del trabajo colaborativo potencializan el proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer grado de secundaria en los contenidos de álgebra y aritmética.

### **Marco Teórico**

El trabajo colaborativo surge al dialogar entre un conjunto de individuos que tienen diferentes conceptos sobre una idea y contrastan sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento. Autores como Jiménez-Toledo (2018) argumentan que por medio del trabajo colaborativo cada sujeto aprende más de lo que aprendería de manera autónoma, debido al intercambio de opiniones o ideas de los miembros de un equipo.

El trabajo colaborativo otorga múltiples beneficios a los alumnos. Vázquez (2017) enfatiza que el trabajo colaborativo da pauta a compartir no solo aprendizaje de la índole académica, sino también valores, normas, roles, códigos de comportamiento y saberes, los cuales son originados por el docente. Por su parte Vygotsky (como se citó en Salas, 2001) plantea que los procesos de aprendizaje se derivan de las interacciones sociales, en donde las personas se relacionan entre sí, siendo un proceso en el cual una persona adopta y asimila ciertos valores, procedimientos, normas, creencias o comportamientos de su entorno social y los integra como propios. De igual manera establece que por medio de la teoría sociocultural el aprendizaje y el proceso cognitivo suceden a través de la interacción social y la colaboración con otros individuos. Por ello, dicha teoría destaca la importancia del trabajo colaborativo como una estrategia para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales de las personas, ya que en la vida cotidiana consiste en convivir, tomar decisiones, solucionar problemas y conseguir la autorregulación.

Las actividades lúdicas son estrategias importantes que se deben aplicar en el aprendizaje, dado que se ha observado que sin estas prácticas hay un bajo desempeño de los estudiantes, puesto que el juego es muy importante en la vida de todos los seres



humanos porque ayuda a desarrollar habilidades y destrezas en el aprendizaje significativo de los estudiantes. Guzmán y Zambrano (como se citó en Candela, Y., y Benavides, J. 2020)

Las actividades lúdicas provocan la cooperación y la interacción social entre los alumnos, además de educar la autoconfianza, la participación, la cooperación, la integración y la independencia. El aprendizaje lúdico utiliza el juego como estrategia central para ayudar a los estudiantes a captar conceptos, aprender información y explorar posibilidades. No es una distracción de las lecciones normales, sino lecciones que se llevan a cabo en un formato más práctico y lúdico para mantener a los niños interesados en el proceso de aprendizaje.

Para llevar a cabo el trabajo colaborativo por medio de actividades lúdicas y que beneficie al desarrollo de aprendizaje de los alumnos es necesario tomar en consideración ciertos puntos, como afirma Collazo y Mendoza (2006) se deben de establecer los objetivos generales y particulares del trabajo a realizar, así mismo se debe establecer el tiempo y la forma en la cual se evaluará al alumnado. Posteriormente se deben de formar los equipos de manera estratégica y distribuirlos.

Lewin (2023) plantea que los trabajos colaborativos por medio de las actividades lúdicas benefician en los contenidos de aritmética y álgebra. Dado que, al disfrutar trabajar de manera colaborativa por medio de actividades lúdicas, entran en juego neurotransmisores como, endorfinas, dopamina, serotonina, acetilcolina, noradrenalina, etc., que facilitan el aprendizaje, pues los neurotransmisores son sustancias utilizadas por las neuronas en el proceso de la transmisión sináptica y al trabajar en movimiento se activan funciones cognitivas como la atención y la memoria.

## **Metodología**

El trabajo se elaboró siguiendo un planteamiento metodológico de enfoque cualitativo, que implica recopilar y examinar datos no numéricos. Este enfoque se adapta a las características y necesidades de la investigación. Fernández (2016) plantea que en el alcance descriptivo es necesario realizar una descripción minuciosa, haciendo hincapié en sus características específicas, datos propios que los distinguen de otros y marcar las condiciones o dinámicas que perciben. En cambio, Támara (2022) menciona que tiene el fin

de detallar atributos esenciales en donde se utilizan criterios metódicos que posibiliten establecer el comportamiento de los eventos objetos de investigación, tratando de generar información metódicamente, honesta y que se vincule con otras con el fin de marcar las diferencias.

La intención del alcance correlacional es calcular el nivel de relación entre dos o más categorías. La relación que existe entre la lúdica y el trabajo colaborativo es que ambas funcionan como estrategias didácticas de enseñanza, las cuales a su vez brindan y refuerzan vínculos sociales dado que, el trabajo colaborativo se beneficia de las actividades lúdicas al generar la participación activa, la creatividad y la comunicación.

Dado que el objetivo del estudio es identificar cómo el trabajo colaborativo por medio de actividades lúdicas beneficia al proceso de desarrollo de aprendizaje, se recurre al diseño metodológico de investigación acción, ya que, facilita al docente llevar procesos de mejora continua en donde se genere autorreflexión. La investigación acción favorece a la práctica docente permitiendo identificar áreas de mejora, implementar cambios y evaluar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Elliott (como se citó en Latorre, 2005) menciona que la investigación-acción educativa:

Se enfoca en la identificación y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado para poner en acción sus valores educativos en la práctica. Es una práctica reflexiva. Como método de autoevaluación, la investigación acción consiste en que el profesorado evalúe sus cualidades, tal como se manifiestan en sus acciones. En esta perspectiva, esas acciones se conciben como prácticas morales. (p.26)

Resulta fundamental realizar un análisis reflexivo con el fin de mejorar la práctica docente, autores como Perrenoud (2001) hace un énfasis en el proceso de la práctica reflexiva en el ámbito educativo. Recalcando la importancia de llevar a cabo un análisis de la experiencia docente. De igual forma destaca la relevancia de encontrarse con retos que emergen de la práctica docente por medio del análisis reflexivo, que funcionan como respuesta a problemáticas particulares que los maestros encuentran en su carrera laboral.

De acuerdo a Latorre (2005), el análisis involucra cinco actividades fundamentales para manejar y comprender los datos, desde su recopilación hasta su exposición final.

Primero, la recopilación de información

Segundo, la codificación y categorización de información

Tercero, la disposición y representación de la información

Cuarto, la validación de la información

Quinto, la interpretación de la información

La práctica reflexiva en el ámbito educativo es de importancia pues conduce hacia la autoevaluación de estrategias en uso con el propósito de mejorar. Este proceso otorga la posibilidad de reconocer áreas de oportunidad y ajustar las estrategias de acuerdo a la característica de los estudiantes, la práctica reflexiva impulsa el progreso profesional de los docentes al aprender de sus experiencias y mantenerse al tanto de las novedades educativas.

La técnica de observación proporciona elementos específicos que se deben de analizar, Lofland (como se citó en Hernández, J2006) sugieren observar: “El entorno, el ambiente social, formas de organización en grupos y subgrupos, patrones de interacción o vinculación. Las características de los grupos y participantes, las actividades y materiales que utilizan los participantes, así como los hechos relevantes” (p.588). Al observar dichos elementos se obtiene información puntual sobre el desempeño en el aula, la interacción con los alumnos, el manejo de estrategias pedagógicas. Esta técnica otorga una visión directa y objetiva de las habilidades y competencias del docente en formación, permitiendo identificar áreas de mejora y brindar retroalimentación constructiva.

Referente a los instrumentos que se aplicaron, el diario de campo registró las experiencias de la práctica docente con el fin de analizarlas por medio de reflexiones e interpretaciones con la finalidad de mejorarla. El formato del diario con el que se trabajó constaba de tres apartados, el primero para colocar el número de sesión, el segundo para la fecha y el tercero para el registro de actividades, así como las reflexiones y aprendizajes. Las observaciones de clases se realizaron por parte del docente titular del grupo de prácticas

y de un docente de la escuela normal que supervisa las prácticas para valorar los resultados, en ambos casos en base a una ficha de observación directa.

La población en donde se realizó la investigación acción fue la Escuela Secundaria Técnica No 1 "José Reyes Martínez", del municipio de Aguascalientes ciudad capital del Estado de Aguascalientes, que cuenta con 720 alumnos en el turno matutino y 630 en el vespertino. La población muestra fue con dos grupos de primer grado con 42 y 43 alumnos respectivamente.

## **Resultados**

En el apartado, se aborda el desarrollo de la reflexión y la evaluación de la propuesta de intervención, poniendo énfasis en el análisis de las intervenciones realizadas a lo largo de las jornadas de práctica docente. Se pone de relieve la trascendencia de la práctica reflexiva como herramienta fundamental para el crecimiento y perfeccionamiento continuo, tomando como base los planteamientos teóricos y conceptuales de la obra de Perrenoud y Latorre, cuyas ideas brindan un sustento sólido para comprender y aplicar eficazmente el proceso reflexivo.

### **Reflexión y evaluación de los resultados de la primera intervención**

Para la intervención docente, se diseñó una planeación didáctica en base a los estilos de aprendizaje detectados con un instrumento exprofeso, que incluyó actividades dentro y fuera del aula, conteniendo juegos y trabajo colaborativo para fomentar la participación activa y la resolución de problemas. Las sesiones involucraron actividades de gimnasia cerebral y motrices, y utilizaron un dominó algebraico para enseñar expresiones algebraicas de forma lúdica y colaborativa.

Los estudiantes trabajaron en equipos de cinco integrantes, primero aprendiendo las reglas y formando equipos estratégicamente. Luego, crearon fichas de dominó y participaron en un juego en un espacio adecuado. Este enfoque de trabajo promovió procesos cognitivos como la percepción, atención, concentración y memoria, además de habilidades de trabajo en equipo.

Se utilizaron diversos materiales para decorar y resolver las fichas, la actividad promovió la inclusión y el aprendizaje colaborativo, integrando conceptos de álgebra y aritmética. Aunque no se realizó una evaluación formativa, se planteó la pregunta de si el trabajo colaborativo y las actividades lúdicas pueden facilitar este tipo de evaluación.

### **Segunda intervención**

Después de la primera intervención, se recopiló información mediante observación directa y notas detalladas, lo que ayudó a comprender la dinámica del trabajo en equipo y las áreas que necesitaban atención en la evaluación formativa. Se identificó que las listas de cotejo no eran adecuadas para una evaluación formativa integral, por lo que se buscaron alternativas y se consultó a otros docentes para mejorar las estrategias de evaluación.

Se continuó con la codificación y categorización de datos de la intervención inicial, destacando la importancia de la evaluación formativa. Se identificó la falta de instrumentos específicos para monitorear el progreso de los estudiantes y se exploraron nuevas estrategias, como rúbricas y momentos de autoevaluación. Durante una actividad llamada "100 Estudiantes Dijeron", se promovió la colaboración y la evaluación formativa mediante preguntas sobre gráficas y lenguaje algebraico. Aunque el tiempo fue insuficiente para una evaluación formativa completa, posteriormente se proporcionó retroalimentación. Se usaron recursos didácticos como un botón con luz y sonido para aumentar la participación y la competencia amistosa.

En la segunda intervención, se concluyó que la evaluación formativa es posible pero compleja durante las actividades lúdicas, por lo que se decidió seguir trabajando con la misma metodología, usando actividades lúdicas y trabajo colaborativo, evaluadas con listas de cotejo y rúbricas, para mejorar las habilidades aritméticas y algebraicas de los estudiantes.

### **Tercera intervención**

Se continuó recopilando información mediante hojas de valoración y registros del diario de trabajo, lo que permitió una revisión detallada del desempeño en actividades lúdicas colaborativas. Se identificaron mejoras y áreas que aún requerían atención, especialmente

en la implementación de los instrumentos de evaluación. La retroalimentación de la maestra titular del grupo de prácticas, fue esencial para diseñar nuevas estrategias de evaluación formativa. El proceso de mejora incluyó la decodificación y categorización de la información obtenida, originada en la planificación, selección de recursos, y materiales pedagógicos utilizados durante la enseñanza.

Al validar la información en el diario de campo, se identificaron fallas en la aplicación de la evaluación formativa durante actividades lúdicas en equipo. Se sugirió involucrar a los alumnos en una autoevaluación utilizando una rúbrica. En la quinta jornada de prácticas docentes (tercer ciclo reflexivo), se realizó una evaluación crítica y un análisis exhaustivo para responder la hipótesis de acción.

La intervención incluyó actividades lúdicas, comenzando y terminando las clases con juegos que fomentaran la actividad motriz y la gimnasia cerebral. La actividad central fue "Conversión de Fracciones en Movimiento," donde los estudiantes, organizados en equipos, debían de convertir fracciones a decimales en una dinámica competitiva. Cada equipo tenía un líder responsable de verificar la correcta resolución de las actividades. Los equipos participaban en la actividad en las canchas de baloncesto, lo cual facilitó el trabajo colaborativo.

La actividad consistía en que cada equipo realizara la conversión de fracciones a decimales, registrando el resultado en una hoja de trabajo y trasladándola desde el punto "a" hasta el punto "b". La primera mitad de la sesión se dedicó a explicar la actividad y a formar equipos, reservando el resto del tiempo para la ejecución. Esta organización permitió una participación activa y disfrute del aprendizaje colaborativo.

La evaluación de la actividad involucró a los líderes de los equipos, quienes utilizaban una rúbrica para verificar la precisión de las conversiones. Esta estrategia promovió la responsabilidad y el compromiso dentro del equipo, facilitando la obtención de retroalimentación inmediata. La actividad requirió mínimos materiales y aprovechó el entorno físico para fomentar la colaboración y el desarrollo cognitivo.

La implementación de esta actividad lúdica mostró un impacto positivo en el aprendizaje, evidenciado por un aumento significativo en el rendimiento académico de los



estudiantes. El 95% de los alumnos aprobó un examen diagnóstico después de participar en las actividades, en contraste con el 30% que aprobó en un examen antes de la intervención. Esto validó la hipótesis de que las actividades lúdicas colaborativas fortalecen el proceso de aprendizaje en temas de álgebra y aritmética.

### **Discusión y conclusiones**

En definitiva, revisar y analizar la práctica docente como un proceso continuo de mejora resulta fundamental. La adaptación de estrategias pedagógicas a las necesidades y características específicas de los estudiantes fue crucial. Además, resultó importante considerar tanto los aspectos externos como los internos de la práctica docente, la gestión del tiempo, la indisciplina en el aula y la suspensión de clases, para proponer ajustes en la planificación y abordar dichas situaciones.

Así mismo, para definir y abordar la problemática de la práctica docente, se consideraron las dificultades asociadas al trabajo colaborativo y las actividades lúdicas. Los enfoques propuestos se centraron en promover el perfil de egreso de la educación básica, destacando el trabajo colaborativo como principio fundamental. Esto requirió el reconocimiento de competencias tanto pedagógicas como de las áreas de conocimiento pertinentes para abordar esta problemática de manera efectiva.

Se identificó que el proceso de sustentar una práctica reflexiva es esencial para el crecimiento profesional de los docentes permitiendo generar un análisis reflexivo de su práctica. El enfoque de investigación acción permitió facilitar la mejora continua en la labor docente, por lo tanto, la observación permitió obtener información detallada sobre el desempeño en el aula y las interacciones con los alumnos, esto brindó una visión directa y objetiva de las habilidades como docente en formación.

El proceso de reflexión dentro de la investigación acción fue crucial para proponer mejoras en la práctica educativa. La primera intervención de la propuesta de mejora involucró la planificación y ejecución de una actividad lúdica basada en el dominio algebraico, que promovió la participación activa y el trabajo colaborativo de los estudiantes. Esta actividad permitió desarrollar competencias disciplinares y profesionales como futuro docente, así como fortalecer la comprensión de conceptos algebraicos y aritméticos en un



entorno colaborativo y divertido. En dicha actividad se evidenció una mejora en la inclusión y la convivencia intercultural, ya que se fomentaron relaciones interpersonales positivas entre los estudiantes.

Sin embargo, se identificó una debilidad en la falta de evaluación formativa, lo que planteó la necesidad de implementar estrategias de evaluación continua para monitorear el progreso del aprendizaje de los alumnos durante actividades colaborativas lúdicas. Esta reflexión sugiere la importancia de añadir la evaluación como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje para asegurar un desarrollo efectivo y significativo de las competencias de los estudiantes.

La segunda intervención en la propuesta de mejora permitió identificar avances significativos en el enfoque de trabajo colaborativo y evaluación formativa, favoreciendo al enfoque del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana, en donde se propone desarrollar acciones didácticas colaborativas. Además, se reconoce la importancia de una evaluación más integral y oportuna durante las actividades lúdicas en equipo, así como la necesidad de implementar estrategias más efectivas para este fin.

Aunque se ha logrado involucrar a los estudiantes de manera activa y divertida aún se requiere mejorar la gestión del tiempo para incorporar adecuadamente la evaluación formativa en el desarrollo de las actividades. La retroalimentación recibida de colegas y la maestra titular ha sido fundamental para ampliar la perspectiva y considerar nuevas aproximaciones a la evaluación formativa. La interpretación crítica de la información recopilada ha llevado a una modificación sustancial en la fase de planificación, con un enfoque renovado en la evaluación formativa para optimizar su impacto y efectividad en el proceso educativo.

La tercera intervención en la propuesta de mejora permitió consolidar avances significativos en el enfoque de trabajo colaborativo y evaluación formativa, tomando como apoyo a los líderes positivos del grupo en donde a través de aplicación de rúbricas por parte de los capitanes, se ha buscado mejorar la precisión y efectividad de la evaluación formativa.

Sobre el objetivo general se ha validado que el trabajo colaborativo mediante actividades lúdicas con las estrategias correctas fortalece el proceso de desarrollo de aprendizaje en los alumnos de educación secundaria en contenidos de aritmética y álgebra. Esto se evidencia en el aumento significativo de aprobación después de la implementación de dichas actividades. Así como observar el desempeño e interacciones de los alumnos a lo largo del proceso del trabajo colaborativo. De igual manera el identificar si la relación entre alumnos por medio del trabajo colaborativo provoca un mejor rendimiento académico, esto se logró observar, ya que el aumento significativo en el porcentaje de aprobación indica que el enfoque colaborativo tuvo un impacto positivo en el rendimiento académico.

Además, se cumplieron los propósitos específicos, como identificar los estilos de aprendizaje predominantes, diseñar estrategias colaborativas que promovieran el interés por aprender y mejorar el rendimiento académico. El análisis reflexivo y la adaptación de métodos de evaluación demostraron que las actividades lúdicas colaborativas y la evaluación formativa pueden ser efectivas para mejorar el aprendizaje en estudiantes de secundaria.

Después de las tres intervenciones, se llega a la conclusión de que se respalda la hipótesis puesto que los resultados obtenidos responden a su validez, la cual sostiene que el trabajo colaborativo a través de actividades lúdicas beneficia el aprendizaje de los alumnos en educación secundaria. También, durante las intervenciones se logró validar una segunda hipótesis sobre la evaluación formativa. A pesar de estos logros, se reconoce que aún queda espacio para continuar perfeccionando los resultados. Es fundamental seguir trabajando en el desarrollo de estrategias de enseñanza colaborativas mediante actividades lúdicas, considerando que la evaluación formativa requiere diversas formas de evaluación para garantizar un aprendizaje significativo y sostenible a largo plazo.

## Referencias

Candela, Y. M., & Benavides Bailón, J. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de básica superior. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 5(3), 90-98.

- Collazo, C. A., & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y educadores*, 9(2), 61-76.
- Fernández, P. A. T. (2016). Acerca de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación educativa cubana actual. *Atenas*, 2(34), 1-15.
- Hernández, S. R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). Metodología de la investigación (Vol. 4, pp. 310-386). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Jiménez-Toledo J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas*, 21(41), 115-134.
- Latorre, A. (2005). Conocer y cambiar la práctica docente. Serie investigación educativa. Editorial Graó. España.
- Lewin, L. (2023). ¿Qué necesita un docente para que un alumno aprenda? [Video]. Instagram.  
<https://www.instagram.com/reel/CvN1vTMvEMG/?igsh=MWoxd2dxeXNsMDM=>
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó. (p.30)
- Salas, A. L. C. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista educación*, 25(2), 59-65.
- Támara, V. G. (2022). Enfoque cuantitativo: taxonomía desde el nivel de profundidad de la búsqueda del conocimiento. *Llalliq*, 2(1), ág-13.
- Vázquez, A. J., Hernández, L. G. J., & Calderón, C. E. G. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356.

## **Influencia de la ansiedad en el rendimiento académico de alumnos de primaria en el marco de la Nueva Escuela Mexicana**

Sergio Gutierrez Estavillo

gutierrezsergio@benuff.edu.mx

Eduarne Alonso Fierro

edurnealonso@benuff.edu.mx

Rocío Catalina Ramiro Sánchez

Rocioramiro@benuff.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

Con el propósito de comprender el bajo rendimiento académico que presentan algunos alumnos, el presente trabajo de investigación cualitativa, cuyo diseño es la teoría fundamentada, tiene como finalidad identificar la influencia que tiene la ansiedad en el rendimiento académico en niños que cursan el sexto grado de primaria. El análisis se realizó durante el ciclo escolar 2023-2024 tomando como muestra a los alumnos de la fase 5 de educación básica que corresponde al sexto grado de educación primaria, el objetivo fue dar respuesta a la pregunta ¿de qué forma influye la ansiedad en el rendimiento académico de los alumnos de sexto grado de educación primaria en el marco de la Nueva Escuela Mexicana? la técnica principal para la recolección de datos fue la entrevista estructurada, se aplicó a dos docentes, se transcribieron textualmente, se codificaron y analizaron con apoyo del Atlas-ti. Como resultado se encontró que los supuestos hipotéticos son positivos y verídicos por lo que nos atrevemos a decir que los factores de influencia de la ansiedad y el rendimiento académico son los padres de familia, frustraciones, presiones y problemas emocionales y de aprendizaje, esto hace que esta misma influya negativamente en el rendimiento académico

**Palabras clave:** ansiedad, rendimiento académico, alumnos, Nueva Escuela Mexicana, padres de familia, presiones, frustraciones.

### **Planteamiento del problema**

En la actualidad, se ha dejado a un lado la importancia el sentir de los estudiantes, tanto en la participación e incluso los propios métodos de aprendizaje dentro del rendimiento académico en el nivel de educación primaria, ahora los alumnos se enfocan en aislarse incluso en desertar en las actividades, es por ello, que el problema surge desde la observación inicial del grupo donde se detectan ciertas actitudes de los estudiantes en las actividades académicas, específicamente en el trabajo por comunidades mediante detalles actitudinales negativos, al pasar el tiempo se han establecido ciertos parámetros que contribuyen a diagnosticar las diversas áreas de oportunidad en las asignaturas de educación primaria.

El problema se detecta desde de la evaluación Sistema de Alerta Temprana en México (SISAT), que se define como todo aquel indicador, herramienta o procedimiento que ayudan a todo el colegiado de docentes o autoridades educativas contar con información exacta y estadísticamente acerca de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes o ser propensos a la deserción escolar. A partir de esto se logró tomar la temática de este proyecto de investigación, con la cual se busca analizar la presencia e influencia de la ansiedad con el rendimiento académico en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

El problema crítico surge a medida que la observación continuaba y los resultados arrojados por la evaluación, requieren una atención de investigación inmediata, es decir, en los reactivos vinculados al pensamiento matemático los alumnos(as) se mostraban ausentes, nerviosos, estresados e incluso con emociones desfavorables y actitudes negativas, por lo tanto, se detectan indicios de ansiedad. Mediante la interacción se llevaron a cabo conversaciones para corroborar el punto inicial del problema y para obtener información necesaria sobre cómo se han sentido los alumnos de sexto grado grupo "A" en el retorno a clases y cómo eso puede repercutir en corto plazo a su rendimiento académico.

Todo esto, fue sustentado con la observación directa de situaciones generales de la vida común de los alumnos y como resultado las emociones frecuentes en ellos fueron: tristeza, enojo, miedo o estrés, por lo cual hace enfocar esta investigación a lo emocional específicamente la ansiedad, con base en el tema seleccionado en el campo de conocimiento de la educación, se analiza la influencia de la ansiedad en el rendimiento académico de los alumnos, a través de lo teórico y diagnóstico como campo específico, ya que se analizan los puntos de vista de teóricos expertos en la literatura existente.

Esta investigación, tiene como óptica teórica el enfoque que Freud sostiene respecto a la ansiedad, así como la visión de Edel sobre el rendimiento académico y el marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana; por otro lado, la óptica empírica se centra en el grupo de sexto grado, grupo "A", de la Escuela Primaria Amado Gil Castro, Turno Matutino, de Mexicali, Baja California, durante el ciclo escolar 2023-2024.

### **Marco Teórico**

La ansiedad es una emoción que abre nuevos panoramas negativos hacia el ser, en esta misma se experimentan sensaciones de temor e incluso de aprehensión, mediante una situación donde el ser se siente atacado o amenazado. Freud (1964), desde un enfoque psicoanalítico, introduce la palabra "ansiedad", definiéndose como "el resultado de la percepción por parte del individuo de una situación de peligro que se traduce en ciertos estímulos sexuales o agresivos y da lugar a la anticipación del ego".

Por otra parte, Sierra Ortega y Zubeidat refieren al término ansiedad como "un estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo, y suponiendo una de las sensaciones más frecuentes del ser humano, siendo ésta una emoción complicada y displacentera que se manifiesta mediante una tensión emocional" (2003, p. 14).

Sin embargo, cuando esto llega a límites extremos, la ansiedad llega a convertirse en un problema de salud, impidiendo el bienestar, pasando a contextos sociales e interpersonales que afectan las actividades escolares e intelectuales (Alarcon, 2008). Es por ello que se debe controlar y detectar a tempranas edades para no pasar de un problema de nervios y desenfoque a un trastorno.

La ansiedad se manifiesta de diversas formas, incluyendo preocupaciones persistentes, tensión muscular, sudoración excesiva, dificultades para concentrarse y problemas para conciliar el sueño. Puede ser desencadenada por eventos específicos o surgir de manera más generalizada, afectando la calidad de vida y el funcionamiento diario de quienes la experimentan.

Por otra parte, se considera que es una experiencia compleja que involucra factores biológicos, psicológicos y ambientales. Su comprensión y abordaje efectivo requieren enfoques integradores que consideren la interacción de estos elementos.

Las situaciones ansiógenas en el colegio pueden provocar en los alumnos alteraciones en procesos cognitivos como la atención, la memoria y la concentración, hasta el punto que puede interferir significativamente con el funcionamiento académico (McGee y Stanton 1990, citado por Barret y Turner, 2001).

En el contexto académico, la ansiedad puede entenderse como una respuesta emocional negativa ante situaciones evaluativas, tales como exámenes, presentaciones y evaluaciones. La presión por el rendimiento, el miedo al fracaso y la preocupación constante por el juicio de los demás son elementos centrales que caracterizan la ansiedad académica. Investigaciones, como las realizadas por Cassady y Johnson (2002), destacan que la ansiedad académica puede variar en intensidad y se asocia con diferentes dimensiones del proceso de aprendizaje

El comportamiento ansioso en una situación académica también es un constructo multidimensional que se define como un conjunto de respuestas emocionales con componentes cognitivos, fisiológicos y conductuales que acompañan y alteran el desempeño y que consta de preocupaciones acerca de posibles consecuencias negativas o de fracaso en una situación evaluativa.

Existe una posibilidad de que la necesidad de obtener una evaluación de excelencia se pueda convertir en un elemento estresante y ansioso para los alumnos de sexto grado. Las expectativas tanto del contexto familiar como aúlico, muestran una preocupación constante especialmente al momento de aplicar un examen o alguna actividad hasta momentos posteriores. Es por ello que según Damush et al. (1997) la ansiedad reduce la



eficacia en las tareas escolares, contribuye al desarrollo de malos hábitos y puede producir resultados negativos a largo plazo que incluyen ausentismo, ejecución académica pobre, deserción y fracaso escolar y problemas psicopatológicos.

### **Nueva Escuela Mexicana**

La Nueva Escuela Mexicana es un paradigma educativo diferente que reconoce tanto al docente como a las comunidades y grupos, con distintas condiciones de salud, orientación sexual, identidades de género y culturas o grupos étnicos. Es un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral, es decir, educar no solo para adquirir conocimientos y habilidades cognitivas sino también para: 1) conocerse, cuidarse y valorarse a sí mismos; 2) aprender acerca de cómo pensar y no en qué pensar; 3) ejercer el diálogo como base para relacionarse y convivir con los demás; 4) adquirir valores éticos y democráticos; y 5) colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social.

Es decir, con la NEM se desea formar personas capaces de conducirse como ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico para construir su propio futuro en sociedad (SEMS, 2023)

Los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana son que todas las y los estudiantes reciban y emplee su derecho a una educación de calidad y excelencia, también libre de prejuicios, equitativa, inclusiva y colaborativa a lo largo de su estancia escolar, a su vez formar estudiantes con orientación integral y humanista partiendo de la relación con la comunidad a la que pertenecen, esto se refiere a que se enseñará a partir del contexto donde se desarrollan los estudiantes con base en sus necesidades y alcances, por otra parte se busca reconocer la educación como principal foco de atención en el desarrollo social (SEMS, 2023).

En la Nueva Escuela Mexicana en razón del sentir humano y el reconocimiento que tiene cada persona de sí mismo, impulsa una protección y desarrollo de su dignidad para niñas, niños y adolescentes. Para la Nueva Escuela Mexicana (NEM) la dignidad humana es el valor intrínseco que tiene todo ser humano, que es irrenunciable, no intercambiable,

irrevocable e inviolable y que, por sí mismo, justifica el reconocimiento y ejercicio efectivo de sus derechos humanos y justicia social (SEP, 2022).

Así mismo es importante destacar que la NEM tiene un enfoque humanista mismo que busca formar personas con pensamiento crítico, que se conozcan a sí mismas, que sean autocríticas y tengan la capacidad de relacionarse con los demás de manera pacífica y sana.

Después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones del rendimiento escolar, García y Palacios (1991), concluyen que hay un doble punto de vista, estático y dinámico, que atañen al sujeto de la educación como ser social.

En general, el rendimiento escolar es caracterizado del siguiente modo: a) el rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno; b) en su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento; c) el rendimiento está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración; d) el rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo; e) el rendimiento está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social vigente.

En este punto, es necesario tener claro que el rendimiento académico depende no sólo de las aptitudes intelectuales, sino de una serie de factores interrelacionados, tanto internos como externos al estudiante. Está condicionado de manera significativa por las características personales del estudiante, por variables de tipo académico, pedagógico, institucional, por el entorno social, familiar y cultural, entre otros. Se infiere de esta conceptualización que intervienen varios factores que modifican el rendimiento del estudiante como lo son: el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima o la relación profesor-estudiante. Convirtiéndose el rendimiento académico en un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante.

### **Metodología**

Enfoque Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, en este enfoque por lo general “no se prueban hipótesis, estas se generan durante el proceso y van refinando conforme se

recaban más datos o son un resultado del estudio” (Hernández et al., 2010, p.9). La investigación cualitativa es un proceso donde se desarrollan conceptos y entendimientos, partiendo de los datos para evaluar ideas, hipótesis o teorías sin juicio crítico o sin tener en cuenta los datos de la experiencia, es decir teorías preconcebidas.

En cualquier estudio cualitativo, todo investigador sigue un diseño factible y flexible. Sin embargo, comienzan desde procesos sociales con intervención mínima del investigador, una de las características del paradigma de investigación cualitativa es Se investigan los procesos de interacción social en el momento en que se presentan, en vez de basarse en entrevistas o cuestionarios diseñados para documentar los tipos de actitudes y personalidades (Gayou ,2003).

En este sentido se realiza una recopilación de datos para corroborar nuestra hipótesis, utilizando técnicas de recopilación, se aplica entrevistas y test relacionados con la ansiedad, estas técnicas serán documentadas y avaladas para la validez de la misma. A través de un diagrama de problematización permitiendo comprobar la coherencia y pertinencia del análisis respecto a los problemas, tanto prioritarios como contextuales.

El diseño de investigación de teoría fundamentada, se basa en centrarse en el análisis de datos en los instrumentos de recolección de datos, en este caso, entrevistas aplicadas, además de contemplar el estudio de toda aquella información recopilada en base a nuestras categorías de análisis. De acuerdo a (Corbin y Strauss, 2002) afirman que la Teoría Fundamentada puede ser utilizada para un mejor entendimiento de un fenómeno ya estudiado y así poder profundizar en él. Además, que emerge desde los datos aseguran que el aspecto cualitativo de esta metodología misma favorece el desarrollo de respuestas a fenómenos sociales respecto a lo que está ocurriendo y por qué.

Es importante destacar que la Teoría Fundamentada nos permite dar pie a construir teoría, conceptos, nuevas hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de los supuestos de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes. La teoría generada se desarrolla inductivamente es decir mediante un proceso de razonamiento a partir de un conjunto de datos. Es por ello que, si se realiza adecuadamente, la teoría final o resultante cuadra con la realidad objeto de estudio.

La teoría fundamentada se lleva a cabo mediante un proceso de codificación, a través del programa Atlas ti y parte de las entrevistas aplicadas a los docentes que trabajan con alumnos de sexto grado nivel primaria. Al comenzar con la teoría fundamentada fue preciso realizar una equiparación de los objetos de estudio.

Ahora bien, después de disponer de la teoría fundamentada, subsisten formas de codificación: microanálisis, es donde principalmente se generan las categorías inaugurales. Posteriormente la codificación abierta, donde se hace ilación entre las categorías iniciales. Para después realizar una codificación axial, que se asocia las relaciones entre categorías y subcategorías. En la codificación selectiva se genera una relación conceptual y teórica entre los códigos y citas.

### **Descripción de las Características de los Participantes**

Se entrevistaron a docentes de grupo específicamente de sexto grado, y docentes de USAER en el espacio de la escuela primaria "Amado Gil Castro", mismos que están trabajando de acuerdo a los lineamientos de la NEM, además que su estrategia de trabajo e intereses se enfocan en el bienestar emocional de los alumnos. Ambos docentes tienen una experiencia mayor de 10 años en el servicio, y se han relacionado con la temática de este proyecto de investigación desde congresos, cursos y diplomados. Han trabajado por muchos ciclos escolares continuos en la fase 5, la cual corresponde al periodo de edades entre los 11 a 12 años, es decir quinto y sexto grado nivel primaria.

### **Categorías de Análisis**

A través del proceso metodológico se contemplan categorías de análisis, que organizan las ideas y ayudan a describir lo que se está investigando, de acuerdo a Huberman, y Saldaña (2014) una categoría es un modo de clasificar una determinada información, en función de la importancia que le demos a un tema en este sentido ansiedad, Nueva Escuela Mexicana y rendimiento académico.

## **Alcance de la Investigación**

El alcance de la investigación es descriptivo; debido a que busca recopilar toda aquella información simple o de primera mano, como una conceptualización o caracterización de un tema, además describir acontecimientos a través de la realidad e indagación que fundamentan el proyecto de investigación. Refiere Bernal (2006), en la investigación descriptiva, se muestran, narran, reseñan o identifican hechos, situaciones, rasgos, características de un objeto de estudio, o se diseñan productos, modelos prototipos, guías, etcétera, pero no se dan explicaciones o razones del porqué de las situaciones, hechos, fenómenos, etcétera; la investigación descriptiva se guía por las preguntas de investigación que se formula el investigador; se soporta en técnicas como la encuesta, entrevista, observación y revisión documental. En este caso en el tema de la ansiedad es analizada por medio de un hecho, ya que se realiza un análisis de descripción que entre ella y los factores que influyen el rendimiento en el marco de la NEM.

## **Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Para la recolección de datos se estuvo en observación constante con nuestros principales participantes del proceso de investigación, además, se usará una entrevista estructurada; es decir se realizarán entrevistas para obtener aspectos clave de los alumnos más contextualizados sobre la temática; será estructurada debido a que al entrevistar a los docentes habrá un guion con preguntas a contestar más sin embargo el mismo entrevistador medirá y encaminará a los objetivos de este instrumento. La entrevista estructurada se refiere a una situación en la que un entrevistador pregunta a cada entrevistado una serie de interrogantes preestablecidos con una serie limitada de categorías de respuesta.

## **Técnicas e instrumentos para el procesamiento de datos**

Para el análisis de datos se utilizó la herramienta digital y software Atlas ti que permite el análisis cualitativo de grandes corpus de datos, audios, textos o imágenes, dicho software

contiene posibilidades sofisticadas que le ayudan a organizar y administrar su material de forma creativa y sistemática.

Al ser de enfoque cualitativo, no está programado para automatizar el análisis de datos, sino que permite que puedas acelerar tus procesos de investigación en cuanto a análisis e interpretación de datos.

### **Codificación Abierta y Axial**

La codificación abierta se identifica en las citas libres que se ubican en las entrevistas a través del atlas ti con base en la entrevista realizada por los actores educativos y a su vez los códigos.

El análisis para lograr la codificación axial fue identificar los códigos en las citas libres relacionando códigos con códigos, ideas de los textos y estos a su vez se vincularon categorías con subcategorías y los conectores correspondientes para posteriormente lograr la codificación selectiva.

### **Resultado**

Para robustecer el análisis de las categorías identificadas y lograr la respuesta a nuestro supuesto hipotético procedemos a diseñar redes que nos ayudan a representar y explorar con mayor facilidad las estructuras conceptuales, en cada código se le añaden conectores para su fácil relación con los demás códigos, lo cual es un avance para el análisis de estos resultados, además las redes añaden un enfoque de resolución para el análisis cualitativo. Teniendo en cuenta el análisis de todo el proceso de enraizamiento como densidades, se identifican las categorías centrales: ansiedad y rendimiento académico.

Con base en la red de códigos, se identifican las principales categorías de análisis: rendimiento académico y Nueva Escuela Mexicana. En la sección de rendimiento académico se establece relación con la subcategoría “aislamiento”, “presión por rendimiento académico” mismo que se vincula significativamente con “padres de familia” llegando así a la categoría de “ansiedad”, lo anterior significa que los alumnos tienen una presión constante por alcanzar la excelencia en su proceso de aprendizaje, mismo que genera un



aislamiento en las actividades académicas, produciendo así influencia negativa en los alumnos.

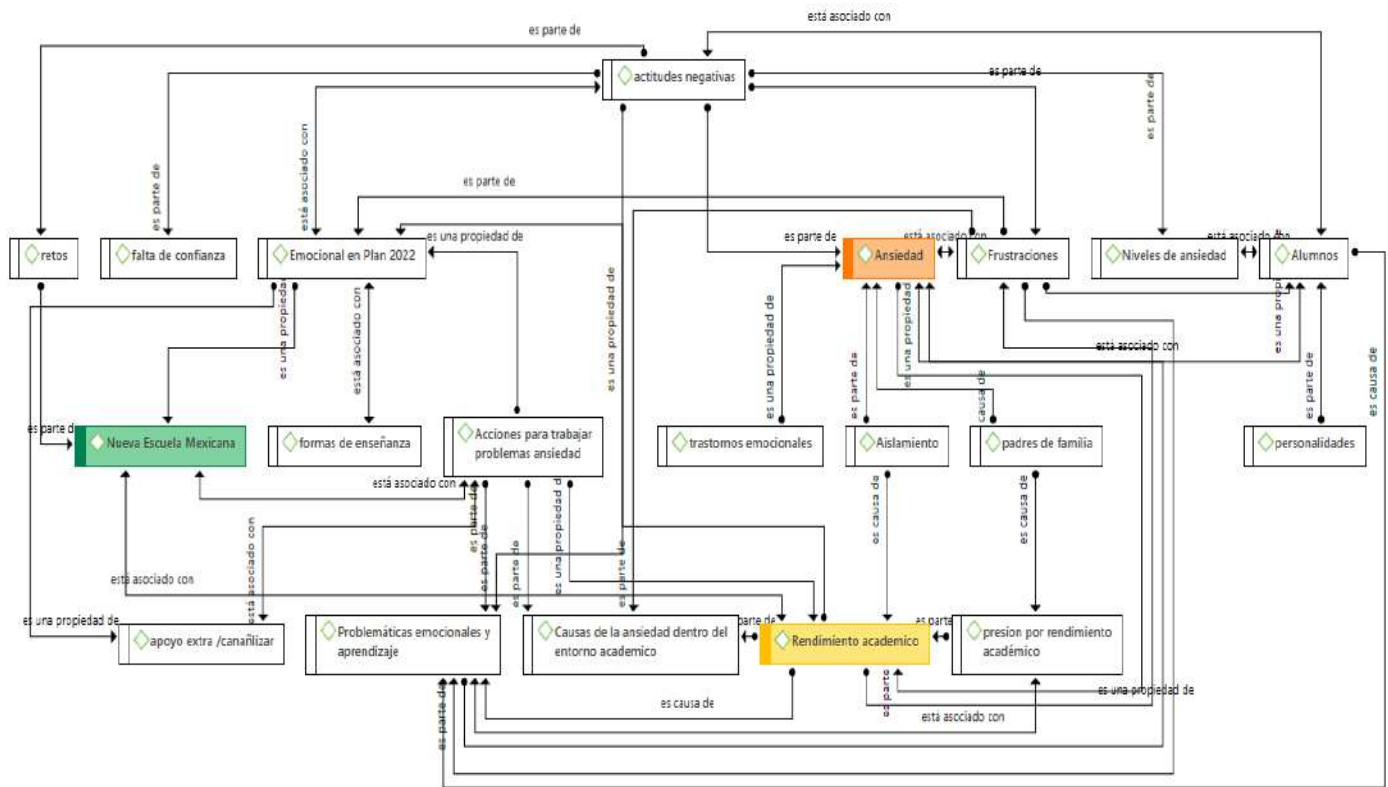
Del análisis de las entrevistas, la ansiedad es generada por las expectativas altas de la sociedad a fin de buscar un rendimiento académico excelente, sin importar el bienestar emocional de los alumnos. Otra vinculación entre el rendimiento académico es la “Nueva Escuela Mexicana” en este sentido ambas categorías se vinculan con el código “emocional plan 2022”.

A través de la NEM se trabajan los aspectos socioemocionales que conllevan a “acciones para trabajar problemas de la ansiedad” con base en los contenidos vigentes, por lo tanto, al ser temas establecidos en la propuesta curricular indican una evaluación que es desfavorable para los alumnos con dichas problemáticas. Se identifica que la forma de trabajo por comunidades y equipos de la NEM aborda retos continuos entre los alumnos, por lo tanto, los factores de falta confianza, autoestima y seguridad, llevan a actitudes negativas. Los códigos anteriormente mencionados robustecen al código “ansiedad”, donde se puede analizar que existe una relación muy estrecha con “frustraciones”, “actitudes negativas”, “alumnos”, “problemáticas emocionales y de aprendizaje”, “padres de familia”, “rendimiento académico”, siendo características de ansiedad.

Estas relaciones nutren la ansiedad como factor negativo principal en el rendimiento académico de los estudiantes, considerando que todo lo negativo en el contexto del alumno recaerá en su aprendizaje y a corto plazo generando ansiedad. Finalmente, podemos observar cómo las categorías “ansiedad”, “NEM y “rendimiento académico”, se encuentran vinculadas, donde la ansiedad está centralizada y conectada con lo social e influye negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en una red de múltiples vicisitudes. Todo lo anterior lo podemos encontrar de manera esquemática en la figura 1.



Figura 1



Las redes nos permiten controlar la interpretación de la información de manera esquemática.

A continuación, se presenta el diagrama de Sankey, este diagrama es una representación gráfica que muestra los flujos y sus cantidades en proporción entre sí. El ancho de las flechas o líneas se utiliza para mostrar las magnitudes, por lo tanto, cuanto mayor sea la flecha, mayor será la cantidad de flujo. Las flechas o líneas de flujo pueden combinarse o dividirse a través de sus trayectorias en cada etapa de un proceso. En este caso hay dos variables asociadas que se relacionan con subcategorías.

Entre las dos categorías existentes: “problemas emocionales y de aprendizaje” con “rendimiento académico”, se vincula a través de las emociones desfavorables de los alumnos de sexto grado, así se produce una ansiedad que afecta directamente al desenvolvimiento del aprendizaje de los alumnos, es decir su rendimiento académico.

Por otra parte, se puede observar una vinculación entre la ansiedad con lo que establece la Nueva Escuela Mexicana respecto con el rendimiento académico, las actividades que establece la NEM son mayormente en comunidades o trabajos en equipo, lo cual al ser el alumno individualistas, es decir, que no le gusta trabajar en equipos, no se incluye en las actividades destinadas en comunidades, se abstiene de participar en el aula como fuera de ella, estos factores son características de ansiedad en ellos, impidiendo realizar trabajos y actividades significativas para el aprendizaje, trayendo como consecuencia un bajo rendimiento académico, lo cual se traduce a no lograr los procesos de aprendizaje.

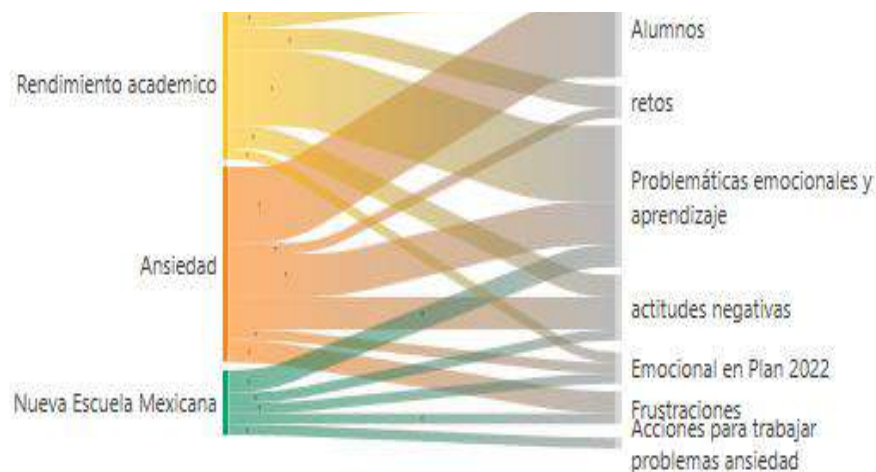
Por consiguiente, la categoría alumnos tiene una alta relación con la categoría ansiedad y rendimiento académico, principalmente los alumnos se desarrollan en un ámbito académico para lograr su rendimiento académico pero sus propias personalidades y emociones causan que se incluya la ansiedad en ellos, esto indica que sea un reto para ellos mismos en su vida personal y académica.

A manera de conclusión, se construye la codificación selectiva generando teoría y nuevas categorías las cuales son: aislamiento, padres de familia y retos, con ello se da respuesta a nuestra pregunta central de investigación y se fortalece el supuesto hipotético anteriormente mencionado. Véase en figura 2.

El diagrama de Sankey finaliza los resultados de esta investigación, aportando relaciones entre una categoría a otra.

## Discusión y Conclusiones

Figura 2.



1. La ansiedad tiene una influencia considerable en el rendimiento académico de los alumnos afectando su capacidad socialización, desempeño y bienestar emocional de acuerdo a las actividades académicas.
2. La ansiedad infantil es un trastorno que debe ser de necesidad prioritaria analizar puesto que al ser niños existe una gran vulnerabilidad y su detección e intervención temprana permite que los estragos emocionales y sociales sean reducidos en gran manera.
3. Los estudiantes con ansiedad a menudo experimentan una disminución en su rendimiento debido a la dificultad para manejar sus emociones y la presión académica que los padres de familia ejercen en ellos.
4. La ansiedad se manifiesta con síntomas físicos, como tensión muscular y problemas de sueño, así como con síntomas emocionales, como preocupación excesiva y miedo al fracaso.
5. La metodología teoría fundamentada explora a detalle los datos cualitativos para analizar la ansiedad en alumnos.
6. Los síntomas de un sentir ansioso interfieren con el proceso de aprendizaje y pueden llevar a un círculo vicioso donde el bajo rendimiento académico aumenta la ansiedad, lo que a su vez afecta aún más el desempeño.
7. Mediante las observaciones la ansiedad reduce la motivación y la confianza en sí mismos de los estudiantes, llevándolos a evitar situaciones académicas desafiantes y a procrastinar, lo que impacta negativamente sus logros académicos.

## Referencias

- Alarcon, R. Trastornos de Angustia. Capítulo 14 del Compendio de Psiquiatría "Humberto Rotondo", 1ra Edición, UNMSM, 2008
- Barret, P. y Turner, C. (2001). «Prevention of anxiety symptoms in primary school children: Preliminary results from a universal school-based trial». British Journal of Clinical Psychology, 40, pp. 399-410.
- Bernal, C. (2006). Metodología de la Investigación. México, D.F., Pearson educación.

- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270–295.
- Damush, T. T., Hays, R. D. & DiMatto, M. R. (1997). Stressful life events and health-related quality of life in college students. *Journal of College Student Development*.1997; 38, 181-190.
- Freud, S. (1964). *A disturbance of memory on the Acropolis*. London: Hogarth.
- García, O., Palacios, R. (1991). Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática. Tesis para optar el Grado de Magister. Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta edición). Ciudad de México: McGraw-Hill
- Huberman, A.M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* (3ª ed.). London: Sage.
- Secretaría de Educación Media Superior (2023). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2022). *Anexo del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Diario Oficial de la Federación.
- Sierra, J., Ortega, V. y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Brasil, Revista Mal-estar E Subjetividade*, 3(1), p. 10 – 59
- Strauss y Juliet Corbin, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

## Perspectiva de los estudiantes normalistas de la ENEP acerca del rol del docente-tutor

Mtra. María Gabriela Gutiérrez Cervera

gabygc69@hotmail.com

Dra. Lucy Yolanda Peniche Pérez

lucyyolandapeniche@hotmail.com

Mtra. Karla Beatriz de los Ángeles Rivero Solís

kbars71@hotmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

El ser tutor y docente al mismo tiempo resulta una tarea demandante, requiere de disposición, compromiso, vocación y relacionarse efectivamente con sus estudiantes, para que de esta forma logren integrar los conocimientos, capacidades, habilidades, valores personales en su actuar cotidiano contribuyendo a su formación profesional. Esta investigación se fundamenta en un estudio descriptivo de tipo cuantitativo y tuvo como punto central la indagación para conocer las perspectivas de los estudiantes normalistas acerca del rol de los docentes que se desempeñan como tutores en los diversos semestres de las Licenciaturas que la Escuela Normal de Educación Preescolar Profa. “Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”. El instrumento que se aplicó fue una escala tipo Likert con 13 reactivos. Los participantes fueron 102 estudiantes de la escuela normal.

**Palabras clave:** Tutoría, tutor, escuelas normales, percepción de los estudiantes, evaluación.

#### Planteamiento del problema

En los últimos años las escuelas de educación superior enfrentan la deserción escolar, rezago y reprobación de los estudiantes, lo que impacta de manera negativa en la excelencia educativa.

La tutoría académica es un proceso de apoyo personalizado dirigido a mejorar el rendimiento académico, resolver problemas de aprendizaje y desarrollar hábitos de estudio y trabajo para evitar el fracaso, la procrastinación y la deserción escolar.

Como instituciones de educación superior las escuelas normales cuentan con un área de tutorías la cual debe aplicar diferentes acciones que permitan elevar la calidad académica de los estudiantes.

El docente tutor de los estudiantes debe acompañarlos en el desarrollo de su potencial académico, profesional y personal y contribuir a solucionar problemas escolares, promover hábitos de estudio, de trabajo, reflexión y convivencia social.

El aula de clases es donde se favorece la relación de los estudiantes y el docente tutor por tanto este debe adoptar actitudes que le permitan una relación sana con los tutorados, tales como escuchar, comprender y reflexionar lo que el alumno le comente, no juzgarlo y manejarse con respeto, imparcialidad, honestidad, discreción, congruencia, reciprocidad, reconocimiento de sus límites y lealtad, entendiendo que el tutorado es un ser sensible, un individuo único y por lo tanto con un gran valor.

El Programa Estatal de Tutorías de las escuelas públicas del Estado de Yucatán (PET) sugiere la aplicación de varios instrumentos para realizar el diagnóstico, seguimiento de los estudiantes normalistas, así como la evaluación de los docentes que desempeñan la función de tutores con el propósito de evaluar el proceso de tutoría y el desempeño del tutor, sin embargo por cuestiones de tiempo, organización y carga académica de los docentes tutores, estos instrumentos no se aplican en la Escuela Normal de Educación Preescolar.

El aplicar estos instrumentos permitiría que la instancia encargada del programa de tutorías pueda introducir mejoras al mismo, en cuanto al diseño de estrategias instruccionales acordes a las características de los estudiantes y sus propios requerimientos, así como poder orientar el trabajo de los docentes tutores, de manera que apoyen más directamente las necesidades de éstos y "pasen" por su programa educativo de manera congruente que contribuya a la formación integral con los objetivos del mismo y logren una mejor adaptación a la institución en general.



A partir de lo anterior es importante conocer ¿Cuál es la perspectiva que tienen los estudiantes en formación respecto al rol que desempeña el docente tutor del grupo?

### **Marco Teórico**

Entre los estudios desarrollados acerca de la percepción de las tutorías están el de Gómez (2012), el de Arbizu et al. (2005) y el realizado por García (2010), quienes investigaron sobre los servicios de tutoría en universidades españolas, la importancia y realización de la tutoría como componente de la función docente universitaria.

Según Arbizu et al (2005), los modelos de tutoría contribuyen a la formación universitaria. Sin embargo, de acuerdo con estos mismos investigadores, en las universidades españolas se manifiesta su carácter esencialmente burocrático, donde el profesorado no asume como suyas algunas de las funciones de orientación al alumnado, funciones que son reclamadas por el alumnado.

García (2010), en su estudio exploratorio y descriptivo, aplicó cuestionarios a profesores y estudiantes, quienes dieron gran importancia a la orientación profesional y a los aspectos académicos, con menor relevancia a la orientación personal; el alumnado imputa su baja asistencia a factores externos como problemas de horarios o la falta de tiempo, el profesorado la atribuye a la actitud del alumnado. Concierten en que el uso de las herramientas tecnológicas en la labor tutorial facilita la comunicación, como complemento y nunca un sustituto de la tutoría presencial.

Gómez (2012), por su parte, aplicó como parte de su estudio descriptivo y longitudinal tres encuestas a alumnos pertenecientes a la Universidad Autónoma del Estado de México. Los resultados obtenidos expresan que en el programa de tutorías de esta institución se atienden mayormente cuestiones académicas, y que a pesar de que los tutores prefieren mantener comunicación con sus tutorados personalmente, estos últimos se comunican a través del Sistema Inteligente de Tutoría Académica o mediante correos electrónicos comerciales, considerándolo idóneo. En general, el programa de tutoría no está respondiendo a las expectativas de los alumnos por lo que urge un cambio, realizar ajustes o reorientar al mismo.



Los estudios anteriores demuestran la necesidad de profundizar en el tema para conocer las satisfacciones e insatisfacciones de quienes forman parte de estos paradigmas, con el objetivo de que todo lo negativo sea revertido y así se alcancen programas de tutoría eficaces, para satisfacer la formación integral de los estudiantes y contribuir a reducir el fracaso escolar y aumentar el rendimiento académico que es un problema en las instituciones de educación superior.

El Programa Estatal de Tutorías (PET) para las Escuelas Normales Públicas del Estado de Yucatán, fue realizado para contribuir a que las instituciones respondan a las necesidades inherentes al mejoramiento en la formación de los futuros docentes, dicho programa contiene los lineamientos básicos para normar, orientar y guiar los esfuerzos que aseguren el acompañamiento en la formación integral de los estudiantes en cada escuela normal para el logro de los perfiles de egreso establecidos en los programas de estudio que se imparten en estas instituciones.

Tal como se menciona en el acuerdo ANEXO 03 Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar la utilización de modelos centrados en el aprendizaje y la comunidad incluyen la implementación de estrategias de apoyo a las y los estudiantes, de manera que puedan incorporarse a las nuevas formas de desarrollo de los planes de estudio y a los enfoques educativos incorporados en ellos. En este contexto, la tutoría se asocia a las características de flexibilidad implícitas en la propuesta educativa, en la medida en que se pretende fortalecer la formación autónoma de cada estudiante.

Es en el contexto actual de aplicación de los nuevos enfoques educativos que la tutoría recupera su papel como estrategia para elevar el nivel académico de las y los estudiantes, justificándose en razón del deficiente rendimiento de algunos, en el requerimiento de otro tipo de apoyos que favorezcan su trabajo académico, así como su desarrollo personal. En el caso de la Educación Normal, el concepto de tutoría se retoma en el presente Plan y programas de estudio expresando la necesidad de apoyar el proceso formativo de cada estudiante desde sus diferentes facetas, así como de ofrecer alternativas para mejorar sus experiencias educativas y coadyuvar a resolver los problemas que enfrenten a lo largo de su formación en la Escuela Normal.

Para ello, la tutoría en la Escuela Normal consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación profesional, que se concreta en la atención personalizada de manera individual o a un grupo reducido, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías más recientes del aprendizaje.

La DGESPE, ahora DGESUM, ha sido la encargada de instrumentar la Reforma Curricular de la Educación Normal, que rige la inclusión transversal de la Tutoría como estrategia sistemática, permanente y obligatoria. Actualmente las Escuelas Normales de Yucatán, viven un proceso de transición y transformación institucional, que incluye cambios tanto en lo académico como en la gestión; como parte de dicho proceso se han incorporado nuevas concepciones y prácticas, el trabajo tutorial es un componente más de este amplio y complejo engranaje del cambio institucional en las IES, para apoyar los aspectos académicos y de gestión para el desarrollo integral (ProFEN 2019).

Una de las características deseables para las IES es: La flexibilidad curricular; el abordaje interdisciplinario de los problemas; la actualización permanente de los programas educativos; la incorporación de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, que propicien una adecuada relación entre teoría y práctica; la promoción de creatividad y del espíritu de iniciativa; el desarrollo integral de las capacidades cognoscitivas y afectivas; el fomento del espíritu crítico y del sentido de responsabilidad social; la formación en valores que sustentan una sociedad más democrática y con mayor equidad social; la cooperación interinstitucional y la formación de alumnos en varias instituciones (ANUIES, 2002, p.30).

La tutoría en las escuelas normales ayuda al desarrollo de las competencias establecidas y es vital para el crecimiento de las habilidades necesarias. Así, las tutorías permitirán a los estudiantes de educación en formación investigar y potenciar sus intereses profesionales y vocacionales, preparándose para los retos contemporáneos de la sociedad. Este objetivo se logrará gracias a la colaboración y compromiso de diversos participantes del ámbito educativo.

Las Tutorías representan en la educación una estrategia para fortalecer la capacidad académica y posibilitar el logro de los fines, la formación integral del estudiante, tal como

lo considera la (ANUIES, 2000, p. 44) es un “proceso de acompañamiento personal y académico durante la formación de los estudiantes, para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social”.

La tutoría es una alternativa para ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades de aprendizaje y evitar el abandono en los niveles de educación superior, así como apoyarlos en el desarrollo de sus habilidades académicas, profesionales y personales.

Por lo que, para González y Avelino (2016), la acción tutorial ha de centrarse en el desarrollo de aprender a aprender, más allá de lo cognitivo, abarcando todas las dimensiones del individuo, es decir los cuatro pilares de la educación. Por otra parte, en el paradigma sociocultural, la tutoría busca que el estudiante desarrolle herramientas que le permitan lograr una vida escolar y personal satisfactorias, como afirman los mismos autores.

El enfoque de la tutoría está en el proceso de aprendizaje y el apoyo. Los procesos cognitivos y emocionales basados en la identificación de los problemas de los estudiantes ayudan a los estudiantes a progresar académicamente mejorando sus estilos de aprendizaje, basados en diagnósticos y orientaciones para mejorar habilidades, gestión del tiempo y estrategias de resolución de problemas. Nuestro objetivo es ayudarlos y apoyarlos tanto como sea posible. Esta es una actividad que permite tanto a los tutores como a los estudiantes crecer como individuos.

Pagano (2008), señala que en el contexto educacional actual se considera como tutor al docente, quién brinda apoyo a los alumnos, en un espacio real o virtual, para que éstos desarrollen sus potencialidades cognitivas en el proceso de aprendizaje más allá de la competencia corriente de habilidades que poseen y con las cuales ingresan en la situación de enseñanza.

El tutor, lo entendemos como aquel docente que promueve aprendizajes significativos para lograr ciertas competencias. El término significativo puede ser entendido como un contenido que tiene estructuración lógica inherente, así como también aquel material que potencialmente puede ser aprendido significativamente (Molina 2004).

El rol del docente-tutor ha sido y es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las funciones fundamentales que ellos desempeñan son el asesoramiento, ayuda y orientación, cuyo objetivo esencial es la formación integral de la persona. De tal manera que (Monge Crespo, 2009, p. 91) señala que “la educación ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de informaciones, sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos”, a partir de las necesidades de aprendizaje del estudiante.

Monge Crespo (2009) considera entonces que la figura del tutor cobra vital importancia, pues debe ser el eslabón para articular el nuevo modelo de enseñanza centrado en el alumno, a fin de promover y fomentar ciudadanos formados, autónomos y capaces de analizar críticamente los problemas que lo rodean, así como gestionar, resolver y transformar conflictos, capaces de buscar soluciones y asumir responsabilidades. “Es necesario atender al alumno en su dimensión personal, social y afectiva” (Delgado, 2005).

El desempeño de la función del tutor debería ir ligada a ciertas actitudes relevantes, es decir, a una serie de cualidades para llevar a cabo de manera óptima las tareas que implica la acción tutorial (García Nieto 2011).

Dado que el tutor incide en la formación de las actitudes y los valores de los tutorados, es imprescindible que tenga valores y principios de tipo personal que den respuesta a las necesidades del tutorado y a la razón de ser de la tutoría. Debe de entender la responsabilidad y su papel en la formación de sus tutorados, por lo que se debe de reconocer que se necesitan docentes responsables y éticos con un gran conocimiento.

El tutor debe de estar preparado para atender diversas problemáticas que presenten los estudiantes tales como: deficientes hábitos de estudio, dificultades de aprendizaje y de relaciones interpersonales, inadaptación al contexto escolar, entre otras. Ante estas circunstancias debe orientar a los estudiantes a encontrar alternativas de solución para que tomen decisiones de manera autónoma y responsable.

El tutor en el ejercicio de la tutoría debe adoptar actitudes que le permitan una relación sana con los tutorados, tales como escuchar, comprender y reflexionar lo que el alumno le comentó, no juzgarlo y manejarse con respeto, imparcialidad, honestidad,

discreción, congruencia, reciprocidad, reconocimiento de sus límites y lealtad, entendiendo que el tutorado es un ser sensible, un individuo único y por lo tanto con un gran valor.

Como parte del PET se presentan las actividades de apoyo al desarrollo de competencias, las cuales apoyan los procesos de formación de los estudiantes y apoyan el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales de la ENEP.

Entre estas actividades forman parte el Diagnóstico, seguimiento y evaluación.

En esta investigación se presenta la evaluación para valorar el servicio tutorial en la formación de los futuros docentes, utilizando técnicas como la entrevista, la encuesta y la observación.

La evaluación es un elemento clave en la operación del programa de tutorías, ya que permite verificar si se está cumpliendo con el propósito planteado, o en su caso, retroalimentar el proceso, y así elevar la calidad de la educación. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, concibe a la evaluación como “la acción de emitir juicios de valor que resultan de comparar los resultados de una medición u observación de componentes, procesos o resultados” (INEE, 2013, p.11). A su vez, señala que la evaluación es una estrategia de mejora que abarca: elementos, procesos y resultados educativos (INEE, 2013).

Evaluar permite la mejora continua de los procesos y las prácticas implementadas, por ello, en lo relacionado con la tutoría es importante la evaluación de unos de los principales actores: el tutor.

## **Metodología**

El presente estudio se realizó bajo el enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, con el objetivo de registrar y describir las perspectivas de los alumnos de la ENEP acerca del rol del docente tutor.

Como instrumento de recolección de datos se utilizó una encuesta de evaluación que forma parte de los instrumentos sugeridos por el Programa estatal de tutorías del estado en escala tipo Likert con 13 reactivos, que van desde totalmente de acuerdo (TA), de acuerdo (DA), en desacuerdo (ED), en desacuerdo (TE), para evaluar el desempeño de la

tutoría, donde los estudiantes registraron sus apreciaciones con respecto a la atención brindada por el tutor del grupo durante el semestre de febrero-julio de 2024.

Los 13 reactivos se estructuran por las siguientes dimensiones: Guía y apoyo del estudiante en su esfuerzo formativo (1,3,4,5) posibilitador del aprendizaje (12,13), mediador entre su disciplina y el estudiante constructor de su conocimiento, (6,8,9,11) creador y gestor de condiciones, actividades y experiencias de aprendizaje para el alumno (2), evaluador de resultados y del dominio de las competencias logradas por los estudiantes (7,10).

Los participantes fueron 102 estudiantes de las diversas Licenciaturas de la escuela Normal de Educación Preescolar “Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido” que de manera voluntaria aceptaron responder la encuesta. La aplicación del instrumento fue a través de una encuesta. El formulario utilizado fue google forms el cual envió el departamento de tutorías de la escuela vía mensaje whatsapp para todos los participantes.

## Resultados

Los resultados se estructuran en dos apartados, el primero se encuentra la información por cada una de las dimensiones que conforman el instrumento y el segundo apartado presenta el resultado general de la aplicación de la encuesta de evaluación de desempeño de tutoría, así como la descripción de cada dimensión.

### 1. Información por dimensiones.

Tabla 1.1 Resultados de la dimensión: Guía y apoyo del estudiante en su esfuerzo formativo

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Muestra el tutor disposición para atender a los alumnos	89 (88.1%)	11 (10.9%)	1 (1%)	0%

3. Trata el tutor con respeto a los estudiantes	94 (92.1%)	6 (5.9%)	2 (2%)	0%
4. El tutor se interesa en los problemas académicos y personales que afectan el rendimiento académico	87 (85.3%)	12 (11.7%)	2 (2%)	1 (1%)
5. El tutor escucha y orienta para la resolución de los problemas que se presentan	90 (88.2%)	9 (8.8%)	2 (2%)	1 (1%)

**Tabla 2.1** Resultados de la dimensión: Posibilitador de aprendizaje

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
12. La participación en el programa de tutoría ayuda a mejorar el desempeño académico del estudiante	80 (78.4%)	21 (20.6%)	1 (1%)	0%
13. Resulta positivo para el alumno el acompañamiento de la tutoría	83 (81.4%)	18 (17.6%)	1 (1%)	0%



**Tabla 3.1** Resultados de la dimensión: Mediador entre su disciplina y el estudiante constructor de su conocimiento.

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
6. El tutor mantiene una comunicación permanente	86 (84.3%)	16 (15.7%)	(0%)	0%
8. El tutor motiva el estudio independiente	83 (81.4%)	18 (17.6%)	1 (1%)	0%
9. Proporciona el tutor atención individualizada y grupal	83 (81.4%)	17 (16.7%)	1 (1%)	1 (1%)
11. Es fácil localizar al tutor que se tiene asignado	80 (78.5%)	19 (18.6%)	3 (2.9%)	0%

**Tabla 4.1** Resultados de la dimensión: Creador y gestor de condiciones, actividades y experiencias de aprendizaje para el alumno.

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
2. El tutor logra crear un clima de confianza para que el alumno pueda exponer sus problemas	88 (86.3%)	14 (13.7%)	(0%)	0%

**Tabla 5.1** Resultados de la dimensión: Evaluador de resultados y del dominio de competencias

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
7. El tutor muestra capacidad para orientar en metodología y técnicas de estudio que sirvan de apoyo al estudiante	82 (80.4%)	19 (18.6%)	1 (1%)	0%
10. El tutor sugiere actividades extracurriculares que favorecen el desarrollo personal y profesional del estudiante	78 (76.5%)	21 (20.5%)	2 (2%)	1 (1%)

**2. Perspectivas de los estudiantes respecto al rol que desempeña el docente tutor del grupo**

Dimensiones	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Guía y apoyo del estudiante en su esfuerzo formativo	88.43%	9.32%	1.75%	0.5%
Posibilitador del aprendizaje.	79.9%	19.1%	1%	0%

Mediador entre su disciplina y el estudiante constructor de su conocimiento.	81.35%	17.15%	1.23%	0.25%
Creador y gestor de condiciones, actividades y experiencias de aprendizaje para el alumno	86.3%	13.7%	0%	0%
Evaluador de resultados y del dominio de las competencias logradas por los estudiantes	78.45%	19.55%	1.5%	0.5%
<b>Promedio de las dimensiones</b>	<b>82.89 %</b>	<b>15.76 %</b>	<b>1.10%</b>	<b>0.25 %</b>

Como puede observarse, en la dimensión Guía y apoyo del estudiante en su esfuerzo formativo un 88.43% de los estudiantes encuestados está totalmente de acuerdo, así como un 9.32% está de acuerdo con base en las preguntas ya que creen que el docente tutor de su grupo muestra disposición para atender a los alumnos, los trata con respeto, se interesa en los problemas académicos y personales que afectan el rendimiento académico, los escucha y orienta para la resolución de los problemas que se presentan.

En la dimensión Posibilitador de aprendizaje un 79.9% está totalmente de acuerdo y un 19.1% está de acuerdo con las preguntas consideran que su participación en el programa de tutoría ayuda a mejorar el desempeño académico y el acompañamiento que se les brinda por parte del tutor resulta positivo.

En la dimensión Mediador entre su disciplina y el estudiante constructor de su conocimiento un 81.35% de los estudiantes está totalmente de acuerdo y un 17.15% está de acuerdo, consideran que el tutor mantiene una comunicación permanente, motiva el

estudio independiente, así como proporciona atención individualizada y grupal a los estudiantes y es fácil de localizar.

A su vez en la dimensión Creador y gestor de condiciones, actividades y experiencias de aprendizaje para el alumno un 86.3% está totalmente de acuerdo y un 13.7% está de acuerdo en que su tutor logra crear un clima de confianza para que puedan exponer sus problemas.

En la dimensión Evaluador de resultados y del dominio de competencias logradas por los estudiantes un 78.45% está totalmente de acuerdo y un 19.55% está de acuerdo en que su tutor muestra capacidad para orientar en metodología y técnicas de estudio que sirvan de apoyo a los estudiantes además de que sugiere actividades extracurriculares que favorecen el desarrollo personal y profesional.

Como puede observarse los resultados de los porcentajes son altos de acuerdo a las respuestas que seleccionaron los estudiantes en las preguntas de cada una de las dimensiones que evalúan el desempeño de la tutoría considerando el rol del docente tutor.

En general los resultados de la aplicación del instrumento indica que el 82.89% está totalmente de acuerdo, el 15.76 % está de acuerdo, un 1.10% está en desacuerdo y un 0.25% está totalmente en desacuerdo con las preguntas que evalúan el desempeño del docente-tutor.

### **Discusiones y conclusiones**

Los resultados de las cinco dimensiones que conforman el instrumento de evaluación del desempeño en la tutoría, presentan porcentajes altos en las escalas de totalmente de acuerdo. A partir de esto se concluye que en la Escuela Normal de educación Preescolar “Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido en la que se llevó a cabo esta investigación los estudiantes normalistas expresaron que el docente tutor desempeñan el rol de guía y apoyo en su proceso formativo, posibilitador del aprendizaje, mediador, creador y gestor de condiciones, actividades y experiencias de aprendizaje y evaluador de las competencias desarrolladas, dejando ver que en el semestre de febrero a julio del 2024 el rol del docente tutor ha sido positivo.

Sin embargo, es importante recalcar que el instrumento aplicado en esta investigación forma parte de una de las actividades del PET para valorar el servicio tutorial en la formación de los futuros docentes, por consiguiente se deben aplicar los diversos instrumentos y acciones que sugiere el PET para el diagnóstico, seguimiento y evaluación ya que contribuyen al logro de un proceso educativo de calidad mediante la promoción de valores, actitudes y hábitos positivos que promuevan el desarrollo de habilidades intelectuales y sociales en los estudiantes, a través del empleo de estrategias de atención personalizada que complementen y enriquezcan sus actividades académicas cotidianas, objetivo general de este Programa.

Así mismo se destaca la importancia de seguir capacitando a los docentes tutores de las diversas licenciaturas de la Escuela Normal ya que esto le permitirá mejorar personal y profesionalmente y tener un proceso de evaluación que les ayude a seguir desarrollándose.

Por último, se recomienda seguir realizando investigación no solamente con los estudiantes que participaron en esta investigación, sino también se sugiere, aplicar todas las acciones y los instrumentos que propone el PET y que participe los estudiantes, docentes, tutores, directivos y las personas que conforman la comunidad educativa de las Escuelas Normales.

## Referencias

- ANUIES (2000). Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior, México.
- ANUIES (2002). Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior, México.
- Arbizu, F., Lobato, C., Del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 7-21.
- Delgado Sánchez, José Antonio [coord.] (2005), *Líneas básicas de intervención en tutoría universitaria*, Granada: Método Ediciones.
- García, A. A. (2010). *La tutoría en la Universidad de Santiago de Compostela: percepción y valoración de alumnado y profesorado*. (tesis doctoral inédita). Universidad de Santiago de Compostela, España. Recuperado de

<https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/2840/;jsessionid=23C306A1C2E416CCC2CC226674A7D7A5?sequence=1>.

García Nieto, Narciso (2011), “La función tutorial en el ámbito educativo”, Padres y Maestros, núm. 342, pp. 5-9.

Gómez, M. E. (2012). La percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica. *Convergencia*, 19(58), 209-233. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352012000100009&lng=es&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352012000100009&lng=es&tlng=pt).

González, A. y Avelino, I. (2016). Tutoría: una revisión conceptual. *Revista de Educación y Desarrollo*, 38 (julio-septiembre), 57-68. Recuperado de [smip.udg.mx/sites/default/files/38-gonzalez-palacios.pdf](http://smip.udg.mx/sites/default/files/38-gonzalez-palacios.pdf)

INEE (2013) Ley del Instituto Nacional para la evaluación de la educación. México: INEE.

Molina Aviles, M., (2004). La tutoría. Una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. *Universidades*, (28), 35-39.

Monge Crespo, Concepción (2009), Tutoría y Orientación Educativa. Nuevas competencias, España: Wolters Kluwer.

Pagano, C. M. (2008). Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. UOC. Vol.4, Núm. 2, 1-11.

Programa Estatal de Tutorías de las Escuelas Públicas del Estado de Yucatán (PET) (s/f)

Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (2019).

## La Implementación del Método Pólya como Estrategia Pedagógica para Favorecer el Desarrollo del Pensamiento Lógico Matemático en Estudiantes de Segundo Grado de Secundaria

Jonathan Alejandro Vázquez Benítez

jonathanalejandro.vazquezbenitez@ensj.edu.mx

Escuela Normal Superior de Jalisco

### Proceso de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

Este estudio se centró en la implementación del método de George Pólya como una estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo del pensamiento lógico matemático en los estudiantes de segundo grado de la Escuela Secundaria Mixta #55 “María Helena Cosío Vidaurri”, apoyado en la teoría psicogenética propuesta por Jean Piaget, principalmente en las últimas dos etapas del desarrollo cognitivo: operaciones concretas y operaciones formales, respectivamente; utilizando la investigación - acción específicamente el modelo propuesto por Stephen Kemmis en 1989 que consiste en cuatro pasos: planificar, actuar, observar y reflexionar.

Si bien, las y los estudiantes tienen la capacidad de resolver ejercicios matemáticos no es así al comprender el enunciado del problema, analizar los datos y proponer una estrategia de solución, observadas las dificultades anteriores se implementó una secuencia didáctica, estructurada en forma secuencial con la intención de abordar cada uno de los pasos de este método. Se pretendió que este trabajo brinde a las y los estudiantes la posibilidad de adquirir herramientas para interpretar los problemas matemáticos, mejorar sus competencias y motivarlos a enfrentarse a nuevos retos, así mismo se esperaba que el desarrollo del pensamiento lógico matemático favoreciera sus competencias al resolver problemas de la vida cotidiana.

**Palabras clave:** Pólya, Lógico, Matemático, Secundaria, Problemas.



## Planteamiento del problema

A lo largo de esta ponencia se da a conocer la situación que se vivió con las/los estudiantes de segundo grado de secundaria y que resulta problemática al desarrollar las prácticas educativas en el aula de clases, las/los estudiantes presentaron deficiencias en su desempeño académico debido a la falta de desarrollo de competencias en los niveles educativos anteriores.

Si bien, es una situación que la mayoría del estudiantado de secundaria refleja en todas las asignaturas, la presente investigación se centró en la asignatura de matemáticas, particularmente en la falta de desarrollo del pensamiento lógico matemático el cual es imprescindible para el desarrollo de las actividades propias de la asignatura.

Puesto que, “el pensamiento lógico matemático es la habilidad de analizar y solucionar problemas utilizando principios y conceptos matemáticos, los cuales permiten realizar abstracciones a través de números, proporciones, relaciones y equivalencias” (ESIBE, 2022) resaltando la importancia del desarrollo de este a lo largo de la vida de las/los estudiantes.

Indiscutiblemente, la pandemia por COVID-19 generó gran afectación en el desarrollo de competencias de las/los estudiantes, la población estudiantil actual de las escuelas secundarias concluyó la educación primaria a distancia, en el ámbito académico existe un rezago que representa un gran reto para todos, específicamente, en la asignatura de matemáticas, se hace notorio el bajo nivel de desarrollo del pensamiento lógico matemático, al momento de resolver problemas, “es una habilidad que involucra operaciones mentales complejas, como identificaciones, ordenaciones, análisis, síntesis, clasificaciones, comparaciones, abstracciones, generalizaciones, codificaciones y decodificaciones, entre otras” Quintero y Muriel (2020), siendo imprescindible para la realización de las tareas propias de la asignatura.

Por lo cual, es fundamental que se pongan en práctica métodos que permitan el desarrollo de este pensamiento, de tal manera que se le permita al estudiantado procesar la información adecuadamente para fortalecer la capacidad de resolver problemas, así como recuperar los conocimientos matemáticos que se dejaron desatendidos durante el

confinamiento, mismos que fungen como precedente en la asignatura y que sin ellos es casi imposible construir aprendizajes más complejos.

Durante las jornadas de práctica los resultados obtenidos fueron ambiguos, en primera instancia, las/los estudiantes consideraron los ejercicios demasiado simples lo que ocasionó que los resolvieran rápidamente, provocando el desinterés al no existir un ambiente desafiante y en consecuencia motivador, por otra parte, algunas/os estudiantes encontraron el planteamiento de los problemas con un alto nivel de complejidad, siendo pocos aquellas/os que lograron resolverlos.

Sin embargo, a pesar de que las/los estudiantes logren resolver ejercicios puramente matemáticos no es así cuando se trata de la resolución de problemas que implican el transitar entre un modelo matemático y un modelo real, la complejidad de los problemas diseñados impidió que lograran tener una transición exitosa entre ambos modelos que son necesarios para la resolución de problemas matemáticos contextualizados.

Así mismo, resolver problemas matemáticos implica una serie de procesos cognitivos que la/el estudiante debería de desarrollar a lo largo de su escolaridad, siendo estos cada vez más complejos según el nivel escolar que éste transite, es aquí donde recae la importancia de estimular al estudiante para que transite en estos niveles de cognición.

Es decir, no se trata de que las/los estudiantes aprendan matemáticas por aprenderlas, la importancia de esto es más trascendente, cuando se logra desarrollar en la/el estudiante el pensamiento lógico matemático, se favorece la habilidad de resolver problemas que son meramente situaciones cotidianas del ser humano, pero que a través de estos procesos cognitivos pueden ser resueltas.

### **Objetivo General**

Favorecer el desarrollo del pensamiento lógico matemático mediante la implementación del método Pólya como estrategia pedagógica, en las/los estudiantes de segundo grado de la Escuela Secundaria Mixta #55 "María Helena Cosío Vidaurri"

## Objetivos Específicos

- Identificar las dificultades que presentan las/los estudiantes de segundo grado en la competencia de resolución de problemas matemáticos.
- Diseñar estrategias pedagógicas basadas en el método Pólya para fortalecer el desarrollo del pensamiento lógico matemático.
- Implementar estrategias pedagógicas basadas en el método Pólya para el fortalecimiento del pensamiento lógico matemático, demostrado en la competencia resolución de problemas.
- Evaluar la efectividad de las estrategias implementadas en las/los estudiantes de segundo grado, en la competencia resolución de problemas matemáticos.

## Marco Teórico

Para tener la facultad de dar una propuesta de solución que favoreciera al cumplimiento de los objetivos anteriormente planteados, fue necesario indagar sobre los factores que se relacionan directamente con el desarrollo del pensamiento lógico matemático, mismos que tienen que ver con el desarrollo cognitivo del adolescente y la resolución de problemas, así como definir el pensamiento lógico matemático y el método a implementar para favorecer su desarrollo.

## Evolución Intelectual en la Adolescencia

Es fundamental comprender las estructuras mentales de quienes en esta investigación fueron el objeto de estudio, las/los estudiantes de secundaria de segundo grado de secundaria son individuos que se encuentran entre los 13 y los 14 años, sin embargo, es necesario presentar el antecedente para lograr una comprensión mayor de la transformación que ocurre sus procesos de pensamiento.

La manera en la que se produce y desarrolla el pensamiento lógico matemático deriva de la concreción de una serie de etapas secuenciales que suceden en diversos estadios del crecimiento de los infantes. Piaget (1991) resaltaba la presencia de cuatro etapas del pensamiento lógico matemático: la primera etapa correspondía con la actividad

sensorio motriz, comprendida entre los 0 y 2 años en la que las estructuras cognitivas del niño se correspondían con la acción sensorial y aprehensión de destrezas motoras, así como el lenguaje.

Seguidamente, el niño se introduce en la etapa preoperacional entre los 2 y 7 años, donde existe una mayor actividad interactiva entre los sujetos y los objetos del entorno, luego, durante los 7 y 9 años el niño atraviesa por un proceso de adaptación en el pensamiento representativo, a su vez, el infante alcanza la operatividad y una lógica de acciones reversibles se constituye.

Por último, el preadolescente continúa con su desarrollo cognitivo, hasta que existe un punto de inflexión inminente como lo es la aplicación de operaciones mentales a situaciones abstractas, a través de la formulación de hipótesis diferenciando entre la realidad y lo posible, además logra un pensamiento lógico y ordenado, así como la capacidad de planificar y resolver problemas, a partir de los 11 años el niño comienza a actuar en una etapa operacional formal, y es cuando puede aplicar el pensamiento lógico en diferentes situaciones de convivencia.

### **Pensamiento Lógico Matemático**

Al respecto, Remigio (2020) define el pensamiento lógico matemático como “la capacidad de establecer relaciones entre objetos a partir de estudios directos con ellos, lo que favorece la organización del concepto; ..., donde lo lleva a estimular el uso de estrategias cognitivas para la solución de problemas” (p.14).

En este sentido, cuando la/el estudiante desarrolla el pensamiento lógico matemático, también accede a un grado superior de su propia inteligencia matemática, no solo en lo que concierne a su capacidad para trabajar con números, sino que le permite una mayor comprensión de los conceptos y desarrolla la capacidad de formular hipótesis, concordando con lo expuesto por Piaget para la etapa de operaciones formales.

Asimismo, el desarrollo del pensamiento lógico matemático se compone de otros subprocesos del pensamiento que se ven estrechamente relacionados con la habilidad matemática, Quemba (2018) propone cinco subprocesos que bien desarrollados conforman el pensamiento lógico matemático los cuales se enlistan a continuación:

- Desarrollo del pensamiento espacial.
- Desarrollo del pensamiento de sistemas numéricos.
- Desarrollo del pensamiento métrico:
- Desarrollo del pensamiento aleatorio.
- Desarrollo del pensamiento variacional:

Por consecuencia, el desarrollo de estos subprocesos conduce a la consolidación del pensamiento lógico matemático, una manera eficaz de favorecer el desarrollo de cada uno de estos subprocesos es a través de la resolución de problemas específicos al área de las matemáticas mediante la cual se fortalece cada subproceso, por lo cual, es primordial que el alumno sea guiado adecuadamente en la construcción de estrategias para la resolución de problemas.

### **Resolución de Problemas**

En cuanto a la resolución de problemas, algunos alumnos creen que consiste en resolver ejercicios rutinarios que tienen que ver más con realizar procesos mecanizados o memorísticos y que son dejados como tarea para que practiquen; sin embargo, implica otro tipo de actividad mental de mayor exigencia. Al respecto, Schoenfeld (1985, en Santos 2014), la concibe como el empleo de problemas o proyectos difíciles por medio de los cuales los alumnos aprenden a pensar matemáticamente, tomando en cuenta que el término difícil se refiere a una situación en la que el estudiante desconoce un algoritmo que lo lleve inmediatamente a la solución.

En este sentido, resolver problemas matemáticos no implica que exista una sola manera de hacerlo, por el contrario, se han estudiado diversas estrategias y modelos para trabajar y comprender la resolución de problemas, Piaget (citado por García, 1994) afirma que se deben aplicar modelos de razonamiento hipotético-deductivo, donde el estudiante transita por tres momentos, el primero donde plantea una hipótesis, seguido de la formulación de las posibles soluciones y finalmente, la comprobación de las soluciones encontradas.

Por su parte, el constructivismo plantea que la solución de problemas debe ser abordada desde la contextualización de los mismos, la solución se da desde la comprensión que tiene el estudiante y los conocimientos previos que tiene sobre los elementos que se involucran en el planteamiento del problema, en este sentido, la teoría cognitiva explica que las soluciones a problemas se dan a partir de las experiencias previas de solución con otros similares, dentro de esta teoría se precisa que los problemas, sin importar el grado de complejidad, parten de la búsqueda de lograr un objetivo y la organización de las acciones necesarias para conseguirlo.

### **Método George Pólya**

Al referirse a la solución de problemas Pólya menciona “el problema que se plantea puede ser modesto; pero si pone a prueba la curiosidad que induce a poner en juego las facultades inventivas, si se resuelve por propios medios, se puede experimentar el encanto del descubrimiento...” (p.7)

Al implementar este método no solo se busca que el estudiantado encuentre la respuesta correcta en la resolución del problema, después de memorizar y aplicar una serie de pasos o procedimientos, sino que además haga uso de los conocimientos y habilidades del pensamiento, que requiere la *competencia resolución de problemas*, a través de la cual se demuestra un pensamiento lógico matemático desarrollado, para encontrar la solución de situaciones reales en la vida cotidiana.

A continuación, se describen los cuatro pasos del método Pólya:

**Paso 1: Entender el Problema.** Este paso es fundamental ya que no se puede resolver un problema si no se comprende el enunciado, las y los estudiantes deben comprender claramente lo que les pide el problema, de esta manera, podrán proponer un plan para encontrar la solución. Es imprescindible que los y las estudiantes logren identificar si el problema cuenta con los datos necesarios para resolver y descartar la información que es irrelevante.

**Paso 2: Configurar el Plan.** En este paso los y los estudiantes utilizan sus conocimientos, imaginación y creatividad para elaborar una estrategia que le permita encontrar las operaciones necesarias para resolver el problema, es de gran ayuda que se



implementen problemas que no tienen una única forma de para encontrar la solución. Es importante que el estudiante aprenda que a trabajar con el ensayo y error en caso de ser necesario.

Paso 3: Ejecutar el Plan. En este momento el estudiante aplica las estrategias que escogió para solucionar completamente el problema, Pólya sugiere proporcionar un tiempo adecuado para ejecutar el plan, si no se logra el éxito de debe dejar de lado y continuar con otro para retomarlo más tarde.

Paso 4: Mirar Hacia Atrás. En este último paso el estudiante tiene la posibilidad de revisar y evaluar su trabajo, así se asegura de no haber cometido ningún error, el autor recomienda preguntas como: ¿Es tu solución correcta? ¿Tu respuesta satisface lo establecido en el problema? ¿Puedes ver como extender tu solución a un caso general?

Al resolver problemas matemáticos los estudiantes utilizan a conciencia y delicadamente cada uno de los pasos anteriores, por lo que, aprenderán a diseñar, proponer y aplicar estrategias que les permitan encontrar la solución a los problemas que se les planteen a lo largo de su vida, sean o no de índole matemática.

## **Metodología**

Este trabajo de investigación se llevó a cabo bajo el enfoque cualitativo, el cual se estructuró dentro del paradigma descriptivo, de tal manera que permitiera la comprensión de problemas de la realidad relacionados a la educación, específicamente se utilizó un diseño de tipo investigación acción, que busca que el docente reflexione siempre sobre su quehacer pedagógico, mejorar significativamente su práctica, al encontrar soluciones o alternativas a las problemáticas que se presentan en su práctica.

Los temas de investigación surgen de la experiencia cotidiana y de las diferencias entre lo que se pretende y lo que ocurre en clase. El profesorado puede investigar sus propuestas educativas y construir valiosas teorías de su práctica, este proceso de teorización donde teoría y práctica están en continua retroalimentación es el fundamento de la práctica creativa. Elliott la define como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Elliott, 1993, pág. 26)



Por otro lado, dentro de la metodología investigación acción son diversos los autores que han establecido sus modelos, por esto, es fundamental definir el modelo elegido para este estudio, siendo este el diseñado por Kemmis en 1989 el cual consiste en cuatro fases: planificar, actuar, observar y reflexionar.

## Resultados

El análisis de la información recabada a lo largo de la investigación se realizó con base en las siguientes categorías con la finalidad de que este sea objetivo:

Categorías	Subcategorías	Indicadores
1. Resolución de problemas	1.1 Interpretación	Comprende todos los elementos del problema antes de comenzar a resolverlo.
	1.2 Algoritmos	Identifica la operación que debe realizar para encontrar la solución.
	1.3 Desempeño	Resuelve correctamente el problema.
2. Pensamiento lógico matemático	2.1 Desarrollo del pensamiento métrico	Comprender magnitudes, valores y sistemas métricos.
	2.2 Desarrollo del pensamiento variacional.	Reconocer y caracterizar la variación en diversos contextos.
		Comprender los sistemas algebraicos.

Categorías de análisis (Elaboración propia, 2024. Basado en Meneses, 2019)

Al implementar el método Pólya como estrategia pedagógica se hizo énfasis en el diseño de actividades donde se ejercitaban los cuatro pasos del método, comenzando con leer el problema detenidamente, identificar la pregunta y seleccionar los datos que servirían para dar respuesta a esta.

Así mismo, al inicio de la implementación de las estrategias el estudiantado mostró dificultades al seleccionar los datos que podrían dar respuesta a la pregunta del problema, situación que representaba un problema al momento de realizar las operaciones, pues no podían acomodar los datos en el algoritmo para realizar los cálculos.

Posteriormente, comenzaron a desarrollar el dominio de la selección de información, de tal manera que para la segunda intervención la mayoría de las/los estudiantes lograron identificar la información que resultaba relevante para dar solución al problema, logrando descartar aquella que era innecesaria para realizar las operaciones pertinentes.

En este sentido, una vez que el alumnado logró identificar los datos, no tuvieron dificultad en realizar las operaciones, pues como se mencionó anteriormente, su problema no estaba en resolver ejercicios, sino en elegir la estrategia para resolver el problema, precisamente ese fue el reto en este paso, algunos estudiantes no lograban identificar la operación que tenían que realizar para dar solución al problema, permaneciendo en este paso sin poder dar respuesta a la pregunta.

Sin embargo, a través de las preguntas que propone el método para orientar al alumno a dar solución al problema, se les brindó el acompañamiento necesario para que pudieran elegir el algoritmo correcto, siendo muy pocos aquellos quienes aun dando este acompañamiento no lograron dar solución al problema.

En consecuencia, respecto al desempeño que hace referencia a la resolución de problemas, se obtiene un resultado favorable, logrando que la mayoría de los estudiantes resuelvan problemas de manera correcta, clasificando información y eligiendo el algoritmo correcto para operar los datos.

De tal modo que, para la tercera intervención hubo quienes lograron resolver los problemas planteados sin tener que hacer uso del método de manera explícita, sin embargo, fue incentivador en el desarrollo estas habilidades, permitiéndoles transitar por los 4 pasos del método con facilidad sin tener la necesidad de plasmarlos en su cuaderno.

Por su parte, el pensamiento lógico matemático se vio favorecido a la par que se desarrollaba la competencia de resolución de problemas, pues no pueden existir problemas matemáticos sin abordar un contenido específico, así pues, mientras se fortalecía dicha competencia, se abordó el tema de áreas y perímetros, mismo que favoreció en el desarrollo del pensamiento métrico, pues más allá de la memorización de fórmulas y algoritmos para realizar dichos cálculos, se logró que el alumnado comprendiera la

diferencia entre la representación de magnitudes de una, dos y tres dimensiones, al abordar posteriormente el tema de volumen, abonando así a la comprensión de los sistemas métricos.

Sin embargo, esta situación no se repitió cuando se abordó la proporcionalidad inversa, esta requirió mayor cantidad de explicaciones y ejemplos para que el estudiantado pudiera comprender medianamente en qué consiste dicha propiedad, tras varios ejercicios, adquirieron mayor comprensión del tema, llegando al punto de brindar sus propios ejemplos de proporcionalidad inversa.

De este modo, se logró fortalecer el pensamiento variacional, mismo que se vio reforzado al momento de trabajar con el sistema de ecuaciones, pues comprender los sistemas algebraicos es un indicador del desarrollo de este pensamiento, y el trabajar con sistemas de ecuaciones que conllevan la solución de dos incógnitas, requiere forzosamente de competencias de abstracción que se ven reflejadas en la formulación y ejecución de dichas ecuaciones.

Primeramente, se eligió un solo método de solución, siendo este el de sustitución, brindando la explicación repetidamente hasta que el estudiantado logre la memorización parcial de los pasos a seguir para dar solución, cabe mencionar que, trabajar el algebra con alumnos de secundaria siempre será un reto, sin embargo, la repetición en estos casos genera un nivel de dominio que permite avanzar a pesar de la complejidad propia del tema.

Posteriormente, después de repetidas ocasiones en que se realizó la explicación, algunos alumnos lograron comprender completamente el proceso, de tal modo, que la siguiente explicación la realizaron ellos, favoreciendo a la comunicación entre pares, buscando así que los demás pudieran comprender con más facilidad, situación que resultó favorable, paulatinamente se fueron sumando los casos de éxito, hasta lograr que la mayoría llegaran a la solución correcta de manera autónoma.

Finalmente, se les presentaron problemas en donde ellos tenían la consigna de modelar su propio sistema de ecuaciones y a su vez, dar solución a este para responder la pregunta del problema, con la experiencia adquirida en la utilización del método Pólya y los conocimientos recientes sobre la solución de sistemas de ecuaciones, el resultado fue

favorable, dando muestra de su avance tanto en el desarrollo del pensamiento lógico matemático como en la competencia de resolución de problemas.

## Conclusiones

Con base en los objetivos planteados al inicio de la investigación se puede concluir lo siguiente: al analizar los resultados de la primera jornada de práctica en la Escuela Secundaria Mixta #55 “Ma. Helena Cosío Vidaurri” se evidenció que la mayoría de los estudiantes del segundo grado grupo “E” presentaba dificultad para comprender problemas matemáticos, por consecuencia, estos no podían ser resueltos, situación que hacía evidente el bajo nivel de desarrollo del pensamiento lógico matemático.

Por lo cual, la implementación del método Pólya como estrategia pedagógica fue pertinente ya que permitió que los estudiantes desarrollaran habilidades que les ayudaron a resolver problemas matemáticos, al analizar el problema detenidamente en el paso uno del método, el estudiantado comenzó a fortalecer su pensamiento lógico matemático, al desaparecer ese bloqueo mental que la/el estudiante vivía al enfrentarse a un problema.

Dado que, al implementar las estrategias diseñadas se observó el cambio paulatino en las competencias de las/los estudiantes al resolver problemas, al desarrollar cada uno de los pasos durante las sesiones de matemáticas, realizaron la descomposición de los problemas, de manera que, pudieron resolverlos de manera correcta utilizando diferentes estrategias, pues cada quien dio muestra del desarrollo de su pensamiento lógico matemático cuando en el paso dos: “diseñar el plan” se observó que existía más de una forma de resolver, dejando claro que cada alumna/o enfrenta los problemas de manera distinta.

En este sentido, las categorías de análisis establecidas para esta investigación constituyeron un elemento fundamental en la determinación de los aspectos más relevantes del proceso, a su vez, permitió realizar una reflexión estructurada de los hechos al tener muy definidos a qué categoría pertenecería cada uno de los logros y los fracasos durante la investigación.

En este sentido, el diseño de los problemas matemáticos contextualizados de acuerdo con las necesidades y el medio en el que se desenvuelven las/los estudiantes

favoreció al desarrollo de dichas competencias, así mismo, se observó el logro de un mayor nivel de desarrollo del pensamiento lógico matemático como consecuencia de la comprensión de la relación que existe entre las matemáticas y su entorno inmediato.

Con relación a lo anterior la aplicación de la prueba final permitió establecer el logro alcanzado en el desempeño general de cada uno de los estudiantes, lograron resolver problemas matemáticos con un mayor nivel de complejidad de manera autónoma, utilizando una estrategia estructurada a partir de la incorporación del método Pólya en el diseño de su plan de resolución, para algunos de ellos ya no fue necesario recurrir al método, pues lograron interiorizar los pasos que este conlleva.

Finalmente, es importante resaltar que el uso del método en secundaria debe ser llevado con mucho entusiasmo de tal manera que al estudiante no le parezca un ejercicio rutinario, sino que cada vez que se enfrenten a un problema lo vean como un reto nuevo a vencer, sabiendo que cuentan con las competencias necesarias para abordarlo y resolverlo.

## Referencias

- Escuela Iberoamericana de Postgrado. (2022). Desarrollo del Pensamiento Lógico Matemático: en qué consiste y cómo potenciarlo. <https://www.escuelaiberoamericana.com/blog/desarrollo-del-pensamiento-logico-matematico#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20el%20pensamiento%20l%C3%B3gico,%20proporciones%20relaciones%20y%20equivalencias.>
- García, F. J. (1994). Resolución de problemas: de Piaget a otros autores. Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica (77), 31-138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2381984>
- Piaget, J. (1991). Seis estudios de psicología. Editorial Labor, S. A. pp. 28-42.
- Quintero, G. y Muriel, F. (2020). Incidencia del potenciamiento del pensamiento lógico matemático en el desarrollo de habilidades metacognitivas para la resolución de problemas propios del contexto social en dos grupos de estudiantes de bachillerato de la I.E. Cámara Junior de Armenia, Colombia. [Tesis de maestría, UNIMINUTO]. [https://repository.uniminuto.edu/jspui/bitstream/10656/13028/4/TM.ED\\_QuinteroGladys-MurielFrancisco\\_2021.pdf](https://repository.uniminuto.edu/jspui/bitstream/10656/13028/4/TM.ED_QuinteroGladys-MurielFrancisco_2021.pdf)

- Remigio, Y. (2020). Estrategias lúdicas y pensamiento lógico matemático en los estudiantes de educación primaria de la I.E. “Santa María de Cervelló”, Nuevo Chimbote – 2020. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/64499/Remigio\\_AYESD.pdf?sequence=1](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/64499/Remigio_AYESD.pdf?sequence=1)
- Santos, L. (2014). Resolución de problemas matemáticos. Fundamentos cognitivos. México, DF: Trillas.

### **Bibliografía**

- Meneses, M. & Peñalosa, D. (2019). Método de Pólya como estrategia pedagógica para fortalecer la competencia resolución de problemas matemáticos con operaciones básicas. *Zona Próxima*, 31, 7-25.
- Espinoza, J. La resolución y planteamiento de problemas como estrategia metodológica en clases de matemática. *Atenas*, vol. 3, núm. 39, 2017 Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Cuba Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055149005>
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó, de IRIF, S.L. España.
- Pólya, G. (1989). *Cómo plantear y resolver problemas*. (15ª ed.), Editorial Trillas. pp. 28-46

## Experiencia de la escritura de los documentos con propósito de titulación en la escuela Normal. Trabajo de un equipo de tres profesores

Francisco Javier García Reyes

garciafrancisco\_d@ensem.edu.mx;

pacoensem@gmail.com

Beatriz Lara Montoya

bettylaram@hotmail.com

Escuela Normal de Educación Física del Estado de México

Gabriela Porcayo González

porcayogabriela\_d@ensem.edu.mx

Escuela Normal Superior del Estado de México

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

El documento da cuenta de la experiencia de un equipo de tres profesores durante la elaboración de los documentos con propósitos de titulación en una escuela Normal de la especialidad de matemáticas. Aunque se dirigieron y elaboraron 19 textos, aquí sólo se emplea uno como objeto de análisis, pero las afirmaciones pueden extenderse para los otros estudiantes con énfasis en los tópicos particulares. En general los alumnos transitaron de pensar la enseñanza como una colección de algoritmos hacia la apropiación, en fases, de las ideas de la matemática escolar, el trabajo en equipo, las discusiones grupales, individuales y la revisión de las respuestas de los alumnos de la secundaria permitió modificar las formas de pensar.

**Palabras clave:** Procesos de formación, estudiantes para maestro.

#### Planteamiento del problema

El tema central de este documento es la experiencia de un equipo de tres profesores durante la elaboración de la escritura de las 19 tesis de los estudiantes de la Normal y que



obtuvieron el título de licenciatura. Formalmente la asesoría para la elaboración de los documentos inicia el sexto semestre (SEP, 2024) sin embargo, por las condiciones particulares del número de maestros y alumnos, iniciamos la asesoría en ese semestre con un maestro por cada especialidad (español, matemáticas, inglés, biología e historia), ese trabajo se desarrolló como un curso más y con la meta de concluir, en términos generales, un proyecto para la construcción de los diferentes tipos documentos finales (Portafolio de evidencias, Informe de prácticas profesionales y Tesis de investigación).

### **De la organización administrativa**

En los semestres séptimo y octavo, además del trabajo en las escuelas de práctica, se construyen los documentos recepcionales, por esa razón hay dos profesores, uno responsable del trabajo en las escuelas secundarias y el otro de los textos con propósitos de titulación (SEP, 2024). En la Normal acordamos atender a los 19 alumnos de la especialidad de matemáticas con el grupo de interés formado por los tres profesores (sucedió lo mismo con las otras especialidades pero el número de maestros varió), el equipo nuestro estuvo constituido por profesores con diferente formación académica: en sociología, en ingeniería y en matemática educativa, es decir, para el desarrollo del trabajo con los alumnos fue indispensable hacer reuniones en equipo, después, cada profesor puso atención en las planeaciones de las sesiones en las escuelas de práctica, las visitas a ellas y la construcción de los documentos recepcionales con sus alumnos. Para la responsabilidad administrativa se asignó a un sólo maestro quien asentó las calificaciones que le indicaba cada uno de los colegas. Dos maestros atendieron a un grupo de seis alumnos y el otro de siete estudiantes.

El año anterior (2022-2023), un problema fue la solicitud de cambio de asesor que se dieron aún en el mes de febrero (2023), esa fue una de las causas por las que en esa generación quedaron aplazados 14 de 140 alumnos; en ese año no trabajamos en grupos de maestros, la indicación para este año fue poder cambiar de asesor dentro de cada grupo de profesores, esta decisión junto con otras dio como resultado: un aplazado de 150 alumnos.

## **De las ideas académicas**

La planta de maestros de la Normal está formada por egresados de diversas instituciones lo cual da cuenta de las diversas formas de pensar en términos teóricos sobre el desarrollo de los documentos recepcionales; vinculado con el marco teórico, por ejemplo, tenemos dos extremos, en uno se asume a la teoría fija y con ella se desarrolla el trabajo, en el otro extremo se piensa en la construcción de la teoría, el método y la información obtenida del salón de clase como una terna indisoluble y con la construcción interrelacionada, estos dos extremos se ven reflejados en las primeras versiones de los proyectos para el documento final, la misma disyuntiva, teoría previa vs., construcción, surgió en el grupo de trabajo de este año, y se decidió iniciar con un tema escolar cuya elección correspondía a los alumnos de la Normal, seguido de la elaboración de alguna pregunta para guiar el trabajo.

Otra situación nebulosa corresponde al papel asignado a la investigación educativa (IE), por un lado, se le atribuye el papel para solucionar algún problema de enseñanza y aprendizaje, por el otro lado a la IE se le asigna la tarea de averiguar cómo piensa el sujeto un contenido escolar.

## **De los primeros escritos de los alumnos**

Una consecuencia de pensar a la IE como forma para dar solución a un problema educativo es colocar el énfasis en las secuencias de enseñanza, la afirmación de RCMP es una muestra.

La metodología de la ingeniería didáctica se aplicó para diseñar, implementar y evaluar esta secuencia didáctica (registro RCMP00a 2024)

En términos generales la ingeniería didáctica en su aspecto de método propone cuatro fases: análisis previo del problema, seguido de una primera aproximación para planear el desarrollo de la secuencia de enseñanza, continúa con la experimentación de ella en el salón de clase tomando en cuenta la terna: saber, alumno, maestro y termina con la revisión de lo sucedido (Pochulu & Rodríguez, 2012). La afirmación de RCMP sugiere su interpretación desafortunada para fijar la atención sólo en la secuencia de enseñanza, a cambio de la totalidad del proceso.

Un punto de partida de los estudiantes para maestro es dar por hecho que sus alumnos tendrían que saber cuándo usar sus conocimientos previos durante el desarrollo de un tema particular, la afirmación de MJHS00a lo sugiere.

... muchos estudiantes presentan dificultades para recordar y aplicar los conocimientos previos relacionados con la proporcionalidad, lo cual es reflejo de un aprendizaje superficial y desconectado. Los alumnos a menudo no ven la relevancia de estos conceptos en su vida diaria (registro MJHS00a 2024).

Además, hay una valoración de la enseñanza previa: “lo cual es reflejo de un aprendizaje superficial y desconectado”, por otra parte, dan por hecho que los contenidos de la matemática escolar tendrían que ser de uso práctico en la vida de todos los días.

### **El problema para este trabajo**

Las descripciones previas son el motivo para abordar el problema enunciado de esta forma:

Describir las transformaciones las concepciones de los docentes en formación durante la construcción de los documentos recepcionales de la matemática escolar.

Obsérvese que es un problema nebuloso, poco claro en el sentido de no tener, de inicio, un listado de la totalidad las concepciones de los alumnos, en consecuencia, tampoco hay una taxonomía, además, tampoco existe un criterio nítido para saber cuándo se puede tener un listado completo de las concepciones de los alumnos. Es un problema abierto de ello que este documento es una aproximación hacia la solución completa (si existe) del problema.

### **Marco Teórico**

Es indiscutible que los sujetos centrales de la educación son los alumnos, así, el énfasis está puesto en sus formas de pensar, en otras palabras, en las herramientas intelectuales que les permite aprehender la realidad y son producto del mundo donde viven (familia, amigos, sociedad circundante, ...), en ese mundo la escuela es la organización social donde el estudiante pasa mucho tiempo desde su niñez, la adolescencia y la juventud, las marcas que deja la escuela son permanentes. Los mundos de ideas o los diversos universos de pensamientos son el motivo de la enseñanza; para acceder a las ideas son indispensables

las representaciones (una cosa que toma el lugar de otra cosa), a las representaciones las manipulamos traducidas en modelos físicos, sistemas escritos y orales, pinturas, esculturas, audio o con otras manifestaciones como la danza, las costumbres, el vestido... (Ryle, 2009), (Geertz C. , 1973).

Una idea particular pertenece a un conjunto particular con sus propias reglas de transformación y construcción este hecho no siempre se tiene en consideración en la enseñanza (Ferreiro, 2003), es decir, se olvidan las particularidades del objeto motivo de la enseñanza enfatizando las estrategias para enseñar.

El proceso de la creación de los textos con propósito de titulación (TPT) son construcciones de ideas personales con la participación de otras individualidades y todas las contribuciones en conjunto forman la práctica institucional de la escuela Normal; hay una relación innegable entre la elaboración de las ideas personales y las ideas de la comunidad. En otras palabras, la elaboración de los TPT está determinada por las condiciones y restricciones temporales y culturales; la construcción individual de los TPT, dentro de una comunidad académica es la apropiación de cada individuo de las prácticas de esa comunidad particular (Radford & D'Amore, 2006).

La apropiación de las pautas de comportamiento para leer, escribir, interpretar, describir y enfatizar situaciones educativas es un fenómeno social, se desarrolla en un ambiente, escenario y tiempo determinado, tal proceso genera la construcción de conjuntos de sentidos en conciertos (Wenger, 1998) y discrepancias; las pautas de comportamiento no nos estáticas, en sus reelaboraciones participan todos los sujetos involucrados en procesos dialógicos (Bajthín, 1982).

La interacción en el salón de clase es vista como un objeto complejo formado por diversos componentes: el trabajo previo de los maestros, los diálogos entre los sujetos, las respuestas de los alumnos, las reflexiones, las decisiones de los profesores y las participaciones externas de familiares y de otros profesores durante la clase. A pesar de que en la realidad escolar todos están imbricados, el propósito de señalarlos es dar cuenta de los componentes de la situación aunque sólo centramos la atención en los registros de los alumnos elaborados en las condiciones reales; una parte fundamental son las tareas que

desarrollan los estudiantes para maestro, una de ellas es observar, y analizar las respuestas que sus alumnos les dan, incluyendo expresiones faciales<sup>19</sup>, corporales y actitudes pero tomándolas como indicadores no aislados y de ninguna forma como afirmaciones categóricas, además, con las respuestas verbales y escritas los maestros y estudiantes para maestro toman decisiones antes de las sesiones de clase, durante ellas y después de las sesiones, todas esas componentes junto con sus interrelaciones son parte de su vida cotidiana (Heller, 1991).

Hay algunas características que determinan el trabajo del maestro: la forma de proceder en la toma de información está vinculada con las reflexiones y lecturas, no hay una separación, entre teoría y análisis de los que sucede en la vida escolar, es decir, la construcción del marco teórico se hace a la par con el trabajo de campo no hay distinción entre el análisis de datos y la obtención de ellos.

Los resultados y conclusiones son textos descriptivos teniendo cuidado en tratar de interpretar las relaciones que clarifiquen los significados de los sujetos de la enseñanza. Las categorías de análisis son para “documentar lo no documentado” de la realidad escolar, clarificar las razones de qué hacen y por qué hacen, (Rockwell, 2011).

Una idea fundamental para describir los procesos de apropiación para leer, escribir, e interpretar las respuestas de los alumnos de secundaria la constituye las diferentes formas de concebir esos procesos como aproximaciones sucesivas vía hipótesis y puesta a prueba para aprehender de los registros y respuestas verbales de sus alumnos, aunque Ferreiro (2003) se refiere a la ontología del objeto de enseñanza, nosotros pensamos en la naturaleza de las respuestas de los alumnos de la secundaria y la escuela Normal.

## **Método**

El método lo pensamos como la secuencia de acciones seguidas para abordar el problema, los sujetos involucrados, el lugar y el ambiente donde se desarrolló el trabajo. La tarea final de los estudiantes en el séptimo y octavo semestres es la construcción de sus textos con

---

<sup>19</sup> Parte del conocimiento que generan los maestros es interpretar las expresiones físicas de sus alumnos, cada uno tiene particularidades que los maestros identifican generalmente bien y ponen a prueba revisando las respuestas de sus estudiantes.

propósitos de titulación (TPT). El total del grupo lo formaban 19 alumnos de la especialidad de matemáticas, con edades entre los 22 y 26 años. Durante el octavo semestre el tiempo en las escuelas de práctica y las aulas de la Normal prácticamente es el mismo, de las sesiones de la secundaria toman la información para la escritura de sus TPT, cada asesor hizo visitas de observación de las clases de los alumnos de la Normal, las planeaciones de clase también se hacen en los periodos de estancia en la Normal, la escritura de los TPT se elabora en sesiones de discusión individuales, colectivas con el asesor o los asesores de la Normal, junto con las lecturas y el trabajo individual.

Para este documento únicamente centramos la atención en Ana, 23 años, soltera con padres maestros Ana hizo sus prácticas en una secundaria estatal ubicada en el municipio de Metepec la secundaria tiene características urbanas.

### **Resultados y discusión**

La forma de presentar los resultados será por medio de citas textuales del TPT de Ana seguida de comentarios encaminados a describir las modificaciones en las maneras de pensar.

Ana (Registro ACPb2024) da cuenta de su idea inicial con relación a la propiedad distributiva:

(Pensaba) por aprendida esta propiedad (distributiva), sin razonar que la construcción de esta misma supone un pilar importante en la aritmética al relacionar a la dos únicas operaciones de los números reales: la suma y el producto.

Ana suponía a la expresión  $a(b + c) = ab + ac$  con  $a, b, c \in \mathfrak{R}$ , como una receta para la que sólo era suficiente con aclarar con precisión el papel del término común, con las lecturas relacionadas con la generalización<sup>20</sup> y procesos formales de algunas demostraciones (Haaser, La Salle, & Sullivan, 1992), tomó conciencia de: la operación como una función donde a cada pareja de números se le asocia con un único otro número; con las relaciones entre la suma, el producto; con sus axiomas de conmutatividad y con los

---

<sup>20</sup> La generalización como un proceso de “ver” alguna característica común en una colección de objetos y dado un objeto particular decir a qué colección pertenece.



paréntesis como signos de agrupación y con la forma para expresar el producto. Esta discusión pasó por la revisión por aclarar qué son los objetos de la matemática, de inicio Ana los pensaba reducidos a los algoritmos, y había un rechazo inicial de las matemáticas como objetos de creación de la mente humana, los objetos de la matemática son aprehendidos únicamente por sus representaciones y las manipulaciones que hacemos con ellas, ideas que Ana se las apropió durante la escritura de su TPT. Al mismo tiempo Ana revisó textos de investigación, un indicador del cambio de su pensamiento es su afirmación:

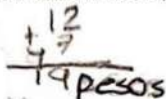
La capacidad para encontrar los aspectos que privan a un objeto de pertenecer a una clasificación, se le conoce como abstracción. De esta manera, un proceso puede ser apartado de una generalización, conociendo ciertas propiedades que permiten segregarlo del resto (Registro ACPb2024)

La forma de expresión de Ana sugiere visos hacia la construcción de pensar en diferentes niveles de abstracción, en ideas de Ferreiro (2003): la transición entre estratos diferentes que sugieren aproximaciones en la ruta de la concepción cada vez más completa. De su instrumento llamado diagnóstico, Ana preguntó: En la mañana del miércoles tú y tus cuatro amigos compraron un cubrebocas y un lapicero. Si los cubrebocas cuestan \$7 y los lapiceros \$12. ¿Cuál es el número común de la situación? Respuesta de uno de sus alumnos:

¿Cuál es el número en común de la situación?

19

Representa la situación entre el precio del cubrebocas y el lapicero con el número en común. Utiliza variables para representar cada valor.


$$\begin{array}{r} 4 \\ + 12 \\ \hline 16 \end{array}$$

19 pesos

En las primeras revisiones de las respuestas de sus alumnos, los estudiantes para maestro las clasifiquen en dos grupos: respuestas correctas e

incorrectas, un resultado de las discusiones y lecturas genera el intento por describir la lógica con la que contestaron, en palabras de Ana:

(El alumno) deduce que el número en común hace referencia a un proceso aritmético que involucra el precio del cubrebocas y el del lápiz, por lo que su resultado es una suma. Menciona que el número en común es el que más se repite, entonces como los cinco amigos van a comprar \$19 en total, ese sería el número más repetido (Registro ACPb2024)



Las palabras que usamos no son creaciones individuales, existen antes de nuestro nacimiento, pero el significado ya la intención asociados a la palabra sí es una construcción individual (Bajthín, 1982), donde el buen empleo de ellas depende de la experiencia individual (Feldelman, 2019) y el núcleo de la cultura personal (Geertz, 1973), esas ideas conviene tenerlas presentes para entender las respuestas de los estudiantes.

Otra respuesta de los alumnos de Ana.

o ¿Cuáles el número en común de la situación?  
**84**

o Representa la situación entre el precio del cubrebocas y el lapicero con el número en común. Utiliza variables para representar cada valor.

⇒ 14 21 28 35 42 56 63 70 77 84  
12 24 36 48 60 72 84 96

La respuesta no parece tener alguna razón que no sea los múltiplos de 7 (cubrebocas) y 12 (lapiceros) que son los precios

de los artículos que compraron los cinco amigos, pero no es la idea del mínimo común múltiplo que tiene pensado el estudiante. La respuesta del alumno de Ana aclara por completo su respuesta: “¿Qué entendiste por número en común?, Alumno: Que encontremos la moda, la que más se repite en esta situación, en este caso el 84”. Los alumnos recurren a sus conocimientos previos para dar respuesta a las demandas escolares, Ana lo reporta:

Destaco que los contenidos sobre estadística mantienen gran relevancia para los alumnos, ya que, comentando con compañeros de mi salón, algunos alumnos usan estos esquemas de estadística que no necesariamente tienen una relación con la tarea que están resolviendo (Registro ACPb2024)

La separación entre la escuela de práctica de Ana y su compañero Tad es de 60 km (Meteppec y Xonacatlán), así que no es posible pensar en la comunicación entre profesores o alumnos, algo sucede en la mente de los estudiantes con los contenidos de estadística que resultan impactantes de tal suerte que recurren a ellos para contestar. Además, la respuesta de este alumno muestra la idea de generalización entendida como usar una idea colocada en un ámbito y trasladada a otro.

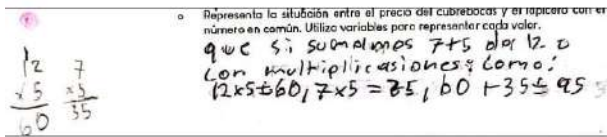
Otras respuestas de los alumnos de Ana para la pregunta ¿Cuál es el número común de la situación?:

Uno, porque cada amigo compra uno de cada uno de los objetos.

Nueve: “Yo puse 9 por el resultado, pero creo que debía ser 5 porque fueron 5 amigos, bueno 5 que lo compraron y el resultado tiene 5.”

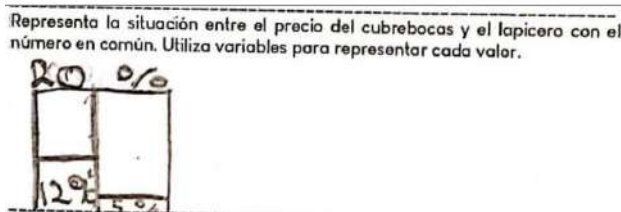
Pregunta 2: Representa la situación entre el precio del cubrebocas y el lapicero con el número en común. Utiliza variables para representar cada valor.

Después que los alumnos han pensado en el problema Ana les pide representarlo y no aclara cómo tendrían que hacerlo, además usa la palabra “variable” los alumnos la ignoran en sus respuestas. Las siguientes imágenes ilustran el significado de la instrucción.



Es interesante notar que esa respuesta es una forma de usar la propiedad distributiva, con un lenguaje descriptivo

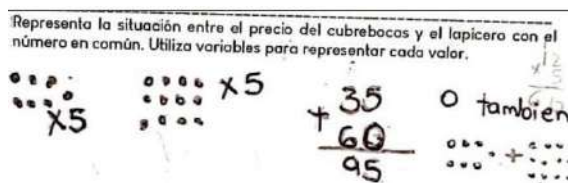
en el ámbito de los números naturales;  $a(b + c) = ab + ac \rightarrow 5(12+7)=(5)(12)+(5)(7)=60+35=95$ .



La respuesta del estudiante es resultado de sus ideas asociadas con las gráficas de barras, es una representación desafortunada con relación a la tarea

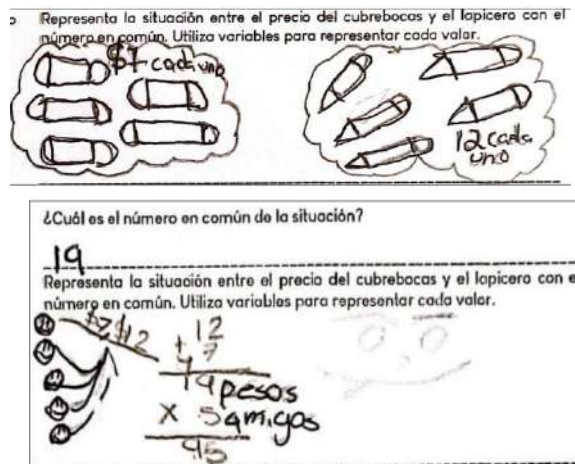
pedida, pero es una muestra de la apropiación de la generalización, el alumno usa sus conocimientos de las gráficas para dar respuesta a la demanda de Ana.

Las imágenes dan cuenta de algún nivel de apropiación de la idea de Ana que quiere enfatizar del término común en la propiedad distributiva, el cinco, en  $5(7+12) = (5)(7) + (5)(12)$ , para un estudiante es suficiente con ilustrarlo, para el otro es necesario hacer explícito las sumas parciales y el total, para otro es necesario representar a los amigos.



Entre las conclusiones de Ana hay afirmaciones que conviene señalar:

“La construcción de un concepto sobre la propiedad distributiva requiere de mucho



más que solo trabajar con situaciones auténticas<sup>21</sup> que aproximen al estudiante a la misma; pese a que autores como Benson, Wall & Malm (2013) comentaban que bastaba con enseñarles a los educandos a establecer conexiones entre esquemas para que comprendieran a la propiedad distributiva como una característica de las matemáticas y entenderla sencillamente

como una propiedad, yo discierno de esta declaración, ya que como mencioné anteriormente la mayoría de los alumnos de primer grado de secundaria no cuentan con los esquemas suficientes para resolver algunas de estas instrucciones... que apoyen una mayor comprensión sobre la suma y el producto, aunado a ello, ... el espacio para reflexionar alrededor de la matemática formal es nulo o limitado, como para construir un concepto sobre la propiedad.” (Registro ACPb2024)

## Discusión y conclusiones

Cuando Ana pregunta por el número común de la situación problema las respuestas de los alumnos tienen variaciones amplias comparadas con las respuestas cuando se les pide representar la situación, extrapolando este resultado puede ser traducido en un esquema para proponer secuencias de enseñanza en dos pasos: (1) situación problema con respuestas abiertas, seguida de (2) la solicitud para hacer un dibujo que represente la misma situación; otra extensión más es pensar en las transiciones entre el ámbito aritmético, al verbal, al algebraico y al geométrico en esa cuarteta la variación de las representaciones genera un campo amplio de experimentación y posibilidades de análisis de las respuestas de los alumnos.

<sup>21</sup> Situación cercana a la experiencia del alumno, que tenga sentido y significado para él.

Con relación al pensamiento de Ana para el desarrollo de su TPT, al inicio ella centraba la atención en formas algorítmicas, durante el proceso de las discusiones con los asesores de la Normal, las lecturas y los análisis de los registros de sus alumnos y la supresión de valoraciones inadecuadas (“no sabe, está mal, no pone atención, etc.) y a cambio centrar la atención en tratar de describir la lógica que usó el estudiante para responder, este cambio a Ana le abrió una ventana para aprehender sobre la enseñanza y el aprendizaje de la matemática escolar.

Ana señala en sus conclusiones el desacuerdo con el autor de un escrito consultado, situación que poco aparece en los documentos de los alumnos de la Normal porque generalmente se aceptan los escritos por “autoridad”, lo cual se traduce en ser poco o nunca criticados.

Otro tema que sólo fue discutido con el grupo de colegas de Ana y no fue posible escribir con suficiente extensión en los TPT, fue bosquejar las diferentes formas de respuestas adecuadas y las condiciones para ellas, en ocasiones son un número, o letras como número, otras veces son parejas de números, y una gran variedad de expresiones: letras, letras y números, expresiones con sólo letras, la misma expresión, pero “del otro lado” como en la demostración de  $(a)(0)=(0)(a)=0$ , la interpretación de la expresión como en la demostración de que raíz de 2 no es un número racional. Ana sugiere la necesidad de hacer una revisión con mayor profundidad en los aspectos formales de la matemática pensado como la ontología de los entes matemáticos aunado con la formalidad.

## **Bibliografía**

- Bajthín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En M. Bajthín, Estética de la creación verbal (Vol. I, págs. 248-294). México: Siglo XXI.
- Feldelman, L. (2019). La vida secreta del cerebro. Cómo se construyen las emociones. México: Paidós.
- Ferreiro, E. (2003). Los niños piensan sobre la escritura. México - Argentina: Siglo XXI.
- Geertz, C. (1973). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
- Haaser, N., La Salle, J., & Sullivan, J. (1992). Análisis matemático I. México: Trillas.
- Heller, A. (1991). Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Península.

- Pochulu, M., & Rodríguez, M. (. (2012). Educación matemática. Buenos Aires: Universitaria Villa María.
- Radford, L., & D'Amore, B. (2006). Semiótica, Cultura y Pensamiento Matemático. México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.
- Rockwell, E. (2011). La experiencia etnográfica. Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- Ryle, G. (2009). The Thinking of Thoughts What is 'Le penseur' Doing. En G. Rylr, Collected Essays 1929-1968 (págs. 494-509). New York: Routledge.
- SEP. (13 de Junio de 2024). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Obtenido de DGESUM: <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
- SEP. (11 de Junio de 2024). Práctica profesional y vida escolar. Aprendizaje en el servicio. Obtenido de DGESUM: <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
- Wenger, E. (1998). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona, España: Paidós.

## **La familia con estilo de crianza permisiva como factor negativo en el desarrollo socio-emocional en estudiantes de primaria: un estudio descriptivo**

Rolando de Jesús Gómez López

kiritogomezlopez@gamil.com

Valdemar López Villalobos

valdemarr\_69@hotmail.com

Escuela Normal Urbana Federal del Istmo

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen:**

La agresividad, un comportamiento que busca infligir daño o sufrimiento, ya sea física, verbal o psicológicamente, es un desafío común en la infancia. Si bien puede ser una respuesta natural a estímulos externos o internos, los niños suelen encontrar dificultades para gestionar esta emoción. Esta investigación se centra en comprender cómo un estilo de crianza permisiva puede influir en el desarrollo de conductas agresivas en los niños y en las consecuencias que esto tiene para su desarrollo social. Dividida en cinco apartados, esta ponencia explora en primer lugar la relación entre la agresividad y los estilos de crianza, planteando la hipótesis de que un ambiente permisivo puede fomentar conductas agresivas. Posteriormente, se presenta un marco teórico que sustenta esta hipótesis, revisando las principales teorías del desarrollo infantil relacionadas con la agresión. La metodología empleada es cualitativa, basada en el análisis de datos obtenidos a través de técnicas e instrumentos las cuales son: entrevistas, diario de campo y observaciones. Los resultados obtenidos a partir de este análisis se presentan y discuten en profundidad, destacando los patrones y tendencias observados. Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación, resaltando de los hallazgos más relevantes junto a sugerencias basadas de las entrevistas realizadas.

**Palabras claves:** Crianza permisiva, desarrollo, emoción, conductas, consecuencias.



## Presentación y planteamiento del problema

Las consecuencias de la agresividad como emoción predominante en la infancia son un problema que requiere una atención más profunda en las dinámicas familiares. La educación de los hijos ha evolucionado a lo largo del tiempo, con el objetivo de transmitirles diversos valores.

Sin embargo, ¿qué ocurre cuando esta formación no se lleva a cabo de manera adecuada? Los niños pueden experimentar dificultades para relacionarse con sus compañeros, manifestando problemas como la agresividad. Esto suele ocurrir cuando no aprenden a manejar sus emociones y al no respetar las normas, buscando constantemente el control de las situaciones, como en el entorno familiar.

La gestión de las emociones como la ira y la frustración es una habilidad esencial que los niños deben aprender desde temprana edad. Al respecto, las teorías de Vygotsky (1978) y Leóntiev (1930) resaltan el papel crucial del entorno sociocultural en el desarrollo infantil. Según estos autores, los ambientes enriquecedores y las interacciones significativas con los adultos son fundamentales para que los niños adquieran las herramientas necesarias para regular sus emociones y establecer relaciones saludables. En ausencia de estos estímulos, la agresividad puede convertirse en un patrón de conducta arraigado, con consecuencias negativas a largo plazo.

Por ende, el desarrollo social del niño es un proceso multifacético que se nutre de diversos entornos. El hogar, la escuela y el ambiente externo conforman un tejido interconectado que influye significativamente en la formación de su personalidad y en su capacidad para relacionarse con el mundo.

El hogar es el primer escenario de socialización, donde los niños adquieren las bases para interactuar con los demás. La calidad de las relaciones familiares, caracterizada por la comunicación, el afecto y la disciplina, sienta las bases para un desarrollo social saludable. Los padres desempeñan un papel fundamental en este proceso, modelando comportamientos y actitudes que los niños interiorizan.

La escuela, por su parte, complementa y refuerza la educación recibida en el hogar. En este ámbito, los niños aprenden a relacionarse con sus pares, a seguir normas y a



desarrollar habilidades sociales esenciales. Los maestros, como facilitadores de este proceso, fomentan la interacción y la cooperación entre los alumnos, creando un ambiente propicio para el aprendizaje social.

Es importante destacar que los estilos de crianza, es decir, la manera en que los padres interactúan con sus hijos, influye de manera directa en el desarrollo social de estos. Un estilo de crianza autoritativo, caracterizado por la combinación de afecto, límites claros y respeto por la autonomía del niño, suele asociarse con mejores resultados en términos de desarrollo social y emocional. De acuerdo con Gonzales (2017):

Los estilos de crianza se definen como los conocimientos, actitudes y creencias que los padres asumen en relación con la salud, la nutrición, la importancia de los ambientes físicos y social y las oportunidades de aprendizaje de sus hijos en el hogar. (p.41)

La crianza es el reflejo de la educación dada por los padres, pero no siempre se dan los resultados esperados, esto se debe al no tener un estilo favorable a pesar de satisfacer las necesidades básicas y caprichos, no implica un desarrollo estable.

Por lo que, el estilo permisivo produce situaciones negativas:

Uno de los problemas que presenta el estilo permisivo consiste en que los padres no siempre son capaces de marcar límites a la permisividad, pudiendo llegar a producir efectos socializadores negativos en los niños respecto a conductas negativas en los niños respecto a conductas agresivas y el logro de independencia personal. Aparentemente este estilo de padres forma niños alegres y vitales, pero dependientes, con altos niveles de conducta antisocial y con bajos niveles de madurez y éxito personal. (Gonzales, 2017, p.47)

La agresividad, lamentablemente, es un fenómeno común en ciertos contextos y puede convertirse en un obstáculo significativo para el desarrollo social del niño. La incapacidad para interactuar de manera adecuada con familiares y amigos agrava el problema, ya que refuerza patrones de conducta difíciles de controlar. Estas conductas suelen surgir como una respuesta a emociones negativas que, si no se gestionan adecuadamente, pueden escalar desde la agresividad hasta la violencia.

## Marco teórico

La familia desempeña un papel fundamental en el desarrollo de conductas agresivas en los niños. El ambiente familiar en el que crece un niño influye significativamente en su aprendizaje social, modelando sus comportamientos y actitudes. Otros entornos, como la escuela o la calle, también pueden reforzar o modificar estas conductas.

Comprender los estilos de crianza es clave para analizar cómo las familias transmiten valores y normas a sus hijos. La historia familiar y el contexto social en el que se desarrolla la crianza influyen en la forma en que los padres interactúan con sus hijos.

Por ejemplo, un estilo de crianza permisivo se ha asociado con mayores dificultades en las relaciones sociales de los niños. Estos niños pueden ser excluidos o ignorados por sus compañeros debido al temor a que muestren conductas agresivas. Es importante analizar otros estilos de crianza y sus posibles consecuencias en el comportamiento de los hijos.

La familia desempeña un papel fundamental en el desarrollo de conductas agresivas en los niños. A través del aprendizaje social, los pequeños adquieren patrones de comportamiento observando e imitando a sus figuras de autoridad y a quienes les rodean. El ambiente familiar, por lo tanto, constituye un contexto clave en la formación de estos comportamientos. Es importante destacar que otros entornos, como la escuela y la comunidad, también influyen en el desarrollo de la conducta agresiva, ya que el niño está expuesto a diversos modelos y normas sociales que pueden reforzar o modificar sus patrones de comportamiento.

Los planteamientos de Vygotsky (1978) sobre el impacto de las experiencias de crianza en las relaciones interpersonales, se complementan con los conceptos de personalidad, conciencia y actividad de Leóntiev (1930). Al analizar estos aspectos de manera conjunta, se busca comprender de forma más precisa cómo los procesos de pensamiento y el comportamiento se manifiestan en los niños, considerando el contexto social y las experiencias individuales.

Con base en los planteamientos anteriores, según Serrano (1996) señala sobre la agresividad: “Independientemente de cómo se manifieste la conducta agresiva, siempre

resulta ser un estímulo nocivo, aversivo, ya que la víctima protestará, emitirá respuestas de evitación o escape, o se dedicara a una contraagresión defensiva”. (p.8)

En consecuencia, los niños pueden sentirse como víctimas y reaccionar con agresividad, llanto o negación ante las consecuencias de sus actos. Ante estas reacciones, los padres, por temor a lastimarlos o por falta de firmeza, tienden a minimizar el problema o a ceder ante las demandas del niño. Esta permisividad, aunque nace del amor, puede generar un círculo vicioso en el que el niño aprende que puede manipular a sus padres para evitar las consecuencias de sus acciones.

Para que la agresividad se convierta en un patrón de conducta en un niño, es necesario que se refuerce a lo largo del tiempo. Si el niño descubre que la agresividad le permite obtener lo que desea o evitar situaciones desagradables, es probable que repita este comportamiento en el futuro. Esta dinámica se ve favorecida cuando los padres ceden ante las rabietas o las amenazas, otorgando al niño el poder en la relación.

La crianza permisiva puede tener un impacto significativo en las relaciones sociales del niño. Al no haber aprendido a controlar sus impulsos y a respetar las normas, es posible que el niño tenga dificultades para relacionarse con sus compañeros, quienes pueden sentirse intimidados o rechazados por su comportamiento agresivo. Además, al crecer en un ambiente sin límites claros, el niño puede desarrollar una baja autoestima y dificultades para afrontar la frustración.

### **Metodología**

Esta investigación fue realizada en el periodo 2023-2024, con el enfoque cualitativo, su interés se centró en conocer la agresividad presente en alumnos de familias que utilizan el estilo de crianza permisivo, para identificar como influyeron en el desarrollo de sus aprendizajes en los alumnos del “Tercer Grado” del Grupo “A” de la Escuela Primaria “Progreso”.

Se adoptó por un enfoque cualitativo, priorizando la comprensión profunda de los contextos sociales y las perspectivas individuales de los participantes. A través de relatos y experiencias personales, se buscó explorar los fenómenos estudiados desde su perspectiva natural, tal como lo definen Hernández, Fernández y Baptista, (1991): “La investigación

cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde una perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (p.358).

La investigación cualitativa, no manipulo el resultado de la interpretación con la realidad del entrevistado o de las observaciones, no se pretendió medir sino hacer aproximaciones desde la observación.

En pocas palabras, el enfoque cualitativo se centró en el análisis de una interpretación con un grupo de personas, sin haber intervenido en los sucesos de las realidades de los observados. “Se requiere información cualitativa sobre las vivencias, percepciones, sentimientos y emociones de las personas; esto es lo que ofrece la metodología cualitativa” (Balcázar, Gonzales, Gurrola y Moysen, 2006, p.21).

Desde lo cualitativo, se pretendió observar el entorno social de cada miembro de un grupo, al haber realizado las entrevistas y observaciones no altero la realidad de lo observado y de los registros.

Para ser un buen observador cualitativo se necesita: saber escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas no verbales, ser reflexivo y diciplinado para escribir anotaciones, así como flexible para cambiar el centro de atención si esto es necesario. (Hernández, et. al. 1991, p. 460)

El enfoque cualitativo requirió una inmersión profunda en el fenómeno de estudio. A partir de la observación detallada del entorno, se formuló una hipótesis inicial que guio la investigación. Se emplearon diversas técnicas de recolección de datos para explorar en profundidad las experiencias y perspectivas de los participantes. Los resultados obtenidos se contrastaron con las teorías existentes en el campo, enriqueciendo así el conocimiento sobre el tema.

Las cuales son las siguientes:

- La técnica de observación que se utilizó fue de manera no participativa o indirecta, al no haber intervenido en ningún momento, tuvo más eficiencia el desenvolvimiento al obtener la información de interacción normal.

- El diario de campo fue el instrumento por excelencia al momento de a ver obtenida la información, por ende, su función se basó en la recolección de datos en determinado tiempo, teniendo la responsabilidad de haber escrito cada dato y se describiendo lo que se observó.
- Es una herramienta de modelo cualitativo, con la función de investigar cada aspecto que se desea averiguar.

Se realizaron entrevistas a alumnos, maestros y padres de familia con el objetivo de recopilar información sobre los estilos de crianza, su impacto en el desarrollo infantil y su posible relación con conductas agresivas en algunos estudiantes. Los datos obtenidos fueron analizados exhaustivamente para identificar patrones y formular hipótesis sobre las consecuencias a largo plazo de estos estilos de crianza.

Con el fin de proteger la identidad y privacidad de los participantes, se siguieron rigurosos protocolos éticos. A todos los padres de familia se les informó de manera clara y concisa sobre el propósito de la investigación antes de obtener su consentimiento verbal para participar en las entrevistas. Se garantizó la confidencialidad de sus datos personales mediante la asignación de códigos numéricos a cada participante.

### **Método**

Esta modalidad de investigación, se centró en no intervenir de ningún modo, evitando la creación de variables que hubiera afectado la obtención de resultados, no se participó directamente en la investigación, para disminuir las variables que se hubiesen presentado en el momento, los hechos fueron recopilados tal y como se obtuvieron realmente en su contexto.

La investigación de diseño no experimental es aquella que se trabajó sin manipular deliberadamente las variables. “Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después ser analizados. (Hernández, et. al. 2011, p.245)

Además del estudio transversal. Se realizó así debido a que se aplicó en un mismo tiempo las entrevistas, evitando caer a largo plazo por el breve tiempo que se tuvo, el tiempo fue la base para determinar, observar y reflexionar sobre la problemática. El breve

tiempo hizo posible tener menos variables para la investigación de la agresividad en las familias con un estilo de crianza permisivo.

Es una este tipo de investigación hace uso de herramientas de modelo cualitativo, con la función de investigar cada aspecto que se desea averiguar. Poseyendo los tres tipos de entrevistas: la estructurada, semi- estructurada y libre para cada uno de los entrevistados.

La semiestructurada, se aplicó a la maestra de base, en la segunda semana de marzo del 10 al 15 del 2024, tuvo una guía del mismo modo, pero dio la oportunidad para agregar preguntas al momento de la realización la entrevista, se abarcó preguntas como entrevistador se pudo agregar o quitar, permitió centrarse en el tema, con algunas preguntas que en su momento fueran o no necesarias de ser aplicadas en la guía, esto permitió conocer información que surgió en su momento.

Se pueden incorporar nuevas preguntas en los términos que se estimen convenientes, se puede explicar el significado de las preguntas formuladas, pedir aclaraciones al entrevistado cuando no se entiende algún punto o incluso pedirle que profundice en algún aspecto introduciendo nuevas preguntas. De este modo, el entrevistador establece un estilo de conservación propio y personal. (Tejero, 2021, P. 68)

La estructurada, se aplicó a los alumnos del Tercer Grado del Grupo "A", la tercera semana de marzo del 17 al 22 del año 2024, se tuvo una composición con una guía definida de las preguntas, sin dar oportunidad a aspectos que surgieron en su momento, al haber sido el más adecuado para obtener información concreta.

La libre, para los padres de familia, se entrevistaron en la cuarta semana del mes de marzo 25 al 29 del 2024, se creó preguntas en esta modalidad, en base con forme el entrevistador las creo en el momento, sin especificar el tema, dando libertad absoluta de entrevistar únicamente lo que ocurrió en su momento, con el propósito de un dialogo fluido al momento de haber realizado las preguntas.



## **Diseño de la investigación**

Esta parte se dividió en tres fases: acceso al campo, presentación al grupo y la aplicación de los instrumentos elaborados:

El acceso al campo. Primeramente, se habló con director de la Primaria “Progreso”, para tener la autorización al haber realizado las observaciones y entrevistas, mencionando el propósito de este proyecto de investigación. La observación se dio de manera no participativa, se dirigió a la relación que se estableció entre los alumnos en el aula, cuáles presentaron agresividad, teniendo los testimonios del profesor del grupo y haber conocido cuál es el estilo de crianza de las familias de los alumnos.

Presentación al grupo. Se realizó la presentación con las personas observadas con el propósito de haber tenido una contextualización sobre la investigación, este lapso de tiempo se dio aproximadamente en 3 meses tanto dentro como fuera de la escuela.

La aplicación del instrumento. Se aplicó las entrevistas a los alumnos, maestros y padres de familia, con la finalidad de haber obtenido las experiencias relacionadas con los estilos de crianza de los hijos, como ha sido el desarrollo de los niños y la agresividad en algunos alumnos.

Para concluir, se realizó una filtración de la información para el análisis de todos los casos creando una hipótesis de las consecuencias de seguir con estos estilos de crianza, y cuáles fueron las perspectivas a futuro del problema.

## **Resultado**

Los patrones observados demostraron que los padres que son permisivos son los principales responsables que los alumnos sean agresivos, además de ser aislados por sus compañeros o evitarlos en las relaciones entre compañeros en todo momento. Además, el manejo de las emociones en los alumnos agresivos es poco estable, al ser los primeros en reaccionar por instinto de manera rápida al sentirse ofendidos, retados o responsabilizándolos de los errores.



Como tal, cada estilo de crianza posee ventajas como desventajas una de ellas fue la rígida con alumnos sobresalientes, pero con un estrés constante de a la escuela, dando una agresión diferente hacia los compañeros.

En este caso los niños que la presentan agresión, se dieron en ocasiones de manera repentina, llegando con la necesidad de molestar a los demás compañeros en ocasiones lo que presentan un comportamiento pasivo. La forma en que se dan estas acciones no se justifican los alumnos empiezan a alejarse por miedo a ser víctimas de su agresividad.

Un ejemplo de la crianza permisiva con la teoría de desarrollo de Vygotsky (1978), es cuando el alumno no pueda resolver algún problema, sea limitado o regañado pase a un estado de agresión hacia los que lo rodean teniendo problemas estando aun en la zona de desarrollo actual en lo emocional, para que supere la zona de desarrollo próxima debe de ser ayudado por los padres y maestro en la conducta del manejo de las emociones esto solo puede ser ofrecido por una crianza diferente a la impartida.

La zona de desarrollo próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1978, p.10)

Los alumnos agresivos usan con base a su crianza de sus padres los conocimientos que han desarrollado en su formación esto sería su nivel real de desarrollo por el momento, mientras que el desarrollo social se plantea que el niño desarrolle buenas habilidades cognitivas para adaptarse en el aula para la resolución de los problemas.

Del mismo modo, para Leóntiev (1930) "La actividad es imprescindible diferenciarlos con exactitud. Como ya hemos dicho, las acciones están correlacionadas con los fines, las operaciones con las condiciones" (p.95).

La conciencia juega un rol diferente siendo procesos mentales que describen como ha sido la crianza de los hijos, la conciencia cuando pasa por la agresión sin motivos válidos, es culpa de una crianza permisiva al no darle la importancia a la conducta agresiva, esta situación comienza a ser la manera de como se obtiene lo que se desea de manera inconsciente.

A su vez, se observaron diversas situaciones en donde los padres lo han permitido mucho tiempo y han aceptado la situación actual de su hijo, la otra, niegan ser permisivos pero las constantes peleas con compañeros, son la evidencia de la falta de reglas o castigos, ambas situaciones muestran que sus hijos no logran tener una socialización saludable.

Los padres no parecen ser criados en ambientes rígidos, sino que, de crianzas un poco menos permisivas, lo que provoca que sean aún más con sus hijos por miedo a sentirse culpables al presionar a los hijos; en el salón se observa como muestran una gran independencia, pero no reconocen los límites de su comportamiento al evadir responsabilidades de sus acciones.

Se observo no porque un niño tuviera un padre o madre agresiva este lo será, demostrando que no está determinada por nacer en ese ambiente, estos alumnos su razonamiento lógico no imitar esas conductas al rechazo de volver a vivir estas emociones.

Esta forma de crianza como sociedad se describe como un estilo de crianza muchos menos rígida a la dada por los abuelos, los padres tuvieron una crianza establecida en el respecto a los mayores, donde la desobediencia era un castigo severo, aunque actualmente los padres aceptan que esa crianza fue mejor y se basan en algunas enseñanzas prefieren dar más libertad a sus hijos, esto incluso cuando sea demasiada, donde los roles de poder sean casi invertido esto basándonos de los casos de desobediencia en alumnos en el salón y sus casas.

### **Discusión y conclusiones**

Las emociones desempeñan un papel fundamental en el comportamiento infantil. Al interactuar con su entorno, los niños perciben la realidad de manera única, y sus respuestas emocionales influyen directamente en sus acciones. Comprender cómo las emociones guían el comportamiento nos ha permitido profundizar en las relaciones que los niños establecen con sus compañeros y padres.

Hemos observado que el carácter emocional de los niños incide significativamente en su conducta dentro del aula. Esta vinculación entre emociones y comportamiento nos ha revelado aspectos valiosos del desarrollo social de cada individuo. En aquellos casos donde se presentan problemas de agresividad, hemos identificado que las emociones

negativas, cultivadas desde temprana edad, pueden desempeñar un papel crucial. Cuando los niños no obtienen de manera constante lo que desean, estas emociones negativas se intensifican, dando lugar a impulsos agresivos como una forma de desahogo.

Como consecuencia de una crianza permisiva, donde se ignoraron o minimizaron las conductas negativas desde temprana edad, el alumno puede experimentar dificultades en su socialización. El aislamiento, el rechazo y la ansiedad son algunas de las manifestaciones comunes en estos casos. La falta de orientación y de límites claros en el hogar ha generado un individuo con dificultades para relacionarse con sus pares y para aceptar normas sociales.

El hogar es el primer entorno educativo del niño, por ende, establecen las bases de su comportamiento. La escuela, por su parte, refuerza estos aprendizajes y proporciona un espacio de interacción social. Sin embargo, las influencias externas también juegan un papel fundamental en la formación de la personalidad.

Comprender las causas y consecuencias de la agresividad nos permite intervenir de manera efectiva. Es fundamental brindar apoyo al alumno para mejorar sus habilidades de comunicación y establecer un diálogo abierto con los padres sobre la importancia de establecer límites claros y consistentes en el hogar. Las reuniones escolares pueden ser un espacio propicio para compartir experiencias, brindar orientación y ofrecer recursos a las familias.

Algunas sugerencias que sirven de base para desarrollar el siguiente apartado son las siguientes:

- Es fundamental establecer límites claros en los deseos de nuestros hijos. Enseñarles que no todo se obtiene al instante y que el esfuerzo, ya sea físico o académico, es necesario para alcanzar metas, les ayudará a desarrollar un sentido de responsabilidad y a valorar lo que tienen. Evitar fomentar un egoísmo que los lleve a creer que merecen todo sin trabajar por ello es esencial para su crecimiento personal.
- La agresividad en los adolescentes suele ser una señal de emociones subyacentes que necesitan ser comprendidas y expresadas de manera adecuada. Es esencial

promover un ambiente donde los estudiantes se sientan seguros para hablar sobre sus sentimientos y recibir apoyo. Al enseñar habilidades de manejo emocional y fomentar la empatía, podemos ayudar a los jóvenes a desarrollar relaciones más saludables y a tomar decisiones más conscientes en situaciones de conflicto.

- Los padres de familia deben darle importancia y no minimizar las conductas agresivas, sin importar la edad de los hijos debido a que desde ahí se empieza a formar las conductas agresivas, por querer dominar o tener lo que desea siendo agresivo con sus padres. En el salón la agresividad debe ser tratada con ayuda de un especialista en caso de ser ya extrema, los padres deben aceptar la realidad de la conducta agresiva de sus hijos. Enseñando que la agresividad por querer dominar o tener lo que desee usando la agresión como herramienta es un comportamiento incorrecto, impartiendo un control en la conducta con normas a respetar en el hogar y salón de clases.
- La escuela debe reforzar la forma de relacionarse con sus compañeros, mientras que el hogar es la base de la socialización, para ello el docente debe buscar formas en los que logre realizar reuniones con los padres de familia buscando como objetivo.
- El hogar se compone de las familias que la habitan, en el hogar se sugiere momentos de diálogo con los hijos sobre cómo han sido las clases, evitando que sea expuesto a conflictos o peleas que logren delimitar la autoridad por miedo a afectarlo, esto al reconocer que el hogar debe comprometerse a enseñar a los hijos los valores y respecto entre las personas que los rodean, aceptando que la casa nace la agresividad al no tener la confianza entre padre e hijo, es importante fomentar un ambiente familiar donde los niños se sientan seguros de compartir sus experiencias escolares, sin temor a ser juzgados o reprimidos. Esto permitirá establecer una comunicación abierta y honesta, esencial para su desarrollo emocional.
- En el ámbito social se recomienda no aislarse e intentar buscar temas de interés mutuo, buscando una integración de manera fluida sin forzar a ninguna de las partes a seguir las indicaciones, para esto es necesario promover un ambiente agradable que motive las relaciones sociales entre todo el grupo.

Las entrevistas y el diario de campo corroboran que la permisividad en la crianza puede generar un ambiente agresivo en el niño, dificultando su obediencia a figuras de autoridad tanto dentro como fuera del aula.

### Referencias

Aleksei, I. (1930). Actividad, conciencia y personalidad.

González, e. J. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica.

González, j. M. (2021). Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario.

Hernández sampieri, r. C. (2011). Diseños no experimentales de investigación .

Lucia priscila, n. A. (2011). Estilos de crianza y calidad de vida. Chillan-chile.

Patrica balcazar nava, n. I. (2006). Investigación cualitativa . Toluca, estado de mexico.

Pintado, i. S. (1996). Agresividad infantil . Piramide .

Roberto hernández sampieri, c. F. (1991). Metodología de la investigación .

Vygostky. (1978). El desarrollo de los procesos psicologicos superiores . Barcelona .

## **Síndrome de Burnout en estudiantes de 7º semestre de la Licenciatura en Educación**

### **Primaria**

Zurisdai Martínez Xicotencalt

zurixicotencalt@gmail.com

María Guadalupe Naranjo Jiménez

03lupitanaranjo@gmail.com

Cristian Antonio Diaz

cristianantoniодiaz15@gmail.com

Escuela Normal Primaria Rosario María Gutiérrez Eskildsen

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

La docencia por sí sola es una profesión que desencadena mucho estrés laboral, ser un estudiante de último grado académico que requiere desempeñar múltiples actividades también puede desarrollar niveles de estrés muy altos, sin embargo, una combinación de ambas puede llegar a ser muy peligroso.

El objetivo del presente trabajo de investigación fue identificar el Síndrome de Burnout que presenta el estudiantado de 7º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria mediante un instrumento validado para conocer el nivel donde se encuentran. Se enmarcó en el paradigma cuantitativo con alcance descriptivo, bajo un enfoque empírico analítico con base en una muestra de 30 estudiantes de 7º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Los resultados derivaron de la aplicación del cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI) integrado por 24 ítems y el cual mide el desgaste profesional, así como la frecuencia e intensidad con la que se sufre el Burnout, esto en relación a 3 indicadores: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal.

Los resultados revelaron que cerca del 43% de los estudiantes (13 alumnos) presentan alto índice de cansancio emocional, así como se detectaron 3 casos con síndromes de burnout, 2 pertenecen al sexo femenino y 1 al sexo masculino.

**Palabras clave:** (Burnout, Formación Docente, Estudiantes, Salud Mental).

### Planteamiento

El estar siempre en constante actividad y tener mucha carga de trabajo tanto laboral como académica puede llegar a desarrollar en las personas un estrés progresivo y crónico, este padecimiento lleva a afectar no solo a nivel emocional sino también a evitar que se desempeñen de manera correcta las funciones académicas o laborales, uno de los causantes es el síndrome de “Burnout”, el cual ha sido tema de interés a lo largo de los años, cobrando más relevancia a partir de la pandemia del 2019 causada por el virus SARS COV-2, mayormente conocido como COVID-19.

Sin embargo, fue hasta el año 2022 que se empezó a diagnosticar como una enfermedad, la OMS (Organización Mundial de la Salud) incluyó al Síndrome de Burnout en la 11ª Revisión de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11) como un fenómeno ocupacional, definiéndolo como el resultado del estrés crónico que genera el trabajo. Pese a que ya se prescribe como una enfermedad, al ser muy “reciente” no se han establecido acciones con éxito para poder evitarlo.

En la actualidad datos estadísticos proporcionados por el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) indican que, previo a la pandemia, México ya figuraba como uno de los países con mayor fatiga por estrés laboral. Al menos el 75% de sus trabajadores padecía esta condición, superando los niveles de China (73%) y Estados Unidos (59%). Y a raíz del confinamiento estos datos se elevaron de manera muy alarmante.

Diferentes estudios relacionados al síndrome de burnout en docentes universitarios nos muestran la realidad que estos viven, de acuerdo con Velásquez O, Bedoya (2010):

La labor docente es una responsabilidad social demandante, donde los intereses profesionales prevalecen sobre los personales, y se convierten en el eje articulador



de la vida, ejerciendo mayor presión en las decisiones que se toman día a día y en los logros que se deben obtener para permanecer vigente. (pág.5).

El término burnout suele asociarse mucho a personas que se encuentran desempeñando un trabajo, sin embargo, éste también puede llegar a afectar a estudiantes conociéndolo como síndrome del burnout académico.

La docencia por sí sola es una profesión que desencadena mucho estrés laboral, ser un estudiante de último grado académico que requiere desempeñar múltiples actividades también puede desarrollar niveles de estrés muy altos, sin embargo, una combinación de ambas puede llegar a ser muy peligroso. El presente documento de investigación emerge debido a la preocupación que se tiene por los alumnos de séptimo semestre de licenciatura de educación primaria, ya que es durante éste y próximo semestre los docentes en formación presentan una sobre carga laboral al tener que atender cuestiones académicas, actividades relacionadas a su formación docente como los son las jornadas de prácticas, así como también la preparación para la admisión al servicio profesional y las actividades que esto implica, entre otras actividades propias de los cursos de la malla curricular. Debido a lo anterior mencionado los estudiantes pueden llegar a desarrollar presión y desgaste físico o emocional.

El contexto que circunscribe el desarrollo de esta problemática fue con los docentes en formación que se encuentran cursando el séptimo semestre de la licenciatura de educación primaria, en los que se dio respuesta a la siguiente pregunta: ¿En qué medida los estudiantes de 7º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria presentan el síndrome de Burnout?

El objetivo general que se planteó fue “Identificar el Síndrome de Burnout que presenta el estudiantado de 7º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria mediante un instrumento validado para conocer el nivel donde se encuentran.”

Asimismo, se consideró alcanzar el siguiente objetivo específico: “Interpretar los resultados obtenidos del instrumento aplicado para sugerir las estrategias de intervención pertinentes.”

## Marco Teórico

El síndrome del burnout tiene sus antecedentes en la década de 1970, cuando el término fue acuñado por el psicólogo Herbert Freudenberger. Freudenberger observó un patrón de agotamiento físico y emocional en el personal de salud voluntario en una clínica para personas con adicciones en Nueva York. Aunque el término "burnout" se originó en el contexto de la profesión médica, pronto se aplicó a una variedad de campos laborales.

Desde la década de los 70s muchos autores han desarrollado diferentes teorías con el propósito de buscar una explicación a este síndrome. Hay dos perspectivas que se han desarrollado, la primera es la perspectiva clínica en la cual se encuentran autores como Selye (1934) y Freudenberger (1974), y la perspectiva psicosocial en la que encontramos a Maslach (1986). Desde la visión clínica, el burnout es un estado al que llega una persona debido al estrés en el trabajo.

Una perspectiva psicosocial es un enfoque que combina elementos de la psicología y la sociología para comprender el comportamiento humano y su interacción con el entorno social. Esta sugiere que el síndrome consiste en un proceso que se desarrolla a partir de la interacción entre las características del entorno laboral de un individuo y sus características personales.

Gil et al. (2021) en su artículo publicado por BMC Medical Education, define al síndrome como "la falta de concentración, incapacidad para enfoque, dificultad para retener información, experimentar dolores de cabeza, falta de sueño, sensación de fatiga, no hacer los mejores esfuerzos debido a factores estresantes académicos y ansiedad por el desempeño" (pág.2).

El síndrome también conocido como síndrome del trabajador quemado, hace referencia a un padecimiento crónico por estrés laboral que se manifiesta como un estado de agotamiento físico y mental que persiste en el tiempo y cambia la personalidad y autoestima del afectado. En el proceso, gradualmente se pierde el interés en sus tareas y desarrolla una reacción psicológica negativa hacia su trabajo.

Si bien el término burnout ha cobrado relevancia en los últimos años, este término fue acuñado por primera vez por Freudenberger (1974), fue el psicólogo norteamericano

quien lo definió como una pérdida de motivación, sensación de fracaso y se manifiesta a través de demanda de energía, recursos personales o fuerza espiritual extrema del trabajo. Todo lo anterior lo observó hacia finales en la década de los setenta en los voluntarios que laboraban en una clínica gratuita en la ciudad de Nueva York, allí se percató que después de un año en el trabajo, la mayoría de los trabajadores sentían simultáneamente una disminución constante de la energía hasta llegar a la fatiga absoluta y mostraban signos de depresión y ansiedad, lo que no sólo les provocaba agotamiento sino también un mal trato a los pacientes.

La psicóloga Maslach (1976), retomó el concepto que se brindó anteriormente y lo hizo oficial ante el Congreso Anual de la Asociación Americana de Psicología (APA), definiéndolo como un síndrome tridimensional caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, que puede ocurrir entre individuos que trabajan en contacto directo con clientes o pacientes.

Otro de los autores que habla sobre el síndrome de burnout es Maslach y Jackson, quienes posteriormente diseñaron un cuestionario con 22 ítems, que ayuda a medir los niveles de estrés. Ellos definen el síndrome de burnout como la reacciones al estrés laboral crónico resultantes de experiencias. Sentirse agotado emocionalmente y experimentar actividades y sentimientos negativos hacia las personas con las que pasa tiempo su trabajo (actividad de despersonalización), y el surgimiento de un proceso de devaluación del rol profesional.

En el año 2019 no se había llegado a clasificar al Síndrome de burnout, fue hasta el año 2020 cuando se integró de manera oficial en la "Clasificación Internacional y Estadística de Enfermedades y Problemas de Salud CIE-11", esto se llevó a cabo en la 72° Asamblea Mundial de la Salud, donde se identifica como QD85 y se denomina "Síndrome de desgaste ocupacional". Con esta integración a la lista de enfermedades crónicas, el síndrome de burnout se le relaciona estrechamente con las vivencias de estrés crónico durante la jornada laboral y cómo éste no se gestiona de manera efectiva.

En la actualidad la presión académica ha crecido en gran medida. Los jóvenes universitarios sufren constantemente de alteraciones en el manejo, control y gestión de sus

emociones, se presenta una disminución gradual y alarmante de energía, derivando casos de trastornos del sueño tales como insomnio y parálisis del sueño, problemas de concentración, retención de datos y en casos más especiales problemas de memoria, el estrés y la ansiedad se han convertido en un tema muy abierto y común en jóvenes universitarios, todo esto a raíz que se vive en una sociedad que no descansa y se busca dar solución a cada una de ellas dejando en último término la salud y la estabilidad emocional y física.

Para ayudar a respaldar lo antes mencionado el siguiente autor nos dice lo siguiente:

Para suplir las necesidades del mundo globalizado y competitivo, “las personas deciden estudiar y prepararse a través de la educación superior, lo que trae consigo retos académicos muy diversos, pero también representa uno de los puntos más altos de estrés, que van desde las grandes cargas de trabajo, los procesos de ajuste a la vida universitaria y las alteraciones significativas del entorno familiar y social”. (Barreto y Salazar, 2020, pág. 31).

Por otro lado, existen investigaciones que indican que este síndrome es más propenso a padecerlo personas que tienen como área de estudio la salud, la educación o las ciencias psicológicas puesto que están encargados de cuidar otras existencias, esto genera un gran nivel de ansiedad, además de que están sujetos a los cambios en la perspectiva de la vida, la falta de seguridad en el empleo, la desesperación, las costumbres y las particularidades de la existencia.

### **Metodología**

La investigación se enmarca en el enfoque empírico-analítico, dentro de un paradigma cuantitativo con un alcance descriptivo. La hipótesis propuesta fue “El estudiantado de 7º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria demuestra áreas de oportunidad en el indicador de Cansancio emocional.”

La población de esta investigación está constituida por 30 docentes en formación de séptimo semestre, grupo “C”, de los cuales se tomó una muestra de 30 estudiantes, lo que representa un nivel de confianza del 100%.

Se utilizó como instrumento de recolección de información una prueba validada conocida como cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI). Está constituido por 22 ítems en forma de afirmaciones acerca de los sentimientos y actitudes del profesional, presenta dos tipos de escalas alternativas, una que evalúa el síndrome en términos de frecuencia y la otra en términos de la intensidad del síndrome.

La escala está integrada por 24 ítems que son respondidos bajo una escala tipo Likert de 6 puntos. Este instrumento ayuda a medir el desgaste profesional, así como también medir la frecuencia y la intensidad con la que se sufre el Burnout, todo esto en relación con los siguientes 3 indicadores:

- **Agotamiento Emocional:** Valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo. Consta de 9 ítems (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20.) Puntuación máxima 54.
- **Despersonalización:** Valora el grado en que cada uno reconoce actitudes frialdad y distanciamiento. Está integrada por 5 ítems (5, 10, 11, 15, 22.) Puntuación máxima 30.
- **Realización personal:** Evalúa los sentimientos de auto eficiencia y realización personal en el trabajo. Se compone de 8 ítems (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21.) Puntuación máxima 48.

Para calcular una puntuación en cada uno de los factores del Inventario de Burnout de Maslach, es necesario sumar los resultados de los ítems correspondientes a cada dimensión. Esto nos permite identificar la presencia del síndrome de Burnout cuando las puntuaciones obtenidas en las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización son altas y la de realización personal es baja. Los puntos de corte son los siguientes:

**Tabla 1.** Cálculo de puntuaciones para detectar la presencia de síndrome de burnout.

Aspecto evaluado	Preguntas a evaluar	Valor total obtenido	Indicios de burnout
cansancio emocional	1-2-3-6-8-13-14-16-20		Más de 26
despersonalización	5-10-11-15-22		Mas de 9
realización personal	4-7-9-12-17-18-19-21		Menos de 34

Fuente: Elaboración propia.

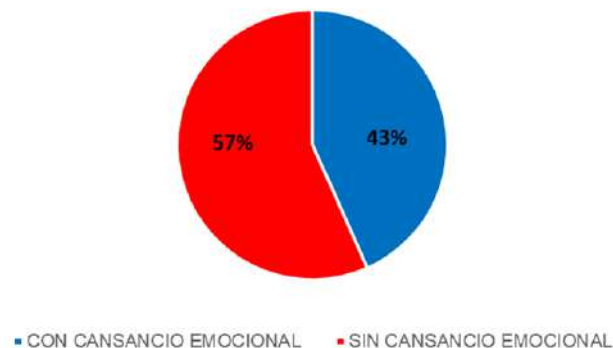
Para la recopilación de datos, se empleó Google Forms, una herramienta en línea gratuita proporcionada por Google que permite a los usuarios crear y compartir formularios o encuestas personalizadas, así como Microsoft Excel para la sistematización de la información, ya que, posibilitó la creación y anexo de gráficos a partir de la información recopilada.

## Resultados

Los resultados en relación al objetivo general planteado en esta investigación el cual fue “Identificar el Síndrome de Burnout que presenta el estudiantado de 7º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria mediante un instrumento validado para conocer el nivel donde se encuentran” fueron los siguientes.

### Cansancio Emocional

**Figura 1.** Cansancio Emocional.



Dentro del aspecto de agotamiento emocional se toman 9 los ítems (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14,16, 20). La figura 1 muestra que 43% de los estudiantes (13 alumnos) presentan alto índice de cansancio emocional, mientras

que el 57% (17 alumnos) no lo presenta.

Lledo, et al. (2014) menciona que esta dimensión encuentra características como disminución de energía, empeoramiento del estado de ánimo y agotamiento físico y mental, fatiga, estrés emocional y otras exigencias al estar en contacto con otros y/o en situaciones agotadoras. Cuando esta dimensión se hace presente es la primera manifestación del síndrome de burnout.

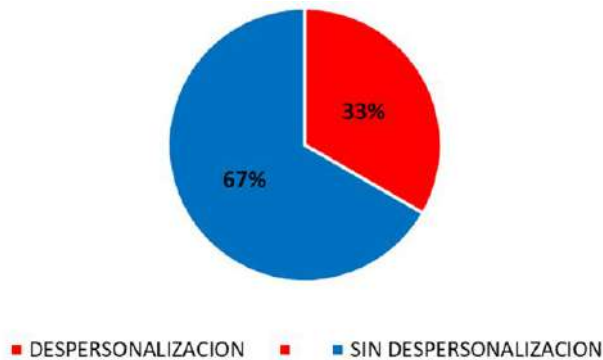
Para obtener estos resultados se requiere sumar los resultados arrojados en los ítems que corresponde a la dimensión de agotamiento emocional, es necesario mencionar que la



sumatoria de todos los resultados no debe superar los 54 puntos. Sin embargo, los indicios de burnout se consideran si el sujeto presenta un puntaje mayor a 26 puntos.

### Despersonalización

Figura 2. Despersonalización.



En los resultados obtenidos de este aspecto, se demuestra que el 33% (10 alumnos) del total de estudiantes presentan indicios de despersonalización y actitudes de distanciamiento, mientras que el 67% (20 alumnos) no la presentan. Tal

como lo muestra el test al mencionar que, si la puntuación obtenida es mayor a 9, ya existe indicios de burnout.

### Realización personal

Figura 3. Realización personal.



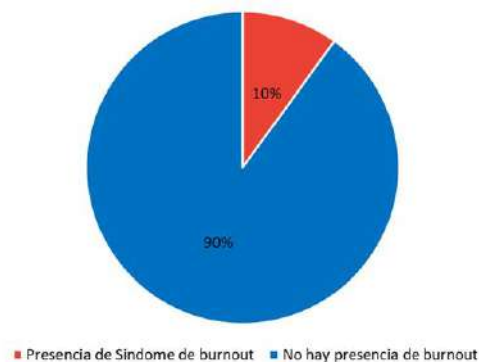
Para poder interpretar los resultados de este aspecto, en la figura 3, se puede observar una visualización general sobre la realización personal. Según los datos del total de los 30 estudiantes encuestados, se logró identificar por medio de los indicadores que nos marca el test que el 30% del total de

estudiantes (9 alumnos) presenta una realización muy baja, en consecuencia, se puede llegar a considerar indicios de burnout, mientras que el 70% restante (correspondiente a 21 alumnos) presentan una realización personal alta, por ende, en este aspecto no se encontraron indicios del síndrome.



## Análisis de estudiantes con el síndrome de burnout

**Figura 4.** Presencia del Síndrome de Burnout.



De manera generalizada se puede observar en la figura 4 que, del total de los 30 estudiantes tomados para este estudio, el 10% que corresponde a 3 estudiantes, presenta totalmente el síndrome de burnout, mientras que el 90% correspondiente a 27 estudiantes no lo

observan.

### Discusión y conclusiones

El síndrome de burnout es un desafío significativo en el mundo actual, afectando tanto a profesionales como a estudiantes. La implementación de estrategias de prevención y manejo, así como la creación de entornos de trabajo y estudio más saludables, son esenciales para abordar este problema y promover el bienestar general. Cada día se hace más presente no solo en empleos con mucha demanda laboral, sino que ha emigrado a tal grado de afectar a estudiantes universitarios, los cuales tienen que llevar una vida académica a la vez de responsabilidad dentro de un trabajo para realizar sus jornadas de prácticas o el servicio social.

Dentro de los resultados obtenidos, se detectaron 3 casos con síndromes de burnout, de éstos, 2 pertenecen al sexo femenino y 1 al sexo masculino, esto confirma lo que citan otras investigaciones en relación a que las mujeres se ven más afectadas en cuanto a situaciones de estrés.

En relación a la hipótesis que se generó para esta investigación la cual menciona que “El estudiantado de 7º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria demuestra áreas de oportunidad en el indicador de Cansancio emocional” los resultados revelaron que cerca del 43% de los estudiantes (13 alumnos) presentan alto índice de cansancio emocional, mientras que el 57% (17 alumnos) no lo presenta. Muy cerca de la mitad de la muestra

mostró señales de alerta en este aspecto, considerándose con ello indicios de síndrome de burnout.

A partir de los resultados obtenidos, se puede dar apertura a nuevas líneas de investigación considerando otras variables como la edad, estado civil o si son padres o madres de familia; de igual manera extender el estudio, pero ahora ocupando como muestra a los docentes formadores.

Derivado de lo expuesto anteriormente, y atendiendo el objetivo específico planteado se sugieren las siguientes acciones, las cuales se pueden trabajar mediante diferentes áreas o agentes:

- Asesorías. Momento de manera personalizada.

Los docentes en formación a punto de egresar deberían contar con asesorías que los orienten cuando se sientan estresados o desmotivados académica o profesionalmente.

- Reuniones periódicas. Rendición de cuentas y apoyo de su docente formador del trayecto de práctica profesional.

Las fechas programadas para llevar a cabo la reflexión de la jornada, resolver inquietudes se agendan con márgenes de tiempo que distan mucho entre sí, es por esta razón que se sugiere hacer reuniones constantes con los docentes en formación para resolver cualquier problemática que se encuentre generando incidencia en su práctica profesional y que a su vez son detonantes en los picos altos de estrés.

- Actividades extracurriculares. Para apoyo de los estudiantes que presentan el síndrome de burnout.

El conocimiento es poder, es por esta razón que los alumnos deben tener todas las herramientas básicas para autoregularse, así como los alumnos reciben capacitación y talleres sobre cuestiones pedagógicas, es necesario que se implementen talleres y recursos sobre habilidades de estudio, gestión del tiempo y técnicas de manejo del estrés. Ya que estos temas son de vital importancia, tanto para conocer y prevenir, así como también para brindar soluciones en lo personal y profesional.

Los talleres o charlas sobre el manejo del estrés no es algo que este muy normalizado, sin embargo, es importante tomar conciencia porque se pueden incluir ejercicios de meditación y relajación, entre otros.

## Referencias

- Barreto, D. y Salazar, H.A. (2020). Agotamiento Emocional en estudiantes universitarios del área de la salud. *Universidad y Salud*, 23(1), 30-39. Recuperado de <https://doi.org/10.22267/rus.212301.211>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159- 165.
- Gil, C. et al. (2021). Burnout syndrome in Spanish medical students. *BMC Medical Education*, 21(231). <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02661-4>
- Lledo, G. et al., (2014). Cansancio Emocional, Autoestima y Satisfacción con los estudios en estudiantes universitarios. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 7(1), 161-170. <https://bit.ly/3zvYLzy>
- Maslach C, Jackson S, Leiter M. *The Maslach Burnout Inventory Manual*. 31997. p. 191-2128.
- Velásquez, O.H. y Bedoya, E.J. (2010). Una aproximación a los factores de riesgo psicosocial a los que están expuestos los docentes contratados bajo la modalidad de horas cátedra en la ciudad de Medellín. *Unipluri/versidad*, 10 (2), 1-14.

## Inteligencia emocional del estudiantado de 1er semestre de la Licenciatura en Educación

### Primaria

María Guadalupe Naranjo Jiménez

03lupitanaranjo@gmail.com

Zurisadai Martínez Xicotencatl

zurixicotencalt@gmail.com

Cristian Antonio Diaz

cristianantoniодiaz15@gmail.com

Escuela Normal Primaria Rosario María Gutiérrez Eskildsen

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

Las Instituciones Formadores de Docentes debido a las exigencias que derivan de una sociedad globalizada, se hallan en constantes cambios, y a partir de las reformas a los planes de estudio 2012 se visibilizó un creciente interés por la integración y evaluación de la formación afectiva dentro de las mallas curriculares, sin embargo, poco se ha hecho por conocer y atender el aspecto emocional de los docentes en formación. Este estudio se basó en una investigación cuantitativa de alcance descriptivo, bajo un enfoque empírico analítico. Los datos presentados refieren a la aplicación de la Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional o Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), en 98 estudiantes de 1er semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Se planteó como objetivo general “Identificar la inteligencia emocional que presenta el estudiantado de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria mediante un instrumento validado para conocer el nivel donde se encuentran”. Los resultados revelan que en el componente claridad emocional el 55.1% del total de los participantes no se encuentran en un nivel adecuado, seguidos del componente reparación (44.9%) y atención (37.8%).

Al final, se describen las sugerencias de intervención que pueden implementarse, así como futuras líneas de investigación que se derivaron.

**Palabras clave:** Emoción, Formación Docente, Estudiantes, Inteligencia.

### **Planteamiento del problema**

En el ámbito de la educación, existe un creciente interés por la integración y evaluación de la formación afectiva en el sistema educativo, derivado de ello existen diversos estudios centrados en poblaciones infantiles, algunos realizados con estudiantes universitarios, y pocos centrados en docentes en formación.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura señala que la finalidad de la educación del siglo XXI:

Las sociedades de todo el planeta experimentan profundas transformaciones y ello exige nuevas formas de educación que fomenten las competencias que las sociedades y las economías necesitan hoy día y mañana. Esto significa ir más allá de la alfabetización y la adquisición de competencias aritméticas básicas y centrarse en los entornos de aprendizaje y en nuevos enfoques del aprendizaje que propicien una mayor justicia, la equidad social y la solidaridad mundial. La educación debe servir para aprender a vivir en un planeta bajo presión. (UNESCO, 2015, p. 3)

Es precisamente cuando hablamos de fomentar competencias necesarias para enfrentar una sociedad globalizada, que emerge como parte de esa educación integral, la educación socioemocional, misma que actualmente es una de las aptitudes fundamentales del docente, como bien lo enmarca el Anexo 5 del Acuerdo 16-08-22, “Un docente que planifica sus estrategias y actividades desde un sentido humanista para el desarrollo de habilidades sociales y de autogestión socioemocional...” (p. 13); a pesar de ello, por mucho tiempo el sistema educativo no se ha preocupado por desarrollar estas habilidades en los estudiantes, sobre todo en esta última reforma que se encuentra en proceso, dado que de acuerdo a la exploración realizada, en los planes de estudios no se incluye la formación en competencias emocionales que permitan afrontar las diferentes situaciones del quehacer docente.

Goleman (1995) citado por Dueñas Buey (2002) afirma que “la inteligencia emocional es una meta-habilidad que determina el grado de destreza que se puede conseguir en el dominio de otras facultades” (p. 83). De esta manera este término, ha empezado a tomar auge en los últimos años, pues es considerado un factor relevante para definir el éxito en determinados aspectos de la vida.

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015) citado por Guevara (2020), uno de los principales problemas en países latinoamericanos resalta el bajo desempeño escolar, problemas emocionales y de salud mental, así como la violencia, que pueden provocar altos índices de delincuencia y suicidio. Por ende, un buen manejo de las emociones, aporta aspectos positivos para la vida de cualquier individuo, con menores posibilidades de recurrir a conductas autodestructivas, alcanzando una vivencia más saludable y exitosa.

El presente trabajo de investigación surgió debido a la inquietud y preocupación hacia el estudiantado de primer semestre de la licenciatura en educación primaria, porque aunque se ubican en la fase de inmersión de la malla curricular, ya se encuentran desafortunadamente acumulando demasiada tensión y estrés debido a múltiples factores, expresándolo en la mayoría de las veces con enojo, frustración o tristeza, sin poder ni saber cómo manejar estas situaciones.

El contexto de esta problemática se desarrolla en una institución pública de nivel superior, específicamente en los grupos A, B y C, en los que se ha detectado a partir de lo que exponen de manera verbal pero sobre todo paraverbal, una cantidad excesiva de actividades por parte de los docentes que les imparten clases, lo que ha generado que durante las clases se encuentren agotados, algunas veces desesperados por la cantidad de actividades asignadas los cuales derivan sentimientos de frustración, impotencia, entre otros, lo que hace pensar y cuestionar, actualmente ¿Cuál es el nivel de inteligencia emocional en el que se encuentra el estudiantado 1º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria?

Este estudio se consideró novedoso porque permitió conocer la realidad de las variables de inteligencia emocional, sistematizando distintos planteamientos y perspectivas

sobre el tema, además que actualmente, no existen investigaciones relacionadas con docentes en formación en la institución.

### **Marco Teórico**

La concepción de Inteligencia emocional (IE) fue utilizada por primera vez por Salovey y Mayer (1990), quienes se refieren a esta como una capacidad para reconocer y controlar las emociones, utilizándolas para razonar y accionar en la toma de decisiones y solución de problemas, permitiendo generar cambios positivos en uno mismo y en nuestro alrededor, y así, actuar en base a determinadas situaciones de la vida diaria.

De esta manera, la IE comenzó a tener mayor relevancia para el desarrollo laboral, social y personal de cada ser humano, por lo que años más tarde surgió una postura más amplia por Salovey y Mayer (1997), quienes la definieron como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (p.5).

Dentro del modelo de habilidades, resalta el de Salovey y Mayer (1997), en la que se abordan cuatro habilidades básicas de la Inteligencia Emocional: la percepción emocional, la facilitación o asimilación emocional, la comprensión emocional y la regulación emocional.

La percepción emocional es aquella habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean, prestando atención a aspectos físicos y cognitivos. Esta habilidad se refiere a la capacidad en el que las personas pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan. Cabe mencionar que esta habilidad desarrolla la aptitud para distinguir acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás.

En cuanto a la facilitación o asimilación emocional, implica la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. Esta habilidad se centra en cómo las emociones actúan sobre el modo de procesar la información y cómo estos afectan a la toma de decisiones. En función de los estados emocionales, los puntos de



vista de los problemas cambian, mejorando el pensamiento creativo. Es decir, esta habilidad plantea que las emociones actúan de forma positiva sobre el razonamiento y la forma de procesar la información.

Por otra parte, la comprensión emocional corresponde a la habilidad de conocimiento emocional ya que implica la destreza para diferenciar las señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Esto permite una actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas que generan el estado anímico.

Por último, la regulación emocional es la habilidad más compleja de la IE. Tras identificar y comprender las emociones, se trata de desarrollar la capacidad de regularlas, encontrando la información que éstas nos proporcionan para poder reflexionar sobre las propias y las de los otros, con el fin de adquirir la capacidad de moderar las emociones negativas e intensificar las positivas. Esta habilidad alcanzaría los procesos emocionales de mayor complejidad, es decir, la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual (Salovey y Mayer,1997).

En el presente trabajo de investigación se aluden concepciones bajo la perspectiva de Goleman (1995), quien sostiene que todos tenemos dos mentes y por ende dos clases de inteligencia, una mente que piensa, relacionada con la inteligencia racional y otra que siente, vinculada a la inteligencia emocional, ambas son fundamentales e interactúan para un buen funcionamiento de las capacidades del ser humano. Es por ello que el coeficiente intelectual no es el único que se debe tomar en cuenta para explicar la capacidad cognitiva, sino también, es importante considerar la inteligencia emocional dado que abarca grandes características, como la capacidad de motivarnos, ser perseverantes ante diversas situaciones, controlar los impulsos, regular las emociones, así como, empatizar y confiar en los demás. Esto quiere decir que es una forma de poder interactuar y comunicarnos de manera armónica, resolver conflictos y establecer relaciones tomando en cuenta las emociones y sentimientos propios.

De acuerdo con lo planteado por Goleman (1995), la Inteligencia emocional se divide en dos categorías: Un componente Intrapersonal y un componente Interpersonal,

compuestas entre ellas por 5 capacidades. Lo Intrapersonal comprende las capacidades para la identificación, comprensión y control de las emociones en uno mismo. Mientras que el componente Interpersonal, comprende a su vez la capacidad de identificar y comprender las emociones de las otras personas, lo que se denomina como ser empático; y relacionarnos socialmente de una manera positiva, es decir, poseer habilidades sociales.

El conocimiento de las propias emociones. La capacidad de tomar conciencia y reconocer un sentimiento en el momento que aparece. “La capacidad de seguir momento a momento nuestros sentimientos resultan crucial para la introspección psicológica y para la comprensión de uno mismo. Por otro lado, la incapacidad de percibirlos nos deja completamente a su merced” (Goleman, 1995, p.44).

La capacidad de controlar las emociones. La habilidad para manejar los sentimientos propios se fundamenta en la conciencia de uno mismo, quienes no logran controlarlas presentan constantemente momentos molestos y desagradables.

La capacidad de motivarse uno mismo. La motivación nos impulsa a actuar y perseguir las metas y objetivos propios, las cuales son impulsadas por una emoción y hace que ambos conceptos se encuentren relacionados significativamente. Las personas con motivación suelen ser más eficaces y productivas.

El reconocimiento de las emociones ajenas. Permite reconocer las necesidades y deseos de otros, manteniendo relaciones más eficaces. Las personas empáticas suelen estar atentas a pistas emocionales, saben escuchar, muestran sensibilidad, comprensión y ayuda en cuanto a los sentimientos y necesidades de los demás.

El control de las relaciones. Habilidad para relacionarnos con emociones ajenas, basada en la popularidad, el liderazgo y la eficiencia interpersonal.

## **Metodología**

Esta investigación se presenta bajo el enfoque empírico analítico, ya que describe los resultados del fenómeno indagado. El paradigma en el que se circunscribió fue el cuantitativo con un alcance descriptivo. Se planteó como objetivo general “Identificar la inteligencia emocional que presenta el estudiantado de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria mediante un instrumento validado para conocer el nivel donde se

encuentran”. Mientras que los objetivos específicos fueron: “Explorar la información documental vigente para seleccionar los documentos pertinentes” e “Interpretar los resultados obtenidos del instrumento TMMS-24 para sugerir estrategias de intervención pertinentes.”

La hipótesis propuesta fue: “El estudiantado de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria demuestra áreas de oportunidad en los tres componentes de la inteligencia emocional.”

La población del estudio se integró por 131 docentes en formación de primer semestre, de los cuales se tomó una muestra de 98 estudiantes, lo que representó un nivel de confianza del 95% con un margen de error del 5%. Esta cantidad se obtuvo mediante el Sample Size Calculator.

Para llevar a cabo esta investigación, se realizó una búsqueda exhaustiva de diversos documentos para el análisis e interpretación de la problemática planteada, tales como artículos, revistas científicas y libros. Estos recursos fueron seleccionados meticulosamente para obtener datos relevantes que servirán como pilares fundamentales para el desarrollo de la investigación.

Para la recogida de información se utilizó la Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional o Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) de los autores Mayer y Salovey, adaptada al español por Fernández, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004), aplicada al estudiantado de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. La escala consta de 24 ítems respondidos bajo una escala Likert de 5 puntos y se divide en tres dimensiones de la inteligencia emocional con 8 ítems cada una: la atención emocional, que valora la capacidad de atender y expresar sentimientos adecuadamente; la claridad emocional, que mide la capacidad de conocer y entender las emociones; y la reparación emocional, que enfatiza la habilidad para regular los estados emocionales adecuadamente.

Para la recopilación de datos se empleó Google Forms, una herramienta en línea gratuita proporcionada por Google que permite a los usuarios crear y compartir formularios o encuestas personalizadas. Además, se utilizó Microsoft Excel para la sistematización de la

información, ya que permitió la creación y anexado de gráficos a partir de la información recopilada.

Para obtener la puntuación en cada factor, fue necesario sumar los ítems del 1 al 8 para el factor atención, los ítems del 9 al 16 para el factor claridad y del 17 al 24 para el factor reparación. A continuación, se presenta la tabla para valorar la condición o nivel del sujeto en cada una de las tres dimensiones.

**Tabla 1.** Guía para calcular las puntuaciones finales del sujeto en cada una de las tres dimensiones.

HABILIDAD	HOMBRE	MUJER
ATENCIÓN A LOS SENTIMIENTOS	Debe mejorar su atención: Presta poca atención <21	Debe mejorar su atención: Presta poca atención <24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
	Debe mejorar su atención: Presta demasiada atención >32	Debe mejorar su atención: Presta demasiada atención. >36
CLARIDAD DE LAS EMOCIONES	Debe mejorar su claridad emocional <25	Debe mejorar su claridad emocional <23
	Adecuada claridad emocional 26 a 35	Adecuada claridad emocional 24 a 34
	Excelente claridad emocional >36	Excelente claridad emocional >36
REPARACIÓN DE LAS EMOCIONES	Debe mejorar su reparación de las emociones <23	Debe mejorar su reparación de las emociones <23
	Adecuada reparación de las emociones 24 a 35	Adecuada reparación de las emociones 24 a 34
	Excelente reparación de las emociones >36	Excelente reparación de las emociones >35

NOTA: Fuente: Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven.

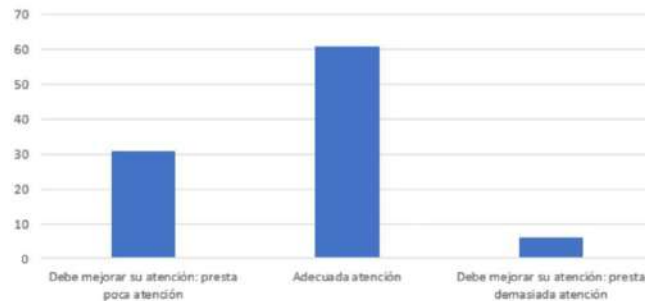
## Resultados

Los resultados en relación al objetivo general planteado en la investigación que consistió en: “Identificar la inteligencia emocional que presenta el estudiantado de 1er. Semestre de

la Licenciatura en Educación Primaria mediante un instrumento validado para conocer el nivel donde se encuentra” fueron los siguientes.

### Atención a los sentimientos

Figura 1. Atención a los sentimientos.

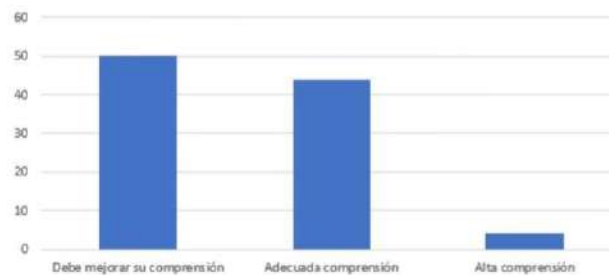


Fuente: Elaboración propia.

Los resultados plasmados en la figura 1, muestran el nivel de atención en 98 estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación primaria, en el que se identifica que el 31.63% se encuentran en un nivel bajo, es decir, 31 estudiantes prestan poca atención a sus sentimientos, el 62.2% representan a 61 estudiantes que tienen una adecuada atención, y 6 estudiantes evidencian demasiada atención, es decir, solo el 6.1%.

### Claridad de las emociones

Figura 2. Claridad de las emociones.



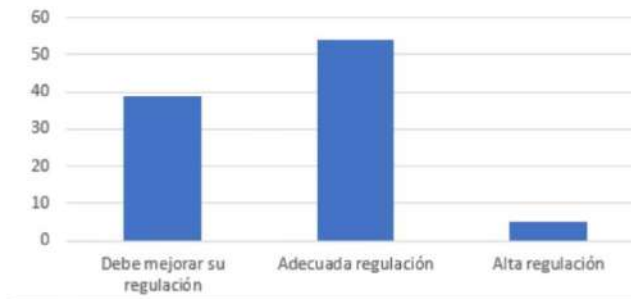
Fuente: Elaboración propia.

Los resultados plasmados en la figura 2, muestran el nivel de claridad emocional en 98 estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación primaria, en el que se identifica que el 51.02% se encuentran en un nivel bajo, lo que corresponde a 50 estudiantes que deben mejorar su comprensión emocional, el 44.9% representa a 44

estudiantes que tienen una adecuada comprensión, y 4 estudiantes evidencian una alta comprensión, es decir, solo el 4.08%

### Reparación de las emociones

**Figura 3.** Reparación de las emociones.



Fuente: *Elaboración propia.*

Los resultados plasmados en la figura 3 muestran el nivel de reparación emocional en 98 estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación primaria, en el que se identifica que el 39.79% se encuentran en un nivel bajo, en otras palabras, 39 estudiantes presentan una baja regulación emocional, el 55.10% representan a 54 estudiantes que tienen una adecuada regulación, y 5 estudiantes evidencian una alta regulación, es decir, solo el 5.10%. La reparación en las emociones de acuerdo con Estrada (2018) y Extremera y Fernández-Berrocal (2004) alude a la creencia de la persona en interrumpir y regular sus estados emocionales negativos y prolongar los positivos.

### Discusión y conclusiones

La influencia de las emociones en la vida de las personas está ganando cada vez más importancia entre los estudios de la salud mental y la educación, esto se debe a que se reconoce que la educación emocional debe ser parte de una educación integral desde edades tempranas. Sin duda, es de especial interés el tratamiento de estos temas con los futuros profesionales de la educación, debido a que niveles adecuados de inteligencia emocional se traducirán en un mayor éxito a la hora de afrontar situaciones negativas o de estrés como las que se enfrentan estos profesionales en su día a día (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).



De acuerdo a los resultados obtenidos, se muestra que no todos los docentes en formación se encuentran en un nivel adecuado, en los tres componentes analizados se presentan porcentajes considerables de los alumnos que deben mejorar su claridad, atención y percepción de las emociones, haciendo énfasis en el componente de claridad emocional, del cual el 55.1% del total de los participantes no se encuentran en un nivel adecuado, seguidos del componente reparación (44.9%) y atención (37.8%).

Derivado de lo expuesto anteriormente, se sugieren las siguientes acciones, las cuales se pueden trabajar mediante diferentes áreas o agentes:

Tutoría. Servicio de apoyo a los estudiantes.

Es necesario que los docentes en formación cuenten con tutorías personalizadas, ya que se encuentra considerado como un servicio de apoyo a los estudiantes; es un espacio de oportunidad para atender de manera específica las necesidades de cada estudiante en cuanto al desarrollo de la inteligencia emocional.

Actividades extracurriculares. Servicio de apoyo a los estudiantes.

El plan de estudios 2022, considera cursos de preparación y habilitación para sus docentes en formación, tales como los cursos extracurriculares, los cuales son espacios académicos que aplican la modalidad de taller, donde se desarrollan contenidos y temas de relevancia, derivados de las necesidades actuales.

Estos cursos podrían ser una oportunidad para que consideren temáticas de formación socioemocional, además que serían de beneficio personal para el estudiante, el impacto que tienen es de mayor trascendencia durante las prácticas profesionales, porque en las aulas tendremos docentes emocionalmente estables.

### **Cursos de la Malla Curricular**

Otra estrategia de intervención es mediante la transversalidad en los cursos de la malla curricular, dado que, resulta novedoso poder integrar aspectos socioemocionales en todas las áreas de estudio, en lugar de tratarlos como elementos separados, esto promueve una comprensión más integral del desarrollo humano y ayuda a los estudiantes a aplicar habilidades socioemocionales en diversos contextos, además de que por ser un plan de



estudios con categoría de malla curricular, considera de manera implícita el trabajo interdisciplinario entre los cursos.

### **Capacitación al Personal Docente**

Otra de las sugerencias de intervención es la capacitación a los docentes titulares de los cursos, con el propósito de que desarrollen y consoliden las habilidades y conocimientos necesarios para aplicar estrategias y enseñar eficazmente aspectos socioemocionales. Esto incluye comprender conceptos como la inteligencia emocional, la resiliencia y la empatía, así como técnicas para promover el desarrollo socioemocional en el aula. Los docentes capacitados pueden crear ambientes de aprendizaje que fomenten la confianza, el respeto y la colaboración entre los estudiantes, estos ambientes son fundamentales para el éxito académico y el bienestar socioemocional del alumnado.

A partir de los resultados plasmados se sugiere para investigaciones futuras, ampliar el tamaño de la muestra, y buscar una muestra más homogénea en cuanto a sexo, asimismo, una vez aplicadas las estrategias pertinentes para el fortalecimiento de la inteligencia emocional, reaplicar el test para conocer si se tuvo o no un avance con respecto a sus habilidades emocionales. Desde otra perspectiva, sería muy interesante comparar los resultados con respecto a la IE (inteligencia emocional), entre el profesorado en formación y distintos grupos de profesores frente a grupo.

### **Referencias**

- Dueñas Buey, ML, (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*, (5), 77-96  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600505>
- Estrada, L. E. (2018). Bienestar psicológico antes y después de un programa de competencias emocionales en estudiantes universitarios [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma del Estado de México].
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana De Educación (Impresa)*, 34(3), 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>

Goleman, D. (1995), *La Inteligencia Emocional, por qué es más interponente que el coeficiente intelectual*. Editorial Kairós.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.

Gómez, O., & Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117.

Guevara, C. Y., Rugerio, J. P., Hermosillo, A. M. y Corona, L. A. (2020). Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22 (26), 1-14  
<https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e26.2897>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, cognición y personalidad*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.1.1.385.4383&rep=rep1&type=pdf>

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. Basic Books.

Secretaría de Educación Pública (2022, 16 de agosto). Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*.

[https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO\\_5\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)

## Utilización de la sistematización de experiencias como herramienta en la práctica docente de los estudiantes normalistas

Linner Josselyn Portillo Cota

Abril María Soto Osorio

Iriana Guadalupe López Lugo

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Prof. Miguel Castillo Cruz”

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

Las prácticas profesionales disponen de una serie de momentos de suma importancia para la formación docente, en donde el Normalista tras intervenir en el aula adquiere aprendizajes significativos los cuales son necesarios sistematizar. La educación en el siglo XXI trae consigo a docentes que egresaran en una nueva modalidad llena de retos, por lo cual, los docentes tenemos la responsabilidad de atender las necesidades y problemáticas que se nos presenten. Por ello contamos con la sistematización como recurso, la cual es una herramienta donde se analizan casos reales y específicos del escenario educativo, tomando en cuenta todos los elementos contextuales que interactúan en la institución para realizar una reflexión crítica y analítica. Se aspira a la creación de saberes y al cuestionamiento, para la transformación educativa y social.

**Palabras claves:** Sistematizar, experiencias, contexto comunitario, aprendizaje, reflexión, transformación.

#### Planteamiento del problema

Se plantea el uso de manera inconsciente del proceso de sistematización de experiencias en la práctica docente y por lo tanto se busca compartir su relevancia a toda la comunidad Normalista, debido a que el termino es poco conocido y no empleado con frecuencia entre los alumnos normalistas, por lo cual indagamos que a eso se debe su poca relevancia en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Prof. Miguel Castillo Cruz”. Existe el concepto

erróneo de que la sistematización consiste en una serie de pasos, sin embargo, como dice Jara: “no hay receta para sistematizar”. (SEDICI,2020).

El contexto en donde se sitúan nuestras prácticas profesionales objetiva nuestra práctica y crea las disposiciones teórico-metodológicas que se implementaran para llevar a cabo nuestra reflexión.

Se busca hacer énfasis en el uso de la sistematización de experiencias para la práctica docente, se pueden encontrar diversas metodologías en las cuales su base es la sistematización, entre ellas la metodología de investigación-acción como estrategia de intervención y formación del docente con un rol de investigador, lo cual le será de suma importancia en sus prácticas profesionales.

### **Marco Teórico**

La palabra sistematización surge como una manera de clasificar, catalogar y ordenar. Las experiencias “son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, personales y colectivos”. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales. “Las experiencias están en permanente movimiento y abarcan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social”. (Jara H., 2018, pág. 52).

La sistematización de experiencias se entiende como un proceso histórico en las que intervienen diversos actores y se pueden llevar a cabo en diferentes contextos como: económico, social y cultural. Es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama próxima compleja de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido. Requiere un empeño de curiosidad epistemológica y supone rigor metódico para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento más profundo. Para lograrlo, debemos generar un distanciamiento de la experiencia, que permita trascender la pura reacción inmediata frente a lo que vivimos, vemos, sentimos y pensamos. (Jara H., 2018, pág. 55).

Debido a esto hablar de sistematizar experiencias solamente no es un proceso donde se sistematiza información, sino que, implica un proceso de interpretación para redactar el saber que viene de una experiencia vivencial.

Como recalca Freire (1997):

El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interviniente en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es solo de quien constata lo que ocurre, sino también de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy un mero objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto. (p. 75).

Se acepta que el mundo se encuentra en proceso de cambio o evolución, donde todos somos sujetos de los acontecimientos irrepetibles y únicos, por lo tanto, debería ser importante aprovechar, comprender y aplicar los aprendizajes y enseñanzas que se nos otorgan.

La metodología investigación-acción se muestra como un modelo donde se trabaja la sistematización como estrategia de intervención y formación del docente en un rol de investigador. Uno de los problemas más relevantes en la educación es enseñar con eficacia, “La calidad de la práctica docente depende de la capacidad del educador para investigar el aula” (ARANGUREN, 2007, pág.175).

En esta metodología el docente posee un rol de investigador cumpliendo las siguientes características y funciones:

Es un sujeto en formación permanente que explora los acontecimientos que se suscitan en el aula de clase a objeto de elaborar diagnósticos, seleccionando, planificando y organizando acciones acordes con las circunstancias. Propone proyectos de investigación e intervención, a fin de construir soluciones teóricas y prácticas en compañía con otros docentes. Hace uso de la práctica para adquirir el saber; desde las situaciones cotidianas construye nuevos conocimientos mediante la interpretación y comprensión de los contenidos implícitos de una práctica determinada. (Aranguen 2007, pág. 180).

El proceso de sistematización-investigación-formación define dos niveles de sistematización:

La Sistematización Colectiva: está representada por los encuentros colectivos de los docentes con el investigador, interviniendo como elementos formativos y de sistematización la práctica, la teoría implícita en la acción y la metodología. Los encuentros

se realizan para discutir y analizar los resultados de las experiencias de investigación e intervención vividas por los educadores, y a medida que se elaboran las sistematizaciones colectivas se agregan elementos en la formación de los docentes.

La Sistematización Individual: este nivel exige el aislamiento de la persona y alimentación de las ideas desde la reflexión y la autocrítica, tomando en cuenta los aportes del proceso colectivo. Se caracteriza por el trabajo individual e intelectual de cada uno de los miembros participantes del proyecto, orientado por la estructuración de las siguientes etapas: definición de objetivos de sistematización, ordenamiento y clasificación de experiencias, categorización de ideas, interpretación de fenómenos, relación entre la práctica y la teoría, construcción de discurso (teorización) y validación del discurso, el cual se lleva a cabo durante la sistematización colectiva. (Aranguen, 2007, pág. 180).

El trabajo docente implica planificar un proyecto o un plan de trabajo, este conlleva objetivos, resultados esperados, metas y actividades, que al momento de ser ejecutados no serán realizados tal y como se tenía pensado debido a que ocurrirán situaciones que no podían preverse, porque este proceso también se ve afectado por acciones y reacciones de las distintas personas que participan.

La sistematización es un factor que en el trabajo docente nos permite separar la práctica y la teoría, permitiéndonos crear reflexiones que no surgen de teorías, si no de la interacción de los sujetos.

He aquí se presentan algunos de los instrumentos utilizados en la sistematización de experiencias y su función:

Diario de campo: Es una técnica que mediante la creación de anotaciones funge como un apoyo a la memoria, estimulando la recreación de las vivencias experimentadas, llevando a quien escribe a la reflexión y a la autocrítica mediante un proceso catártico, y es importante en el proceso formativo, pues da un recuento de las opiniones personales, las frustraciones y los logros de quien escribe.

Guía de observación: Permite al observador situarse de manera sistemática en aquello que realmente es objeto de estudio para la investigación; también es el medio que conduce la recolección y obtención de datos e información de un hecho o fenómeno.

Entrevistas: Recabar datos, pero debido a su flexibilidad permite obtener información más profunda, detallada, que incluso el entrevistado y entrevistador no tenían identificada, ya que se adapta al contexto y a las características del entrevistado.

## **Metodología**

El trabajo de investigación se realizó desde una perspectiva cuantitativa, no experimental y transversal; se plantea un alcance descriptivo donde se pretende reconocer la importancia del proceso de sistematización de experiencias en la práctica docente, de los alumnos de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios 2022, de la Escuela Normal Experimental De El Fuerte “Profesor. Miguel Castillo Cruz”

El proceso metodológico conlleva una investigación con enfoque cuantitativo denominado cuestionario que es una forma de recolectar información por medio de preguntas que deben estar redactadas de forma coherente, organizadas, secuenciadas y estructuradas. De esta manera tenemos la oportunidad de obtener resultados más rápidos y precisos sobre un tema específico. Por lo cual se recurre al uso de las experiencias personales de los estudiantes normalistas y docentes mediante la ejecución de un cuestionario.

Para la creación de un cuestionario como técnica de investigación cuantitativa se conforma por cuatro etapas o también conocidas como fases diferenciadas: la preparación que se basa en un proceso de investigación sobre el tema por el cual se presenta un interés, la presentación, el desarrollo y la conclusión.

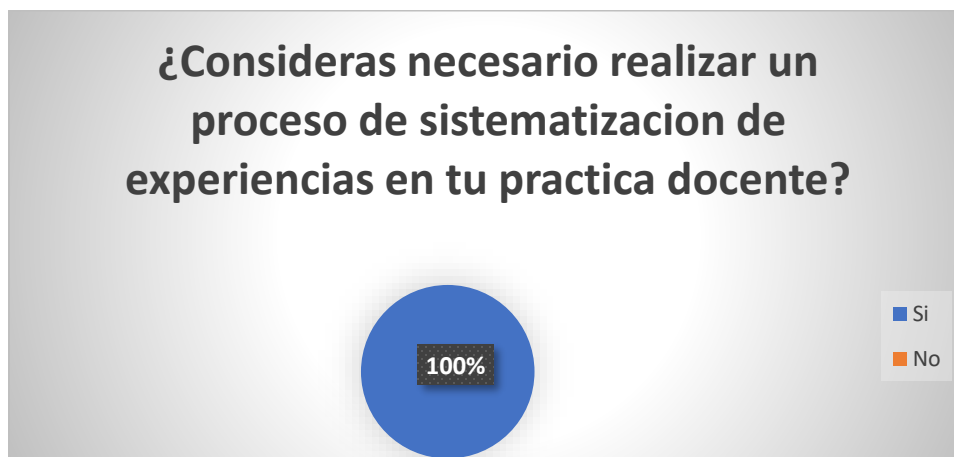
Esta fue creada de manera digital en la plataforma denominada “Google Forms” que se encarga de recolectar y registrar la información, gracias a la facilidad de esta herramienta nos proporciona un link que fue enviado a estudiantes y docentes de la “Escuela Normal Experimental De El Fuerte” mediante la red social llamada WhatsApp, en su totalidad se recabo información de veinticinco entrevistados, entre ellos, docentes 5 y 20 estudiantes normalistas.



## Resultado

Se presenta una variedad de respuestas derivadas de la ejecución de un cuestionario conformado por un total de ocho preguntas y que fue realizada no solo a estudiantes normalistas de cuarto semestre en la Licenciatura en Educación Primaria, sino que también se aplicó a docentes Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Prof. Miguel Castillo Cruz” con un total de 25 respuestas, a continuación, se muestran los siguientes resultados:

- Reconocen la necesidad de realizar un proceso de sistematización de experiencias en la práctica docente: Asumen que este proceso lo utilizan como un método de recolección o registro sobre lo realizado en la práctica docente; considerando el 100% necesaria la utilización de herramientas o instrumentos para el registro de información.



Nota. Elaboración propia con resultados del cuestionario: Julio de 2024.

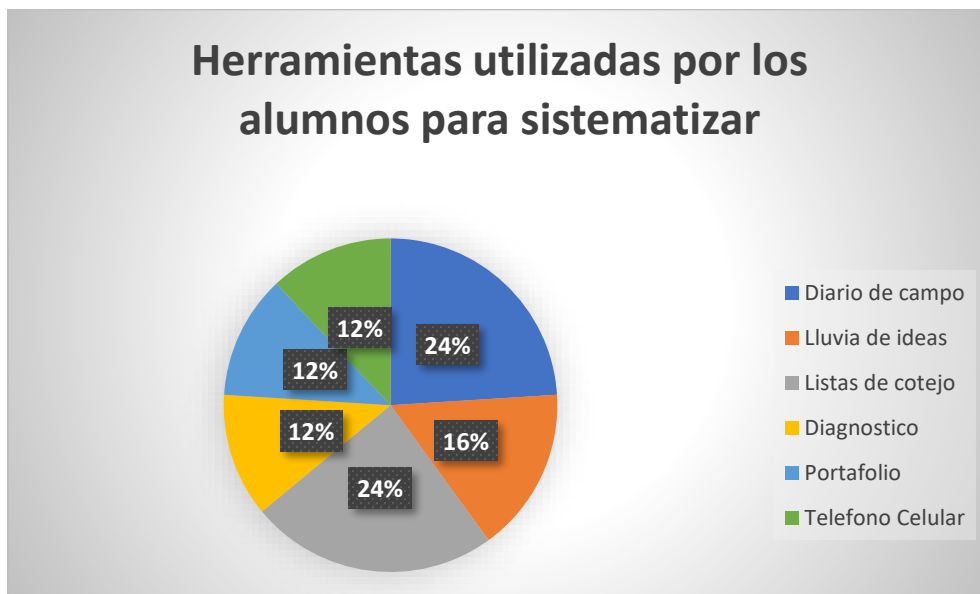
- -Tiempo en que se realiza la sistematización de experiencias de la práctica docente: Se reconoce que cada individuo ejecuta este proceso en diversos tiempos; estos son antes, durante y después de la práctica docente, el 40% reconoce que este proceso lo realizan durante estos tres tiempos, 12% reconocen que lo realizan en los tiempos durante y después y, 4% lo realizan antes, y, por último, el 24% reconoce que su realización es durante y 20% en el tiempo denominado después.

2



Nota. Elaboración propia con resultados del cuestionario: Julio de 2024.

- Uso de herramientas o instrumentos para el proceso de sistematización: asumen que llevan a cabo el uso de herramientas o instrumentos como, diario de campo, lluvia de ideas, diario de clase, listas de cotejo, portafolio, móvil y el diagnostico. Siendo el diario de campo y la lista de cotejo las herramientas más utilizadas entre los alumnos en su práctica docente con un porcentaje casi del 50%.



Nota. Elaboración propia con resultados del cuestionario: Julio de 2024.

Dentro de las aulas la sistematización les permitió una evaluación autentica del trabajo realizado por los alumnos día con día.

## Discusión y conclusiones

Tras registrar los diferentes estilos para sistematizar que tienen los alumnos de la Escuela Normal Experimental De El Fuerte “Prof. Miguel Castillo Cruz”, concluimos que a partir de su contexto y a las necesidades presentadas, lograron ejecutar su proceso de sistematización de experiencias en las prácticas profesionales de manera exitosa. El docente es el encargado de llevar su análisis hasta donde él quiera y de la manera en la que le sea más accesible, partiendo de una problemática detectada tanto en el aula, escuela o comunidad para una transformación educativa y social. Para lo cual el alumno normalista tiene que producir un conocimiento crítico, dialógico, transformador.

Solo el hecho de llevar a cabo un proceso de sistematización de experiencias, ya va a significar para quien lo hace, asumir una postura crítica ante la experiencia; valorar determinados aspectos que no tendría en consideración si no lo hiciera; realizar una serie de ejercicios de registro, identificación, documentación, descripción y reflexión, con una regularidad y rigurosidad que no sería exigida normalmente por la marcha de la experiencia, y gracias a lo cual se vivirá una nueva experiencia dimensionada por el propio proceso original y que podría llevar, incluso, a la adopción futura de determinados hábitos de trabajo y de formas de entender las experiencias que no eran corrientes anteriormente (Jara H., 2018, pág. 86).

Cuando aprovechamos lo que el contexto escolar, comunitario y áulico nos ofrece nos damos cuenta que existen diversas alternativas para registrar nuestra experiencia, más conocidas como: Diario de campo (diario de clase), Guías de observación

Son un recurso que ayuda a seguir aprendiendo al momento de emplearlos para reflexionar y valorar la experticia, se identifican fortalezas, dificultades y errores.

Basado en las respuestas de los alumnos en el cuestionario se detectó que hoy en día la sistematización ha avanzado junto con la tecnología y podemos encontrarla en herramientas totalmente diferentes a las tradicionales como lo son: el podcast, los videos y las narrativas digitales, todas ellas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) que serán parte de la educación en el siglo XXI.

La práctica docente hoy día, aunque no se desee, el estudiante utiliza como una de las primeras fuentes de obtención de información y muchas ocasiones el aprendizaje lo obtiene a través de recursos de la Web, de ahí la relevancia de que sepa buscar información, seleccionarla de forma crítica, y, sobre todo, que la comprenda, además, no solo formarlo para que sea consumidor de esta, sino productor de conocimiento. Por lo anterior, es importante que el alumno normalista valore algunas potencialidades al trabajar diversas metodologías didácticas en la que utilice las TIC (Trujillo Segoviano & López Lugo, 2022, pág. 16).

Proponemos promover la reflexión desde la sistematización de experiencias, debido a que ofrecen al alumno Normalista oportunidades y actividades para recabar información auténtica y objetiva de sus prácticas profesionales.

Este proceso contribuirá en la formación docente del normalista, permitiéndole identificar las problemáticas que se le presenten y a cómo actuar ante ellas.

### Referencias Bibliográficas

Freire, P. (1997). Pedagogía da autonomía. Saberes Necessários à prática Educativa. Sao Paulo: Paz e Terra.

Jara H., O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. CINDE.

SEDICI. (2020). Oscar Jara Holliday: La metodología de sistematización de experiencias. [Video]. Recuperado de <https://youtu.be/Xu7aQdKkl0E?si=c8Sfdqa2K3ZAe-C9>

Aranguren, G. (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. Revista de Pedagogía.

Jara H., O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. CINDE.

Trujillo Segoviano, J., & Lopez Lugo, I. G. (2022). Licenciatura en Educación Primaria Plan de Estudios 2022 Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales Programa del curso Tendencias pedagógicas contemporáneas. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.

## **Burnout: Efectos y opiniones entre estudiantes normalistas del BINE**

Montserrat Bravo Vallejo

bravovm.lie21@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

El estudio "Burnout: Efectos y opiniones entre estudiantes normalistas del BINE" explora las percepciones y consecuencias del síndrome de burnout en estudiantes del Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla" (BINE). A través de una metodología mixta, se aplicó la Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil a 69 estudiantes de distintas licenciaturas, complementada con cuestionamientos de tipo cualitativo. Los resultados muestran que el 49% de los estudiantes presentan burnout leve, 43% burnout moderado y 7% burnout profundo, siendo más prevalente en mujeres y estudiantes de 19 años en su segundo año de estudios. Se evidencia una percepción positiva pero insuficiente del programa de psicopedagogía. Se identifican áreas de mejora como la necesidad de mayor empatía institucional, mejor coordinación docente, reducción de carga académica y disponibilidad de psicólogos en cada licenciatura. También se recomienda la implementación de talleres y actividades recreativas para aliviar el estrés. El documento concluye enfatizando la urgencia de desarrollar estrategias más efectivas y accesibles para apoyar integralmente a los estudiantes, mejorando así su bienestar y rendimiento académico.

**Palabras claves:** Burnout, agotamiento académico, estudiantes normalistas, apoyo psicológico, empatía, institucional, bienestar estudiantil.

#### **Planteamiento del problema**

En la actualidad, los estudiantes normalistas mexicanos enfrentan las exigencias de cursar la educación superior inscritos en un contexto de globalización. Este entorno empuja a las

Instituciones de Educación Superior (IES) a involucrarse en diversos procesos de transformación, con el objetivo de formar profesionales idóneos que puedan responder a las necesidades de una sociedad en constante cambio.

Las escuelas normales, históricamente vinculadas a un rol social y educativo significativo, se distinguen por sus planes de estudio que priorizan el desarrollo de prácticas docentes a lo largo de su formación. Esto implica que, debido a la naturaleza de la profesión docente, los estudiantes normalistas enfrentan, desde los primeros semestres, escenarios educativos reales y complejos. Esta formación dual específica de las escuelas normales implica que los estudiantes se enfrenten a una amplia y creciente gama de actividades tanto prácticas como teóricas desde momentos iniciales de su formación, en contraste con otras comunidades estudiantiles de educación superior.

Estudiantes del Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla" (BINE), una escuela normal urbana ubicada en la ciudad de Puebla, han expresado repetidamente entre sí una sensación de agotamiento prolongado debido a la carga académica. Esta percepción, compartida entre alumnos de diversas licenciaturas y semestres, se refleja en sus interacciones y conversaciones, apuntando a un impacto en aspectos como su motivación y expectativas personales.

La frecuente manifestación de estrés que influye en el bienestar emocional de la comunidad estudiantil, junto con una creciente visibilización e interés en el estudio del síndrome de burnout, ha llevado a considerar que este agotamiento podría estar relacionado con dicho síndrome. El burnout se caracteriza por un agotamiento extremo, despersonalización y una disminución en el rendimiento personal, síntomas que parecen coincidir con las experiencias de los estudiantes. Por lo tanto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las opiniones y efectos del burnout en los estudiantes del BINE? Misma pregunta que se pretende abordar en el presente estudio.

### **Marco Teórico**

El término de burnout proviene del inglés y se traduce como quemarse, esta palabra es parte de una metáfora que ilustra cómo este síndrome lleva a un desgaste emocional extremo, dejando a la persona sintiéndose apagada, consumida, fundida e incapaz de



continuar con sus actividades habituales. Inicialmente, el burnout se estudió como un fenómeno psicológico que aparece en respuesta a factores de estrés crónico en el trabajo, focalizándose hacia el ámbito laboral. Si bien, no existe una definición universalmente aceptada, hay un consenso relativo en considerarlo un síndrome que surge como consecuencia del estrés laboral crónico. Este se caracteriza por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja (despersonalización) y hacia el propio ejercicio profesional (falta de realización personal en el trabajo), así como por un estado de agotamiento emocional (Maslach y Jackson, 1981).

Por su parte, Pines, Aronson y Kufry (1981) ofrecieron una definición del síndrome de burnout mediante un constructo unidimensional: el agotamiento emocional. Lo anterior permitió concluir que el núcleo del burnout implica una pérdida de las fuentes de energía del individuo, definiéndolo como una combinación de fatiga física, cansancio emocional y cansancio cognitivo. Esta conceptualización tiene la ventaja de evitar la confusión de este término con otros conceptos ya establecidos en la psicología (Apples, 2006).

Los estudiantes universitarios, al igual que los trabajadores formales, pueden estar expuestos a riesgos y daños psicosociales debido a estresores y demandas concurrentes, excesivas o inapropiadas, que no se resuelven adecuadamente y que dependen de los contextos organizacionales universitarios y los recursos psicológicos personales (Salanova et al., 2005). Un individuo con síndrome de burnout experimenta fatiga, agotamiento y decepción al no alcanzar sus expectativas de estilo de vida o relaciones comprometidas (Dilsad y Filiz, 2012).

El burnout académico se define como una respuesta emocional negativa y persistente relacionada con los estudios. En este ámbito se han identificado tres principales dimensiones: una sensación de agotamiento extremo en las tareas académicas (agotamiento), una actitud cínica o distanciada respecto al significado y utilidad de los estudios (cinismo), y un sentimiento de incompetencia académica (ineficacia) (Shaufeli et ál., 2002).



Las consecuencias del burnout académico en los estudiantes universitarios son significativas. Estudios han indicado que este síndrome está relacionado con efectos negativos en la salud psicosocial o bienestar psicológico (Bresó, 2008), en el rol y desempeño académico (Caballero, 2012), deteriorando la satisfacción con los estudios (Caballero, Abello y Palacio, 2007) y, eventualmente, llevando a la deserción académica (Salanova, et ál., 2005).

Recientemente, se ha propuesto la Inteligencia Emocional (IE) como un posible protector contra el burnout. La IE se refiere a la habilidad de percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y las de los demás. Según la teoría, las personas emocionalmente inteligentes pueden identificar las emociones de quienes les rodean y las propias, comprender las posibles causas y consecuencias de esas emociones y utilizar estrategias que les permitan gestionarlas adecuadamente (Salovey et al., 1995). Estas habilidades pueden funcionar como un factor protector frente al burnout, ya que permiten un mejor procesamiento y asimilación de la información emocional producida por los sucesos cotidianos, favoreciendo un mayor bienestar y ajuste psicológico en los individuos (Salovey, Mayer y Caruso, 2002).

### **Metodología**

La presente investigación ha sido elaborada bajo una metodología mixta. Se aplicó la Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil que consta de 15 ítems que pueden ser contestados mediante una escala tipo Likert de cuatro valores categoriales (nunca, algunas veces, casi siempre y siempre). Esta escala reportó un nivel de confiabilidad de .86 en alfa de Cronbach y de .90 en la confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman-Brown (Barraza, 2008). Participaron 69 estudiantes en la aplicación de la escala, distribuidos de la siguiente manera: 24 de la Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE), tres de la Licenciatura en Educación Física (LEF), nueve de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT), tres de la Licenciatura en Educación Inicial (LEI), uno de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPE) y 29 de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP). La escala se administró electrónicamente mediante un formulario de Google durante el mes final del semestre B del ciclo escolar 2022-2023.

Además, se recolectaron datos demográficos como edad, semestre y género, así como información sobre la realización de actividades adicionales a sus estudios de licenciatura, con el objetivo de obtener un análisis más contextualizado e integral.

Para poder comprender las opiniones y efectos alrededor del burnout entre la comunidad normalista del BINE, se formularon tres preguntas específicas en el mismo formulario:

1. Si has experimentado alguna manifestación de agotamiento académico, ¿Qué estrategias utilizas para atenderla?
2. Si has experimentado alguna manifestación del agotamiento académico, ¿Qué estrategias ha empleado tu licenciatura para atenderla?
3. ¿Qué acciones consideras que tendría que emprender la institución para minimizar el agotamiento académico?

## Resultado

Del análisis de la información se desprenden los siguientes resultados:

**Tabla 1.** Niveles de burnout entre los participantes

Nivel de burnout	Número de participantes	Porcentaje
Leve	34	49%
Moderado	30	43%
Profundo	5	7%
<b>Total</b>	69	100%

Se observa que la mayoría de los participantes reportaron un nivel de burnout leve, con un 49%, seguido de un burnout moderado con un 43%. Solo el 7% de los participantes

experimentaron burnout profundo. Esto sugiere que el burnout leve es el nivel más común de agotamiento académico entre los estudiantes normalistas del BINE.

**Tabla 2.** Niveles de burnout por semestre

Nivel de burnout	2° semestre	4° semestre	6° semestre	8° semestre	Total de participantes
Leve	18	2	5	9	34
Moderado	12	8	8	2	30
Profundo	2	0	0	3	5
<b>Total</b>	32	10	13	14	69

Hay una mayor prevalencia de burnout leve y moderado en estudiantes de segundo semestre, lo que indica que los primeros años de formación pueden ser especialmente desafiantes. El burnout profundo es más común entre estudiantes de octavo semestre, lo que podría reflejar el estrés acumulado y la presión al acercarse a la finalización de sus estudios.

**Tabla 3.** Niveles de burnout por Licenciatura

Licenciatura	Leve	Moderado	Profundo	Total de participantes
LEF	2	1	0	3
LEI	1	1	1	3
LEPE	1	0	0	1

Licenciatura	Leve	Moderado	Profundo	Total de participantes
LEP	16	12	1	29
LEAT	6	3	0	9
LIE	8	13	3	24
<b>Total</b>	34	30	5	69

Entre las licenciaturas, la LEP mostró la mayor cantidad de estudiantes con burnout leve y moderado, mientras que la LIE tuvo un mayor de casos de burnout profundo. Esto puede indicar que ciertos programas educativos tienen demandas o entornos más estresantes, lo cual podría requerir intervenciones específicas.

**Tabla 4.** Niveles de burnout por género

Género	Leve	Moderado	Profundo	Total de participantes
Hombre	7	5	1	13
Mujer	27	25	3	55
No binario	0	0	1	1
<b>Total</b>	34	30	5	69

Se observa que la mayoría de quienes experimentaron burnout eran mujeres, representando el 79% del total de los participantes. Los hombres representaron el 18%, y el 1% de quienes participaron se identifica como no binario. Esta distribución sugiere que el

género puede ser un factor significativo en la prevalencia de burnout académico, con una mayor prevalencia entre mujeres.

**Tabla 5.** Niveles de burnout por edad

Edad	Leve	Moderado	Profundo	Total de participantes
18	5	2	0	7
19	7	12	1	20
20	8	3	0	11
21	3	6	2	11
22	7	5	1	13
23	2	0	0	2
24	1	1	1	3
26	1	0	0	1
32	1	0	0	1
<b>Total</b>	34	30	5	69

Los estudiantes de 19 años mostraron la mayor cantidad de casos de burnout, con 20 casos en total. Las edades de 20 y 21 años también presentaron altos niveles de burnout, con 11 casos cada una. Esto señala que la edad puede ser un factor importante, con una mayor prevalencia de burnout en los estudiantes que están en su segundo y tercer año de estudios.

**Tabla 6.** Niveles de burnout por actividad adicional

Actividad adicional	Leve	Moderado	Profundo	Total de participantes
Maternas o paternas	2	1	0	3
Responsable del cuidado de algún familiar u otra persona	3	4	0	7
Estudios de otra licenciatura/ programa educativo	1	3	0	4
Trabajo	14	9	2	25
No realizó alguna actividad adicional	14	13	3	30
<b>Total</b>	34	30	5	69

Los participantes que no realizan ninguna actividad adicional reportaron la mayor cantidad de casos de burnout, con 30 casos en total. Aquellos que trabajan también mostraron altos niveles de burnout, con 25 casos. Esto indica que los estudiantes que se dedican exclusivamente a sus estudios experimentan mayores niveles de agotamiento académico. Esta mayor prevalencia puede deberse a la falta de otras actividades que proporcionen un equilibrio o distracción del estrés académico. En contraste, aquellos que combinan sus estudios con trabajo u otras responsabilidades, aunque también presentan niveles significativos de burnout, parecen estar ligeramente mejor distribuidos entre burnout leve y moderado. Esta tendencia sugiere que una diversidad de actividades,

aunque puede ser estresante, podría ayudar a minimizar el burnout al proporcionar diferentes fuentes de motivación y satisfacción personal.

Esto sugiere que la combinación de estudios con actividades adicionales, especialmente el trabajo, puede aumentar significativamente el riesgo de burnout. Así mismo, se observa que quienes se dedican exclusiva.

Por su parte, las estrategias empleadas por los estudiantes para abordar el agotamiento académico, desprendidas de la pregunta uno, son diversas y reflejan diferentes enfoques para manejar el estrés y la fatiga. Muchos estudiantes recurren al ejercicio y la actividad física, como salir a caminar, hacer estiramientos, ir al gimnasio o realizar algún deporte. Otra estrategia común es la práctica de ejercicios de respiración y técnicas de relajación.

El descanso y sueño son estrategias populares para recuperarse del agotamiento académico. Algunos estudiantes prefieren distraerse y tomar tiempo para sí mismos, incluyendo actividades como escuchar música, ver videos, disfrutar la naturaleza, y participar en pasatiempos que les ayudan a desconectar del estrés académico. La organización y gestión del tiempo también son mencionadas, donde repartir mejor sus tiempos y no superponer las tareas académicas sobre sus necesidades personales les permite manejar el agotamiento de manera más efectiva.

El apoyo emocional y la terapia son esenciales para algunos estudiantes, quienes buscan ayuda profesional o el apoyo de amigos y familiares para sobrellevar el agotamiento. Otros prefieren enfocarse en la alimentación y el cuidado personal, asegurándose de comer balanceadamente y mantenerse hidratados. Algunos encuentran motivación en recordar sus metas y lo que les impulsa a culminar sus estudios de licenciatura, mientras que otros admiten no tener tiempo o no utilizar estrategias específicas para lidiar con el agotamiento en este ámbito.

Dentro de esta pregunta, también se desprenden los siguientes testimonios que se pueden relacionar con los niveles de burnout leve, moderado y profundo respectivamente:



Burnout leve: "Algunas veces hablo conmigo misma e intento motivarme, o pienso en algo que quiero alcanzar, y es ahí cuando me siento motivada y regresa mi energía para hacer cualquier cosa" (Estudiante, comunicación personal, 21 de junio de 2023).

Burnout moderado: "Últimamente me duele mucho la cabeza, el cuello y la espalda. Y me siento muy muy cansada. Mi estrategia es dormir o turnarme entre tareas. Llevar una cronología de que es lo que voy a ir haciendo durante mi día" (Estudiante, comunicación personal, 21 de junio de 2024).

Burnout profundo: "Diariamente lidio con el estrés y el agotamiento que seguir estudiando me causa. Hay días que ni siquiera me quiero levantar o que me cuesta mucho hacer tareas sencillas. Lo que hago en esos momentos es hacer algo que me guste, mis hobbies o ejercicio. Además de pasar tiempo con mis seres queridos o simplemente salir de la rutina con alguna actividad o salida acompañada o sola" (Estudiante, comunicación personal, 21 de junio de 2024).

El análisis de los resultados de la pregunta dos revela diversas percepciones y enfoques entre los estudiantes sobre las medidas adoptadas por sus programas de estudio. Un 58% de los estudiantes menciona la vinculación al programa de psicopedagogía como la estrategia principal. Este programa tiene como objetivo brindar orientación psicológica a los estudiantes de los Programas Educativos de Educación Normal que lo requieran para atender problemáticas de carácter personal, familiar o social que afectan la permanencia y culminación de sus estudios (BINE, 2024). Esta alta proporción indica que más de la mitad de los participantes son conscientes y posiblemente se benefician de los servicios de apoyo psicológico disponibles.

Por otro lado, 12% de los estudiantes perciben que no existe una vinculación con programas de apoyo, no se les informa sobre estos, o no se muestra interés por parte del colectivo docente y a nivel organizacional de cada licenciatura por ofrecer apoyo a los estudiantes para poder enfrentar el agotamiento académico. Este grupo significativo revela una brecha en la comunicación y la implementación de estrategias de apoyo que deben de ser abordadas para mejorar la efectividad de las medidas de apoyo académico.

Un pequeño porcentaje (2%) de los estudiantes menciona acuerdos con los docentes y apoyo directo de estos como una estrategia utilizada. Este dato sugiere que aunque es limitado, existe un nivel de apoyo individualizado por parte de algunos docentes, lo cual es positivo pero insuficiente para cubrir las necesidades de toda la población estudiantil.

El 5% de los estudiantes indica que no han manifestado sus problemas de agotamiento o no han buscado ayuda dentro de la licenciatura. Esto puede deberse a la falta de conciencia sobre los recursos disponibles, estigmatización, o simplemente falta de tiempo o iniciativa por parte de los estudiantes. El resto de los estudiantes menciona otras estrategias como pláticas de motivación y técnicas de relajación y respiración. Estas iniciativas, aunque menos mencionadas, representan esfuerzos adicionales por parte de las licenciaturas para abordar esta problemática, pero su impacto parece ser menor en comparación a estrategias más estructuradas como el programa de psicopedagogía.

El análisis de los resultados de la pregunta tres revela diversas sugerencias y necesidades identificadas por los estudiantes respecto a las medidas a nivel institucional para atender la problemática mencionada. Primero, consideran fundamental incrementar la empatía institucional y aplicarla de manera integral para abordar de manera más efectiva las dificultades individuales de los estudiantes. La flexibilidad en los horarios y la reducción de la carga académica y de las tareas son altamente recomendadas, así como proporcionar tiempos para el descanso adecuados para equilibrar la vida académica con lo personal.

Además, los estudiantes proponen una mejor coordinación entre docentes para evitar la confusión y la sobrecarga relacionada con las tareas y los plazos. La presencia permanente de psicólogos en cada licenciatura y la implementación de talleres y actividades recreativas son vistas como cruciales para reducir el estrés y mejorar el bienestar general.

### **Discusión y conclusiones**

El estudio sobre el burnout en estudiantes normalistas del BINE revela varias tendencias importantes que deben ser analizadas en profundidad. Los datos demuestran que la prevalencia del burnout leve es notablemente alta, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes experimentan síntomas de agotamiento académico, aunque no de manera

severa. Esto puede deberse a una combinación de factores, incluyendo exigencias académicas y la falta de estrategias efectivas para manejar el estrés.

En términos de género, las mujeres reportaron niveles significativamente más altos de burnout en comparación con los hombres y personas no binarias. Esta diferencia puede estar influenciada por múltiples factores sociales y culturales que afectan de manera diferente a los estudiantes según su género. Es importante investigar más a fondo para entender estas disparidades y desarrollar intervenciones específicas que aborden las necesidades de cada grupo. La edad también parece jugar un papel relevante, con estudiantes de 19 años mostrando los niveles más altos de burnout. Esto coincide con el segundo año de estudios, un periodo que a menudo se asocia con una carga académica creciente y mayores expectativas. Los datos sugieren que los programas de apoyo deberían prevenir el incremento del agotamiento a medida que los estudiantes avanzan en su formación a través del trabajo focal con este grupo.

Las estrategias actuales de manejo de estrés y apoyo académico a nivel institucional parecen ser insuficientes para abordar completamente esta problemática. Es crucial implementar medidas más efectivas y accesibles a todos los estudiantes. Algunas recomendaciones incluyen: incrementar la empatía institucional, mejorar la coordinación docente, contar con psicólogos disponibles para atender cada licenciatura, implementar talleres y actividades recreativas, y asegurar una mayor difusión de los programas de apoyo existentes. Al implementar estas recomendaciones, es posible mejorar significativamente el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes normalistas del BINE.

## Referencias

Appels, A. (2006). Estrés laboral, agotamiento y enfermedad. En J. Buendía (Ed.), *Estrés laboral y salud*. Madrid: Biblioteca nueva.

Barraza, A. (2008). *Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil*. Universidad Pedagógica de Durango: México.

BINE. (2024). Programa Institucional de Psicopedagogía. BINE. <https://bine.mx/pip>

Bresó, E. (2008). Well-being and Performance in Academic Settings: The Predicting Role of Selfefficacy. (Tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón, España.

Caballero, C., Abello, R., y Palacio, J. (2007). Relación del burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25 (2), 98-111

Caballero, C. (2012). El burnout académico: Prevalencia y factores asociados en estudiantes universitarios del área de la salud de la ciudad de Barranquilla. (Tesis doctoral). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

Dilsad, K., y Filiz, B. (2012). Adaptation of Maslach Burnout Inventory- Student Survey: Validity and reliability Study. *World Applied Sciences Journal*. 19 (9), 1360-1366.

Maslach, C., y Jackson, S. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, (2), 99-113.

Pines, A., Aronson, E. y Kufry, D. (1981), *Burnout*. New York: The Free Press.

Salanova, M., Martínez, M., Bresó, E., Llorens, S., y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.

Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C., y Palfai, T. (1995). Emotional Attention, Clarity, and Repair: Exploring Emotional Intelligence Using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.). *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, D. C: American Psychological Association.

Salovey, P., Mayer, J., y Caruso, D. (2002). The Positive Psychology of Emotional Intelligence. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.). *The Handbook of Positive Psychology* (pp. 159-171). New York: Oxford University Press.

Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. (2002). The Measurement of Burnout and Engagement: A Confirmatory factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, (3), 71-92.

**Razones en la elección de la profesión docente del estudiantado de la Escuela Normal  
Rural “J. Guadalupe Aguilera”**

Manuel de la Rosa Puentes  
manuelrpuentes525@gmail.com

María Luisa Pereira Hernández  
Marialuisa.pereira@upes.edu.mx

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa

**Procesos de formación y sujetos de la educación**

**Resumen**

La presente investigación es de corte cualitativo, desarrollada bajo el método fenomenológico al tratar de identificar la razón en la elección de la profesión docente de los estudiantes de primero y segundo semestres de la Licenciatura en Educación Primaria que asisten a la escuela normal rural «J. Guadalupe Aguilera» y describir las razones o motivos que los llevaron a ingresar a la Institución formadora de docentes. La recopilación de información remitió a las características de los sujetos de la investigación, de quienes se consideraron sus rangos de edad, costumbres y cultura de origen. Estos y otros datos descritos en los instrumentos diseñados para la recopilación de información, se encuentran registrados en entrevistas, análisis de contenido y cuestionarios elaborados y aplicados. Los sujetos de este estudio aportaron elementos reunidos a lo largo de su vida, así como parte de su trayecto de formación académica. Entre los resultados se destaca el proceso de selección de la profesión docente a partir de factores culturales, económicos, contextuales, tradicionales, entre otros, destacando de manera significativa el aspecto económico, por ser la Normal en referencia, un internado con una población de estudiantes de bajos recursos y con sus características de funcionamiento peculiares.

**Palabras clave:** docente, razón, estudiante, normalista, rural.

## Planteamiento del Problema

Las escuelas normales en México, fundamentales para la formación de profesores, han evolucionado enfrentando diversos desafíos y transformaciones. Estas instituciones, inicialmente diseñadas para ofrecer una formación integral en pedagogía y didáctica, han adaptado sus enfoques a los cambios políticos, sociales y educativos, manteniendo su compromiso con la mejora de la calidad educativa.

Las escuelas normales rurales, en particular, enfrentan un panorama complejo pero lleno de oportunidades. La comprensión de la razón en la elección de la profesión docente desde la perspectiva de los futuros profesores es crucial para entender el rumbo del sistema educativo y los desafíos que enfrentarán. La identificación con la profesión y una formación de calidad son esenciales para garantizar una educación excelente. Las percepciones sobre la calidad de la formación y los servicios educativos que prestarán los futuros docentes, así como la confianza de la sociedad en las escuelas formadoras, son factores determinantes, influenciados en gran medida por el financiamiento estatal. La aspiración de los estudiantes de ingresar a las normales a menudo se remonta a años anteriores a la decisión final.

En este contexto, la Escuela Normal Rural «J. Guadalupe Aguilera» destaca por su enfoque en preparar maestros para enfrentar las realidades de las zonas rurales, con un compromiso hacia una formación pedagógica sólida y una responsabilidad social profunda. La institución busca formar docentes no solo como transmisores de conocimiento, sino como líderes y agentes de cambio en sus comunidades. Esta preparación integral les permite abordar las diversas necesidades de los estudiantes y contribuir a un entorno escolar inclusivo y equitativo, promoviendo valores de justicia, respeto y colaboración.

El compromiso con la educación es un valor central en la formación en la Escuela Normal Rural «J. Guadalupe Aguilera», motivando a los futuros maestros a ser innovadores y adaptar sus métodos de enseñanza a las necesidades específicas de sus estudiantes. La formación también los prepara para enfrentar desafíos como la desigualdad educativa y la falta de recursos en zonas rurales, desarrollando estrategias para superar estos problemas y adaptarse a diversas situaciones.



La investigación explora la visión de los estudiantes de primer y segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural «J. Guadalupe Aguilera» sobre la razón de la elección de la profesión docente, buscando establecer un marco referencial que describa y defina los aspectos clave de su identidad profesional, a partir de la pregunta de investigación: ¿Cuál es la razón de la elección de la profesión docente de los estudiantes de primero y segundo semestres de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural «J. Guadalupe Aguilera»?

## **Marco Teórico**

### **Elección de la Docencia**

La elección de la profesión docente en México es una de las decisiones más significativas y complejas que enfrentan los jóvenes egresados de bachillerato. Este proceso está influenciado por una variedad de factores, incluyendo antecedentes familiares, experiencias previas, consideraciones socioeconómicas y estereotipos profesionales. En las escuelas normales rurales, como la «J. Guadalupe Aguilera», estas influencias se combinan para formar la identidad y motivación de los futuros maestros.

Una razón en la elección de una escuela normal rural es la influencia de antecedentes familiares en la educación. La presencia de familiares que han trabajado como maestros puede fortalecer el deseo de seguir una carrera en la docencia. Experiencias previas en programas educativos como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) o el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) también juegan un papel clave, reflejando un gusto y compromiso por la enseñanza.

Estudios realizados entre 1992 y 2002 indican que factores como el género, el nivel socioeconómico y los estereotipos profesionales son determinantes en la elección de carrera (Berttolucci et al., citado en Mungarro y Zayas, 2009, p. 1). En el contexto de la docencia, el género femenino se destaca debido a la percepción de que la profesión es accesible y económicamente viable. Las limitaciones económicas a menudo llevan a las estudiantes a optar por la docencia en lugar de carreras con mayores costos.



La percepción pública de la docencia también está influenciada por implicaciones legales y sociales. Los bajos resultados académicos en escuelas públicas a menudo se atribuyen injustamente a los maestros, quienes enfrentan salarios insuficientes, lo cual puede desincentivar a los jóvenes a elegir esta carrera. Según Pidello, Rossi y Sagastizabal (2013), la elección de una carrera está influenciada por procesos de aprendizaje, desarrollo psicológico y personal, así como por diversas necesidades y aptitudes.

Mungarro y Zayas (2009) identifican varias razones para estudiar una carrera relacionada con la docencia, incluyendo el apoyo familiar y financiero, el acceso a recursos económicos, becas o créditos educativos, la posibilidad de trabajar mientras se estudia, y la influencia de familiares docentes y amigos. La motivación para elegir una carrera se divide en cuatro tipos principales: la motivación de poder (buscar influir y alcanzar un nivel económico y social elevado), la motivación de afiliación (enfocada en relaciones interpersonales y vocación por enseñar), la motivación de logro y prestigio (orientada a metas personales y éxito profesional), y la motivación extrínseca (influenciada por factores externos como la familia y los medios de comunicación) (Mungarro y Zayas, 2009).

La elección de la carrera docente también está relacionada con la proyección del proyecto de vida del individuo. Según Pidello, Rossi y Sagastizabal (2013), esta decisión implica un plan de vida que busca realización y autorrealización a través del trabajo, con motivaciones personales, impulsando a los jóvenes a seguir una carrera que les proporcione satisfacción profesional y un sentido de propósito y contribución social.

### **La Formación Inicial Docente**

La formación docente es un proceso fundamental para preparar a los futuros maestros responsables de la educación de nuevas generaciones. El proceso no solo se limita a la adquisición de conocimientos teóricos, sino que abarca una amplia gama de aspectos incluyendo el desarrollo de habilidades prácticas, la comprensión de principios metodológicos, epistemológicos, didácticos y una profunda reflexión sobre el papel del educador en la sociedad.

Según Chehaybar y Kuri (citado en Arenas y Fernández, 2009), la formación docente es “un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia” (p. 8). La definición subraya la naturaleza compleja y continua de la formación docente, donde no se trata simplemente de adquirir conocimientos en un aula, sino de una integración de múltiples dimensiones del saber y del ser.

La formación docente no solo incide en las capacidades intelectuales del individuo, sino que también lo orienta en el descubrimiento y desarrollo de sus potencialidades, adaptándose a las circunstancias y necesidades cambiantes de la sociedad y del propio educador. Bajo esta perspectiva, es esencial para comprender la profundidad y amplitud de lo que significa formarse como docente.

Ferry (1990) señala que “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (p. 43). Esta visión destaca la dimensión personal de la formación docente, donde el individuo asume un papel activo en su propio desarrollo profesional. La formación no es un proceso pasivo de recepción de conocimientos, sino una construcción activa y reflexiva sobre uno mismo y su práctica educativa.

En esta línea, Enríquez (1995) define la formación docente inicial como “aquella etapa durante la cual se desarrolla una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, destinada a preparar a los futuros docentes para desempeñarse en su función. Para ello, se promueve la apropiación de conocimientos teóricos e instrumentales que los habilitan a ejercer su práctica profesional” (p. 89). La definición refuerza la idea de la formación inicial como un proceso estructurado y deliberado, que prepara a los futuros maestros no solo para enseñar, sino para enfrentar los desafíos de la profesión con una base sólida de conocimientos y habilidades.

Las escuelas normales han jugado un papel crucial en la formación inicial de los docentes en México. Estas instituciones han sido responsables de proporcionar una

formación integral entre la teoría y práctica, preparando a los futuros maestros para su rol en el sistema educativo. Las escuelas normales rurales, como la «J. Guadalupe Aguilera», no solo se enfocan en la capacitación técnica y académica, sino que también promueven un sentido de compromiso social y comunitario, esencial para los contextos en los que muchos de estos maestros trabajarán.

### **La Formación Docente en las Escuelas Normales Rurales**

La formación de docentes en las escuelas normales debe adaptarse a las exigencias educativas contemporáneas, presentando nuevos desafíos en la enseñanza y aprendizaje. Según Steve (2009), "El análisis del cambio social y de sus repercusiones educativas aparece, por tanto, como un elemento central para orientar el trabajo de nuestros profesores" (p. 21). Asistir a una escuela normal rural permite a los estudiantes desarrollar un fuerte sentido de pertenencia, destacándose por su disposición a trabajar en cualquier lugar, como se observa en los egresados de la escuela normal rural «J. Guadalupe Aguilera».

La formación de los normalistas incluye tanto el trabajo en aulas como periodos de prácticas, donde se convierten en maestros para sus comunidades. Este proceso formativo, la diferencia de los estudiantes de normales urbanas, ya que la mayoría proviene de comunidades rurales con bajos niveles socioeconómicos, y la escuela normal rural representa su única opción educativa, funcionando como internado y ofreciendo becas.

Arnaut (1998) afirma que "los normalistas surgen como un grupo profesional diferenciado de los otros grupos y con una creciente influencia en los asuntos educativos del país" (p. 4). Los normalistas del siglo XXI deben ser formadores de ciudadanos capaces de entender los contextos locales y globales, respondiendo a los retos de su tiempo y utilizando metodologías activas. Este desarrollo se da durante su estancia en la escuela normal rural y a través de actividades y fases de formación que propician el desarrollo de habilidades y competencias.

Los normalistas se identifican por sus características particulares en la docencia, incursionando en comunidades rurales y ejerciendo un liderazgo que los posiciona como agentes transformadores. Según Rojas (2009), Freire describe al docente como un ser real que actúa en relación con el conocimiento, generando un proceso de autoconciencia y

entendimiento como parte de la construcción de la historia (p. 2). Para los estudiantes normalistas, ser docente implica orientar a los alumnos y buscar soluciones académicas en conjunto, incrementando el conocimiento.

### **Metodología**

Debido a las características de la investigación y su enfoque, se enmarca dentro del enfoque cualitativo, tratándose de un estudio socioeducativo que se realiza mediante el análisis de la información y la perspectiva de los futuros maestros sobre la razón en la elección de la profesión docente.

### **Método Fenomenológico**

Un estudio fenomenológico busca comprender la razón por la que se elige una profesión como la docencia, enfatizando los aspectos esenciales y subjetivos de esta experiencia. Bisquerra (2009) señala que la fenomenología se interesa por el significado y, por lo tanto, emplea técnicas como la grabación de conversaciones y el registro de anécdotas y experiencias personales para obtener información (p. 317). En este sentido, implica escuchar las voces, historias y experiencias de los protagonistas, en este caso, los estudiantes normalistas de primer año, en dos momentos: al inicio de su periodo de clases y posteriormente durante el segundo semestre de formación docente en la escuela normal rural «J. Guadalupe Aguilera».

### **Instrumentos y Técnicas De Investigación**

Los instrumentos diseñados para la recopilación de información, se encuentran registrados en entrevistas, análisis de contenido y cuestionarios elaborados y aplicados.

La entrevista, como herramienta principal de la investigación y de recolección de datos, permitió un acercamiento más directo con los sujetos informantes, buscando obtener mayor veracidad en las respuestas de cada estudiante. El análisis de contenido se centró en estudiar documentos que hicieran referencia a la profesión docente, se revisaron documentos relacionados con el ingreso a la escuela normal como constancias de bajos

recursos remitidas por los estudiantes a la institución y requisitadas por autoridades locales de donde son originarios los normalistas.

El uso del cuestionario como herramienta de recolección de información permitió obtener datos organizados, verídicos y actualizados para ser analizados. Las preguntas fueron diseñadas de manera sencilla y fácil de comprender, y estuvieron alineadas con los objetivos planteados en la investigación, considerando las características de los informantes.

### **Sujetos y Escenario de la Investigación**

La investigación incluye a 86 estudiantes normalistas de la única escuela normal rural de su tipo en el Estado de Durango.

### **Resultados**

#### **Razones Familiares**

La elección de la profesión docente está influenciada directamente por la familia, considerando factores como el costo de la licenciatura, la ubicación y el tipo de profesión. Las razones principales incluyen el interés familiar en que el estudiante ingrese a una escuela normal rural, el respaldo familiar, y la preocupación económica de las familias rurales para que sus hijos tengan una estabilidad financiera a través de la docencia.

Además, la falta de recursos para estudiar otras profesiones y la oferta de becas en las normales rurales son factores decisivos. Algunos estudiantes eligen la docencia por imitar a familiares que también siguieron esta carrera, y otros por su gusto personal y vocación, muchas veces influenciados por haber trabajado en programas como CONAFE.

Gómez, Recio y Martínez (2011) afirman que “los estudiantes, independientemente de su sexo, estado civil, condición económica, edad y tamaño de familia, pudieran estar influenciados por el anhelo de los padres de obtener un título profesional al elegir una carrera” (p. 1). En un contexto económico difícil, la familia se convierte en un refugio y guía para los estudiantes, quienes necesitan la orientación de sus padres para tomar decisiones sobre su carrera.

Los estudiantes normalistas coinciden en que eligieron esta profesión por influencia de sus padres, ya sea por imitarlos, por gusto, o por el bajo costo que representa estudiar en una escuela normal rural.

### **Motivos Personales**

Los motivos personales para elegir la profesión docente incluyen diversos factores. Primero, la experiencia previa en la docencia, como trabajar como instructor comunitario o en el Instituto Nacional Para la Educación de los Adultos (INEA), influye en la decisión. Segundo, la motivación y el gusto por ser maestros pueden originarse por compañeros de preparatoria o familiares cercanos. Tercero, la gran satisfacción mencionada en las respuestas de los estudiantes, quienes consideran que la enseñanza es una carrera interesante y gratificante. Cuarto, el interés por compartir conocimientos con los alumnos es otro motivo destacado. Quinto, la imitación de la trayectoria de un familiar, conocido o maestro influye en la elección profesional. Sexto, el gusto por la profesión y la motivación para trabajar con niños y orientarlos en la vida son también razones importantes.

Mungarro y Zayas (2009) afirman que en la elección de carrera influyen múltiples variables como el género, el nivel socioeconómico y los estereotipos profesionales. Pidello, Rossi y Sagastizabal (2013) sostienen que los motivos de elección de la carrera docente se manifiestan en construcciones de sentido donde los trayectos de formación, la biografía escolar y los procesos de socialización primaria se entrecruzan y resignifican en el quehacer docente. Estas investigadoras comentan la idea de que la educación tiene el potencial de transformar la sociedad resalta el valor atribuido a la profesión docente.

Como se menciona: "Tengo una visión algo idealista, pero creo firmemente que la educación es una herramienta fundamental para el cambio. Me siento orgulloso de ser parte de ese proceso". Este entendimiento de la educación como el principal agente de mejora refleja una creencia generalizada en la sociedad, que influye en la elección de la carrera docente y en los valores asociados a ella.



Las razones personales que llevan a los estudiantes a elegir la profesión docente están influenciadas por experiencias previas en la docencia y la identificación con la práctica educativa en las comunidades donde se presta servicio como profesor.

### **Razones Profesionales**

La elección de la profesión docente por parte de los estudiantes normalistas está influenciada por razones profesionales, familiares y personales. Los estudiantes destacan varios motivos en sus respuestas:

**Vocación:** Sentirse docentes e identificarse como profesionales de la educación desde la etapa de estudiantes. Esta elección se relaciona con el deseo de progresar, no quedarse estancados y ayudar a los niños a aprender (Ca22-1 y Ca29-1).

**Satisfacción:** Haber tenido experiencias previas positivas en el campo de la docencia y logrado resultados personales y laborales satisfactorios (Ca31-1).

**Experiencia:** La influencia de la tradición familiar en la docencia y el impacto que un profesional de la educación puede tener en otros (Ca3-1, Ca20-1, Ca28-1 y Ca45-1).

**Transmisión de conocimientos:** Motivo para elegir la docencia, no solo para transmitir conocimientos, sino también para desarrollar capacidades, habilidades, actitudes y aptitudes en los estudiantes (Ca4-1, Ca8-1, Ca66-1 y Ca85-1).

**Interés por la profesión:** Incluye la responsabilidad, solidaridad y participación social que implica ser docente (Ca5-1, Ca12-1 y Ca23-1).

Los motivos anteriores, se orientan tanto hacia la preparación y capacitación para la función educativa como hacia la remuneración y la práctica de valores.

Mungarro y Zayas (2009) confirman que la elección de carrera es un acto trascendente con implicaciones emocionales, personales, laborales, familiares y profesionales, influenciado por experiencias pasadas y expectativas futuras.

Guerrero, citado por Mungarro y Zayas (2009), menciona la fuerte influencia de las condiciones económicas precarias y la cercanía del establecimiento educativo al lugar de residencia. Ramos, también citado por Mungarro y Zayas (2009), encuentra relevantes el



gusto por los niños, el deseo de prestigio, la superación de condiciones económicas familiares difíciles y la facilidad de la licenciatura.

### Otras Razones

En la siguiente agrupación se mencionan, de manera más específica, las razones provenientes de los antecedentes del estudiante normalista con la docencia, el ejemplo que tomó de sus maestros o la situación económica que lo llevaron a estudiar la profesión docente.

Las razones reflejan una combinación de influencias personales y contextuales que guían a los estudiantes normalistas en su decisión de convertirse en docentes. En conjunto, estos factores no solo determinan la elección de la carrera, sino que también moldean la identidad profesional de los futuros maestros, preparándolos para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades que encontrarán en su camino educativo.

- «Antecedentes en la docencia, algunos antecedentes que les permitió a los estudiantes normalistas dar un salto a la profesionalización fue su trabajo en el CONAFE, el trabajo con los niños» (Ca54-1, Ca71-1, E8-3).
- «Ejemplo de algunos maestros, el seguir el mismo camino de sus maestros, también los ha llevado a estudiar la profesión docente» (Ca1-1, Ca80-1 y E1-3).
- «Por lo económico, una de las razones fue la falta de recursos para estudiar otra profesión» (Ca13-1, Ca17-1, Ca18-1, Ca57-1, Ca63-1, E5-3, E7-3 y E10-3).
- «Transmitir conocimiento, también se cree que si se tiene un conocimiento y no se transmite es como si se tuviera en vano» (E2-3).
- «Vocación, otros estudiantes normalistas consideran que la profesión docente es una carrera que apasiona en la que se pueden desarrollar en un futuro» ((Ca24-1, Ca36-1 y Ca59-1).
- «La interacción con los niños la consideran como atractiva durante la práctica profesional; señalan» (Ca2-1, Ca33-1, Ca67-1, Ca83-1, E9-3 y E3-4).

Esta gama de razones por las que se elige la profesión docente, están relacionadas con lo señalado por Del Pino (2016), quien menciona algunos factores que influyen en la elección de la profesión docente como la cuestión familiar que influye en las decisiones de los jóvenes, pero el grupo de amigos también es crucial, dado que, en la juventud, pertenecer a un grupo de amigos específico ayuda a formar la identidad personal al compartir aspiraciones y experiencias.

Por lo tanto, el grupo de iguales es fundamental en el proceso de toma de decisiones. Uno de los aspectos en este apartado es la seguridad de la elección de la profesión docente por vocación, aunque esto no garantiza la eficiencia terminal del futuro docente, estos estudiantes presentan mayor interés por la preparación profesional, en la escuela normal rural los estudiantes van generando su identidad profesional conforme avanzan en su proceso de formación. Seguir el ejemplo de otros maestros o elegir la profesión por una razón económica, está relacionado con el tipo de institución, ya que en la normal se goza de una beca que cubre en su totalidad el costo de la licenciatura.

### **Discusiones y Conclusiones**

Se destaca la influencia de la familia en la elección de la carrera docente, considerando factores económicos, el respaldo familiar y la imitación de familiares que también son docentes. La preocupación por el costo de la licenciatura y la estabilidad financiera son factores clave (Gómez, Recio y Martínez, 2011).

Por su parte, Del Pino (2016) también menciona la influencia de la familia en la elección de la carrera, pero agrega que el grupo de amigos y la pertenencia a un grupo social específico también juegan un papel crucial en la toma de decisiones.

En otra perspectiva, la influencia familiar y social se entrelaza con las motivaciones personales y contextuales para elegir la carrera docente. Se menciona que la experiencia previa en la docencia, la motivación personal, y el gusto por la enseñanza son factores importantes. La influencia de familiares o compañeros y la satisfacción derivada de la profesión son clave en la elección (Mungarro y Zayas, 2009; Pidello, Rossi y Sagastizabal, 2013).

Según Mungarro y Zayas (2009), los motivos para elegir la carrera docente incluyen factores como la vocación, la satisfacción personal, y el deseo de contribuir al desarrollo de los estudiantes. Los motivos se reflejan en las experiencias previas y en la identificación con la práctica educativa, que también están presentes en tus hallazgos. Se resalta también la vocación, la satisfacción por experiencias previas positivas, y el interés en transmitir conocimientos como razones para elegir la docencia. La tradición familiar y el impacto de la profesión en la comunidad también son consideraciones importantes (Mungarro y Zayas, 2009). Por su parte, Guerrero y Ramos (citado en Mungarro y Zayas, 2009) coinciden en que la vocación, la influencia de la tradición familiar y las condiciones económicas son factores significativos. Además, el deseo de superación y el interés en ayudar a los niños se alinean con tus resultados, destacando el impacto personal y profesional en la elección de la carrera docente.

En cuanto a los factores como antecedentes en la docencia, la influencia de maestros, la situación económica y la vocación como razones adicionales para elegir la profesión docente. La interacción con niños y la transmisión de conocimientos son aspectos destacados (Del Pino, 2016).

Del Pino (2016) refuerza la idea de que la elección de la profesión docente está influenciada por factores familiares y sociales, así como por la vocación. La importancia de seguir el ejemplo de otros y las razones económicas también están en sintonía con tus hallazgos.

Al interior de las escuelas normales se gestan procesos de conformación de las concepciones de la profesión docente en los estudiantes a lo largo de su preparación profesional.

La influencia familiar es un factor predominante en la elección de la carrera docente. Los estudiantes a menudo eligen esta profesión debido al respaldo de sus familias y a la preocupación por la estabilidad financiera que la docencia ofrece en un contexto económico difícil. La tradición familiar y el ejemplo de familiares que también son docentes juegan un papel crucial en esta decisión.

Los motivos personales, como la vocación y la satisfacción derivada de la enseñanza, también son determinantes clave en la elección de la carrera docente. Los estudiantes que han tenido experiencias previas en la docencia o que tienen un fuerte interés en la educación tienden a valorar estos aspectos como esenciales para su decisión profesional.

Las razones profesionales, incluyendo la vocación por la enseñanza, el deseo de transmitir conocimientos, y la influencia de experiencias previas en la docencia, también juegan un papel significativo. Los estudiantes consideran la docencia no solo como una profesión, sino como una vocación que les permite contribuir al desarrollo de los estudiantes y a la comunidad.

La elección de la profesión docente en las escuelas normales rurales está moldeada por una compleja interacción de influencias familiares, personales, profesionales y contextuales. La investigación revela que, aunque la vocación y la satisfacción personal son motivaciones importantes, los factores económicos y el respaldo familiar tienen una influencia significativa en la decisión de los estudiantes.

## Referencias

- Arenas, M. & Fernández, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de los alumnos en la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal, México. Revista de la Educación Superior, XXXVIII (2) (150), 7-18 ISSN: 0185-2760. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/604/60416042001.pdf>
- Arnaut, A. (1998). Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994, Secretaría de Educación Pública, Centro de Investigación y Docencia Económicas. México. Cap. 1 Origen de la profesión.
- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. Madrid: Editorial La Muralla, S.A. 2da ed. Disponible en: [https://books.google.com.mx/books?id=VSb4\\_cVukkcC&printsec=frontcover&dq=isbn:8471337487&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjv9bp7JvYAhWM7IMKHUf1DecQ6AEIzAA#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=VSb4_cVukkcC&printsec=frontcover&dq=isbn:8471337487&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjv9bp7JvYAhWM7IMKHUf1DecQ6AEIzAA#v=onepage&q&f=false)

- Del Pino, M. (2016). Factores que influyen en la elección de la carrera de magisterio. Análisis de las expectativas vocacionales de los aspirantes a maestro. Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Departamento de Derecho del Estado y Sociología. Disponible en: [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/14268/TD\\_DEL\\_PINO\\_DE\\_LA\\_FUENTE\\_Marta.pdf?sequence=1](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/14268/TD_DEL_PINO_DE_LA_FUENTE_Marta.pdf?sequence=1)
- Enríquez, P. (1995). Formación Inicial de los Docentes-Investigadores en Metodología de la Investigación en El docente-investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo. Formación Inicial. Capítulo 4. Disponible en: [http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros\\_Electronicos/CAP-4.pdf](http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/CAP-4.pdf)
- Ferry, G. (1990), El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Editorial Paidós. México-Barcelona-Buenos Aires. Disponible en: <https://yessicr.files.wordpress.com/2013/03/g-ferry.pdf>
- Gómez, D.; Recio, R. & Martínez, E. (2011). El deseo diferido de los padres por obtener un título reflejado en los hijos al elegir su carrera. Aposta. Revista de Ciencias Sociales. 48, enero, febrero y marzo 2011. ISSN 1696-7348 Disponible en: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/dgomez1.pdf>
- Mungarro, R & Zayas, P. (2009). Elección de carrera docente. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 16: sujetos de la educación. Disponible en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/0254-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0254-F.pdf)
- Rojas, S. (2009). Concepción de maestro en Freire. Revista Dialnet 3(6),39-46. DISSN-e:2011-8643 Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3998046>
- Steve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En Velaz, C. y D. Vaillant. Aprendizaje y desarrollo profesional del docente. (pp. 17-27). Col. Metas Educativas 2012. Madrid: Fundación Santillana.

## Una aproximación a las violencias en una institución de formación docente. El caso de la ByCENJ

Abarca Navarro Víctor Alejandro

victor.abarca@bycenj.edu.mx

Zepeda Acero Diego Samuel

diego.zepeda@bycenj.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen:

Se inicia presentando la problemática de las violencias en el contexto social, educativo y de manera específica, en las Escuelas Normales. El marco teórico recupera distintas definiciones de violencias y reconoce la existencia de manifestaciones físicas, psicológicas, sexuales, económicas y patrimoniales.

Mediante una primera aproximación cuantitativa, la investigación adapta encuestas utilizadas por el INEGI para medir las experiencias de violencia entre 808 estudiantes, predominantemente mujeres de 18 a 22 años. Los hallazgos preliminares revelan una alta prevalencia de violencia psicológica, como apodos denigrantes y violencia verbal, además de incidentes de violencia física y robo. Las experiencias de violencia sexual, como tocamientos inapropiados, muestran diferencias significativas por género, afectando más a las mujeres. Se subraya la necesidad de crear entornos educativos libres de violencia para el desarrollo integral de los estudiantes y futuros docentes. Para abordar eficazmente este problema, se sugiere complementar el estudio con análisis cualitativos y desarrollar estrategias de intervención específicas. Este estudio proporciona una base sólida para futuras investigaciones y acciones destinadas a reducir la violencia en la institución de realización.

**Palabras clave:** violencias, docentes en formación, escuelas normales, violencia psicológica, violencia sexual.



## Planteamiento del problema

En el momento actual, nuestra sociedad se encuentra inmersa en un clima con una alta incidencia de violencia, así queda patente en distintos titulares. Por ejemplo, un artículo de “El Universal” señala que “De enero a junio de 2024 van 2 mil 185 crímenes de extrema violencia cometidos en México, y en promedio, hay 12 atrocidades por día” (s.p., 2024), entre estas crueldades graves se incluyen tortura, asesinato de niños y adolescentes, violación agravada, entre otras. No obstante, lo anterior, no se puede perder de vista que con frecuencia nos enfrentamos en la vida cotidiana a otras múltiples violencias, las cuales, aunque de manera menos visible que las previamente referidas, dañan y vulneran la dignidad de las personas.

En el caso particular de las instituciones educativas, estas se constituyen en un espacio que, al encontrarse inserto en el contexto social, retoma de él aspectos que configuran su propia cultura escolar, desarrollando con frecuencia formas de ver y entender el mundo, que incluyen las prácticas violentas que ocurren en contexto social más amplio.

Lo anterior no pretende señalar que toda violencia ocurrida en el espacio social ocurrirá en el espacio escolar, pero si el hecho de que tal como lo refieren Meneses-Reyes y Pogliaghi, (2022) con relación a las situaciones de violencia en una Institución de Educación Superior (IES) se da “la reproducción en un microespacio de lo que está ocurriendo en el resto del país desde hace varios años: un aumento vertiginoso y sobre todo en expansión y agravamiento profundo de diversas formas de violencia interpersonal.” (p.11).

Por tanto, y en consonancia con lo referido por Carrillo Meráz (2015) es importante considerar que “la institución escolar es pues, un espacio de reproducción social que impone lo ya establecido por la cultura” (p. 66). Es esperable que si en el contexto más amplio, se presentan y normalizan situaciones de violencia, estas tiendan a reproducirse y naturalizarse en las escuelas.

Las violencias que ocurren en las instituciones educativas son un fenómeno que se da en los distintos niveles; de la educación básica a las instituciones de educación superior (IES). Cada uno de estos espacios ha realizado distintos esfuerzos por identificar, prevenir,



intervenir y disminuir las situaciones de violencia. En el caso particular de las IES, en los últimos años la investigación referida a la violencia y de manera específica a la violencia de género, ha tenido un avance importante, así da cuenta el trabajo de Verdejo (2023), quien realiza un mapeo acerca de las investigaciones sobre violencia de género en las IES, concluyendo que: “A pesar de que los estudios sobre la violencia de género y en contra la mujer, han proliferado y se han hecho visibles hasta el año 2022; el reto sigue siendo la creación de mecanismos y estrategias para hacer efectivos los protocolos de actuación para la atención, seguimiento y sanción de actos violentos en las IES.

Las violencias en las instituciones educativas no pueden ser entendidas sin un marco social amplio, a este respecto destacan los datos de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) (2021) en Jalisco, estado donde se ubica la institución formadora en la que se desarrolla la investigación, 71.9% de las mujeres de 15 años o más, experimentaron algún tipo de violencia: Psicológica, Física, Sexual, Económica o Patrimonial a lo largo de la vida y 45.8% en los últimos 12 meses.

En lo que respecta al ámbito escolar, la misma encuesta señala que el 35% de la población de mujeres de 15 años y más, ha experimentado situaciones de violencia en la escuela a lo largo de la vida, apareciendo las violencias física, psicológica y sexual en ese mismo orden de prevalencia. Finalmente, resulta importante identificar que de manera general los compañeros, los maestros y las compañeras ocupan los primeros lugares en el rol de agresores.

De manera específica en el ámbito de las Escuelas Normales (EN), autores como Ríos Peña (2017), señalan que “si bien la existencia de la violencia en las escuelas no es un tema ajeno para las comunidades normalistas, su tratamiento dentro de la agenda de estudio no ha obtenido la respuesta que el propio problema demanda” (p. 64).

Esto se reviste de importancia cuando consideramos a las Escuelas Normales (EN) como espacios de formación que preparan a quienes afrontarán el desafío de desarrollar su pedagogía en distintas aulas, en las que, probablemente, enfrentarán situaciones de violencia y, que en algunos casos también se pueden llegar a convertir en victimarios. Por tanto, y siguiendo las ideas de Ríos Peña (2015), atender la violencia escolar en las escuelas

normales resulta imprescindible por dos razones, “primero, por la imposibilidad de permanecer ajenas a lo que ocurre en las instituciones de educación básica, y; segundo, debido a la imposibilidad de mantenerse extrañas ante lo (sic) ocurre en su interior” (p. 74)

Carrillo Meráz (2015) señala con relación a la violencia ejercida por el profesorado que “muchas de las veces son aprendida por los mismos cuando estaban en edad escolar.

Violencias que ahora, en su rol de profesores, reproducen de manera consciente o inconsciente en contra de sus alumnos. (p. 113), por tanto, incidir en la formación inicial docente, implica, por una parte, el beneficio hacia las infancias con quienes las y los docentes trabajarán durante toda su vida profesional y, por otro lado, la creación de espacios libres de violencia que favorezcan el bienestar y el logro académico de las y los normalistas. Tal como señala Echeverría, et. al. (2017) “la calidad de la convivencia escolar influye directamente en los logros académicos y en el desarrollo integral de los estudiantes.” (p. 18)

Por otro lado, y siguiendo las orientaciones del Programa de Prevención de las Violencias de Género en las Escuelas Normales, por parte de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ), ha implementado distintas estrategias entre las que destacan, el desarrollo de un trayecto optativo de Género y Educación, la creación de un documento de “Pautas para la prevención, atención y erradicación de las violencias”, el desarrollo de jornadas de tallerismo en el marco del 25N, el acompañamiento entre pares académicos centrados en la igualdad y la no discriminación, entre otras.

Sin embargo, a pesar de los avances conseguidos, no se cuenta con un diagnóstico claro que permita identificar las áreas prioritarias, focalizar los esfuerzos e involucrar a la comunidad escolar en la construcción de espacios libres de violencia, Así pues, esta primera aproximación diagnóstica pretende dar una mirada a las violencias presentes en la ByCENJ, para, posteriormente, desarrollar un plan de acción en cuanto a la prevención y atención de las mismas.

## Marco teórico

Si bien no existe una definición universalmente aceptada de la violencia, pues esta ha recibido abordajes desde distintas disciplinas, con frecuencia la más utilizada es la propuesta por la OMS, la cual la señala como “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (2002, p.3).

Otros autores han ampliado la definición de violencia, dando énfasis al aspecto relacional y reconociendo la diversidad de posibles implicaciones de su ejercicio, así lo hace Keane (2000) (citado por Martínez-Pacheco, 2016) quien la conceptualiza como:

... aquella interferencia física que ejerce un individuo o un grupo en el cuerpo de un tercero, sin su consentimiento, cuyas consecuencias pueden ir desde una conmoción, una contusión o un rasguño, una inflamación o un dolor de cabeza, a un hueso roto, un ataque al corazón, la pérdida de un miembro e incluso la muerte [acotando más adelante que] es siempre un acto relacional en el que su víctima, aun cuando sea involuntario, no recibe el trato de un sujeto cuya alteridad se reconoce y se respeta, sino el de un simple objeto potencialmente merecedor de castigo físico e incluso destrucción(p. 13).

Una vez que se ha clarificado el concepto general, es necesario hacer énfasis en que la diversidad de manifestaciones que puede adquirir, es preferible reconocerlas como “violencias”, lo anterior permite saber que, aunque existan similitudes en la definición general, cada manifestación guarda especificidades.

Por otra parte, Ríos Peña (2017), de manera específica en lo referido a las violencias en las escuelas, señala que estas se constituyen como:

... el conjunto de violencias (físicas, psicológicas, sexuales, el acoso escolar, los robos, los asaltos y el vandalismo) cuyo origen se encuentra en la interacción de factores individuales, escolares y socioeconómicos. Estas violencias llegan a ser ejercidas por los actores (profesores, alumnos, directivos, etcétera) que cotidianamente establecen relaciones de poder dentro de los diferentes espacios físicos (como los

baños, los salones, la plaza cívica, etcétera) que conforman a la escuela. Destaca que el ejercicio de las violencias implica siempre un daño a la integridad de los actores escolares, una transgresión de su individualidad que les impide ejercer libremente su voluntad (p.4).

No debemos perder de vista que además de las violencias físicas, de fácil reconocimiento por sus marcas, existen también las denominadas violencias “sutiles”, las cuales “quedan marcadas en la psique de los individuos, más no en su cuerpo” (Carrillo, 2015, p.82). Por lo anterior, se presenta la Tabla 1 que contiene una clasificación de las violencias, derivada de la Ley General de Acceso de las Mujeres a Una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV).

**Tabla 1.** Manifestaciones de violencia

<b>Manifestación de Violencia</b>	<b>Definición</b>
<b>Violencia psicológica</b>	Cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, incluyendo negligencia, insultos, humillaciones, y amenazas, que pueden llevar a la víctima a la depresión y al suicidio.
<b>Violencia física</b>	Cualquier acto que inflige daño no accidental mediante el uso de la fuerza física o armas, que puede provocar lesiones internas o externas.
<b>Violencia patrimonial</b>	Cualquier acto u omisión que afecta la supervivencia de la víctima, manifestándose en la sustracción, destrucción o retención de bienes y recursos económicos.
<b>Violencia económica</b>	Acción u omisión del agresor que afecta la supervivencia económica de la víctima, controlando sus ingresos o pagando un salario menor por igual trabajo.
<b>Violencia sexual</b>	Cualquier acto que degrada o daña el cuerpo y/o la sexualidad de la víctima, atentando contra su libertad y dignidad, expresando abuso de poder.
<b>Violencia a</b>	Actos u omisiones dirigidos a causar daño a las mujeres a través de sus hijos

<b>través interpósita persona</b>	<b>de</b> o familiares, incluyendo amenazas, ocultamiento o retención de los mismos, y promoción de actos de violencia.
---	---

Fuente: elaborada por el autor con información de la LGAMVLV.

No obstante, la clasificación anterior, es necesario reconocer que las violencias se encuentran en constante evolución, ya que éstas “pueden adquirir una diversidad de formas que, con el acelerado desarrollo de nuevas tecnologías de la comunicación y la información, han ampliado aún más su repertorio de posibilidades” (Ríos, 2022, p. 70).

De manera adicional, en dicha ley se incluyen dos conceptos altamente relevantes; hostigamiento sexual y acoso sexual, los cuales son reconocidos como manifestaciones de violencia mediante conductas verbales y/o físicas, y, que generan un estado de indefensión en las víctimas. La diferencia general entre ambas, estriba que mientras en el Acoso Sexual, no existe una relación de jerarquía entre víctima y agresor, en el Hostigamiento Sexual, esta relación se encuentra presente, siendo la víctima subordinada a su agresor. Por lo anterior, cuando hablamos de estas manifestaciones de violencia entre pares, por ejemplo, alumnado, se hace referencia al Acoso Sexual, mientras que cuando la relación entre partes implica jerarquía, por ejemplo, alumnado-docentes, docentes-directivos, se denomina Hostigamiento Sexual.

En lo que respecta a los actores que intervienen en el ejercicio de la violencia, Carrillo (2015) señala que acorde a las investigaciones realizadas en México, se comparte el hecho de que:

... los profesores pueden ejercer violencia en contra de sus colegas, alumnos, funcionarios y personal administrativo; los alumnos, mayormente, arremeten en contra de sus compañeros, aunque también ejercen violencia contra profesores, funcionarios y personal administrativo; los funcionarios ejercen violencia contra otros funcionarios, contra profesores, administrativos y alumnos; y, por último, el personal administrativo, al igual que los otros actores, ejerce violencia contra sus colegas y contra funcionarios, profesores y estudiantes. (p. 119)

Por lo anterior, es importante mantener una mirada de complejidad al fenómeno de las violencias, a este respecto Tlalolini (2017) menciona que:

La violencia en la universidad es el resultado de múltiples violencias (psicológica, social, física, sexual, virtual, patrimonial y económica) que se suscitan en el contexto universitario de pregrado y posgrado en el ámbito académico/profesional y laboral que ejercen, reciben y mantienen los diferentes actores universitarios (alumno, docentes, autoridades, administrativos y trabajadores) y que las interacciones disfuncionales entre ellos (multidimensionalidad de la violencia) se manifiestan en conductas de acción u omisión que tienen la intención de producir daño biopsicosocial (físico, psicológico y social). (p. 41)

### **Metodología**

Para esta investigación se considera una aproximación cuantitativa mediante la utilización de un formulario de Google, el cual contempla diversos instrumentos utilizados por el INEGI, tales como la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED) y la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH).

La ECOPRED mide factores de riesgo en jóvenes de 12 a 29 años, evaluando la exposición a situaciones de violencia y delincuencia en ámbitos escolares y comunitarios. En una primera sección se indagó mediante 10 preguntas, si las y los participantes habían sido víctimas de distintas violencias, por ejemplo, burlas, daño a objetos, agresiones físicas, robos, amenazas, chantaje, tocamientos y encuentros sexuales indeseados, así como el agresor, el lugar donde ocurrió y la frecuencia. En la segunda sección se abordan mediante 16 preguntas si la persona ha observado en su contexto escolar situaciones de acoso, consumo de sustancias, la percepción de confianza hacia compañeros y docentes, entre otros.

Por otro lado, la ENDIREH, cuya población objetivo son mujeres mayores de 15 años y tiene como finalidad visibilizar las experiencias de distintos tipos de violencia, este



instrumento se acotó al contexto escolar recogiendo datos acerca de agresores, los lugares de ocurrencia, así como las acciones emprendidas por quienes han sido víctimas.

Dicho formulario se aplicó a un total de 808 normalistas, quienes constituyen aproximadamente el 80% del alumnado de 2 a 6 semestres. No se incluyó al alumnado de 8.º semestre, pues durante la realización de este formulario se encontraban realizando su servicio social en las escuelas primarias. Se tiene considerada una segunda fase en la que se desarrollen mesas de trabajo con la comunidad normalista, en donde se tenga oportunidad de dialogar y establecer acciones conjuntas acerca de los resultados más relevantes.

## Resultados

Con relación a la caracterización de la muestra se presenta una distribución de 646 mujeres y 162 varones, respecto a la edad, la mayoría se ubica entre los 18 y los 22 años, siendo la edad de mayor frecuencia los 20 años con 175 individuos, seguida por 19 años con 156 individuos. A partir de los 22 años la frecuencia muestra una caída constante, acentuándose a partir de los 30 años. De manera adicional se indagó la orientación sexual, en donde existe un predominio de población Heterosexual con 84.9%, seguido de un 7.1% de la población con una orientación bisexual, 2.8% como Homosexual, mientras que el 4.5% prefirió no revelar su orientación, la población restante (7 personas), manifiestan otras orientaciones.

Finalmente, respecto a la caracterización de la población, 722 personas correspondiente al 89.3% refiere no vivir con una discapacidad, mientras que la más frecuente es la referida como discapacidad visual, con 79 menciones y correspondiente al 9.8% de la población. Esta cifra es alta, en parte debido a que algunos usuarios de lentes lo refirieron como discapacitante, finalmente 7 personas refirieron presentar una discapacidad auditiva, 5 una motriz y otras 5 personas señalaron otras condiciones.

A continuación, se presentan los resultados de la primera sección del instrumento, es importante recalcar que en ella se indaga vivencia de experiencias de violencias en cualquier contexto durante el año 2024. Respecto a este instrumento, aún es necesario procesar los datos referencias a la frecuencia, el lugar y la persona agresora.



Entre los aspectos de mayor relevancia se puede identificar que la forma de violencia más frecuente es la presencia de burlas y apodos en prácticamente la mitad de los varones (49.37%), así como también un alto porcentaje (38.34%) entre las mujeres. Por otro lado, aunque un número menor de hombres reporta el daño de objetos personales (13.29%) en comparación con las mujeres (9.96%), la frecuencia de robo es mayor entre los hombres (16.46%) que entre las mujeres (13.71%). En lo que respecta a lesiones físicas, la frecuencia tanto en mujeres como en hombres se sitúa cerca del 10% lo que hace patente que ambos sufren este tipo de agresiones.

Con relación a lo referente a tocamientos inapropiados, es notable que un 19.01% de mujeres reporta haber sido tocadas o han intentado tocarlas de manera inapropiada, lo que es considerablemente más alto que el 8.23% de hombres. Respecto a los encuentros sexuales indeseados, es también significativamente mayor en mujeres (6.70%) en comparación con hombres (1.90%).

En la segunda sección del formulario, se indaga con relación a las relaciones observadas por el o la encuestada entre sus pares, el profesorado y otros trabajadores de la institución. En lo relacionado con la presencia de burlas y apodos, ha sido observado por un 34.2% del alumnado, por otro lado, si bien la frecuencia de malos tratos y peleas es baja (12.3%), ambas situaciones se deben de intervenir, pues representan un riesgo para el bienestar de las y los estudiantes.

Respecto al consumo de sustancias, resulta preocupante que un 11.31% refieran la presencia de armas o drogas en la institución, mientras que un 25.1% señala que el consumo de alcohol es común en las inmediaciones o dentro de la escuela.

Acerca de las situaciones familiares que afrontan las estudiantes que son madres solteras, primero, existe un reconocimiento de su presencia en la institución, sin embargo, el dato que resulta más llamativo es el hecho de que 42.9% refiere que estas madres han dejado de asistir a la institución.

Hablando acerca de la percepción de peligro respecto a los compañeros, es decir, al hecho de si se han llegado a considerar que se tienen que cuidar de sus compañeros, si bien es un porcentaje relativamente bajo (7%) debe ser abordado para la construcción de un

espacio seguro para todas y todos. Por otro lado, más de la mitad (52%), consideran que sus compañeros enfrentan problemas en su hogar, lo que puede afectar su bienestar y desempeño.

Aunque la mayoría no considera que sus profesores sean malos, el 22.2% si lo hace, lo que es un indicativo de la probable existencia existen dificultades en las cuestiones áulicas, esto adquiere mayor relevancia, debido a que una cuarta parte de los estudiantes (24.5%) refieren haber sido tratados mal por sus profesores. De igual forma, esto mantiene relación con el hecho de que uno de cada cinco estudiantes (19.5%) reconoce tener dificultades académicas y más de la mitad (55.9%) considera que las actividades de aprendizaje ofrecidas no son atractivas o relevantes. Es importante intervenir ante esta situación, pues los resultados dan señales de la ausencia de un ambiente de aprendizaje propicio.

Finalmente, respecto a la confianza hacia maestros y compañeros, ambas se sitúan cerca de la mitad, 56.7% para Maestros y 55.4% para compañeros, lo que indica que un número significativo no tiene confianza, lo que puede afectar tanto la red de apoyo como la disposición a buscar ayuda ante situaciones de violencia.

La tercera sección del instrumento, se encuentra dirigido de manera específica a mujeres, por tanto, la muestra de encuestados es n=646. La instrucción de esta sección señala que, por “Durante tu vida como estudiante en la ByCENJ, alguna persona (maestra o maestro, director, prefecto, compañero de clase o alumno de la escuela u otro trabajador o persona de la escuela) ...”, para posteriormente presentar una serie de violencias.

Esta sección del instrumento no se encuentra totalmente procesada, pues aún es necesario identificar en cada una de las menciones, quién fue el agresor, así como el contexto (escuela, calle o lugar público, transporte público, casa particular) dónde ocurrió dicha agresión.

Al analizar la información es posible identificar que, de manera general, la violencia física es poco común, tanto las patadas o golpes con puño (1.9%) y las agresiones con armas (1.1%), sin embargo, ambas pueden constituir situaciones de riesgo para las normalistas.

En lo que respecta a situaciones de acoso sexual y de comportamientos inapropiados, así como el miedo a ser atacadas (11.6%) y las experiencias de manoseos o tocamientos inapropiados, que aunque menos frecuente (9.3%) presenta implicaciones en el bienestar y la salud mental de las normalistas. Con relación a la presión para mantener relaciones sexuales, si bien los porcentajes pueden ser vistos como bajos; presentando para insinuaciones a cambio de beneficios (1.2%) y el ser obligadas a tener relaciones sexuales (1.1%), brindan datos muy preocupantes de las violencias que algunas estudiantes enfrentan.

En lo referente a las situaciones de violencia relacionadas con el internet y las redes sociales, un 7.7% refirió haber recibido mensajes de índole sexual, mientras un 2.9% ha sido víctima de la publicación de información personal por terceras personas, lo que sin duda representa una violación a su privacidad.

Finalmente, un porcentaje significativo (10.2%) refiere haber sido ignorada o desvalorizada por el hecho de ser mujer, en este mismo sentido un 18.3% refiere comentarios ofensivos respecto que las mujeres no deberían de estudiar, lo que sin duda puede afectar la salud mental de las estudiantes, así como perpetuar situaciones de violencia.

De acuerdo con los datos recuperados, 196 mujeres (30.34%) manifestaron haber sido víctimas de cuando menos una de estas manifestaciones de violencia, de esta cantidad 99 de ellas manifestaron contarle la situación a alguna persona, siendo la más frecuente a un amigo o amiga con 60 menciones.

Respecto a si solicitaron apoyo, información o servicios en alguna dependencia pública o en la misma escuela, solamente 15 alumnas manifestaron haberlo hecho y de estas, 8 refirieron haber interpuesto una queja o denuncia. La resolución de dichas quejas en su mayoría fue infructuosa, pues 6 mujeres refirieron que su denuncia fue ignorada y/o no se sancionó al agresor, mientras solamente una de ellas manifestó que se tomaron acciones para evitar que se repitiera el hecho y se sancionó al agresor.

De las 97 mujeres que no realizaron una denuncia, las razones más frecuentes son:  
1. No confía en las autoridades del gobierno o escuela (36), 2. Porque se trató de algo sin

importancia (33), 3. Por vergüenza (32) y 4. Pensó que no le iban a creer o que le iban a decir que era su culpa (28).

Sin duda, estos resultados, reflejan, por un lado, una desconfianza en la actuación de la escuela, lo que debe de llevar a la creación de mecanismos que garanticen la atención a dichas situaciones. Por otro lado, también resulta llamativo la presencia de algunos factores como la vergüenza y la minimización de experiencias, que conducen a que las personas no denuncien a pesar de estar viviendo situaciones de violencia.

### **Discusión y conclusiones**

Otras investigaciones acerca de las violencias en instituciones de educación superior han identificado de acuerdo con Maldonado et. al (2022) el hecho de que 80% del alumnado reporta violencia, siendo la predominante la psicológica. En cuanto a experiencias de violencia, las burlas y apodosos son las formas más reportadas, afectando al 49.37% de los hombres y al 38.34% de las mujeres, éstas se pueden catalogar como formas de violencia psicológica. En la observación del entorno escolar, el 34.2% del alumnado ha visto burlas, y un 25.1% ha reportado consumo de alcohol en la institución. La confianza hacia maestros y compañeros es baja, lo que puede afectar la búsqueda de ayuda en situaciones de violencia.

En el caso específico de las mujeres y con relación a las vivencias en la institución, el porcentaje es de (30.34%), sin embargo, no debe de resultar alentador, pues señala el hecho de que 3 de cada 10 mujeres han sufrido un episodio de violencia por parte de un compañero o trabajador de la institución. Además, solo un reducido número ha denunciado, reflejando desconfianza en las autoridades y factores como la vergüenza que impiden buscar apoyo.

Aunque la violencia física es poco común, un 19.01% de mujeres ha sufrido tocamientos inapropiados, y un 6.70% ha enfrentado encuentros sexuales indeseados, comparados con un 8.23% y un 1.90% referido por los varones implica que las mujeres son las principales víctimas en situaciones de violencia sexual. Esto es congruente con lo identificado por el Consejo Para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de

México, COPRED (2020) cuando señalan que “la violencia sexual afecta desproporcionadamente a las mujeres”. (p.76)

La desconfianza hacia las autoridades, es algo que se identifica y es congruente con otras aproximaciones, por ejemplo, Cariño (2023) menciona que “las autoridades universitarias son constantemente señaladas por su ineficiencia para resolver conflictos o atender de manera integral estas conductas, así como tolerar, justificar o no reconocerse como parte el problema.” (p. 87). En este mismo sentido, es importante la desnaturalización de las conductas violentas, pues de acuerdo con González (1993) citado en Castaño-Castrill, et. al. (2010) “la creencia de que el acoso sexual es normal se basa, más allá de considerar como irrefrenable el impulso sexual masculino, en un gran condicionamiento social que lo legitima, asumiéndolo como propio de la naturaleza humana”

Un elemento que debe ser considerado para continuar esta investigación es el hecho de abordar la violencia de manera sistémica, así lo sugiere Tlaolini (2017) quien señala que, si bien se ha investigado diferentes formas de violencia en las IES, “existe poco material que describa de manera sistémica la violencia que sucede en la universidad, y que además tenga en cuenta los tipos de violencia, las interacciones sociales y a los actores que participan en ella”. (p. 39)

Hacerlo puede llevar a trascender una visión puramente descriptiva, para brindar una lectura que reconozca la complejidad del entramado de las violencias en las Escuelas Normales, esto permitirá movilizarse hacia una visión de las violencias como la que señala Ríos Peña (2023):

... la violencia en las escuelas debe ser entendida como el conjunto de violencias físicas, psicológicas y sexuales, en donde se incluye también el acoso escolar, así como los robos, los asaltos y el vandalismo, cuyo origen es producto de la interacción entre factores individuales, escolares y socioeconómicos. Dichas prácticas violentas son ejercidas por profesores, alumnos, personal administrativo, directivos y demás actores escolares que cotidianamente interactúan en los distintos espacios (como los baños, los salones, la plaza cívica, la cafetería, etcétera) que constituyen a la escuela. Destaca que todo ejercicio de las acciones violentas

conlleva siempre un daño a la integridad de los involucrados, una transgresión a su bienestar físico, mental, socioafectivo y educativo. (p. 5)

Respecto a las acciones, en consonancia con lo que refiere Echeverría et. al (2017) es necesario “tomar medidas para su detección y atención, por lo que varios autores proponen procesos educativos, prácticas preventivas y una legislación en contra del abuso y el hostigamiento sexual en la comunidad universitaria”. (p.18)

Para tal propósito, resulta fundamental el desarrollo de acciones que fomenten la creación de espacios libres de violencia, entre estas y de acuerdo con el informe de COPRED en sus volúmenes I (2020) y II (2022), es necesario implementar buenas prácticas que se materialicen en políticas que incidan en la forma en que se desarrolla la participación, la información, la normatividad, la comunicación, la prevención, atención, resolución y rendición de cuentas con relación a las situaciones de violencias. (p. 90-93)

Sin duda, este trabajo puede representar un punto de partida para el desarrollo de acciones sistemáticas que coadyuven al desarrollo de una escuela formadora de docentes segura para todas y todos entre las que destaca la profundización en los elementos diagnósticos que permitan reconocer comprender la complejidad del fenómeno, el involucramiento de la población estudiantil en las actividades, la implementación de acciones formativas para personal y estudiantado, la instrumentación y seguimiento a las pautas que permitan intervenir en las situaciones de denuncia, así como la evaluación del impacto de las acciones referidas.

## Referencias

- Carrillo Meráz, R. Violencia en las universidades públicas. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana. México: UAM, 2015. 268p.
- Castaño-Castrillón, J. J., González, E. K., Guzmán, J. A., Montoya, J. S., Murillo, J. M., Páez-Cala, M. L., Parra, L. M., Salazar, T. V., & Velásquez, Y. (2010). ACOSO SEXUAL EN LA COMUNIDADESTUDIANTIL DE LA UNIVERSIDADDE MANIZALES (COLOMBIA) 2008. ESTUDIO DE CORTE TRANSVERSAL. Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología, 61(1), 18-27.



- Cariño Cepeda, I. G. (2023). Violencia de género en las universidades: preocupaciones, enfoques y perspectivas para su prevención y atención. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 7(11). Recuperado a partir de <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/223>
- Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED). (2020). *Discriminación y violencia en las universidades. Datos, leyes y buenas prácticas. Volumen I.*
- Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED). (2022). *Discriminación y violencia en las universidades. Datos, leyes y buenas prácticas. Volumen 2.*
- Echeverría Echeverría, R.; Paredes Guerrero, L.; Diódora Kantún Chim, M.; Batún Cutz, J. L.; Carrillo Trujillo, C. D. ACOSO Y HOSTIGAMIENTO SEXUAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UN ACERCAMIENTO CUANTITATIVO. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 22, núm. 1, enero-abril, 2017, pp. 15-26. Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología A.C. Xalapa, México.
- Ley General de Acceso de las Mujeres a Una Vida Libre de Violencia. Reformada, *Diario Oficial de la Federación [D.O.F.]*, 26 de enero de 2024, (México).
- Maldonado Martínez, D. G, Zavala, Guirado, M. A., Tapia Ruelas, C. S. (2023). Tipos de violencia escolar universitaria. Experiencias de alumnado en una institución pública mexicana. [Ponencia]. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Tabasco, México.
- Meneses-Reyes, M., y Pogliaghi, L. (2022). La experiencia de la violencia entre las y los estudiantes de la UNAM (2018-2020). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(62). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6382>
- Mercado, S. (2024). 'A junio de 2024 se registran 2 mil 185 crímenes de extrema violencia en México; 12 atrocidades por día, reporta ONG'. *El Universal*, 22 Julio. Disponible en: <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/a-junio-de-2024-se-registran-2-mil-185-crimenes-de-extrema-violencia-en-mexico-12-atrocidades-por-dia-reporta-ong/> (Accessed: 24 Julio 2024).



- Martínez Pacheco, Agustín. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y cultura*, (46), 7-31. Recuperado en 24 de julio de 2024, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-77422016000200007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000200007&lng=es&tlng=es).
- Ríos Peña, J. U. (2017). Violencia en las Escuelas: Un Acercamiento a los Tipos de Prácticas Violentas entre Estudiantes Normalistas del Estado De Oaxaca. [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- Ríos Peña, J. U. (2022). El estudio de la violencia escolar desde las escuelas normales. Una agenda pendiente. En J. U. Ríos Peña (Coord.), *Entretejidos en torno a la docencia: propuestas y perspectivas desde la Normal de Teposcolula* (pp. 63-77). Normalismo Extraordinario.
- Ríos Peña, J. U. (2023). Concepciones, prácticas y marcas de la violencia en las escuelas entre estudiantes normalistas. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 14, e1810. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v14i0.1810](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1810)
- Tlalolín Morales, B. F. (2017). ¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica. *El Cotidiano*, (206), 39-50.
- Verdejo Saavedra, R. (2023). Mapeo de la investigación sobre la violencia de género en las instituciones de educación superior en México. [Ponencia]. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Tabasco, México.

## “Aprendizaje Basado en Indagación con enfoque STEAM, enseñanza de matemáticas, en la fase 3.”

Sara Saraí Legaspi Durán

Sarylegaspi11@gmail.com

Juan Carlos Robles Mercado

jcrmjuan13@hotmail.com

Escuela Normal Experimental Salvador Varela Reséndiz

### Procesos de Formación y Sujetos de la Educación

#### Resumen

Este trabajo da a conocer que al implementar la metodología Aprendizaje Basado en Indagación con enfoque STEAM y trabajar el área de las matemáticas en la adquisición de la multiplicación, contribuyó al desempeño académico, al desarrollo habilidades como lo es el pensamiento crítico, resolución de problemas, autonomía, en los alumnos de segundo grado de la primaria Miguel Hidalgo en Laguna Grande Monte Escobedo Zac, y por parte de la docente se logró implementar una planeación en la que permitió obtener lo antes mencionado a través de la investigación acción.

**Palabras Claves:** Aprendizaje Basado en Indagación con enfoque STEAM, matemáticas, multiplicación.

#### Planteamiento del Problema

Como docentes nos encontramos en constante cambio al que debemos de adaptarnos con el propósito de contribuir al proceso de aprendizaje y perfil de egreso de los alumnos. Al dar a conocer el programa de estudios 2022 como docente se me presenta la necesidad de conocer la manera en que sugiere trabajar, como se sabe ahora se presenta trabajar por campos formativos a través de la implementación de metodologías de aprendizaje.

La problemática surge al desconocer la manera en que se impartirá la didáctica de las matemáticas ya que el Plan de Estudios sugiere que sea por medio del campo formativo

Saberes y Pensamiento Científicos a través de la metodología Aprendizaje Basado en Indagación STEAM como enfoque.

Se pretende conocer el impacto que de la didáctica de las matemáticas a través del aprendizaje basado en indagación en alumnos de segundo grado en el ciclo escolar 2023 – 2024 en la escuela Miguel Hidalgo de Laguna Grande Monte Escobedo Zacatecas, planteando un objetivo general y tres específicos. El objetivo general pretende Implementar el ABI con enfoque STEAM en la enseñanza de las matemáticas desarrollando competencias y habilidades de análisis, reflexión y argumentación, el primero objetivo específico: Desarrollar la participación activa a través del ABI en la asignatura de las matemáticas, el segundo: Desarrollar la didáctica de las matemáticas a través del aprendizaje por indagación con enfoque STEAM y el tercero: Contribuir al proceso de enseñanza de matemáticas con base en la metodología Aprendizaje Basado en indagación STEAM como enfoque.

### **Marco Teórico**

Actualmente el sistema educativo mexicano ha presentado cambios uno de ellos es el Plan de Estudios 2022 de educación, preescolar, primaria y secundaria, siendo los docentes encargados de cumplir los objetivos del nuevo plan, los cuales se considera formar ciudadanos para vivir y convivir en una sociedad democrática, ya que el bienestar de las y los ciudadanos se ha relacionado con el desarrollo de un conjunto de capacidades humanas que deben practicar, hombres y mujeres en una sociedad democrática. Dichas capacidades se relacionan con vivir una vida mental y físicamente saludable. De acuerdo al objetivo se sugiere trabajar un currículo por medio de Campos formativos: 1. Lenguajes, 2. Saberes y Pensamiento Científico, 3. Ética Naturaleza y Sociedades, 4. De lo humano y lo Comunitario, son una pluralidad de saberes y conocimientos con los cuales acercarse a la realidad que se desea estudiar, estos campos proponen una estructuración y articulación en los que se reconoce la diversidad de saberes para promover cambios dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. (SEP, 2022a).

De acuerdo a los campos formativos que da a conocer la Secretaría de Educación Pública, sugiere implementar metodologías para el desarrollo de los proyectos educativos con el propósito de hacer una intervención adecuada en los campos formativos y cumplir el

objetivo mencionado. Para llevar a cabo el estudio que se presenta, se hace la intervención en la práctica docente mediante el Aprendizaje Basado en Indagación STEAM como enfoque en el campo formativo Saberes y Pensamiento Científico. Dicha metodología hace referencia a la manera en que los científicos estudian el mundo dando explicaciones con base en la evidencia, al implementar el aprendizaje basado en indagación los alumnos tendrán la oportunidad de desarrollar conocimiento, comprensión de ideas científicas, permitiendo a los alumnos comprender preguntas o problemas de orientación científica o tecnológica (SEP, 2022b). El enfoque STEAM integra en principio, la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, estas estrategias se basan en las matemáticas incluyen la capacidad numérica, así como los enfoques necesarios para interpretar y analizar información, simplificar y resolver problemas y ser capaces de tomar decisiones. Visión STEAM para México, 2019 citado en (SEP, 2022b).

( Broitman & Itzcovich , 2001), da a conocer orientaciones para la enseñanza de la multiplicación en los grados de segundo año. El autor da a conocer diversas estrategias por las cuales los alumnos son capaces de consolidar la multiplicación desde los primeros grados de su educación escolar, señala que para los niños no es necesario conocer el signo “x” si no que, para resolver problemas matemáticos, es fundamental que los docentes especialmente comenzar a implementar la suma reiterada. Se complementa la aportación tomando en cuenta (Fernández, 2007), quien enfatiza que presentar al alumno el concepto de “veces” es un concepto que se debe intelectualizarse tomando en cuenta dos clases de elementos y una relación constante, es decir vagones y pasajeros, libros y páginas, carros y llantas, la igualdad del número de pasajeros representando una relación constante.

Llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la multiplicación se hace por medio de las situaciones didácticas tomando en cuenta las aportaciones del autor Guy Brousseau quien da a conocer la Teoría de las Situaciones Didácticas. Para llevar a cabo la enseñanza de las matemáticas, plantea un enfoque en el que es fundamental la intervención de tres elementos : estudiante, el profesor y el medio didáctico, en este caso el profesor es quien da facilidad para que el alumno interactúe y construya su conocimiento, haciendo uso de aquellos saberes que el alumno ha adquirido en el trayecto de su

aprendizaje, para que el alumno pueda poner en práctica esos saberes, es el docente, el encargado de construir situaciones con la finalidad de hacer que los alumnos adquieran aprendizajes determinados o aprendizajes que se encuentren por adquirir (Chavarría, 2006, p. 34).

## **Metodología**

La investigación que se presenta se llevó a cabo en el periodo comprendido entre noviembre y marzo del ciclo escolar 2023 – 2024, se llevó a cabo con 13 estudiantes que cursan segundo grado en la escuela primaria Miguel Hidalgo de la comunidad Laguna Grande Monte Escobedo Zac. Se utilizó un enfoque cualitativo con la finalidad de acercarse a la realidad e interpretar la información dándole sentido a hechos reales mediante el análisis y la reflexión con el propósito de tener una mejora en la práctica educativa, estableciendo tres ciclos de acción para cumplir los objetivos.

Las estrategias e instrumentos que fueron de utilidad para recopilar información, fueron seleccionando dos estrategias, observación participantes y análisis de datos así mismo implementando instrumentos: registro de clase y análisis de documentos. Mediante el enfoque cualitativo se implementaron tres ciclos en los que se implementó tres diversas planeaciones las cuales permitieron realizar un análisis reflexivo sobre la práctica educativa tomando en cuenta la información del registro de clase y el análisis de datos. Se extiende el tiempo al realizar los tres ciclos de acción debido a los eventos que se presentaron como parte de las actividades escolares y por los contratiempos que se tuvieron como docente al trabajar los proyectos.

Las categorías que se toman en cuenta en el presente estudio son: Aprendizaje Basado en indagación STEAM como enfoque, esta metodología contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, trabajo colaborativo y hacer uso efectivo de la información son aspectos esenciales para la innovación el desarrollo sostenible incluyendo proyectos que abordan la Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas, de manera interdisciplinaria dándole un enfoque vivencial y de aplicación de conocimientos para la resolución de problemas, otra categoría es Didáctica de Matemáticas, la enseñanza de las

matemáticas contribuye a implementar situaciones problemáticas que despierten el interés de los alumnos con el propósito de reflexionar y argumentar que validen resultados.

## Resultados

Una vez de organizar los registros de clase y análisis de datos, se realiza un análisis a partir de encontrar unidades de significado e ir las codificando y categorizando. Las categorías resultantes se presentan:

- a) Aprendizaje Basado en Indagación
- b) Interdisciplinariedad
- c) Pensamiento crítico
- d) Didáctica de las matemáticas
- e) Situaciones Didácticas
- f) Error
- g) Suma reiterada

A continuación, se describen cada una de las anteriores:

- a) Aprendizaje Basado en Indagación.

Al realizar el análisis se destaca que por medio de la metodología Aprendizaje Basado en Indagación, como parte de la metodología consideré que existen conceptos fundamentales que la conforman, como lo es la Interpretación analítica, interdisciplinariedad, pensamiento crítico. Estos conceptos los he considerado como parte fundamental de la metodología ya que permiten al alumno adquirir y desarrollar habilidades favoreciéndole al proceso de aprendizaje y al docente en el proceso de enseñanza. Con base a la experiencia que se ha adquirido se desarrolla cada uno de los conceptos mencionados.

- b) Interdisciplinariedad.

Tomar en cuenta los enfoques de diversas disciplinas contribuyó al desempeño académico desde temprana edad construyendo conocimientos. Se tiene la oportunidad de colaborar y contribuir a que los alumnos fueran construyendo su propio conocimiento, esto se puede observar en el momento en que los alumnos son capaces de resolver problemáticas en el área de las matemáticas, así como las habilidad que van adquiriendo

conforme construyen su conocimiento dándolo a conocer por medio de la redacción y exposición de actividades ante sus compañeros, así mismo por parte del docente haciendo preguntas donde se relacionen diversas disciplinas.

c) Pensamiento Crítico

Al trabajar la metodología aprendizaje basado en indagación los alumnos desarrollan habilidades en las que puede analizar, razonar, reflexionar, argumentar, emite juicios, observa, sobre lo que va adquiriendo durante el su proceso de aprendizaje, permitiéndole justificar, dando a conocer lo que considera desde una perspectiva propia ya sea dentro o fuera de la escuela. Esto se logra al implementar actividades que contribuyan al logro de las habilidades mencionadas, desarrollándolas a través de la comparación de opines entre sus compañeros que van surgiendo durante el proceso de enseñanza así mismo son capaces de emitir juicios expresando sus conocimientos.

d) Didáctica de las Matemáticas.

Al implementar la metodología y trabajar la disciplina de las matemáticas se consideran conceptos fundamentales que la conforman, como lo es situaciones didácticas, suma reiterada, error. Estos conceptos se consideran parte fundamental de la metodología ya que permiten al alumno adquirir y desarrollar habilidades favoreciéndole al proceso de aprendizaje y al docente en el proceso de enseñanza. Con base a la experiencia que se ha adquirido ahora se desarrollan cada uno de los conceptos mencionados.

e) Situaciones Didácticas.

Las situaciones didácticas favorecen a que el alumno indague en sus conocimientos previos y presente una solución matemática. Al implementar las situaciones didácticas se rescata que los alumnos desde pequeños son capaces de resolver situaciones matemáticas, ya que se les brinda la oportunidad de la búsqueda de soluciones por parte de él mismo y así ir construyendo su propio aprendizaje por el mismo, lo cual resulta motivante al alumno presentar una solución al problema que se le presenta dando a conocer sus resultados y explicación de cómo lo realizó. La manera en que se presentaron las situaciones didácticas dentro del aula, se observa que entre compañeros fueron capaces de presentar soluciones y compartir sus resultados contribuyendo a la construcción del aprendizaje de ellos mismos.



c) Error.

Al desarrollar las situaciones didácticas se observó que los alumnos al presentar un error generan confrontación en la que él debe de ser preciso e identificar donde ha cometido el error aplicando los nuevos conocimientos que ha adquirido. Al mostrar una solución en los problemas matemáticos o ejercicios matemáticos los alumnos cometen errores donde se les brinda la oportunidad que ellos mismos identifiquen en qué apartado del proceso al resolver cometían un error, en ocasiones alumnos lograron identificar donde, así como otros lo identificaban hasta que se socializaban los resultados lograban identificar donde se cometió el error.

d) Suma Reiterada

Tomar en cuenta la resolución de problemas matemáticos y al trabajar los principios de la multiplicación, mediante diversas actividades propuestas por los proyectos realizados se logró consolidar primeramente el termino de veces para después pasar al termino de multiplicación logrando relacionar las veces al usar un mismo número identificado cuando se debe de aplicar la multiplicación. Los problemas matemáticos que llevaron a cabo fueron con el propósito de consolidar el termino de “veces” para después pasar al termino de multiplicación logrando relacionar las veces al usar un mismo número identificado cuando se debe de aplicar la multiplicación.

### **Discusión y Resultados**

Los resultados presentados brindan información importante sobre el impacto tiene la didáctica de las matemáticas a través del aprendizaje basado en indagación en alumnos de segundo grado, Para lograr obtener información significativa sobre el impacto que tendrían las matemáticas a través del aprendizaje basado en indagación con enfoque STEAM se decide realizar la planeación didáctica con base a las sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos compartida por la secretaria de educación pública, tomando en cuenta la metodología con la que se podría llevar acabo la enseñanza de las metamatemáticas, fue la que ya se ha mencionado por la razón que permite al alumno expresarse desde la ciencia así como los saberes de su contexto así mismo fomentar el uso de las matemáticas siendo capaces de dar a conocer explicaciones coherentes.

Al implementar los tres ciclos de investigación-acción, se identifica que la manera en que el docente interviene en la enseñanza de las matemáticas, sigue siendo con base en la teoría de las situaciones didácticas permitiendo desarrollar un aprendizaje significativo en donde el alumno es capaz de identificar, comprender, corregir y comunicar sus resultados, trabajando de manera interdisciplinaria diversos enfoques de las disciplinas con un mismo objetivo, cabe rescatar que de acuerdo al análisis que se realizó se considera trabajar las situaciones didácticas a través de más tiempo con el objetivo de consolidar los contenidos de mejor manera. En este caso por medio del Aprendizaje basado en indagación con enfoque STEAM, en el que los alumnos tuvieron la oportunidad de analizar, interpretar información, resolver problemas y ser capaces de tomar decisiones informadas. En conjunto a esta relación se considera que trabajar las situaciones didácticas y el enfoque STEAM se complementa el saber, desarrollando habilidades que fortalezcan la formación integral del niño.

Evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, se consideró una parte fundamental al hacer la intervención de los tres ciclos ya que de esto dependería conocer la forma en que trabajan los alumnos así como la manera en que desarrollaban el aprendizaje, es así que se considera importante como el alumno en su formación va adquiriendo un desenvolvimiento personal, permitiéndole desarrollar y adquirir habilidades donde se observa que al trabajar el aprendizaje basado por indagación y las situaciones didácticas los alumnos son capaces de analizar e interpretar información, desarrollar un pensamiento crítico, creando y fortaleciendo su criterio propio, ser participativos, comunicar información matemática, identificando y corrigiendo sus propios errores, tomando decisiones informadas que contribuyen el desempeño académico de ellos así como a su formación integral. Llevar a cabo la metodología de Aprendizaje Basado en indagación STEAM como enfoque, es posible presentar e implementar una planeación desarrollada a los alumnos de segundo grado donde tienen la oportunidad de adquirir y desarrollar habilidades que brindan a su desempeño académico y a su proceso de aprendizaje como lo es, análisis, interpretar y comunicar información, participación activa, ser autónomos, desarrollando un criterio propio y pensamiento crítico abonando a su formación integral.

Por medio del aprendizaje basado en indagación STEAM como enfoque, los alumnos son capaces de desarrollar habilidades que les permiten mantener una participación activa dentro del aula, durante el trayecto del proyecto trabajar la metodología los alumnos permanecen en constante actividad, lográndolo a través de actividades donde los estudiantes resuelven preguntas de orientación científica o tecnología causando curiosidad por aprender y realizar investigaciones que les permita descubrir, experimentar hechos y estar en constante participación con sus compañeros . Al desarrollar la didáctica de las matemáticas a través del aprendizaje por indagación, se tiene la oportunidad de relacionar diversas disciplinas a la vez, enfocándonos en las matemáticas se puede trabajar de manera que los alumnos desarrollen habilidades y conocimientos que le permitan enlazar los procesos de aprendizaje para lograr el objetivo por el cual se trabaja, así mismo el docente usa estrategias que le permiten articular los procesos de aprendizaje de cada disciplina para cumplir el mismo objetivo. Realizar un análisis o reflexión al implementar la planeación, se rescata la importancia de trabajar las matemáticas por medio de la teoría de las situaciones didácticas adecuando los tiempos para poder lograr el propósito de la teoría menciona, ya que al estar trabajando por medio de Aprendizaje por Indagación se invierte tiempo en más actividades con las que si se trabajan contenidos de matemáticas, pero no de una manera en que se pueda desarrollar exactamente el pensamiento matemático.

Como docentes el propósito con cual se trabaja es para contribuir a la formación y procesos de enseñanza de los estudiantes, implementar la metodología Aprendizaje por indagación con enfoque STEAM contribuye a la enseñanza de las matemáticas ya que por medio de la metodología el docente tiene la tarea de trabajar con base a los enfoques de las disciplinas relacionando los contenidos y contribuir a la didáctica de las matemáticas haciendo uso de estrategias, teorías, actividades relacionadas a lo que se trabaja a manera que los estudiantes adquieran los aprendizajes desarrollando un aprendizaje significativo.

## Referencias

Broitman , C., & Itzcovich , H. (2001). Otientaciones Didácticas para la Enseñanza de la Multiplicación.

Chavarría J. (2006). Teoría de las Situaciones Didácticas. Cuadernos de Investigación y Formación Matemática.

Fernández Bravo, J. A. (2007). La Enseñanza de la Multiplicación Aritmética: una Barrera Epistemológica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(43), 119-130. doi: <https://doi.org/10.35362/rie430754>

SEP. (2022). Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en Educación Básica. México.

SEP. (2022a). Plan de Estudios de la Educación Básica.

SEP. (2022b). Sugerencias Metodologías para el Desarrollo de los Proyectos Educativos. México: Secretaría de la Educación.

**Proyectos de lectura en educación básica y su impacto en la comprensión lectora. Un estudio pre-experimental**

Saúl Soto Falcón

2020.saul.soto@bycenj.edu.mx

Martha Cecilia Nájera Cedillo

cecilia.najera@bycenj.edu.mx

Francisco Javier Ávila Varela

francisco.avila@bycenj.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

**Procesos de formación y sujetos de la educación**

**Resumen**

En el contexto educativo actual la comprensión lectora emerge como un elemento esencial en la formación integral de los alumnos de educación básica, por lo que, nos encontramos en la búsqueda constante de estrategias pedagógicas efectivas para potenciar esta habilidad, la implementación de proyectos de lectura en el aula es una propuesta innovadora y prometedora, la presente investigación explora esta relación en educación básica. La metodología que sigue esta investigación con enfoque cuantitativo emplea el método preexperimental. Se establecen técnicas y procedimientos desde la metodología activa de proyectos, respaldado en RECREA, ya que es la propuesta educativa en el estado de Jalisco y sustentado desde la Nueva Escuela Mexicana (NEM), por lo que se diseña, implementa y evalúa un proyecto inédito. En la aplicación, se recolectan datos cuantitativos y con análisis estadísticos se obtienen resultados sobre la influencia del proyecto de lectura en la comprensión lectora. Además, se identifican patrones y correlaciones que permiten validar la efectividad del proyecto y ofrecer información específica, contribuyendo así a la mejora continua de las prácticas pedagógicas. Finalmente, se subraya la importancia de las intervenciones educativas bien diseñadas y la necesidad de adaptarlas continuamente para satisfacer las necesidades cambiantes de los alumnos y del contexto actual.

**Palabras clave:** Proyectos de lectura, educación básica, comprensión lectora.

### **Planteamiento del problema**

La lectura, así como su comprensión, están presentes en los escenarios de todos los niveles educativos y se le considera como una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de textos. En educación básica permite adquirir conocimientos sobre una amplia gama de temas, desde asuntos actuales, ciencia hasta historia y cultura.

México ha tenido reformas educativas que han impactado en varios ámbitos y en específico en la lectura, como fue la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), esta impulsó el enfoque de la lectura como eje transversal en todas las asignaturas, promoviendo la formación de habilidades lectoras desde temprana edad. Otro programa es el Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), que busca fortalecer las habilidades lectoras y escritoras de los estudiantes a través de estrategias pedagógicas y materiales didácticos.

También existe la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), es una evaluación que permite identificar fortalezas y debilidades en el aprendizaje de la lectura, lo que ha llevado a realizar ajustes curriculares y pedagógicos para mejorar los resultados. Y recientemente la Nueva Escuela Mexicana (NEM), esta reforma propone un enfoque más integral de la educación, incluyendo el fomento a la lectura como parte fundamental del desarrollo.

En cuanto a su impacto estas reformas han generado avances significativos en promoción de la lectura y el fortalecimiento de las habilidades lectoras en los estudiantes. Sin embargo, se han enfrentado desafíos como la falta de recursos, formación docente insuficiente y desigualdades en el acceso a materiales educativos.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos ha señalado que México ha presentado niveles bajos de lectura en los últimos años y que los estudiantes mexicanos no han tenido avances significativos en esta área desde 2018. Uno de los principales problemas educativos de México en la actualidad en los alumnos de primaria que se encuentran en los grados superiores, se ha documentado el rezago educativo adjudicado a la pandemia del COVID-19 ya que ha evidenciado un impacto significativo en

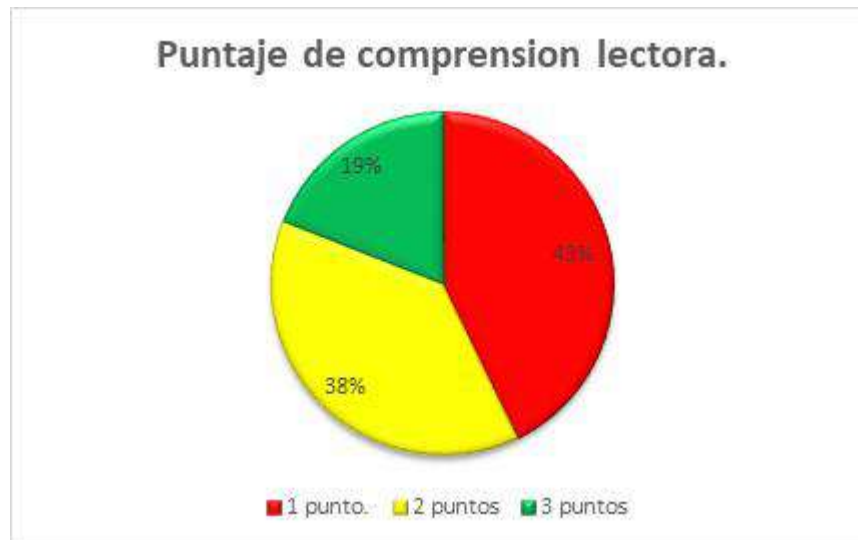
la educación a nivel mundial, y la comprensión lectora no ha sido una excepción. En el caso de alumnos de primaria, se han observado varios desafíos y cambios en su comprensión lectora debido muy probablemente a los efectos de la pandemia.

De manera específica, a continuación, se muestran los porcentajes (Figura 1) obtenidos de una evaluación del Sistema de Alerta Temprana (SisAT) enfocado únicamente en los resultados de la parte de lectura y comprensión, para la implementación de este diagnóstico (SisAT) se requirieron dos días de aplicación. Se considera en este estudio de investigación a un grupo de quinto grado de educación primaria, cabe mencionar que en lista de asistencia hay un total de 23 alumnos y varios de estos faltan largos periodos de tiempo por lo cual no fue posible aplicar el diagnóstico a dos de estos. Es por esto, que los resultados que se muestran en la tabla se consideran un total de 21 de los 23 alumnos que asisten regularmente. En la gráfica se muestran los tres posibles resultados a partir de los puntajes obtenidos de resultados. El puntaje máximo que se puede obtener es solamente de tres puntos a evaluar según la rúbrica, que toma varios puntos en común con la taxonomía de Barret.

Con base a los resultados obtenidos en la aplicación del diagnóstico del grupo se establece que la mayoría del grupo tiene problemas con la comprensión lectora y necesitan mayor atención en ese campo. Ya que, uno de los factores que se consideran de influencia en el desarrollo del aprendizaje de estos alumnos es que ellos iniciaron la primaria alrededor del año 2019 y esto coincide con lo que fue el inicio de la pandemia del COVID-19. Por lo cual sus primeros años de educación los llevaron a distancia hasta el año 2021 y con lo expuesto anteriormente esto repercute negativamente en su desarrollo de aprendizaje y en sus habilidades de lectura incluida la comprensión lectora.

**Figura 1.** Elaboración propia a partir de resultados obtenidos al aplicar Diagnóstico SiSAT a un grupo de quinto grado de educación primaria.





Los resultados mostraron que en la comprensión lectora un 43% de los alumnos tienen una comprensión deficiente, por lo cual solo pudieron obtener un punto de los tres que podrían haber obtenido. El 38 % muestra una comprensión parcial de la lectura y por eso obtuvieron dos puntos y por último los que obtuvieron los tres puntos son tan solo un 19 % que muestran una comprensión general de la lectura. Al observar los resultados se puede distinguir que la mayoría de los estudiantes del grupo del quinto año muestran una comprensión deficiente sobre lectura.

Los objetivos que se plantean alcanzar por medio de la presente investigación son básicamente: conocer el avance en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes al aplicar el proyecto de lectura en el aula, evaluar cuantitativamente el impacto del proyecto de lectura en el aula en los niveles de comprensión lectora de estudiantes de quinto grado, comparando las puntuaciones obtenidas en pruebas estandarizadas antes y después de la implementación de la intervención. Para finalmente determinar la influencia de la implementación del proyecto de lectura en el aula en el desarrollo de la comprensión lectora.

El objeto de estudio de la tesis es la medición y análisis estadístico de la relación entre la implementación del proyecto de lectura en el aula y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. Se emplean por lo tanto instrumentos de medición cuantitativa, como pruebas estandarizadas de comprensión lectora, para recopilar datos objetivos y cuantificables. El análisis estadístico permite identificar patrones, correlaciones y

tendencias, brindando una perspectiva numérica sobre la eficiencia del proyecto en el mejoramiento de las habilidades de comprensión lectora.

### **Marco Teórico**

La comprensión lectora, entendiendo como la capacidad de interpretar y atribuir significado a los textos escritos, es un aspecto fundamental en el desarrollo educativo de los estudiantes. Este marco teórico que contextualiza esta investigación integra teorías y conceptos clave relacionados con la enseñanza de la lectura, proyectos educativos y estrategias didácticas. En un primer momento se considera a Isabel Solé, reconocida pedagoga y especialista en el campo de la educación y la lectura. Su obra “estrategias de Lectura” es ampliamente utilizada en el ámbito educativo y ha influido en la enseñanza de la lectura y la comprensión lectora.

Leer es un proceso de interacción, proceso mediante el cual quien lee intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura, es decir, para alcanzar alguna finalidad como buscar una información concreta, llenar un tiempo de ocio, para realizar una determinada actividad o informarse acerca de un determinado hecho. (Solé, 1987, p.17)

Solé menciona en su libro varias estrategias meta-cognitivas, que implican la conciencia y el control de los propios procesos de pensamiento. Estas estrategias incluyen planificación, monitoreo y evaluación del proceso de lectura. El libro aborda estrategias específicas para desarrollar habilidades de comprensión lectora. Solé destaca la importancia de enseñar a los estudiantes a ser lectores activos y críticos. Ya que Solé aboga por la reflexión constante durante el proceso de lectura, lo que implica que los lectores piensen sobre lo que están leyendo, formulen preguntas se hagan conexiones con sus experiencias previas.

Por qué no solo se enfoca en estrategias generales, sino que también proporciona orientación sobre cómo abordar diferentes tipos de texto, desde narrativos hasta expositivos. Solé, I. (1993) menciona que “para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, los

conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos con los que se enfrenta”.

(p.101).

Esto implica que Solé abogue por una enseñanza explícita de estrategias de lectura. Al presentar propuestas concretas para la implementación de estrategias de lectura en el aula, brindando ejemplos prácticos y actividades que los educadores puedan incorporar en su enseñanza diaria. También la autora tiene en cuenta la diversidad de los estudiantes y cómo adaptar las estrategias de lectura para satisfacer las necesidades individuales, reconociendo que los lectores pueden tener enfoques y estilos diferentes.

Conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los retos que la escuela debe afrontar. Es lógico que sea así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron este aprendizaje. (Solé, 1987, p.21)

Las aportaciones de Isabel Solé se han actualizado a lo largo del tiempo para reflejar los cambios en la educación y en la comprensión de la lectura. Su enfoque sigue siendo relevante y adaptado a las necesidades contemporáneas. Que contribuyen significativamente a la comprensión de cómo enseñar estratégicamente la lectura, desarrollando habilidades críticas y meta-cognitivas en los estudiantes.

## **Metodología**

El enfoque cuantitativo se caracteriza por su énfasis en la recopilación y análisis de datos numéricos, lo que permitirá medir de manera objetiva los niveles de comprensión lectora de los estudiantes antes y después de la implementación del proyecto de lectura en el aula. La utilización de instrumentos estandarizados, como pruebas de comprensión lectora, facilitara la obtención de datos cuantificables que posibilitaron un análisis estadístico robusto.

El método utilizado en este trabajo será un modelo pre-experimental, según la perspectiva de Hernández, Fernández y Baptista (2014) “Consiste en administrar un estímulo o tratamiento a un grupo y después aplicar una medición de una o más variables para observar cuál es el nivel del grupo en éstas.” (p.137). Esto es una estrategia de

investigación que se utiliza para explorar la relación causal entre una investigación o tratamiento y sus posibles efectos en una variable específica. En el contexto de esta investigación centrada en la mejora de la comprensión lectora a través de un proyecto de comprensión lectora, el método pre-experimental puede ser aplicado para evaluar el impacto inicial de la aplicación de proyectos.

Una característica del método pre-experimental se centra en medir la variable dependiente antes y después de la aplicación del proyecto en el grupo de participantes. En el caso de este trabajo sobre como el proyecto de lectura en el aula afecta los niveles de comprensión lectora, consistirá en la administración de una serie de actividades acompañadas de pruebas de comprensión lectora a los estudiantes antes de la implementación del proyecto y luego aplicar la misma prueba después de la intervención. La comparación de los resultados pre y post tratamiento permitirá evaluar la posible influencia del proyecto de comprensión lectora en la mejora de las habilidades lectoras.

Para este modelo de trabajo establece el siguiente diagrama donde se muestra la medición y el tratamiento propuesto para este modelo de trabajo con un solo grupo.

$G_1 P_0 P_1 X_1 P_2 X_2 P_3 X_3 P_4 X_4 P_F$

**G<sub>1</sub>: Grupo focal 1**  
**P<sub>0</sub>: Prueba diagnóstica 0**  
**P<sub>1</sub>: Prueba diagnóstica 1**  
**X<sub>n</sub>: Periodos de actividades del proyecto**  
**P<sub>2</sub>: Prueba intermedia**  
**P<sub>3</sub>: Prueba intermedia**  
**P<sub>4</sub>: Prueba intermedia**  
**P<sub>F</sub>: Prueba final**

**Figura 2.** Diseño de pre-experimento. Diagrama de diseño en un solo grupo. Elaboración propia.

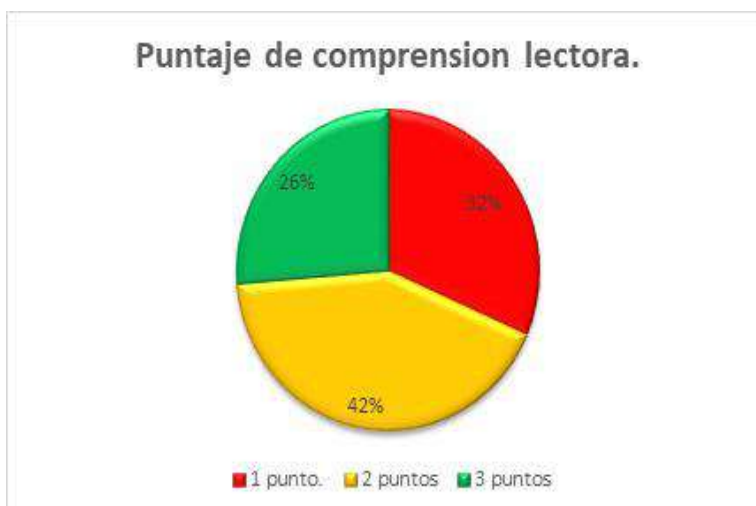
Los símbolos etiquetados como X<sub>n</sub> se asignan al período de tratamiento en la investigación. Los períodos de actividades del proyecto que están planificados semanalmente. En cuanto a los códigos marcados como P<sub>0</sub>, P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub>, P<sub>3</sub>, P<sub>4</sub> y P<sub>F</sub>, se refieren a las evaluaciones o pruebas realizadas al inicio, en el intermedio y al final a modo de diagnóstico, para comparar resultados.

## Resultados

Al desarrollar las actividades para el proyecto de lectura en el aula acorde con la Nueva Escuela Mexicana, es promover una educación centrada en el estudiante, que fomente la participación activa en el proceso de aprendizaje, el desarrollo de habilidades críticas y creativa, reconociendo la diversidad cultural y lingüística. Al desarrollar actividades para el proyecto de lectura en el aula acorde con estos principios, se promueve una enseñanza más inclusiva, participativa y significativa.

Analizar los datos recopilados tras la implementación de las actividades y las pruebas se brinda evidencia objetiva sobre el impacto del proyecto en el rendimiento de los estudiantes. El análisis de datos permite identificar qué aspectos del proyecto de lectura han sido más efectivos para mejorar la comprensión lectora. Esto incluye la evaluación de diferentes estrategias, actividades y enfoques utilizados en el proyecto.

El diagnóstico SisAT se aplica nuevamente, ya que es una herramienta de evaluación estandarizada, lo que significa que los resultados obtenidos pueden compararse con datos de referencia nacionales, esto propicia a una evaluación objetiva y confiable de la comprensión lectora de los estudiantes en relación con otros grupos de la misma edad y grado académico. Además, permite evaluar múltiples aspectos de la comprensión lectora, incluyendo la comprensión literal, inferencial y crítica, así como la identificación de información explícita e implícita en textos. Lo que proporciona una visión integral de las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes.



**Figura 3.** Relación de puntaje obtenido con el número de estudiantes (SisAT), segunda aplicación. Elaboración propia.

Los resultados mostraron que en la parte de comprensión lectora un 32% de los estudiantes tienen una comprensión deficiente de la lectura por lo cual solo pudieron obtener un punto de los tres que podrían haber obtenido. Después un 42% muestra una comprensión parcial de la lectura y por eso obtuvieron dos puntos y por último los que obtuvieron los tres puntos son tan solo un 26 % que muestran una comprensión general de la lectura. Al observar los resultados se puede distinguir que la mayoría de los estudiantes del grupo del quinto año muestran una comprensión parcial sobre lectura.

Para las actividades del proyecto se plantea realizar una por día en un tiempo de 10 semanas, siguiendo el calendario oficial de la Secretaría de Educación. Cada fin de mes se realiza una prueba intermedia para registrar el progreso del proyecto siguiendo la rúbrica y la lista de cotejo planteada para poder medir su progreso.

En el mes uno, se aplicaron ocho actividades durante dos semanas utilizando alrededor de 20 minutos por actividad. Los resultados concuerdan a lo observado en el segundo diagnóstico inicial las actividades realizadas son enfocadas en mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, por medio de diferentes actividades que el proyecto de lectura en el aula para la comprensión lectora. Al analizar los datos se puede saber que en los resultados de febrero se obtuvo una media ( $\bar{x}$ ) grupal de 12.22 puntos y una mediana ( $M_e$ ) de 14 y una moda ( $M_o$ ) de 14.

En el mes dos, se aplicaron 12 actividades durante tres semanas utilizando alrededor de 20 minutos por actividad. Los resultados no varían a los resultados observado en el mes de febrero. Las actividades realizadas son enfocadas en mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Al analizar los datos se puede saber que en los resultados de febrero se obtuvo una media ( $\bar{x}$ ) grupal de 21.48 puntos y una mediana ( $M_e$ ) de 23 y una moda ( $M_o$ ) de 26.

En el mes tres, se aplicaron alrededor de 12 actividades durante tres semanas utilizando alrededor de 20 minutos por actividad. Los resultados empiezan a varían a los resultados observado en los meses de febrero y marzo. Las actividades siguen siendo enfocadas en mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Al analizar los datos se



puede saber que en los resultados de febrero se obtuvo una media ( $\bar{x}$ ) grupal de 18.04 puntos y una mediana (Me) de 20 y una moda (Mo) de 20.

En el mes cuatro, se aplicaron cinco de las ocho actividades pensadas para dos semanas, ya que en estas semanas se presentaron varios puentes o actividades escolares que impidieron la implementación completa de las actividades. Se siguió utilizando alrededor de 20 minutos por actividad. Se nota un cambio en los resultados obtenidos desde que se inició con el proyecto en febrero hasta su finalización en mayo. Las actividades siempre han sido enfocadas en mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Al analizar los datos se puede saber que en los resultados de febrero se obtuvo una media ( $\bar{x}$ ) grupal de 9.01 puntos y una mediana (Me) de 9 y una moda (Mo) de 8.

En la prueba final se obtuvieron los siguientes resultados:

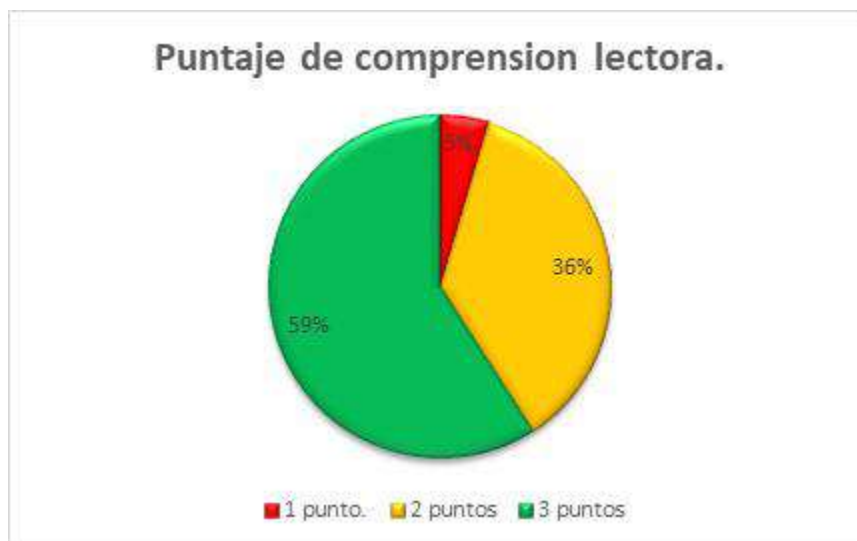


Figura 4. Relación de puntaje obtenido con el número de estudiantes (SisAT), prueba final. Elaboración propia.

En los resultados de la última prueba de sistema de alerta temprana (SisAT) sirvió para proporcionar una herramienta de evaluación estandarizada ya que los resultados obtenidos mostraron que en la parte de comprensión lectora un 5% de los estudiantes tienen una comprensión deficiente de la lectura por lo cual solo pudieron obtener un punto de los tres que podrían haber obtenido. Después un 36% muestra una comprensión parcial



de la lectura y por eso obtuvieron dos puntos y por último los que obtuvieron los tres puntos son tan solo un 59 % que muestran una comprensión general de la lectura. Al observar los resultados se puede distinguir que la mayoría de los estudiantes del grupo del quinto año muestran una comprensión general sobre lectura.

### **Discusión y conclusiones**

El proyecto de lectura en el aula implementado en estudiantes de quinto grado a lo largo de cuatro meses ha demostrado ser una intervención efectiva para mejorar la comprensión lectora. El uso de una metodología cuantitativa y el sistema de alerta temprana (SisAT) como herramienta de medición permite evaluar el progreso de los estudiantes de manera precisa y objetiva. Los resultados obtenidos destacan una mejora significativa en las habilidades de comprensión lectora, reflejando el impacto positivo del proyecto.

Al inicio del proyecto, en el mes uno, se observó que un 32% de los estudiantes tenían una comprensión deficiente de la lectura, logrando solo un punto de los tres posibles. Un 42% mostró una comprensión parcial, obteniendo dos puntos, y un 26% alcanzó una comprensión general, obteniendo los tres puntos. Estos resultados iniciales indican que la mayoría de los estudiantes se encontraban en un nivel de comprensión parcial, subrayando la necesidad de una intervención educativa enfocada en fortalecer estas habilidades.

A lo largo de los meses 1, 2, 3 y 4 se aplican una serie de actividades especialmente diseñadas para mejorar la comprensión lectora. Los puntajes obtenidos en estas actividades muestran una tendencia positiva. En el mes uno, con la aplicación de ocho actividades, los estudiantes obtuvieron una media grupal de 12.22 puntos, una media de 14 y una moda de 14. Estos valores reflejan un punto de partida relativamente bajo, con un rendimiento grupal que requiere mejora.

En el mes 2, se incrementó el número de actividades a doce, lo que resultó en una media grupal de 21.48 puntos, una mediana de 23 y una moda de 26. Este incremento en los puntajes indicó una mejora considerable en las habilidades de comprensión lectora, sugiriendo que la intensidad y la frecuencia de las actividades tuvieron un impacto positivo. En mes tres, se mantuvo el mismo número de actividades y aunque la media grupal disminuyó a 18.04 puntos, con una media de 20 y una moda de 20, los resultados siguieron

siendo superiores a los obtenidos en el mes uno. Esto puede indicar que los estudiantes comenzaron a consolidar sus habilidades, aunque con variaciones en el rendimiento individual.

Finalmente, en el mes cuatro con la aplicación de ocho actividades, se obtuvo una media grupal de 9.01 puntos, una mediana de 9 y una moda de 8. Aunque estos resultados parecen indicar una disminución importante considerar el contexto y la posible fatiga acumulada por parte de los estudiantes hacia el final del periodo escolar. También en el mes cuatro en la última aplicación de la prueba final se mostró un progreso notable, con tan solo un 5% de los estudiantes que continúa en una comprensión deficiente, mientras que un 36% mostró una comprensión parcial y un 59% alcanzó una comprensión general de la lectura. Comparando estos datos con los resultados del mes uno, se puede observar una reducción significativa en la proporción de estudiantes con comprensión deficiente y un incremento considerable en aquellos con comprensión general.

Este análisis sugiere que el proyecto de lectura en el aula tuvo un impacto positivo significativo en la mejora de la comprensión lectora entre los estudiantes de quinto grado. La reducción del porcentaje de estudiantes con comprensión deficiente y el incremento de aquellos con comprensión general, son indicativos del éxito del proyecto. Sin embargo, es crucial continuar con el seguimiento y la aplicación de estrategias de lectura para mantener y potenciar estos logros.

En conclusión, este trabajo demuestra que un proyecto de lectura bien estructurado y sostenido en el tiempo puede ser una herramienta poderosa para mejorar las habilidades de comprensión lectora. El éxito de este proyecto no solo se refleja en los puntajes cuantitativos, sino también en la capacidad de los estudiantes.

## Referencias

Berrocal, M., & Ramírez, F. (2019). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. *Revista Innova Educación*, 1(4), 522–545.  
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.008>

- Caracas, B. P., & Ornelas, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México: El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. Perfiles Educativos. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v41n164/0185-2698-peredu-41-164-8.pdf>
- Delgadillo Quintero, A. (2023). Estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de quinto grado de primaria (Tesis de investigación). Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, Guadalajara, Jalisco.
- Freire, P. (1984). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI Editores.
- Gamboa, M. E. (2012). Desarrollo de la comprensión lectora utilizando estrategias de Solé en los niños y niñas del segundo grado "A" de la Institución Educativa N° 1249 Vitarte UGEL N° 06 (Tesis de maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- González, V., García, R., Almeida, M., Navarro, M., Molina, J., & Ramos, C. (2015). Diferencias de comprensión lectora en estudiantes de 4to y 5to grado de educación primaria de dos municipios de la región de Valles del estado de Jalisco, México. Universidad de Guadalajara. Obtenido de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/12086/10803>
- Montes, A. M., Rangel, Y., & Reyes, J. A. (2014). Comprensión lectora: Noción de lectura y uso de macro reglas. Universidad Autónoma de Sinaloa. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134018.pdf>
- OCDE. (2018). Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) 2018 - Resultados. Obtenido de [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)
- Puicón, S. D. (2020). Estrategia didáctica de comprensión lectora para mejorar hábitos de lectura en primaria, "Nuestra Señora de Lourdes"- Illimo, Perú. Revista Epistemia, 4(2). Obtenido de <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/EPT/article/view/1318/1247>
- Romero, S., Silva, G., & Snow, C. E. (2021). Vocabulario académico y habilidades de lenguaje académico: Predictores de la comprensión lectora de estudiantes de primaria y secundaria en México. Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa

- Latinoamérica. Obtenido de  
[https://www.researchgate.net/publication/355046708\\_Vocabulario\\_academico\\_y\\_habilidades\\_de\\_lenguaje\\_academico\\_predictores\\_de\\_la\\_comprension\\_lectora\\_de\\_estudiantes\\_de\\_primaria\\_y\\_secundaria\\_en\\_Mexico](https://www.researchgate.net/publication/355046708_Vocabulario_academico_y_habilidades_de_lenguaje_academico_predictores_de_la_comprension_lectora_de_estudiantes_de_primaria_y_secundaria_en_Mexico)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6th ed.). McGraw-Hill Education.
- SEP. (2017). Nueva Escuela Mexicana, principios y orientaciones pedagógicas. Obtenido de <https://www.cereso.org/noticias-escolares/principios-en-que-se-fundamenta-la-nuevaescuelamexicana.html#:~:2022%20Rosemarie%20Basco,Principios%20En%20Que%20Se%20Fundamenta%20La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana%3F,equidad%20y%20gratitud%2C%20entre%20otros>
- Solé, I. (1987). Estrategias de lectura. Obtenido de <file:///C:/Users/esmeralda%20guadalupe/Desktop/Estrategias-de-lectura.pdf>
- Unidad General de Asuntos Jurídicos. (2022). Reforma del artículo 3ro de la Ley General de Educación. Obtenido de [http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2005/10/asun\\_2194094\\_20051020\\_1129911699.pdf](http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2005/10/asun_2194094_20051020_1129911699.pdf)

## Contexto Escolar: discernimiento desde la función directiva

Martínez Jiménez Orlando Andrés

o.martinez@creson.edu.mx

Encinas Otero Ramón Cristóbal

222600560000@creson.edu.mx

Molina Murrieta Ricardo Alexander

212600830000@creson.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

### Procesos de formación y sujetos de la educación.

#### Resumen

La función directiva dentro de los espacios escolares interviene de una manera significativa debido a la diversidad de ocupaciones que en este puesto se asumen, es decir, aquellas acciones de gestión, organización y supervisión del trabajo colectivo docente que se les brinda al alumnado. Por consiguiente, se destaca la necesidad de realizar una entrevista estructurada con base al desempeño y gestión que desarrollan en las instituciones de educación primaria al contextualizar las diferentes problemáticas, perspectivas y herramientas disponibles para su ejecución, esto a través de las respuestas obtenidas.

Además, se analiza dentro de un ámbito comunitario, en relación con diversos autores, el alcance que se tiene como autoridad institucional teniendo como margen las necesidades educativas, pero, sobre todo, evidenciando los elementos que son relevantes tener en cuenta para su óptima ejecución laboral.

**Palabras claves:** Gestión educativa, contexto escolar, papel de la educación y calidad institucional.

#### Planteamiento del problema

Los cambios que se generan en el sector educativo principalmente impactan en la formación

de los alumnos, pero, en gran medida, también influye en todos los agentes que están inmersos en las instituciones, como lo son docentes, padres de familia, directivos y autoridades educativas, que en su conjunto conforman ese pilar que la sociedad requiere y necesita al egresarlos con esas bases sólidas para enfrentarse a cualquier situación o circunstancia que se le presente cotidianamente.

Con este estudio se hace hincapié en un agente educativo, teniendo esa perspectiva de la función directiva en el nivel primaria, contemplando los retos que se derivan de ella y, cómo se pueden desarrollar acciones que impliquen su mejoramiento integral en las instituciones, al mismo tiempo, identificando las dificultades según el contexto en el que se desenvuelven.

Por otro lado, con las recomendaciones emanadas de los directivos que son unos elementos importantes para los que están o quieren formar parte de dicha función, puesto que les dará representaciones específicas de lo que les corresponde hacer y qué temáticas se pueden suscitar en su trabajo. En este sentido, para la comunidad normalista es un referente a tomar en cuenta, puesto que su vinculación con el quehacer docente tiene que ser directo y conciso, fomentando en los estudiantes la finalidad precisa de lo establecido en uno de los perfiles profesionales que: “Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2022, p. 7), siempre estará presente.

### **Marco Teórico**

Con esa relevancia en lo educativo, se destaca en el presente trabajo el impacto que tiene la función directiva en este proceso tan importante, es por ello que es necesario profundizar en el concepto de liderazgo, que Ulloa et al. (2012) lo definen como “establecer rumbos a través de la identificación y articulación de una visión y el establecimiento de altas expectativas de rendimiento; desarrollar a las personas, rediseñar la organización, especialmente la cultura escolar” (p. 122). De igual manera, Martínez e Ibarra (2015) mencionan que es quien:

Produce mejores efectos cuando existe en el centro un clima de confianza activa en el que los diferentes miembros sienten que forman parte de una comunidad, no solo



el profesorado y el personal que trabaja en él, sino también los propios alumnos y sus familias. (p. 64)

Ante esto, Aguirre León et al. (2017) mencionan que es posible afirmar que, si se quiere generar cambios, mejorar los procesos, lograr que las personas se motiven a alcanzar los resultados en las organizaciones, se debe contar con gerentes que inicien, faciliten, gestionen, impulsen y coordinen el proceso de transformación. Es por ello que, es necesario mencionar que el liderazgo, no solo en el contexto escolar, siempre llega a influenciar y tomar un papel importante dentro del día a día, pues los encargados, o en este caso llamados líderes, tienen una gran influencia en los subordinados, pues ellos dirigen hacia dónde ir, elegir el camino correcto para llegar al objetivo o meta establecida, además de que tienen todo el control con base a la organización y estrategias de acción que se vayan a implementar.

El aprendizaje es un proceso por el cual se interiorizan conocimientos y experiencias que influyen para modificar la conducta en el ser humano, al igual que la Inteligencia Emocional, esta se desarrolla con el transcurso de la vida, dos conceptos que están presentes en todo momento y juegan un papel fundamental en la toma de decisiones.

Con la investigación de Medina y Cruz Mera (2019), hacen énfasis en que la Teoría del líder con Inteligencia Emocional surge con Mayer y Salovey (1990), Gardner (1995) y Goleman (1996) y que, cuando se habla de educación:

No únicamente se hace referencia a lo académico, obtención, análisis y procesamiento de información, es decir la capacidad cognitiva para solucionar problemas a partir de la preparación académica, sino también a la parte emocional del ser humano y su interacción con su entorno. (p. 50)

Por otra parte, la Teoría del Liderazgo Situacional (TLS) antes conocida como Teoría del Ciclo Vital del Liderazgo, como su nombre lo indica, es la que concede especial atención a la situación en sí; es por ello que, Sánchez Santa-Bárbara y Rodríguez Fernández (2010) reconocen que “cada líder puede tener un estilo preferido, pero la efectividad del liderazgo depende del grado en que el líder es capaz de adaptar o modificar su estilo cuando la situación lo requiere” (p. 26).



## Metodología

El presente estudio se desarrolla con un enfoque cualitativo, mismo que Piña-Ferrer (2023) lo establece como:

Las mejores herramientas o métodos analíticos para describir, explicar y predecir los espacios complejos en los que nos movemos, pero de los que formamos parte y ambos somos partícipes, son la garantía de alcanzar nuestros objetivos, siendo este espacio la realidad social que nos rodea. (p. 3).

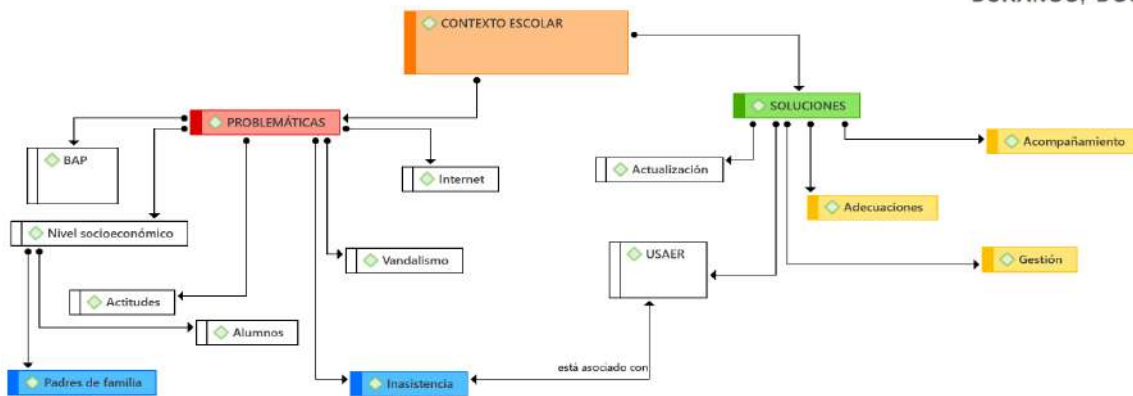
Con respecto a los participantes en la indagación fueron 15 directivos que plasmaron sus perspectivas en relación de la función que desempeñan en sus centros de trabajo. Todo ello se logró a través de la utilización de una entrevista estructurada, puesto que en ella “se decide de antemano que tipo de información se quiere y en base a ello se establece un guion de entrevista fijo y secuencial. El entrevistador sigue el orden marcado y las preguntas están pensadas para ser contestadas brevemente” (Folgueiras Bartomeu, 2016, p. 3).

## Resultados

La principal finalidad del sistema educativo es garantizar una educación de calidad, pero a su vez, atendiendo a la equidad, esto es “con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva”. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019, p. 1), independientemente del contexto en el que se encuentre, preocupado por atender “las diferencias que presenta cada estudiante, y por conseguir buenos resultados académicos y profesionales para todos” (Sánchez et al., 2017, p. 196).

Con los contextos educativos, tanto con el directivo como con el profesorado, se ha constituido en una actividad fundamental para detectar las fortalezas o las posibles barreras que influyen de manera positiva o negativa en el proceso, precisamente para poder iniciar actuaciones de mejora (ver Figura 1).

**Figura 1.** Contexto escolar: Influencia en la función directiva



## Soluciones

En este apartado de darle solución a las situaciones que suceden en la institución educativa, consiste en “analizar mejor las causas de la crítica, aumentar la capacidad de valorar objetivamente las propias actuaciones, aprender de los errores, la aplicación de estrategias y técnicas adecuadas” (Saballs & Guinó, 2006, p. 42), siendo algo que de manera personal debe existir ese compromiso y responsabilidad por querer hacer el cambio. Tal y como lo expresa Gutiérrez et al. (2018), que:

Entre otros aspectos interpreta la persistencia como manifestación de la motivación, y para conseguirla resalta la importancia de las metas personales, el sentimiento de auto-eficacia, la implicación y el sentimiento de pertenencia (sentirse miembro de la comunidad, facultad, profesores, estudiantes), la percepción de apoyo social, la percepción del currículum como algo valioso, y la respuesta institucional a estas características y necesidad. (p. 536)

Dentro de los resultados en el contexto escolar de las instituciones educativas de nivel primaria, se destacan en sus categorías las soluciones: Adecuaciones, Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Gestión, “parte de los retos que deben de afrontar en su trabajo cotidiano” (Saballs & Guinó, 2006, p. 44).

Cuando se habla de adecuación, se hace referencia a ese proceso de adaptación, ajustándose al contexto, pero, sobre todo, a generar ese “compromiso del director y de todos los que forman una comunidad educativa es proporcionar las herramientas educativas adecuadas” (Revelo, 2017, p. 10), y para lograrlo, debe buscar diversos estilos de liderazgo que lo complementen, tratando de integrar a todo el personal a la cooperación.

Un participante complementa que lo educativo que:

El contexto escolar, tiene que adecuarse; en ese sentido tiene esa relación para nosotros los maestros, nosotros tenemos que identificar, hacer un diagnóstico real de la situación que estamos enfrentando, para poder adecuarnos a ella, adaptarnos y realmente brindar esas necesidades, atender esas necesidades de los estudiantes, y poderle dar esa característica de significatividad a lo que aprende, que los estudiantes puedan verle utilidad a todo lo que nosotros les enseñamos. (24F07M-D5)

Para poder hacer una adecuación pertinente para lograr una calidad educativa en todos los ámbitos, se requiere de una buena organización, donde Linares et al. (2004) enlista algunos propósitos, tales como: “(1) Asignar tareas y responsabilidades; (2) Coordinar las diversas tareas; (3) Establecer relaciones entre individuos, grupos y departamentos; (4) Establecer líneas de autoridad; y, (5) Asignar y utilizar los recursos organizacionales” (p. 304).

Un apoyo que visionan los directivos son los equipos de Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que Según Aguilar y Monge (2005, como se cita en Meléndez Rodríguez et al., 2012), “los servicios de apoyo educativo son atendidos por profesionales en Educación Especial en su mayoría y se asignan en función de las necesidades que presente cada estudiante” (p. 12). Dentro de las diversas gestiones que como institución realiza es precisamente la de ver por la comunidad y tratar de dirigir a quien pueda apoyar en esa necesidad, principalmente a estudiantes, siendo estos retos que pudieran enfrentarse:

El puesto directivo es el poder gestionar las necesidades de cada una de las aulas y de la institución en general, así como los apoyos extras de instituciones externas para los alumnos y alumnas de la institución, ya que no contamos con el equipo de USAER que es el que nos apoyaría en su momento a los alumnos y a las alumnas que enfrentan barreras de aprendizaje. (24F07D-D1)

Además, según el Artículo 3º Constitucional (DOF, 2019) enmarca que será equitativo, por lo cual “el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno

del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos” (p. 3). Asimismo, el incluir a los estudiantes y generar las condiciones precisas, se “torna más comprensiva y, por supuesto, más compleja y demandante de innovaciones y cambios, no sólo a la organización escolar y su modelo de gestión sino a la oferta curricular, la entrega pedagógica y los servicios de apoyo requeridos” (Meléndez Rodríguez et al. 2012, p. 23).

En este apartado, se vuelve a identificar como un elemento la Gestión que, dentro de la función directiva, “son aquellos que controlan y coordinan las actividades de todo el sistema. Se ocupan de la solución de conflictos, de la definición de roles y de la aplicación de autoridad dentro de la organización” (Cohen, 1991, p. 84), solo que, en este caso, se identifica directamente hacia la problemática que se derivan del contexto y, en cierta medida, interfieren con lo que se puede realizar para mejorar.

Un participante comenta que: “Finalmente está el reto de la gestión escolar, que nadie nos enseña el hacer gestión, pero conforme a la práctica vamos a ir aprendiendo” (24F02D-D3), donde claramente se visualiza el darle la verdadera importancia hacia la función directiva, con el gran compromiso y responsabilidad que este representa.

#### Problemáticas

Cuando se habla de problemas, se tiene que enfatizar “una situación que un individuo o un grupo quiere o necesita resolver y para la cual no dispone de un camino rápido y directo que le lleve a la solución” (Lester, 1983, como se cita en Pozo et al., 1994, p. 5), siendo esa traba que impide a culminar los objetivos y procesos planteados, de allí la “Importancia de poseer competencias de afrontamiento de situaciones de hostilidad” (Saballs & Guinó, 2006, p. 42), más en un puesto directivo.

Dentro de los resultados en el contexto escolar de las instituciones educativas de nivel primaria, se destacan en sus categorías las diversas problemáticas que se encuentran, como lo son: Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), Nivel socioeconómico y las inasistencias, como las más influyentes. A continuación, se analizan algunas de ellas.

Cuando se habla de barrera es, de manera directa, impedir el acceso a algo, en este caso, el término va más allá al agregar Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)

donde, indudablemente, “el contexto social, con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas, el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos” (Covarrubias Pizarro, 2019, p. 138).

Dentro de esas BAP que se derivan del contexto escolar y algunos de los retos que se enfrentan en el puesto directivo es:

El poder gestionar las necesidades de cada una de las aulas y de la institución en general, así como los apoyos extras de instituciones externas para los alumnos y alumnas de la institución, ya que no contamos con el equipo de USAER que es el que nos apoyaría en su momento a los alumnos y a las alumnas que enfrentan barreras de aprendizaje. (24F07D-D1)

Definitivamente, el entorno cultural va a tener esa vinculación directa con las instituciones y varias de las problemáticas o dificultades que se presentan, parten precisamente de la comunidad, por lo que requieren por parte de los directivos y docentes estos procesos de gestión y vinculación para detectar y eliminar las barreras que puedan generarse en este ámbito. Así como lo menciona Covarrubias Pizarro (2019) que “El entorno social, económico y cultural que rodea el centro escolar, y por ende a la población de alumnas y alumnos, puede determinar las posibilidades de desarrollo de los mismos” (p. 148), siendo tan importante el detectar de manera oportuna y pertinente cualquier situación que se presente.

Otro factor importante que influye en el aprovechamiento académico de los alumnos y que, difícilmente puede ajustarse directamente por los diversos actores que están en los centros educativos precisamente por ser externos a lo que les corresponde hacer. Se puede decir que una constante sería, tal y como lo menciona Gil Flores (2013) que, “Los alumnos de bajo nivel socioeconómico –o los que asisten a escuelas donde los alumnos proceden de contextos familiares de bajo nivel socioeconómico– alcanzan peores resultados de aprendizaje” (p. 300). Del mismo modo, un participante menciona que:

El contexto escolar en el que está nuestra escuela claro que influye en el desempeño de los estudiantes. Nuestra escuela es una institución de concentración, por lo cual

tenemos alumnos que vienen de colonias aleñañas [...] entonces es una escuela con muchísimos contextos, con mucha diversidad y claro que influye en las necesidades y en los niveles socioeconómicos de los alumnos en la realización de actividades o en la planificación de ciertas actividades en donde necesitamos el apoyo de los padres de familia de manera monetaria o con su asistencia, ya que se les complica por su trabajo o porque viven lejos. (23F07D-D1)

Como se mencionó, la función directiva tiende a complicarse en este factor de nivel socioeconómico de la comunidad, puesto que, a pesar de que “dificultan el logro de una igualdad de oportunidades efectiva en educación se encuentran los que tienen su origen en las características del contexto familiar del alumno” (Gil Flores, 2013, p. 300), tratando de gestionar los recursos hasta donde sean necesarios apoyar al interior de las instituciones educativas.

Otro factor más que impide el desarrollo óptimo del aprovechamiento escolar, según la perspectiva de los directivos, identificando como problemática a las inasistencias de los alumnos, que son “una muestra del desapego, desenganche o una desvinculación de los niños y jóvenes con la institución escolar, para quienes la educación representa algo secundario en sus vidas puesto que han visto mermado su valor tanto instrumental como expresivo” (Fernández Enguita, 2011, como se cita en Razeto Pavez, 2020, párr. 1).

A pesar de ese panorama no grato con respecto al ausentismo escolar de los alumnos, tienen que haber ciertos elementos que ayuden a solventar en cierta medida esa problemática que, en la mayoría de los casos, está fuera del alcance de los actores educativos de la institución. Sin embargo, es necesario implementar estrategias y gestiones desde la parte directiva en coordinación con los docentes para priorizar la situación y culminar en buen término el funcionamiento de la escuela. Así como lo menciona un participante que:

Básicamente es inasistencia de algunos estudiantes los que son más recurrentes, para ello planeamos una agenda con el personal de la unidad de servicio de apoyo de la educación regular, específicamente con trabajo social en el cual, por orden de prioridades, estamos haciendo esas visitas domiciliarias a las familias para identificar



focos de atención y brindar algunas herramientas para que el estudiante pueda tener acceso a su derecho a la educación, de estar asistiendo a la escuela, igual, la vinculación con las autoridades, los niveles de autoridad, para poder hacer valer ese derecho. (24F07M-D5)

### **Discusión y conclusiones**

Dentro del análisis de lo que demanda el puesto directivo, se encontraron relaciones entre las complicaciones y beneficios de su ejecución y, a su vez, la manera en que los agentes educativos actúan conforme a las problemáticas presentadas. Existen diversos factores que obstaculizan el trabajo educativo dentro de las instituciones, elementos que claramente resaltan su influencia sobre el campo laboral docente; en consecuencia, son generados diversos dilemas a considerar de los cuales deben de ocuparse de acuerdo a todas aquellas exigencias presentes en la misma capacitación organizativa, así como de las áreas de oportunidad. Tomando como referencia el contexto, la manera de trabajar varía según la institución, sin embargo, es papel de la función directiva actuar en búsqueda de mejorar la calidad educativa y la resolución de problemáticas.

Por ello, se busca la integración de estrategias que puedan combatir situaciones en las cuales se vea comprometida la calidad educativa y, asimismo, el bienestar de los alumnos en la medida de lo posible, así como de los agentes que participan en el favorecimiento de la organización y gestión. El puesto directivo es visto como un intermediario dentro de las escuelas, donde todo el personal presenta sus inconformidades, perspectivas y formas de trabajo sugeridas en el marco de lograr una transformación dentro del enfoque institucional y de funcionamiento.

En última instancia, al analizar los datos obtenidos, resulta preocupante la carga administrativa del objeto de estudio, donde los factores fuera de la responsabilidad del cargo, son causantes de una disyuntiva en la cual se ve comprometida la convivencia y la coordinación dentro de las instituciones de educación, mismas que deben de dar seguimiento constante a las problemáticas examinadas en la investigación de este fenómeno.



## Referencias

- Aguirre León, G., Serrano Orellana, B., & Sotomayor Pereira, G. (2017). El liderazgo de los gerentes de las Pymes de Machala. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 9 (1), pp. 187-195. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/507/693>
- Anexo 5 Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria [SEP], reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 16 de agosto de 2022 (México). [https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO\\_5\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)
- Artículo 3º, reformada, Diario Oficial de la Federación, 15 de mayo de 2019 (México). <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/pdf/wo124435.pdf>
- Cohen, G. (1991). La naturaleza de la función directiva. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=a4VZF47\\_oLOC&oi=fnd&pg=PA65&q=Beneficios+y+dificultades+de+la+funci%C3%B3n+directiva&ots=XUhqMpGCIT&sig=ngvxOqvHuW1JnAW9pwCA4QXnvg0#v=onepage&q=Beneficios%20y%20dificultades%20de%20la%20funci%C3%B3n%20directiva&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=a4VZF47_oLOC&oi=fnd&pg=PA65&q=Beneficios+y+dificultades+de+la+funci%C3%B3n+directiva&ots=XUhqMpGCIT&sig=ngvxOqvHuW1JnAW9pwCA4QXnvg0#v=onepage&q=Beneficios%20y%20dificultades%20de%20la%20funci%C3%B3n%20directiva&f=false)
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. JA Trujillo Holguín, AC Ríos Castillo y JL García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, 5(33), 133-155. [https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Bareras\\_Covarrubias.pdf](https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Bareras_Covarrubias.pdf)
- Folgueiras Bertomeu, P. (2016). La entrevista. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- Pozo, J. I., Pérez, M. D., Domínguez, J., Gómez, M. A., & Postigo, Y. (1994). La solución de problemas. *Gil Flores, J. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. Revista de educación*, (362), 298-322. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97482/re36211.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gutiérrez, M., Tomás, J. & Alberola, S. (2018). Apoyo docente, compromiso académico y satisfacción del alumnado universitario. *Estudios sobre educación*, 35(1), 535-555. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre->

[educacion/article/view/24202/28673](https://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/2458/3688)

- Linares, J., Ángulo, E., & Villalobos, F. (2004). Funciones directivas y perfil de competencias del gerente educativo en instituciones de educación básica. *Telos*, 6(2), 298-318. <https://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/2458/3688>
- Martínez, A., e Ibarra, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (67), 55-70. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/176939/v.67%20p%2055-70.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Medina, M. L., & Cruz Mera, J. M. (2019). Estilos de aprendizaje e inteligencia emocional en líderes de Arca Continental Lindley. [Tesis maestría, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. [https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/648640/Medina\\_MM.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/648640/Medina_MM.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Meléndez Rodríguez, L., Aragón Durán, M., Benavides Arroyo, A. F., Fuentes Mora, E., Hernández Sanabria, E., Madriz Bermúdez, L., ... & Mazzei Abba, A. (2012). Desarrollo y desafíos de las adecuaciones curriculares en el sistema educativo costarricense. [https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/844/871.%20Desarrollo%20y%20desaf%C3%ADos%20de%20las%20adecuaciones%20curriculares%20en%20el%20sistema%20educativo%20costarricense\\_IV%20Informe%20Estado%20de%20la%20Educaci%C3%B3n\\_Libro%20completo.pdf](https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/844/871.%20Desarrollo%20y%20desaf%C3%ADos%20de%20las%20adecuaciones%20curriculares%20en%20el%20sistema%20educativo%20costarricense_IV%20Informe%20Estado%20de%20la%20Educaci%C3%B3n_Libro%20completo.pdf)
- Piña-Ferrer, L. S. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(15), 1-3. <https://ve.scielo.org/pdf/raiko/v8n15/2542-3088-raiko-8-15-1.pdf>
- Razeto Pavez, A. (2020). Hacia la prevención del ausentismo escolar: propuestas para la intervención socioeducativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://www.redalyc.org/journal/275/27563097041/html/>
- Revelo, E. R. (2017). Función directiva y estilos de liderazgo educativo: términos no sinónimos, sino complementarios. *Alternativas*, 18(3), 5-18.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6789139.pdf>

Saballs, J. T., & Guinó, L. C. (2006). Afrontamiento de situaciones de hostilidad y desempeño de la función directiva. *Revista de Educación*, (8), 35-48.

[https://www.joanteixido.org/doc/comp\\_direct/reflexiones\\_act\\_form.pdf](https://www.joanteixido.org/doc/comp_direct/reflexiones_act_form.pdf)

Sánchez Santa Bárbara, E., & Rodríguez Fernández, A. R. (2010). 40 Años de la teoría del liderazgo situacional: una revisión. *Revista latinoamericana de psicología*, 42(1), 25-39. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3180733.pdf>

Sánchez, P. A., Frutos, A. E., & García, C. M. C. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación inclusiva*, 10(2), 195-210. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334/308>

Ulloa Garrido, J., Nail Kröyer, O., Castro Hidalgo, A., & Muñoz Reyes, M. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 121-129. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n1/art07.pdf>

## **Aplicación de estrategias lúdicas para mejora del nivel de atención y concentración en alumnos de telesecundaria**

Abigail Orea Velasco

abioreavelasco20@gmail.com

Cristina Pacheco Flores

cristina.pachecof@correo.buap.mx

Escuela Normal Primaria Oficial Profesor Jesús Merino Nieto

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

La presente investigación se centra en la aplicación de estrategias lúdicas para mejorar el nivel de atención y concentración en el Campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades a partir de temas de Formación cívica y ética con el objetivo de lograr aumentar el nivel de desempeño de alumnos de primer grado de telesecundaria.

El docente suele enfrentarse a múltiples situaciones con los estudiantes, tal como las situaciones que se presenta en el grupo de primero c de la Escuela Telesecundaria Lorenzo Philo, la cual es el bajo nivel de habilidades básicas como la atención y concentración que se evidencia en cuanto a su bajo nivel de desempeño en el aula de clases. Esta investigación es de tipo experimental cualitativa por lo tanto será un procedimiento el cual estará controlado por el investigador donde se podrá manipular una o varias variables con la intención de generar cambios significativos, además de que no se centrará en datos numéricos sino recogerá información y evaluará los datos no estandarizados, para lo cual es fundamental la participación activa de la población. Con la propuesta no solo se busca transmitir conocimientos, sino fomentar valores cívicos y éticos entre los alumnos, preparándolos para su vida personal, social y académica. Por lo cual la selección de estrategias lúdicas busca involucrar a los estudiantes de manera activa en el proceso de enseñanza – aprendizaje, al realizar la combinación de contenidos curriculares con lúdica se busca generar nuevas experiencias y sobre todo lograr que los alumnos sean capaces de

seleccionar, organizar y retener información relevante de los diversos temas a abordar, asimismo el adoptar y adaptar las estrategias resulta necesario para poder verificar la efectividad de las mismas y el alcance obtenido.

**Palabras clave:** estrategias lúdicas, atención, concentración.

**Planteamiento del Problema:**

La falta de atención y concentración se considera una problemática que puede estar presente en cualquier edad y muchas de las ocasiones se asocia con la disminución de la capacidad de aprendizaje, bajo rendimiento, fracaso escolar, trastornos de conducta, relaciones familiares y sociales conflictivas. Las principales dificultades son las destrezas de funcionamiento adecuado, es decir, de cómo organizar las tareas, administrar el tiempo y seleccionar las herramientas, materiales y recursos que serán empleados para la realización de cada una de ellas.

La falta de atención y concentración se ve reflejada en los problemas que presentan los alumnos al interior del aula para seguir instrucciones, a la hora de asignarles una tarea y poder adquirir conocimientos, esto conlleva que se vea afectado su proceso de aprendizaje y su comportamiento, por lo tanto, una vez que el alumno no comprende se da un rezago en el aprendizaje, lo cual algunas ocasiones los lleva a la deserción escolar.

Según datos de Comisión para América Latina y el Caribe (CEPAL), en la mayoría de los países latinoamericanos se registraron avances en el pasado decenio en cuanto al acceso a la educación primaria, y, en menor medida, respecto de la cobertura de la secundaria. En efecto, las tasas de asistencia a la educación primaria en los años noventa se elevaron hasta niveles superiores al 90 % en gran parte de los países, y en la secundaria llegaron a bordear el 70 %. Sin embargo, existen deficiencias y retrasos en materia educacional, pues una proporción muy elevada de niños y niñas sigue abandonando tempranamente el sistema escolar y un alto porcentaje de los adolescentes que transitan del ciclo básico al medio desertan de este antes de completarlo, sin haber alcanzado el capital educacional mínimo.

El problema de la atención y concentración se encuentra presente en niños, niñas y adolescentes de educación básica, los cuales muestran comportamientos diferentes y

conductas poco pertinentes. En México esto se evidencia en cuanto al reflejo de las calificaciones y en nivel de escolaridad alcanzado.

La atención y la concentración tienen relación y repercuten en el desarrollo y adquisición de los conocimientos en los diferentes niveles educativos, si se atienden ambos problemas de manera conjunta se propiciará un aumento en el nivel de desempeño de cada uno de los alumnos de educación básica, brindándoles herramientas para el estudio de la educación media superior y superior y lograr que exista un México con personas más preparadas con ganas de querer cambiar el rumbo.

En la Escuela Telesecundaria Lorenzo Philo perteneciente a la comunidad de San Marcos Tlacoyalco del municipio de Tlacotepec de Benito Juárez, del Estado de Puebla. Trabajando con el Primer Grado, Grupo C, se identificó que el problema presente y que se ve reflejado en el nivel de desempeño de los estudiantes y la participación durante las clases, dado que el alumno no tiene las habilidades de atención y concentración, por lo cual con mucha dificultad podrá realizar las diferentes actividades e involucrarse para expresar sus ideas de un tema o contenido que se esté abordando. El problema de la falta de atención y concentración es un elemento que provoca el bajo rendimiento académico en las diferentes disciplinas, sin embargo, es fundamental mencionar que el alumno carece de valores fundamentales que permitan mejorar ese rendimiento, por lo cual se retomará el Campo Formativo Ética, Naturaleza y Sociedades específicamente temas de Formación Cívica y Ética para la aplicación de este trabajo de investigación.

La selección de diversos temas de esta disciplina permitirá que los alumnos independientemente de que puedan adquirir los conocimientos indispensables de otras disciplinas se preocupen y ocupen por poder mejorar sus habilidades actitudinales y sistemas valórales, los cuales no solo se aplican en la escuela sino también en los diferentes contextos como el familiar y el social.

Existen diversas causas que generan esta problemática, no obstante, una de ellas que considero que tiene mayor relevancia es que en el aula de clases se continúa empleando el modelo tradicional de enseñanza y eso genera que los alumnos no tengan interés por querer realizar las diversas actividades, participar en diversos momentos de la



clase y por consiguiente no lograr adquirir los aprendizajes necesarios que serán parte de una evaluación, misma que evidencia bajas calificaciones.

Es una realidad que el seguir trabajando con actividades tradicionales, provoca en los alumnos aburrimiento y por ende el no querer realizar las actividades ni cumplir con tareas o trabajos cuando se les solicita, es por ello que la lúdica es indispensable para romper con este paradigma debido a que es considerada una dimensión del desarrollo humano y en el quehacer pedagógico se fundamenta como el hecho de combinar la participación, el entretenimiento, la creatividad y la obtención de resultados de acuerdo con situaciones de la vida cotidiana, es por esto que se puede afirmar que este tipo de estrategias se centran principalmente en los alumnos por medio de la selección, adopción o adaptación, organización de las estrategias lúdicas de acuerdo con los temas de estudio propios de la disciplina seleccionada, teniendo como meta principal mejorar su desempeño.

En el quehacer educativo de las telesecundarias dado que el maestro se encarga de todas las disciplinas no prestan atención a una en específico, en el caso de este grupo los temas que no se les da prioridad son los temas cívicos - éticos, debido a que la maestra considera que la disciplina de Formación Cívica y Ética es la que tiene menor prioridad, a causa de lo anteriormente descrito surge el interés por querer trabajar con los alumnos temas de este tipo, con la finalidad de que logren mejorar su nivel de desempeño y al mismo tiempo su actitud dentro y fuera del aula de clases.

Ambas causas generan que los estudiantes obtengan reportes por su mala conducta, esto se debe a dos factores relevantes en primera que no se sienten interesados por las actividades a realizar y en segunda que no comprenden las indicaciones que el docente da y se les hace fácil realizar otras actividades que principalmente son de juego y que muchas de las ocasiones están ligados a la violencia.

Este trabajo está enfocado principalmente en aplicar estrategias lúdicas para la mejora del nivel de atención y concentración en los temas de formación cívica y ética, esto con el objetivo de poder aumentar el nivel de desempeño de los alumnos del primer grado grupo c, a fin de atender las necesidades que presenta el grupo y sobre todo brindar una educación de calidad, tal como lo menciona el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4,



garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, debido a que la educación es clave que permitirá alcanzar otros objetivos y lograr una transformación, es necesario brindarles las herramientas y los aprendizajes necesarios a los estudiantes para poder tener mejores ciudadanos capaces de contribuir al cambio de una sociedad mejor.

La utilización de estrategias lúdicas representa un factor valioso dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje, considerando que el juego es una actividad que responde al interés de todas las personas sin importar su edad, es moldeable y se puede adaptar para abordar cualquier tipo de enseñanza, genera espacios libres para el disfrute, la creación y el aprendizaje. Cabe agregar que los alumnos muestran mayor motivación cuando las actividades que se les asignan son más llamativas y no tan comunes y sin duda alguna el juego es algo que los mantiene activos.

### **Marco Teórico:**

Estrategia: De acuerdo con Davies (2000, citado en Contreras Sierra, 2013) establece que debido a que la estrategia se caracteriza por tener múltiples opciones, múltiples caminos y múltiples resultados, es más complejo su diseño y son más difíciles de implementar que otras situaciones lineales. Puede agregarse que una estrategia tiene que llevar a cabo estrategias menores que obtengan beneficios, que permitan aprovechar las oportunidades y evitar o aminorar el impacto de las amenazas (F. David, 1994 tomado de Fred R, 2013), esto es de suma importancia debido a que permite en el ámbito educativo, atender una problemática previamente identificada en el aula de clases, para lo cual se puede apoyar de otros recursos o incluso de varias estrategias que permitan generar en los estudiantes un aprendizaje significativo.

Lúdica: La lúdica de acuerdo con (Rodríguez 2015, encontrado en Morocho Muñoz, 2023) implica involucrarse en la acción de generar diversión, placer, alegría e incluso considerando actividades culturales como danza, teatro, música, juegos, competencias deportivas, entre otros. Asimismo, permite la interacción del niño con el mundo y con las cosas, de tal manera que mediante esta relación se logra ampliar el aprendizaje y fortalecer sus competencias y habilidades que podrán ser aplicadas dentro y fuera de la escuela. En la

escuela la lúdica representa un ritmo de trabajo basado en el interés del aprendiente, favoreciendo a su vez el crear, probar, emplear, entre otros procesos que favorezcan el aprendizaje tal como lo menciona (Merchán, 2002 tomado de Diaz Edna, 2017), por su parte (Paredes 2020 citado en Morocho Muñoz, 2023) expone que la lúdica rompe con los modelos tradicionales de la enseñanza y potencia la creatividad de los estudiantes y dinamiza el ambiente de aprendizaje.

Estrategias lúdicas: De acuerdo Cañizales (2008, tomado de Guamán Sarmiento, 2021) establece que las estrategias lúdicas son métodos interactivos y dialógicos, por medio de ejercicios y juegos didácticos estimulan habilidades cognitivas, se puede decir que estas actividades fortalecen al estudiante no solo en las áreas de aprendizaje sino también en su desarrollo integral como ser humano. Por su parte Venegas Álvarez (2021, tomado de Beltrán Álvarez, 2023) expresa la importancia que tienen las estrategias lúdicas para el desarrollo personal y social de los niños, que hace que se sientan valorados, lo que brinda la oportunidad de desenvolverse de manera apropiada en el aula de clases. Retomando la idea expuesta es importante trabajar con estrategias lúdicas debido a que se logra fortalecer las habilidades que tienen los estudiantes, asimismo los hacen sentirse en confianza y despiertan el interés por aprender un tema que parecía en un primer momento difícil o complejo.

Atención: Desde el punto de vista de (Luria 1975, encontrado en Cedeño Meza, 2019) la atención es un proceso selectivo de la información necesaria, la consolidación de los programas de acción elegibles y el mantenimiento de un control permanente sobre el curso de los mismos. Para precisar este concepto el autor (Dolores, 2009 tomado de Lara et. al., 2015) sostiene que la atención no es un fenómeno único ni aislado en el sistema cognitivo, sino multidimensional y en el que están implicados procesos que se dan a diferentes niveles de tipo conductual, fisiológico, cognitivo y fenomenológico. Además, la atención está relacionada con facetas muy variadas como la selección de información, la competencia entre tareas, la capacidad para concentrarnos en actividades de larga duración y la preparación para la acción. Este conjunto de aspectos en los que la atención está implicada hace que su estudio no sea tarea fácil; no obstante, a pesar de ser compleja su

naturaleza, es curioso aceptar que se trata de una noción muy corriente para el sentido común.

**Concentración:** De acuerdo con (Ardila, 2007 tomado de Machado et al. 2021) describe la concentración como la inhibición irrelevante y la focalización de la información relevante, con mantenimiento por periodos prolongados. En palabras de Machado, Márquez y Acosta (2021) la concentración es la habilidad que tienen las personas para focalizar la atención en periodos determinados que principalmente suelen ser a largo plazo, puesto que solo retienen información relevante y de manera significativa. La concentración facilita el aprovechamiento de la información para procesar, memorizar o comprender; por consiguiente, esta falta dificulta los resultados académicos favorables para centrar la atención hacia una tarea determinada.

**Desempeño:** Desde la posición de Heredia y Martínez (2010, tomado de Cachón Medina, 2017) sostienen que el desempeño académico sí implica la calificación obtenida en las evaluaciones realizadas por el docente; sin embargo, siempre debe estar relacionada con un contexto para ser entendida, lo único que varía es que el desempeño académico no se valora a partir de la calificación, sino con base en ciertos indicadores de desempeño tal como su nombre lo indica. De acuerdo con (Rogers, 2010 encontrado en Cachón Medina, 2017) define al desempeño académico como el grado de logro de las metas educativas que están planteadas en el programa de estudio que se cursa, y lo visualiza a partir de indicadores de desempeño, rasgos que enfocan la atención en aspectos específicos. Igualmente, los indicadores de desempeño se plantean como referentes de logro para los estudiantes, son medibles y demuestran qué tanto se ha alcanzado en el proceso de instrucción.

## **Metodología**

Kemmis define a la investigación – acción como una forma de indagación autorreflexiva por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección) en las situaciones sociales, incluyendo las educativas para mejorar la racionalidad y la justicia. Desde la posición de Elliot es un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma y entiende esta reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones que vive

el profesorado y que tiene como objetivo ampliar la comprensión de problemas y las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre dicha comprensión de los problemas. La investigación – acción es de carácter cíclico, dichos ciclos de acción suelen ser transformados en espirales de acción, estos son formas de organizar los procesos de investigación, se encuentra compuesta por cuatro fases las cuales son: plan de acción, acción, observación y reflexión, tienen como finalidad proporcionar elementos para que se pueda realizar un proyecto de investigación.

Esta investigación se realiza por medio de la aplicación de dos ciclos de acción, en los cuales se aplicarán diversas estrategias lúdicas para favorecer el nivel de atención y concentración de alumnos del primer grado de telesecundaria, dado que es fundamental poder potenciar dichas habilidades para alcanzar un mejor nivel de desempeño, mismo que se evidenciará en sus calificaciones.

## **Resultados**

Los resultados obtenidos mediante la aplicación de estrategias lúdicas resultaron favorables, cada una de ellas se muestran por medio de diversas gráficas con el uso de instrumentos. Uno de ellos es el que se presenta a continuación.

### **Estrategia Lúdica 1. “Rompecabezas De Identidad”**

La estrategia se aplicó a 32 alumnos que asistieron a clases, se proporcionó a cada uno de ellos la plantilla del rompecabezas en blanco, en un inicio los alumnos al observar la plantilla les causo curiosidad saber para qué se utilizaría y porque no tenía un dibujo como comúnmente es un rompecabezas a los que ellos están acostumbrados.

Se dio la indicación de que tenían que elegir sus colores favoritos, para lo cual no todos los alumnos contaban ese material, por lo cual fue necesario que se reunieran con un compañero para realizar el primer paso y lograr que cada una de esas piezas estuviera coloreada completamente, una vez que terminaron de colorear recortaron cada una de las piezas. Algunos alumnos se atrasaron un poco debido a que no tenían el material para realizarlo, por lo cual esperaron hasta que su compañero terminara y les prestara sus tijeras, una vez con sus piezas recortadas se solicitó que escribieran en cada una de ellas un adjetivo

calificativo que consideraran que los definía, sin embargo, se tuvo que hacer una breve pausa para dar una explicación en el pizarrón sobre los adjetivos debido a que la mayoría de los alumnos no recordaban este término y al mismo tiempo se colocaron algunos ejemplos tales como: alegre, inteligente, agradable, simpático y otros más, después se solicitó que escribieran en cada pieza los adjetivos y una vez realizado tenían que levantar la mano para que el docente acudiera a su lugar y realizara el movimiento de cada una de las piezas, las primeras en terminar fueron principalmente las mujeres debido a que comúnmente muestran mayor disponibilidad para realizar las actividades y cumplen con su material lo que les permite avanzar más rápido, en el momento de acudir a su lugar se realizaba la entrega de la mitad de hoja de color y se indicó que deberían armar su rompecabezas correctamente y después tenían que pegarlo en esa hoja.

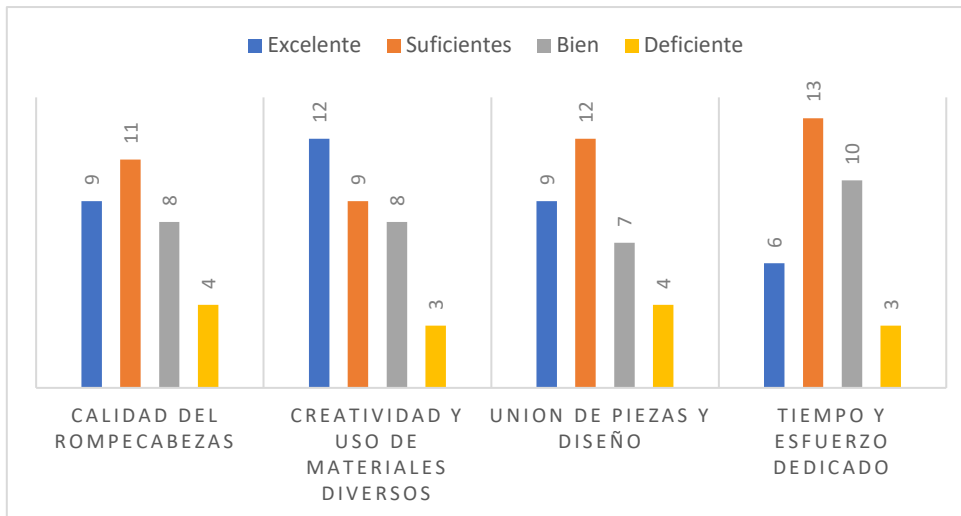
La dinámica de atender de manera personalizada a los alumnos resultó favorable debido a que cada uno de ellos trabajan a un ritmo diferente, por lo cual no se levantaban o se desesperaban de que no se acudiera pronto a su lugar, las actitudes que se mostraron fueron favorables, todos realizaron la actividad aunque algunos se esmeraron más en colorear y en armar el rompecabezas, es importante mencionar que los alumnos que generalmente suelen hacer desorden estuvieron muy tranquilos armando su rompecabezas.

Posteriormente, una vez que todos terminaron se mencionó que esta actividad tenía dos propósitos, el primero de ellos era lograr identificar de una manera diferente los conocimientos previos que cada uno tenía y además era la manera de introducirlos al estudio de un nuevo tema. Después de la aplicación de la estrategia todos se mostraron tranquilos y atentos ante la explicación que se les daba de los conceptos bases para el estudio del tema “Grupos e identidades juveniles”, generalmente levantaban la mano para preguntar o para opinar con relación a lo que se estaba abordando en la sesión.

Para evaluar la aplicación de la estrategia lúdica se empleó una rúbrica la cual se colocó a cada uno de los rompecabezas que fueron entregados para otorgar una calificación final, en ella se consideran únicamente cuatro aspectos: calidad de construcción,

creatividad, diseño, tiempo y esfuerzo, tal como se muestra en la siguiente gráfica posteriormente de realizar un análisis de cada uno de los instrumentos aplicados.

**Figura 1.** Gráfica de resultados de la estrategia lúdica rompecabezas



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica se observa que la estrategia obtuvo resultados favorables tomando a consideración los niveles de logro establecidos, se presenta en mayor medida el nivel suficiente, excelente, bien y por último deficiente en cada uno de los aspectos evaluados. Es importante considerar que en esta estrategia se evidencia el desarrollo de diversas habilidades básicas que los alumnos deben poseer de acuerdo con el nivel en el que se encuentran, debido a que todos tienen la misma capacidad para recortar, colorear, armar y pegar.

### Discusiones y conclusiones

Después de la aplicación de estrategias lúdicas en el Campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades a partir de temas de Formación Cívica y Ética se ha logrado percibir una mejora en el nivel de atención y concentración de los estudiantes de primer grado de telesecundaria. Es importante reconocer que con el paso del tiempo las nuevas generaciones son distintas y requieren de nuevas formas de enseñanza, debido a que se determina que los adolescentes son más activos, por lo cual se deben cambiar las



metodologías e implementar estrategias que beneficien el proceso enseñanza – aprendizaje.

Durante la aplicación de la propuesta fue posible atender cada uno de los objetivos establecidos, para poder llegar al cumplimiento del objetivo general fue necesario trabajar con cada uno de los objetivos específicos durante la aplicación de dos ciclos de acción, donde la selección de las estrategias lúdicas trajo consigo múltiples beneficios y resultados favorables de acuerdo con el análisis realizado, asimismo se afirma que durante el desarrollo de cada una de las estrategias los alumnos lograron mantener su atención y concentración, debido a que fueron de su agrado e interés.

La elección de los temas de formación cívica y ética fue pertinente debido a que con su estudio se logró no solamente transmitir conocimientos sino se fomentaron valores cívicos y éticos que buscan preparar a los alumnos para los diferentes desafíos no solo presentes en el ámbito académico sino también en el familiar y social, además se generó una experiencia diferente debido a que se hizo un cambio en cuanto a la manera de enseñanza a la que comúnmente están acostumbrados.

Realizando una reflexión con relación a la investigación realizada es importante reconocer que el cambio propuesto por la Nueva Escuela Mexicana en cuanto a la reducción de temas fundamentales de la disciplina de formación cívica y ética no ha sido adecuado ya que se ha mostrado con los resultados obtenidos que la disciplina es indispensable debido a que el cambio evidenciado por los alumnos no solamente fue en cuanto a su desempeño escolar, sino también en los cambios actitudinales que mostraban y en la participación activa durante el estudio de los temas, además se fomentó la motivación y el trabajo autónomo y colaborativo, se colocó a los estudiantes como agentes activos dado que fueron quienes desarrollaron las diversas estrategias planteadas por el docente.

Por último, se reconoce que sería pertinente continuar con dicha investigación implementando las estrategias lúdicas no solamente en una disciplina sino en aquellas que no se encuentran presentes en el plan de estudios actual, dado que por el tiempo de estancia en la escuela telesecundaria no fue posible, además de que se reconoce que aun



siendo campos formativos le dan mayor prioridad al trabajo de lenguajes y saberes y pensamiento científico.

Asimismo, sería conveniente trabajar con dichas estrategias lúdicas empleando el uso de la tecnología debido a que de esta manera se generará mayor interés en los estudiantes y al mismo tiempo se podrá mejorar las habilidades cognitivas que son indispensables para mostrar un buen desempeño en las diversas disciplinas.

Finalmente se demuestra que la aplicación de estrategias lúdicas para el estudio de temas cívicos y éticos y la mejora del nivel de atención y concentración contribuyen en gran medida en la obtención de un nivel de desempeño favorable de acuerdo con las capacidades, habilidades y competencias que se esperan que los estudiantes fortalezcan durante su estancia en el nivel de telesecundaria.

## Referencias

- Beltrán Álvarez, L. (2023). Actividades lúdicas como estrategias para el desarrollo del lenguaje oral en niños de educación inicial. [Tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana Ecuador] Repositorio Institucional.
- Cedeño Meza, J.G. (2019). Procesos de atención y funciones ejecutivas en estudiantes de educación superior. *Espiraes revistas multidisciplinaria de investigación científica*, vol. 3, núm. 29, 2019. Grupo Compás. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/5732/573263328003/html/>
- Contreras Sierra, ER, (2013). El concepto de estrategia como fundamento de la planificación estratégica. *Pensamiento & Gestión*, (35), 152-181. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=64629832007>
- Fred, R.D. (2013). Conceptos de administración estratégica. Recuperado de: <https://issuu.com/giaagu/docs/conceptos-de-administracion-estrategica>
- Guamán Sarmiento, P.E. (2021). Estrategias lúdicas para mejorar el comportamiento en niños de tercer año de EGB de la Unidad Educativa Particular Carlos Crespi II. [Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana Cuenca] Repositorio Institucional. Recuperado de: <https://dspace.ups.edu.ec/>

- Lara Otalora, L. Tovar Quintero, L. K & Martínez Barreto, L.S. (2015). Aprendizaje significativo y atención en niños y niñas del grado primero del Colegio Rodrigo Lara Bonilla. Repositorio Libertadores.
- Latorre, A. (2003). La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Serie de investigación educativa.
- Machado Bagué, M.; Márquez Valdés, A.M. & Acosta Bandomo, R.U. (2021). Consideraciones teóricas sobre la concentración de la atención en educandos. Revista de Educación y Desarrollo. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/59/59\\_Machado.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/59/59_Machado.pdf)
- Morocho Muñoz N.P. (2023). Estrategias lúdicas para potenciar la atención y el tiempo de concentración en estudiantes de 8 a 9 años de educación general básica de la unidad educativa Antonio Ávila Maldonado, Año 2022. [Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana] Repositorio Institucional - Universidad Politécnica Salesiana Ecuador.

## Fortalecimiento de Habilidades Comunicativas en la Enseñanza-Aprendizaje del Álgebra

Blanca Cecilia Robles Arellano

blanca\_ra.mat20u@ensfa.edu.mx

Víctor Manuel Farias Villalobos

victor.farias@ensfa.edu.mx

Emmanuel Ludwing Lara Chávez

emmanuel@ensfa.edu.mx

Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes

“Profr. José Santos Valdés”

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

El enfoque de la investigación es cualitativo, con el objetivo de evaluar el impacto de la comunicación de los docentes en formación a través del reconocimiento de sus habilidades lingüísticas y comunicativas utilizando la metodología de investigación en acción. Se busca desarrollar y fortalecer el desempeño académico de los alumnos en educación secundaria durante las prácticas docentes, especialmente en temas de álgebra,

Los resultados muestran que una comunicación efectiva de los docentes en formación influye significativamente en el diseño de actividades pedagógicas, fomentando tanto el aprendizaje de los alumnos como la creación de ambientes de aula favorables. Se consideran los contenidos esenciales de matemáticas, destacando la importancia de comenzar con las bases como las operaciones básicas, jerarquía de operaciones y lenguaje algebraico. Este enfoque de trabajo garantiza un aprendizaje progresivo, desde lo sencillo hasta lo complejo, facilitando la comprensión de los conceptos algebraicos.

Además, se observó que el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas en los docentes en formación mejora no solo el rendimiento académico de sus estudiantes, sino también su propia motivación y participación, propiciando que sea más efectivo y adaptativo como factor transformador en la educación de los estudiantes.

**Palabras clave:** Comunicación, autoridad educativa, ambientes de aprendizaje, habilidades lingüísticas, estrategias de enseñanza.

### **Planteamiento del problema**

El trabajo se desarrolló en el último ciclo escolar de la formación como docente, de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria de acuerdo con el plan y programa de estudios 2018 de las escuelas normales, identificando una problemática que se presentaba en las jornadas de práctica docente, en la que, la falta del uso de habilidades lingüísticas y comunicativas para la gestión de ambientes de aprendizajes llevó a desarrollar acciones de fortalecimiento de competencias a través del diseño y aplicación de metodologías que ayuden a resolver la problemática.

Al identificar y jerarquizar las competencias del perfil de egreso y al elaborar un árbol de problemas, se identificó en la práctica profesional docente, una dificultad relacionada con el uso de habilidades lingüísticas y comunicativas en diferentes contextos para facilitar entornos colaborativos de aprendizaje. Esta acción buscó promover el desarrollo integral de los estudiantes y fomentar relaciones interpersonales que mejoren la convivencia en la enseñanza de temas de álgebra.

Es importante señalar que este problema se percibe como un desafío relevante, ya que como agente educativo es fundamental crear entornos de aprendizaje a través de la comunicación entre alumnos y profesores. Se observa que la dificultad tiene su origen en mi personalidad introvertida, evidenciada por la falta de uso del lenguaje corporal y la ausencia de estrategias para comunicarse efectivamente con los estudiantes. Al mismo tiempo se identifica una falta de confianza personal para expresarse frente al grupo,

A través del análisis y revisión de la práctica docente, en base a los instrumentos de recolección de datos, como el diario de trabajo del docente en formación, los instrumentos de valoración de la práctica docente realizados por los docentes titulares de los grupos y de maestros de la escuela normal, se identificaron las fortalezas y áreas de oportunidad de la práctica docente que intervienen en el desarrollo del trabajo docente.

La pregunta de investigación es el corazón de cualquier proyecto de investigación. Es la brújula que guía todo el proceso, desde la revisión de la literatura hasta la recolección y análisis de datos.

¿Cómo puede una comunicación efectiva del docente mejorar el aprendizaje de temas del álgebra?

La elaboración de una matriz de congruencia para desarrollar el protocolo de la investigación permitió obtener una visión general del estudio y facilitó la evaluación de la conexión lógica y coherente entre el tema, el problema, los objetivos, la pregunta de investigación, la hipótesis de acción y la metodología a seguir.

### **Objetivo General**

Valorar el efecto de la comunicación del docente mediante el reconocimiento de habilidades lingüísticas y comunicativas para desarrollar y fortalecer el desempeño académico de los alumnos en los temas de álgebra.

### **Objetivos Específicos**

1. Reconocer los elementos que influyen en la comunicación entre docente y estudiantes mediante la aplicación de instrumentos que identifiquen los canales de aprendizaje.
2. Analizar las diferentes técnicas comunicativas del docente en la enseñanza del álgebra en educación secundaria.
3. Establecer estrategias lingüísticas y comunicativas para la creación de ambientes de aprendizaje.

### **Hipótesis de acción**

Las habilidades comunicativas desarrolladas por el docente durante la enseñanza, impactan significativamente en el aprendizaje y el desarrollo de conocimientos en álgebra por parte de los estudiantes.

## Marco Teórico:

González (1995) menciona que:

Lo primero que el maestro tiene que lograr con sus alumnos es la formación de una verdadera relación profesor-alumno, que se caracterice por la seguridad, el respeto y la motivación hacia la actividad. Donde la comunicación adquiere un significado para la construcción del conocimiento en los siguientes aspectos:

- Creación de una atmósfera interactiva sana, que estimule el respeto, la confianza, la motivación y la aceptación recíproca.
- Construcción del conocimiento a través del diálogo, lo que implica una labor de búsqueda y reflexión conjunta.
- Que los momentos interactivos conduzcan a una implicación individual que dé continuidad al proceso de construcción del conocimiento en un plano individual. (p. 14)

De igual manera, Barrio & Borragán (2011) señala que un profesor precisa ser un buen comunicador y su comunicación debe ser eficaz, es decir, realizarse con impacto; lo que le permitirá:

- Atraer la atención para conseguir mayores concentraciones en las clases y en el estudio.
- Motivar para predisponer favorablemente hacia los aprendizajes.
- Transmitir con claridad y convicción para animar a la acción.
- Entusiasmarse para lubricar las redes de conexión del aprendizaje y el esfuerzo intelectual.
- Hacer atractivo cualquier tema y, de esa manera, conseguir un deseo y una necesidad. (p.17)

El autor no solo señala la importancia de las palabras, sino de comprender las necesidades y el proceso de aprendizaje de cada alumno. Señala que la clave está en prestar atención no solo a las palabras, sino también al tono de voz, el lenguaje corporal y las emociones de la otra persona. De esta manera, podemos comprender mejor sus respuestas e intenciones, incluso si no son expresadas directamente. Para lograr esto, el docente debe

ser auténtico, con una personalidad bien definida y una buena autoestima. Debe transmitir mensajes concretos, breves y atractivos, que se adapten al momento y a los intereses del alumno. Además, es fundamental que se exprese de forma convincente, utilizando su voz y cuerpo para comunicar sus intenciones.

El objetivo final es que el alumno se sienta cautivado por el mensaje, la persona y la voz del docente, lo que lo motivará a aprender y a actuar. Esto solo se puede lograr si el docente es auténtico, tiene rigor intelectual y demuestra entusiasmo e ilusión por lo que enseña. Cuando esto sucede, se genera un clima de confianza y motivación entre las partes, lo que permite alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Donde el éxito de la comunicación depende de varios factores, entre ellos la preparación previa y la capacidad de generar sorpresa. Un mensaje que nace del corazón, con sinceridad y naturalidad, tendrá un mayor impacto en el receptor. Para lograr un impacto efectivo, es fundamental captar la atención y generar interés en el interlocutor. Un profesor, por ejemplo, no solo debe usar palabras para entusiasmar a sus alumnos, sino también transmitir entusiasmo con su propia actitud. Antes de iniciar una clase, es recomendable reflexionar sobre los objetivos que se persiguen y cómo se puede estimular a los estudiantes. De esta manera, la comunicación fluirá de forma más natural y efectiva.

Por su parte, Gauna (2004) señala que el perfil comunicativo del docente el cual influye en el aprendizaje modificando el clima de aula “El maestro puede optimizar el ambiente y las relaciones en el aula, produciendo una disminución significativa de la ansiedad y por ende incidir en la predisposición al aprendizaje.” (p. 94). El docente adquiere un rol donde comprende y gestiona las emociones creando un ambiente de aprendizaje positivo y motivador, donde los estudiantes se sienten seguros y respetados. Asimismo, el docente puede establecer relaciones sanas con sus alumnos, fomentar la colaboración y el respeto mutuo, y resolver conflictos de manera efectiva.

Por último, Barrio & Borragán, (2011) menciona que:

La atención y el interés siempre están íntimamente unidos. Por eso, hay que conectar con sus intereses y para ello deberemos conocer a cada alumno (en la medida de lo posible: sus nombres, sus aficiones...), usar mensajes atractivos e inteligentes, jugar y



experimentar de forma continua, verbalizar sólo lo atrayente, las líneas guía o lo complejo y usar otros formatos (digitales, normalmente) para pasar la información. Pero sabemos que los intereses de cada uno se centran en lo que conocemos, y por eso, también hay que abrir nuevas puertas a otros intereses que todavía no conocen y se lo mostramos porque les servirá: «perder tiempo» en crear interés para que posteriormente lo puedan aplicar será uno de los éxitos de cualquier docente. (p. 19)

Uno de los aspectos, que también se deben de considerar es la autoridad educativa, que Duarte Carmona (2014) define de la siguiente manera:

La autoridad del profesor es dinámica y activa se va adquiriendo y perfeccionando con la práctica académica, se limita a una o a unas cuantas asignaturas y exclusivamente a unos grupos por lo tanto no existe la autoridad del docente en las asignaturas y mucho menos en las licenciaturas, esta tiene que ver con una relación bidireccional en donde se involucra el profesor y el alumno, la autoridad “docente” es aquella que los individuos aceptan, reconocen, evalúan, validan, se identifican y con la que comparten una estructura, una organización y un compromiso con esta autoridad tanto el docente como el alumno interactúan de manera activa, se logra un sentimiento de “pertenencia a un grupo o institución” alcanzando fines educativos comunes. No es fácil definir el concepto de autoridad docente en el ámbito de la relación profesor-alumno ya que abarca diferentes percepciones; esta se vincula con conceptos como poder, disciplina, libertad y permisividad, valores y educación (p. 92).

La autoridad educativa se ve afectada, se debilita la relación entre el profesor y el alumno, y aún más la confianza del profesor reflejándose en el aula de clase, por lo tanto, es esencial comprender los elementos necesarios para que el docente adquiera y mantenga esa autoridad. Estos elementos incluyen habilidades, características personales, personalidad, conocimientos, confianza, la autoestima que tiene el docente, entre otros.

Para lograr los objetivos de enseñanza-aprendizaje, es fundamental que todos los involucrados en este proceso comprendan el significado de la autoridad. De esta manera, podrán apreciar lo que son capaces de crear y producir, ya sea a través de su propia

personalidad, la implementación de normas y límites, así como la conciencia de su compromiso, responsabilidad, respeto y libertad. La autoridad académica se emplea como un medio de persuasión en la jerarquía para alcanzar un objetivo específico. En el caso de la autoridad del docente, su propósito es asegurar un trato respetuoso, lo que, a su vez, facilita la gestión del conocimiento entre el profesor y el alumno de la manera más efectiva posible. Tal como menciona Duarte Carmona,( 2014)

El principio de autoridad está diseñado para orientar, para guiar y lograr un objetivo específico y se requiere de quien siga esa autoridad, el alumno puede obedecer y respetar al profesor, sin embargo, esto no significa que le permita tener poder sobre él, la obediencia debe estar fundamentada en la libertad, la confianza, el diálogo y en convicciones internas (p.93)

## **Metodología**

La investigación se fundamenta en el enfoque cualitativo, que de acuerdo a Sampieri (2006) menciona que es un modelo de proceso inductivo contextualizado en un ambiente natural, donde existe la recolección de datos y se establece una estrecha relación entre los participantes de la investigación sustrayendo sus experiencias e ideologías en detrimento del empleo de un instrumento de medición predeterminado. La investigación tiene un alcance de tipo descriptivo pues describe cualidades, aptitudes, conocimientos y situaciones. Además, de ser explicativo en donde se relacionan conocimientos, habilidades y haciendo explicaciones sobre las acciones a realizar.

El diseño está en función de la metodología de investigación en acción definida por Latorre (2005) como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.” (p. 24) Por tanto, se intenta trabajar sobre este tipo de investigación cuya principal intención como docente es mejorar la práctica social comunicativa;

Para realizar la metodología de investigación acción, se tomó en consideración la propuesta por Latorre (2005), que propone cinco Tareas Básicas del Proceso de Análisis de datos (TBPA) cuya finalidad es buscar la mejora de la práctica educativa a través de la reflexión y la acción sistemática.

1. La recopilación de información
2. La codificación y categorización de información
3. La disposición y representación de la información
4. La validación de la información
5. La interpretación de la información

Donde se utilizarán técnicas como la observación participante y entrevistas, por parte del docente titular de los grupos de prácticas y del maestro observador de la escuela normal, así como del maestro titular del curso (asignatura) de la práctica.

El uso del diario de trabajo como instrumento de evaluación permite recuperar observaciones, reflexiones, interpretaciones y explicaciones del trabajo docente. Además, se utilizan los instrumentos de los observadores de la escuela normal para valorar el desempeño de los docentes en formación durante la práctica docente en los últimos semestres de su formación. Además, se incluyen guías de entrevistas, instrumentos de detección de estilos de aprendizaje, instrumentos de dominio de competencias y herramientas para el desarrollo de reflexión de la práctica docente.

El estudio fue aplicado en la Escuela Secundaria Técnica No 1 "José Reyes Martínez" de la ciudad de Aguascalientes, en dos grupos de primer grado, con población escolar de 42 y 43 alumnos cada uno. La institución en el contexto estatal está considerada como una de las secundarias con excelencia educativa y cuya demanda propicia la aplicación de un examen de admisión, por lo que, las características de los estudiantes resaltan en promedios de calificación altos.

## **Resultado**

El análisis de la práctica docente es una herramienta fundamental para mejorar la calidad de la educación. A través de la reflexión crítica, los docentes pueden comprender mejor su labor, identificar áreas de mejora y, en última instancia, mejorar el aprendizaje de los alumnos, más allá de una simple transmisión de conocimientos, es una práctica compleja que requiere de constante análisis y reflexión para asegurar su eficacia. En este sentido, autores como Perrenoud (2004) han enfatizado la importancia de desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Este análisis permite a los docentes comprender mejor su

labor, identificar áreas de mejora y, en última instancia, mejorar el aprendizaje de los alumnos.

### **Reflexión y evaluación de los resultados de la primera intervención**

Para llevar a cabo la intervención docente se diseñó una planeación didáctica en donde se consideraron los procesos cognitivos, intereses, motivaciones y necesidades formativas de los estudiantes, se planearon intervenciones donde se utilizaron representaciones gráficas y modelos visuales para explicar conceptos algebraicos

Además, se planificaron estrategias de evaluación pertinentes a los aprendizajes esperados: producto, criterio, instrumento y la metodología de evaluación de acuerdo con el enfoque y a la disciplina, ya que en las fichas de observación se comentó la asertividad en las clases de acuerdo con lo planeado, de manera que la organización de estrategias de enseñanza y aprendizaje consideró los procesos cognitivos interés y necesidades formativas de los estudiantes.

Por otro lado, los recursos y materiales didácticos utilizados en la primera intervención fueron fundamentales ya que para Godino, Batanero y Font (2003) “Son recursos que asumen parte de la función del profesor organizando los contenidos, presentando problemas, ejercicios o conceptos. Son materiales manipulativos que apoyan y potencian el razonamiento matemático.”(p. 128) utilizados en la práctica como un elemento para ayudar a comprender el tema del álgebra, ayudaron a captar la atención del alumno haciendo que las clases sean más diversificadas, esto de igual manera se comentó en los instrumentos de valoración donde se entregó material para la elaboración de las actividades como una estrategia para que los alumnos ahorren tiempo siendo una estrategia efectiva, pues sintetizó la actividad haciendo que los alumnos se centran.

En relación con la didáctica de la enseñanza se recuperaron con estrategias enfocadas a los conocimientos previos de los estudiantes además se contó con el conocimiento de contenidos de las matemáticas, dominando su enfoque, con ello se desarrolló actividades didácticas innovadoras centradas en los procesos cognitivos, intereses, motivaciones y necesidades formativas de los estudiantes. Del mismo modo en la evaluación, se requiere usar más estrategias de revisión pues como se mencionó antes,

las estrategias que se establecieron para la evaluación de los ejercicios no fueron eficaces, ya que los alumnos se aglomeraban generando indisciplina.

Del mismo modo se conoce que con confianza se gestionan ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes, pero hace falta el trabajo de la autoridad como docente pues es uno de los aspectos que, tanto en los instrumentos de valoración como el diario de campo, se resalta más, ya que al no tener autoridad como docente, se dificultó atraer la atención de los alumnos, al inicio, durante y al cierre de la sesión. De igual manera se percibió en las sesiones que los alumnos no me observan como autoridad, ya que no atienden indicaciones sobre guardar silencio o estar atentos.

Al término, de este ciclo reflexivo y después de haber categorizado y analizado las acciones que se realizaron surge un cuestionamiento: ¿Cómo influye la autoridad educativa en la creación de ambientes de aprendizaje?, Con ella surge una nueva hipótesis de acción: La autoridad educativa, como estrategia de comunicación basada en la claridad, la confianza y el respeto mutuo, favorece el aprendizaje del álgebra en alumnos de primer grado de educación secundaria.

Donde las principales acciones a realizar son: ejercer la autoridad educativa como estrategia de comunicación, tener claridad en las instrucciones y explicaciones, confiar en las capacidades de los alumnos y el respeto mutuo entre docente y alumnos. Más aún, la aplicación de normas de convivencia y la creación de actividades sobre los intereses de los alumnos. Con ello se espera que una mayor implementación de la estrategia de comunicación basada en la autoridad educativa conduzca a un mejor aprendizaje del álgebra en los alumnos.

### **Segunda intervención**

En el segundo ciclo reflexivo fue necesario recolectar información que evidenció el trabajo que se implementó a partir de la hipótesis de acción que surgió, Con ello se reflexionó sobre la práctica educativa realizando una evaluación crítica de la práctica docente, identificando fortalezas y áreas de mejora y permitió responder a la pregunta de investigación, proporcionando información valiosa sobre la práctica docente.

La planeación didáctica, fue oportuna con respecto a procesos cognitivos, intereses, motivaciones y necesidades formativas de los estudiantes, se desarrollaron actividades didácticas innovadoras centradas en los procesos cognitivos, intereses, motivaciones y necesidades formativas de los estudiantes elaborando productos de aprendizajes significativos al enfoque de las matemáticas.

En cuanto al desarrollo de la autoridad como docente, se establecieron normas claras y consistentes en el aula, vistas desde la planeación didáctica, mientras que en las clases se condicionaron a los alumnos que provocaban desequilibrio en la armonía de la clase, esta estrategia fue de gran ayuda, pues los líderes positivos, ayudaban al grupo a mantener un clima de paz y silencio. Al término de este ciclo reflexivo y después de haber categorizado y analizado las acciones que se realizaron se da respuesta en parte a la hipótesis de acción anterior que se refiere a la autoridad educativa como estrategia de comunicación, basada en la claridad, la confianza y respeto mutuo, y que además favorece el aprendizaje del álgebra.

### **Tercera intervención**

Del mismo modo que en la primera y segunda intervención se tomó en consideración los cinco pasos que propone Latorre:

Respecto a la planeación didáctica fue oportuna con respecto a intereses, motivaciones y necesidades de los estudiantes, esto se visualiza en la organización de las estrategias de enseñanza, pues se planearon actividades significativas para los alumnos, por otra parte, en los recursos y materiales didácticos que fueron utilizados en esta intervención fueron pertinentes a los contenidos y enfoque de la enseñanza considerando los procesos cognitivos, intereses, motivaciones, condiciones específicas y necesidades formativas de los estudiantes, pues como lo menciona el docente titular de los grupos de prácticas en su diario de trabajo, el material elegido para enseñar tanto el tema como en las actividades fueron buenos. En la didáctica de la enseñanza se recuperaron los conocimientos previos de los estudiantes por medio de juegos que servían tanto como actividades de inducción, como el recopilar los aprendizajes vistos en anteriores sesiones, del mismo modo se contó con el conocimiento de contenidos de las matemáticas, esto fue importante dado a que el



principal reto que se observó fueron la sustitución de fórmulas algebraicas para obtener perímetros y áreas de figuras geométricas pues al no conocer primeramente jerarquía de operaciones, identificación de datos mediante su simbolismo, no se generaba una enseñanza correcta del tema.

Dando respuesta a la pregunta de investigación planteada en la segunda intervención de la propuesta de mejora ¿Cómo influye la autoridad educativa en la creación de ambientes de aprendizaje?, de manera general radica en una primera instancia en establecer reglas en el aula de clase, pues al no tener normas no se pueden generar ambientes de respeto, del mismo modo estos ambientes promueven la enseñanza, en cambio el docente pierde confianza al no tener autoridad lo que hace que el grupo pueda ser susceptible a ser indisciplinado.

Por ende, la verificación de la hipótesis de acción planteada en la segunda intervención fue válida ya que como se menciona con anterioridad al aplicar metodologías que ayuden a aplicar técnicas de control de grupo, actividades relacionadas con su estilo de aprendizaje ayudan a favorecer dichos ambientes y con ello desarrollar favorablemente el aprendizaje del álgebra en base a planeaciones didácticas correctamente elaboradas.

### **Discusión y conclusiones**

El estudio a través de la investigación acción tuvo como objetivo evaluar el impacto de la comunicación del docente en el desarrollo y fortalecimiento del desempeño académico de los alumnos en temas de álgebra. El análisis se centra en el reconocimiento de habilidades lingüísticas y comunicativas, con el fin de promover un mayor desarrollo y alcance en relación con algunas competencias clave del perfil de egreso como docente en formación.

Donde, la aplicación de las habilidades lingüísticas se fue desarrollando durante las tres intervenciones docentes, se planificaron estrategias de comunicación establecidas en la planeación didáctica, como el uso del tono de voz fuerte en situaciones de indisciplina y la autorregulación para mostrarse como autoridad, asimismo, en visualizar al docente en formación como una autoridad educativa y no como practicante, pues al usar estrategias que ayudarán a ejercer y fortalecer una autoridad en el aula de clase, mencionadas en anteriores apartados, fortaleció de manera personal el carácter y la disposición para



postrarse como un docente y observar que dichas estrategias funcionaron, ayudó tanto a la enseñanza de contenidos, como al logro de los propósitos establecidos en las sesiones de la planeación didáctica.

De modo que al poner en marcha el plan de acción uno de los principales objetivos específicos fue reconocer los elementos que influyen en la comunicación entre docente y estudiantes mediante la aplicación de instrumentos que identifiquen los canales de aprendizaje, al aplicar dicho test de estilos de aprendizaje, los resultados arrojados apoyaron significativamente en el diseño de actividades que propiciaron tanto al aprendizaje como en la creación de ambientes. Se observó cómo los alumnos alcanzaron los contenidos propios del álgebra al comenzar con las bases, como operaciones básicas, jerarquía de operaciones y lenguaje algebraico, se facilitó un aprendizaje progresivo, de lo más sencillo a lo más complejo, avanzando paso a paso para asegurar la comprensión del contenido.,

Sin embargo, aún queda pendiente uno de los aspectos que es fundamental en el enfoque actual de las matemáticas, que se refiere a la aplicación de una evaluación formativa a través de estrategias de comunicación, ya que en la investigación no se pudo llegar a observar el uso de instrumentos de evaluación, y queda de tares realizar una investigación sobre la evaluación formativa y la manera en la que puede ser utilizada para valorar la aplicación de estrategias de comunicación y la gestión de ambientes de aprendizaje.

## Referencias

- Barrio, J. A., & Borragán, A. (2011). Cómo atraer la atención hablando. un reto para la enseñanza. (pp. 17-19)
- Duarte Carmona, A. L. (2014). La Autoridad, Dentro del Aula; Ausente en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje. International Journal of Good Conscience. (pp. 90-121) [http://www.spentamexico.org/v9-n2/A9.9\(2\).pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n2/A9.9(2).pdf)
- Godino, J. D., Batanero, C. y Font, V. (2003). Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Departamento de Didáctica de las Matemáticas. Universidad de

Granada. ISBN: 84-932510-6-2.(Recuperable en, <http://www.ugr.es/local/jgodino/>  
p.128, 133.

González, F. R. (1995). Comunicación, personalidad y desarrollo. La Habana: Pueblo y Educación. (pp.14-15).

Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó, de IRIF, S.L. p. 24, 83,87, 94.

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó. (p.30)

Sampieri, Roberto. (2006). Metodología de la investigación. McGraw-Hill. Cuarta edición. (pp.7-10).

## Percepciones de docentes de educación primaria sobre la Nueva Escuela Mexicana

Martínez Jiménez Orlando Andrés.

o.martinez@creson.edu.mx

Figueroa Soto Leilani Adriana

222600580000@creson.edu.mx

Limón Quiroz Alexia.

222600650000@creson.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

La presente indagación tiene como propósito analizar la percepción acerca de la Nueva Escuela Mexicana desde el enfoque de docentes de educación primaria, con la finalidad de comprender la realidad a la que se enfrentan con esta forma de trabajo por proyectos. Corresponde a un enfoque cualitativo, donde 44 profesores fueron cuestionados sobre su punto de vista del presente modelo educativo, mediante una entrevista estructurada realizada. Los sujetos destacan la adaptación al plan como algo complejo pero desafiante, variando en la comunidad en donde se encuentre la escuela. Además, se menciona la mejora educativa como objetivo principal, resaltando la vinculación, la flexibilidad y la innovación como los aspectos fundamentales percibidos por los docentes, destacando el humanismo como característica esencial. Asimismo, se propone el constructivismo como herramienta de adaptación para cambios presentes en servicio, resaltando la importancia de estar dispuestos a las novedades para facilitar el progreso, construyendo la práctica con la experiencia y con las actualizaciones necesarias en pro de los alumnos y su aprendizaje.

**Palabras clave:** Experiencia profesional, profesores, percepción, actualización docente, planes de estudio.

## Planteamiento del problema

La labor del docente de educación es fundamental por el grado de responsabilidad que genera en el favorecimiento del desarrollo integral de los alumnos, pero a nivel primaria aporta una parte sustancial a ese mejoramiento, puesto que la enseñanza es la meta primordial de la profesión. Así mismo, Extremera Pacheco et al. (2016) destacan y están conscientes que:

No todos los estudiantes aprenden con los mismos métodos, actúan de la misma forma en clase o se les motiva de la misma manera. Los educadores son conscientes de la importancia de estas diferencias en los estilos de aprendizaje y, por tanto, de enseñanza en cada alumno. (p. 66)

A pesar de que hay elementos que obstaculizan el proceso educativo, el trabajo está en las propuestas que cada docente realice en beneficio de los alumnos, siempre atendiendo a las necesidades e intereses que se les presenten. Aunado a ello, la finalidad en la educación, según Díaz Barriga (2021, como se cita en Gutiérrez Hernández et al., 2023) es relevante “obtener el interés genuino y participación del estudiante, pues no debe ser algo impuesto y dirigido totalmente por el docente, finalmente es relevante buscar la calidad frente a la cantidad, pues su planteamiento requiere de bastante tiempo y recursos” (p. 210).

De allí la importancia de visualizar el trabajo docente y sus múltiples tareas a las que se enfrenta y, dentro de ellas, está la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y que los prioriza como “sujetos partícipes y fundamentales en el proceso educativo” (González, 2021, como se cita en Gutiérrez Hernández et al., 2023). Es por ello que, se requiere profundizar en cómo los maestros de educación primaria de Hermosillo Sonora, conciben y consideran al nuevo modelo educativo, donde sus aportes y consideraciones serán la base del presente estudio.

## Marco Teórico

La Nueva Escuela Mexicana es un proyecto que llegó a transformar la manera de trabajar de docentes en servicio, esta es definida por la Secretaría de Educación Pública (2023) como

“un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral” (p. 5). A pesar de que esta contiene conceptos con los que ya se había trabajado con anterioridad, la manera en la que fue presentada y percibida por los maestros fue como una completa novedad.

Para poder analizar las percepciones docentes, es necesario detallar estos conceptos, Nieva y Martínez (2016) describen que “el docente como sujeto de la educación es un actor principal para la sociedad, transmisor de la cultura que le ha antecedido y propiciador del aprendizaje mediante el proceso educativo” (p. 16). Es este mismo compromiso social el que debe orillar a maestros a recibir críticamente cada reforma. En relación a las percepciones, Vargas (1994) menciona que:

El reconocimiento es un proceso importante involucrado en la percepción, porque permite evocar experiencias y conocimientos previamente adquiridos a lo largo de la vida con los cuales se comparan las nuevas experiencias, lo que permite identificarlas y aprehenderlas para interactuar con el entorno. (p. 49)

La forma en la que los docentes aceptan las innovaciones se ve afectada por los antecedentes vividos a lo largo de su trayectoria profesional. Además, el contexto educativo y las políticas que han experimentado con anterioridad, pueden influir en su disposición para adoptar nuevas metodologías impuestas.

El cimiento establecido para formular la presente investigación se encuentra en las teorías constructivista y humanista. En donde el constructivismo desempeña un papel de guía, que alienta a los docentes a creer en las mejoras que vienen con la práctica, la experiencia y, sobre todo, con los errores. Partiendo de la ideología de Jean Piaget, en palabras de Saldarriaga et al. (2016) “el constructivismo concibe el conocimiento como una construcción propia del sujeto que se va produciendo día con día resultado de la interacción de los factores cognitivos y sociales” (p. 130). De acuerdo con lo anterior, se analiza la impresión de los docentes ante cambios en su forma de trabajar; el adaptarse a nuevos planes de estudio que se presentan en el camino y ser capaces de transmitir conocimiento adecuándose a este, es lo que construye al docente día con día.

Además, se encuentra el valor en la teoría humanista para el desarrollo de esta indagación. Reconociendo la importancia del individuo como ser único, alentando sus capacidades actuales y creyendo en un potencial futuro; “promoviendo la autorrealización de las personas para que logren lo mejor de lo que son capaces, permitiendo la trascendencia del ser humano al derivarse en un aprendizaje duradero y profundo por su gratificante forma de operar” (Ramos, 2016, p. 36). Lo anteriormente planteado reafirma la identidad del presente documento, declarando la importancia de la construcción del ser como docente desde un punto de vista humanista, en donde el bienestar de los agentes educativos siempre sea la prioridad del mismo.

### **Metodología**

La presente investigación se desarrolló utilizando un enfoque cualitativo, el cual considera las vivencias de los docentes de educación primaria como fuente principal para arrojar los datos analizados; el criterio previamente establecido “responde a un paradigma que entiende la realidad como una construcción social” (Valle Taiman, 2022, p. 11). Lo anterior se alcanza teniendo un contacto directo con los sujetos, considerando sus pensamientos como una base fundamental que lleva a la comprensión de la perspectiva de la NEM del profesorado de educación primaria de la ciudad de Hermosillo, Sonora.

En la recopilación de datos se entrevistó a 44 docentes de educación primaria, abarcando desde maestros con más de 30 años de servicio hasta aquellos que se encuentran en su primer año de ejercicio profesional. Es fundamental reconocer que “los maestros al apropiarse de su saber construyen nuevos sentidos a la educación” (Chona, 2021, p. 35).

Dentro de las jornadas de inmersión a las escuelas primarias de la localidad, se dio a la tarea de entrevistar a los docentes y poder recabar la información precisa, donde al tener un espacio determinado de tiempo, se pudo ajustar y retomar la información que solicitaba el instrumento utilizado.

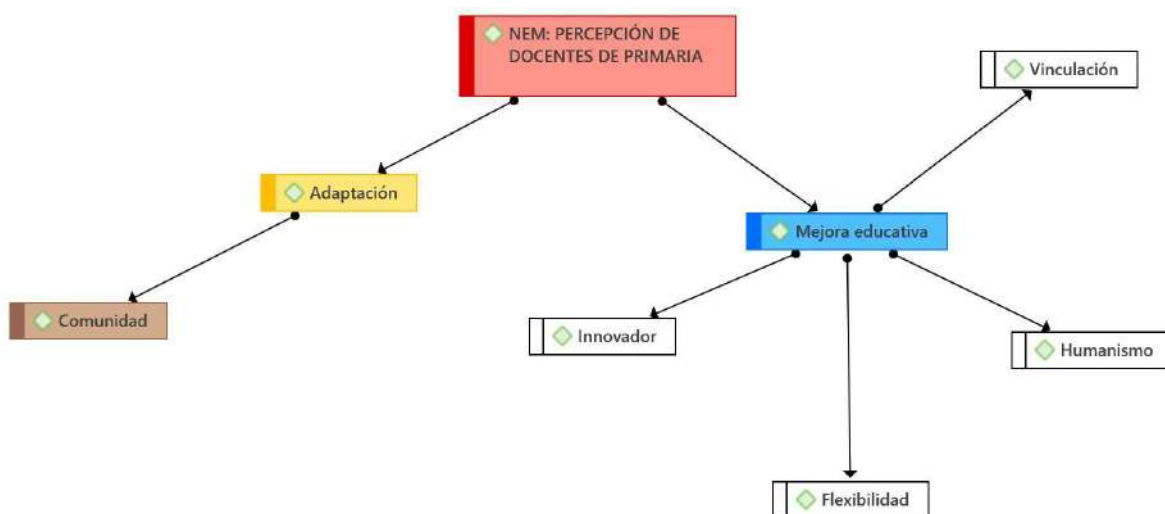
De igual manera, para tener un estudio más directo y efectivo, se implementó el programa Atlas.ti (versión 22) para poder categorizar y elaborar las redes que permiten realizar un análisis de los resultados con mayor seguridad y confianza, puesto que “se

reconocen como ventajas la rapidez que otorga a procesos mecánicos como: segmentación, recuperación y codificación de información” (Amezcuca & Gálvez, 2002, como se cita en San Martín Cantero, 2014, párr. 49).

## Resultado

Con respecto a la temática de percepciones que tienen los docentes de nivel primaria en la NEM, que esto último su prioridad e importancia es “formar personas capaces de conducirse como ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico para construir su propio futuro en sociedad” (Secretaría de Educación Pública, 2023, p. 5). En relación a los datos recabados a la entrevista estructurada se deriva en dos elementos importantes que son la Adaptación y la mejora educativa (ver Figura 1).

**Figura 1.** Percepciones de la NEM



En primera instancia, la adaptación funge como la fase principal por la que los docentes pasan al mudar su manera de trabajo de un plan de estudios a otro, teniendo en cuenta los cambios como algo necesario para mantenerse alerta y actualizado a las necesidades de una sociedad cambiante. Los autores Lalangui et al. (2017) la definen como: La formación del personal docente, como proceso continuo debe partir de la contextualización y enfoque sistémico de las acciones que se proyectan, el



aprendizaje colaborativo de los participantes y la multidimensionalidad de las acciones que se ejecutan para lograr un desarrollo coherente del docente, a partir de los problemas y necesidades que se diagnostican. (p. 30)

El adaptarse no solamente a nuevos estudiantes, sino también, a un plan de estudios inédito, resulta un reto que anima a los docentes en su trayecto de adecuación misma. Con ello, plasman lo valioso de esto, al afirmar un participante que: “al principio si le teníamos un poquito de miedo porque era algo incierto, pero vamos a ir aprendiendo conforme a la marcha. No es que sea muy difícil, es la nueva organización” (24P17M29- N).

Es indispensable dirigirse a la comunidad como el principal factor a considerar en el proceso de adaptación que pasan los docentes, especialmente siendo el mismo centro de la NEM el que desafía a los profesores a contemplar todas las variantes del contexto presentes en los alrededores de la escuela primaria. Para poder trabajar acorde a los proyectos asignados a cada campo, deben adentrarse y comprender al entorno mismo, ajustando su proceso de enseñanza desde las necesidades que se presentan en ella. Núñez (2009) plasma la importancia de la sociedad mencionando que “Para que se produzca un contexto intercultural es necesaria la adquisición de habilidades culturalmente apropiadas, necesarias para negociar en un específico entorno cultural o social y afrontar las demandas del nuevo contexto cultural” (p. 4).

Lo anterior refuerza la postura de docentes que comparten su visión de la población, afirmando que la NEM: “Procura potencializar valores, fomentar los derechos humanos y, lo más importante, toma las experiencias reales de la vida para el aprendizaje” (24P1L21- N). Tomando en consideración las vivencias de los alumnos mismos para poder enseñar desde una perspectiva que los ayude en su vida actual y los eduque en aquello que les brinda identidad y cultura dentro de su comunidad.

Continuando con la mejora educativa, Pareja y Torres (2006) la definen como un “cambio llevado a cabo mediante un proceso sistemático, planificado y, desde luego, continuo en el que la institución educativa va modificando sus procesos de enseñanza y aprendizaje, su organización y cultura con la finalidad de alcanzar sus metas educativas” (p. 177). Aunado a esto, los maestros admiten la relevancia del plan de estudios recién

incorporado, admitiendo que “es una propuesta educativa donde se brinda la oportunidad de mejorar la calidad de la educación” (24P12L12-N).

Aceptar el programa y trabajar activamente en la adaptación al mismo es crucial para contribuir a la visión esperada de la aplicación de la NEM. Tal como menciona otro docente, “considero que su propósito es bueno, pero elijo la reflexión porque me pone a pensar si el objetivo en verdad se está cumpliendo por parte de los docentes al momento de enseñar” (24P1L3-N). De esta manera, subraya el deber profesional que maestros deben cumplir para poder alcanzar los aprendizajes óptimos en los niños haciendo uso de nuevos planes que son implementados.

Para lograr el progreso esperado, es necesario incluir en la práctica distintos elementos requeridos por la NEM, como lo es la vinculación. Además de la asociación al contexto, se resalta la importancia de relacionar los contenidos; sujetos mencionan que “es preciso dosificar y vincular proyectos y/o campos formativos para alcanzar los aprendizajes fundamentales previstos” (24P22L25-N). Por su parte, Zabala (1989) confirma que:

La adopción de enfoques globalizadores, presenta la doble ventaja de, por una parte, motivar al alumno a implicarse en un proceso dinámico y complejo y, por otra, permitir un aprendizaje tan significativo como sea posible, en la medida en que permita el establecimiento de múltiples relaciones en ámbitos diversos. El aprendizaje significativo es un aprendizaje globalizado, ya que éste posibilita la formación de un mayor número de relaciones entre el nuevo contenido de aprendizaje y la estructura cognoscitiva del alumno. (p. 25)

Con esto, se resalta la pedagogía globalizadora que se emplea en este programa, además de la vitalidad de la incorporación de distintos campos formativos en un proyecto que permita lograr los Procesos de Desarrollo de aprendizaje (PDA) deseados. Así como comenta otro maestro: “ya no se busca separar por materias sino más bien formar campos, hacer proyectos con cada uno, pero que estén muy ligados entre sí y pueda haber más temas y que concuerden un campo con otro” (24P12L17-N).

La NEM plasma la ideología humanista como su base, la cual permite que el alumno se desarrolle en torno a su esencia y valores, fomentando la libertad de expresión y de

pensamiento, formando ciudadanos capaces de valerse por sí mismos, guiándose por lo que es correcto y justo para todos. Según los autores Sánchez y Pérez (2017) esta postura “proporciona al hombre los elementos cognoscitivos indispensables para comprender mejor el mundo, apropiarse de una educación estética, conjuntamente con la afinación de la sensibilidad, y la elevación de las cualidades morales y éticas” (p. 266); en concordancia con ellos, los docentes en servicio comentan que la NEM “es muy buena, busca desarrollar en los alumnos valores y habilidades para enfrentar la vida” (24P14L16-U). De igual manera, destacan el humanismo como una de las fortalezas principales del presente plan de estudios, comentando que es un “programa basado más que todo en el humanismo, en el ser humano, el respeto a las creencias, culturas y la inclusión” (24P24L26-N).

Lo anterior consolida que la formación desde el humanismo, plasmada en el programa de estudios vigente, es una manera que les permite a los alumnos crecer no solo académicamente, sino también en habilidades sociales que le faciliten relacionarse en comunidad y desarrollar herramientas sensitivas que les beneficiarán en su inteligencia emocional e intelectual, ayudando a desarrollar conocimientos para el ámbito escolar y que les sean útiles para la vida misma en cualquier situación o circunstancia que se les presente.

Otro de los elementos que brindan esencia a la NEM es la flexibilidad de contenidos, tal y como se evidencia como una ventaja según docentes entrevistados, expresando que: “Me gusta, ya que, nos da la libertad a los docentes de escoger aquellos temas que creamos óptimos para un buen aprendizaje de cada alumno, tomando en cuenta sus necesidades, aptitudes y áreas de oportunidad (24P1L15-N). Lo expuesto anteriormente establece que cuentan con una autonomía al hablar de contenidos, brindando la apertura para atender necesidades específicas de un aula y contexto determinados. Los autores Gómez, et al. (2020) definen lo anterior estableciendo:

El término de autonomía curricular, con lo que se propuso brindar un mayor grado de flexibilidad a las escuelas mexicanas para que tomen sus decisiones tendientes a responder a las necesidades e intereses específicos de sus alumnos, considerando sus recursos y capacidad de gestión escolar. (p.113)

Dichas afirmaciones muestran a la flexibilidad de contenidos como una herramienta positiva, que lleva a los docentes a personalizar la enseñanza hacia cada uno de sus alumnos, buscando la adquisición de aprendizajes acordes a sus necesidades y conveniencias, que pueden ser cambiantes de acuerdo a cada educando. Lo anterior busca que se inclinen por conocer desde lo que le parece atractivo y no imponer como regla que deben conocer más sobre unos temas que de otros, sino que le brinden la oportunidad de prepararse a través y sobre aquello que le interesa y apasiona.

Todo lo anterior es resultado de la novedad e innovación que trae consigo este nuevo plan de estudios, puesto que los docentes admiten y están conscientes de lo desconocido a lo que se enfrentan, mencionando que “Es un programa muy actualizado, innovador” (24P1L19-N) y, “la nueva escuela mexicana es una nueva etapa para la educación en los estudiantes” (24P2L20-N). A su vez, Pareja y Torres (2006) mencionan que:

En estos tiempos de reestructuración los centros educativos se ven obligados a aprender a responder a las demandas de un entorno incierto, cuando no inestable. De este modo lo deseable, en lugar de estrategias burocráticas y verticales del cambio, sería la emergencia de dinámicas autónomas que restablezcan el protagonismo a los agentes y tengan un mayor grado de permanencia (p. 177).

Es por esto que los maestros deben apropiarse de los elementos innovadores presentes en el programa para poder aplicarlos de acuerdo con las necesidades que se encuentren en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al hacer esto, los alumnos contarán con una educación integral en la que los docentes funjan como guías en la resolución de problemas.

### **Discusión y conclusiones**

Después de realizar un análisis de lo anteriormente mencionado, se puede tener una estimación del impacto que ha tenido la implementación de la NEM desde la realidad de los mismos docentes de las escuelas primarias de la localidad. La valoración comentada, pudo ser realizada gracias a la entrevista desarrollada por estudiantes normalistas, quienes al realizar la pregunta ¿Cuál es su perspectiva acerca de la NEM? obtuvieron respuestas reales

y específicas que permitieron el estudio de sus pensamientos mostrados en el presente documento.

Se establece la NEM como una transformación novedosa e innovadora, cuya percepción hacia ella fue construida a través del estudio y la práctica. No obstante, siendo la docencia una profesión con mucha influencia social, se destaca el poder de las opiniones de la comunidad sobre el recibimiento de este plan de estudios. Formar parte del magisterio requiere de compromiso social, una responsabilidad de continuar actualizando los enfoques de la educación según las necesidades de una sociedad evolutiva.

Docentes entrevistados comentan que la llegada de este modelo educativo, ha propuesto cambios necesarios en una práctica monótona que se vive dentro de las escuelas primarias, con el fin de enseñar desde un punto humanista, con un profesor alentador, que crea en sus alumnos y en su potencial.

Cabe destacar la adaptación a lo nuevo desde un panorama constructivista, señalando a lo desconocido como una oportunidad para innovar la docencia, perderle el miedo de lo desconocido y animarse a cambiar para mejorar; enfocándose en la autonomía curricular como la mayor oportunidad para instruir desde lo que los alumnos necesitan para poder tener una educación de calidad, resaltando valores, actitudes, conocimientos, cualidades y capacidades para poder convertirse en ciudadanos empáticos, justos, conscientes y en contacto con sus emociones para poder respetar las de los demás, teniendo así, la esperanza de mejorar el entorno.

Esta investigación muestra la realidad que se vive en el magisterio al pasar por cambios inevitables, un tanto drásticos por la forma en tratar de ajustarse a lo nuevo, pero que al final de cuentas es notoriamente cambiante según el contexto en el que se ejerza; sin embargo, las vivencias compartidas por los maestros entrevistados son más que valiosas para la comunidad educativa, cuya percepción ante las transformaciones aún no está establecida y puede ser aconsejada por expertos, es decir, los profesores en servicio.

## Referencias

- Chona, J. A. (2021). Escuela, currículo y formación docente. Otras maneras de pensar. En Formación docente en el marco de la nueva escuela mexicana (1ra ed., pp. 19-42). Secretaría de Educación Pública.
- Extremera Pacheco, N., Rey Peña, L., & Pena Garrido, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (368), 65–72. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>
- Gómez, J., Martínez, J., Serna, O., & Tobón, S. (2020). Autonomía curricular en educación básica. Una propuesta de innovación en el Modelo Educativo 2017 en México. *Páginas De Educación*, 13(1), 107–125. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1914ajesvivencialesconsentido>.
- Gutiérrez Hernández, C. E., & Cáceres Mesa, M. L. (2023). El rol del trabajo en equipo en las políticas públicas de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Conrado*, 19(S1), 203-211.
- Lalangui, J., Ramón, M., & Espinoza, E. (2017, mayo). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado*, 13(58), 30-35. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Nieva, J., & Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Científica Multidisciplinar de la Universidad de Cienfuegos*, 8(4), 14-21. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Núñez (2009) La adaptación del currículo escolar a la diversidad cultural. *Revista Iberoamericana De Educación*, 49(2), 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie4922102>
- Pareja, J. & Torres C. (2006). Una clave para la calidad de la institución educativa: Los planes de mejora. *Educación y educadores*, 9(2), 171-185. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v9n2/v9n2a12.pdf>
- Ramos, A. (2016) Paradigma socio cognitivo humanista para la educación. *Revista Científica de Educación EDUSER*, 3(1), 35 – 39, <http://ojs.ucvlima.edu.pe/index.php/eduser/issue/archive>



- Saldarriaga, P., Bravo, G. & Loor, M. ( 2016, 25 de octubre) La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. Revista científica dominio de la ciencias, 2(3),127-137.  
<https://doi.org/10.23857/dc.v2i3%20Especial.298df>
- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. Revista electrónica de investigación educativa, 16(1), 104-122.
- Sánchez, V., & Pérez, M. (2017). La formación humanista. Un encargo para la educación. Universidad y Sociedad, 9(2), 265-269. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general.  
[https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/030623\\_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana\\_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general\\_COSFAC.p](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/030623_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_COSFAC.p)
- Valle Taiman, A. (2022). La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú Facultad de Educación.  
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/184559/GU%20c3%8dA%20INVESTIGACI%20c3%93N%20DESCRIPTIVA%202022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. Alteridades, 4(8), 47–53.  
<https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/588>
- Zabala, A. (1989). El enfoque globalizador. Cuadernos de pedagogía, 168(4), 22-27.  
<https://www.oposinet.com/wp-content/uploads/2017/10/El-enfoque-globalizador-Zabala-2.pdf>



## La inteligencia lingüística en los campos formativos de la Nueva Escuela Mexicana

Magaly del Carmen Sevilla Cabrales

sevillamagaly@benuff.edu.mx

Rocío Catalina Ramiro Sánchez

rocioramiro@benuff.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

El programa de estudios 2022 para las escuelas normales llega con un enfoque diferente, cambiando totalmente la dirección de los contenidos, sin embargo, continua con el principio de poner al alumno en el centro de la construcción del aprendizaje, a través de las diferentes habilidades que poseen y aquellas que van adquiriendo en su trayecto formativo.

En este documento, se analiza cómo se lleva a cabo el proceso de desarrollo de la Inteligencia Lingüística en los campos formativos de la Nueva Escuela Mexicana a través de la teoría fundamentada.

**Palabras clave:** Inteligencia lingüística, NEM, trabajo por proyectos, habilidades lingüísticas.

#### Planteamiento del problema

El presente trabajo tiene como objetivo analizar diversos documentos que sustentan la teoría de la Inteligencia Lingüística propuesta por el autor Howard Gardner, y el programa de estudios 2022: La Nueva Escuela Mexicana (NEM) reforma educativa implementada en México, con la finalidad de mejorar la calidad de la educación y hacerla más pertinente y equitativa, por lo cual, como investigación se busca analizar la presencia de la Inteligencia Lingüística en los campos formativos de La Nueva Escuela Mexicana con el propósito de hacer cambios en la práctica docente que permitan una mejora en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, en el diseño de estrategias y métodos que fomenten el desarrollo de esta inteligencia en el contexto de la NEM.

El programa de estudios de la Nueva Escuela Mexicana, se fundamenta en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que establece que “la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2021); además tiene un enfoque humanista que busca formar personas críticas, autocríticas, que se conozcan a sí mismas, y que tengan capacidad de relacionarse con los demás en una sana convivencia.

La inteligencia lingüística es uno de los componentes de la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por el psicólogo Howard Gardner en la década de 1980. Esta teoría sugiere que la inteligencia no se puede reducir a una sola capacidad general, sino que existen múltiples formas de inteligencia, y cada individuo puede tener fortalezas en una o más de estas áreas. Además, éstas han tenido un impacto significativo en la educación al contribuir a la comprensión de la inteligencia y alentar enfoques más inclusivos y personalizados para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha focalizado la idea de que cada estudiante tiene su propio conjunto de talentos y habilidades que pueden ser valorados y abonados en su contexto escolar.

Para Sánchez (2015), en una investigación sobre la teoría de las inteligencias múltiples en la educación, establece que la inteligencia lingüística se puede comprender como la habilidad de procesar, comprender, y utilizar el lenguaje de forma fonética o escrita.

Es relevante reconocer y valorar que esta inteligencia es importante en la educación y en la vida cotidiana, ya que el lenguaje es una herramienta fundamental para la comunicación y el aprendizaje, importante para nuestra vida diaria entendiendo también que es fundamental.

## **Marco Teórico**

### **Concepto de Inteligencia**

El concepto de la inteligencia ha ido cambiando conforme el tiempo, antes se podría decir que se limitaba sólo al pensamiento y la cognición por consecuencia se percibía a la

resolución de problemas o a la habilidad de comprender. Pero este concepto ha ido en evolución a través de diferentes momentos de la historia, dirigiéndose en diferentes ramas o concepciones de otros tipos de inteligencia por teóricos que hablan del tema. Actualmente, no hay concepto único de la palabra inteligencia como tal sin embargo se puede percibir como nuestra capacidad intelectual que interactúa con diferentes habilidades de razonamiento verbal, espacial y numérico.

Para el autor Gardner (2001), el ser humano tiene muchas más capacidades, aparte la lingüística y lógica; también puede procesar ámbitos diversos como la música, la ubicación del espacio físico, corporal-kinestésica (relacionada a la danza), aptitudes interpersonales e intrapersonales y en relación con el medio ambiente, animales y plantas. Para él, la inteligencia se refiere a un conjunto de destrezas para resolver problemas, desarrollar productos significativos dentro de su entorno cultural y descubrir o plantear problemas que faciliten la adquisición de nuevos conocimientos por lo cual esta capacidad permite que el ser humano sobreviva en su entorno, adaptándose a las adversidades, así como aprendiendo de ellas y realizando cambios que favorezcan sus necesidades (p. 69).

### **La Inteligencia Lingüística: Según Howard Gardner y Lyle Campbell**

La Inteligencia Lingüística forma parte de la teoría de las Inteligencias Múltiples del autor Howard Gardner, teoría que ha tenido un impacto significativo en el proceso de la enseñanza-aprendizaje ya que describe que cada ser posee diferentes inteligencias.

Este autor describe que existen 8 inteligencias, las cuales se distinguen por sus habilidades y capacidades particulares, y cada una siendo fundamental para apreciar la diversidad de las capacidades humanas en distintos aspectos de la vida y el aprendizaje, siendo una la Inteligencia Lingüística, o también inteligencia verbal, que es la capacidad de emplear de manera eficaz las palabras, manipulando la estructura o sintaxis del lenguaje, la fonética, la semántica, y sus dimensiones prácticas (Gardner, 2001). El autor establece que existen dos categorías en donde se presentan estas inteligencias: formas de inteligencia relacionadas con la manipulación física de objetos, y la forma de inteligencia libres de objetos, en donde ésta última entra la inteligencia lingüística ya que esta no depende un mundo físico, sino que su base es la estructura mental, es decir es todo lo que vamos

aprendiendo en el proceso de aprendizaje, un ejemplo sería comprensión, al momento de analizar y el alumno crea una opinión o construye una idea en base a sus conocimientos.

En la investigación de Paniagua y Vega (2008), establece que, desde el punto de vista de Campbell, la inteligencia lingüística es la capacidad de los seres humanos de pensar bien las palabras y de utilizar el lenguaje para expresar y apreciar significados complejos, que en pocas palabras se refiere a utilizar las palabras efectivamente. Al igual, este autor propone que dentro de esta inteligencia existen cuatro habilidades esenciales que se desarrollan en los individuos:

La escucha, las personas deben de practicar la escucha para adquirir la habilidad de emplear el lenguaje de manera efectiva y persuasiva.

El habla, esta es otra habilidad importante que necesita de una práctica constante, así como estímulos que le permitan a la persona avanzar y realizar oraciones más complejas y lógicas.

La lectura y escritura, son procesos metacognitivos fundamentales, ya que le permiten al individuo reflexionar las ideas que desea comunicar y las que desea expresar por escrito. Al igual que las otras habilidades anteriores, es importante decir que para lograr una escritura y lectura eficaz es necesario de la práctica, en donde sea posible la coordinación de pensamientos con la expresión escrita como por ejemplo a llevar a cabo una lectura y comprender lo que se está leyendo (p. 136).

Considero que la inteligencia lingüística es tan importante como las inteligencias: lógica matemática, espacial, cinético-corporal, intrapersonal, interpersonal y la naturalista, con la característica que las éstas se derivan de la inteligencia lingüística, al igual que el lenguaje está en todas las culturas por su universalidad. Desde nuestros primeros años de vida vamos adquiriendo un acercamiento al lenguaje, sin embargo, es en la escuela en donde vamos aprendiendo su base y estructura, adquirimos una sensibilidad para algunas connotaciones lingüísticas, aprendemos sobre el uso del lenguaje, así como su sonoridad, esto se da gracias a la práctica constante que hacemos en las actividades escolares al igual que en nuestro desenvolvimiento social.

## **Nueva Escuela Mexicana**

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa un cambio significativo en la forma en que se concibe y se imparte la educación en nuestro país, es el actual programa de estudios en México que busca transformar el sistema educativo, pero también se aspira a formar a estudiantes con una visión integral, en esta investigación este concepto es muy relevante ya que se trata de uno de los objetos de investigación ya que está estrechamente vinculado con la pregunta de investigación.

Según la Subsecretaría de Educación Media Superior (2019), se busca que la educación sea entendida para toda la vida, bajo el concepto de aprender a aprender, de la actualización continua, adaptación a los cambios y que sea un aprendizaje permanente.

En una actualización, SEMS (2023) habla sobre que es un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario para formar a estudiantes con una visión integral, que busca no solo educar para adquirir conocimientos y habilidades cognitivas sino que también los alumnos tengan una percepción de ellos mismos, el conocerse, cuidarse y valorarse; aprender acerca de cómo pensar y no en qué pensar; en ejercer la comunicación como la base para crear relaciones y convivir con los demás; en adquirir valores éticos y democráticos; y colaborar e integrarse en comunidad para hacer posible las transformaciones sociales. Con la NEM, se desea formar personas que sean ciudadanos autónomos, con un sentido humano y crítico para abrirse paso en la sociedad.

Se da una focalización que uno de los propósitos de la NEM es el brindar una enseñanza de calidad, y tiene como centro la formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

## **Metodología**

### **Enfoque**

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, según Hernández (2016), este enfoque se caracteriza por desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o al final de una recopilación y un análisis de diversos documentos. Este tipo de investigación es flexible ya que su proceso se lleva a cabo de manera dinámica.

## Diseño de la Investigación

En esta investigación se trabaja con el método inductivo, que consiste en que se van construyendo conocimientos y se proponen nuevas teorías de los datos obtenidos, dando paso a la teoría fundamentada.

La teoría fundamentada, propuesta por Barney Glaser y Anselm Strauss, adecuada a las características de esta investigación es un tipo de diseño de investigación que se centra en el análisis de datos como resultado de las entrevistas aplicadas y el estudio de la información recopilada (Inteligencia Lingüística y el programa de estudios NEM).

De acuerdo a Corbin y Strauss (2002), esta teoría se deriva de datos recopilados y analizados por medio de un proceso de investigación, en donde la recolección de datos, el análisis y la teoría están relacionadas entre sí.

El primer paso para construir teoría es la descripción, que se narró todas aquellas características de los objetos de estudio; posteriormente se realiza el ordenamiento conceptual, que nos ayuda a comprender al clasificar los acontecimientos y los objetos de estudios mediante categorías de análisis que pueden ser dimensiones, propiedades, tiempo, sujetos o factores, como lo requiera la investigación y que ayuda a hacer un esquema explicativo para continuar con la teorización, que se construye a partir de datos en un esquema explicativo que integre varios de los conceptos por medio de oraciones que indiquen vinculaciones.

Teniendo en cuenta la teoría fundamentada, existen unas formas de codificación:

- Microanálisis, en donde se generan las categorías iniciales.
- Codificación abierta, que sugiere relaciones entre las categorías iniciales.
- Codificación axial, que trata de la identificación de relaciones entre categorías obtenidas y sus subcategorías, así como de seleccionarlas.
- Codificación selectiva, que es la relación entre sí de las categorías y su desarrollo.

De esta manera fue como iniciamos a identificar nuestras categorías de análisis para empezar a codificarlas.

El proceso de codificación se realizó mediante el programa de procesamiento de datos de ATLAS.ti, es necesario conocer qué es, de acuerdo con Wijngaarden (2024) es una



base de datos conceptuales que ayuda a analizar los datos cualitativos, este software facilita la recogida, la transcripción y codificación de datos, también a la construcción de conceptos y ayuda a la creación de vinculaciones en redes, pero en lo que más destaca es la codificación.

### **Alcance de la Investigación**

El alcance es exploratorio y descriptivo; es exploratorio en un primer momento porque busca recoger la información básica, como el concepto y las características, de manera independiente o en conjunto sobre los objetos de estudio que se analizarán para examinar o indagar si son temas que son poco estudiados como lo es la Inteligencia Lingüística en la NEM; y es descriptivo porque se realiza un análisis de relación que existe entre la Inteligencia Lingüística y el impacto en los campos formativos de la NEM.

Puede llegar a ser explicativo porque se van generar categorías de análisis, a través de la identificación de categorías y su relación de los códigos con códigos, generados de los documentos y en las entrevistas aplicadas.

#### **Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos**

La técnica de recolección de datos es la entrevista a profundidad y de la técnica documental; se realizarán entrevistas con el objetivo de obtener información real y actualizada de la adquisición y el desarrollo de la competencia lingüística a través de los resultados de los proyectos dentro de los campos formativos de la Nueva Escuela Mexicana, establecidos por maestros docentes de la escuela "Artículo 3ro Constitucional", dado que busca obtener puntos de vista más contextualizados de maestros que actualmente trabajan con la NEM y ellos implementan o desarrollan la lingüística.

Se recurre a la técnica documental debido a que se recopilará información de los objetos de estudios, NEM y la inteligencia lingüística, para su comprensión y su análisis para responder las hipótesis del documento.

#### **Técnicas e Instrumento de Procesamiento y Análisis de Datos**

En esta investigación se usará la técnica de la codificación de datos a través del programa ATLAS.ti porque se recolectó la información de los objetos de estudio (por medio de



entrevistas y documentos) que permitirá un análisis de los mismos. Además, se utilizaron organizadores gráficos, esquemas, matrices de datos y tablas facilitando el procesamiento y el análisis de los datos, información, comentarios, puntos de vista e ideas principales de esta investigación.

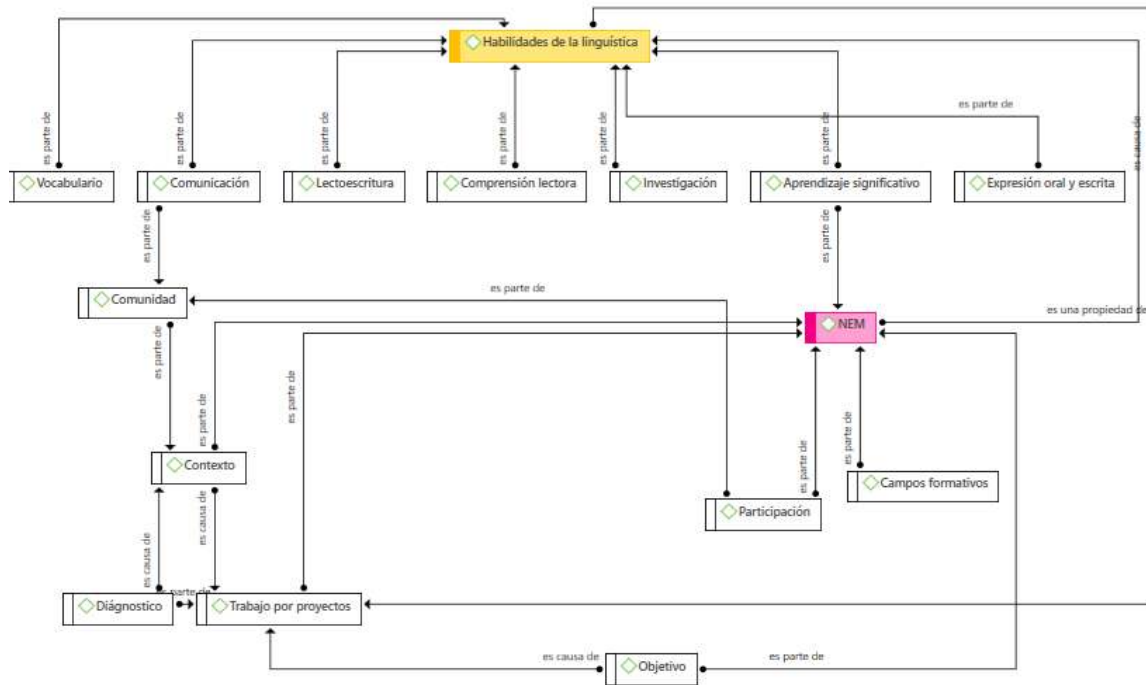
Hacer uso de la codificación puede permitir agrupar la información de las categorías de análisis y generar patrones que pueden comprobar y facilitar el análisis sobre lo que se busca en esta investigación, sobre si existe una relación entre la Inteligencia Lingüística y los campos formativos de la NEM.

## Resultados

Se llevó a cabo un proceso de codificaciones para llegar a los resultados en esta investigación, durante la codificación abierta se realizaron citas libres y asignando códigos dentro de las entrevistas transcritas y documentos dentro de la bibliografía, para esto fue necesario analizar los textos para identificar conceptos o ideas y crear los códigos correspondientes; la codificación axial se realiza mediante una relación entre los códigos; en las habilidades de la lingüística se vinculó con los códigos de: expresión oral y escrita, vocabulario, comprensión lectora, lectoescritura e investigación, porque algunas de ellas son meramente habilidades y las otras complementan el desarrollo de esas habilidades; para la Nueva Escuela Mexicana, se estuvo relacionando con comunidad, contexto, comunicación, aprendizaje significativo, trabajo por proyectos, objetivo, campos formativos, diagnóstico, y participación, ya que esos códigos forman parte de lo que propone esta política, como partir del diagnóstico del contexto de la comunidad y la modalidad de trabajo por proyectos que permite un aprendizaje significativo al crear o proponer situaciones de la vida real, lo anterior, permite la identificación de categorías con sus subcategorías, siendo así la NEM y Habilidades de la Lingüística las categorías; y las demás las subcategorías ya sea que se asocian, son parte de o complementan las categorías.

Durante la codificación selectiva, que concretamente permitió llegar a la respuesta de investigación, se realizó un diagrama de redes teniendo como resultado la relación de códigos de forma más exhaustiva. Como lo observamos en la figura 1.

Figura 2. Red de códigos



Identificando con color rosa la categoría de análisis la Nueva Escuela Mexicana y con amarillo las Habilidades de la lingüística; alrededor de la Nueva Escuela Mexicana podemos encontrar que se vincula con 7 subcategorías: identificando que la subcategoría “participación” se establece de manera importante en la Nueva Escuela Mexicana a su vez la participación se encuentra relacionada de manera significativa con el de “comunidad”, lo anterior significa que las políticas educativas fomentan una participación activa entre los diferentes actores de la educación comprendiendo que son alumnos, maestros, directivos y padres de familia, para la toma de decisiones en problemáticas dentro del contexto.

Otra vinculación entre la NEM que podemos encontrar es “Trabajo por proyectos”, que es la modalidad de trabajo que propone este programa de estudios, que de acuerdo a Cobo y Valdivia (2017) se trata de una metodología que se trabaja de manera colaborativa que hace que los estudiantes propongan propuestas de cómo enfrentar una problemática definida, esto de acuerdo a las finalidades de cada “campo formativo” que es parte de la NEM. Antes de la aplicación de estos proyectos se debe de realizar un “diagnóstico” que se

deriva del “contexto” central del alumno, entonces estos códigos están fuertemente vinculados ya que robustecen a la Nueva Escuela Mexicana.

Con el diagrama de Sankey se demostró de una manera gráfica el flujo de datos entre las categorías, véase figura 2.

Al tener las categorías de análisis la NEM y Habilidades, se identifica una fuerte vinculación con las subcategorías: vocabulario, investigación, expresión oral y escrita, comunicación, comprensión lectora, trabajo por proyectos, participación, objetivo, lectoescritura, diagnóstico, contexto, comunidad, campos formativos y aprendizaje significativo.

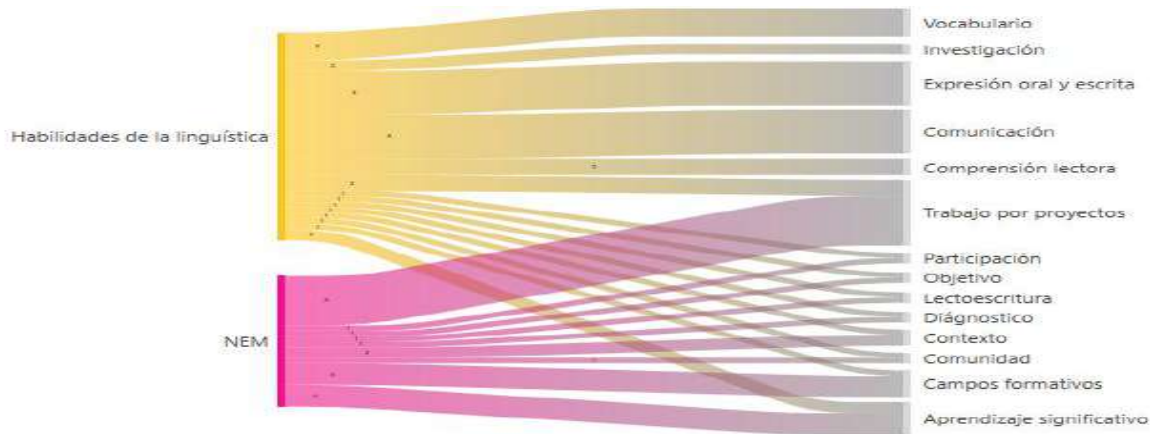
Pero ya haciendo un análisis, se identificó que más significativa fue “trabajo por proyectos” ya que es la de mayor flujo, esto tiene lógica porque en el manejo de estos proyectos permite tener un mayor conocimiento al desarrollar un vocabulario más amplio y diverso, que como consecuencia potencializa su expresión oral y escrita al momento de comentar ideas y opiniones a través de una representación visual o en una exposición, respecto a la comprensión de textos permite la capacidad de poder interpretar y entender la información; con la finalidad de que los alumnos puedan hacer uso de esos estudios en su vida real.

También, se debe de tener en cuenta que se necesita realizar un diagnóstico al principio para conocer cuáles son habilidades que tiene el alumno y para conocer en qué contexto está situado porque de ahí se basa para la implementación de los proyectos ya que la NEM busca que los alumnos tengan conocimientos significativos, que es otra de las subcategorías con mayor flujo en relación a la Nueva Escuela Mexicana y las Habilidades lingüísticas.

La subcategoría de la “participación” también existe una vinculación, recordando que uno de los objetivos del nuevo programa de estudios es que el alumno sea un miembro activo dentro de su comunidad y contexto, y eso se lleva a cabo por la comunicación que existe en ese ámbito.

Figura 3

Diagrama de Sankey.



### Discusión y conclusiones

De acuerdo al proceso de los resultados, se puede concluir que las habilidades lingüísticas son muy importantes y necesarias para llevar a cabo el desarrollo de los objetivos y así adquirir los conocimientos de los contenidos en los campos formativos de acuerdo al programa de estudios 2022, muchas veces se hace referencia a que solo pertenecen a los contenidos de español o lenguaje, pero la realidad es que están presente en todos los contenidos y campos.

La Nueva Escuela Mexicana y las Habilidades de la lingüística se encuentran fuertemente vinculadas, donde el conjunto de estas habilidades no solamente se desarrollan, sino que se fomentan en los proyectos académicos en manera que los alumnos enriquecen su vocabulario, su autoestima, su confianza, su pensamiento crítico, trabajo en equipo, su comunicación con los demás, su expresión oral y escrita, entre otras.

Las habilidades lingüísticas como el vocabulario, la expresión oral y escrita, la comprensión lectora y gramática, son las que se desarrollan, construyen y fortalecen en los proyectos propuestos en la NEM, es que a través de estas habilidades los alumnos comparten sus conocimientos ya que se pide que lean, escriban, analicen, reflexionen, comprendan o expresen lo aprendido en situaciones dentro de su contexto, para que así no solamente sea un aprendizaje pasivo si no que puedan hacer uso de el en su vida diaria haciéndolo algo significativo.

## Referencias

- Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de cultura económica.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. Art. 3. 5 de febrero de 1917 (México).
- Sánchez, L. (2015). La teoría de las inteligencias múltiples en la educación [Sección de Investigaciones de la Universidad Mexicana]. [https://unimex.edu.mx/Investigacion/DocInvestigacion/La\\_teoría\\_de\\_las\\_inteligencias\\_múltiples\\_en\\_la\\_educacion.pdf](https://unimex.edu.mx/Investigacion/DocInvestigacion/La_teoría_de_las_inteligencias_múltiples_en_la_educacion.pdf)
- Martínez Carmona, Y. C., Nieto Ballesteros, Y. M., Pitalúa Herrera, V. P., & Rhenals Amador, K. P. (2013). Un análisis de la inteligencia: Un viaje de la mano con Howard Gardner [Tesis de Doctorado, Universidad de Cartagena]. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/3102>
- Luna, E. C. (2019). Bases epistemológicas que sustentan la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en la pedagogía. *Revista de Investigaciones*, 8(4), 1331-1340. <https://doi.org/10.26788/riepg.v8i4.1265>
- Cabas Gómez, P. E. (2020). Incidencia de la teoría de la inteligencia lingüística de Gardner en el fortalecimiento de la comprensión de textos en los estudiantes de educación básica en la IED Laura Vicuña de la ciudad de Santa Marta [Tesis de Grado Maestría, Universidad de Pamplona]. Repositorio Hulago Universidad de Pamplona. <http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/5089>
- Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de cultura económica.
- Paniagua, K. L., & Vega, M. U. (2008). La teoría de las inteligencias múltiples en la práctica docente en educación preescolar. *Revista Electrónica Educare*, 12(1), 135-149.
- Millán J. J. (23 mayo de 2024). Qué es la Inteligencia lingüística según Gardner. -ÁREA 44- Centro Psicopedagógico. <https://area44.es/que-es-la-inteligencia-linguistica>
- Elsevier Connect (28 de octubre de 2019) Funciones de la corteza cerebral: áreas de Wernicke, broca y de asociación límbica.

- <https://www.elsevier.com/es-es/connect/edu-funciones-de-la-corteza-cerebral>
- Guerri, M. (2023). El área de Wernicke y su relación con el lenguaje [ilustración]. PsicoActiva. <https://www.p psicoactiva.com/blog/area-wernicke-relacion-lenguaje/>
- Psicología y Psicopedagogía (2021). Por qué es importante el desarrollo del lenguaje y cuáles son sus etapas. Formainfancia. <https://formainfancia.com/desarrollo-lenguaje-etapas-trastornos/>
- Pérez, E. J. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. Investigaciones Sobre Lectura, 1, 65-74. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>
- Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. Liberabit. Revista Peruana de Psicología, 11, 49-61.
- Barrios J. (2015). La expresión oral herramienta indispensable dentro del proceso comunicativo. CienciaMatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, 1, 89-100.
- Blanco, N. T. (2002). La lectura creativa: propuestas para fortalecer la expresión escrita. Educare, 2, 99-111. <https://doi.org/10.15359/ree.2002-2.8>
- Di Tullio, Á. (2005). Manual de gramática del español.
- Cifuentes Honrubia, J. L. (1994). Gramática y segundas lenguas. Revista española de lingüística aplicada, (10), 69-90.
- Belén, G. V. G. (2003). La Real Academia Española y el concepto de. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1c3x4>
- Asale, R.-. (s. f.). Vocabulario | Diccionario de la Lengua Española. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/vocabulario>
- Lifeder (13 de noviembre de 2022). Componentes del lenguaje. <https://www.lifeder.com/componentes-del-lenguaje/>
- Sancllemente, M. P., Rondal, J. A., & Wiig, E. H. (2000). Evaluación del lenguaje. Elsevier España.
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2014). Interacción de los componentes del lenguaje oral en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita. [Tesis de doctorado, Departamento de



- Innovación y Formación Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante]. Repositorio Universidad de Alicante.
- Morris, C. W. (1994). Fundamentos de la teoría de los signos (R. Grasa Trad.). Paidós Ibérica (Obra original publicada en 1997).
- Burquest, D. A. (2009). Análisis fonológico. Un enfoque funcional. Sil International.
- Bréal, M. (1910). Ensayo de semántica:(ciencia de las significaciones). La España Moderna.
- Ortega, S. V. (1999). Sobre las relaciones de la morfología con la sintaxis. Revista española de lingüística, 29(2), 257-282.
- Escandell Vidal M. (2007). Introducción a la pragmática. Anthropos.
- Acosta, A., Mancilla, L. y Moreau, J. (1993) Enfoque Pragmático: Adquisición de Habilidades Comunicativas Básicas en niños de tres a seis años. [Tesis para Licenciatura] Universidad de Tarapacá.
- Subsecretaría Educación Media Superior (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas [Archivo PDF]. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%Adn%20pedago%C3%Adgica.pdf>
- Subsecretaría Educación Media Superior (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. SEP.
- Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J. J., & Monroy Hernández, F. (2012). Estudio de los enfoques de enseñanza en profesorado de educación primaria. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 16(1), 61-77.
- Arteaga Ramírez, L. (2014). La filosofía y el reto de la educación latinoamericana. Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, 1(2), 175-186.
- Carretero, M. (1997). ¿Qué es el constructivismo? Por Mario Carretero. Progreso, 39-71.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). ¡Aprendamos en comunidad! Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad.
- Guerrero Hernández, J. A. (10 septiembre de 2023). Los 7 ejes articuladores de Plan de Estudios 2022: Resumen. Docentes al Día.



<https://docentesaldia.com/2023/01/22/los-7-ejes-articuladores-del-nuevo-plan-de-estudios/>

Hernández Moreno, M. V. (2023). Las 7 estrategias nacionales: de los cinco puntos centrales en el Plan de Estudio 2022 [Diapositiva de PowerPoint]. Repositorio Secretaría de Educación Pública. [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/13082023\\_CONAEDU-AGO-2023\\_Plantilla-Tenango\\_soloSEB-estrategias.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/13082023_CONAEDU-AGO-2023_Plantilla-Tenango_soloSEB-estrategias.pdf)

SEP. (2022). Plan de estudios de la educación básica 2022. Recuperado 08 de enero de 2023, de <https://info-basica.seslp.gob.mx/programas/departamentos-educativos-programas/plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022/>

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. En McGraw-Hill Interamericana eBooks (p. 613). <http://148.202.167.116:8080/jspui/handle/123456789/2707>

Strauss, A., & Corbin, J. (2016). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia.

Wijngaarden, V. (14 marzo de 2024). La aplicación de ATLAS.ti en diferentes estrategias de análisis de datos cualitativos. ATLAS.ti. <https://atlasti.com/es/research-hub/la-aplicacion-de-atlas-ti-en-diferentes-estrategias-de-analisis-de-datos-cualitativos#:~:text=para%20sus%20datos-,ATLAS.,bot%C3%B3n%20m%C3%A1gico%20de%20%22analizar%22.>

Cobo Gonzales, G. & Valdivia Cañotte, S. M. (junio de 2017). Aprendizaje Basado en Proyectos. UNAM. <https://encuentro.educatic.unam.mx/educatic2020/pdf/docencia-camp/aprendizaje-basado-en-proyectos.pdf>

Gómez, D. (2022). Plan de Estudios de la Educación Básica 2022. SEP. <https://drive.google.com/file/d/1EpLpsWWUfq7eDXNfej66knMREJd2nkvX/view>

## La intrínseca relación de la curiosidad con el aprendizaje en la formación inicial de docentes. Estudio de caso

Dra. Aída América Gómez Béjar,  
aidaamerica@ensmmich.edu.mx

Dra. Delia García Campuzano,  
deliagarciacampuzano@gmail.com

Dra. Sandra Arroyo Rodríguez,  
agnesmir@hotmail.com

Escuela Normal Superior de Michoacán

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

Se presentan los resultados de un Estudio de caso para determinar contextos de la formación docente inicial, enfatizando en situaciones que permitieran identificar características y las condiciones de las estrategias que generen la curiosidad en el estudiante normalista y para utilizarla en su aprendizaje en su práctica docente en nivel secundaria y avanzar en la innovación educativa en línea de generación de conocimiento que identifica al CAEC Formación docente de la Escuela Normal Superior de Michoacán.

**Palabras clave:** Curiosidad, Formación docente, estrategias didácticas, procesos de aprendizaje, innovación.

#### Planteamiento del problema

La curiosidad es un rasgo determinante en las personas geniales. Es difícil encontrar a individuos que se destacan intelectualmente que no sean personas curiosas. ¿Pero por qué se considera tan importante la curiosidad? La respuesta se puede sustentar desde cuatro dimensiones. Primera, hace que nuestra mente esté activa en vez de pasiva puesto que la gente curiosa siempre se formula preguntas y busca las respuestas en su mente. Así, siempre se encuentra activa. Dado que la mente es como un músculo que se fortalece

mediante el ejercicio continuo, el esfuerzo mental que va implícito a la curiosidad hace que ésta se vuelva cada vez más fuerte.

Segunda, inclina a nuestra mente a estar atenta a nuevas ideas. Cuando sentimos curiosidad por algo, nuestra mente está atenta y anticipa nuevas ideas relacionadas con eso. Al surgir las ideas, pronto son reconocidas. Sin curiosidad, las ideas pueden pasar frente a nosotros y, sin embargo, nos resultan extrañas porque nuestra mente no está preparada para reconocerlas.

La tercera dimensión de la curiosidad nos presenta nuevos mundos y nuevas posibilidades. La persona curiosa podrá apreciar nuevos mundos y nuevas posibilidades que normalmente se encuentran ocultos. Se esconden detrás de la superficie de la vida normal, y se necesita una mente curiosa para mirar por debajo de la superficie y descubrir estos mundos y posibilidades, y, finalmente, la curiosidad aporta emoción a nuestra vida. La vida de las personas curiosas está lejos de ser aburrida. No es aburrida ni rutinaria. Siempre existen cosas nuevas que les llaman la atención, siempre hay nuevos “juguetes” con los cuales jugar.

Algunos teóricos establecen sugerencias sobre cómo desarrollar la curiosidad. Esto implica a) mantener la mente abierta. Esto es esencial para quien desea tener una mente curiosa. Está abierta a aprender, desaprender y volver a hacerlo. Hay opiniones que conocemos y creemos que pueden estar equivocadas. Debemos hallarnos preparadas para aceptar tal posibilidad y cambiar de perspectiva; b) No dar las cosas por definitivas. Si sólo aceptas el mundo tal como es sin intentar profundizar más, sin duda perderás tu "divina curiosidad". Nunca “dar las cosas por sentado” y tratar de cavar más profundo debajo de la superficie de todo lo que te rodea; c) Formular preguntas sin descanso. Una forma segura de profundizar debajo de la superficie consiste en que formulemos preguntas: ¿Qué es eso? ¿Por qué está hecho de esa manera? ¿Cuándo se hizo? ¿Quién lo inventó? ¿De dónde viene? ¿Cómo funciona? Qué, por qué, cuándo, quién, dónde y cómo son los mejores amigos de los curiosos; y d) No etiquetar algo como aburrido. Cuando se etiqueta algo como aburrido, se cierra una puerta más de posibilidades. Es poco probable que las personas curiosas consideren aburrido un tema en particular. En cambio, siempre lo ven como una puerta a

un universo nuevo y emocionante. Aunque no cuenten con tiempo para explorarlo, dejarán la puerta abierta para que puedan visitarlo en otro momento; e) Considerar el aprendizaje como algo divertido. Si considera que el aprendizaje es una carga, no habrá forma de que se desee profundizar en nada. Esto sólo hará que dicha carga sea más pesada. Pero si se piensa que aprender es algo divertido, naturalmente se tendrá el interés de profundizar más (García,2011).

Ejercitar la curiosidad, no sólo aporta recursos y herramientas inimaginables a lo largo de toda la vida, sino que posiblemente será un eficaz antídoto contra cualquier especie de tedio.

Por lo anteriormente planteado, la educación necesita de profesores orientados a generar la curiosidad como elemento básico para el aprendizaje, además de tener curiosidad sobre la curiosidad, es decir, desarrollar la necesidad de saber cosas nuevas continuamente, por lo que el objetivo en esta investigación se centra en profundizar en el conocimiento de la curiosidad como necesidad de la práctica educativa para generar conocimiento didáctico y provocar procesos para desarrollar la innovación a través de la implementación de estrategias didácticas en la formación inicial o continua del docente, para lo cual se planearon las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué significado tiene la curiosidad para una persona docente?

¿Cuáles estrategias puede utilizar el docente para despertar la curiosidad?

¿Es posible fomentar la curiosidad?

¿Qué errores se identifican en la promoción de la curiosidad?

¿Cuáles serían las evidencias de la gestión de la curiosidad en los adolescentes?

### **Marco Teórico**

La curiosidad puede definirse como un deseo innato de adquirir nuevos conocimientos y experiencias. Es una fuerza motivacional que impulsa a los individuos a explorar, investigar y aprender. La curiosidad es fundamental en el desarrollo cognitivo y emocional, influyendo en la forma en que las personas interactúan con su entorno y procesan la información.

La curiosidad es crucial para el aprendizaje y el desarrollo personal. Facilita la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos, fomenta la creatividad y la innovación, y es esencial para la adaptación a entornos cambiantes. En el contexto educativo, la curiosidad es un motor que puede transformar la experiencia de aprendizaje, haciéndola más significativa y motivadora para los estudiantes.

Varias teorías psicológicas y educativas han abordado la curiosidad, destacando su importancia y mecanismos. Berlyne (cit. por Bernal A. y Román J. 2013) a quien se menciona como el padre de la curiosidad propuso que ésta es una forma de comportamiento exploratorio impulsado por la necesidad de reducir la incertidumbre y la complejidad. Según Berlyne (1960), los estímulos novedosos, complejos y ambiguos despiertan la curiosidad y llevan a la exploración.

En su teoría de la autodeterminación Deci y Ryan (1985) destacaron la curiosidad como un componente de la motivación intrínseca. Según esta teoría, la curiosidad surge cuando los individuos encuentran actividades que satisfacen sus necesidades de autonomía, competencia y relación. La motivación intrínseca, impulsada por la curiosidad, conduce a un aprendizaje más profundo y sostenido.

Mihaly Csikszentmihalyi en 1990, introdujo el concepto de "flujo", un estado de inmersión total en una actividad. La curiosidad es un factor que puede llevar a este estado de flujo, donde los individuos están completamente involucrados y disfrutan del proceso de aprendizaje o creación.

En el ámbito educativo, la curiosidad es un componente esencial para un aprendizaje efectivo y significativo. Su impacto se puede observar en varias áreas. La curiosidad en los estudiantes está relacionada con un mayor rendimiento académico, una mayor motivación para aprender y una mayor satisfacción con el proceso educativo. Los estudiantes curiosos tienden a participar más activamente en clase, realizar investigaciones adicionales y buscar conexiones entre los conocimientos adquiridos.

Para los docentes, la curiosidad es una herramienta poderosa para mejorar su práctica pedagógica. Los docentes curiosos están más dispuestos a explorar nuevas

metodologías, adaptar sus enfoques a las necesidades de los estudiantes y mantenerse actualizados en su campo. Además, al modelar la curiosidad, los docentes pueden inspirar a sus estudiantes a desarrollar la misma actitud hacia el aprendizaje.

Un entorno que fomente la curiosidad es aquel que ofrece desafíos adecuados, oportunidades para la exploración y el descubrimiento, y apoyo para el desarrollo de la autonomía. Esto incluye el uso de recursos variados, actividades interactivas y un enfoque pedagógico que valore la pregunta y la investigación.

Para fomentar la curiosidad en el aula, los docentes pueden emplear diversas estrategias, tales como animar a los estudiantes a hacer preguntas abiertas y exploratorias que no tienen una única respuesta correcta; permitir que cometan errores y aprendan de ellos, sin miedo al juicio o la reprimenda; ofrecerles opciones en sus proyectos y actividades para que puedan explorar áreas de interés personal; conectar diferentes áreas de conocimiento para mostrar cómo se relacionan y enriquecer la comprensión global y emplear herramientas digitales y recursos en línea para facilitar la exploración y la investigación autónoma.

## **Metodología**

Se utilizó una investigación con un enfoque cualitativo; el cual se centró en la comprobación de hipótesis, basada en métodos de recolección de datos como las descripciones y observaciones, se orientó a describir e interpretar el fenómeno educativo, poniendo énfasis en los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los agentes sociales.

En este caso, se toma como referente el diseño de investigación de estudio de casos múltiples propuesto por Yin (1989, cit. por Martínez 2006), el cual considera cinco componentes especialmente importantes: a) Las preguntas de investigación, b) Las proposiciones teóricas c) La(s) unidad(es) de análisis d) La vinculación lógica de los datos a las proposiciones y e) Los criterios para la interpretación de los datos.

Conforme a las funciones de producción del conocimiento, existen tres categorías o tipos principales de estudios de caso –explicativos, descriptivos y de metodología combinada. Para este proceso de investigación, en realidad se superponen estas categorías.



Para la formulación de proposiciones que se analizaron teorías, investigaciones y antecedentes que se consideraron válidos para el encuadre del estudio. El tratamiento de la literatura fue inductivo. La claridad de los conceptos importantes surgió de recolección de datos en el campo o en el contexto estudiado y el conocimiento es construido a partir de la situación, el trabajo de campo y los sujetos.

En esta investigación se identificaron las categorías de análisis de la literatura con referencia al objeto de conocimiento: curiosidad, además de preguntas pedagógicas y estrategias didácticas. A partir de las teorías que estudian la curiosidad como uno de los estímulos más arraigados del aprendizaje, se construyeron algunas proposiciones como que según Feynman (1972, cit. por Livio 2018) la curiosidad funciona como impulso básico de ser personas. No es la curiosidad solo el inicio de nuestro conocimiento, sino que configura nuestra capacidad de aprendizaje; la curiosidad es un deseo de información; la curiosidad maximiza para disminuir los errores de predicción en los infantes.

De acuerdo con lo que menciona Svoboda (2006) sobre el fomento de la curiosidad en el aula, se puede realizar si se favorece dando oportunidad de exponer las experiencias vividas por los estudiantes: presentándoles determinadas actividades de forma enigmática y misteriosa, estimulando que hagan preguntas y otorgando respuestas fundamentadas, beneficiando el desarrollo de su imaginación y proporcionando la oportunidad de realizar manipulaciones y experimentos.

Se detectó, obtuvo y consultó bibliografía y otros materiales útiles para los propósitos del estudio, de donde se extrajeron y recopiló la información relevante y necesaria que atañe al ámbito y problema de investigación.

Para conocer las condiciones que se tienen en los contextos áulicos, se realizó un diagnóstico se elaboró el instrumento para realizar un diagnóstico de reconstrucción en búsqueda de posibilidad de intervención y para apoyar la respuesta a las interrogantes que guían la investigación.

Los grupos con los que se aplicaron las estrategias fueron los 18 estudiantes normalistas que cursan la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología en modalidad mixta y que son profesores en servicio frente a grupo en educación



secundaria por considerarlos población muestra con diferentes edades y con posibilidad de replicación del proceso didáctico.

Se aplicó un proceso didáctico de creación propia (Gómez,2018) bajo los principios contruidos desde las proposiciones de la literatura que consideran que para el desarrollo de la curiosidad es importante: a) Establecer una adecuada relación entre experiencia, acción y contexto. b) uso de una metodología interrogativa, c) fomento de la autonomía y responsabilidad del estudiante por su aprendizaje, d) el trabajo cooperativo y e) un proceso de evaluación con enfoque formativo.

El proceso didáctico consistió en 5 fases:

En la primera fase, denominada Predecir se activan las experiencias previas y conceptos relacionados para conectar conocimientos previos con los nuevos. Las actividades de esta fase estuvieron centradas en el desarrollo de habilidades para retener y recordar información, desarrollar la observación; identificar detalles relevantes, inferir, analizar, relacionar información con conocimiento y experiencias previas, generalizar y elaborar conclusiones.

En la segunda fase, denominada Explorar se ofrece a los estudiantes experiencias comunes y prácticas que les permitan construir sus conceptos y habilidades en desarrollo y desarrollar su autonomía a través de la indagación para producir conocimiento. Las actividades estuvieron centradas en la exploración de ideas, planear, buscar, organizar y discriminar información, además de hacer inferencias y resolver problemas haciendo énfasis en el pensamiento analítico y crítico. En una tercera fase, a la que denominamos Explicar, cuyo propósito es hacer comprender cómo es, cómo funciona o por qué se produce un hecho o fenómeno, se implementaron actividades de indagación, comprensión, asociación, correlación, establecimiento de analogías, deducción y se puso en acción el pensamiento metafórico.

En la cuarta fase, Profundizar cuyo propósito es establecer relaciones de conocimiento y usarlo significativamente aplicando lo aprendido, las actividades estuvieron centradas en explicar, mostrar evidencias y ejemplos, elaborar fundamentos, generalizar y

aplicar a situaciones nuevas; tomar decisiones y establecer relaciones inusuales en el conocimiento y se puso en acción el pensamiento creativo y metacognitivo.

En la última fase, denominada Reflexionar con el propósito de dar oportunidad al estudiante a actuar de forma racional, eficaz, autónoma y con sentido en contextos más complejos y cambiantes para reformular el conocimiento, la práctica y la experiencia humana. Las actividades se centraron en interpretación, inspección, análisis, relacionar, sintetizar y evaluar con acciones centradas en la metacognición, la autorregulación y la creatividad.

## **Resultados**

El enfoque cualitativo de esta investigación lo que busca es obtener información de sujetos, comunidades, variables o situaciones en profundidad en las propias palabras, definiciones o términos de los sujetos en su contexto. Con base en este sustento, se recogió la información en el escenario donde se produce el fenómeno o en el contexto donde se va a investigar.

La puesta en práctica de actividades pedagógicas para fomentar la curiosidad durante las sesiones de trabajo con los grupos fue la oportunidad de recolectar información sobre las situaciones de aprendizaje para encontrar respuesta a las interrogantes iniciales y otras que vayan surgiendo en el proceso.

Los datos cualitativos que se recogieron en un diario del profesor (Porlán,1999) para su análisis e interpretación y consistieron en la descripción de eventos, situaciones, imágenes, percepciones, experiencias, actitudes, creencias, emociones, pensamientos de los estudiantes de manera individual o colectiva para comprenderlos y así responder a las preguntas de la investigación.

La recolección de los datos por parte de los docentes-estudiantes en su universo de trabajo, implicó dos etapas: la inmersión en el campo y la recolección de los datos bibliográficos para el análisis. Las unidades de análisis fueron los significados, las prácticas, los roles y papeles y las relaciones que se establecieron en la práctica docente para promover la curiosidad mediante el mismo proceso didáctico que ellos realizaban en sus sesiones de formación en la escuela normal.

Los datos fueron procesados. haciendo una interpretación del significado que tiene para los sujetos cada fase del proceso (categoría de análisis), y las relaciones entre ellas., tanto de los registros de observaciones en el aula de la escuela normal durante su formación, como aquellas que los participantes registraron durante la aplicación con sus estudiantes en la escuela secundaria. La interpretación dio oportunidad detectar aquellas condiciones que consideramos prioritarias en cada fase del proceso.

Con referencia a los docentes de la Licenciatura, el desarrollo de la curiosidad quedó expresada en los siguientes indicadores: el deseo de tener un conocimiento más completo del tema en la cual se forman como docentes y el interés por conocer temas que necesitan para su desempeño profesional; disposición para buscar nueva información sobre algún tema en diversas fuentes; disfrutaron realizar actividades que les representó un desafío, de explorar y comprobar ideas que tenía acerca del tema o de algún fenómeno; mostraron su asombro ante distintas situaciones de aprendizaje; encontraron aspectos interesantes en lo ordinario y realizaron actividades que implican identificar y descubrir aspectos en las cosas, objetos y fenómenos; plantean dudas o expresan su confusión en su proceso de aprendizaje; establecen relaciones entre la información para presentar explicaciones; responden positivamente ante los estímulos novedosos, misteriosos o incongruentes de su entorno y les .agradó realizar actividades exploratorias y de comprobación de hechos, ideas y/o conceptos.

En este sentido, en durante la fase Predecir, es importante enfocarse en el problema, no en la solución; reforzar la actitud de aprendizaje continuo; comparar lo aprendido para estimular la recepción del nuevo aprendizaje colaborativo.

En la fase Explorar es prioridad practicar el arte de preguntar y preguntarse; enfatizar en la riqueza de la variedad y profundidad de las preguntas para llevar a los estudiantes a otro nivel de complejidad de sus aprendizajes y de su pensamiento.

En la fase Explicar es importante facilitar y posibilitar la actividad explicativa a través de la definición, clasificación, reformulación; ejemplificación, orientarse a los demás (escucha, respeto, confianza y flexibilidad).

En la fase Profundizar existe la necesidad de plantearse retos constantemente: enfocarse en el significado de disfrutar el cambio, más allá del resultado; equiparar incertidumbre con aprendizaje y crecimiento; aceptar el error como parte del aprendizaje que provoca la novedad; privilegiar lo novedoso por encima de todo; impulsar la creatividad.

Y, por último, en la fase Reflexionar es prioridad no solo aceptar el cambio y la innovación, sino también buscar nuevos retos; cultivar en forma permanente la actitud curiosa.

### **Discusión y conclusiones**

La curiosidad es una cualidad esencial que permite a los docentes crecer profesionalmente, mejorar su práctica pedagógica y fomentar un entorno de aprendizaje estimulante y enriquecedor para sus estudiantes.

La curiosidad es una fuerza poderosa en el proceso de aprendizaje. Fomentar y nutrir la curiosidad tanto en docentes como en estudiantes puede transformar la educación, creando un entorno más dinámico, motivador y efectivo. Al comprender y aplicar las teorías y estrategias relacionadas con la curiosidad, se puede maximizar su potencial para el desarrollo cognitivo y emocional.

La curiosidad tiene un significado profundo y multifacético para un docente. Aquí hay algunas de las razones clave por las que es importante: les impulsa a seguir aprendiendo y actualizándose en su campo, lo que les permite ofrecer una educación más rica y actualizada a sus estudiantes.

Un docente curioso puede inspirar a sus estudiantes a ser curiosos también. Al mostrar entusiasmo y un interés genuino por el conocimiento, los docentes pueden motivar a sus estudiantes a explorar y descubrir por sí mismos.

La curiosidad lleva a los docentes a buscar y probar nuevas metodologías y técnicas de enseñanza. Esto puede hacer que las clases sean más dinámicas, interactivas y efectivas.

La curiosidad ayuda a los docentes a ser más flexibles y creativos en la resolución de problemas. Pueden encontrar soluciones innovadoras a los desafíos que enfrentan en el aula.

Un docente curioso está más dispuesto a entender y explorar los intereses y motivaciones de sus estudiantes. Esto puede llevar a una mejor relación y comprensión mutua, lo que facilita un ambiente de aprendizaje más positivo y productivo.

La curiosidad también puede llevar a los docentes a participar en actividades de desarrollo profesional, como conferencias, talleres y cursos adicionales, lo que en última instancia mejora su competencia y efectividad en el aula.

Una clave para desarrollar la curiosidad está en crear espacios para trabajar esta autonomía y responsabilidad, propiciar y fomentar que los estudiantes creen sus proyectos personales, tomen sus propias decisiones, reflexionen y argumenten de manera eficiente con la adecuada mediación entre sus pares y de los docentes. En este caso, los mediadores deben facilitar claridad, concreción y realismo en las tareas y actividades planteadas.

Facilitar la interacción entre los estudiantes y provocar conflictos sociocognitivos, a través del diálogo, el intercambio y la discusión de ideas y juicios. En este tipo de estrategias de trabajo cooperativo se puede, además de la curiosidad, fomentar la comunicación, el contraste de ideas, la argumentación compartida, la formulación de preguntas, las ayudas, la mediación a partir de la relación entre iguales y, fundamentalmente, la reflexión compartida.

Con referencia a la evaluación formativa, la combinación de procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación posibilita el desarrollo de procesos reforzamiento y de ampliación y mejora de los aprendizajes.

Utilizar la pregunta como herramienta es fundamental en cada una de las etapas para propiciar la curiosidad como elemento de la innovación en la práctica educativa.

Las modalidades centradas en la simulación, el análisis de casos reales, la resolución de problemas y el planteamiento de retos, entre otras, puede facilitar esta conexión entre teoría, práctica y praxis. Otras iniciativas, como el pensamiento en voz alta a la hora de resolver un problema, el análisis e intercambio de materiales de elaboración personal y el

estímulo por el cual los estudiantes se preguntan sobre los procesos y mecanismos que utilizan antes, durante y después de las tareas, se convierten en estrategias facilitadoras para el desarrollo de la curiosidad.

Se coincide con el planeamiento de Martens (1999) en que el arte de plantearse y responder preguntas, el dialogo reflexivo, el debate y la deliberación favorecen que el alumnado sea consciente de su proceso de aprendizaje a través del cuestionamiento de la teoría, de la conexión de esta con las propias experiencias y de la reinterpretación y reconstrucción de los significados.

## Referencias

- Bernal A. y Román J. (2013) La curiosidad en el desarrollo cognitivo: análisis teórico, en UnaCiencia, Revista de Estudios e Investigaciones, Año 6, Núm. 11., Co.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (1990). Flujo: la psicología de la experiencia óptima ". Journal of Leisure Research, 24(1), págs. 93-94
- García, E. (2011) La pregunta como intervención cognitiva. México: Limusa.
- García C.et. al (2020), El aula curiosa, Edit. Aldea Global, México.
- Gómez, Aída (2018) Proceso didáctico para el aprendizaje de los estudiantes basado en la curiosidad. Documento interno. Escuela Normal Superior de Michoacán. México.
- Langevin R. (1971). Is curiosity a unitary construct? Canadian Journal of Psychology, 25, Págs. 360-374
- Livio M. (2018) Por qué. Qué nos hace ser curiosos. Edit. Ariel, España.
- Martens, M. L. (1999) Las preguntas productivas como herramienta para soportar el aprendizaje constructivista en Science & Children, No. 8, vol. 36, mayo, New York.
- Martínez Carazo, PC, (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento & Gestión, (20), 165-193.
- Martínez, A. y Musitu, G. (1995) El estudio de casos para profesionales de la acción social. Madrid: Narcea.
- Maw, E. y Maw, W. (1972) Curiosity and the recognition of verbal absurdities. Journal of Educational Psychology, 63(5), Págs. 558-562.

- Porlán, Rafael y Martín, José (1999) El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Barcelona: Diada.
- Prado, D. (1987) Solución creativa de problemas. Santiago: CEC.
- Prieto, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas, en Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales. Vol.64. Núm.124. Págs. 173-196.
- Saiz, C., y Nieto, A. M. (2002) Pensamiento crítico: conceptos básicos y actividades prácticas. Madrid: Pirámide.
- Svoboda, E. (2006) Cultivating curiosity, en Psychology Today, 5 (39), págs.57-58.



## Participación de familias en Educación Básica: Análisis de casos en preescolar y primaria

Valeria Villagrana Ramírez

valeria.villagrana.mge23@benejpl.edu.mx

Nathalia Azucena Calleros Baylón

nathalia.calleros.mge23@benejpl.edu.mx

Jihan García Poyato Falcón

jrgarcia@benejpl.edu.mx

“Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna”

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

Este estudio tiene como objetivo explorar acerca del tema de la participación de las familias en la educación básica en México, centrándose en dos casos: un jardín de niños y una escuela primaria. La investigación aborda la problemática de la escasa participación de los padres en actividades escolares, a pesar de que la legislación mexicana la promueve. El estudio se realizó dentro del paradigma cualitativo, de tipo exploratorio y bajo el método de estudio de casos. Se aplicaron tres técnicas: entrevista, grupo focal y encuesta, para recopilar información de los padres, los alumnos y los docentes que conformaban la comunidad escolar de cada centro en el ciclo escolar 2023-2024. La información se analizó a través de la técnica de análisis de contenido cualitativo, en donde se categorizaron las motivaciones y dificultades para la participación de las familias, las actividades escolares y el funcionamiento del Consejo Escolar de Participación Social (CEPS) en cada escuela. Los resultados revelan una brecha entre la legislación y la práctica, destacando la necesidad de aplicar estrategias para fomentar una participación más activa y significativa de las familias en el proceso educativo.

**Palabras clave:** participación familiar, diagnóstico escolar, educación básica, Consejo Escolar de Participación Social.

## Planteamiento del problema

Como parte de un proyecto de investigación-acción, se realizó un diagnóstico general en el Jardín de Niños “La Misión” y en la Escuela Primaria “Prof. Víctor Calderón Hernández”, en el municipio de Ensenada, Baja California, México. En este proceso, se identificó un área de oportunidad en la escasa participación e involucramiento de los padres de familia en las actividades escolares y en los esfuerzos por mejorar la institución educativa. Ante esta situación, se determinó realizar un diagnóstico específico, en el que se identificaran las principales causas y los efectos de dicha problemática dentro de ambos centros educativos.

La legislación mexicana contempla y promueve la participación de los padres en la educación a través de diversas leyes. De primer momento, en la Ley General de Educación, se establece el derecho de los padres y tutores a participar en el proceso educativo de sus hijos o pupilos menores de edad (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2024). Además, en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, artículo 57, se señala que los menores tienen derecho a una educación de calidad que considere la opinión y participación de los padres en el proceso educativo (DOF, 2015).

Sin embargo, la investigación de James y Guzmán (2015) sobre la participación de los padres en las escuelas mexicanas, revela una brecha entre la legislación y la práctica. Tradicionalmente, la participación de las familias ha sido limitada. Tienden a estar ausentes y a delegar la responsabilidad educativa a los maestros. Su apoyo suele restringirse a actividades de mantenimiento, cooperativas escolares o provisión de desayunos, sin involucrarse activamente en la toma de decisiones o actividades académicas.

En ese sentido, el objetivo general de este trabajo es identificar las principales causas y efectos de la escasa participación e involucramiento de las familias en las actividades escolares y esfuerzos de mejora en dos escuelas de educación básica en Ensenada, Baja California. Lo anterior, con el fin de que en un futuro se puedan estructurar estrategias donde se promuevan diferentes tipos de participación, según las necesidades contextuales.

## Marco Teórico

Para comprender la problemática en profundidad se realizó la búsqueda de literatura en diversas plataformas, como: Dialnet, Redalyc, EBSCO y Scopus, así como en memorias de congresos. La ecuación de búsqueda que se utilizó fue a partir de la temática de participación de padres de familia y el uso de booleanos para relacionar con la metodología de investigación- acción (ver Tabla 1).

**Tabla 1.** Ecuaciones de búsqueda

“participación” AND “investigación acción” AND “primaria”

“participación de padres” AND “investigación acción”

Dentro del proceso de búsqueda se tomaron en cuenta ciertos criterios de inclusión y exclusión (ver Tabla 2). Estos criterios ayudaron a seleccionar la literatura encontrada en las plataformas y determinar cuáles documentos estaban relacionados con la temática de interés. Se realizó la lectura de los títulos y resúmenes de los documentos encontrados para descartar aquellos de otra temática o fuera del área de educación, su idioma fuera diferente al español y si el acceso era restringido o solamente se presentaba la reseña del documento total.

**Tabla 2.** Criterios de inclusión y exclusión

Criterio	Inclusión	Exclusión
Tipo	Publicaciones académicas (artículos, ponencias)	Libros, páginas web, tesis
Idioma	Español	Cualquier otro idioma
Acceso de los documentos	Texto completo	Acceso restringido, reseñas, resúmenes
Área de conocimiento	Educación	Cualquier otra área

Tema de investigación

Participación de padres de  
familia

Cualquier otro tema

---

Finalmente se seleccionaron 12 documentos de trabajos de intervención relacionados con la temática de participación de los padres de familia en las escuelas, publicados a partir de 2019. Se realizó una sistematización, en la que se rescataron aspectos como el país en el que se desarrolló el estudio, año de publicación, autor, título, revista o fuente y los hallazgos encontrados, con la finalidad de tener una gestión óptima de la información recuperada.

En general, los estudios analizados contienen muchas similitudes entre ellos, por ejemplo, comparten la misma metodología (investigación-acción). Muchas de las causas expuestas en los estudios revisados se enfocan en la falta de participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos y cómo esto afecta en el rendimiento académico de los alumnos, así como la comunicación entre escuela-familia.

Estos estudios demuestran la importancia crucial de la participación familiar en la educación, abarcando diversos contextos y niveles educativos. López & Espinoza (2022) resaltan cómo el involucramiento parental, incluso en modalidades a distancia, mejora el rendimiento académico; mientras que Perales & Escobedo (2016) muestran la importancia que tiene involucrar a las familias, directivo y docentes para su participación por medio de los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS). Por su parte, Rodríguez & Suárez (2019) evidencian que las escuelas familiares fortalecen la relación familia-escuela y promueven el reconocimiento de los derechos de las niñas y los niños. De la misma forma, Daza-Blanco et al. (2022) demuestran que las actividades conjuntas padres-hijos aumentan la participación y conciencia sobre la importancia del rol parental dentro y fuera de las instituciones educativas.

En otros estudios, como el de Villarreal et al. (2014), se destaca la efectividad de la capacitación de agentes multiplicadores para orientar a padres en diversos temas familiares, como lo son prácticas de crianza (Mendoza- González et al., 2014), violencia

escolar (Reyes-Angona et al., 2018) y apoyo en casa en los procesos de enseñanza (Escamilla- Flores, et al., 2019).

Finalmente, Ríos y Morales (2012) subrayan la importancia de vincular a los padres en el desarrollo de la lectura a través de talleres que reconceptualizan creencias y fortalecen estrategias. Por su parte Luna-Mirando et al. (2021) comparten algunos de los factores negativos de la participación, los retos que implican a los padres de familia de forma presencial, y en un contexto a distancia, como lo fue en el estudio de Rivas - Saucedo & Perales-Mejía (2022), en el que se exploran los cambios que se vivieron durante la contingencia por la pandemia de COVID-19, y cómo afectaron a la participación de padres y madres de familia. Todos estos estudios convergen en la necesidad de implementar estrategias innovadoras y contextualizadas para fomentar una participación familiar más activa y significativa en el proceso educativo.

También, plantean acciones relacionadas con fortalecer la participación, por ejemplo, actividades con los alumnos, pláticas, talleres y proyectos según las necesidades del contexto, actividades en las que se involucre a padres de familia, y sean de beneficio en el logro de aprendizajes en los estudiantes. Estas acciones se consideran pertinentes y viables, pues, según los resultados expuestos, lograron favorecer y mejorar la relación entre escuela-familia.

Para entender y profundizar en el tema de la participación de los padres de familia es preciso contextualizarla desde diferentes enfoques. Desde el marco legal, en el artículo 128 de la Ley General de Educación (LGE, 2019) en México, establece disposiciones específicas sobre la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos. En este enfoque normativo el plan de educación 2022 menciona que “la educación preescolar en lo humano a lo comunitario, se favorece la consciencia de ser parte activa de un colectivo y la participación desde la diversidad familiar y en la escuela transformación de una mejor comunidad y país” (SEP, 2022, p. 57). De esta manera, resaltan la importancia de la participación de las familias en la educación de niñas y niños desde el nivel escolar básico.

El concepto de participación en la educación suele malinterpretarse. A menudo se asocia con la mera asistencia, presencia, aportación de recursos o ejecución de acciones.

Por ello, es necesario aclarar que la verdadera participación implica la posibilidad de incidir, decidir, opinar, aportar y disentir (Blanco et al., 2004).

En el Acuerdo 716 (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2014) se establecen los lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento del Consejos de Participación Social en la Educación, dentro del mismo se especifica que los CEPS, deberán estar integrados por padres de familia, maestros, así como miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la institución. Sus funciones radican en propiciar la colaboración entre maestros y padres de familia, así como alentar al interés familiar y comunitario por el desempeño del educando; estimular, promover y apoyar en actividades extraescolares que complementen y respalden la formación de los educandos; finalmente, deben elaborar y presentar a la comunidad educativa un informe anual de las actividades que se esperan realizar a lo largo del ciclo escolar, así como un informe de rendición de cuentas, al término del mismo.

La conformación de los CEPS en las escuelas permite que los miembros de la comunidad escolar se involucren en las actividades escolares, así como la atención a las problemáticas sociales que existen dentro de las mismas. Es por medio de ellos que se puede involucrar a los padres de familia en los objetivos que tiene la escuela, realizar actividades en las que se promueva su participación activa, así como una cultura de colaboración y transformación positiva entre la comunidad escolar.

Arostegui y colaboradores (2013) realizaron un análisis de la investigación del Proyecto Includ-ed, donde resaltan los diferentes tipos de participación con las familias (ver Tabla 3); en este proyecto se analizó la relación entre diferentes tipos de participación de las familias y la comunidad en los centros educativos, con el éxito académico de los estudiantes. Los resultados mostraron que la participación decisoria, evaluativa y educativa son las que tienen mayores probabilidades de influir positivamente en el aprendizaje del alumnado.

**Tabla 3.** Tipificación de participación en las familias (Arostegui et al., 2013)

Tipos de participación	Características
------------------------	-----------------

---

Informativa	Las familias solo reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro educativo y las decisiones que ya han sido tomadas por las autoridades.
Consultiva	Implica que los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado. Su participación se basa en que se les consulta, pero la decisión final recae en otros. Esta participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro educativo.
Decisoria	Los miembros de la comunidad participan directamente en los procesos de toma de decisiones, teniendo representación en los órganos donde se toman esas decisiones. Además, las familias y otros miembros supervisan la rendición de cuentas en relación con los resultados educativos obtenidos.
Evaluativa	Las familias y comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo. También participan en la evaluación general del centro educativo.
Educativa	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje de los estudiantes, tanto en horario escolar como extraescolar.

---



De acuerdo con los autores, la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas se manifiesta en un espectro amplio y variado de niveles de involucramiento. En un extremo de este continuo, se encuentra la forma más elemental de participación. En este nivel básico, las familias asumen un rol predominantemente pasivo, actuando como meros receptores de información sobre las actividades escolares y las decisiones que ya han sido tomadas por las autoridades educativas (Arostegui et al., 2013).

Este nivel de participación, aunque representa un punto de partida, se caracteriza por una interacción mínima entre el hogar y la escuela. Es importante reconocer que este nivel básico de participación, aunque limitado, puede ser el primer paso hacia un involucramiento más profundo. Sin embargo, para lograr una educación verdaderamente integral y efectiva, es crucial fomentar formas de participación más activas y significativas, que permitan a las familias convertirse en agentes de cambio en la educación de sus hijos.

## **Metodología**

La presente investigación se realizó dentro del paradigma cualitativo, siendo un estudio de tipo exploratorio, con el método de estudio de casos, ubicados en dos instituciones de Educación Básica: un preescolar y una primaria.

### **Caso 1. Preescolar**

El Jardín de Niños “La Misión”, de sostenimiento federal y turno matutino, se encuentra ubicado en el poblado rural de La Misión, municipio de Ensenada, Baja California. Durante el ciclo escolar 2023-2024, se atendió a 56 alumnos provenientes de 53 familias. El personal educativo está compuesto por una directora, tres docentes de grupo, una maestra de música y un miembro del personal de apoyo. El colectivo docente se caracteriza por su sólida formación académica y variada experiencia, lo que enriquece la diversidad de perspectivas en el centro educativo.

La comunidad escolar presenta una composición familiar diversa, incluyendo estructuras nucleares, extendidas y monoparentales. Es notable que en 70% de los hogares se mantiene un esquema tradicional donde el padre trabaja fuera del hogar, mientras la madre se dedica a las labores domésticas, siendo relativamente pocas las madres que se desempeñan en empleos externos. En cuanto a la procedencia étnica, 95% de las familias

son oriundas de la zona, mientras que el resto tiene sus raíces en otras entidades del país, como la Ciudad de México, Durango y Oaxaca.

El perfil educativo de las familias revela que aproximadamente 98% cuenta con estudios de nivel secundaria o preparatoria, aunque en su mayoría inconclusos. Solo un 2% ha logrado completar estudios de licenciatura. En el ámbito laboral, las ocupaciones más frecuentes entre los padres de familia incluyen oficios como albañilería, pintura, mecánica, labores agrícolas y conducción de vehículos de carga pesada.

#### Caso 2. Primaria

La Escuela Primaria “Prof. Víctor Calderón Hernández”, de turno vespertino, se ubica en la colonia Popular 89, a las periferias de la ciudad de Ensenada, Baja California. Es un centro que cuenta con una organización completa, conformado por director, una secretaria, dos Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP), 15 docentes frente a grupo y equipo de Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), formado por psicólogo, tres maestras de aprendizaje y una de lenguaje, así como una trabajadora social; dando un total de 25 personas laborando en el centro educativo.

La comunidad escolar está formada por familias que se caracterizan por la desintegración familiar, al ser en su mayoría hijos de padres divorciados o de madres solteras. Existe un problema de población flotante por factores económicos, socioculturales, desintegración familiar, cambios de domicilio continuos y migración a otros estados o países.

En cuanto a la escolaridad, 47% de los padres de familia tiene como nivel de estudios máximo la secundaria; dentro de las ocupaciones de las madres de familia 58% trabajan, ya sea en una empresa (con horario fijo), son costureras, intendentes, maestras, comerciantes, entre otros; mientras que 42% se dedica al hogar. Por otro lado, los padres de familia, en su mayoría, son empleados o se desempeñan en el trabajo de la construcción, comerciantes, mecánicos, soldadores o choferes. Además, 55% de la comunidad cuenta con servicio médico público.

El estudio se realizó a partir de la aplicación de tres técnicas de recolección de información: entrevista, grupo focal y encuesta, lo cual permitió tener una visión holística

del fenómeno estudiado. Su aplicación se llevó a cabo con los miembros de la comunidad, como lo fueron padres de familia, docentes, alumnos y la presidenta del CEPS. Por lo tanto, los participantes del estudio abarcaron diferentes roles de la comunidad educativa.

Para la aplicación de la entrevista, dirigida a la presidenta y padres de familia que conforman el CEPS, se diseñó un guion de entrevista compuesto por 18 preguntas abiertas. Estas preguntas se enfocaron en dos aspectos principales, el funcionamiento y las comisiones del CEPS, además de las percepciones sobre la participación de las familias en la escuela.

La encuesta se aplicó a 40 padres de familia que se seleccionaron de manera aleatoria, quienes respondieron un cuestionario de 14 preguntas con respuesta de opción múltiple. La encuesta se realizó mediante Google Forms y abordaron los siguientes indicadores: percepción de la escuela, participación de las familias, dificultades para participar en las actividades escolares y motivaciones para involucrarse en la escuela.

Para el grupo focal, se realizó con todos los docentes frente a grupo del jardín de niños, mientras que en el nivel primaria se contó con la participación de seis docentes, para ello se diseñó una guía con 18 preguntas abiertas, relacionadas a la comunicación entre padres y docentes, la participación de la comunidad en actividades escolares, el funcionamiento y comisiones del CEPS. Además, se buscó conocer acerca de su percepción de la participación de los padres en el desempeño educativo de los alumnos.

La validación de los instrumentos se realizó de forma colaborativa entre los estudiantes de la Maestría en Gestión Escolar de la “Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna”. Cada instrumento tuvo dos ciclos de revisión, en los que se evaluaron cuatro aspectos: claridad, coherencia, relevancia y suficiencia en cada una de las preguntas. Estos fueron valorados por medio de formularios de manera digital y agregando comentarios para su modificación. Como última revisión se entregaron a la docente normalista para la autorización de su aplicación en los centros escolares.

El análisis de la información recabada con los instrumentos descritos, se llevó a cabo a través de la técnica de análisis de contenido cualitativo de tipo deductivo. En este sentido, se realizó una sistematización a partir de categorías de análisis, en las que se establecieron

como principales: motivaciones para la participación, dificultades para participar, actividades escolares y CEPS. Dentro de estas categorías es que se interpretaron los resultados de la aplicación.

## **Resultados**

El análisis y la sistematización de la información recopilada permitieron realizar un contraste entre los casos estudiados, basándose en las categorías de análisis establecidas. A continuación, se presentan las semejanzas y diferencias al revisar ambos casos, así como los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados, de acuerdo con las categorías de análisis establecidas.

### **Motivaciones para la participación**

En el caso 1, como resultado de la encuesta a los padres de familia, exponen que existe una buena percepción general de la escuela y su comunicación, sin embargo, existe una brecha significativa entre la participación. Por lo que es necesario reestructurar y analizar los tipos de participación que se implementan, al buscar opciones que sean más funcionales para los padres de familia, considerando sus limitaciones de tiempo y responsabilidades.

En el caso 2, en las encuestas aplicadas, se identificó que la escuela busca brindar pláticas y talleres a los padres de familia, pero estos no han sido de mayor impacto, pues se presenta baja asistencia de padres. También, en la entrevista a los integrantes del CEPS, mencionaron que la escuela ha sido beneficiada con algunos programas, por lo que cuenta con apoyos, sin embargo, únicamente 59% de los padres los han obtenido, ya que no realizan los trámites en su totalidad.

### **Dificultades para participar**

En el caso 1, en las encuestas los padres seleccionaron como principales barreras para la participación los horarios laborales y el cuidado de otros dependientes. Esto refleja las dificultades prácticas que enfrentan muchas familias para involucrarse más activamente en la escuela. Existe una oportunidad de mejora en las estrategias para fomentar la participación, ya que 85% de las familias indican que la escuela debería realizar otro tipo de

actividades. Mientras que en el caso 2, se calificó como una participación intermitente, pues es poca la asistencia a reuniones. Dentro de las causas que expusieron los padres se encuentra por enfermedad y trabajo.

Por su parte, por medio del grupo focal con docentes mencionan que los padres de familia no apoyan en casa en la realización de tareas, por lo que va en aumento el rezago escolar en habilidades de escritura y lectura. De igual forma, 65% de padres de familia encuestados, afirma que sus hijos deben ser fortalecidos en la habilidad lectora y 51% de las respuestas mencionan como prioridad las habilidades de escritura. Dentro de los niveles de inasistencia, 53% de los padres y madres de familias exponen que sus hijos en ocasiones faltan a la escuela, 55% mencionan que las principales causas son por enfermedad y 32% por situaciones familiares. Los docentes por su parte aplican ciertas estrategias, como son cartas compromiso, estar en comunicación constante y concientizar a los padres de la importancia de su apoyo en el proceso educativo de sus hijos, sin embargo, no se realiza seguimiento oportuno a ellos.

### **Actividades escolares**

En el caso 1, en la entrevista con integrantes del CEPS mencionan que las familias actualmente participan principalmente en actividades tradicionales como juntas, reuniones y asambleas escolares. Sin embargo, está limitada gama de opciones revela la necesidad apremiante de implementar estrategias más innovadoras y diversas para fomentar una integración más profunda y significativa de los padres en la comunidad educativa.

En el caso 2, dentro de las actividades escolares, se identifican algunas sociales y otras enfocadas a los padres de familia, por medio de pláticas y talleres, en las cuales no participa de manera directa el CEPS, y también, hay muy poca asistencia a esta clase de actividades; sin embargo, a eventos sociales como kermes o festivales, 76% de los niños mencionan que asisten acompañados de sus papás. Los docentes, por su parte, expresaron que perciben poco interés de los padres en temas académicos y prefieren asistir más a los eventos sociales.

## **CEPS**

En el caso 1, como resultados de la entrevista a integrantes del CEPS, se encontró que la participación en actividades para mejorar la escuela es notablemente baja, con poca implicación de las familias en estas iniciativas. Sin embargo, hay una asistencia ligeramente mayor a las reuniones del CEPS.

En cambio, en el caso 2 se percibe una falta de participación por los mismos miembros del CEPS, pues desconocen las funciones y comisiones que llevan a cabo, ya que muchos padres de familia aceptan ser parte sin conocer los verdaderos objetivos. En consecuencia, el CEPS no se involucra en actividades escolares, con excepción de la vialidad, apoyo en comedor y asuntos administrativos, en los cuales necesitan representar a la comunidad escolar.

## **Discusión y conclusiones**

Los resultados obtenidos en este estudio arrojan luz sobre la compleja realidad de la participación en las instituciones educativas de nivel básico. El análisis de los dos casos presentados revela que la implementación plena de la participación enfrenta desafíos significativos, los cuales varían según el contexto específico de cada centro educativo. Sin embargo, los casos estudiados demuestran que la transición de la teoría a la práctica en cuanto a la participación no es un proceso sencillo ni uniforme. Cada institución educativa presenta sus propias dinámicas, barreras y oportunidades para la participación efectiva. Esto sugiere la necesidad de enfoques flexibles y adaptables que puedan ajustarse a las particularidades de cada contexto educativo.

Como bien se mencionó al inicio de este estudio, la participación se puede dar desde distintos enfoques, pero siempre busca la interacción de todos los miembros de la comunidad. Daza Blanco et al. (2022) consideran que “la participación de los padres de familia resulta la piedra angular donde se sustenta definitivamente el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes” (p. 196). De esta manera, se muestra la importancia de fomentar la participación dentro de los centros educativos, realizando los ajustes necesarios según el contexto, tratando de favorecer a todos los miembros de la comunidad



para lograr su participación de manera efectiva, motivando a la mejora y haciendo partícipes del entorno escolar.

El estudio pone de relieve la naturaleza compleja de la participación de las familias en la educación, así como la necesidad de enfoques adaptados y flexibles para aumentar el compromiso y apoyar el éxito de los alumnos. Es evidente que se requieren esfuerzos continuos a través de estrategias eficaces para cerrar la brecha entre las intenciones legislativas y la práctica real en las escuelas. Las escuelas deberían considerar el desarrollo de una gama más amplia de oportunidades de participación que se adapten a las realidades de las familias modernas.

Además, es crucial aumentar la conciencia sobre la importancia del apoyo académico por parte de las familias, quienes junto con los docentes fortalecen los procesos de aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, se considera pertinente realizar una intervención dentro de los centros escolares, en la que se realicen estrategias contextualizadas a las necesidades de cada centro que favorezcan la participación de las familias en las escuelas.

## Referencias

- Arostegui, I., Darretxe, L., y Beloki, N. (2013) La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200.  
<https://doi.org/10.15366/riee2013.6.2.010>
- Blanco, R., Umayahara, M., y Reveco, O. (2004). Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139030>
- Daza Blanco, D. R., Picón Pallares, L. M. & Martínez Trujillo, N. E. (2022). Fortalecimiento de la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado. *Revista UNIMAR*, 40(2), 194-216. DOI:  
<https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art9>



- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2014). Acuerdo 716: Lineamientos para la constitución, organización y funcionamientos de los Consejos de Participación Social en la Educación.
- DOF. (2015). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- DOF. (2024). Ley General de Educación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Escamilla- Flores, R.G., Montes, A.C. & Ramos- Olivas, M.J. (2019). Relación entre la participación familiar y el proceso de alfabetización inicial en niños de primer grado [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación educativa, COMIE- 2019. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1957.pdf>
- James, M. & Guzmán, E. (2015). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento. Revista Electrónica de Educación, 46, 1- 23. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/610>
- López- Pérez, J. & Espinosa- Torres, I. (2022). Tecnología educativa y participación familiar en Educación Media Superior. Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios, 35(85), 55- 78. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1177>
- Luna-Mirando, A.B., Rodríguez- Herrera, M. & Gutiérrez-Cereceres, M.N. (2021). Factores negativos asociados a la participación de los padres de familia en la educación [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, CNIE- 2021. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0434.pdf>
- Mendoza- González, B., Pedroza- Cabrera, F.J. & Martínez- Martínez, K.I. (2014). Prácticas de crianza positiva: Entrenamiento a padres para reducir el Bullying. Acta de investigación psicológica, 4(3), 1793- 1808. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-48322014000300012](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-48322014000300012)

- Perales, F. de J. & Escobedo, M. M. (2016). La participación social en la educación: entre propuestas innovadoras y tradición educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 69-81. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/738>
- Reyes-Angona, S., Gudiño, S. & Fernández-Cárdenas, J. M. (2018). Violencia escolar en Michoacán y Nuevo León, un diagnóstico situado para promover escuelas seguras en educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 46-58. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1548>
- Rivas-Saucedo, J.O & Perales-Mejía, F.J. (2022). La participación de las madres y padres de familia en una escuela primaria durante la contingencia por COVID- 19. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6. 1-11. [https://www.researchgate.net/publication/362542663\\_La\\_participacion\\_de\\_las\\_madres\\_y\\_padres\\_de\\_familia\\_en\\_una\\_escuela\\_primaria\\_durante\\_la\\_contingencia\\_por\\_COVID-19](https://www.researchgate.net/publication/362542663_La_participacion_de_las_madres_y_padres_de_familia_en_una_escuela_primaria_durante_la_contingencia_por_COVID-19)
- Rodríguez-Triana & Suárez-Ortiz. (2019). Escuelas familiares. Una experiencia favorecedora para el desarrollo humano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 127- 138. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.390161>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 2. [Material en proceso de construcción]. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Avance-Programa-Sintetico-Fase-2>

## La influencia de la tutoría en las habilidades sociales de las alumnas pertenecientes a la Licenciatura en Educación para la Atención a la Diversidad (LEAD)

Dra. Bertha Margarita Salas

bsalas@enees.edu.mx

Dra. Gloria Isabel Noriega Cárdenas

gnoriega@enees.edu.mx

Lic. Angélica Aispuro Aldapa

aaispuro@enees.edu.mx

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

El plan de estudios 2018, manifiesta que la utilización de modelos centrados en el aprendizaje, incluye la implementación de estrategias de apoyo a las estudiantes, donde la tutoría se convierte en una herramienta fundamental que permite al estudiante normalista elevar su nivel académico y fortalecer su desarrollo personal.

Para ello, la tutoría consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación profesional, que se concreta en la atención personalizada de manera individual o a un grupo reducido, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías más recientes del aprendizaje (DGESuM, 2018). La Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa (ENEES) es una institución que brinda esta acción a las estudiantes durante su trayecto formativo, a fin de que logren el perfil de egreso del Plan de estudios 2018.

Asimismo, las habilidades sociales (HHSS), López, et al. (2017) expresan que son formas que permiten interactuar de manera eficaz; para que se pueda llevar a cabo, es necesario que ellas sean claras y precisas en sus conductas, en sus pensamientos y en sus emociones, lo cual fortalece la comunicación y mantiene las relaciones interpersonales ya sean familiares y sociales.

**Palabras Clave:** Tutoría, Habilidades Sociales, acompañamiento, desarrollo personal.

### **Planteamiento del problema**

En la ENEES, la tutoría es una parte de la práctica en aula, tiene su especificidad, ya que es distinta y a la vez complementaria a la docencia frente a grupo, pero no la sustituye. Implica diversos niveles y modelos de intervención y se ofrece en espacios y tiempos diferentes a los del cumplimiento de los programas de estudio vigentes.

Es por ello, que los retos actuales de la educación superior en la atención a los estudiantes, requieren de una nueva forma de intervención, una que contemple además del enriquecimiento académico, el desarrollo del potencial humano, debido a las deficiencias y fracaso en sus estudios tales como retraimiento escolar y social, conductas disruptivas, entre otros.

Con la finalidad de elevar el nivel académico y el logro del perfil de egreso planteado en el plan de estudios 2018, así como beneficiar la salud emocional y física de los estudiantes que conforman la comunidad normalista, se hace necesario dar una respuesta de atención institucional, orientada hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser) mediante la acción tutorial.

En ese sentido, las HHSS ayudan a mantener las relaciones interpersonales de manera efectiva, ya que, a través de las conductas, pensamientos y emociones, permite que sean satisfactorias e incidan en el respeto de los derechos e impulsan el logro de los objetivos, dependiendo del proyecto de vida que se tenga. Es decir, la persona que manifiesta las habilidades sociales busca su propio interés, contribuye a los logros, así como evita afectar los sentimientos de los demás, y cuando afronta un conflicto, trata de tener alternativas de solución para el bienestar del mismo y los que están inmersos en dicho conflicto (Roca, 2014).

Asimismo, las HHSS, Caballo (2002) y de acuerdo con Alberti: Es una característica de la conducta, no de las personas. Es aprendida, por lo que la capacidad de respuesta tiene que adquirirse. Es un aspecto propiamente a la persona y a la situación, no es generalizado.

Se contempla en el contexto cultural, así como en términos de otras variables situacionales. Igualmente, provocan la capacidad de un individuo a escoger libremente su acción y cómo expresarse, es una característica de la conducta socialmente eficaz, no dañina.

De igual modo, Caballo (2002) expresa que las HHSS son capacidades o destrezas sociales específicas necesarias para realizar competentemente una acción interpersonal, lo cual se presenta en conductas aprendidas, para mantener una comunicación y hacer crecer una interacción, lo que generalmente se presentan: hacer una petición, dar un saludo, responder a un saludo, decir que no, con amabilidad, manejar un problema ante una situación con otras personas, empatizar o ponerse en el lugar del otro, hacer cuestionamientos, expresar sentimientos o emociones, mencionar palabras agradables o desagradables, sin ser agresivo en sus comentarios.

En este caso, se requiere que la persona, al enfrentar la situación y en el lugar mismo, reconstruya el conocimiento, proponga una solución o tome decisiones en torno a posibles cursos de acción, y lo haga de manera reflexiva, teniendo presente aquello que da sustento a su forma de actuar ante ella.

Por lo anterior, se observó que algunas estudiantes de la LEAD manifestaron conductas disruptivas, problemas emocionales, dificultades en la socialización, en el trabajo colaborativo, así como en la resolución de conflictos. Con base en ello, se implementaron acciones de tutoría, en estas alumnas, lo cual a partir de ello se plantea las siguientes interrogantes:

### **Interrogantes de investigación**

#### **General**

- ¿Cuál es la influencia de la tutoría en el desarrollo de las habilidades sociales de las estudiantes de la LEAD?

#### **Específicas**

- ¿Cuáles son las causas que originan dificultades para el desarrollo de las HHSS en las estudiantes de las LEAD?

- ¿Cuáles son las habilidades sociales que manifiestan las estudiantes de la LEAD a partir del acompañamiento tutorial?
- ¿Qué competencias debe tener el maestro normalista para el desarrollo de las HHSS en las estudiantes de la LEAD?

### **Objetivos:**

- Reflexionar sobre la influencia de la tutoría en el desarrollo de las habilidades sociales de las estudiantes de la LEAD
- Identificar las causas que originan dificultades para el desarrollo de las HHSS en las estudiantes de la LEAD
- Analizar las HHSS que manifiestan las estudiantes de la LEAD
- Identificar qué competencias debe de obtener el docente normalista en el desarrollo de las HHSS de las estudiantes de la LEAD

### **Marco Teórico**

Caballo (2002) expresa que las HHSS son capacidades o destrezas sociales específicas necesarias para realizar competentemente una acción interpersonal, lo cual se presenta en conductas aprendidas, para mantener una comunicación y hacer crecer una interacción, manejar un problema ante una situación con otras personas, empatizar o ponerse en el lugar del otro, hacer cuestionamientos, expresar sentimientos o emociones, mencionar palabras agradables o desagradables, sin ser agresivo en sus comentarios.

García (2010), menciona que las habilidades sociales contienen tres componentes: la dimensión conductual (tipo de habilidad), dimensión personal (variables cognitivas) y una dimensión situacional (contexto ambiental). Diferentes situaciones, requieren conductas diferentes. Las personas las ponen en juego para interactuar con los demás en cualquier evento que estén enfrentando; las pueden manejar para resolver conflictos.

Por otro lado, con relación a las habilidades sociales, Caballo (2002), presenta componentes que se dividen por tres dimensiones: la dimensión conductual (manifestaciones conductuales; la dimensión personal, (variables cognitivas); y la

dimensión situacional (contexto ambiental). Las tres dimensiones se ponen de manifiesto al confrontar una situación, ya que el evento sirve para comprender el suceso, a través del análisis (dimensión cognitiva), acciona, a partir de los acontecimientos, trata de hacerlo como pueda ser favorecedor para él y para los involucrados (dimensión conductual) y ver los estímulos del entorno para ver de qué manera ejecuta la conducta (dimensión contexto ambiental).

En ese sentido, la tutoría facilita el desarrollo personal y la adquisición de competencias profesionales, ya que esta se concibe como una actividad, que conlleva el acompañamiento y la orientación al estudiante normalista desde que ingresa hasta que concluye su programa académico.

Almeyda hace referencia a que el Tutor debe ser una persona capacitada y con cualidades ético, morales y espirituales capaces de sintonizar con los alumnos y acompañarlos y guiarlos hacia el desarrollo y práctica de valores y actuales positivas que fortalezcan su vida personal y social futura. Por ello se recomienda que el tutor tuviese que ser egresado de una carrera de psicología, psicopedagogía, sociología, servicio social o ser una persona con capacidad de observación e intuición personal, con aptitud para la comunicación asertiva, sobre todo, con equilibrio emocional (inteligencia emocional) (2002, p. 15).

Con el propósito de elevar el nivel académico de las estudiantes, apoyar su proceso formativo desde sus diferentes facetas y coadyuvar los problemas socioemocionales que puedan llegar a enfrentar a lo largo de su formación en la Escuela Normal para ello, se muestran cuatro características de la tutoría y la orientación educativa basados en Caldera (2025), que tomando en cuenta cada una de ellas o en su conjunto, beneficiará al desarrollo de estas:

Formativa: Mediante la tutoría se ayuda a los estudiantes a adquirir competencias, capacidades, habilidades, valores o actitudes que les permitan enfrentarse con las exigencias y desafíos que se les presentan a lo largo de su proceso de desarrollo. En ese sentido, promueve su desarrollo integral autónomo. Todo ello ocurre sobre la base de la relación tutor-estudiante, que es un aspecto clave de la calidad formativa de la tutoría. El



principal beneficio de una adecuada relación de esta naturaleza, caracterizada por la confianza, aceptación, diálogo, afecto y respeto, es que los estudiantes interioricen en sus vidas estos modelos de relación.

**Preventiva:** Busca promover factores protectores y minimizar los factores de riesgo. En ese sentido, no espera que los estudiantes presenten problemas para trabajar temas útiles para ellos, tales como conocerse a sí mismos, aprender a comunicarse con los demás y asumir la responsabilidad de sus vidas. A estos aspectos se contribuye a través de acciones específicas y de la propia relación tutor estudiante. Esta posee un carácter preventivo, ya que al acompañar al estudiante y escucharlo, se sientan las bases para orientar su desarrollo y de este modo, evitar dificultades posteriores. En el caso de presentarse una problemática, una relación cercana nos permitirá detectarla tempranamente, y actuar con prontitud.

**Permanente:** El estudiante debe recibir, durante todo su recorrido educativo, apoyo y orientación que le permita manejar las situaciones que se presentan en su proceso de desarrollo. También porque, los logros y avances de los estudiantes, se alcanzan en función a cómo se van desarrollando las relaciones con el tutor y con los demás compañeros, y ello es un proceso que requiere tiempo y continuidad.

**Personalizada:** El desarrollo de las personas es un proceso complejo, en el que, si bien hay patrones comunes y previsibles, existe un sinnúmero de factores hereditarios, ambientales sociales y culturales, que configuran, de manera única y particular al individuo.

De este modo, existen muchas posibilidades o vías de desarrollo para cada persona. Por ello, la tutoría brinda atención personalizada a cada estudiante y se interesa por él como persona, así como por sus características individuales. Es integral; porque promueve la formación de los estudiantes como personas, atendiéndolos, por tanto, en todos sus aspectos: físico, cognitivo, afectivo, emocional y social.

**Inclusiva:** porque asegura que todos los estudiantes reciban orientación y acompañamiento, ya que todas las secciones son atendidas al contar cada una de ellas con un tutor y con la hora de tutoría.

**Recuperadora:** porque en caso de que surjan dificultades en los estudiantes, la relación de soporte y apoyo que brinda el tutor permite minimizar su impacto, además de

detectarlas tempranamente, para así, intervenir oportunamente y disminuir el riesgo de complicaciones mayores. No es terapéutica; porque no consiste en brindar terapia y/o tratamiento a los estudiantes que presenten alguna dificultad. Si se intentara realizar la tutoría de esta forma, solo se podría atender a pocos estudiantes. Lo que se espera de los tutores es que identifiquen, en sus estudiantes, dificultades socioemocionales, de aprendizaje, de salud mental o física, y canalicen la búsqueda de soluciones y una atención especializada.

Por consiguiente, algunas de las características antes mencionadas se practicaron con las alumnas de la licenciatura, lo cual fue reconfortante aunado a la participación de los docentes como tutores en ese acompañamiento.

## **Metodología**

### **Método fenomenológico**

Este tipo de método consiste en que las realidades cuya naturaleza y estructura pueden ser observadas. Al menos parcialmente, desde afuera, podrán ser objeto de estudio de otros métodos. En cambio, las realidades cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que las vive y las experimenta. Es decir, se estudia una realidad cuya esencia depende del modo en que es vivida y percibida por el sujeto, una realidad interna y personal, única y propia y de cada ser humano. Por lo tanto, no se puede introducir por la fuerza en el esquema conceptual y método preestablecido por el investigador, ya que, posiblemente, se destruiría su naturaleza y esencia peculiar (Martínez, 1997).

Waldenfels (2017), citando a Husserl recalcó el término mundo de vida, mundo vivido, para expresar la matriz de este mundo vivido, con su propio significado. El autor se preocupó por el proceso de hacer ciencia y por ello trató de crear una fenomenología y un método fenomenológico cuyo fin básico era ser más riguroso y crítico en la metodología científica; para lograrlo, prescribía abstenerse de los prejuicios, conocimientos y teorías previas, con el fin de basarse de manera exclusiva en lo dado y volver a los fenómenos no adulterados; la investigación fenomenológica va hacia las cosas que representa la

conciencia, decir, en lo que se presenta y revela a la propia conciencia y del modo como lo hace: con toda su concreción y particularidad; y esto no solo tiene su estructura y regularidad, sino una lógica que es anterior a cualquier otra lógica. Por ejemplo, si la vida psíquica consiste en un fluir permanentemente de impulsos y sentimientos, percepciones, conocimientos, entre otros; que, a su vez, determinan el comportamiento, resulta lógico que la investigación psicológica tome esta realidad, así como se da de hecho en la persona, como su objeto específico de estudio.

De igual forma, el autor señala que siempre existe entre las personas un ambiente de vida, un medio vital cotidiano, y explica cómo este mundo de vida funge constantemente de trasfondo, cómo sus dimensiones valorativas prelógicas son fundacionales para las verdades lógicas, teóricas y refiere todo conocimiento teórico a este trasfondo vital natural.

En esta investigación la técnica que se aplicó fue una entrevista de tipo dirigida, en la que previamente se formularon las preguntas que se realizaron, las cuales fueron de carácter abierto.

Monje (2011) las entrevistas dirigidas son semiestructuradas y en ellas se usa una lista de áreas hacia las que hay que enfocar las preguntas, es decir, se utiliza una guía de temas. El entrevistador permite que los participantes se expresen con libertad respecto a los temas de la lista y registra sus respuestas. El investigador realiza la entrevista partiendo de un guión de tópicos o conjunto de preguntas generales que le sirven de guía para obtener la información requerida (p. 149).

Es importante señalar que antes de su aplicación, hubo entre las entrevistadas y el entrevistador un rapport a fin de proporcionar confianza y así las respuestas fueran más objetivas.

La entrevista se conformó por nueve preguntas abiertas relacionadas a las HHSS, dirigida a una muestra de nueve estudiantes de la LEAD de la ENEES. El escenario donde se llevó a cabo la entrevista fue en las instalaciones de la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa.

## Resultado

Es importante mencionar que, al analizar las respuestas de los informantes, se generaron tres categorías orientadas a las manifestaciones académicas, emocionales y sociales, lo cual permite tener mayor claridad sobre la influencia de la tutoría en las habilidades sociales de las alumnas pertenecientes a la Licenciatura en Educación para la Atención a la Diversidad (LEAD).

De lo anterior, se muestra la categoría denominada: Manifestación académica, la cual consiste en que las estudiantes mencionan sus expectativas de la tutoría, del sentimiento de las actividades de la misma y del trato que recibes del maestro tutor.

### Manifestación académica

De la Cruz (2011), manifiesta que la educación superior migra hacia sistemas de aprendizaje centrados en los estudiantes, por ello no es de extrañar que las instituciones de cualquier índole y en específico las de nivel superior se enfoquen y preocupen más por los estudiantes, la ANUIES ha manifestado que parte de las problemáticas en este nivel se mantienen desde hace 16 años: reprobación, rezago y deserción durante su trayectoria escolar (ANUIES, 2000). Por ello las medidas implementadas desde entonces son el reforzamiento de soluciones por medio de un seguimiento y acompañamiento más eficaz (p. 35).

Finalizando, y a partir de lo anterior, tres alumnas expresan estar muy satisfechas con las actividades desarrolladas de tutoría, sin embargo, también tres estudiantes expresan estar poco satisfechas con esta actividad, y las últimas tres, muestran estar satisfechas.

Asimismo, se rescata en algunas alumnas, que sus expectativas fueron realistas al momento de recibir el acompañamiento, por ejemplo, A1, A3, A5, tenían una idea previa sobre la función tutorial acorde al deber ser.

En cuanto a las dificultades experimentadas, se distingue que, las alumnas A4, A7 y A9, manifiestan que la falta de tiempo es un factor determinante para tenerlo. No obstante, de las nueve alumnas encuestadas, se distingue que sólo dos alumnas la A1 y la A 3 no

tuvieron dificultades en su proceso de aprendizaje. De hecho, en estas dos alumnas, es coincidente en cuanto a lo que creían sobre la función tutorial.

Las HHSS que manifestaron las estudiantes de la LEAD a partir del acompañamiento tutorial (A1, A2, A6 y A7) se mostraron indiferentes, un tanto desinteresadas y hasta se percibe la desvalorización que le muestran a la tutoría. Sin embargo, las alumnas (A3, A4 y A5) describen sentirse asertivas, ya que, con base a las actividades desarrolladas de tutoría, obtuvieron cambios en lo personal y en lo académico.

Asimismo, se rescata que las alumnas (A8 y A9) se promovieron relaciones de diálogo, de empatía, implementaron la buena escucha, fortalecieron la autoconfianza y su autoestima, por lo que al sentirse acompañadas y atendidas superaron obstáculos emocionales que pensaban no lograrlo. Visualizando con esto, la eficiencia terminal en ambas.

Por ello, diversas instituciones de educación superior han valorado la pertinencia de rediseñar la perspectiva de la tutoría, logrando confirmar que esta debe considerarse como un elemento primordial para su desarrollo personal, donde manifieste lo cognoscitivo, lo emocional y lo afectivo; comportando la educación emocional el aprendizaje y la práctica de estrategias cognitivas, valores, habilidades sociales y técnicas de autocontrol.

Uno de los compromisos principales de la ENEES es brindar apoyo a sus estudiantes, esto como medida preventiva de alguna deserción escolar, para ello se creó el departamento de psicopedagogía donde las actividades de la tutoría son las más importantes en aplicar a las alumnas que lo requieran. Hoy el rol de atributos de los buenos tutores podemos dividirlos en formativos, didácticos, interpersonales, cognitivos y éticos.

Los atributos interpersonales se refieren a la facilidad del tutor para relacionarse, comunicarse, comprender y empatizar con los otros, en este rubro se identifica:

- Disponibilidad. Los tutores establecen un compromiso con el tutorado por un periodo de tiempo. El tiempo implica dedicación y accesibilidad.
- Habilidades de comunicación. Los tutores ofrecen confianza, saben escuchar y permiten la expresión libre de las dudas de los tutorados. Son capaces de analizar

las necesidades de sus estudiantes y orientarlos en la toma de decisiones. Para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, los tutores deben usar terminología adaptada al nivel de competencia de los alumnos.

De la Cruz (2011), menciona que el tutor es la persona hábil, que cuenta con la información, que es dinámico y comprometido en mejorar las habilidades de otro individuo (Young, 2001); Por otro lado, Ragins (1997), señala que son individuos con experiencia, conocimiento y compromiso que provee soporte y movilidad a sus alumnos. Pero además los tutores son con frecuencia seleccionados por su experiencia en una comunidad particular, es decir que cuentan con el conocimiento tácito acumulado de años de práctica. Es decir que el tutor tiene el propósito de integrar a aquella persona inexperta a un rol profesional (Tentoni, 1995) (s/d).

Las alumnas comentan que la atención de la tutoría implementada por sesiones tanto en grupo como individuales les ha favorecido en mayor medida en situaciones emocionales, por lo que se demuestra en que han mejorado su desempeño académico.

### **Discusión y conclusiones**

Dentro de estas manifestaciones se refleja el asertividad, por lo que, puede ser un término que se incluya en el concepto de habilidades sociales. Por lo tanto, una conducta asertiva es un aspecto de estas habilidades, ya que es el estilo con el que se interactúa.

Velázquez, et al. (2008) define con asertividad: “Cómo una cualidad o comportamiento que poseen ciertos individuos de comunicar y defender sus propios derechos e ideas, respetando a los demás” (p. 4). En este sentido, el comportamiento asertivo se desarrolla por aprendizaje a partir de la observación, convivencia, información, valores, actuación, entre otros; lo cual permite reforzar las habilidades sociales que manifiesta la persona y pueden ser afectadas por la especificidad de las situaciones vividas.

Continuando con la conceptualización de asertividad, Caballo (2002) la define como aquella conducta que expresa los sentimientos y pensamientos de un individuo de una manera honesta sin herir a los demás, y que normalmente alcanza su objetivo, así como el de otras personas para vivir en armonía y en sana convivencia. Además, es mejorar la comunicación interpersonal, facilitando las formas de llegar a acuerdos y compromisos



cuando se tienen distintas opiniones e intereses para llegar a un objetivo en común (López, et al., 2017 citando a Naranjo, 2008).

Flores (1994) la define como una habilidad verbal de expresar diversos pensamientos y sentimientos como son: creencias, ideologías, deseos, necesidades, opiniones, ya sean positivas o negativas; menciona también, al tener esta habilidad, permite hacer valer los derechos en diversas situaciones comunes, principalmente con personas desconocidas, lo cual puede en ocasiones confundirse con agresividad; por otro lado, expresar el cariño, comprensión y amor a sus seres queridos, que suelen ser familiares o amigos cercanos, entre otros. También, la autora considera que es resistir las presiones individuales y grupales; el liderazgo y la influencia de otras personas, así como tener iniciativa para resolver conflictos.

Asimismo, la asertividad se orienta primordialmente a evitar o eliminar los efectos y las consecuencias negativas que podrían tener repercusiones en las relaciones interpersonales, reflejando ciertas actitudes y expresiones inadecuadas, provocando malestares en la comunicación y en el entorno, debido a ello, se sitúa en la comunicación, es decir, la asertividad puede hacer que dicha comunicación sea efectiva y afectiva, que se relacione con la capacidad de concebir sentimientos agradables y la práctica de valores tan imprescindible para la convivencia como: la honestidad, la libertad, la responsabilidad, el respeto, la solidaridad, la tolerancia; así como la empatía, que es ponerse en el lugar del otro.

Por lo tanto, en las habilidades sociales se encuentra inherente la asertividad, lo cual es importante que se profundice en su conceptualización, significa afirmar. En este sentido, se refiere a la afirmación de tener confianza en uno mismo y una autoestima equilibrada, teniendo una personalidad fuerte y estable. Se sugiere que los individuos hablen en primera persona, hacerse cargo y responsabilizarse de lo que piensan, sienten, necesitan y desean (Alonso et al., 2012).

Otro elemento que forma parte de las habilidades sociales es la empatía, Campos (2017) menciona que es comprender, manifestar una escucha atenta y generar preguntas adecuadas que brinde la oportunidad para entablar una conversación, haciendo que la



persona se sienta confortable. Descubrir talentos propios para identificar los de los demás para fortalecer las relaciones interpersonales, involucrándose en nuevos grupos que estén inmersos en valores, pensamientos, coincidiendo en ideologías, permitiendo el desarrollo de habilidades sociales y crear nuevos propósitos. Por ello, una persona que manifieste empatía, Rogers (1964;1970) sugiere que sea un facilitador, ya que puede aplicarlo con individuos, a fin de que se sientan acogidos y tengan la confianza de expresar sus situaciones en conflicto que estén pasando o hayan pasado en su vida, es decir, el facilitador debe mostrar la escucha activa y la comprensión de lo que está expresando y sintiendo el otro.

Concluyendo, se manifiesta que las estudiantes, durante el desarrollo de la entrevista, manifestaron asertividad, ya que en los ejercicios que se aplicaron a partir de la tutoría, aprendieron a escuchar que comunicarse de una manera directa y no ofensiva, por lo que, también la empatía entre ellas se hizo presente.

## Referencias

- Alonso, A. M., Cantero, D.I. y González, M.D. (2012). La asertividad laboral. Revista de la asociación Gallega de Psiquiatría, 81-88.
- Almeyda, O. (2002). Tutoría y la Orientación Educativa. Ed. M.A.S. Lima
- Caballo, V. E. (2002). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. (5ta. edición. Madrid.
- Caldera, M. J., Carranza, A. M., Jiménez, P. A., Pérez, P. I. (2015). Actitudes de los estudiantes universitarios ante la tutoría. Diseño de una escala de medición
- Campos, C. (2017). Empatía y habilidades sociales (Estudio realizado con coordinadoras de grupo de mujeres de la iglesia de Dios de Pentecostés de América Eben-Ezer cabecera departamental de Huehuetenango (Tesis de licenciatura). Universidad Rafael Landívar.
- Cruz, F. (2017). Tutoría en Educación Superior: análisis desde diferentes corrientes psicológicas e implicaciones prácticas. CPU-e. Revista de Investigación Educativa.
- De la Cruz, F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. Revista de la educación Superior, vol.40 no.157. Ciudad de México.

- Flores, M. (1994). Asertividad: conceptualización, medición y su relación con otras variables. Inédita de Doctorado en psicología.
- García, R. A. D. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de educación social, universidad de Huelva, 225-240.
- López, R., Salcido, C. L. (2017). Asertividad: relaciones interpersonales en adultos jóvenes. Universidad autónoma de Sinaloa.
- Martínez, M. (1997). Comportamiento humano (nuevos métodos de investigación). 2da. edición.
- Monje, Ä. (2011). Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa, Guía didáctica. Universidad Surcolombiana.
- Roca, E. (2014). Cómo mejorar tus habilidades sociales. ACDE, 4ta. edición.
- Roger, C. (1994) reimpresión (1970). El proceso de convertirse en persona, mi técnica terapéutica. Ed. Paidós. México. 17 edición.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). Plan de estudios 2018, Licenciatura en Inclusión Educativa. México, D. F. 2018.
- Velásquez, C. C., Montgomery, U. W., Montero, L. V. y Pomalaya, V. R. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios Sanmarquinos. Revista IIPSI Facultad de psicología. 11(2), 139-152.
- Waldenfels, B. facultad de psicología. (2017). Fenomenología de la experiencia en Edmund Husserl. Revista filosófica. 24(2), 409-426.

## Estrategias de enseñanza en los trayectos formativos de la Licenciatura en Educación

### Física

Dra. Irma Salas Feregrino

salasferegrino@gmail.com

Mtra. Francisca Gálvez Alonso

fgalvezenlef@hotmail.com

Dra. Ma. Susanja Montero López

dra.susanamontero@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física, Tapachula (ENLEF).

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

El papel del docente formador es fundamental en la intervención educativa, impulsando el desarrollo integral de cada estudiante normalista. La malla curricular del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física 2018 (PELEF) se divide en cuatro trayectos formativos, esta investigación considera dos: “Formación para la enseñanza y el aprendizaje”, donde los estudiantes obtienen los conocimientos disciplinarios y su enseñanza y “Práctica profesional” de tipo teórico-práctico que permite el acercamiento progresivo dentro de contextos educativos como profesionales de la educación física. Se ha observado que al realizar sus proyectos de intervención docente carecen de elementos fundamentales de la educación física como el dominio de conceptos y de la instrumentación, así como de la pedagogía y didáctica específica que se requieren para desarrollar su práctica docente. Este supuesto nos orienta a describir la relación de las estrategias de enseñanza con los enfoques del PELEF y revisar la práctica de los docentes de la ENLEF que imparten los diferentes cursos para el desarrollo de los trayectos reconociendo las estrategias de enseñanza aprendizaje utilizadas y analizando cuáles emplearon con la ayuda de una triangulación de información obtenida a través de la revisión de las propuestas por el PELEF 2018.

**Palabras clave:** Estrategias didácticas, trayectos formativos, práctica docente.

## Planteamiento del Problema

El Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Física (PELEF) tiene como antecedentes, momentos importantes que permiten reconocer el transitar de la construcción a partir de la transformación pedagógica de acuerdo con el modelo educativo, tales como: la revisión a través de foros de consulta regionales (18), reuniones a nivel nacional (3), con una participación de más de 28,000 personas del modelo educativo vigente es ese momento.

A partir del año 2016, la Secretaría de Educación Pública (SEP) presentó los rasgos del perfil de egreso de la Educación Básica, lo que permitió conformar la propuesta para la actualización de sus planes y programa mismos que se desarrollarían con un enfoque humanista, incluyendo el desarrollo personal y social en los campos de formación académica

Como consecuencia y...

“para garantizar la calidad de la educación en cualquiera de los niveles educativos, se considera fundamental el papel del docente formador en la intervención educativa, pues impulsa el desarrollo integral de cada estudiante normalista. De ahí la necesidad de enfatizar la importancia de la formación y actualización de la planta docente y, en consecuencia, se propone la Estrategia para el Fortalecimiento y la Transformación de las Escuelas Normales. Con ello se busca la compatibilidad entre el cambio pedagógico de la educación obligatoria y la transformación pedagógica de las Escuelas Normales, para que ambos currículos que entran en operación en el ciclo escolar 2018-2019, sean congruentes.” (SEP, 2018, p.1)

Si, “la práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar.” (Achilli, 2008. p. 23).

Por lo tanto, para lograrlo, la malla curricular se divide en cuatro trayectos formativos que inician desde el primer semestre, sin embargo, para los fines de esta investigación solamente se tomarán en cuenta los dos que se mencionan a continuación.

El trayecto “Formación para la enseñanza y el aprendizaje”, se conforma de 22 cursos de carácter teórico y práctico que se articulan para que los estudiantes obtengan los conocimientos disciplinares y su enseñanza, con una carga académica semanal que oscila entre las cuatro y las seis horas semana-mes de trabajo presencial.

Mientras que el trayecto “Práctica profesional” está compuesto por 8 cursos distribuidos en todos los semestres, son de tipo teórico-práctico cuyo propósito principal es el acercamiento progresivo dentro de contextos educativos como profesionales de la educación física.

Esta situación da pie a elaborar una pregunta problematizadora.

¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que emplean los docentes de la ENLEF, Tapachula para el desarrollo de los trayectos de la formación para la enseñanza y el aprendizaje y de la práctica profesional docente?

Para orientar de una forma eficaz esta investigación surgen diferentes preguntas a partir del planteamiento del problema. ¿Qué es un trayecto formativo?, ¿cómo se forma un trayecto formativo?, ¿cuáles son los cursos que conforman los trayectos formativos para la formación para la enseñanza y el aprendizaje, así como el de la práctica profesional docente?, ¿cuáles son los contenidos relevantes de cada curso?, ¿cuáles son las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes de la ENLEF, Tapachula que imparten los cursos de los trayectos en cuestión?, ¿qué es la práctica docente?, ¿cuáles son los elementos relevantes de la práctica docente?.

El trayecto formativo de la práctica docente y el de formación para la enseñanza y los aprendizajes en los estudiantes de las Escuelas Normales del país tiene una especial relevancia dentro de la malla curricular de cualquier Plan de Estudios que tengan relación con la formación de docentes, en este caso nos referiremos al de la Licenciatura en Educación Física del Plan de estudios 2018, cuyo diseño se sustentó en las tendencias que en ese momento eran las más actuales para formar a los docentes, retomando la didáctica

desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas que se utilizan para enseñar pero sobre todo que estuvieran acordes al enfoque vigente de la educación física y su didáctica desde diversas perspectivas teórico-metodológicas que son objeto de enseñanza en la educación y de aquellas que explican el proceso educativo.

Uno de los puntos notables fue reconocer los desafíos a los que se enfrentan los docentes al formar docentes en las Escuelas Normales, considerándolas ya parte de la educación superior, así mismo cómo realizan, las practicas pedagógicas actuales y las emergentes, reconocer las condiciones en las que se desarrollan, cuál es su origen y naturaleza, por último, hacer un análisis para lograr un aprendizaje significativo en los futuros docentes.

Una de las problemáticas observadas con los estudiantes especialmente en el 7° y 8° semestres, sin dejar fuera a los de 6° y 5° semestre de la ENLEF es que al momento de realizar sus proyectos de intervención docente carecen de los elementos fundamentales de la educación física, tales como; el dominio de conceptos y de la instrumentación de la educación física, así como de la pedagogía y didáctica específica que se requieren para desarrollar su práctica docente.

Como parte de la problemática se reconoce también que, en la ENLEF, existe poco personal de base, con solo un medio tiempo y los demás están contratados por horas, eso hace que se tomen medidas como la de ofrecer interinatos de acuerdo con las necesidades que en el momento requiere la institución, sobre todo se buscan docentes con perfil de educadores físicos, normalmente se dan por recomendaciones entre pares, ya que, por ser una ciudad pequeña, los educadores físicos son conocidos entre sí. Generalmente son jóvenes con poca o nula experiencia en la formación docente a nivel superior, aunado a esto se encuentra también el poco tiempo que pueden dedicar a la institución ya que la mayoría tiene su plaza en el turno matutino, mismo que tiene la escuela. Muchos de los que han incursionado en el Nivel Superior no se mantienen y por lo tanto no adquieren la suficiente experiencia ya que se rolan constantemente debido a que buscan una estabilidad económica, que la escuela no les puede ofrecer con certeza.

Supuestos. El uso de estrategias didácticas inadecuadas y no acordes al nivel superior, que son utilizadas por los docentes que imparten los cursos de los trayectos de la formación para la enseñanza y el aprendizaje y el de la práctica profesional docente, no impactan e influyen positivamente en el desempeño de la práctica profesional de los docentes en formación de la ENLEF.

Categorías de análisis y subcategorías. La primera categoría sería las estrategias de enseñanza de los docentes que imparten los cursos de los trayectos formativos en cuestión, dentro de esta se encuentran los indicadores de los conceptos y antecedentes de las estrategias didácticas, clasificación, proyectos situados, aprendizaje basado en problemas (ABP), entre otros.

La segunda categoría sería la formación de los trayectos formativos, en cada uno de estos es posible identificar los espacios curriculares como elementos articulados dentro del Plan de Estudios y que toman como punto de referencia los contenidos de la educación obligatoria. Esta construcción permite entender su posición en la malla curricular y explicar el sentido de los saberes que propone cada curso.

Los trayectos son:

- Bases teórico-metodológicas para la enseñanza
- Formación para la enseñanza y el aprendizaje
- Práctica profesional
- Optativos

Se debe hacer hincapié y reconocer que solamente esta investigación se centra en el segundo y tercer trayecto.

Estas dos categorías son dependientes una de otra, ya que de la primera como causa depende la segunda que es la consecuencia.

Objetivo general. Analizar las estrategias de enseñanza que emplean los docentes de la ENLEF para el desarrollo de los trayectos de la formación para la enseñanza y el aprendizaje y de la práctica profesional docente de la Licenciatura en Educación Física

Objetivos específicos. Describir la relación de las estrategias de enseñanza por parte de los docentes de la ENLEF con los enfoques del Plan de estudios 2018 para el desarrollo



de los trayectos de la formación para la enseñanza y el aprendizaje y de la práctica profesional docente de la Licenciatura en Educación Física.

Revisar la práctica docente de los docentes de la ENLEF para el desarrollo de los trayectos de la formación para la enseñanza y el aprendizaje y de la práctica profesional docente de la Licenciatura en Educación Física.

### **Marco Teórico**

Daros, (2002) menciona que el marco teórico son todas aquellas ideas, teorías e hipótesis que ayudan a que problema tenga fundamento.

Por esta razón daremos paso a lo que los autores conceptualizan como estrategias didácticas.

Frola y Velazquez, 2016 manifiestan que son un conjunto de elementos que el docente diseña y utiliza de forma reflexiva para concretar la buena enseñanza siempre y cuando se amolden a las necesidades de lo que pretende enseñar, deben ser evaluadas para reconocer si fueron o no las adecuadas para el fin propuesto. Si esto da fruto pueden retomadas por los propios estudiantes para convertirlas en estrategias de aprendizaje.

Por otra parte (Mayer, 1984; Shuell, 1988; Farmer y Wolff, 1991 como se citó en Díaz Barriga y Hernández (1999) manifiestan que son todos aquellos recursos que usa la persona que enseña para procurar significativos aprendizajes

Otro significado lo dan Díaz Barriga y Hernández, 1998, como se citó en Velázquez, (2010), se reconocen como todos aquellos pasos o habilidades intencionadas que conforman un proceso que le permite al estudiante aprender significativamente, ayudándolo a solucionar problemas que enfrente cotidianamente o bien todas aquellas demandas que la escuela de.

Las estrategias desde el ámbito de la didáctica se clasifican en: para enseñar y para aprender, la primera son todas aquellas ayudas planteadas (procedimientos y recursos) por el docente y que se le proporcionen al estudiante para facilitar el procesamiento más profundo de la información y obtención de aprendizajes significativos, la segunda consiste en un conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma

intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas.

Pimienta, (2012) dice que “las estrategias de enseñanza- aprendizaje son las herramientas de las que se vale un docente para contribuir al desarrollo e implementación de competencias en los estudiantes.” (p.3)

El mismo autor promueve una clasificación de estrategias y metodologías que ayudan a promover los aprendizajes:

Estrategias para indagar sobre los saberes previos, sirven como punto de partida para de esa forma guiar la práctica educativa en consecución de los objetivos esperados

Estrategias que promueven la comprensión mediante la organización de la información, favorece la habilidad de aprender a aprender, ya que después de la búsqueda de información pertinente a través de la lectura, se recurre al análisis y la síntesis que son habilidades que le permiten al estudiante graficar los conocimientos adquiridos

Estrategias grupales, son aquellas donde el número completo que corresponde a un grupo o a una concentración de estudiante converge para llegar a una conclusión del tema a tratar. Generalmente entra en juego la competencia, pero siempre bajo un ambiente de libertad, tolerancia y disciplina

Metodologías activas para contribuir al desarrollo de competencias, este tipo de estrategia didáctica pone en juego las diferentes habilidades, capacidades, conocimientos, actitudes y valores de las que está dotado el estudiante y que pone en juego en una situación y contexto específico, anteponiendo la ética en su actuar.

Mientras que los docentes en formación deben conocer y saber implementar tanto estilos y técnicas de enseñanza como estrategias utilizables en la práctica pedagógica, Ruiz, 2023 como se citó en Garduño, Ruiz, Velázquez y Valero (2023) manifiestan que los primeros refieren a la forma de actuar del profesor, la segunda se da en relación con el cómo se presenta el objeto de estudio al alumno, mientras que la tercera sugiere la forma de plantear el aprendizaje de una tarea motriz

En otro sentido, la intervención en la práctica docente debe ser vista como un espacio de reflexión sistemática, analítica, metacognitiva, que aliente en el futuro docente

a la innovación, el desarrollo de la creatividad y la mejora continua de su práctica. La escuela y los patios escolares son los escenarios donde se configura el objeto de estudio del futuro docente en formación. Estos lugares de observación son el referente para construir y reconstruir las prácticas de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, la intervención docente se constituye como una práctica social formativa que atiende la diversidad en los distintos contextos escolares, para lograr la transferencia del aprendizaje escolar a la vida durante y después de la escuela.

En este sentido, la práctica que desarrolla el docente en formación deberá ser tan amplia, diversa e incluyente que responda a las necesidades, características, motivaciones e intereses de las niñas, niños y adolescentes de educación obligatoria.

Doyle, 1986 como se citó en Benilde, Loredó y Carranza (2008) manifiesta que la práctica docente es la que ocurre en el aula por lo tanto se concibe como el conjunto de situaciones dentro de la misma que configuran del quehacer del profesor y el de los estudiantes en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los discentes. Es multidimensional por los diversos acontecimientos simultáneos que en ella ocurren.

Según Knoll (1997), proyecto implica una representación que anticipa una intención de actuar o hacer alguna cosa, la elaboración de una perspectiva lo más amplia posible sobre el asunto de nuestro interés, así como la previsión prospectiva de las acciones necesarias para intervenir en la dirección pensada. (Díaz Barriga, 2006. P.35)

## **Metodología**

Para realizar cualquier tipo de investigación se requiere del uso específico de una metodología mismos que inician a partir de la elección del paradigma. Reconociéndolo como "... aquel que abarca un sistema de creencias sobre la realidad, la visión del mundo, el lugar que el individuo ocupa en él y las diversas relaciones que esa postura permitiría con lo que se considera existente." (Flores, 2004, como se citó en Garduño, 2023)

Kuhn (1964) como se citó en Garduño (2023), dice que es un conjunto de suposiciones interrelacionadas para interpretar el mundo, aunado al sentido de guiar a los profesionales en su disciplina.

Por lo tanto, se puede decir que un paradigma es aquel que permite observar la situación real del individuo desde su propio contexto con base en una sistematización de creencias o supuestos que guíen la investigación.

Se trabajo bajo el paradigma interpretativo ya que ayuda a comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo. Sin que haya disociación entre el investigador y el objeto de estudio o de la propia intervención, las significaciones son el producto a partir de la no objetividad.

El enfoque de esta investigación se le reconoce como cualitativo por su carácter flexible ya que tiene la capacidad de adaptarse a los cambios que se van reproduciendo durante la investigación.

Se decidió utilizar el método etnográfico ya que se recupera información elaborada por los mismos docentes (planificación docente) quienes son los actores de esta investigación, y revisar si las estrategias didácticas propuestas tienen o no coherencia con el enfoque o enfoques, así como las competencias que se pretenden desarrollar.

Para la recolección de datos se utilizaron las técnicas de entrevista, de observación y de la revisión de las planeaciones entregadas por los docentes de la ENLEF, mientras que los instrumentos utilizados fueron: cuestionario en Google forms, una guía estructurada para la entrevista, así como una lista de cotejo donde se vacían los datos obtenidos.

Se seleccionaron a los 11 docentes que imparten cursos en 2°, 4° y 6° semestres de los trayectos formativos práctica profesional docente y formación para la enseñanza y el aprendizaje, y como muestra a 6 que trabajan en los trayectos que dan pauta para este tema de estudio mismos que fueron los que aceptaron formar parte del proyecto de investigación.

De esta muestra 4 docentes son hombres, cuyas edades fluctúan desde los 49 hasta los 60 años, los años de servicio dentro de la educación superior van desde los 10 hasta los

29 años de servicio, los cuatro sujetos tienen horas base, dos de ellos tienen el grado académico de licenciatura y dos de maestría.

Los 2 restantes son mujeres, las dos tienen 37 años de edad, 13 años de servicio en educación básica y 8 en educación superior, las dos cuentan con el nivel académico de licenciatura

A continuación, se da a conocer el informe de la aplicación, se inició con un oficio dirigido al director de la ENLEF donde se explicó el motivo de esta investigación, mismo que fue autorizado, el cuestionario en línea fue compartido a través del chat de docentes con el que cuenta la escuela, con la respuesta de este cuestionario se obtuvo la información pertinente y necesaria para obtener el diagnóstico inicial, posteriormente se realizó la encuesta a los docentes, se analizaron los programas de los docentes en comento entregados al área sustantiva de docencia y se trianguló la información para obtener los resultados.

## Resultados

Se presentan de acuerdo con las categorías y subcategorías de análisis

Estrategias Didácticas Sugeridas en los Cursos del PELEF, 2018. Para este análisis solamente tomaremos en cuenta el apartado de las orientaciones sugeridas para el aprendizaje y la enseñanza, en ella se muestran las estrategias didácticas, donde un alto porcentaje de los docentes en su planeaciones transcriben las mismas que les sugiere el PELEF, como métodos de enseñanza aprendizaje que hoy en día son consideradas como metodologías didácticas, sin embargo otros más incluyen algunas actividades pedagógicas que no llegan a ser estrategias o metodologías didácticas que consideran adecuadas, esta acción pedagógica manifiesta ser más un ejercicio de reproducción y no tanto un acto pensado y dirigido a cubrir las necesidades de los docentes en formación, ya que los docentes lo realizan en un formato entregado por la Subdirección Académica que debe ser conformado bajo las características que el mismo marca.

De los resultados obtenidos en la entrevista, algunos manifestaron que varían o cambian las estrategias didácticas de acuerdo con las expectativas que tienen los alumnos y las van adecuando a las circunstancias que se les presenten.

Trayectos Formativos. Los docentes escriben dentro de sus planeaciones los nombres de los cursos con los que se relaciona el propio, mismos que son tomados a pie juntillas del Plan del curso ofrecido por la DGE SUM, aunque en el diagnóstico inicial un alto porcentaje manifiesta que sí conoce el nombre de los diferentes trayectos formativos, en la entrevista casi el mismo porcentaje no recuerda o no sabe los cursos que los conforman y por consecuencia lógica con los que se relaciona, también comentan que aunque se reúnen en academia por semestre al inicio del mismo y se toman acuerdos para realizar un proyecto donde se vinculen todos las competencias y saberes adquiridos por los estudiantes, finalmente no se llega a buen fin y cada uno de los docentes titulares termina haciendo actividades por separado que al final del curso satura a los estudiantes de actividades que deben entregar para obtener una calificación, lo que hace que el docente en formación no construya su filosofía de desempeño con base en la que la institución formadora ofrece a través del desempeño de los docentes formadores de docentes.

### **Discusión y conclusiones**

Esta investigación se basó en reconocer cuales fueron las estrategias de enseñanza aprendizaje utilizadas por los docentes formadores de docentes que imparten los diferentes cursos de los trayectos de “formación para la formación de la enseñanza y el aprendizaje” y el de la “práctica docente” de la ENLEF para que los estudiantes puedan enfrentar los retos que la práctica in situ les impone.

Se analizaron las estrategias de enseñanza que emplearon los docentes de la ENLEF con la ayuda de una triangulación de información obtenida a través de la revisión de las propuestas por el PELEF 2018, el análisis de las planeaciones por curso entregadas por los docentes formadores de docentes a la Subdirección Académica, así como de la entrevista realizada a los mismos, del resultado de esta triangulación se observa que:

1.- Presentan las mismas características que el PELEF 2018 indica para el desarrollo de los diferentes cursos de los trayectos de la formación para la enseñanza y el aprendizaje y de la práctica profesional docente de la Licenciatura en Educación Física.



2.- Las metodologías y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje propuestas en el apartado de orientaciones son confundidas por algunas actividades que cambian o sugieren de acuerdo con su propia experiencia.

3.- Es importante mencionar que al buscar la relación entre los contenidos de los trayectos formativos de la formación para la enseñanza y el aprendizaje y el de la práctica profesional docente de la Licenciatura en Educación Física, un alto porcentaje de los docentes menciona que no reconoce o no recuerda las estrategias didácticas más apropiadas que plantea el PELEF 2018 y sugieren replantearles de acuerdo con las necesidades que en el momento requiere el grupo, sin indicar cuáles son esas modificaciones.

Por lo tanto, la acción pedagógica que los docentes manifiestan realizar al elegir las estrategias didácticas acordes se reconoce mayormente como un ejercicio reproductivo más que un acto pensado y dirigido a cubrir las necesidades de los docentes en formación, puede ser derivado que los docentes se ven en la necesidad de llenar el formato entregado por la Subdirección Académica cuyas características están determinadas con anterioridad.

Cabe hacer mención que, no se permitió revisar dentro de los salones de clase, la práctica docente de los docentes de la ENLEF para el desarrollo de los trayectos de la formación para la enseñanza y el aprendizaje y de la práctica profesional docente del PELEF, debido a que hubo resistencia, no obstante, a través de la entrevista se logró obtener información relevante que nos permite sugerir ante las autoridades pertinentes la necesidad de actualizar constantemente a la planta docente para impulsar el desarrollo integral de cada estudiante normalista, misma que esta sugerida en los lineamientos para la transformación de las escuelas normales.

Será trascendental y necesario para una investigación futura, realizar entrevistas o encuestas a los estudiantes de la Licenciatura para obtener una información más completa, tener sustentos que den el fundamento para solicitar el apoyo ante las autoridades pertinentes (ENLEF y la misma Subsecretaría Estatal a través de la Dirección de Educación Superior) relacionado a la permanente formación docente de los formadores de docentes



Por lo pronto el supuesto que se planteó: el uso de estrategias didácticas inadecuadas y no acordes al nivel superior, que son utilizadas por los docentes que imparten los cursos de los trayectos de la formación para la enseñanza y el aprendizaje y el de la práctica profesional docente, no impactan e influyen positivamente en el desempeño de la práctica profesional de los docentes en formación de la ENLEF, queda precisamente en eso, en un supuesto que dará pauta a otra investigación, teniendo como objeto de estudio a los propios estudiantes.

## Referencias

- Achilli, E. (2008). Investigación y Formación Docente. Laborde. Recuperado de: <https://isfdarienti-ers.infed.edu.ar/sitio/biblioteca-virtual/upload/Investigacion%20y%20Formacion%20Docente%20-%20copia.pdf>
- Benilde, C., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. REDIE. Revista electrónica de Investigación Educativa No. 10
- Daros, W. R. (2002) ¿Qué es un marco teórico? Enfoques, vol. XIV, núm. 1. pp. 73-112 ISSN: 1514-6006. Enero- febrero. Universidad Adventista del Plata Libertador San Martín, Argentina. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/259/25914108.pdf>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1999). Estrategias Didácticas para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. MacGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. McCRAW-HILL/ INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. México. ISBN 970-10-5516-0 ISBN 13: 978-970-10-5516-8
- Frola, P. y Velásquez, J. (2016). Manual Operativo para la elaboración de la Planeación didáctica argumentada. Editorial Fovel Educación ISBN: 978-607-9301-27-9 Primera Edición junio de 2016. México.
- Garduño, J. (2023). Realidades en la aplicación de los enfoques del Plan de Estudios 2018 para el logro de las Competencias Profesionales en la formación de licenciados en Educación Física. Retos 47, (pp. 636 – 647.)

Garduño, J. (2023). Metodología de la Investigación. Los paradigmas en la investigación.

[Diapositiva PowerPoint]. [PDFPimienta, J.H. (2012). Estrategias de enseñanza – aprendizaje. Docencia Universitaria basada en competencias. 1ª Ed. Pearson Educación. ISBN- 978-607-32-0752-2

Secretaría de Educación Pública (2018). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física. [PDF].

Velázquez, F. (2010). Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto. Kinpress. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fceunisalle/20170117011106/Estrategias.pdf>

## La pedagogía Waldorf, una alternativa para reforzar el vínculo escuela-contexto comunitario

Franydi Romero Ham

frandiromero@outlook.com

Dulce María Pérez Martagón

dulperez@msev.gob.mx

Centro Regional de Educación Normal (CREN) “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

Esta investigación de tipo cualitativo exploratorio, pretende responder a la pregunta de investigación ¿Es posible desarrollar la Pedagogía Waldorf dentro de los paradigmas humanista/socio-crítico de la NEM en estudiantes de educación básica? Con el objetivo de realizar un análisis de la Pedagogía Waldorf centrada en el paradigma humanista como alternativa que vincula a la escuela con el contexto comunitario desde la perspectiva de la NEM, por medio de la revisión teórica, investigación de principios y fundamentos, así como el análisis entre los principales rasgos y métodos empleados en los que se basan ambos enfoques. Ulteriormente, se presenta la conclusión la cual sostiene que es posible propiciar una unificación entre lo estudiado en las escuelas y al mismo tiempo vincularlo con el contexto real dentro de los paradigmas humanista/socio-crítico. Se incluye, la contribución que esta investigación ha generado en cuanto al fortalecimiento de las competencias profesionales como es la detección de los procesos de aprendizaje de los alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional, permitió conocer el plan y los programas de estudio vigentes favoreciendo cumplir sus propósitos, así como el diseño de planeaciones acordes a sus fundamentos filosóficos, ofreciendo una educación con base al humanismo y pensamiento socio-crítico.

**Palabras clave:** Humanismo, socio-crítico, Nueva Escuela Mexicana, Pedagogía Waldorf, contexto comunitario.

## Planteamiento del problema

Al observar la metamorfosis que la educación ha venido sufriendo a lo largo de todos estos años, se entiende que han sido diferentes las propuestas para proporcionar a los estudiantes calidad en la educación. Los diferentes planes y programas han demostrado instruir con base a competencias, que puedan ser adquiridas en tiempo y forma por los educandos y luego ser explotadas dentro de un sector económico.

No obstante, cuando se habla del factor personas, es de entenderse que resulta un término ampliamente complejo y en donde cada acción puede variar de modo inimaginable. En la educación, es evidenciado que existen quienes aprenden más rápido que otros, existen múltiples formas de aprendizaje o viven de forma diferente. Cabe reconsiderar a los educandos y en general al fenómeno educativo como planteamientos de múltiples interacciones, experiencias e intereses.

No obstante, en la vida real, se ha acentuado un distanciamiento entre lo que es un aprendizaje académico y lo que la sociedad demanda. A causa de ello se vislumbra en esta atmósfera educativa un conflicto en el cual se sobreponen las consecuencias que consigo trae esta división, por un lado, el desinterés por parte de los alumnos en involucrarse en su proceso de aprendizaje activamente, y, por otra parte, la crisis del aprendizaje en donde se evidencia que los estudiantes no logran adquirir aquello que es necesario para la vida.

Los componentes y actores que juegan un rol importante en el aprendizaje y enseñanza, así como en la evaluación de los alumnos, cada vez más se ven envueltos en renovaciones pedagógicas, buscan prácticas y/o herramientas que impulsen alcanzar los aprendizajes que se han dispuesto para que los estudiantes aprendan. Sin embargo, no siempre resultan tan efectivas como parecen y una vez más, se permea un ambiente de hostilidad, enfrentamiento entre profesores y alumnos, en donde un bando impone y el otro se resiste.

Aunque si bien numerosas han sido las reformas, así como los cambios en materia de política que se han introducido; ha sido evidente que los problemas persisten a nivel mundial, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (por sus siglas en inglés UNICEF),

ha realizado un estudio demostrando que solo una tercera parte de alumnos entre los 10 años pueden leer y comprender una historia sencilla.

A pesar de todos los esfuerzos dirigidos a la educación en diversas naciones y en México, como el incremento de matrículas, apoyos a las familias y mayor cobertura en este sector en general, la situación parece seguir no cambiando su rumbo. El Banco Mundial, ha expresado la preocupación en cuanto a una crisis del aprendizaje, pues sostiene que “Sí bien los países aumentaron considerablemente el acceso a la educación, estar en la escuela no es lo mismo que aprender” (Banco Mundial, 2019, párr. 2).

Más aún, a pesar de que todos los esfuerzos realizados son en su mayoría centrados únicamente en el aspecto cognoscitivo, resurge otro problema de carácter más inalienable; los estudiantes de diversas zonas geográficas se han visto en vueltos en diversas situaciones que atacan la ética, la dignidad, la cultura, identidad y la esencia misma de la persona. Se habla entonces de la pérdida del humanismo que día a día se va provocando en diferentes niveles de la sociedad.

Los procesos acelerados de un mundo global industrializado, la competencia feroz que se vive en diversos sectores productivo y la descomposición del tejido social son algunos de los ejemplos que remiten a la pérdida de este humanismo y juntamente con ello, de valores que son esenciales para ecosistemas pacíficos; ecosistemas, compuestos por sociedades en las cuales habitan niñas y niños quienes en algún momento formarán la generación de la próxima vida.

No solamente en este contexto las familias han de hacer frente a este entorno y la escuela que por mucho tiempo se ha visto como alejada de la realidad; se ven ahora inherentemente envueltas. La situación recae en que la escuela ha mantenido un ambiente alejado de ambas realidades; la primera, un distanciamiento a conocer lo que necesitan aprender los alumnos y por otro lado a crear lazos más armónicos que ayuden a la reconstrucción de la sociedad, a través del humanismo.

Muchos autores y medios compaginan en que la educación se ha vuelto inestable en cuanto a transmisión de conocimientos y su aplicación a la realidad. Por un lado, se tiene una creciente complejidad que envuelve a las sociedades y la cual, no solamente se

distingue por expansión poblacional; sino que se suma, la expansión de la era digital, la marcada pandemia, las guerras y las penurias por lograr los objetivos que cada nación se ha propuesto (Cubberly, 2003).

Entonces se tiene, un contexto que ha cambiado, estudiantes que viven y son parte de ellos y una educación que se ve inestable a la hora de educar. Las cifras han reforzado que a nivel mundial aproximadamente 56% de los estudiantes en primaria no contará con la facultad requerida en la lectura y matemáticas en los próximos años. Mientras que América Latina y el Caribe alcanzan un 80% en problemática sobre las competencias básicas necesarias que los estudiantes necesitan. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017).

Para México la situación no es tan ajena, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) ha expuesto que entre los años de 2018 y 2020, se ha generado un porcentaje de 19.0% y 19.2% respectivamente de rezago educativo. La contextualización del sistema educativo poco apegada con la realidad a la que los estudiantes día a día se enfrentan produce una barrera más hacia su aprendizaje. La desvinculación de lo que se estudia con lo que se vive ha generado brechas entre la educación y sociedad, desinterés y baja autonomía por parte de estudiantes, creando espacios con cero pertenecía y que del mismo modo no les atribuye un significado.

### **Marco Teórico**

Se requiere que profesores y estudiantes se acoplen a nuevos entornos, así como modelos para trabajar y continuar con los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Marqués, 2005, p.82). Se vive en un mundo el cual ha cambiado y por ende se demandan prácticas educativas que permitan construir una sociedad como se desea y logre los fines de una sociedad comprometida en su pleno desarrollo. La discusión señala una transformación del aprendizaje que otorgue a las nuevas generaciones la posibilidad de contribuir a la sociedad de manera más humana, permitiéndole explorar las diversas áreas de su mismo desarrollo.

Ahora bien, aunque si se ha remitido a cambiar el paradigma educativo dentro de las aulas de clase de la educación primaria, cabría averiguar qué prácticas o modelos pueden

impactar de manera positiva a los educandos, de modo que puedan comprender el mundo desde otro punto de vista y al mismo ser humano. Así mismo dichas prácticas, converjan en el fortalecimiento de la unión entre escuela y comunidad.

Ante esta nueva forma de abordar la educación y el entender profundo de los educandos; se develan nuevos métodos, estrategias y pedagogías que permitan, no solo educar y aprender a partir de mecanismos establecidos, sino de profundizar en aquello cualitativo y en la parte humana que los estudiantes poseen.

Dentro de las diversas formas para educar, es posible ubicar a la pedagogía Waldorf. Esta pedagogía, es en esencia, uno de los métodos centrados en la enseñanza de los alumnos, la unificación de estos con sus profesores y la colaboración de los padres de familia; quienes se integran para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje estrechando lazos de confianza (Carlgren, 2020).

### **Pedagogía Waldorf**

La Pedagogía Waldorf, se ha posicionado con un ideal de formación que evoluciona al tiempo que el hombre lo realiza. En la educación Waldorf, es posible encontrar ciertos principios que acrecientan más el objetivo que esta pedagogía mantiene. La parte central de esta instrucción está situada en el estudio del hombre, lo que se enseña se basa en un sentido espiritual del ser humano y el mundo (Colegio Rudolf Steiner, s.f.). La filosofía, se enfatiza en la libertad, el arte y el ambiente. Su principio se concreta en un autoconocimiento del individuo mismo que al final le ayudará para decidir su rol en la sociedad.

Tres pilares son los que se destacan dentro de esta pedagogía: el respeto a cada individuo en su desarrollo individual, el trabajo en equipo entre profesores y demás miembros y la colaboración entre escuela y familia. Dentro de esta filosofía Waldorf, se plantea que para desarrollar en los estudiantes una forma de ciudadano activo con valores, principios y voluntades, se necesita instarlos a que conozcan sobre el mundo en el que viven; para ello es requerido educarlo de forma integral, donde todo está interrelacionado (Asociación de Centros Educativos Waldorf, s.f., párr. 7).



Se basa en una educación la cual toma en cuenta la humanidad del hombre y es por ello que, dentro de sus enseñanzas, promueven el servicio hacia el individuo y la sociedad, involucrando a todas las relaciones que puedan darse entre individuos. Los aprendizajes, se centran en el respeto de los individuos, el cuidado de la naturaleza, las relaciones armoniosas a través de los valores universales. Así mismo se atiende los procesos evolutivos del aprendizaje, pues a través de los septenios, etapas en los que se presentan cambios cada siete años, se encuentra aquello que es pertinente enseñar y la manera de hacerlo.

### **La Escuela y el Contexto comunitario**

La posibilidad que abre el contexto comunitario es educar mediante un aprendizaje más relevante y significativo para la vida de los estudiantes, se atiende desde las necesidades para realizar intervenciones hacia el mundo real. Así se aumenta la posibilidad de que los estudiantes interactúen con el material cuando está directamente enlazado con sus propios saberes, experiencias y orígenes, promueve un canal de aprendizaje más inclusivo y culturalmente abierto.

Conjuntamente con lo que se plantea, (Bou, 2014), percibe que la escuela posee ahora una función social que otorga mayor impulso, ofreciendo una completa integración hacia los estudiantes. La escuela y el contexto comunitario, son uno mismo, lo que afuera de las aulas existe, debe poder mirarse en y desde las aulas.

Ahora bien, Waldorf posee bases de la filosofía antroposófica, el aprendizaje y el desarrollo interior, están vinculados a lo que se realiza en el día a día. Para Steiner, los alumnos aprenden de la mano con lo que viven e interactúan; el profesor es un guía, acompaña y entiende sus procesos. El contexto en Waldorf engloba un amplio concepto refiriendo al desarrollo, necesidades y experimentación, adentrándose desde niveles básicos hasta aquellos complejos, en donde el alumno, entrenado en sus múltiples dimensiones, logra crear razonamientos más profundos.

### **Sobre la NEM**

La Nueva Escuela Mexicana es un nuevo modelo educativo, en el que se proyecta un plan, concebido a 23 años y cuya base se fundamenta en el artículo 3° de la Constitución Política

de los Estados Unidos Mexicanos; mismo que hace referencia al derecho a la educación. Esta propuesta hace especial mención en la dignidad humana de todas las personas, motivo por el cual la educación debe ser de todos y para todos.

La NEM, se fundamenta en ocho principios los cuales son el fomento a la identidad con México, responsabilidad ciudadana, honestidad, participación en la transformación de la sociedad, respeto a la dignidad humana, promoción de la interculturalidad, promoción de la cultura de paz y respeto a la naturaleza y cuidado del medio ambiente, mismos que otorgan dirección sobre lo que será el trabajo educativo a realizar (SEP, 2022).

En conexión con ello, Waldorf atiende a la importancia de que los alumnos tomen bases para formar una sociedad sana y sostenible. Su misión se ha centrado en el educar a los niños alejados de los modelos tradicionales que terminan creando rivalidad y desigualdades en la sociedad. Por consiguiente, propone una educación que atraviesa los planos sólidamente conocidos y estrechándose hacia el espíritu y el alma. (Schaefer, 2009) el individuo adquiere consciencia, creatividad y respeto, al mismo tiempo que se le otorga la libertad para expresarse y experimentar múltiples formas de vida.

### **Metodología**

El tipo de investigación implementada ha sido la exploratoria, derivado de que se intentó realizar un estudio sobre el nuevo modelo curricular, acompañado de ciertos rasgos seleccionados acorde a la pedagogía Waldorf y en atención a las necesidades de un grupo focal. El enfoque es cualitativo, puesto que expande la oportunidad para comprender modos, experiencias, perspectivas y contextos de las personas y/o procesos que son estudiados. Consiguiente del tipo y objetivo de esta investigación, el enfoque cualitativo permite la flexibilidad y adaptación a las diversas circunstancias que se presentan.

Para la recopilación de resultados, se elaboró un cuadro de similitudes de rasgo en los que se analizaron los rasgos principales de cada enfoque, para posteriormente identificarlos dentro del libro de texto Proyectos Comunitarios 6° Fase 5. En último lugar se analizaron los pasos encontrados en las metodologías de cada enfoque a la hora de construir las intervenciones didácticas.

Ante dicha problemática, se ha considerado pertinente la siguiente pregunta de investigación ¿Es posible desarrollar la Pedagogía Waldorf dentro de los paradigmas (humanista / socio-crítico) de la NEM en estudiantes de la fase 5? En el cual se busca como objetivo el analizar la Pedagogía Waldorf Centrada en el paradigma humanista como una alternativa que vincula a la escuela con el contexto comunitario desde la perspectiva de la NEM.

Para ello se considera la necesidad de contrastar los principios de la pedagogía Waldorf con los de la Nueva Escuela Mexicana, Conocer como la comunidad forma parte de los procesos educativos en la Pedagogía Waldorf y la Nueva Escuela Mexicana y relacionar la forma en la que se lleva a cabo la intervención pedagógica.

## Resultados

Dentro de este análisis se elaboró una similitud de rasgo, véase tabla 1 en donde, se muestra que los rasgos poseen denominaciones diferentes, sin embargo, existe relación en diversos aspectos, más aún cuando se centra en el significado y las acciones que conllevan entre sí. Se tiene una estrecha coincidencia en el ideal de ser humano a formar. En ambos enfoques se valora el trabajo por proyectos y la relación estrecha con miembros de la escuela y la vida de los educandos; quienes al final conforma la comunidad. Se demuestra que dichos enfoques reconocen costumbres, valores, tradiciones, pensamientos, y demás creencias o actividades las cuales son parte del currículo y estudiadas por los alumnos.

**Tabla 1.** Similitudes de rasgo.

Nueva Escuela Mexicana (NEM)		Pedagogía Waldorf	
Rasgo	¿En qué consiste?	Rasgo	¿En qué consiste?
Educación Integral	Educación bilingüe e intercultural, Perspectiva de género, orientación integral, Equidad	Educación integral	Dentro del currículo y la identidad de la escuela

Pedagogía crítica	Pensamiento crítico, Cuestionamientos de la realidad, Decisiones en distintas esferas de la vida, Diferentes puntos de vista.	Pedagogía liberal	visión integral del ser humano, cimientos de la antroposofía.
Sentido de lo Humano	Dignidad humana, Reconocimiento, cuidado, protección y desarrollo de la dignidad, Interculturalidad, diversidad	Antroposofía y Visión holística del ser humano	cuerpo, alma y espíritu, etapas del desarrollo por septenios.
Inclusión	Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, Diversidad	Justicia social	Dentro del currículo y la identidad de la escuela
Bienestar	Vida saludable, Buen trato, reconocimiento y derecho a estar bien corporal, mental, emocional, afectiva, sentimental y espiritualmente en todos los espacios de convivencia.	salud de la comunidad Educativa	Equilibrio del centro escolar en su totalidad, tamaño de la entidad y organización.
Artes y experiencias artísticas	Relaciones con el mundo, otras formas de comunicación, imaginar y preguntarse sobre lo que puede ser.	Lo Artístico	Profesores cultivan una forma artística, originalidad, imaginación, creatividad, entorno estético
Excelencia	Mejorar intelectual, física, ética, estética y emocionalmente.	Excelencia	Voluntad, sentimiento y pensamiento, Despertar alegría por

			el aprendizaje para toda la vida.
Mejora Continua	Voluntades del colectivo docente y de la comunidad escolar para lograr mejores resultados educativos y transitar hacia la Nueva Escuela Mexicana	Mejora Continua	Adaptación, flexibilidad, observación y estudio
Corresponsabilidad	Comunidad comparte un propósito en común, Símbolos, saberes y principios generan un sujeto colectivo, organización de procesos.	Identidad de la escuela	características específicas, ventajas y potenciales de desarrollo.
Conocimientos tradicionales	culturas ancestrales, las lenguas, los valores, los saberes, las costumbres	Trabajo práctico significativo	cocinar, hornear, jardinería, trabajo manual y actividad doméstica, énfasis en la vida.
Diversidad de saberes	Adaptación a los contextos reconociendo las diferencias individuales de los alumnos, Enseñanza de carácter didáctico.	Currículo adaptado	Ubicación geográfica y cultural, líneas de desarrollo, políticas, espacio cultural, geográfico y político.
Alumnos plenos	El otro y yo, autónomos, autorreflexivos y críticos.	Desarrollo de acuerdo a su etapa	Aprender con cabeza, corazón y manos.
Integración Curricular	Trabajo interdisciplinario, problematización de la realidad y elaboración de proyectos.	Currículo	Vínculo de la educación a la vida,

Autonomía curricular y profesional del magisterio	Libertad de profesores para resignificar contenidos, establecer condiciones de libertad y autonomía.	Autonomía y gestión de maestros (Gobernanza de la escuela)	Penetre en la sabiduría del desarrollo humano y se auto-eduque.
Comunidad como núcleo integrador del proceso E-A	Relación de la escuela con la sociedad, transformación Social, identidad, tejido social.	Coexistencia	Comunidad escolar y la interacción humana entre padres, maestros, alumnos y personal no docente, colaborando juntos.
Proyectos	Se abordan temas de interés, integración de nuevas experiencias, incorporación de experiencias anteriores a nuevas situaciones.	Proyectos	Estudio de temáticas que interesan y se interrelacionen, saberes de distintas disciplinas, búsqueda de respuestas, trabajo en grupos heterogéneos.

Luego de analizados los rasgos, véase tabla 2. Se muestran los pasos que reflejan acciones específicas hacia el diseño de las aplicaciones de secuencias. Cada una podrá referir a pautas que les otorguen una definición sobre los objetivos del aprendizaje, así como de la evaluación, los tiempos y otras cuestiones que los docentes consideren.

**Tabla 2.** Pasos encontrados.

Pedagogía Waldorf	Aplicado totalmente	Aplicado parcialmente	En ausencia	Nueva Escuela Mexicana	Aplicado totalmente	Aplicado	En ausencia
<p><b>Conocimiento de quienes interactúan</b></p> <p>Comunidad, base por la que se integra la escuela Waldorf y posee una identidad. Análisis de geográfico, atención a la cultura, alumno y espiritualidad, septenio, necesidades e intereses.</p>				<p><b>Reconocimiento de nuestro contexto</b></p> <p>Lectura de la realidad. Comprender condiciones sociales y educativas. Identificar la etapa de desarrollo en la que se encuentran.</p>			
<p><b>Visualización del ser</b></p> <p>Indagar la forma en que ciertos conocimientos, habilidades y valores puedan</p>				<p><b>Contextualización de los contenidos y Codiseño de contenidos</b></p> <p>Decidir y organizar la integración curricular. Necesidad y relevancia de</p>			



<p>aplicarse a la clase, momento propicio para ser aplicados y la manera Selección del tema y establecer objetivos.</p>			<p>integrar ciertos saberes, habilidades y valores.</p>			
<p><b>“Yo, experto (a) en el tema”</b> Indagar lo que ocurre respecto al tema, problemática o situación a nivel global, nacional, regional, local y escolar; para un conocimiento amplio y el docente sea experto en aquello que enseñará. Entender que pasa en la escuela. Introducir a los alumnos una imagen de lo que ocurre.</p>			<p><b>Progresión de aprendizaje a través de la planeación didáctica</b> Antes Conocer y tomar en cuenta planes y programas de estudio. Durante Identificar elementos de la planeación y analizar la secuencia. Integrar los procedimientos para los proyectos. Después Retroalimentar.</p>			
<p><b>Ritmo</b> Actividades con atención a los</p>			<p><b>Temporalidad</b> Incorporación de diversos momentos de actividades,</p>			

<p>procesos regulatorios de los alumnos, secuencias naturales y equilibradas. Actividades preparativas, de expansión, de concentración, de relajación, intelectuales, artísticas, sociales.</p>			<p>reflejadas en la planeación y jornadas escolares; con tiempos ya definidos estrategia metodológica: pausas activas.</p>			
<p><b>Experiencia interesante</b> Actividades que resulten en una experiencia interesante para los alumnos, espontáneos y promuevan curiosidad, memoria activa e interés. A través de la narración (sentimiento), recordar, recapitular, y la</p>			<p><b>Estrategia metodológica</b> Considerar estrategias sustentadas en metodologías activas y participativas, que dinamicen el trabajo en el aula y que favorezcan la experimentación y tengan en cuenta la perspectiva socioafectiva.</p>			

reconstrucción (pensamiento) para trabajar lo aprendido (voluntad).						
<b>Momento de reflexión- consciencia- experimentación</b> Meditar sobre la o las experiencias vividas, plantearse lo que ha sucedido, sentido y lo que deben conocer			<b>Metacognición</b> Indagar sobre los conocimientos que han adquirido los estudiantes durante todo el proceso.			
<b>Punto final del proceso / aplicación</b> Instilar la voluntad y el pensamiento en acciones que ayuden a su entorno.						
<b>Evaluación del proceso</b> Considerar una evaluación para el aprendizaje y del			<b>Evaluación</b> Vincular la experiencia educativa y la evaluación con asuntos relevantes de la vida real, es formativa.			

aprendizaje. Evaluar con base a metas.						
<b>Estudio posterior</b> Existe apertura del tema tratado para más adelante poder ser estudiado con nuevos términos, o de manera diversificada			<b>Estudio gradual</b> Puede aplicar en siguientes momentos de la fase al estudio mediante la gradualidad de los procesos de desarrollo aprendizaje.			

Fuente: Elaboración propia (Secretaría de Educación Pública plan y programa de estudio, 2022)

Se vislumbra una primera etapa en la que por una parte en la pedagogía Waldorf y la NEM implementan una serie de pasos para realizar un escaneo de todo aquello que rodea al alumno; siendo desde su ser hasta los múltiples factores externos. A continuación, pasa a una fase en la que los profesores se adentran a la preparación del tema a explicar y realizan una recopilación profunda del tema a tratar; en ello se insertan las revisiones pedagógicas y curriculares a tratar. Se observa una variación en cuanto al ritmo que Waldorf presenta y aquella temporalidad de la NEM, mostrándose que la primera está basada en el estudiante y sus momentos de actividad, mientras que dentro de la NEM lo mira desde una eventualidad enmarcada en las actividades en cuanto a la organización de las diferentes actividades áulicas e institucionales, omitiendo incorporaciones de concentración y relajación, así como de movimiento dentro de las secuencias.

Para el análisis con atención a lo visualizado en el grupo, así como a las características de la fase seleccionada, se realizó un mapeo del libro, proyectos comunitarios 6° fase 5. En la tabla 3 se muestra el análisis de rasgo dentro del proyecto seleccionado.

**Tabla 3.** Análisis de rasgos en el libro proyectos comunitarios 6° fase 5, proyecto “Guardianes de la naturaleza”.

Proyectos Comunitarios 6 ° Fase 5				
Saberes y Pensamiento Científico				
Proyecto	Contenidos	PDA NEM	Rasgos NEM	Rasgos Waldorf
Guardianes de la naturaleza	Pérdida de biodiversidad, problemas medio ambientales en la comunidad, México y el mundo, acciones orientadas a fortalecer estilos de vida sustentables.	<p>Analiza y explica algunos problemas medio ambientales de la comunidad, México y el mundo, sus causas y consecuencias en la salud ambiental.</p> <p>Comprende que el efecto invernadero es un proceso natural que favorece la vida en el planeta; establece relaciones entre su alteración, la contaminación del aire y el cambio climático, así como las consecuencias en el medio ambiente y la salud.</p> <p>Indaga y propone acciones orientadas a promover el consumo responsable en la escuela, familia y comunidad para favorecer estilos d vida</p>	<p>Educación integral</p> <p>Pedagogía crítica</p> <p>Sentido Humano</p> <p>inclusión</p> <p>Bienestar</p> <p>Excelencia</p> <p>Mejora</p> <p>Continua</p> <p>Corresponsabilidad</p> <p>Diversidad de saberes</p> <p>Conocimientos Tradicionales</p> <p>Alumnos plenos</p> <p>Artes y experiencias artísticas</p>	<p>Educación integral</p> <p>Pedagogía liberal</p> <p>Antroposofía y</p> <p>Visión holística del ser humano</p> <p>Justicia Social</p> <p>La salud de la comunidad educativa</p> <p>Excelencia</p> <p>Mejora</p> <p>Continua</p> <p>Identidad de la escuela</p>

		<p>sustentable y el bienestar común.</p> <p>Indaga proyectos de mejora del medio ambiente desarrollados por diversos pueblos, culturas, grupos y organizaciones de la sociedad civil, dependencias estatales o nacionales; y reconoce el papel que desempeñan en la prevención y mitigación de diferentes problemáticas medio ambientales.</p>		<p>Currículo adaptado</p> <p>Lo artístico</p> <p>Trabajo práctico significativo</p> <p>vo</p>
--	--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia (Secretaría de Educación Pública, Libro de texto para el alumno, 2023)

Se observa que, en dicho proyecto, la totalidad de los rasgos de ambos enfoques estuvieron presentes en tanto a las actividades planteadas, los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje, así como en contenidos y objetivos de estudio. Los contenidos y PDA's mostraron poder adaptar los puntos más característicos de la Pedagogía Waldorf al momento de elaborar el análisis previo a la aplicación.

### Discusión y conclusiones

La educación Waldorf, una filosofía educativa desarrollada por Rudolf Steiner a principios del siglo XX, promueve un enfoque holístico de la educación. Desde esta mirada, los estudios son diseñados para entrelazar el desarrollo físico, emocional, intelectual y espiritual de cada niño, con un énfasis en la creatividad, la imaginación y el aprendizaje práctico. De igual forma permite que tanto profesor, alumnos, padres y otros actores sociales se conviertan en participantes de la educación.

Mediante esta investigación se ha concluido que la adaptación y amplitud de Waldorf en su visión por la que ha basado su filosofía permite adaptar un enfoque

interdisciplinario hacia una cultura completamente diferente de la cual surgió. Mediante el seguimiento de los principios es posible guardar o mantener la esencia al mismo modo que se atiende a todo aquello de los planes y programas vigentes en nuestro sistema educativo mexicano, incluso agregando ciertas problemáticas y/o aspectos culturales de México o la comunidad, que ayudan a enriquecer el proceso.

Se encuentra que la Nueva Escuela Mexicana, así como la Pedagogía Waldorf coinciden en ofrecer una educación integral que promueve el desarrollo de todos los aspectos de los niños. Propician una educación la cual ofrece conocimientos generales, pero al mismo tiempo tienen el objetivo de fomentar el desarrollo emocional, social y creativo de los estudiantes. Comprenden la diversidad cultural como parte de la sociedad y características propias de los individuos, por lo que buscan integrarla en el proceso educativo para promover una comprensión global y respetuosa del mundo que les rodea.

Se pone en relieve el énfasis en el desarrollo integral de estudiantes y se reconoce la importancia de respetar el ritmo individual de aprendizaje de cada estudiante, evitando la presión y estandarización por alcanzar ciertos hitos académicos en tiempos específicos, por lo que permite generar instrumentos que trascienden las formas tradicionales de evaluación, más que una calificación basada en un número, se busca generar un humanismo, interiorización y pensamiento crítico en los estudiantes. Lo que se prioriza es el proceso y el cómo de su desarrollo.

En contraste con la NEM, si bien es la Pedagogía Waldorf la que posee una organización peculiar, la NEM permite y dota a los profesores de una autonomía profesional para establecer pasos, tiempos, secuencias y demás atributos que crea conveniente para implementarlos dentro de su clase.

Mediante esta investigación, se favorece la detección de los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional. Se desarrolla como competencia la aplicación de el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos, al desarrollar metodologías que atiendan necesidades, y se entrelacen con la función del contexto. Se incluye el diseño de planeaciones aplicando los conocimientos curriculares,



psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes.

Finalmente, a lo largo de esta investigación se potencializa la colaboración con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas, puesto que se adopta una metodología cuyas relaciones son transversales dentro de los diversos ámbitos, estrechando vínculos y a la asistencia en la administración educativa para impulsar la mejora de la educación.

## Referencias

- Asociación Mexicana de Escuelas Waldorf Steiner. [AMEWS]. (s.f.) La pedagogía Waldorf. Recuperado de <https://escuelaswaldorf.org/lapedagog%C3%ADa#6d72d12f-da4a-4fc8-ab18-8706b3cbdc3d>
- Banco Mundial. (2019). La crisis del aprendizaje. Estar en la escuela no es lo mismo que aprender. Recuperado de <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2019/01/22/passor-fail-how-can-the-world-do-its-homework>
- Bou B, M., Paredes N, L. & Castillo C, M. (2014). Escuela y educación social: necesidades, contextos y experiencias: (ed.). Editorial UOC. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecauevg/114054?page=26>
- Carlgrén, F. (2020). Pedagogía Waldorf: una educación hacia la libertad. Buenos Aires, Editorial Antroposófica. Recuperado de <https://elibro-net.ezproxy.uveg.edu.mx:2048/es/ereader/bibliotecauevg/196981?page=16>.
- Colegio Rudolf Steiner. (s.f.). Principios filosóficos. Recuperado de <https://colegiorudolfsteiner.edu.co/principios/principios-filosoficos/>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2021). Nota técnica sobre el rezago educativo, 2018-2020. Recuperado de [https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP\\_2018\\_2020/Notas\\_pobreza\\_2020/Nota\\_tecnica\\_sobre\\_el\\_rezago%20educativo\\_2018\\_2020.pdf](https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP_2018_2020/Notas_pobreza_2020/Nota_tecnica_sobre_el_rezago%20educativo_2018_2020.pdf)

- Cubberley. P. Ellwood. (2003). The history of education. Blackmask.online. Recuperado de <http://www.tudarco.ac.tz/files/documents/e-books/education/The%20History%20of%20Education.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2022). UNICEF. Comunicado de Prensa. 15 de Septiembre de 2022. Recuperado de <https://www.unicef.org/es/buscar?force=0&query=unicef+advierte+que+los+nivel+de+&created%5Bmin%5D=&created%5Bmax%5D=>
- Marqués G, P. (2005). Nuevos entornos, nuevos modelos didácticos. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de educación. Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2006/163984/cuaped\\_a2006m12n363p80.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2006/163984/cuaped_a2006m12n363p80.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2017). Más de la mitad de niños y adolescentes en el mundo no están aprendiendo. Recuperado de <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-halfchildren-not-learning-2017-sp.pdf>
- Schaefer C. (2009). The social missions of Waldorf school communities. Boletín XIV. Núm. 2. En Waldorf Library. Recuperado de [https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/RB14\\_2schaefer.pdf](https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/RB14_2schaefer.pdf)
- SEP (2022). Plan y programa de estudio 2022. México: Autor
- SEP (2023). Libro para el alumno proyectos comunitarios. México: Autor

## Diagnóstico acerca de la comprensión lectora en el trabajo docente de educación primaria

Rocío Reboloso Ramírez

rocio.05Reboloso@gmail.com

Elida Godina Belmares

egodina@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de S.L.P

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

La presente ponencia acerca de la comprensión lectora en el trabajo docente, forma parte de una investigación mayor que sigue una metodología de investigación aplicada. En el presente documento se aborda lo relacionado con el diagnóstico o exploración cualitativa inicial, desarrollada con cuatro docentes en la escuela primaria Fray Bartolomé de las Casas, ubicada en el Ejido la Pitahaya Santo Domingo, perteneciente al municipio de Santa María del Río en San Luis Potosí.

El estudio diagnóstico da cuenta de las acciones que desarrollan cuatro docentes que atienden 4º y 5º grado de primaria en torno a tres categorías deductivas, es decir derivadas de un marco teórico: la primera acerca del trabajo docente de la enseñanza en comprensión, una segunda que alude a las creencias docentes acerca de la comprensión lectora y, la tercera referida a las actividades para la comprensión lectora que se desarrollan fuera del ámbito escolar.

Los resultados nos permiten conocer y reflexionar acerca de lo que dicen las docentes y también de lo que hacen, así como saber qué necesitan, desean aprender y hacer en su tarea de enseñanza, para atender la problemática que les aqueja como profesionales de la educación primaria.

**Palabras clave:** Trabajo docente, comprensión lectora, diagnóstico, educación primaria, docentes.

## Planteamiento del problema

El lenguaje humano constituye, sin duda, el medio de comunicación por excelencia que tienen las personas para expresar, por ejemplo: ideas, sensaciones y sentimientos. La escuela ha de ser el espacio formal para que los niños y niñas desarrollen ese lenguaje y puedan comunicarse, en aras de acceder de manera crítica, autónoma y permanente al cambiante conocimiento que hoy demanda la sociedad.

El trabajo docente que se realiza en la escuela es clave para favorecer diversos aprendizajes, uno de ellos la comprensión lectora. La noción de trabajo docente se retoma desde una perspectiva etnográfica, referida a:

Los modos de documentar lo dicho de lo hecho en el caso de los docentes, resulta un tema teórico metodológico más que sensible, porque contempla de qué manera se han conseguido registrar esos dichos, en qué condiciones de producción, mediante qué pedidos devienen y qué significan sus silencios y silenciamientos. (Cuestas, 2016, p.22)

Diversos autores indican que la comprensión lectora alude a un proceso que requiere de la interacción entre el lector y el texto, con intervención de elementos socioculturales, tal como plantea Cassany (2006).

Leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar diversos procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, así como elaborar inferencias para vislumbrar lo que sólo se sugiere, construir un significado, etcétera. (p. 21)

El proceso de lectura descrito por el autor, demanda abandonar acciones centradas en la memorización de datos, repetición de ideas, localización de códigos porque alejan al aprendiz de la lectura y su comprensión, actividad fundamental, para que toda persona logre de manera autónoma un desarrollo integral (Cassany, 2006).

En investigaciones recientes del Banco Mundial (2019) y el Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se ha determinado que existe una crisis mundial de aprendizaje, por lo que se ha creado el “indicador de la pobreza de aprendizajes”, debido al alto porcentaje de niñas y

niños de 10 años que no pueden leer, ni comprender un texto breve apropiado para su edad. Ambas instancias, han determinado que el 53 % de los niños, en países de bajos y medianos ingresos no pueden leer ni comprender una historia simple al final de la escuela primaria.

Por otra parte, las propuestas curriculares en la historia reciente de la educación pública en el contexto mexicano, permiten entender que la enseñanza en comprensión lectora se orientó al manejo de los diversos tipos de textos y la estrategia apropiada para su lectura, a fin de formar lectores que reflexionaran sobre el significado de lo leído con criterios de preferencia y carácter estético (SEP, 1993), prevaleciendo el enfoque comunicativo para la lectura y escritura de una variedad de textos en aras de satisfacer necesidades e intereses sociales y personales a través de las denominadas prácticas sociales de la lengua (SEP, 2009). En el respectivo programa de estudios de la SEP (2011), se hace alusión al uso de estrategias de lectura como las deducciones e inferencias para mejorar la comprensión lectora. Mientras que en el modelo educativo 2018, se buscó que el alumno de primaria lograra “Comprender, resumir y producir textos orales y escritos que presentan procesos naturales y sociales ... empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos” (SEP, 2018, p.164).

En la actualidad, la propuesta de La Nueva Escuela Mexicana 2022, explicita que “los niños y niñas den continuidad al desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades para la exploración, uso y combinación de diferentes lenguajes —como el escrito, oral, corporal, visual, sonoro, háptico” (SEP, 2022, p.5). El planteamiento del programa de educación pública de 2022, permite entender que, la lectura cumple con la función de análisis, pensamiento crítico y adquisición de saberes.

La problemática de la comprensión lectora en la escuela Fray Bartolomé de las Casas es latente, el personal docente ha manifestado que, “requieren hacer algo” porque es la problemática que cada ciclo escolar queda pendiente en los fines educativos institucionales. Las y los docentes expresan que en los grados superiores la problemática es mayor porque la débil o ausente comprensión lectora, afecta en mayor medida la adquisición de conocimientos de los alumnos.

El diálogo con las autoridades de la escuela, y sobre todo con las docentes participantes en el estudio, así como el interés profesional y personal en la comprensión lectora, llevaron a tomar decisiones acerca de lo necesario que resulta investigar y construir consensos en la propia escuela, que las y los docentes tengan oportunidad de problematizar en sus condiciones, potencialidades y formación que poseen para el desarrollo de su trabajo docente en la enseñanza de la comprensión lectora del alumnado que atienden.

Considerando las características de la problemática en torno a la comprensión lectora descrita en los párrafos anteriores, la presente investigación diagnóstica se desarrolló bajo el siguiente objetivo:

Examinar el trabajo que realizan cuatro docentes de primaria en torno a la enseñanza y aprendizaje acerca de la comprensión lectora de los niños y niñas de cuarto y quinto grado de la escuela Primaria Fray Bartolomé de las Casas.

Pregunta general de la investigación diagnóstica:

¿Cuáles son las características, condiciones, necesidades del trabajo docente en la enseñanza de la comprensión lectora?

## **Referente Teórico**

### **Trabajo docente**

El término trabajo docente se logra identificar en investigaciones realizadas por Ezpeleta (1992), en “El trabajo docente y sus condiciones invisibles”, en las cuales se analiza la figura del maestro bajo la categoría denominada “sujeto entero” refiriéndose a la persona como un todo.

Persona conformada a través de diversas relaciones sociales y comprometida con diversos y no siempre coherentes referentes normativos-permitió quebrar el cerco pedagógico. La concepción del maestro que lo recorta solo como portador y transmisor de valores y conocimientos pudo replantearse gracias a aquella categoría que permitió abordar simultáneamente al profesional y al trabajador asalariado. (Ezpeleta, 1992, p. 29)

Cabe mencionar que, en el contexto latinoamericano en el año de 1999, por iniciativa del Grupo de Trabajo “Educación, Trabajo y Exclusión Social” del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) se crea La Red Latinoamericana de Estudios sobre el Trabajo Docente (Red Estrado), de la cual México forma parte.

Acerca del trabajo docente Cuestas (2019) hace algunas acotaciones:

Comprenderlo y explicarlo en las prefiguraciones del sistema educativo, la cultura escolar y la disciplina escolar lengua y literatura que lo atraviesan y particularizan, es el objeto de indagación de una perspectiva en didáctica de la investigación educativa social, antropológica e histórica. Asimismo, el trabajo docente como objeto de indagación admite la posibilidad de avanzar sobre los recortes opositivos respecto de los actores de la enseñanza. No se trata de estudiar a los docentes o a los estudiantes, sino de abordar sus relaciones cotidianas en esas acciones que históricamente llamamos enseñar y aprender. Me refiero a sus modos de vincularse a propósito de esos saberes enseñados y aprendidos que son disciplinarios en todo su sentido amplio y diverso, pero que también suponen sus lazos con otros de distintas procedencias sociales y culturales. (p.23)

### **Lectura y comprensión lectora**

Vaca (2008), identifica diferentes teorías en torno a la lectura: una es: Leer es descifrar un texto impreso, en esta perspectiva se admite que leer, alude a la decodificación de signos. Según esta teoría, las palabras (o signos), conforme sean descifradas, se sintetizan en frases, oraciones, párrafos, capítulos, libros, etc.

Otro planteamiento al que el autor alude corresponde a la Teoría del reconocimiento global, la cual centra su orientación en identificar de manera general las unidades textuales, a través del reconocimiento visual es decir “podemos reconocer de un solo vistazo, palabras o unidades mayores “sin pasar por los elementos” (las letras o grafemas en correspondencia con los fonemas); aquí, reconocer significa haber decidido ya de qué unidad lingüística se trata” (Vaca, 2008, p.33).



Finalmente, el autor identifica con mayores elementos de relevancia la teoría de la predicción, señalando que “El lector predice lo que el texto impreso debe decir y quiere decir, y solo confirma en los índices gráficos aportados por el texto, en “las manchas de tinta”, si su predicción fue acertada o no” (Vaca, 2008, p. 34). El mismo autor plantea que la lectura es “una actividad cognitiva que no puede ser reducida a una habilidad, en concordancia con el concepto que propone Rumelhart et al.

Leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de codificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se habla. (Rumelhart et al. en Solé, 2011, p.18)

En el mismo orden de ideas Cairney (2011) expresa que “La lectura se considera como un proceso constructivo que supone transacciones entre el lector, el texto y el contexto” (p.18). En este planteamiento de enfoque sociocultural, resulta relevante atender las interacciones que han de suceder entre el lector y el texto, en un determinado contexto. Porque según Solé (1999) “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura” (p.17).

En el mismo orden de ideas, Agudín y Luna (2006) afirman que el proceso para comprender con mayor claridad y profundidad requiere identificar cómo está organizado el texto, porque eso facilita la localización de los enunciados de apoyo y ayuda a comprender el propósito y el objetivo del autor.

Con base a lo anterior se puede afirmar que en la presente investigación los planteamientos teóricos encaminados a entender la lectura en términos de proceso e

interacción entre el texto, contexto y lector son de alto valor para dar a la comprensión lectora su justo valor.

### Metodología

La investigación sigue el paradigma sociocrítico, busca incidir en el trabajo docente para la enseñanza en comprensión lectora porque “genera de una crítica a la racionalidad instrumental y teórica del paradigma positivista o comúnmente llamado científico, y propone una realidad sustantiva que incluye los valores, los juicios e intereses de las comunidades” (Maldonado 2011, p.174), mientras que su objetivo es aplicar los conocimientos obtenidos al investigar una realidad o práctica concreta para modificarla y transformarla hasta donde sea posible (Padrón, 2006).

Las siguientes técnicas e instrumentos previstos para el acceso al campo permitieron la obtención de datos para el diagnóstico.

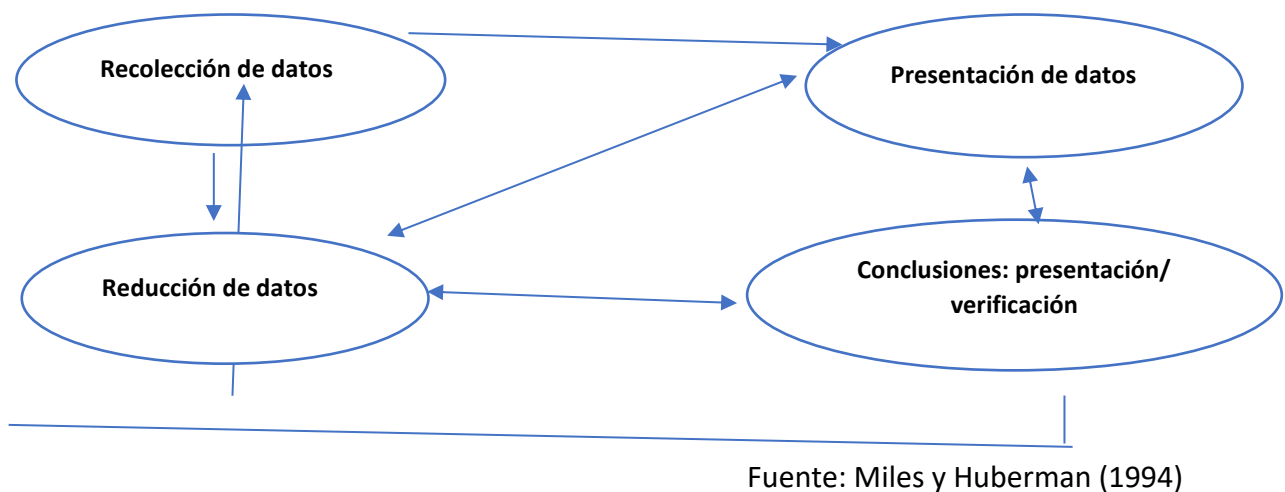
**Tabla 1.** Técnicas e instrumentos diagnósticos

Técnicas	Instrumentos
Observación de la práctica docente	Guía de observación de clases
Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista semiestructurada a docentes
Grupo focal	Guion para el grupo focal con alumnos Guion para el grupo focal con padres de familia
Encuestas	Encuestas a padres de familia
Material audio grabado de docentes, alumnos y padres de familia	

Fuente: Elaboración propia.

Para desarrollar el análisis de la fase diagnóstica se utilizó el modelo interactivo propuesto por Miles & Huberman (1994), a través del cual se agudiza, clasifica, focaliza, descarta, y organizan los datos, este proceso permite obtener conclusiones y verificarlas, a fin de realizar la recolección, reducción, presentación y extracción/verificación de datos, como se observa en la figura 1.

**Figura 1.** Componentes del análisis de datos: Modelo interactivo



## Resultados

### Primera Categoría: Trabajo docente: enseñanza en lectura y su comprensión

La categoría se organiza en cuatro subcategorías en torno al trabajo docente de enseñanza en lectura.

- **Experiencias para abordar la enseñanza de la lectura.**

Los docentes manifiestan limitada experiencia y conocimiento para enseñar la lectura, declaran que la preparación en la formación docente para la enseñanza de la lectura es insuficiente en el ingreso al servicio docente.

Yo no sabía pues cómo enseñarles a leer, entonces ya investigando me puse a ver algunos métodos, pero no ósea para mí fue muy difícil enseñarles a leer en este primer año de servicio (ED4A)

- **Trabajo docente de enseñanza – aprendizaje en lectura y su comprensión.**

Los datos obtenidos de las docentes participantes dan cuenta de un trabajo rutinario, naturalizado, donde las modalidades de lectura parecieran constituirse en la estrategia didáctica.

Se estableció la modalidad de lectura compartida, inicia la docente con tono de voz determinado y posteriormente iba señalando que alumno continuaba la lectura después de un punto. (OD4A)

Se identificó la modalidad de lectura compartida, primero la docente realiza la lectura de una parte del texto y posteriormente continúa con la participación de alumnos. (OD4B)

Las docentes son protagonistas en los actos de lectura, ellas eligen qué se lee, cómo se lee y qué es lo que se hace con la lectura. Este proceso desde un enfoque sociocultural de la lectura no es favorable para fines del desarrollo de la comprensión lectora, ya que como señala Colomer y Camps (1996) “leer es haber escogido algo, amputada de esta intención, la lectura no existe. Ya que leer es hallar la información que se busca, la lectura es por naturaleza, flexible, multiforme, siempre adaptada a lo que se busca” (p.55).

- **Materiales y recursos del trabajo docente en la enseñanza de lectura y su comprensión.**

La evidencia empírica indica que, los materiales y recursos de lectura en el aula son escasos o limitados a los libros de texto. En la escuela la biblioteca está inhabilitada y en la comunidad son escasas las fuentes de lectura.

Los materiales para la clase: son el libro de textos de la asignatura e información que los alumnos llevaron al salón de clases. (OD4A)

Los recursos materiales utilizados son material Zany y el libro de textos de la asignatura que se trabaja. (OD4B)

- **Evaluación en comprensión lectora cuantificable y tradicionalista.**

El análisis de datos permite entender que en los grados de 4° y 5° grado de educación primaria las actividades de evaluación en comprensión lectora son las que tienen más relevancia para las docentes, bajo una perspectiva predestinada a clasificar. La evaluación de la lectura y su comprensión se centra en criterios como velocidad, fluidez y número de

palabras leídas por minuto, las cuales corresponden a indicadores que han sido promovidos en los planes y programas anteriores al actual.

La maestra nos pone a leer y luego nos pone a leer en voz alta, no, no a mí me vas a leer en voz alta primero porque tengo que ver qué palabras estás leyendo primero, dónde está tu error. (PF2)

### **Segunda Categoría: Creencias docentes acerca de la comprensión lectora**

#### **- Creencias sobre la comprensión lectora: discurso y trabajo docente.**

Lo dicho, a través del discurso de las docentes acerca de la comprensión lectora se restringe a rescatar las ideas principales, opción que resulta limitada en un proceso de enseñanza porque deja al margen procesos, acciones, y saberes específicos en torno a la lectura de parte de las docentes y del estudiante.

Poder sacar una idea o lo más importante de eso entonces por ahí va también lo que es la comprensión porque si no entiendo palabras pues sí tengo que buscar qué significa esta palabra. (ED4A)

La comprensión es comprender qué es lo que estás leyendo. (ED4B)

Comprensión lectora es realmente rescatar las ideas importantes porque a veces decimos rescata la idea principal no, pero hay ideas importantes que complementan el tema la lectura lo que lo que tú estés leyendo y es la manera en que tú vas a comprender y explicar lo que entendiste. (ED5A)

#### **- El modelaje docente potencia la comprensión lectora.**

La complejidad del trabajo docente, demanda a los profesionales de la educación acciones consistentes con la tarea que se desarrolla, reclama atención y consistencia entre el hacer y la función encomendada. Los siguientes fragmentos recuperados de las entrevistas a docentes ejemplifican las creencias que múltiples autores consideran a favor de la promoción de la lectura y su comprensión dentro del aula.

También mis alumnos pues veo en este grado que no tienen este hábito entonces como el ejemplo, de que si me ven leyendo a lo mejor a ellos también les motivaría a leer. (ED4A)

Yo aprendí esto el día de hoy o yo me enteré de esto el día de hoy por la lectura, tú también puedes hacer lo mismo, lo invitamos a hacer lo mismo a que también se informe de cosas. (ED5B)

- **La importancia de la comprensión lectora.**

Es importante destacar que, en el análisis de datos en torno a las concepciones en comprensión lectora, las docentes sí identifican su importancia en el trayecto educativo de los alumnos, porque, tal como afirma Solé (1999) “si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y a aprender a partir de la lectura, le estamos facilitando que aprenda a aprender, es decir, que aprenda de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones” (p. 40).

Pues muy importante porque ya en los grados posteriores vienen textos amplios y entonces si no tienes el hábito o ese momento de lectura se hace difícil. (ED4A)

Sí una persona que no comprende pues difícilmente se le va o sea sí difícilmente va a poder entender pues todos los contenidos de las otras asignaturas. (ED4B)

Pero no es solamente que sepan leer sino comprender lo que están leyendo para que puedan realizar bien sus actividades, entonces, considero que es muy muy importante porque sin eso no se puede avanzar en ninguna actividad. (ED5B)

**Tercera Categoría: Actividades para la comprensión lectora: Alumnos y padres de Familia**

- **Las actividades lectoras en el hogar.**

La tabla 2 recupera las actividades de lectura que los alumnos identifican en su entorno familiar y en las cuales ellos son involucrados durante actividades cotidianas en torno a la lectura fuera de la escuela.

**Tabla 2.** Ejemplificación de actividades lectoras de alumnos y sus familias

Fragmentos de grupos focales – Alumnos	Código
¡Ha! ni mi mamá, ni mi papá leen	A44A
La Biblia le gusta a mi mamá y papá porque dice que es un libro importante.	A84A
Mi papá lee lo de los accidentes que pasan en la carretera - si él es trailero	A74A

Mi papá siempre se pone a leer, la Biblia	A24B
Como mi papá ahorita está en el dentista él casi lee un libro donde dice los medicamentos que debe de dar, los tratamientos y todo lo que ocupa.	A45A
Mi papá como es taxista, él tiene un libro que es de todo lo que o sea él estudia casi como un mecánico él tiene un libro que viene así que cómo suena y le pasa algo y ya nada más lo lleva a ver con el mecánico	A25A
Mi hermano y mi hermana a veces leen libros como de películas y novelas	A35A
Yo a veces leo con mi hermano también cuentos de terror	A65A
Leer el periódico no, bueno podría ser leer el periódico	A25B

Fuente: Elaboración Propia.

El hallazgo permite conocer las experiencias de lectura del entorno familiar, mismas que son distantes de los gustos e interés de los menores y por tanto, en casa hay ausencia de ejemplos potenciales para las prácticas de lectura (Alliende,1999).

- **Condiciones que limitan la lectura en casa.**

Para fines de la fase diagnóstica fue alentador conocer que, las docentes reconocen la importancia de que los padres de familia participen, motiven a los hijos, ya que como refiere González (2000) “es en la familia donde se construyen las pautas básicas de la conducta de las personas, es importante que los niños y niñas vean que en casa se tienen y se leen libros” (p.72).

Si hay un papá que dice ahora estoy leyendo este libro o los leo junto a los niños, junto a mis hijos en la sala leer media hora pues los niños van a tener esa motivación. (ED4A)

Tú puedes traer tus estrategias y vienes hasta bien motivada y te topas que no traen las cosas, tienes que andar adecuando, pero no es por los niños los niños están en medio, es papá maestro y el niño es el que va haciendo fruto el que va creciendo pero yo sí considero eso... que está muy muy bajo ese nivel en el interés de los papás -yo agregaría eso que no nada más es nuestro trabajo, o sea tú estás preparada académicamente sí, tienes que buscar estrategias, pero de qué te sirve a ti implementarlas si no tienes un apoyo externo fuera de la escuela . (ED5A)



## Discusión y conclusiones

Es posible concluir que, en el trabajo que realizan las cuatro docentes participantes del estudio, se presentan ausencias diversas para abordar el proceso de enseñanza de la lectura, porque persiste la presencia de rutinas, de acto de lectura anclados en la codificación, en creencias de que las modalidades de lectura constituyen la estrategia didáctica de la enseñanza misma. Se aprecia el desconocimiento de la necesaria interacción entre el texto, el autor y el contexto que llevan a que en los hechos el trabajo docente en la enseñanza de comprensión lectora.

Es latente la necesidad de que en el trabajo docente se reorienten creencias para entender que, cuando se aborda el proceso de comprensión lectora, se involucra una multiplicidad de elementos que comienzan con la formación del docente acerca de los fines de la lectura y su comprensión, es preciso conocer las acciones didácticas que se requieren instrumentar a partir del propio conocimiento del estudiante y los fines de la lectura en un contexto determinado.

Resultó gratificante que las docentes expresaron la relevancia de la comprensión lectora como base para el aprendizaje permanente, porque orienta a pensar en los ejes que pueden anclar la intervención para la mejora en comprensión lectora en la escuela y las orientaciones para la familia.

## Referencias

- Agudín, Y. Luna, M. (2006). Aprender a pensar leyendo bien. Ciudad de México: Paidós.
- Alliende, F. (1999). La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Chile: Andrés Bello.
- Banco Mundial. (2019). ¿Qué es la pobreza de aprendizaje?  
<https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2019/10/21/pobreza-aprendizaje-latinoamerica-caribe>
- Cairney, T. H. (2011). La enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Editorial Morata.
- Cassany, D. (2006). Leer tras las líneas sobre la lectura contemporánea. Colombia: Anagrama.

- Colomer, T. y Camps, A. (1996). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: MEC Celeste Ediciones.
- Cuesta, C. (2016). Lectura y escritura como contenidos de enseñanza de la lengua y la literatura: tensiones entre políticas educativas y trabajo docente en Argentina. EN: S. Sawaya y C. Cuesta (Coords.). Lectura y escritura como prácticas culturales: La investigación y sus contribuciones para la formación docente. La Plata: Edulp. En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.2282/pm.2282.pdf>
- Cuestas, C. (2019). Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza. Argentina: Unsam Edita
- Ezpeleta, J., (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. México: Asociación Nueva Antropología A.C.
- González, C. (2000). Estrategias y procedimientos para fomentar la lectura en la familia y en la escuela. Lenguaje y comunicación.
- Maldonado, J.MI.(2018). Metodología de las investigaciones sociales: Paradigmas: Cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complejo complementario. Bogotá: Ediciones de la U.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Sage.
- Padrón, J. (2006). Bases del concepto de "investigación aplicada" (o "investigación aplicada" o "aplicaciones"). Caracas. Consultado el 01 de marzo de 2007. Disponible en: <http://padron.entretemas.com.ve/InvAplicada/index.htm>
- Secretaría de Educación Pública. (1993). Plan y programas de Estudio de Educación Básica/Primaria. SEP. México
- Secretaría de Educación Pública. (2009). Planes y Programas de Estudio 2009. SEP. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Programas de estudio 2011, guía para el maestro. sexto grado. SEP. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Aprendizajes Clave para la educación integral. Programa de Estudios. Plan y programa de estudios para la educación básica

Secretaría de Educación Pública. (2022). Estrategia Nacional para promover trayectorias educativas y mejorar los aprendizajes de los estudiantes en educación básica. México, D.F.: SEP.

Solé, I. (1999). Estrategias de lectura. México: Graó.

Vaca, J. (2008). Leer. México: Instituto de Investigaciones en Educación.

## Leer te transforma: Un proyecto de aula en primer grado

Ana Carolina Aguirre Ovalle

ana.aguirre20@al.enmfm.edu.mx

Dra. Gloria Margarita Calderón García

gloria.calderon@enmfm.edu.mx

Dr. Osvaldo Ortiz Jaramillo

osvaldo.ortiz@enmfm.edu.mx

Escuela Normal “Miguel F. Martínez” Centenaria y Benemérita

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

Este estudio se centra en abordar el problema de la falta de interés y comprensión de la lectura en alumnos de primer grado de primaria, así como en las dificultades de conducta y actitudes que presentan. El propósito es crear proyectos de aula en los que se involucre la lectura de manera significativa para mejorar el desarrollo cognitivo y social de los niños tomando de referencia algunas teorías de aprendizaje. Se emplea una metodología cualitativa, utilizando técnicas de observación y entrevista con instrumentos como las guías de observación y entrevistas para padres de familia y alumnos para recopilar información sobre la vida cotidiana y el contexto social de los alumnos, así como su percepción de la lectura y los cambios que tienen a lo largo del ciclo en cuestión al tema. Los hallazgos revelan que la implementación de proyectos de aula impacta positivamente en las habilidades de lectura, especialmente en su comprensión lectora y el desarrollo de habilidades sociales. Se concluye que es fundamental adaptar las estrategias docentes a las necesidades de los alumnos y que la lectura es crucial para su desarrollo integral. La investigación destaca la importancia de promover la lectura para transformar la vida de los niños.

**Palabras Clave:** Proyecto de aula, leer transforma, comprensión lectora

## Planteamiento del problema

La investigación se centra en la falta de interés y comprensión de la lectura en alumnos de primer grado de primaria, así como en las dificultades de conducta y actitudes que presentan. Se destaca la importancia de abordar esta problemática para promover el desarrollo cognitivo y social de los niños a través de proyectos de aula significativos.

Se identifica la lectura como una habilidad fundamental para el desarrollo integral de los alumnos, y se mencionan las dificultades en la percepción y comprensión lectora, así como los problemas de conducta como agresividad, impulsividad y dificultad para relacionarse con los demás. La investigación busca contribuir al fortalecimiento de la comprensión lectora en alumnos de primer grado, promoviendo un aprendizaje significativo y un impacto positivo en su vida.

Dentro del aula, los niños no le ven la utilidad a la lectura, por lo que en un ciclo escolar se propone que se investiguen estrategias apoyadas en los proyectos de aula propuestos por la Nueva Escuela Mexicana, pues busca el desarrollo integral de los alumnos. En este sentido, la lectura puede ser un medio para promover el desarrollo de valores, como la bondad, la amabilidad, la empatía, entre otros.

El objeto de estudio principal de esta investigación es la comprensión lectora, pues se espera que se desarrolle en un grupo de primer grado de primaria a través de lecturas que tomen en cuenta valores en los niños para erradicar los problemas de conducta y la dificultad para relacionarse con los demás.

Tal como lo dice Beltrán Campos (2006), las habilidades en la comprensión lectora pueden facilitar una eficacia transversal al resto de aprendizajes, como por ejemplo en la resolución de problemas. Las dificultades en la lectura y la comprensión desatan un desarrollo inadecuado en habilidades sociales y emocionales.

Se espera que, con los proyectos de aula, los alumnos puedan avanzar, llevando a cabo una metodología en donde los alumnos realicen, jueguen, compartan y reflexionen sobre lo que estén haciendo, incluyendo actividades en las que se fomente la lectura, se

mejore la comprensión lectora y les ayude a reconocer y reforzar los valores, favoreciendo así la convivencia dentro del salón de clases.

### **Marco Teórico**

Entre las teorías relevantes que se relacionan con el aprendizaje de la lectura está la teoría sociocultural de Vygotsky y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Según Ausubel (1976), el aprendizaje significativo ocurre cuando los estudiantes relacionan la información nueva con conceptos previos, lo que favorece una comprensión profunda y duradera.

Esta teoría resalta la importancia de que los alumnos tengan una base cognitiva adecuada y estén motivados para aprender, aspectos clave para mejorar la comprensión lectora. En este sentido, la investigación busca aplicar estrategias basadas en proyectos de aula que fomenten el aprendizaje significativo en alumnos de primer grado de primaria. Esta conexión entre la nueva información y los conocimientos previos es fundamental para fortalecer la comprensión lectora y promover un aprendizaje significativo en los niños.

Además, se destaca la importancia de que los maestros creen un ambiente de aprendizaje que motive a los estudiantes a relacionar la nueva información con su conocimiento previo. Ausubel menciona que el rol del maestro es facilitar el aprendizaje, no solo transmitirlo, lo que implica estructurar y presentar el material de manera que los alumnos puedan establecer conexiones significativas.

“La lectura es un proceso constructivo en el que el lector construye el significado del texto a partir de sus conocimientos previos, de la información que le proporciona el texto y de sus experiencias personales” (Cassany, 2009). La lectura va de la mano con la comprensión lectora, pues es el primer vínculo que un niño tiene con un texto escrito, una acción que va más allá de utilizarla en el salón de clases.

Smith (1990) afirma que “La lectura no es una cuestión de identificar letras para reconocer palabras que den pautas para la obtención de significado de las oraciones” (p. 23) la lectura se basa en una búsqueda por tratar de comprender el contexto relacionándolo con la experiencia escolar y la vida diaria del alumno. A través de los años, las teorías del aprendizaje y los procesos pedagógico han ido cambiando, de una manera en la cual en la actualidad se reconoce la lectura como un proceso que capacita a los niños a desarrollar el

lenguaje y su pensamiento, llegando así a la comprensión permitiendo al alumno interpretar los textos leídos.

Cuando no se comprende lo que se está leyendo, las ideas se quedan inconclusas y parece ser que lo que leemos no tiene ningún sentido, al hacer esto se deja de lado el propósito de la lectura que es crear conocimientos, pensamientos, etcétera. Montes, Rangel y Reyes (2014) definen la comprensión lectora como la capacidad que tiene una persona para analizar, comprender, reflexionar, interpretar, y evaluar lo que se está leyendo, además de que ayudan, en este caso a los niños a aumentar la capacidad de su pensamiento crítico.

González (2011), expone que las prácticas de lectura no solo involucran procesos cognitivos para la comprensión de los textos, sino que también están vinculadas a las interacciones sociales que surgen a medida que las personas se transforman en lectores. Al adoptar un enfoque sociocultural de la lectura, se facilita la realización de esta actividad a través de interacciones con otros. Es fundamental señalar que las habilidades lectoras emergen cuando el individuo se está moldeando como lector, es decir, cuando ha desarrollado un hábito de lectura que se manifiesta en la lectura habitual.

México es un país en el que la imaginación está muy presente y uno de los lugares en los que más está presente es en la literatura. La estrategia Nacional de Lectura busca convertir a México en un país lector con la creación de espacios de convivencia de lectura, fomentar el hábito de leer y desarrollar la comprensión lectora en nuestra población, con el fin de recuperar el hábito de la lectura como manera de adquirir y enriquecer conocimientos. Esta estrategia de lectura propone la ruta de lectura que es para conocer, reconocer y valorar las condiciones de posibilidad de las escuelas y las comunidades para fomentar la lectura, también propone una serie de rutas para establecer las condiciones de posibilidad para la práctica lectora y de esta manera reconocer a la lectura como una experiencia para socializar. Esta ruta de lectura se basa en leer para disfrutar, para pensar, transformar y para el bienestar



## Metodología

El diseño del estudio se optó por un enfoque cualitativo que permitió una comprensión profunda de los participantes y de los fenómenos estudiados. Se utilizó la perspectiva cualitativa para indagar sobre la realidad social y educativa de los alumnos de primer grado centrándose en sus experiencias, percepciones y valores en relación con la lectura.

La población de estudio estuvo conformada por alumnos de una escuela primaria, mientras que la muestra estuvo compuesta por 28 alumnos de un grupo de primer grado, sección “B” de la escuela primaria. Está compuesta por 14 niños y 14 niñas de 6 a 7 años.

Los indicadores de análisis de esta investigación son cualitativos. Los proyectos de aula miden los aprendizajes de los temas abordados, las estrategias de enseñanza, los niveles de lectura para realizar un análisis y comparar con las pruebas de lectura al inicio y al final del estudio. Identificar las fortalezas y debilidades, actitudes y valores con la escala de actitudes, guías de observación y entrevistas a alumnos y padres de familia.

Los indicadores de análisis de lectura para comprobar en qué nivel de comprensión lectora están ubicados los alumnos (literal, inferencias, crítico, etc.) fueron tomados en su mayoría de la (CONAFE, 2028) en la Estrategia Nacional de Lectura.

Otros indicadores de análisis son las características de los proyectos que impactan en la vida, ya que deben de utilizar temas de interés para los niños en los que se diseñe a partir de las necesidades, intereses y capacidades de los niños. Asimismo, se buscan lecturas que transforman la vida de los niños partiendo de lo siguiente: abordan temas interesantes, son capaces de conectar de manera emocional con los alumnos a través de los personajes, la historia y el mensaje que tiene pareciendo interesante y emocionante, que contengan mensajes positivos para lograr un impacto inspirándolos a ser mejores personas, que tengan calidad literaria, ilustraciones atractivas y por supuesto un formato adecuado en el que les resulte leer con comodidad.

Las técnicas que se utilizaron para la recolección de información constan de varios instrumentos como la guía de observación de características de los alumnos, videograbaciones de las clases y entrevistas a los padres de familia y a los alumnos. Estas técnicas brindarán una visión profunda de las características de los alumnos.

En cuanto al tiempo de aplicación de las entrevistas y proyectos, se establecieron cronogramas y periodos específicos para llevar a cabo las actividades de recolección de dato, buscando garantizar la validez y fiabilidad de la investigación a través de un enfoque sistemático y riguroso en la recopilación y análisis de la información.

Como parte de la investigación, se realiza una serie de actividades en tiempo y forma para llevar a cabo el estudio de los alumnos, las cuales se realizaron del 15 de enero hasta el 16 de febrero del año 2024. Se elaboraron y mandaron las cartas como forma de consentimiento a padres de familia para la autorización de videogravar las clases, se realizó la guía de observación de características cognitivas, sociales y culturales y se aplicó la primera prueba de comprensión lectora.

Después se llevó a cabo el primer proyecto titulado “Las rondas infantiles”. Este proyecto involucraba la lectura al momento de leer la letra de las canciones de las rondas infantiles, se trabajó con las rimas, los alumnos jugaron, entre otras actividades, pero no se ven lecturas como cuentos infantiles que dejen algún aprendizaje a los alumnos. Seguido de este, se aplicó “Leer te transforma” en el cual con el uso de cuentos infantiles y otras estrategias y materiales se realizó el proyecto significativo de nuestra investigación que se analizó con la segunda prueba de comprensión lectora, la aplicación de entrevistas a padres de familia y alumnos y para finalizar se llevó a cabo el análisis de las observaciones en los instrumentos, a partir de toda la información recopilada de las diversas fuentes, mediante la triangulación de datos.

## **Resultados**

Se presentan los hallazgos obtenidos a partir de la implementación de los proyectos de aula y actividades enfocados en el desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de primer grado de primaria. Se analizan los impactos observados en las habilidades de lectura y comprensión lectora de los alumnos, así como el efecto que la lectura ha tenido en sus vidas.

En primer lugar, se destaca que la investigación se centró en analizar el impacto de diversos métodos y estrategias docentes en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura en estudiantes de primer grado. Se observó que la utilización de diferentes

métodos permitió desarrollar sesiones de clase más didácticas y lograr consolidar el aprendizaje adaptándose a las necesidades de los alumnos.

Se observó un cambio drástico en los alumnos con los proyectos de aula, en el primero, “Las rondas infantiles” se vio involucrada la lectura, pero no fue algo significativo ya que leía rimas, canciones, etc. pero no se reflejó algún aprendizaje que impactara en su vida. En caso contrario, con el proyecto “Leer te transforma” los alumnos tomaron en cuenta las vivencias de los personajes en los cuentos infantiles para empezar a aplicarlo en su vida diaria. Durante clases compartían sus opiniones e ideas comprobando así lo que comprendieron de los textos.

Como se explicó en la metodología de la investigación, el primer proyecto involucra la lectura, pero no tuvo enfoque en la parte humanista de los alumnos en la que nos queríamos centrar de acuerdo con la problemática que se da dentro del aula, de esta manera comparar el impacto y la transformación en los alumnos de un proyecto a otro.

A través de las técnicas e indicadores de evaluación se prestó atención a los detalles y las características de los alumnos y como poco a poco se iba erradicando las malas conductas, favoreciendo así el compañerismo en el aula.

Los resultados obtenidos revelaron que la implementación de estrategias didácticas en el aula tuvo un impacto positivo en el desarrollo de la lectura y comprensión lectora de los alumnos. Se evidenció que la lectura no solo influyó en el ámbito académico, sino que también tuvo un impacto significativo en la vida de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo y un mayor interés por la lectura.

En cuanto al análisis de los resultados, se utilizó la triangulación de datos para comparar la información recopiladas de diferentes fuentes, como las entrevistas, las observaciones en clase y las pruebas de comprensión lectora. Esta estrategia permitió evaluar la validez de los hallazgos y obtener una comprensión más profunda del impacto de los proyectos de aula en el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos.

A través de las siguientes tablas, se muestra de manera sintetizada los resultados analizados de los indicadores de análisis.

**Tabla 1.** Datos obtenidos de las guías de observación aplicadas en clases durante los proyectos de aula.

Indicadores generales	Proyectos de aula implementados	
	Las rondas infantiles	Leer te transforma
Ejecución de la clase	<p>Al inicio de la última sesión se llevó a cabo una dinámica para rescatar los conocimientos previos de los alumnos, poniendo canciones de diferentes rondas infantiles y ellos tenían que adivinar cuál era, de esta manera se promovió la participación de los alumnos. Se proyectaron las letras de las rondas y de manera grupal se leían, mientras que pasaba un alumno de manera al azar a encerrar las rimas identificadas. Se finalizó la clase jugando a la ronda “El lobo lobito” con el propósito de realizar una actividad de manera grupal y que los alumnos se comunicaran aquí un poco más.</p>	<p>En la última clase del proyecto, se invitaron a los papás de los alumnos a participar. Al llegar se les explicó la dinámica y realizaron equipos con otros padres y compañeros, los alumnos estaban muy emocionados. Todos habían llevado un cuento infantil e imágenes, se les pidió que escogieran el favorito del niño. Estando ya en equipos leyeron los cuentos que tenían, los comentaron entre ellos y realizaron carteles sobre este cuento, en el que tenían que colocar un valor y aprendizaje que les dejó. Al finalizar, pasaron a exponer los carteles. Los equipos se realizaron de acuerdo con como interactúan los alumnos entre ellos para observar su</p>

---

		comportamiento y actitud dentro de la actividad.
Material empleado	Se utilizó una bocina para poner la música de las rondas infantiles, el proyector para poner las letras y una máscara para quien interpretara al lobo en la ronda.	Cuentos infantiles, imágenes de estos mismos, cartulinas, colores, marcadores, pegamento.
Incidentes y actitudes de los niños	Se perdió un poco el control del grupo al inicio al poner las canciones, pero cuando se mencionó que pasarían los que estaban prestando atención a encontrar las rimas se calmaron. Durante la ronda infantil “el lobo lobito”, algunos niños se molestaron ya que querían participar como el lobo, pero solo se realizó unas cuantas veces por el tiempo. Uno de ellos lloró, lo que provocó que un alumno que si fue el lobo se burló de él y terminaron discutiendo.	En el caso de dos alumnos, no fueron sus papás y no llevaban el material, pero sus mismos compañeros los incluyeron en sus equipos y compartieron sus cosas para que pudieran trabajar con ellos, algo que me sorprendió mucho ya que los alumnos que hicieron esto no suelen tener este comportamiento. Todos los alumnos estaban muy entusiasmados y generaron buenos comentarios a la hora de exponer, también les gustó compartir con los papás de sus compañeros. Al momento de exponer dentro de los valores y aprendizajes comentaron situaciones cotidianas que pasan en el salón de clases que se relacionaban a cada uno de

---

---

los valores que tenían en sus  
carteles.

---

**Tabla 2.** Análisis de la guía de observación para identificar las características cognitivas, sociales y culturales de los alumnos de primer grado

Características	Aspectos observados
Cognitivas	Los alumnos experimentan un rápido crecimiento en sus habilidades cognitivas, su atención se desarrolla de manera lenta pero poco a poco algunos aprenden a ignorar distracciones mientras que otros tienen a estar de pie y jugando en cada momento. Su lenguaje va mejorando de manera que en su vocabulario incluyen palabras que van aprendiendo día con día y así comunican de mejor manera lo que necesitan, pero existen alumnos que tienen problemas para comunicarse oralmente ya que no han desarrollado su lenguaje. Mantienen una gran curiosidad por el mundo y un interés por aprender.
Sociales	A lo largo del ciclo escolar, han desarrollado habilidades sociales como escuchar y entender a los demás, expresar sus pensamientos y sentimientos, compartir ideas y opiniones, lo que es un cambio muy grande en ellos ya que no tenían estas características en un inicio. El respeto a las reglas y el manejo de las emociones son difíciles de lograr para algunos alumnos, pero la mayoría del grupo ya tiene control sobre estas habilidades ya que es algo que se repasa todos los días. Aun así, no se olvida que son niños de primer grado y necesitan la atención todo el tiempo. Muchas de las características y habilidades sociales que tienen son el reflejo de la interacción que tienen con sus padres, el trato y atención que se les brinda influye en su autoestima. Hay alumnos que se desenvuelven de manera más sencilla y tienen confianza en

	sí mismos, son más autónomos y les resulta más fácil aprender gracias a esto.
Culturales	Los alumnos comparten una base cultural común, lo que se refleja en sus características, lengua materna (español), costumbres, tradiciones, festividades y celebraciones. Sin embargo, también presentan diferencias en aspectos como la religión, los valores y las normas, debido a que cada familia tiene un contexto diferente y comparte diferentes formas de pensar. Estas diferencias pueden generar discusiones, ya que algunos se aferran a sus propias ideas, pero también pueden ser una fuente de enriquecimiento cultural al permitir el intercambio de perspectivas.

**Tabla 3.** Síntesis de datos obtenidos en la entrevista a los alumnos sobre el impacto de la lectura en su vida

Preguntas	Síntesis de respuestas
Gusto por la lectura y frecuencia en la que leen	Los niños comentaron que en su casa leen solo lo que se encarga de tarea que son 20 minutos diarios. A algunos les gusta, pero a otros no tanto si no es algo que le llame la atención o prefieren que sus papás les lean. Un alumno comentó “solo me gusta leer libros de ciencia y de los planetas”. Otro alumno mencionó que le gustan mucho los libros que están en el salón y que por eso termina las actividades a tiempo para poder ir y tomar uno de su preferencia.
Emociones transmitidas por la lectura	Los libros largos les gusta más ya que les genera sorpresa e intriga y les motiva a seguir leyendo para ver qué es lo que pasa después. Les causa felicidad cuando tienen finales felices en los cuentos y en cuanto a las niñas mencionaron que les hace mucha ilusión los



	cuentos de las princesas ya que ellas quieren ser así en su forma de ser, lo que se interpreta a que las toman de ejemplo.
Aprendizajes obtenidos por la lectura	“Yo aprendo todo porque leo en la escuela y en mi casa” fue uno de los comentarios generados. Se hizo mucho énfasis en temas de la escuela que se han visto, después se realizaron preguntas más específicas en querer conocer si han aprendido algo bueno de los cuentos leídos en el salón de clases y los alumnos respondieron que han aprendido a ser buenas personas, ayudar a los demás, ser amables, “tener un corazón noble” y demás. No comentaron en si el nombre de los valores, pero si se interpreta de tal manera, cada una de las frases generadas se relaciona con algún valor visto para generar cambios en sus actitudes.

**Tabla 4.** Síntesis de datos obtenidos en la entrevista a los padres de familia sobre el impacto de la lectura en la vida de sus hijos

Preguntas	Síntesis de respuestas
Frecuencia en la que se lee en casa	Algunos padres contestaron que practican la lectura junto con sus hijos para no dejarlos solos en el proceso, que se sientan acompañados y no pierdan la motivación ni la práctica, en la que leen los 20 minutos diarios entre semana, y algunas veces leen en fin de semana. Otros padres comentaron que se lee solamente de 5 a 10 minutos ya que los alumnos se resisten al querer leer, pues lo ven como una tarea más y no se le ha buscado un libro a su gusto.
Cambios en el desarrollo de sus hijos desde que iniciaron con la lectura	Han mejorado en su vocabulario, la gramática, algunos tienen más creatividad, gracias a que saben leer buscan en alguna parte la respuesta a una pregunta que tienen (acompañados siempre de un adulto). Tienen más interacción y comunicación con las personas que les rodean.

---

Aspectos que cree que la lectura ha impactado en los niños	El impacto de la lectura varía según el niño, el tipo de libros que lee, sin embargo, en todos los niños ha sido una actividad beneficiosa ya que los ha ayudado a alcanzar su máximo potencial. Han desarrollado empatía y comprensión de los demás gracias a las lecturas realizadas en clases con títulos como “El patito feo”, “La cenicienta”, “Pinocho”, “Los tres cerditos”. Han mejorado sus habilidades sociales y están aprendiendo a resolver de manera pacífica los conflictos que se les presentan, están desarrollando su capacidad para manejar sus emociones y demostrarlas de forma sana y se ha fortalecido su autoestima y confianza en ellos mismos.
Estrategias que se utilizan en casa para ayudar a sus hijos a mejorar la lectura y generar el hábito.	Buscar libros que generen interés, que tengan imágenes que les llame la atención, buscar información apta para ellos, a algunos no les gusta tomar un libro y dicen que no les gusta leer, pero cuando se les presta un dispositivo electrónico, inconscientemente leen lo que está ahí. El uso de la tablet mágica (un pizarrón en el que se escribe) se ha utilizado para escribir palabras y oraciones y que los niños las lean, juegos de mesa para crear palabras y la más importante leer con ellos. Para muchos que sus hijos no sabían leer les ha funcionado estas estrategias. Leer sin falta todos los días para no perder el hábito fue otra respuesta muy común, en vacaciones también se realiza la actividad.
Cómo disfrutaban los niños de la lectura	La mayoría de las respuestas generadas es que los niños suelen disfrutar la lectura cuando es antes de dormir, ya que lo dejan de ver como una tarea de la escuela y algo aburrido y empiezan a tomarlo como algo para relajarse y tener buenos sueños. Leer en conjunto con sus padres es algo que les gusta también y ayuda mucho cuando hacen uso de diferentes voces para los personajes. Que los niños escojan los libros es elemento clave para que puedan pasar un buen rato de lectura.

---

---

## Conclusiones


Entre los hallazgos más relevantes de la investigación se observó el desarrollo de las habilidades de lectura y comprensión lectora de los alumnos, así como las implicaciones de los resultados en la práctica educativa y las recomendaciones para futuras investigaciones.

En primer lugar, se resalta que los resultados obtenidos a partir de la implementación de los proyectos de aula y actividades demostraron el impacto positivo de las estrategias didácticas en el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos. Se evidenció que las estrategias implementadas en los proyectos contribuyeron significativamente al fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes.

La lectura no solo tuvo un impacto en el ámbito académico, sino que también influyó en el desarrollo cognitivo, social y cultural de los alumnos. Se observó que la lectura promovió un aprendizaje significativo, fomentó el pensamiento crítico y contribuyó al desarrollo de valores y actitudes positivas en ellos, lo que repercute en su vida cotidiana.

En cuanto a las implicaciones en la práctica educativa, se destaca la importancia de seguir implementando estrategias didácticas que favorezcan la comprensión lectora en los alumnos, así como promover un enfoque pedagógico centrado en el desarrollo de habilidades de lectura. Es necesario continuar investigando en este ámbito para mejorar las prácticas educativas y favorecer el aprendizaje, tomando en cuenta ciertos factores y profundizando en ellos.

Las conclusiones derivadas de la investigación resaltan la relevancia de fortalecer la comprensión lectora en los alumnos de primer grado de primaria a través de los proyectos de aula generando un impacto positivo y transformando la vida de los niños. Este trabajo ha contribuido a ampliar el conocimiento sobre la relación entre la lectura, la actitud de los alumnos y el impacto de los proyectos de aula en el ámbito escolar. Los hallazgos obtenidos brindan una base sólida para futuras investigaciones y para el diseño de estrategias efectivas que promuevan la lectura y el desarrollo integral de los estudiantes en el contexto educativo actual.



## Referencias

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 3). México: Trillas.  
[http://factorhumano.tripod.com/biblioteca/a\\_docencia/01subsumsion.doc](http://factorhumano.tripod.com/biblioteca/a_docencia/01subsumsion.doc)
- Campos, S. B., & Talavera, E. R. (2006). El entrenamiento en estrategias sobre la comprensión lectora del enunciado del problema aritmético: un estudio empírico con estudiantes de Educación Primaria. *REOP-Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 17(1), 33-48.  
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.17.num.1.2006.11336>
- Cassany, D. (2009). Para ser letrados (pp. 13-22). Barcelona: Paidós.  
[https://www.academia.edu/download/39628065/PARA\\_SER\\_LETRADOSDANIEL\\_CASSANY.pdf](https://www.academia.edu/download/39628065/PARA_SER_LETRADOSDANIEL_CASSANY.pdf)
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2018). Adquisición y fortalecimiento de la lectura y la escritura en la Educación Básica Comunitaria. 75  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/411240/Adquisicio\\_n\\_y\\_fortalecimiento\\_de\\_la\\_lectura\\_y\\_escritura.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/411240/Adquisicio_n_y_fortalecimiento_de_la_lectura_y_escritura.pdf)
- González de la Torre, Y. (2011). Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales: La lectura situada en la escuela y el trabajo. *Perfiles educativos*, 33(133), 30-50.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000300003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000300003&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Montes-Salas, A. M., Rangel-Bórquez, Y., & Reyes-Angulo, J. A. (2014). Comprensión lectora. Noción de lectura y uso de macrorreglas. *Ra Ximhai*, 10(5), 265-277.  
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134018.pdf>
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor, 1990

**El desarrollo de un proyecto escolar: Administrando mi primer negocio en la Escuela  
Secundaria Federalizada No. 32 "Nabor Carrillo Flores"**

Mtra. Angélica Millán Ortega

millangmillang0@gmail.com

Mtra. Maythe Montes Luna

maytheneza2@gmail.com

Omar Rodríguez Moreno

omarrodriguezmoreno116@gmail.com

Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl

**Procesos de formación y sujetos de la educación**

**Resumen**

Este trabajo, forma parte del Informe de Prácticas Profesionales que el docente en formación Omar Rodríguez Moreno, presentó en el mes de julio de 2024, como documento para titularse en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria, Plan 2018. En él se describen: plan de acción, contextos, diagnóstico pedagógico, propósitos, revisión teórica, metodología, descripción y análisis del plan de mejora. Para esta ponencia se han seleccionado algunos elementos para dar a conocer la propuesta de intervención educativa con la problemática observada en el desarrollo del pensamiento algebraico en los alumnos del 2o. "D" de la Escuela Secundaria Federalizada "Nabor Carrillo Flores", ubicada en la colonia Impulsora en el municipio de Nezahualcóyotl; para ello se elaboró un proyecto escolar, sustentado en la metodología STEAM y la investigación acción de Stephen Kemmis, (1993); el escenario escolar se llevó a cabo por comunidades en una simulación y puesta en práctica por medio de la venta de productos comprados y/o elaborados por los mismos alumnos, en donde cotizaron costos, se prospectaron beneficios, realizaron operaciones algebraicas, se tomaron decisiones y se operó su primer negocio, al final se realizaron ciclos reflexivos para fomentar el pensamiento crítico.

**Palabras clave:** Álgebra, vida cotidiana, propuesta de mejora, proyecto escolar, STEAM, Investigación Acción.

## Introducción

El pensamiento algebraico representa una habilidad fundamental en el aprendizaje de las matemáticas y un requisito indispensable para la comprensión de conceptos más avanzados. Su desarrollo implica la adquisición de habilidades cognitivas que permiten analizar patrones, establecer relaciones, generalizar situaciones y utilizar un lenguaje simbólico para representar ideas abstractas, así como también su aplicabilidad en diversas áreas del conocimiento, desde las ciencias exactas hasta las ciencias sociales y las artes, convirtiéndose en una herramienta invaluable para resolver problemas complejos y tomar decisiones informadas.

A pesar de su relevancia, el desarrollo del pensamiento algebraico sigue siendo un desafío significativo en el ámbito educativo, debido a que está acompañado de dificultades persistentes en los estudiantes para comprender y aplicar conceptos algebraicos. Esta situación se refleja claramente en la Escuela Secundaria Federalizada No. 32 "Nabor Carrillo Flores", ubicada en la colonia Impulsora, en el municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México, en donde los resultados de la prueba MEJOREDU, 2023-2024, revelan un bajo aprovechamiento académico en el área de las matemáticas en el grado y grupo de 2° "D".

El interés por abordar esta problemática y proponer una estrategia innovadora, para el docente en formación, nace del deseo de fomentar el desarrollo del pensamiento algebraico en los estudiantes, mediante el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, implementando la metodología del aprendizaje indagatorio STEAM, teniendo como objetivo el hecho de que los estudiantes comprendan el álgebra, desde un lenguaje común, cotidiano y no como un montón de ecuaciones y fórmulas sin sentido. La importancia de este trabajo radica en su impacto en la formación de los estudiantes, quienes se enfrentan a múltiples desafíos sociales y económicos que son significativos en su entorno.

El desarrollo del pensamiento algebraico no solo mejorará su comprensión de las matemáticas, sino que también fomentará habilidades cognitivas transferibles a otras áreas

del conocimiento, preparándose para afrontar situaciones complejas y tomar decisiones acertadas.

### **Planteamiento del problema**

Desarrollar un proyecto escolar con el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), pareciera ser un trabajo sencillo, sin embargo, cuando el tema es sobre el pensamiento algebraico, representa una habilidad fundamental en el aprendizaje de las matemáticas y un requisito indispensable para la comprensión de conceptos más avanzados. Su desarrollo implica la adquisición de habilidades cognitivas que permiten analizar patrones, establecer relaciones, generalizar situaciones y utilizar un lenguaje simbólico para representar ideas abstractas.

La situación que se quiere compartir son los resultados obtenidos al desarrollar un proyecto escolar con enfoque interdisciplinar desde la Nueva Escuela Mexicana (NEM) e invitar a los docentes al trabajo colaborativo que éste conlleva para la mejora de la práctica profesional y pedagógica desde la formación de los futuros docentes y su aplicación en la Escuela Secundaria Federalizada No. 32 "Nabor Carrillo Flores", por ser ésta en donde se observó la problemática aquí abordada.

### **Marco Teórico**

El desarrollo del pensamiento algebraico sigue siendo un desafío significativo en el ámbito educativo. Algunos estudios (Carragher, D., et al., 2016; Calvo Pesce, C., et al., 2016; Flores, R. del C. y Castellanos, R. 2017) han identificado deficiencias en la enseñanza y el aprendizaje del álgebra, lo que ha dado lugar a dificultades persistentes en los estudiantes para comprender y aplicar conceptos algebraicos. Esta situación se refleja claramente en la Escuela Secundaria Federalizada No. 32 "Nabor Carrillo Flores", en donde los resultados de la prueba MEJOREDU, 2023-2024, revelan un bajo aprovechamiento académico en el área de matemáticas, particularmente en el grado y grupo de 2° "D".

El álgebra es de gran utilidad en el campo de las matemáticas, pero también lo es en la vida diaria, por ejemplo, permite llevar a cabo cálculos de costos, presupuestos, beneficios y/o ganancias, por ello es importante que los docentes consideren la vinculación



de la aritmética y álgebra para construir generalizaciones de los patrones, estableciendo la ayuda de la aritmética para comprender los signos del álgebra. Podemos pensar entonces, que, los puentes que se construyen entre la aritmética, el álgebra y vida cotidiana, suelen ser de manera inconsciente o involuntaria, en otras palabras, la importancia del pensamiento algebraico radica en su aplicabilidad en diversas áreas del conocimiento, desde las ciencias exactas hasta las ciencias sociales, las artes, el acontecer diario, convirtiéndose en una herramienta invaluable para resolver problemas complejos y tomar las mejores decisiones que el contexto requiera.

El álgebra desempeña un papel fundamental en la resolución de problemas y en la capacidad de generalizar patrones y estructuras en contextos diversos. Como afirman, Carraher y Schliemann: "el álgebra proporciona herramientas para modelar situaciones del mundo real y resolver problemas complejos de manera sistemática y generalizable" (2007, p. 675). Esta capacidad de generalización permite a los individuos no solo resolver problemas específicos, sino también extrapolar y aplicar soluciones a nuevas situaciones.

En un sentido educativo, entender el álgebra no se limita a la manipulación de símbolos, sino a comprender profundamente las relaciones entre variables y estructuras matemáticas. Según Carraher et al., "la comprensión profunda del álgebra implica la habilidad de identificar patrones, establecer conexiones y prever resultados en diferentes contextos" (2016, p. 112). Esta habilidad es crucial en campos tan diversos como la ingeniería, la economía y las ciencias naturales, donde la capacidad de generalizar permite el desarrollo de teorías y la resolución de problemas complejos.

El álgebra no solo es una herramienta matemática, sino un marco cognitivo que fomenta el pensamiento abstracto y la capacidad de abstracción, facilitando así, la comprensión y solución de problemas en contextos variados y dinámicos.

En la búsqueda de resultados de proyectos similares con respecto a la temática de este trabajo, no se encuentran antecedentes de estudios publicados que permitan obtener un mayor sustento tanto teórico como empírico, lo cual implica un área de oportunidad que puede ser favorecida con la línea temática del presente estudio.

Ahora bien, en los actuales planes y programas de educación básica, 2022, la metodología STEAM se encuentra integrada en el campo formativo de saberes y pensamiento científico, sin embargo, es relevante señalar que actualmente, en el marco de la NEM, las disciplinas son abordadas a través de los campos formativos, es por ello, que desde la perspectiva de la Visión STEAM, para México, la SEP, lo define como “un enfoque educativo que le permite a los estudiantes vivir experiencias de aprendizaje activo e integrar diversas áreas de conocimiento a fin de desarrollar competencias para la vida y conectarse con las dinámicas y desafíos del contexto local y global”. (2019, p. 13)

### **Metodología**

Este documento nace de la necesidad de proponer una estrategia transformadora para fomentar el desarrollo del pensamiento algebraico en los estudiantes del grupo 2° “D”, de la Escuela Secundaria Federalizada “Nabor Carrillo”, mediante un enfoque contextualizado y adaptado a las necesidades específicas de este grupo y su contexto tanto escolar como social; se busca implementar una metodología que favorezca la adquisición de habilidades algebraicas, promoviendo un aprendizaje significativo y la puesta en práctica en la vida diaria.

Para este documento nos centraremos en la postura de Stephen Kemmis (1993), quien fundamenta cómo se pueden implementar los procesos de investigación-acción para mejorar las prácticas educativas, lo cual se relaciona directamente con lo que plantea Díaz Barriga, (2002), sobre la importancia de vincular el aprendizaje con el contexto real de los estudiantes. La investigación acción permite al docente indagar, reflexionar y actuar sobre su propia práctica, tomando en cuenta las necesidades y características específicas de sus alumnos y su entorno.

Kemmis propone un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión en la investigación acción. Este proceso permite al docente diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje, como los proyectos escolares, de manera contextualizada y ajustada a las necesidades de sus estudiantes. Después, el docente puede observar y reflexionar sobre el impacto de estas estrategias, identificando fortalezas y áreas de mejora, para luego replantear y ajustar su práctica en un nuevo ciclo.

Además, la investigación acción, fomenta la participación activa de los estudiantes y la creación de comunidades, aspectos que son fundamentales en el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana y en la implementación de proyectos escolares. Los estudiantes se convierten en co-investigadores, involucrándose activamente en el proceso de aprendizaje y aportando sus perspectivas y experiencias para enriquecer el proyecto.

La propuesta implementada va de la mano con la metodología de aprendizaje indagatorio con enfoque STEAM, organizando y planificando el trabajo colaborativo para solucionar la problemática detectada, buscando aplicar el álgebra en la vida cotidiana; teniendo como eje central un proyecto escolar en el que los alumnos simulan la creación y gestión de su propio negocio; a través de esta experiencia didáctica, se ponen en práctica los conocimientos aritméticos y algebraicos adquiridos con la aplicación de ecuaciones para el planteamiento y resolución de un problema contextualizado. A continuación, se muestran los campos formativos, Contenidos y los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) que se involucran en la aplicación del proyecto.

Saberes y pensamiento científico. Contenido: Ecuaciones lineales y cuadráticas; PDA: Modela y soluciona sistemas de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas por algún método para dar respuesta a un problema; la importancia de este PDA radica en que el alumno identifica las incógnitas y moldea las ecuaciones que permiten resolver problemas en la organización de su negocio con procedimientos matemáticos.

Lenguajes. Contenido: La diversidad étnica, cultural y lingüística de México a favor de una sociedad intercultural, PDA: Practica la comunicación asertiva y el diálogo intercultural en interacción con otras personas; la importancia de este PDA es que los alumnos demuestran su capacidad verbal al momento de ponerse de acuerdo en el desarrollo de actividades, comunicarse de manera efectiva en su comunidad y con sus futuros clientes.

Ética, Naturaleza y Sociedades. Contenido: Principios éticos como referente para un desarrollo sustentable; PDA: Evalúa la contribución de la ética en las prácticas de producción, distribución y consumo de bienes y servicios; la importancia de este PDA es que se busca que los alumnos hagan uso de los principios éticos que han desarrollado, poner en

práctica valores como la honestidad, el respeto, la equidad y el trabajo proactivo; se espera que esto lleve a los alumnos a un mejor desarrollo de sus actividades en comunidad.

De lo humano y lo comunitario. Contenido: Pensamiento estratégico y creativo en la resolución de problemas; PDA: Implementa, da seguimiento y evalúa las propuestas conforme a los criterios y condiciones establecidas en un plan para satisfacer las necesidades o intereses identificados; la importancia de este PDA se centra en el fomento del trabajo colaborativo en los alumnos y en el cumplimiento de los acuerdos que ellos consensuaron, así como la capacidad de evaluar los resultados de la implementación de su trabajo.

Por otra parte, las integraciones de los ejes articuladores en este proyecto tienen como propósito desarrollar una perspectiva ética para que los alumnos aprendan en comunidad, de modo que los ejes articuladores que componen esta propuesta didáctica son los siguientes: Pensamiento crítico, inclusión, igualdad de género, arte y experiencias estéticas. Estos ejes buscan que los alumnos amplíen la forma en la que perciben el conocimiento en relación con la sociedad e identifiquen cómo hacerse conscientes de ello.

En el fascículo 4, de la Comisión Nacional para Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), que lleva por nombre: Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad, se afirma que “Los ejes articuladores constituyen un componente que permite desarrollar el currículo desde una perspectiva ética para aprender y enseñar en, desde y para la comunidad”, lo cual nos permite entender que al implementar los ejes articuladores se busca vincular el plan de estudios con situaciones con las que los alumnos puedan vincular sus contextos y que de esta manera puedan dar solución a una problemática que está relacionada con su entorno, de modo que ellos puedan ampliar su perspectiva de cómo aplicar sus conocimientos y que a su vez reflexionen de cómo puede impactar su vida, la sociedad y el planeta.

De esta manera, el enfoque pedagógico de la propuesta didáctica se sustentó en los principios del aprendizaje significativo, como mencionan Díaz Barriga y Hernández Rojas, (2002, p. 39), “...es aquel aprendizaje que guía a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los

estudiantes", por ello, se diseñó un proyecto escolar que promueve el desarrollo de las competencias matemáticas, de pensamiento crítico y resolución de problemas, donde se tomó en cuenta los conocimientos previos de los alumnos referente a lo que conocían sobre ecuaciones y de esta manera poder guiarlos a resolver un problema el cual es de su interés.

## Resultados

En la Escuela Secundaria Federalizada No. 32 "Nabor Carrillo Flores" se atendió al grupo de 2° "D", en las prácticas profesionales del último año de la carrera, el cual se compone por 21 alumnos, 13 mujeres y 8 hombres los cuales se encontraban entre los 12 y los 13 años de edad. En este grado los alumnos comienzan a aplicar conceptos básicos de matemáticas para dar paso a los conceptos básicos del álgebra.

Para comenzar el trabajo se organizaron cuatro comunidades, cada equipo decidió su nombre y el producto a ofrecer: Gummy-Skey, venta de gomitas enchiladas; La Joyita, venta de pulseras elaboradas por las integrantes; Los amiguitos, venta de mini takis y Snack Bros, quienes eligieron la venta de botanas.

El análisis expuesto en las siguientes líneas, sólo aborda el trabajo de una comunidad: La Joyita y las cinco fases del proyecto. Las evidencias recabadas del equipo, el cual estuvo conformado por 2 alumnas; determinaron que su producto fueran pulseras elaboradas por ellas con el objetivo de reducir costos y ampliar el margen de ganancias.

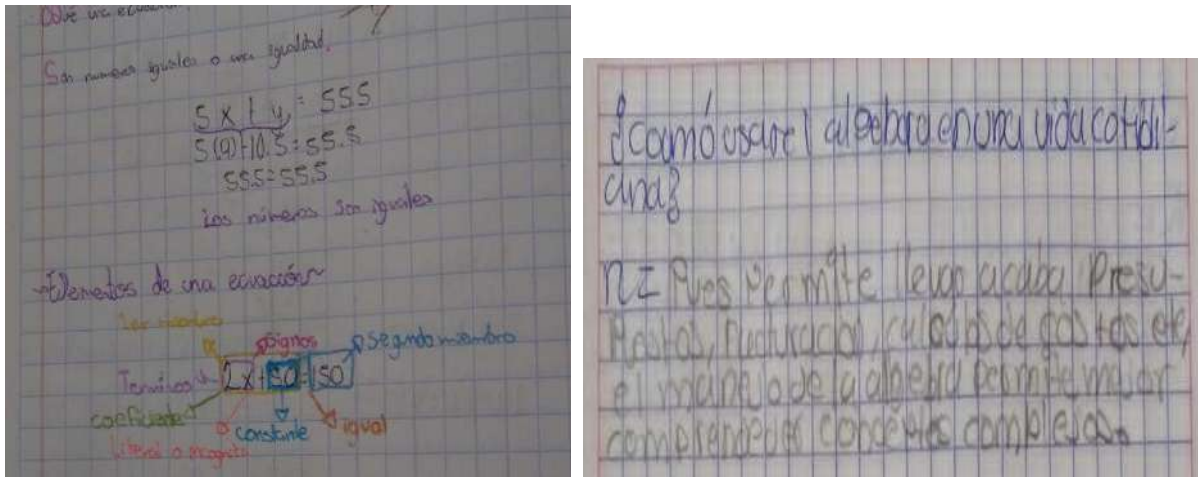
Cabe mencionar que la recolección de evidencias presentó dificultades derivado de las inasistencias constantes de las estudiantes; el avance del equipo se desfasó, no obstante, se mostró una buena comunicación entre ellas, pues, a pesar de los inconvenientes, pudieron presentar el proyecto concluido.

Fase 1: Las actividades correspondientes a la fase consideraron trabajar el concepto de ecuación, se puede observar (véase Figura 1) como la alumna utiliza colores para separar los elementos de una ecuación, hace más fácil diferenciar cada elemento, lo que lo vuelve funcional a las necesidades de la alumna. La segunda actividad muestra cómo relacionan el álgebra con la vida cotidiana (véase Figura 1), analizando el concepto, presenta un enfoque en costos con poca claridad, sin embargo, el concepto fue copiado del equipo Gummy-Skey,



por lo que aún falta desarrollar habilidades en ellas que les permitan investigar, razonar e interpretar lo que leen, así como el desarrollo de habilidades éticas.

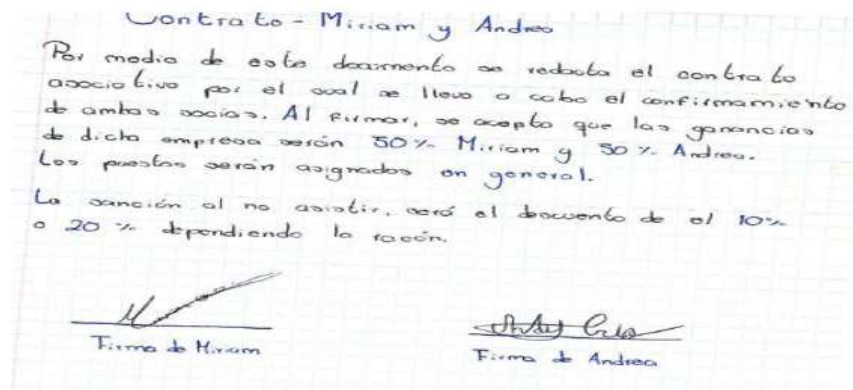
Figura 1. Planificación. Concepto de ecuación y cómo usar el álgebra en la vida cotidiana.



Nota. Apunte de ¿Qué es una ecuación? y la interpretación del equipo sobre ¿Cómo utilizar el álgebra?

Fase 2: Se tomaron decisiones para generar acuerdos y distribución de las actividades a través del diálogo y un contrato firmado (véase Figura 2) por los integrantes de la comunidad.

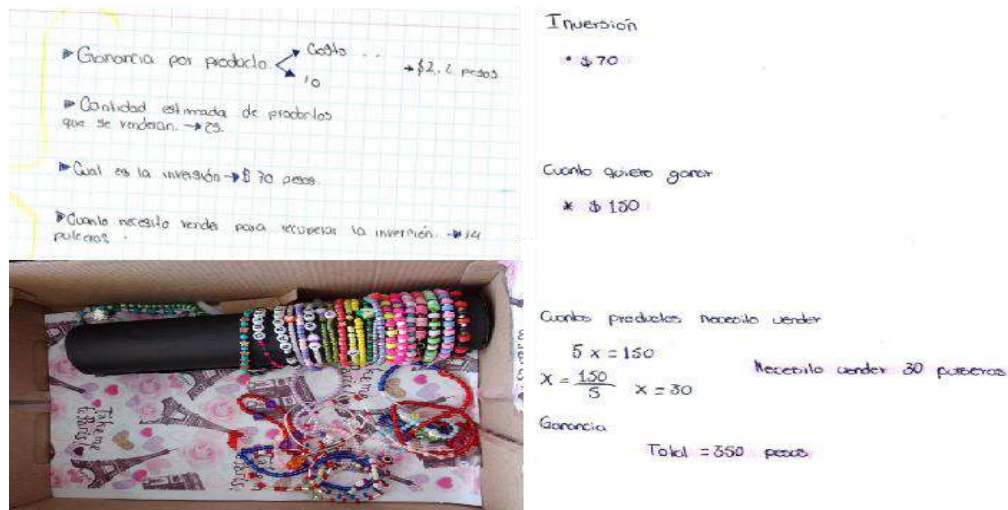
Figura 2. Acción. Contrato.



Nota. Contrato del equipo La Joyita.

Fase 3 y 4: Se inició con la estimación del costo del producto, la cantidad de pulseras a elaborar, inversión y ganancias, al ser estimación no se tomaron en cuenta factores como la calidad o el precio del producto para recuperar la inversión. Posteriormente, se reestructuraron los precios para tener metas y márgenes de ganancia más claros, de modo que les permitiera obtener un resultado favorable. En este apartado se hizo uso del álgebra para tener números más precisos, al hacer un estudio de mercado con sus compañeros de manera verbal al preguntarles ¿Cuánto estarían dispuestos a pagar por una pulsera?, pudieron adaptar sus precios y plantear metas más claras al tomar en cuenta la información que recabaron y al hacer uso ecuaciones para elaborar cálculos que les ayudarán a determinar la cantidad de productos que necesitaban vender para recuperar su inversión y obtener una ganancia; el equipo tuvo que reestructurar su inversión ya que el estudio de mercado que realizaron para la compra de la materia prima no fue el correcto, finalmente el equipo logró el armado de sus productos (véase Figura 3).

Figura 3. Observación. Inversión y ganancias.



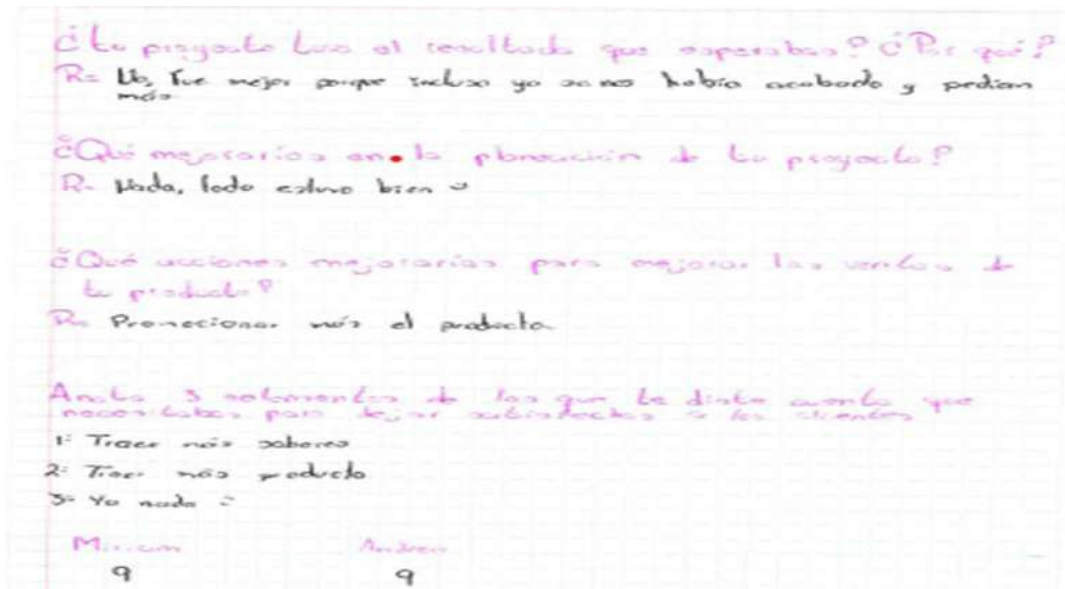
Nota. Estimación, reestructuración de inversión y costos de los productos que saldrán a la venta.

Fase 5: Se concluyó el proyecto con una reflexión del trabajo (véase Figura 4), identificando áreas de mejora; mostraron la capacidad de hacer una autoevaluación y una



heteroevaluación tomando en cuenta el resultado de la venta de sus productos y la organización que mostraron.

Figura 4. Reflexión. Identificando áreas de mejora.



Nota. Preguntas de reflexión para concluir con el ciclo e iniciar otro.

A pesar de las inasistencias de las integrantes a la escuela secundaria, se tuvo un buen resultado, pues a través del diálogo pudieron llegar a diferentes acuerdos que les permitieron desarrollar las actividades con un resultado favorable. Con base en ello, podemos identificar el desarrollo de diferentes aprendizajes y la integración de ejes articuladores, observamos la puesta en práctica de habilidades verbales para mejorar su comunicación, el uso de ecuaciones en la resolución de problemas, distribución de ganancias de manera ética, entre otros. Por otra parte, los ejes articuladores que desarrollaron como equipo son el pensamiento crítico, ya que al poder llegar a acuerdos para resolver problemas mostraron una capacidad de comprender las situaciones y plantear respuestas a las mismas, mientras que el arte lo implementaron al comprar y trabajar con material artesanal que en este caso fue la elaboración de pulseras y la venta total de las mismas, por lo que el proyecto mostró un impacto positivo en el desarrollo de diversas

habilidades y principalmente en el desarrollo del pensamiento algebraico y la implementación que hicieron para resolver problemáticas.

### **Discusión y conclusiones**

El proyecto "Administrando mi primer negocio" ha demostrado ser una experiencia enriquecedora y significativa para los estudiantes del grupo 2° "D" de la Escuela Secundaria "Nabor Carrillo Flores". Por medio de este proyecto, los alumnos tuvieron la oportunidad de aplicar sus conocimientos algebraicos en un contexto práctico y relevante, fomentando así un aprendizaje auténtico y duradero, lo cual es fundamental para el desarrollo de las competencias matemáticas.

Uno de los principales logros del proyecto fue la integración de diversas áreas del conocimiento bajo el enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas). Esta metodología permitió desarrollar un acercamiento a la interdisciplinariedad en el desarrollo de habilidades de los alumnos como el pensamiento crítico, el pensamiento algebraico, la comunicación efectiva y el trabajo en comunidades, aspectos fundamentales para el desarrollo de habilidades.

El proyecto implementado para desarrollar el pensamiento algebraico en los alumnos de 2° "D", demostró ser una estrategia positiva que no solo atendió las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, sino que también fomentó habilidades cruciales como la comunicación, la ética y el trabajo colaborativo.

Este proyecto ha puesto de manifiesto la importancia de contextualizar el aprendizaje en situaciones reales y cercanas a los estudiantes. Se recomienda establecer alianzas y colaboraciones con actores locales, como organizaciones comunitarias y entidades gubernamentales, para enriquecer aún más las experiencias de aprendizaje y fomentar la conciencia social y ambiental.

El éxito de cualquier proyecto depende en gran medida de la capacidad de los docentes para facilitar el aprendizaje a través de enfoques innovadores. Se recomienda brindar capacitaciones y recursos para que los educadores puedan adquirir las habilidades necesarias para implementar las metodologías.

El proyecto "Administrando mi primer negocio" ha demostrado la importancia de la evaluación formativa y auténtica, valorando no solo los productos finales, sino también el proceso de aprendizaje y el desarrollo de habilidades transversales. Se recomienda fomentar este enfoque evaluativo en las instituciones educativas, brindando a los docentes herramientas y estrategias para llevarlo a cabo de manera efectiva.

En conclusión, este proyecto no solo desarrolló el pensamiento algebraico de los alumnos, sino que también promovió un aprendizaje significativo, abordando múltiples competencias y habilidades esenciales para su desarrollo académico y personal. La metodología por indagación con enfoque STEAM demostró ser una herramienta útil para hacer del álgebra una disciplina accesible, relevante y significativa para los estudiantes de secundaria. El éxito de esta intervención sugiere que enfoques similares podrían ser beneficiosos para abordar otras áreas de las matemáticas, promoviendo un aprendizaje más contextualizado y significativo en la educación secundaria.

## Referencias

- Baldor, A. (1997). Aritmética. Teórico práctico. México: Publicaciones Cultural.
- Calvo Pesce, C., Deulofeu Piquet, J., Jareño Ruiz, J., & Morera Úbeda, L. (2016). Aprender a enseñar matemáticas en la educación secundaria obligatoria. Editorial Síntesis, en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17768>
- Carraher, D., Schliemann, A.D., Brizuela, B., & Earnest, D. (2016). Arithmetic and Algebra in early Mathematics Education. In E. A. Silver & P. A. Kenney (Editors). More Lessons Learned from Research: Volume 2. Helping All Students Understand Important Mathematics. pp. 109-122.
- Carraher, D.W. & Schliemann, A. D. (2007) Early Algebra and Algebraic Reasoning. In F. Lester (ed.) Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics. Vol II. Charlotte, NC: Information Age Publishing, pp. 669-705.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). ¡Aprendamos en comunidad! Hacia la integración curricular. Los campos formativos para comprender y transformar nuestra realidad. Fascículo 3.

[https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo3\\_aprendamos-comunidad.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo3_aprendamos-comunidad.pdf)

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). ¡Aprendamos en comunidad! Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad. Fascículo 4. [https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo4\\_aprendamos-comunidad.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo4_aprendamos-comunidad.pdf)

Courant, R. & Robbins, H. (1996). ¿Qué son las matemáticas? 2a. ed. Editorial Reverté.

Criado, D. (2014). La ciencia del pensamiento cotidiano, en Vorpalina. Disponible en: <https://www.vorpalina.com/la-ciencia-del-pensamiento-cotidiano/>

Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos, en Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista. México, McGraw Hill pp. 69-112.

Flores, R. del C. y Castellanos, R. (2017). Enseñanza del álgebra mediante representaciones gráficas en la solución de problemas, en: Mancera, E. y Pérez, C. (2017). Historia y Prospectiva de la Educación Matemática. Memorias de la XII CIAEM, pp.61-68. Edebé Ediciones Internacionales S.A. de C.V. Impreso en México.

Godino, J. D. (2003). Perspectiva de la Didáctica de las Matemáticas como disciplina científica. Universidad de Granada. [https://www.ugr.es/~jgodino/fundamentos\\_teoricos/perspectiva\\_ddm.pdf](https://www.ugr.es/~jgodino/fundamentos_teoricos/perspectiva_ddm.pdf)

Kemmis, S. (1993). El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción (2a ed.). Morata. Madrid.

Kuchemann, D.E. (1981). Álgebra. In K. Hart (Ed.), Children's Understanding of Mathematics (pp. 102-119). London: Murray.

Lehmann, C. (2001). Álgebra. México: Limusa.

Oteiza Betelu, M. (2019) Enseñanza del Álgebra en Secundaria: Estado actual y propuestas didácticas. Trabajo Final de Máster. Màster Universitari de Formació del Professorat (Especialidad de matemáticas) de la UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS. Disponible

en: [https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/151008/tfm\\_2018-19\\_MFPR\\_mob868\\_2544.pdf?sequence=1](https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/151008/tfm_2018-19_MFPR_mob868_2544.pdf?sequence=1)

SEP (2023). Nuestro libro de proyectos. 2o. grado, colección SK´ASOLIL, disponible en:  
<https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/S2NLA.htm>

----- Un libro sin recetas para la maestra y el maestro fase seis. Subsecretaría de  
Educación Básica. Disponible en: <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/S0LPM.htm>

----- Saberes y pensamiento científico. 2o. grado, colección SK´ASOLIL, disponible en:  
<https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/S2SAA.htm>

Montemayor Rojas G. (2019) Visión STEM para México, (1a ed.) México, disponible en:  
[Vision-STEM-para-Mexico.pdf \(movimientostem.org\)](#)

## El trabajo por proyectos, una oportunidad en el aula

Mtra. Angélica Millán Ortega

millangmillang0@gmail.com

Mtra. Maythe Montes Luna

maytheneza2@gmail.com

Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) promueve el trabajo por proyectos, con enfoque interdisciplinario permitiendo que los docentes adapten actividades a la realidad de sus alumnos, integrando experiencias fuera del aula para hacer el aprendizaje más relevante. Sin embargo, la implementación enfrenta desafíos como la resistencia al cambio y la falta de comunicación entre docentes; adoptar este enfoque resulta beneficioso con el tiempo y el apoyo adecuado. Se comparte una experiencia de la aplicación del proyecto educativo: “Construyo instrumentos de medición para cuantificar magnitudes físicas” en la Escuela Secundaria Diurna No. 133 “Albert Schweitzer”, en la Ciudad de México; la metodología empleada se basa en investigación-acción, según Latorre (2005), mejora la práctica educativa mediante ciclos reflexivos y colaborativos, utilizando un enfoque cualitativo para una comprensión de los fenómenos investigados, al centrarse en las experiencias y perspectivas de los alumnos; durante la aplicación del proyecto los alumnos relacionaron los contenidos escolares con situaciones reales de manera efectiva, dando un sentido práctico a lo aprendido y mejorando la conexión entre la escuela y su comunidad; finalmente se propone fomentar redes de colaboración entre Escuelas Normales de México para que los docentes en formación diseñen y apliquen proyectos, convirtiéndose en agentes del cambio educativo.

**Palabras clave:** Trabajo por proyectos, enfoque interdisciplinario, propuesta educativa, campo formativo, investigación acción.



## **Introducción**

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario, con el propósito de formar estudiantes para construir su futuro en la sociedad y poder desenvolverse como ciudadanos autónomos con sentido humano y crítico, (SEP, 2023, p. 5). Dentro de las orientaciones didácticas de la NEM, se privilegia la implementación de proyectos escolares, cuyo objetivo es problematizar la realidad del estudiante identificando problemas comunitarios y sociales, construyendo alternativas para dar solución a esas situaciones, en ese sentido, docentes y estudiantes tienen la posibilidad de mirar más allá del trabajo dentro del aula y las escuelas, ya que les permite integrar sus contenidos y vincularlos con lo que sucede en su realidad social.

La implementación de proyectos favorece la aplicación de los contenidos en entornos más dinámicos, valorando y potenciando la educación como un proyecto social compartido que responde a los contextos de las y los estudiantes, pero en esta transición encontramos resistencia de algunos docentes arraigados en métodos más convencionales, que, por comodidad o desconocimiento, presentan un área de oportunidad potencial.

En el presente trabajo compartimos la experiencia con la propuesta educativa en torno al diseño y aplicación de un proyecto de aula del Campo Formativo de Saberes y Pensamiento Científico, Fase 6 en Segundo Grado de Secundaria; con el objetivo de invitar a los docentes y futuros docentes a ser agentes activos de cambio en la transformación educativa del país, adoptando los proyectos en sus distintos escenarios, generando una vinculación transdisciplinaria con los contenidos académicos y con los contextos de los estudiantes; vislumbrando que parte de nuestra práctica docente debe incluir la creación y aplicación de los proyectos.

## **Planteamiento del problema**

En nuestro país, tan diverso, no existe una forma que determine cómo los docentes debemos desarrollar nuestros contenidos, la NEM propone el trabajo por proyectos; así, a partir de sus contenidos, corresponde a cada docente determinar actividades viables que puedan realizar con sus alumnas y alumnos en comunidades de aprendizaje y en el



proceso poder incluir lo que pasa fuera de la escuela. Trabajar bajo el enfoque interdisciplinario de la Nueva Escuela Mexicana permite abordar problemas y temas complejos de manera integral, más cercanos a la realidad de los alumnos, atendiendo las necesidades del mundo actual. Esto hace que el aprendizaje sea más significativo y puedan observar la aplicación práctica de lo que aprenden en las aulas.

Somos docentes que compartimos experiencias en Educación Secundaria y en la formación Normalista, esto nos ha permitido vincular lo que sucede en ambos niveles; durante el transito al Plan 2022 las área de oportunidad que tienen nuestros docentes en formación en las secundarias, son muchas, unas de ellas tienen que ver con la falta de comunicación con docentes de otras especialidades de los diversos campos formativos y la resistencia al cambio de la mayoría de los docentes de Educación Secundaria, pues el trabajo interdisciplinario dentro del Campo formativo presenta limitantes que conllevan dificultades en la compatibilidad de horarios, inversión de tiempo fuera de la jornada laboral y mayor trabajo colaborativo; la resistencia al cambio es algo natural, pero con el tiempo y el apoyo necesario, los beneficios de adoptar este enfoque interdisciplinario y el trabajo por proyectos se volverán significativos para todos los actores del proceso.

Consideramos que, mientras nos adaptamos a los cambios que conlleva el nuevo Plan de estudios no podemos generalizar los resultados obtenidos en la aplicación de algún proyecto, pero tampoco podemos afirmar que la aplicación de las metodologías y los proyectos no tenga buenos resultados; necesitamos intentarlo y en algunos casos aceptar que no dominamos términos, conceptos o que tal vez no comprendemos el enfoque de la NEM para poder transitar en este cambio.

A continuación, se comparte la experiencia con la planeación y aplicación del proyecto de aula propuesto en: Nuestro libro de proyectos, Colección SK´ASOLIL de segundo grado, “Construyo instrumentos de medición para cuantificar magnitudes físicas”, (p. 120); en el Campo Formativo de Saberes y Pensamiento científico, en el grupo: 2º F”, conformado por 15 alumnos de la Escuela Secundaria Diurna No. 133 “Albert Schweitzer” en la Ciudad de México.

## Marco Teórico

Nuestra sociedad vive en comunidad, es una forma de organización en la que aprendemos valores cruciales para la formación del ser humano, por ello la SEP menciona que la educación es un proceso que se crea en colectivo, cuya finalidad es fomentar el pensamiento crítico, creador y transformador; la SEP propone, en el avance del contenido para el libro del docente, que "los alumnos sean capaces de construir, a partir de sus experiencias, sus propios conocimientos junto con el acompañamiento de diversos actores, rompiendo con esquemas anteriores en los que se visualizaba al maestro como centro de la educación y al alumno como un mero elemento pasivo". (SEP, s.f., p. 9)

El documento de La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas menciona que la educación actual tiene un paradigma humanista que pone a las y los estudiantes al centro del modelo educativo de forma integral; la importancia de la orientación humanista reafirma la dimensión de formarnos en comunidad para que todo estudiante sea capaz de participar auténticamente en los diversos contextos con los que interactúa. (2019, p. 7). Bajo esta perspectiva, la NEM es el escenario y la posibilidad de una educación mexicana para los mexicanos (SEP, s.f., p.10), lo que nos corresponde en el proceso de apropiación de la NEM es:

Romper con los paradigmas de una educación cerrada, ampliar la perspectiva incorporando propuestas filosóficas y pedagógicas del pensamiento latinoamericano.

Hacer partícipe al alumno en el currículum, pues la NEM lo integra como un sujeto activo y constructor de su propio conocimiento.

Los proyectos educativos deben ser concebidos como "la oportunidad de transformar la realidad de manera crítica y creativa, además de construir un modelo educativo propio desde y para México". (SEP, s.f, p.10)

Los docentes debemos diseñar estrategias para trabajar en comunidad a través de los proyectos escolares favoreciendo un desarrollo integral y una vinculación con los saberes populares.

Apropiarse del Plan de Estudios 2022 para poder tomar decisiones dentro y fuera del aula en comunidad.

El trabajo por proyectos bajo el enfoque de la NEM representa una innovación educativa y una oportunidad para construir un sistema educativo más inclusivo, participativo y relevante para los mexicanos. Invitemos a explorar y adoptar esta metodología con el compromiso de transformar la educación desde y para México.

En el Fascículo 3, de la Comisión Nacional para Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) llamado: Los campos formativos para comprender y transformar nuestra realidad, indica que “los campos formativos pretenden romper con la fragmentación de los conocimientos con la comprensión del mundo que nos rodea”, en este sentido, en el Campo de Saberes y pensamiento científico debemos construir el aprendizaje en torno a su finalidad impulsando la indagación, exploración y comprensión de los fenómenos que lo rodean, incluyendo una perspectiva científica.

Cabe mencionar, que durante la búsqueda de referentes teóricos que sustenten la presente propuesta de intervención realizada bajo el enfoque de la NEM, no se encontraron textos que incluyan experiencias de aplicación de los proyectos a nivel de Educación Secundaria en alguno de los escenarios que propone, lo cual, se traduce en un área de oportunidad que se fortalece con la experiencia que se comparte.

### **Metodología**

La metodología de investigación elegida para este proyecto es Investigación-Acción, por lo que se tomará como autor a Latorre, (2005), el cual menciona que esta metodología “se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo.” (p. 23)

En el ámbito educativo, Latorre alude que es una “indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (2005, p. 24). Esta Investigación-Acción presenta diferentes características, por lo que se retoma a Kemmis y McTaggart, (como se cita en Latorre, 2005), donde mencionan que se realiza por medio de ciclos reflexivos, de igual manera, indican que es colaborativa, dado a que se genera en comunidades de

aprendizaje, por lo que se llega al punto en el que, con estas personas involucradas, se comiencen a realizar ejercicios de autocrítica.

El enfoque de la propuesta de intervención realizada es de carácter cualitativo, pues una de las características más relevantes es que utiliza la recolección de datos sin medición numérica, el enfoque se centra en comprender fenómenos complejos desde una perspectiva holística y profunda. Por otro lado, Sampieri, H., et al. (2014) destacan que la investigación cualitativa "se caracteriza por su interés en el estudio profundo y detallado de los fenómenos en su contexto natural, buscando comprender el sentido que las personas le atribuyen a sus experiencias" (p. 89). Esta metodología utiliza técnicas como entrevistas profundas, grupos focales y observación participante para recoger datos que revelen las percepciones y significados subjetivos de los individuos.

Un aspecto fundamental del enfoque cualitativo es su flexibilidad y adaptabilidad, permitiendo que el investigador ajuste las técnicas y procedimientos a medida que avanza en el estudio. Este enfoque no solo permite una exploración detallada de los fenómenos, sino que también facilita una interpretación más rica y matizada de los datos. La investigación cualitativa ofrece una comprensión profunda de los fenómenos investigados, al centrarse en las experiencias y perspectivas de las personas dentro de sus contextos naturales. Esta metodología permite a los investigadores captar la complejidad y la riqueza de las experiencias humanas, contribuyendo a una visión más completa de los temas de estudio.

## **Resultados**

Podemos analizar dos momentos importantes, pues, al no tener experiencia previa aplicando un proyecto con enfoque interdisciplinar, se pusieron en juego elementos que son de gran relevancia previos y durante la aplicación.

Antes del Proyecto: Pareciera sencillo para un docente de Educación Secundaria, con 10 años de experiencia, organizar un proyecto de aula con la disciplina de Física, trabajar de manera colaborativa y simplemente aplicar las sesiones acordadas con los alumnos, pero no es tan fácil como parece; tuvimos varios problemas con la comunicación,

puesto que, nuestros horarios no coincidían para organizar el proyecto e invertimos tiempo extraescolar para ello.

Posteriormente, la organización de las sesiones; para dosificar el proyecto educativo propuesto en Nuestro libro de proyectos Colección SK´ASOLIL de segundo grado “Construyo instrumentos de medición para cuantificar magnitudes físicas”, se propuso un formato que incluía los contenidos y los Procesos de Desarrollo del Aprendizaje (PDA) de las disciplinas, las fases del aprendizaje basado en indagación STEAM como enfoque, (véase Figura 1), esto nos permitió visualizar la cantidad de sesiones a trabajar y la forma en que el trabajo colaborativo de los campos formativos se entrelazaba con los contenidos de cada uno y cómo esa relación de contenidos tejían el producto final; el principal obstáculo en esta etapa fue la falta de conocimiento de las 5 fases de la metodología por parte del docente de la disciplina de Física, por ello en la parte central se colocaron los elementos de cada fase, con el objetivo de orientar la dosificación del proyecto y alinearlos con la fase correspondiente.

**Figura 1.** Dosificación del Proyecto de Aula: Construyo instrumentos de medición para cuantificar magnitudes físicas.

Matemáticas		Física	
Medición y cálculo en diferentes contextos	Contenido	Unidades y medidas utilizadas en física	
Resuelve problemas que implican conversiones en múltiplos y submúltiplos del metro, litro, kilogramo y de unidades del sistema inglés (yarda, pulgada, galón, onza y libra)	PDA	Identifica las unidades de medición que se ocupan en su entorno escolar, familiar y en su comunidad. Identifica cuáles son, cómo se definen y cuál es la simbología de las unidades básicas y derivadas del Sistema Internacional de Unidades.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Origen del número</li> <li>Necesidades de contar</li> </ul>	Fase 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Necesidad de medir</li> <li>Proceso histórico del sistema métrico decimal</li> <li>Metrología</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Actividad para medir sin instrumentos específicos de objetos con ayuda de una ficha de trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se introduce al tema.</li> <li>Se usan conocimientos previos sobre el tema a desarrollar para generar disonancia por las diferentes ideas que puedan surgir y orientarlas para aprender más.</li> <li>Se identifica la problemática general a indagar y el establecimiento de las preguntas específicas que orientarán la indagación. Dichos problemas deben ser sociales vinculados con la comunidad.</li> </ul>	Preguntas a responder:	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cómo se puede describir un objeto a partir de sus características que no se pueden medir directamente?</li> </ul>

Nota. Fragmento de formato empleado en la dosificación del proyecto

Finalmente, durante la aplicación del proyecto la comunicación entre ambas disciplinas fue fundamental para construir el conocimiento en las y los estudiantes, ya que ese seguimiento continuo favoreció la aplicación de los contenidos de matemáticas en física y viceversa.

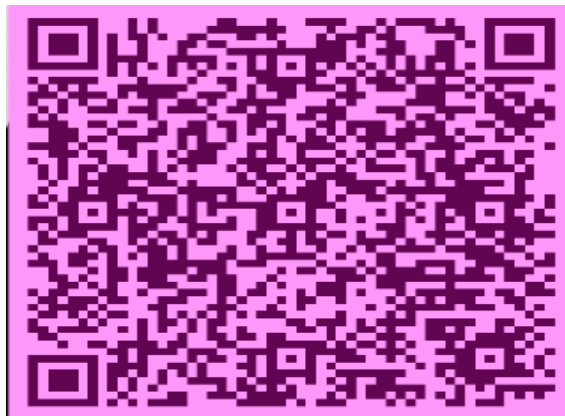
Durante el proyecto: El proyecto fue aplicado en la Escuela Secundaria Diurna No. 133 “Albert Schweitzer” en la Ciudad de México; la temporalidad elegida para la aplicación fue justo después de la evaluación del 3er. trimestre, prácticamente los estudiantes se quedaron con 3 semanas de actividades fuera de la evaluación final, por lo que siempre buscamos actividades para motivar a los alumnos para que sigan asistiendo a la escuela, esa fue la razón principal por la que se decidió implementar un proyecto interdisciplinar.

Los contenidos seleccionados ya se habían abordado en ambas disciplinas por separado, con ejercicios, problemas y explicaciones en el aula; los estudiantes no estaban en cero al comenzar el proyecto; el grupo de 2° “F”, tiene 35 estudiantes, de los cuales, al momento de iniciar con la aplicación del proyecto sólo asistían 15 alumnos.

A continuación, se analizan las actividades realizadas por los estudiantes en cada fase, durante la aplicación del proyecto “Construyo instrumentos de medición para cuantificar magnitudes físicas”, ubicado en Nuestro libro de proyectos Colección SK’ASOLIL (p. 120).

Para orientar visualmente la descripción de los resultados, se elaboró un timeline de evidencias al que se puede acceder a través del QR (véase la Figura 2).

**Figura 2.** QR. Timeline de evidencias



Nota. Código QR de las evidencias por fase.

**Fase 1:** En esta fase se busca introducir al tema a través de conocimientos previos, se identifica la problemática y se establecen preguntas que orientan la indagación; se organiza a los alumnos en comunidades de tres o cuatro estudiantes y se abordaron los siguientes apartados del proyecto:



**Sensibilización:** Este apartado describe la orientación del proyecto, tiene el objetivo de encaminar el trabajo, para que los alumnos puedan contrastar los fenómenos ocurridos en su vida diaria y los contenidos que se abordarán en ambas disciplinas construyendo instrumentos de medición, desarrollando habilidades sociales y pensamiento crítico.

**Iniciemos y observemos:** Se parte de un planteamiento que permite a los alumnos reflexionar desde ambas disciplinas el origen del problema. En matemáticas, se analiza el planteamiento para reconocer e identificar ideas sobre el origen del número y la necesidad de contar; organizados en comunidades se abordaron preguntas que permitieron al alumno reflexionar sobre actividades básicas como la agricultura, el comercio, y el registro de eventos que pudieron haber impulsado el desarrollo de los números, buscando que los estudiantes exploren sus saberes previos relacionados con sistemas numéricos y retomen características importantes como el agrupamiento, el cero, etc., finalmente, se invitó a los estudiantes a pensar en la importancia de los números más allá de un contenido básico.

En plenaria se hizo un análisis con las participaciones de los alumnos, mismas que se anotaron en el pizarrón, se retroalimentaron las respuestas, se aclararon contenidos específicos con apoyos visuales para analizar el origen de los números y la necesidad de contar con un proceso histórico.

Cada equipo respondió: ¿Qué son los instrumentos de medición y por qué son importantes?, se analizaron las respuestas, orientando la importancia de los instrumentos de medición y se realizó la actividad llamada “Desafío de Medición imaginativa”, en donde los alumnos midieron un objeto o lugar dentro del aula sin ayuda de un instrumento convencional de medición.

Se observó que, los alumnos al desarrollar la actividad se organizaban eligiendo un objeto de referencia para medir, ocuparon lápices, bolígrafos, botes de agua, el borrador del pizarrón, entre otros, también se observó la capacidad de los alumnos para reflexionar, estimar y calcular tamaños y distancias a través de métodos y referencias no convencionales, de esta forma se promovió el pensamiento crítico y la creatividad para la



solución de problemas de medición sin el uso de una unidad de medida estándar ni instrumentos de medición tradicionales.

Hacia donde vamos: En este apartado se plantean las preguntas que dan origen a la indagación, orientando la problemática; en física, se abordó la necesidad de medir, el proceso histórico del Sistema Métrico Decimal, esto orientó a los alumnos para responder las preguntas planteadas en esta sección, ya que le permitió a los alumnos describir un objeto a partir de sus características, reflexionar sobre el diseño y la importancia de los instrumentos de medición y cómo los pueblos originarios de México lograban medir sin lo que hoy conocemos como el sistema métrico decimal.

Posteriormente, se realizó una actividad de medición con relación a los temas vistos con antelación; en comunidades los alumnos hicieron mediciones con extremidades del cuerpo de objetos que se encontraron dentro del salón de clases, para después compartir sus resultados con el resto del grupo y observar diferencias entre las diferentes comunidades; esto permitió al alumno analizar sobre el uso de las partes del cuerpo para las mediciones a lo largo de la historia y fue un ejemplo de cómo las sociedades antiguas desarrollaron sistemas prácticos de medición antes de la estandarización moderna.

Fase 2: En esta fase se realiza el proceso de investigación y el desarrollo de la indagación, en el apartado “Diseño y desarrollo de la indagación” se brinda el acompañamiento en dos momentos, primero a través de preguntas que orientan la necesidad de realizar mediciones sin tener el instrumento adecuado para hacerlo impulsando la investigación; y a través de la experimentación construyendo dos instrumentos de medición y aplicándolos en su entorno. Las preguntas se contestaron en ambas disciplinas y siempre los alumnos permanecieron participativos en su comunidad, la investigación se realizó en la red escolar y, con el libro de Saberes, sabiendo que construirían un instrumento de medición los mantuvo atentos a este proceso.

La experimentación se desarrolló de manera simultánea, se construyeron dos instrumentos de medición; en física una balanza casera con materiales reciclados, los alumnos construyeron y graduaron la balanza ocupando una masa de referencia y

midieron otras masas comparando el nivel del agua, se realizaron registros y gráficas con esos datos.

En matemáticas se construyó un teodolito casero con materiales accesibles para medir alturas inalcanzables, los alumnos construyeron su instrumento en comunidad, se asignaron espacios en el patio escolar para realizar la experimentación y los registros de lo observado con cada integrante de la comunidad, para usar el teodolito necesitamos mirar a través del popote desde un extremo para observar la altura del objeto, luego, se lee el ángulo en el transportador que se forma con el hilo y el contrapeso, cada alumno hizo su registro y luego se compartió con los miembros de su comunidad.

Fase 3: Aquí se establecieron conclusiones relacionadas con la problemática, se clarifican conceptos y explicaciones; por lo que con los resultados de los experimentos de la fase anterior los alumnos construyeron una lámina con gráficas de los datos obtenidos y vertieron conclusiones generales sobre lo observado; en todo momento se notó la participación e interés por parte de los alumnos, escuchar su análisis en comunidad les permitió construir conclusiones concretas con cada instrumento de medición construido, en el timeline podemos observar fotografías de los alumnos en este proceso. (véase la Figura 2). En esta fase cada disciplina realizó explicaciones conceptuales que se solicitaban atender en los PDA del Plan analítico Fase 6:

**Matemáticas:** Resuelve problemas que implican conversiones en múltiplos y submúltiplos del metro, litro, kilogramo y de unidades del sistema inglés (yarda, pulgada, galón, onza y libra)

**Física:** Identifica las unidades de medición que se ocupan en su entorno escolar, familiar y en su comunidad. Identifica cuáles son, cómo se definen y cuál es la simbología de las unidades básicas y derivadas del Sistema Internacional de Unidades.

Los procesos de explicación fueron más contextualizados, por ejemplo, en matemáticas se realizaron conversiones en la magnitud de longitud analizando jugadas de fútbol americano de yardas a metros, en la unidad de capacidad conversiones de galones de pintura a litros, las onzas de las mamilas y termos a mililitros, etc.; observando que la participación y razonamiento al analizar los problemas fue muy fluido y dejamos de lado

la repetición mecánica de muchos ejercicios, pues los alumnos observaron la utilidad del conocimiento en su día a día.

Fase 4: En esta fase se presentan resultados de la indagación y se elaboran propuestas para resolver la problemática planteada, considerando que para la elaboración del instrumento se utiliza la visión STEAM para México, reflexionando sobre el diseño, creación y puesta a prueba del prototipo.

Esta fase se encuentra desarrollada en el apartado “Construcción y/o comprobación”; se inició el proceso de indagación en la disciplina de física para que los equipos indagaran qué tipo de instrumentos se pueden construir para realizar mediciones de alguna magnitud física, se realizaron adecuaciones en este proceso, ya que la red escolar tuvo que ser ocupada por pláticas a padres de familia y se procedió a llevar propuestas a los alumnos sobre los instrumentos que pudieran construir para la medición de alguna magnitud.

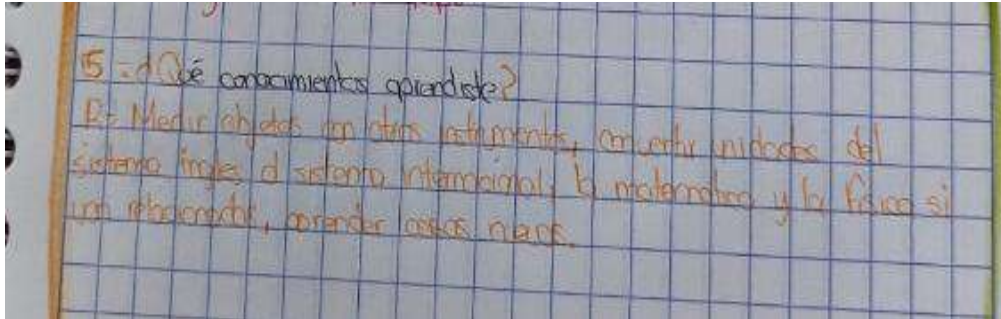
Se invitó a la reflexión sobre la construcción de instrumentos de medición como una alternativa más económica, aprovechando materiales comunes y herramientas básicas; de esta manera los equipos elaboraron su plan de acción, investigaron sobre el dinamómetro, puesto que fue el instrumento de medición elegido para calcular el peso de los objetos, se diseñó el prototipo y la elección de los materiales para su construcción; se construyó y documentó el proceso de elaboración, se puso en práctica y se realizaron registros de lo observado, los alumnos disfrutaron el proceso de ponerlo a prueba porque lo intentaron con distintos objetos que tenían a la mano; en el timeline de la fase 4 se pueden observar fotografías del proceso. (véase la Figura 2).

Fase 5. En esta fase se reflexiona sobre todo lo realizado: los planes de trabajo, las actuaciones personales o grupales, los procedimientos e instrumentos, los logros, las dificultades y los fracasos, los apartados del proyecto que incluyen este proceso son “Comunicación, ya lo tengo” y “Autorreflexión, valorando mis pasos”

Las preguntas de reflexión propuestas en Nuestro Libro de Proyectos de la colección SK´ASOLIL, (p.127-128), se dividen en dos vertientes; preguntas que permitieron al alumno analizar la problemática detectada, obstáculos en el proceso de investigación y

construcción, así como la valoración del prototipo obtenido y su vinculación con los contenidos de la disciplina. La autorreflexión, enfocada al trabajo realizado en la comunidad y el desempeño individual. Los alumnos lograron reconocer los contenidos aprendidos; un ejemplo de ello es el comentario escrito en una comunidad. (véase la Figura 3).

Figura 3. Comentario escrito



Nota. Respuesta de un alumno a la pregunta de la autorreflexión ¿Qué aprendiste?

A lo largo de este proceso pudimos comprobar que la relación de los campos formativos y el trabajo por proyectos nos permitió contextualizar los contenidos de ambas disciplinas, vincular los contenidos escolares con la realidad de las y los alumnos; esta experiencia de trabajo colaborativo es fundamental para que los docentes en formación adquieran las habilidades necesarias, empleando los proyectos en sus distintos escenarios a través de la vinculación interdisciplinaria, visualizando que ellos serán nuestros agentes de cambio en la puesta en marcha del nuevo enfoque educativo.

### **Discusión y conclusiones**

El Plan de Estudios 2022 especifica los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje de cada Campo formativo, el trabajo por proyectos permite la organización y vinculación de los PDA en el proceso de planeación de su enseñanza y van cobrando sentido a partir de la realidad de nuestros estudiantes, permitiendo contextualizar los contenidos y organizar el trabajo bajo esa realidad a través de actividades que se vinculan con la comunidad, los intereses y las necesidades de los alumnos para lograr los objetivos planteados.

Al finalizar el proyecto logramos observar que los alumnos relacionaron los contenidos con situaciones reales de una forma más sencilla y útil, logrando darles un sentido práctico a los contenidos escolares, replanteando la relación que existe entre la escuela y la realidad de cada estudiante en su comunidad.

Los docentes involucrados, generamos un espacio de reflexión en donde nuestro trabajo se vio acompañado por otro profesional; nos permitió crecer, resolver dudas, vivir este proceso sin sentirse evaluado por el otro, más bien, valorar y reflexionar nuestro avance con otro docente, siendo la comunicación la base de este proceso.

Cabe señalar que no es una tarea sencilla llevar a cabo un trabajo transdisciplinar por todos los elementos que se ponen sobre la mesa desde la organización, planeación, diseño y evaluación del proceso; una pieza importante para mejorar esta nueva forma de trabajo es generando un espacio de reflexión y participación en redes de colaboración con otros profesionales.

Por lo que, dejamos sobre la mesa una propuesta de trabajo colaborativo entre las Escuelas Normales de México, que permita a nuestros docentes en formación generar esas redes de colaboración para la creación, diseño y ¿por qué no?, la aplicación de proyectos en distintos escenarios; impulsando esta práctica de trabajo por Campo formativo y sea también parte de su propia formación, brindándoles las experiencias y herramientas para que nuestros futuros docentes sean agentes activos del cambio en la transformación educativa del país, adoptando los proyectos como una nueva forma de favorecer los aprendizajes.

## Referencias

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). ¡Aprendamos en comunidad! Hacia la integración curricular. Los campos formativos para comprender y transformar nuestra realidad. Fascículo 3. [https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo3\\_aprendamos-comunidad.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo3_aprendamos-comunidad.pdf)

- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, 3ra edición. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- SEP. (2022). Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 6. [Material en proceso de construcción]. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Avance-Programa-Sintetico-Fase-6.pdf>
- SEP (2023). Nuestro libro de proyectos. 2o. grado de secundaria (1.a ed.), Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública, colección SK´ASOLIL, disponible en: <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/S2NLA.htm>
- Saberes y pensamiento científico. 2o. grado de secundaria (1.a ed.), Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública, colección SK´ASOLIL, disponible en: <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/S2SAA.htm>
- La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. Primera edición, 2023 Subsecretaría de Educación Media Superior.
- SEP (s.f.) Avance del contenido para el libro para el Docente, material en proceso de edición. <https://www.studocu.com/es-mx/document/instituto-tecnologico-latinoamericano/fundamentos-del-computador/1-docentes-fase-3/66709880>
- Sampieri, H., Collado, C., & Lucio, M. (2010). Metodología de la investigación. McGraw-Hill.



## Percepciones sobre el desarrollo de habilidades investigativas para favorecer el perfil de egreso de un posgrado en intervención docente en Aguascalientes

Mtro. Gilberto Hidalgo Salado

gilberto.hidalgo@iea.edu.mx

Dra. Delia Yazmín Contreras Ochoa

delia.contreras@iea.edu.mx

Centro de Actualización del Magisterio de Aguascalientes

### Procesos de Formación y sujetos de la educación

#### Resumen

El presente trabajo muestra los resultados de una investigación sobre las percepciones que tienen los estudiantes que participan en el desarrollo de un programa de posgrado, la Maestría en Intervención Docente, implementada en el estado de Aguascalientes. Dicho estudio, que es parte de una investigación más amplia sobre el desarrollo e implementación del posgrado, tiene como objetivo comprender cómo ha sido percibido el desarrollo de habilidades investigativas por los participantes, al término del primer año de estudios, y cómo éstas coadyuvan al logro de su perfil de egreso. El desarrollo metodológico del presente estudio tiene un carácter cualitativo y muestra en los resultados que se han logrado desarrollar las principales habilidades básicas para el desarrollo de la investigación, lo que ha posibilitado el tránsito tanto de sus cursos curriculares, así como de su trabajo de titulación, y, del desarrollo de algunas de las competencias del perfil de egreso, relacionadas al reconocimiento y mejora de su práctica educativa. Finalmente, se logra advertir todavía algunas áreas de oportunidad respecto a algunas habilidades investigativas, como lo es la sistematización de la información.

**Palabras clave:** Habilidades investigativas, planteamiento del problema, rol del investigador, perfil de egreso.



## Planteamiento del problema

Los procesos de profesionalización de los docentes en servicio ha sido una necesidad imperante en el quehacer educativo de los maestros, lo cual tiene como sustento la misma realidad empírica, que le permite al docente reconocer que su formación profesional es de carácter inicial, y que a lo largo del tiempo ha ido cambiando. De igual forma, el reconocimiento de que los programas curriculares en México ha cambiado prácticamente a partir de los cambios de gobierno y la implementación diferenciada de sus políticas educativas, y finalmente, a partir del reconocimiento propio de su práctica educativa, lo que le permite identificar el grado de vigencia de su propia práctica, la pertinencia de sus estrategias didácticas, el uso adecuado de los materiales utilizados, así como también el reconocimiento de que sus alumnos siguen cambiando, influenciados por los nuevos entornos sociales, culturales, familiares y tecnológicos.

Una de las alternativas para poder favorecer la habilitación de los docentes, es precisamente a través de espacios donde puedan reflexionar, de manera sistemática, su quehacer educativo, para que, a partir de ello, puedan diseñarse e implementarse acciones formativas que promuevan la mejora de su práctica docente. Es precisamente la maestría en Intervención Docente, que busca promover una intervención formativa en los docentes, de forma sistemática, a través del desarrollo de habilidades investigativas, del diseño e implementación de una propuesta de intervención, así como de la sistematización de este proceso.

En ese mismo tenor, las autoridades educativas expresan la necesidad de favorecer el desarrollo de sus docentes y directivos a través de intervenciones formativas, las cuales son entendidas como el:

“conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo de un programa de formación, que genera una constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría para contribuir a la movilización, resignificación y fortalecimiento de los saberes y conocimientos, y el ejercicio del diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo de los colectivos docentes (MEJOREDU, 2022b:3)”.

Bajo esta realidad, en el reconocimiento de la importancia de favorecer el desarrollo profesional docente de los maestros y directivos en servicio, y por otro lado, con un carácter formativo, ante la incertidumbre de conocer cuáles son las percepciones y concepciones que tienen los maestrantes sobre cómo ha sido para ellos este proceso formativo al término de su primer año de formación en el posgrado, emerge la pregunta que orientó la presente investigación, la cual fue el ¿Cómo han percibido los estudiantes de la Maestría en Intervención Docente el desarrollo de habilidades investigativas en su proceso de formación y cómo han favorecido éstas, al logro de su perfil de egreso?

El objetivo de la investigación fue analizar cómo han percibido los estudiantes de la Maestría en Intervención Docente el desarrollo de habilidades investigativas en su proceso de formación y cómo han favorecido éstas, al logro de su perfil de egreso. La unidad de análisis en la que se delimita el estudio es en los dos grupos que están cursando el programa de posgrado anteriormente citado, la Maestría en Intervención Docente, al término de su primer año de formación en el estado de Aguascalientes.

### **Marco Teórico**

Se presenta ahora algunos de los referentes teóricos para la investigación, que parten del concepto de percepción, del investigador educativo, de las dimensiones y habilidades para la formación en investigación educativa y del perfil de egreso del presente programa de estudios. Para entender el proceso de la investigación desde la óptica de los participantes, García-Gómez (2008), en Villarruel (2015), menciona que en el estudio de la percepción, ésta supone ir más allá de lo psicológico, superar los diseños cognitivos sobre la percepción como simple racionalización de la realidad y de la naturaleza. Las percepciones se construyen social o, psicosocialmente. Son elaboraciones culturales sometidas a los cambios de paradigma que presiden y sustentan los diferentes modelos de sociedad (p.19).

Sobre el investigador educativo Rojas (2001) menciona que formarse como investigador implica reconocerse, identificarse y desplegar competencias, habilidades, conocimientos y hábitos en un proceso personal, interno y dialéctico que desentraña una serie de transformaciones en el agente educativo que ejerce esta práctica, con habilidades para distinguir la influencia de múltiples sujetos y procesos sociales caracterizados por

fuerzas políticas, sociales e instituciones, por citar algunas. Asimismo, aprende a tomar distancia de agentes externos e internos que influyen tanto en la forma en la que se puede aproximar al objeto de conocimiento como en los resultados.

Con relación con las habilidades para la investigación, Peña (2009) señala la identificación de algunas dimensiones puntuales que dan cuenta sobre los procesos y dificultades para aprender habilidades básicas de la investigación educativa, entre las que se presentan en el grado de dominio de las habilidades metodológico-conceptuales, entendidas como aquellas que favorecen la resolución de problemas. Asimismo, en los factores que inciden en la identidad asumida a partir de la práctica de un grupo que es considerado como productor de conocimientos, en el papel que juega la formación de determinado campo disciplinario en la conformación de trayectorias y prácticas académicas concretas, de las condiciones y obstáculos que atraviesan las mujeres al incorporarse en un programa de formación para la investigación, y cómo éstos favorecen o limitan los aprendizajes y en relación a las transferencias dentro del repertorio pedagógico del profesor que se forma.

Martínez y Márquez (2014) retoman varios autores y hacen la siguiente clasificación de las habilidades investigativas: de (López, 2001, en Martínez y Márquez, 2014) se retoman las habilidades básicas de investigación, habilidades propias de la ciencia particular y habilidades propias de la metodología de la investigación pedagógica; de (Chirino, 2002, en Martínez y Márquez, 2014) menciona las habilidades para problematizar, teorizar y comprobar la realidad objetiva; de (Moreno, 2005, en Idem), habilidades de percepción, instrumentales, de pensamiento, de construcción conceptual, de construcción metodológica, de construcción social del conocimiento y metacognitivas; y por último, de (Machado, et al., 2008 en Ibidem) las habilidades para solucionar problemas profesionales, modelar, ejecutar, obtener, procesar, comunicar información y controlar.

Con relación a la anterior clasificación, las habilidades básicas de investigación que López (2001) define, son aquellas de carácter general que se tiene que desarrollar a partir de todas las disciplinas, y que para efectos de la implementación del posgrado, contribuyen a la formación del Maestro en Intervención Docente, en las que se incluyen las relacionadas

con los procesos lógicos del pensamiento (análisis - síntesis, comparar, abstraer y generalizar), consideradas como las precedentes para la formación de las habilidades relacionadas con las acciones intelectuales (observar, describir, comparar, definir, caracterizar, ejemplificar, explicar, argumentar, demostrar, valorar, clasificar, ordenar, modelar y comprender problema) y las habilidades docentes generales (realizar búsqueda de información, y las comunicativas).

Por otra parte, en relación al perfil de egreso de los estudiantes de la Maestría en Intervención Docente, es importante precisar que se adquiere un perfil que le posibilita entender, comprender e interactuar en su ámbito profesional de manera más pertinente, así, al transitar por el programa educativo, se va forjando en el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares que de forma sistémico complejo van entretejiendo su perfil. Con relación a lo anterior, se presentan ahora las competencias profesionales del programa de estudio Maestría en Intervención Docente y que muestran relación con el tema de estudio.

- Diseña la intervención docente centrada en procesos de investigación para desarrollar habilidades de pensamiento sistémico-complejo en estudiantes.
- Utiliza diestramente la investigación como herramienta metodológica que le permite intervenir la docencia y a su vez promover ambientes democráticos de aprendizaje.
- Utiliza la investigación como herramienta de mediación que le permita intervenir la práctica para mejorar los procesos de aprendizaje, en donde los estudiantes construyan y deconstruyan su aprendizaje.
- Construye ambientes favorables para el aprendizaje grupal a partir de los procesos de investigación que contribuyen a la formación de competencias en intervención, el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Como se puede apreciar, este perfil de egreso realza la importancia que se tiene el uso de habilidades para la investigación educativa, en el ejercicio de la mejora de su profesión.

## Metodología

Con relación al abordaje metodológico, se consideró en todo momento tener en mente la pregunta de investigación, la cual era conocer las percepciones que tienen los estudiantes de la Maestría en Intervención Docente en el desarrollo de habilidades investigativas en su proceso de formación y cómo han favorecido éstas, al logro de su perfil de egreso, la cual se responde de mejor manera al abordar elementos desde un enfoque de índole cualitativa, a través de la exploración de las percepciones sobre la identidad y rol como investigadores educativos, del desarrollo de sus habilidades investigativas, así como de los obstáculos y condiciones para realizar investigación educativa. Así, tal como lo expresa Mayan (2001), la indagación es de corte exploratorio y naturalista.

Para efectos de esta investigación, y como base a lo dicho por Sandín (2003) la ventaja de utilizar este tipo de metodología en el estudio es profundizar en la comprensión del fenómeno, ya que mediante el estudio se tendrá una visión más profunda de los datos recabados.

Se eligió la utilización del cuestionario como técnica e instrumento de investigación al considerarlos una eficiente técnica de recogida de datos en la investigación educativa, al generar un procedimiento estandarizado que sirve para recoger y analizar los datos de una manera que permite describir, explorar, y explicar una serie de características (Casas Anguita et al., 2003).

Asimismo, en lo que concierne a la recogida de datos, se realizó mediante una encuesta facilitada de manera online, utilizando la aplicación de formularios de Google. Es importante mencionar que, para llevar a cabo el proceso, se realizó la invitación a los docentes para a su vez, promover la participación de los estudiantes a participar en la investigación, previo consentimiento informado, dejando claro en el protocolo, el tratamiento anónimo y académico de la información recabada. Tras la recepción de los datos, se llevó a cabo un análisis de contenido (Piñuel Raigada, 2002), agrupando y categorizando la información.

## Resultados

Se presentan ahora los resultados obtenidos de 4 categorías de análisis identificadas, la finalidad del posgrado, el desarrollo de habilidades investigativas, obstáculos y limitaciones, así como el rol como investigador educativo.

Con relación a la primera categoría, referida a la finalidad de desarrollar habilidades para la investigación educativa en el programa de posgrado, los alumnos refieren la importancia de poder plantear y resolver problemas de su práctica educativa. Al respecto, algunas ideas vertidas son las siguientes:

“Fortalece la profesionalización de nuestra labor como docentes al promover la evaluación, análisis, intervención y retroalimentación de manera conscientes, coherente y sistemática, debido a que muchos de los procesos se realizan de forma cotidiana, pero pocos se documentan y difunden. E7”. Asimismo, “Permitir como docentes el realizar investigaciones, analizar, reflexionar, evaluar, buscar mejores estrategias para tomar decisiones, además, usar la investigación como herramienta para mejorar la práctica. E15”. De igual forma “Contar con las herramientas pertinentes para investigar de manera autónoma, desenvolverse profesionalmente y mejorar la práctica docente. E24”.

Como se puede apreciar, los maestros muestran claridad en el reconocimiento de la importancia que tiene mejorar su práctica educativa a través de procesos investigativos, incluso expresan la importancia de poder contar con mejores estrategias y provocar la autonomía. Sobre esto, a Ramírez, Escalante y Peña (2006), citados por Galindo (2017) la formación del docente como investigador implica que posea conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que le permitan conocer la realidad socio-educativa e incorporarse efectiva y permanentemente a la investigación.

Con relación a la segunda categoría, se indagó a los estudiantes cuáles habilidades para la investigación consideraban ellos tener desarrolladas hasta el momento, a lo cual expresaron lo siguiente:

“Análisis y detección de áreas de oportunidad, determinación de elementos sustanciales de una investigación para establecer la coherencia y validez de la misma



(preguntas, objetivos, hipótesis y variables), análisis y selección de la información como referentes conceptuales, teóricos y normativos, así como habilidades comunicativas para la presentación y argumentación del proceso de investigación realizado. E17”. De igual forma “La formulación de preguntas, búsqueda de la información en la revisión literaria, capacidad para analizar y sintetizar información existente, trabajo colaborativo, recolección y análisis de datos. E9”. También “Consultar información en diversas fuentes que sean confiables, leer de manera más crítica y consciente, analizar la información encontrada. E24”.

Como se puede apreciar, los maestrantes precisan que las principales habilidades desarrolladas por ellos hasta el momento son las relacionadas al planteamiento de problemas educativos, con lo cual se concuerda con Peña (2009) sobre la importancia de desarrollar habilidades que promuevan la resolución de problemas. Asimismo, se logra advertir, que al desarrollar estas habilidades, se está fortaleciendo su perfil de egreso, en específico, las competencias que le permiten diseñar la intervención docente centrada en procesos de investigación, así como donde es utilizada como herramienta metodológica que le permite intervenir la docencia.

Esta información posibilitó indagar de manera más puntual sobre algunas de las habilidades investigativas desarrolladas, por lo cual se indagó a los maestrantes acerca de los elementos que consideran importante al momento de plantear un problema de investigación, para lo cual respondieron:

“Conocer el contexto de aplicación, seleccionar una problemática que no dependa de terceras personas para poder resolver, realizar objetivos, metas y preguntas de investigación, justificar y argumentar donde se muestre evidencia de algunos resultados, tomar decisiones y estrategias. E5”. Asimismo “Todos aquellos que sustentan la investigación desde el análisis del contexto áulico, institucional y social a partir de la descripción de las condiciones culturales, económicas, políticas, etc., en la descripción empírica de la realidad para la detección de un área de oportunidad, así como algunos elementos metodológicos como preguntas,



objetivos, hipótesis y variables. E17”. De igual forma “Observación crítica, análisis, reflexión acerca de las necesidades y los recursos con los que se cuenta. E14”.

Los comentarios emitidos permiten reconocer los elementos importantes para el planteamiento de un problema de investigación educativa, en las que cobran relevancia la realización de un diagnóstico, el reconocimiento del contexto, la identificación de áreas de oportunidad, así como plantear una pregunta de investigación.

Con relación a la tercera categoría, identificada como obstáculos y limitaciones para el desarrollo de habilidades investigativas, se indagó a los participantes cual eran los principales obstáculos y limitaciones percibidos que han tenido en este proceso del desarrollo de habilidades investigativas, a lo cual respondieron lo siguiente:

“Cuesta trabajo comprender la información encontrada, sobre todo cuando catalogo los textos como aburridos o poco digeribles, al igual que el análisis de la misma. Asimismo, dificultad para clasificar información, para distinguir diferencias o semejanzas de conceptos que desde perspectiva personal parecen ser iguales y, finalmente, lograr parafrasear. E24.” De igual forma “El tiempo y dedicación que se requiere para una investigación, la falta de comprensión en la lectura, no tener clara la problemática, pregunta, objetivos o metas que facilita la investigación y saber seleccionar información confiable. E15”. Finalmente “Me ha costado trabajo discriminar información para seleccionar la más adecuada, toda me parece interesante y se me dificulta diferenciar entre aquella que es parte de la investigación y la que no, hasta un punto que resulta abrumador y retrasa el proceso de redacción. La poca experiencia que tengo en el manejo de mi tema de investigación ha sido una limitación, debido a que los referentes teóricos me han dado ideas para la intervención, pero aún no tengo clara o estructurada la manera en que voy a aplicar las actividades o los instrumentos. E7”.

Como se puede apreciar las limitaciones y obstáculos son referidos en el sentido de una inexperiencia para realizar este tipo de procesos, lo que se asocia a su vez, con la falta de comprensión lectora y con el factor tiempo. Estos obstáculos permiten relacionar entonces las ideas de Pérez (2003) en el sentido de que, a la falta de tiempo dedicado a la

formación para la investigación educativa, así como de acompañamiento, se presenta con frecuencia la falta de dominio de habilidades teórico-conceptuales.

Con relación a la cuarta categoría de análisis, sobre el rol de los estudiantes al tener un año de formación en el posgrado, y su papel como investigadores educativos, se les indagó sobre el rol que ahora tienen como investigadores educativos, para lo cual respondieron lo siguiente:

“Voy desarrollando habilidades que me hacen más conscientes del impacto de mi labor, permitiéndome aprender no solo de los aciertos y errores en la práctica, sino también de lo encontrado en la literatura al adaptarlo a las condiciones del contexto de mis alumnos. E8”. De igual forma “Si y no, soy consciente de que las actividades realizadas en la maestría han abonado a mi formación como investigadora educativa, pero el trabajo es tan complejo y queda tanto por aprender que más bien me considero como una investigadora educativa en formación. E21. Finalmente “Claro que ha cambiado mi rol, para mejorar mi práctica, argumentar mis acciones, es importante conocer lo que está vigente, las estrategias, metodologías, enfoques, todo para realizar una educación de calidad, aunque me falta ser más sistemática. E5”.

Como se puede apreciar, la mayoría de los maestrantes empiezan a desarrollar procesos de identidad con el rol adquieren como investigadores educativos, al darse cuenta del potencial que tienen para hacer uso de la investigación para intervenir de forma sistemática, favoreciendo así su perfil de egreso. Sin embargo, también expresan que su identidad como investigadores educativos aún sigue en formación. Esto permite coincidir con Rojas (2001) en el sentido de irse apropiando no sólo de los saberes teórico metodológico de un proceso de investigación, sino también en ese reconocimiento e implicación como agentes educativos que, de manera sistemática, despliega sus competencias para transformar su práctica educativa.

### **Discusión y conclusiones**

Favorecer competencias para mejorar la práctica docente a través del desarrollo de competencias investigativas es una tarea compleja, ya que demanda no sólo la adquisición

de conceptos teórico metodológicos, requiere además ir comprendiendo la realidad como un proceso dialéctico, interno y sistemático que le permita distanciarse de agentes externos e internos que influyen tanto en la forma en la que se puede aproximar al objeto de conocimiento como la ruta que se puede seguir para intervenir en el de mejor manera. En ese sentido, se concluye que la implementación de la Maestría en Intervención Docente es de gran apoyo para sus estudiantes, ya que es percibida como una institución que está logrando el desarrollo de competencias y capacidades desde un enfoque sistémico complejo, sensibilizado la importancia que tiene la investigación como parte de su quehacer educativo y como una forma sistemática de mejorar su práctica docente.

Sin embargo, se logra advertir, a través de sus percepciones que el programa no logra desarrollar completamente las habilidades propias de la investigación, debido a varios factores como la falta de tiempo en el desarrollo del taller, para lograr apropiarse de mejor manera de los conceptos teóricos metodológicos, De igual forma en la sistematización de la información, debido a la falta de acompañamiento de algunos asesores, y también debido al desarrollo incipiente de sus habilidades para la comprensión lectora. A pesar de ello, la experiencia como tal, ha sido percibida como muy favorable. La investigación reviste un carácter formativo, el cual permitirá mejorar y tomar decisiones en el desarrollo de la segunda parte de la implementación del posgrado.

## Referencias

- Casas Anguita J, Repullo Labrador JR, Donado Campos J. (2023). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). Atención Primaria; 31(8):527-538.
- Galindo, G. M. (2017). Hacia un perfil del docente investigador, para Latinoamérica. Otras voces en educación. <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/241225>
- López Balboa, L. (2001). El desarrollo de las habilidades de investigación en la formación inicial del profesorado de química. (Tesis de doctorado). Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez. Cuba

- Martínez Rodríguez, D., & Marqués Delgado, D. L. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 347–360. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2110>
- Mayan, M. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos. <Http://www.ualberta.ca/~iiqm//pdfs/introduccion.pdf>
- (Mejoredu, 2022b). Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación media superior. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/programa-de-formacion-continua-de-docentes/programa-de-formacion-de-directivos-en-servicio-2022-2026-educacion-media-superior>
- Peña, M. (2009). Formación para la investigación educativa. Una primera mirada a la investigación educativa en los congresos del COMIE.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.
- Rojas, R. (2001). Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación. México: Plaza y Valdés, S. A. de C. V
- Sandín, M.P. (2003). Tradiciones en la investigación cualitativa. En *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Cap.7. S.A. McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Villarruel Fuentes, M. (2015). La investigación y el investigador en la percepción de estudiantes de Maestría en Educación. *TRILOGÍA. Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 7(12), 39-57.

## La formación docente continua en el nivel de secundaria, en el marco de implementación del Plan 2022

Claudia Nelly Aguirre Carreón

claudiaguirre71@gmail.com

Beatriz Liliana de Ita Rubio

deitarubioliliana@gmail.com

Escuela Normal Superior de Coahuila/Universidad Autónoma de Nuevo León

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

El actual modelo educativo nacional conocido como Nueva Escuela Mexicana (NEM) fue implementado en las aulas de educación básica a partir del ciclo escolar 2023-2024, este proceso estuvo acompañado por diversas acciones de formación docente continúa encaminadas a familiarizar a los maestros con el nuevo Plan de estudios 2022, los programas correspondientes, y los materiales que los acompañan, principalmente los libros de texto. El presente trabajo describe cuál es el sentir de los docentes del nivel de secundaria del estado de Coahuila respecto a estas experiencias y la implementación del nuevo plan de estudios en las aulas. Sustentado en una investigación de corte cualitativo realizada a través de entrevistas semiestructuradas donde participaron docentes en servicio que imparten diversas asignaturas, se recupera la voz de los docentes y con el apoyo de bases teóricas y metodológicas, se analiza el tipo de acciones formativas que se ofrecieron a los docentes, la participación de los mismos dentro de ellas, los desafíos que surgieron durante la aplicación del Plan 2022 en las aulas y las perspectivas que tienen los docentes respecto al futuro inmediato en cuanto a su formación y su práctica.

**Palabras clave:** formación docente continua, práctica docente, reforma curricular.

## Introducción

La implementación de una reforma curricular genera inquietud en las diferentes figuras que conforman el sistema educativo, pero principalmente en los docentes quienes además de conocer los nuevos contenidos, requieren familiarizarse con las nuevas formas de trabajo propuestas. El nuevo modelo educativo nacional denominado Nueva Escuela Mexicana vino a plantear una ruptura respecto a las anteriores propuestas, sustentado en un modelo humanista dejó atrás una visión neoliberal de la educación y un modelo basado en competencias, y presentó una propuesta curricular sustentada en cuatro grandes elementos: la integración curricular que supera la organización por asignaturas o disciplinas científicas para plantear una presentación de los contenidos en campos formativos y ejes articuladores; la autonomía profesional del magisterio para que los docentes tengan la facultad de contextualizar los contenidos de acuerdo con la realidad de su entorno, la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, concibiendo a la escuela como “un centro de aprendizaje comunitario en el que construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas y culturas y formas de convivencia” (DOF, 2022) y el reconocimiento del derecho humano a la educación.

Este contexto educativo plantea un desafío tanto para la formación de las nuevas generaciones de docentes en las escuelas normales del país, como para la definición de las políticas y acciones de formación continua dirigidas a los docentes en servicio, ya que no se trata solo de “capacitar” o “actualizar” a los docentes, esas estrategias instrumentales deben ser superadas; se plantea un cambio de paradigma en la formación de los docentes, con espacios donde se les posibilite recuperar los saberes y conocimientos que construyen en la práctica a partir de una reflexión metodológica.

El presente estudio, en particular, se orienta a rescatar el sentir de los docentes de secundaria respecto a las acciones de formación continua que acompañaron la implementación del Plan 2022 en las aulas y los desafíos que les ha significado ese proceso.

## Planteamiento del problema

A partir del arranque del ciclo escolar 2022-2023 la Secretaría de Educación Pública implementó una estrategia formativa denominada Talleres intensivos de Formación Continua (TIFC) que tenían la intención de ir familiarizando a los docentes de educación básica en servicio, con el Plan 2022 publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 14 de agosto. Estos talleres se comenzaron a desarrollar de manera generalizada en los espacios de Consejo Técnico Escolar (CTE) en todas las escuelas de educación básica del país. La estrategia fue la siguiente: un taller intensivo en el mes de agosto, otro a medio ciclo escolar en enero y uno de cierre en julio, y los contenidos abordados en los talleres debían seguirse analizando en las reuniones mensuales ordinarias de CTE.

Además de estas acciones, instancias como la Dirección General de Formación Continua (DGFCCD), la Comisión Nacional para la Mejor Continúa de la Educación (MEJOREDU), la Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos (CONALITEG), el sindicato de maestros (SNTE), así como las autoridades educativas estatales y empresas y académicos independientes generaron también acciones formativas diversas que pusieron al alcance de los maestros para que conocieran más a fondo la nueva propuesta curricular y las metodologías sugeridas para su implementación en las aulas.

A pesar de la diversidad de ofertas, no hubo una política de formación docente que integrara todos los esfuerzos. Fuera de los Talleres intensivos de Formación Continua, ninguna de las demás estrategias o acciones fue generalizada así que el impacto fue muy diverso. Hubo docentes que aprovecharon todas las opciones que estuvieron a su alcance, incluso pagaron algunas con recursos propios, pero otros solo participaron en las acciones que fueron obligatorias. Esto genera un panorama peculiar en el Sistema Educativo Nacional, que puede estudiarse desde diferentes perspectivas. En este estudio nos centramos particularmente en esto:

¿Cómo vivenciaron los docentes de secundaria del estado de Coahuila las diferentes acciones de formación en las que participaron en relación con el plan 2022 y qué desafíos han tenido que enfrentar a partir de la implementación de éste en las aulas?



## Marco Teórico

Desde la década de los setentas en nuestro país cobraron auge los procesos destinados a que los docentes en servicio se mantuvieran preparados para desempeñar mejor su función en las aulas, estas acciones a lo largo del tiempo fueron evolucionando en su concepción y denominación, se habló de “nivelación”, “capacitación”, “actualización”, “mejoramiento profesional”, entre otras. Estos enfoques respondían a los diversos momentos históricos y necesidades del Sistema educativo nacional. A partir de los noventa, y en concordancia con el Acuerdo para la Modernización Educativa, se crea el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP) con el cual se establece una política educativa nacional en materia de formación continua que permite regular y promover acciones orientadas al desarrollo de los conocimientos y competencias profesionales de los docentes en servicio. Este Programa ha mostrado diferentes características a lo largo del tiempo denominándose en la actualidad Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). La evolución no sólo obedece a un cambio de nombre, sino que las concepciones filosóficas y los fundamentos teórico-metodológicos sobre los que se sustentan los procesos de formación docente también han ido evolucionando.

Vezub (2013) señala que desde la perspectiva del modelo carencial-remedial-instrumental el docente requiere perfeccionar o actualizar algunos de sus saberes, en cambio desde el modelo centrado en el desarrollo se percibe al docente como un profesional activo, reflexivo, capaz de definir su propia agenda de formación. Bajo este último modelo se promueve recuperar el conocimiento práctico y las experiencias de los docentes para construir un saber que parta de los problemas detectados en la práctica, de las condiciones institucionales donde se desempeñan los docentes considerando cómo inciden, en el trabajo escolar, los contextos socioculturales específicos.

El enfoque instrumentalista de capacitación vertical busca superarse con un enfoque de formación permanente o continua, ya que la formación remite a un proceso personal y profundo de transformación, no se trata de fomentar solo la adquisición de nuevos conocimientos, sino de cambiar las concepciones personales y profesionales y asumir

nuevos paradigmas. Autores como Ferry (1990), señalan que la formación es un proceso de transformación de uno mismo y de la cultura, un proyecto personal, auto dirigido y atravesado por procesos de reflexión. Honoré (1980) enfatiza que la formación implica la transformación de uno mismo, de sus prácticas, sus acciones, sus significados, su habla, y con ello a la transformación del entorno.

Imbernon (2024) explica que:

La formación se debería apoyar en una reflexión de los docentes sobre su práctica docente, en un intercambio entre iguales, en un desarrollo del pensamiento reflexivo, de manera que les permita examinar sus teorías implícitas que aplican en la práctica con el alumnado, sus esquemas de funcionamiento en el aula, sus actitudes..., mediante un proceso constante de autoevaluación y análisis que oriente al cambio (p.221).

A este planteamiento se suman otras voces expertas que señalan la urgencia de fomentar que los docentes compartan el conocimiento, trabajen en colaboración, reflexionen sobre su práctica, tomen decisiones fundamentadas e intercambien proyectos innovadores.

El modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana presenta como uno de sus componentes la autonomía profesional del magisterio facultando a los docentes para contextualizar los contenidos y tomar decisiones sobre su práctica de acuerdo con sus experiencias, saberes y condiciones.

La Estrategia Nacional de Formación Continua 2024 lo establece claramente:

Se espera que, a través de la formación continua, las maestras y los maestros interactúen, dialoguen, aprendan y desarrollen diversas capacidades que les permitan reflexionar sobre el papel concreto que desempeñan, comprendiendo la multidimensionalidad del trabajo docente y la función social de la enseñanza (SEP, 2024, p.6).

Por otra parte, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC) propone asumir un modelo de formación docente situada que se distingue por considerar la historicidad de los docentes que enmarca sus saberes, experiencias,

particularidades y formas de aprendizaje (Tardif, 2004). Y para orientar el diseño de programas e intervenciones formativas dirigidos a los docentes en servicio, plantea un Marco de referencia donde se señalan los saberes y conocimientos que las diferentes figuras educativas deben fortalecer (Mejoredu, 2022).

Desde esta perspectiva se busca transitar desde un reconocimiento de “carencias”, “faltas” o “necesidades” hacia la identificación y el reconocimiento de aquellos aspectos fundamentales sobre los que las maestras y los maestros están interesados en trabajar, así como las problemáticas que enfrentan en la cotidianidad en el desarrollo de su labor (Cordero, García-Poyato & Rivera, 2021).

### **Metodología**

El presente estudio se enmarca en una metodología cualitativa, con un enfoque fenomenológico hermenéutico ya que está orientado a estudiar la experiencia vivenciada en las acciones de formación docente continua desde la perspectiva del sujeto que participa en las mismas: el docente en servicio. Se exploran, describen y comprenden los elementos en común de las vivencias experimentadas por los participantes en el estudio, esto a partir del análisis de las palabras con que describen su sentir.

El universo de esta investigación está conformado por los docentes que laboran en secundarias públicas del estado de Coahuila, que de acuerdo con la estadística del ciclo escolar 2022-2023 corresponde a 9,485 docentes asignados en 433 escuelas. Para este estudio en particular, en función de su naturaleza metodológica y de la capacidad operativa para la recolección y análisis de la información, se seleccionó una muestra aleatoria no probabilística de 20 docentes, cuatro de cada una de las cinco regiones geográficas que integran el estado: Sureste, Centro, Carbonífera, Norte y Laguna.

La muestra estuvo conformada por quince mujeres y cinco hombres, que imparten diferentes asignaturas en el nivel de secundaria. Cuatro de ellos tienen estudios de doctorado concluidos o en proceso, siete cuentan con Maestría y nueve con nivel de licenciatura. En cuanto a los años de experiencia como docentes de secundaria, van desde los dos años hasta los treinta, en promedio están entre los quince años de antigüedad en la función.

El instrumento utilizado en el estudio fue una entrevista semiestructurada que se aplicó individualmente utilizando la herramienta de Microsoft Teams. Se entrevistó a los docentes a cámara cerrada para guardar el anonimato. En promedio las entrevistas tuvieron una duración de treinta minutos cada una. Las grabaciones de audio se transcribieron en Word y para el procesamiento de la información recopilada se utilizaron diversas técnicas de análisis de contenido, entre las que destacan el análisis categorial y el análisis de la evaluación, este último también conocido como análisis de aserción evaluativa, permite medir las actitudes del sujeto hablante respecto de los objetos con relación a los cuales se expresa.

## Resultados

Los resultados obtenidos se organizaron en cuatro categorías para su presentación y análisis.

Experiencias de formación docente continua en las que participaron los docentes de secundaria para la implementación del Plan 2022.

Todos los docentes entrevistados participaron en los Talleres Intensivos de Formación Continua (TIFC) que se han estado implementado durante los ciclos escolares 2022-2023 y 2023-2024. La opinión generalizada es que estos espacios de formación son valiosos porque les han permitido conocer el nuevo plan y programas de estudio, así como los libros de texto, pero además encuentran estas ventajas:

- Es un espacio donde podemos reunirnos la mayoría de los docentes de la escuela (algo poco común en el nivel de secundaria).
- Nos permite conocer la forma en que están trabajando nuestros compañeros, no sólo los que imparten la misma asignatura que nosotros, sino también los de otras asignaturas y campos formativos.
- Pudimos trabajar en el programa analítico de la escuela reconociendo las necesidades particulares de nuestro entorno comunitario.
- Se diseñaron proyectos interdisciplinarios que se implementaron en las escuelas.

Y estas desventajas:

- Es difícil ponerse de acuerdo entre los docentes. Hay algunos colegas que siguen reacios a trabajar en forma colaborativa.
- Es poco el tiempo del que se dispone y no siempre hay una buena organización.

La totalidad de los docentes expresa que considera muy enriquecedor que los docentes participen en acciones de formación continua y reconocen que aún tienen mucho por aprender respecto a los contenidos, enfoques y metodologías del nuevo plan, sin embargo, de los veinte entrevistados solo ocho de ellos mencionaron que durante los dos últimos ciclos escolares participaron en acciones formativas adicionales a los Talleres Intensivos de Formación Continua. Estas fueron las razones mencionadas por las que no pudieron participar:

- Trabajan en dos turnos y les queda poco tiempo disponible.
- Hay muy pocos lugares disponibles en las acciones que se ofertan y no siempre les llega la información oportunamente.

Los que participaron en estas opciones formativas rescatan que además de servirles para conocer mejor el Plan 2022, algunas de estas experiencias les permitieron saber más sobre algunos aspectos relevantes que tienen que incorporar en su práctica como la educación socioemocional, el enfoque de derechos, la equidad de género y la inclusión.

Opiniones de los docentes sobre el Plan 2022.

Los docentes expresan que como todo cambio al principio se sintieron muy confundidos con las nuevas propuestas, aunado a que en el estado de Coahuila la implementación del nuevo Plan 2022 se desfasó, esto generó un clima de incertidumbre que se fue diluyendo conforme los docentes empezaron a trabajar con los nuevos contenidos y materiales.

Estos son los puntos positivos que resaltan sobre el Plan 2022:

- El Plan permite adecuar los contenidos a las necesidades locales.
- Se abordan los contenidos de una forma más cercana a la realidad del alumno lo que los hace más pertinentes y significativos.

- Hay una proyección comunitaria de lo que se hace en la escuela. Eso ha acercado un poco más a los padres de familia.

Y estos son los puntos negativos:

- Los alumnos aún no están acostumbrados con esta forma de trabajo y cuesta involucrarlos.
- Trabajar por proyectos demanda de mayor tiempo y no siempre se pueden profundizar los contenidos.
- Las escuelas no cuentan con la infraestructura adecuada para aprovechar mejor la implementación de los proyectos escolares y comunitarios. Hay una grave carencia de recursos tecnológicos para el aprendizaje.

Cambios experimentados en la práctica a partir de la implementación del Plan 2022.

Entre los principales cambios que mencionan los docentes están los siguientes:

- Ya antes habíamos trabajado por proyectos, pero nunca lo habíamos hecho en forma interdisciplinar.
- Hemos tenido que implementar cambios en la planeación y en las formas de evaluación.
- Ahora le damos más espacio de participación a los alumnos, pero aun no están familiarizados con ello y en ocasiones se muestran apáticos o renuentes.

Prospectiva de los docentes sobre su práctica.

Ante la pregunta de qué consideran que sigue en el futuro inmediato de su práctica los docentes expresan que seguirán profundizando en el conocimiento del nuevo plan de estudios, consideran que poco a poco irán dominando más las nuevas formas de trabajo. Esperan que no haya cambios repentinos en la política educativa, les molesta que apenas se están familiarizando con una reforma curricular y les presentan otra. Confían en que se mejorará el contenido y la organización de los libros de texto.

Expectativas de los docentes sobre el futuro de la formación docente continua.

Consideran que deben seguir ofreciéndose acciones de formación continua con modalidades variadas que se ajusten a las necesidades y a la disponibilidad de tiempo de



los docentes. Plantean que les gustaría saber más de tecnologías, sobre todo lo relacionado con la inteligencia artificial aplicada en la educación. Otros docentes manifiestan que requieren saber más sobre como trabajar la inclusión. Un tema que también genera mucho interés es el del marco legal, los docentes están interesados en conocer más a fondo las normativas que rigen su función.

### **Discusión y conclusiones**

En el Plan de estudios 2022 se señala que las políticas educativas de los últimos años colocaron a los maestros como “meros operadores de los programas de estudios” (DOF, 2022, p.57) y por esa razón los programas de formación inicial y continua en concordancia eran instrumentales ya que estaban orientados a enseñar a los maestros métodos y técnicas para desempeñar mejor su función en las aulas. El nuevo marco curricular expone la urgencia de que los docentes recuperen la dignidad e importancia de su labor y reconoce que el ejercicio de la enseñanza se basa en la autonomía curricular de los docentes, por lo que los faculta para decidir libremente sobre su práctica. Esto implica también repensar las formas en que se deben desarrollarse los procesos de formación docente, en este estudio en particular, se analizan y discuten los destinados para los docentes en servicio.

Al respecto la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación plantea que se debe impulsar una formación docente continua con un enfoque situado, el cual se fundamenta en los siguientes principios: que contribuya al aprendizaje de los estudiantes y la mejora de la práctica docente, considere el contexto escolar y sociocultural de los actores educativos, tome en cuenta las particularidades de las prácticas docentes, fortalezca el trabajo colaborativo, impulse el diálogo, privilegie la escuela como espacio para la formación, promueva la reflexión sobre la práctica docente, fortalezca la autonomía y la identidad docente y promueva el uso pedagógico de las tecnologías (MEJOREDU, 2021).

La estrategia que implementó la SEP para acompañar la implementación del Plan 2022 fue bien recibida por los maestros porque se desarrolló en su propio campo de trabajo, reconociendo las características muy particulares de sus contextos. Eso marca un acercamiento al enfoque situado, antes mencionado, sin embargo, a los docentes aún les cuesta reconocer que los procesos de reflexión sobre su práctica y el intercambio de



experiencias docentes son acciones de formación. A pesar de que las nuevas tendencias buscan consolidar un modelo de formación continua más horizontal y que fomente la reflexión y recupere los saberes construidos en la práctica, los docentes siguen demandando acciones formativas donde los “expertos” les enseñen.

Otro punto a destacar es que la investigación señala que la formación docente que más impacta es la que se trabaja al interior de la escuela, ya que se trabaja a partir de un objetivo en común. Los Talleres Intensivos de Formación Continua permitieron a los colectivos escolares construir un programa analítico con el que organizaron los contenidos a atender como escuela en función de las problemáticas comunitarias. Este ejercicio de codiseño permitió a los docentes reconocer algunas de las implicaciones que tiene la autonomía profesional para la contextualización de los contenidos. Sin embargo, no todos los docentes están familiarizados con el trabajo colaborativo y cuesta organizar el colectivo para concretar acciones conjuntas, sobre todo en un nivel como el de secundaria donde la organización escolar de por sí es compleja por la cantidad de docentes y las condiciones laborales.

Con la implementación del Plan de estudios 2022 y los Talleres Intensivos de Formación Continua (TIFC) puede observarse que se está buscando una mayor vinculación entre las acciones formativas y la práctica docente, sin embargo aún falta concretar algunos elementos esenciales como la suma de esfuerzos de las diferentes instancias gubernamentales para consolidar una política de formación docente continua integral y pertinente que tomando como referente los resultados de la investigación educativa en este ámbito, apoye a los maestros a desarrollar los conocimientos y saberes que requieren para fortalecer su práctica y trabajar con los contenidos y metodologías que promueve el plan de estudios vigente.

## Referencias

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua. Anexo. Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente,

y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior.

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios\\_270522.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf)

Cordero A, G., García-Poyato F. J. y Rivera C. K., (2021), Evaluación de la formación continua de docentes. Juan Pablos Editor.

DOF (2022) Anexo al Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria” (2022, 19 de agosto), en: [http://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO\\_DEL\\_ACUERDO\\_14\\_08\\_22.pdf](http://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf)

Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós.

Honoré, Bernard (1980). Para una teoría de la formación. Dinámica de la Formatividad. Madrid: Narcea

Imbernón, F. (2024). Tendencias y retos internacionales en la formación permanente del profesorado para la innovación educativa. RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 8(1), 215-229.

<https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp.215-229>

MEJOREDU (2021). Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026.

Secretaría de Educación Pública (2024). Estrategia Nacional de Formación Continua

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea.

Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del Desarrollo profesional Docente: Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. Revista Páginas de Educación, Vol. 6, Núm. 1. Montevideo.

## Saberes docentes en la Nueva Escuela Mexicana: brechas y oportunidades en preescolar

Regina Pérez Santiago

regina.perez\_a@normalcuautitlan.edu.mx

Alberto Sebastián Barragán

alberto.sebastian\_d@normalcuautitlan.edu.mx

Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

La Nueva Escuela Mexicana implica un cambio radical, en comparación con las reformas anteriores, lo cual impone nuevos retos para su implementación en todos los niveles de educación básica. Particularmente, en el nivel preescolar, existe una fusión de experiencias, perfiles profesionales y conocimientos pedagógicos. Este trabajo, se fundamenta teóricamente en la noción de saberes docentes, delineada por Ruth Mercado y Maurice Tardif, y se explora la implementación de la NEM en el nivel de educación preescolar, a partir de una metodología fenomenológica, que parte de la pregunta de investigación ¿Cómo describen las docentes de preescolar, desde sus saberes docentes, la implementación de los principios y metodologías de la Nueva Escuela Mexicana? El análisis se realiza por medio de una triangulación de encuestas y observación, y en los resultados se traza un horizonte de brechas y oportunidades.

**Palabras clave:** Nueva Escuela Mexicana, Saberes docentes, Educación preescolar.

#### Planteamiento del problema

La estrategia de esta investigación se basa en líneas metodológicas de Bertha Orozco (2021), quien aduce que, mediante aproximaciones y la creación de andamios analíticos, se puede profundizar en el estudio de procesos complejos, en los que se ponen en juego prácticas sociales y humanas. Al respecto, retoma a Foucault (1991), para denominar problematización, como el “conjunto de prácticas discursivas y no discursivas lo que hace

entrar a algo en el juego de lo verdadero y de lo falso, y lo constituye como objeto de pensamiento”.

La mirada puesta en la Nueva Escuela Mexicana responde a una intención legítima de investigar la impronta preceptiva de un plan de estudios de carácter nacional, porque pertenecemos a ese grupo de docentes en formación y formadores de docentes para los tres niveles de educación básica. El otro elemento en el que está centrada nuestra reflexión es la noción de saberes docentes (Mercado, 2002; Tardif, 2004) en el contexto de una nueva reforma de educación primaria en México.

Por ello, retomamos el planteamiento de Ricardo Sánchez Puentes (1995), quien estableció que las relaciones de las entidades de una investigación se construyen intelectivamente, de modo que el punto de anudamiento es relacional o campo de problemas, concretado como objeto de estudio en su especificidad compleja (Orozco, 2010). Este trabajo se enfoca en explorar los saberes docentes que las docentes de preescolar ponen en juego en el primer año de implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

### **Pregunta de investigación**

¿Cómo describen las docentes de preescolar, desde sus saberes docentes, la implementación de los principios y metodologías de la Nueva Escuela Mexicana?

Objetivo: Identificar los saberes docentes de las educadoras, en formación y en servicio, sobre los principios y metodologías de la NEM.

### **Marco de referencia**

#### **Plan 2022: Nueva Escuela Mexicana**

Nuestro sistema educativo mexicano se conforma de los niveles de educación básica hasta el posgrado, en servicios públicos y privados, pero es el Estado quien se encarga de dirigir los designios de la educación nacional. Así ha sucedido por más de los cien años que lleva de existencia la Secretaría de Educación Pública, en lo que va de este siglo XXI, ya tenemos tres reformas educativas, con sus organizadores curriculares característicos: Plan 2011, competencias; Plan 2017, aprendizajes clave; Plan 2022, integración curricular.

El Plan de estudios 2022: Nueva Escuela Mexicana, es una apuesta por un cambio radical, que no se encabalga con las reformas de competencias, sino que establece una construcción democrática a partir de cuatro elementos sustantivos: Integración curricular; Autonomía profesional del magisterio; La comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje; El derecho humano a la educación.

Este nuevo planteamiento curricular, implica una fase nacional común, constituida por el Programa sintético, que es la distribución de contenidos en procesos de desarrollo y aprendizaje (PDA); el Programa sintético, que implica tres niveles de lectura de la realidad, para contextualizar los contenidos y estrategias de enseñanza acordes a la institución y características locales; y el Programa docente, el cual implica la conjunción de los dos anteriores y su implementación por medio de metodologías sociocríticas.

### **Saberes Docentes**

Para este trabajo, entendemos como conocimiento docente como un constructo dinámico que evoluciona a través de interacciones sociales y culturales (Mercado, 2002; Tardif, 2004); esta concepción desafía la visión tradicional de la enseñanza como un proceso unidimensional de transmisión de conocimientos, destacando la importancia de un enfoque adaptativo y contextualizado en la práctica educativa.

Ruth Mercado sostiene que el conocimiento docente no se transmite unilateralmente, sino que se construye mediante la interacción continua entre docentes, estudiantes y el contexto educativo, lo que resalta que el conocimiento pedagógico es contextualizado y debe adaptarse a las realidades y necesidades específicas de los estudiantes. Según Mercado, "centrar la enseñanza en los niños significa reconocer sus experiencias, intereses y realidades como el punto de partida para la construcción del conocimiento" (Mercado, 2002). Este enfoque enfatiza la necesidad de que los educadores adapten su práctica a las condiciones particulares de su entorno y a las características individuales de sus estudiantes.

Mercado también subraya que los conocimientos y prácticas docentes están profundamente influenciados por el contexto cultural, social y político en el que se desarrollan. El libro de Mercado explora cómo una comprensión contextualizada del saber

docente puede afectar positivamente al aprendizaje y desarrollo estudiantil, sugiriendo que la enseñanza debe ser flexible y reflejar la realidad estudiantil, esto fomenta una mayor conexión entre el contenido educativo y las experiencias de vida de los estudiantes. La autora también aboga por la formación continua y el desarrollo profesional como elementos esenciales en la construcción y actualización del conocimiento docente, los educadores deben reflexionar críticamente sobre su práctica y conocimientos, adaptándolos según evolucionan las necesidades estudiantiles y los contextos educativos.

Complementamos esta perspectiva con los aportes de Maurice Tardif, quien cuestiona el rol del docente como mero transmisor de conocimientos, él examina la naturaleza de las relaciones entre los docentes y los saberes, preguntándose si los educadores simplemente aplican conocimientos producidos por otros o si también generan saberes dentro de su ámbito profesional. Según el autor, "los profesores saben algo con certeza, pero ¿qué saben exactamente? ¿Qué saber es ése? ¿Son meros 'transmisores' de saberes producidos por otros grupos? ¿Producen uno o más saberes, en el ámbito de su profesión?" (Tardif, 2004). Esta pregunta invita a una reflexión más profunda sobre el rol activo de los docentes en la creación y adaptación de conocimientos pedagógicos.

Maurice Tardif también critica el modelo tradicional de formación docente, en el cual los saberes se producen en contextos académicos y se aplican de manera unidireccional en el aula, en contraste, argumenta que el conocimiento pedagógico debe ser entendido como un saber derivado de la práctica profesional y de las experiencias personales de los docentes. "Los saberes docentes provienen de diversas fuentes, como el currículo, las disciplinas enseñadas, la formación profesional, la experiencia práctica y la cultura personal" (Tardif, 2004). Esto implica que el conocimiento docente se construye a través de la experiencia práctica y la interacción continua con el entorno educativo.

Además, señala que la identidad docente se construye y negocia a lo largo del tiempo, integrando la identidad personal con la profesional, la historia vital del docente actúa como mediadora entre los saberes personales y los roles institucionales, destacando la importancia de las experiencias de vida en la formación de la identidad profesional. Interpreta que la pedagogía debe entenderse como una teoría que no puede ignorar las



condiciones y limitaciones inherentes a la interacción humana; la enseñanza, desde esta perspectiva, se ve como una actividad humana basada en interacciones entre personas, no como un arte singular dependiente del talento individual. "La enseñanza es una actividad humana, un trabajo interactivo, o sea, un trabajo basado en interacciones entre personas" (Tardif, 2004). Este enfoque destaca la necesidad de una reflexión pedagógica constante y la adaptación de la enseñanza a las condiciones específicas del contexto.

Esta investigación explora cómo los docentes perciben elementos clave de la NEM, como los proyectos integradores, la desdisciplinarización, las capacitaciones y la integración curricular, estos elementos reflejan el esfuerzo por adaptar los conocimientos pedagógicos a los objetivos de la reforma educativa, y ofrecen una visión sobre cómo los saberes docentes se manifiestan en la práctica diaria. Tanto Ruth Mercado como Maurice Tardif ofrecen una visión del conocimiento docente que destaca su carácter dinámico y contextualizado, ambos autores coinciden en que la enseñanza debe ser entendida como un proceso adaptativo que considera las experiencias, contextos e identidades de los docentes y estudiantes, este enfoque subraya la importancia de una reflexión crítica y continua sobre la práctica pedagógica, así como la necesidad de adaptar los conocimientos docentes a las realidades cambiantes del entorno educativo.

### **Metodología**

La educación es un proceso humano, que se ha conformado con los aportes de diferentes disciplinas, acuerdos políticos y consensos epistemológicos, en tanto que condensa las características y rasgos de las actividades pedagógicas y curriculares, alcances institucionales de sus transformaciones, e interiorización dialéctica de sus actores, es importante abordarla desde el paradigma cualitativo. En esta investigación se enfatizan los fenómenos educativos y sus actores, es decir, la Nueva Escuela Mexicana y las docentes de preescolar.

Esta investigación, está fundamentada en la fenomenología, la cual, en palabras de Edmund Husserl, "... designa un nuevo método descriptivo que hizo su aparición en la filosofía a principios del siglo [XX] y una ciencia apriorística que se desprende de él y que



está destinada a suministrar el órgano fundamental para una filosofía rigurosamente científica” (Husserl, 1990, p. 59).

Retomando el trabajo de Antonio Paoli Bolio (2012), “la fenomenología no busca contemplar al objeto mismo, sino la forma en que es captado por el sujeto desde su intencionalidad y puesto en perspectiva espacio-temporal”. Por lo tanto, buscamos captar la coyuntura de la NEM y la experiencia de las educadoras, como sus actores clave. En palabras de Navarro (2021) “la fenomenología, llamada en su momento también ‘filosofía de las esencias’ o ‘eidética’: ‘eidos’, alude a aquello que puede ser captado ‘en toda su pureza’. De esta manera, la fenomenología se relaciona con el tema de la experiencia”.

En este sentido, la experiencia es la brújula para la aproximación al objeto de estudio, por lo tanto, se aplicaron dos técnicas de recopilación de la información. Giroux y Tremblay (2011) exponen que “los cuestionarios difundidos en la web constituyen otra manera de realizar sondeos” (p. 132), que permiten registrar sus valoraciones y opiniones. Las encuestas se aplicaron a educadoras (en servicio y en formación). También se realizó un registro de observación, con orientaciones de María Bertely (2000), para capturar momentos clave de los fenómenos estudiados.

La observación y las encuestas dirigidas a las docentes en servicio se llevaron a cabo en el Jardín de Niños “Rosaura Zapata”, ubicado en Lomas de Cuautitlán, Cuautitlán Izcalli, Estado de México. Es importante mencionar que esta escuela es una extensión profesionalizante de la Escuela Normal que funge como semillero docente para el municipio. Este centro educativo cuenta con 11 grupos, para los tres grados de educación preescolar, por lo tanto, esta escuela fue el sitio en que ocurrieron jornadas de práctica de la Licenciatura en Educación Preescolar, y dada la cercanía que generan las prácticas profesionales y su vinculación cotidiana, se determinó que las docentes en servicio serían parte del grupo de informantes clave, de las prácticas y percepciones de las docentes en un contexto educativo específico.

La otra mitad de informantes clave, fueron las docentes en formación que participaron en la encuesta se encontraban cursando el cuarto grado de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli. En esta institución se

ofrecen licenciaturas para formar docentes de los niveles preescolar, primaria, y secundaria (enseñanza y aprendizaje de la Física), por lo tanto; lo que permitió obtener perspectivas y opiniones de quienes están en proceso de formación inicial docente.

## Resultado

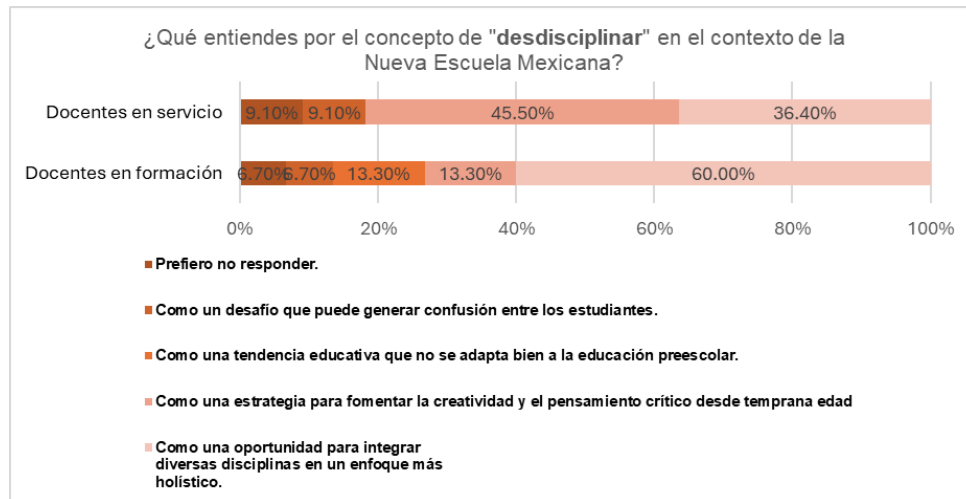
Para este estudio, se diseñó y aplicó un cuestionario compuesto por cinco preguntas, de las cuales tres eran de escala Likert y dos eran de respuesta abierta. Este cuestionario se aplicó a un total de 26 docentes, distribuidas en dos grupos: 15 docentes en formación de la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli, y 11 docentes en servicio del Jardín de Niños “Rosaura Zapata”, quienes tienen experiencia en dos o tres reformas curriculares. La selección de estos dos grupos permitió obtener perspectivas tanto de docentes en formación como de docentes con experiencia, lo que enriqueció la comprensión del tema en estudio y proporcionó una visión más completa de saberes y experiencias de las docentes en relación con la implementación de la NEM.

Las docentes en formación encuestadas cursaban el cuarto grado de la Licenciatura en Educación Preescolar, con edad homogénea, entre los 21 y 30 años. Por otro lado, las docentes en servicio encuestadas presentaban un rango de edad más amplio y diverso, entre 29 y 52 años, lo que refleja una mayor experiencia y madurez en su carrera profesional. En cuanto a su formación académica, se observó una variabilidad notable: solo 4 de ellas contaban únicamente con la licenciatura, mientras que 4 ya habían obtenido una maestría y 3 habían alcanzado el grado de doctorado, lo que refleja un alto nivel de especialización con su desarrollo profesional. Esta diversidad en la edad y formación académica proporciona una visión matizada del tema en estudio.

La primera pregunta sobre la noción desdisciplinar, arrojó una interesante divergencia en la comprensión de este concepto entre las docentes en servicio y las docentes en formación (Ver Figura 1). El 45.6% de las docentes en servicio interpretan este concepto como una estrategia para fomentar la creatividad y el pensamiento crítico desde edades tempranas, enfatizando su potencial para desarrollar habilidades cognitivas y creativas en los estudiantes, por otro lado, de las docentes en formación, el 60% lo entienden principalmente como una oportunidad para integrar diversas disciplinas en un

enfoque holístico, destacando la importancia de una visión interdisciplinaria en la educación.

Figura 1. Plan de estudios desdisciplinar.



La siguiente pregunta abordó los saberes docentes, en dispositivos como preparación o capacitación, aquí se observa una tendencia interesante en las opiniones de los docentes en servicio y en formación respecto a la preparación y capacitación para implementar los cambios propuestos por la Nueva Escuela Mexicana. El 63.6% de las docentes en servicio coinciden en que la preparación y capacitación son adecuadas, pero reconocen que se requiere más tiempo y práctica para lograr una implementación efectiva, pero una parte de los docentes en servicio la considera insuficiente, ya que no cubre los aspectos necesarios.

De las docentes en formación, el 53.5% ve que la preparación y capacitación son adecuadas, pero requieren más tiempo y práctica para lograr una implementación efectiva, aunque hay una división en sus opiniones, ya que una minoría considera inadecuada por falta de claridad y apoyo en la implementación, y el resto insuficiente porque no cubre los aspectos necesarios.

Figura 2. Preparación y capacitación para la NEM.



## Discusión

Lo que se registró de la observación en la escuela reveló que entre las edades y experiencia había una gran diversidad de docentes en servicio, aunque las maestras se apoyaban mutuamente en lo que sabían (técnicas, actividades, ejercicios), y en los saberes con los que se desempeñan diariamente. “Una maestra estaba preparando un material educativo adicional; un currículo oculto. (...) la maestra comentó que ese material es parte de una iniciativa organizada en colaboración con las demás maestras de tercero, con el objetivo de reforzar habilidades adicionales en los estudiantes” (Pérez, 2024). En cuanto a los docentes en formación, ofrecen la oportunidad de observar y aprender de docentes experimentadas, incorporando sus técnicas y enfoques pedagógicos. Facilitan la retroalimentación continua de titulares, directoras y supervisoras, permitiendo una mejora constante, ayudan a las docentes a fortalecer sus saberes experienciales, integrando el conocimiento teórico con la práctica cotidiana en el aula, como parte de su preparación profesional.

En cuanto a llevar a cabo los proyectos integradores, la desdisciplinización, la preparación y capacitación de los docentes, la integración curricular y los saberes docentes, las maestras lo realizan siempre en el marco de la NEM. Esta orientación pedagógica guía su desarrollo diario dentro del aula, asegurando que las actividades y enfoques didácticos estén alineados con los principios establecidos. Al respecto, se observó que “cuando los niños salen al patio con sus cabezas de pasto y regaderas, se observa un aprendizaje práctico y activo en acción, este tipo de actividades no solo enseña sobre el ciclo de vida de

las plantas y la importancia del agua, sino que también refuerza valores como la responsabilidad y el cuidado del medio ambiente, fundamentales en la formación según los principios de la NEM.” (Pérez, 2024), como se puede apreciar en la Figura 3.

Figura 3. El cuidado del ambiente, como un valor.



Las maestras están comprometidas con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana y son conscientes de los cambios y adaptaciones que deben realizarse, este compromiso implica una constante reflexión y ajuste en sus prácticas educativas para asegurarse de que cumplen con principios de la NEM. Sin embargo, las docentes también reconocen que aún existen desafíos significativos. A pesar de estas dificultades, movilizan sus saberes cada día para adaptarse y superar estos obstáculos, esforzándose por cumplir con el perfil profesional requerido. El objetivo de estas maestras es proporcionar una mejor instrucción a los estudiantes, asegurando que no solo adquieran conocimientos académicos, sino también habilidades y valores fundamentales para su desarrollo integral. Al trabajar estos principios en su enseñanza diaria, las maestras no solo buscan cumplir con los lineamientos de la NEM, sino también fomentar un ambiente educativo integrador y transformador para sus alumnos.

### **Certezas del saber docente**

Como ya se expuso líneas arriba, Maurice Tardif aborda desde su teoría las certezas en el contexto de la práctica docente, sosteniendo que los docentes desarrollan y operan con una

serie de certezas basadas en su experiencia, formación y contexto de trabajo. Estas certezas, entendidas como creencias firmemente arraigadas o conocimientos prácticos, guían la toma de decisiones y acciones en el aula y son fundamentales para el desempeño profesional de los docentes, aunque no siempre están formalizadas o teorizadas, son esenciales para la gestión cotidiana del aula. Bajo el contexto de la NEM, existe un componente llamado Integración curricular donde los docentes deben fusionar campos formativos, PDA y ejes articuladores. En este caso, se identifica que los docentes en servicio perciben este término como coordinar áreas, contenidos y métodos educativos para desarrollar un plan estratégico basado en situaciones o problemas del aula, es una estrategia pedagógica que integra diversas materias o campos de estudio en una sola actividad o proyecto. Una docente refirió que “es un enfoque educativo que combina contenidos y habilidades de diferentes áreas de conocimiento en proyectos o temas comunes” (ES-07). Mientras que los docentes en formación consideran esencial en el diseño de proyectos escolares, ya que consideran a los actores educativos, áreas formativas, ejes y características para integrar a los estudiantes en la comunidad y su efecto en ella. Se trata de una estrategia que une los elementos curriculares, priorizando el plan y programa de estudios actual para alcanzar objetivos educativos y textualmente. Una estudiante respondió que “es una estrategia para conjuntar los elementos curriculares que antepone el plan y programa de estudios vigente para un fin educativo” (EF-09). Las docentes en formación ven la integración curricular como un componente esencial para el diseño de proyectos, que consideran a los diversos actores educativos y buscan una alineación con el plan de estudios actual para cumplir objetivos educativos, ambas perspectivas reflejan la importancia de adaptar sus saberes docentes a las necesidades y objetivos educativos, pero desde diferentes enfoques sobre la integración curricular.

### **Temporalidad del Saber Docente**

Del mismo modo, la propuesta de Tardif describe la construcción temporal como el proceso mediante el cual los conocimientos y habilidades de los docentes se desarrollan y transforman con el tiempo. Los docentes adquieren y refinan su conocimiento a través de la experiencia en el aula, el aprendizaje continuo, y la adaptación a nuevas investigaciones



y tecnologías. La evolución de estos saberes también está influenciada por el contexto histórico y social, así como por la trayectoria personal y profesional del docente. Los conocimientos docentes se desarrollan dinámicamente en interacción con la experiencia, el contexto y la reflexión. Se cuestionó de qué manera creían que los saberes pedagógicos actuales se veían reflejados en las prácticas docentes propuestas por la Nueva Escuela Mexicana y la percepción, del lado de las docentes en servicio, se refleja en cómo cada niño avanza en su aprendizaje a su propio ritmo y conforme a su estilo personal.

El proveer una educación centrada en el estudiante implica enfocarse en las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje únicos de cada alumno, este enfoque busca adaptar la enseñanza para que responda a las particularidades individuales de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más efectivo y personalizado. Una docente respondió que sus saberes se reflejan “en la preparación de adaptaciones curriculares, apoyos específicos para estudiantes con necesidades especiales y programas para la diversidad cultural” (ES-07). Y en contraste, la visión de las docentes en formación se centra en el impulso por innovar y crear, lo cual permite que las nuevas generaciones de docentes exploren métodos de enseñanza basados en la transdisciplinariedad. Esto se manifiesta en metodologías que investigan la práctica educativa y los métodos de aprendizaje, es necesario analizar la práctica para poder redefinirla a través de un enfoque humanista, lo cual implica realizar cambios curriculares para mejorar la enseñanza a los alumnos y, dicho en sus palabras “se ven inmersos desde la lectura de la realidad, las planeaciones, tomando como pretexto una situación de interés integrando diversos saberes, campos, contenidos que permea en el actuar de día a día en el aula” (EF-08).

En la práctica, los docentes en servicio valoran una educación centrada en el estudiante, adaptando la enseñanza a las necesidades y estilos individuales para promover un aprendizaje más personalizado, por otro lado, las docentes en formación buscan innovar y explorar métodos basados en la transdisciplinariedad, integrando diversos saberes y enfoques humanistas, este impulso de la innovación contrasta con prácticas anteriores más rígidas y estipuladas, subrayando la importancia de la formación docente actual.



## Conclusiones

Hasta este momento la pregunta de investigación fue respondida a partir de dos categorías de análisis, sin embargo, es importante señalar que las respuestas de las maestras tienen una base empírica, muy independiente de su preparación profesional, porque se basa en la experiencia que han tenido con otras reformas.

La práctica docente se funda en las certezas de sus saberes y son cruciales para una enseñanza efectiva en el aula. Esto resalta la importancia de adaptar los conocimientos y saberes docentes a las necesidades educativas para acortar las brechas y lograr las finalidades educativas.

La construcción temporal de los conocimientos docentes es un proceso continuo y dinámico, donde las habilidades se desarrollan y transforman a lo largo del tiempo. Los docentes refinan sus conocimientos mediante la experiencia en el aula, la formación continua y la adaptación a nuevos paradigmas curriculares.

Un elemento que destaca es la mística de las educadoras, que cohesiona el trabajo de tal manera que no se visibilizan las edades de sus saberes docentes. Atienden, en todo momento la consigna curricular del plan en turno, y su trabajo hace evidente la permanencia de saberes validados por su práctica y experiencias exitosas.

En el terreno de la investigación, nos quedan vetas de análisis que se pueden completar con otras técnicas y otros referentes teóricos. La implementación de la NEM abre un horizonte de posibilidades que es importante documentar, para dejar testimonio de la intergénesis que habita en los saberes de los colectivos docentes,

## Referencias

- Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Paidós.
- Bolio, A. P. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. Reencuentro (65). pp. 20-29. UAM-X.
- Foucault, M. (1991). Saber y verdad. La Piqueta.

- Giroux, S. & Tremblay, G. (2011). Metodología de las ciencias humanas. La investigación en acción. FCE.
- Husserl, E. (1990). Artículo de la Enciclopedia Británica. (Cuarta versión). UNAM.
- Mercado, R. (2002). Los saberes docentes como construcción social. FCE.
- Navarro, C. A. (2021). La fenomenología como filosofía crítica para el estudio de la realidad inmediata. Revista Humanidades (11) 1. Universidad de Costa Rica.
- Orozco, B. (2010). Uso(s) de teoría y categorías para investigación educativa. El caso de la región sur con el tema filosofía, teoría y campo de la educación. En Cabrera, J. C., Fuentes, Pons, L. & Santiago, R. (Coords.). ¿Problemas educativos? Propuestas de conceptualización para Chiapas y Guerrero. UNAM, UNACH, SEP, Plaza y Valdés. pp. 209-240.
- Orozco, B. (2021). Investigación educativa. Posibilidades metodológicas a partir de dos nociones: problematización y genealogía. En De Alba & Hoyos (Coords.) Teoría y educación. La pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología. UNAM, IISUE. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/teoria-y-educacion-la-pedagogia-en-los-avatares-de-la-epistemologia-y-la-ontologia>
- Pérez, R. (2024). Registro de observación. Material no publicado.
- Sánchez, R. (1995). Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. UNAM, ANUIES.
- Sebastián, A. (2024). Nueva Escuela Mexicana: saldo en contra. En Revista AULA. Periodismo y análisis educativo (4). pp. 20-21. <https://revistaaula.com/wp-content/uploads/2024/07/4-Aula-1.pdf>
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea.

## El club de lectura mariposas amarillas: otros posibles para el fomento lector con estudiantes de educación normal

Mtra. Lucía Bahena Urióstegui

lucia.bahena@iebem.edu.mx

Mtra. Marcia Luz Bahena Gómez

marcia.bahena@iebem.edu.mx

Mtro. José Luis Rodríguez Román

jose.rodriguezr@iebem.edu.mx

Escuela Normal Urbana Federal Cautla

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

La presente ponencia expone un ejercicio formativo que deriva de un conjunto de actividades realizadas como parte del club de lectura mariposas amarillas durante el ciclo escolar 2023-2024 en la Escuela Normal Urbana Federal Cautla (ENUFC). Tiene como propósito compartir otras maneras de accionar hábitos lectores, desde la noción de lectura dialógica, en estudiantes normalistas de las licenciaturas de Educación Primaria, Educación Preescolar e Inclusión Educativa, a través, de un ciclo de situaciones didácticas alternativas que dimensionan el placer y la sensibilidad al aproximarnos a las distintas realidades que ofrece la lectura. En este avance se reflexiona sobre la construcción de caminos a partir del diseño de situaciones que dialogan como propuestas instituyentes en el desarrollo de la creatividad y la reflexión, sobre todo, para el fomento de la lectura desde un enfoque colectivo.

**Palabras clave:** Club de lectura, lectura colectiva, lectura dialógica, hábitos lectores, creatividad lectora.

#### Planteamiento del problema

La lectura es una actividad compleja de interpretación y comprensión, no solo de textos

sino del mundo, simplificada por desgracia, en la decodificación de palabras y frases como parte de un proceso de escolarización (Zayas-Quesada, 2016) que mucho tiene que ver con el desarrollo integral de los estudiantes desde los niveles más básicos de educación, aunque poca atención se ponga de esto. Aprendemos a leer mecánicamente y siempre en función de contenidos escolares que terminan por separar la experiencia lectora, de su más profundo sentido: el placer de leer y conocer (Larrosa, 2003). En este aspecto uno de los grandes retos que presenta la educación y, aún más, la Educación Normal es contribuir desde nuestras posibilidades y áreas a brindar a través de la lectura experiencias significativas de aquello que nos permita reconocernos para aprender unos de otros y así formar estudiantes con un perfil crítico y reflexivo (De Zubiría, 2009) acorde a las necesidades de los niños en educación primaria y de nuestro contexto cada vez más cambiante e inmediato. Por esta razón, una de las inquietudes que surgieron al inicio de este proyecto fue ¿Cómo construir situaciones que propiciaran la reflexión y la creatividad a través de la lectura en estudiantes con pocos o nulos hábitos lectores? ¿Cómo generar hábitos lectores desde experiencias colectivas?

Es una realidad que en las escuelas no nos enseñaron a disfrutar de la lectura ni mucho menos se fomenta de manera habitual (Larrosa, 2003). Al respecto y remitiéndonos a datos internacionales, México se posiciona con el penúltimo lugar en el hábito de lectura entre 108 países del mundo; en promedio, un mexicano lee menos de tres libros al año, en comparación con países europeos donde la cifra se eleva a doce, de acuerdo con datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000). Por otra parte, el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) presenta los resultados del Módulo sobre Lectura (MOLEC), en los cuales, el porcentaje de población lectora disminuyó 14.6 puntos porcentuales entre 2015 (84.2%) y 2024 (69.6%) (INEGI, 2024). A pesar de los muchos programas para abatir este déficit y fomentar la lectura el panorama es desalentador, ante estos resultados fue oportuno plantearnos ¿Por qué ocurre esta situación, si incluso, a lo largo de los distintos programas de estudio desde la Educación Básica, el español se ha considerado una asignatura clave?

Esta problemática no es ajena en el caso particular de la ENUFC, en donde convergen estudiantes con diversas características, en su mayoría, jóvenes que provienen de contextos rurales con poco acercamiento a la literatura universal y en algunos casos trayectorias lectoras dispares, sin embargo, dispuestos a experiencias creativas y procesos de formación que muchas veces se limitan debido a la falta de proyectos institucionales y a las propias experiencias y hábitos lectores de los docentes. Esta situación propicia un ciclo nocivo porque muchas veces los docentes demandamos de los estudiantes un acercamiento a la lectura y a procesos de comprensión y reflexión crítica que ni ellos, ni nosotros tenemos. Por otro lado, y a pesar de que la Escuela Normal cuenta con un vasto acervo bibliográfico no se habilitan los espacios adecuados para la lectura, sujeta a procedimientos burocráticos para el acceso y la consulta. Desde estas condiciones es incongruente asumirnos como formadores de futuros docentes que cumplan con el perfil de egreso, dado que la lectura contribuye profundamente al desarrollo de este.

A pesar de que este proyecto se pone en marcha durante el ciclo escolar 2023-2024, se tienen como antecedentes algunos datos observados durante las sesiones del curso “Producción de Textos Escritos” perteneciente a la malla curricular 2018, que marcaron un preámbulo para el diseño del club de lectura mariposas amarillas, donde los estudiantes mostraron interés por acercarse a lecturas distintas a su programa de estudio, es decir, a un placer más genuino por la lectura, aspecto que no había sido tomado en cuenta a pesar de haber cumplido casi con la mitad de los créditos de su programa de estudio. De igual manera, no existía la apertura ni flexibilidad para respetar los intereses y gustos de los estudiantes en la elección de sus lecturas, ni la forma de socializar las temáticas, dado que se caía en las formalidades o estructuras tradicionales de los clubes de lectura donde la sesión era una clase más, generalmente en un aula, guiada por un “experto”.

### **Marco Teórico y Propuestas de Acción**

Considerando lo anterior, este proyecto buscó fortalecer hábitos de lectura a través de cuatro propuestas enlazadas y diversificadas que atendieron las necesidades y deseos

lectores de los estudiantes normalistas. Desde estas condiciones y considerando el perfil de los estudiantes, así como las herramientas didácticas que deberían tener al terminar sus estudios, se diseñó un club de lectura considerando la recreación de escenarios para la lectura (Egan, 1994; Reyes, 2023), entendida como un proceso de creación (Mendoza, 1998; Harris, 2005), que accione vías metodológicas de imaginación y reflexión (Rodari, 1980; Harris, 2005) incorporadas al proceso lector, con el propósito de experimentar la lectura desde una vivencia colectiva que enriquezca nuestra experiencia individual y subjetiva (Fernández, 2008). Institucionalmente no existían propuestas para atender esta necesidad a pesar de su trascendencia, siempre el contacto hacia los libros tenía un fin académico situación que desde un inicio marcó los límites para la elección de contenidos y fundamentos de la propuesta.

Se asume una postura instituyente considerando los debates entre lo instituido y lo instituyente (Negrete, 2010; Remedi, 2015) es decir, el club de lectura surge como un instituyente frente a los formatos establecidos de los clubes de lectura, formatos estables, rígidos, con propuestas y ejercicios verticales propios de la institución. Frente a esto, otras alternativas para fomentar la lectura situadas en los deseos e intereses de los estudiantes (Fernández, 2008) Desde este punto de vista, la posibilidad de formar un club es abierta, es flexible, es dinámica, es inclusiva, es diversa y tiene como intención detonar el interés de la lectura en los estudiantes normalistas, lo que se pretende es desaprender la experiencia de una lectura tradicional, enseñar a leer de otra manera (Larrosa, 2003).

Este trabajo se fundamenta en dos miradas teórico-metodológicas, la primera vinculada al desarrollo de la capacidad comunicativa que en el caso de la lectura detona procesos de imaginación y de reinterpretación (De Zubiria, 2006; Larrosa, 2003) fundamentales en nuestro ejercicio docente, que promueven otras formas de vivir y comprender realidades ajenas a la nuestra. La capacidad comunicativa es posible solo en el diálogo colectivo (Fernández, 2008). Por lo tanto, se retoma el concepto de “lectura dialógica” (Serrano, Mirceva y Larena, 2010) como eje transversal tanto del diseño de las actividades como del análisis e interpretación de estas. La lectura dialógica se comparte y reconstruye, amplía la visión y la perspectiva, pero, sobre todo, nos reconoce en la



colectividad y como ejercicio educativo enriquece la manera que construimos desde otros lugares y puntos de partida desde un diálogo igualitario y democrático entre los participantes (Álvarez Álvarez, 2017; Fernández, 2008). Desde un enfoque tradicional de la lectura nos asumimos como individuos aislados, sin embargo, durante el acto más íntimo de lectura establecemos un dialogo no solo con el autor sino con todas las posibilidades que emergen del propio texto, ya desde una mirada antropológica se ha asumido la condición de los seres humanos como seres funcionales solo en la colectividad.

El acto más aislado es, en esencia, un acto social, por tanto, la lectura se enriquece desde las miradas diversificadas de cada uno de los estudiantes que hablan de lo que viven y de sus propios contextos mezclados con el potencial imaginativo de la lectura (Valls, Soler, y Flecha, 2008), de esta manera se favorecen los hábitos lectores, desde el intercambio de comentarios y la escucha participativa a pesar de las distintas trayectorias lectoras de los estudiantes que no solo se encuentran en las interpretaciones individuales sino en el imaginario colectivo, desarrollando exponencialmente la imaginación (Kong y Fitch, 2003; Harris, 2005; Hall, 2009) y enriqueciendo por un lado la capacidad de disfrute en el diálogo entre iguales (Womey, 2007; Gritter, 2011; Reed y Vaughn, 2012) y por otro, la capacidad lingüística (Hall, 2009) aumentando de esta manera la reflexión crítica (Womey, 2007), solo a partir de la lectura podemos expresarnos mejor desarrollando la capacidad de aprendizaje (Larrosa, 2003). De esta manera la lectura dialógica es una lectura grupal que pone en juicio las diferencias y brechas sociales porque no parte de condiciones externas sino de los propios intereses colectivos (Valls, Soler, y Flecha, 2008; Fernández, 2008).

### **Metodología**

En el apartado metodológico se asumió un enfoque cualitativo organizado en dos momentos, en el primero, se desplegaron acciones de indagación y reflexión en el diseño de actividades considerando la perspectiva de la investigación-acción, de esta manera, las actividades se entrelazaron y se complementaron unas con otras, no en los contenidos sino en los procedimientos metodológicos estableciendo ciclos de acción y reflexión (Elliot,



1990) organizados en 4 sesiones que a continuación se exponen:

Sesiones	Propósitos y acciones	Reflexión
1 Persona Normal, Benito Taibo. 30 de septiembre de 2023	Se establecieron vínculos de confianza y comunicación en dos niveles: (i) socialización de puntos de vista e interpretación y (ii) diseño de escenarios y ambientación del espacio de acuerdo con la temática de la lectura.	Se pasa de una lectura extensa a una lectura fragmentada (cuentos)
2 Cuentos Reunidos, Amparo Dávila. 10 de noviembre 2023	Se atendió el diseño de procesos creativos de interpretación desde otros canales de expresión a través de la creación de una obra de arte que interpretó el simbolismo del cuento que más les llamó la atención.	A través de la semblanza los asistentes se interesaron por el autor, muchos de ellos, incluso leyeron otros cuentos del mismo.
3 La esclava de Juana Inés, Ignacio Casas, 1 de marzo 2024	Se diseñó con la finalidad de establecer una experiencia con el autor para ampliar la perspectiva de la obra y reflexionar sobre sus experiencias de creación.	Todo se lleva a cabo en el mismo contexto (la escuela normal)
4 Visita al Centro Cultural Pedro López Elías 14 de junio 2024	Se buscó un contexto distinto para convivir con los libros y la lectura, se programó una visita guiada al Centro Cultural Pedro López Elías que alberga una de las colecciones más completas con más de 50 mil libros en una biblioteca con principios de	Debido a un programa de actividades propuestas por la biblioteca, faltó un espacio para la consulta libre y

	arquitectura sustentable y amor por la naturaleza, con la finalidad de establecer vínculos con la comunidad.	abierta de libros
--	--	-------------------

El segundo momento se organizó desde un posicionamiento que utilizó dos instrumentos de acercamiento: la observación participante y el cuestionario. Respecto al primero se sistematizó el registro a través de un diario de campo donde se describió, analizó y evaluó cada una de las sesiones, de aproximadamente 1 hora y 30 minutos. Respecto al segundo momento se utilizó el cuestionario con el fin de recuperar experiencias y narrativas de los participantes (Bertaux, 1999), puntualizando aspectos relacionados con sus intereses, deseos, impresiones y expectativas, retomando los aportes de Fernández (2008) para tal fin, el cuestionario se llevó a cabo a través de la plataforma Google forms se estructuró con 10 preguntas abiertas aplicadas a 6 informantes clave considerando para su selección la asistencia total a las sesiones. El número total de participantes fluctúa entre 15 y 17 estudiantes más 3 coordinadores del club.

### Resultados

Los resultados de este proyecto son parciales, se presentan organizados siguiendo el orden cronológico de las sesiones, mostrando un análisis y sus distintas articulaciones que nos vinculan con la lectura dialógica, noción que se integró a las características del club mariposas amarillas, por tanto, se exponen elementos que desde nuestro juicio amplían la propuesta de Serrano, Mirceva y Larena (2010). De esta manera podemos expresar que no se limita a los resultados que presentamos, sino que es una opción flexible que puede diversificarse de acuerdo con los propios contextos y dinámicas de cada club de lectura, y en lo que respecta a los hábitos de lectores, abre caminos muy distintos que enriquecen la experiencia lectora.

En resultados se reconocieron otras formas de accionar hábitos lectores relacionados con la perspectiva de una lectura colectiva. A través de la identificación con el contenido del libro los estudiantes mostraron mayor apertura para compartir sus comentarios, como se muestra en los siguientes fragmentos del diario de campo “A pesar

de ser la primera sesión el ambiente fue seguro y cómodo para compartir opiniones y hablar sobre experiencias propias, incluso para ser un poco vulnerable”, “fue una sesión donde todos nos pudimos expresar mejor y compartir experiencias”, podemos decir que desde el diálogo se establecieron canales de confianza y comunicación para generar un contexto empático donde se promovió una libertad comunicativa y de expresión que no se limitó a un formato tradicional, de esta forma, se establecieron puntos de análisis y discusión respecto a particularidades de la lectura detonadas con una escenificación del espacio<sup>22</sup> “la ambientación del espacio según el libro que vamos a compartir se me hace un plus (Sic) super bonito” (...) “La variación de perspectivas que existieron y las opiniones de mis compañeros al observar el sentimiento que les provocó el libro”. La ambientación y recreación de espacios proporciona otras posibilidades de comunicación, ubicadas en la sorpresa y la motivación, aun mas, en la disposición de los estudiantes a situaciones de reflexión crítica, sin que esto fuera una indicación dispuesta o condicionada por los coordinadores. Así, se construyeron hilos conductores regulados desde la propia colectividad, estableciéndose otras formas de hacer e interactuar.

“Los estudiantes se mostraron emocionados desde el momento de seguir las flechas para llegar al espacio al aire libre y descubrir el lugar ambientado según el libro, lo que propició que la sesión se llevara a cabo de manera respetuosa y en libertad. La discusión giró en torno a algunas preguntas guía sobre la historia, los personajes, el mensaje del libro, entre otras. A pesar de que en el Club hay lectores avanzados y principiantes, sus participaciones fueron muy nutridas, variadas y libres, incluso, el ambiente fue tan propicio, que hasta compartieron formas en las que se

---

<sup>22</sup> La primera sesión se organizó de tal manera que los estudiantes se sintieran inmersos en la historia, por lo que se retomaron algunos elementos del libro. El personaje del tío Paco, como sorpresa de cumpleaños para su sobrino, Sebastián, deja flechas que lo guían al regalo, que es su biblioteca completa, para nosotros, el amor a la lectura es nuestro regalo para los estudiantes, entonces, quisimos recrear esta sensación de sorpresa/regalo en la primera sesión y los citamos en el Centro de Consulta de la ENUFCE, ahí pusimos flechas para guiarlos a un espacio al aire libre en las instalaciones de la escuela, en donde se llevó a cabo la reunión. También se ambientó el espacio al aire libre como una simulación de campamento y colgamos mariposas amarillas en los árboles como referencia al nombre de nuestro club, porque Sebastián, iba a ir a un campamento con sus amigos, pero se rompió la pierna y tuvo que acampar en la sala de su casa. (Fragmento tomado del diario de campo).

identificaron con los personajes expresando vivencias de enfermedades y/o pérdida de seres queridos, buenas y/o malas relaciones con familiares e incluso situaciones en las que la lectura los ha acompañado en tiempos difíciles. Todo esto hizo que la sesión se llevara más allá de una simple discusión de preguntas y respuestas, y se convirtiera en un verdadero intercambio de experiencias lectoras desde la vulnerabilidad, la escucha activa y el respeto mutuo, fomentando así la empatía". (Fragmento del diario de campo).

Podemos decir, que se establecieron vínculos de confianza y comunicación como parte de las acciones colectivas que fueron emergiendo y encadenándose a lo largo de la sesión. Por tanto, los participantes no solo empatizaron con la temática del texto sino con la reinterpretación y experiencia de sus compañeros, en palabras de Fernández (2008), reconociéndose en los otros, punto medular de la lectura dialógica.

Para la sesión 2, se seleccionaron los Cuentos Reunidos de Amparo Dávila, para ofrecer propuestas de lecturas variadas y por considerar este libro adecuado al ambiente siniestro de esa época del año, de tal forma, se propició que los estudiantes leyeran a una escritora mexicana que es referente de la literatura de horror en América Latina, y por la forma en que la autora aborda las emociones humanas como el miedo, soledad, muerte, locura, etc., lo que también tiene potencial para generar la discusión.

Dado que, en la primera sesión, decorar el espacio según la temática del libro funcionó para crear un ambiente propicio para la discusión, decidimos hacer lo mismo en esta oportunidad, por lo que la decoración del espacio al aire libre tuvo esa sensación escalofriante, con elementos terroríficos. Aunque esta vez ya no se contó con el elemento sorpresa de la primera sesión, este tipo de ambientación convirtió al club en un espacio atractivo, de seguridad y confianza para la libre expresión e intercambio de ideas.

Como la edición que leímos fue la del Fondo de Cultura Económica y reúne todos los cuentos de la autora, cuentos que tienen finales abiertos y, por lo tanto, muchas interpretaciones, decidimos abordar la discusión de la lectura desde una perspectiva diferente. Se solicitó a los integrantes que escogieran el cuento que más les gustó y crearan una obra de arte relacionada con el mismo, para que en la sesión compartieran su

interpretación a través de la obra de arte realizada. También creemos que esta es otra forma de llevar la literatura más allá del texto escrito en papel y fomentar su creatividad e imaginación.

Las participaciones de los estudiantes fueron extraordinarias, se presentaron con sus obras de arte muy detalladas, como pinturas, dibujos y esculturas. Las obras de arte contenían elementos relacionados con las emociones que el cuento les provocó y cada uno explicó su favorito y su interpretación de este. Algunos estudiantes escogieron el mismo cuento, pero con interpretaciones distintas, por ejemplo, para algunos “Moisés y Gaspar”, eran ratones, para alguien más orangutanes y para otra integrante, duendes; o “El huésped”, para algunos era una analogía de la depresión, para otros de la ansiedad, de violencia intrafamiliar, alcoholismo, etc. Hubo cuentos que causaron emociones variadas como ansiedad, tristeza y miedo; lo que nutrió la discusión ya que fue muy interesante descubrir la forma en la que el mismo cuento puede tener un significado diferente según las experiencias de vida del lector. Al igual que en la primera sesión, el ambiente fue muy relajado, respetuoso y libre y todas las interpretaciones se escucharon con respeto intercambiando emociones y miedos que los cuentos detonaron.

Para la sesión 3, la lectura seleccionada fue “La esclava de Juana Inés”, de Ignacio Casas. Escogimos esta lectura porque es una novela histórica ambientada en el México Colonial, escrita de forma sencilla, interesante y divertida porque el personaje principal es una mulata pícaro; consideramos que es una forma de abordar la historia del país desde una perspectiva del día a día y uno de sus ejes principales es la esclavitud en esa época, un tema que detona el intercambio de ideas.

Para esta sesión, invitamos al autor, Ignacio Casas a visitar la escuela para dialogar con él sobre su libro, creando para los estudiantes, la oportunidad de interactuar con un escritor y conocer los procesos creadores en la escritura, tema que se desarrolló debido a las inquietudes de los estudiantes, al respecto podemos decir que se establece una conexión del autor y su proceso de creación. Se retomó la ambientación del espacio el cual decoramos según la temática del libro. La discusión fue dirigida por quienes coordinamos el Club y se llevó a cabo a través del diálogo, los estudiantes fueron quienes realizaron las

preguntas que iban desde el proceso de escritura, ideas implícitas o no en el libro, personajes, documentación que el autor hizo para selección de palabras y cuestiones histórico-culturales de la vida en el siglo XVII en el México Colonial, etc., lo que hizo que la sesión fuera muy interesante.

Hubo aportaciones muy valiosas que visualizaron una reafirmación de la identidad, pues el personaje principal se caracterizaba por pertenecer a las minorías y a encontrarse en situaciones de vulnerabilidad, ante esto, podemos decir que la construcción de la subjetividad se media desde lo que los otros aportan. En el caso específico de la lectura dialógica reafirma mecanismos de apropiación cultural. Por ejemplo, una estudiante de una población indígena, después de haber leído el libro, decidió que nadie iba a arrebatarse su identidad y se ha puesto su Chincuete, ropa típica de su comunidad, Tetelcingo, Morelos, para ir a la escuela con mucho orgullo. Esto es otra de las aportaciones de la literatura, los personajes te inspiran, te enseñan a ser valiente, a saber, que puedes atravesar momentos difíciles y salir más fuerte de ellos.

Por último, en la sesión 4, Visita al “Centro Cultural Pedro López Elías”, decidimos accionar la última propuesta que tiene que ver con la visita a la biblioteca del centro que forma parte de la red de bibliotecas públicas del país. Consideramos que la experiencia de salir y visitar una biblioteca también posibilita el hábito lector.

Conocimos sus instalaciones, que son cien por ciento sustentables, paseamos por sus pasillos llenos de libros, cuenta con más de 60 mil volúmenes. Nos organizaron una visita guiada en donde recorrimos las instalaciones que no solamente cuentan con la biblioteca, también tienen un espacio adecuado como sala de cine y estudio para grabación, el área infantil y una sala de lectura.

En el exterior, tienen una concha acústica donde se realizan conciertos, obras de teatro, presentación de libros y cuenta cuentos, etc. Después tomamos un taller del libro cartonero, en donde elaboramos nuestro propio libro. Finalmente, leímos extractos de algunos libros en la concha acústica. Fue una experiencia enriquecedora, a los estudiantes les gustó mucho porque tuvieron la oportunidad de convivir más entre los mismos miembros del club, conocer espacios dedicados a la lectura y se involucraron en actividades



relacionadas con la comunicación y el establecimiento de hábitos lectores. Esta visita amplió el contexto e integró de mejor manera a los miembros del club desde otro espacio y otro tipo de convivencia, ya que muchas veces, solo conoces a compañeros que están en tu salón o en tu licenciatura, y gracias a este tipo de actividades, conoces a personas de otros semestres que comparten contigo el amor a la lectura y se construye comunidad.

### **Discusión y conclusiones**

Fomentar hábitos lectores desde una perspectiva colectiva (Serrano, Mirceva y Larena, 2010; Valls, Soler y Flecha, 2008) nos sitúa en un lugar distinto, no solo de la lectura sino de la manera en que interactuamos y nos aproximamos al mundo (Larrosa, 2003). Se transita en la codependencia de interés personales y colectivos, por lo tanto, los espacios aislados se tornan ambientes flexibles que fomentan la lectura, esto no significa que se deje de lado la intimidad y el aislamiento que propicia la lectura, sino que este solo cobra sentido en la medida que existe interacción con otros a través de nódulos de comunicación, entendidos como experiencias creativas que accionan desde una organización funcional que podemos concebir como una gran red donde todos los puntos y conexiones se ven afectados desde la variación y movimiento de cualquiera de ellos. Representado desde un lenguaje más metafórico, pensemos en una gran telaraña donde el movimiento mínimo afecta la totalidad del sistema. Por lo tanto, la articulación de las interacciones al interior de una red, en nuestro caso representada en el club de lectura desarrollan algunas de las funciones cognitivas más importantes como el lenguaje y la cognición social. En el caso de esta última, puesta en juego en las acciones colectivas, donde tuvieron valor de mostrarse vulnerables, condición que refleja los niveles de confianza y empatía. Mostrarse vulnerables fue importante porque eso nos habla de la capacidad para generar un espacio seguro y cómodo para cada uno de los participantes del club (Fernández, 2008) predispuesto desde el asombro y la creatividad de actuar ante la incertidumbre de una logística emergente.

Por otro lado, valerse de acciones creativas facilita el interés que podamos tener y enriquecer de una experiencia tan compleja como es la lectura, enriquecida desde vivencias y circunstancias de asombro que hacen que nuestra lectura sea intensa y en términos



coloquiales inolvidable (Bertaux, 1999). El asombro como hilo conductor es uno de los hallazgos de este trabajo, nos mueve a indagar. Cuando nos asombramos, generalmente, provocamos momentos de apertura e introspección. Así establecer momentos de asombro ligados al contenido de la lectura garantiza, no solo el interés sino el establecimiento de hábitos lectores en los participantes del club mariposas amarillas.

Otro elemento que media los hábitos lectores son los procesos de creación que se originaron desde la interiorización del contenido del texto. (González García 2008) En el caso de los cuentos leídos en la segunda sesión hay situaciones de suma relevancia que involucran procesos de imaginación, concentración y memoria conectados con las vivencias e historias de los estudiantes. En un primer punto, la actividad “diseño y construcción de la obra de arte” generó un lenguaje conceptual, situación que amplió los niveles de comunicación y comprensión. Pero sobre todo involucra nuestra propia historia como referente de expresión.

Retomando la idea de expresión, el conocer procesos creativos de escritura de primera fuente a través del autor, aumenta el interés y las motivaciones de los participantes, sobre todo al considerar la creación artística como un hábito al alcance de cualquiera, en nuestro caso redireccionado a la lectura como proceso de creación donde el contenido y las formas en que los escritores trabajan, requieren de un proceso organizado y metódico, por tanto, la adquisición de los hábitos lectores no tiene que ver con enamorarse de los libros, tiene que ver con ejercicios de creación, expresión y comunicación, englobados por la idea de participación lectora.

Un punto de suma trascendencia para la generación de hábitos lectores gira alrededor de la ambientación y la variedad de contextos para la lectura. Retomando esta idea la posibilidad de que cambiar de contexto amplía nuestro acercamiento a la lectura y dando apertura al intercambio de experiencias no solo de un grupo delimitado sino de una comunidad que también nos retro alimenta.

## Conclusiones

- Es importante propiciar otros posibles desarrollando hábitos lectores a partir de un interés genuino no sólo de los participantes sino de los propios coordinadores, por tanto, los clubes de lectura no pueden exclusivamente nacer de la institución sino de las necesidades de los estudiantes y profesores inmersos en su búsqueda.
- El trabajo al interior de club de lectura mariposas amarillas nos hace replantear no solo la finalidad de la lectura sino la manera en que nos refleja y nos construye desde perspectiva colectiva, por tanto, la lectura dialógica revela la urgencia de mirar y discutir estas temáticas desde un ángulo más inclusivo y abierto.
- Los hábitos lectores se entrelazan con la empatía y la identidad, la primera porque sin duda cuando leemos nos ponemos en la piel de los personajes y otras personas, vivimos situaciones que quizá no viviríamos de otra forma, pero con las que nos podemos identificar a través de nuestras propias vivencias
- Se desarrollaron habilidades lingüísticas en los estudiantes ya que se mostraron más participativos y desinhibidos, una de las cosas que más hemos observado fue la motivación de los jóvenes a profundizar en las cuestiones que les llaman la atención. Se interesan también por sus propios textos y los leen simultáneamente, también se atreven a realizar críticas reflexivas emitiendo juicios valorativos sobre la calidad de los escritores y temáticas.
- La participación de algunos maestros fue otro de los hallazgos dado que el club en su origen estaba diseñado para los estudiantes y fue muy gratificante ver que los compañeros mostraron un interés en este trabajo y se integraron a las sesiones del club en la medida de su organización.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Álvarez, C. (2016). Clubs de lectura: ¿Una práctica relevante hoy? Información, cultura y sociedad: Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, (35), 91-105, Buenos Aires, Argentina.

- Bertaux, D. (1999) El enfoque biográfico, su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29. p. 1-22.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos*. Cooperativa editorial del magisterio. Bogotá, Colombia.
- De Zubiría, J. (2009). *Desafíos a la educación en el siglo XXI*, *Revista de educación y cultura*, Bogotá, Colombia.
- Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: MEC y Morata.  
[https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.10168/pr.10168.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10168/pr.10168.pdf)
- Fernández, A. M. (2008) *Lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires. Editorial Biblos, Segunda Edición.
- González García, J. (2006). Metodología para el análisis de la construcción conjunta del conocimiento a partir de narraciones [en línea]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 3.  
[https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/64/Gonz%E1lez\\_Garc%EDa.pdf;jsessionid=2D038AF5394F5698AB5205D9D92370F3?sequence=1](https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/64/Gonz%E1lez_Garc%EDa.pdf;jsessionid=2D038AF5394F5698AB5205D9D92370F3?sequence=1)
- González García, J. (2007a). ¿Qué sabemos de las narraciones como construcción social? *Investigación en la Escuela*, 62, 2, 79-98.  
[https://www.researchgate.net/publication/39221712\\_Que\\_sabemos\\_de\\_las\\_narraciones\\_infantiles\\_como\\_construccion\\_social](https://www.researchgate.net/publication/39221712_Que_sabemos_de_las_narraciones_infantiles_como_construccion_social)
- González García, J. (2008). La comprensión de cuentos a través de la reconstrucción de experiencias. *Inter Science Place*, 1 (2), 23-41.
- Gritter, K. (2011). Promoting lively literature discussion. En *The Reading Teacher*. Vol. 64, no. 6, 445-449.
- Hall, L. (2009). “A necessary part of good teaching”: using Book Clubs to develop preservice teachers’ visions of self. En *Literacy Research and Instruction*. Vol. 48, no. 4, 298-317.
- Harris, P. L. (2005). *El funcionamiento de la imaginación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

- INEGI. (2024). Módulo sobre lectura (MOLEC), 23 de abril de 2024. Mexico consultado: <https://www.inegi.org.mx.programas/molec/>
- Kong, A. y Fitch, E. 2003. Using book club to engage culturally and linguistically diverse learners in reading, writing, and talking about books. En *The Reading Teacher*. Vol. 56, no. 4, 352-362.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. FCE. México.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Octaedro.
- Negrete, T. (2010). La intervención educativa. Un campo emergente en México. *Revista de educación y desarrollo*, 13. Abril-junio.
- Reed, D. y Vaughn, S. (2012). Retell as an indicator of reading comprehension. En *Scientific Studies of Reading*. Vol. 16, no. 3, 187-217.
- Remedi, E (2015). Un lugar incómodo. Algunas reflexiones en torno a la intervención. *Educativa*. Treviño, E. y Carvajal, J. (coords). *Políticas de las subjetividad e investigación educativa*. pp. 283-302 Editorial Balam, México D.F.
- Reyes, Y. (2023). *Espacios para leer, crear y crecer*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc). Bogotá, Colombia. [https://cerlalc.org/wpcontent/uploads/2023/04/Orientaciones\\_Salas\\_Primer\\_Infancia\\_Cerlalc.pdf](https://cerlalc.org/wpcontent/uploads/2023/04/Orientaciones_Salas_Primer_Infancia_Cerlalc.pdf)
- Rodari, G. (1980). La imaginación en la literatura infantil. *Perspectiva Escolar* 43, 9-13. Barcelona: Associació de mestres Rosa Sensat. Reproducido en *Imaginaria*, 125.
- Serrano, Mirceva y Larena. (2010). Dialogic Imagination in Literacy Development. En *Revista de Psicodidáctica*. Vol. 15, no. 2, 191-205.
- UNESCO. (2000). *Word education report*. UNESCO. France.
- Womey, S. (2007). Reading “woman”: Book club pedagogies and the literary imagination. En *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 50, no. 5, 398-407.
- Zayas-Quesada, B. (2016). *Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en las clases*. *EduSol*, vol. 16, núm. 55, 2016 Centro Universitario de Guantánamo, Cuba.

Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones es que mejoran y aceleran la lectura. En Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 46, 71-88.

## “Emociones académicas de los futuros docentes posterior a su proceso de enseñanza y ante su examen profesional”

Guisella Soto Garza

guisella.soto.garza@bycened.mx

Sandra Leticia García Aquino

sandra.garcia.aquino@bycened.mx

Jorge Lugo Álvarez

jorge.lugo.alvarez@bycened.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

En el marco del Plan de Estudios 2018, para la formación de docentes, el proceso de titulación es la fase final de la formación inicial, proceso esencial para obtener el título profesional, siendo el examen profesional quien representa la última fase de esta etapa formativa. La presente investigación se enfocó en identificar las emociones académicas predominantes, que experimentan los estudiantes de Licenciatura durante el proceso de exámenes profesionales en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango. Una vez recogida la información mediante un formulario electrónico, en el que se agruparon 15 ítems en tres momentos: antes, durante y después del examen profesional, correspondientes a cinco categorías: disfrute, esperanza, orgullo, ansiedad y vergüenza, con la opción de seleccionar uno de los aspectos -estructurado con enunciados que representan emociones positivas y negativas-, contenidos en cada categoría, se identificó que antes del examen predominó el nerviosismo y la preocupación, durante y después del examen, las emociones positivas y de logro se hicieron evidentes en la mayoría de los estudiantes.

**Palabras clave:** Proceso de enseñanza, emociones, formación docente, examen profesional, evaluación.

## Planteamiento del problema

Desde el papel central que se le ha asignado al docente y coincidiendo con Vaillant y Marcelo (2015), consideramos la formación inicial como el primer paso esencial y no sustituible para el desarrollo profesional continuo, desempeñando un papel clave en el cumplimiento de los propósitos educativos. La formación de los futuros docentes enfrenta una serie de retos y desafíos, una formación que comprenda tanto los aspectos sociales como individuales, y orientada a una formación integral, que los haga destacar como agentes de cambio en la sociedad.

En el marco de los planes y programas de estudio 2018, para la formación de docentes, el proceso de titulación constituye el último de los procesos que las y los estudiantes realizan para culminar su formación inicial. No es una etapa ajena de su experiencia educativa durante su formación en la Escuela Normal, básicamente porque cada vivencia y evidencia de aprendizaje representa la base y referente que se considerará al momento de elegir la modalidad de titulación adecuada (DGESuM, 2018).

En el Acuerdo 14/07/18 y en las Normas de Control Escolar 2018, se establece que durante el octavo semestre se deberán realizar 16 semanas de práctica profesional, equivalentes a cuatro meses intensivos de actividad docente en contextos específicos. Las cuatro semanas restantes se destinarán a la conclusión del trabajo de titulación, de manera que, al término del semestre, se programa el periodo de exámenes profesionales, de ser necesario, se organizará un periodo extraordinario dentro de los seis meses siguientes para aquellos estudiantes que no hayan concluido su trabajo de titulación o no hayan aprobado su examen profesional. Los exámenes podrán realizarse en forma presencial o a través de alguna plataforma digital y están abiertos a desarrollarse en lenguas nacionales (español o lenguas originarias) o en lengua de señas mexicana.

Los exámenes profesionales constituyen el último de los procesos que los estudiantes realizan para concretar su formación inicial (SEP-DGESuM, 2018). De acuerdo con Carmona (2012), “las emociones en los exámenes es un hecho que se presenta de manera automática” (p. 22).



Considerando esta premisa, surge la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las emociones académicas que experimentan los estudiantes de Licenciatura durante el proceso de exámenes profesionales en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango?

Según Cool (1998), la base de la tesis constructiva que respalda el concepto de aprendizaje significativo, es que el aprendizaje del estudiante no debe comprenderse únicamente a partir de un análisis externo y objetivo de lo que se le enseña y de cómo se le enseña, igual de importante es tener en cuenta las interpretaciones subjetivas que el alumno construye a este respecto (Cool, 1998; p. 140).

De aquí la importancia de indagar y reconocer en las y los futuros docentes, la manifestación de las emociones, así como el identificar las emociones académicas que presentan durante el proceso de exámenes profesionales.

### **Marco Teórico**

El Acuerdo 14/07/18 (DOF, 2018) establece que el proceso de titulación es la etapa final de los estudios que le permite al estudiante de la Escuela Normal obtener el título profesional para desempeñarse como docente. Este proceso integra los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias adquiridas durante la carrera, los cuales se demuestran mediante diversas opciones y métodos de evaluación. Las modalidades para la titulación en el Plan de Estudios son: a) El portafolio de evidencias y examen profesional, b) El Informe de prácticas profesionales y examen profesional y, c) La Tesis de investigación y examen profesional.

En este contexto, cualquiera de las tres modalidades propuestas, permitirá a cada estudiante demostrar su capacidad para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, resolver problemas e innovar, utilizando de manera adecuada los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experiencias adquiridas durante su formación (SEP-DGESuM, 2018).

Ninguna de las tres modalidades de titulación es superior a otra; todas forman parte del proceso formativo de los estudiantes en la etapa final de la licenciatura, y demandan al estudiantado la consolidación del perfil de egreso. Todas ofrecen experiencias

investigativas, promueven la docencia reflexiva y demandan la demostración de competencias en comunicación escrita y oral (Ibidem).

Las Escuelas Normales, a nivel nacional, se rigen por Secretaría de Educación Pública, coordinadas por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), área que se encarga de brindar las orientaciones generales para los distintos procesos de las Licenciaturas en Educación; en este caso, los lineamientos para organizar el proceso de titulación, documento en el cual se exponen las responsabilidades y funciones de las instancias encargadas de atender el proceso dentro de la institución.

Para llevar a cabo la culminación de estudios profesionales de los Planes 2018 de las diversas Licenciaturas que se ofertan, se solicita que los estudiantes desde el séptimo semestre y hasta antes de concluir el octavo, elaboren un trabajo de titulación bajo una modalidad de las que están autorizadas por el organismo antes mencionado, Informe de Prácticas Profesionales, Tesis de Investigación o Portafolio de Evidencias, y es con ello que se inicia el proceso de titulación.

Es la Comisión de Titulación “el órgano colegiado responsable de velar por el cumplimiento de las disposiciones académicas referidas al proceso de titulación” (SEP-DGESUM, 2018, p. 10), desde analizar y dar respuesta a las cartas de exposición de motivos que expiden los estudiantes en las que expresan el tema de interés y la modalidad para su titulación, la asignación de asesores, programar las reuniones que se realizarán con los asesores para dar seguimiento a los avances de los trabajos de titulación, designar a los integrantes del jurado para cada examen profesional, verificar que los integrantes del jurado cumplan con las funciones asignadas, establecer estrategias para dictaminar los trabajos concluídos y aprobados por los asesores, hasta establecer y calendarizar el periodo de exámenes profesionales (SEP-DGESuM, 2018).

El proceso para la realización del examen profesional considera a los participantes y sus funciones: presidente, secretario, vocal y suplente; así como de los momentos que comprende: a) el sustentante presenta su trabajo de titulación, destacando la importancia del tema las situaciones relevantes su impacto en el aula así como los resultados conclusiones y recomendaciones; b) los sinodales interviene con preguntas acordes a la

modalidad de titulación; c) el sustentante responde a las preguntas de los sinodales, seguido por una reflexión final del presidente del Jurado; d) Los sinodales de liberan para emitir un veredicto; e) se emite el veredicto y se firma el acta de examen profesional, de no ser así se presentarán recomendaciones para el trabajo.

El veredicto que se emite del examen puede ser: aprobado por unanimidad -cuando el sustentante es aprobado por los tres miembros del jurado; aprobado por mayoría - cuando es aprobado por dos miembros del jurado; pendiente -cuando el sustentante no ha sido aprobado por un mínimo de dos integrantes del jurado.

Se otorga mención honorífica o felicitaciones cuando además de ser aprobado por unanimidad, el sustentante demuestra amplio dominio del tema, capacidad para argumentar y el promedio de aprovechamiento académico es destacado, 9.5 para mención honorífica y, en la ByCENED, 9.0 para felicitaciones.

Existen diversos motivos por los cuales el examen profesional puede ser suspendido o invalidado, como lo es el incumplimiento de los requisitos establecidos en los lineamientos académicos, presentar cualquier tipo de fraude, o cuando el sustentante no se presente a la hora, fecha y lugar señalados.

El hecho de que los exámenes profesionales representan el proceso final en la formación inicial de los estudiantes, y coincidiendo con Carmona (2012), “las emociones en los exámenes es un hecho que se presenta de manera automática” (p. 22).

Dentro de la educación, la educación socioemocional se ha proyectado como un tema de gran interés puesto que, se ha incorporado no solo en el discurso para la sana y armónica convivencia entre las instituciones educativas, sino que se ha integrado directamente en el currículo de los futuros formadores para que adquieran el conocimiento necesario sobre lo que son las emociones, su clasificación y el impacto en el aprendizaje.

La educación emocional se sustenta en las investigaciones científicas que desde la década de los noventa analizan y definen fenómenos asociados con la inteligencia emocional, las inteligencias múltiples, la neurociencia, la psicología positiva, y la pedagogía humanista, entre otros campos de la psicología y la educación (Bisquerra, 2020).

En la investigación “El efecto que tienen las emociones en los alumnos de nivel profesional frente al proceso de evaluación de los aprendizajes”, realizada por Carmona (2012), tesis para lograr el grado de Maestría en Educación por el Tecnológico de Monterrey (Aguascalientes), se realizó un estudio a los alumnos de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Especial, dando respuesta a la pregunta ¿cuáles son las emociones que muestran los estudiantes al enfrentar una evaluación de aprendizaje?, se enfatizó que están presente en ellos las emociones tales como estrés, ansiedad, angustia, pero también confianza y por su escasa formación recorrida es lógico que su rendimiento académico se encuentre mermado en aspectos tan importantes como son el dominio y manejo de los enfoques y contenidos de las asignaturas de la licenciatura (p. 81 y 82).

El estudio realizado por Gutiérrez-Vergara, et al, (2020): “Emociones académicas frente al proceso de evaluación de aprendizajes en estudiantes de kinesiología”, en estudiantes de primero a quinto año de la carrera de Kinesiología de una universidad privada de la provincia de Concepción, Chile, tuvo como propósito el evaluar las diferencias de las emociones de logro académico, frente a distintos momentos evaluativos, dentro de los resultados obtenidos, se encontró que las puntuaciones más altas fueron para las emociones positivas y las más bajas para las emociones negativas. Los estudiantes muestran un promedio estadísticamente significativo más elevado en la emoción de disfrute y esperanza antes de la evaluación. Emociones como el orgullo, la vergüenza y el enojo muestra variabilidad en el eje temporal que rodea al hito evaluativo y muestran una disminución significativa posterior a la rendición de una evaluación (Gutiérrez-Vergara, et al; 2020, p. 359).

Anzelin, et al (2020), en su artículo de investigación sobre el estado del arte: “Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje”, presentan los resultados más relevantes del análisis de 72 investigaciones realizadas entre 2016 y 2017, con respecto al nivel del sistema educativo y población, tres se realizaron en el nivel inicial-preescolar, cuatro en primario, 20 en básica secundaria, tres para básica y media unida, 27 en el nivel universitario, dos estudios en educación para adultos, dos con profesionales en ejercicio y cuatro con profesores en ejercicio, los países en que se ha realizado un mayor

número de investigaciones son: Estados Unidos, Australia, Alemania, Finlandia, Taiwán, México aparece en el listado de 24 países con un porcentaje menor de investigaciones relacionadas con este tema.

Salcedo de la Fuente, et al (2024), en su artículo: “Las emociones en el proceso de aprendizaje: revisión sistemática”, revisaron diversas investigaciones de las cuales seleccionaron 17, considerando entre sus criterios de inclusión, que hicieran referencia al rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por las emociones, que tuvieran como producto propuestas prácticas de aplicación en el aula y que fueran realizadas entre los años de 2017 a 2022. Entre sus hallazgos, se destaca lo fundamental que resulta la implementación de estrategias de aprendizaje que consideren el manejo y desarrollo de emociones gratas por parte de profesores y estudiantes, se identifica que uno de los desafíos para investigaciones posteriores, implica precisar y profundizar en las estrategias y didáctica que debe usar el docente, como asimismo el cultivo de sus propias características, con base en las neurociencias, para afrontar el desafío de generar aprendizajes profundos en los estudiantes (p. 269).

### **Metodología**

El estudio que se presenta, responde a una investigación de enfoque cuantitativo y de alcance descriptivo al recoger información de manera conjunta de las variables de estudio, con la finalidad de identificar las emociones académicas predominantes que experimentan los estudiantes de Licenciatura, durante el proceso de exámenes profesionales en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango. El cuestionario implementado se diseñó considerando la propuesta de categorías del “Cuestionario de emociones de prueba (TEQ)”, realizada por Gutiérrez-Vergara, et al (2020), quienes a su vez, adaptaron la propuesta original de Pekrun y Goetz (2005), “Instrumento de autoinforme diseñado para evaluar las reacciones emocionales de los estudiantes experimentadas en entornos académicos, organizadas en tres unidades...antes, durante y después, de una prueba o examen” (Gutiérrez-Vergara, et al; 2020); a partir de él, se diseñó el formulario electrónico: “Emociones en el Proceso de Exámenes Profesionales - ByCENED 2024”, en el que se solicitó información previa como el correo electrónico y el nombre de la licenciatura

de la que egresa. Se agruparon los 15 ítems en tres momentos: antes, durante y después del examen profesional, correspondientes a cinco categorías: disfrute, esperanza, orgullo, ansiedad y vergüenza, dando la opción a los encuestados de seleccionar uno de los aspectos -estructurado con enunciados que indican emociones positivas y negativas-, contenidos en cada categoría, de acuerdo al que representara las emociones académicas predominantes que experimentaron durante el proceso de exámenes profesionales,

La aplicación del formulario se realizó durante el mes de julio, del ciclo escolar 2023-2024, en el periodo de exámenes profesionales de la institución, a los 158 estudiantes de las seis licenciaturas: Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Inclusión Educativa, Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria, Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria y Licenciatura en Educación Inicial.

El formulario fue enviado al concluir el examen profesional, previa autorización de las autoridades educativas de la ByCENED, a 158 estudiantes, recabando las respuestas de 94 de ellos.

## **Resultados**

La información que se presenta en este apartado se organiza en las categorías previamente establecidas. Respondieron al formulario electrónico, de manera voluntaria, 94 de 158 sustentantes, participando cinco de las seis licenciaturas de la institución.

### **Antes del examen**

Se identifica que el 50% de los encuestados se sintieron angustiados por el proceso que enfrentarían en el examen profesional, seguido por un 26% que respondieron esperar con ansias el examen, solo un 8% sintió entusiasmo y un 14% tenía ganas de demostrar sus conocimientos, por lo que el sentimiento de disfrute se manifestó mediante las emociones negativas de angustia y ansiedad.

En el ítem correspondiente al sentimiento de esperanza, se identifica que el 32% de los sustentantes fue optimista con respecto a que todo resultaría bien, seguido de un 25% que externaron haberse preparado para el examen; con respecto al orgullo, el 53% estaba



tan orgulloso de cómo se preparó, que ya quería comenzar el examen, el 37% también se sentía orgulloso de cómo se preparó, pero aún no quería presentar el examen.

Antes del examen, un 58% se sentía nervioso e inquieto y les preocupaba que el examen fuera demasiado difícil al momento de ser interrogados por los sinodales, lo que deja ver que la ansiedad fue notoria; sin embargo, no a tal grado de preocuparse por no haber estudiado o llegar a desear faltar al examen.

Un 45% de los encuestados sintió vergüenza solo de pensar que no podría responder correctamente las preguntas de los sinodales, y con un porcentaje también alto, de 24.5%, no podían ni pensar en lo vergonzoso que sería la suspensión de su examen y se sintieron avergonzados antes de iniciarlo, solo un 26% indican sentir vergüenza al evidenciar su falta de preparación y estudio.

### **Durante el examen profesional**

El 43% de los sustentantes expresó estar contento de poder afrontar el examen profesional y haber disfrutado de presentarlo un 39%. En el ítem de esperanza, el 38% se sintió muy seguro al presentarlo, frente a un 14% que dijo sentirse bastante seguro y el 30% estaba motivado para esforzarse lo necesario durante su examen, con respecto a un 18% que expresó sentirse confiado de aprobar el examen.

El 81% indicó estar orgulloso de los conocimientos que demostró en el examen profesional, un 12% además de estar orgulloso de sus conocimientos, éstos avivaron sus esfuerzos al presentar el examen. Un porcentaje mínimo del 7% expresaron no sentir orgullo por la preparación demostrada.

Un 43% le preocupaba equivocarse en las respuestas y no aprobar el examen, el 31% estaba nervioso cuando los sinodales realizaron las preguntas y un 22% estaba nervioso cuando realizó la exposición de su trabajo de titulación, al 3% le parecieron injustas las preguntas de los sinodales y al 1% el cuestionamiento de los sinodales le ocasionó enojo.

Al 49% de los sustentantes, la presentación de su examen le ocasionó vergüenza durante su exposición, al 26% tuvo el mismo sentimiento al no poder responder correctamente las preguntas, al 21% se le aceleró el pulso.



## Después del examen

Los veredictos obtenidos en los exámenes profesionales fueron: 32% Unanimidad, 34% Unanimidad con Felicitación y un 34% Mención Honorífica.

El disfrute de haber realizado su examen profesional fue expresado de la siguiente manera: un 40% se sintió complacido de haber logrado demostrar sus conocimientos en el examen profesional, un 29% se sintió satisfecho, un 23% sintió su corazón acelerar de alegría y un 8%, se sintió rebosante de entusiasmo.

La esperanza la expresan, en un 57% el presentar el examen profesional les hizo sentir muy confiados de lo que pueden lograr en el futuro, el 28% está motivado para esforzarse lo necesario en futuros retos académicos, un 11% se siente muy seguro de la preparación profesional que tiene y un 4% se siente confiado de aprobar cualquier otro examen en el futuro.

El sentimiento de orgullo lo manifiestan al estar satisfechos consigo mismos, un 40%, al conocer los resultados de su examen profesional su corazón palpitó, un 30%, a un 11% el pensar en lo bien que le fue le hace sentirse orgulloso y un 9% se sintió orgulloso de lo bien que dominó el examen.

El resultado del examen, a un 92% de los sustentantes no ocasionó enojo ni molestia, solo un 2%, respectivamente, opinó estar enojado por el resultado obtenido, le enojaron los criterios de calificación de los sinodales y desearía poder expresar libremente su enojo o molestia por los cuestionamientos que le realizaron los sinodales, este último aspecto, que aun cuando fue un porcentaje mínimo, nos hace referencia a la postura que asumieron los sinodales, lo que coincide con Nash et al (2016; citado por Anzelin, et al; 2020), quienes señalan que mientras los profesores suelen considerar que la participación en el aprendizaje es predominantemente cognitiva, para los estudiantes esta participación es en gran medida afectiva.

El 90% expresó no sentir vergüenza después de realizar su examen profesional y al conocer los resultados, un 6% sintió vergüenza cuando otros se enteraron de su resultado, un 2% sintió vergüenza de su presentación en el examen, un 1% sintió vergüenza por sus

calificaciones durante los cuatro años de estudio y al conocer el resultado de su examen profesional, quisiera no tener que volver a mirar a la cara a sus profesores, otro 1%.

### **Discusión y conclusiones**

El presente estudio permitió identificar las emociones académicas predominantes que experimentaron los estudiantes de las Licenciaturas durante el proceso de exámenes profesionales en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango. Previo al examen, prevaleció el nerviosismo y la preocupación, las emociones positivas y de logro se identifican en la mayoría de los estudiantes durante y después del examen profesional, en donde reconocieron su preparación y se sintieron confiados ante cualquier situación similar, lo que nos remite a lo expresado por Costa (2026; citado por Anzelin, et al; 2020) a medida que los alumnos sienten un mayor o menor control sobre su aprendizaje, ganan experiencia o enfrentan mayores desafíos. Se puede observar en los resultados, previo al examen profesional, una relación entre el desconocer los cuestionamientos de los sinodales, la angustia que esto les provocaba y el deseo de tener éxito y haberse preparado, “al igual que las emociones positivas, es posible clasificar las emociones negativas en emociones de activación fisiológica y cognitiva como ansiedad, la ira o la vergüenza” (Anzelin, et al, 2020; p. 53)

Este estudio puede enriquecerse con técnicas cualitativas que permitan una descripción de los motivos o causas que llevaron a los estudiantes a experimentar determinadas emociones durante el proceso de exámenes profesionales y a partir de todo esto, proponer posteriormente estrategias en torno a la gestión de emociones positivas en Escuelas Normales ante situaciones o contextos que impliquen la evaluación del desempeño del estudiante en formación docente para consolidar emociones positivas en el ámbito académico como herramienta multifactorial para enfrentar su futura profesión dentro y fuera del sistema educativo nacional y considerar su proceso formativo inacabable pues tal como lo mencionan Schutz y Pekrun (2007) al utilizar el término “emociones de logro”, las conciben como procesos psicológicos complejos en los que intervienen componentes afectivos, cognitivos, motivacionales y expresivos; además de considerar que, en los ambientes académicos abundan diversas emociones de logro como el disfrute de los

aprendizajes, la esperanza, el orgullo, la ansiedad, la vergüenza y el aburrimiento, y afirman, además, que dichas emociones son sumamente importantes para la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, el desempeño académico y el desarrollo de la identidad profesional.

Sin lugar a dudas, en las Escuelas Normales existe un gran reto, considerar las emociones de los estudiantes durante su formación inicial como futuros profesionales de la educación, realizar intervenciones académicas que permitan fortalecer su status emocional y potenciar la educación socioemocional para entregar a la sociedad docentes competentes no solo en el diseño de planes, dominio de enfoques y contenidos, sino capaces de enfrentar los retos del contexto educativo.

## Referencias

- Anzelin, I., Marín-Gutiérrez, A., Chocontá, J. (2020) Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje. *Sophia*, 16 (1), 48-64.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v16n1/1794-8932-sph-16-01-00048.pdf>
- Bisquerra, A., R. (2020). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada.  
<https://riieb.iberο.mx/index.php/riieb/article/download/4/4?inline=1>
- Carmona, R. E, F. (2012). El efecto que tienen las emociones en los alumnos de nivel profesional frente al proceso de evaluación de los aprendizajes. Tesis para lograr el grado de Maestría en Educación. Tecnológico de Monterrey. Aguascalientes, México.  
[https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/571102/DocsTec\\_12088.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/571102/DocsTec_12088.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cool, C. (1998). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. En *Infancia y Aprendizaje*, (pp. 131 a 142). Universidad de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48298.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros

de educación básica. Consultado en:

[https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018)

Gutiérrez-Vergara, S., Córdova-León, K., Fernández-Huerta, L., González-Vargas, K. (2020). Emociones académicas frente al proceso de evaluación de aprendizajes en estudiantes de kinesiología. <https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v23n6/2014-9832-fem-23-6-359.pdf>

Pekrun, R., Goetz, T., (2005). Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) - User's Manual - Department of Psychology, University of Munich. <https://www.researchgate.net/profile/Javier-Sanchez-Rosas/post/How-can-i-apply-and-access-the-Academic-Emotions-Questionnaire-by-Pekrun-et-al-2005/attachment/59d6351c79197b8077992b77/AS%3A383031052390406%401468333127197/download/2005+AEQ+Manual.pdf>

Salcedo de la Fuente, R., Herrera-Carrasco, L., Illanes-Aguilar, L., Poblete-Valderrama, F., Rodas-Kürten, V. (2024). Las emociones en el proceso de aprendizaje: revisión sistemática. Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE). <https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v23n51/0718-5162-rexe-23-51-253.pdf>

SEP-DGESuM (2018). Normas de control escolar para las licenciaturas de formación de maestras y maestros, de educación básica, en la modalidad escolarizada (Plan 2018). [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/normas\\_control\\_escolar/MgIOjSo38A-NCE\\_ENP\\_2018.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/normas_control_escolar/MgIOjSo38A-NCE_ENP_2018.pdf)

SEP-DGESuM, (2018). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Plan de estudios 2018. [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/WtKlWLCBb-Orientaciones\\_trabajo\\_titulacion.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/WtKlWLCBb-Orientaciones_trabajo_titulacion.pdf)

SEP-DGESuM. (2018). Orientaciones para organizar el proceso de titulación. Plan de Estudios 2018. [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/YRxnvE3sfe-Orientaciones\\_proceso\\_titulacion.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/YRxnvE3sfe-Orientaciones_proceso_titulacion.pdf)

## Entre lo abstracto y lo concreto: Niveles de complejidad en el tratamiento de ecuaciones cuadráticas

Marco Antonio González Sánchez

marcgzlz2@gmail.com

Juan Carlos Cortés Ruiz

juancarlosn2n@gmail.com

Normal No 2 de Nezahualcóyotl

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

La resolución de problemas con ecuaciones cuadráticas se reconoce como uno de los principales conflictos de comprensión y que impactan en el rezago educativo en la escuela secundaria. Al reconocer su dominio como el resultado de un proceso de construcción del conocimiento, nos enfocamos a identificar los aspectos que podrían construirse como un obstáculo epistemológico, desde la perspectiva de Bachelard y se hace una propuesta de clasificación por niveles de complejidad para el dominio de ecuaciones cuadráticas, como guía para identificar estos obstáculos y propiciar la ruptura de hábitos en la práctica profesional, al invitar a la reflexión continua.

**Palabras clave:** Álgebra, pensamiento matemático, niveles de complejidad, ecuaciones cuadráticas, obstáculos, dominio.

#### Planteamiento el problema

El algebra, centrada en el estudio de las relaciones entre las estructuras y cantidades, así como la definición de reglas para llevar a cabo operaciones matemáticas, para su dominio pone a prueba la capacidad de abstracción y dominio de procedimientos.

En el ámbito escolar, son parte de los contenidos desde el nivel de secundaria. Se orienta a interpretar y traducir problemas de un enunciado discursivo a un lenguaje algebraico y sus representaciones matemáticas, modelar situaciones problemáticas y

resolverlas a través de artificios matemáticos por lo que también influyen en el desarrollo integral del aprendizaje de los estudiantes.

En este tránsito, son innegables las dificultades en el proceso de interpretación, modelado y resolución de problemas a través de las ecuaciones que conflictúa la consolidación de un aprendizaje eficaz sobre las mismas. en donde se favorece su comprensión y apropiación.

Estas dificultades no solo afectan al aprendizaje, sino que pueden generar actitudes negativas hacia el trabajo en la disciplina de matemáticas y repercutir en el incremento del rezago educativo. Por lo que se considera fundamental indagar sobre las causas que pueden originar estas dificultades y errores específicos que tienen los alumnos de secundaria al trabajar con las ecuaciones cuadráticas.

Al inicio de cada curso o tema a abordar, un procedimiento general es partir de un diagnóstico, que permite identificar el dominio conceptual y procedimental de los estudiantes. En donde por lo regular se parte de exámenes en donde se verifica que los alumnos puedan resolver los problemas presentados.

En la práctica, se ha encontrado que al interpretar problemas que requieran del planteamiento de ecuaciones cuadráticas para su resolución, el proceso de abstracción a realizar puede verse afectado por dificultades que regularmente terminan con error en la resolución.

En este punto es justo donde se tomó la decisión de considerar que no entendíamos lo que los estudiantes no entendían y se inició un proceso de reaprendizaje para nosotros, por lo que se inició un proceso de búsqueda de los aspectos mínimos que debían conocer para hablar en el mismo lenguaje.

De esta forma en este trabajo se buscaron los conocimientos y niveles de complejidad que permitiera ir de las suposiciones a elementos concretos que sirvieran de guía para aplicar diagnósticos más específicos. Para construir de lo abstracto a lo concreto, en materia de comprensión matemática.



## Marco Teórico

Para la comprensión del desarrollo del pensamiento y habilidades matemáticas, partimos de lo que Bachelard (2004), describe como obstáculo epistemológico, entendido como un conjunto de conflictos que conllevan a la paralización del conocimiento.

Explica que antes de comenzar cualquier estudio, por experiencia el sujeto porta un conocimiento básico que tiene la capacidad de limitar el proceso de aprendizaje derivado de la influencia del entorno, de la primera información que el sujeto recibe. Por otro lado, el autor también expone la existencia de un obstáculo conceptual que sucede cuando se concreta una generalización errónea del conocimiento adquirido, lo cual provoca que los conceptos sean vagos y se conviertan en conocimientos indefinidos.

El siguiente obstáculo lo define como obstáculo “utilitarista” haciendo referencia a su origen pragmático en donde el concepto se simplifica asignándole una utilidad específica, pero deformando su significado, es decir, reduce el conocimiento del concepto y su definición por lo que se vuelve incompleto. Por último, aparece el obstáculo verbal que es donde se generaliza el conocimiento de un concepto asociándolo a una palabra o imagen que lo representa de manera que se pierde la idea central del concepto y desencadena un error.

Por otro lado, Brousseau (2007) considera que los obstáculos presentes en la didáctica tienen un origen ontogénico o psicogénico derivados del desarrollo del sujeto. El obstáculo ontogénico se construye a partir del desarrollo cognitivo del estudiante, por lo que en este tipo de obstáculo se encuentra la dificultad que tienen los estudiantes para comprender conceptos abstractos y movilizarse a través de los mismos.

Ahora bien, los obstáculos epistemológicos están asociados al desarrollo cognitivo del estudiante y son necesarios en la construcción del conocimiento siendo esta la razón por la que es importante analizar las dificultades específicas que conforman estos obstáculos. Según Brousseau (2007) “Los errores de los estudiantes deben ser concebidos no como obstáculos sino como herramientas para la enseñanza”, esto quiere decir que, conociendo el origen de las dificultades y sus implicaciones, el proceso de enseñanza y aprendizaje se simplifica pues se asegura la adquisición del conocimiento a través del



tratamiento de las dificultades específicas por lo que éstas no deben verse como un obstáculo sino como una oportunidad. En donde los errores son indicador de los procesos intelectuales.

En este sentido, Astolfi (1999) plantea concepciones alternativas o bien, las representaciones propias de los sujetos sobre el conocimiento enseñado y el conocimiento adquirido que pueden estar equivocadas. En este tipo de dificultades el alumno genera un significado propio del concepto, obtiene una percepción que puede ser diferente de la realidad, pero que para él es una verdad absoluta, de esta manera, el aprendizaje de nuevos conceptos se ve afectado por esas mismas representaciones distantes a la realidad, formando parte de las dificultades

En el proceso de resolución de problemas matemáticos, en particular la resolución de problemas de ecuaciones cuadráticas, por procedimiento se deben de considerar una serie de aprendizajes previos que necesitan estar bien desarrollados, en el caso de nivel secundaria.

Con el dominio de los niveles de complejidad requerido de acuerdo con el grado de estudios desde lo más simple para la comprensión del alumno hasta lo más complejo, de manera que se sistematizan partiendo de conocimientos generales para llegar a la extracción de un problema que puedan resolver a través de los aprendizajes adquiridos.

Extrapolando lo descrito en el párrafo anterior al problema específico de este trabajo, los niveles de complejidad encontrados en la investigación responden al tránsito que los alumnos deben realizar durante el tratamiento de las ecuaciones cuadráticas, por lo que estos niveles de complejidad consideran tanto conocimientos previos necesarios para las ecuaciones cuadráticas como conocimientos que el alumno irá desarrollando de manera progresiva conforme avance en ellas.

## **Metodología**

Para el desarrollo de este trabajo se partió de la aplicación de técnicas de investigación documental, se sistematizó la información y a partir de un análisis crítico reflexivo, se establecieron criterios y generalidades para la construcción de las conclusiones.

## Resultados

A lo largo del trabajo partimos de la dificultad para el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas algebraicos, en donde uno de los principales conflictos estaría en la capacidad de resolver los diferentes obstáculos para la integración de nuevos conocimientos. El maestro entonces deberá de reconocer cuales son esos obstáculos y de ser necesario buscar las estrategias que le permitan al estudiante apropiarse de nueva información y a su vez, resolverlas desde distintos niveles enfocados en la aplicación, representación y lo conceptual. De forma que se pueda deconstruir el conocimiento para llegar a otros niveles del mismo.

Para ello, se propone partir de referentes para la construcción de niveles de conocimiento y dominio, como se expone a continuación y que se sintetiza de manera gráfica en la figura 1.

### Nivel básico

Desde el nivel más básico se describe que la identificación y resolución de ecuaciones cuadráticas sencillas mediante factorización constituye un nivel básico e imprescindible en el aprendizaje del álgebra (Socas, 2011). Dicho de otro modo, para que el alumno sea capaz de comprender conceptos relacionados a las ecuaciones cuadráticas de mayor complejidad o de aplicarlos, primero debe de trabajar con las mismas en ejemplos sencillos lo cual comúnmente se realiza al comienzo del abordaje de las ecuaciones cuadráticas buscando que primero los alumnos sean capaces de identificarlas para posteriormente aplicar los métodos de resolución acordes a dichos ejemplos.

Del aporte de Socas se obtiene entonces la existencia de un nivel de complejidad básico en el dominio de las ecuaciones cuadráticas que permite, en un principio, identificar y clasificar una ecuación de segundo grado reconociendo su estructura y su forma para posteriormente abordar los métodos que se pueden aplicar para resolverla, por lo que en este nivel intervienen también los métodos de resolución de ecuaciones de segundo grado siendo éstos los métodos de factorización.

## **Nivel intermedio**

Ahora bien, cuando el alumno ya sabe identificar y resolver ecuaciones de segundo grado por métodos de factorización o por fórmula general se da paso al desarrollo conceptual del discriminante, considerando el análisis de Yuste (2008) en el campo, podemos definir que el desarrollo del aprendizaje de las ecuaciones cuadráticas también implica enfrentar complejidades adicionales. Con la generalización de un algoritmo abstracto se vuelve indispensable la interpretación del discriminante y la comprensión de su relación con el número de soluciones reales, en ese sentido, el dominio de las ecuaciones cuadráticas no se conforma con el uso de procedimientos simples en donde solo se obtenga una raíz de cada igualdad sin admitir cantidades negativas, sino que trasciende a un plano más completo en su resolución.

Con un nivel de complejidad intermedio en el aprendizaje de las ecuaciones de segundo grado que comienza con la comprensión del concepto y cálculo del discriminante, cuyo valor determinará la cantidad de soluciones reales para la ecuación, siendo este el nivel en el que los alumnos deben trabajar y comprender la fórmula general pues mediante la misma el alumno trabaja con el discriminante y comprende la diferencia entre una solución real y una solución compleja partiendo de la idea que en el conjunto de los números reales no existen las raíces negativas por lo que, aunque no se menciona explícitamente, en este nivel también se requieren habilidades para realizar operaciones algebraicas más avanzadas como la simplificación de expresiones racionales, el manejo de radicales y expresiones con raíces y la aplicación de propiedades y leyes algebraicas.

## **Nivel avanzado**

Al dominar los conocimientos expuestos en los párrafos anteriores se da paso a un siguiente nivel más complejo centrado en la aplicación de esos conocimientos a problemas más específicos y ya no tanto a ejercicios sencillos. Con los aportes de Kieran (1992) y Godino (2003) se obtiene que el planteamiento y resolución de problemas verbales complejos que involucran ecuaciones cuadráticas, así como la modelización, son habilidades propias de un nivel avanzado. Esta afirmación implica que, en este nivel, el alumno desarrolla habilidades

tanto para interpretar enunciados matemáticos verbales, como para extraer información relevante lo cual permite llevar a cabo la resolución de las ecuaciones en el contexto de los problemas planteados, por lo tanto, los alumnos comprenden y representan algebraicamente situaciones matemáticas obtenidas de un lenguaje discursivo.

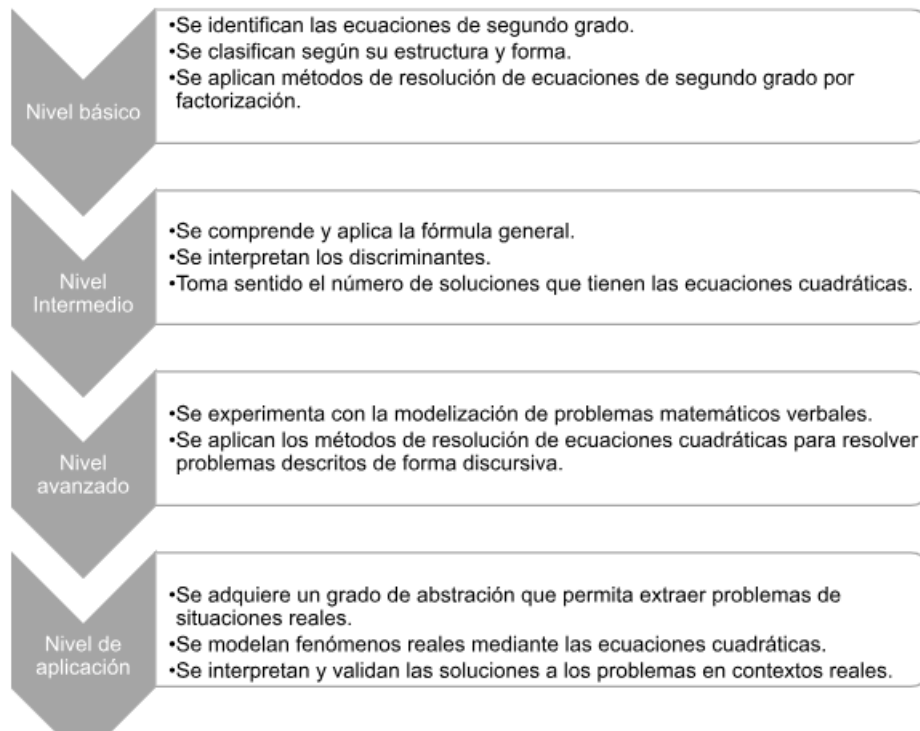
### **Nivel de aplicación**

Llegando a este punto, el aprendizaje de las ecuaciones cuadráticas se ha extendido lo suficiente como para que el alumno sea capaz de aplicarlo en problemas extraídos de la realidad. A este nivel de complejidad se le denomina entonces nivel de aplicación.

Sustentado en los aportes de Godino (2014) se afirma que en este nivel los estudiantes deben ser capaces de interpretar y validar las soluciones obtenidas en el contexto del problema original, modelando y resolviendo problemas de la vida real, esto explica que tras un proceso de análisis crítico los alumnos pueden identificar situaciones problemáticas en el entorno, establecer ecuaciones cuadráticas que modelen dichas situaciones, resolverlas para después evaluar la validez de las soluciones en el contexto del problema y realizar ajustes necesarios para que las mismas sean significativas.

De lo anterior se definen entonces cuatro niveles de complejidad que sustentan el tratamiento de las ecuaciones cuadráticas y que justifican el avance progresivo que las mismas requieren. En el siguiente diagrama (figura 1) se resumen estos niveles de complejidad conforme se debe avanzar en ellos en el nivel de secundaria.

Figura 1. Niveles de complejidad en el dominio de ecuaciones cuadráticas



(González Sánchez, 2024)

El esquema deberá entenderse como una invitación a la reflexión para la ruptura de hábitos, para no partir de preconcepciones sobre el conocimiento y comprensión de los estudiantes. Que invite a tratar de entender cómo es que los estudiantes logran su comprensión y a retomar tantos niveles como sean necesarios, para franquear los obstáculos en la construcción del conocimiento pues es posible suponer que cuando el alumno ya ha dominado hasta el nivel de aplicación desarrolla habilidades avanzadas del pensamiento algebraico, la resolución de problemas y la modelización matemática que les permite tener un nivel de competencia considerable al enfrentarse a situaciones matemáticas más complejas.

## Discusión y conclusiones

Partir de las nociones o percepciones para el diagnóstico de nivel de dominio para la resolución de ecuaciones cuadráticas, requiere la construcción de parámetros que sirvan de guía para definir los niveles esperados de dominio, con un proceso sistemático y gradual.

Los niveles propuestos, podrían ayudar a evitar la paralización del conocimiento, en tanto que orienta la elaboración de diagnósticos, en donde no sólo se evalúe si la respuesta a los problemas planteados es correcta o no, invitando a que se trate de indagar si existen errores conceptuales y conocimientos indefinidos, derivados de su primer contacto con el álgebra.

De la misma forma, el contar con referentes, podría ayudar a que docentes y estudiantes puedan establecer referentes que les permita reducir la percepción de no avance, al contar con objetivos de aprendizaje por niveles y no necesariamente a operaciones “exitosas”.

De igual forma, se propone como guía para identificar el dominio conceptual por niveles de complejidad y en todo momento plantear aproximaciones alternativas que permita confrontar los aprendizajes para contrastar el significado otorgado por los alumnos a los conceptos con la realidad.

Y reconocer cuando los alumnos brinden respuestas incorrectas que carecen de un sentido lógico, lo ideal es encontrar los procesos cognitivos detrás de dichas respuestas, reflexionar acerca de su origen y la base en la que se mantienen para hacerle frente mediante una intervención adecuada.

## Referencias

Astolfi, J. P. A. (1997). El «error», un medio para enseñar (1.<sup>a</sup> ed.).

Bachelard, G. B. (2004). La Formación del Espíritu Científico (23.<sup>a</sup> ed.).  
<https://posgrado.unam.mx/musica/lecturas/LecturalIntroduccionInvestigacionMusical/epistemologia/Bachelard%20Gaston-La-formacion-del-espiritu-cientifico.pdf>

Brousseau, G. (1997). Theory of didactical situations in mathematics : didactique des mathématiques (1970-1990). <https://hal.science/hal-00699759>

- Godino, J. D., & Font, V. (2003). RAZONAMIENTO ALGEBRAICO Y SU DIDÁCTICA PARA MAESTROS. Matemáticas y Su Didáctica Para Maestros. [http://www.fisica.ru/dfmg/teacher/archivos/Libro-\\_Razonamiento\\_algebraico\\_y\\_su\\_didactica\\_para\\_maestros-\\_Godino.pdf](http://www.fisica.ru/dfmg/teacher/archivos/Libro-_Razonamiento_algebraico_y_su_didactica_para_maestros-_Godino.pdf)
- Godino, J. D. (2014). Niveles de algebrización de la actividad matemática escolar. Implicaciones para la formación de maestros. Enseñanza de las Ciencias, 32(1). <https://ensciencias.uab.cat/article/view/v32-n1-godino-ake-gonzato-et-al/965-pdf-es>
- Kieran, C. (1992). The learning and teaching of school algebra. In D. A. Grouws (Ed.), Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics (pp. 390–419). Macmillan Publishing Co, Inc.
- Socas, M. M. R. (2011). La enseñanza del Álgebra en la Educación Obligatoria: Aportaciones de la investigación. Números: Revista de Didáctica de las Matemáticas, 77, 5-34. <http://funes.uniandes.edu.co/3582/>
- Yuste, P., (2008). Ecuaciones cuadráticas y procedimientos algorítmicos. Diofanto y las matemáticas en Mesopotamia. THEORIA. Revista de Teoría, Historia y Fundamentos de la Ciencia, 23(2), 219-244.



## Una experiencia formativa. Los saberes que movilizaron en 8<sup>o</sup> semestre docentes en formación de la LEPREE

Dra. Marissa Peña Calva

marissa.pc.67@gmail.com

Dra. María Guadalupe Guzmán Villa

Escuela Normal Valle del Mezquital

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

En el presente trabajo se analizó los saberes que movilizaron docentes en formación de 8<sup>o</sup> semestre que desarrollaron la Práctica Profesional en instituciones de educación preescolar. La investigación se fundamentó en un enfoque cualitativo-interpretativo con el uso de técnicas como la observación estructurada y la entrevista. El propósito es el reconocimiento y análisis de los saberes que movilizaron en la etapa de cierre de la formación inicial para ponderar la experiencia formativa que vivieron en el aula de educación preescolar. Los hallazgos muestran un escenario de formación profesional, donde se da el conocimiento, modelaje, movilización y reconstrucción de saberes pedagógicos relacionados a la enseñanza y planeación de las acciones en el aula preescolar. Se reconocen saberes pedagógicos, disciplinares y curriculares que poseen una identidad que remite al nivel en el cual se forman.

**Palabras clave:** Formación inicial; Práctica profesional, saberes docentes, tensiones.

#### Planteamiento del problema

El trayecto de práctica profesional docente cobra especial importancia en la formación inicial que se brinda en escuelas normales, al propiciar la integración de distintos tipos de saberes, tanto para el diseño didáctico como su aplicación en las aulas de educación preescolar. Estos saberes provienen de distintos cursos que integran la malla curricular del plan de estudio 2018, en particular los saberes que integran los cursos del Trayecto

formativo de Bases teórico-metodológicas para la enseñanza y el Trayecto de Formación para la enseñanza y el aprendizaje.

Los cursos que integran el trayecto de práctica profesional, permiten a las estudiantes establecer una relación estrecha entre la teoría y la práctica, potenciando el uso de herramientas metodológicas y técnicas para sistematizar la experiencia y enriquecer su formación mediante la reflexión de su práctica. Se centra en el desarrollo y fortalecimiento del desempeño profesional de los docentes en formación, a través de acercamientos graduales y secuenciales en la práctica docente en el nivel de educación preescolar, por lo que, se incorporan desde el inicio de la formación a instituciones de educación básica al trazarse una inserción donde obtienen experiencias de aprendizaje específicos, ya que, en el 1er , 2o, y 3er semestre reconocen mediante la observación y ayudantía el contexto social y cultural donde se ubica la institución. En la etapa intermedia, conformada por el 4º, 5º y 6º semestre, la inmersión del estudiantado en jardines de niños se amplía en tiempo, propiciando la movilización de sus conocimientos pedagógicos, didácticos, tecnológicos, curriculares y disciplinares (campos formativos) para resolver situaciones de la docencia. En los últimos semestres 7º y 8º, las experiencias se complejizan al prolongarse los periodos de práctica, en tanto se incorpora el estudiantado de 8 y 16 semanas en instituciones de educación preescolar respectivamente, en cada semestre.

Además, los coloca en situaciones desafiantes, porque asumen actividades, responsabilidades y compromisos que desempeña la educadora titular, convirtiendo este tramo de la formación, en una experiencia donde movilizan saberes docentes adquiridos en semestres anteriores, por lo que comienzan las tensiones al emplear los saberes docentes y tomar decisiones en la práctica.

Al respecto Cochran-Smith y Lytle (1999), Tardif (2004), Schön (1992) y Wenger (2001) reconocen que el conocimiento de la enseñanza proviene de la actividad práctica, de las experiencias y representaciones construidas desde las condiciones de las prácticas. Para Levi-Strauss (1963), Giddens (1991) y Wenger (2001), señalan que situar a una persona en contexto ayuda a la constitución identitaria, al aprendizaje, a la evolución de las prácticas y también a la configuración de saberes.

Por otro lado, Contreras (2010) señala que lo que convierte las oportunidades de formación en una experiencia, es cuando los saberes se labran y cobran forma al estar ligados al vivir y a alguien que vive en las aulas. De ahí que se fortalezca el supuesto de que aprender a ser educadora no sólo atiende a una lógica de revisión de contenidos, ingreso de evaluaciones en plataforma, al trabajo con padres de familia u aspectos didácticos, sino que también se imbrica al cúmulo de motivaciones y experiencias personales adquiridas mediante una actividad socialmente situada y vinculada con lo que se conoce y dice acerca de ella (Lave, 1992; Chaiklin y Lave, 1993). En otras palabras, los saberes del docente que ayudan en concreto a pensar lo que pasa, a dilucidar el sentido o los sinsentidos de lo que se hace, y los condicionantes en los que, eso que se hace, se encuentra atrapado, es una experiencia formativa.

En este sentido la práctica docente de los estudiantes en formación de 8º semestre al estar in situ encaran tensiones, desafíos y problemas al poner en práctica los saberes para implementar la propuesta educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que los descoloca y obliga a detenerse, mirar y reparar las situaciones didácticas, creando o reconstruyendo saberes para resolver problemas que emergen de manera continua en las aulas de instituciones de educación preescolar al desempeñar sus prácticas (Mercado, 2007, Aguilera, 2011, Gutiérrez, 2011, Rafael y Aguilera, 2016).

En ese sentido, los saberes que se movilizan y reconfiguran en 8º semestre, adquieren un sentido formativo que deben convertirse en una temática, que es necesario investigar. De ahí que para esta investigación se formuló la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los saberes que los docentes en formación de 8º semestre movilizaron y reconstruyeron durante su intervención en las aulas de educación preescolar?

El propósito de esta investigación es:

- Reconocer y analizar los saberes que movilizaron en la etapa de cierre de la formación inicial para ponderar la experiencia formativa que vivieron en el aula de educación preescolar e identificar los que reconstruyen en 8º semestre

## Marco Teórico

La formación es un punto nodal que dota de sentido a la vida académica de las Escuelas Normales. La discusión y el abordaje conceptual sobre la formación, también irrumpen en el quehacer de la escuela básica de carácter público, por lo que es necesario pensar en lo que implica la formación docente y sus diferentes significados que han influido en la estructuración de los planes y programas de formación inicial.

En ellos Cruz (2013) refiere de dos tradiciones en la formación docente inicial. La primera vinculada con la práctica educativa, la enseñanza y el aprendizaje, donde es considerada la formación como intervención pedagógica, subordinada tanto a la adquisición de conocimientos como a la realización de cursos para transmitirlos. Desde esta mirada, la formación docente sólo es entendida a partir de una función social de transmisión de saberes. Así, “la formación será un juego según la medida de los sometimientos que suscite” (Ferry, 1991.P.50).

La segunda mirada se articula con el desarrollo personal o formación ligada a la conciencia que se tiene de sí mismo para decidir y, en esta perspectiva la formación docente es concebida como “un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de reencuentros y de experiencias” (Ferry,1991. p.51), por ello la formación no debe reducirse a la acción ejercida por un formador sobre un formado, porque no es un proceso de modelación, sino que implica un proceso de desarrollo individual que se dirige al perfeccionamiento de capacidades intelectuales y actitudinales que se van configurando en el trayecto de formación, que comprende experiencias, situaciones, búsquedas y reencuentros.

En ese proceso la formación toma todo su sentido cuando se presenta una acción reflexiva, es decir “formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sucesos e ideas”. (Ferry. 1990, p.54), y al remitirse a la premisa de que el ser humano es social, el proceso de reflexión se da a través de interacciones, de integraciones con grupos de pertenencia a una clase, lo que determina la importancia que asume la formación inicial en la escuela normal y la vinculación con las escuelas de educación básica.

Frente a las necesidades del siglo XXI, nos lleva a centrar la mirada en la formación inicial para que las experiencias sean formativas, porque posibilita “otras formas de saber y a otras formas de relación con el saber; como también abre la oportunidad a un pensar-se, a otras formas de relación consigo, como fuente en sí de saber y de ser” (Contreras. 2010, p. 63)

El proyecto de la Nueva Escuela Mexicana plantea un currículo que da forma al oficio de ser maestro reivindicando la centralidad del concepto de praxis como síntesis de teoría y práctica. (De Sousa, 2019), porque la parte sustantiva radica en la noción de experiencia del saber docente, del entramado teórico que se requiere para la producción del saber pedagógico, que, en el caso de las normales, demanda reconocer el aula como el lugar o no lugar de la formación humana.

Lo que implica en palabras De Sausa (2019), regresar la mirada a lo que hacemos y al por qué lo hacemos, donde reflexión y acción se involucran en el mismo devenir del proceso, reconociéndose así el rol de los docentes como intelectuales con capacidad transformadora, porque:

Lo que son, radica en su hacer, lugar de donde emergen sus saberes teóricos y prácticos. Son los propios docentes en ejercicio, quienes generan los procesos de aprendizaje de forma contextualizada; es decir, desde y con la realidad social y cultural presente en estos escenarios particulares. En esa transposición didáctica reflexiva y contextualizada en el aula: el docente debe observar una actitud crítica permanente que le conduzca a cuestionar las prácticas de corte técnico instrumental, y, sobre todo, cuestionar lo que otros han pensado por él (Chon, 2021, p. 34)

En el proceso de contextualización en el aula, es importante la recuperación de las experiencias en el aula y no renunciar a la capacidad de la toma de decisiones curriculares y didácticas, porque eso le otorga valor al propio saber pedagógico construido en la práctica docente, de “pensar la docencia como algo en constante construcción, es pensar en esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, como eso que nos forma, des-forma o transforma, es un recorrer el camino de ida y vuelta”.(Chon, 2021 p. ). Ello requiere hacer un alto en las situaciones o dificultades que acontecen en el aula, sin dejarse llevar por la

prisa o desesperación para mirar y reparar o pensar sobre las ventajas, inconvenientes y circunstancias, es decir reflexionar sobre un asunto acerca del cual hay que tomar una resolución. Mirar de acuerdo a Pla (1988) citado en Gómez (2021):

Significa [...] aprender a ordenar el conjunto de variables que interaccionan en el proceso de enseñanza- aprendizaje, a diferenciar lo singular de lo frecuente, los diversos tipos de intervenciones Así, se llega a entender qué tipos de éstas favorecen mejor el modelo de aprendizaje que se persigue. Aprender a mirar permite, en fin rehacer el camino efectuado. (p. 99)

Rehacer el camino de la intervención en el aula, refiere a la recuperación de saberes y experiencia desde la práctica para reformular teorías, epistemologías y otras pedagogías.

Por otro lado, es necesario cuestionarse ¿qué es un saber y que saberes son los que conforman la profesión docente. Al respecto Porlán y García (1990) señalan que es un conocimiento epistemológicamente diferenciado, mediador entre las teorías y la acción profesional, es un:

Conocimiento integrador y profesionalizado, porque se organiza en torno a los problemas relevantes para la práctica profesional finalidades educativas, hipótesis sobre el conocimiento escolar, hipótesis sobre su construcción por los alumnos, etc.), y en torno a ellos busca la interacción y la integración constructiva de los saberes: académico, creencias y principios, teorías implícitas y guiones de acción. (p. 161)

García, (1988) agrega que es un conocimiento complejo por las características singulares de los sistemas de enseñanza-aprendizaje institucionalizados y de los procesos de integración de estos saberes. A demás de ser un conocimiento tentativo, evolutivo y procesual, que evoluciona y progresa, individual y colectivamente. (Porlán y García, 1992)

Tardif (2004) los clasifica en saberes disciplinares, curriculares, profesionales, que se van adquiriendo en los trayectos formativos que integran la malla curricular del Plan de estudios 2018 en la escuela normal, particularmente en los cursos integrados en los trayectos Bases teórico-metodológicas para la enseñanza; el de Formación para la enseñanza y el aprendizaje; el de Cursos Optativos y el Práctica profesional. Los saberes



experienciales, también denominados prácticos están basados en el trabajo cotidiano y conocimiento del contexto denominados experienciales.

Ballesteros, Aguilera y Lozano (2021) destacan que los saberes docentes que muchas veces son resultado de las tensiones que vive el profesorado en la labor cotidiana y que lo obligan a buscar soluciones. La construcción de estos trata de responder a la complejidad de la práctica en el aula, por tanto, se nutren de una serie de referentes (disciplinares, científicos, experienciales, etc.) que cobran sentido en la práctica. Por ello el resultado de las decisiones y acciones, que van tomando los profesores acertados o no, se configuran en saberes que se movilizan y socializan dialógicamente, se validan y resinifican para atender a las necesidades del contexto educativo y de sus agentes. (Ballesteros, Aguilera y Lozano. 2021)

### **Metodología**

El estudio se sustentó en el enfoque cualitativo-interpretativo al focalizarse en los saberes que movilizaron estudiantes de 8º semestre en la práctica docente en un contexto social específico como el Jardín de Niños. De ahí que, Rodríguez, Gil y García (1996), definen que esta perspectiva “estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con la trama de sentidos y significados que tienen para las personas implicadas” (1999, p. 32). La metodología definida en este enfoque es la etnografía, por ser la más adecuada al objeto de estudio, ya que, a decir de Rockwell “permite describir ambientes y narrar procesos que no se encuentran explícitos en ningún discurso oficial, pero que explican gran parte lo que está en juego en la educación” (2009, p. 14). El proceso de recuperación del dato empírico se llevó a cabo durante el seguimiento a 10 docentes en formación de la LEPREE, de la Escuela Normal “Valle del Mezquital”. Como parte de las fases del proceso de investigación etnográfica se determinó los ejes de análisis: a) Los saberes docentes que movilizaron en la práctica profesional. b) Los saberes docentes reconstruidos en las situaciones de tensiones.

En la selección de técnicas de recolección de información, la observación participante se llevó a cabo en las aulas del Jardín de niños donde desarrollaron la práctica profesional. Se empleó la técnica de análisis cualitativo de la información con el fin de encontrar “generalizaciones en la particularidad” de la información recabada, derivándose



la construcción de categorías sociales y el reconocimiento del sentido y significado atribuido por parte de los docentes en formación de 8º semestre en torno a la docencia en educación preescolar, y los saberes que movilizaron durante la etapa final de la formación inicial. El análisis de la información obtenida mediante la técnica de entrevista semiestructurada, pasó por distintos momentos.

El primero la relectura de los registros (observación y entrevistas) e identificación de recurrencias en las tensiones, formas de resolver problemas de la práctica y los saberes que fueron reconstruyendo al resolver desafíos. Derivándose la agrupación, clasificación de datos y construcción de categorías localizadas. El segundo momento, procedió a la construcción de matrices, en él se concentraron los datos a partir de las categorías sociales construidas y la reconstrucción sobre los saberes docentes que movilizaron y configuraron los docentes en formación.

El proceso de validación de la interpretación, fue determinado mediante la triangulación, ya que, a decir Ruiz (2015) revela ser “una de las técnicas más empleadas para el procesamiento de los datos en las investigaciones cualitativas, por cuanto, contribuye a elevar la objetividad del análisis de los datos y a ganar una relativa mayor credibilidad de los hechos” (p. 139). Los tipos de triangulación considerados fueron: la metodológica o de técnicas en un primer momento. Después de materiales provenientes de tres fuentes: el material empírico, los conceptos teóricos y la interpretación del investigador. La intersubjetividad fue parte del proceso cuando la interpretación de primer orden (del informante) fue re interpretada por los que investigamos (segundo orden) y esta a su vez fue conocida y validada o, en su caso, re interpretada nuevamente por los informantes (tercer orden), para darle mayor validez a este estudio.

Finalmente, y de acuerdo a Geertz (1997), se elaboró una descripción densa que permitió mostrar los entramados de relaciones de significado a partir de la reconstrucción narrativa de los hechos observados, que a continuación se presentan.

## **Resultado**

A continuación, se presentan categorías que a su vez integran subcategorías que surgieron de la sistematización a partir del análisis del material empírico, los conceptos teóricos y la

interpretación del investigador, que ayudaron a visibilizar los saberes que movilizaron y reconstruyeron docentes en formación en 8º semestre.

### **Los saberes que movilizaron**

La incorporación de estudiantes de 8º semestre a las instituciones de educación preescolar, se reveló como el escenario de formación profesional, espacio de conocimiento, modelaje, de reconstrucción y ámbito donde movilizaron diversos saberes llamados pedagógicos (Tardiff 2004). Estos saberes orientaron la intervención en distintos grupos (2º, 3º y multigrados) al ser saberes relacionados a la enseñanza en el nivel preescolar. Ávila, (2000); Jodelet (1992) citado en Cárdenas (et, al 2012) señalan que los saberes actúan como marcos de referencia en la comprensión de situaciones y planificación de acciones y Heller, (1977) precisa que la noción de saber remite a conocimiento que guía la vida cotidiana. Esto se reconoció en los comentarios de los docentes en formación:

Al ingresar al aula se comienzan con las actividades permanentes como lo es la fecha, el clima, el pase de lista en donde se implementa el conteo para los alumnos. (Estudiante 7)

Implementé diversas actividades y estrategias que contribuyeron significativamente al aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos. (Estudiante 9)

Se desarrollaron varios juegos durante actividades escolares, como el juego de "Costales", que se llevó a cabo a nivel escuela y los alumnos participaron entusiastamente. (Estudiante10)

Dentro del diseño y aplicación de estrategias en las actividades fue el uso del títere "pepe" (Estudiante 4)

En el proyecto "nuestro museo" se usó la metodología de la NEM y organizó el uso de técnicas de pintura, conocer de manera virtual galerías de arte, museos, pinturas, esculturas o monumentos, así como las vidas de pintores, conocer e imitar estatuas o monumentos. (Estudiante 7)

Se usaron materiales acordes a cada una de las actividades de los proyectos. Principalmente herramientas digitales como videos, cuentos digitales, ya que a los preescolares les llamaba la atención más. Además, utilicé gráficos que permitieron

identificar sus saberes previos de los alumnos como cuadros comparativos, mapas mentales. (Estudiante 8)

Se usó el registro de la actividad, si había alguna dificultad en los alumnos y de acuerdo a ello realizar adecuaciones. (Estudiante 5)

En las respuestas de los docentes en formación se identifican saberes que nombran y enuncian de un objeto de conocimiento constituido en torno a la educación y la pedagogía, de modelos, teorías y enfoques de aprendizaje, de desarrollo de los alumnos, de modelos pedagógicos, evaluativos, métodos de enseñanza, de proyectos y procesos que intervienen en la acción pedagógica. (Sánchez y González 2016), que nos remite a un nivel educativo específico, como lo es la educación Preescolar y a un saber pedagógico, que “configura discursos sobre la educación y la pedagogía que poseen una identidad y obedecen a ciertas reglas. Dichos discursos establecen tendencias, modos de ver y de actuar, en relación con las determinaciones de las que hacen parte.” (Sánchez y González 2016, p. 246)

Otros saberes que movilizaron, son los disciplinares y curriculares que, al conjuntarse con los pedagógicos, se empleaban de manera organizada e integrada para realizar las tareas o bien para atender problemas. (Porlán y García, 1990). Una de las tareas donde se reconoció el carácter integrador y profesionalizado fue en la elaboración del diagnóstico:

Tomé decisiones sobre los tipos de estrategias que consideré para favorecer los PDA que seleccioné, y aquí reconozco que fue valioso tener presente información y datos generales de los pequeños dentro del diagnóstico, como lo son sus estilos de aprendizaje, intereses, gustos, conocimientos previos, actitudes, necesidades (Estudiante 1)

El proyecto “Amigos del planeta” surge a partir de la necesidad identificada en el primer plano de contextualización (diagnóstico) sobre la contaminación que existe en la comunidad, donde se observa sobre la cancha municipal y jardineras diversos tipos de basuras, una fábrica de cal que expulsa humo, en los canales donde corre el agua para algunas siembras se identifica basura y la quema de llantas. En la comunidad no existe respeto hacia la naturaleza, y esto se observa en las aulas, pues se ha identificado que la

mayor parte de pequeños tiene poca sensibilidad y empatía por el medio ambiente, ya que no tienen el hábito de depositar la basura en su lugar. Además, tienden a maltratar las áreas verdes arrancando, pegar y pisar algunas de las pocas flores y árboles con las que cuenta el preescolar. (Planeación de Estudiante 1).

El carácter dinámico de los saberes pedagógicos y la cognición de los docentes en formación tienen un impacto considerable en el aula. Éstos asumen una función activa donde van tomando decisiones utilizando redes complejas de conocimiento, pensamientos, y creencias. A su vez, las redes son personalizadas, orientadas a la práctica y sensibles al contexto (Andrés, et al 2001, citado en Díaz y Solar 2009), que derivan la comprensión de lo que implica la lectura de la realidad educativa mediante el diagnóstico socioeducativo como base del proceso de aprendizaje y la planificación; de ir reconociendo estilos de aprendizaje, intereses, gustos, conocimientos previos, actitudes, necesidades de los pequeños preescolares y problemas del entorno natural para articularlos en la planificación.

El segundo momento fue en el diseño de los proyectos, aquí se reconocen los saberes disciplinares referidos al reconocimiento de los campos formativos: Lenguajes; Saberes y Pensamiento Científico; Ética, Naturaleza y Sociedades; y De lo Humano y lo Comunitario. Estos saberes son un apoyo en la revisión del plan sintético de la educación preescolar para reconocer los ejes articuladores, Procesos de Desarrollo y Aprendizaje (PDA); las metodologías de enseñanza; la evaluación, la selección de materiales, recursos didácticos; la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios, referentes que conforman los saberes "curriculares" que se articulan para elaborar la planificación como lo citan:

A partir del análisis de la evaluación, pude seleccionar los recursos tecnológicos y materiales didácticos pertinentes, por lo que, en todos los proyectos realizados en 8o semestre, decidí trabajar con materiales manipulables y visuales, porque son los dos estilos de aprendizaje que predominan en el grupo: kinestésico y visual. (Estudiante 6)

Diseñé el proyecto a partir de haber tomado en cuenta la información relevante del grupo que se localiza en el diagnóstico, como lo es su interés de jugar con monedas didácticas a partir de situaciones ficticias y reales de compra - venta de materiales para la

elaboración de su carta y mandarla a correo. Así como la selección de los tipos de materiales, recursos didácticos y estrategias a aplicar (Estudiante1)

Se creó el proyecto "Famosos de mi comunidad", empleando la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). El propósito fue reconocer aspectos de la identidad del alumnado y su pertenencia a la comunidad y al país. A través de actividades dinámicas y creativas, se buscó facilitar la conexión directa con la comunidad, promoviendo el conocimiento de su historia y patrimonio artístico y cultural. (Estudiante 5)

Este proyecto fue elegido ya que al costado de la institución se presentaba el problema de que los habitantes de la comunidad utilizaban el lugar como basurero. Lo que ocasionaba un mal olor y daba una mala imagen al plantel. (Estudiante 4)

Conforme fue avanzando la estancia en el jardín comprendí...

En el transcurso del tiempo (16 semanas) de permanencia en la institución, los saberes de los docentes en formación manifestaban un desenvolvimiento natural en distintos momentos, cuando asumían las funciones (evaluación, planificación, desarrollo de las estrategias, participación en Consejo Técnico Escolar (CTE) y con padres) que realiza la educadora titular del grupo donde se incorporaron. Advirtiéndose así que estaban en permanente movimiento y reelaboración (Tardif. 2014), al mismo tiempo fueron cobrando sentido para ellos al aplicarlos, es decir en el trabajo diario del aula y en la reflexividad que éste impone, era cuando los docentes en formación se apropian de los saberes que necesitan para la enseñanza (Rockwell y Mercado, 1986) concediéndose el entendimiento y conducción de las acciones de manera más consciente, como lo citan:

Conforme fue avanzando la estancia en el jardín comprendí que el programa analítico se configura en tres grandes planos, el primero refiere al ejercicio de lectura de la realidad educativa como punto de partida para la toma de decisiones, es decir, aquí localicé por qué el diagnóstico es la base del proceso, conocí las situaciones en que se encuentran las y los preescolares, con el propósito de planificar. (Estudiante 1)

Durante la realización de cada proyecto aprendí a identificar el proceso que lleva cada metodología y hacer un contraste de cómo lo hacía en un inicio y como fui mejorando con el paso del tiempo, identifiqué el proceso de cada metodología. (Estudiante 2)

Este trayecto de mi formación profesional ha sido un reto para mí, pues a lo largo de los semestres pasados se me dificultaba el hablar con los padres de familia, sin embargo, lo hacía, pero al momento de hablar me trababa, y durante estas jornadas intensivas fui dejando este miedo y me traté de esforzar más para poder ir dejando este temor atrás, considero que aún debo de seguir reforzando. (Estudiante 6)

Para realizar actividades fuera del entorno escolar, era indispensable gestionar los permisos correspondientes, lo que representó mis primeros acercamientos con la gestión educativa. (Estudiante 9)

A demás, los docentes en formación al estar in situ y enfrentar tensiones cuando los pequeños no se implicaban e interesaban en sus actividades; ante exigencias o peticiones del Apoyo Técnico Pedagógico (ATP), Directora, Supervisoras y Jefas de Sector al asistir a observar el trabajo durante la jornada. Las exigencias y observaciones los colocaban en tensión y preocupación, determinando detenerse para reparar en las situaciones didácticas, mirar las distintas variables e ir removiendo sus saberes para tomar decisiones fundamentadas que admitieron reconstruir saberes con el fin de resolver los problemas. Este proceso contribuyó ir construyendo su propia teoría o saberes (Mena y Romagnoli, 1993, citado en Cárdenas, Soto, et, al 2012), porque los saberes se reconstruyen en el proceso de tomar conciencia del lugar donde actúan, conviven, participan y viven la experiencia de enseñar o ser parte del colectivo docente, en este caso del jardín de niños, que incluyó pasar por la observación y supervisión de las autoridades educativas del nivel en el cual se forman, afianzándose los procesos identitarios:

En el desarrollo de este proyecto se tomó como referencia el plan analítico elaborado al inicio del curso en las sesiones de CTE. Se identificaron colaborativamente problemáticas a través de un diagnóstico socioeducativo realizado en los primeros días del ciclo escolar. (Estudiante 1)

En el proyecto de alimentación saludable, considero que me hizo falta el organizar bien mis tiempos, pues ese día tuve la visita de la ATP, quien me mencionaba que debía realizar pausas activas pues llegó un momento en el que los niños en especial de primer año



se aburririeron, por lo que consideré que debía seguir retomando mi diagnóstico y la implementación de las pausas para atender a esta dificultad. (Estudiante 4)

En la vivencia cotidiana, los docentes en formación fueron reflexionando sobre las tareas que realizaban, lo que permitió producir un saber propio, práctico, experiencial y pedagógico referido a la enseñanza, por ello su entendimiento en función de su práctica es una comprensión de las particularidades de las situaciones que realizaban conforme pasó el tiempo. La comprensión se da en el momento de entender los motivos y las finalidades de la práctica y los posibles modos de actuar en las circunstancias particulares de cada acción, por ello el saber práctico está orientado a la acción que acoge las circunstancias en su infinita variedad. (Gadamer 1997 citado en Herrera y Martínez 2018)

### **Discusión y conclusiones**

La incorporación al jardín de niños de 8º semestre de la licenciatura en educación preescolar, se constituyó como un escenario de formación profesional, donde se dio el conocimiento, modelaje, movilización y reconstrucción de saberes pedagógicos. Los saberes orientaron la intervención en los distintos grupos donde intervinieron y la característica de estos, es su relación con la enseñanza en el nivel preescolar por lo que se convirtieron en marcos de referencia para la comprensión de situaciones y planificación de acciones en el aula.

Los saberes docentes aludían a un objeto de conocimiento en torno a la educación y la pedagogía, modelos, teorías y enfoques de aprendizaje; al desarrollo de alumnos; modelos pedagógicos, evaluativos, y métodos de enseñanza, de proyectos y procesos que intervienen en la acción pedagógica, los cuales poseen una identidad que remite a un nivel educativo específico como lo es la educación Preescolar, que afianzan procesos identitarios. Al mismo tiempo definen modos de ver y de actuar, donde el desarrollo integral, los intereses, necesidades, motivación, estilos de aprendizaje, así como el uso de materiales que priorizan la manipulación, el juego, la observación, el movimiento, la recuperación de saberes previos, determinan enfoques y metodologías específicos al nivel y edad de los alumnos con los que interactuaron los docentes en formación.



Los saberes docentes movilizados tienen un carácter plural, por provenir de distintas fuentes. Están integrados por saberes disciplinares ligados a los campos de formación y ejes articuladores de la NEM y los curriculares los cuales se relacionan al plan sintético, analítico y en conjunto al currículo 2022 de la educación básica y nivel preescolar. La complejidad de los saberes, el carácter integrador y profesional determina que se articulen y se emplee en distintas tareas como la elaboración del diagnóstico socioeducativo y la planificación. Los docentes en formación al estar in situ, o en el contexto del aula, institución y nivel educativo determina encarar tensiones, determinados por niños, padres de familia, Autoridades educativas (ATP, Directora, Supervisoras, Jefas de Sector y Asesora de la Normal) que obliga remover los saberes, detenerse, mirar distintas variables contextuales, e ir reconstruyendo saberes para resolver problemas.

### **Referencias bibliográficas**

- Aguilar, M. (2004). La hermenéutica y Gadamer. En M. P. Irigoyen (Comp.), *Hermenéutica, analogía y discurso* (pp. 13-24). México: UNAM.
- Aguilera Moreno, M. (2011). Sujeto, comunidades de práctica e identidad en la formación inicial de docentes para la especialidad de inglés. En I. Lozano Andrade y E. Mercado Cruz (Coords.), *El ojo del huracán*.
- Cárdenas P. Ana Verónica; Soto B. Ana María, et al. (2012) El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *educ.educ.* [online]. 2012, vol.15, n.3, pp.479-496. ISSN 0123-1294.
- Cruz P. Ofelia Piedad (2013) "Políticas para las escuelas normales: elementos para una discusión" en *La escuela normal: una mirada desde el otro*.
- Contreras D. José. (2010) Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2) (2010), 61-81. ISSN 0213-8646
- De Sousa Santos, B. (2019) *El fin del imperio cognitivo*. Editorial Trotta. Madrid.
- Feria A. González y Mantecón (2019). La triangulación metodológica como método de la investigación científica. *Apuntes para una conceptualización*. *Revista Didasc@lia: D&E*. Publicación del CEPUT- Las Tunas, CUBA.

- Ferry, G. (1992). El trayecto de la formación docente. Distrito Federal, México: Paidós.
- Fuster Guillen, Doris Elida. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Geertz, C. (1997). La interpretación de las culturas. España: Gedisa.
- Herrera G José Darío y Martínez R. Ángela. (2018) El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes* No. 49 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación, pp. 9-26
- Heller, A. (1998). Sociología de la vida cotidiana (5a. ed.) España: Ediciones Península.
- Porlan, R. y García, J.E. (1990). Cambio escolar y desarrollo profesional: un enfoque basado en la investigación en la escuela. *Investigación en la Escuela*, 11, pg. 25-37.
- Rivera Sepúlveda, Álvaro Andrés. Los saberes docentes como categoría epistémica en la formación de docentes-investigadores. *Zona prox.* [online]. 2023, n.39, pp.168-187. Epub Feb 19, 2024. ISSN 2145-9444. <https://doi.org/10.14482/zp.39.825.478>.
- Ruiz, A. (1999). La triangulación. En Ruiz, A., *Metodología de la investigación educativa* (pp. 23-29). Chapecó, Brasil: Grifo.
- Monroy D. Fernando y Mercado B. Rocío. (2021) Formación docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.
- Jorge Alberto Chon Portillo (2021) Capítulo 1 Escuela, Currículo y Formación Docente. *Otras Maneras de Pensar*.
- María de Lourdes Gómez Alarcón. (2021) Capítulo 6 La Formación docente en la BENM. *Horizontes de complejidad*.
- Sánchez-Amaya, Tomás and Gonzáles-Melo, Hamlet Santiago. (2016) Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *educ.educ.* [online]. 2016, vol.19, n.2, pp.241-253. ISSN 0123-1294. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.2.4>.

## **Reflexionar la práctica docente a la luz de variables didácticas que convergen en ella, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana**

Dr. Francisco Flores López

franciscoflores@enrr.edu.mx

Lic. Isidro Flores López

isidroflores@enrr.edu.mx

Escuela Normal de Rincón de Romos, “Dr. Rafael Francisco Aguilar Lomelí”

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

La presente ponencia es producto del proyecto de intervención que se realizó con estudiantes de VI semestre de Licenciatura en Educación Primaria, en la Escuela Normal de Rincón de Romos, Ags. El objeto de estudio fue la reflexión de la práctica docente a la luz de variables didácticas que convergen en ella. Para recuperar evidencias empíricas se utilizó la narrativa. Es un trabajo de tipo cualitativo, abordado desde la fenomenología. En las opiniones y constructos de los participantes identificamos que el uso de la narrativa y el trabajo con las variables metodológicas apoyan en el análisis, la reflexión y evaluación de la práctica y con ello, el desarrollo de la competencia profesional que se retoma; además de algunos de los requerimientos planteados por la Nueva Escuela Mexicana. También advertimos que las creencias que tiene los participantes respecto al error condicionan el análisis, reflexión y evaluación de los desempeños docentes. Concluimos que la reflexión es un recurso de aprendizaje autónomo y colaborativo que apoya en la incompletud de la formación inicial docente. Por tal motivo, es necesario el uso de estrategias metodológicas que apoyen la formación en el aprendizaje y uso de la reflexión.

**Palabras clave:** Reflexión, narrativa, práctica docente.

## Planteamiento del problema

En México, la formación inicial de profesores para educación primaria está centrada en la adquisición de una serie de saberes teórico-prácticos que orienten las decisiones y acciones en los distintos momentos y tareas que implican la enseñanza. En el caso del Plan de Estudios 2018 para la Licenciatura en Educación Primaria (PELEP 2018 en adelante) se señalan un conjunto de competencias profesionales de las cuales solo retomamos aquella en la que delimitamos este estudio.

- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.

En esta competencia advertimos algunas de las variables que presentan relación con la práctica, entre ellas la planeación, el dominio disciplinar, el conocimiento de las orientaciones didácticas y el uso de recursos de apoyo para la enseñanza. A dichas variables le agregamos otras que forman parte de la práctica, tales como la evaluación, la administración del tiempo y el espacio físico, así como la organización social de la clase.

El desarrollo de la competencia profesional se promueve desde distintos cursos y semestres bajo la sugerencia de distintas metodologías activas, entre ellas el aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en problemas, estudios de casos, aprendizaje colaborativo y aula invertida, entre otras. En el desarrollo de estas y otras formas de trabajo donde el principal protagonista en la construcción del aprendizaje es el estudiante es necesario la movilización y fortalecimiento de otros recursos o habilidades intelectuales que les permitan aprender de manera autónoma y permanente, entre ellos la reflexión sobre la práctica. Al respecto surgen los siguientes cuestionamientos ¿Cómo y con qué frecuencia se propicia la reflexión en los estudiantes de esta licenciatura? ¿En qué referentes teórico-prácticos se apoya el trabajo que se realiza para atender los requerimientos de formación inicial?

Aunado a los desafíos que emergen en la formación inicial, las últimas generaciones de estudiantes que están siendo formados bajo el PELEP 2018 les ha tocado vivir y enfrentar cambios que plantea la reforma de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), particularmente con las modificaciones curriculares y pedagógicas. La NEM plantea transitar de la enseñanza centrada en asignaturas (cada una bajo sus orientaciones didácticas) al trabajo transdisciplinar, bajo metodologías sociocríticas: aprendizaje basado en proyectos comunitarios, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en la investigación (STEAM) y aprendizaje servicio (SEP, 2022).

Dichos escenarios plantean retos a los formadores de profesores y a los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria (LEP); entre ellos, adquirir los saberes necesarios para preparar, desarrollar y evaluar su práctica docente, así como conocer y trabajar los preceptos enmarcados en la NEM.

Para atender las distintas finalidades y tareas que emergen de dichos escenarios, conjeturamos que uno de los recursos que puede favorecer la atención de las demandas formativas y de práctica docente es la reflexión sobre la práctica. Para respaldar la afirmación retomamos lo que señala Candela-Rodríguez (2023) “La práctica reflexiva es considerada como un elemento que fundamenta el diseño y la implementación de los diferentes cursos de aprender a enseñar una disciplina [...]” (pág. 1). De igual manera Zeichner (s/a) señala que uno de los compromisos del formador de profesores es, “ayudar a los futuros maestros a que, durante su preparación inicial, interioricen la disposición y la habilidad para estudiar su ejercicio docente y para perfeccionarse en el transcurso del tiempo [...]” (s/p).

En la Escuela Normal de Rincón de Romos (ENRR) observamos que los estudiantes de la LEP muestran dificultades para hacer, sistematizar y comunicar reflexiones que subyacen de sus prácticas docentes. Esta situación comenzamos a observarla en el desarrollo del curso: Trabajo docente y proyectos de mejora escolar; un número importante de estudiantes emiten comentarios por demás generales, les representa dificultad describir, analizar, reflexionar y evaluar en los distintos componentes de su práctica docente, es decir, ofrecer detalles de sus distintas mediaciones (acciones, decisiones,

dificultades, errores y fortalezas) así como el impacto en el aprendizaje de sus alumnos y de su formación docente; por tal motivo, nos planteamos la siguiente interrogante de investigación ¿Cómo fortalecer la práctica reflexiva en los estudiantes de sexto semestre de la LEP? Para atender la interrogante nos proponemos como objetivo apoyar la reflexión de la práctica docente a través del conocimiento y manejo de las variables didácticas que convergen ella, para que los estudiantes profundicen en el reconocimiento y atención de las dificultades, errores, fortalezas y áreas de oportunidad.

### **Marco Teórico**

Reflexionar la práctica docente implica pensarla, analizarla y valorarla. Perrenoud (2004) señala varias razones importantes por las que es necesario reflexionar, entre ellas, atender la superficialidad en la formación didáctica y pedagógica, así como enfrentar la complejidad de la tarea docente, trabajar en uno mismo e innovar lo que se hace. Por tal motivo, debemos tener presente que “es una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo, [...] se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo” (Domingo y Gómez, 2014, p. 53).

La reflexión sobre la práctica docente no deja de ser un tema vigente, muestra de ello es el trabajo de Candela-Rodríguez (2023) quien destaca un continuo en el aprendizaje de la reflexión, iniciando con la reflexión técnica, seguida de la reflexión práctica y cerrando con la reflexión crítica. Entre los planeamientos que hace el autor retomamos que el trabajo con dicho proceso permite al docente en formación resignificar las creencias y conocimientos sobre el aprendizaje y enseñar de alguna disciplina. También coincidimos en que la formación para la reflexión no ha ofrecido los resultados esperados, en parte por la falta de una enseñanza explícita “de contenidos y procesos que configuran la práctica reflexiva” (Pág. 341). Dicho hallazgo sostiene y justifica nuestra propuesta de intervención, promover la reflexión a través del conocimiento y uso de los componentes de la práctica educativa en docentes de formación inicial.



## **Variables metodológicas que intervienen en la práctica docente**

La práctica docente es reconocida como el conjunto de acciones, estrategias y actividades que desarrollan los estudiantes de licenciatura con alumnos de educación básica, en contextos y escenarios específicos (SEP, 2014).

Zavala Vidiella (2000) plantea que la práctica docente es como una especie de microsistema, constituido por distintas partes que presentan variación en su comportamiento, así como relaciones entre ellas. También afirma que la mejora de la práctica es producto del conocimiento y la experiencia de las variables que interactúan en ella. Por tal motivo, para reflexionar es necesario conocer y trabajar las distintas variables metodológicas implicadas en el proceso de enseñanza (planeación, práctica y evaluación) así como sus interrelaciones.

Situados en esta perspectiva, conjeturamos que una de las principales condiciones para la mejora es, que el estudiante de la LEP identifique y trabaje las variables metodológicas desde la fase de planeación, para que cuando transite a las fases de aplicación y evaluación cuente con mejores referentes que le permitan sistematizar el análisis, la reflexión y evaluación de sus desempeños, delimitando en qué variable o variables metodológicas presenta errores, dificultades y fortalezas y como consecuencia plantearse acciones contundentes para avanzar en la mejora. Reiteramos la condición necesaria para la mejora, identificar las dificultades y errores para luego atender con propuesta de mejora.

Las variables metodológicas que configuran la práctica docente desde la perspectiva de Zavala Vidiella (2000) son: relaciones interactivas profesor/alumnos y alumnos/alumnos (estrategias de mediación y roles); organización social de la clase (trabajo grupal, en equipos, parejas o individual); uso de recursos curriculares y didácticos; distribución del tiempo y el espacio; organización de los contenidos (disciplinar o por proyectos) y, el sentido y papel de la evaluación.



## Percepciones ante el error en la reflexión sobre la práctica

En el proceso de aprendizaje es inherente e inevitable la presencia de errores y las dificultades, el reto es aprender a tolerarlo y aceptarlo; sobre todo, verlo como un desafío para poner a prueba el conocimiento, habilidades y actitudes que tenemos respecto al tema.

Enfrentarnos al error es salir de nuestra zona de confort y movilizar las habilidades para la observación, el análisis, la crítica y la reflexión; así como la creatividad para buscar nuevas formas de atenderlos y salir avantes.

Si estamos en busca de la mejora es necesario reconocer que los errores y dificultades aportan información de utilidad para tomar decisiones y reorientar las acciones y los recursos. Por otra parte, nos sirven de referentes para evaluar el grado de conocimiento y experiencia que poseemos sobre la situación presentada.

“[...] todos podemos errar en el camino de búsqueda de la verdad, y que es a través de su crítica racional y la autocrítica como podemos examinar y corregir esos errores, para recuperar el rumbo hacia el conocimiento genuino” (Sócrates citado por, Del Puerto, Minnaard y Seminara, 2004, pág. 2).

Otra de las virtudes que ofrece reconocer y trabajar con las dificultades y errores es que nos obligan a afinar más la atención, en comparación con las situaciones que nos salen bien.

Enfrentar las dificultades y los errores nos ayudan a crecer no sólo en lo cognitivo sino también en la parte emocional y actitudinal; por lo tanto, cuánto más pronto los enfrentemos mayor será el crecimiento.

Considerando como criterio la demanda cognitiva entre el error (versus áreas de oportunidad) y el acierto (versus fortalezas), advertimos que el primero exige el uso de mayores recursos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que nos conduzcan al desarrollo y fortalecimiento de habilidades cognitivas de nivel superior, entre ellas la atención, la reflexión, el análisis, la inferencia y la evaluación. En el caso del acierto es más probable que confirmemos y validemos el conocimiento que generamos ya que la situación y nuestro estado mental en ese momento no nos demande hacer y pensar más.

## **Metodología**

Este trabajo de investigación se abordó desde la perspectiva cualitativa, bajo un enfoque fenomenológico y del método de la investigación-acción. Este método, entre sus propósitos plantea la mejora de la práctica educativa, como resultado de la reflexión y la evaluación. Se utilizó la narrativa como recurso para recuperar las experiencias de los sujetos de investigación.

La construcción de los textos se hizo a la luz de las variables metodológicas que constituyen la práctica docente. La reflexión se abordó de manera individual (autoevaluación) y colaborativa (coevaluación y puestas en común de experiencias docentes).

El grupo de estudio estuvo constituido por 31 alumnos del sexto semestre grupo “A”; 8 hombres y 23 mujeres. Los trabajos se desarrollaron durante el ciclo escolar 2023-2024; desde el curso: Trabajo docente y proyectos de mejora escolar, Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria 2018.

## **Resultados**

Las tareas se organizaron y desarrollaron en tres ciclos de acción, mismos en los que iremos presentando las acciones y los resultados.

### **Primer ciclo de acción**

Esta fase fue para identificar en qué variables metodológicas centraban la atención los estudiantes al construir una narrativa. Las indicaciones se dieron en el apartado: instrucciones (figura 1) de la tarea que fue publicada en la plataforma de Classroom. El único referente de apoyo que se sugirió fue la ficha de evaluación para la práctica docente (figura

2), misma que presentaba indicadores agrupados por variables metodológicas.

Figura 1. Instrucción escrita en Classroom

Estimadas y estimados alumnos, en esta tarea subirán la narrativa de una práctica docente, esta pudo haberse desarrollado en una, dos o más sesiones. La tarea consiste en narrar y describir a profundidad lo que hicieron y sucedió en cada variable didáctica/dimensión señalada en el instrumento de evaluación de la práctica. Cada indicador se convierte en referente para comenzar a narrar y describir. Cuando se hagan valoraciones y afirmaciones de logro o dificultades es necesario agregar evidencias (productos de los alumnos, fotografías de los materiales que emplearon u otros que les sirvan de testimonio). No olviden describir al grupo de alumnos con los que trabajaron, mencionar todos los elementos curriculares relacionados con su narrativa, así como el día y la hora en que se desarrolló la práctica docente.

Figura 2. Ficha de evaluación para la práctica docente. Construcción propia. 2024

Escuela Normal de Rincón de Romos "Dr. Rafael Francisco Aguilar Lomeli"

**Instrumento de evaluación**

El presente instrumento tiene el propósito de recuperar desempeños de los docentes en formación inicial para promover la reflexión y mejora de sus habilidades docentes. Por tal motivo, solicitamos a usted responder con la mayor honestidad el valor que aprecia para cada indicador.

Nombre del docente en formación inicial \_\_\_\_\_  
 Fecha de observación \_\_\_\_\_ Hora \_\_\_\_\_ Grado \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_  
 Campo formativo que se observó \_\_\_\_\_  
 Nombre y firma de la o el docente que observó \_\_\_\_\_

Nº	Indicadores	Escala de valoración			
		S	CS	AV	N
<b>Variable metodológica: Mediaciones didácticas</b>					
1	Recupera las aportaciones que hacen las y los alumnos para confrontarlas con las opiniones de otras y otros estudiantes.				
2	Establece orden y respeto en los momentos en que se socializan procedimientos, resultados e inquietudes.				
3	Muestra habilidad para integrar a las y los alumnos que pierden el interés en las actividades.				
4	Presenta habilidades para atender imprevistos durante el desarrollo de la clase.				
5	Con sus intervenciones promueve que las y los alumnos hagan asociaciones, relaciones o transferencias de los contenidos de estudio con su entorno.				
<b>Variable metodológica: Uso de recursos</b>					
6	Promueve el uso de diferentes materiales para apoyar la construcción y validación del aprendizaje.				
7	Usa el material con oportunidad y suficiencia.				
<b>Variable metodológica: Evaluación</b>					
8	Al inicio de la sesión presenta el propósito e intenciones de aprendizaje.				
9	Socializa con las y los alumnos los indicadores y/o rasgos de evaluación.				
10	El o la docente en formación inicial emplea la coevaluación y la autoevaluación como recursos de aprendizaje.				
11	Ofrece retroalimentaciones durante el proceso.				
Describe algunas de las retroalimentaciones que ofrece el docente en formación.					
<b>Variable metodológica: Organización social de la clase</b>					
12	El desarrollo de las actividades en la mayoría de los casos es a través de equipos (binas, ternas o más).				
13	Monitorea y promueve que se realice trabajo colaborativo.				
<b>Variable metodológica: Administración del tiempo y el espacio físico</b>					
14	El o la docente en formación hace uso óptimo del tiempo.				
15	Hace uso adecuado del espacio físico disponible para la ejecución de las actividades.				
<b>Variable metodológica: Dominio del contenido</b>					
16	El o la docente en formación inicial muestra conocimiento y manejo de los conceptos y procesos involucrados en la problemática o tema de estudio.				
17	Responde de manera clara y assertiva las dudas que le plantean las y los alumnos durante la sesión de trabajo.				
<b>Observaciones y recomendaciones:</b>					

Asimismo, para profundizar en la recuperación de experiencias sobre la práctica y la reflexión se trabajó la coevaluación con el escrito de las narrativas (primer borrador). El instrumento que orientó la evaluación entre pares fue una lista de cotejo la cual consideraba las mismas variables metodológicas de la práctica.

## Hallazgos

De 29 narrativas (primer borrador) recuperadas, en la mayoría de ellas advertimos que el desconocimiento conceptual y práctico de las variables metodológicas que conforman la práctica docente limitan recuperar y describir las experiencias que vivieron en el manejo de cada una de ellas. Las narrativas ponen énfasis en sólo mencionar de manera secuenciada las actividades que hicieron con los alumnos, quedando ausente el análisis, reflexión y evaluación del impacto (causa y consecuencia) de cada una de ellas. Consideramos que esta

manera de describir la práctica atendería un sentido formativo siempre y cuando integrara acciones metacognitivas como el análisis, la reflexión y la autoevaluación.

Otro hallazgo que nos llama la atención es que en las 29 narrativas no se llegan a mencionar errores o dificultades que presentaron en la práctica docente. Inferimos que entre las causas de esta situación están las percepciones y prejuicios equivocados que poseen las y los estudiantes frente al error.

Para profundizar en el reflexión y mejora del contenido de la narrativa se realizó una coevaluación. La narrativa se intercambió con un compañero o compañera y apoyados en la lista de cotejo se hizo la valoración del producto. Posteriormente, en plenaria se socializaron algunos resultados y experiencias con la actividad. De las opiniones que dieron los participantes recuperamos las siguientes:

“[...] me permitió hacer una reflexión de mi propio trabajo, tanto el de mi compañera a quien revisé [...]; al compartir experiencias con mis compañeros me quedó más claro el panorama sobre la práctica docente [...]; se abrió un espacio de diálogo para que todos pudiéramos compartir nuestra experiencia; dio pauta para la reflexión sobre la práctica; escuchar mis respuestas y las de mis compañeros me ayudó a mejorar [...]”.

La voz de un número importante de participantes evidencia el potencial de la reflexión individual y colaborativa.

### **Segundo ciclo de acción**

Para mejorar el contenido y estructura del primer borrador, en plenaria se analizaron las variables metodológicas que conforman la práctica educativa sugeridos por Zabala (2000); así como su incorporación en la ficha de evaluación de la práctica docente (figura 2) y la lista de cotejo usada para el primer borrador. De igual forma, para puntualizar en la mejora, destacamos la importancia de reconocer los errores, las dificultades y los aciertos en el manejo de cada variable metodológica. El trabajo con los errores y las dificultades se sustenta en las aportaciones que hace Dweck (s/a).

La evidencia de este segundo ciclo reflexivo fue la reconstrucción de la narrativa (2° borrador) y para orientar la actividad ahora se proporcionó una rúbrica también organizada en torno a las variables metodológicas.

Figura 3. Rúbrica para reconstruir y evaluar narrativa

El presente instrumento tiene el propósito de orientar y valorar el contenido y la estructura final de la narrativa del desarrollo de un plan didáctico.  
Nombre del docente en formación inicial: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

VARIABLES/NIVELES DE DESARROLLO	DESTACADO	ESPERADO	EN PROCESO DE MEJORA	INSUFICIENTE
<b>CONTINGUALIZACIÓN DE LA NARRATIVA</b>	En el texto se describe la localidad donde se ubica el centro escolar, el nombre de la escuela y el número de grupos. También se señalan características del grupo en que se realizó la práctica docente (grado, número de alumnos, características cognitivas y actitudinales, entre otros). Se describen las intenciones del plan didáctico (propósito de aprendizaje esperado). En cada aspecto reconoce y menciona la relación de cada uno de ellos con el desarrollo de su práctica docente.	En el texto se describe la localidad donde se ubica el centro escolar, el nombre de la escuela y el número de grupos. También se señalan características del grupo en que se realizó la práctica docente (grado, número de alumnos, características cognitivas y actitudinales, entre otros). Se describen las intenciones del plan didáctico (propósito de aprendizaje esperado). Menciona las intenciones del plan didáctico (propósito de aprendizaje esperado).	En el texto se describen datos generales y en algunos casos información ambigua de cada aspecto.	La información que presenta es ambigua e insuficiente para identificar el contexto donde se realizó la práctica docente que se describe.
<b>MEDIACIONES DIDÁCTICAS</b>	Menciona aportaciones que hicieron los y los alumnos, además, describe cómo le hizo para establecer orden y respeto en la confrontación de procedimientos y resultados de los estudiantes. Señala lo que hizo para integrar a las y los alumnos que pierden el interés en las actividades. Expone las acciones aplicadas para atender imprevistos durante el desarrollo de la clase. Menciona sus intervenciones para promover que las y los alumnos hicieran asociaciones.	Menciona aportaciones que hicieron las y los alumnos, además, describe cómo le hizo para establecer orden y respeto en la confrontación de procedimientos y resultados de los estudiantes. Señala lo que hizo para integrar a las y los alumnos que pierden el interés en las actividades. Expone las acciones aplicadas para atender imprevistos durante el desarrollo de la clase. Menciona sus intervenciones.	En la narrativa que hace es ambigua la información para identificar los procedimientos seguidos para recuperar las aportaciones que hicieron las y los alumnos, establecer orden y respeto en la confrontación de procedimientos y resultados de los estudiantes; integrar a las y los alumnos que perdieron el interés en las	Presenta información sólo de uno o dos aspectos esperados.

Construcción propia, 2024.

	relaciones e transferencias de los contenidos de estudio con su entorno. (a cada aspecto señala errores que llegó a cometer y las posibles acciones que lo ayudarán a mejorar en un futuro).	para promover que las y los alumnos hicieran asociaciones, relaciones o transferencias de los contenidos de estudio con su entorno.	actividades, standar imprevistos durante el desarrollo de la clase.	
<b>USO DE RECURSOS EDUCATIVOS</b>	Describe los materiales y la manera en que fueron utilizados, así como el impacto que observó en las y los alumnos al trabajar con algunos materiales (productos de los alumnos o fotográficos) para argumentar sus afirmaciones. Incluye reflexiones personales (o técnicas) sobre uso de materiales educativos.	Describe los materiales y la manera en que fueron utilizados, así como el impacto que observó en las y los alumnos al trabajar con algunos materiales (productos de los alumnos o fotográficos) para argumentar sus afirmaciones.	Sólo describe de manera general los materiales y la manera en que fueron utilizados.	La información que presenta es insuficiente para identificar los materiales que utilizó y menciona que los empleó.
<b>EVALUACIÓN</b>	Menciona el momento y la forma en que presentó el propósito e intenciones de aprendizaje, los técnicas e instrumentos con sus respectivas indicaciones de evaluación. Describe los retroalimentaciones que realizó a los productos y procesos de aprendizaje. Incluye evidencias de las afirmaciones que se hacen en esta dimensión. El texto incluye reflexiones personales (o técnicas) sobre uso de la evaluación con cambios formativos.	Menciona el momento y la forma en que presentó el propósito e intenciones de aprendizaje, los técnicas e instrumentos con sus respectivas indicaciones de evaluación. Describe los retroalimentaciones que realizó a los productos y procesos de aprendizaje. Incluye evidencias de las afirmaciones que se hacen en esta dimensión.	Menciona sólo el momento en que presentó el propósito e intenciones de aprendizaje. Expone información ambigua sobre los retroalimentaciones que realizó a los productos y procesos de aprendizaje.	La información que presenta es ambigua o carece de relación con la variable que se evalúa.
<b>ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA DE LA CLASE</b>	Menciona la manera en que organizó a las y los alumnos (línea, equipos o grupo) para el desarrollo de las actividades. Expone situaciones y experiencias vividas con el trabajo colaborativo. Además, señala reflexiones personales (o técnicas) sobre el trabajo colaborativo.	Menciona la manera en que organizó a las y los alumnos (línea, equipos o grupo) para el desarrollo de las actividades. Expone situaciones y experiencias vividas con el trabajo colaborativo.	Sólo menciona la manera en que organizó a las y los alumnos (línea, equipos o grupo) para el desarrollo de las actividades.	La información que presenta es ambigua o carece de relación con la variable que se evalúa.
<b>ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO FÍSICO</b>	Describe situaciones o reflexiones en torno a la administración del tiempo (dificultades, errores y fortalezas). Enumera los momentos en que utilizó el	Describe situaciones o reflexiones en torno a la administración del tiempo (dificultades, errores y fortalezas). Enumera las maneras en que utilizó el	Describe de manera general la manera en que administró el tiempo y el espacio físico.	La información que presenta es ambigua o carece de relación con la variable que se evalúa.

## Hallazgos

El análisis de la información se hizo con 28 narrativas; centramos la atención en identificar fragmentos que describen algunas acciones, errores o dificultades presentadas en el trabajo con alguna (s) de las variables metodológicas. En la nueva versión de la narrativa advertimos mejoras en cuanto a contenido que promueve la reflexión con sentido y profundidad. Para evidenciar dicha afirmación recuperamos y exponemos fragmentos solo de algunas narrativas, mismos que corresponden a las variables metodológicas.

### a) Mediaciones didácticas (MD)



S1. Para iniciar cuestioné a los alumnos sobre los alimentos que consumían [...] *al principio no di la indicación de levantar la mano para participar y todos gritaban al mismo tiempo lo cual no se escuchaba o entendía lo que se quería decir [...]*  
S2. [...] ocurrían ocasiones en los cuales los y las niñas perdían el interés hacia lo que se estaba hablando [...] realizaba preguntas a los y las alumnas sobre el tema que se estaba viendo para atraer su atención.  
S4. Enseguida me gustaría mencionar que algo que se me dificultó fue relacionar ambos campos formativos, pues a los contenidos que proporciona el plan sintético no les encontraba relación alguna

b) Uso de recursos educativos (URE)

S3. Para la actividad del cartel sobre el vandalismo, me confié en llevar los papeles bond contados [...] uno de los equipos por accidente derramó un vaso de agua en su trabajo y ya no tenía más papeles, así que rápido pegamos hojas de máquina para que pudieran seguir con su trabajo, *en esta actividad no me funcionó como lo tenía planeado ya que por motivos de tiempo no logramos socializar y poder cerrar con este proyecto el día último de mi jornada.*  
S8. [...] les presenté una serie de imágenes de las cuales los alumnos tuvieron que hacer un análisis e identificar cada una de las diferentes emociones que se encontraban en estas.

c) Organización social de la clase (OSC)

S6. [...] los alumnos se acomodaron en equipos o parejas del número que ellos quisieron para que trabajaran de la mejor manera [...]  
S8. De manera individual realizaron un reporte de lectura respondiendo a las preguntas ¿De qué trató el cuento? ¿Qué te pareció más importante y por qué? ¿Qué opinas de las emociones?

d) Evaluación (E)

S6. Cuando terminaron de elaborar su caligrama anoté una tabla de evaluación en el pizarrón con las características que se tenían que evaluar sobre el trabajo. De manera grupal comenzamos a sacar los indicadores para evaluar el caligrama, una vez hecha la tabla de evaluación les dije que intercambiaran su cuaderno con su caligrama con un compañero y que cada quien evaluara el caligrama compartido.  
S7. Al inicio de la sesión se expuso el proyecto que elaborarían en el periodo de la jornada de práctica, a su vez lo que se esperaba que aprendieran y conocieran, así como se mencionó el producto que saldría de dicho proyecto y la manera en que se llevaría a cabo [...] se hizo hincapié en los elementos que tendría que contener su producto final [...].  
S8. *Un error que tuve o algo que faltó hacer fue dar a conocer los indicadores con los que se iba a evaluar el trabajo, ya que creí que no era relevante mencionar porque la actividad era muy obvia. [...] reflexioné que si quizá hubiera mencionado desde un principio los indicadores de evaluación para con los alumnos, en especial el de mostrar empatía, quizá me haya ahorrado el que hubieran faltas de respeto de los alumnos para con sus compañeros o éstas hubieran sido menos.*

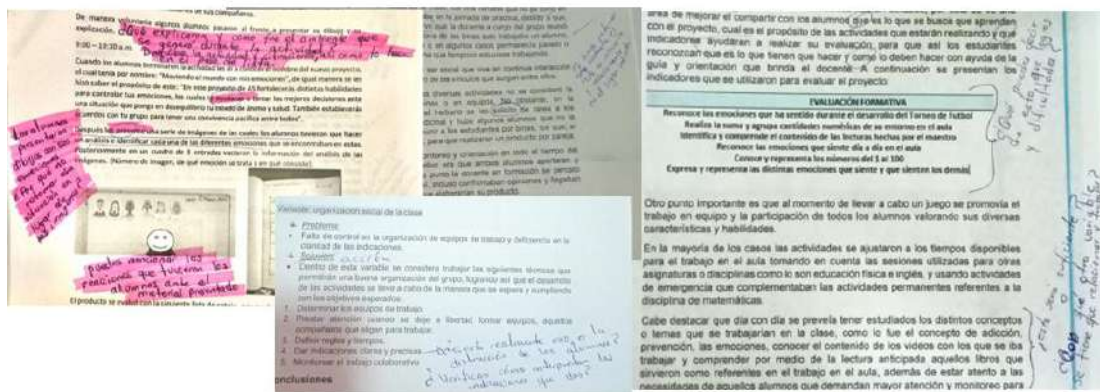
e) Administración del tiempo y el espacio (ATE)

S5. Puedo percibir que tengo un área de oportunidad en la administración del tiempo, porque al inicio de la práctica los primeros dos días tuve algunos tiempos muertos y en la segunda semana no tuve tiempos muertos, pero me faltó tiempo para alcanzar a hacer una evaluación y mencionarles cómo iban a ser evaluados.  
S9. Se les mencionó a los alumnos el tiempo que disponían para realizar dicha actividad, sin embargo, tuve un imprevisto y es que como a última hora se formaron binas de trabajo esto generó que se llevara más tiempo de lo planeado, los alumnos demoraron en juntarse con su compañero y además el tiempo lo utilizaban también para platicar o estar jugando [...]

En los fragmentos expuestos podemos identificar que los DFI ya reconocen características particulares de cada una de las variables metodológica e incluso se advierte que describen relaciones con otras variables (S6: E con OSC; S5: ATE con E). Esta consideración aún no se encontró en algunas de las narrativas.

Para ayudar a profundizar en la reflexión y mejor uso de la narrativa, se hizo heteroevaluación y retroalimentaciones escritas a su narrativa. En las siguientes imágenes de la figura exponemos algunas evidencias de dicha actividad.

Figura 4. Retroalimentaciones escritas en los textos



### Tercer ciclo de acción

Este ciclo se trabajó a finales del semestre. La indicación fue que, al concluir el segundo y último periodo de práctica docente del semestre, como producto final se construyó una nueva narrativa, considerando los aprendizajes y las observaciones hechas en los dos ciclos anteriores. Después de su entrega se realizó una autoevaluación de la reflexión docente en un formulario [https://docs.google.com/forms/d/1METHPN2VRz4PjIAFgufN5qjL4w75B7NFa83iL251\\_iU/e/dit](https://docs.google.com/forms/d/1METHPN2VRz4PjIAFgufN5qjL4w75B7NFa83iL251_iU/e/dit) Las interrogantes utilizadas se exponen junto con algunos de los hallazgos.

### Hallazgos

En lo que respecta a la tercera narrativa, encontramos oraciones y párrafos que reflejan actitudes de honestidad en lo que hicieron y les ocurrió, actitud necesaria para la mejora, tal y como lo señalara John Dewey; asimismo, advertimos que algunos y algunas DFI muestran que las variables guardan relación entre sí, y que existe dependencia entre ellas;



por tal motivo los fragmentos que ahora se presentan no están organizados por variables metodológicas.

S15. [...] los problemas que sucedieron durante la aplicación de la sesión fue que la docente en formación mostraba mucha inseguridad al impartir el contenido “Cuerpos geométricos y sus características”, tenía poco dominio del contenido de enseñanza a falta de información y conocimiento sobre el tema, en el cual muchas veces trató de poner barreras para evitar que los alumnos preguntaran. Otro de los problemas que se presentaron era que las niñas y niños les resultó complicado fomentar el trabajo colaborativo [...]. (Variable: Dominio disciplinar y TC)

S11. Esta fue una experiencia bastante bonita, aprendí cosas muy importantes para mi formación inicial, y no solo eso, aprendí a cómo plantar árboles y plantas, y lo aprendí de la mejor manera, un estudiante, había enseñado al docente. Aunque haya tomado el papel del docente que “lo sabe todo”, aprendí que es más valioso aceptar que los maestros no lo saben todo. Como nos menciona John Dewey (1924): “La apertura intelectual se basa en reconocer la posibilidad de errores en nuestras más caras creencias”.

S16. Al trabajar con material logré captar nuevamente con el interés de mis alumnos, ya que hicieron uso de su creatividad escribiendo el mensaje como ellos quisieran, ya fuera con plumas o marcadores. (Variables MD y UMD) [...] me di el tiempo para revisar y calificar los trabajos de mis alumnos, y hacerles saber que el error es fuente de mejora para el aprendizaje, para mi antes era algo tedioso hacerlo, ya que sentía que, si me enfocaba en revisar, se descontrolaría el grupo y me estresaría siendo realista.

S19. La estrategia para formar equipos fue la numeración de los alumnos del 1 al 5, formando así ocho equipos, con 5 integrantes cada uno. Considero que el trabajo en equipo es una modalidad de trabajo bastante favorable para el descubrimiento y el desarrollo de nuevas habilidades en el educando [...] les permite expresar de manera libre sus ideas, sin temor a equivocarse. (Variables: OSC y MD)

Ahora expondremos algunas de las respuestas dadas al formulario “autoevaluación de la reflexión” y que a nuestro juicio revelan procedimientos y actitudes que ayudan a sistematizar el trabajo con la reflexión.

1. Conocer y trabajar las variables metodológicas que conforman la práctica docente ¿De qué manera ayudaron a reflexionar sobre su práctica docente?

S20. Ayudaron a ser más observable en lo que sucedía en cada una de ellas [...] sin perder de vista las distintas áreas de oportunidad de cada una de ellas.  
S21. [...] conocer mis áreas de oportunidad, primeramente, al escribir nos damos cuenta de lo que en realidad hicimos y cómo lo hicimos; esto nos ayuda a ver nuestros errores y nuestras fortalezas para mejorar y complementar lo que ya estamos desarrollando [...]  
S25. [...] me hizo comprender cada una de ellas, su objetivo y función para poder relacionarlas e identificarlas dentro de mi práctica, con base a ello [...] la reflexión me fue más fácil identificar y clasificar mis errores y aciertos [...]  
S28. A conocer los elementos que están presentes en el trabajo docente y de esa manera analizarlos mejor, conociendo qué es lo que se puede mejorar y qué fortalezas tengo para seguir trabajando con ellas [...]

2. De las retroalimentaciones que se le hicieron ¿Describa cuál fue la que le ayudó a mejorar sus desempeños y productos? ¿Y por qué?

S5. En especificar más a lo que me estaba refiriendo en este caso ponía solo que cuestionaba a los alumnos, pero no ponía qué preguntas les hacía [...]  
S29. [...] el ser más explícito y describir detalladamente qué es lo que sucedió en clase, esto me ayudó a tomar en cuenta el mínimo detalle que puede dar un gran salto a la mejora continua de lo que trabajo con mis alumnos [...]  
S11.[...]especificar más las cosas, debido que, en algunos puntos si lo especificaba, pero en otras partes que creía que no era necesario no lo explicaba o daba ejemplos [...]

3. De todas las actividades que se desarrollaron en el curso: Trabajo docente... ¿Cuál de ellas cobró mayor sentido y significado en su formación? ¿Por qué?

De 27 sujetos que respondieron el formulario, 17 respondieron: “La narrativa de la práctica docente”, mientras que el resto respondió que la autoevaluación, la coevaluación, las retroalimentaciones, el análisis de la práctica y el intercambio de experiencias.

S13. [...] la narrativa fue algo que me ayudo a reflexionar sobre la práctica [...]  
S9. [...] las narrativas ayudaron para profundizar y conocer más a fondo nuestra práctica  
S18. [...] las narrativas fue un insumo para la reflexión sobre la practica [...]  
S25. Sin duda alguna la narrativa, hizo que reflexionáramos sobre el trabajo que nosotros hacemos frente al grupo [...]

¿Y cuál cobró mayores dificultades? ¿Por qué?

## Discusión y conclusiones

A la luz de las opiniones y constructos de los participantes en la investigación, identificamos

S27. Al principio las variables metodológicas no las comprendía...  
S16. [...] tratar de narrar y describir profundamente las actividades fue complicado...  
S2. [...] detallar cosas que ya han pasado y para las cuales no hice anotaciones en su momento...  
S5. [...] la primera narrativa de mi práctica docente...

que el uso de la narrativa y el trabajo con las variables metodológicas que conforman la práctica docente (Zabala,2000), apoyan en el análisis, la reflexión y evaluación de la práctica y como consecuencia, el desarrollo de la competencia profesional: Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio. Además, atender requerimientos planteados por la Nueva Escuela Mexicana.

También advertimos que las creencias que tiene los participantes respecto al error condicionan el análisis, reflexión y evaluación de los desempeños docentes. Esto se evidenció en las primeras narrativas al describir sólo lo que hicieron y los buenos resultados, omitiendo hablar sobre las dificultades y los errores cometidos en el abordaje de las variables metodológicas. Dicho esto, estamos convencidos que, en la búsqueda de la mejora, objeto de la reflexión, es importante reconocer que los errores y las dificultades son las principales fuentes o puntos de partida para dicho objetivo.

Otra actividad que favorece la reflexión, así como la construcción de juicios de valor es la confrontación de los desempeños y resultados con referentes teórico-prácticos, llámese enfoque didáctico, propósito o teoría de enseñanza y/o experiencias docentes exitosas, propias o de otros colegas.

Aunado a dichas ideas y por demás importante, está el papel de las actitudes que se llegan a presentar para hacer uso de la reflexión. Algunas de las que consideramos prioritarias son la apertura intelectual, la honestidad, responsabilidad y perseverancia. Todas ellas son igual de importantes para reconocer, aceptar y actuar con los errores y dificultades; lo mismo que con las fortalezas.

Concluimos que la reflexión es un recurso de aprendizaje autónomo y colaborativo, que puede apoyar en la incompletud de la formación inicial que ofrecen las instituciones encargadas de esta tarea. Por tal motivo, es importante y necesario el uso y diversificación de estrategias metodológicas que apoyen a los docentes en formación inicial en el aprendizaje y uso de la reflexión.

## **Bibliografía**

- Candela-Rodríguez, B. F. (2023) Elementos de la práctica reflexiva en la formación y desarrollo profesional de los docentes. Recuperado en 05/2024 en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/16421>
- Del Puerto, S. M., Minnaard, C. L., Seminara, S. A. (2004) Análisis de los errores: Una valiosa fuente de información acerca del aprendizaje de las matemáticas. Revisar Iberoamericana de Educación. (ISSN: 1681-5653).
- Domingo, R. A., Gómez, S. M. V. (2014) La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. NARCEA, S. A. DE EDICIONES. MADRID.
- Dweck, C. (s/a) No temas equivocarte, nunca es tarde para aprender. Aprendamos juntos 2023. Recuperado en enero de 2024, en: <https://youtu.be/bNL2g44dSdk>
- Elliot, J. (2000) La investigación-acción en educación. Cuarta edición. Editorial Morata.
- Perrenoud (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Editorial GRAÓ. Barcelona,
- SEP (2014) Orientaciones académicas para la elaboración del documento de titulación. Plan de Estudios 2012. México.
- SEP (2022) Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. Ciclo Escolar 2022-2023. México.
- Zabala, V. A. (2000) La práctica educativa. Cómo enseñar. Editorial GRAÓ. 7ª. Edición. España. ISBN: 84-7827-125-2
- Zeichner, K. M. (s/a) El maestro como profesional reflexivo. Retomado en: [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18007/41\\_El%20maestro%20como%20profesional%20reflexivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18007/41_El%20maestro%20como%20profesional%20reflexivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

## **Portafolio de evidencias como modalidad de titulación. Un enfoque socioformativo**

Claudia León Rodríguez

claudialeonrodriguez214@gmail.com

Nancy del Rocío De la cruz

delacruznanicydelrocio@gmail.com

Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen

Isabel Cristina Sánchez Reyes

cristy96sanchez07@hotmail.com

Escuela Graciela Pintado de Madrazo

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

Integrar un portafolio de evidencias implica el desarrollo de procesos que fomentan la evaluación formativa con base en la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, asimismo que potencia la reflexión y análisis de la formación, el aprendizaje, así como de la detección de áreas de oportunidad y fortalezas.

El presente trabajo de investigación tiene el objetivo de analizar el contenido de los trabajos de titulación inscritos en la modalidad del portafolio de evidencias con base en un cuadro de registro para identificar en qué medida se considera el enfoque socioformativo. Está circunscrito en el paradigma cualitativo, con un diseño de investigación documental, enmarcado en la técnica de análisis de contenido desarrollado mediante 5 fases; el instrumento que se utilizó fue un cuadro de registro y clasificación de categorías. Se analizaron 3 portafolios de evidencias que representaron el 2% del total de estudiantes que seleccionaron esta modalidad en la generación 2020-2024.

A partir de los resultados, se determinó que el portafolio de evidencias es una modalidad de titulación que, desde el enfoque socioformativo, se asume como un proceso para desarrollar, evaluar y acreditar las competencias por medio de la generación, organización, análisis y mejora continua de las evidencias a través de la metacognición.

**Palabras clave:** Competencias, portafolio de evidencias, socioformación.

### **Planteamiento del problema**

Las instituciones de educación superior a través de los años han respondido a los cambios sociales, ideológicos, culturales, tecnológicos y científicos que subyacen en el mundo y en el país, y las escuelas normales que se encuentran dentro de este nivel, no han sido la excepción, es por ello que las últimas reformas curriculares de la Educación Normal han buscado incrementar los niveles de equidad y calidad en la educación y la formación de docentes que respondan a las demandas actuales considerando las tendencias educativas vigentes, como lo fue el desarrollo de competencias, ejemplo de ello lo marcó el Plan de estudios 2012 diseñado con el propósito de que la preparación de los maestros se alinea a los contenidos y enfoque por competencias de la educación primaria, este plan de estudios asumió un enfoque centrado en el aprendizaje y tenía un carácter flexible, se organizó en 57 cursos agrupados en cinco trayectos formativos: psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y tecnologías, práctica profesional y optativo.

Sin embargo, en 2017 se modificó el currículum de primaria, por consecuencia en 2018 se presentó un nuevo plan de estudios para la educación normal que, también, se fundamentaba en el enfoque por competencias y constaba de 48 cursos estructurados en cinco trayectos formativos: bases teórico-metodológicas para la enseñanza, formación para la enseñanza y el aprendizaje, práctica profesional, optativo e inglés. Ambos planes de estudio compartieron entre otros aspectos las mismas modalidades de titulación: Informe de prácticas profesionales, tesis de investigación y portafolio de evidencias.

Este último implica una metodología muy valorada en la actualidad para fomentar la evaluación formativa con base en la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, asimismo potencia la reflexión y análisis de la formación, el aprendizaje, así como de la detección de áreas de oportunidad y fortalezas.

La DGSUM (2018) describe el portafolio de evidencias como:



Un documento que integra y organiza las evidencias que se consideran fundamentales para representar las competencias establecidas en el perfil de egreso. Se trata de una colección de distintos tipos de productos seleccionados por la relevancia que tuvieron con respecto al proceso de aprendizaje, por lo que muestran los principales logros y aspectos a mejorar en el desarrollo y la trayectoria profesional de quien lo realiza. De la misma forma indican el conocimiento que se tiene de lo que se hace, por qué debería hacerse y qué hacer en caso de que el contexto cambie (pág.12).

Sin embargo, desde que inició el plan 2012, en la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen se observó que para esta modalidad fue casi nula la elección por parte de los docentes en formación. De acuerdo con los registros en el área de control escolar, el primer estudiante de 7º semestre que escogió esta modalidad se presentó hasta el año 2020, seguido de 2 que egresaron en el 2023 y 3 de la generación 2020-2024.

Cabe mencionar que la matrícula egresada en este último año fue de 140 docentes en formación, lo que representa solamente un 2% de estudiantes que seleccionaron esta modalidad.

Sin embargo, a pesar de la relevancia de esta modalidad de titulación, no se tiene claridad de la forma en la que se debe realizar el portafolio de evidencias; las orientaciones que se han brindado por medio de los documentos emitidos por la DGSUM, así como de parte de la misma institución formadora de docentes a través del documento normativo integrado por las comisiones de titulación en turno, no han permitido concretar un documento que se apege al enfoque por competencias y a la perspectiva socioformativa que rige el plan de estudios 2018.

En este sentido, el presente trabajo de investigación tiene el objetivo de analizar el contenido de los trabajos de titulación inscritos en la modalidad del portafolio de evidencias con base en un cuadro de registro para identificar en qué medida se considera el enfoque socioformativo, así como comparar los documentos; para ello la pregunta que regirá la investigación será la siguiente: ¿De qué manera se considera el enfoque socioformativo en los portafolios de evidencias de la generación 2020-2024?



## Marco Teórico

De acuerdo con Tobón (2017) el portafolio

Es una de las principales estrategias de evaluación en la socioformación. Consiste en que los estudiantes sistematicen, evalúen, mejoren y socialicen unos determinados productos, en el marco de la resolución de problemas del contexto y el trabajo colaborativo para lograr unas determinadas metas en la formación y desarrollar el talento (pág.44).

En la socioformación, el portafolio es una estrategia de formación, evaluación y sensibilización para el cambio y la transformación social.

En el enfoque socioformativo el portafolio de evidencias responde a 7 propósitos clave:

1. Sistematización de las evidencias.
2. Valoración de las evidencias desde diferentes perspectivas.
3. Mejora de las evidencias.
4. Valoración del papel del estudiante.
5. Gestión del conocimiento.
6. Socialización de las evidencias.
7. Resguardo de las evidencias.

En la formación de docentes en las normales implica que los estudiantes vayan sistematizando las evidencias de su formación y las mejoren de manera continua hasta lograr el desarrollo de las competencias del perfil de egreso en un nivel de dominio autónomo (siguiendo la taxonomía socioformativa de cuatro niveles esenciales: receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico).

Desde la perspectiva del enfoque socioformativo el portafolio puede integrar diferentes tipos de contenido tales como:

CONTENIDO	DESCRIPCIÓN
Productos	Productos concretos que dan cuenta de la actuación de los estudiantes: ensayos, monografías, informes, análisis

de casos, mapas mentales, conceptuales, videos, audios, testimonios, fotografías, entre otros.

Instrumentos de evaluación	Son los instrumentos para evaluar los productos. Los estudiantes deben tener los instrumentos desde el inicio.
Evaluaciones realizadas	Informes de las evaluaciones realizadas a nivel de autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y socioevaluación.
Reflexiones	Reflexiones de los estudiantes sobre las experiencias tenidas, las dificultades presentadas y las enseñanzas adquiridas. Pueden ser análisis teóricos breves.
Proceso de socialización	Registro del proceso de socialización con los pares, docentes, padres, comunidad y organizaciones, determinando los beneficios de este proceso.

---

FUENTE: Tobón (2017). Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos. (pág. 47)

Las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación (SEP, 2018, p.13), propone cuatro momentos para la construcción del portafolio de evidencias, la definición, la selección, la reflexión y el análisis y la proyección.

En el primero, el estudiante debe hacer un ejercicio de reflexión y análisis encaminado a decidir la competencia a demostrar, para ello es necesario considerar el conjunto de evidencias que tiene y que le permitan justificar la importancia y relevancia en su proceso de aprendizaje.

El segundo, consiste que el estudiante identifique y discrimine las distintas evidencias de aprendizaje que muestren el nivel de logro y desempeño en función de la competencia seleccionada. El tercero, el alumno tiene que tomar en cuenta los procesos que le permiten valorar su aprendizaje asociado a la competencia. Es el núcleo central del desarrollo del portafolio en tanto promueve un ejercicio de evaluación-reflexión-análisis-aprendizaje del conjunto de evidencias seleccionadas y de todas ellas en función de la competencia. Y, el cuarto contempla dos fases, en la primera, el estudiante hace una

valoración de sí mismo como sujeto de aprendizaje a partir de sus logros, del análisis y reflexión de las distintas etapas de su formación inicial; la segunda, debe hacer un reconocimiento de su potencial, considerando las fortalezas y áreas de oportunidad a partir de los retos y exigencias que advierte en la profesión docente.

## Metodología

La investigación está circunscrita en el paradigma cualitativo, con un diseño de investigación documental, enmarcado en la técnica de análisis de contenido; el instrumento que se utilizó fue un cuadro de registro y clasificación de categorías.

Para esta investigación, se obtuvo información de tipo bibliográfico, así como se necesitaron los portafolios de evidencias asesorados en este ciclo escolar, éstos hacen un total de 3 documentos correspondientes a la generación 2020-2024 para obtener el grado de licenciado (a) en educación primaria.

El análisis de contenido se desarrolló en 5 Fases:

F1. Revisión y selección de bibliografía.

F2. Definición de las categorías.

F3. Diseño del cuadro de registro.

F4. Solicitud de los portafolios de evidencias.

F5. Análisis de contenido

## Resultados

### MOMENTO 1/CATEGORÍA 1

#### **Definición de la competencia o competencias.**

Su relación e integración con otras que le son relevantes, así como sus unidades o elementos de competencia.

Portafolio 1	Portafolio 2	Portafolio 3
--------------	--------------	--------------

C. GENERICA. Soluciona problemas y toma de decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.

No consideró  
Competencia Genérica

No consideró  
Competencia Genérica

COMPETENCIA  
PROFESIONAL.

COMPETENCIA  
PROFESIONAL. Diseña

COMPETENCIA  
PROFESIONAL. Diseña

Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.

planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.

planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.

Consideró 3 unidades de competencia.

No consideró unidades de competencia.

Consideró 5 unidades de competencia, además de 2 competencias más.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, los documentos no coinciden en los tipos de competencia a considerar, es decir no todos colocaron competencias genéricas; sin embargo, los 3 coinciden en demostrar la misma competencia profesional, con la diferencia del portafolio

3, el cual la describe diferente sin que se corresponda a lo que establece el plan de estudios en el perfil de egreso.

Asimismo, el portafolio 2, no consideró unidades de competencia, ni relación con otras.

## MOMENTO 2/CATEGORÍA 2

### Selección de las evidencias

Identificación y discriminación de las distintas evidencias de aprendizaje que muestran el nivel de logro y desempeño en función de la competencia seleccionada

Portafolio 1	Portafolio 2	Portafolio 3
Evidencias:	Evidencias:	Evidencias:
Trayecto de práctica profesional	Trayecto de práctica profesional	Trayecto de práctica profesional
1. Diario de campo	1. Texto escrito de la observación a un entorno escolar.	1. Planeación didáctica 2°.
2. Diagnóstico grupal, caracterización y problemáticas.	2. Texto escrito de la vinculación de los aspectos sociales con los escolares.	2. Planeación didáctica en escuela multigrado 3°, 4°, 5°, 6°, 7° y 8° semestre.
3. Diagnóstico grupal.	3. Planeación didáctica 2°, 3°, 4°, 5°, 6°, 7° y 8° semestre.	Trayecto Bases teóricas metodológicas para la enseñanza.
4. Diagnóstico individual.		Curso: Planeación y evaluación de la
5. Planeación en triadas.		
6. Planeación 4°, 5°, 6°, 7° y 8° semestre.		

Curso: Planeación y enseñanza y el  
evaluación de la aprendizaje.  
enseñanza y el  
aprendizaje.

- Educación inclusiva. Optativos:

- Curso: Educación

Trayecto Formación rural y equidad.

para la enseñanza y el - Curso: Modelos

aprendizaje. pedagógicos para la

- Literatura. atención en grupos

- Probabilidad y multigrado I y II

estadística.

Por lo que refiere a la categoría no. 2, se observa que en el portafolio 1, el 100% (10) de las evidencias se derivan de los cursos del trayecto de práctica profesional; en el portafolio 2, el 87.5% (8) son de ese trayecto; y por último del portafolio 3, el 57% que también coinciden con el mismo trayecto.

Esta categoría, corresponde a los propósitos del enfoque socioformativo relacionados con la sistematización de las evidencias y mejora de las evidencias, así como al contenido de los productos.

### MOMENTO 3/CATEGORÍA 3

#### La reflexión y el análisis

Valoración del aprendizaje asociado a la competencia.

Portafolio 1	Portafolio 2	Portafolio 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>Presento todas las evidencias en función de la competencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presento todas las evidencias en función de la competencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presento todas las evidencias en función de la competencia</li> </ul>

- La aplicación de los instrumentos de investigación educativa no fue suficiente por no estar de forma presencial.
- En los primeros semestres se realizó una planeación realmente como requisito no con actividades que generarían aprendizaje.
- El uso de recursos didácticos tangibles y digitales.
- La importancia del diagnóstico para la elaboración de las planeaciones.
- Integración de los libros de texto a la planeación.
- Se realiza un diagnóstico hasta el nivel descriptivo.
- Integración de los libros de texto a la planeación.
- Aplicación de puesta en común al termino de cada clase.
- Integración de temas comunes a la planeación.



En cuanto a la categoría no. 3, se observa que los tres portafolios responden a la competencia que se estaba trabajando, al uso de los recursos didácticos, en los portafolios 1 y 2 reconocen la importancia de realizar el diagnóstico del contexto interno, externo y áulico antes de iniciar la planeación, en los portafolios 2 y 3 consideran la integración de los libros de textos como un recurso didáctico más, por último, del portafolio 3, considera temas comunes a la hora de planear y destaca puesta en común como una estrategia efectiva para reconocer los logros. Esta categoría, corresponde a los propósitos del enfoque socioformativo relacionados con la valoración de las evidencias desde diferentes perspectivas y gestión del conocimiento.

#### MOMENTO 4 /CATEGORÍA 4

##### La proyección

La primera fase, el estudiante hace una valoración de sí mismo como sujeto de aprendizaje.

La segunda fase, considera fortalezas y áreas de oportunidad en la profesión docente.

Portafolio 1	Portafolio 2	Portafolio 3
<b>Primera fase</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Realización de las observaciones de manera virtual y presencial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realización de las observaciones de manera virtual y presencial.</li> <li>Identificar distintas dimensiones para conocer el contexto escolar, reconociendo como</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realización de las observaciones de manera virtual y presencial.</li> </ul>

- afectan en proceso enseñanza-aprendizaje.
- Uso del material didáctico.
  - Utilizar recursos y materiales apegados a contextos sociales y culturales.
  - Implementación de estrategias didácticas generando nuevas formas de aprender.
  - La capacidad de comunicar de manera clara y concisa la información observada.
  - Capacidad para integrar conocimientos curriculares y disciplinares de formar coherente y alineados con los propósitos establecidos.
  - Utilización de la Tecnología de la información y la comunicación como recurso en el diseño de las situaciones didácticas.
  - Reconocer las metodologías para su aplicación en los campos formativos.
  - Relevancia de la evaluación en la planeación.
-

---

## SEGUNDA FASE

---

- Habilidad para observar, analizar y reflexionar la información.
- Dificultad en la ayudantía de forma virtual.
- Dificultad de pasar del entorno virtual al presencial.
- Realizar el seguimiento a los alumnos para reconocer sus logros.
- Integración del nuevo plan de estudios del 2017 al 2022.
- No se logró conformar las evidencias de aprendizaje.
- El trabajo en escuelas multigrado demanda el conocimiento de diversos campos disciplinares

- Instrumentos de evaluación acordes al propósito de la clase.

En los tres portafolios en la fase 1, se puede observar que valoraron la experiencia docente de prácticas virtuales y presenciales también el uso de los materiales y recursos didácticos de acuerdo a los contextos, lograron integrar sus conocimientos curriculares y disciplinares en la planeación, solo el portafolio dos considero la implementación de otras estrategias innovadoras.

Respecto a la fase 2, los portafolios 1 y 2 enfrentaron el reto de pasar su práctica docente de virtual a presencial, se presenta una diversidad de fortalezas y áreas de oportunidad en los tres portafolios.

Esta categoría, corresponde a los propósitos del enfoque socioformativo relacionados con la Valoración del papel del estudiante y la socialización de las evidencias.

### **Discusión y conclusiones**

A partir de los resultados expuestos, se pudo determinar que el portafolio de evidencias es una modalidad de titulación que, desde el enfoque socioformativo, se enfatiza en asumirlo como un proceso para desarrollar, evaluar y acreditar las competencias por medio de la generación, organización, análisis y mejora continua de las evidencias a través de la metacognición.

Los principales beneficios del portafolio en el proceso de titulación de una licenciatura son: “1) permite el autoconocimiento de las fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes respecto a la formación personal y profesional a través de la autoevaluación de las evidencias” (Arbesú, 2012, p.54), 2), “fortalece el desarrollo de las competencias profesionales en el campo educativo a partir de la práctica de la mejora continua; 3) posibilita verificar el impacto de la formación en el logro del perfil de egreso” (Díaz, 2012, p. 103) 4) “promueve la discusión entre pares para profundizar en los

elementos teóricos y metodológicos de las evidencias; 5) favorece el trabajo colaborativo para mejorar las evidencias y tener mayor impacto en el logro del perfil de egreso; 6) contribuye a que los estudiantes se hagan partícipes del proceso” (Fimia, 2012, p.13); 7) desarrolla el pensamiento crítico a través del continuo análisis y contrastación de las evidencias con base en referencias y puntos de vista; y, 8) ayuda a actuar en el entorno mediante la resolución de problemas del contexto y la articulación de saberes, como es la propuesta socioformativa.

Estos elementos de estructura representan un reto para los estudiantes porque al integrar los apartados o momentos, lo llevan a cabo mediante un proceso complejo que implica la reconstrucción de la manera en cómo aprendieron y qué aprendieron durante toda su trayectoria escolar, pero sobre todo la forma en cómo comprobarán que efectivamente desarrollaron la competencia elegida. Para lograrlo es necesario que los docentes de cada curso desde el primer semestre retomen la construcción de evidencias que realmente permitan observar el alcance del perfil de egreso, y que no sea hasta el 7mo. semestre cuando den cuenta de cuáles son las fortalezas que poseen. Es importante hacer saber con tiempo oportuno las áreas de oportunidad que presentan los docentes en formación e ir trabajando sobre ello cada semestre, esto implica que comprenda y se aplique una verdadera evaluación formativa.

A su vez es importante que los docentes entreguen los instrumentos con los cuales evaluaron las evidencias elegidas, para que en el momento de la construcción de portafolio si es el caso de la modalidad de titulación, los estudiantes tengan mayores elementos para identificar el alcance de la competencia que están mostrando.

### **Referencias bibliográficas**

- Arbesú, M. y Gutiérrez, E. (2012). El portafolios docente un medio para reflexionar y evaluar las competencias. RIEE Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.
- DGSUM (2018) Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación.
- Díaz-Barriga, F., Romero, E. y Heredia, A. (2012). Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: una experiencia con estudiantes universitarios. Revista Electrónica de Investigación Educativa.

Fimia, Y. y Moreno, I. (2012). El portafolio digital y su impacto en la calidad del proceso de evaluación del aprendizaje. EDUTECH Revista Electrónica de Tecnología Educativa.

Mercado, E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. Revista Mexicana de Investigación Educativa.

Tobón (2017). Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos. Edit. Kresearch. USA.

## **¿Cómo se consolida el perfil de egreso de los futuros docentes de Formación Ética y Ciudadana?**

### **Sistematización de la adaptación de las técnicas de Educación Moral desde la experiencia de los normalistas en las prácticas intensivas**

Marcela Hernández González

marcelahernandez@ensmmich.edu.mx

Meriam Jatziry Frutos Barriga

jatziryfrutos@ensmmich.edu.mx

Rosario Maldonado Torres

rossario\_mt@yahoo.com.mx

Escuela Normal Superior de Michoacán

#### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

El presente texto da cuenta de un estudio longitudinal o evolutivo de tendencia que revisó la adaptación e implementación de cuatro técnicas propias de la educación moral trabajadas desde la Formación Ética y Ciudadana por parte de estudiantes normalistas del séptimo y octavo semestre en las escuelas secundarias durante los periodos de prácticas intensivas. Las técnicas analizadas fueron la clarificación de valores, la comprensión crítica, la filosofía para niños y las habilidades comunicativas, las que pretendieron favorecer en los adolescentes el análisis, el diálogo, la toma de decisiones y el reconocimiento de sus valores. Para ello se dio seguimiento a los documentos recepcionales de seis generaciones de egresados (a partir del 2015) de esta especialidad. Se concluye que los normalistas practicantes tuvieron avances significativos en el perfil de egreso del plan de estudios relacionados con las competencias didácticas y el conocimiento de la especialidad; la posibilidad de hacer adaptaciones de los conocimientos didácticos a los contextos específicos y a las características de los adolescentes atendidos o la consolidación de los



rasgos del desempeño profesional. Se reafirma, así, el papel fundamental de las prácticas intensivas para potenciar los procesos reflexivos en la formación del profesorado.

**Palabras clave:** Formación, educación moral, técnicas, práctica

### **Planteamiento del Problema**

Dentro de la labor educativa, existen algunas tareas que le permiten a los docentes enfrentar de una mejor manera su profesión. La capacidad de anticiparse a las dificultades y los problemas y organizar las estrategias de manera lógica para solucionar una situación didáctica (Mejía Escobar et al. 2015) son algunas. En el caso de los futuros profesores y los recién egresados, se considera que los conocimientos didácticos -como el identificar las características de sus alumnos y sus formas de aprender, realizar secuencias de enseñanza, el diseño de actividades y los modelos de planificación- (Jara, 2020) son esenciales en ellos.

El potenciar estos saberes es parte de las labores de las instituciones formadoras de docentes. Y un espacio privilegiado para lograrlo son las prácticas profesionales. En particular en el último año de su formación, es posible reconocer la forma en la que los normalistas planean sus actividades, si han desarrollado la capacidad de anticiparse a las dificultades y en qué nivel pueden organizar estrategias para solucionar una situación didáctica.

A este respecto, existe en los normalistas un riesgo latente en sus prácticas intensivas, el cual es la aplicación acrítica y dogmática de las técnicas que han aprendido anteriormente, sin una reflexión sobre el contexto ni las necesidades de aprendizaje de los adolescentes. Esto también puede presentarse en los futuros docentes de Formación Ética y Ciudadana, en particular en lo referente a las técnicas propias de la formación moral. Por lo que en el presente estudio se analiza la forma en la que los futuros maestros de esta especialidad han ido reconstruyendo algunas de estas técnicas para dar respuesta a las exigencias que reconocieron en sus aulas.

### **Marco Teórico**

La práctica intensiva y el desarrollo de saberes y competencias en los normalistas:

El cuarto y último año que cursan los estudiantes en las escuelas normales superiores del país se dedica, entre otras tareas relevantes, a la práctica profesional intensiva en las secundarias y también a la elaboración del documento recepcional para poder titularse. A lo largo de los diferentes planes de estudio para la formación de docentes de este nivel se han privilegiado los saberes que los futuros docentes logran en estos espacios. Veamos el caso de los tres últimos planes al respecto:

En el Plan 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria se señalan, como objetivos de estas prácticas intensivas el fortalecimiento “de la competencia didáctica al aplicar secuencias de actividades de enseñanza congruentes con los propósitos de educación secundaria” así como la consolidación de los “conocimientos del campo disciplinario de la especialidad al aplicar secuencias de actividades didácticas y evaluar los aprendizajes” (SEP, 2010, p. 12).

Por otra parte, en el Plan 2018 de la Licenciatura en la Enseñanza y el Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria, los espacios curriculares que se encargan en el séptimo y octavo semestre de las prácticas intensivas se denominan “Práctica Profesional y Vida Escolar” y “Aprendizaje en el Servicio”. Las competencias profesionales que se buscaron potenciar en estos espacios son el “utilizar conocimientos de la formación ética y ciudadana y su didáctica para hacer trasposiciones de acuerdo a las características y contextos de los estudiantes a fin de abordar los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio vigentes” y el “diseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los enfoques vigentes de la formación ética y ciudadana” (SEP, 2021, pp. 16-17)

Y ya en el actual plan de estudios 2022, vigente para la formación de docentes, se encuentra el espacio curricular “Práctica profesional y vida escolar” que abarca los semestres séptimo y octavo. El propósito general de estos cursos que se centran en las prácticas intensivas es:

Consolidar sus dominios y rasgos de desempeño profesional, su ethos y ser docente, a través de diagnósticos críticos, diversas metodologías de investigación e intervención, la gestión y la socialización de saberes pedagógicos que dan origen a

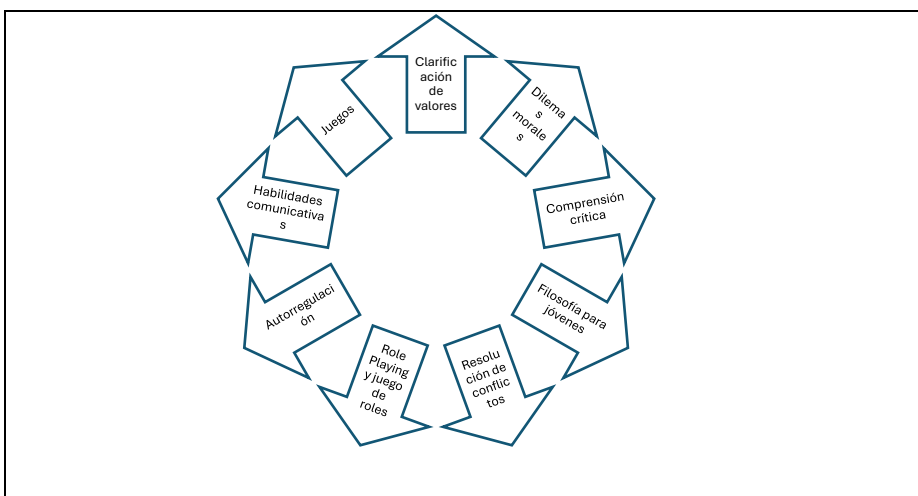
trayectorias personales de aprendizaje, para configurarse como profesional de la educación, reflexivo con compromiso social, que participa activamente en la mejora del aula, la escuela y la comunidad. (SEP, 2024, p.15)

De esta forma, es posible reconocer cómo los espacios de práctica intensiva en las escuelas de educación básica y media se convierten en potenciadores para la construcción de saberes en los estudiantes normalistas, donde reconstruyen los aprendizajes adquiridos en sus instituciones formadoras, pero también donde hacen adaptaciones de acuerdo al contexto y situaciones que vivan sus educandos adolescentes.

### Las técnicas didácticas propias de la formación ética y ciudadana

La competencia didáctica, el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje en los futuros docentes son abordados desde distintos espacios curriculares en el plan de estudios. Un espacio privilegiado para favorecer estos aprendizajes se encuentra en el trayecto de práctica docente. Pero también se busca incidir en él en asignaturas que promueven el conocimiento de la especialidad, así como la metodología para su trabajo en el aula. Una propuesta de este tipo es la que se hace sobre las posibilidades de la educación moral y las técnicas de trabajo. Martínez y Puig (1999) señalan nueve técnicas de trabajo que se han convertido en herramientas cotidianas para el profesor de la asignatura de Formación Ética y Ciudadana en su labor educativa. Éstas son las siguientes:

**Figura 1.** Técnicas para la Educación Moral



Nota. Técnicas recuperadas de Martínez y Puig (1999)

Sin embargo, -y para efectos de la presente ponencia- se abordan únicamente cuatro de ellas, que son de las que se analizarán en el presente texto. Estas técnicas son: la clarificación de valores, comprensión crítica, filosofía para niños y adolescentes; habilidades comunicativas.

- Clarificación de valores: Esta técnica tiene por finalidad que los estudiantes “realicen un proceso reflexivo gracias al cual sean conscientes y responsables de aquello que valora, acepta o piensa” (Vilar, 1999, p. 33). Esta posibilidad refuta el planteamiento de que la escuela sea un espacio de transmisión de valores, y pretende que, en su lugar, los adolescentes puedan escoger con libertad entre múltiples valores a través de la revisión de los mismos. Los fundamentos básicos para realizar este proceso de selección son: el que el proceso se haga sin coacciones, dejando en libertad al sujeto; el reconocer las distintas alternativas existentes dentro de las que se puede hacer la elección y, finalmente, e considerar las consecuencias que puede tener cada elección (tanto ventajas como desventajas). Este proceso de clarificación de valores requiere que el docente favorezca un clima de confianza para la expresión de los estudiantes, así como el propiciar el análisis personal de los alumnos y mostrar los temas de reflexión vinculados con la vida diaria de los alumnos, de tal manera que los invite a analizar sus vivencias y a reconocer sus valores presentes.

- Comprensión crítica: Esta técnica es entendida como

Cualquier intervención educativa que pretenden impulsar la discusión, la crítica y la autocrítica (donde se pueda) discutir todo aquello que preocupa o debería preocupar con ánimo de entender críticamente las razones que tienen todos los implicados, y comprometerse asimismo en aquel los procesos prácticos de mejora de la realidad considerada (Puig, 1999, p. 59)

- Filosofía para niños/adolescentes: La propuesta de la Filosofía para niños surge a finales de los años setenta debido a la preocupación del profesor Matthew Lipman al descubrir las carencias en el razonamiento de sus alumnos universitarios de la Universidad de Columbia. A través de las discusiones y trabajos, encontró que tenían dificultades “en cuanto a su capacidad para hacer analogías, inferencias y

deducciones adecuadas, generalizaciones apropiadas, detectar errores de razonamiento, etc” (Echeverría, 2011, p. 13). Entre las finalidades que se le han reconocido a este planteamiento se encuentran el desarrollar las habilidades metacognitivas, mejorar las habilidades de razonamiento filosófico, contextualizándolas en cuestiones que tengan significación para los alumnos, ayudar a que los menores consigan un razonamiento autónomo que les permita explorar las alternativas a sus propios puntos de vista y buscar presuposiciones y razones a sus creencias y desarrollar las capacidades de diálogo y discusión como base para aprender a razonar (Galceran, 1999, p. 84)

- Habilidades comunicativas y para el diálogo: Éstas tienen como finalidad favorecer el desarrollo de los estudiantes para interactuar con los otros. Permite la libre expresión de su pensamiento y sentir. Pero también integran las “disposiciones o habilidades personales y sociales que hacen posible un diálogo fluido, eficaz y justo” (Salinas y Puig, 1999, p. 163).

### **Metodología**

El presente es un estudio longitudinal o evolutivo de tendencia, entendido éste como las indagaciones en las cuales se “analizan cambios al paso del tiempo en categorías, conceptos, variables o sus relaciones de alguna población en general. Su característica distintiva es que la atención se centra en la población o el universo”. (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 160) En este caso se consideró el universo de los estudiantes de la especialidad de Formación Ética y Ciudadana, de cuarto grado de su licenciatura, en el proceso de redacción de su documento recepcional y prácticas intensivas. Fueron seis generaciones de estudiantes normalistas (a partir del 2015) que se analizaron respecto a su experiencia en la implementación de las estrategias propias de la Formación Ética y Ciudadana en las escuelas secundarias para reconocer sus procesos de aprendizaje y la consolidación de sus competencias y saberes profesionales.

La fuente de donde se obtuvo la información fueron los documentos recepionales de los mismos normalistas, donde dieron cuenta de los procesos de revisión, adaptación,

aplicación y evaluación de las principales técnicas que la Formación Ética utiliza para su trabajo en las escuelas con los educandos. De esta forma, al final del proceso de asesoría para la titulación, se recuperaban estas reflexiones que los ahora docentes egresados hicieron sobre lo que ocurrió en las prácticas intensivas y la forma en la que aplicaron lo aprendido en la escuela Normal.

El análisis se hizo de las nueve técnicas para la formación moral planteadas anteriormente (clarificación de valores, dilemas morales, comprensión crítica, filosofía para niños, resolución de conflictos, role playing y juego de roles, autorregulación, habilidades comunicativas y juegos).

## **Resultados**

Se analizaron las formas en la que los estudiantes de la especialidad de Formación iban aplicando, reconstruyendo y adaptando las estrategias en el aula y la forma en la que narraban esta implementación y sus aprendizajes en sus documentos recepcionales.

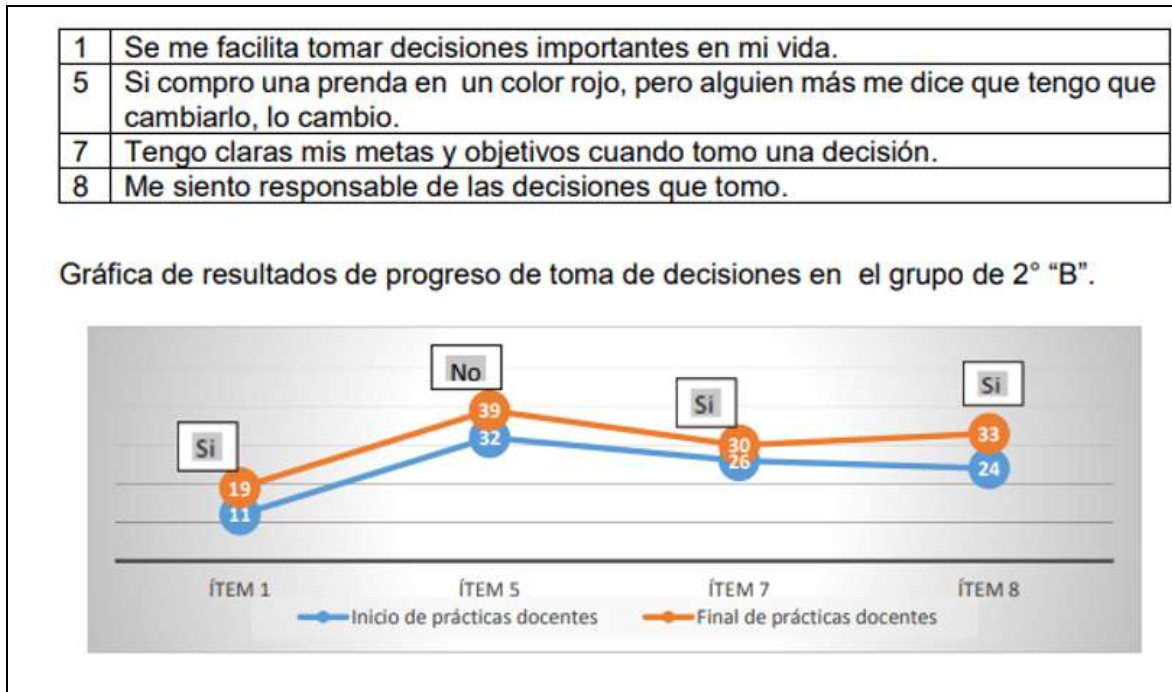
A continuación, sólo se muestran cuatro ejemplos que dan cuenta de la manera en la que enriquecieron estas estrategias para que fueran significativas a los adolescentes con los que estaban practicando en las aulas:

- Clarificación de valores

Una primera forma de trabajar la clarificación de valores fue a través de ejercicios tipo escala Likert, donde una normalista -Nancy Estephany Juárez González, egresada en el 2015- favoreció la toma de decisiones de sus estudiantes de secundaria. A continuación, se presenta la forma en la que sistematizó parte de esta información de la clarificación de valores en su tesis:



**Figura 2.** Adaptación del ejercicio de clarificación de valores basado en escalas tipo Likert



Nota. Sistematización recuperada de Juárez González (2015)

Otra posibilidad de favorecer la clarificación de valores es a través de las frases inconclusas. Ésta consiste en presentar una lista de frases inacabadas y las cuales deben de ser completadas por el estudiante. A través de ellas puede iniciarse la reflexión de las diversas temáticas seleccionadas.

Un ejemplo de esta clarificación a través de las frases inconclusas lo presenta Deyanira Lucas Sánchez (generación 2020), quien utiliza esta técnica para que los alumnos reconozcan las emociones que se despiertan en distintas situaciones. Esto lo vincula con actividades lúdicas que, además de favorecer la introspección, promuevan las relaciones sociales entre los estudiantes.



**Figura 3.** Ejercicios de clarificación de valores a través de frases incompletas y actividades lúdicas

Las actividades que se realizaban iban complementadas con una serie de dilemas y en algunas frases incompletas como por ejemplo las siguientes actividades:



Ilustración 31. Evidencias Alumnos de Segundo "B"

A través de una serie de frases incompletas, se iban mencionando y los alumnos tenían que cambiar ya sea de pie o mano de acuerdo a lo que les tocaba en una tabla, y tendrían que colocarlo en la emoción que les producía, por ejemplo:

Cuando repruebo un examen \_\_\_\_\_ colocaban lo que le tocaba en la emoción que ellos sentían, ya sea furia, asco, Alegría, tristeza y asco.

Ellos lo veían como un juego, y realmente expresaba lo que iban sintiendo de manera inconsciente

Los alumnos se divertían y aprendían, pues era una forma a la que no estaban acostumbrados a trabajar, la participación era muy buena, así como la empatía al expresar sus emociones frente al grupo, así como ellos mismos iban dándose cuenta que en un principio no se expresaban de la mejor manera por ejemplo: Uno de los alumnos se portaba grosero cuando sacaba calificación baja, y sentía furia, después se dio cuenta de que tendría que trabajar mas para elevar su calificación y cambiar esa furia en alegría.



Nota. Sistematización recuperada de Lucas Sánchez (2020)

- Comprensión crítica;

Los diversos modelos para favorecer la comprensión crítica comparten características tales como el centrarse en temas relevantes, que pueden ser socialmente significativos y problemáticos. También se encuentra la búsqueda de una comprensión o toma de conciencia de la situación, donde se hace manifiesto el papel y roles de los diversos actores implicados. Y el que se pueden abordar a través del diálogo y la participación de los estudiantes. Considerando la importancia de centrarse en temas relevantes, buscando la reflexión y el compromiso, se encuentra el ejemplo que ofrece Diana Berenice Ávalos Arias (generación 2015). En este caso cuestionó a sus estudiantes de secundaria sobre lo que ellos estaban haciendo para mejorar el país y/o mundo.

**Tabla 1.** Sistematización de las reflexiones en un ejercicio de comprensión crítica

Cuestionamiento: ¿Qué estoy haciendo yo por mejorar el País/mundo?	
Alumna de 2º E	"Lo que estoy haciendo por mejorar mi País es no tratar de contaminar el medio ambiente, es lo único que hago, trato de no dejar basura tirada y ponerla en el contenedor que para eso están. La gente no entiende que si seguimos contaminando nuestro planeta se sobrecalentará y puede desaparecer la vida pero aun así aunque la gente sepa no entiende y sigue haciendo lo mismo. La contaminación es algo que nos debe de importar a todos".
Alumno de 2º D	"Pues la sociedad, creo que cada vez va empeorando, por la contaminación, las personas son más groseras, hay más delincuencia y violencia, lo que yo hago es olvidar las cosas malas y comenzar a pensar en las buenas y hacer esas mismas cosas buenas como respetar la naturaleza".
Alumno de 2º E	"En el mundo hay de todo, hay gente amable que se respeta y se ama, hay gente honesta, responsable y trabajadora, y también hay mucha violencia, vandalismo y delincuencia. Yo creo que para poder mejorar no hay que seguir contribuyendo a la violencia y hay que practicar los valores y los buenos hábitos".
Alumno de 2º D	"Los políticos, el dinero, la contaminación y las personas, todo esto mueve al mundo y lo hace bueno y malo, para mí son más las cosas malas. El mundo son las personas solidarias y que al igual que ellas me gusta ser solidario, me gustaría poder apoyar a las personas de bajos recursos y evitar las hambrunas en México y todo el mundo, me gustaría que no existiera el racismo y las personas de alta "sociedad", que no hubiera tanta contaminación, que no existieran políticos corruptos ni enfermedades como el cáncer o el SIDA".
Alumna de 2º E	"Yo cambiaría el mundo empezando por mí, cambiando en mí todo aquel mal que yo le hago al mundo como tirar basura en la calle, yo me uniría en contra de la corrupción, en no creer lo que las televisoras nos dicen, porque todo lo malo del mundo viene desde los que tienen más poder. Hay que quitarnos la venda de los ojos para ver qué es lo que en realidad está pasando y cambiar cada uno de nosotros".

Nota. Ejercicio recuperado de Ávalos Arias (2015)

- Filosofía para niños/adolescentes:

Se presenta el caso de Daniel Aguilar Hernández (generación 2021), quien se propuso desarrollar una comunidad de diálogo filosófico. En su propuesta didáctica fue vinculando las situaciones cotidianas de los estudiantes adolescentes, la vivencia del contexto con los espacios de interacción y lectura de fragmentos específicos filosóficos. Para cerrar con actividades que favorezcan la reflexión y el trabajo de la filosofía con adolescentes. A continuación, se presenta una infografía elaborada por Daniel Aguilar Hernández sobre Jean Paul Sartre y la libertad, la cual fue parte de su trabajo didáctico con los estudiantes.

**Figura 4.** Infografía sobre Sartre para favorecer la reflexión filosófica en adolescentes



Nota. Recurso recuperado de Aguilar Hernández (2021)

- Habilidades comunicativas y para el diálogo

Como ejemplo de estas estrategias se presenta el siguiente ejemplo, el cual buscó favorecer que los estudiantes se expresen a través de poemas. En este caso, los hicieron



acerca de la importancia de la ética. Este ejemplo lo proporcionó Nancy Estephany Juárez Hernández (generación 2015)

**Figura 5.** Poemas construidos como parte de la técnica de habilidades comunicativas

En seguida se encuentran algunos poemas que fueron realizados por los alumnos de la escuela secundaria #99, donde al trabajar el proyecto, la meta a seguir era hacer un álbum de poemas.

**Poema 4**

Es parte de la ética  
Vivir con moral  
Decisiones que tomar  
Y con normas acatar  
Todas las ideas  
Que en nosotros se puedan hallar.

Al igual que la cívica,  
Nos ayudan a llevar  
Una sana convivencia  
Y desarrollo personal.

Edgar Serafín Reyes Duran

Nota. Poema recuperado de Juárez González (2015)

### Discusión y conclusiones

Los cuatro casos analizados son muestra de que los estudiantes normalistas de la especialidad de Formación Ética y Ciudadana partieron del conocimiento de lo que es la técnica y también del contenido de su asignatura. También parecen demostrar el análisis de las alternativas para poder implementar la técnica de la forma más conveniente -tanto por las condiciones físicas de las instituciones como para vincularla con los intereses y

situaciones que viven los adolescentes que atienden- Por lo que se puede reconocer que hay acercamientos y avances en el perfil de egreso de estos futuros educadores.

También se puede señalar que la labor que realizan los estudiantes normalistas en su práctica intensiva se convierte en un ejercicio reflexivo, que les permite trascender la teoría y las especificaciones metodológicas de las distintas técnicas para ser capaces de utilizarlas en contextos específicos, considerando las características propias de los educandos. Es el que las escuelas normales puedan proporcionar a los nuevos docentes:

Una formación que les permita practicar una enseñanza pertinente con respecto al tipo, nivel y modalidad educativos, el tipo de escuela donde trabajan y el contexto particular donde se ubica, así como responder a diferentes necesidades educativas entre sus estudiantes de forma equitativa (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020, p. 32)

De esta forma, se confirma el papel de las prácticas intensivas para potenciar las competencias didácticas y el conocimiento de la especialidad (desde el plan 1999), la posibilidad de hacer adaptaciones de los conocimientos didácticos a los contextos específicos y a las características de los adolescentes atendidos (desde la visión del plan 2018) o la consolidación de los rasgos del desempeño profesional (planteado en el plan 2022).

Los normalistas demostraron una visión que les permitía el aprovechamiento de las técnicas ya conocidas para reconocer las potencialidades de las mismas e implementarlas en su práctica docente de una forma estratégica, sin seguirlas como una receta ya predeterminada, sino comprendiendo los pasos y momentos principales de las mismas para hacerles las modificaciones que se consideraran pertinentes.

Finalmente, se puede señalar que los estudiantes de las distintas generaciones analizados lograron fortalecer su dimensión didáctica, es decir, se reconocieron como agentes que, “a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento” (Fierro et al., 2008, p. 34)

## Referencias

- Aguilar Hernández, D. (2021). La Filosofía en la Formación Cívica y Ética como recurso favorecedor de la reflexión moral y crítica en estudiantes de secundaria. [Tesis de Licenciatura. Escuela Normal Superior de Michoacán].
- Ávalos Arias, D. B. (2015). El desarrollo de habilidades prosociales por medio del arte como estrategia en alumnos de secundaria desde la Formación Cívica y Ética [Tesis de licenciatura. Escuela Normal Superior de Michoacán].
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación. MEJOREDU.
- Echeverría, E. (2011). Filosofía para niños. Aula Nueva. SM Ediciones.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2008). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. Paidós.
- Galceran, M. d. (1999). El programa de filosofía para niños. En M. Martínez, & J. M. Puig, La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo (págs. 83-91). Graó.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación (sexta ed.). Mc Graw Hill.
- Jara, R. (2020). El desempeño de los profesores noveles de ciencias: las competencias profesionales que desarrollan durante los primeros años de ejercicio profesional. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 57(1), 1-18. doi:doi: 10.7764/PEL.57.1.2020.2
- Juárez González, N. E. (2015). La influencia de la toma de decisiones para el desarrollo de la empatía y la creatividad desde la asignatura de Formación Cívica y Ética [Tesis de Licenciatura, Escuela Normal Superior de Michoacán].
- Lucas Sánchez, D. (2020). La resiliencia como un medio para el mejoramiento del manejo de emociones y la construcción de identidad en alumnos de secundaria a través de la materia de Formación Cívica y Ética [Tesis de licenciatura, Escuela Normal Superior de Michoacán].
- Martínez, M., y Puig, J. M. (1999). La Educación Moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Graó.

- Mejía Escobar, N., López Padilla, M. G., y Valenzuela González, J. R. (2015). Pensamiento crítico en profesores de educación secundaria: caracterización de la competencia en instituciones antioqueñas (Colombia). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV(3), 138-177.
- Puig, J. M. (1999). Comprensión crítica. En M. Martínez, y J. M. Puig, *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (págs. 59-66). Graó.
- Salinas, H., & Puig, J. M. (1999). Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo. En M. Martínez, y J. M. Puig, *La Educación Moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (págs. 161-170). Graó.
- SEP. (2010). Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres. Plan 1999. Obtenido de DGESUM: [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/lineamientos/Z0HPxv ykpV-lineamientos\\_organizacion\\_sec.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/lineamientos/Z0HPxv ykpV-lineamientos_organizacion_sec.pdf)
- SEP. (2021). Práctica Profesional y Vida Escolar. Programa del curso. Licenciatura en la Enseñanza y el Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria. Plan 2018. Obtenido de DGESUM: [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/lineamientos/Z0HPxv ykpV-lineamientos\\_organizacion\\_sec.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/lineamientos/Z0HPxv ykpV-lineamientos_organizacion_sec.pdf)
- SEP. (2024). Práctica Profesional y Vida Escolar. Programa del curso. Semestres séptimo y octavo. Plan 2022. DGESUM.
- Vilar, J. (1999). Clarificación de valores. En M. Martínez, y J. M. Puig, *La Educación Moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (págs. 33-43). Barcelona: Graó.



## Aspectos que influyen en el desempeño de la profesión docente de Telesecundaria en la ciudad de Chihuahua

Julio César Gómez Gándara

j.gomez@ensech.edu.mx

Escuela Normal del Estado de Chihuahua “Prof. José E. Medrano R”

### Procesos de la formación y sujetos de la educación

#### Resumen

El presente documento esboza una indagación realizada en la convicción de la práctica cotidiana docente que llevo a estos profesionales a tomar la decisión de ejercer en el ámbito del multigrado de nivel Telesecundaria en el Estado de Chihuahua, buscando retratar las adversidades, así como motivaciones que detectan en el escenario en el que se desempeñan. En total se consideraron veinte maestros encuestados y entrevistados, cada uno con diferentes tipos de opinión y carácter, historias de vida, pero con un mismo compromiso social, atender la educación de los niños, niñas y adolescentes. El resultado arroja la construcción de una breve figura que esboza los aspectos positivos, así como negativos que imperan actualmente en la postura de los docentes en el desarrollo de sus funciones como docentes de Telesecundaria.

**Palabras clave:** Docente, Experiencias, Telesecundaria.

#### Planteamiento del problema

Las escuelas multigrado enfrentan la dura realidad que les genera la falta de equipamiento, la infraestructura inadecuada o la conformación administrativa y social con la cual deben trabajar; aspectos que obstaculizan el aprendizaje en relación pedagógica. La Telesecundaria durante las últimas décadas se ha convertido en un servicio de Educación Básica que, aliado a otros servicios del mismo cuadro básico de nivel educativo, atiende a la comunidad estudiantil de Educación Secundaria a lo largo y ancho del territorio mexicano. Contreras (2021) destaca que, a diferencia de las escuelas secundarias convencionales o

escuelas de orientación técnica en donde hay un docente especialista en cada materia, se prevé que en las telesecundarias haya un docente por grado para trabajar todas las asignaturas de la malla curricular y este sea un “todólogo”. Hay que tomar en cuenta que el docente de la escuela de Telesecundaria no es un emisor de saberes, sino una persona activa, que cumple la función de guía y andamio para la construcción y consolidación del conocimiento.

El Centro de Estudios Educativos (2013) hace referencia a que la Telesecundaria parte de un aprendizaje apoyado en situaciones reales con el apoyo indispensable en las tecnologías de la información y el trabajo colaborativo, siempre buscando ampliar y profundizar los contenidos de los niveles precedentes con el doble propósito de sentar las bases para la vida productiva y preparar a los estudiantes para continuar con sus estudios en el siguiente nivel educativo. A poco más de diez años de dicha aseveración, en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, la SEP (2023) enmarca que el docente de Telesecundaria es quien organiza y construye el proceso de enseñanza en el aula para promover acuerdos y nuevos aprendizajes, lo que permite a los alumnos continuar estudiando y ser promotores de una mejor forma de vida de las personas que los rodean. Bajo este aspecto, el docente también es parte esencial en la construcción del conocimiento, dándole protagonismo durante el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje al igual que el rol del alumno.

El docente de Telesecundaria convierte por meta académica, el guardar un equilibrio constante entre áreas del conocimiento, los tiempos, las complejidades, la comunidad, las labores administrativas y demás encomiendas que le sean asignadas en su papel general. A partir de lo anteriormente expuesto, se considera que el trabajo que realiza un docente involucra aspectos integrales de su persona. Es decir que el docente no únicamente se limita a su llega al aula, sino que además da cuenta de las transiciones vividas luego de serios procesos de autorreflexión y actualización; en donde su labor va más allá de educar, sino que también infieren sus experiencias y vivencias en su conocimiento empleado durante sus funciones cotidianas. Gutiérrez (2004) destaca que realizar un análisis sobre la práctica pedagógica de las y los docentes considerando las emociones y sensaciones implícitas en el quehacer cotidiano es un elemento fundamental en la reflexión de la docencia.

En México, el Estado de Chihuahua alberga una gran cantidad de localidades serranas, rurales y periféricas en las cuales las Telesecundarias han sido establecidas por todo su vasto territorio como un bastión en el ámbito educativo; permitiendo que el proceso de enseñar y aprender llegue hasta los confines del Estado. La experiencia por parte de quien investiga como docente asesor de la especialidad de Telesecundaria en la Escuela Normal Superior “Prof. José E. Medrano R.” (ENSECH), le permitió formularse la inquietud de conocer las historias de vida de los docentes que pertenecen a este sistema educativo. En primera instancia con la intención de que los alumnos en formación de la especialidad de Telesecundaria de la ENSECH, bosquejaran el desempeño de la profesión a partir de las voces y los ecos de las experiencias de vida que han atravesado los docentes en activo ante una realidad cambiante y actual de la función del docente de Telesecundaria en escenarios y situaciones contemporáneas.

Se formularon preguntas y posteriormente pláticas con docentes dedicados al sector educación en zonas rurales y zonas aledañas al municipio de Chihuahua en Telesecundarias concretamente. Las preguntas establecidas arrojaron datos de utilidad metodológica, laboral y sobre todo académica, resaltando un contenido por demás interesante y clave en la búsqueda de una mejora social.

### **Marco Teórico**

El trabajo educativo en los territorios rurales ha estado permanentemente sujeta a múltiples desafíos enmarcados por la condición geográfica y de las definiciones tanto sociales como culturales propios del contexto en el que se desarrolla. La dinámica de las sociedades aledañas a la educación rural, se han caracterizado bajo una comparativa en la que el traslado desde el campo hacia la ciudad no solo es físico; sino que académicamente los márgenes de comparación se orientan a replantear las necesidades, pensamientos y actividades que permiten al alumno visualizar un rol inserto en esta sociedad cambiante.

Los autores D’Angelo y Lossio (2011) mencionan que los cambios desarrollados en los espacios rurales exigen una profunda renovación en las temáticas a debatir, en las perspectivas teóricas y metodológicas y, consecuentemente, en los marcos conceptuales con los cuales se abordan los trabajos en torno a la investigación en este sector.

Dentro de los actores que protagonizan el proceso de educación rural se encuentran los alumnos y los docentes, en donde estos segundos personajes se enfrentan ante una profesión cuyas especificidades le generan demandas tanto en lo técnico como en posturas éticas y culturales. Al contrario de sus homólogos en la ciudad, el docente rural cumple un rol de administrador, trabajador manual, técnico y demás funciones que acompañen las necesidades de su centro de trabajo. Sánchez y Jara concluyen que:

...la profesionalización de la docencia, definida como imperativo de las diversas políticas educacionales, supone la consolidación de su dimensión cognoscitiva (referida al conjunto de conocimientos y destrezas que le faculten para el ejercicio de su trabajo) y éticodeontológica (vinculada al recto ejercicio de la tarea, en defensa de los derechos propios y de quienes a los cuales dirige su acción). (2019, pág.8)

La anterior afirmación alude al hecho de que la generalización de la profesión no es compatible con el hecho de homologar las acciones y los perfiles de los docentes; ya que la educación desde los educadores rurales y ciudadanos afrontan problemáticas, territorios, materiales, simbolismos, relaciones sociales y políticas distintas. Se constituye en un desafío para cada uno de los perfiles, los cuales no pueden abstraerse de sus condicionamientos históricos instalados en su memoria individual y la memoria colectiva, así como en los contextos nacionales y locales. En la normativa aplicable al país, el H. Congreso de la Unión (1917) desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, aludiendo al artículo tercero en lo referido en el artículo 73 en su fracción XXV, destaca que por parte del Congreso se cuenta con la facultad de establecer, organizar y sostener en toda la República las trayectorias docentes enmarcadas en las escuelas rurales.

La interculturalidad en las instituciones educativas es una realidad cambiante, ya que como apunta Domínguez (2006) que, si se desea una educación plural, es imperativo un esfuerzo de convivencia de las culturas mediante el avance del conocimiento recíproco y la generación de espacios clarificadores de vida, empatía y plena búsqueda de caminos que resuelvan tanto las dificultades de los implicados como los posibles conflictos. “La interculturalidad experimentada por los docentes es un principio y un proyecto para la mejora de las acciones y relaciones entre las culturas, configurada mediante el diálogo y el

encuentro compartido entre todos los estudiantes, el profesorado y las comunidades participantes.” (Domínguez, 2006, pág. 11-12).

La experiencia de la interculturalidad, lleva a los docentes a una inserción, ya que generalmente se profesionaliza en la enseñanza y es asignado en un entorno distinto al que reside originalmente. Esta sensación es vivenciada desde dos dimensiones como lo apunta Tardif y Borges (2013): En primera instancia el proceso de búsqueda de un espacio para ingresar al ámbito docente de manera provisional, estable o permanente; lo cual da entrada a la profesión a incorporarse a la cultura, el medio y la comunidad. En segundo término, esta acción le lleva a auto conocerse y dominar su trabajo, sus limitaciones, recursos y habilidades; o bien a no hacerlo y decantar su profesión docente a partir de sus vivencias.

De acuerdo con Thayer, Havens y Kido (2015), son seis los atributos de las escuelas rurales:

“a) tienen pocos alumnos; b) tienen pocos profesores; c) tienen pocos estudiantes en cada sala; e) tienen pocos estudiantes en cada nivel de enseñanza; f) pueden llegar a tener estudiantes de diferentes niveles educativos dentro de la misma sala y g) podrían tener estudiantes de un amplio espectro de niveles educativos dentro del aula. (pág.16)

De la Vega (2021) menciona que las principales dificultades que atraviesan los docentes en este ámbito escolar multigrado son la falta de apoyo por parte de las autoridades, la ausencia de oportunidades de formación, difícil acceso a nuevo conocimiento técnico o pedagógico, problemas de seguridad, desconfianza y poca motivación en el servicio u otras actitudes respecto de la profesión y un nulo vínculo con redes o comunidades de aprendizaje. El escenario social y las particularidades de la profesión convierten a la enseñanza en un oficio que cada vez compromete más al sujeto y que le expone más en lo individual que en el rol profesional. Esta elección profesional se inscribe en un proceso de aprendizaje, de crecimiento psicológico, así como de desarrollo personal en capacidades, aptitudes y sentimientos que el propio sujeto valora positivamente sobre él.

Las investigaciones emprendidas por los autores Pidello, Rossi y Sagastizabal (2013) arrojan por resultado que las valoraciones realizadas en la práctica profesional docente se ven inscritas en la subjetividad personal encaminada a una serie de dimensiones cognitivas, afectivas y emocionales. Estas dimensiones se fijan a partir de la valoración de metas apoyadas en las necesidades, capacidades, aptitudes y sentimientos definidos. “La elección de una carrera supone la decisión de un plan de vida, proyectarse hacia el futuro y, muy frecuentemente, hacia el mundo del trabajo, lo que implica la elección de un saber y un hacer, aspectos inseparables de un ser y un estar” (Pidello, Rossi y Sagastizabal, 2013, pág.117). Estas acciones conllevan el reconocimiento y la activación de necesidades, recursos generadores de expectativas de realización y de autorrealización por medio del trabajo.

### **Metodología**

La presente investigación se apoya en la recopilación de experiencias y visualizaciones particulares de perspectivas en torno a la estabilidad laboral bajo la cual consideran sentirse de acuerdo o no los docentes en el ámbito de Telesecundaria en la ciudad de Chihuahua. Por lo anterior, con la intención de reconocer a través de sus comentarios, anécdotas, vivencias y aspiraciones es que se determinó un trabajo de corte Cualitativo para llevar a cabo el proceso reflexivo.

Para Badilla (2006) el propósito de trabajar bajo un enfoque cualitativo es la oportunidad de reconstruir y articular, así como reflexionar los tópicos que surgirán a raíz de las visiones individuales que cada sujeto participante en la investigación le puede aportar. Bajo esta premisa, el reconocimiento de las historias y representaciones que acompañan a los sujetos, da lugar para la generación de categorías a partir de las respuestas que brindan en las preguntas emprendidas en el proceso de entrevista.

Para Flick (2002) la Fenomenología es el análisis de pequeños mundos de la vida desde la posición de la filosofía que brinda un enfoque y un diseño de la realidad. Hernández, Fernández y Baptista (2014) destacan que “...permite obtener las perspectivas de los participantes. En lugar de generar un modelo a partir de ellas, se explora describe y comprende lo que los individuos tienen en común acuerdo con sus experiencias con un



determinado fenómeno” (pág.493). Ambos autores recalcan el papel que la observación y la interpretación de la información generada debe realizarse en el entorno de ocurrencia del fenómeno, en donde se presenta lo descrito y bajo ninguna circunstancia buscar llevarlo a otro terreno. Para el reconocimiento de estas acciones, su registro y comprobación se emplean una serie de técnicas e instrumentos que permiten la recogida de datos de manera directa del contexto en el que el investigador se ve inmerso.

La pregunta central que detona el presente proceso de investigación se encuentra orientada a conocer las motivaciones y el ahincó que los docentes de Telesecundaria han tenido para perseverar en su labor profesional. Por lo anterior la pregunta general de investigación es:

\*¿Cuáles son los factores de permanencia laboral que inciden de manera directa en la continuidad profesional de los docentes de Telesecundaria en la ciudad de Chihuahua?

De manera específica se plantearon dos preguntas para catalogar los factores enunciados:

\*¿Cuáles de los factores enunciados por los docentes de Telesecundaria en la ciudad de Chihuahua que influyen de manera positiva en su permanencia laboral?

\*¿Cuáles de los factores enunciados por los docentes de Telesecundaria en la ciudad de Chihuahua que influyen de manera negativa en su permanencia laboral?

Al dar respuesta a las interrogantes planteadas se busca reconocer aquellos factores que, desde la subjetividad e individualidad de cada docente, los han llevado a sobreponerse, continuar y motivarse incluso; o bien desertar, desmotivarse y pensar en claudicar su labor educativa. Es importante reconocer que las opiniones aquí vertidas serán una muestra de las voces y ecos de cientos de docentes que en el país atraviesan por causas similares, en ningún momento se pretende generalizar o excluir algunos elementos de orden común que infieran de diversas maneras a los resultantes en la presente indagación.

Badilla (2006) sugiere que la observación y la entrevista a profundidad son técnicas identificadas directamente en la investigación cualitativa. Flick (2002) recomienda que la apertura constante debe considerarse al emplearse dentro del campo de investigación; es decir, ser totalmente receptivos y no limitativos en su implementación. Hernández, Fernández y Baptista (2014) menciona que “... el investigador cualitativo utiliza técnicas



para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, e interacción e introspección con grupos o comunidades” (pág. 9). A partir de las recomendaciones emitidas por los autores, de la revisión académica y de las experiencias por parte de quien investiga se determinó emplear la observación y la entrevista semiestructurada.

La entrevista semiestructurada es una guía a manera de libreto que permite al investigador no olvidar los objetivos, metas e interrogantes planteados durante la investigación. En todo momento, su estructura es acotadora más no limitativa; es decir, si quien investiga considera la incorporación de cuestionamientos adicionales a fin de enriquecer el proceso de entrevista se encuentra en libertad de hacerlo. Los autores Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013) destacan que las entrevistas semiestructuradas:

...presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. (pág.163)

El cuestionario se convierte en otro instrumento que permite un seguimiento del registro de información a partir de las respuestas guía brindadas durante la entrevista. Por ello es importante que el investigador esté próximo a la recogida de la información, no sólo en el contexto, sino que él sea quien efectúe su aplicación. Dicha situación permitirá un control de calidad adecuado en la recogida de datos. García, Alfaro, Hernández y Molina (2006) mencionan que las ventajas de trabajar con un cuestionario en el proceso de entrevista permitirán “...la ausencia de influencias de terceros, puede ser más extenso al exigir menos esfuerzo del entrevistado y se consiguen las mayores tasas de respuesta” (pág. 234).

En virtud de lo anteriormente expuesto se procedió a realizar una entrevista semiestructurada para el análisis de las respuestas generadas por veinte docentes de escuelas Telesecundarias en la ciudad de Chihuahua, Chihuahua en México. El resultado de dicho proceso permitirá dar respuesta a las preguntas planteadas como motor de la

presente investigación. Las Telesecundarias consideradas para dicho análisis son las identificadas por los números: #6008, #6116, #6117, #6169 y las identificadas bajo los nombres de “Elisa Grielsen”, “Ana Frank” y la nombrada “Chihuahua”, todas ellas son escuelas que bajo identificaciones estatales y federales se encuentran en las zonas periféricas de la ciudad de Chihuahua y brindan atención en el nivel de cuadro básico escolar.

En este proceso de identificación escolar, también se delimitó a la plantilla de docentes que se contaba por institución y de manera general, dando un total de 63 profesores frente a grupo activos. Posteriormente se seleccionó una representación de poco más del 30%, lo que equivale a la participación de 20 docentes en el ejercicio. Las entrevistas se realizaron directamente en cada una de las instituciones, programando con antelación las intervenciones y contando con el consentimiento de los docentes para el presente trabajo académico.

## **Resultado**

Las entrevistas emprendidas a los docentes se llevaron a cabo durante el mes de abril del 2024, como parte del principal objetivo de la investigación expuesta, la cual busca determinar los factores de permanencia laboral que indiquen de manera directa en la continuidad profesional de los docentes de Telesecundaria en la ciudad de Chihuahua. Con los resultados se dará cumplimiento a la clasificación tanto de aspectos positivos como negativos que son valorados por los docentes. Es importante aclarar que los resultados fueron interpretados y agrupados en categorías que permitan un análisis más puntual de las respuestas emitidas por los docentes entrevistados.

El cuestionario referido empleado durante la entrevista semiestructurada se compuso por 20 preguntas guía que en su aplicación en el campo se convirtieron en el motor de las pláticas etnográficas. Se llevaron al terreno de conversación académica y formal, pero con la intención de conocer de manera directa los sentimientos y experiencias de los entrevistados, para lo cual se optó por trabajar en horarios al término de la jornada laboral, pero al interior de cada una de las instituciones. Previo a la entrevista se acompañó a los docentes en su día a día para ver sus interacciones, reacciones y relación con su

entorno laboral a fin de dar acompañamiento y soporte a las entrevistas mediante la observación y el diario de campo del investigador.

Los resultados emitidos que se exponen a continuación son el cúmulo de experiencias, anhelos y situaciones personales que han llevado a los profesionales de la educación seleccionados, a convertirse en docentes del área de Telesecundaria mientras contribuye al proceso educativo en el Estado. Como ya fue advertido, las respuestas reflejan la realidad de los participantes, más no un contexto o escenarios generalizados para el resto de los docentes que trabajan en el nivel y sistema; sin embargo, estos resultados permitirán emitir consideraciones ante su capacidad para sortear problemáticas, sobreponerse a la adversidad laboral y motivarse en el desempeño de sus funciones del día a día.

Como factores negativos ante el cuestionamiento de continuar, se encontró que el 70% de los entrevistados menciono que el trasladarse de su municipio de origen al lugar de asignación le resulto complicado, resaltando que en su mayoría también son municipios provenientes del sureste del Estado. Por tanto, se reconoce que las distancias, ubicaciones geográficas y de polígonos de peligrosidad social y urbana en las que se encuentran las escuelas, influyen en las decisiones de permanecer, perder algún cambio de sede o bien de abandonar su empleo.

El 60% de los docentes alude a sentir una desmotivación en su trabajo a consecuencia de los actos, actitudes y situaciones que competen indisciplina, riesgos, amenazas y faltas incluso por parte de los estudiantes, sus familias e incluso la comunidad en general. Describen situaciones que han visto comprometida su integridad personal y de seguridad al ser cuestionados e incluso enfrentados en las comunidades serranas, convirtiendo escenarios de riesgo sus zonas de trabajo.

El 50% hace referencia que la falta de apoyo y recursos, así como las deficiencias en las instalaciones académicas no les permiten llevar a cabo las clases como quisieran o esperarán. En ese mismo sentido también destacan que la falta de interés por parte de los alumnos, el ausentismo y la poca participación en el aula es un detonante clave para desmotivarse. Cerca del 50% de igual forma hace referencia a que la ausencia de guía,

capacitación y apoyo en su formación como docentes ante los nuevos retos de la educación no es la esperada. La llegada de un nuevo plan de estudios como lo es la Nueva Escuela Mexicana, las metodologías de trabajo y orientaciones didácticas aún no están del todo claras, y sin el apoyo para reforzar y dar a conocer dichos conocimientos se ven en una desventaja ante otros colegas del mismo nivel, pero en sectores diversos.

Como factores positivos el 60% destaca que su familia, ya sea padres, pareja, hijos o incluso amigos han influido en su decisión de no claudicar y persistir en el trabajo de la docencia. Esa decisión es secundada por la responsabilidad social que adoptan para identificar la importancia de su trabajo y su representación en un factor de cambio como motivación social. Este factor de motivación también es aludido por el 60% al llamarle un sentido de vocación en ellos para el ejercicio de la docencia, sintiéndose satisfechos con las metas y logros conseguidos en el campo de la educación.

El 80% de los docentes manifiesta que sienten el respaldo de las autoridades y sindicato en la toma de decisiones u acciones tanto académicas como de carácter general que les competen en su rol de docentes. Consideran que en situaciones comprometidas o de riesgo cuentan con el apoyo de las instancias mediadoras. Un 60% de los docentes entrevistados reconoció que ver los resultados del aprendizaje en el aula, la construcción del conocimiento y ver la evolución de los alumnos, así como su progreso en materia de aprendizaje les resulta motivador. Con ello revaloran su dedicación e inversión de tiempo, esfuerzo y recursos para seguir adelante con la cátedra mientras imprimen aspectos de ahincó y apoyo a sus estudiantes.

### **Discusión y conclusiones**

Las muestras porcentuales generadas se dan a partir de la agrupación de respuestas similares o concordantes en característica, intención y finalidad, lo que permite observar algunos datos que como se advirtió al principio de la investigación, infieren de manera positiva y negativa en la permanencia laboral de los docentes. Dichos factores son reconocidos por los sujetos como elementos presentes en su día a día y que al paso del tiempo han marcado sus caminos profesionales. El proceso de la entrevista permitió reconocer de la voz de los sujetos, aquellos factores que inciden de manera directa en su

cotidianeidad como docentes de Telesecundaria, considerando con ellos las adversidades que atraviesan y permean en su trayectoria profesional.

Como resultado se construye una figura que se expone a continuación:

**Figura 1.** Factores identificados por los docentes en Chihuahua que infieren en su permanencia académica en el sistema de Telesecundaria.

Factores que influyen positivamente en la permanencia docente	Factores que influyen negativamente en la permanencia docente
Su entorno social	La distancia geográfica
Respaldo institucional	Los conflictos sociales
La construcción del aprendizaje	Carencia de recursos
El impacto en los alumnos	Poca actualización académica

Fuente: Elaboración propia (2024)

Las zonas rurales lejos de las comodidades que pueden generar los sitios más urbanizadas, cuentan con grandes distancias de traslado, el aislamiento geográfico de los centros rurales y las instalaciones escolares pueden generar un sentimiento de aislamiento social y profesional en los docentes, impactando su motivación y su bienestar para realizar su trabajo correspondiente sin tener que recorrer grandes distancias en zonas con poco acceso y nulo transporte. Sumada la falta de apoyo por parte de las autoridades educativas y la poca supervisión, se genera una molestia general por parte de la comunidad docente, los cuales sienten un gran sentimiento de abandono. Es muy complicado poder desempeñar una labor social y de enseñanza ante semejantes parámetros de desigualdad. Para el colectivo educativo, el papel del maestro será el cimiento de toda sociedad, la falta de reconocimiento al trabajo generado por los educadores afecta su óptimo desarrollo profesional al igual que afecta su motivación.

Trabajar en conjunto para buscar una soluciones positivas e inmediatas es tarea de estudiantes, docentes, familias y autoridades de la educación, los cuales tendrán la obligación de acompañarse en su proceso formativo no solo académico, sino también emocional. Mejorar la motivación de los docentes en estas áreas requiere una combinación

de estrategias centradas en las condiciones de trabajo, ofrecer apoyo y desarrollo profesional, y proporcionar incentivos y reconocimiento adecuados.

Fomentar espacios de diálogo desde las aulas proporcionarían soluciones e ideas, expresar cómo se sienten los estudiantes frente a aspectos que les atraviesan. Este diálogo se debe de dar también a distintos niveles de los trabajadores que conforman la comunidad educativa. La tecnología y conectividad formarán un frente en contra de los principales problemas que hay en zonas rurales, donde solo un porcentaje menor de estudiantes tiene acceso a internet, por lo que se debe trabajar arduamente para poder acortar esta brecha, siendo el internet un gran aliado para brindar una educación de excelencia.

## Referencias

- Badilla Cavaría, L., (2006). fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. pensar en movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud, 4(1), págs. 42-51. ISSN: 1409-0724.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=442042955005>
- Centro de Estudios Educativos (2013). 50 años de historia del Centro de Estudios Educativos. Origen, permanencias y transformaciones en su identidad. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XLIII (3),153-178. ISSN: 0185-1284.
- Contreras Bustamante, R. (2021). La educación: Hacia un derecho humano. Cuestiones Constitucionales. Revista Mexicana De Derecho Constitucional, 1(44), págs. 91–114.  
<https://doi.org/10.22201/ijj.24484881e.2021.44.16159>
- D' Angelo, M. L. y Lossio, O. (2011). Innovar en la enseñanza de geografía rural en la escuela secundaria: propuesta de desarrollo profesional docente. Revista Geográfica de América Central, 2, págs.1-12.
- De la Vega Rodríguez, L. F., (2021). Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 20(43), págs. 307-325.  
<https://doi.org/10.21703/rexe.20212043delavega16>



- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), págs.162-167.
- Domínguez, M. C. (2006). *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*. Madrid: Editorial Universitas.
- García Alcaraz, F., Alfaro Espín, A., Hernández Martínez, A. y Molina Alarcón, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), págs.232-236.
- Gutiérrez Rojas, M., (2004). Educar: un verbo que se conjuga en el paradigma de la afectividad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2),0. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740215>
- Flick (2002) citado por Vasilachis de Gialdino, I. "La investigación cualitativa" en VASILACHIS de GIALDINO, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona (España): Gedisa.
- H. Congreso de la Unión. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos, Baptista Lucio, María del Pilar (2014). *Metodología de la investigación* (6<sup>º</sup> ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V. Doi: 978-1-4562-2396-0.
- Pidello, M. A., Rossi, B. y Sagastizabal, M. D. (2013). Las voces de los docentes: motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes. *Educación*, 22(43), págs.113-128.
- Sánchez Sánchez, G. I. y Jara Amigo, X. E. (2019). Las preocupaciones de docentes principiantes en contextos de ruralidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 19(1), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35407>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Nueva Escuela Mexicana – Telesecundaria*. Dirección General de Materiales Educativos. <https://telesecundaria.sep.gob.mx/#/home>



- Tardif, Maurice, y Borges, Cecilia. (2013) La inserción profesional de docentes noveles: tendencias recientes y retos futuros. En Enrique Correa, Mónica Cividini, Rodrigo Fuentealba e Ingrid Boerr (Eds.), Formación e inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente. Santiago, Chile: SDL Impresores. págs. 19-43.
- Thayer, J., Havens, M., y Kido, E. (2015). Small schools: ¿How effective are the academics? The Journal of Adventist Education, 77(3), págs.15-19.

## El saber pedagógico del normalista desde la práctica reflexiva en su experiencia con un grupo multigrado

Luis Adrián De León Manzo

luiscedral@hormail.com

Ma. Amalia Manso Villanueva

mansovi@hormail.com

Laura Elena Morales Leija

elenitapsic@gmail.com

CREN "Profra. Amina Madera Lauterio"

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

La presente ponencia es avance parcial de una investigación, se centra en el propósito de analizar cómo se caracteriza en las narrativas del normalista el saber pedagógico producto de la reflexión de su práctica en escuelas multigrado. Las aportaciones que consideramos fundamentan desde la postura de Olga Lucía Zuluaga (2005) Bernardo Restrepo (2004), Donal Shön (1998); Daniel Suárez (2005). Es de carácter cualitativo dado que centra el interés en la interpretación de los significados atribuidos por los sujetos a sus acciones en una realidad socialmente construida. (Moreira, 2002, p. 13) centrándose para esta entrega, en cómo los estudiantes normalistas dan sentido al saber pedagógico que van configurando en su formación inicial y en sus experiencias de intervención en las escuelas primarias multigrado. La organización de los resultados se realiza a partir de la forma en que los estudiantes normalistas explican, interpretan y empiezan a orientar su acción docente en sus prácticas pedagógicas encontrando que los estudiantes van configurando el saber pedagógico desde un acompañamiento mediado por el docente de la escuela normal en función de provocar la reflexión personal y comunitaria que le permitan a los jóvenes distinguir su realidad con una mirada pedagógica y sobre todo transformadora.

**Palabras clave:** Saber pedagógico, práctica reflexiva, documentación narrativa, multigrado.

## Planteamiento del problema

El proceso de acercamiento a la práctica que se realiza en la formación inicial de docentes en las Escuelas Normales está sustentado en el plan de estudios 2022 y se clarifica, en los cursos del trayecto de Práctica Profesional y saber pedagógico, determinando tanto la temporalidad como tópicos referenciales para llevarla a cabo en las escuelas primarias.

Dentro de las características del diseño curricular para el plan 2022 se tiene considerado que de primero a cuarto semestre la mayor parte de cursos forman parte del currículo nacional, en tanto un curso de tercer semestre, uno de cuarto y todos los que corresponden del quinto a octavo semestre se consideran dentro la flexibilidad curricular estatal y/o institucional.

En este marco se puede observar que hasta el momento se han abordado los cuatro primeros semestres del nuevo plan de estudios, en ellos los jóvenes han podido construir bases para la comprensión de la docencia, elementos teóricos, curriculares, didácticos y experienciales que han ido apropiando a lo largo de los semestres desarrollados.

De manera particular en el trayecto de práctica profesional se han desarrollado las bases para documentar las experiencias que den fe del reconocimiento del aspecto contextual y comunitario en que se desarrolla la práctica educativa a partir de las técnicas propias de la investigación cualitativa como lo son la observación y la entrevista en la fase de inmersión específicamente reconociendo las características que se presentan en los procesos institucionales y áulicos.

En cada uno de los cursos se visualiza en su intencionalidad el desarrollo de saberes docentes en los estudiantes: disciplinares, didácticos, curriculares, experienciales, pedagógicos., los cuales se van fortaleciendo en la medida en que, además de reconocer el contexto y la dinámica escolar como observadores, desarrollan actividades de ayudantía e intervenciones didáctico pedagógicas.

En este sentido la práctica reflexiva necesita de métodos que la potencien, y según Perrenoud (2007) éste puede ser la escritura. Así las evidencias del análisis de los estudiantes se documentan a partir de la sistematización de experiencias en informes de observación y/o de prácticas en las unidades de aprendizaje, y en todos los semestres se

asume como evidencia integradora la narrativa pedagógica en la cual los estudiantes reflexionan en torno a un fragmento relevante de su experiencia en el semestre.

En cada uno de estos documentos y en el diálogo que se genera a partir de los mismos, los jóvenes normalistas dan cuenta de sus interpretaciones y argumentos para ir caracterizando el ser y hacer de su docencia, siendo pues una oportunidad para la investigación el analizar cómo caracterizan el saber pedagógico en las producciones emanadas de su proceso de reflexión y sistematización de sus prácticas pedagógicas.

Para el cuarto semestre se tiene ya un antecedente de intervención didáctica pedagógica, en la cual los estudiantes pusieron en juego el uso de las metodologías propuestas en la Nueva Escuela Mexicana para cada uno de los campos formativos. Tarea compleja, dada la cercanía de la implementación en todos los grados de los nuevos programas y libros de textos, por lo que, a partir de los titulares de grupo y la vinculación con educación básica se fueron generando oportunidades de aprendizaje para afrontar las tareas propias de la práctica de los estudiantes y del acompañamiento que brindamos los docentes de la Escuela Normal.

Una de las acciones primordiales que se realizan en la formación inicial de docentes es el desarrollo de actividades situadas en contextos reales de enseñanza-aprendizaje en escuelas primarias, con lo cual el docente en formación se apropia, a partir de su observación y acción en la escuela y el aula, de saberes propios de la docencia.

Para el cuarto semestre nuestra Escuela Normal programó la intervención de acuerdo a la normativa en dos jornadas de diez días cada una, en las cuales se profundiza en las metodologías activas y comunitarias al desarrollar estrategias de trabajo docente, y se acentúa la reflexión en los saberes que desarrollan los estudiantes en este proceso.

Una de las características de este semestre, y que incide en el ejercicio de prácticas, es el contar con el curso denominado: pedagogía y didáctica multigrado, lo cual es una oportunidad para que los jóvenes puedan incursionar en este modelo de trabajo de grupo diversificado, aprovechando a la vez las facilidades que se tienen por parte de los sectores VIII y X de educación primaria en la región altiplano de San Luis Potosí, de permitir los grupos para la realización de este ejercicio, y aunado a ello el apoyo en la formación

complementaria con itinerarios de conversatorios, conferencias y talleres que permiten reconocer, desde diferentes miradas, la vida en una escuela multigrado.

Al ser ésta la generación que apertura la implementación del plan de estudios 2022 y ser el único semestre en el cual se desarrolla un curso específico para el trabajo en multigrado, las bases que ya se tienen en el ejercicio de la sistematización de experiencias y la producción de textos producto de la reflexión de la propia práctica, vemos una oportunidad para indagar en torno cómo el docente en formación va configurando sus saberes docentes, particularmente el saber pedagógico, al realizar actividades en contextos específicos, como es el caso de la escuela multigrado, rural cuya diversidad establece su propia complejidad y en donde el rol que se ejerce al intervenir tiene cualidades importantes que proveen de bases para la formación docente.

Es relevante en tanto que distingue situaciones propias de la formación y el ejercicio de la docencia, en una interconexión del ser y hacer docente que provea de elementos que caractericen las formas de enseñar y establecer rutas de mejora tanto para su propia práctica como para los procesos de reflexión y análisis que se puedan verter con generaciones posteriores de la institución.

Se hace la investigación por la importancia que toma en el momento de ser la primera generación del plan de estudios 2022 y con la cual se van reconociendo las fortalezas y debilidades de la propuesta curricular, que, de manera particular, implica:

La recuperación de los saberes logrados en los semestres anteriores, dándole así un carácter integrador a los saberes en los procesos de formación y se soporta la progresión de niveles de análisis, reflexión, comprensión, explicación y argumentación que se van construyendo desde las experiencias de la práctica docente en situaciones, problemas y contextos específicos (SEP, 2023, p.17),

En este contexto la investigación gira en torno a la pregunta ¿De qué manera se visibiliza en las narrativas de los normalistas de cuarto semestre cómo van configurando el saber pedagógico producto de la reflexión de sus prácticas en escuelas multigrado?

## Marco Teórico

Las aportaciones que consideramos fundamentan esta investigación se pueden pensar desde la postura de Olga Lucía Zuluaga (2005) quien asume que el saber pedagógico no es un cuerpo conceptual dado que su pluralidad le permite consolidarse como un concepto metodológico que reconstruye los discursos sobre la enseñanza en la práctica donde se evidencian conocimientos. Así, su postura sobre el perfil del saber pedagógico

“está delimitado por sus funciones en el análisis, su materialidad y sus componentes; además tiene usos en la práctica pedagógica donde permite ligar conceptos y tradiciones, percepciones, normas, opiniones, todos ellos a propósito de la escuela, el maestro, la enseñanza, la instrucción y la formación del hombre” (Zuluaga, 2005, p. 24)

Continuando con la idea que el saber se construye en la cotidianidad lo cual implica atender cambios constantes en la misma dadas las necesidades, circunstancias y situaciones propias para el desarrollo de la enseñanza, lo cual se puede asumir desde la mirada de Bernardo Restrepo (2004) quien dice que el saber pedagógico es

“la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional, de acuerdo con las circunstancias particulares de la personalidad del docente y del medio en el que debe actuar. Es más individual, más personal, y relacionado profundamente con las competencias que lo llevan a una práctica efectiva, y aunque basado en la teoría pedagógica, muchas veces debe romper con ésta y distanciarse del discurso pedagógico oficial, esto es, de la teoría vigente, impulsada por las entidades formadoras de educadores y por la política oficial” (p.47)

Otro referente importante que permite clarificar el saber pedagógico, versa sobre la importancia de comprender la práctica en función de los objetivos, modalidades, estrategias, interacciones con otros saberes entendiendo así al saber pedagógico como “una estrategia analítica que ve los discursos, las prácticas y las instituciones de la educación para comprender la significación que se desprende de sus unidades, conceptos y políticas, esconde un sentido oculto y profundo, implícito e invisible” (Ibarra, 2009, p 90)

El saber pedagógico son los conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente. (Díaz, 2001, p 1). Desde esta definición el autor reconoce tres entidades básicas: la cognitiva que puede ser formal e informal; la afectiva y la procesual

En el contexto de la reflexión de la práctica las ideas de Schön (1998), quien considera la reflexión como la forma en la que se construyen conocimientos a partir de la práctica en circunstancias específicas siguiendo una lógica en espiral que permite comprender la propia práctica en donde se concibe al aprendizaje experiencial como un aprendizaje activo en vínculo con el aula y la comunidad, relacionando así teoría y práctica con la mediación constante de la reflexión del normalista coincidiendo con Perrenoud (2007) al concebir la práctica reflexiva como

La capacidad de ir y venir de lo particular a lo general, de encontrar marcos de interpretación teóricos para dar cuenta de una situación singular, así como de identificar rápidamente incidentes críticos o prácticas que permitan desarrollar o cuestionar una hipótesis y ve en la escritura un método que pueda hacer posible esta práctica reflexiva (p.110).

Así la práctica reflexiva orientada a la mejora supone no sólo la reflexión innata, sino aquella que se vuelve intencional, premeditada, sistémica orientada a desarrollar la capacidad de observarse e interrogarse a sí mismo.

En tanto la narrativa pedagógica se considera como un recurso importante para textualizar las reflexiones de los estudiantes en torno cómo van aprendiendo el trabajo docente tanto teórica como experiencialmente, por lo cual “la documentación narrativa de experiencias pedagógicas puede contribuir a recrear el pensamiento y la acción educativos y, en el mejor de los casos, puede colaborar en la construcción de otra teoría pedagógica de la formación” (Suárez, 2005, p. 12).



La escritura es parte de la cotidianidad de los docentes, pero es necesario documentar y sistematizar para que ésta se convierta en medio de cambio de su propio hacer, pues siguiendo a Suárez la documentación narrativa

ayuda a pensar teóricamente, es porque pensar de este modo no es simplemente agregar a nuestros repertorios de estrategias y formas de pensamiento pedagógicos conceptos abstractos y desprendidos de la experiencia escolar. Pensar teóricamente es, entre otras cosas, tratar de hacer explícitos los saberes prácticos construidos al mismo tiempo que se despliegan las experiencias, para tornarlos pasibles de reflexiones, discusiones y reformulaciones (p. 12).

El trabajo en escuelas multigrado potencia un conjunto de conocimientos para atender a distintos grados escolares a la vez y como dice Mercado (2002) los saberes que se apropia el docente los adquiere en la práctica así “el momento de apropiarse de ese particular conocimiento, los maestros generan nuevos saberes a la vez que integran o rechazan propuestas pedagógicas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales (p. 14)

## **Metodología**

La presente investigación es de carácter cualitativo dado que se centra el interés en la interpretación de los significados atribuidos por los sujetos a sus acciones en una realidad socialmente construida. (Moreira, 2002, p. 13) centrándose para esta entrega, en cómo los estudiantes normalistas dan sentido al saber pedagógico que van configurando en su formación inicial y en sus experiencias de intervención en las escuelas primarias. En este semestre en multigrado.

Los referentes para el análisis son las palabras de los actores sociales acerca del saber pedagógico y el resultado de las investigaciones adquiere la forma de relatos. Por lo cual se enmarca en el enfoque fenomenológico” para comprender la experiencia vivida en su complejidad” (Fuster, D., 2019, p. 202)

Selección y muestreo. La investigación se concreta con una población de 150 estudiantes del cuarto semestre de la licenciatura en educación primaria del CREN Profra, Amina Madera Lauterio de Cedral, S.L.P , de los cuales se eligen como muestra a 24

estudiantes organizados en binas con los cuales se ha trabajado con anterioridad y los cuales desarrollan prácticas en escuelas tridocentes, bidocentes y unitarias.

**Instrumentos y técnicas.** Se hace uso de la investigación documental para referir los saberes que se pretende desarrollen los docentes en formación en relación a los saberes pedagógicos vinculadas con la atención a los grupos multigrado y confrontándolo con entrevistas semiestructuradas y grupos focales para reconocer la percepción de los sujetos de la investigación sobre cómo se está dando el proceso, así como la observación directa en el período de la práctica pedagógica. Aunado a ello la recuperación de la palabra del estudiante en los productos de práctica como diarios de campo, informe y de manera particular las narrativas pedagógicas favorecen la recolección de información que permitirá detallar la interpretación de la misma.

**Estrategia de análisis e interpretación de los datos.** En el caso del estudio de datos cualitativos, seguimos los planteamientos de Miles y Huberman (1994) quienes señalan que se debe realizar considerando cuatro componentes: recolección; reducción, visualización de datos y conclusiones. Es un proceso definido por tres fases interrelacionadas: reducción de datos, análisis descriptivo y la interpretación (Mejía-Navarrete, 2011; Ballestín y Fàbregues, 2018).

La construcción de categorías analíticas, así como la triangulación de información de las diferentes fuentes (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., 2010) y su posterior interpretación permiten identificar núcleos de significados y sentidos de las representaciones del saber pedagógico de los estudiantes, y realizar una descripción comprensiva de éstas.

## **Resultados**

Para el desarrollo de la investigación se recuperan producciones escritas de los estudiantes, mismas que fueron evidencias del análisis de la jornada de prácticas en escuelas multigrado, las cuales consistieron en un informe analítico en el que reflejan aspectos medulares de su experiencia bajo una guía previamente establecida. Y también se recoge la muestra referente a las narrativas pedagógicas en las cuales de manera más detallada centran su

análisis en un fragmento de su práctica que les parece relevante el cual lo ponen a la luz de su naciente experiencia de su formación inicial tanto teórica como práctica.

Entendiendo que el saber pedagógico visibiliza al docente reflexivo como generador de conocimiento parte de su hacer profesional, es decir un sujeto de saber; la organización de los resultados se realiza a partir de la forma en que los estudiantes normalistas explican, interpretan y empiezan a orientar su acción docente en sus prácticas pedagógicas, y siguiendo a González.H.S. (2012) se recuperan en función de interrogantes como ¿qué? ¿cómo? ¿por qué? ¿a quiénes? y ¿en dónde? de la enseñanza que pueden centrar aspectos como: la formación, las experiencias y la identidad profesional.

Los normalistas identifican el saber pedagógico desde aquello que les permite comprender cómo enseñar; los conocimientos para planear e ir a dar clases; la forma en la que aplican lo que aprenden, hasta aquellos que lo articulan en un proceso complejo que comprende la enseñanza y el aprendizaje. Se observa en su discurso cómo los modelos que se enuncian se orientan al saber hacer, apegados al socioconstructivismo en el cual la mayoría fue transitando su formación.

Dan cuenta de ello incluso en la forma de generar los ambientes de aprendizaje en sus clases en los cuales se perfilan acciones dinámicas, interactivas y de movilidad de saberes en el aula. Estas reflexiones las acentúan con los comentarios de maestros titulares y supervisores de la Escuela Normal que les hace tanto sentir un buen avance en su práctica como el reconocer los elementos (a veces muchos) necesarios de mejora, sobre todo centrándose en aspectos disciplinares y metodológicos.

Pues si bien la mayoría expone el sentido descriptivo de lo vivido, ya visualizan cómo tratar de vincular una situación con aquello que fueron aprendiendo en la escuela normal, por ejemplo el reconocer que enseñar en un grupo multigrado (y en unigrado) demanda entendimiento de teorías, identificar necesidades y adaptar métodos de enseñanza, en sus palabras, en su voz: “Piaget cobra sentido al adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos” y como estos desafíos los mueven a mejorar la enseñanza diversificando la forma para el aprendizaje”.

Otro referente tiene que ver con el diseño de planeaciones y en qué medida la fueron o no desarrollando, lo cual los lleva a pensar qué tanto aquello que pusieron en juego fue productivo o no, entendiendo que las circunstancias se convierten tanto en focos de atención como en posibilidades para la acción permitiendo así pensar en actividades sobre la reflexión que se orquestan en un diseño reconstruido al cual lo valoran de “mejor; más comprensible; organizado”

De esta forma se va observando cómo los jóvenes avanzan en su análisis reflexivo lo cual se marca de manera significativa en el ejercicio de sus prácticas pedagógicas de las cuales retoman aspectos importantes para mejorar y sobre todo ahora con la experiencia en multigrado comparar y comprender otras formas de entender la docencia lo que los lleva a recurrir a nuevos aprendizajes y exponer necesidades propias de su formación que podrían (deberían) ser atendidas, sobre todo centradas en aspectos metodológicos y técnico pedagógicos.

Otros aspectos que van complementando el proceso de análisis reflexivo es ponerse en la mirada de otros, en este caso de los docentes de las escuelas primarias en donde acuden a las prácticas, de los docentes de la escuela normal quienes les van dando acompañamiento en el proceso de diseño e intervención en el aula, así como de sus compañeros con quienes organizan binas de trabajo-análisis y en grupos focales organizados con alumnos de escuelas de una misma modalidad.

De esta experiencia, se ubican tres grandes características: quienes aluden a situaciones de reflexión que le permiten al normalista ser consciente de su actuar pedagógico y en consecuencia bosquejar formas de actuar. En la segunda se ubican aquellos que identificando situaciones de mejora les cuesta trabajo articular acciones de atención, aludiendo a tiempos, escenarios, condiciones, etc. que se los van impidiendo. Y por último algunos que se denotan expresiones aplicacioncitas y fragmentadas de su hacer, dejando entrever la importancia de entregar una evidencia ya que ésta será verdaderamente significativa en su propio proceso.

Con la participación en el aula multigrado se reconoce su complejidad, incluso se perciben sesgos de impotencia en el proceso lo cual los lleva a expresiones de incertidumbre

de continuar o bien de lo que en realidad requieren para mejorar. Pero por otra parte se percibe cómo se rescata la parte contextual como un elemento generoso para el desarrollo de la práctica, las interacciones con los niños, con los docentes, con los padres, la familiaridad con la que de pronto se ven tratados lo van también entretejiendo en esa parte afectiva que le da un tinte especial a la reflexión, tratando de que las subjetividades visibilicen aspectos objetivables de este proceso.

### **Discusión y conclusiones**

El proceso de formación en este nuevo plan de estudios va trazando líneas de acción importantes para la producción del saber pedagógico (y del saber docente en sí) la propuesta nacional como la flexibilidad curricular van construyendo puentes que se empiezan a definir en las formas de hacer docencia, lo cual resulta imprescindible documentar y poner a la luz de las comunidades escolares para ir realimentando la propuesta.

Así vemos como la apuesta de nuestra escuela normal por mantener la asistencia de jóvenes en escuelas multigrado como una experiencia necesaria dentro del proceso específicamente en el cuarto semestre comulga con los aportes no sólo del curso del trayecto de práctica profesional y saber pedagógico sino también con los de los otros trayectos y en especial el curso orientado a multigrado. Esto anuncia al menos bases para que el joven cuente con formación en la escuela normal y con oportunidad de intervención docente en diversos contextos.

Estos escenarios son sin duda una oportunidad para establecer estrategias de reflexión sobre la práctica docente y en las cuales vemos que se van distinguiendo hallazgos importantes, desde aspectos curriculares y metodológicos, pasando por las interacciones con los agentes que concurren en la escuela y con la comunidad hasta aquellos que se dan entre iguales, abriendo horizontes para que la mirada a un mismo acontecimiento pueda cobrar una dimensión mayor.

Si bien es cierto que para este momento los jóvenes van iniciando en el proceso los antecedentes de diarios de campo, informes descriptivos, textos autobiográficos, narrativas que han realizado en el transcurso de los semestres van cobrando mayor forma y sentido,

mismos que se enriquecen con el diálogo y la confrontación personal y entre pares que genera una riqueza importante para ir profundizando en este camino al ejercicio docente.

Sin duda hay mucho por recorrer con estos estudiantes, hay tareas pendientes como la clarificación de indicadores para la producción de evidencias, la diversificación de estrategias de sistematización y análisis de la práctica, así como la profundidad en las narrativas las cuales demandan avanzar de relato a una narrativa más pedagógica.

Con todo ello podemos decir que los estudiantes van configurando el saber pedagógico desde un acompañamiento mediado por el docente de la escuela normal en función de provocar la reflexión personal y comunitaria que les permitan a los jóvenes distinguir su realidad con una mirada pedagógica y sobre todo transformadora.

## Referencias

- Ballestín, B. y Fàbregues, S. (2018). La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación. Editorial UOC.  
[https://www.researchgate.net/profile/SergiFabregues/publication/332212935\\_La\\_practica\\_de\\_la\\_investigacion\\_cualitativa\\_en\\_ciencias\\_sociales\\_y\\_de\\_la\\_educacion/links/5ea00df192851c2f52ba6d8e/La-practica-de-la-investigacion-cualitativa-en-ciencias-sociales-y-de-la-educacion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/SergiFabregues/publication/332212935_La_practica_de_la_investigacion_cualitativa_en_ciencias_sociales_y_de_la_educacion/links/5ea00df192851c2f52ba6d8e/La-practica-de-la-investigacion-cualitativa-en-ciencias-sociales-y-de-la-educacion.pdf)
- Díaz, V. (2001). Construcción del saber pedagógico. Sinopsis Educativa, Revista Venezolana de Investigación., 1(2), p.13-40
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones, 7(1), 201-229. Doi:  
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- González, H.S. (2012) Los saberes pedagógicos en la práctica educativa: el caso de los profesores de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Katharsis, No. 14, pp 69-88.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Perú: McGraw.Hill/interamericana, S.A. de C.V



- Ibarra, O. (2009). Saber pedagógico y saber disciplinar ¿convergencia o divergencia? Paideia Surcolombiana, (15), p. 90-98. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3632278>
- Mejía-Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, (1), 47-60. <http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/43/46>
- Mercado, Ruth (2002) Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños. México: FCE.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Sage Publications citado por Rueda Sánchez, M. P., Armas, W. J., & Sigala-Paparella, S.-P. (2023). Análisis cualitativo por categorías a priori: reducción de datos para estudios gerenciales. Ciencia y Sociedad, 48(2), 83-96. <https://doi.org/10.22206/cys.2023.v48i2>
- Moreira, M.A. (2000). Investigación en enseñanza: aspectos metodológicos. In Actas de la Escuela de Verano sobre Investigación en Enseñanza de las Ciencias. Burgos, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos. p. 13-51
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Grao
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Educación y Educadores, (7), 45-55. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública, (2023). Estrategias de Trabajo Docente y Saberes Pedagógicos. Licenciatura en Educación Primaria. Programa de curso.
- Suárez, D. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Argentina.



Zuluaga, O. L. (2005). Saber pedagógico y campos conceptuales. Proyecto de Investigación presentado al idep. Santa Fe de Bogotá.

## Fortalecimiento del pensamiento matemático a través del manejo de la información en alumnos de secundaria

Lic. Jesús Alberto Rodríguez Chávez

keitadroid35@gmail.com

Dra. Maribel Maldonado Olivas

m.maldonado@ensech.edu.mx

Escuela Normal Superior, Profr. "José E. Medrano R.

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

Las y los estudiantes de educación secundaria afrontan dificultades en la comprensión del concepto de número, para conjeturar la estructura de las operaciones aritméticas, encuentran desafiante la resolución de problemas de cálculo mental, lo que incrementa su dificultad si se abordan los números decimales y fraccionarios, así como aquellas cantidades negativas y las combinaciones de números enteros. Además, es importante para el estudio, identificar las características de los temas de interés y la relevancia que presenta el conocimiento a desarrollar en la escuela secundaria teniendo como aspectos sobresalientes, el análisis de los conocimientos previos y la posibilidad de utilizar el aprendizaje escolar en su realidad cotidiana, en estudiantes de primer grado de secundaria en la ciudad Hidalgo del Parral, Chihuahua.

Se parte del paradigma o enfoque sociocrítico debido a que se prepondera una visión global y dialéctica, los sujetos que se relacionan en la construcción del conocimiento y la relación entre la parte teórica y práctica se demuestra que se involucran de manera más activa en los sujetos de la investigación. La metodología utilizada es la investigación acción, dado su proceso de carácter reflexivo que vincula la investigación, la acción y la formación, a partir de su propia práctica educativa.

**Palabras Clave:** Pensamiento matemático, manejo de información, ABP.

## Planteamiento Del Problema

Las y los estudiantes de 1° grado de educación secundaria muestran dificultades en la comprensión del concepto de número, por lo cual no son capaces de conjeturar la estructura de las operaciones aritméticas, además de encontrar desafiante la resolución de problemas de cálculo mental, afronta serios conflictos para determinar la correspondencia de término y mantener un orden jerárquico; o discriminar el orden o estructura respecto a la recta numérica o bien al señalar números decimales y fraccionarios, así como aquellas cantidades negativas y las combinaciones de números enteros, su discernimiento sobre cuál es más grande o pequeño.

La transformación de fracciones comunes en decimales, los conceptos de dividendo y divisor, la distinción de numerador sobre denominador; por otra parte, la comprensión sobre la operación de sumas no supera los tres dígitos y para restas el procedimiento. Finalmente, emplear operaciones con números fraccionarios y/o decimales dificulta aún más el ejercicio de nuevos aprendizajes a partir de operaciones aritméticas e incluso cabe resaltar que la misma dificultad del nivel, el uso de la calculadora, y la desmotivación hacia el aprendizaje de la disciplina matemática, debido principalmente, a los vacíos en conocimientos previos.

Para analizar la problemática y focalizar el problema se utilizó un cruce matricial partiendo de la matriz de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA, ), donde se destacan las siguientes conclusiones: dentro de las fortalezas se enmarca el dominio de contenidos y facilidad para transversalizar con otras asignaturas, las actividades interdisciplinarias por campo formativo, el uso de proyectos para fortalecer los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje, la confianza de los estudiantes para presentar las problemáticas al docente.

En las oportunidades para la representación del uso de herramientas tecnológicas por parte del docente, seminarios de actualización acorde con la NEM (De las debilidades, se observa que los estudiantes no reconocen las emociones que sienten, los estudiantes son incapaces de sostener la atención en una tarea encomendada por más de tres minutos, no hay acceso al trabajo colaborativo, falta de interés del estudiante por actividades

reflexivas. Por último, de las amenazas las inasistencias por el ineficiente sistema de transporte, el alto consumo de estupefacientes, la falta de aprendizaje debido al reciclaje de actividades que son compartidas (Ver tabla 1).

**Tabla 1.** Matriz FODA.

Fortalezas	Oportunidades
<p>Dominio de contenidos y facilidad para transversalizar con otras asignaturas.</p> <p>Actividades interdisciplinarias por campo formativo.</p> <p>Uso de proyectos para fortalecer los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje.</p> <p>Pocos grupos, el tiempo de traslado entre clases debería ser óptimo.</p> <p>Confianza de los estudiantes por presentar sus problemáticas al docente.</p> <p>Generar ambientes de aprendizaje favorables, empleando el medio disponible dentro y fuera del aula.</p> <p>Facilidad de expresión, con el complemento de tecnicismos y palabras de uso común.</p> <p>Intercambio de ideas en plenaria con los esutdiantes para que compartan la experiencia del aprendizaje abiertamente.</p> <p>Adaptación curricular de contenidos acorde a las necesidades de los estudiantes.</p> <p>Pocos estudiantes por aula, lo que permite una atención más individualizada.</p>	<p>Uso del celular para la representación de videos cortos (YouTube o TikTok), para presentar información y que sea captada con facilidad.</p> <p>La escuela cuenta con programas de becas que brinda comida</p> <p>Seminarios de actualización de contenidos acorde con la Nueva Escuela Mexicana.</p> <p>Apoyo por paarte de inspección en necesidades educativas.</p> <p>Apoyo de dirección por uso de proyectos para propuestas innovadoras.</p> <p>Clima familiar entre estudiantes, que permite el trabajo en binas, mas no colaborativo.</p> <p>Uso de las artes para el intercambio de aprendizaje.</p> <p>Actividades deportivas como futbol que incentivan la asistencia de los estudiantes.</p> <p>Intercambio cultural al emplear el uso de la contextualización de la escuela dentro de las oportunidades que brinda la ciudad.</p>

	<p>Flexibilidad en los contenidos para abordarse desde la perspectiva del docente, así como métodos de enseñanza.</p>
<p>Las y los estudiantes:</p> <p>No son capaces de reconocer las emociones que sienten.</p> <p>Son incapaces de prestar atención por más de 3 minutos.</p> <p>No acceden al trabajo colaborativo.</p> <p>Falta de interés del estudiante por actividades reflexivas.</p> <p>Son conformistas, presentan la costumbre de adquirir la calificación mínima por asistencias y la solicitan.</p> <p>Falta de responsabilidad de los estudiantes por traer material completo y emplearlo como excusa para no realizar actividades.</p> <p>No hay intercambio de experiencias entre el colectivo docente, son muy reservados con sus vivencias.</p> <p>El compartir aulas con otros docentes genera conflictos, entre estudiantes y profesores, al existir un choque en los tiempos de cambio al término e inicio de las sesiones.</p> <p>Precisión en los tiempos por parte del docente, no hay apertura para entrega extemporánea de actividades con los estudiantes.</p>	<p>1.- La gran cantidad de inasistencias se prepondera por la incapacidad de la autoridad educativa para adaptar el horario de acuerdo con el transporte, que circula una vez por hora.</p> <p>2.- Alto consumo de estupefacientes durante la jornada escolar, por la falta de liderazgo por parte de las autoridades educativas.</p> <p>3.- Venta de estupefacientes dentro del durante la jornada escolar, por la falta de liderazgo por parte de las autoridades educativas.</p> <p>4.- No hay rotación en el docente que imparte las asignaturas de acuerdo al grado escolar, es decir cada uno permanece en el mismo grado y las planeaciones son recicladas.</p> <p>5.- Falta de aprendizaje debido al reciclaje de actividades que son compartidas de grados superiores a inferiores o incluso vendidas.</p> <p>6.- Resistencia al cambio por parte de la autoridad educativa, padres de familia y estudiantes.</p>

<p>Falta de adaptación del docente al contexto, porque este muestra una inflexibilidad al cambio y a las nuevas propuestas.</p>	<p>7.- Bullying dentro del aula y los pasillos escolares, lo que afecta estabilidad emocional de los estudiantes.</p> <p>8.- Debido al bullying y a las decisiones de orientación, el estudiante afectado, se retira en cualquier momento sin arreglar la problemática real.</p> <p>Inasistencias excesivas debido a la manera en que trabajo social las justifica (sin receta médica, padres de familia pueden pasar por los estudiantes a cualquier hora, en casos de bullying el estudiante afectado se retira en ese momento).</p> <p>No hay un acuerdo de convivencia que se respete, los tutores incluso hacen omisión de los constantes reportes.</p> <p>El departamento de orientación no lleva a cabo el registro de reportes reales de los estudiantes.</p>
<p>Debilidades</p>	<p>Amenazas</p>

Elaboración propia

A continuación, se utiliza matriz árbol de problemas que es una técnica que pretende brindar apoyo en la creación de indicadores para resultados (CONEVAL, 2024); Cuando se cruza la Matriz FODA, es importante reconocer que el árbol de problemas pretende delimitar las causas y los efectos del problema focalizado. Se identifican tres principales problemáticas; la primera de ellas es la falta de comunicación para actividades de aprendizaje matemático, a continuación sigue la falta de uso de herramientas digitales para situaciones de aprendizaje matemático y por último se encuentra la falta de su desarrollo en el pensamiento del adolescente; lo que requiere del uso de herramientas digitales que emplee factores comunicativos entre los estudiantes de secundaria para mejorar su evolución a

través de la interacción y comunicación entre pares, el uso regular de herramientas digitales para el manejo de información, y así mejorar el pensamiento lógico.

Lo que resulta en tres situaciones no hay trabajo colaborativo, no existe un uso correcto de herramientas digitales y el estudio de las matemáticas se vuelve tedioso al no generar un pensamiento matemático real.

Posteriormente, la matriz el árbol de objetivos es una herramienta metodológica que pretende brindar apoyo en la creación de la matriz de indicadores para resultados (CONEVAL, 2024). Es importante reconocer que el árbol de objetivos identifica los objetivos de la situación deseada por la estrategia. El objetivo principal se centra en desarrollar el manejo de la información para estimular el pensamiento matemático en alumnos de secundaria, se contemplan tres objetivos específicos que son: propiciar el trabajo colaborativo para eficientar la comunicación matemática en alumnos de secundaria, propiciar el uso de herramientas digitales para mejorar el aprendizaje matemático en alumnos y propiciar el pensamiento matemático para interpretar información en alumnos de secundaria.

El problema se focaliza principalmente en aquellos estudiantes que poseen dificultad para emplear adecuadamente el pensamiento matemático, derivado de diversas situaciones acontecidas a lo largo de su transición en la educación básica; sin embargo, es importante reconocer que pese a la dificultad que se presenta por la adquisición de saberes matemáticos, la población estudiantil no muestra disposición a su vez por el aprendizaje de distintas técnicas o herramientas para el aprendizaje matemático, en alumnos de nivel secundaria de primer grado de un escuela secundaria en la ciudad Hidalgo del Parral, Chihuahua.

### **Marco Teórico**

Antes de definir que es el pensamiento matemático en destacable entender qué es el pensamiento mismo, de acuerdo con Jaramillo y Puga (2016), se define como “una función psíquica en virtud de la cual un individuo usa representaciones, estrategias y operaciones frente a situaciones o eventos de orden real, ideal o imaginario” (p. 3). Las situaciones presentadas en la vida real requieren la completa adquisición del conocimiento en virtud



del como el aprendizaje es puesto en marcha, en el sentido estricto del orden en que el conocimiento se plasma o se emplea para resolver una determinada acción o escenario.

### **Pensamiento Numérico**

Es necesario detenernos a pensar de qué manera emplea el estudiante de secundaria el pensamiento matemático, qué es para él, qué significa, cómo se apropia del mismo, de qué manera lo ve en su vida. Se considera el desarrollo del pensamiento numérico matemático como una actividad social, propia de los intereses y la afectividad del estudiante de secundaria, cuyo valor principal está en que organiza y da sentido a una serie de prácticas útiles, a cuyo dominio hay que dedicar esfuerzo individual y colectivo (Villarroel, 2009, p. 3).

El pensamiento numérico se asocia con la capacidad inherente del ser humano por la capacidad social en la interacción continua, así como los intereses que se plantean o se ponen en marcha de acuerdo con la organización en las prácticas rutinarias, es decir se contemplan las relaciones entre el objeto y la elaboración misma de este al que se encuentra sometido, en pocas palabras a lo que puede o es capaz de ejercer.

El trabajo colaborativo, en equipo o la transformación en el aprendizaje a través de la interacción social es necesario para fomentar el pensamiento numérico dado que se apropia de como por medio de la misma interacción los estudiantes son capaces de transmitir sus conocimientos. De acuerdo con Villarroel (2009), “al comparar dos números el tiempo necesario para discriminar el mayor el menor, disminuye al incrementarse la distancia entre los números” (p. 560).

### **Uso de herramientas tecnológicas**

El aprendizaje matemático, no se puede sustraer a las actividades con base en herramientas tecnológicas, menos aún, de cara al 2024, con generaciones de alumnado de cursaron parte de su educación primaria, en el modo de enseñanza híbrido pandémico y en la entrada paulatina a la normalidad, “Al integrar las TIC al aula se incorporan como un medio más de instrucción, cuya finalidad última es aprender con las tecnologías y no aprender de las tecnologías” (Riveros, Mendoza y Castro, 2011, p. 113).

El aprendizaje a partir de las tecnologías permite al estudiantado en el nivel de secundaria desarrollar conocimientos partir de la factibilidad en el cual la integración pasa a ser un complemento más que un suplemento, es decir que no sean el sustituto, sino aquello que será parte de, que facilite su navegación en la base de datos y tenga la posibilidad de explorar este ambiente, participando más activamente en ese despertar conceptual.

### **Propiedades Lógicas**

Las propiedades lógicas se entienden “como lógica matematizada, es decir, como lógica que utiliza métodos y herramientas matemáticas” (Barcelo, 2003, p. 13). Las herramientas y los métodos empleados son necesarios para establecer y llevar a cabo los procesos de la lógica que a diferencia de la creencia común son distintos al proceso matemático mismo puesto que se centra en la forma o la manera en la que se llevan a cabo a partir del logaritmo que se cumple o no sin la necesidad de la herramienta matemática.

### **Aprendizaje Basado en Problemas**

El Aprendizaje Basado en Problemas, entendiéndose como ABP “consiste en la presentación de situaciones reales o simulaciones auténticas vinculadas a la aplicación o ejercicio de un ámbito de conocimiento o ejercicio profesional” (Díaz, 200, p. 8), para ello requiere el análisis de situaciones, así como la simulación de juegos desarrollados permite a los estudiantes situarse inmersos en un contexto que brinde llevar a cabo un ejercicio en donde la capacidad cognitiva se ve afrontada por las estrategias desarrolladas para perfeccionar el acto mismo de la solución ante la problemática planteada de tal suerte que la vinculación entre la aplicación y la simulación sean capaces de transformar la educación en el ámbito de las ciencias en el sentido de como un planteamiento permita la reflexión en el estudiante, lo cuestione, le permita indagar y llevar un proceso de análisis más profundo.

### **Métodos Numéricos**

los principios metodológicos bajo el cual se rigen los métodos numéricos suponen el comprender la estructuración que le daremos a dicho método para reestructurar una base

numérica bajo la cual desarrollaremos un algoritmo matemático que facilite el desarrollo o el planteamiento de un método a través de la resolución de una serie de pasos; por ejemplo la solución de una serie numérica, facilitar la predicción en la varianza, determinar máximos, mínimos, desviación media, desviación estándar, etc. Sin la necesidad de llevar a cabo los procedimientos mecánicos a mano uno a uno, como lo expresa Granados (2015) “Los Métodos Numéricos nos vuelven aptos para entender esquemas numéricos a fin de resolver problemas matemáticos, de ingeniería y científicos” (p. 147),

### **El Pensamiento Matemático en la NEM**

La educación resulta fundamental para el esparcimiento humano y esta es declarada un derecho universal a partir de 1948, año en que se firma la Declaración Universal de los Derechos humanos (Schmelkes, 2014); sin embargo, el artículo tercero constitucional lo ampara señalando que “todo individuo tiene derecho a recibir educación” (CPEUM, 2024). La educación en la actualidad de acuerdo con lo propuesto en la Nueva Escuela Mexicana, la NEM tiene por compromiso brindar calidad en la enseñanza similar a la propuesta educativa en el Nuevo Modelo Educativo del Plan y Programas de estudio 2017 sobre la calidad educativa; sin embargo, la NEM contempla como fundamental propósito el atender el rezago histórico en materia del conocimiento carente en cada uno de los estudiantes a través del reforzamiento de la capacidad, así como las habilidades de los educandos en distintas áreas, enfocándose en la comunicación, las matemáticas y las ciencias.

La NEM tiene como centro la formación integral de niñas, niños y adolescentes (NNA), promoviendo incluso un aprendizaje de excelente, por medio de la inclusión la pluriculturalidad, la colaboración y la equidad a lo largo de su trayectoria como estudiantes; aunque debemos comprender a que se refiere cada uno de los conceptos anteriormente mencionados: la inclusión es la particularidad o bien la facultad en la percepción del ser humano por sentirse perteneciente o participe de algo, por lo cual el entorno al que se promueve es en un sentido de pertenencia ya sea a una persona o a un grupo, de tal suerte que esta se sienta apoyada, respetada y valorada. Por otra parte, la condición misma de la inclusión hace referencia a México como un país megadiverso el cual es pluricultural en el sentido que este posee diversos tipos de razas e incluso distintas lenguas que se hablan a

lo largo y ancho del país (INEGI, 2024); sin embargo, la equidad a diferencia de la inclusión es la promoción de la igualdad más allá de las diferencias que existen entre los individuos (raza, sexo, cultura, sector económico, género, etc.).

La NEM, además plantea diversos proyectos en los cuales se basa el aprendizaje como lo es el aprendizaje basado en proyectos, STEAM, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje servicio, etc. Entonces los nuevos Planes y Programas de estudio en su fase 6 de programas sintéticos hacen mención acerca del objetivo del aprendizaje del campo saberes y pensamiento científico, el cual se basa explícitamente en la comprensión y explicación de los fenómenos y procesos naturales tales como el cuerpo humano, los seres vivos, la materia, la energía, la salud, el medio ambiente y la tecnología (SEP, 2022).

En la NEM en el campo formativo saberes y pensamiento científico pretende desde una perspectiva plural, plantear la necesidad de una enseñanza científica la cual fomente pero que incluso informe en las y los estudiantes la capacidad de análisis, el cual se refiere básicamente a la capacidad de los individuos por distinguir o bien hacer una separación de las partes para conocer la composición comprendiendo no únicamente el objeto, sino el contenido del mismo, es decir que se lleven a cabo procesos de análisis de distintas concepciones del mundo, que se logre el aprendizaje, la toma de decisiones conscientes sobre las explicación y conceptualizaciones adquiriendo una consciencia de la realidad inmediata, del contexto, del ambiente y que de manera compleja facilite, además de posibilitar el desarrollo del pensamiento crítico en las y los estudiantes

### **Metodología**

El paradigma utilizado para la realización del presente estudio es el sociocrítico introduce singularmente la idea de un proceso de autorreflexión en el proceso del conocimiento en donde las características como perspectiva a las tradiciones tanto positivas e interpretativas, es decir aquellas que han tenido poca influencia en la transformación social.

El enfoque o paradigma sociocrítico considera una unidad dialéctica a partir del postulado teórico-práctico (Martínez en Alvarado y García, 2008). Cuyos principios que son el conocimiento, además de la comprensión de la realidad como praxis; la unión de la teoría y la práctica, como se mencionó con anterioridad la integración del conocimiento es

necesario para llevar a cabo el plan de acción a partir de lo que se sabe y la capacidad del ser humano para tomar responsabilidad de los valores en aquellas acciones realizadas; integrar a los participantes, es decir incluir a todos aquellos involucrados desde el investigador en el proceso de autorreflexión y la toma de decisiones hasta aquellos que le permitan llevar a cabo acciones en el análisis crítico de lo que se observa o analiza (Popkewitz en Alvarado y García, 2008).

Si bien el enfoque sociocrítico se basa en un proceso de autorreflexión en donde la investigación acción, por ello es que se pretende el perfeccionamiento de de la práctica por medio del cambio de las situaciones prácticas, el cambio se orienta a partir del interés en el cambio de ahí que la reflexión se lleve a cabo a partir de un proceso investigativo manifestado como una espiral, es decir la acción como tal es seguida de una reflexión y de ahí que se susciten más acciones y por ende más reflexiones.

Aunque, la reflexión práctica se carga de valores es imprescindible considerar que el actor que se involucra en el proceso del enfoque sociocrítico parte de la necesidad de comprender el mundo tal y como lo conocemos, pero siempre con la evolución y la constante fundamentación a partir de la hipótesis emergente del proceso de la investigación sometida al cambio mientras se produce. Entonces queda pendiente el plantearnos si realmente como seres humanos somos capaces de llevar a cabo un proceso que realce.

Por lo tanto es importante considerar lo siguiente mencionado por Colunga (2013): La acción asume un papel de esencia, lo cual se define a través del papel activo que asumen los participantes en la investigación, la cual toma como punto de partida los problemas surgidos en la práctica educativa, reflexionando sobre ella, rompiéndose de esta forma con la dicotomía teoríapráctica.

La teoría en la práctica social Martínez en Orozco (2016) afirma que “el paradigma socio-crítico plantean un método de investigación fundado en la relación entre la teoría y la práctica, en el que se fomenta la investigación participativa” (p. 6).

En conclusión el paradigma sociocrítico requiere de un compromiso bajo un objeto de estudio, por lo que la reflexión acción debe ser continua para llevar a cabo una real

transformación no únicamente social, sino, a su vez de que los problemas logren resolverse a través de diversas soluciones. Por otra parte, en este paradigma se prepondera una visión global y dialéctica, los sujetos que se relacionan en la construcción del conocimiento y la relación entre la parte teórica y práctica se demuestra que se involucran de manera más activa en los sujetos de la investigación pretendiendo siempre en la reflexión en favor de la comunidad social.

En congruencia con el paradigma o enfoque sociocrítico, la metodología utilizada es la investigación acción (I-A), para Elliot en Latorre (2005), es un proceso mediante el cual se lleva a cabo un proceso de investigación en que el campo de estudio provee a partir de una situación social analizada el mejorarla a través de fomentar la calidad de la acción dentro de esta. Por lo tanto, resulta como una reflexión sobre las propias acciones humanas y la situación social vivida lo que permite la apertura de llevar un diagnóstico ampliando la problemática que se enfrenta. Por su parte, Lomax en Latorre (2005), hace alusión a que dentro de la intervención se lleva un proceso de mejora, aunque para Bartolomé en Latorre (2005), concluye que es un proceso de carácter reflexivo que vincula la investigación, la acción y la formación, a partir de su propia práctica educativa.

La I-A posee además ciertas características que se han descrito para darle un énfasis como su exposición o tendencia por ser participativa y colaborativa integrando a las personas a mejorar el proceso de su propia práctica educativa, es decir con ella se realiza una introspección por lo que se sigue una investigación de ciclos que se rige por la planificación, la acción, la observación y la reflexión.

La I-A como un proceso sistemático el cual se orienta directamente a la praxis, bajo dicho sustento la práctica educativa se transforma en una acción crítica, informada, pero en especial comprometida, por lo cual se vuelve un proceso político que implica cambios que en mayor o menor medida afecta a diversos individuos.

Aunque la I-A se podría resumir en la autoreflexión sobre la propia práctica y situación, es importante que se triángule con la reflexión y la acción constantemente, aportando que la experiencia no es propia, ni mucho menos individual, sino que al volverse



colectiva debe transmitirse y reproducirse en cada uno de los involucrados o bien, en aquellos que deseen tomar dicha experiencia como propia, apropiarla y ponerla en marcha.

La I-A postula algunos modelos entre los que destacan diversos modelos que siguen el proceso de distinta manera los cuales serán descritos a continuación (Latorre, 2005): El modelo de Lewin, que describe a la investigación-acción como ciclos de continua acción que permiten la reflexión; el modelo de Kemmis que se apoya del modelo anterior, pero estructura un modelo para aplicarlo en la enseñanza que se distingue por dos ciclos. El primero se refiere a la planificación, actuación, observación y reflexión; el modelo de Elliott, que comienza a su vez del ciclo de Lewin, al comprender los mismos tres momentos, aunque, se anexan las siguientes fases como lo es la identificación de una idea general, la exploración o planteamiento de la hipótesis de acción y la construcción del plan de acción; y el modelo de Whitehead que propone que los modelos de Kemmis y Elliott, se alejan de la realidad educativa convirtiéndose en un ejercicio académico, para este modelo se consideran las fases para la experimentación de un problema, por lo cual a partir de este se imagina la solución de la problemática planteada, se pone en práctica la solución imaginada, se evalúan los resultados de las acciones emprendidas y por último se da cabida a la modificación de la práctica a la luz de los resultados.

El modelo utilizado en el presente trabajo es el de Whitehead pues se acerca más a la realidad educativa que persigue la investigación-acción que es transformar el proceso educativo y sobre todo llevar a cabo un cambio social real; sin embargo, es importante que la investigación debe ser documentada y si bien debe transmitirse para lograr un impacto la transformación alcanzada es parte de la innovación educativa que perseguimos como docentes día a día. De aquí que la aceptación de un desarrollo productivo dentro de la investigación-acción requiera de la participación de los docentes a favor siempre del interés supremo de la educación del país.

## **Resultado**

El proceso elaboración de tesis se encuentra en elaboración, por lo tanto, una vez identificado y fundamentado el problema, se establecen los objetivos y se elabora una serie de estrategias y actividades didácticas para su aplicación y posterior análisis con el fin de



identificar los logros sobre el abatimiento, o la mejora en las manifestaciones del problema, con lo que se inicia el ciclo escolar 2025-2025; los resultados hasta el momento actual son preliminares y corresponden a la comprensión de la naturaleza del problema, la metodología utilizada tanto en el diagnóstico como en la aplicación la determinación de objetivos para la intervención y la protección de las estrategias y actividades para el logro de los objetivos específicos.

### **Discusión y conclusiones**

El presentar situaciones reales en alumnos de secundaria de primer grado ha sido en parte de suma relevancia como parte integral de un pleno desarrollo del pensamiento matemático donde la diversificación de los métodos numéricos permite a los estudiantes adentrarse a distintos procedimientos que permitan resolver esquemas numéricos a partir de la interpretación que da del mundo como lo observa, de hecho las estrategias y operaciones que se formulan a través de las matemáticas en la psique de los individuos logra desenvolver sin lugar a dudas no únicamente la capacidad numérica de resolver operaciones, sino el cómo formula algoritmos para la toma misma sobre aquellas decisiones que se van suscitándose a lo largo de su vida, por lo cual, el campo saberes y pensamiento científico en la disciplina de matemáticas persigue principalmente la reestructuración del aprendizaje en pro de solucionar desafíos día con día.

### **Referencias**

- Alvarado, L., García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones en educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación* 9(2). pps. 187-202.
- Aristizábal, J., Colorado, H., y Gutiérrez, H. (2016). El juego como una estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento numérico en las cuatro operaciones básicas. *Sophia*, 12(1). pp. 117-125.
- Barceló Aspeitia, Axel A. (2003). ¿Qué tan matemática es la lógica matemática?. *Diánoia*, 48(51). pps. 3-28.

- Colunga Santos, S., García Ruiz, J., Blanco Colunga, C. (2013). El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas. La investigación-acción en educación. Cuba. Revista electrónica Universidad de Camagüey, 9(1).
- CONEVAL. (2024). Elaboración del árbol del problema y del árbol de objetivos.
- Díaz Lozada, J. A., y Díaz Fuentes, R. (2018). Los Métodos de Resolución de Problemas y el Desarrollo del Pensamiento Matemático. Boletim de Educação Matemática, 32(60), 57-74. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v32n60a03>
- Fields, T. T. (2014). ERIC Institute of Education Sciences. <http://eric.ed.gov/?q=important+writing&pg=EJ1058482>
- García, T., y Cano, M. (s/f). El FODA: una técnica para el análisis de problemas en el contexto de la planeación en las organizaciones.
- Granados, A (2015). Las TIC en la enseñanza de los métodos numéricos. Sophia, 11(22). pps. 143-154.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer la práctica educativa. Barcelona: Grao.
- Lázaro, A. (2016). Las comunidades de aprendizaje como estrategia para el fomento del trabajo colectivo en los alumnos de quinto grado. CoPaLa, 2. pps. 83-91
- Loza Ticona, R., Mamani Condori, J., Mariaca Mamani, J., Yanqui Santos, F. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. Perú. Psique Mag: Revista Científica Digital de Psicología, 9(2). Doi:10.18050/psiquemag
- Luci, G., y Reyes, P. (2016). Metáforas y desarrollo del pensamiento matemático: ¡cuanto antes mejor! Atenas, 3(35). pp. 15-30.
- Maldonado Pérez, M., (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. Laurus, 13(23), 263-278.
- Riveros, V., Mendoza, M., y Castro, R. (2011). Las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de instrucción de la matemática. Quórum Académico, 8(1). pps. 111-130.
- Schmelkes, S. (2014). El derecho a la educación. México. INEE.
- SEP. (2011). Plan de estudios 2011 Educación Básica. México, D.F.: CONALITEG.

- SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Cdmx. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2019). La nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Cdmx. Subsecretaría de Educación Pública.
- Soto, J., y Torres, C. (2016). La percepción del trabajo colaborativo mediante el soporte didáctico de herramientas digitales. *Apertura*, 8(1). pps. 1-12.
- Vargas, R. (2013). Matemáticas y neurociencias: una aproximación al desarrollo del pensamiento matemático desde una perspectiva biológica. *Unión revista Iberoamericana de educación matemática*, 9(36).
- Vargas, W. (2021). La resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento matemático. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(17), 230-251. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.169>
- Villarroel, J. (2009). Origen y desarrollo del pensamiento numérico: una perspectiva multidisciplinar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(1). pps. 555-604.

## **Saberes docentes en la formación continua desde la perspectiva del profesorado en educación primaria**

Juan Carlos Granillo Silvas

graniyosilvasjuancarlos@hotmail.com

Raquel Andrea Fernández Aguayo

maestraraquel@gmail.com

Luis Fernando Castello Villaescusa

l.castelov@creson.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

La presente investigación cumplió con el propósito de analizar las concepciones que tiene el profesorado de educación primaria acerca de los saberes docentes en la formación continua. El estudio se maneja bajo un enfoque cualitativo porque se analizaron las percepciones de los maestros con el fin de saber sus conocimientos del tema, con un diseño cualitativo básico. Utilizando como instrumento para la recolección de datos la entrevista semiestructurada. Para llevarla a cabo se optó como población total 15 docentes frente a grupo de primero a sexto grado con una experiencia mínima de cuatro años de servicio. A partir de esto se trabajó con el programa ATLAS. TI, en el cual, se analizaron las frecuencias de los docentes entrevistados, dando cabida a la creación de redes que revelaron diversos hallazgos. Logrando de tal manera, dar respuesta a la pregunta planteada para el estudio sobre: ¿Qué conceptualización tiene el profesorado de educación primaria acerca de los saberes docentes en la formación continua? Deliberando sus nociones acerca del tema, como los maestros van forjando estos conocimientos, los actualizan con ayuda de la formación continúa desarrollando las herramientas y estrategias personales que adquieren con la experiencia de los años de servicio.

**Palabras clave:** Saberes docentes, formación continua de profesores, práctica docente, profesión docente, aprendizaje de la profesión.

### **Planteamiento del problema**

La formación docente en México es importante debido a que se debe brindar un proceso educativo de excelencia para todos los alumnos y alumnas, como lo señala la Nueva Escuela Mexicana (NEM), asimismo Grupo Geard México (2022) menciona que “En este nuevo modelo se habla de excelencia educativa más que de la búsqueda de la calidad y para esto se introduce el término de mejora continua en la educación; en esta se enfatiza el lugar del docente como humano y su potencial para transformar las realidades del país” (párr.8). Dependiendo en gran medida del trabajo y la formación de los maestros frente al grupo, ya que la labor de los encargados de la educación es visto como uno de los factores sustancial para el logro de los aprendizajes de los individuos que se están formando, por lo que, dentro de los saberes, se engloban muchos aspectos los cuales se desarrollan con el fin de que los docentes que se están en servicio logren nuevos conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para poder llevar de manera exitosa su trabajo frente a un grupo o en la misma comunidad escolar.

La formación también podría verse como un recorrido en donde el profesorado tanto en su formación inicial como la formación continua están en constante actualización apegiándose a las necesidades de las generaciones que están atendiendo, buscando avanzar en sus saberes docentes y todas las necesidades que puedan presentar sus alumnos. Como menciona la Subsecretaría de Educación Básica (2023):

La formación continua es un proceso sistemático de capacitación, actualización y profesionalización del personal educativo que permite garantizar su dominio disciplinar, pedagógico y didáctico; a través de cursos, talleres y/o diplomados, propiciando experiencias diversas en las que se pongan en práctica capacidades, habilidades y valores para poder interactuar con las y los estudiantes y sus contextos en ambientes armónicos y de aprecio por el arte y la cultura. (párr.1)

Durante el ejercicio docente se busca que se atiendan todas las necesidades que se vayan presentando con variedad de estrategias, herramientas a implementar y que le

permitan al docente hacer sus práctica más eficaces y puedan integrar en sus clases los cambios que se están produciendo en la sociedad, esto es necesario para comprender cómo se originan los procesos de enseñanza y aprendizaje, en este sentido el seguir formándose a lo largo de la vida no solo es una ayuda a desarrollarse profesionalmente, sino que impacta de manera positiva en la calidad educativa que se ofrece.

### **Marco Teórico**

En este apartado se abordan conceptos desde la perspectiva de diferentes autores relacionados al tema, donde se muestra la semejanza, diferencias que existen entre ellos, asimismo las teorías que sustentan esta investigación. El primer concepto que brinda un gran aporte a la presente temática de investigación son los saberes docentes, según Tardif (2004):

El saber de los docentes” o “saber enseñar”, supone un conjunto de saberes que no poseen unidad epistemológica, con los cuales se asocia un conjunto de competencias diferenciadas. Así, por ejemplo, el docente debe ser capaz de asimilar la tradición pedagógica, ser competente culturalmente, argumentar y enseñar la argumentación a sus alumnos para defender puntos de vista y diseñar e implementar las estrategias para alcanzar los objetivos de aprendizaje (siempre negociables). “El saber enseñar se refiere, por tanto, a una pluralidad de saberes”, ligado a la diversidad de tipos de acción (conocimientos, razonamientos y procedimientos) que el docente moviliza en su práctica cotidiana dentro de la escuela. Tales tipos de acción no son idénticos ni mensurables (p. 95).

Acerca de lo que menciona este autor, el saber docente sí abarca una parte tradicional del ser profesor, ligado a los conocimientos y razonamientos vistos en su práctica cotidiana, sin embargo, debe evitar quedarse con las ideas del pasado, puesto que, tiene que innovar y desarrollarse continuamente en sus saberes como maestro. Asimismo, se recaba la definición de Santana et al. (2014):

Los saberes docentes aluden a las formas de realizar el trabajo de la enseñanza se relaciona con el proceso que construye el maestro sobre qué y cómo enseñar, cómo interesar a sus alumnos en la clase son las preocupaciones del estudiante para

orientar la búsqueda y preparación previa de la enseñanza. (p. 122)

Los saberes tienen un carácter social, colectivo y formativo, porque los docentes desarrollan conocimientos desde su subjetividad en la práctica, cooperando con colegas, lo sistematizan para objetivarse, y en el intercambio de información también comparten ideas sobre estrategias. Con esto, se pretende conseguir mejores resultados con determinados contenidos, cómo tratar con niños con características específicas y de mismo modo el planear. Así mismo, se puede analizar la importancia de los saberes continuos en la profesión docente, estos se crean en la rama conocida como la formación continua, la cual es seguir formándose ya estando en servicio, después de egresar de las escuelas normales y fungir como maestro titular.

De igual manera, se busca mostrar las concepciones, analizando e indagando en diversas teorías de autores que han sido grandes investigadores de la temática que se estudia, acerca de los saberes docentes, la formación continua y conceptualización de estas.

### **Teoría de los saberes docentes**

La teoría de los saberes docentes por Maurice Tardif, contribuye de gran manera al estudio, pues analiza en casi su totalidad a los saberes docentes, donde en una de sus obras acerca de este tema plantea una serie de interrogantes sobre la naturaleza de los saberes que posee el maestro e hipotetiza si esos saberes que tiene, son conocimientos científicos, o saberes eruditos y codificados como los que tienen las distintas disciplinas, si son saberes técnicos, saberes de acción, de habilidades, si son estrictamente cognitivos o discursivos. Sirve para comprender que los saberes docentes según Tardif (2004) se refieren a un conjunto de conocimientos complejos y multifacéticos que los profesores desarrollan a lo largo de su carrera. El autor propone una perspectiva que va más allá de la simple acumulación de conocimientos disciplinares y pedagógicos, abarcando aspectos como la experiencia, la intuición, las habilidades prácticas y el conocimiento contextual.

Estos saberes incluyen la capacidad de adaptarse a diferentes situaciones, comprender las necesidades individuales de los estudiantes y tomar decisiones informadas en el aula. La teoría de los saberes docentes de Tardif destaca la importancia de considerar la complejidad y la riqueza de los conocimientos que los profesores utilizan en su práctica



diaria. En esta teoría Tardif (2004) muestra que:

Una relación profunda entre el docente y su saber, plasma que los saberes del docente provienen de diversos ámbitos, como los saberes de los distintos campos del conocimiento que son seleccionados por la Universidades, saberes de Formación profesional, saberes curriculares y saberes Experienciales; concluyendo que el saber es plural y estratégico. Aunque este autor no explica el término conocimiento profesional, si enumera algunos de los componentes y las características de ese conocimiento que identifican al profesor (p. 72).

Con este conocimiento, el papel de un docente debería ser diferente de lo que muchas veces se piensa. Con el tiempo, la experiencia pasó a ser vista como una razón de ser o un núcleo importante de conocimiento, lamentablemente no es filtrada, objetivada, seleccionada y legitimada, quizás porque no ha sido socializada y reconocida que lo que hace es importante y puede ser valorado y reconocido por otros docentes en la práctica, creando así una nueva profesionalización del docente.

### **Metodología**

La metodología utilizada en esta investigación tiene como propósito mostrar el enfoque, alcance y diseño al que está dirigido el proyecto para recolección de datos cualitativos, que son la base de la información analizada en el lapso de este. Además, se elige el método adecuado al enfoque seleccionado. De ahí, se efectúa la técnica y el instrumento para la recolección de datos de maestros de educación primaria acerca de sus saberes docentes, para generar una muestra de la población, obtener respuestas y resultados de la problemática de la investigación.

Primeramente, es necesario señalar que el enfoque seleccionado para abordar el tema de estudio es de corte cualitativo, ya que sirve para que los maestros de educación primaria expresen sus percepciones, de esta manera Salgado L (2007) menciona que:

La investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta (p. 71).

Con esto se puede decir que las investigaciones cualitativas adoptan ideas de los sujetos, sus puntos de vista, para posteriormente estudiarlos de manera completa y que se puedan comprender con facilidad. También, se es importante destacar que el alcance de esta investigación es descriptivo, este se refiere a la capacidad de una investigación o estudio para describir de manera precisa y detallada un fenómeno, evento o situación. Según Sousa et al. (como se citó en Arias y Covinos, 2021) “En este tipo de estudio se observa, describe y fundamenta varios aspectos del fenómeno, no existe la manipulación de las variables, tampoco la búsqueda de causa efecto” (p.70).

El diseño elegido por las características que este estudio presenta es el cualitativo básico, ya que es una metodología de investigación que se centra en comprender a profundidad las experiencias, perspectivas y significados de las personas sobre un fenómeno. En este enfoque, se recolectan datos principalmente a través de técnicas como entrevistas, observación participante y análisis de documentos. Como menciona Merriam y Tisdell (como se citó en Pérez, 2024) los estudios cualitativos que se realizan, los autores no especifican un diseño metodológico; solo mencionan que realizaron una investigación cualitativa o un estudio cualitativo (p.13).

Para esta investigación fue necesaria la participación de 15 docentes de educación primaria, precisamente siete hombres y ocho mujeres, de un rango de edad de entre 25 a 54 años de edad, que tienen como mínimo cuatro años de servicio frente a grupo, en una institución educativa de nivel primaria ubicada al sur de la ciudad de Hermosillo, Sonora, misma que se encuentra dentro de un contexto urbano, con un nivel socioeconómico medio.

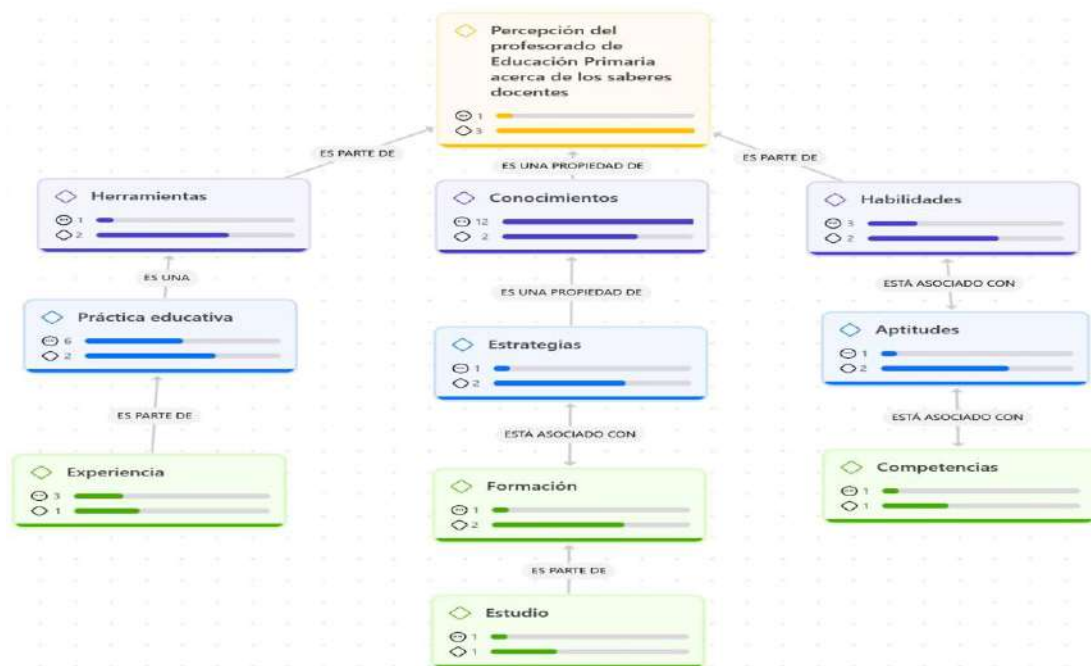
Dichas contribuciones se realizaron a aquellos docentes con un nivel de escolaridad específico: doce con licenciatura, dos con maestría y una en doctorado, que brindan apoyo y tiempo para dar respuesta al instrumento de investigación efectuado. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de todas las fases educativas en educación primaria, que se dividen en tercera, cuarta y quinta, según lo indica la Nueva Escuela Mexicana.

Posterior a esto, se transcribieron manualmente la información brindada de viva voz

a texto, con la finalidad de que la información fuese más precisa, se analizó detenidamente cada respuesta al escribirla, para así, comprender cada dato que los docentes brindaron, ver cuáles son las que se le tiene que dar mayor relevancia para conseguir y dar respuesta a la pregunta y objeto de investigación antes planteado.

## Resultados

Lo anterior se realizó a través de cuatro redes ejecutadas con ayuda del programa ATLAS.Ti, las cuales se distribuyen por familia, categorías y subcategorías, mismas que a continuación se desglosan y se explican con precisión, por lo que se pretende dar a conocer lo que se encontró, teniendo como sustento el propósito de la investigación; se eligieron cuatro preguntas específicas planteadas, se citan ideas de los maestros de educación primaria en servicio, en contraste con algunas concepciones teóricas que dan sustento a la investigación, se eligieron cuatro preguntas específicas planteadas, se citan ideas de los maestros de educación primaria en servicio, en contraste con algunas concepciones teóricas que dan sustento al estudio.



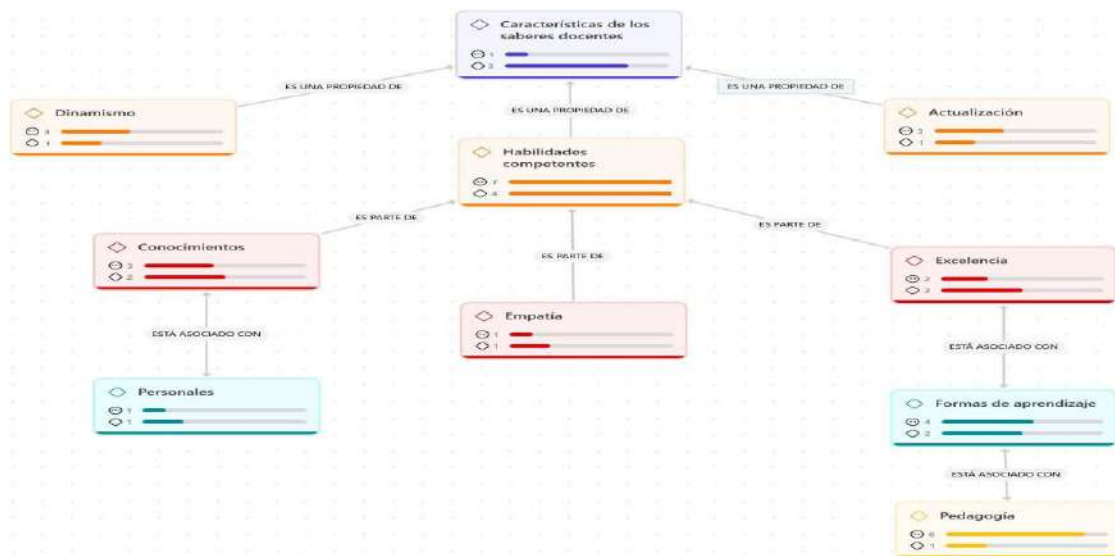
**Figura 1.** Percepción del profesorado de educación primaria acerca de los saberes docentes  
Primeramente, se describen los datos más relevantes brindados por los maestros de

educación primaria respecto a qué son los saberes docentes, destacando los elementos de mayor significado que ayudan a dar respuesta a la pregunta de investigación. El profesorado considera que estos son todos los Conocimientos, Estrategias, Herramientas, Habilidades, así como las Aptitudes y sus Competencias en el actuar que tienen los maestros hacia su trabajo.

Todo esto desarrolla los saberes necesarios que debe de tener un responsable del aula, para conocer y comprender las diversas maneras de enseñanza-aprendizaje, como menciona Santana et al. (2014) “Los saberes docentes aluden a las formas de realizar el trabajo de la enseñanza se relaciona con el proceso que construye el maestro sobre qué y cómo enseñar” (p. 122)

En cuanto lo mencionado anteriormente, un docente debe ser capaz de desarrollar cada día sus saberes, conocimientos y estrategias que va a utilizar con sus alumnos, teniendo diariamente la habilidad de construir su identidad docente y su forma de hacer su labor.

**Figura 2 . Características de los saberes docentes**



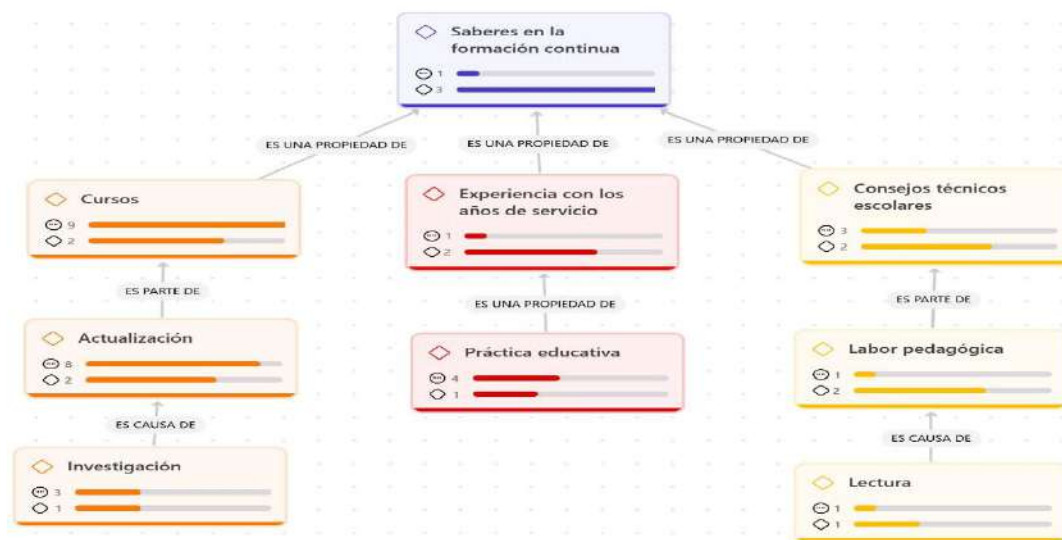
En la Figura 2 los maestros participantes compartieron sus ideas acerca de cuáles son las características que deben tener los educadores como parte de sus saberes docentes, las cuales se pudieron rescatar que debe estar enfocado a lo Pedagógico, ser de Excelencia, con rasgos competentes para poder enseñar a los alumnos, teniendo Actualización y agregando innovaciones, enfocados a que el alumno sea el centro del proceso evaluativo,

muy dinámicos, universales y personalizados por cada profesor.

Siendo claro que cada característica viene por parte de la perspectiva de lo que quiere saber cada maestro, pero siempre poniendo como prioridad lo pedagógico, abarcando las prácticas de enseñanza-aprendizaje, pues Zambrano (como se citó en Flores y Torrealba, 2022) menciona que existen “Tres tipos de saberes: disciplinar (conocimiento), pedagógico (prácticas de enseñanza-aprendizaje) y académico (los dos anteriores más la experiencia). El saber “aparece” como “el resultado de una relación que mantiene el sujeto con un objeto de conocimiento” (p. 226)

Un rasgo muy importante que marcan los saberes es que deben de estarse actualizando y ser continuos al estar trabajando siempre en ellos, ya que un maestro nunca deja de aprender, debe de estar preparado siempre para lo que se pueda presentar, por esto los participantes de la escuela primaria señalan que las características de los saberes docentes se componen de lo que se hace, piensa y siente, así se actúa, decide y define la práctica.

**Figura 3.** Saberes docentes en la formación continua



En la Figura 3, acerca de cómo adquieren saberes respecto a la formación continua los maestros entrevistados exponen que la Secretaría de Educación Pública brinda nuevos conocimientos con los Consejos Técnicos Escolares, Cursos, capacitaciones que ellos mismos tienen que estar tomando para Actualizarse. Sin embargo, también deben



Investigar, realizar posgrados, por cuenta propia para lograr innovando la Práctica educativa.

**Figura 4.** Formación continua en el desarrollo de los docentes



En cuanto a la Figura 4, acerca de en qué ayuda la formación continua en el desarrollo de los docentes es que en se pueda tener una Práctica educativa exitosa, para aplicar todas las estrategias y herramientas de enseñanza. Otro aspecto que muchos docentes buscan es Promoverse de manera horizontal y vertical, ayudando al trabajo diario como maestro tomando nuevas técnicas y no quedarse obsoletos, ya que cada año van saliendo nuevos requerimientos, con esto se les orilla a la Actualización.

Siendo un conjunto de variables las que hacen la formación continua de los docentes, se puede comprobar con lo que menciona Aguirre et al (2021) “la formación continua se conceptualiza como un proceso sistemático, consecuente y organizado en el cual los docentes en servicio participan de forma individual o colectiva en procesos de formación críticamente reflexiva propiciando el desarrollo de competencias profesionales” (p. 102).

Es necesario darse cuenta que la formación continua permite y ayuda a estar actualizado de manera constante y de la mano atender la innovación necesaria para todos los educandos. Por esto, es que los docentes reconocen necesaria la formación continua para su trabajo frente al grupo, ya que en estos saberes van innovando los pedagógicos, disciplinares, curriculares, estrategias, formas de trabajar con los alumnos, como calificar y sus aprendizajes son continuos, se aprovechan los saberes en función de su trabajo y de las

situaciones que se le puedan presentar, el saber cómo resolverlas.

### **Discusión y conclusiones**

Los hallazgos obtenidos de esta investigación permiten conocer y comprender la noción de un saber docente y como estos ayudan a tener una práctica educativa exitosa y de calidad partiendo desde la visión de la formación continua. Primeramente, se pudo deducir que un saber docente es todo el conocimiento que tiene un maestro, todas las estrategias, habilidades, aptitudes y actitudes que debe tener un responsable de la educación para poder llevar a cabo su profesión y la forma en que lo hace, cómo él individualmente utiliza la metodología, aborda contenidos, resuelve problemas con la experiencia que su mismo trabajo le presenta.

Por lo consiguiente, estos saberes tiene características específicas que deben de formarlos, como lo son principalmente estar actualizados, siempre atendiendo las necesidades específicas de sus grupos, siendo innovadores, atender siempre los principios pedagógicos de la profesión, brindar educación de excelencia, colocar a los alumnos como el centro del proceso educativo, aprender de los mismos estudiantes, ser dinámicos, creativos, universales, se van adquiriendo y formando con la experiencia, se pueden ir modificando al ver que estrategias son funcionales, hacer que a los alumnos les interese aprender, buscando que se realice la función enseñanza-aprendizaje, ser continuos y flexibles.

Consecuente, hablando del aspecto de la formación continua, se llegó a que estos saberes se adquieren mediante los Consejos Técnicos Escolares, cursos, diplomados, talleres, posgrados, el análisis de planes y programas de estudios nuevos, capacitación constante, vinculando la práctica con el análisis personal, mediante la lectura de investigaciones y compartiendo experiencias entre pares.

Se considera que esta investigación tiene grandes aportaciones para el ámbito de la educación y la enseñanza, así como para los profesores en servicio, debido a que se encontró que la formación continua es sumamente importante, ya que ayuda a priorizar el progreso de los maestros para tener nuevas estrategias de enseñanza que formen a los alumnos y a no quedarse obsoletos en el ámbito escolar.



Del mismo modo, se puede concluir que el propósito de esta investigación se cumplió de forma adecuada, hasta desarrolló un panorama más amplio acerca de los saberes docentes y cómo la formación continua desarrolla estos conocimientos necesarios, es imprescindible hacer mención el papel fundamental que toman los agentes de la educación, puesto que ellos son los encargados de brindar su conocimiento con base a su experiencia y de esta manera ayudan a las nuevas generaciones a ser útiles y tener aprendizajes realmente indispensables.

## Referencias

- Aguirre, V. I., Gamarra, J., Lira, N. & Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(2), 101-111. <https://www.redalyc.org/journal/5860/586068493005/html/#:~:text=As%C3%AD%20mismo%2C%20la%20formaci%C3%B3n%20continua,el%20desarrollo%20de%20competencias%20profesionales>.
- Arias, J. L., & Covinos, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación. *Enfoques Consulting EIRL*, 1, 66-78. <https://blogs.ugto.mx/mdued/wp-content/uploads/sites/66/2022/10/Tipos-alcances-y-disenos-de-investigacion-paginas-66-79.pdf>
- De la Torre, S. (2024). Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura. *isEazy*. <https://www.iseazy.com/es/blog/teoria-del-aprendizaje-social-de-bandura/>
- Flores, A. & Torrealva, H. (2022). Los saberes docentes y los estilos de aprendizaje. *Diversidad Académica*, 1(2), 204-227. <https://diversidadacademica.uaemex.mx/article/view/17818>
- Grupo Geard México. (2024). Qué es la Nueva Escuela Mexicana. <https://grupoguard.com/mx/ayuda/escuela-mexicana/#:~:text=En%20este%20nuevo%20modelo%20se,transformar%20las%20realidades%20del%20pa%C3%ADs>.
- Pérez, J. P. V.(2024) Enfoque cualitativo y sus diseños: descripciones, aplicaciones y procesos. <https://cea.uprrp.edu/wp-content/uploads/2024/04/Descripciones->

aplicaciones-y-procesos.pdf

- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.  
<http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729>
- Santana, M., Miranda, R. & Nuñez, B. (2014). Los saberes docentes en las prácticas escolares. *Revista Educateconciencia*, 4(5), 114-128.  
<https://tecnocientifica.com.mx/volumenes/10%20Los%20saberes.pdf>
- Subsecretaría de Educación Básica. Formación Continua. (2023). <https://n9.cl/wzxbe2>
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea.
- Zamarripa, S. & Salinas, A. (2021). Saberes docentes durante el trayecto de formación inicial, entre la teoría y la práctica. Deconstrucción de un proceso. [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla, México.  
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1428.pdf>

## Significados en el Aprendizaje de la Planificación de Aula desde el Acompañamiento

### Docente

Anel Madai Aguilar Hernando

hdo21madi@gmail.com

Mtro. Jair Ruiz Flores

ruizsoccer14@gmail.com

Escuela Normal Oficial "Profr. Luis Casarrubias Ibarra"

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

El presente estudio investigó los significados del aprendizaje en la planificación de aula que tienen para los estudiantes en formación docente de la generación 2020-2024 que cursó el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria, desde el acompañamiento que reciben de sus maestros del trayecto de la práctica profesional, durante su formación en los cuatro años de la carrera en la Escuela Normal Oficial "Profr. Luis Casarrubias Ibarra".

La investigación es desde un enfoque cualitativo, haciendo uso del paradigma interpretativo y utilizando un método fenomenológico. Se tomó como muestra a 44 estudiantes que contestaron la encuesta que se les envió de manera digital y entrevistas a 4 docentes que brindaron acompañamiento. Los resultados previos muestran los beneficios del acompañamiento recibido y las áreas de mejora para los docentes que tienen el curso de la práctica, así como para los estudiantes en formación; siendo ellos recomendaciones relacionadas con la empatía, disponibilidad de tiempo y experiencia en nivel primaria para los acompañantes, se puede afirmar que el acompañamiento es una herramienta necesaria para el aprendizaje de la planificación en la formación docente, y que cada semestre de la carrera brinda un enriquecimiento personal desde las vivencias y la socialización grupal.

**Palabras clave:** Significados, Experiencia de Aprendizaje, Planificación de Aula, Acompañamiento Docente, Formación Docente.

## **Planteamiento del problema**

Uno de los intereses que tienen los docentes en formación durante las jornadas de observación y práctica docente es el reconocimiento del avance que se tiene en la realización de planeación, que se efectúan con el acompañamiento de un maestro de la Escuela Normal.

El Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria establece que las prácticas profesionales deben contribuir a que el futuro docente integre los saberes en la acción, que, a través de la reflexión y análisis de situaciones de la docencia, proponga estrategias adecuadas para lograr propósitos que se planteó. Así, la reflexión sobre la acción posibilita que el estudiante incorpore diferentes formas de trabajo pertinentes e innovadoras.

De tal modo, es que se cuestionó, ¿qué significados se le dan al aprendizaje de la planificación de aula desde el acompañamiento que brindan docentes del trayecto de la práctica profesional? ¿Qué áreas de oportunidad y mejoras tuvo el docente en formación respecto al diseño de su planificación de aula durante sus cuatro años de carrera?

## **Justificación**

Un docente que brinda acompañamiento durante los diferentes semestres de la licenciatura, debe estar consciente que en cada momento o etapa de la licenciatura, el estudiante va a tener un grado de conocimiento respecto a la planeación, y si se brinda un buen acompañamiento, que sea comprensivo, empático, donde guíen el proceso de la planificación de aula, podrán construir y desarrollar en cada futuro formador de educación primaria la habilidad y capacidad de diseñar actividades acordes al grupo, contexto, edad e intereses y necesidades que tenga su comunidad escolar de la escuela primaria. Finalmente, este estudio tiene mucha utilidad y aportará elementos significativos a las Escuelas Normales, que cuentan con docentes encargados de brindar apoyo en cada curso perteneciente a la malla curricular y que proporcionan acompañamiento al estudiante.

## **Preguntas de investigación**

La investigación partió de la siguiente pregunta: ¿Qué significados le dan los estudiantes en formación docente de la generación 2020-2024, al aprendizaje de la planificación de aula, desde el acompañamiento que brindan los docentes responsables del trayecto de la práctica profesional, durante los 4 años de la licenciatura en Educación Primaria, en la Escuela Normal Oficial “Profr? Luis Casarrubias Ibarra” de Chiautla de Tapia, Pue.?

## **Objetivos**

Analizar los significados que le dan los docentes en formación al aprendizaje de la planificación de aula durante los 4 años de la carrera desde el acompañamiento que les brindan los docentes responsables del trayecto de la práctica profesional.

## **Objetivos específicos**

- Reconocer el tipo de significados que le dan los docentes en formación de la generación 2020-2024 al acompañamiento pedagógico que brindan los docentes del trayecto de la práctica profesional.
- Identificar los significados de los cambios de planificación de aula durante el transcurso de la licenciatura en los docentes en formación.
- Interpretar los distintos significados que le dan a la planificación de aula los docentes en formación de la generación 2020-2024 y que prevalecen al momento de planear.
- Establecer los significados ideales de acompañamiento en la planificación de aula por parte de los docentes de la Escuela Normal.

## **Desarrollo**

## **Enfoque teórico**

## **Planificación de aula**

Ruiz, F. Beatriz (2019) afirma que la planificación didáctica es una herramienta fundamental para el docente, ya que le permite:

“organizar el pensamiento y la acción, ordenar la tarea, estimular el compartir, el confrontar, ayudar a establecer prioridades, a concientizarse sobre eso que va a enseñar, sobre la distribución del tiempo “(p.51).

## **Acompañamiento pedagógico**

El acompañamiento pedagógico es entendido como “una estrategia de formación docente en servicio centrada en la escuela, el mismo que mediado por el acompañante promueve en los docentes mejoras de sus prácticas pedagógicas” (Ministerio de Educación, 2017b, p. 15)

Lo anterior se puede complementar con la propuesta de Vygotsky 2001, (como se citó en Puerta Gil, CA, 2016), quien indica que aquel que tiene más conocimiento y experiencias ayuda al otro a alcanzar un nivel de pensamiento y desarrollo más alto. Esto lleva a decir que la educación es una acción de acompañamiento constante para posibilitar y potenciar las capacidades del otro. Por ello, no solo maestros responsables de la práctica profesional deben brindar apoyo durante el proceso de la planificación de clases; sino que, todos los cursos, los docentes en formación deben recibir acompañamiento por parte de los catedráticos de la Escuela Normal, para que se desarrollen de mejor manera las habilidades del diseño de actividades, elaboración de material, entre otros elementos respectivos de la planeación para una jornada de práctica.

Ya lo dice Mélich 2004, p.78, (como se citó en Intriago L, 2021): “la educación es esencialmente una relación de responsabilidad con el otro”. Por lo tanto, el acompañamiento significa ponerse al lado de los estudiantes guiando sus actividades académicas en el devenir de su proceso de aprendizaje, escuchando sus necesidades e inquietudes, aportando perspectivas y compartiendo con ellos herramientas que los ayuden

en su aprendizaje, e incluso les hagan aportes para su crecimiento personal y profesional como lo señalan Jaramillo, Osorio y Narváez (2011, p. 113).

Visto el acompañamiento desde esta perspectiva, podría entenderse como mediación pedagógica en cuanto es intencionada y el docente es capaz de estar al lado del estudiante en sus diferentes momentos de aprendizaje, pero además promueve en él la tarea de construirse y de apropiarse del mundo (Prieto Castillo y Gutiérrez Pérez, 1999, p. 20).

Se consideraron como teoría general, la Cognitiva por Jean Piaget (1930) ya que trata del aprendizaje que posee el individuo a través del tiempo mediante la práctica o interacción con los demás, y como específica la teoría del Acompañamiento Personal como Relación Interpersonal de Carl Rogers y Martín Buber (2008), la cual menciona que la verdadera ayuda es aquella en la que se intenta hacer surgir, de una o ambas partes, una mejor apreciación y expresión de “los recursos latentes en el individuo, y un uso más funcional de estos”.

### **Enfoque Metodológico**

#### **Tipo de investigación**

La investigación es de tipo mixta, haciendo uso del método cualitativo y cuantitativo. Con el paradigma interpretativo.

#### **Método**

El método fenomenológico para analizar datos cualitativos y hacer una comparación con los datos cuantitativos.

#### **Técnica e instrumentos**

Se realizó con una encuesta a través de un cuestionario como instrumento de recolección de información con los estudiantes en formación docente, para recopilar experiencias y significados respecto al aprendizaje de la planificación de aula desde el acompañamiento



docente que han recibido, y la entrevista mediante un guion con cuatro categorías de análisis a docentes responsables del trayecto de la Práctica Profesional.

### **Sujetos de estudio**

Los sujetos de investigación son una muestra de 44, de una población total de 73 estudiantes en formación docente, de la Escuela Normal Oficial “Profr. Luis Casarrubias Ibarra”. Son jóvenes; hombres y mujeres, que cursan el último año de la licenciatura en educación primaria, se encuentran entre los 21 y 33 años de edad, pertenecientes a la generación 2020-2024, y cuatro docentes responsables del trayecto de la práctica profesional, de los cuales tres son hombres y una mujer con distintos perfiles, carga horaria, edad y experiencia laboral.

### **Consideraciones éticas**

En la medida que esta investigación involucró maestros, estuvo sujeta al análisis ético debido a que se realizaron entrevistas respecto al acompañamiento que reciben estudiantes en formación docente y cómo es que lo brindan los acompañantes. Por lo que se aseguró que los participantes tuvieran una comprensión clara de los objetivos de la investigación y los riesgos y beneficios al participar, se obtuvo el consentimiento informado antes de recopilar cualquier dato y se proporcionó la oportunidad de retirarse de la investigación en cualquier momento. Los datos de los maestros fueron confidenciales y se evitó la recopilación de datos personales que no fueran necesarios; para que así se pudiera considerar el impacto potencial de la investigación en los estudiantes.

### **Resultados**

Se describen las siguientes categorías de análisis:

Significado que le dan docentes en formación al acompañamiento.

Se encontró que el acompañamiento es una estrategia con la cual todos los docentes enseñan a planear, a través de su conocimiento de los planes didácticos con los que se trabaja, también que tengan la capacidad de intervenir y dar apoyo para resolver dudas,

brindando información, evaluando logros y deficiencias, mediante la orientación para que los estudiantes autoevalúen su práctica y mejoren.

### **Características y funciones del acompañamiento**

Con relación a las características y funciones, la mayoría de los estudiantes consideran que los maestros acompañantes deben tener experiencia en nivel primaria, así como compromiso, paciencia, comprensión, flexibilidad, entusiasmo, responsabilidad, empatía, tolerancia, debe ser ético y estar actualizado, para saber compartir su sabiduría mediante un ambiente de confianza.

### **¿Qué facilitó el acompañamiento?**

Para los docentes en formación fue de gran ayuda recibir documentos, formatos de planeación, instrumentos de evaluación, herramientas, asesorías y revisión u observación a la planeación que se llevaba a la práctica.

### **Mejoras para los docentes que brindan acompañamiento**

En cuanto a mejoras, los estudiantes consideran que se puede mejorar al brindar confianza y flexibilidad cuando se revisa la planeación, teniendo más disposición de tiempo para dar asesorías con paciencia y motivación. Maestros conscientes de que están en formación y pueden tener errores; los cuales deben tener más acercamiento con las escuelas primarias.

### **Colaboración de los docentes en formación a sus acompañantes**

Los resultados muestran que los docentes en formación colaborarían compartiendo material eficaz, actualizándose en Planes y Programas, orientando a compañeros de semestres menores, expresando dudas y siendo más autónomos.

### **Adquisición de elementos y características de la planificación de aula**

Se encontró, que los docentes en formación adquirieron su conocimiento mediante documentos que los diferentes maestros en especial los de práctica compartían, a través de su investigación, mediante sus experiencias y la socialización grupal.

## **Discusión y conclusiones**

Los significados respecto al aprendizaje de la planificación de aula desde el acompañamiento docente son importantes para conocer qué áreas de oportunidad y mejoras tuvo el docente en formación respecto al diseño de actividades en su planificación durante sus cuatro años de la carrera. En este artículo de investigación se presentan los principales resultados de una investigación en la que se exploran significados, los 44 docentes en formación, estudiantes de la licenciatura en educación primaria que utilizaron la encuesta en forma digital.

### **Significado que le dan docentes en formación al acompañamiento**

Con el fin de identificar los significados que los docentes en formación le dan al acompañamiento, se encontró que el acompañamiento es una estrategia con la cual todos los docentes enseñan a planear, dando apoyo para resolver dudas, brindando información, evaluando logros y deficiencias, mediante la orientación para que los estudiantes autoevalúen su práctica y mejoren.

Lo anteriormente expuesto encuentra similitud con lo que según Abanto et al. (2021) mencionan, que el acompañamiento es una estrategia que brinda apoyo al docente con el fin de mejorar su desempeño. Por otro lado, busca mejorar las interacciones entre acompañante y acompañado, de modo que se logren aprendizajes óptimos.

El acompañamiento pedagógico es entendido como “una estrategia de formación docente en servicio centrada en la escuela, el mismo que mediado por el acompañante promueve en los docentes mejoras de sus prácticas pedagógicas” (Ministerio de Educación, 2017b, p. 15).

Comprendiendo el acompañamiento como "Un proceso de ayuda continuo dirigido a todas las personas, poniendo un énfasis especial en la prevención y en el desarrollo que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (profesores) y sociales (familia...)." (Sierra Rubio, J. J., 2002).

De esta manera el acompañamiento es un recurso para el fortalecimiento profesional de los

docentes que se basa en la observación y conversación entre dos personas: el acompañado y quien acompaña.

### **Características y funciones del acompañamiento**

Con relación a esta categoría, la mayoría de los estudiantes consideran que los maestros deben tener experiencia en nivel primaria, así como empatía, tolerancia y estar actualizado, para saber compartir su sabiduría mediante un ambiente de confianza.

Así pues, en igualdad con lo que se obtuvo, el acompañamiento significa ponerse al lado de los estudiantes guiando sus actividades académicas en el devenir de su proceso de aprendizaje, escuchando sus necesidades e inquietudes, aportando perspectivas y compartiendo con ellos herramientas que los ayuden en su aprendizaje, e inclusive haciendo aportes al crecimiento personal y profesional como bien lo señalan Jaramillo, Osorio y Narváez (2011).

Visto el acompañamiento desde esta perspectiva, podría entenderse como mediación pedagógica en cuanto es intencionada y el docente es capaz de estar al lado del estudiante en sus diferentes momentos de aprendizaje, pero además promueve en él la tarea de construirse y apropiarse del mundo (Prieto Castillo y Gutiérrez Pérez, 1999).

### **¿Qué facilitó el acompañamiento?**

Para los docentes en formación fue de gran ayuda recibir documentos, formatos de planeación, instrumentos de evaluación, herramientas, asesorías y revisión u observación a la planeación que se llevaba a la práctica.

Según Vygotsky 1995, (como se citó en Puerta Gil, CA, 2016) considerar al estudiante como sujeto que conoce y tiene acceso directo a los objetos, es un sujeto relacional, afectivo, emocional, lo que le permite adquirir y construir el conocimiento a través de la interacción con los demás.

Este proceso de intercambio profesional, se produce a través del diálogo y a partir de la observación y el análisis del trabajo en el aula; implica poseer la capacidad para compartir y la disposición para establecer compromisos que nos ayuden a crecer juntos generando emprendimientos sociales y culturales. (Rivas, 2002).

En contraste con lo que dice Sovero Hinostraza, F (2012), el acompañamiento es el acto de ofrecer asesoría continua, el despliegue de estrategias y acciones de asistencia técnica, a través de las cuales una persona o equipo especializado visita, apoya y ofrece asesoramiento permanente al docente en temas relevantes a su práctica.

### **Mejoras para los docentes que brindan acompañamiento**

En cuanto a mejoras, los estudiantes consideran que se puede lograr al brindar confianza y flexibilidad al revisar la planeación, teniendo disposición de tiempo para dar asesorías con paciencia y motivación. Maestros con más acercamiento en las escuelas primarias.

Ramírez (2004) define el acompañamiento “como el estar con el otro, apoyándolo con amor en el encuentro consigo mismo. Es situarse al lado del otro como compañero de camino, estableciendo relaciones profundas de diálogo y amistad, relaciones de compañía que permitan crecer y compartir recíprocamente, sin que cada uno deje de ser lo que es”. (p. 10).

Idéntico a lo que dice Osto 2006, (como se citó en Galán, B. 2017) el acompañamiento pedagógico es una mediación formativa basada en una relación de ayuda en la que se propicia que la persona crezca y madure en consistencia, responsabilidad y libertad.

Por su parte, y de acuerdo con Maya-Betancourt (1993), la tutoría se considera como un conjunto de actividades que propician situaciones de aprendizaje y apoyan el buen desarrollo del proceso académico con el fin de que los (acompañados) orientados y motivados desarrollen autónomamente su propio proceso.

### **Colaboración de los docentes en formación a sus acompañantes**

Los resultados muestran que los docentes en formación colaborarían compartiendo material eficaz, actualizándose en Planes y Programas, orientando a compañeros de semestres menores, expresando dudas y siendo más autónomos.

En similitud con lo que propone Jacobo García, H. M. (2005) ven al acompañamiento pedagógico como “la relación entre dos o más personas en procesos de enseñanza

recíproca y de ayuda mutua, que procesan información o que adquieren y desarrollan otro tipo de competencias tanto en el nivel individual como en el colectivo» (p. 9).

De tal manera difiero de lo que afirma Vygotsky 1978, (como se citó en Galán, B. 2017) la conducta del hombre, en primer lugar, está condicionada por el hecho de que el hombre interviene, activamente, en sus relaciones y, a través del medio. Él mismo modifica su conducta, sometiéndola a su poder. Dicha conducta definirá el grado en que el docente asume el rol que le compete. Porque el rol del docente, no se limita a guiar a los estudiantes en la construcción de su propia conducta, deben ser conscientes de factores externos que afectan el comportamiento de sus estudiantes y estar preparados para proporcionar apoyo y orientación para ayudarlos a superar esos desafíos.

### **Adquisición de elementos y características de la planificación de aula**

Se encontró, que los docentes en formación adquirieron conocimiento mediante documentos que los diferentes maestros (en especial los de práctica) compartían, a través de su investigación, mediante sus experiencias y la socialización grupal.

El conocimiento es para Piaget 1980 (como se citó en García C. s.f.) un estado temporal de equilibrio del sujeto con el medio, es decir, de adaptación, que va pasando por niveles, desde los inferiores más generales y menos diferenciados, hacia otros superiores más diferenciados y menos generales, esto es, va evolucionando.

Locke 1975, (como se citó en Burlando, Giannina. 2013) define el conocimiento como 'la percepción de la conexión y acuerdo de cualquiera de nuestras ideas'. Estas ideas son derivadas de la sensación y reflexión, su definición de conocimiento es igual a la forma en que lo ven los docentes en formación.

Concluyendo con estos resultados, un buen acompañamiento, requiere atender necesidades, estar actualizado, ser ético y empático, brindar apoyo y ser guía durante los semestres de la carrera. Así como tener experiencia en el nivel básico de educación primaria, para orientar desde una realidad más cercana y vivida, y no solo hablar o acompañar desde lo teórico, sino desde algo que ya se experimentó.

Motivar la práctica del acompañamiento, considerando este como estrategia y proceso para mejorar el desempeño docente que realizan en conjunto los maestros



acompañantes de práctica con los estudiantes. Considerando que una buena planificación va más allá de una estructura establecida, y que los estudiantes conocen intereses y necesidades de su grupo.

Es tarea de las Escuelas Normales pasar de la preocupación a la ocupación de cómo aprenden a planificar los estudiantes durante sus jornadas de práctica e identificar qué tanto son consideradas las sugerencias que reciben, para tener mejoría en la práctica desde primer semestre con toda su inexperiencia, dificultades y dudas sobre la planificación y concluye en octavo, con un estilo propio de enseñanza, autonomía para ser mejor y adquisición de conocimiento sobre elementos y características de una planificación de aula.

## Referencias

- Abanto, J., Rosales, M., & Luna, J. (2021a). EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO: UNA REVISION SISTEMATICA.
- Burlando, G. (2013). Sobre conocimiento y significado en el Essay de John Locke. Veritas (Valparaíso. Impresa), 29, 119–137. <https://doi.org/10.4067/s0718-92732013000200006>
- Ghouali, H., (2007). El acompañamiento escolar y educativo en Francia. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12 (32), 207-242.
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C, Baptista Lucio, C. (2014). Metodología de la investigación. 6a ed. McGraw Hill, México. Pags. 33-57. Recuperado de: <http://mirelesespacioeducativo.blogspot.com/2015/01/planteamiento-del-problema-roberto.html#:~:text=Los%20objetivos%20establecen%20qu%C3%A9%20se,deficiencias%20valora%20la%20evoluci%C3%B3n%20del>
- Husserl, E. (1998). Invitación a la fenomenología. Barcelona: Paidós.
- Jaramillo, L. Osorio, M. & Narváez, V. (2011). El acompañamiento en los procesos de mejora de la práctica educativa en el preescolar de los maestros profesionales y en formación. Revista Infancia Imágenes, 10 (2), 111-118.



- Lima, R. C. (2019). El Paradigma Interpretativo En La Investigación Cualitativa: Análisis De Los Aportes De Mariane Krause (1995). 1995, 1-12.
- Martínez Diloné, Héctor A.; González Pons, Sandra Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva Ciencia y Sociedad, vol. XXXV, núm. 3, julio-septiembre, 2010, pp. 521-541 Instituto Tecnológico de Santo Domingo Santo Domingo, República Dominicana.
- Maya Betancourt A. (1993). La educación a distancia y la función tutorial. Oficina Subregional de Educación de la UNESCO para Centroamérica y Panamá. San José, Costa Rica: UNESCO.
- Mèlich, J-C. (2004). La lección de Auschwitz. Barcelona: Herder.
- Ortiz, R, & Sosa, M. (s/f). Acompañamiento Pedagógico Y Su Incidencia En El Desempeño Docente En El Centro Escolar “Enmanuel Mongalo Y Rubio” Departamento De Managua Distrito Iii, Turno Vespertino, En El Ii Semestre Del Año 2014. Tesis. Universidad Nacional Autónoma De Nicaragua <https://repositorio.unan.edu.ni/708/1/47902.pdf>
- Osto, E. (2006). Proyecto Formativo. Guadalajara: Ediciones S.T.J.
- Prieto Castillo, D. y Gutiérrez Pérez, F. (1999) La mediación pedagógica. Buenos Aires: CICCUS-La Crujía.
- Puerta Gil, C. A. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 49, 1-6. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/794/1314>
- Puig, C. (2004). “El rol docente del tutor de prácticas. El acompañamiento del estudiante”. Revista Portularia. 4.
- Ramírez, G. (2004). El acompañamiento personal y grupal. Cura personalis. (4.ª edición).
- Ramos Galarza (2016). La pregunta de investigación.
- San Martín, J. (1986). La estructura del método fenomenológico. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Tamariz, C. (s.f.) Jean Piaget: El constructivismo en la ciencia. Revista Visión Docente Con-  
Ciencia [https://www.ceuarkos.edu.mx/vision\\_docente/revista7/t6.htm](https://www.ceuarkos.edu.mx/vision_docente/revista7/t6.htm)
- Torrecilla, J. M., & García Hernández, María Dolores Martínez Garrido, Cynthia A Martín  
Martín, Naiara Sánchez Gómez, L. (2018). La entrevista Metodología de  
Investigación Avanzada. Metodología de Investigación Avanzada, 1(1), 1-20.
- Villa, Corral, Flores (2019). El Acompañamiento y seguimiento de las prácticas profesionales  
de los estudiantes en una Escuela Normal Playas de Rosarito, B. C. 2019.

## El experimento de diseño como apoyo a una trayectoria hipotética de aprendizaje en fracciones

Christine Janet Luna de la Rosa

christine\_luna@camzac.edu.mx

Rubén Omar González Balderas

ruben-omar-baldras@camzac.edu.mx

Centro de Actualización del Magisterio - Zacatecas

Ivette Anel Delgado Valdez

ivette\_guera8@hotmail.com

Universidad Pedagógica Nacional - Unidad 321

### Procesos de formación y sujetos de la educación.

#### Resumen

En la presente ponencia se explica como un Experimento de Enseñanza colaboró para madurar la propuesta de una Trayectoria Hipotética de Aprendizaje THA para la enseñanza de las fracciones como números genuinos. La ruta de navegación se orientó por la metodología de Experimento de Diseño, con el anclaje teórico de la Educación Matemática Realista (EMR). La propuesta es resultado del trabajo de un equipo de investigación desde dos ópticas: la enseñanza (cómo apoyar al docente) y el aprendizaje (cómo ayudar al alumno en el aprendizaje de las fracciones). Se conjeturó la manera como se desarrollaba el razonamiento matemático de los alumnos y cómo ciertas destrezas matemáticas (la organización de conversaciones colectivas a través de establecer normas de participación) y ajustes en el uso de los medios y las herramientas didácticas apoyarían a los docentes en la mejora de su práctica educativa.

A partir de los resultados obtenidos concluimos que la propuesta es oportuna como una herramienta didáctica metodológica para la toma de decisiones en la enseñanza aprendizaje aplicable a otros contenidos matemáticos.

**Palabras clave:** Experimento de Diseño; Fracciones; THA; EMR; Práctica educativa.

## **Problemática**

Se reconoce al aprendizaje de fracciones como un serio desafío para el sistema educativo mexicano, así como para el de muchos otros países, la importancia de este hecho se puede comprender desde varias aristas; en la relevancia de su conocimiento como predictor de otros conceptos como los propios del álgebra (Siegler et al., 2012) y la contraparte por la poca atención en los números fraccionarios como números genuino. En la educación básica permea el modelo de Kieren para la enseñanza de las fracciones (Fandiño, 2011; Cortina 2013; Ávila, 2019), modelo que plantea la fracción como número racional (Cortina, 2014), que tiene como eje la equipartición, limitante para comprender las fracciones más allá del entero.

Así mismo el exceso de los discursos oculta con bastante frecuencia una gran pobreza de acciones en la práctica docente: desconexión entre la teoría y la práctica, así como la falta de herramientas que les permita ser mejores a los maestros en su quehacer, recurso teórico para el maestro, por ejemplo, la teoría para el diseño de recursos para la enseñanza de las matemáticas como la Educación Matemática Realista (EMR). Desde esta perspectiva, en este reporte de investigación se plantea una propuesta para la enseñanza de las fracciones alejada del modelo Kieren (fracción como racional) basada en las ideas de Freudenthal (1973) sobre la EMR y la concepción de una THA dentro de un Experimento de Diseño en la que se reconoce la necesidad de adoptar a la fracción como un número genuino, no como una estructura (número racional).

Para iniciar es necesario recordar tres conjeturas que dan sustento para dotar de recursos prácticos metodológicos a los docentes. La EMR como perspectiva teórica para dar seguimiento a la actividad matemática de los estudiantes (participar en el contexto social de su comunidad áulica). La segunda se centra en cuestiones del diseño instruccional de nuestra THA, en las formas de ayudar a los estudiantes a razonar sobre las representaciones de fracciones como números que representan magnitudes, medidas. La tercera, el experimento de enseñanza como apoyo a la instrumentación y como necesidad de

documentar el análisis de la agenda de la THA para avanzar en el recorrido del Experimento de Diseño.

### **Educación Matemática Realista EMR. Apoyo a la Labor Educativa**

La EMR es una corriente didáctica que implica el aprendizaje de una práctica matemática, como un quehacer, una actividad humana. Esta teoría surgió para guiar el diseño de intervenciones educativas, es decir, explorar las funciones que los recursos didácticos deben cumplir para dotar a los docentes en la transición de su quehacer y redireccionar su práctica con base en los principios de la EMR y que esto le permita encontrar una mejor forma de adentrar a los alumnos en el mundo de las matemáticas.

Freudenthal (1983) puntualiza que es importante que los alumnos “hagan matemáticas” (matematicen) y como consecuencia reinventen ideas, principios y conceptos. Dichas ideas se desarrollan bajo la noción de “fenomenología didáctica”. El objetivo de una investigación fenomenológicamente didáctica es encontrar situaciones problema, a partir de las cuales se puedan generalizar situaciones para abordar la enseñanza de un determinado objeto matemático y encontrar recursos que puedan evocar procedimientos paradigmáticos de solución con base a la matematización.

El quehacer matemático es un proceso que se realiza en primera instancia sobre la realidad y posteriormente sobre la misma matemática, llevando a los alumnos de un conocimiento informal y pre-formal a un conocimiento formal; la matematización progresiva significa reconocer que los fenómenos organizados que se han convertido en conocimientos matemáticos pasan a formar parte a un saber contextual que dará pie a nuevos y más complejos objetos matemáticos en un proceso cíclico que permite ir mejorando sus saberes matemáticos. La diferencia fundamental entre la educación tradicional y la EMR es que esta última concibe a la matemática como una “actividad humana” que se realiza entre grupos heterogéneos.

### **Una nueva mirada del Diseño Instruccional. Desarrollo Educativo**

Freudenthal (1991) concebía al diseño instruccional como desarrollo educativo, como un todo que abarca una estrategia de innovación basada en una educación explícita y filosófica,

donde se investiga para que la teoría surja del trabajo en la práctica y a su vez se mejore la práctica a partir de nuevas ideas y materiales curriculares. Esto significa reformular la idea de diseño instruccional, se trata ahora de que el motor de la instrucción sea ayudar a los estudiantes a transformar sus formas actuales de razonamiento por formas más sofisticadas de razonamiento matemático (Graveimeijer, 2004). La idea central es que, para el diseñador instruccional, esto implica un cambio de perspectiva que va de la descomposición del conocimiento experto, hecho como punto de partida para el diseño, hasta imaginar a los estudiantes elaborando, refinando y ajustando sus formas actuales de conocimiento.

La metodología de diseño instruccional se conforma de las siguientes 3 fases. La primera fase para desarrollar una secuencia inicial y provisional de conceptos que interesa investigar; en la segunda fase lo investigadores experimentan con la secuencia y discuten con uno o varios grupos de alumnos cada uno de los conceptos con la guía de los investigadores, estas discusiones colectivas son documentadas por los investigadores y analizadas con la finalidad de identificar la diversidad de argumentos que los alumnos presentan (cuando los alumnos son capaces de proporcionar colectivamente razonamientos lógicamente coherentes, se avanza al siguiente concepto de la secuencia.

Cuando no es así, en cada concepto de la secuencia, los investigadores tratan de entender las razones por las que se dificulta el avance y realizan los ajustes a la secuencia; como tercera fase, se propone una nueva secuencia la cual es conocida como Trayectoria Hipotética de Aprendizaje. (Cobb, Visnovska, Zhao, 2008; Gravemeijer, 2004).

### **Naturaleza de una THA**

Al respecto, Cobb, Visnovska y Zhao (2008) comprenden la THA como la composición de conjeturas acerca de las formas en que se reorganiza colectivamente los razonamientos sobre el aprendizaje, además de incluir los medios con los cuales se apoya cada reorganización. Para Simon (1996) la THA está compuesta por los objetivos de aprendizaje, prácticas matemáticas para lograr el aprendizaje y las conjeturas sobre cómo debe ser el proceso para los alumnos. En cuanto a los objetivos del profesor para el aprendizaje procuran la selección de tareas y conjeturas acerca del proceso, mismas que determinan el

rumbo que debe seguir la consecución de prácticas para lograr los objetivos establecidos. La selección de tareas se basa en las conjeturas sobre proceso de aprendizaje; de igual forma que las conjeturas encuentran sustento en las tareas seleccionadas.

Gómez y Lupiáñez (2007) identifican tres usos de la THA como herramienta: 1) investigación; 2) planificación y; 3) para la evaluación. En este caso la asumiremos como herramienta para la investigación, donde la construcción, implementación, análisis y reflexión de la misma permitirá apoyar el trabajo de los profesores en el aula.

### **Experimento de Diseño. Una alternativa metodológica**

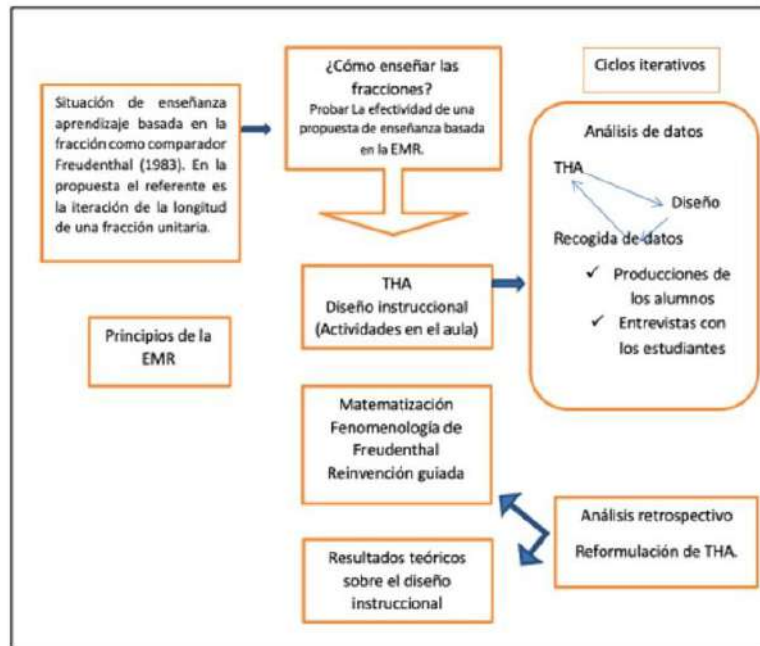
En el campo educativo la investigación de diseño emerge como un paradigma que se fija en rutas metodológicas [evolutivas] que pudiesen capturar la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza de forma libre y real; que sale de los experimentos controlados a la realización de experimentos de diseño, ahora el foco del diseño era “el diseño de algo” que intentaría experimentar en entornos de la vida real con el objetivo de perfeccionar el diseño que se prueba en la práctica.

Desde esta aproximación tanto investigadores como docentes coincidimos en la prioridad de conocer lo que sucede en el aula cuando los alumnos adquieren conocimientos a partir de metodologías sensibles a la complejidad de los contextos de enseñanza/aprendizaje, lo que conlleva aumentar la relevancia de la investigación para la práctica. Es de este modo, para la contribución a la resolución de un problema y generar nuevo conocimiento, Collins (2010) pone en evidencia la relevancia de la metodología “experimento de diseño”.

El experimento de diseño tiene como eje vertebral el diseño instruccional (que da pauta a la evolución de los medios de matematización) que se acompaña de la reflexión y refinamientos iterativos que potencializan el cierre de la brecha entre la teoría y la práctica.



**Figura 1:** Investigación de Diseño (Estructura). Fuente: Adaptación de Molina et al. (2011)



Notas: De esta manera, el resultado de un experimento de enseñanza será considerado adecuado, empíricamente fundamentado y se podrá documentar lo que los estudiantes saben y entienden sobre sus concepciones, aunque sean erróneas o simplemente las desconozcan.

La THA se basa en la caracterización hecha por Freudenthal (1983) en el marco fenomenológico de la fracción como comparador; abordar la reinención de las fracciones como números que representan magnitudes de medida (Thompson y Saldanha, 2003), con ella se busca favorecer el aprendizaje de las fracciones como números que cuantifican magnitudes.

Para lograrlo se utilizó la longitud como magnitud de referencia y se diseñó una serie de actividades, que denominamos agenda, en la cual los niños experimentan la “reinención” de la medición lineal. Las situaciones se colocan en el contexto de una narrativa que cuenta las formas en las que un grupo legendario de antiguos mayas (Acajays) medía; en la agenda primero se explora la medición y se plantea la necesidad de buscar una medida estandarizada para dar precisión a la medición. Para ello se requieren ciertas

condiciones, a saber: La unidad de referencia será la vara de los Acajay (Tikje) de 24 centímetros aproximadamente; los niños crean subunidades en forma de varillas, de plástico o papel (son barras que físicamente son independientes de la unidad, llamados pequeños, subunidades); la imaginación, que es posiblemente real en su mente, les permite en un momento dado prescindir del material físico (práctica matemática que se evidencia en este reporte).

De esta manera se les pudo conducir por el viaje de la experiencia y ayudarles a guiar la reinención de ideas matemáticas ligadas a la fracción como medida a partir de ideas claves como la medición como quehacer, la iteración de las subunidades, el tamaño, el orden inverso, el valor relativo, las fracciones unitarias; el uso de herramientas, símbolos para su comparación y representación que le brindaran un acercamiento a la convencionalidad de la fracción.

La propuesta fue llevada a cabo con 31 estudiantes de quinto grado de educación primaria, en una escuela pública de la Ciudad de México, en turno matutino, validada por la replicabilidad del Experimento de Enseñanza.

### **Comparación de fracciones (sin utilizar material físico)**

Al comparar fracciones unitarias de acuerdo a su tamaño relativo en la actividad donde los alumnos razonan que entre más iteraciones de una subunidad son necesarias para cubrir el largo de la unidad de referencia, más corta es la subunidad (en términos de longitud, es más pequeña), la THA propuso comparar un “pequeño” de 7 con uno de 50 (en fracciones unitarias  $1/7$  y  $1/50$ ).

Para compararlos, los alumnos basaron su razonamiento en la imaginación espacial unidimensional (longitud) basada en las prácticas de los pequeños puesto que la propuesta fundamentada en Stephan et al. (2003) establece la conjetura posible de la medición de longitudes de objetos como una práctica común. Después de la actividad de medir en la que los alumnos construyeron los “pequeños”, el profesor interviene para dar fluidez a la secuencia del aprendizaje, esto es, para conjuntar lo aprendido con la nueva situación. Un ejemplo de ello se puede ver en el siguiente fragmento cuando el grupo analiza sus producciones, especialmente cuando reflexiona sobre el cómo y el por qué. Se puede

observar que a partir de la reinención se establece la idea “a mayor número de iteraciones, menor la longitud representan” que es uno de los objetivos de la THA porque permite comprender el valor relativo y el orden inverso de las fracciones.

Alumno: (Da su respuesta y su justificación)

[1] M: ¿qué les parece esa explicación, es muy clara

[2] Aa: Más o menos

[3] M: ¿Por qué crees que más o menos Lupita?

[4] Lupita: Así no se explica bien.

[5] M: ¿Por qué no?

[6] Horacio: Porque primero dice que el pequeño es más grande y luego que es más chiquito

[7] M: Primero dice que el pequeño es más grande y luego que es más chiquito y a lo mejor eso confunde al lector verdad. Porque primero dice que es más grande y luego que es más chiquito, entonces cuando redactamos tenemos que ser cuidadoso, para que quede claro lo que queremos decir, es importante que primero lo leamos y veamos si nos queda claro o no verdad.

Como se puede apreciar, la respuesta fue catalogada ambigua, la frase “el pequeño de 50 es más grande que el de 7” refleja un conocimiento ligado a las regularidades de los números naturales, la que sostiene que “a mayor número mayor valor”. También se puede observar que los alumnos tienen dificultades para expresar que el “pequeño” de 50 es menor, por ello cuando expresan que el de 50 es más grande toman como referencia la cantidad de iteraciones, que en efecto con el pequeño de 50 son más ya que el pequeño de 7 tiene menos iteraciones. Empero, cuando la respuesta se refuerza con la frase -porque el de 50 es muy chiquito que el pequeño de a 7-, al parecer en el muy la intención va encaminada a subrayar el orden inverso de las fracciones unitarias en relación al tamaño relativo de los pequeños, ya que al imaginar que se cubre la unidad con los “pequeños” se reconoce que se requerirían muchos más “pequeños” de 50 que de 7, pero al momento de expresar esta idea no resulta clara la justificación y cae en esa aparente vaguedad [6] que la reflexión colectiva y la interacción de experiencia clarifica.

En suma, conjeturamos que, al conocer los argumentos de sus compañeros, los alumnos hacen un análisis más profundo en el que todos pueden participar, comparar y consensuar una mejor explicación, sin enfocarse solo en la acción, sino también en la justificación. De esta manera construyen un saber colectivo que los compromete a usarlo en posteriores discusiones colectivas.

A: (otra respuesta se pone a discusión)

[8] M: ¿Qué les parece esa explicación?

[9] A: mejor

[10] M: ¿Se parece a la primera verdad?, pero en este caso no se contradice, aquí en la primera dice (Señala la respuesta del fragmento anterior) - Creo que el pequeño de a 50 es más grande que el de 7 porque el de 50 es muy chiquito que el pequeño de 7

[11] Lucas: Que el 50 es más grande.

[12] M: Aquí sí es consistente, Fabiola

[13] Fabiola: Además no explicó

[14] M: No explica nada verdad, de hecho, repite lo mismo, fíjense no hay una explicación, sino que repite, vuelve a decir lo mismo.

Como se puede apreciar la respuesta entrelaza aprendizajes colectivos y establece la relación entre la construcción propia y la de los otros [10] [12]. Fabiola dice que no explica, que se redunda en lo mismo, por ello exige un nivel mayor de matematización mediante el diálogo en la clase, un proceso interactivo (Freudenthal, 1991) en el que el alumno puede reinventar sus ideas mediante la interacción. Hasta aquí se ha analizado lo que cada autor de la producción (alumno) quiso decir, pero no se puede dejar de lado la relevancia de la justificación porque pretende dar a conocer lo que se quiere. La clase hace énfasis en ello, en ir más allá “está bien” o “está mal” [6] [7], con ello da pautas a la THA, pues lo que surge en el aula anticipa lo que está en el horizonte (Van den Heuvel- Panhuizen, 2014), en este caso cómo se comprende. Pero la clase abandona la pretensión de que sea el profesor quien valide, ahora es la clase quien válida la calidad de las respuestas sobre el cómo y el por qué.

De esta manera la THA da cuenta de cómo los alumnos generalizan y ponen en juego las reinenciones que han normalizado y revelan las formas de razonamiento surgidas

durante el análisis colectivo de las respuestas. La discusión colectiva es un espacio en el que se deciden las formas de razonamiento que necesitan más apoyo para mejorar la verbalización, lo que permite el reacomodo de objetos mentales en torno a la idea “a mayor número de iteraciones es menor la magnitud”, al representar una cantidad mayor de iteraciones, el tamaño de la subunidad será de menor longitud lo que en la THA se denomina “orden inverso de las fracciones unitarias con relación a su tamaño relativo”.

En las actividades de comparación de fracciones (sin utilizar material físico) los alumnos reflexionan sobre el orden inverso y su valor relativo y ponen en práctica reinventiones que potencializan nuevas concepciones. Si en la THA se sostiene que entre mayor número de iteraciones la longitud de la subunidad es menor, ahora el razonamiento de los alumnos les dice cuántas iteraciones del pequeño son necesarias para igualarla con la unidad (tikje), su razonamiento es más sólido porque conjuntan lo que representan las subunidades y las iteraciones necesarias para igualar a la unidad, esto se evidencia en las reinventiones de Carmen, Mario y Donatello quienes. Carmen argumenta que,  $9/\boxed{10}$  es menor que  $10/\boxed{9}$  porque  $9/\boxed{10}$  sería menor de un tije, pero con el  $9/\boxed{10}$  sería igual que un tije.

$$\boxed{9} / \boxed{10} < \boxed{10} / \boxed{9}$$

(el denominador y numerador)

En su razonamiento comparador implícitamente utilizan fracciones propias e impropias. Por su parte Donatello evidencia un nivel de matematización más alto porque utiliza la representación de fracciones unitarias para hacer la iteración y el conteo, él manifiesta que es mayor por uno: la medida<sup>23</sup>  $9/10$  es menor que  $10/9$  porque si fuera  $10/10$  sería un tikje, también si fuera  $9/9$  sería un tije, pero el  $10/9$  se pasa por uno, el de  $9/10$  le falta uno. También Mario encamina su razonamiento en esa misma lógica, dice que

---

<sup>23</sup> En este texto aún no se utiliza la representación convencional, empero por practicidad del texto se omite la casilla, en espera de la comprensión del contexto, que hablamos de pequeños (subunidades).

la medida de  $9/10$  es menor que la medida de  $10/9$  porque  $10/9$  se pasa por uno y  $10/9$  es más grande que un tije  $9/9$ .

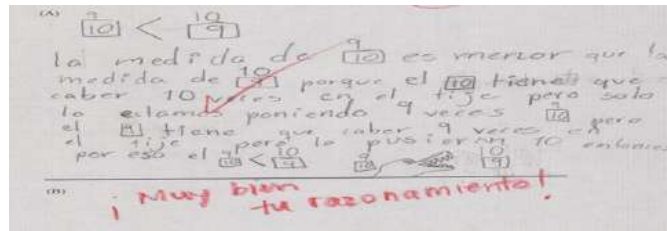
En un primer momento estas representaciones consolidan la idea de que diez subunidades de 9 es una medida mayor a la unidad de referencia, pero menor a dos tijkjes, idea que se apoya en la interpretación de la representación gráfica (imaginación) sin apoyo físico de los pequeños (subunidades), también se apoya en la interpretación de la notación convencional de la fracción donde el número de abajo representa la subunidad y el de arriba el número de veces que fue iterada. Jacinto utiliza una argumentación más sofisticada,  $9/10$  es más pequeña que  $10/9$  porque  $9/10$  no forma un tije y  $10/9$  es más grande porque sí forma un tije. Cómo se puede apreciar, utiliza la iteración como modo de comparación entre las dos medidas.

La argumentación anterior es posible cuando se reconoce que  $10/9$  representa una longitud mayor a  $9/10$  porque es más que la unidad de referencia ( $9/9$ ) y la segunda ( $9/10$ ) resulta insuficiente para completar la unidad. En ese mismo sentido se orienta la explicación de Xiomara quien expresa,  $9/10$  es menor que un tijkje porque le falta un pequeño para ser 10 pequeños de a diez. El  $10/9$  se pasa de la unidad por un cachito pequeño. Así que el  $9/10$  es menor que  $10/9$ . La explicación de Xiomara orienta a otras explicaciones, como la de Diana quien menciona,  $10/9$  es mayor y  $9/10$  es menor por que  $10/9$  es uno más que la unidad y  $9/10$  es uno menos.

Como se observa, los alumnos son capaces de comparar correcta y fácilmente el tamaño de muchas medidas fraccionarias utilizando como referencia la unidad para llegar a la representación convencional. Para ello ponen de manifiesto las reinventiones y herramientas creadas durante el quehacer de medir como comparar e interpretar las fracciones como medidas que dan cuenta una longitud e incluso pueden ser mayores que la unidad. La bitácora que elaboramos también registra las experiencias de los alumnos como Acajay, específicamente cómo se dio el razonamiento (fig.2) y cómo los valida la comunidad.



**Figura 2:** Comparación de nueve pequeños de diez y diez pequeños de nueve.



Esta argumentación fue posible gracias a las reinenciones (que consideramos pilares en la matematización) que permiten al alumno comprender que el denominador da cuenta de la subunidad que están fuera de la unidad, de la exactitud al momento de medir, y de la comparación respecto de la unidad de referencia. También se le da otra interpretación al denominador, que da cuenta de las subunidades necesarias para igualar la longitud de la unidad.

En estos momentos de la THA las conversaciones colectivas son más dinámicas por los atajos que los alumnos utilizan y que se aprecian en sus argumentaciones, un ejemplo de ello es que la relación de orden inverso es totalmente razonable porque cuando el denominador es mayor saben que la subunidad es menor y que las iteraciones se representan con número enteros para simbolizar una acción (el conteo de las iteraciones). Esos razonamientos se combinan con otros como, cuando numerador y denominador son iguales la medida es igual a la unidad. Esta idea les permite hacer comparaciones de medidas fraccionarias con cierta facilidad y potencializa el razonamiento de que, si el número de iteraciones (numerador) es menor al denominador la medida será insuficiente para igualar a la unidad, pero si el numerador es mayor al denominador la medida será mayor que la unidad.

En las respuestas que los alumnos dieron en la última conversación realizada se evidencia que la mayoría hace la comparación con facilidad y correctamente. Todas estas reinenciones nos permiten afirmar que el recorrido de enseñanza experimentado es asequible para el profesor y adecuado para llegar a visualizar la convencionalidad de la fracción, en palabras de Visnovska y Cortina (2018), es apropiado para “desarrollar un conocimiento más general que puedan aplicar flexiblemente en situaciones nuevas” (p. 3).



En el sentido de la afirmación anterior, en el siguiente fragmento se puede observar la manera como Ana Corina parte de la fracción como medida para realizar iteraciones de una medida fraccionaria mayor que la unidad de referencia, se aprecia que ella considera las fracciones como medidas de longitud y no como elementos de una simple comparación con la unidad de referencia.

- [1] Ana Corina: (Señalando al pizarrón) ¡Siete veces el pequeño de a seis!
- [2] M: ¡Ajá!
- [3] Ana Corina: Y después poner la otra tira y hasta ahí cortarle.
- [4] M: ¡Ah! Y después ponemos una, la ponemos juntito y la usamos de guía, ¿verdad?
- [5] AOS: ¡Sí!
- [6] M: Entonces, ¿ya no hay que volver a medir?
- [7] Ana Corina: ¡Todos!
- [8] M: Ya no hay que volver a medir todos, ¿verdad?, ¿les parece esa buena idea de Ana Corina?
- [9] AOS: ¡Sí!

De esta manera los razonamientos de los alumnos proporcionan información sobre su aprendizaje en relación con las conjeturas de la THA y las discusiones colectivas juegan un papel importante en la configuración de las formas en que los estudiantes interpretan las fracciones.

## Conclusiones

Mediante la implementación de la THA y su análisis de acuerdo al Experimento de Enseñanza, concluimos que la propuesta basada en la narrativa de los Acajay sirvió como ruta de navegación para que los alumnos llegaran a interpretar la fracción como una medida de longitud. Su documentación a modo de bitácora, muestra lo útil que es cuando se desea apoyar a los estudiantes para que desarrollen formas consistentes de razonar acerca de la relación de orden inverso de las fracciones unitarias (Thompson y Saldanha, 2003) y sobre el tamaño relativo de fracciones propias e impropias que metafóricamente sirven como remos que conducen el razonamiento de un enfoque comparador que ve a la fracción como

medida de longitud y al final las interpreta como medida en la que se itera una subunidad.

En este recorrido, el docente-investigador fungió como guía del proceso y a partir del análisis sobre cómo los estudiantes razonaron, tomaba la decisión de plantear o no otra actividad para validar sus reinenciones y dar paso a la siguiente práctica social, pues recordemos que en la matematización progresiva se puede transitar entre un nivel y otro. También a partir del análisis recurrente fue necesario planificar las discusiones sobre las reinenciones de los alumnos (prácticas matemáticas) y tomar decisiones sobre las siguientes tareas y objetivos de aprendizaje.

Concluimos, los alumnos construyeron la noción de la fracción unitaria como número que da cuenta del tamaño de cierto atributo (tamaño relativo) tomando en cuenta el orden inverso (a mayor denominador menor medida) la comprendieron como algo separado de la unidad de referencia que cuantifica y representa un tamaño mayor, igual o menor a la unidad.

La THA permitió más que un desarrollo instruccional, colocar en el centro el razonamiento matemático el aprendizaje vivenciado como un evento social que implica la participación de toda la comunidad áulica, como una práctica colectiva, un proceso de negociación que dio sentido a las explicaciones de todos. Al verbalizar sus razonamientos matemáticos, se apoyó a la democratización de la reinención de la representación de la fracción como medida y determinar la desigualdad entre fracciones unitarias mediante la comparación.

## Referencias

- Ávila, A. (2019). Significados, representaciones y lenguaje: Las fracciones en tres generaciones de libros de texto para primaria. *Educación Matemática*, vol. 31. (2), 22- 60 DOI: 10.24844/EM3102.02
- Collins, A. (2010) *Design Experiments*. Northwestern University, Evanston, IL, USA. Elsevier Ltd. All rights reserved
- Cortina, J. L., Zúñiga, C. y Visnovska, J.(2013) La equipartición como obstáculo didáctico en la enseñanza de las fracciones.*Educación Matemática*.25 (2),729.
- Cortina, J. L. (2014). *Investigar las fracciones: experiencias inspiradas en la metodología de*

- los experimentos de diseño. *Educación Matemática*, 270-287. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40540854014>
- Cobb, P., Visnovska, J., y Zhao, Q. (2008). Learning from and adapting the theory of realistic mathematics education. *Education et Didactique*, 2(1), 55-73.
- Fandiño M. (2011). *Las Fracciones: Aspectos conceptuales y didácticos*. Bogotá, Colombia: Cooperativa editorial magisterio.
- Freudenthal, H. (1973): *Mathematics as an Educational Task*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Freudenthal H. (1983). *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures*. Dordrecht: Reidel. [Fenomenología didáctica de las estructuras matemáticas] Traducción de Luis Puig (2001). En Varios Autores. *Textos seleccionados de Educación Matemática*. Ciudad de México: Cinvestav.
- Freudenthal H. (1991). *Revisiting Mathematics Education: China Lectures*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Gómez, P. y Lupiáñez, J. L. (2007). Trayectorias hipotéticas de aprendizaje en la formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria. *PNA*, 1(2), 79-98.
- Gravemeijer (2004) *Local Instruction Theories as Means of Support for Teachers in Reform. Mathematics Education, Mathematical Thinking and Learning*, 6(2).
- Molina, M., Castro, E., Molina, J., y Castro, E. (2011). Un Acercamiento a la Investigación de Diseño a través de los Experimentos de Enseñanza. *Enseñanza de las ciencias*, 29(1), 75-88.
- Siegler, R. (2012). Early predictors of high school Mathematics Achievement. *Association for psychological science*. [sagepub.com/journalsPermissions.nav](http://sagepub.com/journalsPermissions.nav) DOI: 10.1177/095679761244010.
- Simon, Martin y Blume, Glendon. (1996). Justification in the mathematics classroom: A study of prospective elementary teachers. *Journal of Mathematical Behavior*, 15(1), 3-31.
- Stephan, M., Bowers, J., y Cobb, P. (Eds.) (2003), *Supporting students' development of measuring conceptions: Analyzing students' learning in social context*, Reston, Virginia, EUA, National Council of Teachers of Mathematics.

- Thompson, P. W., y Saldanha, L. A. (2003). Fractions and multiplicative reasoning. En J. Kilpatrick, G. Martin y D. Schifter (Eds.), Research companion to the principles and standards for school mathematics (pp. 95-113). Reston, Virginia, EEUU: National Council of Teachers of Mathematics.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2014), "Realistic Mathematics Education." En S. Lerman (ed.), Encyclopedia of Mathematics Education, Pp. 521 – 532. DOI 10.1007/978-94-007-4978-8.
- Visnovska, J., y Cortina J.L (2018), Resourcing teachers in transitions to plan for interactions with students' ideas, en L. Fan, L. Trocuhe , C. Qi, S. Rezat, y J. Visnovska (Eds.) Research on mathematics textbook and teachers' resources advances and issues, Cham , Suiza, Springer.

## El otro como lectura de realidad sub-alterna de la práctica docente: formación desde la alteridad

Fabiola Hernández Aguirre  
mex15doc17@normales.mx  
Escuela Normal de Ecatepec

### Procesos de Formación y sujetos de la Educación

#### Resumen

Este trabajo presenta de manera sintética una propuesta de intervención educativa para la formación inicial docente, que proporciona una ruta formativa para develar procesos de subjetivación y significación sub – alternas en torno al lugar del otro en la relación pedagógica de la práctica docente. ¿Qué es? ¿Quién es? y ¿qué pretendemos del Otro de la educación?, son cuestionamientos clave para comprender el sentido de la práctica docente y, especialmente para construir alternativas de relación y posibilidad en los campos de la inclusión y la interculturalidad en la educación formal. Esta propuesta surge la necesidad de construir alternativas para la formación docente en las escuelas normales que posibiliten en primera instancia visibilizar la tensión que se vive a partir de la sub-alternidad en los procesos formativos y práctica docente y, a partir de dicha tensión las posibilidades en la construcción de subjetividades otras desde el reconocimiento de las diferencias y la desigualdad que la labor docente puede llegar a reproducir.

**Palabras Clave:** Subjetivación, Significación, Subalternidad, Formación Docente.

#### Planteamiento del Problema.

Especialmente en las últimas tres décadas en la formación inicial docente se han vivido procesos de subjetivación donde la subalternidad ha marcado las formas en que se vive la relación educativa con el Otro. La educación basada en competencias que signó discursivamente la educación formal provocó procesos subalternos de estandarización a nivel internacional que legitimaron el no lugar del Otro y su exclusión.

Hoy en día en nuestro país vivimos la implementación de un currículum formal para la educación obligatoria que, si bien, es una reforma de Estado impulsada desde las lógicas discursivas oficiales, representa un claro rompimiento con las perspectivas epistémicas y políticas de la educación basada en competencias. Así, la denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM) presenta bases crítico decoloniales que, a pesar de la contradicciones y tensiones que presenta en su interior<sup>24</sup>. Abre la puerta a formas que trascienden la lógica estandarizada e individualista que caracterizaba a la educación basada en competencias. El lugar estelar de la construcción comunitaria como eje formativo de la NEM, y la búsqueda de una educación que abone a la justicia social es una perspectiva que puede sentar las bases de formas alternativas para una educación que reconozca la necesidad de atender la diferencia y evitar la desigualdad en las aulas de clase.

Es en este marco contextual que surge la necesidad de construir alternativas para la formación docente en las escuelas normales que posibiliten en primera instancia visibilizar la tensión que se vive a partir de la sub-alternidad en los procesos formativos y práctica docente y, a partir de dicha tensión las posibilidades en la construcción de subjetividades otras desde el reconocimiento de las diferencias y la desigualdad que la labor docente puede llegar a reproducir.

En este sentido, este trabajo se desarrolla en cuatro momentos: el primero aborda la dimensión epistémico teórica que guía este trabajo a partir de la propuesta de intervención. En segundo lugar, abordamos la metodología que permite documentar dos de los hallazgos generados a partir de la propuesta, precisando la mirada epistémico-política que la acompaña. Mirada que posibilita la articulación con el tercer momento de este trabajo donde compartimos dos de los hallazgos a partir de fragmentos discursivos de estudiantes normalistas de la Escuela Normal de Ecatepec, que objetivan procesos de subjetivación en sus documentos recepcionales. Testimonios discursivos cuyo análisis nos

---

<sup>24</sup> Entre las tensiones y contradicciones más importantes podemos destacar al mismo diseño curricular cuya lógica está centrada en etapas preestablecidas, a partir de una distribución de los sujetos con base en una clasificación cognitiva dada, cuya ruta predeterminada, entra en contradicción con la base crítico decolonial. Otro elemento a destacar es la denominada base ideológica humanista, cuyo origen eminentemente occidental entra en franca contradicción con la base epistémica decolonial.

permiten comprender referentes de significación de sub y alternidad a partir de la conciencia de la existencia del Otro de la educación.

### **Marco Teórico. La intervención: el Otro como lectura de realidad desde lo sub - alterno**

Partimos de comprender la intervención desde una mirada crítica<sup>25</sup>, perspectiva que rompe con la concepción moderna que pretende normalizar, ajustar, asimilar al orden instituido.

La intervención que fundamenta esta propuesta es entendida como posibilidad conjunta de subjetividades que se encuentran y resignifican a partir de un proyecto conjunto. En este sentido es que esta propuesta ha sido construida durante los últimos cinco años en conjunto con estudiantes de formación inicial de la licenciatura en educación primaria y de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares de la Escuela Normal de Ecatepec. Estudiantes con los que hemos tenido la oportunidad de construir objetos de estudio en la búsqueda de resignificar la docencia, la educación y la práctica. En este camino conjunto, la investigación se vive como espacio de formatividad (Honore, 1980), es decir, la investigación como trayecto que posibilita la construcción de la conciencia de nuestra formación, de lo que somos como sujetos, nuestro trayecto recorrido y en devenir. Trayecto que posibilita lecturas de realidad problematizada para comprenderla y transformar (nos). Posicionamiento que necesariamente nos exige poner en duda las formas en la que nos vivimos como educadores, nuestras prácticas y relaciones; las maneras en que interpretamos y somos con “el Otro” de la educación. ¿Quién es el Otro?

Lo entendemos como categoría relacional, es el resultado de relaciones de poder; hegemonía que ha impuesto formas de ser, de pensar, de sentir, de actuar. Deber ser que automáticamente genera las fronteras de la transgresión, del que no es, del que no tiene,

---

<sup>25</sup> En otros trabajos Hernández y Valdés (2019) y Hernández (2020) hemos dialogado en torno a la necesidad de problematizar la noción de intervención y su origen moderno. El surgimiento de la intervención en lo social está vinculada al surgimiento y desarrollo capitalista ante la necesidad de construir Estados Nación. Desde este marco contextual la intervención en lo social se constituye en dispositivo que garantiza el orden, el deber ser, lo deseable. Así pues, esta lógica discursiva permea hoy en día a la educación formal, en la búsqueda de lo útil, lo honesto, lo válido desde las construcciones hegemónicas. Es precisamente esta lógica discursiva la que da origen al Otro. Por tanto, no es posible pensarla desde esta lógica discursiva.



del que no logra, del que no hace. Todo (a) aquel (la) que rebasa esa línea se coloca en la transgresión y lo convierte en el "Otro" de lo social.

En la educación formal, el "Otro" es la irrupción del diferente, del que no aprende igual, del que no disciplina su cuerpo a partir de las normas establecidas, del estudiante que no siente, no desea, no piensa, no cree, no es lo que la norma disciplinar dirigida y reproducida por la labor docente instituida dicta como lo deseado. El "Otro" como construcción sociopolítica, puede adquirir diversos rostros en el aula (puede ser el (la) indígena, el (la) pobre, el (la) homosexual, el (la) con capacidades diferentes, el (la) indisciplinado (a)) El Otro es por tanto, desde esta propuesta, el eje ético político de la acción docente porque la manera en que establecemos relación con el Otro de lo social en general y de la educación en particular da como resultado el encuentro o desencuentro intercultural y la posibilidad de la inclusión o exclusión de las diferencias en el aula.

Los procesos de subjetivación que la formación docente pueden generar como naturalización sin cuestionamiento del deber ser hegemónico, de esa línea que separa a lo deseable de lo desdeñable, lo normal de lo patológico. Nos remite directamente a lo subalterno, herramienta teórica de origen marxista que a partir de la recreación de Antonio Gramsci este "...concepto proporciona a la teoría marxista una herramienta conceptual; lo subalterno como expresión de la experiencia y la condición subjetiva del subordinado, determinada por una relación de dominación" (Maldonesi, 2012, p.3) Lo subalterno es una herramienta que no permite comprender la manera en que el docente en formación o en servicio naturaliza y reproduce relaciones, expectativas de sus estudiantes, de la educación y de sí mismo al internacionalizar valores como proceso histórico. Lo subalterno nos habla de la subjetivación y significados de los dominados, pero dicha dominación se encuentra en unidad dialéctica con lo "alterno", con la posibilidad, con el cuestionamiento. Así, "reconoce también su contraparte dialéctica: la tendencia a la autonomía en contra y en las fronteras de la dominación y de su expresión hegemónica estatal. Gramsci vislumbra así, en la subalternidad, la existencia de "rasgos de iniciativa autónoma" (Maldonesi, 2012, p.5) De tal suerte que, pensar la formación y la práctica docente desde la sub - alternidad nos

permite construir resquicios, agrietamientos a partir de formas de lectura del “Otro” que rompen con lo dado, con lo naturalizado.

De ahí que, antes de pretender formar en estrategias, recursos y técnicas de intervención para y en el “Otro”, donde este último se convierte en el objeto de intervención, normalización o ajuste. Se torna fundamental problematizar las formas de significación que construyen las subjetividades de los actores educativos. En especial, los procesos de subjetivación docente son claves desde la unidad teoría práctica, lo subjetivo-objetivo a partir del dinamismo que los procesos de formación docente pueden generar en las subjetivaciones en devenir.

### **La metodología para develar nuestra subjetivación**

Entendemos a la Metodología como instrumento que, desde la tradición foucaultiana posibilita la problematización, el análisis y la comprensión de los discursos que constituyen los procesos de subjetivación que como docentes nos constituyen. De este posicionamiento pretendemos cuestionar “para saber qué es, para conocerlo realmente, para aprehenderlo en su raíz, en su fabricación, debemos aproximarnos a él no como filósofos sino como políticos, debemos comprender cuáles son las relaciones de lucha y poder” (Foucault, 1991, p.28)

De este modo, este trabajo recupera el análisis discursivo. Entendiendo al Discurso como las palabras que tienen efecto sobre los cuerpos (y. por ende sobre las prácticas) De ahí que, el análisis se construye desde la constitución del “Otro” como formación discursiva en esta tensión sub - alterna<sup>26</sup> a partir de la propuesta de intervención formativa que se ha desarrollado con estudiantes de la licenciatura en educación primaria durante la construcción de sus objetos de estudio en la elaboración de sus tesis de investigación. En este sentido, es que se analizan las formaciones discursivas del “Otro” entendidas como “un

---

<sup>26</sup> Se reconoce la diferencia entre el poder para la tradición marxista y el posicionamiento foucaultiano. Sin embargo, retomamos la teoría como caja de herramientas, no como sistema acabado sino como instrumento de construcción y reconstrucción De ahí que, partimos de la necesidad de recuperar ambas tradiciones para ampliar la comprensión ante la existencia de la hegemonía que atraviesa la formación y práctica docente al ser profesión de estado y, al mismo tiempo la circulación de poder en los marcos cotidianos de los actores educativos, pero sobre todo la posibilidad del cuidado de sí en los procesos de subjetivación de la formación docente.

conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1997) De este modo, se busca comprender la manera en que el “Otro” se constituye como objeto, como visibilización del pensamiento y la acción .

En este sentido, este trabajo presenta los primeros hallazgos que tras el análisis de siete tesis de investigación del mismo número de estudiantes de educación primaria de los ciclos escolares 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022, 2022-2023 y 2023-2024. En estas investigaciones identificaron formaciones discursivas en torno al “Otro” de la educación a partir de la mencionada tensión sub-alterna., análisis que permitió la identificación de estas formaciones discursivas, se sistematizaron a través de tablas de análisis discursivo centrado en las siguientes formaciones:

- a) Tensión entre el deber ser instituido y la alteridad.
- b) Lugar de los actores educativos: Reproducción-transformación
- c) Lugar de la teoría en la lectura del Otro como realidad.

A través de estas formaciones podemos comprender los procesos de subjetivación de los estudiantes normalistas en la esta tensión entre lo dominación y la posibilidad, es decir la relación Sub - alterna.

### **De los resultados y la discusión. Fragmentos de nuestro ser docente. Sub-alternidad con el Otro**

El Discurso de los Derechos Humanos de Tercera Generación coloca a la diversidad como valor intrínseco de nuestras sociedades y permea la práctica docente a través de documentos oficiales a nivel internacional y nacional. La Agenda 2030, los Planes Nacionales de Desarrollo y los Planes y programas de estudio colocan a la diversidad como condición y responsabilidad relacional, especialmente para los profesionales de la educación. En este sentido, la Diversidad se constituye en hegemonía que nuestros estudiantes deben de asumir tal y como Ariadna Cortés (2021) expresa

las personas constantemente son influenciadas por ideologías y prácticas de aquellos que creen tener control sobre los “diferentes, los raros, los anormales” por el simple hecho de no pertenecer a lo estandarizado; de esta forma los patrones son repetitivos al pensar en el otro como “diferente” y no con diferencias. Al mismo tiempo, lo trasladamos a la realidad vivida al interior de las aulas, especialmente a partir de la forma en que los docentes interpretan las diversidades pues de esa manera surgen perspectivas sobre sus estudiantes, las cuales son adheridas a la cotidianeidad de la escuela configurando un tipo de docencia, lo que nos convocó a preguntarnos ¿Cómo significan los y las docentes a la diversidad? A partir de estos significados ¿Qué implica la atención a la misma? ¿Qué lugar tiene el otro de la relación docente en este vivir de la diversidad? ¿Configurar un tipo de docencia se traduce en disciplinar para incorporar a una cultura ya existente? (Cortés, 2021, p.9-10)

Lo planteado por Ariadna nos muestra una formación discursiva que denota la tensión entre lo dado, atender la diversidad, porque así debe ser. Este último se objetiva en control sobre los “diferentes, los raros, los anormales” control que Ariadna ha documentado y problematizado a partir de preguntar el lugar del otro de la relación docente. Su capacidad para construir la pregunta que pone en duda un tipo de docencia que implica disciplinamiento y reproducción de la cultura, nos habla de la posibilidad de apretura frente a la alteridad. La mirada de Ariadna objetiva la unidad dialéctica de la subalternidad. Analicemos el discurso de Paola Rosas (2020)

Puedo decir que en mi proceso de formación ha sido confuso cómo es que nos enseñan o nos orientan a mirar al otro; en mi caso como docente en formación escuchaba decir: "deben atender la diversidad de sus alumnos", "todos son diferentes", "recuerden que deben incluir a todos", "quiénes son tus alumnos reto, los discapacitados, los vulnerables", entre otros. Todas estas frases conducían a pensar al otro a partir de lo diferente y no de las diferencias, ¿Esto indicaba una segregación?, ¿qué ya había etiquetas para cada uno de los alumnos?, ¿todos debían estar detectados como normales o anormales?, ¿bien o mal? Es decir, ¿cómo

docentes estamos reduciendo al otro, neutralizándolo en un contenido conceptual que es precisamente lo opuesto a lo que Levinas plantea? (Rosas, 2020, p.15)

Nuevamente, la presencia de relaciones hegemónicas que imponen lo deseado en la práctica docente: "deben atender la diversidad de sus alumnos", Sin embargo, en su discurso podemos identificar formaciones que nos remiten a la problematización de lo dado, es una nueva lectura de realidad que ha logrado que ciertas realidades se tornen en objeto de pensamiento y, por tanto, es posible desde ahí trascender la subalternidad. En este fragmento discursivo de Paola podemos identificar, cómo la lectura del Otro es posible a partir de referentes teóricos a partir de los cuales se cuestiona no a los objetos de la relación pedagógica (las estrategias o las técnicas empleadas) sino a los sujetos de la misma.

Lo cual nos indica una ruptura con una tradición normalista que reduce a la práctica docente al hacer. De este modo "[...] pensar la posibilidad de fundar comunidad desde la ruptura con los relatos impuestos y propios que naturalizan la violencia y el sufrimiento social, en narraciones y relatos que muestren la vida como vida vivida de otro modo que no es el de la aceptación de lo que pasa" (Berlanga, 2015, p. 17) Vida vivida de otro modo en la aulas, solo es posible desde la construcción de procesos de subjetivación docente que generen la tensión sub - alterna que estamos observando en los testimonios de Ariadna y Paola. Veamos el discurso de Rodrigo Sosa

...los alumnos y docentes son los protagonistas...Entre estos dos existe una relación cercana en la que se materializan diferentes factores, desde el sentido que se construye de lo educativo, hasta los contenidos procedimentales y los saberes disciplinares. También están presentes las relaciones de poder que existen entre estos, y que van encaminados a logra el objetivo formal de la educación bajo una mirada contable y medible a través de los productos que se puedan generar en función de lo estipulado. Pero también existe otra parte en la que esta relación es centrada en lo no instituido, en lo no disciplinar, siendo esta la apertura para poder exteriorizar lo que no necesariamente es considerado como primordial para el desarrollo del ámbito educativo. Si no más bien, exalta al ser y su individualidad, donde se materializan otro tipo de saberes que definen la singularidad de cada

individuo. Todo aquello que configura su esencia y que bajo la mira del poder hegemónico de la educación formal es minimizado o ignorado. (Sosa, 2022, p. 4-5)

Rodrigo identifica forma en que las relaciones de poder permean las relaciones entre los protagonistas del aula. Discurso que nos habla de que el proceso de formación desarrollado durante la lectura de realidad realizada en la construcción de su documento recepcional ha posibilitado una lectura del Otro como realidad compleja y a la docencia como construcción sociopolítica. Rodrigo objetiva en su discurso una subjetividad que ha logrado comprender a la docencia que trasciende la práctica individual encerrada en el aula. Además, devela las tensiones que enfrentan lo instituido desde el poder hegemónico, pero también proyecta posibilidad al identificar las grietas que subyacen a la tensión a “esta relación es centrada en lo no instituido, en lo no disciplinar, siendo esta la apertura para poder exteriorizar lo que no necesariamente es considerado como primordial para el desarrollo del ámbito educativo. Si no más bien, exalta al ser y su individualidad”.

Esta propuesta centrada en problematizar las lecturas del Otro de la educación a partir de cuestionar procesos de subjetivación y las subjetividades que acompañan la experiencia de ser docente, han posibilitado nombrar lo que el normalismo construye como tensión formativa, tal y como Daniela Valdés plasma en este fragmento:

...es importante mencionar que, como Normalistas, estamos acostumbrados a centrar toda nuestra atención en temas relacionados a las prácticas de aprendizaje que se tienen dentro del aula y, comúnmente a la relación docente-alumno como meros transmisores y receptores, lo cual, aunque son temas muy valiosos y no debemos demeritar, como docentes también debemos de ampliar nuestra visión y resignificar la docencia. Reconociendo que además de ser generadores de aprendizaje, podemos ser creadores de humanidad en donde la empatía, el respeto y la celebración de la diversidad constituyan las bases de un aprendizaje más genuino. (Valdés, 2024, p.86)

Las prácticas hegemónicas que el normalismo impulsa ha centrado la atención en el aprendizaje en el aula, reducido a un problema cognitivo individualizado, donde la tarea central de docente es potenciar esta dimensión cognitiva. Daniela ha logrado vislumbrar a



través de esta lectura del “Otro” de la educación, la existencia de esta dimensión de subalternidad docente reducida a la construcción de aprendizajes. Frente a esta subalternidad reduccionista de la labor docente. Daniela logra identificar una dimensión mucho más amplia y profunda que abre puertas de posibilidad, esto es la construcción de humanidad. Esta última tendría que constituirse en sentido de la formación donde la creación de humanidad al crear encuentros que irrumpen y que implican tal como la misma

Daniela Valdés (2024) nos comparte:

Concluyo esta exploración mencionando que los estereotipos solo dañan a las personas y tratan de ignorar a los diferentes, pues como menciona Eco (2012), si lo que buscamos es entender a los otros, es necesario que borremos las creencias que tenemos de ellos, pero sin borrar ni negar su alteridad, ya que esto representaría modificar su esencia y orillarlos a cambiar para así encajar. Es por esto que cierro esta investigación reafirmando que la imagen de los y las docentes tiene más de una posibilidad de ser, pues somos humanos los que laboramos en las aulas, capaces de sentir, pensar y, sobre todo, con la libertad de ejercer sin perdernos a nosotros mismos.

Que el ejercer la docencia no represente un obstáculo para ser... sino que, por el contrario, conceda la oportunidad de construir espacios amables para celebrar la diferencia y la esencia de cada uno de nosotros, siendo y viviendo en conjunto. (Valdés, 2024, pp. 88-89)

La investigación realizada por Daniela surge de una experiencia de discriminación personal vivida en la escuela de prácticas profesionales. De ahí que a través de la construcción de su objeto de estudio, es que se posiciona en nuevos lugares de colocación a través de los cuales puede percatarse de lo dado desde la hegemonía, pero al mismo tiempo la apertura del ser docente como posibilidad en tránsito.

Esta es la distancia entre formular un problema para resolverlo y mostrar el sufrimiento como dolor e indignación. Por el primer camino se pueden “resolver” problemas; por el segundo, al mostrar el sufrimiento, la fuerza y presencia irrefutable del testimonio cambia el mundo porque revela el mundo y porque el



revelarlo genera rebeldía, el grito que dice ¡ya basta!, que surge del saber la vida desde el dolor y la indignación. (Berlanga, 2015, p. 19).

El ¡ya basta! plasmado por Daniela en el fragmen discursivo compartido, nos conduce además a la conciencia de la alteridad como irrupción del ser docente, como apertura, donde se recupera la humanidad de uno de los actores centrales de la educación formal. La lectura del Otro de la educación como realidad sub-alterna es potencializada desde la mirada ético-política de la alteridad. Sin embargo, esta última no es parte de los lugares de colocación hegemónicos de la formación docente normalista, tal y como expresa Daniela Rosas (2020)

La alteridad en la educación puede ser pensada como algo nuevo, y quizá hasta se piense como algo abstracto y sin mucha trascendencia, por el hecho de no ser tan “específica” o mejor dicho mecanizada instrumental, en dónde nos digan el qué, cómo, por qué y cuándo; siendo esta una de las causas por la cual la alteridad no tiene la suficiente presencia en la formación docente. Esto es un reflejo del miedo por lo nuevo, por lo diferente, y esa renuencia en ir hacia lo desconocido nos puede alejar de aquello que nos dará un despertar y nos permitirá experimentar cosas nuevas y valiosas. La alteridad refiere al otro, otro que no soy yo, y por tanto resulta un tema delicado, es poder reflexionar sobre cómo concebimos al otro, para de igual forma construir nuestro Yo, el sí mismo. Salirnos del yo, sin dejar de ser, pero abriendo la puerta al trayecto, a la diferencia. Alteridad es menguar uno mismo para dejar brillar al otro (Rosas, 2020, p.7)

El “Otro” como lectura desde la alteridad genera posibilidades de apertura en la subjetivación docente. Pero, la misma Paola reconoce que aún no tiene un lugar en los procesos formativos normalistas “quizá hasta se piense como algo abstracto y sin mucha trascendencia, por el hecho de no ser tan “específica” o mejor dicho mecanizada instrumental, en dónde nos digan el qué, cómo, por qué y cuándo” Estas últimas frases nos hablan de prácticas sedimentadas, que reproducen subalternidad, pero que, la investigación como espacio de formatividad centrado en la lectura del Otro como realidad clave de la formación y práctica docente. Nos remiten a la presencia de la sub-alternidad.

Apertura, posibilidad y cambio en unidad dialéctica con las lógicas de reproducción sedimentadas.

Los fragmentos discursivos que hemos compartido, son testimonios que nos permiten comprender el devenir de los procesos de subjetivación de los estudiantes a partir de la intervención pedagógica que acompañó la construcción de los objetos de estudio

En ese sentido, el testimonio es un proceso de subjetivación. Lo es en tanto que se da como constitución de una subjetividad que se preocupa de su decir (Jean-Philippe Pierron), de ser fiel en su decir; pero lo es también porque el decirse vuelve al sí mismo como un dar-se cuenta, y lo es porque al decir el dolor y el sufrimiento (el grito como expresión primera) el sujeto hace una irrupción en el orden existente para cuestionarlo: el testigo con su sola presencia es ya cuestionamiento, interpelación al mundo: “¿por qué esto que ha pasado, esto que está pasando?” (Berlanga, 2015, p. 21).

El darse cuenta como dispositivo clave en la conformación de subjetividades que se colocan a sí mismas como objeto de comprensión a través de los procesos de construcción de objetos de estudio, abren posibilidades para romper la reproducción hegemónica de ser y hacer docencia.

### **Reflexiones finales**

Desde esta propuesta formativa donde hemos colocado a la investigación tal como señala la tradición alemana como espacio de formatividad. Proceso que posibilita colocar nuestros trayectos de subjetivación en el centro de la reflexión y la transformación y, desde esa centralidad, resignificarnos y transformarnos. La potenciación de estos procesos de subjetivación, es clave “el Otro” como lectura de realidad. Es desde esta lectura que, la intervención que acompaña la investigación que aquí se propone, busca problematizar las formas en que (nos) pensamos, (nos) creemos, (nos) relacionamos y (nos) hacemos como educadores en relación con todos los rostros que se han convertido en los Otros de la Educación a partir de las relaciones de poder que cruzan la formación y la práctica docente.

Esta propuesta posibilita que los docentes en formación comprendan la Práctica Docente en unidad con la teoría, como construcción socio cultural histórica y política. Y, en ese sentido, tal como ha sido enunciado por la pedagogía crítica, la práctica es un proceso

público, donde mi práctica no es un problema individual está atravesada por las significaciones hegemónicas de nuestra época.

El otro como lectura de realidad sub-alterna de la práctica docente, es posible a partir de una formación desde la alteridad. Esta última irrumpe nuestro ser docente, como apertura del ser, del Yo docente y del Otro de la educación. Si pretendemos nuevas formas de ser y hacer docencia, solo es posible desde nuevos lugares de colocación, donde el Otro tenga un lugar estelar para construir un nosotros más amplio y más justo. Cierro este trabajo con la reflexión de Paola Rosas

Pero, ¿de qué manera nosotros nos involucramos en el posible cambio? No es necesario levantarnos en armas y hacer una revolución, basta con un cambio en nuestro pensamiento. Es posicionarnos desde lo que realmente somos y no lo que nos han impuesto que debemos ser, es tener encendida la llama de la libertad; poder movernos en el respeto y dejar de mirar al exterior (los otros que no soy yo) como copias fieles de mí. Cuanto más seamos capaces de librarnos de ese sentimiento de totalidad, será mucho más fácil poder ser libres de nosotros mismos, de los otros e incluso liberar a aquellos que teníamos bajo nuestro dominio (Rosas, 2020, p. 6)

## Referencias

Berlanga, B. (2015) Acerca de la fuerza de la palabra: la narración como empalabramiento del mundo, como saber de la vida y como promesa movilizadora. seis ideas. UciRed.

[https://www.academia.edu/13918420/acerca\\_de\\_la\\_fuerza\\_de\\_la\\_palabra\\_la\\_narracion\\_como\\_empalabramiento\\_del\\_mundo\\_como\\_saber\\_de\\_la\\_vida\\_y\\_como\\_promesa\\_movilizadora\\_seis\\_ideas](https://www.academia.edu/13918420/acerca_de_la_fuerza_de_la_palabra_la_narracion_como_empalabramiento_del_mundo_como_saber_de_la_vida_y_como_promesa_movilizadora_seis_ideas)

Cortes Guerrero A. S.(2021) Significados de la diversidad: una mirada desde las concepciones y experiencias de los docentes de Educación primaria con los educandos. Tesis inédita de licenciatura en Educación Primaria, Escuela Normal de Ecatepec.

Foucault, M. (1997) La arqueología del saber, Siglo XXI

- Hernández Aguirre, F. (2020) ¿Qué interculturalidad para qué educación? La mirada que nos convoca, en F. Hernández (Coord.), Realidades Interculturales. Cuerpos y voces en la escuela, (pp. 24-42). AMAPSI Editorial.
- Hernández Aguirre, F, Valdez Regalado, J. (2019). Sentido de la intervención docente ¿interculturalidad como horizonte, Revista Copala. Construyendo paz latinoamericana. (8), 21–33.  
<https://www.redalyc.org/pdf/6681/668170995003.pdf>
- Honore, B. (1980). Para una teoría de la formación. Dinámica de la Formatividad, Narcea.
- Modonesi, M. (2012) Subalternidad, Universidad Nacional Autónoma de México, [https://conceptos sociales.unam.mx/conceptos\\_final/497trabajo.pdf](https://conceptos sociales.unam.mx/conceptos_final/497trabajo.pdf)
- Rosas Covarrubias, D.P (2020) Alteridad en la educación. Ser y estar con el otro. Perspectivas de docentes en Formación de la Escuela Normal de Ecatepec, Tesis inédita de licenciatura en Educación Primaria, Escuela Normal de Ecatepec
- Sosa García, R. (2022) De saberes legitimados y saberes otros: una visión de la formación dentro de las aulas de clases, Tesis inédita de licenciatura en Educación Primaria, Escuela Normal de Ecatepec
- Skliar, C. (2000). La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad. Revista Propuesta Educativa, 22, 1-18. Recuperado de: <https://apsf.org.ar/wpcontent/uploads/2010/10/skliarlainvencindelaalteridaddeficiente.pdf>
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). Conmover la educación, ensayos para una pedagogía de la diferencia. Buenos Aires, Noveduc.
- Valdes Zarate, D.N.Z (2024) Experiencias del ser docente: entre el estereotipo y la posibilidad, Tesis inédita de licenciatura en Educación Primaria, Escuela Normal de Ecatepec

## **La planificación didáctica. Una experiencia de aprendizaje en el desarrollo de competencias docentes**

Litzy Consuelo Celis Contreras

Email [litzy.celis.contreras@bycened.mx](mailto:litzy.celis.contreras@bycened.mx)

Luz Briseida Rivera Martínez

Email [luz.rivera.martinez@bycened.mx](mailto:luz.rivera.martinez@bycened.mx)

Docente de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

La formación inicial de un docente se lleva de manera gradual y progresiva, de forma que a lo largo de la formación se van desarrollando habilidades, actitudes, saberes y competencias, las cuales se van formando, fortaleciendo y consolidando para alcanzar el perfil de egreso que se plantea,

El Portafolio de Evidencias es una estrategia implementada para demostrar el avance o la consolidación de las competencias del perfil de egreso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria, para ello es necesario reconstruir el proceso de aprendizaje de los semestres cursados para verificar con la selección de evidencias el logro de las diferentes competencias que hay, genéricas, disciplinares o profesionales. Para lograr la demostración de nuestra formación docente es necesario llevar a cabo una autoevaluación sobre lo realizado a lo largo de la licenciatura, por eso, la importancia de implementar diferentes instrumentos de evaluación que ayuden a verificar que efectivamente las evidencias seleccionadas son realmente relevantes para las competencias docentes que se deben de consolidar. Además, junto con los instrumentos de evaluación se debe partir de la malla curricular para corroborar el curso y el semestre donde fue elaborada la evidencia. El portafolio de evidencias permitió rescatar las diferentes teorías del aprendizaje usadas en los trabajos, así como los tipos de evaluación, los modelos de docencia y lo más importante, la planeación didáctica.

**Palabras clave:** competencias docentes, formación docente, autoevaluación, planeación didáctica.

### **Planteamiento del problema**

La planificación didáctica, es un elemento fundamental en la práctica docente de cualquier profesor independientemente de su disciplina. Esto conlleva además, que en la formación inicial, la docente adquiera un compromiso personal para desarrollar las habilidades didácticas de creatividad, innovación y uso de herramientas tecnológicas para generar propuestas de intervención acordes al enfoque de la educación en el modelo educativo vigente.

Las habilidades de planeación didáctica también exigen un ejercicio reflexivo para anticipar posibles obstáculos y diseñar estrategias de apoyo adecuadas. Al analizar las evidencias recopiladas en un portafolio, la docente puede identificar áreas de oportunidad en el aprendizaje de sus estudiantes.

Este análisis reflexivo le permite ajustar su planificación didáctica para abordar las necesidades individuales y colectivas de su grupo, implementando intervenciones específicas y adaptaciones curriculares según sea necesario. Además, la reflexión sobre el proceso de planeación didáctica también promueve la innovación y la creatividad, alentando al docente a explorar nuevas metodologías, recursos y enfoques pedagógicos que puedan enriquecer la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes.

La evaluación es otro elemento que se conjuga con las habilidades de planeación didáctica, ya que, la planeación y la evaluación son un binomio indisoluble pues cada acción que se lleve en el aula con objeto de aprendizaje, debe tener una ruta clara para saber qué se quiere lograr.

### **Marco Teórico**

Se describen las teorías que dan sustento al análisis de las competencias que se enmarcan en el portafolio de evidencias que se presenta. Dichas teorías son de tipo cognoscitivo, didácticas y pedagógicas. Otro elemento importante que se enuncia son los enfoques de evaluación que se utilizan para medir el desarrollo de las competencias, que son de tipo

diagnóstica, formativa y sumativa. Finalmente, se describen los modelos de planeación que orientan la adquisición y aplicación de lo descrito anteriormente.

### **Teorías de aprendizaje**

Las teorías del aprendizaje son aquellas que realizan una descripción de un proceso que permite que una persona aprenda algo. Estas teorías pretenden:

- Entender,
- Anticipar y
- Regular la conducta

### **Teoría Conductista**

Según Ertmer y Newby (1993), el conductismo iguala al aprendizaje con los cambios en la conducta observable, bien sea respecto a la forma o a la frecuencia de esas conductas. El aprendizaje se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada a continuación de la presentación de un estímulo ambiental específico.

### **Constructivismo**

De acuerdo con Tigse-Parreño, C. (2018), “El constructivismo es una teoría, ampliamente aceptada y utilizada, que afirma que el estudiante no adquiere el conocimiento de una forma pasiva sino activa lo que propicia un aprendizaje significativo”.

### **Enfoques de evaluación**

La evaluación educativa ha tenido como enfoque un proceso formativo que hace referencia a la mejora continua del aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Es por ello que, la evaluación se puede concebir como un proceso integral que busca comprender, guiar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Evaluación diagnóstica**

De acuerdo con Jutorán, M. (2006) “La evaluación diagnóstica se centra en el tipo y nivel de conocimientos que tienen los alumnos antes de iniciar ese curso o esa asignatura” (p. 4).



### **Evaluación formativa**

Scriven (1967), señala que la evaluación formativa es la que se desarrolla durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y ofrece información sobre ello. Es la que se utiliza para monitorear el progreso del aprendizaje y proporcionar realimentación al estudiante sobre sus logros, deficiencias y oportunidades de mejora.

### **Evaluación sumativa**

La evaluación sumativa es sin duda la más conocida y la única utilizada en muchos casos, “es un balance que se realiza al final del periodo que dura una asignatura y que tiene por objeto conocer el grado de aprendizaje de los alumnos en ese espacio de tiempo concreto” (Jutorán, M. 2006, p. 8).

### **Modelos de planeación didáctica pedagógica**

La planeación didáctica es un proceso fundamental en la labor educativa, ya que permite a los docentes organizar y estructurar las actividades de enseñanza, teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje, las características de los estudiantes y el contexto educativo. En palabras de Ascencio (2019), la planeación didáctica “se entiende como la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad. (p. 111)

### **Modelo de planeación argumentada**

Se fundamenta en la idea de que el proceso de enseñanza y aprendizaje deben estar guiados por argumentos sólidos y fundamentados en teorías educativas.

La planeación argumentada según Sandoval (2016), “es una producción académica que organiza las estrategias de trabajo y las formas de evaluación considerando las intenciones pedagógicas, los contenidos seleccionados, los recursos didácticos, las variantes, tiempos establecidos y el propósito a alcanzar en todo el proceso de planificación” (p. 61).

## **Modelo de planeación situada**

El modelo de planeación situada reconoce la importancia de situar el aprendizaje en contextos significativos y relevantes para los estudiantes. Este enfoque el día de hoy tiene un crecimiento impresionante, debido a que la Nueva Escuela Mexicana pretende construir el aprendizaje a partir de esos elementos.

## **Desarrollo Metodológico para el Análisis de las Competencias en la Formación Inicial**

Para dar respuesta a las preguntas planteadas se utilizó un enfoque cualitativo bajo la metodología propuesta por Jara (2018), denominada "sistematización de experiencias", esta metodología se considera como el resultado de un esfuerzo para crear enfoques teóricos específicos a partir de las condiciones únicas de nuestra realidad y obtener conocimientos a partir de situaciones particulares con el propósito de utilizarlos como base para la intervención profesional.

Un aspecto destacado de la sistematización es la capacidad para identificar las etapas reales de un proceso, no necesariamente las que se planearon inicialmente en el proyecto. Además, es valiosa porque nos permite comprender la relación entre estas etapas: qué factores las influenciaron y por qué, y cuáles fueron los momentos más significativos a lo largo del proceso que influyeron en su desarrollo y dirección específica. (Jara, 2018).

## **Selección, Análisis y Evaluación de las Evidencias**

El proceso de ordenamiento de las evidencias implica una valoración, análisis y reflexión que integra diversos elementos conceptuales, metodológicos y curriculares. El objetivo es respaldar el argumento de nivel de logro y el desempeño profesional alcanzado de acuerdo en relación con la competencia seleccionada.

El tipo de investigación que se lleva a cabo con la elaboración de este portafolio de evidencias, tiene un enfoque cualitativo debido a la descripción y análisis que se hace en cada una de las evidencias demostrativas, las cuales, inducen a inferir al lector, la serie de situaciones acontecidas en el proceso de aprendizaje de las habilidades técnico-

pedagógicas por parte de la futura docente como herramienta didáctica para planificar las clases de matemáticas en educación secundaria.

Para dar forma al portafolio y reflexionar en torno a las evidencias expuestas en el grueso de este trabajo, se promoverán las siguientes preguntas orientadoras a las que se tratarán de dar respuesta en el curso de la investigación:

- ¿Cómo ha sido el proceso de desarrollo de la competencia de planificación didáctica de la futura docente en relación con el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en educación secundaria de acuerdo al contexto de los alumnos que atendió a lo largo de las prácticas profesionales?
- ¿Qué habilidades desarrolla la docente en formación para el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje?

### **Propósito General**

Demostrar el proceso de desarrollo y consolidación de la competencia profesional: Diseña los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los enfoques vigentes de las Matemáticas, considerando el contexto y las características de los estudiantes para lograr aprendizajes significativos, en relación al diseño de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en educación secundaria desde una perspectiva contextualizada y adaptable a los grupos de estudiantes que se atendieron en las prácticas profesionales.

### **Evidencias que se consideran**

Las evidencias que integran este portafolio, pasaron por un proceso de discriminación para elegir aquellas que demuestren el logro de la competencia profesional que se refiere al diseño de procesos de enseñanza aprendizaje de acuerdo a las características y el contexto de los estudiantes. Este proceso implicó una revisión crítica de las actividades, proyectos y planeaciones realizadas a lo largo de la formación.

Una vez seleccionadas las evidencias, fue necesario analizar diversos referentes teóricos con el objetivo de identificar los elementos esenciales que debe contener una planeación didáctica. Posteriormente, con base en la información encontrada se utilizará una rúbrica de evaluación propuesta por el teórico Guerrero-Hernández (2022), para

evaluar las planificaciones didácticas seleccionadas, verificando con ese instrumento la inclusión de dichos elementos y reflexionar sobre aquellos que faltan.

A continuación se presenta la rúbrica de evaluación elegida, que es la propuesta por Guerrero-Hernández (2022), basada además en otros documentos como el de Elementos de la planeación didáctica y evaluación formativa en el aula, (SEP, 2007) y Programas de estudio, guía para el maestro, (SEP, 2011), para el diseño de este instrumento de evaluación de una planeación y planificación didáctica, la cual es de gran utilidad para verificar que las evidencias del Portafolio cumplan con lo requerido para desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes (Tabla 1).

**Tabla 1.** Rúbrica para evaluar planeaciones didácticas

Aspectos	Rubro			Puntaje
	Satisfactorio (2)	Aceptable (1)	Deficiente (0)	
Elementos curriculares	Integra todos los elementos curriculares y son congruentes con el grado, asignatura, nivel y modelo educativo.	Integra algunos de los elementos curriculares y éstos son congruentes con la asignatura, el grado, nivel y modelo educativo.	No integra los elementos curriculares o éstos no son acordes al nivel, modelo educativo, ni al grado.	
Actividades de la fase de inicio	Las actividades de inicio permiten identificar los saberes previos del estudiante para relacionar sus	Las actividades de inicio, permiten identificar parcialmente los saberes previos del estudiante para relacionar	Las actividades de inicio no permiten identificar los saberes previos del estudiante.	

Aspectos	Rubro			Puntaje
	Satisfactorio (2)	Aceptable (1)	Deficiente (0)	
	experiencias con los contenidos.	sus experiencias con los contenidos.		
Actividades de la fase de desarrollo	Las actividades del desarrollo permiten crear escenarios de aprendizaje y ambientes de colaboración para la construcción y reconstrucción del pensamiento a partir de la realidad.	Algunas actividades del desarrollo permiten crear escenarios de aprendizaje y ambientes de colaboración para la construcción y reconstrucción del pensamiento a partir de la realidad.	Las actividades del desarrollo no permiten crear escenarios de aprendizaje ni ambientes de colaboración para la construcción y reconstrucción del pensamiento a partir de la realidad.	
Actividades de la fase de cierre	Las actividades de cierre permiten que el estudiante consolide los contenidos abordados en las actividades de inicio y desarrollo.	Algunas de las actividades de cierre permiten que el estudiante consolide contenidos abordados en las actividades de inicio y desarrollo.	Las actividades de cierre no permiten consolidar los contenidos abordados.	
Características	Las actividades toman en	Algunas de las actividades toman	Las actividades no toman en	

Aspectos	Rubro			Puntaje
	Satisfactorio (2)	Aceptable (1)	Deficiente (0)	
generales de las actividades	consideración: - los estilos y ritmos de aprendizaje, -el enfoque didáctico, - promueven la investigación, y la autonomía, -el trabajo colaborativo y - se basan en situaciones de la vida cotidiana de los alumnos.	en consideración: - los estilos y ritmos de aprendizaje, -el enfoque didáctico, - promueven la investigación, y la autonomía, -el trabajo colaborativo y - se basan en situaciones de la vida cotidiana de los alumnos.	consideración los estilos y ritmos de aprendizaje, no promueven la investigación, la autonomía, ni el trabajo colaborativo y no se basan en situaciones de la vida cotidiana de los alumnos.	
Adecuaciones curriculares	Se incluyen con claridad adecuaciones curriculares para los alumnos que lo requieren.	Se incluyen de manera parcial algunas adecuaciones curriculares.	No se incluyen adecuaciones curriculares.	
Estrategias didácticas	Las estrategias didácticas empleadas promueven la movilización de	Algunas de las estrategias didácticas empleadas promueven parcialmente la	Las estrategias didácticas empleadas no promueven la movilización de	

Aspectos	Rubro			Puntaje
	Satisfactorio (2)	Aceptable (1)	Deficiente (0)	
	saberes en los alumnos.	movilización de saberes en los alumnos.	saberes en los alumnos.	
Recursos didácticos	Se emplean pertinentemente y se señalan con claridad los tiempos, los espacios y los materiales a utilizar.	Se emplean y se señalan algunos materiales, espacios y tiempos a utilizar.	No se emplean ni se señalan los tiempos. espacios o materiales que se van a utilizar.	
Organización del grupo	Se describe claramente la manera en que se organizan los alumnos para realizar las actividades propuestas	Se describe parcialmente la manera en que se organizan los alumnos para realizar las actividades propuestas	No se describe la manera en que se organizan los alumnos para realizar las actividades propuestas	
Estrategia de evaluación	Las acciones, técnicas e instrumentos de evaluación empleados permiten identificar el nivel del logro de los aprendizajes.	Las acciones, técnicas e instrumentos de evaluación empleados contribuyen a identificar parcialmente el	Las acciones, técnicas e instrumentos de evaluación empleados no están correctamente diseñados ni contribuyen a	



Aspectos	Rubro			Puntaje
	Satisfactorio (2)	Aceptable (1)	Deficiente (0)	
		nivel del logro de los aprendizajes.	identificar el nivel del logro de los aprendizajes.	
Productos	Los productos a desarrollar promueven y evidencian el logro de los aprendizajes.	Los productos desarrollados promueven parcialmente el logro de los aprendizajes esperados.	Los productos a desarrollar no promueven el logro de los aprendizajes esperados.	
Valoración	Satisfactorio	Puntaje obtenido 20-22		
	Suficiente	Puntaje obtenido 16-19		
	Insuficiente	Puntaje obtenido 0-15		

Fuente: Tomada de Guerrero-Hernández (2022) que tiene como base bibliografía de la SEP. La presente rúbrica se utilizó, como se mencionó anteriormente para evaluar las planeaciones didácticas en función de once aspectos clave:

- Elementos curriculares
- Actividad de la fase de inicio
- Actividad de la fase de desarrollo
- Actividad de la fase de cierre
- Características generales de las actividades
- Adecuaciones curriculares
- Estrategias didácticas
- Recursos didácticos
- Organización del grupo

- Estrategias de evaluación
- Productos

Cada uno de estos aspectos se evaluó en tres niveles de logro: satisfactorio, aceptable y deficiente. Además, de incluir el puntaje necesario para determinar en qué nivel de logro se encuentra la evidencia.

Los niveles de logro representan la manera en que se cumple con los elementos propuestos:

- Satisfactorio: cumple con todos los criterios de manera excelente y muestra un alto nivel de calidad.
- Aceptable: cumple con la mayoría de los criterios, pero presenta áreas de oportunidad o aspectos que podrían fortalecerse.
- Deficiente: no cumple con la mayoría de los criterios y requiere revisiones significativas para mejorar su calidad y efectividad.

### **Análisis de las evidencias**

La competencia seleccionada que es “Diseñar, los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los enfoques vigentes de las Matemáticas, considerando el contexto y las características de los estudiantes para lograr aprendizajes significativos”, de la cual se va a demostrar su avance a lo largo de la formación docente, es una de las competencias más importantes que los docentes requieren desarrollar.

La categoría de análisis definida para organizar las evidencias que corresponden a planeaciones didácticas, fue la de Diseño de planeaciones.

Las evidencias seleccionadas que corresponden a informes, cuestionarios y proyectos de intervención fueron integradas en la categoría de Prácticas de campo, que de acuerdo con Cedeño, García-Berlagan y Catalan (2017), éstas se constituyen de cuatro elementos fundamentales: actividad-acción, involucramiento de docentes, uso del entorno y el aprendizaje social, con el fin de conocer la realidad y facilitar la integración de saberes (p. 168). Este tipo de evidencias serán evaluadas a través de una reflexión personal con relación al momento de su elaboración y su influencia en el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la Figura 1 se muestra el código QR para ingresar al Portafolio digital, mismo que contiene todas las evidencias que se van a analizar.

**Figura 1.** Código QR del sitio web del Portafolio de evidencias



<https://litzyceliscontrera.wixsite.com/my-site-1>

### **Discusión y conclusiones**

El resultado de la selección, análisis y evaluación de cada una de las evidencias integradas en este Portafolio, da muestra de la consolidación de algunas de las competencias profesionales, como: utilizar la innovación como parte de la práctica docente, emplear conocimientos de las matemáticas para hacer transposiciones, evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje y gestionar ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos. Sin embargo, este proceso implicó una reflexión más minuciosa por parte de la docente en formación sobre su proceso evolutivo de la competencia profesional elegida.

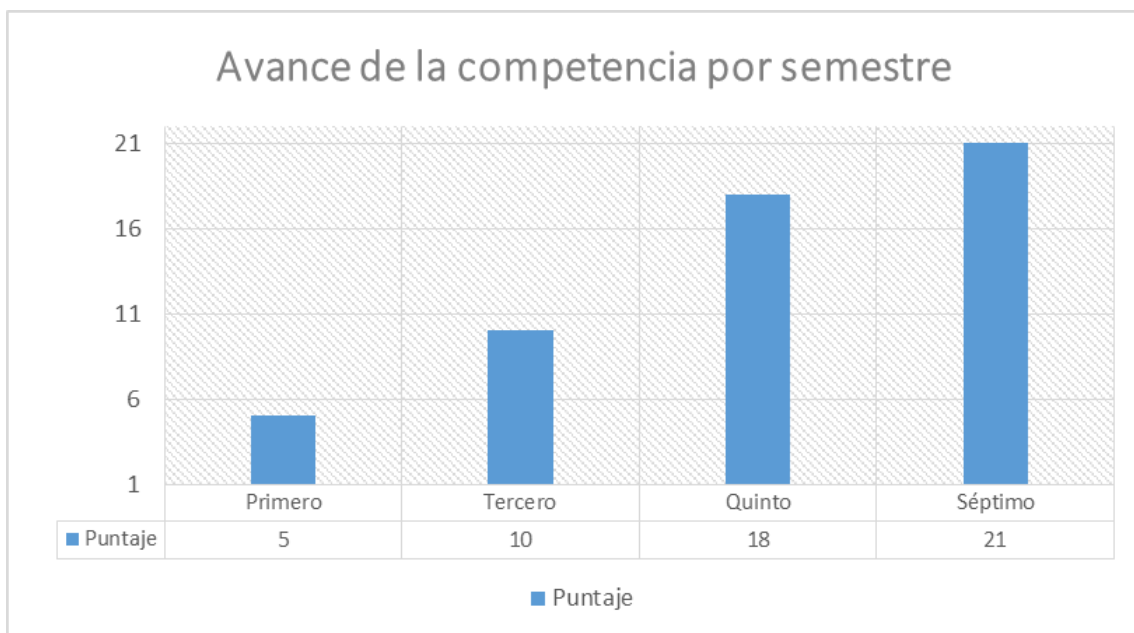
Esta competencia, del perfil de egreso de la LEAMES, se refiere a que la docente “Diseña los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los enfoques vigentes de las Matemáticas, considerando el contexto y las características de los estudiantes para lograr aprendizajes significativos”, siendo entonces la planeación, uno de los aspectos más importantes que los docentes deben desarrollar, fortalecer y consolidar. Esta competencia es fundamental porque destaca la necesidad de una enseñanza contextualizada y adaptada

a las necesidades y particularidades de cada grupo de estudiantes, lo cual es esencial para promover un aprendizaje significativo.

El desarrollo de esta competencia se ve reflejado en el análisis realizado en cada una de las evidencias seleccionadas, que van desde planeaciones hasta informes y cuestionarios. A través de estas evidencias, se puede observar un proceso evolutivo de diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces, adaptados e incluyentes.

En la Figura 16 se muestra una gráfica del avance obtenido a lo largo de los semestres de acuerdo a la competencia descrita anteriormente, destacando un nivel satisfactorio al final de la formación docente.

**Figura 2.** Avance de la competencia a lo largo de los semestres



Fuente: Elaboración propia, 2024.

En la Figura 2 se puede observar el progreso que se tuvo durante la formación inicial de la futura docente, en cuanto a la competencia elegida, desde primero hasta séptimo semestre.

A través de este recorrido, se ha logrado entender la importancia de la planificación como una herramienta esencial de la labor docente. Cada evidencia seleccionada representa un paso hacia la construcción de una identidad profesional sólida, caracterizada

por la capacidad de diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo al contexto y planes de estudio.

Con la elaboración de este portafolio la docente normalista pudo identificar el avance que desarrolló de acuerdo a una de las competencias profesionales más relevantes. A lo largo de este proceso se evidenció un crecimiento significativo en la capacidad de planear, misma que hubiera sido más difícil reconocer en caso de haber elegido otra modalidad de titulación.

A medida que se avanzaba en el análisis de cada una de las evidencias, se pudo identificar con claridad los logros alcanzados por semestre y los retos superados. Además de confirmar la temporalidad y razón de ser de cada uno de los cursos que conforman la malla curricular de la LEAMES.

## Referencias

- Ascencio P., (2016). Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo Universitario Orientado al Aprendizaje. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14(3), 109-130.
- Cedeño, García-Berlanga & Catalan (2017). Aportaciones de las Prácticas de Campo en la formación del profesorado de Biología: un problema de investigación y una revisión documental. Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, (32), 153-170.
- Ertmer, P., & Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. Performance improvement quarterly, 6(4), 50-72.
- Guerrero Hernández, J. (2019). Rúbrica para evaluar planeaciones didácticas: Material descargable. Docentes al Día. <https://docentesaldia.com/2019/10/15/rubrica-para-evaluar-planeaciones-didacticas-material-descargable/>
- Jutorán, M. O. (2006). La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de traducción. La evaluación en los estudios de traducción e interpretación, 47-67.
- Sandoval. (2016). Elementos curriculares de la planeación didáctica argumentada para la generación de aprendizajes. Educando para educar, (32), 61-72.

Scriven (2009). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula. Revisión de literatura.  
Revista Mexicana de Investigación Educativa.

Tigse Parreño, C. M. (2018). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. Revista  
Andina de educación, 2(1), 25-28.

## La evolución de los índices de Identidad y Vocación Docente durante y después de la pandemia en los procesos de formación normalista de una generación de estudiantes

Dr. Jesús Carlos Mejía Figueroa  
mejiafigueroajesuscarlos@gmail.com

Dra. Claudia Rocío Rivera Kisines  
c.rivera@creson.edu.mx

Lic. Fryda Guadalupe Valenzuela Padilla.  
frydafg@hotmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora  
" Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro"

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

La investigación se centra en analizar y comparar los niveles de identidad y vocación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, específicamente de la generación 2019-2023. Utilizando un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo y comparativo, se recolectaron datos a través de un cuestionario estructurado en dos fases: durante el sexto semestre, en un contexto de enseñanza virtual por la pandemia, y nuevamente en el octavo semestre. Los resultados revelan un cambio significativo en la percepción de la vocación y la identidad de los estudiantes. La vocación docente mostró un incremento del 7.61% al 39.42% en la categoría de "completamente de acuerdo", sugiriendo una reafirmación de su compromiso hacia la enseñanza. Asimismo, la identidad profesional se consolidó, con un aumento en la identificación con su rol como educadores, pasando del 7.61% al 26.98%. Estos hallazgos indican que, a pesar de las adversidades, los estudiantes han logrado establecer una conexión más fuerte con su identidad y vocación, lo que tiene implicaciones positivas para su futura práctica docente

**Palabras clave:** Vocación, Identidad, Formación.



## **Planteamiento del Problema**

La formación de futuros docentes en la Licenciatura en Educación Primaria enfrenta desafíos significativos que impactan directamente en la construcción de su identidad profesional y vocación. En el contexto actual, marcado por la pandemia de COVID-19, los estudiantes se han visto obligados a adaptarse a nuevas modalidades de enseñanza, principalmente virtuales, que han alterado las dinámicas tradicionales de aprendizaje y práctica docente. Este cambio abrupto ha generado un entorno educativo inusual, donde las interacciones cara a cara, la manipulación de materiales didácticos y el trabajo colaborativo se han visto limitados, afectando la experiencia formativa de los futuros educadores.

La identidad y vocación docente son elementos cruciales en la formación de profesionales comprometidos y competentes. La identidad se refiere a la percepción que los individuos tienen de sí mismos en su rol profesional, mientras que la vocación implica una inclinación personal hacia la enseñanza, motivada por el deseo de contribuir al desarrollo de los estudiantes. Sin embargo, la falta de oportunidades para realizar prácticas profesionales adecuadas y la imposibilidad de establecer relaciones interpersonales significativas durante la formación han llevado a que muchos estudiantes experimenten una crisis de identidad y vocación. Esto se traduce en niveles bajos de compromiso y satisfacción con su elección profesional, lo que podría repercutir negativamente en su desempeño futuro como docentes.

A pesar de la relevancia de estos aspectos, existe una escasez de investigaciones que analicen de manera sistemática cómo las condiciones pandémicas han influido en la identidad y vocación de los estudiantes de educación. La mayoría de los estudios previos se han centrado en aspectos teóricos o en la evaluación de competencias, dejando de lado la experiencia subjetiva de los futuros docentes en un contexto de crisis. Por lo tanto, es fundamental llevar a cabo un análisis comparativo que permita identificar los cambios en los niveles de identidad y vocación entre los estudiantes de sexto y octavo semestre, así como las posibles causas de estas transformaciones.

Este estudio busca responder a la pregunta: ¿Cómo han influido las condiciones de enseñanza durante la pandemia en los niveles de identidad y vocación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria? Al abordar esta problemática, se pretende no solo contribuir al entendimiento de la experiencia formativa de los futuros docentes, sino también ofrecer recomendaciones que puedan mejorar los programas de formación y apoyar a los estudiantes en su desarrollo profesional. En última instancia, se espera que los hallazgos de esta investigación sirvan como base para futuras intervenciones que fortalezcan la identidad y vocación docente, asegurando así una educación de calidad en el contexto actual y en el futuro.

### **Marco Teórico**

El marco teórico de esta investigación se centra en dos conceptos fundamentales en la formación docente: la identidad y la vocación. Estos conceptos son esenciales para comprender el desarrollo profesional de los futuros educadores y cómo las experiencias vividas durante su formación pueden influir en su práctica docente.

### **Identidad Profesional**

La identidad profesional se refiere a la manera en que los individuos se perciben a sí mismos en su rol como docentes. Según Vanegas Ortega y Fuentealba Jara (2019), la identidad profesional es un eje central en la formación inicial y continua de los docentes. Esta identidad se construye a través de experiencias personales, interacciones con colegas y estudiantes, y la reflexión sobre la práctica docente. Durante la formación, los estudiantes desarrollan su sentido de identidad a partir de sus vivencias en el aula, lo que les permite integrar sus valores, creencias y conocimientos en su práctica educativa (Reig & Puig, 2013).

La pandemia de COVID-19 ha alterado significativamente las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, lo que ha llevado a muchos estudiantes a experimentar una crisis de identidad. La transición a la educación virtual ha limitado las oportunidades de interacción y práctica en entornos reales, lo que puede afectar la construcción de una identidad profesional sólida (Badia et al., 2017). Por lo tanto, es crucial investigar cómo

estos cambios han impactado la identidad de los futuros docentes y qué estrategias pueden implementarse para fortalecerla.

### **Vocación Docente**

La vocación docente se define como la inclinación personal hacia la enseñanza, motivada por el deseo de contribuir al desarrollo de los estudiantes y a la sociedad. La vocación es un componente esencial en la formación de docentes, ya que influye en su compromiso y satisfacción con la profesión. Un docente con vocación tiende a impartir una educación de calidad, basada en la pasión por enseñar y el deseo de impactar positivamente en la vida de sus alumnos (Astráin, 2021).

Antes de la pandemia, los estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora habían desarrollado su vocación a partir de métodos de aprendizaje tradicionales. Sin embargo, la llegada del COVID-19 y la necesidad de adaptarse a la enseñanza virtual han generado cambios en la percepción que los estudiantes tienen sobre su vocación. La falta de interacción directa con los alumnos y la práctica docente en entornos reales pueden haber debilitado su sentido de vocación, lo que hace necesario evaluar cómo ha evolucionado este aspecto durante y después de la pandemia.

### **Impacto de la Pandemia en la Formación Docente**

La pandemia de COVID-19 ha representado un cambio radical en la educación a nivel mundial. Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria se vieron obligados a realizar su formación académica en un entorno virtual, lo que ha afectado tanto su identidad como su vocación. La enseñanza a distancia ha limitado la práctica docente y la interacción con los estudiantes, elementos fundamentales para el desarrollo de una identidad profesional sólida y una vocación auténtica.

Los estudios han demostrado que la formación docente se basa en gran medida en la práctica y en la relación maestro-alumno (Rodríguez Loera, 2021; Gómez-Hurtado et al. 2019; Sosa Castañeda, 2021). La virtualidad ha dificultado estas interacciones, lo que puede haber llevado a una disminución en la percepción de la vocación y la identidad profesional entre los estudiantes. Por lo tanto, es esencial realizar un análisis comparativo que permita

identificar los cambios en estos niveles a lo largo de la formación académica, así como las implicaciones que estos cambios tienen para la práctica docente futura.

### **Metodología**

La metodología de esta investigación se diseñó con el objetivo de analizar y comparar los niveles de identidad y vocación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, específicamente de la generación 2019-2023. A continuación, se describen los aspectos clave de la metodología utilizada en este estudio.

### **Diseño de la Investigación**

La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cuantitativo, utilizando un diseño descriptivo y comparativo. Se buscó recolectar datos que permitieran evaluar los cambios en los niveles de identidad y vocación de los estudiantes a lo largo de su formación académica, antes y después de la pandemia de COVID-19.

### **Población y Muestra**

La población objeto de estudio estuvo compuesta por los estudiantes de la generación 2019-2023 de la Licenciatura en Educación Primaria siendo un total de 104. Se seleccionaron las respuestas de una base de datos de cuando cursaron su sexto semestre en el ciclo escolar 2021-2022 y que posteriormente respondieron nuevamente a un cuestionario en su octavo semestre durante el ciclo escolar 2022-2023. Esta comparación entre los dos momentos permitió observar las variaciones en los niveles de identidad y vocación a lo largo del tiempo.

### **Instrumento de recolección de datos**

Para la recolección de datos, se retomó un cuestionario estructurado que incluía preguntas cerradas y escalas de Likert. Este se enfocó en evaluar dos dimensiones principales: la identidad profesional y la vocación docente. Las preguntas fueron formuladas para captar

las percepciones de los estudiantes sobre su desarrollo profesional, sus motivaciones para enseñar y su sentido de pertenencia a la carrera.

El procedimiento de recolección de datos se llevó a cabo en dos fases: Primera fase: Se aplicó el cuestionario a los estudiantes durante su sexto semestre, cuando aún estaban en un contexto de enseñanza virtual debido a la pandemia. Los datos recolectados en esta fase permitió evaluar cómo las experiencias de enseñanza a distancia habían influido en sus niveles de identidad y vocación.

Segunda fase: Se volvió a aplicar el mismo cuestionario a los mismos estudiantes durante su octavo semestre cuando desarrollaban ya un proceso presencial y acudían de manera presencial al desarrollo de sus actividades profesionales.

Los datos recolectados fueron analizados utilizando el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Se realizaron análisis estadísticos descriptivos para resumir las características de la muestra y se utilizaron pruebas de comparación para determinar si existían diferencias significativas en los niveles de identidad y vocación entre las dos fases de la investigación.

La metodología empleada en esta investigación permitió obtener una visión clara sobre los cambios en los niveles de identidad y vocación de los futuros docentes a lo largo de su formación, en el contexto de los desafíos presentados por la pandemia de COVID-19. Los resultados de este estudio contribuirán a la reflexión sobre la importancia de estos aspectos en la formación docente y a la implementación de estrategias que fortalezcan la identidad y vocación de los estudiantes en su desarrollo profesional.

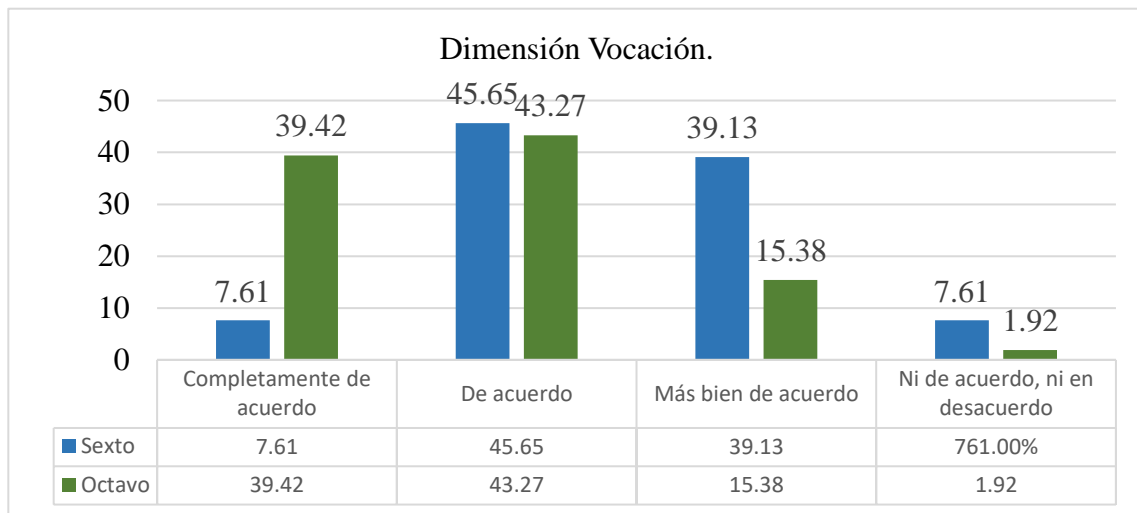
## **Resultados**

La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario estructurado aplicado a estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, en dos momentos: al finalizar el sexto semestre y al concluir el octavo semestre. Se obtuvo un total de 100 cuestionarios válidos, lo que representa una tasa de respuesta del 100%. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación con los niveles de identidad y vocación docente, así como un análisis de los cambios observados entre ambos semestres.

## Vocación

La Figura 1 presenta una gráfica de frecuencias que muestra los niveles de vocación de los estudiantes de la generación 2019-2023 de la Licenciatura en Educación Primaria, comparando los resultados obtenidos en el sexto semestre (2022) y en el octavo semestre (2023).

**Figura 1.** Grafica de frecuencias de la Dimensión Vocación 2022-2023.



En la gráfica, se utilizan dos colores para diferenciar los resultados: el color azul representa a los alumnos en su sexto semestre, mientras que el color verde identifica los resultados del octavo semestre.

Los datos indican que, en el sexto semestre, los estudiantes mostraron niveles de vocación relativamente bajos, con solo un 7.61% de ellos "completamente de acuerdo" con su vocación. En contraste, al llegar al octavo semestre, este porcentaje aumentó significativamente a un 39.42%, lo que sugiere un fortalecimiento en su percepción de vocación.

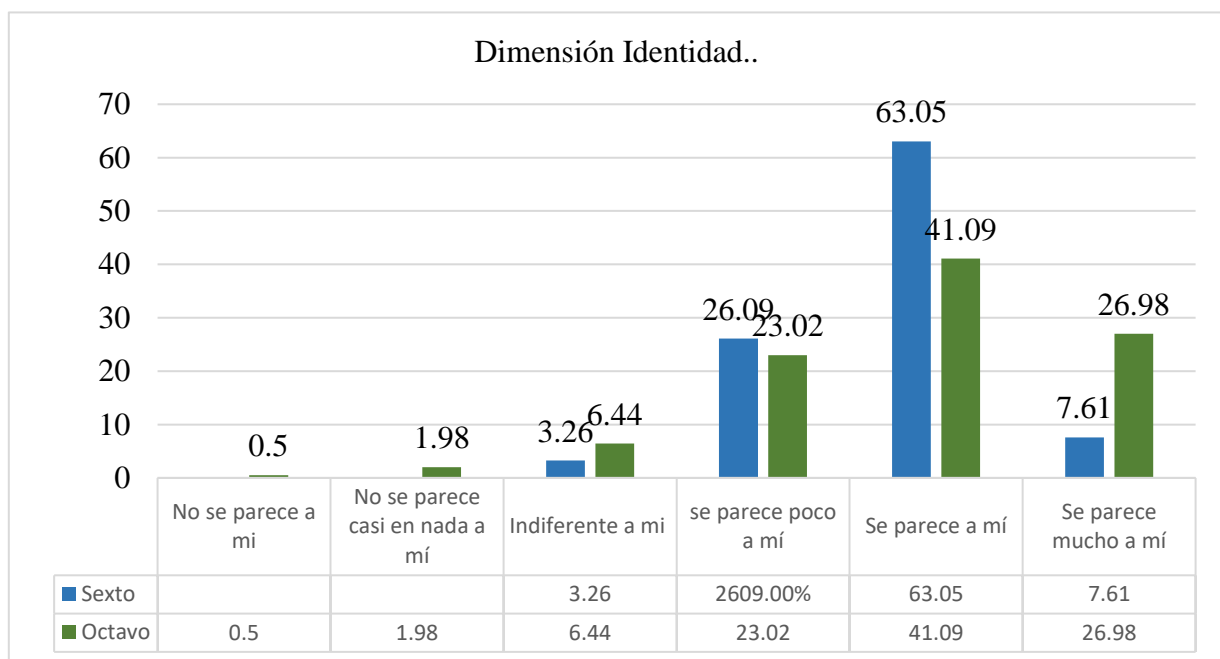
Además, se observa que, en el sexto semestre, un 45.65% de los estudiantes se mostró "de acuerdo" y un 39.13% "más bien de acuerdo", mientras que en el octavo semestre, estos porcentajes se mantuvieron altos, pero con un cambio notable en la categoría de "completamente de acuerdo". Esto indica que, a lo largo de su formación, especialmente tras la experiencia de la virtualidad durante la pandemia, los estudiantes

reafirmaron su vocación docente, evidenciando un cambio positivo en su percepción de esta dimensión.

## Identidad

La Figura 2 presenta una gráfica de frecuencias que ilustra los resultados de la dimensión de identidad de los estudiantes de la generación 2019-2023, comparando los datos del sexto semestre (2022) con los del octavo semestre (2023).

**Figura 2.** Grafica de frecuencias de la Dimensión Identidad 2022-2023.



Los resultados muestran que en el sexto semestre, los estudiantes tenían una identidad relativamente definida, ya que no seleccionaron las opciones "No se parece nada a mí" y "No se parece casi en nada a mí". Sin embargo, en el octavo semestre, solo un 2.48% de los estudiantes eligieron estas respuestas, lo que indica que la mayoría de ellos logró establecer una identidad más clara.

Además, se observa un aumento significativo en la opción "Se parece mucho a mí", que pasó del 7.61% en el sexto semestre a un 26.98% en el octavo semestre. Esto sugiere que, a pesar de haber trabajado de manera virtual durante parte de su formación, los



estudiantes lograron desarrollar una identidad más sólida y definida en relación con su vocación docente.

En resumen, la gráfica de la Figura 2 refleja un cambio positivo en la percepción de identidad de los estudiantes a lo largo de su formación, evidenciando que, a pesar de las adversidades, han podido establecer una conexión más fuerte con su identidad profesional.

### **Discusión y conclusiones**

El análisis de los resultados obtenidos en la investigación sobre la identidad y vocación de los estudiantes de la generación 2019-2023 revela un panorama significativo en la evolución de estas dimensiones a lo largo de su formación académica. En particular, los datos reflejan un cambio notable en la percepción de la vocación y la identidad entre el sexto y el octavo semestre, lo que sugiere que las experiencias vividas durante este periodo han influido de manera positiva en la autoconceptualización de los estudiantes como futuros docentes.

En la dimensión de vocación, se observó un incremento del 7.61% al 39.42% en la categoría de "completamente de acuerdo" con respecto a su vocación docente. Este cambio es indicativo de un proceso de reafirmación de la vocación, que puede estar relacionado con la adaptación a las nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje impuestas por la pandemia. La virtualidad, aunque desafiante, también ofreció oportunidades para que los estudiantes reflexionaran sobre su compromiso y motivación hacia la enseñanza, permitiéndoles explorar su vocación en un contexto diferente. Este fenómeno sugiere que la vocación no es un atributo estático, sino que puede ser moldeada y fortalecida a través de experiencias educativas significativas.

Por otro lado, la dimensión de identidad también mostró un desarrollo positivo. En el sexto semestre, los estudiantes no se identificaron con las opciones que indicaban una falta de conexión con su identidad profesional, lo que sugiere que, en ese momento, ya tenían una noción clara de quiénes eran como futuros educadores. Sin embargo, el aumento en la opción "Se parece mucho a mí" del 7.61% al 26.98% en el octavo semestre indica que, a medida que avanzaron en su formación, los estudiantes lograron consolidar una identidad más fuerte y definida. Este hallazgo es crucial, ya que una identidad

profesional sólida es fundamental para el desarrollo de competencias docentes efectivas y para el bienestar emocional de los educadores.

La interrelación entre identidad y vocación es evidente en estos resultados. Una identidad bien definida puede facilitar el reconocimiento y la aceptación de la vocación, mientras que una vocación clara puede reforzar la identidad profesional (Schwartz, Côté & Arnett, 2005). Este ciclo de retroalimentación positiva es esencial para la formación de docentes comprometidos y competentes. Además, la capacidad de los estudiantes para adaptarse a las circunstancias cambiantes y encontrar significado en su formación durante tiempos difíciles resalta la resiliencia y la flexibilidad, cualidades que son igualmente importantes en el ámbito educativo.

En conclusión, los resultados de esta investigación subrayan la importancia de fomentar tanto la identidad como la vocación en la formación docente. Las instituciones educativas deben crear espacios que permitan a los estudiantes explorar y reflexionar sobre su identidad profesional y su vocación, promoviendo un desarrollo integral que no solo prepare a los futuros educadores en términos de conocimientos y habilidades, sino que también les ayude a construir una identidad sólida y un compromiso auténtico con su labor educativa. Este enfoque no solo beneficiará a los estudiantes, sino que también impactará positivamente en la calidad de la educación que ofrecerán en el futuro.

La investigación sobre la identidad y vocación de los estudiantes de la generación 2019-2023 en la Licenciatura en Educación Primaria ha revelado hallazgos significativos que destacan la evolución de estas dimensiones a lo largo de su formación académica, especialmente en el contexto de los desafíos impuestos por la pandemia de COVID-19. Los resultados indican un aumento notable en los niveles de vocación e identidad entre el sexto y el octavo semestre, lo que sugiere que, a pesar de las limitaciones de la enseñanza virtual, los estudiantes han logrado reafirmar su compromiso con la docencia y desarrollar una identidad profesional más sólida.

En particular, el incremento en la percepción de vocación, que pasó del 7.61% al 39.42% en la categoría de "completamente de acuerdo", refleja un proceso de reflexión y adaptación que permitió a los estudiantes reconectar con sus motivaciones intrínsecas

hacia la enseñanza. Asimismo, el aumento en la identificación con su rol profesional, evidenciado por el crecimiento en la opción "Se parece mucho a mí", sugiere que las experiencias vividas durante su formación han contribuido a una construcción más robusta de su identidad como futuros educadores.

Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar la identidad y la vocación como elementos interrelacionados en la formación docente. La capacidad de los estudiantes para adaptarse y encontrar significado en su trayectoria formativa, a pesar de las adversidades, resalta la necesidad de fomentar un entorno educativo que promueva la resiliencia y la autoexploración.

A partir de estos resultados, se proponen varias recomendaciones para futuras investigaciones. En primer lugar, sería valioso realizar estudios longitudinales que permitan seguir la evolución de la identidad y vocación de los docentes a lo largo de su carrera profesional, no solo durante su formación inicial. Esto podría proporcionar una comprensión más profunda de cómo estas dimensiones se desarrollan y se transforman en el contexto laboral.

En segundo lugar, se sugiere investigar el impacto de diferentes modalidades de enseñanza (presencial, virtual y híbrida) en la formación de la identidad y vocación docente. Comprender cómo estas modalidades afectan la percepción de los futuros educadores sobre su rol y su compromiso con la enseñanza podría ofrecer información valiosa para la mejora de los programas de formación docente.

Finalmente, es recomendable explorar la influencia de factores externos, como el contexto sociocultural y las políticas educativas, en la construcción de la identidad y vocación de los docentes. Esto podría ayudar a identificar barreras y facilitadores que impactan en la formación de una identidad profesional sólida y en el desarrollo de una vocación auténtica.

En resumen, los hallazgos no solo contribuyen a la comprensión de la identidad y vocación en la formación docente, sino que también abren nuevas vías para la investigación futura, con el objetivo de enriquecer la preparación de los educadores y, en última instancia, mejorar la calidad de la educación.

## Referencias

- Astraín, S. (2021). La importancia de la vocación en la formación de los futuros docentes. Universidad de Navarra. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/58269/1/Sara%20Astr%C3%A1in.pdf>
- Badia, A., Meneses, J., & García, C. (2017). La identidad del profesor como docente virtual. Universitat Oberta de Catalunya. [https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/60327/1/Badia\\_Meneses\\_Garcia\\_ES\\_2017.pdf](https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/60327/1/Badia_Meneses_Garcia_ES_2017.pdf)
- Gómez-Hurtado, I., Moya Maya, A., & García-Rodríguez, M. P. (2019). Aprendizaje Servicio en la Formación Inicial de Docentes en la Universidad de Huelva. El Proyecto INCLUREC. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 18(1), 105–123. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.006>
- Reig, M., & Puig, J. (2013). El desarrollo de la identidad profesional docente como consecuencia de la (re)co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje. En Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Recuperado de [https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/50765/1/Esbrina-Aprender\\_docente\\_p295-303.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/50765/1/Esbrina-Aprender_docente_p295-303.pdf)
- Rodríguez Loera, R. (2021). La relación teoría-práctica en las prácticas de formación de maestros: un análisis de las percepciones de estudiantes, maestros tutores y tutores de universidad en la BENMAC de Zacatecas, México. Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/180751>
- Schwartz, S. J., Côté, J. E., & Arnett, J. J. (2005). Identity and Vocational Development in Emerging Adulthood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(5), 382-387. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0044118X05275965>
- Sosa Castañeda, E. (2021). La interacción maestro-alumno en la formación docente y su impacto en el aprendizaje. Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <https://repositorio.unam.mx/record/564832>
- Vanegas Ortega, C. & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores.

Perspectiva Educativa, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>

## Literacidad y practicas letradas en la formación académica inicial

Martina Zazueta Yocupicio

zazuetamartina63@gmail.com

Guadalupe Jesús Figueroa Rivera

ensn.gfigueroa@creson.edu.mx

Cristina Lizeth Gastelum Valenzuela

ensn.cgastelum@creson.edu.mx

Escuela Normal Superior Plantel Navojoa

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

Este estudio forma parte de un proyecto global de la Escuela Normal Superior Plantel Navojoa (ENSN) para fortalecer el desarrollo de la literacidad de sus estudiantes y tiene como propósito general, caracterizar los niveles de literacidad, representada en la lectura y escritura como practicas letradas básicas, describiendo los procesos que las conforman. Es una investigación cuantitativa no experimental, con alcance descriptivo, realizada con 139 estudiantes de la Escuela Normal. Se utilizaron los instrumentos Test de Comprensión Lectora de Tapia & Silva y el Baremo de Bandas Analíticas elaborado por Daniel Casanny. Se tuvo como resultados que la media de comprensión lectora de la población estudiada es de 7.95 puntos de los 16 totales de dicho test y la de expresión escrita de 48.73 de los 100 puntos que conforman el instrumento. Lo que evidencia bajos niveles de desarrollo en la literacidad de los docentes en formación. Los niveles en las prácticas letradas estudiadas se agrupan en torno a la media, con significativos resultados en lectura, pues no hubo sujetos que alcanzaran el máximo nivel y en escritura solo el 5.03 logró el nivel muy alto.

**Palabras clave:** literacidad, practicas letradas, lectura, escritura, formación inicial docente.

## Planteamiento del problema

La lectura y la escritura siguen siendo una temática vigente en nuestro sistema educativo, puesto que son las herramientas principales que permiten el acceso al conocimiento y por ende a la formación de todos los estudiantes y si se trata de la formación de los futuros docentes se convierte en una prioridad en las instituciones donde se desarrolla.

En las instituciones de educación superior, sobre todo en las escuelas normales, ingresan alumnos de variados contextos y egresados de diversos tipos de bachillerato, lo que tiene en consecuencia que un gran porcentaje de ellos presenten dificultades en el ejercicio de sus habilidades comunicativas, sobre todo en lectura y escritura, que se consideran prácticas letradas, puesto que si leen pero tienen dificultad para comunicar lo que aprendieron y más aún al expresar por escrito los conocimientos obtenidos, de acuerdo a las exigencias de las asignaturas que están cursando.

Los docentes en formación de la Escuela Normal Superior de Navojoa (ENSN), ubicada en el estado de Sonora, de acuerdo a los planes de estudio que están desarrollando, sobre todo en cumplimiento al perfil de egreso, que establece que al egresar deberá poseer múltiples dominios del saber, especialmente una de las competencias genéricas más indispensable: “aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos” (SEP, 2018 p.163) demandan altos niveles de literacidad, principalmente en las prácticas letradas de comprensión lectora y producción de textos, esencialmente académicos, lo que ha creado la necesidad de desarrollar exponencialmente dichas habilidades, puesto que empíricamente se evidencia en el transcurso de su trayectoria académica grandes debilidades en estos aspectos de su formación.

En razón de lo anterior los estudiantes normalistas deben tener, de acuerdo con Hernández, et al (2021) “ una literacidad académica sólida de donde puedan partir para comenzar a aprender las prácticas de su disciplina (p. 2) por lo que los docentes, en los espacios áulicos, no deberían tener la necesidad de desarrollar estrategias para adquirir dichas habilidades básicas, sin embargo, se han detectado evidentes dificultades en la comprensión de textos y la producción de los mismos, ya que los productos que elaboran



para cumplir las asignaciones en las diversas asignaturas no cumplen con los niveles exigidos, de acuerdo al nivel y grado de formación que ostentan.

La situación problemática anteriormente expuesta conduce a plantear las preguntas que guían esta investigación: ¿Cómo se desarrolla la literacidad en las prácticas de letradas de lectura y escritura que realizan los alumnos normalistas durante su preparación como docentes? ¿Qué niveles de lectura y escritura poseen? ¿Qué hacen los estudiantes con los textos que leen y escriben? ¿Para qué leen y escriben? ¿Qué géneros discursivos manejan los estudiantes en sus prácticas letradas? ¿Qué tipos de textos son los que más utilizan en su formación inicial?

La presente investigación forma parte de un proyecto global de la Escuela Normal Superior Plantel Navojoa para fortalecer el desarrollo de la literacidad de sus estudiantes y tiene como propósito general, caracterizar los niveles de literacidad, representada en la lectura y escritura como practicas letradas básicas, describiendo los procesos que las conforman.

### **Marco Teórico**

Las habilidades comunicativas básicas escuchar, hablar, leer y escribir han evolucionado en su concepción, características y formas de desarrollarse, especialmente en la educación formal en la escuela, puesto que la lectura y la escritura en la actualidad son practicas diferentes porque se han diversificado e incrementado su complejidad, por lo que los estudios sobre estas temáticas se han realizado en forma sistemática y frecuente desde varias décadas atrás, lo que conllevó a concluir, de acuerdo a numerosos estudiosos del discurso (Casanny, Condemarín, Ferreiro, Sole), leer y escribir ya no es lo que era.

Las investigaciones sobre comprensión lectora han sido parte del debate social y se han realizado como prioridad porque tanto la lectura como la escritura son prácticas esenciales en el éxito de los programas educativos y de alfabetización por lo que el comprender sus formas de desarrollo es prioridad en el mundo de hoy, así, las practicas letradas, sus efectos en distintos contextos y la forma cómo deben llevarse al cabo en todas las poblaciones se ha estudiado desde la didáctica, la lingüística del discurso, la psicología

cognitiva, la neurolingüística, la sociología y otras ciencias que han aportado sus conocimientos para facilitar su desarrollo.

Los estudios más recientes sobre lectura y escritura como practicas letradas han devenido en la conclusión que no son practicas aisladas, asi que se deben estudiar como parte de las formas de comunicación discursivas que cada sujeto ejerce en los distintos contextos, puesto que el termino literacidad, de acuerdo con Cassany (2006) “ abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” (p. 38).

La literacidad incluye el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad, y los valores y las representaciones culturales, elementos que son los que permiten a un sujeto interactuar en las distintas practicas discursivas que les demandan los contextos donde se desenvuelve (Casanny, 2006).

La escritura, como practica letrada es un proceso que involucra no solo la expresión escrita sino desde donde se originan las frases y fonemas que se utiliza de acuerdo a la ortografía, al igual que la lectura implica la exigencia de inferir los significados que cada comunidad otorga a una palabra, no solo decodificar y recuperar lo subyacente (Casanny, 2006), puesto que como menciona este mismo autor

Al leer y escribir no sólo ejecutamos reglas ortográficas sobre un texto; también adoptamos una actitud concreta y un punto de vista como autores o lectores y utilizamos unos estilos de pensamiento preestablecidos para construir unas concepciones concretas sobre la realidad. Además, lo que escribimos o leemos configura nuestra identidad individual y social: cómo cada uno se presenta en sociedad, cómo es visto por los otros, cómo se construye como individuo dentro de un colectivo. (Casanny, 2006, p. 40)

## **Metodología**

Como ya se mencionó la presente investigación tiene como propósito general, caracterizar los niveles de literacidad, representada en la lectura y escritura como practicas letradas básicas, describiendo los procesos que las conforman. Se enmarca en el paradigma

cuantitativo, con un alcance descriptivo, puesto que es un primer paso para determinar qué grado de desarrollo en sus habilidades de lectura y escritura tienen los docentes en formación.

Se investigó a la totalidad de los docentes en formación, durante el semestre académico 2024-1, los cuales suman 139, distribuidos en 4 grupos que cursan la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria y 1 en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria. La población está conformada por 82 mujeres y 57 hombres, con edades que oscilan entre los 18 y 25 años.

Para determinar los niveles de desarrollo en las habilidades de lectura se aplicó un instrumento denominado Test de Comprensión Lectora de Violeta Tapia & Silva (1982) cuya finalidad es medir la habilidad general de comprensión lectora expresada en sub destrezas específicas. La versión original está compuesta por 10 fragmentos de lectura organizados en 38 ítems, en su mayor parte de selección múltiple con tres distractores y una respuesta correcta. La versión abreviada, que es la que se utilizó en esta investigación, está compuesta por cuatro fragmentos de lectura, con 16 ítems que evalúan las áreas: Información de hechos, definición de significados, identificación de la idea central del texto, interpretación de hechos, inferencias sobre el contenido del fragmento y rotular.

El instrumento tiene validez de contenido y empírica. Los procedimientos de elaboración y selección de los ítems empleados en el desarrollo de la prueba ofrecen evidencia de la validez de contenido. Para la determinación de la validez empírica las autoras tomaron como medida de criterio el Test de Habilidad Mental de California (Serie Intermedia). El índice de validez obtenido fue de 0,58, con una variación de 33.64%. Con respecto a la confiabilidad, las autoras utilizaron el test - retest, cuyo índice de correlación fue 0,53 y el índice de consistencia interna a través de la fórmula 21 de Kuder Richardson, cuyo valor fue de 0,58. El error standard de medición fue 3,01, significando que los valores límites superior o inferior en que puede variar el puntaje es de tres puntos. Los índices de confiabilidad son igualmente moderados y guardan relación con los de validez.

En la versión abreviada, Grimaldo (2002) confirmó la confiabilidad del instrumento, en un grupo de 142 estudiantes mujeres, cuyas edades fluctuaron entre 14 y 16 años, de un centro educativo estatal diurno. Inicialmente, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach en todos los ítems de la versión original y posteriormente, se seleccionaron los fragmentos 1, 2, 6 y 8, por ser los que mejor nivel presentaron. Se realizó la aplicación de re-test, luego de dos meses, a los estudiantes que obtuvieron niveles aceptables de comprensión lectora y cuyos resultados resultaron válidos en la etapa anterior. (Zárate, 2019) Se destaca que esta versión abreviada fue construida como parte de la validación del Cuestionario de Reflexión Socio Moral (Socialmoral Reflection Objective Measure o SROM), por Gibbs & Widaman en 1982, cuya aplicación exigía que los individuos no presentasen deficiencias en comprensión lectora (Grimaldo, 2002). Asimismo, se establecieron las categorías para varones y mujeres, como se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 1. Categorías en comprensión lectora

Categorías	Criterios	
	Varones	Mujeres
Muy Alto	12,5 a más	13,7 a más
Alto	10,5 - 12,4	10,9 - 13,6
Medio	6,5 - 10,4	5,6 - 10,8
Bajo	5 - 6,4	2,8 - 5,5
Muy Bajo	Menos de 4	Menos de 2,8

Fuente: Grimaldo (2002)

En la operacionalización de la variable de lectura o expresión escrita se utilizó un instrumento llamado Baremo de bandas analíticas para evaluar una redacción de un texto descriptivo elaborado por los alumnos estudiados, para lo cual se proporcionaron indicaciones precisas y, posteriormente este producto se evaluó mediante una lista de criterios de éxito y baremos de puntuación, ya que se valoraron en distintos aspectos el escrito como: la cohesión, la adecuación, la coherencia, corrección gramatical y la variación, cada uno de estos tiene un valor de 20 puntos, distribuidos en las diversas

características que debe reunir, sumando el total de 100 puntos de la prueba, este instrumento se obtuvo del texto “Enseñar Lengua” (Cassany, et al, 2000 ).

## Resultado

Como ya se describió al detalle en el apartado anterior, se aplicaron dos instrumentos para identificar los niveles de desarrollo de las variables que se pretende caracterizar, así, los resultados de la variable de lectura o comprensión lectora no son muy alentadores pues el promedio de las puntuaciones totales de los participantes es de 7.58, de un total de 16 ítems, con una puntuación máxima de 11 y una mínima de 3, lo que confirma las apreciaciones empíricas de los docentes que laboran en la ENSN de que los docentes en formación tienen dificultades en sus procesos de lectura, además las medias por áreas y género que se muestran enseguida, denotan áreas de oportunidad que se deben de atender a la brevedad posible, sobre todo en el área de identificación de las ideas centrales del texto que tiene una media muy baja y en la de inferir sobre el contenido que es igualmente baja.

Áreas	Medias
Información sobre hechos específicos	0.47
Define el significado de palabras	0.65
Identifica la idea central del texto	0.07
Interpreta hechos	0.62
Inferir sobre el contenido del fragmento	0.45
Rotular	0.61

**Tabla 2.** Medias de las puntuaciones por áreas de Comprensión lectora

Los niveles de comprensión lectora son igualmente ilustrativos en las dificultades que se tienen en esta práctica letrada de lectura, puesto que como se expone en la siguiente tabla un alto porcentaje de estudiantes normalistas resultaron con niveles medio y bajo y un porcentaje muy bajo en el nivel alto y ninguno en el máximo nivel de la prueba. Cabe

destacar que estos niveles se establecieron en el proceso de validez y confiabilidad del instrumento abreviado realizado por Grimaldo (2002), como ya se explicó anteriormente.

NIVEL	Hombres		Mujeres	
	F	%	F	%
Muy alto	0	0	0	0
Alto	3	5.26	3	3.65
Medio	36	63.15	60	73.17
Bajo	11	19.29	15	18.29
Muy bajo	7	12.28	4	4.87
	N - 57		N - 82	

**Tabla 3.** Niveles de Comprensión Lectora por genero

Con respecto a la variable de escritura o expresión escrita los resultados obtenidos se procesaron en forma general y por aspectos o criterios de éxito que son los que conforman el instrumento, con un valor de 20 puntos cada uno, teniendo como resultado principal que la media general del instrumento es de 48.86, con una puntuación máxima de 77 y mínima de 33 de un total de 100 puntos. Destacando que las medias de los criterios más bajas, como se muestra en la siguiente tabla son en coherencia y variación, aspectos muy relevantes en la producción de textos.

CRITERIOS	puntuaciones medias
Adecuación	10.87
Coherencia	9.48
Cohesión	12.28
Corrección gramatical	12.28
Variación	9.14
Expresión escrita	48.86

**Tabla 4.** Puntuaciones medias de los criterios evaluados en Expresión escrita

En cuanto a los niveles, que se establecieron con las puntuaciones de esta población en estudio, se revela una distribución casi homogénea en los niveles del muy bajo al alto y solo un porcentaje mínimo se ubicó en el nivel muy alto, lo que permite establecer que un 70 % de los docentes en formación tienen que desarrollar de forma autónoma y/o con apoyo de proyectos específicos de la institución sus microhabilidades en expresión escrita, como se observa en la Tabla 5.

	F	%
Muy alto	7	5.03
Alto	34	24.46
Medio	32	23.02
Bajo	32	23.02
Muy bajo	34	24.46
	N - 139	

**Tabla 5.** Niveles de Expresión escrita

### Discusión y conclusiones

Una vez procesados y analizados los datos recolectados se concluye que las apreciaciones empíricas percibidas en la literacidad, representada en las prácticas letradas de lectura y escritura de los docentes en formación de la ENSN son totalmente verídicas, puesto que las puntuaciones medias y los porcentajes de los niveles establecidos en cada una de las prácticas evaluadas tienen tendencia a posicionarse en la media y por debajo de esta, lo que significa que es necesario implementar proyectos estratégicos para fortalecer dichas prácticas.

En lo que concierne a la pregunta ¿Cómo se desarrolla la literacidad en las prácticas de letradas de lectura y escritura que realizan los alumnos normalistas durante su preparación como docentes? Se puede decir que tiene un desarrollo bajo, sobre todo en



lectura, ya que con una media de 7.8 en un instrumento cuyo máximo valor es 16, es evidente que se tienen dificultades en el ejercicio de esta práctica, así como en escritura con una media de 48.86, de un total de 100 puntos, entonces se reitera que es indispensable que a nivel institucional se lleven al cabo acciones para un mejor y alto desarrollo de la literacidad, entendiendo que esta

...no es una sola ni se aprende para siempre; es una serie de competencias que están en constante evolución y construcción, dependientes del contexto y de la situación, que según los niveles, les permitirá ser lectores críticos con competencias discursivas capaces de producir textos con mejor coherencia, cohesión, adecuación, etc., con estructura textual sólida, y no escritos desarticulados, que no diferencian el lector del autor ni dan información nueva sobre el campo del conocimiento en el que se desenvuelve los estudiantes (Londoño, 2014, p.217).

Es necesario destacar que las áreas más vulnerables de acuerdo a los resultados del Test de comprensión lectora, son también las más indispensables para el aprendizaje y desempeño académico de los docentes en formación, pues la media más baja de 0.07 en la área Identifica la idea central del texto y 0.45 en la de Inferir sobre el contenido del fragmento, representa una situación problemática que significa que no les es posible comprender a cabalidad los textos que leen y mucho menos inferir los significados implícitos en los mismos, puesto que según Casanny (2006) la lectura implica la exigencia de inferir los significados que cada comunidad otorga a una palabra, además de recuperar lo subyacente en las comunicaciones que se reciben mediante los textos.

En lo que respecta a la expresión escrita o escritura, se evidencia que los alumnos normalistas tienen serias dificultades en su desarrollo, como ya se expuso anteriormente, esto se traduce en que las producciones escritas que elaboran, para responder a las demandas de las asignaturas que están cursando, son pobres de contenido, con un léxico muy limitado, sintaxis muy simple y múltiples deficiencias en la adecuación, cohesión y coherencia, factores que implican que dichas producciones no sean aceptables para el nivel de estudios que están desarrollando y para su desempeño como docente en formación.

Respecto a la pregunta ¿Qué niveles de lectura y escritura poseen? Se puntualiza que en lectura no hubo sujetos en el nivel muy alto y solo el 5.26 % de hombres y el 3.35 de mujeres lograron el nivel alto y los mayores porcentajes se agruparon en el nivel medio con 63.15 de hombres y 60 % de mujeres, así como el 19.29 % de hombres y 18.29 de mujeres en el nivel bajo, además de un significativo 12.28 % de hombres y 4.87 de mujeres en el nivel muy bajo, que es donde si se evidencian diferencias de género en los resultados, lo que confirma lo ya expuesto en las deficiencias reveladas en esta práctica letrada.

En razón de los resultados de la aplicación del instrumento para evaluar la expresión escrita, se tiene una distribución con pocas variaciones en los porcentajes de los niveles de muy bajo a alto, solo existe diferencia en el porcentaje de 5.03 en el nivel muy alto, lo que significa que sólo la mitad de la población tiene un nivel aceptable en esta practica letrada que implica el poder comunicarse en forma escrita, además de que cada docente en formación debe asumir el compromiso de ejercitarse en dichas tareas académicas, para obtener como resultado textos sistemáticos y propositivos, acordes con cada uno de los tipos de escritura y los niveles de lectura que se requiere. (Londoño, 2014)

En conclusión y, tomando como base el objetivo de la presente investigación, se puede enunciar que la caracterización de los niveles de literacidad representada en la lectura y escritura como practicas letradas básicas es una muy buena herramienta de trabajo inicial para fortalecer las habilidades y el desempeño académico de los docentes en formación de la ENSN, puesto que representan un punto de partida para la implementación de una serie de proyectos estratégicos de mejora.

## Referencias

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama
- Grimaldo, M. (2002). *Adaptación del Cuestionario de Reflexión Socio Moral (SRM)* de Gibbs & Widaman. Lima, Perú: Universidad de San Martín de Porres.
- Hernandez, N, et al (2021) *Literacidad académica en la educación superior: el caso de la Universidad Estatal de Sonora*. *Dialogos sobre educación*. año 12 número 23 | julio-diciembre 2021. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.968>

- Londoño, D. (2014). De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte, Anagramas Volumen 13, Nº 26 pp. 197-220, Enero-Junio de 2015. 268 p. Medellín, Colombia [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-25222015000100011&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-25222015000100011&script=sci_abstract&tlng=es)
- SEP, (2018), Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
- Tapia, V. & Silva, M. (1982) Elaboración y Estandarización de un Test de Comprensión de Lectura en estudiantes de Educación Secundaria y I Ciclo de Educación Superior de Lima Metropolitana. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- Zarate, A, (2019), Autoeficacia hacia la lectura, comprensión de lectura y rendimiento académico en estudiantes de primer ingreso de una universidad privada de Lima <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/4587>

## Implicaciones de la enseñanza de las matemáticas en la práctica profesional. Una mirada desde el Enfoque Ontosemiótico

Verónica Mora Rojas

veronica.mora930@edugem.gob.mx

Escuela Normal Superior del Estado de México

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

La ponencia presenta los resultados de una investigación cuya finalidad fue dar cuenta de las implicaciones de la enseñanza de las matemáticas en la práctica profesional, desde el Enfoque Ontosemiótico (EOS); se requirió interpretar la enseñanza de las matemáticas con la Teoría de Situaciones Didácticas (TSD) y guiar las reflexiones sobre la práctica docente de manera sistemática con base en los criterios de idoneidad del EOS; el objeto de estudio, se centra en una perspectiva cualitativa, a partir de nuevas formas de ver, interpretar, argumentar, las implicaciones de la enseñanza de las matemáticas enfocada en la reflexión de la intervención docente desde los criterios de idoneidad didáctica del EOS, para orientar, de manera fundamentada, la acción efectiva de la práctica y promover la mejora progresiva de la enseñanza.

A partir de lo referido, el planteamiento que guio la investigación fue: ¿Cómo los estudiantes normalistas interpretan la enseñanza de las matemáticas y las implicaciones de ésta en la reflexión de la intervención docente a partir de los criterios de idoneidad didáctica?, este planteamiento condujo al análisis y reflexión de la intervención docente, a partir de un estudio hermenéutico para acercarse a las implicaciones de la enseñanza en la práctica docente.

**Palabras clave:** teoría de situaciones didácticas, práctica docente, enfoque ontosemiótico, idoneidad didáctica, enseñanza de las matemáticas.

## **Introducción**

La investigación desarrollada desde una perspectiva cualitativa, tuvo como objeto de estudio, interpretar desde la mirada del enfoque ontosemiótico (EOS), los criterios de idoneidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas implicados en las prácticas docentes de los estudiantes normalistas; dicha investigación nos permitió situarnos en momentos de descubrimientos, redescubrimientos con nuevas formas de ver, interpretar, argumentar; esto es, lo que implica un enfoque interpretativo del objeto de estudio, en este caso, las implicaciones de la enseñanza de las matemáticas enfocada en la reflexión de la intervención docente desde el EOS y los criterios de idoneidad didáctica, desde los cuales se deben orientar, de manera fundamentada, la acción efectiva de la práctica y promover su mejora progresiva de la enseñanza.

Es importante, reconocer que, actualmente existen evidencias de evaluaciones nacionales e internacionales, que muestran lo difícil que resulta para los profesores de los diferentes niveles educativos promover el aprendizaje de las matemáticas. Es por ello que las escuelas normales juegan un papel importante en este proceso, pues en ellas se atiende la tarea de la formación de los futuros docentes.

Ante esta situación, resultó importante poner atención en el desarrollo de las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas para el ejercicio de la docencia; rescatando con ello, los procesos de reflexión que asumen sobre ellas y desde el EOS revisar las implicaciones de los criterios de idoneidad que se presentan durante la enseñanza de las matemáticas a partir de la teoría de las situaciones didácticas (TSD).

## **Planteamiento del problema**

La construcción del objeto de estudio da la posibilidad de adentrarse a un conocimiento profundo en torno a la formación de los docentes, pero más aún a la formación para la enseñanza de las matemáticas, una temática poco abordada en las investigaciones; si bien es cierto los estudiantes normalistas de la licenciatura no sólo se preparan para la enseñanza de esta disciplina, resulta muy trascendente poner especial cuidado en la misma,

ya que de eso dependerán las competencias matemáticas futuras de sus alumnos en la educación básica.

Sin una formación sólida en la enseñanza de las matemáticas pocas posibilidades de éxito tendrán en la práctica profesional. Por ello, es importante por un lado, reconocer las implicaciones de la TSD como el conocimiento que deben tener para asumir la didáctica (enseñanza) durante la formación inicial, lo cual les da la posibilidad de resignificar sus conocimientos en el desarrollo de sus prácticas, ya que los conocimientos que construyan en la escuela normal deben ser transferibles en la tarea docente; y por otro lado, asumir una práctica reflexiva con la posibilidad de mirar desde el EOS los criterios de idoneidad didáctica presentes en la práctica docente.

Esta situación es una gran preocupación para los formadores de docentes, quienes día a día desarrollan el trabajo en las aulas, por lo que la formación de los futuros docentes debe asegurar un efectivo dominio de la TSD para la enseñanza de las matemáticas. Ante esto, se presenta la pregunta para el desarrollo de la investigación que guio el proceso y que ayudó a dar respuesta a lo que se planteó:

¿Cómo los estudiantes normalistas interpretan la enseñanza de las matemáticas y las implicaciones de ésta en la reflexión de su intervención docente a partir de los criterios de idoneidad didáctica del EOS?, este planteamiento condujo al análisis y reflexión de la intervención docente, a partir de un estudio hermenéutico para acercarse a las implicaciones de la didáctica en la práctica.

La finalidad fue dar cuenta de las implicaciones de la enseñanza de las matemáticas en la práctica profesional, desde los criterios de idoneidad didáctica del Enfoque Ontosemiótico (EOS), desde esta mirada se requiere interpretar la enseñanza de las matemáticas desde la Teoría de Situaciones Didácticas, como base para articular EOS y guiar las reflexiones sobre la práctica docente de manera sistemática.

En conclusión, una vez que se conoció de manera general el objeto de estudio que se aborda en esta investigación y su importancia dentro del ámbito educativo; fue necesario conocer los referentes teóricos que sustentan el trabajo.

## Marco Teórico

### Teoría de Situaciones Didácticas (Brousseau)

Guy Brousseau, investigador francés en el ámbito matemático, se enfocó al estudio de la Teoría de Situaciones Didácticas para la enseñanza de las matemáticas. Define el estudio de las situaciones didácticas con la mirada en el conocimiento de los fenómenos y los procesos relativos a la enseñanza para optimizar el aprendizaje de los alumnos. La teoría de situaciones explicita las diferentes situaciones didácticas que permiten analizar lo que debe enfrentar un sujeto que aprende para apropiarse de un saber específico, que le permita hacer transferencias y lograr integrarlo a su bagaje cultural.

Para que el alumno construya el conocimiento, es necesario que se interese por la resolución planteada en la situación didáctica, con ello se consigue la devolución de la situación al alumno, concepto desarrollado por Brousseau (1998) el cual define “la devolución como el acto por el cual el enseñante hace aceptar al alumno la responsabilidad de una situación de aprendizaje (a-didáctica) o de un problema y acepta él mismo las consecuencias de esta transferencia” (citado en Panizza, 2003b, p. 65). Por tanto, desde la TSD se distinguen las situaciones de acción, las de formulación, las de validación y las de institucionalización, mismas que permitieron realizar un análisis de lo acontecido durante el trabajo docente, en las escuelas de educación básica; por lo que resulta importante identificarlas.

La primera se denomina de acción, permite comprender el momento en el cual, una vez comprendida la consigna o problema, el alumno actúa en busca de un resultado sólo o en colaboración con otros alumnos, para posteriormente construir una nueva estrategia.

En la situación se requiere la puesta en acto de conocimientos implícitos. En la formulación, se analiza que los alumnos deben elaborar explícitamente un mensaje que debe comprender el actuar, sobre el medio, de acuerdo con el conocimiento contenido en el mensaje. En esta fase se estudian situaciones en las que los modelos implícitos tengan que ser explicitados. Este trabajo de explicitación debe tener sentido para el estudiante y recibe una retroalimentación a sus explicitaciones.



La organización de confrontaciones entre los estudiantes en las que tenga, por alguna razón, interés en comunicar algo a sus compañeros, como la estrategia descubierta o simplemente intercambiar información y experiencias, están relacionadas también con las situaciones de comunicación, a través de mensajes escritos, en muchos casos es ideal, para generar formulaciones e incluso para la creación de un lenguaje.

En la fase de validación se analiza la recuperación del proceso de formulación desde una actitud crítica y reflexiva, se demuestra que el modelo explicitado es correcto, las afirmaciones propuestas pueden ser aceptadas, rechazadas, o bien pedir pruebas. Es fundamental estudiar la movilización del deseo de los niños o equipos de trabajo por demostrar que sus instrumentos contruidos funcionan o no.

La institucionalización, da cuenta de la importancia de arribar, en un proceso de enseñanza, a conocimientos explícitos y formales, tal y como se reconocen en la cultura, supone preservar el sentido de los conocimientos contruidos por los alumnos en las fases a-didácticas de aprendizaje. En las situaciones de aula analizadas, en esta última fase, se reflexiona cómo el maestro hace que los alumnos identifiquen lo contruido como un conocimiento con cierto nombre convencional, la institucionalización cierra el ciclo en el proceso de construcción que consiste en una traducción a lo convencional. Se trata no de una imposición, sino de una traducción con sentido.

Debe comprenderse que la institucionalización admite establecer relaciones entre las producciones de los alumnos y el saber cultural, y no debe reducirse a una presentación del saber cultural en sí mismo desvinculado, se debe sacar conclusiones a partir de lo producido por los alumnos, se debe recapitular, sistematizar, ordenar, vincular lo que se produjo en diferentes momentos del desarrollo de la secuencia didáctica, a fin de poder establecer relaciones entre las producciones de los alumnos y el saber (Panizza, 2003b).

Existe también dentro de esta teoría el manejo de situaciones a-didácticas, las cuales son “concebidas como los momentos en las que el alumno se encuentra sólo frente a la resolución de un problema, sin que el maestro intervenga en cuestiones relativas al saber en juego” (Brousseau, 1986, citado en Panizza, 2003b, p. 62).

De acuerdo con lo anterior, “el término situación a-didáctica designa toda situación que no puede ser dominada de manera conveniente sin la puesta en práctica de los conocimientos o del saber que se pretende y que sanciona las decisiones que toma el alumno (buenas o malas) sin intervención del maestro” (Brousseau, 1986).

La no intervención del maestro en relación con el saber, da lugar al concepto de devolución, entendido como “el acto por el cual el enseñante hace aceptar al alumno la responsabilidad de una situación de aprendizaje (a-didáctica) o de un problema y acepta las consecuencias de esa transferencia” (Brousseau, 1998).

La selección de esta teoría como referente para la realización de esta investigación obedece al hecho de que en la actualidad la TSD se encuentra fundamentada para realizar el análisis de las situaciones de aula y comprender los fenómenos que surgen en la enseñanza de las matemáticas, “con esta teoría se estudian y modelan fenómenos didácticos que permiten diseñar y explorar un conjunto de secuencias de clase concebidas por el profesor con el fin de disponer de un medio para posteriormente realizar cierto proyecto de aprendizaje” (Cantoral, 2000, p. 41).

### **Fundamentos y constructos del enfoque ontosemiótico (EOS) en la educación matemática**

Este enfoque surge alrededor del año 1980, con el creador Juan Díaz Godino, matemático español, de acuerdo con el autor, el EOS propone articular diferentes puntos de vista y nociones teóricas sobre el conocimiento matemático, su enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta las diversas dimensiones implicadas y las interacciones entre las mismas (Díaz, 2009, p.8).

Hablar de enfoque nos plantea un punto de vista o una posición para ser analizada, una situación o un objeto de estudio con el propósito de comprenderlo, interpretarlo y resolver la problemática derivada de éste. Ontosemiótico refiere a un concepto que puede ser desglosado en dos representaciones: ontológico y semiótico.

Lo ontológico se percibe como una rama de la metafísica que se refiere a la naturaleza del ser, a la relación entre los entes, su existencia y realidad. Lo semiótico hace referencia a la teoría que estudia los signos, sus relaciones y su significado.

La EOS sienta las bases en la antropología de la didáctica de las matemáticas (Chevallard, 2004), que entrelaza a corrientes de tipo pragmático; este enfoque se interesa no tanto por describir, sino por explicar hechos específicos del ser humano relacionado con las matemáticas. Este enfoque es considerado una metateoría, la cual retoma diversas teorías para sustentar sus bases, sin que este enfoque busque conjuntarlas para hacer sólo una.

Díaz, Batanero y Font (2004) sentaron las bases de un modelo ontológico, epistemológico y cognitivo relativo al conocimiento matemático; comenzaron definiendo las nociones de práctica matemática, institución, prácticas institucionales y personales, objeto institucional y personal, significado de objeto institucional y personal, conocimiento y comprensión del objeto. El EOS tiene la finalidad de describir e investigar de forma holística los procesos de aprender y enseñar matemáticas; por tanto, a través de este enfoque se pretende apoyar esta investigación.

El modelo teórico del enfoque ontosemiótico del conocimiento y la instrucción matemática, comenzó a desarrollarse en 1994 por J.D. Godino y colaboradores; algunos aspectos que considera dicho enfoque refieren al aspecto ontológico el cual se relaciona directamente con los objetos, mientras que la semiótica describe o analiza la significación de dichos objetos. Se asume que el significado de un objeto matemático está dado por su definición, la cual incluye sus características, atributos, y las relaciones existentes entre ellos; sin embargo, el significado del objeto es insuficiente para el EOS, por lo que se plantea la necesidad de adoptar una teoría en la cual el significado esté ligado a los problemas o a la actividad realizada para su resolución.

Dentro del EOS se consideran los criterios de idoneidad didáctica, mismos que son una herramienta de análisis y reflexión sobre la práctica del estudiante normalista. Para ello es importante considerar la configuración ontosemiótica; la cual permite articular tres elementos importantes: práctica, objeto y proceso. Esta configuración responde a la necesidad de identificar los objetos y procesos que intervienen y surgen en las prácticas matemáticas al solucionar una situación problema. La práctica matemática, definida como

la actuación realizada por una persona para resolver problemas matemáticos, comunicar la solución obtenida, validarla y/o generalizarla en otros contextos o problemas.

En este sentido la noción de idoneidad didáctica introducida en el EOS como herramienta que permite el paso de una didáctica que se orienta hacia la intervención efectiva en el aula. La idoneidad didáctica de un proceso de instrucción se define como la articulación coherente y sistémica de las seis componentes siguientes (Godino, Batanero y Font, 2007):

Idoneidad epistémica, se refiere al grado de representatividad de los significados.

Idoneidad cognitiva, expresa el grado en que los significados implementados estén en la zona de desarrollo potencial de los alumnos.

Idoneidad interaccional. Un proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá mayor idoneidad desde el punto de vista interaccional si las configuraciones y trayectorias didácticas permiten, identificar conflictos semióticos potenciales.

Idoneidad afectiva, grado de implicación (interés, motivación, ...) del alumnado en el proceso de estudio.

Idoneidad ecológica, grado en que el proceso de estudio se ajusta al proyecto educativo del centro.

### **Práctica Docente**

La práctica, presupone una actividad cognoscitiva en donde el pensamiento y la acción se manifiestan como elementos básicos de la actividad docente, aparece como la actividad que realizan los maestros conforme a fines, cuyo cumplimiento exige el desarrollo de habilidades cognoscitivas y técnicas.

Las prácticas implican la construcción de sentidos y significados de una profesión que se enriquece, refiere mirarla como una acción en la que interviene la toma de conciencia del sujeto. Una praxis en la que el sujeto se posiciona en la realidad en que vive y se hace consciente de ello, esto es, se opone a la pasividad y a la repetición mecánica e instrumental de la acción.

## Metodología

El problema de investigación está inmerso en el ámbito social, en un grupo de alumnos de nivel superior, donde cotidianamente, dentro de las escuelas primarias realizan prácticas que llevan un sentido y que están implícitas dentro de su práctica profesional, donde los estudiantes normalistas interactúan, construyen y reconstruyen sus saberes. El objeto de estudio, se centra desde una perspectiva cualitativa, la cual nos permite situarnos en momentos de descubrimientos, redescubrimientos con nuevas formas de ver, interpretar, argumentar, lo que implica un enfoque interpretativo del objeto de estudio, en este caso, las implicaciones de la enseñanza de las matemáticas enfocada en la reflexión de la intervención docente a partir de los criterios de idoneidad del EOS.

Se llevó a cabo la estrategia interpretativa producto de la propuesta de Zamora & García (2011, p.106), con la cual se puede “elucidar el sentido y significados de las acciones que se estudian. La hermenéutica en cuanto estrategia interpretativa pretende comprender, aprender y entender el contexto de lo humano. El trabajo de campo a partir de las observaciones de clase, posibilitaron la integración de los registros de la práctica en los cuales se plasmaron los acontecimientos desarrollados durante las sesiones de matemáticas que se observaron; los instrumentos obtenidos fueron sometidos a la interpretación mediante ejercicios de comprensión y explicación.

Durante el desarrollo de los procedimientos hermenéuticos, para comprender lo que se dice en el aula de observación, el intérprete tiene que contar con un conocimiento sobre el objeto de estudio que se analiza.

Asimismo, se concretó una congruencia entre el referente teórico, el referente metodológico (Estrategia interpretativa) y el contexto donde se ubica la evidencia empírica. El desarrollo para el análisis de datos que se siguió en la investigación, atendió en primer lugar a la hermenéutica profunda, donde la hermenéutica de la vida cotidiana es el punto de partida, a partir de las entrevistas fue posible reconstruir las maneras en que se interpretan y comprenden las formas simbólicas en distintos contextos de la vida social; esto es, una interpretación de las doxas (discurso de los sujetos), una interpretación de las

opiniones, creencias y juicios que sostienen y comparten los individuos que conforman el mundo social (Thompson, 2002).

El desarrollo procedimental que se siguió en la investigación no responde a una estructura rígida o estandarizada, más bien atendió a una variedad de modalidades de trabajo que permitieron interpretar las implicaciones de la enseñanza de las matemáticas, evidenciadas durante la práctica docente de los estudiantes normalistas, considerando la reflexión que asumen de su práctica desde los criterios de idoneidad didáctica, reflexiones realizadas a posteriori de la práctica en la escuela normal.

Cuando la enseñanza de las matemáticas privilegia la resolución de problemas en el desarrollo de la práctica docente, elucida un saber apegado a la TSD, y a partir de ello los estudiantes normalistas reflexionan sobre los criterios de idoneidad presentes en su práctica, considerando que el EOS menciona que los criterios de idoneidad didáctica son una herramienta de análisis y reflexión sobre la práctica del estudiante normalista.

La observación fue la técnica empleada para el registro analítico de información, fue considerada como la entrada a la situación social, para registrar detallada, profunda y analítica las clases de matemáticas desarrolladas por los estudiantes normalistas. La entrevista también fue empleada para la recolección de información directa de los futuros docentes, su diseño se basó en tres categorías de análisis: procesos de formación; dominio de la disciplina, manejo de la metodología; y reflexión de la práctica. Los diarios elaborados por los estudiantes normalistas fue un instrumento considerado para el análisis de su práctica docente.

Los escenarios y actores con los que se realizó esta investigación incluyen a estudiantes de octavo semestre de la licenciatura en educación primaria, dado que están por culminar su proceso de formación inicial, dichos estudiantes se desempeñan en condiciones reales de trabajo en cuatro escuelas primarias del centro de la ciudad de Toluca, con grupos de primero a sexto grado. Para el proceso de campo se consideró el tiempo en que los estudiantes normalistas asumen la práctica docente en un periodo de trabajo intensivo, es decir, durante las semanas de trabajo que no comparte la enseñanza de



ninguna asignatura con el profesor de grupo, que funge como tutor del futuro docente. Fueron 23 estudiantes considerados en este proceso.

## Resultados

Finalmente, fueron considerados los indicadores de dos criterios de idoneidad didáctica: los de la idoneidad epistémica y los de idoneidad interaccional, se consideraron los indicadores de la idoneidad cognitiva que se analizan respecto de la TSD; en relación con estos indicadores se tuvo en las entrevistas, que del grupo de 23 estudiantes normalistas, la mayoría de ellos (más del 50%) en sus procesos de reflexión de la práctica, no asumen ningún elemento de la TSD para realizar un análisis de la aplicación de su docencia; lo que significa que los indicadores de idoneidad epistémica no estuvieron presentes; es decir, respecto de las situaciones problemas resulta fundamental que la enseñanza de las matemáticas privilegie la resolución de problemas en el desarrollo de la práctica docente, para que con ello se evidencie conocimiento de la TSD. De igual modo ninguno de ellos asume la importancia de las situaciones problemas en la construcción del conocimiento matemático; asimismo, 20 de los normalistas, en la reflexión que asumen de su práctica, no identifica las situaciones a-didácticas, su falta de análisis en estos procesos no les permite comprender que la resolución de problemas como medio, da sentido al contenido matemático. 17 de los estudiantes normalistas no seleccionan ni adaptan problemas que permitan dar significado a los conocimientos matemáticos, ya que únicamente emplean ejercicios con procedimientos preestablecidos para su solución; sin tener en cuenta los obstáculos epistemológicos que puedan generarse en sus grupos; lo que significa que no generan situaciones de acción para el proceso de enseñanza que asumen en sus escuelas de práctica. A su vez, 15 de los sujetos de estudio reconocer el papel central de los lenguajes matemáticos (representaciones), sus tipos, transformaciones y conversiones en la construcción y comunicación del conocimiento matemático, lo que genera una mayor comprensión de la matemática como sistema de reglas en función de conceptos, procedimientos, así como de la diversidad de significados de cada contenido matemático, tanto formales como informales; respecto de lo anterior, es evidente que la situación de



institucionalización no tiene ningún referentes para los estudiantes, ya que no reconocen el papel central de la argumentación en la construcción del conocimiento Matemático en esta fase de la TSD.

Por otra parte, respecto a la técnica de la observación empleada, se consideraron los indicadores de la idoneidad interaccional, al respecto fueron considerados los 23 estudiantes en sus escuelas de práctica; lo que, en el desarrollo de la práctica docente, 15 de los estudiantes normalistas, al interactuar con los planes y programas de estudio y con el enfoque de enseñanza, en la interacción que tienen entre el docente y el dicente, el estudiante normalista como profesor hace una presentación adecuada del tema (presentación clara y bien organizada, no habla demasiado rápido, enfatiza los conceptos clave del tema; sin embargo no diseña una situación didáctica de manera óptima en donde reconozca y resuelva conflictos de los alumnos, no busca llegar a consensos con base al mejor argumento; esto implica que una situación de validación no se hace evidente en su discurso en el aula. A más de la mitad de los normalistas se les dificulta usar diversos recursos retóricos y argumentativos para captar la atención de los alumnos; aun cuando se les facilite la inclusión de los alumnos en la dinámica de la clase.

Por otra parte, 19 de los sujetos de estudio favorecen el diálogo y comunicación entre los estudiantes, pero no logran diseñar una situación de formulación y por lo tanto tampoco favorecen una situación de validación, aun cuando tratan de convencerse a sí mismos y a los demás de la validez de sus afirmaciones, conjeturas y respuestas, apoyándose en argumentos matemáticos.

La mayoría es capaz de modificar, reformar o afirmar la enseñanza de las matemáticas, pero a partir de ejercicios planteados al grupo mientras se rectifican otros del mismo tipo y es así como se plantean el estudio de las matemáticas.

La práctica docente no es sólo un objeto de saber, sino una actividad que moviliza saberes, que se incorporan a la formación para atender ese saber hacer. La revisión constante de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generan día a día en el trabajo docente, es un recurso importante para reflexionar sobre la práctica docente. Reflexionar sobre la docencia nos implica en un compromiso mayor, tenemos una gran responsabilidad

como docentes ya que, seguimos siendo los responsables de formar a los futuros profesores.

Por otro lado, si bien es importante el proceso de formación inicial respecto a la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, también lo es la necesidad de reflexionar sobre la práctica, por lo que sería conveniente guiar los espacios para ello como lugares destinados al análisis, intervención e innovación de la docencia.

En este sentido, las implicaciones de la enseñanza de las matemáticas en la práctica profesional, desde la TSD, permitió guiar las reflexiones sobre la práctica docente de manera sistemática; a partir de centrar la reflexión de la intervención docente en los criterios de idoneidad didáctica del EOS, en pro de la mejora progresiva de la enseñanza. De esta forma a partir de los criterios de idoneidad, la reflexión de la intervención docente permitió interpretar las implicaciones de la enseñanza de las matemáticas como un elemento sustancial en el desarrollo de las prácticas.

A partir de lo anterior, se pudo interpretar las implicaciones de la enseñanza de las matemáticas desde la Teoría de Situaciones Didácticas en la práctica profesional, a partir de los criterios de idoneidad didáctica del Enfoque Ontosemiótico, y con ello guiar las reflexiones sobre la práctica docente de manera sistemática.

No obstante el proceso de formación de los estudiantes normalistas debe enfatizar en el conocimiento de la TSD, ya que de esta última, desconocen la tipología de situaciones didácticas que básicamente se relacionan con las competencias matemáticas de la educación básica, como lo es el caso de resolver problemas de manera autónoma, validar procedimientos, comunicar información, manejar técnicas eficientemente; el desconocimiento de la teoría no les permitió en la práctica, promover la construcción de conocimientos, asimismo la falta de dominio de los contenidos también fue reconocido por los estudiantes asumiendo que los saberes disciplinarios no se vieron desarrollados, en su totalidad; bajo este contexto resulta imprescindible atender la formación docente de los normalistas en las escuelas normales que forman para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

## Discusión y conclusiones

Es difícil lograr una idoneidad didáctica en la enseñanza de las matemáticas, y también valorarla, puesto que, involucra diversos aspectos, los cuales muchas veces no son observables directamente y, por tanto, es necesario inferirlos a partir de los indicadores o bien de los mismos criterios empíricos que se viven en los escenarios de enseñanza. Por ello, fue importante considerar lo que Godino (2011) propone para la valoración de la idoneidad didáctica en los procesos de instrucción matemática, la cual incluye un conjunto de indicadores o criterios de idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, basados en los supuestos del EOS.

En consecuencia, los procesos de formación para la enseñanza de las matemáticas debieran centrarse, no en la matemática en sí misma, sino en los principios de la didáctica de las matemáticas, es decir en la TSD, si en los procesos de formación inicial de los estudiantes normalistas se profundiza más en dicha teoría, se comprenderían los procesos de construcción del conocimiento matemático en las aulas; de tal suerte que se pueda incorporar la fundamentación teórica y su aplicación en la práctica docente de los estudiantes normalistas.

En resumen, los elementos que propone Godino (2011) respecto del EOS para valorar los procesos de enseñanza de las matemáticas nos ha ayudado a desvelar y clasificar el conocimiento especializado del contenido didáctico matemático involucrado en los procesos de la enseñanza de las matemáticas y que deben tenerse en cuenta en la formación de los futuros maestros. Hay que reconocer que la TSD deberá ser puntualizada en el área de contenido matemático cuya enseñanza se planifique y que se considere que la TSD procede para el nivel educativo tanto de primaria, secundaria, o bien universidad. Para futuras investigaciones se debería analizar también si existen otros elementos que demanden adaptaciones a los indicadores de los criterios de idoneidad didáctica para el diseño o implementación en el proceso formativo.

Finalmente, resulta fundamental reconocer la relación entre la matemática y la didáctica de la matemática con la que nos lleva a introducir el constructo “conocimiento didáctico-matemático” y a proponer el estudio integrado de la matemática y su didáctica

en la formación de profesores de matemáticas, tanto de educación secundaria como primaria. Hay poca evidencia del uso y aplicación de elementos teóricos metodológicos aprendidos en la formación docente, estas circunstancias conducen hacia algunos cuestionamientos como formadores de docentes el primero es: cómo se ha llevado a cabo la formación docente de los normalistas para la enseñanza en el momento del análisis de la realidad educativa con la experiencia que tienen en sus prácticas docentes. Existe una ausencia de procesos de análisis de las clases a la luz de las metodologías específicas.

## Referencias

- Andere, E. (2008). Finlandia: El éxito en PISA y más allá comienza en primaria y más atrás. México: Planeta Mexicana.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique Mathématiques. Recherches 184 en didactique des mathématiques , 7 (2), 33-115.
- Brousseau, G. (1998). Théorie des situations didactiques. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cantoral, R. (2000). Desarrollo del pensamiento matemático. México: Trillas.
- Chevallard, Y. (2004). Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y aprendizaje. México: Secretaría de Educación Pública.
- Díaz Godino, J. (2002). Un enfoque ontológico y semiótico de la cognición matemática. Recherches en Didactique des Mathématiques, 22(2/3), 237-284.
- Díaz Godino, J., Batanero, C. y Font, V. (2004). Didáctica de las matemáticas para maestros. Granada: Autores.
- Díaz Godino, J. (2009). Bases semióticas, antropológicas y cognitivas del enfoque ontosemiótico en educación matemática. Universidad de Granada.  
Recuperado de [http://enfoqueontosemiotico.ugr.es/JDGodino\\_bases\\_sac\\_EOS.pdf](http://enfoqueontosemiotico.ugr.es/JDGodino_bases_sac_EOS.pdf).
- Díaz Godino, J. (2011). Indicadores de la idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Conferencia presentada en la XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil.
- Panizza, M. (2003b). Conceptos básicos de la teoría de situaciones didácticas. En M. Panizza, O. Bartolomé, C. Broitman, & D. Fregona, Enseñar matemáticas en el Nivel Inicial y

el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas (págs. 59-71). Buenos Aires: Paidós (Cuadernos de Educación, 41).

Thompson, J. (2002). La metodología de la interpretación. En J. Thompson, Ideología y cultura moderna (págs. 395-422). México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Zamora, G., & García, A. M. (2011). Estrategia interpretativa para investigar ... en educación (Compartiendo una lógica de interpretación en construcción). Jalisco: SUMAEM.

## **El impacto de las prácticas docentes en la enseñanza de las artes, hacia el desarrollo del pensamiento artístico**

Dr. Alfredo García Velarde

alfredo.garcia@benu.edu.mx

Mtra. Ángela María Cota Avilés.

angela.cota@benu.edu.mx

Mtra. Liliana Pedrín Ortiz

liliana.pedrin@benu.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Urbana “Profr. Domingo Carballo Félix”

### **Procesos de formación y sujetos de la educación**

#### **Resumen**

El trabajo que se presenta es un compromiso significativo por compartir los hallazgos preliminares de una investigación en curso, cuyo propósito central es examinar el impacto de las prácticas docentes en la enseñanza de las artes y su correlación con el desarrollo del pensamiento artístico. Este trabajo se erige como un aporte al estudio de la educación artística en el contexto de la enseñanza primaria. Al centrar la investigación en la experiencia de los docentes en el ámbito de la educación artística, se destaca la necesidad de convertir las percepciones y experiencias de los educadores en estrategias educativas efectivas, lo que en última instancia beneficiará tanto a los estudiantes como a las prácticas docentes. Dado que es un estudio cualitativo se empleó una encuesta donde el análisis estuvo enfocado a cuatro aspectos: Capacidades y saberes de los docentes, Áreas de oportunidad, Desarrollo de capacidades en los niños y Trabajo transdisciplinar, lo que proporciona un marco sólido para entender los factores que influyen en la enseñanza de las artes. Esto no solo tiene el potencial de mejorar la calidad de la educación artística, sino que también puede enriquecer el pensamiento crítico y creativo de las generaciones futuras.

**Palabras clave:** Arte, Educación Artística, Prácticas docentes, Pensamiento artístico.

## Planteamiento del problema

Estudiar el impacto de la enseñanza de las artes en la escuela primaria ha sido una labor de diversos ámbitos en el mundo, gracias a ello, en la actualidad se sabe que el arte es un lenguaje de expresión humana presente desde el principio de las civilizaciones para comunicar ideas, sentimientos, emociones y conocimientos.

El arte puede brindar experiencias perceptivas y creativas que permiten experimentar sensaciones y emociones que difícilmente en otros escenarios se pudieran brindar. Además de diversas experiencias perceptivas, en la mente se gestan funciones y habilidades que le permiten al cerebro desarrollarse, dando lugar a la atención, imaginación, creatividad, pensamiento crítico, entre otras.

En México, desde hace más de un siglo, la enseñanza del arte denominada como Educación Artística ha estado presente dentro del currículum oficial; sin embargo, desde el año 2000 a la actualidad, se ha plasmado en los programas de estudio de Educación Básica la relevancia del arte en el desarrollo integral de las personas para favorecer las habilidades socioemocionales y cognitivas por mencionar algunas, sin embargo, aún hay tareas pendientes sobre cómo abordarla para el logro de los propósitos educativos.

En distintas funciones y niveles educativos ha sido notorio que cada docente organiza y desarrolla su trabajo de forma diferente, lo cual les permite abordarla considerando que se ha cumplido con su impartición, aun sin darle el énfasis que requiere, con el hecho de que los educandos pinten, moldeen y utilicen materiales para iluminar o moldear consideran que están enseñando la asignatura. Lo mismo pasa cuando hay que presentar una obra de teatro o baile en algún festival escolar.

En este sentido, la enseñanza del arte con fines educativos, se refiere al arte como un medio de aprendizaje y desarrollo de habilidades diversas, no sólo para ejecutar pasos de baile o trazar con diversos colores y materiales, sino para dar la oportunidad de acercarse a los contenidos de los cuatro lenguajes artísticos que aborda la educación artística, su alcance cultural y emplearlos como un medio para expresar ideas, experiencias, emociones y conocimientos, además desarrollar habilidades cognitivas, socioemocionales y motrices.



Por tal motivo, basado en la relevancia de la enseñanza del arte en la educación, se consideró necesario investigar sobre cómo se está desarrollando en las escuelas primarias, ya que su trascendencia está llena de bondades para el desarrollo humano.

Para guiar actividades de expresión y apreciación artísticas, se requiere contar con un bagaje artístico cultural para crear ambientes de aprendizaje, así mismo propiciar el gusto por el arte, se necesita conocer y retomar el enfoque, los propósitos y la metodología propuestos para su enseñanza con el fin de crear experiencias vivas y dinámicas para el alumnado, a fin de brindarles una educación de calidad que abone a su desempeño académico de manera integral, que le otorgue las posibilidades y los elementos para considerar, comprender e interpretar críticamente las manifestaciones artísticas en diferentes contextos y puedan utilizarlos también como una forma de expresión de sus ideas, conocimientos y sentimientos, implementando los lenguajes artísticos de acuerdo con su capacidad estética y creativa.

Con base en lo anterior, el objetivo central de esta investigación es analizar el impacto que tienen las prácticas docentes en la enseñanza de las artes para el desarrollo del pensamiento artístico en las escuelas primarias

Actualmente, el enfoque que aborda la realidad compleja de la educación artística no solo como una cuestión de habilidades técnicas, sino como un medio esencial para el desarrollo integral de los estudiantes. La falta de un dominio adecuado en conocimientos artísticos y cultura general, trasciende a una carencia más profunda de capacidades humanas esenciales, como la sensibilidad, la empatía y la resolución crítica de conflictos, ya que no es solo se trata de un enriquecimiento académico, sino de un proceso formativo para cultivar ciudadanos conscientes y creativos. La capacidad de expresar y comunicar de manera artística es fundamental para que los niños y niñas puedan entenderse a sí mismos y a los demás, así como para fomentar un entorno social más empático y colaborativo.

Promover el pensamiento artístico en la educación básica puede propiciar en los estudiantes las herramientas necesarias para interactuar con el mundo de manera reflexiva, sensible y significativa.

## Marco Teórico

En el ámbito internacional, el informe de investigación que presentan Andrea Giráldez y Andrés Palacios realizado en 2014 en los países iberoamericanos, Educación artística en Iberoamérica: Educación primaria, expresa que, aunque se ha estudiado sobre las aportaciones del arte al desarrollo humano, aun en las escuelas de educación primaria la educación artística se encuentra subordinada a otras asignaturas.

En el contexto nacional, se encontraron algunos documentos que dan evidencia del trabajo realizado en México sobre esta problemática que afecta la enseñanza del arte en la escuela. En el texto “Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde”, artículo de investigación de Aguirre (2009), expone el avance de una investigación realizada sobre la historia social y cultural de la educación artística en México de 1920-1970, menciona que las aportaciones del arte se restringen a sacar a flote las actividades escolares y otras ceremonias cívicas. Documento que a pesar de las décadas transcurridas permite apreciar que, a pesar que en la actualidad se maneja un discurso que le atribuye grandes beneficios a la enseñanza de las artes, aún existe una brecha entre la realidad, sobre todo con la finalidad del desarrollo del pensamiento artístico.

Así mismo el artículo de investigación “La evaluación de la educación artística en la escuela primaria: los procesos de comunicación y creación de sentido” escrito por Karina B. Bárcenas Barajas del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), encontró que las principales actividades relacionadas con educación artística que se realizan en este nivel educativo son: dibujos, canciones, poesía y bailables, incluso sin alguna conexión con la educación artística. Situación que coincide con esa concepción que se tiene de trabajar las artes vinculadas con contenidos de otras asignaturas, sin abordar propiamente la sensibilidad estética, la reflexión crítica y la creatividad.

Los aportes de estas investigaciones realizadas en distintos espacios y momentos ayudan a retomar una visión basada en un enfoque que permita desarrollar el pensamiento artístico, la competencia artística y cultural en las niñas y niños, pero sobre todo cumplir con su derecho a una educación de calidad que le permita el desarrollo integral como ser humano.

En el ámbito educativo existen tres tendencias: Cognitiva, Expresiva y Posmoderna. En el caso de la tendencia Cognitiva como lo expresan las aportaciones del arte en la educación de Rudolf Arnheim, Elliot W. Eisner y Howard Gardner, por mencionar algunos, quienes han compartido desde sus diferentes paradigmas cómo contribuye al desarrollo de la inteligencia.

De acuerdo con Arnheim, la percepción y la creación artística son parte importante en la educación, ya que se encuentran dentro del proceso cognitivo; la percepción permite construir algo a partir de un estímulo, lo cual implica la inteligencia de forma dinámica, esto los convierte en agentes primarios en el desarrollo de la mente. Por otro lado, Eisner le ha dado a la enseñanza del arte en la escuela un soporte teórico y pedagógico, enfatiza el valor del arte como campo de conocimiento independiente; para él, el pensamiento artístico es singular, amplía la capacidad de ver el mundo desde diversas perspectivas, con la posibilidad de ejercitar la creatividad, la imaginación y el valor estético. Para Gardner (2006), incluye dentro las inteligencias múltiples: la inteligencia musical y cinético-corporal, que están relacionadas directamente con el arte.

En cuanto a la Tendencia Expresiva, Viktor Lowenfeld quien destaca su importancia en la libertad para la expresión del niño, explica la estética como un medio de organización del pensamiento, sentimientos y percepciones que a la vez éstos son expresados por el niño. Por su parte Hebert Read, concibe el arte como producto de la espontaneidad, creatividad y talento individual partiendo de la sensibilidad estética, privilegiando la expresión más que el aspecto formal del aprendizaje artístico, los propósitos y la intencionalidad didáctica.

Por último, respecto a la Tendencia Posmoderna, Arthur D. Efland invita a cuestionar algunos valores de la sociedad como el aprecio por la originalidad e individualidad de los artistas, así como el reconocimiento de las necesidades sociales y culturales dentro de la enseñanza de la educación artística con un tratamiento transversal.

Pudiera pensarse que trabajar el arte es una tarea fácil, pues los niños se encuentran en un estado propicio por el gusto de la actividad artística como tal, sin embargo, requiere en primer lugar, según Lancaster (1991) de una comprensión del modo en que ellos

aprenden, así como cierto interés y brindar a los educandos las oportunidades adecuadas para expresarse con los materiales artísticos. Los niños y niñas poseen un impulso interior innato que estimula su creatividad, el cual el docente debe alentar para desarrollar una sensibilidad estética y una comprensión de las obras de naturaleza artística.

Hargreaves (1997), refiere que entre profesores e investigadores existe un amplio acuerdo sobre la vital importancia de educar a los niños en el terreno artístico: pues las artes proporcionan ocasiones únicas para el desarrollo de cualidades personales como la expresión creativa natural, los valores sociales y morales y la autoestima. Coincide en lo paradójico que es su aparición en segundo plano con respecto a otras áreas del currículum.

Como mencionan Alsina y Giráldez (2012), consideran que el arte es un camino para imaginar, reflexionar y vivir. Uno de sus principales objetivos es que a través de él la niñez y juventud se expresen y desarrollen su capacidad creativa, comprendan la vida y puedan desenvolverse en ella, así mismo, el aprender a convivir, reconocer su propia identidad y respetar la diversidad, en este sentido la competencia artística y cultural no se enfoca en la formación de artistas sino de seres humanos sensibles con la capacidad de apreciar, disfrutar y expresarse a través de distintos lenguajes.

En cuanto a las prácticas docentes, en los programas de educación artística en la escuela primaria 2011, 2017 y el vigente 2022 cada lenguaje artístico que integra el programa de estudio contempla aspectos esenciales que delimitan la profundidad de los temas específicos que se estudia, así como el tratamiento y las prácticas docentes, es decir, lo que el docente decide enseñar y cómo lo hará.

El papel del docente es fundamental para cumplir el enfoque y los propósitos educativos planteados, si se piensa en el desarrollo integral como finalidad el arte dejará de ser un medio para cumplir compromisos cívicos y sociales de la vida escolar, pasará a tomar el lugar que le corresponde en su desarrollo académico y socio emocional. Con respecto a esto, afirma Aguirre (2009) actualmente el arte en instituciones educativas formales e informales, se va desplazando a un lugar accesorio, más articulado al uso de tiempo libre, a la recreación, entretenimiento y al adorno, sometido a la oferta del mercado y consumismo imperantes; muchas veces se encuentra restringido a sacar a flote las festividades escolares

y otras ceremonias cívicas de rigor, o bien, sobrevive en el currículo por su condición de verdaderamente importante, pero se encuentra relegado o se desconoce su calidad formativa.

Por lo antes expresado, es necesaria una evaluación formativa, que dé lugar a un diálogo pedagógico para comprender el proceso de lo aprendido, lo logrado y cómo se ha hecho, así mismo las acciones para aprovechar las experiencias de aprendizaje. Se requiere que el docente desarrolle un papel de guía y acompañamiento, involucrando de manera corresponsable al estudiantado, además que utilice diferentes instrumentos que den cuenta del nivel de desempeño durante el proceso de enseñanza- aprendizaje sustentada de manera objetiva y constructiva de los procesos que desarrollan los estudiantes.

De acuerdo con Giráldez y Palacios (2014) la formación inicial de los docentes de este nivel, que en su gran mayoría son los responsables de impartirla, salvo algunas excepciones, no cuentan con una formación especializada en los contenidos de los lenguajes artísticos que les dé seguridad en lo que enseñan, pues no es una tarea fácil, ya que aún al enseñar en cualquier otra área es necesario una capacitación constante.

Para Eisner (2004), no basta con implementar concepciones en la vida de los niños, sino que existen dos factores importantes que influyen en las experiencias que tienen los estudiantes en la clase, las cuales son: la calidad de la enseñanza que reciben y la calidad del currículo ofrecido. En este sentido, se requiere actuar de forma que se refuerce el pensamiento de los estudiantes, brindando apoyo, materiales con qué trabajar y libertad para poder explorar por su cuenta, asimismo, reforzar el pensamiento mediante el diseño de entornos compuestos por la construcción mutua, no limitarse a transmitir información o aptitudes, más bien propiciar situaciones en la que los educandos exploren, experimenten y actúen.

Si se considera este planteamiento, es precisamente en lo que se incurre, enseñar un baile, seguir instrucciones para elaborar una lapicera o porta retrato, reproducir un dibujo o imagen con personajes estereotipados o comerciales, cuando el estudiante requiere y está ávido de expresarse y crear, así como de explorar materiales novedosos.

Para Giráldez y Pimentel (2012) planean que, en la práctica cotidiana, la enseñanza del arte parece todavía muy distante de lo que se podría vislumbrar como potencia del pensamiento artístico. Cuando no se limita a la presentación estética de eventos o proyectos de otras áreas de conocimiento, se abordan nombres de artistas, obras, etc. Aunque todos estos campos son importantes desde una perspectiva transdisciplinar, pero el enfoque se omite, además del poco tiempo del que disponen las instituciones para la enseñanza de arte, éste se estudia de forma superficial, lo que difiere de una introducción real a los saberes artísticos.

En cuanto al desarrollo del pensamiento artístico, es importante la conceptualización de su significado a partir de lo que postulan diversos autores que ayudan enriquecer la comprensión del tema:

Maxine Greene (1995) plantea que la educación estética es un modo de respuesta de los estudiantes a las experiencias que son significativas para ellos, y ese proceso de respuesta es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, mientras que Eisner (2002) menciona que el arte no solo es un medio de expresión, sino también un medio de conocimiento. La habilidad para pensar artísticamente te permite ver el mundo desde múltiples perspectivas. En este sentido Dewey (1934): expone que la experiencia estética no se da en la simple percepción del objeto artístico, sino que es el resultado de una interacción entre el individuo y la obra, que da lugar a una comprensión más profunda de la vida. Para May (1975) el arte es la forma más intensa de individualismo que el mundo ha conocido. Como tal, el pensamiento artístico implica un proceso de autoexploración y autenticidad personal, mientras que para Smith (1997) precisa que la creatividad es el camino a la empatía. Al practicar el pensamiento artístico, se aprende a ponerse en los zapatos del otro y comprender sus realidades. En este orden de ideas Sir Ken Robinson (2001) define que el pensamiento creativo es esencial para la innovación. La educación debe fomentar no solo el conocimiento, sino también las habilidades para pensar de manera diferente y para MacLure (2013) describe que el pensamiento artístico es una forma de conocimiento que invita a la indagación, el cuestionamiento y el asombro, fundamentales para el aprendizaje significativo.



Por tanto, a partir de lo planteado por los autores, antes descritos, se puede afirmar que estos reflejan la importancia del pensamiento artístico como una herramienta no solo para la expresión estética, sino también para el desarrollo del pensamiento crítico, la empatía y la capacidad de comprender el mundo de múltiples maneras.

### **Metodología**

La presente indagación se posiciona dentro del paradigma cualitativo ya que según Hernández Sampieri (2014) En este tipo de investigaciones la acción indagatoria se mueve de manera dinámica entre los hechos y su interpretación. En este sentido, se pueden abordar el contexto educativo dentro de un grupo, las estrategias que los docentes emplean en el tratamiento de la enseñanza, así como las acciones que emprenden para abordar las situaciones didácticas, etcétera.

En las investigaciones cualitativas, el investigador utiliza diversos instrumentos para la recolección de datos que le permita responder sus interrogantes y a partir de la información obtenida se lleve a cabo la interpretación para darle significado. Dentro de los procedimientos desarrollados en este proyecto de investigación se encuentran la observación, entrevistas y el análisis de documentos, con la finalidad de encontrar respuesta a las interrogantes derivadas del objetivo planteado.

Después de haber llevado a cabo el diseño, la aplicación y recolección de la información, acto seguido se procedió al análisis cualitativo de los datos recopilados a través de los instrumentos con el fin de darle sentido mediante técnicas para la comparación, vinculación, teorización e interpretación según corresponda, como señala Sampieri Hernández et al (2014), organizados de tal manera que se pueda realizar una triangulación o selección de categorías para iniciar la narración de la interpretación de resultados.

### **Resultados**

Con la finalidad de compartir ciertos avances parciales de la investigación, se presentan algunos resultados obtenidos solo con la implementación de entrevistas a los docentes de educación primaria, que motivan a la reflexión y análisis dada su relevancia y contribución



al área de conocimiento, aspectos clave que revelan sobre sus capacidades y saberes en el ámbito de los lenguajes artísticos. A continuación, se resumen los hallazgos más relevantes:

### **Capacidades y Conocimientos por lenguaje artístico**

Danza Folclórica: 45% de los docentes consideran que poseen conocimientos y capacidades básicas o elementales. Teatro: Un 27.5% se siente competente para impartir actividades. Artes Plásticas: Solo un 10% indica contar con los conocimientos necesarios. Música: Apenas un 4% se siente calificado para enseñar. Un 13.5% de los docentes reconocen que no tienen conocimiento ni capacidad para enseñar ninguno de estos lenguajes artísticos.

En cuanto el origen del conocimiento, un notable 96% del conocimiento y capacidades en lenguajes artísticos fueron adquiridos durante su trayectoria académica y su formación inicial como docentes. Solo un 0.4% de los entrevistados posee formación musical que ha sido desarrollada en el ámbito familiar o por interés personal.

Este análisis sugiere que existe una brecha significativa en la formación de los docentes en cuanto a los diferentes lenguajes artísticos, particularmente en música y artes plásticas, lo que podría impactar en la calidad de la educación artística impartida en las escuelas. Por tanto, sería pertinente considerar programas de formación continua en estas áreas para fortalecer las capacidades y saberes de los docentes, así mejorar la enseñanza artística en el ámbito educativo.

### **Áreas de oportunidad**

A partir de los resultados de la encuesta, se han identificado diversas áreas de oportunidad en la enseñanza de las artes en educación primaria. A continuación, se detallan los principales hallazgos:

Conocimiento Metodológico: La mayoría de los docentes (77.5%) destaca la necesidad de mejorar sus conocimientos metodológicos específicos sobre cómo enseñar las artes, especialmente en música. Reconocen que este campo, al ser un lenguaje convencional, exige un conocimiento técnico que requiere formación adecuada.

Existe una solicitud clara para la inclusión de un docente especializado en música, lo que sugiere que la formación de los docentes actuales, podría no ser suficiente para atender las demandas del currículo artístico.

**Gestión de Materiales:** Un 22.5% de los docentes señala la gestión y discriminación de materiales necesarios para la enseñanza de las artes como un área de mejora. Esto incluye la selección y uso eficiente de los recursos disponibles, lo cual es crucial para facilitar el aprendizaje práctico y el desarrollo creativo en los estudiantes.

**Manejo del Tiempo:** Un porcentaje significativo (92.5%) de los docentes considera que el manejo del tiempo es una de las áreas más críticas para el aprendizaje. Esto implica crear un espacio que permita no solo la adquisición de conocimientos, sino también la experiencia estética y la generación de significado para los alumnos.

La gestión efectiva del tiempo es fundamental para permitir que los estudiantes se expresen y disfruten de las actividades artísticas, facilitando un entorno de aprendizaje más rico y significativo.

Estas áreas de oportunidad sugieren que es esencial desarrollar programas de capacitación continua que aborden estos aspectos metodológicos, así como proporcionar recursos y herramientas que optimicen la enseñanza de las artes en el aula. Las estrategias podrían incluir talleres especializados, formación en gestión de recursos y metodologías innovadoras que ayuden a los docentes a ejecutar sus clases de manera más efectiva.

### **Desarrollo de capacidades en los niños**

Se mencionan dentro de las capacidades y saberes desarrollados en las niñas y niños de educación primaria, el trabajo en equipo, la sensibilidad estética, el pensamiento creativo, la observación, la expresión y comunicación, la confianza, empatía, el amor por las artes y los valores humanos por mencionar algunos.

### **Desarrollo de Capacidades en los Niños**

El desarrollo de capacidades en las niñas y niños de educación primaria a través de la enseñanza de las artes, es fundamental para su formación integral. Como se pudo apreciar a lo largo de este escrito, diversos estudios han demostrado que la educación artística no

solo enriquece el conocimiento cultural de los estudiantes, sino que también contribuye significativamente al desarrollo de habilidades y competencias esenciales para su vida cotidiana y futura. A continuación, se presentan algunas de las capacidades y saberes que se nutren en este contexto, cabe señalar que no están en orden de importancia, sino se detalla lo que externaron las y los docentes encuestados.

**Trabajo en Equipo:** La práctica artística, sea en danza, teatro, o música, fomenta un entorno colaborativo donde los niños aprenden a trabajar en conjunto. Este intercambio de ideas y esfuerzos en proyectos colectivos les ayuda a desarrollar habilidades de comunicación y negociación, esenciales en su desarrollo social y académico.

**Sensibilidad Estética:** La educación en artes cultiva la sensibilidad estética de los niños, permitiéndoles apreciar la belleza en la diversidad de formas de expresión artística. A través de la exploración de diferentes disciplinas, los alumnos pueden desarrollar un criterio estético que enriquezca su percepción del mundo que los rodea, fomentando un sentido de apreciación cultural y artística.

**Pensamiento Creativo:** La creatividad es una de las capacidades más valiosas que se fomenta a través de la enseñanza de las artes. Los niños son animados a pensar fuera de lo convencional, experimentar con nuevas ideas y encontrar soluciones innovadoras a los problemas. Este pensamiento creativo, no solo es aplicable en las artes, sino que se traduce en habilidades de resolución de problemas en diversas áreas académicas y de la vida diaria.

**Observación:** La educación artística agudiza las habilidades de observación de los niños. Al trabajar con diferentes materiales y técnicas, aprenden a observar detalles y matices en su entorno, lo que les permite interpretar y comprender mejor el mundo que los rodea. Esta capacidad de observación también juega un papel crucial en su desarrollo científico y crítico.

**Expresión y Comunicación:** A través de las artes, los niños encuentran modos diversos de expresión y comunicación. La música, el teatro, la danza y las artes visuales les ofrecen herramientas para expresarse de manera emocional y personal. Esto no solo mejora sus habilidades de comunicación verbal y no verbal, sino que también les permite compartir sus pensamientos y sentimientos de una manera genuina.

**Confianza:** Participar en actividades artísticas ayuda a construir la confianza en los niños. Al enfrentarse a audiencias, trabajar en proyectos grupales y recibir retroalimentación sobre su trabajo, aprenden a valorarse a sí mismos y sus capacidades, lo que fortalece su autoestima y les motiva a asumir nuevos desafíos.

**Empatía:** La inmersión en las artes fomenta un sentido profundo de empatía. Al explorar historias y representaciones a través de la interpretación y la creación, los niños aprenden a ponerse en el lugar de otros, desarrollando un entendimiento más amplio de las emociones y experiencias humanas. Esta empatía es crucial para su desarrollo social y su habilidad para relacionarse con los demás.

**Amor por las Artes:** La exposición temprana a las artes puede cultivar un amor duradero por estas disciplinas en los niños. Al involucrarse en actividades artísticas, los niños pueden descubrir su pasión por ellas.

**Valores Humanos:** Finalmente, el estudio de las artes promueve valores humanos fundamentales como la inclusión, el respeto, la tolerancia y la apreciación de la diversidad. Estas enseñanzas ayudan a formar sujetos más conscientes y responsables socialmente, capaces de contribuir de manera positiva a sus comunidades.

En resumen, el desarrollo de capacidades en los niños a través de la educación artística es integral y multifacético. No solo se trata de adquirir habilidades específicas en una disciplina artística, sino de fomentar un conjunto de capacidades que impactan positivamente en su crecimiento personal y social. Por ende, es vital priorizarla en el currículo escolar, asegurando que todos tengan la oportunidad de beneficiarse de esta rica experiencia formativa.

### **Trabajo transdisciplinar**

A partir de lo expresado por los docentes se obtiene como resultado las siguientes reflexiones que se considera de suma relevancia dado el contexto del plan de estudios vigente.

El trabajo transdisciplinar se refiere a una metodología educativa que trasciende las fronteras de las disciplinas tradicionales, integrando conocimientos y habilidades de diferentes áreas para abordar temas complejos y fomentar un aprendizaje más holístico y

significativo. En el contexto de la enseñanza de las artes, este enfoque es especialmente valioso, ya que permite a los educandos explorar y desarrollar su pensamiento artístico en un entorno que promueve la interconexión de saberes, entrelazados con otros campos formativos, como la educación emocional, el desarrollo lingüístico y la expresión corporal. Facilitando así, el aprovechamiento del tiempo y el espacio curricular, permitiendo que las experiencias educativas sean más dinámicas y atractivas. A través de la colaboración y el diálogo entre diferentes disciplinas, los estudiantes pueden desarrollar una mejor comprensión de sí mismos y del mundo que les rodea, vital para su desenvolvimiento integral, ya que las habilidades adquiridas en el aula pueden trasladarse a contextos y situaciones de la vida diaria, equipándolos para enfrentar los retos presentes y futuros.

Por otro lado, la implementación de un enfoque transdisciplinar también involucra la formación continua de los docentes, quienes deben estar capacitados para diseñar e implementar currículos que crucen las fronteras disciplinarias. La colaboración entre educadores de diferentes áreas puede generar un ambiente de aprendizaje enriquecido y estimulante, donde la curiosidad y la creatividad de los estudiantes son el motor principal. Este tipo de colaboración no solo beneficia a los estudiantes en su aprendizaje, sino que también fomenta un sentido de comunidad y pertenencia en el entorno educativo.

En síntesis, el trabajo transdisciplinar en la enseñanza de las artes no solo proporciona un espacio para la exploración y desarrollo del pensamiento artístico, sino que también contribuye al crecimiento emocional y social de los educandos, preparándolos con habilidades para la vida, para navegar en un mundo cada vez más complejo y en constante cambio

### **Discusión y conclusiones**

Esta investigación subraya la importancia de las Capacidades Docentes en la enseñanza de las artes y su influencia en el desarrollo del pensamiento artístico. Se reconoce que la formación continua y el desarrollo profesional son esenciales para mejorar la calidad educativa, no solo en técnicas artísticas, sino también en la capacidad de los docentes para inspirar creatividad y pensamiento crítico.

Identificar Áreas de Mejora es crucial; esto puede guiar el diseño de programas de desarrollo profesional, enfocándose en aspectos como la integración de tecnología, metodologías activas y un ambiente inclusivo en el aula.

El impacto de la educación artística va más allá de las habilidades artísticas, beneficiando el desarrollo socioemocional y cognitivo de los niños, ya que fortalece su autoestima y autoconfianza.

Adoptar un enfoque transdisciplinar en la enseñanza de las artes fomenta conexiones con otras áreas del conocimiento y favorece un aprendizaje más holístico, a pesar de ser un reto.

La sistematización de percepciones y experiencias docentes es fundamental; talleres y foros de discusión pueden facilitar el intercambio de mejores prácticas y desafíos, fortaleciendo la relevancia del currículo artístico.

Analizar el impacto en contextos específicos permite abordar particularidades culturales y comunitarias que afectan la enseñanza de las artes, mientras que la evaluación y retroalimentación continua son clave para ajustar prácticas y currículos.

Finalmente, se destaca la necesidad de considerar la educación artística como un componente integral del currículo escolar, fundamental en el desarrollo de habilidades blandas como creatividad, resolución de problemas y trabajo en equipo, reafirmando su papel como un pilar esencial en la educación integral.

### **Referencias Bibliográficas**

- Aguirre, M. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde. Revista Educación y Pedagogía, Vol. 21. Num 55.
- Alsina, P. Giráldez, A. (2012). 7 ideas clave. La competencia cultural y artística. Editorial Graó.
- Bárceñas, K. (2007) La evaluación de la educación artística en la escuela primaria: los procesos de comunicación y creación de sentido. Revista Didact 50/
- Colorado, A.B. Y. (2014) Retos de la educación artística en el siglo XXI en México. Revista Universita.

[https://ux.edu.mx/wpcontent/uploads/Investiga/Revistas/Revista%2008/Revista%2008/06\\_Retos%20de%20la%20educ.%20art.pdf](https://ux.edu.mx/wpcontent/uploads/Investiga/Revistas/Revista%2008/Revista%2008/06_Retos%20de%20la%20educ.%20art.pdf)

- Dewey, J. (1934). Art as experience. Perigee Books.
- Eisner, E. (2002). The arts and the creation of mind. Yale University Press. Ed. Paidós.
- Giráldez A. y Pimentel, L. (2014). Educación artística en Iberoamérica: Educación Primaria. OEI
- Greene, M. (1995). Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change. Jossey-Bass. Rotterdam and Tapei: Sense Publisher.
- MacLure, M. (2013). The use of phenomenology in educational research. In K. Bigger & M. MacLure (Eds.) Understanding educational research (pp. 1-12). Routledge.
- May, R. (1975). The courage to create. W.W. Norton & Company.
- Read, H. (1934). Art and industry. Faber & Faber.
- Robinson, K. (2001). Out of our minds: Learning to be creative. Capstone Publishing.
- Sampieri, R., Hernández R., Fernández C. (2014) Metodología de la Investigación. 6ª edición. McGrawHill Educación
- SEP (2006) Reforma de la educación Secundaria. Fundamentación curricular. Artes. SEP
- \_\_\_\_\_(2011). Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado. SEP
- \_\_\_\_\_(2017). Aprendizajes Clave para una Educación Integral. Plan de Estudios Educación Básica. Primaria. SEP
- Hernández R., Fernández C. (2014) Metodología de la Investigación. 6ª edición. McGrawHill Educación



## Un acercamiento a las percepciones de las y los estudiantes de la Licenciatura en Educación Multigrado construidas en el contexto de su formación in situ

Yolanda López Contreras

ylopez@upn.mx

José Javier Martínez Ramos

jamusgo@hotmail.com

Unidad 241-UPN

### Procesos de formación y sujetos de la educación

#### Resumen

El estudio que a continuación se presenta forma parte de otro de mayor envergadura que pretende documentar la formación de profesores multigrado en el caso de México, tarea impulsada desde la red de investigadores de la educación rural; investigación que en la fase final permitirá generar un modelo innovador para la formación de profesores multigrado en el contexto de la nueva escuela mexicana. A partir del análisis de las experiencias formativas de las y los estudiantes de la primera generación de la LEM plan 2020, interesa identificar las percepciones que las y los estudiantes han construido sobre la educación multigrado, en cuanto son generadas en los espacios de formación in situ; además, dilucidar desde la subjetividad, cuál es su visión sobre el acompañamiento de las y los profesores de las escuelas de práctica, y el compromiso social que la experiencia práctica ha despertado en ellos, como agentes de transformación de las realidades que se viven en las comunidades donde realizan su estancia de formación situada. El estudio se realiza desde un enfoque cualitativo a partir de entrevistas a estudiantes, las cuales se analizan desde una perspectiva crítica.

**Palabras clave:** Formación, practica, acompañamiento, conocimiento experiencial

## Planteamiento del problema

El diseño de una Licenciatura en Educación Multigrado, es el resultado de una necesidad manifiesta, que se concreta en un proyecto encaminado a satisfacer una serie de requerimientos educativos no atendidos en forma satisfactoria; la formación de docentes para atender a los niños(as) y jóvenes que asisten a escuelas ubicadas en comunidades rurales, en donde existe poca población, y los grupos de estudiantes se conforman por niñas y niños de diversas edades y grados (UPN, 2021). La necesidad de formación especializada de docentes para desempeñarse en una modalidad multigrado ha sido planteada en diferentes documentos y diversas instituciones, al respecto se afirma que “se requiere considerar acciones en la formación de formadores expertos en multigrado, que a su vez participen en la formación inicial y continua de los docentes de educación básica” (INEE, 2017, p.49). En México no se identifican Instituciones de Educación Superior que oferten una Licenciatura en Educación Multigrado. Esto, a pesar del alto porcentaje de escuelas multigrado identificadas en educación básica. En la actualidad, en relación con programas de formación docente, focalizados en temas de educación multigrado, destaca el programa de Especialidad en Docencia Multigrado que imparte la Unidad de Posgrado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique Rébsamen,

Desde su origen en 1978, la UPN se ha identificado por la atención a las problemáticas relacionadas con sectores o grupos marginados, este compromiso es en todo caso, el que orienta el desarrollo de experiencias educativas en el medio rural, como es la Licenciatura en Educación Indígena de 1982, y posteriormente la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena de 1990 (LEPEPMI 90). Lo anterior implica que un porcentaje importante de la planta docente cuente con la formación teórica y práctica para el abordaje de temas relacionados con la educación en contextos rurales multigrado. Pero lo que aún resulta más importante es la identificación y preocupación de estos con la búsqueda de alternativas tendientes a lograr la equidad y la igualdad de oportunidades educativas entre la ciudad y el campo.

La puesta en marcha de un programa de formación de docentes especializado en educación multigrado por la UPN, ya de entrada plantea una serie de problemas producto

de un campo formativo de reciente creación, la experiencia es inédita, constituye un primer intento de formación fuera de las escuelas normales, donde se pensaría que es su ambiente natural. Sin embargo, al ser la Unidad 241, de la Universidad Pedagógica Nacional la encargada de su implementación, le imprime características muy particulares, como el estar pensada para impartirse fuera de las instalaciones universitarias, pues se concibe como un proyecto municipal, que implica llevar la universidad a aquellos lugares donde las opciones de estudio de los jóvenes egresados de los bachilleratos son prácticamente nulas y la tradición cultural los empuja al abandono de la educación, para incursionar como primera opción al campo laboral.

El trabajar un programa presencial de licenciatura fuera de las instalaciones universitarias, obliga a trasladarse diariamente a la cabecera municipal de Tierra Nueva Municipio de SLP y, enfrentarse a condiciones de infraestructura que no son del todo apropiadas, el espacio en que se habilita como aula tiene múltiples carencias. Sin embargo, no es este el aspecto que nos interesa como objeto de estudio. La mirada está centrada en los estudiantes, en un grupo sui generis de jóvenes que en algún sentido habían perdido la esperanza de seguir estudios de nivel superior, mujeres y hombres que retoman las aulas con la esperanza de forjarse un mejor futuro, que vienen de comunidades cercanas, algunas ya con pareja e hijos, otros sin la vocación e interés por la docencia, pero que al estar en contacto con ella, surge el enamoramiento, y hay aquellos que se conmueven y suspiran cuando tienen los primeros contactos con los niños en calidad de “maestros”.

Este cambio de actitud, este mudar de piel, este sentimiento que desborda su original apatía y los conmueve hasta las lágrimas cuando los niños les nombran “maestro” y los miran con respeto. cuando los docentes multigrado les asignan tareas y los dejan como responsables, esto pasa ya en el primer y segundo semestre de su licenciatura, periodo en el cual se han convencido de que verdaderamente quieren ser maestros. La tarea es lograr el arraigo, la conciencia de que su labor profesional la ejercerán en la comunidad, que comprendan la necesidad que tienen las escuelas multigrado de docentes preparados para vencer los retos que implica una escuela de este tipo, profesionales dispuestos a transformar las realidades que presentan los diversos contextos comunitarios en donde

estarán inmersos. Es entonces que nos planteamos la necesidad de: identificar en las percepciones de los y las alumnas que hoy cursan la licenciatura multigrado, conocer si la formación que están recibiendo los está formando para el trabajo en escuelas multigrado.

El problema entonces es:

¿Cuál es la percepción que genera esta nueva experiencia de formación, y el valor del acompañamiento en la formación in situ de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Multigrado, para el fortalecimiento de la educación en espacios comunitarios?

Los cuestionamientos que guían el estudio refieren a: ¿Cuál es el conocimiento experiencial que las y los estudiantes de la Licenciatura en Educación Multigrado, de la Universidad Pedagógica Nacional han construido en torno al currículo? ¿Cómo perciben los estudiantes de la Licenciatura en Educación Multigrado, de la Universidad Pedagógica Nacional el acompañamiento de las y los profesores de las escuelas de práctica? ¿Qué nivel de compromiso social se ha alcanzado a partir de la experiencia práctica, como agentes de transformación de las realidades que se viven en las comunidades donde realizan su estancia de formación in situ?

El propósito es analizar la experiencia que la modalidad in situ ha generado en los estudiantes, con el fin de entender su valoración en cuanto al conocimiento experiencial adquirido; el significado que encuentran en el acompañamiento y los niveles de conciencia o compromiso social que resultan de los contenidos disciplinares, muy sensibles a la problemática que aqueja generalmente a sectores de alta marginación y desigualdad social.

### **Marco Teórico**

En la presente investigación, se retoma el concepto de percepción que desde una perspectiva antropológica Luz V. Melgarejo define como: el pensamiento simbólico que se conforma a partir de estructuras culturales, ideológicas, sociales e históricas que están presentes en la forma en que se los sujetos se apropian de su entorno. De tal manera que la percepción depende de la forma en que los sujetos ordenan, clasifican y elaboran todo un sistema de categorías, que les sirven como referente para interpretar los estímulos que percibe. (Vargas, 1994)

Por otra parte, Rivera, Arellano y Molero (2000), afirman, desde la Psicología, que se tienen diversas definiciones sobre la percepción, una de ellas es la que se construye a partir del punto de vista ecologista de Gibson, que la define como “un planteamiento simple donde en el estímulo está la información, sin necesidad de procesamientos mentales internos posteriores”. Esta afirmación parte de la idea de que “en las leyes naturales subyacentes en cada organismo están las claves intelectuales de la percepción como mecanismo de supervivencia: por lo tanto, el organismo solo percibe aquello que puede aprender y le es necesario para sobrevivir” (p.68). En otro apartado (Rivera, et.al. 2000), apuntan que, según la teoría clásica de Neisser, la percepción se define como un proceso activo-constructivo en el que quien percibe, antes de procesar la nueva información en su conciencia, y echando mano a información preexistente, “construye un esquema informativo anticipatorio, que le permite contrastar el estímulo y aceptarlo o rechazarlo según se adecue o no a lo propuesto por el esquema”. Siguiendo a los autores citados, la psicología moderna, define la percepción “como un conjunto de procesos y actividades relacionadas con la estimulación que alcanza a los sentidos, mediante los cuales obtenemos información respecto al hábitat, las acciones que efectuamos en él y nuestros propios estados internos” (p. 69).

El concepto de percepción que se ha construido a partir de las lecturas de Vargas (1994), Rivera (2000), resulta de vital importancia para la presente investigación, pues a partir de este concepto es que se logra articular una idea de percepción, congruente con la teoría materialista que guía la presente investigación.

Los autores antes mencionados, coinciden en señalar la percepción como una apropiación subjetiva de la realidad, con la particularidad de que los objetos percibidos no son necesariamente los objetos de la realidad, sino una representación de ellos, lo cual deja abierta la posibilidad de apropiarse de una realidad falseada.

Vargas (1994) explica que en el proceso de construcción de las percepciones juega un papel muy importante el contexto físico, cultural e ideológico donde se desarrolla el sujeto, pero también el aprendizaje social, donde el papel de los modelos ideológicos resulta ser la base para la construcción de elementos interpretativos.

La noción de experiencia ha tomado relevancia a partir de recuperarla como una vía de formación para los estudiantes que se inician en el ejercicio de la docencia, derivado de ello, el acompañamiento se plantea como una alternativa de formación para evitar esa ruptura brusca que plantea la condición de estudiante y la transición hacia la inserción a la docencia. Como señala Contreras (2010), es preciso aclarar lo que se entiende por experiencia; el concepto generalmente remite a la acumulación de sucesos vividos; pero una experiencia como tal, solo ocurre cuando ese suceso vivido toca significativamente la interioridad del individuo, de tal manera que se experimenta a sí mismo, transforma su subjetividad y genera un significado personal para lo vivido. En palabras de Larrosa (2014, p. 88) cuando se refiere a los principios de Alteridad, exterioridad o alienación, afirma: Para empezar, podríamos decir que la experiencia es "eso que me pasa". No lo que pasa, sino "eso que me pasa". Analicemos en primer lugar ese eso. La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y "algo que no soy yo" significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad.

En este sentido, la experiencia como concepto permite sustentar el supuesto teórico de que la experiencia genera saber y este a su vez genera formación, y transformación de saberes mediante una relación dialéctica que sustenta que todo conocimiento que surge de la práctica debe volver a ella para generar más teoría, de ahí la importancia de la experiencia, vista como el proceso mediante el cual los estudiantes se inician en la profesión y que resulta favorecedor para hacer frente a la realidad educativa siempre cambiante. Por esta razón, resulta fundamental el conocimiento experiencial, entendido como aquel que transforma la subjetividad del estudiante y genera un significado personal para lo vivido en sus estancias en el aula multigrado y el contacto con la comunidad. Aunque para los propósitos de este estudio se utilizan los términos, asesoría y acompañamiento, siempre es útil recuperar la definición que Ariza Ordoñez y Ocampo Villegas (2005) hacen sobre la tutoría, de la que afirman: es una acción ligada íntimamente al concepto de experiencia por



la relación entre personas, donde una de ellas cuenta con “cierta experticia en determinada área”. Para este caso, resulta de utilidad, pues interesa indagar el conocimiento generado a partir de la experiencia, por lo que en primera instancia se espera caracterizarla.

Otro de los elementos teóricos de relevancia para la investigación, resulta de la necesidad de comprender los niveles de conciencia logrados por los estudiantes a su paso por las aulas universitarias, en íntima relación con la inserción directa en las escuelas multigrado y su contacto cada vez más permanente con comunidades altamente vulnerables en razón de su pobreza y marginación.

Desde el propio plan de estudios se plantea que la gran mayoría de los estudiantes multigrado viven en pequeñas comunidades o tienen relaciones y origen con la vida comunitaria. Que las escuelas multigrado están ubicadas en comunidades, o en poblaciones donde se requiere impulsar lo comunitario, y, por tanto, si se quiere apoyar el proyecto de la comunidad se debe orientar la educación hacia el fortalecimiento de lo comunitario. Es decir: las escuelas multigrado trabajan principalmente con sujetos que resisten a la dominación colonial-capitalista de tipo etnocida. Por lo que el compromiso es evitar todo aquello que ignora o desvalora a la comunidad y a lo comunitario.

Al respecto, Thomas G. Sanders, citado por Paulo Freire en “La educación como práctica de la libertad” (1965) afirma que concienciación: “significa un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora” (P.14). Paulo Freire por su parte, propone una educación capaz de coadyuvar a la organización reflexiva del pensamiento, Una educación que proporcione las herramientas que permitan superar la “conciencia mágica o ingenua” de la realidad y adquirir una conciencia crítica, que el mismo Freire ve como un proceso que va, de la conciencia mágica o ingenua en la que el oprimido no se reconoce como tal y que acepta la realidad tal como se le presenta, sin cuestionarla. A otra que denomina conciencia transitiva y es cuando empieza a tomar conciencia de su situación y de las causas, pero no logra una visión crítica, ni una acción coherente. Para finalmente, arribar a la conciencia



crítica que se manifiesta cuando se logra la comprensión profunda de la realidad y se realizan acciones para transformarla. Este proceso de toma de conciencia señala Freire (1975), se presenta en dos dimensiones: la primera, en la que la concientización debe verse como un proceso disciplinado e intencional de acción y educación, y la segunda, debe entenderse como un proceso continuo que implica una praxis, en el sentido de la relación dialéctica entre acción y reflexión. Este planteamiento propone una acción que reflexiona críticamente y una reflexión crítica moldeada por la práctica y validada en ella.

### **Metodología**

La narrativa como método para comprender la realidad El método la investigación se sustenta en el enfoque biográfico narrativo, de acuerdo con Bolívar (2002) este tipo de investigación visto como un enfoque y no solo como método, permite centrar en el sujeto la comprensión de la realidad. Por lo tanto, si lo que se pretende es investigar el conocimiento experiencial generado en el acompañamiento de docentes en escuelas multigrado, se considera pertinente recuperar las narrativas de los diez estudiantes que en la actualidad cursan el tercer semestre de su proceso formativo. Se recurrió al análisis de contenido de los relatos, lo que implicó la recuperación de procedimientos analíticos para la sistematización del dato, con el propósito de lograr la interpretación de significados y ya desde un ángulo teórico, hacer preguntas al texto. La experiencia de los estudiantes desde Larrosa (2014), implica el encuentro de algo inesperado, ajeno, que supone un choque de lo que se es con lo que no se conocía; un elemento exterior. Los relatos de los estudiantes narran precisamente esas realidades que hoy les dicen algo, que refieren a una serie de vivencias que antes de su ingreso a la práctica no se hacían evidentes. Se puede afirmar, con base en las referencias aportadas por los estudiantes, que la realidad que se muestra en el aula tiene ahora un correlato en la vida cotidiana. Esa dicotomía generada por el tránsito de la teoría a la práctica, presentada como dos realidades distintas en la formación tradicional tienden a desaparecer, y aún más, de los relatos, producto de esas pequeñas reflexiones sobre su estancia en la LEM, se destacan las siguientes afirmaciones:

## Resultados Parciales

### Compromiso social o territorialidad

Lo que se observa en los párrafos que a continuación se exponen, es un sentir de los estudiantes que apunta en dirección de un mayor compromiso social. Ya no es únicamente solidaridad, identificación o el simple compromiso laboral con la comunidad, se está hablando de amor a la comunidad, de sentir y sentirse uno más de sus integrantes, es identificarse con sus problemas, es participar en su solución, en ese “se nos hace más real la relación con las materias”, se evidencia la comunidad como el eje en torno al cual gira el aprendizaje, lo que se aprende en el aula ya no es ajeno a lo que se vive en la comunidad, es poner la escuela al servicio de la comunidad. Cuando esto se logra ya estamos hablando de conciencia crítica, desde el planteamiento de Freire. “El trabajo colectivo en la comunidad representa la participación de todos con el objetivo de lograr un bien para todos y en especial a todos los Niños y Niñas” (E9-LEGT). “Para mí es mejor ya que el convivir en un salón con alumnos de diferentes edades y conocimientos, todos aprendemos de todos; nosotros como practicantes conocemos más el contexto de la comunidad y a veces nos creemos parte de ella y se nos hace más real la relación de materias” (E1-APO)

“Para mí no hubo mucha impresión porque nosotras pertenecemos a una comunidad, estoy a gusto en la escuela porque me he relacionado con los maestros, te juntan, hacen dialogo e igual los niños, madres de familia te saludan. También considero que una escuela multigrado representa unidad, generosidad, compañerismo, humildad y buenos valores de esta comunidad” (E2- LCLL) Lo que aquí observamos es que el modelo curricular de la LEM está logrando fortalecer la vinculación entre los conocimientos adquiridos en el aula universitaria y los problemas que la práctica en escuelas multigrado plantea; Si bien es cierto que en su inicio es una etapa que entraña dudas, incertidumbres, desaciertos, también queda claro que en el transcurso genera múltiples aprendizajes relacionados con la comprensión del contexto. Lo anterior también es explicable desde el enfoque de la territorialidad, enfoque que desde hace años algunos autores como Jaime Carbonell (2018), vienen utilizando para explicar este fenómeno, para este, hablar de territorio, es hablar de espacio comunitario, donde el aula, la escuela y el estudiante están

inmersos, por lo que “no hay más que abrir puertas y ventanas para que penetre la cultura del territorio”. Desde esta perspectiva, la escuela graduada ha entrado en crisis, por lo que la tendencia es romper con los tiempos rígidos y fragmentados de la escuela tradicional. Es así, que las experiencias de aprendizaje in situ y otras prácticas comunitarias similares apuntan en esta dirección, activando procesos formativos, de sensibilización e intervención social.

### **La llegada a la escuela multigrado**

En los párrafos siguientes se manifiesta lo que Larrosa (2014) denomina el principio de la interioridad, “El hacer experiencia” implica que las vivencias producto de su estancia en escuelas multigrado tienen un efecto importante para el estudiante, “el me, de eso que me pasa”, es eso que se transforma a partir de la reflexión de lo que se vive; de ahí que la experiencia es propia a cada sujeto que la vive, es como se expresa la interiorización de la exterioridad.

“Mi impresión al llegar a la escuela multigrado fue que no sabía cómo era que se trabajaba en una escuela así, al principio fue confuso ya que con la maestra que estaba utilizaba el pizarrón dividido a la mitad y en cada lado ponía el trabajo para primero y en otro para segundo, pero conforme fue avanzando el ciclo fue cambiando el trabajo del docente. (E3-FMVM)- Los acontecimientos vividos también generaron prácticas reflexivas que muestran una intención de moverse del lugar común, de romper con lo cotidiano, con la normalidad, de ahí que la experiencia sea subjetiva. Los ámbitos que la experiencia toca son diversos y tienen que ver con acontecimientos en ámbitos relacionados con la didáctica, la gestión y lo comunitario.

En el texto citado de Larrosa, también hace alusión al principio de singularidad, es decir, nos damos cuenta que las experiencias, aunque similares, se interiorizan de diferente forma y generan un efecto distinto en cada estudiante. Entonces la experiencia como tal, no es algo que se pueda generalizar, pues ante un mismo acontecimiento cada quien tiene su propia lectura como producto de la subjetividad que construye cada estudiante. Luego entonces, caracterizar la experiencia es rescatar lo irreplicable de las vivencias, aún en acontecimientos similares e incluso iguales.

“Los maestros multigrado se preocupan más por el contexto de la comunidad y se interesan más en los niños, el conocimiento pedagógico, el entendimiento sobre su organización, gestión y método de enseñanza, leer y comprender más a los niños y docentes” (E1-APO).

### **Las necesidades de acompañamiento en la formación inicial**

Los relatos que se presentan en seguida, coinciden en señalar la impresión y la necesidad de acompañamiento de docentes con experiencia en multigrado, partir de identificar aquello que ha “evolucionado y cambiado”, el “eso que me pasa” que va transformando a partir de la reflexión sobre lo acontecido, aquello que implica el encuentro de algo inesperado, ajeno, que supone un choque de lo que se es, con lo que no se conocía; un elemento exterior que se hace patente en cada uno de los relatos. Larrosa, enuncia este principio de la relación entre la exterioridad e interioridad. Es decir, como recuerdan los estudiantes, eso que les paso en su año y medio de prácticas y cómo hoy lo reflexionan a partir de la utilidad que representa para su futuro trabajo en la escuela multigrado. Lo que han experimentado en cada acontecimiento, hace que el acompañamiento esté siempre presente, a partir de su incorporación a una trayectoria de formación. “Durante el tiempo que he estado asistiendo a practicar a esta escuela, mi percepción del trabajo multigrado ha ido evolucionando y cambiando, ya que anteriormente creía que solo tenía que ver con la escuela, ahora logro percibir un panorama más amplio de lo que implica este trabajo, por ejemplo, ahora sé que formar vínculos con la comunidad es primordial para el desempeño docente en la comunidad, también que los docentes son un apoyo para la comunidad ya que ayudan al mejoramiento de la misma” (E4-DGLR).

“Los docentes que acompañan nuestra formación se sienten apoyados al tener una practicante con ellos, nos han considerado para ayudar a algunos niños que aún no leen o que son más lentos para trabajar. Los niños se han sentido bien con nosotros y formados vínculos. También he comprendido cómo se desarrolla el trabajo en un aula multigrado, considero que si ha tenido impacto en el aula y en los alumnos” (E11-SLBM). De la relación que se establece desde el acompañamiento surge un proceso de aprendizaje para el estudiante. De ahí el valor del acompañamiento desde el inicio de los procesos de

aprendizaje. Queda de manifiesto que el acontecimiento pasado, es aquello que vincula la experiencia con el hacer de los estudiantes, lo que ellos requieren para transformar y transformarse.

### **Discusión y conclusiones**

El análisis de los relatos de experiencia, ha permitido identificar la potencialidad del acompañamiento que se genera a partir del dialogo reflexivo entre el o la docente experimentada, con el estudiante que inicia su formación. Esta situación solo se explica a partir de una relación de acompañamiento basada en el valor de la experiencia, se asume que esta relación genera un proceso de aprendizaje in situ de gran importancia para el trayecto formativo del estudiante. El acompañamiento entonces, implica pensar en aquellos eventos que hicieron posible valorar la experiencia, para recrearlos en un presente formativo, en el entendido de que el acompañamiento, como ya se dijo, se puede definir como la relación que se establece entre personas, donde una de ellas cuenta con experiencia en determinada área del conocimiento.

Por el lado del compromiso social, la narrativa de los estudiantes nos deja con amplias expectativas en cuanto a uno de los objetivos de la licenciatura que consiste en trabajar en una comunidad, entender a la comunidad y sus intereses; esto implica, como lo menciona el plan de estudios: “saber leer la historia de la comunidad para entender las características que explican el comportamiento de la generación actual, solo así se podrá desarrollar un trabajo docente en el que la comunidad también aprenda, lo cual es el objetivo de la educación comunitaria crítica” (UPN, 2020).

Se considera que los estudiantes en este trayecto que se estudia, han logrado experimentar desde las mismas carencias de la comunidad, su marginación, la falta de oportunidades, sus carencias, pero también sus conflictos y creencias, que es necesario construir una visión integral de ella, pues se pueden pasar muchos años trabajando en una comunidad sin conocerla. Situación que en muchas ocasiones sucede porque los miembros de la comunidad difícilmente los expresan, no los perciben o no los priorizan. En esto radica la importancia de la acción del docente, como un agente con capacidad para intervenir para

trasformar la conciencia de las personas que habitan en comunidades en condiciones de alta marginación.

## Referencias

Ariza Ordoñez y Ocampo Villegas (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de formación personal y profesional. Revista Universitas Psychologica. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/647/64740104.pdf%0D>

Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198004>

Carbonell Jaume (2018). Aula, escuela y territorio: el triángulo necesario para transformar la educación. Pedagogías del Siglo XXI. Recuperado de: <https://eldiariodelaeducacion.com/pedagogiasxxi/2018/06/06/aula-escuela->

Larrosa. Jorge (2014). Sobre la experiencia. Revista Educación y Pedagogía, Universidad de Barcelona. Recuperado de: <https://www.academia.edu/52344397/>

Vargas, L. (S/F). "Sobre el concepto de percepción", Alteridades, vol. 4, núm. 8, 1994, Autónoma Metropolitana. <http://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>

López Contreras. Martínez Ramos y González Fraga (2023). Relatos de Experiencia sobre el Acompañamiento In Situ en Escuelas Rurales Multigrado. XVII COMIE, Reporte Parcial de investigación.

Anzaldúa Arce, Raúl E. Coord. (2012). Imaginario social: creación de sentido, Horizontes Educativos, UPN. México.

González J.David, López Yolanda. (2022). Espacios comunitarios en la formación de docentes multigrado de Chile y México. Taberna Libraria Editores. México

Paulo Freire. (1965) La educación como práctica de la libertad, Recuperado de: <https://www.drive.google.com/file/d/1z8wa0pabohaOKCGHtzj84tTESmGLismD>.

UPN (2020). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Multigrado. Universidad Pedagógica Nacional, México

DOF. Ley General de Educación, recuperada de: ([http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf))



## Prácticas interculturales-incluyentes del estudiantado normalista en las escuelas de instrucción básica

Juan Carlos Rangel Romero

[jrangel@beceneslp.edu.mx](mailto:jrangel@beceneslp.edu.mx)

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

Línea temática 6: Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

### Resumen

En la enseñanza escolar las formas de participación que se entrelazan al interior de un aula, conlleva una serie de bases que son tratadas desde casa, los que en correspondencia con los que interactúan van consolidando nociones de intervención, pertenencia y así también de resolución de problemas en ese diálogo que se propicia de forma natural, elementos que concebirán el umbral de la personalidad humana que será parte de las concepciones en la que se atiendan las dificultades del mundo y su manera de responder al conflicto. Al respecto se realiza una investigación cualitativa para reconocer de inicio la primera fase de un ciclo reflexivo y metodológico de una indagación en curso, en el que el comienzo, *la planificación*, se centró en la identificación de experiencias del estudiantado en diversos escenarios escolares en contextos de alta y muy baja marginación. Los resultados muestran que en cada uno de los ambientes, los comportamientos en la que los sujetos participan es consecuencia del modelaje en el hogar, pero así también de las condiciones del contexto, lo que da la pauta a la intervención, a partir de la preparación del que estudia en una pedagogía centrada en las diferencias.

**Palabras clave:** identidad cultural, educación comunitaria, pedagogía diferencial

### Planteamiento del problema

La reforma educativa 2022 para la educación básica, trae consigo maneras diferentes en las que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) articula la forma de enseñanza, en la que la propuesta es que desde el modelo intercultural promueva saberes a través de estrategias diversificadas como lo son el trabajo en la autoestima, la lengua, las tradiciones, etc.



Para el caso de los discentes normalistas, las jornadas de práctica docente se centran en generar evidencias en las que el estudiantado, lleve a cabo la aplicación de acciones que les son encomendadas desde la diversidad de asignaturas que abonen a la tarea formativa, sin embargo una de las concepciones que se debilita es la correspondiente al trabajo en relación a la generación de un diálogo incluyente e intercultural que favorezca la generación de ambientes de aprendizaje envolventes, ya que se atienden aquellas situaciones particulares que les son asignadas desde la figura del maestro de grupo y en otros casos, acciones específicas de los trayectos formativos.

Ante el limitado enfoque al que se dirige la comprensión de las realidades contextuales para generar acciones de inclusión, el estudiantado queda de cierta manera desprotegido, ya que dentro del contexto al que se dirige al interior del campo en las escuelas de instrucción, es la de saber administrar y corresponder los ajustes curriculares a la satisfacción de necesidades a partir del uso de las herramientas propias de la educación elemental, pero el atender estas condiciones muestra en los procesos de reflexión de la práctica durante el ciclo escolar 2023-2024, que aún existe incertidumbre acerca de la seguridad que presenta el estudiante acerca de ese intercambio en la comunicación de ideas, tanto para generar experiencias reflexivas por parte de las y los niños de educación básica, así como de ellos mismos en su quehacer docente en ese respetar de la amplia diversidad de pensamientos.

El plan de estudio de licenciatura 2022 para la educación primaria, lleva consigo una amplia variedad de materias que el estudiantado cursará a lo largo de ocho semestres de preparación, con la meta de abonar al objetivo de la NEM, el que es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república (SEPa, 2022, p.3)

Para el caso del estudiantado, entonces en el comienzo de la formación se carece de ese proceso interno que favorezca la generación y abone a la inclusión a partir del trabajo intercultural, en el entender como lo marca la NEM (SEPb, 2022, p.8), que el estudiantado desde su propia conceptualización y cercanía debe ser promotor de una cultura incluyente,

de diálogo, de empatía y de respeto a la diversidad de pensamientos, además de las condiciones de vida de los otros.

Es claro que el programa de licenciatura carece de establecer una ruta filosófica para la educación básica 2022 en ese moldear del perfil profesional, lo que desarticulará los intentos del alumnado normalista de favorecer las experiencias de aprendizaje en aquellos sujetos que por alguna situación particular se enfrentan a la diversidad de situaciones sociales que sustentan el quehacer diario del docente.

El desconocimiento de la manera de articular la educación incluyente-intercultural en el trabajo docente, es una limitante que afecta el desenvolvimiento general de la figura del graduado en enseñanza primaria, ya que dentro del perfil de egreso señala que en el conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica, el estudiantado será capaz de “fomentar la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como el diálogo y el intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo” (Ídem, p.8).

Por lo tanto, el estudiantado normalista de educación primaria en la escuela de maestros de San Luis Potosí, carece de desarrollar una concepción intrínseca acerca de la forma de generar ambientes interculturales – incluyentes en la Nueva Escuela Mexicana, lo que les coloca en un estado de desventaja ante los cambios que implica la transformación de la práctica docente y por tanto, del trabajo que se realiza en aquellos sujetos que por una condición asociada a cualquier situación como lo puede ser la social, cognitiva, física, económica, cultural, lengua, entre otras más, quedan en un estado de conflicto ante los aprendizajes del currículo regular.

Lo anterior, porque en la actualidad la sociedad ha evolucionado en la manera en la que reconoce e interpreta la realidad, varios son estos elementos culturales de la sociedad que influyen en la forma de pensar de su población hoy, tales como el día internacional de la mujer (8M), la sexualidad, la comunidad LGBTQ+, la generación milenial, el acceso a internet y las redes sociales, etc., las que traen consigo formas nuevas de pensar que hasta hace diez años eran diferentes debido a esa participación cada vez más global. El perfil del estudiante que ingresa a la carrera de maestros, traerá consigo estilos de entender y

reconocer estas situaciones, las que conformarán a su vez su propia concepción acerca de lo que está bien o mal, lo que es con relación al derecho y lo que no, pero que a su vez, se les coloca en una figura que debe de cuidar las maneras de expresar su propia concepción acerca de este tipo de temáticas, ya que tanto como el estudiante en formación como en otro momento el profesorado en servicio, serán cobijados bajo una serie de reglamentos laborales que les limitarán esa libertad con la que hoy pueden asumir en varios momentos posturas consideradas radicales o no.

Por lo que se reconoce una dimensión de amplia importancia en el desarrollo de este tema, el que corresponde a la filosofía de la “pedagogía de las diferencias”. Skliar (2017) establece que ésta implica “erradicar la desigualdad, la discriminación y la injusticia, a través del andamiaje de una educación cultural de naturaleza inclusiva, positiva e integral. Entonces, la importancia del desarrollo de esta dimensión como parte del proceso de mejora del perfil de egreso, es de impacto para el desarrollo del estudiantado en educación primaria, en la generación de ambientes interculturales e incluyentes al interior de sus prácticas normalistas en las escuelas de instrucción básica.

### **Marco Teórico**

El proceso de investigación asume elementos de amplio interés para el desarrollo experiencial, los que se dirigen a reconocer la interculturalidad y la inclusión como política escolar, los procesos de formación profesional y los contextos escolares como generadores de experiencias significativas.

### **¿Qué es la educación intercultural?**

La Secretaría de Educación Pública (SEP) define a la educación intercultural como una alternativa que favorece dinámicas incluyentes en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo. Es por tanto una alternativa en el desarrollo y generación de formas de participación ciudadana en la construcción de sociedades más participativas, pluriculturales, justas y equitativas.

Al referirnos a una educación intercultural es de entender que estamos hablando de una convivencia respetuosa entre comunidades y personas, que son capaces de reconocer sus diferencias en un diálogo, sin prejuicios ni exclusión.

Ante un mundo cada vez más globalizado, es entonces importante el reconocer que esta participación entre todos, implica entonces ese reconocer de una amplia diversidad de pensamientos, en la que el enfoque que se le dé en la escuela, implica a su vez el valorar e integrar estas diferencias en la sociedad, la que no queda únicamente en las aulas, sino que impacta en todos los órdenes de la vida, como lo es lograr una convivencia armónica y enriquecedora.

Para Ortíz (2015), en la educación es donde se encuentra la condición más sensible de esta temática, ya que implica que desde el aula se lleve a cabo la potenciación del reconocimiento de los individuos desde sus propias condiciones particulares, pero a su vez se propicie un encuentro entre culturas.

### **¿Qué es la inclusión?**

La inclusión es una política pública que se dirige al acceso a las posibilidades, para la UNESCO (2021), es uno de los principales desafíos en el mundo para el año 2030, en los que se busca la erradicación de la exclusión, siendo la igualdad el paso siguiente a una educación de calidad.

Desde el plan y programas de estudio para la educación básica en SEPb (2022), se ha generado una estrategia general de inclusión que se dirige a la consolidación de un modelo educativo que favorezca los derechos de las personas con discapacidad, buscando al interior de los centros escolares la valoración de la diversidad como una condición inherente al ser humano.

Como parte de la política educativa, para Booth y Ainscow (2000), la inclusión se dirige más allá de solo el acceso a las escuelas para el alumnado con alguna condición de discapacidad, sino eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. Estas se dirigen al reconocimiento de las dificultades a las que se enfrenta el alumnado en la diversidad de procesos de enseñanza y aprendizaje, los que también se rigen al

reconocimiento de las diferentes culturas, valores, tradiciones, etc., que también plantean una situación a la que deben buscar respuesta los sistemas educativos.

De esta forma y con estas condiciones es preciso entonces reconocer que la inclusión es parte de la nueva manera en la que la escuela debe dar respuesta de manera integral a las diversas necesidades de participación de los grupos humanos, en los que se mantengan de carácter presente aquellas condiciones que desde la Constitución política y los derechos humanos, suman a la mejora de la calidad de vida y de oportunidades para todos.

### **Los procesos formativos**

La formación es el proceso en el que se da un cúmulo de saberes, acciones y eventos de orden escolar que forman parte de la preparación del alumnado en tránsito. Para Arenas y Fernández (2009), la importancia de este tipo de temas es que generan mayor consciencia en las instituciones educativas acerca de la creación de nuevas prácticas educativas, la investigación y la acotación del currículo escolar.

Al interior de todo proceso de aprendizaje, varias serán las experiencias que el alumnado va desarrollando en el transcurso de los programas educativos, los que en su generalidad serán acompañados por el profesorado, quien asume junto a ellos, las vivencias del aprendizaje.

El profesorado entonces como parte del proceso de acompañamiento, reconoce junto al que estudia, la manera en la que la preparación va asumiendo y cobrando valor, el que al igual que el alumnado, crece en el mismo y construye su propia reflexión acerca de los estudios.

Para ello, varios serán los elementos que forman parte de la experiencia educativa, los que se referirán a los materiales, los recursos, el programa de estudios, los modelos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, la forma en que estos se interrelacionan en el caso de las personas con discapacidad, abren la pauta a la identificación de maneras en las que se asuman nuevas posturas acerca de la preparación del estudiantado.

El investigar la manera en la que se desarrolla el proceso de preparación en alumnos con una condición de diferencia, abre la puerta a las alternativas de acceso a la participación

de formas en las que la gestación de profesores en la escuela normal desarrolle alternativas para todo aquel interesado en desarrollar este tipo de profesionalización.

### **¿Qué es la pedagogía de las diferencias?**

En el ámbito escolar la pedagogía es la manera de llevar a cabo la enseñanza con el alumnado, en esa comprensión de que el otro es un sujeto con sus propias concepciones acerca de las cosas, es por tanto que se debe entender que se asume a su vez como una persona con singularidades, las que se entrelazan en un contexto de participación hacia la igualdad social.

Para Morán (2014) el pensar en una pedagogía centrada en las diferencias, implica el orientar a la construcción de una cultura inclusiva de paz y de derechos humanos.

Barrio (2023) señala que la construcción de una pedagogía diferenciada investiga y a su vez reconoce las diferencias que existen entre los sujetos, lo que podemos ver en sus formas y maneras de llevar a cabo la comprensión del mundo que les rodea, la que permite entonces propiciar desde la didáctica la adaptación específica del proceso educativo a las diferencias individuales de cada alumno, por lo que implica poner en escena condiciones de equidad y a partir de ello, alcanzar saberes y habilidades de manera individualizada.

Para Sedano (2017) al hablar de las diferencias expone la compañía permanente para la vida, las que en la escuela han de reconocerse y transformarse a nuevas maneras de llevar a cabo las relaciones y que se ven manifestadas en la amistad, la igualdad, los sentimientos fraternos, la singularidad y la multiplicidad, por lo que el sentido de alteridad implica el aprender a ver al otro desde la misma mirada en la que el otro se reconoce, más allá del supuesto que así mismo somos capaces en lo ajeno de construir, por lo que la deconstrucción de la realidad del estudiante debe alimentarse desde esta mirada, de ver las condiciones a partir del diálogo en ese acercamiento entre todos.

### **Metodología**

El objetivo de la investigación es el de presentar el primer proceso formativo de la preparación docente al interior de la escuela para profesores en la construcción de ejercicios interculturales-incluyentes, para llevar a cabo la atención a las prácticas normalistas en las



escuelas de educación básica en los periodos de ensayo del ciclo escolar 2024-2025, a partir de reconocer las situaciones de interculturalidad escolar en el ciclo escolar 2023-2024 al interior de las instituciones de acogida.

Este implica el estudio de un diseño cualitativo, el que según Pérez (2002), se entiende como una categoría de diseños que extrae descriptores a partir de la observación que adoptan las formas de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, etc. Considerando que existe suficiente información teórica acerca del tema, se procede entonces a la descripción para conocer a detalle la manera en la que se construye la experiencia del estudiantado en el desarrollo y aplicación de los proyectos de aprendizaje.

El enfoque del proyecto de investigación implica un estudio centrado en la investigación-acción. En esta el investigador y los participantes vinculan en colaboración la teoría con la práctica para impulsar el cambio social.

Para desarrollar la investigación se establecen cuatro momentos, ya que esta se identifica como un espiral de ciclos constituidos por las siguientes fases: la planificación, el actuar, observar y reflexionar.

Entonces, en correspondencia con la metodología, la planificación, que es la primera acción corresponde a desarrollar lo siguiente:

En esta etapa a partir de la materia de interculturalidad crítica e inclusión en el cuarto semestre de licenciatura, se procura establecer las maneras de intervenir y desarrollar ambientes de diálogo y praxis social, en la que a través de identificar las situaciones de índole intercultural al interior de las comunidades, el estudiantado plantea aquellos escenarios en las que le es claro el reconocer una movilidad con respecto a las formas de pensamiento, acción, creencias, costumbres, etc., durante las jornadas de práctica docente 2023 – 2024. Para esta etapa se usará el método etnográfico, ya que como lo señala Cortés (2020), esta implica el entender el contexto social y cultural en el día a día de una comunidad, construyendo a partir de aquí categorías de intervención.

Con el término de la primera fase, se continua a la siguiente a través de promover y fomentar una intervención por medio de la pedagogía de las diferencias establecida en su práctica profesional.



Con la transversalidad dirigida a partir del programa de estudios 2022 –donde perfeccionan los ejercicios y evolución del desarrollo de prácticas profesionales durante las jornadas docentes a las que es adscrito en los centros de enseñanza de manera intermitente, que corresponden a contextos urbanos de organización completa, semi urbano y rural con escuelas multigrado – se fortalece un perfil docente capaz de generar en esa sensibilidad intrínseca que ha establecido en sí, una forma de acercamiento cultural con aquellos niños y niñas en las instituciones de acogida, que de manera posterior, durante su tercer y cuarto año de estudios serán parte de su proceso de construcción profesional.

La segunda fase se dirige a las acciones, en las que de manera sistemática establece en su dinámica docente una pedagogía centrada en las diferencias, en las que a partir del diálogo, el reconocimiento, el respeto y la participación entre todos, favorezca la alteridad educativa durante el periodo de práctica docente en los tiempos de ensayo del ciclo escolar 2024-2025.

El proceso de observación se desarrolla en el trayecto de preparación del estudiantado y las puestas en acción de sus intervenciones docentes, para reconocer la manera en la que va desarrollando la experiencia de forma sistemática en la búsqueda de la meta profesional, la que se dirige a la obtención del grado de licenciado en educación primaria, en vinculación a la puesta en marcha de una pedagogía centrada en las diferencias.

Por último, la reflexión y la elaboración del informe, en la que se sistematiza la práctica docente experiencial para reconocer las oportunidades, las dificultades, las amenazas y las fortalezas que tienen los procesos de interculturalidad e inclusión al interior de la escuela de acogida y que fortifican los modelos de formación de profesores en la preparación superior.

## **Resultados**

El presente apartado se dirige a reconocer los hallazgos obtenidos en la primera fase de la metodología seleccionada, en la que el estudiantado se ha acercado a contextos diversos para conocer las formas de pensar, actuar, relacionarse y así también, de entender la cultura con la que sus estudiantes se acercan a la escuela.

Para ello, el relato de los estudiantes reconoce experiencias significativas en ese vivir las situaciones de interculturalidad.

Hasta el momento llevo realizadas dos jornadas de prácticas en distintas escuelas, la primera de estas dos jornadas la realicé en la escuela Tlacaheel, esta escuela se encuentra muy cerca de mi vivienda actual, por lo cual sus maneras de actuar eran algo de lo que ya tenía algo de conocimiento. En un caso, el alumno empujó y golpeó a una compañera, cuando fui a llamarle la atención me dijo que la niña lo había estado molestando, le expresé que en esos casos debía comunicarnos a la maestra titular o a mí, para poder arreglar el problema, a lo que me contestó –“mi mamá me dijo que si no me hacían caso los maestros yo me defendiera golpeando,” – algo que me sorprendió. Los niños en general en esa escuela tenían ciertas tendencias a unirse a grupos callejeros de su colonia, al menos los alumnos de mi grupo, me lo hacían expresar con ciertas expresiones como “soy el más cholo del salón” o “de grande quiero ser narco”, claro en México se vive una narcocultura muy fuerte en estos años, pero me sorprende escucharlo de niños de segundo grado de primaria.

La segunda escuela en la que estuve practicando es la escuela primaria “Ignacio Ramírez”, una escuela más alejada de la zona urbana y en la que si se notaban más diferencias culturales.

Algo más que noté es que a pesar de aún ser niños son muy independientes en muchos aspectos, la maestra les pidió organizar un baile y ellos desde cero lo organizaron, escogiendo las canciones que se iban a utilizar y los pasos a seguir, la coordinación era muy buena y los pasos eran acorde a la música, no le pregunté ni a los alumnos ni a la maestra, pero gracias a esto supongo que el baile está muy arraigado es su comunidad, lo que sí me expresaron muchos alumnos fue su gusto por la música, incluso mencionando que algunos tocaban algún instrumento o cantaban.

(Estudiante 1. Comunicación personal, 25 de abril de 2024)

Desde esta vivencia es de reconocer que el estudiantado presencia esas formas de interculturalidad que son arraigadas desde los espacios comunitarios y familiares, por lo que sale a relucir una categoría, la que es definida como las prácticas sociales familiares. Este reconocer las maneras de participar es como Martínez (2008) señala que, en la forma de convivir de manera diaria, las personas hacen frente a situaciones a las que han de resolver actuando de manera siempre referente a los procesos aprendidos, por lo que en la complejidad del contexto es en donde salen a relucir las habilidades requeridas para esas situaciones únicas y difíciles.

Durante esta jornada de práctica noté qué, así como en todas las escuelas se ven las diferentes culturas que tienen los niños. Una situación es respecto a que los niños no suelen salir más allá de su comunidad o a los alrededores, que es la delegación de La Pila y Pozos (villas cercas de la capital del estado), usualmente me preguntaban “-Maestra, ¿dónde vive? -”, yo no sabía cómo explicarles ya que si les decía exactamente donde vivo no sabrían dónde es, ni los podría ubicar geográficamente para que supieran dónde, lo que les decía es que en San Luis, o sea haciendo referencia a la capital, y lo que me decían es que si en el centro, a lo que yo les respondía que sí, o también me preguntaban que si no había ido a otras escuelas en la comunidad, como en el Terrenito o la Noria (localidades cercanas a la escuela).

El día del niño los llevaron a plaza San Luis al cine, cuando el maestro titular les informó que irían ahí, algunos de los niños hacían comentarios de “-¡esa es zona de ricos!” -, “-¡ahí es muy caro!” -, “-¡a esa plaza no vamos porque todo es caro!” -, “-¡nunca hemos ido ahí!” -. El maestro les decía que sí estaba en una zona alta, pero que claro que podían ir a pasear o dar la vuelta, no es necesario ir únicamente a comprar. No noté que los niños hablaran o se expresaran con palabras diferentes o desconocidas, igualmente no se comunicaban con groserías, a lo mucho palabras como “Alaaa” o “Ala bestia” haciendo referencia a algo que les asombró, a la hora de recreo niñas y niños

jugaban fútbol en el campo, y con los trompos, todo con afán de incluir, nada con la intención de que solo son juegos para niñas y no para niños.

(Estudiante 2. Comunicación personal, 2 de mayo de 2024)

En esta experiencia es posible reconocer que el trabajo en comunidad es una experiencia en la que el contexto es el promotor de saberes y vivencias de índole común para sus participantes. Pero de la misma forma, el convivir con otros contextos y a su vez, con diferentes medios de acceso a la información, es entonces de reconocer la influencia de estereotipos o incluso lenguas extranjeras, como en el caso de las expresiones de asombro, que corresponden a la cultura idiomática de España. A partir de estas situaciones, se reconoce otra categoría, la que es la *influencia del contexto*, el que como Solís (2013) señala, esta estrecha relación entre el sujeto y el escenario, construye entonces en el primero un nuevo concepto de ideas y a su vez de neologismos lingüísticos, los que se dirigen a su vez, en alternativas a las maneras de pensar acerca de las participaciones en comunidad.

Durante mi periodo de prácticas en la escuela, presencié una situación en la que la interculturalidad y las diferencias de pensamiento entre los alumnos de sexto año se convirtieron en un desafío significativo. Dentro del aula, los estudiantes provenían de diversos contextos culturales y socioeconómicos, lo que se reflejaba en sus enfoques hacia el aprendizaje y la convivencia. Desde el inicio, noté que las diferencias de pensamiento generaban tensiones entre los estudiantes. Algunos preferían métodos de estudio más tradicionales y estructurados, mientras que otros buscaban enfoques más creativos y flexibles.

Esta disparidad de enfoques provocaba conflictos y dificultaba la colaboración dentro del aula. La situación llegó a un punto crítico cuando se hizo necesario convocar a una asamblea para abordar el problema de la convivencia en el aula, específicamente entre los alumnos de sexto año. Durante la reunión, los estudiantes expresaron sus preocupaciones y sugerencias para mejorar la situación. A través del diálogo abierto y la escucha activa, pudieron identificar las causas subyacentes de los conflictos

y trabajar juntos para encontrar soluciones constructivas. Además de los problemas internos, los alumnos de sexto año también enfrentaron desafíos en sus relaciones con estudiantes de otros salones de clases. Las diferencias culturales y de pensamiento a menudo dificultaban la comunicación y generaban malentendidos. Esto se manifestaba especialmente en las interacciones con estudiantes de otros sextos, donde las tensiones eran evidentes debido a las discrepancias en enfoques.

(Estudiante 3. Comunicación personal, 8 de mayo de 2024)

Esta última experiencia, reconoce una categoría de amplio interés, la que además de las formas de participación en casa y comunidad, los aprendizajes del contexto y su influencia, radica en lo que se reconocerá como *convivencia intercultural*. Esta es de alta relevancia porque en los escenarios de participación, la generación de problemas de participación social se deriva de esta falta de tolerancia a las diferencias. Rodríguez y Zapata (2019), señalan que la tarea de la escuela en esta formación hacia una filosofía dirigida a lo largo del tiempo, ha de enfocarse a fomentar una enseñanza en la que se aprenda a resolver el conflicto, la aceptación de las diferencias, eliminar la desigualdad, la discriminación y la injusticia de manera consciente en el estudiantado, con el fin de ser generadores de cambio, a través de reconocer al otro, y así mismo, como persona con derechos, obligaciones y diferencias en la transformación social.

### **Discusión y Conclusiones**

Sin duda, la enseñanza en comunidad es una tarea en la que el profesorado forma parte para el desarrollo de sociedades cada vez más comunicativas, con tolerancia y respeto por las diferencias. El reconocer que la alteridad cultural está presente en cada aula, es la primera acción para comenzar a trabajar la inclusión intercultural.

El tema es de amplia importancia ya que desliga las tareas a las responsabilidades colectivas, las que carecen de recaer de forma exclusiva en el profesorado, sino en todos aquellos que participan en la generación de ambientes interculturales, y por tanto que abonan desde su propia concepción en las maneras de convertir múltiples experiencias en aprendizajes personales, sociales, colectivos y comunitarios.

Desde esta tarea del profesorado en formación, es entonces que se cuenta con insumos para comenzar a prepararse en una metodología que favorezca todas estas diferencias, por lo que será de importancia en el desarrollo de esta investigación el fortalecer la filosofía de una enseñanza para todos con todos.

### Referencias Bibliográficas

- Arenas, M., & Fernández, T. (2009). Formación pedagógica docente y de desempeño académico de los alumnos en la facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de educación superior*, 38(150), 7-18.
- Barrio, N. (2023). ¿Pedagogía diferencial o educación inclusiva? Ventajas y desventajas de cada una. *Revista Dígital INESEM*, En línea.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión*. UNESCO.
- Cortés, E. (2020). LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN DISEÑO. *Revista Legado de Arquitectura y Diseño*, 15(28).
- Morán, A. (2014). Apuntes y aportes para pensar y practicar una pedagogía de las diferencias. *PEDAGOGÍA*, 47(1), 10-30.
- Martínez, B. (2008). El aprendizaje de la cultura y la cultura de aprender. *Convergencia*, 15(48), 287-307.
- Ortíz, D. (2015). LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: EL DESAFÍO DE LA UNIDAD EN LA DIVERSIDAD. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 18, 91-110.
- Pérez, S. (2002). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: la Muralla S.A.
- Rodríguez, A. Z. (2019). Formación para la tolerancia. Autorregulación de las emociones. *Revista Educación*, 43(2), 1-18.
- Sedano, M. (2017). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*.
- SEP. (2022a). *Licenciatura en Educación Primaria. Perfil de Egreso*. México: En línea. Obtenido de [https://dgesum.sep.gob.mx/planes/lee/perfil\\_egreso#:~:text=Se%20compromete%20con%20la%20misi%C3%B3n,su%20integraci%C3%B3n%20social%20y%20laboral](https://dgesum.sep.gob.mx/planes/lee/perfil_egreso#:~:text=Se%20compromete%20con%20la%20misi%C3%B3n,su%20integraci%C3%B3n%20social%20y%20laboral).

- SEP. (2019b). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. México.
- Sesento, L. (2017). EL CONSTRUCTIVISMO Y SU APLICACIÓN EN EL AULA. Algunas consideraciones teórico-pedagógicas. Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo, En línea. Obtenido de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/06/constructivismo-aula.html>
- Skliar, C. (2017). Pedagogías de la diferencia. Noveduc.
- Solís, C. (2013). La relación contexto-sujeto en Quentin Skinner. Religión y sociedad, 25(56), 269-298.
- UNESCO. (s.f.). Educación Inclusiva. Obtenido de ¿Qué es la Educación Inclusiva?: <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>



## Las prácticas profesionales en diferentes contextos: experiencias de estudiantes en educación primaria

Gámez López Carmen Yarely

carmengamezlopez937@gmail.com

López López Daniela

danielalopezlopez823@gmail.com

Peralta Zayas Elisa Edith

peraltaeli220@gmail.com

Escuela normal experimental de El Fuerte “Profesor Miguel Castillo Cruz”

Línea temática 6: Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

### Resumen

Los estudiantes normalistas debemos tener claro que la práctica profesional es parte de nuestra formación como futuros docentes, debido a que nos proporciona los conocimientos, actitudes, habilidades y las experiencias necesarias para poder desempeñar nuestras labores docentes y desenvolvemos en el ámbito laboral de la mejor manera. La presente investigación tiene como objetivo destacar la importancia de las prácticas profesionales en diferentes contextos escolares los cuales abarcan la educación urbana y rural haciendo énfasis en las primarias multigrado en las cuales practican los estudiantes de la escuela normal experimental de El Fuerte “Profesor Miguel Castillo Cruz” de la licenciatura en educación primaria, así como describir los aspectos más destacables de las mismas a través de la experiencia de alumnos normalistas a través del análisis de su práctica docente.

**Palabras clave:** educación, multigrado, contextos, formación, experiencias.

### Planteamiento del problema

La preparación de un docente depende de varios factores uno de los más significativos es su práctica, la cual será la encargada de poner en acción todo lo aprendido a lo largo y durante sus clases en su institución formadora, pues este es el medio y el primer

acercamiento a la realidad, una realidad que será nuestro mundo laboral a lo largo de nuestra vida.

Los diferentes contextos en donde los estudiantes desempeñan sus prácticas profesionales proporcionan los retos y los escenarios necesarios para poner en práctica las habilidades y los aprendizajes obtenidos, enfrentando retos y sobrepasando las adversidades a través de la resiliencia, persistencia y perseverancia que todo docente debe tener.

Las escuelas multigrado están dentro del contexto rural, y son el escenario perfecto para que un estudiante en educación realice sus prácticas profesionales debido a que se caracterizan por estar en comunidades donde hay poco alumnado y que por lo menos dos o más grados sean impartidos por un mismo docente, esto varía dependiendo la organización de la institución pues depende del número de docentes que trabajen en la institución educativa: unitaria (un solo maestro), bidocente (dos maestros), tridocente (tres maestros), los cuales además de cumplir con su labor en el aula los maestros de una escuela multigrado deben desempeñar las labores administrativas y de intendencia, en ocasiones también imparten clases de educación física e inglés, es por ello la importancia de prepararnos en nuestra formación para impartir clase en este tipo de organizaciones institucionales.

La Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Profesor Miguel Castillo Cruz” ubicada en el municipio de El Fuerte, Sinaloa, es una institución comprometida en preparar a sus estudiantes en diversos contextos con primarias de organización completa y multigrado, dichas jornadas de practica se convierten en un privilegio debido a que nos permite adquirir las experiencia necesarias para poder desempeñar nuestras labores docentes, desenvolvemos en el ámbito laboral de la mejor manera y ampliar nuestro panorama al enfrentarnos a las realidades presentadas en dichos escenarios desarrollados en contextos diversos.

A lo largo de nuestro trayecto formativo en la licenciatura en educación primaria hemos llevado cursos específicos en prácticas las cuales son las encargadas de guiarnos en ese aspecto, por semestres el docente que nos imparte cada uno de estos cursos se convierte

en nuestro asesor y nos proporciona la información requerida, observaciones, dirigencias y evaluaciones de nuestro desempeño y cumplimiento de los trabajos asignados:

- Primer semestre: Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa
- Segundo semestre: Observación y análisis de la práctica y contextos escolares
- Tercer semestre: Iniciación al trabajo docente
- Cuarto semestre: Estrategias de trabajo docente
- Quinto semestre: Innovación y trabajo docente
- Sexto semestre actual: Trabajo docente y proyectos de mejora escolar

La educación para los docentes en formación tiene varias exigencias y retos en la actualidad mismas que se han ido modificando a través de los años las cuales solicitan que los estudiantes cuenten con el logro de competencias significativas para su labor docente; a lo largo de nuestro trayecto se espera que desarrollemos las siguientes competencias profesionales enfatizadas en la labor docente:

- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.
- Aplica el plan y programa de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.
- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.
- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.
- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

### **Marco teórico**

La Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Profesor Miguel Castillo Cruz” les brinda la oportunidad a sus estudiantes de desenvolverse en diferentes contextos a través de su práctica educativa a lo largo de su formación académica.

Distintos autores recalcan la importancia de las prácticas para los docentes en formación debido a que son una fuente de aprendizajes y comprobación de teorías implícitas o conocimientos tác (Schön, 1992; Ardoino, 1978; Filloux, 1969), que tienen influencia en las prácticas docentes y en los mismos resultados que logran.

Los problemas y decisiones a los que se enfrentan los estudiantes vinculados con las prácticas son meramente instrumentales y que se resuelven por la aplicación sistemática de contenidos y procedimientos basados en la investigación (Schön, 1992).

Dentro de las prácticas los estudiantes desempeñan el papel del docente, interactúan con sus alumnos, imparten la clase y se dan cuenta de las realidades y labores de un maestro, la práctica es la que nos formará y nos brindará lo necesario para desempeñar nuestras labores docentes al egresar.

El practicar en un aula multigrado es una de las experiencias más enriquecedoras que todo estudiante en educación debería vivenciar, debido a que en este contexto los docentes en formación deben planear sus clases con especial cuidado, teniendo en cuenta que la clase deberá estar diseñada para impartirla a dos o más grados en un aula escolar, además desempeñar labores administrativas y de intendencia debido a que los docentes son los únicos trabajadores de la escuela primaria, todos los retos y experiencias de los estudiantes en este contexto será muy útil para su desarrollo profesional y personal en dicha carrera.

González (2022, p. 7) cita a Vargas (2010) quien afirma que “El aula multigrado es donde el profesor enseña dos o más grados simultáneamente en una misma aula de clase y tiene como característica que se encuentran en las zonas rurales de toda América Latina”.

En efecto al hablar de escuelas multigrado hacemos referencia a escuelas donde su manera de trabajo es muy distinta a escuelas que se encuentran en zonas urbanas, el docente que se encuentra laborando en una escuela multigrado se enfrenta a trabajar en

una misma aula con niños de diversos grados, por ende el docente debe planear actividades tomando él cuenta el contexto, con la finalidad de lograr aprendizajes significativos.

Vázquez (2022) afirma que:

El papel central en tales escuelas lo tienen las actividades pedagógicas que implementan maestras y maestros, mismas que son en su mayoría resultado de adecuaciones curriculares a las condiciones sociales, culturales y lingüísticas de cada comunidad, para alcanzar el máximo logro de los aprendizajes de sus estudiantes (p. 2).

Bustos (2010), citado por Santos (2011, p. 5) afirma que:

En el escenario de la multigradación (...) se produce una bajada y subida de niveles de conocimiento constante en el discurrir de la actividad escolar originada por la existencia en las aulas de diferentes grados. Es decir, el alumnado tiene contacto directo con contenidos de niveles inferiores y superiores a su curso de referencia en forma continuada. Esto desencadena un tipo de aprendizaje contagiado, por impregnación mutua. El alumnado de menor edad, a través de las explicaciones del docente, dudas, demostraciones... al de mayor edad, está familiarizándose con conocimientos que abordará en cursos escolares venideros y que los 'está viendo, escuchando, tocando'. Es un aprendizaje que se da por un contagio inevitable y permanente, por mucha pasividad que tenga el alumnado en el transcurso de la tarea escolar. (...) el alumnado de menor edad recibe indirectamente conocimiento sobre lo que le ocurre a los compañeros de pupitre de otras edades, aprende de lo que acontece a sus vecinos de clase. Pero también se produce el proceso a la inversa. El alumnado de mayor edad está consolidando constantemente sus antiguos conocimientos a través de lo que escucha y observa del alumnado de menor edad, ya que repasa de este modo contenidos tratados en años precedentes.

Al igual que en las escuelas de organización completa en las escuelas multigrado también existe diversidad; Galván y Espinosa (2017, p. 3) citan a Uttech (2004), Santos (2011) y Boix (2014) quienes afirman que: "la diversidad multigrado cimienta un gran potencial pedagógico porque, ante esa heterogeneidad tan distintiva, los docentes tienen

oportunidad de desarrollar una enseñanza diversificada e incluyente, con respuesta simultánea a las necesidades educativas de todos los alumnos”.

En cambio cuando hablamos de escuelas situadas en zonas urbanas se hace mención a escuelas donde dentro de sus aulas los estudiantes se agrupan por grados y edades, estas escuelas pertenecen a organización completa puesto que hay un maestro para cada grado educativo, de acuerdo a la SEP (2017) La escuela de Organización completa: “Se refiere al Plantel que tiene al menos un grupo por cada grado escolar del nivel correspondiente, donde cada docente imparte clases a alumnos de un mismo grado y cuenta con un director escolar” (p.3) .

Como sabemos existen diversas diferencias al hablar de escuelas de organización completa y de escuelas multigrado y de acuerdo con Campos (2015, p. 6):

La diferencia que existe entre las escuelas llamadas de organización completa y las escuelas multigrado, está en el modelo pedagógico, la formación docente y la organización de profesores. No hay que olvidar que dos profesores pueden dar cuenta de todo el ciclo educativo básico.

## **Metodología**

Para el abordaje del tema de estudio se seleccionó la investigación de tipo cualitativo en dicha investigación el que investiga interpreta los fenómenos, sistematiza la información y la interpreta desde su mirada; de acuerdo con Angrosino (2007, p.6) “La investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de "ahí fuera" (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales "desde el interior" de varias maneras diferentes”. Dentro de la investigación cualitativa se pueden analizar documentos y experiencias de grupos o de individuos.

Así mismo se trabajó bajo un enfoque dentro del paradigma interpretativo, haciendo uso de la técnica de la observación participante, Buendía, Colás y Hernández (1998, p. 288) citan a Goetz y LeCompte (1988) quienes afirman que la observación participante “sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos con los que organizan su mundo”.

Para la obtención de información se realizó un cuestionario vía internet (google forms) donde los alumnos describirían sus aprendizajes y experiencias a lo largo de sus prácticas profesionales en diferentes contextos las cuales se enfocó en los siguientes aspectos:

- 1. Percepción de la enseñanza**
  - Transmisión de Conocimientos
  - Innovación y Motivación
  - Relación Docente-Estudiante
- 2. Importancia de las Prácticas Profesionales**
  - Desarrollo de Habilidades
  - Experiencia Real
  - Retroalimentación y Crecimiento
- 3. Contextos de Práctica Profesional**
  - Contextos Rurales y Urbanos
  - Desafíos en el Aula
  - Variedad Socioeconómica
- 4. Logros Formativos y Académicos en Escuelas Multigrado**
  - Adaptación Curricular
  - Desarrollo de Habilidades Sociales
  - Atención Personalizada
  - Fomento de la Autonomía
  - Fortalecimiento del Liderazgo
  - Preparación para el Futuro
  - Aprendizaje en Contexto Multigrado
- 5. Logros Formativos y Académicos en Escuelas de Organización Completa**
  - Gestión del Tiempo y Recursos
  - Desarrollo de Habilidades de Control de Grupo
  - Trabajo Colaborativo
  - Implementación de Planes Didácticos
  - Enfoque en las Necesidades de los Estudiantes



- Integración de Herramientas Tecnológicas
- Organización y Liderazgo

## Resultados

Los resultados obtenidos en la ponencia de investigación cualitativa revelan diversas perspectivas de los futuros docentes sobre la enseñanza y las prácticas profesionales en el contexto educativo de Sinaloa y Chihuahua. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes organizados en categorías temáticas:

1. **Percepción de la Enseñanza:** Los participantes definieron la imagen de un docente en aula como un símbolo de la enseñanza activa y comprometida. A través de sus comentarios, se evidencian las siguientes interpretaciones:
  - **Transmisión de Conocimientos:** La mayoría de los encuestados identificó la enseñanza como un proceso crucial de transmisión de conocimientos, destacando la importancia de la alfabetización y el aprendizaje básico (por ejemplo, el abecedario).
  - **Innovación y Motivación:** Se menciona la necesidad de un ambiente de clase motivado, donde el docente utiliza apoyos visuales y métodos innovadores para captar la atención de los estudiantes, sugiriendo que la enseñanza no debe ser un proceso rígido o monótono.
  - **Relación Docente-Estudiante:** Se subraya la importancia del amor y la vocación del docente en el proceso educativo, destacando que una buena práctica docente se basa en un compromiso genuino con el aprendizaje de los alumnos.
2. **Importancia de las Prácticas Profesionales:** La mayoría de los entrevistados coincidió en que las prácticas profesionales son fundamentales para su formación docente. Las opiniones se agrupan en las siguientes áreas:
  - **Desarrollo de Habilidades:** Los futuros docentes enfatizaron que las prácticas les permiten poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos y desarrollar habilidades necesarias para manejar un aula.

- Experiencia Real: Muchos participantes comentaron sobre la relevancia de experimentar la realidad del aula, lo que les ayuda a comprender mejor el contexto educativo y a enfrentarse a los desafíos que surgen en la práctica docente.
  - Retroalimentación y Crecimiento: Se destacó que las prácticas ofrecen oportunidades para recibir retroalimentación de mentores y compañeros, lo cual es crucial para el crecimiento profesional y personal.
- 3. Contextos de Práctica Profesional:** Los contextos en los que los encuestados desarrollaron sus prácticas son variados, lo que sugiere una experiencia diversa.
- Contextos Rurales y Urbanos: Los participantes reportaron haber trabajado en diferentes entornos, desde áreas rurales con escasos recursos hasta escuelas urbanas con mejores infraestructuras. Esta diversidad de contextos les permitió observar cómo los factores socioeconómicos impactan en el aprendizaje de los estudiantes.
  - Desafíos en el Aula: Se mencionaron obstáculos significativos en contextos de baja calidad educativa, como la violencia y la falta de recursos, lo que resalta la necesidad de preparación y adaptabilidad en la práctica docente.
  - Variedad Socioeconómica: Los futuros docentes identificaron haber trabajado con grupos de diferentes estratos socioeconómicos, lo que les permitió reflexionar sobre la influencia del contexto en la enseñanza y el aprendizaje.
- 4. Logros Formativos y Académicos en Escuelas Multigrado:** Los participantes que han tenido experiencia en escuelas multigrado destacan los siguientes logros:
- Adaptación Curricular: Los docentes desarrollan habilidades para ajustar el contenido y las actividades a diferentes edades y niveles académicos dentro de la misma aula. Este proceso fomenta la creatividad y la innovación en la práctica educativa.
  - Desarrollo de Habilidades Sociales: La convivencia entre grupos de diferentes grados permite a los estudiantes aprender a trabajar en equipo, respetar las diferencias y apoyarse mutuamente, lo que contribuye a un ambiente de aprendizaje colaborativo.

- Atención Personalizada: Los docentes enfatizan la capacidad de atender las necesidades individuales de los estudiantes, lo que resulta en un aprendizaje más significativo y centrado en el alumno.
  - Fomento de la Autonomía: Los estudiantes en escuelas multigrado tienden a volverse más independientes y responsables de su propio proceso de aprendizaje, lo que es visto como un logro importante por los docentes.
  - Fortalecimiento del Liderazgo: Los docentes mencionan que trabajar en estos contextos les ayuda a fortalecer su liderazgo, ya que deben gestionar diversas dinámicas y adaptarse a los desafíos del aula.
  - Preparación para el Futuro: La experiencia en escuelas multigrado se percibe como una preparación valiosa para situaciones académicas futuras, aumentando la confianza en su práctica docente. Los docentes que no han tenido experiencia directa en escuelas multigrado, pero han observado, también reconocen la importancia de estos logros y la necesidad de capacitación en contextos diversos.
  - Aprendizaje en Contexto Multigrado: Los participantes destacaron que la experiencia en contextos multigrado les brindó valiosas oportunidades para adquirir experiencia práctica. Se mencionó que estos entornos fomentan un aprendizaje significativo, ya que los practicantes pueden observar y participar en diversas dinámicas escolares. "Considero que en contexto multigrado es donde los practicantes adquieren más experiencias."
5. Logros Formativos y Académicos en Escuelas de Organización Completa: Por otro lado, los resultados de los docentes en escuelas de organización completa reflejan los siguientes logros:
- Gestión del Tiempo y Recursos: Los docentes mencionan la importancia de aprender a gestionar el tiempo y los recursos disponibles, lo que es fundamental para el desarrollo de su práctica educativa.
  - Desarrollo de Habilidades de Control de Grupo: La experiencia en estas escuelas ha permitido a los docentes mejorar su capacidad para manejar grandes grupos de estudiantes, manteniendo el orden y optimizando el aprendizaje.

- Trabajo Colaborativo: Se destaca la importancia del trabajo en equipo con otros docentes, lo cual enriquece la práctica pedagógica y permite una mejor atención a las necesidades educativas de los estudiantes.
- Implementación de Planes Didácticos: Los docentes han mejorado en la aplicación y dominio de los planos didácticos y han aprendido a adaptar sus métodos de enseñanza a diferentes estilos de aprendizaje.
- Enfoque en las Necesidades de los Estudiantes: Ha habido un reconocimiento de la diversidad en el aula y de las necesidades específicas de los alumnos, lo que ha permitido un enfoque más personalizado y efectivo.
- Integración de Herramientas Tecnológicas: La incorporación de herramientas tecnológicas en la enseñanza ha sido un aspecto relevante, fomentando la interacción y el interés de los estudiantes.
- Organización y Liderazgo: Los docentes reportan un crecimiento en su capacidad de organización y liderazgo, habilidades que consideran esenciales para una práctica docente efectiva.

De igual manera se destacan los comentarios de los participantes teniendo como resultado los siguientes:

**1. Crecimiento Profesional y Personal**

- Los estudiantes expresaron que las prácticas les han permitido crecer tanto profesional como personalmente. Se subrayó la importancia de la autoevaluación y la corrección de errores a lo largo de su formación. "He podido corregir mis errores y bajar el margen de los mismos."

**2. Conexión entre Teoría y Práctica**

- La mayoría de los practicantes mencionó que las prácticas les han permitido aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en la Normal. Esta conexión entre teoría y práctica fue considerada esencial para su desarrollo como docentes. "He podido poner en práctica lo que aprendí en la teoría, lo que me ha ayudado a mejorar en el manejo del aula y la planificación de clases."

**3. Desarrollo de Estrategias de Enseñanza:**

- Los participantes resaltaron que la experiencia en el aula les ha permitido entender mejor las necesidades y estilos de aprendizaje de sus estudiantes, lo que a su vez les ha llevado a desarrollar estrategias de enseñanza más efectivas. "He entendido mejor sus necesidades y estilos de aprendizaje, y así he podido crear estrategias de enseñanza más efectivas."

#### 4. Importancia del Trabajo en Equipo y la Comunicación:

- Se destacó la relevancia de colaborar con otros docentes y mantener una comunicación efectiva con las familias, lo cual es crucial para el éxito educativo. "He valorado el trabajo en equipo con otros docentes y la importancia de comunicarme bien con las familias."

### Conclusiones

Los resultados de la ponencia destacan la importancia de la formación y su práctica en la carrera docente, así como la necesidad de adaptarse a diversos contextos educativos. Las percepciones de los futuros docentes sobre la enseñanza y su experiencia en prácticas profesionales sugieren que una formación integral y contextualizada es esencial para preparar educadores competentes y comprometidos con su labor. La investigación evidencia la urgencia de fortalecer la vinculación entre teoría y práctica, así como la necesidad de innovar en las metodologías de enseñanza que se utilizan en las aulas.

Las prácticas profesionales son un componente fundamental en la formación docente, facilitando el desarrollo de competencias pedagógicas a través de estas experiencias, los futuros docentes no solo adquieren habilidades técnicas, sino que también desarrollan una comprensión más profunda de la realidad educativa, lo que les permite ofrecer una educación de calidad.

Este análisis puede servir como base para futuras investigaciones y la implementación de políticas educativas que promuevan una formación docente más efectiva y contextualizada ya que los resultados de la investigación revelan que tanto en escuelas multigrado como en escuelas de organización completa, los docentes experimentan significativos logros formativos y académicos. Sin embargo, las habilidades y competencias desarrolladas varían según el contexto educativo.

En las escuelas multigrado, se enfatiza la adaptabilidad, la atención personalizada y el aprendizaje colaborativo, mientras que, en las escuelas de organización completa, los logros se centran en la gestión del tiempo, el trabajo colaborativo y la implementación de estrategias pedagógicas adaptadas. Algo destacable es que ambos contextos presentan retos y oportunidades para el desarrollo profesional de los docentes, lo que sugiere la necesidad de una formación continua que prepare a los futuros educadores para enfrentar la diversidad de escenarios educativos en los que podrían desempeñarse.

La formación docente a través de prácticas profesionales se presenta como un pilar esencial en la preparación de los futuros educadores. Las experiencias vividas en el aula no solo permiten a los practicantes aplicar los conocimientos adquiridos, sino que también les brindan la oportunidad de reflexionar sobre su práctica, corregir errores y adaptarse a las diversas realidades educativas. Esta interacción directa con los estudiantes y el contexto escolar es vital para formar docentes comprometidos y competentes, capaces de enfrentar los desafíos de la enseñanza.

## Referencias

- Campos y Covarrubias, G. (2015). Escuelas Multigrado una alternativa educativa en el campo rural. Caso del Estado de Hidalgo, Mexico. *Xihmai*, x(20), 6.
- Esther, G. V. (2022). Prácticas Pedagógicas en aulas multigrado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(13), 7.
- Galván Mora, L. R., & Espinosa Gerónimo, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. *Estudio De caso en México. Sinéctica*(49), 3.
- Santos Casaña, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 5.
- Saraí, V. G. (Octubre de 2022). Educación En Movimiento. *Boletín mensual de la comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*(10), pág. 2.
- SEP. (Septiembre de 2017). LINEAMIENTOS PARA LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LOS. Recuperado el 20 de Julio de 2024, de

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201709/201709-RSC-DU5jnstk2F-LineamientosCTE.pdf>

Buendía, E. L., Colás, B. P., & Hernández, P. F. (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía. España: Edigrafos.

Michael, A. (2007). Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa . Madrid : EDICIONES MORATA.

Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos, Barcelona, Paidós.



**“La competencia comunicativa del idioma inglés en estudiantes de 7º semestre de la Licenciatura en Inclusión Educativa Generación 2020-2024 de la Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano”**

Lic. Rolando Cerda Oviedo

rcerdao@enehrl.edu.mx

Lic. Martha Karina Flores García

mfloresg@enehrl.edu.mx

Dra. Laura García Treviño

lgarciat@enehrl.edu.mx

Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano

Línea temática 6: Multiculturalismo, interculturalidad y educación

### **Resumen**

El siguiente documento de investigación se centra en un estudio realizado en la Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano donde el inglés se considera esencial para la formación de sus estudiantes ya que les permite, entre otras cosas, acceder a información, contactar personas, comprender otras culturas y participar en actividades culturales. El objetivo era lograr que los estudiantes de 7º semestre lograran incrementar el nivel de inglés de los alumnos en al menos un subnivel del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) para alcanzar el nivel B2, permitiéndoles acceder a exámenes de certificación internacional. Esta investigación se realizó utilizando un paradigma cuantitativo y siendo un estudio descriptivo interpretativo se centra también en la evaluación de la competencia comunicativa en inglés. La hipótesis central es que el uso de estrategias de enseñanza enfocadas en lograr un puntaje alto en un examen de certificación incrementará al menos un subnivel del MCER, reflejándose en el Oxford Placement Test (OPT) en un lapso de cuatro meses. La muestra incluye 75 alumnos de séptimo semestre de la Licenciatura en Inclusión Educativa. El análisis de los resultados nos permitió identificar que la hipótesis se cumplió de manera parcial.

**Palabras clave:** aprendizaje del inglés, certificación, competencia comunicativa, evaluación, estrategias de enseñanza y aprendizaje.

### **Abstract**

The following research document focuses on a study conducted at the Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano, where English is considered essential for the training of its students as it enables them, among other things, to access information, contact people, understand other cultures, and participate in cultural activities. The objective was to ensure that seventh-semester students could increase their English proficiency by at least one sublevel of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) to reach level B2, allowing them to take international certification exams. This research was conducted using a quantitative paradigm and being a descriptive interpretative study, also focuses on evaluating communicative competence in English. The central hypothesis is that using teaching strategies focused on achieving a high score on a certification exam will increase at least one sublevel of the CEFR, as reflected in the Oxford Placement Test (OPT) over four months. The sample includes 75 seventh-semester students from the Licenciatura en Inclusión Educativa. The analysis of the results allowed us to identify that the hypothesis was partially fulfilled.

**Keywords:** english learning, certification, communicative competence, evaluation, strategies for teaching and learning.

### **Justificación**

En el plan de estudios 2018 de la licenciatura en Inclusión Educativa el idioma inglés tenía un papel relevante ya que era visto como objeto de estudio, y a su vez una herramienta para que el estudiante pudiera adquirir nuevos conocimientos, asimismo se esperaba que el egresado normalista pudiera enseñarlo a los alumnos a su cargo. De acuerdo con el plan de estudios 2018 de la licenciatura en Inclusión Educativa: “Como futuros profesores de una sociedad en la que el inglés es cada vez más importante para realizar actividades sociales y profesionales, es esencial que todos los normalistas desarrollen un nivel de dominio

avanzado en este idioma. El inglés tiene una importancia relevante si se quiere acceder a información, contactar personas, comprender otras culturas y participar en actividades culturales.” (1)

De acuerdo con el plan de estudios 2018 de la licenciatura en Inclusión Educativa: “La mayoría de los programas de licenciatura en las Escuelas Normales tendrían seis semestres de inglés. No obstante, los siguientes programas sólo tres: Licenciatura en Preescolar Indígena, Licenciatura en Primaria Indígena y Licenciatura en Inclusión Educativa. En cada semestre se impartirían 108 horas de clase. Las escuelas en general dedicaban 6 horas de inglés a la semana. El contenido del curso se estructura en tres ambientes o contextos de uso de la lengua: Personal, Comunitario y Profesional.” (2)

El idioma inglés es visto como una herramienta que el egresado normalista debe de dominar. Es en este contexto donde se vuelve primordial el análisis de los resultados tanto de ingreso como de egreso de los alumnos normalistas. El reto como institución es incrementar el nivel de los alumnos normalistas en al menos un subnivel del Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCER), para tener el mayor número posible de candidatos en el nivel B2 del MCER, ya que estos alumnos pueden acceder a un examen de certificación internacional. Dos factores que se deben de tomar en cuenta es que el nivel de competencia de los alumnos no es estandarizado y hay habilidades lingüísticas que se desarrollan más rápidamente que otras.

### **Marco Teórico**

El idioma inglés adquiere relevancia como lengua universal y la enseñanza-aprendizaje se torna un reto educativo importante. Como lo menciona Espinoza (2023) “El idioma inglés se ha convertido en la *lingua franca*, motivo por el que universidades a nivel mundial promueven su aprendizaje. El alcance del nivel B2 de esta lengua extranjera (LE), se presenta como un desafío para las instituciones de educación superior en el país.” (3)

Uno de los objetivos que se plantea dentro de la enseñanza de una lengua extranjera es que el alumno desarrolle una competencia comunicativa eficiente. De acuerdo con el Centro Virtual Cervantes (2002): "La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de

habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.” (4)

Como se planteó en el párrafo anterior la competencia comunicativa se compone de varios factores. De acuerdo al Centro Virtual Cervantes (2002): “Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones.” (5)

Desde hace varios años el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas es el organismo que se ha hecho cargo de definir de manera objetiva y eficaz los niveles de competencia de la lengua. Según Vega (2016), al definir el MCER: “El Marco Común Europeo de Referencia es un proyecto que se realizó por el Consejo de Europa como parte de la política lingüística que busca delimitar y unificar el nivel que tiene un individuo que estudia el aprendizaje del idioma inglés, dicho proyecto contiene los saberes y conocimientos que el individuo es capaz de manejar para poder comunicarse y así situarlo en un nivel de competencia en las distintas habilidades del idioma”. (6)

Otra característica positiva del MCER es que ofrece una visión global del progreso del alumno, el cual entrelaza todos los niveles de enseñanza- aprendizaje. De acuerdo con el Instituto Cervantes (2002): “Los usos del Marco de referencia comprenden la planificación de los programas de aprendizaje de lenguas en función de: Sus planteamientos con respecto al conocimiento previo y su articulación con el aprendizaje anterior, sobre todo en los tramos de contacto entre la educación primaria, el primer ciclo de secundaria, el segundo ciclo de secundaria y la educación superior o posterior, sus objetivos y su contenido.” (7)

La importancia del MCER en cuanto a la confiabilidad de su evaluación se ha convertido en un referente obligado para certificar a los estudiantes de inglés a nivel

mundial. Citando a Vega (2016): “Todas las instituciones o cursos que ofrezcan inglés como parte del mapa curricular, deberán empatar sus niveles o semestres con el MCER, con el fin de establecer los mismos objetivos para el momento de solicitar una certificación internacional, ya que estas se basan en dichos niveles.” (8)

Si bien es cierto que el MCER cuenta con varios exámenes de certificación, la competencia comunicativa del alumno es el centro de la evaluación. De acuerdo con Vega (2016): “Las habilidades que se miden dependerá mucho del tipo de certificación que se aplique, pero todas coinciden en que se debe conseguir que el estudiante logre comunicarse, de manera que no interfiera su lengua materna al momento de hablar o escribir en diferentes contextos dependiendo el nivel.” (9)

El proceso de evaluación de la competencia comunicativa debe ser confiable y precisa, y asegurar que el alumno pueda desenvolverse eficazmente en la lengua extranjera. En cuanto a cómo se usa el MCER en las certificaciones, el Instituto Cervantes (2002) afirma que su rol es: “La planificación de los certificados de lenguas en función de: La descripción de los contenidos de los exámenes y los criterios de evaluación sobre la base del rendimiento positivo más que de las insuficiencias.” (10)

El proceso de preparación para una certificación de lenguas requiere un profundo análisis del cuerpo académico. Citando a “El Instituto Cervantes (2002): “Aquellos que estén relacionados con los exámenes y con las calificaciones tendrán que considerar qué parámetros del aprendizaje son relevantes para las correspondientes cualificaciones y el nivel exigido. Tendrán que tomar decisiones concretas respecto a las tareas y las actividades que han de incluir, qué temas hay que dominar, qué fórmulas, locuciones y elementos léxicos van a exigir que los candidatos reconozcan o recuerden, qué conocimientos y destrezas socioculturales van a someter a examen, etc.” (11)

En cuanto al rol del profesor, se le pide que lleve a cabo múltiples tareas, las ya conocidas por todo maestro que es planeación del curso, lograr objetivos de aprendizaje, diseño de actividades y más. Citando a el Instituto Cervantes (2002): “...de ellos se espera que realicen un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan

desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. Es necesario que los profesores comprendan los procesos de aprendizaje en su enorme variedad.” (12)

Finalmente, el papel que juega el alumno debe de ser un rol abierto a la enseñanza y autónomo para seguir aprendiendo fuera del aula. El Instituto Cervantes afirma (2002): “Son ellos los que tienen que desarrollar las competencias y las estrategias (en la medida en que aún no lo hayan hecho) y realizar las tareas, las actividades y los procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas. El aprendizaje autónomo se puede fomentar si «aprender a aprender» se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen. Incluso dentro del sistema institucional dado se puede conseguir que, poco a poco, los alumnos elijan los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos.” (13)

### **Metodología**

Esta investigación se llevó a cabo utilizando el paradigma cuantitativo y es un estudio descriptivo interpretativo. Se usó el paradigma cuantitativo por las múltiples ventajas que nos ofrecía para la recolección de datos y su posterior análisis de resultados. De acuerdo con el Chat GPT (2024) al preguntar sobre las ventajas del paradigma cuantitativo en el contexto educativo y su relación con la competencia comunicativa, se encontró la siguiente información: “La evaluación de la competencia comunicativa en inglés es fundamental para medir el progreso y la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lograr una medición precisa y objetiva, se ha optado por una metodología cuantitativa en la aplicación del examen de entrada y salida a los estudiantes. La metodología cuantitativa se caracteriza por el uso de instrumentos estandarizados y la recolección de datos numéricos, lo que permite realizar análisis estadísticos rigurosos y obtener resultados replicables y generalizables.”(14)

Citando a Chat GPT (2024): “El uso de una metodología cuantitativa en la evaluación de la competencia comunicativa en inglés se justifica por varias razones. En primer lugar, esta metodología permite la objetividad en la medición de habilidades lingüísticas,



reduciendo el sesgo que podría introducirse en evaluaciones más subjetivas. A través de pruebas estructuradas y criterios de calificación estandarizados, se asegura que todos los estudiantes son evaluados bajo las mismas condiciones y parámetros. Además, la cuantificación de los resultados facilita la comparación entre diferentes grupos de estudiantes y a lo largo del tiempo.” (15)

El presente documento de investigación tiene como hipótesis central que el uso de estrategias de enseñanza aprendizaje enfocadas en lograr un puntaje lo más alto posible en un examen de certificación logrará que se alcance el incremento de al menos un subnivel del MCER, el cual se reflejará en el examen estandarizado Oxford Placement Test (OPT) en un lapso de 4 meses. (ver referencias, tabla 1). Para analizar los resultados se utilizará Excel ya que se harán gráficas de pastel y se necesitarán porcentajes.

### **Descripción del entorno escolar**

La investigación tiene una muestra de 75 alumnos de séptimo semestre de la Licenciatura en Inclusión Educativa de la Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano. Los estudiantes tienen un rango de edades de entre 20 y 25 años, de los cuales 73 son mujeres y 2 son hombres. El período de nuestro estudio abarcó 4 meses. Finalmente, se realizó una muestra censal donde el 100 % de los estudiantes tomó el examen oficial OPT.

### **Proceso metodológico**

El primer paso que realizó la Academia de Inglés de la ENEHRL fue diseñar un examen mock (examen de muestra) de 40 preguntas el cual contenía dos secciones: uso del inglés y comprensión auditiva. Las preguntas del examen son de opción múltiple donde sólo hay una respuesta correcta y están centradas en medir el conocimiento y comprensión del alumno en las áreas de: gramática, vocabulario, comprensión lectora y comprensión oral. Los niveles del examen mock están basados en el MCER y parten del nivel Pre A1 y continúan con los niveles A1, A2, B1. Cada nivel del examen consta de 10 preguntas y de acuerdo al número de aciertos se determina el nivel que cada alumno domina. Cada 10 aciertos obtenidos el alumno sube un nivel.



Al iniciar el semestre la Academia de Inglés realizó una sesión informativa donde se explicó en qué consistía el examen, se les brindó información sobre el curso de acompañamiento, se les mostró el calendario de actividades del semestre y se habló sobre las posibles tareas que se realizarían en el aula con el objetivo de lograr un puntaje lo más alto posible en el OPT.

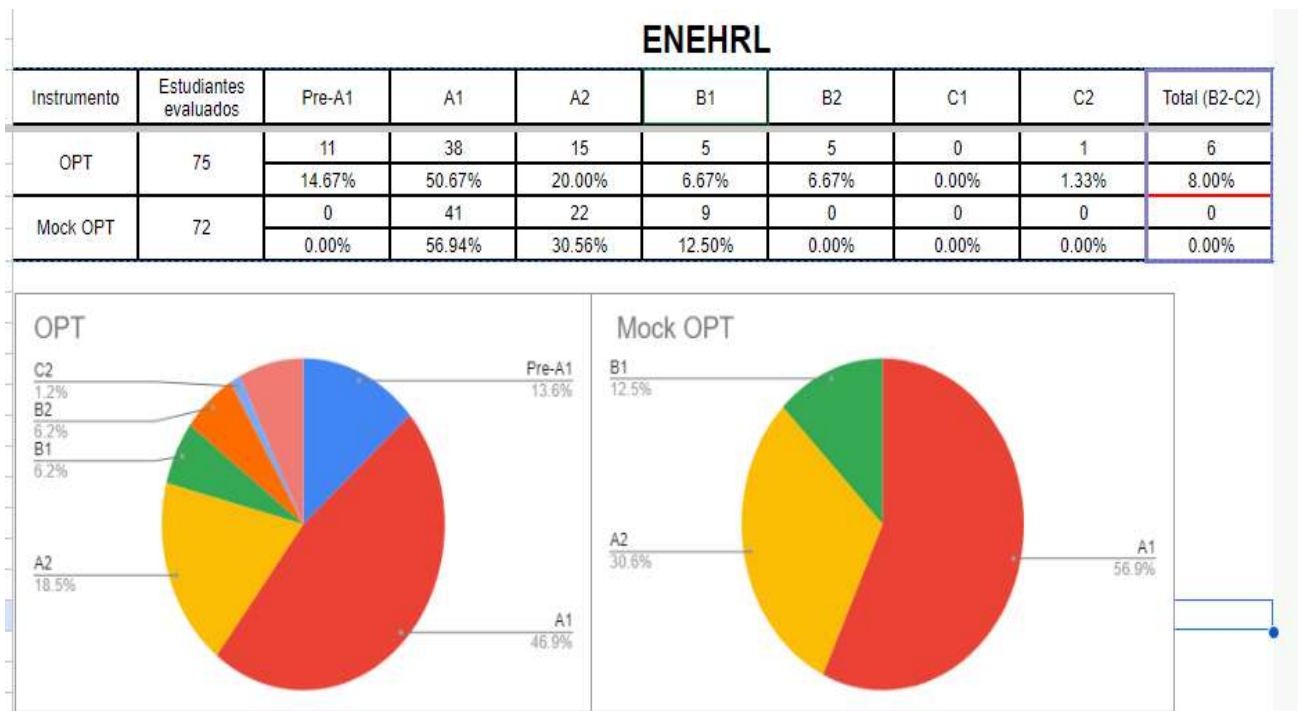
Posteriormente, se aplicó el examen mock y se identificó el nivel que cada alumno dominaba y se formaron 4 grupos de estudio. El nivel Pre A1 tenía como objetivo alcanzar el nivel A1. El nivel A1 tenía como meta lograr el nivel A1.2. Los alumnos del nivel A2 deberían llegar al nivel A2.2, mientras que los alumnos del nivel B1 deberían llegar al nivel B1.2 (ver tabla 1). Los grupos se reunían dos veces por semana en un lapso de 90 minutos durante 4 meses.

Una vez distribuidos los alumnos, cada maestro diseñó un programa donde se seleccionaron los contenidos más relevantes de cada nivel, se implementaron estrategias de enseñanza aprendizaje, se diseñaban tareas y actividades con el objetivo de incrementar el nivel de comprensión en las áreas de: gramática, vocabulario, comprensión oral y comprensión lectora. Además, se establecieron dos períodos de evaluación escrita, uno a mediación del curso y otro al final. En dicha evaluación se corroboraba el avance del alumno, la correcta aplicación de las estrategias vistas en clase, y a su vez se comparaba el desempeño del alumno con el primer examen mock.

En academia los maestros discutían sobre avances logrados con sus estudiantes, estrategias exitosas implementadas por cada docente, además de que se compartieron recursos, materiales y estrategias que estuvieran dando buenos resultados óptimos. Es importante señalar que gran parte de los recursos que se utilizaron tenían que ver con el uso de la tecnología y su impacto en el desarrollo de estrategias de aprendizaje en el aula. Al momento de trabajar con los alumnos se implementaban estrategias de trabajo grupal e individual. También se les mostró cómo identificar sus áreas de oportunidad y se les brindaron recursos tecnológicos para estudiar fuera del aula y así fomentar el aprendizaje autónomo.

En general el área que presentó mayor dificultad para los estudiantes fue la gramática y donde hubo un mejor desempeño fue en la comprensión lectora y el vocabulario.

## Resultados



En el primer examen mock hubo una muestra de 72 alumnos, es decir, el 96% de la población participó. En contraste durante el examen OPT (examen oficial) la muestra fue de 75 alumnos. Es decir el 100 % de la muestra.

En cuanto a la distribución de niveles se recolectaron los siguientes resultados. En el primer examen mock hubo 0 alumnos con nivel Pre A1, es decir 0%, mientras que en examen real hubieron un total de 11 alumnos, esto equivale a 14.67% en el OPT oficial.

Con respecto al nivel A1, en el primer examen mock hubo 41 alumnos es decir 56.94%, mientras que en examen real hubieron un total de 38 alumnos, esto equivale a 50.67% en el OPT oficial.

Mientras que en el nivel A2, en el primer examen mock hubo 22 alumnos es decir 30.56% , mientras que en examen real hubieron un total de 15 alumnos, esto equivale a 20% en el OPT oficial.

En tanto en el nivel B1, en el primer examen mock hubo 9 alumnos es decir 12.50%, mientras que en examen real hubieron un total de 5 alumnos, esto equivale a 6.67% en el OPT oficial.

Por otro lado en el nivel B2 en el primer examen mock hubo 0 alumnos es decir 0%, mientras que en examen real hubieron un total de 5 alumnos, esto equivale a 6.67% en el OPT oficial.

Mientras que en el nivel C1, en el primer examen mock hubo 0 alumnos es decir 0%, mientras que en examen real hubieron un total de 0 alumnos, esto equivale a 0% en el OPT oficial.

Finalmente, en el nivel C2, en el primer examen mock hubo 0 alumnos es decir 0%, mientras que en examen real hubieron un total de 1 alumno, esto equivale a 1.33% en el OPT oficial.

## **Conclusiones**

Al analizar los datos resalta el hecho de que existieron alumnos que bajaron su nivel de competencia, mientras que algunos mostraron un avance. Esto se debe a que el examen diseñado por la Academia de Inglés es una aproximación al real, y además tiene un número menor de reactivos, el cual es progresivo en cuanto a su nivel de dificultad, mientras que el Oxford Placement Test (OPT) es una prueba adaptable por computadora. Esto significa que se adapta al nivel de aptitud de cada persona que realiza la prueba, y solo le plantea preguntas que se encuentren dentro del nivel de dificultad apropiado. Otra razón que justifica el hecho de que haya alumnos que decrecieron en su nivel de inglés es que la materia se llevaba de modo curricular durante los primeros 3 semestres de la carrera, y existió un año y medio en el que los alumnos no estuvieron en clases de inglés; por lo que al regresar a séptimo semestre algunos alumnos habían perdido conocimientos y habilidades que no se pudieron rescatar y/o avanzar en un período de 4 meses.

Por otro lado, hay alumnos que subieron no solo un subnivel dentro del MCER, sino que llegaron a subir incluso un nivel completo, lo que nos indica que el alumno aprovechó las herramientas brindadas en clase, y siguió aprendiendo de manera autónoma ya que el avanzar un nivel dentro del MCER requiere un número determinado de horas, las cuáles son más de las que se tenían previstas para el curso.

Finalmente, se observa que la hipótesis se cumplió de manera parcial, ya que aunque los maestros diseñaron instrumentos similares al examen real, diseñaron materiales, planificaron las clases e implementaron estrategias de aprendizaje en clase y de aprendizaje autónomo, 25 alumnos no subieron al menos un subnivel del MCER, lo que nos indica que posiblemente el alumno no reforzó lo visto en clase, mientras que 6 alumnos superaron el objetivo a lograr, ya que subieron un nivel completo, lo que pone en evidencia que el aprendizaje autónomo y la correcta enseñanza produce un avance significativo en los alumnos.

## Referencias

Plan de estudios de la Licenciatura en Inclusión Educativa.

<https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>

Plan de estudios de la Licenciatura en Inclusión Educativa

<https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>

Espinoza Hidrobo, M. I. (2023). Modelos pedagógicos destinados a la enseñanza de inglés: su aplicación a estudiantes universitarios para la obtención del nivel intermedio alto (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm)

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Vega, M. J. (2016). Importancia del idioma inglés en el ámbito laboral y profesional. Vida Científica Boletín de la Escuela Preparatoria No. 4, 4(7).

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Vega, M. J. (2016). Importancia del idioma inglés en el ámbito laboral y profesional. *Vida Científica Boletín de la Escuela Preparatoria No. 4, 4(7)*.

Vega, M. J. (2016). Importancia del idioma inglés en el ámbito laboral y profesional. *Vida Científica Boletín de la Escuela Preparatoria No. 4, 4(7)*.

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

ChatGPT. (2024, julio 6). Introducción a la metodología cuantitativa en la evaluación de competencia comunicativa en inglés. OpenAI.

ChatGPT. (2024, julio 6). Introducción a la metodología cuantitativa en la evaluación de competencia comunicativa en inglés. OpenAI.

**Tabla 1**  
**Niveles del programa de inglés**

Año	Descriptor acorde al MCER	Nivel según MCER	Semestre	Descripción del curso
1	A1 (Acceso)	A1.1	1	Inicio de la comunicación básica
		A1.2	2	Desarrollo de conversaciones elementales
2.	A2 (Plataforma)	A2.1	3	Intercambio de información e ideas
		A2.2	4	Fortalecimiento de la confianza en la conversación
3	B1 (Umbral)	B1.1	5	Hacia nuevas perspectivas globales
		B1.2	6	Convertirse en comunicadores independientes

La mayoría de los programas de licenciatura en las Escuelas Normales tendrán seis semestres de inglés. No obstante, los siguientes programas sólo tres: Licenciatura en Preescolar Indígena, Licenciatura en Primaria Indígena y Licenciatura en Inclusión Educativa.

## Transformaciones académicas, personales y profesionales: El impacto del programa de asistente de lengua en Quebec en estudiantes normalistas

Lydia Samantha León Benavides

leonsamantha27@gmail.com

Yukiko Yanome Gutiérrez

yukiko.yanome@gmail.com

Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro “Andrés Balvanera”

Línea temática 6: Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

### Resumen

En un mundo cada vez más plural y complejo, la educación juega un papel crucial para fomentar el entendimiento entre las personas. Los programas de intercambio fomentan puntos de encuentro y la comprensión entre diferentes culturas. Las Escuelas Normales en México buscan formar docentes competentes para el mundo globalizado, por lo que las experiencias con otras culturas son esenciales para promover la interculturalidad, y dichos programas son la oportunidad para brindar experiencias enriquecedoras en el ámbito intercultural.

Este estudio aborda el intercambio en el que siete alumnos de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro “Andrés Balvanera” (CBENEQ), se desempeñaron como asistentes de idiomas en Quebec, Canadá, durante nueve meses, asistiendo en las clases de español, con el fin de evaluar su experiencia al participar en el Programa de asistentes de lengua en Quebec durante el ciclo escolar 2023-2024. Usando una metodología cuantitativa se realizó una investigación básica de tipo descriptiva y diseño de campo en donde se analiza el desarrollo personal y profesional de los participantes, y se identifican retos y desafíos para mejorar el programa en las futuras generaciones.

**Palabras clave:** interculturalidad, programa de intercambio, transformación, impacto, cultura, asistente de idiomas.

### Planteamiento del problema



Nuestro mundo es cada vez más plural y complejo. De acuerdo con García (2008), nuestra convivencia, nuestra cultura y nuestra escala de valores son afectadas por los movimientos migratorios y la interacción con otras culturas. La educación, al ser un proceso de construcción personal, social y cultural, se ve sin duda impactada por el contexto en el que está inmersa. Ante la globalización, es cada vez más evidente la relevancia de alentar y apoyar la internacionalización de la educación a través de programas de intercambio. Según la UNESCO (1998, citado en Fiocchi y Rojas, 2015), “a fin de incrementar la comprensión y tolerancia entre distintas culturas, existe consenso en la comunidad internacional de las ventajas de los intercambios socioculturales que se logran a partir de este tipo de iniciativas” (p. 209).

El sistema educativo juega un papel fundamental en el encuentro y la comprensión entre culturas. “Las escuelas normales nacieron y se han interpretado bajo el signo de la diversidad” (Secretaría de Educación Pública [SEP], s.f., p.1) siempre en busca de formar docentes que aseguren la competencia académica de sus egresados, al tener una educación centrada en el alumno, dinámica y flexible. Por ello se resalta la importancia de la vinculación entre instituciones a través de la colaboración e intercambio entre escuelas normales estatales, nacionales y extranjeras; para de esta forma promover que los normalistas conozcan, experimenten y vivan de cerca otras culturas. Dadas las situaciones económicas de nuestros alumnos, esto no siempre es posible. El contacto con culturas de otros países se da generalmente a través de medios de comunicación o tecnologías de la información. Sin embargo, al tener programas de intercambio, y la posibilidad de acceso a becas para cursarlos, dichas posibilidades aumentan y se brindan a los alumnos experiencias altamente enriquecedoras para su desarrollo y crecimiento personal y profesional.

En la Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro “Andrés Balmánera” (CBENEQ) gracias a las gestiones realizadas por la dirección, se han retomado y generado nuevos programas de intercambio. Estos programas permiten que los alumnos normalistas tengan la oportunidad de aprender y vivir en otro país. En este trabajo se aborda el Programa de asistentes de lengua en Quebec en el cual los alumnos normalistas seleccionados se desempeñan como asistentes de idiomas en la provincia de Quebec,



Canadá por nueve meses. Gracias a este programa de intercambio, un estudiante normalista se traslada a vivir durante varios meses a Canadá, asistiendo regularmente a dar clases de español en un colegio. "Este tipo de programas se fundamentan en la importancia que reviste para la paz y cooperación mundial el hecho de que personas de distintas culturas interactúen y comprendan por qué las sociedades viven y piensan diferente" (Fiocchi y Rojas, 2015, p. 209).

Se espera que los participantes desarrollen un conjunto de habilidades, competencias, actitudes y conocimientos que les permitan, a su vuelta a México, intervenir de mejor manera en un mundo cada vez más globalizado. De igual forma, los normalistas experimentan retos y desafíos durante su experiencia. Este trabajo pretende analizar la experiencia de los primeros siete alumnos normalistas del estado de Querétaro que han participado en el programa como asistentes de idioma en Quebec, Canadá durante el ciclo escolar 2023-2024.

Este reporte corresponde a la primera fase de nuestra investigación que tiene como objetivo general analizar el impacto del programa de asistente de lengua en Quebec cultural en la vida académica, personal y profesional de los normalistas participantes. Entre los objetivos específicos se espera examinar los cambios académicos, personales y profesionales de los alumnos que participaron en el programa como asistentes de idioma en Quebec; describir los desafíos específicos que enfrentan los alumnos durante su estancia en el extranjero y las estrategias que emplean para adaptarse y superar estas dificultades e identificar áreas de mejora en los programas de intercambio cultural a partir de las experiencias y opiniones de los estudiantes participantes. Todo con el objetivo de aprender de esta experiencia y mejorarla para las futuras generaciones que participen en el programa.

### **Marco teórico. Cultura, lenguaje, constructivismo e interculturalidad.**

Muchas son las definiciones de cultura, de acuerdo con García (2008) la cultura implica pautas de comportamiento explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos y constituye el patrimonio singularizado de los grupos humanos. En la cultura se incluyen las tradiciones y valores que se vuelven en la forma en que una comunidad organiza

y clasifica la realidad, al usar símbolos específicos para comunicarse, determinados modos de comportamiento sujetos a normas específicas que son compartidas por los miembros de la comunidad, todo ello con la tendencia a crear sistemas sociales integrados e interrelacionados, con gran capacidad de adaptabilidad. De acuerdo con Casanova (2005, como se citó en García, 2008), “las culturas son fenómenos culturales y pluriformes que se producen como procesos continuados de creación y recreación colectiva” (p.32). Es decir, todos los que habitamos un espacio determinado somos creadores y recreadores de cultura y esto se logra mediante la convivencia y el trabajo conjunto. En el informe de Delors de 1996 (como se citó en García, 2008) titulado “La educación encierra un tesoro”, se enfatiza la importancia de aprender a convivir bajo el pilar aprender a vivir juntos; y este sigue siendo un gran reto, puesto que “convivir no sólo significa aceptar al otro, sino también cómo pienso al otro, cómo me siento cuando me relaciono con el otro y, sobre todo, qué habilidades tengo para poder trabajar mi relación social con el otro” (Essombra, 2005, como se citó en García, 2008, p. 94). La educación juega un papel fundamental en el enseñar a vivir juntos, ya que en la escuela se pueden fomentar las actitudes y valores necesarias para trabajar en equipo y relacionarse con respeto y valorando la diversidad; por lo cual resulta esencial que los alumnos normalistas se acerquen a nuevas perspectivas y formas de entender el mundo a través de los intercambios con otras culturas.

Una parte fundamental del cómo percibimos al otro y las habilidades para trabajar con otros se ve impactada por el lenguaje. Para Mendizábal (2013) el lenguaje es uno de los fundamentos de la cultura, ya que es desde el lenguaje como nos interrelacionamos con la realidad y los otros. El favorecer el aprendizaje y uso de una lengua extranjera en las Escuelas Normales ha sido desde el 2018 un propósito para fomentar este entendimiento entre culturas y ampliar la visión de los normalistas, ya que como se ha mencionado, la llamada aldea global nos permite interpretar “las diferentes culturas como realidades abiertas, donde se puede rastrear la huella de una humanidad común. Ninguna cultura es hermética ni tan singular que no esté influida por otras culturas” (García, 2008, p. 36). Mendizábal (2013) afirma que para promover la diversidad es necesaria una mayor conectividad grupal, con otras lenguas y culturas, a través del diálogo y el intercambio de ideas y formas de

entender el mundo, ya que “conforme más personas experimentan la diversidad a través de grupos, es más probable que tales grupos sean cada vez menos diversos unos de otros, pero a la vez serán más diversos internamente, pues la mayoría de la gente tiene la oportunidad de experimentar la diversidad” (Medizábal, 2013, p. 298); pues en general la globalización nos lleva a un mundo en donde podemos experimentar más diversidad cada vez; por lo que el conocer una segunda lengua, favorece estas conexiones y promueve el aprecio a la diversidad.

Por su parte Vigotsky (1988, como se citó en García, 2008), consideraba que el conocimiento es el resultado de la interacción social ya que se entiende el conocimiento como un proceso de interacción entre el sujeto y su medio físico, social y cultural. Gracias a la interacción social y el contacto con los otros a través de comunicaciones simbólicas se adquiere la conciencia personal, y un pensamiento cada vez más elaborado y complejo; es decir “a mayor interacción social mayor conocimiento, más elaboración mental y mejores posibilidades para la acción social (Vigotsky, 1988, como se citó en García, 2008, p. 173).

Para los constructivistas, cada persona usa sus experiencias para crear modelos mentales relativos y cambiantes que puede acomodar a diversas situaciones, como Coll et al. (1999, como se citó en García, 2008) aseguran cada persona es capaz de generar su propio conocimiento, sus propias estrategias y modelos mentales para dar sentido a lo que le rodea y su forma de actuar; por lo que nuevamente se reitera la importancia de la cultura, y por ende el lenguaje, en la que está inmerso. “Por tanto, aprender sería construir significados que tengan relevancia para el que aprende” (Carretero, 1999, como se citó en García, 2008, p. 174) y de este modo entre más contextos y culturas diversas alguien experimente, mayores y diversos aprendizajes tendrá.

La variedad de formas de entender el mundo desemboca en el concepto de interculturalidad, que para García (2008) es la interrelación activa y la interdependencia de varias culturas que viven en un mismo espacio geográfico. Los alumnos normalistas mexicanos que participan en el programa de intercambio, se vieron inmersos por 9 meses en una cultura distinta y aprendieron a interrelacionarse con la misma, logrando así un intercambio y enriquecimiento de ideas y perspectivas sobre el mundo que implica “el

reconocimiento y comprensión de otras culturas, su respeto, el aumento de la capacidad de comunicación e interacción con personas culturalmente diferentes y el fomento de actitudes favorables a la diversidad cultural” (García, 2008, p. 90).

De este modo las experiencias de intercambio favorecen la interculturalidad y por ende la apertura y aceptación de valores y modos de vida de los otros para “reconocer, armonizar y negociar las innumerables formas de diferencias que existen en la sociedad” (Poole, 2003, como se citó en García, 2008, p. 91). Se busca que esta experiencia tenga un impacto no solo en el alumno que la vivió, sino que pueda impactar posteriormente a los alumnos con los que trabajará de modo que a partir de sus experiencias pueda compartir y hacer visible la importancia de aprender a vivir juntos, descentralizando los propios puntos de vista y ampliando las visiones del mundo al reconocer explícitamente los derechos de todos y plantear una educación pluricultural basada en el diálogo y la solidaridad.

### **Metodología**

Usando una metodología cuantitativa se realizó una investigación básica de tipo descriptiva y diseño de campo con la finalidad de analizar el desarrollo personal y profesional de los participantes, así como identificar retos y desafíos con el objetivo de mejorar el programa para futuras generaciones.

De acuerdo con Arias el paradigma cuantitativo tiene como objetivo el “describir ciertas características de un grupo mediante la aplicación de un cuestionario” (2012, p.136). Por su parte, el paradigma cuantitativo puede dirigirse a “explorar fenómenos, eventos, comunidades procesos, hechos y conceptos o variables, relacionarlos o vincularlos y considerar su efecto de unos sobre otros” (Hernández et al., 2014, p.52), para comparar, interpretar y establecer causas y efectos entre los planteamientos desarrollados en la investigación.

En esta primera fase se desarrolló la investigación básica sin ningún tipo de intervención con la finalidad de tener una mayor comprensión de la manera en que el fenómeno de la interculturalidad afectó de manera positiva o negativa a los estudiantes de intercambio. Al ser de diseño documental se recabó la información por medio de una

encuesta, utilizando como recurso un cuestionario, siendo este uno de los instrumentos más utilizados en investigación (Hernández et al., 2014) con preguntas cerradas y varias opciones de respuesta o bajo escala estimativa de tipo Likert, además de tres preguntas abiertas donde los estudiantes evaluaron su experiencia en los nueve meses que estuvieron fuera del país como asistentes de idioma.

Se realizó un registro de la información recabada y el análisis pertinente para con esos datos poder iniciar la fase dos de la investigación donde se realizará la intervención necesaria para mejorar la experiencia de intercambio.

La población con la que se trabajó la investigación es de tipo finito con un muestreo no probabilístico de tipo intencional o por conveniencia. Se trabajó con el 100% de alumnos que participaron en el programa de asistentes de idioma. Siendo un total de 7 alumnos, todos pertenecientes a la CBENEQ. De la población en cuestión, 5 son del sexo femenino y 2 del sexo masculino, 6 de la unidad Querétaro y 1 de la unidad San Juan, 2 alumnos provenientes de la licenciatura en Educación Primaria, 3 de la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Español, 1 de la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia, y 1 de la licenciatura en Inclusión Educativa.

Del total de la población, en el momento en que fueron aceptados en el programa, un alumno se encontraba en segundo semestre, dos en sexto semestre y cuatro en octavo semestre. Referente a su nivel de idiomas, en el idioma inglés 5 de ellos se encuentran en el nivel C y dos alumnos en nivel B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia. En francés, cinco alumnos obtuvieron el nivel B1, un alumno nivel A2 y uno más en A1. Ambos niveles fueron evaluados en una certificación de carácter oficial realizada previa al intercambio.

## **Resultados**

Los resultados obtenidos en el cuestionario se agrupan en tres grandes rubros. En primer lugar, se presentan las percepciones de los alumnos respecto al impacto de su estadía en Quebec y los cambios generados en sus percepciones culturales, académicas, profesionales

y personales. En segundo lugar, se abordan los desafíos enfrentados por los alumnos durante su estancia. Finalmente, se analizan las sugerencias de mejora para el programa.

Dentro del primer rubro se evaluaron aspectos de la interculturalidad que influyen en la calidad de vida de la gente. Al respecto, el 100% de ellos concordó en que dicha experiencia les ayudó a mejorar su capacidad para comunicarse en intercambios interculturales, para resolver problemas en contextos culturales diversos, y para apreciar la riqueza que aporta la diversidad cultural en cada uno de ellos. El 85% estuvo totalmente de acuerdo en que la experiencia les permitió desarrollar su empatía y capacidad para comprender distintas perspectivas culturales, para comprender las diferencias y similitudes de su propia cultura y la de otros, así como reconocer la diversidad de perspectivas y valores culturales en el mundo. El 71% estuvo totalmente de acuerdo en que la experiencia le permitió adquirir nuevas habilidades y conocimientos culturales así como incrementar su confianza y habilidad para enfrentar situaciones diversas, mientras que solo el 57% concordó en su totalidad en que les ayudó a profundizar su autodescubrimiento y desarrollar metas personales.

Dentro del mismo rubro se evaluó también el impacto en su vida académica y profesional. El 100% de ellos concordó que el intercambio les ayudó a adquirir una visión global y una mentalidad abierta, así como el ampliar su red de contactos y colaboraciones a nivel internacional. El 85% estuvo totalmente de acuerdo en que dicha experiencia les permitió comprender la importancia de la diversidad cultural en entornos educativos y laborales, mientras que el 71% pudo desarrollar habilidades transferibles como la adaptabilidad y la resolución de problemas en contextos interculturales. Únicamente el 57% estuvo totalmente de acuerdo en que este programa les apoyó en la clarificación de sus objetivos y metas académicas y profesionales a largo plazo así como ampliar su visión en este campo.

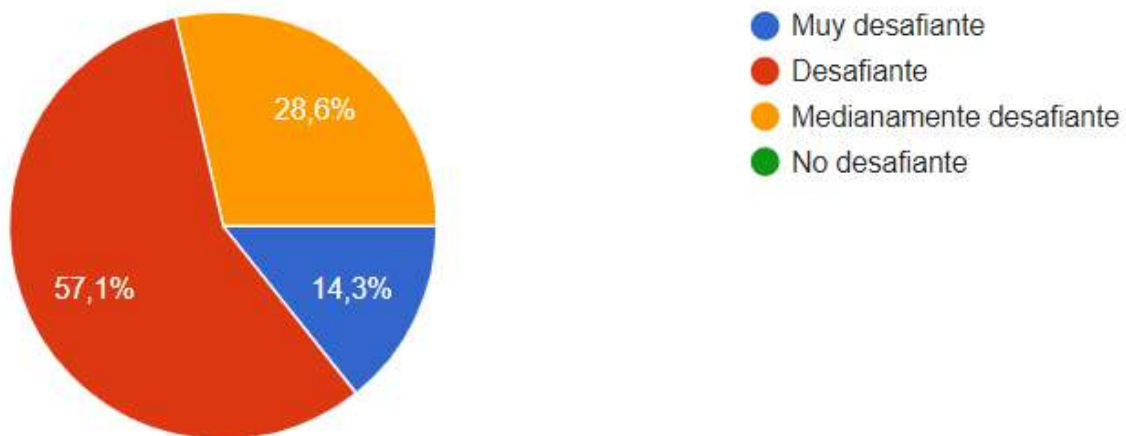
En el segundo rubro se encuentran los desafíos y las estrategias de adaptación a las que se enfrentaron los alumnos. Respecto al idioma, un estudiante consideró que fue un aspecto muy desafiante, mientras que cuatro de ellos consideraron que era desafiante y dos de ellos medianamente desafiantes (Figura 1). Este aspecto puede analizarse también bajo



la mirada de otros factores, uno de ellos es que el francés de la región de Quebec es diferente al que normalmente se enseña que es el de la región francesa. La pronunciación varía por regiones y para los que fueron a lugares lejanos de la zona metropolitana, el acento fue aún más desafiante, y finalmente, el que en sus sitios de trabajo o con sus redes de amigos unos tuvieron gente de habla inglesa o incluso de origen latino, lo que significó un menor desafío. Así pues, el 100% consideró desafiante el hecho de tener que comunicarse en un entorno con una lengua que no fuera la materna.

Figura 1.

*¿Qué tan desafiante encontraste la barrera del idioma durante tu intercambio cultural?*



En cuanto a las dificultades relacionadas con las costumbres y normas del país, el 71.4% consideró que los protocolos de cortesía o etiqueta del país donde se alojaron fue la parte más complicada, mientras que el resto consideró que fueron más desafiantes aspectos en el estilo de comunicación y en las normas de conducta en el ámbito académico o laboral.

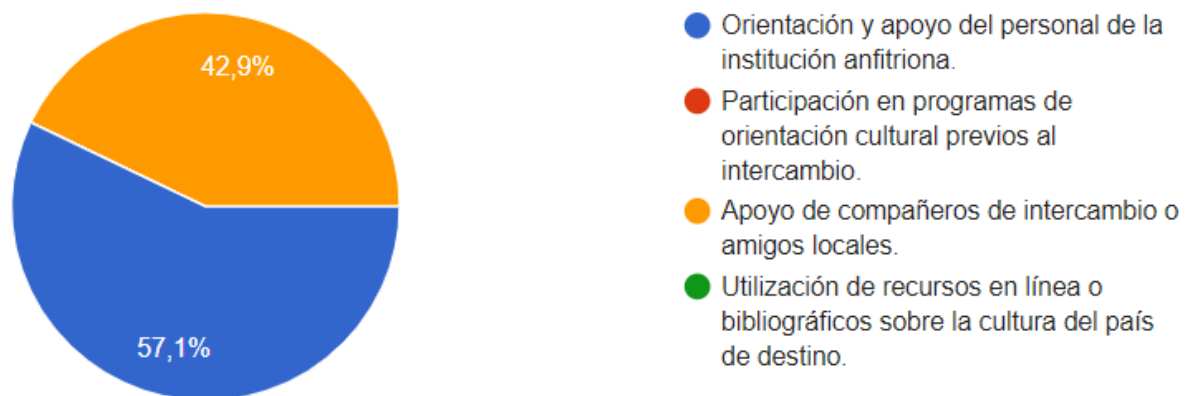
Para la mayoría de ellos, el 71.4%, no fue un desafío significativo no estar familiarizados con el sistema educativo o laboral del país. Mientras que ese mismo porcentaje calificó como muy buena su experiencia de adaptarse a las diferencias culturales del país de destino, y su capacidad para manejar situaciones de conflicto o malentendidos culturales durante el intercambio.



En cuanto a las estrategias personales que les ayudaron a superar los desafíos culturales durante el intercambio, la de mayor porcentaje fue el mantener una mente abierta y estar dispuesto a aprender de nuevas experiencias con el 71.4%, seguido con el 14.3% cuya principal estrategia fue hacer amigos locales para practicar el idioma y otro 14.3% que participó activamente en actividades culturales dentro de su comunidad. La estrategia que nadie eligió fue la de utilizar recursos en línea para mejorar la comprensión cultural lo que significa que obtuvieron su mayor aprendizaje del contacto personal y de su entorno (Figura 2).

Figura 2.

*¿Qué recursos o apoyos te resultaron más útiles para superar los desafíos culturales durante tu intercambio?*

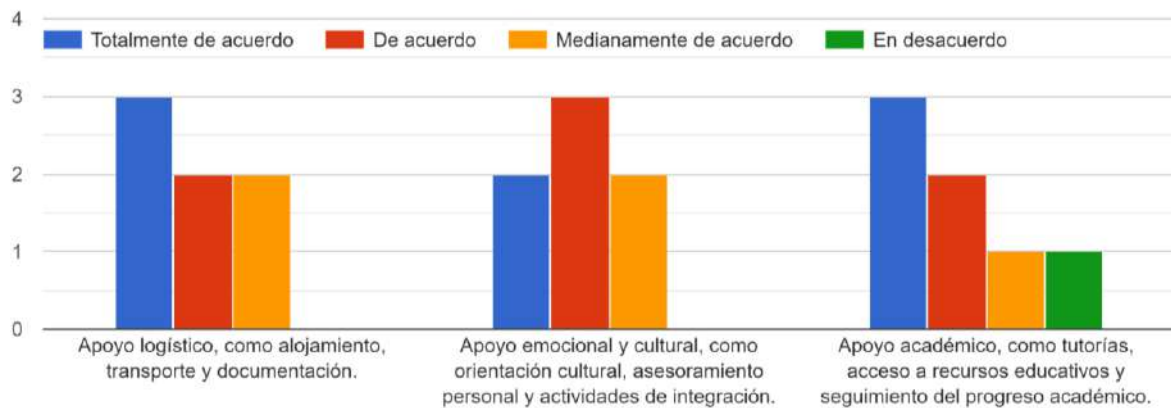


La evaluación que los alumnos hicieron del Programa de asistentes de lengua en Quebec durante el ciclo escolar 2023-2024 es crucial en este proceso de investigación. Esta primera experiencia sirve como referente y guía para implementar estrategias de mejora, con el objetivo de que en los próximos años el programa crezca y se desarrolle de manera aún más armoniosa. Esto permitirá tanto a los alumnos participantes como a las instituciones involucradas alcanzar una mayor fluidez y eficacia en el proceso. Los alumnos

evaluaron el apoyo logístico recibido durante el programa, cuyos resultados se presentan en la Figura 3.

Figura 3.

*¿Consideras que el programa de intercambio proporcionó suficiente apoyo durante tu estancia en el extranjero?*



Tres de los siete alumnos consideraron que tuvieron suficiente apoyo para encontrar alojamiento, transporte y gestionar la documentación, mientras que dos estuvieron de acuerdo y dos medianamente de acuerdo. Los alumnos mencionaron que las reuniones y actividades iniciales con asistentes de idiomas de otros países y sus profesores titulares les permitieron conocer más sobre el programa, expresar sus dudas y aprender sobre la cultura y vida en Quebec. Sin embargo, también señalaron la necesidad de apoyo para encontrar alojamiento; ya que externaron se vuelve una preocupación considerable el no tener un lugar seguro al cual llegar y algunas ciudades como Montreal tiene problemas de vivienda lo que complejiza aún más el encontrar algo asequible y adecuado a sus necesidades. Por otro lado sugieren, que a cada alumno se le asigne solo una escuela para trabajar, ya que de otra forma el transporte se complica.

En cuanto al apoyo emocional y la orientación cultural, cinco alumnos afirmaron haber recibido suficiente asistencia, mientras que dos estuvieron medianamente de acuerdo con la cantidad de apoyo recibido. Entre las peticiones de los alumnos está el acceso a algún tipo de apoyo emocional en caso de sentirse tristes por estar lejos de sus familias y en un ambiente desafiante y nuevo.

Respecto al acompañamiento académico, el acceso a recursos educativos y las tutorías, cinco alumnos señalaron haber recibido suficiente apoyo, mientras que dos consideraron que no fue suficiente, lo que indica que este es el punto que mayor atención requiere para el próximo año. Los alumnos explican que, si bien es cierto que hay reuniones con otros asistentes y sesiones de retroalimentación, hace falta mayor claridad en cuanto a las metodologías y formas de trabajo de los distintos niveles educativos en los que estarán inmersos.

### **Discusión y conclusiones**

Los resultados obtenidos en el cuestionario proporcionan datos interesantes que promueven la reflexión y permiten explorar nuevas perspectivas e ideas para mejorar el Programa de intercambio como asistentes de idiomas en Quebec.

Sería interesante evaluar nuevamente el nivel de inglés y francés de los alumnos que participaron en el programa una vez que regresan a México para poder tener datos que validen si hay algún avance significativo en el dominio del idioma; esto aunado a una reflexión de los espacios y cantidad de tiempo que emplearon cada idioma: español, inglés y francés durante su estadía en Canadá.

Con estos resultados podemos corroborar como la experiencia de vivir y trabajar en el extranjero para los alumnos normalistas resultó de gran utilidad al poder desarrollar habilidades sociales y comunicativas dentro de la interculturalidad donde se encontraron inmersos. Les permitió enriquecer sus redes personales y profesionales así como incrementar su conciencia hacia temas globales brindando una perspectiva de vida más amplia. El programa también les brindó la oportunidad de adquirir herramientas para

trabajar en equipo con personas de diferentes antecedentes culturales y con ello desarrollar competencias colaborativas y de liderazgo en este tipo de entornos.

El mantener una mente abierta para aprender de los otros y de su propio entorno fue la mejor estrategia para poder adaptarse al medio. El aspecto social también fue un buen referente en sus estrategias de adaptación, lo que permite ver que la interacción y el apoyo mutuo son clave para una integración efectiva. El establecer conexiones significativas y compartir experiencias les ayudó a su aprendizaje y a la adaptación en nuevos entornos.

El tema de la vivienda es recurrente entre los comentarios de los alumnos para mejorar el programa por lo que buscar estrategias de apoyo para conseguir su casa será imperante con los siguientes alumnos. Así mismo, apoyo emocional y académico son temas que los alumnos mencionan como necesarios para que su experiencia sea aún más enriquecedora.

Finalmente, el 100% de los alumnos recomienda el Programa de intercambio como asistentes de idiomas en Quebec por sus beneficios y su impacto positivo en el desarrollo personal y profesional de los participantes. Los alumnos exponen que este programa proporciona apoyo y guía para afrontar los desafíos del intercambio. Ellos afirman que es una experiencia transformadora que brinda crecimiento personal y profesional al experimentar otro país, convivir con personas de diversas culturas, ofreciendo una valiosa oportunidad de mejorar tanto el inglés como el francés. Participar en este programa fomenta la responsabilidad, independencia y tolerancia, además de brindar una experiencia única e incomparable que difícilmente se puede vivir en México. La inmersión en una nueva cultura permite a los alumnos reevaluar sus posturas sobre problemas sociales y educativos, enriqueciendo su perspectiva, representando un privilegio con beneficios tangibles como un salario considerable y seguro médico por parte del gobierno. Este intercambio no solo mejora las habilidades lingüísticas y culturales, sino que también en definitiva, es una oportunidad que cambia la visión del mundo y aporta significativamente en cada área posible.

## Referencias

Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la investigación científica (6ª

edición). Editorial Episteme.

- Fiocchi, M.C. y Rojas, H. (2015) La experiencia de intercambio estudiantil en el extranjero: Análisis de las percepciones de chilenos que en su adolescencia participaron en programas de Youth for Understanding. Última Década. 23(43). 207-233. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/195/19544220008/html/index.html>
- García, M. A. (2008). La interculturalidad: desafío para la educación. Dykinson. <https://elibro.net/es/ereader/anahuacqueretaro/34199?>
- Hernández et al. (2014). Metodología de la investigación (6ª edición). Editorial Mc Graw Hill.
- Mendizábal, C. H. (2013). Interculturalidad y educación superior: desafíos de la diversidad para un cambio educativo. Editorial Biblos. <https://elibro.net/es/ereader/anahuacqueretaro/78550?>
- Secretaría de Educación Pública, (s.f.) Documento base educación normal plan integral de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el sistema de normales públicas. SEP. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/4297/base\\_educacion\\_normal.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/4297/base_educacion_normal.pdf)

## Aprendizaje situado y saberes comunitarios en educación preescolar indígena

Fabiola Cruz Hernández

crhefa.20@envm.edu.mx

Sandra Ameyalli García Pérez

sagarciap@envm.edu.mx

Wendy Edith Gómez Márquez

wgomez@envm.edu.mx

Normal "Valle del Mezquital"

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

### Resumen

Un vínculo real y significativo entre la escuela y comunidad es fundamental para el desarrollo y aprendizaje de los alumnos en educación preescolar indígena, por ello la práctica docente que reconoce aquellos entornos y prácticas cotidianas donde las alumnas y alumnos viven, juegan, aprenden y se relacionan con otros, favorece las experiencias de aprendizaje situado en la vida escolar. En el presente documento se sistematiza la experiencia en la práctica de una docente en formación que tuvo lugar en un Centro de Educación Preescolar Indígena ubicado en el Valle del Mezquital, estado de Hidalgo, donde se propició el reconocimiento de los saberes comunitarios por parte de las alumnas y alumnos, logrando fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad a partir de la presencia de esos saberes en el contexto escolar, dando como resultado experiencias educativas interculturales sobre la elaboración y uso tradicional del ayate, elaboración tradicional de tortillas y la extracción del pulque.

**Palabras clave:** saberes comunitarios, educación indígena, aprendizaje situado.

### Planteamiento del problema

La práctica docente se desarrolló a partir de una problemática, que fue de interés desde los primeros semestres de formación, al considerar que, al formarse como Licenciada en Educación Preescolar indígena con enfoque intercultural bilingüe, se adquiere la

responsabilidad de considerar los saberes comunitarios indígenas como importantes fuentes de aprendizaje para los alumnos.

Al tener la experiencia de práctica profesional del último ciclo de formación en “El Tablón”, comunidad indígena del Valle del Mezquital, se identificaron saberes comunitarios que aún prevalecen en la vida diaria de las familias, y por otra parte se identificó la necesidad de que la escuela fortaleciera su relación con la comunidad, con la finalidad de propiciar experiencias interculturales y bilingües de aprendizaje situado. Al respecto, el contexto comunitario tenía mucho que aportar a las actividades escolares a partir de las experiencias de vida cotidiana de las familias de los niños y niñas, que encerraban saberes muy valiosos para su aprendizaje. En este sentido, se consideró que, por medio del rescate de los saberes comunitarios, la comunidad y la escuela se podrían vincular mejor y crear un eje fundamental para complementar el desarrollo de los educandos, por ser el entorno real en el que ellos viven, juegan, aprenden y se relacionan.

Por otra parte, se adquirió el desafío de fortalecer el perfil de egreso al emplear conocimientos lingüísticos, socioculturales y pedagógicos para favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje en el medio indígena. Distintas propuestas de educación intercultural señalan la necesidad de vincular los aprendizajes escolares a la vida real de los alumnos y con las prácticas socioculturales que existen en cada comunidad, aprovechando pedagógicamente las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en el territorio comunitario para generar conocimientos interculturales. En este sentido la formación en la práctica docente para educación preescolar indígena, implica propiciar aprendizajes situados a partir de la complementariedad entre los sistemas de conocimiento nativos-comunitarios y los sistemas de conocimiento escolar, esto conlleva desarrollar un interés por incluir los conocimientos indígenas en el currículo escolar.

La problemática que generó la intervención dio lugar a plantear preguntas como las siguientes: ¿Cómo desarrollar una práctica docente que propicie que los alumnos conozcan y pongan en práctica estos saberes? *¿Te ga ot'e ha ma b'efi pa ya bätssi da bädi n'e da tsa da hoki nu'a ya nfädi?*; ¿Qué acciones favorecen el vínculo entre la comunidad y la escuela? *¿Te*



*ts'a ga hoki pa da hmutsi'ra hnini n'e ra ngusadi?*; ¿Qué acciones de mi práctica rescatan los saberes comunitarios? *¿Te be'a di hoki pa hinda b'edi n'ua ya nfädi de ya hnini?*

Por lo tanto, la investigación que se llevó a cabo tuvo como objetivo desarrollar una práctica docente que propicie que los alumnos reconozcan, valoren y pongan en práctica saberes comunitarios, a partir de su participación en proyectos didácticos contextualizados que fortalezcan el vínculo entre la escuela y la comunidad.

### **Marco teórico**

El desarrollo y sistematización de la experiencia parte desde el enfoque conceptual que reconoce que los saberes comunitarios son construidos por las personas y están insertos en un contexto cultural determinado, por lo tanto, manifiestan una forma propia de ver el mundo, por lo que enriquecen la experiencia de aprendizaje en educación intercultural. Como lo señala Chianese (2016); estos conocimientos y experiencias acumuladas de los pueblos que son transmitidos mediante la observación, la práctica y la reproducción, como: leyendas, mitos, historias de vida y en general mediante la oralidad, a las nuevas generaciones.

Al respecto, Núñez (citado en Filio, 2012) explica que un saber es un conocimiento empírico, práctico que ha sido posesión cultural e ideológica ancestral. Por ello, se reconoce que los comunitarios son saberes diferentes a los paradigmas de la ciencia, pues son conocimientos que las personas han acumulado y ponen en práctica para dar respuesta tanto a interrogantes cosmogónicas, como a problemas de la vida cotidiana (Tirzo citado en Filio, 2012). Además, Rattia (2018) señala que los saberes comunitarios pueden ser construidos, compartidos y transmitidos por los adultos a las nuevas generaciones en un determinado grupo social. Por ello, estos saberes son transmitidos en diferentes formas, que van desde lo más sencillo como una conversación entre los miembros de la familia, hasta las diferencias expresiones culturales como narrativas, danzas, ceremonias, ritos, etc.

De acuerdo con Clifford Geertz (2003), los individuos aprenden en comunidad, es por ello que los niños van creando su identidad con el contacto a sus raíces y cultura. De igual manera el usar el juego como medio de aprendizaje beneficia un mejor desempeño,

ya que, como señala Frida Díaz Barriga (2006); el aprendizaje experiencial es un aprendizaje activo, que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas, y pretende establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida.

De acuerdo con Sartorello (2017) el Método Inductivo Intercultural (MII) considera un enfoque integral para generar aprendizajes socioculturalmente significativos a partir de las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que los habitantes de una comunidad indígena realizan en el territorio comunitario. De igual manera, Gasché (2008) destaca la importancia del “hacer” y del “inter-aprender” para el proceso de generación de conocimientos indígenas. Por ello, es que se promueve una intervención docente significativa a través de la participación de los niños y niñas en actividades concretas de su contexto de vida, en este caso de tipo productivo y alimentario rituales.

### **Metodología**

El trabajo recupera la metodología de investigación –acción, que parte de un enfoque cualitativo. Se retoman los planteamientos de John Elliott (1993) quien define la investigación-acción como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Se elige esta metodología debido a que se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a cabo su práctica. Por lo tanto, este tipo de investigación propicia una práctica reflexiva, como forma de autoevaluación.

Para Kemmis y McTaggart “los principales beneficios de la investigación- acción son la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica; articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación; acercarse a la realidad: vinculando el cambio y el conocimiento; y hacer protagonistas de la investigación al profesorado” (1988, p.29).

Por ello, para la sistematización de la práctica docente recupera el modelo de Kemmis, integrado por cuatro fases o momentos interrelacionadas: Planificación, acción (Dimensión estratégica), observación y reflexión (Dimensión organizativa). Cada uno de los momentos implicó una mirada retrospectiva y una intención prospectiva que forman

conjuntamente una espiral auto reflexiva de conocimiento y acción, donde el diario del docente fue una herramienta fundamental para el registro, descripción y análisis de la experiencia.

## Resultados

Al realizar la práctica docente con el grupo de tercer grado del Centro de Educación Preescolar Indígena de la comunidad El Tablón, Ixmiquilpan, Hgo., se adoptaron distintas estrategias para favorecer la educación intercultural, incluido el empleo del MII, el cual tiene su punto de partida en las actividades sociales que las y los habitantes de una comunidad indígena realizan en el territorio comunitario a lo largo de las diferentes temporadas del año. La importancia de estas actividades es que son consideradas como fuente de la cultura indígena para realizar procesos educativos interculturales.

A partir del acercamiento a las personas de las comunidad se identificaron saberes que eran viables de rescatar con los alumnos porque estaban estrechamente relacionados con su vida y con la prácticas reales de la comunidad, por ejemplo cómo se elabora el ayate y las maneras de uso, el uso de las herramientas para la extracción del agua miel y el pulque, la elaboración de bordados tradicionales, la elaboración de artesanías tradicionales de la región, la recuperación de la medicina tradicional, prácticas tradicionales para preservar la alimentación de la comunidad, esto recuperado de manera transversal con distintos campos de lo curricular como; Lenguajes, Saberes y pensamiento científico, Ética, naturaleza y sociedades, De lo Humano y lo Comunitario, solo tomando en cuenta con los que se me permita relacionar con los proyectos didácticos.

A partir de esta lógica, las estrategias propuestas requirieron de un reconocimiento del territorio comunitario a partir de recorridos, dando lugar a la elaboración colectiva de un mapa vivo de la comunidad. Posteriormente, el empleo de la foto voz como una técnica de investigación-acción-participativa que combina fotografía con narrativa. Ambas fueron herramientas metodológicas que favorecieron la expresión, el registro de experiencias del grupo al conocer e investigar los saberes comunitarios, así como la recolección y registros de datos sobre la experiencia vivida.

Las experiencias de aprendizaje se organizaron a partir de proyectos didácticos como el nombrado: “Huellitas a mi comunidad”- Ya zi gua ha ma hä’i”, que tuvo como propósito desarrollar una práctica docente que propiciara que los alumnos del tercer grado, identificaran los lugares de su comunidad donde prevalecen saberes comunitarios, esto se realizó a partir de la estrategia de mapa vivo y después se desprendieron otras actividades siempre priorizando el aprendizaje situado.

Para iniciar el proyecto éste se presentó a los padres de familia, solicitando su apoyo para realizar recorridos en la comunidad y una visita a la casa de la cultura, de la misma. Con la intención de que estas actividades favorecieran un acercamiento entre escuela y comunidad, y que los alumnos observaran los utensilios para la extracción del pulque, utensilios para elaborar ayates, la cocina ancestral y el trabajo del campo de forma manual. Derivado de inconvenientes ajenos a la práctica docente, no se pudieron realizar los recorridos como estuvieron planeados, pero no fue impedimento para que los alumnos vieran a su comunidad con otros ojos para reconocer los saberes. Por ejemplo, en un recorrido los alumnos observaron cómo son los cerros en su comunidad y conversaron de sus experiencias; un alumno contó que él iba a cazar conejos con su abuelo hasta el cerro. También observaron la biznaga, y mientras se acercaban a verla, la abuelita de una alumna les platicó que éstas cuando tiene alrededor de treinta años crecen más grandes. Observaron las plantas que hay en su comunidad como el maguey, explicaron que de ellos se puede sacar el pulque, de igual manera se observó a lo lejos a un tractorista trabajando en sus tierras, identificando que en su comunidad es una actividad muy común el trabajo en el campo.

Al llegar al aula los alumnos de manera personal dibujaron su experiencia durante el recorrido, sin dejar fuera detalles como la carretera, los postes, nopales, árboles, cerros, los pájaros, las vacas, a las personas que pudieron observar, etc. Para complementar la elaboración del mapa vivo se recuperó información sobre los saberes comunitarios en el Tablón, considerada en el MII como información socialmente pertinente y territorialmente relevante, centrando la atención del grupo en el rescate de los principales saberes identificados, como son: la elaboración de ayates y las distintas maneras de utilizarlos, la

elaboración de tortillas con maíz producido en la comunidad y la extracción del agua miel y pulque como productos del maguey.

Acerca del saber comunitario sobre el uso del ayate, se invitó a una sabia de la comunidad, en este caso a una madre de familia del grupo, que hace uso de éste. En la visita mostró los usos que se le dan y cómo usarlo para cargar a un bebé. Para el final de esta actividad hubo un aprendizaje valioso para la docente en formación, reconociendo que cuando el docente fortalece el vínculo con la comunidad para generar aprendizajes se requieren estrategias como a salidas, visitas de las personas de la comunidad a la escuela y valorar su participación como fuentes vivas de conocimiento comunitario, tanto para los niños como para las docentes.

Para fortalecer la experiencia se propició el juego simbólico, que tiene gran valor, ya que por medio de éste se les planteó a los niños que tendrían que cuidar bebés en un ayate, se les dio la oportunidad de mostrar como ellos lo harían, algunos tenían noción de cargarlo con el mecapal, otros no sabían cómo, pero se interesaban por la actividad y lo realizaban como podían. Después se le pidió a la madre de familia que nos dijera como lo hacía ella, explicó que se le hace dos nudos al ayate para que no se resbale el bebé, después se coloca la cabeza con cuidado, se levanta un poco y se acomodan los pies, ella iba diciendo a los niños como se hacía y ellos se mostraban atentos para poder ejecutarlo. También les explicó que cuando se cansan o se duerme el bebé se puede colocar en la sombra de un árbol, entonces les pedí que buscarán donde colgarlo porque ellos también tenían que trabajar, algunos los colocaron en la cerradura de la puerta, mientras que los demás los colgaron en el teatrino y durante el recreo solo un niño se lo llevó al comedor y lo colgó en la ventana, los demás al terminar de almorzar fueron por sus bebés y los colgaron en el mezquite y en las granadas. Lo cual reflejó y reforzó sus conocimientos previos sobre los saberes que ellos ya tienen de su comunidad, poniéndolo en práctica y promoviendo el vínculo entre la escuela y comunidad.

Posteriormente, para recuperar el saber comunitario sobre la elaboración de tortillas de maíz, se realizó un proyecto titulado “Ra nadägo ma hnini- La feria de mi comunidad”, con ello se contextualizó en una situación sociocultural que tiene relevancia para los

alumnos. En esta ocasión se realizó indagación con sus papás, abuelos y otros habitantes de la comunidad, para saber cómo se organiza la feria de su comunidad, puesto que los alumnos ya tenían conocimientos previos. También se realizó la visita de un habitante que fue miembro del comité de feria para darles conocer las actividades que se realizan y tipos de productos que se venden. Se resaltó el conocimiento que todos tenían sobre los alimentos elaborados con maíz que vendidos en la feria. Su interés dio como resultado la organización de una feria en la escuela, donde elaboraron y vendieron quesadillas de nopales. Para recuperar mayor conocimiento sobre el saber comunitario se elaboraron tortillas, se tuvo apoyo de madres de familia del grupo, quienes elaboraron tortillas de la forma tradicional. Los niños participaron primero con observación y después elaborando sus propias tortillas. Se encendió la lumbre con hiervas secas y mientras participaban en la actividad algunos alumnos señalaban cómo lo realizaban en casa con sus abuelas o mamás, incluso dijeron que ellos sí sabían voltearlas; un alumno mostró como lo hacía con uso de un palito pequeño.

La última estrategia partió del proyecto “Ra denda- La tiendita”, donde los alumnos identificaron que se vende en su comunidad y en qué tipos de tienda, a partir de sus participaciones se rescataron datos sobre la venta de pulque dentro de la comunidad y su proceso de extracción y preparación. Nuevamente, de manera simbólica, con agua de horchata, jugaron a extraer pulque. Los alumnos que conocían el proceso porque han visto a sus familiares raspar, fueron mostrando lo que se necesita y cómo se hace, con un maguey de cartón y un ocote. El alumno con más experiencia succionó el agua con un popote y le tapó la punta con un dedo para que no se saliera y lo colocó en un vaso.

Las actividades realizadas se documentaron mediante el mapa vivo y la foto voz, al tomar fotografías del proceso de conocimiento de estos saberes y de su presencia en distintos lugares de la comunidad, así como en la escuela a partir de las actividades realizadas. Documentar sus experiencias de esta forma contribuyó a rescatar con la oralidad de los niños la forma en que se realizan las actividades mencionadas y por lo tanto a considerar estos conocimientos comunitarios como parte importante para ese territorio y para la vida social de “El Tablón”. A los alumnos esto les permitió rescatar lo que saben sobre



la existencia de estas prácticas ancestrales y tener vivencias significativas a partir del vínculo fortalecido entre lo que aprenden en la escuela y las prácticas socioculturales de su comunidad.

### **Discusión y conclusiones**

De esta manera se reflexionó acerca de: ¿Qué pasaría si la educación intercultural no fomentara ese vínculo entre la escuela y comunidad? En este sentido, se consideró que las actividades de enseñanza no estarían contextualizadas, sus aprendizajes no serían valiosos para su vida real, no se les daría importancia a los sabios de la comunidad.

Trabajar con propuestas, como el MII, aportó gran valor para la recuperación de saberes, propició el análisis, la reflexión y la comunicación entre los actores comunitarios (niñas y niños, madres y padres, sabios y conocedores comunitarios y maestras) que participaron. Contribuyó a mejorar la práctica docente para una educación intercultural crítica, que propició actividades y proyectos situados con aprendizajes socialmente pertinentes y territorialmente relevantes. Por ello, la intervención realizada propició mayor interés de los niños en valorar las actividades que los habitantes de su comunidad realizan, así como emplear el mapa vivo y la foto voz en otros momentos escolares para documentar las experiencias de forma gráfica y con apoyo de sus narraciones de experiencias.

Al realizar el trabajo docente a partir de proyectos didácticos que propiciaron experiencias interculturales, aportaron para que los alumnos aprendieran mediante el intercambio cultural y valoraran los conocimientos que tiene la gente a su alrededor para ponerlos en práctica. Ya que ellos también tienen esos saberes y se tanto docente en formación, como familias y alumnas, se dieron cuenta de que ellos lo pueden enseñar y ejecutar. Como un aprendizaje para la vida docente, se rescata que en este tipo de experiencias se trata de aprender de y con los niñas y niños, no se espera que un docente sepa todo, si no se promueve que en verdad sea un guía para potenciar lo que los habitantes de las comunidades saben.

De igual forma, a partir del análisis de la experiencia se recupera que en las estrategias adoptadas para el aprendizaje situado no basta una explicación, sino fomentar el aprender haciendo, en realidad se trata de vivir e involucrarse en algo que la mayoría de



los niños en una comunidad indígena ya han visto y han vivido, por ello los saberes se transmiten haciendo e involucrándose en las actividades cotidianas.

Se concluye que para la formación docente es relevante tener experiencias donde se fortalezca vínculos entre la escuela y la comunidad, con búsqueda y gestión de espacios para que los alumnos aprendan mediante el intercambio cultural y valoren los conocimientos que tiene la gente a su alrededor para ponerlos en práctica. Esto es posible cuando se consideran las fuentes de saber de la comunidad, dándoles espacios en la escuela para poder conversar con los alumnos, esto no solo ayuda a los alumnos a tener mejor conocimiento de lo que se realiza, si no también se entreteje la relación con la comunidad.

### Referencias

- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza Situada: Vinculo entre la escuela y la vida. México, D. F: McCRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Filio, G. (2012). "Saberes comunitarios, saberes escolares y su influencia en la formación de un niño mazateco.". México: universidad pedagógica nacional.
- Geertz, C. (2003). La interpretacion de las culturas. Barcelona: Gedisa.
- Rattia, M. (2018). Los saberes comunitarios y el control de dengue. Una experiencia en el Municipio Mario Briceño Iragorry. Venezuela. Universidad del Zulia, vol. 28, núm. 1, pp. 227-252.
- Sartorello, C. (2016). Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela.
- Sartorello, C. (2017). Milpas educativas: Laboratorios sionaturales vivos para el buen vivir. REDIIN.

## Expresiones emocionales en la construcción de argumentos en niños preescolares. Una mirada integrativa

Miriam Arely Gómez Maldonado

miriamgm943@gmail.com

Perla Paola Sierra García

ppsierrag@enoi.edu.mx

Dr. Lázaro Uc Mas.

l\_ucm@bcenog.edu.mx

Línea Temática 6: Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

### Resumen

La investigación de habilidades argumentativas en la escuela tiene un enfoque centrado en las operaciones mentales y si bien consideran la presencia de una “parte” emotiva, esta parte no siempre queda explícita. Por ello, desde una mirada emotivo cognitiva esta investigación aborda el estudio de los niveles de argumentación y encuentra la necesidad de replantear la mirada exclusivamente cognitiva. Apoyada en la etnografía, observación participante y entrevistas profundas se analizan secuencias interactivas maestro alumno, se caracterizan dos formas de argumentación: oral y por acciones, en ambas, se analiza la incidencia, presencia, e importancia de las expresiones emotivas que aparecen durante la construcción de argumentos en niños preescolares. Estas expresiones se integran en el proceso mismo de la construcción argumentativa. El concepto de deseo surge como la unidad que articula procesos cognitivos con emotivos y permite postular niveles de construcción argumentativa mostrando el lugar y función que tienen las emociones en dicho proceso. Desde esta mirada, es difícil hablar de argumentación sin hablar de las emociones que la hacen posible.

**Palabras clave:** argumentación, emociones y juicios de valor.

## Planteamiento

Un elemento importante del pensamiento crítico es la capacidad de armar argumentaciones, es decir, establecer y exponer razones que exponen un punto de vista, capaz de criticar o contradecir otras. La argumentación es la exposición de un punto de vista. Galindo (2007) menciona que argumentar principalmente es dar razones a favor de algo que se pretende “agregaremos que no cualquier razón, sino razones correctas y aceptables por el destinatario de la argumentación que puede ser el juez” (Galindo, 2007. p 31). Este autor, al igual que Tamayo (2012) utiliza las aportaciones de Toulmin (2007) para decir que se trata de una actividad donde se plantean pretensiones, que se respaldan produciendo razones, criticando otras razones, contradiciendo otras.

Una investigación en niños preescolares analiza las estrategias argumentativas empleadas por 60 niños en situaciones naturales de interacción en el aula. Se observaron tres momentos del día: asamblea, actividad pedagógica y juego libre con juguetes, los niños generaron 10 estrategias argumentativas que aportan evidencia de la argumentación en la primera infancia. (Jiménez y Vega. 2018).

Tabla 1. *Estrategias argumentativas*

Referente de autoridad	Apelar a otra persona a la que se le atribuye una característica de autoridad, para justificar el punto de vista.
Descripción	Expresar características y atributos esenciales de personas, eventos u objetos para justificar el punto de vista.
Analogía	Relación entre dos o más personas, eventos u objetos, señalando una característica esencial entre ambos, para justificar el punto de vista.
Generalización	Afirmación que se refiere a un atributo que incluye a todas las personas, eventos u objetos que hacen parte de un grupo, para justificar el punto de vista.
Narración	Relatar un acontecimiento ocurrido en el pasado, para justificar el punto de vista.

Anticipación	Proyectar un hecho antes de que este ocurra, tomando como referente datos previos.
Causalidad	Conexión entre dos o más hechos o ideas para justificar un punto de vista y llegar a una conclusión.
Propuesta alternativa	Generación de una justificación que busca solucionar un problema o situación, la cual surge como respuesta a una justificación dada previamente por otra persona.

*Fuente: “Estrategias argumentativas en situaciones naturales de interacción en el aula de nivel preescolar” (p.120), por Jiménez y Vega, 2018, Scielo.*

Jiménez y Vega (2018) proponen la existencia de diferentes eventos para la argumentación, el análisis se basa en los procesos cognitivos para armarla, por ejemplo, en la lectura de los cuentos, que los alumnos identifiquen una característica de algún personaje, pero no se preguntan, ¿Cuál es el interés de los niños en el cuento? ¿Qué es lo que le lleva a los niños a interesarse por ese cuento?, igualmente identificar un atributo de algún personaje del cuento y compararlo con otro, pero no se indaga, la emoción que el niño experimenta al conocer tal o cual atributo del personaje, y sobre todo el significado personal de saber eso. Se reconoce su relación con una “parte” emocional, pero no se profundiza en la forma en que tal relación se produce.

Rodríguez (2017) en una investigación cualitativo, descriptivo acerca de las habilidades de argumentación, diseña una didáctica desde la estrategia del análisis de dilemas morales a partir de situaciones conflictivas presentes en el aula, refieren la argumentación como clave para la comunicación, para fortalecer de manera formal y justificar los puntos de vista en la construcción de argumentos. Retoma procesos de análisis, síntesis y reflexión, de acuerdo con la propuesta de Toulmin (2007) y plantea que los argumentos son razonables cuando la persona, al momento de emitir es consciente de las consecuencias. Señala:

La razón de la cual se extrae la información es “como una premisa singular, transmite la información a partir de la cual se extrae una conclusión”. La garantía, por otra parte, legitima la conclusión; es la “premise universal, expresa, no algún tipo de información, sino una garantía o justificación de acuerdo con la cual el hablante puede pasar con seguridad del dato a la conclusión” (Toulmin, 2007, p.154)

Rodríguez toma los argumentos como una herramienta en la elección de alternativas para el abordaje de conflictos. El conflicto interpersonal se plantea como una situación inherente al ser humano en contexto de interacción social y se entiende como una situación contradictoria en la que se enfrentan las personas con el objeto de satisfacer sus intereses. Se pretende sustentar la necesidad de que, desde temprana edad, se oriente a los niños en el manejo de conflictos a través de la argumentación para que sean ellos los que puedan tomar decisiones morales asertivas.

Esta investigación nos habla acerca de la interacción social, pero no queda suficientemente plasmado el lado emotivo, se hacen afirmaciones como: revisar las vivencias, trabajar con los intereses, además que, los conflictos como tales, siempre involucran “partes” emotivas. En la descripción de esos conflictos se menciona la existencia de agresiones físicas e intolerancia, únicamente dentro de los resultados, al momento de analizar la estructura argumentativa, no se menciona lo emotivo.

En otra investigación sobre la argumentación en escuelas primarias se emplean categorías por niveles de Erduran.

Tabla 2. *Niveles de argumentación de Erduran.*

Niveles argumentativos	Características
Nivel 1	Comprende los argumentos que son una descripción simple de la vivencia.
Nivel 2	Comprende argumentos en los que se identifican con claridad los datos (data) y una conclusión (claim).
Nivel 3	Comprenden argumentos en los cuales se identifican con claridad los datos (data), conclusiones (claim) y justificación.
Nivel 4	Comprende argumentos constituidos por datos, conclusiones y justificaciones (warrants), haciendo uso de cualificadores (qualifiers) o respaldo teórico (backing).
Nivel 5	Comprende argumentos en los que se identifican datos, conclusión(es), justificación(es), respaldo(s) y contraargumento(s).

*Fuente:* Los niveles argumentación de Erduran (2008) tomado de La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños (p.218), por O. Tamayo 2012. *Redalyc*. 9 (17)

Los niveles argumentativos de Erduran se centran en acciones y procesos cognitivos como comprender, describir, identificar, Tamayo los retoma para caracterizar los trabajos de unos niños y hace notar que la metacognición apoya los desempeños argumentativos de los niños en el aula, su principal conclusión fue, que la argumentación, es sensible a las motivaciones y a los afectos, dice:

De manera análoga a lo mencionado acerca de la metacognición, la meta afectiva se refiere al conocimiento y el control de propios procesos afectivos conocer y regular nuestras expresiones de afectividad en el proceso de elaborar argumentos sin duda nos acerca un mejor conocimiento de nuestra cognición y de manera específica de los procesos afectivos involucrados en el aprendizaje en dominios específicos del conocimiento (Tamayo, 2012, p. 230)

Los procesos afectivos son esas reacciones que se tienen ante los hechos, sin embargo, lo deja como incógnita, señala su relación, pero no explica cómo es que se realiza, tal vez tenga que ver con el significado que le da una persona cuando construye el argumento. Muestra la construcción del argumento como tal de acuerdo con los niveles de Erduran, y nota su relación con lo que llama meta afectivo, esto es, las emociones, pero no profundiza en cómo se da esta relación, por lo que vale la pena preguntarse, a qué procesos afectivos se refiere el autor y porque están inmersos en los argumentos.

Como puede verse, el desarrollo del pensamiento crítico en los niños alude a procesos de argumentación, y en casi todos los casos se menciona la existencia de una relación con una “parte” emotiva, pero en todos los casos, no se explicita esta relación y siempre se trata como algo diferente, separado, relacionado sí, con la argumentación, pero separado, como ente distinto. Sin embargo, la observación cotidiana de situaciones en las que se construye un argumento, sugiere la existencia, persistencia, de lo emotivo como algo constitutivo del argumento, dada esta percepción es que la presente investigación aborda las posibles relaciones entre la argumentación y la emoción en la siguiente pregunta: ¿Cómo



se articulan, y que producen, las expresiones emocionales en el desarrollo de habilidades argumentativas en niños de preescolar?

### Referencias teóricas

Lyons (1993) sostiene una relación estrecha entre lo racional y lo emocional proponiendo, una mirada integradora, desde la teoría causal-evaluativa, dice “Las emociones al dar lugar a la conducta, consumen propósitos conscientes o inconscientes, o que las emociones al dar lugar a cierto tipo de deseos, debe entenderse que organizan y canalizan la conducta” (Lyons, 1993, p. 234), lo que quiere decir que es un proceso que se da simultáneamente.

Lo que Lyons afirma es que no podemos establecer patrones rígidos de respuesta conductual a una emoción determinada, sino que los comportamientos pasan por un filtro racional, guiados por los deseos generados por la emoción y su valoración. Dice Lyons, “razonar acerca de los objetivos, son los medios de satisfacer nuestros deseos, debe jugar algún papel en la conducta que procede de las emociones” (1993, p.200). La Noción de deseo generado por la emoción no es simplemente un cúmulo de emociones, Lyons le incorpora la idea de estar constituido por representaciones de la realidad, pero quien mejor expresa esta idea es Ricoeur cuando sostiene que el deseo es constituido por la articulación de dos elementos: las razones para actuar, que alude directamente a la “parte” cognitiva”, y la emoción como la fuerza que indica la intensidad por la que la razón se expresa en acciones, dice Ricoeur “Esta doble faz del deseo -el deseo como fuerza que impulsa y mueve, y como razón de actuar- está en el origen de la oposición entre lo que se puede explicar (la causa) y lo que se puede comprender (el motivo/razón)” (2002, p. 159). El deseo como fuerza es la expresión emocional, el deseo como motivo son las razones y argumentos de actuación. De este modo el concepto de deseo integra lo emocional y lo racional.

Para esta investigación es relevante la distinción de Lyons entre emociones fácticas que son en el aquí y ahora de un estado corporal mientras que las emociones disposicionales son las que articulan el conocimiento del mundo por el sujeto y su propensión a actuar de determinada forma. Las emociones disposicionales implican ya una valoración del mundo de modo que, en una situación presente, “una evaluación acerca de determinado objeto



acontecimiento situación de mi entorno en relación conmigo mis convicciones mis emociones revelan sin contemplo el mundo o un aspecto del mismo como amenazador o acogedor” (Lyons, 1993, p 81). cuya expresión son las emociones fácticas, las que se muestran en el aquí y el ahora. Estas dos formas de expresar emociones, fácticas y disposicionales, no están separadas entre sí, sino que se realimentan continuamente en el transcurso de la vida personal y se concretan, en los deseos.

Uc Mas apoyándose en Lyons explica que “la emoción es parte estructural inherente de la acción y el pensamiento y no un mero acompañamiento, emocionarse es implicarse en “algo y el hecho de implicarse en algo significa que el sujeto que se implica elige, de algún modo, ese algo con lo que se implica” (2007, p. 141), de tal modo que la emoción cumple el papel de elegir, dentro del entorno del sujeto, el objeto que ha de conocer. En las aulas escolares, las emociones que experimentan los niños son las que eligen el objeto de conocimiento, ahí dirigen su atención, y el resultado de tal atención es un conjunto integrado de emociones y saberes, saberes sobre la parte del mundo elegido como objeto de conocimiento. Entonces, la argumentación no solo es un proceso racional cognitivo, sino que se entrelaza con emociones fácticas y disposicionales. Este es el objeto de la presente investigación: Saber cómo se articulan las emociones fácticas y disposicionales durante la construcción de un argumento por niños preescolares.

## **Metodología**

La etnografía permitió describir lo que cotidianamente se realiza, prestando atención a esas emociones fácticas para describir las memorias emocionales, justo en los momentos o en situaciones en que los niños construyen argumentos y que implica el desarrollo de sus habilidades argumentativas.

A través de la Observación participante y la entrevista a profundidad (Taylor y Bodgan 1984) se analizan la interacción entre niños y maestra en situaciones de argumentación y se caracteriza la forma en que se entrelazan las expresiones emotivas con las fases de la construcción argumentativa, al modo de una descripción densa.

La investigación se realiza en el Jardín de niños “Beatriz Ordoñez Acuña”, ubicado en la colonia los reyes, en Irapuato, Guanajuato, en el grupo de segundo grado, grupo “B” con 10 niños y 10 niñas, quienes están iniciando su formación escolar, es la primera vez que están dentro de un centro educativo. El preescolar se encuentra en una zona urbana.

## **Resultados y Discusión**

Se analizan secuencias de interacción donde observamos lo siguiente: el papel y la función de las emociones para construir el deseo de responder a algo, la construcción del argumento donde se integra, los datos de la situación a resolver y las emociones para construir respuesta (el deseo), y finalmente la interacción termina cuando el niño expresa el argumento construido. De este análisis resultan dos tipos de argumentación, a la que llamamos a) argumentación verbal y) argumentación por acciones. En este análisis destaca el momento en que una acción docente obstaculiza el desarrollo de procesos argumentativos, es el inciso c) la valoración docente como obstáculo argumentativo.

### **A) Argumentación verbal.**

La emoción como elección del objeto a argumentar.

La argumentación implica formular preguntas para que los niños construyan una oración argumentativa, pero además inscritos en un medio significativo tienen otra relevancia. Me voy a permitir a narrar lo que sucedió cuando Emily y Tania interactuaron la leyenda de la Llorona. Al momento de comer Tania y Emily debatían acerca de la “Llorona”, Emily argumentaba que la Llorona si existía porque su abuelita la había escuchado un día (Emily abría los ojos y decía que si con la cabeza), mientras que Tania decía: La Llorona no existe mi mamá me dijo que eso solo era mentira (frunció las cejas y cerró los puños). Emily sostenía nuevamente que sí existía, Tania le soltó un manotazo y le pidió que guardara silencio. Mishelle sentada junto a ellas, permaneció sentada, cambia su mirada, primero veía a una y luego a la otra, en el momento en que Tania golpeó a Emily dijo: -hay que hablar de la princesa Sofía, lo cual terminó con esta interacción.

Anterior a este debate estuvieron hablando acerca de los animales de la granja, la maestra preguntó al grupo acerca de porque creen que las vacas dan leche o porque las gallinas ponen huevos, entre otras incógnitas, preguntando directamente a Emily y Tania, no respondieron. El espacio y la forma situacional no fue suficiente para que ellas construyen su deseo de responder, diferente a la discusión sobre la existencia de la llorona, en el cual expresaban sus razones de la existencia o no de la llorona, al mismo tiempo que externaba la fuerza de esos argumentos, es decir, las emociones, fruncir las cejas, cerrar el puño, y dar manotazos son expresiones de la intensidad de la razón expuesta o razón a defender en el debate, lo cual muestra también la implicación en el mismo. La inexistencia de emociones sobre el tema de la granja y la leche es indicativo de la escasa implicación de los niños en el tema. No les interesa porque no les suscita ninguna emoción y no tienen motivos para responder.

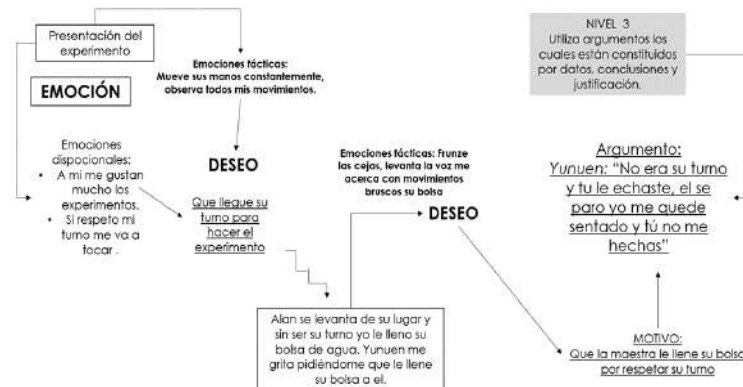
### **Emociones y argumentación**

Yunuen es un niño diagnosticado con TDAH la mayoría del tiempo está parado, nunca atiende las indicaciones y las actividades del día en ocasiones no las culmina. Esta secuencia se desarrolla en la realización del experimento “La contaminación del agua” se inicia con una plática dentro del aula acerca de la importancia de conocer la contaminación del agua, en ese momento Yunuen estaba parado, dio la espalda y comenzó a tomar el material, la maestra levanta la voz y lo llama diciéndole: Yunuen, te voy a regalar una estrella si escuchas la clase, a lo que él respondió volteándose y comenzó a hacer ruidos con la boca para no escuchar.

Al comenzar la actividad Yunuen estaba sentado dentro del círculo como los demás respetando la indicación no dejaba de mover sus manos y observaba cada uno de los movimientos de la maestra. Alan se acerca y la maestra no se percata que no seguía su turno así que, toma su bolsa y se la llena, al terminar de llenársela Yunuen se levantó y da su bolsa a la maestra, esta se lo regresa diciendo “No aun no es tu turno”, Yunuen alzó la voz, movió la bolsa con movimientos bruscos hacia la maestra y dijo: ¡Por qué! ¡Llénamela!, la maestra se pone en cuclillas, le toca el hombro y le dice que se tranquilizara que no tenía por qué

gritar, Yunuen se quedó viendo, bajo la voz, dirigió su mirada al suelo y dijo: “Es que no era su turno y tú le echaste, él se paró yo me quedé sentado y tú no me echas”. La maestra respondió “Tienes razón discúlpame, lo que él hizo está incorrecto, siéntate ya casi es tu turno”. Yunuen regreso a su lugar se sentó cruzó sus brazos y frunció sus cejas.

Figura 1 *Secuencia de Yunuen*



En la secuencia de Yunuen se observa su disposición al experimento y se expresa fácticamente moviendo sus manos, observando, esperando su turno. De pronto aparece Alan que no le toca turno, la maestra le llena su bolsa y Yunuen encara a la maestra reclamándole que le llene su bolsa como a Alan que no le tocaba turno. Lo interesante es la razón que da la actuar así: “no era su turno y tú echaste”. De este modo casi sutil, el saber (esperar turno, otro no espera, le llenan a la bolsa) genera la emoción imperativa de pedir que le llenen su bolsa tal y como se lo hicieron con Alan que no le correspondía turno y que Yunuen expresa de modo verbal a modo de conclusiones y justificación “No era su turno y tú le echaste, él se paró y yo me quede sentado y tu no me echas”. En el esquema de Erduran estamos ante un nivel 3 de argumentación. En esta secuencia emociones dispacionales y fácticas se intercalan e integran con saberes y conocimientos de la situación que finalmente llevan a actuar y a dar razones de tal actuación de Yunuen.

### Niveles de argumentación verbal.

A partir del reconocimiento de las emociones en la argumentación verbal, se puede enriquecer la tabla de Erduran, desde esta mirada emotiva-cognitiva:

Tabla 3 *Niveles integrativos de la argumentación verbal*

Nivel	Características
1	La emoción valora la situación y elige el objeto a argumentar.
2	En la descripción de la vivencia se integran datos del objeto a argumentar y las emociones que soportan las acciones de construcción del argumento. Es el deseo en marcha.
3	Se realiza una descripción simple de la vivencia y utiliza su juicio evaluativo para crear una conclusión.
4	La construcción de un argumento en su fase de conclusión y justificación s hace integrada a las emociones fácticas.
5	Se construyen argumentos donde utiliza sus emociones fácticas y disposicionales para utilizar un referente teórico.
6	Los contrargumentos de una situación se construyen articuladas a las emociones fácticas y disposicionales.

Como podemos observar, el argumento no se da de forma instantánea si no que se construye progresivamente, por eso es necesario agregar un nivel 1 de elección del objeto a argumentar, además de integrar los conceptos emotivos para mostrar las características integrativas de todo argumento, es decir, construir un argumento no es solo por y a través de operaciones cognitivas, sino, sobre todo, la integración de emociones en dicho proceso.

### **B) Argumentación por acciones**

De acuerdo a los niveles de Erduran, las habilidades argumentativas son siempre definidas con oraciones argumentativas en el discurso de los hablantes en el cual se deducen las operaciones cognitivas. Pero en los niños preescolares observados encontramos que pueden armar una argumentación y expresarla en acciones y no siempre ni necesariamente de forma oral. Es el caso de una secuencia con Julieta, una niña de cuatro años en el desarrollo de la actividad de ¿Cuántos vasos necesito?, Inicia en el momento en que la maestra da una hoja con una colección de caras de niños, posteriormente les dice: Chicos

yo necesito que cada niño tenga un vaso de agua, yo tengo aquí algunos vasos, les voy a regalar uno.

Hay dos momentos, el primero cuando Julieta resuelve la pregunta de ¿Cuántos vasos necesito? de la siguiente manera: Julieta mira la hoja de sus compañeros, se queda callada y en un momento siguiente agarra el vaso y lo junta con los niños dibujados. Se observa que está meditando lo que va a hacer, y junta los vasos con los niños de modo inseguro, como titubeando en la acción, se acomoda en la silla valorando lo que va a hacer y finalmente junta los vasos con los niños uno a uno. En un segundo momento después de resolver la pregunta, cuando iniciamos la segunda ronda, Julieta lo hace sin titubear, mostrando seguridad en la secuencia de acciones para juntar uno a uno los vasos con los niños.

En el primer momento o primera ronda representaba un reto para la niña resolver la pregunta por ello, expresaba inseguridades normales en la resolución de un problema, y en la segunda ronda, la confirmación de haberlo hecho bien, la da seguridad y se convierte en emociones disposicionales. El segundo momento o la segunda ronda es la confirmación de las emociones disposicionales que se suscitaron en la primera ronda. Cuando el deseo se convierte en logro.

Figura 2. *Secuencia de Julieta*





En estos dos momentos Julieta construye su argumento de la resolución de la pregunta ¿cuántos vasos necesito? Pero su argumentación no es oral, Julieta a través de sus acciones resuelve la pregunta. Julieta encontró la solución y este es su “argumento” para aplicarlo en la segunda ronda. El argumento no es una expresión oral, sino una secuencia de acciones que resuelven la pregunta planteada.

En esta secuencia se observan las emociones fácticas de inicio, la pregunta fundamental ¿Cuántos vasos tengo?, Julieta decide (desea) resolverlo y muestra el resultado de su deliberación interna en acciones (se levanta, toma vasos y los relaciona). El argumento se infiere a partir de sus actos. Tengo tres vasos para tres niños.

En el siguiente esquema podemos ver la parte cognitiva (arriba), el análisis de los datos que la llevan a construir su síntesis cognitiva, pero fue posible por las emociones de duda (se muerde los labios), y las disposicionales (expectación y prueba al deslizar sus dedos). Ambas emociones valoran la posibilidad de dar con el resultado y se convierte en deseo de hacerlo, el cual se concreta en la ronda 2, al juntar exitosamente los vasos. Estamos ante la presencia de un nivel 4 de argumentación, pero expresada en acciones.

### **Niveles de argumentación por acciones de los niños de Preescolar**

La mirada emotivo-cognitivo permite notar que la argumentación no es sólo verbal sino también a través de acciones, de modo que, a partir del esquema anterior de argumentación verbal, planteamos un esquema de niveles de argumentación por acciones.

Tabla 4 *Niveles de argumentación por acción*

Niveles		Características
1	Valoración de la situación	La emoción valora la situación y decide si participa o no en la tarea.
2	Construcción y respuesta al deseo	Decisión de hacerlo, signado por: atrevimiento, primeras acciones, surgen más dudas, surgen emociones de seguridad o aceptación.



3	Construcción de sus razones	La decisión tomada hace que responda a preguntas directas por medio de acciones (desliza su dedo) para construir la respuesta, todo dentro de emociones fácticas de continuidad.
4	Enriquece su argumento	Realiza más acciones con las que da respuesta al cuestionamiento.
5	Poner a prueba el argumento	Vuelve a ejecutar la secuencia de acciones sin titubear por segunda vez. Se da con emociones fácticas de seguridad,
6	Entra en debate.	Responde o construye acciones que funcionen como contraargumentos.

### C) Valoración docente como factor en la construcción argumentativa.

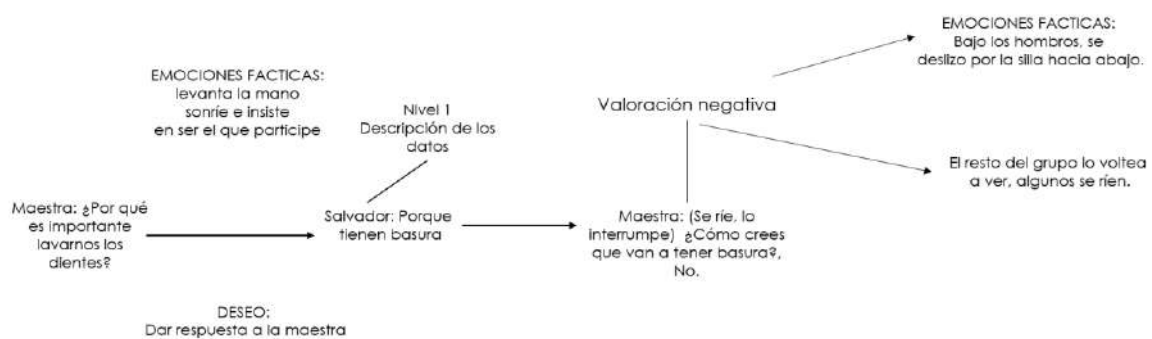
El actuar de la maestra evalúa constantemente la acción de los alumnos, pero muchas de estas valoraciones pueden interrumpir secuencias de construcción de argumentos en los niños, es el caso de Salvador en una de las clases.

La situación es así: al iniciar la clase la maestra les canta la canción del cepillado de los dientes, Salvador canta la canción y realiza movimientos de acuerdo con la canción. Al terminar la maestra pregunta ¿Por qué es importante lavarnos los dientes? Salvador levanta la mano expresando emociones fácticas ya que sonrío e insiste en ser el que participe, la maestra le da la palabra, Salvador responde: porque tienen basura, la educadora se ríe y le menciona: ¿Cómo crees que van a tener basura?, No. El resto del grupo lo voltea a ver, algunos se ríen acompañando a la maestra. Las emociones fácticas de Salvador cambian, baja los hombros, se desliza por la silla hacia abajo. La maestra se voltea y explica: Nos tenemos que lavar los dientes porque quedan residuos de comida y los dientes se nos pueden poner amarillos. Salvador dio una razón simple, que se ubicaría en el nivel 1 de Erduran.

Dice Lyons (1993) cada persona tiene un juicio de la situación u objeto pues tenemos memorias emocionales distintas lo que nos llevarían a construir nuestras propias razones, la razón de Salvador no era la razón de la maestra, pero no estaba equivocada, sin embargo, la valoración negativa de la maestra creó en Salvador emociones fácticas de esquivo, de

huida y que su deseo cambie. De acuerdo con sus emociones fácticas su deseo ahora sería que nadie lo voltee a ver, y dentro de ello, la de interrumpir el proceso de construcción de argumento. Salvador se quedó en el nivel 1 y ya no transitó al nivel 2. Emoción y proceso cognitivo se articulan en los cambios de deseo, en el primer momento para armar y externar un inicio del proceso argumentativo hasta el nivel 1 y la valoración docente para cambiar el deseo e interrumpir el proceso constructivo de argumentos.

Esquema salvador.



## Conclusiones

Las expresiones emocionales están inmersas en todos los momentos en lo que se ejecutan y desarrollan las habilidades argumentativas, desde que se elige el objeto o el evento a argumentar, ya sea de tipo verbal o en acciones, en la construcción de la justificación y en la razón argumentativa final. En todo el proceso la emoción le da significado a lo que se argumenta (positivo o negativo), ese significado es la fuerza, al mismo tiempo se construye un motivo. La fuerza (emoción) y el motivo (la razón) ambas se juntan en el deseo, entonces es posible sostener que el núcleo de la argumentación no es la razón (procesos cognitivos), ni que la emoción sea algo concomitante o aleatorio, sino que son ambas integradas en el deseo, por tanto, es el deseo el núcleo y la unidad de la argumentación. Por tanto, muestra la necesidad de incorporar la emoción dentro de procesos argumentativos y ofrece una revisión de la propuesta de Erduran.

Este proceso de construcción argumentativa centrada en la construcción del deseo, expresión del deseo y valoración del deseo como unidad de la razón y la emoción, suele interrumpirse con valoraciones negativas hacia las acciones de los alumnos, interrupción que la docente no percibe por su intención de “corregir” al alumno. No se da cuenta que hace cambiar el deseo del niño y por tanto interrumpir el proceso constructivo de argumentos. Las emociones fácticas son indicadores del rumbo del deseo, su cambio o retroalimentación, ya no es sólo la expresión de satisfacción o no, de sentirse a gusto o no, sino de la implicación, intensidad y rumbo del proceso constructivo de argumentaciones, luego entonces, las acciones de valoración de la maestra podrían prestar más atención a los posibles cambios que genera en los deseos de los alumnos.

### Referencias Bibliográficas

- Galindo, E. (2013). Argumentación Jurídica (Vol.1). Porrúa.
- Jiménez, G., & Vega, L. (2018). Estrategias argumentativas en situaciones naturales de interacción en el aula de nivel preescolar. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 113-131. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.31976>
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*. Vol. 22. 41-60
- Lyons, W. (1993). Emoción (Vol. 42). Anthropos Editorial.
- Planes y programas de estudio para la educación básica. SEP. 81-111.
- Ricoeur, P. (2002) *Del texto a la acción* (Vo.2). Fondo de cultura económica.
- Sanchez, M. (2018). Un referente para la Didáctica y la Evaluación Socioformativa, p 11
- Tamayo Álzate, O. E., (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, vol. 9 (17), 211-233. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=413835215010>.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Paidós.
- UC, Mas L. (2007). *Expresiones emocionales y procesos de conocimiento en el aula*. Edit. Bcenog.

## Compartencia de experiencias en la revitalización de la lengua mayo “yoremnokki”

Rafaela Alcira Rábago Huicoza

r.rabago@creson.edu.mx

Ludim Leyva Icedo

cren.lleyva@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”

Línea temática 6: Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

### Resumen

Esta ponencia es producto del trabajo que se realiza en nuestra comunidad de gestión académica en las Licenciaturas en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria y Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria del Plan de estudio 2022, siendo el principal reto que el futuro docente revitalice la lengua Mayo Yoremnokki en los alumnos y alumnas que pertenecen a las zonas indígenas en nuestro estado de Sonora.

Se documentan los informes del diagnóstico que se aplica al inicio del proceso de admisión, las estrategias utilizadas en la búsqueda por hacer significativo el proceso de revitalización de la lengua Mayo Yoremnokki, los conocimientos y saberes de los pueblos de referencia de la realidad personal y escolar, la forma en que se organizan desde la cosmovisión a la que pertenecen, y una narrativa del ser docente intercultural en la actualidad así como los avances en el recorrido del trayecto de la formación docente.

**Palabras clave:** compartencia, yoremnokki, yoreme, cosmovisión, revitalizar, intercultural.

### Planteamiento del problema

México es reconocido constitucionalmente como país multiétnico, multilingüe y multicultural donde conviven 68 lenguas indígenas y 354 variantes, según lo propone el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (2008) y el español. Esta última como lengua heredada de la población originario de España que colonizo una gran cantidad de regiones,

y que hoy comparten la mayoría de los hablantes de este país. En México también es posible encontrar hablantes de otras lenguas originarias de otros lugares del mundo, esto como resultado de procesos migratorios de comunidades o individuos.

Los Yoremes habitan en el noroeste de México, en parte de los estados de Sonora y Sinaloa, que comprende tres áreas naturales: la sierra, los valles y la zona costera, las cuales definen sus características productivas, así como sus problemáticas. En el estado de Sinaloa sus comunidades se localizan en la parte norte en los municipios de Ahome, El Fuerte y Guasave; mientras que, en Sonora, habitan en la porción sur, en los municipios de Etchojoa, Huatabampo y Navojoa, principalmente. En el último censo (2010), se registraron 39,759 hablantes de lengua mayo. La lengua más cercana al mayo es el yaqui. Se considera que el mayo está en alto riesgo de desaparición.

El ser Yoreme o Yoeme es reconocernos como miembros de un pueblo ancestral que habitaba ya en regiones geográficas del actual estado de Sonora antes de la llegada de los españoles. Al ser miembros de esta comunidad nos vemos identificados con nuestra forma de ser, nuestras costumbres y nuestro territorio. Esto nos recuerda que formamos parte de una cultura que se identifica con la naturaleza con el valle, su río, el venado, el coyote y otros animales, así como las plantas, árboles. Todo esto, en conjunto forma parte de un ecosistema y arreglo de significados, de nuestras regiones que desde tiempo inmemoriales fue elegida por nuestros antepasados para vivir. El rasgo más sobresaliente de las comunidades y del idioma que hablamos.

La lengua es el rasgo más importante de la identidad de un pueblo, ya que a través de ella se expresa o se trasmite lo que se siente, se conoce, aprende, logra creer, recuerda y sueña. A través de la lengua materna los hablantes de cualquier lengua pueden reconstruir lo que sus antepasados han legado.

La lengua materna Mayo “Yoremnokki” actualmente se encuentra en proceso de desaparición desplazadas por la lengua española, en estos días los jóvenes que entienden la lengua podrían ser una cantidad considerable aun, pero los que hablan son muy pocos y la gran mayoría de los niños no la entienden, mucho menos la hablan, solo los adultos y los ancianos la conservan a pesar de las dificultades a las que se presentan, la educación de los

niños en las escuelas es en español, aunque bien es cierto que hay escuelas de educación indígena pero la mayoría de estos no enseñan a los niños hablar su lengua materna.

En el diagnóstico aplicado en el proceso de admisión cuenta con elementos fundamentales para identificar el nivel dominio en las habilidades lingüísticas de oralidad, escritura, comprensión auditiva y comprensión lectora para reforzarlas en su trayectoria académica a través de talleres de lengua originaria, y desde ahí partiremos para revitalizar la lengua mayo planeando cada una de las estrategias vinculadas con las unidades de estudio.

Debido a lo mencionado anteriormente se plantea un cuestionamiento acerca de la relación entre estas dos variables ¿Cuáles son las estrategias que más benefician la revitalización de la lengua mayo Yoremnokki en los alumnos normalistas que cursan la Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria del Centro Regional de Educación Normal (CREN) “Rafael Ramírez Castañeda” de Navojoa, Sonora?

El objetivo general es revitalizar la lengua mayo Yoremnokki en los alumnos y alumnas normalistas de las licenciaturas en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria y Licenciatura en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria. Como objetivo específico: revitalizar la lengua Mayo Yoremnokki por medio de estrategias didácticas llevadas a la práctica educativa a lo largo de su formación profesional.

### **Marco Teórico**

Ju yolem tétteawaamta bétana ka ama kiáaka taawak itom yoremnookta tüysi tewaa béchïbo buéytuk chë emo bex nakwäpo weyye ento itom yölütüriapo chë böjoriwäpo wetchë. A wéenäkepo seenu oosa ama kibáchawak chë ka yün emo bex nakwamta jïpureme. (juka oosa “eeletem” bitcha (1) jume emo bex nakwamta béchïbo wéeme).

Con respecto al nombre yoleme (affect. persona indígena) es preciso mencionar que no se usó como base para la composición del nombre del idioma debido a la carga afectiva y cultural que transmite; en su lugar, elegimos la forma con menos carga afectiva (consúltese el uso de la grafía eele para expresiones afectivas). Normas de escritura de la lengua Yoremnokki (Mayo) p.89 2018.



La palabra que usamos para nombrar la lengua fue discutida en grupo, tomando en consideración tanto las variedades habladas en Sonora como las variantes de Sinaloa. Se tomó en cuenta el tipo de palabra que se debe emplear y su composición. De esta forma, al tratarse de una palabra compuesta formada por los nombres yoreme (persona, hombre o miembro de la comunidad Yoreme mayo) y nooki (palabra, idioma) se decidió que debe escribirse como una sola palabra: Yoremnokki. Se usará mayúscula para la yée (y), ya que fue decidido que los nombres de los idiomas (y otros nombres más que se pueden consultar en el apartado de Mayúsculas) se escriban con mayúscula. Se escribe Yoremnokki y no Yoremnooki por un proceso de reducción vocálica que afecta a la consonante de la última sílaba, haciéndola doble (geminándola). Cuando el nombre sea usado en escritos del español o de otras lenguas, deberá respetarse la regla de escritura aquí presentada. Es decir, se escribirá Yoremnokki y no yorem nooki, yoremnoki, yolémnoki, Lloremnoki, etc. Durante el periodo de transición de la designación de la lengua mayo a Yoremnokki, podrá usarse aquél en minúsculas, reconociendo que se trata de la palabra del español para nombrar al idioma. Normas de escritura de la lengua Yoremnokki (Mayo) p.89 2018.

Dentro de la teoría constructivista de H. Maturana se refiere al lenguaje como conducta de comunicación, y en su explicación complementa la noción pragmática de uso y función del lenguaje entregando una visión consistente y valiosa al analizar su rol en la vida cotidiana. Peralta Montecinos, Jennifer pp. 54-66 2000.

Los interesados en la revitalización lingüística tenemos un propósito común: promover que las lenguas no dejen de ser habladas; empero, lograr que este objetivo triunfe es algo distinto, sobre todo si se toma en cuenta que en muchas comunidades y grupos las relaciones pueden ser de conflicto y asimétricas, tanto a nivel intergruparal como intragrupal. Este tipo de relaciones pueden nutrirse con nuestras supuestas acciones revitalizadoras y generar mayor exclusión social y lingüística. En este sentido, no dimensionar qué efectos están provocando nuestras propias actividades puede llegar a ser contrario a la revitalización lingüística, pues no “reconocemos que la revitalización de las lenguas indígenas no es solamente sobre la lengua, sino también sobre las identidades y experiencias de hablantes y comunidades” (Hornberger, 2008, p. 2. La revitalización de la



lengua tiene como propósito revertir la sustitución de las lenguas minoritarias ante el uso inminente de las lenguas mayoritarias, logrando rescatar los elementos culturales que ellas poseen. Por ello en nuestra institución es el énfasis de la licenciatura en Educación Preescolar intercultural, plurilingüe y Comunitaria y licenciatura en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y comunitaria del plan de estudios 2022.

El proyecto Revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural (prmdlc) ha venido trabajando a la largo de aproximadamente una década en la investigación de los procesos de desplazamiento y resistencia lingüística, gracias sobre todo a los auspicios del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (conacyt), y ha pugnado por desarrollar estrategias efectivas y afectivas para revertir la sustitución lingüística y cultural de lenguas amenazadas mexicanas. A lo largo de su existencia ha logrado generar un corpus revitalizador en alrededor de una decena de lenguas o variedades de estas mismas, con el apoyo e involucramiento activo de sus hablantes en distintos frentes, que incluyen desde la recopilación, la transcripción y la ilustración hasta la diseminación de los materiales, junto con el desarrollo de una metodología propia de (re) vitalización lingüística que ha arrojado resultados muy positivos en términos de la producción y difusión de materiales útiles para la visibilizarían, afirmación y potencial reversión de los procesos de muerte lingüística y cultural. Flores, J.A., (2011)

El campo de las lenguas amenazadas da lugar a un replanteamiento epistemológico de los modelos y las formas de desarrollar investigación en ciencias sociales, que rememoran lo que en la antropología se ha dado en denominar antropología comprometida o antropología dialógica (Hale, 2004; Hernández, 2006; Leyva & Speed, 2008). Como se ha sugerido, en el ámbito de la lingüística este debate también está presente al hablar de lingüística responsable o comprometida. Otras de las maneras de frasear esta nueva relación entre los investigadores y los actores de los procesos sociales, en nuestro caso de los hablantes de lenguas minorizadas y el futuro de sus lenguas, es el hablar de procesos de empoderamiento, como el que hemos desarrollado en el prmdlc (Flores Farfán, 2004 e infra).

## Metodología

El enfoque metodológico es de carácter cuantitativo, el diseño no experimental, de alcance correlacional y cohorte transversal ya que dentro del diagnóstico que se lleva a cabo al inicio del proceso de admisión teniendo como muestra un total de 93 alumnos siendo 22 alumnos y 71 alumnas sus edades fluctúan entre los 18-24 años, de las Licenciaturas en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria del Plan de estudio 2022, provenientes de comunidades indígenas del valle del Mayo, dando como resultado solo un 16% conoce y habla algunas palabras básicas de la lengua Mayo Yoremnokki y el resto tiene un nulo conocimiento pero afirman tener la motivación, disponibilidad e interés para aprender y revitalizar la lengua Mayo, el instrumento aplicado en el proceso de admisión cuenta con elementos fundamentales para identificar el nivel dominio en las habilidades lingüísticas de oralidad, escritura, comprensión auditiva y comprensión lectora determinado en 4 etapas del proceso, desde datos personales, iniciando con el saludo formal en la lengua mayo (TEBÓTTERI) de manera oral y escrita, traducción e identificación de nombres de persona, colores (yokiam) , elementos de la naturaleza (juyya ania), los números (numerom) lectura y dar respuesta a unas interrogantes de situaciones cotidianas en la comunidad, mientras que la siguiente etapa es expresión oral, (jachin otom nonokawi) esta parte se realiza con ayuda del aplicador del examen mediante interrogantes en una breve conversación en su lengua originaria, y en la última etapa se realiza un pequeño monólogo, en el cual describa las costumbres y tradiciones de su lugar de origen.

Como resultados en este nivel de dominio, los alumnos solamente son capaces de reconocer palabras básicas como su nombre, nombres de animales, plantas, objetos del uso diario, proporcionar información básica de su familia, por debajo del básico, básico, medio y avanzado). La evaluación en el área del lenguaje y su tratamiento pedagógico puede organizarse en torno a una doble complejidad: la derivada de los aspectos normativos y creativos y la efectiva interacción y dominio que implican las habilidades lingüísticas.

La evaluación comunicativa como modalidad surgida de la revisión crítica de la limitación valorativa propia de los enfoques estructuralistas y de los datos fragmentarios

obtenidos de pruebas y valoraciones de productos (Carroll, 1980), atiende a la valoración global de dominios lingüísticos que intervienen en toda actividad de habla y a sus aspectos pragmáticos (adecuación y autenticidad). Desde esta perspectiva, se destaca, según B. J. Carroll, el carácter *unitario/solidario* de los saberes lingüísticos que se integran en la actuación lingüística, de donde adquieren relevancia los aspectos referidos al uso frente a las cuestiones normativas y de tipo prescriptivo. La evaluación, desde el enfoque comunicativo, se centra, pues, en la actuación y en las habilidades lingüísticas que generan y mantienen la interacción comunicativa. Por esta causa, sus *ítems* tienen carácter global y se fijan a partir de supuestos de situaciones *auténticas* de comunicación; y, por lo mismo, los criterios de *corrección/incorrección* (a través de ítems centrados en referencias estructurales o sistemático-normativas, de carácter poco pragmático), se consideran insuficientes e inadecuados para su valoración.

## Resultados

El escenario donde se desarrolla la experiencia es en el Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”, esta institución ofrece las Licenciaturas en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria y Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria del Plan de estudios 2022, por 2 años 4 semestres formando futuros docentes que atenderán la población indígena Mayo, hablantes de la lengua Yoremnokki pertenecientes al valle del Mayo. Los hallazgos obtenidos en la presente investigación respecto a la revitalización de la lengua mayo Yoremnokki arrojaron resultados positivos en el avance de los dominios y desarrollo de la lengua mayo a lo largo de los semestres implementando las siguientes estrategias: Talleres de Lengua Mayo Yoremnokki, Mi libro viajero, Conociendo mi comunidad, realización de Secuencias Didácticas, Conti y Noche Intercultural. A continuación, se describen cada una de ellas.

Talleres de Lengua Mayo Yoremnokki, contribuye a que los estudiantes normalistas adquieran y refuercen su lengua materna Yoremnokki (mayo), desde lo más elemental o en el nivel en que se encuentren para favorecer la escritura, lectura y comprensión y puedan comunicarse, así como su aplicación en el contexto educativo donde desarrollan sus prácticas educativas, son 4 sesiones a la semana iniciando con la bienvenida del curso,

presentación, el alumno responde por escrito que le motivo para ingresar el taller y que le gusta aprender, proporcionar información sobre la importancia de la lengua materna y objetivo general del taller y explicar detalladamente la importancia de nuestra lengua y nuestra cultura. (mayo) significado de la palabra mayo, antecedentes históricos, importancia de las fiestas tradicionales, infraestructura, la lengua, vivienda y organización social, alfabeto mayo, localización de la región mayo, letras del alfabeto español que son sustituidas, el saludo formal e informal, traducción de algunos nombres de personas a mayo, practica de los nombres de los colores y los nombres de los números del 1 al 100, partes internas del cuerpo, partes de una oración, ejercicios formando pequeñas oraciones con palabras conocidas y comunidades mayos su significado y formación de un pequeño texto en lengua con palabras básicas. Actividades permanentes diaria desde cada unidad de estudio (Saludo formal, presentaciones). Elaboración e implementación de Material didáctico en las practicas educativas. Taller de Yoremnokki.

Mi libro viajero donde el alumno(a) expresa sus momentos especiales mediante imágenes mostrando sus intereses, familia y su proceso de crecimiento plasmándolos de manera creativa, fomenta la relación de conocimiento entre la escuela y las familias, afianza los lazos de contención para el niño, conocer más a cada alumno y alumna, sus preferencias y su núcleo familiar, logra que los alumnos se sientan verdaderos protagonistas del libro, fomenta el respeto y la escucha por aquello que otro compañero está contando y redactar en su lengua materna o segunda lengua cada uno de los momentos más esenciales en el trayecto de su vida.

Conociendo mi Comunidad es un cortometraje realizado por los alumnos y alumnas presentándonos los lugares más esenciales e importantes de su lugar de origen, un recorrido desde la entrada al pueblo, colonia, municipio, etc. donde radique explicando el significado del nombre de la comunidad, la historia de su fundación y como avanzado en la actualidad, tipo de organización, si cuenta con los servicios educativos, salud, seguridad, artesanías, centros ceremoniales, tradiciones y costumbres, vestimentas, convivencia entre los habitantes, entrevistas al consejo de ancianos, delegados, cobanaros, padres o madres de familia en su lengua materna Mayo o en Español, por lo que se expuso ante la comunidad

estudiantil en la sala audiovisual para al final contestando dudas, comentarios y dar seguimiento con las presentaciones futuras, ya que es muy enriquecedor conocer, valorar y amar nuestros lugares de origen que es de donde provenimos y formamos parte de sus saberes comunitarios y cosmovisiones.

Se realizan secuencias didácticas dentro de las planeaciones vinculando la lengua mayo Yoremnokki con los proyectos de aula, escuela y comunidad, como ya se ha señalado, el Perfil de egreso de la Nueva Escuela Mexicana 2022 define el ideal de ciudadanas y ciudadanos integrantes de una sociedad democrática acorde con el siglo XXI, Viven, reconocen y valoran la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, política, social y de género del país como rasgos que caracterizan a la nación mexicana, Intercambian ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes, con el fin de establecer acuerdos en los que se respeten las ideas propias y las de otras y otros. Dominan habilidades de comunicación básica tanto en su lengua materna como en otras lenguas. Aprovechan los recursos y medios de la cultura digital, de manera ética y responsable para comunicarse, así como obtener información, seleccionarla, organizarla, analizarla y evaluarla. NEM 2022.

El Conti es una representación de las tradiciones y costumbres de semana santa en la región del Mayo que se hace con un enfoque pedagógico en el cual los alumnos y alumnas normalistas desempeñan un rol muy importante y su significado desde las tres marías, tres José, festejado mayor, cobanaro, pilato, parinas, verónicas, fiesteros, judíos o fariseos, paxcolas y venado luego realizan un recorrido por siete estaciones donde dan lectura a su cosmovisión, esta representación ha impactado mucho ya que nuestros alumnos normalistas las replican en sus centros educativos de prácticas para que prevalezca y valoren sus raíces. En el norte de Sinaloa y sur de Sonora, la comunidad yoreme-mayo celebra una tradición ancestral que se extiende a lo largo de la cuaresma y culmina en Semana Santa, a la que se conoce como contis. Este ritual, conocido también como conti judío, ha perdurado durante más de cuatro siglos en comunidades indígenas de dicha región, siendo una manifestación única que se dio por la fisión entre la religión cristiana y la cultura indígena. La tradición del conti se lleva a cabo durante cada viernes de la cuaresma, luego del miércoles de ceniza y finalizan con los días santos. Ricardo Amador 2024.

Noche intercultural, es un evento tradicional que se lleva a cabo con la organización de la Comunidad de Gestión Académica en vinculación con todo el personal del Centro de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda” en conjunto de los padres de familia y personalidades del medio indígena Mayo como cobanaros de los 8 pueblos indígenas mayos, regidores étnicos, autoridades de nuestra escuela normal, se inicia con el programa, invitación y promoción por medios de comunicación digital para la comunidad en general dentro del municipio de Navojoa y todo el valle del mayo. Siendo más de 600 invitados a la noche intercultural, se delegan comisiones de acompañamiento a los invitados, maestras o maestros de ceremonias en lengua mayo y español, apoyo de los asesores de grupo y de la asociación de alumnos, distribución, elaboración y servicios de comidas tradicionales, guardias de seguridad, las aulas se convierten en dormitorios con todos los mobiliarios adecuados, docentes encargados de campamentos y actividades lúdicas como búsqueda del tesoro, leyendas narradas por los mismos alumnos normalistas, representaciones de danzas autóctonas pascola, venado y matachines, conferencias acerca de las cosmovisiones y juyya annia en lengua Mayo. La noche intercultural es muy esencial donde resuenan los tambores haciendo un llamado a nuestros ancestros de la naturaleza para bendecir este momento y se conjuga con la vibración de los tenabaris de los pascolas y venado resonando en el corazón de la madre tierra trascendiendo el sonido sobre los bules cuando canta el agua y se reúne con el viento en las sonajas, que nos transporta a un mundo donde cada parte de la naturaleza tiene su significado junto con el hombre, y esto con lleva una gran responsabilidad en nuestros alumnos normalistas de preservarlo, de vivirlo, sentirlo y creando lazos de amistad, familia y vocación por la educación en todos los sentidos.

Estas estrategias han generado resultados positivos en los alumnos normalistas en cuanto al interés, motivación y avances en la revitalización de la lengua mayo por lo que se compromete mucho más en participar en todas las actividades académicas, generando un avance que aumento a un 46% de un 16% que se había reportado al inicio de la primer y segunda generación 2022-2023 del plan de estudios 2022.

## **Discusión y Conclusiones**



Haciendo referencia a los análisis descritos anteriormente se logró un avance en la revitalización de la lengua mayo Yoremnokki, estas estrategias han generado resultados positivos en los alumnos normalistas en cuanto al interés, motivación y avances en la revitalización de la lengua mayo por lo que se compromete mucho más en participar en todas las actividades académicas, generando un avance que aumento a un 56% de un 16% que se había reportado al inicio de la primer y segunda generación 2022-2023 que actualmente cursan cuarto semestre en las Licenciaturas en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria y Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria del Plan de estudios 2022.

La experiencia de revitalización lingüística de la lengua Mayo Yoremnokki resulta muy productiva puesto que incluso ha generado la sistematización y reflexión en torno este proceso, siendo esto muy importante como referente para otras lenguas; es el caso de la revitalización de las lenguas hermanas del que también se habla en dentro del estado de Sonora. En gran medida, la experiencia de las estrategias implementadas vinculadas con el énfasis de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria y Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria del Plan de estudios 2022 proyectaron e impactaron de manera positiva en la comunidad escolar y general del valle del Mayo siendo la principal promoción para los futuros aspirantes en las siguientes generaciones.

Los estudiantes normalistas revitalizan, fortalecen las lenguas y los lenguajes conlleva entender que las prácticas lingüísticas están cambiando a un ritmo acelerado en nuestra actualidad. Las sociedades están experimentando una creciente complejidad en cuanto a su diversidad lingüística, y varios aspectos de la globalización han ocasionado un riesgo generalizado de sustitución de ciertas lenguas por otras. Esto subraya la importancia de promover y preservar las lenguas originarias y los diversos lenguajes en un contexto donde la diversidad lingüística es cada vez más vulnerable.

Como docente intercultural, plurilingüe y comunitario, se busca el fortalecimiento de la identidad profesional al desarrollar el reconocimiento, empatía y sensibilización del uso de las lenguas como contenidos potenciales y fundamentales de aprendizaje, a través



de la implementación de diversas estrategias metodológicas y didácticas (pedagógicas), reconociendo que las lenguas y los lenguajes constituyen sistemas de pensamiento, valores y conocimientos que nos permiten desarrollar la lectura y escritura en lenguas originarias haciendo uso de distintos recursos didácticos como lo es la tecnología para difundir dichos conocimientos y generar espacios virtuales de aprendizajes interculturales. Estrategias de revitalización y fortalecimiento lingüístico en contextos plurales Plan de estudios 2022.

### Referencias Bibliográficas

- Flores, J.A., (2011). El proyecto de revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural: resultados y desafíos. Estudios de Lingüística Aplicada. (53) 117-138  
<https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/viewFile/500/530>
- Normas de escritura de la lengua Yoremnokki Mayo (2018). p.89  
[https://site.inali.gob.mx/Micrositios/normas/pdf/Norma\\_Mayo.pdf](https://site.inali.gob.mx/Micrositios/normas/pdf/Norma_Mayo.pdf)
- Cordova Hernandez, L. (2019). Metáforas ecológicas, ideologías y políticas lingüísticas en la revitalización de las lenguas indígenas. Hornberger, 2008, p. 127.  
[file:///C:/Users/Lap1/Downloads/Metaforas\\_ecologicas\\_ideologias\\_y\\_politi.pdf](file:///C:/Users/Lap1/Downloads/Metaforas_ecologicas_ideologias_y_politi.pdf)
- Mendoza Fillola, A. La evaluación en el área del lenguaje: modelo para un proceso formativo. Carroll, 1980 Cap.2.2 [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evaluacion-en-el-area-del-lenguaje-modelo-para-un-proceso-formativo--0/html/5a379c62-db38-43ad-a02f-258fea6f21f3\\_4.html](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evaluacion-en-el-area-del-lenguaje-modelo-para-un-proceso-formativo--0/html/5a379c62-db38-43ad-a02f-258fea6f21f3_4.html)
- Taller de lengua Mayo (2018), <https://es.scribd.com/document/430329120/TALLER-LENGUA-MAYO-pdf>
- Perfil de egreso de la Nueva Escuela Mexicana (2022)  
<https://nuevaescuelamexicana.org/wp-content/uploads/Perfil-de-egreso-2022-de-la-Nueva-Escuela-Mexicana.pdf>
- Atlas de los pueblos indígenas de México, Mayos Etnografía 2020.  
<https://atlas.inpi.gob.mx/1110-2/>
- Amador R. (2024). ¿Qué son los contis? Rituales yaquis y mayo en Semana Santa?  
<https://noro.mx/contis-rituales-yoremes-fariseos-en-semana-santa-sonora/>

Estrategias de revitalización y fortalecimiento lingüístico en contextos plurales Plan y

Programa

2022.

<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/bmy7RA4gQW-4364.pdf>

**Denominación de la lengua que se encuentra consignada en el "Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas", publicado en el Diario Oficial de la Federación el 14 de enero de 2008.**

**Cultura, Ritos y Costumbres de la Danza de los Matachines en la Etnia Yaqui**

Susana Alejandra Mungarro Robles

s.mungarro@creson.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro.

Gpe. Cristina Murillo Navarrete

guadalupecmurillonavarrete@hotmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Línea Temática 6: Multiculturalismo, interculturalidad y educación

**Resumen**

El presente trabajo de investigación se refiere al tema Cultura, Ritos y Costumbres de los Danzantes Matachines de la Etnia Yaqui. Este estudio buscó identificar los significados que los matachines yaquis atribuyen a sus danzas. Se desarrolló con un enfoque cualitativo, de tipo etnográfico con enfoque fenomenológico. Los participantes son integrantes de grupos de danzantes matachines Yaquis, de asentamiento urbano en la ciudad de Hermosillo, Sonora. Como técnica de investigación se empleó la entrevista, partiendo de pregunta detonante. El análisis de los datos se realizó con apoyo del software Atlas ti y se encontró que los significados que los danzantes matachines otorgan a sus danzas se asocian a sentimiento como emoción, sentimiento profundo y sentimiento devocional. Resulta pertinente realizar este tipo de estudios que permitan el reconocimiento de las raíces étnicas de los grupos originales, a fin de revalorar y preservar la cultura regional, fortaleciendo así la formación humana que tienda a la convivencia intercultural.

**Palabras clave:** interculturalidad, danza, grupos étnicos, influencia cultural, matachines, yaquis.

## Introducción

Los planes de estudio normalistas 2022, en concordancia con las propuestas de la Nueva Escuela Mexicana, destacan la pertinencia de favorecer la interculturalidad. La visión formativa bajo la premisa de la interculturalidad promueve la interacción y el diálogo con culturas diferentes; además, favorece la integración y la convivencia entre culturas para enriquecer el desarrollo social mutuo y para “resignificar la realidad en la diversidad y la riqueza de conocimientos en la vida comunitaria” (MEJOREDU, 2023, p. 2). Para los jóvenes normalistas (futuros docentes de educación básica), el conocer el sentido y riqueza de la cultura local, les permite utilizar estos saberes para favorecer procesos de aprendizaje significativos e incluyentes, para fortalecer la identidad cultural propia y de sus alumnos. Los grupos étnicos muestran su cultura mediante sus tradiciones, en las manifestaciones artísticas, en los cantos y en la música, cuestiones características de los pueblos originales que resulta preciso conocer para valorar y preservar.

En la ciudad de Hermosillo habita un grupo de integrantes de la etnia Yaqui que, gracias a las manifestaciones culturales, mantiene sus raíces vigentes. Los Yaquis se caracterizan por ser un grupo de fuerza, que luchan por mantener sus territorios y sus raíces. En palabras de Velasco Toro (2015), los yaquis son un grupo étnico localizado al noroeste de México, en el estado de Sonora, que se caracteriza por su lucha de resistencia contra las fuerzas desintegradoras que desde la conquista han intentado someterlo para apropiarse del territorio que aún ocupan. El Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (2018) señala que los Yaquis son un pueblo aguerrido en defensa de su territorio y que sostiene el derecho a autogobernarse, lo cual los ha marcado a través de las distintas etapas de conformación del país. Para Composto y Navarro (2014), los yaquis

Son un pueblo indígena del actual estado de Sonora; reciben su nombre del río que atraviesa su territorio ancestral. En su lengua se denominan yoreme, cuyo significado es “gente” y se utiliza para la comunicación interna. El uso del término “yaqui” constituye una autodesignación que se establece al entrar en contacto con los yoris (personas no indígenas). Éste contiene una carga de superioridad pues se traduce como los que hablan fuerte, haciendo alusión al estruendo provocado por

el río a lo largo de su cauce que, según las crónicas existentes, impresionó a los primeros españoles que llegaron a estas tierras. (p. 274)

Entre las costumbres que ayudan a su manifestación cultural, están sus danzas; una de ellas es 'Matachines', que, según la lengua Yaqui, se traduce como Soldados de la virgen. El estudio se realiza en contexto urbano, en la ciudad de Hermosillo, Sonora, mediante visitas a informantes clave con domicilios en la colonia "La Matanza", ubicada en el centro de la ciudad (cerca del asentamiento de la tribu Yaqui), y en la colonia Lomas de Madrid, al norte de la ciudad. A cada participante se les entrevistó aplicando pregunta detonante, con la intención de conocer la cultura, los ritos y las costumbres de la danza de los matachines de la Etnia Yaqui, para dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Que significa la danza de los matachines Yaqui? El objetivo general de esta investigación es conocer la cultura, los ritos y las costumbres de los Danzantes Matachines Yaquis.

Para este reporte parcial, solo se ofrecen algunos datos iniciales que han emergido de este estudio, tratando de identificar el significado que los danzantes matachines Yaqui otorgan a sus sones y danzas. Por ello, la pregunta base de este reporte investigativo es: ¿Cuáles son los significados que los matachines yaquis atribuyen a sus danzas?

## **Desarrollo**

Desde las primeras civilizaciones, la danza ha servido como medio de comunicación, pues permite conectar al individuo, primeramente de forma interna y, después, con el cosmos. Según Dallal (2007), la danza es mover el cuerpo de manera consciente, relacionando el espacio y los movimientos, dándoles significado.

El desarrollo de este estudio, se centra en las danzas autóctonas, específicamente de los yaquis, que permite la manifestación de las emociones y sentimientos de los danzantes. Según Quijera Pérez (1992), los integrantes de una comunidad que danzan, participan del entorno de la danza, así como de la expresión física, sensorial y emocional. La danza ofrece una vía de expresión emocional y sensorial para la comunidad que participa en ella o en las festividades que la rodean, permitiendo una liberación física y emocional. Mauss (1971) plantea que para conocer la naturaleza de la danza se requiere realizar un

análisis meramente etnográfico de la misma; en su opinión, “en torno a la danza gira un elemento rítmico-sensorial que se equilibra con la experimentación de sensaciones satisfactorias por parte del colectivo que vive la danza” (p. 199).

La etnia Yaqui cuenta entre sus danzas la de los matachines, que es la que impacta para el desarrollo de este documento; no obstante, también tienen las danzas Del venado, Los pascolas y –una poco conocida– la Danza del coyote. Para Olmos Aguilera (2014), los yaquis se autodenominan “Yoreme”, que quiere decir ‘la gente’; asimismo, señala que tienen sus creencias con un sentimiento religioso muy antiguo, “cuyos mitos de creación, es Jesús quien crea las danzas de Pascolas, el Venado y el Coyote, y la Virgen María crea los Matachines” (p. 27). Según Olmos Aguilera, los yaquis fueron evangelizados por los jesuitas, quienes emplearon la danza como forma de cristianización, adaptando la danza de los moros por los cristianos, a la danza de los matachines, convirtiéndose, entonces, en soldados de la virgen.

Por su parte, Lerma Rodríguez (2014) asegura que es de suma importancia ser claro con los yaquis y mostrar el verdadero interés para ingresar a la tribu, pues son altamente institucionales y tardan en autorizar o no el ingreso de los investigadores a la etnia. De ahí que para intentar realizar estudios con ellos, se debe tener suficiente confianza y respeto por las costumbres tribales.

Por otro lado Acosta (2002), en su investigación “Yaquis de Sonora”, afirma que después de la revolución los yaquis se asentaron en Hermosillo, en los barrios La Matanza y el Coloso. Para hacer inmersión etnográfica, Acosta señala que es necesaria la participación de un intérprete en lengua yaqui, para lograr ser partícipe de las reuniones que se desarrollan dentro de la ramada.

Respecto a la forma de gobierno que se maneja dentro de la tribu, Acosta (2002) manifiesta que los yaquis eligen democráticamente a un gobernante, quien tiene el encargo de liderar por un año; si el gobernante hace bien su trabajo, puede ser reelegido hasta por 3 años. Acosta también plantea que las creencias nativas yaquis no se contraponen con las católicas, “encontramos la sobreposición de identidad entre la Virgen María con Itom Aye (nuestra madre), Jesucristo con Itom Achai (nuestro padre)”

lo que ha permitido conservar la danza de los matachines, que es concebida como un acto para ganar indulgencia” (p. 9).

Velasco Toro (2015) destaca dos ejes en los que se articula la cultura yaqui: el cósmico y el terreno, dando a este segundo el nombre de Konti, que es el espacio que se asocia a la iglesia, donde desarrollan su vida religiosa. Una de las festividades más importantes de los Yaquis es la Semana Santa, la cual se realiza por el Konti. El Konti representa las áreas por donde Cristo se desplazó, marcando la “Santa línea divisoria”, separando los límites del pueblo yaqui con el territorio tribal. Al no separar los ejes que articulan la cultura yaqui, se demuestra la tendencia emocional, lo complejo y el enlace que caracteriza a los yaquis, desobedeciendo la organización social del espacio de la cultura occidental.

La búsqueda de investigaciones referentes a las danzas de los matachines Yaquis, permitió identificar estudios sobre la autonomía, el tipo de gobierno, la ubicación geográfica, los ritos y las costumbres de la etnia, mas no específicamente del tema de interés. La que más se acerca al objetivo de esta investigación es la de Olmos Aguilera (2014), en la que se afirma que la danza de los matachines es una conversión de la danza de los moros por los cristianos, empleada por los jesuitas en el proceso de evangelización de los yaquis.

## **Metodología**

Este estudio se desarrolló bajo el paradigma cualitativo. Para Denzin y Lincon (1994, como se cita en Creswell, 1998), la investigación cualitativa implica el estudio del objeto en su ambiente natural, interpretándolos en función de los significados que los involucrados en ellos les otorgan. La investigación cualitativa es descriptiva y permite involucrar materiales empíricos de momentos rutinarios y problemáticos en la vida de los involucrados; además, este tipo de investigación va de lo general a lo particular.

El enfoque de este estudio se desarrolló con sustento etnográfico. El enfoque etnográfico permite estar en el contexto directamente, para conocer y vivenciar las experiencias socioculturales de las comunidades que se estudian. La principal técnica que



aplican los estudios etnográficos es la observación, por lo cual el investigador funge como observador no participante u observador participante o activo, cuidando siempre de no interferir en los actos y costumbres que se estén observando. Por ello, el investigador etnográfico tiene un papel fundamental en el proceso, ya que aunque interviene en la comunidad solo lo hace por recuperar los datos pertinentes que le permitan comprender el fenómeno de estudio. Así mismo, el estudio se desarrolló con diseño fenomenológico, lo cual permitió estudiar las danzas matachines como un fenómeno a conocer, describir y comprender.

El estudio se realizó en contexto urbano, en la ciudad de Hermosillo, Sonora, visitando informantes clave domiciliados en la colonia “La Matanza”, cerca del asentamiento de la tribu Yaqui, y en la colonia Lomas de Madrid. También se realizaron acercamientos con danzantes Matachines de la etnia Yaqui, quienes pertenecen a los asentamientos urbanos de los yaquis, de las colonias El Coloso Alto, Revolución y La Matanza. Las visitas se efectuaron en diferentes momentos, fundamentalmente para presenciar (como observador pasivo) las festividades de Semana Santa y el año nuevo Yaqui, durante el periodo del verano a invierno de 2023 y primavera del 2024.

El contacto que se logró establecer con los danzantes matachines yaquis fue con 9 integrantes de la etnia; sin embargo, sólo 5 aceptaron participar en la investigación. Las edades de los participantes oscilan entre los 13 y los 54 años de edad. La investigadora, para recuperar el dato cualitativo, aplicó entrevista con pregunta detonante a los participantes, quienes dieron su consentimiento para la audio grabación de la entrevista.

Las grabaciones de audio fueron transcritas a procesador de texto para su posterior análisis. Para el respectivo análisis del dato se empleó el software Atlas ti, que permitió categorizar los datos por inducción analítica.

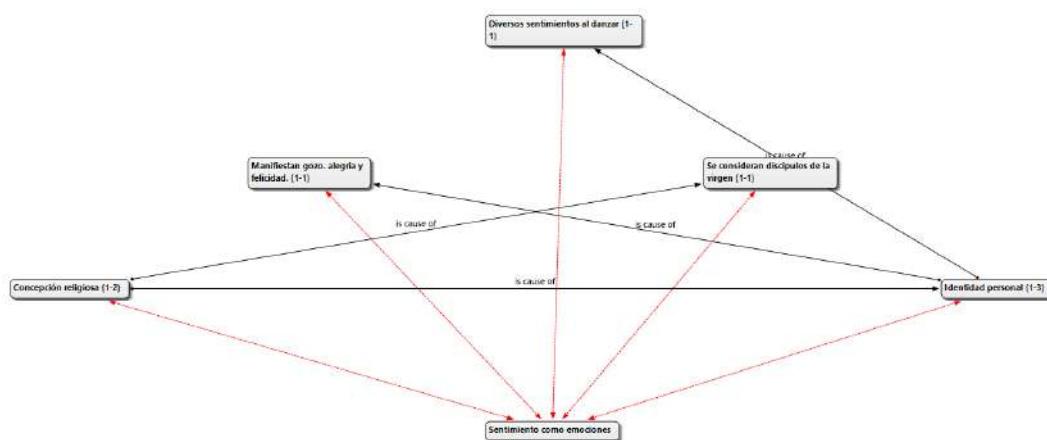
## **Resultados**

Los participantes, en sus discursos, manifestaron su sentir asociado a sus danzas rituales de matachines; al analizar el dato discursivo, se identificaron tres categorías que integran los significados que los matachines otorgan a sus danzas: sentimiento como emociones, sentimiento profundo y sentimiento devocional.

Primeramente, la categoría “Sentimientos como emociones”, aglomera el sentir de los danzantes matachines asociado a la respuesta física y corporal que sienten al bailar, como reacciones emotivas que les impacta somáticamente en sus danzas. En sus expresiones, los participantes manifiestan sentir mucho, sentir lo bonito, mucha alegría y miedo (ver Figura 1).

Figura 1

Red: Sentimiento como emociones



Uno de los participantes expresa: “Mucho, para nosotros bailar el matachín somos nosotros, somos apóstoles para la virgen; nos da mucha alegría porque somos sus apóstoles de ella y danzantes de ella” (Participante 1). Otro participante expresa, respecto a lo que siente con la danza del Matachín, lo siguiente: “(...) es sentir lo bonito, o sea, sentir lo que uno sabe, lo que uno aprende con los años, lo que los, lo que los mayores les enseñan a uno, demostrárselo a las otras personas que quieran bailar” (Participante 2). Otro de los participantes declara:

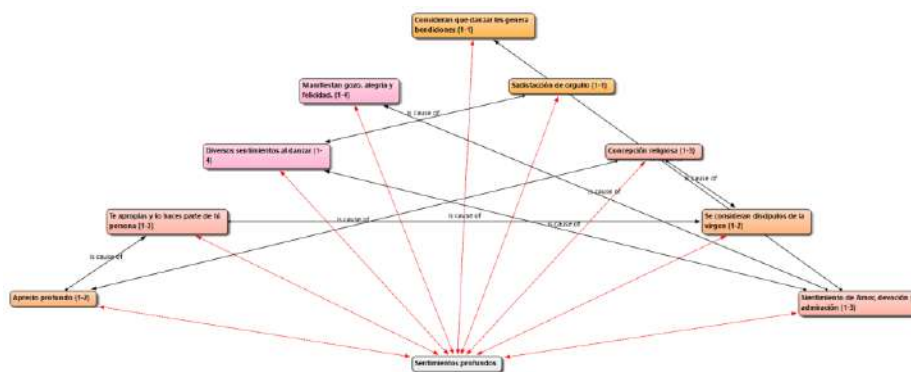
Sentía miedo en un principio porque nunca lo había hecho, o sea, nunca, nunca, así así de yo agarrar una corona y ponérmela a bailar, nunca lo había hecho, nunca lo había hecho y pues, si o sea, pues como dicen no, si no te avientas al ruedo no sabes pues y estás el caso que ya una vez que lo sientes que sabes que, queeeee o que lo haces ya le agarras, le agarras, le agarras y, y es una cosa que no vas a soltar jamás. (Participante 3)

En lo expresado por los participantes, se evidencia ese sentir como reacción emotiva que les genera la ejecución de sus danzas. Así, de acuerdo con Hernández (2022), “la danza sí tiene ese componente emocional, siendo un canal por el que podemos comunicar las emociones que sentimos y experimentamos en un determinado momento” (p. 12). En consonancia con lo expresado, para Cuéllar Moreno (1998) la danza es un lenguaje del cuerpo que permite coordinar el aspecto físico e intelectual en conjunto, además de expresar emociones y sentimientos. En ese tenor, la danza se constituye en un canal de comunicación donde los sentimientos y las emociones se manifiestan a través del movimiento.

La segunda categoría que emergió es “sentimiento profundo”, la cual se integró por lo que los participantes expresan como sensaciones más perdurables que una simple emoción, como el amor (ya que el amor se acrecienta por el orgullo que sientes de ser un apóstol de la virgen), la satisfacción y el orgullo, además del sentimiento de aprecio profundo por sus raíces étnicas (ver Figura 2).

Figura 2

*Red: Sentimientos profundos*



Un participante manifiesta: “Se siente bonito porque son puras bendiciones para uno, una satisfacción que no puedo describir... no sabría decirle” (Participante 5). Por su parte, el participante 3 expresa:

Es orgullo, es una satisfacción... Me gusta y lo voy a hacer hasta, hasta que yaaa... A parte, que para que tampoco se pierda esto. Es que le agarras un amor que, que

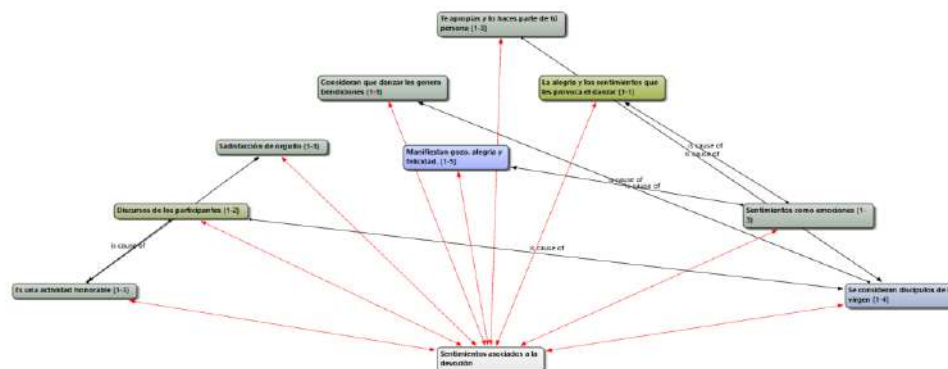
incluso, muchas veces hemos o hacemos de que incluso las esposas de nosotros van con nosotros, le tienen que agarrar cariño también a esto. Y es una cosa que no te sabría decir en una palabra... pero, como te digo, pues... Es un cariño que, no, no lo vas a dejar, no lo vas a dejar, así y eso, ¿me entiendes?

Desde la perspectiva de los participantes, resulta natural amar sus tradiciones, lo cual les genera satisfacción y orgullo al manifestar su cultura a través de las danzas matachines. Para Carrasquel (2009, como se cita en De la Herrán Gascón & Rodríguez, 2017), asevera que el orgullo étnico es “el resultado del bienestar autodirigido por un sentimiento de confianza que celebra la valía de la herencia cultural y permite el desarrollo de la autoestima de un grupo social” (p. 43). De acuerdo con tal afirmación, Marín (2002) sostiene que una persona que conoce bien sus raíces y siente orgullo de lo que es, de sus tradiciones y costumbres, será una persona con mayor identidad, que respetará las culturas con las que coexista y, de la misma manera, exigirá respeto a la propia. Esto es lo que los participantes manifiestan cuando expresan tales sentimientos por sus raíces étnicas.

Por último, la tercera categoría fue nombrada “sentimientos asociados a la devoción”, ya que los participantes manifestaron en sus discursos elementos que exceden al aspecto físico y lo relacionan con la espiritualidad. Esta categoría se integró por aspectos que destacan las bendiciones, sentir devoción, sentimientos encontrados (sentir glorioso por bailar a la virgen y sentir tristeza cuando bailas a difuntos) y sentimiento inexplicable (ver Figura 3).

Figura 3

*Red: Sentimientos asociados a la devoción*



En el discurso de los participantes se pueden apreciar elementos asociados al sentir espiritual que se proyecta en la vida humana. Uno de los participantes manifiesta: “Representa más bien mi fe en todos los santos, en todo lo que se trabaja, en todo el significado del rezo” (Participante 2). Por su parte, el participante 4 expresa: “Pues el sentir, (se ríe), no sé, ni le puedo explicar (...) Hay sentimientos encontrados porque puedes sentir glorioso al bailarle a la virgen, pero, también le bailas a los difuntos, es muy trabajoso decir que se siente”. De acuerdo con lo expresado por los participantes, es preciso destacar que por medio de la espiritualidad los grupos humanos preservan y celebran la vida (Cox Molina, 2016); asimismo, permite a los pueblos conservar sus tradiciones y salvaguardar su cultura, ya que otorga esperanza hacia el futuro en ella.

Desde la perspectiva de Cordua (1979, como se cita en Cox Molina, 2016), “la espiritualidad estudia el dinamismo que produce el espíritu en la vida del alma: conocer, nacer, crecer, desarrollar, morir” (p. 21); de ahí que la espiritualidad que se manifiesta, se vincula con el aspecto místico y religioso del ser, de la esencia inmaterial del alma humana. De este modo lo expresa el participante 1 en su discurso:

Nos da mucha alegría porque somos sus danzantes de ella y apóstoles de la virgen. Son puras bendiciones, son bendiciones porque son las danzas que nosotros hacemos. El bailable son puras persinadas; los pasos de la cruz, son puras persinadas: siempre nos persignamos. Nosotros traemos el Espíritu Santo: la palma que trae las plumitas, es el Espíritu Santo y con esa persignamos. Y el guaje que traemos representa el mundo; lo usamos con la derecha y con la izquierda traemos el Espíritu Santo, para estar bendiciendo... El domingo de resurrección, cuando se acabó todo, bailamos y nos llevamos la gloria. El sábado en la noche ya hacemos la otra guardia; ahí, sacamos todo, bailamos y nos vamos... Allá, allá se nos va todo, se lo lleva todo, todo lo que traemos, lo que trabajamos en la pasión, allá es donde se va todo, se lo lleva todo, se nos va todo, con la pasión del señor, y empiezan a venir bendiciones, porque ahí se nos va todo, se lo entregamos todo lo que hacemos al señor.

Con lo expresado por el participante, se evidencia su expresión cultural enmarcada en un sincretismo, “como una reinterpretación simbólica de sus significados” (Broda, 2001,

como se cita en Marcelli Sánchez, 2018, p. 469). Tal sincretismo muestra el simbolismo material de su indumentaria con los elementos místicos de la religión cristiana.

## Conclusiones

Después del análisis de los resultados del estudio, se concluye que para los participantes, los sentimientos que genera el danzar los matachines Yaquis, acrecientan el orgullo y generan sensaciones positivas de quienes los ejecutan, pues aunque en ocasiones manifiestan tener sentimientos encontrados e inexplicables, es mayor la sensación de bienestar que les provoca danzar.

Una vez que los danzantes matachines Yaquis, conocen e interiorizan la danza en la tradición, ésta forma parte de su ser, convirtiendo el miedo a lo desconocido por un acto devocional, algo que adquiere compromiso místico-espiritual en sus vidas y los marca para su existencia. El sentir de los danzantes es algo perenne, vinculado con la espiritualidad que han desarrollado debido a la inculturación religiosa. Lo valioso de la danza reside en ofrecerla a la virgen, que para los católicos es la virgen María, y para ellos, desde la religión prehispánica, Itom Aye, potenciando con esto el orgullo que sienten al bailar matachín.

Realizar este tipo de estudios resulta pertinente, especialmente en el estado de Sonora, pues permite el reconocimiento de las raíces étnicas de los grupos originales. Asimismo, este tipo de estudios asociados al conocimiento de las culturas indígenas, promueve la revalorización y la preservación de las culturas regionales, específicamente, de la etnia yaqui. Con los nuevos planes de estudio normalistas que incluyen cursos asociados al reconocimiento de la interculturalidad, es posible destacar con los futuros docentes el aprecio por la identidad cultural, no solo nacional, sino también local.

## Referencias

- Acosta, G. (2002). Yaquis de Sonora. Proyecto Perfiles Indígenas de México, Documento de trabajo. <https://www.academica.org/salomon.nahmad.sitton/75>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU] (2023). Interculturalidad y Currículo, en Educación en Movimiento, Año 2, núm.



22/octubre de 2023.

- Composto, C. & Navarro, M. L. (2014). Territorios en disputa. Despojo capitalista, luchas en defensa de los bienes comunes naturales y alternativas emancipadoras para América Latina. México, D. F.: Bajo Tierra Ediciones.  
[https://media.espora.org/mgoblin\\_media/media\\_entries/1494/Territorios\\_en\\_disputa.pdf#page=269](https://media.espora.org/mgoblin_media/media_entries/1494/Territorios_en_disputa.pdf#page=269)
- Cox Molina, A. (2016). Espiritualidad y filosofía indígena. Uraccan.
- Creswell, J. W. (1998). Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions. Thousand Oaks, California: Sage.
- Cuéllar Moreno, M. J. (1998). La enseñanza de la danza: Principios didácticos y orientaciones metodológicas para su aplicación. El patio de Asemef, 3, 11-14.
- Dallal, A. (2007). Los elementos de la danza. Universidad Autónoma de México, México, D. F.
- De la Herrán Gascón, A. & Rodríguez, B. Y. (2017, 15 de enero). Indicadores de supervivencia y muerte de culturas y lenguas indígenas originarias en contextos hispanohablantes excluyentes: la enseñanza como clave. Revista Iberoamericana de Educación, 73(1), 163-184. ISSN: 1022-6508 / Organización de Estados Iberoamericanos (OEI/CAEU).
- Hernández, E. (2022). La danza: la llave reguladora de mis emociones. [Tesis maestría, Universidad de la Laguna].  
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/28753/La%20danza%20la%20llave%20reguladora%20de%20mis%20emociones..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (2018). Etnografía del pueblo yaqui de Sonora.  
<https://www.gob.mx/inpi/articulos/etnografia-del-pueblo-yaqui-de-sonora?idiom=es>
- Lerma Rodríguez, E. (2014) Algunas consideraciones sobre investigación etnográfica en la tribu yaqui. Culturales, Mexicali, v. 2, n. 2 p. 41-62.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid-S1870-1191201400020000&lng-es&tlng-es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid-S1870-1191201400020000&lng-es&tlng-es).
- Mauss, M. (1971). Introducción a la etnografía. Ediciones Istmo.



- Marín, G. (2002). Nuestras raíces. Vista, California.  
<http://www.toltecatoyotl.org/libros/NUESTRAS%20RAICES%20-%20Guillermo%20Marin.pdf>
- Marcelli Sánchez, J. (2018). Sincretismo religioso y festividades populares: El caso de “Las cruces” en Tonalá. Editorial Universitaria: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Tonalá.
- Olmos Aguilera, M. (2014) El viejo, el venado y el coyote. Estética y cosmogonía: hacia una arquetipología de los mitos de creación y del origen de las artes en el noroeste de México. 1a. reimp., Tijuana, B. C.: El Colegio de la Frontera Norte.
- Quijera Pérez, J. A. (1992). El folklore coreográfico riojano y las áreas geográficas. Revista de Folklore, 12a.(137). BVMC: 613574  
<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcz62d8>
- Velasco Toro, J. (2015). Autonomía y territorialidad entre los yaquis de Sonora, México. Diario De Campo, (8), 32-40.  
<https://revistas.inah.gob.mx/index.php/diariodecampo/article/view/7425/8266>

## La caza de tuzas como proceso de construcción de conocimiento: Una aproximación a las epistemologías nativas

Cristal Valeria Cab Cardoz

cristalcabcardoz@crenjrg.edu.mx

Mariana Cardos Maldonado

marianacardosmaldonado@crenjrg.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal “Javier Rojo Gómez”

Línea temática 6: Multiculturalismo, interculturalidad y educación

### Resumen

Este artículo de corte cualitativo tiene como objetivo comprender cómo a partir de la caza de tuzas los niños de sexto grado de primaria de la escuela “Juan de la Barrera” de la comunidad de Chanchah, Veracruz generan conocimientos nativos, así como visibilizar el significado de los saberes comunitarios dentro de las comunidades. La reflexión demostró que, si se toman en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, logran explicar de forma precisa los contenidos vistos en clase, también demostró que un sistema constructivista puede ser aún más factible para el proceso comunicativo eficiente dentro y fuera del aula. Se manejó el *tsikbal* como herramienta primordial para la recolección e interpretación de datos concretos de la realidad.

**Palabras clave:** caza de tuzas, construcción de conocimiento, epistemología nativa, sistema constructivista.

### Planteamiento del problema

Durante la época pre-colonial y ante el descubrimiento de un nuevo mundo, Cristóbal Colon indujo la esencia de la civilización nativa hacia el occidente, siendo interpretada como una sociedad barbarie, deshumana e ignorante. En la travesía de los exploradores españoles, los cronistas describen el entorno como una forma de horror, alucinación y pesadilla referente al mundo que ha sido “conquistado”. (Sousa Santos, 2007)

Es como Buenaventura de Sousa Santos nos deja ver el panorama de una hegemonía impuesta por los conquistadores como un genocidio de las prácticas socioculturales, dando como resultado una transformación universal. Se toma como una tercera vía a la emancipación que simboliza una reforma/revolución ya que se establece un régimen siendo la barbarie representada como una regularización social. (Sousa Santos, 2007)

Una regularización social que se ha querido demostrar con certeza que hay que ir más allá de una regularización homogénea impuesta por lo occidental. Existe dentro de la sociedad colonizada una cosmovisión nativa que sigue siendo una institución. Cuando los españoles llegaron a tierras nativas comandadas por Hernán Cortes, la gran mayoría de los conocimientos generados por los pobladores desapareció y gran número de conocimientos textuales recopilados de experiencias y colectivos nativos, tan válidos como el conocimiento europeo (Alcorn, 1993).

Actualmente, parece ser que el pensamiento occidental aun no toma en cuenta la epistemología nativa por el hecho de ser fundamentada por seres humanos trascendentales e interpretar la realidad de manera distinta por medio de actividades, decisiones, modos, materiales y relaciones sin siquiera cuestionar lo que sucede dentro de su entorno social, permitiendo su desarrollo del saber desde otro ángulo de entendimiento que forma parte de su cotidianidad, pero que ha sido instituido por su propio entorno para asegurar su supervivencia.

Es complicado entender el significado de otras prácticas si el pensante se encierra en su zona de confort, sin siquiera tener interés en conocer otras maneras de vivir y de respirar. Consideramos que Hegel y Kant son un ejemplo de dos pensadores occidentales que cierran toda posibilidad de ruptura epistémica de los indígenas latinoamericanos determinándolos como seres irracionales (Marila G. C., 2017).

Hoy en día en nuestra trayectoria como practicantes normalistas hemos notado que los docentes titulares no toman en cuenta los saberes comunitarios dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, sobre todo, en los contenidos del programa de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, por ello buscamos la visibilización de epistemologías nativas (como la caza de tuzas) en los procesos formativos de la NEM, por

ello también nuestro interés en comprender cómo a partir de la caza de tuzas los niños de sexto grado de primaria generan conocimientos nativos.

### **Marco teórico**

Los saberes comunitarios son prácticas sociales desarrolladas, instituidas y transmitidas en una comunidad indígena para garantizar la supervivencia de los habitantes en el presente (Nebot, 2016). Estos a su vez no han sido tomados en cuenta dentro de la educación debido a la falta de interés y conocimiento de los maestros interculturales en los contenidos del nuevo plan de estudio, afectando diversos recintos educativos, específicamente la Escuela Primaria “Juan de la Barrera”.

Por ello en este artículo buscamos hacer notar la importancia de los saberes comunitarios dentro de los contenidos impartidos en las clases. Debido a que los conocimientos previos de los estudiantes no son relevantes en el proceso de construcción cognitiva, en estas circunstancias la comunidad se encuentra ajena al contexto cotidiano lo que interrumpe la percepción del alumno por sí mismo.

Uno de los problemas más notables dentro de la comunidad de Chanchah Veracruz es el conductismo, lo que nos lleva a pensar que “instruir” es establecer lo que el estudiante como aprendiz hará sin alguna contradicción de por medio, siendo incapaz de pensar, reflexionar, observar, analizar y compartir sus conocimientos; porque solo radica en el ser y no en el saber ser. (Segundo Cabello, 2016).

Freire cree que estos aprendices son como una esponja que absorbe cualquier líquido o como un banco donde solo se deposita información, pero no son capaces de procesar y entender a partir de sus conocimientos previos, es decir, el aprendizaje no es solo emitir mensajes sino entenderlos (Freire, 1970). En este caso, se busca analizar el proceso de construcción de conocimiento por medio de la caza de tuza en niños y niñas de sexto grado para así comprender la vinculación que existe entre el conocimiento nativo y el conocimiento instituido en la escuela.

La tuza o el *baj* (como se denomina en maya), es un roedor que vive bajo la tierra en sus madrigueras. Estos roedores se alimentan de las raíces de las plantas, remueven la tierra

y la depositan sobre la superficie del suelo formando montículos (Sosa y Villegas, 2023). Los campesinos lo ven como una amenaza debido a que dañan severamente sus cultivos, es por ello que surge la necesidad de construir trampas (en lengua maya se le denomina como *léej*).

La epistemología nativa es la búsqueda de conocimientos que otorgan visibilidad, validez y significado a las prácticas cognitivas de los grupos sociales que constituyen una comunidad indígena de pertenencia y que a su vez se ven ligados a la supervivencia del ser humano por el bien común (Sousa Santos, 2009). Se hace énfasis en lo constituido por la sociedad como forma de vida, haciendo referencia a aquellos individuos que tienen intereses y significados comunes, existen y han existido por generaciones, subsisten gracias a este modelo social buscando el bien común.

Durante nuestra visita y acercamiento a los maestros de primaria como practicantes normalistas, pudimos escuchar que los proyectos que implementamos a partir del nuevo sistema educativo sí da resultados favorables en el aprendizaje, ya que alienta a los estudiantes a ser más autónomos, hacer notar sus opiniones y actuar de forma más independiente para crear su propio criterio respecto al tema de interés. Para Absubel (1983) el alumno tiene la capacidad de conectarse con sus conocimientos previos para recibir conocimiento nuevo que le permita asimilarlo y almacenarlo de manera estructurada y crítica.

La falta de importancia que tienen estas prácticas sociales en muchísimos de los niveles educativos es notable, donde parece ser que el conocimiento europeo “*substituye*” el conocimiento tradicional, pero solo porque no logran percibir más allá de su conocimiento formal, pues el pensamiento occidental se centra en su propia filosofía sin notar los procesos, conceptos y métodos de este conjunto de ideas. Este problema se origina principalmente por la interferencia de culturas hegemónicas donde los grupos más vulnerables han sido sometidos a ser arraigados de sus propios ideales causando una violencia epistémica en el mundo contemporáneo.

Dentro de estos posesos de construcción de conocimiento, intervienen los “*sujetos de la calle*” aquellos que no se cuestionan de lo que sucede en la vida cotidiana, sin embargo,

se le instituye por los individuos que lo rodean para que vayan desarrollando su propia identidad al relacionarse con su entorno, es por ello que la sociología del conocimiento aporta información sobre el comportamiento de un conjunto de individuos que se relacionan entre sí por su bien común (Berger y Luckmann, 1986).

También se encuentra involucrado el pensamiento real, lo cual es todo aquello que para el sujeto existe en el contexto donde se encuentra, sus perspectivas, es decir, lo que “conoce” a la perfección. Depende mucho del lugar y de la gente que lo rodea. Por ejemplo, imaginemos tomar el rol de un sociólogo que estudia el comportamiento de dos niños que crecen en espacios distintos, donde uno crecería dentro de una comunidad el otro dentro de una ciudad; ambos tienen características distintas en su comportamiento ya que serán educados de diferente manera. Si hablamos de saberes comunitarios, ejemplo el pasmo, el niño que procede de una zona urbana no le va tomar importancia porque para él es algo que no existe, simplemente porque lo desconoce, tiene otra ideología, por lo tanto, otra manera de percibir su epistemología.

Por otro lado, el pensamiento colectivo que estudia la sociología del conocimiento como las creencias que un grupo de individuos establece, se constituye de prácticas sociales con normas, dichos estatutos forman el pensamiento individual de alguien más joven. En este sentido, para mantener una sociedad de pie esta necesita transmitir sus saberes para seguir existiendo.

Cuando solo hablamos de normas no nos referimos a los niveles de autoridad que constituye a la comunidad como bien percibiría Dewey (1920), sino también a los conceptos que enmarcan el saber comunitario en la población, donde el saber es más importante que el conocer debido a que en el terreno se envuelve el aprendizaje por medio de sus sentidos, siéndole mucho más fácil realizarlos sin la ayuda de la teoría, pues no está dentro de lo que se “conoce” o tal vez sí, pero para el aprendiz son dos cosas diferentes: la vida cotidiana y la escuela.

En este artículo, argumentamos que el alumno puede aprender y relacionar contenidos escolares con las actividades cotidianas que forman parte de su día a día y así reconocer el valor que tiene estos procesos de iknalización. Asimismo, vislumbrar que estos

dos sitios (la comunidad y el aula) no están alejados como los maestros convencionales que han manejado durante años y que, de alguna forma, han reunido frutos a lo largo del tiempo, pero sin esa esencia de construcción de la realidad de vida cotidiana maya.

Desde nuestra apreciación siempre se le ha dado preferencia e interés al modelo de educación conductista, provocando formar nuevos individuos con una carga académica tradicional y agotadora para los docentes en formación que no están acostumbrados y que deberían (re)buscar formar niños razonables. Además, con el nuevo plan y programas de estudio queremos que los saberes comunitarios sirvan como parte de una base teórica (porque son conocimientos previos que los niños ya tienen desde casa) para así empezar a construir propiamente el aprendizaje.

En todas las observaciones de campo y charlas con pobladores (la mayoría niños) nos mostraron la casa de tuzas, “cómo”, “por qué” y “para qué” se realiza, sin embargo, sus explicaciones solo se centraban en las vivencias que habían tenido con sus padres, pero cuando se les explica los temas de la escuela pueden darse cuenta que todo lo que se aprende en un salón de clase puede ser de utilidad en cierto momento de la vida.

No obstante, para los niños se les hace aún más sencillo prestar atención a temas que vienen desde su propio contexto, porque despierta su interés y curiosidad por conocer cómo podrían implementar estos aprendizajes, por ejemplo, la manera de realizar las trampas para las tuzas, medir la distancia entre ambos orificios, medir el ángulo de la vara flexible y así el entretenimiento por aprender de su quehacer común.

Precisamente en nuestra investigación pretendemos visibilizar los saberes comunitarios para su aprovechamiento como aprendizaje significativo, que todas las cosas que los niños realicen sean por sí mismos, que el salón de clases sea solo un espacio para la reflexión y convertir la adquisición de saberes y conocimientos en escenarios diversos y, para ello, los maestros deben estar preparados para aprender de los niños, y los niños aprendan de él.

Dentro de la tesis de Filio Delgado “Saberes comunitarios, saberes escolares y su influencia en la formación del niño Mazateco” hallamos que los saberes son conocimientos previos que se dan desde que el niño nace, crece y se desarrolla en la casa, por lo tanto se



les transmiten valores, actitudes, cultura y formas de vivir. Sin embargo, la escuela se ha tomado como un centro educativo, donde se cree que los niños no saben nada al momento de ingresar a la institución, y que por lo tanto hay que enseñarles a “ser” y “saber hacer”. (Filio, 2012)

No obstante, a partir de los saberes comunitarios se puede construir y entrelazar conocimientos haciendo que el aprendiz vaya escalando poco a poco y tomando como base algo conocido hasta alcanzar el aprendizaje. Como señala Vygotsky, citado por Carrera y Mazzarella (2001) el conocimiento del niño se da por niveles al escalar conforme su potencial.

### **Metodología**

Para nuestra investigación de campo utilizamos como principal recurso el *tsikbal*, porque consideramos que su implementación es la más adecuada dentro de una comunidad para obtener información más precisa y detallada sobre la caza de tuza. Como lo plantea Ek Martín (2014) el *tsikbal* es una plática entre interlocutores que permite el escucha y la convivencia donde ambos se ven involucrados en una interacción natural y que así mismo intercambian roles para una conversación más amena.

El *tsikbal* fue propuesto como paradigma de investigación maya por Castillo Cocom, et. al en el año 2015. Después de quince años de análisis del concepto (de 2000 a 2015) argumentó sus dimensiones fenomenológicas al concebir con elementos lingüísticos y culturales del maya yucateco el total engranaje de este concepto a la labor de recolectar datos para una investigación etnográfica.

También consideramos que el *tsikbal* es viable hasta cierto punto dependiendo del contexto donde nos encontramos, ya que la gente puede estar cerrada y reservada con el investigador, no en todas las situaciones se logra recibir el mismo trato. Es por eso que optamos en tomar el *tsikbal* específicamente en un contexto comunitario porque las personas logran ser mucho más amables, respetuosas y serviciales al momento de la conversación debido a que se genera confianza con los interhablantes.

De lo contrario, al implementar una entrevista formal en la comunidad muchas veces se han dado malos entendidos y la gente no quiere decir nada por temor a que sus conocimientos sean utilizados para fines de lucro o cualquier otra conjetura. A continuación, en la siguiente tabla presentamos algunas ventajas y desventajas del *tsikbal* según Ek Martín (2014):

Ventajas	Desventajas
Permite la recolección de datos fácilmente siendo utilizada como un habla natural puesto que el emisor no se cohibe, tartamudea o evita participar.	La conversación se suele desviar del objetivo inicial de la investigación, y requiere habilidad volver a retomar el rumbo inicial.
El <i>Tsikbal</i> es más factible cuando la conversación natural se realiza en la lengua materna del macegual, porque crea confianza con el hablante.	No todas las personas tienen la facilidad de desenvolverse en la lengua materna del hablante, sin embargo, esto no significa que no sea factible.
Al platicar con un sabedor puedes obtener más información verídica de lo esperado, en muchos casos el hablante se desenvuelve con más facilidad.	La plática puede llegar a ser extensa y tomar más tiempo de lo esperado, no obstante, ambos interlocutores disfrutan sus experiencias compartidas.

En este caso nuestros sujetos de estudio son los alumnos de sexto grado de primaria donde al platicar con ellos, nos explicaron y mostraron el proceso de la caza de tuza. Al momento de realizar el *tsikbal* nos dimos cuenta que tres niños han participado directamente con sus padres en este saber, porque han sido expuestos a la práctica en campo y conocen acerca de la elaboración de la trampa para tuzas.

Así mismo utilizamos la observación directa e indirecta para recopilar datos sobre el comportamiento y análisis de los estudiantes, que fueron sometidos a la práctica en campo

deduciendo que los niños se desenvuelven muy fácilmente en esta área de conocimiento natural.

Cabe resaltar que en un principio, quisimos emplear una entrevista formal donde estructuramos algunas preguntas sistematizadas, pero al llevarla a campo no respetamos el orden y las adecuamos a las necesidades de nuestros sujetos de estudio, cambiamos la sistematización por el *tsikbal* porque nos brindó mayor flexibilidad en el estudio, nuestra obtención de datos fue exitosa al realizar este cambio y al final de todo nos encaminamos a lo que queríamos llegar sin ningún tipo de obstrucción.

## Resultados

En una plática natural que realizamos con Joel, alumno de sexto grado de la escuela “Juan de la Barrera”, nos explicó cómo es el procedimiento de la elaboración de la trampa. En una tarde, generosamente nos llevó a un terreno donde se encuentran las madrigueras de las tuzas. De acuerdo con Joel, lo primero que se debe de hacer es observar que los montículos son recientes, para ello la tierra tiene que estar suelta, húmeda y el tono del color es más fuerte que el suelo plano.

Al tener estos datos, nos aseguramos que en esos túneles transita dichos roedores, posteriormente se procede a cortar las maderas, una vara flexible (*xu'ul*)<sup>1</sup> de 2.5 m, dos de medio metro, una madera con un grosor de una pulgada y de largo 15 cm, ocho varas de cualquier árbol (varía la medida y la cantidad de varas según el tamaño del agujero de la madriguera), majagua (*jóol*) o rafia de 45 cm aproximadamente, alambre de 1 m, hojas de plantas secas o verdes para cubrir más rápido el agujero, por ejemplo las del coccoloba (*bóob*) debido a que son grandes.

Teniendo todos los materiales, se procede a la construcción de la trampa, se selecciona el montículo que se encuentra cerca del árbol donde se alimenta con la raíz, se retira la tierra del montículo hasta llegar al túnel, después se saca la punta de la madera de 15 cm y del otro extremo se hace una pequeña vereda alrededor para atar la majagua o la

---

<sup>1</sup> *Xu'ul* significa vara flexible y es utilizado para realizar la trampa de las tuzas. La comunidad maya cree que al pegar a un niño con el *xu'ul* acabará con su rebeldía.

rafia para que no se resbale al momento de tensarla, posteriormente se clava perpendicularmente a lo largo del túnel hasta no quedar visible la madera para no ser detectado por la tuza, esto servirá como un soporte de la cuerda.

Luego, con las dos varas de medio metro se clava en la parte superior del orificio, paralela entre sí, perpendicular al túnel, el espacio que debe de tener entre sí puede ser de 4 cm. Posteriormente se clava la vara más larga en la tierra a una distancia que permita doblarla, de forma que el extremo superior cruce por encima del hoyo. Después que se tenga la vara larga doblada con un ángulo de 40° aproximadamente se procede atarla al otro extremo de la majagua que atamos en la madera que se introdujo en el agujero, con la cuerda se tensa pasando entre las dos varas cortas, deteniendo la vara larga formado en un arco, después, con el alambre se forma con un óvalo de modo que cubra el ancho del túnel.

El nudo del alambre debe de quedar debajo de las dos varas superiores y el extremo restante del alambre se pasa entre las dos varas paralelas y se ata a la vara doblada, por último, se estivan las varitas en la superficie del agujero y encima se colocan las hojas cubriendo por completo las varas con la tierra, a fin de que la tuza no se dé cuenta si se removió su madriguera. (ver en anexos).

Para que la trampa se active, la tuza tiene que encontrar la majagua que está atada en la vara introducida en la tierra, y esto cuando la roe, la cuerda se rompe, la vara larga que es utilizado como tensor y que estaba sujeta por la cuerda, queda libre y suelta el alambre. Las dos varas superiores sirven de tope para la tuza, esto permite que quede prensada por el alambre contra las varas.

Por último, por medio de una lluvia de ideas les preguntamos a nuestros estudiantes cómo se relacionan los contenidos que se ven en clase con los saberes comunitarios para que así logren darse una idea de ello. Las respuestas frecuentes fueron que dichos saberes no se pueden relacionar debido a que no están en los libros de texto. Así, pudimos notar que solo nos daban respuesta sin tener en claro sus opiniones sobre la vinculación de dichos contenidos.

## **Discusión y conclusiones**

En esta investigación analizamos cómo a partir de los saberes comunitarios los niños de sexto grado de primaria logran adquirir conocimientos nativos. En este caso tomamos como punto de estudio la caza de tuza para comprender el proceso de construcción de conocimiento práctico, enseñado en la comunidad de Chanchah Veracruz, específicamente en niños de sexto grado de primaria, para así, visibilizar los saberes comunitarios en las enseñanzas dentro del aula.

En este apartado realizamos una comparación entre lo que nos propone la literatura científica y lo que logramos hallar con base en el conocimiento empírico. Así pues, consideramos la experiencia como construcción de conocimientos que sucede desde la primera infancia, mientras el niño crece va obteniendo mayor conocimiento en el entorno donde se desarrolla. Según Acosta (2013) la teoría Vygostskiana define una serie de procesos evolutivos que operan cuando el sujeto está en constante interacción con su entorno o semejante.

Por otro lado, notamos que los maestros no toman en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, específicamente de los saberes comunitarios que los competen, nos percatamos que no imparten estos conocimientos según porque no saben sobre estos temas, lo que causa cierto desinterés y falta de motivación, que recae en un sistema conductista, es por ello, que se debe partir desde un punto crítico, donde el alumno sea el incursor a su propio conocimiento, y que tanto el ambiente sea primordial para su desarrollo psicoanalista.

Según Suarez (2022) se tiende a invisibilizar los aportes de las niñas y niños por el hecho de pensar que es necesaria una edad adulta para sentir e interactuar con otros desde una mirada más crucial, por la apropiación de la experiencia que un individuo maduro adquiere durante el tiempo.

También con base en nuestras experiencias pudimos determinar el nivel de comprensión que tienen los estudiantes de sexto grado, llevándolos a campo, por sí mismos lograron explicarnos el concepto de caza de tuza. En primera instancia preguntamos abiertamente sobre este tema en el salón de clase, lo que nos permitió identificar a ciertos

estudiantes que conocían profundamente el tema para llevarlos a campo, que en este caso fue una parcela con sembradillos de maíz.

Dentro de ella y por medio de la explicación práctica que los alumnos nos mostraban, logramos platicar con ellos sobre los contenidos que desarrollaban sin darse cuenta al desenterrar la trampa para tuzas. Tratamos que no sea tan pesado y no agobiarlos con preguntas como al principio durante la clase, sino concientizarlos en la importancia de sus saberes y su utilidad en los contenidos de las clases desde una perspectiva crítica, explicándoles el valor de aprender a tomar decisiones sin necesidad de ser opacados por comentarios influyentes, y demostrándoles que los saberes comunitarios nos ayudan a complementar poniendo en práctica lo que se aprende en el salón de clase.

Como conclusión, pudimos rescatar que es mucho más realizable la participación activa de los niños en temas que tengan que ver con su entorno real, lo pudimos notar gracias a que observamos su comportamiento en ambos contextos (aula y exterior), el cual fue más entusiasta y optimista al respecto, el estudiante se sentía más seguro de sí mismo y prestaba más atención a nuestros comentarios. Los niños contribuyen activamente si se les da la oportunidad de poner en práctica lo que pueden hacer y, en este caso nosotros como docentes en formación pudimos darles las orientaciones adecuadas para desenvolverse, pero solo como complemento, ya que en ningún momento intervinimos con el proceso de aprendizaje activo.

Por medio de la caza de tuza los niños pueden analizar y comprender de manera práctica en todos los procesos que se realizan en cada paso del saber, y así mismo actuar de manera más crítica, que se explica conforme la experimentación de los alumnos fuera del aula y estén preparados para la vida. En este sentido, una de las problemáticas que observamos durante el recorrido formativo como docentes es la falta de profesionalismo de los maestros titulares con respecto al uso de los conocimientos previos en los niños.

Por esta razón, podemos deducir que existe un problema que va más allá, porque la asignación de docentes en las primarias se ha convertido cada vez más a un sistema político que una lucha por realmente mejorar las condiciones de generar conocimiento con los alumnos cuyos orígenes son indígenas en escenarios totalmente rurales, por ende, los



maestros no están asesorados para dar clase en contextos comunitarios ni mucho menos están interesados en conocer sobre estos saberes que la población realiza, convirtiéndolos en un papel nada importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con este análisis insistimos en que todos los saberes comunitarios pueden ser la base para ser aplicados en los contenidos marcados por la NEM (como suele ser el uso de las plantas medicinales, el sembradillo de maíz, entre otras actividades), siempre y cuando se les dé un uso correcto ya que parte del conocimiento previo de los estudiantes.

De igual forma, esta investigación logra ser una manera de visibilizar los saberes comunitarios de las comunidades y propagar la cultura incluso a aquellos que vienen de fuera por alguna razón en específico. Consideramos como propuesta de mejora de la problemática ubicar a los maestros según la carrera que hayan estudiado para que así se puedan adaptar a la comunidad, tomar en consideración las prácticas culturales que se realizan para aplicarlas en el salón de clase y ver más allá del significado natural de las cosas. Además, permite que los estudiantes salgan de su zona de confort para crear un aprendizaje que más adelante les ayude en la vida diaria.

Fue relevante abordar este tema debido a que muchas veces en la literatura no se habla realmente de lo valioso que es; un conocimiento que viene de la comunidad y que debería ser primordial para la cultura indígena puesto que es la manera en que una población subsiste. Tal vez todavía no sea posible una comprensión total de estos saberes de parte de los profesores de primaria, sin embargo, vale la pena si tan solo nos disponemos a tener otra concepción de la realidad en la que estamos acostumbrados.

Reconocemos que dentro de nuestra población de estudio no tuvimos tanta participación, debido a que no fue como la imaginamos. Pero si la población fuera más grande (tomando como sujetos de estudio gente de la comunidad) pudiéramos obtener una información más detallada de la construcción de trampas para las tuzas, esto nos abriría el panorama hacia los saberes dentro de las aulas y cómo suelen repercutir en la vida académica de los estudiantes no solo en educación primaria, sino en todos los niveles educativos dentro de las comunidades del Estado de Quintana Roo.



## Referencias

- Acosta, M. (2013). La perspectiva Vygotskiana y el aprendizaje: Una reflexión necesaria en la práctica educativa [Archivo PDF]. DialnetLaPerspectivaVygotskianaYElAprendizaje-4736292
- Ausubel, D. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Carrera, B. & Mazzarella, C. (2021). Vygotsky: enfoque sociocultural. Enducere.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Carreño, M. (2010). Teoría y Práctica de una Educación liberadora. cuestiones pedagógicas. Recuperado de [https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art\\_10.pdf](https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_10.pdf).
- Castillo Cocom, J., Cal, A. y Ramos Rodríguez, T. (2015). El Tsikbal. Paradigma de Investigación Maya. En Diálogos e Intersaberes (1ª Ed.) Interculturalidad y Vida Cotidiana. (pp. 26-51). México: Malú de Balam publicaciones.
- Dewel, J. (1920). Democracia y Educación. Buenos Aires: LOSADA S.A.
- Ek Martín, P. E. (2014). El noviazgo entre los Mayas de Tipikal, Yucatan. [Tesis de Titulación, Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo]. [https://www.academia.edu/49445500/El\\_Noviazgo\\_entre\\_los\\_Mayas\\_de\\_Tipikal\\_Yucat%C3%A1n\\_Repensando\\_las\\_Experiencias\\_de\\_Ayer\\_y\\_Hoy](https://www.academia.edu/49445500/El_Noviazgo_entre_los_Mayas_de_Tipikal_Yucat%C3%A1n_Repensando_las_Experiencias_de_Ayer_y_Hoy)
- Filio Delgado, G. (2012). Saberes comunitarios, saberes escolares y su influencia en la formación del niño Mazateco [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/28551.pdf>
- García, P.M. (2017). Colonialidad y epistemologías: el impacto de los modos coloniales en la invisibilización de los conocimientos indígenas. Revista Anales. Recuperado de [file:///C:/Users/maria/Downloads/sisib,+Gestor\\_a+de+la+revista,+Marila+Garc%C3%ADa+Puelpan%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/maria/Downloads/sisib,+Gestor_a+de+la+revista,+Marila+Garc%C3%ADa+Puelpan%20(1).pdf)
- Nebot Adell C. (2016). "La salud comunitaria en los equipos de atención primaria: objetivo de dirección". Atención Primaria. Volumen 48 Nro.10, 642-648. Disponible en [www.elsevier.es/ap](http://www.elsevier.es/ap)
- Peter, B. L. & Tomas L. (1986). Construcción social de la realidad. Buenos Aires: Avellaneda.

Santos Sosa, B. (2007). Derecho y Emancipación. México: Editorial Corte Constitucional para el Período de Transición.

Santos Sosa, B. (2009). Una epistemología del sur. México: Editorial Siglo Veintiuno.

Segundo Cabello, A. (2016). Transmisión del conocimiento local en menores de una comunidad maya macehual de Quintana Roo, México [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Morelos].

Suarez Ríos, J. A. (2022). Niñas y niños invisibilizados relatos de emociones en el aula, Colombia [Tesis de Maestría, Universidad Antioquia].

Villegas, G. & Sosa, Z. (2023). Vecinas incomprendidas: las incomprendidas: las tuzas de méxicotuzas de México. *Therya ixmana*. Volumen (2). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/369037536\\_Vecinas\\_incomprendidas\\_las\\_tuzas\\_de\\_Mexico](https://www.researchgate.net/publication/369037536_Vecinas_incomprendidas_las_tuzas_de_Mexico)

Anexo



Foto tomada por Mariana Cardos, en la comunidad de Cancah, 4 de junio de 2024

## “Motivación y rendimiento académico del inglés según el marco de la Nueva Escuela Mexicana”

Fedra Edlyn Aguilar López

edlyn.aguilar@gmail.com

Erika Selene Contreras

eriikacont89@gmail.com

Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE

Línea Temática 6: Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

### Resumen

La presente investigación buscó evaluar la relación de los alumnos de la fase 6 de Educación básica en tanto a su motivación intrínseca por aprender inglés y el rendimiento académico de la clase, en el Marco de la Nueva Escuela Mexicana. Se utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental. Se siguieron diferentes fases para la realización de la investigación. La población estuvo conformada por todos los alumnos del turno vespertino de la escuela secundaria, conformando los 3 grados académicos de la fase 6. Se respondió un cuestionario tipo Escala Likert. A partir de ello, se determinaron ocho variables que se relacionan entre sí con relación a lo que atribuyen su motivación.

Finalmente, a partir del análisis e interpretación de datos se pudo concluir que los alumnos aprenden inglés por interés personal, llevando al desarrollo de las clases como lo estipula la Nueva Escuela Mexicana. Se planteó la idea de que no existe una correlación significativa entre la motivación intrínseca y el rendimiento académico por una atribución significativa de los alumnos del ciclo escolar en el cual fue realizada la investigación.

**Palabras Clave:** motivación, aprendizaje, inglés, evaluación, rendimiento académico, nueva escuela mexicana.

### Planteamiento del Problema

Se presentó una situación problemática generada por la desmotivación de los alumnos del turno vespertino en la fase 6 al utilizar el idioma extranjero inglés en las clases. Además, se

observó que al recibir las calificaciones de la clase en el último trimestre de evaluación del ciclo escolar 2022-2023; algunos alumnos que obtuvieron calificaciones entre 6-8 (en una escala del 5 al 10) no se preocuparon en saber el porqué, mientras que los que obtuvieron 9 expresaron inconformidad. De ahí surge el interés por realizar la investigación, ya que se pretende identificar qué relación tiene para el alumno el aprender el idioma y utilizarlo durante la clase con su rendimiento académico. Se entendía hacer la relación entre dichos elementos y así, llegar a una conclusión que favorezca el futuro desarrollo de la clase de inglés.

### **Marco Teórico**

Partimos de la definición de alumnos ya que fueron el objeto de estudio de la investigación. Según la Real academia española (2021) son las personas que cursan estudios en un centro de enseñanza. Para la educación Básica, en educación secundaria se contemplan tres grados académicos. Vigotsky (1978) en Tellez et al (2007) argumenta que el alumno es un ser constructor activo de su propio conocimiento. En relación con las características que influyen en el desarrollo del alumno dentro del aula, se tiene a la motivación como uno de los aspectos más importantes que favorecen el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés en los alumnos.

La motivación para Sánchez (2015) es considerada como un producto de las expectativas y del valor concedido al resultado (éxito o fracaso) que se espera obtener. Ahora bien, la motivación intrínseca es aquella que nace del interior de la persona con el fin de satisfacer sus deseos de autorrealización y crecimiento personal. Deci y Ryan (1987) manifiestan que la motivación intrínseca se refiere a hacer algo porque internamente resulta interesante y además se disfruta. Por otro lado, Sanmartín (2014) la define como aquella que hace referencia a conductas implicadas en la propia satisfacción derivada de la participación.

Una vez que el alumno está en el aula, se ven influenciada la motivación como elemento del proceso de aprendizaje, que de cierto modo también es considerada para establecer el rendimiento académico de las clases.

Para Pizarro (1985) el rendimiento académico es “una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación” (p.55). Por su parte, Navarro (2003) lo denomina aptitud escolar para el trabajo dentro del aula.

El desarrollo de la investigación se vio reflejado por como los alumnos involucran la motivación al recibir una calificación en la clase de inglés, siendo considerada como el rendimiento académico. El uso del inglés en México para Carranza et al (2018) devela fallas en el sistema educativo, por lo cual es importante trabajarse.

El inglés se entiende como el desarrollo de la competencia comunicativa y la habilidad para comprender y utilizar el inglés para expresar ideas, sentimientos y emociones de acuerdo con un contexto y situación social en forma natural (Yule, 2014). Por otro lado, para Moctezuma y Navarro (2011) es ser parte de la globalización e internacionalización de la educación, ya que el uso de esta segunda lengua se ha reconocido como una de las necesidades más apremiantes en la educación.

En el ámbito educativo, el nuevo plan de estudios “La Nueva Escuela Mexicana” planteada para el área de Educación Secundaria (Fase 6), muestra a las maestras y los maestros la oportunidad de hacer una lectura exhaustiva de la realidad en la que se trabaja para tener así, conclusiones preliminares sobre qué es necesario que los alumnos y las alumnas aprendan durante su transcurso en la fase 6 de educación.

El campo formativo lenguajes está conformado por las materias de español, artes e inglés. La SEP (2022) establece como objeto de aprendizaje en este campo las experiencias con el mundo a través de diferentes situaciones donde los alumnos y alumnas comunican de manera asertiva sus motivaciones.

En la fase 6, se pretende que los alumnos y alumnas visualicen de formas auténticas e innovadoras los contenidos de cada materia para reconstruir las relaciones intelectuales, sociales, afectivas y culturales que los rodean a partir de sus conocimientos previos y los nuevos. Dichos conocimientos aseguran la afinidad con la transformación requerida para transformar, mejorar y dignificar la vida de los alumnos y las alumnas.



Dentro de las teorías relacionadas con el objeto de estudio se encuentran el Modelo Socioeducativo de Gardner, el Sistema Motivacional de Dornyei, y por último, la teoría de la educación humanista – formación integral de Carl Rogers.

En definitiva, se optó por seguir la Teoría de Gardner ya que toma en consideración el concepto de motivación del alumno como elemento clave para el aprendizaje, tal como se desarrolló en el marco conceptual. La teoría de Gardner incluye una dimensión educacional y trata la evaluación del estudiante en la situación de aprendizaje en el aula y fuera del aula.

En este modelo se identificaron los factores que influyen en el aprendizaje de un segundo idioma y que determinan los niveles de motivación del estudiante en este proceso. Según Gardner (1985) se basan en la influencia de las diferencias individuales del alumno y el entorno o contexto donde se lleva a cabo el aprendizaje y los resultados lingüísticos.

El aprendizaje de una segunda lengua es donde el alumno adquiere, además de la lengua, formas de conducta y cultura propias de la comunidad de hablantes de la segunda lengua. Por ello, para el autor es de relevante importancia la motivación integradora.

Este sistema motivacional de Dörnyei (1994) aporta al concepto de motivación del alumno. Este está formado por tres dimensiones: El “yo ideal” (la imagen idealizada que tenemos de nosotros mismos en la lengua extranjera o motivación intrínseca), el “Yo necesario” (las cualidades que uno cree que debe tener para poder así cumplir con las expectativas deseadas o la motivación extrínseca) y por último. La situación de aprendizaje de la lengua extranjera (relacionada con el ambiente de aprendizaje).

Por otro lado, es relevante mencionar la teoría de la educación humanista – formación integral de Carl Rogers ya que la educación maneja un enfoque transversal y se debe tomar en cuenta las habilidades, actitudes y valores dentro del plan de trabajo en cada asignatura, con el fin, de que el alumno logre desarrollarse plenamente en sociedad.

La Teoría Humanista se centra en la personalidad de la persona, por eso la importancia de trabajar la motivación de los alumnos en la fase 6 de la Educación Básica, para que sean capaces de identificar dichas características y hacer uso del idioma inglés.



Su teoría se vincula con la temática de la investigación, ya que plantea como idea la maduración de la persona (en este caso los alumnos de educación secundaria) al límite que pueda tomar decisiones y tener mejores interrelaciones personales a través de la motivación, teniendo así una buena comunicación en su entorno escolar.

La teoría desarrollada por David McClelland explica que las personas poseen tres necesidades que operan a nivel inconsciente y son adquiridas a lo largo de la vida mediante el aprendizaje. Estas, intervienen en simultáneo y generalmente poseen una tendencia sobre las demás. Estas necesidades son: necesidad de logro o realización, necesidad de poder y necesidad de afiliación o social.

Ahora bien, la UNESCO (2022) considera que todas las personas tienen derecho a aprender una segunda lengua. Esto, ya que representa un medio importante para mejorar los resultados del aprendizaje, el rendimiento escolar y el desarrollo socioemocional de los alumnos. Sin embargo, el 40% de la población mundial no tiene acceso a una educación en una lengua que hable o entienda. Por ello, la diversidad cultural y lingüística también desempeña un papel clave para lograr sociedades sostenibles y ayudan a reforzar la paz, la tolerancia y el respeto por la diferencia.

En el Artículo Tercero Constitucional se establece que la educación es un derecho para todas las personas y que el Estado será el encargado de garantizar la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. (Const., 2019, art. 3).

Dentro de los criterios del Artículo Tercero Constitucional se encuentra establecido que la educación también: g) Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social.

De acuerdo con la Ley General de Educación, en el Artículo Quinto se menciona que la educación es un factor de suma importancia para que las personas desarrollen habilidades y adquieran conocimientos que les permitan incorporarse a la sociedad de manera equitativa y solidaria. (DOF, 2019). Eso, es considerado como uno de los rasgos del perfil de egreso de educación secundaria. La Educación en la fase 6 deberá ser “determinante para la adquisición de conocimientos significativos y la formación integral

para la vida de las personas con un sentido de pertenencia social basado en el respeto de la diversidad” (pp. 2).

Ahora bien, el artículo 18 “La orientación integral, en la formación de la mexicana y el mexicano dentro del Sistema Educativo Nacional” considera el manejo de diferentes lenguajes para el aprendizaje. Por su lado, el artículo 30 reconoce con validez oficial de estudios el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Por ello, un aspecto importante para adquirir conocimientos y la formación integral para la vida de los individuos con un sentido de pertenencia social, está basado en valores como el respeto y la empatía, considerando el aprendizaje de diferentes culturas e idiomas, como se trabaja en el desarrollo de las clases de inglés en educación secundaria.

Se establece un proceso de transformación curricular en la educación básica, con el fin de aprender en y con la comunidad. Esto lleva a la SEP (2022) a pasar de una organización de contenidos por grados al establecimiento de contenidos por Fases.

Para la SEP (2022) la NEM debe formar personas capaces de conducirse como ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico para construir su propio futuro en sociedad. La NEM busca formar personas con pensamiento crítico, que se conozcan a sí mismas, que sean autocríticas y tengan la capacidad de relacionarse con los demás de manera pacífica y sana, por ello, es humanista.

Por ello, es importante reconocer que el alumno es el protagonista del proceso educativo, tomar en cuenta el enfoque humanista en el diseño e implementación de actividades, así como también considerar el ambiente en el cual se desarrolla el alumno para ver cómo influye su motivación por el aprendizaje del idioma inglés en el rendimiento escolar de la clase. En la educación secundaria, se constituye un punto de encuentro intercultural e intergeneracional, en el cual los adolescentes construyen y reconstruyen su identidad, y al mismo tiempo desarrollan su motivación por el contenido y los procesos de aprendizaje establecidos en cada materia.

Por otro lado, es importante reconocer que dentro de cada materia se ven influenciadas las características de los alumnos en relación al aprendizaje y al rendimiento escolar. Conviene subrayar que el rol del docente de la NEM Fase 6 debe integrar los

lenguajes y culturas, ampliar el horizonte del acceso al conocimiento, garantizar la convivencia y el diálogo entre ambas culturas, como se debe incluir en cada sesión de las clases de inglés.

Por ello, la Nueva Escuela Mexicana 2022 tiene la finalidad de incluir las habilidades lingüísticas con el uso del inglés en el contexto actual, así como el significado asociado diversidad cultural, el papel que ha desempeñado la escuela en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje que plantea el campo formativo lenguajes en la materia de Inglés. Para la SEP (2022), al término de la fase 6, se pretende que los estudiantes puedan desarrollar los rasgos pertenecientes al perfil de egreso. Por ejemplo, interactuar en procesos de dialogo con respeto y aprecio por la diversidad y desarrollar una forma de pensar propia, pensamiento crítico, etc.

Finalmente, es importante reconocer la influencia de la motivación del alumno con respecto al rendimiento académico de la materia de inglés, ya que así se mostrarán los niveles que se ven influenciados, buscando que se potencialice su motivación por el uso del idioma y así lograr afrontar los retos que se presentan en la vida diaria y en el mundo globalizado en que se vive.

Así como lo estipulado en México, se tienen investigaciones que sustentan la investigación, como el estudio de González y Rodríguez (2017) el cual surge a partir del cuestionamiento sobre cuáles son los motivos que impulsan a los alumnos a estudiar idiomas y cuáles son las variables que pueden incidir en su elección. Por otro lado, el artículo de Carrió y Mestre (2013) evalúa la motivación integrativa e instrumental de Robert Gardner.

Ahora bien, una investigación en Holanda realizada por De smet (2016) muestra la relación entre la motivación y la adquisición de una segunda lengua. Los resultados de este estudio sugieren que existe una relación entre la motivación y el dominio oral de L2 para los estudiantes holandeses de inglés. En particular, los resultados mostraron que los participantes con una alta ansiedad por el lenguaje se desempeñaron peor en una tarea de competencia oral que los participantes con una menor ansiedad por el lenguaje.

Se tiene un aporte de Sánchez (2021) donde buscó medir la motivación y actitud hacia el aprendizaje del idioma inglés de las estudiantes de sexto semestre de la licenciatura en educación primaria de una escuela normal rural.

Para dicho objetivo, se utilizó como instrumento el Test de Actitud y Motivación de Gardner (1985).

Finalmente, y como parte de las investigaciones nacionales, se tiene la ponencia de Pallares et al (2021) para impulsar a la comunidad normalista hacia cultura bilingüe español-inglés. Se tomó como premisa la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de Escuelas Normales de la SEP (2018), la cual postula el papel fundamental de instituciones. Esta, incluye como parte de este la preparación de docentes bilingües, por lo que fue importante como consecuencia de dicha Estrategia, modifica también el Plan de Estudios 2018.

Por otro lado, la tesis de maestría presentada por Quevedo (2021) pretendió motivar y mejorar la comunicación oral en inglés, además de promover la confianza de los participantes al hablar, buscando incrementar la competencia lingüística, fluidez y afianzar los aprendizajes esperados en el nivel A2 del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas. Dichas investigaciones, presentan la relevancia al tema de estudio y la consideración de la motivación intrínseca del alumno por aprender una lengua extranjera, la cual en este caso, será relacionada con su rendimiento académico.

## **Metodología**

La presente investigación siguió el enfoque cuantitativo, con una corriente positivista, la cual busca la confiabilidad de la información en la lectura de los fenómenos que se están estudiando Aravena (2006). La investigación tuvo un diseño no experimental, de carácter transeccionales y exploratorio, ya que la recolección de datos sucede en un momento o periodo específico, así como mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2014). Se optó por el método explicativo, ya que su interés se centra en explicar el por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta (Sampieri, 2018).

El alcance de esta investigación fue descriptivo, correlacional y explicativo. La lógica de análisis de la investigación fue inductiva, ya que construye teorías a partir de los textos.

La cual para Sampieri (2018) está fundamentada de lo particular a lo general. Esto, ya que en esta ruta se recorre de los casos y datos a los resultados y la teoría.

La hipótesis planteada fue que a mayor motivación intrínseca de los alumnos, existe un mejor rendimiento académico en la clase.

Los participantes para la presente investigación fueron adolescentes de la fase 6 de entre 11 y 15 años de edad, siendo un total de 358 alumnos y alumnas. Entre ellos se encuentran 176 hombres y 182 mujeres, contemplando los tres grados académicos de la fase.

## Resultados

En primer lugar, se hallaron los valores de fiabilidad de la muestra, a partir del cálculo de la prueba a de Cronbach. La cual representa según Valenzuela y Flores (2012) la aplicación del análisis estadístico siendo esta, la manera más adecuada de evaluar información. La prueba aplicada recopila los datos presentando una fiabilidad de Alfa de Cronbach de .803.

### Tabla 1.

#### Representación de los datos estadísticos

Estadísticos descriptivos								
	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media		Desv. típ.	Varianza
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Estadístico
Por obligación	358	22.00	6.00	28.00	17.5251	.20208	3.82359	14.620
Interés personal o gusto	358	30.00	6.00	36.00	26.4274	.25982	4.91599	24.167
Por nervios	358	30.00	6.00	36.00	20.3268	.34846	6.59317	43.470
Para Socializar	358	25.00	5.00	30.00	24.0419	.27325	5.17004	26.729
Por expectativas	358	25.00	5.00	30.00	23.7402	.36660	6.93645	48.114
Para un mejor Futuro	358	18.00	6.00	24.00	20.1117	.22617	4.27930	18.312
Por el maestro	358	22.00	8.00	30.00	20.0698	.17764	3.36119	11.298

Nueva Mexicana	Escuela	358	40.00	8.00	48.00	32.5112	.41381	7.82967	61.304
-------------------	---------	-----	-------	------	-------	---------	--------	---------	--------

---

N válido (según lista) 358

---

Fuente: Elaboración propia, a través del sistema SPSS (2024)

Se presentó el análisis descriptivo de las respuestas presentadas por los alumnos considerando los 45 ítems, mostrando cómo se comportan las respuestas del instrumento aplicado.

Entre los más relevantes se consideró la variable de la motivación en la clase de inglés por “interés personal” se tuvieron dos medias altas con 515 en relación a que les gustaría aprender inglés para entender las canciones que escuchan y les gustan, y por otro lado, un 5.26 presentado en un pico positivo a que los alumnos y alumnas esperan aprender tanto inglés como puedan.

No obstante, hubo un ítem presentado en la variable “por nervios” con una media baja de 2.68, en la cual, los alumnos responden a un pico negativo en relación a que no les gusta participar en la clase de inglés.

Del mismo modo, las “expectativas de los padres” con un 6.9 de varianza, mostró que hay diferentes tipos de expectativas por parte de los alumnos. A pesar de ello, se tuvo una amplia gama de pensamientos sobre la NEM, ya que por un lado, existió una percepción positiva, representando una media de 32.5, siendo este el nivel de media más alto, aunque presenta una desviación de 7.8, lo cual, es una representación de que los alumnos no terminan de entender por completo las finalidades del nuevo plan y programa de estudios en relación al desarrollo y uso del inglés en clase.

**Tabla 2.**

Datos estadísticos descriptivos

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Motivación	358	17.00	72.00	55.4022	9.66818
N válido (según lista)	358				

---

Fuente: Elaboración propia, a través del sistema SPSS (2024)



Se consideraron, entre los datos estadísticos como lo muestra la tabla 2, la descripción que tiene la motivación. El número de la muestra corresponde a 358. De acuerdo a la hipótesis, se esperaba que existiera una correlación entre la variable dependiente e independiente. Pero, al obtener como resultado un valor mínimo de 17, se representa que la variable independiente tiende a tener alta motivación pero esta no se reflejadas en el rendimiento académico.

Por otro lado, se procedió a efectuar el coeficiente de correlación de Pearson, para medir la relación lineal que existía entre las variables del estudio entre la motivación intrínseca y el rendimiento académico de los alumnos de la fase 6. Se mostró como la prueba de normalidad hizo una atribución a la distribución normal de la investigación en relación a la motivación intrínseca y la evaluación de la clase específicamente. En este caso, se obtuvo un valor de significancia máximo de 1 con relación a la prueba de Shapiro-Wilk. De igual forma, se presentó un valor bajo con los resultados de Kolmogorov-Smirnov con una significancia de .200.

Se pudieron comprobar las distintas correlaciones entre las variables de evaluación y motivación intrínseca, mostrando una correlación positiva débil. Aquí se puede concluir que la motivación intrínseca de los alumnos de la fase 6 del ciclo escolar 2023-2024 no tiene una relación significativa con su rendimiento académico. La prueba de Spearman señaló la significancia bilateral baja en relación a la motivación intrínseca con un 0.013.

Con dichos resultados, se obtuvo como suma de cuadrados un valor de 828.573, este dato nos indicó cuánta variabilidad en el rendimiento académico puede atribuirse a las diferencias entre los niveles de motivación intrínseca. Por otro lado, hubo una significancia de .064, los cuales no representan un valor alto existente en relación a la motivación intrínseca y el rendimiento académico.

## **Discusión y Conclusiones**

Los resultados arrojados en esta investigación dan cuenta de la necesidad de considerar en las prácticas pedagógicas actividades que motiven a los alumnos y alumnas a alcanzar el



nivel de aprendizaje que estipula la Nueva Escuela Mexicana para la fase 6, del campo formativo; lenguajes.

Es importante mencionar que los datos obtenidos son concluyentes únicamente para el periodo en el que se realizó la investigación, correspondiente al ciclo escolar 2023-2024 de la fase 6.

Aun así, no se puede concluir que no existe dicha relación entre los alumnos de la fase 6 del ciclo escolar 2023-2024, ya que es importante mencionar que la muestra de la investigación representada por adolescentes de entre 12 y 15 años no representa su opinión de manera global o a futuro. Bajo las condiciones en las que se presenta el estudio, resulta muy interesante ver la realidad para los alumnos que están en una etapa de desarrollo formal pero a la vez, atravesando la adolescencia donde se involucra el descubrimiento de su identidad, gustos, toma de decisiones, etc.

Para finalizar se concluye que no existe una relación significativa entre la motivación por el aprendizaje del idioma inglés y el rendimiento académico de los alumnos, ya que, cuando se interesan y son conscientes de la utilidad del idioma a futuro, se observan calificaciones con mayor número de aprobación, mostrando que para ellos obtener un 6 o un 10 no representa haber aprendido, sino más bien, cuando están en contacto con el idioma cuando sienten que aprendieron o aprobaron la clase.

## Referencias

- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). Investigación educativa I. Plenum Press.
- Carranza, M., Islas, C., y Maciel, M. (2018). Percepción de los estudiantes respecto del uso de las TIC y el aprendizaje del idioma inglés. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 10 (2), 50-63.
- Carrió, M. y Mestre, E. (2013) Motivation in Second Language Acquisition. *Procedia Social and Behavioural Sciences*. 116, 240 – 244.

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. Artículo Tercero Constitucional. 15 de mayo de 2019, México. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf\\_mov/Constitucion\\_Politica.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf)
- De Smet, D. (2016) Motivation and Second Language Acquisition: A Study on the Relation between Motivation and Oral Proficiency. Universiteit Utrecht, Holanda. Crystal, D. (2003) English as a global language. UK: Cambridge University Press. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:e9j2Xr5UTKYJ:https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/333900/Final%2520Version%2520BA%2520Paper%2520Django%2520de%2520Smet%2520PDF.pdf%3Fsequence%3D2%26isAllowed%3Dy+%&cd=2&hl=en&ct=clnk&gl=pe>
- Deci, E., y Ryan, R. (1987). Intrinsic motivation and self-determination in human.
- Diario Oficial de la Federación (2019). Ley General de Educación. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf)
- Dornyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom.
- Gardner, R. (1985) Social Psychology and Second Language Learning.
- González, M. y Rodríguez, B. (2017) Factores Motivacionales de los adultos para el estudio de una Lengua Extranjera. Social. Revista Interuniversitaria, 30, 129-143. DOI:10.7179/PSRI\_2017.30.09.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Selección de la muestra. Metodología de la Investigación, 6(1), 170-191.
- Moctezuma, P. y Navarro, A. (2011). Internacionalización de la educación superior: aprendizaje institucional en Baja California. Revista de la Educación Superior, vol. 40, núm. 159, pp. 47-66. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602011000300003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602011000300003&script=sci_arttext)
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2), 0.

- Pallares, K., Murillo, J. y Luna, K (2021) Benemérita, I., & del Estado, c. E. N. La construcción de una cultura bilingüe: el inglés en la formación normalista.
- Pizarro, R. (1985). Rasgos y actitudes del profesor efectivo. Tesis de Maestría. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Quevedo Velásquez, A. K. (2021). Taller de conversación online para motivar y mejorar la comunicación oral en inglés, y promover la confianza de los estudiantes al hablar en una lengua extranjera.
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [05 de agosto 2023].
- Sampieri, R. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill México.
- Sánchez, A. (2021). Actitud y motivación hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes de una escuela normal rural. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 14(28), 179–192. <https://doi.org/10.55777/rea.v14i28.2820>
- Sánchez, G. y Peña, A. (2015). Atribución de motivación de logro y rendimiento académico en matemática. *PsiqueMag*, 4(1), 234-251.
- Sanmartín, M. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (26), 9-14.
- Secretaría de Educación Pública (2018). Aprendizajes clave para la Educación Integral. Lengua extranjera. Inglés. Educación Básica. Plan y Programa de Estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. CD México.
- Secretaría de Educación Pública (2022). Programa de Estudios de la Fase 6. Educación Secundaria 1, 2 y 3. Campo formativo: lenguajes. Educación Básica. Plan y Programa de Estudio, CD México.
- Téllez, M., Díaz, C., y Gómez, A. (2007). Piaget y LS Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Revista iberoamericana de educación*, 42(7).
- UNESCO Institute for Statistics, & United Nations Children's Fund. (2022). From Learning Recovery to Education Transformation Insights and Reflections from the 4th Survey

of National Education Responses to COVID-19 School Closures: Insights and Reflections from the 4th Survey of National Education Responses to COVID-19 School Closures. OECD Publishing.

Valenzuela J. y Flores M. (2012). Fundamentos de investigación educativa. Editorial digital Tecnológico de Monterrey. Volumen 2

Yule, George (2014). The study of languages, 15a ed., Londres: Cambridge University Press.

## Proceso para la creación de un alfabeto para la enseñanza de la lecto-escritura a nivel primaria del zapoteco de la variante de San Baltazar Guelavila

Lucila Sánchez García

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

### Resumen

El presente trabajo aborda los diversos obstáculos y problemáticas a las cuales se enfrentan los alumnos, docentes y tutores de nivel primaria en los procesos de enseñanza aprendizaje del zapoteco de la variante de San Baltazar Guelavila, Oaxaca, México. Se trata del caso de una variante dialectal que hasta ahora no tiene una grafía consensuada, de ahí que se describa el proceso para la creación de un alfabeto consensuado a partir de tres propuestas realizadas por los oriundos de dicha población. Se trata de una investigación cualitativa con un enfoque etnográfico en la que los datos se recogieron a través de la observación simple y participante, entrevistas semiestructuradas, un diario de campo y ejercicios áulicos. El abordaje teórico retoma las ideas de Chartier (1992) sobre el mundo del texto, el mundo del lector y el mundo como representación. Los principales hallazgos se relacionan con las formas en las cuales la comunidad escolar y no escolar de manera creativa solucionan las dificultades a las cuales se enfrentan. Se concluye que las acciones emprendidas por los sujetos involucrados muestran un poder de agencia tendientes a la revitalización de su lengua originaria.

**Palabras claves:** enseñanza-aprendizaje, zapoteco, nivel primaria, lengua indígena

### Planteamiento del Problema

En México, numerosas lenguas indígenas han sobrevivido gracias a la oralidad, pero todavía no cuentan con un sistema escrito, de hecho, solo 14 tienen normas de escritura. Esto quiere decir que existen 54 grupos indígenas que todavía no tienen una grafía estandarizada (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2024). La importancia de tener un alfabeto, de poder escribir la lengua que se habla, es un objetivo que, para algunas comunidades, se ha vuelto una lucha por la reivindicación de su idioma. Esta lucha se gesta en varios frentes, en

los comités de los pueblos, en las asociaciones civiles, colectivos, en los hogares y en las escuelas. Desde el Estado, se ha puesto marcha una política pública del lenguaje que fomenta la escritura “como medio de reivindicación, valoración y fortalecimiento de las lenguas y por ende de la cultura” (INALI, 2024). En esta perspectiva, la escritura de las lenguas indígenas es un proceso largo que implica el consenso de los hablantes para llegar a acuerdos en torno a las normas o reglas de escritura de su idioma.

Esta investigación pretende contribuir a los estudios sobre la enseñanza de la lecto-escritura de las lenguas indígenas y la educación bilingüe intercultural en México. Es una muestra de lo que hacen y piensan los docentes, alumnos y familias de la comunidad zapoteca de San Baltazar Guelavila en el marco de la creación de un alfabeto consensuado para la impartición de la asignatura de lengua indígena. Forma parte de la discusión sobre si las escuelas pueden contribuir o no a la revitalización de las lenguas indígenas ante el fenómeno de la extinción de estas, así como de la pertinencia respecto a las políticas públicas educativas encaminadas a las poblaciones indígenas del país.

### **Marco teórico**

Se utilizará la perspectiva teórica de Chartier (1992) sobre la construcción del sentido en el mundo del texto y el mundo del lector para abordar las implicaciones que tiene el estudio de los procesos de enseñanza aprendizaje del zapoteco y las consecuencias de contar con una grafía consensuada. Desde su perspectiva, cuando en una sociedad comienza la circulación multiplicada de lo escrito se transforma la sociabilidad, autoriza pensamientos nuevos y modifica las relaciones con el poder (p. 50). Con las ideas de este autor se ubicará el análisis sobre la lectura y el acto de leer como una práctica encarnada en gestos, espacios y costumbres en la que ocurren procedimientos de interpretación. Así se describirá la forma en la que los zapotecos leen y escriben con ayuda de alfabetos que apenas están creando.

Dice Chartier (1992) que “las significaciones de un texto dependen de las formas a través de las cuales es recibido y apropiado por sus lectores (o auditores). Estos, de hecho, no se enfrentan jamás con textos abstractos, ideas separadas de toda materialidad; manejan o reciben formas cuyas organizaciones gobiernan su lectura (o su escucha), es decir, su

posible comprensión del texto leído (o escuchado)” (p.109). Desde esta postura se reflexionará sobre la forma en la que los zapotecos significan la escritura y la lectura de su lengua, la manera en la que las formas producen sentido a través de diversos dispositivos que invitan a la lectura. En este sentido, los mismos textos pueden “ser aprehendidos, manejados y comprendidos en formas diversas” (p.110). La escritura aparece como un tipo de representación del mundo.

Cada tipo de texto o género crea su propio público. Cuando Chartier (1992) habla acerca de la escritura, también aborda el tema de las prácticas o modos de lectura a través de las cuales se pueden dar distintos sentidos al mismo texto. Distingue los siguientes modos de lectura: lectura con oralización en voz alta, voz baja, silenciosa, visual, lectura intensiva y extensiva, lectura individual y colectiva (p. 116). Así, esta categorización realizada por este autor servirá para explicar la forma en la que leen los zapotecos su lengua originaria.

Con el fin de abordar la escritura desde un punto de vista psicológico y cultural se retomarán los planteamientos de Vigotsky (1931), quien dice que “el dominio de la escritura no debe representarse como una forma de conducta puramente externa, mecánica, dada desde fuera [...] El desarrollo del lenguaje escrito pertenece a la primer y más evidente línea del desarrollo cultural, ya que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso del desarrollo cultural de la humanidad” (p. 129).

Del mismo modo, con ayuda del pensamiento de Vigotsky (1931) se analizará la lectura como un proceso psíquico de un orden complejo, por un lado, la lectura en voz alta en la que “tiene lugar un intervalo visual, en la que los ojos se anticipan a la voz y se sincronizan con ella. Si durante la lectura fijamos el lugar donde se posan los ojos y el sonido que se emite en un momento dado, obtendremos ese intervalo sonoro-visual (p.139)” y por el otro la lectura silenciosa, en la que “Por extraño que pueda parecer, no sólo el propio proceso de la lectura, sino también la comprensión es superior [...] el propio proceso de movimiento de los ojos y la percepción de las letras se aligera durante la lectura silenciosa,



el carácter del movimiento se hace más rítmico y son menos frecuentes los movimientos de retorno de los ojos” (Vygotsky, p. 138).

## **Metodología**

La presente investigación es cualitativa con un enfoque fenomenológico. Se trata de una etnografía realizada durante el ciclo escolar 2022-2023 en los dos grupos de la Escuela Primaria Indígena Bilingüe Multigrado “Emiliano Zapata” ubicada en la comunidad zapoteca de San Baltazar Guelavila del Estado de Oaxaca. Se realizó observación participante, tanto dentro del entorno áulico como fuera de él. En el entorno áulico se observó la forma cómo el docente enseña a leer y a escribir una lengua que no posee, hasta ahora, un alfabeto desarrollado, estructurado y establecido, los ejercicios que desarrolla para promover el aprendizaje, el proceso de traducción del español al zapoteco y viceversa, cómo los alumnos asimilan estos aprendizajes, la manera en la que utilizan herramientas didácticas, así como la forma en la que participan los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Fuera del aula se hicieron observaciones en la comunidad con el fin de conocer su cultura, cosmovisión, tradiciones y costumbres, así como para averiguar su perspectiva acerca de la enseñanza del zapoteco en las escuelas. Con ayuda de entrevistas semiestructuradas se recabaron tres diferentes alfabetos creados para la variante del zapoteco de San Baltazar Guelavila.

## **Resultados**

A continuación, se muestran los tres alfabetos investigados:

1. ALFABETO DIXTSA. YULISA HERNÁNDEZ GARCÍA (2024). ZAPOTECO DEL VALLE, VARIANTE DE SAN BALTAZAR GUELAVILA. NIVELES DE EXPRESIÓN LINGÜÍSTICA

### Fonético-fonológico

La lengua puede analizarse a partir de sus sonidos elementales o fonemas, los cuales se representan con su alfabeto. El alfabeto de la variante zapoteca de SBG se asemeja al utilizado en el español, con la diferencia de que el zapoteco de San Baltazar Guelavila tiene una mayor cantidad de letras como es posible observar a continuación:

Tabla 1. Consonantes del alfabeto de San Baltazar Guelavila (Hernández García, 2024)

b	d	g	k	l	m	n	ñ	p	r	s	t	w	x	ǰ	y	z
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

CONSONANTES FUERTES: b, k, m, r, ǰ, z

CONSONANTES DÉBILES: d, g, l, n, ñ, p, s, t, w, x, y

Las consonantes están integradas por 21 letras, en su mayoría parecidas al español a excepción de la ǰ. Algunos puntos por resaltar sobre las consonantes son los siguientes:

1. Este alfabeto no tiene c, ya que esta letra se sustituye por la k, debido a que tienen el mismo sonido.
2. Este alfabeto no tiene v, ya que esta letra se sustituye por la b, debido a que tienen el mismo sonido.
3. Este alfabeto no tiene ch, ya que este sonido se sustituye por la contracción de las consonantes tx.
4. El uso del apóstrofe es para cortar la pronunciación entre las vocales o sílabas.
5. La letra h junto con las vocales es para lograr fonéticamente un sonido más suave.
6. Las consonantes dx se unen para lograr el sonido sh.

Tabla 2. Vocales del alfabeto de San Baltazar Guelavila (Hernández García, 2024)

a	ǣ	e	i	ǐ	o	u
---	---	---	---	---	---	---

En cuanto a las vocales, éstas son siete: cinco similares a las utilizadas en el español (a, e, i, o, u) más otras dos (ǣ, ǐ), todas ellas con cuatro tipos de realización:

1. Las sencillas son similares a las empleadas en el español.
2. Las cortadas terminan de forma abrupta mediante un corte de voz.
3. Las quebradas (interrumpidas) se forman a partir de la unión de dos vocales iguales con un pequeño corte de voz entre ellas.

- Las seguidas (alargadas) se forman a partir de la unión de dos o tres vocales iguales para prolongar el sonido.

### Fonología

Se distingue por ser una lengua tonal que presenta distinciones tonales, sin embargo, no se utilizan los acentos en las letras, solo los apóstrofes para cortar las sílabas.

### Nivel Sintáctico

En total, las vocales empleadas en la variante de SBG asciende a siete donde la sintaxis utilizada para cada una de ellas se encuentra en la tabla 4.

Tabla 3. Vocales empleadas en el zapoteco de SBG en sus cuatro realizaciones

Vocales ejecuciones	y	a	e	æ	i	ɨ	o	u
Sencillas		a	e	æ	i	ɨ	o	u
Cortadas		a´	e´	æ´	i´	-----	o´	u´
Quebradas		a´a	-----	-----	i´i	-----	-----	-----
Seguidas		aa	ee	ææ	ii	-----	oo/ooa	uu

- ALFABETO DITSAH DE IMELDA GARCÍA HERNÁNDEZ (2024). ZAPOTECO DEL VALLE, VARIANTE DE SAN BALTAZAR GUELAVILA

Tabla 4. Alfabeto completo de Imelda García Hernández (2024)

a	æ	b	d	d	d	d	e	g	h	ɨ	i	k	l	m	n	ñ	o	p	r	s	t	t	t	u	w	x	ǰ	y	z
			s	x	z																s	x							

### Niveles de expresión lingüística

#### Fonético-fonológico

Tabla 5. Consonantes del alfabeto de San Baltazar Guelavila

b	d	ds	dx	dz	g	h	k	l	m	n	ñ	p	r	s	t	ts	tx	u	w	x	ǰ	y	z
---	---	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	---	---	---	---	---	---

CONSONANTES FUERTES: p, t, k, s, x, ts, tx, f, j

CONSONANTES SUAVES: b, d, g, z, ð, dz, dx

Elementos por considerar sobre las consonantes:

1. Consonantes nasales: m, n, ñ . Las consonantes nasales de m, n y ñ las tres se encuentran en palabras en ditsah, m= me\ly 'dinero' n= nya' 'mi pie' ñ= mañ 'caballo', en el caso de las consonantes m y n están marcadas al inicio o en el intermedio de palabras mientras que la consonante ñ se encuentra más al final de las palabras.
2. Consonantes laterales: l, r. Las consonantes laterales las podemos encontrar en inicio, intermedio y final ejemplo: l lea\gw 'tortuga', bloa\ 'cuervo', bla\l 'tlacuache'; r rnya 'hablar', bruhug 'cortar'.
3. Semiconsonantes y, w.
4. Las vocales sustituyendo consonantes: y= (ia) yas 'negro', (ie) pkyedx, (io) byoads 'invitados' etc. w= (ua) wahag 'rata', (eu) bew 'coyote'.
5. Las grafías j y f solo son utilizadas para enunciar palabras que son préstamos del español pero son pronunciadas con tono del zapoteco, por ejemplificar algunas están las siguientes: f= faroal 'farol', foc 'foco', j= jarr 'jarra', jamaic 'jamaica', como se puede observar las palabras ejemplificadas se encuentran en español y solamente se les quita una letra para ser utilizadas en ditsah, además de que las consonantes f y j son utilizadas en el inicio de las palabras estando en español.

Tabla 6. Vocales del alfabeto de San Baltazar Guelavila

i	e	a	æ	ɨ	u	o
---	---	---	---	---	---	---

En cuanto a las vocales, éstas cuentan con cinco tipos de realización:

Tabla 7. Vocales empleadas en el zapoteco de SBG en sus cinco realizaciones

Vocales y ejecuciones	a	e	æ	i	ɨ	o	u
Sencillas	a	e	æ	i	ɨ	o	u
Cortadas	a´	e´	æ´	i´	ɨ	o´	u´
Entrecortadas	a´a	e´e	æ´æ	i´i	ɨ´ɨ	o´o	u´u
Laringizadas	a>	ee>	æ>	i>	ɨ>	o>	u>
Aspiradas	ah	eh	æh	ih	ɨh	oh	uh

Elementos por considerar en las vocales:

1. Las básicas son similares a las empleadas en el español.
2. Las cortadas terminan de forma abrupta mediante un corte de voz.
3. Las entrecortadas se forman a partir de la unión de dos vocales iguales con un pequeño corte de voz entre ellas representado con un apóstrofe entre éstas
4. Las aspiradas proporcionan un tono suave.
5. La vocal laringizada se representa como a> --aa, ee, ii, oo y uu

### 3. ALFABETO DIXTSA. HERMELANDO HERNÁNDEZ (2024). ZAPOTECO DEL VALLE, VARIANTE DE SAN BALTAZAR GUELAVILA

Niveles de expresión lingüística

Fonético-fonológico

En la Escuela Primaria Indígena Bilingüe “Emiliano Zapata” ubicada en la comunidad de San Baltazar Guelavila, los docentes, alumnos y tutores escriben el zapoteco utilizando la estrategia de analizar la fonética de las palabras en zapoteco y escribirlas tal cual se escuchan tomando en cuenta el siguiente alfabeto latino, casi idéntico al utilizado en español:

Tabla 8. Consonantes del alfabeto de San Baltazar Guelavila (Escuela Emiliano Zapata, 2023)

b	d	ch	f	g	h	j	k	l	ll	m	n	ñ	p	q	r	rr	s	t	v	w	x	y	z
---	---	----	---	---	---	---	---	---	----	---	---	---	---	---	---	----	---	---	---	---	---	---	---

Las consonantes están integradas por 24 letras, igual que en el alfabeto latino utilizado para el español. Aspectos por resaltar:

1. La única letra que no incluyen es la “c”, la cual es sustituida por la “k”.
2. El uso del apóstrofe es para cortar la pronunciación entre las sílabas como en la palabra laz’ni rà y xh’tal.
3. Para algunas palabras se utilizan las consonantes seguidas para alargar el sonido de la palabra como en: guiesshau, llaaz, kulorri, rruzani

Tabla 9. Vocales del alfabeto de San Baltazar Guelavila (Escuela Emiliano Zapata, 2023)

a	e	i	o	U
---	---	---	---	---

En cuanto a las vocales, éstas son cinco, al igual que en el español, sin embargo, tienen cuatro tipos de realizaciones:

1. Las sencillas son iguales a las empleadas en el español.
2. Las cortadas terminan de forma abrupta mediante un corte de voz.
3. Las quebradas (interrumpidas) se forman a partir de la unión de dos vocales iguales con un pequeño corte de voz entre ellas.
4. Las seguidas (alargadas) se forman a partir de la unión de dos o tres vocales iguales para prolongar el sonido.

#### Fonología

Se distingue por ser una lengua tonal que presenta distinciones tonales

#### Sintáctico

En este alfabeto las vocales empleadas en la variante de SBG asciende a cinco donde la sintaxis utilizada para cada una de ellas se encuentra en la tabla 4.

Tabla 10. Vocales empleadas en el zapoteco de SBG en sus cuatro realizaciones

Vocales, realizaciones y ejemplos	a	e	i	o	u
Sencillas	a	e	i	o	u
Cortadas	a´	e´	i´	o´	u´
Quebradas	a´a	e´e	i´i	o´o	u´u
Seguidas	aa	ee	ii	oo	uu

## Discusión

En la comunidad de San Baltazar Guelavila ubicada en la región de los Valles Centrales de Oaxaca se habla un zapoteco que, si bien, es compatible con el de otras comunidades aledañas, su variante tiene una tonalidad particular. Ha sobrevivido gracias a la oralidad. La escritura y los trabajos para la revitalización de su lengua originaria son relativamente recientes. Hasta ahora, se han desarrollado tres propuestas formales de un alfabeto para darle escritura, descritas en el apartado anterior. De éstas, la tercera, la del profesor Hermelando Hernández y la primera, de la profesora Yulisa Hernández, son las que se utilizan en la primaria indígena bilingüe de la comunidad. Con estas grafías le dan escritura al zapoteco en el entorno áulico y con ello se fomenta la creación de textos propios. Es una oportunidad de expresarse por escrito y con ello contribuir a la conservación de las lenguas indígenas en México.

Aunque ya se han desarrollado propuestas para la escritura de la variante de SBG, el problema es la digrafía, es decir, que al haber diversos alfabetos también hay varias formas de escribir las palabras y en ocasiones la escritura no concuerda una con otra. De ahí la necesidad de crear un consenso sobre un mismo alfabeto y escritura de las palabras. Para ello, en la escuela se gesta un tipo de enseñanza aprendizaje denominado comunitario en el que los docentes se apoyan de las familias, amigos y personas que se encuentran en el entorno de sus estudiantes. De esta manera, a través de investigaciones, los estudiantes elaboran sus tareas de la materia de educación indígena fuera de la escuela y en ella,



durante las clases, establecen consensos sobre la escritura. Así, entre todos van creando sus propias grafías.

El proceso de enseñanza aprendizaje comunitario es muy enriquecedor, ya que en él se involucran no sólo los alumnos y los docentes, sino otros agentes del entorno del alumno y la comunidad en general. El aporte de la asignatura de lengua indígena bajo este proceso, además de ser una herramienta pedagógica, sirve para consensuar la escritura del zapoteco, algo que, hasta ahora, sigue en proceso, en el caso de la variante de SBG. Estas clases en las que se pone en marcha el proceso de enseñanza aprendizaje comunitario forma parte de la lucha del pueblo por revitalizar su lengua “de volver a dar vida a una lengua” (Reyes Gómez, 2008, p. 256). Es un intento por darle una escritura, es decir, una grafía consensuada, para posteriormente avanzar hacia la escrituralidad, es decir, la creación y/o producción de textos propios en los que dejen huella de su cultura y cosmovisión “a partir de su visión discursiva” (Mostacero, 2011, p. 109).

Al respecto, Romero Frizzi (2003) subraya los esfuerzos de los indígenas del siglo XX por volver a escribir sus lenguas, en el caso del zapoteco la literatura se ha desarrollado principalmente en la región del Istmo de Tehuantepec y la Sierra Norte de Oaxaca. Sin embargo, en los valles centrales es un tema en curso. Aunque se han escrito diccionarios, novelas y cuentos, los manuales para la enseñanza y escritura de su idioma, es una tarea pendiente en dicha región de Oaxaca, México. De ahí la importancia de visibilizar los esfuerzos, que en este caso, están realizando los alumnos y docentes zapotecos de SBG para escribir su lengua originaria, haciendo una fusión de dos propuestas de alfabetos.

## **Conclusiones**

Ante la falta de material didáctico de parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) en la variante dialectal del zapoteco de SBG, el profesor Hermelando Hernández creó su propio alfabeto basándose en el utilizado en el español, con algunas adecuaciones. En el caso de las propuestas de las maestras Yulisa e Imelda, las crearon en el curso de su formación normalista, en los talleres de lingüística de la licenciatura en Educación Primaria Indígena. No obstante, estos dos

últimos alfabetos son poco conocidos, por lo que las grafías creadas en el ámbito escolar en la primaria bilingüe estudiada resultan las más funcionales.

Cabe mencionar que no todas las escuelas indígenas bilingües practican el bilingüismo, pues en realidad son pocos los docentes que se encuentran ubicados en un centro escolar en el que se hable su lengua originaria (INALI, 2024). Por otro lado, no todos los sujetos, en este caso infantes, que se autoadscriben como indígenas hablan su lengua autóctona. Esto significa que, los estudiantes de la primaria observada que declararon hablar sólo español son indígenas porque se autorreconocen como tales debido a que están inmersos en una cultura, tradiciones e historia de una comunidad indígena y no exclusivamente porque hablen zapoteco. De hecho, se muestra una reticencia por parte de algunos alumnos a hablar zapoteco, así como el fenómeno de mezclar el zapoteco con el español, lo que se podría traducir en un desplazamiento de su lengua autóctona.

Las prácticas realizadas en la comunidad escolar de la primaria observada se relacionan más con prácticas de escritura y escrituralidad, que, con prácticas de literacidad, ya que no se llega al nivel de alfabetizar en zapoteco o de desarrollar en los alumnos habilidades básicas de lecto-escritura del zapoteco. Lo que se hace es una creación colectiva de grafías en zapoteco (escritura) y la incipiente creación de pequeños textos como cuentos, relatos, fábulas, mitos y leyendas de la comunidad de SBG (escrituralidad). Lo anterior es una muestra de la participación de las escuelas en torno a la revitalización de las lenguas indígenas de México y lo que hacen los hablantes y actores institucionales respecto a la necesidad de proteger, reposicionar y otorgar nueva vida a los idiomas indígenas, ante la creciente extinción de éstos.

## Referencias

- Chartier, R. (1992). El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural. Gedisa
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). (2024c). Lenguas originarias. Diversidad lingüística y escritura de las lenguas indígenas. <https://constitucionenlenguas.inali.gob.mx/lenguas-originarias>
- Mostacero, R. (2011). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Enunciación*, 16(2), 100-119. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/3908>

- Reyes-Gómez, J. C. (2008). Preservar las lenguas y las culturas originarias: una tarea absolutamente necesaria. En López Cruz, A. y Swanton, M. (Coords.). Memorias del Coloquio Francisco Belmar. Conferencias sobre lenguas otomangués y oaxaqueñas. Vol. II. (pp. 160-186). Biblioteca Francisco de Burgoa, Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, Fundación Alfredo Harp Helú y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. ISBN 978-607-7538-00-4.  
<https://acortar.link/2Q9h3q>
- Romero Frizzi, M. A. (Coord.) (2003). Escritura zapoteca, 2500 años de historia. Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social. Instituto Nacional de Antropología e Historia.  
<https://books.google.com.ec/books?id=x2NmVE7BvpgC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=true>
- Vygotsky, L. (1931). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras escogidas. Tomo III. Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS.

## Movilidad Internacional y Desarrollo Integral: Experiencias de Estudiantes de una Escuela Normal en Canadá

María José Cab Buenfil

Mariajose.cab@normalrodolfo.edu.mx

Diego Alberto Sánchez López

diego.sanchez@normalrodolfo.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria

“Rodolfo Menéndez de la Peña”

Línea temática: 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

### Resumen

Este estudio cualitativo exploró las experiencias de dos estudiantes de una Escuela Normal quienes participaron en un programa de movilidad internacional en Canadá en 2023. La investigación se enfocó en describir las percepciones y aprendizajes de los alumnos antes, durante y después de su estancia de tres semanas. Se utilizó una entrevista semiestructurada y se aplicó el análisis de contenido por racimo, a través del cual se identificaron motivaciones iniciales, desafíos logísticos, experiencias académicas y culturales, y mejoras en habilidades comunicativas en inglés. Las principales conclusiones indican que el programa de movilidad internacional tuvo un impacto significativo en el desarrollo integral de los estudiantes, contribuyendo a su preparación como ciudadanos globales y profesionales competentes, subrayando la importancia de la internacionalización en la educación superior en México.

**Palabras clave:** movilidad estudiantil, internacionalización, inmersión cultural, aprendizaje del inglés, competencias interculturales.

### Planteamiento del problema

La globalización de la educación superior en el siglo XXI en América Latina ha surgido como un elemento fundamental en el campo educativo, debido a las oportunidades económicas y diplomáticas entre países. En México, la internacionalización de la educación superior es

definida por la predominancia de las actividades vinculadas con la movilidad estudiantil de corta duración, regidas por convenios que constan de requisitos específicos de acuerdo con las instituciones de procedencia (Didou, 2014). Entre las áreas estratégicas para lograr la movilidad estudiantil en países extranjeros, se encuentra el dominio del inglés, como idioma global, por lo que cada Estado ha optado por redefinir sus objetivos y trazar acciones encaminadas a la mejora de sus estudiantes con respecto a la adquisición del idioma inglés.

En 2022, el Gobierno de Yucatán 2018-2024 a través de la Secretaría de Investigación, Innovación y Educación Superior (SIIES) presentó la Agenda Estatal de Inglés para promover el aprendizaje del idioma a través de diversas acciones dirigidas a estudiantes y docentes de todos los niveles educativos. Una de las iniciativas destacadas es el Programa de Movilidad Internacional, que permite a estudiantes de instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, participar en estancias de inmersión cultural de 2 a 3 semanas en países angloparlantes como Canadá y Estados Unidos, con el objetivo de mejorar su dominio del inglés. Este programa ha beneficiado a más de 800 estudiantes universitarios entre 2022 y 2024.

Sin embargo, se han encontrado pocos referentes cualitativos sobre el impacto de los programas de movilidad en México, lo cual es un indicador de la falta de socialización y capitalización de las experiencias adquiridas durante las estancias en el extranjero (Didou, 2014). Por lo tanto, surge la necesidad de explorar las experiencias obtenidas durante la participación en un programa de movilidad internacional, desde la perspectiva de los involucrados, con el objetivo de identificar las experiencias significativas del proceso de movilidad estudiantil, las dificultades que se presentaron antes y durante la estancia, así como los aprendizajes obtenidos en el ámbito académico, personal y en el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés. Lo anterior, resulta esencial para iniciar la comprensión de los efectos del programa, permitiendo su difusión entre la comunidad estudiantil.

### **Marco Teórico**

En los últimos 35 años, la internacionalización de la educación superior ha adquirido un papel central en la agenda de organizaciones internacionales y gobiernos nacionales

experimentando un cambio hacia un enfoque más proactivo (De Wit, 2011). Según la definición de Knight (2008), la internacionalización de la educación superior es el proceso de integrar dimensiones internacionales, interculturales y globales en la implementación de planes de estudios postsecundarios. Además, se identifican dos aspectos esenciales en este fenómeno. El primero, conocido como "internacionalización en casa", abarca actividades en el currículo local diseñadas para fomentar la conciencia internacional y habilidades interculturales, preparando a los estudiantes para una participación activa en el mundo globalizado. El segundo aspecto es la "internacionalización en el extranjero", que abarca todas las formas de educación a través de las fronteras, incluyendo la movilidad de estudiantes.

En México, la movilidad internacional de estudiantes se aborda también dentro del marco del concepto de "educación superior transnacional". Este término se define como cualquier programa educativo, incluyendo modalidades de educación a distancia, que brinda a los estudiantes la oportunidad de llevar a cabo sus estudios en un país diferente al de su origen. Esta modalidad educativa es predominantemente ofrecida por instituciones con sede en países altamente desarrollados. En el caso de México, la presencia de instituciones extranjeras de dichos países es limitada, resultando en una oferta insuficiente. Sin embargo, esta tendencia educativa está experimentando actualmente un notable crecimiento y diversificación (Didou, 2016 libro).

En el caso de las escuelas de Educación Normal en México, se ha transitado un camino largo para lograr estandarizar criterios con los de otras universidades, a fin de formar parte oficial de las Instituciones de Educación Superior (IES). Fue en el año 2017, que el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) propuso acciones específicas para promover la movilidad como estrategia para fortalecer a las Escuelas Normales (Buen día, Guzmán, Miller, 2020). Actualmente, el concepto de movilidad se incluye en el Plan de Estudios 2022 de la siguiente manera:

La educación superior en México, como parte de un contexto cada vez más abierto, no puede estar al margen de los cambios y los efectos que éstos han generado. Por ello, ahora se plantea como requisito imprescindible para la formación profesional,



la adquisición de nuevos lenguajes y el entendimiento de otras culturas, de manera que el estudiantado pueda tener experiencias relacionadas con otras prácticas culturales y sociales en la formación docente en diversos ámbitos locales, nacionales e internacionales. La movilidad académica de estudiantes y profesores busca mejorar las experiencias del proceso de formación profesional mediante la generación de experiencias que los preparen para desempeñarse laboral y socialmente en una realidad compleja como profesionales y ciudadanos responsables (DGESuM, 2022. P.33).

Las instituciones universitarias han sido constantemente influenciadas por tendencias internacionales, y el idioma inglés ha emergido como dominante en la comunicación científica (De Wit, 2011). Esto genera la necesidad de establecer estrategias que faciliten un mayor acceso al aprendizaje del idioma, con el objetivo de ampliar el alcance de la internacionalización.

Como parte de las acciones de la Agenda Estatal de Inglés, en el año 2022, la Secretaría de Investigación, Innovación y Educación Superior (SIIES) emitió la primera convocatoria del Programa de Movilidad Internacional, dirigido a estudiantes de IES. El programa de movilidad oferta el beneficio de realizar una estancia corta en una universidad en el extranjero, para tomar clases intensivas de inglés y así, mejorar las habilidades en el idioma inglés; lo anterior, se complementa con actividades académicas y culturales en el país destino.

Las estancias en el extranjero se perciben frecuentemente como una excelente oportunidad para consolidar el aprendizaje y las habilidades en el idioma del país receptor. Al comparar el aprendizaje de un idioma en el entorno escolar local con el entorno de aprendizaje en un país extranjero, se asume que el mayor beneficio se obtiene en la segunda opción, ya que permite estar en contacto con hablantes nativos en una amplia variedad de situaciones académicas y no académicas. Al respecto, existen estudios que han analizado el desarrollo de los conocimientos lingüísticos durante una estancia en un país donde se habla la lengua que se está aprendiendo como idioma extranjero. Estos estudios examinan las mejoras en la competencia de expresión oral (Brecht, Davidson & Ginsberg, 1993), el uso de



estrategias comunicativas (Lafford, 1995), y la adquisición de competencias gramaticales, sociolingüísticas y fonológicas (Collentine, 2004; Barron, 2006). Estos trabajos nos proporcionan información sobre los factores que presentan una mejora significativa después de una estancia de movilidad internacional para aprender un idioma.

Los resultados ofrecen conclusiones que permiten identificar mejoras en la fluidez y pronunciación después de la estancia en el extranjero, independientemente de la duración de esta (Díaz-Campos, 2006). Sin embargo, no se observan resultados determinantes en las mejoras de gramática y léxico (Collentine, 2004; Allen y Herron, 2003). No obstante, los beneficios se reflejan en otros aspectos, como el incremento de la motivación por aprender el idioma, lo cual es un factor crucial para predecir el éxito de los estudiantes en el aprendizaje de un idioma extranjero. Dwyer (2004) ha investigado los efectos de la interacción con nativos, la inmersión cultural y el desarrollo de la competencia comunicativa en el éxito académico.

Al ampliar la búsqueda de los beneficios de la movilidad académica internacional, se identifican dimensiones generales que se relacionan con el fortalecimiento de competencias generales y específicas del perfil de egreso de sus respectivas carreras universitarias (Reyes, Canett y López, 2014). Además, se vinculan con aspectos de desarrollo personal, derivados de las experiencias culturales y sociales propias de la estancia en otro país (Otero, Giraldo y Sánchez, 2018). El contacto inmersivo en las prácticas cotidianas del país receptor puede tener un efecto positivo en los estudiantes beneficiarios, profundizando su comprensión de las culturas internacionales, aumentando sus habilidades de interculturalidad, adquiriendo más seguridad en la comunicación y ejercitando el pensamiento divergente y creativo (Kitsantas, 2004; Lee, Therriault & Linderholm, 2012; Williams, 2009).

La duración del programa de movilidad internacional es un factor importante para determinar el impacto en los estudiantes. Dwyer (2004) realizó un estudio comparativo entre estudiantes que participaron en programas de diferentes duraciones; el estudio confirmó que mientras más tiempo dure la estancia, más áreas de desarrollo se ven impactadas. Por lo tanto, en este estudio se explorarán las experiencias descritas por los

participantes y se pretende identificar cuáles son los beneficios percibidos del programa de movilidad internacional y en qué nivel se obtienen.

## Metodología

La investigación se basó en un enfoque cualitativo de alcance exploratorio (Hernández, Fernández & Baptista, 2014) con el objetivo de describir las percepciones y experiencias que tuvieron los participantes de un programa de movilidad internacional en Canadá en 2023.

La muestra fue determinada con el método no probabilístico intencional, a través de la estrategia de muestreo de unidades homogéneas de casos tipo, en el cual se eligen casos de un perfil similar que se consideran representativos para enriquecer y profundizar el análisis de experiencias (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Los participantes del estudio fueron dos sujetos que participaron en el Programa de Movilidad Internacional 2023. Ambos sujetos realizaron una estancia de 3 semanas en la Universidad *Simon Fraser* en Canadá durante el mes de julio de 2023, siguiendo el mismo proceso de selección y tomando el mismo programa en la universidad receptora.

Para la recolección de datos, se aplicó una entrevista semiestructurada diseñada con 12 preguntas divididas en 3 dimensiones del estudio: Percepciones generales sobre el proceso previo a la estancia, percepciones y experiencias durante la estancia, percepciones sobre los aprendizajes obtenidos.

El análisis de contenido se llevó a cabo en la modalidad de análisis por racimo (Bermúdez, 1986), en la que se sistematizan 5 fases para interpretar la información obtenida. En la primera fase, se identificaron los núcleos de referencia (NR) para determinar las categorías básicas de cada dimensión. La segunda fase consistió en localizar las proposiciones (P), que representan la división del discurso según cada núcleo de referencia. En la tercera fase, se redujo el número de proposiciones, eliminando el discurso no relacionado con el objetivo del estudio y fusionando ideas repetidas. La cuarta fase implicó la reconstitución del discurso en un listado final de proposiciones, siguiendo un modelo de complementos directos, en el que se emplean adjetivos y verbos en gerundio. En la quinta fase, se interpretó el contenido para responder a la pregunta de investigación. Para

garantizar la validez de este estudio cualitativo, se implementó un proceso de triangulación de investigadores (Ballester, 2004), en el cual participaron dos formadores de inglés de la misma institución<sup>2</sup>.

## Resultados

Después de analizar la información se obtuvieron los núcleos de referencia y proposiciones por cada dimensión del estudio. Como se observa en la tabla 1, en la dimensión Percepciones generales sobre el proceso previo a la estancia se obtuvieron tres núcleos de referencia, que indican sus razones de participación, así como sus percepciones sobre el proceso de aplicación y preparación antes de la estancia.

Tabla 1

*Listado final de proposiciones de la dimensión: Percepciones generales sobre el proceso previo a la estancia*

Dimensión: Percepciones generales sobre el proceso previo a la estancia	
Núcleo de referencia	Proposiciones
NR01- Razones de la participación	1.1 Motivadas por el deseo de utilizar en el idioma inglés en contextos reales. 1.2 Justificadas por la percepción de un nivel de inglés suficiente para el programa. 1.3 Impulsadas por el anhelo de viajar a otro país. 1.4 Orientadas por el interés en obtener una nueva perspectiva de la educación y cultura de otro país.
NR02.- Proceso de aplicación	2.1 Sencillo 2.2 Regido por criterios y requisitos de documentación 2.2.1 Documentación personal y académica 2.2.2 Estudios socioeconómicos

<sup>2</sup> Formadores de inglés que participaron en el análisis de información: María José Cab Buenfil y Diego Alberto Sánchez López

---

2.2.3 Carta de motivación

2.2.4 Certificado de inglés

2.3 Obstaculizado por factores externos

2.3.1 Complejos trámites académicos,  
gubernamentales Y bancarios

2.3.2 Tiempo limitado

2.3.4 Falta de información

---

NR03.- Proceso de preparación antes de la estancia de movilidad	3.1. Organizado. 3.2. Acompañado. 3.3. Iniciado con prontitud después de la publicación de resultados. 3.4. Permitiendo completar trámites pendientes. 3.5. Contando con el apoyo familiar y de la institución de origen. 3.6. Llevado a cabo mediante juntas presenciales y virtuales. 3.7. Práctico mediante la comunicación digital.
---	---

---

Nota: Elaboración propia

Los resultados revelan que los estudiantes decidieron participar en el programa de movilidad internacional principalmente por su deseo de usar el inglés en situaciones reales, la confianza en su nivel de inglés, el interés por viajar y el anhelo de adquirir una nueva perspectiva educativa y cultural.

En relación con esto, se destaca lo señalado por uno de los entrevistados:

[...] Bueno, pues desde que estudié preparatoria, siempre había querido participar en algún programa de movilidad hacia otro Estado o hacia otro país, y cuando entré en la carrera a mí las amigas de mi mamá me decían que aquí había oportunidad para irme de intercambio a otros lugares. Y pues siempre estaba pendiente de convocatorias [...] Y más que nada tenía la motivación por tener otras perspectivas de alguna otra Universidad y otra cultura, aparte de la de México. (SE01)

Los sujetos consideran que el proceso de aplicación fue sencillo, con requisitos claros; sin embargo, se encontraron obstáculos externos debido a la complejidad de trámites, tiempo limitado y falta de información. La preparación antes de la estancia fue percibida como organizada y acompañada, comenzando rápidamente tras los resultados, permitiendo completar trámites pendientes con apoyo familiar e institucional, y se facilitó mediante reuniones presenciales y virtuales y comunicación digital.

En la tabla 2, se observa la información obtenida en la dimensión Percepciones y experiencias durante la estancia. Se obtuvieron cuatro núcleos de referencia que permitieron categorizar las descripciones sobre el programa académico, las clases de inglés, las actividades culturales y los retos encontrados durante la estancia.

Tabla 2

*Listado final de proposiciones de la dimensión: Percepciones y experiencias durante la estancia.*

Dimensión: Percepciones y experiencias durante la estancia.	
Núcleo de referencia	Proposiciones
NR01.- Programa académico	1.1 Impartido de medio tiempo
	1.2 Incluyendo acceso a clases de otras asignaturas.
	1.2.1 Medicina
	1.2.2 Física
	1.2.3 Química
	1.2.4 Tecnología
	1.3 Caracterizado por la inmersión en el aprendizaje del idioma inglés en contextos reales.
NR02.- Clases de inglés	2.1 Didácticas
	2.2 Entretenidas
	2.3 Interesantes
	2.4 Dinámicas
	2.4 Promoviendo la interacción constante

---

	2.5 Enfocadas en la fluidez y no en la gramática
	2.6 Empleando estrategias innovadoras
	2.7 Usando situaciones de problemas sociales reales y actuales
	2.8 Orientada hacia el intercambio cultural
	2.9 Fomentando la escritura reflexiva
NR03.- Actividades culturales	3.1 Fomentando interacción con habitantes locales de la tercera edad a través de un programa de servicio social
	3.2 Realizando paseos por la comunidad local y aledaña
	3.3 Incluyendo visitas a museos
	3.4 Con limitada interacción con estudiantes locales e internacionales
	3.5 Insuficientes
NR04.-Dificultades y retos	4.1. Causados por las barreras idiomáticas.
	4.2. Derivados del desconocimiento de la moneda local.
	4.3. Relacionados con el transporte público y universitario.
	4.4. Implicando diferencias culturales.

---

Nota: Elaboración propia

En el primer núcleo de referencia se reveló que el programa académico de medio tiempo permitió a los estudiantes acceder a clases de diversas disciplinas, como medicina, física, química y tecnología, mientras se enfocaban en la inmersión del idioma inglés en situaciones reales.

Las clases de inglés fueron percibidas de manera positiva, y describieron a detalle características que permitieron identificar las prácticas y enfoques utilizados por los docentes de la universidad receptora. Al respecto, se recupera la información obtenida de los entrevistados:

[...] Creo que fueron muy entretenidas, activas, [...] y algo me gustó mucho es que nunca nos sentamos en la con las mismas personas ni en la misma mesa, para poder practicar con todos los del grupo. Para organizar los equipos, la docente siempre buscaba dinámicas diferentes.(SE02)

[...] mayormente eran como que clases culturales y siempre teníamos que hablar en inglés, las clases iniciaban con dinámicas y después se relacionaban con temas sociales [...]un tema que me sorprendió mucho fue sobre la menstruación, hablamos sobre toallas femeninas y problemas relacionados [...] también vimos problemáticas sociales de ahí, ya que había mucha diversidad cultural. (SE01)

Las actividades culturales, aunque fomentan la interacción con habitantes locales a través de programas de servicio social y visitas a la comunidad y museos, son vistas como insuficientes y con limitada interacción con otros estudiantes. Con respecto al punto 3.4 y 3.5, un sujeto menciona:

[...] Como que pienso que puede mejorar que debimos haber estado en clases con otros estudiantes internacionales [...] solo una vez pudimos hacer interactuar con estudiantes de Beijing, Hong Kong y Canadá, y fue el último día. (SE01)

Con respecto a la dimensión de Percepciones sobre los aprendizajes obtenidos se obtuvieron cuatro núcleos de referencia, que permitieron obtener información sobre los aprendizajes lingüísticos, académicos, prácticas culturales adoptadas y elementos de desarrollo personal, como se observa en la tabla 3.

Tabla 3

Listado final de proposiciones de la dimensión: Percepciones sobre los aprendizajes obtenidos

Dimensión: Percepciones sobre los aprendizajes obtenidos	
Núcleo de referencia	Proposiciones
NR01.- Aprendizaje del idioma inglés	1.1. Enfocado en la comunicación y no en la gramática.
	1.2. Mejorando la pronunciación.
	1.3. Aumentando la confianza en la comunicación oral.



---

	1.4. Ampliando el vocabulario.
	1.5. Incrementando la fluidez.
	1.6. Reforzado por conocimientos previos.
NR02.- Aprendizajes académicos	2.1. Adoptando estrategias didácticas aplicables a su carrera.
	2.2. Enfocados en técnicas de búsqueda y análisis de información.
	2.3. Analizando procesos educativos canadienses, más rigurosos y centrados en el conocimiento.
	2.4. Adoptando nuevos aprendizajes sobre el diseño de objetivos para mejorar las planeaciones didácticas en la licenciatura en educación.
NR03.- Prácticas culturales	3.1. Adoptando costumbres para cuidar del medio ambiente.
	3.2. Realizando acciones para apoyar a los miembros de la comunidad.
	3.3. Aumentando el respeto a la cultura propia y extranjera.
	3.4. Desarrollando la consciencia del cuidado de los animales.
	3.5. Participando en festividades y tradiciones locales.
	3.6. Fomentando la integración y convivencia con personas de diferentes orígenes.
NR04.- Desarrollo personal	4.1. Mejorando la organización del tiempo.
	4.2. Desarrollando la empatía.
	4.3. Adoptando una nueva visión de un mundo diferente.
	4.4. Implementando prácticas de cuidado personal y mental.
	4.5. Aumentando la independencia.
	4.6. Mejorando la resolución de problemas.
	4.7. Reconociendo la importancia de la puntualidad.
	4.8. Incrementando la responsabilidad.

---

Nota: Elaboración propia.

Los resultados muestran que los estudiantes en el programa de movilidad internacional percibieron que su aprendizaje relacionado con el idioma inglés se centró en la comunicación efectiva, mejorando su pronunciación, confianza oral, vocabulario y fluidez, apoyándose en conocimientos previos. Académicamente, adoptaron estrategias didácticas útiles para sus carreras, se enfocaron en técnicas de búsqueda y análisis de información. En términos culturales, explicaron que adoptaron prácticas medioambientales, apoyaron a la comunidad, respetaron culturas diversas, desarrollaron conciencia animal, participaron en festividades locales y fomentaron la integración con personas de diversos orígenes. En el ámbito personal, mejoraron en la organización del tiempo, empatía, visión global, cuidado personal y mental, independencia, resolución de problemas, puntualidad y responsabilidad. Describiendo los aprendizajes percibidos los sujetos mencionan:

[...] Creo que respecto al idioma inglés aprendí a cómo pronunciar ciertos sonidos, o sea cuando se juntan ciertas letras y cómo aprender a diferenciarlas [...] pues aprendí unas cosas que tal vez eran básicas, pero como que lo fui reforzando [...] y también perdí el miedo a participar, al principio de las clases me reservaba mi opinión, pero ya con el tiempo pensé: pues aquí tengo algo que decir y algo que aportar. (SE02).

[...] Sobre los aspectos personales, creo que cambió un poco mi visión de las cosas, como que entendí que la maestra era muy, muy empática. Entonces, al tener esta experiencia, siento que desarrollé un poquito más la empatía. Quizá en mis prácticas impactará porque la maestra hablaba mucho sobre la contextualización, y pensé que un estudiante puede pasar algo que nosotros no sabemos, y eso lo tendré muy presente ahora. [...] Lo mismo con sus prácticas para el manejo de la basura, ahora como que sí pienso ponerlo en práctica en el salón (SE01).

### **Discusión y conclusiones**

Los resultados del estudio revelan elementos clave que permiten comprender profundamente las perspectivas de los alumnos sobre su participación en un programa de movilidad internacional. La información abarca desde sus percepciones y motivaciones

iniciales hasta los aprendizajes y retos enfrentados durante la estancia, mostrando similitudes con lo encontrado en la revisión teórica y estudios previos.

Las dimensiones de la entrevista permitieron a los participantes situar sus narraciones en función de las distintas etapas del proceso de participación, lo que facilitó la organización de sus ideas.

Los sujetos reportaron que las razones que guiaron su participación en el programa de movilidad no solo buscaban mejorar su dominio del inglés en contextos reales, sino también adquirir nuevas perspectivas educativas y culturales, lo que refleja una comprensión profunda del valor de la internacionalización en su formación profesional.

El proceso de aplicación fue descrito como sencillo, aunque obstaculizado por trámites complejos y falta de información. Esto se alinea con las observaciones de Didou (2016) sobre los desafíos logísticos de la educación superior transnacional en México. No obstante, la pronta y organizada preparación antes de la estancia, con el respaldo institucional y familiar, sugiere que las instituciones están haciendo esfuerzos notables para superar estos desafíos, facilitando así la transición de los estudiantes hacia una experiencia educativa en el extranjero.

Respecto a las experiencias durante la estancia, los resultados resaltan la importancia de que la organización programa académico a medio tiempo permitió a los estudiantes no solo enfocarse en la inmersión lingüística, sino también explorar otras disciplinas. Las clases de inglés destacaron por ser dinámicas, interesantes y enfocadas en la fluidez y la interacción cultural, utilizando situaciones sociales actuales para una verdadera inmersión en el idioma, lo que mejoró la competencia oral aunque no necesariamente la gramática. Además, la experiencia educativa les permitió adoptar técnicas, actividades, estrategias y conocimientos teóricos aplicables a su futuro entorno laboral en el ámbito educativo, mejorando el enfoque de sus clases.

Las actividades culturales fueron percibidas como insuficientes; sin embargo, permitieron la interacción con algunos habitantes locales y la participación en visitas culturales que fomentaron un aprendizaje intercultural significativo, lo cual impactó en su percepción de los aprendizajes adquiridos. Por otro lado, la limitada interacción con otros

estudiantes internacionales subraya la necesidad de mejorar los programas para maximizar el potencial de estas experiencias.

Los retos enfrentados incluyeron barreras idiomáticas y las diferencias culturales, lo cual, permitió desarrollar habilidades de resolución de problemas y adaptación cultural. Los estudiantes reportaron mejoras en la organización del tiempo, la empatía y la responsabilidad, lo que coincide con los hallazgos de Williams (2009) sobre los beneficios del contacto inmersivo en prácticas cotidianas del país receptor.

Finalmente, los aprendizajes reportados en términos de habilidades lingüísticas y académicas, prácticas culturales y desarrollo personal refuerzan la idea de que la movilidad internacional tiene un impacto en el desarrollo integral en los estudiantes. Este impacto abarca desde la mejora en la fluidez y confianza en el uso del inglés hasta la adopción de prácticas culturales y medioambientales, y el fortalecimiento de competencias personales y profesionales. Por supuesto, el nivel de alcance de estos aprendizajes puede ser potencializado por estancias de larga duración, y se observa que es más aprovechado más por los participantes que presentan mayor dominio del idioma inglés.

En resumen, los resultados de este estudio proporcionan evidencia de que la experiencia en el Programa de Movilidad Académica Internacional no solo benefició el aprendizaje de idiomas, sino que también contribuyó significativamente al desarrollo integral de los estudiantes participantes, aportando a su preparación para ser ciudadanos globales y profesionales competentes en un mundo cada vez más interconectado. Estos hallazgos ratifican la relevancia de la internacionalización en educación superior y sugieren la necesidad de ampliar la investigación en esta línea para comprender mejor los beneficios y desafíos, y optimizar los programas de movilidad para maximizar su impacto positivo en los estudiantes.

## Referencias

Allen, H., & Herron, C. (2003). A mixed-methodology investigation of the linguistic outcomes of summer study abroad. *Foreign Language Annals*, 36, 370–385.

- Ballester, L. (2004). Bases metodológicas de la investigación educativa. University of the Balearic Islands.
- Barron, A. (2006). Learning to say “you” in German: The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context. In M. DuFon & E. Churchill (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 59–88). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bermúdez, M. (1986). *Revista de Ciencias Sociales*. Universidad de Costa Rica.
- Brecht, R., Davidson, D., & Ginsberg, R. (1993). *Predictors of foreign language gain during study abroad*. Washington, DC: National Foreign Language Center.
- Buendía Espinosa, A., Guzmán Gómez, C., & Miller Flores, D. (2020). Movilidad académica iberoamericana de estudiantes normalistas: Proyecto Paulo Freire-México: voces, experiencias y propuestas. COMIE, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE); Secretaría de Educación Pública.
- Collentine, J. (2004). The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 227–248.
- Díaz-Campos, M. (2006). The effect of style in second language phonology: An analysis of segmental acquisition in study abroad and regular-classroom students. In C. A. Klee & T. L. Face (Eds.), *Selected proceedings of the 7th conference on the acquisition of Spanish and Portuguese as first and second languages* (pp. 26–39). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2022). Anexo 5 del Acuerdo 16/08/22: Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria. Secretaría de Educación Pública.
- Didou Aupetit, S. (2014). La internacionalización de la educación superior y la ciencia en México, 1993-2013. En S. Didou & V. Jaramillo de Escobar (Eds.), *Internacionalización de la educación superior y las ciencias en América Latina* (pp. 135-173). Caracas: UNESCO-UNESCO-IESALC.
- Didou Aupetit, S. (2016). Geopolítica de la internacionalización universitaria: asignaturas pendientes. *Universidades*, 69, 4-7.

- Dwyer, M. M. (2004). More is better: The impact of study abroad program duration. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 151-163.
- DE WIT, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(2), 77-84. UOC.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kitsantas, A. (2004). Studying abroad: The role of college student's goals in the development of cross-cultural skills and understanding. *College Student Journal*.
- Lafford, B. A. (1995). Getting into, through and out of a survival situation: A comparison of communicative strategies used by students studying Spanish—Abroad and “at home.” In B. F. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 97–121). Amsterdam: Benjamins.
- Lee, C. S., Therriault, D. J., & Linderholm, T. (2012). On the cognitive benefits of cultural experience: Exploring the relationship between studying abroad and creative thinking. *Applied Cognitive Psychology*, 26.
- Secretaría de Investigación, Innovación y Educación Superior. (2022). *Agenda Estatal de Inglés. Gobierno del Estado de Yucatán.*  
<https://siies.yucatan.gob.mx/noticias/presentacion-de-la-agenda-estatal-de-ingles/>
- Williams, T. R. (2009). The reflective model of intercultural competency: A multidimensional, qualitative approach to study abroad assessment. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18.



## Representaciones sociales de las y los Docentes acerca de la Interculturalidad Crítica

Citlaly Alejandra Cortés Castro

yazmina41@gmail.com

Irma Yazmina Araiza Delgado

yazmina41@gmail.com

Jorge Villegas Márquez

guajolais@gmail.com

Escuela Normal R Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo, Chihuahua, México.

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

### Resumen

En esta investigación se realizó en la institución donde se llevaron a cabo las prácticas educativas de séptimo y octavo semestres, en la cual se profundiza en las representaciones sociales de las y los docentes de la escuela primaria Fernando Calderón 2055 de la comunidad de Saucillo, Chihuahua, México. Se pretende determinar sus saberes y conocimientos acerca de la interculturalidad crítica, además de la experiencia que tienen en su vida personal y laboral respecto al tema de estudio y la forma en que es abordada en su práctica docente. El planteamiento metodológico se basa en el paradigma interpretativo, el enfoque es cualitativo y se utiliza el método de las representaciones sociales; como técnica es utilizada la entrevista y el cuestionario abierto como instrumento. Al sistematizar las respuestas de los participantes, se obtuvieron tres categorías de análisis, las cuales son: saberes, experiencias y sentires. Se concluye que aún es necesario profundizar conceptualmente en el tema de estudio, debido a lo novedoso que ha sido. También que existe más apertura a modificar las actitudes de discriminación y clasismo cuando se trata de sus prácticas docentes y más resistencia cuando se trata de erradicarlos de sus discursos y acciones en su vida cotidiana.

**Palabras clave:** educación básica, docencia, representación social, interculturalidad crítica.

### Planteamiento del problema



La Nueva Escuela Mexicana (NEM), plantea que la pedagogía y la didáctica dentro de los espacios escolares deben de ser regidas por aspectos fundamentales, uno de ellos es la interculturalidad crítica. Se establece a la interculturalidad crítica como un eje articulador porque potencia la valoración de la diversidad, contribuye a las relaciones con otros por medio del lenguaje, propone alcanzar la empatía que produce conocimiento mutuo, realiza la construcción de un dialogo entre las artes, la literatura, la vida cotidiana de otras culturas y pueblos: “establece que la interculturalidad critica va más allá de las formas de convivencia entre las personas, ya que propone la incidencia educativa para generar en la comunidad escolar los procesos para generar formas de convivencia con la naturaleza” (SEP, 2023, p. 39).

En el Marco Curricular y Plan de Estudios de la educación básica (SEP, 2020), se presenta la interculturalidad crítica como un eje rector donde:

Reconoce que las relaciones de género, etnia, clase, sexo, territorio, cultura, lengua, capacidad que se presentan en los espacios escolares, se expresan en relaciones de poder que se entrelazan y determinan de manera desigual y asimétrica a favor de unas niñas, niños, adolescentes, maestras y maestros, y en detrimento de otras y otros. (p.102)

Es decir, la interculturalidad crítica se refiere a sujetos, comunidades e identidades lingüísticas, culturales, sociales y territoriales en su diversidad, que interactúan, dialogan, se interpelan y producen entre sí diferentes aprendizajes, en un marco de relaciones asimétricas por motivos de clase, etnia, sexo, género, edad o capacidad, en la que el Estado se erige como el responsable social, político y jurídico, que garantiza la igualdad de derechos y favorece la creación de espacios para diversas epistemologías y el diálogo de saberes.

Además, se establece que el docente debe enseñarles a establecer un diálogo en el que el intercambio de conocimientos sea la materia prima del aprendizaje: “la interculturalidad crítica postula la necesidad de reconocer estas formas de producir y usar socialmente el conocimiento” (p.32)

Los maestros y las maestras deben ser capaces de atender la diversidad cultural que se presenta en nuestras aulas, pero cómo se pueden integrar aquellas niñas y niños que

viven en una realidad diferente, como futuros docentes debemos ser capaces de fomentar un aula pluricultural en el que los alumnos puedan convivir en armonía unos con otros, ante estas incertidumbres, se plantea la siguiente pregunta. ¿Cuáles son las representaciones sociales de los docentes de la escuela primaria Fernando Calderón #2055 acerca de la interculturalidad crítica? Como objetivo general se plantea Identificar las representaciones sociales de los docentes de la escuela primaria Fernando Calderón #2055. Las preguntas de investigación son: ¿Cuáles son los saberes y conocimientos que tienen los docentes acerca de la interculturalidad crítica? ¿Cómo viven los docentes la interculturalidad crítica? ¿Cómo se aborda la interculturalidad crítica en su práctica educativa?

Los objetivos que se desglosan del general se mencionan a continuación: Determinar los saberes y conocimientos de los docentes escuela primaria Fernando Calderón #2055 acerca de la interculturalidad crítica. Determinar la experiencia de los docentes escuela primaria Fernando Calderón #2055 respecto a la interculturalidad crítica. Determinar la forma de abordar la interculturalidad crítica en la práctica de los docentes de la escuela primaria Fernando Calderón #2055.

### **Marco teórico**

Para Freire (1971) en su libro titulado La educación como práctica de la liberación, dice lo siguiente: “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p1.). Para él, es un canto de amor, de coraje hacia la realidad que no teme y que más bien busca la transformación del espíritu comprometido y fraternal, además de ser un diálogo entre los hombres en situaciones de orden social, económico y político. Para Freire (2001) la educación debe servir para que los educadores y educandos aprendan a leer la realidad para escribir su historia; ello supone comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo en función de inéditos viables; en torno a dicha acción y reflexión y a través del diálogo, los educandos y los educadores se constituyen en sujetos.

A su vez, Para Walsh (2009), la interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencias culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la

estructura social establecida. Tubino (2012), expresa que: “la interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse, más que una idea es una actitud, una manera de ser, necesaria en un mundo cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo incomunicado interculturalmente” (p.3). La interculturalidad es una alternativa para repensar y reorganizar el orden social, porque insiste en la interacción justa entre las culturas y las lenguas como figuras del mundo, de esta manera la interculturalidad se caracteriza de ser empático, respetuoso y realizar un reconocimiento a todo aquello que ve como diverso y busca comprenderlo y recalcar su importancia dentro de los espacios. Walsh (2009), no deja de advertir que la interculturalidad se ha convertido en una moda con el paso del tiempo, y esto ha ocasionado que sea usada erróneamente en espacios inimaginables, como en las agencias transnacionales de desarrollo o en la ideología de derecha.

La interculturalidad crítica implica que las culturas son el resultado de las formas de vida de las personas y de los grupos que las han construido, y están profundamente enraizadas en las condiciones en donde son producidas. Ninguna cultura es superior a otra, todas son producto de la acción de quienes las constituyen.

Walsh (2009), dice que debe ser entendida como una herramienta pedagógica que pone en cuestionamiento la radicalización, subalternización e interiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras de ser, vivir y saber. “Pensada de esta manera, la interculturalidad crítica no es un proceso o proyecto étnico, ni tampoco un proyecto de la diferencia en sí” (p.39). Como argumenta Albán (2008) citado por Walsh (2009) es un proyecto que apunta a la preexistencia y a la vida misma, hacia un imaginario otro y una agencia otra de convivencia, de vivir con y de sociedad. Surge desde una perspectiva política de crear una sociedad unificada entre los diferentes grupos culturales y de esta manera reducir la discriminación, el racismo que existía durante los años noventa en toda América latina, de esta manera se busca la creación de una sociedad consciente, capaz de vivir en el respeto hacia los demás, de trabajar en armonía y buscar el desarrollo económico del país.

Al respecto la Nueva Escuela Mexicana (SEP; 2023) menciona que:

De esta forma la interculturalidad pone en el centro la forma como se

construye el conocimiento en la sociedad occidental, ha puesto de manifiesto el desgaste de los paradigmas que sostenían que el conocimiento científico era el único aval de legitimidad y validez para aprehender la realidad (p.23)

De esta manera se reconoce la visión reducida y fragmentada de la actualidad, en la que sólo se validan los saberes científicos desde un punto de vista eurocentrista y colonial, en la que la versión de los conquistadores en la que rige la vida de los conquistados, esto implica que aquellas formas de particulares de entender y significar el mundo pierden validez. Divide estos procesos en cuatro partes:

**Interculturalidad racional:** Hace referencia hacia el intercambio entre culturas, un proceso que siempre se ha dado en América latina, pero éste oculta los contextos de poder, sólo se limita a la interacción entre los individuos dentro de sus patronos sociales y su estatus de superioridad e inferioridad. Walsh (2009), hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad.

**Interculturalidad funcional:** Desde esta perspectiva, que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia, la interculturalidad es “funcional al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco cuestiona las reglas del juego, por eso es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente” (Tubino, 2005, s/p). También lo ha definido como *la nueva lógica multicultural del capitalismo global* dado que la sustenta la producción y administración del orden nacional, neutraliza y vacía su significado a los dictámenes del sistema del mundo neoliberal.

**Interculturalidad crítica:** Es una perspectiva que busca problematizar la estructura colonial-racial, busca la construcción de una sociedad diferente desde el interior del sistema colonial jerarquizado, con los blancos (colonizadores) y los indígenas y afroamericanos (conquistados) abajo, además de que es un proceso permanente de diálogo, respeto y equidad que busca el reconocimiento de todas las áreas sociales y busca la igualdad de condiciones para todas las realidades. Walsh (2009) el respecto menciona que: “La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se

entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad” (p. 69).

**Interculturalidad crítica con fundamento decolonial:** Este enfoque de interculturalidad propone la emancipación que tiene como punto fundamental la decolonización de la mente y de la sociedad. Pues se requiere construir una alternativa de vida que recupere los saberes propios y autónomos. Y este es precisamente lo que lo diferencia de la interculturalidad crítica con fundamento, esto es la emancipación del pensar, de los saberes; ósea, la emancipación frente a los saberes occidentales y europeos.

La discriminación puede generarse por distintas situaciones, muchas de las ocasiones estas provienen del estereotipo de la sociedad en la que se vive y que esta misma crea, es decir que se da una idea comúnmente aceptada de una forma de vida o de las características de un grupo determinado, sin contemplar la diversidad de la humanidad. Estos pueden formular prejuicios que pueden generar tratos diferentes o inadecuados contra algún individuo o un grupo de personas.

Aunque en la actualidad es difícil definir lo que es una clase social, debido a que existen muchos factores que lo determinan, como lo es el nivel productividad o de explotación, se tratará de explicar un concepto que más se aproxime a las características de la interculturalidad crítica. Para Marx (1993), menciona que las clases sociales son definidas principalmente por su papel en los medios de producción, divididos por la burguesía que se encarga de poseer los medios de producción y el proletariado que vende su fuerza como capital de trabajo. También se conoce como clase social a un grupo de individuos que comparten un estatus socioeconómico similar, esto basándose en factores como lo son la educación, estilo de vida, riqueza y el papel que desempeñan dentro de la sociedad.

Para Torres (2012): “la migración es un fenómeno social total, sus dimensiones y efectos son de tal magnitud y están entrelazados de tal manera que no es posible analizar cada elemento de manera aislada” (p. 2). Los motivos para migrar, la decisión, el trayecto, la inserción en la sociedad receptora y los vínculos con la sociedad de origen son distintas aristas de la experiencia. La migración siempre deja una huella indeleble en la vida de cada sujeto que la experimenta. Torres (2012) afirma que: “La globalización tiene varias

dimensiones (económica, política, jurídica, cultural) y cada una de ellas marca ciertas pautas para los procesos migratorios.” (p.1). La violencia ocupa un papel protagónico en los procesos migratorios. Está presente en las sociedades de origen, en el trayecto, en los lugares de tránsito y en los de destino.

## **Metodología**

De acuerdo a las características que posee la presente indagación, se retoma como paradigma el interpretativo, puesto que busca identificar la relación e influencia que se tiene de los diferentes participantes en cada escenario, además porque comprende y describe la realidad educativa y el sentir de los docentes desde sus vivencias, saberes y sentires respecto a la interculturalidad crítica. El enfoque que adopta esta investigación es de tipo cualitativo puesto que orientará los datos recogidos con fines de reflexión y análisis, además porque está centrado en el entendimiento del significado de las acciones de los docentes del fenómeno estudiado.

El método seleccionado son las representaciones sociales, que de acuerdo a Jodelet (1986): “es la manera en la que un individuo interpreta la realidad como miembro de un grupo o una cultura, teniendo en cuenta varios factores como lo son las creencias, valores, estereotipos y normas actitudinales” (p.34). Todo esto hace referencia a un tipo específico de conocimientos que forman la forma en la que se percibe, razona y actúa. De esta manera se entiende que una representación social es la forma en la que el conocimiento se cimienta en base a los saberes vivencias y sentires de sujetos sociales elaborando y compartiendo modelos de pensamiento que se transmiten a través de comunicación social.

En esta investigación se elige la entrevista como técnica de investigación ya que siendo representaciones sociales es necesario conocer a través de un acercamiento de preguntas abiertas y cualitativas las experiencias y construcciones sociales de los docentes entrevistados, dando la libertad de expresarse libremente sin que el entrevistador influya en sus respuestas de alguna manera, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), en este caso, del significado que tiene la interculturalidad



crítica. Como instrumento se diseñó un cuestionario en el que se muestran preguntas dirigidas a los docentes participantes, debido a que la escuela donde se realizó la investigación es grande, es poco costosa y de gran alcance a los sujetos.

Los participantes seleccionados para esta investigación fueron trece maestras y maestros de la escuela primaria Fernando Calderón #2055 y dos maestras en formación que están realizando sus prácticas profesionales en los grupos. Al ser una indagación cualitativa se apoya en la muestra no probabilística elegida por conveniencia, por tener la oportunidad de realizar las prácticas profesionales dentro de la escuela antes mencionada.

El pilotaje fue realizado después de la revisión rigurosa del cuestionario. Después de tener una respuesta favorable, se aplicaron a maestros con características semejantes a la muestra, por lo que fue posible hacer las correcciones pertinentes para la mejora de los instrumentos, se eliminaron algunas preguntas que no cumplían con algún objetivo de la investigación y con esto se realizaron los últimos ajustes para la aplicación.

## **Resultados**

Al sistematizar las respuestas obtenidas, se obtuvieron tres categorías: Saberes, Experiencias y Sentires. En la primera categoría se encontró la confusión y el desconocimiento de interculturalidad pluriculturalidad y multiculturalidad. En cuanto a interculturalidad, se pudo observar que ninguno de los conceptos mencionados se acerca al concepto manejado por la Nueva Escuela Mexicana, la mayoría de los profesores responden que tiene una noción de que el concepto se refiere al intercambio cultural; otros expresan que la interculturalidad son múltiples culturas interactuado, pero de manera más interna en espacios más reducidos. Uno de los docentes menciona que la interculturalidad crítica es la diferencia de culturas, de sociedades en un mismo grupo, otros mencionan que es la relación entre culturas que cuestionan a la cultura como algo hegemónico, es algo reconfortante saber que cinco de los nueve docentes que relacionaron sus conceptos a la aceptación de las formas de vida, el respeto y la inclusión completa del alumnado para enriquecer los conocimientos y el momento del respeto. Como hallazgo se descubrió que siguen ubicados en la interculturalidad racional y funcional. Respecto a sus creencias, se



preguntó sobre los desafíos que los docentes pueden vivir al momento de poner en práctica la interculturalidad crítica, una constante que se puede observar en todas las respuestas es la incertidumbre y el miedo de los docentes por tocar temas que puedan traerles problemas con las familias de los alumnos, además de la creencia de que las infancias no puedan ser capaces de comprender o de tener un pensamiento crítico que les permitan hacer un análisis sobre su actuar.

La segunda categoría Experiencias se divide en dos subcategorías: ámbito académico y ámbito personal, en estas se aborda, cómo los docentes se desenvuelven dentro del ámbito escolar, su preparación, maneras de afrontar sus desafíos y filosofía personal, cómo todas estas características individuales influyen dentro de la dinámica escolar y en el ámbito personal.

Se les preguntó a los docentes si ellos consideraban importante la clase social a la que sus alumnos pertenecían, los nueve docentes mencionaron que para ellos no era importante porque todos tiene derecho a la educación, que se puede tener una buena educación sin que dependa de la clase social. Sin embargo, lo consideran una ventaja, porque se tienen más oportunidades y creen que es un elemento relevante para la realización de ciertas actividades por los recursos con los que cuentan las familias y el grado de atención que las familias ofrecen a sus hijos.

Por lo cual es pertinente establecer que una clase social es todo grupo de individuos que comparten un estatus socioeconómico, esto engloba varios factores como lo son la riqueza, el estilo de vida y la educación, es por eso que se establece que la clase social no es un limitante para que el estudiantado reciba una educación de calidad, puede ser un facilitador para los sujetos de aprendizaje pero esto no limita el nivel de enseñanza que los niños reciben dentro de las aulas.

Otra pregunta fue referente a cómo han resuelto los problemas o dificultades que han tenido por trabajar con este eje articulador, los docentes mencionaron que al presentarse conflictos, los solucionan dialogando con las partes afectadas y aplicando estrategias para socializar dando un enfoque respetuoso, empático y tolerante, sin embargo, existen docentes que no han encontrado la manera correcta de resolver los

conflictos porque prefieren no hacer el problema más grande o evitar generar polémica entre los padres y madres de familia.

Para finalizar esta subcategoría se les cuestionó su opinión sobre el ritmo de aprendizaje de los niños con familia homoparentales, los participantes contestaron en su totalidad que en lo que respecta al ámbito educativo los niños con padres o madres del mismo sexo aprenden al mismo ritmo que los demás y que no cree que ese sea un factor determinante en el desempeño escolar del alumno, sin embargo, como hallazgo se obtiene que consideran que es una cuestión de personalidad y autoestima.

De la misma manera se les preguntó si ellos consideran importante tener un pensamiento decolonial al momento de abordar la intercultural crítica. Los educadores mencionan que es relevante actualizarse para ver las cosas desde un pensamiento crítico, otros dicen que esta clase de pensamiento: permite romper los paradigmas impuestos a lo largo de la historia los cuales han hecho más grande la brecha social, como lo expresa el participante 5. De manera contraria, dos participantes manifiestan que no conocen la definición del término decolonial, sin embargo, consideran que no son términos que se contrapongan.

La tercera categoría Sentires se les preguntó sobre su opinión acerca de las personas que salen de su país de origen y en su camino pasan por el estado de Chihuahua, con las respuestas obtenidas se pudieron observar dos corrientes de pensamiento que se contraponen. La mayoría de los docentes expresan que desconocen el tema o expresan que comprenden la situación por la que están viviendo, tratan de ayudar en lo posible, muestran empatía hacia ellos, porque la migración además de ser personas provenientes de estados y países *sureños*, se presenta de igual manera con los propios chihuahuenses. Sin embargo, algunos participantes expresaron su descontento con la situación, respondiendo que *les gustaría que su paso por el estado fuera lo más pasajero posible ya que si generan algunos problemas, además de la delincuencia.*

Aquí se recupera a Torres (2012), donde la migración es un fenómeno social que implica el abandono del lugar de origen el traslado por razones económicas, políticas jurídicas y culturales, lo cual explica que no siempre los migrantes se trasladan por gusto,

sino que lo hacen en la búsqueda de estabilidad económica, una mejor calidad de vida y el bienestar.

Ya establecida la migración como un tema de conversación desde un nivel personal, se les preguntó si consideraban que los niños migrantes aprenden al mismo ritmo que los demás alumnos, las opiniones se dividieron, los docentes que expresan que los niños migrantes no pueden aprender al mismo ritmo que los demás debido a la diversidad de costumbres, convivencia, ritmos distintos, problemas sociales y económicos; los otros participantes expresaron que no, que al no llevar un proceso educativo constante y estable los deja en desventaja, como el participante 8 quién respondió que *existe una gran barrera como lo es su lengua materna y su inestabilidad en escuelas*. Como hallazgo se obtiene que los docentes consideran que, aunque los niños viven con poca estabilidad, todos tienen diferentes ritmos de aprendizaje y no se debería de generalizar, hasta conocer al alumno es cuando lo pudieran diagnosticar.

Se les cuestionó a los entrevistados, si ellos consideraban importante que los niños mantuvieran su lengua materna en la escuela; siete de los nueve entrevistados respondieron positivamente, expresando que debido a que vivimos en un país multicultural y con una gran variedad de lenguas indígenas, por lo que los alumnos hablen en su lengua materna, no es un problema ya que el no prohibírselos apoya a su conservación. Otros mencionan que los alumnos son libres de preservar sus raíces y transmitirlas con orgullo, y que ven como un gran aporte para el aprendizaje de los demás, es parte de ellos, no pueden perder sus propias características culturales y raciales. Sin embargo, el participante 5 expresa que teme que los alumnos se sientan rechazados, porque no existan otros hablantes en su salón de clases; así como el participante 3, quien expresa que los alumnos son libres de hablar en su lengua materna, pero que no precisamente en la escuela, debido a la falta de elementos con los que cuentan los docentes.

Se les preguntó si ellos tuvieran que elegir a uno de los dos géneros para la realización de una exposición a quién elegirían. En su mayoría casi unánime los participantes compartieron que no lo disminuyen a una cuestión de género de los alumnos, sino al desenvolvimiento que estos tienen al momento de expresar sus ideas y conocimientos,

además que tanto niños y niñas son capaces de realizar las mismas actividades con el apoyo de ambientes adecuados. Sin embargo, dos de los participantes expresaron que ellos encomendarían esa tarea a las niñas, dejando ver que aún se consideran algunas actividades como propias de su género.

Se planteó si ellos consideran el origen de sus alumnos, su condición dentro del país, tipo de familia y género un factor relevante para su evaluación, a pesar de todos los constructos sociales y las barreras que logran entorpecer el derecho de todas las personas a un ambiente libre de violencia, los docentes expresaron que para ellos ninguno de los aspectos antes mencionados, influyen en sus procesos de evaluación. Parten de evaluar el progreso del alumno, las capacidades con las que iniciaron y terminaron un proyecto y aspectos meramente académicos, además de tomar en cuenta rubros que puedan ayudar aquellos alumnos que vivan con carencias, siempre desde la empatía y respeto a las situaciones, dificultades y necesidades que cada uno enfrenta. El participante 8 expresa que depende de su esfuerzo y ganas de aprender, *no de su contexto*.

La interculturalidad crítica no se limita a la aceptación de los individuos por cuestiones culturales y la Nueva Escuela Mexicana, como un plan de estudios que busca la erradicación de la discriminación desde el fomento de la cultura de paz, la equidad de género, el respeto instintivo de la diversidad, promueve una vida libre de desigualdades, de inequidad y la exclusión para todas las personas.

### **Discusión y Conclusiones**

La interculturalidad crítica dentro de un contexto educativo es de vital importancia, vivimos en una sociedad cada vez más diversa, por esta razón la SEP busca el fomento desde un enfoque que reconozca esta diversidad y la lucha activa contra las estructuras sociales que perpetúan la desigualdad y la injusticia. Sin embargo, esta lucha no debe de terminar en el aula de clase, todos los individuos tenemos el poder de fortalecer la justicia social.

El propósito de esta investigación es conocer que ideas y concepciones tienen las maestras y maestro de educación primaria acerca de la interculturalidad crítica, como lo viven día a día dentro de sus hogares y como trabajan con ella dentro de su salón de clases,

como se actúa depende del contexto en el que se está inmerso, por lo cual es importante observar la influencia que puede tener en nosotros mismos.

Respecto a los saberes, se observa que los docentes no dominan conceptualmente los elementos básicos para entender el tema, es su lugar tratan de inferirlo a partir de la palabra escuchada. También se observó que existieron participantes que no lo conocían y optaron por mejor no contestar las preguntas.

En cuanto a las experiencias, se presentan dos ámbitos, el académico que explica su forma de trabajo, el enfoque utilizado y su sustento, además del ámbito personal en el que se puede observar las concepciones propias y la manera en la que estas interfieren en el actuar diario de las personas, en las cuales se presenta un divorcio, puesto que hay apertura cuando se trata de aprender cosas nuevas para enriquecer su práctica docente, pero una cerrazón, cuando se trata de aplicarlo y modificarlo en su vida personal.

Finalmente, los sentires, donde se contrasta si los valores que se predicán en el contexto escolar son los mismos que se implementan en el día a día de su vida cotidiana. Uno de los hallazgos más importantes es que al momento de preguntar por la implementación de la interculturalidad crítica en el aula de clases, los docentes se encuentran receptivos y buscan trabajar acorde a las pautas que las rigen, pero al momento de sacarlos de su lugar de trabajo y plantearles otros escenarios de manera personal, no logran identificarse como discriminadores, ni se consideran clasistas, no escuchan sus discursos, ni los términos en que se expresan cuando hablan de las personas en situación de riesgo, como los migrantes *sureños* o los niños *que parecen indígenas*.

Se notó que quienes tienen más años de servicio, eran los que presentaron respuestas más desalentadoras respecto a la implementación y cambio de actitud de la interculturalidad crítica. Mostraron menos empatía por otras manifestaciones de vida y al abordarse desde un contexto personal donde ponen en juego los intereses, concepciones y experiencias, optan por pensar en un bienestar propio y no el colectivo.

El ser docente implica grandes compromisos que deben traer consigo la ruptura de paradigmas que no permitan obtener un bien común y colectivo. Y la interculturalidad crítica permite obtener las herramientas necesarias para erradicar y modificar la visión y el juicio

desde el privilegio, es poder darnos cuenta de que el sistema en el que vivimos, no permite que las diferentes culturas dialoguen entre sí, con respeto y aceptación, que exista una cultura que esté sobre las demás y que ésta sea considerada *la adecuada*. Por tanto, se debe cuestionar en un primer momento, las barreras que lo impiden y hacerlo una parte cotidiana de nuestra vida.

Con la implementación de la NEM para la educación básica, específicamente en la primaria y el cambio de planes y programas en las escuelas normales, da pie a lo antes mencionado. La apropiación de herramientas inclusivas e interculturales que eliminen las prácticas discriminatorias y violentas entre los miembros de los centros educativos, es un compromiso muy importante y a su vez un desafío para la sociedad, especialmente para los y las docentes del país.

## Referencias

- Freire, P. (1971). "La Educación como Práctica de la Libertad". (Prólogo de Julio Barreiro). 3ª edición. Edit. Tierra Nueva. Montevideo - Uruguay
- Freire, P. (2001). Pedagogía de la indignación. Morata, Madrid
- Hernández, S. R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación cuarta edición. México: Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. Barcelona, Paidós: Psicología Social II: Pensamiento y vida social.
- Marx, K. (1993). El capital: Crítica de la economía política (J. Villoro, Ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Organización Internacional para las Migraciones. (s.f.). Acerca de la OIM. <https://www.iom.int/es/sobre-la-migracion>
- Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder y clasificación social". En: Lander, E. (Ed.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO.
- SEP (2020). La Nueva Escuela Mexicana: Un modelo educativo para el siglo XXI. Secretaría de Educación Pública. [https://www.sep.gob.mx/es/sep1/nueva\\_escuela\\_mexicana](https://www.sep.gob.mx/es/sep1/nueva_escuela_mexicana)
- SEP (2023) Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro: fase 5. CONALITEG



- Torres Falcón, M.. (2012). La migración y sus efectos en la cultura. Sociológica (México), 27(77), 301-306 de  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S018701732012000300010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018701732012000300010&lng=es&tlng=es)
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto sociopolítico.
- Tubino, F. (2012.). El Interculturalismo. En Ministerio de Educación: Lima Perú.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2010). Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. Tabula Rasa, (12), 209-227.  
<https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1449>
- Walsh, C. (2012) Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. Revista Visão Global, Joaçaba [www.jstor.org/stable/30219811](http://www.jstor.org/stable/30219811)



## Caracterizar las representaciones sociales de docentes universitarios sobre la formación inicial del profesorado de educación básica

María Fernanda Castelo Valenzuela

A221202648@unison.mx

Universidad de Sonora

Luis Fernando Castelo Villaescusa

l.castelov@creson.edu.mx

Blanca Julia Silva Ballesteros

b.silva@creson.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

### Resumen

La formación docente tiene carácter interdisciplinario, lo que requiere que diversas fuentes abonen en caracterizar lo que los normalistas deben tener como parte de su formación y funciones al culminar su preparación como docentes; objetivo de este estudio. Utilizando una metodología cualitativa, con un cuestionario de preguntas abiertas como instrumento; los sujetos de investigación son docentes de universidades de Sonora, principalmente de formación como historiadores y sociólogos. La muestra está compuesta por 16 profesores de entre 28 y 53 años, con formación de maestría y doctorados. Los resultados del cuestionario se analizaron con el software Atlas.ti; se elaboraron redes semánticas donde se manifiestan los resultados que muestran las representaciones sociales de los docentes ya descritos. El principal hallazgo permite afirmar que las características primordiales de un docente de educación básica deben estar vinculada a los conocimientos, saberes, valores y habilidades donde el servicio profesional sea el eje y se materialice en una buena atención de niños, niñas y adolescentes. Se llega a la conclusión que las representaciones sociales de los docentes universitarios visualizan al profesorado de educación básica como alguien que

requiere de conocimientos, valores y saberes para realizar sus actividades de forma efectiva y congruente.

**Palabras clave:** representaciones sociales, docente universitario, formación inicial docente, educación básica.

### **Planteamiento del problema**

La formación de profesores siempre ha sido una preocupación de gobierno y sociedad; hay un sinfín de investigaciones, opiniones y perspectivas de cómo deben formarse los docentes, qué temas, contenidos, saberes deben desarrollar en su preparación, cuáles deben ser los fundamentos teóricos que guíen esa formación y la vinculen con las necesidades cotidianas que se presentan en los centros escolares de preescolar, primaria y secundaria, niveles educativos que conforman la educación básica.

Ante esta situación la tarea de formar docentes en las escuelas normales en México se vuelve una tarea común de los implicados en la educación; fundamentalmente de los profesionales que pertenecen a los ámbitos universitarios de la docencia, el mismo profesorado y alumnado de las escuelas formadoras de docentes (Escuelas Normales, Universidades Pedagógicas y universidades generales, entre otras), así como agentes que investigan temas educativos.

El cambio curricular que se vive en los últimos años con la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que está inmersa en toda la educación básica y también en las escuelas normales; se considera como una propuesta acertada dado que la vinculación se torna mayormente consolidada puesto que los programas mantienen las mismas directrices, lo que permite acciones en conjunto con estrategias como el codiseño de planes y programas de estudio que da solidez y cercanía a las necesidades del alumnado y al trabajo de las profesoras y los profesores con las comunidades donde están inmersos los centros escolares.

El Plan de Estudios vigente en el Acuerdo 14/08/22 publicado en el Diario Oficial de la Federación (D.O.F., 2022) señala como elementos fundamentales de la nueva propuesta curricular; la implementación del nuevo plan de estudios y la actualización de los libros de texto gratuitos, la formación del profesorado (inicial y continua) para el cumplimiento de la

estrategia nacional educativa, el codiseño en los planes de estudio para permitir el acercamiento a las comunidades y al mejoramiento de las mismas con la formación académica. Por otro lado, también se considera necesario el desarrollo de estrategias nacionales para la mejora educativa; así como la transformación de la gestión administrativa; estas últimas acciones se visualizan en las temáticas de los Consejos Técnicos Escolares (CTE).

Ante los planteamientos anteriores se considera necesario conocer la visión de docentes universitarios sobre la formación inicial docente y las características que los mismos deben tener; desde las representaciones sociales que los académicos tienen del normalismo, de un buen profesor y de una buena formación inicial que impacte en el desarrollo del alumnado de educación básica.

### **Antecedentes**

La temática ha sido abordada desde perspectivas y metodologías diferenciadas, ello dependiendo de las necesidades de los autores o de las instituciones que requieren investigaciones de estas experiencias. En primer lugar, se presenta el estudio realizado por López Beltrán (1996), que tuvo por objetivo caracterizar las representaciones sociales de docentes universitarios sobre su propia formación como docentes; es un estudio de tipo cualitativo; la muestra formada por 21 profesores clasificados según su formación. Los resultados registrados manifiestan que las representaciones sociales de los docentes hacia su formación son afines a tres circunstancias; desde la actitud, la imagen y la información; la principal conclusión obtenida indica que posee mayor importancia lo afectivo social que la reflexión o el intelecto; esto visible en la clasificación de los resultados.

Por otra parte, Sandoval-Rubilar et al (2020), realizaron un estudio cuantitativo de tipo descriptivo e interpretativo, realizado con estudiantes que ingresan a escuelas formadoras de docentes, la muestra conformada por 834 estudiantes de dos universidades chilenas, a quienes se les aplicó un cuestionario con escala Likert, con el objetivo de realizar una comparación de las representaciones sociales de los estudiantes de las dos instituciones sobre la formación docente que han de recibir. Los autores concluyen que las

representaciones sociales más comunes versan sobre la vocación, el ejercicio de la profesión, el prestigio de los profesores y la imagen de los mismos ante la sociedad; así como la necesidad de tener una identidad profesional docente antes de iniciar su formación.

Los estudios analizados develan la posibilidad de considerar las representaciones sociales como un elemento valioso para caracterizar aspectos propios de la docencia; además son un marco de referencia para la presente investigación, al formar parte de un precedente que posibilita retomar aspectos propios de las representaciones sociales y de la formación inicial docente; agregando a los docentes universitarios y a los docentes de nivel básico.

### **Objetivo y pregunta de investigación**

En este sentido, y en relación a los planteamientos anteriores, donde se describe la problemática, se justifica en función de ideas relacionadas con los planes de estudio vigentes, así como se plantean una serie de antecedentes; la presente investigación tiene como objetivo Caracterizar las representaciones sociales de docentes universitarios sobre la formación inicial de docentes en las Escuelas Normales quedando como pregunta de investigación ¿Cuáles son las características de las representaciones sociales de docentes universitarios sobre la formación docente en las Escuelas Normales?; dar respuesta a este planteamiento permite tener un panorama de las necesidades que visualiza el profesorado universitario, quienes poseen una mirada con un análisis de mayor apertura y autonomía por las características de su trabajo; de la misma forma para el normalismo abre una ventana poco consultada por el hermetismo histórico de las mismas al ser endogámicas y un tanto cerradas a las visiones externas de su funcionamiento.

### **Marco teórico**

Las conceptualizaciones que han de abordarse son: representaciones sociales, docente universitario, formación inicial docente, educación básica, mismas que como se menciona anteriormente, están vinculadas con el objetivo y pregunta de investigación; las definiciones de los términos señalados permiten tener un panorama teórico, que se complementa con los antecedentes de investigación planteados; para dar soporte a la metodología y realizar

un mejor análisis de los resultados.

Se inicia con las representaciones sociales, ya que las mismas son de una relevancia significativa para la investigación; pues son el sustento de ideas de los sujetos participantes, mismas que se han de manifestar en los resultados del estudio. La idea de las representaciones sociales es un constructo que se va edificando a raíz de las diferentes vivencias, formación académica, experiencia laboral, antecedentes familiares, origen, cultura que una persona tiene; las mismas van evolucionando a partir de los intereses personales que se tienen, de las funciones que la sociedad le va dando al individuo, y la que la persona quiere asumir.

Por una parte, tenemos una de las posturas históricas sobre las representaciones sociales que plantea Moscovici (1979) "la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios" (p. 18).

En esta definición sobresalen aspectos como los conocimientos, la interpretación y relación con su contexto y ambiente, las relaciones sociales y de cotidianidad que una persona organiza y conceptúa la realidad en la que vive y las experiencias con las que cuenta; esto le ha de permitir verter opiniones sobre fenómenos sociales, culturales, laborales, entre otros donde se interviene.

Por otra parte, Piña y Cuevas (2004), las representaciones sociales (RS), se conforman por ideas de sentido común, que se complementan con saberes y conocimientos para que la persona pueda interpretar y actuar en su realidad y cotidianidad; su soporte de conocimiento tiene una base experiencial y práctica. En el caso de la docencia se fortalece en la vivencia propia y en la del colectivo de profesores, así como en la tradición educativa que se proponga en leyes y programas educativos; mismo que sucede con las representaciones sociales en otros ámbitos, para los autores las RS, permiten la resolución y atención de problemáticas, así como la generación de pautas de conducta y conocimientos.

Los conceptos mencionados coinciden en la organización y valor que se les dan a las

experiencias, conocimientos e interpretación de la realidad; lo que permite al individuo hacer aportes en función de esa representación social que construye; en el caso de este estudio, son objeto de análisis las que generan los docentes universitarios sobre el profesorado de educación básica.

Otra de las acepciones que cobran importancia es la formación inicial docente; ya que esta es el objeto de conocimiento sobre el que los docentes universitarios han de plantear sus representaciones sociales; la profesionalización de los docentes en México principalmente se realiza en escuelas públicas (normales, UPN, universidades, entre otros); Jodelet (2000), afirma que las RS, son de cuestiones y fenómenos cercanos al actuar de las personas; como lo es el caso del tema del presente estudio.

La formación inicial docente es concebida en México como la estrategia de profesionalización del magisterio; desde entidades públicas, fundamentalmente para que desarrollen sus labores profesionales en escuelas de nivel básico del servicio público; esta educación a de permitir al futuro profesor pasar por un proceso donde tenga experiencias formativas de tipo teórico en la escuela de formación y prácticas en los centros escolares de nivel básico.

García (2015), plantea ideas sobre la formación inicial docente, donde se profesionaliza al docente con la generación en el mismo de conocimientos, habilidades, saberes, valores y principios utilizables y necesarios para el momento histórico, social y político que la nación y la globalización requieren, mismos que tendrán que modificarse con el paso del ejercicio de la docencia y los cambios que la sociedad exija; esta visión forma parte de quienes ejercen como profesores, ya que de forma constante se profesionalizan con posgrados o se actualizan en cuanto a estrategias de trabajo y requerimientos de los programas vigentes (en turno).

Otro de los conceptos requeridos es el de educación básica, puesto que las representaciones sociales objeto de estudio son sobre la formación de docentes que han de laborar en ese nivel; por lo que es necesario conocer lo que este nivel necesita de los profesores que lo desarrollan. En México el nivel básico comprende desde preescolar, primaria y secundaria y son niveles obligatorios para todos los mexicanos, garantizados



desde el Artículo Tercero establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2024); ese espacio de formación es nodal para la ciudadanía, al ser el tiempo en el que niños, niñas y adolescentes adquieren y generan aprendizajes socializantes que les permiten vivir de forma adecuada, con equidad e igualdad y en la búsqueda de la salud; lo que ha de permitir ser adultos sanos en lo social e individual que piensen en el progreso colectivo y propio.

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación en su análisis de la educación básica la define como:

La educación básica es el ciclo educativo que los Estados orientan hacia los niños, niñas y adolescentes desde la primera infancia hasta los últimos años de la adolescencia. Abarca desde el nivel inicial hasta el secundario. Comprende la enseñanza de los conocimientos y habilidades que se consideran imprescindibles para que toda persona se desempeñe de manera efectiva en la sociedad contemporánea, equipando a cada individuo para el ejercicio de una ciudadanía activa, la continuación de la formación en el nivel superior y el acceso al mercado de trabajo. (IIPE UNESCO, 2024, párr. 1).

Para finalizar este apartado se plantea el concepto de docente universitario; regularmente son asumidos como profesionales expertos en áreas especializadas del conocimiento y en particular de la formación en la que trabajan como docentes y que generalmente ejercen como profesionales y se desarrollan como profesores; son caracterizados por hacer investigación, por tener apertura de ideas y por dar a conocer las mismas en diferentes lugares donde son líderes de opinión o se hacen presentes.

Ruiz, et al, (2008) permite construir la definición de un docente universitario aplicable, un profesor universitario es un profesional de la educación superior que trasciende el papel tradicional de transmisor de conocimientos para convertirse en un facilitador, tutor y gestor de aprendizajes. Estos autores mencionan que este debe desempeñarse como un facilitador y gestor de aprendizajes, asimismo, el docente debe implementar estrategias metodológicas flexibles y multivariadas. El compromiso con el saber científico es otra característica clave del profesor universitario, este debe estar



activamente involucrado en la investigación, contribuyendo al desarrollo y mejora del conocimiento científico.

Con la finalidad de que la presente investigación contenga argumentos congruentes y sólidos, se realizó el análisis de las conceptualizaciones presentadas afines a la temática, con fundamento en investigaciones y literatura consolidada en la educación e investigación, y en plena consonancia con las palabras clave, la problemática del estudio, así como con su objetivo y pregunta de investigación.

### **Metodología**

El enfoque empleado para la presente investigación es el de carácter cualitativo, debido a que se pretende caracterizar las representaciones sociales del docente universitario en relación a la formación inicial docente de profesores de educación básica, enfoque cualitativo en la opinión de Hernández-Sampieri et al (2014) corresponde a “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones” (p. 9), asimismo acorde a los autores mencionados previamente en la aproximación cualitativa existe una gran diversidad de concepciones o marcos interpretativos, donde cada individuo, grupo o sistema social mantiene una manera única de ver el mundo y de comprender situaciones y eventos, esta se conforma a partir del inconsciente, lo transmitido por otros y la experiencia, empleando la investigación para comprenderla desde su propio contexto. Estas ideas relacionadas directamente con estudios donde se analicen imaginarios, percepciones o representaciones sociales; como lo es en este caso.

Como complemento al enfoque descrito se considera el diseño de investigación; mismo que mantiene un carácter cualitativo básico que según Creswell (1994) resalta que en este tipo de diseño el investigador se interesa en procesos, sentidos y comprensión, lo cual se obtiene a partir de las palabras o descripciones brindadas por los sujetos que forman parte de la realidad de lo que se procura analizar, empleado como recurso el sentido que cada individuo le otorga a sus experiencias y estructuras del mundo, por ello, el alcance del presente trabajo resulta descriptivo puesto que se pretende conocer el estado del tema de

estudio mediante percepciones de docentes.

En relación con esto Ramos (2020) menciona que este busca describir las representaciones subjetivas que surgen dentro de un grupo humano sobre un fenómeno determinado, de esta manera se aplica para efectos de esta investigación, ya que se trabaja en el análisis de las ideas brindadas por docentes para ampliar el conocimiento respecto a la intervención de la regulación emocional en el aprendizaje.

Para la recolección de los datos se utiliza un cuestionario de preguntas abiertas; mismo que se administra por formularios de Google; en el caso de la muestra se integra por 16 docentes universitarios con un rango de edad de 28 a 53 años; de los cuales son seis mujeres, nueve hombres y una persona no binaria; la formación académica es de maestría y doctorado, todos del área de Ciencias Sociales, sobresaliendo seis sociólogos y cuatro historiadores. La información vertida por los participantes se clasificó en categorías y subcategorías de análisis para posteriormente elaborar redes semánticas con la utilización del software Atlas.ti.

## Resultados

Como se mencionó anteriormente los resultados se elaboraron redes semánticas; la primera contiene las generalidades de los resultados con cinco familias de categorías, mismas que permiten realizar el análisis de las representaciones sociales vertidas por los docentes universitarios.

### Figura 1

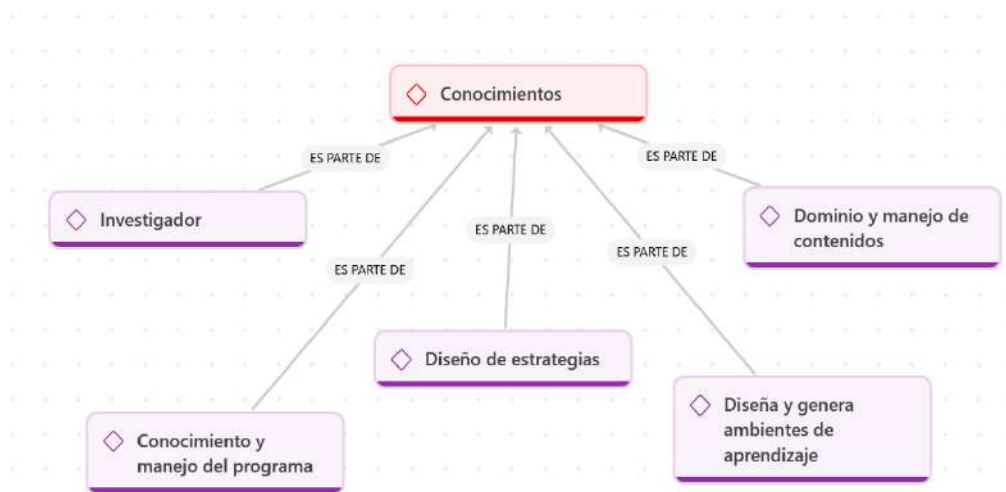
Características del docente en formación inicial



La Figura 1 muestra las categorías encontradas que son: Saberes, Valores, Organizado, Conocimientos y Líder; estas son características asignadas a las necesidades formativas que los sujetos participantes consideran como necesarias para alguien que vaya a ejercer la docencia. Para el análisis de resultados se elaboran cuatro figuras, la general y las tres categorías más representativas.

## Figura 2

### Conocimientos



Para cada familia de categorías se elaboró una red semántica donde se profundiza en las características de la formación inicial docente; la primer familia denominada Conocimientos, aparece en la Figura 2; esta se compone de cinco unidades de análisis todas relacionadas con elementos que forman parte de los planes de estudio de formación docente; los sujetos participantes ven como relevante que el docente de educación básica haga parte de su práctica la investigación; uno de los participantes menciona “saber investigar, observador, organizado, coordina a todos los implicados en el acto educativo” (07MD53HIS). Hernández Arteaga (2009), indica que la investigación es una tarea fundamental de quien se forma como profesor pues perfecciona la docencia, y permite analizar y estudiar los procesos de enseñanza aprendizaje.

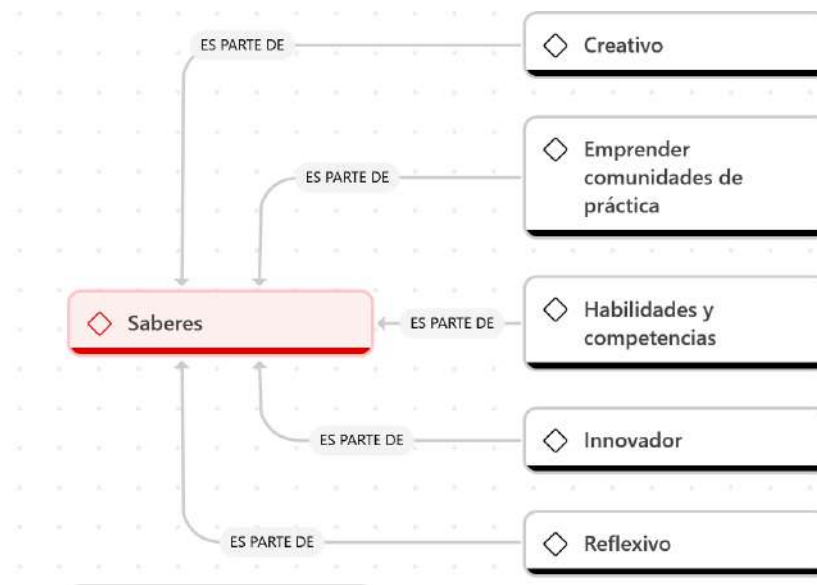
La categoría se complementa con unidades de análisis relacionados con la formación inicial y aspectos generales que los profesores deben conocer y hacer parte de sus funciones

como: Diseño de estrategias, Conocimiento y manejo de programas de estudio, Dominio de contenidos y Ambientes de aprendizaje.

La Categoría Saberes se compone de elementos que conjuntan experiencia y formación; confluyen ideas de la docencia que son progresivas en su logro; que comienzan a fortalecerse en la formación inicial y se van consolidando con el paso de la experiencia y el ejercicio de la profesión. En este caso se consideran relevantes, las habilidades, la reflexión, la innovación, la creatividad y el emprendimiento para la práctica, la mejora de la misma y la de otros docentes con los que se trabaja y convive; en este caso con los que te estas formando como profesor.

### Figura 3

Saberes



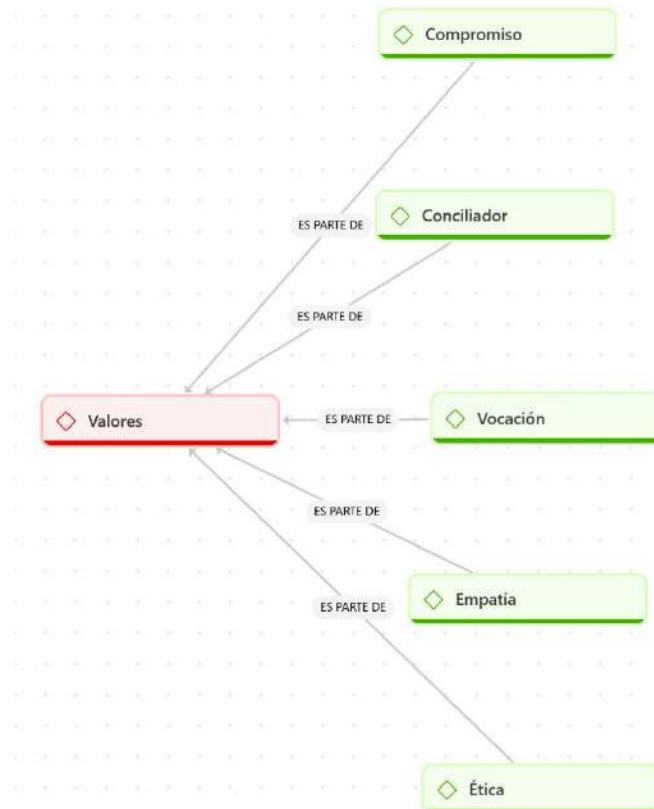
Tardif (2004), expresa que los saberes de la docencia son únicamente aquellos juicios que se asignan a los profesores para que puedan argumentar lo que hacen, el cumplimiento de sus funciones, ante otros y producto de consensos, y aunque existan diferentes representaciones sociales sobre la docencia y se tengan diferentes posturas, todos concluyen en que cada docente, posee saberes que están constantemente construyéndolos y actualizándolos, y así, mejorando su práctica en el aula.

La última categoría que se desglosa, es la de Valores; ya que los mismos son de gran importancia para una persona como ciudadano; y cobra mayor relevancia cuando la responsabilidad profesional implica la formación de otros, fundamentalmente en las edades y etapas de la vida que los docentes de educación básica tienen a su responsabilidad formativa a niños, niñas y adolescentes.

La ética y los valores, históricamente han sido reconocidos y criticados en el profesorado; con el paso de los años los docentes son menos valorados por la ciudadanía y mayormente vigilados y señalados por las acciones que algunos han realizado; en el caso de los participantes; uno señala que es necesario “empatía, paciencia, creatividad y una actitud positiva en el aula” (16MM28SOC).

**Figura 4**

Valores



En el caso de las unidades de análisis de esta red semántica, podemos rescatar aspectos como la Vocación, que son propios de la docencia, sobre todo en la que se ejerce en educación básica; la Empatía, que se ha vuelto necesaria en los procesos donde se tenga

que comprender y colaborar con otros. De ahí se desprende el Compromiso y la Ética que los profesionales de la educación deben de tener al realizar su trabajo.

### **Discusión y conclusiones**

Partiendo del objetivo de investigación es posible caracterizar las representaciones sociales de docentes universitarios sobre la formación docente; a razón de los resultados presentados en el apartado anterior donde se describen las opiniones distribuidas en cinco aspectos relevantes.

Se torna necesario que la formación del docente de nivel básico considere aspectos como la organización de las actividades, la utilización de saberes, el manejo de grupo y tener los valores como elemento cotidiano de la labor docente; además de generar y ejercer un sano liderazgo con alumnos, compañeros docentes y padres de familia; con la finalidad de brindar una mejor atención a niños, niñas y adolescentes.

Una de las características necesarias son los conocimientos que el docente debe tener, como parte de ellos la investigación se vuelve toral, al generar evaluación, vinculación teoría-práctica, mantener actualizado al docente y hacer las funciones del profesorado acciones que generan conocimiento utilizable por otros que ejercen la profesión. Otra característica más es la del manejo de planes y programas, así como el diseño y diversificación de las estrategias de trabajo docente.

La visión del docente universitario sobre la formación de los normalistas, se enmarca de forma relevante en la práctica de valores, en la utilización de conocimientos y saberes al impartir la docencia, en la necesidad de atender intereses y realizar un trabajo acompañado de otros profesores, de padres de familia y de directivos. Además de la utilización de estrategias novedosas que consideren la innovación y el uso de las tecnologías y así motivar a su estudiantado.

### **Referencias**

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [C.P.E.U.M], reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 22 de marzo de 2024 (México). Artículo Tercero.  
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>



- Creswell, J.W. (1994). El procedimiento cualitativo. En *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas.* (p.143-171). Sage.  
<https://sd8944594c9f5e157.jimcontent.com/download/version/1505346144/module/8883925682/name/1.2.%20Creswell.%20A%20qualit....pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2022). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Diario Oficial de la Federación.  
[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0)
- García, G. (2015). La investigación en la formación docente inicial: Una mirada desde la perspectiva sociotransformadora. *Saber*, 27(1), 143-151.  
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-01622015000100017&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01622015000100017&lng=es&tlng=es).
- Hernández Arteaga, I., (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27), 1-21.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432011.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación.* Sexta edición. México: Mc Graw Hill Education.  
<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación [IIPE UNESCO]. (2024). Educación básica. [https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion\\_basica](https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_basica)
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras en D. Jodelet y A. Guerrero, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México, Facultad de Psicología-UNAM.
- López Beltrán, F. (1996). Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la uas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(2), 1-13.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000208>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público.* Buenos Aires, Huemul.



- Piña, J., & Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&tlng=es).
- Ramos, C. (2020, diciembre). Los Alcances de una Investigación. *CienciAmérica*, 9(3). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7746475.pdf>
- Ruiz, C., Mas, Ó., Tejada, J., & Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario: Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la educación superior*, 37(146), 115-132. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602008000200008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000200008&lng=es&tlng=es).
- Sandoval-Rubilar, P., Maldonado, A., Pavié-Nova, A., Rubio-Benítez, C., & Gonzáles-Castro, C. (2020). Representaciones sociales sobre la formación inicial docente: evaluación diagnóstica a estudiantes que ingresan a carreras pedagógicas en dos universidades chilenas. *Revista Costarricense de Psicología*, 39(1), 77-104. <https://dx.doi.org/10.22544/rcps.v39i01.05>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.

## La construcción de la equidad de género en la formación inicial docente

Adriana Isabel Altamirano Ruiz

a.altamirano@creson.edu.mx

Claudia Rocío Rivera Kisines

c.rivera@creson.edu.mx

Yazmín Guadalupe Soto Medina

y.soto@creson.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora,

“Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea temática: Educación, desigualdad social e inclusión.

### Resumen

El presente estudio es de corte cuantitativo, de diseño no experimental y alcance descriptivo, y tiene como objetivo conocer las perspectivas de estudiantes normalistas sobre la construcción de la equidad de género en un contexto de formación inicial docente. Para la recolección de datos se aplicó un cuestionario con escalas tipo Likert de cinco niveles a 136 estudiantes inscritos en los diferentes semestres de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria. Entre los principales hallazgos destaca que el 29.4% de la población estudiantil han presenciado actos de discriminación por razón de género, mientras que el 14.7% los ha experimentado. También se encontró que, en general, las y los estudiantes opinan que la BYCENES es una institución que promueve un ambiente inclusivo para favorecer la equidad de género, y que promueve la equidad de género en las actividades extracurriculares. Además, el 83.1% está “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” en que el personal docente de la ByCENES trata equitativamente a cada estudiante sin importar su género. No obstante, aún queda mucho por hacer en materia de perspectiva de género en el ámbito educativo, lo que también impacta en la vida social y personal.

**Palabras clave:** perspectiva de género, estudios de género, formación docente, educación normalista.

## Planteamiento del problema

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (BYCENES) tiene 108 años de trayectoria formando a docentes de preescolar y primaria y es la Institución de Educación Superior (IES) más antigua del Estado de Sonora. Durante el semestre 2024-1 la BYCENES contó con 702 estudiantes; según los registros de Control Escolar, un 92% de la planta estudiantil son mujeres, y 8% son hombres. Esta población estudiantil fue atendida por 62 integrantes de la planta docente y personal directivo, de los cuales 37% son hombres y 63% son mujeres.

Desde 2022 la BYCENES cuenta con una comisión de equidad y género, la cual se encarga de darle seguimiento a los protocolos de actuación para la atención de hechos por acoso y hostigamiento sexual, además de organizar actividades para prevenir y combatir la discriminación de género. Si bien, estas acciones son de suma importancia, también es necesario abordar el tema desde la investigación.

Al respecto, resalta que, en México, los estudios sobre género en la educación normalista son escasos. Después de revisar las memorias electrónicas de las ponencias presentadas en las últimas seis ediciones del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN), se encontró que se han presentado 13 trabajos relacionados con el tema de género, no obstante, de estos, siete se centraron en el contexto de estudiantes normalistas. Cabe destacar que el CONISEN es el principal escenario para la difusión de investigaciones desarrolladas dentro del contexto normalista, por lo cual resulta de interés contribuir conocimientos sobre el tema.

En el primer CONISEN fueron dos ponencias; la primera es de Balderrama Legarreta et al. (2017), quienes llevaron a cabo un estudio etnográfico en Chihuahua, y desde una perspectiva de género, analizaron la manifestación de relaciones asimétricas de género que se viven en la cotidianidad de una comunidad normalista. Se encontró una exigencia percibida en particular hacia las alumnas por su condición de mujeres, ya que se espera que la calidad de sus trabajos, sus planeaciones didácticas y los materiales que elaboran demuestren una diferencia con respecto a los de sus compañeros hombres. Además, se

espera que estos trabajos incluyan características como calidez, cuidado, esmero y minuciosidad, cualidades que se asocian tradicionalmente con la feminidad.

La segunda investigación fue realizada en Veracruz por Ñeco Reyna et al. (2017). El estudio fue de corte mixto y buscaron identificar las proposiciones y explicaciones que se originan en las comunicaciones interpersonales y las interacciones cotidianas de los normalistas desde las representaciones sociales respecto al género. El estudio destaca que las instituciones de educación superior deben orientar sus procesos formativos hacia el desarrollo de competencias ciudadanas, promoviendo el reconocimiento propio, el respeto a los derechos humanos y fomentando una cultura de paz y resolución pacífica de conflictos. Además, es importante integrar la perspectiva de género en la formación y vida institucional, lo que requiere identificar las percepciones y conceptos que la comunidad educativa tiene sobre esta perspectiva.

Para el cuarto CONISEN se agregó la línea temática “Práctica docente en materia de equidad e inclusión” en donde se incluyeron tres ponencias realizadas sobre estudiantes normalistas. En el primer trabajo, Estrada Pérez, et al. (2021) utilizaron un cuestionario abierto para explorar las experiencias de estudiantes normalistas, a partir de la película “Las sufragistas” y cómo impactó su aprendizaje y percepción del cine como estrategia didáctica. Además, la actividad buscó sensibilizar a los futuros docentes sobre su rol como hombres y mujeres en la educación básica, promoviendo una toma de conciencia sobre su responsabilidad histórica.

En el segundo, De la Rosa Balderas et al. (2021) llevaron a cabo una investigación en escuelas normales de Zacatecas utilizando un enfoque cualitativo exploratorio. El estudio se centró en comprender el desempeño de los estudiantes hombres inscritos en la Licenciatura en Educación Preescolar y los factores que los llevaron a elegir esta carrera. Se encontró que el 45% de los encuestados eligió estudiar una licenciatura en educación preescolar por influencia familiar, el 37% lo hizo por vocación, y el 10% eligió la carrera por considerarla fácil y con menor carga horaria.

El tercer estudio de Cons Cohen et al. (2021) desarrollaron un grupo focal con estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la BYCENES con el objetivo de

conocer las acciones que realizan para impulsar la equidad de género en el contexto escolar. Los resultados indicaron que los estudiantes no contaban con suficiente información para promover un cambio hacia la equidad de género en la escuela, y tenían poca claridad sobre qué acciones específicas se podrían implementar para lograr dicho cambio.

En el quinto CONISEN se presentaron dos ponencias en donde se investigó el concepto de género en la población de estudiantes normalistas. En el primer ejemplo, Estrada Pérez et al. (2022) desarrollaron un estudio en el cual utilizaron cuestionarios y grupos focales para conocer las reflexiones de 28 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria al participar en una actividad de construcción de canciones sobre violencia de género. Los resultados mostraron que la actividad de crear canciones permitió que la comunidad estudiantil se concientizara sobre la educación para la igualdad, generando motivación y reflexión, lo que fomenta su empoderamiento personal y profesional como futuros docentes.

En el segundo ejemplo Guel Rodríguez y Martínez Maldonado (2022) realizaron un análisis reflexivo al diseñar e implementar un curso-taller virtual que incorporó la igualdad de género como un componente esencial en la formación profesional de los estudiantes normalistas. En los datos se destacó la necesidad de fomentar reflexiones críticas entre los estudiantes para dejar de normalizar comportamientos y actitudes estereotipadas, sexistas o discriminatorias, tanto a nivel personal como en la práctica docente.

Como se observa, son pocos los trabajos que se han presentado en el CONISEN en materia de género y resulta sumamente relevante ampliar los conocimientos respecto a este tema a pesar de que la Dirección de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) ha impulsado dentro de sus políticas este tema. Considerando este panorama, el presente estudio tiene como objetivo conocer las perspectivas estudiantiles sobre la construcción de la equidad de género en un contexto de formación inicial docente.

### **Marco teórico**

Como instituciones públicas, incluir la perspectiva de género en todos los ámbitos de desempeño no solo es una responsabilidad social, sino que también es un deber que está plasmado en diversas leyes, reglamentos y códigos.

La Ley General de Educación Superior (2021) establece que en el ámbito académico las IES deben promover:

Incorporación de contenidos educativos con perspectiva de género que fomenten la igualdad sustantiva y contribuyan a la eliminación de todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la que se ejerce contra las mujeres, así como los estereotipos de género y que estén basados en la idea de la superioridad o inferioridad de uno de los sexos, y desarrollo de investigación multidisciplinaria encaminada a crear modelos para la detección y erradicación de la violencia contra las mujeres en las instituciones de educación superior.

Por lo anterior, la comprensión respecto a la perspectiva de género es esencial. Sin embargo, antes de adentrarse en el concepto de “perspectiva de género” resulta necesario abordar el constructo social de “género”.

En su trabajo sobre género Butler (1990) enfatiza su naturaleza construida y performativa, desafiando las concepciones tradicionales y binarias de la identidad de género. Desde la perspectiva de Butler, el género es performativo ya que no es algo que uno es, sino algo que uno hace, es decir, una serie de actos, gestos y comportamientos que se regulan socialmente y se repiten a lo largo del tiempo. Estas actuaciones crean la ilusión de una identidad de género estable. En otras palabras, el género se construye a través de actuaciones repetidas, y estas actuaciones están informadas por normas y expectativas culturales. Butler también desafía la idea de que el género es una cualidad natural e innata pues enfatiza que lo que a menudo se percibe como un comportamiento de género "natural" es en realidad el resultado de actuaciones repetidas que se alinean con las normas sociales. Butler también explora cómo el género está entrelazado con las estructuras de poder y cómo las normas sociales refuerzan las jerarquías y las desigualdades.

La Agencia Espacial Mexicana (AEM), a través de la Unidad de Igualdad de Género de la AEM, establece que la construcción del género es netamente social, con una raíz histórica muy profunda, sostenida por una sociedad patriarcal estructural, en la que se establecen los estándares de normalidad que ésta da por válidos (Agencia Espacial Mexicana [AEM], 2023, párr. 1).



Es innegable que el género está intrínsecamente ligado al sexo; para la comprensión de esta simbiosis se ha establecido el sistema sexo-género mismo que coadyuva en su análisis en las sociedades. Es a través del mismo que se reconoce la diferencia entre ambos conceptos pero también su relación. De esta manera, se establece la diferencia entre sexo, que hace referencia a las características biológicas y fisiológicas, situándolo en el ser masculino o femenino mediante la genitalidad, hormonas, cromosomas, etc. En tanto, el género, hace referencia a los roles, comportamientos, actividades y expectativas que la sociedad reconoce como apropiados en un contexto espacial y temporal determinado. De esta manera, se afirma que “el género es una construcción social y cultural, lo que significa que varía en diferentes culturas y puede cambiar con el tiempo” (AEM, 2023, párr. 4).

Por otro lado, Edgardo Etchezahar (2014), se centra en la construcción social del género desde la perspectiva de la Teoría de la Identidad Social (TIS). El autor analiza cómo los individuos mantienen su autoestima a través de la identificación con diferentes grupos sociales y cómo el pensamiento categorial influye en su comprensión del mundo social. Se examinan procesos como la atribución causal, el sesgo de homogeneidad del exogrupo y el favoritismo endogrupal, que son relevantes para la construcción de la identidad social de género.

Además, se discuten las críticas a la TIS, que señala su tendencia a simplificar las relaciones de género y a ignorar la construcción sociohistórica de los roles de género. En respuesta a estas críticas, se propone la complementariedad de la TIS con la teoría de los roles de género, destacando la importancia de la organización social en la asignación de responsabilidades y roles dentro de una comunidad. El artículo concluye reflexionando sobre las limitaciones de la TIS y su relevancia en el estudio de las relaciones intergrupales y de género.

De acuerdo con Lagarde (1997) la perspectiva de género es un enfoque que permite analizar y entender cómo las diferencias de género influyen en la vida social, cultural, política y económica, con el objetivo de lograr la igualdad y equidad de género. Una de las principales funciones de la perspectiva de género es hacer visibles las desigualdades y discriminaciones que enfrentan las mujeres, lo cual incluye aspectos como la violencia de



género, la brecha salarial, la falta de representación política, entre otros. Por ello, a través de la perspectiva de género, se busca transformar las relaciones de poder desiguales entre géneros, por lo que Lagarde sostiene que es fundamental trabajar hacia una sociedad más equitativa en la que tanto hombres como mujeres tengan las mismas oportunidades y derechos.

Así pues, resulta imperativo abordar los temas de género y perspectiva de género en los contextos normalistas, especialmente con la comunidad estudiantil, ya que son quienes estarán en las aulas trabajando con las niñas, niños y adolescentes de México, y pueden tener un gran impacto en la transformación social del país.

### **Metodología**

Este es un estudio de enfoque cuantitativo, descriptivo, y no experimental donde se indagó sobre la construcción de género en un grupo de estudiantes normalistas.

El instrumento de recolección de datos utilizado es una encuesta que se compone de 29 preguntas, de las cuales 20 son afirmaciones donde los participantes debían indicar si estaban de acuerdo o no en una escala de Likert de cinco niveles. La encuesta se digitalizó con Formularios de Google y se piloteó con un grupo de 20 estudiantes el 22 de abril de 2024. Debido a que no se detectaron problemas durante la fase de pilotaje se procedió a enviar la encuesta a la población estudiantil mediante correo electrónico. La aplicación del instrumento finalizó el 16 de junio de 2024.

Los participantes son 136 estudiantes cuya edad promedio es de 20 años y de los cuales 120 se identifican con el género femenino, 13 con el género masculino, y 3 con el género no binario. Estos jóvenes componen una muestra representativa de la población estudiantil de la BYCENES con un valor del nivel de confianza del 80%, y un margen de error estadístico del 5%.

Del total de participantes, 56, lo que equivale al 41%, cursaban la Licenciatura en Educación Preescolar, y 80, o el 59%, la Licenciatura en Educación Primaria. Al momento de la aplicación de la encuesta, 61 participantes cursaban el segundo semestre, 34 el cuarto semestre, 24 el sexto semestre, y 17 el octavo semestre. Además, el 55% son originarios de

Hermosillo, mientras que el 45% provienen de otras localidades sonorenses, principalmente Agua Prieta, Caborca, Cananea, Ciudad Obregón, Guaymas, Empalme y Santa Ana.

Otro dato relevante es la participación de estudiantes en los clubes que ofrece la BYCENES; de los 136 estudiantes, 28.1% participan en el club de coro, 19.3% en el club de teatro, 17% en el club de danza, 13.3% en el club de deporte, 8.9 el club de música, 6.7% en el club de ciencias, y otro 6.7% en el club de lectura.

## Resultados

Como se mencionó anteriormente, el instrumento de recolección de datos aplicado consta de 29 preguntas, no obstante, para fines de este documento, solo se presentarán los datos obtenidos en siete de los cuestionamientos.

Primeramente, se buscó conocer si la población estudiantil ha presenciado y/o experimentado actos de discriminación por razón de género en el ámbito escolar, por ejemplo, comentarios ofensivos, burlas, o exclusiones. Respecto a si han presenciado actos de discriminación por razón de género en el ámbito escolar, el 48.5% de la población estudiantil respondió que no, mientras que el 29.4% mencionó que sí, y el 22.1% dijo no estar seguro(a).

En cuanto a si la población estudiantil ha experimentado actos de discriminación por razón de género en el ámbito escolar, 69.1% respondió que no, 14.7% dijo que sí, y 16.2% reportó que no estaba seguro(a).

También se indagó sobre las perspectivas de la comunidad estudiantil respecto a los ambientes inclusivos que favorecen la equidad de género en la BYCENES. Los resultados muestran que el 44.1% reportó estar “totalmente de acuerdo” en que la BYCENES es una institución que promueve un ambiente inclusivo para favorecer la equidad de género, mientras que 39% dijo estar “de acuerdo”, 15.4% declaró estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, y 1.5% contestó estar “en desacuerdo” con la afirmación.

En la siguiente pregunta se cuestionó a los estudiantes normalistas si estaban de acuerdo o no en que la BYCENES promueve la equidad de género en las actividades extracurriculares y los clubes. Se encontró que el 44.9% estaban “totalmente de acuerdo”,

37.5% estuvieron “de acuerdo”, 13.2% reportó estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, mientras que el 4.4% dijo estar “en desacuerdo”.

Otro tema investigado es las opiniones de la población estudiantil respecto a si el personal docente de la BYCENES trata equitativamente a cada estudiante sin importar su género. Las respuestas reflejaron que 45.6% estudiantes estuvieron “totalmente de acuerdo”, 37.5% “de acuerdo”, 13.2% dijo estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, y 3.6% reportó estar “en desacuerdo”.

A continuación, se cuestionó a la comunidad estudiantil sobre si la BYCENES ofrece oportunidades para aprender sobre prácticas inclusivas que promueven la equidad de género. El 42.6% respondió que estaba “totalmente de acuerdo”, 41.2% dijo que estaba “de acuerdo”, 13.2% reportó estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, y 2.9% expresó estar “en desacuerdo”.

Finalmente, se recolectó información sobre las opiniones estudiantiles respecto a si consideran que es importante incorporar una perspectiva de género en las prácticas educativas en la BYCENES. Las respuestas de las y los estudiantes indican que el 57.4% están “totalmente de acuerdo” con la afirmación, 34.6% están “de acuerdo”, 7.3% dijo estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, mientras que .7% reportó estar “totalmente en desacuerdo”.

### **Discusión y conclusiones**

Es necesario implementar acciones que favorezcan el desarrollo de habilidades para identificar actos de discriminación por razón de género y tener claro cómo actuar al respecto, ya que fue importante el número de estudiantes que reportó no estar seguro(a) de haber presenciado o experimentado actos de discriminación por razón de género.

Además, con respecto al tema de género se considera necesario llevar a las y los estudiantes normalistas a conocer ampliamente el significado de este concepto a través de acciones dentro de los cursos de la malla curricular y a través de actividades específicas que favorezcan el poner en práctica actitudes que permitan al estudiantado valorar su papel como futuros docentes en el tratamiento de este tipo de temáticas. Estas acciones también permitirán que haya una mejor comprensión sobre la perspectiva de género y su importancia en los diferentes ámbitos de la vida.

Finalmente, como futuros docentes se hace necesario que no solo trasladen al ámbito personal, sino también al profesional herramientas que permitan desarrollar un mayor impacto en los contextos donde se desenvuelven (escolar, social, familia, práctica profesional).

## Referencias

- Agencia Espacial Mexicana [AEM], (2023). Construcción Social del Género. Unidad de Igualdad de Género de la AEM. [https://aem.gob.mx/unidad\\_igualdad\\_genero\\_AEM/construccionsocial.html](https://aem.gob.mx/unidad_igualdad_genero_AEM/construccionsocial.html)
- Balderrama Legarreta, B. L., Aldaz Ponce, C., & Prieto Quintana, L. (2017). El género y las relaciones sociales en una escuela formadora de docentes [Ponencia]. 1er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Mérida, Yuc. <https://www.antiguo.conisen.mx/memorias/memorias/2/C200117-R102.docx.pdf>
- Butler, J. (1990). Gender trouble: feminist and the subversion of identity. Routledge.
- Cons Cohen, D. J., Gandarilla Peña, V., & López Mendoza, M. F. (2021). Perspectiva sobre la equidad de género en la BYCENES. [Ponencia]. 4to Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Hermosillo, Son. [https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/3052-1891-Ponencia-doc-\\_.pdf](https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/3052-1891-Ponencia-doc-_.pdf)
- De la Rosa Balderas, B., Vera Martínez, J. F., & Fabela Rodríguez, R. (2021). Género y vocación en la Licenciatura en Educación Preescolar. [Ponencia]. 4to Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Hermosillo, Son. <https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2162-952-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf>
- Etchezahar, E. (noviembre de 2014). La construcción social del género desde la perspectiva de la Teoría de la Identidad Social. Ciencia, Docencia y Tecnología. 25(49). pp. 128-142. Universidad Nacional de Entre Ríos. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14532635005.pdf>

- Estrada Pérez, R. E., Chavira Chavira, S. I., & Fuentes Hernández, A. G. (2021). [Ponencia]. 4to Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Hermosillo, Son. <https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2356-1172-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf>
- Estrada Pérez, R. E., Chavira Chavira, S. I., & Hernández Olvera, H. (2022). Construir canciones sobre la violencia de género: una experiencia didáctica. [Ponencia]. 5to Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Monterrey, N.L. [https://www.conisen.mx/documents/memorias/Memoria\\_CONISEN\\_2022\\_.pdf](https://www.conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2022_.pdf)
- Guel Rodríguez, J. M., & Martínez Maldonado, J. A. (2022). La igualdad de género como un componente deseable en la formación profesional de estudiantes normalistas: una experiencia de intervención didáctica en la BECENESLP. [Ponencia]. 5to Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Monterrey, N.L. [https://www.conisen.mx/documents/memorias/Memoria\\_CONISEN\\_2022\\_.pdf](https://www.conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2022_.pdf)
- Lagarde, M. (1997). Género y feminismo: desarrollo humano y democracia (2da ed.). Horas y Horas.
- Ley General de Educación Superior [L.G.E.S.], Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 20 de abril de 2021 (México).
- Ñeco Reyna, M. G., Pinos Rodríguez, C. I., & Lucio Herrera, G. (2017). El estudiantado de la Escuela Normal Veracruzana, “Enrique C. Rébsamen” y sus representaciones sociales respecto al género [Ponencia]. 1er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Mérida, Yuc. <https://www.antiguo.conisen.mx/memorias/memorias/4/C200117-R113.docx.pdf>

## Actitudes y prácticas de formadores de docentes ante la inclusión educativa

Mireya Josefina Zavala León

Cren.mzavala@creson.edu.mx

Guadalupe María Sandoval Valenzuela

g.sandoval@creson.edu.mx

Juan de Dios Velázquez Nieblas

Cren.jvelazquez@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

Línea temática 7: Educación, desigualdad social e inclusión.

### Resumen

El objetivo de investigación es conocer las actitudes y prácticas ante la inclusión educativa que realizan los formadores de docentes del Centro Regional de Educación Normal (CREN) de Navojoa, Sonora, para analizar la posición en la que se encuentran en su quehacer educativo. De paradigma cuantitativo, alcance descriptivo y diseño no experimental. La muestra es de 40 sujetos que laboran en la Licenciatura de Educación Primaria y Educación Preescolar. Se aplicó la escala de actitudes y prácticas de los docentes ante la inclusión educativa, validada por expertos. Sobre las propiedades métricas de la escala "Actitudes", el coeficiente Alfa de Cronbach es de 0.824 y de la escala de "prácticas", se encontró un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.868, constituyendo un buen nivel de fiabilidad. Los resultados arrojan que existen actitudes favorables y prácticas inclusivas en el quehacer docente, arrojó que son más inclusivas las mujeres, los docentes jóvenes y con menos años de servicio en la docencia.

**Palabras clave:** inclusión educativa, actitudes, prácticas, formadores de docentes.

### Planteamiento del Problema

La educación en México se considera primordial, debido a las diversas problemáticas sociales que prevalecen en la actualidad y hacen necesaria su implementación a lo largo de la vida del ser humano. La sociedad requiere de profesionales de calidad y para llegar a



tenerlos se debe pasar por un proceso que parte desde la formación inicial de los docentes. Los conocimientos adquiridos en la escuela normal posibilitan el desarrollo de la tarea educativa, además de construir nuevas competencias con la experiencia mediante la realización de la misma; para ello en las aulas se deben brindar los escenarios donde se manifiesten las actitudes, conocimientos y prácticas de los formadores de docentes que permitan una educación de calidad, con igualdad de oportunidades, donde se hagan efectivos los derechos de sus estudiantes y alcancen los fines de la educación en condiciones de igualdad.

La inclusión educativa ha emergido como un tema de creciente relevancia en el ámbito educativo, especialmente en un contexto donde la diversidad en las aulas es cada vez más evidente y relevante. Las prácticas inclusivas en la educación del país atraviesan por medio de las exigencias de los planes y programas en vigor, lo cual requiere de mayor preparación académica al profesorado, mejores actitudes y prácticas docentes inclusivas y con ello elevar la calidad, eficiencia y eficacia de la educación que imparten.

El problema de investigación que se aborda en este trabajo tiene que ver con las posibilidades de la realización de una educación inclusiva que se puede vislumbrar rescatando el aspecto actitudinal y la práctica docente que llevan a cabo los formadores en la escuela normal. Radica en que no solo es reconocer que existen alumnos con alguna condición o Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) y cuáles son sus características específicas de acuerdo a la condición; Aquí entra un aspecto más fuerte, de más vocación, de reconstrucción quizás del docente para valorar el cómo se llevan a cabo los procesos, y entrar en un espacio de autoevaluación del maestro inclusivo.

En el contexto actual, un docente no sólo debe ser competente en el dominio de los contenidos que imparte, sino que, además, debe ser capaz de promover el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, brindando oportunidades de desarrollo e inclusión educativa (Sola, 1997). Debe poseer herramientas para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad de estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

La percepción general es que los profesores tengan altas prácticas inclusivas, precisen por parte de las autoridades educativas un sinnfín de apoyos en las condiciones



físicas del aula; asimismo, propongan metodologías aptas y relaciones maestro-alumno efectivas para lograr una comunicación firme con el alumno y sus necesidades particulares. Es importante mencionar que, a pesar de ello, la necesidad de actualización docente debería ser una constante, que enriquezca los conceptos y propicie la implementación de una educación inclusiva (Flores, et al, 2017).

A pesar de que se encuentra la palabra inclusión en los documentos que avalan la educación actual, hacerlo real no es tan fácil. Es necesario el conocimiento oportuno por parte de los formadores para entender los procesos de cada individuo; es una investigación constante que ejerce el docente para elegir las metodologías adecuadas, tomando las decisiones pedagógicas necesarias, reduciendo las brechas de inequidad (UNESCO, 2023). Uno de los problemas que se presenta en las aulas es la actitud indiferente de los docentes hacia alumnos que requieren más apoyo en diversos aspectos, lo que conlleva a que los estudiantes presenten diferentes alteraciones al adquirir los aprendizajes o bien, en el desarrollo de sus competencias.

Los sistemas educativos en todo el mundo deben hacer frente al desafío de ofrecer una educación efectiva para todos los niños, los jóvenes y los adultos. Los planes y programas de estudio en todos los niveles educativos pretenden que exista una buena calidad en la educación, es por ello que es necesario conocer si se promueven estas prácticas y de qué forma se hacen.

Por lo tanto, se plantea la **pregunta de investigación:**

¿Qué actitudes y prácticas ponen de manifiesto los formadores de docentes del Centro Regional de Educación Normal, “Rafael Ramírez Castañeda” al ofrecer educación inclusiva?

#### **Objetivo general**

- Conocer las actitudes y prácticas de los formadores de docentes del Centro Regional de Educación Normal ante la inclusión educativa para analizar la posición en la que se encuentran en su quehacer educativo.

#### **Objetivo específico**

- Identificar el sentir de los formadores de docentes del CREN en torno a la implementación de prácticas escolares inclusivas.

- Comparar quienes son más inclusivos los hombres o las mujeres formadoras de docentes.

### **Marco teórico**

La inclusión educativa es un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), refiere que la inclusión educativa solo podrá tener éxito si los docentes están capacitados, están dispuestos a cambiar y cuentan con los valores, conocimientos que se requieren para que la mayoría de los estudiantes tengan éxito. Según Casanova y Rodríguez (2009, citado en Castillo 2016) mencionan que los docentes juegan un papel fundamental y decisivo en el proceso de la inclusión educativa, vienen a ser los protagonistas al igual que sus alumnos, deben contar con competencias profesionales diversas para una sociedad que cambia rápidamente.

Es preciso detallar que, para formular prácticas escolares inclusivas, “la formación docente debe estar encaminada a innovar estrategias, mejorar la atención educativa y permitir espacios de reflexión de toda la comunidad escolar, con el fin de favorecer los procesos inclusivos” (Murillo et al, 2020, p. 1). A pesar de ser tantas las particularidades de cada estudiante, el docente debe poseer la creatividad para desarrollar con astucia los contenidos.

Fernández (2013, citado en Flores Barrera 2017) menciona que las Prácticas Escolares Inclusivas se “refieren a todo lo que hace el profesorado para lograr el desarrollo integral de todos sus estudiantes y así brindar una educación de calidad”. Asimismo, alude a que estas son contextuales, es decir, “se implementan en función de las necesidades del grupo, así que desde este enfoque se habla de prácticas adecuadas o inadecuadas, porque lo que funciona para un grupo puede no hacerlo en otro” (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009 citado en Flores Barrera, 2017).

Para mejorar las prácticas que se dan en las escuelas Martínez-Maldonado et al.

(2019) menciona que es imprescindible que el docente prepare sus prácticas con gran efectividad, incluyendo a los alumnos en estas interacciones y brindándoles las herramientas cognitivas que les permitan actuar con más seguridad, atreverse a experimentar y a convivir con los demás para generar nuevos aprendizajes.

Según Cardona (2006), distintas investigaciones sobre las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa evidencian que ésta puede cambiar en función de un conjunto de variables referidas a la experiencia en el proceso educativo, las características de los alumnos, la disponibilidad de recursos, la formación, el apoyo y tiempo disponible.

Se concibe la actitud como la predisposición individual positiva/inclusiva que tiene el docente hacia el tratamiento de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales y grupos minoritarios, es decir, las actitudes de los docentes representarán la voluntad, forma de ser o postura particular para manifestarse positiva o negativamente ante el movimiento inclusivo (Montánchez, 2014).

Bravo (2013, citado en Angenscheidt y Navarrete 2017), define a la actitud como la disposición o predisposición aprendida de una persona, para actuar de determinada manera ante un fenómeno, persona o situación y que se manifiesta de algún modo organizado mediante la experiencia y que influye u orienta la conducta con respecto a objetos o situaciones.

### **Metodología**

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo, el diseño es no experimental, no se manipulan variables, sin intervención por parte del investigador, de alcance es descriptivo y cohorte transversal; ya que el propósito es recolectar datos para describir y analizar la realidad de los formadores de docentes, con la intención de conocer las actitudes que ponen de manifiesto y las prácticas inclusivas que realizan en la escuela normal.

### **Participantes**

Se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico, con la colaboración de 40 formadores de docentes del Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda” de Navojoa, Sonora, México, siendo 23 mujeres y 17 hombres, sus edades van de los 32 a los 70 años de

edad, se encuentran en el rango de 4 a 50 años de servicio en la docencia, en cuanto a su formación docente 14 poseen título de doctorado, 21 de maestría y 5 de licenciatura, 33 egresados de licenciatura en escuelas normales y 7 de otras universidades.

### **Instrumento**

Se aplicó la escala de actitudes y prácticas de los docentes ante la inclusión educativa, elaborado por María Luisa Montánchez Torres. Validada por jueces expertos, en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) y la Dra. Magaly Robalino Campos, responsable de los programas educativos de la UNESCO en Ecuador. (Montánchez, 2014) Sobre las propiedades métricas de la escala “Actitudes”, el coeficiente Alfa de Cronbach es de 0.824, lo que constituye un buen nivel de fiabilidad. Sobre las propiedades métricas de la escala de “prácticas”, se encontró un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,868 constituyendo, de nuevo, un buen nivel de fiabilidad global.

La escala está conformada por 32 ítems donde el docente seleccionó una de las cuatro opciones de respuesta que va de nada (1), poco (2), bastante (3) y mucho (4). La escala está organizada por datos demográficos de los sujetos como sexo, edad, institución donde imparten clases, años de servicio en la docencia y el Análisis de Escalas: Los ítems están divididos en 18 de actitud y 14 de prácticas, con el fin de conocer qué tanto se identifica el sujeto con el planteamiento propuesto.

### **Procedimiento**

Para la recogida de información, se informó en reunión de academia general sobre la investigación a realizar y la importancia de responder la escala, explicando el propósito de la misma. A través de la aplicación de WhatsApp se les envió el link por el grupo de docentes y se les solicitó que respondieran el instrumento elaborado en la plataforma Google Forms. El tiempo promedio para contestar la escala Likert fue aproximadamente de 15 minutos. Después se cerró el formulario y se procedió a capturar la información obtenida por medio del programa Excel para conocer las actitudes y prácticas de los formadores de docentes ante la inclusión educativa y analizar la posición en la que se encuentran en su quehacer educativo.

## Resultados

Se presentan los resultados obtenidos después de aplicado el instrumento, los 32 ítems tienen como opción de respuesta: mucho, bastante, poco y nada. Por cuestiones estadísticas los mismos tienen un valor específico, que se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 1.** Muestra los valores otorgados a las respuestas del instrumento.

Mucho	Bastante	Poco	Nada
(4)	(3)	(2)	(1)

Enseguida se dan a conocer las mediciones estadísticas media, mediana y moda: mismas que corresponden a las medidas de tendencia central (MTC).

**Tabla 2.** MTC de actitudes

Media	3.51111111
Mediana	4
Moda	4

**Tabla 3** MTC de prácticas

Media	3.29140625
Mediana	3
Moda	4

En la tabla 2, se muestra la media, mediana, moda y varianza relativas a las MTC, de los resultados arrojados de las escalas actitudes, donde la media es 3.51, siendo 4.0 el porcentaje más alto de la mediana y la moda. Esto indica que los docentes que contestaron el instrumento eligieron los valores de mucho al formar individuos capaces de integrarse a una vida socialmente activa, mediante una mayor eficacia y eficiencia en el proceso formativo, dejando de lado las condiciones del entorno escolar y las especificidades de las personas y su cultura.

La tabla 3 presenta los resultados arrojados de las escalas prácticas, señalando la media de 3.29140625, mediana 3 y moda 4, demostrando que un alto porcentaje demostró ser maestros que ven las inteligencias de sus alumnos y encuentran oportunidades valiosas que tienen que aprovechar, reconocen la diversidad como una riqueza en el aula.

**Tabla 4.** Muestra la media por género.

Media Femenina	3.31534091
Media Masculina	3.2578125

Con respecto al sexo, resultó ser más inclusivas las mujeres.

**Tabla 5.** Muestra la media por años de servicio.

Media de 4-24	3.32451923
Media de 26-50	3.234375

Conforme a los años de servicio docente, el estudio arrojó que los docentes de 4 a 24 años de servicio son más inclusivos que los docentes de 26 a 50 años de servicio.

**Tabla 6.** Muestra la media por edades

Media de Menores de 50 años	3.36979167
Media de 51 a 70 años	3.19318182

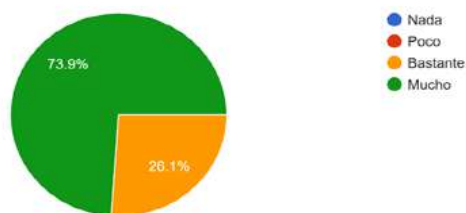
Respecto a las edades destaca que los docentes menores de 50 años de edad son más inclusivos que los docentes longevos de 51 a 70 años.

Los datos recopilados acerca de la postura de los formadores de docentes sobre la posición en la que se encuentran en su quehacer educativo, de la escala Likert, serán descritos y analizados por dimensiones, haciendo uso de tablas y figuras escogiendo los ítems más significativos de las variables de este estudio.

### Dimensión 1: Actitudes

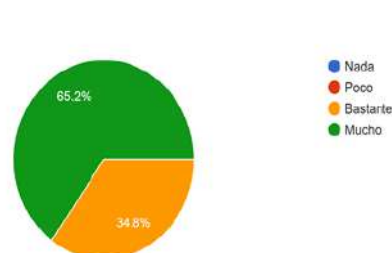
**Figura 1**

P1. Considero importante que la Inclusión Educativa se trabaje de forma transversal en todos los cursos.



**Figura 2**

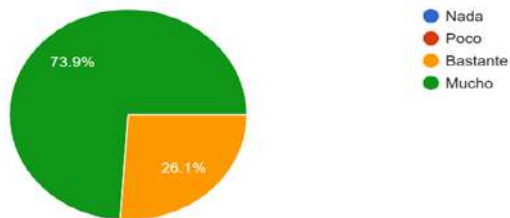
P2. Estoy dispuesto a reflexionar sobre mi quehacer educativo para trabajar a favor de la Inclusión.



La figura 1, permite observar que el 73.9 del personal encuestado del CREN consideran muy importante que la inclusión educativa se trabaje transversalmente en las aulas.

### Figura 3

P3. Estoy a favor de la Inclusión de cualquier alumno/a con necesidades educativas especiales en mi aula.



La figura 3, refleja el gran porcentaje (73.9) de docentes con muy buena actitud hacia la inclusión. El 26.1% Se encuentran bastante a favor de este proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes.

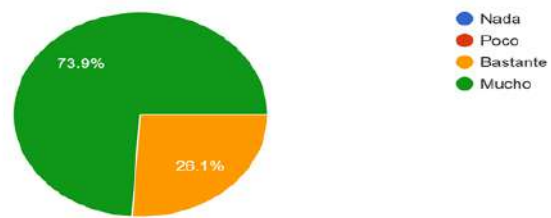
### Figura 5

P5. Estoy dispuesto a ir a cursos de formación en metodologías de inclusión fuera de mi horario laboral.

La figura 2, señala que, el 65.2 Está muy dispuesto y el 34.8 bastante dispuesto a reflexionar sobre su propia práctica. Lo que permite autoevaluarse en relación a su desempeño como un educador inclusivo en el aula.

### Figura 4

P4. Intento tratar a todos los alumnos/as de mi aula según sus necesidades y características.



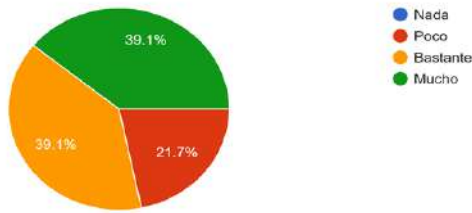
En la figura 4, se puede apreciar la buena disposición de los formadores de docentes al ofrecer a cada alumno, por diferente que sea, lo que este se merece o se haya ganado según sus necesidades y características.

### Figura 6

P6. Considero que es posible atender adecuadamente en mi aula a los



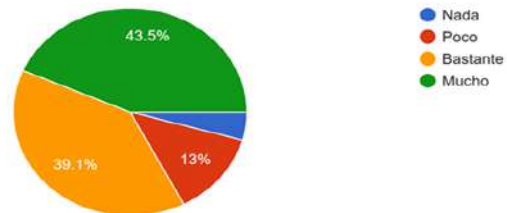
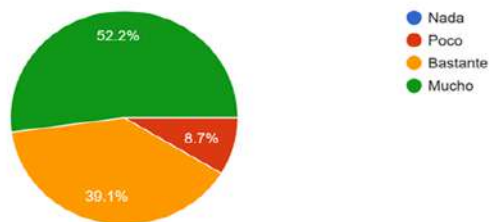
alumnos/as con necesidades educativas especiales.



La figura 5 señala lo mucho y bastante disposición del personal para asistir a cursos que favorezcan la inclusión en su quehacer docente, mientras el 21.7 tiene poca disposición para esta capacitación docente fuera de su horario laboral.

**Figura 7**

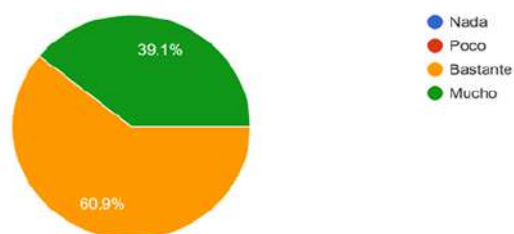
P 11. Creo que es positivo para todos (alumnos/as y docentes) que el alumnado con necesidades educativas especiales asista a las mismas aulas que aquellos que no tiene dificultades



En la figura 6, el 43.5 y 39.1% tiene muy buena actitud para atender adecuadamente en su aula a los alumnos/as con necesidades educativas especiales, mientras que 13% muestran poca disposición el 4.3% señalaron no tener disposición para ello.

**Figura 8**

P 15. Mi función, como docente, es orientar a mis alumnos/as sobre los casos especiales que existen en el aula para que tomen conciencia sobre este tema.



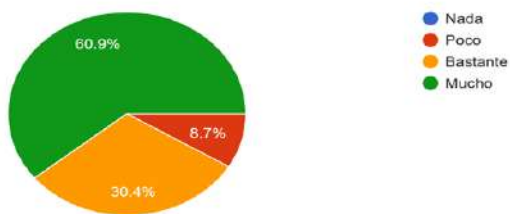
La figura 7, indica que un 52.2% de los docentes encuestados mencionaron que es muy positivo que el alumnado con necesidades educativas especiales asista a las mismas aulas que aquellos que no tiene dificultades. El 39.1 lo consideran bastante positivo y un 8.7 % poco positivo.

La figura 8 marca que el 60.9% de los encuestados se muestran bastante dispuestos a orientar a sus alumnos sobre casos especiales que existan en el aula (romper con la normalización situaciones negativas que violentan a los estudiantes) para que tomen conciencia sobre estos temas.

## Dimensión 2: Prácticas

**Figura 11**

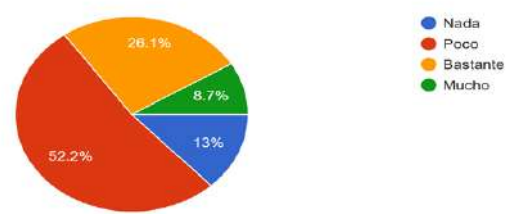
P 37 Intento construir igualdad en el aula independientemente de las características del alumno/a



La figura 11 da respuesta a la pregunta de práctica, donde el 60.9 de los formadores señalan que mucho intentan construir igualdad en el aula independientemente de las características del alumno/a, el 30.4 bastantes veces lo hace y solo el 8.7 menciona que pocas veces construye igualdad entre sus alumnos.

**Figura 12**

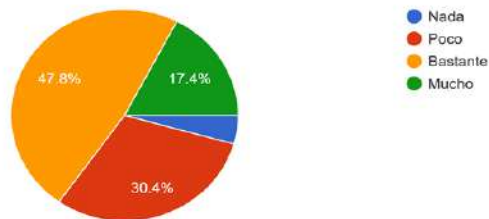
P. 38 Elaboro planificaciones específicas para los alumnos/as con necesidades educativas especiales.



En la figura 12 se da respuesta a la pregunta 38, donde el 52% pocas veces elabora planeaciones para alumnos con NEE, el 26.1 bastantes veces, el 8.7 muchas veces y el 13 % de los encuestados nunca realiza estas planeaciones que favorecen la inclusión en el aula.

**Figura 13**

P 39. Yo como docente adapto los contenidos de aprendizaje de los alumnos/as.



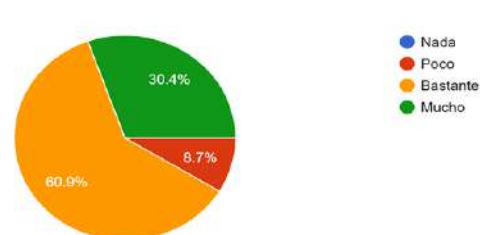
La figura 13 muestra que el 47.8% de los docentes bastantes veces adaptan los contenidos de aprendizaje a las necesidades de sus alumnos. El 17.4 bastante lo realiza, mientras que el 30.4 pocas veces lo hace y el 4.3 nunca lo hace.

**Figura 15**

P 41. Me coordino con otros docentes a la hora de resolver problemas de forma conjunta cuando algún estudiante es motivo de preocupación.

**Figura 14**

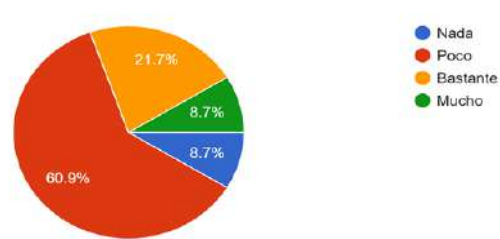
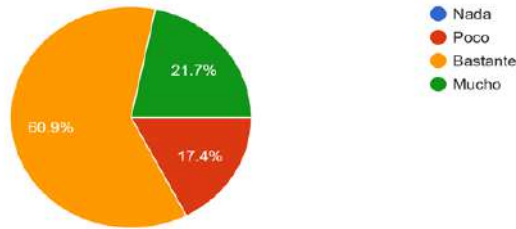
P 40. En mi aula tengo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as.



La figura 14 señala que en respuesta a la pregunta 40, un 60.9% de los docentes mencionan que en su aula toman bastante en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as, el 30.4 muchas veces lo hacen y solo el 8.7% pocas veces atiende los diferentes ritmos de aprendizaje en sus alumnos para favorecer su aprendizaje.

**Figura 16**

P 43. Realizo informes personalizados que reflejen el progreso de todos los alumnos/as adaptándose a sus necesidades.



En la figura 15 se puede observar que el 60.9% se coordina bastante, el 21.7% mucho y el 17.4% pocas veces se coordina con otros docentes a la hora de resolver problemas de forma conjunta cuando algún estudiante es motivo de preocupación. Generalmente se toman decisiones en academias de grado y queda estipulado en la bitácora.

La figura 16 señala que el 60.9% poco realiza los informes mencionados, el 21.7% bastantes veces, el 8.7% poco y nunca los realiza. La razón de elaborarlos poco es que no se solicitan por parte de la sub dirección académica o el área de docencia.

## Conclusiones

La inclusión educativa se caracteriza por ser un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes aumentando su participación y reduciendo la exclusión, para poder favorecer en las instituciones educativas se requiere de docentes capacitados, fundamentales para la atención a la diversidad del alumnado. Formadores que realicen prácticas educativas innovadoras e inclusivas en una cultura que paulatinamente acepte la diversidad en mayor medida.

El presente estudio da respuesta al objetivo general del mismo debido que se conocieron las actitudes y prácticas de los formadores de docentes del CREN, ante la inclusión educativa y se analizó la posición en la que se encuentran en su quehacer educativo, dando respuesta a que un alto porcentaje son formadores de muy buena actitud y con bastante disposición de servicio ante sus alumnos. Brindan apoyo a quien lo necesita, respetan la orientación sexual de sus estudiantes, dispuestos a capacitarse y actualizarse sobre nuevas metodologías, estrategias y lenguaje inclusivo lo cual ayudaría a desenvolverse en aulas más inclusivas.

En cuanto a los objetivos específicos se identificó el sentir de los formadores de docentes del CREN en torno a la implementación de prácticas escolares inclusivas al realizar ajustes en su metodología y contenidos, utilizan recursos didácticos diversificados en su quehacer docente. Su práctica educativa se enfoca hacia la igualdad y la inclusión, ofrecen bastante apoyo a los alumnos con algún tipo de necesidad y se informan cuando la necesitan a la hora de trabajar alguna necesidad educativa especial en el aula lo que permite estar en la mejor disposición de ofrecer una educación de calidad en su quehacer docente lo que permite que se fomente el respeto, la diversidad y la igualdad de oportunidades.

En relación al sexo, no se encontró una diferencia muy notoria. “Hay autores que consideran que los hombres tienen una actitud más favorable que las mujeres (Baña et al., 2006) o puntúan a las mujeres por encima de la media y a los hombres por debajo” (Martínez & Bilbao, 2011 citado en Bermúdez, 2020, p. 11). Este estudio comprueba que en cuanto a las mujeres son más inclusivas que los hombres.

Respecto a los años de servicio resultaron ser más inclusivos los maestros con menor antigüedad en la docencia comprobando la hipótesis de que a mayor edad menor importancia se le concede a los aspectos normativo-legislativos que enmarcan la diversidad. En cuanto a las edades, resultaron ser más inclusivos los docentes menores de 50 años que los formadores de 51 a 70 años debido que respetan la diversidad, tienen una comunicación abierta y respetuosa, practican acciones para prevenir la violencia en las aulas.

En torno a las prácticas escolares inclusivas, se enfatiza que es de gran importancia conocer cómo se presentan en la actualidad; qué herramientas en específico pueden utilizar los docentes actuales para aportar de manera eficiente a los estudiantes con prácticas que los contemplen a todos.

## Referencias

Angenscheidt Bidegain, L. & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. doi: <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>

- Bermúdez, M.M y Navarrete, I. A. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. Depto. de Psicología del Desarrollo y Educacional. Universidad Católica del Uruguay doi: <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>
- Cardona, M. C. (2006). Creencias, percepciones y actitudes hacia la inclusión una síntesis de la literatura de investigación. En C., Jiménez-Fernández, (Coord.), Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad: 239-266. Madrid: Pearson.
- Castillo, J. R. (2016). Docente Inclusivo, aula inclusiva. Revista nacional e internacional de educación inclusiva. P. 264-275. Recuperado de: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI>
- Flores Barrera, V. J., García Cedillo, I., & Romero Contreras, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1), 39-56.
- Martínez-Maldonado, P., Armengol Asparó, C., & Muñoz Moreno, J. L. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 55-74.
- Montánchez, M. (2014) Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de esmeraldas ante la inclusión educativa: un estudio exploratorio. Recuperado de
- Murillo Parra, L. D., Ramos Estrada, D. Y., García Cedillo, I., & Sotelo Castillo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades investigativas en educación*, 20(1), 168-195.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2020). Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos. Recuperado de: <https://www.unesco.org/gemreport/es/node/81#:~:text=Un%20aspecto%20destacado%20de%20la,todos%20los%20alumnos%20tengan%20%C3%A9xito>.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). “Una mirada sobre la educación inclusiva”. [unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385847/PDF/385847spa.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385847/PDF/385847spa.pdf.multi)

Sola, T. (1997). La formación inicial y su incidencia en la educación especial. En Sánchez Palomino, A. y J. Torres González, Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional. Madrid: Pirámide.



## Evaluación al desempeño docente. Perspectiva de los estudiantes de educación especial

Marco Antonio Gamboa Robles

María Julieta Maldonado Figueroa

María Angélica Quiroz Leyva

eneesonca1@gmail.com

Escuela Normal Estatal de Especialización

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

### Resumen

La educación en México ha sido cuestionada recientemente por su calidad y efectividad. Por ello, se han implementado políticas educativas que intentan que el proceso educativo alcance los fines propuestos. Entre las principales medidas, han actualizado programas de estudio y ha puesto empeño en la formación y actualización del profesorado para operar planes de estudios basados en capacidades. Además, se ha intentado la transformación de las prácticas áulicas en las instituciones que forman docentes y, desde 2018, se ofertaron programas de formación docente, con habilitación emergente al profesorado en escuelas normales, para iniciar la operación exitosa de dicho proyecto.

En este estudio se emplea una metodología mixta de corte descriptivo interpretativo con la cual se analizan las competencias profesionales del profesorado de instituciones formadoras desde la perspectiva de los normalistas. Los resultados reflejan, un alto porcentaje de profesores que se ubica en nivel básico: el segundo de los cuatro niveles utilizados en la escala; un porcentaje menor se posiciona entre los niveles tres y cuatro, cercanos al nivel de expertos. Esto es preocupante cuando se trata del desempeño de los formadores, pues confirma la idea de que el modelo educativo propuesto no penetra lo suficiente en las prácticas educativas.

**Palabras clave:** competencia docente, práctica educativa, escenario de aprendizaje, inclusión

## Problemática

En los últimos treinta años, la Educación Superior en México se ha preocupado por la formación del profesorado, poniendo énfasis no sólo en el conocimiento, sino también en los procedimientos y actitudes como parte de las competencias profesionales; en ese enfoque se fundamenta actualmente el desarrollo de programas educativos en la mayoría de las universidades del mundo, entendidas dichas competencias como el conjunto de saberes, destrezas y actitudes necesarios para poder responder adecuadamente a situaciones problemáticas del contexto donde el individuo interactúa, lo cual puede ser local o remoto, ahora que las tecnologías permiten incidir en contextos lejanos. Desde esta óptica, el reto de toda Institución de Educación Superior (IES) en relación a la calidad de sus procesos es, que los egresados cuenten con las competencias y los recursos necesarios para impulsar su desarrollo personal, al tiempo que contribuyen con el desarrollo social y económico.

En el caso de las instituciones que forman docentes, el reto es doble, por un lado requieren de una planta de profesionales habilitados congruentemente con el modelo por competencias para provocar prácticas educativas donde la enseñanza y el aprendizaje genere escenarios y ambientes de aprendizaje propicios para la formación inicial de profesionales de la educación, mientras que por el otro, dicha formación de profesorado debe lograr evidentemente, que los futuros profesores se apropien del enfoque moderno que el modelo educativo plantea; de otra manera el resultado puede ser que se egresan nuevos profesores pero con viejas prácticas.

La actualización de profesores formadores de docentes es compleja, pues en ello median además de falta de nuevos conocimientos y fundamentos teóricos metodológicos, nuevos procesos de planeación, práctica y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, así como nuevas actitudes que permitan redimensionar el nuevo rol profesional y la redefinición de las prácticas docentes, que deben alinearse con las necesidades y problemática que enfrentan los normalistas para lograr su formación docente de calidad; mediante la adecuación de los tres elementos de las competencias que respondan a los

intereses de los nuevos profesores en formación y a las necesidades de sus futuros alumnos (Iñiguez, et ál. 2011).

Una nueva visión de educación en competencias se afina desde inicios del presente siglo, con una perspectiva más humanista y de formación integral del hombre que sea capaz de interactuar con el mundo en que vive de manera funcional para responder a los problemas del presente y del futuro con una nueva actitud de autoregulación y control con conciencia social, por ello Galicia, en Vargas (2008), sostiene que “la educación por el hombre y para el hombre, al desempeñar un rol primordial en la competitividad, se considera como factor estratégico que tiene como función básica el desarrollo del espíritu creador, lo que significa desplegar la capacidad de autodefinición” (p.9); proceso en el cual la estrategia pedagógica debe redimensionarse posicionando la enseñanza como un medio para que el proceso de aprendizaje se pueda dar en contextos favorecedores.

El problema latente que se observa en el campo donde se realiza este estudio, es que para operar planes de estudio basados en competencias, no se ha articulado sistémicamente una habilitación y actualización de los claustros de profesores que forman docentes, y por muchos años no se ha prestado suficiente atención a los procedimientos con los que se determina el ingreso y promoción de personal académico a las escuelas normales, lo que ha permitido que se filtre personal sin el perfil idóneo para volver exitosa una operación de programas de calidad en la formación docente.

Desde el punto de vista constructivista, las competencias como objetos complejos, dinámicos y multidimensionales orientados socioculturalmente (Escudero, Perrenoud, De Ketele, Tardif, Bolívar, y Roegiers; citados en Moreno, 2009) ponen a debate los aprendizajes academicistas, el sentido de la formación educativa, la satisfacción de las necesidades cognitivas y profesionales, así como la toma de decisiones y la solución de problemas.

Por lo anterior, la interrogante de interés del presente estudio es: ¿qué preparación profesional demuestran los docentes de escuelas normales ante los estudiantes normalistas para garantizar la calidad educativa en las prácticas para la formación docente?

Propósito: Describir la percepción que los estudiantes normalistas tienen sobre las competencias profesionales de sus profesores en el proceso de formación inicial de docentes que permita de manera pertinente realizar buenas prácticas educativas.

### **Marco teórico**

Las exigencias actuales en la docencia, denotan profesionales de la educación preparados, capacitados y habilidosos en la disciplina que han sido formados; así mismo, pretende que el ejercicio de la cotidianidad en las aulas sea promovido por la discusión, análisis y reflexión, de tal modo que se genere el conocimiento con base en ambientes propicios de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje situado Díaz (2003). Los referentes esenciales que determinan aptitudes y valores, cualidades y habilidades en cada una de las áreas sustantivas del docente formador; siendo éstas la docencia, investigación, tutoría y gestión; son en sí las competencias genéricas y profesionales enmarcadas en el deber ser de todo docente inclusivo.

El perfil deseable del nuevo maestro, los principios pedagógicos, el enfoque inclusivo y por competencias, han sido referentes clave para valorar la eficacia en la educación, el proceso de enseñanza, el aprendizaje de los estudiantes; el funcionamiento de los órganos colegiados; el desempeño de los docentes y de las autoridades de la escuela, así como las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución.

En este sentido, el quehacer docente implica un desempeño profesional del conocimiento procedimental en el que se manifieste el saber-hacer, es decir, planificar, impartir, motivar, evaluar, tutorizar, coordinar, reflexionar, investigar; por lo tanto, resultarán sub-competencias básicas para las prácticas exitosas; en consecuencia, la movilización de las habilidades, asegura los saberes obtenidos de la dimensión del conocimiento. En sí, que el saber efectuar la tarea educativa en situaciones diversificadas en el contexto, y dar respuesta integral aún en la complejidad que ello implica, se refleja en los rasgos propios de la competencia profesional docente (Perrenoud, 2004).

Los docentes que actualmente desarrollan su práctica en las escuelas de formación inicial tienen la emancipadora tarea de crear verdaderamente un cambio de paradigma en sus métodos, técnicas y actividades para generar el conocimiento. Coincidiendo con Moran

(2004), el maestro inmerso en el aula, y que realmente se ocupa por la enseñanza de sus alumnos, se convierte en un actor tan cercano a ellos ya que en la cotidianidad de sus clases propicia una práctica reflexiva; en la que influye en el aprender de sus alumnos, son motivadores activos en cada escenario áulico; no solo es el otorgar una calificación es más que eso, es permanecer activos en la generación del nuevo conocimiento.

De acuerdo a Gamboa, et al, (2018), el rol principal que tienen los docentes en la formación de futuras generaciones; de acuerdo al enfoque del modelo educativo actual centrado en el alumno, impone nuevos retos a los profesores para organizar los ambientes escolares en los cuales el aprendizaje se construye; con este enfoque se considera que el profesorado debe poseer altas competencias docentes y pasión por la profesión dado que median y acompañan el proceso por el cual los educandos desarrollan sus conocimientos, capacidades, destrezas, actitudes y valores, debiendo hacerlo en un marco que valora a los demás y respeta los derechos individuales y sociales.

Por tal motivo, se considera que el rol del docente es de suma importancia y debe ser tomado en cuenta, por lo que la Nueva Escuela Mexicana intenta revalorar al gremio a nivel nacional, construyendo una sociedad armónica, inclusiva, justa, productiva y feliz; de igual manera el papel del alumno es imprescindible para que se lleve a cabo una adecuada situación didáctica.

Es el aula de clases, el escenario que habrá de flexibilizarse para que prácticamente los estudiantes puedan hacer lo que se les pegue la gana para aprender, en el entendido que realizan acciones responsables y comprometidas para el desarrollo de competencias; la construcción de aprendizajes cognitivos, activos, afectivos y sociales habrán de originarse en la solución de problemas y desarrollo de proyectos que se extienden más allá de los límites escolares; los ambientes de interacción social deberán asumir la inclusión como cultura y dar la bienvenida a la diversidad; el ambiente áulico deberá representar símbolos que den identidad a todos sus integrantes y permitan cohesionar al grupo como un actor colectivo que se compromete con su sociedad. (Gamboa, et ál. 2019, p.21)

Con esto se destaca que es importante transformar las aulas en un área donde el conocimiento fluye de manera natural, espontánea y grata ya que los estudiantes necesitan de otras metodologías que generen una práctica reflexiva.

En este sentido, se exige trabajo colegiado, creatividad, aprovechar las herramientas para docentes y las oportunidades que ofrece la globalización a través de la tecnología, sobre todo, una actitud abierta ante los cuestionamientos e ideas de esas mentes jóvenes que promuevan cada vez más a la llamada enculturación en donde los discentes se acerquen gradualmente a una comunidad o prácticas sociales en el que aprender a hacer es una acción inseparable que tendrá como fin último el desarrollo de prácticas auténticas que eleven el conocimiento en diferentes campos (Castellanos y Yaya, 2013).

El maestro tiene que pensar en enriquecer su acervo profesional y los fundamentos de su conocimiento, destrezas, métodos educativos y pedagógicos ya que a mayor educación del maestro mayor serán los beneficios en el proceso de desarrollo educativo y cognitivo de sus alumnos.

### **Metodología**

El presente trabajo es un estudio de tipo mixto que utiliza herramientas cuantitativas de tipo descriptivo como punto de partida de un análisis sistémico que permita responder a la interrogante central del estudio y explicar las percepciones de los participantes involucrados en el estudio. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), señalan que los diseños mixtos representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo; ambos se combinan en el proceso de investigación, pero contempla las ventajas de cada uno de los enfoques.

En este caso, el fin principal es conocer la percepción que los normalistas tienen sobre el grado de manifestación de las competencias profesionales con que cuentan los docentes que les conducen los cursos de la malla curricular en la institución que sirve de objeto de estudio.

Por ello, este estudio, se ubica con un enfoque mixto de integración múltiple, cualitativo y cuantitativo, que permite interpretar la percepción de un tipo de población sobre el desempeño de ciertos actores protagónicos en el proceso investigado. El análisis



descriptivo y relacional de los datos constata evidentes tendencias y relaciones, tanto entre las competencias docentes como algunas de las variables consideradas en la dinámica institucional de la escuela normal.

Con base en el propósito del estudio, se realizó un muestro de tipo intencional puesto que se buscaba seleccionar una población con características muy definidas, en este sentido, se incluyeron a todos los estudiantes de Primero, Tercero y Quinto Semestres y el 50% de estudiantes de Séptimo Semestre de licenciatura en una Escuela Normal del noroeste de México que se eligió como objeto de estudio. La población se constituyó por 42 estudiantes de Primer Semestre de la generación 2019-2023, 23 estudiantes de Tercer Semestre de la generación 2018-2022 además se incluyeron 35 estudiantes de Quinto Semestre de la cohorte 2017-2021 y 31 de Séptimo Semestre de la cohorte 2016-2020.

El instrumento para conocer la percepción de los normalistas sobre el grado de apropiación de las competencias docentes de sus profesores cuenta con 56 ítems organizados en 10 categorías de análisis, que constituyen las competencias esenciales en el desempeño docente; el cual permite dibujar el perfil competencial.

El instrumento se piloteó en tres grupos de licenciatura similar en otra escuela normal de la región para determinar la consistencia interna y fiabilidad, obteniendo valores de  $\alpha=.86$  y  $\alpha=.81$  respectivamente. Posteriormente se aplicó a la población objeto de investigación, para lo cual se configuró a manera de formulario en línea donde los encuestados respondían de acuerdo a cuatro opciones para cada ítem en relación al nivel de desempeño competencial que observan en cada uno de sus profesores: experto, avanzado, básico o insuficiente; se determinó utilizar cuatro niveles y no cinco en la escala de Likert para ser congruentes con los niveles de desempeño que maneja la DGESE.

Para el análisis estadístico se utilizó el programa SPSS versión 25, para la obtención de análisis de frecuencias, además de realizarse una prueba paramétrica para una sola muestra de t de Student, dado que esta prueba permite comprobar si es posible aceptar que la media de la población es un valor determinado.

Los resultados se muestran a través de gráficos que muestran las medias de cada grupo sobre la percepción hacia las competencias de cada docente, lo que sirve como base



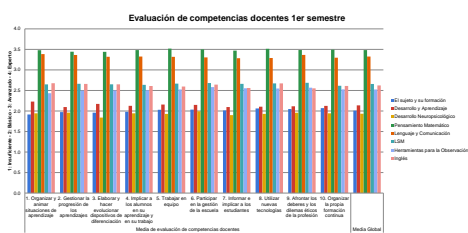
para realizar el análisis cualitativo que permite interpretar los resultados encontrados en la fase cuantitativa.

## Desarrollo y discusión de resultados

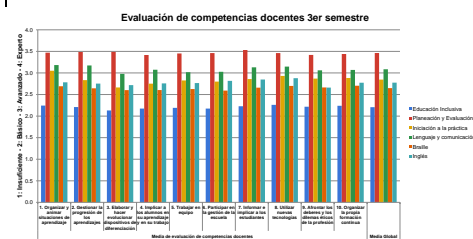
Los resultados del análisis sobre la percepción que los docentes en formación tienen sobre las competencias docentes de sus profesores se presentan en dos tipos de gráficas: las primeras cinco dan cuenta del comportamiento por cada competencia, del grado de evidenciación del docente que conduce el curso; las últimas cinco gráficas permiten visualizar el perfil competencial global del docente de cada curso, representado por un valor entre insuficiente a experto de acuerdo al juicio de sus estudiantes.

La información se analiza dividiendo la población encuestada en el estudio en cinco subgrupos, dos de ellos corresponden a planes de estudio 2018 y los otros tres corresponden a una licenciatura de planes anteriores en dos áreas de atención.

**Figura 1** Percepción sobre competencias profesionales de docentes de 1er. semestre



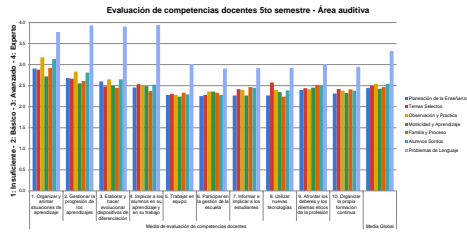
**Figura 2** Percepción sobre competencias profesionales de docentes de 3er. semestre



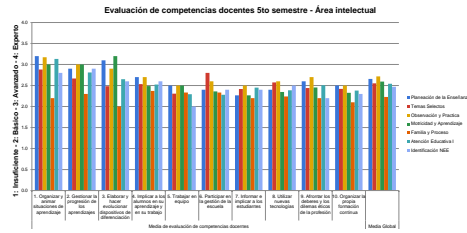
**Fuente. Elaboración propia. Con procesamiento de SPSS Versión 25**

Las figuras 1 y 2 nos permiten apreciar tendencias muy uniformes en el perfil grupal para cada categoría o competencia, en todas ellas sólo dos cursos son evaluados por encima del nivel avanzado, lo cual persiste en la tendencia global tanto en 1ro como en 2do semestres. Significa que los cursos donde los docentes reflejan bajo nivel competencial persisten en todas las competencias, de igual manera los casos valorados altos son percibidos así en cada categoría. En términos generales lo que las gráficas muestran no es muy satisfactorio, porque en el ideal del modelo educativo, no se esperan perfiles por debajo del nivel avanzado.

**Figura 3** Percepción sobre competencias profesionales docentes de 5to. semestre área auditiva



**Figura 4** Percepción sobre competencias profesionales docentes de 5to. semestre área intelectual

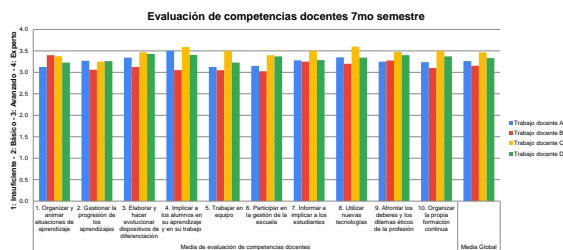


**Fuente. Elaboración propia. Procesado con SPSS. Versión 25**

**Curso por Docente**

En las figuras 3 y 4, relativas a la evaluación que hacen los normalistas de 5to semestre de dos especialidades diferentes; se observa el posicionamiento de cada docente de curso de manera muy uniforme en relación al resto de los cursos, en lo general el conjunto de estudiantes valora algunas competencias ligeramente más altas que las otras pero la relación de docentes se mantiene uniforme entre ellos, sin embargo preocupa que la mayoría son evaluados por debajo del nivel avanzado, sólo el caso de un docente se posiciona en un pico atípico comparado con el resto.

**Figura 5** Percepción sobre competencias profesionales docentes de 7mo. semestre



**Fuente. Elaboración propia. Procesado con SPSS. Versión 25**

La figura 5 refiere a la percepción de los normalistas de 7mo semestre sobre sus asesores, en estos casos son grupos de 8 estudiantes para cada profesor y sólo se evaluó al 50% de los docentes, el resto de profesores influyeron para que sus estudiantes no respondieran el instrumento de evaluación. Lo que se aprecia en los resultados es muy semejante entre docentes y todos los casos se valoran por encima del nivel avanzado; vale

resaltar como características que los grupos de este semestre solo interactúa con un solo docente y se produce cierta relación de amistad y empatía, dada la dinámica de trabajo.

Vale resaltar que la percepción de los estudiantes sobre las competencias manifiestas de sus profesores, mantiene una relación congruente con la propia autoevaluación que los mismos docentes realizan sobre sus competencias profesionales, lo cual se realizó con instrumentos similares, pero forma parte de otro estudio que se dará a conocer posteriormente.

Considerando la coyuntura actual en la vida de las escuelas normales, donde se encuentra a mitad de operación de nuevos planes de estudio, encontrar manifestaciones competenciales que en lo global no llegan a apreciarse como avanzado, sigue siendo preocupante el perfil docente de los profesores que forman al nuevo profesorado, dejando ver la necesidad de procedimientos transparentes de ingreso y promoción.

En el análisis cualitativo, entorno a los resultados que los gráficos muestran en cruce con las opiniones que los estudiantes realizan por fuera del instrumento, a través de charlas semiestructuradas para valorar qué tan satisfechos se sienten con el desempeño de sus profesores en función del logro del perfil de egreso que ellos deben alcanzar; se encuentra en la mayoría de las opiniones cierto nivel de frustración por el desempeño que aprecian en sus docentes en congruencia con el modelo educativo por competencias, manifiestan preocupación porque sienten que la mayoría, (algunos enuncian que aproximadamente el 80%) de sus profesores no reflejan dominio del enfoque que de acuerdo al modelo educativo deben de estar operando prácticas educativas en los diferentes cursos y asignaturas.

Algunos estudiantes aprecian que, con algunos docentes, son los propios alumnos los que les están enseñando los aspectos teórico metodológicos sobre el enfoque en competencias y el modelo de atención a la diversidad en contextos inclusivos.

## **Conclusiones**

Para efectos del estudio específico, sobre la percepción que tienen los estudiantes normalistas del nivel de apropiación de las competencias docentes de sus profesores que formaron parte de la muestra, queda claro que, desde su punto de vista no es ideal para que ellos puedan aprovechar un proceso de formación inicial de docentes con calidad.

En esa perspectiva vuelve a cobrar significado la gran interrogante ¿Cómo se forman los formadores de docentes?, queda claro que no basta con un posgrado en alguna rama de la pedagogía para ser docente en una escuela normal, mucho menos si el posgrado es en otra área del conocimiento; la dinámica de la formación docente tiene características peculiares que deben ser analizadas y dimensionadas entorno a la calidad de los procesos académicos que realizan.

Se hace evidente que el sistema nacional de formación docente, debe poner énfasis en la profesionalización minuciosa de quienes forman parte de las plantas docentes en las escuelas normales, marcar reglas claras y procesos de selección que permitan con efectividad, elegir a los profesionales con las competencias necesarias para dirigir tan trascendente labor. Para que una efectiva transformación se dé en la formación docente, hace falta más que buenas intenciones y tomas de acuerdos en congresos pseudo-democráticos. Se requieren mecanismos claros que definan desde la planeación prospectiva, cómo implementar acciones efectivas de habilitación docente, no simulada; por otro lado, la contratación de docentes en las normales debe realizarse con estricto apego a necesidades académicas, no derivadas de compromisos políticos, sindicales o de intereses de cualquier grupo oportunista que dejan de lado lo importante en la formación docente, para realizar lo urgente en función de intereses ajenos.

## Referencias

- Castellanos G., Sonia H., Yaya E., & Ruby E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Revista Sinéctica*, (41), 2-18. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000200006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200006&lng=es&tlng=es).
- Díaz, A. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13.
- Gamboa, M., Maldonado, J. & Quiroz, A. (2019). *Formación docente en el enfoque de enseñanza y aprendizaje de matemáticas*. España: Editorial Académica Española.

- Gamboa, M., Mendoza, E. & Yáñez, A. (2018). Motivos de ingreso a las carreras de docencia en las escuelas normales. Un caso en el noroeste de México. España: Editorial Académica Española.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- Íñiguez, F., García, P., & Puigserver, M. (2011). Algunas orientaciones para la formación permanente del profesorado de ciencias. Memorias del III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Barcelona.
- Morán-Oviedo, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento Sentido pedagógico de la investigación en el aula. Revista Perfiles Educativos, 26(105-106), 41-72.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982004000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100003&lng=es&tlng=es)
- Moreno, T. (2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. Revista Perfiles Educativos, 31(124), 69-92.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Vargas, M. R. (2008). Diseño Curricular por Competencias. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería. México: Ediciones ANFEI.

## Percepciones y creencias de los docentes en servicio sobre el perfil de capacidades de los profesores en formación

Dr. Marco Antonio Gamboa Robles

Dra. María Julieta Maldonado Figueroa

Mtra. María Angélica Quiroz Leyva

eneesonca1@gmail.com

Escuela Normal Estatal de Especialización

Línea temática 7: Educación, desigualdad social e inclusión

### Resumen

El presente documento refleja el propósito del estudio con la intención de interpretar las percepciones que los docentes en servicio tienen sobre el desempeño de los normalistas de la licenciatura en inclusión educativa en sus prácticas profesionales para el fortalecimiento del perfil del profesional de apoyo a la inclusión educativa; y cómo ello contribuye a la construcción y permanencia de prácticas y políticas a favor de la inclusión y su incidencia en el desarrollo de una cultura escolar bajo un enfoque inclusivo.

Asimismo, se describe la vinculación que hay entre las prácticas profesionales y las percepciones y creencias que se generan en los docentes en servicio y en los normalistas en torno la formación que reciben en la escuela normal para fortalecer la docencia inclusiva y la generación de culturas inclusivas para la atención a la diversidad en las aulas a través de esta investigación cualitativa de tipo fenomenológico basada en la aplicación de instrumentos como encuestas, la observación y entrevistas a la población objeto de estudio.

**Palabras clave:** inclusión, prácticas profesionales, diversidad, formación docente.

### Planteamiento del problema

En la formación inicial de profesores inclusivos que se realiza en las escuelas normales, las prácticas profesionales que realizan los normalistas se consideran esenciales para vincular congruentemente la teoría con la realidad, atendiendo como responsabilidad las necesidades de todo el estudiantado; sin embargo, estas experiencias de aprendizaje en la

vida real que debieron experimentar las generaciones en tránsito entre el año 2018 y 2024, se vieron interrumpidas abruptamente el 11 de marzo de 2020, dado que la Organización Mundial de Salud (OMS) decretó la emergencia sanitaria global a raíz de virus Sars-Cov-2 (COVID-19), como resultado el Gobierno de México implementó medidas sanitarias para mitigar su propagación, entre ellas se encontraba el distanciamiento social, incluida la suspensión presencial en las escuelas de todos los niveles educativos, sin definir con precisión el regreso a las aulas.

Por lo que se sustituyeron las clases en los espacios físicos de todos los niveles educativos con el fin de salvaguardar la salud de los mexicanos (DOF, 2020). De ahí que los docentes hicieron un cambio radical en su quehacer pedagógico.

Por su parte la Secretaría de Educación Pública (SEP) diseñó la estrategia nacional de aprendizaje denominada 'aprende en casa' mediante la difusión de los contenidos utilizando las telecomunicaciones para que los estudiantes mexicanos pudieran continuar con sus estudios.

A nivel de los sujetos, especialmente en los estudiantes, ha hecho que los alcances de la pandemia sean mayores, especialmente para los que previamente enfrentaban factores de riesgo de exclusión, como las personas con discapacidad. Por lo que, la pandemia vino a ser un factor más de exclusión a este sector. (Pérez, 2021, p.474)

Sin embargo, la modalidad a distancia, expuso muchas dudas para demostrar las capacidades tanto de los estudiantes como de los docentes de los normalistas para optimizar el proceso de aprendizaje y poder cumplir con el perfil de egreso necesario en la formación docente.

El ofrecimiento de educación a distancia convendría ser un proyecto próximo, para brindar a los alumnos la flexibilidad necesaria en distintos escenarios. Ciertamente, en este punto nos queda mucho camino por delante, por lo que la comunidad de las escuelas normales debemos redoblar esfuerzos para lograr mejores condiciones e instalaciones para las escuelas de nuestro país. (Bregado, 2021, p.92)



Al implementarse las medidas de distanciamiento, sin certidumbre de regreso a las instalaciones educativas, los procesos de práctica y las competencias que habrían de ponerse en juego, pareciera que se trastabillaron:

Por la contingencia derivada de la pandemia no regresaron a sus servicios de práctica, así que, el análisis de la práctica se centró en la elaboración de su plan de clase desde una simulación apoyada por los videos y el conocimiento de seis semanas de práctica anterior. Seguramente faltó mucho, vincularse con otros profesores como la encargada del espacio de prácticas; sin embargo, esto no se consideró. Es un pendiente y un cuestionamiento más para formar a los estudiantes a la distancia. (Aguilar, 2021, p.128)

En algunas escuelas normales decidieron resolver de otra manera, al no insertar a las practicantes de los primeros semestres, en los centros educativos para realizar procesos de observación y ayudantía docente, sino más bien fortalecieron el desarrollo de competencias genéricas y profesionales mediante la recursos digitales que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje en su intervención docente o bien tuvieron acercamientos a familiares cercanos, pero a los estudiantes cursando el séptimo semestre se les pidió incorporase a sus escuelas de práctica de manera virtual.

En este sentido las condiciones en cómo se llevaron las prácticas profesionales en la Escuela Normal Estatal de Especialización se configuraron de manera virtual, en algunos casos, en otros se optó por el análisis de videos sin tener una visión completa de cómo se lleva a cabo la dinámica en los servicios de educación especial, tanto en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) como en Centros de Atención Múltiple (CAM) lo que conlleva a no poner en práctica los conocimientos teóricos en estos entornos educativos, mucho menos generación de saberes experienciales que surgen de la práctica.

La USAER, que “en corresponsabilidad con las escuelas de Educación Básica están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y participación a las que se enfrentan los alumnos” (SEPBCS, 2023, s/p). Los servicios de apoyo están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante énfasis de estrategias diversificadas.

Sin embargo, es de reconocer, incluso por la propia autoridad educativa federal, que muchos de los servicios en educación especial siguen en prácticas individualizadas, segregadoras, atendiendo a los alumnos fuera de su aula de clase natural, justificando '*lo que es bueno para ellos*' pero realizan procesos cercanos a la atención terapéutica.

Estos son algunos de los saberes que adquieren en su práctica los normalistas en formación; donde no siempre tienen oportunidad de realizar prácticas inclusivas, pues realizan la experiencia a través de trabajo que se opera dentro del aula de apoyo con pequeños grupos o en lo individual y el estudiante sólo cuenta con un docente, para brindarle acompañamiento sobre los conocimientos correspondientes que deben emplearse en ese nivel educativo, pues en pocas ocasiones está realmente en contacto con el aula diversificada para aplicar el enfoque donde niñas, niños y jóvenes aprenden juntos, alineado con la Escuela Para Todos que plantea la Agenda 2030 de la UNESCO.

Tanto la USAER como el CAM son servicios con programas de apoyo que buscan garantizar la inclusión y atención de estudiantes con discapacidad o con necesidades específicas, en el sistema educativo regular. Ambos programas trabajan en colaboración con los docentes y directivos de las escuelas para desarrollar estrategias y adaptaciones que promuevan la participación y el aprendizaje de los estudiantes en un entorno inclusivo; en esos contextos es donde los normalistas como futuros profesionales de la inclusión educativa deben realizar prácticas profesionales para garantizar la atención educativa de todos en ambientes de inclusión en aulas diversificadas.

Conocer el funcionamiento de ambos servicios permite crear y reforzar saberes, conocimientos y experiencias, pero no bastan para atender las exigencias de cada uno de ellos, hay que desarrollar capacidades para brindar la atención que realmente resuelva sus necesidades, por ello las prácticas profesionales del último grado de formación es de gran relevancia para la formación docente de profesionales inclusivos; tal y como se menciona en el plan y programa de estudios SEP, (2021):

En virtud de que en estos semestres la estancia de los estudiantes es más prolongada en los servicios de Educación Especial -CAM y USAER- ocho semanas para séptimo y dieciséis para octavo, es posible contrastar la

formación que se recibe en la Escuela Normal con la que se adquiere en la práctica, favoreciendo la articulación entre los conocimientos adquiridos en los cursos que integran los trayectos formativos del plan de estudios, con las experiencias derivadas de su docencia. (p.7)

Las prácticas profesionales permiten a los futuros docentes familiarizarse con los dos servicios de educación escolar y conocer cada uno de los contextos y sus dinámicas institucionales permitiendo así a colaborar con otros profesionales de la educación, establecer relaciones con los estudiantes y sus familias y comprender la cultura escolar en donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza.

De igual manera se tienen la oportunidad de observar las acciones realizadas por maestros con más experiencia lo que permite conocer los diferentes enfoques pedagógicos y estrategias didácticas consideradas efectivas y ampliar la percepción del quehacer docente del maestro de educación especial. Estos espacios escolares públicos se vieron limitados por la pandemia, lo que origina una serie de desafíos y limitaciones para los docentes en formación que quieren poner en práctica sus conocimientos.

Además, las experiencias que viven los normalistas en las jornadas de práctica, en gran medida están mediadas por los rituales y tradiciones que realizan los profesores en servicio, más que por los enfoques y fundamentos que sustentan al modelo educativo que se analiza a través de los diferentes cursos de la licenciatura, ya que, ya aprecia una generalizada resistencia al cambio en los servicios de educación especial, con lo cual no se cumplen a cabalidad las normativas y políticas educativas para atender a la diversidad desde el enfoque inclusivo; lo que orilla a prácticas instrumentalistas y segregadoras, centradas en la individualización y no en la personalización, al trabajo en pequeños grupos de iguales y no al trabajo en aula diversificada en atención para todo el alumnado; para ello, los docentes en servicio encuentran formas de justificar lo que hacen, haciendo ver que 'es lo mejor para los estudiantes con necesidades específicas' adoptando más bien un modelo rehabilitatorio terapéutico, más que el enfoque inclusivo, lo cual genera mucha polémica incluso a nivel internacional.

Por lo anterior vale la pena preguntarse, ¿Qué tipo de prácticas profesionales esperan los profesores en servicio, que realicen los normalistas para considerarlas prácticas exitosas?

### **Marco Teórico**

Un sistema educativo de calidad, actualmente considera un proceso global para propiciar y fortalecer la inclusión educativa, a la par del diseño del currículo adecuado para ello, implementa programas eficaces de formación y actualización docente, particularmente con los maestros en servicio; en consecuencia, la formación docente debe tener el respaldo de organismos gubernamentales o autónomos, que les otorguen la oportunidad de buscar y compartir conocimientos especializados y experiencias sobre la educación inclusiva, para planear y adaptar sus propios métodos de enseñanza en sus intervenciones educativas, experimentando procedimientos que posibiliten ambientes propicios para la atención a la diversidad. Por lo tanto, el reto del sistema educativo mexicano, estriba en poder brindar capacitación a los docentes de manera diferenciada, es decir, que responda a las necesidades que los colectivos docentes tienen en sus centros escolares, y sobre las problemáticas que tengan in situ para atender a la diversidad de alumnos.

Por otro lado, la nueva política mexicana enmarca una línea de revalorización del magisterio, en la que considera que “En la revalorización de la docencia, se mejoran los programas y procesos de desarrollo profesional de los maestros en servicio; se reforman los esquemas de actualización y capacitación para transformarlos en ofertas que recuperan verdaderamente las preocupaciones pedagógicas cotidianas y las necesidades prácticas de las maestras y los maestros” (SEP, 2019, p.11). Lo que nos muestra que, la prioridad está puesta en el reforzamiento de las habilidades docentes para responder a las necesidades actuales, enfocándose principalmente en los requisitos realistas de la práctica docente y no sólo en teoría.

El sistema educativo actualmente promueve a la escuela como un escenario idóneo para crear condiciones de equidad de oportunidades en todos sus estudiantes y la responsabiliza del desarrollo de competencias y habilidades máximas del alumnado, sin importar sus condiciones. Como menciona Domínguez (2015) “crear escuelas inclusivas

supone dar respuestas educativas centradas en las necesidades del propio alumnado. Estas propuestas, giran en torno a la heterogeneidad, conseguidas a través de la interacción entre la comunidad educativa, la coordinación y el uso de nuevas estrategias y prácticas educativas” (p.6).

La escuela inclusiva presume de la aceptación de todos los estudiantes, demanda la transmisión de nuevos valores hacia la diversidad y se enriquece con ella; busca incrementar la participación activa tanto social como académica de todos y lucha por disminuir la exclusión; siempre creando contextos de aprendizajes inclusivos. También supone un modelo donde el trabajo colaborativo es fundamental, donde los profesores, alumnos y padres de familia son partícipes en todos los procesos (Reparaz & Naval, 2014).

En concepciones de Hernández y Muñoz, (2020):

Para que la participación sea un hecho, es imprescindible que los llamados a participar, esto es, padres, profesores y alumnos, quieran tomar parte e intervenir en el proyecto educativo, en sus actividades, etc. Pero no basta con que las personas quieran participar, también es necesario que sepan cómo hacerlo, y para ello necesitan formación, formación para la tarea, la comunicación y cohesión, y formación para el funcionamiento organizativo. Sin embargo, querer participar y saber cómo hacerlo no es suficiente para que se dé la participación, es necesario poder participar mediante los cauces y mecanismos necesarios para llevar a cabo la tarea de estar informados, poder comunicar y contar con los espacios y mecanismos que nos permitan intervenir; en definitiva, es preciso contar con las estructuras organizativas necesarias. (p.499)

A raíz de que la inclusión es una tarea que se logra en conjunto con los actores de la comunidad educativa y en beneficio de la misma, al respecto, Duran y Giné (2011), entienden la educación inclusiva como un proceso de formación “en un sentido amplio; un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender la diversidad del alumnado. Se trata pues de un verdadero reto de formación del

profesorado, no como tarea individual, sino como un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros y los sistemas educativos” (p.156).

El desarrollo del sistema de educación Normal en México busca que los docentes adquieran las competencias necesarias, los maestros se encontraran más preparados para implantar una mejor educación a los alumnos del país, en este sentido, la formación inicial de docentes se ocupará de promover espacios para que el futuro educador se apropie de los fundamentos y saberes básicos, y desarrolle las competencias profesionales necesarias para efectuar su labor como profesional de educación. En la Ley General de Educación Superior (2021), se enfatiza sobre los ajuste y adaptaciones que son fundamentales para la atención a la diversidad para de este modo brindar oportunidades de aprendizaje y una educación de calidad para todos. Por ello, en el Artículo 6, Fracción I. menciona:

Ajustes razonables, a las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (p.3)

La motivación para estudiar docencia es un punto esencial del cual pudiese llegar a depender buenas prácticas, como nos dice García, et al (2018), “se presentan dos tipos de motivación: intrínseca, originada al interior de la persona, y extrínseca, donde las razones para llevar a cabo la conducta provienen del exterior” (p.3). Un estudio de Gamboa et al (2018), hace evidente que los estudiantes de docencia en educación especial “refieren haber seleccionado la carrera como profesión por motivos intrínsecos y altruistas más que extrínsecos” (p.12).

En ese sentido, todos los docentes deben estar preparados para atender cualquier situación de diversidad en el aula, esto debe ser desde el inicio de su formación, puesto que la formación inicial es base esencial para que los docentes desarrollen sus habilidades y competencias para atender a todo tipo de alumnado sin importar condiciones, pero igualmente lo es la formación durante el servicio profesional, de acuerdo con Granada, et al (2013), es importante que los profesores:



Tengan una formación inicial profesional que les permita contar con herramientas para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad de estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Y, por otra parte, que cuenten con una formación profesional continua que permita capacitarse y actualizarse permanentemente, para responder a las distintas demandas emergentes. (p.56)

No es suficiente los años de antigüedad y/o de experiencia para ser un docente inclusivo, si no se tiene una apertura a los cambios del sistema y ese compromiso por la identidad docente para atención a la diversidad. En consecuencia, la escuela debe verse como una institución abierta a la diversidad, desarrolladora y socializadora para todos, garantizando la atención adecuada para responder a la necesidades educativas que puedan presentarse; en este sentido, la declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) ha venido manejando desde más de tres décadas, la visualización de que las escuelas que practican la inclusión son “El medio más eficaz de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficacia y, en definitiva, la relación coste-eficacia de todo sistema educativo” (p.9).

De manera inherente, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) y la visión humanista de la NEM (2019), tienen una implicación de respeto y convivencia a la diversidad, sin hacer distinción, rechazo o discriminación; tienen una base filosófica que contribuye al desarrollo integral de cada estudiante, para que puedan progresar y ejercer de forma plena sus capacidades, promoviendo el respeto de todos los individuos en derecho, trato y oportunidades, incluyendo la dignidad y los derechos humanos; por lo que fortalecen al Sistema Educativo Nacional con una perspectiva de inclusión.

### **Metodología**

El presente estudio es de tipo mixto que utiliza herramientas cuantitativas de tipo descriptivo como punto de partida de un análisis sistémico que permita responder a la interrogante central del estudio y explicar las percepciones de los participantes involucrados en el estudio. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), señalan que los diseños



mixtos representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo; ambos se combinan en el proceso de investigación, pero contempla las ventajas de cada uno de los enfoques.

En este caso, el fin principal es conocer la percepción y creencias que los docentes en servicio tienen sobre el grado de habilitación que adquieren los normalistas y su desempeño en las jornadas de prácticas en condiciones reales de trabajo. De manera que se pueda dar una interpretación sobre qué preparación profesional demuestran los docentes en formación inicial en una escuela normal del noroeste de México, para garantizar la calidad educativa en las prácticas para la atención a la diversidad desde el enfoque inclusivo.

Por ello, este estudio, se ubica con un enfoque mixto de integración múltiple, cualitativo y cuantitativo, que permite interpretar la percepción de un tipo de población sobre el desempeño de ciertos actores protagónicos en el proceso investigado. El análisis descriptivo y relacional de los datos constata evidentes tendencias y relaciones, tanto entre las competencias docentes como algunas de las variables consideradas en la dinámica institucional de la escuela normal que sirve de muestra.

Con base en el propósito del estudio, se realizó un muestro de tipo intencional puesto que se buscaba seleccionar una población con características muy definidas, en este sentido, se incluyeron a todos los docentes en servicio que fungen como tutores y acompañantes de los normalistas durante sus jornadas de prácticas profesionales en su último año de formación.

La población se constituyó por 84 profesores tanto de escuela regular como de los servicios de educación especial, quienes son titulares en los grupos donde los normalistas realizan sus prácticas profesionales de 7mo y 8vo semestres durante el ciclo escolar 2023-2024; de dicho universo, solamente participaron el 85% de los profesores, considerando que la colaboración para brindar la opinión era voluntaria.

El instrumento para conocer las percepciones y creencias de los profesores en servicio sobre el grado de apropiación de las capacidades docentes de los docentes en formación, cuenta con 77 ítems organizados en 3 categorías de análisis, que constituyen el

perfil de capacidades docentes del personal de apoyo a la inclusión educativa esenciales en el desempeño de prácticas profesionales; el cual permite dibujar el perfil de egreso, dichas categorías se dividen en: perfil general de todo docente con 6 ítem, dominios del saber con 12 ítems y perfil específico de inclusión con 58 ítems en cinco apartados competenciales.

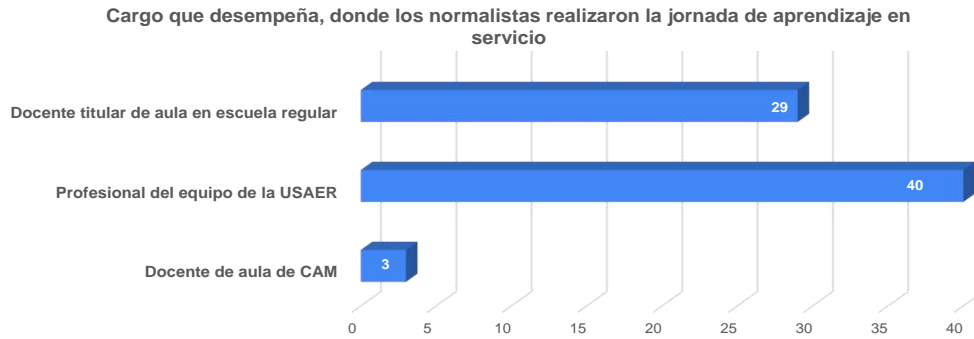
El instrumento se piloteó con 20 docentes que fungen como tutores de normalistas de otra licenciatura en otra escuela normal de la región para determinar la consistencia interna y fiabilidad, obteniendo valores de  $\alpha=.80$ . Posteriormente se aplicó a la población objeto de investigación, para lo cual se configuró a manera de formulario en línea donde los encuestados respondían de acuerdo a cinco opciones tipo Likert para cada ítem en relación al nivel de desempeño competencial que observan en cada uno de los normalista con los que interactúan: experto, avanzado, regular, básico o insuficiente; se determinó utilizar cinco niveles en la escala de Likert para ser congruentes con los niveles de evaluación formativa de logros.

Los resultados se muestran a través de gráficos que indican los porcentajes de docentes de la muestra que coinciden con cada valor de la escala en relación al desempeño de los normalistas, lo que sirve como base para realizar el análisis cualitativo que permite interpretar los resultados encontrados en la fase cuantitativa.

### **Desarrollo y discusión de resultados**

Previo a la descripción de resultados, que reflejan la percepción de docentes en servicio sobre el desempeño de los normalistas en las jornadas de prácticas profesionales, se presentan algunos datos generales que caracterizan a los informantes, lo primero a destacar es que de los 72 sujetos de la muestra se conforman por un 40% de profesores titulares de grupo ordinario considerado como aula diversificada donde intervinieron los normalistas, el 56% son profesores de apoyo del equipo de la USAER y sólo el 4% fueron profesores de aula de CAM.

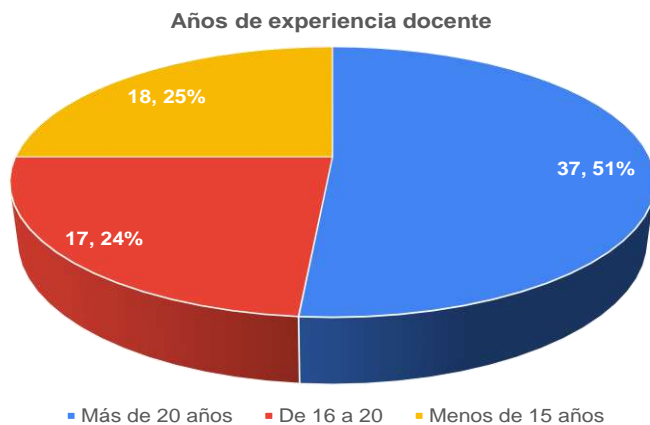
Figura 1. Distribución de profesores por servicio educativo



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2, se puede apreciar que poco más de la mitad de profesores participantes tienen más de 20 años de experiencia laboral, mientras que el lustro anterior se cubre con una cuarta parte de la muestra, al igual que los profesores que tienen menos de 15 años de servicio docente.

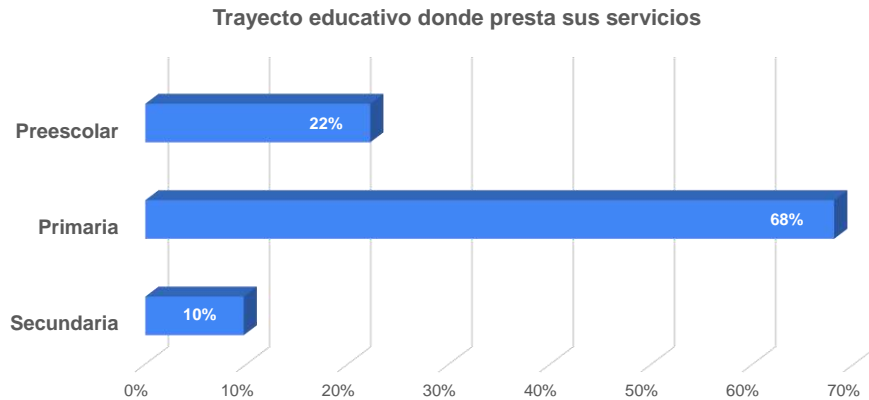
Figura 2. Antigüedad en la docencia de los docentes de la muestra



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 3, se aprecia que la mayoría de los docentes laboran en el nivel educativo de primaria, considerando que es el trayecto formativo donde existen más planteles con apoyo del servicio de educación especial.

Figura 3. Trayecto donde laboran los docentes que acompañan prácticas de normalistas



Fuente: Elaboración propia.

Entrando en materia de la valoración que realizan los docentes tutores sobre los normalistas, considerando su actuar desde la perspectiva de profesor general de educación básica, lo que se deja ver en seis rasgos del perfil deseable, es que para el 50% en promedio de los profesores en servicio, prácticamente consideran que el desempeño de los practicantes queda en el nivel de avanzado, y cerca del 10% considera que están el nivel de expertos, la cuarta parte observa un desempeño regular como parte de su identidad docente; pero lo que llama la atención que en promedio la quinta parte cree que están en un desempeño entre insuficiente y básico, lo cual se convierte en un dato muy interesante para la escuela normal, que se desprenda en un análisis de la misión formativa.

Tabla 1. Perfil general de todo docente sin importar especialidad o nivel educativo

Perfil de egreso de todo docente en formación	Experto	Avanzado	Regular	Básico	Insuficiente
Conoce el marco normativo y organizativo del Sistema Educativo Nacional, domina enfoques y contenidos de los planes y programas de estudio y es crítico y prepositivo en su aplicación.	13%	50%	21%	8%	8%
Cuenta con una formación pedagógica, didáctica y disciplinar para realizar procesos de educación inclusiva.	8%	44%	31%	11%	6%
Produce saber y conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, sabe problematizar, reflexionar y aprender de la práctica para transformarla.	11%	42%	32%	7%	8%
Se posiciona críticamente como sujeto histórico frente a los problemas políticos, sociales, económicos, ecológicos e histórico-culturales de México; se asume como agente de transformación; hace de la educación un modo de erradicar la desigualdad para construir futuro para todas y todos.	6%	46%	26%	17%	6%
Desarrolla el pensamiento reflexivo, crítico, creativo y sistémico y actúa desde el respeto, la cooperación, la solidaridad, la inclusión y la preocupación por el bien común; establece relaciones desde un lugar de responsabilidad y colaboración para hacer lo común, promueve en sus relaciones la equidad de género y una interculturalidad crítica de diálogo.	10%	49%	21%	18%	3%
Tiene capacidad y habilidades para comunicarse de forma oral y escrita en lenguas nacionales y adquiere dominios para comunicarse en otras lenguas y sistemas de comunicación alternativos para la inclusión, impulsa al estudiantado a generar trayectorias personales de aprendizaje y acompaña su desarrollo y maduración como personas.	7%	39%	19%	21%	14%
<b>PERFIL GENERAL</b>	<b>9%</b>	<b>45%</b>	<b>25%</b>	<b>14%</b>	<b>7%</b>

Si se valoran los dominios del saber de los normalistas, considerando sus conocimientos, procedimientos y actitudes, se identifica que el profesorado en servicio los ubica en un nivel de logro entre regular y avanzado, como se puede ver en la figura 4, donde sólo uno de los 12 rasgos sobrepasa el nivel de avanzado pero por una décima; también esta apreciación se convierte en un insumo importante para reflexionar en la escuela normal si realmente el desempeño de los normalistas no es tan bueno o, es sólo la apreciación de los tutores, considerando que tienen distintos parámetros de apreciación y diferentes constructos conceptuales y teóricos.

Figura 4. Perfil profesional de dominios de saber docente

Dominios del saber: saber ser y estar, saber conocer y saber hacer



Fuente: Elaboración propia.

En materia de capacidades docentes específicas de un profesional de apoyo a la inclusión educativa para atender a la diversidad, el perfil deseable se divide en cinco campos formativos (figuras 5 a la 9); en todos ellos la percepción de los tutores de los normalistas tienen percepciones muy similares: en promedio el 50% los considera en nivel de avanzado, mientras que el nivel de experto sólo lo aprecian entre un 10 y un 15 por ciento de los docentes que los acompañan en sus prácticas; mientras que poco más de la cuarta parte de docentes los aprecia con un desempeño regular; nuevamente se refleja un poco menos del 10% que considera que los normalistas realizan un desempeño profesional específico entre básico e insuficiente. Al cruzar información con los docentes de la escuela normal y los propios normalistas, parece tener sentido que un porcentaje bajo de estudiantes, apenas cumple con los mínimos considerados como aceptables.

Figura 5. Fundamentos disciplinares y éticos para atender a la diversidad

Fundamenta su actuar desde una perspectiva multidisciplinar y educativa, que lo ubican en el campo de la educación especial para asumir su tarea con el compromiso ético y profesional de coadyuvar en la atención de todo el alumnado

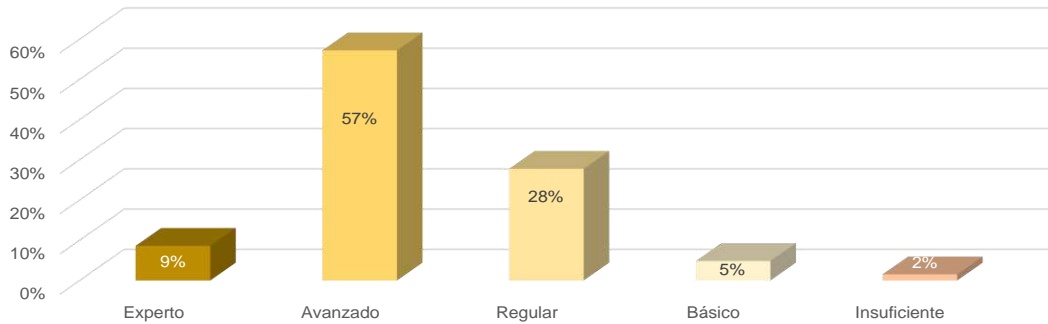


Figura 6. Fundamentos metodológicos y prácticos de la intervención educativa

Comprende los procesos neurocognitivos y socioemocionales; los vincula con los contenidos educativos y las experiencias de aprendizaje, que le permiten una intervención educativa en la que se valora la educación inclusiva para una práctica como profesiona

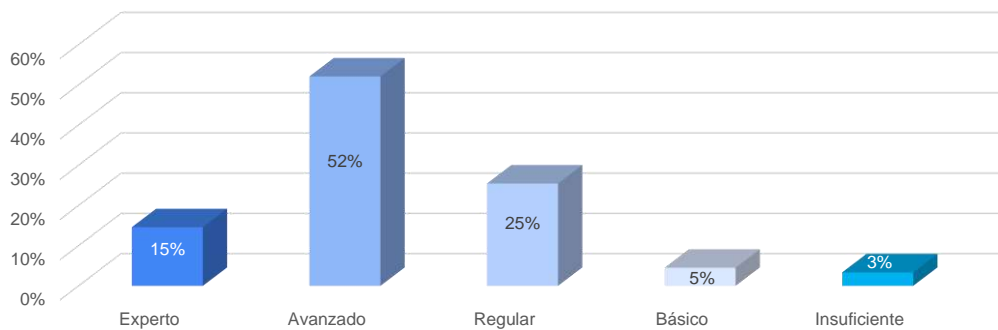


Figura 7. Intervención inclusiva, escolar y social para atender a la diversidad

Desarrolla su intervención áulica, escolar y comunitaria con base en los planes y programas de estudio vigentes para contribuir al pleno desenvolvimiento e inclusión de los educandos, de acuerdo con los procesos de gestión escolar

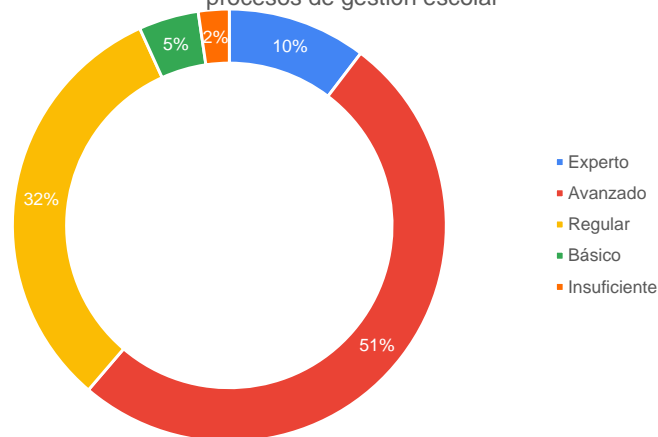




Figura 8. Mediación de la práctica pedagógica en contextos comunitario, escolar y áulico

Asume la práctica profesional como un proceso amplio en los contextos: comunitario, escolar y áulico, que implica reflexión, sistematización e innovación, a través de la narración pedagógica, la producción de saberes y la investigación educativa para mejo

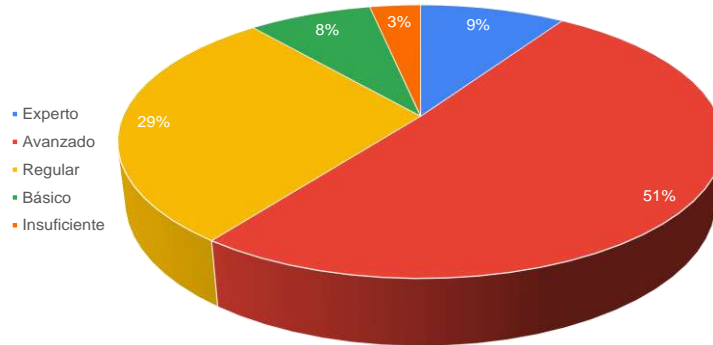
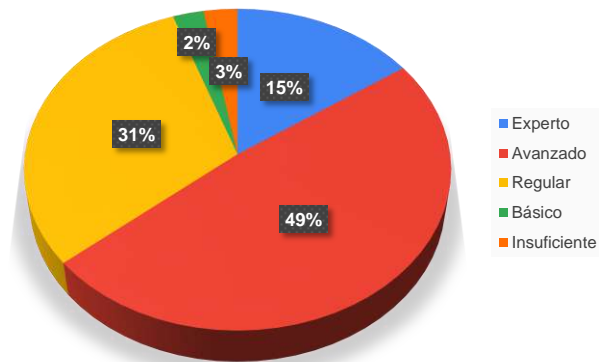


Figura 9. Proceso de comunicación efectiva

Articula los contenidos educativos y experiencias de aprendizaje que fortalecen su capacidad de comunicación, el respeto de las lenguas nacionales, el manejo de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, así como del uso transversal de las tecn



## Conclusiones

Este estudio permitió el analizar a mayor profundidad la relación que guardan las prácticas profesionales en el perfil del profesional de apoyo a la inclusión educativa, así como su contribución a la construcción y permanencia de practica y políticas a favor de la inclusión, y su incidencia en el desarrollo de una cultura escolar bajo un enfoque inclusivo.

Los hallazgos han demostrado que las prácticas profesionales desempeñan un papel fundamental en el fortalecimiento del perfil del profesional de apoyo a la inclusión educativa. Al participar en experiencias concretas las prácticas fomentan el contacto directo

con estudiantes en la diversidad amplia, por lo que los docentes en formación adquieren habilidades, conocimientos y actitudes que son esenciales para su desempeño efectivo en entornos educativos inclusivos.

Además, se ha ido identificando que, el fortalecimiento del perfil profesional de apoyo a la inclusión educativa a través de las prácticas profesionales contribuye significativamente a la construcción y permanencia de cultura, práctica y políticas a favor de la inclusión. Al estar mejor preparados y capacitados, los profesionales están en una posición mayor favorecedora para abogar por la atención de todos en procesos inclusivos dentro de las mismas instituciones educativas, para influir en la formulación de la misión y visión institucional que garantice cumplir con las orientaciones del modelo educativo actual, incluso en lo regional y lo nacional.

Asimismo, se ha observado que el fortalecimiento del perfil profesional y la promoción de prácticas inclusivas tienen un impacto directo en el desarrollo de una cultura escolar inclusiva y en el fortalecimiento del programa de mejora institucional.

## Referencias

- Aguilar, C. (2021). Reordenando mi realidad docente. una experiencia de trabajo instruccional. En Olvera, E. & López, M. Coord. (2021). Realidades Emergentes. La Escuela Normal ante la pandemia. Primera Edición, 113-135.
- Bregado, M. (2021). Reflexiones y aprendizajes docentes en tiempos de pandemia. En Olvera, E. & López, M. Coord. (2021). Realidades Emergentes. La Escuela Normal ante la pandemia. Primera Edición, 74-94.
- Domínguez, M. (2015). Escuela Inclusiva y Formación del Profesorado. Universidad Jaén.
- Durán, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5(2), 153–170.
- Gamboa, M.; Quiroz, A.; Yáñez, A. (2018). Motivos de ingreso a la docencia en formación inicial para educación especial. II Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, 2(2), 1-15.

- García, C; Herrera S., C. & Vanegas, C. (2018). Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Competencias docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. 12(2), 149-167.
- Granada, M., Pomés, M. & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Papeles de Trabajo, (25), 51-59. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.
- Hernández, A. & Muñoz, P. (2020). La relación colaborativa entre familias y docentes. V Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI. 495-506,
- Ley General de Educación Superior. Congreso de la Unión (2021). Congreso de la Unión
- Pérez, J. (2021). La pandemia como factor de exclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. Revista Educación Superior y Sociedad, 33(2), 470-495.
- SEP. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2021). Programa del curso Aprendizaje en el servicio. Licenciatura en Inclusión Educativa, Plan de Estudios 2018. Secretaría de Educación Pública.
- SEPBCS. (2023). Educación Especial. Secretaría de Educación Pública Gobierno de Baja California Sur. <https://www.sepbcs.gob.mx/educativo/especial>
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales.

## Los retos que enfrentan los estudiantes con discapacidad auditiva en el contexto universitario

Carla Alesandra Alatorre Tena

20-c.alatorre.t@ibycenech.edu.mx

César Delgado Valles

c.delgado@ibycenech.edu.mx

Lynda Salinas Cervantes

l.salinas@ibycenech.edu.mx

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de  
Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

### Resumen

La presente investigación expone los principales retos que enfrentan los estudiantes con discapacidad auditiva asociados a una condición hipoacusia en el ámbito universitario y su relación con las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). El estudio permite identificar las relaciones existentes entre los aspectos comunicativos, debido a las diferencias lingüísticas que existen entre ellos y la comunidad escolar que los rodea. Se presenta un estudio de corte cualitativo, basado en el paradigma interpretativo de tipo fenomenológico, se utiliza como principal herramienta de recuperación de los datos la entrevistas semiestructurada, los sujetos de estudios son cuatro estudiantes adscritos a las facultades del ámbito de la salud y la prescripción del ejercicio físico, cada uno fue apoyado durante el proceso de la entrevista con apoyo de sus intérpretes. Los principales hallazgos refieren procesos de discriminación por la falta de mensajes claros y precisos en los ámbitos áulicos, percepción de una cultura manifestada desde el ámbito normativa de inclusión, pero esta carece de elementos claves para su aplicación, por lo cual se precibe por parte de los estudiantes un modelo asociado a la integración educativa, se identifican barreras actitudinales y didácticas, por lo cual se carece de ajustes razonables y de un modelo educativo favorable.

**Palabras clave:** actitudes, discapacidad, inclusión educativa e Instituciones de Educación Superior.

### **Planteamiento del problema**

Existen diversas problemáticas que aquejan a la población estudiantil de nivel superior, la presente investigación toma como base una temática asociada a la comunidad universitaria que presenta una condición asociada a la discapacidad auditiva y su proceso de integración al ámbito escolar, puede entenderse de primer momento desde un análisis profundo y de reflexión sobre la integración de estudiantes con discapacidad al ámbito universitario, pero ésta va más allá de un ejercicio de identificar los procesos de inclusión.

Se plantea de inicio las diferentes problemáticas que viven los estudiantes de nivel superior con discapacidad auditiva, los cuales suelen enfrentar ciertas Barreras para el Aprendizaje y la Participación en sus ámbitos actitudinales, didácticos, estructurales y normativos, dichas barreras intervienen de acuerdo al desempeño académico y social en el contexto escolar en la que se desenvuelven, y están relacionadas con los diversos agentes educativos, administrativos y docentes, que pueden influir sobre su desempeño durante su desarrollo académico.

Es necesario que exista una intervención desde la planeación de los propios centros, así como una capacitación adecuada y eficaz para evitar exclusión y aislamiento, aunado a las estrategias o metodologías que no logran beneficiar del todo al alumno, por el mismo aspecto de la comunicación ya mencionado con anterioridad. En el aspecto social de la escuela se llegan a destacar las conductas de condescendencia, infantilización, subestimación, los estigmas y prejuicios, para los estudiantes, lo cual se incluye de igual manera como parte de la problemática, teniendo en cuenta que es un aspecto que desarrolla procesos de exclusión.

Con el paso del tiempo el tema de la discapacidad en la educación superior ha sido el centro de muchas controversias, desde si ellos tienen el derecho de cursar una carrera universitaria, según Sebastián-Heredero y Tanganelli en 2020 “Hasta la década de los 90 del siglo XX, la escolarización de las personas con discapacidad estaba orientada con una perspectiva psico-médica”(p. 2), lo que da a entender que se buscaba primordialmente

atender las necesidades médicas, de salud física de los alumnos con discapacidad, antes de proveer también de una educación de acuerdo a sus características e intereses.

Lo cual hace notar que el acceso de las personas con discapacidad al nivel educativo superior, se sigue viendo limitado, tomando en cuenta no solo el ingreso a las universidades, sino también las barreras que ellos enfrentan a lo largo de su carrera, Landero y Miranda en año 2020 refieren que “a pesar de que México cuenta con la Ley General de Educación en materia de educación inclusiva, desde el año 2016, esta solo aplica para la educación básica general”(p. 2714), limitando el ingreso de la población y dejando al criterio o buena voluntad de las instituciones.

La importancia del estudio radica en la necesidad de seguir la evolución y el progreso en el ámbito educativo sobre temas relacionados con los procesos de inclusión en el contexto universitario. En México actualmente las políticas cubren principalmente a los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria hasta el nivel medio superior, por lo que resulta necesario enfocar la investigación a un área que no suele ser tan abordada en el momento de analizar la inclusión.

Por lo que es importante investigar este tema, debido a que se requiere tener un concepto real y amplificado sobre ¿cómo se vive la inclusión en la universidad?, ¿cómo es aplicada?, ¿cómo se atiende a la diversidad?, y si resulta realmente beneficioso o no, para así identificar las áreas de oportunidad que generan barreras, y poder dar un pie a un cambio positivo que pueda hacer la institución, así como una reflexión propia, que pudiera llegar incluso a otras universidades, e ir cambiando y encaminándose de mejor manera a lo que es la inclusión, y que eso genere un ambiente educativo adecuado para todos los alumnos, y una forma de trabajo más agradable y enriquecedora tanto para los docentes, administrativos, como a los alumnos.

García en 2019 menciona que “únicamente 5% de las personas que viven con discapacidad en México logran acceder a la educación media superior y superior y, de ellas, solamente unas pocas logran concluir satisfactoriamente sus estudios hasta contar con un grado universitario”(p. 7), lo cual hace referencia a un aspecto estadístico que se menciona anteriormente, haciendo alusión a un número generado a partir de datos nacionales, pero



que aun así logran plantar un precedente y apoyar la existencia de un problema generalizado en la educación superior.

Se parte de lo anterior para plantear diversas preguntas de investigación: ¿Se realizan prácticas, políticas y culturas inclusivas en el ámbito superior?, ¿Es difícil acceder y permanecer en las universidades si se tiene alguna discapacidad?, de las que deriva la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los principales retos que enfrentan los estudiantes con discapacidad auditiva asociados a una condición hipoacusia en el ámbito universitario y su relación con las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)?.

### **Marco teórico**

El camino hacia la inclusión educativa en México depende de diferentes factores, tanto culturales, políticos y de prácticas inclusivas que se encuentran en la sociedad, en la comunidad docente, y del marco legal que avala cuál es la conceptualización que da gobierno a la palabra inclusión, la cual, según Sevilla, Martín y Jenaro (2017), mencionan que legalmente “Se enfoca principalmente hacia el alumnado que presenta una discapacidad, perdiendo de vista la diversidad que puede presentarse en las aulas” (p.86), con lo que se hace referencia a dos tipos de alumnos, el regular y el que tiene alguna discapacidad, condición o aptitud sobresaliente, conocido como el especial.

En México, la inclusión en instituciones tanto de educación básica como de media superior y superior, está establecida de manera legal en varios documentos oficiales nacionales, se empieza con el que es la base de todos, en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicada en la versión 2024 del Diario Oficial de la Federación, se dice que “Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado - Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior” (p. 5), en el cual se destaca el principal aspecto que es que todos tienen derecho a recibir educación en todos los niveles, sin importar cualquier característica que los diferencie, por el simple hecho de ser personas, humanos, ciudadanos que son parte de la sociedad, se debe respetar ese derecho.



En el mismo artículo se describe cómo la educación se basa en el respeto a la dignidad, promueve y desarrolla los valores, responsabilidades, los aspectos que nos hacen humanos, así como el papel de los docentes, se menciona la formación y promoción docente. Sin embargo, cabe destacar que en la fracción X del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicada por la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, se menciona sobre la educación superior, donde se establece explícitamente que:

La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas. (p. 9)

Resulta necesario ahora pasar abruptamente a otro concepto que es importante para la comprensión de la temática de la investigación, las Barreras para el Aprendizaje y la Participación son conceptualizadas por la ENEI como las que “facilita la identificación de los actores responsables de removerlas dentro y fuera del Sistema Educativo Nacional”(p.9), lo cual indica que las Barreras para el Aprendizaje y la Participación(BAP) son las que impiden que un alumno acceda al aprendizaje y a la participación social y comunitaria, estando presentes siempre en los entornos en el que se desenvuelve, y dependiendo de las prácticas, políticas y culturas inclusivas dentro de estos mismos contextos. Las BAP tienen distintas clasificaciones de acuerdo a varios autores, la ENEI las agrupa en 3 categorías, estructurales, normativas y didácticas, las cuales se describen a continuación.

Por su parte, Covarrubias en 2019 realiza una propuesta de clasificación de las BAP, planteándose de la siguiente manera: Culturales, con dos subdivisiones que son actitudinales e ideológicas; políticas; y prácticas, de igual manera esta última con dos subdivisiones que son de accesibilidad y de didáctica. Después de en su mismo escrito acordar que existen múltiples conceptos para las BAP, pero que hay puntos en común al momento de definir las, menciona que esas similitudes “se han reiterado en los diferentes

normativos o lineamientos, como por ejemplo que las barreras surgen de la interacción de la persona con sus contextos y que estos pueden ser de diferente índole” (2019, p. 140).

El proceso de inclusión a nivel superior es distinto, la exigencia queda a consideración de las instituciones, incluso se categorizan las barreras presentes en relación con las estructurales, Corrales, Soto y Villafañe en el año 2016 toman el estudio de Borland y James de (1999), donde se concluyen tres tipos de barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad en el nivel superior, las cuales son “el acceso físico (infraestructura y espacios); la falta de un sistema de retroalimentación para transferir buenas prácticas para fomentar su inclusión; y la dimensión ideológica-moral referida a las relaciones de poder en contextos de discapacidad”(pp. 3-4), las cuales se puede apreciar que se relacionan con la categorización de estructurales, las didácticas y las actitudinales, presentadas en este documento.

En 2008 se proclama la Declaración de Yucatán sobre los derechos de las personas con discapacidad en las universidades, Cruz y Casillas mencionan en 2017 que dicha declaración contempla “la necesidad impostergable de promover y proteger en las universidades los derechos de las personas con discapacidad, garantizar la igualdad de oportunidades para ellas, y evitar que sean objeto de cualquier forma de exclusión”(p. 43), la Declaración de Yucatán es un documento que plasma las consideraciones y principios que debe de tener una universidad en relación con sus estudiantes con discapacidad.

En todo el mundo el tema de la inclusión ha cambiado y ha mostrado cambios realmente significativos tanto en el aspecto educativo como en el comunitario, en lo legal ya se ve respaldada la inclusión; sin embargo, se puede apreciar que en el mundo de la educación superior ha llevado otro proceso distinto, a partir del 2018 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), mencionan en ese año, que el 1% de la totalidad de estudiantes de instituciones de educación superior eran personas con alguna discapacidad, y que de igual manera, en 2017, un estudio resaltó que la mayoría de universidades de ese año no contaban con apoyos o asistencia a estudiantes con discapacidad (Landerero & Miranda, 2020).

En 2019 se publican los Lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad, por García y colaboradores en México, a través del corpus universitario de la Universidad Veracruzana, en la cual se destaca un enfoque basado en derechos humanos, así como la presencia de las distintas barreras existentes en el entorno social del alumnado. Cabe destacar que en ese mismo documento se hace mención de 13 universidades a lo largo de todo el país que implementaron la Lengua de Señas Mexicana (LSM), y que “Dentro del contexto de estas universidades, la iniciativa ha sido impulsada por la participación de diversas organizaciones civiles de sordos, con el fin de generar procesos de inclusión en la vida universitaria”(p. 97), lo cual se considera como un avance importante respecto a la inclusión en instituciones que tienen matriculados estudiantes con discapacidad auditiva, sin embargo, se resalta que son solo 13 universidades de todas las de México.

En 2022 se realiza la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO, y en su informe, la Red de Planeta Formación y Universidades (IBERONEX), menciona que “Los Lineamientos y políticas de Educación Superior Inclusiva e Intercultural definen la educación inclusiva como una estrategia central para lograr la inclusión social” (p. 33) se añade que esta “va más allá del concepto tradicional asociado a exclusión y permite pensar un modelo educativo abierto y generoso, que atiende la diversidad como una característica inherente del ser humano” (p. 33), lo cual indica que a nivel internacional, por parte de organizaciones y acuerdos mundiales, se han creado y fomentado políticas inclusivas, y se ha generado una concientización general, lo que permite apoyos y posibilidades de acceso y permanencias en universidades e instituciones en varios países participantes.

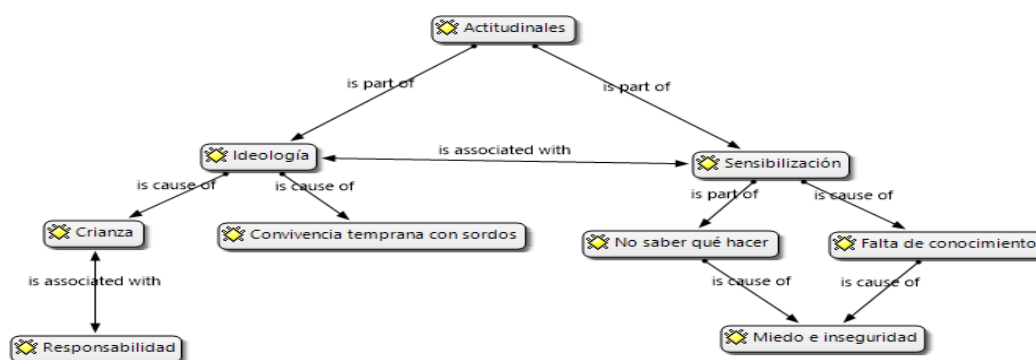
### **Metodología**

La investigación es realizada bajo el paradigma interpretativo, de corte cualitativo, de tipo fenomenológico. Se elige el paradigma debido a que se puede tomar un curso más apegado a la realidad que viven los estudiantes; se elige el método con base a la recuperación de las experiencias de los alumnos. Se elige que fuera de tipo fenomenológico debido a que el objeto de estudio son los estudiantes que probablemente vivieron experiencias similares, y se utiliza la entrevista para describir el fenómeno en común, y describir lo más cercano posible a la realidad de la problemática.

Los sujetos de estudio son 4 estudiantes con discapacidad auditiva, específicamente con un diagnóstico de cofosis de cuarto a octavo semestre de distintas licenciaturas de facultadas asociadas al ámbito de la salud y prescripción de la actividad física, durante el proceso de la entrevista fueron acompañadas por su intérprete, profesionales en LSM formadas en el ámbito universitario, su proceso de selección fue por invitación. Con la finalidad de recuperar la información se categorizó de la siguiente manera: Estructurales, Normativas, Didácticas y Actitudinales. Barreras que definen la forma de actuar de los que rodean a una persona que se encuentra ubicada en un grupo vulnerable por alguna condición específica, se refiere directamente a las personas y su comportamiento, provienen de ideas y premisas arraigadas (Covarrubias, 2019).

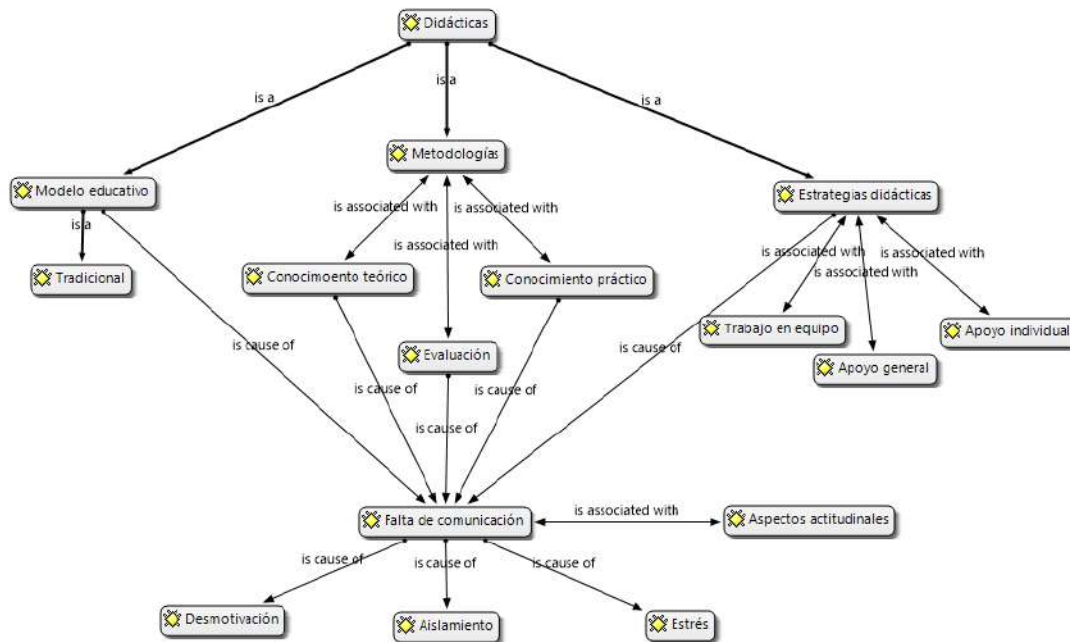
## Resultado

Con las experiencias rescatadas se puede considerar que la universidad se encuentra con la aplicación de un modelo de integración educativa en su generalidad, con excepciones de prácticas inclusivas que van en camino a salirse de ese modelo; se toma en cuenta la existencia de un mayor porcentaje de actitudes excluyentes y discriminatorias, o incluso de indiferencia, por parte tanto de alumnos como de maestros, se puede reflexionar en las pocas prácticas positivas, que ayudan a los alumnos a sentirse bien y apoyados dentro de la facultad.

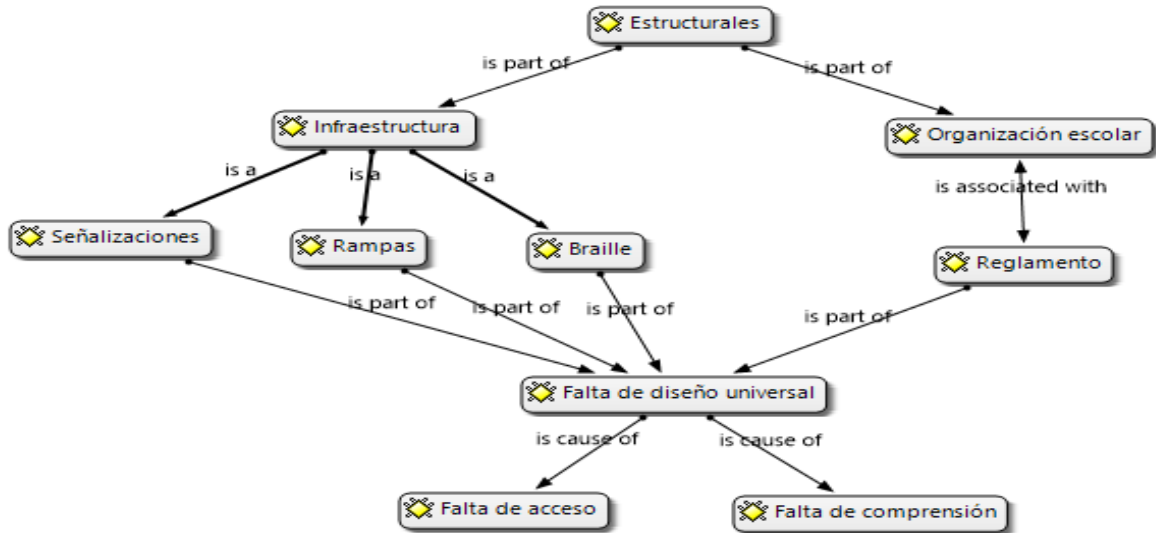


Al añadir estas experiencias del aspecto didáctico, se puede apreciar una generalidad de prácticas poco inclusivas, como lo son la inflexibilidad y falta de diversidad en la

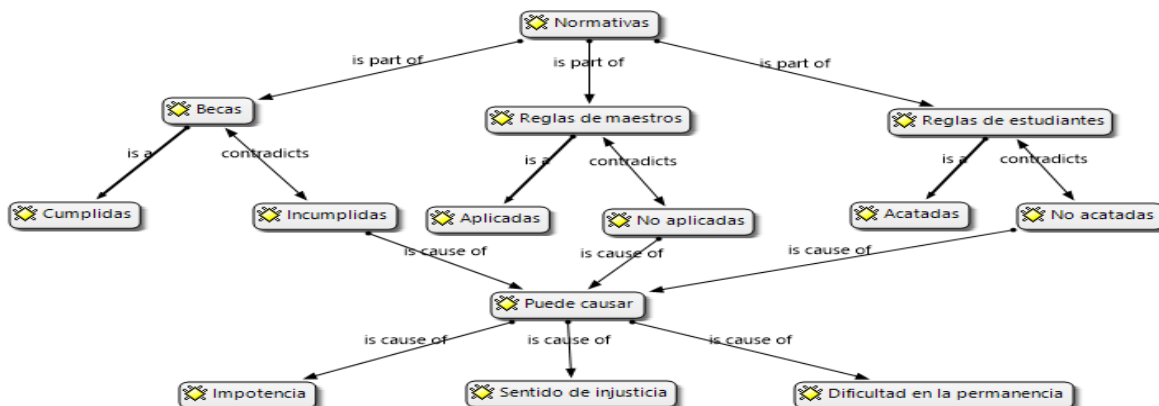
evaluación, las estrategias de trabajo, y al momento de brindar las explicaciones teóricas, lo cual afecta de manera directa en el desempeño y comprensión de los estudiantes, al no poder expresar y recibir de manera completa la información recibida, se retoma el hecho de que existe una clara falla en la comunicación, ya sea por falta de sensibilización y conocimiento sobre las condiciones de los alumnos; existen ciertas excepciones de docentes que se informan y buscan atender a todos los alumnos, caben ambos casos en esta categoría.



En la institución existen precisamente barreras de tipo estructural, pero en menor medida que el resto de las barreras, resaltando principalmente la forma en la que está escrito o presentado el reglamento, no se considera una barrera normativa debido a que, el problema no está en sí en la aplicación de las reglas, sino en cómo son presentadas y cómo se facilita o no su acceso a todas las personas.



Así como el aspecto estructural, la normativa es de las categorías que menos se manifestaron, se presenta una incongruencia en la aplicación del reglamento principal, ya que al negársele a la estudiante la beca a pesar de que cumplió con las horas de servicio acordadas, se puede hablar de que existen fallas en los programas de registro, o en la comunicación entre el personal encargado, o bien en los lineamientos que rigen dicha dependencia de la universidad, de igual manera, se resalta que la estudiante en cuestión tuvo la oportunidad de pagar aunque se le haya invalidado su beca, pero si hubiera sido una persona que no tiene esa posibilidad, este error le hubiera afectado directamente en su permanencia en la institución.



Surgen, de igual manera, tres categorías emergentes, que son Motivación Personal, Confianza y Antecedentes, las cuales se relacionan con las categorías principales, en el



aspecto de la importancia respecto a cómo las vivencias personales, la motivación personal y la confianza y la autoestima que se tenga influyen fuertemente en la percepción que se tiene sobre el entorno y sobre uno mismo, así como a la manera en que se enfrentan a ciertas situaciones sociales y académicas.

La motivación personal puede influir positivamente en cómo la persona enfrenta las barreras presentes en su contexto educativo, y en cómo percibe el entorno en el que se desarrolla; la confianza y la autoestima puede influir en la autopercepción, generando vergüenza o inseguridad si existe una falta de, se puede apreciar que dos participantes expresan vergüenza respecto a su interacción con sus demás compañeros y por el hecho de ser sordas; y los antecedentes son parte de las historias de vida que influyen en el modo en que una persona ve o analiza alguna situación, y en cómo reacciona al enfrentarla.

Se rescata de la parte cualitativa que en la Institución Universitaria no existe un modelo inclusivo en ninguno de sus aspectos, puesto que, de acuerdo a la SEP (2016), tomada de Valenzuela y otros, en 2020, la inclusión es un modelo educativo que “asume la diversidad como característica inherente a los grupos sociales, por ende, busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos a fin de aprovechar los programas en beneficio de cada uno de los integrantes” (párr. 17), lo cual no se alcanza a observar de manera completa en la universidad, con base en lo investigado.

Es cierto que ha habido ciertos cambios que han beneficiado a los estudiantes, como la contratación de intérpretes de LSM, pero se percibe que la barrera que está más presente es la relacionada con lo actitudinal, y que en los demás tipos de barrera están presentes aspectos actitudinales, relacionados con lo ideológico y la cultura, esto considerando lo mencionado por palacios en 2008, citado por Corrales, Soto y Villafañe en 2016, donde se hace notar que “las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino que son, en gran medida, sociales”, algo que ya se había resaltado con anterioridad en este estudio, pero que resalta que este aspecto termina convirtiéndose en barrera de otra categoría, dependiendo de cómo sean ejecutadas, o no, ciertas acciones, acuerdos y medidas.



## Discusión y conclusiones

Se llega a la conclusión que las principales barreras que enfrentan son; las actitudinales y didácticas dentro de su contexto educativo. De acuerdo con las preguntas de investigación, se identifica una universidad en el intento de desarrollar prácticas inclusivas, en la aplicación de estrategias de capacitación al personal docente y administrativo, campañas de sensibilización, es decir se encuentra las condiciones básicas para el desarrollo de procesos de integración, sigue existiendo una falta de coherencia entre las indicaciones y pensamientos de los directivos, y lo que se aprecia realmente en la institución no se visualiza un interés por el desarrollo de procesos de inclusión, se percibe a una sociedad renuente al desarrollo de culturas en favor de una escuela inclusiva.

Las personas con discapacidad perciben en su mayoría actitudes excluyentes, discriminatorias y de indiferencia, con una minoría de prácticas inclusivas, en contraste con los resultados de la encuesta, puesto que la población estudiantil expresa una mayor cantidad de prácticas inclusivas respecto a lo actitudinal, a lo que son las relaciones interpersonales y sociales, aunado al hecho de que la parte que representa a la minoría, por lo general a estudiantes que se sienten en situación de riesgo, ya sea por alguna situación socioemocional, psiquiátrica, cuestión de género u orientación sexual.

Se aprecian inflexibilidad y falta de una evaluación diversificada, así como estrategias y metodologías poco funcionales para la atención a la diversidad, de igual manera con una minoría en cuanto a docentes que buscan capacitarse y que pretenden que todos comprendan los temas, por parte de las personas con discapacidad, en comparación con los resultados cuantitativos, permiten identificar que los estudiantes perciben un mayor porcentaje en cuestión de prácticas inclusivas por parte de los profesores, así como detectan que existe una accesibilidad completa al aprendizaje para todos los alumnos, y el apoyo de los docentes, quedando de nuevo contra posicionados ambos resultados.

## Referencias

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., & Shaw, L. (2002). Índice de inclusión. Bristol, UK: Center for studies on Inclusive Education (CSIE).

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2023). Ley General de Educación. (págs. 2-20). DOF. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (págs. 5-9). DOF. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Corrales, A., Soto, V., & Villafañes, G. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena, demandas estudiantiles-desafíos institucionales. *Actualidades investigativas en educación*, 16(3), 1-29. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44746861005.pdf>
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: Una propuesta para su clasificación. En *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (págs. 135-157). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Cruz, R., & Casillas, M. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la educación superior*, 46(181), 35-53. Obtenido de <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/95/68>
- García, J., Rando, A., Sánchez, F., Colomer, J., Cortés, O., Esparza, M., . . . Mengual, J. (2018). Cribado de la hipoacusia (Parte 1). *Pediatría Atención Primaria*, XX(80), 121-143. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/3666/366657893015/html/>
- IBERONEX. (2022). La Inclusión en la Educación Superior. Diversas experiencias y prácticas latinoamericanas por una educación de calidad donde nadie se quede atrás. Conferencia Mundial de Educación superior de la UNESCO. Obtenido de <https://whec2022.net/resources/Informe%20Iberonex%20inclusion%20en%20educacion%20superior.pdf>
- Landero, G., & Miranda, M. (2020). La Educación Inclusiva en el Marco de la Educación Superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(4), 2713-2726. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/6198/619867501014/html/>

SEP. (2021). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional. México: SEP.

Sebastián-Heredero, E., & Tanganelli, P. (2020). Desafíos de la inclusión en la Educación Superior: reflexiones internacionales sobre prácticas educativas transformadoras. Revista Educação Especial, 33, 1-18. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/3131/313162288070/html/>

Valenzuela, B., Guillen-Lúgigo, M., Campa, R., & Sánchez, C. (2020). Modelo Inclusivo por medio de las TIC en atención a estudiantes universitarios de grupos étnicos. Psicumex, 10(1), 21-38. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/6678/667871446002/html/#:~:text=La%20includi%20educativa%20se%20puede,cada%20uno%20de%20los%20integrantes%20>

## Diseño Universal para el Aprendizaje: Un medio de inclusión para el alumnado

Lic. Dulce Maria Ibarra Cibrian

dulce.ibarra20@benejpl.edu.mx

Mtro. Brian Michael Corrales Maytorena

bcorrales@benejpl.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna

Línea temática 7: Educación, desigualdad social e inclusión.

### Resumen

El presente reporte parcial de investigación tiene como objetivo general, diseñar planeaciones didácticas desde el principio de universalidad para el aprendizaje a fin de lograr la inclusión de todo el alumnado del segundo grado de una escuela primaria en Ensenada, Baja California, México. Los resultados permiten observar que el diseño didáctico bajo los principios del DUA: presentación, acción e implicación, favorecen la inclusión del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras clave:** DUA, inclusión, planificación didáctica.

### Planteamiento del problema

La educación es un pilar esencial para la formación integral de los educandos. No solo implica en adquirir conocimientos sino también en el desarrollo de habilidades, valores y actitudes que permitan a los alumnos convertirse en ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con la sociedad. Para comenzar, se debe de tener en cuenta que la educación es un derecho fundamental para el ser humano. Tal como plantea la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2022), es una herramienta esencial para el desarrollo individual y social, debido a que permite el ejercicio de otros derechos y es pieza clave para promover la inclusión mediante la integración social e igualdad en el acceso de oportunidades de diversa índole.

En México, la inclusión es imprescindible para el desarrollo de los educandos, es por ello que el Artículo 3ro Constitucional (DOF, 2019), puntualiza que la educación que ofrece el Estado, debe ser de excelencia, igualitaria, universal e inclusiva, a fin de que todos los mexicanos desarrollen al máximo todas sus potencialidades. Asimismo, la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (DOF, 2019), señala que todos los menores tienen derecho a la igualdad sustantiva, a vivir incluidos en una comunidad y en igualdad de condiciones. También estipula su derecho a la educación a través de un diseño universal de accesibilidad y su participación en actividades recreativas, deportivas, lúdicas o culturales en instituciones públicas, privadas y sociales.

Con esto en mente, desde la escuela deben garantizarse condiciones que permitan el desarrollo óptimo de los individuos. Una forma de conseguirlo, es tomar en cuenta diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los alumnos, para eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), lo que se relaciona con el principio de accesibilidad que establece el marco legal mexicano. A través de éste, se realizan ajustes razonables y se implementan medidas específicas para potenciar el aprendizaje y la formación integral del alumnado.

Por otro lado, el Plan y programa de estudios (Secretaría de Educación Pública, 2022), materializa los fundamentos legales del sistema educativo mexicano, debido a que uno de sus principios rectores es la inclusión. Desde éste, se sostiene que el profesorado es pieza clave para hacer real el planteamiento curricular, ya que el docente redefine la enseñanza para poner al centro al alumnado. Esto tiene como finalidad la atención de sus necesidades para contextualizar la enseñanza y favorecer la construcción de aprendizajes significativos. No obstante, Medina (2016) expone que existe un porcentaje considerable de profesionales de la educación que no tienen claros los conceptos relacionados con la discapacidad y muestran indiferencia en la atención a la diversidad de los niños y niñas. En su estudio, se deja ver que el 33,4% de los profesores participantes, opina que la educación inclusiva no es un mecanismo de igualdad de oportunidades, por lo que establece a la práctica docente, como uno de los principales factores que dificultan la inclusión del alumnado. De acuerdo con su trabajo, el desinterés y falta de involucramiento del personal docente en lo que

refiere a la creación de oportunidades de aprendizaje para todos los educandos, son factores que contribuyen a la exclusión.

De la misma manera, Velásquez et al. (2016) encontraron a través de un estudio cuasi-experimental con docentes de educación elemental, que los profesores tenían dificultades para realizar planeaciones didácticas bajo el principio de inclusión total de los educandos. Las principales áreas de oportunidad identificadas fueron el desconocimiento de metodologías didácticas, dificultad para reconocer estilos de aprendizaje e intereses de los alumnos, así como carencia de recursos y materiales didácticos para brindar una enseñanza inclusiva. Lo que una vez más, sitúa a la práctica docente como un ámbito de oportunidad para la inclusión del alumnado.

En este sentido, Gómez et al. (2018) llevaron a cabo una investigación para identificar las dificultades en la aplicación de proyectos de exploración con estrategias de inclusión educativa que desarrollan algunos docentes. En este estudio se concluye que la práctica de enseñanza favorece la integración, más no la inclusión educativa. En la investigación se exponen tres condiciones que favorecen lo antes dicho. La primera, es el desconocimiento del diagnóstico de alumnos que presentan alguna discapacidad o trastorno del aprendizaje; la segunda refiere a las dificultades en el proceso de diseño didáctico para favorecer el desarrollo y la participación activa de los niños y niñas; mientras que la tercera alude a las dificultades que experimentan los docentes para implementar actividades y relacionarse con el alumnado que presenta discapacidad, principalmente por la carencia de recursos y herramientas educativas.

Con base en lo antes expuesto, es posible sostener que es indispensable transformar la práctica docente para hacer válido el derecho al acceso educativo en condiciones de igualdad para todas las personas. Desde la docencia, esto puede atenderse desde el diseño didáctico, proceso en el que el profesorado esboza estratégicamente la manera en que incidirá en el aprendizaje del alumnado. Lo antes dicho, toma sentido a partir del vacío de conocimiento que establece Alba Pastor (2019), donde se señala que “se necesitan medidas estratégicas para que se logre la implicación de la comunidad educativa, docentes, equipos

directivos, y administración educativa, entre las que se identifica por su papel estratégico la formación en modelos didácticos inclusivos” (p. 64).

A partir de lo señalado, el presente reporte parcial de investigación forma parte de un Informe de Prácticas Profesionales para obtener el grado de Licenciada en Educación Primaria. El objetivo general de la investigación fue *diseñar planeaciones didácticas desde el principio de universalidad para el aprendizaje para lograr la inclusión de todo el alumnado*. En esta ponencia, se presentan los resultados del objetivo específico: *diseñar estrategias didácticas bajo el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) para favorecer el desarrollo de las capacidades del alumnado*.

### **Marco teórico**

En el ámbito educativo, la inclusión se comprende como un proceso que favorece a la superación de obstáculos que limitan la presencia, la participación y logros en los aprendizajes de los alumnos (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2018). Está orientado a garantizar el derecho a la educación a todos en igualdad de condiciones, considerando la equidad de oportunidades en la participación de los procesos integrales de aprendizaje. Desde este posicionamiento, se brinda mayor atención a los grupos vulnerables que pueden presentar riesgo de exclusión o de marginación.

Para Echeita (2006), la inclusión educativa no se limita simplemente a integrar a los estudiantes con necesidades educativas especiales en las aulas regulares, si no que implica un cambio de enfoque educativo y social más amplio y profundo, que supone reformar las escuelas para que sean accesibles y equitativas para todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, sociales o culturales.

Al respecto del trabajo en las escuelas, el docente es visto como un agente de cambio y transformación social, comprometido con la creación de un sistema educativo más justo, equitativo y de calidad para todos los estudiantes. De acuerdo con lo que establece la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022), los profesores son considerados como pilares



“en el marco de un proyecto educativo nacional construido desde la diversidad, que privilegie el bienestar de la población y la emancipación de las y los estudiantes” (p. 35).

Parte del trabajo de los enseñantes consiste en organizar la enseñanza para posibilitar el aprendizaje del alumnado. A través de las ideas de Rosselló (2010), la planificación didáctica es entendida como un instrumento fundamental para el docente, ya que permite realizar un proceso de reflexión que se lleva a cabo antes, durante y después de la clase. En ella se ejecuta un proceso paulatino de identificación de capacidades de los alumnos y se observa cómo ellos van respondiendo a las actividades propuestas. De tal manera que se abre la posibilidad de construir una planeación flexible y accesible a todo el alumnado. De este modo, el docente evita seccionar el grupo con diversas actividades según sus necesidades educativas, sino que todos se ven atendidos desde el plan diseñado.

Para continuar, la SEP (2023), establece que la planeación didáctica debe de tomar en cuenta los intereses y necesidades del alumnado, así como el contexto sociocultural en el que se desenvuelve la enseñanza, esto promueve que planificar estratégicamente permite que el conocimiento se desarrolle de manera continua y eslabonada, a su vez donde todos se vean incluidos en el proceso de adquisición de aprendizajes. Ante esto, Díaz Barriga (2006) establece la relevancia de la planeación contextualizada para la inclusión, ya que permite realizar un diseño de trabajo en donde todos los alumnos estén contemplados, así como los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En atención a lo anterior, el siguiente concepto a abordar es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Díez y Sánchez (2015) lo definen como un modelo educativo que aborda el diseño del currículo (objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación) para facilitar la construcción del aprendizaje. Uno de sus principales fundamentos es que la enseñanza se desarrolle bajo los principios de equidad e inclusión; también pone especial atención al empleo de materiales didácticos que faciliten el aprendizaje; y considera de vital importancia la atención a las características, intereses y motivaciones del alumnado como vehículo para conseguir el aprendizaje.

Para finalizar, Alba (2019) señala que el DUA inicia desde la planeación didáctica, y permite a los docentes el marco de enriquecimiento y la flexibilización del currículo de

acuerdo con el contexto donde se trabaja y las necesidades educativas existentes con el objetivo de atender a la diversidad. Esto con el fin de reducir las barreras que dificultan la apropiación del saber y brindar oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado. Para ella, una propuesta didáctica que favorece la inclusión, debe considerar tres principios fundamentales: representar el contenido a través de diversos medios y formas; conseguir que los alumnos accionen mediante la realización de diversas actividades didácticas; finalmente, sugiere que se les implique activamente en el proceso de aprendizaje.

### **Metodología**

Para el desarrollo de la investigación que se reporta en esta ponencia, se empleó la metodología de Investigación-Acción (IA), la cual Evans (2010) considera como una aproximación de investigación que contribuye al estudio de las prácticas docentes y su relación con el aprendizaje del alumnado. Desde las ideas de la autora, “la investigación-acción promueve una nueva forma de actuar, inicia un esfuerzo de innovación y mejoramiento de nuestra práctica que debe ser sometida permanentemente al análisis, evaluación y reflexión” (p. 21).

La IA implica un proceso de espiral reflexiva, es decir, la investigación se desarrolla en fases que se repiten de manera cíclica. La primera de ellas consiste en la *planificación*, momento donde el investigador reconoce y profundiza en una situación problema, y formular objetivos que le llevarán a la intervención; la segunda fase implica la *ejecución* de las acciones, aquí la persona investigadora lleva a cabo lo que diseñó inicialmente, siempre cuidando mantener control y sistematicidad de los procesos ejecutados; la tercera etapa es la *observación*, tiempo en el que se recogen evidencias de la implementación para luego evaluarlas; finalmente se localiza la *reflexión*, fase en la que se generan aprendizajes como resultado del proceso de investigación y con los cuales se inicia de nuevo el proceso cíclico. La principal técnica que se eligió para recoger la información del campo fue la observación. Para la recogida de información se dispuso como instrumento el diario de campo de la docente adjunta e instrumentos de diagnóstico aplicados a los niños y niñas. En el caso del diario de campo, se le asignó un código, por ejemplo DA-280224-23, lo que significa: Diario

de la adjunta, fecha y número de página de transcripción. Éste referente se encontrará en las citas que se presentan en los resultados. En lo que respecta a los instrumentos de diagnóstico aplicados a los alumnos de educación primaria, éstos fueron elaborados por la docente adjunta y validados por su asesor de titulación, así como por la docente titular del grupo de primaria.

El contexto donde se desarrolló fue la escuela Escuela Primaria Cuauhtémoc, que está ubicada en la calle Pípila s/n de la Colonia Cuauhtémoc al sureste de la ciudad de Ensenada, Baja California. Es una escuela pública de sostenimiento estatal que cuenta con todos los servicios públicos: agua potable, luz eléctrica, teléfono, internet, drenaje. En ella trabajan 12 docentes frente a grupo, dos asesores técnico-pedagógicos, un directivo y dos intendentes. La matrícula total del plantel es de 313 alumnos y alumnas.

Los participantes de la investigación fueron la docente adjunta, profesora titular del grupo y 25 alumnos del segundo grado, grupo A. Este grupo se conforma por 13 niños y 12 niñas, cuyas edades son de 6 y 7 años. De acuerdo a los diagnósticos realizados, los estilos de aprendizaje de los alumnos, en su mayoría son kinestésicos representando un 84% del grupo (21 alumnos), mientras que 8% son visuales (2 alumnos) y 8% son auditivos (2 alumnos). Por otro lado, los niveles de conceptualización de la escritura se clasifican por: presilábico: 6 alumnos (24%); silábico: 7 alumnos (28%); silábico alfabético: 4 alumnos (16%); alfabético: 8 alumnos (32%).

Para continuar, se realizó un proceso de análisis y reflexión de cada ciclo, para ello se utilizó el *ciclo de reflexión sobre la práctica profesional* de Smyth (1991), el cual propone un proceso de reflexión sobre la práctica docente que se lleva a cabo de manera cíclica. Éste se divide en cuatro fases: la primera fase es la *descripción*, en ella se recogieron todos los datos de la vida profesional, experiencias, momentos críticos, etc., que permitieron escuchar la voz propia y ayudó a identificar acciones relevantes. En segundo lugar se encuentra la *información/explicación* en donde se realizó una búsqueda de las teorías que guiaron las prácticas relatadas y permitieron su explicación. Posteriormente, se localiza la tercera fase que es la *confrontación*, que es donde se cuestionaron las prácticas y las teorías implícitas, así que supuso una descentralización, es decir, mirarse desde afuera con una actitud crítica

y enfrentarse con la propia práctica. Por último, la *reconstrucción*, donde se plantearon las mejoras que podían alcanzarse, cambiar, hacer distinto o mantenerse

## Resultado

Los resultados que se presentan a continuación, responden al objetivo específico: diseñar estrategias didácticas bajo el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) para favorecer el desarrollo de las capacidades del alumnado. Todas las actividades se desarrollaron en el mes de marzo de 2024 y la responsable del diseño, implementación y evaluación de los resultados fue la docente adjunta. Los resultados que a continuación se exponen, mantienen relación con los tres principios del DUA: representación, acción e implicación. Para apegarse al proceso metodológico que plantea la IA, se realizó una recogida de información de manera crítica y consciente. Esto fue a partir de la problemática identificada a través de diversos ejercicios realizados en la fase *problematización*. El primer instrumento empleado fue una colorama, la cual tuvo como fin la autoevaluación de las competencias profesionales de la Licenciatura en Educación Primaria del Plan 2018. También, se utilizó la técnica de árbol de problemas, en la cual se identificaron las causas y consecuencias que daban origen a la problematización de la competencia profesional con mayor área de oportunidad. Después, se trabajó con la técnica de árbol de objetivos, en donde las causas y consecuencias de la técnica anterior, se convirtieron en objetivos generales y específicos de investigación.

Posteriormente, se planificó a través de matrices de acción, las cuales abordaron las propuestas de solución y las hipótesis de acción. El segundo campo de acción se tituló: *Estrategias didácticas bajo el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*, el cual respondía al objetivo específico de diseñar estrategias didácticas bajo dicho modelo educativo para favorecer el desarrollo de las capacidades del alumnado.

Para la creación de la hipótesis, se recurrió a las ideas de Feo (2010), con lo cual, se considera que las estrategias didácticas son los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) mediante los cuales el docente y los alumnos organizan las acciones en forma consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza-

aprendizaje, y se adaptan a las necesidades de los participantes de modo significativo. De acuerdo con el ciclo en espiral, se realizaron dos intervenciones, en las cuales cada una contó con tres actividades: diseñar, aplicar y evaluar. Las anteriores ellas contenían responsables, recursos y materiales a utilizar, y además fueron evaluadas a través de diversos indicadores e instrumentos de recogida de información, así como un cronograma semanal de aplicación. Para comenzar, la docente adjunta trabajó con el proyecto de actividades artesanales del campo formativo de Ética, Naturaleza y Sociedades. El proyecto tenía como objetivo que los alumnos conocieran las actividades artesanales, valoraran su importancia y realizaran una artesanía para compartir su creación con el resto de sus compañeros. Para llevarlo a cabo, diseñaron estrategias didácticas bajo el DUA, de modo que utilizaron los tres principios establecidos de los cuales implican diversos medios de representación, acción e implicación. Para el primero, se diseñaron actividades para representar la información. Con esto en mente, la docente adjunta propuso el abordaje de textos, ante los cuales el alumnado subrayaba información, observaba videos e imágenes alusivos al tema y manipularon objetos donde ellos pudieran identificar los materiales con los que estaban elaborados. Todas estas actividades planificadas, tenían como intención que los niños y niñas se acercaran al contenido programado desde diferentes aproximaciones, según su estilo de aprendizaje predominante.

Como ejemplo de lo antes mencionado, la siguiente cita del diario de práctica demuestra una de las maneras en que los menores se aproximaron al contenido, tal como la profesora lo diseñó en su planificación didáctica: “C.R. participa y responde que si la comunidad dejara de producirlas no tendrían dinero para vivir. El resto del grupo comparte que está de acuerdo. Esto me indica que los niños están reflexionando sobre la importancia del tema” (DA-110324-252-253).

Para la acción, la enseñante preparó algunas actividades donde los alumnos realizaron investigaciones sobre las actividades artesanales en diversas fuentes de información y compartieron lo encontrado con el resto de sus compañeros. También realizaron una piñata como actividad artesanal y la expusieron dentro del aula, además de realizar los acuerdos asamblearios de los conocimientos que adquirieron con la realización

del proyecto. En el último momento, se contextualizó la actividad al entorno en el que se encontraban y los materiales con los que se contaban. A continuación, una cita del diario de campo que respalda lo mencionado anteriormente: “comenzamos la actividad de la piñata, los alumnos se ven muy entusiasmados y cada que hay alguna interrupción de inmediato se ponen en marcha, no esperan alguna indicación como en actividades anteriores” (DA-140324-260).

La tercera acción emprendida, correspondió a la *implicación*. En ésta, la motivación del alumnado juega un papel importante para involucrarles en el proceso de enseñanza a fin de la construcción de su aprendizaje. Para esto, la profesora diseñó actividades bajo la metodología didáctica por proyectos, a fin de que los menores participaran activamente en el desarrollo didáctico. No obstante, la docente identificó que es necesario reconfigurar el abordaje didáctico, ya que “se sigue excluyendo a los alumnos con dificultades para el aprendizaje, ya que cuando se les pregunta, no saben qué responder o cómo formular sus respuestas”. (ICDM-EPC-190324-264)

En el primer ciclo de intervención existieron dificultades para identificar el desarrollo de las capacidades y la inclusión del alumnado en las actividades de aprendizaje. Esto debido a los tiempos e imprevistos presentados durante la aplicación, ya que se trabajaron tres días de manera virtual y dos presencialmente, siendo que las actividades estaban planificadas para cinco días de esta última modalidad. A continuación, una cita del diario de investigación donde se relata lo mencionado anteriormente:

Se diseñaron actividades en línea por ausencias los dos días anteriores, en ellas debían de ver videos, investigar y reflexionar la información para determinar la importancia de las actividades artesanales. Esto dificultó el proceso de evaluación e identificación de adquisición en los aprendizajes, debido a que no pude observar el desenvolvimiento de los alumnos antes las actividades, simplemente los productos terminados. (DA-140324-257)

Seguidamente, se realizó el análisis de los resultados obtenidos y se propuso un diseño de planeación didáctica flexible que contara con estrategias diversificadas bajo el DUA. Así, como un apartado en la planeación que considerara los aspectos centrales del



contexto y como trabajar en caso de alguna situación emergente. Esto resultó favorable tal y como se expresa a continuación:

El diseño y aplicación de las estrategias diversificadas bajo el DUA permitió que el alumnado se apropiara de los derechos de los animales, propusiera acciones para atender la problemática y expresaran sus ideas a través de un cartel. Los niños se mostraban atentos, participativos y conscientes sobre el tema y problemática planteadas. Esto a través de nuevos medios de representación, acción e implicación (videos informativos, dinámicas de juego para fomentar la participación como la papa caliente y los palitos de la suerte; premios por sus aciertos; subrayar textos; propuestas de solución a problemáticas que afectan a todos; compartir sus emociones y sus experiencias) (DA-240424-290)

Adicionalmente, se diseñó un instrumento de evaluación formativa que considerara todas las pautas de evaluación del proyecto y al final determinará un porcentaje de alcance por cada uno. Dichos elementos permitieron determinar el nivel de logro del Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) y qué capacidades habían desarrollado y fortalecido. Tal y como se señala a continuación:

Tanto alumnos que presentaban rezago como los de desempeño sobresaliente alcanzaron el PDA y desarrollaron sus capacidades. Esto se determinó bajo un instrumento en donde se evaluaba cada pauta de aprendizaje planteada por fase metodológica y al final se determinó un porcentaje en cada una. Todas oscilan entre el 96% y 84%, siendo el más bajo: Expresa sus ideas de manera clara a través de un cartel.” (DA-250424-292)

De tal modo, que se atendió la problemática central, todos los alumnos fueron incluidos en las actividades de aprendizaje y lograron el desarrollo de sus capacidades. A su vez, la docente pudo atender su problemática central y desarrolló su competencia profesional con la finalidad de mejorar su práctica educativa.

## **Discusión y conclusiones**



El diseño de las actividades bajo los principios del DUA, resultó favorable tanto para la docente adjunta como para los alumnos, ya que al considerar los medios de atención a la diversidad que se incluyen en el diseño didáctico, los alumnos comprendían cada momento del proyecto y la relación de la teoría e investigación con la elaboración de su artesanía.

El primero de ellos correspondió a la representación. En ella, es importante considerar las pautas del DUA para la planificación didáctica, a fin de favorecer tanto al maestro como a los educandos. Tal como mencionan Alba et al. (2013), en la planificación bajo los principios del DUA se contemplan objetivos, métodos, materiales y evaluaciones “para reducir barreras, así como a optimizar los niveles de desafío y apoyo para atender las necesidades de todos los estudiantes” (p. 3).

Con dicha experiencia puede respaldarse que el considerar los principios y pautas del DUA desde el diseño de la planeación didáctica, brinda una organización clara para el docente, también reduce las barreras de aprendizaje de los alumnos, ya que se proporcionan múltiples medios de representación que existen para abordar los contenidos con el grupo.

Por otro lado, el principio de acción, implicó que los menores ejecutaran las actividades que la docente preparó para ellos. Esto resultó favorable, ya que la propuesta que se realizó, partió de los intereses y motivaciones de la clase, hecho que contribuyó para su acción. Tal como lo plantea Morell (2009), para fomentar la participación en el aula se recomienda que el profesorado relacione temas con los intereses de los alumnos, traigan al aula experiencias personales para ejemplificar y partir de ellas como contenido de clase, también realice preguntas que permitan la retroalimentación y se haga explícita la necesidad de que durante la clase, los niños y niñas aporten sus saberes, lo cual enriquece la sesión.

Finalmente, el principio de implicación, supone que los educandos estén interesados y motivados por aprender lo que el docente diseña para ellos. Esta actividad no resultó tal como la profesora esperaba, principalmente porque tuvo dificultades para que los menores con problemas para el aprendizaje, se involucraran activamente en los ejercicios de clase. En este sentido, una forma de mejorar la actividad es fomentar la inclusión a través de la

motivación de los alumnos con barreras para el aprendizaje, para hacerlos partícipes en los momentos donde se compartan reflexiones e ideas.

Esto es consistente con las ideas de Airasian (2002), quien comparte que cuando se planea, es importante considerar las características de los alumnos con las siguientes preguntas: ¿Qué pueden aprender en el estado actual de su desarrollo? ¿Qué temas de la asignatura dominan ya? ¿Qué complejidad tienen los materiales didácticos que utilizan? ¿Con qué eficiencia trabajan en grupos? ¿Aprenden por su cuenta? ¿Qué adaptaciones es preciso realizar para los alumnos con diversas clases de deficiencias? Es por eso que se debe de considerar la habilidad, madurez, necesidades, independencia, amplitud de la atención, discapacidades y autocontrol.

En conclusión, es importante recalcar que diseñar estrategias didácticas bajo los tres principios mencionados, favorece que los aprendices se apropien de los saberes que el docente establece como meta de aprendizaje. Algo que no puede dejarse de lado, es el hecho de poner atención en la participación activa de todos los niños y niñas, ya que esto asegurará que interactúen con otros para consolidar sus saberes.

## Referencias

- Airasian, P. (2002). *La evaluación en el salón de clases*. Mc Graw Hill. México.
- Alba, Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, segunda época, 6(9), 55-66.  
[https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/190783#:~:text=Ver/Abrir-,Alba.pdf%20\(835.2Kb\),-Nivel%20Educativo%3A](https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/190783#:~:text=Ver/Abrir-,Alba.pdf%20(835.2Kb),-Nivel%20Educativo%3A)
- Diario Oficial de la Federación. (2019). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Editorial Mc Graw-Hill Interamericana. México.

- Díez, E., y Sánchez, S. (2015). Diseño Universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*. 43(2), 87-93. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277315000025?via%3D>
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea Ediciones.
- Evans, E. (2010). Orientaciones metodológicas para la investigación-acción. Ministerio de Educación de Perú. Perú.
- Feo, R. (2015). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 16(3), 221–236. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1951>
- Gómez, J., Mosquera, L. y Márquez, E. (2018). Dificultades en la aplicación de estrategias de inclusión educativa en centros infantiles de la Corporación Educativa Nueva Gente (CORINGE). Bibliotecas Universidad de San Buenaventura. Colombia.
- Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. (2019). Diario Oficial de la Federación (DOF)
- Magaña, S. y Hernández, J. (s.f.). Importancia de la planeación contextualizada en la práctica docente. *Desafíos Educativos*. 3(1), 21-36. <http://revista.ciinsev.com/assets/pdf/revistas/REVISTA3/2.pdf>
- Medina, M. (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 9(1), 196-206. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/80/77>
- Morell, T. (2009). ¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias? Editorial Marfil S.A. España.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2022). El derecho humano a la educación. América del Sur.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2018). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.

- Roselló, M. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. Revista Iberoamericana de Educación. 51(4), 1-10. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3197Ramon.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Evaluar y planear. SEP. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. SEP. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). Orientaciones para implementar las progresiones de aprendizaje a través de la planeación didáctica. SEP. México.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. Revista de Educación, (294), p. 275-300. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:48778ad4-643b-4fb8-b5dc-2277afbe240b/re29414-pdf.pdf>
- Velásquez, Y., Quiceno, E. y Tamayo-Agudelo, W. (2016). Construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva. Actualidades Investigativas en Educación. 16(3), 331-366. <https://www.redalyc.org/journal/447/44746861015/html/>

**"Efectos de la formación docente en inclusión y perspectiva de género en escuelas  
normales de Nuevo León"**

Dra. Rebeca Rodríguez Garza  
rebe garza.r@gmail.com

Subsecretaría de Desarrollo Magisterial

Mtra. Karen Almanza Reyes  
kalmanzar@enehrl.edu.mx

Mtra. Carmen Georgina Botello Garza.  
cbotellog@enehrl.edu.mx

Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

**Resumen**

Identificar y prevenir la violencia de género en las aulas requiere replantear las construcciones personales de los estudiantes normalistas, influenciadas por la cultura familiar y social. Este estudio cualitativo, exploratorio y descriptivo, evaluó los efectos de los cursos del Trayecto Curricular de Perspectiva de Género en el Plan de Estudios 2022. Se analizó la preparación profesional y personal de 206 estudiantes (193 mujeres y 13 hombres) y 8 docentes (2 mujeres y 6 hombres) de las Licenciaturas en Preescolar y Biología en Escuelas Normales de Nuevo León, México. Mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales, se identificaron patrones y temas emergentes en las respuestas; se visibilizaron conductas agresivas normalizadas, barreras enfrentadas por mujeres debido a prejuicios y estereotipos, y la insuficiente preparación profesional para manejar temas de diversidad y perspectiva de género. También se observó resistencia al cambio por parte de familias y docentes, dificultando prácticas inclusivas y equitativas. Un hallazgo significativo fue la reflexión crítica de estudiantes y docentes sobre sus propios paradigmas, que condicionan su conducta en ámbitos familiares y escolares.

**Palabras clave:** perspectiva de género, inclusión, formación docente.

## Planteamiento del Problema

La formación docente en perspectiva de género, igualdad y equidad es crucial para eliminar estereotipos y prejuicios que influyen negativamente en la educación de los alumnos. Sin embargo, un docente refleja en su práctica, su propia concepción y visión de vida, por ello es necesario identificar las diversas formas de violencia de género que muchas veces se han “normalizado”, saber cómo actuar y dónde buscar apoyo. Este proceso de formación implica, en menor o mayor medida, despojarse de concepciones arraigadas, en el que será necesario des-aprender y re-aprender, lo cual puede resultar doloroso y en algunos casos lento, a partir de la capacidad de análisis crítico y el deseo de cambio que cada estudiante y profesor normalista posean.

La perspectiva de género ha sido un tema pendiente en las mallas curriculares de la formación docente inicial y es hasta los planes y programas de Estudio 2022, cuya característica histórica de flexibilidad curricular, que se proporciona la oportunidad de particularizar la oferta educativa a las características y necesidades regionales. Es por ello que las 14 licenciaturas de formación docente, que se ofrecen en el Estado de Nuevo León contemplan, en sus espacios de flexibilidad curricular, un trayecto formativo con tres cursos de perspectiva de género: 1) La construcción social del género, 2) El derecho a la igualdad sustantiva en la vida social y escolar, 3) El enfoque de género en la práctica docente.

Excepto las Licenciaturas en Preescolar y La Enseñanza y el Aprendizaje de la Biología, cuyos cursos los llevan de 3<sup>o</sup> a 5<sup>o</sup> semestres; el resto los abordan de 4<sup>o</sup> a 6<sup>o</sup> semestres. Estos cursos implican campos de estudio de urgente análisis y debate que, en sintonía con la visión de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), proyectan el carácter integral de la formación docente y asumen las necesidades sociales y comunitarias, como son la perspectiva de género, el enfoque de derechos humanos y las prácticas situadas para superar las discriminaciones y violencias.

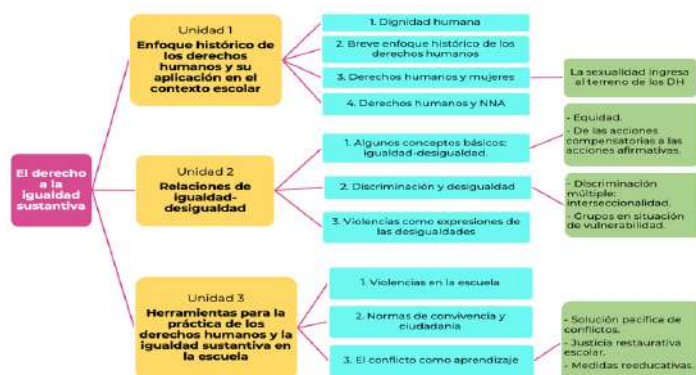


El primer curso, “La construcción social del género”, constituye un hito en la historia de la formación normalista. Resulta estratégico al sentar las bases para la comprensión crítica del orden social



dominante y su superación, y develar cómo las diferencias biológicas atribuidas al sexo se han normalizado y convertido en desigualdades simbólicas, sociales, políticas, culturales y económicas. El hecho de abordar la visión crítica sobre la sociedad heteropatriarcal y descubrir que la escuela lo reproduce a través de las prácticas escolares, el currículum oculto, el lenguaje, las interacciones sociales y los materiales educativos, busca abrir la posibilidad de cuestionar, indagar, observar, denunciar, actuar y lograr la transformación de las prácticas sexistas, machistas, elitistas, así como develar los mecanismos de las homofobias y transfobias en los espacios escolares. Formar docentes con Perspectiva de Género (PG), contribuye a generar prácticas contra hegemónicas y relaciones igualitarias.

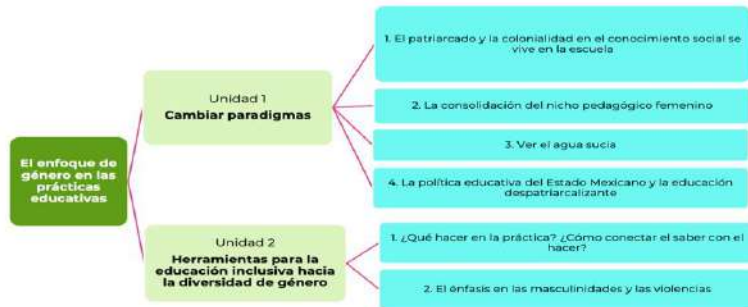
El segundo curso, “El derecho a la igualdad sustantiva en la vida social y educativa”, propone explorar las nociones fundamentales del enfoque de los derechos humanos y su práctica en la escuela para



construir nuevas relaciones a favor de la igualdad y la convivencia pacífica. Forma parte del trayecto formativo “Fundamentos de la educación”, y se inscribe en la fase de profundización y de la flexibilidad curricular, con tres unidades de aprendizaje.



El tercer curso, “El enfoque de género en las prácticas educativas”, propone brindar herramientas metodológicas para la instrumentalización de la práctica pedagógica con perspectiva de género. El curso forma parte del trayecto formativo “Formación pedagógica,



didáctica e interdisciplinar”, y se inscribe en la fase de profundización y de la flexibilidad curricular, integrado por dos unidades o bloques temáticos.

La definición de los programas de los tres cursos del trayecto implicó el trabajo colaborativo de diversos académicos e instancias de la Secretaría de Educación en el Estado y su implementación fue un reto importante para las Escuelas Normales, por ello, se buscó conocer los efectos de la implementación del primer curso en las licenciaturas de preescolar y biología a fin de generar acciones de mejora para las posteriores generaciones de estudiantes, así como del resto de las licenciaturas.

### Marco Teórico

Según la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) en el 2021, el Estado de Nuevo León muestra que el 68% de las mujeres mayores de 15 años han sufrido violencia a lo largo de la vida, siendo la sexual la de mayor prevalencia (50.5%), seguida por la psicológica (47.6%). Respecto al ámbito escolar, el mismo estudio revela que la violencia es ejercida principalmente por compañeros (38.8%) y docentes (22.8%), lo que es alarmante si el 68.5% se lleva a cabo dentro de la escuela. (INEGI, 2022b). En este mismo sentido, el reporte sobre la situación que guarda la discriminación y violencia de género en educación básica y media superior, elaborado por CEIDAS y SEP, en el año 2015, refiere que “el 47 por ciento de las niñas y 43 por ciento de los niños que fueron consultados dijo estar de acuerdo en algún grado con la idea de que son las niñas las responsables de las tareas del hogar.” Con respecto al cuidado de los hijos, el “56 por ciento de los estudiantes asume que debe darse por igual entre hombres y mujeres, pero todavía 29 por ciento de los

estudiantes declaró que es un deber de las mujeres”. La Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) en el 2022, evidencia que aún el 34% de la población de niñas y niños de 9 a 11 años estuvo de acuerdo en que jugar con muñecas es solo para niñas (INEGI, 2022a).

Fernando Savater (1997), en su obra "El valor de educar", argumenta que la familia nuclear, tradicionalmente la principal institución para la transmisión de valores y conocimientos, está experimentando un "eclipse" debido a cambios socioeconómicos y culturales. Los roles tradicionales en la familia se están redefiniendo, especialmente con la creciente participación de las mujeres en el mercado laboral. Esto ha llevado a que la educación y la formación moral de los niños sean compartidas con instituciones externas, como escuelas y medios de comunicación, que a menudo presentan valores y modelos de comportamiento diferentes a los de la familia.

Savater (1997) señala que la autoridad de los padres está siendo erosionada por una sociedad que promueve valores de igualdad y cuestiona las jerarquías establecidas, dificultando que los padres guíen efectivamente a sus hijos. Esta situación plantea retos significativos para la escuela, que ahora debe asumir un papel más importante en la educación ética y cívica. Es crucial que los futuros docentes reciban formación adecuada para desafiar sus propias creencias adquiridas y promover un ambiente de respeto mutuo, inclusión y equidad en las escuelas, protegiendo a los estudiantes de la violencia y el abuso y fomentando una convivencia pacífica y productiva.

La Agenda Educativa 2030 de la UNESCO (ONU, 2018) establece que la educación debe ser inclusiva, equitativa, de calidad y ofrecer oportunidades de aprendizaje continuo en entornos escolares seguros; ésta fue la declaración principal del Foro Mundial de Educación 2015 en Incheon, Corea. Se destaca la necesidad de hacer de las escuelas espacios de convivencia pacífica y respeto, enfocándose en prevenir la violencia y promover la educación inclusiva y equitativa, luchando contra el acoso escolar y cualquier forma de discriminación. Iniciativas como las Escuelas Amigas de la Niñez de UNICEF buscan garantizar entornos educativos inclusivos, saludables y protectores para todos los niños, abordando la creciente necesidad de proteger a los niños de la violencia, el abuso y la explotación

mediante políticas adecuadas. Por su parte la OMS implementa políticas para promover la salud y la seguridad en las escuelas, incluyendo la prevención de la violencia física y psicológica; a través de guías y estándares. De igual manera, “Save the Children” enfoca parte de su trabajo en asegurar que los niños puedan aprender en un ambiente seguro y protector, libre de violencia y explotación.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, de la Educación Normal y la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, se establecen como obligación de las Secretarías de Educación de cada entidad: a) Analizar las políticas educativas existentes para integrar una perspectiva de género, b) Eliminar de los planes de estudio, de libros de texto y materiales educativos contenidos e imágenes con estereotipos, roles y prejuicios de género, c) Educar en educación sexual integral, d) Desarrollar e Implementar un programa de igualdad de género y prevención de la violencia, e) Incorporar progresivamente en los distintos niveles educativos programas de formación en igualdad de género y prevención de la violencia. f) Desarrollar Modelos de Detección de Violencia contra mujeres y niñas en Espacio Escolar, g) Formular y aplicar programas de detección temprana de violencias en los centros educativos; y h) dar respuesta urgente a quienes sufren algún tipo de violencia.

Preparar a los futuros docentes para enfrentar aulas diversas requiere dismantelar estereotipos y prejuicios que impiden valorar la diversidad cultural, étnica, lingüística y socioeconómica.

### **Metodología de la investigación**

El enfoque del presente estudio es cualitativo, crítico-interpretativo. El diseño de la investigación se desarrolló desde un enfoque hermenéutico para interpretar y comprender las experiencias y percepciones de los estudiantes. De esta manera, se centró en la interpretación de significados y la comprensión del marco conceptual abordado en el curso desde la perspectiva de los participantes.

El trabajo de campo permitió recabar la información y participación de los estudiantes normalistas y docentes de 5 Escuelas Normales de Nuevo León. En cada una de ellas se realizaron entrevistas semiestructuradas, con los docentes para explorar sus

percepciones, experiencias y reflexiones sobre el curso de perspectiva de género, las cuales permitieron tener una guía base, pero también la flexibilidad para explorar temas emergentes durante la conversación. Se organizaron también grupos focales con los estudiantes normalistas y docentes, para fomentar la discusión y el intercambio de ideas sobre el tema. Todo esto generó perspectivas más amplias y fortaleció el debate entre los participantes.

La población participante estuvo compuesta por 206 estudiantes, (193 mujeres y 13 hombres) y 8 docentes, (2 mujeres y 6 hombres), de las Licenciaturas en Preescolar y la de Enseñanza y el Aprendizaje de la Biología quienes en el tercer semestre cursaron el primer curso del trayecto, denominado “Construcción social del género”.

**Técnicas.** Los cinco grupos focales con los estudiantes normalistas consideraron las siguientes preguntas de investigación: **Reflexión Personal:** ¿Cómo ha cambiado tu percepción sobre el género después de este curso?, ¿Puedes compartir alguna experiencia personal donde hayas notado la construcción social del género? **Comprensión del Contenido:** ¿Qué conceptos o ideas del curso encontraste más desafiantes o provocadores y por qué?, ¿Cómo explicarías la idea de que el género es una construcción social a alguien que no esté familiarizado con el concepto? **Aplicación Práctica:** ¿Cómo crees que la comprensión de la construcción social del género puede influir en tu futuro profesional o personal?, ¿Puedes identificar ejemplos de cómo la construcción social del género se manifiesta en tu entorno diario (por ejemplo, en la familia, la escuela, el trabajo)? **Crítica y Debate:** ¿Qué argumentos críticos encuentras en la noción de la construcción social del género?, ¿Cómo abordarías las críticas o resistencias hacia la idea de que el género es una construcción social? **Inquietudes y Perspectivas:** ¿Qué preguntas o inquietudes te ha dejado el curso?, ¿Qué temas relacionados con la construcción social del género te gustaría explorar más a fondo? **Impacto Social y Cultural:** ¿Cómo crees que la sociedad podría beneficiarse de una comprensión más amplia de la construcción social del género?, ¿De qué manera crees que los medios de comunicación influyen en la construcción social del género? **Visión Futura:** ¿Qué cambios te gustaría ver en la sociedad respecto a las percepciones y roles de

género?, ¿Cómo puedes contribuir a promover una mayor igualdad de género en tu comunidad o entorno?

En cuanto a la entrevista semiestructurada y el grupo focal con los docentes, se utilizaron 8 cuestionamientos: ¿Cuáles fueron sus expectativas y temores antes de abordar la perspectiva de género por primera vez?, ¿Cuáles fueron los principales desafíos que enfrentaron al introducir la perspectiva de género en el aula?, ¿Qué tipo de preparación previa fue necesaria para sentir seguridad al abordar este programa?, ¿Qué metodologías, enfoques y recursos encontraron más efectivos al enseñar perspectiva de género?, ¿Qué cambios o transformaciones notaron en la percepción de los estudiantes sobre la perspectiva de género? ¿Algún tema en específico contribuyó en esta transformación?, ¿Cómo ha impactado la enseñanza de la perspectiva de género en su propia comprensión y conciencia de las cuestiones de género?, ¿Qué consejos ofrecerían a otros docentes que estarán impartiendo por primera vez la materia de perspectiva de género?, y ¿Cómo se pudiera desarrollar y mejorar la enseñanza de la perspectiva de género en el futuro?

El análisis de la información se realizó desde el programa MAXQDA, siguiendo el siguiente procedimiento: 1) Preparación y organización de los datos. Se transcribieron las notas de campo y las resultantes de las entrevistas, 2) Importación de las notas de campo al programa MAXQDA, 3) Codificación de datos: se etiquetaron segmentos de datos con categorías o códigos relevantes que reflejan los temas que fueron aplicados a segmentos de texto a partir de la jerarquía de categorías, 4) Exploración y análisis de datos: se identificaron patrones, tendencias y relaciones, y 5) Interpretación y generación de conclusiones: Con base en el análisis de los datos, se realizó la interpretación de los resultados y se generaron conclusiones.

## **Resultados**

Se identificaron cinco categorías a partir de la información proporcionada por los estudiantes, éstas fueron: a) experiencia personal, b) influencia del curso en su vida personal, c) influencia del contenido en su vida profesional, d) comprensión del contenido curricular, e) inquietudes y perspectivas.

De las 350 ideas aportadas por los estudiantes, el 57% se ubican en sus **a) experiencias personales y b) la influencia que el curso ha tenido en su vida personal**; la idea recurrente de la normalización de conductas violentas que han formado parte de su cultura y dinámica familiar y social, les ha llevado a reconocer que todos han sufrido o sufren de algún tipo de violencia: “me he dado cuenta de nuevas ideas, pensamiento crítico de lo que se ha hecho, que pensabas que estaba bien y ahora te das cuenta que era injusto”. El acoso se visibiliza como práctica comunitaria y los confronta con conceptos como respeto y dignidad: “El respeto por nosotras mismas, nos ayuda a saber construirnos y nos reconforta”. El arraigo de usos y tradiciones en los estereotipos de género es exponencial: “Las mujeres tenemos que hacer deberes domésticos, los hombres no; a las niñas se les refuerza la idea de jugar a las comiditas y a los niños al fútbol”, esto se observa con mayor incidencia en las comunidades ubicadas en el norte y sur del estado. Se destaca el concepto de valoración en la narrativa de las estudiantes mujeres como tema central, revelando las desigualdades, la discriminación y los estereotipos de género arraigados en la sociedad. Pero también como punto de partida para la reflexión crítica sobre las estructuras de poder y las relaciones de género, así como para la promoción de cambios hacia una sociedad más equitativa y justa: “El curso me ha permitido valorarme y me ha dado recursos para poner un alto”, “La claridad nos da el valor y la claridad de que tenemos capacidad para realizar cualquier actividad”.

El reconocimiento del enfoque patriarcal en la crianza recibida en sus familias llevó a un 5% de las estudiantes a confrontar a sus padres con su ideología, afortunadamente no hubo ningún incidente que pudiera lamentarse; sin embargo, es un factor que debe considerarse desde el curso a fin de evitar el enfrentamiento generacional: “Me hizo cambiar lo que estoy viviendo. Mi casa se está deconstruyendo. El curso me dio elementos para que yo pueda hablar con mi papá”. “Me ayudó mucho para reflexionar sobre mi vida, a pesar de que mi papá es machista, racista, todo lo malo que se puedan imaginar, el curso me dio libertad para ser quien soy sin miedo a que me juzguen y me vean mal”.

La tercera categoría **c) Influencia del contenido del curso en su vida profesional**, se perfiló con un 11% de las ideas plasmadas por los estudiantes: “Los niños y las niñas de preescolar son muy curiosos y preguntan”, “¿Qué hacemos ante situaciones como que



quieren vestir como niña un niño?”. La interiorización conceptual les dio elementos para responder a situaciones que se presentan en las aulas, visibilizando conductas que requieren redirección: “Yo seguía sin darme cuenta de esos comportamientos en el aula, me gustó mucho este nuevo plan de estudios, nos enseña a ser más humanistas y respetuosos con la diversidad”.

La cuarta categoría **d) Comprensión del Contenido**, apareció con el 20% de las ideas de los estudiantes. Consideran que el curso aborda información actual, apegada a la realidad: “Nos prepara para lo que sucede”. Los contenidos que tuvieron un mayor impacto fueron los relacionados con los diversos tipos de familias y los tipos de violencia; aprendieron a identificar y distinguirlas. De igual manera los conceptos de identidad sexual y género fueron destacados por su carácter informativo: “Nos gusta el tema de las relaciones homosexuales, heterosexuales, trans-sexuales, que bueno que sea visible, que salga del aula y se forme e informe a toda la escuela”. Un hallazgo que influyó en la comprensión del conocimiento fue el aspecto metodológico implementado, consideran que el análisis de casos, el uso de material multimedia fue un acierto. Promover la discusión, el análisis crítico y la reflexión fue determinante para tratar la temática: “El curso es muy dinámico, el diálogo y el análisis de casos da cuenta de que el maestro investigó y se preparó, me gustó”, “el ambiente que se generó en el aula fue cómodo para tratar temas sensibles, se promovió una cultura de paz”. Concluir el curso con el diseño e implementación de un proyecto comunitario fue una estrategia que permitió la generalización del conocimiento, permitiéndoles resignificar su constructo; proceso en el que fue necesario que desaprendieran y reaprendieran, lo cual fue doloroso para muchos de ellos.

El 11% de las ideas de los estudiantes se categorizaron en **e) términos de inquietudes y perspectivas**. Se identificó que, dado el carácter generalizado de los tres cursos del trayecto de perspectiva de género, se requiere su adaptación a cada nivel educativo, aspecto que fue referido de manera específica por los que cursan la licenciatura en preescolar: “Le falta al curso el enfoque en preescolar, qué vas a hacer desde esa edad de 3 años o 4 años, es necesario conocer las etapas del desarrollo infantil frente a construcción del género”. Un aspecto recurrente fue el relacionado con el uso de sanitarios en espacios públicos “La más



difícil de los baños, es lo más complejo. Que un hombre vaya a los baños de las mujeres, nos sigue provocando algo”. Se muestran interesados por profundizar en aspectos de la violencia de género.

Respecto a las y los docentes, se identificó que de los ocho a quienes les fue asignado el curso, solo uno domina el tema; sin embargo, el interés mostrado por el resto, facilitó la autopreparación: “Tenía algunos conceptos, pero no tan claros. El curso le amplió totalmente”. “La materia me ayudó para profundizar en el tema de género, incluso en mi labor como docente en primaria, ya que si tenía algunos conocimientos”. Una característica identificada en los docentes asignados al curso es que todos se desempeñan en la educación básica, aspecto que facilitó la relación del contenido con los programas de educación preescolar y primaria, en el marco del ámbito naturaleza y sociedad, ética y comunidad. El 100% de los docentes entrevistados consideran que el diseño del curso es claro, preciso y actual.

Entre los desafíos que enfrentaron los docentes en la implementación del curso, se menciona que las expectativas sobre el conocimiento de sus alumnos respecto al tema, eran mayores a lo presentado: “Esperaba que estuvieran más actualizados por ser jóvenes. Pensé que tuvieran una mente abierta y aceptaran, pero no fue así; encontré resistencias a diferencia de sus alumnos de primaria”. “Mis alumnos de 5º que tienen 8 y 9 años, saben más y tienen más información sobre el tema, esto me sorprendió mucho”. Se asume que las nuevas generaciones, gracias a la sobre exposición a la información, tienen mayor conocimiento y apertura al cambio. El tema de mayor complejidad fue el patriarcado y las masculinidades: “mi formación conservadora me impedía explicar estos temas; el más grande desafío fue mi deconstrucción”. Un temor persistente en siete de ocho de los docentes fue el uso del lenguaje y el manejo sensible particularmente de los temas de identidad sexual y de género: “¿Cómo abordar los temas sin ofender?, (...) que no supiera cuidar el lenguaje; mi formación, cómo me educaron muy hetero-patriarcal, tuve que hacer una deconstrucción, desaprender. Me sorprendí de todo lo que traía”.

El reto que enfrentaron fue el tiempo versus cantidad de contenido del curso y de las actividades propias de las instituciones, algunos temas de la segunda unidad se

trabajaron sin profundizar “me faltó tiempo para concluir dos sesiones, esto por las actividades de la escuela, por ejemplo, el desfile del 20 de noviembre, aniversario de la Escuela Normal. 14 ó 15 semanas son reales, mientras que la DGEsUM señala 18 semanas”. “En ocasiones me faltaba tiempo para cerrar los temas y los veía muy rápido y sentía que requería profundizar más”. Las expectativas y temores que tuvieron fueron: ¿cómo abordar el tema de identidad sexo-genérica? “Pensé que lo mejor es tener una conferencia sobre ese tema para abordarlo”. Los docentes coinciden que esta experiencia profesional tuvo un impacto en su persona y su hacer profesional. Les ayudó para reconocer las violencias que culturalmente se han perpetuado y como consecuencia a identificarlas cuando se presentan en los contextos que les rodea. El curso también tuvo un impacto en su desempeño como docentes de educación básica; por iniciativa propia compartieron los materiales del curso, particularmente el cuadernillo, con sus compañeros docentes en ambos niveles educativos. El 100% de ellos muestran su interés por continuar impartiendo los cursos del trayecto formativo. Así también, coinciden en que este trayecto fortalecerá la formación en igualdad de género, y promoverá el desarrollo de comunidades de aprendizaje en el marco del diálogo y el respeto entre el alumnado y el profesorado.

### **Discusión y conclusiones**

Los resultados del presente estudio de investigación revelan una serie de categorías y temas importantes que emergieron del discurso de los estudiantes normalistas y docentes respecto a la implementación del curso “Construcción social del género”. Los hallazgos permiten interpretar que los estudiantes reflejan una profunda reflexión sobre cómo el curso ha influenciado sus vidas personales y profesionales. El reconocimiento de la normalización de comportamientos violentos dentro de su cultura y entorno social indica un despertar de conciencia sobre la violencia de género. El curso ha llevado a una reconsideración crítica de lo que antes se consideraba normal y aceptable, lo que les ha permitido cuestionar y cambiar sus propias percepciones y comportamientos.

De igual manera, la narrativa de las estudiantes mujeres, destaca el concepto de valoración como tema central, revelando la discriminación y los estereotipos de género

arraigados en la sociedad. Sin embargo, también muestran cómo el curso les ha proporcionado herramientas para valorarse a sí mismas, resistir contra las normas de género opresivas y promover cambios hacia una sociedad más equitativa y justa.

Los estudiantes reconocen cómo el curso les ha proporcionado herramientas conceptuales para abordar situaciones que surgen en sus futuras prácticas docentes, particularmente en el manejo de la diversidad y la identidad de género en el aula. Esto sugiere una mayor conciencia sobre la importancia de la formación en perspectiva de género para el ejercicio profesional en el ámbito educativo.

Los estudiantes valoran positivamente la relevancia y actualidad de los contenidos del curso, así como la metodología utilizada, que incluye el análisis de casos, el uso de la tecnología y la promoción del diálogo y la reflexión crítica. Estos aspectos contribuyen a una comprensión más profunda y significativa del conocimiento impartido en el curso.

Los estudiantes expresan inquietudes y sugerencias para mejorar el curso, incluyendo la adaptación del contenido a diferentes niveles educativos y una mayor profundización en temas relacionados con la violencia de género. Esto indica un interés continuo en seguir explorando y aprendiendo sobre la perspectiva de género y sus implicaciones en la práctica educativa.

Sin duda este es un tema de vanguardia cuyos resultados causarán efectos diversos en una ciudadanía más responsable, vigilante de los derechos humanos y de los valores de respeto, diálogo y convivencia pacífica.

## Referencias

Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, última reforma 22/03/24. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Cámara de diputados del H. Congreso de la unión (2007). Ley de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia del estado de Nuevo León. Recuperado de [https://www.hcnl.gob.mx/trabajo\\_legislativo/leyes/leyes/ley\\_de\\_acceso\\_de\\_las\\_mujeres\\_a\\_una\\_vida\\_libre\\_de\\_violencia/](https://www.hcnl.gob.mx/trabajo_legislativo/leyes/leyes/ley_de_acceso_de_las_mujeres_a_una_vida_libre_de_violencia/)

De la Fuente, J. Álvarez D (2022). Salud mental y violencia colectiva: Una herida abierta en la sociedad. México, Penguin Random House.

Diario oficial de la federación (2006). Ley general para la igualdad entre hombres y mujeres, última reforma 29/12/23. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>

Diario oficial de la federación (2021). Ley General de Educación Superior. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

González Pérez, M. A. (2016). La familia mexicana: su trayectoria hasta la postmodernidad. Crisis y cambio social. Revista Electrónica De Psicología Iztacala, 19(4). Recuperado de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/57955>

INEGI (2022a). Encuesta Nacional sobre Discriminación. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2022/>

INEGI (2022b). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2021/>

OCDE (2019). Educación e Infancia en el siglo XXI. DOI. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/b7f33425-en>

OMS (2020). Informe “Respeto a las Mujeres: Prevención de la violencia contra las mujeres”. Recuperado de <https://www.paho.org/es/documentos/respeto-mujeres-prevencion-violencia-contra-mujeres>

OMS (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/725/9275315884.pdf>

OMS (2023). Violencia contra la mujer. <https://www.paho.org/es/temas/violencia-contra-mujer>

ONU (2018). La Agenda 2030, y los objetivos del desarrollo sostenible. Santiago.

ONU (2022). Las soluciones a las actuales crisis deben estar enraizadas en los derechos humanos. <https://news.un.org/es/story/2022/02/1504802>

Savater, F. (1997). El valor de educar. Barcelona; Ariel.

SEGOB (2019). Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

SEGOB (2011). La Ley General para la inclusión de las Personas con Discapacidad.

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>

UNESCO (2000). Manifiesto para la paz y la No violencia. <https://fundculturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/02/Manifiesto-2000.pdf>

## Roles de género en educación primaria: perspectiva de los docentes

Arturo de la Torre Frias

arturo.delatorre@cips.edu.mx

Susana Luna Sierra

susana.luna@cips.edu.mx

Leslie Adriana Quiroz Schulz

quiroz@cips.edu.mx

Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales de la  
Secretaría de Educación del Estado de Jalisco

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

### Resumen

La presente ponencia se presenta bajo la modalidad de *Reporte parcial de investigación* de este Congreso, y en la línea temática 7. *Educación, desigualdad social e inclusión*. Se trata de un avance de investigación en el que se estudian los roles de género desde la perspectiva de los docentes en educación primaria. La perspectiva epistemológica desde la ciencia es la sociología, y en especial se recurre a la perspectiva epistemológica de la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann (2003); se sostiene una postura teórica que se acerca a la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1987) y la teoría cognitiva social (Bussey y Bandura, 1999). El enfoque de investigación es cualitativo y se pretende utilizar como método la fenomenología hermenéutica (Van Manen, 2003, 2016).

En este avance de investigación se reporta la construcción del planteamiento del problema, la perspectiva teórico epistemológica, así como la fundamentación metodológica. Hasta el momento se han recolectado datos a través de entrevistas semiestructuradas con elementos narrativos a 13 docentes en educación primaria, hombres y mujeres frente a grupo en distintos grados. Asimismo, se ha diseñado una primera propuesta para la organización de los datos, así como del análisis de los mismos.

**Palabras clave:** roles de género, docentes, educación primaria.

## Planteamiento del problema

En esta ponencia se muestra el avance de investigación realizado por un equipo de investigadores del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS) de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. Se trata de un equipo interesado en el estudio de fenómenos socioeducativos relacionados con la equidad entre hombres y mujeres, así como otros aspectos relacionados con el campo de los estudios de género.

Esta investigación es un estudio socioeducativo que se fundamenta en el reconocimiento de: 1) la influencia de lo social en la forma en que se desarrolla el sistema educativo, y 2) la influencia que tiene el sistema educativo en la formación de los seres humanos que son parte de la sociedad. El sistema educativo no es un sistema aislado que produce sus propios principios y objetivos, sino que éstos se relacionan con la situación específica de un grupo humano que vive en sociedad. En el caso de los roles que hombres y mujeres desempeñan dentro de una sociedad determinada, éstos permean y son reproducidos, cuestionados y/o transformados por y en instituciones como la escuela.

Esta ponencia se inscribe en la línea temática 7. *Educación, desigualdad social e inclusión*, puesto que se trata de una problemática en la cual la educación puede ser un camino para combatir la desigualdad que puede existir entre hombres y mujeres por los roles que de acuerdo a su género desempeñan.

Es un hecho que, en los países occidentales, los roles que han desempeñado hombres y mujeres se han modificado sustancialmente en el siglo XX y XXI, y este fenómeno puede verse de forma más o menos similar en países que históricamente han fundamentado su forma de vida en la tradición judeocristiana. En este sentido, la presente investigación se enfoca en el estudio de este fenómeno en el contexto latinoamericano, en especial en México.

En el siglo XX surgió la expresión *roles de género*, acuñada en un primer momento por Money y Ehrhardt (Money, 1973, 1980; Money & Ehrhardt, 1972) y posteriormente desarrollada a partir de las Conferencias Mundiales sobre la Mujer, realizadas por las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 1996; Senado de la República, 2020), para explicar el fenómeno de asignación de funciones y tareas en relación con el sexo biológico y la



educación. Es en este sentido que, en esta investigación, la expresión roles de género es utilizada, por lo que se reconoce que:

- Biológicamente, los seres humanos son seres sexuados: macho y hembra. Cabe señalar que esta distinción sexuada para los humanos también se hace utilizando los términos: hombre y mujer, o varón y mujer.
- Como herederos de la tradición judeocristiana, en los países occidentales la educación y los roles que hombres y mujeres han desempeñado históricamente, se encuentran enraizados en la tradición y en la religión.
- En el siglo XIX y XX, las mujeres comenzaron a incorporarse a la vida laboral, ampliando el rol que desempeñaban.

Ahora bien, se reconoce que, desde otras perspectivas, la diferencia entre hombre y mujer puede ser entendida de otra manera, por ejemplo, desde la *teoría queer*, la forma en que un ser humano se identifica a sí mismo puede modificar su *identidad de género*: binario, no binario, hombre, mujer, gay, transgénero, lesbiana, entre muchas otras formas de autopercepción. Para efectos de esta investigación, esta forma de entender el género no será considerada.

Generalmente, aunque no exclusivamente, los seres humanos nacen y son educados en el seno de una familia, y posteriormente se incorporan en un proceso de socialización, en el cual la escuela tiene un papel fundamental. En este contexto, los docentes son agentes de socialización que aportan a la formación de niños y niñas. Su labor se traduce en la reproducción, cuestionamiento y/o transformación de lo social, en este caso, de los roles de género. La cuestión de los roles de género en educación básica conlleva diversas aristas de interés, pues tratándose de un fenómeno socioeducativo, admite la participación de distintos agentes educativos, así como también planteamientos asociados a las políticas públicas, al tratarse de un asunto de interés social.

Concentrando la atención en el papel de los docentes, y en lo que se quiere saber, se identificaron tres aspectos específicos: 1) si los docentes identifican en sus estudiantes la presencia de ciertos roles de género, b) si los juzgan positiva o negativamente, y finalmente, c) si al reconocerlos los reproducen o los cuestionan. Esto dio pie a plantear las siguientes

preguntas de investigación: ¿qué roles de género identifican en la escuela los docentes de primaria y cómo los valoran?, y ¿cómo los docentes significan en su práctica los roles de género en el proceso de socialización escolar: los reproducen, cuestionan y/o transforman?

A su vez, como objetivos de investigación, se proponen los siguientes: 1) Identificar los roles de género que los docentes observan en el comportamiento de niños y niñas de educación primaria, 2) Interpretar las posturas que adoptan los docentes de primaria en relación con los roles de género en la escuela, y 3) Distinguir cómo los docentes significan en su práctica los roles de género en el proceso de socialización escolar: los reproducen, cuestionan y/o transforman.

### **Marco teórico**

Para la construcción de una perspectiva epistemológica, como primer punto se recurre a la sociología, puesto que se trata de estudiar un fenómeno socioeducativo, es decir, algo que sucede en la escuela pero que se explica en su relación con lo social. En este sentido, se reconoce que, desde dicha ciencia, cobra especial valor el concepto de socialización, de tal forma que los roles de género adquieren un sentido particular, como pautas de comportamiento construidas en contextos comunitarios específicos a partir de la socialización, en este caso, en la escuela.

En general, las comunidades humanas establecen orientaciones o costumbres para sus integrantes, por lo que se reconoce que establecen roles de género según sus costumbres y su sistema de valores, así como tratos diferenciales como categorías convencionales. Desde una perspectiva histórica, en la mayoría de las comunidades humanas se han establecido expectativas que señalan lo que se espera de las mujeres, por ejemplo, dedicarse al cuidado del hogar y de los niños, y de los hombres, como que sean los proveedores y protectores. También, que las mujeres sean dóciles y afectivas, mientras que los hombres sean activos, agresivos y competitivos.

Esta forma histórica de entender los roles de género contrasta con la forma en que actualmente se entienden, sobre todo en las culturas occidentales, en las cuales han alcanzado mayores grados de diversidad y flexibilidad. En este sentido, los roles de género

tienen un valor y una importancia social como recurso mediador entre los intereses de poder dentro de la comunidad.

En la socialización, cada integrante de la comunidad requiere identificarse y distinguirse de acuerdo a las normas y costumbres de la comunidad en la que vive. Mientras que la comunidad establece normas y costumbres atendiendo a prácticas de ejercicio de poder, cada individuo tiende a asumir una tipificación de género, es decir, sigue un determinado rol de género como parte del proceso de socialización. Esta tipificación, puede dar lugar a estereotipos de género, que son generalizaciones preconcebidas acerca de la conducta masculina o femenina, dando pie a ideas como: “todas las mujeres son pasivas y dependientes; todos los hombres son agresivos e independientes” Los estereotipos de género son dominantes en muchas culturas.

La socialización va estrechamente ligada al desarrollo psicológico. Autores como Erikson (1972), desde una formación psicoanalítica, entienden el desarrollo de la personalidad como una sucesiva serie de fases que se caracterizan por la adaptación al medio ambiente en el que se convive. Así, a cierta edad se tiene conciencia del género, de los roles, etcétera. Ocurre, por ejemplo, la tipificación de género al inicio de la niñez, pero los niños varían mucho en el grado en que se tipifican según el género (Iervolino, Hines, Golombok, Rust y Plomin, 2005).

Según autores como Campbell, Shirley y Candy (2004) y Ruble y Martin (1998), el desarrollo del género aparece en cierto grado en niños desde los dos o tres años, aumentan durante los años preescolares y llegan al punto más alto a los cinco años de edad; y en esto juega un papel fundamental la socialización. Es por esto que, como segundo punto para la construcción de una perspectiva epistemológica en que se fundamente esta investigación, se recurre a la perspectiva de la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann (2003). Desde esta perspectiva epistemológica, la realidad se construye a partir de la internalización de una realidad social objetiva, dicha internalización implica una socialización primaria y una socialización secundaria. La primera tiene lugar mayormente en la familia, la segunda en las instituciones sociales, como es el caso de la escuela.

El estudio de los roles de género desde la perspectiva de los docentes en educación básica es de especial importancia, pues en este escenario de socialización secundaria (Berger y Luckmann, 2003), la forma en que los docentes piensan y actúan en relación con los roles de género trasciende en la formación de niños y adolescentes. Como agentes de socialización, son los docentes quienes tienen la posibilidad de organizar, promover y regular las interacciones sociales entre niñas, niños y personas adultas que acompañan a los menores durante su estancia en la escuela.

En cuanto a la postura teórica de esta investigación, la cual permite describir, explicar y/o comprender el fenómeno de los roles de género, se recurre a la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1987) y la teoría cognitiva social (Bussey y Bandura, 1999). Desde esta postura teórica, una creencia básica sobre el género es que “el niño combina mentalmente observaciones de conductas de género y crea sus propias variaciones conductuales” (Papalia & Martorell, 2017, p. 237).

De acuerdo con la teoría cognoscitiva social, la observación permite a los niños aprender mucho acerca de las conductas tipificadas de género antes de adoptarlas. Pueden combinar mentalmente observaciones de múltiples modelos y generar sus propias variaciones conductuales. En lugar de considerar el ambiente como algo dado, la teoría cognoscitiva social reconoce que los niños deciden o incluso crean sus ambientes a través de su elección de ciertas actividades y compañeros de juego (Papalia & Martorell, 2017, p. 241).

Para Bussey y Bandura (1999) la socialización es un factor clave en el desarrollo del género. Se trata de un proceso que comienza en la infancia y que implica una internalización gradual de normas de conductas que posteriormente regularán sus actuar social.

La teoría cognitiva social (Bussey y Bandura, 1999) es una extensión de la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1987), por lo que comparten principios como el que se aprende a través de la observación de la experiencia de otros (vivencias vicarias) y de los modelos de comportamiento de otros. Se espera que esta teoría permita inteligir cómo es que los docentes perciben los roles de género de niñas y niños en la escuela, cómo lo observado

cambia su forma entender este fenómeno y cómo las vivencias de otros impactan en la forma en que valoran los roles de género.

## **Metodología**

Para dar cumplimiento a los objetivos de esta investigación, se optó por un enfoque cualitativo, el cual permite conocer y comprender las percepciones de los sujetos, en este caso, de los docentes en educación primaria en relación con los roles de género. La investigación cualitativa se caracteriza por un enfoque holístico que busca comprender la naturaleza y el significado de fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes. Este enfoque implica un análisis profundo de la calidad de las conexiones, acciones, eventos, relaciones u objetos, con el propósito de obtener una descripción completa de la situación en cuestión.

El objetivo principal de la metodología cualitativa es explorar y comprender las experiencias, valores y perspectivas de los individuos. Esto se logra mediante la obtención de conocimientos sobre el significado subjetivo de las experiencias, los puntos de vista internos de los participantes, el entorno natural en el que ocurre un fenómeno y la perspectiva cercana de los participantes (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Krause (1995) destaca que el enfoque de investigación cualitativo ayuda a comprender el comportamiento humano desde la perspectiva del propio individuo, se centra en las perspectivas que se originan dentro de un determinado contexto o punto de vista y reconoce que el fenómeno en estudio está en constante cambio.

Como método de investigación, se propone la fenomenología hermenéutica desarrollada por Van Manen (2003, 2016). Este método plantea estudiar la realidad a partir del estudio de *fenómenos*, es decir, se trata de describir el fenómeno a partir del acercamiento empírico, para después reflexionar acerca de los elementos estructurales que lo caracterizan y hacerlo en un diálogo intersubjetivo con teóricos e investigadores que también estudian dicho fenómeno.

Al tratarse de un fenómeno socioeducativo, el estudio de los roles de género ha de realizarse a partir del acercamiento a los docentes de primaria, a aquello que piensan, sienten y viven. Van Manen (2013) propone conocer, a través de la narración, lo que otros han vivido y lo que piensan, y para esto hacer uso de la entrevista conversacional. En un sentido parecido, Anderson y Kirkpatrick (2016) proponen la entrevista narrativa, en la cual se combina el interés específico del investigador con la flexible expresión de los entrevistados.

Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) describen la entrevista como una interacción formal entre individuos, es decir, entre el entrevistador y el entrevistado, en la que entablan una conversación con el propósito de intercambiar información e ideas. Así mismo, distingue entre entrevistas estructuradas, semiestructuradas y abiertas.

Considerando lo anterior, se optó por la entrevista semiestructurada (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Kvale, 2011), la cual permite, mediante una conversación narrativa, explorar el fenómeno a profundidad. Este tipo de entrevistas se llevan a cabo utilizando un conjunto predeterminado de temas o preguntas como guía, mas el entrevistador tiene la flexibilidad de incluir preguntas complementarias para mejorar la comprensión de las ideas y recopilar más información.

En un primer momento, se construyó una guía de entrevista piloto con la cual se entrevistaron a cinco docentes de primaria, el propósito fue *afinar el instrumento de recolección de datos*. La principal modificación que tuvo la guía de entrevista, a partir del resultado de la prueba piloto, fue la de buscar desde el principio obtener narraciones de experiencias vividas a través de entablar una conversación y no de un cuestionamiento al entrevistado. Esto llevó a afinar las consignas y la forma en que se redactaron las preguntas, para esto se recurrió a la expuesto por Van Manen (2013) y Anderson y Kirkpatrick (2016).

La guía de entrevista que se utilizó para la recolección de datos constó de dos partes. En la primera se buscaba conocer datos generales del participante como la edad, el egreso de la Normal o del lugar donde se formó como docente, años de experiencia frente a grupo, contexto en el que ha trabajado, contexto en el que creció, y cómo fue su vida en relación con los comportamientos de hombres y mujeres en la dinámica de la familia. En la segunda



parte de la entrevista se plantearon 13 preguntas, las primeras con énfasis en la conversación y la narración (ver Tabla 1).

### **Tabla 1**

#### *Preguntas de la guía de entrevista*

1. ¿Podría narrar los comportamientos que observa de manera más común en las niñas en la escuela?

De lo que has narrado, ¿consideras que esos comportamientos son apropiados en niñas?

¿Por qué?

2. ¿Podría narrar los comportamientos que observa de manera más común en los niños en la escuela?

De lo que has narrado, ¿consideras que esos comportamientos son apropiados en niños?

¿Por qué?

3. ¿Podría narrar los comportamientos que observa de manera menos común en las niñas en la escuela?

De lo que has narrado, ¿consideras que esos comportamientos son apropiados en niñas?

¿Por qué?

4. ¿Podría narrar los comportamientos que observa de manera menos común en los niños en la escuela?

5. ¿Ha sabido de experiencias en las que alguna niña se comporte o tome roles como niño, o viceversa?

6. Narre una situación en la que considere se muestra un episodio significativo/controvertido respecto a roles de género.

7. ¿Considera que estas experiencias tienen algún riesgo para la formación de los niños? ¿Considera que son experiencias que tienen algún beneficio para la formación de los niños? Postura personal adoptada por el docente respecto a esas experiencias.

8. ¿Cómo consideras que fue tu formación en temas relacionados con los roles de niños y niñas (género) durante la licenciatura/Normal... o en cursos/talleres de capacitación posteriores? ¿Qué necesidades formativas identificas respecto al tema?



9. ¿Cómo le gustaría que fuese la formación de niños y niñas respecto a roles?
10. ¿Quiénes deberían ser los principales responsables de dicha formación?
11. ¿Qué entiende por roles de género?
12. ¿Qué entiende por roles de hombre y mujeres?
13. ¿Qué experiencia le dejó haber participado de la entrevista?

Fuente: elaboración propia.

La muestra se conformó por 13 docentes de primaria frente a grupo: seis mujeres, una por grado, y siete hombres, uno por grado, y de cuarto grado se entrevistó a dos docentes. Los audios se compartieron entre los investigadores por medio de Google Drive, y se comenzó con la transcripción de las entrevistas por parte de los investigadores y de un tercero. Para la transcripción se han utilizado distintas herramientas digitales, tales como: Sonix.ai, Pinpoint y transcritores de voz, aunque también se ha procedido de forma manual. Hasta el momento se han transcrito seis entrevistas.

Para la organización de los datos, se pretende hacer por tema o pregunta, de tal forma que se agrupen las respuestas de los docentes participantes en torno a los diferentes aspectos que sobre los que se trata en las entrevistas. Para el análisis de los datos, se analizarán y reflexionarán las respuestas en busca de los elementos estructurales que caractericen el fenómeno, así como lo que este sentido, han expresado teóricos e investigadores (Van Manen, 2003, 2016).

## Resultado

Al ser éste un reporte parcial de una investigación, no se cuenta con resultados definitivos que puedan compartirse en este momento, pues recién se está en la fase de transcripción de las entrevistas. No obstante, se exponen aquí algunos de los resultados proyectados en términos de aporte al campo de conocimiento:

- Los docentes expresan respeto y compromiso con la equidad en torno a los roles de género y comportamientos que observan en niños y niñas.

- Aunque cada docente ha vivido situaciones particulares, hay elementos que aparecen de forma general, tales como identificar comportamientos específicos y diferenciados entre niños y niñas, así como comportamientos que no obedecen a ser niño o niña.
- Se percibe un cambio entre cómo los docentes fueron educados en relación con los roles de género y cómo ahora son educados sus estudiantes. En general, puede afirmarse que se trata de un cambio en la percepción y la práctica del docente que se refleja en un *desdibujamiento* de los roles de niña y niño.

Puesto que los roles de género se infieren a través de conductas particulares que son observables y concebidas, como muestra del constructo de roles de género, esta investigación aporta a la comprensión de dicho constructo para entonces ponderar su valor en torno a prácticas discriminatorias o inclusivas.

### **Discusión y Conclusiones**

A manera de conclusión preliminar y siguiendo lo señalado en los objetivos de investigación, se puede decir que los roles que los docentes observan en el comportamiento de niños y niñas en educación primaria son en su mayoría diferenciados, pero además identifican comportamientos que no obedecen a ser niño o niña. Los roles de género que identifican tienen que ver con el carácter (por ejemplo, los niños más inquietos y las niñas más calmadas), las actividades en el aula (por ejemplo, los niños buscan acabar más rápido las tareas y las niñas lo hacen con más dedicación). Ahora bien, los docentes identifican a niños y niñas que se salen de dicho patrón, y se comportan y realizan actividades que mayormente son realizadas por el sexo contrario. Cabe señalar que además identifican roles relacionados con aspectos de identidad sexual, mas hasta ahora son pocos los identificados.

De forma preliminar, se puede decir que las posturas que adoptan los docentes de primaria en relación con los roles de género en la escuela, están a favor de la equidad y la no discriminación. Ven con buenos ojos que niñas y niños tengan comportamientos que no se restrinjan a los roles de género que por tradición han sido determinados por el sexo.

En cuanto a cómo los docentes significan en su práctica los roles de género en el proceso de socialización escolar, de manera preliminar se puede decir que los cuestionan y en algunos casos inciden en la transformación de estos roles. En ocasiones dicha transformación es parte de su práctica (por ejemplo, cuando alientan a las niñas a jugar fútbol) o de su pensamiento (por ejemplo, cuando reflexionan acerca de qué es más conveniente para niños y niñas en relación con los roles de género).

## Referencias

- Anderson, C. & Kirkpatrick, S. (2016). Narrative interviewing. *International Journal of Clinical Pharmacy*, 38, 631–634.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. España: Espasa-Calpe.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu editores.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713.
- Campbell, A., Shirley, L., & Candy, J. (2004). A longitudinal study of gender-related cognition and behaviour. *Developmental Science*, 7(1), 1-9.
- Erikson, E. (1972). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill.
- Iervolino, A. C., Hines, M., Golombok, S. E., Rust, J., & Plomin, R. (2005). Genetic and environmental influences on sex-typed behavior during the preschool years. *Child Development*, 76(4), 826-840.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación* (7), 19-39.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Morato.

- Money, J. (1973). Gender role, gender identity, core gender identity: Usage and definition of terms. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 1(4), 397-402.
- Money, J. (1980). *Love and love sickness. The science of sex, gender difference, and pair-bonding*. USA: The Johns Hopkins University Press.
- Money, J., & Ehrhardt, A. A. (1972). *Man and woman, boy and girl: the differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity*. USA: Johns Hopkins University Press.
- Naciones Unidas. (1996). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Beijing, 4 a 15 de septiembre de 1995. Estados Unidos de América: Naciones Unidas.
- Papalia, D. E., & Martorell, G. (2017). *Desarrollo Humano (decimotercera ed.)*. México: McGraw-Hill / Interamericana.
- Ruble, D. N., Martin, C. L. & Berenbaum, S. A. (2006). Gender Development. En W. Damon, R. Lerner & N. Eisenberg, *Handbook of child psychology* (p. 858-932). USA: John Wiley & Sons.
- Senado de la República. (2020). *25 años construyendo igualdad 1995-2020. IV Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Beijing. México: Senado de la República / Instituto Belisario Domínguez.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Educación.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Colombia: Universidad del Cauca.

## La evolución del magisterio mexicano desde las percepciones de los profesores de educación primaria de Jalisco y Tamaulipas

Zulma Raquel Zeballos Pinto

zzeballosp@gmail.com

Carlos Figueroa Guillén

profefigo@gmail.com

Guadalupe Ovilla Broom

Escuela Normal Superior de Ciudad Madero

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión.

### Resumen

Esta investigación analiza y profundiza en la percepción social de los profesores de educación primaria en relación el magisterio mexicano en su desarrollo sociohistórico y la encomienda social de garantizar el servicio de educación básica en tiempos de pandemia y la denominada nueva normalidad educativa. La investigación tiene una metodología mixta con un alcance exploratorio y descriptivo, diseño no experimental de tipo transversal y un estudio de caso con una muestra intencional de 120 entrevistados identificados como profesores de educación primaria de Jalisco y Tamaulipas, a quienes se les aplicó el instrumento del cuestionario mixto con preguntas cerradas y abiertas. Se ha constatado que el magisterio ha experimentado transformaciones significativas a lo largo de distintos contextos y períodos gubernamentales. Los profesores han sido fundamentales en la promoción de la educación como un derecho humano universal, desempeñando un papel crucial en la formación y desarrollo de la sociedad a través de su constante labor educativa aún en tiempos de crisis. Actualmente, los profesores están construyendo una concepción de la Nueva Escuela Mexicana y están asumiendo retos significativos en cuanto a formación continua, adaptabilidad y compromiso con la mejora en la progresión de los aprendizajes.

**Palabras clave:** percepción social, magisterio mexicano, educación primaria.

## Introducción

El magisterio en México plantea la complejidad de la labor de los profesores a lo largo de la historia del Sistema Educativo Mexicano (SEM), como actores clave e implicados en las políticas educativas a nivel federal, estatal e institucional, la gestión escolar en las trayectorias profesionales, los procesos de evaluación y los resultados de desempeños y aprendizajes de los alumnos en los centros escolares.

El magisterio mexicano en el contexto de la reforma educativa de 2012 derivada de la estructuralidad política en el país del gobierno de Enrique Peña Nieto (EPN) afrontó un cambio social y transformación en función de sus condiciones laborales generando incertidumbre y tensiones en el gremio magisterial dado que el Estado mediante su sistema de evaluación buscaba determinadamente los perfiles idóneos de los profesores para estar frente al aula perfilando a la docencia más que un proceso pedagógico, un acto laboral que sancionaba a el fracaso educativo, al mismo tiempo de debilitar al sindicalismo magisterial con la detención de su líder la maestra Elba Esther Gordillo.

La evaluación docente en este periodo de gobierno fue impositiva y punitiva para el profesorado que se vio obligado a desatender el aula y priorizar su permanencia en el proceso burocrático del servicio profesional docente. Predominando un profesorado a la defensiva de quienes lo atacaban tanto el Estado con su reforma como la sociedad que le responsabilizaba de los resultados educativos desfavorable y de obtener los peores resultados de aprendizaje en la escuela. Durante el sexenio de EPN fueron evaluados para la permanencia en el cargo 538 mil 884 profesores, dio a conocer la Secretaría de Educación Pública (SEP) entre 2015 y 2018: 135 mil 806 en el ciclo escolar 2015-2016, 58 mil 625 en el 2016-2017, 149 mil 632 maestros en el ciclo 2017-2018 y 194 mil 821 docentes en el periodo 2018-2019. En total, en los distintos procesos de evaluación del Servicio Profesional Docente participaron un millón 676 mil docentes en todo el sexenio, cifra sin precedentes en la historia de la educación en México (SEP, en El Universal, 2018).

Contradictoriamente, aquella evaluación punitiva y sus consecuencias laborales en el profesorado, llevaría al próximo gobierno de Andrés Manuel López Obrador (AMLO) a ser un instrumento político para contar con el gremio magisterial en la promesa de cancelar la



mal llamada reforma educativa. Además de que en este en este contexto se otorga la libertad a la líder sindical de los profesores, la maestra Gordillo. La evaluación docente en este periodo de gobierno se plasma en la carrera docente de 2019 como un ordenamiento de carácter legal que se expresa en el sistema para la carrera de las maestras y los maestros en los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento del personal en sus funciones La promesa de la revalorización docente figuraba una nueva esperanza para un magisterio desafiado por una política impuesta.

En 2019 la sociedad vivió el fenómeno mundial de la pandemia del coronavirus que afectó todos los ordenamientos sociales. La epidemia de Covid-19 fue declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) una emergencia de salud pública de preocupación internacional. En 2020 México se encontró con la realidad de no contar con suficientes médicos ni hospitales para hacer frente a esta emergencia sanitaria, pero tampoco con un modelo educativo e infraestructura que considerara la modalidad a distancia ante estas circunstancias. La educación en tiempos de pandemia del coronavirus orilló a México al cierre de escuelas y a dar paso a la educación a distancia.

Por su parte, el gobierno anunció y puso en marcha el Programa Aprende en Casa, una estrategia nacional a distancia, que tuvo como objetivo brindar el servicio de educación básica a través de televisión, radio y web. Mientras que los profesores se apoyaron en la plataforma nacional para garantizar el servicio educativo a todas y todos los estudiantes, Además de que creativamente hacían frente a la realidad de aquellos estudiantes en contextos educativos desiguales marcados por la pobreza y la carencia de infraestructura tecnológica y acceso a la conectividad. El cierre de escuelas provocó atraso educativo, pérdidas de aprendizaje, rezago del conocimiento y aumento de la deserción escolar y mayor desigualdad.

Luego de la suspensión de clases presenciales, paulatinamente se fueron retomando los cursos en todo el país, pero a distancia. Fue hasta finales de agosto de 2021 cuando se reanudaron las clases presenciales de manera gradual por disposición de las autoridades educativas federales y desde esa fecha ya no se han vuelto a suspender las clases, empero los estudiantes y profesores siguen portando cubrebocas como medida de protección. La



pandemia del coronavirus trajo consigo consecuencias sociales y psicológicas. Durante el periodo de confinamiento, la población experimentó diversos desafíos sociales y psicológicos, incluyendo un aumento alarmante en los casos de violencia doméstica. Este contexto tuvo un impacto especialmente grave en niños y adolescentes, quienes enfrentaron situaciones de violencia y una reducción forzada de actividad física, resultando en problemas significativos de salud mental como depresión, ansiedad, estrés postraumático, trastornos del comportamiento y el uso de sustancias. (Martínez y Pérez, 2021).

De lo expuesto anteriormente surge la siguiente interrogante ¿Cuál es la percepción social de los profesores de educación primaria de Jalisco y Tamaulipas sobre el magisterio en su desarrollo sociohistórico y el proceso de garantizar el servicio educativo durante la pandemia y la nueva normalidad educativa? Esta investigación se interesa en su objetivo por analizar y profundizar en la percepción social de los profesores de educación primaria de Tamaulipas y Jalisco en relación con el magisterio en su desarrollo sociohistórico y la encomienda social de garantizar la educación básica en tiempos de pandemia y nueva normalidad educativa.

## **Revisión de Literatura**

### **Las percepciones sociales**

La teoría de las percepciones sociales es un campo amplio y multifacético que ha sido estudiado por varios autores y desde diversas perspectivas dentro de disciplinas como la psicología social y sociología. Fritz Heider conocido por la Teoría de la Atribución y la Teoría del Equilibrio (De Nooy, 2002; Uribe, Gómez y Arango, 2010; Crespo y Freire, 2014 y Chavarría, 2019) establece que las personas intentan entender las causas del comportamiento observando atributos internos (disposiciones personales) y atributos externos (factores situacionales), lo cual es fundamental para entender las percepciones sociales e impresiones de los individuos. Las percepciones en los actores educativos son de relevancia porque influyen en sus actitudes y comportamientos. El equilibrio en las relaciones sociales entre entidades y personas determina el equilibrio o desequilibrio la

percepción social y las actuaciones. Por su parte, León Festinger plantea la Teoría de la Disonancia Cognitiva (Gómez, 2005; Picazo, Zornoza y Peiró, 2009; Barzola y Rullova, 2015 y Arias, 2021) explora cómo las inconsistencias entre creencias y comportamientos pueden influir en las percepciones y actitudes hacia los demás, esta disonancia cognitiva puede generar un estado de incomodidad psicológica entre las personas, siendo necesario dar paso a la reducción de la disonancia a partir de cambiar sus creencias en función de su comportamiento o buscar información que apoye sus creencias y justifique sus comportamientos.

### **La profesión docente en México y el Sindicato Magisterial**

El origen de la profesión docente en México se remonta al final del siglo XIX, en un contexto marcado por los conflictos políticos y económicos del país, donde la educación se consideraba de menor importancia. Surgieron interrogantes sobre dónde y qué enseñar. A pesar de las dificultades, los maestros abogaron por la profesionalización de su gremio. Las Leyes de Reforma y la Constitución de 1857 fueron cruciales al debilitar la influencia de la iglesia en la educación, otorgando al Estado la responsabilidad educativa y estableciendo las primeras escuelas normales para formar docentes. Este proceso transformó al magisterio en una profesión estatal.

En el contexto previo a la Revolución mexicana, se establecieron los pilares del SEM con notables deficiencias, especialmente en cuanto a la realización profesional del magisterio. En aquel entonces, los maestros no constituían la mayoría ni tenían un papel destacado en el proceso educativo, mientras que grupos diversos, particularmente universitarios, influían en las decisiones educativas y disputaban los puestos directivos de las instituciones. Los planes y programas de estudio no se implementaban adecuadamente, lo que afectaba la calidad y la credibilidad de la educación pública.

Además, existía un conflicto entre el gremio magisterial y los universitarios sobre quiénes debían liderar y dirigir el SEM. Los maestros continuaban teniendo un estatus inferior en comparación con los profesionales universitarios, lo que se reflejaba en condiciones laborales precarias y en la falta de reconocimiento por su contribución a la

sociedad. Esto generaba una constante demanda por mejoras salariales entre los maestros, quienes buscaban mejorar su calidad de vida.

En la época de la Revolución mexicana, destacaban las leyendas e historias del papel que desempeñaron los profesores y de su participación en la lucha armada logrando modificaciones al artículo tercero constitucional de 1917 en el que se declaraba una educación laica y gratuita para todos los mexicanos, además de la obligatoriedad tanto del Estado como de la población en cuanto a acreditar estudios básicos. Pero más allá de la lucha revolucionaria por parte del gremio del magisterio, se ponía sobre la mesa la necesidad de homogeneizar los planes y programas de estudio, el currículum escolar y la creación de una organización del SEM en su estructura y funcionalidad correspondiente.

El estudio de Galván (2016) analizó cómo el imaginario del magisterio en México ha evolucionado a lo largo de diferentes contextos políticos, económicos y sociales. Durante el porfiriato, los maestros pasaron de ser inicialmente rebeldes y críticos a alinearse silenciosamente con el régimen porfirista antes de rebelarse nuevamente. Este magisterio, a pesar de enfrentar diversas dificultades, jugó un papel crucial en la configuración del México postrevolucionario.

Ante la masificación de la educación básica con una cobertura amplia especialmente en el sector rural, se crea en 1922 la SEP, como una institución que atendiera la educación, enalteciendo la labor de formar e ilustrar a la población, teniendo como propósito esencial crear las condiciones que permitan asegurar el acceso a la educación, priorizando una educación de calidad en todos sus niveles y modalidades que lo requieran, así como los distintos lugares donde lo demanden.

En el periodo de 1922 a 1943, la expansión de la educación y de las escuelas, creó un nuevo nivel educativo, la educación secundaria, lo que ocasionó una tensión en las relaciones magisteriales y la discusión sobre la profesionalización docente en cuanto a quiénes formarían en este nuevo nivel, por lo que la lucha entre normalistas y universitarios fue persistente a lo largo de la historia de la educación, que con el paso del tiempo los normalistas fueron ganando terreno a través del sistema y de sus relaciones laborales para terminar haciéndose cargo del nivel de secundaria.

El crecimiento del sindicato magisterial conllevó problemas y necesidades relacionadas con mejoras salariales y condiciones laborales, así como la distribución de plazas docentes entre sus agremiados. Este incremento también implicó un involucramiento en decisiones clave de la dirección educativa nacional y en cuestiones operativas, interfiriendo en las funciones de la SEP. El sindicato participó activamente en debates sobre el currículum escolar, promoviendo una educación con enfoque socialista que, sin embargo, generó crisis en las relaciones entre la SEP y los líderes del SNTE.

De Ibarrola y Silva (2015) analizan las políticas públicas de profesionalización del magisterio en México desde los años ochenta, enfocándose en las implicaciones de estos esfuerzos y subrayando la influencia del SNTE. La interacción entre los actores del sindicato magisterial llevó a cambios curriculares, ajustes en los planes y programas de estudio, así como la implementación de cursos de actualización pedagógica. Sin embargo, estos procesos fueron marcados por decisiones arbitrarias y falta de planificación, descuidando la misión social de la educación.

La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), en 1992, a consecuencia del establecimiento de la Política para la Modernización Educativa en el sexenio de Salinas de Gortari, fue considerado, un proyecto para impulsar cambios en la estructura del SEM y de sus instituciones, para dar respuesta al reto de la integración económica mundial generando altas expectativas entre los maestros y promovió un incipiente proceso de profesionalización del magisterio (Medrano, 2016) provocando que la movilidad laboral esté dominada por la necesidad de obtener maestrías, diplomados y doctorados para avanzar en la carrera.

La profesionalización docente se vio comprometida por la influencia del sindicato magisterial, que ha introducido prácticas de simulación en los procesos formativos, de capacitación y actualización docente. Estas prácticas fueron condicionadas por el apoyo político necesario para asegurar y mantener una plaza en el SEM. Esta situación se refleja en los preocupantes resultados educativos del país, donde continúa ocupando el último lugar en inversión educativa según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económicos (OCDE), lo cual afecta seriamente el desempeño y futuro de niñas, niños y adolescentes.

### **La evaluación de los docentes en el periodo de EPN**

Durante los gobiernos de Calderón Hinojosa y EPN, los planes nacionales de desarrollo en México enfatizaron la mejora de la calidad educativa y la promoción de la equidad en la educación. A pesar de los avances en equidad, la calidad educativa siguió siendo un problema persistente, con México ocupando consistentemente los últimos lugares en las evaluaciones internacionales de la OCDE durante casi tres décadas.

La Reforma Educativa de 2013, parte de las reformas estructurales impulsadas por el Pacto por México, fue aprobada sin oposición significativa, coincidiendo con la detención de la líder sindical Elba Esther Gordillo. Esta reforma fortaleció el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), creado para coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y evaluar el desempeño del SEM, abarcando todos sus niveles y modalidades.

Sin embargo, la reforma fue criticada por enfocarse más en aspectos laborales que educativos, lo que generó descontento entre los maestros evaluados. Esta percepción se construyó en torno a la destacada atención mediática (Flamand, Arriaga y Santizo, 2020) sobre la evaluación docente, la disminución de poder del SNTE y la incertidumbre laboral entre los docentes. Medrano (2016) destaca cómo la reforma educativa de 2012 introdujo mecanismos de control y cuestionó el papel de las escuelas normales, enfrentando resistencias y desafíos en la práctica educativa.

A pesar de los esfuerzos por mejorar la calidad educativa mediante la profesionalización y evaluación docente, la reforma no logró mejorar sustancialmente los resultados educativos. En lugar de unificar al magisterio, provocó divisiones entre los que apoyaban y se oponían a la evaluación docente, culminando en protestas generalizadas, especialmente por parte de la CNTE (Reyes y Piña, 2022). La implementación de la reforma también se vio afectada por fallas en la comunicación y la legitimidad del INEE como interlocutor válido entre las partes involucradas. Por su parte, Alaníz (2018) examinó la enseñanza en México desde la profesionalización hasta la precarización, enfocándose en el

impacto de la reforma educativa de 2013 misma que se centró más en aspectos laborales que educativos, afectando la percepción de la profesión magisterial como estatal y no promoviendo la formación integral de los maestros de educación básica. Persistiendo la percepción social de que el trabajo docente era incierto y precarizado.

### **La revalorización docente en el periodo de AMLO**

Durante el primer año del gobierno de AMLO (2018-2024), se produjo un cambio significativo en la evaluación educativa en México con la desaparición del INEE, institución clave en las políticas educativas de los sexenios anteriores. Esta transición marcó el inicio de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), que absorbió la mayoría de las funciones del INEE. La evaluación docente pasó a ser responsabilidad de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), establecida formalmente en septiembre de 2019 y operativa desde 2021 como un órgano autónomo adscrito a la SEP en la misión de normar los procesos de selección, promoción y reconocimiento de los docentes en todas sus funciones, promoviendo una carrera justa y equitativa que favorezca su desarrollo profesional.

Bajo el gobierno de AMLO, la revalorización docente se convirtió en un principio fundamental de la NEM. Esta iniciativa reconoce la necesidad de una política pública integral (González y Sánchez, 2021) que no solo hable de la revalorización magisterial, como se había plasmado desde 1992 con el ANMEB, sino que la haga realidad. Esto incluye la formación continua, salarios dignos, condiciones laborales adecuadas y el reconocimiento social del magisterio como pilar fundamental en la transformación educativa y social del país. La NEM aspira a ser un modelo educativo integral y humanista (SEP, 2022; Briceño, 2023) que reconoce el papel central de los maestros en la formación de ciudadanos responsables y solidarios, capaces de enfrentar los desafíos con un sentido crítico y ético.

### **El magisterio mexicano durante la pandemia del Covid-19**

En 2020, la pandemia de COVID-19 alteró radicalmente el SEM, tradicionalmente basado en la modalidad presencial, llevando al cierre de escuelas y adoptando el aprendizaje a



distancia como medida de emergencia. Esta transición impactó profundamente al magisterio, que ya estaba inmerso en un proceso incipiente de revalorización docente. El programa Aprende en Casa, implementado por la SEP, no solo permitió a los estudiantes continuar con su educación durante la pandemia, sino que también aseguró la participación de padres de familia y tutores en el proceso educativo en el hogar. Aunque el programa fue reconocido internacionalmente (Castellano, et al., 2021) por su respuesta inmediata a la crisis sanitaria, también puso al descubierto desafíos significativos como la brecha digital y las dificultades emocionales y sociales de estudiantes y docentes. A pesar de estas dificultades,

La pandemia destacó la importancia del magisterio como agente fundamental de la transformación educativa y social, enfrentando desafíos como la pérdida de aprendizaje y la carga laboral adicional durante la educación a distancia. Ahora, con la gradual vuelta a clases presenciales y la continuación de las evaluaciones docentes bajo la dirección de USICAMM. Es importante implementar medidas de apoyo para ayudar a mitigar el aumento de la carga laboral en los docentes (Coneval, 2021) durante la educación a distancia, que probablemente continuarán enfrentando durante el periodo de nivelación de aprendizajes.

### **La nueva normalidad educativa y los desafíos adicionales a los problemas educativos históricos y sociales ya existentes.**

Además del rezago del conocimiento en los estudiantes y la necesidad del desarrollo socioemocional en los actores de la educación básica, surgen otras preocupaciones en la nueva normalidad de la educación básica acentuando los desafíos ya existentes en los problemas educativos históricos y sociales del SEM, siendo estos:

El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, Programme for International Student Assessment, en inglés), en 2022 posiciona a México en el lugar 35 entre los 37 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico que fueron evaluados (OCDE, 2022) con un puntaje de 407 por debajo del promedio de 478 puntos. Esta tendencia por debajo del promedio se mantiene para las tres áreas evaluadas Matemáticas, Ciencias y Comprensión Lectora. Luego de 22 años desde que



el país participa en PISA y a dos años que inicia implementación de la NEM los resultados educativos siguen siendo desalentadores.

El nuevo plan de estudios de la NEM 2022 publicado por la SEP en el Diario Oficial de la Federación (DOF) mediante el Acuerdo 04/08/22 incluye cambios significativos como la reestructuración de los grados en fases y un enfoque interdisciplinario que promueve el trabajo por proyectos. Sugiriendo, la integración de las materias matemáticas o español dentro de estos proyectos. En el ciclo escolar 2022-2023, la SEP lanzó un programa piloto del nuevo plan de estudios en 960 escuelas públicas y privadas para los primeros grados de preescolar, primaria y secundaria. Lo cual ha generado tensiones en la sociedad, especialmente entre los docentes, por la falta de capacitaciones previas, la tarea de adaptar lo que enseñaban antes de una manera nueva, con un plan de estudios y libros de texto actualizados. Los profesores también enfrentan el desafío de desarrollar su comprensión y aplicación del programa analítico, pasando del documento a un proceso dinámico. Estas preocupaciones llevaron en el SEM a la suspensión inmediata del programa piloto.

De igual forma, la implementación de Libros de Texto Escolares (LTE) modificados para primaria y secundaria correspondientes al Plan de estudios 2022, han suscitado críticas y discrepancias en diversos sectores. A pesar de que el gobierno enfatiza la participación de los profesores en la construcción de estos libros, otros críticos de la oposición, las autoridades educativas, los padres de familia y diversos grupos sociales, cuestionan la intencionalidad de los libros y sus posibles efectos en los estudiantes, así como la falta de consulta e involucramiento de los actores clave en el proceso.

Por otra parte, es de relevancia mencionar que el programa de La Escuela Es Nuestra (LEN) instrumentado desde 2019, promueve la participación de la Comunidad Escolar representada por el Comité Escolar de Administración Participativa (CEAP), para mejorar las condiciones y equipamiento de los espacios educativos, agregando en 2024 la posibilidad para implementar el horario extendido o el servicio de alimentación. Esto según la SEP publicado en el DOF mediante Acuerdo 09/07/2024. LEN otorga a los padres de familia la decisión determinante en el uso de los recursos entregados a las escuelas y cómo se decide el gasto, Aunque en procedimiento se detalla cuál es la participación de los actores y el

proceso, en la práctica predomina una incertidumbre sobre falta de transparencia en la gestión de recursos, así como en la limitada participación de los profesores en las decisiones sobre las necesidades prioritarias y urgentes para el desarrollo escolar. Además de las denuncias que suman especialmente por parte de los mismos padres de familia a sus líderes haciendo referencia al mal manejo de recursos.

### **Metodología**

El estudio adopta una metodología mixta que combina enfoques cuantitativos y cualitativos para explorar la transformación del magisterio a lo largo de su historia. Esta investigación se caracteriza por un proceso sistemático, empírico y crítico que implica la recolección integrada y análisis conjunto de datos cualitativos y cuantitativos. En términos metodológicos, el diseño es no experimental, de tipo transversal y estudio de caso, manteniendo el entorno de estudio sin alteraciones significativas. Se empleó un muestreo no probabilístico en tu tipo muestreo de bola de nieve logrando captar 120 profesores de educación primaria en los Estados de Jalisco y Tamaulipas, con una composición de 80% mujeres y 20% hombres. El muestreo no probabilístico implica seleccionar a los participantes de una manera que no garantiza que todos tengan la misma oportunidad de ser elegidos. Los participantes inicialmente captados recomendaron a otros posibles participantes, quienes a su vez recomendaron a otros, y así sucesivamente. Para la recolección de datos se desarrolló un instrumento de encuesta tipo cuestionario con 20 indicadores y 18 preguntas cerradas, además de 2 preguntas abiertas para captar las percepciones de los actores. La validación del instrumento incluyó la garantía de confiabilidad, validez de contenido y constructo. La recolección de datos se facilitó mediante Google Forms y el análisis se llevó a cabo utilizando SPSS, permitiendo un análisis profundo de la complejidad del fenómeno educativo estudiado.

### **Resultados, Discusión y Conclusiones**

El estudio de las percepciones sociales en los individuos es complejo debido a una serie de factores interrelacionados que influyen en cómo se interpreta normas, leyes y reglas como

parte de un proceso fundamental de una sociedad organizada y cómo se responde e interacciona desde esta interpretación a un entorno sociocultural. Esta complejidad de interpretaciones e interacciones sociales significa que las percepciones pueden ser subjetivas y variar significativamente entre individuos. Las teorías de Heider y Festinger proporcionan referentes para analizar las dinámicas sociales y educativas, ayudando a comprender mejor las percepciones, actitudes y decisiones en estos contextos complejos que permite entender las complejas relaciones de los profesores en la ideología cotidiana y el quehacer educativo acentuando en cómo las percepciones pueden incidir en los procesos educativos. Las percepciones sociales que predominaron en los profesores de educación básica en Jalisco y Tamaulipas son:

Se puede apreciar que el SNTE es reconocido históricamente por su papel a nivel nacional en la defensa y mejora de los intereses comunes de los profesores, fortaleciendo la unidad social, la democracia y el patriotismo. La organización también ha liderado la lucha constante por mejorar las condiciones económicas, sociales, laborales y profesionales de sus afiliados. Las actuaciones de la organización en relación con las intenciones y acciones de la reforma educativa del 2012 son un parteaguas de su influencia en la toma de decisiones sobre el desarrollo del magisterio.

Los profesores han sostenido el funcionamiento del SEM, que incluye normativas, instituciones, actores, programas, recursos y tecnologías en todos los niveles educativos. Este sistema se encuentra en constante evolución para garantizar el mandato constitucional del derecho humano a la educación en la sociedad mexicana, así como garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que establece el objetivo de desarrollo sostenible 4 de la Agenda Mundial 2030.

Se reconoce la estrategia nacional del Programa Aprende en Casa, como el mecanismo que garantizó el derecho a la educación durante la pandemia del Covid-19 mediante medios como televisión, internet, radio y libros de texto gratuitos. Esta iniciativa también proporcionó orientación, recursos y guías de aprendizaje para profesores, padres y estudiantes.

Durante la pandemia del coronavirus, los profesores demostraron un esfuerzo admirable para mantener el servicio educativo en circunstancias complejas y cambiantes, a pesar del cierre de escuelas y las desigualdades sociales que afectan a las familias vulnerables, con limitado acceso a herramientas tecnológicas, información y conectividad necesarias para el aprendizaje continuo.

Los profesores son fundamentales para sostener el SEM y están comprometidos en superar el rezago de aprendizajes provocado por la pandemia. Aunque participan en el sistema de carrera docente por méritos profesionales, aún enfrentan desafíos para impactar en los resultados educativos, mejorar la calidad de vida y posicionar a México globalmente. Se valora la voluntad, disponibilidad y desempeño de los profesores en los procesos de evaluación docente para asegurar la calidad educativa en México. Sin embargo, es crucial reconocer que la evaluación docente es un proceso complejo que debe ser desarrollado por quienes están involucrados, enfocándose en el aspecto formativo e integrativo del proceso educativo y la trayectoria profesional del docente.

Los profesores se han incorporado a los distintos procesos de evaluación de los distintos gobiernos, pese a que la experiencia no ha sido grata en el gobierno de EPN (Medrano, 2016; Reyes y Piña, 2022), los docentes continúan participando en el sistema de carrera docente del gobierno de AMLO (Cuevas, 2020). Es imprescindible que el Estado maximice la promesa de la revalorización docente y logre redignificar al docente integralmente (Santibañez, 2002; De Ibarrola y Silva, 2015; Alaníz, 2018; González y Sánchez, 2021; SEP, 2022). El sistema de carrera docente implementado desde 2019 para maestros de educación básica representa una oportunidad para transformar positivamente el SEM,

A pesar de los esfuerzos, los resultados de aprendizaje de los estudiantes en pruebas internacionales como PISA continúan siendo desfavorables (OCDE, 2022). A más de 20 años, México sigue ocupando los últimos lugares en matemáticas, comprensión lectora y ciencias. Las reformas educativas y programas gubernamentales no han logrado mejorar significativamente los resultados educativos. Se espera que las evaluaciones diagnósticas de Mejoredu, así como las Olimpiadas del Conocimiento aporten en el avance de la evaluación formativa y los resultados educativos.

Persiste la imagen del profesorado en el que la sociedad y el Estado le hacen responsable del servicio educativo, pero también del desempeño y los resultados que se generan en los aprendizajes de los estudiantes. Es importante cambiar esa percepción social y dejar de responsabilizar a los profesores del fracaso educativo. El fracaso educativo es un fenómeno multifactorial, un problema social que ha sido foco de atención en el campo de la investigación educativa por varias décadas.

México ha avanzado en infraestructura educativa física y tecnológica pero no es suficiente para hacer frente a distintas situaciones como fue la pandemia del coronavirus, así como para solucionar los problemas heredados del SEM y los desafíos educativos actuales. El Estado debe asegurar condiciones necesarias mínimas para operar con éxito la NEM. El programa La Escuela Es Nuestra representa una oportunidad para asegurar las condiciones de infraestructura física educativa necesarias para operar la NEM, garantizar el equipamiento adecuado de los centros educativos para potenciar el máximo logro de aprendizajes, sin embargo, es necesario una mayor difusión del programa, concientización y sensibilización en los actores involucrados en la integración y funcionamiento del LEN, dinamizando la transparencia y rendición de cuentas en los procesos y así como capitalizando en mejoras sustanciales de las escuelas.

En conclusión, el magisterio ha evolucionado a través del tiempo y el espacio cambiando de imaginarios sociales en su intencionalidad y gestiones concretas que se han realizado como parte de su propio desarrollo vinculado a una lucha social por la educación, pero también por los derechos laborales del magisterio. La educación como un derecho humano para todas y todos, en gran medida es gracias a los profesores que han sostenido desde siempre la tarea de educar y de formar a la sociedad.

La NEM y el gobierno actual de AMLO asumen el reto de mejorar integralmente la educación mexicana, garantizar la revalorización docente en tiempos complejos y cambiantes, asegurar las condiciones mínimas que requiere la operatividad del nuevo plan de estudios de educación básica. Esto va más allá de la declaración de políticas públicas que aborden el reto de la calidad de la educación y la promesa de la excelencia de la educación para la transformación del SEM. Es imperante que se reconozca los esfuerzos del magisterio,

aportes de las escuelas normales formadoras de docentes, se realce a los profesores aportan integralmente en la formación humana, en la progresión de los aprendizajes atendiendo las distintas necesidades de aprendizaje de los estudiantes, así como en la construcción de una sociedad sostenible, democrática, justas y pacíficas e inclusivas.

### Referencias Bibliográficas

- Analíz, C. (2018). La docencia en el nivel básico en México: de la profesionalización a la precarización. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 8(2), 49-68. <https://acortar.link/7ZJDd6>
- Arias, W. (2021). Antecedentes, desarrollo y consolidación de la psicología cognitiva: un análisis histórico. *Revista Tesis Psicológica*, 16(2) 172-198. <https://n9.cl/b9nk9p>
- Barzola, R. y Rullova, H. (2015). La disonancia cognitiva como factor motivador en las decisiones del consumidor: caso smartphones. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 5(10), 177-192. <https://acortar.link/1D3RL1>
- Briceño, G. (2023). El aporte de la nueva cultura mexicana a la educación para la ciudadanía mundial. *Revista Electrónica de Educación Sinéctica*, (60), 1-14. <https://acortar.link/Tn6Pg7>
- Castellanos, L., et al. (2021). La continuidad educativa en México en tiempos de pandemia: principales desafíos y aprendizajes de docentes y padres de familia. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 30-50. <https://acortar.link/mYpo2b>
- Chavarría, C. (2019). Estilos de atribución causal. Importancia para la investigación e intervención profesional en la etapa adolescente. *Revista Costarricense de Psicología*, 38(1), 01-16. <https://n9.cl/thtzx>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2021). Las experiencias de las comunidades educativas en el contexto de la pandemia por Covid-19 y la estrategia Aprende en Casa en México. CONEVAL. <https://acortar.link/YqshPK>
- Crespo, E. y Freire, J. (2014). La atribución de responsabilidad: de la cognición al sujeto. *Psicologia & Sociedade*, 26(2), 271-279. <https://n9.cl/p2j6i>



- De Ibarrola, M. y Silva, G. (2015). Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 45(1), 143-196. <https://acortar.link/c3Y81O>
- De Nooy, W. (2002). Una perspectiva institucional sobre la relación micro-macro. *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, (3), 1-29. <https://n9.cl/r3vl86>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2022). Acuerdo 04/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. SEP. <https://acortar.link/sSIHpc>
- DOF (2023). Acuerdo 08/08/23 por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6. SEP. <https://acortar.link/gbi4Gs>
- DOF (2024). Acuerdo 09/07/2024 por el que se modifican las Reglas de Operación del Programa La Escuela es Nuestra para el ejercicio fiscal 2024, emitidas mediante diverso número 17/12/23, publicado el 27 de diciembre de 2023. SEP. <https://acortar.link/HZIRbu>
- El Universal (28 de noviembre de 2018). Evalúan a maestros por última vez con EPN. <https://n9.cl/kyahb>
- Flamand, L., Arriaga, R. y Santizo, C. (2020). Reforma educativa y políticas de evaluación en México, ¿instrumentos para abatir el rezago escolar y promover la igualdad de oportunidades? *Foro internacional*, 40(2). <https://acortar.link/08vFJq>
- Galván, L. (2016). Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 45(2) 145-178. <https://acortar.link/lo71Jd>
- Gómez, L. (2005). Comparación social y autoevaluación desde un enfoque evolucionista. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, (7), 2-14. <https://n9.cl/1etza>
- Martínez, J. y Pérez, E. (2021). Las clases virtuales en México durante la pandemia. Ventajas y desventajas. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, (11), 71-82. <https://acortar.link/qG3j9E>



- Medrano, E. (2016). Docencia y magisterio en el México moderno. *Revista Iberoamericana de las ciencias sociales y humanísticas*, 5(9), 27-54. <https://acortar.link/nwLscZ>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2022). PISA 2022 results (Volume I and II): Country notes: Mexico. OECD Publishing. <https://acortar.link/TG82He>
- Picazo, C., Zornoza, A. y Peiró, J. (2009). Los procesos de participación social y participación orientada a la tarea y el aprendizaje como antecedentes de la cohesión grupal. Una perspectiva longitudinal. *Psicothema*, 21(2), 274-279. <https://n9.cl/dors0>
- Reyes, J. y Piña, J. (2022). La evaluación del docente. Representaciones de profesores de educación básica. *Revista Col. San Luis*, 10(21). <https://acortar.link/gdnCjM>
- Santibáñez, L. (2002). ¿Están mal pagados los maestros en México? Estimado de los salarios relativos del magisterio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(2), 9-41. <https://acortar.link/jVmWEX>
- Secretaría de Educación Pública (2022). Plan de estudios de la educación básica (marcos y estructura curricular). Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- Uribe, D., Gómez, M. y Arango, O. (2010). Teoría de la mente: una revisión acerca del desarrollo del concepto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 1(1). 28-37. <https://n9.cl/7myff>

## DUA: Estrategias propuestas para el aprendizaje didáctico-geométrico en estudiantes que enfrentan BAP

Esmeralda Domínguez Gracia

esmeralda.dominguez.gracia@bycened.mx

Salvador Gómez Lozano

salvador.gomez.lozano@bycened.mx

José Ignacio Reyes García

jose.reyes.garcia@bycened.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

### Resumen

El presente informe de prácticas profesionales es un estudio enmarcado en el paradigma sociocrítico con corte cualitativo. Centrándose en un grupo focal y con análisis de estudio de caso, la investigación centra el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) como una alternativa estratégico-metodológica para diseñar actividades didácticas de matemáticas educativas en educación secundaria con el fin de atender a estudiantes que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y Participación (BAP). El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y el Trastorno del Espectro Autista (TEA), son los casos específicos que se describen en el estudio, mostrando evidencia de la transformación de cada uno de los alumnos que mejoraron su rendimiento académico en la clase de matemáticas a través de las actividades de intervención planteadas. La sistematización de la información a través de técnicas como la entrevista, el anecdotario y la observación participante, permitieron reconocer el avance de los estudiantes en mención y su apropiación de algunas habilidades geométricas, concluyendo que el DUA es un enfoque centrado en la inclusión que de forma natural permite la mejora en los alumnos con condiciones específicas, pero también, con el resto del grupo que no enfrenta ese tipo de BAP.

**Palabras clave:** diseño universal del aprendizaje, estrategias didácticas, inclusión, habilidades geométricas y barreras para el aprendizaje y participación.

## Planteamiento del problema

A través de los tiempos y en la realidad educativa actual de educación secundaria, la enseñanza de las matemáticas resulta ser un pilar fundamental del currículo educativo en el desarrollo cognitivo y de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, los docentes de matemáticas se enfrentan a un desafío frecuente: dar atención a la diversidad de estudiantes, sobre todo a los alumnos que enfrentan BAP, mismas que no sólo le dificultan la comprensión de conceptos matemáticos, sino que también limitan su participación activa en el proceso educativo. Cuando se trata de enseñar a personas que enfrentan estas barreras, se vuelve necesario que el docente tenga una atención personalizada para con esos alumnos y, por ende, dé una implementación de estrategias diferenciadas las cuales propicien el aprendizaje en los estudiantes que requieren esos ajustes razonables tanto en la pedagogía como en la didáctica.

En México, de acuerdo con el informe presentado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el 2017, del total de la población con discapacidad de entre 12 y 15 años de edad (correspondientes a la educación secundaria) aproximadamente el 80% asisten a la escuela. Sin embargo, de este total sólo el 33.2% aprox. son atendidos en centros de educación especial, por lo que se puede deducir que, el resto de la población (67.8%), son estudiantes que asisten a instituciones públicas o privadas de carácter regular.

Aunado a esto, muchos docentes de secundaria y medio superior carecen de estudios en pedagogía y educación especial, ya que suelen ser especialistas en otras disciplinas, como ingeniería o medicina, y su formación no incluía preparación específica para enseñar a alumnos regulares o con necesidades especiales. Asimismo, algunas instituciones educativas no cuentan con el apoyo de equipos paradocentes o de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) para brindar el acompañamiento académico a los estudiantes y sugerir los ajustes razonables a los docentes para su óptima atención.

En este sentido, y haciendo un análisis retrospectivo de las prácticas llevadas a cabo durante las diferentes intervenciones como docente en al área de matemáticas en diversas escuelas secundarias de la ciudad de Durango, se ha podido observar que es frecuente la

presencia de los alumnos que enfrentan BAP, y son estos alumnos los que muestran que no existen aprendizajes significativos en las clases, específicamente en las de matemáticas.

Por tal motivo, en el caso de la enseñanza de la geometría, es especialmente desafiante para alumnos que enfrentan BAP debido a la naturaleza abstracta de sus conceptos. Estos estudiantes tienen más dificultades para desarrollar habilidades espaciales y manipular instrumentos geométricos, lo que afecta la resolución de problemas que implican los saberes de la geometría.

Para la presente intervención didáctica se trabajó con el grupo de tercer grado, sección "M" de la E.S.T. 1, en el cual se tiene un total de 17 alumnos de entre 14 y 16 años de edad, de los cuales cinco son mujeres y 12 son hombres. En el grupo se tiene la presencia de un alumno el cual de acuerdo a los datos proporcionados por USAER del ciclo escolar anterior, (puesto que actualmente no hay USAER), el alumno presenta Trastorno del Espectro Autista (TEA), pero se carece de un expediente médico y psicopedagógico en forma, por lo que es toda la información que en el área de psicopedagogía de la institución se pudo recabar. De acuerdo al test de canales y estilos de aprendizaje, este alumno es auditivo.

El alumno tiene buen comportamiento en clase y se mantiene atento, aunque se distrae fácilmente. Tiene dificultades para leer, resolver problemas y realizar operaciones básicas. También, enfrenta problemas al escribir, de modo que necesita primero recibir y analizar información auditivamente antes de escribirla. Le cuesta comprender y razonar situaciones matemáticas, incluso con instrucciones precisas.

Del mismo modo, en el grupo hay un alumno, identificado con características de TDAH aunque también sin diagnóstico médico. Durante las clases se muestra muy activo y mantiene mucha comunicación con sus compañeros. Tiene dificultad para permanecer sentado por largo tiempo y generalmente busca excusas para levantarse de su asiento. Es muy participativo, extrovertido y, aunque distraído y a veces impulsivo, esto no le resulta impedimento para participar en las actividades.

## Marco teórico

Una de las teorías que dan sustento al presente informe, es la *teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget* (1896- 1980), quien creía que la infancia del individuo juega un papel vital y activo con el crecimiento de la inteligencia, y que el niño aprende a través de hacer y explorar activamente. La teoría se centra en la percepción, la adaptación y la manipulación del entorno que le rodea.

Del mismo modo, Piaget habla de una *teoría constructivista del aprendizaje* la cual considera que el proceso de entendimiento y cambio de una persona involucra dos funciones básicas a las que llamaba “asimilación-acomodación”. El informe relaciona esta teoría con el aprendizaje de los alumnos, destacando la importancia de identificar la etapa de aprendizaje en la cual se encuentran transitando y así atender a sus necesidades.

*La teoría del aprendizaje significativo* es la propuesta que hizo David P. Ausubel en 1963 quien entiende que el mecanismo humano de aprendizaje por excelencia para aumentar y preservar los conocimientos es el aprendizaje receptivo significativo, tanto en el aula como en la vida cotidiana.

Esta teoría está en relación al objetivo del estudio, ya que su finalidad es aportar todo aquello que garantice la adquisición, la asimilación y la retención de los conocimientos que el docente imparte a los alumnos, en este caso haciendo énfasis en alumnos que enfrentan BAP, de manera que puedan atribuirle significado a los nuevos aprendizajes. El Aprendizaje Significativo se aplica en este estudio en los estudiantes que son frecuentemente olvidados y discriminados, que rara vez reciben atención personalizada o inclusive que la institución a la cual pertenece carece de personal especializado para atenderlos.

*Vygotsky (1979), señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa*, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño. Vygotsky con su teoría denominó la Zona de Desarrollo Próximo: “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través

de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.” Vygotsky (1979, p. 133).

*Albert Bandura* ha desarrollado la *teoría del aprendizaje social* la cual concede mayor importancia a los procesos mentales internos (cognitivos) así como la interacción del sujeto con los demás. Pascual en 2009 menciona que partiendo de la idea de que el aprendizaje es generado por la interacción con los demás, Bandura añade la idea de que se crea aprendizaje a partir de la observación y el modelado. El único requisito para el aprendizaje puede ser que la persona observe a otro individuo o modelo para llevar a cabo una determinada conducta. Pascual (2009, p. 2).

Jerome Seymour Brunner, planteó la Teoría del aprendizaje por Acción y Descubrimiento, en la cual coincide con Vygotsky en resaltar el papel de la actividad como parte esencial de todo proceso de aprendizaje. Sin embargo, Brunner añade que para lograr que el alumno aprenda información que le resulte ser significativa, debe de tener la experiencia personal de descubrirla ya que planteaba que “el descubrimiento fomenta el aprendizaje significativo” (Zarza, p. 8).

Durante la aplicación de estrategias didácticas para enseñar geometría a alumnos de tercer grado de secundaria, se centró el aprendizaje en la acción y el descubrimiento. Las actividades propuestas permitieron a los estudiantes construir y manipular materiales, facilitando el análisis y el descubrimiento de conceptos geométricos.

En cuanto al aprendizaje de la geometría, una de las teorías importantes que dan sustento a esta investigación es *la teoría de Van Hiele*, la cual explica cómo se produce la evolución del razonamiento geométrico en diferentes niveles.

De acuerdo con Jaime (1993), como se citó en Vargas y Gamboa (2012, p. 81), el modelo de Van Hiele abarca dos aspectos básicos: Descriptivo- mediante este se identifican diferentes formas de razonamiento geométrico de los individuos y se puede valorar su progreso. Instructivo- marca pautas a seguir por los profesores para favorecer el avance de los estudiantes en el nivel de razonamiento geométrico en el que se encuentran.

Según Amparo Calatayud (2019, como se citó en Ordoñez, 2022), los niños que enfrentan BAP requieren de una evaluación inclusiva, esto es, “una evaluación que



reconozca los esfuerzos realizados por los estudiantes, pues es crucial el reconocer los avances individuales respecto al punto de partida específico”. Los profesores a menudo evalúan a los alumnos con BAP con los mismos criterios que a los demás, pero algunos consideran esto injusto. Se sugiere que la evaluación debería basarse en los avances individuales de estos alumnos, comparando su progreso desde el inicio hasta el final de un período.

El origen de la educación especial en México data de 1866 con la creación de la Escuela Municipal de Sordomudos, que en 1867 se convirtió en nacional, y de la Escuela Nacional para Ciegos en 1870. Desde entonces, se han desarrollado diversos modelos de atención para personas con discapacidad, pasando del asistencialismo a la integración (Santana, Calderón y Ceja, 2012). Atender a alumnos con discapacidad sigue siendo un desafío para los docentes, especialmente en escuelas regulares, debido a la falta de herramientas y estrategias adecuadas, especialmente en el área de matemáticas.

Partiendo desde la DUDH, la UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund) aboga para que todos los niños, niñas y adolescentes reciban una educación que sea inclusiva. Por tal motivo, propone el DUA como un enfoque educativo basado en los derechos humanos, el cual sea accesible para la diversidad de estudiantes, asegurando así el derecho de los niños y las niñas a una educación.

## **Metodología**

Este informe se ha realizado desde el paradigma crítico el cual según Alvarado y García (2008, p. 190) se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social.

En la consecución del objetivo del estudio, la investigación es abordada desde el enfoque cualitativo, pues a partir de este es posible capturar la experiencia vivida por los



docentes y recrearla en un texto reflexivo que conduzca a construir intelecciones (Torres, 2012).

La metodología de investigación empleada se hizo a través de la selección de un grupo focal mediante el análisis de caso. Para Hamui y Varela (2012) un grupo focal “es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (p. 56).

Es un estudio de caso de tipo “atípico” el cual Merriam (1998) y Stake (1994), como se citó en Barrio et al. (2008), lo describen como la “implementación en personas con alguna característica peculiar que los hace diferentes de los demás, pueden tener algún trastorno o habilidad excepcional, o pueden ser personas que están o han estado expuestas a situaciones especiales”.

Los instrumentos de recogida de datos empleados para la presente investigación fueron la entrevista, la observación participante y el anecdotario.

La entrevista se llevó a cabo al docente tutor de la maestra normalista. Se hizo uso de la entrevista enfocada, la cual permite profundizar sobre una temática en particular, en ella la conversación se orienta hacia el tema predeterminado y a partir de él se selecciona a la persona entrevistada, es abierta pero funcionalmente más estructurada y conceptualmente definida (Gurdián Fernández, 2007, p. 200).

La observación participante fue otro método con el cual se llevó a cabo el análisis de las estrategias didácticas que se aplicaron. Precisamente, “observar es un proceso que requiere atención voluntaria, selectiva, inteligente, orientado por un proceso terminal u organizador” Santos (1993, p.12) como se citó en Sánchez, Fernández y Díaz (2021).

El anecdotario como diario reflexivo del profesor es otra técnica que se utilizó para la evaluación de la implementación de estrategias didácticas. El diario de clase es una herramienta profesional básica y sencilla que permite describir, analizar y valorar la acción de manera consciente y explícita y, por tanto, tomar decisiones más fundamentadas. Porlán (2008, p.2

El diario reflexivo del profesor se utilizó para describir los avances y resultados de las estrategias didácticas y evaluar su efectividad en el aprendizaje de matemáticas específicamente con los alumnos que enfrentan BAP.

### **Hipótesis de acción**

El nivel y rendimiento académico en el área de geometría, mostrado en los alumnos del grupo focal y los que enfrentan BAP se ve mejorado con la implementación de estrategias didácticas matemáticas en el aula, planteadas desde la perspectiva del DUA, las cuales permiten desarrollar habilidades y destrezas que demuestran alcanzar los PDA, planteados en el Plan de Estudios 2022.

### **Diseño de la intervención**

Se implementaron cuatro estrategias didácticas a manera de Proyectos Basados en Aprendizaje por Indagación con énfasis en STEAM, que es la metodología que se sugiere en la Nueva Escuela Mexicana para el campo formativo: Saberes y Pensamiento Científico. Dichos proyectos fueron planificados desde la óptica del enfoque DUA, que contempla especificaciones didácticas como: múltiples formas de compromiso con el aprendizaje, múltiples formas de representación del contenido y múltiples formas de acción y expresión de lo que se aprende. Cast (2018)

La estrategia del *Corredor de las mariposas* buscaba que los estudiantes reconocieran características y propiedades de los triángulos a partir de su construcción haciendo uso de los criterios de congruencia y semejanza para la elaboración de un vitral en forma de mariposa para crear “el corredor de las mariposas”; la estrategia del *Reloj solar* pretendía que los alumnos identificaran las razones trigonométricas implicadas en el círculo unitario a partir de la construcción de un reloj solar y dedujeran las fórmulas trigonométricas que permiten calcular elementos de triángulos rectángulos. Las *Figuras matemáticas* pretendían que los estudiantes identificaran elementos de las figuras y cuerpos geométricos a partir de la construcción de un cubo flexible a base de popotes e hilo, el cual permitiera la construcción de siete figuras y cuatro cuerpos geométricos, mismos a los cuales debían de

hacer los cálculos correspondientes para determinar el perímetro y área o volumen. Asimismo, a través de la observación e intervención, los estudiantes identifican elementos y propiedades matemáticas presentes en la construcción de pompas de jabón y burbujas en formas geométricas. La estrategia del 2D y 3D y al revés, pretendía que los adolescentes con uso de la papiroflexia construyeran cuerpos geométricos y analizaran sus elementos para posteriormente construir sus desarrollos planos, y calcular su área total y volumen.

## Resultado

Ante la estrategia del Corredor de la Mariposas, donde los alumnos iban a formar un vitral con trazos geométricos de triángulos congruentes, se vino a desarrollar un aspecto importante con los dos alumnos que enfrentan BAP, pues la integración social es uno de los objetivos que se perseguían y que el DUA viene a fortalecer de manera natural. Inclusive, estos alumnos desarrollaron parte de su autoestima en matemáticas porque su habilidad con el doblar de papel y la detección oportuna por parte de la docente normalista ocasionó que el grupo fijara su atención hacia estos alumnos que de cierto modo habían sido olvidados y de los que se creía que no eran capaces de figurar en participaciones relevantes en la clase de matemáticas.

La diferencia entre el alumno con TEA y el alumno con TDAH es que el primero realizó un trabajo más cuidadoso y estético, mientras que el segundo mostró menos precisión y uniformidad, especialmente al colorear y doblar. El alumno con TEA buscaba precisión y alineación en sus actividades, reflejando su tendencia a seguir patrones conductuales rígidos y repetitivos, lo cual caracteriza a las personas con este trastorno, mientras que al alumno con TDAH no le interesaba tanto la estética y trabajaba más rápido.

Se considera que la actividad basada en el DUA promovió escenarios inclusivos, desarrollando habilidades motoras finas, creatividad y adaptándose a las necesidades individuales de los estudiantes con TEA y TDAH. A través de la papiroflexia, se introdujeron conceptos geométricos como la congruencia.

Con el DUA se asegura que todos los estudiantes logren participar sin evidenciar diferencias en los niveles de desempeño académico.

Resumen del avance en cada caso del estudio gracias a las estrategias con enfoque

DUA en matemáticas:

<b>Alumno con TEA</b>	<b>Alumno con TDAH</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Integración social</li><li>- Aumento de autoestima y seguridad en la clase de matemáticas.</li><li>- Precisión en los trazos geométricos con los instrumentos de geometría</li><li>- Desarrollo de la motricidad fina y gruesa.</li><li>- Detección de fortaleza en el doblado de papel.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Integración social</li><li>- Detección de fortaleza en el doblado de papel.</li><li>- Regulación del temperamento y conducta</li><li>- Desarrollo de habilidades colaborativas.</li></ul>

En el Reloj solar, para su construcción fue necesario dar indicaciones precisas de lo que se iba a hacer paso a paso sin hablar de trigonometría aún; sin embargo, uno de las principales dificultades en este primer momento, fue que los alumnos como cada quien estaba elaborando su reloj solar, cada uno llevaba su ritmo de trabajo diferente, habían unos que lograban avanzar rápido en las indicaciones pero otros al contrario, su procedimiento era un poco más lento como lo fue el caso del alumno con TEA, quien nuevamente dio muestra de su pulcritud al realizar trazos geométricos.

Este alumno al realizar su reloj solar necesitó que le fuera dando acompañamiento de manera oportuna, ya que se pudo percibir que, aunque las indicaciones se habían mencionado al principio, no le fue posible recordar todo el procedimiento a seguir, por lo cual, en repetidas ocasiones pedía a la maestra que se le diera de nuevo las indicaciones de lo que debía de hacer enseguida de cada paso durante la construcción del reloj. Al igual que en la mayoría de las clases, el alumno se mostró muy respetuoso y comprometido con sus trabajos. Durante las sesiones, siempre se le miraba trabajando y pocas veces se levantaba de su lugar, algo que era muy notorio por ejemplo en el otro alumno que enfrenta BAP por presencia de TDAH, que, aunque le costaba trabajo estar en su lugar, realizó cada una de las actividades que se les solicitaba.

Aun cuando el DUA refiere evitar los ajustes o adecuaciones porque se dan de forma natural cuando se diseña la propuesta, en ocasiones en la práctica sí se requiere hacerlos para reencaminar una actividad y llevarla a ser exitosa, sobre todo cuando se prevé que dejará de funcionar si no se hacen los ajustes de manera oportuna.

Resumen del avance en cada caso del estudio gracias a las estrategias con enfoque

DUA en matemáticas:

<b>Alumno con TEA</b>	<b>Alumno con TDAH</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificación y consolidación de las características de los triángulos rectángulos.</li><li>- Precisión en los trazos geométricos con los instrumentos de geometría</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificación y consolidación de las características de los triángulos rectángulos.</li><li>- Reconocimiento de los elementos en el plano cartesiano.</li></ul>

En la estrategia de Figuras matemáticas, el comportamiento de los alumnos con TEA y TDAH durante la actividad fue muy bueno, pues ambos se mostraron interesados en la actividad, inclusive uno de ellos fue representante de su equipo en algún momento de la propuesta. Durante la manipulación del material, llamó mucho la atención que el alumno con TEA lograba encontrar las figuras y cuerpos geométricos con facilidad. En al menos cuatro ocasiones era él quien encontraba la forma y enseguida mostraba su construcción y orientaba a sus compañeros para que también lo hicieran.

Para una de las figuras encontradas por el alumno con TEA, se le pidió que pasara a llenar la tabla solicitada con la información de la figura, sin embargo, se pudo observar cómo le pidió ayuda a su compañero con TDAH para que le apoyara a completar los datos correctos.

Con la actividad basada en el DUA se desarrolló el pensamiento crítico y analítico de los estudiantes al permitirles analizar conceptos abstractos de forma concreta. Los diversos materiales mantuvieron el interés de todos los estudiantes y facilitaron la comprensión matemática, cumpliendo con uno de los principios del DUA que es ofrecer diferentes formas de representación.

La estrategia "Figuras matemáticas" utilizó el DUA para ofrecer múltiples formas de representación del contenido, mediante la manipulación de un cubo flexible, el análisis de formas en burbujas matemáticas y la construcción de un fichero con datos reales de área, perímetro y volumen. Esto fomentó la motivación e interés de los estudiantes con actividades didácticas, asegurando que todos desarrollaran habilidades matemáticas y de pensamiento espacial de manera inclusiva y efectiva, disfrutando del proceso.



Resumen del avance en cada caso del estudio gracias a las estrategias con enfoque

DUA en matemáticas:

<b>Alumno con TEA</b>	<b>Alumno con TDAH</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Habilidad para realizar el doblado de papel y formación de cuerpos geométricos.</li><li>- Identificación de elementos en las figuras y cuerpos geométricos</li><li>- Trazo figuras y cuerpos geométricos con uso del juego de geometría.</li><li>- Capacidad de deducción en la construcción de figuras y cuerpos geométricos con las burbujas.</li><li>- Seguridad para participar con sus ideas en el desarrollo de los experimentos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Habilidad para realizar el doblado de papel y formación de cuerpos geométricos.</li><li>- Destreza manuales para la construcción de los cuerpos geométricos armables.</li><li>- Capacidad de deducción en la construcción de figuras y cuerpos geométricos con las burbujas.</li><li>- Seguridad para participar con sus ideas en el desarrollo de los experimentos.</li></ul>

En la Estrategia del 2D al 3D y Viceversa, los alumnos que enfrentan BAP fueron a quienes menos se les dificultó el armado de los cuerpos geométricos. Realmente se pudo apreciar cómo tanto el alumno con TEA y el alumno con TDAH tuvieron habilidad para trabajar en la construcción del material, que en este caso fueron los cuerpos geométricos de papel.

Proponer una actividad en la que los alumnos crearan cuerpos geométricos mediante papiroflexia, utilizando el DUA, ofreció múltiples beneficios. Fomentó la inclusión y accesibilidad al proporcionar diferentes formas de representar los cuerpos geométricos, aumentando la participación e interés de los estudiantes. Esto aseguró que todos los alumnos, independientemente de las BAP que enfrentaran, pudieran elaborar los materiales solicitados.

La elaboración de estos materiales fomentó habilidades transversales como la creatividad, el pensamiento crítico y la colaboración. Al trabajar juntos, aunque individualmente en sus proyectos, los estudiantes practicaron habilidades esenciales para su desarrollo. Esta propuesta no solo enriqueció el aprendizaje matemático, sino que también fortaleció un entorno educativo inclusivo y equitativo.

Resumen del avance en cada caso del estudio gracias a las estrategias con enfoque DUA en matemáticas:

---

**Alumno con TEA**

- Identificación de elementos en las figuras y cuerpos geométricos
- Trazo figuras y cuerpos geométricos con uso del juego de geometría.
- Destreza manuales para la construcción de los cuerpos geométricos armables.

**Alumno con TDAH**

- Crear focos para la concentración de lo que debía realizarse en cada consigna.
  - Identificación de elementos en las figuras y cuerpos geométricos
  - Trazo figuras y cuerpos geométricos con uso del juego de geometría.
- 

## Discusión y Conclusiones

Implementar estrategias didácticas basadas en el DUA es fundamental para enseñar geometría y reducir las BAP que enfrentan los alumnos. La geometría presenta desafíos visuales y espaciales, especialmente difíciles para estudiantes con diferentes necesidades y estilos de aprendizaje. El DUA ofrece un enfoque proactivo que considera la diversidad desde el diseño de actividades, superando los ajustes razonables que los docentes suelen hacer para atender a estudiantes específicos.

Al hacer uso del DUA para el diseño e implementación de las estrategias de las cuales se habla en el presente informe, permitió poner en práctica múltiples formas de representar los contenidos matemáticos, permitiendo a su vez diferentes formas de expresión y desde luego, propiciando un mayor interés en los estudiantes en beneficio de su propio aprendizaje.

En el contexto de la geometría, la maestra normalista utilizó el DUA mediante materiales manipulativos y actividades atractivas que permitieron a los estudiantes explorar y aprender conceptos geométricos de manera alineada con sus necesidades, fortalezas y características individuales, atendiendo a la diversidad del grupo.

La implementación de estrategias didácticas basadas en el DUA fue crucial para crear un entorno educativo inclusivo y equitativo. Esto permitió que todos los estudiantes accedieran al contenido educativo y participaran activamente. Al considerar la diversidad de manera integral y proactiva, se redujeron las BAP, permitiendo a cada alumno desarrollar su máximo potencial; esto mejoró los resultados académicos y promovió un sentido de pertenencia y motivación, esenciales para el éxito a largo plazo.



Para atender a estudiantes que enfrentan BAP en las clases de matemáticas utilizando el DUA, se pueden sugerir varias acciones que pueden ser clave para la buena intervención en el aula: es fundamental que el docente conozca a sus estudiantes a través de evaluaciones diagnósticas iniciales que permitan entender las fortalezas, debilidades y preferencias de aprendizaje de cada alumno, mantener una comunicación con los estudiantes y sus familias para adaptar las estrategias de enseñanza de acuerdo con sus necesidades, diversificar la representación de la información utilizando recursos visuales o herramientas digitales interactivas, incorporar materiales manipulativos y combinar la información visual con explicaciones auditivas y táctiles, fomentar la participación y la motivación, implementar actividades colaborativas, relacionar los conceptos matemáticos con situaciones de la vida real y problemas, crear un entorno de aprendizaje inclusivo, establecer normas y expectativas claras para el comportamiento y la participación en el aula fomentando un clima de respeto y apoyo, asimismo, proporcionar retroalimentación constante y específica a los estudiantes sobre su progreso es algo que no debe dejarse de lado al implementar el DUA.

## Referencias

- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Barrio I. (2009). El Estudio de Caso. <https://nexosarquisu.cr.wordpress.com/wpcontent/uploads/2016/03/el-estudio-de-casos.pdf>
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio – educativa. San José de Costa Rica: Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60.

- INEE (2017). La educación obligatoria en México. Informe 2017. México: INEE.  
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P11242.pdf>
- Michiganensian P. (1968) Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. <https://www.terapia-cognitiva.mx/wp-content/uploads/2015/11/Teoria-DelDesarrollo-Cognitivo-de-Piaget.pdf>
- Miles, M. & Huberman, A. (2002). Un análisis de datos cualitativos ampliado del libro de consulta. En Denman A. & Haro J. Por los rincones: Antología de métodos 168 cualitativos en la investigación social. (p. 253-301). Hermosillo, Sonora. Editorial: Centro de Investigación y Docencia Económicas.  
<https://regionysociedad.colson.edu.mx:8086/index.php/rys/article/view/720>
- ONU (2015) Declaración Universal de los Derechos Humanos.  
<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Ordóñez Valdéz, E. (2022). Evaluación de los aprendizajes de estudiantes que enfrentan BAP durante la pandemia y la post-pandemia. En J. A. Trujillo Holguín, J. L. García Leos, A. C. Ríos Castillo y T. de J. García Cortés (coords) Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Pascual P. (2009) Teorías de Bandura aplicadas al Aprendizaje  
[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_23/PEDRO%20LUIS\\_%20PASCUAL%20LACAL\\_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_23/PEDRO%20LUIS_%20PASCUAL%20LACAL_2.pdf)
- Porlan (2008). El diario de Clases y el Análisis de la práctica. Universidad de Sevilla.  
<https://idus.us.es/handle/11441/25448>
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa Socioeducativa, 3(1), pp. 29-50. Consultado en [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3\\_num1/revista/rodriguez.pdf](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/revista/rodriguez.pdf)
- Sánchez, Maream J., Fernández, Mariela, & Díaz, Juan C.. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. Revista Científica UISRAEL, 8(1), 107-121.  
<https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>

Santana, E.L., Calderón, H. A., Ceja G.A. (2012). Educación pertinente e inclusiva: La discapacidad en educación indígena. Distrito Federal, México: SEP

Torres, N. (2012). Clima socio-afectivo del aula y su relación con la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en escuelas regulares: Rol de los docentes en el proceso de inclusión. Chile: Universidad de Chile.

Vargas G. y Gamboa R. (2012) El modelo de Van Hiele y la enseñanza de la Geometría.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4945319.pdf>

Zarza C, (2009) Aprendizaje por descubrimiento.  
[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_23/PEDRO%20LUIS\\_%20PASCUAL%20LACAL\\_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_23/PEDRO%20LUIS_%20PASCUAL%20LACAL_2.pdf)

## La inclusión en las escuelas normales: ¿dónde nos encontramos?

Janeth Neria Castro

j.neria@normalfronterizatijuana.edu.mx

Ana María Granados Reyes

a.granados@normalfronterizatijuana.edu.mx

Ana Martha Reyes Álvarez

a.reyes@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

### Resumen

Esta investigación tiene como objetivo general, identificar cómo se encuentran los docentes de escuela normal en el proceso de atención a los alumnos en condición de discapacidad o trastorno de neurodesarrollo que cursan la formación docente. Mediante la recolección de datos que permita conocer el nivel de apoyo que requieren los docentes para favorecer la inclusión educativa.

El enfoque de esta investigación es un estudio exploratorio, de corte cualitativo con la finalidad de comprender la perspectiva de los participantes. El estudio se llevó a cabo en la Escuela Normal Fronteriza Tijuana donde se encontró una gran necesidad de acompañamiento a docentes para atender a la diversidad en el aula.

**Palabras clave:** Inclusión, escuela normal, diversidad, barreras para el aprendizaje, discapacidad, trastornos del neurodesarrollo.

### Planteamiento del problema

La Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT) es la única institución pública en la ciudad de Tijuana, Baja California, ofrece siete programas de licenciaturas de las 18 que se brindan en el país de educación normal, siendo la institución formadora de docentes del estado con mayor oferta educativa.

Actualmente se han brindado esfuerzos para que la educación que ofrecen las instituciones a nivel superior pueda atender a la diversidad, e ir formando nuevas generaciones con un enfoque inclusivo. Por tanto el progreso de la inclusión educativa se ha ido produciendo en el mundo de manera dispar, ya que los contextos históricos, políticos y culturales han ido marcando diferencias y cada país ha ido priorizando sus apoyos específicos (Álvarez, 2022).

Lo que ha representado para los formadores de docentes una obligación el garantizar el acceso y la continuidad de egreso de los alumnos que presentan alguna condición de discapacidad o trastorno del neurodesarrollo en su formación profesional. De este modo la atención a la diversidad en el aula es responsabilidad de todos los actores de la educación, por tanto, desde educación básica a educación superior, las instituciones atendiendo la política educativa y los programas de estudios vigentes deben brindar atención a todos los estudiantes con la finalidad de lograr el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo.

La Escuela Normal Fronteriza Tijuana no ha sido la excepción, en ella cuenta con 627 alumnos, de los cuales algunos de ellos presentan al área académica correspondiente su diagnóstico de trastorno del neurodesarrollo, condición de discapacidad o bien que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, lo que permite que el coordinador de la licenciatura haga saber a las academias de docentes y departamentos correspondientes para dar seguimiento a las necesidades específicas de los alumnos, sin embargo otros prefieren no comunicar su condición por la idea de no ser etiquetado, y de ser tratado “diferente” o de que por su situación sean considerados no aptos para desarrollar las competencias profesionales de un docente.

Lo que ha representado a los 87 docentes que imparten diversos cursos un reto para desarrollar clases con un enfoque inclusivo, mediante estrategias de intervención donde se considere la diversidad en el aula, por lo que es importante determinar cómo nos encontramos en este proceso para favorecer la inclusión en la que somos responsables de brindar atención a los docentes en formación.

*Preguntas de investigación*

Se plantean las siguientes preguntas de la investigación: ¿Cuáles son los retos a los que se enfrentan los docentes de la escuela normal para atender la diversidad en la escuela normal?, ¿Qué conocen los docentes de la normal en cuanto a la responsabilidad que les otorga la política educativa para atender a la diversidad en el aula e identificar las barreras para el aprendizaje y la participación?, ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de atención de los alumnos con discapacidad, trastornos del neurodesarrollo o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela normal?

### **Marco teórico**

En México existe una brecha enorme en la atención a la diversidad y los resultados de investigaciones coinciden en afirmar que los profesores no están preparados para responder a las necesidades de estudiantes con discapacidad (Arnaiz et al., 2019; López-Torrijo y Mengual, 2015, como se citó en Calderón y Rascón (2024).

Es por ello, que los docentes que imparten clases en educación superior se han enfrentado a estos desafíos, desde el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de educación superior, ha responsabilizado a las instituciones a capacitar a los docentes y revisar las normativas de atención y evaluación para los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación o necesidades educativas específicas, y esto no excluye a las escuelas normales en desarrollar estrategias de atención para la inclusión de alumnos en situación de diversidad.

La política educativa en desarrollo promulgó en el año 2021 la Ley de educación superior, donde menciona la responsabilidad de las autoridades educativas e instituciones deberán brindar atención bajo criterios de equidad e inclusión, así lo menciona en el art. 10, fracción III:

Los criterios para la elaboración de políticas en materia de educación superior se basarán en lo siguiente: fracción III. La impartición de la educación superior con un enfoque de inclusión social que garantice la equidad en el acceso a este derecho humano. (Cámara de Diputados del H. Congreso de La Unión, 2021)

Lo que le antecede previo a la ley antes mencionada, es el proceso único de selección para ingresar a las instituciones de Educación Superior para Profesionales previo a la contingencia sanitaria por covid-19 se tenía una serie de requisitos tales como: promedio general 8 mínimo de bachillerato, examen de ingreso con puntaje mínimo de 950 en el EXANI II, examen presencial con identificación y ficha, entre otros aspectos (SEP, 2018). No eran permitidos los intérpretes en Lengua de Señas Mexicana, ni adecuaciones y/o adaptaciones al examen de ingreso para personas en condición de discapacidad, si se inscribía era porque aprobó el examen de ingreso a la escuela normal y cumplió con los requisitos establecidos por la convocatoria.

Actualmente, el proceso de ingreso a las escuelas normales de Baja California ha cambiado a requisitos tales como: constancia de estudios sin importar el promedio mínimo de egreso de media superior solo siendo aprobatorio, documentación personal básica, y por medio de un examen de selección modalidad en línea. La inscripción al primer semestre está establecida como lo mencionan las Normas de control escolar (SEP, 2022), donde el ingreso es para aquellos que apliquen siempre y cuando no rebasen el número de espacios indicados en la convocatoria y el puntaje de mayor a menor genera el corrimiento de lugares, se considera inscrito el estudiante ya que entregue su certificado de terminación de estudios de educación media superior.

Estos desafíos han tenido su variabilidad en aceptación por la comunidad docente, ya que hay maestros que están interesados en transformar su práctica profesional al desarrollar propuestas de atención a los estudiantes que presentan condición de diversidad, sin embargo a otros les genera un gran desafío al atender y comprometerse a realizar ajustes a su planeación de clase, aun conociendo que la ley de educación superior protege a los alumnos y propone en su “Artículo 10. Los criterios para la elaboración de políticas en materia de educación superior se basarán en lo siguiente: Fracción XXII El establecimiento de acciones afirmativas que coadyuven a garantizar el acceso, permanencia, continuidad y egreso oportuno de estudiantes con discapacidad en los programas de educación superior” (Cámara de Diputados del H. Congreso de La Unión, 2021, p.8).



Resultan especialmente esclarecedoras las siguientes definiciones, facilitadas en la Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación de la Unesco (2017), “La inclusión es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes. La equidad consiste en asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se considere de igual importancia. En consecuencia, el mensaje principal es sencillo: todo el alumnado importa, e importa por igual. El desafío es descubrir cómo poner en práctica este principio” (Calderón y Rascón, 2024, p19).

Según González et al. (2021) en lo que respecta a la inclusión educativa en México se cree que se han enfocado más en el “deber ser” que en el “ser”, ha preponderado principalmente su carácter “axiológico” y en menor medida las cuestiones de “hechos”, es decir, han orientado su reflexión en torno a cómo debería ser la educación en igualdad de oportunidades, y en menor prioridad en como llevar su intervención y el desarrollo de estrategias. Por lo anterior, resulta importante sensibilizar a todos los actores educativos para impactar directamente en los alumnos que enfrentan alguna barrera para el aprendizaje y la participación.

## **Metodología**

### ***Enfoque***

Esta investigación es un estudio exploratorio de enfoque cualitativo, Hernández (2010) afirma que “se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. También es recomendable seleccionar el enfoque cualitativo cuando el tema del estudio ha sido poco explorado, o no se ha hecho investigación al respecto en algún grupo social específico. El proceso cualitativo inicia con la idea de investigación” (p.364).

### ***Diseño***

Se utilizó la recolección de datos, mediante formulario de google, con preguntas ya establecidas previamente con respuestas narrativas de experiencias de los docentes en el

proceso de atención educativa a alumnos en condición de discapacidad o trastornos del neurodesarrollo de la escuela normal divididos en tres ámbitos: práctica docente, normatividad, teorías o metodologías que sustentan el saber docente.

### ***Técnica e instrumento***

En el estudio se utilizó “las técnicas de recolección y análisis de datos remite a los modos de obtención, organización e interpretación de los referentes empíricos en base a los cuales se podrán elaborar nuevos conocimientos” (Yuni y Urbano, 2014, pág. 151). La recolección de datos de los docentes participantes a partir de las respuestas de las preguntas planteadas, con la intención de profundizar sobre sus experiencias como docentes normalistas.

Para la investigación se utilizó un cuestionario como instrumento de recolección de información con el propósito de identificar cómo se encuentran los docentes de ENFT en el proceso de atención a los alumnos en condición de discapacidad o trastorno de neurodesarrollo, los datos utilizados para la codificación de la información.

### ***Participantes del grupo focal***

Se envió a docentes de la escuela normal de las siete licenciaturas, se consideró de diversos años de experiencia.

### ***Procedimiento de análisis***

Después de recibir las respuestas, se realizó la transcripción de las preguntas identificando las tres categorías: Procesos de atención en alumnos en situación de diversidad, Leyes con respecto a la atención educativa de las personas con discapacidad o trastornos del neurodesarrollo, estrategias para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación.

### **Resultados**

Con respecto al grupo focal, se transcribieron las respuestas y se organizaron por categorías: Procesos de atención en alumnos en situación de diversidad, conocimiento de Leyes con respecto a la atención educativa de las personas con discapacidad o trastornos del neurodesarrollo, estrategias para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación. Se procedió al análisis organizando los textos de acuerdo a la categoría.

Se obtuvieron respuestas del grupo focal conformado por docentes formadores de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana, de los cuales fueron diez mujeres y dos hombres, que oscilan entre un rango de edad de 25 a 60 años, y entre 5 a 20 años de servicio en educación superior, que imparten cursos en las distintas licenciaturas que se ofertan escuela normal.

El código utilizado para identificar la transcripción fue: D para docente.

### Dimensiones del instrumento

**Primera variable:** Procesos de atención en alumnos en situación de diversidad

El ingreso a la Normal Fronteriza Tijuana se realiza por medio de un examen de selección en el cual si obtienen el puntaje son acreedores a un espacio.

Pregunta	D1	D 3	D 8	D 9
¿Qué opina usted sobre el ingreso de alumnos en condición de discapacidad en la ENFT?	Que estamos preparados para atenderlos	no Es importante que todos tengan oportunidades, aunque se que existen diferentes ocasiones pudiera dificultar el trabajo.	Es de suma importancia poder generar las condiciones necesarias para atender cada caso. Además de considerar el perfil de egreso.	Se debería considerar desde el proceso de ingreso, el detectar y revisar, las situaciones particulares de cada aspirante, para garantizar que podrá formarse.

Los procesos para la atención de los alumnos en situación de diversidad

Pregunta	D 1	D 3	D 8	D 9
¿Cómo observa	Confusos , cada	Creo hace falta	que Considero importante	que es No son equitativos, todos son diferentes

usted los quien mucho por políticas educativas y por lo tanto procesos hace lo hacer y estatales y/o nacionales que diversos; mientras a de que tener nos permitan contar con un unos exige a otros atención puede mayores diagnóstico, o si se requiere, solapas, mientras a en docentes solicitar una atención unos los reconoces, alumnos con este externa qué dé seguimiento otros quedan en el en perfil y que a los casos ya detectados. anonimato, mientras situación se les del Dentro de las posibilidades, a unos por su de tiempo se ha podido detectar y supuesta condición diversidad suficiente atender algunos alumnos de regularidad no se , de ENFT? para la que han requerido una les acredita a otros se atención atención más personal, pero les extienden falta mayor apoyo para oportunidades, contar con personal. olvidando el fin de la educación superior.

**Segunda variable:** Conocimiento de la política educativa con respecto a la atención educativa de las personas con discapacidad o trastornos del neurodesarrollo

Sobre las leyes que conocen en relación a discapacidad o trastornos del desarrollo.

Pregunta	D 1	D3	D 8	D 9
¿Qué leyes usted conoce respecto a la atención educativa de las personas con discapacidad o trastornos del neurodesarrollo?	Ningun	Artícul o 3ro, el artículo 4	Reconozco que existen varias: desde la ley de educación, el derecho que tienen todos, sin embargo, las inducciones educativas no estamos preparadas para atender esta ley.	Conocer, lo que significa conocer, ninguna

Postura sobre la política educativa.

Pregunta	D1	D 3	D 8	D 9
¿Cuál es su postura en relación con la política educativa con el enfoque de inclusión?	Creo que es lo correcto, pero no hay condiciones o ambientes propicios de aprendizaje, ni para el docente ni el estudiante	No se	Creo que en lo general es correcto, pero nunca se ha generado el ¿Cómo? Dejando a los docentes la responsabilidad de atender a todos, generando en los docentes, la necesidad de la búsqueda de expertos, cursos o estrategias para poder atender a su grupo.	Acertada, pero no puedes pedir al pescador, el mejor ejemplar, si no lo dotas de una buena caña.

**Tercera variable:** Estrategias para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación.

Estrategias para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los estudiantes normalistas

Pregunta	D 1	D 3	D 8	D 9
¿Qué estrategias usted aplica para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los estudiantes normalistas?	Solo el diagnóstico inicial, en realidad lo había considerado formalmente.	Estoy en constante observación con el grupo y hago notas sobre el desempeño de cada uno.	Generando diversas estrategias que permitan trabajar con temas o contenidos utilizando diversas formas de explicar, ejemplificar, mostrar a partir de herramientas digitales, juegos, investigaciones, trabajos en equipo, etc. Promover la mediación, el apoyo mutuo y el trabajo colaborativo.	Entrevistas no estructuradas semi informales. Construcción de autobiografía.

Estrategias que se han generado.

Pregunta	D 1	D 3	D 8	D 9
¿En la academia han generado acuerdos de atención y desarrollo de estrategias de atención a los alumnos que presentan dificultades en el desarrollo de capacidades docentes?	Si se han tomado en base a normas o reglamentos, más bien por sentido común en beneficio del estudiante.	Se habla sobre el seguimie nto	Si, faltaría darle seguimiento y mayor apoyo entre docentes.	Si, se ha llegado a un acuerdo. Pero ha sido difícil adaptarse a las clases.
Explique cuáles.				

En cuanto a capacitación

Pregunta	D 1	D 3	D 8	D 9
¿En dónde usted ha recibido capacitación para atender a los alumnos en situación de diversidad?	De manera personal	De manera personal	ENFT ofrecido	la De manera personal

### Discusión y conclusiones

De acuerdo con la opinión de los docentes acerca del ingreso de alumnos con alguna condición de discapacidad a la escuela normal, se pudo identificar la variedad de respuestas, la mayoría indica estar conscientes de la importancia de la inclusión educativa, por otra parte, se puede observar que también se muestra la inseguridad de su atención por falta de capacitación, y de lograr favorecer los rasgos del perfil de egreso de los programas de licenciatura, por lo que procesos de selección a la escuela normal para garantizar las condiciones de los estudiantes para lograr los procesos de aprendizaje tal como se esperan los la secretaria de educación pública.

En cuanto al conocimiento de leyes de educación para garantizar la atención de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje, condición de discapacidad o trastornos del neurodesarrollo es preocupante las respuestas debido a que indican no

conocer las leyes que garantizan la inclusión educativa en el nivel superior por lo que no se asume como una responsabilidad en su función docente de acuerdo a las leyes;

A la postura respecto a la política educativa con el enfoque de inclusión señalan los docentes encuestados que les parece pertinente que el gobierno respalde y garantice la educación de todas las personas, sin embargo, consideran que no tienen las herramientas necesarias para realizar el trabajo solicitado, la Secretaría de Educación Pública a través de los delegados municipales, jefes de nivel de educación básica durante de los Consejos Técnico Escolar ha trabajado en la difusión del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), los ajustes razonables que se deben realizar para la enseñanza diversificada, sin embargo no lo ha hecho para la educación superior.

Sobre las estrategias que aplican los docentes para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los estudiantes normalistas, indicaron que aplican algunas actividades que les permiten conocer el nivel de competencias de los alumnos, y aplican algunas estrategias de sistematización de información de acuerdo al diagnóstico tales como la observación, registros de desempeño y entrevistas, otros no llevan a cabo estas actividades, a pesar de ello no pudimos conocer qué hacen con la información recabada y si esta es suficiente para determinar el tipo de atención al estudiante para favorecer su aprendizaje y desarrollo de los rasgos del perfil de egreso.

Sobre el cuestionamiento del trabajo realizado en academia de docentes de licenciatura se menciona que se han llegado a acuerdos de atención, sin embargo no es suficiente por falta de apoyo entre docentes, y estos acuerdos no han sido respaldados por la normatividad que haga hincapié sobre su responsabilidad en este proceso educativo.

En cuanto a la capacitación los docentes formadores en su mayoría indican que la formación continua para la atención a la diversidad ha sido por interés personal y como un pequeño porcentaje indica que la escuela formadora se lo ha proporcionado.

En conclusión la tendencia política actual sobre la educación inclusiva ha sido apoyada por el estado, las reformas a las leyes, la creación de protocolos, la protección a los derechos humanos de todas las personas para que sean atendidas con excelencia en el ámbito de la educación, el condicionamiento a las infraestructuras para el fácil acceso, la



creación de estrategias de atención a la diversidad tal como el diseño universal de aprendizaje, las consideraciones para realizar los ajustes razonables han sido parte de los esfuerzos que el gobierno mexicano ha realizado para impulsar la inclusión educativa.

La capacitación a docentes sobre este tema se ha quedado en la educación básica, ciertamente por que es en este nivel se encuentran la mayoría de los estudiantes que presentan condición de diversidad y vulnerabilidad para garantizar sus derechos, sin embargo es el 5% de la población con discapacidad obtiene el grado de licenciatura en México. Gomez-Arias, et. al. (2022) dejando pendiente favorecer la profesionalización de las personas con discapacidad en este nivel, de tal manera la capacitación a docentes que se desarrollan en la educación superior es necesario para completar la misión de la inclusión educativa

Con base a los resultados obtenidos en esta investigación sobre cómo nos encontramos los formadores de docentes la mayoría de ellos entre 5 a 25 años de servicio en escuela normal, podemos identificar la alta necesidad de concientización sobre la inclusión educativa en el nivel superior y capacitación para proporcionar herramientas para la atención de alumnos que presentan condición de discapacidad o trastornos del neurodesarrollo que cursan la formación docente, además atender de la normatividad los protocolos de seguimiento y atención a los estudiantes normalistas que enfrentan alguna barrera para el aprendizaje y la participación, y empecemos por allí, por donde cada docente desde su convicción y formación continua pueda considerar la inclusión como parte del quehacer docente.

## Referencias

Álvarez, J. L. (2022). Diversidad e inclusión en la universidad. NARCEA.

Calderón, I. y Rascón, M.T. (2024). El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos: dificultades, propuestas y desafíos. Colección Educación Universitaria. Octaedro IDP/ICE.Barcelona. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2024/02/9788410054639.pdf>

Cámara de Diputados del H. Congreso de La Unión. (2021). Ley General de Educación

- Superior. [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES\\_200421.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf)
- Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior II.(2018). Ceneval. [https://ceneval.edu.mx/examenes-ingreso-exani\\_ii/](https://ceneval.edu.mx/examenes-ingreso-exani_ii/)
- González García, J. A., Zúñiga Llamas, A., y Arce Casas, P. O. (2021). Un panorama sobre la cobertura educativa a nivel superior en México para personas con discapacidad. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 12, e1171. doi: 10.33010/ie\_rie\_rediech.v12i0.1171.
- Wilfrido A. Gómez-Arias, Andrés Moctezuma y Andrea M Nivel de estudios de la población con discapacidad PUBLICADO EL 28 DE FEBRERO DE 2022 <https://obindi.org/trabajos/investigaciones/nivel-de-estudios-de-la-poblacion-con-discapacidad/#:~:text=Para%20el%20caso%20espec%C3%ADfico%20de,de%20las%20personas%20sin%20discapacidad.>
- Hernández-Sampieri, R. (2010). El inicio del proceso cualitativo: planteamiento del problema, revisión de la literatura, surgimiento de las hipótesis e inmersión en el campo. Capítulo 12 (pp.364). WordPrees.com <https://administracionpublicauba.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/03/hernc3a1ndez-samipieri-cap-12-el-inicio-del-proceso-cualitativo.pdf>
- Ley General De Educación Superior. (2021) (testimony of Cámara D. E. Diputados D. E. L. H. Congreso de La Unión). [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES\\_200421.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf)
- SEP. (2022). Normas de control escolar para las licenciaturas de formación de maestras y maestros de educación básica, en la modalidad escolarizada. Planes 2022. [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/a7nqe9GlbT-NCE\\_ENP\\_2022.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/a7nqe9GlbT-NCE_ENP_2022.pdf)
- Yuni, J. A. y Urbano C.A (2014). Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. 1a ed. Córdoba: Editorial Brujas <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/01/LIBRO-T%C3%A9nicas-para-investigar-1.pdf>

## Desafíos y oportunidades en la formación laboral de jóvenes con Discapacidad

### Intelectual en Morelos

Torres Pérez Yadira

yadirap046@gmail.com

Arias Zarco Gabriela

mor02.gariasz@normales.mx

Morales Olivo María de los Angeles

maría.moraleso@iebem.edu.mx

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

Línea temática No. 7 Educación, desigualdad social e inclusión

### Resumen

En México, a pesar de los progresos legislativos, la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito laboral es un desafío significativo. Lo anterior obedece a las múltiples barreras físicas y arquitectónicas, así como a los prejuicios y a la falta de capacitación adecuada.

Lo que motivó el desarrollo de la presente investigación, fue la práctica docente llevada a cabo con un grupo de jóvenes con Discapacidad Intelectual que asisten a un taller de formación laboral en un Centro de Atención Múltiple (CAM) de Morelos. Se plantearon dos preguntas clave: ¿Cuál es el proceso de evaluación para la incorporación de jóvenes con discapacidad a talleres de capacitación laboral? y ¿Qué competencias deben fortalecerse previo a su ingreso a estos talleres? El objetivo es: Describir las prácticas existentes en los talleres de capacitación laboral de cinco CAM de Morelos, con la intención mejorar los procesos de formación y evaluación. El estudio tiene un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo, siguiendo el método estudio de caso. La recolección de datos se realizó durante el Ciclo Escolar 2023-2024. Se entrevistó a cinco docentes titulares de formación laboral. Se aplicó un cuestionario que explora datos sociodemográficos, formación profesional, experiencia laboral y proceso de evaluación.

**Palabras clave:** educación especial, discapacidad intelectual, inclusión, competencias, evaluación.

## Planteamiento del problema

En México, la inclusión de personas con discapacidad es un reto y en el ámbito laboral el desafío es aún mayor, pues a pesar de los progresos en las leyes que buscan garantizar la igualdad de oportunidades para todos, las barreras para lograrlo son múltiples, las cuales no sólo se limitan a aspectos físicos y arquitectónicos, sino a los prejuicios y la falta de capacitación adecuada, tanto para los individuos con discapacidad como para sus empleadores.

En el Sistema Educativo Nacional, la Educación Especial es quien se encarga de brindar capacitación laboral a jóvenes con discapacidad. Tomando como referencia al Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (2018), el CAM básico atiende a estudiantes en los niveles de inicial, preescolar, primaria y taller de adiestramiento (formación o capacitación laboral), en algunos casos también ofertan el nivel secundaria. Por su parte, el CAM laboral se orienta a personas con discapacidad o Trastorno del Espectro Autista, que egresaron del CAM básico y/o mayores de 17 años, que salieron de educación primaria de CAM o de escuelas regulares que, por diversas razones, no han podido integrarse a la educación secundaria o a instituciones que ofrecen capacitación para el trabajo. De acuerdo con el directorio de servicios de Educación Especial, en Morelos existen 27 Centros de Atención Múltiple, de los cuales sólo dos son CAM Laborales y 19 son CAM básicos.

La experiencia en las jornadas de observación y práctica docente que se han tenido en los CAM básicos fue lo que motivó el interés por el tema y el desarrollo de la presente investigación. Durante el 6to. semestre se tuvo la oportunidad de trabajar en un CAM con un grupo de capacitación laboral, en donde fue posible observar que había jóvenes que no mostraban interés en la elaboración de los productos, en este caso bisutería, por lo que no ponían empeño o se tardaban mucho en realizarlos; en otros casos, aunque mostraban interés, no tenían desarrolladas las habilidades requeridas, por lo que podían pasar todo el día elaborando un solo producto.

Durante el séptimo y octavo semestres, en el Ciclo Escolar 2023-2024, el escenario de práctica es un CAM ubicado en un contexto rural, en el cual elaboran productos para la

limpieza y cuidado personal como: limpiadores multiusos, shampoo, pomadas, gel para el cabello y cremas para el cuerpo o rostro. El grupo de capacitación laboral está conformado por siete alumnos (seis con discapacidad intelectual y uno con discapacidad motriz), de los cuales 3 son mujeres y 4 son hombres. La edad de estos oscila entre los 18 y 26 años.

En este contexto, fue posible observar que, en la elaboración de los distintos productos, los alumnos participan de manera diferenciada, por ejemplo: cuatro identifican y toman los utensilios necesarios, miden y pesan los insumos, prenden la estufa, disuelven los ingredientes a baño maría; desinfectan, llenan y etiquetan envases; lavan los utensilios, guardan los insumos y limpian el área de trabajo. En el caso de un alumno, aunque realiza casi todas las actividades anteriores, aún no es capaz de pesar y medir los insumos; y en el caso de dos alumnos sólo identifican algunos utensilios, vierten, revuelven y guardan los insumos, y limpian el área de trabajo. De esta manera, si los tres últimos jóvenes quisieran elaborar y vender estos productos en su casa, no lo podrían hacer. Aunado a lo anterior, la venta de los productos es otro reto al que se enfrentan los jóvenes, pues en la mayoría de los casos, el desarrollo de las habilidades comunicativas orales es una de las principales necesidades, lo cual provoca que cuando los alumnos con un vocabulario más amplio no asisten, es necesario que la maestra titular del grupo intervenga en la venta, pues el resto de los alumnos no poseen lenguaje oral.

De acuerdo con lo anterior, es importante reconocer que, el que la formación laboral que se les oferte no sea de su interés o no se adapte a las competencias desarrolladas y que, pasados 3 años egresen, estén o no capacitados, es una situación compleja para los jóvenes con discapacidad, pues esto va a limitar su formación y futura inclusión laboral, obstaculizando su independencia tanto a nivel personal como económico. En este sentido, se plantearon dos preguntas clave: ¿Cuál es el proceso de evaluación para la incorporación de jóvenes con discapacidad a talleres de capacitación laboral? y ¿Qué competencias deben fortalecerse previo a su ingreso a estos talleres? De esta manera, la pretensión del presente proyecto de investigación es: Describir las prácticas existentes en los talleres de capacitación laboral de cinco CAM de Morelos, con la intención mejorar los procesos de formación y evaluación.

## Marco Teórico

De acuerdo con la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2021), “la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones importantes tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa. Estas limitaciones comienzan antes de los 22 años”. El funcionamiento intelectual es sinónimo de inteligencia e incluye diversas habilidades como: aprendizaje, solución de problemas, razonamiento, etc. La conducta adaptativa se refiere a un conjunto de habilidades aprendidas y utilizadas por las personas en la vida diaria, por ejemplo: la expresión y comprensión del lenguaje, la lectura y escritura; la toma de decisiones, el uso del dinero, el teléfono y el transporte; el seguimiento de normas y obediencia de leyes; habilidades para el trabajo, para el cuidado de su salud, para viajar, para seguir horarios y rutinas, entre otras.

Ahora bien, para la formación laboral de estos jóvenes con discapacidad en los Centros de Atención Múltiple ofertan talleres, los cuales de acuerdo con la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY, 2021) se refieren: “al nivel educativo que representa el momento terminal de la escolaridad en el CAM y cuyo objetivo es brindar experiencias y ambientes que permitan que los alumnos con discapacidad adquieran la mayor cantidad posible de habilidades laborales y de competencias para la vida productiva y autónoma” (p.7)

De acuerdo con Escudero (como se citó en SEGEY, 2021) una competencia “es la herramienta que le permite al individuo desempeñarse integralmente en sus actividades tanto a nivel general como en un rubro específico” (p.10). La SEP (2017, como se citó en SEGEY, 2021) refiere que estas competencias se desarrollan de manera integral y se ponen en evidencia en la práctica, éstas se conforman por conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Asimismo, señala que las competencias se clasifican en tres tipos: básicas, ciudadanas y laborales. Las primeras, se les considera la base para el aprendizaje tanto de conocimientos como de habilidades de mayor complejidad, por ejemplo: Utilizar en la vida cotidiana la escritura y lectura funcional o convencional, es decir, que sean capaces de leer y escribir su nombre, leer portadores de texto, copiar textos cortos y/o recetas o



instructivos, reproducir instructivos con imágenes y escribir oraciones o textos cortos. Comprender y expresar mensajes utilizando alguna forma comunicativa que les permita realizar intercambios comunicativos adecuados a cada circunstancia, es decir, que comprendan y sigan instrucciones, inicien y mantengan conversaciones con otros; respeten su turno al hablar y expresen necesidades, gustos, intereses y preferencias. Utilizar en la vida cotidiana conceptos matemáticos básicos funcionales, es decir, que comprendan nociones matemáticas básicas como mayor que, menor que, agregar, quitar, repartir, entre otros; sepan contar; identifiquen, lean y escriban los números; resuelvan operaciones básicas; conozcan y usen la calculadora; conozcan el valor del dinero y lo usen; comprendan las medidas convencionales y/o no convencionales de peso, volumen, longitud; las nociones espaciales básicas: cerca, lejos, adentro, afuera, sobre, debajo, arriba, entre otros; las nociones temporales básicas: ayer, hoy, mañana, antes, después; usen el calendario y el reloj, así como resuelvan problemas matemáticos prácticos, relacionados con el taller.

Las competencias ciudadanas tienen que ver con la posibilidad de iniciar, mantener y finalizar interacciones sociales con otras personas, regulando su conducta de acuerdo con las circunstancias, es decir, que sean capaces de reconocer, identificar, expresar y regular emociones básicas; respetar a otros, ser tolerantes, solidarios, cooperativos; respetar las normas de convivencia; usar reglas de cortesía; manejar el fracaso y la frustración, así como resolver conflictos. Mostrar un comportamiento socio-sexual socialmente aceptable, es decir, respetar el espacio personal de los demás; diferenciar entre una amistad sana y una amistad nociva; diferenciar entre una relación de amistad de una de noviazgo, así como prevenir el abuso sexual: lo que debe permitir o no permitir a otros, solicitar ayuda, entre otros. Conocer y ejercer sus derechos y obligaciones como persona y como trabajador.

Tomar decisiones en la vida cotidiana y solicitar apoyos cuando los requiere, es decir, que sean capaces de identificar situación de riesgo hacia su persona y hacia los demás; solicitar y aceptar apoyo cuando lo requiera; hacer uso efectivo del tiempo libre; realizar actividades de ocio y recreación; organizar sus gastos personales y tener claro su proyecto de vida. Hacer uso de los servicios con que cuenta su comunidad: tienda, transporte, mercado, parque, etc., es decir, que sean capaces de realizar recorridos para conocer los



servicios públicos con los que cuenta la comunidad donde vive, conocer las rutas para ir a diferentes lugares en su comunidad, se traslade de su casa a la escuela y viceversa, así como que realice actividades en las que se haga uso de los servicios de la comunidad como: ir de compras, visitar diferentes lugares en transporte público, ir a excursiones a sitios de interés.

Practicar la higiene y el cuidado de su persona en beneficio de su salud y bienestar, es decir, que practique hábitos de higiene como el lavado de manos, cepillado de dientes, baño diario, limpieza de uñas, cabello, ropa limpia, etc.; se alimente de manera saludable; reconozca la importancia de hacer actividad física y de las revisiones médicas periódicas como parte de su bienestar integral; use adecuadamente el baño, las toallas sanitarias y los medicamentos controlados. Por último, realizar tareas domésticas: el mantenimiento y aseo de espacios, cuidado de su ropa y preparación de alimentos, entre otras, que favorecen su independencia personal, es decir, que sepa barrer, trapear, sacudir, lavar trastes, limpiar la estufa, ordenar, entre otras, así como preparar alimentos para consumo personal.

*Las competencias laborales*, se entienden como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se desarrollan para llevar a cabo una actividad productiva y que permiten asegurar el logro de resultados en un espacio laboral, ya sea en un autoempleo, una microempresa, una institución o una empresa formalmente establecida, por ejemplo: Reconocer las áreas de trabajo, rutinas, horarios y roles del taller, lo que se traduce en que comprendan la importancia de la puntualidad, conozcan las diferentes áreas de taller, conozcan y sigan las rutinas, así como que establezca un rol de acuerdo con sus características y posibilidades. Usar los materiales, herramientas y máquinas adecuadas para elaborar productos u ofrecer servicios de acuerdo con sus posibilidades, con el tipo de taller y el equipamiento disponible, es decir, que sea capaz de identificar, reconocer por su nombre y usar correctamente, paso a paso, las diferentes máquinas, herramientas o implementos del taller, por ejemplo: encender la licuadora, agregar los ingredientes, poner la tapa, etc.

Elaborar un producto siguiendo un plan con ayuda, empleando adecuadamente los materiales, herramientas, máquinas y técnicas, es decir, que sea capaz de identificar los materiales y/o insumos, seguir instructivos o pasos secuenciados, realizar acciones específicas, por ejemplo: cortar, untar, freír, etc.

Reconocer y cumplir con las normas de seguridad y limpieza establecidas en el taller, por ejemplo que use la indumentaria correspondiente al taller; conozca las señales, símbolos e íconos más frecuentes: precaución, peligro, prohibido, salida de emergencia, entre otros; identifique los riesgos en las diferentes áreas e instrumentos de trabajo; limpie el área de trabajo; limpie, cuide y dé mantenimiento a los implementos o herramientas de trabajo; tome medidas de prevención de riesgos en el taller; sepa detectar y actuar en caso de incidentes laborales de distinta índole, por ejemplo cuando se escape el gas, haya un corto circuitos, incendio, etc., así como que sepa cómo actuar en caso de accidentes laborales: cortadas, caídas, caída de cosas pesadas sobre el cuerpo, entre otros. Reconocer y cumplir con las normas y reglamentos de trabajo del taller, es decir, que comprenda las consecuencias de no seguir las reglas, firmar de entrada y salida. Manifestar actitudes favorables hacia el trabajo: responsabilidad, perseverancia, colaboración con el grupo, disposición al trabajo, es decir, que sea capaz de trabajar de manera colaborativa; comprenda la importancia del cumplimiento de los diferentes roles de trabajo para el logro del producto o servicio final; muestre actitudes favorables hacia el servicio; cumpla con las tareas asignadas y comprenda que los incentivos que obtienen por cumplir con lo solicitado.

Siguiendo con los planteamientos de la SEGEY (2021), los talleres de formación laboral, en donde se desarrollan las competencias anteriores, están destinados a alumnos mayores de 15 años que hayan concluido la educación primaria o secundaria en un servicio escolarizado de Educación Especial o en una escuela regular. Cabe mencionar, que la edad máxima de ingreso es de 22 años. Su propósito es formar a jóvenes con discapacidad en oficios y puestos de trabajo que se adapten a sus competencias, así como a las demandas de la comunidad.

Para decidir qué taller laboral se puede implementar en un CAM, es necesario realizar una evaluación en la comunidad sobre las ofertas laborales que podría haber para los alumnos, así como una evaluación de la institución para determinar los espacios, equipamiento y personal con el que cuentan. Además, una evaluación de las características de los alumnos que integrarían el grupo del taller laboral, enfatizando en sus potencialidades. En este caso, se realiza en primer lugar una evaluación exploratoria y en

segundo lugar una diagnóstica (multidisciplinaria), con el objetivo de recabar información importante sobre el alumno, específicamente sobre los conocimientos, habilidades y destrezas que poseen de las competencias básicas, ciudadanas y laborales, así como de los conocimientos esenciales que debe poseer para la formación laboral, con la intención de determinar: 1. Si debe ingresar al taller, 2. Si aún es necesario fortalecer habilidades pre laborales en primaria o secundaria, según sea el caso y 3. Elegir el taller que más se adapte a sus necesidades, gustos, intereses y posibilidades (SEGEY, 2021)

Entre los talleres que pueden implementarse se sugieren: Costura, confección y bordado; estilismo y belleza; preparación de alimentos y bebidas; fabricación de muebles de madera y manufactura de productos metálicos; prestación de servicios de limpieza; panadería y repostería; serigrafía; apoyo al servicio de comensales; servicios de jardinería, cultivo de frutos y plantas comestibles, así como servicios de apoyo a labores de oficina.

En este orden de ideas, una vez que egresan los jóvenes con discapacidad de los talleres de formación laboral, el objetivo es que sea incluidos en el sector productivo. Sin embargo, antes de hablar de inclusión laboral es importante definir qué se entiende por inclusión, de acuerdo a la UNESCO (como se citó en Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán, 2021) se refiere a un enfoque que proporciona una respuesta positiva a la diversidad de individuos y a sus discrepancias individuales, en el cual la diversidad no se considera como un problema, sino como una oportunidad para el progreso de la sociedad, a través de la participación activa de la familia, tanto en la educación como en el trabajo, y en todos los aspectos sociales, culturales y culturales que se llevan a cabo en la comunidad.

De acuerdo con Booth y Ainscow (como se citó en Secretaría de Educación de Campeche, 2017) la inclusión implica “aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes, y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y comunidad” (p.10) En otras palabras, la inclusión tiene que ver con la implementación de prácticas que persiguen asegurar las mismas condiciones y oportunidades para todas las personas, independientemente de sus diferencias.

Desde esta perspectiva, la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (2021), destaca que la inclusión laboral se refiere a:

La posibilidad de que los individuos en condiciones de vulnerabilidad, sin importar su origen étnico, género, enfermedad, orientación sexual y otras circunstancias, puedan acceder a un empleo bajo las mismas condiciones laborales, tales como tareas, horarios y remuneraciones que cualquier otro trabajador de una organización, empresa o institución (p. 25)

La Organización Internacional del Trabajo (2017, como se citó en SEGEY, 2021) señala que, entre las opciones de inclusión laboral para los jóvenes con discapacidad, se encuentran las siguientes: *El autoempleo*, se refiere a que una persona crea un puesto de trabajo para sí misma, es el que aporta el dinero, equipamiento e insumos y dirige su propia actividad, por ejemplo: vender chicharrones, realizar trabajos de jardinería a domicilio, elaborar y vender postres, etc. *El trabajo en microempresas*: se refiere a que el joven con discapacidad trabaje en una empresa pequeña con máximo 10 trabajadores, por ejemplo: una cocina económica, un salón de belleza, una carnicería o una panadería. *El trabajo en empresas*: generalmente tienen más de 10 empleados. Su objetivo es producir algo o prestar algún servicio, por ejemplo: un supermercado o una fábrica. *El trabajo en una institución, gubernamental o social*: estas brindan un servicio público a la ciudadanía, por ejemplo: pueden trabajar en las copias, mantenimiento, limpieza, cafetería, etc. *La Implementación de un proyecto productivo*: en esta opción, el joven con la familia elabora un proyecto escrito sobre una actividad emprendedora. *La creación de talleres protegidos de producción*: estos se integran por 9 personas con discapacidad que producen bienes o servicios y se registran como asociaciones sin fines de lucro.

## **Metodología**

El estudio se caracterizó por tener un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo, siguiendo el método de estudio de caso. La población participante estuvo conformada por cinco docentes titulares en talleres de capacitación laboral en Centros de Atención Múltiple (CAM) de Morelos. La recogida de datos se llevó a cabo durante el Ciclo Escolar 2023-2024, se utilizó como técnica de investigación la entrevista semiestructurada y se aplicó un cuestionario con preguntas sobre la categoría de interés que a continuación se detallan:

datos sociodemográficos, formación profesional, experiencia laboral y proceso de evaluación.

## Resultados

En la categoría de *datos sociodemográficos*, la edad del 80% de los entrevistados oscila entre los 31 a 40 años y del 20% de 41 a 50 años. El 80% son mujeres y el 20% hombres. El 100% labora como titulares de talleres de capacitación laboral en cinco CAM ubicados en distintos municipios del Estado de Morelos. En cuanto a la experiencia laboral en Educación Especial, el 80% tiene menos de 10 años y el 20% más de 20 años. Respecto a su formación profesional el 60% son Licenciadas en Educación Especial en el área intelectual, el 20% es psicólogo y el 20% es Licenciada en Comunicación Humana.

En la categoría de *formación y experiencia* en capacitación laboral, el 40% refieren no haber recibido ninguna formación para ser docente del taller de capacitación laboral que imparte, el 20% realizó un diplomado en gastronomía, el 20% tomó cursos de repostería por iniciativa propia y el 20% tomó un taller para elaboración de productos para el hogar. Respecto a la experiencia en capacitación laboral, el 20% tiene 2 años trabajando en esta área, el 40% 3 años, el 20% 4 años y el 20% 7 años. El 80% imparte el taller de alimentos y repostería y el 20% de elaboración de productos para la limpieza y cuidado de la salud. De acuerdo con los datos anteriores, el perfil de los entrevistados sugiere que, la mayoría de los talleres de formación laboral son atendidos por docentes jóvenes, con menos de 10 años de experiencia en la SEP y menos de 4 años de experiencia en esta área, cuyo perfil es el de Licenciados en Educación Especial, en el área intelectual o áreas afines, los cuales no han recibido una formación formal específica para impartir dichos talleres. Sin embargo, por cuenta propia han buscado adquirir las habilidades relacionadas con el taller que imparten, demostrando una motivación intrínseca por cumplir con la tarea encomendada y mejorar sus competencias.

En cuanto a las características del grupo de capacitación laboral con el que trabajan actualmente, el 20% tiene 6 alumnos, el 40% 7 alumnos, el 20% 8 alumnos y el 20% 10 alumnos. Respecto a la condición de vida de los alumnos, los datos arrojan que el 60% tiene

alumnos con discapacidad intelectual, el 20% con discapacidad intelectual y motriz, y el 20% con discapacidad auditiva e intelectual. La edad de los alumnos oscila entre los 16 y 38 años. Con base en los datos anteriores, es evidente que la mayoría de los participantes trabajan con grupos pequeños. Sin embargo, debido a las características y necesidades individuales de cada alumno, se considera que son grupos diversos. Con relación a la edad, el rango es amplio, pues tienen estudiantes desde los 16 años hasta los 38 años, lo cual sugiere que, además de las necesidades propias de su condición de vida, por su edad cronológica tienen intereses y motivaciones distintas.

En la categoría de *evaluación*, el proceso para la elección del taller a impartir en el CAM, el 80% menciona que obedeció a las características de los alumnos que asistían al grupo de laboral cuando se implementó de manera inicial el taller y el 20% refiere se consideró el contexto, la viabilidad de que los alumnos elaboraran los productos en su casa y la demanda del producto en la comunidad. Respecto a la oferta educativa de los CAM el 60% imparte sólo un taller y el 40% dos talleres. De esta manera, el 40% menciona que los alumnos eligen el taller de acuerdo con sus intereses y habilidades y el 60% no eligen pues es la única opción que ofrecen.

Respecto a la evaluación de los alumnos para su incorporación a los talleres, el 80% coincide en que aplican pruebas estandarizadas como el Progress Assessment Chart (PAC) 2, instrumento que valora las habilidades en independencia personal, comunicación, socialización y ocupación, de adolescentes y adultos con Discapacidad Intelectual; y un cuestionario de calidad de vida. El 40% agregó que, además, realizan entrevistas a los alumnos y familiares para determinar las expectativas que tienen de estos, así como pruebas pedagógicas para determinar el nivel de lectura, escritura y manejo de dinero que poseen.

En cuanto a las competencias que consideran prioritarias de desarrollar previo a su ingreso al taller de capacitación laboral, el 100% de los participantes coincide en que los alumnos deben comprender y seguir instrucciones, atender al cliente con claridad, amabilidad y cortesía; mostrar una adecuada higiene y aliño personal, así como conocer el valor del dinero y utilizarlo adecuadamente.



Del total de participantes, el 40% agregó las destrezas motoras para vestirse y desvestirse, limpiar, picar, lavar, amasar, encender y apagar la estufa; saber usar la calculadora y los utensilios punzocortantes; un 20% agregó que los estudiantes deben saber usar correctamente los electrodomésticos, poseer conocimientos sobre medidas convencionales, identificación de utensilios e ingredientes, resistencia a estar de pie y desplazarse por sí solos y el 40% no agregó nada más.

Sobre las expectativas que tienen los padres de familia de los alumnos al egresar de capacitación laboral, el 80% refiere que la expectativa es que tengan un negocio propio y el 20% no le dan la importancia al taller, por lo que las inasistencias son constantes. Respecto a las expectativas de los docentes, el 100% coinciden en que pongan un negocio propio y continúen elaborando los productos que aprendieron en el taller u otros de su interés. Del total de participantes, el 40% agregó que sean independientes. El 40% agregó que desarrollen las habilidades faltantes: higiene, identificar situaciones de riesgo, etc. y el 20% agregó que trabajen en el empleo formal.

Con relación a la percepción de los participantes respecto a ampliar la oferta educativa de talleres en los CAM, el 100% considera que si se debe ampliar, entre las razones el 80% coincide en que esto permitirá ubicarlos en el taller que se adapte a sus intereses, necesidades o habilidades y el 20% agregó que, además, permitirá desarrollar mayores habilidades y destrezas en los alumnos. Entre las propuestas de talleres, el 80% de los participantes coincide en que, de acuerdo con las habilidades de los alumnos con los que actualmente trabajan y el contexto en el que se encuentran los CAM, el taller de mantenimiento podría ser una opción viable. El 60% agregó el taller de jardinería y el 40% agregó el de cría de aves.

## **Discusión y Conclusiones**

En primer lugar, es importante destacar que las características de los jóvenes del grupo de capacitación laboral que motivaron el interés por el tema coinciden con la definición de Discapacidad Intelectual de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2021) “la Discapacidad Intelectual se caracteriza por limitaciones



importantes tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa. Estas limitaciones comienzan antes de los 22 años”. Lo anterior se evidencia en las limitaciones que presentan, de manera diferenciada, para aprender, solucionar los problemas que se presentan en el taller, al vender los productos por la ausencia de lenguaje oral, al no tener consolidada la lectura y escritura, al mostrar dificultades para comprender el valor del dinero y usarlo adecuadamente y, de manera general en la independencia personal. Si bien, cuatro alumnos tienen mayores habilidades, tres requieren mayor apoyo para elaborar los productos, pues aún no comprenden las unidades de medida o su participación se limita a traer algunos utensilios, verter, revolver y guardar o limpiar.

Respecto a las competencias que deben desarrollar los alumnos previo a su ingreso al taller de formación laboral, los participantes hicieron referencia a dos competencias básicas que señala la SEGEY (2021): Comprender y expresar mensajes utilizando alguna forma comunicativa que les permita realizar intercambios comunicativos adecuados a cada circunstancia, al mencionar la relevancia y prioridad que tiene que los alumnos comprendan y sigan instrucciones, así como que atiendan al cliente con claridad, amabilidad y cortesía. Utilizar en la vida cotidiana conceptos matemáticos básicos funcionales, al señalar los conocimientos y uso de la calculadora, el dinero y las medidas convencionales y/o no convencionales principalmente de peso y volumen.

Asimismo, hicieron referencia a dos competencias ciudadanas: Practicar la higiene y el cuidado de su persona en beneficio de su salud y bienestar, al señalar la importancia de que los alumnos muestren una adecuada higiene y aliño personal. La segunda competencia que mencionaron es realizar tareas domésticas: el mantenimiento y aseo de espacios, cuidado de su ropa y preparación de alimentos, entre otras, que favorecen su independencia personal, al mencionar la relevancia que tiene que los alumnos sepan limpiar, lavar, usar utensilios punzocortantes, picar, amasar, encender y apagar la estufa o electrodomésticos, entre otras.

Por otra parte, de acuerdo con la SEGEY (2021) el proceso para decidir qué taller laboral se puede implementar en un CAM, es necesario realizar una evaluación en la comunidad sobre las ofertas laborales que podría haber para los alumnos, así como una

evaluación de la institución para determinar los espacios, equipamiento y personal con el que cuentan, así como una evaluación de las características de los alumnos que integrarían el grupo del taller laboral, enfatizando en sus potencialidades.

En este sentido, los resultados de la investigación coinciden con el planteamiento anterior pues el 80% menciona que la elección del taller obedeció a la evaluación de las características de los alumnos que asistían al grupo de laboral cuando se implementó de manera inicial el taller y el 20% refiere que la decisión se tomó a partir del análisis del contexto, la viabilidad de que los alumnos elaboraran los productos en su casa y la demanda del producto en la comunidad. Sin embargo, es importante resaltar que, en el 80% de los casos, es necesario revalorar si los talleres que imparten corresponden con los intereses y habilidades de los alumnos que actualmente asisten a la formación laboral.

Siguiendo con los planteamientos de la SEGEY (2021) la evaluación que se realiza en el taller de formación laboral en primer lugar debe ser exploratoria y en segundo lugar diagnóstica (multidisciplinaria), con el objetivo de recabar información importante sobre el alumno, específicamente sobre los conocimientos, habilidades y destrezas que poseen de las competencias básicas, ciudadanas y laborales, así como de los conocimientos esenciales que debe poseer para la formación laboral.

La evaluación que realizan los participantes, coincide medianamente con el objetivo señalado anteriormente, pues las pruebas estandarizadas que aplican como el Progress Assessment Chart (PAC) 2 que valora las habilidades en independencia personal, comunicación, socialización y ocupación; el cuestionario de calidad de vida; las entrevistas a los alumnos y familiares, así como las pruebas pedagógicas para determinar el nivel de lectura, escritura y manejo de dinero que poseen, permiten valorar principalmente dos tipos de competencias (básicas y ciudadanas). Sin embargo, las competencias laborales se exploran en menor medida, por lo que se considera un área de oportunidad a fortalecer.

Respecto a la intención de realizar dichas evaluaciones, ésta tiene que ver con determinar: 1. Si el alumno debe ingresar al taller, 2. Si aún es necesario fortalecer habilidades pre laborales en primaria o secundaria, según sea el caso y 3. Elegir el taller que más se adapte a sus necesidades, gustos, intereses y posibilidades (SEGEY, 2021). La realidad

de los cinco Centros de Atención Múltiple del Estado de Morelos es que su oferta educativa es limitada (60% imparte sólo un taller y 40% dos talleres), lo cual no permite que la mayoría de los alumnos (60%) pueda elegir el taller que se adapte mejor a sus intereses y habilidades, limitando de esta manera su preparación para la vida adulta y que logren ser productivos e independientes, tanto a nivel personal como económico.

De esta manera, la totalidad de participantes coincide en la necesidad de ampliar la oferta educativa de talleres en los CAM, pues la mayoría consideran que esto permitirá ubicarlos mejor y desarrollar mayores habilidades y destrezas. Entre las propuestas se encuentran el taller de mantenimiento, jardinería y cría de aves, en ese orden de frecuencia, los cuales coinciden con las sugerencias de la SEGEY (2021). Es importante reconocer que lo anterior es un desafío, al implicar gestión y recursos económicos. Sin embargo, con el apoyo de las autoridades educativas es viable lograrlo.

Respecto a la inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad, la Organización Internacional del Trabajo (citado en SEGEY, 2021) señala seis opciones: el autoempleo, el trabajo en microempresas, el trabajo en empresas, el trabajo en instituciones gubernamentales o sociales, la implementación de un proyecto productivo y la creación de talleres protegidos de producción.

De acuerdo con los resultados de la investigación, las expectativas que tienen la mayoría de los padres (80%) y docentes (100%) sobre el egreso de los jóvenes de los talleres de formación laboral, se limitan al autoempleo, el cual implica que una persona cree un puesto de trabajo para sí misma, aporte el dinero, equipamiento e insumos y dirija su propia actividad, pues la expectativa que tienen es que pongan un negocio propio en un ambiente protegido y, continúen elaborando los productos que aprendieron en el taller u otros de su interés. Y sólo el 20% de los docentes agregó la opción de que trabajen en el empleo formal. Asimismo, el 20% de los padres tiene expectativas muy bajas de sus hijos, por lo que ni siquiera el autoempleo lo visualizan como una opción para ellos, debido a esto no le dan importancia al taller y faltan frecuentemente. Lo anterior se considera un área de oportunidad para los CAM, pues la capacitación que brinden a los docentes va a permitir

sensibilizar a los padres de familia sobre la importancia del taller y mayor orientación sobre las diferentes opciones que existen para sus hijos al egresar.

En conclusión, las prácticas actuales en los talleres de formación laboral de los cinco Centros de Atención Múltiple son coincidentes con los lineamientos oficiales. Una fortaleza importante es el personal titular, pues son docentes jóvenes quienes por cuenta propia se han capacitado, demostrando una motivación intrínseca por cumplir con la tarea encomendada y mejorar sus competencias. Sin embargo, existen diversas áreas de oportunidad que deben fortalecerse para brindar a los estudiantes con discapacidad una formación más integral, entre ellas se pueden mencionar: la capacitación continua de los docentes titulares de los talleres; diversificar la oferta educativa de los CAM; valorar la pertinencia de los talleres que se imparten actualmente e implementar una evaluación más completa que incluya las competencias laborales que deben desarrollar los jóvenes. Se recomienda tomar como referencia el desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas que plantea la SEGEY (2021) en los niveles educativos previos, para con ello garantizar que los jóvenes cuenten con las competencias requeridas para el taller de formación laboral y con ello, facilitar su futura inclusión laboral.

## Referencias

- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. 2021. Definición de Discapacidad Intelectual. [https://www.aaid.org/docs/default-source/default-document-library/aaid\\_spanish-2021.pdf](https://www.aaid.org/docs/default-source/default-document-library/aaid_spanish-2021.pdf)
- IEBEM. (2018). Modelo de atención para los servicios de Educación Especial en el estado de Morelos.  
modelo\_de\_atencion\_para\_los\_servicios\_de\_educacion\_especial\_morelos\_2018.pdf
- Secretaría de Educación de Campeche. (2017). Manual de Apoyo a la Educación Inclusiva. u6DX8SLZXi-CAMP-MANUAL-CAM.pdf (sep.gob.mx)
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán. (2021), Taller de formación laboral, Tomo 4, Colección Juntos Trabajamos por la Inclusión. México: SEGEY

## Estrategias de enriquecimiento para alumnos con discapacidad: una propuesta de atención a la diversidad

Casares García Jaazia Ivana

casaresivana1@gmail.com

Arias Zarco Gabriela

mor02.gariasz@normales.mx

Sánchez Méndez Nancy

nancytta17@gmail.com

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

### Resumen

De acuerdo con la SEP (2006) los Centros de Atención Múltiple tienen como objetivo “satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos para promover su autónoma convivencia social y productiva y mejorar su calidad de vida” (p. 67) En este sentido, la práctica docente llevada a cabo con un grupo de alumnos de preescolar multigrado que asisten a un CAM de Morelos, fue lo que motivó el interés por el tema, al reconocer la diversidad de necesidades y condiciones que presentan. En este contexto, surgen dos preguntas: ¿Qué estrategias posibilitan dar una respuesta educativa a la diversidad en el aula? y ¿De qué manera implementar las estrategias de enriquecimiento para los alumnos con Discapacidad? El objetivo de la investigación es: Favorecer el aprendizaje de los alumnos del grupo de preescolar multigrado del CAM, a partir de la implementación de estrategias de enriquecimiento en el aula. El estudio se caracterizó por tener un enfoque cualitativo siguiendo la metodología investigación-acción. La población participante estuvo conformada por 4 alumnos con Discapacidad Intelectual, 5 con Discapacidad Motriz y 1 con Autismo. La recolección de datos se llevó a cabo durante el Ciclo Escolar 2023-2024.

**Palabras clave:** educación especial, discapacidad, estrategias de enriquecimiento

## Planteamiento del problema

Tomando como referencia las cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el Censo de Población y Vivienda (2020), en México habitan 126, 014, 024 personas, de los cuales 7, 168, 178 presentan discapacidad y/o una condición mental. Específicamente en el Estado de Morelos, según el INEGI (2020) la totalidad de habitantes asciende a 1, 971, 520 personas, de estos 108 mil 433 presentan discapacidad. Para la atención educativa de este sector de la población, existe Educación Especial.

De acuerdo con la Secretaría de Educación de Campeche (2017) el Centro de Atención Múltiple: Es el servicio escolarizado de educación especial que tiene la responsabilidad de atender con calidad a los alumnos con discapacidad, discapacidad severa y múltiple y/o con trastornos generalizados del desarrollo que enfrentan, barreras en los contextos escolar, áulico y socio-familiar, que limitan el aprendizaje y la participación, por lo cual requieren ajustes razonables y mayores apoyos para avanzar en su proceso educativo (p. 11)

En los CAM se brinda atención educativa a niños y jóvenes (desde los 45 días de nacido hasta los 22 años), que por sus necesidades aún no se han podido incluir en las escuelas de educación regular, para proporcionarles una educación pertinente, así como los apoyos específicos que requieren. Su objetivo es “satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos para promover su autónoma convivencia social y productiva y mejorar su calidad de vida” (SEP, 2006, p. 67)

La práctica docente llevada a cabo con un grupo de alumnos de preescolar multigrado que asisten a un CAM de Morelos, fue lo que motivó el interés por el tema, al reconocer la diversidad de condiciones y necesidades que presentan. La edad de los alumnos oscila entre los 3 y 6 años. Sus condiciones de vida son las siguientes: una alumna con Autismo o Trastorno del Espectro Autista; cinco alumnos (as) con Discapacidad Motriz (2) Parálisis Cerebral Infantil, (1) Microcefalia, (1) Hidrocefalia o (1) Focomelia) y cuatro alumnos con Discapacidad Intelectual (Síndrome de Down).

De manera general, la mayoría de los alumnos tiene periodos de atención breves (5 a 10 min. máximo), lo que provoca que se distraigan constantemente. Asimismo, se niegan



a participar en las actividades propuestas y en algunos casos se duermen. Comprenden más de lo que pueden expresar, pues la mayoría no articula palabras. Sin embargo, se comunican principalmente por medio de sonidos vocálicos, gestos o llevando al adulto al objeto que desean. En el caso de dos alumnos con Síndrome de Down poseen un vocabulario limitado y en el caso de la alumna con focomelia su lenguaje y atención no presenta dificultades. El estilo de aprendizaje de la mayoría de los alumnos es Kinestésico y en dos casos es Visual.

La mayoría de los alumnos requiere apoyo para realizar las actividades de manera independiente, están en proceso de consolidar el control de esfínteres, comer solos, vestirse, etc. La alumna con focomelia es capaz de trasladarse, sentada, comer, vestirse, controlar esfínteres, sólo requiere apoyo para el baño.

Durante la primera jornada observación fue posible identificar que el trabajo en el aula estaba orientado principalmente al desarrollo de la motricidad fina, así como al control de esfínteres. Sin embargo, la gran mayoría de actividades aplicadas se realizaban en hojas de trabajo, las cuales muchas veces los alumnos no lograban resolver, por lo que terminaban rotas o manchadas. En este escenario, fue posible reconocer que la diversidad de condiciones y necesidades de los alumnos exigía estrategias diferentes que favorecieran el aprendizaje de todos los alumnos del grupo.

En este sentido, surgen dos preguntas: ¿Qué estrategias posibilitan dar una respuesta educativa a la diversidad en el aula? y ¿De qué manera implementar las estrategias de enriquecimiento para los alumnos con Discapacidad? De esta manera, el objetivo de la investigación es: Favorecer el aprendizaje de los alumnos del grupo de preescolar multigrado del CAM, a partir de la implementación de estrategias de enriquecimiento en el aula.

### **Marco Teórico**

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2023), un alumno con discapacidad es aquel que presenta deficiencias físicas-motrices, intelectuales o sensoriales (visuales: ceguera o baja visión y auditiva: sordera o hipoacusia) a largo plazo que, al interactuar con



diversas barreras que se presentan en el contexto pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad.

En este sentido, la discapacidad se entiende como cualquier condición de vida que limite significativamente la capacidad de una persona de realizar actividades de la vida cotidiana. Es importante aclarar que la discapacidad no sólo se refiere al individuo, sino que hace referencia al contexto en el que se desenvuelve, en el que se presentan barreras que limitan o impiden su aprendizaje y participación en la sociedad, estas pueden ser: estructurales (exclusión y desigualdad normalizadas), actitudinales (rechazo, discriminación, sobreprotección, etc.), pedagógicas (enseñanza homogénea, no se ofrecen los apoyos requeridos, etc.) y organizativas o de gestión (infraestructura no adaptada, normatividad limitante, etc.)

En este orden de ideas, es importante definir qué se entiende por cada una de las condiciones de vida que presentan los alumnos. De acuerdo con la SEP (2023) la Discapacidad intelectual, se caracteriza por presentar limitaciones significativas en dos aspectos: el funcionamiento intelectual, entendido como la capacidad de una persona para procesar información, razonar, resolver problemas y aprender. Éste incluye habilidades cognitivas como la atención, memoria, percepción, lenguaje, razonamiento abstracto y la capacidad para tomar decisiones. Así como, limitaciones en la conducta adaptativa, entendida como la capacidad de una persona para funcionar de manera independiente y participar en actividades cotidianas de manera efectiva. Ésta se clasifica en tres tipos de habilidades: conceptuales, sociales y prácticas, las cuales se hacen evidentes en la comunicación, el cuidado personal, la autorregulación, las habilidades para la vida en el hogar y la comunidad, las habilidades académicas funcionales, y en el ocio y el trabajo.

Respecto a la Discapacidad motriz, de acuerdo con la SEP (2023) se puede definir como: Una alteración del aparato motor causada por un funcionamiento deficiente del sistema nervioso central, muscular u óseo o de una interrelación de los tres sistemas, que dificulta o imposibilita la movilidad, la coordinación y el control de movimientos de una o de diversas partes del cuerpo y puede afectar la postura, el desplazamiento, la comunicación y la interacción social.

Según la SEP (s.f.) la discapacidad motriz se puede clasificar en dos: física y por daño neurológico. La primera implica que hay limitaciones en el movimiento de algunas extremidades debido a problemas en huesos, articulaciones o músculos. Algunas personas pueden carecer de uno o más segmentos del cuerpo debido a condiciones desde el nacimiento o a accidentes. Y la segunda, se origina en el área del cerebro responsable de controlar y enviar señales de movimiento al resto del cuerpo (corteza motora cerebral). Esto resulta en dificultades para moverse, usar ciertas partes del cuerpo, sentir y controlar el movimiento debido al daño neurológico.

En cuanto al Autismo, Espín et. al. (2013) define al Trastorno del Espectro Autista como:

un grupo de trastornos del neurodesarrollo infantil que constituyen un espectro o «continuo de trastornos», siendo la comunicación social y el patrón de intereses y comportamientos las áreas fundamentales afectadas. Tienen un gran componente genético sobre el que actúan otros factores ambientales” (p. 333)

Entre las principales características del TEA, el Instituto Nacional de la Salud Mental (citado en González, et. al, 2016) señala las siguientes: dificultades en la actividad social por las alteraciones que presentan en las conductas no verbales, debido a que tienen un limitado contacto visual, expresión facial, posturas corporales atípicas y ausencia o falta de reciprocidad emocional con otras personas. Dificultades en la comunicación, pues el lenguaje oral está ausente o su adquisición es compleja, lo cual inevitablemente va a afectar las relaciones con otros niños o adultos, pues les es difícil hacer amigos, participar en juegos interactivos, por lo que prefieren pasar el tiempo solos. Se les dificulta autorregularse y controlar sus impulsos hacia otras personas o hacia sí mismos. Sus intereses son restringidos. Muestran conductas repetitivas y estereotipadas, como aleteo, balanceo, deambulación, girar objetos, etc. Y sus períodos de atención son breves.

Antes de hablar de las estrategias de enriquecimiento, es importante definir qué se entiende por estrategia, de acuerdo con Díaz Barriga (2002 como se citó en Pérez & La Cruz, 2014) es “el procedimiento que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos” (p.5)

En México, el modelo de enriquecimiento de acuerdo con la SEP (2022) se inició a implementar en la década de los ochenta. El enriquecimiento se describe como un conjunto de acciones de aprendizaje variadas y cuidadosamente diseñadas para atender las capacidades y requerimientos especiales de los estudiantes con Aptitudes Sobresalientes. Uno de los mayores referentes es Joseph Renzulli, quien propuso un Modelo Triádico de Enriquecimiento (MET), esto pensando primordialmente en la población de personas con altas capacidades intelectuales, pero ha ido evolucionando hasta convertirse en una propuesta que beneficia a toda la población escolar.

Renzulli (citado en Tourón, 2020) señala que el enriquecimiento considera 4 principios: 1.- Cada persona que aprende es única, por lo tanto, toda experiencia educativa debe adaptarse a las habilidades, intereses y preferencias de aprendizaje del estudiante. 2.- El aprendizaje se vuelve más efectivo cuando el estudiante disfruta de lo que está haciendo. 3.- El aprendizaje adquiere más significado cuando el contenido y el proceso se desarrollan en un contexto realista y 4.- Aunque la instrucción formal puede ser parte de los programas de enriquecimiento, el objetivo principal de este enfoque es mejorar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades de pensamiento, facilitando que los alumnos construyan significativamente su propio conocimiento con la guía del docente.

El enriquecimiento se divide en tres tipos, por su forma de implementación: en el aula, en la escuela y fuera de la escuela. El primero es realizado mediante un conjunto de provisiones educativas, las cuales se entienden como diferentes estrategias utilizadas por las y los docentes dentro del aula para modificar la dinámica de trabajo, los espacios, las técnicas y los procedimientos de enseñanza, la distribución del mobiliario, el uso de materiales didácticos variados, la organización del tiempo, entre otras, las cuales favorecen el proceso formativo, a la vez que incrementan la motivación para el aprendizaje. El segundo, hace referencia a las distintas estrategias que se hacen en conjunto con el colectivo docente para modificar el funcionamiento u organización escolar, basado en la edad cronológica, en los intereses y habilidades de los alumnos. Y el tercero, implica la gestión del colectivo docente para que las y los educandos reciban atención en instituciones tanto

públicas como privadas y se especialicen en el desarrollo de las ciencias, las artes, los deportes, o cualquier otra área relacionada con sus habilidades o necesidades.

Ahora bien, en cada tipo de enriquecimiento se incluyen diferentes estrategias. Sin embargo, para efectos de esta investigación se hablará sólo de las estrategias de enriquecimiento en el aula. Siguiendo con los planteamientos de la SEP (2022), entre estas estrategias se encuentran: *Los centros de interés*, implican el planteamiento de diversas tareas de un mismo tema, esto con el fin de que los alumnos trabajen de manera autónoma e independiente acorde a su interés y aptitudes.

*Los rincones temáticos*, son lugares permanentes o no, en el que se desarrollan actividades determinadas, los cuales cuentan con materiales diversos para su realización, por ejemplo: lenguaje, ciencia, arte, matemático, movimiento, construcción o social. *El Trabajo cooperativo*, implica el intercambio de ideas y aportaciones de conocimientos y formas de pensar.

*Las conferencias*, es la explicación de un tema de interés frente a los compañeros, con una investigación previa y material preparado. *La planeación con inteligencias múltiples* busca atender un tema específico a partir de 8 inteligencias las cuales son: lingüístico-verbal, lógica – matemática, espacial, musical, cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista, desarrollando actividades para cada una. *Agrupamientos flexibles*: se les permite realizar actividades con compañeros que tengan los mismos intereses o con compañeros que tienen habilidades y aptitudes diferentes. *El trabajo por proyectos* busca que a partir de un tema de interés llevar a cabo una serie de pasos que permitan aprender y desarrollar el tema desde diferentes perspectivas, concluyendo con la elaboración de un producto.

*La enseñanza diferenciada*, es una estrategia de enseñanza diversificada, que da inicio del currículo ordinario y se elabora a la medida de las capacidades e interés de un estudiante en particular o del grupo. En ésta se pueden diferenciar las actividades de 3 formas: Diferenciación de las tareas, que implica el uso de tareas más desafiantes que requieren poner en juego las capacidades del alumno y su creatividad; diferenciación de los logros, consiste en establecer metas más elevadas para los alumnos con aptitudes

sobresalientes y, diferenciación por niveles de pensamiento, se parte de la idea de que el sistema cognitivo humano está compuesto por procesos que funcionan a diferentes niveles.

El primer nivel tiene por objeto captar, registrar y dar significado a la información que se selecciona mediante los sentidos y la atención; el segundo nivel pone en juego los recursos como el lenguaje, la memoria y la comunicación, que son útiles para el aprendizaje de habilidades, conocimientos y conductas, y el tercer nivel implica procesos más complejos como el razonamiento, la creatividad, la toma de decisiones y la resolución de problemas.

*La comparación curricular*, es un procedimiento sistémico que modifica o coordina el currículo con la finalidad de eliminar la repetición de los contenidos ya dominados, y así elevar el nivel del currículo y disponer de tiempo para las actividades de enriquecimiento y aceleraciones adecuadas. *El seminario socrático*, es una estrategia didáctica que se basa en el diálogo colaborativo estructurado con base en la lectura de un texto y preguntas estimulantes que conducen a los estudiantes a la construcción de significados.

*El aprendizaje basado en problemas (ABP)*, es una estrategia en la que un grupo de estudiantes se reúne, con el acompañamiento de un tutor, a analizar y resolver un problema seleccionado o diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje. *El estudio independiente*, en esta estrategia, los estudiantes son los que de manera individual o en grupo proponen proyectos basados en temas que son de su interés. Se desarrolla mediante un proceso planeado de investigación, caracterizado por ser autodirigido y centrado en problemas reales que van más allá de lo que se oferta en clase. Y, *los contratos de aprendizaje* son acuerdos que se establecen entre el docente y los alumnos para lograr el aprendizaje partiendo de una propuesta de trabajo autónomo, con supervisión durante un periodo determinado.

## **Metodología**

El estudio se caracterizó por tener un enfoque cualitativo siguiendo la metodología investigación-acción, de acuerdo con Latorre (2005). La población participante estuvo conformada por 4 alumnos con Discapacidad Intelectual, 5 con Discapacidad Motriz y 1 con Autismo. La recolección de datos se llevó a cabo durante el Ciclo Escolar 2023-2024.

En el ciclo de planificación se recurrió a la observación para precisar las condiciones contextuales y a la evaluación diagnóstica para determinar las necesidades de aprendizaje y las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que presentan los alumnos del grupo. Se describió y focalizó el problema, así como los objetivos de la investigación. A su vez, se analizaron diferentes referentes teóricos para determinar las estrategias a implementar. Se diseñaron los planos didácticos, acordes a los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana, tomando como referencia las estrategias de enriquecimiento en el aula: trabajo por proyectos, enseñanza diferenciada, agrupamientos flexibles y la planeación con inteligencias múltiples.

En el ciclo de acción, se inició con la aplicación de los planos didácticos diseñados. Y, en el ciclo de reflexión-evaluación se valoraron los planos didácticos y se identificaron los avances de los alumnos.

## **Resultados**

Durante las jornadas de práctica, se aplicaron cuatro planos didácticos (Proyectos) para revisar los temas: “Plato del Buen Comer”, “Oficios y profesiones”, “Los 5 sentidos” y “Día y noche”. De manera general, en todos se organizó a los alumnos en grupos de 3 o 5, dependiendo los intereses de los alumnos y estos cambiaban en cada proyecto. Para los alumnos con mayores habilidades comunicativas (1 alumna con focomelia y 2 alumnos con Síndrome de Down) se incluyeron actividades de investigación y exposiciones orales, así como la realización de encuestas. Para el resto de los alumnos se incluyeron principalmente actividades que implicaban poner en juego los sentidos y la atención. Asimismo, se incluyeron actividades relacionadas con la inteligencia lingüística, musical, corporal-cinestésica, espacial e interpersonal.

En el plano didáctico 1. “Plato del bien comer”. El producto final fue la elaboración de un platillo incluyendo 3 grupos alimenticios: frutas, verduras y de origen animal. Para los alumnos con mayores habilidades comunicativas, se incluyeron actividades de investigación de su alimento preferido de cada grupo y realizaron encuestas con sus compañeros y alumnos de otros grupos, para conocer la incidencia del consumo de la comida chatarra y



saludable, así como de los grupos alimenticios revisados. Se proyectaron videos que abordaban la diferencia entre la comida chatarra y la comida saludable. Posteriormente, se les explicó la composición del Plato del Buen Comer. Asimismo, se realizaron actividades sensoriales en las que los estudiantes observaron, olieron, probaron, manipularon y clasificaron los alimentos. Jugaron a la caja misteriosa, en la que tenía que, con los ojos vendados, introducir la mano y haciendo uso de sus sentidos, adivinar el alimento del que se trataba o en su defecto, comunicar si era de su agrado o no. Describieron las características de los alimentos, según sus posibilidades. Elaboraron recetas saludables integrando estos alimentos, siguiendo las indicaciones visuales o verbales, de acuerdo con sus posibilidades. Además, se abordó la procedencia de los alimentos de origen animal, por lo cual decoraron una vaca (con diversos materiales y texturas) y jugaron a ordenarla (con un guante lleno de leche lo apretaban para vaciarla en una cubeta). Decoraron una gallina de cartón (con diversos materiales y texturas) y recolectaron huevos escondidos en el CAM.

En el plano didáctico 2 “Oficios y profesiones”, se implementaron actividades principalmente a partir del juego de roles. Se utilizaron videos y canciones sobre cada uno de los oficios y profesiones revisados, los cuales correspondían con los de sus padres.

Posteriormente, se llevaron a cabo diversas actividades prácticas, en las cuales los alumnos decoraron los uniformes correspondientes a cada uno de estos. Se realizaron juego de roles en los que los alumnos, ya con su uniforme, simulaban representar a cada oficio o profesión, por ejemplo: elaboraron masa para galletas, la cortaron en diferentes figuras, pidieron al grupo de laboral que se los horneara y se las comieron. De igual manera, se desarrolló una actividad donde los niños asumieron el rol de campesinos, plantando y regando semillas de calabaza hasta que germinaron.

Asimismo, se revisaron los medios de transporte relacionados con las profesiones y oficios, se destaca una actividad en la que los estudiantes, con ayuda del docente, construyeron un pequeño carro de policía para posteriormente jugar a “policías y ladrones”. Durante el desarrollo de este proyecto, se pudo observar que las actividades lúdicas y de roles captaron el interés y la atención de los alumnos.



Por último, se realizó una feria de las profesiones, en la que los alumnos se vistieron del oficio o profesión de su preferencia y explicaban, de acuerdo con sus posibilidades, lo que hacía cada uno.

En el plano didáctico 3 “Lo 5 sentidos” se realizaron principalmente juegos sensoriales. Se revisó cada sentido por separado. Se proyectaron videos y reprodujeron canciones sobre cada uno y la parte del cuerpo con la que se relacionan. Se realizaron actividades sensoriales, por ejemplo: en el caso del sentido del tacto, se realizó un circuito en el que se utilizaron tapetes con diferentes texturas en las que los alumnos tocaron, caminaron o gatearon sobre ellos. Asimismo, se colocaron cajas sorpresa con la intención de que describieran lo que sentían o manifestar agrado o desagrado, según sus posibilidades. Para el sentido del olfato, se les proporcionaron recipientes con diferentes olores, los cuales debían identificar y elegir aquel que más les agradaba, para luego realizar un cojín aromático con dicha esencia. En cuanto al sentido del gusto, se les ofreció probar diferentes alimentos, con el objetivo de que pudieran reconocer los sabores dulce, ácido, salado y amargo. Respecto al sentido de la vista, se les solicitó elaborar una "botella sensorial", llenándola con materiales de su preferencia, como diamantina, foami o lentejuelas, para observar los efectos visuales que se podían lograr. Finalmente, en relación con el sentido del oído, se les entregaron cilindros con diferentes materiales que producían distintos sonidos, los cuales debían asociar con elementos conocidos. Asimismo, se llevó a cabo el juego de "La Gallinita Ciega", donde algunos alumnos se vendaban los ojos y debían ubicar a sus compañeros a través del sentido auditivo.

En el plano didáctico 4 “Día y noche” se analizaron las características de cada uno, así como las actividades que realizan. Se proyectó un cortometraje de la película de “Orión y la oscuridad” a través de la cual los niños pudieron observar las diferentes actividades que se pueden llevar a cabo durante el día y la noche, así como las características propias de estos momentos. Se elaboraron rutinas, con pictogramas, de las actividades que realizan desde que se levantan hasta que se acuestan. Decoraron imágenes representativas del día y la noche. Elaboraron collages sobre el día y la noche. Por último, se pidió a los alumnos que fueran en pijama y se llevaron casas de campaña; para esto se oscureció el salón con

cortinas negras, se colocaron los productos elaborados por los alumnos (estrellas, luna, etc.), se prepararon alimentos simples para cenar (sándwich y té), se les contó un cuento y simularon irse a dormir. Pasado un tiempo, se quitaron las cortinas, se colocó el sol y realizaron las actividades propias del día (fueron al baño, se lavaron los dientes, se cambiaron (según sus posibilidades), prepararon el desayuno, desayunaron, hicieron actividades escolares y se retiraron a su casa al finalizar la jornada escolar)

De manera general, se observó que las actividades implementadas generaron gran interés y participación por parte de los estudiantes, lo cual se tradujo en resultados favorables en su proceso de aprendizaje, pues en la mayoría de los casos su atención se centró por más tiempo, participaron de manera activa, estimularon sus sentidos, comunicaron agrado o desagrado, según sus posibilidades; ampliaron su vocabulario, identificaron las partes del cuerpo que se asocia a cada sentido y siguen instrucciones sencillas. Sin embargo, es importante reconocer las dificultades a las que se enfrentaron durante la implementación de los planos didácticos, una de ellas fue la inasistencia recurrente de algunos alumnos a las clases, lo cual afecta la continuidad de las actividades planeadas, así como la consolidación de los conocimientos y habilidades por parte de estos alumnos. Otra de las dificultades, fue la actitud y el comportamiento de algunos alumnos, lo cual dificultaba el manejo del grupo. Y, finalmente, otra dificultad fue la exigencia de los padres de familia de hojas de trabajo, pues para ellos si no llevaban una, entonces no habían trabajado.

### **Discusión y Conclusiones**

De acuerdo con la SEP (2023) la Discapacidad intelectual, se caracteriza por presentar limitaciones significativas en dos aspectos: el funcionamiento intelectual, entendido como la capacidad de una persona para procesar información, razonar, resolver problemas y aprender. Éste incluye habilidades cognitivas como la atención, memoria, percepción, lenguaje, razonamiento abstracto y la capacidad para tomar decisiones. Así como, limitaciones en la conducta adaptativa, entendida como la capacidad de una persona para funcionar de manera independiente y participar en actividades cotidianas de manera

efectiva. Ésta se clasifica en tres tipos de habilidades: conceptuales, sociales y prácticas, las cuales se hacen evidentes en la comunicación, el cuidado personal, la autorregulación, las habilidades para la vida en el hogar y la comunidad, las habilidades académicas funcionales, y en el ocio y el trabajo.

En el caso de los alumnos con dicha condición, presentan dificultades en la atención y el lenguaje, en niveles diferenciados. Asimismo, requieren apoyo para realizar de manera independiente las actividades de la vida diaria, pues aún están en proceso de controlar esfínteres, aprender a comer, vestirse, etc.

Respecto a la Discapacidad motriz, de acuerdo con el Glosario de Términos, Educación Básica de la SEP (2023) se entiende como: una alteración del aparato motor causada por un funcionamiento deficiente del sistema nervioso central, muscular u óseo o de una interrelación de los tres sistemas, que dificulta o imposibilita la movilidad, la coordinación y el control de movimientos de una o de diversas partes del cuerpo y puede afectar la postura, el desplazamiento, la comunicación y la interacción social.

En el caso de los alumnos con esta condición, la mayoría de ellos utiliza silla de ruedas para trasladarse y la alumna con hidrocefalia tiene dificultades para coordinar sus movimientos, pero es capaz de trasladarse por sí sola. La alumna con focomelia, entendida como una “anomalía congénita en la que los huesos largos de una o más extremidades no están presentes o se acortan” (Manual Salud, 2020) sus tres extremidades no se desarrollaron, sólo la superior derecha es muy corta. Sin embargo, es capaz de trasladarse, sentada, por sí sola (se arrastra), salta, avienta la pelota y la atrapa con su brazo derecho y su cuello; come sola y destapa su cilindro de agua. En realidad, es muy independiente.

Según la SEP (s.f.) la discapacidad motriz se puede clasificar en dos: física y por daño neurológico. La primera implica que hay limitaciones en el movimiento de algunas extremidades debido a problemas en huesos, articulaciones o músculos. Algunas personas pueden carecer de uno o más segmentos del cuerpo debido a condiciones desde el nacimiento o a accidentes. Tal es el caso de la alumna con focomelia, pues como se mencionó anteriormente, de nacimiento no se desarrollaron sus extremidades.

La segunda, se origina en el área del cerebro responsable de controlar y enviar señales de movimiento al resto del cuerpo (corteza motora cerebral). Esto resulta en dificultades para moverse, usar ciertas partes del cuerpo, sentir y controlar el movimiento debido al daño neurológico. Tal es el caso de los 4 alumnos con Discapacidad Motriz, pues presentan Hidrocefalia, Microcefalia y Parálisis Cerebral Infantil.

En cuanto a la alumna con Autismo, sus características corresponden con las que señala el Instituto Nacional de la Salud Mental (citado en González, et. al, 2016), principalmente por las dificultades en la comunicación, pues el lenguaje oral está ausente, se le dificulta participar en juegos interactivos. Sus intereses son restringidos. Muestran conductas repetitivas y estereotipadas, como aleteo y deambulación. Y sus períodos de atención son breves.

Por otra parte, de acuerdo con la SEP (2022) el trabajo por proyectos busca a partir de un tema de interés llevar a cabo una serie de pasos que permitan aprender y desarrollar el tema desde diferentes perspectivas, concluyendo con la elaboración de un producto. En el caso de los planos didácticos diseñados, se diseñaron como proyectos en los cuales fue posible desarrollar 4 temas: “Plato del Buen Comer”, “Oficios y profesiones”, “Los 5 sentidos” y “Día y noche”, que permitieron concluir con productos específicos como exposiciones, feria de las profesiones, elaboración de un platillo saludable, etc. y se incluyeron actividades y estrategias diversificadas.

En la organización de los alumnos se aplicó la estrategia de *agrupamientos flexibles*, que consiste en permitir realizar las actividades con compañeros que tengan los mismos intereses o con compañeros que tienen habilidades y aptitudes diferentes (SEP, 2022). De esta manera, se agruparon en equipos de 3 o 5 alumnos, dependiendo sus intereses y estos cambiaban en cada proyecto, con la intención de aprovechar las habilidades de todos.

En cada proyecto se aplicó la enseñanza diferenciada, entendida como una estrategia de enseñanza diversificada, que da inicio del currículo ordinario y se elabora a la medida de las capacidades e interés de un estudiante en particular o del grupo (SEP, 2022). Específicamente se aplicó la diferenciación por niveles de pensamiento. El primer nivel tiene por objeto captar, registrar y dar significado a la información que se selecciona mediante los

sentidos y la atención; en este caso se aplicó en la mayoría de las actividades de los proyectos, considerando las habilidades de los alumnos del grupo. Y las de segundo nivel pone en juego los recursos como el lenguaje, la memoria y la comunicación, que son útiles para el aprendizaje de habilidades, conocimientos y conductas, se aplicó con tres alumnos, dos con Síndrome de Down y la alumna con Focomelia) al incluir actividades de investigación y exposiciones orales (sobre los temas revisados), así como la realización de encuestas (consumo de alimentos, qué quieren ser de grandes, olores y sabores preferidos, y actividades favoritas).

Asimismo, se aplicó la planeación con inteligencias múltiples, que de acuerdo con la SEP (2022) busca atender un tema específico a partir de 8 inteligencias las cuales son: lingüístico- verbal, lógica – matemática, espacial, musical, cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista, desarrollando actividades para cada una. Si bien, no se incluyeron actividades de todas las inteligencias, se incluyeron principalmente para la inteligencia corporal-cinestésica como el juego de roles, juego de los sentidos, bailes, etc.; para la inteligencia lingüística, con la creación de cuentos, descripción de sensaciones de manera oral o gestual, según sus posibilidades, etc.); para la inteligencia musical (seguimiento de ritmos, canciones, etc.), para la espacial con la creación de modelos o dibujos) y para la interpersonal, con la feria de las profesiones.

De esta manera, considerando los planteamientos de Renzulli (citado en Tourón, 2020) sobre que el enriquecimiento considera 4 principios: 1.- Cada persona que aprende es única, por lo tanto, toda experiencia educativa debe adaptarse a las habilidades, intereses y preferencias de aprendizaje del estudiante. 2.- El aprendizaje se vuelve más efectivo cuando el estudiante disfruta de lo que está haciendo. 3.- El aprendizaje adquiere más significado cuando el contenido y el proceso se desarrollan en un contexto realista y 4.-

Aunque la instrucción formal puede ser parte de los programas de enriquecimiento, el objetivo principal de este enfoque es mejorar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades de pensamiento, facilitando que los alumnos construyan significativamente su propio conocimiento con la guía del docente. Se considera que los proyectos diseñados cumplen con estos principios, al generar interés y mayor participación

por parte de los estudiantes, lo que se tradujo en resultados favorables en su proceso de aprendizaje, pues en la mayoría de los casos su atención se centró por más tiempo, participaron de manera activa, estimularon sus sentidos, comunicaron agrado o desagrado, según sus posibilidades; ampliaron su vocabulario, identificaron las partes del cuerpo que se asocia a cada sentido y ahora siguen instrucciones sencillas.

En conclusión, si bien las estrategias de enriquecimiento fueron creadas para alumnos con Aptitudes Sobresalientes, se considera un recurso valioso no sólo como en este caso con alumnos con discapacidad, sino también para alumnos regulares, pues a partir de éstas se puede dar respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje que es posible observar en las aulas. Asimismo, es importante prestar atención al nivel educativo en que dichas estrategias se pueden o no implementar, pues a partir de una evaluación objetiva, su implementación va a propiciar un desarrollo más integral.

## Referencias

- Espín Jaime, J. C., Del Valle Cerezo Navarro, M. & Espín Jaime, F. (2013). Lo que es trastorno del espectro autista y lo que no lo es. *Anales de Pediatría Continuada*.  
<https://www.elsevier.es/es-revista-anales-pediatria-continuada-51-articulo-lo-que-es-trastorno-del-S1696281813701550#:~:text=Los%20TEA%20son%20un%20grupo,que%20act%C3%BAan%20otros%20factores%20ambientales>
- González - Mercado, YM, Rivera - Martínez, LB, & Domínguez - González, MG (2016). Autismo y Evaluación. *Ra Ximhai*, 12 (6), 525-533. 46148194033.pdf (redalyc.org)
- INEGI. (2020), Censo de Población y Vivienda. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvin\\_egi/productos/nueva\\_estruc/702825197896.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvin_egi/productos/nueva_estruc/702825197896.pdf)
- Latorre, A. (2005). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.



- Pérez Ruíz, V. D., & La Cruz Zambrano, A. R. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. Zona Próxima, (21), 1-16. 85332835002.pdf (redalyc.org)
- Secretaría de Educación de Campeche. (2017). Manual de Apoyo a la Educación Inclusiva. u6DX8SLZXi-CAMP-MANUAL-CAM.pdf (sep.gob.mx)
- SEP. (s.f.). Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad. México: SEP
- SEP. (2022). Atención educativa a estudiantes con Aptitudes Sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria. México: SEP.
- SEP. (2023). Glosario de términos. Educación Básica. México: SEP. GLOSARIO BÁSICA 2022 (sep.gob.mx)



## El servicio USAER como apoyo para la concreción de escuelas inclusivas

Mayra Paola López Rodríguez

mayriuquis.911@gmail.com

Pedro Martín Ávila Luna

gto10000061@normales.mx

Mariza Martínez Ramírez

marizamart5@gmail.com

Escuela Normal Oficial de León

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

### Resumen

La creación de Escuelas Inclusivas busca la transformación de las escuelas regulares en miras de que se visualice en ellas la Educación Inclusiva como el elemento fundamental para la construcción de sociedades más justas y equitativas que brinden a todos los estudiantes la oportunidad de aprender, se fomente el respeto por la diversidad y se desafíen los estereotipos y prejuicios; es decir, que los centros educativos sean las bases para construir una cultura de inclusión que se extienda más allá del entorno escolar y contribuye a la creación de comunidades más cohesionadas y comprensivas.

El método de investigación para este trabajo fue el Método de estudio de casos, se diseñaron e implementaron cuestionarios con enfoque cualitativo para la obtención de información; la población en esta investigación fueron docentes de diferentes edades, que laboran en dos escuelas diferentes; educadores de preescolar y maestras de primaria.

El abordaje del trabajo de investigación permite generar la conclusión que este cambio sigue siendo un proceso en construcción mientras las perspectivas sigan siendo igual de unidimensionales, la creación de las Escuelas Inclusivas no solo transforma el ámbito educativo, sino que también hace una invitación a visualizar el mundo más allá de la inclusión idealizada.

**Palabras clave:** escuelas inclusivas, educación inclusiva, inclusión, docentes.

## Planteamiento del problema

La atención a la diversidad desde una visión inclusiva se ha convertido en eje nodal de los fenómenos educativos; matizando dentro de los contextos escolares su interés por lograr procesos de enseñanza-aprendizaje y de convivencia-entendimiento más equitativos y benéficos para TODOS, sobre todo, en una sociedad que nos alejan totalmente de la humanización de la educación.

Esto genera que, al debatir acerca de los beneficios de una educación basada en la inclusión, haga alusión al disfrute y ejercicio de los derechos humanos, viviendo la inclusión como una condición indispensable para construir sociedades sostenibles para la educación y para una democracia basada en la justicia y la equidad; contrarrestando de esta manera las tendencias que tienen los sistemas educativos de permitir excepciones y exclusiones (UNESCO, 2020).

Como condición global, se han formulado políticas educativas en favor de la inclusión; sin embargo, es evidente que aún falta camino por recorrer para lograr una verdadera inclusión dentro de la educación, debido a que en ocasiones estas leyes pueden exacerbar la exclusión social descartando en su totalidad un estilo de vida en donde se erradique la palabra misma y sea sencillamente una práctica social, política, cultural y cotidiana; una práctica naturalizada desde la humanización o bien, que inicie desde el respeto por el otro e incite a ver los procesos de enseñanza- aprendizaje como inclusivos por antonomasia y no como obligación.

Vinculando lo anterior, resulta de particular interés las denominadas “Escuelas Inclusivas”, o bien, aquellos escenarios de la práctica educativa cotidiana, en los que es común que se manifieste como herramienta funcional la atención a la diversidad de la población educativa, teniendo como principales fuentes de reconocimiento los servicios de Educación Especial (USAER).

Un enfoque inclusivo dentro de las escuelas ordinarias significa que se deben de tomar en cuenta las necesidades de cada persona y políticas educativas que aboguen por el reconocimiento de cada individuo, reduciendo la superficialidad, las promesas futuras y los caminos inciertos; detonando que el problema principal sea la incapacidad de reconocer

que las políticas escolares son el reflejo de los valores de la sociedad, por ello, cualquier intento de llegar a lo inclusivo, primero debería de ser un proceso reflexivo atacando incertidumbres sociales, políticas, económicas e ideológicas (Skliar, 2018).

De ello surgió la pregunta ¿Cuál es el papel del servicio USAER para la concreción de Escuelas Inclusivas?, para reconocer cual es el efecto de las dinámicas y funciones de este servicio en las escuelas ordinarias que están en miras de transformarse en Escuelas Inclusivas.

### **Marco Teórico**

La Educación Inclusiva, es un tema que con el paso de los días gana más fuerza en los contextos educativos, esto debido a que se hace necesario y urgente erradicar las situaciones de exclusión que consciente o inconscientemente se presentan dentro y fuera de las escuelas; impactando significativamente en la convivencia, participación y desarrollo de los sujetos. Es por ello que en esta investigación se requiere dejar en claro los sustentos que giran en torno a Escuelas Inclusivas, Servicio USAER y Comunidad de aprendizaje.

En el tenor sobre la creación de Escuelas Inclusivas Margarita Valarce (2011) y Gerardo Echeita Sarrionandia (2022), mencionan la idea de que una Escuela Inclusiva es aquella que imparte una educación diversificada como un derecho de todos los alumnos; una educación de calidad que respeta las diferentes necesidades e identidades del alumnado; facilitando su aceptación, reconocimiento y valoración de sus capacidades. De esta forma, se hace clara y objetiva la situación de discriminación en los centros escolares y, en ese sentido, una de las múltiples caras que tiene la exclusión.

Asimismo, Tony Booth y Mel Ainscow retoman la creación del manual titulado “La Guía para la Educación Inclusiva” (2011), como el material diseñado para apoyar a los centros educativos regulares en el proceso de transformación y avance para convertirse en Escuelas Inclusivas; dicho documento es mundialmente reconocido como Índice de Inclusión que anima a que todo el personal, los padres y tutores, así como los propios estudiantes a que contribuyan con la implementación de un plan inclusivo.

De esta misma manera, la Educación Inclusiva se esfuerza en identificar y eliminar todas las barreras que impiden acceder a una educación de calidad, es por ello, que cada educando se vuelve fundamental para este proceso; Belén Pérez y Francisco García (2022) retoman la idea de que la atención a la diversidad desde el aula de apoyo (USAER), es aún un campo por explorar, con el objetivo de analizar las medidas organizativas y didácticas llevadas a cabo y ofrecer una respuesta satisfactoria al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Es así, que se vuelve necesario abordar la transformación de escuelas desde las comunidades de aprendizaje, para que con ello se busque mejorar la calidad de la enseñanza para todos, independientemente del nivel social o cultural, y se luche para aprender a vivir juntos, pues es imprescindible aunar las voces capacidades y esfuerzos de todas las personas tanto en los procesos de aprendizaje y en la toma de decisiones (Jaussi, 2005).

De esta misma forma, Sara Ortega e Ignasi Puidellívol (2004) , mencionan que el carácter inclusivo de las sociedades, busca que al hablar de comunidades de aprendizaje no solo se visualice como un proyecto que apuesta por la inclusión social de todos los niños y niñas, si no que a su vez, sea percibido como el punto de partida de una respuesta inclusiva que afecte a la calidad educativa del alumnado con dificultades de aprendizaje y a los niños y niñas que presentan alguna discapacidad; con ello que de la inclusión de este alumnado no sólo sale beneficiado él mismo, sino que supone un beneficio para toda la comunidad.

## **Metodología**

La intención de la investigación es conocer el papel del servicio USAER en el proceso de transformación de las escuelas ordinarias en miras de ser Escuelas Inclusivas, por tal motivo, se hace uso de la postura Epistemológica Fenomenológica- Hermenéutica Lingüística, que según Yohana Mendoza (2019), no parte de la hipótesis para su verificación; contrariamente, se perfila hacia el descubrimiento de fenómenos, percibidos por la consciencia del sujeto, mediante la interpretación y comprensión de la conducta humana, construyendo significados a partir de las experiencias.

La investigación es de tipo cualitativa, en la que según S.J. Taylor y R. Bogdan (1984) se produce datos descriptivos; es decir, las propias palabras de las personas habladas o escritas y las conductas observables pueden encarar el mundo desde la experiencia; caracterizándose por ser abierta, expansiva y fundamentándose en la intuición del investigador que orienta a aprender de los puntos de vistas de aquellos que participan en el estudio.

De igual forma, se emplea el paradigma interpretativo, que José Manuel Sáez López (2017) también es conocido como paradigma cualitativo pues se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y en describir los sucesos que ocurren en la vida de un grupo social, por lo que a su vez, a través de esto el investigador se centra en la comprensión de lo particular de los individuos y toma como punto de partida la idea de la dificultad para comprender la realidad social como un ejercicio de construcción humana que no concluye al acercarse a las respuestas y soluciones frente a los problemas, sino que se transforma y abre a otras posibilidades.

Esta investigación se enfoca en el Estudio de Casos, específicamente de tipo descriptivo; pues nace de la necesidad de entender un fenómeno social y permite detectar las características más representativas y holísticas de los eventos de la vida real, presentando grandes posibilidades en la explicación desde el entorno donde la investigación y la teoría se hallan relacionadas con el entendimiento de problemas prácticos, experiencias y contextos; es decir, pretende describir los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno de investigación (Escudero, 2008).

Para la obtención de información, se recurrió a la implementación de la técnica de investigación conocida como cuestionario, apoyándose del instrumento encuesta, pues estos, son procedimientos considerados clásicos dentro de las ciencias sociales para la obtención y registro de datos. Su versatilidad permite utilizarlo como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación; este consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación (Muñoz, 2003).

El instrumento de investigación fue aplicado en dos escuelas públicas de educación regular, en las que participaron 7 educadoras, 6 maestras de primaria y un docente USAER, con edades oscilantes entre 39-56 años, con el fin de recabar ideas, emociones, y perspectivas de la influencia que tiene el servicio de Educación Especial en las escuelas para la atención a la diversidad y con ello la creación de Escuelas Inclusivas.

Para efectos de la investigación, el instrumento para la obtención de información se ejecutó mediante un proceso crítico-reflexivo con el fin de obtener interrogantes que ayudaron a validar la congruencia entre objetivos, supuestos, preguntas y finalidad de la investigación; compuesto por 25 preguntas, de las cuales 10 fueron abiertas y 15 cerradas, con el fin de dar a los sujetos investigados la apertura de expresar las ideas inmediatas que surgían al escuchar un término, definición o idea central; y detonando que sus respuestas fuesen auténticas.

Para la validación del instrumento se siguieron las directrices de la propuesta de Hernández-Nieto, Rafael (2002) quien postula que el coeficiente de valor de contenido se obtiene promediando la opinión de expertos conforme a la escala Likert; por ello, cada uno de los ítems se revisó con base en los aspectos de pertinencia, claridad, redacción y formato, utilizando los valores numéricos, 1=Regular, 2= Deficiente, 3= Regular, 4=Bueno y 5= Excelente.

Acorde con el cálculo de CVC el instrumento tiene un índice total (0.867) lo que le ubica acorde con el criterio estadístico establecido por el autor antes mencionado en un rango de  $>.80 \leq 0.90$  traducido como bueno, lo cual favorece a la aplicación del instrumento con base en las observaciones hechas por los jueces y tomando como referente aquellos ítems que hayan obtenido un CVC individual  $\leq 0.70$ .

ÍTEMS	JUEZ 1	JUEZ 2	JUEZ 3	SUMA	PROM	CVC	PEI	CVCT	VAL
ÍTEM 1	4	5	4	13	4.33	0.87	0.04	0.830	<b>BUENA</b>
ÍTEM 2	5	5	5	15	5.00	1.00	0.04	0.963	<b>EXCELENTE</b>
ÍTEM 3	4	4	4	12	4.00	0.80	0.04	0.763	<b>ACEPTABLE</b>
ÍTEM 4	5	4	4	13	4.33	0.87	0.04	0.830	<b>BUENA</b>

ÍTEM 5	5	5	5	15	5.00	1.00	0.04	0.963	<b>EXCELENTE</b>
ÍTEM 6	5	5	5	15	5.00	1.00	0.04	0.963	<b>EXCELENTE</b>
ÍTEM 7	4	5	5	14	4.67	0.93	0.04	0.896	<b>BUENA</b>
ÍTEM 8	5	5	5	15	5.00	1.00	0.04	0.963	<b>EXCELENTE</b>
ÍTEM 9	5	5	5	15	5.00	1.00	0.04	0.963	<b>EXCELENTE</b>
ÍTEM 10	5	4	5	14	4.67	0.93	0.04	0.896	<b>BUENA</b>
ÍTEM 11	4	4	4	12	4.00	0.80	0.04	0.763	<b>ACEPTABLE</b>
ÍTEM 12	5	4	5	14	4.67	0.93	0.04	0.896	<b>BUENA</b>
ÍTEM 13	5	5	4	14	4.67	0.93	0.04	0.896	<b>BUENA</b>
ÍTEM 14	3	3	5	11	3.67	0.73	0.04	0.696	<b>DEFICIENTE</b>
ÍTEM 15	5	4	5	14	4.67	0.93	0.04	0.896	<b>BUENA</b>
ÍTEM 16	5	4	4	13	4.33	0.87	0.04	0.830	<b>BUENA</b>
ÍTEM 17	5	4	5	14	4.67	0.93	0.04	0.896	<b>BUENA</b>
ÍTEM 18	5	5	4	14	4.67	0.93	0.04	0.896	<b>BUENA</b>
ÍTEM 19	4	4	4	12	4.00	0.80	0.04	0.763	<b>ACEPTABLE</b>
ÍTEM 20	4	3	4	11	3.67	0.73	0.04	0.696	<b>DEFICIENTE</b>
ÍTEM 21	4	4	5	13	4.33	0.87	0.04	0.830	<b>BUENA</b>
ÍTEM 22	4	4	4	12	4.00	0.80	0.04	0.763	<b>ACEPTABLE</b>
ÍTEM 23	5	5	5	15	5.00	1.00	0.04	0.963	<b>EXCELENTE</b>
ÍTEM 24	4	5	5	14	4.67	0.93	0.04	0.896	<b>BUENA</b>
ÍTEM 25	5	5	5	15	5.00	1.00	0.04	0.963	<b>EXCELENTE</b>
<b>CVC TOTAL</b>									<b>0.867</b>

Tabla 1. Validación de Coeficiente de Valor de Contenido del instrumento de investigación (elaboración propia)



La finalidad de las entrevistas fue rescatar los discursos derivados de la influencia que tiene el servicio USAER dentro de las escuelas regulares para la atención de la diversidad; para procesar la información se recurrió la estrategia de triangulación, con el fin de identificar y analizar patrones de convergencia entre las diferentes fuentes de datos y perspectivas, para así, desarrollar una interpretación integral y sólida del fenómeno en cuestión.

A través del análisis e interpretación de los datos cualitativos, se desarrollaron tres categorías, 1. La atención a la diversidad, 2. Ideales inclusivos y 3. Escuela para todos; estas centradas en el tema principal de esta investigación. Dichas categorías emergieron mediante un proceso de diálogo continuo entre la teoría y la información obtenida a partir de la aplicación de los cuestionarios, rescatando nociones, ideas y percepciones; que se someten a discusión en el contexto de la creación de Escuelas Inclusivas.

Para llegar a la comprensión de las mismas se realiza un proceso de análisis de la información, efectuado en un primer momento la transcripción de las respuestas del cuestionario, para así procesar los núcleos de información, o bien, hacer rescate de lo más relevante de los discursos de los participantes; se estructuró la malla de información, donde se lleva a cabo un proceso asociativo y comparativo entre las preguntas de investigación, los ítems y la información recurrente, pues es aquí donde se da pauta para la reflexión de dichas categorías y se responde a la pregunta central de investigación.

## Hallazgos

A través de un proceso crítico- reflexivo para comparar y analizar las respuestas obtenidas, es permisible presentar factores que generan un entendimiento sobre el impacto del servicio USAER en las escuelas regulares y la influencia que este tiene para la creación de Escuelas Inclusivas.

Acercas de la construcción del concepto de Inclusión, se le preguntó a los docentes **“Cuando se menciona la palabra Inclusión, ¿Qué es lo primero que se te viene a la mente?”**, resultando que 11 de 14 maestras asocian el término a: *un proceso en construcción para cubrir las necesidades de todos.*

De esta manera, los datos obtenidos dan a conocer que la percepción sobre inclusión que se tiene actualmente en las escuelas refleja un compromiso con la diversidad de capacidades y características de los estudiantes, e implica un reconocimiento sobre las necesidades únicas que cada estudiante tiene; es decir, la inclusión es vista como un proceso para cubrir a una totalidad e implica ajustar el entorno educativo para asegurar que todos puedan participar y aprender de manera efectiva.



Ilustración 1 Concepción de Inclusión (Elaboración propia).

De esta forma, la construcción de un futuro basado en la inclusión, se vuelve un compromiso profundo, que con valores, principios y objetivos claros; pues en sí misma, la inclusión tiene el potencial de transformar no solo los sistemas educativos, sino también la sociedad en su conjunto; debido a ello, se resaltaron diversas perspectivas entre los mismos docentes, lo que permitió formar una idea de cómo se percibe la Educación Inclusiva y el impacto que esta tiene para la reconstrucción de un **futuro inclusivo** en pro de la diversidad. Los testimonios más destacados son los siguientes:

“Un futuro abierto la **diversidad**, al trabajo con lo **"diferente"** y dónde no existan categorías para **encasillar** a los sujetos.”

Educador 2

“Un futuro en el que todos los educandos sean atendidos de manera **equitativa** y con el uso y adaptación de la **tecnología** si hubiese **situaciones** muy **específicas** del educando”.

Maestra 3

“Un futuro en el que se atendieran todas las **necesidades** educativas en un ambiente de calidez [...], con el equipo **USAER**, lograr que [...] participen con plena seguridad de que se logrará un **éxito académico** acorde a su problemática.”

Educadora 7

“Totalmente **integradora**, en donde todos los niños desarrollarán sus **potencialidades** sin importar sus **diferencias** de cualquier tipo”.

Maestra 4

Según Juan Orozco (2009) acusar a las escuelas de los problemas de la sociedad es injusto y también improductivo [...] Las escuelas pueden ciertamente hacer la diferencia, pero no pueden impedir por sí mismas las tendencias sociales; por ello, es fundamental subrayar que los cambios sociales que vivimos hoy en día ponen de presente que las condiciones que originaron la idea de una Educación Inclusiva han variado.

Por tal motivo, es fundamental entender que la Inclusión en sí misma, debe ser la “brújula” para la conformación de una Escuela para todos, pues esta será el pilar que oriente todas las decisiones y acciones dentro del sistema educativo, asegurando que cada uno de los estudiantes, sin importar sus características, tenga acceso a una educación que le permita desarrollarse plenamente en cada uno de los contextos que conforman su integridad.

Desde este punto, se forma una idea de cómo es que se percibe la responsabilidad para la conformación de una “Escuela para todos” y el impacto que estas perspectivas tienen en los quehaceres que cada individuo adquiere, como se puede observar en la siguiente gráfica:

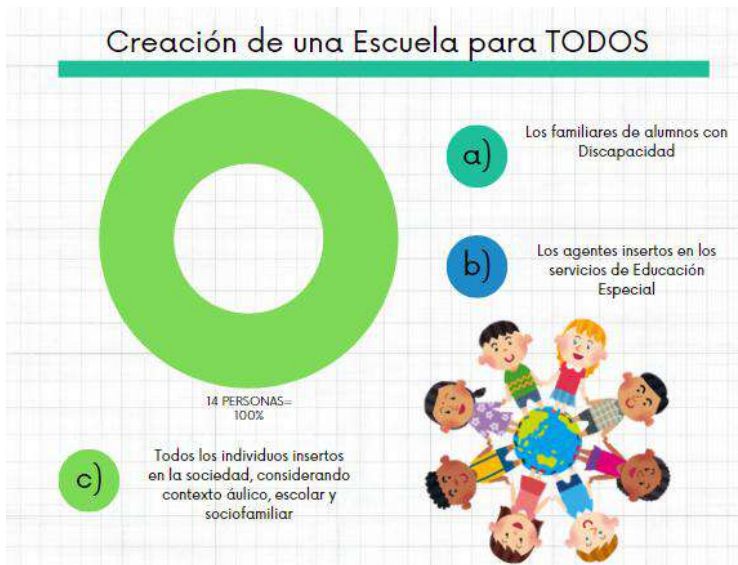


Ilustración 2 Una Escuela para Todos (Elaboración propia).

Es así, que la Inclusión como eje rector en la transformación de los centros educativos, no solo beneficia a los estudiantes que requieren apoyos específicos, sino que enriquece el ambiente educativo para TODOS, pues promueve valores fundamentales como la empatía, la solidaridad y la colaboración, que son esenciales para la construcción de una sociedad que por sí misma busque la justicia y la equidad, asegurando que ninguna persona quede excluida.

Así mismo, con relación a la reconfiguración de las escuelas regulares para llegar a la concreción de Escuelas Inclusivas, o bien Escuelas para TODOS, entre los docentes participantes en esta investigación, prevalece la opinión de que como especialistas y personas sentipensantes<sup>1</sup>, los integrantes del servicio USAER tienen un papel fundamental para que esta transformación se haga posible, por ello, el uso de estrategias y metodologías diversificadas se vuelve algo primordial. Los hallazgos más destacados son los siguientes: “La conformación de Escuelas para TODOS requiere que cada escuela cuente con un

---

001-9527-962X

<sup>1</sup> Es Maestra en Educación en el Área de Docencia e Investigación por la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero. Licenciado por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Correo electrónico: [guadalupe.ovilla@jaliscoedu.mx](mailto:guadalupe.ovilla@jaliscoedu.mx)

<sup>1</sup> Sentipensante: de acuerdo con Saturnino de la Torre (2005), un ser Sentipensante es aquel que de forma equilibrada hace uso de sus pensamientos y emociones para interpretar la realidad en la que se desenvuelve consiguiendo con ello una sensación de satisfacción.

especialista, maestro **USAER**, [...]. Contar con capacitación sobre **inclusión continua**, infraestructura adecuada”.

Educador 4

“La conformación de Escuelas para TODOS requiere mayor **capacitación** a directivos, docentes de grupo e integración de equipo **USAER** en todas las escuelas.”

Maestra 1

“La conformación de Escuelas para TODOS requiere **sensibilizar** a la comunidad educativa, **promover** la aparición del servicio USAER y fomentar el **respeto a la diversidad**, ser empáticos entre todos, colaborar entre compañeros y llevar a cabo un **trabajo colectivo** para mejores resultados para los alumnos”.

Educadora 5

“La conformación de Escuelas para TODOS requiere el uso de la **tecnología**, mayor **capacitación** y **concientización** en la comunidad estudiantil”.

Maestra 4

De esta forma, que la atención asertiva a las necesidades presentes en los contextos escolares implica un compromiso constante desde la mejora y la innovación; los alumnos, docentes y padres de familia deben de trabajar juntos para identificar las barreras que impiden la plena participación de todos los estudiantes y desarrollar estrategias efectivas para superarlas, lo que requiere una formación continua, el intercambio de buenas prácticas y un enfoque centrado en el estudiante, en donde se pongan sus necesidades y derechos en el centro del proceso educativo, en miras de lograr el desarrollo integral de cada una de las personas participantes en la transformación de panoramas más inclusivos.

Es entonces, que la transformación de espacios comunes a espacios en y para la diversidad, representa el reflejo de un compromiso con la valorización de cada individuo y la promoción de una sociedad más justa y cohesiva; pues al trabajar para crear estos espacios, los centros educativos no solo cumplen con una responsabilidad ética, moral, emocional y legal, sino que también preparan a sus estudiantes para ser ciudadanos comprometidos y empáticos en un mundo diverso que está en constante cambio.

Por ello, que los "Espacios en y para la Diversidad" son esenciales para una educación inclusiva y equitativa en donde las diferencias por sí mismas, enriquezcan la experiencia educativa, fortalezcan a la sociedad, y sean la base que todos visualicen y acepten sus individualidades como oportunidades y no como limitantes.

## **Discusión y Conclusiones**

La propuesta de crear escuelas inclusivas en la actualidad no solo transforma las dinámicas de enseñanza y aprendizaje dentro de los contextos escolares, sino que también busca reeducar a la sociedad significativamente para que la diversidad y todo lo que esta conlleva tenga y viva la inclusión de forma real, pues al promover una EDUCACIÓN INCLUSIVA, se fomenta a su vez el compromiso fundamental de navegar con la equidad, la diversidad y el respeto mutuo.

A partir de ello, se retoma la idea de la Inclusión en el ámbito escolar implica entonces reconocer y valorar las diferencias individuales, creando un entorno donde cada estudiante se sienta aceptado y apoyado en su proceso de aprendizaje, desafiando a su vez las estructuras tradicionales que tienden a segregar y excluir, proponiendo con ello un cambio, una pedagogía y una forma de vida que abrace a la diversidad como una fuente de riqueza y aprendizaje mutuo.

Se demostró que en las escuelas regulares, la implementación de una Educación Inclusiva sigue siendo un reto constante, pues a pesar de los avances y evolución en mentalidades docentes, siguen existiendo restricciones a nivel político, económico y social que limitan el proceso de transformación para llegar a la concreción de escuelas que velen por el desarrollo integral de cada uno de los estudiantes, poniendo en la cuerda floja el papel de los servicios de Educación Especial (USAER), pues hasta ahora, se vive con la certeza de que este es sumamente necesario para llegar a la existencia de una inclusión total dentro de las escuelas; y a su vez el encargado de que al hablar de inclusión se eliminen términos que categorizan a los alumnos y a los docentes dentro del sistema educativo.

Es entonces que la implementación de Escuelas para Todos, Escuelas Inclusivas representa un paso crucial hacia la construcción de un mundo más justo y solidario, en el



que se promuevan valores esenciales para la convivencia pacífica y el desarrollo humano integral, tales como la empatía, la tolerancia y la justicia social; para que al educar a las nuevas generaciones y reeducar a las actuales con estos principios, se sienten las bases para una sociedad donde todos los individuos puedan alcanzar su pleno potencial y contribuir activamente al bienestar común.

Por lo que, en definitiva, la creación de las Escuelas Inclusivas no solo transforma el ámbito educativo, sino que también hace una invitación a visualizar el mundo más allá de la inclusión idealizada, generando un impacto positivo e impulsando cambios en las actitudes y percepciones de la comunidad para que cada individuo aprenda a valorar la individualidad y las diferencias como aspectos que enriquecen el aprendizaje y la experiencia humana. Aprender a ver, vivir, ser y estar en y para la diversidad.

## Referencias

- Bogdan, S. T. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Editorial Paidós.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Guía para la Educación Inclusiva.
- Escudero, J. G. (2008). El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales. Ciencia administrativa.
- Hernández-Nieto, R. (2002). Contribution to Statistical Analysis. Universidad de los Andes.
- Jaussi, L. (2005). Comunidades de aprendizaje. En Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje (págs. 29-34). Editorial Graó / Colofón.
- Mendoza, Y. (2019). Fenomenología y hermenéutica: perspectivas epistemológicas para la producción interpretativa-comprensiva de conocimiento. Sapienza Organizacional, 6(12), 76-107.
- Muñoz, T. (2003). EL CUESTIONARIO COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN/EVALUACIÓN. Revista de Educación a Distancia. <http://prometeo.us.es/recursos/instrumentos/cuestionarios.htm>
- Orozco, J. (2009). ¿CALIDAD DE LA EDUCACIÓN O EDUCACIÓN DE CALIDAD? UNA PREOCUPACIÓN MÁS ALLÁ DEL MERCADO. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN(51), 161-181.



- Ortega, S., & Puigdemívol, I. (2004). Incluir es sumar. Comunidades de aprendizaje como modelo de la escuela inclusiva. En Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje (págs. 35-41). Editorial Graó / Colofón.
- Pérez, B., & García, F. (2022). LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE EL AULA DE APOYO A LA INTEGRACIÓN, UN CAMPO POR EXPLORAR. ANÁLISIS INTERCASOS. Inclusive Education, 15(1).
- Sáez, J. (2017). Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos. UNED.
- Skliar, C. (2018). Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres. Buenos Aires: Noveduc.
- Tekman Education, REVOLUCIÓN Y APRENDIZAJE. (23 de 05 de 2022). Tekman Education, REVOLUCIÓN Y APRENDIZAJE. Tekman Education, REVOLUCIÓN Y APRENDIZAJE: <https://www.tekmaneducation.com/echeita-educacion-inclusiva/>
- UNESCO. (2020). Inclusión y educación: todos sin excepción . Inclusión y educación: todos sin excepción : [https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR\\_2020-Summary-ES-v8.pdf](https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Summary-ES-v8.pdf)
- Valcarce, M. (2011). DE LA ESCUELA INTEGRADORA A LA ESCUELA INCLUSIVA. Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense.

## Representaciones sociales sobre las altas capacidades en educadoras de jardines de niños

Perla Loza Sánchez

perlaloza008@gmail.com

Pedro Martín Avila Luna

gto10000061@normales.mx

Juan Manuel Torres Delgado

jm.torres.delgado@hotmail.com

Escuela Normal Oficial de León

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión.

### Resumen

En la presente investigación se abordaron las Representaciones Sociales que las educadoras de tres Jardines de Niños tienen sobre las Altas Capacidades, una población que históricamente no ha tenido el gran interés para las educadoras, y cuya relevancia sigue siendo limitada. En su narrativa persisten ideas arraigadas, socialmente compartidas, cargadas de creencias, estereotipos y prejuicios, que influyen en cómo perciben, interactúan, actúan, identifican y responden a las necesidades de estos estudiantes. Se utilizó el método de Representaciones Sociales para capturar la diversidad de perspectivas y opiniones.

Los resultados revelan que, aunque conceptualmente entienden que son las Altas Capacidades, limitan su comprensión a habilidades intelectuales. Algunas educadoras expresaron sentirse incapaces de atender a estos alumnos por inseguridad y falta de formación. Se culmina con la necesidad de mejorar la formación continua para abordar eficazmente las necesidades de los estudiantes con Altas Capacidades y promover una educación más inclusiva y equitativa.

**Palabras clave:** representaciones sociales, altas capacidades, educadoras.

## Planteamiento del problema

Una de las características de la sociedad, es la diversidad, la cual, se manifiesta de múltiples formas, es así que, hablar de su presencia dentro de un contexto educativo no es la excepción. Es sabido, que hasta ahora se ha tendido a vincular la diversidad con necesidades educativas especiales por déficit, carencias o dificultades de aprendizaje, y se ha olvidado aquella otra que se manifiesta en las Altas Capacidades.

En este sentido, el desinterés que predomina hacia las Altas Capacidades, ha provocado que la sociedad y específicamente las y los docentes construyan Representaciones Sociales de las niñas y niños con estas características, adaptándoles múltiples significados, normalmente elaborados y compartidos socialmente, dando identidad a una realidad incierta. Esto sucede, debido a que cada uno tiene un esquema de creencias, un mapa de criterios bajo los cuales se guía en el mundo, opera en el entorno y dirige su vida [...]. Configuran el filtro desde el cual se analiza la realidad, la comprende y la hace manejable (Serrano, 2013).

Facilitando que las y los docentes se orienten y controlen sus acciones en el contexto educativo según su percepción, proveyéndoles de un código para pensar, interactuar, actuar, sentir y responder a las necesidades educativas de las y los estudiantes. Sin embargo, dentro de este marco, una de las formas más frecuentes de Representaciones Sociales son los estereotipos grupales.

Repercutiendo negativamente en múltiples esferas de la vida cotidiana de estas personas, ya sea en términos de la igualdad de oportunidades de acceso a los recursos disponibles, en su autoestima, en sus niveles de motivación o ya sea en el grado de compromiso que establecen con el funcionamiento de la sociedad en general (Müller, 2018).

Cierto es que el tema ha estado, desde sus inicios, envuelto o mediatizado por numerosos “tópicos o estereotipos” que han ido formando una imagen que no corresponde a la realidad de un problema (Tourón, 2000). A consecuencia, de numerosas características que se les suelen asignar a las personas con Altas Capacidades, se suele creer que son excepcionalmente inteligentes en todas las áreas, que tienen calificaciones perfectas, que no presentan dificultades o desafíos en todos los ámbitos y todo se les facilita, se espera

que tengan éxito profesional y personal, pueden ser percibidos como arrogantes o aquellos que pueden tener dificultades para relacionarse con aquellos que no comparten su nivel de habilidad o conocimiento.

Por este motivo, es de interés conocer las Representaciones Sociales que las educadoras de Jardines de Niños tienen de las personas con Altas Capacidades, a causa de que las representaciones se naturalizan y, como consecuencia de este mecanismo, su carácter de construcción social se invisibiliza y en la vida cotidiana adquieren estatus de evidencia. Por lo tanto, no se cuestionan ni problematizan (Torres, 2016). Impactando en como es el apoyo de las y los niños con Altas Capacidades.

De ello surgió la pregunta ¿Cuáles son las Representaciones Sociales que tienen las educadoras hacia las Altas Capacidades? Permitiendo reconocer todas las percepciones existentes, los factores que han llevado a las educadoras a adquirir e interiorizar estas ideas, así como las repercusiones que estas tienen, específicamente en el apoyo educativo que se les brinda.

### **Marco Teórico**

Las Altas Capacidades resulta un tema que ha generado un aumento en la conciencia, interés y atención a este colectivo debido a avances científicos, cambios sociales y educativos, así como una mayor valoración por las diversidades y la inclusión, no obstante, siguen predominando Representaciones Sociales con estereotipos de por medio. Es por ello que en esta investigación se requiere dejar en claro las definiciones y sustentos que giran en torno a dos conceptos, Representaciones Sociales y Altas Capacidades.

Según Inés Torres (2016), haciendo alusión a Serge Moscovici las Representaciones Sociales son una forma de conocimiento social (por lo tanto, socialmente elaborado y compartido) que goza de fuertes consensos. Una representación lo es de algo o de alguien y pretende establecer una visión de la realidad común a un conjunto social o cultural dado. Tiene un fin práctico de organización de la información, de dominio del ambiente (material, social o ideal) y de orientación de los comportamientos y las comunicaciones. Incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos importantes tanto a nivel individual como

colectivo. Los comportamientos de los sujetos o grupos están influenciados por la representación que se tiene de determinada situación, ya que es ella la que determina una forma específica de pensar, sentir y actuar aceptada y compartida por los miembros de una sociedad (Torres, 2016).

Determinando en gran parte, como las y los educadores responden a las y los niños con Altas Capacidades, siendo aquellas personas que poseen capacidad intelectual y un conjunto de características propias y capacidades o potencialidades que están muy por encima de la media (Covarrubias Pizarro, 2019). Este término, aunque es el actualmente establecido por el Consejo Europeo de Alta Capacidad, remplazando al de Aptitudes Sobresalientes, este último, es el principal termino que se utiliza en México y en donde aún continua vigente su uso, tal y como lo establece la (SEP, 2022).

Al respecto, Karol Gutiérrez-Ruiz (2022) en el artículo “Conocimientos y mitos entre docentes colombianos sobre las altas capacidades intelectuales” lleva a conclusiones que apuntan a que predominan niveles elevados de falsas creencias relacionadas principalmente con la naturaleza de las Altas Capacidades, su rendimiento académico, sus logros personales y sobre la intervención educativa. Así mismo, se encontró relación entre las falsas creencias ante las AC y el género de la población participante.

En esta misma línea Carmen Gómez-Labrador (2021) en el artículo “Actitudes y creencias de los docentes hacia el alumnado con altas capacidades intelectuales y la importancia de la formación del profesorado en este ámbito” planteo demostrar cómo la formación específica que reciben los docentes, sobre el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, es capaz de modificar favorablemente, creencias y actitudes previas hacia estos alumnos, dando como resultados que efectivamente, tras esta formación se modificaron favorablemente algunas actitudes que presentaban inicialmente los docentes, observándose una mejora en cuanto a la opinión subjetiva que tienen de este colectivo, hacia el rechazo que se le supone inicialmente a estos alumnos y su dificultad para tener buenas relaciones sociales y sobre todo en la consideración de medidas educativas con este alumnado, mostrándose más predispuestos hacia la aceleración y flexibilización de los

alumnos con Altas Capacidades en el ámbito escolar, considerando necesaria la inclusión educativa del alumnado con Altas Capacidades intelectuales en el actual ámbito educativo.

En cuanto a Seade, et al. (2021) en la investigación “Altas capacidades: qué conocen los docentes sobre este alumnado” lleva a analizar los conocimientos del profesorado en activo respecto a las características, barreras y facilitadores del alumnado con Altas Capacidades, llegando a conclusiones que radican en el desconocimiento sobre las Altas Capacidades, pues persisten mitos y el profesorado no da el valor necesario a la capacitación, situación que implica que se tomen medidas urgentes para atender a este grupo y a sus necesidades educativas especiales.

Es evidente que hasta hoy en día las investigaciones sobre las Altas Capacidades siguen siendo relevantes y continúan avanzando en diversos aspectos. Lo que lleva a comprender lo crucial de este tema para garantizar que las personas con Altas Capacidades logren su máximo potencial personal y profesional, así como logren enfrentar las barreras que los docentes y la sociedad les imponga.

### **Metodología**

Dada la naturaleza del interés de esta investigación, que se centra en identificar las Representaciones Sociales que docentes tienen en torno al apoyo educativo hacia las y los alumnos con Altas Capacidades, resulta crucial elegir las herramientas apropiadas que orienten la indagación y permitan una comprensión profunda del tema de estudio. Por lo cual se optó por una metodología cualitativa.

En el marco de la investigación social, la metodología desempeña un papel fundamental al determinar el enfoque que se adopta para abordar los problemas y encontrar respuestas (Taylor & Bogdan, 1987); por lo que se puede decir que no es una simple herramienta, sino que funge como la columna vertebral de la investigación. Sin una metodología, la investigación se convertiría en un camino errático, plagado de errores y sesgos; y con facilidad el investigador o el fenomenólogo podría perderse en la vastedad de la información, sin una dirección clara que les guíe hacia sus objetivos, que es comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor, centrándose en cómo experimentan



el mundo, ya que, la realidad que importa es lo que las personas perciben como importante (Taylor & Bogdan, 1987, pág. 16).

Se enfoca en comprender las Representaciones Sociales detrás de las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observada, de tal manera que permita documentar diversas perspectivas, demostrando una forma de la comprensión del ser humano, manifestando básicamente que no son solo maquinas biológicas, sino seres complejos con una rica vida interior que influye en las decisiones y acciones.

La investigación se abordó a través de una Postura Epistemológica Fenomenológica-Hermenéutica-Lingüística. Esta postura ofrece un marco teórico para comprender como las educadoras experimentan el mundo, interpretan los significados y utilizan el lenguaje. La comprensión del mundo, desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica-lingüística, se revela como un proceso complejo e interrelacionado, donde el lenguaje desempeña un papel central. A través del dialogo, la experimentación e interpretación, los individuos constituyen significados compartidos y enriquecen su comprensión de la realidad (Mardones, 1982).

Se abordó a través del paradigma cualitativo, el cual se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y en describir los sucesos que ocurren en la vida de un grupo social. A través de este paradigma, el investigador se centra en la comprensión de lo particular de los individuos (Sáez López, 2017). Estudiando las percepciones, intenciones, actitudes y motivaciones de las educadoras, tratando de describir e interpretar los sucesos, discursos, acciones, organización social y conductas que ocurren en el contexto educativo hacia las Altas Capacidades.

En esta investigación, se emplea el método de Representaciones Sociales debido a la naturaleza de la problemática a investigar, que busca identificar las concepciones que tienen docentes en torno al apoyo educativo de las y los niños con Altas Capacidades. Este método se presentó como el enfoque idóneo para abordar esta investigación debido a que permite indagar y estudiar a las concepciones sociales, el conocimiento de sentido común, adaptable y ubicado entre el sentido de lo real y la imagen reconstruida por la persona a partir de sus vivencias, volviéndose social cuando se construyen conceptos similares en los



grupos sociales, pero con diferencias entre las distintas grupalidades. Además, se considera tanto proceso como producto de la construcción de la realidad de grupos e individuos en un contexto histórico social determinado (Bautista C., 2021).

Para la obtención de la información, se empleó la técnica de entrevista en profundidad, a través del diálogo directo y enriquecedor con los sujetos participantes en la misma. Esto implicó la elaboración del guion de entrevista, el cual desempeña un papel crucial en este proceso, ya que garantiza la coherencia y la profundidad en la recopilación de datos, aplicado a un total de 24 educadoras de dos Jardines de Niños, con el fin de recabar las ideas, percepciones, actitudes, experiencias, sentires, acciones y estrategias por parte de las educadoras hacia las Altas Capacidades.

La entrevista, entendida como una interacción social dialógica entre dos individuos, se convierte así en una herramienta valiosa para obtener información sobre un hecho o situación, como lo destaca (Ruiz Bolívar, 2013, pág. 330). Asimismo, señala a Bingham y Moore al mencionar que, más allá de las palabras dichas, gran parte de la acción recíproca entre ambas consiste en ademanes, posturas y gestos, entre otras conductas no verbales, que influyen en la comunicación y enriquecen la comprensión del diálogo, incluso las palabras adquieren diversos significados según su entonación y contexto (Ruiz Bolívar, 2013, pág. 330).

En el marco de esta investigación, se diseñó y empleó una guía articulada desde ítems, con la intención de obtener información de las educadoras acerca de sus percepciones sobre el apoyo educativo a las personas con Altas Capacidades. Esta guía se estructuró en torno a 15 ítems categorizados en cuatro dimensiones, diseñadas para dilucidar los elementos esperados del análisis de las entrevistas

Para validar el instrumento, se seleccionaron de manera anónima a tres personas con un alto nivel de conocimiento y experiencia en el campo específico para su evaluación. a los cuales se les entregó el guion de entrevista acompañado de una escala Likert, donde los valores de cada uno de los ítems se representan mediante números del 1 al 5, considerando el valor 1 como inaceptable, 2 como deficiente, 3 como regular, 4 como bueno y 5 como excelente. Asimismo, estos expertos brindaron observaciones detalladas sobre

cada ítem, considerando su pertinencia y adecuación, además de abordar algunos aspectos que Rubén Sánchez (2021) menciona, haciendo alusión a las recomendaciones que Rafael Hernández-Nieto propone, tales como claridad conceptual, redacción y terminología, pertinencia y formato.

La validación del instrumento se llevó a cabo siguiendo las directrices de la propuesta de Rafael Hernández-Nieto (2002), quien postula que el Coeficiente de Valor de Contenido se obtiene promediando la opinión de expertos conforme a la escala Likert previamente explicada entre el valor máximo que se puede otorgar a la opinión. Acorde con el cálculo de CVC se obtuvo evaluación un valor de 0.85 como índice de asertividad.

La finalidad de las entrevistas fue rescatar los discursos derivados de las Representaciones Sociales, para procesar la información se recurrió a la estrategia de Triangulación, en la que se analizan y explican las respuestas de las educadoras, se argumentan para darles sentido y se comparan con la teoría, permitiendo así su interpretación y comprensión.

A partir del análisis e interpretación de los datos cualitativos que surgieron de la transcripción de todas las entrevistas. Se construyeron diferentes categorías atendiendo a los temas centrales planteados en esta investigación, rescatando las ideas, experiencias, aprendizajes, actitudes, sentires y acciones que son presentados como hallazgos y sometidas a discusiones con respecto al tema de Representaciones Sociales sobre el apoyo educativo a las Altas Capacidades en el Jardín de Niños. Posteriormente se estructuró la malla de investigación donde se llevó a cabo el proceso asociativo y comparativo entre las preguntas de investigación y los ítems. A partir de la información obtenida de los ítems del guion de entrevista, se extrajo la información más significativa y recurrente, lo cual permitió responder a la pregunta de investigación.

## **Resultados**

A través de la comparación entre las respuestas de las educadoras, aspectos empíricos y teóricos, es permisible presentar las Representaciones Sociales de las educadoras en torno

al apoyo educativo hacia las niñas y niños con Altas Capacidades. Enfocando inicialmente los factores que generan la comprensión de las actitudes en el entorno escolar que tienen las educadoras respecto a las personas con estas características. Queda claro que, a pesar de estar dispuestos a ser agentes positivos para estos alumnos, las emociones, sentimientos e ideas influirán en cómo será su acercamiento con ellos. No todas las personas experimentan la misma situación; todo dependerá de la persona en específico y sus vivencias. Suele suceder que parte de la actitud que toman las y los educadores este influida por diversos estereotipos y creencias asociados a estos alumnos (SEP, 2022), limitando y dificultando su reconocimiento, atención e inclusión social y educativa.

Es evidente que las educadoras desean proyectar su actitud positiva hacia las y los alumnos con Altas Capacidades ante la sociedad, aunque esto no siempre refleje la realidad. Es entendible que nadie quiera admitir lo contrario por temor a ser juzgadas. Sin embargo, aunque no se exprese abiertamente, en sus discursos es perceptible que se infravaloran a sí mismas, percibiéndose como incapaces de atender a un alumno con estas características y dudando de sus habilidades, capacidades y experiencia adquirida. Es natural que nadie sepa todo, pero se trata de atreverse a intentar cosas nuevas a pesar de las inquietudes.

La realidad de las escuelas en relación a las Altas Capacidades varía considerablemente. Suele suceder que aquellas personas que no están directamente relacionadas a estas personas, carecen de formación específica para identificar y apoyar a estos estudiantes. Sin embargo, no es una razón válida que realmente justifique que las y los estudiantes con Altas Capacidades no reciban la atención adecuada.

De cualquier modo, esto ha provocado en las educadoras cierta inseguridad en sus habilidades para atender las necesidades de estos alumnos. Este sentir ha llegado a tal punto, en el que socialmente ya se conciben a las escuelas como incompetentes en la atención de este alumnado, reflejando que carecen de personal preparado para potenciar sus habilidades y desarrollar las competencias para la vida desde las necesidades particulares de cada estudiante (Palacios Rocha, 2020).

Elas mismas se convierten en su propia barrera y en la de las y los alumnos con estas características. Pese a que existe información, acciones y programas específicos que las

educadoras pueden implementar para atender a este alumnado, estos recursos prácticamente no sirven de nada porque pasan desapercibidos para ellas, justificándose generalmente en su desconocimiento y delegan su responsabilidad a otras personas.

Se tiene la certeza de que encontrarse con un alumno con Altas Capacidades es una experiencia única para cada educador y cada quien decide cómo afrontarla. En definitiva, no ha sido la mejor experiencia educativa para todos los alumnos. Algunos educadores, a pesar de su desconocimiento, intentan hacer lo que consideran pertinente, otros ven a estos alumnos como una herramienta que pueden usar para beneficio de los demás, mientras que algunos pueden percibirlos negativamente, demeritando sus características e incluso haciéndolos sentir mal por lo que son.

Regularmente, las posibilidades de que los sujetos participantes interactúen con personas con Altas Capacidades se limitan al contexto educativo, ya que es en este espacio donde pueden conocer, interactuar o identificar a estas personas libremente. Sin embargo, no todas las y los educadores tienen la oportunidad de coincidir con este colectivo, debido a que se considera que solo una porción muy baja de niñas, niños o jóvenes tienen estas características (SEP, 2022, pág. 7).

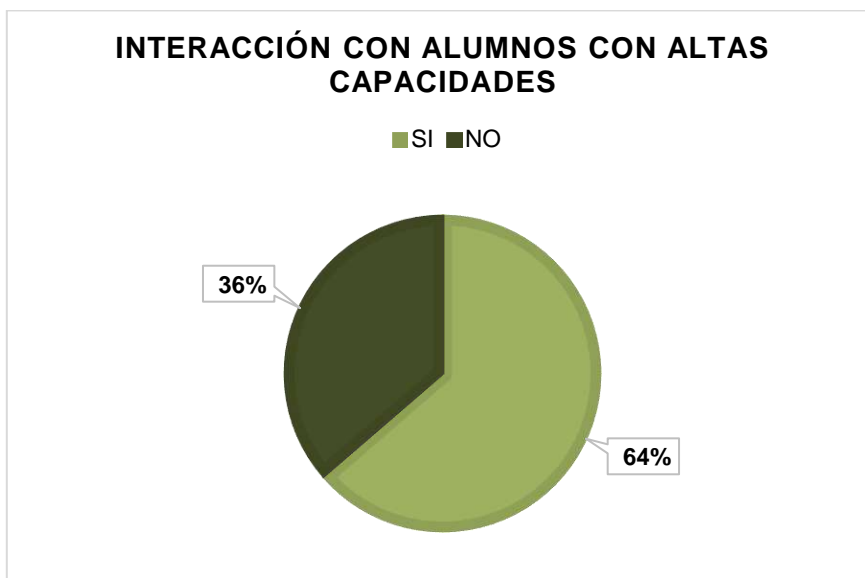


Ilustración 3. Interacción con alumnos con altas capacidades (elaboración propia)

Como muestra la gráfica, esto contradice lo mencionado por la (SEP, 2022). Sin embargo, a partir del análisis de los discursos de las educadoras, es evidente que todavía les

resulta complejo comprender que son las Altas Capacidades y como se manifiestan. Esta confusión las ha llevado a un desconocimiento real de los alumnos que se encuentran en sus aulas, llegando a considerar como alumnos con Altas Capacidades a quienes no las tienen y pasando por alto a aquellos que realmente poseen estas características. Puede parecer complicado convivir con estudiantes con Altas Capacidades, pero esto no se debe necesariamente a que solo una pequeña porción de niñas, niños o posean estas características.

Las experiencias son la base del conocimiento y comprensión del mundo. A través de ellas, se modifican y crean cada una de las ideas y conceptos que cada persona posee. En este sentido, mientras más diversas sean las vivencias que las educadoras experimenten con personas que tienen Altas Capacidades, mayor será la posibilidad de crear nuevas percepciones que les permitan comprender a las personas con estas características, facilitando su atención dentro de las aulas.

De acuerdo con las experiencias compartidas por las educadoras, se confirma que, aunque las y los niños con Altas Capacidades son identificados y tomados en cuenta en las aulas, no necesariamente están siendo incluidos. Según sus experiencias, estos alumnos fueron incluidos para ser excluidos nuevamente al ser vistos como una herramienta para el beneficio propio y el de sus compañeros, dejando de lado sus propias necesidades, pensando que ellas y ellos no las tienen a causa de su excepcional inteligencia. Aunque las educadoras mencionan que están en proceso de aceptar y tratar a todos los alumnos por igual, en diversas ocasiones se les deja solos, creyendo erróneamente que no necesitan apoyo. Las educadoras en estos casos, se convierten en Barreras para el Aprendizaje y Participación de estos alumnos, contribuyendo en el peor de los casos, a su fracaso escolar.

## **Discusión y Conclusiones**

Las Representaciones Sociales establecidas en un contexto cultural, social, histórico de un lugar determinado se traduce, en un principio desde el cual se genera la comprensión de la cultura y el mundo de vida donde se produce, por lo que engloba un proceso, en el que se busca mediante la lectura del discurso y los diálogos generados por los participantes de la

investigación, aspectos significativos que sean reiterados por los informantes; es necesario reiterar que estos resultados no pretenden generalizarse sino que pretenden abonar el conocimiento y comprensión en torno a las Altas Capacidades.

Se demostró que, las Representaciones Sociales que circulan en torno a estas niñas y niños con Altas Capacidades, pueden influir significativamente en la forma en que se brinda el apoyo educativo. Debido que, a través de estas, pueden guiar y moldear profundamente como perciben, interactúan, actúan, identifican y responden a las necesidades de los estudiantes con estas características.

Las actitudes que las educadoras tienen hacia estos alumnos, son un factor esencial que les permite que en su trabajo profesional realicen las acciones pertinentes que permitan a estos alumnos recibir el apoyo necesario, satisfacer sus necesidades y potenciar sus características particulares, asegurando que sean considerados e incluidos en lugar de pasar desapercibidos. Es comprensible que aquellas personas que no están directamente relacionadas con estos alumnos no tengan la formación específica para saber qué acciones realizar y cuáles son las más adecuadas para beneficiar a estos estudiantes. Por esta razón, muchas de las educadoras se infravaloran, sintiéndose y percibiéndose como incapaces de atender a un alumno con Altas Capacidades, dudando de sus habilidades, capacidades y experiencia adquirida, ignorando por completo, la información, acciones y programas disponibles para su implementación.

La actitud de las educadoras es determinante para brindar el apoyo necesario a estos estudiantes, puesto que impacta en todas las esferas del proceso educativo. Sin una actitud positiva, comprensiva y alentadora, los recursos disponibles para atender a esta población pueden pasar desapercibidos, resultando en una falta de interés en asegurar que estos estudiantes tengan un proceso educativo satisfactorio. Esto no solo impacta su rendimiento académico, sino también en su bienestar personal y desarrollo en otras áreas. Por lo cual, la actitud de las educadoras hacia los alumnos con Altas Capacidades es crucial para garantizar un apoyo adecuado y efectivo. Una actitud positiva y proactiva permite utilizar los recursos disponibles de manera efectiva, promoviendo un ambiente inclusivo y estimulante que favorece el desarrollo integral de estos estudiantes.



Las experiencias con las Altas Capacidades no deberían restringirse únicamente al contexto educativo. Sin embargo, las educadoras se ven limitadas a conocer, interactuar o identificar a estos alumnos solo en el entorno escolar, ya que resulta complejo coincidir con ellos fuera del Jardín de Niños. En este sentido, mientras más experiencias tengan con estos alumnos, mayor será la posibilidad de aprender sobre las Altas Capacidades. A partir de esto, se resalta que aún es complejo comprender plenamente las Altas Capacidades, lo que las ha llevado a percibir e identificar erróneamente a algunos alumnos con estas características aunque no lo sean y pasando por alto a aquellos que realmente las poseen. Incluso cuando estos alumnos realmente son reconocidos, no siempre son atendidos adecuadamente debido al desconocimiento que existe.

La falta de conocimiento y experiencias diversas con estos alumnos impide a las educadoras diseñar e implementar estrategias educativas efectivas, lo que impacta negativamente en el apoyo educativo que reciben y su desarrollo académico y personal.

Conocer el trabajo docente con estos alumnos desde su perspectiva, permitió entender como aquellas representaciones, creadas y modificadas socialmente, han influido en su labor. Se destaca una variedad de enfoques en su trabajo con estos alumnos, que define la práctica de cada uno de los educadores. Algunos, a pesar del desconocimiento sobre las Altas Capacidades, intentan hacer lo que consideran más adecuado, otros ven a estos alumnos como una herramienta que pueden usar para beneficio de “todos”, mientras que algunos pueden percibirlos negativamente, demeritando sus características e incluso haciéndolos sentir mal por lo que son.

A partir de lo expuesto, se deduce que las Altas Capacidades en el Jardín de Niños aun no reciben la atención que merecen. Al no ser una población con la que suelen interactuar, no han sentido la necesidad de aprender más al respecto y esta, solo surge cuando un agente externo la crea al hablar de ellos o al interactuar con una persona con estas características. Sin embargo, se observa que esta necesidad es solo momentánea.

Esta situación ha influido en la forma en que las educadoras perciben las Altas Capacidades. Sus ideas arraigadas están influenciadas por el sentido común, prefiguraciones asociadas con sus trayectorias docentes e imaginarios que han anclado imágenes, símbolos,



creencias y conceptos en sus percepciones, que no siempre se alinean con la realidad; las cuales, influyen significativamente en cómo perciben, interactúan y actúan con estos estudiantes, impactando en la calidad del apoyo educativo que se les brinda.

En este sentido, una de las Representaciones Sociales clave identificadas revela que las educadoras tienden a asociar las Altas Capacidades principalmente con una inteligencia excepcional. Debido a esta percepción, a menudo se cree que estos alumnos no necesitan apoyo, lo que resulta en que se les deje solos en diversas ocasiones. Esto refleja lo estrechas y estereotipadas que pueden ser las percepciones hacia las Altas Capacidades y conocerlas desde la mirada y experiencia de quienes poseen estas características permitiría una comprensión más profunda. Sin embargo, entender las Representaciones Sociales de las educadoras resulta relevante en el campo de las ciencias de la educación, especialmente en lo relativo a la Inclusión Educativa.

## Referencias

- Bautista C., N. P. (2021). En N. P. Bautista C., PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EPISTEMOLOGÍA, METODOLOGÍA Y APLICACIONES. Ciudad de México: El Manual Moderno.
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH.
- Gómez, L. C. (2021). ACTITUDES Y CREENCIAS DE LOS DOCENTES HACIA EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES Y LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ESTE ÁMBITO. APRENDIENDO EN POSITIVO: SUPERANDO EL COVID.
- Gutiérrez, R. K. (2022). Conocimientos y mitos de profesores colombianos sobre las altas capacidades intelectuales. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
- Hernández-Nieto, R. (2002). Contribution to statistical Analysis. Universidad de los Andes.
- Mardones, J. M. (1982). POSTURA FENOMENOLÓGICA, HERMENEÚTICA Y LINGÜÍSTICA . En Filosofía de las ciencias humanas y sociales . Barcelona : FONTAMARA .

- Müller, J. U. (2018). Estudios sobre el prejuicio hacia diferentes grupos sociales. En A. Barreiro, REPRESENTACIONES SOCIALES, PREJUICIO Y RELACIONES CON LOS OTROS (pág. 234). Editorial: UNIPE.
- Palacios Rocha, D. A. (2020). Aptitudes sobresalientes: un reto para los docentes. Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Ruiz Bolívar, C. (2013). TÉCNICAS DE ANÁLISIS CUALITATIVO. En C. Ruiz Bolívar, Instrumentos y Tecnicas de Investigación Educativa (págs. 331-334). Houston, Texas. USA: DANAGA Training and Consulting.
- Sáez López, J. (2017). Fundamentos teóricos: paradigmas, tipos de estudio y método. En J. Sáez López, Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos. Madrid: UNED.
- Sánchez Sánchez, R. (2021). El tema de validez de contenido en la educación y la propuesta de Hernández-Nieto. Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada del Instituto Politécnico Nacional, 5.
- Seade, M. C., Real, Á. G., Ortíz, R. E., & Vélez, C. X. (2021). Altas capacidades: qué conocen los docentes sobre este alumnado. REVISTA ECOS DE LA ACADEMIA.
- SEP. (2022). ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON APTITUDES SOBRESALIENTES: PREESCOLAR, PRIMARIA Y SECUNDARIA. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2022). CONCEPTUALIZACIÓN. En SEP, ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON APTITUDES SOBRESALIENTES: PREESCOLAR, PRIMARIA Y SECUNDARIA. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Serrano, J. E. (2013). Las creencias potenciadoras. En J. E. Serrano, Jóvenes, talento y perfil emprendedor. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). Introducción, ir hacia la gente. En Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, I. E. (2016). Las inclusiones: nuevas demandas y necesidades. Relatos sobre las diferencias. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Tourón, M. R. (2000). En torno al concepto de superdotación: Evolución de un paradigma.  
rep.

## Representaciones sociales sobre docencia inclusiva por docentes de una escuela primaria

Ana Denisse Murillo Gutiérrez

denisseguty09@gmail.com

Dr. Pedro Martín Ávila Luna

gto10000061@normales.mx

Escuela Normal Oficial de León

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

### Resumen

La Inclusión Educativa es una estrategia que debe materializarse en los centros educativos para lograr que todos los alumnos ejerzan el pleno derecho a la educación y que esta sea justa y equitativa para todos, por ello, esta investigación indaga sobre las Representaciones Sociales que las y los maestros de una Escuela Primaria sobre la docencia inclusiva. Para la realización de este trabajo se hace referencia a las Representaciones Sociales expuesto por Serge Moscovici y Denise Jodelet, y la Inclusión Educativa por Gerardo Echeita y Mel Ainscow.

La investigación se realizó con el método de las Representaciones Sociales apoyado de la técnica del cuestionario. La investigación se centra en las y los docentes, en su mayoría tienen la formación docente es Licenciatura en Educación Primaria, lo cual explica no haber tenido contacto con conocimientos ante dicho término, si no hasta ahora en servicio.

La conclusión es que la Representación Social en torno la docencia inclusiva es que docencia inclusiva está asociada con lo que imparten, modifican o adquieren en sus prácticas, y pocas veces se manifiesta la necesidad de cambio de la cultura, los ideales y el significado que le dan a lo diferente, y que reconocen la necesidad del compromiso por generar un cambio que sea para promover el bien común.

**Palabras clave:** representaciones sociales, docencia inclusiva, escuela Primaria.

## Planteamiento del problema

El motivo de la presente investigación se ancla en atender uno de los principales objetivos de la Inclusión Educativa el cual es la aceptación de las diferencias y por tanto la atención a las necesidades de todos para lograr una participación significativa en la sociedad, no obstante, al analizar la práctica de las y los docentes una de las fallas que prevalecen al estar frente a grupo es no identificar las características y las diferencias del alumnado, o bien idealizar un ambiente áulico homogéneo, puesto que, no existe de manera determinante las voluntades, esfuerzos y/o acciones para poder aceptar, comprender y valorar lo heterogéneo, esto por lo complejo, y a su vez desconocido, que es el concebirse y reconocerse ante lo diferente, emanado desde una perspectiva individual y colectiva identificable desde el plano de las Representaciones Sociales que manifiestan comunitariamente en relación a lo que se vive en la cotidianidad.

En la Escuela Primaria el concepto de Inclusión circula con frecuencia, en forma de acciones, diálogos y prácticas, Janet Paredes (2022) menciona que la Inclusión Educativa fomenta a su vez la inclusión social, por tanto, las ventajas de dicho concepto es la interacción con lo diverso, la comprensión del mundo y de la sociedad y el intercambio de puntos de vista, lo cual demanda a los docentes de grupo a cambiar la práctica que permitan brindar una educación asertiva a los alumnos, sin embargo los cambios que se han implementado no ha sido un proceso rápido y fácil de comprender, esto a causa de la forma en la que las y los docentes fueron preparados profesionalmente para la atención del grupo y las Representaciones Sociales que durante el trayecto de la labor adquieren.

Las Representaciones Sociales pueden manifestarse de manera consciente o inconsciente, esto depende de los prejuicios, expectativas, estereotipos, creencias y la formación que como docentes han formado mediante la interacción social en la que se desenvuelven, sin embargo, esto repercute en el proceso educativo dado que la relación con lo diverso tiende a manifestarse una acción divergente por el contacto ante lo que no es ordinario en la cotidianidad.

Es por ello que se determina que en las escuelas no se tiene una comprensión de lo que es Inclusión Educativa es posible que las representaciones interiorizadas en cada uno

de las y los maestros promueva el rechazo de prácticas o identidades que den pauta a una interacción objetiva ante lo que se desconoce. Debido a lo mencionado anteriormente es pertinente plantearse investigar acerca de las Representaciones Sociales que las y los docentes de una Escuela Primaria poseen ante la Inclusión Educativa.

Para responder a los planteamientos del problema se formula la pregunta de investigación para profundizar la comprensión de como las Representaciones Sociales intervienen en la aceptación de la Inclusión Educativa. En este tenor surge el cuestionamiento central de esta investigación: ¿Cuáles son las Representaciones Sociales de las y los docentes de primaria ante la Inclusión Educativa?

### **Marco Teórico**

Las ideas, creencias, valores y conocimientos que todas las personas poseen y por tanto se comparten en diferentes aspectos de la vida cotidiana, todos ellos son esenciales para comprender la forma en la que se percibe el mundo y el sentido que a este se le atribuye, ya que con base a ello se generan los comportamientos y las actitudes ante algún objeto, fenómeno o persona. Las Representaciones Sociales son pues un conjunto de ideas, saberes y conocimientos que permiten comprender, interactuar y actuar en su realidad inmediata.

Por ello, Serge Moscovici (1975) menciona que las Representaciones, son la figura del proceso de atribución el cual consiste en emitir un juicio, en inferir algo, una intuición, una cualidad, un sentimiento sobre el estado propio o sobre el estado de otro individuo, a partir de un objeto, de una disposición espacial, de un gesto o de un humor. Una atribución tiene lugar en el momento de un conflicto o cuando una incertidumbre pesa sobre la circunstancia, lo que la inferencia introduce entonces es un elemento de coherencia y de estabilidad. Las personas suelen anticipar e interpretar las cosas desde los ideales, es decir lo que pasa en su realidad lo relacionan con la concepción propia del mundo ante alguna situación dada, lo cual lo lleva a atribuir una realidad que en la mayoría de las veces esta no es totalmente verídica ya que influyen las creencias, la naturaleza propia del objeto y la creación de una circunstancia individual, por lo tanto, la atribución determina, en efecto, el campo de la acción humana.

Así mismo Denise Jodelet (1984) hace referencia a las características de la Representación las cuales se presentan a continuación: Siempre es la representación de un objeto, tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto, tiene un carácter simbólico y significativo, tiene un carácter constructivo, tiene un carácter autónomo y creativo. Es decir, la representación siempre conlleva algo social debido a que es con la que diariamente mantiene contacto, más, sin embargo, cada individuo interviene con sus ideas, modelos y creencias para crear su concepto o conducta ante algo.

Por otro lado, la Inclusión Educativa es un pilar fundamental en la sociedad, debido a que permite desafiar las barreras las cuales están presentes durante la vida diaria de cada persona y que por tanto llegan a limitar el acceso a la educación. Este concepto trasciende más allá de simplemente garantizar que todos los individuos tengan la oportunidad de asistir a la escuela, sino que trata de crear entornos educativos que sean verdaderamente equitativos, donde cada persona, independientemente de sus habilidades, origen, identidad de género, orientación sexual o cualquier otra característica que distingue a cada uno de ellos tenga la posibilidad de participar plenamente, aprender y desarrollar su potencial al máximo.

Por ello se retoma la aportación de Antonia Casanova y Rodríguez (2014) ante la Inclusión Educativa la cual menciona que está incidiendo en la conformación de un nuevo modelo educativo que busca avanzar dicho sistema para que se logre una cobertura y una calidad que permita a su vez cambiar el desarrollo de la cultura para reconocer la multiculturalidad y las diferencias individuales de cada persona y hacer valer el derecho a la educación de calidad. Asumiendo pues el compromiso de que todas las niñas, niños y adolescentes participen en las actividades que para generar un aprendizaje.

Sin embargo, Gerardo Echeita y Mel Ainscow (2011) conciben este proceso como aquel que permite abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los educandos. Es así como se plantea que debe modificarse la concepción de dicho término puesto que no es aquel que integra a determinados alumnos en las aulas ordinarias, sino



como aquel que pretende transformar el sistema educativo para poder brindar una respuesta adecuada a la diversidad.

Es por ello que se deduce que la Inclusión Educativa está incidiendo en la conformación de un nuevo modelo educativo que busca avanzar dicho sistema para que se logre una cobertura y una calidad que permita a su vez cambiar el desarrollo de la cultura para reconocer la multiculturalidad y las diferencias individuales de cada persona y hacer valer el derecho a la educación de calidad. Asumiendo pues el compromiso de que todas las niñas, niños y adolescentes participen en las actividades que para generar un aprendizaje (Casanova & Rodriguez, 2014)

Además, se hace referencia a tres investigaciones que siguen la línea temática de esta, la primera de ellas es propuesta por Dora Sevilla, Mario Pavón y Cristina Rio (2018) con el nombre “Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales”, la segunda fue realizada por Marcela Goldsack (2021) titulada “Inclusión y diversidad en el aula: experiencia de docentes de primer año de la carrera de obstetricia y puericultura facultad de medicina-universidad de Chile” y la tercera es propuesta por Luz Luna (2021) nombrada “Actitudes docentes ante la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales”, estas tres coinciden con la idea del papel que tiene el docente para poder ejercer prácticas inclusivas en las aulas en diferentes niveles educativos, así mismo rescatan las experiencias que dicho proceso ha traído consigo a cada uno de las y los docentes ante la atención a la diversidad.

### **Marco Metodológico**

Para realizar la presente investigación sobre las Representaciones Sociales sobre Inclusión Educativa en docentes de una Escuela Primaria, se realizó con el método de las Representaciones Sociales, debido a que es una modalidad de conocimiento que permite elaborar comportamientos y una comunicación entre los sujetos, los cuales dan pauta a comprender la realidad física y social mediante los imaginarios personales que se generan, al tener contacto con las creencias, actitudes y valoraciones que la sociedad impone para comprender el mundo. Por lo tanto, se hace hincapié en que las Representaciones Sociales

no son estáticas, sino son subjetivas debido a la relación de los sujetos con las ideologías que impone el contexto en el cual se desarrollan ante algún objeto, fenómeno o situación.

El método de las Representaciones Sociales se caracteriza por buscar Reconocer los saberes del sentido común que se construyen en la medida en que cambian los grupos de un contexto a otro y su relación con las problemáticas sociales.

Por ello, se realizó una investigación de tipo cualitativa debido a que, esta metodología es orientada para dar sentido, comprender y explicar por relaciones causa-efecto la realidad social, este método no manipula ni controla los hechos, sino que los relata y demuestra ser efectivos para estudiar la vida de las personas, la historia y las relaciones sociales y los fenómenos existentes en la cotidianidad.

La metodología cualitativa según Steve Taylor y Robert Bogdán (1996) actúa como intermediario entre los significados o predisposiciones al actuar de cierto modo y la acción misma. Las personas están constantemente interpretando y definiendo a medida que pasan a través de situaciones diferentes, además que el proceso de interpretación es dinámico, permite a su vez que la persona interprete y le brinde significado a algo según sea la apropiación de la situación.

Por ello el tipo de estudio implementado fue el exploratorio propuesto por Manuel Sáez (2017) debido a que este permite estudiar temas que son poco conocidos, además se enfoca primordialmente en algún problema o fenómeno que no tiene el suficiente información o impacto en la cotidianidad, lo cual da pauta a que el investigador formule hipótesis que favorezcan la comprensión del tema que se investiga. En este caso las Representaciones Sociales ante la Inclusión Educativa forman parte de la exploración debido a los diversos componentes que son involucrados por la sociedad y por lo tanto dan acceso a la indagación de las ideologías, creencias, imágenes y significados que se tienen ante el fenómeno para generar así una respuesta y volver lo desconocido en algo significativo para el sujeto.

Siguiendo la delimitación de este proceso investigativo, para la relación de datos se hizo uso de un cuestionario, debido a que como lo menciona Julio Meneses (2016) el cuestionario es el instrumento estandarizado que se emplea para la recogida de datos

durante el trabajo de campo de algunas investigaciones, se puede decir, que es la herramienta que permite plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas, empleando el tratamiento cuantitativo y agregado de las respuestas para describir a la población a la que pertenecen y/o contrastar estadísticamente algunas relaciones entre medidas de interés.

Este cuestionario se realizó en Google Forms con un total de 24 ítems las cuales permitieron reunir la información brindada por las y los docentes, en estos ítems se encuentran preguntas abiertas que dan pauta al conocimiento de las experiencias que se han forjado mediante el proceso inclusivo en las aulas.



Esquema 1. Triangulación de información en RS (elaboración propia)

Para analizar el proceso de la información obtenida se hizo uso de la triangulación debido a que esta permite organizar los datos para después crear conclusiones que den pauta a una mayor comprensión del tema que se estudia. Así mismo posibilita un análisis detallado de lo que se pretende estudiar, la manera en la que se da a conocer y la interpretación propia de los datos para brindar significado a la investigación y confiabilidad del estudio y los datos que se obtuvieron.

## Hallazgos

Entre los docentes la construcción de los saberes pedagógicos surge de fuentes variadas que provienen ya sea de la experiencia particular de la vida, del proceso de formación inicial

docente o de las vivencias generadas en las aulas durante el desarrollo de su ejercicio como integrantes de comunidades escolares. En este sentido debe entenderse que las Representaciones Sociales, es parte de un continuo de conocimientos que están en permanente cambio, sin embargo, resulta posible aproximarse a la génesis de estos retomando acciones vinculantes con el recuerdo de las ocasiones prima donde se tuvo la oportunidad de tener contacto con conceptos o ideas vinculantes a los términos en cuestión.

Para llevar a cabo la interpretación de los datos obtenidos se retoman las Representaciones Sociales con respecto a las experiencias docentes en torno a la Inclusión Educativa, por ello se rescata la idea principal que manifiestan las y los docentes referente a las características que como docente lo determina para ser Inclusivo en el cual la mayoría de las opiniones sintetizan en expresiones como la siguiente:

“Reconocer las diferencias de cada individuo, así como ser empática, responsable, servicial y de mente abierta a los cambios y a la diversidad, hacer ajustes en la planeación, modificar las metodologías de enseñanza, ser tolerantes, investigar, innovar, actitudes, ensayo-error”.

#### **Síntesis sobre docencia inclusiva**

Al respecto Antonia Casanova y Humberto Rodríguez (2014), mencionan que la diversidad en las aulas exige la formación del profesorado a fin de que este desarrolle una visión polivalente, es decir, que el docente cuente con las competencias básicas que le permitan desarrollar acciones para la intervención educativa, no solo enfocándose en los perfiles de las y los estudiantes, sino que también considere los aspectos particulares de las y los alumnos, para ello es necesario identificar los contextos en los cuales se desenvuelven, para conocer las características e implementar estrategias que se lleven a cabo para promover un avance en la efectividad de la intervención educativa

Además, se considera pertinente indagar ante las estrategias que las y los docentes imaginan que son efectivas para llevar a cabo el dicho proceso, para ello se rescatan ideas planteadas tal como la que se presenta a continuación:

“Aprovechar la heterogeneidad de los niños, niñas y adolescentes, para promover aprendizajes cooperativos grupales, que valoren y promuevan su capacidad para apoyarse mutuamente y revalorarse el valor educativo del juego y la forma en que metodologías lúdicas y participativas, permiten alcanzar de mejor manera los objetivos previstos”.

### **Síntesis sobre estrategias inclusivas en el aula**

Ser un docente capacitado para atender la diversidad de necesidades, condiciones y características de los alumnos es un reto y un compromiso que debe mantenerse lineal ante los profesionales, Antonia Casanova y Humberto Rodríguez (2014) hacen referencia a la preparación del profesorado puesto que la consideran imprescindible durante su intervención, debido a que, permite que no solo haya un enfoque en los perfiles de los alumnos, sino que, se consideren todos los aspectos particulares, los contextos, características y estrategias que den pauta a una efectividad durante la intervención educativa.

Por otro lado, se analizó como las y los docentes consideran que ha impactado la Inclusión Educativa durante el desarrollo de la práctica docente y se rescatan los siguientes comentarios:

“Requiere de tiempo y del diseño de una buena planeación para atender la diversidad del grupo y las discrepancias que en él se presentan, además del conocimiento de estrategias adecuadas acordes con los ritmos, necesidades e intereses de cada alumno, para así o poder cumplir con el objetivo de enseñanza aprendizaje”

### **Síntesis sobre práctica docente inclusiva 1**

“Un verdadero reto, pero no abordar el tema de la inclusión, sino aplicar la inclusión en la práctica educativa, por los tiempos destinados a las necesidades de algunas personas en particular y al resto del grupo, el profundizar en las estrategias y adecuarlas al resto de los demás, para evitar que nuevamente la persona se sienta excluida”

### **Síntesis sobre práctica docente inclusiva 2**

Para llevar a cabo prácticas inclusivas es necesario que los docentes sean capaces de detectar aquellas necesidades y características de quienes forman parte del centro educativo, para que con base a ello se lleve a cabo la innovación y adecuación de lo que sea necesario para que se brinde la atención adecuada a todas y todos (Echeita & Ainscow, 2011).

Encontrado que finalmente existen experiencias positivas ante dicho proceso, sin embargo, se reconoce el cambio de las prácticas que con base a lo que la diversidad se ha provocado, sin embargo, esta experiencia sigue siendo compleja para determinar las adecuaciones que deben ser implementadas para así lograr ser un docente inclusivo.

La mayoría de las veces, las prácticas que los docentes desarrollan son emitidas por las experiencias o por las necesidades que ellos como maestros encuentran dentro de su aula, la habilidad de identificar las necesidades de los alumnos, conocimiento de metodologías, desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje que sea de forma cooperativa, por agrupamientos y sobre todo heterogéneo, sin embargo, dichas características son desfavorable por la falta de capacitación, por ello, con las respuestas dadas se puede deducir que es necesario seguir con la preparación que les de alternativas para una Inclusión total de los alumnos.

## **Discusión y Conclusiones**

Hablar de Representaciones Sociales sobre docencia inclusiva entre profesores de una Escuela Primaria alude directamente a los significados construidos sobre y a partir de las experiencias vividas en torno a ella, considerándola un espacio, escenario o concepto socializado. Es pertinente recordar que la Inclusión no se trata solo de la presencia de alumnos con discapacidad en los espacios de la escuela regular, sino, que se trata de una estrategia compleja de carácter corresponsable que pretende satisfacer las necesidades desde todos los estudiantes dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, se deduce que la docencia inclusiva en una Escuela Primaria se sigue percibiendo como aquel proceso complejo para llevarse a cabo, esto desde las experiencia individual de las y los docentes, debido a que este, debe permitir la plena presencia y



participación de todos los alumnos, sin embargo, quienes están frente a grupo suelen sentir que no son totalmente capacitados para poder brindar una atención realmente asertiva para los alumnos con necesidades educativas, incluso para los alumnos en general.

Así mismo, se detecta que las y los docentes consideran llevar a la docencia inclusiva está asociada con lo que imparten, modifican o adquieren en sus prácticas, y pocas veces se manifiesta la necesidad de cambio de la cultura, los ideales y el significado que le dan a lo diferente, es por ello que reconocen la necesidad del compromiso por generar un cambio que sea para promover el bien común.

Dicha Representación Social se genera desde lo que las y los docentes han adquirido durante la intervención en el aula y lo que han escuchado en lo cotidiano, cada uno de ellos generan comentarios similares ante la percepción de la Inclusión, sin embargo, de manera individual conciben dicho término como favorable o complejo según el impacto que ha impartido ante la transformación del pensar, crear, actuar y sobrellevar los procesos de cambio que fomentan bienestar común.

Al llevar a cabo dicha investigación se deduce que para identificar como es que se adquiere la Representación Social fue necesario conocer aspectos personales y profesionales de las y los docentes que durante su trayectoria y el contacto con la nueva realidad han adquirido y en consecuencia esto ha conllevado a generar cambios o retrocesos en la manera en la que buscan identificar las necesidades de los estudiantes, para que con base a ello, se realicen intervenciones que atienden a la mayoría de las diversidades existentes en aula.

Por ello en dicha investigación se obtiene como resultado una Representación Social sobre la docencia inclusiva, también está conformada por los sentires, ideales y el significado que los profesionales han establecido ante dicho término, por ende, se deduce que este proceso en la Escuela Primaria sigue siendo complejo para algunos docentes debido a todo lo que conlleva atender a la diversidad sin contar con la preparación, la seguridad y el acompañamiento adecuado que de pauta a desarrollar el bien común.

Por ello, cabe resaltar que la Escuela Primaria cuenta con docentes que en su mayoría están interesados en comprender, adecuar y modificar las acciones, los ideales y la



intervención que se tiene para abarcar las necesidades y fomentar la aceptación ante aquello que aun genera intriga por no haber tenido contacto ante lo que se considera “diferente” y que en la actualidad será con lo que trabajaran constantemente permitiendo no solo el aprendizaje y la Inclusión para los alumnos, sino también, generar cambios en los docentes para aceptar y trabajar con y para la diversidad, con la intención de promover mediante su interacción la Inclusión Educativa en los centros escolares.

Esta investigación permite identificar que la idea de docencia inclusiva aun sigue en construcción, y que los docentes son principalmente agentes de cambio enfocados en las prácticas que se desarrollan diariamente en las aulas con interés de atender a las diversidades.

## Referencias

- Casanova, A., & Rodriguez, H. (2014). La Inclusión Educativa un horizonte de posibilidades. LA MURALLA, S. A.
- Echeita, G., & Mel, A. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo.
- Goldsack, M. (2021). Inclusión y Diversidad en el aula: Experiencia de docentes de primer año de la carrera de obstetricia y puericultura facultdad de medicina- Universidad de Chile.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenomeno, concepto, teoría . En S. Moscovici, Psicología Social II Pensamiento y vida social Psicología social y problemas sociales (págs. 469-494). PAIDÓS.
- Luna, L. (2021). ACTITUDES DOCENTES ANTE LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES . CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR.
- Meneses, J. (2016). El cuestionario . Universitat Oberta de Catalunya.
- Moscovici, S. (1975). El homnre en interacción: máquina de responder o máquina de discurrir. En S. Moscovici, INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA SOCIAL (págs. 75-82). Editorial Planeta .

- Paredes, J. (14 de febrero de 2022). Inclusión Educativa: Un pilar fundamental en la enseñanza actual. blog.pearsonlatam.: <https://blog.pearsonlatam.com/en-el-aula/inclusion-educativa-pilar-fundamental>
- Sáez, M. (2017). Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos. UNED.
- Sevilla, D., Pavón, M., & Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. SciELO, 18(78).
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1996). Introducción ir hacia la gente. En S. Taylor, & R. Bogdan, Introducción a los métodos cualitativos de investigación . Paidós .

## **Informe final de la investigación: Constructos sobre la equidad de género de estudiantes de la licenciatura en educación preescolar del IESEN**

Dr. Salvador Rodarte Barrón

salvadorrodarte@iesenlerdo.mx

Dra. Fabiola Lizet González Gutiérrez

fabiolagonzalez@iesenlerdo.mx

Mtra. Solyenitzi Guadalupe González Gutiérrez

gonzalez.solyenitzi@gmail.com

Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal Gral. Lázaro Cárdenas del Río

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

### **Resumen**

La formación de maestros en México ha sido responsabilidad de las escuelas normales, cuyo currículo busca preparar a futuros docentes para vincular los contenidos escolares con las necesidades sociales y políticas de los estudiantes. Actualmente, los alumnos atraviesan el sistema educativo en condiciones y oportunidades diversas. Por lo tanto, la organización y aplicación de la enseñanza en estas instituciones deben centrarse en garantizar el acceso, el derecho, la calidad y el desarrollo humano equitativo desde el aula. La equidad de género en el sistema educativo es aún limitada, con pocos escenarios verdaderamente igualitarios.

El informe presentado analiza cómo los alumnos del octavo semestre de la licenciatura en educación preescolar del IESEN perciben y enfrentan situaciones de discriminación, violencia y equidad de género. Busca fomentar una implicación más formal en las prácticas educativas sobre equidad de género, más allá de las interpretaciones de los estudiantes. Utilizando un enfoque metodológico cualitativo con diseño exploratorio y descriptivo, el informe se basa en entrevistas a estudiantes de la licenciatura. Los resultados revelan una carencia de información para identificar procesos de cambio en la formación docente y la equidad de género, impidiendo una formación integral adecuada a los nuevos escenarios educativos.

**Palabras clave:** equidad, igualdad, equidad de género, formación docente

### **Planteamiento del problema**

La igualdad de género es una necesidad creciente impulsada por movimientos sociales, haciendo crucial que la formación inicial de docentes aborde estos desafíos. Los estudiantes requieren nuevas respuestas y propuestas que prioricen el desarrollo equitativo de capacidades, dignidad, justicia social y bienestar.

Las escuelas normales están comprometidas con propuestas educativas centradas en la equidad, respeto y libertad de oportunidades, ayudando a los niños a crecer sin estereotipos y programas obsoletos.

La educación es clave para combatir la desigualdad de género, difundiendo valores y comportamientos inclusivos. La falta de oportunidades para mujeres ha sido criticada por limitar su integración social, especialmente con el aumento de la violencia de género.

Incorporar una perspectiva de género en la formación docente es esencial para fomentar una cultura no sexista e inclusiva, desarrollando habilidades esenciales para la vida.

Esta investigación busca influir en propuestas, investigaciones y formación continua de futuros docentes, abordando el desafío de construir sociedades más igualitarias y menos violentas.

La equidad de género se basa en la justicia social y cultural, y rara vez se alcanza, dejando vulnerables a los grupos minoritarios (Pérez, 2018). Implica igualdad de oportunidades y derechos para hombres y mujeres, pero los modelos sociales y culturales perpetúan desigualdades (National Academy of Sciences, Engineering, and Medicine, 2020).

Varoucha (2014) distingue entre sexo (biológico) y género (construcción social), señalando que las diferencias biológicas crean roles específicos. Los estereotipos de género, definidos por Cook (2010) como preconcepciones basadas en características físicas, influyen en la identidad de género.

Lagarde (1997) afirma que la teoría de género permite analizar relaciones y conflictos entre géneros, así como sus capacidades para enfrentar dificultades. La escuela y la familia deben educar en igualdad y evitar reforzar estereotipos de género (Reynoso, 2011).

Es crucial estudiar las concepciones sobre discriminación y violencia de género en estudiantes de segundo semestre de las licenciaturas en educación preescolar y telesecundaria del IESEN, ya que muchas prácticas afectan la educación de género en las escuelas de práctica. La equidad de género debe ser un principio fundamental en la formación desde las escuelas normales.

En la formación docente de la licenciatura en educación preescolar del Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal Gral. Lázaro Cárdenas del Río, se observa una carencia en la implementación de estrategias para la educación de género, enfocándose más en la diversidad y necesidades educativas especiales. Esto es una desventaja ante la creciente necesidad de educación de género.

En Durango, la violencia de género es alarmante. Desde la alerta de violencia de género en 16 de los 39 municipios en 2018, los índices no han disminuido. En 2021 se registraron 14 homicidios de mujeres, 10 feminicidios, y en 2022, 26 homicidios, 18 feminicidios. La cantidad de niñas víctimas y los casos donde los agresores evaden el castigo son preocupantes.

Las escuelas normales deben tomar medidas educativas. Solís (2016) señala que la escuela debe trabajar hacia modelos no sexistas y más democráticos, formando generaciones que enfrenten los retos de la sociedad con equidad. Las condiciones actuales han evidenciado el sexismo en la educación y la necesidad de transformarlo.

La educación democrática, igualitaria y obligatoria es fundamental para luchar contra la violencia de género (Hernández, 2013). Fomentar la equidad de género desde la formación inicial puede generar una cultura de valores que mejore la situación personal y social de los alumnos.

Esta investigación es viable debido a la problemática en la implementación de estrategias para la educación de género en las instituciones formadoras y la falta de cursos

específicos en los planes de estudio. La escuela tiene un papel crucial como agente de socialización y transmisora de valores. Investigar cómo los estudiantes perciben y comprenden la equidad de género y cómo esto se refleja en su lenguaje y prácticas educativas es relevante.

Además, en el contexto de alerta de violencia de género en Durango, la investigación puede contribuir a identificar acciones institucionales que fomenten una cultura de equidad y ciudadanía. Esta cultura permitiría mejorar la situación personal y social de los alumnos y su entorno, formando ciudadanos libres, empáticos y responsables.

Por ello, la pregunta principal se establece de la siguiente forma: ¿Cómo son los constructores en torno a situaciones de discriminación, violencia y equidad de género simbólico de los alumnos octavo semestre de la licenciatura en educación preescolar del IESEN?

La investigación se establece buscando que desde la formación inicial de los docentes en relación a la Educación con Equidad de Género, cuyo objetivo es realizar un diagnóstico sobre los constructos en torno a situaciones de discriminación, equidad y violencia de género material o simbólico de los alumnos de la licenciatura en educación preescolar del IESEN lo que permitirá identificar si existen diferencia entre hombres y mujeres, y avanzar hacia orientaciones y propuestas que permitan enfrentar los problemas que afectan la igualdad de oportunidades desde las prácticas educativas.

### **Marco teórico**

Este estudio analiza la equidad de género, influenciada por constructos sociales y prácticas culturales. La equidad busca asegurar iguales oportunidades y derechos sin discriminación para hombres y mujeres (Ursuni, 2017). Sin embargo, los modelos sociales y culturales perpetúan desigualdades y discriminación hacia mujeres y minorías (Ursuni, 2017).

La equidad se forma a partir de actitudes, valores, creencias y comportamientos, influenciados por contextos social, cultural, económico y político. La educación diferenciada promueve patrones de comportamiento distintos (Ursuni, 2017). Según

CONAPRED, la inequidad se manifiesta en baja participación femenina en política, brechas salariales y acceso limitado a recursos.

Escuelas y familias son cruciales para educar en paz e igualdad de género, fomentando valores no sexistas (Solís, 2016). La formación inicial de estudiantes es clave para fomentar la equidad y prevenir la discriminación y violencia de género (Solís, 2016).

Los estereotipos de género, según Butler (2010), son creencias y prejuicios sobre roles y actitudes de cada género (p. 15). Estos estereotipos pueden llevar a discriminación y violencia, por lo que es esencial desmontarlos mediante educación inclusiva y equitativa. La violencia de género, una violación de derechos humanos, resulta de expectativas normativas sobre roles de género y relaciones desiguales de poder (Heise, 2008). Páez (2021) menciona la importancia de desnaturalizar relaciones de dominación que favorecen a los varones y reproducen desigualdades y violencia.

La discriminación es una exclusión estructural basada en desigualdades aceptadas por la sociedad, vulnerando derechos humanos y oportunidades. Según la Asamblea General de las Naciones Unidas (1966), es "cualquier distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en raza, color, linaje u origen nacional o étnico" (p. 2). Abordar la discriminación integralmente es esencial para una sociedad justa e igualitaria.

El principio de igualdad, basado en la racionalidad, es crucial para una sociedad con acceso igualitario a derechos y oportunidades. Abordar la discriminación interdisciplinariamente es necesario para combatirla y lograr una sociedad más justa y equitativa para todos (Torres, 2005).

El estudio de la equidad de género en la educación superior y específicamente en las escuelas normales busca promover la igualdad de oportunidades y condiciones para todos los estudiantes, respondiendo a los derechos universales y la justicia, fundamentales para sociedades dignas.

La Universidad de Guadalajara ha explorado la equidad de género, destacando que los constructos sociales y las formas de ejercer el poder según cada cultura dificultan su cumplimiento, afectando a grupos minoritarios (Winfield et al., 2017).



En Colombia, un estudio sobre la percepción de estudiantes universitarios sobre la equidad de género en educación superior analizó cómo los jóvenes ven el liderazgo femenino y el empoderamiento en el ámbito laboral, social y universitario. Calabuig Puig (2019) enfatizó la importancia de promover valores de igualdad efectiva entre hombres y mujeres desde la universidad.

Ana María Hernández (2011) destacó la necesidad de revisar los planes de estudio para incorporar explícitamente la equidad de género, promoviendo cambios en prácticas educativas sexistas y discriminatorias.

En Colombia (2010), otro estudio abordó las dificultades académicas y sociales que enfrentan las estudiantes universitarias, como el embarazo adolescente, feminización de la pobreza y violencia, influyendo en su deserción académica y acceso a la educación superior.

En Chihuahua, México (2010), se examinó la perspectiva de género en la educación, planteando la escuela como un agente de socialización para superar estereotipos de género, formando generaciones capaces de enfrentar una sociedad compleja con equidad.

Aunque hay estudios sobre equidad de género en educación superior en Latinoamérica, en México hay pocos enfoques específicos en educación normal. Es necesario investigar más para incluir talleres y cursos que orienten a los estudiantes en sus prácticas educativas, contribuyendo a erradicar la violencia en todas sus formas.

## **Metodología**

Este estudio emplea la fenomenología como método cualitativo para explorar las percepciones y significados sobre la equidad de género, violencia de género y discriminación entre los estudiantes del octavo semestre de la licenciatura en educación preescolar del IESEN. La fenomenología, según Husserl (1997), ofrece un enfoque descriptivo y filosófico que sirve como base para una psicología empírica sólida y una revisión metódica de las ciencias. Embree (2003) propone el “Análisis reflexivo”,

enfaticando el lema “ir a las cosas mismas” para evitar la erudición y centrarse en la investigación real.

El estudio utilizó entrevistas semiestructuradas para capturar la experiencia vivida de los estudiantes, abordando tres categorías: percepción personal sobre la equidad de género, violencia de género y discriminación; experiencias en sus prácticas educativas; y propuestas para la implementación de un curso sobre género. Se seleccionaron alumnos del último semestre para obtener una visión precisa de su experiencia acumulada a lo largo de la carrera.

El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, eligiendo casos accesibles y próximos para facilitar la recolección de datos. Las entrevistas se llevaron a cabo entre marzo y mayo de 2024.

## **Resultado**

El análisis de resultados sobre discriminación, violencia y equidad de género entre los alumnos de octavo semestre de la licenciatura en educación preescolar del IESEN revela una limitada o inexistente consideración de temas de género, perpetuando dinámicas riesgosas para la equidad. Es crucial conocer las opiniones de los estudiantes para diagnosticar y mejorar los programas, integrando cambios que disminuyan la violencia y promuevan una sociedad más inclusiva.

Las categorías de análisis fueron: conceptos, violencia de género, prácticas educativas y formación inicial. Los resultados muestran que persisten estereotipos de género en las respuestas de los estudiantes, divididos en subcategorías: tareas domésticas (clásicas), delicadeza en actividades (biológicas), y roles de apoyo o riesgo según el género (fortaleza).

Estas percepciones indican que, aunque se reconoce la igualdad, persisten características definidas por género, representando un reto para lograr una sociedad igualitaria en derechos, desarrollo humano y oportunidades.

Si me pregunta a mi pues sí creo que somos iguales pero afuera no es tan igual la situación porque todavía está muy marcado para la mujer el hecho de que porque eres

mujer no me puedo defender, es un riesgo andar en la calle muy temprano o a las 12 de la noche pero es desde pequeñas que nos enseñan a jugar a cosas según tu género los carritos, los trastecitos, las canicas, las princesas, si era muy marcado desde chiquitos. (Entrevista 8)

Lo significativo en relación a los estereotipos entre las mujeres y los hombres, 7 estudiantes mencionaron que no encuentran algo que los diferencie, pero 2 de las respuestas de manera muy reiterativa mencionan que es la delicadeza y el ser detallista características que distinguen a las mujeres y los hombres presentan más.

Bueno, yo creo que la única característica definida ahorita actualmente es la física, desde mi perspectiva no considero que haya algo que solamente que puedan hacer las mujeres o los hombres, aunque viéndolo de forma general yo creo que muchos aún tenemos la idea de que lo que caracteriza a una mujer pues es limpiar la cocina o cosas así... en lo personal no creo que haya uno más que otro pero como le comentaba a un hombre lo seguimos caracterizando como fuerte y que él tiene y puede trabajar y de alguna manera eso le da más derechos, hasta cierto punto más que a las mujeres. (Entrevista 3)

Lo que se puede observar en las entrevistas a las estudiantes, es el manifiesto de una generalidad al percibir que existe una diferencia que no permite la igualdad de manera plena pues se sigue usando en las concepciones distinción a la igualdad de capacidades en donde la mujer la caracteriza la sensibilidad, la delicadeza y el su lado maternal, en cambio al hombre lo caracteriza la fuerza física pues tiene más ventajas al considerar la valoración de la fuerza física como característica positiva asociada al poder aludir que los hombres son mejores para realizar diversas actividades como es cargar cosas pesadas o estar en lugares de más riesgo, como se mencionan a continuación:

“Creo que la mujer se caracteriza por su sensibilidad y servicio como eso que sientes al realizar las actividades cotidianas, sacando un lado materno desde pequeñas.”

(Entrevista 6)

El hecho de definición de los modelos tanto masculino como femenino, es el resultado de construcciones socioculturales, en donde es normal que

se "naturalicen" o "biologíen" sus definiciones, lo que resulta preocupante. No hace falta decir que esto es sexismo y discriminación. Es decir, se asume que las mujeres y los hombres nacieron con características, cualidades y atributos asignados a lo femenino y lo masculino, estableciéndose esto como un "deber ser", en lugar de asumir que fueron aprendidos como producto de un proceso sociocultural. Esta asignación donde juegan un papel muy importante la familia y la escuela, ya que son las instancias importantes del proceso de formación.

"Bueno, estereotípicamente a la mujer la caracterizan por ser emocional por ser más sensible y en algunos casos débil pues a diferencia del hombre que es fuerte para todo lo que hace." (Entrevista 1)

Lo que nos lleva a analizar las respuestas mencionadas por los estudiantes referentes a lo que entienden los estudiantes por igualdad de género, ellos mencionaron de manera significativa conocer que lo consideran en las subcategorías de derecho, en un marco de justicia, la imparcial y obtener las mismas oportunidades pues al tener esta para ellos se cumplía con la igualdad pues al estar en las mismas condiciones las posibilidades de salir adelante favorecen a todos por igual, en todos los ámbitos de su vida, sin distinción.

"Bueno, yo entiendo o el concepto que he construido en este tiempo es que a todos se nos trata por igual sin importar si somos hombres o mujeres teniendo las mismas libertades, responsabilidades, derechos y en su caso castigos". (Entrevista 6)

"Que todos y todas debemos ser tratados por igual tenemos los mismos derechos, las mismas obligaciones, las responsabilidades debemos ser tratados con el mismo respeto en la vida cotidiana, en la salud, en lo laboral, en la educación". (Entrevista 8)

"El hombre y la mujer sean tratados en el mismo plano, que se respeten los derechos de ambos, dándoles las mismas oportunidades, que se puedan desempeñar a lo largo de su vida". (Entrevista 9)

Al hablar de las actividades en las que estudiantes mencionaron se les ha limitado por ser mujeres, se puede interpretar que la concepción sigue estando presentes en

estereotipos y prácticas, en donde la reproducción está sujeta a relaciones jerárquicas, de desigualdad, discriminación, opresión y otras violencias contra mujeres y disidentes. En este sentido, se sigue asumiendo un concepto de superación y problematización en los diversos ambientes en dónde se desarrollan de manera cotidiana la como lo mencionan los alumnos.

Sí, bueno, de echo también le comenté en trabajos en donde he estado, tipo he llegado a pedir trabajo y me dicen para ti sólo tengo de cajera pero con mucha supervisión e incluso hay mucho cortes durante el día, o bien, solamente acomodando los productos o sea, haciendo actividades de acomodo bolsitas de dulces a diferencia de los hombres ellos pueden ir a llevar el dinero a los bancos, ellos pueden ir a acarrear las cosas, ellos pueden salir fuera del establecimiento y, como que les tienen más confianza a los hombres cuando de manejar o llevar dinero se trata, mientras las mujeres sólo servimos para actividades simples. (Entrevista 3)

Es importante hacer mención que aunque existen muchos esfuerzos por igualar las oportunidades en nuestros días en nuestra sociedad sigue la clasificación de los géneros y sus funciones se siguen mostrando relaciones de poder desiguales que limitan el ejercicio de derechos, fundamentalmente de las mujeres en mayor medida.

Sí, bueno por ejemplo yo estoy en un grupo de iglesia y no nos dejaban coordinar por ser mujeres, por el hecho de no tener el tiempo, no lo íbamos a hacer o teníamos otras actividades que nos distraían y en la preparatoria si mal no recuerdo también estuve en un consejo estudiantil y no, no querían que fuéramos elegidas por ser mujeres pero peleamos y lo conseguimos pero si se sigue dando y es complicado porque nos toca hacer esfuerzo doble. (Entrevista 6)

Lo anterior nos lleva a considerar que en temas de equidad para los estudiantes continúan siendo brechas que derivan en diversos problemas sociales por del nulo respeto a las diferencias, aunque se siga considerando como que hombres y mujeres somos iguales los estereotipos de construcción sociocultural siguen siendo definitivos y de gran impacto como en el caso de la violencia de género en donde los estudiantes conceptualizaron las

subcategorías de no respetar derechos, normas, acciones que provocan actos dañinos sobre la vida del otro.

“Yo creo que son todas aquellas acciones que discriminan a una persona, que privan de realizar lo que esa persona desea hacer y pues básicamente es todo lo que dañe a una persona.” (Entrevista 8)

En relación a los tipos de violencia las subcategorías que surgieron de las entrevistas fueron: verbal, física, sexual, de género, psicológica y la emocional, siendo significativo que se mencionó la laboral y la doméstica, pero en todas con una marcada tendencia a que estas le afectan más es a las mujeres.

Siento que se agrade más a la mujer por los casos de feminicidios donde hay abuso sexual y de todo tipo por parte del hombre hacia la mujer; en los hombres también existe, pero la diferencia es que este se da entre los hombres, si viven la violencia, pero actualmente se ven muchos casos graves donde los hombres violentan a las mujeres. (Entrevista 1)

Los estereotipos, roles y sesgos sociales se transmiten en un porcentaje elevado dentro de las escuelas por ello las instituciones educativas como parte del tejido social son lugares formativos de impacto que deben trabajar temas de educación de género pues los maestros y las maestras se constituyen como modelos de referencia que contribuyen a tomar conciencia de la problemática y es en las aulas en donde se puede modificar los patrones actuales sobre los conceptos de equidad e igualdad.

En la entrevista se puede ver que los estudiantes destacaron con certeza que como maestros trabajan los temas género fácilmente y sus clases siempre son iguales para todos pues ellos propician equidad e igualdad, sin embargo, al momento de solicitar una explicación sobre cómo realizan las actividades se destaca que muchas de las veces son de manera inconsciente y que en algunas ocasiones han trabajado con material clasificado para las niñas y otro para los niños.

“Sí, pues de manera inconsciente clasifica a los niños en las actividades por rapidez o eficiencia, pero lo hace de manera inconsciente.” (Entrevista 9)



“En una ocasión recuerdo que puse unas florecitas, unas eran amarillas y otras rosa, y los niños no me aceptaban enojados las rosas y pues tuve que darle a los niños las amarillas para poder seguir.” (Entrevista 2).

La educación de igualdad de género dentro de las escuelas permite que el docente mediante sus prácticas educativas y por medio del lenguaje promover en sus alumnos concepciones más abiertas, respetuosas, inclusivas y críticas, evitando ver al género femenino distinto, reconociéndolo igual al del hombre, con capacidad de autonomía. Esto permitiría reducir la discriminación de la mujer, pero también las violencias que son generadas por la relación desigual que existe entre los géneros desde la infancia.

“El lenguaje que promuevo es uno en el que se respete mucho tanto a cualquier individuo que esté dentro del salón de clases y de qué forma lo realizo por promoviéndolo siendo el ejemplo inicialmente mi lenguaje debe ser más adecuado en cualquier momento.” (Entrevista 5).

En relación al desafío que existe en la formación inicial dentro de las escuelas normales en las entrevistas se manifiestan diversas posturas en torno a la perspectiva de género, pues los estudiantes mencionaron que existe una brecha entre lo que se les da en clases, en los cursos de su formación general y las relacionadas con las de educación de género fueron reiterativos en referirse que en la normal no se dan las bases pero ellos sacan las actividades pues tienen conocimientos personales sobre el tema

En mi formación no recuerdo, pero me ha servido lo que me han enseñado desde casa considero que son responsabilidades que te enseñan tus familiares desde la distribución igualitaria y justa de los quehaceres de la casa y eso previene la violencia desde el punto en qué tratamos de comunicar todas las situaciones que nos parecen injustas e insatisfactorios, me parece que eso es una manera muy fuerte de prevenir violencias y eso es lo que hago con mis alumnos en la clases pero en la normal no (Entrevista 5).

Los estudiantes consideran importante incluir en su formación inicial temas de equidad de género, afirmando que durante sus estudios en la normal la educación con perspectiva de género significa la formación del docente de manera integral.



Pues creo que así abordar el tema como tal no, hasta ahorita nunca antes habíamos hablado de esto en alguna clase, nunca se había tocado el tema, así como en esta entrevista y si es necesario en nuestra práctica porque a veces no sabes qué responder a tus alumnos pues muchas veces ellos traen problemas de este tipo, muy personales que impiden que aprendan contenidos y nosotros sin saber, lo sacamos, pero no sabemos si se hizo bien. (Entrevista 7).

La educación de género implica retos que van más allá de que las mujeres estén en las escuelas, es brindar desde la escuela erradicar prácticas que se pueden convertir en problemas sociales graves, los estudiantes manifestaron su sentimiento al cuestionarlos sobre su sentir para poder trabajar estos temas siendo maestros que están en su fase final de formación.

Pues si me tocara trabajarlos me sentiría muy débil porque como le comento o sea no se trabajan para nada y yo creo que esos también los puedes enfocar desde preescolar o sea les estas metiéndoles el chip a los niños desde pequeño que no hay algo para mujeres o algo para hombres que se les tiene que respetar por igual que no puedes agredir a nadie, debes respetar a todas las personas. (Entrevista 3).

La verdad yo siento que puedo tener las bases, pero no estoy totalmente lista ya que estamos como en un cambio muy continuo, pero siento que tengo la inquietud para poder prepararme y llevarlo a cabo. (Entrevista 6).

El hallazgo más significativo de la aplicación de la encuesta muestra que la base de la igualdad entre hombres y mujeres en las prácticas educativas de los estudiantes dentro del IESEN debe centrarse en encontrar alternativas que permitan mostrar a los estudiantes mediante sus prácticas el acceso igualitario a los servicios educativos en sistema educativo nacional, progresivamente transformado libre de discriminación y bajo a conceptos y términos actuales que den respuesta a las necesidades de sus estudiantes. Buscando dar certeza a los estudiantes que mediante su trabajo docente evidencien que se cumple con el objetivo de formar a sus alumnos con principios de libertad, igualdad, equidad, seguridad, bienestar y con ello lograr mejores relaciones entre hombres y mujeres para que todos tengan beneficios que favorezcan su calidad de vida y disminuya las

consecuencias de la mala o nula comprensión sobre conceptos de igualdad o equidad para prevenir a las inclusive nuevas formas de violencia que tienen mucho que ver con la supuesta comprensión del concepto de igualdad que muchas de las veces es la que transmitimos en las aulas de clase y que nuestros alumnos posteriormente usan para su desarrollo social.

### **Discusión y conclusiones**

El análisis de estudiantes de octavo semestre de la licenciatura en educación preescolar del IESEN muestra que persisten estereotipos de género y prejuicios. Estos estereotipos, reflejados en las prácticas docentes, presentan un desafío para las escuelas normales, que deben mejorar sus programas de estudio en relación con la equidad de género y la prevención de la violencia.

Es urgente adoptar un enfoque de género en las políticas educativas para garantizar la igualdad en el aula. A pesar de la abundancia de investigaciones sobre el tema en Europa, en México, especialmente en Durango, hay una falta de información, a pesar de la alta incidencia de feminicidios y violencia de género. Como menciona Valcárcel (2008), existe un "espejismo de la igualdad" que sugiere una superación de las desigualdades de género, pero la realidad es distinta, como lo demuestran los planes de estudio y las prácticas educativas.

La formación inicial de maestros debe priorizar temas de género, eliminando estereotipos y conceptos erróneos. Es crucial revisar y actualizar los programas de estudio en las normales para incluir contenidos sobre lenguaje inclusivo, identidad de género, y autores relevantes. Los cursos deben preparar a los estudiantes para abordar la diversidad de la población escolar, promoviendo una educación inclusiva y equitativa.

### **Referencias**

American Psychological Association. (2018). Guidelines for psychological practice with transgender and gender nonbinary people. <https://www.apa.org/practice/guidelines/transgender.pdf>

- Butler, J. (2010). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2016). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación. [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_29ene16.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_29ene16.pdf)
- Comisión Interamericana de las Mujeres. (2003). *Seguimiento del Programa Interamericano, SEPIA III, Género y Trabajo*. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cim/sepia.asp>
- Cook, M. (2010). *Igualdad de género y no discriminación en la jurisprudencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación*. Suprema Corte de Justicia de la Nación. Recuperado de [https://www.scjn.gob.mx/BoletinesElectronicos/Lists/Boletines%20Electronicos/Attachments/9/2010\\_11%20noviembre.pdf#page=21](https://www.scjn.gob.mx/BoletinesElectronicos/Lists/Boletines%20Electronicos/Attachments/9/2010_11%20noviembre.pdf#page=21)
- Embree, Lester. (2003). *Análisis reflexivo: Una primera introducción a la investigación fenomenológica*. Reflective Analysis: A First Introduction into Phenomenological Investigation. Edición bilingüe, inglés/castellano. Morelia: Red Utopía / Jitanjáfora.
- Heise, L. (2008). *Violence against women: An integrated, ecological framework*. *Violence Against Women*, 14(4), 1-24. <https://doi.org/10.1177/1077801207312292>
- Hernández, J. (2023). *Sí hay mujeres en Durango deseo para 2023: Que se levante la alerta de violencia de género*. *El Sol de Durango*. <https://www.elsoldedurango.com.mx/analisis/si-hay-mujeres-en-durango-9417040.html>
- Hernández, J. (2013). *La violencia de género en el Estado de Durango*. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 1(1), 32-41.
- Holguín y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 97-107), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

- Husserl, Edmund. (1997). *Psychological and Transcendental Phenomenology and the confrontation with Heidegger (1927-1931)*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Lagarde, M. (1996). El género, fragmento literal: 'La perspectiva de género'. En *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia* (pp. 13-38). España: Ed. Horas y Horas. Recuperado de [http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08\\_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/Biblioteca/LecturasComplementarias/Lagarde\\_Generopdf](http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/Biblioteca/LecturasComplementarias/Lagarde_Generopdf)
- National Academy of Sciences, Engineering, and Medicine. (2020). *Understanding the well-being of LGBTQI+ populations*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/25877>
- Páez, Florencia María. (2021). *Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios (Córdoba, Argentina)*. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 18(1), e45576 doi: <https://doi.org/10.15517/c.a.v18i1.45576>
- Pérez, M. (2018). *Equidad de género y poder: desafío para la convivencia en nuestras sociedades*. *Revista de Ciencias Sociales*, (28), 51-65.
- Real Academia Española. (2014). *Identidad*. In *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/identidad>
- Reynoso, I., Hernández, Camacho, G. (2011, junio). *La perspectiva de género en la educación*. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(28). <http://www.eumed.net/rev/ced/28/rchm.htm>
- Solís, M. (2016). *La formación docente y la educación en equidad de género*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 1325-1348. [https://doi.org/10.1016/S1405-6666\(16\)30096-7](https://doi.org/10.1016/S1405-6666(16)30096-7)
- Solís, M. (2016). *La formación docente y la educación para la equidad de género*. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 5(44), 24-45.
- Solís Sabanero, A. (2016). *La perspectiva de género en la educación*. En J.A. Trujillo

- Sen, A. (2000). Social exclusion: Concept, application, and scrutiny. Asian Development Bank. <https://www.adb.org/site/default/files/publication/156295/social-exclusion.pdf>
- Ursuni, S., & Ramirez Mercado, M.P. (2017). Equidad, Género y matemáticas en la escuela Mexicana. *Revista Colombiana De Educación*, (173), 211-232.
- Valcárcel, Amelia. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra/ Universitat de Valencia/ Instituto de la Mujer, Colección Feminismos.
- Vargas, M. (2014). La violencia de género como violación de derechos humanos. In *Ensayos sobre violencia de género* (pp. 67-90). Tirant lo Blanch.
- Varoucha, A. (2014). *Género y diversidad*. México: McGraw Hill.
- Varoucha, E. (2014). La identidad de género, una construcción social. *Mito Revista Cultural*, (1-5). <http://revistamito.com/la-identidad-de-generouna-construccion-social/>

## Los valores y la calidad de vida como componentes del bienestar subjetivo en estudiantes de Educación Superior

Jesús Alberto García García

jegarciag@uadec.edu.mx

Ángel Gerardo Charles Meza

gcharles@uadec.edu.mx

Juan Carlos Farías Bracamontes

carlos.farias@uadec.edu.mx

Universidad Autónoma de Coahuila

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

### Resumen

El contexto social y sus complejidades detonan problemáticas que afectan la vida académica de los estudiantes. La carencia de valores en la sociedad, el deterioro de la calidad de vida son sólo un ejemplo. Por lo anterior el objetivo de este estudio es describir y explicar cómo los valores y la calidad de vida son predictores del bienestar subjetivo de estudiantes universitarios. La metodología de la investigación fue descriptiva y predictiva, de diseño observacional, transeccional y con alcances descriptivos y predictivos. Se usó una muestra no aleatoria de 302 estudiantes universitarios, el 73 % fueron mujeres y el 27 % hombres. Los resultados indicaron que los valores y la calidad de vida tienen correlación positiva y estadísticamente significativa con el bienestar subjetivo de los estudiantes. Además, las variables independientes (valores y calidad de vida) son predictores del bienestar subjetivo con un 24 % de explicación. En conclusión, la mayoría de los estudiantes universitarios tienen altos niveles de calidad de vida y bienestar, sin embargo, experimentan emociones negativas y sentimientos de soledad que se deben atender mediante la promoción de competencias socioemocionales para que aprendan a canalizar sus emociones.

**Palabras clave:** valores, salud mental, bienestar subjetivo y emociones.

## **Planteamiento del problema**

Es indiscutible que los individuos necesitan definir sus propios parámetros de valores y calidad de vida, ya que existe una serie de circunstancias vitales y factores objetivos o subjetivos que obligan a los individuos a tomar decisiones y seleccionar entre las soluciones disponibles en función de sus personalidades y múltiples factores. Las elecciones y decisiones que las personas deben tomar a lo largo de su vida contribuyen a encontrar su sentido de la vida, que está estrechamente relacionado con la determinación de valores y la orientación valórica (Cepelová & Barnová, 2020).

Ante todas estas circunstancias y decisiones, el bienestar de los estudiantes se encuentra en riesgo. El aumento del estrés, sedentarismo, consumo excesivo de alcohol y drogas, un estilo de vida poco saludable y un entorno escolar violento, son aspectos que inciden en el nivel de bienestar de las y los jóvenes. El presente estudio, aborda el tema de los valores y la calidad de vida como componentes del bienestar subjetivo en estudiantes de Educación Superior.

Las preguntas de investigación que motivaron el estudio fueron: ¿qué valores son los más importantes para las y los universitarios? ¿Cuáles dimensiones de la calidad de vida son más representativas de las y los jóvenes? ¿Cuáles aspectos del bienestar subjetivo se encuentran con mayores puntuaciones? y ¿Cómo los valores y a la calidad de vida son predictores del bienestar subjetivo de las y los estudiantes de Educación Superior?

## **Marco teórico**

### **Una aproximación al concepto de valores**

Los valores representan una noción interdisciplinaria que es estudiada por profesionales de muchos campos de la ciencia. Se aborda en la filosofía, la pedagogía, la sociología, la ética o la psicología, pero el público no especializado también lo utiliza a menudo en la vida cotidiana. La mayoría de los axiólogos asignan un valor a todo lo que satisface a las personas, lo que consideran necesario, útil, lo que intentan lograr o lo que aprecian. Kučerová (1996) enfatiza que, si bien los objetos y fenómenos pueden existir sin un sujeto, los valores



dependen de su existencia, ya que se convierten en valores sólo si pueden satisfacer -o no satisfacer- sus necesidades.

Los valores son cualidades que nos permiten acondicionar el mundo para hacerlo habitable. Los valores (como la libertad, la solidaridad, la belleza) valen realmente porque nos permiten “acondicionar” el mundo para que podamos vivir en él plenamente como personas (Berríos-Valenzuela y Buxarrais-Estrada, 2013, p. 246). Desde otra perspectiva (Zeledón y Buxarrais, 2004, p. 68) se indica que el ser humano, debido a su inteligencia, es capaz de valorar las cosas y guiarse por lo que tienen de ideal. De esta manera, desarrolla unas actitudes o modos de ser ante los valores. Su conducta se define por el conjunto de actitudes que se convierten en hábitos y que constituyen la virtud. Por tanto, los valores se constituyen en una guía, una brújula, para nuestros comportamientos. Por estas razones es importante saber si los valores de los jóvenes están cambiando en relación con los de sus progenitores y los de la sociedad en general, o si la sociedad de consumo influye en la configuración de estos valores, entre otras cuestiones. En diversas ocasiones ante estas preguntas, comentarios y reflexiones se ha tratado de profundizar sobre cuáles son los referentes por los que se guía la juventud (Funes, 2010).

Los valores surgen de la relación mutua entre la calidad de un objeto y la calidad del sujeto evaluador. Algunos valores pueden asignarse no sólo a individuos, sino también a grupos sociales. Los valores sociales se acentúan a medida que permiten la integración de unidades sociales más elevadas y más amplias. La visión de una País integrado está vinculada a los valores de tolerancia y diversidad, y a la protección de las identidades culturales y nacionales, incluso de pequeños grupos étnicos (Cepelová & Barnová, 2020).

Los valores representan uno de los componentes más importantes del desarrollo mental, la madurez mental y la salud mental de los individuos (Mehešová, 2017). Desempeñan un papel formativo importante en el desarrollo de la personalidad y participan en la organización de la estructura de la personalidad. La participación en la creación de valores y experiencias relacionadas con ellos profundiza y amplía la satisfacción con la vida de los individuos, regula su percepción y actitudes ante el éxito y la pérdida, y también crea la base del sentido humano.

## Algunas nociones sobre la calidad de vida

Como la noción de calidad se analiza ampliamente desde muchos aspectos en una variedad de contextos a nivel de toda la sociedad (calidad de vida social, calidad del aire, calidad de los productos, calidad de la producción, calidad de la gestión, etc.), surge la necesidad de la definición de calidad de vida. Durante el proceso de evaluación de la calidad se deben considerar sus relaciones con una variedad de fenómenos y circunstancias.

En general, la calidad representa un valor asignado expresado en una escala de excelente a pobre; es una característica que distingue un fenómeno de otro, es decir, la vida de una persona de la vida de otra (Křivohlavý, 2002). En su definición de calidad de vida, Křivohlavý (2001) se centra en el grado de satisfacción de los individuos con el logro de sus objetivos que determinan la dirección de sus vidas. Significa que si los individuos trabajan en el cumplimiento de sus metas y también pueden alcanzarlas, evalúan su calidad de vida mejor que las personas menos exitosas. De manera similar, Rosa (1999) define la calidad como excelencia, una especie de perfeccionismo, disposición y capacidad para cumplir requisitos y alcanzar metas.

Otros autores, en sus definiciones, prestan más atención al vínculo entre la calidad de vida y la felicidad o el bienestar. Pelikán (1997) define la felicidad como la experiencia subjetiva de satisfacción con la vida que puede caracterizarse por emociones positivas repetidas e intensas. Según la OMS (1993), la calidad de vida es una noción multidimensional que integra el bienestar subjetivo. Desde este aspecto, la calidad de vida es una situación de vida percibida subjetivamente, relacionada con una cultura particular y en el contexto de un sistema de valores en relación con las metas, intereses, expectativas y criterios de evaluación individuales.

Murgaš afirma que la calidad de vida de un individuo se compone de cualidades mentales, somáticas, religiosas, sociales y económicas, que conducen al bienestar subjetivo o la felicidad. Estos se enfrentan a cuestiones sanitarias, sociopatológicas, económicas y ambientales en el entorno externo, que forman parte de la realidad actual. La cualidad de “bien” se entiende como prosperidad expresada por una suma de valores positivos, tanto de carácter material como inmaterial. La cualidad de “malo” se puede caracterizar como

privación que representa una etapa más progresiva basada en una depresión a largo plazo. Puede expresarse como una suma de todos los valores materiales e inmateriales negativos. El autor mencionado afirma además que las escalas bipolares son insuficientes ya que la vida no es sólo “buena” o “mala” y, por lo tanto, con el objetivo de expresar la complejidad de la calidad de vida, sugiere completar la escala desde la prosperidad hasta la privación por el valor del capital humano (Murgaš, 2007).

## **Metodología**

### **Diseño**

La investigación se realizó mediante de tipo cuantitativo, no experimental y transversal, y con un alcance descriptivo y correlacional.

### **Participantes**

Para el estudio se contó con la participación de 217 jóvenes universitarios (27.6%= hombres y 71.4% mujeres) y su forma de selección fue mediante un muestreo por conveniencia, dado que los instrumentos utilizados se administraron de forma electrónica y sólo contestaron aquellos sujetos que desearon participar y estuvieron de acuerdo con el formulario de consentimiento informado.

### **Instrumentos**

Se aplicó una batería de instrumentos con un apartado sobre datos demográficos, el cuestionario de valores, la escala SF-12 y el cuestionario de bienestar subjetivo.

*Bienestar PERMA-PROFILE* (Butler & Kern, 2016). Se diseñó para medir los cinco pilares del bienestar según la definición de Seligman: emociones positivas, compromiso, relaciones, significado y logro. Además, esta herramienta aborda tres factores independientes: salud, emociones negativas y soledad. La encuesta incluye 23 reactivos, de éstos 15 miden los cinco pilares del bienestar (tres preguntas para cada pilar), y sólo uno evalúa el bienestar general, que actúa como un ítem de referencia. Cada pregunta se responde en una escala Likert de 11 puntos. El coeficiente alfa de Cronbach obtenido en esta investigación fue de .849.

El *Cuestionario de Salud SF-12* (Alonso, 2008; Vilagut et al., 2008) es una herramienta diseñada para evaluar el bienestar y la capacidad funcional de las personas en relación con

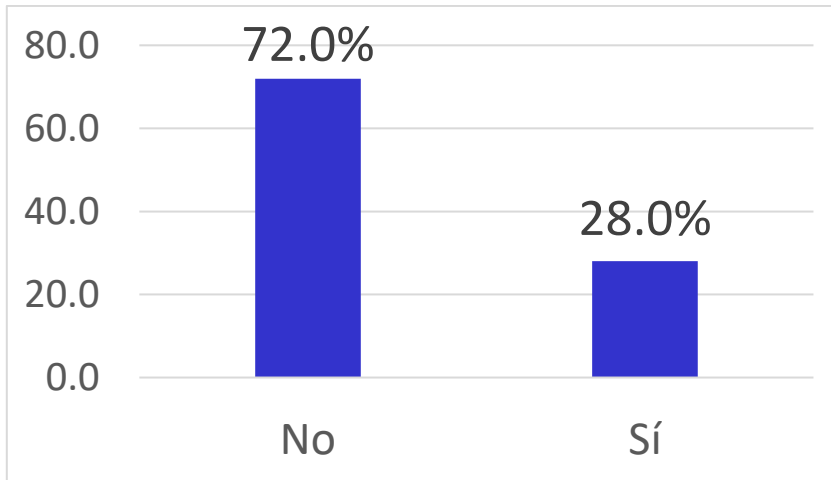
su calidad de vida. Consiste en 12 ítems divididos en ocho dimensiones: salud general, función física, rol físico, dolor corporal, rol emocional, salud mental, vitalidad y función social. Los primeros cuatro integran un componente de salud física y las últimas cuatro dimensiones conforman el componente de salud mental. Los participantes responden utilizando escalas tipo Likert, que varían de tres a seis puntos según el ítem, para expresar la intensidad y/o frecuencia de su estado de salud. Los puntajes obtenidos van de 0 a 100, donde valores más altos indican una mejor calidad de vida relacionada con la salud. Se ha observado que este cuestionario muestra una consistencia interna adecuada, evidenciada por un coeficiente alfa de Cronbach de 0.744, el cual coincide con estimaciones encontradas en investigaciones previas (Martínez y Gallardo, 2020; Vera-Villarroel et al., 2014).

También se utilizó la *Escala de Valores Universitarios*, desarrollado por Charles (2005) para conocer la importancia de los valores entre estudiantes de educación superior. Este instrumento consta de 22 variables que incluyen los principales valores considerados más comunes en México y tiene una escala intervalar del 0 al 10. En un estudio previo con estudiantes universitarios, dicho instrumento tuvo un alfa de Cronbach de 0.84, lo que indicó buena confiabilidad y consistencia interna de los ítems.

## Resultados

El análisis de los resultados indicó la existencia de poca presencia del hábito de consumo de cigarro ya que sólo el 28 % de los participantes sí lo hacía. Mientras que el 72 % reportaron hacerlo de forma regular (Gráfico 1).

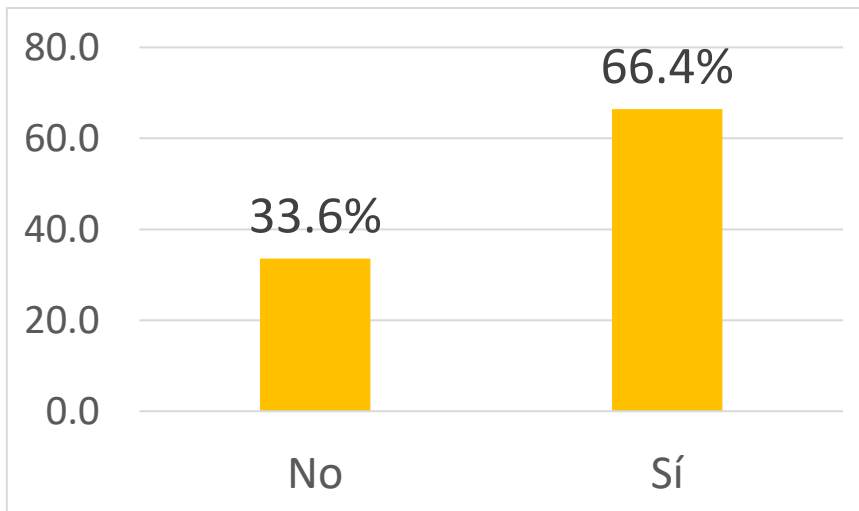
*Gráfico 1. Consumo de cigarro*



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, se observó una mayor frecuencia del consumo de alcohol entre la población universitaria, ya que los datos indicaron que el 33 % de los participantes no lo hace y el 66 % sí lo consume. Estos datos indican como el consumo regular de bebidas alcohólicas es preferente entre los estudiantes universitarios. (Gráfico 2).

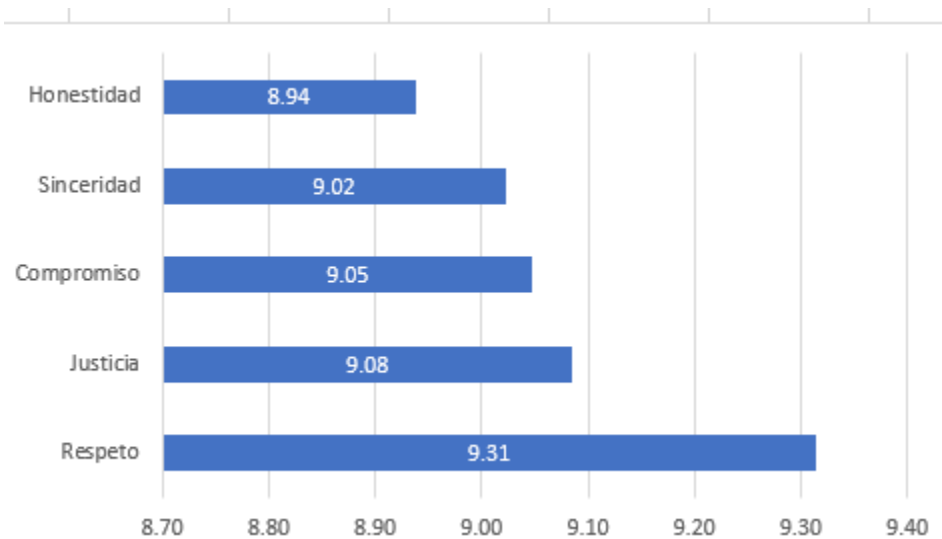
*Gráfico 2. Consumo de alcohol*



Fuente: elaboración propia

Se encontró que los valores eran, en general, muy importantes para los estudiantes, se observaron promedios elevados en varios de ellos. Así, se pudo observar que el respeto era el valor más importante ( $m = 9.31$ ), seguido de la justicia ( $m = 9.08$ ), compromiso ( $m = 9.05$ ), sinceridad ( $m = 9.02$ ) y la honestidad ( $m = 8.94$ ). (Gráfico 3)

Gráfico 3. Valores más representativos de las y los universitarios



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, el valor que menos significado y representatividad tuvo para los estudiantes universitarios fue la paciencia, ya que tuvo el promedio con menor puntuación ( $m = 7.33$ ). (Gráfico 4)

Gráfico 4. Valor menos representativo de las y los universitarios



Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en la tabla 1, los estudiantes señalaron tener una buena salud tanto física como mental; sin embargo, el registro de menores puntuaciones en las dimensiones función social, salud mental, y vitalidad sugiere que con mayor frecuencia experimentaban

fatiga y agotamiento, así como algunas dificultades para participar en actividades sociales debido a problemas físicos y emocionales.

Tabla 1. Dimensiones de la calidad de vida relacionada con la salud

Dimensiones	N	Media	DE	Mínimo	Máximo
Salud general	302	68.89	21.91	0	100
Función física	302	84.69	21.26	25	100
Rol físico	302	75.33	21.50	20	100
Dolor corporal	302	81.77	21.72	0	100
Rol emocional	302	64.24	22.75	20	100
Salud mental	302	60.53	13.87	20	100
Vitalidad	302	48.78	24.08	10	100
Función social	302	34.01	25.69	10	100

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 2, se observa la frecuencia del bienestar subjetivo en cada una de sus dimensiones, se pudo identificar que las y los estudiantes frecuentemente tienen emociones positivas (54%), logro (53%), compromiso (49%), buenas relaciones interpersonales (49%) y salud física (48%). Otro resultado importante es que frecuentemente experimentan emociones negativas (49%) y soledad (36%).

Tabla 2. Resultados por cada dimensión del Bienestar subjetivo

	Rara vez		Algunas veces		Frecuentemente		Casi siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Emociones positivas	2	0.7	31	10.3	164	54.3	105	34.8
Compromiso	1	0.3	20	6.6	149	49.3	132	43.7
Relaciones interpersonales	1	0.3	20	6.6	149	49.3	132	43.7
Propósito	11	3.6	24	7.9	135	44.7	132	43.7
Logro	2	0.7	30	9.9	160	53	110	36.4
	Rara vez		Algunas veces		Frecuentemente		Casi siempre	
					te			



	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Emociones negativas	11	3.6	69	22.8	149	49.3	73	24.2
Salud física	2	0.7	25	8.3	145	48	130	43
Soledad	74	24.5	69	22.8	111	36.8	48	15.9

Respecto al modelo de regresión lineal múltiple se pudo observar un valor de  $r$  cuadrado de .24, lo cual representa un 24% de explicación del modelo. Los valores ( $b=030$ ) y la calidad de vida ( $b=034$ ) son variables predictoras del bienestar subjetivo de las y los universitarios.

Tabla 2. Modelo predictivo del bienestar subjetivo de las y los universitarios

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		Sig.	Correlaciones			Estadísticas de colinealidad	
	B	Desv. Error	Beta	t		Orden	Parcial	Parte	Tolerancia	VIF
1 (Constante)	2.467	0.523		4.720	0.000					
Calidad de Vida	0.671	0.120	0.300	5.577	0.000	0.361	0.322	0.296	0.969	1.032
Valores	0.315	0.049	0.346	6.430	0.000	0.399	0.366	0.341	0.969	1.032

a. Variable dependiente: Bienestar Subjetivo

a. Predictores: (Constante), Valores, Calidad de Vida

R cuadrado 0.246

Durbin-Watson 1.647

## Discusión y Conclusiones

El objetivo del estudio fue describir y explicar cómo los valores y la calidad de vida son predictores del bienestar subjetivo de estudiantes universitarios. Los hallazgos del estudio permitieron describir que los valores más importantes son: el respeto, seguido de la justicia, compromiso, sinceridad y la honestidad. Y el valor menos relevante fue la paciencia.

Asimismo, la calidad de vida se caracteriza por una buena salud tanto física como mental; sin embargo, el registro de menores puntuaciones en las dimensiones función social, salud mental, y vitalidad sugiere que con mayor frecuencia experimentaban fatiga y agotamiento, así como algunas dificultades para participar en actividades sociales debido a problemas físicos y emocionales.

Y los rasgos más importantes del bienestar subjetivo fueron: emociones positivas, logro, compromiso, buenas relaciones interpersonales y salud física. Otro resultado importante es que frecuentemente experimentan emociones negativas y soledad.

En conclusión, la mayoría de los estudiantes universitarios tienen altos niveles de calidad de vida y bienestar, sin embargo, experimentan emociones negativas y sentimientos de soledad que se deben atender mediante la promoción de competencias socioemocionales para que aprendan a canalizar sus emociones, la educación para la salud y en valores son temas que deben consolidarse en el ámbito académico. De acuerdo con Berríos-Valenzuela y Buxarrais-Estrada (2013) los docentes piensan que es imprescindible abordar la educación en valores tanto con las familias como con los jóvenes para promover una educación para la vida.

Los valores y la calidad de vida sí son predictores del bienestar subjetivos de las y los jóvenes universitarios lo cual es coherente con lo afirmado por Cepelová & Barnová, (2020) una mejor calidad de vida está determinada por una orientación de valores centrada en los ámbitos del conocimiento, la educación y los valores económicos.

### Referencias bibliográficas

- Berríos-Valenzuela, L y Buxarrais-Estrada, M. (2013). Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(2), 244-264. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428615003.pdf>
- Cepelová & Barnová (2020). Quality of Life and Value Orientation of University Students in Middle-Adulthood. *Acta Educationis Generalis*, 10(1), 68-80. <https://sciendo.com/es/article/10.2478/atd-2020-0005>
- Funes, J. (2010). 9 ideas claves. *Educación en la adolescencia*. Barcelona: Graó.
- Křivohlavý, J. (2002). *Psychologie nemoci*. Praha: Grada Publishing.
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál
- Kučerová, S. (1996). *Člověk. Hodnoty. Výchova*. Prešov: ManaCon.

- Murgaš, F. (2007). Index kvality života v krajoch Slovenska a jeho indikátory. In P. Nováček (Ed.), Udržiteľný rozvoj. Nové trendy a výzvy (pp. 127-139). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Pelikán, J. (1997). Výchova pro život. Praha: ISV.
- Rosa, V. (1999). Hodnotenie kvality vzdelávania. In K problematike kvality vzdelávania (pp.14-20). Bratislava: Metodické centrum.
- World Health Organization (OMS). (1993). Study protocol for the World Health Organization project to develop a quality of life assessment instrument (WHOQOL). Quality of Life Research 2(2), 153-9. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8518769/>
- Zeledón, M. y Buxarrais, M. (coords.) (2004). La familia, un valor cultural. Tradiciones y educación en valores democráticos. Bilbao: Desclée de Brouwer.

**“La metodología de aprendizaje basado en la indagación STEAM como enfoque” para la  
disminución de barreras para el aprendizaje y la participación en los grupos de segundo  
y cuarto grado de primaria**

Vicente Israel, Tzab-Chan

(vicentetzab8@gmail.com)

Laura Paola, Pech-May

(mozzapechmay@gmail.com)

Jesús Andrés, Pinto-Sandoval

(jeapinto1994@gmail.com)

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Especial en el

Área de Problemas de Aprendizaje de Calkiní, México

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

### **Resumen**

La inclusión es un pilar esencial para lograr consolidar el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), sin embargo, el desconocimiento de los docentes respecto a las metodologías que se proponen en la NEM para asegurar la excelencia educativa en todos los alumnos, lo que propicia la generación de Barreras para el Aprendizaje y Participación (BAP), contribuyendo al rezago educativo, particularmente, de los alumnos que presentan alguna discapacidad, trastorno o cualquier otra necesidad educativa específica.

Esta investigación se realizó en una escuela primaria con el objetivo de fortalecer la enseñanza e inclusión de los alumnos para la disminución de las BAP en el aula, a través de una investigación-acción con enfoque cualitativo, empleando la metodología Aprendizaje Basado en la Indagación STEAM como enfoque por medio de un proyecto educativo considerando las 5 fases propuestas en esta metodología; en los grupos de segundo y cuarto grado de primaria, teniendo como resultado que, la intervención en esta investigación es una estrategia efectiva para disminuir el rezago escolar, potenciando las capacidades de los alumnos por medio del aprendizaje integral, brindando una mejor preparación para futuros desafíos educativos, con una educación inclusiva y colaborativa.

**Palabras clave:** BAP, metodologías de enseñanza, Inclusión, STEAM, ABI.

### **Planteamiento del problema**

En la actualidad, el país se encuentra en un proceso de cambio trascendental en la historia de la educación, con la llegada del proyecto educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) surgen nuevos enfoques, principios y objetivos a desarrollarse durante el trayecto educativo de la educación básica, uno de los más importantes y revolucionarios, es el que plantea la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2023) el cual consiste en que “todos los estudiantes cuenten con derecho a una educación de excelencia, inclusiva, pluricultural, colaborativa y equitativa” (p. 14).

Tomando en cuenta lo anterior, se entiende la vitalidad de considerar las necesidades particulares de todos los estudiantes con el fin de favorecer la inclusión, garantizando de esta manera el goce del derecho a una educación de excelencia (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2024, Artículo 3), es importante destacar que, para lograr esta transformación educativa, la NEM propone la implementación de proyectos a través de cuatro metodologías, el aprendizaje basado en proyectos comunitarios, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en la indagación STEAM como enfoque y aprendizaje servicio.

Estos proyectos didácticos pretenden que los alumnos puedan analizar, proponer, indagar, reflexionar y solucionar situaciones problemáticas de su comunidad y entorno educativo, priorizando la atención a la población con barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), con la finalidad de brindar las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos, que les permitirá alcanzar un aprendizaje significativo y una educación de excelencia (SEMS, 2019).

Otros de los aspectos más importantes de la NEM son los ejes articuladores, que permiten el aprendizaje interdisciplinario durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, facilitando la transversalidad de diferentes conocimientos, áreas o disciplinas con las situaciones y problemáticas de la comunidad, dándole un significado real a los contenidos que aprenden (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). En esta misma dirección,

resalta el eje articulador de inclusión, puesto que, para lograr entornos inclusivos, los docentes deben erradicar las BAP en la práctica docente implementando los ajustes razonables según las características y el contexto del alumnado, permitiendo cumplir de esta manera con el objetivo esencial de la NEM, de lograr una educación de excelencia para todos los estudiantes, sin importar su condición o necesidad.

Con base a la información planteada anteriormente, se puede determinar que, para lograr un cambio trascendental con la nueva propuesta educativa, el diseño e implementación de los proyectos deben considerar las problemáticas contextualizadas de la comunidad, la metodología que mejor se adapte a la situación problemática y su relación con los ejes articuladores.

No obstante, el desconocimiento de estas características metodológicas, didácticas y pedagógicas pudieran llevar a una implementación incompleta y por tanto, que no se logren cumplir los objetivos y principios que propone la NEM, ya que, como se mencionó en un estudio realizado por Miguel-Ruiz y López-Villalobos (2023) en donde se entrevistaron a docentes de nivel primaria e investigadores externaron que, la mayoría de los docentes aún no conocen a profundidad los principios y fundamentos del nuevo plan de estudios, dificultando el proceso para implementarse espontáneamente en las aulas de clases, además de que, en la práctica educativa actual aún persisten estrategias y técnicas pedagógicas que no consideran los contextos, necesidades e intereses de los alumnos.

Esto es lo que se logró observar durante nuestras jornadas de prácticas en los servicios de educación especial en una escuela primaria perteneciente al estado de Campeche, en donde, el desconocimiento, y por tanto, la falta de implementación de las metodologías y estrategias de enseñanza inclusivas en el desarrollo de los proyectos, conduce a un rezago o desfase de conocimientos, particularmente de los alumnos canalizados al área de Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) diagnosticados con problemas severos de aprendizaje, discapacidad o algún trastorno, en virtud de que, al no contar aún con las habilidades acorde a su fase correspondiente y que, dentro de grupo no se atienden en su totalidad y de forma individual las necesidades específicas de esta población de alumnos, antes, durante y después de la aplicación de un

proyecto, propicia a que los mismos, no alcancen los contenidos de aprendizaje, y en su mayoría no comprendan las actividades que se plantean durante las jornadas de clase, por lo que, esta problemática funge como una barrera que imposibilita cumplir el propósito de lograr una educación de excelencia que propone la Nueva Escuela Mexicana.

Con base a la problemática identificada, en el presente trabajo se tomó la decisión de seleccionar la metodología de aprendizaje basado en la indagación STEAM como enfoque, ya que, al realizar rigurosamente distintas investigaciones se encontró que, cuando el aprendizaje se autoconstruye desde diversas áreas puede ayudar a adquirir conocimientos de manera más profunda y significativa para los alumnos, siendo una posible estrategia para favorecer el aprendizaje y por tanto la inclusión en el aula, por lo que, surge la siguiente interrogante de investigación ¿La metodología aprendizaje basado en la indagación STEAM como enfoque, puede ayudar a disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación en los grupos de segundo y cuarto grado de primaria?.

Para dar respuesta a esta incógnita y confirmar nuestros hallazgos, se implementó un proyecto considerando la metodología anteriormente mencionada alineándonos a los fines y propósitos que plantea la NEM, como en todo proyecto se seleccionó una problemática real del entorno y contenidos a alcanzarse según el grado en que se encuentran, así mismo, se diseñaron distintas propuestas de actividades a través de las 5 fases de aprendizaje correspondientes a la metodología, priorizando en todo momento las estrategias inclusivas con la finalidad de cumplir el objetivo general de esta investigación.

### **Objetivo general**

Fortalecer la enseñanza e inclusión de los alumnos para la disminución de barreras para el aprendizaje y la participación en el aula, empleando la metodología Aprendizaje Basado en la Indagación STEAM como enfoque.

De igual forma, se plantean otros objetivos específicos comprometidos en esta investigación, que tienen la finalidad de fomentar la inclusión en la metodología STEAM para disminuir el rezago de los alumnos con BAP, Implementar de los recursos tecnológicos para generar ambientes de aprendizaje inclusivos, estimular el pensamiento crítico de los alumnos, para atender una situación problemática de su comunidad, aplicar ajustes



razonables en la planeación e intervención durante los procesos de enseñanza para atender los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, y finalmente brindar nuevas propuesta de trabajo pedagógico a los docentes para dar continuidad al objetivo general de esta investigación.

De modo que, la presente problemática de investigación puede ayudar a los demás docentes a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque inclusivo, disminuyendo los índices de rezago en los alumnos a través de la potencialización de todas sus áreas de desarrollo.

## **Marco teórico**

### **Metodologías de enseñanza**

En primera instancia es preciso comprender el término metodología de enseñanza que según Fortea-Bagán (2019) la define como la manera en que el docente hace llegar el aprendizaje, a través de diversos recursos o procedimientos, es decir, lo que propone con la finalidad de que los alumnos adquieran un aprendizaje.

### **Conceptualización del STEAM**

Antes de adentrarnos a la metodología seleccionada en esta investigación, es importante comprender algunos conceptos que lo conforman, ya que, en definitiva, a lo largo de los años han surgido diversas metodologías de enseñanza, modelos y estrategias desde diversas concepciones filosóficas sobre cómo aprender mejor, una de las más recientes es el STEAM que se termina de construir por Yakman (2008), gracias a sus investigaciones para elaborar un curriculum integrado que abandonara la independencia de cada disciplina a fin de unificarlas, proponiendo el STEAM como un modelo educativo integrador e innovador que pretende trabajar las ciencias (S), la tecnología (T), la ingeniería (E), las artes (A) y las matemáticas (M) de manera interdisciplinar y transversal considerando los beneficios de cada área, ya que, él consideraba que todos somos distintos y por tanto la educación no se puede impartir de la misma forma a los educandos (Yakman, 2008).

Por consiguiente, es imprescindible definir el aprendizaje interdisciplinar, que según, Yakman (2008) citado en Pastor-Sánchez(2018) define al STEAM como aquella metodología que logra atender varias disciplinas sin darle relevancia a una en particular, sino, enfocándose en la transversalidad de las materias, entendiendo que, dentro de este tipo de aprendizaje se aprende de manera equitativa desde diversas áreas de conocimiento, favoreciendo a un mayor desarrollo cognoscitivo e integral, que permite desarrollar las habilidades necesarias para desenvolverse eficazmente en el entorno contemporáneo.

Estos planteamientos del aprendizaje interdisciplinar como el STEAM se sustenta con lo que plantea Moursund (2003) de que la educación debe ir más allá de la enseñanza de disciplinas aisladas y enfocarse en el aprendizaje interdisciplinario, en virtud de que, los desafíos que enfrentamos en la vida real a menudo abarcan varias áreas de conocimiento y por tanto es vital formarse educativamente desde este enfoque, similar a los planteamientos de la NEM.

### **Aprendizaje basado en la indagación**

Para complementar los saberes de la metodología seleccionada en este estudio, es importante comprender al Aprendizaje Basado en la Indagación (ABI), que partiendo de los planteamientos de Díaz-Linares (2023) se entiende como un enfoque de enseñanza que rompe con el modelo tradicional, ya que, estimula el pensamiento crítico mediante el autoaprendizaje a través de la exploración interesada, proporcionando un participación activa al estudiante, ya que es el alumno quien lo descubre con las herramientas de investigación para resolver y formular preguntas por sí mismos, teniendo el docente un papel de guía para hacer llegar al aprendizaje significativo.

Por tanto, se entiende que el aprendizaje basado en la indagación resulta como un modelo innovador partiendo del enfoque de la teoría de aprendizaje constructivista, puesto que Díaz-Linares (2023) sostiene que “los estudiantes aprenden mejor cuando construyen sus propios conocimientos a partir de su experiencia y exploración, en lugar de simplemente recibir información de manera pasiva” (p.29), por tanto, este enfoque de indagación propicia al aprendizaje significativo relacionando los conceptos que el alumno posee con los

próximos a aprender teniendo un impacto más profundo en el desarrollo cognitivo de los alumnos porque parte del interés del mismo.

### **Metodologías propuestas por la NEM**

Según el documento Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos (SEP, 2023) la NEM describe las cuatro metodologías a implementarse en las aulas de clases, estos son:

1. Aprendizaje basado en proyectos comunitarios, se plantea trabajar para el campo formativo de Lenguajes, debido a que se busca que las experiencias de aprendizaje favorezcan la comunicación y expresión mediante la resolución de problemas del entorno.
2. Aprendizaje servicio, con el que propone trabajar el campo de lo humano a lo comunitario que tiene el fin de desarrollar habilidades con sentido social para el servicio a la comunidad.
3. Aprendizaje basado en problemas, parte del enfoque científico debido a que estimula la resolución de problemas reales utilizando el pensamiento crítico en el entorno natural.
4. Aprendizaje basado en la indagación con enfoque STEAM, que como se ha conceptualizado refiere a una metodología interdisciplinar, en donde el alumno se interesa para construir su propio aprendizaje y ayudar a la resolución de problemas con el pensamiento crítico al combinar diversas disciplinas.

### **Inclusión y Barreras para el aprendizaje y la participación**

Se ha mencionado anteriormente que uno de pilares de la NEM es el fomento de la inclusión, por tanto, para entender a las barreras para el aprendizaje y la participación es necesario tener en cuenta que, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023) concibe a la inclusión desde un enfoque educativo como un proceso que busca garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes

en igualdad de condiciones, reconociendo las distintas características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje, prestando mayor atención a aquellos grupos con mayor riesgo a ser excluidos. Por tanto, se determina que la inclusión va más allá de integrar a la diversidad de niños en un aula de clases, sino de asegurarse que tengan una participación activa y por tanto un aprendizaje.

No obstante, existen ciertas cuestiones que obstaculizan que la inclusión pueda cimentarse; estos obstáculos se conocen como Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) dejando atrás el término de Necesidades educativas especiales (NEE), ya que, de acuerdo con Booth y Ainscow (2015) este último considera a la discapacidad y las deficiencias como la causa principal de las limitaciones y dificultades educativas, olvidándose del entorno, así como los factores sociales y personales, de modo que, ante este planteamiento fue necesario trascender y dejar de concebir al alumno como el principal problema, puestos que, existen diversos factores que dificultan el aprendizaje, es por ello que en la actualidad se utiliza el término Barreras para el Aprendizaje y la Participación en donde, a partir de lo descrito por Booth y Ainscow (2015), entendemos que, las BAP en la educación, se refieren a la limitación del acceso o participación para llegar al aprendizaje, estas se manifiestan y surgen por diferentes factores externos, tales como una mala infraestructura de un edificio escolar, las actitudes de la misma familia, y las metodologías de enseñanza que emplean los maestros, todas estas representan una barrera crucial para el logro significativo de los aprendizajes.

### **Barreras en el aprendizaje**

Desafortunadamente, según estudios realizados, se determina que en muchas ocasiones el profesorado resulta como una de las barreras principales en el aula, debido a que sus actitudes, pensamientos y prácticas educativas limitan el aprendizaje en los en los alumnos (Sandoval-Mena et al., 2019), por lo tanto, es un hecho que en la actualidad algunos docentes no aplican las estrategias y métodos adecuados para atender a la diversidad, esto puede ser por diversos motivos, como el desconocimiento y formación para atender a un grupo diverso, como lo corroboran las investigaciones de Bahamón-Muñetón et al. (2013),

en el cual, demuestran que todas las personas tenemos diferentes estilos de aprendizaje y que pueden cambiar a lo largo del tiempo, no obstante, prevalece la necesidad de que el profesorado reconozca esta diversidad, ya que, en su mayoría desconocen de estas estrategias de enseñanza que atiendan la diversidad en el aula, dado que se enfocan en los contenidos de la disciplina y no en cómo aprenden los alumnos.

### **El STEAM como estrategia inclusiva**

Existen pocas investigaciones sobre el STEAM y su influencia para la inclusión educativa, no obstante, las investigaciones de Pérez-Palacios y Castillo-Barreto(2023) enfatizan los beneficios de este enfoque, permitiendo la participación de todos los alumnos, debido a la transversalidad con las áreas de conocimiento, además genera motivación y el interés por aprender, olvidándose del aprendizaje tradicional a fin de aprovechar el potencial de cada alumno, convirtiéndose de esta forma en una enseñanza integral.

Por otra parte, Sevilla-Vera y Solano-Pinto (2020) sostiene que la implementación de proyectos STEAM con el uso de herramientas tecnológicas, resultan esenciales para generar entornos inclusivos, permitiendo transformar las instituciones educativas, de modo que, habría que corroborar si la metodología de aprendizaje basado en la indagación con enfoque STEAM disminuye las BAP y por tanto si contribuye a la inclusión.

### **Metodología**

El presente trabajo se lleva a cabo por medio de un estudio de investigación-acción, término acuñado por Lewin (1973), en donde se pretende la resolución de una problemática identificada en la institución sede, a partir de la participación activa de los docentes y seguimiento del proceso de intervención que corresponde a una planificación, observación y reflexión consecutiva para una adaptación flexible de las acciones implementadas, bajo un enfoque cualitativo que responda al análisis e interpretación de las acciones humanas, relacionando al investigador, con su sujeto de estudio y la interacción entre ambos.

Por otra parte, para esta investigación se realizó un proyecto utilizando la metodología de aprendizaje basado en la indagación con enfoque STEAM, en donde se

planificaron las actividades a realizar en las 5 fases correspondientes a este método, abarcando la recuperación de saberes previos para la identificación de la problemática, diseño y desarrollo de investigación, respuesta a las interrogantes, presentación de resultados, y una metacognición, a través de actividades diversificadas y adaptadas a las necesidades de cada grupo y estudiantes en particular, con el uso de la tecnología, ingeniería, artes, ciencias y las matemáticas para garantizar la participación de todos los alumnos, durante nuestra segunda jornada de prácticas en los servicios de educación especial.

### **Participantes**

Los participantes en esta investigación corresponden principalmente a los grupos de segundo y cuarto grado de primaria, contando con 30 y 26 alumnos respectivamente, pertenecientes al turno matutino de la institución donde se realizaron prácticas profesionales por parte de los investigadores en una escuela primaria situada en un contexto urbano en un municipio del estado de Campeche/Yucatán, México; Siguiendo con los docentes frente a grupo, la maestra de segundo grado y el maestro de cuarto grado, ambos con más de 15 años de servicio frente a grupo.

Finalmente se considera a los investigadores participantes en este proceso, siendo los propios autores de este, investigador A y B.

### **Instrumentos**

La recopilación de la información plasmada en los resultados obtenidos de investigación, se llevó a cabo mediante listas de cotejo, guías de observación y diarios de campo para evaluar el desempeño y progreso de los alumnos en diferentes aspectos e identificar sus competencias cumplidas y adquiridas durante los procesos de aprendizaje, con la finalidad de registrar en las diferentes herramientas, los diversos comportamientos y actitudes observados, a través de las diversas experiencias generadas a lo largo del proyecto.

### **Procedimiento de recolección de la información**



Cómo parte del plan y programa de estudios de la licenciatura en inclusión, durante el sexto semestre, se contempla se realicen 2 jornadas (10 días hábiles cada una) de prácticas profesionales en instituciones educativas en dónde se realizan actividades relacionadas con el perfil de egreso planteados en dicho programa, de modo que, en la primera jornada se aplicó el primer instrumento correspondiente a una guía de observación con el objetivo de valorar las estrategias de enseñanza docente y el aprendizaje de los alumnos, que nos permitió identificar la problemática de la presente investigación.

A partir de lo observado, se diseñó un proyecto utilizando la Metodología de Aprendizaje basado en la Indagación con enfoque STEAM con el que se trabajaron contenidos de los campos formativos de saberes y pensamiento científico y lenguajes para resolver un problema escolar relacionado con la alimentación y a nuestra propia problemática identificada, a través de diferentes actividades, haciendo uso de los días disponibles en la segunda jornada de prácticas.

Durante la implementación de este proyecto, se fueron registrando los resultados generales de aprendizaje, comportamiento y áreas de mejora en diarios de campo por cada grupo, así como listas de cotejo para evaluar los logros de aprendizaje de manera general, y específica para evaluar detalladamente el alcance de aprendizaje de los alumnos canalizados al área de USAER por cada sesión. Al finalizar el taller, por medio de pláticas informales, se realizó un análisis para valorar la efectividad del método a fin de disminuir las BAP.

## **Resultados**

Dentro de los principales resultados obtenidos a partir de la observación registrada en el diario de campo, se evidenció la construcción de conocimientos al relacionar saberes previos con los nuevos a partir de la indagación, puesto que, en la primera fase del proyecto los alumnos mostraron conocimientos básicos de algunos alimentos saludables, que más tarde fueron ampliados gracias a la indagación con las distintas experiencias del grupo, logrando comprender la clasificación de los alimentos, mejorando de esta manera sus habilidades para la exploración, indagación y el descubrimiento de nuevos conocimientos.



De igual manera, al analizar los resultados de la lista de cotejo se observó retención de información a largo plazo, gracias al enfoque de la metodología que permite a los estudiantes una interacción directa con su aprendizaje, particularmente en los alumnos canalizados a la USAER, quienes demostraron su comprensión de los temas, posterior a la aplicación del proyecto, como fue el caso el de una alumna con dificultades en su lenguaje oral y escrito, quien utilizó sus nuevos conocimientos para explicar a sus semejantes, la importancia de comer saludablemente y hacer ejercicio, reafirmando de esta manera la comprensión y empleo de lo aprendido.

Por otra parte, se observó que el trabajo en equipo, en binas, o tutoría entre pares implementado en proyecto con el enfoque del método, favoreció la participación y el aprendizaje de todos los alumnos, debido a que, con el apoyo de sus compañeros fueron construyendo el pensamiento crítico, resolviendo diferentes problemas de su entorno con el uso de la ingeniería y las ciencias de una manera creativa, dándole una participación activa a todos, porque, de esta manera apoyaban en la realización de las actividades a los alumnos que requieren el servicio de la USAER, en diferentes equipos donde pudieran participar acorde a sus capacidades, incluyéndose con sus compañeros.

Asimismo, el empleo de la tecnología con aplicaciones educativas para implementar actividades como ruletas, memoramas, de relación, etc., resultó como un medio para el diseño de un aprendizaje más atractivo y motivador para los alumnos, mostrando mayor participación de aquellos alumnos quienes con anterioridad mostraban dificultad para relacionarse, además estos recursos digitales facilitaron adaptar las actividades de aprendizaje al ritmo y contenido de los temas, acorde al nivel de los alumnos, y a la identificación de las áreas de mejora grupales e individuales específicas para su fortalecimiento, trabajando en ciertos casos actividades más complejas con el grupo de cuarto, y empleando la misma plataforma, otra actividad para segundo, conservando el tema y objetivo, de manera que no se limitó a una estructura rígida por que se adecuó acorde al grupo, y los alumnos que en él cursan, como los casos de TDAH y Problemas severos de lenguaje y aprendizaje, variando sus actividades en colores, cantidad, tiempo y complejidad.

Finalmente, los hallazgos obtenidos acorde a comentarios propios de los estudiantes, reflejaron un impacto positivo en su seguridad para participar, contando con el apoyo de sus compañeros de aula y la contribución de un ambiente seguro para el aprendizaje, con afirmaciones como “Me gusta cuando jugamos juntos en la clase”, “Si me apoyan, sí puedo participar” “Nadie está equivocado ¿verdad maestra?, porque aprendemos juntos”.

### **Discusión y Conclusiones**

Al analizar los resultados obtenidos, sostenemos que, para la atención del rezago educativo, es fundamental valorar la participación del alumnado en las diversas actividades académicas, fomentando su colaboración y motivación a través de un aprendizaje activo y significativo, de esta forma, la aplicación de la metodología Aprendizaje Basado en la Indagación STEAM como enfoque, promueve un proceso educativo motivador, en el que los alumnos fueron responsables de su propio aprendizaje en situaciones reales de su entorno.

Del mismo modo, esta metodología permite atender las dificultades de aprendizaje de forma efectiva debido a la interdisciplinariedad del método, facilitó la implementación de los ajustes requeridos, particularmente a los alumnos que requieren de la USAER, además, al implementarse estrategias de trabajo por equipos, lo cual es fundamental para la inclusión educativa, los alumnos desarrollan diferentes habilidades en un entorno de participación y colaboración, al mismo tiempo que se fue construyendo conocimientos significativos, en este caso relacionado a la salud, para atender a un sentido de pertenencia y respeto a la diversidad de características del resto de sus compañeros de forma dinámica.

En síntesis, el proyecto aplicó actividades que benefician el rendimiento académico de los alumnos y promueven los entornos inclusivos, a favor de la disminución del rezago escolar en las aulas de segundo y cuarto de primaria.

La aplicación del proyecto implementado demostró que la metodología de aprendizaje basado en la indagación STEAM como enfoque, funge como una herramienta que permite trabajar la disminución del rezago escolar producido por la falta de actividades inclusivas e innovadoras que atiendan la diversidad de las necesidades del alumnado en los

grupos de segundo y cuarto grado; el resultado que se obtuvo fue la mejora del rendimiento académico y fomento de las habilidades sociales y cognitivas de los alumnos a partir de su participación activa y colaborativa en el proyecto. De esta forma se concluye que la metodología aplicada aborda el rezago escolar y promueve una educación más inclusiva y con fines de excelencia.

## Referencias

- Bahamón-Muñetón, M. J. Vianchá-Pinzón, M. A. Alarcón-Alarcón, L. L. y Bohórquez-Olaya, C. I. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionadas con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 115-129. <http://ref.scielo.org/nsqhyt>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. FUHEM. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Constitución Política Mexicana (22 de marzo de 2024). Artículo 3°. Reformada, Diario Oficial de la Federación [DOF], 25 de febrero de 1917 (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Díaz-Linares, G. L. (2023). Aprendizaje basado en indagación (ABI): una estrategia para mejorar la enseñanza - aprendizaje de la química. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 27-41. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4378](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4378)
- Fortea-Bagán, M. A. (2019). Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I. <http://dx.doi.org/10.6035/MDU1>
- Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. En K. Lewin (Ed.) *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (pp.201-216). Souvenir Press. [https://ia902905.us.archive.org/15/items/in.ernet.dli.2015.197012/2015.197012.Resolving-Social-Conflicts\\_text.pdf](https://ia902905.us.archive.org/15/items/in.ernet.dli.2015.197012/2015.197012.Resolving-Social-Conflicts_text.pdf)

- Miguel-Ruiz, G. y López-Villalobos, V. (2023). Educación inclusiva, educación para todos: la ruta de la NEM y el PTEO frente a las barreras para el aprendizaje y la participación. *Revista en Ciencias Sociales del Pacífico Mexicano*, 6(13), 172-196. <https://revistas.uas.edu.mx/index.php/RI/article/view/493>
- Moursund, D., G. (2003). *Project-based Learning Using Information Technology*. International Society for Technology in Education.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2023). *Inclusión en Educación*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/inclusion-en-educacion>
- Pastor-Sánchez, I. (2018). *Análisis de la Metodología STEM a través de la percepción docente [Tesis de maestría, Universidad de Valladolid]*. Universidad de Valladolid Repositorio Digital. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/30952>
- Pérez-Palacios, E. y Castillo-Barreto, L. K. (2023). *STEAM como herramienta de inclusión en las estrategias educativas [Tesis de licenciatura, Corporación Universitaria Minuto de Dios]*. Repositorio Institucional UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/17429>
- Sandoval-Mena, M., Simón-Rueda C. y Márquez-Vázquez C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. <https://doi.org/10.5209/RCED.57266>
- Secretaría de educación pública [SEP]. (2022). *Plan de estudios de la educación básica*. SEP. <https://es.slideshare.net/slideshow/plan-de-estudios-educacin-bsica-2022-1pdf/259596237>
- Secretaría de educación pública [SEP]. (2023). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos*. SEP. [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3\\_1\\_Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3_1_Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf)
- Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS]. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.

<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacion%20pedagogica.pdf>

Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS]. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. SEP.

[https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana\\_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general\\_\(Documento\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_(Documento).pdf)

Sevilla-Vera, Y. y Solano-Pinto, N. (2020). Inclusión educativa de la mano de steam y las nuevas tecnologías. Revista de educación e inspección. (55), 1-24.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7810304>

Yakman, G. (Marzo de 2008). STEAM Education: an overview of creating a model of integrative education. En M.J. DE Vries (Ed.), ITEA 2007 Annual Conference in San Antonio. PATT-17 and PATT-19 Proceedings (pp. 335-358). Reston, V.A: ITTEA.  
<https://shorturl.at/Av3GV>

## Perspectivas de las prácticas docentes en favor de la atención a la diversidad

Luis Eduardo Zafiro Mancinas

20-l.zafiro.m@ibycenech.edu.mx

Lynda Salinas Cervantes

l.salinas@ibycenech.edu.mx

Perla Suggeith Dueck Klassen

p.dueck@ibycenech.edu.mx

“Institución Benemérita y Centenaria” Escuela Normal del  
Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

### Resumen

La educación inclusiva y la atención a la diversidad se han convertido en una prioridad global, pues es necesario garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales, tengan acceso a una educación de calidad. Este estudio tiene el propósito de analizar y reflexionar en profundidad sobre las perspectivas y prácticas de diversos agentes educativos, incluyendo docentes y directivos, encargados de impartir una educación con un enfoque inclusivo y orientado a la atención a la diversidad. Es un estudio cualitativo de tipo de estudio de caso, en el cual se aplican entrevistas a docentes frente a grupo de una escuela primaria y a un director de educación especial; además, se utilizan observaciones de clases de los docentes para percibir cómo se llevan a cabo los procesos de enseñanza en relación con la flexibilidad demandada por los estudiantes. Los resultados evidencian diversas dificultades al implementar prácticas integradoras que atiendan las necesidades de todos los alumnos. Se concluye que es necesario contar con mayor capacitación en el tema, de tal forma que se favorezca la toma de decisiones cruciales que involucren a todos los agentes educativos para lograr una inclusión real.

**Palabras clave:** atención a la diversidad, inclusión, plan de estudios, enseñanza y aprendizaje.



## Planteamiento del problema

Las prácticas docentes actuales se centran en un eje transversal común, como la inclusión. Este enfoque, abordado en los Planes y Programas de 2022 como uno de los más fundamentales, destaca la valoración de la diversidad de condiciones de los alumnos en las aulas como una misión primordial en materia educativa. Las autoridades, directivos y docentes frente a grupo tienen la responsabilidad de garantizar que este objetivo se cumpla de manera efectiva.

Al buscar una verdadera inclusión de los alumnos con diversas condiciones, los docentes enfrentan numerosos desafíos, obstáculos y barreras. Estas dificultades impiden implementar lo que estipulan las leyes, artículos y planes de estudio que buscan garantizar la igualdad de condiciones, especialmente en el ámbito educativo. Aunque muchos documentos oficiales destacan la importancia de la inclusión, son los docentes quienes desempeñan un rol crucial en la aplicación efectiva de los procesos de enseñanza que atiendan las verdaderas necesidades de los alumnos.

Surge como problemática el contraste entre las políticas y regulaciones impuestas por las autoridades y la realidad que viven muchos docentes. Aunque se promueven caminos y enfoques inclusivos, la práctica es muy diferente debido a la falta de capacitación adecuada, una formación insuficiente en las instituciones formadoras de docentes, una infraestructura deficiente y la falta de colaboración entre especialistas. Estas carencias impiden que los docentes estén completamente preparados y limitan la posibilidad de ofrecer una educación integral a todos los estudiantes, quienes tienen el derecho a recibirla.

La segregación entre lo que se conoce como educación estándar o 'normalizada' y la educación especial crea una gran brecha en la búsqueda de integrar a todas las personas dentro de un contexto social. Este enfoque, al separar a los educadores especiales, impide que el conocimiento necesario se comparta adecuadamente entre todos los docentes. Como resultado, los educadores regulares carecen de la colaboración esencial para implementar prácticas que atiendan verdaderamente la diversidad de manera más oportuna y efectiva. Esta separación no solo limita el intercambio de estrategias y metodologías inclusivas, sino que también perpetúa la exclusión de aquellos estudiantes



que se beneficiarían de un enfoque educativo más integrado y colaborativo.

Estas problemáticas afectan principalmente a los grupos sociales vulnerables, que en su mayoría incluyen a las minorías con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Estos estudiantes suelen ser excluidos de las escuelas debido a la incapacidad de atender adecuadamente sus condiciones de manera oportuna. Esto no se debe a una falta de empatía, sino a la falta de tiempo y recursos necesarios para proporcionar la atención adecuada, lo que hace que la educación especial surja como una alternativa factible. Por esta razón, es crucial revalorizar la educación impartida en las aulas, donde se consiga que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades, reciban una educación de calidad.

Se contempla la necesidad de realizar una introspección entre los agentes principales, como los docentes que están frente a grupo, para aplicar sus prácticas pedagógicas de manera adecuada ante las demandas de muchos alumnos en clase. Este trabajo valora las perspectivas reales de los docentes y cómo llevan a cabo su metodología en torno a la inclusión. Así se obtiene un enfoque más allá de lo que se establece en los documentos oficiales que regulan la educación en México, particularmente en las aulas de educación básica y educación especial.

El objetivo principal de esta investigación es reflexionar y analizar la importancia de aplicar prácticas pedagógicas desde un enfoque de atención a la diversidad, a través de la diversificación de la enseñanza para brindar una igualdad de oportunidades. Este estudio se centra en las perspectivas de los maestros en diferentes aspectos a través de las experiencias de su trayecto profesional.

### **Marco teórico**

La inclusión es un tópico relevante y de interés social en todo el mundo, ya que el acceso a la información en la era digital permite un mayor conocimiento sobre las diversas realidades de quienes coexisten en una misma sociedad. La exposición a múltiples fuentes de información, como los medios de comunicación, amplía la perspectiva general sobre la diversidad humana. Por esta razón, las autoridades buscan generar espacios inclusivos en

todas las áreas de la sociedad, con el objetivo de garantizar la integración y el derecho de pertenencia de todos los individuos, especialmente en el ámbito educativo. En este sentido, Echeita señala que “la educación inclusiva supone, entonces, el articular con equidad para todo el alumnado” (2017, p.18).

En los entornos educativos, es fundamental priorizar la inclusión al reconocer la diversidad de los estudiantes. Atender correctamente las habilidades y capacidades de cada uno es esencial para promover el conocimiento mediante procesos de enseñanza adecuados, que propicien una verdadera integración en el aula. El objetivo de la educación inclusiva es brindar oportunidades reales y cercanas que favorezcan su mejor desenvolvimiento. Este enfoque implica diversificar la enseñanza, lo cual abarca la consideración de múltiples estrategias, tareas, materiales y espacios, entre otros factores que contribuyen a un mayor aprendizaje. Esta diversificación de la enseñanza no se limita por ninguna condición y busca ofrecer a todos una ruta más óptima (Ninapayta, 2021).

Al reconocer que todos los individuos son diferentes y únicos, es considerable entender que cada persona posee una manera distinta de pensar y aprender. Gardner (2001, citado en Rincón et al., 2020) sostiene que cada individuo tiene una inteligencia que le permite interactuar y procesar información de diversas formas, ya sea lógica, lingüística, espacial, musical, corporal, interpersonal o naturalista. Estas habilidades particulares hacen que la labor del docente sea crucial para enfocar los métodos de enseñanza, de manera que se adecuen a los estilos de aprendizaje de cada alumno. De esta manera, se puede asegurar que los procesos educativos sean efectivos y personalizados, al promover un aprendizaje significativo para todos.

Así como existen diversas formas de aprender y procesar información en el aula, una educación integradora también debe considerar a los alumnos con impedimentos físicos y mentales desde su nacimiento. Estos impedimentos pueden afectar la comunicación, el comportamiento, las habilidades de interacción social y el manejo emocional. Los estudiantes con estas características, denominadas Necesidades Educativas Especiales (NEE), enfrentan obstáculos considerables que pueden dificultar su aprendizaje y desarrollo pleno (López y Valenzuela, 2015).

Dentro de las NEE, se identifican dos tipos: permanentes y temporales. Las que son permanentes requieren adaptaciones, apoyos incondicionales y terapias especiales con expertos, ya que afectan habilidades y capacidades intelectuales, físicas, sensoriales y del aprendizaje grave. Por otra parte, las que son temporales o transitorias no perduran a lo largo de la vida académica del individuo. Estas necesidades pueden surgir debido a diversas circunstancias, como enfermedades graves, lesiones, crisis emocionales, dificultades de aprendizaje temporales o situaciones de vida transitorias, y requieren un enfoque específico para superar las barreras circunstanciales.

Es esencial adaptar los métodos de enseñanza para que todos los alumnos puedan alcanzar su máximo potencial en un entorno inclusivo. Atender la diversidad es una misión compleja debido a diversas condiciones que lo dificultan. A la par de estas condiciones, se encuentran las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), que según Booth y Ainscow (2001, citados en Bertrán, 2015) hacen “referencia a las dificultades que puede experimentar cualquier alumno” (p.11).

Conforme a lo anteriormente mencionado, los alumnos enfrentan problemáticas relacionadas con el contexto en el que estudian. Entre estos problemas se incluyen la infraestructura del lugar, las condiciones económicas, las costumbres, estigmas sociales, las políticas, los métodos de enseñanza y la falta de recursos didácticos adecuados. Estos factores externos influyen en su capacidad para desenvolverse de mejor manera.

Para generar prácticas con un enfoque de atención a la diversidad, es necesario tener claros los conceptos asociados con una enseñanza inclusiva, que supere las limitaciones y complicaciones tanto internas como externas. Es fundamental considerar que el alumno puede presentar Necesidades Educativas Especiales (NEE) y tener un estilo de aprendizaje predominante. De modo que, es esencial adaptar las estrategias didácticas para que sean adecuadas y así asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprender.

## **Metodología**

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, donde los datos obtenidos se prestan a

la interpretación y análisis, además de permitir la interacción con los participantes para obtener una perspectiva más cercana y confiable, con el objetivo de responder preguntas y comprobar supuestos (Hernández et al., 2014). La metodología utilizada es el estudio de caso, que permite explorar y comprender un fenómeno en un contexto real, a partir de descripciones detalladas de la situación estudiada (Jiménez y Cometa, 2016). Con estas orientaciones, se busca obtener las perspectivas de los docentes de educación primaria y de educación especial sobre la aplicación de sus prácticas que favorecen la atención a la diversidad.

Se implementaron entrevistas semiestructuradas y observaciones participantes. Las entrevistas se aplicaron a dos docentes de educación primaria y a una directora de un instituto de educación especial. Además, se realizó la observación participante en las clases de estos maestros, enfocándose en la aplicación de sus prácticas pedagógicas. Con estos instrumentos, se buscó recabar información que contrastara la perspectiva de los docentes con la realidad del ejercicio profesional.

Los participantes del estudio y quienes fueron entrevistados, incluyen a dos docentes de educación primaria con más de quince años de experiencia, quienes no poseen un nivel de estudios más allá de su licenciatura. También se contó con la participación de la directora de un instituto de educación especial, quien tiene un nivel de estudios hasta el doctorado, y más de doce años de experiencia en su puesto. Por su parte, las observaciones participantes se realizaron en dos grupos de educación primaria, específicamente en clases de primer y quinto grado, donde se abarcó toda una jornada escolar.

Las categorías para el análisis de datos fueron establecidas desde la elaboración de ambos instrumentos. Estas se centraron en temáticas como la aplicación de planes y programas de estudio, el rezago escolar, las estrategias pedagógicas para la atención a la diversidad, la experiencia y manejo de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la formación del docente, todas relacionadas con la práctica educativa inclusiva.

El procedimiento se llevó a cabo durante los meses de marzo y abril del presente año. Para dicha implementación, se mantuvo comunicación cercana con los dos maestros de la misma escuela primaria, facilitada por el periodo de práctica profesional de la

Licenciatura en Educación Primaria. El contacto con la directora del instituto de educación especial se realizó a través de mensajes de WhatsApp para acordar la entrevista. Las observaciones participantes se implementaron durante un día completo de jornada escolar para cada clase, con el fin de obtener una percepción más amplia de sus prácticas. Las transcripciones de las entrevistas se realizaron utilizando la aplicación *TranscribeMe*, mientras que la información de las observaciones fue registrada en un guion digital para asegurar la precisión de los datos recopilados.

El contraste de perspectivas examinadas entre los docentes de primaria y una directora de un instituto de educación especial revela cómo cada uno entiende y aplica los principios para garantizar una educación inclusiva que atienda a la diversidad. Este análisis se basa en el contexto particular en el que llevan a cabo su labor docente. Además, las observaciones proporcionan un enfoque detallado sobre la implementación de métodos, las oportunidades disponibles y la realidad vivida en un entorno educativo al buscar ofrecer una educación para todos los alumnos.

## Resultados

Los datos recopilados mediante los instrumentos mencionados anteriormente fueron analizados minuciosamente. En este apartado se presentan los resultados obtenidos para cada una de las categorías, las cuales describen los aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas y su relación con la búsqueda de garantizar una enseñanza inclusiva y diversificada.

La primera categoría se centra en la perspectiva de los docentes sobre la participación de los actores educativos, especialmente en el papel crucial que desempeñan los padres de familia en los procesos de aprendizaje desde el hogar y en la formación integral de los alumnos. Según las declaraciones de los maestros, la falta de apoyo en casa constituye una barrera significativa para el desarrollo y la mejora continua del alumno. Aquello que se logra en el aula es difícil que perdure si no hay una contribución efectiva después de clase, donde el alumno pasa la mayor parte del tiempo.

Por otra parte, la directora del instituto de educación especial destaca la importancia

de mantener una comunicación constante con los padres o tutores de los alumnos. Esta comunicación es esencial para crear metodologías personalizadas que refuercen la mejora continua. Enseñar a los padres o tutores permite reforzar lo que se enseña en la escuela y darle seguimiento desde casa. Cuando los tutores entienden cómo trabajar con los alumnos y comprenden cómo se aplican los procesos de enseñanza adecuados, pueden manejar mejor las dificultades que surgen. Esta perspectiva se basa en la experiencia exitosa de la maestra de educación especial con sus alumnos en su instituto.

La segunda categoría se enfoca en cómo los participantes aplican y adecuan los planes y programas de estudio para atender la diversidad en sus clases. Según los maestros de primaria, adaptar los contenidos de los planes de estudio es crucial para satisfacer las necesidades de los alumnos. Muchas veces, estos contenidos se presentan de manera muy general, sin sugerencias metodológicas que faciliten la práctica docente. En estas situaciones, el docente debe diseñar estrategias específicas que considere eficaces para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Otro punto que mencionó la directora es que en el instituto de educación especial donde trabaja manejan un plan de estudios adecuado a las necesidades que tienen los alumnos. En él, entre padres o tutores de familia, especialistas en materia en educación especial y maestros frente a grupo, reorientan constantemente los contenidos, las temáticas y los horarios según como se requiera.

En las observaciones de las clases impartidas por los docentes de primaria, en relación con la aplicación del plan de estudios desde un enfoque inclusivo, se detectó que ambas clases dependen mucho de recursos como guías de estudio y libros de texto. Esta dependencia convierte el aprendizaje en un proceso monótono, tedioso y poco desafiante, además de no atender adecuadamente los estilos de aprendizaje y las necesidades particulares de los estudiantes.

En la tercera categoría, se analiza cómo los participantes de este estudio enfrentan el rezago escolar e integran a los alumnos que presentan dificultades en su proceso de aprendizaje. Uno de los docentes, con amplia experiencia frente a grupo, mencionó que lamentablemente es imposible contrarrestar las dificultades de aprendizaje de un alumno



si su ambiente familiar es fragmentado o caótico.

Lo anteriormente mencionado por el docente de primaria impide que el alumno se concentre en sus estudios y hace difícil darle un seguimiento continuo a sus áreas de oportunidad si no se trabaja fuera del horario escolar. El segundo docente de primaria, menciona que para lograr un avance e integración de estos estudiantes, es fundamental identificar las áreas prioritarias que necesitan atención. A partir de ahí, se deben implementar procesos de enseñanza adecuados que hagan sentir al alumno en confianza y con el entusiasmo suficiente para continuar su aprendizaje.

En las observaciones de las clases impartidas por los docentes de primaria, se identificaron previamente los alumnos que enfrentaban mayores dificultades en sus procesos de aprendizaje. Una vez identificados, se observó cómo se trabajaba con ellos. En una de las clases observadas, se destacó la estrategia del aprendizaje colaborativo, en la que los docentes asignaron líderes a diferentes grupos de forma estratégica para brindar apoyo constante. Estos líderes, que enfrentan menos dificultades, ayudan a sus compañeros con tareas que les resultan más desafiantes, al permitir al maestro centrarse en otros alumnos que necesitan apoyo. Esta estrategia facilita la integración y colaboración entre todos los estudiantes en el aula.

En la cuarta categoría, se reflexiona sobre las estrategias pedagógicas diseñadas para abordar las diversas necesidades presentes en el aula, con un enfoque particular en la atención a la diversidad. Se recopilan testimonios de casos exitosos que ilustran la aplicación de estas estrategias en distintos contextos, tanto por parte de docentes de educación primaria como de la directora de un instituto de educación especial. Estos testimonios muestran cómo se implementan y ajustan las estrategias en sus respectivos entornos.

Uno de los maestros de primaria mencionó que una de las estrategias más beneficiosas para atender la diversidad de condiciones y necesidades en el aula es fomentar la empatía entre los alumnos. Al reconocer que todos son diferentes, se evita un ambiente competitivo y se prioriza la solidaridad. Esta estrategia se observó en la misma clase del docente, quien no recompensa a los alumnos que terminan primero las actividades, sino que los convierte en líderes y redes de apoyo para aquellos que tienen más dificultades. De



esta manera, no se pierde el ritmo de la clase, se fomenta la socialización y cada alumno trabaja a su propio tiempo, sin la presión de seguir a los demás.

Adicionalmente, la directora de educación especial menciona que en su instituto una de las metodologías implementadas y que ha demostrado ser efectiva es considerar la formación integral del alumno, teniendo en cuenta sus gustos, intereses, necesidades, alimentación, condiciones familiares, económicas, culturales, entre otras más cuestiones. A partir de esta información, se diseñan actividades más acordes a las características individuales de cada estudiante, atendiendo también las áreas que necesitan mejora. Por ejemplo, si la problemática está relacionada con la alimentación, se ajustan las dietas y se asegura una adecuada provisión de alimentos tanto en casa como en la escuela. Según la directora, el enfoque no se centra únicamente en los resultados académicos, sino en el desarrollo integral del alumno en diversas áreas.

En la quinta categoría, se analiza la información recopilada sobre las experiencias tanto satisfactorias como menos satisfactorias de los docentes de primaria con alumnos que tienen Necesidades Educativas Especiales (NEE). Estos alumnos suelen ser una prioridad al atender la diversidad en el aula. No se incluye la opinión de la directora de educación especial, ya que en su contexto todos los alumnos presentan alguna NEE y el enfoque se centra exclusivamente en ellos. Sin embargo, el interés del estudio radica en cómo se lleva a cabo una educación inclusiva en contextos educativos regulares. En las aulas de los docentes de primaria hay una mayor diversidad de condiciones y necesidades, lo que hace que la adaptación de alumnos con NEE represente un reto mayor.

Uno de los docentes de primaria mencionó que una de las experiencias más significativas durante su trayectoria fue atender a un alumno con trastorno del espectro autista, diagnosticado por un especialista. Aunque inicialmente no sabía cómo abordar estas necesidades, asumió el reto y se preparó lo más posible. Una de sus prioridades fue adaptar las condiciones del aula a las características del alumno, quien no podía estar en un entorno ruidoso ni con mucho contacto físico. La cooperación de los demás alumnos fue fundamental para garantizar estas condiciones. Aunque representó un reto considerable, el docente experimentó una gran satisfacción al ver la solidaridad y empatía de los estudiantes

para conseguir un objetivo común. Sin embargo, también señaló que fue agotador, ya que no solo se atendían las necesidades del alumno con autismo, sino también las de los demás.

Con base en esta categoría, se dio prioridad a una clase de un docente de primaria que contaba con dos alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). En su práctica se percibió que todos los estudiantes del aula estaban conscientes de las condiciones de estos alumnos, por lo que entendían que eran una prioridad para el docente. Los demás estudiantes aligeraban su carga y ayudaban cuando era posible, tanto con explicaciones como en la resolución de actividades, además de socializar con ellos.

Al dar su testimonio en la entrevista, el docente comentó que, a lo largo de su trayectoria, al trabajar con alumnos con estas condiciones, lo fundamental no es enfocarse únicamente en ellos, sino primero adaptar al resto del grupo para que la adaptación sea menos complicada. También mencionó que siempre es útil contar con más manos que ayuden a brindar atención, lo que hace que los alumnos con NEE se sientan más parte del grupo y más cómodos para aprender e interactuar.

En la última categoría de los resultados, la información se centra en la capacitación y formación pedagógica que tienen los docentes para afrontar la atención a la diversidad. En las entrevistas, cada uno de los participantes hace una introspección personal sobre cómo se siente al buscar una educación inclusiva. Por otro lado, en las observaciones se prioriza evaluar cuán capacitados están para atender la diversidad de necesidades en clase y si lo hacen de manera oportuna.

En todas las declaraciones de los participantes se destaca la falta de capacitación genuina para promover la inclusión. Uno de los docentes comentó sentirse totalmente desamparado, ya que durante su formación nunca se le brindaron las herramientas necesarias para afrontar los retos de atender las necesidades de los alumnos. También declaró que las soluciones a esta problemática dependen en gran medida del compromiso de los involucrados, puesto que en muchas ocasiones los padres o tutores no brindan apoyo desde el hogar, lo que hace que el progreso dependa únicamente del tiempo en clase.

Asimismo, la directora del instituto de educación especial menciona que no está del todo preparada para aplicar una verdadera inclusión, ya que en muchas ocasiones la

responsabilidad recae únicamente en los maestros de aula, en lugar de ser un esfuerzo compartido por todos los involucrados en la educación de los alumnos. Además, declaró que si los maestros de educación especial, los maestros de educación básica, los padres o tutores y los propios alumnos trabajaran juntos, podrían crear mecanismos más enfocados en las realidades que deben atenderse, habría una mayor capacidad para asumir el compromiso de una enseñanza más integradora. Esto, porque es una tarea que no recae solo en una persona, sino en todos.

En este sentido, las observaciones de las clases de los docentes de primaria reflejan que, aunque existe un intento por atender todas las necesidades de los alumnos, en realidad hay una falta de capacitación y actualización. Los métodos empleados no son innovadores y carecen de recursos tecnológicos que podrían estimular el aprendizaje de manera más atractiva. Los instrumentos con los que los alumnos interactúan son muy monótonos y solo buscan mostrar resultados, sin fomentar la creatividad.

Las declaraciones de los actores educativos en sus respectivas entrevistas, junto con las observaciones en el aula, proporcionan una visión integral que permite contrastar lo expresado con la realidad vivida. Esto facilita la formulación de conclusiones orientadas a una perspectiva más crítica, con la misión de impulsar cambios significativos en el ámbito de la inclusión educativa.

## **Conclusiones**

Los resultados presentados evidencian, desde las perspectivas de los participantes, que existen muchas barreras que impiden una verdadera inclusión, en la cual ellos toman un papel protagónico. Sin embargo, es notorio que se sienten desamparados por la falta de apoyo de especialistas, padres, tutores y autoridades educativas. Además, la falta de capacitación para atender todas las necesidades de los alumnos en clase impide la implementación de nuevas metodologías que estimulen y desarrollen un mayor potencial, manteniendo un enfoque vanguardista y muy tradicionalista.

Aunque hay un gran compromiso por parte de los docentes para aplicar una enseñanza integradora, la realidad es que los desafíos a los que se enfrentan son muy

adversos. No tienen las herramientas adecuadas para atender las necesidades, a pesar de que las leyes y artículos destacan la importancia de la inclusión en los contextos educativos.

Sin embargo, la realidad está muy alejada de este ideal. No existe el suficiente personal capacitado para atender las necesidades de los alumnos de manera oportuna, ni infraestructura ni recursos adecuados. Además, falta colaboración entre los docentes, especialistas en educación especial, padres, tutores y alumnos en la toma de decisiones, lo cual es crucial para construir horizontes más innovadores que ayuden a transformar la realidad educativa.

Para aplicar una verdadera educación inclusiva, es necesario reorientar los enfoques que prevalecen en la educación impartida en México. Segregar la educación especial de la educación básica es poco integrador, ya que al no crear experiencias compartidas entre alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y el resto de los estudiantes, la sociedad se aleja de generar espacios donde todos tengan las mismas oportunidades de progresar y coexistir. Por ende, se debe abandonar la visión de los planes de estudio que abordan la inclusión como una imposición obligatoria y, en su lugar, considerarla una necesidad vital para la construcción de contextos más adecuados para la convivencia de todos. La inclusión no debe ser responsabilidad exclusiva de los docentes frente a grupo, sino una tarea de todos.

## Referencias

- Bertrán, J. (2015). Psicopedagogía de la diversidad en el aula: desafío a las barreras en el aprendizaje y la participación. Alpha Editorial. Obtenido de: [https://kupdf.net/queue/psicopedagogia-de-la-diversidad-en-el-aula-desafio-a-las-barreras-en-el-aula-bermeosolo\\_58a70aac6454a72d6bb1e95c\\_pdf?queue\\_id=-1&x=1697400073&z=MTg5LjE1NC4xOTcuMTYx](https://kupdf.net/queue/psicopedagogia-de-la-diversidad-en-el-aula-desafio-a-las-barreras-en-el-aula-bermeosolo_58a70aac6454a72d6bb1e95c_pdf?queue_id=-1&x=1697400073&z=MTg5LjE1NC4xOTcuMTYx).
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. Aula Abierta, Vol. 24, pp. 17–24. Obtenido de: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>.
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). Metodología de la investigación. Recuperado de:

[http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales\\_de\\_consulta/Drogas\\_de\\_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf](http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf).

Jiménez, E., & Cometa, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO*, v.3, N.2. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/6882/688273458012.pdf>.

López, I., & Valenzuela, G. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, Vol.26, Núm. 1, pp. 42-51. Obtenido de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000085>.

Ninapayta, J. (09 de abril de 2021). ¿Por qué diversificar las experiencias de aprendizaje de Aprendo en casa? Obtenido de: <https://www.esan.edu.pe/conexion-esan/por-que-diversificar-las-experiencias-de-aprendizaje-de-aprendo-en-casa#:~:text=La%20diversificaci%C3%B3n%20curricular%20promueve%20el,contextualizaci%C3%B3n%20y%20necesidades%20de%20aprendizaje>.

Rincón, L. Celis, C., & Fuentes, E. (2017). Estilos de aprendizaje aplicados a una segunda lengua. *Colección Académica De Ciencias Sociales*, Vol. 4. Núm. 2, pp. 75–81. Recuperado a partir de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/cienciassociales/article/view/4068>.

## Estrategias utilizadas por docentes de escuelas primarias públicas para favorecer el rendimiento de alumnado con trastorno del espectro autista

Noé Vargas Betancourt

n.vargasb@creson.edu.mx

Fabiana Robles Parra

212601870000@creson.edu.mx

Erick Yahir Reyes Álvarez

212601350000@creson.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES)

Línea temática 7: Educación, desigualdad social e inclusión.

### Resumen

El objetivo de esta investigación es identificar qué estrategias utilizan los docentes con mayor frecuencia para impulsar el desarrollo y avance de aprendizaje en alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este trabajo investigativo es de carácter cuantitativo, descriptivo, no experimental; la obtención de datos se llevó a cabo mediante una encuesta de 9 reactivos en escala Likert de cinco niveles. En el estudio participaron 15 maestros pertenecientes a 3 escuelas primarias públicas del estado de Sonora. Los resultados muestran que a pesar de que se emplean diversas estrategias para promover la inclusión en las aulas, es necesaria mayor preparación en los métodos de intervención para adecuar las técnicas y estrategias de impartición de contenidos de manera efectiva.

**Palabras clave:** estrategias de enseñanza, autismo, educación inclusiva, atención a la diversidad, práctica docente.

### Planteamiento del problema

La inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) representa un objetivo primordial en los sistemas educativos contemporáneos (SEP, 2022). Sin



embargo, este proceso se ve obstaculizado por las dificultades que experimentan los docentes al atender las necesidades específicas de estos estudiantes. La variabilidad de las manifestaciones del TEA exige la adopción de prácticas pedagógicas flexibles y adaptadas que permitan a todos los estudiantes alcanzar su máximo potencial

Esta complejidad implica la necesidad de que los docentes ajusten sus estrategias, modifiquen planeaciones, adapten el aula, acudan a recursos diferenciados a los que utiliza con el resto del grupo, entre muchas acciones más para hacer frente a las áreas de oportunidad en su práctica docente; de manera que no solo beneficie a los niños con este trastorno, sino también, se enriquezca el ambiente educativo para todos los estudiantes involucrados mediante la creación de espacios incluyentes y respetuosos de la diversidad. Asimismo, fomenta el trabajo colaborativo y la solidaridad en el grupo; el estar informados sobre las características y necesidades de alumnos TEA, le permite al resto de sus compañeros contribuir a su desenvolvimiento y aprendizaje.

Es esencial que los educadores se mantengan actualizados y capacitados con las mejores prácticas y enfoques pedagógicos basados en la investigación, ya que la educación evoluciona constantemente y con está, las nuevas metodologías de aprendizaje y enseñanza (Infante, 2010). Por lo mismo, trabajar estrechamente con especialistas y profesionales del campo resulta fundamental, debido a que proporciona a los docentes un apoyo integral y personalizado para abordar las necesidades específicas de sus estudiantes. Esta colaboración no solo enriquece el conocimiento del educador, sino que también mejora significativamente la calidad del aprendizaje y el desarrollo de los alumnos (Saggers et al., 2019).

Los planteamientos de Rangel (2018), subrayan la necesidad de ofrecer experiencias de aprendizaje significativas a los estudiantes con TEA. En este sentido, la capacitación y actualización docente contribuyen al desarrollo de las competencias necesarias para implementar estrategias pedagógicas efectivas y personalizadas.

A partir de las ideas expuestas, se plantea la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los métodos de aprendizaje más utilizados por los docentes para atender las necesidades de los alumnos con TEA en escuelas primarias públicas del estado de Sonora?



## **Justificación del objeto de estudio**

La Nueva Escuela Mexicana plantea fomentar la educación inclusiva en las escuelas, donde se propone la presencia, participación y rendimiento de todos los estudiantes, desde la motivación hacia los docentes para prepararse continuamente y lograr una experiencia enriquecedora de aprendizaje a pesar de las dificultades. Además, eliminar los actos de exclusión y discriminación en todos los aspectos de la comunidad escolar.

En el Plan y los programas de estudios para educación básica y en los libros de texto vigentes, se adopta un enfoque que integra los procesos de enseñanza, evaluación, gestión escolar y tecnologías, teniendo en consideración aspectos centrales como la inclusión, colaboración mutua y solidaridad entre los agentes educativos (SEP,2022).

Desde esta postura oficial, resulta necesario tomar en cuenta las adaptaciones que ayudarán a lograr un desarrollo integral en el proceso académico de todos y todas las estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas específicas, como lo pueden ser los niños con TEA. Deben contemplarse diferentes estrategias para adecuar el ambiente y la dinámica escolar conforme a las necesidades del grupo.

## **Marco teórico**

El concepto del Trastorno de Espectro Autista ha sido abordado por múltiples autores a lo largo de los años, con adiciones u omisiones con la intención de hacer más claro el significado para diferentes tipos de audiencias y partes interesadas; y también en acorde al desarrollo y descubrimiento de nuevos elementos en este ámbito. Para Reynoso et al., (2017), el autismo es un trastorno del neurodesarrollo que afecta las habilidades socioemocionales y la contención de la conducta repetitiva. Así mismo, según la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2013) en el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5, menciona que el TEA es un trastorno del neurodesarrollo que ocasiona dificultades en la comunicación e interacción social, patrones repetitivos de comportamiento y el cual altera significativamente el funcionamiento habitual de la persona que lo padece. Por otra parte, en Talero et al., (2015) se define el autismo como “un conjunto

de síntomas que comprometen la capacidad personal de interacción con el entorno” (p. 247).

Todas las opiniones anteriormente expuestas coinciden en que las características que dichas personas manifiestan afectan directamente la interacción social, tanto en la comunicación como en las habilidades socioemocionales. De igual manera, dos de los autores citados concuerdan con que existe un patrón de comportamiento repetitivo o rutinario, lo cual implica que pudieran interferir con el aprendizaje del alumno, con su capacidad para participar en actividades académicas y presentar dificultades en el ámbito social cuando están no siguieran patrones de instrucción predecibles o dinámicas con las que no estén familiarizados los alumnos con TEA. Por lo que es importante comprender las características de este trastorno y no ser vistas simplemente como problemas conductuales.

Se deben tomar en cuenta estos patrones de comportamiento para la implementación de estrategias que proporcionen un ambiente estructurado y con rutinas establecidas, uso de refuerzos positivos y que fomenten el aprendizaje social, para beneficio del desenvolvimiento de los alumnos.

Uno de los métodos más comunes para el tratamiento en personas con TEA es el método ABA (Applied Behavior Analysis, por sus siglas en inglés) se encuentra avalado por evidencia científica y se centra específicamente en aquellas conductas que las personas poseen para establecer objetivos concretos, basándose en el condicionamiento operante. El ABA es una herramienta que aplica los principios del aprendizaje de forma sistemática para incrementar, disminuir, mantener o generalizar determinadas conductas que se toman como objetivo (Mulas et al., 2010), por lo que es altamente estructurado y suele aplicarse en ambientes familiares para el niño. Uno de sus fines es reducir conductas inapropiadas, en sustituirlas por otras más adecuadas y trabajar en el aprendizaje de nuevas habilidades (Colombo, 2018).

*Discrete Trial Teaching* (DTT, por sus siglas en inglés) es una estrategia de implementación para el ABA y en la actualidad es uno de los componentes centrales en muchas intervenciones conductuales tempranas e intensivas y suele usarse junto a otros procedimientos como puede ser la enseñanza incidental o el encadenamiento (Smith,

2010). Una de sus características principales es el desglose de pasos en las actividades de los estudiantes en lugar de asimilarlas todas de una vez, para fomentar la confianza y las habilidades en sus áreas de oportunidad.

Por otra parte, el método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-Handicapped Children, siglas en inglés) también es utilizado para el tratamiento en personas con Trastorno del Espectro Autista. Según García (2008) su finalidad es proporcionar a los niños que viven con autismo entornos estructurados y previsibles para facilitar su aprendizaje y generalización a diferentes contextos de vida. Se centra en la organización del espacio, el uso de agendas para cambiar actividades, y sistemas que promuevan la independencia del alumno.

De acuerdo con Gándara y Mesibov (2014), el principal objetivo del método TEACCH es la mejora de cada una de las personas con TEA mediante dos aspectos: por un lado el desarrollo de sus habilidades y el logro de su adaptación, y por el otro, la reestructuración del entorno con el fin de adecuarse a las características propias de las personas que tienen este trastorno.

### **Antecedentes**

Se realizó un análisis documental de literatura que expone investigaciones realizadas con la intención de determinar cuáles son las estrategias más utilizadas en el aula regular al momento de trabajar con alumnos diagnosticados con TEA. Algunas de las más relevantes se presentan a continuación.

Guasch y Sanahuja (2019), retoman el significado de TEA, emitido por la APA (2013) y con base en ello compilan una vasta cantidad de estrategias aplicables a alumnos con este trastorno. Entre ellas el tener una adaptación curricular que considere las necesidades del grupo, el establecimiento de secuencias más específicas para mayor entendimiento de las actividades, proponer rutinas, aperturas y cierres claros. Así como también, anticipar actividades durante la jornada escolar para proporcionar al alumnado seguridad y confianza.

Por otro lado, Bejarano et al., (2017) enuncian aspectos referentes al contexto escolar, mencionan que algunas de los modelos de escolarización para alumnos con TEA diagnosticado son: centro ordinario, centro de educación especial, aula de educación especial dentro de un centro ordinario, y escolarización combinada, tomando como punto de referencia el trabajo Tomás Viodel y Grau Rubio (2017), quienes establecen que la variedad de posibilidades de escolarización para alumnado con TEA es tan amplia como lo es el espectro del autismo en sí mismo. Consideran que, aunque la modalidad más inclusiva es la escolarización en el aula ordinaria, existen áreas de oportunidad en la preparación y capacitación del profesorado para este tipo de trastorno y en los recursos materiales disponibles en las salas de clase.

Los instrumentos de recolección de datos utilizados en las investigaciones expuestas varían respecto al diseño metodológico y los objetivos de los estudios. En el trabajo desarrollado por Guasch y Sanahuja (2019) se utilizó la entrevista, la cual fue aplicada a once maestros que trabajaban directamente con niños con TEA; también se utilizó la observación y grabación constante de quince alumnos. Por otra parte, el estudio de investigación de Bejarano et al., (2017) se enfocó en la realización de un cuestionario para recolectar información sobre los programas utilizados por docentes en servicio para alumnos con TEA, su finalidad es obtener información sobre el conocimiento y aplicación que tienen los profesionales sobre dichos programas. En el caso de la investigación de Vasquez- Vazquez et al., (2020) se utilizó una encuesta semiestructurada con catorce reactivos para conocer cómo trabajan los docentes en diversos aspectos educativos en aulas regulares de educación básica que cuentan con niños con este trastorno.

Guasch y Sanahuja (2019) enfatizan la necesidad de que los alumnos con TEA sean incluidos e integrados en las escuelas primarias regulares, sin embargo, también hacen hincapié en la importancia de que los docentes sean capacitados para tratar con alumnos con este trastorno, y que las instalaciones de los centros educativos sean adecuadas para brindar el apoyo y las condiciones de aprendizaje idóneas para estos estudiantes.

El trabajo de Bejarano et al., (2017) estuvo dirigido a determinar la proporción de docentes capacitados en la atención a niños con TAE tanto en escuelas regulares y como en

escuelas de educación especial. Los hallazgos indican que el 87% de los profesionales competentes en este tipo de atención están concentrados en centros de educación especial, mientras que en centros educativos de instrucción regular los alumnos suelen trabajar durante todo un ciclo escolar con su maestro titular y con los maestros de apoyo escolar, quienes son los que continúan la intervención de programas específicos, por lo que pudiera inferirse que los docentes en escuelas regulares suelen tener una menor exposición y experiencia en el desarrollo de planes de intervención dirigidos a alumnos con TEA.

Los autores concluyen que los profesionales que trabajan en centros educativos especiales utilizan programas basados en evidencias, mientras que en los centros ordinarios suelen aplicar programas sin apoyo empírico. Además, se presentan cifras que indican que los maestros de apoyo en los centros especializados suelen aplicar programas adecuados, mientras que en los centros ordinarios no suele haber un programa bien definido para los alumnos con TEA.

Vazquez-Vazquez et al., (2020) determinaron que algunos docentes muestran apatía al trabajar con alumnos dentro del espectro autista debido al desconocimiento de estrategias y falta de orientación sobre esta condición. Asimismo, resaltan la importancia del desarrollo socioemocional de estos estudiantes, ya que se puede afectar significativamente si no se trabaja desde la afectividad y motivación. Por lo que se debe sensibilizar a los maestros sobre el tema de la inclusión de las diferentes necesidades y personalidades en su aula, al crear un ambiente adecuado donde los niños se sientan integrados y puedan potencializar sus habilidades. Por eso mismo, se llegó a la conclusión de que los métodos ABA y TEACCH son recomendables para implementar cuando hay niños con autismo en los grupos. Que consisten en procesos de enseñanza estructurados, enfocados a desarrollar habilidades sociales y académicas, mejorar la comunicación expresiva y trabajar en problemas conductuales.

## **Metodología**

En esta investigación se utilizó un diseño cuantitativo no experimental, ya que se analizaron los datos observados sin intervenir en ellos. Asimismo, se hizo uso el tipo de investigación

transversal, debido a que se recolectaron los datos en un sólo momento sin intención de examinar la evolución del fenómeno a través del tiempo o hacer comparaciones posteriores.

### **Participantes del estudio**

Participaron quince docentes de educación primaria en servicio activo. Se encuestó un total de trece mujeres y dos hombres; de estos, seis imparten en cuarto grado, tres en sexto grado, dos en quinto, dos en primer grado, uno en tercer grado y uno en segundo. Los docentes encuestados tienen un promedio de 13.8 años de servicio. Ocho de los profesores tienen 10 años de servicio o menos; dos cuentan de 11 a 20 años de servicio; y cinco de 21 a 30 años.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Para la recolección de datos sobre el manejo de estrategias para alumnos con TEA en escuelas primarias públicas, se utilizó la encuesta, debido a que facilita la síntesis de información de forma más eficaz y precisa para dar respuesta a las interrogantes presentadas. La encuesta es una herramienta que favorece la obtención de respuestas a problemas, proporcionando tanto descripciones como relaciones entre variables. Esto se logra mediante la recolección sistemática de información, siguiendo un diseño previamente definido que garantice la calidad y precisión de los datos obtenidos (Buendía et al., 1998).

Para verificar la confiabilidad del instrumento, se empleó el estadístico Alpha de Cronbach que arrojó un 0.73 en el nivel de confiabilidad, encontrándose dentro del rango aceptable. Las respuestas obtenidas fueron analizadas obteniendo frecuencias, medias y desviaciones estándar por medio del programa SPSS.

La encuesta fue elaborada por los autores de este trabajo investigativo, este instrumento consta de tres ítems atributivos para identificar el nombre, los años de servicio y grado en el que imparte el docente. Nueve reactivos más se relacionan con el empleo y frecuencia de uso de estrategias para la integración de estudiantes con TEA, estas preguntas están configuradas en escala Likert de 5 niveles (*nunca, casi nunca, a veces, casi siempre o siempre*).



## Consideraciones éticas

Antes de aplicar las encuestas, todos los participantes fueron informados de los fines y propósitos de la investigación, y se hizo de su conocimiento explícito que la información recopilada sería tratada con suma confidencialidad y únicamente con objetivos analíticos pertinentes a este trabajo investigativo.

## Resultados

Se encontró que los docentes utilizan las estrategias planteadas en diferente frecuencia unos de otros, pues cada uno se adapta a las necesidades de su grupo. Así como también se encontró que un docente nunca ha aplicado los métodos ABA y TEACCH.

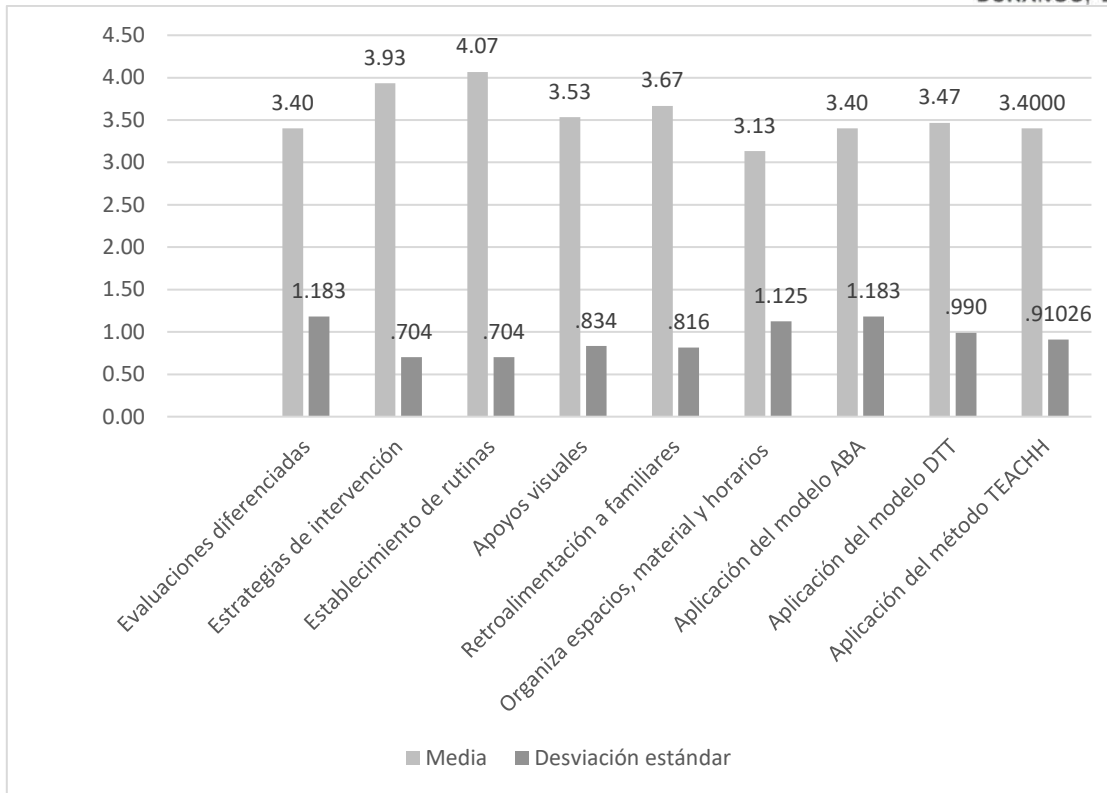
Por otro lado, la mayoría de los participantes reconocieron que en su práctica diaria utilizan técnicas de intervención, rutinas de apoyo, asesorías y apoyos visuales como las estrategias más comunes y con mejores resultados para el avance de los alumnos con TEA.

Los resultados de la media nos arrojan un rango muy cercano entre datos, pues se encuentran entre 3.13 y 4.07 en una escala del 1 al 5 (ver Figura 1). El dato menor corresponde al inciso donde se pregunta la frecuencia en que se organizan espacios, materiales y horarios con base a las necesidades de cada alumno con TEA y la mayoría coincidió en que no es recurrente pues eligieron la opción “a veces”. Por otro lado, el dato mayor corresponde a la frecuencia de establecimiento de rutinas en horario escolar donde los docentes respondieron que casi siempre se utiliza esta estrategia por su eficacia.

Figura 1

*Frecuencia y media de métodos utilizados*





Fuente: Elaboración propia a partir del análisis en SPSS.

Los datos que se encuentran más dispersos en las respuestas son donde se pregunta la frecuencia de aplicación de evaluaciones diferenciadas o adecuación en las planeaciones y en la frecuencia de aplicación del modelo ABA, pues los dos cuentan con una desviación estándar de 1.183. Por otra parte, la desviación estándar menor es de 0.704 correspondiente a la frecuencia de programas o estrategias de intervención y el establecimiento de rutinas.

La tabla de frecuencias de aplicación de estrategias (ver Tabla 1) arroja que la opción más elegida entre los docentes encuestados fue “casi siempre” al preguntarles sobre las estrategias que implementan en el aula con alumnos con trastorno del espectro autista. Por otro lado, la respuesta que menos seleccionaron fue “Nunca” dando a entender que por lo menos la mayoría ha tomado en cuenta estos métodos en la práctica docente.

Tabla 1

*Frecuencia de aplicación de estrategias para alumnos con TEA*

		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Evaluaciones diferenciadas y adaptaciones		13.3	6.7	13.3	60.0	6.7
Programas o estrategias de intervención.		0	0	26.7	53.3	20.0
Rutinas de apoyo.		0	0	20.0	53.3	26.7
Apoyos visuales.		0	13.3	26.7	53.3	6.7
Asesorías y/o retroalimentación.		0	6.7	33.3	46.7	13.3
Espacios, material y horarios.		6.7	26.7	20.0	40.0	6.7
ABA		6.7	13.3	33.3	26.7	20.0
DTT		6.7	0	46.7	33.3	13.3
TEACCH		6.7	0	46.7	40.0	6.7

Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los entrevistados expresan que casi siempre utilizan el método ABA en alumnos con TEA. La frecuencia de esta herramienta sobre otras pudiera estar relacionada con su popularidad, accesibilidad de información, y existencia de evidencia empírica abundante respecto a su utilidad.

## Discusión y Conclusiones

Se determinó que algunos docentes muestran apatía hacia los niños con autismo, causando sentimientos de emoción y rechazo, por eso la importancia de que los maestros se esfuercen en ser actores activos y reflexivos para llevar a cabo este proceso de la mejor manera para el desarrollo integral de todos sus estudiantes.

Las conclusiones pueden organizarse en dos secciones distintas. En la primera, se argumenta que los docentes que trabajan directamente con estudiantes con TEA suelen implementar estrategias tales como el establecimiento de rutinas, la adaptación de métodos de evaluación y la utilización de materiales de apoyo. Por otro lado, se observa que los docentes de escuelas primarias públicas frecuentemente emplean el modelo DTT, el cual implica comenzar con la enseñanza de habilidades simples y progresar hacia habilidades más complejas conforme el alumno avanza.

Como recomendación para investigaciones futuras, se sugiere reducir el rango de respuestas en los cuestionarios, limitándose a opciones como nunca, a veces y siempre. Este ajuste podría potenciar la confiabilidad de los resultados al minimizar la variabilidad en las respuestas y posiblemente reducir la desviación estándar, mejorando así la objetividad de los datos recopilados. Adicionalmente y para fines de representatividad, se sugiere ampliar la muestra a un mayor número de escuelas primarias, incluidas las instituciones privadas.

Respecto a las implicaciones de estos hallazgos, se identificó que es necesaria una mayor implementación de estrategias en el aula con base a las diversas necesidades de los alumnos. Para la práctica docente se recomienda tener un registro de estrategias y ejecutarlas, mantener la investigación autónoma y estar en capacitación constante.

## Referencias

- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bejarano, A., Magán, M., Pablos, A., y Canal, R. (2017). Intervención psicoeducativa en alumnos con trastornos del espectro del autismo en educación primaria. Revista

- Española de Discapacidad, 5 (2): 87-110. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.02.05>
- Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Colombo, M. (2018). ABA en el tratamiento del autismo. *Psyciencia*, España. <https://www.psyciencia.com/wp-content/uploads/2018/02/aba-tratamiento-autismo.pdf>.
- Gándara, C. y Mesibov, G. (2014). Introducción al programa TEACCH: filosofía y servicios. En J. García (Ed.), *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje* (pp. 41-56). Madrid: Pirámide.
- García, A. (2008). *Espectro Autista: Definición, Evaluación e intervención educativa*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Guasch, R. F., y Sanahuja Gavalda, J. M. (2019). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Educación*, 44(1), 15–30. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36889>
- Infante, M. (2010). Desafíos A La Formacion Docente: Inclusion Educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36, 287-297.
- Mulas, F., Ros- Severa, G., Millá, M.G., Etchepareborda, M., Abad, L., y Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 50(3), 77- 84. <https://doi.org/10.33588/rn.50S03.2009767>
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19(1), 81-102.
- Reynoso, C., Rangel, MJ., y Melgar, V. (2017). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 55(2), 214-222. <https://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2017/im172n.pdf>
- Saggers, B., Tones, M., Dunne, J., Trembath, D., Bruck, S., Webster, A., Klug, D. & Wang, S. (2019). Promoting a Collective Voice from Parents, Educators and Allied Health

- Professionals on the Educational Needs of Students on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(9), 3845-3865.  
<https://doi.org/10.1007/s10803-019-04097-8>
- SEP (2022). Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. México.
- Smith, T. (2010). Early and Intensive Behavioral Intervention in Autism. En Weisz, J. R. & Kazdin A. E. *Evidence-Based Psychotherapies for children and adolescents* (2da Ed.). 32.
- Talero, C., Echeverría, C., Sánchez, P., Morales, G., y Vélez, A. (2015). Trastorno del espectro autista y función ejecutiva. *Acta Neurológica Colombiana*, 31(3), 246-252.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-87482015000300004&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-87482015000300004&lng=en&tlng=es)
- Tomás Videl, R. y Grau Rubio, C. (2017). Modalidades de escolarización para el alumnado con trastornos del espectro del autismo. *Revista de Educación Inclusiva*, 9 (2): 35-53.
- Vazquez-Vazquez, T. C., Garcia-Herrera, D. G., Ochoa-Encalada, S. C., y Erazo-Álvarez, J.C. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 5(1), 589-612.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610724>

## Docencia, exclusión y desigualdad social en la educación secundaria

Roberto Leonardo Sánchez Medina

doctor.rism@gmail.com

Luis Antonio Hernández Maya

hernandezantoniobentla22@gmail.com

Escuela Normal de Tlalnepantla

Línea temática 7: Educación, desigualdad social e inclusión.

### Resumen

La investigación se orienta por la siguiente pregunta: ¿De qué manera la escuela y los docentes participan o contribuyen a la reproducción de la desigualdad social de los estudiantes adscritos a una escuela secundaria urbano-marginal del Municipio de Ecatepec?

Para aproximarnos al análisis de nuestro objeto de estudio, hemos considerado importante enfocar la mirada en 8 docentes adscritos a una escuela secundaria del municipio de Ecatepec, ubicada en una de las zonas de mayor desigualdad social y económica. Los principales hallazgos de la investigación mostraron que la escuela secundaria representa la única oportunidad que tienen las familias de la comunidad para mandar a sus hijos. No obstante, la escuela secundaria se revierte sobre los estudiantes con desventajas sociales, económicas y culturales, y a través de la acción pedagógica, se abre paso a un proceso pautado de reproducción de las desigualdades sociales. Lo vivido entonces, generado a partir de las estructuras objetivas, genera a su vez prácticas pedagógicas que limitan la acción con los grupos estudiantiles más desfavorecidos.

**Palabras clave:** desigualdad social, exclusión, docencia, acción pedagógica, experiencias.

### Planteamiento del Problema

Desde la década de los setenta, en México ha habido grandes avances y conquistas en materia educativa. Una de ellas ha sido, sin duda, la expansión del sistema educativo y la universalización de la educación básica, sumado a los constantes esfuerzos por ampliar la

educación media superior y la superior (Latapi, 1999). Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, es preciso reconocer la persistencia de ciertas inequidades y desigualdades en el acceso y en la permanencia en la escuela.

El acceso a la escuela se realiza en condiciones de extrema desigualdad entre los niños y niñas de la educación básica (primaria y secundaria), generada por las condiciones de origen que pesan sobre la población estudiantil (pobreza, discriminación racial, inequidades de género, precariedad en las condiciones de vida, marginación, desigualdad en las condiciones de acceso a las condiciones de vida, servicios de salud, etc.). De tal forma que la democratización de las condiciones de ingreso no ha traído consigo, una mejora en las trayectorias educativas seguidas por los estudiantes. Varios estudios (De Ibarrola, 1998; Pieck, 1995; Reimers, 2001), han demostrado que no sólo la escuela es la “culpable” del fracaso o del éxito escolar, en su lugar, se combinan distintos factores como el contexto de procedencia, el nivel educativo alcanzado por los padres, los “consumos culturales en la familia”, la ocupación de los padres, los ingresos monetarios de que disponen en las familias, el nivel de aspiraciones de los estudiantes, etc.

De esta manera, las enormes diferencias o huellas de origen entre los estudiantes, marcan -aunque no determinan- el trayecto futuro que seguirán los estudiantes. Por lo general, para los que disponen de menos recursos económicos, materiales y simbólicos tienen a su alcance instituciones públicas, con diversas desacreditaciones en la calidad de la educación ofrecida. En cambio, para otros, lo que cuentan con mejores condiciones de vida, disponen de instituciones educativas que les abrirán oportunidades y relaciones sociales para su desarrollo personal y profesional.

En este sentido, debemos reconocer que en México una democratización en el acceso permitió el ingreso de quienes habían estado alejados de las aulas educativas, e incluso, mejoró las oportunidades de acceso a las mujeres, sin embargo, no disminuyó necesariamente la brecha que separa a los que acceden a una educación de calidad y los que tienen como única oportunidad la escuela desacreditada socialmente. Así Latapí (1999), puso de manifiesto que la universalización de la educación básica permitió el acceso de la



población con menores recursos, pero dejó intacto un sistema de privilegios y oportunidades para los sectores sociales más privilegiados.

Ante este escenario, nos hemos propuesto seguir profundizando en el tema de la desigualdad educativa, por ello se plantea las siguientes preguntas de investigación: ¿de qué manera la escuela y los docentes participan o contribuyen a la reproducción de la desigualdad social de los estudiantes adscritos a una escuela secundaria urbano-marginal del Municipio de Ecatepec? Es decir, interesa conocer si de alguna manera los docentes a través de su acción pedagógica realizan prácticas en el aula de clase que marcan diferencias de logro escolar o reproducen la desigualdad social entre los estudiantes.

### **Marco Teórico**

La reproducción de las condiciones de origen ha sido el tema que ha estado presente en las investigaciones educativas desde la década de los sesenta. Precisamente, el informe Coleman publicado en los Estados Unidos en 1966, llamó la atención de las autoridades y los investigadores, especialmente porque puso de manifiesto que el nivel de recursos de los centros educativos no mostraba una relación directa con el éxito o fracaso escolar de los estudiantes negros o de bajo estatus social. En su lugar señaló, que el factor que más influía en el fracaso escolar tenía que ver con aquellos estudiantes procedentes de medios sociales desfavorecidos.

En este sentido, Bourdieu en la segunda mitad de la década de los sesenta se propone mostrar con datos estadísticos y conceptos sociológicos complejos que la escuela se encarga de reproducir las posiciones sociales de origen. Así en su libro *La Reproducción* pone de manifiesto que dicho resultado no depende de las características individuales sino de un orden social y cultural predominante en la sociedad. De este modo demuestran que la posibilidad de éxito o fracaso está en cierta medida inscrita en el futuro de cada estudiante en función de su clase social de origen y, por tanto, de sus condiciones culturales de origen.

Sin embargo, los análisis empíricos posteriores mostraron que no todo el alumnado procedente de clase trabajadora fracasa en la escuela y en la vida, es más se demostró que

las clases trabajadora habían ido ganando espacios en la universidad. Así no es la misma manera de relacionarse con la cultura académica la de aquellos que nacieron en ella que la de aquellos que han aprendido a través de los libros de una biblioteca con un notable esfuerzo (Subirats, 2020).

En una investigación realizada por German Rama (1987), puso de manifiesto que los sistemas educativos -en América Latina-, habían experimentado un notable proceso de expansión, pero persistía una marcada segmentación y diferenciación institucional que contribuía al bajo nivel de aprendizajes, especialmente en los niños y niñas más pobres, y por otro lado, favorecía a quienes contaban con mejores condiciones materiales y económicas.

Entre la literatura sobre desigualdad y educación encontramos a Pieck y Aguado (1995) quienes identificaron que la educación y la pobreza se relacionan entre sí, ya que los menos favorecidos poseen menores oportunidades de acceso, y cuando ingresan al sistema educativo reciben educación de menor calidad, de poca relevancia, y con experiencias distintas respecto a los estratos más altos. Al mismo tiempo Ibarrola (1998), ha mostrado en sus investigaciones que la escolaridad es y sigue siendo un factor explicativo de la desigualdad social, siendo que hay una marcada diferencia entre la educación que reciben los estudiantes de clase baja frente a los de clase alta. Cabe hacer mención de Reimers (2000), quien sostiene que las posibilidades de éxito de los estudiantes pobres porque carecen de capital físico, cultural y económico.

Hoy en día las investigaciones sobre la relación entre educación y desigualdad social y educación y éxito escolar, se han incrementado sustancialmente. En las memorias electrónicas de los estados del conocimiento del COMIE es posible identificar más de 100 artículos de investigación que tienen como tema de investigación la desigualdad educativa. Hay investigaciones de corte cuantitativo y cualitativo que tocan los diferentes niveles educativos que componen el sistema educativo mexicano.

En 2020, Marina Subirats, afirmó que los sistemas educativos siguen contribuyendo a la reproducción de las clases sociales en las sociedades actuales, a pesar de los avances en la democratización y las transformaciones de los últimos cincuenta años. Esta afirmación no

hace más que establecer que es necesario seguir profundizando en el tema. Hay que ampliar y diversificar la mirada y seguir afinando las herramientas y los conceptos de análisis que permitan apreciar qué pasa en las instituciones educativas que siguen alimentando la desigualdad social.

Sirvan estos planteamientos para hacer visible nuestro objeto de estudio. Interesa analizar y comprender lo que “pasa” y lo que “se vive” en la escuela. Queremos estudiar, desde el campo de las “experiencias sociales” (Dubet 1998; Larrosa, 2006), la manera en que “eso que pasa”, “eso que se vive”, eso que tiene lugar cotidianamente en el aula de clases”, asigna a los docentes nuevos significados sobre la condición estudiantil, sus aspiraciones, metas y expectativas. Esto es, planteamos que las condiciones estructurales en las que se mueven los sujetos estudiantiles y las prácticas cotidianas que tienen lugar en el aula de clases, dan lugar a una significación especial sobre la desigualdad social. Partimos así de la idea, de que lo que portan los estudiantes se despliega en el aula de clases, de alguna manera limita su margen de acción académica, y en ese sentido, le asigna a los docentes nuevos significados sobre la desigualdad social. Estudiar así la desigualdad social es entender a la sociedad estratificada social y culturalmente, lo que conlleva a analizar la contribución de la escuela y los docentes en el mantenimiento de una sociedad desigual.

Esto quiere decir que es importante estudiar lo que viven y experimentan los docentes de educación secundaria, sobre todo, estudiar la forma en que asignan significado a su mundo en interacción con los estudiantes y con el medio social y cultural del que forman parte. Hablar así, del estudio de la desigualdad social desde el punto de vista de lo que se vive en el aula, implica superar el plano observable, las estadísticas, los números, el dato y en su lugar, acceder a un plano no observable, pocas veces estudiado, un mundo donde la realidad se traduce en ideas y significados hacia los propios docentes (Guzmán y Saucedo, 2007).

## **Metodología**

Por tanto, para aproximarnos al análisis de nuestro objeto de estudio, hemos considerado importante enfocar la mirada en 8 docentes de educación secundaria, lo que a su vez,

permitirá obtener información sobre la manera en que van percibiendo el desarrollo, avance, logros y aspiraciones de los estudiantes en situación social, económica y cultural de desventaja; pero a su vez, hace más visible para el docente la manera en que las desigualdades de origen interactúan, se “objetivizan” en los estudiantes y los lleva a desplegar ciertos recorridos o futuros escolares (Bourdieu, 1989).

La escuela que hemos seleccionado para adentrarnos al estudio de los significados que otorgan los docentes a la desigualdad, se ubica dentro del Municipio de Ecatepec, en una de las zonas considerada de mayor riesgo. Los estudiantes que asisten a esta institución provienen de un mismo origen social, comparten la característica de contar con pocos y, en ocasiones muy bajos recursos económicos, materiales y culturales. Presentan serias desventajas académicas, en su amplia mayoría los padres no tuvieron la oportunidad de asistir a la educación superior, viven en medios sociales adversos, plagados de violencia familiar, drogadicción, alcoholismo y delincuencia, y en algunos casos, en situación de marginación. De esta forma, es la combinación de todos estos microescenarios lo que da cuenta de todo aquello que portan y que llevan al aula de clases.

Para seleccionar a los docentes se establecieron cuatro criterios a saber: sexo, antigüedad en la escuela, institución de egreso y edad. Las características de los docentes se presenta en el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Características de los docentes seleccionados en la investigación

Docente	Sexo		Edad	Antigüedad en la escuela	Egresado normalista
	Hombre	Mujer			
Docente 1	x		28	2	Sí
Docente 2		x	30	4	Sí
Docente 3		x	32	6	Sí
Docente 4		x	29	4	Sí
Docente 5	x		31	5	Sí
Docente 6	x		33	4	Sí

Docente 7		x	32	5	Sí
Docente 8	x		34	5	Sí

Para recabar la información relacionada con nuestra pregunta de investigación se decidió utilizar la entrevista a profundidad. La entrevista permite conocer los momentos fundamentales de los docentes, la manera en que piensan, ubican y reflexionan sobre su práctica pedagógica en el aula. Se parte de buscar una narración retrospectiva sobre momentos o escenas relevantes de la propia vida de los docentes, haciendo cortes o fragmentos sobre aquello que les resultó representativo en su vida docente.

Así pues, interesan los relatos de los docentes en tanto son reflexivos, que resultan a partir de aquello que los marcó en algún momento de su vida, que les dejó algún tipo de huella y que los incitó a crear nuevas realidades o expectativas. Justamente eso es lo que buscamos, que los docentes reflexionen a partir de una serie de preguntas, que hagan un ejercicio de retrospectión para ubicar los significados que otorgan a la desigualdad en el aula. Las preguntas del instrumento quedaron formuladas de la siguiente manera:

#### Matriz de construcción de las preguntas centrales del instrumento

Categoría de análisis	Preguntas
Comunidad	¿Cómo percibe las condiciones materiales, económicas y culturales que predominan en la comunidad? ¿Cuáles son los principales problemas que usted aprecia en la comunidad?
Familia	¿Cómo están organizadas las familias de los estudiantes? ¿sabe a qué se dedican los principales proveedores de las familias? ¿en qué medida la familia apoya en las actividades escolares?

Escuela	<p>¿Considera que las desventajas sociales, económicas y culturales que predominan en la comunidad afectan el trabajo en el aula? ¿por qué?</p> <p>¿De qué manera dirige su trabajo pedagógico con aquellos estudiantes con mayores desventajas sociales y culturales?</p> <p>¿considera que las condiciones familiares influyen en las aspiraciones y metas de los estudiantes? ¿cuáles son las mayores dificultades que ha tenido con aquellos estudiantes con mayores desventajas sociales y culturales?</p>
---------	---

## Resultados

### Significaciones de los docentes sobre la comunidad

La escuela de estudio se encuentra ubicada en una zona de alto riesgo dentro del Municipio de Ecatepec, en una zona poblacional que conforma comunidades o barrios con familias de escasos recursos económicos, denominados urbano-marginales. La población de esta zona surgió durante la década de los setenta a partir de las tomas ilegales de terrenos y de procesos de autoconstrucción que los propios pobladores llevaron a cabo sin un trazo fijo ni una orientación municipal para el ordenamiento de construcciones o avenidas principales. Una vez instalados, en lo que alguna vez fue un cerro, iniciaron las negociaciones con las autoridades municipales para el reconocimiento legal de sus propiedades y la eventual obtención de servicios básicos como luz eléctrica, agua potable, drenaje, etc. De esta manera, estas comunidades quedaron integradas a la ciudad, principalmente al gradual desarrollo industrial que estaba experimentando el Municipio de Tlalnepantla. Los servicios

educativos comenzaron a desarrollarse, comenzaron a aparecer primarias, secundarias, preescolares y en una etapa más reciente universidades públicas y particulares.

En los discursos de los docentes aparece una primera categoría “la comunidad como riesgo”. Los docentes lo denominan así porque señalan que se trata de una comunidad, desde su origen con una alta descomposición social. En primera instancia, aparecen los adjetivos que descalifican a los habitantes de la comunidad. Para los docentes, la comunidad enfrenta un serio problema con las drogas y el alcoholismo. “yo la definiría como una comunidad que disfruta de su condición de pobreza [...] el hecho de vivir en calles reducidas o andadores, les brinda la posibilidad de consumir alcohol o drogas sin que ninguna autoridad los moleste” (Docente 2, mujer). “yo la observo como una comunidad de padres flojos, que esperan que les llegue trabajo a la puerta de su casa y si no les llega, no pasa nada, saben que pueden agarrar un trabajo de un día o dos días vendiendo ropa, muebles o colchones y con eso sacan para medio vivir a la semana” (Docente 7, mujer).

Sin embargo, aunque los docentes pertenecen a esta misma comunidad cuestionan fuertemente las prácticas que realizan sus habitantes. Para ellos, sí hay algunos esfuerzos de los padres y de las madres de familia por destacar y salir adelante, pero no dejan de señalar que las actividades económicas que desempeñan limitan de alguna manera sus aspiraciones. Veamos el siguiente testimonio. “aquí vive gente que se dedica a la venta de drogas, de muebles, de ropa por catálogo, alguno que otro que es oficinista o que trabaja de taxista, pero lo que no vas a encontrar es gente que tenga un buen trabajo o que tenga buenos ingresos” (Docente 6, hombre).

En consecuencia, podemos apreciar en el discurso de los docentes que tienden a calificar negativamente los rasgos y la herencia social de la comunidad, que en su conjunto la consideran como una zona riesgo porque “en esta comunidad ves de todo, vecindades donde viven más de 10 familias, todos peleando contra todos, hogares descompuestos, delincuencia, abandono del padre, familias donde el padre vende drogas, o mujeres que se dedican a la prostitución, robos a plena luz del día” (Docente 2, mujer). “y todo esto que se vive repercute en la secundaria, porque aquí tenemos que lidiar con ese tipo de estudiantes



que no les ponen límites en la casa y aquí tenemos que aguantar esa falta de educación y de valores” (Docente 4, mujer).

### **Significaciones de los docentes sobre las familias**

Es evidente que la visión estereotipada y prejuiciosa que tienen los docentes de la comunidad no es independiente de la visión que tienen sobre las familias. Para los docentes las relaciones familiares y el apoyo que brindan a los estudiantes son muy asimétricas. Hay familias que a pesar de las desventajas sociales, culturales y económicas brindan apoyo a los estudiantes, les revisan las tareas, están al pendiente de lo que los estudiantes necesitan, en cambio hay familias que no apoyan, para los docentes *“las familias tienen interés por la educación de sus hijos, pero no los apoyan, quieren que en la escuela les den todo”*.

Es claro entonces, que desde la perspectiva de los docentes se reproduce un discurso social dominante donde la familia se niega a la posibilidad de generar y desarrollar un vínculo recíproco que permita la participación real de la familia con el trabajo educativo, así lo demuestra el siguiente relato, “bueno primero que nada este ciclo escolar se comenzó con reuniones con los padres de familia solicitando su apoyo en la realización de tareas y para que estén al pendiente de sus hijos, [...] este apoyo se mantuvo como unas dos o tres semanas y después se olvidaron de sus hijos y de la escuela [...] lo mismo ocurre cuando se les pide su apoyo para material de trabajo, son pocos los estudiantes que llegan a traer que la cartulina, o que unos plumones, por eso mejor ya ni les pedimos nada” (Docente 4, mujer).

Estos relatos dejan de manifiesto que la escuela no logra un vínculo real con las familias, y que la vinculación escuela-familia está concebida como una relación unidireccional donde la escuela es la que tiene que aportar todos los insumos y, a su vez, garantizar los aprendizajes en los estudiantes.

### **Significaciones sobre la escuela como reproductora de las desigualdades**

En los discursos de los docentes se logran apreciar al menos dos categorías concatenadas entre sí que de alguna manera están vinculadas con la desigualdad. Hay una primera

categoría referida a la escuela como espacio de oportunidades educativas. En efecto, los docentes asumen que la presencia de la escuela secundaria en esa comunidad amplía las oportunidades de asistir a la escuela, porque de lo contrario, no habría lugar para que los jóvenes que viven en las colonias ubicadas hasta la cima del cerro pudieran asistir a la escuela. Revisemos el siguiente relato *“por supuesto que la escuela tiene un papel importante en esta comunidad, si no existiera la escuela aquí, esto sería peor, más de lo que ya es”* (Docente 5, hombre). Es decir, los docentes le otorgan un valor importante a la existencia de la escuela en esa comunidad, pero al mismo tiempo mantienen estereotipos y prejuicios en torno a las familias y la comunidad.

Por otro lado, es posible identificar en el discurso de los docentes una segunda categoría referida a la escuela como “espacio de reproducción de las condiciones sociales de origen”. Los estereotipos negativos que asignan los docentes a las familias y la comunidad se materializan en las concepciones que tienen sobre el desempeño y el futuro de los estudiantes. Para los docentes, el proceder de familias con un capital cultural bajo o con escasos recursos económicos tiene repercusiones en el trabajo que desarrollan los estudiantes en el aula. Ellos señalan que *“un estudiante que llega a la escuela con un cuaderno y un lápiz y que a veces asiste y otras no, es muy difícil que tenga buenos aprendizajes”* (Docente 6, hombre). Por otro lado, otra profesora indica que *“las aspiraciones que tienen los estudiantes en esta escuela son muy reducidas, algunos sólo piensan en terminar la secundaria y subirse a un taxi o en vender droga en “algún punto”* (Docente 3, mujer). Se repite así la percepción que tienen los docentes sobre los estudiantes, pareciera que hay una idea generalizada que se han ido formando, a través de la propia experiencia que no es de un solo día, y que les deja ver que las condiciones de procedencia de los estudiantes sí interfiere en el logro educativo.

Lo que entonces estamos apreciando es que lo que se vive cotidianamente en las escuelas, marca y deja huella en los docentes. Las experiencias pedagógicas les ha dejado ver que el hecho de que los estudiantes procedan de familias desfavorecidas los limita en su desempeño en el aula. Lo más grave es que esta situación, también limita su acción docente. Al apreciar que los estudiantes *“no tienen mucho que ofrecer”*, o que *“ellos no se*

*esfuerzan ni tantito por aprender”, o “terminarán haciendo lo que han aprendido de sus padres”* se limitan a enseñarles lo básico, sólo se esfuerzan por garantizar los aprendizajes mínimos que están establecidos en cada programa de asignatura. Es decir, los docentes al apreciar que los estudiantes, por su situación de desventaja económica y cultural, no lograrán ascender en la escala social, limitan sus esfuerzos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estamos así en presencia de un discurso “dominante” que han asimilado los docentes, que los ha llevado a asumir que los estudiantes por sus condiciones de origen no lograrán ascender en la escala social. Esto implica asumir que la labor pedagógica, tiende a reproducir la desigualdad social en la medida en que limita las posibilidades cognitivas y de desarrollo futuro de los estudiantes. Esto no significa que suceda en todos los casos o que se reproduzca de manera mecánica, pero lo que estamos apreciando es que el docente sí interviene en el proceso de reproducción de las desigualdades sociales.

### **Discusión y Conclusiones**

La mirada teórica basada en el análisis de las experiencias escolares nos permitió adentrarnos en “lo que pasa”, “lo que se vive” en las aulas de la educación secundaria. Para ponerlo en lenguaje de Dubet (1996) interesaba estudiar “qué fabrica” y cómo contribuye la escuela a la reproducción de la desigualdad. Desde esta plataforma teórica es que pasamos a recuperar las voces de los docentes en función de lo que viven cotidianamente en la escuela. Los hallazgos nos llevaron a señalar que si bien las condiciones económicas intervienen en el proceso educativo, no se puede afirmar que sea el único factor que limite la adquisición de los aprendizajes de los estudiantes. En cambio, identificamos desde la propia voz de los docentes que el “capital cultural”, visto a través de las prácticas y hábitos que portan los estudiantes de su comunidad y familia, son asimiladas y de alguna manera, interfieren en las aspiraciones y los logros escolares.

De esta manera, la escuela secundaria -de carácter público-, resulta ser una alternativa de escolarización para una población que vive en condiciones geográficas, económicas, sociales y culturales adversas. En voz de los docentes entrevistados, la escuela

secundaria representa la única oportunidad que tienen las familias de la comunidad para mandar a sus hijos. Sin embargo, la escuela secundaria, se revierte y actúa en función de las propias disposiciones y condiciones familiares, para dar paso a un proceso pautado de reproducción de las desigualdades sociales.

Entonces tenemos que los docentes hacen una lectura de las condiciones culturales de los estudiantes, sus prácticas, sus hábitos y sus referentes simbólicos, mismos que asimilan, interiorizan y los traducen en el nivel de logro escolar, metas personales y aspiraciones profesionales de los estudiantes. Tenemos así que los docentes visualizan a los estudiantes no como un grupo distinto, con carencias o desventajas personales, sino como un grupo inferior, sin visión y expectativas de futuro. Un grupo inferior porque pertenecen a una comunidad de alto riesgo, donde predomina el alcoholismo, la drogadicción, la delincuencia, la violencia familiar, el empleo parcial, la prostitución, hasta el secuestro.

Al apreciarlos así, los docentes asignan estereotipos y prejuicios sociales respecto de esta comunidad y sus habitantes, mismos que asimilan subjetivamente y a partir de eso limitan a su mínima expresión su acción pedagógica. Es decir, sus esfuerzos de enseñanza quedan supeditados a enseñar lo mínimo que los estudiantes tienen que aprender, y en algunos casos, sólo canalizan sus esfuerzos hacia aquellos que demuestran interés por el aprendizaje. Estamos así en presencia de un discurso “dominante” que han asimilado los docentes, que los ha llevado a asumir que los estudiantes por sus condiciones de origen no lograrán ascender en la escala social. Esto implica asumir que la labor pedagógica, tiende a reproducir la desigualdad social en la medida en que limita las posibilidades de desarrollo futuro de los estudiantes. Esto no significa que suceda en todos los casos o que se reproduzca de manera mecánica, pero lo que estamos apreciando es que el docente sí interviene en el proceso de reproducción de las desigualdades sociales.

## Referencias

De Ibarrola, María; Roberto Rodríguez, Teresa Bracho, S. Schmelkes et al., (1998). Educación y desigualdad social. Debate, Revista Mexicana de Investigación Educativa, 3(6), México, COMIE, 1998, pp. 317–345.

- Dubet, Francois; Danilo Martuccelli (1996). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar, Buenos Aires, Edit. Losada.
- García Canclini, Nestor (1990). La sociología de la cultura, México: Grijalbo
- Guzmán Gómez, Carlota; Saucedo Ramos, C. (2015) Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 20, núm. 67, 2015, pp. 1019-1054 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Guzmán Gómez, Carlota y Claudia Saucedo Ramos (coord.). La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela, Universidad Nacional Autónoma de México-Ediciones Pomares.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. Revista Educación Y Pedagogía, 18. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Latapi Sarre, Pablo (1999). Un siglo de educación nacional: una sistematización. Un siglo de educación en México I, México: fondo de cultura económica, pp.21-42.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, (2004). Factores externos e internos a las escuelas que influyen en el logro académico de los estudiantes de nivel primaria en México 1998–2002, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, (1995). Determinantes de las desigualdades educacionales con énfasis en los grupos de menor desarrollo socioeconómico, en Enrique Pieck y Eduardo Aguado, coords., Educación y pobreza, México, El Colegio Mexiquense, 1995.
- Pieck, Enrique y Eduardo Aguado, coords. (1995). Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad, México, El Colegio Mexiquense.
- Rama, Germán (1987), Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe, Buenos Aires, CEPAL/UNESCO/PNUD.

Reimers, Fernando, (2001). Educación, exclusión y justicia social en América Latina, en Carlos Ornelas, coord., Investigación y política educativas: Ensayos en honor de Pablo Latapí, México, Santillana.

Subirats, Marina (2020). En torno a la reproducción, 50 años después. Revista Española de Sociología (RES) / Spanish Journal of Sociology / doi: 10.22325/fes/res.2022.115

## La música como recurso didáctico para favorecer las capacidades humanas

Larissa Abigail Flores Segundo

larissaabigailf@gmail.com

Georgina Monroy Segundo

georginamonroysegundo@gmail.com

Escuela Normal de San Felipe del Progreso

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión.

### Resumen

La música es un arte que se promueve desde la educación básica a través de las sesiones de Educación Artística; sin embargo, es relegada de las actividades de enseñanza y aprendizaje por la jerarquización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que la escuela prioriza. No obstante, es fundamental promover la construcción del conocimiento y fomento del arte como parte de la formación integral de las y los estudiantes. Esta ponencia presenta un reporte final de investigación que considera a la música como un recurso didáctico con el potencial de favorecer capacidades estrechamente relacionadas con la perspectiva humanista del nuevo modelo educativo, contribuyendo así a la formación integral del ser humano. La principal interrogante que orientó la investigación fue *¿cómo favorecer las capacidades humanas a partir de la música?* Es una investigación de corte cualitativo, que retoma el enfoque de la investigación-acción y cuya muestra de estudio estuvo constituida por las niñas y niños de sexto grado de una Escuela Primaria. Los hallazgos demuestran que la música es un medio que favorece la expresión de sentimientos, emociones y pensamientos que pueden construir ambientes propicios para la construcción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

**Palabras clave:** música, recurso didáctico, capacidades humanas, formación integral.

### Planteamiento del problema



La música es denominada el lenguaje universal dentro de ella se esconden mensajes e interpretaciones personales. La experiencia de la investigadora con la música inició en la escuela primaria, las clases de educación artística semanales eran motivo de emoción y curiosidad. Durante la formación inicial docente, la música también cobró relevancia a causa de la pandemia por COVID – 19 y las limitaciones que el confinamiento ocasionó. Al ser un arte que despierta emociones mayormente positivas, fue una herramienta que contribuyó en la motivación para desarrollar actividades escolares, favoreció la concentración y mejoró considerablemente el estado de ánimo.

La música permite que los individuos relacionen sus experiencias, se espejen<sup>2</sup> en las palabras de otros que las comparten o que las signifiquen para compartirlas. Desde la perspectiva de la investigadora, la música es un recurso didáctico educativo en el aula; su carácter histórico, social y didáctico favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante una perspectiva, hasta ahora inexplorada por muchos docentes de educación primaria, donde no reciben una preparación artística sistemática durante su formación inicial.

En el documento Aprendizajes Clave para la Educación Integral propuesto en 2017, se reconocía, dentro de sus organizadores curriculares, que la asignatura de Artes debía abordarse en periodos lectivos de 50 minutos semanales, dando como resultado 40 sesiones distribuidas a lo largo del ciclo escolar. Por consiguiente, los docentes frente a grupo delegaban el desarrollo de las actividades relacionadas las expresiones artísticas como la música, la danza y las artes plásticas a los maestros asignados como promotores de artes o educación artística en la escuela primaria, limitando la formación del pensamiento artístico y la sensibilidad estética.

La escuela como institución política y social ha perseguido, desde sus inicios formar a niñas y niños que integren una sociedad democrática, caracterizada por el bienestar humano individual y colectivo. En esta línea de ideas, Palacios (2006) refiere que “el ideario colectivo acerca del arte impacta en el ámbito educativo, así que, en el marco del

---

<sup>2</sup> El término espejear se refiere al espacio de construir la realidad a partir de la recuperación de la experiencia, recuperar la cultura como espacio de resignificación de la memoria y el olvido para comprender el presente e imaginar horizontes futuros inéditos (Quintar, 2008, p. 23).

desprestigio social de las artes es fácil explicar la fragilidad de su lugar en el currículo escolar (pp. 3 y 4).

Las expresiones artísticas y, para efectos de esta investigación, la música representa una herramienta para promover en los estudiantes el despliegue de las capacidades humanas en todos los ámbitos de su vida, basado en el sentido humano del aprendizaje, el trabajo en equipo, la colaboración, la valoración de la cultura como construcción local y nacional, aunado a múltiples lenguajes con los que es posible expresar ideas, pensamientos, emociones y sentimientos. Entonces ***¿cómo favorecer las capacidades humanas a partir de la música?***

En esta investigación, la génesis de la construcción del conocimiento está en la realidad y la problematización del contexto. La comunidad donde se ubica la escuela donde se llevó a cabo la investigación, se considera parte de la región Mazahua con alta marginación en el municipio de San Felipe del Progreso. En la actualidad, se ha reducido la práctica de las tradiciones y costumbres, ocasionando el desconocimiento y desvalorización de la cultura mazahua y, por tanto, de su lengua. El diagnóstico comunitario elaborado por los docentes titulares y directivos de la escuela primaria refieren que los estudiantes se enfrentan a situaciones como la migración de sus padres, quienes radican en un domicilio diferente para mejorar sus condiciones de vida. Esta realidad, de carácter social, impacta en las y los estudiantes, por lo que, la exteriorizan de manera indirecta, en el aula y en la escuela, con actitudes que impiden la convivencia en el entorno escolar, a saber, falta de habilidades para la resolución sana de conflictos entre sus pares, renuencia a convivir, poco compromiso con el trabajo en el aula y en su rendimiento académico.

Existen múltiples pedagogías desde las cuales se favorece el desarrollo de las capacidades humanas las cuales retoman recursos, metodologías, formas de evaluación conforme a lo que se quiere lograr con los estudiantes. Entre ellas encontramos la pedagogía del conocimiento integrado y el Aprendizaje por Proyectos, la cual concibe al conocimiento desde una perspectiva integrada. Esta pedagogía considera a la música como recurso didáctico a través del cual las y los estudiantes maximizan sus capacidades humanas tales

como el desarrollo de los sentidos, la imaginación, la creatividad, el pensamiento, la formación matemática o científica y el desarrollo emocional (SEP, 2022).

En esta propuesta es esencial el papel de la interdisciplinariedad, desde la cual se establecen interacciones entre dos o más disciplinas, considerando el enfoque de currículo actual en educación básica y buscando el enriquecimiento que puede generarse al diseñar e implementar proyectos de aula, escolar y comunitarios. Estos proyectos consideran diversas áreas de conocimiento y las humanidades incluidas en los campos formativos, para recuperar a la música como un arte del interés de los estudiantes.

Por tanto, se considera que la música es un recurso didáctico que posibilita el desarrollo de las y los estudiantes de manera “inteligente, sensible y emocional de su propio cuerpo a través del arte y la educación física para desplegar sus habilidades, su seguridad personal, el trabajo en equipo, el placer por el movimiento, así como sus potencialidades creativas” (SEP, 2022, p. 17).

### **Marco Teórico**

Las pedagogías propuestas para la intervención durante el trabajo de investigación contemplan la propuesta curricular implementada en educación básica, basadas en la concepción del conocimiento como un todo indivisible y que, de manera simultánea, persiguieron la articulación de distintas disciplinas y su concreción en proyectos que contemplaron la participación de la comunidad que integran las y los estudiantes. En particular, la música como arte y ciencia presenta características que se describen y se ejemplifican, de tal modo que sean un insumo para abonar al desarrollo de las capacidades o potencialidades humanas.

La fragmentación de los saberes y la división del currículo en asignaturas era una propuesta de formación que orientaba la educación básica en el país, no obstante, la reforma educativa del 2022 replanteó este esquema y propuso una manera innovadora de organizar las actividades de enseñanza y aprendizaje al interior de las aulas. En esta línea, la propuesta curricular actual invitó a reconfigurar la parcelación y proponer proyectos para erradicar la división de las disciplinas en asignaturas que, de manera indirecta, representa

un desequilibrio entre los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se pretende, construyan los estudiantes durante la educación básica.

El Aprendizaje Basado en Proyectos posee un sustento pedagógico y teórico que destaca las posibilidades de aprendizaje para el alumnado. Sobre todo, se considera que penetrar el sistema implementado en anteriores modelos educativos caracterizados por la fragmentación del conocimiento en disciplinas en apariencia aisladas, ofrece una posibilidad de cambio de paradigmas respecto de los proyectos formativos e integrados, con una justificación social y científica, tal como propone Zabalza Beraza (2012) “deberíamos prestar especial atención a las tres palabras mencionadas (proyecto, formativo, integrado) pues de cada una de ellas derivan connotaciones conceptuales y prácticas importantes para resituar la idea de currículo” (p. 20).

Las pedagogías del conocimiento integrado suponen que las y los profesores adopten una nueva perspectiva respecto de la jerarquía e institucionalización del conocimiento y que se asuman como agentes de cambio dispuestos a explorarse en propuestas educativas que promuevan el aprendizaje por medio de la cultura, el arte y para fines de esta investigación, la música. En palabras de Pérez Gómez:

Ocupamos nuestro tiempo escolar en el aprendizaje de datos, en la apropiación memorística de informaciones y tareas rutinarias de bajo nivel... y se nos escapa la tarea de ayudar a formar el pensamiento crítico y creativo, el desarrollo armónico de las emociones, la búsqueda de su identidad y sentido, la formación de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan el compromiso ético y político, la reformulación y reformulación sensata y racional de sus modos habituales de conducta y comportamiento. (2012, p. 11)

La música como parte del arte, es un término que se presta a significados diversos en los que la subjetividad es inevitable. Los expertos en esta disciplina ofrecen una amplia gama de conceptualizaciones que facilitan la comprensión de sus elementos y de las relaciones que existen con el desarrollo humano. Desde la perspectiva de Brennan (2008) la música es más que un conjunto de sonidos organizados, proponiendo definiciones que buscan

comprender de manera acertada la naturaleza de la misma y cómo es que existen múltiples visiones, ocasionadas por la subjetividad que significa este arte.

Desde años anteriores, la música se ha separado del proceso educativo de las y los estudiantes sin considerar su utilidad en la formación humana. Los espacios escolares donde es implementada mayormente la música como un recurso didáctico son en el jardín de niños y en los primeros años de educación primaria, hasta que de manera gradual desaparece de los espacios o el currículo. Moreno (1983) explica que la utilidad de implementar música en el salón es que apertura la socialización ocasionada por timidez, aislamiento o pensamientos de inferioridad entre estudiantes.

Moreno señala de entre los beneficios de la música en la construcción de ambientes propicios para el aprendizaje que “la música funcional (de fondo en el trabajo) supone la creación de un ambiente psicológico favorable para las actividades humanas” (1983, p. 18). Continuando con el anterior punto, este recurso origina en el alumnado una estimulación relacionada con la “eliminación de la tensión propia del trabajo, alivia su fatiga y muchas veces el aburrimiento tan característico en nuestros escolares, sin cortarles en sus iniciativas y sin inhibir sus movimientos; de ahí que el rendimiento sea mayor” (Moreno, 1983, p. 18).

## **Metodología**

La presente investigación se inserta en el paradigma cualitativo desde el cual se intervino durante la práctica docente para favorecer las capacidades humanas de estudiantes de 6° de educación primaria desde la interdisciplinariedad a través de la música como recurso didáctico. Una de las características centrales de este paradigma es “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández Sampieri, 2014, p. 358). El acto educativo demanda en los integrantes del acto educativo una interpretación desde una visión humana, característica de la labor como lo es enseñar.

La problemática estudiada no solo requiere su comprensión, en su lugar demanda la comprensión del tema - problema en relación con los objetivos expuestos en capítulos anteriores del presente estudio. En este orden de ideas, el enfoque de la investigación –

acción permite una mejora de la práctica educativa, en contextos sociales específicos para reflexionar en las transformaciones viables en los centros educativos en razón de sus características y especificaciones.

La investigación - acción es un enfoque que fortalece en las y los docentes el sentido de reflexión, presente en los momentos de análisis para la reorientación de la práctica educativa al interior del aula de clases. Esta reflexión permite la producción de conocimientos a la luz de las actividades, acciones y sucesos cotidianos identificados durante el proceso de investigación. En este orden de ideas la teoría es un medio que facilita la comprensión de la realidad desde la mirada de investigadores que han incursionado en el mismo campo de estudio.

### **Resultado**

El trabajo por proyectos desarrollado durante la intervención, permitió que las y los estudiantes participaran activamente en la construcción de sus aprendizajes, por medio de espacios de discusión y tareas por comunidad. Ledesma Ayora (2014) explica que el aprendizaje social como metodología, fomenta el aprendizaje entre pares o comunidades donde las y los niños conviven y aprenden. En este sentido, fue posible percibir durante la aplicación de proyectos interdisciplinarios los contenidos trascendieron a diferentes espacios como el aula y la escuela, lo que propició la interacción, un clima de respeto y una mayor participación e interés de los estudiantes.

A partir de las actividades en los proyectos implementados, los educandos participaron en actividades que demandaron el trabajo en equipo durante la construcción de coreografías grupales y la organización de actividades artísticas relacionadas al desarrollo de sus capacidades físicas y creativas. La entrevista aplicada a los niños da cuenta de que la música crea un ambiente de convivencia en el que naturalmente la interacción surge, aunado al impacto que tiene realizar actividades donde todos los estudiantes participan en comunidad grupal:

**A partir del trabajo por proyectos ¿Qué actividades consideras que han sido más divertidas e interesantes de realizar?**



- **Estudiante A:** Bailar, porque me divertí bailando con mis compañeros.
- **Estudiante B:** Todo, la verdad todo, bailar, hacer las pesas y todo, más bailar, porque bailé con mis compañeros e hice actividad física.
- **Estudiante C:** Bailar porque me divertí y es sano para nuestro cuerpo.

Fragmento recuperado de entrevista grupal a estudiantes de 6° “A”, 12 de enero de 2024.

En el fragmento anterior, se observa que el contenido abordado trascendió el abordaje simplista de los contenidos ya que los niños se divirtieron al tiempo que construyeron significativamente conocimientos tales como la relación entre la masa, el peso y la gravedad y mediante la elaboración de pesas con materiales reciclados, los estudiantes comprobaron que la masa es la cantidad de materia que posee un objeto o cuerpo, mientras el peso considera el efecto de la gravedad en cuerpos y objetos, estas actividades fomentaron en los estudiantes el conocimiento de la relación que existe entre el peso del cuerpo, la libertad de movimiento y mantener un adecuado índice de masa corporal para la promoción de estilos de vida saludable mediante la actividad física.

La formación integral de las y los estudiantes, es una aspiración que consolidar con la implementación del modelo educativo correspondiente a la NEM. Las capacidades humanas contemplan lo que los estudiantes pueden hacer, y lo que son capaces de aprender en la escuela o en la vida cotidiana, como las cognitivas, físicas, afectivas, emocionales, sociales, motrices, creativas, de interacción, perceptivas y la imaginación. La importancia de considerar a los estudiantes como seres integrales, radica en el enfoque humanista que promueve el plan de estudios vigente.

El humanismo como fundamento de la NEM, y los documentos normativos de la educación en México tal como el Artículo 3° constitucional, exponen que se incluirá el conocimiento de las ciencias y de las humanidades porque “aprender es más que desarrollarse cognoscitivamente, implica desarrollo emocional, social y moral” (Aizpuru Cruces, 2008, p. 35). De esta manera, la propuesta de intervención destacó la importancia de la educación integral, en razón de que el aprendizaje no es trascendental para los estudiantes si se fragmenta.



Las y los niños son seres completos, con sentimientos, emociones, ideas e intereses particulares que confluyen en la escuela y que se consolidan a lo largo de su formación, por tanto, es relevante que los docentes, como profesionales de la educación reflexionemos que “en el estudiante importan no solo aspectos cognitivos, sino los afectivos, sus intereses y valores particulares... apoya a que los estudiantes se reconozcan como personas únicas; y contribuye a que desarrollen sus potencialidades” (Aizpuru Cruces, 2008, p. 37). La interdisciplinariedad favoreció la vinculación de contenidos con la música para el fortalecimiento y ejercicio de las capacidades humanas.

Durante las fases de aprendizaje los estudiantes fueron parte de las articulaciones entre los contenidos a través de los ejes articuladores y la interdisciplinariedad, una metodología podía ser compartida por varias disciplinas. La música se implementó en diversos proyectos con la finalidad de reconocer los elementos dancísticos de su comunidad, realizar actividad física para mantener un estilo de vida saludable y organizar coreografías para la mejora de sus capacidades físicas, lo que posibilitó la disposición de los estudiantes para realizar estas actividades puesto que fueron de su interés y construyó un ambiente propicio para el aprendizaje.

De manera simultánea, la aplicación de proyecto *Con los pies ligeros ¡todas y todos bailamos!* implicó que las y los estudiantes identificaran elementos dancísticos en canciones pertenecientes al folclore, para la construcción de su coreografía. Por medio de ejercicios con secuencias de movimiento y el reconocimiento de elementos de la música como el ritmo, los sonidos y la letra de la canción *La bamba*. La docente en formación e investigadora orientó a los estudiantes en las aplicaciones del ritmo en la poesía, la literatura, la pintura y la cinematografía, donde se usa para crear una sensación de movimiento y fluidez.

Las actividades propuestas con diferente intención pedagógica con base en los contenidos, facilitó a los estudiantes establecer una relación entre los proyectos y los campos formativos. Paulatinamente niñas y niños reflexionaron a partir de preguntas, ejercicios y prácticas como el baile y el canto sobre aspectos relacionados con su salud,

costumbres, tradiciones y otras orientadas a la promoción de la sana convivencia en el aula, señalando que la música pertenece en más de un campo formativo.

La música y la danza como artes, fueron medulares para el desarrollo de capacidades físicas y creativas porque favorecieron el desarrollo de elementos que integran a la inteligencia, como la creatividad e imaginación. Dentro de estas aplicaciones, la música posee un carácter histórico, que refleja las condiciones de la sociedad y de la época en la que surge. La música de periodos históricos como la revolución mexicana implementada como parte del proyecto interdisciplinario *Toleramos y decidimos por nuestro bienestar*, fomentó en los estudiantes el reconocimiento de características del México posrevolucionario, las condiciones sociales y las expresiones artísticas que surgieron como producto de esa época.

Las funciones o capacidades cognitivas, están relacionadas con el rendimiento académico y con las áreas que intervienen cuando la información se recibe, almacena y codifica. Esta información es significativa, cuando el estudiante puede recordarla y aplicarla en situaciones presentes o futuras; por medio de acciones específicas como “atender, codificar, almacenar y evocar información es a través de las funciones ejecutivas que incluyen conductas dirigidas hacia una meta u objetivo” (Castillo-Parra et al., 2009, p. 43). La intención e intervención de los estudiantes durante los proyectos, favoreció esta capacidad al hacerlos partícipes en su aprendizaje.

De manera simultánea, la propuesta de intervención permitió que los estudiantes reconocieran conceptos y características de la música, al mismo tiempo, facilitó que los estudiantes recuperaran actividades, conceptos y prácticas de grados anteriores o de su vida cotidiana. Por medio de apuntes, lluvias de ideas y preguntas detonadoras, los estudiantes avanzaron en la construcción de los contenidos de cada proyecto y afianzaron la relación entre lo que conocían y lo que aprendían, lo que puede apreciarse en registros de observación escritos y en los apuntes de los estudiantes.

La recuperación de los elementos que forman parte de la música favoreció en los estudiantes la recuperación de saberes previos, debido a que, la música es un arte al alcance de la mayor parte de la población. Por medio de los ejes articuladores, los estudiantes

participaron en proyectos donde las experiencias estéticas y los lenguajes a través de la música se fusionaron en actividades que permitieron abordar los contenidos y mostrar una manera alternativa de aprender por medio de este arte.

## **Discusión y Conclusiones**

Al inicio de la investigación, se establecieron objetivos que orientaron el desarrollo de la investigación y la propuesta de intervención. A partir de los hallazgos derivados de la acción, se concluye que la implementación de proyectos interdisciplinarios, que utilizan a la música como recurso didáctico, favoreció las capacidades humanas en estudiantes de 6° grado de primaria. Los resultados muestran que las capacidades que se fortalecieron durante la intervención fueron de tipo cognitivas, físicas y motrices, afectivas y emocionales, sociales y de interacción, creativas y la imaginación.

La recuperación de la música como recurso didáctico fundamentada en la revisión teórica sobre las pedagogías que recurren a la música para favorecer las capacidades humanas, posibilitó la recuperación de estudios previos en el campo de la música en la educación y el diseño de una propuesta de intervención orientada por la teoría en el campo de la pedagogía del conocimiento integrado, las inteligencias múltiples y del trabajo por proyectos.

A partir de las evidencias presentadas y recuperadas en la investigación, las capacidades humanas que se favorecieron al implementar la música fueron de tipo cognitivas al enlazarlo a la recuperación de conceptos e ideas sobre el uso correcto de palabras, la composición gramatical de textos y de expresiones artísticas que recuperan al lenguaje escrito como la literatura, por medio del análisis de letras de canciones de tipo folclórico, el 95% de los estudiantes identificó adverbios y características como el ritmo y la melodía en las piezas musicales retomadas. Dentro de las aportaciones de la música en ciencias como la historia, se incluye la comprensión y análisis de acontecimientos históricos que trascienden la memorización de lugares, fechas y personajes.

En este sentido, los estudiantes comparan su realidad por medio de los mensajes que llegan a ellos a través del arte, la música, la pintura y la literatura. A lo largo de la

investigación, las y los alumnos exploraron estas manifestaciones artísticas y valoraron que la música es un arte capaz de compartir la realidad del pasado, de problemáticas actuales y de sensibilizar a quienes la escuchan para provocar cambios positivos en los ámbitos personal y comunitario. Por otro lado, los estudiantes reflexionaron en torno a la importancia de la música como una expresión artística que forma parte de la cultura del país, de su estado y de su comunidad.

Por otro lado, se favorecieron capacidades físicas y motrices al proponer productos correspondientes a los proyectos desarrollados: diseño de coreografías grupales y secuencias de ejercicios para la formación de hábitos saludables en los estudiantes. La música y la expresión corporal al retomarse paralelamente permiten crear en los estudiantes incrementar el gusto por el movimiento, estas habilidades se insertan dentro de los lenguajes (campo formativo Lenguajes), el corporal o artístico y la educación física (campo formativo De lo Humano y lo Comunitario), donde la participación del 100% de los estudiantes en rutinas de ejercicios físicos para promover estilos de vida saludables, fortalecieron sus habilidades motrices de coordinación.

Las capacidades afectivas y emocionales retoman que la música es un arte que despierta emociones mayormente positivas en quien la escucha, a su vez está asociada a pasatiempos, intereses y visiones que se comparten por medio de la letra de canciones. De la misma manera, la música ofrece la posibilidad de implementarse en el aula para reforzar la actuación docente e incursionar en proyectos relacionados con la regulación emocional, la autoestima y los valores.

Durante la intervención, las y los niños mostraron en un 95% una mayor disposición para el trabajo después de realizar dinámicas o análisis de contenidos en donde la música se implementó como recurso, lo que se evidencia en los trabajos realizados, los productos elaborados y la disposición al trabajo plasmadas en los registros de la bitácora del investigador. La música permitió identificar en los estudiantes emociones como alegría, miedo, tristeza, enojo y expresarlas de manera positiva; mediante entrevistas y observaciones de campo asentadas en la bitácora del investigador, fue posible destacar la

importancia de la música en la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la regulación emocional y la sana interacción entre las y los estudiantes.

En esta línea, las capacidades sociales y de interacción se favorecieron al propiciar la convivencia entre compañeras y compañeros mediante actividades en donde la organización y el trabajo en comunidad posibilitaron la creación de escenarios de participación grupal, en equipos e individual donde interactuaron por medio de dinámicas, juegos y productos a lo largo de los proyectos desarrollados. Estas actividades propiciaron que los estudiantes convivieran con compañeros diferentes a quienes interactúan diariamente, además de fortalecer la relación de amistad y compañerismo entre pares.

La creatividad y la imaginación son capacidades medulares para la construcción de una visión alterna de la inteligencia, donde en lugar de la memorización se priorizan ejercicios como la toma de decisiones y la resolución de problemas. El enfoque de los proyectos interdisciplinarios de tipo áulico, escolar y comunitarios, posibilitaron que los niños se involucraran en situaciones reales y a su vez, propusieron soluciones para crear conciencia dentro del aula y la comunidad escolar.

La música es un recurso didáctico que permitió recuperar la orientación de las pedagogías del conocimiento integrado, en donde por medio de prácticas para articular contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje, las y los estudiantes participaron en actividades en donde la música se aplicó a diversas disciplinas consideradas en los campos formativos. El valor de este arte radica en sus características centrales como un elemento fundamental de la cultura y como un lenguaje de carácter social.

La música ofrece posibles aplicaciones en la educación, entre los que destacan el análisis de periodos históricos, donde este arte es un medio para la transmisión de mensajes y demandas sociales. Por otro lado, es una herramienta para la sensibilización, que infunde sentimientos, despierta la conciencia y empatía ante problemáticas sociales plasmadas en la letra y melodía de las canciones. Particularmente la música es un arte al que estamos expuestos desde nuestros primeros años de vida, por su facilidad de acceso a la población en general.

Finalmente se destacan cualidades de la música por sus aplicaciones como recurso didáctico en los campos formativos y en las experiencias estéticas fundamentales para el desarrollo integral de las y los educandos. Estas aplicaciones pueden ser valoradas por el docente con un propósito pedagógico o considerando contenidos particulares a desarrollar con los alumnos, en función de la intención de aprendizaje que se pretende construir junto a los estudiantes. Principalmente, se puntualiza que la música es un medio que favorece la expresión de sentimientos, emociones y pensamientos que pueden construir ambientes propicios para la construcción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

### Referencias bibliográficas

- Aizpuru Cruces, M. G. (2008). La persona como eje fundamental del paradigma Humanista. *Acta Universitaria*, 18 (1), 33-40. <https://www.redalyc.org/pdf/416/41601804.pdf>
- Brennan, J. A. (2008). *Cómo acercarse a la música*. Secretaría de Educación Pública.
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.  
[http://investigacionpedagogicaunam.weebly.com/uploads/1/0/8/8/10888154/pedagog%C3%8Cas\\_del\\_siglo\\_xxi\\_\\_alternativas\\_para\\_la\\_innovaci%C3%B2n\\_educativa\\_-\\_jaume\\_carbonell\\_sebarroja\\_-\\_2015\\_.pdf](http://investigacionpedagogicaunam.weebly.com/uploads/1/0/8/8/10888154/pedagog%C3%8Cas_del_siglo_xxi__alternativas_para_la_innovaci%C3%B2n_educativa_-_jaume_carbonell_sebarroja_-_2015_.pdf)
- Castillo-Parra, G., Gómez Pérez, E. y Ostrosky-Solis, F. (2009). Relación entre las funciones cognitivas y el nivel de rendimiento académico en niños. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 9 (1), 41-54.  
<http://revistaneurociencias.com/index.php/RNNN/article/view/368/308>
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.  
<https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista- Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Ledesma Ayora, M. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. Cuenca: Universidad Católica de Cuenca.  
<https://gredos.usal.es/handle/10366/127738>



- Moreno, M. A. (1983). Experiencias e ideas sobre la música en la escuela. Narcea.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. Reencuentro, (46),0.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004607>
- Pérez Gómez, A. I. (2012). Educarse en la era digital. La escuela educativa. Morata.  
<https://dokumen.tips/education/perez-gomez-educarse-en-la-era-digital.html?page=3>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudios de la educación básica 2022.  
[https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/08/PLAN-DE-ESTUDIOS-\\_\\_EDUCACION-BASICA-2022-1.pdf](https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/08/PLAN-DE-ESTUDIOS-__EDUCACION-BASICA-2022-1.pdf)
- Zabalza Beraza, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. Reconstructing Higher Education Curriculum: the eternal institutional challenge. Revista Docencia Universitaria, 10(3), 17-48.  
<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6013/6078>



## El aprendizaje cooperativo, una alternativa para la atención de los ritmos biológicos de aprendizaje

Lic. Ximena Arriaga Carmona

ximenaarriagacarmona1520@gmail.com

Dra. Georgina Monroy Segundo

georginamonroysegundo@gmail.com

Escuela Normal de San Felipe del Progreso

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión.

### Resumen

Los ritmos de aprendizaje que poseen los estudiantes influyen en la capacidad de las habilidades y aptitudes de cada uno. Detectar los procesos de aprendizaje, significa observar y analizar cómo los estudiantes están logrando el desarrollo de los aprendizajes en relación con su contexto. Esto implica también reconocer las estrategias de aprendizaje que utilizan, cómo resuelven problemas, cómo procesan la información y cómo se enfrentan a los desafíos académicos relacionándolos con su vida cotidiana. En esta investigación que se reporta se diseñó e implementó una propuesta didáctica con técnicas del aprendizaje cooperativo para la atención a los diversos ritmos biológicos de aprendizaje en estudiantes de educación primaria. El impacto de las técnicas fue favorable ya que se observó mayor disposición al trabajo en equipo, en el que cada uno de sus miembros contribuía con su esfuerzo al logro de los objetivos propuestos por el docente, es decir, el componente de interdependencia positiva estaba presente, así como la responsabilidad individual y grupal donde cada estudiante se responsabilizaba de cumplir con la parte de la tarea asignada, la interacción estimuladora ayudó a fortalecer las relaciones entre los integrantes.

**Palabras clave:** aprendizaje cooperativo, ritmos biológicos.

### Planteamiento del problema

Los ritmos de aprendizaje de los estudiantes influyen en el desarrollo de las capacidades, habilidades y aptitudes. La problemática identificada en los estudiantes de educación

primaria, acentúa la mirada en la diversidad de ritmos biológicos de aprendizaje que existen en el aula, ya que algunos estudiantes terminan rápido sus actividades y distraen a los compañeros que aún no terminan, algunos van justo al tiempo acordado y otros requieren más tiempo porque no comprenden las actividades que van a realizar o se distraen fácilmente.

Para poder conocer los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes se aplicó un test, en el cual se pudo percatar de que a quince estudiantes les gusta trabajar en equipo, mientras que tres prefieren trabajar de forma grupal, esto porque suelen distraerse y suelen tener más dificultad para trabajar en equipo, mientras que de forma grupal se les facilita porque así sienten el apoyo de todos sus compañeros y del docente.

Se detectó que un factor que repercute en el problema de ritmos de aprendizaje es la falta de comprensión en cuanto a las actividades que deben realizar, así como las habilidades propias de cada estudiante. Según Piaget y Bustos (2012):

La equilibración es un factor importante dentro de los ritmos de aprendizaje del individuo porque unos individuos son capaces de tener sus estructuras mentales por más tiempo, provocando lo que es un ritmo de aprendizaje lento y, otros buscan la acomodación más rápido. (pág. 12)

De acuerdo a lo anterior es necesario reconocer el problema que presentan los estudiantes en cuanto a sus ritmos biológicos de aprendizaje. Para ello se buscan que le permitan a la docente en formación diseñar situaciones de aprendizaje que tomen en cuenta los ritmos biológicos de aprendizaje de los estudiantes que integran el aula con estrategias apropiadas para el grado académico que están cursando con la finalidad de que todos los estudiantes progresen en el desarrollo de sus habilidades y capacidades a través de la realización de actividades conforme a su ritmo biológico.

### **Marco Teórico**

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) asume la educación desde el humanismo, base filosófica que fundamenta los procesos del Sistema Educativo Nacional, permitiendo desde ella establecer los fines de la educación y los criterios para nuevas formas de enseñanza y

aprendizaje; así como para vislumbrar nuevos horizontes de avance social, económico, científico, tecnológico y de la cultura en general, que conducen al desarrollo integral del ser humano en la perspectiva de una sociedad justa, libre y de democracia participativa. (Arteaga, 2014, p. 184)

La NEM reconoce que el conocimiento y los saberes se aprenden de acuerdo a los problemas que tienen relación con el mundo real y el contexto en el que se relacionan las y los estudiantes. Se pretende formar a personas autónomas, que respeten y reconozcan los valores y así puedan construir su propio futuro y formen parte de la sociedad.

De acuerdo con la SEP (2022):

Las y los estudiantes se relacionan con sus maestras y maestros de acuerdo con el valor que éstos le asignan al trabajo escolar y académico que van desarrollando durante el ciclo escolar, lo que sugiere que esta valoración debe partir de los ritmos de aprendizaje, de las condiciones de identidad étnica, lingüística, sexual, social y de género de cada niña, niño y adolescente, así como de las condiciones ambientales, comunitarias, económicas y culturales en las que viven. (pág. 11)

Las escuelas deben asegurar que en sus aulas puedan convivir estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje, la cooperación define las relaciones entre estudiantes, maestras y maestros, así comprender que la escuela es un espacio en el que se acopla la diversidad, se puede dialogar sobre las distintas culturas, valores, costumbres, géneros e identidades de todas y todos que forman parte de una institución académica.

De acuerdo a la Cámara de Diputados (2019):

La educación será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos, y así eliminar las distintas barreras al aprendizaje y a la participación, para lo cual adoptará medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables. (pág. 23)

Para tener una educación inclusiva es necesario que se respeten las diferentes capacidades, necesidades educativas, costumbres, etnias, lenguas, entre otras. Se deben descartar las barreras de aprendizaje para que no dificulten o limiten el acceso a la educación y las oportunidades de aprendizaje de las niñas y los niños. La participación en el

aula debe ser uno de los componentes esenciales para desarrollarse de manera autónoma y colaborativa.

El aprendizaje cooperativo promueve la enseñanza a través de la socialización de los estudiantes. Según Gillies, Nichols, Burgh y Haynes (2012) “las ventajas de trabajar en modo cooperativo en las escuelas inclusivas es la mejora notable de las actitudes y motivaciones positivas y una mayor atracción interpersonal hacia el alumnado” (p. 95). El aprendizaje cooperativo ayuda a fomentar la educación inclusiva basándose en las interacciones comunicativas que se producen entre iguales.

Según Cardinali et al. (1994) “los ritmos biológicos suelen clasificarse, por su periodo en: circadianos (periodo de aproximadamente 24 horas), ultradianos (periodo menor de 24 horas) e infradianos (periodo mayor de 24 horas)” (p. 52).

Los ritmos de aprendizaje se basan en la velocidad con la que los estudiantes realizan las actividades o comprenden ciertos temas, estos ritmos pueden clasificarse como rápido, moderado o lento. Se considera que los ritmos influyen en su capacidad, habilidades y aptitudes. A pesar de que todos aprenden a una velocidad diferente es muy común que en las escuelas los ritmos de aprendizaje sean desatendidos y predominen los métodos de homogeneizar la rapidez con la que deben aprender todos los estudiantes. El problema llega a surgir cuando el docente pregunta si todo quedó claro, mientras que los estudiantes deciden guardar silencio o responden que si los que están conformes y quienes no entendieron prefieren guardar silencio y no preguntar.

Para Piaget (1981):

Existen diferencias entre individuos en cuanto a la velocidad para asumir un aprendizaje. Asimismo, asocia lo que es un ritmo de aprendizaje a los procesos cognitivos básicos que tienen los niños y las niñas al modificar sus conocimientos del entorno en donde se desarrollan. (pág. 83)

Cada estudiante es diferente y en sus procesos de aprendizaje influye el gusto que tiene por cada asignatura, la motivación con la que aprenden y el contexto en el que se desarrollan, por ello es importante que las actividades de enseñanza estén diseñadas para que cada estudiante avance a su propio ritmo. Los tiempos de aprendizaje no definen el

nivel cognitivo ni el potencial de un niño para comprender los contenidos, no se trata de igualar la enseñanza para todos los miembros del grupo.

De acuerdo a Piaget (1981) el aprendizaje es un proceso que sólo tiene sentido ante situaciones de cambio. Por eso, aprender es en parte saber adaptarse a esas novedades. Este psicólogo explica la dinámica de adaptación mediante tres procesos que son: la asimilación, la acomodación y la equilibración.

- La asimilación: es cuando el individuo recibe una nueva información la primera acción es asimilar y acoplarla a esquemas mentales existentes en nuestra mente. Sólo funciona cuando lo asimilado no se contrapone ni contradice los conocimientos previos que se tenían.
- La acomodación: es un proceso que en cierto modo se opone a la asimilación, pues se produce cuando la información recibida contradice nuestros conocimientos previos. Entonces se da un proceso conocido como *disonancia cognitiva*, que si llega a ser profunda al individuo no le queda más que modificar sus conocimientos y pensamientos existentes adaptándose así a lo nuevo.
- La equilibración: consigue un equilibrio entre la asimilación y acomodación, es decir, el individuo mantiene los esquemas mentales existentes por el mayor tiempo posible y trata de comprender los nuevos conocimientos recibidos sin dejar la asimilación de lado. (pág. 96)

Los ritmos de aprendizaje tienen que ver con el tiempo que el estudiante tarda en aprender puede ser rápido, moderado o lento, si no se respetan pueden causar experiencias negativas en los estudiantes como la baja autoestima, frustraciones y en la forma de relacionarse con los demás, cada actividad y experiencia debe estar diseñada teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes para permitir que todos avancen a su propio ritmo, evitando las etiquetas de es un perezoso, lento, un inútil, niño problema, etc., esto hace que se ocasionen distorsiones en el autoestima.

Existen diferentes ritmos de aprendizaje que son:

- Rápido: son los estudiantes que poseen rapidez al realizar actividades y capacidad de retención de información a corto y largo plazo.

- Moderado: realizan las actividades en el tiempo que se determina.
- Lento: son aquellos estudiantes que presentan dificultades para seguir un ritmo de aprendizaje normal al resto de los estudiantes. (Izquierdo, 2022, párr.11-26)

## Metodología

La metodología que se emplea en este documento es la investigación-acción, la cual implica pensar cómo mejorar la práctica. Tomando en cuenta la teoría, esta investigación retoma diferentes técnicas que atienden el aprendizaje cooperativo para atender los ritmos de aprendizaje biológicos que tiene cada estudiante.

La observación parte de la realidad para detectar lo necesario y favorable durante el desarrollo de la práctica profesional docente. La experiencia permite mejorar día a día, hacer autoevaluación de los trabajos y favorecer los aprendizajes relacionados con la planificación. Por lo tanto, se emplean técnicas de observación, apoyándose del diario del profesor como instrumento.

Van Dalen y Meyer (1988) consideran que “la observación juega un papel muy importante en toda investigación porque le proporciona uno de sus elementos fundamentales; los hechos” (p. 29). El observar atentamente alguna situación, fenómeno, hecho o algún caso, es necesario rescatar información para posteriormente analizarla. La observación es fundamental en cualquier proceso de investigación.

Se emplea y se apoya las técnicas de la observación, mediante el instrumento del diario del profesor. El diario del profesor es un instrumento que permite al docente una reflexión sobre lo que se realiza diariamente, para que a su vez modifique o siga con el mismo trabajo que ha estado realizando. Así mismo, le permite reconocer lo que debe cambiar y pensar en las diferentes situaciones que se desarrollan en el salón de clases.

El docente requiere estar pendiente del avance de sus estudiantes, ser un monitor de las actividades que se realizan diariamente. Los instrumentos que se ocuparán para valorar el impacto de la propuesta de intervención se mostrarán a través de videos, uso de fotografías, el cuaderno de los estudiantes, audios, productos de los proyectos realizados en el aula durante el periodo de prácticas y entrevistas.



El evaluar va más allá de solo colocar un número a los estudiantes, para eso es importante tener dichos instrumentos de evaluación, que ayudan a saber los progresos de cada uno de ellos, así poder darse cuenta si los estudiantes han aprendido o no y en que se tiene mejorar como docente, para que este al pendiente del avance de los estudiantes, ser el monitor del trabajo que se realiza cotidianamente en el aula. Según Luckesi (2000):

Evaluar un alumno implica, antes de todo, acogerlo en su ser y en su modo de ser, como esta, para a partir de ahí, decidir lo que se hará. La disposición de acoger está en el sujeto de evaluador, y no en el objeto de evaluación. El evaluador es el adulto de la relación de la evaluación, por eso él debe tener la disposición de acoger. Él es el detentor de esa posición. (p.23)

Se emplea la escala de valoración para tener un fundamento sobre el progreso de los estudiantes y a su vez llegar al propósito planteado, en donde se quiere mejorar y de qué manera se va a realizar. La escala valorativa permite identificar lo que el estudiante va aprendiendo, mediante los procesos de desarrollo y aprendizaje, para llegar a que se cumpla el perfil de egreso satisfactoriamente.

Para llevar a cabo la propuesta de intervención se implementó el aprendizaje cooperativo en las clases y así ofrecer a los estudiantes atención a los ritmos biológicos de aprendizaje. Para ello se recurrió a las siguientes técnicas: puzle, controversia académica, enseñanza recíproca, por número, tutoría entre iguales, historia conjunta, concurso, rompecabezas, reflexión, compartir conocimientos previos.

## **Resultado**

Los ritmos biológicos de aprendizaje hacen referencia a las actividades y descansos que tienen un impacto en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes. Estos ritmos están influenciados por los periodos de sueño o temperaturas corporales y puede variar de un estudiante a otro. De acuerdo al momento del día en donde los niños estudian o realizan sus tareas pueden afectar su rendimiento y la capacidad de retención de información. También a los ciclos naturales del cuerpo humano que afectan la capacidad de aprendizaje



y rendimiento cognitivo, el rendimiento académico suele verse afectado ya que algunas personas pueden ser más productivas.

La elaboración de estrategias metodológicas tiene como objetivo lograr la mejora en las habilidades de aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, los ritmos de aprendizaje no solo se desarrollan por la influencia del espacio educativo sino también influyen en su desarrollo, el estado emocional del estudiante, los factores ambientales del espacio físico en el que se encuentra y el contexto socio cultural en el que se desenvuelve. Cada estudiante tiene entonces diferentes modos de percibir, recordar, pensar, aprender, almacenar, transformar y emplear la información necesaria que está determinada en gran medida por su ritmo de aprendizaje.

Los ritmos biológicos de aprendizaje van de acuerdo al comportamiento que experimentan los estudiantes a lo largo del día, esto afecta su capacidad de aprender, realizar las actividades y procesar información. Para poder lograr mayores y mejores aprendizajes se deben llevar a cabo diversas estrategias metodológicas de acuerdo a las características de un plan llevado al ámbito de los aprendizajes.

Para poder conocer los ritmos biológicos de aprendizaje de los estudiantes se aplicó un test. Ahí se observó que el ritmo de aprendizaje predominante en el aula es el lento y que los estudiantes prefieren trabajar en equipo. Estos resultados orientaron el diseño de la propuesta de intervención, recuperando el aprendizaje cooperativo como una alternativa para atender las necesidades e intereses de los estudiantes y a la vez potenciar sus capacidades.

La primera técnica que lleva por nombre “Compartir conocimientos previos”, se realizó de la siguiente manera: en parejas formadas por la docente en formación enumerándose del uno al nueve se dialogó en torno a las siguientes preguntas: ¿alguna vez han realizado o visto alguna exposición?, ¿cuáles?, ¿qué temas pueden desarrollarse en las exposiciones? y ¿qué le corresponde hacer al expositor? Primero un estudiante respondía mientras el otro escuchaba, posteriormente el otro estudiante tomaba el rol de dialogar la pregunta mientras su compañero escuchaba.

De acuerdo con Guevara (2011):

La interacción es la acción de participar y unirse a un diálogo para un aprendizaje activo y comprometido. Este es un factor preponderante en el proceso de aprendizaje, debido a que la interacción que existe en una experiencia educativa es la que define la manera en que el alumno aprende. (pág. 81)

La interacción de los estudiantes en el aula de clases es fundamental en el entorno de aprendizaje, esto influye positivamente en los procesos y resultados aumentando la satisfacción de los estudiantes, así mismo amplía las experiencias positividad y disminuye la probabilidad del abandono escolar. Se logran mayores niveles de aprendizaje cuando los estudiantes son activos e interactúan con otros. Las interacciones educativas han sido de gran ayuda para poder intercambiar los intereses, conocimientos, costumbres y formas de pensar entre los estudiantes, esto con el fin de haberles enriquecido en cuanto al ámbito cultural, social y emocional.

El propósito de esta técnica fue generar un ambiente de participación, para que cada estudiante compartiera sus conocimientos previos y a su vez poder escuchar las opiniones de los compañeros, poniendo en práctica la interacción estimuladora como componente básico del aprendizaje cooperativo ya que los estudiantes se encontraban inmersos en situaciones de convivencia y diálogo con sus compañeros fortaleciendo la relación entre sí.

El diálogo de los estudiantes con otros compañeros ayuda a desarrollar la habilidad de saber escuchar y ser escuchados; el trabajo en parejas es un primer paso para que vayan desenvolviéndose, dar su punto de vista de las cosas y escuchar la forma que tienen sus compañeros de comprender los temas. Cuando los estudiantes dialogaron sobre un tema determinado llegaban a acuerdos mediante la exposición de diferentes opiniones y así se complementaban con argumentos de sus demás compañeros. Esta técnica de “conocimientos previos” ayudó a llevar un aprendizaje cooperativo, ya que en parejas los estudiantes daban su punto de vista de acuerdo a las preguntas que se les hacían y al mismo tiempo se atendió los ritmos biológicos de aprendizaje porque escuchaban las opiniones de su pareja y se daban cuenta que entendieron el tema de una forma diferente a la de ellos. Los conocimientos previos dan muestra del conjunto de información, habilidades, experiencias que cada alumno posee antes de aprender algo nuevo o diferente para él, este

conocimiento influye mucho en la forma en que los estudiantes comprenden y aplican la información.

La técnica denominada “Concurso” tiene como intención que los estudiantes trabajen de forma cooperativa discutiendo sus opiniones y puntos de vista para responder preguntas. La comunicación juega un papel muy importante para el desarrollo de los estudiantes, ayuda a que puedan expresarse y saber de qué forma piensa cada compañero. La comunicación dentro del aula de clases fomenta el aprendizaje activo, el docente tiene como objetivo crear un ambiente en donde los estudiantes se sientan cómodos compartiendo sus ideas, realizando preguntas y expresando sus pensamientos.

La comunicación es importante en el aprendizaje cooperativo, esto con el fin de intercambiar información y debatir temas en equipo para poder un lograr el mismo objetivo, implica pensar ante algún problema o alguna situación y sentirse parte de la toma de decisiones, para esto los miembros del equipo deben entenderse. Así los estudiantes pudieron sentirse con mayor confianza a la hora de participar en clase y expresar sus ideas, dando lugar a un aprendizaje cooperativo. De acuerdo con Amayuela, Colunga y Álvarez (2005):

Es preciso considerar que la comunicación es el vehículo esencial del proceso enseñanza-aprendizaje. En todo proceso de comunicación es fundamental tener en mente el correcto funcionamiento de tres aspectos: la voz, la personalidad y el lenguaje que utiliza quien comunica. Es preciso que la comunicación que el docente establece con sus alumnos sea eficaz. (pág. 389)

El aprendizaje cooperativo se puede fundamentar en parejas, donde ambos estudiantes tienen como propósito poder compartir el aprendizaje que se desarrolla a través de la interacción, esto permite un apoyo mutuo entre los dos compañeros, de esta forma se puede construir un conocimiento, solucionar problemas y compartir opiniones. Promueve la enseñanza a través de la socialización de los estudiantes, para que puedan trabajar entre sí de forma cooperativa resolviendo alguna situación o problema de acuerdo a su contexto.

La técnica “tutoría entre iguales” ayudó a que los estudiantes pudieran adquirir el aprendizaje por medio de la ayuda mutua de su pareja, ambos daban su punto de vista u

opiniones para poder responder las preguntas, esto a través de la interacción entre los estudiantes, donde el niño con un ritmo de aprendizaje rápido le brinda apoyo al que tiene un ritmo de aprendizaje lento, además de que se fomentó la participación activa en el propio proceso de aprendizaje, promueve el desarrollo de habilidades sociales y comunicación y mejora la comprensión de los temas abordados.

La técnica “Puzzle”, tuvo como propósito promover el aprendizaje y motivación de los estudiantes, posibilitando que puedan comprender en pequeños grupos la información proporcionada, para después exponerla ante sus compañeros de acuerdo a lo que cada uno entendió. Así cada integrante se divide dicha información para poder comprenderlo, como se muestra en el siguiente fragmento:

—Docente en formación: les proporcionaré información sobre la discapacidad auditiva, la leerán en equipo, para después subrayar y comentar acerca de ese tema, para posteriormente realizar un ensayo tomando como guía el apunte del video observado acerca del ensayo.

—Equipo 1: los estudiantes se organizan para ver qué es lo que van a subrayar y sobre lo que entendieron.

—Estudiante 1: a mí no me parece lo que tú dices para hacer el ensayo, yo quiero hacerlo sola porque yo si tengo la letra bonita y no se me hace importante lo que subrayan en el texto.

—Estudiante 2: entonces, ¿tú qué opinas para la organización del ensayo? y subraya lo que a ti se te haga importante, para escribir el ensayo cada uno puede ir escribiendo una parte, por ejemplo, yo hago la introducción, tú el desarrollo y él puede hacer la conclusión, ¿les parece?

—Estudiantes: si, está bien.

Fragmento del diario del profesor, 07 de diciembre de 2023.

### **Discusión y Conclusiones**

Las técnicas basadas en el aprendizaje cooperativo para la atención a los ritmos biológicos de aprendizaje dentro del aula de clases, sugiere actividades en equipo y participación de

todos los estudiantes sin importar el ritmo de aprendizaje que cada uno ha adquirido. El objetivo general que se planteó mediante la aplicación de las técnicas en estudiantes de tercer grado de primaria fue diseñar e implementar una propuesta didáctica con técnicas de aprendizaje cooperativo para la atención a los diversos ritmos biológicos de aprendizaje, el cual se logró al diseñar diversas técnicas de aprendizaje cooperativo y así atender a los ritmos biológicos de aprendizaje, para posteriormente aplicarlas en los estudiantes. Se apoyaban de su equipo o su pareja para realizar las actividades asignadas, con el fin de lograr el mismo objetivo, pero asumiendo una responsabilidad individual y grupal, puesto que cada estudiante es responsable de la tarea que le corresponde, mientras que la responsabilidad grupal es evaluada por el desempeño de cada uno.

Los objetivos particulares fueron identificar los ritmos biológicos de aprendizaje de los estudiantes del 3° "A". Para poder identificarlos se aplicó un test en donde la mitad del grupo tenía un ritmo lento, cinco moderados y cuatro rápidos. Es importante identificar estos ritmos de aprendizaje para que los alumnos no sean desatendidos, puesto que influyen en su capacidad, habilidades y aptitudes.

Seleccionar, adaptar e implementar técnicas para la atención de los diversos ritmos biológicos de aprendizaje. Para poder atender este objetivo apliqué seis técnicas, considero que las seis fueron favorables, puesto que cada una iba dándole seguimiento al proyecto que se iba a realizar, por ejemplo, se iniciaba con las técnicas de conocimientos previos, concurso y tutoría entre iguales es de acuerdo a lo que los estudiantes sabían sobre el tema a abordar, posteriormente se implementaron técnicas como puzzle y enseñanza recíproca donde analizaban la información para poder realizar una exposición tomando el papel de especialistas o expertos en el tema y finalmente la técnica de reflexión en donde compartían sus opiniones con su equipo o con el grupo sobre el proyecto realizado.

Los estudiantes que tenían un ritmo de aprendizaje lento pudieron avanzar por medio de las técnicas aplicadas puesto que sentían el apoyo de sus compañeros cuyo ritmo de aprendizaje es moderado o rápido, mientras que los estudiantes con el ritmo de aprendizaje rápido aprendieron a trabajar en equipo y de forma cooperativa dando su punto de vista u opiniones sobre los temas abordados.

El último objetivo particular hacía referencia al análisis y reflexión sobre el impacto de las técnicas implementadas para la atención a los diversos ritmos biológicos de aprendizaje, lo cual se realizó al elaborar este documento describiendo, reflexionando e interpretando los resultados obtenidos al implementar el plan de acción que se diseñó.

Además, el impacto de las técnicas fue favorable ya que se observó mayor disposición al trabajo en equipo, en el que cada uno de sus miembros contribuía con su esfuerzo al logro de los objetivos propuestos por el docente, es decir, el componente de interdependencia positiva estaba presente, así como la responsabilidad individual y grupal donde cada estudiante se responsabiliza de cumplir con la parte de la tarea asignada, la interacción estimuladora ayuda a fortalecer las relaciones entre los integrantes, enseñanza de prácticas interpersonales y grupales aquí se proporcionaron las herramientas para conseguir la integración social y por último la evaluación grupal donde el equipo analiza cómo se desarrolló el trabajo y la forma en que se puede mejorar.

Al implementar las técnicas se cumplió con las ventajas de la motivación por parte de los estudiantes al verse involucrados en las tareas de su equipo, la comprensión de que al trabajar en equipo saben lo que tienen que hacer y por qué lo hacen, el rendimiento donde aumenta la calidad del trabajo realizado y el grado de dominio de conceptos, finalmente la convivencia al trabajar juntos para poder lograr un mismo propósito.

Es importante considerar que las actividades que un docente organice para la enseñanza tienen que adecuarse al contexto del estudiante, a su ritmo de aprendizaje y a su ambiente, principalmente realizando un test de ritmos de aprendizaje, para identificar si el estudiante se encuentra en un ritmo rápido, moderado o lento, también si le gusta trabajar en equipo o de forma individual, de esta forma se concluye que las técnicas se emplearon con éxito a los estudiantes del tercer grado de primaria ya que dieron respuesta a los objetivos planeados, así como general y particulares.



## Referencias bibliográficas

- Amayuela, G., Colunga, S. y Álvarez, N. (2005). Docencia universitaria y comunicación educativa. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías*, (36), 389. [www.contexto-educativo.com-ar/2005/3/nota-o6](http://www.contexto-educativo.com-ar/2005/3/nota-o6) consultado el 30/05/2006
- Arteaga Ramírez, L. (2014). La filosofía y el reto de la educación latinoamericana. *IXTLI. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. Volumen 1, Número 2. P. 184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6195210>.
- Cámara de diputados. (2019). Ley General de Educación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cardinali, D., Carpizo, R., Cos, S., Fernández, R., Mediavilla, M., Noriega, M., Golombek, D., Jordá, J., y Sanchez, E. (1994). *Introducción a la Cronobiología. Fisiología de los ritmos biológicos*. Universidad de Cantabria. 52. [https://scholar.google.com.mx/citations?user=qstFl\\_0AAAAJ&hl=es&oi=sra](https://scholar.google.com.mx/citations?user=qstFl_0AAAAJ&hl=es&oi=sra)
- Gillies, R., Nichols, K., Burgh, G., y Haynes, M. (2012). Los efectos de dos enfoques de cuestionamiento estratégico y metacognitivo sobre el comportamiento explicativo, la resolución de problemas y el aprendizaje de los niños durante la ciencia cooperativa basada en la investigación. *Revista Internacional de Investigación*, 53. <http://search.proquest.com/docview/1312424092?accountid=17197>
- Guevara, I. (2011). La interacción en el aprendizaje. *Revista de divulgación científica y tecnológica de la universidad veracruzana*, 24(1). <https://www.uv.mx/cienciahombre/revistae/vol24num1/articulos/interaccion/>
- Izquierdo, A. M. (2022). *Ritmos de Aprendizaje. Todos aprendemos diferente*. Luca. <https://www.lucaedu.com/ritmos-de-aprendizaje/#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20son%20los%20ritmos%20de,de%20cada%20estudiante%20o%20individuo>.
- Luckesi, C. (2000) ¿Qué es exactamente el acto de evaluar el aprendizaje? *Patio*. <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/285/460/1082>
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 4 (sup2), 13–54. <https://doi.org/10.1080/02103702.1981.10821902>



Piaget, J. y Bustos, E. (2012). La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo. 12.

<https://desarmandolacultura.files.wordpress.com/2018/04/piaget-jean-la-equilibracion-de-las-estructuras-cognitivas.pdf>

SEP. (2022). Plan de estudios de la educación básica 2022. (p. 11). SEP. <https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/07/ULTIMA-VERSION-Plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022-20-6-2022.pdf>

Van Dalen, D. B. y Meyer, W. J. (1988). Manual de técnica de la investigación educacional. Argentina: Paidós. La observación como herramienta científica. (s.f.). Google Books. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=yDt2CgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=que+es+la+observaci%C3%B3n+seg%C3%BAn+autores&ots=OdHMymzm07i&sig=rDupzFhQLSM0Hd2BZyRzC5kwFao>

## El mindfulness para la mejora de la atención plena

Lic. Jessica Rubio Escalante

jessyrubio172@gmail.com

Dra. Georgina Monroy Segundo

georginamonroysegundo@gmail.com

Escuela Normal de San Felipe del Progreso

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión.

### Resumen

La atención plena es una práctica que influye de manera significativa en el desarrollo integral de la persona, su ausencia representa un obstáculo, es por ello que el mindfulness, se ha convertido una práctica transformadora que busca la mejora de la atención para el bienestar del ser humano. En una institución educativa, donde las demandas académicas aumentan y las distracciones son diversas, el mindfulness se propone como una práctica prometedora para mejorar la atención del estudiante contribuyendo a su desarrollo integral. En este trabajo de investigación se exploran los beneficios al implementar el mindfulness en la mejora de la atención de estudiantes de quinto grado. Se planteó el problema de estudio el cual es la falta de atención en estudiantes del quinto grado de educación primaria y el desarrollo de la investigación se orientó por la pregunta ¿cuál es el impacto del mindfulness en la mejora de la atención de los estudiantes de educación primaria? Se optó por un paradigma cualitativo que permitió explorar y comprender a profundidad la problemática al tiempo que posibilitó la intervención desde la investigación-acción al implementar las técnicas mindfulness en el aula para la mejora de la atención en los estudiantes.

**Palabras clave:** atención plena, técnicas mindfulness, educación primaria.

### Planteamiento del problema

Uno de los desafíos persistentes que enfrenta la práctica docente es la falta de atención de los estudiantes en las aulas. La atención es una capacidad crucial para lograr el aprendizaje

significativo, y su ausencia, puede tener un impacto considerable en el rendimiento académico y el desarrollo integral de los estudiantes, es por ello que se pretende investigar acerca de las posibles causas de la falta de atención e implementar técnicas que ayuden a dar solución a esta problemática.

La falta de atención, además de afectar a los estudiantes también impacta en su desarrollo integral y en el de sus compañeros. Al estar platicando con otros compañeros, levantarse del lugar constantemente para jugar o realizar alguna otra actividad diferente a la asignada en el momento, se tiende a distraer al resto del grupo. En el proceso de aprendizaje de los estudiantes que ocurre dentro de los escenarios áulicos, escolares y comunitarios, la falta de atención causa que no puedan desarrollar capacidades, habilidades y saberes de manera satisfactoria provocando dificultades para los siguientes niveles educativos. Los estilos de aprendizaje y la falta de atención están interrelacionados porque cada individuo procesa y retiene información de manera diferente. Los estilos de aprendizaje describen las preferencias individuales en la forma de adquirir conocimiento, ya sea visual, auditivo, kinestésico. Cuando el método de enseñanza no coincide con el estilo de aprendizaje preferido de una persona, esta puede experimentar dificultades para mantener la atención. Un estudiante con un estilo de aprendizaje kinestésico puede tener problemas para concentrarse durante una clase tradicional que no incluya actividades prácticas.

La falta de atención de los estudiantes en el contexto de la educación primaria afecta no solo el desempeño académico de los estudiantes, sino también su desarrollo personal y su capacidad para enfrentar los desafíos futuros. Además, este problema tiene implicaciones a nivel social, ya que podría contribuir al aumento de los índices de deserción de los estudiantes al no cumplir con el desarrollo de los aprendizajes esperados para cada nivel educativo y esto a su vez intervenir en la formación de personas capaces de conducirse como ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico para construir su propio futuro en sociedad.

La investigación tiene un carácter transdisciplinar ya que se basa en los elementos de la psicología como punto de partida; además, se involucran los resultados de teorías

construidas por expertos en diversas disciplinas académicas como lenguajes, pensamiento matemático, educación socioemocional. Se llevaron a cabo investigaciones desde perspectivas como la psicología, la pedagogía, y la salud para identificar causas y desarrollar técnicas de intervención que aborden la falta de atención desde múltiples perspectivas, considerando factores sociales, de salud física y mental, familiares.

La falta de atención en el aula es un problema complejo y multidimensional que involucra factores tecnológicos, psicológicos, sociales y pedagógicos. Su resolución es esencial para garantizar un entorno educativo óptimo y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. En las técnicas mindfulness propuestas se encuentra una oportunidad para la mejora de la atención de los estudiantes. Un enfoque educativo monótono o poco interactivo puede provocar el aburrimiento y la desatención, mientras que métodos innovadores y participativos pueden estimular el interés y la concentración. Recientes investigaciones sobre mindfulness reportan beneficios en el ámbito educativo tales como la disminución de problemas de conducta en el aula, acompañada de una mejora de las relaciones sociales y un aumento de la relajación.

Esta investigación tiene impacto en la salud mental de los estudiantes. La falta de atención en el aula puede ser un síntoma de problemas presentes como trastornos de atención, ansiedad o estrés. Al identificar y abordar las causas de la falta de atención, se pueden proporcionar a los estudiantes las herramientas y el apoyo necesarios para mejorar su bienestar emocional y mental.

En un sentido más amplio, esta investigación puede contribuir a la inclusión educativa. Al comprender mejor por qué a algunos estudiantes se les dificulta prestar atención en el aula, se pueden desarrollar técnicas educativas que promuevan la igualdad de oportunidades para todos, independientemente de sus desafíos individuales.

A partir de la problemática planteada se da respuesta a la siguiente pregunta que orientó la investigación ¿cuál es el impacto del mindfulness en la mejora de la atención de los estudiantes de educación primaria? Además, se plantean las siguientes preguntas secundarias: ¿cuáles son las principales causas de la falta de atención de los estudiantes en educación primaria? ¿cuáles son los beneficios de la técnica mindfulness para la mejora de

la atención dentro del aula de clases? ¿cuál es la importancia de involucrar a los padres de familia en las prácticas del mindfulness?

La presente investigación parte del supuesto de que la práctica del mindfulness a través de diversas técnicas como lo es la respiración consciente, la meditación, ejercicios de escaneo corporal, y el yoga, tiene un impacto positivo en la mejora de la atención de los estudiantes de quinto grado. Diversos autores han abordado esta propuesta, proporcionando evidencia que respalda esta problemática. Kabat-Zinn (2003), creador del Programa Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR) describe mindfulness como el acto de focalizar la atención de forma intencionada en el momento presente con aceptación.

La práctica regular de Mindfulness en el entorno escolar puede tener un impacto positivo en la atención de los estudiantes, lo que se traduce en un mejor desempeño académico. La investigación se centra en el impacto de la intervención con Mindfulness para la mejora de la atención de los estudiantes de quinto grado, realizando las técnicas con regularidad dentro del aula de clases y también se involucrarán a los padres de familia para la implementación de estas técnicas con el fin de resultados más efectivos.

### **Marco Teórico**

La atención es el estado de alerta y activación de nuestros sentidos que se da gracias al buen funcionamiento del sistema nervioso. Por su parte, la concentración puede definirse como la capacidad de focalizar de manera eficaz nuestra atención en la tarea que estamos llevando a cabo, bloqueándose así los elementos distractores que nos lleguen, como sonidos irrelevantes o nuestros propios pensamientos (Huanca, 2023).

Existen diversos factores que influyen en la atención que una vez que estos están equilibrados, se vuelve más fácil para la mente focalizar la atención en los estímulos seleccionados y bloquear los irrelevantes, tales como el buen funcionamiento del sistema nervioso y órganos sensoriales (auditivo, táctil, visual) para captar los estímulos; la motivación e interés; la habilidad para realizar una tarea o trabajo; el buen estado físico y emocional y; un ambiente adecuado.

De acuerdo a Huanca (2023) cuando se habla de atención muchas veces no se toma en cuenta que existen algunos tipos de esta las cuales tiene diversos enfoques que consisten en:

- Atención sostenida la podemos definir como la habilidad de concentrarse en una tarea en concreto durante un tiempo prolongado de tiempo sin distracciones. Empleamos la atención sostenida al concentrarnos en una actividad que nos lleva cierto tiempo sin vernos sujetos a distracciones varias. Algunos ejemplos de acciones que requieren atención sostenida son la escucha activa, leer un libro, jugar a un videojuego o reparar un coche.

Es complicado entrenar la atención sostenida durante periodos demasiado largos, por lo que los tiempos de concentración pueden variar significativamente de situación en situación y de persona a persona. Un aspecto clave de la atención sostenida es la capacidad de reconectar con la tarea entre manos acto seguido de distraernos.

- La atención selectiva es la habilidad de elegir hacia dónde dirigimos nuestra concentración, es decir, de seleccionar qué estímulos nos interesan dentro de un mar de estímulos muy variados. Estamos constantemente siendo bombardeados a base de elementos y estímulos del entorno, pero el cerebro escoge de forma espontánea un aspecto concreto en el que queremos centrarnos y obtener información. Por ejemplo, empleamos la atención selectiva en una fiesta con música muy alta o durante una sesión de estudio en una biblioteca ruidosa.

No obstante, la atención selectiva no solo se trata de ignorar estímulos externos, sino también estímulos que vienen de dentro, es decir, nuestros propios pensamientos.

- La atención alternante es la capacidad mental de flexibilizar cómo y dónde enfocamos nuestra atención. En otras palabras, es la que nos permite cambiar y modular nuestra atención e ir saltando entre diferentes tareas que exigen requisitos cognitivos diferentes. También puede aplicarse en el caso de tener que prestar atención a dos tareas de forma intermitente, intercalando cada una de ellas.

El origen del mindfulness en occidente va de la mano de Kabat-Zinn, un médico que en la década de los 60 estudió meditación budista en la India. Al volver a Estados Unidos

fundó un programa de reducción del estrés que utilizaba las técnicas de la meditación budista y lo llamó mindfulness. Como obtuvo buenos resultados, muchos otros científicos se interesaron por el mindfulness y empezaron a hacer estudios. Así demostraron los beneficios de este tipo de meditación.

Mindfulness es una palabra inglesa empleada para traducir “sati”, un término del idioma pali (lengua nativa del norte de India) que denota conciencia, atención y recuerdo, y que se ha traducido al español como ‘atención plena’; esto significa que hay que centrar la atención en el momento que se vive, estar atentos al aquí y el ahora.

Se empezó a utilizar el concepto mindfulness en occidente en la década de los 70, su origen tiene sus antecedentes en la meditación budista de hace unos 2500 años en términos generales el mindfulness ha sido vinculado a la práctica de la meditación. Algunos autores se han interesado en el estudio y en la práctica del mindfulness, elaborando varias definiciones del término, cada uno con diferentes enfoques dentro del campo en el que será puesto en práctica, sirve para entrenar y mejorar el ‘músculo’ de la atención, del mismo modo que se hace deporte o se entrena un determinado músculo del cuerpo en el gimnasio para fortalecerlo. Para conseguir dicha atención plena, hay que ser capaces de sincronizar lo que sucede a nuestro alrededor con lo que pasa dentro de uno mismo. El hecho de prestar atención de forma consciente a la realidad, mejora el foco mental y el funcionamiento y rendimiento académico.

El mindfulness en la educación es una práctica que ha ganado popularidad en las últimas décadas debido a sus beneficios potenciales para los estudiantes y educadores. El mindfulness es una forma de atención plena que implica prestar atención de manera consciente y sin juicios al momento presente. Se ha incorporado en las aulas de muchas formas para mejorar el bienestar, la concentración y el rendimiento académico de los estudiantes. Ayuda a los estudiantes a manejar el estrés y la ansiedad, lo que puede mejorar su capacidad para concentrarse y aprender de manera efectiva.

La práctica del mindfulness puede aumentar la capacidad de los estudiantes para prestar atención y mantener el enfoque en las tareas académicas, lo que puede mejorar su rendimiento en la escuela además de desarrollar habilidades de autorregulación emocional,



empatía y resolución de conflictos, lo que puede mejorar sus relaciones interpersonales y su bienestar emocional pueden incluir ejercicios de respiración consciente, meditación, yoga, ejercicios de escaneo corporal y otras técnicas que fomenten la atención plena. Estas suelen integrarse en el currículo escolar o en actividades extracurriculares. Es importante destacar que la implementación exitosa del mindfulness en la educación requiere un compromiso por parte de las escuelas, los educadores y los estudiantes, así como una comprensión de cómo adaptar estas prácticas a las necesidades específicas de cada entorno educativo.

### **Metodología**

En la presente investigación se ha optado por un paradigma cualitativo que permite explorar y comprender en profundidad los aspectos subjetivos, contextuales y sociales relacionados con el tema de investigación (Lecanda y Garrido, 2002). El enfoque de investigación-acción implica una indagación práctica realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar la práctica educativa a través del ciclo de acción y reflexión (Latorre, 2003). La investigación-acción se centra en identificar una problemática y buscar una solución para reflexionar mediante el proceso de evaluar la práctica de las técnicas que se abordan para dar solución de manera eficaz a la problemática.

El modelo de investigación-acción que se llevó a cabo es el propuesto por Kemmis por lo que la investigadora planeo las técnicas mindfulness, de esta manera implemento aquellas que fueron útiles para tratar la falta de atención en los estudiantes del 5° de educación primaria mediante la puesta en práctica de estas y observar el efecto que tiene en los estudiantes para finalmente realizar una reflexión sobre aquellas que funcionaron y aquellas que no lo hicieron llevando así las cuatro fases que menciona Kemmis (1988).

Este enfoque permite la combinación de la investigación y la acción, lo que significa que no solo se busca comprender el problema, sino también implementar intervenciones recurriendo, para propósitos de esta investigación, a las técnicas mindfulness tales como la meditación guiada y la respiración profunda. En este sentido, la investigación-acción se

convierte en una herramienta poderosa para abordar problemas en contextos específicos y contribuir a la resolución de los mismos (Lecanda y Garrido, 2002).

La investigación se llevó a cabo con los 26 alumnos del 5°, donde 9 de ellos son niñas y 17 son niños, cuyas edades oscilan entre 9 y 10 años. La actitud de los estudiantes de este grupo es bastante diversa algunos de ellos son renuentes a seguir indicaciones y a realizar las actividades planteadas, algunos otros son bastantes distraídos ya que no prestan atención a las indicaciones que se brindan para realizar las actividades planteadas, en el ámbito cognitivo los estudiantes muestran rezago en los conocimientos.

Los sujetos de estudio se desarrollan en una comunidad en la que el padre de familia tiene que salir a trabajar lejos de manera que se tiende a dejarlos con algún responsable como sería, tías, tíos, abuelos, o en algunos casos vecinos o personas de confianza de los padres de familia por lo que se observa una falta de atención a los estudiantes de modo que ellos se muestran dispersos en el aula de clases, algunos se presentan con sueño, sin materiales para realizar las actividades, sin tareas, lo que ocasiona que al momento de realizar las actividades en el aula de clase tienden a distraerse, y a distraer a sus compañeros al no prestar atención a las indicaciones y eso lleva al atraso de las actividades.

## **Resultados**

En relación a la falta de atención de los estudiantes ocasionada por la creciente presencia de dispositivos electrónicos, como teléfonos celulares y tabletas, se encontró que estos compiten con la atención ya que generan una distracción constante disminuyendo la capacidad de atención, lo que dificulta la comprensión de las instrucciones que se daban para la realización de las actividades de aprendizaje, por tanto, esto afectaba la significación de los contenidos.

De la observación directa que se tuvo en el entorno donde se desarrollaban los estudiantes, también se rescató que cuando terminan las actividades antes que sus compañeros optan por sacar el celular y ponerse a jugar, lo que desencadena que al continuar con las siguientes actividades tengan poco interés y se muestren ansiosos por terminar la actividad para continuar jugando con el celular.

El uso de excesivos aparatos electrónicos resulta en una problemática importante entre la población joven por lo que se han agregado nuevos términos para denominar estas afecciones tales como phubbing y “nomofobia”, ésta surge de la unión de los términos phone (teléfono) y snubbing (despreciar); aludiendo a la conducta de ignorar a la otra persona durante una conversación por utilizar el teléfono celular, interfiriendo en la comunicación interpersonal.

De esta forma se puede contemplar que los estudiantes ante la constante presencia del celular optan por prestar más atención a los juegos del celular que a las indicaciones que se brindan para realizar las actividades solicitadas, por lo que se obstaculiza el trabajo dentro del aula.

La constante presencia de dispositivos electrónicos entre los estudiantes ha demostrado ser un obstáculo significativo para la atención del estudiante ya que crea una distracción, afectando la comprensión de las instrucciones y la significación de los contenidos. Esta tendencia refleja el impacto negativo del excesivo uso de dispositivos electrónicos en la productividad y el compromiso de los estudiantes. Con la introducción de términos como "phubbing" y "nomofobia", se evidencia la creciente conciencia sobre este fenómeno y la necesidad de abordarlo para mejorar el rendimiento académico y la atención en el aula. Es imperativo trabajar en la mitigación de esta influencia para promover un entorno educativo más centrado y productivo.

El segundo factor que se concluye resultado del proceso de investigación, son los problemas de salud mental, como el estrés y la ansiedad, que afectan negativamente la capacidad de los estudiantes para enfocarse en la tarea educativa, así como los malestares físicos que presentan en ocasiones y que les imposibilita realizar las actividades.

La buena salud física en los estudiantes es importante para que ellos se sientan bien y de esa manera puedan desarrollar de manera satisfactoria los procesos de aprendizaje ya que si ellos no se sienten bien no realizan los trabajos de manera satisfactoria. Se les pidió realizar una reflexión del proyecto y algunos de ellos debido al cansancio y malestares como gripa, realizaron el trabajo de otra manera y no como se les solicitó.

El tercer y último factor que se determinó como causa de la falta de atención de los estudiantes es el entorno social y familiar de los estudiantes. Situaciones como la falta de apoyo en el hogar, problemas económicos, la exposición a la violencia entre otros, pueden generar preocupaciones y distracciones que interfieren con el proceso de aprendizaje.

En este aspecto se destaca que algunos de los estudiantes se presentan sin desayunar, sin el material con el que se va a trabajar, algunos de ellos llegan a presentarse con malos hábitos de higiene que causa que otros de los estudiantes lleguen a realizar comentarios que hacen que sus compañeros se sientan excluidos y no se sientan parte del aula de clases y esto causa que ellos centren sus pensamientos en aquellos comentarios haciendo que no presten atención a las actividades que se deben de realizar.

Para aminorar el impacto negativo de los factores detectados en la investigación los cuales originan la falta de atención de los estudiantes en el aula, se implantaron técnicas mindfulness.

El sonido de la campana es una técnica mindfulness que utiliza ejercicios de respiración para mantener la tranquilidad de la persona con el objetivo de enfocar su atención. Consiste en realizar ejercicios para comprender la importancia de la relajación y de esta forma mejorar la atención y la concentración. Al ser la primera técnica implementada, los estudiantes mostraron confusión ya que no habían sido expuestos a estas experiencias de entrenamiento de la mente.

El desarrollo de esta técnica muestra que la atención y el pensamiento de los estudiantes está dispersa en situaciones donde se pretenden realizar actividades dentro del aula de clases, se nota la falta de energía que tienen, la técnica se llevó a cabo entrando del recreo en donde los estudiantes se la pasan jugando fútbol, basquetbol, corriendo. Este aspecto se reconoce como un factor importante que afecta su capacidad para mantener la atención, procesar información y participar en diversas actividades. La relación entre la energía y la falta de atención es compleja y multidimensional, a esto se le conoce como fatiga mental escolar es, en términos sencillos, un extremo cansancio de las rutinas y del trabajo del estudiante (Uranga, 2023). Esto ocasiona la disminución de las aptitudes de

trabajo y un claro deterioro de las funciones intelectuales del individuo (voluntad, memoria, atención y percepción).

La influencia de la energía en la capacidad de atención de los niños es significativa, Los niños con niveles bajos de energía pueden experimentar dificultades para mantener la concentración en tareas específicas, lo que puede afectar su rendimiento académico y su comportamiento en el entorno escolar.

Las técnicas mindfulness pretendían que los estudiantes manejaran estas situaciones de desgaste y relajar el cuerpo recreo esto para reducir el estrés que algunos de ellos pudieran haber desarrollado a lo largo del día, con lo recuperado del diario del investigador se puede rescatar que los estudiantes están agotados y eso impide que presten atención en el desarrollo de las actividades escolares que se desarrollaran después del recreo.

Es importante destacar que el mindfulness no solo aborda los síntomas superficiales de la hiperactividad y la falta de atención, sino que también se dirige a las deficiencias subyacentes en la función cerebral, como la planificación, la organización y la autorregulación. Al mejorar estos procesos cognitivos, los estudiantes con TDAH pueden experimentar mejoras significativas en su funcionamiento general, incluido el rendimiento académico y las relaciones interpersonales.

## **Discusión y conclusiones**

El estudio sobre "Mindfulness para la mejora de la atención plena en estudiantes de quinto grado" representa un aporte significativo al campo de la psicología educativa y al bienestar estudiantil en general. A través de un riguroso proceso de argumentación, análisis e interpretación de la información, se han identificado y abordado las causas subyacentes de la falta de atención en estudiantes de esta etapa educativa, así como se ha diseñado e implementado un plan de intervención basado en técnicas de mindfulness.

Desde una perspectiva teórico-metodológica, este estudio se apoya en fundamentos sólidos de la psicología cognitiva y la neurociencia, que respaldan la eficacia del mindfulness en la mejora de la atención y la regulación emocional. La utilización de técnicas de

investigación cualitativa y cuantitativa ha permitido un análisis exhaustivo de los factores que influyen en la atención de los estudiantes, así como la evaluación del impacto de las intervenciones de mindfulness en el aula.

El enfoque holístico adoptado en este estudio, que considera tanto los aspectos individuales como ambientales que afectan la atención de los estudiantes, refleja una comprensión profunda y completa de la complejidad del fenómeno estudiado. Además, la participación activa de los padres en el proceso de intervención resalta la importancia de una colaboración entre la escuela y la familia para promover el bienestar integral de los estudiantes.

Este estudio proporciona evidencia empírica que respalda la investigación y la efectividad de las prácticas mindfulness en la mejora de la atención y la concentración en el contexto escolar. Además, ofrece pautas claras y prácticas para la implementación de intervenciones mindfulness tanto en el aula como en el hogar, lo que puede tener repercusiones positivas no solo en el rendimiento académico, sino también en el bienestar emocional y social de los estudiantes para un mejor desarrollo integral.

El mindfulness, por otro lado, nos ofrece una herramienta práctica para cultivar una atención plena en el momento presente. A través de la meditación y otras prácticas, podemos aprender a estar conscientes de nuestras experiencias internas y externas. Esto no solo mejora nuestra capacidad de atención, sino que también promueve un mayor bienestar emocional y una regulación más efectiva del estrés y la ansiedad.

En el contexto educativo, el mindfulness resulta ser beneficioso. La intervención basados en mindfulness muestra mejoras significativas en la atención, reducción del estrés y ansiedad, promoviendo el bienestar emocional entre los estudiantes. Además, la presencia consciente del docente puede tener un impacto positivo en la motivación y el rendimiento de los estudiantes, así como en su capacidad para relacionarse de manera más efectiva con el contenido de aprendizaje.

A medida que se investigó y se puso en práctica el mindfulness en el ámbito educativo, se reconoce que no solo funciona para la mejorar de la atención y por ende el rendimiento académico, sino también ayuda al bienestar en la calidad de vida de los



estudiantes. La implementación exitosa de las técnicas de mindfulness requiere un compromiso por parte de las escuelas, los educadores y los estudiantes, así como una comprensión de cómo adaptar estas prácticas a las necesidades específicas de cada entorno educativo.

El proceso de investigación-acción se convierte así en una herramienta poderosa para mejorar la práctica educativa, involucrando tanto a investigadores como a participantes en la implementación de soluciones. Mediante diversas técnicas de recolección de datos, como la observación participativa, entrevistas y el uso de instrumentos audiovisuales, se busca obtener una comprensión detallada del impacto del mindfulness en el aula de clases.

Los resultados del diagnóstico aplicado revelan la diversidad de actitudes y situaciones presentes en el grupo de estudiantes de quinto grado, desde la falta de atención hasta el rezago escolar provocado por el confinamiento debido al COVID-19. Es evidente que el entorno influye en el comportamiento y el rendimiento académico de los estudiantes, lo que subraya la importancia de abordar la problemática desde una perspectiva integral.

Los hallazgos obtenidos durante la investigación revelan tres factores principales que contribuyen a la falta de atención de los estudiantes del quinto grado de la Escuela Primaria “Emiliano Zapata”: la creciente presencia de dispositivos electrónicos, los problemas de salud mental y física, y el entorno social y familiar. Estos factores son determinantes en el rendimiento académico y el bienestar general de los estudiantes, y requieren intervenciones específicas para abordarlos de manera efectiva.

En primer lugar, la presencia constante de dispositivos electrónicos ha demostrado ser un obstáculo significativo para la atención y el compromiso de los estudiantes en el entorno educativo. La competencia por la atención entre los dispositivos y las actividades escolares genera una distracción constante, lo que afecta la comprensión de las instrucciones y la significación de los contenidos. Es crucial trabajar en la mitigación de esta influencia para promover un entorno educativo más centrado y productivo.

En segundo lugar, los problemas de salud mental y física, como el estrés, la ansiedad y los malestares físicos, impactan negativamente la capacidad de los estudiantes para concentrarse en la tarea educativa. La promoción de hábitos saludables y el acceso a



servicios de salud preventiva son fundamentales para garantizar el bienestar integral de los estudiantes y su rendimiento académico.

Finalmente, el entorno social y familiar de los estudiantes también influye en su atención en el aula. La falta de apoyo en el hogar, los problemas económicos y la exposición a la violencia pueden generar preocupaciones y distracciones que interfieren con el proceso de aprendizaje. Es importante trabajar en conjunto con los padres de familia para establecer rutinas y hábitos que apoyen el desarrollo académico y emocional de los estudiantes.

En conclusión, abordar estos factores requiere un enfoque integral que involucre tanto a la comunidad educativa como a las familias. Promover un entorno escolar saludable y centrado, brindar apoyo emocional y fomentar hábitos saludables son pasos clave para mejorar la atención y el rendimiento académico de los estudiantes. Al trabajar juntos, podemos crear un ambiente propicio para el aprendizaje y el crecimiento personal de cada estudiante.

La técnica de la respiración de la abeja y el compañero de respiración han demostrado ser herramientas eficaces para abordar la hiperactividad, la falta de atención y la necesidad de apoyo emocional en el entorno escolar. Estas prácticas de mindfulness no solo ayudan a los estudiantes a mejorar su capacidad para regular sus emociones y concentrarse en las tareas, sino que también promueven un sentido de calma, bienestar y conexión tanto en el aula como en el hogar.

La implementación de la Respiración de la Abeja ha resultado en una disminución significativa de la distracción y la interrupción en el aula, especialmente entre los estudiantes con características notorias de TDAH. Al practicar la respiración consciente y la exhalación imitando el zumbido de las abejas, los estudiantes han mostrado una mayor capacidad para enfocarse en la tarea en cuestión y regular sus impulsos. Además, la repetición de las instrucciones debido a las distracciones disminuyó significativamente a medida que los estudiantes se familiarizaban con la práctica del mindfulness.

Por otro lado, la técnica del compañero de respiración brindó a los estudiantes un espacio de apoyo emocional y compañía en momentos de estrés. Al utilizar sus juguetes u objetos favoritos como compañeros de respiración, los estudiantes expresaron sentirse más

tranquilos, relajados y emocionados durante la práctica. Esta relajación inicial se tradujo en una mayor disposición y eficacia para participar en las actividades escolares, lo que sugiere una correlación positiva entre el estado emocional y el rendimiento académico. Además, los alumnos mostraron una mayor capacidad para mantener el enfoque en las tareas asignadas, así como una reducción en los comportamientos distractores. Este aumento en la atención y la concentración puede atribuirse a la práctica de mindfulness, que ayuda a los estudiantes a centrarse en el momento presente y a regular sus emociones de manera más efectiva.

Después de analizar los resultados obtenidos de las técnicas mindfulness en el contexto escolar, es fundamental considerar cómo podemos aprovechar estas conclusiones para brindar recomendaciones prácticas y efectivas que promuevan el bienestar integral de los estudiantes. Estas recomendaciones están diseñadas para no solo optimizar la implementación de las técnicas de mindfulness en el aula, sino también para involucrar de manera activa a los padres y cuidadores en el proceso, creando así un entorno de apoyo completo que fomente el desarrollo cognitivo, emocional y físico de los niños.

### Referencias bibliográficas

- Huanca, A. L. (2023) Problemas de Atención y Concentración ¿Cómo Identificarlo? Canal Educación y Sociedad. <https://www.inesem.es/revistadigital/Educacion-Sociedad/Problemas-Atencion-Concentracion/>
- Kabat, Z., J. (2003). Mindfulness-Based Interventions In Context: Past, Present, And Future. *Clinical Psychology: Science And Practice*, 10,144-156
- Kemmis, S., y Fitzclarence, L. (1988). El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Grao.
- Lázaro, A. M. (2012). Mindfulness (Atención Plena): Concepto Y Teoría. Dialnet.
- Lecanda, R. Q., y Garrido, C. M. C. (2002). Introducción A La Metodología De Investigación Cualitativa. *Revista De Psicodidáctica*, 14(14), 5-39.
- Uranga E. I. (2023, 10 marzo). ¿Qué es la fatiga mental del escolar? BLOG | Utel. <https://utel.mx/blog/rol-personal/que-es-la-fatiga-escolar/>

## Resonancias de la violencia simbólica en el bienestar estudiantil: Experiencias en Posgrado

González Torres Claudia

gonzalez.torres.c@bine.mx

Flores Vázquez Fernando

vazquez.flores.f@bine.mx

Sánchez Solís Mariana

sanchez.solis.m@bine.mx

Centro de Posgrado del Benemérito Instituto Normal del Estado

“Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión.

### Resumen

La violencia en posgrado se presenta de manera sutil y encubierta, lo que dificulta su identificación y promueve su normalización. Es crucial entender las diferentes formas de violencia en estos programas para detectar tensiones, mejorar el entorno académico y crear protocolos de intervención. Basado en la teoría de la violencia simbólica de Bourdieu, este estudio identifica las relaciones entre los perpetradores de la violencia y sus víctimas, así como las prácticas de violencia indirecta que se han integrado en la vida académica. El objetivo, es mapear los tipos de violencia que se experimentan durante la formación en posgrado. El estudio utilizó un enfoque cuantitativo, exploratorio y transversal, con una muestra de estudiantes y egresados de programas de maestría y doctorado. La recopilación de la información se realizó mediante un instrumento con preguntas abiertas y cerradas. Los resultados muestran que los programas de posgrado son espacios libres de violencia física, lo que sugiere un ambiente de convivencia respetuosa y saludable, sin embargo, se detectaron formas de violencia simbólica que impactan de manera significativa la experiencia educativa. Los resultados también han permitido identificar nuevas vías de investigación para profundizar en la comprensión de este fenómeno en los programas de posgrado.

**Palabras clave:** violencia simbólica, educación, posgrado, diagnóstico, normalización de la violencia.

### **Planteamiento del Problema**

En el contexto universitario, la violencia escolar se manifiesta a través de prácticas sociales e institucionales que perpetúan relaciones de poder y, como resultado, generan conflictos. Un desafío para su análisis es la naturalización y arraigo en la cultura, ya que la comunidad administrativa, académica o estudiantil los "normalizan" como comportamientos aceptables o considerándolos parte del habitus (Ruiz, Zapata, Carrillo 2022).

La violencia simbólica, tal como la define Dávila et al. (2020), representa una forma de violencia en la que las víctimas no reconocen la ilegitimidad de las asimetrías presentes en una relación, aceptándolas como necesarias y sin percibir la arbitrariedad del poder y la dominación ejercida por los victimarios. Este tipo de violencia se manifiesta de manera sutil pero penetrante, infiltrándose en diversos contextos sociales y académicos. En el ámbito del posgrado, la violencia simbólica se ha normalizado hasta el punto de ser prácticamente invisible para aquellos inmersos en dicho entorno.

La presente investigación se centra en identificar y analizar estas acciones normalizadas dentro de los programas de posgrado. Un ejemplo claro de estas prácticas es la existencia de lineamientos y normativas genéricas, así como políticas institucionales diseñadas para la denuncia, atención y sanción de la violencia. Sin embargo, estas políticas a menudo se adaptan de manera limitada a las características y necesidades específicas de los programas de posgrado, perpetuando así la violencia simbólica. En el ámbito docente, esta forma de violencia se manifiesta a través del poder y el control ejercido en las prácticas académicas, generando discriminación y desigualdad entre los estudiantes.

Otro ejemplo lo encontramos en el curriculum, considerado el mecanismo e instrumento más eficaz con que cuenta el poder para imponer una filosofía, contenidos y métodos de enseñanza, donde no cabe ninguna negociación social (Gil, 2024).

Mención aparte merecen las actividades enfocadas en la defensa y presentación de avances de tesis, las cuales propician escenarios de interacción subjetivos bajo el poder simbólico de los directores de tesis, al respecto De la Cruz (2012) establece que:

En ciertas ocasiones el coloquio de investigación se convierte en un rito académico, es un espacio propicio para la lucha científica, el juego de poder y la subordinación de los tutorados hacia la autoridad científica de los integrantes del comité tutorial, donde la experiencia suele dejar al tutorado en condiciones psicológicas vulnerables (p.125).

Frente a esta problemática, el estudio busca responder a preguntas clave: ¿Qué tipos de violencia se identifican en la trayectoria formativa de los estudiantes de posgrado? ¿Cómo perciben estos estudiantes las condiciones institucionales relativas a las expresiones de violencia? El objetivo principal de esta investigación es mapear los tipos de violencia presentes en la formación de los estudiantes de posgrado, explorando sus percepciones sobre las prácticas académicas en el aula, los comités de tesis y las condiciones institucionales relacionadas con las expresiones de violencia.

En este contexto, se utiliza el término "mapear" como sinónimo de cartografía social, lo que implica obtener una comprensión profunda de la realidad social o cultural en estudio. En este caso, se busca comprender la realidad académica identificando claramente a los actores o participantes, los eventos y situaciones en los que interactúan, y las variaciones de tiempo y lugar de sus acciones. Este enfoque permite presentar una visión completa de los aspectos más importantes del fenómeno o situación analizada, tal como lo propone Sandoval (1996).

Este estudio diagnóstico no solo pretende arrojar luz sobre la naturaleza y la extensión de la violencia simbólica en el posgrado, sino también fomentar una reflexión crítica y proponer posibles vías para su erradicación, contribuyendo así a un entorno académico más justo e inclusivo.

## **Marco teórico**

En el entorno educativo a nivel posgrado, la violencia no siempre se manifiesta de manera física o directa, existe una forma sutil disfrazada por el poder, el control y el dominio que se ha naturalizado de tal manera que es imperceptible a la vista.

En este mismo sentido la violencia simbólica surge en distintos ámbitos escolares ejemplo de ello es el áulico, el institucional y el social, y es a través de prácticas de poder simbólico que se va afectando la convivencia e integración de la comunidad escolar con actos discriminatorios, desigualdades e inequidades

Para abordar como punto de partida la violencia simbólica en el ámbito de la educación es importante analizar a Pierre Bourdieu y Jean- Claude Passeron quienes son dos destacados sociólogos franceses cuya obra “La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza” ha sido fundamental en el estudio de la educación y la reproducción de las desigualdades sociales, a través de la perpetuación de la dominación de unos grupos sobre otros.

Según Bourdieu (como se citó en González 2024 p. 5):

“La noción de violencia simbólica se refiere a las formas, representaciones, estructuras, mecanismos, maneras, hábitos, conductas, costumbres y prácticas cotidianas de poder normalizadas, desapercibidas y ocultas, a través de las cuales los agentes sociales no solo modifican y regulan sus comportamientos individuales, supeditando su voluntad a las estructuras simbólico-cognitivas inmanentes”

Por lo que la violencia simbólica se manifiesta a través de prácticas cotidianas que se han normalizado y pasan desapercibidas por estar arraigadas a las costumbres y hábitos, pero que influyen de manera natural en la toma de decisiones y comportamiento de las personas, perpetuando el dominio, control y reproduciendo las desigualdades.

Bourdieu y Passeron (1970) sostienen que:

“Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza”



Para Bourdieu & Passeron (1970) sostienen que “Toda Acción Pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”.

Entendiendo la AP como cualquier actividad relacionada con la enseñanza y la educación y por tanto la AP es una forma de violencia simbólica que no es física, pero tiene el poder al imponer una cultura o creencia, sin que los dominados estén conscientes de ello. Por lo que claramente estas relaciones de poder generan desigualdades que se han naturalizado y no se logra percibir las de forma inmediata o muchas veces se asumen como parte integral de la cultura.

Siguiendo con Bourdieu & Passeron (1970) señalan también que:

La AP es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación).

En este sentido aunque la AP no se percibe como violencia; es una forma de violencia simbólica, y podemos advertir que las relaciones entre grupos o clases sociales, están marcadas por desigualdades y jerarquías y es así como se comprende quien tiene y ejerce el poder, para imponer su pensamiento y normas culturales de manera natural; por lo que en las instituciones educativas a través de la comunicación pedagógica se transmiten conocimientos y creencias de quien impone la cultura específica y dominante a través de la reproducción sin que el dominado lo perciba y simplemente lo asuma como natural.

Tanto Bourdieu & Passeron (1970) perciben el poder simbólico al “que no se reduce nunca por definición a la imposición de la fuerza, la AP sólo puede producir su efecto propio, o sea, propiamente simbólico, en tanto en cuanto que se ejerce en una relación de comunicación”



Bourdieu (1983) sostiene que el poder tiene una base simbólica que permite producir e imponer una visión legítima del mundo, la cual puede ser tanto objetiva como subjetiva.

Esta última se refiere a la modificación de las estructuras cognitivas basadas en las percepciones y valoraciones del mundo social. Para Bourdieu, el poder es simbólico y revela elementos ya existentes, legitimando el consenso entre dominadores y dominados. El poder se concibe como una producción social y simbólica que tiene la capacidad de influir en las percepciones y creencias.

En este sentido analizando el poder simbólico en relación con la comunicación, se puede señalar que, este; no se limita a la fuerza física o coerción directa, en cambio sí se manifiesta a través de los símbolos que pueden ser palabras, gestos, imágenes o cualquier otro medio que transmita significado y que tiene un efecto de influir en la percepción, el comportamiento y decisiones de las personas generando con ello dominación involuntaria que a su vez perpetua las desigualdades.

Siguiendo con Bordieu & Passeron en relación al poder de imposición señalan que:

“El grado objetivo de arbitrariedad (en el sentido de la prop. 1.1) del poder de imposición de una AP es tanto más elevado cuanto más elevado sea el mismo grado de arbitrariedad (en el sentido de la prop. 1.2) de la cultura impuesta”.

Por lo que se debe considerar que la relación entre poder de imposición y la arbitrariedad es crucial; ya que el poder de imposición se refiere a la capacidad de una institución educativa de establecer de manera arbitraria, normas, currículos y prácticas que afectan a las personas en la capacidad de cuestionar o resistirse a ellas; entendiendo que cuanto más arbitrarias sean las decisiones, mayor será su poder de imposición y con ello se reproducen desigualdades.

La escuela desde esta postura de la teoría crítica es vista como un agente alienante o reproductora de las clases sociales, en palabras de Torres (2015) define la relación entre los sujetos como la categoría dialéctica del opresor y el oprimido, entonces el lugar por excelencia para la reproducción de estratos, de ejercicio del poder y de división de las clases, es precisamente la escuela quien a través de los sujetos que “mandan” en la organización,

las clases, las asesorías, los grupos y el dictado de los contenidos, los privilegian como autoridades que tienen la verdad y el poder que además ejercen de manera natural hasta llegar a convertir estas práctica en algo naturalizado o invisibilizado por el sujeto alienado de manera inconsciente ya que aceptan este acontecimiento de forma natural y sin atropello.

## **Metodología**

Se llevó a cabo un estudio con un enfoque cuantitativo, de tipo exploratorio y transversal, mediante el cual se identificaron los tipos de violencia presentes en la trayectoria formativa de estudiantes de posgrado. La muestra del estudio estuvo compuesta por 52 participantes, de los cuales el 53.8% están cursando o han cursado programas de maestría y el 46.2% programas de doctorado. En cuanto a las edades de los informantes, el 36.5% tiene más de 51 años, otro 36.5% se encuentra en el rango de 41 a 50 años, el 25% tiene entre 31 y 40 años, y solo el 1.9% se encuentra en el rango de 24 a 30 años. Además, el 57.7% de los participantes se identifican como mujeres y el 42.3% como hombres. Geográficamente, la muestra abarca las regiones de Puebla, Estado de México, Hidalgo, Sonora, Tabasco, España y Perú.

Para la recolección de datos se utilizó un instrumento de diseño propio, denominado Cuestionario de Identificación de Riesgos de Violencia en Posgrado (CIRV), que constó de 28 ítems con preguntas tanto abiertas como cerradas. Las respuestas incluían opciones múltiples y texto corto, abarcando dos categorías generales: Prácticas del Poder Simbólico en el Aula (PPSA) y Expresiones de Violencia Simbólica (EVS). La tabla uno muestra los indicadores y subindicadores correspondientes a cada categoría.

### **Tabla 1**

*Indicadores y subindicadores para cada categoría*

C1. Prácticas del Poder Simbólico en el Aula (PPSA)	C2. Expresiones de Violencia Simbólica. (EVS)
---	---

En el aula  
Materiales,  
Contenidos,  
Didáctica, Métodos,  
Evaluaciones

Control, Poder simbólico, Jerarquización,  
Inequidad, Equidad, Desigualdad,  
Enajenación, Discriminación, Acoso  
sexual, Hostigamiento, Alienación.

---

En la Dirección de  
tesis y Comité  
Tutorial

Atención,  
Seguimiento,  
Retroalimentación,  
Designación

---

El cuestionario se implementó utilizando la herramienta Google Forms y se distribuyó por correo electrónico a grupos de investigación, comités académicos y estudiantes de instituciones de posgrado. La participación fue voluntaria y se aseguró la privacidad de los datos de los participantes. El análisis de la información se llevó a cabo mediante estadística descriptiva, identificando la distribución de frecuencias y las medidas de tendencia central para apoyar la interpretación de los datos, lo que permitió resumir la evidencia encontrada.

### **Resultado**

El estudio de las prácticas de poder simbólico ofrece una visión detallada sobre las dinámicas académicas y las interacciones sociales dentro del entorno de posgrado. A

continuación, se presentan los hallazgos correspondientes a cada categoría del Cuestionario de Identificación de Riesgos de Violencia en Posgrado (CIRV).

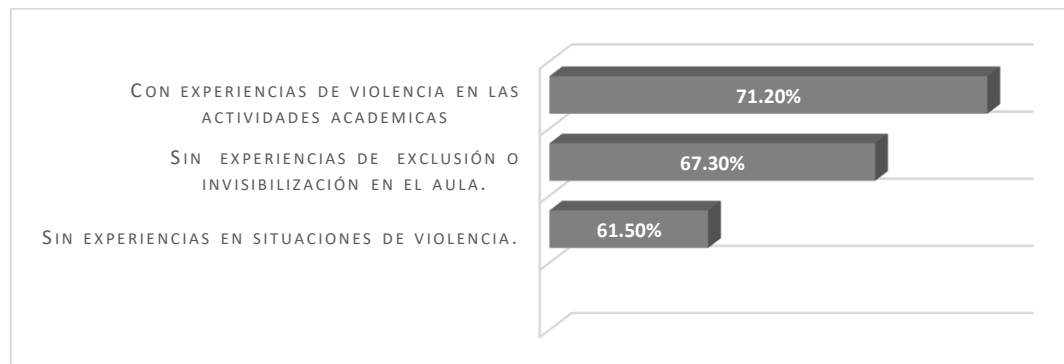
### **C1: Prácticas de Poder Simbólico en el Aula (PPSA)**

En esta categoría se recolectaron datos que ilustran las manifestaciones de poder simbólico en el aula. Específicamente, se identificaron experiencias relacionadas con la violencia en actividades académicas, en los procesos de comunicación y uso del lenguaje, en la asignación de calificaciones, en la dirección de tesis y dentro de los comités tutoriales.

Respecto a las experiencias de violencia en las actividades académicas, la figura uno muestra la incidencia de eventos violentos reconocidos por los participantes. Se encontró que el mayor índice se refiere a eventos con algún tipo de violencia presente, aunque no se especifica quiénes ejercieron dicha violencia.

**Figura 1**

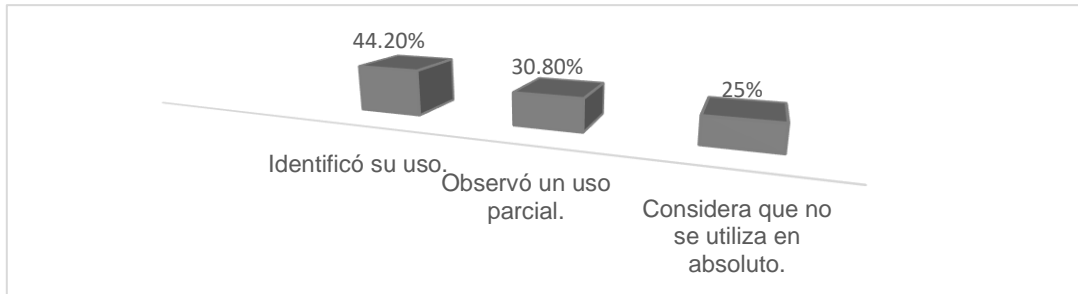
#### *Experiencias de Violencia en el Aula*



En relación con las prácticas de poder simbólico en el desarrollo de actividades académicas, específicamente en la forma de comunicación y el uso de lenguaje inclusivo, se observó una diversidad de opiniones. Aunque algunos participantes identificaron el uso del lenguaje inclusivo en las actividades del aula, no todos compartieron esta percepción, ya que un porcentaje significativo de informantes consideró que no se utilizó en absoluto. La Figura 2 ilustra la percepción sobre el uso del lenguaje inclusivo.

**Figura 2**

*Uso de lenguaje inclusivo*



También se detectó que las calificaciones se utilizaban como un instrumento para castigar o reprimir a los estudiantes. Un 36,5% de los encuestados afirmaron haber recibido una calificación que no consideraban justa o que no reflejaba su desempeño real. Esta práctica representa una forma de ejercer poder simbólico sobre los estudiantes.

Respecto a la asignación de directores de tesis, el 26,9% de los encuestados indicaron que esta asignación, se realizó de forma arbitraria, sin tener en cuenta los intereses o las áreas de investigación de los estudiantes. Esta información se puede corroborar en la Tabla 2, donde se detallan las opiniones de los participantes.

**Tabla 2.**

*Tensiones identificadas en la asignación de la dirección de tesis*

I.3 Aun cuando tenía grado académico el área administrativa no la dominaba

I.7 Aún no tengo director

I.10 Se consideró una temática general y sin conocimiento del área específica.

I.15 Nadie deseaba asesorarme por exponer una problemática educativa motivada por una subdirectora

I.27 Creo que se buscó afinidad en relación con las temáticas a trabajar, pero creo que se ignoró por completo la cuestión de personalidades

I.36 Falta conocer los perfiles concretos de los doctores

I.37 No, porque no nos dieron la oportunidad de escoger a nuestro asesor

I.51 Fui cambiada de director de tesis debido a que, fue despedido el primero, lo que genera el inicio de nuevo de la tesis.

I.52 Falta de Coordinación por parte del maestro que impartió la clase y los maestros especialistas del tema seleccionado

En cuanto a la comunicación y atención durante la dirección de tesis, el estudio reveló que aproximadamente el 19.2% de los participantes experimentaron sensaciones de rechazo, agresión o invisibilidad. Además, en el acompañamiento por parte del director de tesis, se observó una falta de interés o compromiso que llevó a algunos a considerar cambiar de director.

En relación con las actividades de los comités tutoriales para la presentación de avances de tesis, el 24% indicó que percibieron que las opiniones recibidas descalificaban el contenido presentado. Algunos miembros del comité limitaron la capacidad de réplica y argumentación, mostrando actitudes de superioridad y creando un ambiente intimidante basado en la disparidad de conocimientos.

## **C2 Expresiones de violencia simbólica**

Las manifestaciones de violencia simbólica están vinculadas a aspectos y circunstancias personales que colocan a los individuos en situaciones de vulnerabilidad. El estudio reveló aspectos destacados que requieren atención y están relacionados con contextos vulnerables presentes en las actividades académicas diarias. Estos aspectos se detallan en la Tabla 3 del estudio.

**Tabla 3.**

*Condiciones de vulnerabilidad*

Ideología	26.9%
Genero	23.1%
Cargo desempeñado en el ámbito laboral	21.2 %
Edad	19.2%
Aspecto físico	17.3%

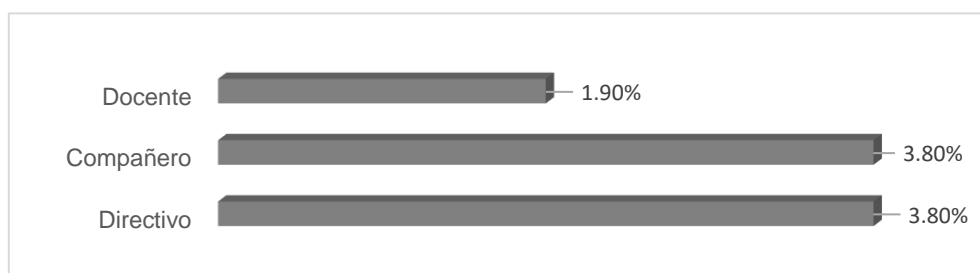
Se encontró que un pequeño porcentaje, específicamente el 5.8% de los participantes, mencionó haber experimentado burlas o críticas debido a sus preferencias sexuales y/o etnicidad, lo cual fue menos frecuente de lo esperado.

En cuanto a las acciones institucionales, el 71% de los participantes consideraron que las condiciones para las actividades académicas colectivas se llevaron a cabo en igualdad de oportunidades para toda la comunidad escolar. Sin embargo, en lo que respecta al desarrollo de capacidades individuales, el 41.4% opinó que la institución no proporcionó las condiciones adecuadas.

En relación con la violencia sexual, el 7.7% de los participantes informaron haber experimentado insinuaciones, hostigamiento, acoso y/o propuestas de naturaleza sexual. La Figura 2 ilustra el porcentaje de agresores según el rol que desempeñan en la comunidad escolar.

**Figura 2.**

*Sujetos agresores*





En cuanto a la orientación ideológica institucional y docente, el 32.7% de los participantes señalaron la presencia de prácticas de alienación a las que han estado expuestos durante su formación en el Posgrado. Indicaron que el discurso utilizado en el aula, el uso del lenguaje y la imposición de formas de pensamiento están diseñados para crear una afinidad de pensamiento entre el docente y el estudiante. Estas prácticas se llevan a cabo de manera encubierta mediante discursos manipulados que aparentan promover la libertad de pensamiento y la inclusión.

En relación con la violencia física, todos los participantes (100%) afirmaron no haber experimentado ningún tipo de violencia, considerando las instituciones de Posgrado como espacios seguros. Sin embargo, cuando se indagó sobre la identidad del agresor en caso de haber recibido agresión, el 1.9% mencionó al docente como agresor.

Aunque todos los encuestados perciben las instituciones de Posgrado como libres de violencia física, el 42% identificó la presencia de otros tipos de violencia, aunque no se especifica a qué tipos se refieren.

En cuanto a los aspectos cruciales para asegurar un ambiente seguro y libre de violencia en el Posgrado, los participantes proporcionaron recomendaciones basadas en su experiencia para mejorar las condiciones de seguridad y establecer medidas que fomenten la prevención, atención y sanción de incidentes. Estas recomendaciones se agruparon en cinco categorías de intervención que se detallan en la tabla 4.

#### **Tabla 4**

Categorías de intervención

1.- Valores para la igualdad, la equidad y la no violencia.
2.- Normatividad para regularizar prácticas igualitarias equitativas y libres de violencia en el Posgrado.
3.- Formación para la igualdad equidad y no violencia.
4.- Medidas preventivas y remediales.
5.- Condiciones e infraestructura para la equidad.

## Discusión y Conclusiones

Tras analizar los hallazgos, se concluyó que los espacios de Posgrado son libres de violencia física, reflejando una cultura de convivencia sana y sin conflictos ni agresiones visibles. No obstante, se identificaron otras formas de violencia, denominadas como violencia simbólica, que operan de manera más sutil y requieren un análisis profundo para ser comprendidas y reconocidas por sus implicaciones y efectos.

El estudio identificó tres escenarios donde se evidencian prácticas de violencia simbólica en la formación de estudiantes de Posgrado: el ámbito académico, institucional y social. En el ámbito académico, estas prácticas incluyen la asignación de calificaciones como medida de control coercitivo, así como la designación unilateral de directores de tesis sin considerar la línea de investigación del estudiante o la afinidad entre las partes. Durante la dirección de tesis y comités tutoriales, se reportaron prácticas de rechazo y violencia verbal por parte de los directores, lo que conlleva a que los estudiantes se sientan ignorados y rechazados. Además, se señaló que condiciones como ideología, género, apariencia física, posición laboral y edad pueden generar discriminación y vulnerabilidad entre los estudiantes.

La falta de normatividad para regular, denunciar y sancionar casos de violencia en las instituciones de Posgrado contribuye a perpetuar la aceptación de estas prácticas cotidianas. Los participantes del estudio destacaron la necesidad de sensibilización dentro de la comunidad escolar para reconocer y abordar expresiones de violencia de manera efectiva.

En cuanto a la ideología institucional, los resultados sugieren que existe una percepción de que el discurso oficial no reconoce adecuadamente la importancia de temas como la violencia de género, lo que puede fomentar expresiones de violencia simbólica. Los estudiantes de Posgrado expresaron la necesidad urgente de implementar procedimientos claros para identificar, denunciar y sancionar acciones que afecten los intereses y la libertad de expresión de los miembros de la comunidad educativa.

El estudio también resalta la importancia de que las instituciones se comprometan a mejorar la seguridad en y alrededor de los campus, desde la infraestructura hasta la

capacitación del personal docente en el respeto y la tolerancia. Se subrayó la necesidad de promover relaciones de respeto entre directivos, docentes y estudiantes para mejorar la interacción en el aula.

En resumen, el estudio identificó diversas áreas de mejora para garantizar ambientes académicos seguros y libres de violencia en el Posgrado, enfatizando la importancia de un enfoque integral que involucre a toda la comunidad educativa en la prevención y atención de la violencia.

### **Conclusión**

En conclusión, es crucial sensibilizar a la comunidad educativa y establecer herramientas normativas para identificar, abordar y prevenir las expresiones de violencia. Es evidente la necesidad de diseñar, desarrollar e implementar protocolos de intervención que aseguren la toma de decisiones justas y equitativas. También es fundamental establecer procedimientos claros para denunciar y sancionar estas acciones. Las instituciones deben comprometerse a garantizar condiciones de seguridad tanto dentro como fuera del campus, fomentando relaciones de respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa. Estas medidas son esenciales para crear entornos académicos verdaderamente inclusivos y libres de violencia, donde los estudiantes puedan desarrollarse plenamente y alcanzar su máximo potencial.

### **Referencias**

- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Del análisis de los procesos de reproducción de las clases sociales y del orden cultural al análisis de los procesos de cambio. Editorial Laía, Distribuciones Fontamara S.A., Barcelona
- Bourdieu, P. (1983). Campo del poder y campo intelectual. Buenos Aires, Folios.
- Dávila L, Moreno C., Arias C., Vallejo J. Fajardo L., Rivera L., Durán P.,

Violencia simbólica: revisión de los estudios que acuñan el concepto en América Latina (2009-2019) Universidad Católica de Colombia Universidad Autónoma Latinoamericana

DOI: 10.14718/NovumJus.2020.14.2.3

De la Cruz Torres-Frías, J. (2012). Desigualdad educativa, jerarquías de poder y violencia simbólica en la formación de investigadores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 115–129.

González Pérez J. (2024) Reconocimiento, violencia simbólica y violencia estructural en la educación universitaria *Jangwa Pana* Vol. 23(1) | 2024 | e-ISSN 2389-7872 <https://doi.org/10.21676/issn.1657-4923>

Gil, L. R. (2024). Violencia simbólica sistémica en la educación, reproductora eficiente del modelo de sociedad. In CLACSO - & Collaborating with JSTOR (Eds.), *La formación docente: horizontes y rutas de investigación*

Torres, C.A. (2015). El opresor y el oprimido: ¿Categorías dialécticas lógicas? Homenaje a Paulo Freire. ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara. *Revista electronica Sinética*

Sandoval, C. (1996). La formulación y el diseño de los procesos de investigación social cualitativos. En Sandoval C., (1996). *Investigación Cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, pp. 111-128.

Ruiz-Ramírez, Rosalva, Zapata-Martelo, Emma, & Ayala-Carrillo, María del Rosario. (2022). Relaciones de poder y violencia entre consejeros de tesis y estudiantes de posgrado. *Convergencia*, 29, e17929. Epub 19 de octubre de 2022. <https://doi.org/10.29101/crcs.v29i0.17929>

## El diseño universal para el aprendizaje (DUA): mejorar la práctica docente en educación física

Carlos Alberto Gómez Carrasco

tab03.cgomezc@normales.mx

Belisario del Carmen Priego Gómez

tab03.bpriegog@normales.mx

Nelly Concepción García Guzmán

neco181100@gmail.com

Escuela “Pablo García Ávalos” Licenciatura en Educación Física

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión.

### Resumen

La educación física desempeña un papel integral en el desarrollo integral de los estudiantes, no solo mejorando su condición física y habilidades motoras, sino también cultivando competencias socioemocionales fundamentales como el trabajo en equipo y la autoconfianza. Sin embargo, la diversidad de habilidades y estilos de aprendizaje entre los estudiantes presenta desafíos significativos para los educadores. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece una solución innovadora al proporcionar múltiples formas de representación, acción y expresión. En el contexto de la educación física, esto se traduce en adaptar actividades para que todos los estudiantes puedan participar activamente, utilizando equipos adaptados y modificando reglas según sea necesario. Además de mejorar la inclusión y la participación, el DUA enriquece el rendimiento académico al ofrecer diversas oportunidades para demostrar el conocimiento, ya sea mediante videos, presentaciones u otros medios. Este enfoque también fortalece el desarrollo social al fomentar la interacción y el respeto mutuo entre los estudiantes, promoviendo así un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo.

**Palabras claves:** educación física, diseño universal para el aprendizaje, educación.

## Planteamiento del problema

La educación física es una parte integral del currículo escolar, contribuyendo significativamente al desarrollo físico, mental y social de los estudiantes. A través de actividades físicas estructuradas, los estudiantes no solo mejoran su condición física y habilidades motoras, sino que también desarrollan importantes competencias socioemocionales como el trabajo en equipo, la adaptación y la autoconfianza. Además, la educación física desempeña un papel crucial en la promoción de estilos de vida saludables, ayudando a prevenir enfermedades relacionadas con la inactividad física y fomentando hábitos que pueden perdurar toda la vida.

Sin embargo, uno de los principales desafíos que enfrentan los educadores en este campo es la diversidad de habilidades, necesidades y estilos de aprendizaje entre los estudiantes. En una clase de educación física típica, los maestros deben atender a estudiantes con diferentes niveles de aptitud física, condiciones de salud, habilidades motoras y preferencias de aprendizaje. Esta diversidad puede dificultar la planificación y ejecución de actividades que sean inclusivas y efectivas para todos los estudiantes, llevando en ocasiones a la exclusión o a la participación mínima de aquellos que no encajan en el modelo tradicional de enseñanza.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como una solución innovadora y eficaz para abordar esta diversidad, promoviendo un enfoque inclusivo que garantiza que todos los estudiantes tengan igual acceso a las oportunidades de aprendizaje. El DUA se basa en tres principios fundamentales: proporcionar múltiples formas de representación, ofrecer múltiples medios de acción y expresión, y fomentar múltiples formas de implicación. Estos principios buscan atender las variaciones en cómo los estudiantes perciben y comprenden la información, cómo pueden expresarse y mostrar lo que saben, y cómo se implican y motivan en el aprendizaje.

Implementar estos principios en la educación física puede ofrecer numerosos beneficios. En primer lugar, el DUA aumenta la participación al adaptar actividades físicas para que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades físicas o cognitivas, puedan participar plenamente, fomentando un entorno de aprendizaje inclusivo. Por

ejemplo, mediante la utilización de equipos adaptados o la modificación de reglas de juegos, se pueden diseñar actividades en las que todos los estudiantes puedan desempeñar un papel activo y significativo en pro de su aprendizaje.

En segundo lugar, el DUA mejora el rendimiento académico al ofrecer diversas formas de representación y expresión, permitiendo que los estudiantes aprendan de manera más efectiva y demuestren sus conocimientos y habilidades de diferentes maneras. En el contexto de la educación física, esto puede implicar el uso de recursos visuales, auditivos y kinestésicos para enseñar habilidades motoras, o permitir que los estudiantes demuestren su comprensión a través de diferentes medios, como la creación de videos, la realización de presentaciones orales o la elaboración de proyectos escritos.

Además, el DUA promueve la inclusión, creando un ambiente donde todos los estudiantes se sientan valorados y apoyados, lo que puede mejorar su autoestima y bienestar emocional. Un entorno inclusivo en la educación física puede reducir la ansiedad y el miedo al fracaso que algunos estudiantes pueden sentir, promoviendo una actitud positiva hacia la actividad física y el aprendizaje en general.

Además, el DUA ayuda a desarrollar habilidades sociales al incluir a todos los estudiantes en las actividades físicas, promoviendo la interacción social y la colaboración. Las actividades físicas en las que todos los estudiantes pueden participar fomentan el respeto mutuo, la empatía y el trabajo en equipo, habilidades esenciales tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

El objetivo general de esta investigación es evaluar los beneficios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la mejora de las prácticas de enseñanza y el aprendizaje en la educación física. Los objetivos específicos incluyen analizar cómo la implementación de DUA en la educación física impacta la participación de los estudiantes, evaluar la efectividad del DUA en mejorar el rendimiento académico y el aprendizaje de habilidades motrices en los estudiantes, investigar cómo el DUA contribuye a la inclusión y al bienestar emocional de los estudiantes, y examinar el desarrollo de habilidades sociales en un entorno de educación física inclusivo basado en DUA.



Las preguntas de investigación que guiaron este estudio son las siguientes: ¿De qué manera la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en la educación física afecta la participación de los estudiantes con diversas habilidades? ¿Qué impacto tiene el DUA en el rendimiento académico y en el aprendizaje de habilidades motrices en los estudiantes? ¿Cómo contribuye el DUA a la inclusión y al bienestar emocional de los estudiantes en las clases de educación física? ¿De qué manera influye el DUA en el desarrollo de habilidades sociales entre los estudiantes durante las actividades físicas?

El Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece un margen para transformar la educación física, haciendo que las clases sean accesibles, inclusivas y efectivas para todos los estudiantes. Esta investigación pretendió profundizar en los beneficios del DUA, aportando evidencia que apoye su implementación y demuestre cómo puede mejorar significativamente la experiencia educativa en la educación física. Con el enfoque adecuado, la educación física puede convertirse en un área donde todos los estudiantes no solo participen, sino que también prosperen, desarrollando un amor duradero por la actividad física y una base sólida para un estilo de vida saludable.

### **Marco Teórico**

Podemos citar a Salazar (2024) quien afirma que:

El modelo DUA pretende modos de facilitar a los estudiantes con discapacidad el acceso al currículum general, pero, son los mismos estudiantes los que suelen violentar e intimidar a sus compañeros con discapacidades y diferencias varias, impidiendo que se cumpla la meta del Modelo, de ofrecer una educación pertinente y relevante para todos. La situación es que, al momento de implementar en las escuelas el modelo de inclusión DUA. (P.2)

Esta situación subraya la necesidad de una mayor conciencia y educación sobre la diversidad y el respeto en las aulas, no solo basta con diseñar un modelo inclusivo, también es crucial fomentar un ambiente de empatía y apoyo entre los estudiantes, esto puede lograrse a través de programas de sensibilización, talleres sobre inclusión y diversidad, y el establecimiento de normas claras contra el acoso y la discriminación, solo con un enfoque

integral que incluya tanto la estructura del currículo como el clima escolar podremos realmente avanzar hacia una educación.

Podemos citar a Manuel Cruz, (2020) quien considera que:

Las diferencias realmente relevantes son aquellas que generan injusticias porque constituyen la coartada para exclusiones, dominaciones o explotaciones de todo tipo. A partir de esta reflexión, se puede considerar que las manifestaciones de intolerancia, exclusión y de no aceptación a las diferencias culturales existen en las escuelas, se convierten en el origen de múltiples violencias escolares. (P.10)

Es fundamental que abordemos estas cuestiones con una educación que promueva la comprensión y el respeto por la diversidad. Las escuelas deben ser espacios seguros donde todas las culturas, identidades y formas de ser sean valoradas y respetadas, esto requiere no solo políticas claras contra la discriminación, sino también un trabajo constante en la formación de estudiantes y docentes, promoviendo la empatía, la inclusión y la justicia social, solo así podremos erradicar las violencias que nacen de la intolerancia y construir comunidades educativas donde todos se sientan valorados y seguros.

Según el Diagnóstico de PROSPERA Programa de Inclusión Social (2015) afirma que: El Proceso por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y valores en un contexto dado. (P.4)

Este proceso describe cómo, de manera constante y sistemática, a algunas personas y grupos se les niega el acceso a oportunidades que serían esenciales para llevar una vida autónoma y digna dentro de la estructura social vigente. Esto incluye barreras que limitan su capacidad para acceder a trabajos, educación, servicios de salud y otros recursos vitales. Desde mi perspectiva, esto refleja una profunda injusticia que perpetúa la desigualdad y la exclusión. Es fundamental que reconozcamos estas barreras y trabajemos juntos para derribarlas, promoviendo políticas y prácticas que aseguren igualdad de oportunidades para todos, sin importar su origen o condición. Solo así podremos construir una sociedad más justa y equitativa.

Podemos citar a Blanco (2014) Quien afirma que:

Existen diversas barreras, externas e internas, que generan exclusión y marginación en educación. Las primeras se relacionan con problemáticas como el nivel socioeconómico y educativo de las familias, el trabajo infantil y las condiciones inadecuadas de vida, salud y nutrición. Entre las segundas se consideran los procesos de privatización creciente y el debilitamiento de la escuela pública, la segmentación de los sistemas educativos, la rigidez y falta de pertinencia curricular, los sistemas de evaluación de la calidad de educación y la falta de formación de los profesores. (P.105)

En la educación, hay muchas barreras, tanto externas como internas, que causan exclusión y marginación. Las barreras externas incluyen problemas como la situación socioeconómica y educativa de las familias, el trabajo infantil y las condiciones de vida precarias, como la falta de acceso a salud y nutrición adecuada. Por otro lado, las barreras internas están relacionadas con la creciente privatización de la educación, el debilitamiento de las escuelas públicas, la segmentación de los sistemas educativos, la rigidez y falta de relevancia de los currículos, los sistemas de evaluación de la calidad educativa y la insuficiente formación de los docentes. Todo esto contribuye a que muchos estudiantes se queden atrás, sin las oportunidades que merecen.

Podemos citar a Salazar-Mastache (2024) Quien afirma que:

En la actualidad el Modelo Universal para el Aprendizaje, conocido como modelo DUA, incluye los principios y fundamentos que dieron origen a la educación inclusiva y educación especial, y va más allá de lo planteado, se centra en un inclusión real en el aula, que tiene que ver con mantener un interés fidedigno de los estudiantes en sus clases y tareas; aunada de una motivación que se vincula con la autoestima, valores y la práctica de valores al momento de interrelacionarse, por lo que se trata de encontrar la fórmula adecuada en la que la educación responda a las necesidades de cada estudiante introduciendo de este modo a la inclusión como parte fundamental de la formación escolar. (P.12)

El Modelo Universal para el Aprendizaje (DUA) ha evolucionado a partir de los principios de la educación inclusiva y especial, avanzando más allá de estos conceptos básicos. Su objetivo principal es asegurar una inclusión efectiva en el aula, donde los estudiantes se mantengan genuinamente interesados en sus actividades escolares. Además, busca fomentar la motivación a través del fortalecimiento de la autoestima y la práctica de valores en las interacciones diarias. En esencia, el DUA pretende adaptar la educación para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante, haciendo de la inclusión un componente fundamental de la formación educativa.

Podemos citar a la UNESCO (2019) que considera que:

“La educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y que el acceso a la instrucción debe ir acompañado de la calidad”

Lo que asegura que todos los niños y niñas disfruten de una educación completa, independientemente de su origen étnico, situación económica o características físicas. Esto implica garantizar una educación de alta calidad donde todos puedan aprender y socializar en igualdad de condiciones, fomentando su desarrollo personal y habilidades necesarias para ser ciudadanos reflexivos y comprometidos con la inclusión.

Podemos Citar a La estrategia de equidad e inclusión en la educación básica (2018) que afirma que:

La educación y las escuelas inclusivas, como objetivos a largo plazo, buscan construir comunidades que perciban en las diferencias un recurso valioso para potenciar las capacidades y habilidades de los estudiantes, buscan conformar una educación inclusiva, sustentada en la equidad, la justicia y la igualdad, como elementos indispensables para asegurar la calidad de los servicios educativos. (P.4)

Esta visión es esencial para transformar nuestro sistema educativo, ver las diferencias no como obstáculos, sino como oportunidades, puede enriquecer el aprendizaje y fomentar un ambiente donde cada estudiante se sienta valorado y apoyado, la inclusión no solo beneficia a aquellos con necesidades especiales, sino que fortalece toda la comunidad educativa, promoviendo valores de respeto, empatía y colaboración, para lograr esto, es crucial implementar políticas y prácticas que aseguren que todos los estudiantes

tengan acceso a una educación de calidad, sin importar sus diferencias, esto requiere un compromiso continuo y la participación de todos: educadores, estudiantes, familias y la sociedad en general.

Podemos citar a Vega (2020) que afirma que:

En 1985, el arquitecto norteamericano Ronald Mace comenzó a utilizar la expresión diseño universal para describir una práctica del diseño que entendiera la discapacidad como algo integrado en una concepción general de la disciplina. Mace, como otros tantos impulsores del diseño para la discapacidad, conocía esas dificultades porque había contraído poliomielitis a los nueve años y, tras un año ingresado en un hospital, se vio obligado a utilizar una silla de ruedas. (P. 17)

Lo que nos dice que tenemos que considerar todas las necesidades de cada persona, no importando su estatus o cultura, simplemente indagar y ver la manera de ayudar a disminuir esas discapacidades.

Podemos citar a la UNESCO (2008) que define la educación inclusiva como:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (P. 7)

Fomentar la participación en diversas actividades no solo enriquece la experiencia educativa de cada estudiante, sino que también fortalece el sentido de pertenencia y la cohesión social, al reducir la exclusión, se abre un camino hacia una educación más justa, donde cada individuo tenga la oportunidad de desarrollar todo su potencial, es esencial que todas las escuelas y comunidades se comprometan a crear entornos donde la diversidad sea celebrada y cada estudiante se sienta valorado y apoyado.

Podemos citar a la UNESCO (2002) que declara que:

La diversidad cultural se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad

cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos.

La UNESCO nos manifiesta que cada entidad tiene su propia identidad que los caracteriza, esto nos ayuda a entender que cada persona tiene su propia cultura y que se debe respetar y buscar la manera de incluir a una y cada una de las personas.

Podemos citar a Cedeño (et al. 2020) que afirma que:

El uso de las violencias para dirimir nuestras diferencias, para imponer nuestros criterios o para ejercer poder sobre otros, es una práctica cada vez más común, pareciera que ésta es el único mecanismo eficaz que permite que los seres humanos garanticen su supervivencia. (P.238)

Es crucial enseñar y promover alternativas no violentas desde una edad temprana, en las escuelas y en nuestras comunidades, solo a través del fomento de la comunicación y el respeto mutuo podemos construir una sociedad en la que todos puedan vivir de manera segura y pacífica, sin recurrir a la violencia como medio para alcanzar sus objetivos.

Podemos Citar a García et al., (2009) que muestra que:

La población de estudiantes con NEE en escuelas regulares aprende más que en CAM. Es probable que las expectativas de sus docentes ejerzan una influencia mayor en sus estrategias de enseñanza y por ende en los aprendizajes de estas/os estudiantes, lo cual destaca la necesidad de hacer más investigaciones sobre estos temas. (P.12)

Es esencial que los docentes en todas las configuraciones educativas, ya sea en escuelas regulares o en CAM, reciban formación continua y apoyo para desarrollar estrategias de enseñanza efectivas y adaptadas a las necesidades individuales de cada estudiante, además, es crucial explorar cómo crear un ambiente educativo que ofrezca altas expectativas y un apoyo adecuado para todos los estudiantes, promoviendo así una educación de calidad y equitativa.

## **Metodología**



En el libro *La Investigación-Acción Conocer y Cambiar la práctica educativa* (Latorre, 2005), Antonio Latorre propone 4 modelos a considerar para una buena investigación-acción, Los cuales son: El modelo de Lewin, el modelo de Kemmis, el modelo de Elliot y el modelo de Whitehead

En este caso el utilizado en esta investigación es el modelo de Kemmis, debido a que incluye un ciclo de Planificación, Acción o Aplicación, Observación y Reflexión, Esta estructura cíclica nos permite realizar ajustes continuos y refinamientos en las acciones y prácticas, lo que facilita un proceso de mejora y cambio constante.

Este modelo promueve la participación de los practicantes en el proceso de investigación ya que reconoce la importancia de involucrar a aquellos que están directamente implicados en la situación o problema que se está investigando, lo que contribuye a una comprensión más profunda y contextualizada de la realidad.

La investigación acción según el modelo de Kemmis fomenta la colaboración entre investigadores y practicantes, así como entre diferentes partes interesadas. esta colaboración facilita el intercambio de conocimientos y experiencias, promoviendo así un sentido de propiedad compartida sobre los resultados y las acciones propuestas.

Uno de los principales objetivos de la investigación acción según el modelo de Kemmis es generar cambios positivos y mejoras en la práctica. al centrarse en la resolución de problemas prácticos y en la implementación de intervenciones concretas, este modelo busca generar y obtener resultados tangibles y aplicables en contextos reales.

El modelo de Kemmis reconoce la importancia de contextualizar la investigación y las acciones propuestas en función de las características específicas del entorno y las necesidades de los participantes. Esto promueve la relevancia y la aplicación de los resultados obtenidos, así como la capacidad de adaptación a diferentes contextos y situaciones.

### **Plan de acción**

La primera fase del plan de acción se centra en la planificación, con el objetivo principal de identificar las necesidades de los estudiantes y diseñar un plan de estudios inclusivo. Para



lograr esto, el primer paso es llevar a cabo una evaluación inicial. Esto implica realizar encuestas tanto a estudiantes como a padres para obtener una comprensión clara de las necesidades individuales. Además, se deben evaluar las capacidades físicas y cognitivas de los estudiantes a través de pruebas iniciales, lo que permitirá obtener una visión más precisa de sus habilidades y limitaciones. Paralelamente, es esencial identificar las barreras potenciales en el entorno de aprendizaje y en las actividades de educación física, para abordar cualquier obstáculo que pueda impedir una participación plena.

Con base en esta evaluación, se procede al diseño del currículo. Aquí se busca incorporar múltiples formas de representación, acción y expresión en las actividades físicas, de manera que todos los estudiantes puedan participar y aprender de manera efectiva. El diseño debe incluir actividades que permitan diversas formas de participación y compromiso, asegurando que cada estudiante tenga la oportunidad de involucrarse según sus capacidades. Además, se planificarán adaptaciones y apoyos necesarios, tales como equipos adaptados y tecnología de asistencia, para facilitar una inclusión real. Finalmente, se desarrollará un calendario de actividades que contemple objetivos específicos de inclusión y accesibilidad, garantizando que el plan sea práctico y realista.

En la fase de acción, el objetivo es implementar el plan de estudios diseñado y proporcionar los apoyos necesarios para su ejecución efectiva. La implementación de actividades es clave en esta etapa; se deben realizar las actividades de educación física según lo planificado, utilizando diversos métodos y recursos para representar la información y las instrucciones de manera accesible para todos los estudiantes. Es fundamental ofrecer diferentes opciones para que los estudiantes puedan demostrar su aprendizaje y participación, adaptando las actividades a sus necesidades individuales.

Simultáneamente, se debe proporcionar apoyos adicionales cuando sea necesario. Esto incluye el uso de equipos adaptados y tecnologías de asistencia para apoyar a los estudiantes con necesidades específicas. También es importante ofrecer apoyo adicional, ya sea individual o en pequeños grupos, para garantizar que todos los estudiantes puedan participar plenamente. Implementar estrategias de motivación y compromiso

personalizadas ayudará a mantener a los estudiantes interesados y activos en su aprendizaje.

La siguiente fase es la observación, cuyo objetivo es observar y registrar el progreso y la participación de los estudiantes. La recopilación de datos se realiza mediante herramientas de observación y evaluación, como diarios de campo, escalas estimativas y rúbricas, para monitorizar el desempeño de los estudiantes de manera detallada. Es crucial documentar cualquier desafío o éxito observado durante las sesiones de educación física, proporcionando una base sólida para la evaluación.

Posteriormente, se debe llevar a cabo un análisis de los datos recopilados. Revisar las observaciones permitirá identificar patrones y tendencias en el desempeño y la participación de los estudiantes. Evaluar el grado de participación y satisfacción de los estudiantes ayudará a entender cómo se están cumpliendo los objetivos del plan. También se deben identificar áreas que requieran ajustes o mejoras para optimizar el proceso educativo.

Finalmente, la fase de reflexión tiene como objetivo reflexionar sobre los resultados y la efectividad del plan de estudios implementado. En esta etapa, se realizarán reuniones con el equipo docente para discutir los hallazgos y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas en relación con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Es importante considerar las experiencias y perspectivas de los estudiantes para obtener una visión completa de la efectividad del plan.

A partir de esta reflexión, se procederá a la **revisión y mejora** del plan. Se identificarán los cambios necesarios en el currículo y las estrategias de enseñanza, y se planificarán nuevas actividades o adaptaciones para abordar las áreas que requieren ajustes. Finalmente, se preparará un nuevo ciclo de planificación, acción, observación y reflexión, asegurando una mejora continua y una educación más inclusiva y efectiva para todos los estudiantes.

Este plan de acción fue aplicado a una población de 26 alumnos (14 niñas y 12 niños), que se encuentran en el Centro de Atención Múltiple No. 4, ubicado en la Av. 27 de Febrero

1777, Atasta de Serra, 86100 Villahermosa, Tabasco. En las practicas profesionales llevadas acabo en los meses de Noviembre y Diciembre de 2023.

## Resultados

La investigación sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en educación física ha destacado varias áreas clave para mejorar la práctica docente. Se ha identificado que los docentes necesitan adoptar estrategias efectivas para realizar sesiones inclusivas. La falta de capacitación en DUA limita la capacidad de los docentes para crear ambientes de aprendizaje inclusivos y adaptados a las necesidades individuales de los estudiantes.

Uno de los principales hallazgos es que la carencia de formación específica en DUA impide a los docentes implementar estrategias inclusivas y diseñar ambientes adecuados para todos los estudiantes. Además, se observa una falta de iniciativa para buscar formación adicional sobre las barreras y dificultades que enfrentan los alumnos, lo que resulta en deficiencias en la planificación de actividades físicas inclusivas.

Otro desafío importante es la ausencia de materiales y recursos adaptados, como equipos especiales o materiales accesibles. Sin estos recursos, es difícil lograr una inclusión efectiva en las clases. La mejora de la práctica docente está directamente relacionada con la provisión de estos recursos y una capacitación continua.

A pesar de que el DUA se asocia comúnmente con entornos académicos tradicionales, sus principios pueden ser muy efectivos en educación física. Al aplicar la flexibilidad en la presentación del contenido, ofrecer opciones variadas para la acción y expresión, y adaptar los recursos tecnológicos, los docentes pueden mejorar la participación de todos los estudiantes, sin importar sus habilidades físicas o estilos de aprendizaje.

En conclusión, para transformar la práctica docente y mejorar la inclusión en educación física, es esencial diseñar y aplicar estrategias inclusivas apoyadas por una adecuada capacitación y la provisión de recursos necesarios. El DUA puede enriquecer la experiencia educativa al garantizar que todos los estudiantes tengan oportunidades equitativas para participar y avanzar en sus actividades físicas.

**Tabla: 1**

*Aspectos de la práctica docente antes y después de aplicar el DUA.*

Aspecto de la Práctica Docente	Antes de aplicar el DUA	Después de aplicar el DUA
Accesibilidad y Adaptación	Las actividades son estándar y no se adaptan a diversas habilidades físicas o estilos de aprendizaje.	Se identifican y adaptan las actividades para atender diferentes niveles de habilidades y necesidades individuales.
Instrucción y Presentación	Se utiliza principalmente un enfoque único de instrucción y presentación de contenido.	Se emplean múltiples modalidades (visual, auditiva, kinestésica) para presentar información y demostrar habilidades.
Participación y Motivación	Algunos estudiantes pueden sentirse excluidos o poco motivados debido a la falta de adaptación.	Todos los estudiantes tienen oportunidades significativas para participar activamente, lo que mejora su motivación y compromiso.
Evaluación y Retroalimentación	Las evaluaciones pueden no reflejar completamente las habilidades y conocimientos de todos los estudiantes.	Se utilizan diferentes métodos de evaluación que permiten a los estudiantes demostrar su comprensión de manera variada.
Ambiente Inclusivo y Colaborativo	Puede haber barreras para la inclusión debido a la falta	Se crea un ambiente donde todos los estudiantes se sienten valorados y

---

	de adaptación y opciones variadas.	apoyados, promoviendo la colaboración y el respeto mutuo.
Desarrollo Profesional del Docente	Los docentes pueden carecer de herramientas y estrategias para manejar la diversidad en el aula.	Los docentes adquieren habilidades avanzadas en adaptación curricular y uso de tecnología educativa para mejorar la inclusión y la efectividad de la enseñanza.

---

*Nota: La tabla representa los cambios y las ayudas que se presentaron en el antes y después de la investigación*

El DUA puede ser aplicado de manera efectiva en educación física al adaptar los principios generales a las necesidades específicas de este campo. Al hacerlo, los educadores pueden crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y equitativo, donde todos los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar sus habilidades físicas y alcanzar sus metas de aprendizaje de manera significativa.

### **Discusión y Conclusiones**

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es esencial en la educación física, ya que proporciona un marco inclusivo y flexible para que todos los estudiantes participen plenamente en las actividades físicas. Este enfoque asegura que las adaptaciones se realicen no solo para las capacidades físicas, sino también para estilos de aprendizaje y necesidades individuales, ofreciendo opciones en la presentación del contenido, las actividades y la evaluación. Así, los estudiantes pueden elegir métodos que se alineen con sus fortalezas y preferencias.

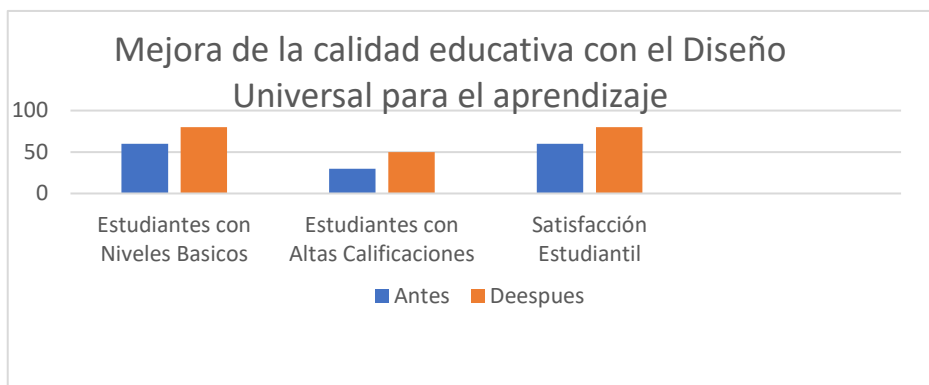
El DUA también permite personalizar el aprendizaje adaptando instrucciones y actividades para cada estudiante, ya sea modificando el equipo, la duración de las actividades o la estructura de las lecciones. Esto mejora la experiencia educativa y aumenta

la motivación al hacer que los estudiantes se sientan competentes y valorados en sus logros físicos.

Además, el DUA fomenta un ambiente inclusivo y positivo al ofrecer diversas formas de participación y colaboración. Las actividades grupales que promueven la cooperación refuerzan las habilidades sociales y la integración de todos los estudiantes, sin importar sus habilidades físicas o discapacidades.

El DUA en educación física impulsa a los educadores a adoptar un enfoque de mejora continua, probando nuevas estrategias que se ajusten a los principios del DUA y optimizando el aprendizaje en un entorno inclusivo y enriquecedor.

**Figura: 1** Mejora de la calidad educativa con el Diseño Universal para el aprendizaje



Nota: La tabla muestra la mejora de la calidad educativa a través de la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la muestra se da en un grupo de 26 alumnos, los cuales son 14 niñas y 12 niños.

### Recomendaciones

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es fundamental en educación física para asegurar que todos los estudiantes, sin importar sus habilidades, intereses o estilos de aprendizaje, tengan acceso equitativo a una educación de calidad. Este enfoque permite a los educadores adaptar las actividades físicas para que sean accesibles para todos, utilizando diversas modalidades de enseñanza, como demostraciones visuales, instrucciones verbales claras y oportunidades para la práctica guiada. De esta manera, el DUA optimiza la comprensión y el compromiso de los estudiantes, facilitando un aprendizaje más significativo y efectivo.

El DUA también promueve la inclusión al personalizar las actividades y recursos según las necesidades individuales de cada estudiante. Esto puede incluir ajustes en el equipo deportivo, modificaciones en las reglas del juego o apoyos adicionales. Al adaptar el aprendizaje, se apoya no solo el éxito académico, sino también la autoestima y la confianza de los estudiantes al ofrecerles oportunidades reales de participación y éxito en las actividades físicas.

El DUA fomenta un ambiente inclusivo y colaborativo al diseñar actividades que promuevan la cooperación y la comunicación entre los estudiantes. Este enfoque desarrolla habilidades sociales esenciales como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el respeto mutuo, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos futuros en su vida personal y profesional.

El DUA en educación física mejora la accesibilidad y participación de todos los estudiantes, enriquece la experiencia educativa y celebra la diversidad de habilidades y talentos en el aula, creando un entorno dinámico donde cada estudiante puede alcanzar su máximo potencial físico, emocional y social.

## Referencias

Aprendizajes clave para la educación integral. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica (2018). Secretaría de Educación Pública. México. [https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/11-EQUIDAD\\_E\\_INCLUSION.pdf](https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/11-EQUIDAD_E_INCLUSION.pdf)

Cruz M. (2020), Tolerancia o Barbarie. Gedisa, Barcelona.

Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. Avances y desafíos de la inclusión educativa en Iberoamérica. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la cultura. Recuperado de: [www.oei.es/publicaciones/Metas\\_inclusiva.pdf](http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf)

Cedeño Sandoya, W. A. (2020). Un enfoque histórico-cultural sobre la violencia escolar y su incidencia en las relaciones interpersonales. Revista Conrado, v.16, n. 76. p. 264-271.



2020.

Recuperado

de: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1484>

García, Ismael, Romero, Silvia, Motilla, Karla y Zapata, Claudia. (2009). La reforma fallida de los centros de atención múltiple en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/325>

Diagnóstico de PROSPERA Programa de Inclusión Social (2015) [https://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/work/models/PTP/Reingenieria\\_Gasto/imagenes/Ventanas/Ramo\\_20/20S072.pdf](https://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/work/models/PTP/Reingenieria_Gasto/imagenes/Ventanas/Ramo_20/20S072.pdf)

García, Ismael, Escalante, Iván, Escandón, María del Carmen, Fernández, Gerardo, Mustri, Antonia y Puga, Iliana. (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México-España: Secretaría de Educación Pública-Fondo Mixto.

Salazar-Mastache, Irma Isabel Discriminación e intolerancias entre estudiantes de secundaria. *Obstáculos en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, vol. 9, núm. 19, 2024 Red Construyendo Paz Latinoamericana Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668176026013> DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2024.19.0309>

UNESCO (2008). «La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro». 48.<sup>a</sup>

UNESCO (2002). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Paris.

Unesco (2019) Educación <https://www.unesco.org/es/our-expertise#:~:text=La%20Organizaci%C3%B3n%20considera%20que%20la,los%20aspectos%20de%20la%20educaci%C3%B3n>.

Vega Pindado, E. (2020). La discapacidad en la sociedad de la opulencia: De la rehabilitación al diseño universal. *Diseño. Revista Internacional de Innovación, Investigación y Desarrollo en Diseño*, 15), p. 05-22. 2020

## Posturas de los agentes educativos sobre temas de educación sexual explícitos en los libros de texto de la nueva escuela mexicana

José Luis Díaz Reyes

joseredi04@gmail.com

Ramón Nolberto Reyes Herrera

mateoprincipe0211@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria. “Dr. Manuel Velasco Suarez”.

Línea Temática 7. Educación, Desigualdad Social E Inclusión.

### Resumen

La presente investigación se centra en el análisis de la educación sexual en el Nuevo Plan y Programas de Estudio de Educación Básica, específicamente en los libros de texto de educación primaria. El objetivo principal es reconocer y analizar las posturas de los agentes educativos sobre la visibilidad de los temas de salud sexual, que se han venido incorporando en los planes y programas de estudio desde el 2011 hasta el vigente 2022. El método fenomenológico se utiliza para capturar la esencia de las experiencias vividas por los maestros, padres de familia y alumnos en relación con la educación sexual. Involucra un enfoque cualitativo que incluye entrevistas estructuradas y observación participante. Estas técnicas permiten recopilar información detallada y contextualizada sobre las experiencias y percepciones de los agentes educativos, que para efectos de esta investigación se consideran a los maestros, padres de familia y alumnos. Solo a través de un entendimiento profundo y matizado de estas posturas se podrá avanzar hacia una educación sexual integral y efectiva, que prepare a los estudiantes para enfrentar de manera responsable y saludable los desafíos de la vida.

**Palabras clave:** educación sexual, libros de textos, Nueva Escuela Mexicana, posturas, agentes educativos, plan y programas.

### Planteamiento del problema

El problema central es la aceptación de la educación sexual, el universo a estudiar es la escuela primaria "1 de Mayo" en Tapachula, Chiapas. La investigación busca entender las barreras que enfrentan los educadores y cómo superarlas para promover una educación integral. Siendo que, en México, se han hecho intentos de implementar la educación sexual encontrándose resistencia, especialmente de la Iglesia Católica y grupos conservadores.

La escuela primaria cuenta con una población de 408 alumnos, atendidos por 14 docentes, 2 directivos, 3 maestros auxiliares y 2 personas en el área administrativa. En los sextos grados, que suman 81 estudiantes, destacan por reconocer la importancia de impartir educación sexual. Sin embargo, algunos padres se oponen a esta enseñanza por razones religiosas, culturales o de costumbre, rechazando que sus hijos reciban educación sexual conforme a los nuevos libros de texto.

Se busca entender cómo perciben y viven la educación sexual los maestros, padres y alumnos, y cómo se pueden superar las barreras que impiden su implementación efectiva. Las preguntas de investigación son:

- ¿Qué opinan los maestros y los padres sobre la inclusión de temas de salud sexual explícitos en los programas de estudio y libros de texto?
- ¿Qué factores influyen en la resistencia para aceptar la educación sexual y de género en las escuelas primarias?
- ¿Cómo han evolucionado los contenidos de educación sexual en los planes de estudio del nivel primaria a lo largo del tiempo?

Para responder estas preguntas, se utilizará un enfoque cualitativo con entrevistas estructuradas y observación participante, permitiendo recopilar información detallada y contextualizada sobre las experiencias y percepciones de los educadores.

Este estudio analizará las posturas de docentes y padres sobre los contenidos de educación sexual del campo formativo "Saberes y pensamiento científico" de la "Nueva Escuela Mexicana". Se explorarán percepciones y experiencias, con énfasis en la Educación Sexual Integral (ESI) como la "Salud Reproductiva" y el "Consentimiento". La investigación busca entender los desafíos de implementar esta educación en la escuela primaria "1 de Mayo".

El objetivo primordial estriba en reconocer las posturas de los agentes educativos respecto a la visibilidad de los temas de educación sexual en los programas de estudio y libros de texto, precisando la comprensión de la sexualidad en la infancia, los contenidos curriculares apropiados para cada nivel educativo y las estrategias pedagógicas efectivas para abordar estos temas. También se explorarán las relaciones entre variables como la actitud hacia la educación sexual explícita, el nivel de conocimiento y la disposición a hablar sobre estos temas en el entorno escolar, mediante la implementación de entrevistas estructuradas, observación participante e historias de vida.

Resulta indispensable definir las barreras para aceptar la educación sexual entre los agentes educativos mediante testimonios de maestros y padres de familia para profundizar en los orígenes de sus posturas. De igual forma, comparar la información brindada en educación sexual a través de las generaciones, consultando los enfoques de los planes y programas de estudio para valorar la evolución de la educación sexual.

### **Marco Teórico**

Antes de centrarnos en un periodo más cercano a la fecha de estudio del tema, tendremos que conocer el panorama por el cual ha transitado México, recurriendo al apoyo de los datos recuperados por el artículo de investigación de Chandra-Mouli et al., 2018, donde se nos menciona que, en la década de 1930, Narciso Bassols intentó introducir educación sexual en escuelas primarias bajo una política socialista, enfrentando fuerte oposición conservadora y religiosa, culminando en protestas y el fracaso de la iniciativa.

En los años setenta, México incluyó educación sexual en planes nacionales contra la resistencia conservadora, abordando biología humana y valores sexuales. En 1993, la Ley General de Educación reafirmó estos temas, resistidos por la Iglesia Católica, aunque organizaciones civiles apoyaron la continuidad de estos contenidos basados en derechos humanos.

En el siglo XXI, la educación sexual en México ha sido impulsada por la prevención del VIH, el embarazo adolescente y los derechos de la comunidad LGBTTTIQ+, mediante La Estrategia Nacional de Prevención del Embarazo en la Adolescencia (ENAPEA) de 2015 y la

promoción de la diversidad sexual en 2016 generando controversia y oposición de grupos conservadores. Ese mismo año la suprema corte afirmó el derecho de los jóvenes a recibir educación sexual integral.

Esta importancia se ve reforzada por el punto de vista del Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA), 2021

Las personas adultas en las familias, docentes y autoridades a nivel federal, estatal y municipal debemos garantizar los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes conforme lo descrito en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes [...] Asimismo, el Derecho a la Educación señala que se debe promover la educación integral en sexualidad conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez de las niñas, niños y adolescentes que le permitan ejercer de manera informada y responsable sus derechos.

Con lo anterior, se reafirma que las autoridades de los distintos niveles tienen que resguardar la integridad y la salud de los niños en temas de la salud sexual, comprometiéndose mediante los diversos planes y programas de estudio que en su momento esté vigente.

Durante el sexenio de Felipe Calderón, la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó el Plan y Programas de Estudios 2011, basado en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Este plan incorporó temas de relevancia social como la diversidad, equidad de género, educación para la salud y educación sexual. En el nivel primaria, específicamente en Ciencias Naturales desde tercero hasta sexto grado, se enfatizó la formulación de preguntas y la toma de decisiones informadas para un estilo de vida saludable. En sexto grado, el programa buscaba que los alumnos comprendieran los cambios corporales durante la pubertad y su relación con la salud y la reproducción.

### **Plan y Programas de Estudios 2017 (Aprendizajes Clave)**

En 2017, durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, se estableció el Plan y Programas de Estudios "Aprendizajes Clave" para proporcionar una "educación de calidad". Este plan pretendía ofrecer aprendizajes significativos, independientemente del entorno

socioeconómico, origen étnico o género de los alumnos. La disciplina de Ciencias Naturales continuó integrándose en el campo de "Exploración y comprensión del mundo natural y social", abarcando Historia, Geografía, Formación Cívica y Ciencias Naturales. Para sexto grado, se buscaba que los alumnos comprendieran los órganos del cuerpo humano y promovieran prácticas saludables.

### **Plan y Programas de Estudios 2022 (Nueva Escuela Mexicana)**

Implementado durante el sexenio de Andrés Manuel López Obrador, el Plan y Programas de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana, basado en los principios de calidad, equidad, inclusión y pertinencia, busca mejorar la educación y garantizar acceso inclusivo. Este plan reagrupa las disciplinas en nuevos campos formativos, añadiendo Ciencias Naturales y Matemáticas bajo "Saberes y pensamiento científico". Para quinto y sexto grado, se espera que los alumnos comprendan la estructura y funcionamiento del cuerpo humano, las etapas del desarrollo y la prevención de embarazos adolescentes y enfermedades de transmisión sexual, utilizando la indagación y la experimentación.

Una vez conocido el contexto histórico de México, no es sorpresa la reacción que provocó la incorporación de contenidos explícitos en los libros de texto entre los maestros, directivos y padres de familias; quienes tienen un papel crucial en cómo se aceptan e implementan estos materiales. Con el nuevo Plan y Programas de Estudio de la Nueva Escuela Mexicana de 2022 y apoyados de la Ley general de educación (2019, Art. 30)

Los contenidos de los planes y programas de estudio de la educación que impartan el Estado [...] La educación sexual integral y reproductiva que implica el ejercicio responsable de la sexualidad, la planeación familiar, la maternidad y la paternidad responsable, la prevención de los embarazos adolescentes y de las infecciones de transmisión sexual.

El gobierno ha intentado añadir la educación sexual integral en la enseñanza, pero faltan herramientas para los maestros. La investigación se centra mayormente en secundaria y preparatoria, descuidando la educación primaria y dejando a los maestros sin



recursos adecuados. Esto afecta la formación de los docentes y la educación sexual de los niños.

Para mostrar lo dicho anteriormente, (Rojas et al., 2017) en el artículo científico se observa que los investigadores se enfocan en la educación media superior como foco de estudio. En esta investigación, se analiza la cobertura de la educación sexual integral en México, destacando desafíos en políticas educativas y programas escolares. Se subraya la necesidad de mejorar la educación sexual en todos los niveles agregando en las conclusiones del artículo la necesidad de una mayor atención a la educación sexual en todos los niveles escolares, incluida la primaria destacando los desafíos que enfrentan los maestros para proporcionar una educación sexual integral y efectiva. Buscando desarrollar recursos y programas específicos para apoyar a los maestros en esta tarea.

Lo menciona (Heredia Espinosa y Rodríguez Barraza. 2021) “La intención de proporcionar a los jóvenes un acceso equitativo a la educación sexual es respetar su derecho a obtener el más alto nivel posible de salud biológica, incluidas elecciones sexuales seguras, responsables y respetuosas” (p. 50). El maestro debe proporcionar información precisa que ayude a los alumnos a evitar riesgos como enfermedades y embarazos no deseados, adoptando prácticas sexuales seguras y tomando decisiones informadas sobre su salud sexual y reproductiva. No se trata solo de prevención, sino de manejar su bienestar de manera integral, abarcando aspectos físicos, emocionales y sociales. Tal y como remarca (Rosales-Mendoza, 2017) “destacamos la imperante necesidad de formar maestros y maestras competentes en el campo de la educación de la sexualidad” (p. 19).

La falta de programas de educación sexual en la educación superior refleja una falta de priorización estatal en esta área crucial, ya lo menciona (Tapia Fonllem, 2018) “Al no ser prioridad del Estado, son escasos los programas de educación superior que ofrecen espacios formativos sobre educación sexual” (p. 7). Esta carencia persistente deja a los futuros maestros sin una formación especializada, lo que podría resultar en una enseñanza deficiente y perpetuar mitos y desinformación entre los estudiantes.

Con base a lo mencionado por (Rosales Mendoza y Salinas-Quiroz, 2016) se puede concluir que es fundamental implementar acciones de educación sexual en los centros de



educación inicial y preescolar en México. La propuesta se basa en un enfoque sociocultural constructivista de la sexualidad, así como en las perspectivas de género y derechos humanos.

## **Marco Metodológico**

### **Paradigma**

En esta investigación se utilizará un paradigma interpretativo para explorar las posturas de maestros, padres y alumnos sobre la educación sexual en los nuevos libros de texto de la Nueva Escuela Mexicana, buscando comprender sus experiencias, percepciones y significados en el contexto escolar.

En palabras de (Walker Janzen, 2022) el paradigma interpretativo “Se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. [...] pretende sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción.” (p. 22)

Un ejemplo de su aplicación es la interpretación personal del pasaje de un libro, que puede tener un significado único basado en la experiencia, religión y valores del lector. Este paradigma se utilizaría para explorar las perspectivas de los agentes educativos sobre la educación sexual en los nuevos libros de texto, con el fin de proponer una metodología pedagógica de trabajo para maestros en formación y en servicio.

Para aplicar el paradigma interpretativo, se debe definir un objetivo de investigación, identificar y revisar textos relacionados al tema, y diseñar un plan de seguimiento con métodos cualitativos como entrevistas, encuestas abiertas, observación participante y análisis de contenido, para conocer las perspectivas de los agentes educativos sobre los temas de educación sexual en los nuevos libros de texto.

### **Tipo de investigación**

El enfoque cualitativo nace como una antítesis al enfoque cuantitativo, mientras que el primero se basa en el análisis de textos y la información recopilada de diferentes fuentes para entender a fondo los fenómenos, el segundo se centra en el análisis de datos numéricos

y estadísticas para obtener conclusiones precisas. Ya lo menciona (Flick, 2015) “la investigación cualitativa utiliza el texto como material empírico (en lugar de los números)” (p. 24).

Este enfoque permite explorar detalladamente las percepciones, emociones y desafíos personales, utilizando métodos fenomenológicos y etnográficos. Mediante entrevistas y otros instrumentos, este enfoque recoge información que los métodos cuantitativos no pueden percibir, involucrando a las personas en el proceso. Se seleccionarán maestros y padres de diferentes contextos para recoger datos y analizar profundamente sus experiencias, identificando patrones que permitan proponer acciones y métodos para concientizar y abordar el tema en la sociedad.

## **Metodología**

### **Fenomenología**

Uno de los métodos a emplear es el método fenomenológico, originado por Edmund Husserl, se enfoca en comprender las experiencias tal como son vividas por las personas, suspendiendo prejuicios preconcebidos. Este enfoque requiere una actitud abierta y recíproca hacia las posturas de los agentes educativos, dejando de lado teorías preexistentes y permitiendo que los datos hablen por sí mismos. El investigador busca entender las experiencias desde la perspectiva del participante, logrando una comprensión más profunda de sus posturas y de cómo dan sentido a su realidad.

Para conocer las posturas de varias personas, primeramente, se deberá de buscar un grupo heterogéneo de personas o una muestra, según (Creswell y Poth, 2016) varía en tamaño de 3 a 4 o de 10 a 15 individuos, el definir el tamaño del grupo de personas a analizar servirá para que la visión final del tema de investigación sea lo más profunda posible. Es fundamental elegir métodos de recolección de datos que permitan a los participantes hablar libremente sobre sus experiencias. Esto ayudará a identificar y describir las estructuras esenciales de sus vivencias.

### **Etnografía**

El método etnográfico, como herramienta cualitativa, describe y analiza las estructuras y patrones de un grupo en su contexto social. Su objetivo es comprender la información para crear una imagen realista del grupo desde su propia perspectiva. En esta investigación, se interpretarán y analizarán los significados que cada persona otorga a la educación sexual en la educación básica, buscando aportar soluciones para una transformación social que mejore la calidad de vida de las personas y su entorno.

Se realizarán entrevistas abiertas con maestros, padres y alumnos, y se recogerán anécdotas significativas. Estas técnicas permitirán explorar las interpretaciones y significados atribuidos a la educación sexual, proporcionando ejemplos concretos y contextuales de las vivencias de los agentes educativos.

### **Técnicas de investigación**

**Entrevista profunda:** Es una técnica clave en la investigación cualitativa, definida como un diálogo entre el entrevistador y el entrevistado para obtener información. Similar a lo que lo concibe (Tejero González, 2021).

Una conversación provocada por el entrevistador, dirigida a un número relevante de sujetos que han sido elegidos en base a un plan de investigación. Tiene una finalidad cognoscitiva y está guiada por el entrevistador sobre la base de un esquema determinado de interrogación (p. 66)

Para este estudio, se utilizará la entrevista estructurada con preguntas abiertas dirigida para 40 padres de familia y 13 para maestros, enfocándose en sus perspectivas sobre la educación sexual en primaria. Este método asegura que todos los participantes respondan de manera uniforme y facilita la obtención de respuestas comparables y detalladas.

**Observación participante:** Es otra técnica fundamental, donde el investigador se integra en el entorno de los sujetos sin intervenir en sus actividades normales. Esto permite recopilar datos de manera natural y directa. Se utilizarán dos modalidades: una charla con alumnos para recoger sus opiniones y notas de campo durante las entrevistas con padres y maestros, observando sus expresiones y gestos.

**Historia de vida:** Son relatos detallados de las experiencias personales de los individuos, proporcionando un marco interpretativo para entender la experiencia humana, lo menciona (Chárriez Cordero, 2017) “ofrecen un marco interpretativo a través del cual el sentido de la experiencia humana se revela en relatos personales de modo que da prioridad a las explicaciones individuales de las acciones” (p. 52). Este método implica que un sujeto narre episodios significativos de su vida a un investigador, quien registra y posteriormente interpreta estas narraciones.

En conjunto, estas técnicas permitirán una comprensión profunda de las interpretaciones, percepciones y experiencias de los sujetos estudiados, ofreciendo una visión detallada y contextualizada de sus realidades sociales.

## **Resultado**

### **Perspectivas de los maestros**

Los maestros se centran en aspectos físicos de educación sexual como diferencias de género, desarrollo corporal, prevención de embarazos e ITS. Temas como diversidad sexual y de género, planificación familiar, prevención de acoso y abuso sexual reciben menos atención en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Muchos maestros se centran en los materiales específicos de sus grados, destacando la necesidad de un enfoque más integral. Los nuevos libros de texto promueven la colaboración con los padres, pero algunos temas explícitos generan preocupación. Algunos maestros prefieren posponer ciertos temas para grados superiores, mientras otros los introducen gradualmente para evitar reacciones negativas.

Por un lado, algunos maestros apoyan la inclusión de educación sexual para dar herramientas informativas a los niños. Otros prefieren limitar estos temas a una introducción básica en primaria y profundizar en secundaria o preparatoria. Sin embargo, todos concluyen en la importancia de informar a los padres antes de tratar estos temas en clase.

Los maestros enfrentan desafíos al abordar creencias y posturas de los padres sobre la educación sexual, que a menudo reflejan influencias culturales y educativas. La falta de

preparación y la actitud inmadura de algunos alumnos también son preocupaciones comunes entre los educadores.

### **Perspectivas de los padres**

Los padres y maestros tienen una comprensión similar de la educación sexual, enfocándose en anatomía, desarrollo físico y prevención de embarazos e ITS. Su entendimiento se basa en experiencias pasadas y lo que se enseña actualmente en las escuelas. Sin embargo, muchos padres no revisan completamente los materiales educativos, limitando su capacidad para opinar informadamente. Mientras que temas como la prevención de ITS y el embarazo adolescente son aceptados, hay menos familiaridad y aceptación de temas como relaciones afectivas, identidad de género y diversidad sexogenérica.

El deseo de preservar la inocencia de sus hijos lleva a algunos padres a malinterpretar la prevención como un acto de permisividad. Sin embargo, reconocen la importancia de una educación preventiva para preparar a los jóvenes para enfrentar realidades con conocimiento y responsabilidad.

La comunicación en el hogar influye en la receptividad de los niños hacia la educación sexual. Los hogares que discuten abiertamente estos temas tienden a tener niños más receptivos en la escuela. Por otro lado, los niños que no tienen esta apertura en casa muestran actitudes bromistas e inmaduras en clase.

### **Discusión y Conclusiones**

Las entrevistas estructuradas realizadas en la escuela "1 de Mayo" revelaron que factores como las experiencias vividas, creencias, valores arraigados y el estatus socioeconómico influyen significativamente en la postura tanto de padres de familia como de maestros para permitir abordar estos temas.

Aunque con diferencias iniciales, la mayoría de padres y maestros están dispuestos a abordar integralmente temas cruciales para el bienestar emocional y social de los niños. Esto representa un avance, ya que inicialmente se pensaba que los padres no permitirían

hablar de temas como anatomía, fisiología, enfermedades de transmisión sexual y métodos anticonceptivos más allá de una charla informativa y preventiva.

Los Planes y Programas de Estudio han evolucionado de un enfoque inicialmente biológico hacia uno integral que incluye aspectos emocionales, sociales y éticos de la educación sexual. La Nueva Escuela Mexicana abarca actualmente la prevención de enfermedades, orientación sexual, acceso a anticonceptivos y el bienestar emocional y social de los niños como parte fundamental de la educación sexual.

Las entrevistas estructuradas implementadas a los agentes educativos muestran sus posturas respecto a la visibilidad de los temas de salud sexual en los programas de estudio y libros de texto.

Los testimonios de maestros y padres de familia aportan información valiosa sobre los orígenes de las posturas de los agentes educativos en la educación sexual, permitiendo identificar las barreras que presentan.

Las entrevistas mostraron que los agentes educativos aceptan los temas comunes de educación sexual, pero rechazan temas menos frecuentes como la orientación, identidad y preferencia sexual debido a la falta de preparación y la tendencia a respuestas simplistas. Por consiguiente, se plantea una propuesta de metodología para abordar estos temas en la primaria esperando que sea de ayuda para profesores en formación y en servicio.

Primeramente, se recomienda sensibilizar y capacitar a padres y maestros sobre la educación sexual en primaria para promover su aceptación consciente. También se debe crear un ambiente seguro para que los estudiantes puedan expresar sus dudas e inquietudes mediante pláticas que fomenten la comunicación abierta y la confianza.

Para que las clases de educación sexual sean efectivas y adecuadas para los estudiantes, asegurando la seriedad y comprensión del tema, es importante que se utilice como primeros recursos las lecturas, discusiones, material audiovisual, folletos, obras de teatro, entre otros.

Una vez completado el primer acercamiento es crucial complementar las lecciones de los libros de texto con diversas fuentes de información, incluyendo internet para actualización y profundización. El uso de videos informativos, carteles, juegos de roles y



dinámicas interactivas son métodos efectivos para enseñar conceptos de manera dinámica y reforzar el aprendizaje. Es fundamental adaptar las estrategias según el grado escolar, utilizando cuentos y dibujos para los más pequeños, y pláticas con especialistas del tema para los mayores.

Es recomendable contar con el apoyo de profesionales de la salud para asegurar la precisión de los temas. Invitar a personas con experiencias directas facilita la reflexión y el entendimiento. Es crucial usar un lenguaje claro y accesible como maestros, fomentando un ambiente cómodo para preguntas y discusiones entre los estudiantes, lo que mejora la comprensión y retención de la información.

## Referencias

- Chandra-Mouli, V., Gómez Garbero, L., Plesons, M., Lang, I., & Corona Vargas, E. (2018). Evolución y resistencia a la educación sexual en México. *Global Health: Science and Practice*, 6(1), 137-149. <https://doi.org/https://doi.org/10.9745/GHSP-D-17-00284>.
- Chárriez Cordero, M. (2017). *Universidad veracruzana*. [https://www.uv.mx/psicologia/files/2017/12/historias\\_de\\_vida\\_una\\_metodologia\\_de\\_investigacion\\_cualitativa.pdf](https://www.uv.mx/psicologia/files/2017/12/historias_de_vida_una_metodologia_de_investigacion_cualitativa.pdf).
- Creswell, J., & Poth, C. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications. [https://doi.org/https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=DLbBDQAAQB AJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Qualitative+Inquiry+and+Research+Design&ots=-io33fLSPs&sig=8h6bXhhGbi-9eupH2lwWh\\_SurpE#v=onepage&q=Qualitative%20Inquiry%20and%20Research%20Design&f=false](https://doi.org/https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=DLbBDQAAQB AJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Qualitative+Inquiry+and+Research+Design&ots=-io33fLSPs&sig=8h6bXhhGbi-9eupH2lwWh_SurpE#v=onepage&q=Qualitative%20Inquiry%20and%20Research%20Design&f=false).
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata. <https://doi.org/https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=b5ojEAAAQBAJ &oi=fnd&pg=PT30&dq=instrumentos+para+una+investigaci%C3%B3n+cualitativa&ots=fCDsndByDI&sig=LigxuB05DUkQmyi676vHPomtLBA#v=onepage&q=instrumentos%20para%20una%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa&f=fa>



Heredia Espinosa, A. L., & Rodríguez Barraza, A. (2021). Antecedentes de la educación sexual en México a un siglo de su creación: eugenesia y moral. *Elementos*, 121, 45-51. [https://doi.org/https://www.researchgate.net/publication/348578701\\_Antecedentes\\_de\\_la\\_Educacion\\_Sexual\\_en\\_Mexico\\_a\\_un\\_siglo\\_de\\_su\\_creacion\\_Eugenesia\\_y\\_moral](https://doi.org/https://www.researchgate.net/publication/348578701_Antecedentes_de_la_Educacion_Sexual_en_Mexico_a_un_siglo_de_su_creacion_Eugenesia_y_moral).

Ley General de Educación, [L.G.E.], Reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 30 de septiembre de 2019, (México).

Rojas, R., De castro, F., Villalobos, A., Allen-Leigh, B., Romero, M., Braverman-Bronstein, A., & Uribe, p. (2017). Educación sexual integral: cobertura, homogeneidad, integralidad y continuidad en escuelas de México. *Salud Publica de México*, 59(1), 19-27. <https://doi.org/https://doi.org/10.21149/8411>.

ROSALES MENDOZA, A. L., & SALINAS-QUIROZ, F. (2016). La agenda pendiente de la educación inicial y preescolar en México: sexualidad integral. *Revista educación*, 25(49), 143-160. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.008>

Rosales-Mendoza, A. L. (2017). Educación sexual y género en primarias mexicanas ¿qué dicen los libros de texto y el profesorado? *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 21(2), 1-21. <https://doi.org/https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v21n2/1409-4258-ree-21-02-00223.pdf>

Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes. (14 de Mayo de 2021). *Portal único del gobierno*. <https://www.gob.mx/sipinna/articulos/la-importancia-de-hablar-sobre-educacion-integral-en-sexualidad-desde-la-ninez>.

Tapia Fonllem, M. E. (2018). Educación sexual para todas y todos: la asignatura urgente para el logro de la igualdad en México. *El cotidiano* (212), 23-28. [https://doi.org/https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/63005238/Cotidiano\\_21220200418-36040-13sa3hj-libre.pdf?1587259172=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DRector\\_General.pdf&Expires=1717138975&Signature=T5VuLf1YPd7MIhPoOZXda5n9vKY1yeSU7qNJ3mc3-GUbu2YrzZMQ](https://doi.org/https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/63005238/Cotidiano_21220200418-36040-13sa3hj-libre.pdf?1587259172=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DRector_General.pdf&Expires=1717138975&Signature=T5VuLf1YPd7MIhPoOZXda5n9vKY1yeSU7qNJ3mc3-GUbu2YrzZMQ).

Tejero González, J. M. (2021). *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.  
[https://doi.org/http://doi.org/10.18239/estudios\\_2021.171.00](https://doi.org/http://doi.org/10.18239/estudios_2021.171.00)

Walker Janzen, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional . *Enfoques*, 34(2), 13-33.  
<https://doi.org/http://www.scielo.org.ar/pdf/enfoques/v34n2/1669-2721-enfoques-34-02-13.pdf>

## **Violencia escolar, su relación con las dinámicas familiares, la comunidad escolar y el internet**

Luis Alfonso García Ríos

[garcialuis@benuff.edu.mx](mailto:garcialuis@benuff.edu.mx)

Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza

Línea temática 7: Educación, desigualdad social e inclusión.

### **Resumen**

La violencia es un fenómeno social que esta presente en los diversos contextos y el contexto escolar no es ajeno a esta. La problemática generada a partir de las violencias representa un agravio al desarrollo pleno de las infancias. La presente investigación en su fase de diagnóstico aborda la problemática de la violencia escolar desde una visión integral y multifactorial abordando diversos factores que pudieran influir, tales como las dinámicas familiares, la comunidad escolar y la posible influencia del internet. La metodología tiene un enfoque cualitativo bajo la Investigación Acción Participativa, aplicando para la recolección de información tres técnicas, la bitácora de incidencias, la entrevista a profundidad y el cuestionario, la selección de los participantes por conveniencia. La presente investigación se desarrolla en la ciudad de Mexicali Baja California, México en el nivel de primaria a alumnas y alumnos de primer grado.

**Palabras clave:** violencia, violencia escolar, convivencia escolar, internet.

### **Planteamiento del problema**

La violencia es un fenómeno social que ha estado presente en la humanidad a través de la historia, no distingue raza, nivel socioeconómico, idioma, género, entre otros. Esta se presenta como una afrenta a la salud física y psicológica de las personas que reciben, así como de quien la genera. Este fenómeno se convierte en un círculo vicioso ya que quien es víctima como lo menciona Álvarez, (2012) la violencia tiende a afectar su autoestima, autoconcepción y la manera en la que este se relaciona, generando, así como respuesta la violencia para ahora atacar y no ser atacado.

Ante la presencia de violencia escolar en el contexto de la Escuela Primaria “Nueva Creación” CONDESA en el grupo de primer grado “A” se pretende abordar el fenómeno en esta fase de diagnóstico a partir de las dinámicas familiares, la convivencia escolar, así como la posible influencia del internet como generador de violencia o bien como inhibidor de las habilidades sociales. Las acciones violentas entre las alumnas y alumnos, se han presentado en diversos espacios y momento ya sea dentro del aula en actividades académicas, durante el consumo de alimentos, en la clase de Educación Física, en el recreo o bien en la formación para ingresar o salir de clases.

La situación laboral de las madres, padres de familia o tutores es un factor que influye, debido a las largas jornadas laborales donde sacrifican tiempo de calidad en familia, quedando los alumnos bajo la supervisión de hermanas o hermanos mayores y deciden pasar sus ratos libres navegando en internet o redes sociales. De acuerdo con datos del comunicado (39/2023) del Instituto Federal de Telecomunicaciones, (2023, pp. 1-7 IFT) el cual aporta los datos generados a partir de la Encuesta Nacional de Consumo de Contenidos Audiovisuales (ENCCA) edición 2022 donde se menciona que “En cuanto a las redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea más utilizadas por las niñas y niños se encuentran WhatsApp con 66%, YouTube con 55%, TikTok con 49%, Facebook con 34% y Zoom con 17 por ciento” estos datos muestran que puede existir influencia del internet en el tema de violencia escolar así como inhibir las prácticas sociales en los alumnos.

En la actualidad el uso de dispositivos y su influencia pueden ser factores determinantes en conductas que afecten su desarrollo, la sociabilidad o actitudes violentas como lo muestra el estudio “The Negative Effects of Digital Technology Usage on Children’s Development and Health”,( Los Efectos Negativos del Uso de Tecnologías Digitales en el Desarrollo de las Niñas, Niños y la Salud) Mustafaoglu et al., (2018) donde muestra que el uso de celulares inteligentes ha significado un aumento considerable en comportamientos pasivo – agresivo. Ante este panorama surge la necesidad de identificar la influencia del internet, redes sociales o videojuegos que podrían agravar el fenómeno de violencia escolar como inhibidores de las interacciones sociales entre las niñas y niños del 1er grado grupo “A”.

Para definir la violencia escolar, nos podemos referir como lo menciona el informe elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE) el cual la define como:

La violencia escolar hace referencia a los actos, procesos y formas de relación mediante los cuales un individuo o un grupo dañan intencionalmente a otro y violan su integridad física, social o emocional dentro del edificio escolar o en los alrededores. Se caracteriza por el rompimiento de reglas o el uso de la fuerza, la cual se puede dirigir a un objeto o a una persona (Fajardo, 2003; Furlán, Ramos, Trujillo, Vázquez y Arce, 2003 citado en INEE 2018).

## **Marco Teórico**

### **Convivencia Escolar**

Convivencia escolar se puede entender como lo expresa Bravo Antonio y Herrera Torres, (2011 citando a Carretero 2008) cuando dice que la convivencia en el ámbito escolar se entiende como el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir con los demás; dichas interacciones y relaciones se ven trastocadas por la violencia en sus diversas expresiones.

### **Habilidades Sociales**

Cuando se habla de espacios escolares libres de violencia justamente es cuando entran en juego las habilidades sociales como la manera adecuada de expresarse e interrelacionarse entre el alumnado, como lo expresa (Almaraz Feroso et al., (2019) citando a Caballo (1993) quien define habilidades sociales como conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación las cuales le posibilitan la resolución de problemas.

Es preciso revisar el desarrollo de las habilidades sociales en los menores como un posible factor generador de violencia escolar y sus causas como lo menciona Betina Lacunza y Contini de González, (2011) las niñas y niños que tienen dificultades para relacionarse tienden a presentar problemas a largo plazo vinculados con la deserción escolar, los

comportamientos violentos y las perturbaciones psicopatológicas en la vida adulta. Es justamente esa la relevancia que significa la interrelación de las habilidades sociales y la violencia, ya que la falta del desarrollo de dichas habilidades podría estar sumando a la posible lista de factores que hay que analizar para generar ese cambio de perspectiva, definición y presencia de violencia en las escuelas.

### **La relación entre estudiantes en la escuela**

El convivir en un espacio y tiempo determinado un grupo de personas, como sucede en las aulas y escuelas, con sus diferencias y cualidades, con su heterogeneidad y particularidades, poniendo en práctica las habilidades sociales, se van forjando relaciones de distinto tipo. Como lo expresa García Requena (1997, citado por Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006) quien indica que las relaciones se plantean en términos de las distintas posturas que adoptan las personas con respecto a otras próximas y añade que se refieren a una serie de interacciones que mantienen. Pueden presentarse actitudes positivas como: cooperación, acogida, autonomía, participación, satisfacción; pero también se puede observar actitudes de reserva, competitividad, absentismo, intolerancia y frustración.

### **Estilos de crianza**

Los alumnos al llegar a la escuela traen consigo habilidades tangibles e intangibles que les permitirán desenvolverse en los espacios educativos. Dichas habilidades pueden estar moldeadas por el entorno familiar y social. En cuanto a la familia es necesario abordar el tema y analizar los estilos de crianza con los que el alumnado se es formado en casa. De acuerdo con Sánchez Adame et al., (2019), quienes han definido los Estilos de Crianza como aquellas manifestaciones de actitudes y comportamiento de los padres que impacta en el desarrollo de los pequeños.

### **Navegación en internet**

Es de suponer que un factor que influye sobre el uso de dispositivos son las jornadas laborales extenuantes de las madres, padres de familia o tutores, además pudiéramos considerarlo como secuela post pandemia de COVID-19, las alumnas y alumnos en edad escolar pasan más tiempo frente a dispositivos con acceso a internet, ya que este medio tomó relevancia durante la pandemia. Aunado a esto está la cuestión sobre la poca

regulación que existe en sus plataformas y la cantidad de horas que se navega y en algunos casos sin supervisión lo cual representa un riesgo, como lo expresa el estudio *La influencia de las redes sociales en el desarrollo de los niños y jóvenes* (The influence of social media on the development of children and young people) elaborado por O’neill (2023) para el Parlamento Europeo, el cual expresa los riesgos que enfrentan los menores que navegan en internet, quien identifica entre los efectos nocivos para el desarrollo de los niños se incluyen un posible aumento de la agresividad, conductas sexuales problemáticas, hábitos de alimentación poco saludables, insatisfacción con la propia imagen corporal y valores y actitudes distorsionados.

### **Violencia**

Según la Organización Mundial de la Salud, (2002) OMS la definición de violencia se entiende como: “La violencia es el uso intencional de la fuerza física o el poder real o como amenaza contra uno mismo, una persona, grupo o comunidad que tiene como resultado la probabilidad de daño psicológico, lesiones, la muerte, privación o mal desarrollo”. Ante este fenómeno, es necesario abordar el tema para analizar cómo influye y vulnera a los participantes de las actividades escolares. Al ser un espacio socializador y de interacciones, es común que se presenten hechos violentos en la escuela, por tal motivo es importante abordar el tema de violencia analizando diversos factores que podrían incidir en ella.

### **Violencia Escolar**

Como violencia escolar podemos definirla como lo expresa Echeverri Ochoa et al., (2014 citando a García 2008) podemos entender violencia escolar como los “conflictos ocasionales, poco frecuentes entre el alumnado; o bien, a los conflictos frecuentes entre personas de fuerza física o mental similar” (p.123). Podemos percibir entonces que la violencia va estar presente en los espacios escolares al ser un fenómeno recurrente y ante la necesidad de relacionarse en los espacios educativos.

### **Legislación Mexicana sobre Violencia Escolar**

Se aborda el tema de violencia escolar como un fenómeno presente, como lo expresa La Ley General de Educación (Congreso de la República Mexicana) (Reformado el 1 de abril de 2024) en su Artículo 74:



Las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, promoverán la cultura de la paz y no violencia para generar una convivencia democrática basada en el respeto a la dignidad de las personas y de los derechos humanos. Realizarán acciones que favorezcan el sentido de comunidad y solidaridad, donde se involucren los educandos, los docentes, madres y padres de familia o tutores, así como el personal de apoyo y asistencia a la educación, y con funciones directivas o de supervisión para prevenir y atender la violencia que se ejerza en el entorno escolar.

### **Metodología**

El paradigma desde el cual se abordará la investigación es el Socio – Crítico puesto que este permite una visión autorreflexiva. Otro aspecto importante es que parte de las necesidades de un grupo para buscar darle una explicación a las realidades y buscando siempre el mejoramiento de los espacios e interacciones sociales. Como lo expresan Alvarado y García, (2008) cuando mencionan que este paradigma provoca la autorreflexión con la finalidad de transformar y dar respuesta a problemas mediante la reflexión de los integrantes.

En cuanto al enfoque con el que se abordará la investigación sobre el fenómeno de la violencia escolar, su relación con las dinámicas familiares, la comunidad escolar y el internet, será el cualitativo, con el objetivo de tener una visión amplia de la realidad, cercana al contexto y a la comunidad escolar. Como lo menciona Sánchez (2019) cuando menciona [...] “la investigación cualitativa estudia diferentes objetos para comprender la vida social del sujeto a través de los significados desarrollados por éste” (Mejía, como se citó en Katayama, 2014, p. 43).

Debido a las características de la metodología del propio diseño para abordar el fenómeno de la violencia escolar, se ha elegido el método de Investigación – Acción Participativa (IAP) como una forma de abordar la problemática a investigar para generar una reflexión que permita a todos los involucrados participar en la transformación de la realidad. Como lo expresa Balcázar (2003) cuando se refiere a los participantes, “los participantes en IAP aprenden a entender su papel en el proceso de transformación de su realidad social, no

como víctimas o como espectadores pasivos, sino como actores centrales en el proceso de cambio” (p.62).

Para la realización del diagnóstico para la investigación, la selección de los participantes fue por conveniencia debido a las características del contexto escolar. Como lo menciona Hernández González, (2020) “Muestreo por conveniencia: La muestra se elige de acuerdo con la conveniencia del investigador, le permite elegir de manera arbitraria cuántos participantes puede haber en el estudio” (p.2). Se contempló la participación de la totalidad de los 30 estudiantes del primer grado, grupo “A” de la escuela primaria “Nueva Creación” CONDESA, turno vespertino conformado por 13 alumnas y 17 alumnos, siendo observados y llevando un registro mediante la bitácora de grupo la cual se enfoca en los alumnos varones del grupo debido a la frecuencia de participación en hechos violentos. Como lo menciona López, (2004) citando a MATA et al, (1997) “se selecciona un conjunto de elementos de una población que representan lo que sucede en toda esa población” (p.69).

También se cuenta con la participación de las madres, padres de familia o tutores en la realización de un cuestionario sobre concepción de la violencia, estilo de crianza y uso de dispositivos por parte de las alumnas y alumnos.

Primero se abordará el instrumento de bitácora el cual consiste en el registro de las situaciones donde se presentan actos de violencia en sus diversos tipos o bien cuando las alumnas o alumnos ponen su integridad física en riesgo. Se realiza un escrito describiendo la situación, la fecha y los alumnos implicados, así como se involucran a madres, padres de familia o tutores en las acciones para la solución de conflictos o hechos violentos. Llegando al registro de 23 hechos violentos a lo largo del ciclo escolar 2023 – 2024 por parte de las alumnas y alumnos del 1er grado grupo “A”. Suscitándose 14 durante el recreo escolar y 9 en el aula.

Posteriormente se analiza el cuestionario aplicado a madres, padres de familia o tutores, el cual está conformado por 11 ítems de preguntas cerradas con respuestas de opción múltiple en escala de Likert con tres vertientes de medición. Conformado por dos preguntas en escala De acuerdo (1 y 11), tres preguntas en escala de Frecuencia (2,5,7, 9 y 10) y tres en escala de Importancia (3,4 y 6). La pregunta ocho se refiere a identificar si la

alumna o alumno realizan actividades extraescolares y en caso de responder si, cual. Finalmente, el instrumento incluye tres preguntas abiertas de cierre para brindar un espacio para la reflexión y libre expresión sobre su opinión sobre la violencia escolar, el uso de dispositivos y la navegación en internet

Finalmente se reflexiona sobre el instrumento de entrevista aplicado a dos docentes y el director del plantel, el cual se aplicó como una entrevista semiestructurada con un guión de 15 preguntas organizadas en forma progresiva, primero explorando la concepción y definición de violencia para la entrevistada o entrevistado, regularidad o frecuencia con la que ocurren actos violentos, la manera en la que responde o encara los actos violentos, como involucra a las madres, padres de familia o tutores para la resolución de conflictos y hechos de violencia. Posteriormente identificar las dinámicas que se desarrollan en los espacios escolares, tales como a que juegan sus alumnas y alumnos y como manejan y expresan emociones y sentimientos. Finalmente, se desarrollan preguntas sobre el uso de dispositivos con acceso a internet y su posible influencia en las conductas de las alumnas y alumnos.

## **Resultados**

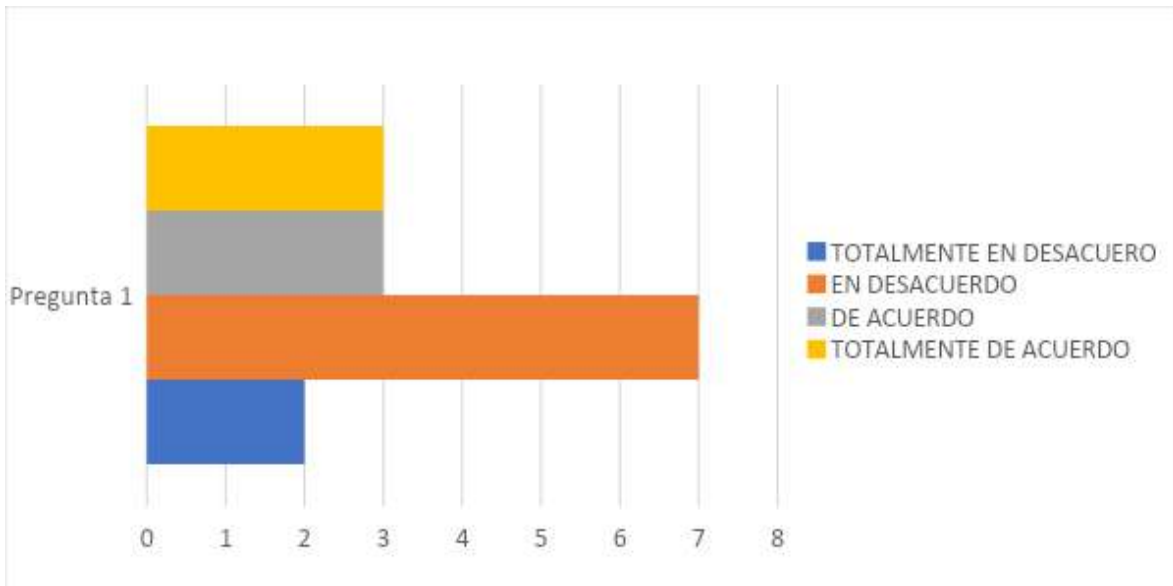
En base al análisis de los resultados de los instrumentos empleados para la realización del diagnóstico del presente trabajo de investigación, se parte desde la prevalencia de violencia registrada en la bitácora de incidencias, la cual en general es predominantemente física, infringida entre los alumnos regularmente varones principalmente en el recreo. De los 36 hechos violentos registrados 23 son físicos y de los cuales 14 se suscitan en el recreo y 9 en las actividades de clase.

Podemos apreciar que el recreo es el espacio donde los alumnos deberían utilizar para la creación de lazos de amistad, poner en práctica sus habilidades sociales y solucionar conflictos de manera pacífica. Sin embargo, existe la presencia de violencia física como una expresión en la que se relacionan las y los alumnos principalmente.

Ahora se busca la relación entre los instrumentos de los cuestionarios aplicados a las madres, padres de familia o tutores y la bitácora de incidencias, en especial las preguntas 1

y 2 del instrumento sobre la percepción de la violencia. Como lo muestra la figura 2, ante una posible ambigüedad del concepto de violencia por parte de las madres, padres de familia o tutores.

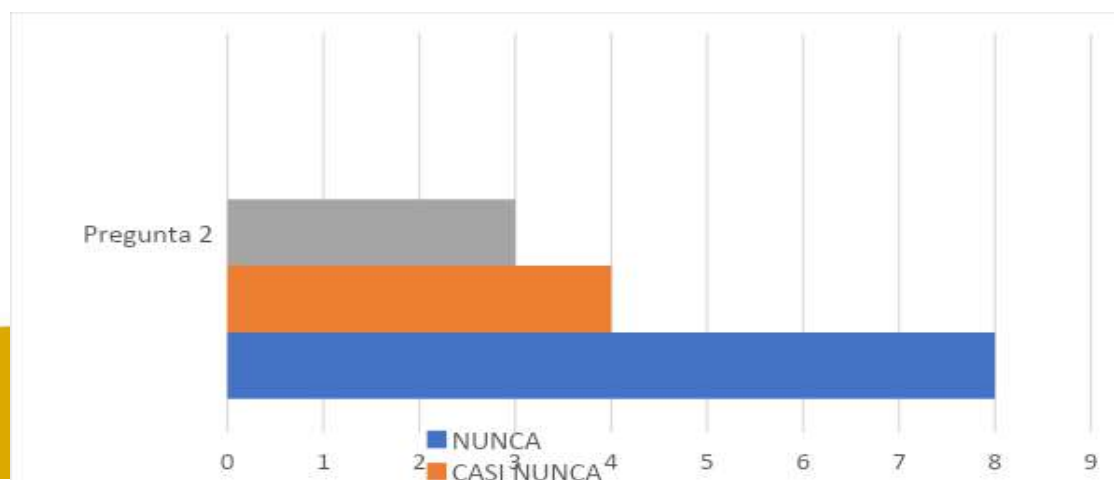
**Figura 2** Sobre la pregunta 1 del instrumento del cuestionario aplicado a madres, padres de familia o tutores. ¿Considera que la violencia es un problema presente en la escuela donde estudia su hija, hijo o menor a su cargo?



*Nota:* La gráfica muestra que no se perciben como acciones violentas las agresiones o golpes.

Continuando con el análisis, se revisan los datos generados a partir de la pregunta dos del instrumento de cuestionario aplicado a madres, padres de familia o tutores que se presentan en la figura 3.

**Figura 3** Sobre la pregunta 2 del cuestionario aplicado a madres, padres de familia o tutores en referencia a si las alumnas o alumnos identifican la presencia de hechos violentos. ¿Con qué frecuencia su hija, hijo o menor a su cargo le comenta que presenció o fue víctima de violencia en la escuela?



*Nota:* Las alumnas o alumnos en su mayoría no refiere haber presenciado o ser víctimas de violencia.

De acuerdo al análisis de las respuestas brindadas por las madres, padres de familia o tutores en los cuestionarios, así como la relación con el registro de incidencias y hechos violentos en la bitácora, se puede encontrar una relación entre las acciones violentas por parte de las y los alumnos al momento de interactuar, que ellas y ellos consideran como juego o simplemente como forma de relacionarse y la concepción o definición de violencia por parte de las madres, padres de familia o tutores.

**Tabla 1**

Categoría de análisis u objetivo del diagnóstico	Instrumento	Conclusión
Violencia escolar. - “conflictos ocasionales, poco frecuentes entre el alumnado; o bien, a los conflictos frecuentes entre personas de fuerza física o mental similar” Echeverri et al (2014) citando a García (2008) (p.123).	Bitácora de clase	El registro de hechos violentos es significativo con la presencia de violencia escolar en las relaciones que se dan en los espacios escolares.
Conocer como perciben la violencia las madres, padres de familia o tutores, así como alumnas y alumnos del primer grado grupo "A" de la escuela primaria "Nueva Creación" CONDESA.	Cuestionario Preguntas 1 y 2	Los resultados expresan que, para las madres, padres de familia o tutores el fenómeno de la violencia no se considera presente, a pesar de las múltiples ocasiones que se han presentado casos, donde se les ha involucrado o notificado de la presencia de hechos violentos.

*Nota:* Elaboración propia

Análisis de las categorías de análisis o los objetivos del diagnóstico y su relación con los instrumentos para generar reflexiones. Se muestra una marcada relación en no concebir hechos violentos como tales o la normalización de la violencia por parte de las madres, padres o tutores y las acciones que ejercen en la escuela las y los alumnos.

Otro dato relevante para destacar es el de la pregunta ocho la cual indaga sobre actividades extra curriculares de los alumnos. La pregunta es la siguiente:

**8.- ¿Su hija, hijo o menor a su cargo realiza alguna actividad extra escolar?**

***Si: \_\_ No: \_\_ si su respuesta fue si ¿Cuál? \_\_\_\_\_***

La totalidad de las respuestas recabadas, fue **NO**.

Está claro que una actividad extracurricular cualquiera que esta sea, representa un gasto o bien un cambio de las rutinas y dinámicas familiares, que tal vez las familias no pueden solventar o realizar. Por otra parte, esto demuestra la importancia del entorno escolar como uno de los pocos espacios donde las alumnas y alumnos pondrán en práctica sus habilidades sociales, donde comparten momentos, sentimientos, acciones, actitudes, etc. entre pares y en contextos neutrales. Sin duda se presenta la escuela como un espacio más que importante para las infancias, por ello es primordial crear entornos libres de violencia.

En relación al instrumento de entrevista es relevante identificar cómo las docentes y el directivo del plantel convergen en la concepción de violencia como un fenómeno prevaleciente en los espacios escolares, contrario a lo expresado a las madres, padres de familia o tutores. De igual forma se expresa un sentimiento de preocupación por el uso de dispositivos electrónicos debido a la variedad de contenido al que se tiene acceso y la falta de regulación por parte de las plataformas, así como fijar límites por parte de las madres, padres de familia o tutores. Un dato relevante externado por las docentes y el Directivo del plantel es que **ninguno ha recibido capacitación referente a la violencia escolar**.

## **Conclusiones**

El fenómeno de la violencia escolar y la vulnerabilidad que genera está presente en el contexto escolar donde se desarrollará la investigación como lo muestran los datos aquí

mencionados. Es por eso relevante analizar las percepciones y definiciones por parte de los actores del proceso educativo en relación a la violencia, con el fin de generar un cambio de la realidad que se vive actualmente en el grupo de primero “A”.

Esta concepción o definición de violencia podría estar influyendo en la creación y definición propia de las alumnas y alumnos. Analizando esta relación entre las concepciones de los adultos y la dependencia de los menores para el desarrollo de sus propios conceptos Dewey, (1916) menciona que “En su mayor parte dependen de que los niños aprendan las costumbres de los adultos, adquiriendo su tesoro de emociones y su depósito de ideas, participando en lo que hacen las personas mayores” (p.18) lo cual pudiera estar generando esta ambivalencia entre convivencia y violencia.

Las posturas y datos aquí externados representan un paso para el análisis en cuanto a la importancia de definir las violencias, la capacitación docente referente al tema con el fin de acabar con la normalización de la misma y promover cambios significativos para fomentar la convivencia sana y pacífica en los espacios escolares.

## Referencias

- Almaraz Feroso, D., Coeto Cruzes, G., y Camacho Ruiz , E. J. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 191-206. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521658239012/521658239012.pdf>
- Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 9(2), 187-202. <https://doi.org/1317-5815>
- Álvarez, J. I. (2012). Acoso escolar, transición de víctima a agresor. REMO: Volumen X, Número 24, 58-64. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v10n24/a07.pdf>
- Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Fundamentos en Humanidades, IV(7-8), 59-77. <https://doi.org/1515-4467>



- Betina Lacunza, A., y Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos. *Fundamentos en Humanidades*, XII(23), 159-182. <https://doi.org/1515-4467>
- Bravo Antonio, I., y Herrera Torres, L. (2011). CONVIVENCIA ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA. LAS HABILIDADES SOCIALES DEL ALUMNADO COMO VARIABLE MODULADORA. *DEDICA, REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 173-211. [file:///C:/Users/Lu%20ls/Downloads/Dialnet-ConvivenciaEscolarEnEducacionPrimariaLasHabilidades-3625214%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lu%20ls/Downloads/Dialnet-ConvivenciaEscolarEnEducacionPrimariaLasHabilidades-3625214%20(1).pdf)
- Congreso de la República Mexicana. (2024, 1 de abril). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación*. (DEMOGRAGY ANO EOUGATION. An Introduction to the Philosophy of Education). The Macmillan Company. <https://doi.org/84-7112-391-6>
- Echeverri Ochoa, A., Gutiérrez García, R., Ramírez Sánchez, C. M., y Morales Mesa, S. A. (2014). HACIA UNA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO VIOLENCIAS ESCOLARES. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 122-138. <https://doi.org/2216-1201>
- Hernández González, O. (2020). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico. *Revista Cubana de Medicina General Integral.*, 37(3), 3. <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v37n3/1561-3038-mgi-37-03-e1442.pdf>
- Instituto Federal de Telecomunicaciones. (25 de abril de 2023). <https://www.ift.org.mx/sites/default/files/comunicacion-y-medios/comunicados-ift/comunicado39ift1.pdf>. [ift.org.mx](https://www.ift.org.mx): <https://www.ift.org.mx/sites/default/files/comunicacion-y-medios/comunicados-ift/comunicado39ift1.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México. (2018). *Incidencia de la violencia en las escuelas de la educación obligatoria*. Ciudad de México: INEE. [https://www.inee.edu.mx/medios/informe2018/04\\_informe/capitulo\\_0601.html](https://www.inee.edu.mx/medios/informe2018/04_informe/capitulo_0601.html)
- López, P.L. (2004). POBLACIÓN MUESTRA. *Punto Cero*, 9(8), 69-74. <https://doi.org/1815-0276>.

- Molina de Colmenares, N., y Pérez de Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193-219. <https://doi.org/1011-2251>
- Mustafaoglu, R., Emrah, Z., Zeynal, Y., y Özdiñçle, A. R. (21 de mayo de 2018). The Negative Effects of Digital Technology Usage on. [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net): [https://www.researchgate.net/profile/Rustem-Mustafaoglu/publication/325263798\\_The\\_Negative\\_Effects\\_of\\_Digital\\_Technology\\_Usage\\_on\\_Children's\\_Development\\_and\\_Health/links/5b027b564585154aeb061acf/The-Negative-Effects-of-Digital-Technology-Usage-on-Children](https://www.researchgate.net/profile/Rustem-Mustafaoglu/publication/325263798_The_Negative_Effects_of_Digital_Technology_Usage_on_Children's_Development_and_Health/links/5b027b564585154aeb061acf/The-Negative-Effects-of-Digital-Technology-Usage-on-Children)
- O'NEILL, B. (2023). La influencia de las redes sociales en el desarrollo de los niños y jóvenes. (The influence of social media on the development of children and young people). Policy Department for Structural and Cohesion. Parlamento Europeo. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2023/733109/IPOL\\_STU\(2023\)733109\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2023/733109/IPOL_STU(2023)733109_EN.pdf)
- Organización Mundial de la Salud. (2002). Informe. Organización Mundial de la Salud. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/67411/?jsessionid=93AA21D0B8947956522173159BDBCFF3?sequence=1>
- Sánchez Flores Fabio Anselmo (15 de junio de 2019). Fundamentos Epistémicos de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa: Consensos y Disensos. *REVISTA DIGITAL DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA*. 13(1) 103-122. <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v13n1/a08v13n1.pdf>

## Las aulas de clase como espacios de intercambio cultural: reconociendo las vivencias de estudiantes LGBTIQ+ universitarios

Linda Araceli Calderón Infante  
calderonlinda@benuff.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

### Resumen

Las escuelas forman parte importante dentro de la vida de las personas, siendo espacios de construcción de conocimiento y socialización se pueden tornar en sectores hostiles para con las personas LGBTIQ+ una vez su identidad es conocida, incluso si hay desconocimiento de la presencia de las y los mismos dentro del aula; las prácticas docentes perpetúan el libre desarrollo a una vida sin violencia. El objetivo de este reporte parcial de investigación es: Identificar los comentarios, acciones y dinámicas dentro del aula de clases que pudieran ser violentas para con estudiantes LGBTIQ+. La metodología tiene un enfoque cualitativo bajo el paradigma interpretativo utilizando la investigación-acción con un muestreo por conveniencia. Se presentan como resultados el análisis de la entrevista realizada a estudiantes e instrumento aplicado a docentes, los cuales estuvieron enfocados en recolectar las vivencias y percepciones sobre temas que atraviesan a las personas LGBTIQ+ y la presencia de las mismas dentro de las aulas, obteniendo así como conclusiones parciales que existen practicas docentes que vulneran a las, los y les estudiantes dentro de las aulas de clases y estas generan un malestar y alejamiento de las, los y les mismos para con las clases y docentes que las imparten.

**Palabras clave:** estudiantes LGBTIQ+, violencias, experiencias, prácticas docentes.

### Planteamiento del problema

La diversidad la revisamos cómo esta amplia gama de diferencias y características que convierten al objeto y sujeto en la peculiaridad e individualidad que son dentro de los contextos educativos, específicamente en las aulas de clase existe una diversidad inmensa

como lo es; los estilos de aprendizaje, el género, la raza, la identidad, nacionalidad; entre muchas otras, pero es de mi interés presentar en específico la diversidad sexual. Las personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales, Transgénero, Intersexual y Queer (LGBTIQ+) no solo se reconocen por su identidad sexual, hay que reconocerle no solo por esta característica o por la expresión sexo-genérica sino también por la pluralidad de prácticas, identidades, aspectos de la cultura LGBTTIQ+ y así evitar limitar la realidad de las personas a lo no heterosexual o lo “no natural” (Lara, 2013).

Este encasillamiento que ha tenido la diversidad sexual como lo “no heterosexual”, es el resultado de un desconocimiento y aceptación de la misma, que a través de factores socioculturales como son; las creencias religiosas, el machismo y misoginia ha posicionado a las personas LGBTIQ+ en una situación de vulnerabilidad en múltiples ámbitos de convivencia social siendo uno de este la escuela, espacio en donde interactúan no solo con compañeros de clase sino docentes siendo un actor fundamental para identificar los posibles actos de violencia o discriminación que se estén presentando. En una investigación realizada en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en el 2016 se encontró que la violencia que reciben las mujeres y las personas LGBTIQ+ es menos reconocida que otras que se perpetuaban en la institución, llegando a ser irrelevante y normalizada (List, 2016 como se citó en, Avilez y Ayala, 2020). Con base en los datos que se han presentado es indudable que existe una situación de discriminación dentro de los espacios educativos que debe ser atendida para eliminar el índice de personas afectadas.

Las y los docentes forman parte fundamental para la detección de estas interacciones violentas, lamentablemente forman parte del círculo de violencia, Abreu (2020) presenta que en múltiples ocasiones los docentes se muestran con extrañeza o sorpresa ante la diversidad sexual de los estudiantes, por lo cual existe una sanción de tipo moral para los estudiantes, siendo así la aceptación de la diversidad dependiente de la percepción y capacidad del docente. Nombrar la realidad de los grupos de diversidad sexual ayudará a identificar las necesidades específicas que este grupo requiera y de esa manera generar las intervenciones necesarias para un acceso justo a las escuelas, creando así un ambiente de reconocimiento y crecimiento.

La discriminación hacia las personas de la diversidad sexual dentro de los espacios educativos se presenta en cualquier etapa escolar, cuando la identidad de la persona es conocida por su entorno se convierte en un factor de burla o de recibimiento de violencia, por lo mismo, el identificar a los actores que conviven en este espacio es fundamental para la detección de estas conductas; con lo planteado anteriormente es evidente la necesidad de una atención que garantice el pleno desarrollo de las personas LGBTIQ+ dentro de los espacios educativos, lo que directamente impactara el ejercicio de sus derechos y la participación ciudadana.

Las aulas de clase pueden tornarse en espacios hostiles, ya que dentro de ellas conviven un sinnúmero de realidades, ideas y percepciones sobre las personas LGBTIQ+ que influyen en las formas de convivencia e interacción por parte de los mismos compañeros de clase como por las y los docentes; siendo estos últimos un sujeto de suma importancia dentro de estos espacios, ya que su posición jerárquica y el ejercicio del poder, aunado a ideas y prácticas, que consciente o inconscientemente son: homofóbicas, lesbofóbicas, bifóbicas o transfóbicas, influenciarán en la percepción del grupo y de igual manera crearán un espacio no seguro dentro de clase.

Para abordar esta situación, utilizar esta herramienta es necesario para profundizar en las vivencias de las, los y les estudiantes LGBTIQ+, ya que esta permitirá reconocer que factores e identidades se ven presentes en las vivencias de violencia; no serán la misma acción o violencia que viva un hombre gay a una persona trans, ya que la percepción socio-cultural sobre ambas identidades no son similares, en el primer caso el factor género/sexo puede que no se vea inmerso en la situación. Es por eso la importancia de una visión interseccional de la situación, ya que esta herramienta permite revisar los múltiples factores que se ven involucrados en las situaciones de vulnerabilidad (Symington, 2004). Los aspectos de la desigualdad que abarcan a la población perteneciente a la diversidad sexual han sido impulsados por factores socioculturales como lo son; roles y estereotipos de género, visión tradicionalista de la familia, creencias religiosas, entre otros aspectos; históricamente la población LGBTIQ+ ha sido alejada del acceso a sus derechos y una vida

libre de violencia por diferentes sistemas de opresión; estructural, social y educativa, por mencionar algunas.

Reconocerse como persona LGBTQ+ ha sido sinónimo de resistencia en los espacios educativos ya que las dinámicas están cargadas de estos prejuicios y exclusión; la misma curricular propicia a la invisibilización de las personas y sus vivencias, desde el evitar nombrarles y reconocer las violencias históricas que ha atravesado este sector de la población hasta las prácticas docentes, que en ocasiones, ya sea desde el desconocimiento o influenciados por factores culturales/personales, violentan la identidad y desarrollo de las, los y les estudiantes; prácticas como el cuestionarles sobre su identidad, evitar temas que atraviesen a las personas LGBTQ+, realizar comentarios o ideas homofóbicas, lesbofóbicas, bifóbicas, transfóbicas que no solo violentan, sino que generan espacios hostiles y de inseguridad para convivir y existir.

Es por tanto la importancia de enfocar la atención que requiere este sector en situación de riesgo, y establecer los espacios educativos como un lugar seguro para el pleno desarrollo de la persona, tanto en lo educativo como en lo individual. Para atender esta problemática es fundamental comprender que las situaciones de violencia no son unifactoriales, sino que existen diferentes características y vivencias que pueden llevar a las personas LGBTQ+ a atravesar estas situaciones con una mayor probabilidad, frecuencia e incluso a que la violencia se presente de diferentes maneras

### **Objetivos de la investigación**

El objetivo general es propiciar una convivencia basada en la cultura de la paz a través del reconocimiento y diálogo asertivo entre docentes y estudiantes LGBTQ+ de la Facultad de Ciencias Humanas dentro de las aulas de clase para desarrollar espacios libres de violencia. En consiguiente el específico es identificar los comentarios, acciones y dinámicas dentro del aula de clases que pudieran ser violentas para con las, los y les estudiantes LGBTQ+.

Mientras que los objetivos del diagnóstico, de manera general es: Identificar los comentarios, acciones y dinámicas dentro del aula de clases que pudieran ser violentas para con las, los y les estudiantes LGBTQ+. Los específicos buscan: reconocer las prácticas,



diálogos e interacciones que se realizan docente-estudiante dentro de las aulas de clase, reconocer las vivencias de las, los y les estudiantes LGBTIQ+ dentro de las aulas de clase e identificar las violencias que se presentan e interpretar las dinámicas y vivencias de los participantes para así identificar las violencias hacia estudiantes LGBTIQ+.

### **Marco teórico**

Como sustento teórico de esta investigación se seleccionaron categorías de análisis las cuales cobran relevancia en la problemática identificada; para comprender la magnitud del impacto que tienen las acciones dentro de las aulas es importante considerar todos los factores que influyen en el ejercicio de estas, ya que estos no solo son agresiones, sino que escalan a aspectos de violencia, siendo esta el uso desmedido y deliberado de la fuerza física o del poder; en grado de amenaza contra otra persona, grupo o comunidad (Organización Mundial de la Salud, 2002). la violencia es cuestión del ejercicio del poder; ya sea de manera real o simbólica y dentro de las aulas de clase existe una jerarquía real entre docentes y estudiantes. La figura de docente tiene en sí una posición de poder, que en un ejercicio desmedido puede tornarse en violencia, ya que la misma institución y la percepción social sobre lo que debe/puede hacer dentro de las aulas propicia una ventaja sobre las y los estudiantes.

Si bien en las universidades conviven personas que, en su mayoría, ya se encuentran en la etapa de adultez, este puede llevar a una invisibilización de las agresiones que se presentan; para esto Ortega, Del Rey y Mora-Merchán (2001, como se citó en Tlalolin 2017) expresan que la violencia dentro de espacios universitarios es de carácter interpersonal, teniendo como característica el ejercicio de poder dentro de un entorno de convivencia cotidiana, siendo persistente y manifestarse de distintas formas. Las violencias que experimentan estudiantes LGBTIQ+ van desde lo verbal, con comentarios que vulneran directamente su orientación, expresión de género y/o la identidad sexo-genérica.

Esto pudiendo escalar a una violencia psicológica, ya que estas interacciones, generan un malestar y daño en la estabilidad psico-social de las o los estudiantes. Existe una necesidad de atender y detener estas acciones discriminatorias hacia las, los y les



estudiantes, esto a través de alternativas que corten con las prácticas de violencia, para esto la cultura de paz propone generar un esfuerzo para modificar, conductas, creencias y acciones con la intención de promover la paz transformando los conflictos, creando una prevención de estos y establecer una confianza y paz (Rojas, 2018, p. 2) entre los actores educativos, es importante un involucramiento colectivo para su desarrollo.

La creación de estrategias que se basen en esta cultura es fundamental para el cambio en las formas de interacción. Identificar y reflexionar sobre el origen de los comentarios es, en primera estancia, el inicio de un cambio de cosmovisión; la comunicación no violenta es una guía para esto, ya que a través de la reestructuración de la comunicación esta se transforma en una respuesta consciente teniendo como base el pensamiento, sentimiento y deseo de lo que se busca transmitir (Rosenberg, 2006, p.19).

## **Metodología**

El paradigma interpretativo intenta comprender y describir las interacciones, pensamientos y formas de convivencia entre determinados miembros de un grupo; se centra en el análisis, la interpretación y comprensión de las realidades de las y los involucrados (Schuster, Puentes, Andrada y Maiza, 2013). Es por tanto que el utilizarlo como sustento teórico surge de la necesidad de comprender las realidades de estudiantes LGBTIQ+; indagando en su experiencia e interacciones del contexto para con ellas, ellos y elles como viceversa.

A través del enfoque cualitativo es como se podrá adentrarse en el análisis de estas realidad e interacciones; ya que está “aborda los significados, las acciones de los individuos y la manera en que estos se vinculan con otras conductas propias de la comunidad” (Piña-Ferrer, 2023, p. 2). Por lo mismo, las herramientas de recolección de datos de este enfoque; como lo son entrevistas y cuestionarios, los cuales a través de su desarrollo permite recopilar las opiniones y vivencias de las personas participantes.

El diseño seleccionado para esta investigación fue investigación-acción (I-A), tomando en cuenta la influencia e importancia de la figura docente dentro de las universidades, ya que como la define Lomax (1990) la I-A es la intervención sobre las prácticas profesionales con el propósito de generar cambios que llevan a una mejora (como

se citó en Latorre, 2003). Los insumos obtenidos durante este proceso de I-A darán paso a las siguientes fases de la investigación.

### **Participantes**

El tipo de muestreo utilizado fue por conveniencia, tomando en cuenta la proximidad y accesibilidad hacia los participantes. Se contó con la participación de 3 estudiantes: una se encontraba concluyendo el segundo semestre del Tronco Común, una y uno de ellas se encontraba concluyendo el tercer semestre de la licenciatura en psicología. De igual manera, y para reconocer los intercambios que existen dentro de las aulas, se contó con la participación de 3 docentes de asignatura que imparten materias en los primeros cuatro semestres de la Facultad de Ciencias Humanas.

### **Técnicas**

Para el proceso de recolección de datos se optó por dos que permitieran explorar en las vivencias de las, los y les participantes estudiantes. La técnica enfocada a la recopilación de información de las, los y les estudiantes fue una entrevista a profundidad; esta es una conversación estructurada que busca indagar en las vivencias de las y los participantes para realizar un análisis de los significados de dichas experiencias (Álvarez-Gayou, 2003).

Para la recopilación de las ideas, percepciones y prácticas de las y los docentes se decidió un cuestionario el cual se realizó a través de plataformas digitales. El cuestionario es una herramienta de recolección estructurada donde las preguntas responden a las variables o temas de la investigación (García, Alfaro, Hernández y Molina, 2006) en el cual a través de preguntas; abiertas, cerradas y ejemplos de casos, se revisó y analizó las prácticas e ideas que tienen estos para con estudiantes LGBTIQ+.

### **Instrumentos**

La entrevista contó con 21 preguntas, de las cuales 15 fueron las seleccionadas para el analizar y vaciar las respuestas obtenidas, estas exploraban diferentes factores como lo son: dinámicas dentro de clase, actualización docente, perspectiva de las, los y les estudiantes

sobre sus docentes en relación a las personas LGBTIQ+, comunicación y acuerdos de comunicación. Por otra parte, el cuestionario aplicado a las y los docentes participantes se conformó de 13 reactivos donde: 5 preguntas eran de escala, 3 de opción múltiple y 2 abiertas; con las cuales se buscaba reconocer las recaudar información de las prácticas y vivencias de las y los docentes en relación con estudiantes LGBTIQ+ dentro de las aulas de clase, contemplando los factores revisados en la entrevista para estudiantes.

### **Procedimientos**

Para la aplicación de las entrevistas, se contactó a los participantes a través del correo institucional donde se les brindó información de la investigación y se les invitaba a participar a una entrevista, a quienes aceptaron se les envió un link de invitación a la plataforma de Google Meet para llevar a cabo las entrevistas. Estas fueron de carácter individual teniendo una duración de entre 22 a 33 minutos, según el caso. Para emplear el cuestionario se contactó a los participantes vía mensaje, donde se les invitaba a contestar un instrumento a través de la plataforma de Formularios de Google.

### **Resultados**

Las preguntas de la entrevista estaban enfocadas a recabar información, en primera instancia de identificación de las y los participantes, fue a través de la primera pregunta donde se logró identificar que una de las participantes se reconoce como persona LGBTIQ+, esto fue fundamental para la investigación ya que a través de sus respuestas se logró una inmersión a la realidad de una persona que se reconoce como parte de la comunidad LGBTIQ+.

Las categorías de análisis en las cuales estaban basadas las preguntas fueron las siguientes: espacios de convivencia, esto enfocado a las aulas de clase. Actores universitarios, siendo estos las y los docentes y estudiantes que conviven dentro de las aulas. Desarrollo de la comunicación dentro de la clase, qué acuerdos existen, la presencia de respeto dentro de los discursos y participación. Violencia dentro del espacio universitario, cómo se presenta, quienes participan y cuál es la violencia que se ejerce dentro de las aulas.

**Tabla 1**

*Análisis de la información obtenida de las entrevistas.*

Categorías	Resultados
Identificación y percepción	Las y los participantes tienen una percepción positiva hacia las personas LGBTIQ+, reconociendo la importancia de las luchas y defensas que han tenido que atravesar; reconocen la importancia de una igualdad de acceso a los derechos. Incluso una participante se reconoce como parte de la comunidad y menciona la inconformidad a los malos tratos sociales.
Espacios de convivencia	<p>Las y los entrevistados mencionan las aulas como espacios no seguros para las personas LGBTIQ+, ya que en estos se presentan comentarios homofóbicos, existen faltas de respeto hacia las identidades de las personas LGBTIQ y un rechazo hacia los aspectos que atraviesan a las personas LGBTIQ+. Estas actitudes y comentarios se presentan por parte de las y los docentes. Generando un sentimiento de inseguridad e inconformidad dentro de estas.</p> <p>Las y los participantes refieren como experiencia positiva el que las y los docentes reconozcan y hablen de temas relacionados con la diversidad sexual; de igual manera se refiere como positivo el que, como parte del desarrollo profesional, se investigue y se revisen los temas dentro de clase.</p> <p>Si bien una de las participantes menciona no haber vivido una experiencia negativa en relación a la aceptación y respeto de las personas LGBTIQ+, la y el entrevistado mencionan como experiencia negativa el que docentes han realizado comentarios fuera de lugar y pasivo agresivos sobre personas de la comunidad, siendo estos no gratos y desagradables de escuchar para las personas LGBTIQ+.</p>

---

Actores Universitarios Las y los entrevistados comentan que existe una relación de responsabilidad y una experiencia positiva para con las y los docentes; la actitud y postura de las y los docentes cobra relevancia ya que esta lleva a la creación de lazos de confianza para externar situaciones relacionadas con la diversidad sexual y se recibiría un apoyo.

---

Las y los docentes implementan trabajos de investigación, como lo son buscar aportaciones que han realizado las personas LGBTQ+, dejar de hacer exposiciones sobre temas de la diversidad sexual y que las, los y les estudiantes lo presenten. Abordar la problemática social dentro de los temas de clase. Que la o el docente exponga sobre temas de la comunidad LGBTQ+.

---

Desde su experiencia mencionan que han tenido una postura positiva respecto al uso de pronombres o nombre social solicitado por parte de estudiantes; utilizándolo dentro de las clases e incluso tachando el nombre de la lista; de igual manera en caso de que hubiera algún error o que se les olvide el pronombre o nombre, piden disculpas y corrigen. De igual manera se menciona que en algunas ocasiones estas solicitudes no han sido aceptadas por las o los docentes, ya sea por pensamientos propios o la misma cultura. Esto teniendo una afectación negativa para con las personas que realizan la solicitud ya que es un apoyo que no se brindó.

---

Desarrollo de la comunicación dentro de clases Para que se desarrolle el respeto en la comunicación dentro del aula las estrategias que se implementan son los acuerdos al inicio de clases, donde se solicita hablar con respeto entre compañeros y docentes. En ocasiones en el desarrollo del semestre, después de momentos de convivencia se crea un ambiente de "confianza" y esto lleva a que no siempre exista respeto en la comunicación.

---

---

Las y los docentes se expresan de forma positiva respecto a las personas LGBTIQ+ de la universidad, apoyándolos y apoyándoles de distintas maneras. Se expresan con respeto, promoviendo el mismo. Sin embargo en algunas ocasiones, fuera del salón de clases se han presenciado comentarios pasivos-agresivos hacia las personas LGBTIQ+.

---

Violencia dentro de los espacios universitarios Los comentarios y/o ideas que se han compartido dentro de las aulas que violentan a las personas LGBTIQ+ han sido referentes hacia las marchas y manifestaciones que se realizan, mencionando que no sirven para nada. Comentarios transfóbicos hacia quienes están en proceso de transición, no respetando sus pronombres e invisibilizándoles, diciendo que no existen. En algunas ocasiones la intervención de una de las docentes durante un debate, al momento que se presentaron comentarios que violentaban a las personas LGBTIQ+, prefirió parar el debate para no generar controversias dentro del aula.

---

Las acciones/comportamientos que se han realizado dentro del aula que violentan a las personas LGBTIQ+ han estado relacionados con hacer gestos a las personas o temas que son de la comunidad LGBTIQ+, tanto de parte de compañeros como de docentes.

---

La violencia que se ha identificado es de tipo verbal; a través de comentarios, expresado faltas de respeto hacia las identidades sexuales y orientaciones. Estas acciones provocan un malestar y disconformidad por parte de estudiantes lo que lleva a evitar futuras clases con las y los docentes que hacen un ejercicio de estas prácticas.

---

---

Educación en Los desacuerdos relacionados a la diversidad sexual que se han cultura de paz; presentado son desde la ignorancia sobre las identidades sexuales; violencias, paces comentando que "cada día hay más" o "cada día se inventan más". y conflictos También existen desacuerdos respecto a las marchas cuestionando la importancia de estas; comentarios de invisibilizarían como son el que las personas LGBTQ+ no existen, que es algo inventado. Las soluciones ante estas problemáticas han sido dialogándolo entre los compañeros, en la mayoría de ocasiones las y los docentes no intervienen y lo toman de una manera muy reservada, mencionando que cada uno tiene un punto de vista y se debe respetar ambos. Esto lleva a minimizar las violencias.

---

Las situaciones dentro de las aulas que han generado discriminación hacia las personas LGBTQ+, han ido desde la bifóbicas y lesbofobia; comentando que es "por no haber estado con un buen hombre", y realizando chistes homofóbicos. Otra de las formas de discriminación es negarles o evitar la participación de estudiantes LGBTQ+ dentro de las aulas.

---

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presenta la información obtenida del cuestionario aplicado a las y los docentes. Los reactivos estuvieron enfocados a recabar información que pudiera contrastarse con lo presentado por las y los estudiantes, en la tabla 2 se realiza el análisis sobre las categorías planteadas en las entrevistas. La información obtenida de los reactivos escala presentan que las y los entrevistados refieren no encontrar un rechazo a la expresión de género dentro de las aulas, lo cual podría asociarse a la aceptación por parte de las, los y les estudiantes a este tema, de igual manera se identifica que se implementan prácticas donde se abarcan temas de la diversidad sexual.



**Tabla**

*Análisis de la información obtenida del cuestionario*

Categorías	Resultados
Actores universitarios	<p>A quienes se lo han solicitado han mostrado apertura en el cambio de nombre y a llamarle por el solicitado. A quien no le han solicitado menciona lo anterior, sin embargo no asegura que lo haría dicho fuera el caso.</p> <p>Los retos personales que han atravesado algunos de los participantes es ser pacientes ante las posturas desinformadas y que denotan rechazo hacia las personas LGBTIQ+. De igual manera el crear ejercicios de reflexión y abordar/analizar las violencias que están naturalizadas</p>
Desarrollo de la comunicación dentro de las clases	<p>Las y los participantes lo hablan entre todos las, los y les participantes de la clase, mientras que uno prefiere no abordarlo.</p> <p>Dos de las y los participantes detienen las acciones inmediatamente cuando se presentan comentarios utilizando palabras como: gay, lesbiana, homosexual y/o trans como insulto. Uno refiere comentar que no es la manera adecuada de referirse a las personas.</p>
Violencia dentro de espacios universitarios	<p>Dos de las y los participantes mencionan no observar exclusión hacia las personas LGBTIQ+ dentro del salón de clases, sin embargo se comenta que existe una exclusión a través de comentarios pasivo-agresivos, por parte de la comunidad estudiantil y docente, sobre todo a personas no binarias.</p>

Las y los participantes mencionan no observar que se limite o se insulte la expresión, en aspectos de vestimenta, a las personas LGBTIQ+ dentro de las aulas. Un participante comenta que se ha presenciado que se limite o insulte la expresión a través de comentarios pasivo-agresivos.

---

Educación en cultura de paz: violencias, paces y conflictos Las y los participantes expresan que durante el desarrollo del semestre casi siempre y en algunas ocasiones se abordan temas relacionados con aspectos de la diversidad sexual, mientras que uno de ellos menciona nunca abordarlos. En relación a esto, se identifica que en algunos casos hay docentes que no abordan temas relacionados a la diversidad sexual aun así el Programa de Unidad de Aprendizaje (PUA) lo solicite.

---

Las y los participantes mencionan que han incluido temas relacionados con la diversidad sexual, aunque el PUA no lo solicite ya que es relevante para la materia. De igual manera un participante refiere que solo lo hacen si el PUA lo solicita.

---

Fuente: Elaboración propia.

En una primera revisión las respuestas obtenidas por parte de las y los participantes, tanto docentes como estudiantes, reflejan la existencia de violencia dentro de las aulas de clase, que en su mayoría se presenta de parte de la planta docente hacia las, los y les estudiantes. Estas violencias se expresan de una manera verbal, en el intercambio de diálogos dentro de las clases, como en las expresiones y la manera en la que abordan los temas y situaciones que atraviesan las realidades de personas LGBTIQ+. Acciones como incluir temas relacionados a la diversidad sexual (aun así, el currículo no lo solicite) dentro de las temáticas de clase ha tenido un impacto positivo en las y los estudiantes entrevistados. De igual manera se encuentra la importancia del reconocimiento y respeto a

la identidad de género, siendo la figura de docente una pieza clave. El que las y los docentes nombren a las personas por su nombre social y respeten sus pronombres crea un ambiente positivo y de confianza dentro de las aulas.

## Conclusiones

Es necesario el implemento de acciones afirmativas dentro de las aulas, que vayan desde el reconocimiento de las identidades; esto a través del respeto de los pronombres y/o nombres sociales de las personas por parte de los docentes, ya que esto generará una serie de cambios y aceptación por parte de las y los demás compañeros. Abarcar dentro de las clases las problemáticas sociales y discriminación que viven las personas LGBTQ+, es fundamental, no solo porque el currículo lo solicite, si no que en el proceso de formación profesional; herramientas como el pensamiento crítico, el reconocimiento de grupos en situación de vulnerabilidad y el desarrollo de una práctica ética, son las bases para que las y los futuros actores sociales puedan aplicarlas y desarrollarse dentro de estos contextos que requieren una atención.

Con base en los resultados del diagnóstico, una ruta viable de intervención es el desarrollo y aplicación de acuerdos de diálogo basados en comunicación no violenta como estrategia de detección de comentarios y/o ideas que violenten a las, los y les estudiantes LGBTQ+, y en consiguiente detener los comentarios y guiar el diálogo a un apartado no violento, basado en cultura de paz. Para que esto sea factible y aplicable es necesario brindarles a las y los docentes la información, no sólo para detener las conductas, sino también sobre la diversidad sexual, que puedan conocer las características de estas y las realidades de las personas LGBTQ+ para empatizar con las vivencias y que la resolución de los conflictos sea desde una visión de inclusión y respeto.

## Referencias

Abreu, J. (2020). La homosexualidad en los ambientes educativos. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 6(1).

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Avilez, A. y Ayala, L. (2020). *Violencia escolar contra estudiantes LGBT en México*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- García, F., Alfaro, A., Hernández, A. y Molina, M. (2006). Diseño de cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista clínica de medicina y familia*, 1(5), 232-236.
- Lara, D. (2013). Grupos en situación de vulnerabilidad. [https://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/fas\\_CTDH\\_GruposVulnerabilidad1aReimpr.pdf](https://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/fas_CTDH_GruposVulnerabilidad1aReimpr.pdf)
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y salud*. Organización Mundial de la Salud Ginebra.
- Piña-Ferrer, L. S. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(15), 1–3.
- Rojas Bonilla, E. (2018). La cultura de paz y su importancia en el proceso de formación ciudadana en el contexto educativo colombiano. *VARONA*.
- Rosenberg, M. (2006). *Comunicación no violenta un lenguaje de vida*. Gran Aldea.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O. y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa. *Revista electrónica iberoamericana de educación en ciencias y tecnología*, 4(2), 109-139.
- Symington, A. (2004). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. *Género & derecho*. Asociación para los derechos de la mujer y el desarrollo.
- Tlalolin Morales, B. F., (2017). ¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica. *El Cotidiano*, (206), 39-50.

## “Matemáticas inclusivas para alumnos de primero de secundaria con trastorno del aprendizaje”

Karen Daniela López Peralta

a205021@normalfronterizatijuana.edu.mx

Luz Irene Licea Claverie

l.licea@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Línea Temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión.

### Resumen

En el presente artículo se analiza una investigación-acción enfocada en la inclusión de tres estudiantes con Trastorno del Aprendizaje (TA) en un grupo regular de primer grado de secundaria en la asignatura de matemáticas. Utilizando un enfoque cualitativo, el estudio se llevó a cabo en una escuela secundaria pública por una docente en formación comprometida con la inclusión. El objetivo fue identificar y evaluar estrategias pedagógicas efectivas para mejorar el rendimiento académico y la integración en el aula de alumnos con trastorno del aprendizaje con alumnos regulares.

La metodología incluye un diagnóstico, planificación con ajustes razonables, implementación de estrategias de intervención, observación, recolección de datos y evaluación continua para ajustar las prácticas educativas. Los resultados muestran que las adaptaciones curriculares, como la simplificación de contenidos y el uso de un cuadernillo, facilitan la comprensión y participación de los estudiantes. La creación de un ambiente escolar inclusivo y respetuoso es esencial para el éxito de la iniciativa, junto el uso de recursos adaptativos, así como la actualización docente y el apoyo de especialistas de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Se observan avances en las habilidades matemáticas de los sujetos de estudio.

**Palabras clave:** ajustes razonables, inclusión, matemáticas, trastorno del aprendizaje

## Planteamiento del Problema

La Escuela Normal Fronteriza Tijuana, ubicada en Tijuana, Baja California, es una institución formadora de docentes que ofrece el programa de Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria Plan 2018, entre otros programas de este plan y del Plan 2022. En el trayecto de Aprendizaje en el Servicio, durante el último año de la carrera, se llevan a cabo prácticas profesionales situadas, en este caso, en una escuela secundaria. Para tales efectos, dichas prácticas se desarrollaron en la Escuela Secundaria Técnica Municipal No.2 Xicotencatl Leyva Alemán (ESTM 2), también ubicada en Tijuana, Baja California.

La ESTM 2 es un espacio educativo que ofrece el nivel básico de secundaria a jóvenes de la región de manera gratuita por ser una escuela pública. Esta institución cuenta con tres docentes de Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), mismos que “proporcionan un conjunto de recursos humanos, técnicos y metodológicos a través de la asesoría y el acompañamiento para coadyuvar en el desarrollo de ambientes inclusivos que minimicen o eliminen las Barreras (BAP) que enfrentan los niños, niñas y adolescentes” (González, Sigala y Pasapera, 2019, p. 29).

Al inicio de las prácticas profesionales, se aplicó un examen diagnóstico al grupo de 1ro D de la asignatura de matemáticas, en el que se observó que un alumno no tenía ningún acierto y dos alumnos solamente tres aciertos. También se logró observar que durante las clases, estos alumnos, mismos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), se limitaban para participar, no entregaban trabajos y distraían a sus compañeros.

Durante el Consejo Técnico Escolar (CTE) los docentes de USAER mencionan a los alumnos que presentan algunas condiciones. Entre ellos mencionaron a dos de estos tres alumnos, quienes están diagnosticados con Trastorno del Aprendizaje (TA). Cabe mencionar que se notó que el tercer alumno no logra resolver ni entender los problemas matemáticos; sin embargo, él no se encuentra en la lista de alumnos que enfrentan BAP y no tiene ningún tipo de diagnóstico que indique alguna condición.

La problemática radica en que los alumnos de esta secundaria de educación regular, incluso estando habilitada para la atención de alumnos que enfrentan BAP con o sin

discapacidad, no han logrado adquirir los conocimientos propios de las matemáticas, aún con el apoyo de los docentes de USAER. Con fines de lograr la inclusión de los tres alumnos y considerando que sus características de aprendizaje son similares, se ha decidido trabajar con ellos de manera conjunta, conociendo de antemano que el tercero podría tener un diagnóstico distinto, pero que se podría beneficiar del trabajo diseñado para sus otros dos compañeros.

### **Objetivo General**

Aplicar diferentes estrategias para lograr la inclusión de los alumnos que enfrentan BAP en el grupo regular de primer grado de secundaria para potenciar su aprendizaje en las matemáticas y mejorar la atención del grupo.

#### **Objetivos Específicos:**

1. Integrar y sensibilizar a los alumnos regulares sobre la importancia de la inclusión, a través de actividades que involucren la participación de todos, para lograr un ambiente favorable para los alumnos que enfrentan BAP.
2. Lograr un aprendizaje de matemáticas básicas en los alumnos que enfrentan BAP, a través de la aplicación de un cuadernillo de operaciones básicas.
3. Mejorar la conducta de todos los alumnos, con énfasis en los alumnos que enfrentan BAP, por medio de la implementación de pausas activas para lograr recuperar su atención de acuerdo a sus posibilidades.

### **Marco Teórico**

La Educación Inclusiva es fundamental para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o discapacidades, accedan a una educación de calidad en un entorno que promueva su participación y éxito académico. “La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad” (Dussan, 2010, p.5), por lo que es importante eliminar las barreras que impiden la plena participación de todos los estudiantes.



## **Trastorno del Aprendizaje**

Un trastorno del aprendizaje es una condición del cerebro que dificulta que una persona aprenda, entienda o recuerde información de manera efectiva. Estos problemas pueden aparecer en diferentes áreas, como la lectura, la escritura y las matemáticas. Esto significa que las personas con estos trastornos necesitan métodos de enseñanza diferentes para tener éxito en la escuela. Con el apoyo adecuado, pueden desarrollar habilidades para superar estos desafíos. La definición más utilizada de trastorno del aprendizaje es:

La incapacidad persistente, inesperada y específica para adquirir de forma eficiente determinadas habilidades académicas (ya sea lectura, escritura, cálculo, dibujo, etc.), y que ocurren a pesar de que el niño tenga una inteligencia normal, siga una escolarización adecuada y su entorno socio-cultural sea favorable. (Málaga, 2014, p.1).

Es crucial reconocer estas dificultades y proporcionar los métodos de enseñanza y el apoyo necesario para ayudar a estos individuos a superar sus barreras para el aprendizaje y participación. Con las intervenciones adecuadas y el esfuerzo continuo, es posible que desarrollen las estrategias y habilidades necesarias para alcanzar su máximo potencial académico y personal. Para comprender mejor los trastornos del aprendizaje, es esencial reconocer sus características clave:

Cuando la inteligencia de los niños es promedio, pero el rendimiento en los tests que miden la lectura, las matemáticas o la expresión escrita, está por debajo del nivel esperado, por inteligencia, edad y escolaridad, estamos ante trastornos específicos del aprendizaje. (Magaña y Ruiz-Lázaro, 2005, p. 21)

## **La Implementación de la Educación Inclusiva**

La implementación de la educación inclusiva comenzó a formar parte de los objetivos de diversos gobiernos. Esta es definida como “el modelo educativo que valora la diversidad estudiantil y responsabiliza a los sistemas educativos de crear las condiciones idóneas que permitan el acceso, participación y logro de todo el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. (Dorantes y Ojeda, 2023, p. 2)

Es decir, la educación inclusiva es responsable de crear ambientes para la diversidad de alumnos que pueda haber en un centro educativo. Para la UNESCO (2005, citado en Almenara y Pérez, 2016) “la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados” (p. 62). Es decir, la inclusión educativa busca asegurar que todos los estudiantes, especialmente aquellos en riesgo de exclusión o marginación, tengan igual acceso, participación activa y oportunidades para lograr el éxito académico.

La implementación de la educación inclusiva requiere que los sistemas educativos adapten sus prácticas a los contextos sociales, políticos, económicos y culturales específicos, asegurando así una inclusión efectiva y promoviendo una sociedad más equitativa y menos excluyente. Booth y Ainscow (s/f, como se citó en González y Ramírez, 2012) afirman que:

Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas. (p. 15)

En conclusión, la implementación de escuelas inclusivas es fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades y promover la plena participación de todos los estudiantes, favoreciendo a una educación más personalizada y efectiva. Este enfoque no solo mejora el aprendizaje académico, sino que también fortalece los lazos comunitarios y fomenta la colaboración entre alumnos, docentes y familias.

### **Estrategias de Inclusión**

Las estrategias de inclusión son fundamentales para crear entornos educativos que aseguren la participación y el éxito de todos los estudiantes, especialmente aquellos con Necesidades Educativas Específicas (NEE) o en riesgo de exclusión. Su objetivo es promover la equidad y la diversidad en las aulas, garantizando que cada alumno pueda desarrollar su máximo potencial en un entorno inclusivo y respetuoso. Así pues:

El proceso de enseñanza-aprendizaje se puede personalizar adaptándose a sus necesidades, ya que podemos identificar aquellas áreas e inteligencias donde se demande más apoyo, facilitando la atención a la diversidad en el aula, consiguiendo una integración de todo el alumnado. (González, 2017, citado en Díaz, 2020, p. 133)

En el ámbito educativo, la inclusión y la equidad son principios fundamentales que buscan garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o contextos, tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial. Este desafío requiere un enfoque dinámico y flexible por parte de los docentes, quienes deben estar dispuestos a modificar sus prácticas y estructuras pedagógicas de manera continua.

Para lograr el aprendizaje y participación de todo el alumnado, los docentes deben repensar y transformar continuamente sus enfoques, estructuras organizativas y metodológicas para que cada persona perciba plenamente que es respetada porque no recibe una enseñanza diferenciada, sino ajustada a sus necesidades y peculiaridades. (Orozco y Moriña, 2020, p.82)

Finalmente, para asegurar una educación inclusiva, es crucial adaptar las planeaciones a las necesidades individuales de cada estudiante. En este sentido, los ajustes razonables permiten a los docentes modificar sus métodos y contenidos de enseñanza de manera que todos los alumnos puedan acceder al aprendizaje de forma efectiva. “Las adecuaciones curriculares se formulan en referencia a lo que el alumno y alumna necesita en el momento del proceso enseñanza-aprendizaje” (Hernández, 2016, p. 29).

### **Las Pausas Activas y Juegos como Estrategia para la Inclusión**

Las pausas activas son estrategias efectivas para fomentar la inclusión y mejorar el aprendizaje en el aula de matemáticas. Al incorporar estas actividades, los docentes pueden crear un ambiente más dinámico, accesible y colaborativo, promoviendo el éxito académico y el bienestar de todos los estudiantes. Las pausas activas son breves intervalos durante el tiempo de clase, dedicados a actividades físicas y ejercicios de movimiento. Su propósito es mejorar la concentración y reducir el estrés, facilitando un mejor ambiente de aprendizaje. Según Alfaro (2018, como se citó en Mejía, 2022), “las pausas activas son una serie de

actividades y acciones que les permiten a diferentes partes del cuerpo un cambio en su rutina habitual” (p.17). La implementación de pausas activas en el ambiente educativo puede ser una estrategia efectiva para promover una mayor concentración y reducir el estrés entre los estudiantes.

Respecto al uso de juegos como estrategias de inclusión, puede ser altamente efectivo en diversos contextos. Los juegos ofrecen un espacio donde las personas pueden interactuar de manera lúdica y participativa, independientemente de sus habilidades, antecedentes o características individuales, haciéndolos un recurso didáctico incluyente en cualquier espacio escolar.

La práctica de juegos cooperativos en el aula contribuye a crear un ambiente inclusivo y respetuoso, donde se valoran las diferencias y se promueve el respeto mutuo. Los estudiantes aprenden a tomar decisiones conjuntas y a escuchar a sus compañeros, lo que enriquece su aprendizaje y su desarrollo personal. (Armas, 2023, p.12)

En resumen, en el contexto educativo actual, promover la inclusión es esencial para garantizar que todos los estudiantes se sientan bienvenidos, valorados y respetados. A su vez, mediante los juegos, se puede fomentar un ambiente de cooperación y colaboración, donde la diversidad es apreciada y cada individuo es reconocido por sus habilidades y contribuciones únicas. Al participar en actividades lúdicas, los estudiantes aprenden a trabajar juntos, a respetar las diferencias y valorar la perspectiva de los demás.

### **Función del Docente Inclusivo en la Enseñanza de las Matemáticas**

El docente inclusivo no solo debe poseer un profundo conocimiento del contenido matemático, sino también habilidades pedagógicas y estrategias diferenciadas que permitan atender la diversidad del alumno. “La labor del educador debe dar cabida a la ejecución de una conducta sin discriminación alguna, proyectando la construcción de un sistema inclusivo en conjunto con los demás docentes, contribuyendo así a la excelencia en la educación inclusiva” (Contento, Alvarado, Gaona y Freire, 2018, p.5). Este enfoque requiere de una constante adaptación y reflexión sobre la práctica docente, asegurando que cada

estudiante reciba el apoyo necesario para desarrollar su potencial en el aprendizaje de las matemáticas.

Por eso es necesario implementar actividades acordes a las necesidades del grupo. “Las prácticas educativas inclusivas se fortalecen si el docente incorpora a su labor diaria, estrategias que atiendan a la diversidad del aula y permitan que todos los estudiantes aprendan y socialicen desde sus propias posibilidades” (Paladines, 2023, p. 30). Para este efecto, resulta crucial planificar ajustes razonables, ya que cuando no se realizan, “al estudiante se le dificulta el acceder a determinados contenidos, más allá de que su proceso de aprendizaje se podría ver interrumpido y vulnerado el derecho a la educación de la persona” (Cipollone, 2021, p.89). Esto no solo beneficia a los estudiantes con NEE, sino que enriquece el ambiente de aprendizaje para todos, creando una comunidad educativa más justa, equitativa e inclusiva.

## **Metodología**

La presente es una Investigación Acción de corte cualitativo. Es investigación acción porque permite realizar modificaciones en el proceso de la implementación del plan de acción. Es cualitativa ya que busca comprender los fenómenos a profundidad a través de la recopilación de datos no numéricos.

**Método Recolección de Datos:** Observación y entrevistas informales, así como las recomendaciones que la docente tutora y la docente supervisora de prácticas hacen a la docente en formación. Los datos se recolectan a través del registro de observación en el diario de campo y bitácora de la docente en formación, así como los cuadernillos de los sujetos de estudio. La interpretación de los resultados es a través de la mejora en conducta, colaboración, participación y evidencias de aprendizaje.

**Población y Muestra:** Tres alumnos de primero de secundaria que enfrentan BAP debido a TA (dos debidamente diagnosticados y uno con sospecha), quienes por su seguridad, serán referidos como Alumno A, Alumno B y Alumno C, tal como se muestra en la Tabla 1.

### **Tabla 1**

### *Sujetos de Estudio*

<b>Alumno</b>	<b>Diagnóstico</b>	<b>Características</b>
Alumno A	Trastorno del Aprendizaje	No lee ni escribe y no logra hacer operaciones matemáticas básicas. Se distrae fácilmente. Se aísla.
Alumno B	Trastorno del Aprendizaje	Lee, escribe y puede resolver operaciones básicas (suma, resta y multiplicación) con dificultad. Se distrae fácilmente y distrae a sus compañeros. Convive con compañeros.
Alumno C	No diagnosticado	Lee, escribe y puede resolver operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división) con dificultad. Se distrae fácilmente y distrae a sus compañeros. Convive con compañeros.

**Nota:** Elaboración Propia

Estrategias del Plan de Acción:

1. Planificar ajustes razonables para la integración de los Alumnos A, B y C a los equipos y actividades del grupo, así como la elaboración e implementación de un cuadernillo de ejercicios con operaciones básicas.
2. Promover trabajos y juegos en equipo, así como acuerdos de convivencia y reglas en el grupo.
3. Realizar pausas activas durante la clase para recuperar la atención de los alumnos.

**Cronograma de Actividades:** Se diseñaron diez sesiones que incluyen estrategias para facilitar el aprendizaje académico, sino que también para promover un ambiente inclusivo, por lo que fue importante hacer ajustes razonables durante la intervención, así como la implementación de un cuadernillo con operaciones básicas para atender las NEE de los estudiantes con TA y/o que enfrentan BAP. El cronograma de las sesiones se muestra en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Cronograma*

No	Fecha	Pausa Activa	Contenido	PDA	Ajustes Razonables
1	01/12 /23	Verdades y Mentiras	Expresión de fracciones como decimales y viceversa	Usa diversas estrategias al convertir números fraccionarios a decimales y viceversa	<b>Alumno A:</b> Trabaja tres sumas. <b>Alumnos B y C:</b> Trabajarán a tres problemas de suma de la vida cotidiana.
2	22/01 /24	Pasar el Globo	Regularidades y patrones	Representa algebraicamente una sucesión con progresión aritmética de figuras y números.	<b>Alumnos A, B y C:</b> Trabajarán el cuadernillo página 3 y 4
3	12/02 /24	Atrapar la Hoja Primero	Ecuaciones Lineales	Resuelve ecuaciones de la forma $Ax=B$ , $Ax+B=C$ , $Ax+B=Cx+D$	<b>Alumno A:</b> Trabaja el cuadernillo página 5 <b>Alumnos B y C:</b> Trabajarán el cuadernillo página 8 con el uso de las propiedades de la igualdad.
4	15/02 /24	Juego de Puntos	Ecuaciones Lineales	Modela y resuelve problemas cuyo planteamiento es una ecuación lineal.	<b>Alumnos A, B y C:</b> Serán los líderes de equipo. Deberán organizar y supervisar. Escribirán la respuesta en el pizarrón.



- |   |              |                        |           |   |   |  |
|---|--------------|------------------------|-----------|---|---|--|
| 5 | 16/04<br>/24 | El Barco se<br>Hunde   | Funciones | Relaciona<br>interpreta<br>relaciones<br>proporcional y no<br>proporcional a partir<br>de<br>representación<br>tabular, gráfica y con<br>diagramas. | e | Alumno A: Trabaja-<br>rá el<br>cuadernillo página 8<br>Alumno B: Trabaja-<br>rá el<br>cuadernillo página 18<br>Alumno C: Trabaja-<br>rá el<br>contenido regular con un<br>compañero de apoyo.  |
| 6 | 18/04<br>/24 | Adivina<br>Quién Soy   | Funciones | Relaciona<br>interpreta<br>relaciones<br>proporcional y no<br>proporcional a partir<br>de<br>representación<br>tabular, gráfica y con<br>diagramas. | e | Alumno A: Trabaja-<br>rá el<br>cuadernillo página 10<br>Alumno B: Trabaja-<br>rá el<br>cuadernillo página 20<br>Alumno C: Trabaja-<br>rá el<br>contenido regular con un<br>compañero de apoyo. |
| 7 | 29/04<br>/24 | Actividad<br>en Equipo | Funciones | Relaciona<br>interpreta<br>relaciones<br>proporcional y no<br>proporcional a partir<br>de<br>representación<br>tabular, gráfica y con<br>diagramas. | e | Alumno A: Trabaja-<br>rá el<br>cuadernillo página 12<br>Alumno B: Trabaja-<br>rá el<br>cuadernillo página 23<br>Alumno C: Trabaja-<br>rá el<br>contenido regular con un<br>compañero de apoyo. |

8	07/05 /24	Mi Huella de Inclusión	Funciones	Modela y resuelve diversas situaciones a través de ecuaciones proporcionales con constante positiva y negativa.	<b>Alumno A:</b> Trabaja el cuadernillo página 14 <b>Alumno B:</b> Trabaja el cuadernillo página 25 <b>Alumno C:</b> Trabaja el contenido regular con un compañero de apoyo.
9	09/05 /24	Los Retos de Empatía	Funciones	Modela y resuelve diversas situaciones a través de ecuaciones proporcionales con constante positiva y negativa.	<b>Alumno A:</b> Trabaja el cuadernillo página 15 <b>Alumno B:</b> Trabaja el cuadernillo página 26 <b>Alumno C:</b> Trabaja el contenido regular con un compañero de apoyo.
10	28/05 /24	Abanico de Ángulos	Rectas y Ángulos	Explora las figuras Básicas como rectas, ángulos y su notación. Encuentra y calcula los ángulos que se forman al intersectar dos segmentos	<b>Alumno A, B y C:</b> Trabajarán con el resto del grupo, realizando la misma actividad que el resto del grupo

**Nota:** Tabla de elaboración propia

## Resultados

A lo largo de las sesiones, no solo se centró en el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas, si no que se integró activamente valores como la inclusión, la cooperación y la empatía creando un ambiente agradable para todos los alumnos, independientemente de sus condiciones. Como parte de la estrategia, se trabajó con pausas activas creativas y dinámicas, trabajos en equipo, como juegos y actividades grupales en donde se involucró a todos los alumnos, ya que “la educación inclusiva busca la participación y aprendizaje de todos los estudiantes” (Mejía, 2024, p.7). Los Alumnos A, B y C muestran diferentes niveles de comprensión y precisión en sus respuestas, lo cual es esperado en cualquier grupo de aprendizaje. En la Tabla 3, se enlistan los resultados de cada alumno con respecto a cada una de las sesiones.

**Tabla 3**

**Resultados**

No	Alumno A	Alumno B	Alumno C
1	Resolvió correctamente solamente una operación. Durante la pausa activa, no logró escribirla en su cuaderno, pero la mencionó en voz alta.	Resolvió correctamente solo el primer problema. En la pausa activa mostró interés y participó.	Estuvo trabajando con el resto del grupo, por cuestiones de tiempo no se terminó la actividad.
2	Dio respuesta a dos actividades de la página 3 con 15 operaciones, de las cuales obtuvo cinco aciertos.	Dio respuesta a las dos páginas del cuadernillo en total 32 operaciones. Obtuvo 17 aciertos.	Dio respuesta a las dos páginas del cuadernillo en total 32 operaciones. Obtuvo 18 aciertos.
3	No asistió a clase	Dio respuesta a la página 8 del cuadernillo en el cual	Dio respuesta a la página 8 del cuadernillo en el cual no

sólo obtuvo dos obtuvo ningún error,  
respuestas incorrectas, durante la pausa activa  
durante la pausa activa se estuvo alegre.  
mostró contento.

- 4 Se mostraban nerviosos, se les dificulta anotar rápido la respuesta en el pizarrón, sus equipos les daban ánimos. Al final estuvieron contentos por lograr ser buenos líderes.
- 5 Durante la clase trabajo Trabajó con la página 18, Trabajó con el resto del con la página 8. Obtuvo dio respuesta a 10 sumas, grupo, terminó la actividad tres aciertos de ocho restas y multiplicaciones, en tiempo y forma. operaciones de sumas y obtuvo tres aciertos. restas.
- 6 Terminó cuatro sumas y No se logró avance, ya que No concluyó la actividad, cuatro restas, obteniendo su comportamiento no fue pero sí estuvo trabajando dos aciertos. También dos el indicado y no completó durante la clase. sucesiones de suma y resta la actividad. logrando ambas.
- 7 Logró terminar cuatro Terminó cuatro sumas, Logró terminar la actividad operaciones de sumas. Al cuatro restas, cuatro de la clase. trabajar en equipo, sus multiplicaciones y no compañeros le explicaron. terminó las divisiones.
- 8 Participaron activamente y se integraron a la dinámica del grupo
- 9 Resolvió doce tablas de Trabajó suma, resta y Resolvió correctamente los sumas y restas. Trabajó sin multiplicaciones, por falta dos problemas. En la pausa complicaciones. de tiempo, no terminó las activa participó y se mostró divisiones. Su conducta no interesado por lo que sus fue adecuada. demás compañeros

compartían.

- |   |  |   |
|---|--|---|
| <p><b>10</b> Sin complicación al hacer el abanico de papel. Se le dificultó comprender los diferentes tipos de ángulos.</p> | <p>Complicación al hacer el abanico de papel, terminó con ayuda. Comprendió los diferentes tipos de ángulos.</p> | <p>Sin complicación al hacer el abanico de papel. Logró comprender los diferentes tipos de ángulos.</p> |
|---|--|---|

**Nota:** Los problemas de conducta del Alumno B son con respecto a distracción, tanto propia como a sus compañeros.

A conjunto con los resultados anteriores, es imperante mencionar que hubo avance en las habilidades matemáticas de los estudiantes, tanto del grupo completo, como de los Alumnos A, B y C. Así mismo, las pausas activas y juegos implementados coadyuvaron a recuperar la atención de todo el grupo. Retomando las características descritas de cada uno de los alumnos que enfrentan BAP, en la Tabla 4 se enlista su progreso.

**Tabla 4**

***Progreso de los Alumnos A, B y C***

Alumno	Diagnóstico	Características	Avances
Alumno A	Trastorno del Aprendizaje	No lee ni escribe y no logra hacer operaciones matemáticas básicas. Se distrae fácilmente. Se aísla.	Copia instrucciones. Logra realizar sumas y restas de tres cifras. Se distrae pero recupera la atención luego de una pausa activa. Convive con sus compañeros.
Alumno B	Trastorno del Aprendizaje	Lee, escribe y puede resolver operaciones básicas (suma, resta y multiplicación) con dificultad. Se distrae fácilmente y distrae a sus	Resuelve sumas, restas y multiplicaciones de tres cifras sin complicaciones. Se distrae, a veces logra recuperar la atención

		compañeros. Convive con luego de una pausa activa.	
		compañeros.	Convive con sus compañeros.
Alumno C	No diagnosticado	Lee, escribe y puede resolver operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división) con dificultad. Se distrae fácilmente y distrae a sus compañeros. Convive con compañeros.	Resuelve sumas, restas, multiplicaciones y divisiones sin complicaciones. Logró algunos PDA con apoyo. Se distrae pero recupera la atención luego de una pausa activa. Convive con sus compañeros.

**Nota:** Elaboración Propia

Las pausas activas fueron de gran apoyo, ya que se contó con la participación de todos los alumnos, aparte de que se mostraban contentos y hubo una interacción entre todo el grupo. “Las pausas activas al ser utilizadas en aula se convierten en un elemento integrador que favorece la motivación de los aprendices lo cual posteriormente les ayudará a potenciar el Aprendizaje Significativo de los contenidos vistos en las respectivas asignaturas” (Hurtado y López, 2023, p. 5). Por otro lado, la implementación del cuadernillo de operaciones básicas surtió efectos positivos en los tres alumnos, ya que hubo avances en su aprendizaje y sus habilidades matemáticas.

Implementar estrategias inclusivas en el aula no solo beneficia a los alumnos que enfrentan BAP, sino también a todos los estudiantes, ya que promueve un ambiente de colaboración y empatía. Además, esta práctica logró mejorar las habilidades sociales y de comunicación de los estudiantes, al mismo tiempo que refuerza su confianza y autoestima. La rotación de roles dentro del equipo asegura que cada alumno tenga la oportunidad de desarrollarse y contribuir, lo cual es esencial para una educación inclusiva y de calidad. Una combinación de estrategias pedagógicas, atención a la diversidad estudiantil y actividades integradoras puede mejorar significativamente la experiencia educativa, fomentando tanto el rendimiento académico como el desarrollo personal y social de los alumnos.

## Discusión y Conclusiones

El implementar juegos con los alumnos logró que se mostraran contentos, estuvieran interesados por sus demás compañeros y conocieran detalles de ellos que desconocían. “El juego, tomado como entretenimiento, suaviza las asperezas y dificultades de la vida, por este motivo elimina el estrés y propicia el descanso” (Torres y Torres, 2007, p.6). Lo cual puede contribuir significativamente al bienestar general y al ambiente de aprendizaje en el aula. Además, “la pausa activa se desarrolla desde una perspectiva lúdica, que busca la motivación del alumno cambiando las rutinas del aula a las que están acostumbrados.” (Hurtado y López, 2023, p. 5). El cambio de rutina y salir fuera del salón de clases apoya a que, al regresar al aula, los alumnos muestren mayor disposición, presten atención y hagan las actividades propuestas por la docente.

El trabajo colaborativo también es una herramienta poderosa para la inclusión educativa. Al integrar a alumnos, se crea un entorno donde todos pueden participar y sentirse valorados. En el trabajo cooperativo “se abandona el individualismo y el aislamiento; sus miembros comparten metas comunes, éxitos y fracasos, establecen tareas para cada uno de sus miembros, toman decisiones colectivas y desempeñan diferentes funciones según sus conocimientos y características individuales” (Férez y Cutillas, 2015, p. 6). En conclusión, el trabajo colaborativo en el aula no solo mejora el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también fortalece sus habilidades interpersonales y su sentido de comunidad.

Estas intervenciones también han servido como vehículos efectivos para fortalecer la unión del grupo y fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo. Además, el resto del grupo ha mostrado una consideración notable hacia las necesidades individuales de los estudiantes que enfrentan BAP. Los ajustes razonables proporcionados, como el uso de cuadernillos específicos y apoyo adicional, reflejaron un compromiso por parte de los alumnos y la docente en formación para que lograrán un aprendizaje, asegurando que todos tengan la oportunidad de participar y aprender de manera significativa.

En resumen, las sesiones no solo cumplieron con los PDA, sino que también hubo un ambiente inclusivo y colaborativo en los alumnos regulares y los alumnos con trastorno del



aprendizaje en donde se mostraron felices, participativos y empáticos cultivando un ambiente enriquecedor donde el aprendizaje va más allá de los conceptos matemáticos, promoviendo valores esenciales y habilidades sociales que son fundamentales para el desarrollo integral.

## Referencias

Almenara, J. C., y Pérez, M. C. (2016). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista de educación inclusiva*, 2(1).

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/27/26>

Armas, B. (2023). Importancia de los Juegos Cooperativos en Aula.

<https://repositorio.escuelatarapoto.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14268/51>

Cipollone, M. (2021). Los procesos de inclusión educativa en la pandemia ¿son posibles?. *Anuario digital de investigación educativa*, (4).

<https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4946/3249>

Contento, K., Alvarado, J., Gaona, M., & Freire, E. (2018). Consideraciones sobre la educación inclusiva. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 1(3), 18-24.

<https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/48/154>

Dorantes, A. y Ojeda, J. (2023). Estrategias de Enseñanza Inclusiva de las Matemáticas en Educación Básica: Revisión Sistemática. *Revista Digital: Matemática, Educación e Internet*, 23(1).

<https://www.redalyc.org/journal/6079/607970262002/607970262002.pdf>

Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos.

*ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.

<https://drive.google.com/file/d/1WmDTRqkMHfXGwLoS3t5YOjPGt3Q>

Férez, P. y Cutillas, P. (2015). Trabajo en equipo frente a trabajo individual: ventajas del aprendizaje cooperativo en el aula de traducción. *Tonos Digital*, 28(1).

<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/42877>

González, A. y Ramírez, J. (2012). Estrategias pedagógicas alternativas en pausas activas para la inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva en la institución Villa

- Santana del Municipio de Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira  
<https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitst>
- González, C., Sigala, E. y Pasapera, J. (2019). Lineamientos técnico-operativos para el funcionamiento de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular. USAER. SEIEM-EDOMEX.  
<https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/>
- Hernández, M. (2016) " Estrategias de Enseñanza del Docente para Niños con Capacidades Diferentes.  
<http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2016/05/22/Alvarado-Maria.pdf>
- Hurtado, L. y López, A. (2023). La pausa activa en el aula: Una estrategia facilitadora del proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes del subnivel de básica elemental. Domino de las Ciencias, 9(2), 1021-1036.  
<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3327/7552>
- Magaña, M. y Ruiz-Lázaro, P. (2005). Trastornos específicos del aprendizaje. Sociedad española de Pediatría Extra Hospitalaria y Atención primaria (SEPEAP), 21-28 [https://dolormaspsicologa.com/wp-content/uploads/2015/10/Ps\\_inf\\_trastorno](https://dolormaspsicologa.com/wp-content/uploads/2015/10/Ps_inf_trastorno)
- Málaga, I. (2014). Los trastornos del aprendizaje. Definición de los distintos tipos y sus bases neurobiológicas.  
<https://www.sccalp.org/documents/0000/1526/BolPediatr.pdf>
- Mejía, J. (2022). Las pausas activas en el aprendizaje de la asignatura de matemática en estudiantes de sexto grado de educación general básica de la Unidad Educativa "Julio Enrique Fernández" del cantón Ambato.  
<https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/35667/1/16.%>
- Mejía, L. (2024). Experiencias inclusivas en el aula mediante el sistema aumentativo y alternativo de comunicación (SAAC) (Master's thesis, Universidad Casa Grande. Departamento de Posgrado).  
<http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/4688/1/Tesis4694MEJe.pdf>
- Orozco, I. y Moriña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la

Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Revista Internacional de Educación para la justicia social, 9(1).

<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020.9.1.004>

Paladines, K. (2023). Estrategias de inclusión en la enseñanza de la matemática (Master's thesis, Ecuador: Latacunga: Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC).).

<https://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/9933/1/MUTC-001403.pdf>

Torres, C. y Torres, M. (2007). El juego como estrategia de aprendizaje en el aula. Universidad de los Andes.

[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/41052644/juego\\_aprendiza](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/41052644/juego_aprendiza)

## **Análisis de las perspectivas de los docentes de ByCENES sobre la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva**

García Canizalez Luz Vanessa

212600080000@creson.edu.mx

Ramírez Munguía Teresita de Jesús

212600630000@creson.edu.mx

Ibáñez Marín Rosa Guadalupe

r.ibanez@creson.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

"Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro"

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión.

### **Resumen**

La inclusión educativa ha ganado relevancia global, destacándose en políticas educativas contemporáneas. En la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES), la integración de estudiantes con discapacidad auditiva presenta desafíos que requieren adaptaciones curriculares y metodológicas. Aunque la legislación ha avanzado, persisten barreras significativas. Este estudio examina las perspectivas de los docentes sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva, identificando barreras y facilitadores clave. La preparación y actitud de los maestros son determinantes para implementar prácticas inclusivas. Sin embargo, se observa una falta de capacitación específica, lo que puede llevar a prácticas excluyentes. En respuesta, se enfatiza la necesidad de formación en Lengua de Señas Mexicana (LSM) y el desarrollo de materiales educativos accesibles. El apoyo institucional es fundamental para garantizar una educación inclusiva y equitativa. Se requiere un acompañamiento psicológico adicional y la implementación de políticas que respeten el derecho a la educación. Además, la creación de plataformas digitales interactivas, que incluyan recursos visuales y subtítulos, puede apoyar significativamente a estudiantes con diferentes discapacidades. Este estudio proporciona una comprensión

profunda de los factores que influyen en la inclusión educativa y sugiere estrategias para mejorar la formación docente, promoviendo un ambiente educativo inclusivo y respetuoso.

**Palabras clave:** discapacidad auditiva, inclusión educativa, hipoacusia, formación docente.

### **Planteamiento del problema**

La inclusión educativa ha cobrado una relevancia creciente en las últimas décadas, posicionándose como un pilar fundamental en las políticas educativas a nivel global. Integrar a estudiantes con discapacidad auditiva en las aulas regulares plantea desafíos significativos, ya que demanda adaptaciones tanto curriculares como metodológicas para asegurar una educación equitativa. A pesar de los avances en legislación y normativas que promueven la inclusión, aún persisten barreras que dificultan su plena participación (Martín González et al., 2017).

Un reto crucial en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES), es la preparación y formación de los docentes para trabajar con estudiantes que presentan discapacidad auditiva. La percepciones y actitudes de los maestros hacia estas situaciones, representa un papel crucial y son determinantes para la implementación efectiva de prácticas inclusivas (Calderón Montoya et al., 2023). Investigaciones han demostrado que existen docentes que carecen de la capacitación adecuada para atender las diferentes necesidades de sus estudiantes, lo que puede derivarse en sentimientos de inseguridad y, por lo mismo, a la adopción de prácticas excluyentes (Hurtado Chiqui et al., 2019).

En este contexto, el presente trabajo de investigación se enfoca en explorar las perspectivas docentes sobre la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva en escuelas normales; con ello, se busca identificar las barreras y los facilitadores que enfrentan en su práctica docente. Por lo tanto, esta investigación es relevante porque proporciona una comprensión de los factores que influyen en la efectividad de la inclusión educativa y ofrece retroalimentación para mejorar la formación docente en este ámbito (León Quispe et al., 2023).

La inclusión educativa implica no solo la presencia física de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares, sino también de su participación activa y aprendizaje significativo. Por lo tanto, es crucial investigar cómo los docentes normalistas perciben y abordan la diversidad en el aula, y cómo sus experiencias y formación influyen en sus prácticas pedagógicas. Este estudio contribuye a la construcción de un marco teórico y práctico para la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad auditiva en el sistema educativo mexicano (Hernández Sánchez & Sánchez García, 2012).

### **Marco teórico**

La discapacidad auditiva se define como la dificultad o imposibilidad de utilizar el sentido del oído (Contreras Martínez, 2008). Dentro de este ámbito, se distinguen dos términos clave: hipoacusia y sordera. Para la misma autora, las y los alumnos con hipoacusia son aquellos que, aun padeciendo una pérdida de audición, son capaces de adquirir, por vía auditiva, el lenguaje oral y utilizarlo de manera funcional en su proceso comunicativo, aunque se necesita, en la mayoría de los casos, del uso de una prótesis adecuada.

La clasificación de la discapacidad auditiva también puede basarse en la localización del daño en el sistema auditivo, por ejemplo, la hipoacusia de transmisión o de conducción según Benito Orejas y Silva Rico (2013), ocurre cuando el daño se encuentra en el oído externo o medio, los problemas en estas áreas afectan la capacidad de transmisión del sonido hacia el oído interno.

La sordera neurosensorial o de percepción se origina cuando el daño está en el oído interno o en alguna parte de la vía auditiva del sistema nervioso central, este tipo de sordera puede afectar la capacidad de percepción del sonido de manera más severa. Por último, la sordera mixta implica la coexistencia de daños en el oído externo, medio e interno, afectando múltiples partes del sistema auditivo simultáneamente (Carrascosa García, 2015).

Otra forma de clasificar la discapacidad auditiva es considerando el momento en que se adquirió la pérdida auditiva, lo cual influye significativamente en el desarrollo del lenguaje y las habilidades comunicativas. La pérdida auditiva prelocutiva se refiere a la pérdida que ocurre antes de que la persona adquiera su primera lengua o habilidades de

habla. Este tipo de pérdida auditiva puede tener un impacto profundo en el desarrollo del lenguaje y la comunicación. La pérdida auditiva poslocutiva se refiere a la pérdida que ocurre después de que la persona ha desarrollado habilidades lingüísticas, en este caso, aunque la pérdida auditiva puede ser significativa, la persona ya posee una base de habilidades lingüísticas sobre las cuales puede construir su propia habla (Carrascosa García, 2015).

Las causas de la pérdida auditiva no genética según Contreras Martínez (2008) incluyen diversos factores, como problemas durante el embarazo, complicaciones en el parto o en los primeros días de vida, y enfermedades como meningitis, parotiditis o sarampión. Estos factores pueden afectar de manera diversa la estructura y la función del sistema auditivo, llevando a diferentes grados y tipos de pérdida auditiva.

La percepción de los docentes hacia la discapacidad auditiva es un factor crucial en la implementación efectiva de la inclusión educativa. En el contexto de la ByCENES, esta percepción puede influir significativamente en la disposición y la capacidad de los docentes para integrar a sus estudiantes con discapacidad auditiva en sus aulas de manera efectiva y equitativa.

A pesar de los avances en la inclusión educativa, aún persisten diversas barreras que afectan tanto la percepción como la práctica docente en relación con la discapacidad auditiva. Una de las más significativas es la falta de formación específica; ya que algunas generaciones, formados bajo diferentes programas educativos, no han recibido la capacitación necesaria para implementar prácticas pedagógicas adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad auditiva. Esta falta de preparación puede conducir a la aplicación de estrategias de enseñanza inadecuadas, que no responden de manera efectiva a las necesidades de estos estudiantes (Vigo Arrazola et al., 2017).

Además, las personas con discapacidad auditiva deben vivir en una sociedad predominantemente de oyentes, lo que les plantea numerosos desafíos en el acceso a la información y la comunicación. En el contexto escolar, estas barreras pueden limitar su desarrollo personal, social y académico (Escarbajal Frutos et al., 2012); por tanto, la



inclusión educativa requiere más que la mera integración física de estudiantes con discapacidades en el aula.

Dicho lo anterior, es fundamental que los docentes desarrollen habilidades específicas para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo que considere las necesidades de todos los estudiantes, esto implica la capacitación en lengua de señas mexicana, que es crucial para mejorar la comunicación entre docentes y estudiantes con discapacidad auditiva, permitiéndoles ofrecer explicaciones más claras y recibir retroalimentación efectiva en ambos sentidos. También es esencial la adaptación de materiales educativos que sean accesibles para estudiantes con dichas características, lo que incluye la utilización de recursos visuales, subtítulos y otros soportes tecnológicos que faciliten el acceso a la información (Soto, 2003).

Los docentes deben emplear estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad auditiva. Granada Azcárraga et al. (2013) destacan que, las actitudes del profesor acerca de la inclusión educativa, entendidas como el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y formas de actuar, impactan la disposición hacia la inclusión de personas con Necesidades Educativas Especiales. Una actitud positiva hacia prácticas inclusivas va a favorecer dicho proceso, en tanto, una actitud negativa minimizará las oportunidades de aprendizaje y participación de estudiantes con algún tipo especial de necesidades educativas. Esto puede incluir el uso de tecnologías asistivas, la adaptación de actividades de aprendizaje y la creación de un entorno de aula que valore la diversidad y la inclusión.

La práctica docente en materia de equidad e inclusión se centra en la creación de un entorno educativo que valora y respeta la diversidad y que está comprometido con el desarrollo pleno de todos los estudiantes. En el contexto de la discapacidad auditiva, esto implica un enfoque integral que aborde tanto las barreras estructurales como las actitudes y percepciones de los docentes (González-Rojas & Triana-Fierro, 2018).

Para lograr una verdadera inclusión educativa, es necesario que los docentes reconozcan y valoren la diversidad y que sean conscientes de las diferentes formas en que los estudiantes experimentan y participan en el aprendizaje, apreciando las capacidades y

los desafíos únicos en cada uno de ellos. Asimismo, es fundamental que se promueva un ambiente de aula empático y comprensivo, donde todos los estudiantes se sientan valorados y apoyados. Esto incluye la sensibilización de los maestros y compañeros de clase, así como la promoción de actitudes inclusivas. El desarrollo de competencias específicas en los docentes es esencial para la implementación de prácticas pedagógicas efectivas y equitativas (Caride Gómez, 2017).

La formación continua y el desarrollo profesional en áreas relacionadas con la educación inclusiva y la discapacidad auditiva son elementos clave para superar las diferentes barreras que enfrentan los estudiantes y para garantizar una educación de calidad que promueva su pleno desarrollo personal, social y académico.

### **Metodología**

La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo, para la cual, Hernández Sampieri et al. (2014) mencionan que es una metodología que utiliza la recopilación y el análisis de datos para probar preguntas de investigación y descubrir nuevas cuestiones interpretativas; siendo esta una forma de adaptar modelos y diseños para abordar cuestiones de campo. En ella, los indagadores pueden gestionar las incertidumbres y limitaciones del estudio de los fenómenos naturales y garantizar que el trabajo siga siendo útil en caso de conflictos inesperados.

Su diseño es narrativo, por el cual Salgado Lévano (2007) establece que en este tipo de diseños “el investigador recolecta datos sobre las historias de vida y experiencias de determinadas personas para describirlas y analizarlas” (párr.13), puesto que la recolección y análisis de historias de vida con dicha metodología facilita la exploración de las experiencias de manera detallada y contextualizada.

La población participante fue de 10 docentes de la ByCENES. Cinco de ellos varones y cinco mujeres, cuyas edades varían en un rango de entre los 34 a 50 años de edad. En este periodo los participantes laboran en la institución antes mencionada, ubicada en la ciudad de Hermosillo en el estado de Sonora. La selección de los participantes fue efectuada a

través del muestreo por disponibilidad o conveniencias, en palabras de Espinoza Salvadó (2016) “Es la muestra que está disponible en el tiempo o periodo de investigación” (p. 18).

Los resultados se obtuvieron de manera minuciosa al transcribir cada una de las entrevistas, las cuales fueron analizadas individualmente mediante una categorización abierta y axial. Según lo señala Carrero et al. (2012):

Es el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones. La codificación axial permite relacionar categorías y subcategorías. Se llama axial porque todo circula alrededor de un eje o categoría a la que se le asignan de manera jerárquica subcategorías. (p. 42)

Las categorías resultantes fueron tres: Conocimientos y formación, Percepción y actitudes y Apoyo institucional. Cada una de ellas forma parte de las respuestas obtenidas a las siguientes preguntas: ¿qué conoce sobre la discapacidad auditiva? (conocimientos y formación), ¿cuál es su percepción general sobre la integración de estudiantes con discapacidad auditiva en la ByCENES? (percepción y actitudes) y ¿Qué recursos o apoyos cree necesarios para mejorar la educación de los alumnos con discapacidad auditiva en la ByCENES? (apoyo institucional).

## Resultados

El primer cuestionamiento habla sobre la noción que tienen los docentes sobre su conocimiento con base en la discapacidad auditiva, donde se rescata que, de los 10 docentes entrevistados, ocho de ellos tiene un conocimiento general de lo que es la discapacidad auditiva, al respecto un docente menciona:

Tengo una vaga idea que es la pérdida del oído que puede ser por cuestión biológica de nacimiento, que se fue desarrollando durante la vida de la persona o por el abuso del oído o incluso puede ser que a consecuencia de algún trastorno y se haya quedado dañado. (DBF13-04)

De la segunda pregunta referente a la percepción de los docentes sobre incluir a alumnos con discapacidad auditiva en la ByCENES, se obtiene la siguiente categoría de Percepción y actitud (ver Tabla 1); asimismo, de ellas surgen varias subcategorías.

**Tabla 1**

*Percepción sobre la integración de estudiantes con discapacidad auditiva en la ByCENES*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitación docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación en Lengua de Señas Mexicana (LSM)</li> <li>• Recursos didácticos adaptados</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclusión educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo institucional</li> <li>• Políticas de inclusión</li> </ul>

En referencia a la categoría de Capacitación docente, emergen dos subcategorías correspondientes a las respuestas de los entrevistados siendo dominante la Formación en LSM, ya que se encontraron respuestas en las que se alude la falta de preparación para tener una conversación utilizando este lenguaje, a lo cual consideran que es el primer paso para poder incluir a estudiantes con discapacidad auditiva.

Por tanto, la comunicación es de suma importancia, ya que brinda seguridad a los estudiantes. Si los docentes los tratan como a cualquier otro alumno, esto impulsará el interés del resto de sus compañeros por comunicarse con ellos, facilitando así su adaptación e integración en la escuela. Como comentó un entrevistado: “pues no tenemos ninguna capacitación los docentes para atender para saber cómo atender a personas con discapacidad auditiva específicamente así que creo que no estamos preparados y si nos hace mucha falta” (DBF11-03).

Según Parra Dussan (2011) el incluir a un alumno con discapacidad a un ambiente escolar común son prácticas y políticas sencillas que garantizan que todos los estudiantes, independientemente de su capacidad, discapacidad, cultura, alfabetización o idioma, tengan acceso a la educación superior en un entorno que respete y valore la diversidad.

De esta categoría se obtiene la subcategoría Políticas de inclusión, la cual es considerada como la de mayor relevancia debido a que los docentes mostraron interés por el que se respete a los alumnos su derecho a la educación, donde la escuela debe de adaptarse y permitir las mismas oportunidades, ya sea que tenga o no alguna discapacidad. Así lo hace saber un docente cuando afirma lo siguiente:

Pues considero que deben de tener esa garantía de ser incluidos al interior de las aulas puesto que no representa una limitante para poder desempeñarse con naturaleza y propiciar el aprendizaje en cualquier área o disciplina en la que esté.  
(DBM10-09)

De acuerdo con lo anteriormente mencionado, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2024) establece que “no se podrá negar o restringir la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, el derecho a la educación ni su participación en actividades recreativas, deportivas, lúdicas o culturales en instituciones públicas, privadas y sociales” (párr. 8).

En este contexto, se recalca que la inclusión educativa garantiza que todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes y capacidades, reciban una educación en un entorno inclusivo y respetuoso tomando en cuenta las políticas de inclusión que son vitales para garantizar estos derechos y las escuelas deben brindar igualdad de oportunidades para sus estudiantes.

Del cuestionamiento ¿Qué recursos o apoyos cree necesarios para mejorar la educación de los alumnos con discapacidad auditiva en la ByCENES?, surge, en primer lugar, la categoría del Apoyo escolar (ver Tabla 2).

## **Tabla 2**

*Recursos o apoyos necesarios para mejorar la educación de los alumnos con discapacidad auditiva en la ByCENES*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyos escolares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompañamiento estudiantil</li> <li>• Participación de la comunidad escolar</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos accesibles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Software de apoyo educativo</li> <li>• Material adaptado</li> </ul>

La categoría del Apoyo Escolar se centra en cómo la institución puede brindar apoyo a los estudiantes con discapacidad auditiva. Esto implica que el plantel debe demostrar su interés por estos alumnos, proporcionando un acompañamiento tanto estudiantil como

docente. Un maestro entrevistado señaló que la inclusión debe estar acompañada de apoyo psicológico. Debido al perfil particular de esta institución, es esencial contar con apoyo psicológico adicional, además de la capacitación adecuada para quienes trabajarán con estos estudiantes (DBF20-05).

En este sentido, los autores Cheng y Sin de Kuen (2020) comparan una variable entre estudiantes universitarios con y sin discapacidad auditiva al mencionar que la calidad de vida universitaria, junto con otras variables de bienestar psicológico son menores en los estudiantes con discapacidad auditiva. Por ello, se requiere el apoyo psicológico para motivar en su crecimiento escolar y brindarles la oportunidad de romper una barrera.

En la última categoría se abordan los Recursos Accesibles, que permiten modificar la manera en que se imparten las clases y crear un ambiente inclusivo, esto implica la adaptación de materiales y plataformas. De esta idea surge la subcategoría de la Creación de un Software de Apoyo; por lo que la mayoría de los docentes comentaron que sería formidable contar con una plataforma que incluya videos con subtítulos y descripciones en Lengua de Señas Mexicana (LSM).

Además, sugirieron que esta plataforma no solo se amplíe para la discapacidad auditiva, sino que también ofrezca herramientas que beneficien a estudiantes con diferentes discapacidades. Tal como uno de ellos lo menciona:

Sería ideal ofrecer sistemas de plataformas verdaderamente interactivas que puedan apoyar a estos y otros compañeros. Esto no significa que se abandone la educación escolarizada y no virtual, sino que se busca ofrecer mayores apoyos visuales para estos estudiantes (DBF09-10),

Navarrete Mendieta et al. (2020) menciona que, por esta razón, es esencial que los profesionales que trabajan con estudiantes con diferentes barreras para el aprendizaje cuenten con los recursos necesarios para facilitar su labor educativa. Al mismo tiempo, es indispensable que las instituciones se implementen plataformas virtuales capaciten a los docentes, ya que deben estar preparados para enfrentar las demandas del siglo XXI.



## Conclusiones

La discapacidad auditiva, sin duda, implica una serie de desafíos y necesidades específicas que deben ser abordados de manera completa en el ámbito educativo. Para un profesor, es importante distinguir entre hipoacusia y sordera además de reconocer las distintas clasificaciones basadas en la localización del daño auditivo y el momento de la adquisición de la pérdida. Asimismo, la percepción y capacitación de los docentes juegan un papel vital en la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad auditiva donde la formación en lengua de señas, la adaptación de materiales educativos y el uso de nuevas tecnologías asistivas son fundamentales para crear un entorno de aprendizaje inclusivo.

El apoyo institucional también juega un papel fundamental, ya que debe incluir políticas de inclusión donde se garantice que los estudiantes con discapacidad auditiva tengan la mismas oportunidades que sus compañeros, incluyendo la creación de entornos de aprendizaje inclusivo que valoren y respeten la diversidad, sin olvidar fomentar una educación inclusiva con un ambiente empático y comprensivo donde todos se sientan valorados y apoyados, con docentes preparados para responder a la necesidades, desarrollando competencias específicas y adoptando actitudes positivas hacia la inclusión.

Por último, se requiere un compromiso continuo por parte de los profesionales de la educación, las instituciones y la sociedad en general para derribar las barreras que enfrentan estos discentes y garantizar que tengan acceso a una educación de excelencia, que promueva su desarrollo personal, social y académico.

## Referencias

- Benito Orejas, J. I., & Silva Rico, J. C. (2013). Hipoacusia: identificación e intervención precoces. *Pediatría integral*, 17(5), 330-342.  
<https://www.pediatriaintegral.es/numeros-anteriores/publicacion-2013-06/hipoacusia-identificacion-e-intervencion-precoces/>
- Calderón Montoya, S. A., Lujan López, L. Y., Carvajal Paniagua, M. C., & Vallejo Merino, I. C. (2023). Percepciones docentes sobre educación inclusiva. Un estudio documental en



América y España. Ciencia Y Academia, (2).

<https://doi.org/10.21501/2744838X.4262>

Caride Gómez, J. A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 29(1), 2017, 245-272. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4146389>

Carrascosa García, J. (2015, enero). La discapacidad auditiva. Principales modelos y ayudas técnicas para la intervención. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(1), 24-36. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4141>

Carrero, V., Soriano, R. M., & Trinidad, A. (2012). Teoría fundamentada. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual. Centro de Investigaciones Sociológicas. [https://books.google.es/books?id=VKx6mGGn2IEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?id=VKx6mGGn2IEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Contreras Martínez, M. Á. (2008, junio). La pérdida auditiva: Concepto y evaluación. *Innovación y Experiencias Educativas*, (7). 1-8 [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_7/MANGELES\\_CONTRERAS\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_7/MANGELES_CONTRERAS_1.pdf)

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 27 de mayo de 2024, (México). <https://www.gob.mx/sipinna/documentos/ley-general-de-los-derechos-de-ninas-ninos-y-adolescentes-reformada-20-junio-2018>

Parra Dussan, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258>

Escarbajal Frutos, A., Mirete Ruiz, A. B., Maquilón Sánchez, J. J., Izquierdo Rus, T., & Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 135-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4617037>

- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P. & Sanhueza Henríquez, S. (2013, junio). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, (25), [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=es)
- González-Rojas, Y., & Triana-Fierro, D. A. (2018, 23 de julio). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-2018. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6<sup>º</sup> ed.). Mc Graw Hill.
- Hernández Sánchez, B. & Sánchez García, J. C. (2012). La educación del estudiante con discapacidad auditiva: experiencia en la escuela inclusiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 155-162. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832338015.pdf>
- Hurtado Chiqui, Y. M., Mendoza Ureta, R. S. & Viejó Vintimilla A. B. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional del apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(2), 98-110. <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660910009/html/>
- León Quispe, K., Villafuerte Alvarez, C. A., Llanos Chuquipa, E. N, Abarca Mora, V. & Zapata Chiroque, J. E. (2023, enero-marzo). Perspectivas de los docentes sobre la educación inclusiva. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 49-61. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.496>
- Martín González, D. M., González Medina, M., Navarro Pérez, Y. & Lantigua Estupiñan, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa, *Atenas*, 4(40), pp. 90-104. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150007/html/>
- Navarrete Mendieta, G., Guamán Coronel, M. de los Ángeles, Arteaga Marín, M. I., & Guamán Coronel, D. C. (2020). Aulas virtuales como mediación pedagógica para la

inclusión y discapacidades. PUBLICACIONES, 50(2), 31-39.

<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i2.13941>

Espinoza Salvadó, I. (2016). Tipos de muestreo. Investigación científica [presentación de diapositivas].

<http://www.bvs.hn/Honduras/Embarazo/Tipos.de.Muestreo.Marzo.2016.pdf>

Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Liberabit, 13(13), 71-78,

[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=en)

[48272007000100009&lng=es&tlng=en.](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=en)

Cheng, S. & Sin de Kuen, F. (2020, 13 de agosto). Autoeficacia universitaria y calidad de vida universitaria en estudiantes con y sin discapacidad auditiva y estudiantes oyentes.

Revista Internacional de Discapacidad, Desarrollo y Educación, 69(5), 1537–1549.

<https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1801989>

Vigo Arrazola, M. B., Soriano Bozalongo, J., & Dieste Gracia, B. (2017). Prácticas pedagógicas

inclusivas en educación diferencial: una mirada docente al perfil del tutor. En

Rodríguez-Martín, A. (Comp.), Prácticas innovadoras inclusivas: retos y

oportunidades. Oviedo: Universidad de Oviedo.

[https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/50126/PracticasPedago-](https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/50126/PracticasPedagogicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[gicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/50126/PracticasPedagogicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

## Análisis de la matemática recreativa como estrategia didáctica

María Isabel Pérez López

isabel12271998@gmail.com

Omar Román Cruz Albarrán

ing.omar.ensfp@gmail.com

Escuela Normal de San Felipe del Progreso

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión.

### Resumen

Este trabajo de investigación tiene un carácter disciplinar, pues se enfoca en la disciplina de Matemáticas, específicamente se desarrolla con estudiantes de segundo grado de Secundaria. En todo el documento, se abordan aspectos relacionados al aprendizaje y la enseñanza, también algunas nociones de autores importantes además de los recursos, actividades y acciones para contribuir al aprendizaje de los estudiantes procurando su bienestar en todo momento. Es natural que esta disciplina se considere más complicada que otras, pero solo se trata de poner en práctica lo aprendido y para ello no solo se debe seguir una enseñanza racional, ahora existen metodologías que involucran otra forma de aprender.

La propuesta para lograr lo anterior involucra la Matemática recreativa y a continuación se describen las actividades y apartados que componen este documento. Se llegó a la conclusión de que la diferencia entre el uso de Matemática recreativa y la enseñanza tradicional radica en que la primera da apertura a la libertad de elegir, de demostrar la creatividad y aprender de manera diferente, en un entorno de tranquilidad.

Respecto a las dificultades de adaptar los contenidos matemáticos a la Matemática recreativa se pueden mencionar en primer lugar la falta de tiempo, la poca difusión de materiales o recursos que involucren esta área de las matemáticas, el contexto escolar y la disposición para trabajar de una manera diferente.

**Palabras clave:** matemática recreativa, estrategia didáctica.

## Planteamiento del problema

Las Matemáticas son una disciplina que se dedica al estudio de las propiedades y las relaciones de los números, las figuras geométricas y los objetos abstractos. Se subdivide en distintas ramas como aritmética, álgebra, geometría, trigonometría, estadística o cálculo (por mencionar algunos ejemplos). Utiliza la lógica y símbolos para analizar y resolver problemas, siendo evidente que tiene una gran diversidad de aplicaciones en distintas áreas: desde la física e ingeniería hasta la economía o la medicina.

Pese a que las Matemáticas se consideran necesarias y tienen aplicación en casi todos los ámbitos de la vida, en nuestro país existe un alto índice de bajo rendimiento escolar en esta disciplina. Lo anterior se sustenta en los resultados de distintas pruebas, por ejemplo, México es uno de los países participantes del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que es una encuesta trienal de alumnos de 15 años que evalúa hasta qué punto han adquirido los conocimientos y habilidades esenciales para la participación plena en la sociedad. La evaluación PISA se enfoca en las áreas escolares centrales de lectura, matemáticas y ciencias. Las competencias de los alumnos en un dominio innovador (en el 2018, este dominio fue competencia global) y el bienestar de los estudiantes también son evaluados (OCDE, 2019).

Para abordar esta situación como problema educativo, es importante que las escuelas y los profesores se esfuercen por crear entornos de aprendizaje más atractivos y estimulantes. Esto puede incluir la adopción de métodos de enseñanza más interactivos, la personalización del aprendizaje para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes y la introducción de contenido relevante y desafiante. Además, es importante fomentar la participación activa de los estudiantes y brindar oportunidades para la exploración y la creatividad en el aula.

Una alternativa en atención a la situación mencionada es implementar materiales didácticos, que pueden despertar el interés e introducir a los estudiantes en los diferentes contenidos, aunque también hay que ajustarse a la forma de trabajar esos contenidos, contemplando las características del grupo, emplear estrategias para disminuir el problema

de poco interés y atención, para que desarrollen las habilidades y capacidades matemáticas establecidas en el Plan de Estudios para Educación Básica 2022 y, por tanto, los estudiantes mejoren su desempeño escolar.

Otra forma de atender este problema educativo, con base a mi experiencia fundamentada en las prácticas de observación, puede ser empleando la “Matemática recreativa”, la cual consiste en incentivar y lograr el aprendizaje de contenidos matemáticos, resolución de problemas y divulgar información de una manera diferente a la tradicional a través de actividades lúdicas y juegos como los sudokus, cuadros mágicos, acertijos, crucigramas, laberintos, aunque también involucra el origami, el uso del tangram o de objetos simples como un dado o una pelota.

Para complementar la definición de esta estrategia, Chén (2018) indica que:

La matemática recreativa es un área de las matemáticas que se concentra en la obtención de resultados acerca de actividades lúdicas, y también la que se dedica a difundir o divulgar de manera entretenida y divertida los conocimientos o ideas o problemas matemáticos. En ella se ofrece una numerosa colección de pasatiempos, rompecabezas e ingeniosos acertijos. (p. 18)

Es evidente que existe un bajo nivel de dominio de los contenidos de la disciplina de Matemáticas, específicamente en educación secundaria, las razones pueden ser varias, aunque para nadie es un secreto el hecho de que la disciplina causa apatía en gran cantidad de estudiantes e incluso en la mayoría de las personas, pues siempre que se les cuestiona por qué no les gustan las matemáticas, por ende responden que se debe a que son aburridas o que no tienen relación con situaciones de la vida cotidiana, lo cual no es verdad pues los contenidos, aunque pareciera que no, sí tienen relación con distintas áreas del entorno en el que se encuentran los estudiantes.

Con todo lo anterior es importante señalar que el objeto de estudio de este trabajo de investigación es la aplicación de la Matemática recreativa, específicamente con estudiantes de segundo grado de educación Secundaria, adaptando las actividades a los contenidos matemáticos asignados durante la jornada. Con la finalidad de hacer un análisis y contrastar ese enfoque con la enseñanza tradicional para que al final, en el apartado de



conclusiones, se plasmen las sugerencias, recomendaciones o dificultades presentadas al trabajar de este modo. De esta manera, es evidente que este documento tiene un carácter disciplinar.

El problema de estudio engloba las actitudes negativas de los estudiantes al abordar contenidos de la disciplina de Matemáticas, específicamente por una enseñanza tradicional o malos hábitos de estudio, así que el trabajo de investigación se dirige a cambiar esta situación mediante actividades de la Matemática recreativa y analizar los efectos que tienen en los estudiantes, que produce cada método de enseñanza. Por lo anterior, surge la pregunta de investigación: ¿Qué efectos tiene el uso de la Matemática recreativa en el desarrollo de aprendizaje de contenidos matemáticos en estudiantes de segundo grado de secundaria?

Se parte del supuesto que la Matemática recreativa es una propuesta muy interesante y el supuesto de esta investigación gira en torno a varias ideas. La primera de ellas hace énfasis a un mayor fortalecimiento del desarrollo de contenidos matemáticos además de producir un impacto positivo en las actitudes de los estudiantes a diferencia de la enseñanza tradicional que produciría lo contrario. El segundo aspecto que conforma el supuesto se basa en que el conocer los resultados de la evaluación diagnóstica y del test de estilos de aprendizaje permite seleccionar actividades que satisfagan las necesidades del aprendizaje de los estudiantes. Finalmente describir las ventajas y desventajas de la Matemática recreativa permite conocer qué PDA(s) se pueden adaptar a esta forma didáctica y cuáles no a partir de los contenidos establecidos en el Plan de estudios 2022.

### **Marco Teórico**

Las Escuelas Normales son una pieza clave en la formación de los docentes de México, el perfil de egreso considera competencias que permitirán enfrentar los retos de la educación, de manera que los docentes estén preparados y capacitados para cumplir su labor al culminar con su licenciatura. Dicho perfil de egreso contempla distintos tipos de competencias: genéricas, profesionales y disciplinares. Además de las orientaciones



curriculares, que son el enfoque centrado en el aprendizaje, el enfoque basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa.

El Plan de estudios 2017 se llama Aprendizajes Clave para la Educación Integral y según la SEP (2017) es la concreción del planeamiento pedagógico que propone el Modelo Educativo en la educación básica. Tal como lo marca la Ley General de Educación, se estructura en un Plan y programas de estudio que son resultado del trabajo conjunto entre la SEP y un grupo de maestros y de especialistas muy destacados de nuestro país.

La teoría constructivista se basa en que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción en el que la persona participa activamente, al respecto, “Piaget da mayor importancia al proceso interno de razonamiento que a la manipulación externa. Por ende, se reconoce la influencia ejercida tanto por los sentidos como por la razón” (Piaget como se citó en Torre y Vidal, 2017).

Esta teoría de aprendizaje tiene varios representantes y a su vez se divide en 4 submodelos que tienen como representantes a Vygotsky, Revans, Argirys o Schön, sin olvidar que uno de los principales es Piaget. Dichos submodelos son: Piagetano, aplicado en la enseñanza estando relacionado con el desarrollo cognoscitivo; el humano, fundamentado en el aprendizaje significativo de Ausbel; el social, que implica la interacción de la persona con su entorno o con los demás; y finalmente el radical que involucra una realidad objetiva. En conjunto, buscan describir el aprendizaje, el cuál es un proceso de construcción interno, activo e individual, pero también social y cooperativo al contemplar conocimientos previos y experiencias.

En este sentido, el aprendizaje de las matemáticas sigue el mismo curso que para cualquier otro aprendizaje. Siguiendo la línea de Piaget, los estudiantes de Educación Secundaria se encuentran en la etapa de operaciones concretas, donde prácticamente adquieren la capacidad de pensar de manera abstracta y comienzan a razonar a través de la deducción. Para lograr esto es fundamental aprender a convivir y aprender a través de la interacción con otras personas, en este caso con el profesor, sus compañeros de clase y su familia, efectuando así la teoría social de Vygotsky.

Realizar nuestra práctica docente de la mano con el constructivismo permitirá que los estudiantes desarrollen habilidades de manera que se asegure un aprendizaje significativo y perdurable que les permita ser autónomos, capaces de resolver problemas o afrontar situaciones difíciles a partir de sus experiencias y del conocimiento que van construyendo, asimismo contribuye a incrementar la creatividad y nos permite, a los docentes, propiciar el trabajo colaborativo, adaptarnos a las necesidades de los alumnos y dar un trato equitativo.

En resumen, el aprendizaje de las Matemáticas depende de cierta forma de cada persona, sin embargo, las teorías de aprendizaje, previamente mencionadas, convergen en que es necesario comprender conceptos fundamentales, tener una práctica de manera regular, aplicar a situaciones reales, explorar y experimentar a través de casos para comprender su utilidad, así como la colaboración, discusión y específicamente buscar ayuda cuando sea necesario porque esto último puede ser fundamental para superar obstáculos. Al ser un proceso evolutivo, cada persona, o en este caso los adolescentes, pueden mejorar sus habilidades matemáticas a través de paciencia, práctica y disposición.

Para Yáñez y López (2021), las Matemáticas se pueden definir como “la ciencia que estudia las relaciones entre cantidades, magnitudes y propiedades, y las operaciones lógicas mediante las cuales se pueden deducir cantidades, magnitudes y propiedades desconocidas”, en general las propiedades de los números y las relaciones que se establecen entre ellos. Y de cierto modo tienen razón, pero también no debemos olvidarnos de que son un pilar importante para otras ciencias.

Hablar de Matemáticas significa hablar de precisión o exactitud, erróneamente es considerada una de las disciplinas más difíciles o al menos eso creen los estudiantes de Educación Secundaria, esto se convierte en la principal barrera en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una forma de cambiar esto es mediante el uso de las matemáticas recreativas. De acuerdo con Espinoza et al. (como se citó en Bernuy, 2022), “las Matemáticas recreativas se entienden como una colección de actividades matemáticas, juegos y actividades frecuentemente anunciadas como cuestionarios” (p. 11). Al ser una rama de las

Matemáticas tiene como objetivo producir resultados positivos y compartir conocimientos de manera diferente a la tradicional, a través de actividades divertidas.

Pareciera complicado lograr el objetivo de aprender de un modo diferente a través de las Matemáticas recreativas pero esta área ayuda a eliminar la idea de que las matemáticas son difíciles o aburridas. Al mostrar el lado divertido y desafiante de las matemáticas, se puede cambiar la percepción negativa que algunas personas tienen sobre esta disciplina, pero lo más importante es permitir el desarrollo de la creatividad y un papel activo de los estudiantes. Por ejemplo, Nortes (como se citó en Chen, 2018) afirma que:

Las matemáticas recreativas las componen propiedades y relaciones curiosas de ciertos números, juegos matemáticos, cuadrados mágicos, rompecabezas, adivina números, demostraciones ingeniosas, paradojas, etc., y supone un valioso recurso en la enseñanza dirigido a despertar el interés y la curiosidad del alumno, haciéndole pensar, utilizando su imaginación para que el razonamiento se vaya encaminando hacia una estructuración futura en el rigor matemático. Son un recurso didáctico muy importante en la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas dando un toque ameno en medio de la rigidez y a veces aridez de los contenidos matemáticos. (p. 18)

Es lamentable que nuestros estudiantes de Educación Secundaria no sepan realizar operaciones sencillas como sumas, restas, multiplicaciones o divisiones, pero es más lamentable que caigan en malos hábitos y no se esfuercen por aprender, está claro que los docentes pueden guiarlos y apoyarlos, pero no pueden obligarlos a aprender o realizar actividades. En pocas palabras debe ser un trabajo en equipo, donde lo ideal sería que los papás se involucraran y entre todos lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje muy positivo. Lo que sí podemos hacer es tratar de que los contenidos sean más digeribles y pedir disposición para poder trabajar.

### **Metodología**

La metodología que sigue este trabajo de investigación es investigación - acción de carácter cualitativo, pues se pretende desarrollar una estrategia didáctica con actividades que

involucran la Matemática recreativa a la par de que se continúe con la enseñanza tradicional, esto con distintos grupos. Posterior a esto, con base en los resultados y siguiendo un método comparativo se describirán las ventajas y desventajas de usar el sentido recreativo para desarrollar contenidos matemáticos en comparación a los efectos de la pedagogía tradicionalista.

El creador de esta metodología es Kurt Lewin y consiste en la relación del enfoque experimental con la ciencia social, esto con el fin de dar solución a problemas de carácter social a través de poner en práctica planes de acción para posteriormente reflexionar y tomar decisiones para mejorar la propuesta y ponerla en marcha nuevamente, es decir, es un proceso cíclico. Además de este reconocido autor, existen otros que se han sumado para aportar ideas a este tipo de investigación, por ello se incorporan otras definiciones y aportes para complementar la información (Latorre, 2005).

Este trabajo de investigación se realizará en la Escuela Secundaria Oficial No. 0352 “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”, del San Juan Coajomulco, Jocotitlán, Estado de México, específicamente en los tres grupos de segundo grado, que constan de un total de 95 alumnos. Con base a las características desarrolladas previamente, se decidió solo trabajar con el segundo grado grupo A para conocer los efectos de seguir un método tradicional de enseñanza, pero, también al trabajar con actividades diferentes a lo común, es decir, con Matemática Recreativa. Se recurrió a las siguientes técnicas e instrumentos:

**a) Observación directa**

Es un método de recolección de datos que consiste en observar el objeto de estudio (estudiantes) en una situación particular. Todo esto se hace sin necesidad de intervenir o alterar el ambiente en el que se desenvuelve el objeto. Si no, los datos obtenidos no serán válidos. Esto se puede aplicar cuando están trabajando de manera autónoma. En la práctica educativa es la principal herramienta para comprender lo que sucede dentro del aula y tiene un gran peso en este trabajo de investigación.

**b) Examen al inicio y al final de la primera jornada de prácticas**

En este caso se elaboró un examen en la primera jornada de prácticas para conocer el avance y las actitudes o emociones que les generó contestar un examen tradicional en

comparación a uno que involucraba juegos como crucigramas, laberintos, tripas de gato etc. Con eso se pueden identificar los efectos de cambiar el modo de presentar la información, además de que te permite conocer los alcances del estudiante durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

### **c) Cuestionario simple**

Este instrumento consiste en simples preguntas directas donde los estudiantes expresan de manera más amplia qué les pareció la actividad, qué les gustaría cambiar, qué no les agradó o simplemente las recomendaciones que dan para futuras actividades. Otra cosa importante de este instrumento es que permitió conocer las actitudes de los estudiantes porque se sintieron libres de expresarse.

### **d) Escala Likert**

En la misma línea, este instrumento de investigación está ligeramente ligado al anterior porque permite hacer uso de una escala de calificación para conocer si la persona, en este caso los estudiantes, está de acuerdo o no con la situación presentada o tema en específico. La escala va encaminada a conocer el nivel de satisfacción o de relevancia al vivir la experiencia. Finalmente se analiza cada ítem para reflexionar y elaborar las conclusiones generales a partir de los resultados. Esta investigación, va dirigida a conocer el nivel de satisfacción al realizar las actividades, el entorno, sus emociones e incluso mi forma de trabajo y personalidad.

## **Resultado**

Se implementaron actividades de cálculo mental utilizando tres materiales. El primer material empleado para trabajar el cálculo mental fue el pizarrón individual, donde cada estudiante eligió el color y calcomanía del pizarrón, a partir de ahí escuchaban de manera atenta las operaciones consecutivas e inmediatamente escribían la respuesta y lo levantaban, en pocas palabras, se necesitaba una combinación de atención y rapidez. Respecto a la pelota, yo iniciaba la cadena, lanzaba el objeto al estudiante distraído y preguntaba las tablas de multiplicar, de ahí el estudiante la lanzaba a alguno de sus compañeros, preguntando también una operación aritmética, y así sucesivamente.

Finalmente, el dado era lanzado por un estudiante a otro indicando la operación a realizar, esto cinco veces, mientras que los demás buscaban el resultado y lo anotaban en su pizarrón individual

Cabe mencionar que esta actividad fue aplicada varias veces, durante las primeras los estudiantes se percibían distraídos y con dificultades, muy marcadas, para hacer las operaciones de manera mental. A medida que practicaban, se les hacía más fácil y mostraban en sus rostros que les agradaba la actividad, evidenciando una mayor interacción además de un gran avance en la capacidad de atención y agilidad mental. Obtuvimos excelentes resultados, por ello, cuando, por falta de tiempo, no se realizaba la actividad los mismos estudiantes preguntaban el porqué de manera que solicitaban seguir jugando.

Continuando con el reforzamiento de operaciones básicas, se aplicó la actividad de triángulos, los estudiantes solicitaron más de una repetición para comprender las indicaciones. Al presentar un desafío para ellos, tuve que intervenir para explicar cómo se resolvía el primer triángulo y que ellos lograran terminar con los demás. Después de esto se logró que muy pocos solicitaran atención personalizada y a partir de esto comenzaron a ayudarse entre ellos, o sea, comenzaron a trabajar de manera colaborativa. Respecto a las emociones, se consiguió que los alumnos mostraran emoción, interés y agrado al ver que todo estaba conectado.

La mayoría de las personas conocen a la perfección las sopas de letras, pero resolver sopas de números no era tan conocida como ahora que está tomando mayor relevancia entre la sociedad. Generalmente los docentes las usa para pausas mentales o como actividad extra al trabajo común, en este caso se empleó para confirmar los resultados a operaciones y problemas que involucraban potencias y raíces. La realización de esta actividad fue de manera individual y grupal debido a que se les dio la libertad de elegir, con la finalidad de que se sintieran en un entorno cómodo.

Se obtuvo un resultado muy positivo, la totalidad de los estudiantes concluyeron la actividad de manera satisfactoria, sirvió de entretenimiento y fomento el trabajo colaborativo. Refirieron que habían contestado alguno el ciclo anterior pero que consultaban los resultados en internet, cosa que no pudieron hacer en esta actividad porque



las cantidades a buscar estaban directamente relacionadas a los resultados de ejercicios sugeridos por ellos mismos y comentaron que les llevara más sopas para cuando terminaran pronto sus asignaciones.

El examen diferente sirvió para evaluar el aprendizaje sobre el contenido relacionado con potencias y raíces, pero con la novedad de que tenían que elegir y resolver un laberinto, unas tripas de gato, un crucigrama o un sudoku, además de resolver un cuadro mágico para décimos extra. Como era evidente la mayoría intentó resolver totalmente el cuadro mágico, mientras que los otros desafíos quedaron inconclusos, considerando que la falta de práctica y tiempo no les favoreció mucho.

Se alcanzó uno de los objetivos que era impactar de manera positiva, porque los comentarios de los estudiantes sobre la actividad, fueron muy alentadores, haciendo énfasis de que la manera de evaluar fue creativa y novedosa además de tener más confianza que en la vez anterior. Por otro lado, algunos de los alumnos mostraron apatía y mencionaron que preferían un examen convencional, esto causado por el tradicionalismo que tienen tan marcado. Con lo anterior se tomó la decisión de comenzar a encaminarlos para desarrollar un aprendizaje autónomo.

El nombre de la actividad Monstruos organizativos resulta muy curioso, pero esta idea surgió a partir del intercambio de experiencias con una compañera de otra Escuela Normal, a través de ella descubrí que también se podía organizar información a través de estos peculiares monstruos. La información manejada fue sobre el proceso para resolver una igualdad, esto como antecedente del contenido relacionado sobre sistemas de ecuaciones  $2 \times 2$ . Llegamos a la conclusión de que además de ser una forma interesante de organizar información también los estudiantes tuvieron la libertad de colorear y decorar su monstruo como ellos quisieran. Pareciera que esto es una actividad para estudiantes de preescolar, pero, al contrario, permitió que los alumnos se relajaran y disfrutaran el proceso de su trabajo.

Lapbook ¿Qué es eso?, fue la expresión que realizaron los alumnos cuando escucharon esta palabra, incluso tuve que escribirla en el pizarrón para que la escribieran correctamente. Solo algunos sabían a lo que me refería pues lo habían escuchado y



observado en una red social. Durante la descripción de lo que se requería para armarlo, los estudiantes pusieron atención y comprendieron que, como en actividades anteriores, tenían total libertad para expresarse, la única condición fue que no gastaran recursos económicos, es decir, que utilizaran materiales que tenían en casa.

Los resultados fueron fructíferos, a pesar de que no todos lo entregaron la mayoría demostró creatividad y responsabilidad. Cabe mencionar que esta actividad fue replicada por otra docente de la escuela y los resultados mejoraron mucho debido a que ya tenían conocimientos previos de cómo realizar la actividad. De esta manera es claro que se consiguió fomentar la toma de decisiones al elegir con qué y cómo cumplir con la asignación.

Esta actividad fue una de las que más me gustó aplicar porque los resultados fueron muy positivos y, tanto los estudiantes como yo, nos la pasamos muy bien al trabajarla. Al principio todos iniciaron un poco apáticos, pero conforme iba avanzando la actividad mostraban mayor interés. Algo muy marcado fue la competitividad porque al ver que un compañero iba ganando más dinero ficticio, mediante las indicaciones planteadas, naturalmente quisieron ir en el mismo nivel.

Con base en los resultados, llegamos a la afirmación de que se fomentó mucho la participación, se les quitó la pena para decir lo que pensaban respecto a los temas e, incluso, algunos agradecieron los artículos que les obsequié al canjear sus billetes y monedas. Es importante mencionar que no todos se llevaron un regalo así que de esta manera comprendieron que los esfuerzos tienen una recompensa, que el ocio y la flojera no los lleva a nada bueno, también observaron que la colaboración además de la responsabilidad es importantes y que debemos trabajar para lograr nuestros objetivos.

La frase a encontrar, en el tablero de ajedrez con el movimiento del caballo, fue referente a la definición de la proporcionalidad inversa, dicha frase estaba dividida en sílabas. De primer momento los estudiantes requirieron una explicación del movimiento en “L” del caballo en el tablero de ajedrez, se les orientó con la primera silaba y de ahí en adelante trabajaron de manera autónoma y en equipo. Después de observar el ejemplo, algunos se equivocaban y redireccionaban hacia donde seguir, mientras que a otros se les facilitó debido a que sabían jugar ajedrez.

Esto hace evidente que no se logró que la totalidad de los estudiantes terminaran la actividad de forma individual, sin embargo, se rescata la parte de trabajar en equipo y la ayuda mutua. También fue muy notorio que alcanzamos nuestro objetivo porque el trabajo les causó mucha emoción a los alumnos porque fue la primera vez que lo realizaban, les pareció muy interesante y entretenido, cuando les indiqué continuar con la siguiente actividad me pidieron, por favor, que les permitiera terminar y que no les indicara la respuesta. Posteriormente solicitaron que les ayudara a elaborar uno, pero, por cuestiones de tiempo y por otros factores, ya no se logró realizar lo solicitado.

Esta es la tercera fase de las actividades encaminadas a la organización de información, se notó un gran avance pues los estudiantes comenzaron a desarrollar su creatividad. Ellos decidieron trabajar en equipos formados por afinidad y tuvieron la libertad de elaborar el organizador gráfico de su preferencia, entre estos se encontraron un helado, un balón, panales de abejas, flores, un pez e incluso una cajita de papas, no hubo necesidad de indicarles qué hacer y durante la sesión trabajaron de buena manera e, inclusive, pusieron música para una mayor concentración. Llegamos a la conclusión de que les gustó mucho trabajar así porque no les agrada que les impongan lo que tienen que realizar.

Para avanzar en los contenidos es necesario reforzar los conocimientos previos, la mayoría de los estudiantes no recordaban la clasificación de ángulos con base en sus medidas, al indagar en redes sociales, encontré las actividades de la ruleta y pac-man. Respecto a la ruleta, les ayudó mucho a comprender la clasificación de ángulos de una manera interactiva, emplearon tres círculos de sus colores favoritos, recortaron y pegaron. Con esto se confirmó que les gusta trabajar como si fueran niños de preescolar, es decir, con recortes, colores, dibujos, entre otras cosas que llamen su atención, además de salir a trabajar al aire libre.

En cuanto a los pac-man, se obtuvieron buenos comentarios, además observé que se relajaban al colorear y eso ayuda a manejar sus emociones pues al estar en plena adolescencia en algunas ocasiones cuando algo les disgusta actúan sin pensar. Desafortunadamente solo se logró que algunos de los estudiantes concluyeran la actividad

mientras que los otros mencionaron que no les gustaba y que preferían una serie de ejercicios.

Teselados con origami fue otra de las actividades que más me agradó aplicar porque plasmaron, en su libreta y en hojas, su imaginación al decidir cómo construir su teselado a partir de los ejemplos del libro de texto y de los que buscaron en otros medios por su cuenta. Posteriormente entregué varias opciones para formar un teselado con origami y construirlo entre todos, esto despertó su motivación por concluir pronto las otras actividades y pasar a conocer el procedimiento del hexágono con origami. Con esta actividad se obtuvo una gran mejoría en el uso del compás, medición de grados, trazo de líneas, solo por describir algunos ejemplos.

### **Discusión y conclusiones**

La labor del docente no solo implica guiar el proceso de aprendizaje dentro del aula, sino que comienza desde seleccionar las actividades, elegir o elaborar material didáctico e incluso pensar en qué les gustaría hacer. La intención al realizar el trabajo de investigación fue aplicar actividades del área de Matemáticas Recreativas y ver los efectos de su uso en comparación con la enseñanza tradicional, esta última muy marcada durante mis prácticas porque es la forma de trabajo acostumbrada en la Escuela Secundaria.

Respondiendo a la primer pregunta de investigación sobre la diferencia entre el uso de Matemática recreativa y la enseñanza tradicional, desde mi experiencia y con base en el contexto de los estudiantes, llego a la conclusión de que la diferencia radica en que la primera da apertura a la libertad de elegir, de demostrar la creatividad y aprender de manera diferente, en un entorno de tranquilidad sin la rigidez de estar solo en el salón de clases, en silencio y realizando una serie de ejercicios o con la falsa idea de que la letra con sangre entra.

Referente a las dificultades de adaptar los contenidos matemáticos a la Matemática recreativa se pueden mencionar en primer lugar la falta de tiempo, la poca difusión de materiales o recursos que involucren esta área de las matemáticas, el contexto escolar y la disposición para trabajar de una manera diferente. Además, considero que por flojera,

desinterés o costumbre es más fácil seguir el método tradicional, porque la mayoría de los contenidos se prestan para trabajar de manera recreativa, aunque para los que no es posible, aplicarla directamente, lo ideal es crear una combinación de ambos métodos de enseñanza.

En cuanto a la influencia de conocer los resultados de la evaluación diagnóstica y test de estilos de aprendizaje para seleccionar las actividades, es de gran relevancia mencionar que se logró el objetivo y es muy importante señalar que efectivamente es muy importante porque estos dos instrumentos son el punto de partida para saber hacia dónde direccionar nuestra planeación y, por consiguiente, hacer la elección de qué, cómo, porque y para qué hacer cada uno de los trabajos, así como los recursos que utilizaremos. Con lo anterior se confirma el segundo supuesto de la investigación porque gracias a todo esto se logran satisfacer las necesidades de los estudiantes, en lo que respecta al profesor evidentemente.

En relación al supuesto planteado para esta investigación, se confirmó que el uso de la Matemática recreativa fortalece el desarrollo de los contenidos matemáticos en comparación con la enseñanza tradicional porque existe una mayor motivación por aprender además de realizar las actividades. En la misma línea, al eliminar la monotonía y cambiar la forma de trabajar es posible impactar, de forma positiva en las actitudes de los estudiantes, porque se fomentó el respeto, la colaboración, entre otros. Se creía que la enseñanza tradicional generaría actitudes negativas, lo cual no estuvo muy marcado porque hubo estudiantes que se sentían cómodos trabajando así.

Por último, realizar esta investigación sirvió para conocer las ventajas y desventajas de la Matemática recreativa llevándome a identificar qué PDA(s) se pueden adaptar a esta forma didáctica y cuáles no. Es oportuno mencionar que esta situación depende mucho del contexto de los estudiantes en general, es decir, escolar, áulico e incluso familiar.

### **Referencias bibliográficas**

Bernuy, M.Y. (2022). La matemática recreativa. [Trabajo monográfico, Universidad Nacional del Santa]. Colección: Monografía. <https://hdl.handle.net/20.500.14278/4136>

- Chén, R. (2018). Aplicación de la matemática recreativa a través de acertijos y rompecabezas y su incidencia en el aprendizaje de la pre álgebra. [Tesis de Licenciatura, Universidad Rafael Landívar].
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa (3.<sup>a</sup> ed.). Editorial Graó, de IRIF, S.L. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- OCDE (2019), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- SEP. (2017). Licenciatura En Enseñanza y Aprendizaje De Las Matemáticas. Obtenido de <https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/ENSM/archivos/licenciatura/matematicas.pdf>
- Torre, N. y Vidal, Ó. (2017). Modelos constructivistas de aprendizaje en programas de formación. OmniaScience. <https://doi.org/10.3926/oms.367>
- Yañez, G. y López, R. (2021). Las matemáticas y su importancia en otras ciencias. Oliva Noticias Multimedios. Recuperado 3 de noviembre de 2023, de [https://www.olivanoticias.com/de\\_interes/158765/informacionconciencia\\_las\\_matematicas\\_y\\_su\\_importancia\\_en\\_otras\\_ciencias?fbclid=IwAR0jJHTBehdCyD-DN\\_J17tAUWJONe7J\\_IVvmjsx7TzFK6hwx8UeEct5eLLY](https://www.olivanoticias.com/de_interes/158765/informacionconciencia_las_matematicas_y_su_importancia_en_otras_ciencias?fbclid=IwAR0jJHTBehdCyD-DN_J17tAUWJONe7J_IVvmjsx7TzFK6hwx8UeEct5eLLY)

## Implementación de estrategias colaborativas para aumentar el interés por el aprendizaje teórico en la asignatura de tecnologías

Amanda Soledad Denisse Terrones Gurrola

amandasd.terrones.gurrola@gmail.com

Manuel de la Rosa Puentes

manuel.delarosa@aguileradgo.com

Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera"

Línea temática 7. Educación, Desigualdad Social e Inclusión

### Resumen

Esta investigación aborda el creciente desinterés por la teoría en la asignatura de tecnología, particularmente evidenciado en estudiantes de tercer grado de secundaria en la Escuela Secundaria General "Mariano Balleza", ubicada en Canatlán, Durango. Siguiendo enfoques constructivistas y humanistas, y aplicando principios de neurodidáctica, se implementaron estrategias innovadoras para conectar teoría y práctica de manera dinámica. Las estrategias incluyeron juegos de roles, competencias tecnológicas y escape rooms, diseñadas para integrar conceptos teóricos en experiencias prácticas y colaborativas. La metodología cualitativa y la investigación acción permitieron recolectar datos ricos a través de observaciones y entrevistas, revelando un notable incremento en el interés de los estudiantes. Un ejemplo clave es el Tecnología Kahoot Challenge, que transformó la percepción negativa de los estudiantes hacia la teoría, aumentando su participación y motivación. Los resultados muestran que el uso de la gamificación y la estimulación multisensorial mejoró significativamente el compromiso y la comprensión de los conceptos teóricos. Estos hallazgos no solo validan la efectividad de las estrategias implementadas, sino que también ofrecen un modelo replicable para otros contextos educativos. ¿Cómo pueden estas estrategias revolucionar el aprendizaje en sus propias aulas?

**Palabras clave:** estrategias colaborativas, interés, aprendizaje teórico, asignatura de tecnología en secundaria y comprensión teórica.



## Planteamiento del problema

Como menciona Piaget (1947), “La principal meta de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres creadores, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación es formar mentes que puedan ser críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece” (Citado por Del Pozo, 2017, p.287). Este enfoque subraya la importancia de una educación que no solo transmita conocimientos, sino que también promueva la creatividad y el pensamiento crítico, principios que son fundamentales para superar el desinterés y la percepción negativa hacia la teoría en la asignatura de tecnologías.

En el contexto educativo actual, se ha identificado una marcada preferencia de los estudiantes de secundaria por el aprendizaje práctico en la asignatura de tecnología, relegando la importancia de los conceptos teóricos. Este fenómeno es especialmente evidente en la Escuela Secundaria General "Mariano Balleza" de Canatlán, Durango, donde los alumnos muestran un notable desinterés por la teoría, considerándola abstracta y desconectada de sus realidades cotidianas.

Este desinterés y desmotivación se traduce en una baja motivación y un compromiso reducido con la asignatura, afectando negativamente su rendimiento académico y comprensión integral de los fundamentos tecnológicos. Además, la dificultad para conectar los conceptos teóricos con aplicaciones prácticas limita la capacidad de los estudiantes para desarrollar habilidades críticas y aplicar sus conocimientos en situaciones reales.

Los métodos de enseñanza tradicionales, centrados en la transmisión de información teórica sin suficientes aplicaciones prácticas, no satisfacen las necesidades y preferencias de aprendizaje de los alumnos. Esto subraya la necesidad de adoptar enfoques más dinámicos y atractivos que integren teoría y práctica de manera efectiva, es decir, la necesidad de estrategias pedagógicas innovadoras.

Ante este panorama, surge la necesidad de implementar estrategias colaborativas innovadoras que aumenten el interés por el aprendizaje teórico en la asignatura de tecnologías. Es fundamental explorar y desarrollar métodos pedagógicos que no solo hagan la teoría más atractiva y relevante, sino que también fomenten un entorno de aprendizaje



motivador y participativo. El objetivo es lograr una enseñanza equilibrada que permita a los estudiantes apreciar la importancia de los conceptos teóricos y su aplicación práctica, contribuyendo así a su formación integral y preparación para desafíos futuros.

El problema central que se aborda en esta investigación es superar el desinterés y la percepción negativa hacia la teoría en la asignatura de tecnologías. Esto se logrará mediante la implementación de estrategias colaborativas que vinculen eficazmente la teoría con la práctica, fomentando así un aprendizaje más significativo y motivador para los estudiantes de secundaria.

### **Marco Teórico**

Para abordar la implementación de estrategias colaborativas en la asignatura de Tecnologías, se fundamentó en tres enfoques teóricos clave:

**Constructivismo:** Destacado por Bunge (2001) y Piaget (Berrocal, 2013, p. 100), el constructivismo sostiene que el conocimiento se construye en la mente del alumno, apoyado en experiencias previas y contextos auténticos. El constructivismo social (Ermer y Newby, 1993; (citado por Castellón y Guerra, 2022, p.41), enfatiza la construcción social del conocimiento a través de la colaboración entre pares.

**Enfoque Humanista:** Maslow (1968) y Freire (1999) subrayan la importancia del desarrollo personal y la motivación intrínseca, centrandolo en los intereses y necesidades del estudiante para fomentar un aprendizaje significativo y duradero. (Citado por Guamán, Espinoza, y Herrera, 2020, p.307)

La neurodidáctica introducida por Friedrich y Preiss (1988), utiliza hallazgos de neurociencia para optimizar el aprendizaje, mejorando estrategias educativas según el funcionamiento cerebral.

En cuanto al contexto normativo, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en su Artículo 3º la obligatoriedad de la educación básica y media superior, garantizando una educación universal y gratuita, y destacando el papel transformador de los maestros. Asimismo, la Ley General de Educación del Estado de Durango asegura una educación equitativa y de calidad, promoviendo el pensamiento

crítico y la igualdad de oportunidades. El Plan de Estudios para la Educación Básica 2023, dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana, enfatiza el desarrollo del pensamiento crítico y la participación democrática, integrando la asignatura de tecnología para fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes.

## **Metodología**

La metodología cualitativa fue empleada en esta investigación para captar la complejidad de fenómenos sociales y culturales a través de datos no numéricos, como entrevistas, observaciones y documentos. Según Sampieri, Fernández y Baptista (2014, p. 4-10), la investigación cualitativa es sistemática, crítica y empírica, centrándose en una perspectiva holística, exploratoria y subjetiva. Este enfoque permite comprender fenómenos desde la perspectiva de los participantes, utilizando variantes como la etnografía, el estudio de caso y el análisis de contenido

Taylor y Bogdan (1986) indicaron que esta metodología produce datos descriptivos a partir de palabras y conductas observables (citado en Cueto, 2020. P.1). Sampieri (2010) resaltó que las hipótesis se refinan durante el proceso, haciéndolo dinámico y circular (citado por Fernández, 2016). Creswell (1997) y Neuman (1994) resumieron las actividades esenciales del investigador cualitativo, destacando la flexibilidad y el análisis crítico. (Citados por Sampieri, Fernández y Baptista, 2014, pp.9-10)

La investigación acción, elegida por su carácter participativo y transformador, se definió como un ciclo de planificación, acción y evaluación para mejorar prácticas educativas (Lewin, 1946; Kemmis, 1984; Freire, citado por Magendzo, 2017. p.25). Esta metodología promueve la reflexión crítica y la participación activa para la transformación social y educativa.

Para la recolección de datos, se emplearon tres técnicas principales: observación participante, diario de campo y entrevista enfocada. La observación participante permitió una inmersión directa en el entorno de estudio, proporcionando una comprensión detallada de las prácticas observadas. La entrevista enfocada se centró en obtener información detallada sobre aspectos específicos del tema (Quinn Patton, citado por Aruj, 2011) Para

Izipua y Ruiz (1989). La entrevista enfocada pretende responder a cuestiones muy concretas, tales como, estímulos más influyentes, efectos más notorios, diferencia de sentido entre sujetos sometidos a la misma experiencia”. (Citado por Sierra, 2019, s/p)

La investigación en la Escuela Secundaria “General Mariano Balleza” involucró a 25 alumnos de tercer grado con diversos estilos de aprendizaje y capacidades. Se buscó aumentar el interés por la teoría en la asignatura de Tecnología mediante gamificación y colaboración.

Tras un diagnóstico basado en entrevistas y observación, se diseñaron intervenciones adaptadas a las necesidades específicas de los alumnos. Las estrategias implementadas se fundamentaron en constructivismo, humanismo y neurodidáctica, integrando elementos de juego y cooperación para activar áreas cerebrales relacionadas con la atención y motivación. Estas actividades, emocionantes y desafiantes, fomentaron un aprendizaje activo y el desarrollo integral de los alumnos

**Proyecto de Intervención ciclo 1. Despertando el Interés Tecnológico: Estrategias Colaborativas para Alumnos de Secundaria**

<b>Estrategias colaborativas</b>	<b>Fecha de aplicación</b>
Actividad 1: Juego de Roles, Creando una Ciudad Inteligente	10 de abril del 2024
Actividad 2: Competencia de Diseño Tecnológico	12 de abril 2024
Actividad 3: Escape Room Tecnológico	17 de abril del 2024
Actividad 4: Torneo de Desafíos Tecnológicos	19 de abril del 2024
Actividad 5: Simulación de Emprendimiento Tecnológico	24 de abril del 2024

**Proyecto de Intervención. Ciclo 2. Despertando el Interés Tecnológico: Estrategias Colaborativas para Alumnos de Secundaria**

Actividad 6: Tecnología Quiz Challenge (Gamificación)	8 de mayo del 2024
Actividad 7: Innovación Tecnológica para el Bienestar Social (resolución de problemas)	17 de mayo del 2024
Actividad 8: Explorando la Interacción entre la Ciencia y la Tecnología (aprendizaje basado en la experiencia)	22 de mayo del 2024
Actividad 9: Experiencia Sensorial de la Ciencia y la Tecnología (Estímulos multisensoriales)	24 de mayo del 2024
Actividad 10: Debate Futurista. Explorando la Relación entre la Ciencia y la Tecnología (Ejercicios de reflexión y metacognición)	24 de abril del 2024

## Resultados

El primer ciclo de intervención en la asignatura de tecnología para alumnos de tercer grado de secundaria demostró la efectividad de las estrategias colaborativas para aumentar el interés en la teoría. Inicialmente, los alumnos mostraron poco interés hacia las actividades teóricas, asociándolas con la escritura y la falta de dinamismo. Sin embargo, el interés aumentó significativamente cuando las actividades se presentaron como competencias, evidenciando que la gamificación fue una estrategia efectiva.

La aplicación del constructivismo, al fomentar la construcción activa del conocimiento, se reflejó en la capacidad de los alumnos para desarrollar su entendimiento teórico mediante la aplicación de conceptos en actividades prácticas interactivas, como el juego de roles para crear una ciudad inteligente. Este enfoque permitió que los alumnos integraran la teoría con la práctica, facilitando una comprensión más profunda y significativa.

El enfoque humanista se manifestó en la motivación intrínseca de los alumnos, quienes se beneficiaron de un ambiente de aprendizaje que priorizó su desarrollo personal y emocional. Las actividades diseñadas para ser atractivas y desafiantes, junto con los premios y el reconocimiento, actuaron como motivadores extrínsecos, lo que contribuyó a una mayor participación y compromiso. La colaboración y la construcción conjunta de

conocimientos también reflejaron los principios humanistas de participación activa y respeto por las experiencias individuales de los estudiantes.

La neurodidáctica, basada en el uso de estrategias que estimulan áreas del cerebro relacionadas con la atención y la memoria, fue evidente en el uso de dispositivos electrónicos y plataformas interactivas. Las actividades lúdicas y competitivas, junto con la ambientación multisensorial, crearon un entorno estimulante que facilitó el aprendizaje y la retención de información. La promoción de la liberación de neurotransmisores como la oxitocina, a través de actividades colaborativas, reforzó la conexión social y el aprendizaje positivo.

En el segundo ciclo de intervención, la efectividad de las estrategias implementadas, basadas en neurodidáctica y gamificación, confirmaron su impacto positivo en varios aspectos del aprendizaje. Las actividades como tecnología Kahoot challenge, imaginando un mundo sin internet, explorando la Interacción entre la ciencia y la tecnología, experiencia sensorial de la ciencia y la tecnología, y debate futurista lograron captar y mantener la atención de los estudiantes, reduciendo la resistencia al aprendizaje teórico.

La consistencia en la efectividad de las estrategias a lo largo de ambos ciclos reforzó su sostenibilidad y potencial para ser replicadas en diferentes contextos educativos. Las entrevistas de retroalimentación y la observación activa confirmaron un aumento sostenido del interés en la asignatura de tecnología y en la capacidad de los estudiantes para aplicar los conocimientos adquiridos.

Otro de los resultados obtenidos fueron las características y condiciones de los alumnos de tercer Grado en Tecnología con Respecto a la Parte Teórica Identificadas Mediante la Observación siendo estos los siguientes:

Interés inicial y asociación negativa con la teoría. Los alumnos muestran un bajo nivel de interés hacia actividades teóricas, percibiéndolas como menos dinámicas y divertidas en comparación con las actividades prácticas. La teoría se asocia con tareas de escritura y falta de interacción, generando una actitud negativa inicial hacia esta parte de la asignatura.

Motivación por la competencia y el juego: El interés y compromiso de los alumnos aumentan significativamente cuando las actividades se presentan en formato de

competencia. La gamificación se revela como una estrategia efectiva para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje teórico, generando entusiasmo y una mayor disposición para participar.

**Formación de equipos y colaboración:** Los alumnos prefieren trabajar en equipos formados por afinidad, lo cual mejora su participación y compromiso. Sin embargo, algunos equipos requieren supervisión adicional para cumplir con los requisitos de las actividades, destacando la necesidad de una guía efectiva para maximizar el desempeño grupal.

**Reacción al uso de tecnología:** La integración de tecnología, como el uso de celulares, incrementa el interés y la participación de los alumnos. La incorporación de herramientas tecnológicas cotidianas en las actividades teóricas refuerza su motivación y facilita una mayor interacción con el contenido.

**Preferencia por actividades prácticas e interactivas:** Los estudiantes muestran resistencia a involucrarse en actividades que consideran teóricas y aburridas. Responden más positivamente a actividades prácticas e interactivas, en contraste con las lecciones teóricas tradicionales.

**Impacto del entorno de aprendizaje:** La motivación de los estudiantes está influenciada por el entorno de aprendizaje. Los ambientes estimulantes y gamificadas resultan en una mayor participación y compromiso, destacando la importancia de crear contextos educativos atractivos y enriquecedores.

**Valoración del reconocimiento y recompensas simbólicas:** Los alumnos valoran el reconocimiento y las recompensas simbólicas, lo que refuerza su participación y esfuerzo en las actividades. El reconocimiento actúa como un incentivo adicional para el compromiso en el aprendizaje teórico.

Otros resultados destacables es el que se refiere al proceso de aprendizaje teórico de los estudiantes de secundaria en la asignatura de tecnología:

**Construcción activa del conocimiento:** Los alumnos desarrollan su entendimiento teórico mediante la aplicación práctica de conceptos durante actividades interactivas, como en el juego de roles para diseñar una ciudad inteligente. Esta integración de teoría y práctica facilita el aprendizaje efectivo.



**Impacto de la motivación:** La motivación intrínseca se incrementa cuando las actividades son atractivas y desafiantes, mientras que la motivación extrínseca, como premios y reconocimientos, también juega un papel importante en el compromiso de los estudiantes.

**Aprendizaje colaborativo y constructivista:** La colaboración entre compañeros y la construcción conjunta del conocimiento permiten a los alumnos reestructurar sus esquemas mentales, observándose claramente en actividades como el escape room y los desafíos tecnológicos.

**Influencia de las percepciones previas:** Las experiencias previas y asociaciones negativas con términos como "teoría" deben ser abordadas para mejorar la receptividad de los alumnos hacia las actividades teóricas.

**Interés incrementado por el uso de tecnología:** La incorporación de dispositivos electrónicos y plataformas interactivas, como Kahoot, aumenta la disposición de los estudiantes para aprender contenidos teóricos, mostrando un claro interés por el uso de tecnología.

**Aprendizaje activo y participativo:** El aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes están activamente involucrados en el proceso mediante juegos, debates y actividades prácticas. El feedback inmediato durante las actividades y los momentos de reflexión y metacognición refuerzan la comprensión de los conceptos teóricos.

**Estimulación emocional del entorno de aprendizaje:** Un entorno que estimula emocionalmente a los estudiantes, utilizando elementos como luces, música y experiencias multisensoriales, facilita una mejor comprensión y retención de los conceptos teóricos.

En cuanto a las estrategias colaborativas para atender la falta de interés en la parte teórica de tecnología se obtuvieron los siguientes resultados:

**Gamificación de Actividades Teóricas:** Introducir la teoría a través de juegos educativos y competencias, como torneos de desafíos tecnológicos y escape rooms, para hacer el aprendizaje más dinámico y atractivo.



**Proyectos Interdisciplinarios con Componentes Prácticos:** Diseñar proyectos que integren conocimientos teóricos con aplicaciones prácticas, como simulaciones de emprendimientos tecnológicos, para mostrar la relevancia del contenido teórico.

**Formación de Equipos Basada en Afinidades y Roles:** Permitir a los estudiantes formar equipos según sus intereses y fortalezas, y elegir roles que se alineen con sus habilidades, lo que mejora la colaboración y el compromiso.

**Incorporación de Tecnología y Herramientas Digitales:** Utilizar dispositivos y aplicaciones tecnológicas que los estudiantes emplean en su vida cotidiana para hacer la teoría más accesible y relevante.

**Retroalimentación y Reconocimiento:** Ofrecer retroalimentación constructiva y reconocer los logros de los estudiantes para reforzar la motivación y la autoestima durante y después de las actividades.

**Debates y Discusiones Estructuradas:** Organizar debates y discusiones para que los estudiantes argumenten y defiendan sus puntos de vista, promoviendo el pensamiento crítico y el interés en la materia.

**Uso de Tecnologías Interactivas:** Incorporar plataformas tecnológicas interactivas que permitan a los estudiantes interactuar con el contenido de manera participativa y dinámica.

**Aprendizaje Basado en Problemas (ABP):** Diseñar actividades en las que los estudiantes resuelvan problemas reales utilizando conceptos teóricos, contextualizando y dando sentido al aprendizaje teórico.

El objetivo general de incrementar el interés de los alumnos de secundaria en la parte teórica de la asignatura de tecnología mediante estrategias colaborativas fue exitosamente alcanzado. A continuación, se detalla el logro de los objetivos específicos:

**Identificación de Características y Condiciones de los Alumnos:** La observación reveló que los estudiantes tienen percepciones negativas hacia la teoría, viéndola como poco dinámica. Se identificó que prefieren actividades competitivas y lúdicas, lo que señala la necesidad de reformular la enseñanza teórica.

**Conocimiento del Proceso de Aprendizaje Teórico:** Se constató que los alumnos aprenden mejor cuando las actividades teóricas se integran con prácticas colaborativas y contextos significativos, evidenciando la importancia de combinar teoría y práctica para una comprensión más efectiva.

**Implementación de Estrategias Colaborativas:** Se introdujeron actividades como juegos de roles, escape rooms y torneos de desafíos. Estas estrategias aumentaron notablemente el interés y la participación en la teoría, transformando la percepción negativa de los alumnos hacia una actitud más positiva y comprometida.

**Confirmación de la Hipótesis de Acción:** La hipótesis de que las estrategias colaborativas favorecen el aprendizaje teórico se comprobó. La gamificación, el uso de tecnología y la formación de equipos resultaron ser efectivas para captar la atención de los estudiantes, estimulando su motivación intrínseca y mejorando la comprensión y retención de conceptos teóricos.

## **Conclusiones**

La investigación ha demostrado que la implementación de estrategias colaborativas y enfoques basados en la neurodidáctica es altamente efectiva para mejorar el interés y la comprensión de los estudiantes de secundaria en la parte teórica de la asignatura de tecnología. A lo largo de dos ciclos de intervención, se han logrado avances significativos en varios aspectos clave:

**Aumento del Interés y Participación:** Las estrategias como la gamificación y el uso de tecnologías interactivas, combinadas con actividades colaborativas, transformaron la percepción de la teoría de una experiencia aburrida a una dinámica y atractiva. Actividades como los torneos de desafíos tecnológicos y los juegos de roles demostraron ser eficaces para captar y mantener la atención de los estudiantes.

**Mejora en la Comprensión Teórica:** La integración de conceptos teóricos en contextos prácticos y relevantes, facilitada por enfoques como el aprendizaje basado en problemas y proyectos interdisciplinarios, permitió a los estudiantes aplicar y entender mejor los conocimientos teóricos. Las actividades diseñadas no solo hicieron que la teoría

fuera más accesible, sino que también promovieron una comprensión más profunda y significativa.

**Desarrollo de Habilidades Críticas y Colaborativas:** El trabajo en equipo y las discusiones críticas fomentaron habilidades sociales y de pensamiento crítico, contribuyendo al desarrollo de competencias esenciales para el perfil académico y profesional de los estudiantes. La estructura colaborativa y competitiva de las actividades favoreció la participación inclusiva y el desarrollo de habilidades analíticas.

**Impacto Positivo en el Comportamiento y Motivación:** La ambientación multisensorial y el reconocimiento de logros generaron un ambiente de aprendizaje estimulante, lo que resultó en un aumento de la motivación y el comportamiento positivo de los estudiantes. La combinación de premios simbólicos y actividades lúdicas ayudó a mantener un alto nivel de compromiso y esfuerzo continuo.

**Confirmación de la Hipótesis de Acción:** La investigación corroboró la hipótesis de que las estrategias colaborativas y la neurodidáctica pueden incrementar significativamente el interés y la comprensión de los estudiantes en la parte teórica de la tecnología. Los resultados obtenidos confirmaron la efectividad de estos enfoques para transformar el proceso educativo y mejorar el aprendizaje teórico.

En conclusión, se mostró que la combinación de estrategias colaborativas, gamificación y principios de neurodidáctica no solo aumentó el interés y la participación de los estudiantes en la teoría de tecnología, sino que también mejoró su comprensión y habilidades críticas. Estos hallazgos respaldan la necesidad de adoptar enfoques educativos innovadores y centrados en el estudiante para hacer que la enseñanza de la teoría sea más relevante y efectiva. La investigación proporciona una base sólida para futuras intervenciones y sugiere que tales metodologías pueden ser replicadas y adaptadas en diversos contextos educativos para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **Referencias**

- Aruj, M. (2011). Indicadores de Gestión en el Área de Servicios Estudiantiles de ULACIT. p.13
- Berrocal, D. (2013). Análisis crítico de la pedagogía constructivista. P.100.

- Bunge. (2001). Diccionario de filosofía. Buenos Aires. p.98
- Castellón, M. y Guerra, L. (2022). Las prácticas experimentales en contextos extraescolares como una estrategia para el desarrollo de las competencias científicas en los estudiantes de la Institución Educativa de Loma de Arena. p.41
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2024)
- Cueto, E. (2020). Investigación cualitativa. Applied Sciences in Dentistry, p.1
- Del Pozo, M. (2017). Educar hoy para mañana. Revista electrónica de Terapia Ocupacional, p.287.
- Fernández, P. (2016). Acerca de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación educativa cubana actual. s/p.
- Guamán, V., Espinoza., E. y Herrera, L. (2020). Fundamentos Psicológicos de la actividad pedagógica. pp.307.
- Guirado, I. (2017). La neurodidáctica: una nueva perspectiva de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje. pp.21
- Ley General de Educación del Estado de Durango. (2023). Obtenido de H. Congreso del Estado de Durango
- Magendzo, A. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. pp.19-25.
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. RH Sampieri, Metodología de la Investigación. Pp. 4-10.
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. RH Sampieri, Metodología de la Investigación. Pp. 9-10.
- Secretaría de Educación Pública (2023). Plan de Estudios de Educación Básica. Obtenido de [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Plan\\_de\\_Estudios\\_para\\_la\\_Educacion\\_Preescolar\\_Primaria\\_y\\_Secundaria.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf)
- Sierra, F. (2019). La entrevista en profundidad. Función, sentido y técnica. Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas. s/p

## Prácticas inclusivas en la intervención docente para atender las BAP en Educación

### Preescolar y Primaria

Yessica Paola Torres García

yessica.torres20@benejpl.edu.mx

Jihan García-Poyato Falcón

jrgarcia@benejpl.edu.mx

“Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna”

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

### Resumen

La educación inclusiva pretende estar inmersa en todos los niveles educativos y verse reflejada en el actuar del docente, al contribuir en la participación de todos los estudiantes, sin importar las barreras o necesidades que enfrenten. Bajo esta premisa, el trabajo del profesorado consiste, mediante prácticas y diversas formas de actuar, en ser el agente principal para lograr la inclusión. Desde la perspectiva teórica de la pedagogía, se aborda esta investigación con el objetivo de identificar las prácticas inclusivas que emplean los docentes de una escuela primaria y un preescolar para atender a los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Así, se presenta un estudio cualitativo de corte etnográfico, con dos maestras participantes, una de preescolar y una de primaria, y dos alumnos con BAP inmersos en cada aula. Las técnicas empleadas para la recolección de datos fueron la entrevista y la observación, información tratada bajo los lineamientos del análisis de contenido cualitativo. Los resultados arrojaron que las prácticas inclusivas empleadas giran en torno a: la comunicación como solución de situaciones, motivación para el desarrollo estudiantil, respeto ante la diversidad, actitud docente y acciones para propiciar la inclusión.

**Palabras clave:** educación, inclusión, práctica docente, estudiantes, formación docente.

### Planteamiento del problema

Al iniciar el proceso de investigación, se recurrió a la consulta de diversas fuentes de información con la finalidad de identificar estudios previos para conocer el alcance del tema de la inclusión educativa. Se seleccionaron en total 20 estudios, 14 artículos de investigación publicados en diversas revistas arbitradas y seis ponencias de distintos congresos nacionales, como el organizado en México por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y el Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN).

Una vez rescatada la información, se elaboró una matriz de contraste, en la cual se identificaron los principales elementos de los estudios revisados. Los autores analizados llegaron a valiosos hallazgos, dentro de los cuales cabe destacar que existen términos que son fundamentales cuando se trata de llevar a cabo prácticas inclusivas, como el de “BAP”, “DUA”, “Inclusión” y “Ajustes Razonables” (Espada Chavarría et al., 2019; Gonzalez-Gil et al., 2019; Gallegos López, 2022; Serna y Serna, 2022). En relación con las actitudes del docente ante la inclusión, se detectó que los profesores propician el intercambio de experiencias desde el compañerismo y la amistad (Beaven Ciapara et al., 2019; Aranda y Jiménez Sánchez, 2021; Osso Farfán, 2021; Lorenzo Benítez et al., 2022).

A pesar de que parte de los resultados muestran hallazgos positivos, como la disponibilidad que manifiestan los docentes para la adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo de sus habilidades (Aranda y Jiménez Sánchez, 2021; Lorenzo Benítez et al., 2022), también se encontraron cuestiones negativas, como la falta de conocimiento concreto e implementación adecuada de estrategias ante la diversidad del alumnado y la poca capacitación al profesorado respecto a la inclusión (Espada Chavarría et al., 2019; Gallegos López, 2022; Anatolievna Zhizhko, 2020; Gonzalez-Gil et al., 2019; Lorenzo Benítez et al., 2022).

La revisión de estudios previos permitió establecer los siguientes vacíos del conocimiento:

1. ¿Cómo resolver la carencia de conocimientos sobre los ajustes razonables y su correcta implementación en la práctica para propiciar una Educación Inclusiva?



2. ¿Qué estrategias implementan los docentes con los alumnos que enfrentan alguna BAP o Necesidad Educativa Especial (NEE)?
3. ¿Por qué es importante evaluar las prácticas inclusivas de los docentes?

Ante los vacíos de conocimiento identificados, la presente investigación se orientó a la descripción de las prácticas realizadas por docentes de una escuela primaria y un preescolar para atender a estudiantes que enfrentan BAP. De tal manera que se planteó como objetivo de investigación:

- Describir las prácticas inclusivas realizadas por docentes de una escuela primaria y un preescolar de Ensenada para atender a estudiantes que enfrentan BAP.

### **Marco teórico**

La perspectiva teórica pedagógica fue la seleccionada para sustentar el presente estudio, ya que el contexto, los participantes y el sentido de la investigación se desenvuelven dentro de un escenario educativo en donde se desarrollan factores relacionados al aprendizaje de los educandos. En ese sentido, la perspectiva pedagógica es entendida como un análisis metódico con respecto al desarrollo de la educación y la formación de cualquier individuo, mismo que se desenvuelve en distintos escenarios como el social y cultural (Arce-Ramírez y Chévez Ponce, 2015). Es así, que el objetivo de la pedagogía se encamina a optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir del planteamiento de diversos métodos y prácticas (Pasillas Valdez, 2004). Dentro de la perspectiva pedagógica, se eligió la corriente teórica de la Escuela Nueva, pues su propósito se enfoca en modificar el método tradicional de enseñanza que se empleaba por aquel con una mayor participación por parte del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo que la Escuela Nueva surge en reacción a la escuela tradicional en la que se pretendía dejar de lado el formalismo, la memorización, la competencia y el autoritarismo (Narváez, 2006).

Con la intención de sustentar la investigación, a continuación se presenta un breve marco conceptual, en el cual se definen los términos con mayor impacto en el estudio: Educación Preescolar, Educación Primaria, BAP y Prácticas Inclusivas.



La Educación Preescolar es la etapa inicial del nivel de Educación Básica en México. Al ser el primer acercamiento a un ambiente de educación formal, los estudiantes se desenvuelven en diversos aspectos orientados a su desarrollo integral y se focaliza en que los alumnos puedan obtener un crecimiento cognitivo, social, físico y emocional (Lara, 2022). Posteriormente, los estudiantes cursan la Educación Primaria, que “ofrece un trayecto formativo coherente y consistente que da continuidad al desarrollo de competencias que los alumnos adquieren en la Educación Preescolar” (Gobierno de México [GOB], 2015, párr. 1).

En cuanto a la definición de las BAP para comprender el sentido de la investigación, según López (2011) “son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (como se citó en Pérez Ramírez, 2022, p. 9). Es decir, se trata del impedimento sobre el aprendizaje y la participación ocasionado por alguna dificultad, situación o falta de ajustes ante la necesidad y característica propia del alumnado.

Asimismo fue necesario conceptualizar el término de prácticas inclusivas, ya que la presente investigación se enfoca en el empleo y diversificación de las mismas. Se pretende que el docente sea quien realice acciones para propiciar la inclusión a través de planificar las actividades, las cuales deberán tomar en cuenta a la diversidad de los educandos; asimismo deberán promover el intercambio de ideas, la participación y la consideración de los conocimientos (Secretaría de Educación Pública [SEP], s.f.).

La presente investigación se sitúa bajo el enfoque de la Educación Inclusiva, sin embargo, fue necesario indagar en su significado para diferenciarla del término de Inclusión Educativa para una mejor comprensión. Por un lado, la Educación Inclusiva es una “técnica estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje del nuevo conocimiento de todos los involucrados dentro del proceso académico, los lleva al éxito y a la mejora de su calidad de vida” (Echeita, 2014, como se citó en Palacios et al., 2020, p. 57).

Por otro lado, la Inclusión Educativa pretende estar inmersa y abordada en los contextos educativos internacionales donde, de la misma manera, se busque la inclusión en la educación para todos y todas, esto a partir de leyes y acciones establecidas (Simari

Bertagno, 2021). Por lo anterior, el trabajo está basado en la educación inclusiva donde se busca el desarrollo, participación y aprendizaje de todos los estudiantes desde el espacio áulico.

## Metodología

La metodología elegida para la investigación fue el paradigma cualitativo, con un estudio de tipo exploratorio, realizado desde el método etnográfico. El escenario en donde se llevó a cabo la presente investigación consistió en dos instituciones educativas, una de nivel preescolar y otra de primaria, ambas con organización completa, ubicadas en Ensenada, Baja California, específicamente en el Valle de Maneadero, en la parte sur de la mancha urbana del municipio. Las participantes, fueron dos maestras, de tercer grado de preescolar (18 alumnos) y de primer grado de primaria (31 alumnos) respectivamente, que atienden en sus aulas a estudiantes que enfrentan BAP.

A la maestra de preescolar se le dio el seudónimo *Irma*, de 46 años de edad y con 17 años de servicio, misma que fue formada en una Escuela Normal (sin especificar cuál institución) en donde adquirió información teórica y, después, a través de la práctica, aprendió sobre diversas técnicas para el control de grupo. Es titular del grupo de la fase dos, específicamente en tercer grado de preescolar, en el que asiste la estudiante a quien se le asignó el seudónimo de *Gabriela*, de 5 años de edad; la alumna presenta diversas conductas que la hacen suponer una situación de autismo, lo cual no se tiene asegurado a falta de un diagnóstico médico exacto y actualizado.

Por otro lado, a quien se le asignó el seudónimo *Karina*, funge como docente en el grupo perteneciente a la fase tres, exactamente en primer grado de educación primaria. La maestra mencionó haberse formado como Licenciada en Educación Especial en el área Auditiva y de Lenguaje, en la Escuela Normal Fronteriza Tijuana; tiene 29 años de edad y 4 años de servicio. En este grupo destacó que una de las BAP es la falta de apoyo por parte de los padres de familia, específicamente en las tareas escolares. Además, se presenta el caso del estudiante a quien se le asignó el seudónimo de *Iván*, de 6 años de edad, quien se distrae con facilidad durante clases y aprovecha cualquier oportunidad para platicar con sus

compañeros, lo que impide que pueda concentrarse en las actividades y realizar lo que pide la maestra.

Las técnicas que se emplearon para la recolección de los datos son la entrevista y la observación, por lo que los instrumentos fueron un guion de entrevista semiestructurada, dirigida especialmente a las docentes titulares de los grupos, con 17 preguntas (duración de 45 a 60 minutos con cada docente), y una guía de observación con 16 indicadores (10 hrs de observación en el Preescolar y 12 hrs en la Primaria), para obtener la información necesaria tanto de los alumnos en general, del alumno que enfrenta las BAP como de las docentes titulares. Ambos instrumentos fueron basados en las categorías: Educación Inclusiva e Intervención docente en el aula, y subcategorías: BAP, Formación docente en Educación Inclusiva, Prácticas Inclusivas y Estrategias de Enseñanza.

Se utilizó la técnica de análisis de contenido cualitativo, la cual se define como una forma de exponer lo escrito o grabado; para ello se sigue una serie de pasos, donde se incluye la categorización y codificación, para posteriormente darle un sentido mediante la explicación (Fernández Chaves, 2002). Para llevar a cabo este proceso se construyó un sistema de análisis que consta de dos categorías con dos subcategorías cada una (ver Tabla 1). En esta ponencia solamente se retoman los resultados de dos temáticas específicas: BAP y Prácticas Inclusivas.

**Tabla 1**

*Sistema de Análisis*

Categorías	Definición	Subcategorías
1. Educación Inclusiva	“Técnica estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje del nuevo conocimiento de todos los involucrados dentro del proceso académico, los lleva al éxito y a la mejora de su calidad de vida” (Echeita, 2014, como se citó en Palacios et al., 2020, p. 57)	Barreras para el aprendizaje y la Participación Formación docente en Educación Inclusiva

2. Intervención docente en el aula Es un proceso que contribuye a que los individuos desarrollen capacidades para participar y vivir en una sociedad democrática. Los habilita para ejercer efectivamente los derechos, aprender a responsabilizarse de sus decisiones, trabajar en colectivo, organizarse y crear condiciones que protejan los derechos del conjunto de ciudadanos. (SEP, 2017, como se citó en Hernández Aguirre y Valdez Regalado, 2019, p. 25)
- Prácticas Inclusivas
- Estrategias de Enseñanza

---

## Resultados

Los resultados se presentan en función de las categorías y subcategorías presentadas en el sistema de análisis descrito previamente, y retomando específicamente las temáticas: BAP y Prácticas Inclusivas.

### Educación Inclusiva

**Barreras para el Aprendizaje y la Participación.** Las definiciones que refirieron las maestras participantes enfocadas a las BAP giran en torno a las dificultades y limitaciones que pueden llegar a presentar los estudiantes en diversos aspectos y que, por ello, obstruyen el desarrollo su aprendizaje. Por un lado, dentro de las dificultades, se observó que a la alumna Gabriela, se identificó que le cuesta trabajo permanecer en su lugar, sentada y escuchar las indicaciones, ideas o en general la clase, por lo regular emplea más fuerza de la necesaria, su lenguaje no es fluido y algunas palabras las acorta, lo que dificulta que para otros sean entendibles; suele actuar por imitación cuando observa a sus compañeros realizar distintas acciones o cuando las desconoce, además. Por otro lado, dentro de lo que se observó en el aula de la maestra Karina, Iván es un estudiante que se distrae con facilidad durante clases

y aprovecha cualquier oportunidad para platicar con sus compañeros, lo que impide que pueda concentrarse en las actividades y realizar lo que pide la maestra, esto debido a que no cuenta con el apoyo de los padres en las tareas escolares.

### **Intervención docente en el aula**

**Prácticas Inclusivas.** Las maestras participantes definieron a las prácticas inclusivas como acciones a implementar con la finalidad de que todos sus estudiantes sean partícipes en las actividades y en los momentos de interacción entre los mismos alumnos. Hicieron énfasis en que nadie quede y/o se sienta excluido o rechazado por su discapacidad, barrera, trastorno o situación personal.

Dentro de las prácticas implementadas por las maestras participantes, por una parte, la maestra Irma expresó llevar a cabo la comunicación con cada uno de los alumnos para entender sus necesidades y/o situaciones individuales y trabajar con ellos de una mejor manera; emplea palabras de motivación en distintos momentos para propiciar un ambiente favorable e impulsar a los alumnos ante sus dificultades o progresos. En situaciones donde se observaron incidentes que expusieron actitudes negativas por parte de los alumnos, fue necesaria la intervención docente para solicitar respeto a los alumnos involucrados o afectados.

En una situación más específica, como con la alumna Gabriela, en una ocasión se observó a la estudiante desarrollar una acción incorrecta con una actitud negativa, ante ello, la maestra Irma habló con ella en lo individual y sin exponerla frente a sus compañeros; se percibió que fue clara con la alumna para que comprendiera por qué no estuvo correcta su acción y lo que pudo haber ocurrido. En otro momento, se observó a la maestra Irma dirigir la mirada con atención a la alumna Gabriela y comentó haberla notado dispersa, con una actitud distinta a otros días, por lo que en ese momento le cuestionó para saber su estado de ánimo y le dio un abrazo. Esta situación permitió inferir que la maestra identifica cuando la alumna realmente no se siente del todo bien o cuando hay una alteración por alguna situación externa, y a través de la conversación y el afecto le brinda un espacio de entendimiento.

En el caso de la maestra Karina, se observó que previo a iniciar con el tema del día, brinda un espacio para que todos los alumnos puedan expresarse sobre temas de sus intereses y personales; lo aborda con preguntas detonadoras que permitan comentar sus estados de ánimo o alguna situación en específico, lo que permite que los estudiantes sean y se sientan apreciados. Se observó que expresa felicitaciones a aquellos alumnos que culminaron su trabajo frente a sus compañeros, quienes reaccionan con expresiones de satisfacción y felicidad; mientras que los estudiantes que no finalizaron por alguna razón, recibieron palabras de apoyo y motivación por parte de la maestra y de sus compañeros, lo que permitió que continuaran trabajando con entusiasmo. Específicamente con el alumno Iván sucedió la misma dinámica, al no haber concluido con el trabajo, la maestra expresó palabras de apoyo tanto de forma grupal como individual.

Además de las situaciones presentadas, se observaron incidentes que expusieron actitudes negativas por parte de los alumnos y que por ello, fue necesaria la intervención docente para solicitar respeto a los alumnos involucrados o afectados. En una ocasión se observó a la alumna Gabriela estar bastante inquieta y tomar algunos materiales mientras la maestra Irma daba la clase; la respuesta de sus compañeros mostraron gestos de disgusto y le comunicaron a la maestra cada acción que realizó la alumna. Al instante, sin la presencia de la alumna Gabriela, la maestra Irma aprovechó para hablar con los alumnos y recordarles la situación de la alumna, sus inquietudes, el que en ocasiones tome algunos materiales sin permiso y las actitudes que pueda tener.

En las acciones que implementaron las maestras para promover la inclusión, fue importante rescatar cómo se mostraban frente al grupo, cuáles eran las actitudes y la forma de dirigirse con los estudiantes durante todo el proceso educativo. Por un lado, se observó a la maestra Irma muy respetuosa en todo momento con sus alumnos y con un tono de voz moderado; se infiere que, al tener pocos alumnos, no tiene la necesidad de levantar la voz. En las diferentes situaciones que se presentaron y para la explicación de las actividades empleó siempre las palabras correctas y ejemplos entendibles para los niños.

Por otro lado, la maestra Karina se mostró con un tono de voz claro y fuerte al dirigirse con todos los alumnos, al tener más de 30 estudiantes, es necesario el uso de una



entonación más elevada, pero sin llegar a gritar. La maestra Karina tuvo una actitud positiva y siempre mostró una sonrisa ante los diversos imprevistos, se mostró paciente y respetuosa con sus alumnos al expresarse; con disponibilidad para trabajar con aquellos estudiantes que presentaron dificultades durante el proceso, buscó soluciones y los motivó a seguir con el trabajo, especialmente con el alumno Iván.

## **Discusión y conclusiones**

### **Educación Inclusiva**

**Barreras para el Aprendizaje y la Participación.** Con relación a las definiciones que refirieron las maestras con relación a las BAP, López (2011) menciona que las BAP se tratan del impedimento existente en los alumnos por algún factor para lograr nuevos conocimientos y la interacción social. En ese sentido, se considera una variable que desvía lo que se pretende en las escuelas y perjudica al estudiantado (como se citó en Pérez Ramírez, 2022). Por lo que se reconoce que las maestras participantes tienen presente el concepto claro.

Con respecto a las conductas, acciones y dificultades que presenta la alumna Gabriela, se considera como una BAP que limita el aprendizaje y la participación para con sus pares, pues de acuerdo con la SEP (s.f.), en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI), se presentan las Barreras Didácticas que aluden a las acciones y prácticas de enseñanza empleadas de forma inadecuada al no tomar en cuenta las necesidades de todos los alumnos. Dentro de este tipo de barreras se puede mencionar la falta de un docente especializado con relación a la necesidad de estudiantes en particular.

En ese sentido, a pesar de que la maestra Irma pone en práctica diversas estrategias para la inclusión de la estudiante, reconoce que en ocasiones pueden no ser las más adecuadas para la estudiante Gabriela, al no conocer con precisión la situación neurológica de la estudiante. Además, la integración de un docente especializado, puede influir positivamente en el aprendizaje de la estudiante al implementar estrategias de enseñanza acordes a la posición de la alumna; pues de acuerdo con la Ley General de Educación se establece que se brindará educación especial para los alumnos que así lo requieran, deberá



estar a la disposición para cualquier nivel educativo (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019).

En el caso del estudiante Iván, se presenta una Barrera Estructural la cual se refiere a la desigualdad y aislamiento entre personas o grupos desde la misma organización, por lo que se deben atender desde el nivel de las autoridades educativas. Dentro de este tipo de barreras se puede mencionar la falta de colaboración y coordinación entre la escuela y familia (SEP, s.f.). La maestra expresó que la poca participación de los padres de familia en las tareas, en especial con el alumno Iván, repercute en su desempeño académico al notar que sus progenitores no contribuyen activamente en el trabajo escolar.

### **Intervención docente en el aula**

**Prácticas Inclusivas.** Respecto a la definición que las maestras participantes aludieron con relación a las prácticas inclusivas, en un documento de la SEP (s.f.) se establece que las prácticas inclusivas son acciones para fomentar la inclusión de los estudiantes, al impulsar el intercambio de ideas y la participación, mismas en las que se deberá tomar en cuenta la diversidad de los alumnos. En ese sentido, se identifica que las maestras reconocen con claridad este concepto cuando se les cuestiona.

La comunicación y las diversas formas de llevarla a cabo como práctica inclusiva implementada por las maestras, se determina como acertada y muy necesaria, pues a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) se establece que es necesario generar ambientes y espacios adaptables y agradables en donde se fomente la inclusión de cada uno de los niños y niñas. Es por ello que brindarles momentos de comunicación ante alguna problemática o inquietud es darles un espacio favorable para su desarrollo.

Con relación a la motivación a los distintos alumnos en los diversos casos, se reconoce como práctica correcta e indispensable, sobre todo en estos niveles, pues la Nueva Escuela Mexicana menciona que, para brindar una educación de excelencia, debe haber una buena relación entre el docente y el alumno, en donde se valoren los logros de los estudiantes y se tomen en cuenta sus ritmos y las situaciones que puedan influir en su aprendizaje (SEP, 2022). Por lo que las distintas palabras motivacionales de las maestras

dirigidas al grupo en general, y a aquellos que lo requieran aún más, se emplean de forma adecuada.

En el caso de la intervención de la maestra Irma para propiciar la inclusión y el respeto entre los mismos alumnos ante las conductas inadecuadas, se reconoce que fue pertinente, puesto que la educación no debe basarse totalmente en la adquisición de conocimientos sobre los contenidos a aprender, sino también debe asegurar el respeto a los alumnos y entre los mismos en donde se tomen en cuenta las capacidades individuales, personales y cualquier situación que enfrente el estudiante (SEP, s.f.). En ese sentido, la intervención empleada por la maestra Irma fomenta el derecho que como personas tienen a la educación, pues recalca la valoración en la individualidad que posee cada estudiante.

Asimismo, fue relevante identificar las actitudes de las maestras participantes, pues es crucial en el profesorado que las actitudes que muestren con los educandos sean favorecedoras y positivas, aun cuando desconozcan o hayan tenido poca experiencia con ese término (UNESCO, 2020). Y al rescatar este indicador, se encontraron actitudes positivas y total disposición para el trabajo, la solución de situaciones imprevistas y el reajuste en las actividades o materiales.

La educación inclusiva pretende ir más allá de la integración de los alumnos a las diversas actividades que se proponen a nivel escuela y aula. Busca un cambio en la sociedad en donde se rompan las BAP de cualquier índole, por lo que es necesario proponer soluciones ante aquellas situaciones que limiten el acceso de los estudiantes al aprendizaje. En consecuencia, la función de las maestras al interior de las aulas es un elemento fundamental para lograr una educación trascendental que permita la inclusión del estudiantado, para lo cual, su intervención a través de las acciones implementadas deberá generar ambientes favorables para el aprendizaje y la socialización de los mismos, donde será indispensable la atención de las necesidades individuales y grupales de los alumnos.

En ese sentido, con relación al objetivo asociado a la descripción de las prácticas inclusivas implementadas para la atención de los alumnos con BAP, se lograron rescatar acciones para propiciar la inclusión de todos los estudiantes, en donde no sólo sean partícipes en las actividades y la socialización, sino también que los mismos estudiantes se

sientan parte de ello. Las acciones que implementaron las participantes resaltan la importancia de la comunicación, la atención, la motivación y el respeto a los estudiantes para generar un ambiente favorable para ellos y que sea un factor que les permita sentirse y estar en un lugar seguro, por lo que se reconoce como objetivo cumplido.

A partir de los resultados obtenidos, en futuras investigaciones con respecto al tema de la educación inclusiva, se recomienda enfatizar en el papel del directivo y su participación en las situaciones de cada aula, específicamente sobre la situación de los alumnos con BAP; cómo interviene el directivo, de qué manera se involucra en las situaciones preocupantes de los alumnos de su institución y qué acciones propone para una pronta solución. Se presenta como un vacío de conocimiento que puede retomarse y aterrizar en ello, pues el director, al ser el agente con mayor autoridad en los colectivos de organización completa, debe estar al tanto de las situaciones que están aconteciendo al interior de las escuelas.

## Referencias

- Anatolievna Zhizhko, E. (2020). *Inclusión de los niños con capacidades diferentes en escuelas regulares en México: Propósitos y realidad*. *Revista de Investigación social*, 17(43), 249-270. DOI: <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v17i43.774>
- Aranda, M. J., y Jiménez Sánchez, C. del C. (2021). *Sensibilización docente en procesos eficientes de inclusión educativa*. *Explorador Digital*, 5(3), 38-60. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v5i3.1751>
- Arce-Ramírez, H. y Chévez Ponce, F. (2015). *Perspectivas pedagógicas, epistemológicas y metodológicas del programa de estudios de la asignatura de Educación Cívica en Costa Rica*. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.24>
- Beaven Ciapara, N. I., Valenzuela, B. A. y Campa Álvarez, R. A. (18-22 de noviembre de 2019). *Uso de estrategias inclusivas y actitud docente ante la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula regular*. [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad y Puerto de Acapulco, Guerrero, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/seccion4.htm>

- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2019). *Ley General de Educación*.  
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Espada Chavarría, R. M., Gallego Condoy, M. y González-Montesino, R.H. (2019). *Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica*. *Revista de Educación Alteridad*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Fernández Chaves, F., (2002). *El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación*. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 11(96), 35-56.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604>
- Gobierno de México. (22 de septiembre de 2015). *Primaria. Educación Básica*.  
<https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/primaria-educacion-basica>
- Gallegos López, T. C. (2022, noviembre). *Aprendizaje y participación sin barreras, una respuesta a las necesidades del aula regular*. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (35), 194-214. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2731>
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy Castro, R. (2019). *Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado*. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(1), 243-263.  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Hernández Aguirre, F. y Valdez Regalado, J. I. (2019). *Sentido de la intervención docente ¿interculturalidad como horizonte?*. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, (8), 21-33.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668170995003>
- Lara, G. (11 de enero de 2022). *¿Qué es la educación preescolar y cuáles son sus objetivos?*  
Instituto Laureana Wright Gonzalez.  
<https://www.institutolaureanawg.com/post/que-es-la-educacion-preescolar>
- Lorenzo Benítez, R., Moreira Muñoz, J., y Herrera Navas, C. (2022). *Diagnóstico sobre la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales: ¿qué está sucediendo en la Educación General Básica?* *Opuntia Brava*, 14(2), 237-254.  
<https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1580>

- Narváez, E. (2006). *Una mirada a la escuela nueva*. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 10(35), 629-636. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615?posInSet=4&queryId=e8d33306-720b-4a6d-9a74-2749600bc47f>
- Osso Farfán, H.A. (2021-2). *Barreras en el aprendizaje de niños y niñas de la Institución Educativa Antonio Donado Camacho*. *Quaestiones Disputatae: Temas En Debate*, 14(29), 155-174. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/2558>
- Pasillas Valdez, M. A. (2004). *Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas*. *Ethos Educativo*. 7-34. <https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/31-7.pdf>
- Palacios, J. P., Cadenillas, V., Chávez, P. G., Flores, R. A. y Abad, K. M. (2020). *Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica*. *Revista Eleuthera*, 22(2), 51-70. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.4>
- Pérez Ramírez, K. (2022). *Las barreras para el aprendizaje y la participación social (BAP) que enfrentan estudiantes universitarios en la pandemia COVID – 19*. <https://investigacion.institutounao.com.mx/wp-content/uploads/2022/04/Las-barreras-para-el-aprendizaje-y-la-participacion-social>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (s.f.). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Acuerdo Nacional. SEP. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/10301.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10301.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>

Serna Jaramillo, A. J. y Serna Jaramillo, E. (2022). *Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria. Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39), 145-157.  
<https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.476>

Simari Bertagno, M. V. (2021). *El desafío de la inclusión educativa. Repositorio Institucional UCA*. <https://repositorio.uca.edu.ar/>



## Padres de familia ante la resistencia de los Libros de Texto Gratuitos en educación básica

Olivia Rubí Villalobos Felipe

olirosebeni@gmail.com

Valdemar López Villalobos

valdemarr\_69@hotmail.com

Escuela Normal Urbana Federal del Istmo

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión.

### Resumen

La calidad educativa es un objetivo que demanda la participación de todos los involucrados. El reciente plan y programa gubernamental, materializado en los nuevos Libros de Texto Gratuitos (LTG), ha generado un amplio debate debido a la inclusión de ciertos contenidos, como el uso del término "todes" y las diversas conceptualizaciones de familia. A pesar de las controversias, los LTG siguen siendo una herramienta fundamental que brinda apoyo a padres, alumnos y docentes. Esta investigación se propone analizar los significados que los padres de familia atribuyen a este nuevo plan educativo, con especial énfasis en los LTG. A través de un estudio cualitativo, se buscó comprender las percepciones y valoraciones de los padres respecto a estos materiales. La estructura de la ponencia se organiza de la siguiente manera: el planteamiento del problema, en este apartado abordamos el porqué de esta investigación, el marco teórico, presenta los referentes de los autores que dan el soporte necesario. Dentro de la metodología se detalla el paradigma, enfoque, y el método que se utilizó para la recopilación de los significados. La triangulación de los ejes de análisis para su interpretación se encuentra en el apartado de análisis. Por último, la discusión y las conclusiones.

**Palabras claves:** lenguaje inclusivo, familia, educación, NEM, libros de texto.

### Presentación y planteamiento del problema



La educación, pilar fundamental de cualquier sociedad, es objeto de constantes debates y reformas. En México, el gobierno actual ha impulsado la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como una propuesta innovadora para transformar el sistema educativo. Anunciada en 2022, esta iniciativa comenzó a implementarse en las aulas de todo el país a partir de 2023.

Antes de su implementación los medios de comunicación se encargaron de mostrar aspectos negativos de algunos contenidos de los LTG como fue el caso del término “todes” en la introducción de todos los libros en educación primaria y fue motivo para crearse una polémica en contra de estos libros. En el mes de mayo del 2023 la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) obtuvo un amparo para poder frenar la distribución de los libros. El 18 de agosto del 2023 el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) lanzó un comunicado en el que se menciona de manera obligatoria la distribución de estos libros. A partir del día 28 de agosto del año 2023 los actores encargados tuvieron el compromiso de entregar los LTG a los niños que por derecho les corresponde.

En esa misma fecha en casi todo el país comenzó la distribución de los libros de texto a excepción de los estados de Chihuahua, Coahuila, Estado de México, Guanajuato y Jalisco, quienes se negaron a su distribución hasta que se arreglara el problema de fondo sobre el amparo, en el estado de Oaxaca comenzó la distribución de estos, la fecha de entrega dependió de la situación que se tuviera en cada centro escolar.

La Escuela primaria “Ignacio Allende” de la localidad de la Ventosa, localizada en el Istmo de Tehuantepec y en el municipio de Juchitán de Zaragoza, los LTG llegaron el día 7 de septiembre del 2023, sin embargo, no se entregaron de manera inmediata, se repartieron la semana comprendida del 11 al 15 de septiembre del 2023 para consensar con los padres de familia acerca de su utilización. Respecto a ello, no todos los padres aceptaron, sin embargo, les fue entregado los libros, pero se optó por que sus hijos no los utilizaran; fueron muy pocos grupos que si accedieron a su utilización.

De lo anterior, surgió la necesidad de indagar los significados que provocan el rechazo de los LTG. Pues este rechazo constituye una barrera en la educación.

## **Marco teórico**

Una de las misiones que trae consigo la NEM es integrar a todos los niños dentro del ámbito educativo con el fin de romper todas las brechas de desigualdad que existen, promoviendo una educación inclusiva en todos los ámbitos, por ello, se proyectan 7 ejes articuladores que son: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura y artes y experiencias estéticas. La Secretaría de educación Pública (SEP, 2023) señala:

NEM: Escenario y posibilidad de una educación mexicana. Atiende, primero, a las personas excluidas, a las minorías y a los grupos sociales más vulnerados, Educa para enfrentar las crisis actuales: sanitarias, ecológicas, económicas, axiológicas, Ve al estudiantado como cocreador del currículum: sujeto activo, comunitario y constructor de su propio conocimiento, con el acompañamiento del docente y otros actores, Dota al estudiantado de un espíritu crítico, autónomo, libre, inclusivo, empático y solidario. (p. 10)

La SEP a través de su nuevo programa fomenta la inclusión de todos los que coexistimos en este planeta para favorecer a todos los sectores sociales. Por otro lado, dentro de los libros de texto se menciona un tipo de lenguaje que se hace llamar inclusivo y se ha introducido en los LTG a modo de imposición. El lenguaje inclusivo abarca una amplia gama de prácticas que buscan garantizar la comunicación efectiva y respetuosa entre todas las personas. Por un lado, encontramos sistemas de comunicación alternativos como el lenguaje de señas o el braille, diseñados para personas con discapacidad visual o auditiva. Por otro lado, el lenguaje inclusivo reconoce y valora la diversidad lingüística, incorporando términos y expresiones que reflejan las identidades de género, culturales y sociales de quienes los utilizan, *v.gr.* “elles”. Rivera, S. (2018) citado por bolívar, A. (2019), reafirma al lenguaje inclusivo como “una medida que busca intervenir sobre usos lingüísticos y se define como el nombre que se utiliza para designar ciertos usos del lenguaje con el fin de hacer explícito su posicionamiento ideológico” (p.10).

El posicionamiento ideológico que se tiene en cuanto a este tipo de lenguaje deriva de la sociedad y en específico de un sector importante para la educación como son los padres de familia, se sabe que la familia es el pilar de esta sociedad y que de ella depende

que una sociedad vaya avanzando para su mejora o para su destrucción, pues es en el seno familiar que se forman a los pequeños de acuerdo con las distintas formas de vivir y de pensar. Sabemos que la familia constituye el núcleo de la sociedad Planjól y Ripert (2002) citado por Olivia E. Villa, V. (2013) definen a la familia como: “Nicho ecológico por excelencia, y por qué no, en la primera escuela de la humanización, de transmisión generacional de valores éticos, sociales y culturales que aporta un sentido mucho más amplio a la misma existencia humana” (p.4).

Las sociedades se construyen mediante las diversas familias que ahí se asientan son estas las bases de ellas y es aquí en donde los individuos se preparan para la comprensión y funcionamiento de una sociedad, que de acuerdo con cada forma de vivir y pensar es que se van transformando las sociedades con el paso del tiempo.

## **Metodología**

El desarrollo de esta investigación se dio en el periodo comprendido del 2023 al 2024, el campo metodológico está basado en las Representaciones Sociales (RS) las representaciones sociales son formas de pensamiento compartido por grupos de personas. Estas construcciones mentales influyen en cómo pensamos, sentimos y actuamos, conformando la manera en que nos comunicamos e interpretamos el mundo que nos rodea.

Las RS constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal, la caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás. (Jodelet, 1984, p. 5)

Este estudio adoptó un enfoque cualitativo fenomenológico. Al centrarse en las percepciones de los actores involucrados, buscó comprender la experiencia vivida desde su propia perspectiva. La fenomenología resulta esencial para explorar en profundidad los significados y sentidos que los participantes atribuyeron al fenómeno en estudio.

## **El método**

Para recolectar los datos, utilizamos como guía la propuesta de Cuevas (2016). Diseñamos tres instrumentos: un cuestionario para conocer las condiciones de producción de las representaciones sociales, una entrevista semiestructurada para explorar el campo de información y el campo de actitud sobre el objeto de estudio, y una red semántica para identificar los significados atribuidos al objeto en el campo de representación.

### **Diseño de la investigación**

Esta investigación partió de tres fases; la primera, es el diseño de la investigación, la recolección de los datos y por último el análisis de los datos recabados con los instrumentos. La primera fase, constó del tipo de investigación la construcción teórica y metodológica, así como los instrumentos que se utilizaron para su posterior análisis, la segunda fase puntualiza la ejecución de los instrumentos realizados a los actores participantes con los criterios de selección asignados. Finalmente, se presenta el análisis de datos, donde se exponen los resultados obtenidos a partir de los ejes de análisis planteados.

La aplicación de estos instrumentos se realizó en la Escuela Primaria “Ignacio Allende”. Con la autorización del director de la escuela y de los padres de familia, la aplicación fue de manera presencial. También se realizó el enlace con algunos especialistas de manera virtual.

Para el diseño de los instrumentos y análisis de resultados se retomaron los ejes de análisis planteados por Cuevas (2016) “se debe contemplar que el estudioso, como parte de la elaboración de su metodología, necesita construir ejes de análisis con el fin de establecer el acercamiento al objeto de estudio” (p.11). A continuación, se presenta el análisis de los resultados que se dividen en los 4 ejes.

### **Análisis de los resultados**

La división de los instrumentos y de sus resultados en ejes de análisis hace que sea más fácil su interpretación, por lo que, en seguida se muestra en que consiste cada uno de ellos y los resultados obtenidos de manera breve y concisa.

Eje de análisis condiciones de producción de las representaciones sociales: Este eje nos revela información importante de los sujetos de investigación. Aspectos que ayudaron a conocer tal vez el porqué de ciertas respuestas. El instrumento utilizado fue el cuestionario, pues este no es tan profundo y es más rápido a la hora de recolectar información, se construyeron preguntas para conocer aspectos socio- históricos, como lo menciona Cuevas (2016):

Construir preguntas concernientes a las condiciones de producción de representaciones implica conocer al sujeto (por ejemplo, maestro, alumno, funcionario) y su entorno, como elementos que coadyuvan a la construcción de representaciones sociales, por ejemplo: género, formación profesional, puesto que se ocupa, edad, escolaridad de los padres, institución donde se recibió la formación, antigüedad laboral, filiación sindical, entre muchos más. (P. 13)

Tabla 1

*Resultados del eje condiciones de producción:*

Descripción de los especialistas	Descripción de los padres de familia
<p>Los 5 especialistas entrevistados cuatro son del sexo femenino y uno del sexo masculino. Las edades oscilan desde los 30 a los 70 años, lugar de residencia Chiapas, Oaxaca y México. El último grado de estudios: Doctorado. Las instituciones de egreso de los docentes son de la Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad Autónoma de México, UABJO, Universidad Pedagógica Nacional campus Ajusco y la Escuela Normal Urbana del Istmo. Actualmente estos actores se encuentran laborando en diversas zonas como: el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez", Secretaria de</p>	<p>15 entrevistados 14 son del sexo femenino y 1 del sexo masculino, con respecto a la edad hay tres grupos con rangos de 20-29, 30-39 y 40-49. El estado civil de la mayoría es casado, y dos divorciados. La religión católica tiene 3 familias afiliadas, la religión pentecostés tiene 13 familias pentecostés y en la religión adventista hay 2 familias. La dimensión educativa 1 tiene, la secundaria terminada, 9 tienen la preparatoria, y 5 padres cursaron la Universidad.</p>

Educación de Chiapas, Escuela Normal Valle del Mezquital, Universidad intercultural de Chiapas y en la Escuela Primaria “Ignacio Allende” de la localidad	
---	--

Nota: Elaboración propia, 2024.

Ahora bien, conocer el contexto de cada uno de los participantes de esta investigación ha sido fundamental, puesto que los autores que se han retomado mencionan que, para conocer el porqué de las percepciones respecto a un determinado objeto, es necesario comprender el entorno de los sujetos, porque desde ahí se puede identificar la ideología que existe a su alrededor, así como su cultura que muchas veces influyen en ciertos modos de pensar. Se hizo uso del cuestionario, rescatando el eje de condiciones de producción de las Representaciones Sociales (RS).

Tabla 2: Eje de campo de información

*Argumentos de padres y especialistas respecto a los conceptos: NEM, lenguaje inclusivo y familia*

Concepto	Argumentos especialistas	Argumentos Padres de familia
NEM	Este plan de estudios tiene como principal propósito que los niños aprendan a partir del dialogo de saberes comunitarios y principalmente esta sostenido en el enfoque intercultural, y que además se arribe a la integralidad a partir de un pensamiento propio, es decir, que los niños puedan aprender a partir de lo que hacen, más contextualizado...lo más importante es el programa analítico que los maestros construyen a partir de su contexto(E4)	Traen contenidos más pesados para los niños no muy acorde a su edad, de hecho siempre traen los mismos temas pero ahorita vienen más especificados... (MF4)  Para mi ese tipo de contenido no están visualizados para que los niños lo puedan leer o en su caso lo puedan aprender para mi es rechazo total. (PF1)



<p>Lenguaje inclusivo</p>	<p>Cuando nosotros hablamos en un espacio tan diferenciado con Perspectiva biológica, cultural, política, hablar un lenguaje implica que cuando nombramos estamos generando una acción, entonces en el lenguaje inclusivo, estamos entendiendo ese lenguaje, que permite visibilizar a las diferentes culturas, a los grupos de diversidad sexual...Ese es el lenguaje inclusivo entenderlo y aplicarlo a la hora que hablamos, que escribimos porque incluimos a quienes están siendo excluidos en los grupos vulnerables.(E2)</p>	<p>Llama la atención y preocupa a la vez ósea prácticamente les están enseñando que es normal...niños con niños. (MF.7)</p> <p>Muy mal no me gusta en lo particular dios creo al hombre y mujer y pues no me gusta que se le enseñe a mi hijo ese lenguaje. (MF. 14)</p> <p>De cierta manera está bien y mal depende de cómo se maneje eso...ahorita que esta pequeña todavía no lo comprende pero cuando sea mayor ella va decidir si es correcto. (M.F. 3)</p>
<p>Familia</p>	<p>Me parece que es el primer vínculo donde todos nacemos, crecemos, aprendemos valores, aprendemos de nuestra cultura, nos desarrollamos, la familia es el vínculo de los vínculos más fuertes, es el vínculo primero una familia fortalecida, puede garantizar el éxito en la vida de un estudiante. Por familia estoy entendiendo no solo la familia tradicional...(E1)</p>	<p>La familia pues un grupo de personas juntos porque nosotros estamos disfuncionales pero tratamos de ser una buena familia...yo creo que es lo de menos, el amor es el mismo no importa quién lo de es lo primordial. (MF8)</p> <p>La familia es lo más importante pero solo la familia de padres de hombre y mujer.(MF6)</p>

Fuente: elaboración propia, 2024

Las respuestas de los participantes aparecen como MF1, MF2, así sucesivamente según el número de participantes y un padre de familia único con la abreviatura PF1. Se recolecto la información a través de una entrevista semiestructurada realizada a los



especialistas, padres de familia y al maestro frente a grupo. Aquí se recabo la información que tuvieran los sujetos acerca del objeto de estudio.

Concepto NEM: De tal suerte, el aspecto relevante obtenido es la concepción que tienen los especialistas de la Nueva Escuela Mexicana, entre ellos, comparten la idea de que la NEM busca la vinculación de la escuela con la comunidad para el rescate de las comunidades y los saberes ancestrales, como lo afirma, Epstein (2011) citado por Simón. C. (2011) agrega que:

Sabemos que los beneficios que tiene esta alianza para los diferentes miembros de la comunidad educativa y para el centro en su conjunto, así como para el entorno en el que se encuentra el mismo, son amplios y bien conocidos (P.1)

Entonces se puede afirmar, que los beneficios que trae consigo esta vinculación, no es más que se reconozca la importancia que tiene introducir a la comunidad en los saberes de la escuela para que el estudiante visualice cuáles son sus necesidades y las de los demás, así como, cuál es su aporte en la sociedad, los beneficios que trae su participación en el cuidado de su entorno y cómo afecta o beneficia la toma de sus decisiones. Por otro lado, aunque los padres de familia rechacen los LTG, ya sea por la diversidad que se muestra o por el contenido sexual.

Concepto lenguaje inclusivo: En relación con las percepciones que se encontraron de los especialistas, fueron positivas, Gimeno Sacristán (1999) citado por Ramos, C. (2012). Plantea:

También se encuentra en esta perspectiva: El lenguaje sobre la diversidad acumula hoy aspectos y frentes tan distintos como la lucha contra las desigualdades, el problema de la escuela única interclasista, la crisis de los valores tenidos por universales, las respuestas ante la multiculturalidad social y la integración de minorías, la educación frente al racismo y el sexismo, las proyecciones del nacionalismo en las escuelas, la convivencia entre las religiones y las lenguas, la lucha por la escuela para la autonomía de los individuos, los debates “científicos” sobre el desarrollo psicológico y sus proyecciones en el aprendizaje, la polémica

sobre la educación comprensiva, además de la revisión de las rigideces del actual sistema escolar y de sus prácticas. (P.5)

El uso del lenguaje inclusivo es una constante lucha entre partes que se identifican con este y la otra gran mayoría que no lo acepta, esto vislumbra que siempre habrá diferentes perspectivas, lo que lleva a una lucha constante por defender cada uno la postura que más le favorezca. La mayoría de los padres coincide en que este lenguaje está mal y que no están dispuestos que sus hijos lo aprendan, hay otras situaciones en las que su negatividad tiene que ver con la religión pues para ellos es un pecado el aceptar a estas personas de diferente condición sexual. Aquí se puede constatar que anteponen la religión como escudo para no aceptar a estos grupos. No obstante 3 padres de familia comparten otra ideología. Afirmando que sus hijos son quienes deben decidir cuando sean mayores respecto si aceptarlo o rechazarlo o en su caso utilizarlo.

Es importante destacar que la noción de familia ha evolucionado. Hoy entendemos que una familia puede adoptar diversas formas, más allá del modelo tradicional. En este sentido, incluimos a todas las familias existentes y futuras. Según Tuirán y Salles (1997), citado por Gutiérrez, R. Díaz, K. Román, R. (2016). “La familia es la institución base de cualquier sociedad humana, la cual da sentido a sus integrantes y, a su vez, los prepara para afrontar situaciones que se presenten” (p. 5). Es la misión de la familia proteger a sus miembros e inculcar valores para proteger los derechos suyos y de los que vivimos en el planeta tierra.

El concepto que tienen los padres de familia es muy similar al de los especialistas pues la familia es lo más importante para ellos, es la que protege a sus miembros y también coinciden en que en la familia se unen por el amor, la diferencia de los actores antes mencionados es, que dentro de estas opiniones existe el rechazo total a las familias no tradicionales, refiriéndose a las familias homoparental pues aseguran que han traído muchos problemas a la sociedad. Dentro de estos padres de familia 3 se abstuvieron al rechazo de este sector pues mencionan que cada uno es dueño de su vida y toma las decisiones que más le convengan.

Tabla 3. Eje de campo de representación.

*Respuestas generadas a través de las redes semánticas dando significados a una palabra generadora.*

Palabra generadora	NEM	Lenguaje inclusivo	Familia
Significados atribuidos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explicito</li> <li>2. Indebido</li> <li>3. Malo</li> <li>4. Sin sentido</li> <li>5. Sexual</li> <li>6. Atrevido</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Riesgo</li> <li>2. Malo</li> <li>3. Incorrecto</li> <li>4. Indebido</li> <li>5. Decisión</li> <li>6. Actualización</li> <li>7. Pecado</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Amor</li> <li>2. Felicidad</li> <li>3. Seguridad</li> <li>4. Educación</li> <li>5. Cariño</li> <li>6. Unión</li> <li>7. Respeto</li> </ol>

Fuente: elaboración propia, 2024

Se utilizó la técnica de Redes Semánticas para capturar significados que los padres de familia vinculan con los conceptos. Primero se les dio una palabra de esa palabra dada ellos mencionaban tres palabras que les generara el concepto, una vez definidas se proceden a ordenarlo del más importante al menos importante colocando el más importante en el número uno, dos a la palabra medianamente importante y a la menos importante en tercer lugar. Se ordenaron las respuestas de acorde al peso semántico que cada uno tuvo y se obtuvieron estas palabras.

Eje de análisis de actitud: Este análisis recupera las opiniones que tienen respecto al lenguaje inclusivo “la actitud acaba de descubrir la orientación global en relación con el objeto de la representación social” (Moscovici, S. 1979. p.47).

Tabla 4

*Opiniones sobre el lenguaje inclusivo de padres y especialistas*

Actores	Opiniones acerca del lenguaje inclusivo
Especialistas	Son formas que permiten la comunicación mientras ciertos grupos sociales las aceptan y se comuniquen, ahorita este lenguaje inclusivo mañana vendrán otros porque la sociedad va cambiando, es válido si para ellos es una forma de

	<p>comunicarse y no por eso lo condenamos el lenguaje inclusivo es una variante que ha creado determinado grupo social. (E2)</p> <p>Yo no tengo una opinión en contra. De alguna manera están planteados algunas variantes como este tipo de lenguaje y que el niño lo conozca porque cuando escuche que una persona habla así el niño sepa, porque quizá él lo va hacer o no. Justamente la escuela le va dar las herramientas para que tome esas decisiones. Si mañana surge otra variante ahí va estar.....(E3)</p>
Padres de familia	<p>Yo opino que este lenguaje no debe ser enseñado en la escuela, yo como mamá puedo decidir que le puedo enseñar o no a mi hija y esto definitivamente está muy mal no estoy de acuerdo. (MF2)</p> <p>Para mi es rechazo total y no está bien, son cosas que han cambiado por eso nosotros en la reunión tomamos el acuerdo que nuestros hijos no tocan los libros, pues en vez de ayudar solo va perjudicar a nuestros niños. (MF4)</p> <p>Todo esto es un relajó Dios dice en la Biblia que solo existe el hombre y la mujer y está muy mal... (PF1)</p>

Fuente: Elaboración propia, 2024

Los especialistas concuerdan en que la lengua se va modificando porque nuevas palabras se van integrando y es válido, pues cuando hablamos que todos somos iguales y que merecemos respeto también se engloba a estos grupos que van surgiendo. A medida que el lenguaje evoluciona, surgen constantemente nuevos términos cuya permanencia es incierta. Es posible que se acuñen nuevas denominaciones para estos grupos o que simplemente caigan en desuso. Contrariamente a esta dinámica, los padres de familia suelen manifestar una postura crítica hacia este tipo de lenguaje, argumentando que corrompe la lengua estándar y perjudica la educación de sus hijos.

### Discusión y conclusión

Cada uno de los instrumentos aplicados nos llevó a conocer al sujeto y sus percepciones, como es el caso de la encuesta, la cual arrojó información personal de los sujetos y estos a su vez dieron pie a la vinculación del contexto con su forma de pensar.

En cuanto al lenguaje inclusivo, la mayoría de los participantes manifestó una clara oposición. Sin embargo, es importante destacar que un grupo minoritario, compuesto por especialistas y algunos padres de familia, expresó su apoyo a esta práctica. Al analizar las razones detrás de estas posturas, se observa que la religión, particularmente la cristiana, influye significativamente en el rechazo al lenguaje inclusivo. Muchos participantes argumentaron que la creación divina de hombres y mujeres justifica el uso de un lenguaje binario. Además, se evidenció una falta de conocimiento sobre la Nueva Escuela Mexicana (NEM), ya que varios padres reconocieron no haber profundizado en los contenidos de los LG. Esta carencia de información genera incertidumbre y desconfianza, lo que a su vez alimenta la oposición a propuestas como el lenguaje inclusivo.

La intolerancia hacia la comunidad LGBT y en particular hacia la comunidad Trans, que constituye un desafío abierto a las categorías de identidad de género y sexualidad no es bien vista en muchos sectores religiosos, tanto a nivel nacional como internacional. (Francia, M. Martínez, E. Lespier, Z. 2017. P.14)

Dentro de este grupo, la religión parece influir significativamente en actitudes negativas hacia personas con orientaciones sexuales diversas. Si bien es cierto que algunos padres de familia comparten estas creencias, es alentador observar que los especialistas consultados han mostrado una receptividad positiva hacia un lenguaje inclusivo y respetuoso de la diversidad sexual. Además, han expresado su apoyo a la implementación de estas prácticas en el ámbito educativo.

La educación escolar, universitaria, crea una mayor capacidad de comprensión de los conocimientos que circulan en la sociedad. Sin embargo con frecuencia, las diferencias se esfuman y, cualquiera que sea el nivel de educación alcanzado, los individuos están provistos en idéntica forma para comunicar o emitir una opinión. (Moscovici, S.1979. p.177)

Respecto al lenguaje inclusivo, es evidente que la diversidad de opiniones es amplia y profunda. Tanto quienes defienden como quienes rechazan este enfoque argumentan desde sus propias experiencias y perspectivas. Si bien las trayectorias educativas de las

personas pueden variar, coinciden en que el lenguaje es un aspecto fundamental de la identidad y la comunicación.

Este tema ha generado una gran polémica, con reacciones encontradas y, en algunos casos, extremas. A pesar de las resistencias iniciales, como las manifestaciones y la quema de libros de texto, el gobierno ha reafirmado su compromiso con la implementación del lenguaje inclusivo en los materiales educativos. Esta decisión, aunque controvertida, refleja una tendencia global hacia una mayor inclusión y reconocimiento de la diversidad.

El LTG es una herramienta fundamental en el aula de clases y fuera de ella, por ello su utilización puede perjudicar de alguna manera la labor docente y el aprendizaje de los estudiantes porque hay sectores sociales que no cuentan con recursos para comprar libros o conseguir guías.

El lenguaje o variante de esta existe y es utilizado por un grupo minoritario, pero no solo de manera informal una muestra de esto es que ya existe dentro de los LTG y en un futuro ya se estará implementado como tal dentro de los contenidos. Se ha dado un paso muy arriesgado, pues ha sido agregado dentro de la introducción de todos los libros de texto de nivel primaria, esto con la finalidad de observar que postura tomarían los actores educativos o para que la sociedad acepte este lenguaje y ya no exista algún rechazo hacia la diversidad, sin embargo, ha pasado un ciclo entero de la implementación de esta y el rechazo permea.

Se tendría que ver si dentro del nuevo ciclo escolar se siguen resistiendo ante estos nuevos cambios o si los niños obtendrán el beneficio de su utilización, mientras tanto este tema seguirá en discusión por varios aspectos, de orden; político, económico, religioso, cultural o ideológico. Sea cual fuere el debate, los LTG tienen futuro dentro de la educación, pues el gobierno federal no estará dispuesto a aceptar un fracaso dentro de su nuevo plan y programa.

## Referencias

Bolívar. A. (2019). Una introducción al análisis crítico del lenguaje inclusivo. *Literatura y lingüística*. N° 40



- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2023). Secretaria de Educación Pública (SEP). Recuperado de <https://conahcyt.mx/obligacion-constitucional-de-la-sep-y-de-los-estados-la-entrega-de-libros-de-texto-gratuitos-a-ninas-ninos-y-adolescentes/>
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura representaciones sociales*. vol.11, n.21.
- Francia, M.Martínez, E. Lespier, Z. (2017). Actitudes, conocimiento y distancia social de psicoterapeutas con la comunidad transgénero y transexual. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, vol. 28, núm. 1. Asociación de Psicología de Puerto Rico San Juan, Puerto Rico.
- Gutiérrez, R. Díaz, K. Román, R. (2016). El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica *Ciencia Ergo Sum*, vol. 23, núm. 3. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Jodelet, Denise (1984) "La representación social. Fenómenos, concepto y teoría", en Serge Moscovici y coautores. *Psicología social II. Psicología social y problemas sociales*. Paidós. Barcelona. 1988.
- Nuestros saberes. (2023) Secretaria de Educacion Publica (SEP).
- Oliva, E. Villa, V.(2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Scielo. Justicia Juris*, Vol. 10.
- Plan y Programa de Educación Básica. (2022). Secretaria de Educación Pública (SEP).
- Ramos, J. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 34, núm. 1, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México.
- Simón, C. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: una Alianza Necesaria para una Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.



## La inclusión en Escuelas Multigrado: estrategias y desafíos ante la brecha de la desigualdad

Dr. Iriana Guadalupe López Lugo

anairi21@hotmail.com

Eimi Sinai Vega Galindo

eimisinaiv@gmail.com

Yazmin Aneiry Vega Gaxiola

yazmin220804@gmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Profesor Miguel Castillo Cruz”

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

### Resumen

La presente investigación aborda la inclusión en escuelas multigrado, explorando las estrategias y desafíos frente a la brecha de desigualdad. Para obtener una comprensión profunda de las experiencias pedagógicas, realizamos una encuesta a 30 practicantes normalistas de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte. Esta encuesta nos proporcionó información detallada sobre las prácticas y estrategias inclusivas empleadas, las adecuaciones y contextualizaciones realizadas, así como las percepciones y desafíos que enfrentan los practicantes en su labor educativa.

El objetivo de nuestra investigación es identificar y analizar las estrategias inclusivas más efectivas en el contexto multigrado, y cómo estas pueden mejorar la igualdad y el rendimiento de los estudiantes. También buscamos comprender las dificultades que los practicantes encuentran al implementar estas estrategias, así como la disponibilidad y accesibilidad de los recursos necesarios para fomentar un entorno educativo inclusivo.

A través de esta investigación, esperamos contribuir al desarrollo de prácticas pedagógicas que promuevan la inclusión y reduzcan la brecha de desigualdad en las escuelas multigrado; destacando la importancia de la formación docente adecuada y el acceso a recursos para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, tengan la oportunidad de participar plenamente en su proceso educativo.

**Palabras clave:** inclusión, educación inclusiva, multigrado, escuelas multigrado, desigualdad.

### **Planteamiento del problema**

A lo largo del tiempo nos hemos ido relacionando con el concepto de inclusión, reflejando así cambios en la sociedad y la comprensión de la diversidad. La inclusión educativa ha sufrido múltiples transformaciones; se ha convertido en un elemento clave en las diferentes legislaciones educativas, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación pública universal y acabar con las desigualdades impulsadas por la sociedad tradicional.

La inclusión en escuelas multigrado implica crear un entorno educativo que atienda las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias en edad, nivel de habilidad o estilo de aprendizaje y que tengan la oportunidad de participar plenamente en el proceso educativo.

El objetivo principal es reconocer y considerar la importancia de la inclusión en escuelas multigrado, distintos e importantes aspectos relacionados con ello, así como los desafíos que se presentan en el aprendizaje de niños con necesidades educativas especiales y en los docentes por no estar lo suficientemente capacitados para trabajar la inclusión en las escuelas primarias; así también tomando en cuenta el plan de estudios 2022 que incorpora el eje articulador de la inclusión para mantener una visión que todas y todos accedan al aprendizaje en las mejores condiciones dentro de las instituciones educativas.

### **Marco teórico**

#### **Educación inclusiva en escuelas multigrado**

El concepto de inclusión hace referencia al aprendizaje y la participación de cada uno de los alumnos, particularmente todos aquellos que se encuentran en condición de vulnerabilidad. La inclusión es un enfoque basado en principios fundamentales que busca mejorar la educación y la sociedad. Está estrechamente relacionada con la participación democrática, tanto dentro como fuera del ámbito educativo. No obstante, no podemos dejar de lado que

la mayoría de las personas suelen asociar el término de inclusión como relativa a la participación de los estudiantes con alguna discapacidad o también aquellos clasificados como personas “con necesidades especiales” y/o etiquetas semejantes.

Dado que la inclusión a menudo se usa para hacer referencia a las personas con discapacidad, puede llevar a la creencia de que no son excluidas socialmente y que su situación es simplemente el resultado de sus deficiencias o condiciones de salud. La inclusión y exclusión en todas sus formas son resultado de la interacción entre las personas y los entornos en los que interactúan, reflejando aspectos sociales. Mittler (2000) considera “la inclusión como derecho humano en el sentido que es un derecho básico de todos los alumnos, incluidos los que tienen necesidades especiales, para ser escolarizados en la escuela del contexto en el que viven” (p.362).

Las escuelas multigrado son aquellas en las que todos sus docentes atienden a estudiantes de más de un grado escolar. Según el nivel educativo, las escuelas cuentan con uno, dos o tres docentes para atender los grados existentes. Esta forma de organización educativa se da principalmente en zonas rurales dispersas o especiales. No obstante, al no ser concebida como un servicio educativo distinto, carece de materiales didácticos propios, lo que la limita con respecto a escuelas que tienen mayores recursos disponibles.

En este lugar se reúnen estudiantes de diversas edades, grados, intereses, necesidades y habilidades, lo que da lugar a un ambiente ideal para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, diversas y heterogéneas. Aunque esto sucede con frecuencia, las aulas suelen estar afectadas por varios factores que dificultan que los profesores puedan impartir una enseñanza adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes. “Comparten condiciones similares generadas por la situación geográfica, social y cultural en la que se encuentran, y el profesorado debe asumir múltiples funciones, tanto administrativas como pedagógicas” (González Alba et al., 2020, p.17).

Por lo general, las aulas multigrado se encuentran ubicadas en espacios rurales, aunque existen importantes experiencias en el ámbito urbano, y son utilizadas como alternativas pedagógicas frente al modelo monogrado y como una manera de

ampliar el nivel de interacción del alumnado, para fomentar la atención a la diversidad y la inclusión educativa (Hernández, 2018, p.17).

### **Desafíos de la educación inclusiva e igualdad: alumnos con NEE en escuelas Multigrado.**

Los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) son aquellos que enfrentan mayores dificultades que sus compañeros para alcanzar ciertos objetivos en su proceso de aprendizaje. Específicamente, el término "necesidades educativas especiales" se utiliza para describir las dificultades de aprendizaje que experimentan los niños, ya sea de manera temporal o persistente, en relación con sus compañeros de la misma edad. Los desafíos del aprendizaje de estos estudiantes requieren asistencia de recursos humanos, técnicos, materiales y tecnológicos. Si no se manejan estas dificultades a tiempo, pueden causar problemas importantes en tu vida cuando seas adulto. Por lo tanto, requieren recibir atención personalizada, ya sea de manera temporal o continua, de acuerdo a su avance.

Las escuelas multigrado forman una parte esencial en la estructura del Sistema Educativo Nacional (SEN). En estos colegios, un maestro enseña a dos o más grados al mismo tiempo y también puede realizar tareas de liderazgo y gestión. Esa condición multigrado puede limitar las oportunidades educativas de los alumnos en caso de que los docentes a su cargo no tengan una capacitación pertinente, no cuenten con los recursos didácticos adecuados o carezcan de los apoyos administrativos para el funcionamiento adecuado de sus escuelas (INEE, 2012; p, 362).

Además, debemos asegurarnos de brindar modelos educativos inclusivos y relevantes que permitan que la mayoría de los estudiantes aprendan. No podemos ofrecer la misma educación para todos, ya que esto perpetúa la desigualdad en el aprendizaje. Es crucial ofrecer una educación equitativa que aproveche la diversidad y que promueva la redistribución, reestructuración y cambio en el sistema educativo en su totalidad.

La escuela inclusiva es parte de un proceso más amplio de inclusión. Esto significa aceptar a todos los estudiantes, transmitir nuevos valores, aumentar la participación activa (tanto social como académica) y reducir la exclusión. También implica crear un entorno de

aprendizaje inclusivo basado en un currículo común, lo que requiere una reestructuración escolar profunda desde una perspectiva institucional. Es un proceso en constante desarrollo, no un estado final. Como señala un estudioso del tema en España “Difícilmente puede haber una escuela inclusiva, en una sociedad excluyente” (Echeita, 2013, p. 40).

La educación inclusiva es un enfoque escolar que reconoce y atiende a la diversidad en todos los ámbitos de la vida de los estudiantes. Esto significa que las autoridades educativas, los padres, los maestros, los estudiantes y la comunidad escolar en su conjunto comparten valores esenciales de convivencia y respeto por la diversidad. Al mismo tiempo, se colabora para desarrollar un modelo de escuela que se transforme en una comunidad de aprendizaje y brinda varios tipos de apoyo para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso, permanencia, participación y progreso en una educación significativa.

### **Estrategias que utiliza el docente para adaptar las actividades en el aula**

La educación inclusiva es un desafío, no un problema: es natural que los estudiantes sean diversos. Así que en lugar de centrarnos en la búsqueda de grupos homogéneos para minimizar las diferencias, es más racional y coherente centrarnos en enseñar de manera conjunta a alumnos con diversas características, intereses, motivaciones, capacidades y ritmos de aprendizaje. Para lograr que los docentes implementen prácticas inclusivas, es necesario que desarrollen estrategias didácticas basadas en el currículo, según lo establecido en los referentes teóricos. Al respecto, según Rodríguez (2018), las estrategias didácticas juegan un papel crucial en la práctica docente dentro del marco teórico-conceptual de la educación inclusiva. También es fundamental considerar la sistematización de estas estrategias para garantizar la educación inclusiva de todos los estudiantes, incluyendo aquellos que forman parte de la diversidad.

Atender a la diversidad y promover la inclusión en la educación depende de las actitudes de los profesores, ya que impacta en su forma de enseñar y en su relación diaria con los estudiantes y la comunidad escolar. Alonso Gallego y Honey (1994), manifiestan que los alumnos deben “aprender a aprender” y consideran que “los profesores deben reconocer las diferencias individuales de sus alumnos para personalizar su educación

tratando de que sus preferencias en cuanto a los estilos de enseñanza no influyan en los estilos de aprendizaje de los alumnos” (p.85).

Esto resalta la importancia de proporcionar una formación adecuada a los maestros, alumnos, padres de familia y profesionales de apoyo. Para llevar a cabo la inclusión, es necesario contar con un equipo de especialistas, que incluya psicólogos, psicopedagogos, médicos, trabajadores sociales, etc. Además, se requiere reducir la cantidad de alumnos por aula con el objetivo de brindar una educación integral y de calidad, así como asegurar la disponibilidad de instalaciones y recursos adecuados, incluyendo materiales didácticos, equipos y mobiliario. En cuanto a las prácticas inclusivas, Flores, García y Romero (2017) encontraron que los profesores presentan prácticas inclusivas; sin embargo, requieren mayor apoyo en las condiciones de mobiliario y estructura física del aula, adaptaciones de la metodología y mejorar la relación docente estudiante. Asimismo, se encontró la necesidad de planificar la actualización de los docentes, de tal manera que se enriquezcan conceptualmente y propicien la implementación de la educación inclusiva (p.52).

### **Desigualdad en escuelas multigrado**

La desigualdad es algo que se ha venido presentando a lo largo del tiempo en las escuelas y sobre todo en las de organización multigrado, es por ello que cuando hablamos de desigualdad en escuelas multigrado se refiere a las diferencias en el acceso a una educación de calidad que pueden experimentar los estudiantes que asisten a este tipo de escuelas. Estas desigualdades pueden manifestarse de diversas formas, lo cual puede impactar negativamente en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, especialmente aquellos que requieren mayor apoyo académico. Equidad educativa, entonces, significa asegurar “el acceso, la permanencia y los resultados significativos a todos los miembros de una sociedad evitando la discriminación y atendiendo las desigualdades previas que limitan la capacidad de las personas para aprovechar este bien público” (Silva, 2014, p. 25).

Es fundamental abordar estas diferencias y trabajar en la implementación de estrategias que promuevan la equidad educativa y garanticen que todos los alumnos tengan igualdad de oportunidades para alcanzar su máximo potencial. “En México existe una gran



desigualdad social que incide en un sistema escolar inequitativo, que se expresa en la privatización y segmentación de modalidades y calidades del servicio educativo para diferentes grupos sociales” (Méndez, 2009, p.156).

Se pueden presentar diferentes tipos de desigualdad que afectan el aprendizaje de los estudiantes:

- Desigualdad en la atención personalizada: Debido a que un solo docente debe atender a alumnos de varios grados, puede ser difícil brindar la atención personalizada que cada estudiante necesita para su desarrollo académico.
- Desigualdad en los recursos: Las escuelas multigrado a menudo cuentan con recursos limitados, lo que puede afectar la calidad de la educación que reciben los estudiantes en comparación con escuelas con más recursos.
- Desigualdad en la adaptación de contenidos: Adaptar los contenidos educativos a las necesidades y niveles de cada estudiante puede resultar un desafío en un entorno multigrado, lo que puede llevar a brechas en el aprendizaje entre los alumnos.

#### **Propuestas para fomentar la igualdad en entornos multigrado**

El cumplimiento del derecho a la educación básica debe contemplar formas diversificadas para el logro de aprendizajes significativos para todos los grupos sociales, que pueda responder a condiciones de igualdad para todos en la participación de la vida social, política y productiva (Méndez, 2009, p. 156).

Para fomentar la igualdad en un entorno multigrado, es importante considerar algunas propuestas que pueden ayudar a reducir las diferencias y brindar oportunidades equitativas para todos los estudiantes:

- Capacitación docente: Brindar formación especializada a los maestros que trabajan en escuelas multigrado para que puedan desarrollar estrategias efectivas de enseñanza que atiendan las necesidades de todos los estudiantes.
- Adaptación curricular: Diseñar planes de estudio flexibles que permitan adaptar los contenidos educativos a los diferentes niveles de aprendizaje presentes en un aula



multigrado, asegurando que todos los estudiantes reciban una educación adecuada a sus necesidades.

- Uso de tecnología educativa: Implementar recursos tecnológicos en el aula para apoyar el aprendizaje individualizado, ofreciendo actividades interactivas y materiales educativos adaptados a cada estudiante.
- Trabajo colaborativo: Fomentar la colaboración entre estudiantes de distintos grados para promover el aprendizaje entre pares y crear un ambiente de apoyo mutuo dentro del aula.
- Apoyo psicosocial: Brindar apoyo emocional y psicológico a los estudiantes que lo necesiten, reconociendo las diferencias individuales y promoviendo un ambiente inclusivo y respetuoso.

Según la UNESCO, la equidad comprende los principios de la igualdad y diferenciación, ya que tan solo una educación ajustada a las necesidades de cada uno asegurará que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad (p.17).

## **Metodología**

La presente investigación se llevó a cabo a través de la realización de lecturas analíticas de diversos materiales tales como: documentos legales, revistas digitales, informes de investigaciones los cuales nos proporcionaron una gran variedad de información, donde nos dimos la tarea de separar y seleccionar los datos más útiles.

En adición a la revisión exhaustiva de documentos legales, se implementó un enfoque cuantitativo que incluyó la realización de una encuesta compuesta de 16 preguntas de opción múltiple a 30 practicantes pertenecientes a la Escuela Normal Experimental de El Fuerte, de cuarto, sexto y octavo semestre, quienes han practicado en escuelas de modalidad multigrado.

Esta encuesta fue diseñada con el propósito de recopilar información detallada acerca de las experiencias, percepciones y desafíos enfrentados por los practicantes en el contexto de la inclusión educativa en entornos multigrado. A través de un cuestionario

estructurado, se obtuvieron datos cuantitativos e información que complementó y enriqueció el análisis previamente realizado. “El enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Hernández, 2014, p.4).

La participación activa de los estudiantes normalistas practicantes brindó una perspectiva única y valiosa para comprender la complejidad de la implementación de prácticas inclusivas en este tipo de escuelas. La inclusión de esta metodología mixta fortaleció la rigurosidad y profundidad del presente estudio, permitiendo una exploración más completa y significativa de la importancia de la inclusión en las escuelas multigrado.

## **Resultado**

Con fundamento en los datos obtenidos con respecto a la encuesta aplicada a los practicantes normalistas de acuerdo a sus experiencias de prácticas en escuelas multigrado se obtuvieron los presentes resultados:

Podemos analizar que la mayoría de los practicantes normalistas, un 58.3%, indicaron que casi siempre implementan actividades inclusivas. Esto es un dato positivo, ya que muestra una tendencia hacia la inclusión en el trabajo educativo. Por otro lado, el 33.3% mencionó que siempre implementan estas actividades, lo cual también es alentador y muestra un compromiso sólido con la inclusión en el aula.

Sin embargo, es importante prestar atención al 8.3% que dijo que casi nunca implementa actividades inclusivas. Este porcentaje puede señalar áreas de mejora en cuanto a la promoción de la inclusión y la diversidad en el ámbito educativo. Para garantizar un mejor aprovechamiento del potencial pedagógico e inclusivo del aula multigrado. Hernández Padilla (2018) considera que el profesorado debe estar lo suficientemente informado sobre la realidad socioeducativa en la que se desenvuelve, y desarrolle propuestas didácticas contextualizadas que permitan generar mayores oportunidades de aprendizaje.

Ahora bien, basándonos en los resultados de la pregunta sobre la preparación para identificar y abordar las necesidades educativas especiales de los estudiantes, podemos

observar que la mayoría de los practicantes normalistas (75%) se sienten considerablemente preparados. Esto sugiere que la formación recibida por estos profesionales les ha brindado la confianza y las habilidades necesarias para reconocer y atender las necesidades educativas especiales de sus estudiantes.

Por otro lado, el 16.7% que se siente poco preparado podría indicar que aún perciben ciertas deficiencias en su formación o experiencia práctica en este ámbito, es por ello que es importante considerar cómo se puede fortalecer la preparación de este grupo para mejorar su capacidad de respuesta a las necesidades educativas especiales de sus alumnos. Finalmente, el 8.3% no se siente nada preparado representa un porcentaje pequeño pero significativo. Estos practicantes pueden requerir un apoyo adicional en forma de capacitación, recursos o supervisión para poder abordar eficazmente las necesidades educativas especiales de sus estudiantes.

Al examinar la eficacia de la comunicación y colaboración con los padres de familia para promover la inclusión y reducir la desigualdad en el ámbito educativo, podemos observar que las percepciones de los encuestados varían significativamente. El 58.3% de los participantes consideró que esta comunicación y colaboración es poco eficaz. Esta respuesta refleja un desafío importante en cuanto a la interacción y coordinación entre la escuela y las familias para promover la inclusión y reducir las desigualdades educativas, lo cual puede indicar la necesidad de implementar estrategias más efectivas de comunicación y colaboración.

Por otro lado, el 33.3% de los encuestados opinó que la comunicación y colaboración con los padres es muy eficaz. Esta percepción positiva destaca la importancia de establecer canales de comunicación abiertos y efectivos entre la escuela y las familias para trabajar juntos en pro de la inclusión y la igualdad educativa. Finalmente, el 8.3% restante mencionó que esta comunicación y colaboración es moderadamente eficaz. Esta respuesta sugiere que, si bien se están realizando esfuerzos para involucrar a los padres en el proceso educativo y promover la inclusión, aún hay margen para mejorar y fortalecer estas relaciones colaborativas.

Considerando la percepción de accesibilidad de los recursos y materiales didácticos adaptados para estudiantes con discapacidades en el aula de prácticas, podemos observar que los resultados están equitativamente distribuidos entre las tres opciones proporcionadas por los encuestados. Un tercio de los participantes, es decir, el 33.3%, consideró que los recursos son muy accesibles. Esto indica que un grupo significativo de practicantes normalistas perciben que los materiales adaptados para estudiantes con discapacidades están bien diseñados y disponibles de manera efectiva en el entorno educativo.

Otro tercio, también el 33.3%, opinó que los recursos son moderadamente accesibles. Esta respuesta sugiere que hay espacio para mejorar la accesibilidad y la disponibilidad de los materiales adaptados en el aula, lo cual podría implicar la necesidad de implementar estrategias adicionales para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a los recursos necesarios para su aprendizaje. Finalmente, otro tercio de los encuestados, nuevamente un 33.3%, consideró que los recursos son poco accesibles. Esta cifra indica que aún existen desafíos significativos en cuanto a la accesibilidad de los materiales para estudiantes con discapacidades en el contexto de las prácticas normalistas. Es fundamental abordar esta cuestión para garantizar la equidad educativa y la inclusión de todos los alumnos en el aula.

### **Discusiones y conclusiones**

La inclusión se ha convertido en un tema latente de las políticas educativas a nivel mundial, y ha llegado a ser considerada como principio pedagógico y socioeducativo que busca dar respuesta a la diversidad que caracteriza las escuelas en sentido general (UNESCO, 1994).

El concepto de inclusión es bastante extenso pero claro a la vez, hemos ido aprendiendo con el tiempo la importancia y el gran impacto de ello, el cual va creciendo y desarrollándose cada vez más. La sociedad ha sido transformada y la inclusión educativa se ha convertido en un factor clave para progresar y restablecer la calidad de la educación en sí. La inclusión en escuelas multigrado va en dirección de hacer un ambiente educativo que escuche las necesidades de los estudiantes, sin importar su nivel o estilo de aprendizaje,

pero que las oportunidades de formar parte de cualquier proyecto que se propongan sea llevado a cabo con éxito.

Todo esto nos lleva a analizar los desafíos que se pueden presentar en el ámbito escolar, pues la diversidad no es considerada un problema si no una lucha constante, porque sabemos que es natural que cada alumno sea diverso a su manera, pero en vez de enfocarnos en ello, es crucial poner atención en enseñar a personas con diferentes características, intereses, capacidades y motivaciones, porque, la inclusión que apoyamos y respaldamos va más allá de lo especial y va más allá de la integración escolar, porque no implica una segregación, sino un refugio incondicional a cualquier alumno en cualquiera de las situaciones más o menos especiales en que pueda encontrarse.

La inclusión educativa y la reducción de la brecha de desigualdad son esenciales en nuestra formación como estudiantes normalistas y futuros docentes. Nos preparan para enfrentar y superar los desafíos que presenta la diversidad en el aula, nos comprometen con principios de justicia y equidad, y nos equipan para desempeñar un papel crucial en la construcción de una sociedad más inclusiva y justa. Como futuros educadores, tenemos la responsabilidad y la oportunidad de marcar una diferencia significativa en la vida de nuestros estudiantes y en la sociedad en su conjunto, promoviendo la inclusión y luchando contra la desigualdad en todas sus formas.

Los recursos e instrumentos utilizados en esta investigación nos han proporcionado una visión integral de las experiencias de los practicantes, subrayando la importancia de seguir promoviendo estas prácticas inclusivas en todos los niveles educativos. Como futuros docentes, tenemos la responsabilidad y la oportunidad de marcar una diferencia significativa en la vida de nuestros estudiantes y en la sociedad en su conjunto.

### **Referencias bibliográficas**

Contreras, Y. L., Tello, R. B. C., & Fraga, J. D. G. Asesoría académica para la atención a la diversidad: un enfoque de inclusión en las escuelas multigrado.

- De los Santos-Gelvasio, A. (2022). Inclusión y atención a la diversidad en el aula rural multigrado: Un estudio de caso. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 15-34.
- Dueñas Buey, M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista española de orientación y psicopedagogía*.
- Galván Mora, L. R., & Espinosa Gerónimo, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica*, (49), 0-0.
- González, D. M. M., Medina, M. G., Pérez, Y. N., & Estupiñan, L. L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90-104.
- Gutiérrez, T. M. (2023). *Innovaciones en la educación superior: Un análisis crítico*. Universidad Nacional.
- Hernández Sampieri, R. (s.f.). Metodología de la investigación. [PDF]. Recuperado de [https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodología\\_de\\_la\\_investigación\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodología_de_la_investigación_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)
- Michel, B. L. V., Rosales, M. S. D., & Morales, I. A. C. (2016). Educación inclusiva en las escuelas multigrado. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 225-233.
- Palacios-Garay, J. P., Cadenillas-Albornoz, V., Chávez-Ortiz, P. G., Flores-Barrios, R. A., & Abad-Escalante, K. M. (2020). Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica. *Revista eleuthera*, 22(2), 51-70.
- Priego, V, L, B., Castro, M, E. (2021). Equidad y escuelas multigrado: ¿ruptura o continuidad de la política educativa? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), 177-204. Universidad Iberoamericana.
- Schmelkes, S., & Águila, G. (2019). La educación multigrado en México. *Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*.
- Schmelkes, S. (2005). La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista latinoamericana de estudios educativos (México)*, 35(3-4), 9-33.



## Proceso de atención educativa hacia un estudiante con DSA en una escuela secundaria pública de Puebla

Montserrat Bravo Vallejo

bravovm.lie21@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión.

### Resumen

La atención educativa hacia Yeshua N., estudiante con Dificultades Severas en el Aprendizaje que asiste a una secundaria pública federal al norte de la ciudad de Puebla, revela su falta de interés en continuar los estudios. Yeshua prefiere desempeñar un oficio, no hace planes a largo plazo, y se ausenta frecuentemente de las clases, sintiendo que nada puede motivarlo académicamente. Usando la metodología del estudio de caso, se recolectó información mediante la observación directa y entrevistas. Se encontró que Yeshua enfrenta dificultades en Lenguaje y Matemáticas, incluyendo una baja comprensión lectora, habilidades limitadas de escritura y dificultades en la resolución de ejercicios matemáticos.

Su desmotivación también se ve impactada por su convivencia y organización. Se proyectó diseñar una intervención integral que contemple no solo el favorecimiento de las áreas de Lenguaje y Matemáticas, sino también aspectos clave como su convivencia y organización. Se reconoce que estas áreas se encuentran interrelacionadas y que trabajar en conjunto contribuirá a mejorar su motivación y rendimiento escolar. En este sentido, la intervención estará orientada a minimizar las Barreras de Aprendizaje y Participación a las que se enfrenta el alumno y proporcionar los apoyos necesarios para que pueda desarrollar su máximo potencial dentro de un entorno escolar inclusivo.

**Palabras clave:** inclusión educativa, dificultades severas del aprendizaje, desmotivación, atención educativa, unidades de servicios de apoyo a la educación regular, escuela secundaria.



## Planteamiento del problema

Los períodos de observación, ayudantía y práctica docente tuvieron lugar en una secundaria pública al norte de la ciudad de Puebla. La ubicación corresponde a una localidad urbana que cuenta con servicios públicos tales como agua potable, electricidad, pavimentación, drenaje y servicio de recolección de desechos. Se observa que es una zona comercial debido a la cercanía con la central de autobuses, por lo que se reporta constantemente problemas sociales relacionados a la inseguridad asociados principalmente a robos de autopartes, dichos problemas sociales resultan relevantes debido a que algunos alumnos del centro participan en estas actividades impactando así en su proceso educativo; tanto en su asistencia y motivación, hasta la práctica de conductas de riesgo que comprometan el adecuado desarrollo de los estudiantes.

Aunque las calles de la zona están pavimentadas y señalizadas adecuadamente, no son accesibles para toda la población pues carecen de adecuaciones de acceso (señalizaciones en braille, semáforos adaptados para personas con Discapacidad Visual, calles adaptadas a usuarios de bastón blanco, rampas, entre otros). Sin embargo, la diversidad de rutas de transporte público facilita el acceso al centro debido a que la mayoría de los alumnos radican en colonias cercanas, pero la alta afluencia de vehículos y las reducidas zonas peatonales representan un riesgo en el desplazamiento dentro de la zona. Esta información permite conocer el contexto social y la medida en la que éste impacta en el proceso educativo de los aprendientes.

Respecto al contexto institucional, el centro educativo cuenta con 18 grupos (6 por cada grado), cada uno de los cuales cuenta con su aula propia. La institución opera en ambos turnos, en los cuales opera el servicio de USAER. Así mismo, el centro cuenta con una planta docente que asciende a los 60 elementos y una matrícula de aproximadamente 600 alumnos. En el turno matutino, 10 aprendientes son atendidos en vinculación con la USAER, 9 de ellos con DSA y uno más con Hipoacusia. Dentro del centro, el docente de apoyo opera de manera permanente, mientras que el resto de áreas del equipo multidisciplinario operan de manera itinerante.

En este artículo hablaremos sobre el caso de Yeshua N, un estudiante de segundo

grado de secundaria con Dificultades Severas del Aprendizaje (DSA). El objetivo del estudio de este caso es conocer cómo se desarrolla el proceso de atención educativa hacia un estudiante con DSA en una escuela secundaria pública que trabaja en vinculación con el servicio de USAER. Así, la información que emerge es relevante ya que contribuye a visibilizar el proceso de atención educativa que reciben los estudiantes con DSA dentro de los centros ordinarios, los desafíos que estos enfrentan y sobre todo las intervenciones pedagógicas que los diferentes agentes educativos ofrecen para conocer en qué medida estas abonan y garantizan al acceso de una educación inclusiva.

### **Marco teórico**

Las Dificultades Severas del Aprendizaje (DSA) hacen referencia a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan como dificultades significativas en la adquisición y uso de las habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos a la persona, supuestamente son debidos a una disfunción del sistema nervioso central, y pueden tener lugar a lo largo del ciclo vital. Los problemas en la autorregulación de la conducta, en la percepción social y en la interacción social pueden coexistir, pero no constituyen en sí mismos dificultades de aprendizaje. Aunque éstas pueden ocurrir de modo concomitante con otras condiciones incapacitantes (por ejemplo, déficit sensorial, discapacidad intelectual, alteración emocional) o con influencias extrínsecas (tal como diferencias culturales o lingüísticas, insuficiente o inadecuada enseñanza), no son el resultado de esas condiciones o influencias (NJCLD, 1994).

El DSM-5 y la CIE-11 hacen referencia a las dificultades de aprendizaje (DA) como Trastornos específicos del aprendizaje y Trastornos del desarrollo del aprendizaje, respectivamente. Cuando se habla de severidad se hace referencia a dificultades que no suelen resolverse con un acompañamiento académico convencional. Esta clasificación da cabida a los alumnos que suelen tener un perfil intelectual bajo o límite, pero que no cumplen los criterios para poder establecer una Discapacidad Intelectual (DI) o una DEA, y que se caracterizan por tener dificultades globales (generalizadas) en el aprendizaje. (SEGEY, 2022).

Las DSA son una de las causas principales de trastornos afectivos en la adolescencia (Molano, 2018). Cabe mencionar que no solo las DSA por sí mismas pueden afectar emocionalmente al alumno, sino que además el contexto escolar tiene un papel fundamental como estresor, en especial cuando las demandas académicas sobrepasan significativamente las habilidades del alumno (Caruana, 2013). Sin embargo, no es adecuado explorar las emociones como un aspecto aislado, ya que, la motivación influye de forma significativa en el aprendizaje, en conjunto con el aspecto afectivo, es así que se puede afirmar que la motivación y las emociones se encuentran estrechamente interconectados y son entidades preponderantes para el aprendizaje, como puntualizan Díaz y Hernández (2002).

En el área intelectual, se requiere que desarrollen habilidades de percepción visual, auditiva, táctil y/o kinestésica, de atención, de discriminación visual, auditiva y/o táctil, habilidades de memoria visual y/o auditiva, habilidades de análisis, habilidades para establecer relaciones entre ideas, objetos, personas o hechos, aplicar conocimientos, habilidades de deducción, de aprender a aprender, de planeación y ejercitar la metacognición. En el área académica, puede ser que necesiten adquirir o consolidar el sistema de lectoescritura convencional, desarrollar la vía léxica y fonológica de la lectura, adquirir o consolidar las nociones pre lógicas para desarrollar el pensamiento matemático, adquirir o consolidar el concepto de número, adquirir y/o ejercitar las operaciones matemáticas, desarrollar habilidades para resolver problemas matemáticos, desarrollar el cálculo mental, entre otras. (SEGEY, 2022).

En lo que concierne al área de comunicación el alumno puede presentar necesidades en los tres niveles del lenguaje (morfosintáctico, semántico y pragmático), por ejemplo que requiera mejorar y/o utilizar la estructura sintáctica de sus frases, mejorar la coherencia, incrementar su vocabulario en general, entender el significado del lenguaje, desarrollar la intencionalidad comunicativa, ejercitar las funciones comunicativas, desarrollar la conciencia fonológica. (SEGEY, 2022). En el área emocional, generalmente los alumnos requieren fortalecer su autoconcepto y autoestima, identificar, expresar y manejar asertivamente sus sentimientos y emociones, desarrollar la empatía y fomentar la

responsabilidad, el esfuerzo y el compromiso con la tarea. En el área social, pueden necesitar desarrollar la cooperación y ayuda para trabajar con otras personas. (Fernández, et. al., 2016).

Existen numerosas intervenciones para abordar las DSA en relación al campo de formación de Lenguaje y Comunicación en español entre las que se encuentran: “Estructuras textuales y procesos de comprensión”. Este programa está centrado en las actividades cognitivas que permiten seguir la progresión temática de los textos, extraer el significado global (aplicación de las macrorreglas de selección, generalización e integración) y a reconocer y usar las formas organizativas básicas (Sánchez, 1990).

Por su parte “Comprender para aprender” pretende aportar una solución a la enseñanza de destrezas de comprensión lectora a través de textos informativos de las áreas de ciencias naturales y sociales. Con este programa se pretende enseñar a los estudiantes distinguir la información importante de aquella de menor importancia; adoptar estrategias para organizar y estructurar adecuadamente la información que los textos proporcionan y conseguir destrezas metacognitivas de control y regulación de la propia comprensión. Se parte de la base de que la comprensión es un proceso interactivo. (Vidal-Abarca y Gilabert Pérez, 1990).

En “Leer para comprender y aprender. Programa de comprensión de textos” se pretende dotar al alumnado de estrategias de aprendizaje útiles. Partiendo de la comprensión como primer paso de un buen aprendizaje se van desarrollando otras capacidades cognitivas y metacognitivas básicas que les permite a los estudiantes la construcción de aprendizajes significativos y aprender a aprender. Para ello, los objetivos propuesto son:

- a) Mantenerse activos y protagonistas ante cualquier situación de aprendizaje a través de las autopreguntas que se van realizando al inicio, durante y final del proceso.
- b) Desarrollar la capacidad de comprensión del lenguaje oral y escrito, para dotar de significado propio a sus aprendizajes, favoreciendo así la memoria comprensiva, el recuerdo y la producción de ideas organizadas.
- c) Regular por sí mismos el empleo de las estrategias utilizadas en su propio proceso de aprendizaje (comprensión y

producción), lo que les facilita «Aprender a aprender». (Martín, 1993).

El programa “Lee comprensivamente” propone trabajar la comprensión a través de un texto completo a partir del cual se incluyen todos los componentes definidos como necesarios para el desarrollo de la comprensión, para ello se distribuyeron los géneros textuales en dos grandes tipos: narrativos y expositivos, presentando especial atención en la elección de textos cuyas temáticas fuesen motivantes para los niños, y visualmente atractivos. Se procedió a introducir señales claras y amigables para enseñar a los niños y hacer reflexionar a sus educadores acerca de las estrategias de comprensión lectora que se deberían incorporar. Las actividades fueron organizadas en torno a habilidades que se consideran necesarias para el desarrollo exitoso de la comprensión lectora (vocabulario, producción de inferencias, monitoreo de la comprensión y comprensión de la estructura textual). (Gottheil, Fonseca, Aldrey, Lagormarsino, Pujals, Pueyrredón et al., 2011).

Asimismo Ripoll y Aguado (2014) mencionan que los resúmenes son la tarea más efectiva para el tratamiento de la comprensión lectora. No obstante, también existe mejora cuando se utilizan de manera simultánea varias tareas que trabajan diferentes aspectos implícitos en la comprensión lectora (inferencias, macroestructura, parafraseo, estrategias de supervisión etcétera.). Por su parte, Vargas, Niño y Fernández (2020) proponen una aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), mediado por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para superar las Dificultades de Aprendizaje Matemático (DAM), centradas en las operaciones básicas.

La importancia de colaborar con la familia de alumnos con DSA es que además de reforzar lo aprendido y trabajado, el papel de colaboración de los padres debe centrarse especialmente en aquellos aspectos que no se pueden trabajar desde el aula y sí desde el hogar. Por ejemplo, en garantizar unas condiciones básicas como son un sueño nocturno suficiente, una alimentación adecuada o su bienestar psicológico. Otro aspecto que los padres deben garantizar es que el alumno disponga a diario de tiempo libre para jugar, divertirse y relacionarse con otros niños, especialmente al aire libre. (SEGEY, 2022).

## Metodología

En primer lugar, se observó tanto el desempeño académico como el proceso de atención educativa de un estudiante de segundo de secundaria con dificultades severas del aprendizaje (DSA). La selección de Yeshua N. como caso de estudio fue debido al interés en la condición DSA y a sugerencia del docente de apoyo del centro educativo quien desempeñó un rol de facilitador y mediador en la aplicación de técnicas e instrumentos para la recolección de datos sobre el estudiante.

La metodología utilizada fue el estudio de caso. Como técnica de recolección de información se empleó la observación directa y la entrevista. En este sentido, se emplearon los siguientes instrumentos: Instrumento de observación y cuestionario del curso Herramientas básicas para el estudio de casos Basado en Lozano, I., y Mercado, E. (2011) elaborada colaborativamente en el curso de Herramientas básicas para el estudio de caso.

Inicialmente, también se consideró la aplicación del instrumento para obtener la competencia curricular tanto de Lenguaje y comunicación como de pensamiento matemático; sin embargo, debido a la falta de disposición de los docentes frente a grupo de los alumnos para observar sus clases y trabajar en vinculación con ellos, la observación y aplicación de técnicas e instrumentos, tuvieron lugar en el aula de apoyo por lo que el llenado de estos instrumentos se realizó a partir de un grupo diferente en el que el estudiante se encuentra inscrito. Es por ello que es importante mencionar que la obtención de la competencia curricular del aprendiente no fue a través de los instrumentos mencionados.

Para poder conocer la competencia curricular del alumno, se valió de la revisión del informe psicopedagógico y expediente del alumno. En estos valiosos documentos se encuentran sintetizados los resultados de las evaluaciones aplicadas por las diversas áreas del servicio de apoyo (psicología, trabajo social, lenguaje y pedagogía). En el expediente también están contenidos antecedentes prenatales significativos, trayectoria escolar, proceso de atención en el aula ordinaria, así como conclusiones y recomendaciones sobre la generación de una intervención educativa inclusiva.

Por su parte, aunque todas las observaciones se desarrollaron dentro del centro,



estas ocurrieron en diferentes escenarios. Es por eso que se propone la siguiente clasificación:

**Figura 1**

***Flujo de observación de Yoshua N.***

1. Desempeño dentro del aula ordinaria en una clase impartida por un docente de grupo.
2. Desempeño en el aula de apoyo durante la aplicación del instrumento de observación y cuestionario del curso Herramientas básicas para el estudio de casos.
3. Desempeño en el aula de apoyo durante la aplicación de una situación didáctica de matemáticas a cargo del docente de apoyo.
4. Interacciones sociales <ol style="list-style-type: none"><li>Interacciones con sus pares (durante el recreo).</li><li>Interacciones con el docente de apoyo (dentro y fuera de situaciones didácticas).</li></ol>

Es importante mencionar que no fue posible aplicar la planeación didáctica diversificada dentro de su grupo por cuestiones de organización del centro, por lo que todas aquellas observaciones de su desempeño académico se desprendieron de su desempeño dentro de una clase impartida por un docente de asignatura y dentro en una situación didáctica de matemáticas a cargo del docente de apoyo. Conviene diferenciar la naturaleza de estas dos intervenciones debido a que la primera ocurre dentro del aula ordinaria bajo un modelo integrador donde se le brinda una atención heterogénea, mientras que la segunda ocurre en el aula de apoyo que también se desarrolla bajo un modelo integrador, pero se le brinda una atención individualizada.

Dentro del grupo de 2° "B", asiste Yeshua N, un estudiante de 13 años con DSA, quien



es atendido en vinculación con la USAER. Este alumno fue canalizado a la USAER debido a que su tutora puntualizó que durante la primaria había sido atendido en vinculación con este servicio. Dentro de su expediente están contenidos antecedentes prenatales significativos, tales como que es producto de un embarazo gemelar, fue un bebé prematuro al nacer a los 5 meses con 2 semanas y que tuvo tres derrames cerebrales lo que resultó en inmadurez tanto del cerebro y los pulmones durante dicha etapa. Del informe psicopedagógico se concluye que el alumno tiene DSA. Sin embargo, el docente de apoyo luego de acompañarlo durante un ciclo escolar menciona que cree posible que el alumno tenga TDAH.

El alumno se encuentra en el nivel alfabético con valor sonoro de la lectoescritura, en este nivel se ha dominado la estructura del sistema de lectoescritura, se ha aprendido el valor sonoro convencional para la mayoría de las letras y aunque la ortografía no es totalmente convencional, la escritura es perfeccionable y funcional. Respecto a la competencia curricular del alumno en el campo de matemáticas, esta corresponde a la de 4° de primaria. Así, el alumno es capaz de realizar operaciones básicas (suma, resta, multiplicación) de hasta tres cifras con ayuda.

Yeshua no logra mantener la atención en una actividad por más de 10 minutos, por lo que el estudiante suele desplazarse por el salón, abandonando la actividad. Así, las dificultades en la autorregulación dentro del aula llevan a llamadas de atención por parte de los docentes, quienes reportan que no presenta interés en el trabajo dentro de clase y en la realización de tareas.

La mayoría de los docentes frente a grupo tratan de manera hostil al alumno, lo que conlleva a una deficiente comunicación entre alumno-docente, existiendo una relación vertical entre estos. Los únicos ajustes razonables que se realizan se basan en minimizar el nivel de cantidad y complejidad de las actividades. Por ejemplo, se le permite que realice dos de cinco ejercicios matemáticos. Sin embargo, estos ajustes no se indican en la planeación y no consideran la competencia curricular ni la condición del alumno.

La forma de trabajo del alumno en vinculación con la USAER corresponde al modelo de integración en lugar al de inclusión. Así, se separa al alumno en el aula de USAER

recibiendo una atención meramente individualizada. Los docentes frente a grupo conciben al docente de apoyo como un puente para establecer comunicación con la madre de familia y establecer acuerdos, sin embargo no lo consideran como un recurso humano que proporciona apoyo, asesoría y acompañamiento en el proceso de inclusión del alumno pues no trabajan en vinculación con este, y no muestran interés en atender a alumnos que enfrentan BAP.

El alumno indica que no está interesado en seguir estudiando y preferiría desempeñarse laboralmente en un oficio, no realiza planes a largo plazo, se ausenta en clases por períodos prolongados y menciona que no hay nada que los profesores pudieran realizar para generar interés y motivación ante la escuela. Asimismo reconoce que se distrae con facilidad e indica que no cree que ninguna estrategia o acción le sirva para recuperar su atención, menciona que cree que la jornada de clases es razonable, pero se encuentra más cansado en las primeras horas y menciona que los profesores lo regañan constantemente.

Fuera de clases convive con su hermana mayor quien lo ayuda con las tareas cuando las llega a realizar debido a que no suele hacerlas ni presenta interés en ellas. En cuanto al involucramiento de la madre en el proceso educativo del aprendiente, se ha incrementado en los últimos meses debido a que anteriormente enfrentaba una situación de salud crítica que no le permitía asistir a reuniones escolares desconociendo el desempeño del alumno y la baja asistencia del mismo.

Aunado a la falta de sentido, motivación y pertenencia hacia la escuela que exhibe el alumno de manera verbal tanto como actitudinal, esta situación se acentúa debido a que el estudiante enfrenta la muerte de su padre y la situación crítica de salud por la que atraviesa su madre, por lo que indica que se siente triste debido a que su padre no puede acompañarle, el alumno comenta que prefiere no estar en su casa por las tardes porque prefiere la compañía de sus amigos y que cuando se encuentra en casa usualmente convive únicamente con su hermana mayor.

Por otra parte, se observa que el alumno ha incrementado sus interacciones sociales con sus pares en comparación con el ciclo anterior. Sin embargo, se observa que el único momento de la jornada escolar donde el alumno se siente cómodo para desarrollar estas

interacciones es durante el recreo, así el alumno durante las clases no busca relacionarse con sus pares. En adición a esto, el alumno prefiere hablar de aspectos no relacionados a asignaturas o el trabajo escolar con el docente de apoyo, así, cuando se presentan estas situaciones, el alumno es capaz de formular frases más extensas, expresando sus sentimientos e ideas personales.

Con respecto a su desempeño en la clase del docente titular observada, se destaca que la clase es planeada desde el marco del modelo integrador en lugar del de inclusión. En la clase no se presenta ningún tipo de ajuste razonable en relación a la atención de las necesidades educativas del alumno con DSA. Yeshua N. tiene que realizar las mismas actividades que el resto de sus compañeros, sin embargo, el alumno no las puede completar porque indica que no las comprende y porque su competencia curricular no corresponde a la de sus pares. Así, el alumno permanece absorto en sí mismo, produce movimientos estereotipados, no sigue las indicaciones de clase al menos que la docente se dirija a él y solo se limita a copiar los elementos del pizarrón. El desarrollo de la clase reproduce mecanismo de segregación, debido a que aunque el alumno asiste a una aula ordinaria, su aprendizaje y participación se encuentran severamente limitados debido a todas las barreras previamente descritas.

En el transcurso de la aplicación de secuencias didácticas a cargo del docente de apoyo se observa que aunque estas también siguen el marco del modelo integrador al separar a el alumno en la aula especializada, durante estas sesiones el alumno recibe una atención individualizada construyendo un ambiente de confianza, que le permitió participar activamente porque no se le trato con hostilidad cuando no realizaba la actividad correctamente, sino que se le brindaba el tiempo necesario para que el alumno reflexionará y analizará sobre sus acciones y pudiera desarrollar los mecanismos de corrección necesarios. Así, fomentar la participación a través de instrucciones concretas, contacto directo con el estudiante, uso de material didáctico concreto, división de la actividad en subtareas, presentación de una situación problemática significativa para el estudiante, así como el seguimiento de la actividad durante dos sesiones; corresponden a estrategias de

enseñanza-aprendizaje que promovieron el involucramiento y motivación hacia el trabajo escolar en el alumno.

### **Discusión y conclusiones**

A partir del resultado de los resultados de la observación, tomando en cuenta la documentación hecha sobre el caso, se desprenden las siguientes conclusiones.

El alumno se encuentra en el nivel alfabético con valor sonoro de la lectoescritura, en este nivel se ha dominado la estructura del sistema de lectoescritura, se ha aprendido el valor sonoro convencional para la mayoría de las letras y aunque la ortografía no es totalmente convencional, la escritura es perfeccionable y funcional. Siguiendo las recomendaciones de SEGEY (2022) sobre la importancia de la colaboración con la familia en el proceso educativo de estudiantes con DSA; el aumento del involucramiento de la familia de Yeshua permitirá brindarle un ambiente alfabetizador, necesario para el desarrollo de su lenguaje.

Yeshua requiere de ajustes razonables en el contenido, metodología y evaluación. Principalmente el uso de material didáctico y concreto conduce a un interés y reflexión sobre la importancia de los contenidos en la vida cotidiana. Un ejemplo de esto es la concreción de la división usando billetes didácticos que le permite comprender en qué situaciones resulta importante la adquisición del contenido. Así, se sugiere el uso de regletas base 10, tabla napier, uso de calculadora manual y/o digital, material de fracciones y divisiones, así como la elaboración de un plan de vida que permitirá desarrollar en el estudiante un sentido de metas a cortos, mediano y largo plazo, que apoyado de todo el colectivo docente, permitirá generar una opción de educación media superior o capacitación.

En la siguiente tabla se describen aquellas sugerencias de intervenciones didácticas que consideramos que pueden responder a las necesidades educativas del alumno a partir de su escenario educativo, sus habilidades y su competencia curricular. Estas intervenciones están enfocadas en favorecer el aprendizaje en Matemáticas y Lenguaje, así como su convivencia y organización.

Tabla 2

Recomendaciones para la intervención

Proyección de estrategias de trabajo	
Lenguaje	Para favorecer la convivencia y organización
Elaboración de resúmenes y otras reelaboraciones textuales de contenidos, específicas para Yeshua. Esto puede incluir el uso de textos más simples, el uso de fuentes y formatos visuales claros, el uso de marcadores o subrayado para resaltar información clave, y la utilización de estrategias de lectura compartida o lectura en voz alta.	División de las tareas en unidades pequeñas para que Yeshua pueda palomear cuando termina.
Proporcionar soportes de escritura adaptados para ayudar al alumno a expresarse por escrito. Esto puede incluir el uso de plantillas, estructuras de párrafo, palabras de uso frecuente o la utilización de tecnología de apoyo como programas de escritura predictiva o de voz a texto.	Implementar actividades que sigan la estructura del trabajo cooperativo y el ABP. A partir de estas estrategias de aprendizaje-enseñanza, se le puede asignar a Yeshua el rol del responsable del equipo con el fin de favorecer la comunicación horizontal entre sus pares.
Utilización de sistemas de comunicación alternativos o aumentativos, como imágenes, pictogramas o tableros de comunicación, para facilitar la interacción y comprensión del alumno. Proporcionar instrucciones claras y visuales para las tareas y actividades.	Establecimiento de programas de tutoría o de parejas de estudio.

Modelado y práctica repetitiva tanto de los aprendizajes esperados como de las situaciones didácticas.	Elaboración de plan de vida integrando metas a corto, mediano y largo plazo.
<b>Matemáticas</b>	Visitas a centros de capacitación (CECATI) y/o instituciones de EMS.
Juego y uso de billetes.	Favorecimiento de la sensibilización y la comprensión entre la comunidad escolar sobre las DSA. Organización de charlas, talleres o actividades educativas para fomentar el entendimiento y la empatía hacia sus necesidades.
Regletas y uso de calculadora manual.	Establecimiento de acuerdos de colaboración con la familia. Reuniones periódicas para valorar la pertinencia y avances de las estrategias implementadas en el proceso educativo del alumno.
Uso de tabla napier en la resolución de multiplicaciones, así como material didáctico de fracciones y divisiones.	
Modelado y práctica repetitiva tanto de los aprendizajes esperados como de las situaciones didácticas.	

Las principales barreras que limitan el aprendizaje y la participación del alumno corresponden a barreras de tipo estructural y didáctico. Por consiguiente, el alumno se enfrenta constantemente a la inflexibilidad didáctica y a la presencia de actitudes y prácticas que reproducen mecanismos de discriminación. El trabajo con Yeshua nos permite valorar la vinculación de la USAER con el resto del colectivo docente y la formación continua, como compromiso para minimizar las BAP y facilitar la implementación de un modelo de atención educativa bajo el marco de la inclusión.

## Referencias

- Caruana, A. (2013). Inteligencia emocional aplicada a las dificultades de aprendizaje. España: Generalitat Valenciana
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para el aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw Hill: México.
- Fernández, C., Arjona, P., Arjona, V., y Cisneros, L. (2016). Determinación de las necesidades educativas especiales. México. Trillas.
- Gottheil, Fonseca, Aldrey, Lagomarsino, Pujals, Pueyrredón et al. (2011). Programa Lee Comprensivamente. Buenos Aires: Paidós.
- Martín, E. (1993). Leer para comprender y aprender. Programa de comprensión de textos. Madrid: CEPE
- Molano, G. (2018). Dificultades de aprendizaje y su incidencia en la adolescencia. Revista Prisma Social, (23), 366-387.
- NJCLD. (1994). Collective perspectives on issues affecting learning disabilities. Austin, TX: PRO-ED.
- Ripoll, J. C., y Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. Revista de Psicodidáctica, 19, 27-44.
- Sánchez, E. (1990): Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. Estudios de Psicología, 41, 21-40
- SEGEY. (2022). Dificultades Severas del Aprendizaje. México: SEGEY.
- Vargas, N. A. V., Vega, J. A. N., & Morales, F. H. F. (2020). Aprendizaje basado en proyectos mediados por tic para superar dificultades en el aprendizaje de operaciones básicas matemáticas. *Boletín Redipe*, 9(3), 167-180.
- Vidal-Abarca, E. & Gilabert Pérez, R. (1990). Comprender para aprender. Comunicación, lenguaje y educación, 6, 113-124



**“Diseño e implementación de una propuesta de intervención pedagógica con el uso de materiales innovadores para fomentar la inclusión de las infancias estudiantes del 2do grado, grupo “C” del Jardín de Niños y Niñas “Leona Vicario Fernández”, en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México”**

Ángela Sofía Durán Alfonso

2122aanduranalfonso@berthavonglumeryleyva.edu.mx

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar

“Bertha Von Glumer y Leyva”

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión.

### **Resumen**

En México, dentro de la Educación Básica, se han producido numerosos cambios. La formación docente ha evolucionado significativamente, ya que las recientes actualizaciones en los Planes y Programas de Estudios presentan situaciones diferentes y complejas para las y los maestros, quienes ahora deben atender responsablemente a todos los niños y niñas que enfrenten Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP's). La implementación de “La Nueva Escuela Mexicana” exige una atención inclusiva a todas las infancias, independientemente de sus diferencias. Este cambio ha generado desconcierto entre los encargados de la enseñanza, quienes en ocasiones mencionan que no cuentan con las herramientas metodológicas y los conocimientos didácticos y pedagógicos necesarios para atender adecuadamente a todos y todas. La falta de conocimientos y consciencia sobre el tema, agrava la situación. Este proyecto de investigación surge de la experiencia directa en los Jardines de Niños y Niñas durante las Jornadas de Observación y Práctica Profesional, observando el desarrollo académico de las y los alumnos, durante este proceso de indagación e intervención se busca diseñar propuestas efectivas que mejoren la práctica pedagógica, beneficiando tanto a los/as docentes como a las niñas y niños, promoviendo la inclusión y el desarrollo integral.

**Palabras clave:** inclusión, preescolar, implementación. diseño, innovación, infancias.

## Planteamiento del problema

Dentro de las instituciones educativas de nivel preescolar, han sucedido cambios, desde las reformas que han existido dentro del marco legal que respalda a la educación en nuestro país, así como la formación de las y los agentes principales en quienes recae la responsabilidad de la enseñanza, es decir, las y los docentes, ya que su sistema de formación y educación también ha alcanzado una evolución considerable desde el inicio de esta encantadora profesión.

Han existido diferentes actualizaciones a lo largo de la historia de la educación. Sin embargo, hoy en día se presenta una situación diferente en comparación con los cambios de planes y programas de estudios que se han dado en anteriores reformas educativas implementadas en nuestro país. Actualmente muchas de las y los docentes han coincidido considerablemente en que era difícil que se vieran dentro de una nueva realidad considerada tan complicada al interior del desarrollo de su profesión, ya que no era de contemplarse el hecho de que estarían obligados/as a atender de forma tan cercana, específica y personal a las infancias, que enfrentan algún tipo de Barrera para el Aprendizaje y la Participación, concepto que se integra y propone dentro del nuevo modelo educativo de la Educación Básica.

Con la implementación del Plan y Programa de Estudio de la “Nueva Escuela Mexicana”, se vuelve necesario que las y los docentes atiendan de forma general, responsable e inclusiva a todas las infancias que asisten al nivel preescolar, sin importar las diferencias que existan entre cada uno de ellos y ellas, por su puesto incluyendo a aquellos/as que enfrenten algún tipo de Barrera para el Aprendizaje y la Participación (BAP’s), término que se añade con esta actualización, sustituyendo a lo que conocíamos como “Necesidades Educativas Especiales (NEE)”.

Lo que en general, ha provocado un desconcierto para quienes se desarrollan dentro del ámbito de la enseñanza, ya que la mayoría de las maestras y los maestros entran en el supuesto de no contar con los conocimientos, habilidades o herramientas necesarias para brindar la cobertura de estas atenciones de forma completa para con todos los niños y niñas,

volviéndose un reto, que, en ocasiones, es visto como una dificultad, más que como una oportunidad de aprendizaje.

La problemática que se presenta dentro de este marco y se propone como un proyecto a investigar, surge a partir de el involucramiento que tuve dentro de mi asistencia a las Instituciones Educativas de Nivel Preescolar, como parte de las Jornadas de Observación y Ayudantía, así como de Práctica Profesional, que f el proceso de formación como futura docente del mismo nivel; al convivir con las niñas y niños como con los maestros/as, observé que existen prácticas pedagógicas tradicionalistas, no actualizadas y cotidianas que recaen en el la vida académica y personal de las infancias, razones por las que considero podemos analizar, diseñar y establecer propuestas que aborden de manera efectiva este problema y que, en consecuencia beneficie a las y los niños.

Es por esta razón que considero sumamente importante retomar esta problemática para mejorar la práctica pedagógica en la que me desenvuelvo y sigo aprendiendo durante las Jornadas de Práctica Profesional, realizando una intervención beneficiosa tanto para mi aprendizaje y estilos de enseñanza, como para los conocimientos y oportunidades que se le brindarían a todos los niños y niñas del aula, ya que el abordaje del diseño de actividades innovadoras como una herramienta pedagógica generadora de inclusión, podría ser una excelente vía para el desarrollo de todos y todas.

## **Objetivos**

### **General**

Implementar el uso de materiales innovadores como una herramienta pedagógica generadora de inclusión dentro del aula del 2do Grado, Grupo “C” en el Jardín de Niños y Niñas “Leona Vicario Fernández” en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

### **Particulares**

- Identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación más significativas que enfrentan las niñas y niños estudiantes del nivel preescolar.
- Implementar el diseño de materiales innovadores dentro del aula como una herramienta pedagógica generadora de inclusión.

- Examinar la efectividad de la implementación los materiales innovadores dentro del aula como una herramienta pedagógica generadora de inclusión.

## Marco Teórico

Se redactan para conocer cuál es la información que se conoce acerca de los conceptos y tópicos que se desarrollan dentro de esta investigación.

Las “Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP’s)” dentro de la Nueva Escuela Mexicana.

Para tener conocimiento acerca del significado de las Barreras del Aprendizaje y la Participación, se consultaron fuentes oficiales dentro de la Secretaría de Educación Pública, en donde se encontró la siguiente conceptualización:

“Son obstáculos que impiden que las y los estudiantes accedan y ejerzan su derecho a la educación.” (SEP, 2023)

Por lo que, a partir de la cita, podemos decir que hace referencia a todos aquellos impedimentos que las infancias sufren dentro de diferentes ámbitos, situaciones que hacen que no tengan acceso a la educación o presenten dificultades dentro de los mismos, todo aquello que en consecuencia genere que las y los estudiantes se vean limitados o sin la posibilidad de ejercer su derecho a la educación.

Además, se encontró que existen diferentes tipos de Barreras para el Aprendizaje y la Participación, dentro de las cuales se enlistan las siguientes:

**Estructurales.** La normalización de la exclusión.

**Normativas.** Impedimento desde las leyes, normas, disposiciones políticas, entre otras.

**Didácticas.** métodos de enseñanza y de evaluación que no son acordes a las necesidades reales de las y los estudiantes.

**Actitudinales.** relacionadas a las interacciones y concepciones sociales respecto a la atención a la diversidad. (SEP, 2023)

Diferentes tipos de barreras que incluso pueden coexistir en un mismo caso, sin olvidar mencionar que estos factores son determinantes dentro del desarrollo integral de

las infancias y lo que de ellas deriven pueden verse como oportunidades para beneficiar la educación de las niñas y los niños.

### **El concepto de abordaje y su aplicación dentro del nivel preescolar**

El concepto de abordaje en el ámbito educativo es esencial para comprender y transformar el escenario pedagógico, especialmente en el nivel preescolar, por lo que investigando acerca del tema, encontramos que, el Ministerio de Educación (2015) lo define como "Un modo holista de aproximarnos y entender el escenario educativo, desde una perspectiva multidimensional y multi referenciada, para interpretar la realidad donde intervenimos."

Esta definición nos invita a reflexionar sobre la profundidad y la amplitud que implica abordar la educación preescolar de manera efectiva. En primer lugar, el concepto de abordaje dentro de la educación preescolar reconoce la complejidad dentro del proceso educativo, ya que no se limita a una única perspectiva o enfoque, sino que integra diversas dimensiones: desde lo cognitivo, emocional, social y físico, por lo que es fundamental adoptar una visión que permita atender todas estas áreas de manera equilibrada.

Así es que comprendo que esto implica considerar múltiples perspectivas, reconociendo y valorando las diversas influencias de la educación, como lo son; el contexto familiar, cultural y emocional en los que los niños y las niñas se desarrollan diariamente. Entender la realidad implica poder adaptar las estrategias educativas para que respondan a las necesidades específicas de todos/as.

Un aspecto crucial del uso del concepto abordaje es su enfoque en la intervención activa y participativa, ya que la observación puede ayudarnos a involucrarse en la creación de experiencias educativas significativas, diseñando entornos de aprendizaje estimulantes, promover la exploración, el descubrimiento y fomentar la participación activa en su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, nos insta a adoptar una actitud reflexiva y crítica, a cuestionar nuestras propias prácticas, prejuicios y suposiciones, a estar abiertos al cambio, a la innovación, a buscar constantemente maneras de mejorar la calidad de la educación que ofrecemos a las infancias en esta etapa educativa crucial de sus vidas.

## **Acerca del concepto “Innovación Educativa”**

Dentro de la investigación que estamos realizando para poder obtener conocimientos acerca de los temas que tocamos dentro de este protocolo, llegamos a cuestionarnos el significado de la innovación educativa, así es que nos encontramos con el significado que aporta Soria donde cita textualmente a Inbernon, el cual se presenta a continuación:

“Por su parte, (Inbernon,1996) afirma que: “la innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación”. (pág. 1)” (Soria, 2020)

Es decir, que podemos retomar el uso de la innovación educativa dentro del contexto escolar a partir de diferentes procesos, sin embargo, el primordial tiene que ser la indagación, ya que de ahí comenzamos a obtener nuevas ideas, propuestas y aportaciones, como lo menciona Inbernon anteriormente.

Debido a esto, debemos mencionar que, es aquí mismo en donde creamos soluciones a las problemáticas que hemos detectado, además de ser el momento en el cual podemos hacer las cosas diferentes en comparación a las soluciones anteriores que se le ha dado a dichos temas, ya que de eso se trata la innovación, de hacer cosas nuevas y mejores con el objetivo principal de beneficiar los aprendizajes de las infancias que atendemos.

## **El uso de herramientas pedagógicas dentro del Nivel Preescolar**

Para adentrarnos un poco más acerca del tema que estamos tratando, es importante conocer la definición de las herramientas o bien estrategias pedagógicas, por lo que consideramos relevante tomar en cuenta el concepto puro de estrategias, ya que existen diferentes planteamientos ante la definición de este, sin embargo, en este estudio optamos por tomar la que expone Soria con relación a Proporatto, la cual se presenta a continuación:

“Proporatto, (2015) Nos dice que la estrategia es un conjunto de acciones planificadas, que son diseñadas para facilitar la toma de decisiones y orientadas a alcanzar un determinado resultado. (pág.1)” (Soria, 2020)



Definición que especialmente importante en el contexto educativo, ya que la planificación estratégica es fundamental para el diseño y la implementación de programas educativos efectivos que impulsen el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Al considerar la educación como un proceso dinámico y multifacético, la estrategia se convierte en una herramienta crucial para las y los maestros/as, por lo que cada acción planificada dentro de una estrategia educativa está destinada a brindar dirección y propósito, facilitando así la toma de decisiones informadas en el aula y más allá.

Además, la estrategia en educación no solo se centra en el aula, sino que también abarca aspectos más amplios del sistema educativo, como la colaboración entre docentes, la participación de los padres y la integración de recursos externos. Estas acciones planificadas están diseñadas para crear un entorno educativo enriquecedor y de apoyo, creando experiencias educativas significativas y efectivas que preparen a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo actual y futuro.

Así es que llegamos al punto en donde es necesario conocer la definición de qué son las herramientas pedagógicas, en donde optamos por utilizar como referencia la investigación que realizó el Grupo Geard durante 2022, en la cual hace énfasis en lo siguiente:

“Se le conoce a las herramientas pedagógicas como aquellos elementos o medios que son utilizados con un mismo fin, intervenir de manera positiva en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes. Son utilizados en su mayoría por los docentes, quienes a través de la construcción de metodologías e instrumentos pedagógicos, acompañan el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y potencian su desarrollo, sus habilidades y sus capacidades” (Grupo Geard, 2022)

No solo son instrumentos para transmitir conocimientos, sino también medios para cultivar la curiosidad, creatividad y el desarrollo integral de los niños/as, van más allá de simples objetos o recursos; son vehículos para el descubrimiento y la exploración. Desde juguetes hasta libros, pasando por actividades prácticas y materiales manipulativos, estas herramientas están diseñadas para estimular los sentidos y promover el aprendizaje activo y significativo.



Desde nuestro campo, las y los docentes de nivel preescolar desempeñan un papel fundamental en la selección y creación de herramientas pedagógicas adaptadas a las necesidades y características de sus alumnos. A través de la observación y la comprensión de los intereses y habilidades de las infancias, se pueden diseñar estrategias, actividades que fomenten su desarrollo cognitivo, emocional, social y físico.

### **Definición del concepto inclusión dentro de la educación básica**

Primordialmente es vital reconocer la concepción que se tiene acerca del concepto de inclusión, misma que podemos encontrar en diversas fuentes, de la cual optamos por utilizar la que se presenta a continuación;

“La inclusión es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes.” (UNESCO, 2017)

Se habla acerca de la inclusión como un proceso orientado a garantizar el derecho a una educación de calidad a todos los y las estudiantes en igualdad de condiciones, considerando la equidad de oportunidades en la participación de los procesos integrales de aprendizaje. prestando especial atención a quienes están en situación de mayor exclusión o en riesgo de ser marginados/as.

Asimismo, se toma en cuenta el desarrollo de escuelas inclusivas, que acojan a todos los y las estudiantes, sin ningún tipo de discriminación, y favorezcan su plena participación, desarrollo y aprendizaje, es una poderosa herramienta para mejorar la calidad de la educación y avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y cohesionadas, como se plantea el reto en nuestro país actualmente. (Organización de Estados Iberoamericanos OEI, s.f.)

### **Metodología**

#### **Observación no Participante con Enfoque Cualitativo**

La metodología de observación no participante con enfoque cualitativo es una técnica de investigación en la que el observador no interviene en el entorno o en las actividades de los sujetos observados.

En su lugar, se mantiene como un observador externo que recopila información detallada sobre comportamientos, actitudes y situaciones en su contexto natural. La importancia de esta metodología radica en su capacidad para captar detalles y matices que podrían perderse con otros métodos de investigación. Al no intervenir, se evita influir en el comportamiento de las infancias, lo que permite una observación más auténtica y precisa de sus reacciones y actitudes.

### **Método Investigación – Acción Participativa**

El término "Investigación Acción" proviene del autor Kurt Lewin y fue utilizado por primera vez en 1944. Describía una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondiera a los problemas sociales principales de entonces. Mediante la Investigación - Acción, Lewin argumentaba que se podía lograr en forma simultáneas avances teóricos y cambios sociales.

Se hará uso de La Espiral de Ciclos, procedimiento base para mejorar la práctica. Diferentes investigadores en la acción lo han descrito de forma diferente: como ciclos de acción reflexiva (Lewin, 1946); en forma de diagrama de flujo (Elliott, 1993); como espirales de acción (Kemmis, 1988; McKernan, 1999; McNiff y otros, 1996).

### **Resultados preliminares**

A partir de lo observado, analizado e investigado, se desarrolla la descripción del siguiente material didáctico innovador para fomentar la inclusión de las infancias estudiantes del nivel preescolar, por lo que éste se desarrolla a continuación.

### **“Paso a Pasito”, Material Didáctico**

Se propone hacer uso de un material didáctico innovador que no solo facilita la organización y comprensión de las actividades diarias en el aula, sino que también promueve una

enseñanza inclusiva, así como también fomenta habilidades básicas esenciales como la autonomía, la focalización de la atención, la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento crítico, ya que, al utilizar un enfoque visual y secuencial, las y los docentes pueden ir asegurando gradualmente que todos los niños y niñas, independientemente de sus habilidades, puedan participar, aprender e independizarse activamente a partir de los beneficios que obtienen de una experiencia educativa enriquecedora.

El material que se presenta consiste en una serie numérica del uno al diez que se encuentra dentro de círculos de colores, acompañada de imágenes ilustrativas de útiles escolares, los cuales se relacionan entre sí para poder establecer de manera verbal y gráfica las instrucciones o pasos que se deben de seguir para realizar una actividad, el cual además propicia la concentración de los niños/as ya que tratamos de disminuir las preguntas simultáneas que surgen a partir de la recepción de instrucciones que se les brinda cuando realizan una actividad, asimismo tiene como objetivos principales, promover la inclusión, facilitar la comprensión de actividades, fomentar la autonomía y desarrollar el pensamiento crítico en niños y niñas estudiantes del nivel preescolar.

### **Descripción del Material**

El material se compone de tarjetas circulares de diferentes colores, donde cada una contiene los números del uno al diez, además, incluimos una serie de figuras ilustradas con imágenes de útiles escolares de uso diario dentro del aula de nivel preescolar, como lo son; lápices, tijeras, pegamento en barra y líquido, una hoja de papel, crayolas, borrador, pintura, pinceles, entre otros.

Cada número se asocia con un objeto específico de los útiles escolares, que las y los estudiantes utilizarán en una secuencia de pasos o instrucciones planificadas para poder realizar la actividad correspondiente, por ejemplo; la tarjeta que contiene el **número 1** podría acompañarse de la ilustración de una hoja de papel, indicando que lo primero que debemos hacer, es esperar a tener nuestra hoja de trabajo, siguiendo con la tarjeta que contiene el **número 2**, colocando a un lado la ilustración del lápiz al costado, dando la instrucción en la cual se indica que deben de tomar el lápiz para escribir su nombre.

Continuando con la tarjeta del **número 3**, poniendo a un lado la ilustración de las crayolas, indicando que se debe de colorear, unir o realizar alguna acción con las mismas, con la tarjeta del **número 4** podemos indicar que vamos a cortar si colocamos la tijera al lado de ella, posteriormente con la tarjeta del **número 5** podemos poner la ilustración del pegamento para explicar que debemos de debemos hacer uso del mismo.

Inclusive se considera que podemos hacer uso de alguna de las ilustraciones de los materiales en dos ocasiones, siempre y cuando sea necesario utilizar el mismo material en dos pasos diferentes y distantes.

Así es que, dependiendo de los pasos que se necesiten hacer para poder realizar la actividad que se tiene estructurada, es que se plantean las instrucciones que iremos dando. De esta forma se van estableciendo los pasos para llevar a cabo las instrucciones tanto de forma verbal, como visual y gráfica para facilitar la comprensión de las infancias. Es importante mencionar que, al finalizar, se debe de consultar con los niños o niñas si tienen alguna duda acerca del proceso.

### **Objetivos Pedagógicos**

Se establecen a partir de lo que quiero lograr creando este material, con base a las razones por las que decidí hacerlo, lo que se quiere cumplir poniéndolo en práctica dentro de la impartición de clases con las niñas y niños de nivel preescolar, así como también reflejan los resultados que se esperan obtener al ponerlo en uso.

**Generar Inclusión.** Asegurar que todos los niños y niñas, comprendan y participen en las actividades que se llevan a cabo dentro del aula.

**Facilitar la Comprensión de Actividades.** Proveer un recurso visual y secuencial acompañado de forma verbal que clarifique las instrucciones y el orden de las actividades para las infancias.

**Fomentar la Autonomía.** Permitir que los niños y niñas sigan una secuencia lógica de tareas e instrucciones de manera independiente.

**Desarrollar el Pensamiento Crítico.** Estimular la capacidad de las y los estudiantes para razonar, entender el propósito, así como la utilidad de cada objeto en la secuencia de actividades.

### **Discusión y Conclusiones**

En conclusión, el estudio sobre Diseño e Implementación de una Propuesta de Intervención Pedagógica con el uso de Materiales Didácticos Innovadores para Fomentar la Inclusión de las Infancias Estudiantes de Nivel Preescolar destaca la necesidad imperante de adaptar las prácticas educativas para atender las diversas necesidades de los estudiantes.

Se reconoce que la implementación de la Nueva Escuela Mexicana y la creciente conciencia sobre la inclusión requieren una respuesta eficaz por parte de los docentes. Sin embargo, se evidencia una brecha en cuanto a la capacitación y las herramientas disponibles para abordar de manera efectiva estas necesidades específicas, por lo que en consecuencia, surge la propuesta de hacer uso de actividades innovadoras como una estrategia pedagógica para la inclusión, misma que se presenta como una vía prometedora para mejorar la práctica educativa y garantizar oportunidades de aprendizaje equitativas para todos los niños y niñas, incluyendo a todos y todas sin importar ninguna diferencia visible o no visible

Es fundamental que los esfuerzos se centren en desarrollar la sensibilización y las habilidades necesarias entre los docentes, así como en fomentar la colaboración y el apoyo entre los diferentes actores del sistema educativo. De esta manera, se podrá avanzar hacia una educación más inclusiva y de calidad para todos los estudiantes.

### **Referencias**

Grupo Geard. (Diciembre de 2022). Grupo Geard. Obtenido de Grupo Geard: <https://grupoguard.com/ec/blog/categoria/importancia-herramientas-pedagogicas-aula-clase/>

Organización de Estados Iberoamericanos OEI. (s.f.). Organización de Estados Iberoamericanos. Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos: <https://oei.int/oficinas/chile/inclusion/xxx>

Soria, A. S. (2020). Estrategias Innovadoras en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje en los Estudiantes de Básica Elemental en la Asignatura de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa del Milenio Quingeo de la Comunidad de Cochopamna Grande, Parroquia de Quingeo. Cuenca, Ecuador.

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. París, Francia : Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura .

## La inclusión laboral, ¿El fin último de la educación especial?

Judith Elena Martínez Melgarejo

judithelena1702@gmail.com

Escuela Normal Superior del Estado de México

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

### Resumen

Ser agente de cambio es una de las responsabilidades que como directivo asumí desde hace nueve años, transformarme a partir de repensar mi práctica es una tarea que intento realizar cotidianamente, observar qué sucede en el servicio, en la comunidad y en el nivel educativo del Valle de Toluca propicia la reflexión sobre el fin último de la Educación Especial: la inclusión laboral.

Cabe mencionar que este trabajo recupera algunas situaciones que han impedido el ingreso de los estudiantes de Formación para la vida y el trabajo al ámbito laboral en diferentes Centros de Atención Múltiple del Valle de Toluca; la relevancia del mismo es minimizar las barreras encontradas a través de una oferta educativa que asegure desde el tercer año un desempeño acorde a los desempeños establecidos desde el programa modular vigente.

**Palabras clave:** inclusión laboral, Centro de Atención Múltiple (Formación para la vida y el trabajo), Barreras políticas, culturales y prácticas.

### Summary

Being an agent of change is one of the responsibilities that I assumed as a director nine years ago, transforming myself from rethinking my practice is a task that I try to carry out daily, observing what happens in the service, in the community and in the educational level of the Toluca Valley encourages reflection on the ultimate purpose of Special Education: labor inclusion.



It is worth mentioning that this work recovers some situations that have prevented the entry of students of Training for Life and Work to the workplace in different Multiple Care Centers of the Toluca Valley; The relevance of the program is to minimize the barriers encountered through an educational offer that ensures from the third year a performance in accordance with the performances established from the current modular program.

**Keywords:** labor inclusion, Multiple Care Center (Training for life and work), Political, cultural and practical barriers.

### **Planteamiento del problema**

La revisión documental realizada sustenta que las políticas de inclusión para el ámbito laboral se han generado con el propósito de que las personas con discapacidad desempeñen un empleo formal; sin embargo, la falta de gestión entre el sistema educativo y el laboral ha limitado la posibilidad a ser empleados. Asimismo, se enfatiza en la falta de capacitación para aquellos docentes que tienen como responsabilidad formar a los jóvenes desde las habilidades no solo laborales, sino básicas y ciudadanas. (Bellacicco R. y Pavone M. en el 2020).

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) tiene como compromiso la promoción de la justicia social y la consecución de un trabajo decente para las personas con discapacidad; para ello, la Organización sigue un doble enfoque al generar programas o iniciativas específicos sobre discapacidad destinados a superar desventajas o barreras particulares y garantizar la inclusión de las personas con discapacidad en los servicios y actividades generales, como la formación profesional, la promoción de la ocupación, los planes de protección social y las estrategias de reducción de la pobreza (2023)

### **Marco teórico**

La pedagogía del bienestar, la cual no solo es un propósito de la Nueva Escuela Mexicana, sino además corresponde a revisar el planteamiento teórico a fin de conocerlos y concretarlo desde el programa analítico y plano didáctico; recordando que la pedagogía promueve la transformación del individuo.

Al hablar de barreras nos referimos a los factores en el entorno de una persona que, en su ausencia o presencia, limitan la funcionalidad y originan discapacidad. Se incluyen: entornos físicos inaccesibles, falta de una adecuada asistencia tecnológica y actitudes negativas hacia la discapacidad; al referirnos al aprendizaje y la participación, estos aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Desde el enfoque de la Educación Inclusiva, este concepto se centra en la interacción con el contexto y no como un problema inherente al alumno. (figura 1)

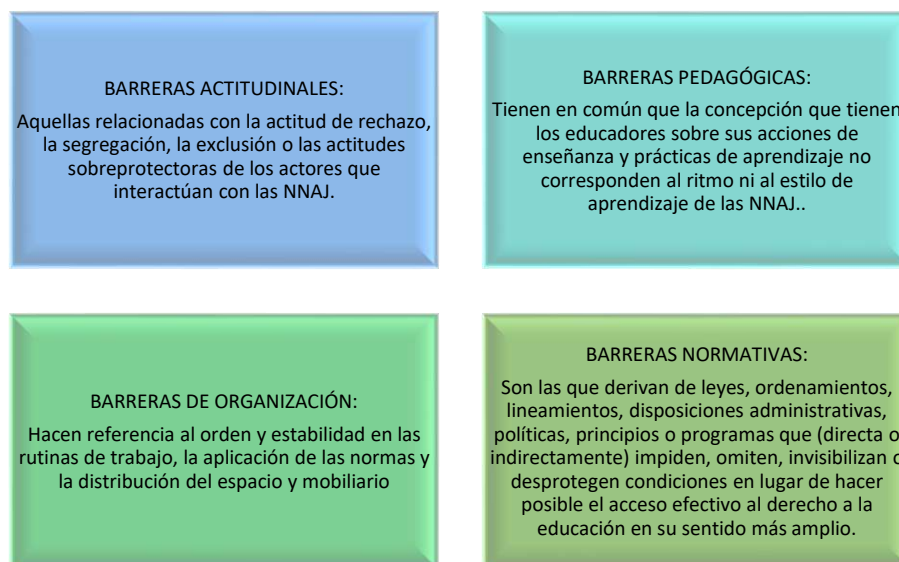


Figura 1 Tipo de barreras

La inclusión es, al mismo tiempo, un valor, una actitud y una práctica de aprecio y respeto por la diversidad, que promueve activamente la construcción de comunidades en las que, junto con la solidaridad, prevalece el pleno respeto al derecho a la diferencia. Gracias a ello, las personas pueden concurrir en un grupo, ser valorados y tener objetivos comunes sin importar sus diferencias; de ahí que la inclusión favorezca que la vida en sociedad sea creativa y estimulante.

Como se ha venido mencionando, el fin último de la Educación Especial se centra en la inclusión laboral, el cual es el proceso que permite el acceso de las personas con discapacidad a empleos productivos en condiciones laborales favorables o en igualdad de

condiciones con los demás, en un ambiente propicio para el desarrollo físico, emocional e intelectual. (DEEVT, 2011)

Finalmente, la pedagogía del bienestar se centra en promover el desarrollo integral de los estudiantes, abarcando no solo el aprendizaje académico, sino también su bienestar emocional, social y físico. Este enfoque reconoce que el bienestar es fundamental para el éxito educativo y busca crear un entorno de aprendizaje positivo y de apoyo; Bellacicco R. y Pavone M. en el 2020, incluyen:

1. Ambiente seguro y de apoyo donde los estudiantes se sientan seguros, respetados y valorados.
2. Relaciones positivas donde se fomenten relaciones saludables entre estudiantes, profesores y la comunidad.
3. Educación emocional al incluir programas y actividades que ayuden a los estudiantes a reconocer, comprender y gestionar sus emociones.
4. Bienestar físico el cual promueve hábitos de vida saludable, incluyendo una nutrición adecuada y actividad física regular.
5. Autonomía y responsabilidad al fomentar la autonomía de los estudiantes, mediante el desarrollo de la responsabilidad personal y social.
6. Inclusión y equidad para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso equitativo a los recursos educativos, así como recibir trato con justicia.

Lo anterior se sustenta desde un enfoque holístico el cual busca no solo mejorar los resultados académicos sino preparar a los estudiantes para una vida equilibrada y satisfactoria; cabe mencionar que la pedagogía del bienestar se ha desarrollado a partir de diversas contribuciones en el campo de la educación, la psicología y la salud mental. (figura 2) ChatGPT. (2024). Pedagogía del bienestar. OpenAI. Recuperado el 12 de julio de 2024, de <https://www.openai.com/>



Figura 2 ChatGPT: (2024). Teóricos de la pedagogía del bienestar.

Recuperado de OpenAI en fecha 12 de julio de 2024.

### Metodología

Se empleó una metodología de corte mixto, donde en primera instancia se trabajó con datos estadístico y después al construir una entrevista y aplicarla a una muestra de profesionales que están directamente relacionados con formación para la vida y el trabajo. Los municipios seleccionados son de diferentes supervisiones escolares del Valle de Toluca.

Para conocer qué relación guarda lo analizado con la realidad de los Centros de Atención Múltiple (CAM) que cuentan con formación para la vida y el trabajo (FVT), en el mes de enero de 2024, mediante oficio se solicitó al Departamento de Educación Especial en el Valle de Toluca los avances de este nivel educativo en los últimos cinco ciclos escolares. La información entregada con el oficio 228C0101110101T/0446/2024 permite identificar lo siguiente:

De los 33 Centros de Atención Múltiple con que cuenta el Valle de Toluca, en el ciclo escolar 2019-2020 y 2020-2021 había 27 servicios que ofrecían FVT, incrementándose uno en el ciclo 2021-2022 y llegando a 29 a partir del ciclo escolar 2022-2023.

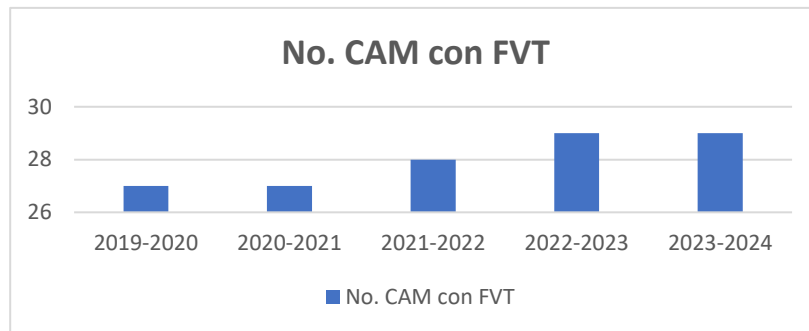


Figura 3. Información emitida por el DEE Valle de Toluca (01/2024)

En cuanto a la cantidad de alumnos, se observa un alto incremento en la matrícula de los dos primeros grados de FVT, y aunque se ha incrementado la cantidad de alumnos en el 3° y 4° año, se observa una baja considerable de la cantidad que jóvenes que permanecen en los grados donde es requisito realizar prácticas laborales para adquirir los créditos correspondientes.

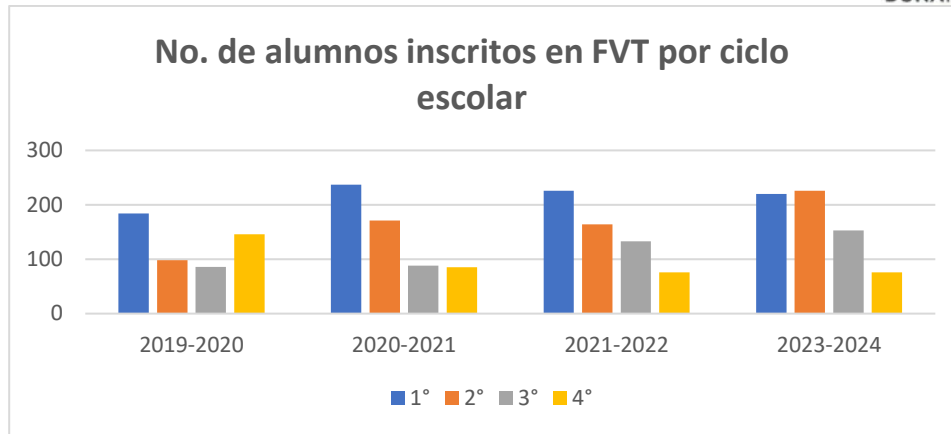


Figura 4 Información emitida por el DEE Valle de Toluca (01/2024)

Los registros que se tienen sobre la cantidad de jóvenes que realizan prácticas en el tercer y cuarto grado, solo se conocen hasta el ciclo 2022-2023, desconociéndose la cantidad de alumnos integrados a un empleo formal.

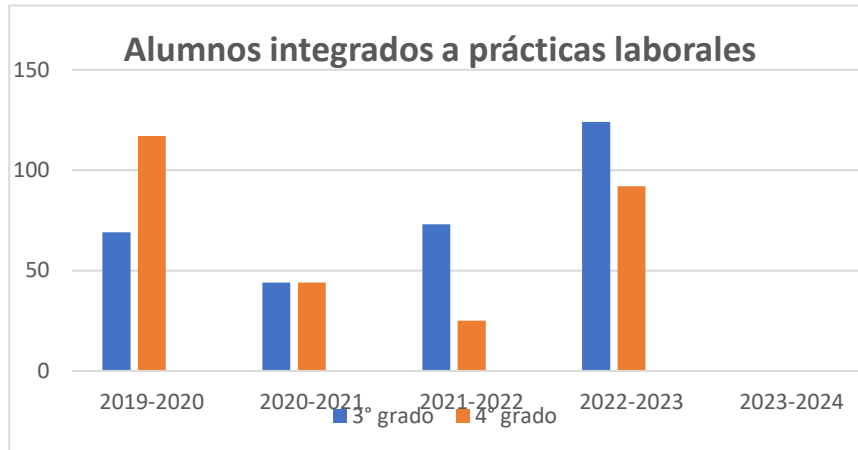


Figura 5 Información emitida por el DEE Valle de Toluca (01/2024)

También se diseñó y aplicó una entrevista a 4 directores, 1 responsable de dirección, 1 subdirectora, y 1 docente de taller, de los municipios de Calimaya, Tejupilco, San Mateo Atenco, Toluca, Jilotepec y Texcaltitlán.

Entrevista	
Instrucciones: La siguiente entrevista tiene como propósito identificar los retos a que se enfrentan los jóvenes con discapacidad para integrarse a un empleo.	
Datos generales:	
CAM NO. _____	
Entrevistado: _____	Función: _____
Años en la función: _____	
¿Cuántos alumnos están inscritos en FVT?	
¿Cuántos grupos de FVT tiene en su CAM?	
¿Qué especialidades tiene?	
¿Cuántos alumnos egresaron el ciclo 2022-2023?	
¿Cuántos alumnos tienen empleo?	
¿Qué tipo de empleo tienen (formal o autoempleo)?	
Mencione tres recomendaciones para lograr la integración laboral	

Figura 6 Entrevista de elaboración propia

De acuerdo a la cantidad de alumnos reportados por las profesionales entrevistadas, la matrícula total de alumnos inscritos en estos CAM es de 195 jóvenes en condición de discapacidad, los cuales se encuentran integrados en ocho talleres:

No. de talleres que se encuentran en los CAM de los profesionales entrevistados	Cinco grupos de Preparación de alimentos y bebidas
	Cinco grupos de Panadería y repostería
	Tres grupos de Servicios de jardinería de cultivo de frutas y plantas comestibles
	Un grupo de Servicios de apoyo a la oficina
	Un grupo de Serigrafía
	Un grupo de Prestación de servicios de limpieza
	Un grupo de Estilismo y bienestar personal
	Un grupo Fabricación de muebles y manufacturas de productos metálicos y de madera.



Figura 7 Elaboración propia

Las profesionales comentan que durante el ciclo escolar 2022-2023 egresaron 33 jóvenes, de los cuales tres obtuvieron certificado, 16 constancias y 14 diplomas; es importante señalar que el documento con mayor valor de créditos es el certificado. Asimismo, reportaron que, en los dos últimos ciclos escolares, 59 jóvenes cuentan con un empleo formal y 25 generaron un autoempleo con apoyo de sus familiares.

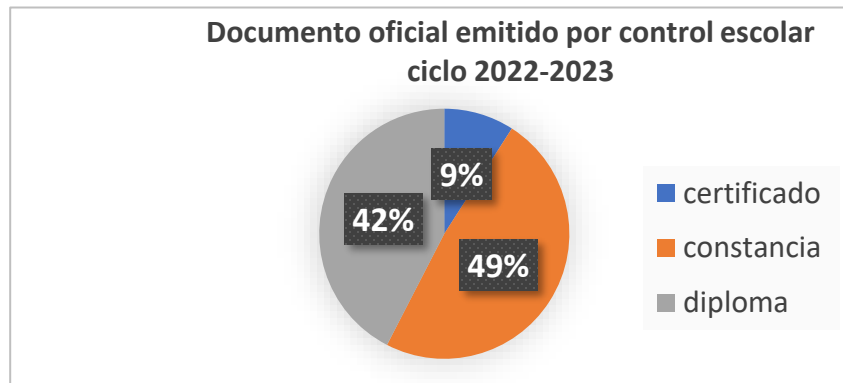


Figura 8 Resultados de entrevista a 6 profesionales de CAM con FVT (01/2024)

Para concluir la entrevista se solicitó tres estrategias que desde su experiencia y función en formación para la vida y el trabajo consideraran necesarias implementar para lograr la integración de los egresados al campo laboral.

<b>Información emitida por las entrevistadas.</b>	<b>Interpretación de la información</b>
---	---

<p>La Mtra. Micaela directora del CAM Texcaltitlán desde hace 1.6 meses sugiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar estudio de factibilidad donde se identifiquen a los posibles empleadores.</li> </ul>	<p>Se reconoce la importancia de que los padres de familia participen en el proceso de FVT; también se observa un desconocimiento de la misión</p>
---	--

<ul style="list-style-type: none"><li>• Fortalecer el trabajo con padres de familia para lograr el apoyo de los padres de familia en el proceso laboral.</li><li>• Realizar vinculaciones con el municipio y con derechos humanos</li></ul>	y visión del momento formativo, ya que el estudio de viabilidad no considera a los posibles empleadores, ni las vinculaciones con el municipio; asimismo se requiere abordar los derechos humanos con la comunidad.
---	---

La Mtra. Elizabeth directora del CAM Jilotepec desde hace 8 años sugiere:

- Realizar vinculación con el municipio con la participación de trabajo social y el directivo.
- Trabajar con padres de familia para autorizar la búsqueda de empleo.
- Realizar seguimiento de trabajo social

A partir de la información, se reconoce que falta dar seguimiento al proceso que se emiten en los lineamientos de FVT, así como el trabajo con padres de familia para realizar la integración laboral.

La Mtra. Yesenia directora del CAM 17 Toluca desde hace 5 años sugiere:

- Exigencia sobre niveles de entrenamiento
- Trabajo con padres de familia y compromiso por escrito para empleo formal.
- Trabajo para el autoempleo
- Vinculación con empleadores
- Desarrollar habilidades sociales y emocionales
- Revisar la normatividad

Se observa que en el centro su principal tarea es la de fortalecer el trabajo con padres de familia a fin de lograr un autoempleo o un empleo formal según se considere, sin embargo, también se observa que la exigencia hacia los estudiantes, el desarrollo social y emocional de los jóvenes permitirá que los

	<p>empleadores presenten ofertas laborales de mayor impacto.</p>
<p>La Mtra. Blanca responsable de la dirección de San Mateo Atenco desde hace 3 meses sugiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer con padres de familia el compromiso para realizar prácticas laborales.</li> <li>• Realizar gestión con empleadores</li> <li>• Conseguir cursos externos con personal experto para fortalecer a los estudiantes y al docente.</li> </ul>	<p>Se observa resistencia de los padres para que sus hijos realicen prácticas laborales; asimismo se requiere de mayor capacitación al personal para fortalecer el desarrollo de habilidades a fin de asegurar que las gestiones con empleadores sean exitosas.</p>
<p>La Mtra. Aida docente del taller Prestación de servicios de limpieza en CAM Calimaya desde hace 2 años sugiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyecto de vida con claridad y en concordancia con padres o tutores</li> <li>• Establecer compromisos con la familia para fortalecer la independencia de los jóvenes</li> <li>• Reforzar prácticas laborales bien establecidas con el seguimiento pertinente.</li> <li>• Establecer acuerdos con el municipio para realizar prácticas.</li> </ul>	<p>La principal barrera se encuentra en los padres de familia, pues no se ha estructurado un plan de vida, por lo que ante la necesidad de realizar las prácticas correspondientes, no se ha sistematizado el seguimiento. Cabe mencionar que se apuesta a los acuerdos generados desde la gestión con instancias municipales.</p>
<p>La Mtra. Gissela subdirectora de CAM Tejupilco desde hace 2 años sugiere:</p>	<p>La principal barrera se centra en el desarrollo de habilidades</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforzar habilidades básicas e independencia.</li> <li>• Fortalecer el autoempleo con familiares que tengan de preferencia un negocio.</li> <li>• Ofrecerle un año más en el momento formativo sin aún tiene la edad.</li> </ul>	<p>básicas a fin de lograr independencia; recupera la necesidad de asegurar la permanencia en el centro un año adicional a los cuatro establecidos por lineamiento, así como el autoempleo que pueda derivar en un negocio familiar.</p>
<p>La Mtra. Socorro directora de CAM 61 Toluca desde hace 7 años sugiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar trabajo de sensibilización con padres para que apoyen a sus hijos en el proceso de inclusión laboral.</li> <li>• Trabajar proyecto de vida con padres.</li> <li>• Establecer vinculaciones con microempresas, empresas y pequeños negocios.</li> <li>• Generar capacitación a empleadores para sensibilizarlos y con ello abrir espacios de prácticas laborales considerando el desempeño del alumno para lograr una contratación formal.</li> </ul>	<p>Las barreras se encuentran en el trabajo que ha sido poco eficiente con los padres de familia, pues aún se habla de sensibilizarlos, así como realizar proyectos de vida.</p> <p>Los espacios de capacitación y sensibilización a los empleadores aseguran la posibilidad de lograr integraciones laborales exitosas.</p>

Figura 9 Interpretación de la entrevista (01/2024)

## Resultados

Los resultados obtenidos permiten identificar que existen barreras en el ámbito escolar, familiar, social y laboral, mismas que deben minimizarse y eliminarse para cambiar el paradigma de la comunidad ante la discapacidad; pues se torna una condicionante para

integrar a los jóvenes a un trabajo formal. Si consideramos al autoempleo como segunda opción, es aquí donde la familia forma parte sustancial para generarlo, sin embargo, la experiencia que tuvimos en el CAM Chapultepec sobre el abandono de un estudiante que requería de prácticas en escenarios reales, nos permitió identificar cómo el trabajo que se realiza o no con los padres de familia desde su ingreso a un Centro de Atención Múltiple será determinante para lograr el fin último de la educación especial.

El escenario es incierto, no solo porque las barreras políticas, culturales y actitudinales se encuentran en los contextos donde nos desempeñamos como profesionales, sino porque nuestras prácticas pedagógicas llegan a convertirse en barreras y poco en facilitadores de la inclusión.

La problemática identificada en los servicios escolarizados de los profesionales entrevistados se centra en barreras escolares, laborales y sociales que limitan la integración de alumnos con discapacidad a prácticas laborales en escenarios productivos reales, misma que se perciben desde el ciclo escolar 2021-2022.

## **Discusión**

Es importante señalar que el diagnóstico realizado con los profesionales de los siete Centros de Atención Múltiple son un referente de cómo los profesionales, desde su realidad, han establecido mecanismos para abatir sus propios problemas; sin embargo, en el CAM 49 Chapultepec, hemos iniciado el acercamiento a la integración a prácticas laborales en escenarios reales con dos estudiantes del segundo año del taller de Preparación de alimentos y bebidas.

Se considera necesario documentar a través de una investigación la experiencia que recién inicia para conocer las problemáticas que los estudiantes enfrentarán al realizar las prácticas laborales conforme lo establece el lineamiento vigente de Formación para la vida y el trabajo, por lo que la pregunta de investigación se centrará en la descripción de las problemáticas que enfrentarán los estudiantes de tercer año del taller de Preparación de alimentos y bebidas durante el ciclo escolar 2024-2025.

Para dar una respuesta acorde a las necesidades de los estudiantes, nos centramos en la **pregunta de investigación**: ¿Qué problemáticas enfrentan los estudiantes de formación para la vida y el trabajo al realizar sus prácticas laborales en escenarios productivos reales?

Derivado de lo anterior, el **objeto de estudio** será identificar las problemáticas que enfrentan los estudiantes en 3° de FVT inscritos en el Centro de Atención Múltiple No. 49 Chapultepec durante el ciclo escolar 2024-2025, al realizar las prácticas laborales en escenarios productivos reales de enero a julio de 2025.

Al describir las problemáticas que enfrentan los estudiantes de formación para la vida y el trabajo al realizar las prácticas laborales en escenarios productivos reales, se podrá implementar una pedagogía centrada en el bienestar.

## Referencias

Allen K., J. Quinn, S. Hollingworth & A. Rose (2013) Becoming employable students and 'ideal' creative workers: exclusion and inequality in higher education work placements, *British Journal of Sociology of Education*, 34:3, 431-452,

DOI: 10.1080/01425692.2012.714249

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425692.2012.714249>

Bellacicco Rosa, Marisa Pavone, After higher education: exploring the transition to employment for graduates with disabilities, *Alter*, Volume 14, Issue 3, 2020, Pages 159-174, ISSN 1875-0672,

<https://doi.org/10.1016/j.alter.2020.03.002>

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067220300158>

Cavalcante de Sousa Selma, M. S. (2019). A Inclusão física numa visão de acessibilidade para pessoas com deficiência física na rede municipal de ensino de Alto Alegre/RR-Brasil. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 5(1).

<https://doi.org/10.17561/riai.v5.n1.1>

<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4547>

- Jiménez Tortosa, A. (2018). El aprendizaje de habilidades sociales en el aula. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 4(4)  
<https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.13>  
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4371>
- Rovirosa Porvént, L., Palacio Griñán, E., & Yanes Cutiño, Z. (2020). La formación laboral en la educación especial: su contribución a la integración socio laboral de los escolares con discapacidad intelectual. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 6(3), 74–86.  
<https://doi.org/10.17561/riai.v6.n3.6>  
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/5882>
- Stoevska Valentina (2022) Una nueva base de datos de la Organización internacional del trabajo (OIT) pone de relieve los problemas de las personas con discapacidad en el mercado laboral. Departamento de Estadística de la OIT  
<https://ilostat.ilo.org/es/new-ilo-database-highlights-labour-market-challenges-of-persons-with-disabilities/#:~:text=Las%20personas%20con%20discapacidad%20s%C3%B3lo,a%20las%20personas%20sin%20discapacidad>
- Wegscheider Angela, Marie-Renée Guével, Republication d'emploi et handicap : politiques publiques et perspectives des employeurs en Europe, *Alter*, Volume 15, Issue 1, 2021, Pages 8-14, ISSN 1875-0672, <https://doi.org/10.1016/j.alter.2020.12.002>.  
spectives in Europe  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067220301061>  
<https://businessinsider.mx/personas-con-discapacidad-en-mexico-empleo-formal/>
- Departamento de Educación Especial Valle de Toluca. Guía Operativa para la Intervención en el Trabajo en los Centros de Atención Múltiple. 2011
- ChatGPT: (2024). Teóricos de la pedagogía del bienestar. Recuperado de OpenAI en fecha 12 de julio de 2024
- ChatGPT. (2024). Pedagogía del bienestar. OpenAI. Recuperado el 12 de julio de 2024, de [hyyps://www.openai.com/](https://www.openai.com/)



## Perspectiva de la educación en comunidad sorda para la educación inclusiva

Montserrat Romero Murillo

romeromonserrat@benuff.edu.mx

Rocío Catalina Ramiro Sánchez

rocioramiro@benuff.edu.mx

Ana Bertha Hernández Rodríguez

anahernandez@benuff.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

### Resumen

La presente investigación tiene como finalidad analizar la relación entre el Modelo Bilingüe Bicultural cuales se ubican en una realidad inmersa en el Centro de Atención Múltiple (CAM) Eduardo Huet durante el ciclo escolar 2023-2024 y el Enfoque Histórico Cultural, se reflexiona objetivamente la correlación entre factores sobre dichos objetos de estudio para enriquecer la perspectiva de los docentes con la cohesión de estos como una respuesta y valorarlos como una herramienta hacia la educación inclusiva para sus intervenciones, a partir de entrevistas, lo que determina el método cualitativo.

Reconocer la existencia de un modelo educativo con la Lengua de Señas Mexicana y hacia el español escrito para las personas con discapacidad auditiva, una comunidad minoritaria que participa en nuestro patrimonio cultural y sociolingüístico, que genera identidades. Nos brinda el reconocimiento de factores externos que rodean al alumno con los que interactúa para enriquecerse de aprendizajes que con estos idiomas abrirán una perspectiva distinta, como canales de comunicación medio para comprender lo que le rodea, potencializando su desarrollo integral, respeto, equidad e igualdad. El docente reconoce el impacto del trabajo colaborativo como un medio que pueden emplear para la adquisición de nuevos conocimientos, al igual que el alumnado.

**Palabras claves:** bilingüe, bicultural, educación, histórico, cultural e inclusión

## Planteamiento del problema

El estudio tiene lugar a partir de la investigación teórica del Enfoque Histórico Cultural, toma en cuenta al ser compuesto por esferas psicológicas, sociales y biológicas reflejadas en una realidad social para que cada comunidad escolar sea reconocida para construir estrategias pertinentes; y el análisis del Modelo Bilingüe-Bicultural, se buscará la correlación entre ambos, desde la intervención que se realiza en el CAM Eduardo Huet en el ciclo 2023-2024, donde se atiende a niñas, niños y adolescentes con discapacidad auditiva y trastornos del lenguaje y la comunicación en educación básica, a través de una lectura de la realidad del trabajo docente frente a grupo en la intervención pedagógica y el impacto del modelo ejecutado por la institución, que da respuesta al desarrollo de la cultura y educación.

La educación según Echeita (2022) es un proyecto social, pues la construcción y apropiación que propicie será reflejado en la sociedad, la respuesta ante las necesidades sociales, económicas, políticas, entre otra, que está enriquecida con una diversidad cultural, lingüística, étnica, etc.; por ende, la situación que inquieta es la atención que se tienen a las numerosas características.

Como respuesta para eliminar las prácticas de discriminación, exclusión y abolición contra los derechos, desarrollar el potencial del intercambio en el desarrollo integral, en la participación educativa y social es la educación inclusiva la cual es un proceso desde los años 80's y 90's.

Para los docentes con años de experiencia es un cambio súbito en sus prácticas de un modelo integrador a una inclusión educativa, se observaba dificultades para la transición en ideas, procesos y metodologías. Los docentes del equipo interdisciplinario aún dan sesiones individualizadas en USAER, los docentes de educación básica frente a grupo en ocasiones se presentan escépticos a participar en colaborativo, diversificar estrategias para atender a todos, etc.

No hay que descartar la pragmática empleada para las necesidades educativas específicas de las instituciones, ya que, contemplando la inclusión y hallando este uso explícito o implícito del enfoque, puede rescatarse estrategias ya empleadas en un modelo, para un aula diversificada: alumnos con discapacidad auditiva, motriz, trastorno del

espectro autista e infantes en situaciones de vulnerabilidad; con una educación que por derecho debe de ser de calidad, accesible, gratuita, igualitaria y equitativa, lo cual fundamenta legalmente esta problemática.

## **Marco Teórico**

### ***Modelo Bilingüe Bicultural***

Para responder a la valorización de la comunidad sorda y la LSM, se deben de ofrecer programas y metodologías que brinden herramientas para el desarrollo de su identidad individual y colectiva, la pertenencia a su cultura e historia, reconoce la cimentación en la lengua junto a su gramática, para generar seguridad y fluidez, pues tienen procesos, vocabulario y estructura distintas, se respeta el proceso lingüístico, sino podría afectar la comprensión y claridad en la comunicación, creación y acceso de conocimiento de manera significativa y natural expresiva, gestual y espacial, posterior a ello el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y escritura, donde no es necesario que pronuncie.

Según el libro de “Modelo educativo nacional bilingüe bicultural para personas con discapacidad auditiva” del Ministerio de Educación del Ecuador (2019), los enfoques de dicho modelo son: derechos, en México, garantizarlos, la no discriminación, igualdad de oportunidades, para mejor calidad de vida y desarrollo integral; inclusivo, reconoce lo enriquecedor de la diversidad en las aulas con estrategias que garanticen la participación de todos, respetando, valorando y aprendiendo; pedagógico, construir aprendizajes significativos que hagan crecer a los alumnos cognitiva y socialmente; intercultural, la interacción culturas, códigos y contextos determinados que constituyen la identidad que estarán unidas por un medio en el que divisan al mundo (LSM), para hacerlo desde un enfoque inclusivo, aprender y comprender depende de esta diversificación en cuanto al pensamiento; bicultural, poder generar un sentido de pertenencia ante dos culturas (sorda y oyente); y socioantropológico, potencial de todas las esferas del desarrollo y minimiza lo relacionado al nivel de pérdida o déficit.

Algunas de las estrategias de este modelo planteadas en el documento de Lengua de Señas Mexicana de Baja California por la Secretaría de Educación Pública (s.f.) y el libro

Modelo educativo nacional bilingüe bicultural para personas con discapacidad auditiva del Ministerio de Educación del Ecuador (2019), plantea: trabajo colaborativo, análisis del currículum contextualizando (factores internos y externos), diagnóstico, evaluación (considerando: edad, cronológicas, etapas, ciclos, necesidades, intereses, ritmos, estilos y habilidades); las metodologías son hacia la exploración y autoexploración, se toma en cuenta la asociación de imagen, seña y palabra.

El alumno está expuesto ante diversos contextos; uno de los primeros escenarios lingüísticos será la familia; después un sistema que formaliza interacciones, la escuela, vive experiencias con otros fines y las relaciones lo hacen observar diferencias que abonan a formar su persona. Los padres, madres y/o tutores son núcleo que provee la lengua o la omisión que obstaculiza su desarrollo intelectualmente; brindar un canal de comunicación, es complejo para la familia oyente, se debe de reconocer el duelo. Buscar que aprecien a su hijo(a) o tutorado que goza de una identidad de ambas culturas, con una lengua propia para la concepción de su realidad, deben de garantizar y asumir su compromiso del ingreso a la escuela, mantenerse informados y apoyar en su desempeño, y deben de involucrarse en la institución.

Los maestros y maestras son acompañante y guía para desenvolverse en áreas lingüísticas, emocionales, sociales y académicas desde un aprendizaje que fomente la interculturalidad, tecnología, ciencia, humanidades y plurilingüismo; desde una metodología que los exponga ante situaciones donde desarrollen un pensamiento crítico y analítico. Con base a las necesidades educativas específicas que surgen de los contextos para poder propiciar un desarrollo emocional y cognitivo, toma en cuenta ajustes y apoyos que se requieren, junto a un equipo interdisciplinario.

Aquí se toma en cuenta el libro Modelo educativo nacional bilingüe bicultural para personas con discapacidad auditiva del Ministerio de Educación del Ecuador (2019) para que este modelo se desarrolle deben de participar:

El docente sordo, imparte el aprendizaje de la lengua de señas y de la educación de los alumnos de las primeras etapas y los modelos lingüísticos sordos, una persona de la comunidad sorda que domine la lengua de señas; junto al intérpretes de la lengua de señas,

mediador entre la lengua oral y la LSM, que se desarrolle ética y respetuosamente ante la cultura haciendo uso de la gramática y correspondiendo al sentido del mensaje, participa en las capacitaciones o programas específicos donde exista personal que no conozca la lengua de señas. El personal de apoyo son maestros auxiliares quienes ayudan a los estudiantes cuando el docente lo requiere, con un perfil afín a la educación, como experiencia en el trabajo en personas con discapacidad y un certificado del conocimiento de lengua de señas. Participa en las actividades, trabaja en equipo y apoya al docente,

El equipo multidisciplinario o interdisciplinario desde la perspectiva de la organización educativa en México está conformado por psicólogo, terapeuta de lenguaje y trabajador social.

El psicólogo lleva a cabo evaluaciones psicopedagógicas, analiza casos, trayectorias escolares (contexto familiar, escolar y comunitario), realiza planes (individuales y grupales), participa en la creación de programas, brinda capacitaciones y asesoramientos a la comunidad educativa, realiza informes, sensibiliza a los padres y comunidad; el terapeuta de lenguaje, realiza evaluaciones de su área, programas, materiales, implementa sistemas alternativos o aumentativos de comunicación, brinda capacitación y asesoramiento, atención (individual y grupal), y participa en conjunto con maestros frente a grupo para la realizar actividades del área.

### **Enfoque Histórico-Cultural de Vygotsky**

Pertenciente al autor Lev Semiónovich Vygotsky, uno de los autores del constructivismo, en los principios de una escuela constructivista referidos por Flores 2002, como se citó en Urquiza, 2019, el aprendizaje es dinámico, no hay una realidad absoluta en el conocimiento, se toman en cuenta los aprendizajes previos, y se expone al alumno ante situaciones para generar soluciones y pensamiento crítico, la motivación que transmite el docente en este proceso daría apertura a ese interés por saber y cuestionar.

A mediados del siglo XX, Vygotsky describe que las funciones psicológicas superiores se construyen, reconstruir y deconstruyen transformándose en la interacción del sujeto y el ambiente que lo rodea en la formación de estructuras cognitivas y conductuales, como una acción ejecutada de manera significativa que dota al sujeto de conciencia del aprendizaje.

“Posteriormente, Vygotski también ponderaría la importancia de la educación informal en propiciar aprendizaje que pueden facilitar, obstaculizar o impugnar los aprendizajes escolares” (Vygotski, 1935/2004 como se citó en Rodríguez, 2020). A pesar de un diagnóstico que muestra una discapacidad auditiva, las personas que lo rodean en su núcleo dotarán al alumno de la lengua con base a las experiencias que ellos le proporcionan para poder apropiarse de ella, para adquirirla y que proporcione un sistema de comunicación.

El proceso transcurre de manera interpsicológico e intrapsicológico, ley de la doble formación, donde los niños y niñas en interacción se involucran en la zona de desarrollo próximo (Zdp), se identifican los aprendizajes previos, lo que puede llegar a hacer y la potencialidad que tienen con la guía o monitoreo de un tercero con el conocimiento de su desarrollo. En opinión de Hernández et al. (2023)

Se considera un proceso mediante el cual el hombre recibe el legado cultural del mundo en que vive y le permite convertirse en un sujeto activo y creador para transformar el contexto y satisfacer las demandas educativas a favor de su desarrollo personal y social. (p.2)

El niño o niña pertenece a una familia, forma parte de una comunidad con un fondo de conocimientos (aprendizaje informal), en la escuela le dará fundamento y abrirá nuevos panoramas para potencializar el pensamiento reflexivo, validar sus experiencias y emociones previas. El aprendizaje significativo para Rodríguez (2020) dimensionaba que:

Para que el aprendizaje fuera significativo y tuviera sentido debía darse una apropiación de los fondos de conocimiento por parte del sujeto y su transformación en fondos de identidad. Estos fondos, de origen social y cultural, son una expresión del sentido subjetivo que se elabora desde experiencias previas y en la propia situación de aprendizaje. En este sentido, demuestran la unidad entre afecto y cognición antes examinada. (p.19)

Algunas de las barreras para el desarrollo de habilidades como la imitación y la abstracción en la comunidad sorda tienen implicación en esta falta de exposición en su entorno que forma parte de esta conciencia de lo que le rodea, es parte de un contexto,



abona a su construcción y la propia, pues el desarrollo de la psique está en constante dinamismo biológico, físico y social.

En la etapa prelingüística los niños y niñas independientemente de la condición, es vital la interacción, crea la necesidad de transmitir por un sistema de comunicación (verbal o visual gestual espacial como la LSM), consciencia y control de la ejecución para la resolución de problemas. Para adquirir una segunda lengua, es fundamental reconocer el dominio de la lengua materna o natural, proporciona una visión de la realidad, según Rodríguez (2020) se considera la importancia de la persona quien expresa las razones y todo lo afectivo que conlleva para la comprensión, comunicarse e interactuar para hacerlo participe y conocedor de culturas, le brinda un desarrollo cognitivo y comunicativo propio; de ahí se toma en cuenta que la escritura sí se da al alumno esta diversificación tendrá la obtención de conocimientos y cultura, su interacción con otros, con el potencial de ser bilingüe. La visión de una persona sorda a una perspectiva de un oyente y viceversa, de acuerdo con Hernández et al. (2023) menciona que:

Cada vez se debe propiciar mayor accesibilidad de estas personas a partir de los recursos y apoyos que necesita para el acceso a la información, al currículo y a la cultura en general, expresión del respeto a la diversidad. (p.3)

Para Hernández et al. (2023) la educación hacia las personas sordas hace unión con la participación de agentes educativos que:

La comunidad científica responsable de la educación de las personas sordas, desde la orientación a los agentes educativos debe reflexionar en cuanto a los resultados de los estudios realizados y las buenas prácticas a favor del desarrollo de estas personas como ciudadanos de derecho, que se evidencian en los cambios en los modos de actuación de los maestros y directivos, padres de familias con un miembro sordo y la propia comunidad sorda que tiene un rol protagónico en su proceso formativo. (p.7)

### **Educación Inclusiva**

La educación inclusiva se basa en el reconocimiento y la valoración de la diversidad, adaptando el Sistema Educativo Nacional para responder con equidad a las características,



necesidades, intereses, capacidades, habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de las y los educandos. (Diario Oficial de la Federación, 2024, Artículo 61)

Surge como respuesta para la diversidad (capacidades, circunstancias y necesidades) presentes en las aulas siendo la diversidad una característica que tiene todo individuo y que en convivencia genera cooperación y comprensión, de manera implícita la educación en los derechos que involucra la interculturalidad partiendo desde ese respeto específico ante la diversidad étnica y lingüística de todas las personas, el patrimonio lingüístico y, las culturas sordas y oyentes.

Según Echeita (2020) pretende hacer énfasis en el aspecto en que todos y todas tienen diferentes características y que de ellas se puede enriquecer la convivencia y el aprendizaje, tomando en cuenta a todo el alumnado desde una transversalidad para brindarle al alumnado calidad, justicia social, igualdad de oportunidades, respeto a la dignidad humana y la equidad, la detección para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, se descartaría la discriminación y exclusión en un espacio de aprendizaje respetuoso que valora a cada individuo.

Así pues, aspectos que benefician al desarrollo de la educación inclusiva conformados por De La Paz y Rodríguez (2022), y Echeita (2022): aceptación a la diversidad y lo enriquecedora que puede ser la contextualización de realidades, hacer al alumno participe de su aprendizaje con autonomía, capacitación (ritmos y estilos de aprendizaje), asesoramiento, acompañamientos para un pensamiento reflexivo en las prácticas docentes, investigación e innovación constante sobre experiencias educativas, trabajo colaborativo y socialización entre docentes, instituciones, padres, comunidad y escuela; brindar espacios dentro y fuera del aula para el aprendizaje, adaptaciones para asegurar las infraestructuras y materiales pertinentes, “Reconocer los “fondos de conocimiento y de identidad” de los alumnos y sus familias” (Echeita, 2022) , “la abundancia de oportunidades que el alumnado tiene para interactuar con sus iguales, para pensar juntos, dialogar, cooperar, sentir, emocionarse, disfrutar y apoyarse mutuamente, en parejas, en pequeños grupos o con todos sus compañeros” (Echeita, 2022).

La existencia de múltiples formas de contextualizar lo que se está aprendiendo, a través de experiencias reales y prácticas (investigando y experimentando), integrando y aplicando a problemas reales las capacidades aprendidas (conocer, hacer y ser) para ser más competentes y desarrollando todas las inteligencias según las edades de los alumnos (Echeita, 2020).

Según Echeita (2020), un docente debe de ser guía y facilitador, pensar en enriquecer la diversidad de metodologías, didácticas, instrumentos y evaluaciones con ajustes razonables mediante un pensamiento crítico y reflexivo en trabajo colaborativo. La comunidad y familia deben de hacer reflexión sobre la necesidad de una sociedad inclusiva, los beneficios y logros que se les brindarán a sus hijos y tutorados, creando esta sensibilización y generando un sentido de responsabilidad en su actuar; la apertura de la intervención del alumno en este proceso genera autonomía y autoconocimiento de su desarrollo potencial hacia el descubrimiento de aspectos abstractos y socioafectivos.

Para el desarrollo de una educación inclusiva con alumnado de la comunidad sorda “Los sistemas educativos deberían tener la autonomía y la capacidad para poder encontrar soluciones que se adapten a las características del alumnado sordo bilingüe para facilitar su desarrollo lingüístico, social, emocional y académico.” (Domínguez, 2017 como se citó en De La Paz y Rodríguez, 2022, p.8). Observando la existencia de esta comunidad, lo necesario de un trabajo colaborativo con la comunidad escolar para validar esta realidad y la lengua, se necesitan tener un vínculo con la comunidad sorda que apoye con una perspectiva distinta de la atención, desde alguien que vivencia o que vivió lo que está pasando en este momento de escolarización. Como se reconoció en la investigación de Granados (2023):

Asimismo, concordaron en que las intervenciones tempranas para el uso del lenguaje de señas deben priorizarse y que la inclusión de maestros sordos es esencial en el modelo bilingüe-bicultural, pues su presencia contribuye en la creación de un ambiente de familiaridad para los estudiantes, construyendo así una cultura comunitaria. (p. 76)

La educación inclusiva se refiere a un proceso continuo de cambio en cuanto a las perspectivas es practicar, analizar, reflexionar, es “la transformación del sistema educativo”

Echeita (2020) para hacer conciencia de la educación inclusiva debemos considerar que existirán ideas contrapuestas, pero que de ellas mismas saldrán las respuestas para garantizar este respeto a la diversidad y dignidad, es repensar en comunidad.

## **Metodología**

Las primeras reflexiones sobre el propósito de la investigación “Implicaciones del enfoque histórico cultural en el modelo bilingüe bicultural en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos”, donde el campo de conocimiento al que pertenece y pretende enriquecer es la educación, comprendiendo que dicho campo tiene sus especificidades, se enfoca en el área de orientación educativa, ya que representa una interacción entre agentes educativos y la apropiación de conceptos para el desarrollo de este proceso educativo.

Reconocemos que dicha investigación está guiada por las ópticas teóricas y empíricas que se desarrollaran, para enriquecer la exploración y fundamentación de la misma, la primera de ellas contempla los conocimientos previos a considerar para la comprensión del hecho o fenómeno: el modelo, conceptos bases, barreras, retos, fundamentos legales y tomar una corriente que rijan esta percepción del tema, en este caso el constructivismo por parte de Vygotsky, en segundo lugar, se recaba la muestra empírica que se retoma por llevarla a cabo, al estar inmersa en una realidad específica. De dichas ópticas se rescatan los elementos fundamentales para las concepciones empleadas en el desarrollo de esta investigación conceptual convirtiéndose en los objetos de estudio conceptuales/teóricos y empíricos.

## **Diseño de Investigación**

La investigación se sustenta en la teoría fundamentada que se conceptualiza por Strauss y Corbin (2002) como:

Se refieren a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida

(a menos que su propósito sea elaborar y ampliar una teoría existente). Más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos. (pp.21-22)

Debido a que surge de un desarrollo que pretende generar teoría sobre la relación de dicho enfoque y modelo, propiciando o desfavoreciendo la educación inclusiva en un ambiente pertinente para su desarrollo mediante un análisis sistemático. Los recursos teóricos no funcionan como una verdad absoluta, sino que es cómo los mismos se ven expuestos con recursos empíricos para identificar la verdadera capacidad de visualizarse en una situación específica que generará categorías reconociendo las condiciones en una educación a la comunidad sorda que surge en respuesta la acción/ implementación de un Modelo Bilingüe Bicultural, pero en este caso tomando en cuenta la potencial influencia de enfoque histórico cultural que podría tener como consecuencia la educación inclusiva conociendo como menciona las características, comparaciones y relaciones para la explicación de cómo ocurre.

Tomando en cuenta las fases específicas para la recolección de la información; la triangulación de la teoría; en primera instancia como proceso para la construcción de teoría se realiza una descripción, en seguimiento un ordenamiento conceptual para clasificar los acontecimientos y objetos, por medio de las categorías centrales tomadas de los objetos de estudio teóricos identificados la pregunta de investigación: Modelo Bilingüe Bicultural, Enfoque Histórico Cultural y la Educación Inclusiva, que deslindan dimensiones (actores/sujetos, fases y propiedades) con lo que se generará un esquema explicativo que propiciará teorizar con un fin explicativo para proporcionar guías para la acción para vincular conceptos.

Como seguimiento en el proceso de construcción de teoría se implican en 3 formas de codificación planeadas por Strauss donde se agrupa la información obtenida en categorías para concretar factores, aspectos o similitudes entre dichos conceptos con modelos conceptuales las cuales son interiorizadas en el siguiente mapa conceptual.

Con las categorías iniciales, sus debidas propiedades y dimensiones parte la reflexión para identificar la concordancia y sentido entre los conceptos previamente explicados;

reconociendo la naturaleza de nuestra investigación cualitativa. Se toma en cuenta que la codificación será teórica, pues pretendemos que sea una teoría fundamentada donde la finalidad es crear teoría, no describirla; se disponen ante la codificación abierta y axial que sugiere dicha relación entre categorías de los datos rescatados de las entrevistas se somete al estudio, análisis e interpretación del investigador segmentando y clasificando, pero que a su vez crea una acción recíproca entre investigador y datos identificando similitudes, variantes y diferencias con la estructuración de preguntas y la comparación nuevamente de lo analizado.

Para el proceso de la información se requirió del programa de Atlas.ti, la realización de la codificación abierta fue empleada en el uso de las citas abiertas de las cuales se realizaron 259 de los 14 documentos y el ingreso de los 116 códigos identificados en un cuadro de operacionalización de variables mismas a las que se le agrega un comentario donde se describe la categoría y dimensión a la que pertenecen, así como algún otro aspecto a rescatar para la guía de la conceptualización dada.

Posterior a ello, se realiza la relación de código con código para la codificación axial donde se analizan las densidades resultantes del análisis de los datos recabados en las entrevistas los cuales se forman en 2 redes una de ellas para la identificación de las categorías y subcategorías, las cuales se convertirán en nuevas categorías rescatadas desde la densidad de 23 a la 8 y una segunda red para el rescate de todos los códigos en la identificación de relaciones de diversas índoles como propiedades, asociaciones, parte de, es causa, entre otras que ayudan al desglose de dichas categorías y subcategorías y se elige la organización de árbol ortogonal para la reflexión de dichos resultados.

Por último, se toma en cuenta la realización de 5 memos uno por cada categoría/variable con primer objetivo, la creación de un cuarto con el planeamiento del objetivo 2 y el quinto el cual enfoca el tercer objetivo específico y la pregunta de investigación por ende, los cuales nos darán las primeras reflexiones sobre los datos recabados de las entrevistas y la documentación rescatada mediante la creación de 2 redes más; haciendo en análisis ahora de la pregunta de investigación y los objetivos tanto específicos como el general por el cual estarán orientados dichas 2 primeras redes para el

desarrollo de las categorías del análisis el diagrama de Sankey se lleva a cabo una codificación selectiva, la cual funge como último paso para concretar la creación de la teoría como discusión de los resultados.

### **Descripción de las Características de los Participantes**

En razón de su relevancia en la identificación de cuál es la relación e impacto que generan dichos objetos de estudio tanto teóricos como empíricos que están inmersos en una comunidad bicultural donde se desarrolla una interacción entre personas sordas, con hipoacusia y oyentes en el ámbito educativo se concreta que en este contexto, especificando a los agentes que pueden tener conocimiento de la implementación de dichos factores/características y la observación de la vivencia del proceso de la educación inclusiva se reconoce a los docentes frente al grupo los sujetos expertos, definido en el periodo inicial al tener relación con el alcance exploratorio. Se toma en cuenta que de acuerdo con la capacidad operativa en la naturaleza de la recolección y análisis en la presente investigación se toman en consideración 3 sujetos de estudio mediante una entrevista a profundidad con 7 reactivos y 2 en un segundo tiempo. Al reconocer que lo correctamente establecido para el desarrollo de dicho modelo es la Lengua de Señas Mexicana y la participación de la comunidad sorda, son maestras 2 oyentes con una formación en la licenciatura de educación especial y una docente que es parte de la comunidad sorda, por lo cual se considera la participación de un intérprete, todas ellas alrededor de los 2 años de experiencia en adelante en la educación hacia alumnos con discapacidad auditiva. Para la aplicación del instrumento de recolección de datos que forman parte de la planta docente frente a grupo con plaza de medio tiempo en el Centro de Atención Múltiple Eduardo Huet de las Fases 1,2, 3 y 4 consideradas del Programa de la Nueva Escuela Mexicana, se reconoce que los grados a los que corresponden son donde se presenta y desarrolla de manera inicial el uso de dicho modelo.

### **Supuestos Hipotéticos**

Se podría plantear que la relación del Modelo Bilingüe Bicultural y el Enfoque Histórico Cultural presenta expuestos factores relacionados con el contexto que rodea al alumnado,



es decir, la influencia familiar retomando la lengua materna como un componente relacionado al núcleo observando cómo todo esto impacta para el desarrollo de una segunda lengua según Vygotsky, pues es necesario el sentar las bases para una adecuada estructura donde identificamos que la Lengua de Señas Mexicana (LSM) no comparte la misma gramática con la del Español entonces sería por medio una pertenencia a esta identidad identificada de manera socioantropológica, parte literal expuesta en este principio, una sociedad y culturas inmersas en un mismo sitio que comparten para ir creciendo por medio de un andamiaje en esta interacción constante, pues los docentes oyentes y/o sordos, la familia y la comunidad de manera formal e informal son guías para potencializar en este momento donde nuestro alumno interactúa en un ambiente para el desarrollo de estructuras tanto cognitivas como conductuales, intra e interpersonales.

La cultura misma que no solo rodea a la familia, sino a la comunidad escolar y social en la que el niño está expuesto, en donde los conocimientos al llegar con otros se cuestionan, se construyen y deconstruye, pues si considerarnos como menciona Vigotsky esta posibilidad de tomar como holístico y multifactorial nuestro desarrollo estaríamos hablando de una sociedad que pueda abrir las puertas a la comunicación accesible, que pretende el Modelo Bilingüe Bicultural donde se prioriza la lengua materna y de ahí se parte a la escritura y lecturas como una herramienta para distintos canales de comunicación.

Pero visto como una barrera actitudinal, el no conocer la LSM lo que sería una barrera tanto para la comunicación como el desenvolvimiento en su participación social y de su vida diaria, la Educación Inclusiva crearía esta conciencia de equidad e igualdad con base a las capacidades, gustos, intereses para un desarrollo pleno e integral que de una educación de calidad que hace emerger un pensamiento más profundo en aspectos reflexivos y críticos.

Podría ser la implementación de estas dos posturas, debido a que, en el Modelo Bilingüe Bicultural se potencializa la visibilidad de la cultura lo que enriquecería al alumnado formándose en valores sobre la pluricultural y la pertenencia de su identidad, dado a la constante construcción, da un seguimiento pertinente con observaciones en primera instancia de como alumnos de sexto y secundaria pueden ingresar a escuelas de educación



básica el modelo abona a esta educación inclusiva para transitar a una inclusión educativa más adelante al preparar a los alumnos en la lengua materna y segunda lengua, pues prepara a los alumnos para potencializar diversas habilidades propiciando esta igualdad de oportunidades.

La correlación previamente expuesta mostraría que al ser el docente uso de un trabajo colaborativo entre iguales y que los padres de familia adquirieron un compromiso para el desarrollo de las habilidades del alumno en la apropiación de su identidad, podría ser algo viable el contar el uso de dicho modelo solo recatando no como tal una metodología sino aspectos fundamentales con un trabajo de co-enseñanza y colaborativo que impulsa a los alumnos a crear redes de apoyo en la comunicación y el aprendizaje creando una comunidad bilingüe de manera sincrónica en las clases.

## Resultados

De acuerdo a los datos recabados de los documentos referentes a las entrevistas aplicadas se construyen 259 citas, posteriormente se concreta que con el enraizamiento en un rango máximo de 29 y un mínimo de 15 de 10 códigos, se encuentran: LSM, Educación Bilingüe, Comunicación, Docente, Padres/tutores, Alumnos, Necesidades educativas específicas, Discapacidad auditiva, Estructura interpsicológica y Comunidad sorda; y en la densidad en un rango de 32 a 10, con 10 conceptos: Educación bilingüe, Integración, Alumnos, Docentes, Inclusión, Contextualizar, Estructura interpsicológica, Padres/tutores, Andamiaje y Enseñar.

Derivado de la codificación abierta y axial se determina la prioridad en las nuevas categorías de Educación Bilingüe, Docentes, Alumnos, Padres/tutores y Estructura interpsicológica con mayor rango en densidad y enraizamientos, de aquí se parte para la descripción de ellas y determinación de otras identificadas en dicha red, las categorías primarias y de ahí el descubrimiento de nuevas categorías anteriormente mencionadas, se retoma el uso de todos los códigos con densidad mayor a 7 para la descripción más detallada de qué compete a las nuevas categorías.

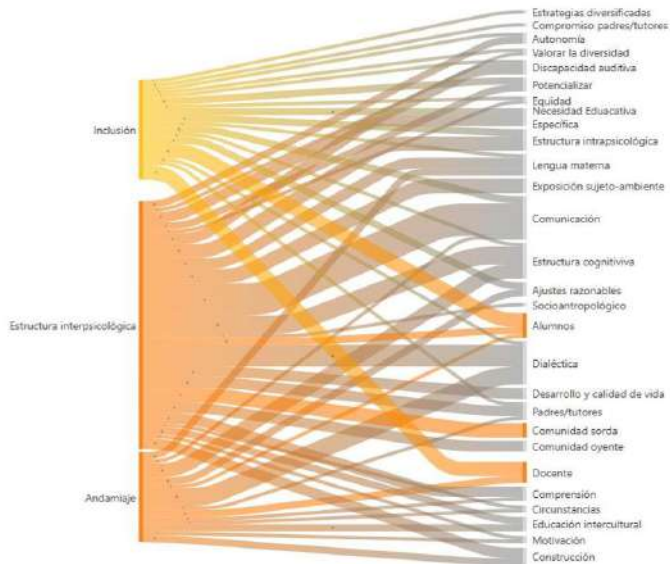
Se plantean y se analizan los resultados obtenidos en un primer momento a través de un árbol ortogonal, donde las nuevas categorías, finalidad de la teoría fundamentada,

surgen al unificar en mayor medida los códigos: Educación Bilingüe, Alumno, Docente, Estructura interpersonal, Andamiaje y Comunidad sorda; respecto a los códigos de alumno y docente, en donde el alumno y docente en ese orden, tiene mayor impacto en los agentes de intervención en el proceso de enseñanza y aprendizaje: alumno de mayor impacto de enraizamiento de 22 y densidad de 24; docente, enraizamiento de 25 y densidad de 21, y padres/tutores con enraizamiento de 23 y densidad de 12; reconocemos que los dos primeros no se identifican como un hallazgo debido a que por ser modelos y enfoques que se desarrollan en la educación dichos actores están involucrados de manera explícita al igual que los códigos que pertenecen de manera particular al modelo en específico. Por ende, de ahí se contemplan los arraigados a las descripciones y propiedades, como el andamiaje con enraizamiento de 16 y densidad de 13, y la estructura interpersonal con el enraizamiento de 10 y densidad de 12; por enraizamiento comprenderemos la cantidad de veces que hubo aparición de un código, es decir, la frecuencia con la que se presentó en dicho análisis en las citas de los datos recabados como se explicó en el diseño de investigación, la densidad, pertenece a la relación de códigos con códigos, la existencia entre una unión entre ellos.

Posterior a ello, teniendo una primera reflexión y análisis del surgimiento de las nuevas categorías a través una red de códigos, se procede a diseñar el diagrama de Sanky buscando la relación entre los códigos: Estructura interpsicológica, Andamiaje e Inclusión, se identifica la asociación entre las variables del Enfoque Histórico Cultural y Modelo Bilingüe Bicultural, y las propiedades, descripciones o agentes que las componen.

### **Figura 1**

*Análisis de las nuevas categorías y su impacto en la educación inclusiva*



A partir del análisis precedente se expone un factor con mayor impacto por el cual se reconoce la relación entre el Modelo Bilingüe Bicultural y el Enfoque Histórico Cultural para ello se plantea la *estructura interpersonal* donde se puede desglosar este aspecto en el que interviene la *comunicación*, pues, se identifica esta construcción *dialéctica* que se plantea como elemento del *desarrollo cognitivo* del alumno, reconociendo que juega un papel importante en los 3 objetos de estudio definidos en la pregunta de investigación (Modelo Bilingüe Bicultural, el Enfoque Histórico Cultural y la Educación Inclusiva), inmerso en un proceso de *andamiaje* de la exposición del sujeto al ambiente en el cual el Modelo Bilingüe Bicultural se centra en la apropiación de una lengua correspondiente a la comunidad donde los alumnos se desarrollan, sin embargo, se planea la interacción con las comunidades oyente y comunidad sorda lo cual hace referencia a esta diversificación sociocultural, pues se ve la interacción de los agentes de este proceso de enseñanza y aprendizaje a los docentes, así como, a los padres o tutores quienes forman parte del contexto familiar del alumno reconociendo su integridad de una manera socioantropológica donde este proceso genera una estructura intrapersonal en la que el alumno construye y comprende mediante un enriquecimiento intercultural en la educación.

## Discusión y Conclusiones

El Enfoque Histórico Cultural reconoce la heterogeneidad de una sociedad, el respeto a la Lengua de Señas Mexicana como patrimonio cultural que forma identidades y es parte de hechos históricos y sociales. Se reconoce la comunidad oyente y la comunidad sorda, las necesidades educativas específicas, comprendiendo la heterogeneidad que compete desde la lengua, rasgos físicos, cognitivos, gustos, intereses, etc.

La segunda lengua genera una identidad bicultural e intercultural en un medio sociocultural interviniendo así, el Enfoque Histórico Cultural y el Modelo Bilingüe Bicultural. La identidad es un ámbito importante que se concibe desde esta perspectiva en la lengua, para la expresión y comprensión de las personas, así como, el medio que lo rodea.

El alumno se expone ante diversos contextos tanto escolares, familiares y sociales la interacción con ellos determina en gran medida su desarrollo con el intercambio de saberes genera un aprendizaje significativo. En caso de no contar con la Lengua de Señas Mexicana para la comunicación con los alumnos que pertenecen a la comunidad sorda existe un desfase en la comunicación y por ende en su desarrollo.

Los agentes con mayor impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje son los alumnos, docentes y padres de familia. Los padres juegan un papel importante para la motivación y potenciación de las habilidades de los alumnos. Si existe un proceso de duelo o el desconocimiento de la LSM, se demuestra que radica de manera negativa hacia el alumno. Y el alumno está inmerso en una sociedad, es parte de una sociedad y construye una sociedad, se involucra en la toma de decisiones que impactan en acciones referentes a la participación activa dentro del aula.

La Educación Inclusiva valora la diversidad reconociendo (físico, emocional y cognitivo): edad cronológica, contexto escolar, familiar, social, su diagnóstico, ritmos y estilos de aprendizaje, permanencia, atención, gustos, fondos de conocimiento, interacción con su comunidad, la comunicación accesible para la construcción de manera natural de los conocimientos. Plantea el trabajo colaborativo entre los agentes, el docente delimita un enfoque en su educación inclusiva o de integración, existe un enfoque equitativo con visibilidad en las necesidades educativas específicas haciendo ajustes razonables. Pretende la convivencia de 2 lenguas para la adquisición de una nueva brindando mayor relevancia al

estar en contacto, lo que genera autonomía, abre la visión, genera seguridad, potencializando su desempeño académico y su calidad de vida.

La contextualización se refiere a los intereses estilos y ritmos de aprendizaje, así como los fondos de conocimiento que propicien, la observación, análisis y reflexión para la intervención docente donde se realizan ajustes razonables propiciando una participación activa y diversificando estrategias.

El alumno inmerso en un aula diversificada debe recibir la información de manera visual junto a la segunda lengua y de manera inapelable la retroalimentación de su lengua materna o natural existe un beneficio del trabajo entre pares y de co-enseñanza, envueltos en esta empatía por desarrollar nuevos canales de comunicación como es la LSM y el español escrito. Los alumnos con discapacidad auditiva pueden acceder a las aulas de educación básica diversificadas, pues existe un compromiso con el Centro de Atención Múltiple en el seguimiento de este proceso donde los docentes sordos son guías para el desarrollo de la concientización, reflexión y estrategia, los recursos visuales son conocidos como una de las estrategias con mayores beneficios y la LSM ha sido un medio alternativo de comunicación para alumnos con trastornos del lenguaje y la comunicación o TEA.

La estructura interpsicológica reconoce la interacción entre diversas comunidades (sorda y oyente), formando parte elemental para el desarrollo de la comunicación que mediante la dialéctica propicia una construcción cognitiva. Interviene el andamiaje que requiere esta interacción del sujeto mediante su lengua para su desarrollo, se potencializan sus conocimientos al ser parte de diversas comunidades, donde la dialéctica genera una recepción y comprensión más amplia en el respeto a la LSM y la apertura a una segunda lengua.

## Referencias

De la paz Elez, P. y Rodríguez Martín, V. (2022). El alumnado sordo en las aulas, educación bilingüe inclusiva: revisión sistemática. *International Humanities Review/ Revista Internacional de Humanidades*, 2-11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4018>  
Diario oficial de la Federación [DOF]. Art. 61. 7 de junio de 2024 (México).

- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo*, 12, 26-46.  
[https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18038/23\\_La%20educacion%20inclusiva%20como%20derecho.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18038/23_La%20educacion%20inclusiva%20como%20derecho.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Granados, L. G. (2023). ¿Educación inclusiva? Percepción de docentes sordos y oyentes en la educación básica sobre el modelo bilingüe bicultural en estudiantes sordos en México. *Zenodo*, 4(1), 72-93.  
<https://socialinnovasciences.org/ojs/index.php/sis/article/download/111/151>
- Hernández, D.G. y Rodríguez, X. (2023). La atención educativa a las personas sordas. Retos y perspectivas. *VARONA, Revista Científico-Metodológica* (76), 1-9.  
[http://repositorio2.udelas.ac.pa/bitstream/handle/123456789/1157/Hern%C3%A1ndez%20Nu%C3%B1ez\\_Doris%20Graciela.pdf?sequence=.](http://repositorio2.udelas.ac.pa/bitstream/handle/123456789/1157/Hern%C3%A1ndez%20Nu%C3%B1ez_Doris%20Graciela.pdf?sequence=)
- Ministerio de educación del Ecuador. (2019). Modelo educativo nacional bilingüe bicultural para personas con discapacidad auditiva. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/02/Modelo-Educativo-Bilingue-Bicultural-para-Personas-con-Discapacidad-Auditiva.pdf>.
- Rodríguez, W.C. (2020). Nuevos desarrollos en el enfoque histórico-cultural: su pertinencia para la educación contemporánea. *Revista Paradigma*, 41, 1-29.  
<http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/874>
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). Lengua de Señas Mexicana en B.C. Educación inclusiva para la atención del alumno sordo en educación básica.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia.
- Traylor S.J. y Bordan R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. PAIDOS. <https://www.tekmaneducation.com/echeita-educacion-inclusiva/>



## El arte como medio de expresión emocional para alumnos adolescentes con trastornos del neurodesarrollo

Jesús Antonio Ponce Torres

22-j.ponce.t@ibycenech.edu.mx

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua

“Profr. Luis Urías Belderráin”

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión.

### Resumen

Esta investigación explora la implementación de actividades artísticas en la educación para mejorar la autoestima y la autoexpresión de los alumnos, abordando problemas socioemocionales. Se diseñaron actividades como dibujar emociones con música, siluetas personales y pintura, modelado con plastilina, técnicas de relajación, baile y socialización, y educación sexual. Adaptaciones específicas aseguraron que todos los estudiantes pudieran participar y beneficiarse plenamente. La evaluación de resultados, realizada mediante observaciones y entrevistas, mostró mejoras significativas en la autoestima, la gestión emocional y las habilidades interpersonales de los estudiantes. La colaboración entre docentes, psicólogos y padres de familia fue esencial para el éxito del programa. Los resultados indican que las actividades artísticas no solo enriquecen la experiencia educativa, sino que también son herramientas poderosas para el desarrollo integral de los estudiantes, contribuyendo positivamente a su bienestar emocional y social. En conclusión, esta investigación destaca la importancia de integrar el arte en el currículo escolar como un medio eficaz para fomentar el crecimiento personal y el equilibrio emocional de los alumnos.

**Palabras clave:** actividades artísticas, adaptaciones educativas, autoestima, autoexpresión, educación y problemas socioemocionales

### Planteamiento del problema



Durante la jornada de prácticas en el Centro de Atención Múltiple (CAM) No. 7, ubicado en el estado de Chihuahua, se observó un grupo de jóvenes de entre 12 y 20 años con diversos trastornos del neurodesarrollo, específicamente Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Estos jóvenes presentaban múltiples problemas emocionales que dificultan su integración y rendimiento en actividades tanto académicas como laborales. Uno de los desafíos más significativos identificados fue la dificultad de estos alumnos para expresar sus emociones de manera verbal. A pesar de los esfuerzos realizados por el personal educativo y terapéutico, las respuestas emocionales de los estudiantes no eran claras ni consistentes. Esta incapacidad para comunicar sus sentimientos de manera efectiva generaba frustración tanto en los alumnos como en el equipo de apoyo, y complicaba el desarrollo de estrategias adecuadas para su apoyo emocional.

Por ende, en la búsqueda de alternativas que permitieran a los estudiantes expresar o liberar sus emociones de manera más efectiva, se exploraron diversos métodos y técnicas. Entre las diferentes opciones evaluadas, el arte, y específicamente la pintura, emergió como una herramienta especialmente efectiva. A través de la pintura, los estudiantes demostraron una capacidad notable para canalizar sus emociones, lo que no solo facilitó una mejor comprensión de sus estados emocionales por parte del personal, sino que también proporcionó a los propios jóvenes un medio seguro y constructivo para explorar y expresar sus sentimientos.

Así mismo, el uso del arte como medio de expresión emocional en adolescentes con trastornos del neurodesarrollo plantea varias preguntas fundamentales. ¿Por qué la pintura resulta ser un medio tan efectivo para estos jóvenes? ¿Qué características del arte permiten una expresión emocional que otros métodos no logran? Además, es crucial investigar cómo la incorporación sistemática de actividades artísticas en el currículum educativo de estos estudiantes puede influir en su desarrollo emocional y social. Por lo tanto, el objetivo principal de esta investigación es analizar el papel del arte, y particularmente de la pintura, como medio de expresión emocional en adolescentes con TEA y TDAH. Se busca comprender de qué manera esta forma de expresión contribuye a la gestión de sus

emociones y cómo puede ser implementada de manera efectiva en entornos educativos especializados.

Para llevar a cabo esta investigación, se realizaron estudios de caso con estudiantes del CAM No. 7, utilizando metodologías cualitativas que incluyen la observación directa, entrevistas con educadores y terapeutas, y análisis de las producciones artísticas de los alumnos. Se espera que los resultados de este estudio proporcionen insights valiosos sobre las prácticas educativas y terapéuticas, y que contribuyan a mejorar la calidad de vida de los jóvenes con trastornos del neurodesarrollo a través del arte.

### **Marco teórico**

Dicho lo anterior, el arte ha sido considerado durante mucho tiempo como una forma poderosa de comunicación y expresión emocional. En el contexto de la educación especial, su uso ha demostrado ser especialmente efectivo para estudiantes con trastornos del neurodesarrollo, como el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Por lo tanto, la capacidad del arte para servir como un medio de expresión emocional ha sido bien documentada en la literatura. Según Malchiodi (2012), el arte terapia proporciona un canal no verbal para la expresión de emociones, permitiendo a los individuos comunicar sentimientos y experiencias que pueden ser difíciles de verbalizar. Esto es particularmente relevante para los adolescentes con TEA y TDAH, quienes a menudo enfrentan desafíos significativos en la comunicación verbal debido a sus condiciones (American Psychiatric Association, 2013).

Al mismo tiempo, el arte terapia se basa en la premisa de que la expresión creativa puede fomentar la salud mental y emocional (Rubin, 2016). En un estudio realizado por Evans y Dubowski (2001), se encontró que los niños con autismo que participaron en sesiones de arteterapia mostraron mejoras significativas en la comunicación emocional y social. Estos resultados sugieren que la intervención artística puede ser una herramienta valiosa para abordar las dificultades de comunicación en esta población.

En el caso del Trastorno del Espectro Autista se caracteriza por dificultades en la comunicación social y comportamientos repetitivos y restringidos (American Psychiatric

Association, 2013). Estas características pueden dificultar la expresión emocional y la interacción social. Los individuos con TEA a menudo experimentan una disonancia emocional, donde sus sentimientos internos no se alinean con sus expresiones externas (Attwood, 2007). Esto puede resultar en frustración tanto para los individuos como para quienes interactúan con ellos. Investigaciones recientes han demostrado que las intervenciones basadas en el arte pueden ser particularmente efectivas para los adolescentes con TEA. Según Martin (2009), la estructura y la previsibilidad del proceso artístico pueden proporcionar un entorno seguro para que los individuos con TEA exploren y expresen sus emociones. Además, el uso de materiales y técnicas artísticas puede ayudar a reducir la ansiedad y fomentar una mayor flexibilidad en el pensamiento y el comportamiento (Kozlowski, 2017).

Por otra parte, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad se caracteriza por niveles inapropiados de inatención, impulsividad e hiperactividad (American Psychiatric Association, 2013). Estos síntomas pueden interferir con la capacidad de los adolescentes para regular sus emociones y comportamientos. La impulsividad, en particular, puede llevar a reacciones emocionales intensas y desproporcionadas.

Dicho esto, el arte puede ofrecer una salida para la energía acumulada y proporcionar un medio para canalizar emociones intensas de manera constructiva (De La Cruz, 1995). En un estudio de Henley (1998), se encontró que los adolescentes con TDAH que participaron en programas de arteterapia mostraron mejoras en la regulación emocional y una disminución en los comportamientos impulsivos. Estos hallazgos sugieren que el arte puede desempeñar un papel crucial en el apoyo a la regulación emocional en adolescentes con TDAH.

En efecto, el uso del arte como herramienta terapéutica en la educación especial ofrece numerosos beneficios, especialmente para el desarrollo emocional y social de los adolescentes con TEA y TDAH. La expresión artística permite a los estudiantes externalizar y procesar sus emociones de una manera tangible y visual, lo cual es esencial para aquellos que tienen dificultades para verbalizar sus sentimientos. Según Malchiodi (2015), el proceso creativo del arte puede servir como una forma de autoexploración y autorreflexión,

facilitando una comprensión más profunda de las propias emociones. Esto es particularmente importante para los adolescentes, ya que esta etapa del desarrollo se caracteriza por una mayor complejidad emocional y la búsqueda de identidad personal (Erikson, 1968). El arte ofrece un espacio seguro donde los jóvenes pueden experimentar y expresar sus sentimientos sin temor al juicio o la repercusión.

Al mismo tiempo, varios estudios han explorado los efectos del arte en el desarrollo emocional de adolescentes con TEA y TDAH. Por ejemplo, un estudio realizado por Schweizer, Knorth y Spreen (2014) encontró que los adolescentes con TEA que participaron en programas de arteterapia mostraron mejoras significativas en la empatía y la conciencia emocional. Los participantes también demostraron una mayor capacidad para reconocer y nombrar sus emociones, lo cual es un desafío común en individuos con TEA. Por otro lado, en relación con el TDAH, un estudio de Miltenberger y Thiesse-Duffy (2013) demostró que los programas de arte pueden ayudar a los adolescentes a desarrollar habilidades de autorregulación y control de impulsos. Los participantes que se involucraron en actividades artísticas regulares mostraron una reducción en los comportamientos disruptivos y una mejora en la concentración y la atención. Sin dejar de lado la comunicación no verbal es un componente crucial del arte terapia. Para los adolescentes con TEA y TDAH, quienes a menudo tienen dificultades con la comunicación verbal, el arte proporciona un medio alternativo y efectivo para expresar sus pensamientos y emociones. Según Kaplan (2000), el arte permite una forma de comunicación que puede trascender las limitaciones del lenguaje verbal, facilitando una conexión más profunda y auténtica con los propios sentimientos y con los demás.

La teoría de la comunicación no verbal sugiere que una gran parte de la comunicación humana se realiza a través de medios no verbales, como gestos, expresiones faciales y, en este caso, la expresión artística (Knapp & Hall, 2010). Para los adolescentes con trastornos del neurodesarrollo, el arte puede servir como una extensión de estas formas de comunicación, proporcionando una vía para la autoexpresión que es accesible y significativa para ellos. Por lo tanto se opta la implementación de programas de arte en entornos educativos para adolescentes con TEA y TDAH requiere una planificación cuidadosa y una

comprensión de las necesidades específicas de estos estudiantes. Según Gerber y Guay (2006), los programas de arte deben ser diseñados de manera flexible para adaptarse a los diferentes niveles de habilidad y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Es fundamental que los educadores y terapeutas trabajen juntos para crear un ambiente inclusivo y de apoyo donde los estudiantes se sientan seguros para explorar y expresar sus emociones a través del arte.

Un estudio realizado por Epp (2008) en escuelas secundarias encontró que los programas de arte integrados en el currículum regular no solo mejoraron las habilidades artísticas de los estudiantes, sino que también contribuyeron a un mayor bienestar emocional y social. Los estudiantes reportaron sentirse más comprendidos y apoyados, y mostraron una mejora en la interacción social y la cohesión grupal.

### **Metodología**

Reuniendo todo lo planteado anteriormente se podría enfatizar que la metodología de esta investigación se basa en un enfoque cualitativo, utilizando técnicas de observación participativa y talleres prácticos para evaluar el impacto del arte como medio de expresión emocional en adolescentes con trastornos del neurodesarrollo en el Centro de Atención Múltiple (CAM) Número 7 de Chihuahua. El diseño de la investigación incluye tres fases principales: detección de la problemática, planeación de actividades, e implementación y evaluación de estrategias.

### **Detección de la Problemática**

La problemática socioemocional se identificó mediante observaciones directas en el grupo de educación laboral del CAM, donde se notaron signos de baja autoestima, falta de motivación y dificultades para seguir órdenes y respetar la autoridad. Estos problemas se agravaron con los cambios físicos y emocionales propios de la adolescencia, incluyendo el inicio de relaciones amorosas y la gestión de los cambios corporales. Para comprender mejor estas dificultades, se realizaron entrevistas informales con los maestros y personal del CAM, así como con algunos padres de familia, quienes confirmaron las observaciones iniciales y

aportaron detalles adicionales sobre el comportamiento y el estado emocional de los estudiantes.

### **Planeación de Actividades**

Con base en la información recopilada, se diseñaron una serie de actividades artísticas orientadas a mejorar la autoestima y la autoexpresión de los alumnos. Estas actividades se planificaron cuidadosamente para abordar los problemas socioemocionales identificados y se dividieron en varias sesiones prácticas. Las actividades propuestas incluyeron diversas técnicas creativas y expresivas. Los estudiantes escucharon diferentes tipos de música y dibujaron sus emociones utilizando crayolas blancas sobre cartulina. Posteriormente, se colocaron trozos de papel china de colores sobre los dibujos y se rociaron con agua para revelar las emociones plasmadas. En otra actividad, los alumnos trazaron la silueta de su cuerpo en un papel grande y añadieron pintura diluida en agua, soplando las gotas de pintura con un popote. Además, los estudiantes crearon figuras de plastilina que representaban sus emociones, trabajando en parejas o pequeños grupos para fomentar la colaboración. También se implementaron sesiones de relajación, donde los alumnos se recostaban en el suelo, escuchaban música instrumental relajante y practicaban técnicas de respiración profunda para mejorar el control de la hiperactividad. Para prepararse para situaciones sociales, los alumnos participaron en una clase de baile y role-playing, lo que les ayudó a desarrollar habilidades de socialización. Finalmente, en colaboración con la psicóloga, se impartió una clase de educación sexual, abordando las diferencias entre lo público y lo privado, la higiene personal y aspectos específicos de la higiene femenina y masculina.

### **Implementación de Actividades**

La implementación de las actividades se realizó en sesiones semanales, adaptando las técnicas según las necesidades y respuestas de los estudiantes. Durante la actividad "Dibujar Emociones con Música", los alumnos exploraron y expresaron sus emociones de manera creativa. La actividad "Silueta Personal y Pintura" permitió a los estudiantes trabajar en su



autoimagen y liberar emociones a través de la pintura. "Modelado con Plastilina" facilitó la visualización y el procesamiento de emociones de manera tangible y colaborativa. La actividad de "Relajación y Control de Hiperactividad" ayudó a los estudiantes a manejar la hiperactividad y mejorar la concentración mediante técnicas de relajación y respiración profunda. "Baile y Socialización" preparó a los estudiantes para interactuar en situaciones sociales, mejorando sus habilidades sociales y confianza. Finalmente, la clase de "Educación Sexual" proporcionó a los estudiantes conocimientos fundamentales sobre sexualidad y manejo de los cambios corporales y emocionales.

### **Adaptaciones y Personalización**

Para asegurar que todos los alumnos pudieran beneficiarse plenamente de las estrategias implementadas, se realizaron varias adaptaciones para erradicar las barreras de aprendizaje y participación que enfrenta cada alumno y alumna. En la actividad de dibujar emociones con música, algunos estudiantes tenían dificultades para conectar sus emociones con los sonidos, por lo que se introdujeron breves discusiones previas sobre las emociones y ejemplos visuales de cómo podrían representar sus sentimientos mediante el dibujo. En cuanto a la actividad de la silueta personal y pintura, algunos alumnos mostraron resistencia a usar la técnica de soplar pintura con popotes debido a la falta de coordinación motriz fina, por lo que se ofrecieron alternativas como el uso de pinceles finos para esparcir la pintura. Para el modelado con plastilina, algunos alumnos prefirieron trabajar en parejas o pequeños grupos en lugar de hacerlo individualmente, lo que fomentó la colaboración y el apoyo mutuo. En las sesiones de relajación y control de hiperactividad, se introdujo la opción de escuchar diferentes tipos de música relajante, permitiendo a los alumnos elegir la que mejor les ayudará a calmarse y concentrarse. En la educación sexual, se desarrollaron materiales visuales y folletos informativos personalizados para reforzar los temas tratados, y se organizaron sesiones de seguimiento individuales con la psicóloga para abordar cualquier duda o preocupación personal de los estudiantes.

### **Evaluación de Resultados**



La evaluación de los resultados se llevó a cabo mediante observaciones continuas y entrevistas estructuradas con los estudiantes, maestros y padres de familia. Se utilizaron instrumentos cualitativos para medir el impacto de las actividades en la autoestima, la autoexpresión y la gestión emocional de los alumnos. Los resultados fueron positivos, con un incremento notable en la autoestima y la disposición de los alumnos para participar en actividades grupales y discusiones en clase. En la actividad de dibujar emociones con música, los dibujos mostraron una evolución en la complejidad y profundidad de la expresión emocional, reflejando una mayor comprensión y gestión de los propios sentimientos. En la actividad de la silueta personal y pintura, los comentarios de los estudiantes indicaron una percepción más positiva de sí mismos, reconociendo y valorando sus propias cualidades y talentos. En el modelado con plastilina, la actividad fomenta la colaboración y el apoyo mutuo, fortaleciendo las relaciones interpersonales y promoviendo un sentido de comunidad en el aula. En las sesiones de relajación y control de hiperactividad, hubo una mejora significativa en la capacidad de los alumnos para calmarse y concentrarse en las tareas académicas posteriores a las sesiones de relajación. En la actividad de baile y socialización, los estudiantes reportaron sentirse más seguros y preparados para interactuar en ambientes sociales, lo cual se reflejó en un comportamiento más positivo y proactivo. En la educación sexual, la retroalimentación de los alumnos y padres indicó una mayor comprensión y comodidad con los cambios corporales y emocionales, mejorando la comunicación sobre estos temas en el hogar.

## **Resultados**

En contraste con lo anterior la investigación arrojó que los siguientes resultados obtenidos a través de la implementación de las actividades artísticas y de autoexpresión fueron notablemente positivos y diversos. La intervención logró un impacto significativo en la autoestima, la autoexpresión y la gestión emocional de los alumnos, lo cual se reflejó en varios aspectos de su comportamiento y rendimiento académico. Por lo tanto, uno de los resultados más destacados fue el incremento significativo en la autoestima de los estudiantes. A través de las actividades artísticas, los alumnos comenzaron a mostrar más

confianza en sus habilidades y una mayor disposición a participar en actividades grupales y discusiones en clase. Las actividades proporcionaron un medio accesible para que los alumnos explorarán y expresaran sus emociones, lo que se tradujo en una mayor apertura y comunicación sobre sus sentimientos. Arrojando los siguientes resultados como por ejemplo:

1. **Dibujar Emociones con Música:** Esta actividad ayudó a los estudiantes a identificar y expresar sus emociones de manera creativa. Al final del ciclo de actividades, los dibujos mostraron una evolución en la complejidad y profundidad de la expresión emocional, reflejando una mayor comprensión y gestión de sus propios sentimientos.
2. **Silueta Personal y Pintura:** Los alumnos desarrollaron una imagen más positiva de sí mismos. La actividad les permitió verse de una manera nueva y afirmativa, lo cual impactó positivamente en su autoimagen. Los comentarios de los estudiantes indicaron que se sentían más capaces de reconocer y valorar sus propias cualidades y talentos.
3. La actividad de "Modelado con Plastilina" fomenta la colaboración y el apoyo mutuo entre los alumnos. Trabajar en grupos pequeños permite que los estudiantes compartan experiencias y aprendieran unos de otros, fortaleciendo las relaciones interpersonales y promoviendo un sentido de comunidad en el aula. La actividad facilitó la visualización y el procesamiento de emociones de manera tangible y colaborativa, ayudando a los estudiantes a gestionar y comprender sus propios estados emocionales.
4. Las técnicas de "Relajación y Control de Hiperactividad" resultaron efectivas para mejorar la concentración y reducir la ansiedad y la hiperactividad. Los alumnos demostraron una mayor capacidad para calmarse y prepararse para el aprendizaje después de las sesiones de relajación. Este impacto se observó no solo en la disminución de conductas disruptivas, sino también en un aumento en la atención y el rendimiento académico.
5. La actividad de "Baile y Socialización" preparó a los estudiantes para situaciones sociales reales, aumentando su confianza y habilidades sociales. Los alumnos reportaron sentirse más seguros y preparados para interactuar en ambientes sociales, lo cual se reflejó en un comportamiento más positivo y proactivo durante las salidas

escolares y eventos sociales. La práctica de role-playing y la clase de baile ayudaron a los estudiantes a mejorar sus habilidades interpersonales y a construir relaciones más saludables con sus compañeros y profesores.

6. **Gestión de la Sexualidad:** La clase de "Educación Sexual" proporcionó a los estudiantes conocimientos fundamentales sobre sexualidad y manejo de los cambios corporales y emocionales. Los alumnos y padres de familia indicaron una mayor comprensión y comodidad con estos temas, lo cual mejoró la comunicación sobre la sexualidad y los cambios corporales en el hogar. Los materiales visuales y las sesiones de seguimiento individuales con la psicóloga ayudaron a abordar cualquier duda o preocupación personal, proporcionando un apoyo integral a los estudiantes.

En general, la implementación de estas estrategias tuvo un impacto positivo en el comportamiento y rendimiento académico de los alumnos. La mejora en la autoestima, autoexpresión, habilidades sociales y gestión emocional se tradujo en un ambiente de aula más positivo y productivo. Los maestros reportaron una disminución en las conductas disruptivas y una mayor disposición de los estudiantes para participar activamente en el aprendizaje. Además, la colaboración y apoyo mutuo entre los alumnos fortaleció el sentido de comunidad y cohesión en el grupo.

Estos resultados demuestran la efectividad del arte como medio de expresión emocional y su capacidad para abordar problemas socioemocionales complejos en adolescentes con trastornos del neurodesarrollo. La intervención no solo mejoró la calidad de vida de los estudiantes, sino que también proporcionó una base sólida para su desarrollo personal y académico.

## **Discusión y Conclusiones**

Finalmente se concluye que la implementación de actividades artísticas en el contexto educativo ha demostrado ser una estrategia efectiva para mejorar la autoestima y la autoexpresión de los alumnos, así como para abordar problemas socioemocionales específicos. Las adaptaciones realizadas según el contexto de las y los alumnos permitieron una participación inclusiva y maximizan los beneficios de cada actividad. La evaluación

cualitativa a través de observaciones y entrevistas ha revelado mejoras significativas en la gestión emocional, el autoconcepto y las habilidades interpersonales de los alumnos. La colaboración entre docentes, psicólogos y padres de familia ha sido crucial para el éxito del programa, promoviendo un entorno de apoyo y comprensión. En conclusión, el arte no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también se posiciona como una herramienta poderosa para el desarrollo integral de los estudiantes, contribuyendo a su bienestar emocional y social.

## Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.).
- Attwood, T. (2007). The complete guide to Asperger's syndrome. Jessica Kingsley Publishers.
- De La Cruz, R. E. (1995). The effects of creative drama on the social and oral language skills of children with learning disabilities. Doctoral dissertation, New York University.
- Epp, K. M. (2008). Outcome-based evaluation of a social skills program using art therapy and group therapy for children on the autism spectrum. *Children & Schools*, 30(1), 27-36
- Evans, K., & Dubowski, J. (2001). Art therapy with children on the autistic spectrum: Beyond words. Jessica Kingsley Publishers.
- Gerber, B. L., & Guay, D. M. (2006). Reaching and teaching students with special needs through art. NAEA.
- Henley, D. (1998). Art therapy in schools: Effective integration of art therapists in educational settings. Charles C Thomas Publisher.
- Kaplan, F. F. (2000). Art, science and art therapy: Repainting the picture. Jessica Kingsley Publishers.
- Knapp, M. L., & Hall, J. A. (2010). Nonverbal communication in human interaction. Cengage Learning.

- Kozlowski, M. (2017). Art therapy for children with autism spectrum disorder: Research and practice. In C. Malchiodi (Ed.), *The handbook of art therapy and digital technology* (pp. 139-150). Jessica Kingsley Publishers.
- Malchiodi, C. A. (2012). *Handbook of art therapy* (2nd ed.). Guilford Press.
- Malchiodi, C. A. (2015). *Creative interventions with traumatized children*. Guilford Press.
- Martin, N. (2009). *Art as an early intervention tool for children with autism*. Jessica Kingsley Publishers.
- Martin, N. (2009). *Art as an early intervention tool for children with autism*. Jessica Kingsley Publishers.
- Miltenberger, R. G., & Thiesse-Duffy, E. (2013). Evaluation of pre-session pairing and fading in an ABA preschool classroom. *Behavioral Interventions*, 28(4), 293-302.
- Rubin, J. A. (2016). *Approaches to art therapy: Theory and technique* (3rd ed.). Routledge.
- Schweizer, C., Knorth, E. J., & Spreen, M. (2014). Art therapy with children with autism spectrum disorders: A review of clinical case descriptions on 'what works'. *The Arts in Psychotherapy*, 41(5), 577-593.

## Percepciones de estudiantes normalistas sobre la importancia de la inclusión en su formación profesional

Ivett Espinoza Flores

ivettespinozaf@gmail.com

Adán Enrique Méndez Melcher

adamendez88@gmail.com

Marialy Judith Rodríguez Abril

mari09rodriz@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

“Prof. Jesús Manuel Bustamente Mungarro”

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

### Resumen

La inclusión en el ámbito educativo ha ganado relevancia, especialmente con la incorporación del Plan de Estudios 2022 en las escuelas normales. Esta implica tolerancia, respeto y aceptación sin distinción alguna, así como la aprobación y valoración de todos los miembros de una comunidad educativa. El presente estudio analiza las percepciones de estudiantes normalistas sobre la inclusión en su formación profesional. Se centra en cómo los futuros docentes entienden y valoran la inclusión, y si se sienten preparados para crear ambientes inclusivos. La investigación, de enfoque cualitativo y diseño narrativo, utiliza como técnica de recopilación de datos la entrevista estructurada a estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de una escuela normal de Sonora. El análisis de datos cualitativos se realizó mediante categorización abierta, identificando patrones recurrentes. Los resultados revelan que, aunque los estudiantes valoran la inclusión, sienten que su formación en estrategias inclusivas puede ser ampliada considerablemente. Se identificaron con prácticas inclusivas asociadas al trabajo colaborativo como estrategias efectivas. La investigación concluye que, para una educación inclusiva objetiva, es esencial la formación continua y la capacitación de los docentes, así

como la implementación de estrategias diversificadas que respondan a las necesidades de todos los estudiantes.

**Palabras clave:** aprendizaje, estrategias didácticas, formación docente, inclusión educativa.

### **Planteamiento del problema**

La inclusión es uno de los conceptos con mayor relevancia dentro del espacio educativo, puesto que, en la actualidad se ha incorporado con gran valor en el nuevo Plan de Estudios 2022 de las escuelas normales; se busca que trascienda a las nuevas generaciones de docentes, dejando de lado las diferencias que existen entre las personas, para crear un ambiente de respeto. Soto (2003) afirma que:

Al hablar de inclusión se habla de tolerancia, respeto y solidaridad, pero, sobre todo, de aceptación de las personas, independientemente de sus condiciones. Sin hacer diferencias, sin sobreproteger ni rechazar al otro por sus características, necesidades, intereses y potencialidades, y mucho menos, por sus limitaciones. (p. 3)

Es importante también señalar que “la inclusión educativa es el grado en que una comunidad o una escuela acepta a todos como miembros de pleno derecho del grupo y les valora por su contribución” (Farrel, 2001, como se citó en Dueñas, 2010, p. 362). Es así, como, desde perspectivas teóricas, se identifica el concepto que tiene la inclusión en el contexto escolar, ubicando la relevancia que existe en el proceso educativo y, por ende, en todos los sectores de la sociedad.

La mayoría de los docentes en servicio, respaldados por su experiencia, se enfocan en modificar ciertas actividades para crear ambientes inclusivos en el aula. Estas modificaciones pueden estar relacionadas con el currículo, los métodos de enseñanza, las estrategias de aprendizaje, la infraestructura, entre otros aspectos.

Desde la perspectiva del estudiante normalista, el cual se encuentra en formación obteniendo herramientas valiosas para el desarrollo de ambientes inclusivos en la práctica, ¿qué es lo que realmente conocen sobre el tema?, ¿cómo saber si el futuro docente se encuentra realmente preparado para generar un ambiente de inclusión dentro del aula?, desde la formación inicial en la escuela normal, se deberían aprender diversas estrategias



para fomentar la inclusión en el aula, para ello es preciso partir de saber primero qué es la inclusión y la importancia que tiene en el ámbito educativo en el cual se estará desarrollando. Es en ese momento, cuando se debe determinar si realmente están aprendiendo y recibiendo la capacitación adecuada, o si, por el contrario, demuestran iniciativa al investigar y analizar el contenido de manera autónoma para aplicarlo en el salón de clases.

Dentro del Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria, la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM, 2018) incluye un eje basado en el curso de Trabajo docente y proyectos de mejora escolar, donde busca “la creación de ambientes de aprendizaje apegados a contextos que garanticen la inclusión y atiendan a la diversidad” (p. 33). Por otra parte, en los planteamientos del Plan de Estudios 2022, en el curso Interculturalidad crítica e inclusión, tiene como eje principal “desarrollar en las y los estudiantes sensibilidad, análisis crítico y capacidad de respuesta a la diversidad de diversidades desde un enfoque que aglutina, la interculturalidad crítica, la pedagogía de las diferencias y la inclusión por interculturalidad” (DGESUM, 2022, p. 7). Ambos planes subrayan la importancia de promover entornos educativos inclusivos y sensibles a la diversidad.

El desarrollo de competencias en los normalistas para la creación de ambientes inclusivos no debería centrarse únicamente en los cambios en la planificación de actividades. Es fundamental también abordar aspectos ejecutivos y prácticos que incluyan a todos los estudiantes por igual, sin importar si enfrentan barreras de aprendizaje, discapacidades psicomotoras, o si simplemente asisten a clases sin haber desayunado, lo cual puede afectar su rendimiento.

### **Marco Teórico**

La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky, se caracteriza por describir el aprendizaje como un proceso en donde la interacción social es clave para la obtención del conocimiento, se divide en tres zonas de desarrollo, el nivel de desarrollo real, desarrollo próximo y desarrollo potencial.

Al ser un proceso de constante comunicación, Cabrera y Villalobos (2007) afirman que:

Para Vygotsky, la construcción del conocimiento no es un proceso individual. Más bien se trata fundamentalmente de un proceso social en el que las funciones mentales de orden superior son producto de una actividad mediada por la sociedad, donde el lenguaje es la herramienta psicológica que más influye. Estas funciones mentales de orden superior se manifiestan primero en el plano social y, posteriormente, en el plano individual. Desde la perspectiva Vygotskyana, la cultura contribuye de manera decisiva a moldear el desarrollo cognoscitivo. Sin embargo, no existen patrones universales de desarrollo, pues las culturas dan prioridad a distintas clases de herramientas, de habilidades y de convenciones sociales. (párr. 33)

La Teoría Sociocultural enfatiza la importancia del aprendizaje en entornos sociales y culturales, donde la colaboración y el apoyo mutuo son fundamentales. La inclusión se relaciona con esta teoría al reconocer la diversidad de los estudiantes y proporcionar estructuras de apoyo que les permitan alcanzar su máximo potencial, aprovechando la Zona de Desarrollo Próximo y fomentando el trabajo colaborativo con diferentes habilidades y actitudes.

Gardner (1979), por su parte, propone la teoría de ocho inteligencias múltiples, estas son la lógica-matemática, lingüística, espacial, musical, corporal-kinestésica, intrapersonal, interpersonal y la naturista. Tiene la finalidad de comprender las capacidades y habilidades de cada individuo en su desarrollo educativo, haciendo referencia a que cada forma de aprendizaje varía dependiendo del sujeto y de sus necesidades. Suárez et al. (2010) menciona que:

La Teoría de las Inteligencias Múltiples facilita la aplicación de estrategias novedosas, motivantes, integradoras y creativas para que los estudiantes en su rol protagónico construyan esquemas de conocimiento amplios permitiéndoles adquirir una visión de la realidad que supere los límites de un saber cotidiano, y los acerque más al conocimiento y al potencial creativo los cuales poseen desarrollando o activando otras inteligencias. Esto agilizaría la capacidad cognitiva para resolver problemas,

tomar decisiones, mejorar formas de conductas, aumentar la estima, desarrollar habilidades y destrezas y tener una mayor interrelación con las personas que le rodean y consigo mismo. (párr. 8)

Es decir que, en la teoría de Gardner (como se citó en Suárez et al., 2010) se abordan los diferentes tipos de inteligencias, donde se relaciona con la inclusión identificando las diversas estrategias que se pueden implementar al momento de intervenir con los alumnos y adecuar las actividades de acuerdo a las necesidades del grupo. La unión de estas estrategias diversifica la forma de enseñar y genera un ambiente de inclusión y respeto dentro y fuera del aula.

Las percepciones de los estudiantes normalistas en relación a la importancia de la inclusión en su formación profesional, pueden ser enriquecidas al integrar la teoría sociocultural de Vygotsky y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Vygotsky (como se citó en Cabrera & Villalobos, 2007) subraya la importancia del contexto social inmediato y la interacción en el aprendizaje formal, sugiriendo que un entorno educativo inclusivo fomenta un desarrollo más completo y equitativo. Por otro lado, Gardner (1979) acentúa la diversidad de habilidades y formas de aprender, lo que resalta evidentemente la necesidad de reconocer y valorar las diferencias individuales que co existen en el aula. Al combinar estos enfoques, los futuros docentes desarrollarán estrategias pedagógicas más inclusivas y adaptadas a las necesidades diversas de sus estudiantes, promoviendo así una educación más justa, respetuosa y equitativa.

### **Propósito de investigación**

Analizar las percepciones de los estudiantes normalistas sobre la importancia de la inclusión educativa en su formación profesional.

### **Pregunta de investigación**

¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes normalistas sobre la importancia de la inclusión educativa en la formación de maestros?

## Metodología

El presente estudio se desarrolló con un enfoque cualitativo, de diseño narrativo, para Hernández, et al. (2014) estos estudios implican “la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p. 7). Para la obtención de los datos se utilizó como técnica la entrevista estructurada, para la cual se empleó un guion de entrevista conformado por seis preguntas, que fueron aplicadas de manera directa a 57 sujetos, estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (Plan de Estudios 2018), durante el periodo 2024-1, adscritos a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” en la ciudad de Hermosillo, Sonora, de los cuales 10 se identifican como hombres y 47 como mujeres, con un rango de edad entre 20 y 25 años, conformando así esta muestra probabilística.

Una vez que se recuperaron los instrumentos aplicados, se procedió a efectuar la transcripción textual, posteriormente se determinaron los patrones recurrentes de las respuestas de forma iterativa y se realizó el análisis cualitativo mediante la utilización de un procedimiento inductivo de categorización abierta para los datos (Gibbs, 2012). De este procedimiento se obtuvieron las categorías (códigos) para conformar las familias de categorías (o jerarquías de códigos) que facilitarán el análisis y discusión de los resultados.

Este análisis de datos permitió identificar aquellos elementos de profundización del discurso textual generado por los participantes, para luego asociarlo a constructos teóricos de la inclusión educativa. En el análisis de los datos cualitativos obtenidos, se llevó a cabo la tarea de reducción o simplificación, considerando el criterio de relevancia interpretativa. Se asumieron ciertos conceptos del marco teórico, permitiendo identificar vinculaciones específicas con la teoría desde la cual se analizaron los datos. Esto permitió la reducción del volumen de información cualitativa. Una vez resumida dicha información, mediante la identificación de códigos o temáticas en los datos discursivos, se realizó la interpretación.

## Resultados

Con respecto a cómo definen los estudiantes normalistas el concepto de inclusión en el contexto educativo, se obtuvo una de las redes de familias de categorías llamada Accesibilidad educativa, relacionada con las oportunidades de acceso, como ofrecer una educación de calidad en donde la participación integral debe ser llevada y aplicada en las instituciones. Un estudiante menciona que “es crear un ambiente en el que haya respeto, empatía y se muestran diversos valores, para que exista aceptación mutua. Así como también, aplicar estrategias que requieran más atención a la diversidad” (sujeto 8). Desde la perspectiva de Dussan (2005) señala que “la educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad” (p. 10).

Es así como se observa la visión de un concepto bastante amplio, donde se integran diversos agentes que deben impulsar y conocer acerca de la inclusión en el contexto educativo, conociendo más acerca de esta noción, la cual determina el ambiente en el aula orientando al alumnado a sentirse seguro y parte de una comunidad educativa centrada en la mejora continua.

En relación con las estrategias consideradas primordiales para fomentar la inclusión en el aula, se analizaron los datos obtenidos, identificando tres redes de familias de categorías. La más recurrente fue la de Prácticas inclusivas, destacándose que las actividades inclusivas, proporcionan un mayor rango de apertura para impulsar la inclusión en el aula. En relación a ello, un estudiante menciona que “las estrategias inclusivas son la base central para establecer un ambiente de aprendizaje correcto y de excelencia, analizando características y estilos de aprendizajes en los alumnos” (sujeto 1). Las prácticas inclusivas, desde la perspectiva de Paredez y Díaz (2016) “son las estrategias aplicadas tendientes a favorecer la presencia, la participación, el aprendizaje y el relacionamiento de los estudiantes con discapacidad en aulas regulares” (p. 5). Es decir que, integrar estas en el aula permite ofrecer una educación de calidad, además de facilitar el desarrollo integral de los estudiantes.

Con menor recurrencia se observan las familias de categorías tituladas Trabajo colaborativo y Trabajo individualizado, las cuales se asemejan a las necesidades individuales de los alumnos, es decir, la forma en cómo adquieren un conocimiento y se desarrollan dentro del salón de clases, lo que implica el diseño de actividades en conjunto y posteriormente determinar las metas de aprendizaje.

Por otro lado, se encuentran las estrategias que se consideran efectivas para fomentar un ambiente inclusivo en el aula; al hacer el análisis de los datos se encuentran dos redes de familias de categorías. En la familia más repetitiva, se ubica las Formas de trabajo diversificadas, donde los sujetos argumentan la importancia de una participación activa en la generación del trabajo individualizado, tomando en consideración aquellas actividades dinámicas, y no dejar de lado el trabajo colaborativo, al respecto, un estudiante entrevistado dice que “crear un ambiente físico y emocional que fomente la participación y el respeto mutuo. Esto puede incluir la disposición del mobiliario, la flexibilidad en los métodos de evaluación y el fomento de la colaboración entre los estudiantes” (sujeto 10).

En relación a la segunda familia de categorías obtenida, hace alusión al Ambiente aúlico, argumentando desde la visión de los participantes la importancia que tiene promover la inclusión en el aula, por medio de estrategias lúdicas para la mejora de un aprendizaje próspero y sano.

Niño (2016) señala que “la implementación de estrategias inclusivas en el aula busca ofrecer a los niños y niñas oportunidades efectivas de aprendizaje, disminuir barreras para su participación, garantizando una educación de calidad en condiciones que se ajusten a su realidad” (p. 29). Por eso, es de suma importancia emplear estrategias diversas utilizando el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), donde el docente pueda atender las necesidades observadas, enriqueciendo el aprendizaje del alumno a través de la implementación de currículos flexibles que proporcionen igualdad de oportunidades para todos.

Después, se analizan los cambios que proponen los futuros docentes para mejorar el desarrollo de las temáticas asociadas con la inclusión en su formación, considerando la red de familias llamada Formación profesional la más relevante, mencionando la capacitación de sus docentes fundamental en este proceso, como también la atención a la



diversidad. Respecto a lo mencionado, un estudiante señala “ofrecer talleres que permitan tener un compendio de estrategias respecto a diversas situaciones donde se requiera poner en práctica la inclusión, además de una constante preparación” (sujeto 4). Chávez et al. (s.f.) afirma que “la capacitación docente posibilita la inclusión; ya que la formación perfila el compromiso, la empatía, el conocimiento académico y personal que requiere para el trabajo con niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales” (p. 3). Por ende, es importante mencionar que habilitar espacios donde los docentes en formación puedan aprender y conocer estrategias asociadas a ello, sean implementados en los diferentes contextos en los que se desarrollen.

Al identificar la relevancia del trayecto educativo en la formación docente, se estableció la red Desarrollo integral del docente, donde, obtener un aprendizaje de calidad, así como fomentar la sana convivencia en el aula, son necesarios en la docencia. Un estudiante normalista afirmó que “el trayecto de inclusión educativa en la formación docente es esencial para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los estudiantes, preparando a los maestros para ser agentes de cambio y promotores de una sociedad más inclusiva y respetuosa” (sujeto 16). Así mismo, otros autores señalan que “la gran importancia que se le ha dado a la formación docente y al respeto de esta profesión, promueven el respeto y confianza en los profesores de forma que los alumnos no sólo recurren a ellos en una relación enseñanza-aprendizaje, sino que además les plantean problemas que les puedan suceder” (García & Sánchez, 2012, como se citó en Medina et al. 2020, p. 196). Siendo evidente identificar la formación docente como una evaluación continua, en la cual se califica si las estrategias que se implementan dentro del salón de clases son efectivas e inclusivas.

Por último, al cuestionar el nivel de conocimiento sobre las políticas y prácticas de inclusión en el ámbito escolar de los futuros docentes, esto fue considerado en un nivel intermedio, ya que afirman que tienen un conocimiento muy limitado de estrategias que posibiliten la inclusión en el aula, sin embargo, no tienen nociones acerca de las políticas en el ámbito escolar; la otra parte de los estudiantes, consideran que tienen un nivel bajo, debido a que no terminan de comprender el significado de inclusión, aunque sea enseñado



en los cursos del plan de estudios, siendo así un reto o desafío para ellos poder aplicarla en el salón de clases. Una mínima población estudiantil, creen que tienen un conocimiento muy amplio sobre el tema; un estudiante menciona que “las políticas se centran en garantizar acceso igualitario a la educación, mientras que las prácticas implican acciones específicas para involucrar a todos los estudiantes, como adaptaciones curriculares y un entorno acogedor” (sujeto 6).

### **Discusión y Conclusiones**

Una vez que se han presentado los resultados es preciso analizar la percepción de los estudiantes sobre la importancia de la inclusión en la formación de maestros, en el análisis del instrumento, dentro de las diferentes respuestas obtenidas por los participantes, resulta interesante cómo surge la necesidad de una formación constante, a través de capacitaciones, talleres e incluso cursos que se relacionen con el tema en cuestión, según la preferencia de los mismos sujetos, ya que esto favorece su desarrollo profesional; por otra parte, resulta importante cómo una minoría argumenta que consolida el aprendizaje, pero que les exige mayor dominio en relación a las estrategias pedagógicas que se pueden implementar en sus procesos de práctica profesional, dentro y fuera del salón de clases.

Así mismo, los participantes mencionan que las experiencias obtenidas dentro de una práctica inclusiva varían dependiendo de las necesidades y el entorno de los alumnos, centrándose en la búsqueda de un aprendizaje de calidad, diversificando entre las distintas estrategias, como lo son: las actividades lúdicas, los trabajos colaborativos, el fomento a la participación activa en el aula y sobre todo los ajustes razonables que se realicen.

Se considera importante que, como futuros docentes, se elabore una reflexión del qué y cómo se enseña, generando un enfoque en su preparación y capacitación continua basado en la inclusión, buscando ser competentes para lograr moldear el currículum de manera efectiva y adaptativa tal como se visualiza actualmente a partir de la reforma en las escuelas normales y la implementación de diseños curriculares flexibles, adaptados a las necesidades formativas de cada institución formadora de docentes, así como incorporar modelos de enseñanza inclusiva que se centren en el desarrollo integral del estudiantado,

haciendo énfasis en la propuesta del normalista para el cumplimiento de una educación inclusiva.

Dado que el presente estudio es una propuesta parcial, se planea continuar en un futuro con la investigación utilizando una muestra aproximada de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la misma institución, que estén cursando el sexto semestre durante el periodo 2025-1. Esta investigación se llevará a cabo bajo el modelo del Plan de Estudios 2022, dado que la investigación actual se realizó con estudiantes del Plan de Estudios 2018. El programa vigente (Plan de Estudios 2022) refuerza significativamente, tanto desde un enfoque teórico, como práctico, las nociones de inclusión educativa en los futuros docentes. Esto podría provocar diferencias en las percepciones derivadas de esta nueva investigación.

## Referencias

- Cabrera, C. & Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultura del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana. *Educere*, 11(38), 411-418.  
<https://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n38/art05.pdf>
- Chávez, M., Pozo, M. & Haro, C. (s.f.). Influencia de la capacitación docente en la inclusión de niños con discapacidad visual. Universidad Estatal. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.  
<https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/discos/e096805776a2bc9f8935eb789e6fc235.pdf>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2018). Programa del curso Trabajo docente y proyectos de mejora escolar sexto semestre.  
<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LePri/B5gyPOdbgy-LePri605.pdf>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2022). Programa del curso Interculturalidad crítica e inclusión cuarto semestres.  
<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/DpkU63ZQhr-4443.pdf>

- Dueñas, L. (2010). Educación Inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785016.pdf>
- Dussan, P. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). México: McGraw-Hill Education
- Medina, I., Navarro, J. & Alonso, S. (2020). La importancia de la formación inicial docente y su gestión para el acceso al mundo laboral. *International Journal of New Education*, (6), 188-200. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7759750.pdf>
- Niño, C. (2016). Estrategias inclusivas en el aula. Propuesta frente a las dificultades cognitivas en el ciclo dos de educación básica en el Colegio Brazuelos IED. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/4231/ESTRATEGIAS%20INCLUSIVAS%20EN%20EL%20AULA1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paredes, S. & Díaz, D. (2016). Prácticas inclusivas e inteligencia emocional en estudiantes del 9º grado de instituciones educativas de gestión oficial, en la zona Capital y Central. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1-19. <file:///C:/Users/ivett/Downloads/admin-user,+77-Texto+del+art%C3%ADculo-319-1-10-20161210.pdf>
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 3(1), 1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44730104>
- Suárez, J., Maíz, F. & Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 25(1), 81-94. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65822264005.pdf>

## Educación inclusiva para niños neurodivergentes: realidades y retos en educación primaria

Leyva Barreras Detxiree Mercedes

22260038000@creson.edu.mx

Robles Perez Jennifer Paola

22260045000@creson.edu.mx

Castro Torres Anacary Guadalupe

a.castro@creson.edu.mx

ByCENES

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

### Resumen

Esta investigación, de enfoque cualitativo, examina la práctica de estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en Hermosillo, Sonora, centrándose en la educación inclusiva de niños neurodivergentes en escuelas regulares. Este enfoque es crucial en el campo educativo, ya que busca lograr una comprensión e interpretación de la realidad, expresada en conflictos, fenómenos e interrogantes presentes en diversos ámbitos de la vida diaria del ser humano. Se identifican las dificultades y realidades de este proceso, así como las fortalezas y áreas de oportunidad relacionadas con esta inmersión. Además, se aplican diversas estrategias pedagógicas inclusivas y se evalúan las percepciones de los estudiantes sobre las dificultades al tener en sus aulas alumnos con trastornos del neurodesarrollo. Los resultados indican que, a pesar de los esfuerzos y estrategias implementadas, existen dificultades significativas con los alumnos neurodivergentes, lo que resalta la necesidad de una formación continua para los docentes y de contar con bases adecuadas para desarrollar el aprendizaje.

**Palabras clave:** inclusión, diversidad, educación, práctica profesional.

### Planteamiento del problema

La educación en México ha experimentado cambios significativos con la implementación de diversas reformas políticas que han modificado los planes y programas de estudio en educación básica. Actualmente, la transformación educativa se materializa a través de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), cuyo objetivo principal es mantener a los estudiantes como el eje central de la educación, pero ahora en un contexto comunitario amplio y diverso. Además, se espera que la comunidad sirva de referencia para que los docentes adapten sus métodos de enseñanza, dentro y fuera del aula, según las características, necesidades y recursos del entorno social en el que se encuentra la escuela. (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2023). Para alcanzar este objetivo, es crucial trabajar desde una perspectiva de inclusión, garantizando que todos los estudiantes, independientemente de su condición, accedan a una educación de calidad. La NEM, con su enfoque en la educación inclusiva y humanista, busca asegurar que todos los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), incluidos aquellos con discapacidades, migrantes o en situación de vulnerabilidad, reciban una educación adecuada (SEMS, 2023).

La educación inclusiva es un derecho fundamental para todos los NNA sin importar sus características y diferencias. Este principio está firmemente respaldado por Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014), en su artículo 53 que establece que “Niñas, niños y adolescentes con discapacidad tienen derecho a la igualdad sustantiva y a disfrutar de los derechos contenidos en la presente Ley, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los tratados internacionales y demás leyes aplicables” (p. 26).

Esta disposición subraya el compromiso del Estado mexicano de garantizar que los NNA con discapacidad no solo sean tratados con igualdad, sino que también gocen plenamente de todos los derechos que les corresponden, implicando que las políticas y prácticas educativas deben adaptarse para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, puedan acceder y beneficiarse de una educación de calidad, promoviendo así una sociedad más inclusiva y equitativa.

A su vez, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011) en su artículo cuarto menciona que “las personas con discapacidad gozarán de todos los derechos que establece el orden jurídico mexicano. La inclusión educativa busca garantizar

una educación de calidad para todos los estudiantes incluyendo así a las personas con discapacidad” (p. 5). Por esa razón, el perfil educativo se basa en una educación inclusiva, donde todas las escuelas puedan cumplir con estas necesidades.

Sin embargo, la inclusión de alumnos neurodivergentes, especialmente aquellos con autismo, en aulas regulares presenta desafíos significativos para los docentes; los profesores enfrentan múltiples dificultades relacionadas con la inclusión de niños con trastornos del neurodesarrollo. Esta investigación se centra en este grupo vulnerable de NNA y principalmente en las dificultades que enfrentan los docentes. De acuerdo con la Ley General de Educación (2019) se deben llevar a cabo medidas progresivas en el ámbito de la inclusión, enfocadas en identificar, prevenir y eliminar los obstáculos que impiden el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, con el objetivo de mejorar las condiciones de la infraestructura educativa. Sin embargo, la realidad es que muchas escuelas aún no cuentan con el equipamiento, ni las capacitaciones adecuadas para satisfacer las necesidades específicas de estos alumnos. Esto evidencia una falta de preparación tanto en términos de formación docente, como en la disponibilidad de recursos e infraestructura adecuada en las escuelas.

No contar con las herramientas necesarias también se traduce en severas consecuencias para todos los agentes involucrados: docentes, alumnos y padres de familia. Por un lado, los estudiantes con discapacidad intelectual son privados de oportunidades de aprendizaje con sentido y desarrollo integral. Por otro, los docentes, mediante una formación y herramientas insuficientes, se encuentran con graves problemas para satisfacer las necesidades de los alumnos y, en general, las escuelas no logran convertirse en ámbitos inclusivos y pletóricos. La realidad es que muchas escuelas no cuentan con el equipamiento ni las capacitaciones adecuadas para satisfacer las necesidades específicas de todos los alumnos. Esto indica que, además de no tener la suficiente capacitación, tampoco se cuenta con los recursos ni con la infraestructura adecuada, especialmente en lo que respecta al tamaño de las aulas en relación con la cantidad de alumnos inscritos.

En las escuelas regulares, la inclusión de alumnos neurodivergentes puede ser un desafío considerable para los docentes. A diario, los maestros se enfrentan a situaciones



que les exigen tomar decisiones difíciles, como centrarse exclusivamente en un alumno con necesidades especiales. Esto implica que, al tener alumnos neurodivergentes en las aulas, se les debe dar una atención prioritaria, ya que no es posible atenderlos de la misma manera que a los alumnos regulares. Este enfoque puede convertirse en un dilema durante la enseñanza, ya que puede requerir una atención individualizada que resulta difícil de proporcionar en un entorno con altos números de estudiantes. Escarbajal Frutos et al. (2012) mencionan que, para construir una escuela justa e inclusiva, se debe abandonar la idea de priorizar a unos estudiantes sobre otros. Cada alumno merece un enfoque educativo personalizado que responda a sus necesidades únicas y les permita alcanzar el éxito académico. Esto es lo que falta, la armonía donde ambos alumnos puedan aprender de manera eficaz.

### **Marco teórico**

Las escuelas normales son fundamental en la formación inicial de los profesionales en educación, por eso la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM) crea planes de estudio según los programas vigentes para la educación preescolar, primaria y secundaria. Actualmente en el plan de estudios 2022 del DGESUM en la Licenciatura en Educación Primaria cuenta con una malla curricular enfocado a la NEM, donde se enmarcan cursos que permiten un acercamiento a las escuelas primarias desde el primer semestre. Un ejemplo de esto es el curso de Acercamiento a prácticas educativas y comunitarias, que según la SEP (2022a) aporta elementos teóricos para el análisis de las practicas educativas comunitarias; en este curso se presentan a los normalistas los diferentes tipos de contextos que existen en la región y también la diversidad que puede existir en las aulas; esto hace que los estudiantes tengan noción y estudien la teoría. Pero, es a partir del tercer semestre cuando se intensifica la práctica en el aula, con el curso de Intervención didáctico-pedagógica y trabajo docente, el cual tiene como objetivo, que los estudiantes concentren, planifiquen y lleven a cabo actividades específicas para la intervención en el aula, utilizando sus conocimientos profesionales, experiencias prácticas, y fundamentos teóricos y metodológicos (SEP, 2022b). Esta experiencia práctica permite enfrentar la realidad de las



escuelas primarias, la cual a menudo rompe con las expectativas iniciales. Proporciona una visión amplia de lo que significa estar en un aula, donde se encontrara con una diversidad significativa de estudiantes.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019) establece en su artículo tercero que toda persona tiene derecho a la educación y es obligación del Estado impartir y garantizar dicha educación. Este principio fundamental subraya la importancia de la educación como un derecho inalienable y una herramienta crucial para el desarrollo personal y social. En este contexto, la educación se presenta como mecanismo para adquirir conocimientos y habilidades técnicas que capaciten a los individuos para el desempeño profesional y laboral, y como herramienta indispensable para el crecimiento personal y la integración social. Además, es crucial para formar valores cívicos y éticos como la convivencia pacífica, el respeto mutuo y la tolerancia hacia la diversidad, esenciales para construir y mantener una sociedad más justa, equitativa y democrática. A través de ella, se promueve el desarrollo de una ciudadanía activa e informada, capaz de participar de manera efectiva en los procesos democráticos y en la vida comunitaria.

Para poder lograr estos objetivos, se debe conocer primeramente en qué consiste la inclusión educativa; según Durk y Murillo (2016), supone una búsqueda constante de mejoras e innovaciones para responder más positivamente a la diversidad del alumnado. Esto implica que las instituciones educativas deben estar en una continua adaptación y evolución, diseñando estrategias pedagógicas que atiendan las necesidades específicas de cada estudiante; la inclusión no es un estado que se alcanza de una vez por todas, sino un proceso dinámico y continuo de mejora.

Además, Booth y Ainscow (2000) mencionan que la inclusión educativa implica eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje. Estas barreras pueden ser de naturaleza física, como la falta de accesibilidad en las instalaciones escolares; pedagógicas, como metodologías de enseñanza que no consideran las diversas formas de aprendizaje; o sociales, como actitudes y prejuicios que excluyen a ciertos estudiantes. Superar estas barreras requiere un compromiso activo de toda la comunidad educativa (profesores, administradores, estudiantes y padres) para crear un entorno verdaderamente inclusivo; al

hacer esto, no solo se garantiza el derecho a la educación, sino que se promueve una sociedad más cohesionada y equitativa, donde cada individuo tiene la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

Es fundamental destacar que existen diversos conceptos y categorías de inclusión; sin embargo, este estudio se enfoca únicamente en la inclusión de alumnos con barreras de aprendizaje desde la perspectiva de la discapacidad. De acuerdo con el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE, 2021) “La discapacidad se define como limitaciones en el desempeño de actividades cotidianas consideradas regulares, las cuales pueden ser temporales o permanentes, reversibles o surgir como consecuencia directa de deficiencias físicas, sensoriales, enfermedades o eventos traumáticos (accidentes)” (Párr. 2). Como se menciona, la discapacidad es aquella limitación para el desempeño de las actividades rutinarias. Se pueden encontrar diferentes tipos de discapacidad: sensorial visual, sensorial auditiva, motriz, intelectual, mental o psicosocial, y las del neurodesarrollo que alteran el funcionamiento cognitivo y emocional. Juárez Camacho (2022), estipula que estas alteraciones pueden afectar el funcionamiento del cerebro, el sistema nervioso central y periférico, y pueden manifestarse de diferentes formas.

El espectro autista es un trastorno del neurodesarrollo, se puede comprender como una condición de vida que puede afectar la interacción social. Es importante señalar que el TEA se reconoce por su amplia gama de perfiles y manifestaciones. La Asociación Americana de Psiquiatría (2013) en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales en su quinta edición (DSM – 5), reconoce el término Trastorno del Espectro Autista como una afección neurobiológica que se caracteriza por dificultades persistentes en la comunicación y la interacción sociales, junto con patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades.

Las manifestaciones se pudieran presentar de manera única en cada persona. Las características pueden variar significativamente en cada individuo, por lo que es difícil el establecer un perfil único o generalizarlo. Esto genera estigmas en la sociedad de lo que debería ser una persona autista y también el cómo ellos deben aprender en base a los

estándares que se tienen. Generando en el docente una mayor carga, no solo física, si no emocional.

### **Antecedentes**

Existen diversas investigaciones que abonan al objeto de estudio, una de ellas es la realizada por Flores Barrera et al. (2017) titulada Practicas inclusivas en la formación docente en México, en la cual participaron ocho docentes y 247 estudiantes. Fue un estudio realizado de manera cualitativa en la ciudad de San Luis, Potosí, México, con el propósito de identificar las prácticas inclusivas de docentes que forman docentes en una Escuela Normal en México.

Los resultados sugieren que, aunque la percepción general es que el profesorado participante tiene altas prácticas inclusivas, precisa mayores apoyos en las condiciones físicas del aula, metodología y relación maestro-alumno; asimismo, se identificó la necesidad de un plan de actualización docente que enriquezca conceptualmente al profesorado y propicie la implementación de la educación inclusiva dentro de la Normal. Se concluyó que, aunque se han logrado avances significativos, todavía existen áreas que necesitan apoyo adicional para garantizar una educación inclusiva efectiva. La investigación destaca la importancia de seguir mejorando la preparación de los docentes en estrategias inclusivas para atender adecuadamente la diversidad en las aulas.

En el ámbito local, Rodríguez Ochoa (2023) realizó la investigación titulada Estrategias para una educación inclusiva adquiridas en el acompañamiento en prácticas profesionales, en Hermosillo, Sonora. Su propósito fue conocer estrategias para una educación inclusiva adquiridas durante el acompañamiento en prácticas y la influencia del maestro tutor en este aprendizaje. Fue un estudio de tipo cualitativo y se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas a 13 alumnos de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora con edades entre 21 y 26 años. Entre los resultados se encontraron diferentes estrategias de inclusión educativa las cuales se dividieron en cuatro categorías: ajustes razonables, recursos, atención a la diversidad y educación socioemocional. En conclusión, el acompañamiento pedagógico, exactamente el brindado por el maestro tutor, es un

momento de reflexión que permite aprendizajes significativos, como lo son las estrategias para la inclusión educativa.

## **Metodología**

Se puede definir este estudio de tipo cualitativo. Este enfoque es importante en el campo educativo, ya que es educar para lograr una comprensión e interpretación de la realidad, expresada en conflictos, fenómenos e interrogantes presentes en distintos ámbitos de la vida diaria del ser humano (Paz, 2003). Se puede instruir que el enfoque cualitativo parte de lo particular, sumando o agregando datos importantes que sirvan en la investigación para alcanzar el nivel de comprensión deseado. Su alcance es descriptivo, ya que pretende indagar sobre las características o particularidades de algún fenómeno. Este alcance pretende medir y recoger información de manera individual o conjunta sobre los conceptos y variables referidas (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Se trabajó con un grupo de primer grado en una escuela regular. Los agentes involucrados en la investigación incluyen a la docente titular de grupo, quien cuenta con 15 años de experiencia en la educación primaria como docente de grupo. Además, se considera a los treinta alumnos que forman parte del grupo de clase, los cuales tienen un rango de edad de entre 6 y 7 años. Es importante destacar que, dentro de este grupo, dos alumnos cuentan con el diagnóstico de espectro autista.

Para llevar a cabo este estudio se aplicaron técnicas de recolección de datos, como lo fue la elaboración de un diario de campo el cual Luna-Gijón et al. (2022) mencionan que se trata de una herramienta que mejora las prácticas de aprendizaje al enriquecer la experiencia educativa y proporcionar directrices para reflexionar sobre las acciones realizadas, como el autoconocimiento, el razonamiento, los procesos de trabajo y la toma de decisiones. Se utilizó el diario de campo con los indicadores que en las clases se observaría: los comportamientos de los alumnos, y la infraestructura de la escuela el cómo afectaba o beneficiaba al alumno y su proceso de aprendizaje.

## Resultados

En este apartado se presentan los resultados de la investigación, basada en la aplicación práctica, realizada durante el periodo de prácticas por una estudiante de cuarto semestre de la Licenciatura en educación primaria. Se detallan las observaciones, análisis y conclusiones derivadas de su experiencia en el aula.

Antes de iniciar la jornada de prácticas, la estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria tuvo la oportunidad de observar y consultar a la docente titular acerca de los alumnos. La profesora compartió las siguientes observaciones: cinco alumnos presentan rezago en lectoescritura, dos alumnos han sido diagnosticados con autismo y, en general, el grupo muestra dificultades para seguir instrucciones. Con base en esta información, la practicante diseñó una planificación que abordara todas las áreas de mejora identificadas en el grupo.

La planificación tenía como objetivo que los alumnos con TEA se involucraran en la clase sin ningún tipo de barrera. Para lograr esto, se crearon actividades no solo para ellos, sino también para los niños con rezago en lectoescritura. Con un enfoque inclusivo, las actividades fueron diseñadas para ser interactivas y dinámicas, atendiendo las necesidades específicas de cada alumno. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por involucrar plenamente a los alumnos con TEA y a los niños con rezago en lectoescritura, el resultado no fue el esperado; las actividades diseñadas para no lograron su objetivo, así como la implementación de recursos tecnológicos, ayudas visuales y táctiles, y métodos de enseñanza multisensoriales no resultó efectiva. Los alumnos con TEA continuaron mostrando dificultades para seguir el ritmo de la clase. Además, cuando la practicante se centraba en los niños que requerían apoyo especializado, el resto del grupo se descontrolaba.

Una de las mayores dificultades es mantener la atención de los alumnos en un grupo numeroso, especialmente cuando algunos de ellos requieren atención específica. En estos casos, el desafío se multiplica, ya que el docente debe gestionar tanto la dinámica general del aula como las necesidades individuales de los alumnos que necesitan apoyo adicional. Esto implica un esfuerzo considerable para mantener el equilibrio y el orden en el salón,

especialmente cuando el docente debe hacerlo solo, sin el apoyo de un asistente o maestra sombra.

Aunque había dos niños diagnosticados con autismo en el aula, uno de ellos requería una atención especialmente intensiva. El alumno tendía a salir del salón de clases con frecuencia y su comportamiento hacía que los demás niños se descontrolaran, dejando al grupo alterado. Por eso mismo era necesario ofrecerle un soporte adicional para gestionar su conducta y minimizar el impacto en el salón de clases. Mientras que el otro estudiante realizaba los trabajos con facilidad, sin ayuda y de manera rápida.

La evaluación también presentó ciertos desafíos, ya que la practicante procuró abarcar todos los criterios posibles, desde el cumplimiento de las tareas asignadas hasta el esfuerzo con el que se realizaron. En el caso de los alumnos con TEA, el proceso evaluativo fue distinto solo para uno. Para el caso del alumno con mayor necesidad de apoyo, se evaluaron tanto sus aptitudes como su progreso diario. El niño utilizaba una técnica de intervención denominada "espera" en colaboración con su terapeuta. Esta técnica consiste en que, al realizar una acción incorrecta, se le instrúa con la indicación de "espera", momento en el cual debía detenerse y obedecer la instrucción dada. Este aspecto fue incluido como un criterio adicional en su evaluación. Todos los elementos evaluativos fueron discutidos con su terapeuta para asegurar una comprensión y abordaje adecuados.

### **Discusiones y conclusiones**

En las escuelas normales se crean planes de estudios derivados de los programas vigentes en las escuelas primarias y de las necesidades que se presentan en la comunidad, para así poder cumplir los objetivos principales de la NEM, impulsar un aprendizaje de alta calidad que sea inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo de su formación (SEP, 2019). Con ello, se observa que se han incorporado en la malla curricular el curso interculturalidad crítica e inclusión en la Licenciatura de Educación Primaria, con el objetivo principal de Fomentar la apreciación y el respeto por la diversidad cultural y lingüística que define a México, así como por las particularidades biopsicosociales que requieren atención. (SEP, 2022c).



Se informa a los normalistas sobre la importancia de reconocer y prepararse para la diversidad en el aula, así como de atender las distintas necesidades de cada alumno. Sin embargo, a veces, aunque se presenten estas situaciones y se brinden las capacitaciones y el apoyo, no es suficiente para cumplir con el objetivo. Esto se debe a que es necesario un trabajo colaborativo y contar con las herramientas adecuadas que permitan satisfacer de manera efectiva las necesidades de los alumnos diversos. De esta forma, se puede asegurar un entorno educativo inclusivo y equitativo para todos.

Igualmente, el diseño de secuencias didácticas para primer grado de primaria, que incorpore una visión intercultural e inclusiva y que incluyan adecuaciones para niños con TEA, presenta diversos desafíos. Uno de los principales es que, aunque se tenga claro qué se desea enseñar, adaptar ese contenido a los diferentes estilos de aprendizaje de los niños puede complicar significativamente el proceso. Los trastornos del espectro autista afectan negativamente la capacidad de aprender a través de la interacción social y de interpretar experiencias, lo que puede disminuir la habilidad para adquirir y utilizar información (Wing,1998). Siempre se señala que es fundamental considerar que cada alumno aprende de manera distinta y que se deben tener en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje al desarrollar una clase. En una escuela regular, donde también hay estudiantes con TEA, el objetivo de enseñar tanto a estos niños como a los alumnos regulares resulta particularmente difícil sin el apoyo de una maestra sombra. La presencia de esta figura es esencial para asegurar que todos los estudiantes reciban la atención necesaria, evitando así descuidar o desatender a alguno de ellos.

La importancia de considerar el mantener un número reducido de alumnos en los salones de clases no puede pasarse por alto. Al tener menos estudiantes, los maestros pueden brindar una atención más personalizada y adaptada a las necesidades específicas de cada alumno. Esto es especialmente relevante en contextos donde se busca una educación inclusiva y equitativa, ya que permite a los docentes identificar y atender de manera más efectiva las diferencias individuales en estilos de aprendizaje y necesidades educativas. Además, un menor número de alumnos facilita la implementación de estrategias



didácticas más dinámicas y participativas, promoviendo un ambiente de aprendizaje colaborativo y significativo para todos los estudiantes.

Por otro lado, el apoyo de los padres de familia es un componente crucial para el éxito educativo de los alumnos. La participación de los padres en la educación de sus hijos ofrece múltiples beneficios tanto para ellos como para sus hijos y los maestros (Sánchez Escobedo, 2006). Los padres que se involucran activamente en la educación de sus hijos contribuyen a crear un entorno de apoyo y motivación que refuerza lo aprendido en la escuela. Este apoyo se manifiesta de diversas maneras, desde la participación en actividades escolares orientando al docente, brindándole desde sus capacidades las herramientas necesarias para la inclusión (técnicas de atención y cuidados del alumno).

Además, una comunicación constante y efectiva entre padres y maestros permite un mejor seguimiento del progreso del alumno y la identificación temprana de posibles dificultades, lo que es fundamental para una intervención oportuna y adecuada, el objetivo de estas acciones es mantener e incrementar el interés de los padres en la educación de sus hijos (Sánchez Escobedo, 2006). Así, los padres podrán reconocer la importancia de su participación en el desarrollo educativo de sus hijos. De esta manera, el respaldo de los padres de familia se convierte en un aliado indispensable para la educación inclusiva y de calidad que se busca en el nuevo plan de estudios la NEM.

## Referencias

- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Booth, T., & Ainscow M. (2000). Índice de Inclusión / Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.  
<https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/1-138159spao.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 15 de mayo de 2019 (México).

[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=3D5560457%26fecha%3D15/05/2019&print=true](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=3D5560457%26fecha%3D15/05/2019&print=true)

Durk, C., & Murillo, F.J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 11-14.  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-73782016000100001](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000100001)

Escarbajal Frutos, A., Mirete Ruiz, A., Maquilón Sánchez, J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J., Orcajada Sánchez, N., & Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *REIFOP*, 15(1), 135-144.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4617037.pdf>

Flores, V., García, I., & Romero, S. (2017). Identificación de prácticas inclusivas de docentes formadores de docentes. *Liberabit*, 23(1), 39-56.  
<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v23n1/a04v23n1.pdf>

Hernández-Sampieri & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial McGraw-Hill.  
<https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>

Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado. (2021, agosto) *Hablemos de discapacidad*. Gobierno de México.  
<https://www.gob.mx/issste/articulos/hablemos-de-discapacidad>

Juárez Camacho, E. (2022). *Estrategias Didácticas para Fomentar la Inclusión de Alumnos con Trastornos del Neurodesarrollo en la Educación Primaria [Tesis de licenciatura inédita]*. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro".

Ley General de Educación [L.G.E.], reformada, *Diario Oficial de la Federación [D.O.F.]*, 30 de septiembre de 2019 (México).  
<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/pdf/wo124435.pdf>

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, [LGDNNA], 2014, art. 53, *Diario Oficial de la Federación*, 4 de diciembre de 2014 (México).

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/918955/LGDNNA\\_Ultima\\_Ref orma\\_\\_27052024.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/918955/LGDNNA_Ultima_Ref orma__27052024.pdf)

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, [LGIPD], 2011, art. 4, Diario Oficial de la Federación, 3 de abril de 2011 (México).

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>

Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A., & Martínez-Cantero, D. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11), 245-264. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>

Paz, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Editorial Mcgraw Hill.

Rodríguez Ochoa, L. G. (2023). *Estrategias para una educación inclusiva adquiridas en el acompañamiento en prácticas profesionales [Tesis de licenciatura inédita] Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”*.

Sánchez Escobedo, P. (2006). Discapacidad, familia y logro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2), 1-10. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2524>

Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2022a). *Licenciatura en Educación Primaria. Planes de estudio 2022. Acercamiento a Prácticas Educativas y Comunitarias*. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/JxvQi8RsXL-4415.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2022b). *Licenciatura en Educación Primaria. Planes de estudio 2022. Intervención didáctico-pedagógica y trabajo docente*. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/m5K4UTforR-4432.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2022c). Licenciatura en Educación Primaria. Planes de estudio 2022. Interculturalidad crítica e inclusión. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/DpkU63ZQhr-4443.pdf>

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general. Secretaría de Educación Pública. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana\\_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general\\_\(Documento\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_(Documento).pdf)

Wing, L. (1998). El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia. (1ª ed.). Ediciones Paidós Ibérica.

## Garantía del derecho a la educación para alumnas y alumnos con Trastorno del Espectro

### Autista, en un Jardín de Niños

Sheyla Yajayra Carrillo Gómez

sheyla.carrillo20@benejpl.edu.mx

Susana Martínez Martínez

smartinez@benejpl.edu.mx

María Guadalupe Santos Rebollar

gsantos@benejpl.edu.mx

“Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna”

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

#### Resumen

De acuerdo con lo establecido en la normatividad en los Estados Unidos Mexicanos (México), toda persona tiene derecho a la educación, priorizando las necesidades e intereses de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA), para el acceso, permanencia y participación en los procesos educativos; además, se concibe a las y los docentes como agentes fundamentales de dichos procesos y transformadores de la sociedad. En ese sentido, en este estudio, se presentan las perspectivas y experiencias de una directora y dos docentes titulares ante la inclusión de dos alumnas diagnosticadas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la etapa preescolar. El estudio se llevó a cabo bajo una perspectiva pedagógica y un paradigma cualitativo, realizado en un Jardín de Niños (JN), de la ciudad de Ensenada, Baja California.

**Palabras clave:** preescolar, normatividad, derecho, inclusión, TEA.

#### Planteamiento del problema

Para abordar el tema de inclusión, específicamente del TEA en el nivel preescolar, se realizó el análisis y clasificación de veinte investigaciones, de las cuales más de la mitad (once), fueron recuperadas de memorias en congresos nacionales de investigación educativa; el resto fueron: tesis de licenciatura, tesis de maestría, y revistas de psicología. Se identificó la

metodología cualitativa como predominante dentro de las investigaciones, siendo en su mayoría estudios de tipo descriptivo-explicativo. Para el análisis de dichas investigaciones, se clasificaron en dos descriptores:

A) Prácticas inclusivas; en este descriptor, todas las investigaciones fueron mexicanas, lo cual demuestra que este país brinda un gran aporte a la investigación educativa con enfoque a la inclusión.

B) Atención al TEA; en este descriptor, se rescataron perspectivas internacionales, de éstas, destacan países latinoamericanos: Ecuador, Colombia, Chile, Perú, Venezuela y solamente un estudio de México, por otra parte, un estudio de España.

A partir de la clasificación y análisis de cada una de las investigaciones, se recuperaron los principales hallazgos y vacíos de conocimiento de cada descriptor:

#### *Prácticas inclusivas*

##### Hallazgos:

- Actitudes positivas por parte de los docentes ante las prácticas inclusivas.
- Falta de experiencia en la implementación de las prácticas inclusivas.
- Falta de preparación académica para atender las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).
- El centro educativo deberá adaptarse al contexto y necesidades de cada alumna y alumno.
- Se requiere flexibilidad para realizar adecuaciones curriculares.

##### Vacíos de conocimiento:

- Conocimiento de las prácticas de gestión que se realizan para garantizar la inclusión de todas las alumnas y alumnos.
- Describir las prácticas inclusivas que implementan los docentes, a pesar de la carente experiencia en atender la diversidad.

#### *Atención al TEA*

##### Hallazgos:

- El diagnóstico temprano permite una intervención precoz.
- Se requiere de una intervención individualizada para cada niño con TEA.

Vacíos de conocimiento:

- Sensibilización de la comunidad escolar hacia las prácticas inclusivas con enfoque al TEA.

Con base en lo anterior, es importante entender cómo son concebidas las prácticas inclusivas, por lo que Forgiony (2018) las señala como un “...conjunto de actividades establecidas para fomentar la participación de todo el alumnado, sin discriminación de condiciones de vida” (p. 34). Siendo así, es necesario considerar un cambio para modificar antiguas ideas de exclusión, así como posibilitar a todas las alumnas y alumnos, de un ambiente de aprendizaje, donde prevalezca la confianza, y logren el máximo desarrollo de sus capacidades, habilidades y aptitudes, respetando sus características individuales, pues de acuerdo con Aguilar (2021), atender a la diversidad implica respetar las capacidades cognitivas y motivaciones de las y los estudiantes como base de una educación sostenida por la comprensión. En el mismo sentido, la Ley General de Educación (LGE), en su Artículo 5° menciona que “toda persona gozará del derecho fundamental a la educación bajo el principio de la intangibilidad de la dignidad humana” (p. 2).

Y en el Artículo 7 de la LGE, fracción II, se establece uno de los principios de la educación impartida por el Estado, y que es rector del presente estudio; la educación deberá ser ‘Inclusiva’ pues atenderá capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de cada alumna y/o alumno, siendo así, se señala que las autoridades educativas, deberán adoptar medidas que faciliten la accesibilidad y ajustes razonables.

Por otra parte, resulta importante señalar que éste es un trabajo colaborativo que involucra a la comunidad escolar y a los agentes educativos que la conforman: directivos, docentes, madres y padres de familia, así como alumnas y alumnos, es por ello que, Ortiz y Rodríguez (2020), conciben la educación como un medio de socialización y reproducción de la cultura, por lo que no puede permanecer al margen de las transformaciones de la sociedad. En concordancia con lo anterior, surge la necesidad de entender para atender TEA, por lo que Powers (2004), considera a cada niña y niño autista ‘único’, ya que se llega a presentar un gran abanico de sintomatologías, que si bien, llegan a ser similares, ningún caso de TEA será completamente igual a otro.



A partir de esto, se infiere con la revisión de diversos estudios, que las intervenciones por parte de los actores educativos: directivo, docentes, madres y padres de familia, para garantizar el derecho a la educación en alumnas y alumnos con TEA, llega a ser carente, lo cual limita el pleno desarrollo de capacidades, habilidades, y aptitudes como lo marca la ley; sin embargo, la actitud positiva ante la inclusión prevalece en las directivas, directivos y docentes. Siendo así, en esta ponencia se presentarán resultados de una categoría de estudio, a la que corresponden los siguientes objetivos y supuestos teóricos:

### *Objetivos*

*OG:* Analizar el impacto que tienen las estrategias utilizadas por los actores educativos: directivo, docentes y padres de familia para garantizar el derecho a la educación en alumnas y alumnos dentro del TEA en un Jardín de Niños.

*OE1:* Identificar las prácticas inclusivas de gestión que se realizan en el Jardín de Niños para la atención al TEA.

### *Supuestos*

*S1:* (Cordero, 2019) Menciona el uso de estrategias dentro de la comunidad escolar para la atención al TEA, de tal manera que se desarrollen las habilidades del alumno. Desarrollar las habilidades sociales necesarias que le permitan interactuar e incorporarse con autonomía a distintas actividades educativas y comunitarias.

*S2:* “La ejecución de acciones institucionales innovadoras que mejoren los procesos de gestión de las escuelas contribuyen directamente al alcance de las metas que favorecen la participación, integración escolar y la calidad educativa” (Barrios & Guancha, 2023, p. 25)

### *Justificación*

El presente estudio, tiene como implicación práctica identificar el impacto que tienen las prácticas inclusivas por parte de los actores educativos, así como la gestión que se lleva a cabo para la inclusión; en ese sentido, también resulta de relevancia social, pues se pretende lograr a partir de la difusión de los resultados la reflexión para desarraigar aquellas prácticas que limitan el pleno desarrollo de las alumnas y alumnos. Además, se alcanzó el valor teórico, ya que en los resultados se retoman los vacíos de conocimiento del primer apartado, pues al final de la investigación, se plantearon recomendaciones para la atención

al TEA dentro de la comunidad escolar, de igual manera, el valor teórico se encuentra en la fundamentación de conceptos que son pilares fundamentales del estudio. Como utilidad metodológica, fue el diseño de instrumentos para la recolección de datos, los cuales permitieron alcanzar los objetivos planteados con anterioridad.

### **Marco teórico**

Para el cumplimiento de los objetivos de estudio, fue necesario realizar la comparación de perspectivas y corrientes teóricas, por lo que se concluyó que la perspectiva pedagógica sería la más pertinente de abordar, dentro de la perspectiva, se seleccionó la corriente Escuela Nueva, ya que ésta “...responde a la necesidad de unos educadores de cambiar la educación en consecuencia de los problemas sociales” (Instituto Europeo de Educación, 2020, párr. 1). Dentro del marco teórico, se esclarecen aquellas temáticas que definen, explican y contextualizan lo determinado a partir de los vacíos de conocimiento identificados, siendo una guía para la investigadora y así llevar a cabo el estudio.

Como primer momento, es necesario puntualizar en la ‘gestión educativa’, ésta es concebida por Graffe (2002), como la dirección y funcionamiento de un sistema, en este caso, la escuela, con el propósito de darle direccionalidad al servicio educativo que ofrece, lo anterior regido en todo momento por la normatividad, que es definida por Bulygin y Mendoca (2005) como “...una base adecuada para la caracterización y descripción del derecho” (p. 11).

Por otra parte, es importante delimitar estos conceptos a la Educación Preescolar, Pardo (2015), menciona que este nivel educativo deberá preparar NNA para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad y carácter, así como sus atractivos intelectuales, artísticos y sociales. Siendo así, la Normatividad de la Educación Preescolar, desde el enfoque de la gestión, hace referencia a las bases que garantizan el cumplimiento de este derecho dentro del territorio de los Estados Unidos Mexicanos. Sin embargo, la Educación Preescolar tuvo que atravesar por cambios durante décadas para llegar a ser lo que se conoce hoy en día.

Durante el gobierno del general Porfirio Díaz, se sostuvo que la educación era la base del progreso, por lo que en 1881, se creó la primera escuela de Párvulos, la cual tuvo como principal objetivo “...beneficiar a la clase obrera subsanando la falta de cuidado y educación materna de los niños (de entre 3 y 6 años de edad) cuyas madres trabajaban en las nuevas y recientes fábricas que las empleaban” (Ortiz y Rodríguez, 2020, p. 51).

Años después, el 5 de febrero de 1917, se promulgó la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la que se estableció en el Artículo 3o. que la educación deberá ser libre y laica, lo cual se ha ido reformulando con el paso del tiempo, pues se hacía hincapié únicamente a la educación primaria, dejando de lado lo que hoy se conoce como ‘Jardín de Niños’; fue hasta el año 1928, bajo la inspección de la maestra Rosaura Zapata, se creó la Inspección General de Jardines de Infantes.

Fueron décadas de constantes cambios con relación a la educación de México, pero hasta el año 2002, bajo la presidencia de Fox Quezada, fue que se dio a conocer la modificación en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde señaló como obligatorio, el nivel preescolar a partir del ciclo escolar 2004-2005, lo cual según el Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación [INEE] (2010), implicó para el Estado “...ofrecer el servicio de manera universal; [obligar] legalmente a los padres a hacer que sus hijos la cursen, y [establecer] los tres años de estudio como un requisito para ingresar a primaria” (p. 14).

Actualmente, y con base en el Artículo 23° de la LGE en México y a partir de una perspectiva humanista, se establece el Plan de Estudios 2022 ‘Nueva Escuela Mexicana’ el cual propone una estrategia nacional inclusiva. “Se trata de que la escuela construya una perspectiva comunitaria de la inclusión” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022, p. 95). La base para una educación inclusiva serán los valores que se establezcan en la comunidad escolar, “...la formación de una nueva ciudadanía en la que prevalezcan los principios de solidaridad, igualdad sustantiva, justicia social, interculturalidad, cuidado del medio ambiente, inclusión y derechos humanos, sobre todo los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (SEP, 2022, p. 9). De acuerdo con lo anterior, para el cumplimiento

de lo establecido por la LGE y la SEP, será necesario identificar las características de las niñas y niños autistas en la edad preescolar.

La Asociación Española de Profesionales del Autismo [AETAPI], (2011) afirma que hasta hace poco la mayoría de los niños y niñas con TEA no eran diagnosticados hasta los 4 o 5 años de edad, sin embargo, se ha avanzado en la detección precoz del espectro, logrando que muchos casos sean diagnosticados mucho antes de los 4 o 5 años, edad en la que se cursa la etapa preescolar. Por otro lado, la AETAPI (2011), define el espectro como un conjunto de "...condiciones del neurodesarrollo que se caracterizan por presentar dificultades cualitativas en la interacción y comunicación sociales y un repertorio restringido y repetitivo de pensamiento y comportamiento" (p. 9).

Siendo así, Powers (2004), afirma que los sistemas educativos públicos han realizado innumerables esfuerzos por crear programas de los cuales resulte posible integrar a cada uno de las alumnas y alumnos autistas que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, tanto de conducta como de aprendizaje. Sin embargo, también menciona que existen los casos en donde las escuelas particulares tienen el liderazgo en cuanto a la atención, en medida que algunas escuelas públicas no toman la iniciativa por capacitarse y atender las necesidades específicas de apoyo educativo que lleguen a presentar sus alumnos; por lo que es necesario la concientización del quehacer docente, ya que éste es un derecho de todos los (NNA) establecido por la normatividad.

### **Metodología**

La presente investigación se encuentra dentro de un paradigma cualitativo, ya que se abstiene de establecer un concepto definido y cuadrado del objeto de estudio, es decir, no se realiza una hipótesis para después comprobarla. La investigación cualitativa busca mejorar conceptos, si es que los hay, a partir de "...las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural y en una manera que deje espacio para las particularidades de esas experiencias, interacciones y documentos y de los materiales en los que se estudian" (Flick, 2007, p.17).

En este paradigma, se reconoce que la investigadora principal, tuvo un rol fundamental ya que la técnica de observación, le permitió comprender, describir y explicar los resultados dentro del contexto en el que se llevó a cabo la investigación, siendo así, una pieza clave para la construcción de conocimientos colectivos con el grupo social estudiado; siendo así, también se considera que el presente estudio es de tipo exploratorio-descriptivo. Exploratorio, ya que se adentró en el campo de estudio sin conocer por completo el contexto, a los participantes y sus relaciones, lo anterior con el deber de 'explorar' para poder cumplir con los objetos de estudio. Descriptivo, ya que el objetivo en esta parte de la metodología fue especificar y 'describir' en cada una de las cualidades de lo que se busca estudiar.

El estudio se llevó bajo un método, siendo el etnográfico el más apegado a cumplir con los objetivos de la investigación. La etnografía es definida por Álvarez (2003) como un estudio prolongado, en el que quien hace investigación se encuentra inmerso en las actividades cotidianas de un grupo y son estudiadas, principalmente, a través de la técnica de la observación.

También fue necesario definir las técnicas que se utilizaron, así como los instrumentos para la recolección de datos: Observación, (guía de observación); Entrevista, /guion de entrevista); Encuesta, (cuestionario). Para la validación de cada uno de los instrumentos, se tuvo la participación de dos profesionales de la Educación Preescolar, la primera participante 'AKG', con 10 años de servicio y formación académica: Licenciatura en Educación Preescolar (LEPREE), Maestría en Educación y Doctorado en Formación de formadores; por otra parte, la segunda participante 'RC', con 17 años de servicio y formación académica: Licenciatura en Educación Preescolar y Maestría en Educación Especial. Ambas participantes recibieron un formato en el que debieron indicar la valoración de cada pregunta a partir de tres categorías (claridad, coherencia y relevancia) dosificadas en cuatro indicadores de valoración, de no ser valorado positivamente, se escribieron sugerencias para la mejora.

Para la selección de participantes del estudio, la delimitación se centró en los Jardines de Niños públicos de la ciudad de Ensenada Baja California, a partir de ello, se

identificaron aquellos con casos diagnosticados de TEA en niñas y/o niños con edades comprendidas entre los 3 y 6 años; siendo así, se seleccionó uno, por lo que se gestionó con la directora la entrada al campo mediante un oficio. En un primer momento se tuvo la oportunidad de realizar a esta directiva una entrevista, y después observaciones con una alumna de 1er. grado 'EN', una entrevista con su docente titular 'DTG' y una encuesta a la madre de familia 'AR'. En 2do. grado, se realizaron observaciones con la alumna 'NC', una entrevista con su docente titular 'DTA' y una encuesta a la madre de familia 'AG'. En las siguientes tablas se presentan características de cada una de las participantes, con datos proporcionados por la directora, docentes y madres de familia (ver Tabla 1 y 2).

**Tabla 1**

*Participantes en la investigación*

<b>Directora</b>	<b>Docente 'DTG'</b>	<b>Docente 'DTA'</b>
La directora cuenta con Licenciatura en Educación Preescolar y Maestría en Pedagogía, con nueve años de servicio en la Secretaría de Educación Pública, ocho años como función directiva y ocho años laborando en la institución.	La docente titular estudió la Licenciatura en Educación Preescolar y una Maestría, tiene veintisiete años de servicio y veintitrés laborando en la institución. Actualmente atiende el grupo de 1er. grado "A".	La docente titular es Licenciada en Educación Preescolar y actualmente es estudiante de Maestría. Tiene nueve años de servicio y dos ciclos escolares laborando en la institución. La docente atiende el grupo de 2do. grado "A".

**Tabla 2**

*Participantes en la investigación*

<b>Alumna 'EN'</b>	<b>Alumna 'NC'</b>	<b>Madre de familia 'AR'</b>	<b>Madre de familia 'AG'</b>
--------------------	--------------------	------------------------------	------------------------------



---

Alumna de 3 años y 11 meses, estudiante de 1ro "A", diagnosticada con TEA a los 2 años de edad.	Alumna de 4 años, estudiante del 2do "A", diagnosticada con TEA a los 3 años de edad.	Madre de familia de 'EN', 46 años de edad, con escolaridad de bachillerato, la familia es de tipo extensa, integrada por otros parientes consanguíneos. Las expectativas de la madre de familia son que su hija aprenda y se supere cada día. independiente, convivir con más personas y comunicarse de forma oral.	Madre de familia de 'NC', 29 años de edad, con escolaridad de bachillerato, la familia es de tipo nuclear, conformada por mamá, papá e hijos. Las expectativas de la madre de familia son que su hija aprenda y se supere cada día.
---	---	---	---

---

## Resultado

De acuerdo con la normatividad del Estado, todo NNA tiene el derecho a recibir una educación de calidad, en donde sean tomadas en cuenta sus capacidades, circunstancias y necesidades; específicamente en la edad preescolar, se busca que este derecho garantice el pleno desarrollo de las habilidades y relaciones sociales en los alumnos; sin embargo, los colectivos docentes se enfrentan a distintas limitantes para llevar a cabo las prácticas inclusivas. Uno de los principales retos de esta institución es la falta de apoyo por parte de las Unidades de Servicio de Atención a la Escuela Regular (USAER), por lo que la directora manifestó:

Sí te reciben la documentación, pero estamos en espera de un espacio, porque a las mamás se les dificulta estar pagando con la psicóloga, aunque no van a dejar esa



acción, sí necesitan un poco más de tiempo y capacitación. La escuela no cuenta con USAER. (CGSY291123-11)

Sin embargo, el caso de la alumna 'EN', ha implicado un mayor reto a la directora y DTG, pues la madre de familia manifestó querer recibir atención individualizada para su hija, por lo que la directora mencionó:

La mamá pedía educación individualizada, y eso no se lo puedo ofrecer porque todos tienen el mismo derecho, claro, sí poner más atención, pero en este caso necesito siempre el apoyo de otra persona, no puedo dejar a la maestra sola, la verdad sería muy riesgoso. Y lo que pretendemos es que el alumno explore, socialice, que tenga esa oportunidad." (CGSY291123-12)

En ese sentido, la directora también manifestó preocupación por la integridad de la alumna, pues suele llevarse objetos a la boca constantemente, por lo que se solicitó un documento en donde se establezca que la alumna está preparada para asistir a una escuela regular "...porque donde le llegue a pasar algo a EN, no estamos ajenos a eso y lo primero que pasaría sería dirigirse con la autoridad y solicitarme donde diga que la niña si es apta para estar en la escuela" (CGSY291123-14).

Otra parte importante en la recolección de datos de este estudio, fue visualizar las actitudes y sentimientos del directora y docentes ante el reto que implica garantizar el derecho a la educación a todas y todos, a partir del contexto en el que se encuentran. De acuerdo con Cardona, (2006, como se cita en Granada et al., 2013), diversas investigaciones de inclusión educativa muestran que las actitudes de los profesores pueden cambiar en relación a diversos factores, entre ellos la experiencia en el proceso, características de los alumnos, disponibilidad de recursos, formación docente, apoyo y tiempo disponible; al respecto, una docente titular manifestó:

No contamos con ese apoyo humano para que nos estén apoyando dentro del aula y tenemos que echar mano de lo que podamos, sí ha sido un reto para nosotros y sí ha sido algo muy difícil porque queremos adentrarnos tanto en la clase con el resto de los niños, y pues también integrarlos a ellos, pero ha sido muy, muy difícil esa parte. (CGSY281123-3)

En ese sentido, la directora ha gestionado pláticas informativas acerca de los derechos humanos dirigidas en un primer momento al colectivo, después a madres y padres de familia y también alumnas y alumnos, pues como líder de un colectivo, ha tenido que buscar las estrategias para avanzar hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Por otra parte, la directora manifestó sentimientos de preocupación ya que las escuelas reciben poco apoyo por parte de las autoridades educativas lo que trae como consecuencia un desgaste físico y emocional, pues...

Para el gobierno es muy fácil, pero necesitamos manos. Ya existe un desgaste, ya todas somos maestras grandes, ya vamos para los 50's, y es diferente el ritmo, no es para justificarnos, pero ya nos sentimos cansadas, ya vamos para 24, 25, 26 años de servicio. (CGSY291123-15)

La directora manifestó sentirse desprotegida ante sus derechos pues "...yo estoy bien preocupada, porque los niños tienen sus derechos, los padres tienen sus derechos, pero ahorita con esta inclusión, el maestro algo que falle y lo sancionan, y estamos con el miedo de que nos quiten el trabajo. (CGSY291123-15) Por lo tanto, se reconocen los esfuerzos que realizan tanto la directora como los docentes para lograr la integración de sus alumnas y alumnos con diagnóstico de TEA, poniendo como prioridad su integridad dentro de la escuela.

En cuanto a la sensibilización del entorno escolar, se encontró que no ha presentado un reto con las madres y padres de familia, pues "...he escuchado de las mismas familias que ellos tienen hijos, parientes, primos, tíos con alguna condición, así que por esa parte ya la tenemos ganada" (CGSY291123-12). Por otra parte, se ha mostrado un avance en los alumnos en cuanto a la integración de sus compañeros con TEA, pues la directora manifiesta que logran identificar cuando su compañero está irritado y no hay que acercarse, lo que da la pauta a las docentes a "...ir aprendiendo para poder detectar, observar, modificar estrategias, maneras de conducirnos, pero ahí vamos en el camino" (CGSY291123-12).

## **Discusión y conclusiones**

De acuerdo con Bazán y González (2016) “...en el marco de la educación pública, diversos diagnósticos sociales y pedagógicos han dado cuenta de una formación y desempeño profesional de los profesores y educadores que los ubica en el grupo de las profesiones menos profesionales” (p. 70), lo anterior opone lo recuperado en la investigación, pues para cumplir con la normatividad que establece el Estado, la directora de la institución manifestó que las autoridades no brindan los recursos necesarios ni formación continua para el colectivo, que permita ofrecer una educación como lo marca la ley, equitativa y de calidad; sin embargo, la directora de manera particular ha buscado informar a los agentes educativos docentes, madres y padres de familia, así como alumnas y alumnos en cuanto a derechos humanos, por lo que se reconocen y valoran los esfuerzos realizados para construir una educación inclusiva de manera comunitaria.

Por otra parte, madres y padres han buscado atender a sus hijos con profesionales particulares al no contar con apoyo de USAER, de acuerdo con Romero y Cedillo (2013), estas unidades, tienen como principales funciones realizar evaluaciones psicopedagógicas, apoyar a los docentes a elaborar adecuaciones curriculares a su plan de trabajo y dar orientación a las familias, lo anterior a partir de la solicitud por parte del docente titular o los padres de familia por la sospecha o diagnóstico de alguna problemática que le dificulte al alumno seguir el ritmo de aprendizaje del resto del grupo.

Otra de las preocupaciones que manifestó la directora fue sentirse desprotegida por las autoridades educativas, al llevar a cabo su labor con temor a realizar algo mal y ser sancionada, e incluso perder su trabajo, pues son poco visibles los derechos con los que cuenta el magisterio.

A pesar de las limitantes con las que cuenta el colectivo, se reconocen los esfuerzos que están realizando por incluir a todas y todos los alumnos, pues la directora reconoce que una de las labores del docente es seguir aprendiendo. Sin embargo, al no contar con apoyo por parte de la autoridad, se logró identificar la disposición por parte de la directora, docentes, madres y padres de familia, e incluso las y los alumnos, pues reconocen los momentos de crisis de sus compañeras, buscando ayudar.

A partir de lo concluido, se señalan algunas propuestas de mejora educativa para abordar la problemática que se estudió:

- Ofertar espacios laborales a profesionales que integren las unidades de USAER, para mejorar la atención a las escuelas que lo requieran.
- Desarrollar instancias que brinden apoyo económico a las familias que tienen que acudir a servicios particulares para la atención de algún diagnóstico.
- Dar visibilidad a la salud física y mental de las y los docentes.
- Facilitar los procesos de formación continua a docentes de Educación Básica para la atención a Trastornos, Discapacidades y Altas Capacidades.

## Referencias

Asociación Española de Profesionales del Autismo [AETAPI] (2021). <https://aetapi.org/>

Aguilar, J. (2021). Estrategias de aprendizaje incluyentes para atender a la diversidad en un grupo de 3 preescolar. IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, México. <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1229-1713-Ponencia-doc-.pdf>

Álvarez, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>

Barrios, K. y Guancha, T. (2023). Ruta de gestión escolar como fundamento para las prácticas inclusivas que favorecen la calidad educativa en el sistema educativo formal (Doctoral dissertation, Corporación Universidad de la Costa). [https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0798-97922002000300007&script=sci\\_arttext](https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0798-97922002000300007&script=sci_arttext)

Bazán, D., y González, L. (2016). Autonomía profesional y reflexión del docente: una resignificación desde la mirada crítica. REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 6(11), 69-90. <http://rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/193>

Bulygin, E., y Mendonca, D. (2005). Normas y sistemas normativos: Marcial Pons.

- Carrillo, S. (2023). Diario de campo. Manuscrito no publicado. "Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna."
- Cordero, M. (2019). TEA sin lenguaje verbal expresivo: estado actual en el campo de la investigación y de la intervención. *Revista Educación las Américas*, 9(4), 79-97.  
<http://portal.amelica.org/ameli/journal/248/2481037004/2481037004.pdf>
- Flick (2007) El diseño de investigación cualitativa [Archivo PDF]
- Forgiony, J. (2019). Análisis conceptual de las prácticas inclusivas en el aula, diversidad y convivencia escolar. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 7(S1), 36-40. <https://doi.org/10.15649/2346030X.504>
- Instituto Europeo de Educación (27 de enero del 2020). Qué es la Escuela nueva. <https://ieeducacion.com/escuela-nueva/#:~:text=La%20Escuela%20Nueva%20responde%20a,a%20finales%20del%20siglo%20XIX.>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010). La educación PREESCOLAR en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.
- Ley General de Educación. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación. DOF 07-06-2024
- Ortiz, A. y Rodríguez, E. (2020). De las escuelas de párvulos a la obligatoriedad de la educación preescolar en México. *Historia de la educación-anuario*, 21(1), 50-65.  
<http://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v21n1/2313-9277-histed-21-01-50.pdf>
- Powers, M. D. (2001). Niños Autistas: Guía para padres, terapeutas y educadores. Trillas.
- Rodríguez, M y Guapisaca Juca, J. F. (2022). Descripción del estado cognitivo de los adultos mayores tras un año de confinamiento por COVID-19. Estudio de caso: Centro del Adulto Mayor de la Acción Social Municipal, Cuenca 2021. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(2), 1.
- Romero, S. y Cedillo, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 77-91.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752911>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] 2022. Anexo del acuerdo 14/08/22.

## Desarrollo de la igualdad de género a través de propuestas coeducativas en sexto grado de educación primaria

Coral Hernández Brenda Saray

brenda.coral000@jaliscoedu.mx

Abarca Navarro Víctor Alejandro

victor.abarca@bycenj.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

### Resumen

Separar a niñas y niños en filas distintas, nombrar lo masculino como un todo y diferenciar profesiones por sexo, son algunas de las prácticas sexistas que continúan perpetuándose con naturalidad en la educación básica. Por esto, la presente investigación pretende implementar estrategias coeducativas para desarrollar un pensamiento crítico ante el sexismo en estudiantes de educación primaria, con el fin de cuestionar los estereotipos de género y erradicar las desigualdades en el ámbito escolar.

La metodología empleada corresponde a un enfoque cualitativo, utilizando la investigación-acción como método y la observación directa al grupo como uno de los instrumentos de recolección de datos. El estudio se desarrolla en tres fases de intervención: diagnóstica, primer ciclo y segundo ciclo, las cuales son aplicadas a un grupo de 32 estudiantes de sexto grado en una escuela primaria pública ubicada en Guadalajara, Jalisco.

Los resultados confirman que el estudiantado se ve influenciado por estereotipos de género, utiliza un lenguaje sexista y las clases carecen de perspectiva de género. No obstante, tras las intervenciones, se observan transformaciones significativas en el uso del lenguaje y la concienciación sobre las desigualdades de género. Sin embargo, la construcción de una escuela equitativa requiere de un esfuerzo continuo y persistente.

**Palabras clave:** coeducación, pensamiento crítico, estereotipos de género, sexismo, lenguaje sexista, igualdad de género.



## Planteamiento del problema

En el ámbito educativo, la desigualdad de género toma un papel importante, ya que, al ser normalizada, conlleva prácticas sexistas aprendidas naturalmente en el aula; que pueden transmitirse por el profesorado en rutinas escolares o reproducirse entre estudiantes. Algunas de estas prácticas van ligadas con los estereotipos de género y los respectivos roles exclusivos atribuidos a cada sexo. Los cuales, por sí solos, ponen en desventaja a las mujeres en ámbitos sociales, culturales, educativos, entre otros. Y a su vez, generan un rechazo y discriminación a quienes no encajan con estos moldes sociales.

Ante las visibles problemáticas que desbordan de las desigualdades de género posicionadas en el núcleo de la educación, se ve reflejada la omisión y, por ende, violación de los derechos humanos de las y los educandos. Por lo cual, es necesaria y urgente la creación de una educación con igualdad en donde niñas y niños gocen de las mismas oportunidades, pues tal y como lo señala la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2024), “la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva”. (p. 5. párr. 3). Por ende, se instituye que los recursos de acceso para la educación como lo son los planes y programas de estudio contengan perspectiva de género y una orientación integral de por medio.

Basado en lo antes mencionado, El Plan de Estudios vigente; La Nueva Escuela Mexicana (NEM) contempla la transversalización y vinculación de situaciones reales con el currículo escolar mediante los siete ejes articuladores; de los cuales uno de ellos se titula “Igualdad de género”, el cual supone:

Una formación de niñas y niños que cuestionen prácticas institucionalizadas según el sexo, apuntando hacia la construcción de una sociedad en la que se eliminen aquellas barreras sociales, económicas, educativas o de cualquier otro tipo, que basadas en prejuicios y estereotipos de género históricamente han obstaculizado el libre ejercicio y desarrollo de las personas. (MEJOREDU, 2024, p. 5; SEP, 2022, p. 103).



Aunque la transversalización de la perspectiva de género es un derecho humano, un artículo constitucional y un eje articulador del Plan y Programas de Estudio, su implementación en el aula es mínima, debido a diversos factores que van desde el desconocimiento hasta la concepción como innecesario. Ante esto, según Sánchez y Rizos (1992), “la coeducación es la opción que permitiría responder a lo establecido, ya que implica los derechos humanos, porque es una forma de corregir las desigualdades y eliminar la discriminación por condiciones históricas y culturales de los géneros”.

Producto de lo anterior, la presente investigación tiene como objetivo principal desarrollar estrategias coeducativas para su implementación específica en un grupo de sexto grado de educación primaria, con la finalidad de fomentar el pensamiento crítico ante el sexismo, el cual, en el marco de La Nueva Escuela Mexicana implica un

proceso amplio de formación dirigida a la justicia social, en donde los saberes y conocimientos de las y los estudiantes son movilizados para plantear preguntas, elaborar proyectos, así como desarrollar una conciencia crítica de cómo las dimensiones interdependientes de la vida de las personas responden a fenómenos históricos y estructurales que le impactan directa o indirectamente en su vida familiar, escolar y comunitaria. (p. 96)

### **Marco teórico**

A lo largo del tiempo han existido diversas autoras y autores que se han encargado de desarrollar el concepto de género y los elementos que este conlleva. Una de las primeras y más importantes fue Gayle Rubín (1986), en su ensayo nombrado tráfico de mujeres “notas sobre la economía política del sexo” definiendo el sistema sexo-género como, “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (p.97).

Manifestando que, al hablar de sexo, se hace referencia a las “características biológicas, anatómicas y fisiológicas de la especie humana. Se suele diferenciar entre sexo de mujer y hombre de acuerdo con los órganos genitales externos”. (CONAVIM, 2016).

De modo que, Subirats (1994) explica el término de género como “Un conjunto de normas diferenciadas para cada sexo, que cada sociedad elabora según sus necesidades y que son impuestas a los individuos a partir del nacimiento, como pautas que deben regir comportamientos, deseos y acciones de todo tipo”.

Por su parte, Lagarde (1996), detalla que el género es una construcción simbólica que busca asignar atribuciones a una sociedad a partir del sexo. Algunas de estas atribuciones surgen por características de carácter cultural, social, jurídico, económico, etcétera. Por lo que, el género implica: las actividades que el sujeto hace ante el mundo, su expresión afectiva e intelectual, la percepción de sí mismo, bienes materiales que posee y posición de poder que este tiene ante las relaciones y puestos.

Ahora bien, entendido el género como un constructo social con el que no nacemos, es importante conocer en qué momento y cómo lo adquirimos. Por lo que, mediante diversas teorías, se explica el proceso de socialización como responsable de la adquisición del género.

El ser humano se distingue por ser un ser social desde el nacimiento, destinado a desarrollarse en un mundo social, por lo que requiere de una constante interacción con su alrededor para adquirir aprendizajes. Lo anterior, alude al proceso de socialización, definido por Mussen, Conger y Kagan (1982) como “Un proceso mediante el cual las personas adquieren las conductas, creencias, valores, normas y motivos apreciados por el grupo cultural al que pertenecen”.

En cambio, la Teoría cognitivo social del aprendizaje o también llamada Teoría social del aprendizaje, desarrollada por Albert Bandura (1974):

Intenta explicar la actividad humana desde un modelo de reciprocidad “triádica” en el que la conducta, los factores personales y los acontecimientos ambientales se determinan recíprocamente, partiendo, por tanto, de una determinación recíproca entre persona-conducta-ambiente. Se trata de un modelo interaccional de causación donde la reciprocidad no significa simetría en cuanto a intensidad de las influencias ni tampoco queda fijado en el proceso la proporción de las influencias mutuas, sino que la influencia relativa ejercida por los tres grupos de factores que interaccionan

se explica en función de una variación acorde con la actividad, el individuo y la situación. (Yubero, 2006, p. 21).

Teniendo en cuenta que el ámbito social es un factor predominante para la adquisición del género es indispensable crear consciencia a partir de los diversos escenarios sociales en donde las infancias se desarrollan. Partiendo así, desde los centros educativos, por ser un primer acercamiento a la creación de comunidades. Por ende, es que se propone la Coeducación como una opción para erradicar las desigualdades de género, pero ¿Qué es y de dónde surge la Coeducación?

Se entiende por Coeducación el proceso educativo que favorece el desarrollo integral de las personas con independencia del sexo al que pertenezcan y, en consecuencia, entendemos por escuela coeducativa aquella en la que se corrigen y se eliminan todo tipo de desigualdades o mecanismos discriminatorios por razón de sexo y en la que los alumnos y alumnas puedan desarrollar libremente su personalidad en un clima de igualdad real y sin ningún tipo de condicionantes o limitaciones impuestas en función de su sexo. (González Lucini, 1994).

La coeducación no es estática, sino que es un término flexible que ha ido evolucionando con el tiempo y los cambios culturales, científicos y tecnológicos. (Castilla, 2008). Por ende, es posible que esta haya cobrado un sentido distinto en diversas épocas de la historia, ya que, se encuentra directamente relacionada con la evolución de la sociedad.

Abonando a lo anterior, resulta pertinente reconocer el proceso histórico de fondo, con el fin de profundizar y obtener una comprensión más amplia del surgimiento de esta propuesta. Por lo cual, tal y como lo menciona Calvo et al., (2011), en diversos estudios se han encontrado tres periodos significativos por los que ha cursado la educación: la exclusión, la segregación y la integración.

Durante el periodo de exclusión, como dice su nombre, se negó a las mujeres el derecho a una educación formal, ya que, se creía que los únicos deberes que debían aprender eran los vinculados al trabajo doméstico o cuidado familiar. Ahora bien, con respecto al periodo de segregación, alrededor del siglo XIX y el siglo XX comenzó un debate sobre educar formalmente a las mujeres, exigiendo así una educación igualitaria para ambos

sexos. Sin embargo, la sociedad no se mostró a favor de esta idea, por lo que, se abrieron escuelas exclusivas para mujeres, en las que los contenidos se limitaban a la enseñanza de la lectoescritura, aritmética y sobre todo a la vida doméstica. (Ballesteros, 2015).

Finalmente, en el periodo de integración se cuestiona la separación por sexos en las escuelas, logrando desarrollar la escuela mixta que en la actualidad conocemos, en donde se integran mujeres y hombres en una misma aula; lo cual para muchos significó la coeducación y un gran logro que abrió paso a una serie de avances en la educación de las mujeres. No obstante, cabe resaltar que coeducación no es sinónimo de integración, ya que, a pesar de recibir una educación aparentemente igualitaria, las prácticas educativas no cuestionan el androcentrismo, el curriculum oculto o la imposición de roles que se mantienen en los centros educativos.

En conclusión, tal y como afirma Sánchez y Rizos (1992), la coeducación es una práctica continua en la cual se pretende que el estudiantado tenga igualdad de oportunidades, reciba el mismo tipo de enseñanza, se evalúe de la misma manera y se sometan a las mismas exigencias y responsabilidades. Todo lo anterior sin dejar de lado la revisión de pautas sexistas reproducidas en la sociedad, cuestionando así los estereotipos atribuidos como masculino o femenino.

## **Metodología**

Teniendo en cuenta que el presente proyecto tiene como objetivo la investigación de un fenómeno de carácter social y cultural, que toma como referente a un ser social; es necesario que contenga un enfoque metodológico que contribuya a las características del mismo. Por lo que, el enfoque de investigación seleccionado fue el cualitativo con la investigación acción como método de investigación.

Esta última, posee un modelo de intervención específico que consiste en un espiral de ciclos que requiere de planeación, acción, observación y reflexión de los datos para así, realizar un diseño del siguiente plan de acción según las necesidades que requiera la investigación.

El proceso de investigación se desarrolló mediante la división de tres fases relacionadas entre sí. La primera fase se centra en la exploración de los conocimientos previos, es decir, en la elaboración de un diagnóstico representado por medio de un cuestionario, el cual, está basado en los ocho pilares de la coeducación señalados en el Plan de Coeducación desarrollado por El Instituto Vasco de la Mujer- EMAKUNDE (2023). Asimismo, este pretende conocer si el estudiantado posee pensamientos sexistas o manifiesta prácticas sexistas y las normaliza.

Por otro lado, para la segunda fase, se tomaron como punto de partida los pilares de la coeducación que obtuvieron una respuesta negativa con mayor frecuencia. En consecuencia, los pilares de la coeducación que se propone trabajar son: pensamiento crítico ante el sexismo, uso no sexista del lenguaje y las imágenes y la integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica, así es que las actividades de la segunda fase se diseñan a partir de estos. De igual modo, la fase tres tiene el mismo mecanismo que las anteriores, por lo que, según la reflexión y análisis de los datos, se pretende reforzar la conceptualización del género, el uso no sexista del lenguaje y las imágenes. Y a su vez, se añade la identificación de las masculinidades hegemónicas como parte de las desigualdades de género y el análisis de una contribución histórica-social coeducativa.

El siguiente cronograma de actividades se utiliza como herramienta organizacional del plan de acción, mostrando el listado de actividades a realizar, así que permite orientar al lector en la comprensión del proceso realizado al aplicar cada intervención.

**Tabla 1. Cronograma**

Fase	Acción	Propósito	Fecha
<b>Diagnóstica</b>	Aplicación de un cuestionario conformado por 24 preguntas, basado en los ocho pilares de la coeducación.	Identificar si el estudiantado reproduce prácticas que abonen a las desigualdades de género.	Octubre 2023

**Intervención (Primer ciclo)**

Aplicación de una secuencia didáctica conformada por siete actividades con relación a los pilares de la coeducación seleccionados acorde al diagnóstico: Pensamiento crítico ante el sexismo, Uso no sexista del lenguaje y las imágenes e Integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica.

Desarrollar un pensamiento crítico ante el sexismo en el estudiantado mediante el reconocimiento de conceptos en torno al género y la identificación de situaciones que mantienen en desigualdad a las mujeres, como lo es el uso del lenguaje y la invisibilización de sus contribuciones sociales e históricas.

Marzo 2024

<p><b>Intervención (Segundo ciclo)</b></p>	<p>Desarrollo de una secuencia didáctica conformada por cuatro actividades planificadas a partir de la reflexión de la primera intervención.</p>	<p>Reformular la conceptualización del género, el uso no sexista del lenguaje y la enseñanza de contribuciones sociales-históricas desde una visión coeducativa.</p> <p>Que el estudiantado identifique las masculinidades hegemónicas como parte de las desigualdades de género.</p>	<p>Abril 2024</p>
--	--	---	-------------------

Fuente: elaboración propia

Para la recolección de datos se empleó una serie de instrumentos acordes a la metodología, entre ellos, la observación directa al grupo registrada mediante el diario del profesor y documentada de manera narrativa. A su vez, la lista de cotejo y el registro fotográfico fueron técnicas utilizadas según las necesidades de cada observación.

Respecto a los sujetos de investigación, se trata de un grupo de sexto grado de educación primaria, conformado por 32 estudiantes, 16 de ellos hombres y 16 mujeres en un rango de edad entre 10 y 11 años. El contexto de investigación fue una primaria pública en Guadalajara, Jalisco.

## Resultados

### *Fase diagnóstica*

Los resultados del cuestionario diagnóstico fueron desagregados por sexo para obtener una visión más amplia de la problemática. Dicho esto, dentro de lo más relevante se les pregunto al estudiantado sobre las ventajas y desventajas de ser hombre o mujer, con el objetivo de localizar posibles estereotipos de género o pensamientos sexistas que puedan reproducir. Los resultados arrojaron respuestas muy similares entre hombres y mujeres y para su mayor comprensión se presenta la siguiente tabla con las respuestas más frecuentes y destacables.

**Tabla 2. Ventajas y desventajas de ser mujer según el alumnado.**

Ventajas de ser niña	Desventajas de ser niña
<i>Según los hombres</i>	<i>Según los hombres</i>
Los papás las protegen Son más respetadas No deben cargar Son ordenadas Pueden ver programas como Barbie	Son débiles y delicadas No pueden jugar en todos los deportes Acoso Las relacionan con aseos de casa y existe mucho machismo
<i>Según las mujeres</i>	<i>Según las mujeres</i>
Nos podemos peinar como princesas Somos ordenadas No gritamos y somos más calmadas	No podemos decir tantas groserías Siempre nos debemos vestir bonito Acoso



	Nos hacen menos o piensan que no podemos
--	--

**Tabla 3. Ventajas y desventajas de ser hombre según el alumnado.**

<b>Ventajas de ser niño</b>	<b>Desventajas de ser niño</b>
<i>Según los hombres</i>	<i>Según los hombres</i>
Somos fuertes por naturaleza Somos resistentes Podemos jugar en todos los deportes Somos más atrevidos Es más divertidos ser hombres	Somos más castigados Somos más groseros Se nos relaciona con destrucción Ninguna
<i>Según las mujeres</i>	<i>Según las mujeres</i>
Son más fuertes Se cree que ellos pueden todo Tienen preferencia por ellos en los deportes	La gente piensa que son malos No los dejan jugar con barbies y en deportes de niña Son desordenados Ninguna

Fuente: Elaboración propia

Dentro del mismo diagnóstico se identificó que 26 de 28 estudiantes a quienes se les aplicó el cuestionario utilizan un lenguaje masculino universal. De igual forma, ocupaciones como la medicina son identificadas como masculinas, mientras que el cuidado de las personas es entendido como carrera femenina.

Finalmente, se indagó acerca de personajes que contribuyeron en distintos ámbitos socioculturales, para identificar el reconocimiento a la participación de las mujeres. Sin embargo, los resultados mostraron una realidad androcéntrica, ya que, el 83 % del grupo, tanto mujeres como hombres escribieron mayormente nombres de hombres, sobre todo en las categorías de pintura, historia y música. Mientras que, en las categorías de ciencia,

historia y cine el estudiantado no logró recordar a ninguna mujer. Por su parte, dentro del 17 % de las respuestas que reconocieron a mujeres, poco más del 66% fueron escritas por estudiantes mujeres.

En conclusión, durante esta fase se constató que el estudiantado se ve influenciado por estereotipos y roles de género, utiliza un lenguaje sexista que invisibiliza a las mujeres y además no existe adaptación de clases para transformar el currículum oculto.

### *Fase de intervención*

Durante el primer ciclo de intervención, llevado a cabo del 11 al 22 de marzo de 2024, se obtuvieron resultados diversos en las siete actividades implementadas. Algunos de estos resultados fueron exitosos, mientras que otros representan áreas de oportunidad para el próximo ciclo. No obstante, con la finalidad de puntualizar lo más relevante, únicamente se describirán los resultados más significativos.

En la actividad “Principios fundamentales del género y la Coeducación” se realizó una lluvia de ideas sobre los conceptos de sexo y género. Como resultado, el estudiantado describió acertadamente el sexo como “lo que eres según tu cuerpo, hombre o mujer”, mientras que el concepto de género fue correlacionado erróneamente con la identidad de género, resaltando respuestas como “el género es con lo que te identificas”. Si bien se realizaron algunos ejercicios para entender mejor estos términos, de manera general el alumnado conservó las ideas iniciales previas.

Por su parte, en la actividad “La historia no androcéntrica de la humanidad”, un ejercicio inicial-permanente que consistía en la lectura de historias de mujeres que contribuyeron al ámbito social e histórico, el resultado fue favorable. El alumnado se mostró entusiasmado y atento, participando activamente en los resúmenes de los cuentos. Sin embargo, se observó que el interés en la actividad estaba influenciado por la identificación con los personajes. Al ser únicamente historias de mujeres, algunos estudiantes varones cuestionaron la razón de esta exclusividad y, en varias ocasiones, mostraron desinterés.

Por último, la actividad “No somos iguales: sexismo y desigualdad de género” tenía como objetivo sensibilizar al alumnado respecto a la desigualdad de oportunidades que enfrentan las mujeres. Los ejercicios utilizados fueron una carrera del privilegio y la

visualización del video “Ser mujer en México”. En cuanto a la carrera, había una línea de inicio y una meta; todas y todos iniciaron en la misma línea, sin embargo, lo que determinaba avanzar eran afirmaciones planteadas por la docente, tales como: “Da dos pasos al frente si nunca te han privado de jugar un deporte debido a tu sexo, si conoces más personajes históricos de tu sexo, si en tu país los presidentes han sido del mismo sexo que tú, si nunca te han acosado sexualmente”. Como resultado las mujeres quedaron en los últimos lugares.

Posterior a la carrera y la visualización del video, se observó que una parte del alumnado, especialmente las mujeres, reflexionaron sobre las acciones cotidianas que perpetúan la desigualdad de género y las posicionan en desventaja. Sin embargo, otra parte del grupo expresó molestia, sintiendo que se culpaba a los hombres por estas desigualdades, manifestando frases como: “Si, ya entendimos que los hombres tenemos la culpa”, “No se les da trabajo pesado a mujeres porque se lesionan y pueden aprovecharse de la situación” y “No es cierto que tienen menos puestos directivos”.

Por esto, se puede concluir que, la normalización de las desigualdades de género puede llevar a evitar su cuestionamiento; es decir, no se puede transformar una problemática que ni siquiera se identifica como tal. Asimismo, negar la existencia de estas desigualdades puede ser producto de una discriminación consciente o inconsciente hacia las mujeres.

Ahora bien, basado en los resultados del primer ciclo, el segundo ciclo de intervención constó de cuatro actividades reformuladas, las cuales fueron aplicadas del 15 al 18 de abril de 2024, obteniendo los siguientes resultados. Por parte de la actividad “Historias desde un punto de vista Coeducativo”, que consiste en la lectura de cuentos sobre mujeres y hombres que rompen con estereotipos y roles de género, se destaca que el alumnado logró recordar las historias, no obstante, no recordó el nombre de los personajes.

En la actividad “El género en otro planeta”, se aplicaron diversos ejercicios diseñados para construir indirectamente el concepto de género y posteriormente, se interrogó al estudiantado sobre el nuevo concepto que habían creado. Como resultado, el 42% describió el género como “lo que la gente te dice que debes hacer según tu sexo”. Además,

mencionaron que se trata de algo impuesto por la sociedad en cuanto a vestimenta, actividades, tareas, juguetes y formas de pensar de niñas y niños. Por otro lado, el 24% de los estudiantes indicó que el género es “algo con lo que te identificas”, manteniendo así su concepción inicial. Finalmente, el resto de los estudiantes presentó concepciones variadas, asociando el género con la forma de vestir, los diferentes genitales de las personas, o el proceso de transición de un hombre a mujer, entre otras.

Por otra parte, en la actividad “Masculinidad hegemónica”, derivada de los resultados de la actividad “No somos iguales...” del primer ciclo de intervención, se identificó que más del 60% del alumnado varonil reproduce la masculinidad hegemónica como un modelo de comportamiento masculino. Según la Secretaría de Relaciones Exteriores (2016), “este tipo de masculinidad conlleva una posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres. El hombre es visto como exitoso, atractivo, seguro y capaz de dominar cualquier situación.” Además, este modelo impone que ser hombre significa rechazar lo femenino y la homosexualidad, ser agresivo, arriesgado y no mostrar sentimientos. No obstante, debido a limitaciones en la organización del tiempo, no fue posible profundizar en este tema.

Finalmente, el uso no sexista del lenguaje fue un contenido abordado de manera directa e indirecta en ambos ciclos de intervención a través de lecturas, modelaje, transformación de textos, imágenes simbólicas y canciones. Como resultado, el estudiantado reconoce el lenguaje sexista como una parte del problema en cuanto a la desigualdad de género. Asimismo, logran distinguir entre lenguaje sexista que excluye e invisibiliza y lenguaje sexista que menosprecia y ridiculiza. Por esto, en la última actividad “Uso del lenguaje sexista en las canciones” se observó cómo tanto mujeres como hombres identificaron con gran facilidad frases sexistas en la canción infantil “Arroz con leche”, y posteriormente las transformaron en frases que fomentan una educación en igualdad.

### **Actualización del diagnóstico**

Al concluir la fase de intervención, se aplicó nuevamente el diagnóstico inicial para comparar los resultados y verificar si hubo cambios. A diferencia de los resultados iniciales, cuando se

les cuestiono sobre las ventajas y desventajas de ser mujer u hombre, el estudiantado ahora relacionó estas con las desigualdades y violencias de género. Es decir, identifican como ventajas para los hombres los beneficios que tienen en diferentes sectores por el simple hecho de ser hombres, y reconocen que las desventajas de las mujeres derivan de distintos tipos de discriminación o violencia de género. No obstante, esto último podría interpretarse erróneamente como algo inevitable o destinado a ser experimentado.

Por otro lado, una pequeña parte del grupo respondió exactamente igual que en el diagnóstico anterior. Mientras tanto, una tercera parte del estudiantado no respondió nada o expresó dificultad para contestar, ya que consideraban que no había ninguna ventaja o desventaja particular que dependiera del sexo.

En cuanto al uso del lenguaje sexista, los resultados muestran que 11 de 29 estudiantes utilizan un lenguaje inclusivo, nombrando a ambos sexos, mientras que 18 de 29 estudiantes aún usan el lenguaje masculino universal; de estos, el 41 % son mujeres y el 20 % son hombres. Un punto clave de este cambio, además de la intervención, se atribuye al docente titular, quien modificó por completo su uso del lenguaje masculino universal, mencionando en todo momento a ambos sexos.

Finalmente, en cuanto al reconocimiento de mujeres que contribuyeron a los ámbitos social e histórico, los últimos resultados muestran un declive, ya que, el estudiantado solo logro recordar a 7 mujeres en las categorías de pintura, música e historia, mientras que la participación de los hombres fue significativamente más reconocida, con 67 hombres mencionados.

## **Discusión y conclusiones**

La investigación realizada evidenció que la desigualdad de género en el ámbito educativo es un fenómeno persistente que afecta de manera significativa las oportunidades de las mujeres. A través de la socialización de género, se perpetúan estereotipos y prácticas sexistas que limitan no solo el desarrollo académico de las estudiantes, sino también su futuro laboral y social. Vale la pena reflexionar acerca de los materiales, tanto libros de

textos como otros recursos que docentes emplean, ya que, de manera inadvertida pueden perpetuar estereotipos y desigualdades.

La coeducación se presenta como una estrategia fundamental para abordar esta problemática. Al priorizar el lenguaje inclusivo, la integración de las mujeres en la historia y el cuestionamiento de roles de género, se pueden generar espacios más igualitarios. Así pues, la coeducación se establece como una vía para alcanzar una escuela y sociedad inclusiva.

Los resultados obtenidos indican que, aunque se lograron avances en la concientización sobre el uso del lenguaje inclusivo y el cuestionamiento de estereotipos, persisten deficiencias en el reconocimiento de las contribuciones de las mujeres a lo largo de la historia, sin duda, el trabajo constante con esta temática, la diversificación de materiales educativos que incluyan la perspectiva de las mujeres en espacios históricos, puede abonar a continuar reduciendo esta brecha.

De igual manera, futuras investigaciones deben considerar los contextos más amplios, por ejemplo, la familia y la escuela, pues no se puede omitir la influencia de estos elementos en la creación de roles y visiones estereotipadas. Lo anterior permitirá comprender las raíces de prácticas sexistas, así como incidir en ellas.

Por parte de la escuela, es fundamental continuar el trabajo mediante estrategias coeducativas que favorezcan el pensamiento crítico de las y los estudiantes ante el sexismo, quienes, tendrán la posibilidad de construir un futuro más igualitario.

### **Referencias bibliográficas**

- Calvo, A., Susinos, T. & García, M. (2011). El largo camino hacia la coeducación. Un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar. *Revista de Educación*, 354, 549-573.
- Castilla Pérez, A. (2008). Coeducación: Pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela Abierta*, II, 49-85.

- CONAVIM. (24 de marzo de 2016). ¿A que nos referimos cuando hablamos de sexo y género?. <https://www.gob.mx/conavim/articulos/a-que-nos-referimos-cuando-hablamos-de-sexo-y-genero>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [C.M]. (2024).
- Delgado Ballesteros, G. (2015). Coeducación: Derecho Humano. Península, 10 (2), 29-47.
- EMAKUNDE. (2023). Los pilares de la Coeducación. <https://hezkidetzagune.euskadi.eus/es/los-pilares-de-la-coeducacion>
- Lagarde, M.. (2014). Género y feminismo, desarrollo humano y democracia. Siglo XXI
- Mussen, Paul., Conger, J. & Kagan, J. (1982). Desarrollo de la personalidad en el niño. Trillas.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo Nueva Antropología, 8 (30), 95-145.
- Sánchez, J.L y Rizos, R. (1992). Coeducación en temas transversales del currículum. Vial, Moral para la convivencia y la paz.
- Secretaria de Relaciones Exteriores. (27 de junio de 2016). Masculinidad hegemónica vs masculinidades igualitarias. <https://www.gob.mx/sre/articulos/masculinidad-hegemonica-vs-masculinidades-igualitarias>
- SEP. (2022). Plan de estudios de la educación básica 2022. SEP.
- Subirats, M. (1994). "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy", Revista Iberoamericana de Educación, núm. 6, pp. 40-78.
- Yubero, S. (2006). Socialización y aprendizaje social. En Paez, D. Psicología social, cultural y educación. (p. 21 de cap. 24).



## Percepción de los docentes sobre la Educación Inclusiva

Odete Serna Huesca

odete.sernah@aefcm.gob.mx

Escuela Normal Superior de México

Cinthia Jessica Sánchez Serrano

cinthia.sanchez@aefcm.gob.mx

Escuela Normal Superior de México

Isabel Rubio Martínez

isabel.rubio@aefcm.gob.mx

Escuela Secundaria 211 Antonio Castro Leal

Línea Temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión.

### Resumen

La exclusión es uno de los grandes problemas que enfrentan las sociedades que requiere la atención de todas las personas. La diversidad existente en el aula es responsabilidad del docente en un primer momento, pero también de los demás actores educativos. La presente investigación tuvo como objetivo identificar las percepciones, formación y práctica profesional de profesores de una escuela secundaria sobre la inclusión educativa. Es un estudio cualitativo con un diseño etnográfico en el que se utilizaron la observación y la entrevista a profundidad como técnicas para obtener información de los participantes, se analizó la información a partir de tres categorías emergentes para posteriormente, discutir los resultados con otros investigadores. Los principales hallazgos se refieren a la perspectiva que tiene la mayoría de los participantes, concibe la atención considerando solamente a las personas que deben ser atendidas sin integrar los factores del contexto que contribuyen a su exclusión por lo que su propósito es que logren los mismos aprendizajes del resto del alumnado (homogeneización). El profesorado tampoco posee una formación pedagógica sólida sobre la atención a la diversidad aunado a la falta de actualización que correspondería a las autoridades competentes.

**Palabras clave:** actualización docente, atención a la diversidad, educación inclusiva, exclusión, formación docente, percepciones docentes.

### **Planteamiento del problema**

En nuestro país, pese a que desde hace algunos años se ha manifestado normativamente la necesidad de una educación inclusiva, la realidad es que esto no se aplica, “nos encontramos aún muy lejos de concretarlo en un modelo de escuela que respete y atienda la diversidad personal, social y cultural de los educandos” (Martínez et al., 2018, p.11). Desafortunadamente a partir de nuestra construcción social, los sujetos forman concepciones, creencias y actitudes hacia lo que se considera como “diferente” que, por razones económicas, biológicas, sociales, culturales, entre otras, no se ajustan a las características sociales dominantes (Martínez et al., 2018) y se expresan en las actitudes, discursos y maneras de relacionarse con el otro.

Sin duda alguna hemos escuchado alguna vez expresiones como “la chaparrita”, “la güerita”, “la negrita”, “el chucky”, “el gordito”, “la flaquita”, “el sordito”, “la cojita”, “el desviado”, “la marimacho”, “el fragilito”, “el latocito”, “la ñoña”, etc., también hemos sido testigo o partícipes de la manera en que excluyen “con el no trabajo”, “por qué tengo que hacer equipo con ella”, Martínez et al (2018) señalan que son palabras o actitudes que aparentemente suenan inocentes, amistosas, de estima, apego, ternura, cariño, simpatía y amor, sin embargo también se puede estar manifestando un sentimiento de misericordia, piedad, lástima, compasión, minusvalía y caridad hacia las personas a las que se dirigen.

Las instituciones educativas no quedan ajenas a estas expresiones o comportamientos que denotan la exclusión ante la diversidad, para lo cual cabría preguntarse dentro del quehacer docente ¿cuáles son las dificultades que presentan para atender a la diversidad?, ¿cuál es la percepción de los docentes sobre la educación inclusiva? y ¿cómo llevan a la práctica la educación inclusiva? Angeles (2021), menciona que en los docentes se presentan dificultades para atender dentro del aula a estudiantes con una gran diversidad en todas sus manifestaciones, que requieren de la elaboración y adecuación de sus planificaciones didácticas, a pesar de la ausencia de trabajo colaborativo con otros

actores educativos y el contexto, de procesos de evaluación poco pertinentes para la diferencia existente en el estudiantado, hasta las limitantes formativas que el docente posee para atender a las diferencias. De tal manera que se logra visualizar un entramado de problemáticas de diversa índole que obstaculizan el proceso de la inclusión educativa (Angeles, 2021).

Por lo anterior, la presente investigación tiene como objetivo identificar las percepciones, la formación y la práctica profesional de los docentes de una secundaria de la alcaldía de Cuajimalpa para llevar a cabo la educación inclusiva y así atender los derechos que le corresponden a todas y cada una de las personas.

### **Marco Teórico**

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2024), en su artículo 3º, manifiesta que todas las personas tienen derecho a la educación, estableciendo que corresponde al Estado la responsabilidad de ésta, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica; también implanta el carácter formativo en cuanto a la ciudadanía basado en los valores, además de garantizar el adecuado servicio y asegurar las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

Los referentes teóricos y legislativos, han ido cambiando, del enfoque de la segregación al enfoque de una educación integradora, de las necesidades educativas especiales a la atención a la diversidad, hasta llegar a la educación inclusiva como respuesta al combate de la exclusión social (Dueñas, 2010).

Los fundamentos normativos, legales, ideológicos de la educación inclusiva, están basados en una visión ética, consecuencia de los progresos en la consolidación de los derechos humanos, establecidos desde el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948; en 1990 durante la Conferencia Mundial de Educación para Todos, comenzándose a configurar la noción de “inclusión” (Dueñas, 2010), como respuesta ante las grandes desigualdades que existían en materia de educación entre los diferentes países y regiones mundiales y los problemas que ello podía ocasionar a escala nacional y global” (Tiana, 2008, p.84), es decir, se manifiesta la “preocupación por las insuficiencias de

los sistemas de educación en todo el mundo y el creciente reconocimiento de la vital importancia de la educación básica para el progreso social” (Lakin, citado en la UNESCO, 1990, p.2).

Con la Declaración de Salamanca (1994), se promovió la Educación para Todos, estableciendo la necesidad de realizar cambios en las políticas, con el fin de favorecer el enfoque integrador de la educación y, en Dakar (2000), se convocó a varios países para valorar los avances realizados en educación, analizar las razones por las que la meta era difícil de alcanzar y reforzar los compromisos para lograrla, en otras palabras su finalidad era ver más allá de la integración; era reestructurar las escuelas para dar respuesta a las necesidades de todos los niños.

En el marco nacional, México manifiesta la importancia de la inclusión a través de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Ley General de Educación (2024), en los artículos 2º y 5º, en los que se establece que todos los sujetos tienen derecho a recibir educación de calidad y las mismas oportunidades de acceso. La educación inclusiva, pretende eliminar las barreras para el aprendizaje y lograr la participación de todo el estudiantado, en especial de aquellos alumnos vulnerables a la exclusión por distintos motivos, participando de manera plena, sin impedimentos como se condición física, familiar, social, ideológica, étnica, o religiosa, entre otras (Castillo, 2016).

Los procesos de integración en el sistema educativo formal son uno de los derechos fundamentales que pretenden ir más allá de creencias sociales discriminatorias, para lograr interrelaciones basadas en el respeto intercultural como un factor valioso necesario entre los estudiantes, desde los primeros años de su vida. (Vélez- Miranda et al., 2020)

Conceptualmente, coincidimos con los planteamientos de Echeita y Ainscow (2011) en cuanto a los cuatro elementos que integra la inclusión: a) es un proceso que requiere tiempo porque pueden existir situaciones confusas, contradictorias o turbulentas que se presentarán y deberán ser resueltas; b) se pretende la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, es decir, no solamente que estén en la escuela sino que las experiencias vividas lleven a aprendizajes que tengan significados importantes para ellos; c) se deben identificar y eliminar las barreras entendidas como:

creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al *interactuar* con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos -en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional-, generan exclusión, marginación o fracaso escolar. (p.33)

Ubicar cuáles son, permitirá diseñar planes de acción para reducirlas y plantear prácticas innovadoras y; d) incluir a estudiantes en riesgo de segregación, fracaso escolar o exclusión, necesita de atención, supervisión y seguimiento que garanticen aprendizajes efectivos.

Se retoman también las perspectivas individual, interactiva y dilemática sobre la inclusión: la primera está centrada en las posibilidades y limitaciones del nivel intelectual del estudiante para el logro de aprendizajes (Echeita & Ainscow, 2011; Muñoz Villa et al., 2015); la segunda, señala que todos los estudiantes pueden aprender y en algún momento pudieran presentar dificultades, pero con el apoyo de los docentes pueden resolverlas (Ainscow, 2001); finalmente en la dilemática, los docentes se preguntan sobre las formas más adecuadas para responder a las necesidades de todos los estudiantes, analizando ventajas y desventajas identificando los desafíos existentes para afrontarlos.

Lo anterior nos permite entender que la educación inclusiva no solo se refiere a la atención de sujetos con alguna necesidad educativa especial, sino a un proceso educativo en donde todos son reconocidos como seres individuales, Martínez et al (2018) señalan que cada niño tiene intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje diferentes por lo que los sistemas educativos deben estar diseñados para atender esa diversidad.

Desde esta perspectiva planteada, es el docente quien tiene un papel predominante, ante la actual postura de la educación inclusiva, sin duda alguna, su aptitud, conocimiento y actitud, entre otras características son indispensables para llevar a cabo la educación inclusiva (Martínez-Sarmiento, 2023), tal como lo afirman Garzón, et al (2016)

los profesores deben tener actitudes positivas hacia la inclusión y una visión amplia del término diversidad, de forma que estas actitudes se conviertan en un elemento

facilitador -y no en barreras- para el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos y repercutan en el uso de estrategias inclusivas en las aulas (Citados en Vallejo et al, 2019, p.42)

## **Metodología**

La presente investigación se realizó con una metodología cualitativa centrada en la comprensión y exploración de fenómenos, comportamientos, experiencias y conceptos desde una perspectiva subjetiva y conceptual; adecuada para investigaciones en donde se busca profundizar en las percepciones, opiniones y significados que las personas atribuyen a sus realidades y experiencias, ya que se tiene interés en los significados, los valores humanos, el contexto y los puntos de vista de las personas (Hernández et al., 2014). Esta investigación está centrada en un grupo específico de docentes de una secundaria adscrita a la alcaldía de Cuajimalpa de Morelos, de la Ciudad de México, con un diseño descriptivo analítico (Flick, 2004); buscamos entender las prácticas, comportamientos y creencias de los participantes desde su perspectiva, esto permite tener una comprensión profunda y contextualizada de cómo las personas interactúan y se organizan dentro de su contexto social y cultural. (Hernández et al., 2014).

Los sujetos participantes fueron 45 maestros con las siguientes características: provenientes de diferentes contextos, aunque en su mayoría habitan en la alcaldía, el resto debe trasladarse largas distancias para llegar a su centro de trabajo; en su mayoría completan su jornada laboral en otros centros educativos, privados o públicos y en diferente turno, lo cual les exige un ritmo de vida acelerado; en cuanto a su formación académica; más de la mitad proceden de escuelas normales, el resto tiene formación en diferentes instituciones de educación superior. En síntesis, conforman una población con gran diversidad.

Una de las técnicas utilizadas fue la observación, la cual permitió una visión auténtica de las acciones y reacciones de los participantes en su entorno cotidiano que es el salón de clases, esto ayudó a entender el contexto en el que ocurrieron ciertos comportamientos,



identificar interacciones sociales y acciones recurrentes que podrían ser interpretadas de diferente manera.

Se utilizó también la técnica de la entrevista a profundidad porque permitió mayor flexibilidad, tocar temas complejos y a los participantes, expresar sus pensamientos y sentimientos en sus propios términos, lo cual genera confianza entre el entrevistador y el entrevistado. La entrevista permitió explorar a fondo las experiencias, percepciones, creencias y motivaciones de los docentes participantes.

Cabe mencionar que esta entrevista fue aplicada a 10 de los docentes que aceptaron realizarla. Dichas entrevistas fueron pactadas de manera conjunta con los docentes; fueron realizadas en espacios determinados por ellos con la finalidad de que pudieran sentirse cómodos. La duración osciló entre 35 a 50 minutos.

Los instrumentos derivados de las técnicas señaladas fueron el registro de observación, las notas de campo y las grabaciones de audio. Para la entrevista se solicitó autorización a los participantes con el propósito de mantener la confidencialidad. Posteriormente se realizó la transcripción para la organizar la información obtenida, se procedió a la identificación de tres categorías.

## **Resultados**

Las categorías identificadas, a partir de la revisión de diversos referentes teóricos resultaron útiles para el análisis de la información; dichas categorías a su vez, permitieron identificar códigos que fueron emergiendo

### **Perspectiva sobre la inclusión**

Sobre esta categoría, se derivó de la información proporcionada sobre qué entendían los profesores por educación inclusiva; entre las respuestas se detectaron los siguientes patrones: proceso, obstáculos, equidad, igualdad, para lo cual se presentan algunas respuestas; “es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la participación y los logros de los estudiantes, es la parte integral de la educación”, “un proceso de educación que no sólo integra las diferencias de sus alumnos, también una escuela que permita las expresiones culturales de sus jóvenes”, “un modelo o proceso en el



que ayuda apoya las necesidades de los estudiantes para enfrentar obstáculos que signifiquen un reto para el aprendizaje”. De los datos anteriores es posible notar que coinciden en que la educación inclusiva es un proceso. En la misma línea en este segmento de respuestas se observó que los docentes participantes caracterizaron a la educación inclusiva, refiriéndose no solo a las necesidades educativas especiales.

Sobre la postura personal acerca de la inclusión educativa, los docentes entrevistados (60%), están de acuerdo en que todos los sujetos deben incluirse en el salón de clases, comentarios tales como; “todos tenemos derecho a la educación”, “hay que ser parejos”, “si fuera mi hijo me gustaría que lo aceptaran en una escuela regular”, “ es un injusto separar a los estudiantes”, lo anterior, establece la integración e inclusión hacia las actividades académicas, no obstante un 40% manifiesta que debe existir una separación de aquellos estudiantes que poseen alguna necesidad personal, expresiones como “es imposible tener en el salón estudiantes con discapacidad”, “creo que no se debería incluir en el mismo salón a todos, sobre todo a los que son muy marcados su condición”, “lamentablemente se debe hacer una separación de los estudiantes, aunque eso no suene bien, pero si queremos ver que avancen requieren formación especializada”

#### **Formación y/o capacitación docente**

En las entrevistas realizadas, se les cuestionó sobre la formación, habilidades y herramientas necesarias para atender la diversidad e inclusión, la mayoría manifestó que no tuvo la formación ni la capacitación adecuadas, manifestaciones tales como; “tuve que aprender por ensayo y error”, “no sabía cómo atender a un adolescente con discapacidad”, “en la escuela nunca me enseñaron cómo atender a la diversidad”, “por más que leo, la realidad me rebasa”, “me costó mucho trabajo, “aunque soy docente, yo no estudié para eso”, “qué difícil es atender a los estudiantes con una gran diversidad, ya no sé si los atiende en la parte emocional o en la académica, no me da la vida”. Entonces al analizar las respuestas es posible identificar que para el docente, la educación inclusiva es un proceso complejo, dado que, en la mayoría de los casos, las y los docentes reconocen el no haber recibido capacitación durante su formación para responder a las demandas que se les presentan, que mediante el intercambio de experiencias han logrado aprender algunas

estrategias; del mismo modo en las respuestas es posible observar que las y los docentes entrevistados se muestran dispuestos a invertir tiempo, esfuerzo e incluso dinero en buscar apoyos externos y con ello mejorar en el proceso de enseñanza y contribuir a crear una escuela cada vez más inclusiva para las y los estudiantes.

### **Práctica profesional**

El total de los docentes manifestó que es muy complicado realizar adaptaciones curriculares a un alumno o un grupo de estudiantes para dar respuesta o atender sus necesidades, principalmente porque “los grupos tan grandes no te permiten darte el espacio o tiempo para atender a un solo alumno cuando tienes 49 más que necesitan de ti”, asimismo manifiestan que no “cuentan con herramientas suficientes para atenderlos de manera adecuada”, “se trata de apoyarlos pero a nuestras posibilidades”.

Por otro lado, en los datos obtenidos fue posible identificar que los docentes participantes sienten que hay diversas dificultades en el proceso de enseñanza, una de ellas, la carga de trabajo excesiva, dado que atienden a un número elevado de estudiantes, aunado a tareas administrativas y responsabilidades extracurriculares por mencionar algunas. Otra de las dificultades expresadas es la diversidad de necesidades, las diferentes características, estilos de aprendizaje y ritmos de desarrollo de los estudiantes con distintas condiciones pueden requerir enfoques de enseñanza individualizada.

Los resultados englobados en tres categorías, establecen en términos generales que la educación inclusiva representa un desafío entre los profesores participantes y que existe preocupación por no contar con una preparación adecuada para atender la inclusión, que implica un aumento a la carga de trabajo, que inclusive uno de los docentes entrevistados se considera incapacitado para brindar la atención al alumnado con discapacidad; que experimentan un abanico de emociones que algunos al no poder atender a los estudiantes adecuadamente, no obstante, expresaron un fuerte apoyo a la idea de que deben buscar estrategias, alternativas de aprendizaje con el fin de lograr el objetivo de integrar a los alumnos al proceso de enseñanza aprendizaje así como a las diversas actividades que se realicen en la escuela.

## Discusión y Conclusiones

Como se puede observar, los docentes plantean algunos de los retos que enfrentan para promover una educación inclusiva y se atribuye a la falta de su atención durante la formación inicial por lo que coincidimos con los planteamientos de Quesada (2021) en torno a que, si bien es cierto que durante esta formación, debe profundizarse en esta área, los planes de estudio señalan contextos homogéneos; aunque se plantean escenarios deseables y se promueven acciones de manera global, dependerá de los recursos invertidos en educación, de la formación del profesorado de las escuelas normales, de la colaboración de la familia entre otros factores que inciden más allá del desarrollo curricular de los futuros docentes. Las autoridades, a todos los niveles deben promover la formación continua, en particular sobre educación y cultura inclusiva porque esta área, más allá de ser un campo de saberes conceptuales, debe ser la forma de interrelacionarse con las diversas comunidades en las que conviven las personas en todos los contextos en los que participan.

En el análisis de la información proporcionada, la perspectiva individual sobre la inclusión es la predominante porque plantea que el nivel intelectual del estudiantado es el que determina sus posibilidades en el aprendizaje (Echeita & Aiscow, 2011). Es decir, el aprendizaje es pasivo, entendido como la acumulación de conocimientos, que deben ser adquiridos por las y los estudiantes para adaptarse al currículum. Desde esta perspectiva, el profesor realiza acciones para homogeneizar a los estudiantes, Muñoz Villas et al (2015) señalan que los profesores son responsables de los avances de todos los estudiantes, pero esto no significa que sea un trabajo individual, sino una labor colectiva. Las respuestas dadas por los participantes de este estudio reflejan muchos de los aspectos señalados en esta perspectiva.

Aunque en algunas de las respuestas también se reflejaron algunos elementos de la perspectiva interactiva, dichos elementos se encontraron en lo que los docentes pensaban, debiera ser, pero no estuvieron presentes en las acciones que ellos realizan con los estudiantes que consideran, deben ser incluidos.

Otro de los aspectos que consideramos relevantes de la investigación realizada está referido a la gran cantidad de alumnos que deben ser atendidos por el docente,

específicamente en el nivel secundaria, que lo llevan a diseñar las mismas planeaciones didácticas para todos los grupos de los cuales es responsable porque no hay tiempo, durante su jornada laboral, en el que pueda planificar y sobre todo, dialogar y realizar un trabajo colaborativo con sus pares y/o con personal que realiza funciones de apoyo en las instituciones; estos resultados coinciden con los obtenidos por Muñoz Villas et al. (2015). Aguinaga-Doig et al (2018) señalan que deben ser acciones compartidas por los directivos, el personal docente, auxiliar, el área de psicología, madres, padres y estudiantes.

Por otra parte, las estrategias que algunos autores como Quesada (2021), Aguinaga-Doig et al., (2018) reportan en sus resultados que muchos docentes realizan propuestas para atender los problemas de inclusión a quienes reconocen como diferentes, y tienden a homogeneizar los aprendizajes, con el fin de que todos logren el mismo avance. Es decir, se centra en el alumno y no en la diversidad del aula (Castillo, 2016), que habla de integración y no de inclusión porque las acciones están limitadas al estudiantado con alguna barrera para el aprendizaje y no consideran los otros tipos de diversidad existentes.

Este estudio puede ser el inicio de otros en los que se profundice en las estrategias específicas que realizan los docentes y por supuesto, en los resultados obtenidos.

## Referencias

- Aguinaga-Doig, S., Velázquez-Tejeda, M., & Rimari-Arias, M. (2018) Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación*, 42(2), 68-79. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23885>
- Angeles, K. (2021, 15-19 de noviembre). Desafíos que enfrentan los docentes de la USAER ante la inclusión educativa: Historias de vida desde su formación profesional [ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Castillo, J. R. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva, *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 264-275.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [const]. Art 3. 5 de febrero de 1917.

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Diario Oficial de la Federación (2024). Ley general de educación. DOF

Dueñas, M. (2010). Educación Inclusiva, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21(2), <https://shorturl.at/xBpmx>

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, IV, 26-45. <https://bit.ly/3WzEQv1>

Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Morata.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014) Metodología de la Investigación. Mc GrawHill

Martínez, M., Guajardo, G., Martínez, Ma., & Valdez, S. (2018). Hacia un modelo de escuela incluyente. En E. Escobar, & I. Alfonso (Coords). Ambientes de Aprendizaje para una educación inclusiva, pp. 11-50. Universidad Intercultural de Chiapas

Martínez- Sarmiento, M. (2023). Percepción docente sobre educación inclusiva, Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, IX (17), 133-144, <https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1129>

Muñoz Villas, M., López Cruz, M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? Psicoperspectivas, 14(3), 68-79. <https://bit.ly/4crxDmN>

Quesada, M. I. (2021) Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. (2021). Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad, 7(2), 110-117. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>

Tiana, A. (2008). Declaración Mundial sobre Educación para todos: “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (Jomtien, 1990) y Marco de Acción Dakar (2000), Traslántica de Educación, V, 83-94.

UNESCO (1990). Declaración Mundial Sobre Educación para todos y Marco de Acción para Satisfacer Necesidades Básicas de Aprendizaje. UNESCO

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. UNESCO

UNESCO (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Informe final. Dakar, UNESCO

UNESCO (2005): Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. UNESCO

Vallejo, M., Torres- Soto, A., Curiel-Marin, E., & Campillo- Driegues, O. (2019). Percepción y prácticas docentes para una educación inclusiva, *Psicología em Pesquisa*, 13(3), 26-47, <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2019.v13.27718>

Vélez-Miranda, M., San Andrés-Laz, E., & Pazmiño-Campuzano, M. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado, *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.554>



## Desafíos de la enseñanza de la historia para los normalistas de la ByCENES de 5to y 7mo semestre de la Licenciatura de Educación Primaria ante la perspectiva de género

Marielisa Pérez Castañeda

marielisaperez44@gmail.com

Stephania Miranda Baez

stephaniamiranda.9@hotmail.com

Yeral Adrián Beltran Valenzuela

y\_beltral\_y@hotmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

### Resumen

La implementación de la perspectiva de género en la enseñanza de la historia en la educación primaria enfrenta diversos desafíos. A pesar de los esfuerzos por promover una educación inclusiva y equitativa bajo la Nueva Escuela Mexicana (NEM), los docentes se enfrentan a obstáculos significativos; estos incluyen la falta de formación adecuada, la escasez de recursos didácticos actualizados y el desinterés de los alumnos. Además, superar los prejuicios de género arraigados en la sociedad y en la propia comunidad educativa es esencial para lograr una verdadera integración de esta perspectiva. Este estudio explora los desafíos específicos que presentan los normalistas de quinto y séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES) al incorporar la perspectiva de género en su práctica docente, con el objetivo de identificar y abordar estos obstáculos para mejorar la enseñanza de la historia de manera más inclusiva y equitativa.

Los resultados obtenidos sugieren la necesidad de implementar programas de formación docente en perspectiva de género, desarrollar materiales didácticos innovadores y fomentar la colaboración entre docentes, investigadores y comunidades educativas.



**Palabras clave:** historia, perspectiva de género, educación, nueva escuela mexicana.

### **Planteamiento del problema**

La enseñanza de la historia ha evolucionado significativamente, incorporando diversas perspectivas para ofrecer una comprensión más inclusiva y diversa del pasado. Una de las incorporaciones más importantes es la perspectiva de género, la cual busca visibilizar y analizar el papel y las experiencias de las mujeres y otras identidades de género en la historia, tradicionalmente marginadas o ignoradas. Sin embargo, la implementación de esta perspectiva en el currículo educativo enfrenta varios desafíos que los docentes deben abordar.

A lo largo de los años, la historia se ha encargado de enseñar el quehacer de hombres y mujeres como personas individuales siendo miembros de distintos grupos sociales tales como etnias, género, edad, religiones etc. Sosteniendo lo anterior, los autores Diez y Ortega (2021) mencionan que a través de la Historia de las Mujeres, éstas emergieron como sujeto histórico y, por ende, el género debía institucionalizarse como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales (p. 235).

Uno de los principales objetivos del nuevo plan de estudios Nueva Escuela Mexicana (NEM) es promover una educación inclusiva, equitativa y de excelencia. Dentro de ella, la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza de la historia se convierte fundamental para garantizar el reconocimiento y valoración de la diversidad e igualdad de género en la educación. No obstante, los docentes actualmente después de dos años trabajando con la NEM presentan y se enfrentan a múltiples desafíos al intentar integrar dicha perspectiva.

Por lo tanto, con esta investigación buscamos explorar e identificar los desafíos que presentan los normalistas de quinto y séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES) al integrar la perspectiva de género dentro de su práctica en la enseñanza de la historia mediante la implementación de la NEM. La finalidad principal es impactar en la toma de decisiones al momento de analizar y abordar este tipo

de situaciones en las situaciones de aprendizaje y, a su vez, favorecer en los normalistas su temprana incorporación en el diseño de sus propias planeaciones para las inmersiones de práctica docente.

### **Marco Teórico**

Para profundizar en el estudio de la temática es necesario comprender algunos términos. En primera instancia conviene destacar la definición de la palabra género, dicho concepto ha sido una revolución desde el siglo XX, por lo cual, se han generado diversos estudios con el objetivo de indagar sobre su caracterización sociocultural entre hombres y mujeres.

Rubín (1975) define al género como un conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos humanos. Es decir, el sexo lo llevamos biológicamente; en tanto, el género es la cultura que decide propiamente la humanidad. Concordando con el autor, este último pertenece a un concepto sociocultural de roles, comportamientos y actividades que la sociedad considera propios para hombres y mujeres.

El concepto de género se acuña para explicar la dimensión social y política que se ha construido sobre el sexo. Dicho de otra forma, ser mujer no significa solo tener genitales femeninos, también significa una serie de prescripciones normativas y de asignación de espacios sociales asimétricamente distribuidos (Pateman 1995).

Asimismo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2018) define que la palabra género se refiere a los roles, las características y oportunidades definidos por la sociedad que se consideran apropiados para los hombres, las mujeres, los niños, las niñas y las personas con identidades no binarias.

Por lo tanto, el género se concreta como las actividades, comportamientos y papeles que las personas tras generaciones han determinado características propias para el hombre y la mujer, marcando las diferencias biológicas entre ambos sexos. Asimismo, la perspectiva de género atiende las desigualdades y diferencias sociales que se encuentran entre hombres y mujeres.

Ahora bien, la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) (2006) especifica que la perspectiva de género es la metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres, que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, así como las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género.

La perspectiva de género por su parte, se entiende como un punto de vista donde se visualizan los distintos fenómenos de la realidad, que tiene en cuenta las implicaciones y efectos de las relaciones sociales de poder entre los géneros. De acuerdo con Lagarde (2006) la perspectiva de género se deriva de la concepción feminista del mundo y de la vida. Esta perspectiva se estructura a partir de la ética y conduce a una filosofía posthumanista, y tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres.

Este concepto, es un enfoque analítico que analiza la influencia del género en las experiencias y oportunidades de las personas, el cual busca identificar la desigualdad de género y a su vez fomentar la equidad entre hombres y mujeres. En el ámbito educativo, la NEM busca que la perspectiva de género sea integral en la educación, eliminando las diferencias de género e impulsar un entorno inclusivo, equitativo con respeto e igualdad.

De la misma manera, permite impulsar actividades escolares y académicas que promuevan la igualdad entre mujeres y hombres, los derechos y la prevención de la violencia. También promueve procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de género como criterio para analizar las situaciones y problemáticas de la comunidad, así como en la elaboración de prácticas y proyectos (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2020).

## **Metodología**

La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo, para la cual, Maanen (1983, como se citó en Jurgenson 2003) menciona que el método cualitativo puede ser visto como un término que cubre una serie de métodos y técnicas con valor interpretativo que pretende describir, analizar, descodificar, traducir y sintetizar el significado, de hechos que se suscitan más o menos de manera natural. De igual manera, al utilizar un enfoque cualitativo permite obtener resultados más genuinos, por las ideas compartidas de los diferentes grupos demográficos, que en este caso fueron normalistas.

El diseño de la presente investigación es narrativo, por el cual Czarniawska (2004) establece que se centran en “narrativas”, entendidas como historias de participantes relatadas o proyectadas y registradas en diversos medios que describen un evento o un conjunto de eventos conectados cronológicamente. Por lo tanto, este tipo de diseño permite la recolección y el análisis de las historias de vida, facilitando el reconocimiento de experiencias de manera clara y concisa.

La población participante fue de 10 normalistas de la ByCENES. Los cuales siete son de séptimo semestre y tres de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, con un rango de edad de 19 a 25 años. Los entrevistados estudian en la institución antes mencionada, ubicada en la ciudad de Hermosillo, Sonora. La selección de los participantes fue efectuada por medio del muestreo conveniencia, que es un método no probabilístico donde se selecciona la población por medio de su accesibilidad; en palabras de Hernández (2021) al realizar este procedimiento la muestra se elige de acuerdo con la conveniencia del investigador, le permite elegir de manera arbitraria cuántos participantes puede haber en el estudio.

Los resultados se obtuvieron a detalle mediante el registro de cada entrevista, después se analizaron individualmente mediante una clasificación abierta y relativa.

## **Resultados**

El primer cuestionamiento habla sobre los desafíos que presentan los alumnos normalistas al enseñar historia ante la perspectiva de género, donde se visualiza que cuatro de los 10

normalistas entrevistados su gran dificultad es que sus alumnos no muestran interés ante el tema. No obstante, un alumno responde lo siguiente:

No he enfrentado problemas que impidan mi práctica, simplemente que es más complicado explicarle a los niños en la actualidad los problemas desde la perspectiva de género porque apenas se está enseñando esas cosas ahora (NS7-01)

Ante el comentario anterior, el estudiante normalista menciona que en realidad la enseñanza con perspectiva de género es un enfoque nuevo, lo que requiere innovar por medio de actividades que permitan conectar con los alumnos y explicar idóneamente la importancia que tienen estos temas; la perspectiva de género implica cambiar el método tradicional de enseñar historia por una visión crítica que estudie la diversidad y desigualdad de experiencias que han generado a lo largo del tiempo hombres y mujeres. El papel del profesor en esta forma de enseñar debe ser el de ofrecer recursos para que los estudiantes puedan acceder al conocimiento directamente y sean partícipes de la clase, creadores de conocimiento y no receptores pasivos (Lobo Bracho, 2020).

En el segundo cuestionamiento hace referencia a la manera en la que integran la perspectiva de género al impartir la clase de historia, por consiguiente, se obtiene la categoría de desafíos y estrategias presentados por estudiantes normalistas de la ByCENES en sus clases al impartir la perspectiva de género (ver Tabla 1); de igual manera, en ella se muestran subcategorías para una interpretación más completa de los resultados.

**Tabla 1**

*Desafíos y estrategias que presentan los normalistas de la ByCENES en sus clases al impartir la perspectiva de género*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Desafíos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Falta de interés en los alumnos</li> <li>● Explicación por parte del normalista</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Estrategias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Resaltar la importancia de ambos roles</li> <li>● Proyectos en equipo</li> </ul>

En ambas categorías se emergen dos subcategorías correspondientes a las respuestas de los entrevistados; en desafíos, se hace referencia a la gran falta de interés por parte de los alumnos, lo cual es un síntoma de una historia que se había legitimado sin la perspectiva de género que ya estaba en el olvido y se pretende recuperar; a pesar de ello, se ha demostrado la implementación de estrategias para abordarla.

Ante esto, la NEM establece tres categorías que engloban la temática con esta investigación, siendo la principal la perspectiva de género, derechos humanos y cultura de la paz; a lo largo de los ciclos educativos dichas categorías han sido parte de la educación, aunque en la actualidad ha sido difícil incorporarlas lo que lleva a reflexionar a que el desinterés no solo puede ser por parte de los alumnos, sino también de docentes y en este caso en maestros en formación. Como comentó un entrevistado: “Me gustaría tener a la mano algún manual con repertorio de juegos/estrategias/métodos para enseñar y poder adaptarlos, la teoría está ya en los libros, solo falta cómo aterrizarlo en clase y que sea atractiva, fuera de solo resumir” (NS7-07).

Por lo anterior, resulta evidente que se necesitan capacitaciones a los docentes sobre la aplicación de la perspectiva de género, derechos humanos y cultura de paz, aunado a la necesidad del alumnado de obtener más conocimientos y de las familias por conocer lo que en las escuelas enseñan. En este tenor, una problemática observada es que la capacitación no solo corresponde a lo teórico, sino a la construcción de procesos de sensibilización y conciencia para el cambio en la cosmovisión sobre la educación (Pérez López, 2023).

Ante lo anterior, la NEM ha sido una revolución por ser un plan de estudios polémico en la historia de la educación de México ya que ha sido gran objeto de controversia y debate desde su implementación, dado que fue un cambio radical para la formación académica y ciudadana del país. La perspectiva de género ha sido un gran debate, puesto que la población se expresó un tanto descontenta con la enseñanza de algunos temas en las escuelas; ante lo cual, la SEP determinó que es crucial educar a los estudiantes en temas de igualdad de género para promover una sociedad más justa e inclusiva.



En este contexto, se cuestionó acerca de los planes de estudios, el cual es: ¿Qué cambios te gustaría ver en el sistema educativo para facilitar la enseñanza desde una perspectiva de género?, obteniendo la categoría principal de distintas perspectivas (ver Tabla 2).

**Tabla 2**

*Cambios para el sistema educativo mexicano para la enseñanza de la perspectiva de género*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>● Distintas perspectivas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Temas abiertos y actualizados</li><li>● Integración en libros</li><li>● Dinámicas en la historia</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>● Cultura educativa inclusiva</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Espacios seguros para discutir</li><li>● Proyectos de la perspectiva de género</li></ul>

Como se puede observar en la primera categoría se centran tres subcategorías para tener un sistema educativo más amplio para la enseñanza idónea de la perspectiva de género; lo cual implica contar con la mente un poco más abierta para poder abordarlo.

Mencionado lo anterior, Caballero (2011) reconoce que incluir la perspectiva de género en el currículo educativo representa un gran reto para la elaboración de planes y programas de estudios dado que se deben incorporar prácticas y contenidos encaminados a erradicar la inequidad entre los sexos en la vida escolar. A este respecto sugiere que utilizar la transversalización no siempre es garantía de la inclusión de la perspectiva de género en el currículo, pues resulta insuficiente para modificar de fondo la inequidad entre los sexos y asegurar la igualdad de oportunidades a hombres y mujeres.

En la última categoría se destaca mantener una cultura educativa inclusiva, por lo tanto como se puede observar es uno de los objetivos principales de la NEM, que se ha hecho notar bastante en los últimos años. La NEM ha promovido la justicia curricular que implica que nadie se quede atrás ni afuera; que toda niña, niño o adolescente encuentre en



el espacio escolar las condiciones que les permitan ser y crecer en comunidad (Hernández, 2024).

## **Conclusión**

Los docentes se enfrentan a la tarea de construir narrativas históricas tradicionales, promover la igualdad de género y fomentar una ciudadanía crítica. Debido a esta transformación, también brinda una oportunidad única para educar a las nuevas generaciones en valores de equidad, justicia y respeto hacia la diversidad. La implementación de esta perspectiva no solo implica un cambio en los contenidos curriculares, sino también una transformación profunda en la manera en que los educadores abordan y transmiten el conocimiento histórico.

Uno de los principales desafíos radica en la necesidad de formación continua y específica para los docentes, que les permita adquirir las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para integrar la perspectiva de género en sus clases de historia. Como se observó en las diferentes tablas, todo el peso de la enseñanza de la historia recae sobre los docentes, quienes tienen la responsabilidad y el privilegio de ser agentes de cambio, capaces de transformar la manera en que las nuevas generaciones comprenden y valoran la historia.

Con el apoyo y preparación adecuada, es posible enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades para construir una educación que realmente refleje la diversidad y complejidad de nuestra sociedad. Es preciso agregar que dicha responsabilidad no debe ser identificada solo en uno de los actores sociales implicados en el proceso educativo, sino que también debe establecerse las pautas de responsabilidad que le corresponden al resto de los sectores involucrados, como es la comunidad, la familia, las políticas públicas y la conciliación con los usos y costumbres que se han establecido en los imaginarios colectivos.

## **Referencias**

Caballero, Rebeca. (2011). El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. *Revista Latinoamericana de*

estudios educativos, 41(3-4): 45-64.

<https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/316>

Czarniawska, B. (2004). Narratives in Social Science Research. SAGE Publications. [https://psy.au.dk/fileadmin/site\\_files/filer\\_psykologi/dokumenter/CKM/NB39/czarniawska.pdf](https://psy.au.dk/fileadmin/site_files/filer_psykologi/dokumenter/CKM/NB39/czarniawska.pdf)

Gobierno de México (2006) - Diario Oficial de la Federación. (2006). Gob.mx. [https://dof.gob.mx/index\\_113.php?year=2006&month=01&day=12](https://dof.gob.mx/index_113.php?year=2006&month=01&day=12)

Díez, M. y Ortega, D. (2021). Estado de la cuestión sobre la perspectiva de género y enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en España. Ciencias Sociales en España. <https://riubu.ubu.es/handle/10259/7197>

Hernández, M. (2024). Retos en la educación intercultural e inclusiva de la Nueva Escuela Mexicana. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/educacio->

Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. Revista Cubana de Medicina General Integral, 37(3). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21252021000300002&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002&lng=es&tlng=es).

Jurgenson, J. L. A.-G. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y metodología. Paidós Mexicana, S. A. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>

Lagarde, Marcela, "El género", fragmento literal: 'La perspectiva de género', en Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia, Ed. horas y HORAS, España, 1996, pp. 13-38.

[https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08\\_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/Biblioteca/Lecturas-Complementarias/Lagarde\\_Genero.pdf](https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/Biblioteca/Lecturas-Complementarias/Lagarde_Genero.pdf)

Lobo Bracho, G. L. (2020). La enseñanza tradicional e innovadora en historia. Un análisis a través de los recuerdos de estudiantes de Comunicación Social. Areté. Revista Digital

- del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela. 6 (11), 145 – 159 [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_arete/article/view/18515](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/18515)
- Pateman, C. (1995). El contrato sexual. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://jcguanche.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/131498859-carole-pateman-el-contrato-sexual-1995.pdf>
- Pérez, G. (2023). Análisis de la educación con perspectiva de género en la niñez como instrumento de la cultura de paz en Tlaxcala (México). Cuestiones de género a ambos lados del océano Universidad de La Rioja. 109-124 [https://pidh-tlaxcala.uatx.mx/Tesis/PDF/Geovanny\\_PL.pdf](https://pidh-tlaxcala.uatx.mx/Tesis/PDF/Geovanny_PL.pdf)
- Organización Mundial de la Salud. (2018). Género y salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender>
- Rubin, G. (1975). El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales, 1(30), 95-145. <https://www.redalyc.org/pdf/159/15903007.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). Nueva Escuela Mexicana: Una educación con equidad y excelencia. <https://www.gob.mx/sep>

## **Barreras y oportunidades: el impacto del entorno rural y urbano en la vida preescolar**

Karely Guadalupe Hernández Cruz

karelyguadalupe2019@gmail.com

Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

### **Resumen**

El entorno en el que un niño de edad preescolar crece y se desarrolla esta al descubierto con las posibilidades de ser influenciado por todo lo que le rodea, a lo largo de este informe se abre el espacio para analizar dos mundos que aparentemente son opuestos, el contexto urbano y el rural, dado que la jornada de observaciones en estos entornos ofrece una oportunidad invaluable para contextualizar y enriquecer los conceptos teóricos y metodológicos impartidos en los cursos brindados por la licenciatura en educación preescolar, debido a que estos ofrecen una base sólida para el aprendizaje de los estudiantes pero es a través de la experiencia y la observación directa en donde estos conocimientos se consolidan. Las personas con las que se conversó, compartieron sus experiencias y desafíos, brindando así una perspectiva valiosa sobre el contexto real y los factores que influyen en la educación preescolar en estas áreas, de esta manera este informe busca visibilizar y compartir dichas observaciones para enriquecer la comprensión sobre la influencia que ejerce el entorno dentro de la vida preescolar.

**Palabras clave:** observación, comunidad, contexto, preescolar, barreras, oportunidades.

### **Planteamiento del problema**

A través de la educación preescolar se sientan las bases para el desarrollo cognitivo, social y emocional; durante estos años el impacto que genera el entorno en el que se encuentran puede resultar significativo dentro de su proceso de aprendizaje, los niños de edad preescolar viven experiencias diversas según el contexto en el que crecen, ya sea en una comunidad rural o urbana, y estas diferencias son las que influyen en su manera de

aprender, interactuar y desarrollarse; lamentablemente la brecha existente entre las comunidades en cuanto a acceso a recursos, infraestructura y participación comunitaria sigue siendo un tema crítico y poco estudiado; impidiendo la implementación de estrategias educativas adaptadas a las características y necesidades específicas de cada contexto.

Este estudio está enfocado en cuatro jardines de niños representativos de ambas realidades en el municipio de Villahermosa Tabasco, para las jornadas de observación en primer semestre se visitó el jardín de niños Mercedes Camacho León ubicado en la carretera estatal libre tramo Villahermosa- Luis Gil Pérez kilómetro 0+700 s/n Ixtacomitán primera sección y el jardín de niños Aida Elba Santiago Pedrero ubicado en la ranchería Miguel Hidalgo 3ra sección, sector Manuel Andrade Diaz. Mientras que para las jornadas de observación en segundo semestre se visitaron el jardín de niños Rina Guadalupe Galán Acuña situado en la unidad deportiva, colonia la manga II y el jardín de niños Narciso Mendoza que se encuentra en la ranchería Gaviotas Sur, el Cedral.

Las investigaciones existentes subrayan la importancia de involucrarse en el contexto para el desarrollo infantil, el concepto de mesosistema propuesto por el psicólogo ruso Urie Bronfenbrenner (1987), cobra especial relevancia en este contexto, este hace referencia a las interacciones e influencias mutuas que se establecen entre los distintos entornos en los que se desenvuelve el niño (familia, escuela, comunidad y territorio). Larrauri (2009, p.4) explica que “el mesosistema está conformado por los otros entornos inmediatos donde la persona interactúa”. Al considerar la teoría ecológica de Bronfenbrenner, se amplía la comprensión sobre como la experiencia en el hogar, la interacción en la escuela, la participación en la comunidad y la influencia del entorno territorial se entrelazan y afectan el desarrollo del niño preescolar; esto ofrece una perspectiva más amplia y compleja sobre las influencias que moldean su desarrollo, lo que resulta fundamental para la implementación de estrategias de apoyo y comprensión de su entorno.

Ante esta circunstancia, el presente estudio busca explorar cómo los diferentes entornos impactan en el desarrollo de los niños en edad preescolar, ¿Cómo influyen las características únicas de cada entorno en su aprendizaje y desarrollo social?, ¿Qué papel juegan los padres, educadores y la comunidad en este proceso? A través de observaciones

directas, entrevistas y análisis en jardines de niños ubicados en ambas zonas, se pretende identificar y analizar las diferencias en el desarrollo preescolar, las prácticas educativas, la participación de los padres de familia y las áreas donde se necesita un mayor enfoque contextualizado en cada zona.

### **Marco teórico**

En el análisis de los desafíos y oportunidades que enfrentan las comunidades rurales y urbanas en el acceso a las instalaciones del jardín de niños, se percibe una dinámica compleja que incide directamente en la experiencia educativa preescolar; la ubicación física de un jardín de niños ejerce un impacto significativo en los recursos disponibles, el alcance de las infraestructuras y los obstáculos que enfrentan las familias para asegurar la educación inicial de sus hijos. En el plan de estudios 2022, editado por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, en la “Unidad de aprendizaje I. El enfoque de territorialidad, interseccionalidad y sororidad como posibilidad para la transformación de las condiciones de los contextos y sujetos que la habitan” del curso Familia, Escuela, Comunidad y Territorio, se dan las bases para el estudio y la comprensión del impacto que tiene la ubicación de un jardín de niños en la vida preescolar (DGESuM, 2022).

La territorialidad considera la influencia del espacio físico y social en el desarrollo de una comunidad, al ubicar un jardín de niños en una zona rural, por ejemplo, se pueden considerar las necesidades específicas de esa comunidad, como acceso limitado a servicios, recursos y oportunidades educativas; por otro lado en una zona urbana, la ubicación del jardín de niños puede depender de factores como la accesibilidad para familias de escasos recursos, la seguridad del entorno y la disponibilidad de transporte público. La interseccionalidad invita a considerar las múltiples formas en que se entrelazan diferentes identidades y experiencias en un mismo contexto “diferencias que hacen la diferencia” (Crenshaw como se cita en La Barbera, 2017, p.193). Al analizar la ubicación de un jardín de niños, es importante considerar como interactúan factores como la clase social, la etnia, el género y la edad de los niños que asisten al preescolar.

Mas allá de los desafíos que establece la ubicación geográfica de un jardín de niños, se puede considerar que el contexto en el que un niño se desarrolla moldeará las oportunidades de aprendizaje a las que se encontraran expuestos, en el curso Lenguaje y ambientes alfabetizadores; se estudió a Emilia Ferreiro (2001) con su obra “El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar” donde se menciona la importancia de acercar a los niños a la lengua escrita, así como la manera en que estos por medio de la información que reciben de su exterior pueden comprender las situaciones sin importar que su función social solamente sea observar, de esta manera se puede comprender que en el preescolar no se enseña formalmente a leer ni a escribir, pero tampoco se puede esperar que el niño llegue sin ningún conocimiento previo al respecto; ya que son justamente estas situaciones sociales en donde tendrá la oportunidad de tratar de comprender su entorno y con esto iniciar el proceso de alfabetización. En cuanto a los desniveles que se presentan en los diferentes contextos, Ferreiro, 2001 menciona que:

Los niños rurales están en desventaja respecto a los urbanos, porque en el medio rural tradicional, donde los campesinos laboran tierras empobrecidas con rudimentarios instrumentos de labranza, la escritura no tiene la misma presencia que en el medio urbano. Es precisamente en el medio rural donde el preescolar es mas importante: un preescolar que deje entrar la escritura, no que la prohíba. (p.3)

Proporcionar espacios de aprendizaje significativo, con experiencias enriquecedoras que permitan a los niños conocer un poco más de su patrimonio cultural, es un reto, pero también una realidad para los docentes, especialmente al tratarse de alumnos que se encuentran en el nivel preescolar, el cual consolida la base de sus aprendizajes, y al hablar de niños que viven en comunidades rurales en donde la presencia de ambientes alfabetizadores no es tan recurrente como en las zonas urbanas.

El contexto familiar, incluyendo el nivel socioeconómico, la dinámica familiar, el interés de los padres en la educación y la participación en actividades escolares tiene un impacto significativo en la configuración del ambiente en el que los niños se desenvuelven y en la influencia que ejerce en su desarrollo, especialmente durante la etapa preescolar; ya que es un momento crucial en la formación de habilidades cognitivas, lingüísticas, sociales



y emocionales que son fundamentales para el éxito futuro. En la actualidad se observa que otros factores pueden ser más determinantes para el bienestar subjetivo que la estructura familiar, como por ejemplo, los recursos de la familia, el apoyo social, la calidad de las interacciones entre padres e hijos y las relaciones, así como el clima y la estabilidad emocional de la familia. (Simkin y Becerra, 2013, p.128)

Uno de los factores más determinantes es el nivel de interés y participación de los padres en la educación de sus hijos, la implicación activa de los padres en la vida escolar no solo se asocia con un rendimiento académico más alto, sino que también influye en la autoestima, la motivación y la actitud hacia el aprendizaje; padres comprometidos suelen estar más al tanto de las necesidades individuales de sus hijos, ofreciendo un apoyo emocional y académico que promueve un desarrollo integral, asimismo, la dinámica familiar, incluyendo la calidad de las interacciones padre-hijo, la cohesión familiar y la estructura familiar, resuenan en la salud emocional y las relaciones interpersonales del niño.

En la Unidad de aprendizaje III. Comunidad, escuela y familia como espacios de aprendizaje, se encuentra el tema “Relaciones familia-escuela: de la participación a la implicación”, donde se destaca la necesidad de trascender la asistencia de los padres a la escuela y promover una implicación significativa en el proceso educativo (DGESuM, 2022). La participación de los padres en la vida preescolar de los niños es un claro ejemplo de esta implicación, ya que va más allá de estar presentes en eventos o reuniones escolares, y se centra en una participación activa en el desarrollo y aprendizaje de sus hijos, además, la participación de los padres en la vida preescolar no solo fortalece el vínculo entre la familia y la escuela, sino que también puede tener un impacto positivo en la comunidad y el territorio en el que se enmarca la educación preescolar.

### **Metodología**

Esta investigación se basa en un enfoque cualitativo para obtener una comprensión detallada y contextualizada de cómo el entorno influye en la vida de los niños en edad preescolar, teniendo como objetivo principal el análisis de las diferencias que existen entre jardines de niños ubicados en entornos rurales y urbanos, y cómo estas diferencias afectan

las prácticas educativas y el desarrollo de los niños. Este proceso se divide en dos fases principales, correspondientes a las jornadas de observación de primer y segundo semestre de la licenciatura en educación preescolar.

Primera fase: observación del contexto externo.

Durante el primer semestre, se realizaron visitas en las comunidades tanto rurales como urbanas, para llevar a cabo observaciones generales del entorno que rodea a los jardines de niños y entrevistas con los habitantes, incluyendo padres de familia, comerciantes y otros miembros de la comunidad; estas herramientas brindaron información relevante sobre el contexto familiar, nivel socioeconómico, características culturales y ambientales de cada zona, así como las impresiones de la localidad referente a la educación preescolar.

Segunda fase: observación dentro del aula.

A partir del segundo semestre, el enfoque se trasladó al contexto interno en los jardines de niños seleccionados; se observó la dinámica entre docentes y alumnos, así como las metodologías pedagógicas empleadas en ambos contextos. Para la recolección de datos adicionales se realizaron entrevistas tanto a educadoras como docentes especialistas para comprender mejor sus experiencias y percepciones sobre las condiciones y recursos disponibles en su entorno específico, además se recopilaron datos sobre las estrategias educativas que implementan para ajustar las necesidades de los niños según el contexto correspondiente.

Los instrumentos utilizados en la recolección de datos consisten en un guion de entrevistas semiestructuradas, que se guiaron por preguntas en su mayoría abiertas para facilitar la obtención de datos detallados, además se emplearon guías de observación para registrar lo analizado en las comunidades y en las aulas, enfocándose en características como la ubicación, nivel socioeconómico, contexto familiar, relación docente-alumno, salud y bienestar, entre otros. Cabe mencionar que esta guía fue una sugerencia organizada por las estudiantes, por lo que, dependiendo de las características de cada entorno escolar,

podrían ser enriquecidas o algunos aspectos podrían no ser observados, registrando las reflexiones derivadas de las observaciones y el análisis en el diario de campo.

El procedimiento comprende la selección de los jardines de niños que serían visitados por cada estudiante, así como la preparación de herramientas para la recolección de datos y planificación de las jornadas de observaciones, consecuentemente se llevaron a cabo las visitas a comunidades para entrevistas y observaciones, con esta información se realizó un análisis temático de los datos obtenidos para hacer una comparación de las prácticas y dinámicas observadas lo que permite identificar tanto patrones como diferencias significativas, este proceso se concluye con el desarrollo de un informe detallado que resume los hallazgos del estudio en ambos contextos.

## **Resultados**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a través de las jornadas de observaciones en ambos contextos.

### **Acceso y disponibilidad según su ubicación geográfica**

En el contexto urbano, la ubicación del jardín de niños “Mercedes Camacho León” en la carretera estatal libre tramo Villahermosa- Luis Gil Pérez, Ixtacomitán primera sección, representa una ventaja significativa en términos de accesibilidad; la proximidad a la vía principal contribuye a facilitar la llegada de las familias al centro educativo, haciendo más seguro y conveniente el traslado de los alumnos; además, el flujo constante de medios de transporte público que transitan por la zona brinda a las familias diversas opciones para llegar al jardín de niños, lo que permite una mayor flexibilidad y disponibilidad.

Por el contrario, en la ranchería Miguel Hidalgo 3ra. sección donde se encuentra ubicado el jardín de niños “Aída Elba Santiago Pedrero”, la falta de pavimentación y la presencia generalizada de desniveles en las calles representa un desafío significativo para el acceso al centro educativo; las condiciones de la vía dificultan el desplazamiento de las familias y los niños, particularmente durante la temporada de lluvias, cuando las zonas inundadas hacen que el tránsito a pie sea prácticamente imposible sin la utilización de calzado adecuado. Además, la escasez de medios de transporte público y las dificultades

que enfrentan para ingresar a la comunidad debido a las condiciones de la carretera generan retrasos y complicaciones adicionales para las familias que dependen de estos servicios para llegar al jardín de niños.

### **Influencia del nivel socioeconómico**

En la comunidad rural, donde se encuentra ubicado el jardín de niños Aída Elba Santiago Pedrero; conforme a lo analizado en las entrevistas, las maestras se enfrentan a la difícil tarea de adaptar las actividades educativas a las limitaciones económicas de los padres, ya que la mayoría de las familias tienen dificultades para acceder a recursos adicionales para la educación de sus hijos. Esta realidad obliga a las maestras a ser creativas y flexibles, adaptando las actividades para que sean más accesibles y estén al alcance de todos los niños, esto se encuentra reflejado en la obra de Schmelkes, 1994:44, donde señala que:

El primer reto de la búsqueda de calidad, desde el plantel y respecto al contexto específico en el que está ubicado, es el de lograr adaptar la escuela a las condiciones de vida reales de las familias, a fin de hacerla cultural y económicamente más accesible y más atractiva.

Conforme a lo anterior, es indispensable mencionar que estas adaptaciones realizadas en las actividades educativas dentro de un jardín de niños que presenta problemas respecto a la vulnerabilidad económica por parte de las familias; deberá incluirse dentro de la planeación realizada por la educadora, de manera que se consideren materiales o recursos accesibles para todos, pero que sigan cumpliendo con la función u objetivo estipulado desde un principio.

En contraste, en el contexto urbano, la situación económica de las familias es completamente distinta, los padres de familia tienen acceso a una amplia gama de recursos para apoyar la educación de sus hijos, la proximidad a diversos comercios facilita la adquisición de materiales y recursos; lo que se traduce en una mayor diversidad y calidad en los productos y servicios; la situación económica de las familias urbanas también se refleja en el estado de las viviendas, en este sentido, la mayoría de las viviendas se encuentran en buenas condiciones, lo que indica un mayor acceso a servicios básicos y una mejor calidad de vida para los niños.

Al mismo tiempo, el nivel socioeconómico de la familia puede tener un impacto significativo en la atención médica. Cuando los servicios médicos de una comunidad son escasos y de mala calidad en el sector público, las familias de bajos recursos pueden enfrentar dificultades para acceder a la asistencia sanitaria necesaria de sus hijos. Esto puede resultar en retrasos en el diagnóstico y tratamiento de condiciones médicas, lo que a su vez puede afectar negativamente la salud y el desarrollo del niño, esto se ve reflejado en la jornada de observaciones de segundo semestre en el jardín de niños Narciso Mendoza; en donde se contempló la situación que vive Fernanda, quien de acuerdo a las maestras de USAER presenta signos que pueden relacionarse con alguna discapacidad motriz, sin embargo la falta de apoyo y recursos económicos genera un impedimento en el seguimiento para la evaluación de sus diagnósticos.

### **Participación de los padres de familia**

En la comunidad del jardín de niños urbano visitado en la primera jornada de observaciones de primer semestre, las observaciones revelan una notable participación de los padres en la vida preescolar de sus hijos, a pesar de sus compromisos laborales, los padres muestran un gran interés en las actividades escolares, asistiendo regularmente a reuniones y mostrando un alto nivel de compromiso frente a la educación preescolar. Dentro del marco temático del curso Familia, Escuela, Comunidad y Territorio, se aborda la importancia de establecer relaciones colaborativas y de corresponsabilidad entre los diferentes actores en el proceso educativo de los niños, la participación activa de los padres en la vida preescolar de sus hijos es un ejemplo claro de cómo estas relaciones pueden materializarse en la práctica (DGESuM, 2022).

Por otro lado, en la comunidad del jardín de niños rural visitado en primer semestre, la situación es ligeramente diferente; la mayoría de madres de familia son amas de casa y suelen estar menos involucradas en los asuntos relacionados con la educación de sus hijos, lo que genera dificultades para que las maestras puedan reunir a todos los padres de familia en las juntas de grupo. La falta de involucramiento de los padres en la educación preescolar de sus hijos en el contexto rural puede limitar las oportunidades para que los niños

participen en experiencias de aprendizaje enriquecedoras, lo que a su vez podría afectar su desarrollo cognitivo y socioemocional.

Aunado a lo anterior, en las observaciones dentro del aula en segundo semestre, se pudo contemplar un contexto con algunas semejanzas a las de primer semestre, en el jardín de niños rural Narciso Mendoza; las maestras expresan su preocupación conforme a la participación de los padres de familia en las juntas generales para abordar cuestiones y problemáticas que surgen debido a la infraestructura de las instalaciones, ya que se menciona que muchos de los tutores suelen tener cierta irresponsabilidad para cumplir con sus funciones y se muestran apáticos para conocer más sobre el proceso educativo y el avance de sus hijos.

### **Interacciones sociales**

Los niños en la comunidad rural aprenden desde una edad temprana a relacionarse con personas de todas las edades, lo que les permite desarrollar habilidades interpersonales significativas y fomenta una sensación de comunidad más amplia; esta variedad de interacciones sociales contribuye a que los infantes adquieran una comprensión más profunda de la diversidad de perspectivas, experiencias y conocimientos, lo que a su vez influye positivamente en su capacidad para adaptarse a situaciones nuevas y diferentes a medida que avanzan en su desarrollo. Por otro lado, en las observaciones hacia la comunidad urbana, se detectó que los niños tienden a ser más tímidos ante las personas desconocidas, al igual que algunas personas adultas que suelen mostrarse más reservadas al interactuar con otros. La falta de interacciones intergeneracionales y la timidez hacia los extraños podría limitar las oportunidades de aprendizaje social y emocional para los infantes en el entorno urbano.

En ambientes rurales, donde las tradiciones y costumbres suelen ser más arraigadas, los niños tienen la oportunidad de participar en actividades comunitarias que reflejan la identidad cultural de su entorno. Ya sea a través de celebraciones, rituales o prácticas cotidianas, estos niños experimentan de primera mano la riqueza cultural de su comunidad, lo que contribuye a su formación integral. Por otro lado, en entornos urbanos, la diversidad cultural se manifiesta de manera más amplia, lo que brinda a los niños preescolares la



oportunidad de interactuar con individuos de distintas procedencias y tradiciones. Estas interacciones enriquecedoras les permite apreciar la diversidad cultural y desarrollar una comprensión empática de las diferentes realidades que coexisten en su entorno. Es destacable que, independientemente del contexto, la integración del niño preescolar en su grupo cultural no solo fortalece su identidad, sino que también fomenta el respeto hacia la diversidad y promueve la tolerancia y el entendimiento mutuo; al asimilar las normas, tradiciones y costumbres de su entorno, el niño adquiere una base sólida para su desarrollo emocional, social e intelectual, lo que sienta las bases para su participación activa y positiva en la sociedad.

### **Discusión y conclusiones**

A través de la observación detallada de los jardines de niños en Villahermosa, Tabasco, se han podido apreciar cómo los entornos influyen de manera significativa en la vida de los niños preescolares, destacando tanto las fortalezas como los desafíos inherentes a cada contexto. Este informe nos desafía a explorar caminos innovadores y creativos que permitan enriquecer la experiencia preescolar, alentando la integración de metodologías inclusivas, interculturales y contextualizadas.

La observación tanto en ámbitos rurales como urbanos ha permitido identificar no solo las marcadas diferencias entre ambas realidades, sino también las similitudes que subyacen y las posibilidades de enriquecimiento mutuo, desde el entorno rural, se aprecia una conexión más íntima con la naturaleza, la vida comunitaria y un ritmo más pausado, lo que potencia la creatividad, la autonomía y el sentido de pertenencia en los niños preescolares; en cambio, en el entorno urbano, la diversidad cultural, el acceso a servicios y opciones educativas estimulan la curiosidad, el pensamiento crítico y la adaptabilidad de los pequeños. Se ha constatado que, si bien ambos entornos presentan beneficios palpables, también enfrentan ciertas limitaciones, mientras que el entorno rural puede carecer de recursos educativos y de salud, el entorno urbano puede resultar en un estrés derivado del ritmo acelerado de vida, competencia social y la sobreestimulación.



Así, se ha evidenciado que no se trata de establecer una superioridad entre uno u otro entorno, sino de reconocer y potenciar las fortalezas de cada uno, moderando sus desafíos específicos para apoyar el desarrollo integral de los niños preescolares. En términos educativos, esta reflexión nos plantea la relevancia de fomentar una estrecha cooperación entre la familia, el jardín de niños y la comunidad como agentes fundamentales en la formación integral de los niños preescolares, (Bronfenbrenner como se cita en López, 2015) menciona que “para que un entorno funcione eficazmente es necesario que existan interconexiones sociales entre los mismos” (p.36). Al reconocer la importancia de esta colaboración, podemos asegurar el bienestar y desarrollo de los niños preescolares en los diversos entornos en los que se desenvuelven.

En correspondencia a lo anterior se propone una intervención educativa integral que combine elementos de cada entorno y fomente la colaboración entre comunidades, docentes y familias, de esta manera se busca que no solo se consideren las fortalezas y debilidades de cada contexto, sino que también se cree un equilibrio entre las necesidades de los niños y los recursos disponibles; facilitando el acceso a experiencias educativas de calidad que sean adaptativas y pertinentes para todos los estudiantes. Además resulta de suma importancia que las intervenciones sean flexibles y adaptables a las realidades específicas de cada entorno, de igual manera resulta conveniente que se establezcan colaboraciones entre los docentes de ambos sectores, ya que de esta manera pueden aprender unos de otros y les permitirá compartir estrategias pedagógicas, intercambiar recursos y discutir tanto prácticas como experiencias exitosas que puedan adaptarse respectivamente a su contexto, este intercambio de conocimientos no solo enriquecerá la práctica docente, sino que también ayudara a identificar soluciones innovadoras para problemas comunes.

Estos hallazgos resaltan la importancia de una formación docente que permita a los educadores comprender, valorar y atender las particularidades de cada contexto, contribuyendo así a garantizar que todos los niños, independientemente de su entorno, tengan la oportunidad de crecer y desarrollarse de manera óptima durante sus años preescolares. De igual manera resulta importante destacar que estas observaciones no

pretenden generalizar, ya que cada niño es único y se ve influenciado por una variedad de factores en su entorno, asimismo las educadoras tendrán diversas estrategias y metodologías para atender las necesidades de sus alumnos y poder generar espacios que tomen en cuenta los factores externos e internos determinantes en la vida preescolar.

### Referencias bibliográficas

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (2022). Programa del curso Familia, escuela, comunidad y territorio. México.

Obtenido de:

<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/Ws0M4P7IDz-4217.pdf>

Ferreiro, E. (2001). El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar. Alfabetización, teoría y práctica, 4, 118-122. México.

Obtenido de:

[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32112757/leeryescribireninicial-emiliaferreiro1-120502100229-phpapp01-libre.pdf?1391552951=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3Dpreescolar.pdf&Expires=1722830179&Signature=DmccbAgY4hOQoKZYI-ntEmPKQDZbjkQfMVnSLQBKCCWAYJEWK3r3ldDoDFNcGY74HnS4uNnw-5c1o5DdY7X2PaQpjZNYbnPWPis7rKb08btI29fnFwt3FgDiONPoD0m6DHFssBklaCyf-jSR7kqBX6l6BIHokFX9TEDplFhINQDNrIYl0OeXoxewXj4m5JZy-~a2Ex8awA0nK4aFcF2CdGJ4Aw7x08c77oI3TSd2hTyMHsIBgGjz8fnBhgwxAlWBNCIBbOCII4MY0CLNi9-GGyEdR~TZwLvVQ5716sVEioIRul6kZvsd9qs~y-ReK7s9kFgDL94fxA~4WKMnk7wLNA\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32112757/leeryescribireninicial-emiliaferreiro1-120502100229-phpapp01-libre.pdf?1391552951=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3Dpreescolar.pdf&Expires=1722830179&Signature=DmccbAgY4hOQoKZYI-ntEmPKQDZbjkQfMVnSLQBKCCWAYJEWK3r3ldDoDFNcGY74HnS4uNnw-5c1o5DdY7X2PaQpjZNYbnPWPis7rKb08btI29fnFwt3FgDiONPoD0m6DHFssBklaCyf-jSR7kqBX6l6BIHokFX9TEDplFhINQDNrIYl0OeXoxewXj4m5JZy-~a2Ex8awA0nK4aFcF2CdGJ4Aw7x08c77oI3TSd2hTyMHsIBgGjz8fnBhgwxAlWBNCIBbOCII4MY0CLNi9-GGyEdR~TZwLvVQ5716sVEioIRul6kZvsd9qs~y-ReK7s9kFgDL94fxA~4WKMnk7wLNA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

La Barbera, M. (2017). Interseccionalidad=Intersectionality. Universidad Carlos III de Madrid. España.

Obtenido de: <https://digital.csic.es/handle/10261/258310>

Larrauri, R. C. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. Revista Iberoamericana de Educación, 49(4), 2-9. España.

Obtenido de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2967.pdf>

López, G. (2015). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. Universidad Metropolitana. p: 1-30. Venezuela.

Obtenido de: <http://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/6742>

Schmelkes, S. (1994). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México: SEP. Biblioteca para la actualización del maestro.

Obtenido de: <https://www.ciudadguadalupe.gob.mx/trans2/Bibliografias/Mejora%20profesional%20para%20asegurar%20la%20calidad%20Educativa/7.-bam-hacia-mejor-calidad-escuelas-schmelkes.pdf>

Simkin, H., Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. Ciencia, docencia y tecnología, 24 (47):119-142. Argentina

Obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/145/14529884005.pdf>

## **El aprendizaje colaborativo a través de estrategias lúdico-artísticas para atender la diversidad con enfoque inclusivo**

Lic. Jesús Triguerras Gamboa

Dr. Marco Antonio Gamboa Robles

Dra. María Julieta Maldonado Figueroa

eneesonca1@gmail.com

Escuela Normal Estatal de Especialización

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

### **Resumen**

El estudio examina la necesidad de adaptar el sistema educativo en México a los requerimientos de la Nueva Escuela Mexicana, promoviendo metodologías activas que favorezcan el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo. Sin embargo, la resistencia de algunos docentes a abandonar métodos tradicionales y la falta de conocimiento sobre estrategias inclusivas, como el Diseño Universal para el Aprendizaje, representan obstáculos significativos.

El objetivo es actualizar las prácticas pedagógicas de los profesores para atender la diversidad en el aula y fomentar una educación inclusiva. Se realizó un análisis de perfiles de inclusión mediante encuestas a docentes y padres para entender la implementación de metodologías activas y las necesidades educativas de los estudiantes. El estudio concluye que para avanzar en la educación de calidad y enfrentar los desafíos del siglo XXI, es crucial superar el tradicionalismo y aplicar enfoques pedagógicos modernos e inclusivos.

### **Problemática**

Para contextualizar la problemática, el objeto de estudio de esta investigación se centra en una escuela de educación primaria en contexto urbano, donde se ha detectado que las dinámicas áulicas que se realizan, prácticamente no emplean metodologías activas en el proceso educativo, se aprecia, además, cierta barrera cultural que limita el avance y la llegada de nuevas formas y métodos de enseñanza y de aprendizaje.

En el caso de estudio, es preocupante identificar que, en innumerables situaciones, son los mismos docentes o los ambientes áulicos, los que representan barreras para el aprendizaje y la participación, sin embargo, no siempre es fácil identificarse dado que se mimetizan en el contexto de esta escuela, por tanto se ocultan las responsabilidades y se confunden las acciones pertinentes, o bien, se simula la atención que desde el punto de vista del profesor es necesaria para el alumno, pero no se centra en las necesidades del mismo; lo que deriva en canalización de casos para atención individualizada y segregadora por los miembros de la USAER.

A pesar de que el modelo educativo promueve desde hace más de una década el uso de pedagogías activas para propiciar el desarrollo del pensamiento crítico y generar procesos emancipatorios en los seres humanos; poniendo al centro de las prácticas educadoras a los estudiantes y a la comunidad; lo cierto es que la mayoría de las dinámicas en el aula siguen centradas en la enseñanza, posicionando al docente como una fuente de información y como el recurso central en la generación de conocimientos, so pretexto de que a los educandos no simpatizan con las acciones que propicien autonomía; contrario a dicha percepción errónea, se puede observar en las prácticas, la aceptación de los estudiantes ante las metodologías activas, con la implementación de demostraciones lúdicas y artísticas, como rallies, pausas activas, creaciones innovadoras o de arte que fomentan la focalización de los estudiantes en los procesos significativos acorde a sus intereses y necesidades.

Una de las principales confusiones de los profesores de la institución, observada en esta investigación, es a la hora de enfocar las actividades artísticas o lúdicas, para un aprendizaje significativo que dé respuesta a problemáticas o necesidades vivenciadas, puesto que realizar esta acción es lo más complicado para una organización de las metodologías activas y las pausas activas. Debido a que tienen la creencia de que no tienen algún fin genuino y pueden dispersar la atención de lo que consideran las tareas importantes, con lo que ellos asumen que es 'jugar por jugar'. Aunado a ello, existe una dificultad de índole pedagógico, debido a que el objetivo de la educación suele perderse con facilidad y el proceso se centra en acciones o tareas instrumentalistas donde el docente

indica qué hacer y cómo hacerlo. Los que el fin educativo no sólo busca formar buenos ciudadanos, sino generar la producción de saberes, conocimientos y habilidades que les permitan prosperar a lo largo de sus vidas.

En el contexto investigado, el problema se presenta a manera de prácticas centradas en la enseñanza, sin apego a los fundamentos pedagógicos que se sustentan en las epistemologías de educación en las prácticas sociales, considerando como prioridad el proceso de aprendizaje; se aprecia, por lo tanto, La indiferencia del profesor por la argumentación pedagógica para dar congruencia a las prácticas educativas afecta primordialmente al cumplimiento del perfil de egreso de los alumnos en ese trayecto formativo; con ello, las dinámicas áulicas caen en la monotonía, rozando el tradicionalismo pero siendo percibidas como conductistas o mediáticas. Por un lado, dicha área de oportunidad deja ver la brecha en cuestión de habilitación docente por la falta de capacitación; por el otro, la actitud de desapego a la calidad educativa y el poco compromiso con los enfoques de la educación para todos; lo que deja ver rituales de prácticas centradas en sentido común, pero no en referentes sólidos que sustenten teóricamente y las vinculen con atención de problemáticas en contexto.

Derivado del análisis problémico anterior se plantea la interrogante que orientan el estudio. ¿De qué manera las estrategias lúdico-artísticas basadas en pedagogía constructivistas favorecen el trabajo colaborativo en la atención a la diversidad desde el enfoque de inclusión educativa?

### **Marco Teórico**

La cooperación, como acto social, implica la colaboración entre personas o instituciones para alcanzar un objetivo común y se manifiesta en la educación a través del aprendizaje colaborativo, que organiza actividades para que los estudiantes compartan habilidades y trabajen juntos en tareas colectivas, promoviendo así la enseñanza, la cooperación y la socialización. Las pedagogías emergentes utilizan actividades lúdico-artísticas para enseñar valores como la cooperación y el trabajo en equipo, facilitando la inclusión. Según Ainscow y Miles (2008), la inclusión educativa se entiende de varias maneras, lo que ha causado

confusión a nivel internacional. Se identifican concepciones como la inclusión relacionada con la discapacidad y necesidades especiales, la inclusión frente a exclusiones disciplinarias y la inclusión de grupos vulnerables. En contraste, otras perspectivas abogan por una escuela que atienda a todos los estudiantes y una Educación para Todos, enfocándose en adaptar los entornos educativos para asegurar la participación equitativa y el acceso universal a una educación de calidad.

En las últimas décadas, el concepto de inclusión ha ganado relevancia, definiéndose como una actitud social orientada a integrar a todas las personas en la sociedad para que cada individuo pueda participar y contribuir al bienestar común. La palabra "inclusión" proviene del latín "inclusio", que significa "acción y efecto de poner algo dentro".

Según Mojica (2010), la inclusión es un enfoque que valora la diversidad como una oportunidad para enriquecer la sociedad, y no como un problema. Este enfoque promueve la participación activa en diversos aspectos de la vida social, como la familia, la educación y el trabajo, abogando por la integración de individuos con diversas capacidades y condiciones. (citado por Jojoa y Cabrera, 2015, p.2)

La inclusión busca ofrecer igualdad de oportunidades a todos los individuos, incluyendo aquellos en situaciones de segregación, acoso y marginación, como etnias, subculturas y grupos sociales desfavorecidos. La UNESCO, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca (1994), estableció los primeros principios de la educación inclusiva. Posteriormente, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ahora transformados en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible para 2030) incluyen el Objetivo 4, que promueve una educación inclusiva y equitativa para todos (UNESCO, 2015).

La UNESCO (2005) define la inclusión educativa como el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de los estudiantes mediante la participación plena en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión en la educación. Esto requiere modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias educativas, con el objetivo de integrar a todos los niños y asegurar que el sistema educativo regular sea responsable de la educación inclusiva.



Ainscow y Booth (2015) destacan que la inclusión educativa implica crear un entorno escolar seguro y acogedor, valorando a cada estudiante y fomentando una cultura de colaboración. Esto se basa en el reconocimiento de que cada individuo tiene características, capacidades e intereses únicos, y que el sistema educativo debe adaptarse para satisfacer estas necesidades, eliminando barreras para el aprendizaje y facilitando la participación de todos los estudiantes, incluidos aquellos vulnerables a la exclusión. La Secretaría de Educación Pública (SEP) de México (2019) también resalta que la inclusión en la educación implica un replanteamiento de la función de la escuela para aceptar a todos los estudiantes sin importar sus características o condiciones. Esto se basa en la igualdad de dignidad y derechos, el respeto por las diferencias, y el compromiso con el éxito escolar. La educación inclusiva debe transformar políticas, culturas y prácticas dentro de los centros educativos para asegurar que todos los estudiantes reciban una educación equitativa y respetuosa.

La flexibilización curricular en la educación superior busca permitir la participación plena de todos los estudiantes, adaptando el currículo y las estrategias pedagógicas a sus necesidades individuales, incluidas las de aquellos con discapacidades o necesidades educativas especiales. La flexibilidad educativa es crucial para lograr la inclusión, permitiendo la adaptación de los entornos educativos y programas curriculares para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes (López, 2015).

La flexibilización curricular implica mantener objetivos educativos comunes mientras se ajustan los métodos de acceso y enseñanza a las condiciones individuales de los estudiantes, abordando la diversidad social y cultural (García et al., 2020). Esta flexibilidad debe equilibrar los objetivos educativos con el aspecto humano, adaptando los procesos de enseñanza y evaluación a las características y estilos de aprendizaje de los estudiantes (López et al., 2020). Así como en el Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana enfatiza la importancia de contextualizar los aprendizajes en la realidad sociocultural de los estudiantes, promoviendo una educación inclusiva y equitativa. Además, el aprendizaje significativo juega un papel importante en la adecuación curricular al relacionar los conocimientos con la experiencia previa de los estudiantes y su contexto (Caballero, 2021; Díaz-Barriga & Hernández).

Las estrategias lúdico-artísticas, como el uso del juego y la gamificación, facilitan la adaptación curricular y el aprendizaje significativo al hacer el proceso educativo más atractivo y adaptado a las necesidades individuales. La gamificación, en particular, utiliza principios de juego para mejorar la motivación y el aprendizaje autorregulado (Zambrano et al., 2020; Colunga et al., 2020). El aprendizaje colaborativo también es esencial, ya que fomenta la interacción y el apoyo mutuo entre los estudiantes, contribuyendo a una educación inclusiva y a la construcción de conocimiento compartido (Vygotsky, 2010; Revelo et al., 2018). Esta metodología fortalece la inclusión al promover la participación activa y el respeto hacia la diversidad (Duk & Murillo, 2012).

En el contexto de la educación en México, la búsqueda de una educación de calidad y su humanización ha impulsado una serie de reformas y cambios normativos destinados a formar ciudadanos más completos y responsables. Desde 2013, la Ley General de Educación ha sido modificada para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación que sea congruente con los objetivos planteados, y que se enfoque en la eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad.

Una de las claves para alcanzar esta calidad educativa es la percepción y participación de diversos actores en el proceso educativo. La familia, por ejemplo, juega un papel crucial al participar tanto en el aprendizaje de sus hijos como en su propia educación en el ámbito educativo. Además, la actitud y aceptación de los docentes respecto a los modelos educativos influyen considerablemente en el éxito de su implementación.

La UNESCO y otras organizaciones internacionales han subrayado la importancia de la educación inclusiva, destacando que debe ser un derecho universal para todos, sin distinción. Este enfoque busca eliminar la segregación y garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus circunstancias, puedan acceder a una educación de calidad. No obstante, aún persisten desafíos significativos para lograr una inclusión real y efectiva en muchos contextos educativos. Para enfrentar estos retos, se han desarrollado varios modelos y estrategias educativas. La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) y la Nueva Escuela Mexicana (NEM) son ejemplos de iniciativas que buscan promover una educación más equitativa e inclusiva. La NEM, por ejemplo, establece principios como la

equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad como ejes centrales de la formación integral de los estudiantes.

El enfoque actual de la educación se aleja del tradicional modelo centrado en la enseñanza y se orienta hacia uno centrado en el aprendizaje. Esto significa que el proceso educativo se adapta a las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas a través de metodologías activas y colaborativas. La formación continua de los docentes es crucial en este modelo, ya que deben estar capacitados para aplicar estrategias pedagógicas adaptadas a cada estudiante. Así es como finalmente, el humanismo juega un papel fundamental en la educación contemporánea. La educación humanista enfatiza el desarrollo integral del individuo, promoviendo valores como la dignidad, el respeto y la igualdad. Este enfoque busca no solo transmitir conocimientos, sino también preparar a los estudiantes para participar activamente en la sociedad y contribuir al bien común.

### **Metodología**

Este estudio es de naturaleza cualitativa, con un enfoque explicativo y exploratorio. Está diseñado para analizar y comprender cómo el aprendizaje colaborativo, estimulado por estrategias lúdico-artísticas, influye en los procesos y prácticas educativas. La investigación se basa en la metodología de acción e intervención educativa, utilizando técnicas etnográficas para recolectar datos en contextos naturales y obtener interpretaciones profundas sobre el tema en cuestión.

El estudio involucra a diferentes actores dentro de una escuela primaria ubicada en una zona urbana del sur del estado de Sonora. Los participantes son: ocho maestros de aula y educación física, así como al personal de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los directivos de la institución, 120 estudiantes de la escuela primaria y padres de familia para comprender sus percepciones y opiniones sobre las metodologías y prácticas educativas implementadas en la escuela.

El estudio se enfoca en analizar cómo se aprovecha el aprendizaje colaborativo mediante el uso de estímulos lúdico-artísticos, empleando una metodología cualitativa que

facilita una comprensión profunda de los procesos educativos a través de la recolección de datos en contextos naturales. Para obtener una visión completa, se utilizan varias técnicas: cuestionarios, encuestas, entrevistas semiestructuradas y observación directa, tanto participante como no participante. Estas técnicas permiten recolectar información desde diferentes perspectivas y analizarla para generar interpretaciones críticas y detalladas.

Se utilizan cuestionarios basados en el Índice de Inclusión adaptado para evaluar la percepción de los docentes sobre la inclusión educativa. La escala de Likert aplicada en estos cuestionarios mide actitudes y comportamientos en relación con la inclusión y las metodologías activas.

Las encuestas, diseñadas específicamente para docentes, padres y alumnos, recogen datos sobre las creencias, actitudes y experiencias relacionadas con las estrategias lúdicas y artísticas en el aula.

Además, se realizan entrevistas semiestructuradas con docentes, directivos y padres, que se conducen de manera informal para fomentar un diálogo abierto y obtener respuestas extensas sobre sus opiniones y experiencias.

La observación directa, tanto participante como no participante, se utiliza para registrar las dinámicas y procesos en el aula y otras actividades escolares. El investigador toma notas en un diario de campo para registrar información relevante y contrastar con los datos obtenidos por otros métodos.

Los instrumentos de recolección incluyen cuestionarios adaptados del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2000), con una escala de Likert para medir el nivel de concordancia con declaraciones sobre inclusión y metodologías educativas. Las encuestas para docentes y padres incluyen preguntas sobre la implementación de estrategias lúdicas-artísticas y sus percepciones sobre la inclusión en el aula. Finalmente, la observación directa permite registrar información relevante del entorno educativo y las interacciones entre los participantes.

El Análisis Descriptivo e Interpretativo: Se basa en los datos obtenidos a través de cuestionarios, encuestas y observación directa. La información se triangula para obtener una interpretación completa y precisa. Triangulación Analítica y Teórica: Se utilizan

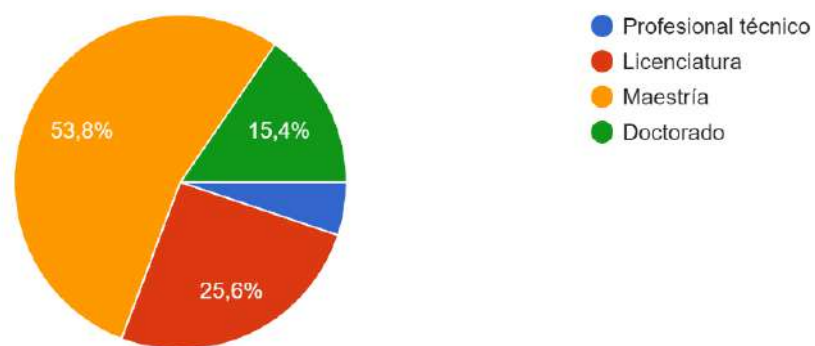
diferentes estrategias y fuentes de información para contrastar los datos y se aplican teorías diversas para una interpretación más exhaustiva.

El objetivo principal del estudio es generar un conocimiento profundo sobre el impacto de las estrategias lúdico-artísticas en el aprendizaje colaborativo y la inclusión educativa. La investigación busca proporcionar hallazgos que puedan orientar la implementación de prácticas innovadoras y efectivas en la educación primaria, promoviendo un ambiente de aprendizaje inclusivo y colaborativo.

### Hallazgos y Resultados

Para los docentes objeto de estudio, las metodologías activas tienen presencia significativa en la institución y permiten que los estudiantes trabajen en equipos, llegando a la cooperación no forzada, asimilando las ventajas propias de trabajar de este modo, pero aluden que existen muchos factores que limitan las dinámicas para trabajar en equipo, como es la poca disposición de trabajar con determinados compañeros o la poca cooperación entre los pares que conforman cada equipo de trabajo; en general los docentes no asumen fallas en la metodología docente y responsabilizan a las actitudes del estudiantado como factor de falla colaborativa; el profesorado relata que, al conformar los equipos de trabajo, algunos alumnos, comúnmente, aquellos con riesgo de deserción escolar, son quienes se oponen a colaborar con sus compañeros, llegando a haber conflicto entre ellos, inclusive dejando el trabajo bajo responsabilidad exclusiva de ciertos integrantes del equipo.

Figura 1. Perfil académico de los profesionales de la educación



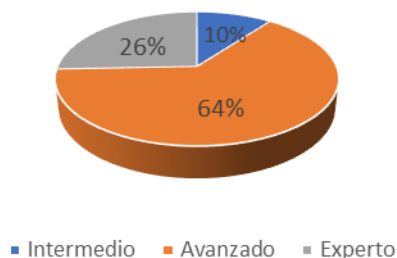
A pesar de que el profesorado en la institución investigada posee altos grados de formación académica, excepto el profesor de educación física, esto no se traduce necesariamente en buenas prácticas docentes. La dinámica en las aulas está centrada en la enseñanza, donde el docente ocupa un rol protagónico y el estudiante se limita a realizar tareas sin suficiente autonomía para un aprendizaje significativo. Este enfoque, aunque parece activo, no fomenta la construcción de conocimiento a través del pensamiento crítico.

No se observa una correlación real entre el nivel de formación docente y el uso de metodologías constructivistas. A pesar de que muchos docentes con posgrado conocen estas metodologías y hablan de su importancia, su implementación en el currículo es inconsistente. Aunque los docentes afirman que las metodologías activas permiten el trabajo colaborativo y las ventajas de la interacción no forzada, justifican la falta de aplicación efectiva debido a factores limitantes como la falta de disposición de algunos estudiantes para colaborar y problemas de cooperación en los equipos. Los docentes tienden a responsabilizar a los estudiantes por estas fallas, en lugar de revisar sus propias prácticas metodológicas.

Observaciones directas muestran que el trabajo en equipo en la práctica se limita a la realización de tareas específicas entre los alumnos, sin incorporar dinámicas constructivistas como proyectos, casos o debates. Los conflictos y la falta de cooperación entre estudiantes, especialmente aquellos en riesgo de deserción, revelan que el trabajo en equipo propuesto por los docentes no cumple con las características de participación crítica y constructiva esperadas.

Figura 2. Uso de pedagogías constructivistas

Perfil grupal de uso de metodologías activas





Aunque todos los docentes afirman usar pedagogías constructivistas y el 90% se considera avanzado o experto en esta modalidad, la mayoría no toma la iniciativa de realizar cambios en su práctica docente. Esperan que la transformación educativa llegue de fuerzas externas en lugar de asumir un papel activo en el proceso. Solo un par de docentes integran actividades lúdico-artísticas como herramientas metodológicas para motivar y activar a los estudiantes, contrastando con la rutina de las clases centradas en la enseñanza.

Una docente señala que planificar e implementar actividades lúdicas para fines educativos no es fácil y requiere capacitación, ya que los juegos son frecuentemente vistos como mero entretenimiento. Sin embargo, los docentes capacitados en su uso pueden lograr que los estudiantes aprendan de manera más efectiva.

Desde la perspectiva de los padres, la escuela mantiene un modelo tradicional, con algunas excepciones en las clases dirigidas por profesionales de apoyo y estudiantes universitarios en prácticas, quienes introducen enfoques innovadores. Según un docente, los practicantes aportan nuevas ideas y estimulan a los alumnos, mientras que los docentes titulares se mantienen al margen. Al respecto, un directivo en la institución, reconoce que las prácticas de los profesores en los grupos siguen siendo centradas en la enseñanza y pocos saben cómo hacerlo para trasladar la responsabilidad del aprendizaje a los estudiantes, con ello la clase es poco flexible y las dinámicas de la intervención educativa se concretan a tareas y ejercicios que el profesor plantea y los estudiantes deben hacer de acuerdo a un método y un procedimiento esperado, sin oportunidad para la innovación.

Textualmente, el docente directivo enuncia —Podría decir que los profesores no son tradicionalistas, porque saben que ese no debe ser el enfoque actual, sin embargo, siguen teniendo mucho control sobre lo que se hace o no en sus clases y siguen priorizando los contenidos conceptuales, por lo que dejan mucho de lado los procedimientos y las actitudes; hace falta una actualización docente para estar acorde al modelo educativo actual. Lo anterior es una forma de proteger las prácticas tradicionalistas y conductistas que aún se manifiestan de manera generalizada en la institución; dado que no hay forma de matizar las metodologías docentes: o son constructivistas o no lo son; no se puede simular



una cosa y de fondo realizar otra, en la intención de justificar buenas prácticas, o más bien, de esconder viejas prácticas y tradiciones.

La falta de aplicación de metodologías activas en la institución persiste a pesar de que muchos docentes tienen experiencia y realizan actualizaciones periódicas. Estos docentes siguen utilizando estrategias tradicionales de control y transmisión de conocimientos, resultando en un ambiente educativo monótono y centrado en métodos tradicionales. Aunque los modelos educativos actuales promueven enfoques flexibles, inclusivos y centrados en la tecnología, estas competencias no son evidentes en las prácticas docentes actuales.

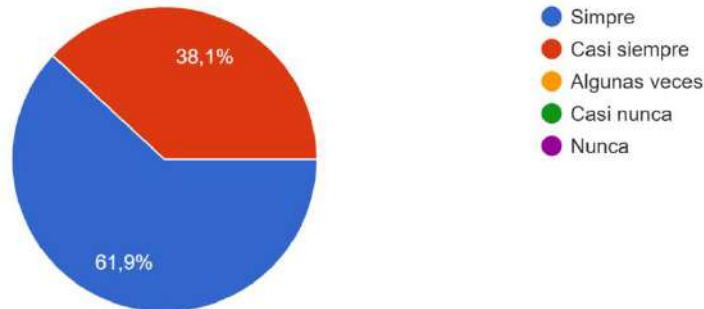
La implementación de metodologías constructivistas no se logra simplemente a través de cursos y documentos; requiere un esfuerzo continuo por parte del profesorado para diseñar actividades que fomenten un aprendizaje significativo y contextualizado. La preocupación institucional y del sistema educativo es encontrar mecanismos efectivos para que los docentes adopten prácticas basadas en enfoques pedagógicos innovadores, que aprovechen los saberes y diálogos de la comunidad para enriquecer el aprendizaje.

La existencia de falsas percepciones por parte de los padres de Las falsas percepciones de los padres sobre las metodologías activas y las actividades lúdicas en educación pueden obstaculizar la implementación efectiva de un proceso educativo de calidad. Algunos padres creen erróneamente que estas metodologías son meros juegos sin valor educativo, cuando en realidad, investigaciones demuestran su eficacia en el desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales y motrices. Esta falta de comprensión puede limitar su participación en actividades lúdicas y en la colaboración con los docentes. La idea errónea de que el juego es una actividad trivial y que resta tiempo al "verdadero aprendizaje" se debe a un desconocimiento de sus beneficios en la educación infantil. Esto puede llevar a que muchas familias no demanden oportunidades de juego en la educación.

Una encuesta a padres reveló que la mayoría de los encuestados eran mujeres, lo que sugiere que las madres en México están más involucradas en la educación de sus hijos que los padres, posiblemente por factores culturales y sociales. La encuesta también mostró

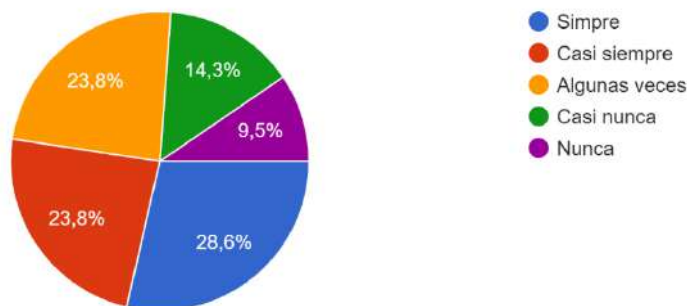
que aproximadamente dos de cada tres padres conversan diariamente con sus hijos sobre su vida escolar, mientras que la tercera parte restante lo hace casi siempre.

Figura 3. Comunicación entre padres e hijos sobre la vida escolar



La constante interacción entre padres e hijos en el ámbito educativo muestra un compromiso activo de los padres con el desarrollo académico de sus hijos, permitiéndoles ofrecer apoyo y motivación. La encuesta sobre metodologías activas reveló que solo el 29% de los padres perciben que sus hijos participan siempre en aprendizaje colaborativo, mientras que el 10% cree que nunca lo hacen. Las opiniones varían entre casi nunca, algunas veces y casi siempre, lo que sugiere que esta percepción podría deberse a la falta de oportunidades para la colaboración en el aula o a una falta de información y comprensión por parte de los padres sobre las estrategias colaborativas y sus beneficios.

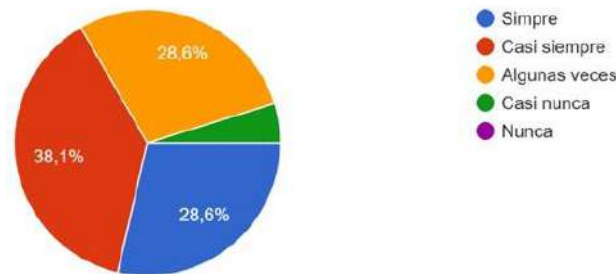
Figura 4. Conocimiento de los padres de las metodologías activas fuera del aula



Las encuestas a padres indican que están conscientes del uso de tecnología en el aula, pero la percepción sobre la frecuencia de su utilización está dividida en tres partes: algunos dicen que se usa siempre, otros casi siempre y otros algunas veces. Esta falta de claridad sugiere una incertidumbre general sobre el tema. La observación directa muestra que las tecnologías no se emplean de manera constante en las metodologías educativas

para mejorar la comunicación, indagación o comprensión de la información. En su lugar, las tecnologías se utilizan ocasionalmente para actividades recreativas, como ver películas, en lugar de fines académicos.

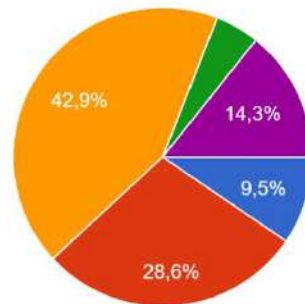
Figura 5. Percepción de los padres en el uso de tecnologías en el aula



La exploración de la participación de los padres en las actividades deportivas y artísticas de sus hijos fuera del ámbito escolar muestra que más de tres cuartas partes de los encuestados creen que sus hijos están altamente involucrados en estas actividades extracurriculares. Este dato es alentador, ya que indica que los padres están dispuestos a dedicar tiempo, esfuerzo y recursos para apoyar el desarrollo de sus hijos en áreas fuera del entorno escolar.

Los padres comprenden que el deporte y las actividades artísticas proporcionan oportunidades valiosas para que los niños y adolescentes desarrollen habilidades físicas, emocionales y cognitivas. Esta disposición para invertir en el crecimiento integral de sus hijos refleja una visión de educación que va más allá del aula y subraya la importancia de una formación equilibrada y completa. La participación activa en estas actividades extracurriculares demuestra un compromiso con el desarrollo integral de los hijos, destacando el papel esencial que los padres juegan en apoyar una educación holística.

Figura 6. Percepción de los padres sobre uso de actividades lúdico – artísticas extraescolares



- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi Nunca
- Nunca

La satisfacción de los padres con la escuela como un ambiente que favorece la formación de sus hijos es notablemente alta, con el 100% de los encuestados opinando que la institución promueve y apoya efectivamente la participación de los estudiantes en actividades deportivas y artísticas.

Las actividades lúdico-artísticas, según la percepción de los padres, son vistas como recreativas y placenteras, y a menudo se consideran una herencia positiva que los padres desean transmitir a sus hijos. Sin embargo, se reconoce que no todas estas actividades están orientadas a la adquisición de nuevos aprendizajes académicos. La valoración positiva de estas actividades sugiere que los padres entienden su valor en el desarrollo general de los estudiantes, aunque la relación directa entre estas actividades y el aprendizaje académico puede no ser siempre evidente.

A pesar de este alto nivel de satisfacción, es importante reconocer que la percepción de los padres no debe ser la única fuente de información para evaluar el entorno educativo. Las opiniones de los padres pueden estar sesgadas por sus experiencias personales, creencias y expectativas, y pueden no reflejar la realidad objetiva del sistema educativo. La visión de los padres suele estar limitada a la experiencia de sus propios hijos en una o varias escuelas, lo que puede no representar la totalidad del sistema educativo. Además, los padres pueden carecer del conocimiento técnico y especializado necesario para una evaluación completa de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su percepción también puede estar influenciada por prejuicios o estereotipos que limitan su capacidad para evaluar objetivamente la calidad educativa.

Esto se alinea con observaciones en otros contextos educativos, como se menciona en el trabajo de Echeita & Ainscow (2011), donde se destaca que, a pesar del apoyo a los principios de la educación inclusiva a nivel alto, las normas y procedimientos de

escolarización pueden facilitar la segregación en centros de educación especial, contraviniendo las opciones inclusivas defendidas por los padres. Este fenómeno sugiere que, aunque los padres puedan tener una percepción positiva del entorno educativo, las realidades y desafíos del sistema educativo en su conjunto pueden no estar completamente reflejados en sus opiniones.

Las entrevistas informales revelan que los docentes rara vez utilizan herramientas innovadoras y dependen del material didáctico limitado en sus instituciones, que no cubre adecuadamente las necesidades de los estudiantes. Aunque se aplican tests para identificar estilos de aprendizaje y se hacen adaptaciones decorativas en el aula, estos recursos no se usan de manera efectiva para fomentar el análisis reflexivo y el pensamiento crítico. Algunos docentes persisten en prácticas tradicionales y exámenes diagnósticos que no se adaptan a los enfoques modernos de enseñanza.

El reto es superar la mentalidad conservadora de algunos docentes y promover la aceptación de innovaciones y tecnologías que enriquecerían el aprendizaje. La Nueva Escuela Mexicana busca que los estudiantes aprendan a utilizar la tecnología de manera crítica y creativa, integrándola en su vida cotidiana. En el centro educativo analizado, aunque se acepta a todos los estudiantes sin discriminación, no hay una misión clara para atender la diversidad. Las intervenciones educativas varían entre docentes y no siempre garantizan una atención inclusiva de calidad. Las actividades en el aula no fomentan la colaboración ni la autonomía de los estudiantes, limitando la inclusión y el desarrollo de aprendizajes significativos.

## **Conclusiones**

El trabajo cooperativo se asienta en la interdependencia positiva que les enseña a ser responsables con sus aportaciones para que el equipo funcione correctamente, al momento de ser utilizadas este tipo de estrategias, estamos permitiendo a los alumnos, que obtengan un empoderamiento, convirtiéndose ellos mismos, el motor y su centro para el aprendizaje, entendiendo sus deberes y responsabilidades. Conocer las nuevas formas de ejercer la profesión docente, no garantiza que las llevemos a la práctica correctamente, pues

frecuentemente los profesores son hábiles para manifestar sus percepciones acordes con el deber ser, pero en la práctica el desarrollo curricular se aleja de los ideales y se conducen más bien por sentido común.

Motivar para activar a los estudiantes hacia el compromiso por el aprendizaje, es fundamental, para la generación de sus nuevos conocimientos, estas metodologías actúan como una propuesta de un trabajo creativo que promueva libremente acciones lúdicas y recreativas que se vinculen con el colaborativo, sin perder el sentido de competencia y de sana convivencia, en donde los valores y la creatividad, estén presentes, para la formación de un ser social, donde el pensamiento crítico, el razonamiento, la motivación y la participación, sean factores que den el insumo necesario a los alumnos, para tener la oportunidad de construir un aprendizaje autónomo pero significativo en el contexto situado. El rol del docente siempre debe de ser, aquel donde pueda comprender las capacidades, fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes, para conducir una intervención educativa que responda a sus necesidades y ayude a eliminar las barreras que los alumnos puedan enfrentar en el proceso de aprendizaje, haciendo más fácil para el alumno convertirse en la mejor versión de si mismos, esto se logra, cuando todos los actores educativos consigan cambiar los contextos inadecuados por escenarios favorecedores de aprendizajes, para así, armonizar todos aquellos factores cognitivos, activos y emotivos y potenciar las funciones y emociones cerebrales.

## Referencias

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Revista Trimestral de Educación Comparada*, 38(1), 17-44.
- Caballero-Calderón, G. (2021). Las actividades lúdicas para el aprendizaje. *Revista Polo del Conocimiento*, 6(4), 861-878. ISSN 2550 682X.
- Colunga J., C; Vidal C., L.A; Martínez C., K.N; & Lugo R., R.E. (2020). Hacer ciencia en la escuela primaria, un enfoque desde la gamificación. 153-157. En Colunga, C.; González, B.; Godínez, I.; Pérez, D. (Compiladoras) *La tarea de enseñar: una misión construida desde diferentes perspectivas*. 1ª Edición.



- Duk, C. & Murillo, J. (2012). La colaboración como elemento definitorio de las escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 11-13.
- García H., L.F; Vázquez G., J; Martínez I. J.E; & Fulquez C., S.C. (2020). Flexibilización curricular como una estrategia para la atención a la diversidad. 39-43. En Colunga, C.; González, B.; Godínez, I.; Pérez, D. (Compiladoras) *La tarea de enseñar: una misión construida desde diferentes perspectivas*. 1ª Edición.
- Jojoa, K. F. & Cabrera, M. (2015). Inclusión y contexto. *Revista Huellas*, 1(2) Forjando el camino para las nuevas generaciones. Art. 2. Sistema Institucional de Revistas Udenar.
- López-Melero, M. (2015). Flexibilidad en la educación para la inclusión. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 61-65.
- Revelo, O.; Collazos, C. & Jiménez, J. (2018). Toledo, El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas*, 21(41) 115-134. Instituto Tecnológico Metropolitano.
- SEP. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2019a). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*.
- SEP. (2019b). *Modelo educativo: la Nueva Escuela Mexicana*. Subsecretaría de Educación Básica.
- UNESCO (2008). 48ª Conferencia Internacional de Educación: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*.



## La capacitación y la actualización para la formación docente en la escuela normal

Vera Lucía Ríos Cepeda

Efrén Viramontes Anaya

Guadalupe Iván Martínez Chairez

Línea temática 8. Formación docente para una Educación integral

### Resumen

El propósito de esta investigación es atender las necesidades de capacitación y actualización generadas en un diagnóstico escolar en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, de Saucillo, Chih. Se da seguimiento al proyecto de intervención específico de un plan anual. El sustento teórico para el diseño e interpretación del proyecto es el enfoque de Planeación estratégica, específicamente en lo que se denomina Planificación operativa. La metodología se basa en los principios de la Investigación acción, documentando la aplicación de las estrategias elaboradas para atender las necesidades de capacitación y actualización docente del personal académico de la institución. Los resultados rescatan el impacto de las acciones realizadas, mediante narrativas simples de hechos, acompañadas de la interpretación correspondiente. Las categorías de análisis que contribuyeron a la extracción de resultados fueron: Diagnóstico inicial de necesidades, Saberes sobre el marco curricular 2022 de las EN, y Organización de eventos académicos relacionados con Plan de estudios 2022. En lo general se logró avanzar en la atención a las necesidades de actualización de los docentes en los ámbitos de las necesidades académicas que exigen el plan y programas 2022 de la educación normal.

**Palabras clave:** Planeación estratégica, Capacitación, Actualización, Escuela normal, formación docente.

## Planteamiento del problema

La educación como medio para lograr el progreso personal, comunitario y social de los individuos y las culturas, tiene entre sus propósitos fundamentales el ofertar excelencia y equidad, lo cual revela el compromiso de las escuelas que conforman la educación superior, entre ellas la Educación Normal, puesto que busca que todo el estudiantado cuente con la misma oportunidad y posibilidad de acceder a un currículo común, primordialmente, que se les proporcionen las condiciones pertinentes para participar en procesos educativos que les permitan desarrollar su potencial y tener acceso al seguimiento correspondiente para el ingreso a educación básica con la capacidad de atender a la niñez del Estado de Chihuahua y de México.

Sin embargo, no es suficiente el acceso a un currículo común, puesto que las condiciones contextuales envuelven a la educación en una construcción sociocultural, que depende mayormente de las políticas internas y decisiones sociales en torno a la tarea de enseñar, es necesario enfrentarse al currículo especializado.

Las condiciones actuales en el ámbito educativo y las proyecciones futuras presentan escenarios complejos y en constante cambio. Las responsabilidades y estrategias para abordar estos desafíos varían según el ámbito de influencia y las facultades de las autoridades educativas. Es crucial contribuir a generar una visión compartida sobre lo que todos los actores educativos deben saber, ser capaces de hacer y la forma en que deben comportarse.

El problema que se atiende mediante la investigación es impactar directamente en la mejora de las condiciones de capacitación y actualización docente en el contexto de la implementación de los nuevos planes y programas de estudios para la educación normal 2022, por ello esta intervención propone implementar mecanismos para identificar necesidades y gestionar la capacitación o actualización correspondiente.

Desde este planteamiento, el reconocimiento del Plan de Estudios 2022, se vuelve el foco de atención, con el cual se especifican algunas de las fortalezas y áreas de oportunidad

para su operación ideal, desde el componente de: Desarrollo humano y formación profesional, como un todo integrador.

### **Marco teórico**

Una organización es una estructura social creada para alcanzar metas a través de organismos sociales, humanos y de colaboración, de acuerdo con Teixidó (2005), las organizaciones, incluidas las educativas, se componen de subsistemas que desempeñan funciones especializadas, en este sentido, los subsistemas son esenciales para promover el desarrollo personal y social de la población y para garantizar la escolarización básica, como es el caso de las escuelas normales (EN) de México.

Para el desarrollo de los centros educativos se han implementado, por más de 20 años, procesos de mejora basados en el enfoque de la planeación estratégica (PE), como modelo para realizar las transformaciones requeridas en las EN. Sobre esto, Pimentel (1999) explica que la planeación estratégica es un proceso en el que se construye un puente entre la situación actual y el futuro deseado de cualquier ente, en este caso es el de la escuela normal. En este sentido se parte de una situación presente que se intenta modificar o conservar en el futuro de la institución.

Sobre el concepto de la PE, Sánchez y Morales (2009) la consideran como “el elemento integrador entre el diseño de una estrategia, su implementación y la participación de los actores en distintos niveles” (p. 5), esto se concreta en un proceso institucional en el que, según Calle y otros (2020), se convierte en:

... un camino muy singular y primordial a través del cual una organización evalúa su situación actual, revisa y analiza la razón de ser de la misma, define su visión de futuro y cuáles deben ser sus objetivos principales, por tal razón se convierte en un marco muy referencial para la toma de decisiones y la ejecución de planes y actividades. (P. 85)

Con este sustento conceptual se realizó el proceso de intervención en la escuela normal, bajo el enfoque específico denominado por estos mismos autores como *Escuela Configuración: Revolución*, que implica un cambio significativo de las estructuras de la organización escolar y de las acciones establecidas por la inercia institucional, para revitalizar y transformar, en un proceso permanente, el presente y futuro del centro educativo (Calle, Gurumendi y Calle, 2020).

Se pretende incidir en la capacitación y en la actualización de los docentes, por ello es necesario establecer qué implican estos dos términos en el contexto del logro del propósito de esta intervención a través de una planeación más específica que Navarrete, Cevallos, Rodríguez y Tito (2023) denominan *Planificación operativa* que “contempla la ejecución de varias tareas enfocadas a alcanzar objetivos más pequeños” (P. 18), como es el caso de la capacitación y actualización de los docentes en la escuela normal.

La capacitación y actualización frecuentemente son confundidas, para diferenciarlas, Santillana (1999) establece la diferencia de la siguiente manera:

La actualización es una palabra usada comúnmente para significar la necesidad continua de puesta a punto de formación del profesorado y equivalente (p. 45); por su parte, la capacitación es la aptitud o preparación concreta para la realización de una tarea, en este caso el desempeño adecuado de los trabajos académicos. (p. 217)

El proyecto de intervención que se realizó está más enfocado a la actualización docente, que es lo que se realiza con mayor frecuencia en la Escuela Normal, sin embargo, se incluye la capacitación por si el diagnóstico reporta alguna capacitación específica que fortalezca las habilidades y capacidades docentes, como un segundo idioma, lo relacionado con las tecnologías y trabajo en plataformas específicas, mejorar en actividades de canto, música, etcétera.

En lo que corresponde a la actualización tiene que ver más con la formación continua profesional, así como las adecuaciones en las capacidades y habilidades para el desarrollo de la docencia, la investigación, la tutoría y la gestión académica; por ser las funciones

sustantivas de los docentes de educación superior. En el sentido de una formación profesional continua, determinada por las necesidades curriculares y académicas en lo general de cada momento, como se plantea en Ornelas, Viramontes y Campos (2015).

## **Metodología**

El estudio se guió a través de un paradigma crítico, en cual es fundamental la relación entre teoría y práctica, para lo cual se maneja un ciclo constante entre acción-reflexión con la intención de generar una transformación o liberación en la realidad que se está inmerso. Para Gubba y Lincoln (2002) desde el fundamento ontológico, existe una realidad histórica, en la cual convergen factores sociales, políticos, económicos, étnicos y de género, que se estructuraron en un momento y contexto determinado.

Por ende, se aplicó un enfoque cualitativo y un método de investigación acción, que de acuerdo con Kemmis (1984), citado por Latorre (2003), es:

una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo) (p. 24).

Lo cual implica un proceso discursivo en forma de espirar que tiene como base el diagnóstico de una problemática a resolver o áreas de oportunidad que se pretenden subsanar, por lo tanto, el primer ciclo se inicia con la planificación de actividades, después la fase de actuar, la de observar y por último la de reflexionar. Mientras que Guzmán y Alvarado (2009), manifiesta que este tipo de investigación debe contener “una agenda de acción para transformar las condiciones que ayuden a cambiar favorablemente la vida de los participantes, las instituciones en las cuales los individuos trabajan o viven, y la vida de los mismos investigadores” (p. 48), por lo que en este estudio se diseñó un proyecto de intervención para atender la necesidad de capacitación y actualización del profesorado de

la ENRRFM, que se estructuró por cuatro estrategias generales que se encuentran en el proyecto de intervención aplicado, citadas en la tabla 1. Estas estrategias tienen el propósito común de atender actualización docente requerida para la implementación adecuada de los planes y programas de estudio de educación normal propuestos por la Secretaría de educación pública para la formación de los docentes de México.

Tabla 1. Tabla de estrategias, metas y acciones

1. Para atender las necesidades de capacitación y actualización de los docentes, es necesario identificarlas de manera real		
Metas	Acciones	Periodo
Realizar un diagnóstico de las necesidades de capacitación y actualización entre los docentes de la institución para el próximo periodo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estructurar en dimensiones o ámbitos los tipos de capacitación que pueden requerir los docentes.</li> <li>2. Elaborar un cuestionario por medio de formulario de Google.</li> <li>3. Aplicar formulario a docentes.</li> <li>4. Sistematizar la información recabada</li> </ol>	2024
2. Contar con la capacitación necesaria para operar el Marco Curricular del nuevo Plan de Estudios en el nivel de normales y educación básica		
Metas	Acciones	Periodo
Fortalecer los conocimientos y saberes del 100% del personal docente a través de talleres y	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizar conferencias y talleres sobre los Planes de Estudios 2022 de Educación Normal de Educación Primaria y Preescolar.</li> </ol>	2024

<p>conferencias acerca del Marco curricular del Nuevo Plan de Estudios en educación básica y educación normal</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Asegurar la participación de toda la planta docente en los cursos que organice la DGESEUM y SEP sobre los planes vigentes</li> <li>3. Capacitar a las y los docentes en el codiseño de los cursos de la malla nacional, estatal e institucional, la participación de especialistas</li> <li>4. Vincular las escuelas de educación básica con nuevo plan de estudios para solicitar la incorporación de los docentes de la escuela normal en los procesos de capacitación</li> </ol>	
<p>3. Como parte de la evaluación se considera necesaria la organización de ambos Congresos educativos donde se considerará como tema principal, el Plan de Estudios 2022 y el marco curricular que lo sustenta, donde participarán especialistas en el tema, además de los enfoques de inclusión e interculturalidad crítica</p>		
Metas	Acciones	Periodo
<p>Contribuir en la actualización y capacitación del 100% del personal docente, incorporando las necesidades manifestadas en el diagnóstico y las debilidades de capacitación</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizar Congreso Académico para el Fortalecimiento de los saberes y Dominios Profesionales Docentes de la ENRRFM</li> <li>2. Realizar cursos, talleres y conferencias de acuerdo con las necesidades detectadas en el diagnóstico</li> </ol>	<p>2024</p>



detectadas en el ciclo escolar anterior		
<p>4. Es necesario que se propicien diversos espacios de intercambios de experiencias docentes entre escuelas de educación superior; lograr una comunicación asertiva que genere nuevos planteamientos, temáticas afines, asesorías y acompañamiento</p>		
Metas	Acciones	Periodo
Asistir y/o recibir a instituciones de educación superior en un 70% para el intercambio de experiencias docentes, asesorías y acompañamiento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promover el intercambio de experiencias docentes y directivas relacionado con la Línea de Generación y Aplicación del conocimiento (LGAC) de los C A con instituciones de Educación Superior</li> <li>2. Organización de espacios académicos para el intercambio de experiencias docentes sobre temáticas afines con otras instituciones de educación superior</li> <li>3. Colaboración e intercambio entre docentes y de educación superior que contribuya al diálogo crítico y creativo en la labor docente</li> <li>4. Acompañamiento y asesorías que sean necesarias para intercambio entre docentes de educación superior</li> </ol>	2024

La información fue recabada mediante 28 narrativas que los docentes escribieron en torno a lo que se vivió durante la aplicación del proyecto de intervención. Se aplicó mediante un formulario de preguntas abiertas en las que las respuestas fueron narrativas de la experiencia que los y las docentes compartieron.

El nivel de gestión aplicado para este estudio fue el denominado institucional, que implica cómo cada organización educativa implementa políticas y líneas de acción a nivel institucional. Esto incluye la creación de proyectos y programas a nivel regional o interno para alcanzar los objetivos del sistema para impulsar elementos de mejora institucional con la planificación estratégica como elemento fundamental de este modelo.

Para iniciar el proceso de investigación se realizó un diagnóstico Integral, concebido en los términos como lo plantea Martínez (1993), quien afirma que los términos valoración, medida y evaluación se conectan conceptualmente con el diagnóstico. El identificar las fortalezas y debilidades en la organización escolar es de suma importancia por diversas razones.

Por otro lado, identificar las debilidades es crucial para implementar estrategias correctivas. Al reconocer las áreas que necesitan mejoras, la administración puede desarrollar planes de acción específicos para abordar estos problemas. Esto puede incluir desde la capacitación adicional para el personal hasta la adquisición de nuevos materiales o la modificación de la infraestructura.

Además, esta identificación es fundamental para la planificación estratégica. Con un conocimiento claro de las capacidades y limitaciones actuales, los líderes escolares pueden establecer metas realistas y crear planes de acción efectivos. Esto asegura que los esfuerzos de mejora estén bien dirigidos y tengan mayores posibilidades de éxito.

## **Resultados**

Los resultados se dividen en dos partes, primeramente, el proyecto de intervención que presenta la serie de acciones estratégicas para tender la problemática identificada. La segunda parte son los resultados de la aplicación del proyecto de intervención

### *Proyecto de intervención*

Enlace para acceder al proyecto de intervención

[https://1drv.ms/w/s!ArBas79su3Rzh\\_kVanGW9IQNT3HNgw?e=4spCsB](https://1drv.ms/w/s!ArBas79su3Rzh_kVanGW9IQNT3HNgw?e=4spCsB)

### *Resultados de la aplicación del proyecto de intervención*

Estos resultados permiten identificar prácticas efectivas y áreas que requieren mejora, contribuyendo a la optimización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, además de promover en la investigación educativa una evidencia empírica que respalda la implementación de nuevas estrategias y proyectos educativos, desde su análisis en la categoría: Formación Profesional.

### *Síntesis de narrativas del Diagnóstico*

Se realizó la Estrategia 1 sobre el diagnóstico de necesidades de capacitación y actualización docente por medio de formulario de Google. Aplicar formulario a 28 docentes. Se sistematizó la información recabada, con el objetivo de recuperar información sobre las necesidades de profesionalización y desarrollo académico profesional, por lo que a partir de un cuestionario se realizaron las preguntas con base en los siguientes indicadores: necesidades de cursos con relación a las áreas sustantivas, necesidades de Trayecto formativo y formación continua, necesidades sobre la atención a las Líneas de Generación y Aplicación de conocimientos que los grupos de investigación, investigadores independientes y Cuerpos Académicos tienen como prioridad para la atención en la docencia y formación profesional docente, y finalmente necesidades de actualización y profesionalización de acuerdo a su perfil profesional y académico.

### *Síntesis de narrativas del Codiseño del plan de estudios 2022*

De la Estrategia 2 sobre el proceso de codiseño del Plan de Estudios 2022 de Educación Normal, implicó la colaboración activa y creativa de maestros de la ENRRFM, cuyas narrativas reflejan tanto desafíos como logros significativos, así mismo, revelan un compromiso profundo con la mejora educativa y la adaptación a las necesidades contemporáneas de los estudiantes y la sociedad.

Un maestro relató cómo el codiseño del Plan de Estudios ofreció la oportunidad de innovar en la práctica educativa. Señaló que “a través de discusiones colaborativas, se logró integrar nuevas tecnologías y metodologías pedagógicas” (D19), asegurando que el currículo estuviera actualizado, que también fuera relevante y atractivo para los estudiantes; otra maestra compartió su experiencia sobre la importancia de incluir perspectivas diversas en el proceso de codiseño. Comentó que “se escucharon voces de diferentes contextos sociales y culturales, lo cual enriqueció el plan de estudios” (D7). Esta maestra enfatizó que “el resultado fue un currículo más inclusivo y equitativo” (D10), que considera las necesidades de todos los estudiantes,

Varios maestros destacaron la experiencia de trabajar en equipo como una de las más enriquecedoras. Las reuniones de codiseño se convirtieron en espacios de aprendizaje y crecimiento profesional, donde cada participante aportó su experiencia y conocimiento, esta colaboración fomentó un sentido de comunidad y pertenencia, fortaleciendo las relaciones profesionales y personales entre los maestros. No obstante, también se mencionaron desafíos significativos, algunos maestros narraron dificultades relacionadas con la conciliación de diferentes enfoques pedagógicos y la resistencia al cambio por parte de ciertos colegas, pero, a pesar de estos retos, la resiliencia y el compromiso con la mejora continua fueron claves para superar obstáculos y lograr un plan de estudios consensuado y robusto.

Finalmente, los maestros hablaron sobre la importancia de la reflexión continua. El proceso de codiseño no se vio como un fin en sí mismo, sino como un punto de partida para la mejora continua en las escuelas normales, sobre todo, en la educación del normalísimo rural, esta mentalidad de reflexión y ajuste constante garantiza que el plan de estudios permanezca dinámico y responda a las necesidades cambiantes de la educación normal.

En conjunto, estas narrativas ilustran un proceso de codiseño del plan de estudios 2022 de Educación Normal marcado por la colaboración, la innovación, la inclusión y la resiliencia, reflejando un compromiso colectivo hacia la excelencia educativa.

### *Síntesis de narrativas de la estrategia 3: Capacitación y actualización*

Como docente de una Escuela Normal Rural, se ha aprendido que cada grupo de estudiantes tiene necesidades únicas y específicas, realizar cursos, talleres y conferencias adaptados a estas necesidades no sólo es importante, es esencial, por ejemplo, muchas estudiantes provienen de contextos rurales donde las tecnologías digitales no son de uso común.

Al detectar esta necesidad, implementamos talleres de alfabetización digital que permitieron, a los docentes atender a las alumnas con herramientas tecnológicas básicas, esto no sólo mejoró su desempeño académico, sino que también les brindó habilidades prácticas para su vida diaria y futura carrera docente.

Otro maestro comenta que, “como docente, realizar cursos y talleres es una forma de mantenerse actualizado y mejorar continuamente” (D25), en una conferencia reciente sobre pedagogías inclusivas, señala que aprendió nuevas estrategias para apoyar a estudiantes, esta formación la considera crucial para mejorar su práctica docente y garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, reciban una educación de excelencia, además, compartir estos conocimientos con mis colegas ha creado un ambiente de aprendizaje colaborativo que beneficia a toda la escuela.

Las Escuelas Normales Rurales deben adaptarse constantemente a los cambios socioeconómicos que afectan a las comunidades, en un taller sobre economía sustentable, menciona: “exploramos métodos para enseñar a las estudiantes cómo utilizar recursos locales de manera sostenible, este conocimiento es vital, ya que muchos de nuestras estudiantes volverán a sus comunidades rurales para enseñar” (D4). Al prepararlos con estas habilidades, estamos no sólo mejorando sus oportunidades laborales, sino también contribuyendo al desarrollo sostenible de sus comunidades.

Una de las maestras menciona que sus estudiantes provienen de diversas culturas indígenas y locales, ya que hay beca para 20 alumnas de pueblos originarios en nuevo ingreso, y es fundamental que su educación refleje y respete esta diversidad, a través de

talleres y conferencias sobre cultura y tradiciones locales, como es el caso de los talleres de atención a la diversidad que los docentes hemos recibido y, comenta:

hemos aprendido a integrar estos aspectos en el currículo. Un curso reciente sobre lenguas indígenas permitió incorporar el idioma local en las clases, con frases y palabras específicas, lo cual ha tenido un impacto positivo en la autoestima y participación de los estudiantes (D 22).

Esto enriquece el aprendizaje de los estudiantes y fortalece su identidad y orgullo cultural.

Los cursos y talleres basados en las necesidades de las estudiantes son educativos y motivadores. Al detectar un interés creciente en la educación ambiental, mencionan los docentes, organizamos una serie de talleres prácticos sobre la no violencia y la perspectiva de género. Estos talleres captaron el interés del profesorado y estudiantes, ya que también las involucraron activamente en proyectos comunitarios, para el cuidado de la niñez y la no violencia en las escuelas. Este tipo de aprendizaje práctico y relevante aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes, haciéndolas más activas y responsables en su educación; para los docentes de las Escuelas Normales Rurales, realizar cursos, talleres y conferencias alineados con las necesidades detectadas en sus estudiantes es crucial. Esto mejora la excelencia educativa y también fomenta el desarrollo integral de las estudiantes, preparando a futuras docentes para enfrentar los retos y aprovechar las oportunidades en sus comunidades.

#### *Síntesis de narrativas de la estrategia 4: Intercambio de experiencias*

En la Escuela Normal Rural, los docentes comentan que: *“hemos encontrado que la organización de espacios académicos para el intercambio de experiencias docentes es vital para nuestro desarrollo profesional (D3)*. Estos espacios permiten compartir y comparar las prácticas pedagógicas con docentes de otras instituciones de educación superior. Por ejemplo, una maestra asevera que: en el último encuentro interinstitucional, pudimos aprender de la importancia de los procesos de titulación y sus modalidades (D1).

Mismas que se están implementando en las Escuelas Normales del país. Sobre este tipo de intercambio se menciona que “no solo enriquece nuestras metodologías, sino que también nos abre la mente a nuevas posibilidades” (D15), por lo que se percibe que es obligado y deseable fortalecer el compromiso con la juventud del país.

La colaboración e intercambio entre docentes de diversas instituciones de educación superior es un pilar fundamental para fomentar un diálogo crítico y creativo en la labor docente. Los docentes expresan que: recientemente, participaron en un seminario organizado junto con la Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo, donde se discutió sobre la integración de tecnologías emergentes en los procesos académicos. Una de las maestras explica que: el diálogo no solo fue enriquecedor a nivel académico, sino que también nos permitió cuestionar y redefinir nuestras propias prácticas (D6), construcciones que generan un ambiente de aprendizaje colaborativo que beneficia directamente al estudiantado.

En la Escuela Normal Rural, una docente menciona al respecto:

...reconocemos la necesidad de contar con un acompañamiento y asesorías adecuadas para facilitar el intercambio entre docentes de educación superior. Durante una reciente colaboración con una institución de Formación de Docentes, explican que: recibimos asesoría sobre nuevas estrategias de evaluación formativa. (D28)

Este acompañamiento fue crucial para implementar dichas estrategias de manera efectiva en la escuela. Además, las asesorías brindadas ayudaron a superar desafíos específicos y a adaptar las mejores prácticas en los contextos particulares a los que se enfrentan las estudiantes, asegurando así una construcción del conocimiento más efectiva y duradera.

Los resultados de la investigación, expuestos con narrativas, permiten identificar prácticas efectivas y áreas de mejora, optimizar procesos de enseñanza y aprendizaje, y proporcionar evidencia empírica para nuevas estrategias y proyectos educativos, por lo que



se muestra la tabla 2, que expone las fortalezas y la integralidad de los resultados, dos de los elementos que propone Pozner (2000):

Tabla 2. Fortaleza e impacto de las estrategias

Criterios	Fortalezas	Impacto
E1	Permite recuperar información detallada sobre las necesidades de capacitación y actualización de los docentes.	Mejora en la excelencia educativa Desarrollo Profesional docente Resultados académicos en el estudiantado
	Facilita la identificación de áreas clave para la formación continua y la atención a líneas de generación y aplicación de conocimientos.	Eficiencia y eficacia administrativa.
	Fomenta la colaboración activa y creativa entre maestros, promoviendo la innovación en prácticas educativas.	Mejora de la comprensión y aplicación del plan de estudios Fortalecimiento en los procesos educativos
E2	Integra perspectivas diversas, enriqueciendo el currículo con inclusión y equidad.	Desarrollo integral y experiencias de aprendizaje enriquecedoras
	Fortalece el sentido de comunidad y pertenencia entre docentes.	Fortalecimiento institucional Eficiencia administrativa y organizacional.
E3	Responde a necesidades específicas de los estudiantes, mejorando su	Actualización e innovación pedagógica Desarrollo y fortalecimiento profesional docente

	desempeño académico y habilidades prácticas.	Mejora en los procesos de aprendizaje
	Fomenta un ambiente de aprendizaje colaborativo entre docentes y estudiantes.	Fortalecimiento y prestigio institucional Desarrollo de liderazgos educativos
	Promueve la adaptación a cambios socioeconómicos y culturales.	Beneficio en el monitoreo y capacitación de la evaluación directiva.
		Enriquecimiento del currículo e innovación didáctica
	Facilita el intercambio de prácticas pedagógicas efectivas entre docentes de diferentes instituciones.	Desarrollo profesional de docentes y directivos
E4	Fomenta el diálogo crítico y creativo en la labor docente, y enriquece metodologías educativas.	Fortalecimiento de la investigación y desarrollo en la investigación educativa
	Proporciona asesorías y acompañamiento cruciales para implementar nuevas estrategias.	Desarrollo integral en los procesos de aprendizaje Alineación con políticas educativas y desarrollo de redes y comunidades de la práctica docente

---

Elaboración propia con datos de Pozner (2000)

### Discusión y conclusiones

En la implementación de modelos de gestión educativa, resulta crucial comprender la evolución del término *gestión* desde su origen en la administración hasta su aplicación en el contexto educativo. Desde el año 2000, con las Reformas Educativas, se ha enfatizado la necesidad de integrar la administración con la planificación estratégica para optimizar los

programas educativos. Este modelo de gestión abarca múltiples niveles: el sistema educativo en general, las instituciones, las escuelas y el ámbito pedagógico. Cada nivel tiene responsabilidades específicas que, cuando se alinean correctamente, pueden mejorar significativamente la calidad de la educación.

El diagnóstico integral, entendido como una herramienta para conocer y evaluar en profundidad el desarrollo de los estudiantes y los procesos educativos, es fundamental en este contexto. Recoger datos precisos permite identificar tanto fortalezas como debilidades, facilitando la implementación de estrategias de mejora y una asignación eficiente de recursos. Además, esta práctica promueve una planificación estratégica bien informada y asegura un uso óptimo de los recursos humanos, financieros y materiales.

En el ámbito de la ENRRFM, la evaluación sistemática y continua es esencial para fortalecer el desarrollo humano y la formación profesional. Las acciones estratégicas dentro de la institución, como las reuniones de coordinación y seguimiento, son vitales para la implementación eficaz de proyectos educativos. Estas reuniones permiten una organización y planificación detallada, así como la evaluación y ajuste continuo de las acciones en curso, asegurando que los objetivos se cumplan de manera eficiente.

Las narrativas de las estrategias implementadas en la ENRRFM revelan el impacto positivo de la colaboración entre docentes y la adaptación de las prácticas educativas a las necesidades específicas de los estudiantes. La formación continua y la actualización profesional son elementos clave para mantener la relevancia y efectividad de la educación. Además, la creación de espacios para el intercambio de experiencias docentes y la incorporación de tecnologías emergentes en la enseñanza reflejan un compromiso profundo con la mejora educativa.

En resumen, la gestión educativa efectiva requiere una integración de administración y planificación estratégica a través de varios niveles organizativos. Un diagnóstico preciso y la evaluación continua son esenciales para identificar áreas de mejora y optimizar recursos. Las experiencias compartidas y la colaboración entre docentes enriquecen las prácticas

pedagógicas, asegurando una educación de calidad que responde a las necesidades cambiantes de los estudiantes y de la sociedad.

## Referencias

Martínez, R. (1993). *Diagnóstico Pedagógico*. Servicio de publicación de la Universidad de Oviedo.

Guzmán, A., y Alvarado, J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación Educativa*. Durango. México.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Grao.

Lewin, K. (1946). *La investigación-acción y los problemas de las minorías*. España: Editorial Popular

Pozner, P. (2000) - Módulo 1- Desafíos de la Educación. - IIPE- Buenos Aires. UNESCO y Ministerio de Educación de la Nación.

Teixidó, J. (2005). *Los centros educativos como organizaciones*. Textos y materiales de trabajo.

Tuirán, R. (2011). *La educación superior en México: avances, rezagos y retos*. Campus Milenio, núm. 403.  
[http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Calidad/unidad4/lecturas/TXT\\_1\\_S4\\_EDUC\\_S UP\\_AVAN\\_REZ\\_RET\\_TUIRAN.pdf](http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Calidad/unidad4/lecturas/TXT_1_S4_EDUC_S UP_AVAN_REZ_RET_TUIRAN.pdf)

Calle G., M. A., Gurumendi E., I. E., & Calle P., M. A. (2020). Planeación estratégica aplicada a profesionales de la medicina y la jurisprudencia. *Universidad y Sociedad*, 12(3), 83-89, <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n3/2218-3620-rus-12-03-83.pdf>

Navarrete P., M. P., Cevallos I., S. P., Rodríguez C., L. C., Tito E., M. J. (2023). *Planeación estratégica*. CID - Centro de Investigación y Desarrollo. [https://doi.org/10.37811/cli\\_w838](https://doi.org/10.37811/cli_w838)

Valles-Ornelas, MM, Viramontes-Anaya, E., & Campos-Arroyo, AD (2015). Retos de la formación permanente de maestros. *Ra Ximhai*, 11 (4),201-212.[fecha de consulta 15 de julio de 2024]. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* (1998). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596014.pdf>

Santillana (ed) (1999), *Diccionario de las ciencias de la educación*. Santillana.

Valles O., M.M., Viramontes A., E., & Campos A., A.D. (2015). Retos de la formación permanente de maestros. *Ra Ximhai*, 11 (4),201-212. [fecha de Consulta 18 de Julio de 2024]. ISSN: 1665-0441. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596014>

Pimentel V., L. (1999). Planificación estratégica. Introducción al concepto de planificación estratégica. En: *Planificación estratégica*. [https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home\\_4/mod\\_virtuales/modulo5/5.2.pdf](https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_4/mod_virtuales/modulo5/5.2.pdf)

Sánchez F., J. y Morales C., M. L. (2009). Planeación estratégica: breve revisión teórica. *Planeación y evaluación educativa*, Vol 16, no. 45/1 <https://biblat.unam.mx/hevila/Planeacionyevaluacioneducativa/2009/vol16/no45/1.pdf>

## Competencias Emocionales y su relación con el Aprendizaje

Ofelia Arzate Ortiz

o.arte77@gmail.com

*Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores*

Marco Antonio Zamora Antuñano

marco.zamora@uvmnet.edu

*Universidad del Valle de México*

Línea temática 8: Formación Docente para una Educación Integral

### Resumen

La investigación pretendió determinar la correlación que existe entre las competencias emocionales y el aprendizaje, empleando una metodología cuantitativa se determinó el coeficiente de correlación de Spearman; para ello se considera una muestra de 70 estudiantes; en un primer momento se aplicó el test TMMS-24, y en un segundo momento un cuestionario que considera las competencias emocionales y el proceso de aprendizaje tomando como teoría el texto de Aprendizajes Clave emitido por la SEP en 2017, los resultados permiten concluir que existe una correlación positiva y significativa, lo que abre la posibilidad de incorporar un programa que permita el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes. Considerar las emociones que intervienen durante el proceso de aprendizaje, se sustenta en lo que establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como la normatividad que en materia educativa señalan instituciones internacionales como la UNESCO, quien en el objetivo global número cuatro, “Educación de Calidad”, señala la importancia de que los estudiantes reciban una enseñanza que les permita llevar una vida plena, además de garantizar una formación inclusiva, equitativa, de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos; de igual manera incluye Objetivos de Aprendizaje Socioemocionales.

**Palabras clave:** Coeficiente de Correlación, Competencias Emocionales, Aprendizaje, Educación Emocional.

### **Planteamiento del problema**

La Nueva escuela Mexicana (NEM) se fundamenta en un enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral, es decir, educar no solo para adquirir conocimientos y habilidades cognitivas sino también para: 1) conocerse, cuidarse y valorarse a sí mismos; 2) aprender acerca de cómo pensar y no en qué pensar; 3) ejercer el diálogo como base para relacionarse y convivir con los demás; 4) adquirir valores éticos y democráticos; y 5) colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social. (La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general, 2023, p.5)

Es pertinente señalar que, en el marco de las políticas nacionales, en correlación con las internacionales determinadas por la UNESCO, se inserta la relevancia de que el Estado provea una formación integral de los estudiantes, considerando en ello el aspecto cognitivo y emocional; como lo indica el Artículo Tercero Constitucional en la Fracción II, inciso h), que a la letra dice: “Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar”. (Constitución Política de la República Mexicana, 2021, p.7).

También, la Ley General de Educación (2019), específicamente en el Capítulo III denominado “De los criterios de la educación”, Artículo 16, presenta los criterios que habrá de atender la educación nacional, y dentro de ellos se incluye la fracción IX, que a la letra dice: “será integral porque educará para la vida y estará enfocada a las capacidades y desarrollo de las habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas de las personas que les permitan alcanzar su bienestar y contribuir al desarrollo social”. (p. 9)



Finalmente, en la misma Ley, pero en el Capítulo IV “De la orientación integral”, en el Artículo 18 se describe que la orientación integral de la educación nacional considerará lo descrito en la fracción VI:

Las habilidades socioemocionales, como el desarrollo de la imaginación y la creatividad de contenidos y formas; el respeto por los otros; la colaboración y el trabajo en equipo; la comunicación; el aprendizaje informal; la productividad; capacidad de iniciativa, resiliencia, responsabilidad; trabajo en red y empatía; gestión y organización. (p. 10)

Es por lo anteriormente expuesto que lo que se pretendió determinar en el presente estudio investigativo fue la correlación existente entre el aprendizaje y las competencias emocionales de los estudiantes de las licenciaturas en educación primaria, educación primaria indígena con enfoque intercultural bilingüe e inclusión educativa, que se imparten en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de Toluca.

Derivado de lo anterior surgen las preguntas de investigación; ¿Cuál es la correlación entre las competencias emocionales de los estudiantes y el proceso de aprendizaje?; ¿Cuántos son los estudiantes de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de Toluca, Estado de México competentes emocionalmente?; y por último ¿Los estudiantes competentes emocionalmente involucran las emociones durante el proceso de aprendizaje?

## **Marco Teórico**

### Modelos de la Inteligencia Emocional

Desde la perspectiva de la evolución del constructo inteligencia emocional (IE), se deriva la concepción de que la IE está formada por meta habilidades las cuales se categorizan en competencias como: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad para controlar las emociones, la cap

acidad de automotivarse, el reconocimiento de las emociones en los otros, y el control emocional. (Trujillo y Rivas, 2005)

A partir de esta representación se plantean dos modelos para la evaluación de la inteligencia emocional: “los modelos mixtos los cuales tienen un enfoque hacia la personalidad en relación con la IE., según este modelo, la constante interacción de constructos cognitivos y emocionales permite la conceptualización de la inteligencia emocional como la capacidad del individuo de percibir, evaluar y expresar las emociones” (Vera, 2016, p. 95); y los modelos de habilidades basados en cómo se capta y utiliza la IE en el aprendizaje. (Trujillo y Rivas, 2005)

Diversos autores como: Mayer y Salovey; Goleman; Bar On; Cooper y Sawaf; Weisinger; entre otros y en distintos momentos, han participado en la construcción de dichos modelos, considerando en cada uno de ellos diferentes, meta habilidades, dimensiones o competencias, en este sentido los modelos más representativos se describen en la Tabla 1, considerando: la definición de IE, tipo de modelo, y dimensiones.

Tabla 1. Modelos de la Inteligencia Emocional.

Autor	Definición de IE	Dimensiones	Modelo
Mayer y Salovey (1997)	Habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, para comprender y regular emociones.	Percepción Emocional. Regulación emocional. Comprensión emocional. Facilitación emocional.	Habilidad, basado en el procesamiento emocional de la información.
Bar-On (1997)	Conjunto de capacidades cognitivas, competencias y	Habilidades intrapersonales.	Mixto, basado en habilidades

<p>destrezas que influyen en la habilidad del ser humano para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales.</p>	<p>Habilidades interpersonales. Adaptabilidad. Manejo de estrés. Estado anímico general.</p>	<p>emocionales y rasgos de personalidad.</p>
<p>Goleman (1995) Es el carácter de la persona que incluye autocontrol, entusiasmo, persistencia y automotivación</p>	<p>Autoconciencia. Automanejo. Conciencia Social. Manejo de las relaciones sociales.</p>	<p>Mixto, basado en competencias sociales y emocionales.</p>

Fuente: Extremera y Fernández, (2016).

Finalmente es pertinente señalar que el modelo que se consideró en la presente investigación es el modelo de Goleman, debido a que es este modelo el que se circunscribe en los Planes y programas de estudio de educación básica 2017, y además el test TMMS-24 considera algunas de las competencias que propone Goleman en su modelo y que se entrelazan con la enseñanza y el aprendizaje como se menciona a continuación.

El TMMS-24, mide la percepción emocional la cual se relaciona con la conciencia emocional es decir la capacidad de percibir las emociones propias y ajenas, en el ámbito educativo esto se relaciona con la focalización y el pensamiento creativo (Averill, 2002); la comprensión emocional, la cual implica el reconocimiento de las emociones y se liga a la empatía emocional y finalmente la regulación emocional que es la habilidad para modificar

los estados emocionales y transformar emociones negativas en positivas con lo que se une a la resiliencia y perseverancia.

#### Evaluación de la Inteligencia Emocional

Para la evaluación de la IE, se pueden emplear medidas de auto informe, o medidas de habilidad o ejecución. Para Vera (2016) citado por Andrade (2018), una medida de autoinforme se basa en un cuestionario constituido por afirmaciones sobre emociones y sentimientos, que son medidos mediante una escala de Likert, y que debe ser rellenado por el participante, reflejando su percepción sobre sus habilidades emocionales, en ellas el auto informante deberá ser sincero y preciso para evitar sesgos; ejemplos de ellas son:

- A. Traint-Meta-Mood-Scale (TMMS) en sus versiones de 48, 30 y 24 afirmaciones;
- B. el inventario EQ-i de Bar-On, medida que contiene 133 items.

El mismo autor sostiene que las medidas de habilidad o ejecución miden el rendimiento de las personas en tareas y resoluciones de problemas emocionales y no en estimaciones personales, lo cual los vuelve más confiables, es pertinente señalar que éstas tienen un costo en el cual se incluye el cuadernillo, la hoja de respuestas y la interpretación; en este ramo las más conocidas son el MEIS y el MSCEIT, creadas por Salovey, Mayer y Caruso en 1999.

Para la presente investigación se consideró la medida de auto informe conocida como TMMS-24, la cual es una adaptación de Pablo Fernández-Berrocal y Natalio Extremera, como su nombre lo indica consta de 24 items, en los cuales el sujeto evaluado muestra la percepción que tiene sobre sus propias capacidades emocionales, el tiempo de aplicación es de aproximadamente cinco a diez minutos; emplea una escala tipo Likert de cinco puntos, en ella la puntuación corresponde a, 1 nada de acuerdo; 2 algo de acuerdo; 3 bastante de acuerdo; 4 muy de acuerdo y finalmente 5 totalmente de acuerdo.

## Aprendizaje y Emoción

Es pertinente recapitular que el cerebro humano está constituido por emoción y razón y que en cada una de las actividades que el hombre realiza cotidianamente, es imposible separar la emoción de la razón o bien la razón de la emoción, pues como lo menciona Morín(1999), el individuo está conformado por un todo, en donde el todo y sus partes son uno mismo sin individualidades “Existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas” (p.17).

Un factor emocional que siempre se ha reconocido presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el motivacional, factor emocional al cual se hace alusión dentro de la pedagogía. Sin embargo, también hay que recapitular que en el aula se llevan a cabo procesos sociales de interacción alumno-alumno, alumno-profesor que intervienen directamente en el aprendizaje, “lo interpersonal o bien las competencias sociales”, así como la relación del individuo con él mismo, “intrapersonal o competencias personales”, todo aunado a lo académico, a los contenidos, los materiales, la forma de impartirlos y la forma de comprenderlos y de interactuar con ellos.

Citando nuevamente a Morín (1999) “La educación debe promover una “inteligencia general” apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global” (p. 17). Ratificando, las competencias personales y sociales que se desprenden de la Inteligencia Emocional, éstas se han clasificado en dos áreas:

- Lo Intrapersonal, que como su nombre lo dice son los procesos internos del individuo, el autoconocimiento, y que dentro de éstas se encuentran: La Autoconciencia (capacidad de saber qué está pasando en nuestro cuerpo y qué estamos sintiendo, la autovaloración, la autoconfianza), El Control Emocional (o regulación emocional, es decir la capacidad para regular la manifestación de una emoción y/o modificar un estado anímico y su exteriorización, capacidad de adaptarse), La Motivación (capacidad de automotivarse, de motivar a los

demás, de impulsarse, de comprometerse, de tomar la iniciativa, de mostrar optimismo)

- Lo Interpersonal, lo social, la capacidad de relacionarse de manera positiva con los demás, dentro de éstas se encuentran: La Empatía (capacidad de entender qué están sintiendo los otros, ver las situaciones o las cuestiones desde la perspectiva de ellos, para poder así tomar conciencia y apoyar, entender, contribuir); Las Habilidades Sociales (habilidades que rodean la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal, y que pueden ser usadas para persuadir y dirigir, negociar y resolver disputas, para la cooperación y el trabajo en equipo) (Goleman, 1996).

## **Metodología**

En la presente investigación se utilizó una metodología cuantitativa, con un tipo de investigación aplicada. Por el nivel de profundidad en el objeto de estudio o alcance se trata de una investigación descriptiva que busca el “que” del objeto de estudio, describiendo y explicando lo que se investiga sin dar razones por las cuales eso tiene lugar, en este sentido se pretendió establecer la correlación entre las competencias emocionales y el proceso de aprendizaje sin presentar una relación causal.

En cuanto al grado de manipulación de las variables, se trata de una investigación no experimental, dado que las variables no fueron controladas. Finalmente, en consideración al período en el que se realiza la investigación se trata de un tipo de investigación transversal. La población objeto de estudio pertenece a una de las 36 normales ubicadas en el Estado de México y en específico a una de las cinco que se localizan en el municipio de Toluca, pertenece al subsistema estatal, de la Secretaría de Educación Pública.

Se localiza en la zona centro del municipio, específicamente en Avenida Independencia 804, Colonia Santa Clara, es un contexto urbano que cuenta con todos los servicios, sin embargo, la población que acude a ella respecto de los estudiantes,

pertenecen a un nivel socio económico medio bajo y bajo; la institución cuenta con alto prestigio académico, y reconocimiento a nivel estatal.

Para el presente estudio la muestra se seleccionó considerando la población total de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores, es pertinente señalar que se consideran para la investigación, los alumnos del tercer semestre de las Licenciaturas en Educación Primaria, Educación Primaria Indígena con enfoque Intercultural bilingüe y la Licenciatura en Inclusión Educativa, 70 alumnos (en una proporción de 84% de Mujeres y 16% de Hombres y cuyas edades oscilan entre los 19 y 20 años), se pretendió tener una muestra no aleatoria y no probabilística, que permita determinar la correlación entre emoción y cognición.

Los instrumentos de recogida de datos fueron en un primer momento, la medida de autoinforme denominada TMMS 24, que consta de 24 items con un rango de valoración de 1 a 5 en una escala tipo liker, y fue aplicada a los estudiantes con la finalidad de conocer sus competencias emocionales. Así mismo se consideró un cuestionario que permitiera establecer la relación de las competencias emocionales y el proceso de aprendizaje, este fue piloteado y valorado por un juicio de expertos.

Consta de 14 items, que se relacionan con las habilidades emocionales y el aprendizaje, los cuales fueron valorados mediante una escala de liker considerando valores de siempre, la mayoría de las veces, algunas veces, casi nunca y nunca; en la elaboración de este instrumento se consideraron las dimensiones y habilidades de los Aprendizajes Clave para la Educación Integral, específicamente en lo que refiere al curso de Educación Socioemocional y Tutoría; ya que en dicho documento se establece el cómo, las dimensiones de autoconocimiento, autorregulación y empatía están presentes en el proceso de aprendizaje.

## **Resultados**

Los resultados obtenidos al aplicar el test TMMS-24 a los 70 estudiantes, atendiendo al objetivo específico “medir las competencias emocionales de los estudiantes de la



Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de Toluca, Estado de México, mediante el test TMMS-24, para identificar a los estudiantes competentes”; muestran que:

De la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe, solo cinco estudiantes de 12 son competentes emocionalmente, lo que representa el 41.66% del grupo y el 58.33% no son competentes emocionalmente. De la Licenciatura en Inclusión Educativa solo 12 estudiantes de 26 son competentes emocionalmente, y ello implica el 46.15% del grupo y el 53.85% no son competentes emocionalmente. Finalmente, de la Licenciatura en Educación Primaria se identifican 11 estudiantes competentes emocionalmente de 32, es decir el 34.37% del grupo y el 65.63% no es competente emocionalmente.

Un dato relevante de los resultados obtenidos es la necesidad de trabajar estrategias socioemocionales con el 60% de la población para desarrollar sus competencias emocionales. Dado que el interés de la presente investigación es trabajar con los alumnos competentes emocionalmente. En la figura 1 se concentran los resultados obtenidos en el test TMMS-24, por los 28 alumnos competentes, y la sumatoria de los resultados obtenidos en las dimensiones socioemocionales, que para la determinación del coeficiente de Spearman se consideraron como X.

Figura 1. Resultados del test TMMS-24.

N.P.	Atención o Percepción	Comprensión o Empatía	Regulación Emocional	Sumatoria de las dimensiones emocionales X
1	32	28	34	94
2	27	26	24	77
3	35	26	30	91
4	34	35	33	102
5	35	27	28	90
6	26	26	27	79
7	39	26	35	100
8	29	35	35	99
9	30	32	37	99
10	32	36	33	101
11	31	28	31	90
12	33	26	28	87
13	26	35	31	92
14	23	27	29	79
15	29	30	34	93
16	33	40	38	111
17	25	25	30	80
18	26	27	28	81
19	30	31	32	93
20	34	32	31	97
21	32	29	30	91
22	30	27	37	94
23	22	33	37	92
24	29	37	37	103
25	28	26	33	87
26	32	34	37	103
27	27	30	27	84
28	38	38	27	103

Respecto del cuestionario de 14 ítems, que considera las competencias emocionales que se retoman en el texto de aprendizajes clave y el proceso de aprendizaje, los resultados obtenidos se muestran en la figura 2, así como la sumatoria de los valores obtenidos en las dimensiones emocionales que para la determinación del coeficiente de Spearman se consideraron como Y; siendo conveniente esclarecer que los ítems uno al cinco refiere a la atención o percepción emocional; los ítems seis al 10 a regulación emocional y finalmente los ítems 11 al 14 a comprensión emocional (empatía). Asimismo, la escala del Likert empleada contenía los valores cinco para siempre, cuatro para la mayoría de las veces, tres para algunas veces, dos para casi nunca, y uno para nunca.

Figura 2. Resultados del cuestionario competencias emocionales y aprendizaje.

N.P.	Atención o Percepción	Comprensión o Empatía	Regulación Emocional	Sumatoria de las dimensiones emocionales Y
1	19	16	20	55
2	19	16	20	55
3	21	17	18	56
4	21	17	21	59
5	23	18	20	61
6	17	14	16	47
7	19	20	17	56
8	21	19	21	61
9	18	17	19	54
10	22	18	24	64
11	16	18	17	51
12	20	20	22	62
13	23	18	24	65
14	20	20	21	61
15	22	20	24	66
16	24	20	24	68
17	19	16	16	51
18	18	18	20	56
19	16	12	15	43
20	20	18	22	60
21	18	16	15	49
22	18	20	20	58
23	21	20	20	61
24	24	19	23	66
25	23	20	22	65
26	22	16	20	58
27	20	17	20	57
28	21	18	25	64

En este caso se muestran los resultados obtenidos por los 28 estudiantes competentes emocionalmente; estos resultados involucran al objetivo específico “valorar si los estudiantes competentes emocionalmente, de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de Toluca, Estado de México, involucran las emociones en el proceso de aprendizaje, mediante la aplicación de un cuestionario, para determinar la correlación entre las competencias emocionales y el aprendizaje”

Para el caso de la presente investigación se empleó el coeficiente de correlación de Spearman, que mide la fuerza y la dirección de asociación entre dos variables clasificadas, es una medida estadística de la fuerza de una relación lineal de datos, y se calcula mediante la fórmula:

$$r_R = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

Donde n es igual al número de datos de las variables, di, es igual a la diferencia de rango del elemento n, este coeficiente de correlación puede encontrarse en un rango de +1 o -1 en dónde un valor de más uno significa una perfecta asociación de rango, un valor de cero significa que no hay asociación de rangos, y finalmente un valor de menos 1 significa una perfecta asociación negativa entre los rangos, entre más se acerque la asociación al cero más débil es. (QuestionPro, s/f)

En la figura 3, se presenta el análisis del coeficiente de correlación de Spearman, para lo cual toda vez que se ordenaron los datos “X” y “Y” en un orden de menor a mayor se determinó el Rango x (dx), el cual se obtiene considerando que en 2 datos iguales se obtiene el promedio, de igual manera se determinó el Rango y (dy); posteriormente se obtuvo el valor di, al restar rango x menos rango y; y finalmente el cuadrado de di, obteniendo al aplicar la fórmula un valor del coeficiente de 0.9961.

Figura 3. Cálculos para determinar el coeficiente de correlación de Spearman.

ALUMNO	X	Y	Rango x (dx)	Rango y (dy)	d	d <sup>2</sup>
1	77	43	1	1	0	0
2	79	47	2.5	2	0,5	0,25
3	79	49	2.5	3	-0,5	0,25
4	80	51	4	4.5	-0,5	0,25
5	81	51	5	4.5	0,5	0,25
6	84	54	6	6	0	0
7	87	55	7.5	7.5	0	0
8	87	55	7.5	7.5	0	0
9	90	56	9.5	10	-0,5	0,25
10	90	56	9.5	10	-0,5	0,25
11	91	56	11.5	10	1,5	2,25
12	91	57	11.5	12	-0,5	0,25
13	92	58	13.5	13.5	0	0
14	92	58	13.5	13.5	0	0
15	93	59	15.5	15	0,5	0,25
16	93	60	15.5	16	-0,5	0,25
17	94	61	17.5	18.5	-1	1
18	94	61	17.5	18.5	-1	1
19	97	61	19	18.5	0,5	0,25
20	99	61	20.5	18.5	2	4
21	99	62	20.5	21	-0,5	0,25
22	100	64	22	22.5	-0,5	0,25
23	101	64	23	22.5	0,5	0,25
24	102	65	24	24.5	-0,5	0,25
25	103	65	26	24.5	1,5	2,25
26	103	66	26	26.5	-0,5	0,25
27	103	66	26	26.5	-0,5	0,25
28	111	68	28	28	0	0
				SUMA		14,5
				N		28

## Discusión y Conclusiones

La investigación realizada determinó que los estudiantes de la CyBENP, involucran las emociones durante el aprendizaje; por ello es de destacarse la importancia del test TMMS-24 para medir las competencias emocionales considerando su confiabilidad a la hora de evaluar dimensiones emocionales como el autoconocimiento, la autorregulación y la comprensión emocional o empatía, lo que permitió identificar que solo el 40% de los 70 estudiantes, fueron competentes emocionalmente.

Es oportuno mencionar que el TMMS-24, fue replicado, diversos son los autores que lo han aplicado, logrando identificar las competencias emocionales de los participantes, sin embargo, en esta ocasión se hace referencia al análisis de las propiedades psicométricas del test, determinadas por González, Custodio y Abal (2020); quienes mediante un análisis factorial exploratorio, determinaron la consistencia interna del instrumento, obteniendo valores de alfa de Cronbach entre 0.82 y 0.85 y alfa ordinal entre 0.84 y 0.88 para las tres sub escalas que mide; para el cuestionario mediante el cual se midió la variable proceso de aprendizaje se obtuvo un valor de alfa de Cronbach de 0.84 lo que lo hace fiable y con consistencia interna.

Mediante el cuestionario se identificó como los estudiantes competentes emocionalmente, involucran las emociones en el proceso de aprendizaje, al considerar en dicho instrumento, la sinergia que establece el texto de Aprendizajes Clave emitido por la SEP en el año 2017, respecto de la presencia de las emociones en el proceso de aprendizaje.

Es así como toda vez obtenidos los valores de las dos variables analizadas se determinó el coeficiente de correlación de Spearman, obteniendo un valor de 0.9961, lo que demuestra una perfecta asociación de rango para una variable numérica de distribución ordinal. Por lo que se comprueba la hipótesis “Las competencias emocionales de los estudiantes, de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de Toluca, Estado de México, se correlacionan con el proceso de aprendizaje”.

Estos resultados coinciden con los obtenidos por Tiria (2015) “las emociones se encuentran enmarcadas en los estados de ánimo, siendo estos la explicación a la forma en como el enojo impide una buena concentración, así como también afecta la convivencia del grupo; por otra parte, el estar feliz facilita los procesos. (p. 36)

Este estudio también encuentra coincidencia con el estudio denominado “Relación entre competencias emocionales y aprendizaje autorregulado”; de Cosi, Peña, Silarayan & Espinosa (2022), el cual se refiere a un diseño no experimental de tipo correlacional y transversal, en él aplicaron dos cuestionarios, para correlacionar las variables competencias emocionales y aprendizaje autorregulado, el primer instrumento empleado fue un inventario de competencias emocionales constituido por 35 ítems y valoraba 5 dimensiones, para la otra variable se empleó el cuestionario de aprendizaje autorregulado de Juan Carlos Torre, el cual valoraba cuatro dimensiones mediante 20 ítems; obteniendo un coeficiente de correlación de 0.67.

Otro hallazgo encontrado es la relación que existe entre el resultado obtenido en el promedio de las competencias emocionales de los estudiantes competentes emocionalmente, determinado este mediante el test TMMS-24 y el promedio de calificaciones alcanzadas en el semestre anterior al estudio investigativo realizado. Como destacan Bulás, Ramírez & Corona, (2020), las competencias emocionales guardan relación con el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual contribuye al mejoramiento del desempeño académico.

Aunado a lo anterior se identificó, respecto de la atención emocional, que los estudiantes, aún no consolidan la habilidad de atención sostenida; sin embargo, son conscientes de sus emociones y de que éstas están presentes al momento de aprender; tienen una adecuada autoestima, y muestran aprecio y gratitud de contar con un espacio educativo, lo que favorece acciones de compromiso con la carrera docente y con la institución que los forma; finalmente son capaces de regular sus emociones para crear vínculos saludables con otros y en favor del logro de los aprendizajes.

En cuanto a la autorregulación emocional, la habilidad que aún no consolidan es la referente a la metacognición, sin embargo, son capaces de gestionar y regular sus estados emocionales ante situaciones de estrés en favor del aprendizaje, son perseverantes y resilientes. Respecto de la comprensión emocional (empatía), es pertinente señalar qué es la dimensión más desarrollada por los estudiantes, lo que se refleja en las habilidades interpersonales, el manejo de conflictos y el respeto a la diversidad.

A manera de colofón, se resalta la importancia de incorporar un programa que permita el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes, dado que éstas inciden directamente en el proceso de aprendizaje facilitándolo y a su vez se reflejan en el desempeño académico y en la generación de emociones para el bienestar.

## Referencias

- Andrade (2018) *La inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico en asignatura de estadística en educación superior* [Tesis Magíster en Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú].  
<https://core.ac.uk/download/pdf/323351788.pdf>
- Averill, J.R. (2002). Emotional creativity: Toward “spiritualizing the passions”. C.R. Snyder y S.J. López (Eds.), *Handbook of positive psychology*, 249-257.  
<https://awspntest.apa.org/record/2002-02382-013>
- Bulas M. M., Ramírez C. A. & Corona G. M. (2020). Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel posgrado. *Rev. De Estudios y Experiencias en Educación 2020*, 19(39), p. 57-73.  
[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S071851622020000100057&lng=n&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S071851622020000100057&lng=n&nrm=iso)
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2021). DOF 28-05-2021.  
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>



- Cosi Cruz, E., Peña Miranda, C., Silarayan Ruiz, L., Espinosa Herrera, E., & Cruz Huallpara, A. (2023). Relación entre competencias emocionales y aprendizaje autorregulado en estudiantes de estudios generales de una universidad privada de Lima. *Mendive. Revista de Educación*, 21(1), e3259. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3259>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Inteligencia emocional y educación*. España: Editorial Grupo 5.
- Goleman, D., (1996) *La inteligencia emocional: por qué es más importante que el cociente intelectual*. México, Vergara.
- González, Rocío; Custodio, Jesica Brenda, & Abal, Facundo Juan Pablo. (2020). *Propiedades psicométricas del Trait Meta-Mood Scale-24 en estudiantes universitarios argentinos*. *Psicogente*, 23(44), 1-26. <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v23n44/0124-0137-psico-23-44-1.pdf>
- Ley General de Educación Superior. Diario Oficial de la Federación. México. 20 de abril de 2021. [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES\\_200421.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf)
- Morín, E., (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO. [www.unmsm.edu.pe](http://www.unmsm.edu.pe)
- QuestionPro (s/f). ¿Qué es el coeficiente de correlación de Spearman? [Mensaje en un blog]. <https://www.questionpro.com/blog/es/coeficiente-de-correlacion-de-spearman/>
- SEP, (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/\\_\(Documento\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/_(Documento).pdf)
- Tiria M. D. (2015) *La educación emocional dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños de 4o y 5o primaria* [Tesis presentada en opción al grado científico de Maestro en Educación, Tecnológico de Monterrey]. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/626580>

Trujillo y Rivas, (2005) Orígenes, Evolución y Modelos de Inteligencia Emocional *INNOVAR*,  
*Revista de ciencias administrativas y sociales*, 15(25), 9-24.  
<https://www.redalyc.org/pdf/818/81802502.pdf>

## Habilidades socioemocionales desde la autopercepción de estudiantes normalistas

Jorge Trujillo Segoviano.

jtrujillose@gmail.com

Berenice Bernal Ibarra.

bere5nice@outlook.com

Iriana Guadalupe López Lugo.

anairi21@hotmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte.

Línea temática 8. Formación docente para una Educación integral.

### Resumen

La presente ponencia se enfoca en identificar el estado que guarda el desarrollo de las competencias socioemocionales, de los alumnos de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2018, en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte; lo anterior, desde una perspectiva cuantitativa, se aplicó a estudiantes normalistas una escala tipo Likert, previa una validación y valoración de confiabilidad. Como resultados relevantes se obtiene que el análisis de habilidades de autoconocimiento en estudiantes de la ENEF revela que entre el 40% y 59% frecuentemente identifican emociones y reconocen fortalezas y debilidades. Sin embargo, sólo el 66.2% es consciente de sus valores emocionales. Entre el 30% y 35% apenas identifica fortalezas y sentimientos. En habilidades de autocontrol, entre el 40% y 49% organiza su tiempo y maneja el estrés solo "a veces". La capacidad de establecer metas personales es fuerte, con un 56% frecuentemente en este nivel. En habilidades de relación, un 50.7% trabaja siempre en equipo y un 48% escucha activamente. Sin embargo, el 42% tiene dificultades para comunicar ideas claramente.

**Palabras clave:** Aprendizaje socioemocional, autoconocimiento, autocontrol, conciencia social

## Planteamiento del problema

La Escuela Normal Experimental de El Fuerte, como formadora de docentes, juega un papel importante en la configuración del sistema educativo estatal. Evaluar cómo los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria desarrollan sus habilidades socioemocionales es esencial para asegurar que se están preparando de manera pertinente para enfrentar los retos del entorno escolar contemporáneo.

El Plan de estudios 2018, específicamente, el curso que se imparte en el tercer semestre, denominado Educación socioemocional, plantea como propósito "que el estudiantado desarrolle sus propias competencias socioemocionales y adquiera las estrategias de educación socioemocional que le permita hacer transferencias y transposiciones didácticas para construir ambientes de aprendizaje incluyentes y promover el sano desarrollo socioemocional de todos sus estudiantes." (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018, p.5); de esta manera, se pretende contribuir a la formación de un docente que considere elemental la atención educativa desde una perspectiva del desarrollo socioafectivo y no solo focalizarse en el desarrollo de habilidades cognitivas.

Los desafíos educativos actuales requieren de profesores que no solo impartan conocimiento, sino que también gestionen las dinámicas emocionales y sociales de sus estudiantes; es crucial para la ENEF atender el desarrollo integral de los estudiantes más allá de las competencias académicas tradicionales. Por tanto, es básico para la formación de los estudiantes normalistas realizar evaluaciones sobre su propio estado de las competencias socioemocionales en la ENEF, con la intención de que este recurso les permita reflexionar sobre las diversas áreas de competencias socioemocionales implicadas en su formación, y por otra parte, posibilita un insumo institucional que fundamente la organización de intervenciones focalizadas a través de asesorías tutoriales u otras actividades tendientes a atender áreas de oportunidad detectadas.

Investigar el estado de las habilidades socioemocionales en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria en la ENEF se torna esencial, especialmente desde la

perspectiva del modelo del *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), que ofrece un marco amplio para su desarrollo y evaluación; a través de la identificación de cinco áreas de competencias para el desarrollo socioemocional: la autoconciencia o autoconocimiento, el autocontrol, la conciencia social, habilidades para relacionarse y la toma de decisiones responsables, son fundamentales para el bienestar y éxito de los estudiantes. (CASEL, 2020)

Los futuros docentes no solo deben poseer conocimientos académicos sólidos, sino también habilidades socioafectivas que les permitan manejar sus emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones éticas. Al formar maestros con una alta competencia en estas áreas, se asegura que puedan promover la enseñanza de estos valores y habilidades a sus futuros alumnos. Por lo anterior, se plantea el objetivo de investigación siguiente:

Identificar el estado que guarda el desarrollo de las competencias socioemocionales, de los alumnos de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2018, en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte.

### **Marco teórico**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021), plantea que las habilidades socioemocionales (HSE) surgieron del desarrollo del concepto de inteligencia desarrollado por la psicología desde los años 80. Gardner (1983) introdujo las inteligencias interpersonal e intrapersonal en su teoría de inteligencias múltiples. Posteriormente, Goleman (1996) definió la inteligencia emocional. Este concepto se ha trasladado al ámbito educativo, destacando que la inteligencia emocional puede desarrollarse mediante la educación formal. (Berger, 2017)

En el contexto del siglo XXI, caracterizado por rápidos avances tecnológicos, globalización y complejidad social, el aprendizaje social y emocional (SEL, por sus siglas en inglés), contribuye, de acuerdo a CASEL, (2020) a la formación integral del individuo; y sostiene que:

Es el proceso mediante el cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, las habilidades y las actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, y hacer decisiones responsables y afectuosas. (p.1)

El aprendizaje socioemocional es vital para manejar las emociones, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones responsables y superar situaciones difíciles. En un mundo donde el cambio es la única constante, las competencias socioemocionales permiten a los individuos adaptarse, aprender de las experiencias y prosperar en entornos diversos y en evolución.

Como se enuncia anteriormente, el CASEL (2020) aborda cinco las áreas de competencias amplias e interrelacionadas: la autoconciencia abarca las habilidades para identificar y entender las propias emociones, pensamientos y valores, y su impacto en el comportamiento en diversas situaciones; incluye la capacidad para reconocer las fortalezas y debilidades personales, desarrollando un sentido sólido de confianza y propósito. El autocontrol envuelve las habilidades para gestionar efectivamente las propias emociones, pensamientos y comportamientos en diversas situaciones para alcanzar metas. La conciencia social se relaciona con la habilidad para comprender y empatizar con los demás, incluyendo personas de diferentes orígenes, culturas y contextos. Las habilidades para relacionarse implican aptitudes para formar y mantener relaciones saludables y de apoyo, así como para interactuar de manera efectiva con individuos y grupos en diversos entornos. Por último, la toma de decisiones responsables implica habilidades para hacer elecciones constructivas sobre el comportamiento propio y las interacciones sociales en diferentes contextos.

La autoconciencia y el autocontrol permiten a las personas reconocer y manejar sus emociones, fomentando la resiliencia y la autorregulación, esenciales para la salud mental. La conciencia social y las habilidades de relación promueven la empatía y la cooperación, importantes en un mundo interconectado. En el entorno laboral multicultural, entender y

respetar perspectivas diversas es fundamental. Las competencias interpersonales facilitan el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y la construcción de redes de apoyo, claves para el éxito profesional y personal. La toma de decisiones responsable, crucial en un mundo con mucha información y opciones, facilita decisiones éticas y ponderadas, esenciales en un contexto con repercusiones trascendentales, algunas de ellas globales.

Diversos estudios avalan que el aprendizaje social y emocional potencian el rendimiento académico, por ejemplo, Elbertson (2009) señala que:

Los aspectos sociales del entorno de aprendizaje también contribuyen significativamente al aprendizaje. A medida que se mejora el nivel de apego, comunicación y respeto compartido entre un niño y su maestro, la atención, el aprendizaje y el desarrollo cerebral del niño también mejoran (Kusché y Greenberg, 2006). Los estudiantes que informan de interacciones cálidas, de apoyo, positivas y respetuosas con sus maestros también tienden a mostrar motivación académica y compromiso (Ryan y Patrick, 2001). Cuando los estudiantes se sienten emocionalmente conectados con sus compañeros y maestros que tienen altos valores de aprendizaje y expectativas de éxito académico, adoptan estos valores positivos y orientaciones hacia el logro (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2002; Blum y Rinehart, 2004). (p. 1018)

Por lo anterior, es relevante considerar el desarrollo de prácticas educativas en las que los contenidos y actividades se contribuyan a la promoción de la formación social y emocional de los estudiantes de cualquier nivel educativo, en este sentido, para la formación de los futuros docente se deben desplegar acciones periódicas con el objetivo de contribuir en el desarrollo de habilidades socioemocionales como parte de su formación y que posibilite que trascienda esta formación hacia sus alumnos.

### **Metodología**

La investigación se realizó desde una perspectiva cuantitativa, no experimental y transversal; se plantea un alcance descriptivo, puesto que se pretende "analizar cómo es y cómo se



manifiesta un fenómeno y sus componentes. Permiten detallar el fenómeno estudiado básicamente a través de la medición de uno o más de sus atributos". (Ceballos et al., 2017, p. 6), en este sentido, el estudio se enfoca en analizar las cinco áreas de competencias socioemocionales que auto perciben los alumnos normalistas; para dicho fin, se autoadministró una escala tipo Likert a 71 estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2018; la escala mide cinco áreas de competencias: autoconocimiento, autocontrol, conciencia social y toma de decisiones responsable; cada una de estas se mide a través de seis ítems, conformando una escala con un total de 30 ítems; y contiene cinco opciones de respuesta, los valores utilizados son del 1 al 5.

Para la elaboración de la escala, se tomaron como referencia las áreas de competencias del CASEL, que sirvieron de base para la creación de los ítems. Estos ítems fueron validados por docentes de la asignatura de Educación Socioemocional, quienes ofrecieron sugerencias para ajustar la redacción y eliminar ítems redundantes. Posteriormente, la escala se probó con 85 alumnos del cuarto semestre de la Licenciatura en Preescolar, obteniendo un coeficiente de Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) de .9, lo que indica una alta consistencia interna en los 30 ítems. Los datos se analizaron utilizando el paquete estadístico SPSS, versión 23.

## **Resultado**

Para el presente análisis de los datos que muestran los resultados de las habilidades socioemocionales que auto perciben los estudiantes normalistas de la ENEF, para dicho fin, se han considerado las áreas de competencias desde la perspectiva teórica del CASEL: autoconocimiento, autocontrol, conciencia social y toma de decisiones responsable. Para lo cual se presentan tablas que podrían orientar a la lectura y comprensión de los resultados que se expresan a continuación: para lo cual es importante puntualizar que los valores de presentan del 1 al 5, con los siguientes escalonamientos respectivos: nunca, raramente, a veces, frecuentemente, siempre.

En relación a las habilidades relacionadas al autoconocimiento, se observa que las habilidades para identificar sus emociones, reconocer sus fortalezas y debilidades, en el conocimiento para identificar cómo sus emociones afectan sus comportamientos, así como el que reconozcan sus reacciones en situaciones estresadas; son las que son percibidas de forma "frecuente" por un porcentaje de alumnos que oscila entre el 40% y el 59% de alumnos, sin embargo, lo que se esperaría que los estudiantes siempre movilizaran habilidades en relación al autoconocimiento, en este sentido, solo en la habilidad para darse cuenta de sus valores y creencias emocionales personales se obtiene un 66.2%, los datos que se muestran en la Tabla 1, evidencia los retos tendientes a solventar en esta área de competencia, específicamente en el fortalecimiento de habilidades para que los alumnos reconozcan sus fortalezas y debilidades personales, y sus sentimientos, puesto que existe entre un 30% y 35% de normalistas que manifiestan que "a veces" o "raramente" los pueden identificar.

Tabla 1

*Habilidades de autoconocimiento de los normalistas*

Autoconocimiento	Porcentaje				
	1	2	3	4	5
Identifico mis emociones en diferentes situaciones			9.9	59.	31.0
Puedo reconocer mis fortalezas y debilidades personales.		2.8	26.8	49.3	21.1
Reflexiono sobre cómo mis emociones afectan mi comportamiento.			22.5	40.8	36.6
Soy consciente de mis valores y creencias personales			4.2	29.6	66.2
Reconozco mis reacciones emocionales en situaciones estresantes.		1.4	22.5	42.3	33.8

Puedo describir cómo me siento en diferentes momentos del día. 8.5 26.8 38.0 26.8

En relación a las habilidades de autocontrol, llama la atención que un importante porcentaje de estudiantes se posiciona en el escalonamiento de "a veces" y "raramente", por ejemplo, de acuerdo a los datos que se presentan en la tabla 2, entre 40% y 49% se sitúa en la opinión de "a veces" en las siguientes habilidades: para organizar su tiempo, para controlar sus impulsos, mantener la calma en situaciones difíciles y el manejo de estrés; y aumenta el porcentaje de estudiantes considerando aquellos que su opinión se posiciona en "raramente". Se observa que en la habilidad para establecer metas personales y trabajar para lograrlas un 56% de estudiantes se posiciona en "frecuentemente".

Tabla 2.

*Habilidades de autocontrol de los estudiantes normalistas*

Habilidades de autocontrol	Porcentaje				
	1	2	3	4	5
Puedo manejar mi estrés de manera efectiva.	5.6	26.8	42.3	21.1	4.2
Mantengo la calma en situaciones difíciles	4.2	11.3	49.3	29.6	5.6
Soy capaz de establecer metas personales y trabajar hacia lograrlas.		2.8	19.7	56.3	21.1
Puedo adaptarme a los cambios con facilidad	8.5	26.8	46.5	18.3	

Soy capaz de controlar mis impulsos.	1.4	14.1	40.8	33.8	9.9
Organizo mi tiempo de manera efectiva.	1.4	12.1	40.0	36.6	9.9

En las habilidades de conciencia social, En la tabla 3 se observa que una importante mayoría de estudiantes (entre el 50% y 59%) se posiciona en el nivel de "frecuentemente", en las habilidades para comprender las emociones de los demás, reconocer las necesidades de ayuda de los otros y para actuar con justicia y equidad; por otra parte, solo en la habilidad para respetar las diferencias culturales y sociales el 70% de los normalistas de posiciona en el nivel "siempre", sin embargo, existe un porcentaje importante de estudiantes que se posiciona en "a veces" y "raramente" (30%).

*Tabla 3*

*Habilidades de conciencia social de los normalistas*

Habilidades de conciencia social	Porcentaje				
	1	2	3	4	5
Puedo comprender las emociones de los demás.		1.4	29.6	50.7	18.3
Soy empático con las personas que me rodean.		1.4	12.7	43.7	42.3
Entiendo diferentes perspectivas y puntos de vista.			16.9	39.4	43.7
Respeto las diferencias culturales y sociales.			2.8	26.8	70.4
Reconozco las necesidades de ayuda de los demás.		1.4	11.3	59.2	28.2
Actúo con justicia y equidad en mis interacciones			25.4	52.1	22.5

En las habilidades de relación, en la tabla 4, se evidencia que la mayoría de los normalistas se posicionan en el nivel de "frecuentemente", con un porcentaje que oscila entre el 52% y 54% resolución de conflictos de manera constructiva y establecer relaciones positivas con sus compañeros y se muestra, llama la atención que en las habilidades para trabajar en equipo un 50.7% se posiciona en el nivel de "siempre" y casi el resto (40.8%) en el nivel de "frecuentemente"; otra competencia bien valorada es la referida a la escucha activa a los demás, puesto que casi el 48% opina que siempre lo hace y 38% de forma "frecuentemente", pero donde se manifiestan retos importantes es en la habilidad para comunicar sus ideas claras a los demás, aquí más del 42% lo hace "a veces" y el 35% "frecuentemente".

Tabla 4

*Habilidades de relación de los normalistas*

Habilidades de relación	Porcentaje				
	1	2	3	4	5
Establezco relaciones positivas con mis compañeros.			11.3	54.9	33.8
Trabajo bien en equipo.			8.5	40.8	50.7
Puedo resolver conflictos de manera constructiva.			31.0	52.1	16.9
Comunico mis ideas claramente a los demás.	4.2	42.3	35.2	18.3	
Escucho activamente a los demás.			14.1	38.0	47.9
Puedo pedir y ofrecer ayuda cuando es necesario.	4.2	16.9	36.6	42.3	

En relación a las habilidades de toma de decisiones responsables, se observa en la tabla 5 que algunas habilidades son las que los estudiantes normalistas se posicionan en el nivel "frecuentemente", por ejemplo: para analizar problemas y encontrar soluciones

efectivas (56%), para tomar decisiones alineadas con sus valores y principios (50%) y asumir de forma responsable sus acciones (49%); los desafíos para contribuir en mejorar esta área de competencia socioemocional en los estudiantes normales son las referidas a las habilidades para tomar decisiones considerando posibles consecuencias, para que evalúen diferentes opciones antes de tomar una decisión, puesto que entre un 25% y 30% de acuerdo a su opinión lo hacen "a veces".

*Tabla 5*

*Habilidades de toma de decisiones responsables*

Habilidades de toma de decisiones responsables	Porcentaje				
	1	2	3	4	5
Tomo decisiones considerando las posibles consecuencias.	4.2	29.6	43.7	22.5	
Evalúo diferentes opciones antes de tomar una decisión.	1.4	2.8	25.4	40.8	29.6
Asumo la responsabilidad de mis acciones.			5.6	49.3	45.1
Considero el impacto de mis decisiones en los demás.		2.8	21.1	47.9	28.2
Analizo problemas y encuentro soluciones efectivas.		4.2	23.9	56.3	15.5
Tomo decisiones alineadas con mis valores y principios.			11.3	50.7	38.0

**Discusión y conclusiones**

El análisis de las habilidades relacionadas con el autoconocimiento en los estudiantes de la ENEF revela hallazgos significativos. Las habilidades para identificar sus emociones, reconocer sus fortalezas y debilidades, comprender cómo sus emociones afectan su comportamiento, y reconocer sus reacciones en situaciones de estrés son percibidas con

frecuencia por un porcentaje considerable de alumnos, que oscila entre el 40% y el 59%. Sin embargo, este nivel de frecuencia no alcanza la expectativa ideal de que los estudiantes movilicen constantemente estas habilidades. De manera notable, solo en la habilidad para darse cuenta de sus valores y creencias emocionales personales se alcanza un 66.2% de frecuencia. Esto sugiere que, aunque existe un reconocimiento relativamente alto en esta área específica, el autoconocimiento en general necesita ser fortalecido.

Los datos expuestos anteriormente, ponen de manifiesto los desafíos existentes en esta área de competencia. Entre un 30% y un 35% de los estudiantes reportan que solo a veces o raramente pueden identificar sus fortalezas, debilidades y sentimientos. Esta brecha subraya la necesidad de intervenciones educativas dirigidas a mejorar estas habilidades fundamentales. Para mejorar el autoconocimiento entre los estudiantes, se recomienda la implementación de programas y talleres específicos que aborden estas competencias. Actividades que promuevan la reflexión personal, el reconocimiento emocional y la autoevaluación continua pueden ser muy beneficiosas. Además, crear un entorno de aprendizaje que fomente la expresión emocional y el autoanálisis contribuirá significativamente al desarrollo de estas habilidades.

Por otra parte, los datos relacionados con las habilidades de autocontrol de los estudiantes de la ENEF revelan una tendencia preocupante. Un porcentaje significativo de estudiantes se ubica en los niveles de "a veces" y "raramente" en habilidades clave como organizar su tiempo, controlar sus impulsos, mantener la calma en situaciones difíciles y manejar el estrés. Específicamente, entre el 40% y el 49% de los estudiantes se sitúa en la categoría de "a veces" para estas habilidades, y el porcentaje aumenta cuando se consideran aquellos que rara vez las practican. Este hallazgo sugiere que muchos estudiantes luchan con aspectos fundamentales del autocontrol, lo cual puede tener implicaciones serias para su rendimiento académico y bienestar general. La capacidad de gestionar el tiempo y las emociones es crucial para el éxito en cualquier entorno educativo y profesional. La falta de estas habilidades puede conducir a un mayor estrés, menor productividad y una experiencia educativa menos satisfactoria. Sin embargo, un área en la



que los estudiantes muestran un desempeño relativamente mejor es en la habilidad para establecer y trabajar hacia metas personales. Aquí, un 56% de los estudiantes se posiciona en el nivel de "frecuentemente", lo cual es alentador. Esta capacidad es esencial para la motivación y el logro a largo plazo, y su desarrollo puede servir como una base sólida sobre la cual mejorar otras habilidades de autocontrol.

Los hallazgos indican que, aunque los estudiantes de la ENEF tienen una base sólida en la habilidad de establecer y perseguir metas personales, existe una necesidad urgente de mejorar otras habilidades de autocontrol. La alta proporción de estudiantes que solo "a veces" o "raramente" pueden organizar su tiempo, controlar sus impulsos, mantener la calma y manejar el estrés sugiere que estas áreas deben ser prioritarias en los programas de desarrollo socioemocional de la institución.

Los datos relacionados con las habilidades de conciencia social en los estudiantes de la ENEF, muestran resultados mixtos. Una mayoría significativa de estudiantes, entre el 50% y el 59%, reporta frecuentemente comprender las emociones de los demás, reconocer las necesidades de ayuda de otros y actuar con justicia y equidad. Este hallazgo es positivo, ya que sugiere que más de la mitad de los estudiantes habitualmente demuestra competencias esenciales para la interacción social efectiva y justa. Sin embargo, la situación es diferente cuando se examina la habilidad para respetar las diferencias culturales y sociales. En este caso, el 70% de los estudiantes se posiciona en el nivel de "siempre", lo cual es un indicador alentador de una alta conciencia y respeto por la diversidad. Este resultado es particularmente relevante en un contexto educativo, donde el respeto por la diversidad cultural y social es fundamental para crear un ambiente inclusivo y equitativo. No obstante, es preocupante que un porcentaje significativo de estudiantes (30%) se sitúe en los niveles de "a veces" y "raramente" respecto a esta misma habilidad. Esta variabilidad sugiere que, aunque la mayoría muestra un alto nivel de respeto por las diferencias, todavía hay un número considerable de estudiantes que necesita desarrollar más esta competencia.

Para abordar esta disparidad, es crucial implementar programas educativos y actividades que fomenten la conciencia y el respeto por la diversidad de manera continua

y en todos los aspectos de la vida escolar. Talleres sobre competencias interculturales, proyectos colaborativos que incluyan perspectivas diversas, y la inclusión de contenidos curriculares que resalten la importancia de la equidad y la justicia social pueden ser efectivos.

Sobre las habilidades de relación de los estudiantes de la ENEF revelan varios puntos importantes. La mayoría de los estudiantes se posicionan en el nivel de "frecuentemente" para la resolución de conflictos de manera constructiva y el establecimiento de relaciones positivas con sus compañeros, con un porcentaje que oscila entre el 52% y el 54%. Esto indica que más de la mitad de los estudiantes tienen una buena capacidad para manejar conflictos y construir relaciones saludables, lo cual es esencial para un ambiente de aprendizaje colaborativo y respetuoso.

Es especialmente notable que, en la habilidad para trabajar en equipo, un 50.7% de los estudiantes se posiciona en el nivel de "siempre" y un 40.8% en el nivel de "frecuentemente". Este alto nivel de competencia en el trabajo en equipo sugiere que los estudiantes están bien preparados para colaborar, lo cual es crucial tanto en el ámbito académico como en el profesional. Otra competencia bien valorada es la escucha activa, con casi el 48% de los estudiantes afirmando que siempre lo hacen y un 38% que lo hacen frecuentemente. La escucha activa es fundamental para una comunicación efectiva y relaciones interpersonales positivas, y estos resultados muestran que la mayoría de los estudiantes valoran y practican esta habilidad. Sin embargo, se observan retos importantes en la habilidad para comunicar ideas claras a los demás. Más del 42% de los estudiantes reporta que solo a veces pueden comunicar sus ideas claramente, y un 35% lo hace frecuentemente. Este dato sugiere que, aunque los estudiantes son buenos oyentes y colaboradores, muchos de ellos luchan por expresar sus ideas de manera efectiva, lo cual puede limitar su participación en discusiones y su capacidad para influir positivamente en sus compañeros.

El análisis de los datos anteriores proporciona una visión clara de las fortalezas y áreas de mejora en las habilidades de relación de los normalistas. Mientras que la mayoría

de los estudiantes muestra una capacidad sólida para resolver conflictos constructivamente, trabajar en equipo y escuchar activamente, la comunicación clara de ideas emerge como un área crítica que necesita ser abordada. Abordar estos desafíos no solo mejorará la eficacia y la cohesión en el entorno educativo, sino que también preparará mejor a los estudiantes para ejercer la profesión docente de mejor manera. La implementación de estrategias específicas para fortalecer la comunicación clara debe ser una prioridad para los educadores y administradores, asegurando que todos los estudiantes tengan las herramientas necesarias para expresar sus ideas de manera efectiva y contribuyan plenamente a su entorno educativo.

El análisis de las habilidades de toma de decisiones responsables no solo revela fortalezas importantes, sino también identifica áreas clave que requieren atención y mejora en los estudiantes normalistas. Los datos muestran que una parte significativa de los estudiantes normalistas se posiciona en el nivel de "frecuentemente" en varias habilidades esenciales para la toma de decisiones responsables. Por ejemplo: en el análisis de problemas y soluciones efectivas el 56% de los estudiantes informa que los realiza de manera frecuente, esta alta cifra indica una capacidad notable para enfrentar desafíos y resolverlos de manera constructiva, lo cual es crucial tanto en contextos académicos como en situaciones cotidianas. En relación a las decisiones alineadas con valores y principios, el 50% las ejecuta de forma frecuente. Esta capacidad es fundamental para el desarrollo de una identidad coherente y una vida ética, ya que implica un proceso reflexivo y una consideración profunda de lo que es importante para ellos. Por otra parte, el 49% de los estudiantes asume de manera responsable las consecuencias de sus acciones de forma frecuente. Esta habilidad es vital para la madurez personal y profesional, ya que promueve la responsabilidad y la integridad.

Sin embargo, a pesar de estas fortalezas, los datos también revelan desafíos significativos en ciertos aspectos de la toma de decisiones responsables; en particular: entre el 25% y el 30% de los estudiantes reportan que solo "a veces" toman decisiones considerando las posibles consecuencias. Esta falta de previsión puede llevar a decisiones

impulsivas y potencialmente perjudiciales, subrayando la necesidad de desarrollar estrategias que fomenten la reflexión sobre las repercusiones a largo plazo de sus decisiones. Similarmente, un 25% a 30% de los estudiantes indican que solo "a veces" evalúan diferentes opciones antes de tomar una decisión. Esta limitación puede resultar en una falta de creatividad y en la elección de soluciones subóptimas, lo cual podría afectar negativamente tanto su rendimiento académico como su vida personal y profesional.

Los programas educativos deben enfocarse en fomentar una mayor reflexión y análisis crítico en el proceso de toma de decisiones. Abordar estos desafíos no solo fortalecerá las competencias socioemocionales de los estudiantes, sino que también los preparará mejor para enfrentar los desafíos del mundo real, donde la capacidad de tomar decisiones informadas y responsables es crucial. La implementación de estrategias pedagógicas que promuevan estas habilidades contribuirá significativamente al desarrollo de estudiantes normalistas más reflexivos, responsables y capaces de liderar con integridad y eficacia en su función profesional docente.

## Referencias

- Ceballos, V.A., Polo, L.E., Salgado, CH.D., Orbea, V. M. (2017). Métodos y técnicas de investigación. Grupo compás. Ecuador
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2020). Marco del SEL de CASEL. CASEL-Wheel-Spanish.pdf
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2009). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. *Second international handbook of educational change*, 1017-1032.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [UNESCO]. (2021). Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019).

SEP. (2018). Programa de curso Educación socioemocional, tercer semestre. Licenciatura en  
Educación Primaria.

## Autoevaluación del desarrollo de las competencias genéricas y profesionales de futuros docentes de educación preescolar

Cardoza Batres Francisca

francisca.cardoza.batres@bycened.mx.

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Aida del Carmen Ríos Zavala

aida.rios.zavala@bycened.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (ByCENED)

Araujo Gurrola Hilario

hilario.araujo.gurrola@bycened.mx.

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (ByCENED)

Línea temática 8: Formación docente para una Educación integral.

### Resumen

El desarrollo de competencias es un tema que preocupa a los formadores de futuros docentes, el presente artículo corresponde a la primera etapa de una investigación que tuvo como objetivo identificar cómo se percibe el estudiante de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de una escuela normal, en cuanto al desarrollo de las competencias genéricas y profesionales con el propósito de identificar áreas de oportunidad y fortalezas que posibiliten su mejoramiento. Mediante un enfoque cualitativo, método estudio de casos, técnica de la entrevista de grupos focales, participaron 12 estudiantes. Los resultados evidencian áreas de oportunidad en las competencias genéricas: utiliza las tecnologías de la información y la comunicación, aprende de manera autónoma. Las competencias profesionales: aplica plan y programas

de estudio y emplea la evaluación para intervenir en diferentes ámbitos, tarea considerada compleja. Como fortalezas la competencia genérica: soluciona problemas y toma decisiones y en las competencias profesionales: diseña planeaciones y actúa de manera ética. Las competencias obtuvieron un valor positivo. Se concluyó que es necesario desarrollar las correspondientes a la detección de procesos de aprendizaje, la evaluación y la investigación educativa del Plan y programa de estudios 2018 en Educación Preescolar.

**Palabras clave:** autoevaluación, formación de docentes de preescolar, competencias del docente.

### **Planteamiento del problema**

Los futuros docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) buscan desarrollar competencias genéricas y profesionales planteadas en el plan de estudios correspondiente, sobre todo las relacionadas con el trayecto de la práctica profesional en la que tienen la oportunidad de relacionar la teoría y la práctica al momento de realizar sus prácticas docentes (ANUIES, 2018).

Los estudiantes normalistas al concluir su formación inicial deberán desarrollar las competencias registradas en el plan de estudios de la licenciatura que cursan, sin embargo, es necesario hacer un alto en el camino y valorar la situación actual de los estudiantes a seis semestres de haberse formado en una escuela normal.

Para este estudio se enfocó la atención en las competencias genéricas y profesionales del curso de la práctica profesional, uno de los trayectos en los que precisamente la estudiante conjunta lo que aprende en las aulas mediante los cursos de la malla curricular y el vínculo de esas competencias con su trabajo realizado durante las jornadas de práctica, a fin de aplicar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Lo que se ha estudiado sobre las competencias, se organizó en cuatro líneas. La primera, sobre la formación docente (Forestelllo, 2022). Así mismo sobre los cambios en



la autoeficacia, creencias y prácticas docentes en la formación (Romero-Ariza et al., 2021; Estrada et al., 2017; Vezub, 2019).

En la segunda línea se ubicaron los estudios referidos a la jerarquización de las competencias profesionales y genéricas en la educación preescolar (Santillana-Romero & Barajas-Arroyo, 2019), el fortalecimiento de las competencias investigativas (Yucra-Camposano, 2023). El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior (Pugh & Lozano-Rodríguez, 2019). Lo que están aprendiendo los futuros profesores sobre el uso de las tecnologías en educación (Tapia et al., 2013).

En la tercera línea las investigaciones relacionadas con la evaluación: Las prácticas educativas profesionales de la Licenciatura en Educación UACJ (Cervantes Arreola et al., 2019). La evaluación de las competencias profesionales desarrolladas durante la formación inicial docente (Rossano et al., 2023), y la evaluación nacional diagnóstica para la formación inicial docente (Ruffinelli et al., 2023), y la cuarta línea sobre la inclusión en la acción educativa (Neira et al., 2022).

Los hallazgos encontrados en los estudios evidencian la importancia del desarrollo de las competencias genéricas y profesionales de los futuros docentes. Se advierte la necesidad de realizar prácticas que permitan conversar, dialogar, reflexionar, repensar sobre la formación docente (Forestello, 2022). La transferencia de aprendizajes a la práctica (Romero-Ariza et al., 2021), el fortalecimiento de los procesos pedagógicos (Estrada et al., 2017).

La capacidad para evaluar a los alumnos, es una competencia que se adquiere desde la formación inicial, por ejemplo en el caso de “los profesores de educación secundaria, más que en los de educación primaria, refiere el 36.6% de los estudiantes que están bien preparados para evaluar, mientras que el 40,3%, más o menos y que uno de cada cinco profesores de nivel primario están casi nada preparados” (Verzud, 2019, p. 158), no se encontraron datos sobre lo que sucede en educación preescolar lo que permite valorar esta área de oportunidad.

En las competencias desarrolladas, se identificó la necesidad de revisar las prácticas de los formadores de docentes especialmente las enfocadas al manejo de la investigación educativa (Santillana-Romero & Barajas-Arroyo, 2019).

Existen diversas estrategias (mentoría en investigación, tutoría, aprendizaje colaborativo) que permiten el desarrollo de habilidades duras y blandas tales como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la toma de decisiones acertadas (Yucra-Camposano, 2023), con ello se fortalecen las competencias profesionales y genéricas de los estudiantes en formación.

En el desarrollo de competencias algunos factores que pueden intervenir son: las competencias que posee el estudiante a su ingreso a la institución, el dominio de competencias del docente, los objetivos de aprendizaje (Pugh & Lozano-Rodríguez, 2019). El trabajo en equipo, la ética, la comunicación son competencias que se desarrollan in situ en sus prácticas docentes.

Las competencias en las dimensiones pedagógica y técnica tienen mayor presencia que la dimensión ética (Tapia et al., 2013), además, refieren que la posibilidad de contar con profesores con competencias en TIC repercute en sus futuras prácticas educativas.

El acompañamiento que los estudiantes tienen de los docentes titulares de la práctica profesional fue un hallazgo valioso (34.5%), (Cervantes Arreola et al., 2019), con ello es posible el desarrollo de las competencias profesionales, una evidencia fue aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos de sus alumnos con el 98% en la Licenciatura en Educación Preescolar (Rossano et al., 2023).

La evaluación de la formación inicial, se considera una herramienta para la mejora, los evaluados han sido un actor invisibilizado (Ruffinelli et al., 2023).

Neira et al. (2022) encontraron que existe una estrecha coincidencia entre el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares y la identificación de las políticas

inclusivas implementadas en una escuela normal, con un alto nivel de significancia en la Licenciatura de Educación Preescolar de 0.967.

Estos hallazgos no valoran la autoevaluación de los estudiantes en formación sobre las competencias logradas durante seis semestres ya cursados por lo que se consideró que el conocimiento de la autoevaluación que hace el estudiante normalista sobre el estado en el que se encuentran desarrolladas, es fundamental porque da pie a identificar áreas de oportunidad y fortalezas que se pueden seguir trabajando. Para este estudio se planteó la pregunta general: ¿Cómo autoevalúan las estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (ByCENED) el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales? El objetivo general fue identificar cómo se percibe el estudiante de sexto semestre de Licenciatura en Educación Preescolar de la ByCENED en cuanto al desarrollo de las competencias genéricas y profesionales con el propósito de identificar áreas de oportunidad y fortalezas que posibiliten su fortalecimiento.

### **Marco de referencia**

Las competencias docentes son el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que desarrollan los estudiantes durante su formación. Las competencias genéricas atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes para todos los egresados de las distintas licenciaturas. Las competencias profesionales constituyen conocimientos, actitudes, y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos, en las que tienen lugar el aspecto psicopedagógico, socioeducativo y profesional (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2018).

Así mismo en los planes de estudio 2018 y 2022 de la LEP, señalan que las competencias genéricas se refieren a desempeños similares en programas de educación superior y son transversales, en tanto que las competencias profesionales refieren desempeños propios y específicos de la profesión docente (SEP, 2018).

Por su parte Perrenoud (2004) postuló diez competencias docentes, mismas que fueron consideradas en los nuevos planes de estudio y de las cuales se señalan algunas; organizar y animar situaciones de aprendizaje, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar debates y dilemas éticos de la profesión.

Actualmente la política educativa en el Sistema Educativo Nacional (SEN) plantea: “el docente es pieza clave para materializar este propósito. Para lograrlo se han configurado distintas estrategias que van desde atraer a los mejores candidatos en la formación inicial, la actualización de los currículos de formación de docentes” (SEP, 2018, párraf. 13).

El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, tuvo como finalidad lograr una educación de calidad con equidad enfocados en los aprendizajes y la formación de los educandos (SEP, 2017). En este sentido, surge la Nueva Escuela Mexicana (NEM) con el mismo propósito, y que a partir de valoraciones en educación básica, se identificó un rezago considerable en las capacidades y las habilidades de los educandos en áreas fundamentales como la comunicación, las matemáticas y las ciencias (SEP, 2019).

Se identificó una preocupación por mejorar la formación inicial (SEP, 2019), es decir, contar con docentes mejor preparados y la motivación del mismo docente para actualizarse para hacer frente a las nuevas necesidades educativas que se le demandan, es por ello que “la formación de profesores debería asumir la relevancia que está adquiriendo la integración de las tecnologías en los procesos de aprendizaje como herramienta didáctica, más que de la tecnología como contenido” (Tapia et al., 2023, p. 141).

Los profesionales de la educación, “serán capaces de crear ambientes de aprendizaje inclusivos, equitativos, dinámicos, que adquieran competencias, desde su formación inicial, que inciden en los aprendizajes de sus futuros alumnos”(SEP, 2018, Secc. I, parr. 6).

La educación normal en el país, se propuso reflexionar sobre los conocimientos y habilidades que requieren sus estudiantes para realizar la práctica docente de acuerdo a los contextos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019), se propuso la

Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (*ENEI*), como un mecanismo para transformar el SEN, lograr un sistema más inclusivo, pertinente, flexible, capaz de identificar y eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que los estudiantes enfrentan, tanto en el mismo SEN, como en sus entornos (SEP, 2019a) y como refieren Solís del Moral y Tinajero (2022) para responder pertinentemente a las necesidades de todos los alumnos.

La evaluación que realiza el futuro docente es una de las competencias profesionales fundamental en su formación, ésta se constituye como “un proceso que construye información del ámbito escolar para retroalimentar y tomar decisiones orientadas a la mejora continua en distintos rubros: en las trayectorias formativas de los estudiantes; en la práctica docente; en la gestión escolar; para el conocimiento del sistema educativo” (SEP, 2019, p. 22).

### **Metodología**

Estudio de enfoque cualitativo (Creswell, 2003; Hernández-Sampieri et al., 2014), porque permite comprender y profundizar en los fenómenos, explotándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto, además de que utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. Se empleó el método del estudio de casos, orientado al estudio de objetos, personas, grupos, comunidades o instituciones (Vargas, 2011). El estudio consta de dos etapas. Esta es la primera, la segunda considerará a todas las licenciaturas que se trabajan en la institución.

Los participantes fueron 100% mujeres estudiantes del trayecto de la práctica de sexto semestre de la LEP. La selección de la muestra fue de tipo no probabilístico (Hernández et al., 2014), el primer y segundo grupo, se conformaron por 7 y 5 estudiantes respectivamente. El criterio de inclusión fue que las participantes terminaran de cursar el sexto semestre y que aceptaran participar en el estudio.

Para la recolección de datos se diseñaron y validaron los instrumentos por expertos en el contenido. En un primer momento se empleó la técnica de la entrevista

porque capta la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman un grupo (Álvarez- Gayou, 2003), de tipo grupo focal basados en un guión de entrevista que consideró cinco preguntas abiertas, con la finalidad de identificar competencias que las estudiantes conocen y las que han desarrolladas en sus prácticas, las áreas de oportunidad que consideran existen hasta el sexto semestre de su formación inicial. En un segundo momento se empleó un cuestionario que contiene competencias genéricas y profesionales del trayecto de la práctica profesional, basados en el curso de sexto semestre denominado trabajo docente y proyectos de mejora escolar de la LEP, para ser evaluadas por el propio estudiante destacando las fortalezas identificadas, con las opciones desarrollada, en proceso de desarrollo y no desarrollada.

Las entrevistas se realizaron en las aulas de la ByCENED. El primer grupo focal se aplicó el día 22 de septiembre y el segundo el día 4 de octubre de 2023, previa solicitud del permiso correspondiente y autorización de los directivos de la institución.

Al iniciar la aplicación de cada entrevista se presentó el objetivo y la pregunta de investigación, se solicitó nuevamente su deseo de participar en el presente estudio y la importancia de responder de manera honesta y veraz, por tratarse de una investigación con fines académicos, en la que se atendió el anonimato de los participantes para cumplir con la ética del investigador. Se solicitó permiso a las participantes para grabar la sesión, siendo concedido.

Para el análisis de la información, se construyó una base de datos en excel, se transcribieron las respuestas con el apoyo de la grabación. Se asignó una codificación a cada participante por ejemplo Estudiante 1: E1 al E12, la información se transcribió y organizó en categorías (Hernández et al. (2014). Las categorías de las competencias genéricas (CG) y la asignación de un número consecutivo fueron: CG1. Solución de problemas, CG2. Aprendizaje autónomo, CG3. Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), CG4. Habilidades lingüísticas y comunicativas. De las competencias profesionales (CP) y el número correspondiente fueron: CP1. Detección de procesos de aprendizaje de sus alumnos, CP2. Aplica plan y programa de estudio, CP3. Diseña planeaciones, CP4.



Evaluación, CP5. Recursos de investigación educativa, CP6. Actúa de manera ética, todas ellas de acuerdo al Plan de estudios 2018 de la LEP.

Basados en el modelo planteado por Miles y Huberman (1984, como se citó en Barraza, 2023), quienes reconocen tres fases de trabajo: a) Reducción de la información, b) Disposición de la información (Transformación y disposición), y c) Obtención y verificación de conclusiones.

## Resultados

A partir de las respuestas de las estudiantes, en ambos grupos focales, la primera pregunta investigó qué tanto conocen las competencias genéricas y profesionales que se consideran en el Plan de estudios de la LEP que están cursando. Sobresalieron las competencias CP4. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos, al respecto E9 señaló; -una evaluación que atienda las necesidades y habilidades de los niños-. La CP2. Aplica plan y programa de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos, E11 dijo; -la aplicación de estrategias para la mejora del aprendizaje-.

Las competencias no reconocidas fueron: CP1 sobre la detección de procesos de aprendizaje, CP3, diseño de planeaciones, CP5, integra recursos de investigación y CP6, actúa de manera ética (Figura 2), lo que indica que las estudiantes no tienen muy claras las competencias, tres de las 12 estudiantes de la LEP, manifestaron no recordarlas.

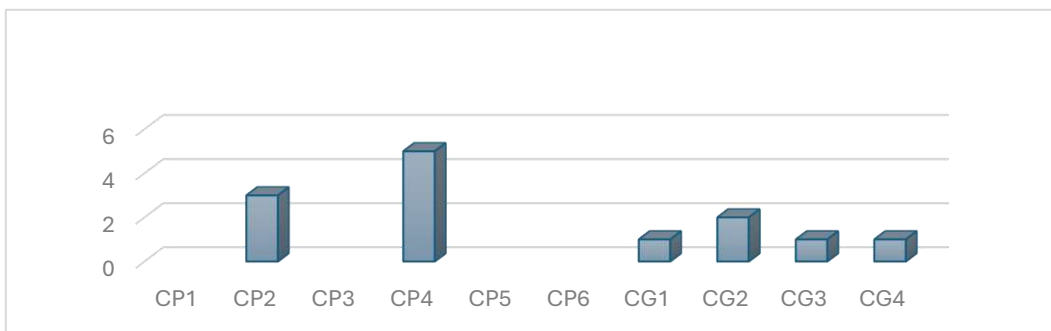




Figura 2. Frecuencia de competencias genéricas y profesionales de la LEP.

Las competencias mayor desarrolladas (segunda pregunta) fueron: la CG1. Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo (5 frecuencias), E1 planteó; -un manejo de situaciones que se nos han presentado- y la CG2. Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal (3 frecuencias), E5 mencionó; -mi creatividad y autonomía para resolver conflictos-.

En las competencias profesionales (tercera pregunta) las estudiantes expusieron haber desarrollado más la CP3. Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio (8 frecuencias), E6 señaló; -yo he aprendido, cómo plantear las necesidades que ocupa cada alumno y saber como poder darles un seguimiento-, enseguida la CP4. Emplea la evaluación para intervenir (5 frecuencias), E7 argumentó; -considero que la evaluación, bueno como grupo, es algo que habíamos como que planeado que era con lo que más batallábamos, el poder centrarnos y hacerlo correctamente, el instrumento para poder darle seguimiento a las actividades, a las necesidades de los niños, como que no sabíamos bien, este pues, nomás evaluábamos por evaluar, de que palomita y esto y no sabíamos como, la importancia que tiene y ahora yo creo que ya hemos avanzado mucho-.

Con lo anterior se logró identificar cómo se encuentran en estos momentos el desarrollo de competencias de las estudiantes de la LEP en la ByCENED en, con respecto a las competencias genéricas y profesionales desarrolladas durante las Jornadas de Observación y Práctica Docente.

Para las áreas de oportunidad en las competencias genéricas (cuarta pregunta) fue contundente la frecuencia alcanzada para la competencia CG3. Utiliza las TIC de manera crítica, (8 frecuencias), E2 manifestó; -sí las utilizo pero no le doy como la

importancia, la relevancia porque muchas veces yo quisiera llevar la actividad que tenga que ver con tecnologías para el jardín- y E5 enfatizó; -la puse en proceso de desarrollo porque siento que hasta el momento me falta ...también en aplicarlas en el jardín como que las dejo muy de lado y podría yo como avanzar más-. Continuando con la CG2. Aprende de manera autónoma (3 frecuencias), E9 expresó; -ya que creo que nos cuesta cuando no entendemos algo o algún tema o algún término, muchas veces nos cuesta buscar esa información por nosotros mismos-, dos estudiantes refieren competencias profesionales y no genéricas.

La mayor área de oportunidad en las competencias profesionales (quinta pregunta) se encontró en dos de ellas que obtuvieron el mismo número de frecuencias (7), la CP2. Aplica el plan y programa de estudio, y la CP4. Emplea la evaluación para intervenir, al respecto E11 declaró; -sí estábamos no muy, osea conocíamos bien el plan del 2018, sin embargo, pues este de la nueva escuela mexicana viene a enseñarnos a desaprender lo que ya sabíamos para poder eeh integrarnos a este nuevo programa y la verdad se me está haciendo un poquito complicado porque ni las educadoras como ya lo mencionaba mi compañera que están al frente del grupo saben cómo trabajarlo, entonces pues nosotras estamos un poco perdidas-.

Además de la CP5. Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación (4 frecuencias), E10 señaló; -creo que no llevo ese conocimiento para qué instrumentos implementar para conocer cómo es el proceso de aprendizaje de los niños y eso pues recae en que pues la información recabada no es la adecuada-.

Para dar respuesta a la pregunta que recuperó información sobre las fortalezas identificadas en las competencias genéricas (segundo momento de la entrevista), los hallazgos evidencian que con un alto número de frecuencias (11) en la escala desarrollada fue la CG1. Soluciona problemas y toma decisiones, las estudiantes explicaron resolver las situaciones que se les presentan dentro y fuera del aula, implementan distintas herramientas que les ayudan a dar solución de mejor manera, E10

mencionó; -al momento de dar solución a algún problema, se cómo actuar, qué palabras utilizar y qué decisiones se pueden tomar-, por su parte E5 dijo; -usando razonamiento lógico y tomando decisiones con eficacia-. Enseguida se encontraron tres competencias con igual número de frecuencias (8): la CG2. Aprende de manera autónoma, la CG3. Utiliza las TIC de manera crítica, y la CG4. Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas. Esto refleja un avance significativo que han adquirido y lo argumentaron diciendo; -disfruto aprender y constantemente hago mejoras en mi persona- (E1), - conozco qué medios y fuentes utilizar que sean confiables- (E12), y E8 afirmó; -me expreso oralmente de manera adecuada y uso mis habilidades-.

Un porcentaje considerable ubicó en proceso de desarrollo (4 frecuencias) la CG2 y la CG3. En la CG2 argumentó E6; -busco temas, o conceptos que no me quedan claros para saber emplearlos-. En la CG3, E7 dijo; -sí utilizo las tecnologías, pero no les doy relevancia o no les doy un fin adecuado siempre- y (E4) agregó; -me falta informarme más, mediante las tecnologías de diversas fuentes y aplicarlas-. Como puede verse una gran cantidad de participantes ubican estas competencias entre las escalas desarrolladas y en proceso de desarrollo.

Dos participantes señalaron no tener desarrollada la CG4, expresaron; -conozco diversos contextos pero aún no sé de qué manera sea la más adecuada para no pasar o saltar algún límite- (E7), y -no se me han presentado algunos contextos que lo requieran- (E6). Es bajo el porcentaje, sin embargo, sí resulta significativo que al concluir sexto semestre, aún no las hayan desarrollado, por lo que esta licenciatura se puede enfocar en elevar el porcentaje de las competencias en proceso, sin descuidar el superar el número de estudiantes que necesitan adquirir mayor dominio de las competencias ubicadas en la escala de desarrolladas.

Las fortalezas en las competencias profesionales, muestran que la totalidad de estudiantes considera tener desarrollada la CP3, sobre el diseño de planeaciones. Una valoración considerable pues las estudiantes enfatizaron; -disfruto hacer planeaciones y aplicarlas pensando en los objetivos planteados" (E1) y -mis planeaciones suelen ser muy

enriquecedoras en aprendizaje, habilidades y conocimientos para cada uno de los niños, siempre aplico variables para alguna necesidad en específico- (E7). Con una alta frecuencia (11), está la CP6, al respecto P4 dijo; -soy ética, respetuosa, muestro muchos valores en mi práctica-, es decir, se refleja el trabajo de los docentes de la institución que seguramente se han abocado a promover entre sus estudiantes el logro de estas competencias.

Dos participantes, no han desarrollado la CP4, sobre la evaluación, una estudiante refiere; -no logro identificar los instrumentos que me favorecen- (E7), sin embargo, en general, el grupo muestra buen avance en la escala de las competencias desarrolladas.

El punto medio (en proceso de desarrollo), lo alcanzaron las competencias CP2, CP4, CP5 (8, 8 y 7 frecuencias respectivamente), lo que significa que las estudiantes como bien lo manifestaron en la CP2; -algunas veces me baso en los planes y programas para buscar nuevas estrategias de aprendizaje que pueda darme ese apoyo con los alumnos- (E3), en la CP4, E5 afirmó; -yo también siento que estoy en proceso de los formatos de evaluación, porque antes seleccionaba un instrumento de evaluación y no me podía como dar el seguimiento que yo requería para saber ....y ahora ya sé cómo más que instrumentos seleccionar y como que mas me va a dar los resultados para poder seguir con la evaluación de los alumnos- y en la CP5; -falta mejorar en la investigación lo que serviría de apoyo en el quehacer docente-, (E9).

### **Discusión y conclusiones**

El conocimiento de las competencias que tienen las estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, de la ByCENED estuvo enfocado en solo dos competencias: emplea la evaluación (CP4) y aplica plan y programas (CP2), argumentando que a través de la evaluación podrán atender las necesidades y habilidades de los alumnos, mediante la aplicación de estrategias generadas desde un marco rector que es el Plan y programas de estudio, la evaluación procura la mejora continua en distintos rubros, especialmente en la práctica docente (SEP, 2019), sin

embargo, es notable la necesidad de trabajar sobre todas las competencias que no se identificaron, por parte de los estudiantes, repensar la formación docente (Forestellio, 2022), es importante considerar lo que señala ANUIES (2018), que los planes de estudio habrán de transformarse.

Los hallazgos relacionados con las CG y CP que desarrollaron durante las jornadas de observación y práctica docente fueron valiosos. Las participantes reconocieron las competencias: soluciona problemas (CG1) y aprende de manera autónoma (CG2), con ello cobra sentido la transferencia de aprendizajes a la práctica (Romero-Ariza et al., 2021).

Las CP desarrolladas fueron: diseñar planeaciones (CP3), y emplea la evaluación para intervenir (CP4), son notables porque constituyen herramientas indispensables para organizar el trabajo docente, en la primera competencia para responder pertinentemente a las necesidades de todos los estudiantes (Solís del Moral & Tinajero, 2022), en la segunda, porque emplearán la evaluación para mejorar los aprendizajes, para retroalimentar y tomar decisiones (SEP, 2019). Queda pendiente el desarrollo de las competencias que no se mencionaron.

Las áreas de oportunidad en las CG: utiliza las TIC (CG3), y aprende de manera autónoma (CG2), fueron las seleccionadas argumentando que en el caso de las TIC, que sí las llevan a la práctica, sin embargo, hace falta un mayor empleo y mejoramiento de ambas competencias, de acuerdo a Tapia et al. (2023), en la formación de profesores es relevante integrar las tecnologías en los procesos de aprendizaje como herramienta didáctica.

En cuanto a las CP elegidas: aplica planes y programas de estudio (CP2); emplea la evaluación para intervenir (CP4); e integra recursos de la investigación educativa (CP5), los estudiantes atribuyeron este resultado al cambio del plan y programas de estudio, porque “los profesionales de la educación, serán capaces de crear ambientes de aprendizaje inclusivos, equitativos, dinámicos, que adquieran competencias, desde su formación inicial, que incidan en los aprendizajes de sus futuros alumnos” (SEP, 2018, Secc. I, parr. 6), perciben

la evaluación, como una tarea complicada, y es necesario como refieren Estrada et al. (2017), el fortalecimiento de los procesos pedagógicos y la evaluación formativa en el aula, tarea que deberá emprender la escuela normal para su adquisición.

En lo referente a la investigación educativa es significativo que una estudiante manifestó, no contar con este conocimiento, repercutiendo en la respuesta educativa inadecuada que pudiera brindar a las necesidades de los alumnos que atiende, argumento valioso para fortalecer esta competencia (Yucra-Camposano, 2023).

Las fortalezas en las CG, las estudiantes señalaron la CG1 como desarrollada porque saben enfrentar y resolver problemas mediante el uso de diversas estrategias, que de acuerdo al Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, el futuro docente habrá de educar para la libertad y la creatividad, (SEP, 2017). Un resultado considerable fue valorar en proceso de desarrollo, las competencias referentes al aprendizaje autónomo y el uso de las TIC, sin embargo, es preocupante que dos estudiantes manifestaron no haber desarrollado la CG4. Habilidades lingüísticas y comunicativas, con esto se confirma el rezago considerable en las capacidades y las habilidades de los educandos en áreas fundamentales como la comunicación, que identificó la SEP (2019).

Las competencias desarrolladas (CP3 y CP6), fueron similares a los obtenidos por Vera et al. (2018) con respecto a la planeación (CP3). En lo referente a la ética que debe aplicar el estudiante normalista, se corrobora la importancia de la competencia que presenta Perrenoud (2004): afrontar debates y dilemas éticos de la profesión. Resultado contrario a lo encontrado por Tapia et al. (2013,) que obtuvo menor valor en su estudio.

Las competencias en proceso de desarrollo (CP2, CP4, CP5), fueron resultados diferentes a lo obtenido por Rossano et al. (2023) en el que el 98% en la LEP, sí aplica el plan y programas de estudio y como refiere Ponce et al., (2013), el estudiante normalista perfecciona su intervención, además de que la formación, exige docentes comprometidos con el proceso pedagógico (Nieva & Martínez, 2016), y es primordial enfocarse en el manejo de la investigación educativa (Santillana-Romero & Barajas-



Arroyo, 2019). Con estos hallazgos se demuestra el valor positivo que asignaron a las competencias evaluadas, y aunque dejaron solo una competencia sin incluir (CP1), se consideraron positivos los resultados.

Se concluyó que existe necesidad de fortalecer las competencias relacionadas a las TIC (CG3), al aprendizaje autónomo (CG2), las habilidades lingüísticas y comunicativas (CG4), las CP1, sobre la detección de procesos de aprendizaje de los alumnos que atienden (Yucra-Camposano, 2023), y la CP4, porque dos participantes manifestaron no haberlas desarrollado, la evaluación de la formación inicial, se considera una herramienta para la mejora (Ruffinelli et al., 2023), con ello a la dificultad para evaluar a los alumnos por parte de docentes de primaria y secundaria (Verzud, 2019), se agrega esta misma dificultad con la presente investigación para el caso de los futuros docentes en educación preescolar, además de poner especial atención en la competencia relativa a integra recursos de investigación educativa, por ser de gran importancia en los nuevos planes y programas de estudio 2018 y 2022, para preparar docentes. Es fundamental reflexionar sobre las competencias que el estudiante posee en el momento de su ingreso a la institución (Pugh & Lozano-Rodríguez, 2019).

Los resultados encontrados permiten a la institución planear estrategias para buscar que las estudiantes logren adquirirlas. Mediante este estudio las futuras docentes realizaron un ejercicio de autoevaluación que necesitan consolidar como lo marca el plan de estudios correspondiente. Con ello la primera etapa de la investigación permitió reportar los primeros hallazgos, para continuar en una segunda etapa el próximo ciclo escolar con la aplicación de esta autoevaluación a todos los estudiantes de las licenciaturas que se trabajan en la institución.

Es una temática fundamental que se requiere seguir investigando, en la que se consideró, existe un abundante campo todavía por explorar.



## Referencias

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*: Paidós.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2018). *Visión y acción 2030 Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*: ANUIES.  
[https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision\\_accion2030.pdf](https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision_accion2030.pdf)

Barraza, M. A. (2023). *Metodología de la investigación cualitativa. Una perspectiva interpretativa*. Benessere. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental A.C.

Cervantes Arreola, DI, Anguiano Escobar, B., & Elías Hernández, JA (2019). Las Prácticas Educativas Profesionales de la Licenciatura en Educación UACJ: experiencias y perspectivas de estudiantes. *Praxis Educativa (Arg)*, 23 (2), . <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230204>

Creswell, J. W (2003). *Diseño de investigación; enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos*. Segunda edición, Universidad de Nebraska, Thousand Oaks, California, U. S. A.: Sage Publications. Traducido por Guzmán Arredondo, A. y Alvarado Cabral, J. J. (2007).

Estrada, S. R., González, M. R. y Sergei, K. F. (2017). La práctica docente de estudiantes normalistas en jardines de niños: *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

Forestelló, R. (2022). La formación docente en clave contemporánea. *Praxis Educativa (Arg)*, 26(2), 1-20. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260210>

Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación (6a. ed)*: Mc Graaw Hill.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México, Educación Normal Universidad Pedagógica Nacional, otras instituciones de Educación Superior*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B111.pdf>

Neira, N. I. I., López, H. M. y Marínez, G.D. E (2022). La inclusión en la acción educativa, un estudio descriptivo de corte cuantitativo en la Benemérita escuela normal del Estado de San Luís Potosí. [https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria\\_CONISEN\\_2022\\_.pdf](https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2022_.pdf). ISSN: 2594-1003, 1687-1697.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar; invitación al viaje*, 1a. Ed: GRAO.

Pugh, G. Lozano-Rodríguez, A. (2019). El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: un estudio de caso. *Calidad en la educación*, (50). <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.725>

Romero-Ariza, M., Quesada, A., Abril A. M. & Cobo, C. (2021). Changing teachers' self-efficacy, beliefs and practices through STEAM teacher professional development. *Revista de Estudio de Educación y Desarrollo: Infancia y Aprendizaje*, 44(4), 942-969. <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1926164>

Rossano Ortega, A., Murrieta Ortega, R., & Badillo Márquez, G. (2023). Evaluación de las competencias profesionales desarrolladas durante la formación inicial docente: un estudio exploratorio. *RIDE Revista Iberoamericana Para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1602>

Ruffinelli, A. Cisternas, T., Förster, C., Donoso, F. (2023). la evaluación nacional diagnóstica (end): percepciones y consideraciones para la formación inicial docente desde

- estudiantes y directores de carreras. *Calidad en la educación* (59), 268-298.  
<https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n59/0718-4565-caledu-59-268.pdf>
- Santillana-Romero, H. y Barajas-Arroyo, G. (2019). Jerarquización de las competencias profesionales y genéricas en la educación preescolar. Análisis desde la metodología Tuning. *Revista de Educación y Desarrollo* (50).  
[https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/50/50\\_Santillana.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/50/50_Santillana.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Modelo Educativo, para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). Perfil de egreso de la educación normal:  
[https://dgesum.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios/perfil\\_egreso](https://dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/perfil_egreso)
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría Educación Media Superior. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019a). *Estrategia nacional de educación inclusiva*: SEP.
- Solis del Moral, S. S. y Tinajero, V. M. G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México. *Perfiles Educativos IISUE-UNAM*, 56(176).  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>
- Tapia, S. H., Campaña, V. K. Castillo, R. R. (2023). ¿Qué están aprendiendo los futuros profesores sobre el uso de las tecnologías en educación? *Calidad en la educación* (58), 138-173. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n58/0718-4565-caledu-58-138.pdf>
- Vargas, X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?*: Etxeta.
- Vezub, L. (Coord.). (2019). Estudio Nacional 2017-2018. El campo de las prácticas en la formación docente inicial. Organización, funciones y tensiones. *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*. <https://ces->

cha.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/1750/1750/Proyecto\_CPP\_21\_JUNIO\_20  
17.pdf

Yucra-Camposano, J. F. (2023). Fortalecimiento de competencias investigativas: Una revisión sistemática de estrategias utilizadas en la educación superior. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades* (21), pp. 210-228.  
<https://doi.org/10.37135/chk.002.21.14>

## Inteligencia emocional de los futuros docentes de preescolar

Marai Urita Aguirre

19-m.urita.a@ibycenech.edu.mx

Sergio Antonio Rivera Rascón

s.rivera@ibycenech.edu.mx

María Guadalupe Solís Villalobos

mg.solis@ibycenech.edu.mx

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis  
Urías Belderráin

Línea temática 8: Formación docente para una Educación integral.

### Resumen

Esta investigación explora la importancia de la Inteligencia emocional -IE- en las escuelas formadoras de docentes, se enfoca en la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua IByCENECH. El objetivo es visualizar el nivel de IE de los estudiantes del último año de la licenciatura en educación preescolar en el ciclo escolar 2023-2024, identificar, analizar, comparar y clasificar estos niveles. Las preguntas de investigación: ¿Qué es la IE? ¿Cómo se desarrolla la IE? ¿Cuál es la importancia de desarrollar la IE? ¿Los futuros docentes de educación preescolar que actualmente cursan el octavo semestre poseen IE? ¿Cuál es el nivel de IE que poseen? Las hipótesis, respecto de los futuros docentes de educación preescolar que cursan el octavo semestre en el ciclo escolar 2023-2024, son: H1: poseen suficiente IE para lograr un buen desempeño profesional al egresar. H<sub>0</sub>: no poseen suficiente IE para lograr un buen desempeño profesional al egresar. Se realizó un estudio con enfoque cuantitativo, en un paradigma positivista, utilizando un cuestionario TMMS-24 aplicado a una muestra por conveniencia.

Se encontró que los maestros en formación poseen un nivel medio de IE y requieren el apoyo de las instituciones formadoras para continuar trabajando esta inteligencia.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, educación, desarrollo socioemocional

### **Planteamiento del problema**

Los futuros docentes de educación preescolar poseen de cierto nivel de inteligencia emocional, es importante conocer los diferentes niveles en los que se encuentran, ya que esta inteligencia es la que los ayudará a poder enfrentar retos que se les presentarán a lo largo de su carrera profesional. Como lo es el lograr conocer lo que es la Inteligencia Emocional, cómo la pueden desarrollar y de qué manera podrán ayudar a sus estudiantes a desarrollarla. A partir de esto surgen las siguientes preguntas: ¿Qué es la inteligencia emocional? ¿Cómo se desarrolla la inteligencia emocional? ¿Los futuros docentes de educación preescolar que actualmente cursan el octavo semestre en la IByCENECH poseen inteligencia emocional? ¿Cuál es la importancia de desarrollar la inteligencia emocional? ¿Cuál es el nivel de inteligencia emocional que poseen los futuros docentes de educación preescolar que actualmente cursan el octavo semestre en la IByCENECH?, las dos últimas preguntas son las principales a resolver en esta investigación.

### **Marco Teórico**

#### Inteligencia emocional

La Inteligencia Emocional -IE- contribuye a entender la función de las emociones y a generar estrategias para controlarlas y comprenderlas. Estas habilidades y/o estrategias pueden incrementar el éxito en los individuos, promueven una mejor calidad de vida, al fortalecer aún más las emociones positivas y no las negativas que podrían inducir a desventuras. Contar con una buena IE, ayuda a que las persona se pueda desenvolver de mejor manera en los contextos en que se encuentren y se logre tener una mejor calidad de vida Alonso-Serna (2019).

La IE debe ser cosechada a lo largo de la vida, puesto que las personas logran mejorar conforme a su crecimiento y experiencias.

### Teoría de la inteligencia emocional según el modelo de Mayer & Salovey

El modelo propuesto por Mayer & Salovey (1997) denominado el modelo de las habilidades se basa en la tesis de que la inteligencia emocional se manifiesta en las personas a través de cuatro destrezas, la cuales son las que al ser manifestadas ponen en evidencia el desarrollo de este tipo de inteligencia en un sujeto:

- *Percepción de emociones propias y de otras personas:* Tener la destreza de identificar las emociones personales y de las personas que se encuentran alrededor en medio de situaciones particulares de la vida Lugo (2019).
- *Uso de emociones para la facilitación del pensamiento:* Las emociones previamente identificadas posibilitan la capacidad para generar pensamientos, es decir tomar decisiones frente a una realidad en particular Lugo (2019).
- *Comprensión emocional:* Entender las emociones, no solo identificarlas; las emociones tienen un lenguaje, unas señales que son transmitidas por ellas mismas. Pensar las emociones propias y de otros Lugo (2019)
- *Gestión emocional:* Capacidad de discriminar emociones negativas y potencializar las positivas, encaminar las emociones positivas a la consecución de objetivos en el ámbito académico (Bisquerra 2009) la reflexión emocional contribuye al fortalecimiento del conocimiento emocional e intelectual, aspecto fundamental para el desarrollo del campo educativo (citado por Lugo (2019)

### Importancia de la inteligencia emocional en la enseñanza

La IE ayuda a regular y mejorar las emociones, desarrolla habilidades socioemocionales que preparan a las personas a enfrentar diferentes situaciones durante su vida cotidiana. Una buena IE significa mejores habilidades para mantener la calma y con ello los estudiantes pueden enfrentar las frustraciones diarias de la vida escolar que suelen ser estresantes Gómez & Cano (2020). De esta forma la IE toma un papel importante en la enseñanza-



aprendizaje, y los docentes deben estar preparados con estas habilidades socioemocionales para a su vez ayudar a sus estudiantes.

#### Formación de docentes respecto a la inteligencia emocional

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) mencionan que hay dos motivos por los cuales se debe tener un nivel adecuado de IE: un docente con IE tendrá impacto en el estudiante respecto a este aspecto y, segundo, porque adecuados niveles de IE ayudarán a enfrentar con éxito situaciones de estrés en el quehacer pedagógico. Se ha demostrado que los maestros con más autoeficacia tienen características como realizar las clases de forma innovadora y creativa, así mismo los docentes que tienen una IE elevada motivan más a los estudiantes dado que tienen más ilusión por su trabajo. Estas habilidades se deben de trabajar desde un inicio y darles un enfoque respecto a su pedagogía durante el tiempo que se encuentren en el estudio de su carrera profesional, para llegar a ser docentes competentes.

#### Ruta metodológica

Tipo de investigación: La investigación se basa en un paradigma positivista con enfoque cuantitativo y alcance descriptivo. El paradigma positivista es el oportuno ya que se fundamenta en la creencia de que existe una realidad objetiva y estable que puede ser conocida por medio de la observación sistemática y la experimentación según Ramos (2015), permite hacer inferencias a partir de los resultados de una muestra representativa; su validez y confiabilidad están respaldados por criterios estadísticos; y, en la presente investigación precisamente se busca obtener resultados mediante la medición neutra y objetiva de la realidad, a través de inferencias a partir de los resultados de una muestra representativa y con base en un instrumento ya probado.

Mediante el enfoque cuantitativo se podrá llegar a una conclusión verificable por medio de las operaciones necesarias y el uso correcto de la mediana aritmética y la variación estándar, pues se pretende confirmar y predecir los fenómenos investigados, se buscan

regularidades y relaciones causales entre los elementos; y es descriptiva ya que se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas de un grupo, es decir, únicamente se pretende medir o recoger información sobre la variable Hernández, et. al. (2014).

Hipótesis. Se plantea una hipótesis descriptiva  $-H_1$ - y una hipótesis nula  $-H_0$ - que sirve para refutar o negar lo que afirma la hipótesis de investigación Hernández, et. al. (2014), para dar respuesta al objetivo consistente en visualizar el nivel de inteligencia emocional presente en los estudiantes que se encuentran en formación para ser docentes de educación preescolar en la IByCENECH:

$H_1$ : Los futuros docentes de educación preescolar que cursan el octavo semestre en el ciclo escolar 2023-2024 en la IByCENECH, poseen suficiente inteligencia emocional para lograr un buen desempeño profesional al egresar.

$H_0$ : Los futuros docentes de educación preescolar que cursan el octavo semestre en el ciclo escolar 2023-2024 en la IByCENECH, no poseen de suficiente inteligencia emocional para lograr un buen desempeño profesional al egresar.

Técnicas de investigación. Se emplea un cuestionario validado, adaptado para evaluar la inteligencia emocional, que es el instrumento Trait Meta Mood Scale TMMS-24 *la escala rasgo de metaconocimientos sobre estados emocionales* en su versión reducida y adaptada al español por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) de la original de Salovey y Mayer (1990); que es una versión reducida del TMMS-48 realizado por el grupo de investigación de Málaga (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Está compuesta por las tres dimensiones de la escala original: Atención, Claridad y Reparación, aunque los factores han sido depurados y ciertos ítems de la escala han sido eliminados por diversos motivos.

Este cuestionario se considera que es el más apropiado para la investigación, ya que, en la revisión de la literatura se encontró que es uno de los más recurrentemente utilizado por parte de los investigadores y, como se ha visto, es el que refleja mejores propiedades psicométricas y virtud a que con la reducción de 48 a 24 ítems la escala vio incrementada su fiabilidad en todos los factores.

La aplicación del cuestionario se realiza, previo consentimiento informado de las autoridades escolares correspondientes y de los propios entrevistados, por medio de los correos electrónicos institucionales de los estudiantes, y en persona, a través de la herramienta digital de Google Forms, en donde cada uno, de manera voluntaria responde el instrumento y proporciona sus datos personales únicamente para determinar las características de los participantes y que estos cumplen con las requeridas para la investigación, en especial que se encuentran cursando el último semestre de la carrera de Educación Preescolar en la IByCENECH, el sexo y edad del participante.

Se asegura el anonimato de los participantes con la propia herramienta digital a utilizar, virtud a que una vez enviada la respuesta la investigadora ya no podrá tener conocimiento de la persona que la generó, sino sólo del contenido del cuestionario. La duración de la aplicación es alrededor de 5-10 minutos, donde los estudiantes pueden responder desde su celular o computadora, de esta manera es accesible para los participantes de la muestra.

Contexto de la investigación. La investigación se realiza en la escuela formadora de docentes IByCENECH, enfocada en los alumnos de octavo semestre del ciclo escolar 2023-2024 de la Licenciatura en Educación Preescolar, los cuales son un total de 106 estudiantes, divididos en 4 grupos. Estos estudiantes cursan su último año de carrera, durante este ciclo escolar, toman cuatro materias durante el séptimo semestre y al mismo tiempo en prácticas profesionales y desarrollan su documento de titulación.

Actores participantes. Las personas participantes son 106 maestros en formación de la Licenciatura de Educación Preescolar que cursan su último semestre de la carrera en la institución mencionada, durante el ciclo escolar 2023-2024 entre los 21 y 26 años de edad, el 99.05% son mujeres y el 0.95% son hombres.

Análisis de los datos. Al obtener los resultados del instrumento aplicado, se vació la información en una matriz de análisis, en la cual se clasificó la información entre sexo, edad, grupo y dimensiones: atención, claridad y reparación. Hernández, et. al. (2014) mencionan que actualmente el análisis de los datos se lleva a cabo por medio de computadora u ordenados, utilizan programas de estadística. El análisis de los datos se realiza por medio del programa Stata Package for the Social Sciences -SPSS- versión 29.0, en el cual se ingresan los datos que arroja el instrumento que se aplica a un total de 106 alumnos, y después, con este mismo programa se generan tablas gráficas que muestran el porcentaje de cada valor en las variables y realiza una comparación entre las respuestas obtenidas.

### **Resultados y discusiones.**

Se realiza un muestreo por conveniencia incorporado a todos los voluntarios disponibles en el periodo de la aplicación del cuestionario. La muestra se encuentra en las edades de 21-25 años, el 97% de la población mujeres. Por lo que se encuentran en una categorización diferente y se respetan las puntuaciones del test, el 3% correspondiente a los hombres tiene una diferenciación en sus respuestas y puntuaciones al momento de sumar las respuestas de cada dimensión.

El test TMMS-24 ayuda a realizar un análisis respecto a cómo se encuentran las personas en sus emociones y las categoriza en tres dimensiones: atención, claridad y reparación. Cada dimensión cuenta con ocho preguntas, donde sus respuestas son una escala Likert, del 1-5, al contar con las respuestas de cada pregunta, se suman las puntuaciones. Al realizar estas sumas se analizan las puntuaciones que ofrece el test según el sexo y se observa donde se encuentra la persona en cada una de las dimensiones.

Tabla 1

Puntuaciones del TMMS-24 según dimensión y sexo

Dimensiones	Puntuación Mujeres	Puntuación Hombres
ATENCIÓN Preguntas de la 1-8	Debe mejorar su percepción: presta poca atención <24 Adecuada percepción 25 a 35 Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención >36	Debe mejorar su percepción: presta poca atención <21 Adecuada percepción 22 a 32 Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención >33
CLARIDAD Preguntas de la 9-16	Debe mejorar su comprensión <23 Adecuada comprensión 24 a 34 Excelente comprensión >35	Debe mejorar su comprensión <25 Adecuada comprensión 26 a 35 Excelente comprensión >36
REPARACIÓN Preguntas de la 17-24	Debe mejorar su regulación <23 Adecuada regulación 24 a 34 Excelente regulación >35	Debe mejorar su regulación <23 Adecuada regulación 24 a 35 Excelente regulación >36

Fuente: Extremera, N. y Fernández – Berrocal, P. (2004)

Las primeras 8 preguntas corresponden a la dimensión de Atención, en esta dimensión las preguntas están enfocadas a si las personas muestran atención a sus emociones y sentimientos. Se responde según la escala Likert y lo que le corresponde a cada una de los números. El primer ítem *Presto mucha atención a los sentimientos* se obtuvo el 36.8% de la muestra se siente que están Muy de acuerdo respecto a la afirmación analizada. Se puede observar como un nivel alto de los estudiantes se encuentra en constante atención según sus sentimientos. Por medio de los análisis estadísticos se logra crear una comparación medible sobre las respuestas de los estudiantes en este ítem.

Tabla 2

Ítem 1 Presto mucha atención a los sentimientos

1. Presto mucha atención a los sentimientos

	N	%
Nada de acuerdo	1	2.6%
Algo de acuerdo	3	7.9%
Bastante de acuerdo	9	23.7%
Muy de acuerdo	14	36.8%
Totalmente de acuerdo	11	28.9%

Fuente: SPSS 29.0

Al ser un test que mide lo que es cada persona, los resultados son de manera individual para poder conocer donde se encuentran según las dimensiones y sus puntuaciones, se requiere realizar la suma y la comparación. En esta investigación se logra rescatar que el 55% de los estudiantes se encuentran en un nivel de atención adecuado, respetan lo que nos marca el instrumento, lo ideal en esta dimensión es que las personas se sientan capaces de atender sus sentimientos de una forma adecuada.

Tabla 3

#### Dimensión atención

	Frecuencia	%
Debe mejorar su atención: presta poca atención	13	34%
Adecuada atención	21	55%

Debe mejorar su atención: presta demasiada atención	4	11%
---	---	-----

Fuente: Construcción personal

El ítem que resalta en la dimensión claridad es el número 13 *A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones*, como maestros en formación es importante que logren identificar estos sentimientos en las diferentes situaciones, ya que al momento de estar frente a grupo se enfrentarán a circunstancias en las que tendrán que tomar decisiones con rapidez y conscientes de lo que sucede en su interior, para no descuidarse.

Tabla 4

Ítem 13 A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones

13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones

	N	%
Algo de acuerdo	4	10.5%
Bastante de acuerdo	16	42.1%
Muy de acuerdo	11	28.9%
Totalmente de acuerdo	7	18.4%

Fuente: Construcción Personal

Dentro de la dimensión claridad se busca que la persona responda y analice el cómo se siente respecto a la comprensión de sus estados emocionales, por lo que las afirmaciones son respecto a lo que es la definición de sus sentimientos, conocer lo que son las emociones,



clasificarlas y poder identificarlas, así como el lograr identificar los momentos en lo que se viven las diferentes emociones. El 47% de la muestra se encuentra en el nivel de mejorar su comprensión, el 42% posicionado en una adecuada comprensión.

Tabla 5

Dimensión Claridad

	Frecuencia	%
Debe mejorar su comprensión	18	47%
Adecuada comprensión	16	42%
Excelente comprensión	4	11%

Fuente: Construcción personal

El ítem que resulta interesante en la dimensión reparación es *Sí doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme*, es una afirmación en la que se cuestiona el control que se tiene sobre los pensamientos que en ocasiones recaen en las diferentes emociones, de igual manera se va a la situación de brindar una solución a las negativas que se pueden dar en situaciones donde no haya control en lo que sucede.

Tabla 6

Ítem Sí doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme

21. Sí doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, tato de calmarme

	N	%
--	---	---

Nada de acuerdo	3	7.9%
Algo de acuerdo	9	23.7%
Bastante de acuerdo	10	26.3%
Muy de acuerdo	6	15.8%
Totalmente de acuerdo	10	26.3%

Fuente: Construcción personal

Dentro de la dimensión reparación se busca que la persona sea capaz de regular los estados emocionales de forma adecuada. En esta dimensión se pudo rescatar que el 42% se encuentra en que debe mejorar su regulación y el 39% en una adecuada regulación, así que los estudiantes se encuentran encaminados respecto al conocimiento y reparación de sus emociones, pero aun requieren apoyo para crecer en ese ámbito.

Tabla 7

Dimensión reparación

	Frecuencia	%
Debe mejorar su regulación	16	42%
Adecuada regulación	15	39%
Excelente regulación	7	18%

Fuente: Construcción personal

Al unir los resultados de las tres dimensiones se rescata que los estudiantes se encuentran en un nivel alto respecto a la dimensión atención, en un nivel medio-bajo en la dimensión claridad y en un nivel bajo-medio en la dimensión reparación. Categorizado esto, se reconoce que los maestros en formación se sienten bien respecto a la identificación de sus emociones y sentimientos, aún les falta tener una mejor comprensión de a que se refieren sus emociones y una mejor regulación de estas.

Salovey & Mayer (1990) La capacidad para controlar las emociones y los sentimientos en uno mismo y de los demás, de diferenciar entre ellos y de usar información para la orientación a la acción y la ideología propia. Estos autores mencionan el ideal de lo que es la inteligencia emocional y lo que se espera hagan las personas al contar con ella, al ser Salovey y Mayer los creadores originales del test aplicado en esta investigación, demuestran el por qué esta inteligencia se divide en tres dimensiones (citado por García, 2022).

Al revisar los resultados se puede rescatar que los futuros docentes aun requieren apoyo en las tres dimensiones mencionadas dentro del test, las cuales buscan que las personas se encuentren en un balance respecto a lo que se denomina como Inteligencia emocional -IE-, se encuentran en un nivel medio-bajo, por ello es que aún tienen cosas que trabajar. La aplicación del cuestionario ayudó a demostrar el cómo se encuentran los estudiantes después de enfrentar diferentes situaciones en su vida como universitarios y futuros docentes, el cómo se sienten respecto a ellos mismos.

## **Conclusiones**

Para realizar esta investigación se realizó una exhaustiva revisión literaria, y se encontraron documentos donde se tenían las similitudes a lo que se esperaba llegar al aplicar el test en el contexto analizado. Se encontró que los futuros docentes de preescolar cuentan con un nivel de inteligencia emocional medio alto, por lo que aún se debe de seguir trabajando para mejorar esa IE en ellos, lo que se estima puede lograrse con apoyo en la institución educativa, en especial mediante la modificación de los planes y programas, así como la

disposición de los diferentes actores escolares que figuran en la educación normalista, es decir, creadores precisamente de esos planes y programas, directivos, docentes y alumnos.

## Referencias

Alonso-Serna, D. K. (2019). Inteligencia Emocional, Daniel Goleman. Con-Ciencia Serrana Boletín Científico De La Escuela Preparatoria Ixtlahuaca, 1(1).

Bisquerra R, A. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Editorial síntesis. ISBN: 978-84-975699-1-0

Cooper, D. (2019). Inteligencia Emocional Una Guía Práctica Para Mejorar Sus Habilidades Sociales, Relaciones Y Aumentar Su Nivel De Conocimientos Para Desarrollar El Liderazgo En Su Vida (1.A Ed., Vol. 1). <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-unimaat/proceso-penal/daniel-cooper-inteligencia-emocional/67345771>

Cuenca, R. E. H., & Vargas, E. Z. (2024). Importancia De La Inteligencia Emocional En La Capacidad Profesional De Los Docentes. Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 8(32), 393-405.

Extremera, N., Fernandez-Berrocal, P. y Mestre, J.M. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. Revista Latinoamericana de Psicología, 36 (2), 209-228.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. Psychological Reports, 94, 751-755.

Goleman, D (1996). La Inteligencia Emocional. Buenos Aires, Argentina, Javier Vergara Editor.

Gómez, M. I., & Cano, M. Á. (2020). Inteligencia Emocional Y Personalidad: Predicción De Los Niveles De Ansiedad En Alumnos Del Grado En Educación Infantil Y Educación

Primaria. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 18(50), 101– 120.

<https://doi.org/10.25115/Ejrep.V18i50.2595>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. D. (2014). *Metodología De La Investigación Sexta Edición*. México D.F: McGraw-HILL.

Lozada, I. Y. A., Y Rodríguez, M. Á. M. (2019). La Inteligencia Emocional En La Práctica Educativa: La Percepción De Los Docentes. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 22(2), 42. <https://acortar.link/Nc7fjv>

Lugo, A. F. B. (2019). La Inteligencia Emocional: Exposición Teórica De Los Modelos Fundantes. *Revista Seres Y Saberes*, 6(1), 1-6.

Maidana A, Samudio M. Inteligencia Emocional De Docentes De Enfermería Según Aptitud Demostrada En Su Entorno Laboral. *Medicina Clínica Y Social*. 2018;2(2):72-83.

Mayer & Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Book.

Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología De La Investigación Cuantitativa Y Cualitativa. Guía Didáctica*. Universidad Sur Colombiana, 1-216.

Pérez, N., & Filella, G. (2019). Emotional Learning for Developing Emotional Skills in Children and Adolescents. *Praxis & Saber*, 10(24), 23–44. <https://doi.org/10.19053/22160159.V10.N25.2019.8941>

Pulido, F., & Herrera, F. (2017). Propiedades Psicométricas De Un Instrumento En Construcción Para Evaluar La Inteligencia Emocional En Alumnos De Secundaria Y La Universidad. *Revista Diversitas Perspectivas En Psicología*, 13(1), 27–39. <https://doi.org/10.15332/S1794-9998.2017.0001.03>

Salazar, B. P. (2017). Educación Emocional En La Formación Docente: Clave Para La Mejora Escolar. Ciencia Y Sociedad, 42(1), 107-113.  
<https://doi.org/10.22206/Cys.2017.V42i1.Pp107-113>

SEP. (2018). Licenciatura En Educación Preescolar. Tercer Semestre. Educación Socioemocional. Obtenido De <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes%202018/lepree/Tztmzdmhkc-Lepree301.Pdf>

**Gamificación, estrategia para mejorar la comprensión lectora en alumnos de 4° de  
Educación Primaria**

Andrea Avilés Martínez

aviles1313mrz@gmail.com

Mireya Josefina Zavala León

cren.mzavala@creson.edu.mx

Dulce Yuridia Rábago Morales

cren.d.rabago@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”

Línea temática 8: Formación docente para una Educación integral

**Resumen**

El objetivo de la presente investigación es conocer el impacto que genera la implementación de la gamificación como estrategia didáctica, para la mejora de la comprensión lectora en 13 alumnos de cuarto grado de educación primaria, implementando un enfoque cuantitativo, alcance descriptivo-correlacional, diseño cuasiexperimental y cohorte transversal. Se usaron dos instrumentos, una rúbrica para evaluar el nivel inicial de comprensión lectora y una escala Likert para conocer la satisfacción sobre la experiencia de lectura. Todos los datos recabados se capturaron en el programa Excel, llevando a cabo la estadística MTC en ambas variables, las cuales expresaron que en comprensión lectora se tuvo una media de 15.54, mediana de 16, y moda de 14, y en cuanto a la gamificación se tuvo una media de 22.08, mediana de 22, y moda de 22. Estos resultados evidencian que hubo una mejora en comprensión lectora de un 85% y de gamificación de un 65%. Resultó una correlación de 0.42, siendo una correlación positiva moderada entre ambas variables de estudio. Se concluye que la gamificación puede contribuir a la mejora de la comprensión



lectora, sugiriendo la integración de elementos lúdicos y motivacionales en el proceso educativo.

**Palabras clave:** Gamificación, Comprensión lectora, Estrategias, Motivación, Lectura

### **Planteamiento del problema**

La comprensión lectora es una habilidad crítica que va más allá de la simple decodificación de palabras, ya que implica la capacidad de analizar, interpretar y reflexionar sobre el texto. En el contexto educativo, la comprensión lectora es fundamental para el desarrollo de competencias en diversas áreas del conocimiento y en la vida cotidiana. Sin embargo, en muchos contextos educativos, los resultados en comprensión lectora están por debajo de lo esperado, destacando la necesidad de explorar nuevas estrategias pedagógicas para mejorar esta habilidad.

A pesar de los esfuerzos de las instituciones educativas y los docentes, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2023), los resultados en evaluaciones internacionales del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) indican un desempeño deficiente en esta habilidad. Los datos revelan que la mayoría de los estudiantes mexicanos se encuentran en niveles de competencia lectora bajos.

En este contexto, la gamificación emerge como una estrategia prometedora. La gamificación, que consiste en la aplicación de elementos de juego en entornos educativos, puede transformar la experiencia de lectura en algo más atractivo y participativo. Esta técnica busca aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, convirtiendo la lectura en una actividad más interactiva y estimulante.

### **Preguntas de investigación**

¿La gamificación contribuye a la mejora de la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de educación primaria? ¿Cuáles son los posibles obstáculos que podrían surgir

durante la implementación de estrategias gamificadas y cómo se pueden superar para lograr mejorar la comprensión lectora?

Objetivo general

Conocer el impacto que genere la implementación de la gamificación, como estrategia didáctica, para la mejora de la comprensión lectora en alumnos de 4° grado de primaria.

Objetivos específicos

- Registrar el nivel inicial de comprensión lectora mediante la aplicación de pruebas estandarizadas como punto de partida para adecuar las actividades gamificadas a implementar.
- Evaluar el progreso en la comprensión lectora tras la implementación de las actividades gamificadas, comparando los resultados con el punto de partida.
- Analizar el impacto de las estrategias gamificadas en el desarrollo de la comprensión lectora, identificando mejoras significativas y áreas de posible mejora.

Hipótesis de investigación e hipótesis nula

Hi1: Los alumnos mejoran en su comprensión lectora al haber implementado actividades gamificadas.

Hi0: Los alumnos no mejoran en su comprensión lectora al haber implementado actividades gamificadas.

Justificación

Se busca mejorar la comprensión lectora de los alumnos, una habilidad crucial para su desarrollo académico y personal. Dado que las metodologías tradicionalistas prevalecen en la práctica docente, el estudio pretende primero evaluar el nivel inicial de comprensión lectora de los alumnos, luego aplicar estrategias didácticas gamificadas y, finalmente,

comparar los resultados para demostrar la efectividad de esta metodología innovadora en el ámbito educativo.

## **Marco teórico**

### Gamificación

Deterding (2011) menciona que la gamificación “se basa en el uso de elementos del diseño de videojuegos en contextos que no son de juego para hacer que un producto, servicio o aplicación sea más divertido, atractivo y motivador” (p. 12), por lo que al integrar elementos del diseño de videojuegos en la educación, se puede crear un entorno donde los estudiantes se sumerjan en historias interactivas, fomentando la exploración, colaboración y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora de manera natural y motivadora.

### Beneficios de gamificar una clase

Para Herberth (2016), un beneficio de gamificar una clase sería que “las clases aburridas tendrían acciones de aprendizaje significativo más entretenidas, por lo que la gamificación puede ser utilizada para motivar a los estudiantes a que reinventen el modo y la forma en cómo aprenden” (p. 35), pues este tipo de estrategia hace la clase más entretenida y motiva a los alumnos a involucrarse más en su propio conocimiento.

### Comprensión lectora

Según Devis (2000), “la comprensión lectora se define como la memoria de significados de palabras, hacer inferencias, seguir la estructura de un párrafo, reconocer la actitud, intención y estado de ánimo del autor y encontrar respuestas a preguntas” (p. 184). Va más allá de decodificar palabras; implica interpretar, analizar y conectar ideas para dar sentido al texto.

## Niveles de comprensión lectora

Jiménez (2004) divide en tres los niveles de comprensión lectora: “el primero es la decodificación, interpreta un código escrito; el segundo es la comprensión literal, formado por los procesos léxicos y sintácticos; y el tercero es la comprensión inferencial, realiza inferencias mediante procesos de integración, relaciona oraciones, realiza resúmenes, identifica ideas principales y es capaz de usar sus saberes previos en la lectura” (p. 40). La educación forma lectores reflexivos y analíticos, preparándolos para afrontar desafíos más allá de la mera comprensión superficial de un texto.

## Metodología

La investigación se lleva a cabo con un enfoque cuantitativo, lo cual implica la recopilación y el análisis de datos numéricos para probar hipótesis y responder preguntas específicas. Este enfoque permite una evaluación objetiva y precisa de los resultados a través de métodos estadísticos.

El alcance del estudio es descriptivo-correlacional, pues explora las relaciones entre las variables, proporcionando un panorama más completo del impacto de las estrategias gamificadas. Además, permite describir el nivel inicial y el progreso de los estudiantes en cuanto a sus habilidades de comprensión lectora a través de la implementación de las clases en donde entre el uso de la gamificación.

El diseño es pre experimental debido a que se analiza una sola variable y no existe un grupo control para que sea posible la comparación de grupos, sino que el estudio se realiza con solamente uno.

La cohorte del estudio es transversal porque se recopila cierta información de las personas partícipes en la investigación en el transcurso de un periodo corto.

Los instrumentos que fueron aplicados son, primeramente, una rúbrica que evalúa el nivel de comprensión lectora en el que se encuentran los alumnos y, posteriormente, una escala Likert que ayuda a conocer la experiencia lectora del alumno, es decir, si la

gamificación o la manera en la que se le haya presentado el texto es significativa para la lectura o no, pues evalúa la satisfacción del estudiante ante la leída del cuento.

En cuanto a las estrategias didácticas dentro del plan de acción, se aplicaron diez en total de las cuales cinco fueron con material físico y las otras cinco fueron con material digital. De las diversas estrategias implementadas, destacaron dos en particular: La actividad del cuento “El soldadito de plomo” con material físico, pues se llevó a cabo la lectura de manera oral, así como más visual y entendible, ya que cada elemento y personaje importante de la historia se ilustra con una imagen impresa en donde es posible pegarla y despegarla con cinta adhesiva. A medida que la historia avanza, las imágenes de los elementos y personajes del texto eran manipulados según el contexto de la lectura. Al final de esta, el salón se divide en dos equipos y, por turnos, toman un papel que tiene la escalera dibujada en el pizarrón, en donde cada escalón hay una pregunta sobre la historia.

Se logró captar la atención de los alumnos al combinar una narración visualmente enriquecida con la interactividad de manipular las imágenes a medida que la historia progresaba. La posibilidad de participar en un juego de preguntas añadió un componente lúdico que los estudiantes encontraron estimulante y divertido.

Y la segunda actividad fue del cuento “El mago de Oz” con material digital, narrado de manera oral. En la ronda de preguntas de comprensión lectora, se utilizó una presentación con formato de juego, con temática de la serie “Los juegos del calamar”, creada con el programa PowerPoint. Dentro de esta presentación, se incluyeron diversas casillas que los equipos podían seleccionar, cada una con preguntas sobre la lectura o desafíos que debían completar para avanzar en el juego.

Este cuento fue adaptado con elementos de la serie "Los juegos del calamar", siendo ampliamente disfrutada por los alumnos. La presentación interactiva, con su formato de juego y desafíos, no solo fortaleció la comprensión lectora, sino que también generó un ambiente de entusiasmo y colaboración entre los estudiantes. Se logró evidenciar una

buena experiencia lectora en los estudiantes con cada actividad implementada, siendo estas dos lecturas las más exitosas dentro del plan de acción.

## Resultados

Para llevar a cabo el análisis de los resultados obtenidos mediante estadística descriptiva, se implementó el uso de tablas y gráficas para resumir y presentar los datos recopilados de la presente investigación.

Tabla I. Tabla general de resultados de la rúbrica inicial y final de comprensión lectora y gamificación

PRE TEST		POST TEST	
Comprensión lectora	Gamificación	Comprensión lectora	Gamificación
5	15	14	23
7	11	14	22
14	19	18	24
8	16	16	22
5	7	11	18
10	18	14	23
5	21	16	22
10	13	13	23
11	8	14	18
10	19	16	24
8	13	20	22
7	7	16	24
9	7	20	22

La tabla proporciona una comparación entre los resultados del pre test y post test, destinados a evaluar el impacto que tiene la gamificación con la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria. Cada fila representa un alumno, mientras que las columnas están dedicadas a las siguientes variables: los resultados de la comprensión lectora y la gamificación en el pre test y post test. A través de esta comparación entre el pre test y post test, se puede observar cómo las estrategias de gamificación han impactado

positivamente en el desempeño de los estudiantes. Si se lleva un análisis individualizado de cada alumno, se puede permitir identificar áreas de oportunidad y contribuir para mejorar.

Tabla II. Medidas de Tendencia Central y desviación estándar de la suma de los resultados de la rúbrica inicial y final de comprensión lectora

<b>COMPRESIÓN LECTORA</b>	
<b>PRE TEST</b>	
<b>Media</b>	8.38
<b>Mediana</b>	8
<b>Moda</b>	5
<b>Desviación estándar</b>	2.66
<b>POST TEST</b>	
<b>Media</b>	15.54
<b>Mediana</b>	16
<b>Moda</b>	14
<b>Desviación estándar</b>	2.63

En el pre test de comprensión lectora, la media fue de 8.38, con una mediana de 8 y una moda de 5. La desviación estándar se situó en 2.66, indicando una considerable dispersión de las puntuaciones alrededor de la media. En contraste, los resultados del post test mostraron una notable mejora, con una media de 15.54, una mediana de 16 y una moda de 14, mientras que la desviación estándar se mantuvo prácticamente invariable en 2.63, lo que sugiere una distribución más uniforme de las puntuaciones.

Esta mejora en las puntuaciones se atribuye a la aplicación de las estrategias gamificadas dentro del plan de acción durante el estudio. Es probable que estas actividades hayan ayudado a los estudiantes a mejorar su comprensión lectora al proporcionar un entorno de aprendizaje más interactivo y motivador. Según lo que refleja las puntuaciones del post test, la aplicación de estas estrategias pudo haber mejorado la comprensión lectora de manera más efectiva.

Tabla III. Medidas de Tendencia Central y desviación estándar de la suma de los resultados de la escala Likert inicial y final de gamificación



<b>GAMIFICACIÓN</b>	
<b>PRE TEST</b>	
<b>Media</b>	13.38
<b>Mediana</b>	13
<b>Moda</b>	7
<b>Desviación estándar</b>	5.08
<b>POST TEST</b>	
<b>Media</b>	22.08
<b>Mediana</b>	22
<b>Moda</b>	22
<b>Desviación estándar</b>	1.98

En cuanto a la experiencia de gamificación, los datos del pre test reflejaron una media de 13.38, con una mediana de 13 y una moda de 7, y una desviación estándar de 5.08, denotando una considerable variabilidad en las respuestas de los estudiantes. Sin embargo, en el post test se observó una mejora significativa, con la media ascendiendo a 22.08, la mediana a 22 y la moda a 22, mientras que la desviación estándar se redujo a 1.98. Esto indica que la mayoría de los estudiantes evaluaron de manera muy positiva la experiencia de gamificación, con respuestas más consistentes y concentradas alrededor del máximo puntaje posible.

Esta mejora en las respuestas de la escala Likert puede atribuirse al impacto positivo que tuvo la gamificación en la experiencia de lectura de los alumnos. Probablemente las actividades dentro del plan de acción hayan generado un mayor interés por parte de los estudiantes, lo que se reflejó en una evaluación más favorable de la experiencia de lectura. La aplicación exitosa de estas estrategias puede haber contribuido significativamente a mejorar la percepción y la experiencia de lectura de los alumnos.

Figura I. Columnas agrupadas entre variables



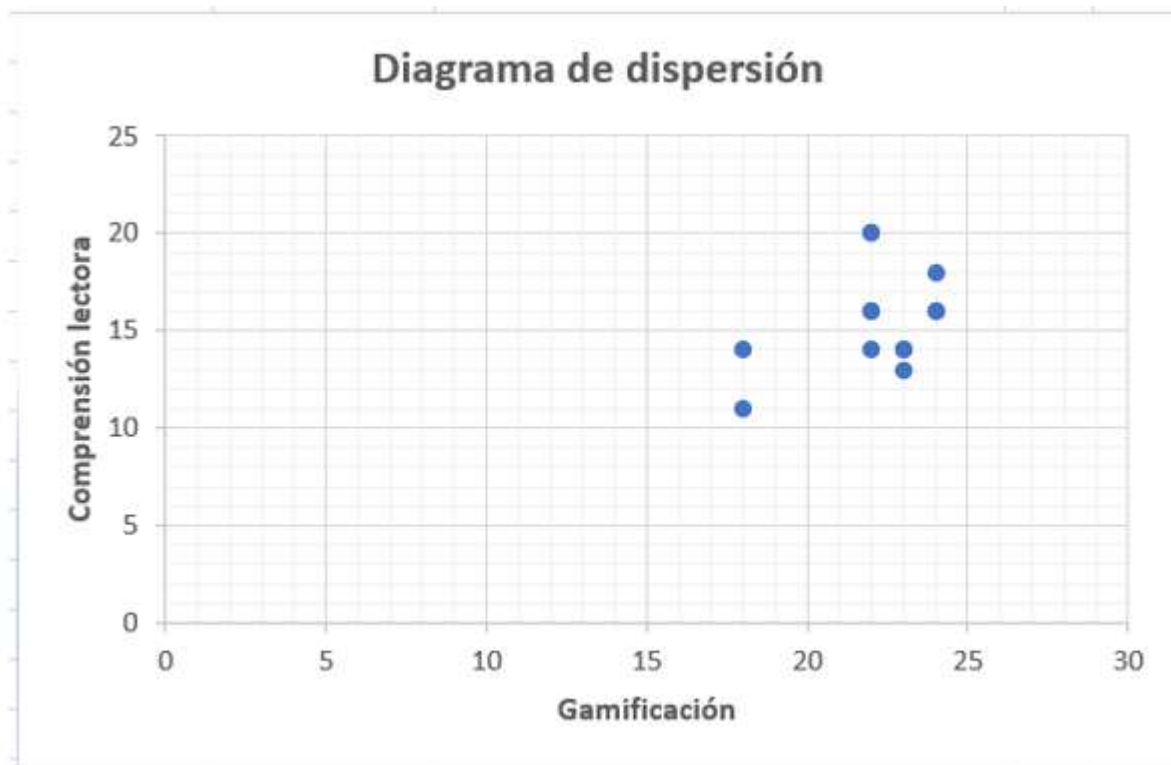
La gráfica de columnas agrupadas entre variables, de igual forma elaborada con el programa Excel, ofrece una representación visual de los resultados del post test en comprensión lectora y gamificación. Las barras que representan la gamificación son más altas que las barras de comprensión lectora. En términos porcentuales, las barras de gamificación representan aproximadamente el 53.85% del máximo valor posible, mientras que las barras de comprensión lectora representan aproximadamente el 50% del máximo valor posible.

Esto sugiere una tendencia positiva en el rendimiento de los estudiantes en ambas áreas después de la intervención. Tomando en cuenta las Medidas de Tendencia Central del pre test y post test de ambas variables, los alumnos mejoraron aproximadamente un 85% en su comprensión lectora y un 65% en su experiencia de lectura.

Por otro lado, también fue implementada la estadística inferencial, por lo que se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para analizar la relación entre ambas variables, siendo la gamificación y comprensión lectora, la cual fue de 0.42, indicando una correlación positiva

moderada. Esto significa que a medida que aumenta la participación de los estudiantes en actividades de gamificación, también aumentan sus niveles de comprensión lectora.

Figura II. Diagrama de dispersión entre variables



El diagrama de dispersión, hecho con el programa Excel, muestra la relación entre la gamificación (eje X), siendo la variable independiente, y la comprensión lectora (eje Y), siendo la variable dependiente. Cada punto en el diagrama de dispersión representa la suma total de los resultados del post test de ambas variables que están implícitas en esta investigación.

Observando la gráfica anterior, y considerando que el coeficiente de correlación de Pearson es de 0.42, se confirma una correlación positiva moderada entre la gamificación y la comprensión lectora. Esto significa que a medida que aumenta la participación en actividades de gamificación, también tiende a aumentar la comprensión lectora de los estudiantes, aunque no de manera perfectamente lineal. Las estrategias didácticas

permitieron conseguir mejores resultados en la comprensión de las lecturas dirigidas a los alumnos de la etapa tres en educación básica.

La dispersión de los puntos en el diagrama sugiere que, si bien hay una tendencia general positiva, hay variabilidad en la relación entre la gamificación y la comprensión lectora entre los estudiantes. Algunos alumnos pueden mostrar una mejora significativa en la comprensión lectora con una mayor participación en actividades de gamificación, mientras que otros pueden no mostrar una relación tan clara

### **Conclusiones y recomendaciones**

La investigación concluye respondiendo a las dos preguntas de investigación del presente trabajo, que la gamificación tiene un efecto positivo en la comprensión lectora de los alumnos de cuarto grado de educación primaria. La introducción de actividades gamificadas en el aula incrementa el interés y la participación de los estudiantes en las actividades de lectura, resultando en mejoras significativas en su habilidad de comprensión lectora. Por otra parte, durante la implementación, se identificaron desafíos como la resistencia al cambio y la falta de recursos tecnológicos, los cuales fueron abordados eficazmente mediante el uso de herramientas tecnológicas accesibles y un enfoque colaborativo centrado en las necesidades del estudiante.

La hipótesis de investigación, que postulaba que los alumnos mejorarían en su comprensión lectora mediante la implementación de actividades gamificadas, fue validada. Los resultados de los instrumentos aplicados confirmaron que la gamificación aumentó significativamente la motivación y el compromiso de los estudiantes con la lectura, lo que se tradujo en una mejora notable de su comprensión lectora. Este hallazgo subraya la eficacia de las estrategias gamificadas para captar el interés de los alumnos y promover su participación activa en el proceso de aprendizaje.

El objetivo general del estudio, que fue conocer el impacto de la gamificación como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en los alumnos, se logró plenamente. Los datos muestran que la gamificación mejoró las habilidades lectoras de los

estudiantes y elevó su entusiasmo y compromiso con la lectura. Esto indica que las estrategias gamificadas fomentaron un mayor interés por la lectura y mejoró la capacidad de los alumnos para comprender el material leído.

Con respecto a los instrumentos aplicados, la rúbrica de evaluación de comprensión lectora demostró una mejora sustancial en las puntuaciones de los alumnos, lo que sugiere que las actividades gamificadas tuvieron un impacto positivo en su capacidad de comprensión. La escala Likert sobre la experiencia de lectura reveló que la mayoría de los estudiantes evaluaron la experiencia gamificada de manera muy positiva, indicando una alta satisfacción y una mejora en su actitud hacia la lectura.

Para futuras investigaciones, se recomienda ampliar el estudio a diferentes contextos educativos y poblaciones, realizar estudios longitudinales para evaluar el impacto a largo plazo de la gamificación, explorar distintos enfoques de gamificación y otros aspectos del desarrollo estudiantil., e investigar su aplicación en otros niveles educativos y áreas de estudio.

## Referencias

- Deterding, S.; Dixon, D.; Khaled, R. & Nacke, L. (2011). Gamification: Toward Definition. En The ACM CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, 12-15. <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>
- Devis, M. P. P. (2000). Fundamentos teóricos básicos de morfología y semántica oracionales. Málaga. Agora. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6271379.pdf>
- Herberth, A.O. (2016, 1 diciembre). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. <http://redicces.org.sv/jspui/handle/10972/3182>
- Jiménez, R. V. (2004). Metacognición y Comprensión de la Lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una

Escala de Conciencia Lectora. (tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid).

<https://eprints.ucm.es/id/eprint/5337/1/T27494.pdf>

OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

### Literacidad y su relación con el rendimiento académico en alumnos de fase 3

Mireya Josefina Zavala León

cren.mzavala@creson.edu.mx

Oscar Antonio Zepeda Sánchez

tonyshop486@gmail.com

Danya López Ibarra

cren.dlopez@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”

Línea temática 8: *Formación docente para una Educación integral*

#### Resumen

La investigación tiene como objetivo emplear estrategias que favorezcan el desarrollo de la literacidad y analizar su relación con el rendimiento académico en alumnos de fase 3. Cuenta con un enfoque cuantitativo, alcance descriptivo correlacional y diseño preexperimental. Se llevó a cabo en la escuela primaria Álvaro Obregón de Navojoa, Sonora con una muestra de 35 alumnos. Se aplicó un pre test que sirvió como diagnóstico y finalmente, un tratamiento de 12 estrategias didácticas y para finalizar la evaluación se implementó un post test. Dichos instrumentos fueron validados por expertos. La estadística utilizada fue Medidas de Tendencia Central (MTC), los resultados evidencian un incremento considerable en el promedio grupal de manera general, elevando la media del 58% al 90%, la mediana y la moda del 50% al 100% del porcentaje de aprobación. Destacando el progreso en las áreas evaluadas específicamente pasando del 65% al 94% en lectura, del 35% al 81% en escritura y del 91% al 98% en comprensión. Obteniendo un aumento en el desarrollo de habilidades



y ejecución de prácticas letradas. Se concluye que el empleo de estrategias didácticas para el desarrollo de la literacidad favorece el rendimiento académico de los alumnos, aumentando en ellos los conocimientos en las áreas de lectura, escritura y comprensión.

**Palabras clave:** literacidad, lectura, escritura, comprensión, rendimiento académico.

### **Planteamiento del problema**

La adquisición de la lectura y escritura en los niños es un proceso de suma importancia en su vida pues tiene una función social y cultural, por ello durante el desarrollo de la literacidad se responde a los valores, actitudes y uso que hacen de estas habilidades en un contexto determinado. Además, desde este nuevo concepto se abren posibilidades para una evolución de las formas de leer y escribir.

Los programas de estudio de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en su campo formativo lenguajes, específicamente para la fase 3, buscan propiciar que los alumnos avancen de una manera gradual y continua en el uso de los múltiples lenguajes, por medio de actividades que conlleven la lectura y escritura en diversas situaciones y contextos. Orientando a los aprendices a incrementar su conocimiento sobre las letras y su uso, propiciando la participación en actividades comunicativas en la medida de sus posibilidades.

En México, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) que evalúa la competencia de los estudiantes en tres áreas; lectura, matemáticas y ciencias. En su prueba 2018, evidenció que los estudiantes mantienen un promedio bajo en lectura, el 55% de los alumnos alcanzaron al menos el nivel 2 en lectura de los 6 niveles que maneja PISA, indicando que pueden identificar la idea de un texto de extensión moderada, encontrar información referente a criterios específicos y reflexionar sobre los textos cuando se les solicita explícitamente.

Por otro lado, la aplicación de la prueba PISA 2022 evidenció en el área de lectura que fueron aproximadamente las mismas que en su edición anterior. Alrededor del 53% de los estudiantes de México alcanzaron el Nivel 2 o superior en lectura de los 6 niveles que

hay, esto demuestra que los educandos son capaces de identificar la idea principal en un texto de extensión moderada, encontrar información con base en criterios explícitos, aunque a veces complejos, y pueden reflexionar acerca del propósito y la forma de los textos cuando se les indica explícitamente que lo hagan.

Con panoramas no tan favorables como los anteriores, surge la importancia del desarrollo de la literacidad, que además de promover en el alumno las habilidades de leer y escribir, así como la comprensión lo implícito en el discurso, busca generar un impacto en él y en su contexto. De igual manera, se sabe que el manejo de estas habilidades favorece el trabajo académico y es por ello que se busca evidenciar como esta práctica influye en su rendimiento escolar.

Durante las primeras semanas de ingreso a la educación primaria a los alumnos de primer grado, se les aplicaron una serie de evaluaciones diagnósticas para identificar los saberes y conocimientos adquiridos durante su estancia en el nivel preescolar. Los resultados de dichas pruebas enfocadas en la lectura y escritura evidenciaron que en promedio la mayor parte de los evaluados se encuentra en un nivel silábico, siendo una parte menor los situados en el nivel pre-silábico y solamente dos en un nivel alfabético.

De esta manera, surge el interés por el tema de la presente investigación, teniendo en cuenta que los alumnos se encuentran en etapa de la adquisición de la lectura y escritura. Es por esto que se ve un área de oportunidad en la cual trabajar ya que los niños presentan conocimientos mínimos en lecto-escritura, así mismo, muestran algunas dificultades en la identificación de letras del abecedario y las vocales, así como bajos niveles de desempeño en el aula al momento de realizar las actividades en clase.

Es necesario enfatizar la importancia del desarrollo de la literacidad como una competencia crucial para la adquisición y producción de conocimiento, pues las habilidades involucradas con este concepto son capacidades inherentes a los procesos de lecto-escritura como herramientas para aprender en la vida y para la vida. Lo que conlleva a la formulación de la siguiente interrogante ¿Cómo se relaciona el desarrollo de la literacidad con el

rendimiento académico en alumnos de fase 3?

Objetivo general

Emplear estrategias que favorezcan el desarrollo de la literacidad y analizar su relación con el rendimiento académico en alumnos de fase 3.

Objetivos específicos

- Identificar estrategias efectivas para el aprendizaje de la lectura y escritura que desarrollen la literacidad.
- Distinguir cómo se relacionan las prácticas letradas en torno a la literacidad en el rendimiento académico.

### **Marco teórico**

Desde el enfoque sociocultural y, en particular, desde los Nuevos Estudios de Literacidad, se entiende que la literacidad es un "conjunto de prácticas discursivas, es decir... formas de usar la lengua y otorgarle sentido tanto en el habla como en la escritura" (Gee, 2004, citado por Montes y López, 2017, parr.4).

La adquisición de la lectura y la escritura son experiencias que marcan la vida del niño; de ahí la importancia de que pueda acceder a ellas de una forma natural y tranquila. Leer y escribir se convierten en interacciones divertidas y placenteras, en las que el niño puede disfrutar de sus logros y aprender de sus equivocaciones. (citado por Altablero, 2007, parr. 20).

Carrasco (2014) menciona que las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos. Incluyen los diferentes modos de participar en los intercambios orales y analizarlos, de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos y de aproximarse a su escritura. En las prácticas los individuos aprenden a hablar e interactuar con los otros; a interpretar y producir textos, a reflexionar sobre ellos, a identificar problemas y solucionarlos, a transformarlos y crear

nuevos géneros, formatos gráficos y soportes. (parr. 13)

### Rendimiento académico

El rendimiento académico es entendido como la capacidad que da respuesta a estímulos educativos y que es susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos preestablecidos. (Ariza et al. 2018, p.3)

En educación primaria, el rendimiento académico de los estudiantes de es un tema de interés y preocupación tanto para investigadores como para docentes y familias. Esta etapa puede tener un impacto significativo en el desarrollo de los estudiantes, y puede influir en su trayectoria educativa a largo plazo. (Gallego, 2023, par. 1)

### Metodología

El presente trabajo de investigación emplea un enfoque cuantitativo, el alcance es descriptivo-correlacional debido que se estará describiendo lo sucedido al trabajar con la recolección de datos aplicando un pre- test, un tratamiento y post-test, midiendo las variaciones entre los instrumentos mencionados. Así mismo, se analizará la relación entre las variables del estudio a lo largo de la investigación. El diseño de investigación es preexperimental.

Está sustentado bajo las siguientes hipótesis:

- H1: El desarrollo de la literacidad se relaciona con en el rendimiento académico de los alumnos.
- H0: El desarrollo de la literacidad no se relaciona con en el rendimiento académico de los alumnos.

### Participantes

La investigación se realiza en la escuela primaria “Álvaro Obregón”; de Navojoa, Sonora. De organización completa, con 245 alumnos inscritos, los habitantes de este

sector pertenecen a un nivel socioeconómico medio-alto cubriendo las necesidades básicas de cada familia, además de una vida práctica y con ciertas comodidades.

Para el estudio se consideró como muestra el grupo de primer grado sección “A”, con 35 alumnos inscritos, conformado por 11 niños y 24 niñas, sus edades fluctúan entre los 6 y 7 años. Son alumnos regulares dentro del aula, responden adecuadamente a las indicaciones, tienen un índice bajo de inasistencias y un alto nivel en el cumplimiento de asignaciones o tareas.

### Instrumento

Para la recolección de datos, es un examen de diseño y estructura propia, tomando como referencias principalmente pruebas con las que se evalúan aspectos de la lectura y escritura en primer grado de primaria. Una vez elaborado el instrumento se recurrió a revisión para la validación de expertos. El propósito de este examen es la recolección de datos para la realización de la investigación “Literacidad y su relación con el rendimiento académico en alumnos de fase 3” evaluando los conocimientos que presentan los alumnos antes y después de la aplicación de un tratamiento, evidenciando los cambios negativos o favorables en los alumnos que conforman la población.

Este instrumento tiene un diseño y estructura que evalúa las áreas de lectura, escritura y comprensión de manera seccionada, por medio de 21 ítems distribuidos y elaborados conforme a los siguientes tipos: 11 ítems de opción múltiple y 10 abiertos con opción de completar el enunciado donde los alumnos pudieron escribir sus respuestas. Su estructura contiene el encabezado con los datos de la escuela primaria, el nombre, las instrucciones, las cuales son cortas y precisas, por último, contiene 21 ítems que conforman la prueba en un orden aleatorio de clasificación y de evaluación de conocimientos.

En cuanto a la calificación de instrumento, se optó por calificar la realización o acierto del ítem o en su defecto el incumplimiento o error en la respuesta, estos con

el fin de obtener datos que se puedan manejar de una manera más práctica en el análisis de datos. Se evaluaron tres áreas las cuales son: Lectura, Escritura y Comprensión. Las preguntas fueron elaboradas con base a planteamientos que puedan identificar el nivel de conocimiento de los sujetos en cada habilidad, diseñando así doce estrategias que desarrollen el aprendizaje con el fin de alcanzar los objetivos de investigación, enfocadas en los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizajes (PDA) del campo formativo Lenguajes tomados del programa sintético de la fase 3 (SEP, 2022), con el fin de desarrollar la literacidad en los alumnos. Mismas que se describe una muestra a continuación:

1. Mi nombre es: para la planificación de esta actividad se abordó el contenido: escritura de nombres en la lengua materna. Con el propósito de que los alumnos identifiquen la estructura de su nombre y los elementos que lo conforman, lo escriban y lo comparen con el de sus compañeros, además de indicar la autoría de sus trabajos, marcar artículos de uso personal, entre otros. Se inició rescatando conocimientos previos por medio de preguntas detonadoras acerca de las sílabas, el abecedario y las letras de su nombre. Después se observó un video acerca de los nombres propios y se retroalimentó de manera grupal. Se dieron instrucciones y se les entregó una hoja de trabajo a cada alumno para responderla escribiendo su nombre, identificando y contando el número de letras que lo conforman. Por último, se socializará la actividad de manera grupal expresando experiencias y dificultades.

2. Construye la palabra: tomando en cuenta el contenido, uso de elementos y convenciones de la escritura presentes en la cotidianidad para la planificación de esta actividad. Con el propósito de que asocien los sonidos vocálicos y consonánticos más comunes de su lengua mediante la unión de estas y formación de sílabas. Al iniciar se activaron los conocimientos previos por medio de preguntas sobre la estructura de algunas palabras. Se explicó la actividad y dieron instrucciones para después entregar las hojas de trabajo y realizar la actividad donde los alumnos identificaran la palabra relacionándola con su imagen y recortaran las letras del alfabeto para formarla y escribirla en el espacio

proporcionado, una vez terminada se retroalimentó de manera grupal proyectado las fichas en el pizarrón y respondiéndolas correctamente.

3. Atrapa la sílaba: atendiendo el contenido empleo de instrucciones para participar en juegos, usar o elaborar objetos, preparar alimentos u otros propósitos se planificó esta estrategia con el propósito de que a partir de actividades lúdicas los estudiantes sigan instrucciones en la identificación de las sílabas. Para comenzar, se activaron conocimientos previos por medio de una lluvia de ideas participando con sílabas que conozcan de manera grupal. Después, pasaron por parejas a la mesa donde tomaron un vaso para jugar, escucharon atentamente la sílaba que se mencionó y pusieron su vaso sobre ella, el participante que se equivocó fue relevado por un compañero y el ganador siguió jugando. Se realizaron varias rondas para después socializar la actividad expresando opiniones y dificultades al momento del juego.

## Resultados

Se presentan los resultados obtenidos posterior a la aplicación del pre test y post test, mediante la estadística descriptiva Medidas de Tendencia Central (MTC). Las tablas y gráficas fueron elaboradas en el programa Excel que se encuentra en el paquete Office en la plataforma Windows.

*Tabla 1. MTC de los resultados generales.*

PRE TEST		POST TEST	
<b>Media</b>	58	<b>Media</b>	90
<b>Mediana</b>	50	<b>Mediana</b>	100
<b>Moda</b>	50	<b>Moda</b>	100

En la tabla 1, se puede apreciar la media, mediana y moda correspondientes a las



MTC. Donde en la primera columna se muestran los porcentajes obtenidos posterior a la aplicación del pre test, mientras que en la segunda columna se encuentran los resultados arrojados después de realizar el post test.

*Tabla 2. MTC de los resultados obtenidos del área de lectura.*

PRE TEST		POST TEST	
<b>Media</b>	65	<b>Media</b>	94
<b>Mediana</b>	71	<b>Mediana</b>	100
<b>Moda</b>	57	<b>Moda</b>	100

En la tabla 2 se muestran la media, mediana y moda con los porcentajes de aprobación obtenidos en pre test y post test, en la cual se puede ver el aumento en el porcentaje que se obtuvo de manera grupal. Donde se demuestra el incremento en el promedio de 6.5 a 9.4 en la evaluación de conocimientos en el área de lectura, siendo este un avance significativo en los alumnos de manera general.

Dentro del área de lectura, se abordaron contenidos y PDA, relacionados con el uso de elementos y convenciones usuales en la lengua, asociando los sonidos vocálicos y consonánticos con sus letras. El total de la muestra de 35 participantes tuvo un avance significativo en el desarrollo de la lectura, el más destacado fue un alumno, el cual obtuvo un 29% de aprobación en el pre test y posteriormente un 100% en el post test. De igual manera, destaca el impacto positivo debido a que el total de educandos lograron un porcentaje superior en el post test, obteniendo un índice de aprobación mayor al 70% y dentro de ellos 21 alumnos lograron el 100% de aciertos en esta área.

Se sintetiza que, con los resultados obtenidos, los estudiantes han adquirido y

desarrollado aprendizajes significativos al distinguir letras de números u otros signos y grafías, conocer e interpretar los sonidos de las letras y palabras, leer de manera progresiva oraciones y textos cortos, avanzando gradualmente por las etapas de la lectura teniendo un alto porcentaje de alumnos silábico-alfabéticos y alfabéticos. Dentro del contenido empleo de instrucciones para participar en juegos, usar o elaborar objetos, preparar alimentos u otros propósitos, de manera relevante se encuentra la estrategia didáctica “atrapa la silaba” donde los alumnos a través del juego identificaban y aprendían las silabas, dicha actividad fue de gran interés entre los alumnos, fortaleciendo sus conocimientos de manera lúdica.

*Tabla 3. MTC de los resultados obtenidos en el área de escritura.*

PRE TEST		POST TEST	
<b>Media</b>	35	<b>Media</b>	81
<b>Mediana</b>	11	<b>Mediana</b>	89
<b>Moda</b>	11	<b>Moda</b>	100

En la tabla 3 se muestran la media, mediana y moda con los porcentajes de aprobación obtenidos al responder el pre test y post test, donde se demuestra el incremento en el promedio de 3.5 a 8.1 en la evaluación de conocimientos en el área de escritura, siendo este un avance significativo en los alumnos de manera general. Esto se hizo notorio en el caso de tres sujetos, los cuales obtuvieron 0 aciertos en la aplicación del pre test con un porcentaje del 0%, posteriormente, alcanzaron un porcentaje del 11%, 100% y 33% respectivamente en los resultados del post test. Además, 24 alumnos de la muestra obtuvieron un índice de aprobación mayor al 70%, destacando 16 sujetos que lograron un 100% de aciertos en la segunda evaluación.

Evidenciando un impacto positivo de la implementación del tratamiento, el grupo

elevó su promedio un 46% en área de escritura. Los alumnos desarrollaron aprendizajes referentes a los contenidos: escrituras de nombres en lengua materna y uso de elementos y convenciones de la escritura presentes en la cotidianidad. Logrando escribir su nombre y el de sus compañeros, identificando la extensión de estos, las iniciales y terminaciones de los mismos, comprender que cada letra tiene varias posibilidades de escritura y conocer las formas de organización de diversos textos. En torno a las actividades con mayor impacto en los alumnos se encuentran las estrategias didácticas “Mi nombre es” y “Construye la palabra” donde identificaron letras de su nombre, escribieron y midieron su extensión clasificándolos en largos o cortos, así mismo, observaron imágenes como referente para construir y escribir el nombre de las mismas.

*Tabla 4. MTC de los resultados obtenidos en el área de comprensión.*

PRE TEST		POST TEST	
<b>Media</b>	91	<b>Media</b>	98
<b>Mediana</b>	100	<b>Mediana</b>	100
<b>Moda</b>	100	<b>Moda</b>	100

En la tabla 4 se muestran la media, mediana y moda con los porcentajes de aprobación obtenidos en pre test y post test, en la cual se puede ver el aumento en el porcentaje que se obtuvo de manera grupal. Donde se demuestra el incremento en el promedio de 9.1 a 9.8 en la evaluación de conocimientos en el área de comprensión, siendo este un avance en los alumnos de manera general, observando que el promedio grupal posterior a la aplicación del pre test es bastante favorable, ya que ambos se encuentran en un rango del 90% al 100%. Dentro del área de comprensión se evidenció que de igual manera hubo un avance en los resultados obtenidos, aunque el grupo

contaba con un promedio mayor al 90%, se destaca el caso de un sujeto avanzando de un 40% en la primera evaluación a un 100% en la segunda. Además, el total de los alumnos de la muestra obtuvo un índice de aprobación igual o superior al 80% dentro de los cuales 32 sujetos destacaron con un 100% al final de la aplicación del post test.

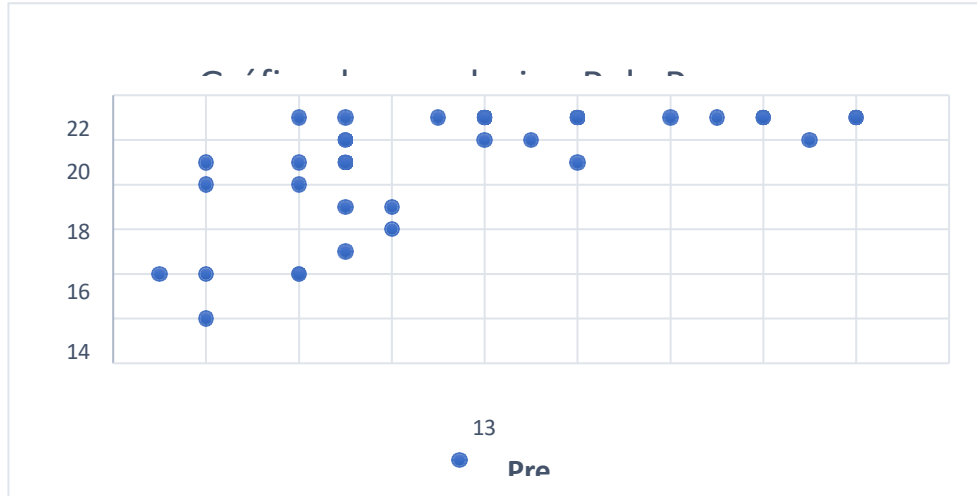
Los alumnos lograron aprendizajes en el área de comprensión, basados en el contenido apreciación de narraciones, poemas y diversas formas literarias. Donde pudieron practicar la lectura de textos cortos, relacionar sucesos con imágenes, comprender el tema central de los textos, identificar y analizar momentos claves de la historia narrada o leída y explicar de manera oral los acontecimientos relevantes de manera cronológica. Aquí se destaca la estrategia didáctica “Lectura ilustrada” donde los alumnos participaron en una lectura de manera grupal del cuento infantil ilustrado, Rufina la burra. Analizándolo y respondiendo una serie de preguntas a manera de examen donde se encontraban momentos claves de la historia de manera cronológica.

En cuanto a la estadística inferencial, para comprobar la relación que existe entre las variables antes mencionadas, se recurre a la siguiente fórmula de Coeficiente de correlación R de Pearson.

$$r = \frac{cov(x,y)}{S_x S_y} = \frac{\sum xy - n\bar{x}\bar{y}}{\sqrt{\sum x^2 - n\bar{x}^2} * \sqrt{\sum y^2 - n\bar{y}^2}}$$

Una vez sustituidos los valores de la fórmula, se obtuvo como resultado 0.633207229 por lo que debido a los principios que maneja Hernández et al. (2014) este cálculo se interpreta como una “correlación positiva media” (p. 305). Por lo cual se demuestra que el desarrollo de la literacidad se relaciona con el rendimiento académico de los alumnos en una manera alta y mantienen estrecha relación. A continuación, se muestra la gráfica de dispersión en cuanto a los resultados obtenidos para el coeficiente de correlación R de Pearson.

*Figura 4. Gráfica de resultados de la correlación R de Pearson.*



En la presenta grafica se muestra la representación del aumento en el desempeño de los alumnos relacionando las dos variables acuerdo al resultado obtenido del coeficiente de correlación R de Pearson. Misma que demuestra que la implementación de estrategias para el desarrollo de la literacidad, además de la ambientación del aula con materiales de alfabetización y tener buenos hábitos de lectura en casa, incrementan el rendimiento académico de los alumnos.

### Discusión y conclusiones

Esta investigación y la ejecución de la propuesta permitió exponer el efecto positivo que tiene el desarrollo de la literacidad en el rendimiento académico de los alumnos durante su proceso de aprendizaje. La utilización de diversas estrategias logró motivar la participación de los alumnos, permitió el incremento de conocimientos en el campo lenguajes y generó una interacción más eficiente entre maestro-alumno incrementando la participación.

Se da respuesta a la pregunta de investigación donde se pudo comprobar que el desarrollo de la literacidad favorece el rendimiento académico de los alumnos puesto que, mediante el fortalecimiento de la lectura, escritura y comprensión, el alumno trabaja de manera eficiente, adquiriendo y comprendiendo nuevos temas, logrando incrementar sus saberes y aspectos formativo formativos dentro y fuera del aula.

Así también, se cumple con el objetivo general donde primeramente se conocieron las áreas de oportunidad de los alumnos mediante un diagnóstico, posteriormente se emplearon estrategias que favorecieron el desarrollo de la literacidad, mismas que permitieron evidenciar su relación con el rendimiento académico, elevando los porcentajes de aprobación de los alumnos.

Se aprueba la hipótesis 1 “El desarrollo de la literacidad influye en el rendimiento académico de los alumnos”, debido a que las estrategias didácticas cumplieron con su función de preparar a los alumnos para un mejor rendimiento, demostrando el avance de los alumnos en la ejecución de actividades dentro del aula, un mayor aprendizaje y un incremento en los resultados de sus evaluaciones.

[Traspasando las limitantes de este estudio, se obtuvieron beneficiosos resultados. Tomando cada área de oportunidad como un desafío y un logro a superar, adecuando los tiempos para el empleo de actividades y estrategias, siendo este el limitante más grande. Para finalizar, cabe resaltar la importancia de las etapas del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, las cuales son fundamentales para el desarrollo de la literacidad. El uso de estrategias didácticas para favorecer enseñanza de los contenidos, creando ambientes de aprendizaje que motiven a los alumnos y generen un incremento del rendimiento académico grupal e individual.

## Referencias

- Altablero. (2007). Lectura y escritura con sentido y significado. [mineduacion.gov.co. https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-122251.html](https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-122251.html)
- Ariza, C. P., Blanchar, J. S., & Rueda, L. A. (2018). El rendimiento académico: un problema compleja. Dialnet. [file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-ElRendimientoAcademico-6523274%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-ElRendimientoAcademico-6523274%20(3).pdf)
- Carrasco, A. (2014). Leer, escribir y desarrollar el lenguaje oral en la escuela secundaria. Reflexiones en torno a la propuesta curricular mexicana. [scielo.org](https://scielo.org),

[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982014000100016](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100016).

Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1998). Los sistemas de escritura en el niño. México: Siglo XXI.

Gallego, M. G. (2023). Los factores que influyen en el rendimiento académico. theobjective.com. <https://theobjective.com/sociedad/2023-06-18/factores-rendimiento-academico>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2014). Metodología de la investigación (Sexta edición).

[https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_roberto_hernandez_sampieri.pdf)

Montes, M. E., & López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. scielo.org.

[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000100162&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000100162&script=sci_abstract)

OECD. (2019). Resultados PISA 2018. Recuperado de [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)

OECD. (2023). PISA 2022 Country Notes. Recuperado de [https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote_MEX_Spanish.pdf)

Rosell, W., & Paneque, E. R. (2009). Consideraciones generales de los métodos de enseñanza y su aplicación en cada etapa del aprendizaje. Scielo. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-519X2009000200016](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2009000200016)

Secretaría de Educación Pública. (2022). Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 3. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Avance-Programa-Sintetico-Fase-3.pdf>



**Estrategias de aprendizaje y enseñanza basadas en las artes y experiencias estéticas en  
alumnos de 5°A de la Escuela Primaria Obras del Valle de México**

José Abel Benítez Ortiz

joseabelbenitezortiz@gmail.com

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Carmen Cecilia Alonso Palacios Márquez

cecilia.alonso@aefcm.gob.mx

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Mauricio Martínez Cedillo

mauriciom@aefcm.gob.mx

Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

Línea temática 8: Formación docente para una Educación integral

**Resumen**

La presente ponencia presenta un resumen del informe de prácticas profesionales del estudiante José Abel Benítez Ortiz, con quien los asesores participaron activamente en la realización de sus proyectos. Destaca que en el proceso de investigación acción pudo llevar a cabo un proyecto comunitario denominado Guelaguetza, Oaxaca; Orgullo de la Nación, con el que pudo corroborar la viabilidad de la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana, involucrando a todos los actores educativos, incluyendo al personal de la supervisión. La sistematización del trabajo da cuenta de los resultados y se apega a lo que los pueblos originarios denominan comunalidad.

**Palabras clave: Investigación acción, proyectos, comunalidad**

### **Planteamiento del problema**

Desde mi infancia he tenido el gusto e interés por la danza folclórica, que me ha permitido mantenerme activo en diferentes grupos de danza tanto escolares como de mi comunidad. Considero que las artes deben ser utilizadas como estrategias de aprendizaje para nuestros alumnos y de enseñanza para las presentes y nuevas generaciones de maestros, pues nos permiten actuar en nuestra labor docente de forma creativa e innovadora con fundamento en las artes.

Las prácticas en las escuelas primarias durante mi formación inicial me dejaron observar que los docentes frente a grupo no incluyen estrategias innovadoras usando las artes, lo que permitiría que sus alumnos fueran capaces de descubrir sus habilidades, destrezas, creatividad y de esta forma se apropien de los conocimientos para un aprendizaje significativo con énfasis en el análisis de su entorno y comunidad.

Castillo (2011) sostiene que el implemento de las artes favorece el desarrollo de la atención, estimula la percepción, la inteligencia y la memoria a corto y largo plazo, potencia la imaginación y la creatividad, y es una vía para desarrollar el sentido del orden, la participación, la cooperación y la comunicación.

Identifiqué que los estudiantes presentaban dificultades para entender de manera efectiva lo que el profesor titular quería enseñar y presentaban desinterés y desmotivación en el proceso de aprendizaje, considero que es consecuencia de sus estrategias al realizar sus sesiones de clase.

Esto me ha llevado a generar las preguntas ¿Las estrategias de aprendizaje a través de las artes y las experiencias estéticas son significativas para los alumnos? ¿El eje articulador Artes y Experiencias Estéticas converge con las nuevas metodologías propuestas en el plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana? y ¿La nueva Escuela Mexicana impulsa las artes en la educación primaria?

Con base en la pregunta generadora ¿Las estrategias de aprendizaje a través de las artes y las experiencias estéticas son significativas para los alumnos? pretendo diseñar proyectos para que sea el alumno quién se interese por lo que va aprender y esto a su vez sea eficaz en sus procesos cognitivos, ya que considero que cuando el alumno tiene interés por descubrir y está motivado le resultará más fácil asimilar y aprenderlo, Rios (2005) considera que el docente no debe imponer el gusto a la educación artística, es el alumno quien debe descubrir su interés hacia esta disciplina sin ser obligado.

Realicé mi servicio social en la escuela primaria “Obras del Valle de México”, que se ubica al noreste de la Ciudad de México, en la alcaldía Gustavo A. Madero sobre calzada San Juan de Aragón y calle Álvaro Obregón 6, perteneciente al pueblo San Juan de Aragón, código postal 07950.

En la actualidad el pueblo San Juan de Aragón es popularmente reconocido por sus grandes festividades, temporalmente apegados al calendario litúrgico católico. Hay dos tipos de festejos: las de la iglesia y las de los gremios. Así pues, la festividad religiosa más antigua es la peregrinación anual a la Basílica de Guadalupe que tiene más de 200 años de tradición, así como la festividad al santo patrono Santiago Apóstol celebrada el 25 de julio, sin contar todos aquellos festejos a distintos santos a lo largo de todo el año. Existen problemas sociales, tales como el desempleo, alcoholismo, contaminación, drogadicción, puntos de venta de drogas, embarazos no deseados entre adolescentes y falta de espacios en donde se promueva el rescate de los valores culturales

### **Marco teórico**

Según Piaget (1981) la educación “es forjar individuos, capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esta autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos” (p. 43), es decir, la educación es el proceso por el cual el individuo adquiere nuevos conocimientos para poder solventar cualquier dificultad que se le presente

Arheim (citado por Hermann, 2009) sostiene que el arte además de promover un pensamiento creativo y un protagonismo social, ha posibilitado la comprensión de aspectos como la percepción y el desarrollo entre el pensamiento vertical y lateral. Este principio puede ser explicado tomando a la música como expresión artística, en la que se encuentra presente el pensamiento lógico desde la cadencia, el ritmo, la melodía y la armonía como expresiones del lenguaje abstracto y el pensamiento creativo a partir de la composición, ejecución e interpretación de cada uno de los instrumentos musicales (p. 175).

Pérez (2000) refrenda que el arte como estrategia de aprendizaje y de enseñanza es fundamental en la educación, pues permite un acercamiento a los contenidos fácil y dinámico, lo que despertará en los estudiantes mayor interés, además el niño desarrolla su pensamiento creativo, lo que le permite ser independientes, originales y con una alta autoestima para poder adaptarse a cualquier circunstancia que se le presente en la vida. “El arte actúa como mediador entre la inteligencia y las emociones, entre el cerebro y el corazón” (Pérez, 2000, p. 16)

Sabemos que los niños son personas sumamente creativas lo cual lo lleva siempre a mantener actitud curiosa, sugestiva y atenta por lo desconocido y sorprenderse ante los hechos encontrando la razón de ser de las situaciones fenómenos y/o cosas que lo rodean. Por eso es también importante la actividad lúdica.

Rojas, Moreno y Villamizar, 2018 afirman que El juego que posee un objetivo educativo incluye momentos de acción pre reflexiva y de abstracta-lógica para el logro de los objetivos de enseñanza curriculares, el objetivo último es la apropiación por parte del jugador y fomentar el desarrollo de la creatividad y el aprendizaje. El uso de estas estrategias persigue una gran cantidad de objetivos que están dirigidos hacia la ejercitación de habilidades en determinada área.

En cuanto a las estrategias para Monereo (1999) las estrategias de aprendizaje son procesos en los que se toman decisiones conscientes e intencionales en las que el alumno elige y recupera, los conocimientos que necesita para alcanzar un objetivo o cumplir con

una determinada tarea, que depende de las características de la situación en que se produce la acción.

Para Schmeck (1998, citado por Valle 1998) las estrategias de aprendizaje son series de procedimientos orientados para alcanzar metas de aprendizaje, los procedimientos específicos dentro de esos procesos se nombran tácticas de aprendizaje, así, las estrategias son procesos de nivel superior que incluyen diferentes técnicas de aprendizaje.

### Música

Salcedo (2016) señala que la educación musical como recurso para el aprendizaje escolar en la formación integral de los estudiantes busca el desarrollo y la construcción de los conocimientos académicos basada en competencias adquiridas desde la cultura musical a través de la promoción de las actividades y las prácticas dentro del centro escolar con la finalidad de mejorar la capacidad de memorización, atención y concentración (p.1).

La música facilita las facultades necesarias para otros aprendizajes como son: lenguaje, lectura, psicomotricidad y el cálculo matemático.

Para Bolívar-Chávez, Fernández-Ferrís, Palma-García y Mendieta-Torres (2019) es a partir de la música, que enseñar puede hacerse de manera distinta, permitiendo el relajamiento para hacer el aprendizaje consciente, atractivo y motivante, para el aprendiz y para el docente. También afirman que la música como estrategia pedagógica, es pensar en un amplio abanico de descubrimientos, riqueza imaginativa, disfrute y conocimientos que los educandos a lo largo de la rutina diaria pueden experimentar a través de diversas actividades musicales.

Las estrategias para la expresión musical han de encaminarse hacia el fortalecimiento de las capacidades naturales del educando y la construcción progresiva del conocimiento de la música, sin perder de vista que gozar, disfrutar y vivir son esencia y

parte fundamental del trabajo pedagógico en la educación musical (Bolívar-Chávez, Fernández-Ferrís, Palma-García y Mendieta-Torres, 2019, p. 246).

También plantean que la relajación, la respiración y la música son base para el súper aprendizaje, pues la música puede ayudar a centrar la atención. Proponen tres tipos de música, la que permite el súper aprendizaje, la que coadyuva al aprendizaje activo y la que revitalizar el cerebro.

### Expresión corporal y danza

Fux (citado por Nicolás, Ureña, Gómez y Carrillo, 2010) insiste en la necesidad de olvidar la concepción de la danza como un adorno en el conjunto de las disciplinas educativas y opina que integrándola en la enseñanza obligatoria se favorecería la autopercepción del cuerpo como medio expresivo en relación con la vida misma. Así mismo coincide en las numerosas aportaciones educativas de la danza y su importancia en el desarrollo físico, intelectual y afectivo-emocional.

Por su parte, Rendón, Méndez, Rodríguez y Ramírez (2022) afirman que la danza utilizada como estrategia didáctica es la base de los procesos de aprendizaje intercultural, pues el ser humano tiene una necesidad innata de movimiento para manifestar sus sentimientos, socializar y expresarse corporalmente, por esta razón, impulsar la danza es fundamental para alcanzar objetivos educativos.

La danza se forma como estrategia no solo para los estudiantes, sino que fortalecerá en lo posterior a los docentes y a la educación en el aula. En el plano educativo la danza ofrece a que los estudiantes poseen desde su inicio la práctica del trabajo colaborativo y de participación entre estudiantes apoyando así la práctica de valores (Rendón Centeno, 2022, p. 17).

### Metodología

Este trabajo se basó en un metodología de investigación cualitativa denominado investigación – acción. La investigación-acción es un método de indagación que fusiona la

investigación dentro del aula de clases sobre los educandos y la propia práctica junto con la intervención, el objetivo principal es el análisis de problemas, la mejora de la práctica y la solución de desafíos específicos en la práctica, para producir conocimientos y soluciones prácticas a través de la reflexión y la acción colaborativa.

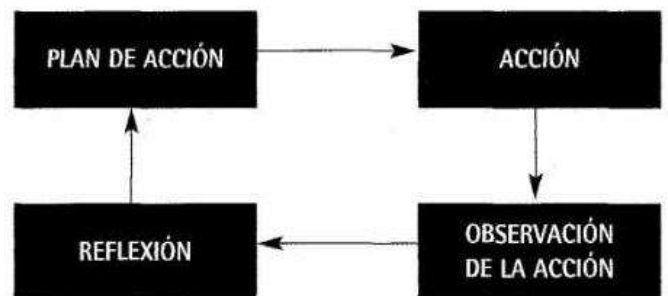
“La investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (Latorre, 2003, p.23). Se promueve la participación activa de los actores educativos, pues todos participan para garantizar que las soluciones sean relevantes y efectivas en el contexto específico.

En una investigación-acción, normalmente hay un investigador principal o un equipo de investigación que es guía del proceso, el investigador principal es el responsable de diseñar y planificar la investigación-acción, así como recolectar, analizar e interpretar los resultados, pero además, también es responsable de contribuir con los participantes y de esta manera facilitar la realización de los cambios basados en los hallazgos de la investigación.

El presente informe reporta los resultados de una investigación que combinó el análisis del contexto y la intervención para abordar problemas y desafíos en la práctica profesional que realicé en una escuela primaria. La acción consistió en llevar a cabo estrategias de aprendizaje y enseñanza basadas en las artes y experiencias estéticas con tres proyectos de intervención durante mi servicio social. Observar la acción me permitió percibir que estrategias arrojaban un resultado positivo y cuales no, para llegar así a una reflexión personal.

Para esto me apoyé con el ciclo de investigación-acción de Latorre (2003, p.21)

En el grupo de 5ª de la escuela primaria Obras del Valle de México pretendí que los alumnos se apropiaran e interesaran





por las estrategias de aprendizaje y enseñanza propias del arte y las experiencias estéticas que permitieran que los alumnos construyeran y aplicaran sus propios conocimientos y fueran los principales actores del proceso educativo, generando a su vez autonomía y seguridad.

Las actividades que se implementaron fueron:

- Estrategias globalizadas: La educación artística tiende de forma ilimitada a tener relación con otras disciplinas y en conjunto son capaces de potenciar en la niñez sus capacidades para enfrentar situaciones en su vida cotidiana (Castillo,2011), por esa razón diseñé proyectos tal como lo señala la Nueva Escuela Mexicana.
- Apropiación de la cultura a través de la danza y conocimiento de sus costumbres, tradiciones y patrimonio cultural de su comunidad y su país.
- Diario de experiencias, expectativas y propuestas: Matos, Pineda y Vásquez (2010), sostienen que los niños recrean sus experiencias como producto de la imitación y las reelaboran, combinan y crean nuevas, acordes a sus situaciones y necesidades propias.

Para llevar a cabo una práctica reflexiva se realizó un escrito denominado “El diario del profesor”, de acuerdo con López y Roger (2014), fue útil para registrar acontecimientos que permitieron la reflexión de los procedimientos más sobresalientes de una clase propiciando una retroalimentación de los problemas suscitados. Se llevo registro sobre las situaciones más significativas para la propia reflexión de la práctica docente plasmada en mi informe.

La reflexión constante a través del diario me permitió ajustar y mejorar mi práctica, además de fomentar e involucrar en mis estrategias la innovación, creatividad y el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas. Dentro de las capacidades artísticas que desarrollamos la mas sobresaliente o la que mas beneficia es la capacidad creativa (García, 2005).

No se trata de evaluar sólo lo que se ha hecho, sino reflexionar sobre que pude hacer para mejorar en un futuro, para brindar una educación pertinente que satisfaga las necesidades de mis alumnos en cada grupo asignado.

Esto me permitió una reflexión en mis estrategias de intervención y a su vez un análisis de mis alumnos, ya que una evaluación representa que los estudiantes necesiten desarrollarse y sentirse capaces en el mundo, dentro y fuera de la escuela, en un ambiente de retroalimentación continua y autoreflexión (Díaz Barriga, 2010).

### **Resultado**

La intervención incluyó tres ciclos de acción, con tres proyectos durante el servicio social, el primero denominado “A mover el esqueleto con ritmo” tuvo una duración de 2 semanas, el segundo llamado “Soy talento, soy arte” también duró dos semanas. El tercer proyecto tuvo una duración de un más de un mes pues hubo necesidad de ajustar los tiempos de organización, planeación y ensayos del festival “La Guelaguetza”.

Por cuestiones de espacio, presentaré solamente el análisis del tercer proyecto

#### Tercer ciclo de acción

Mi tercer proyecto de intervención a diferencia de los dos anteriores me permitió trabajar con todos los campos formativos y los ejes articuladores, además de fomentar el trabajo colaborativo no solo en mis alumnos, sino en la comunidad escolar incluyendo a los padres de familia y el cuerpo directivo, administrativo, docente y de asistencia y apoyo a la educación.

Permitió fortalecer mi habilidad de organización de la comunidad escolar a través de este proyecto. Reconociendo que las artes son eficaces como estrategias de aprendizaje y enseñanza y permiten identificación nacional y amor a sus culturas y tradiciones por medio del rescate cultural.

Proyecto: guelaguetza, oaxaca; orgullo de la nación

Periodo	Del 22 de mayo al 30 de mayo del 2024
FASE: 5	GRADO: 5° GRUPO:"A"
Escenario	Comunidad
CAMPO FORMATIVO	PROCESO DE DESARROLLO DEL APRENDIZAJE (PDA)
Lenguajes	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconoce las características y función de las reseñas.</li> <li>-Usa expresiones como creo que, en mi opinión, pienso que, de acuerdo con, desde mi punto de vista, considero que, para organizar y compartir su opinión.</li> <li>-Reflexiona sobre la diversidad lingüística en México y valora su riqueza             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investiga sobre la diversidad lingüística en México y sobre la influencia de las lenguas originarias en el español en México.</li> </ul> </li> </ul>
Saberes y pensamiento científico	-Dialoga acerca de los valores que necesitamos para promover y proteger la biodiversidad específicamente del, patrimonio culinario de México
Ética, naturaleza y sociedad	-Comprende por qué México es una país biodiverso y biocultural, así como la biodiversidad local y su influencia en sus tradiciones culturales de la comunidad (cultivos, alimentos, indumentaria, herbolaria, fiestas, ritos, entre otros).
De lo humano y lo comunitario	Una danza con historia

	-Indaga distintas danzas, identificando su significado, historia y contexto; Así como identifica los elementos que conforman la danza a escenificar: movimientos, vestuario, música.
--	--

Eje Articulador	Inclusión (x)	Vida saludable (x)
	Artes y experiencias estéticas (x)	Pensamiento crítico (x)
	Interculturalidad crítica (x)	Igualdad de género (x)
	Apropiación de las culturas (x)	

ACTIVIDADES
<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa y analiza 2 imágenes para conocer cómo era la comunidad en una población oaxaqueña y cómo es actualmente. Diferencia los cambios que ha hecho dicha comunidad a través de los años.</li> <li>• Elige un destino favorito de su comunidad; Parque, museo, catedral, kiosco, entre otros, y posterior en casa solicita a un adulto que le comente como era anteriormente el destino que ha elegido o que había antes allí antes de ser lo que es actualmente.</li> <li>• Realiza un dibujo haciendo una comparativa de antes y ahora de su destino elegido.</li> <li>• Elige de un listado de comunidades del estado de Oaxaca: Juquila, Pinotepa Nacional, Huatulco, Ocotlán, Miahuatlán, Pochutla, entre otras comunidades; e investiga características propias de dicha comunidad.</li> <li>• Comparte lo investigado con sus compañeros.</li> </ul>

- Comentan y analizan en equipos las similitudes y diferencias de una población rural (Amialtepec, Oaxaca) y una población urbana (Oaxaca capital), a través de imágenes.
  - Investiga los pueblos mágicos cerca de su comunidad y los atractivos/características del porque han sido nombrados pueblos mágicos.
  - Reflexiona acerca de los pueblos mágicos en el estado de Oaxaca, además de la festividad más representativa del estado y de México: La Guelaguetza.
  - Conoce las lenguas étnicas más habladas en México, y colorea en un mapa de la república mexicana en qué estados se localizan los grupos étnicos.
  - Eligen de forma grupal una lengua étnica que predomine en Oaxaca, y elaboran un memorama de animales endémicos de Oaxaca y de México (lobo, rana, ajolote, etc).
  - Escucha con atención las palabras mencionadas por el profesor, imagina y adivina que significa o cómo se traduce esa palabra en español.
  - Realiza de forma grupal un periódico mural del estado de Oaxaca: costumbres, festividades, división política, grupos étnicos, vestimenta, etc.
- 
- Observa imágenes de platillos típicos mexicanos: chilaquiles, pozole, tamales, quesadillas, tacos, etc, y analiza cual es la similitud que tienen todos los platillos observados.
  - Enlista en su cuaderno que otros platillos típicos conoce que tienen como base fundamental el maíz. Y realiza un esquema de ellos.
  - Escucha con atención la canción -Son del chile frito “Lila Downs”
  - Escribe en su cuaderno la variedad de chiles de la cual habla la letra de la canción
  - Relaciona que platillos típicos mexicanos puede consumir o ha probado con la mezcla de maíz y chiles, ingredientes esenciales y considerados patrimonio culinario de la gastronomía mexicana.
  - Elaboran chilaquiles con totopos, salsa previamente preparada, e ingredientes extra: queso, crema.
  - Degusta el platillo elaborado con sus compañeros de clase.
  - Comparte con sus compañeros una situación/anécdota de él o de un conocido que haya enfermado y que por medio de herbolaria o plantas medicinales haya sido atendido.

- Investiga con familiares que plantas medicinales se encuentran en su localidad y cuál es el uso que se le da.
- Comparte con sus compañeros lo investigado, y realizan una tabla de tres entradas
- Ilustración de la planta
- Nombre de la planta
- Usos medicinales
- Realizan de forma grupal un herbolario, consulta en casa que planta medicinal tienen y pueden llevar a la clase, para elaborar entre todos el herbolario
- Investiga y conoce el origen de la Guelaguetza.
- En un mapa sin división política del estado de Oaxaca conoce las regiones que lo integran, y colorea cada una de ellas.
- Conoce las delegaciones y/o municipios más representativos de cada región, mismos que participan artística y dancísticamente en el evento la Guelaguetza.
- Escucha e identifica musicalmente los sones, juegos y chilenas más representativas de las delegaciones que van a participar en la Guelaguetza escolar el 30 de mayo del 2024.
- Conoce el vestuario de Pinotepa Nacional, mismo que portará y bailará en el festival de la Guelaguetza.
- Ensaya el repertorio de Pinotepa nacional, y conoce melódicamente el son de pinotepa, el son costeño, el pato, la vaca y el burro loco.
- Elabora una tira de paliacates de colores (Cada alumno debe traer consigo uno, preferentemente de uso) dicha tira será usada en el ornato del festival “La Guelaguetza”.
- Baila y disfruta la delegación asignada “Pinotepa Nacional” en el festival escolar LA GUELAGUETZA, el día 30 de mayo del 2024.

### Análisis 3er proyecto de intervención

Luego de la reunión que solicitó la directora de la escuela con el cuerpo docente se tomaron acuerdos de reconsiderar el proyecto de la Guelaguetza en la escuela, qué además se iba a presentar como una muestra pedagógica y cultural. Al ser pionero y quien promovía este proyecto comunitario, fui convocado para replantear las ideas de organización de este

evento, considerando que era un proyecto nunca antes visto por la zona se aceptó para ser llevado a cabo el día 30 de mayo.

Tras una reunión con la directora del plantel me solicitó apoyarla para hacerme cargo de los ensayos de los alumnos de los diferentes grupos, únicamente en el montaje coreográfico, ya que serían los docentes frente a grupo en apoyo de los docentes en formación quienes darían continuidad a los ensayos posteriores.

Poco a poco me fui acercando a los compañeros docentes para darles sugerencias de que delegaciones participantes en la Guelaguetza, alguno de ellos previamente investigaron y me solicitaron bailes en específico, uno de ellos fue el Prof. Jorge titular de 5°B quién solicitó que las niñas bailaran Flor de piña, y los niños bailaran la danza de los diablos, ya que consideró que eran más penosos y al bailar con máscaras tendrían mayor desenvolvimiento escénico.

Otro caso en particular fue la maestra Amira titular de 1°B, quien desconocía a que delegación pertenecía la canción elegida, pero le llamó la atención el ritmo, eligiendo la canción de Son Calenda, perteneciente a la región del Istmo en el estado de Oaxaca. Ya que cada grupo tuvo su delegación, alguno de ellos juntándose con otros grupos y otros docentes frente a grupo decidieron bailar solo su grupo, se generó un horario específico de ensayo para el montaje coreográfico de cada una de las delegaciones participantes.

Las regiones de participación quedaron integradas de la siguiente manera

<b>Delegación/región</b>	<b>Grupo</b>	<b>Delegación/región</b>	<b>Grupo</b>
Istmo de Tehuantepec	1°A y 1°B	Santa Catarina Juquila	3°B
			4°A
Ocotlán de Morelos	2°A y 2°B	San Juan Tuxtepec	Niñas de 4°B
		“Flor de piña”	Niñas de 5°B



Miahuatlán de Porfirio Díaz	3°A	Santiago llano grande Danza de los diablos	6°B, 4°B 5°B
Pinotepa Nacional	5°A	Santa María Huatulco	6°A
San Juan Cacahuatpec	6°C		

Cada maestro respetó y se integró a los horarios establecidos para el montaje coreográfico, lo que me facilitó darle mayor precisión a cada uno de los bailes, y en acompañamiento de los docentes titulares y docentes en formación fue más rápido sacar el trabajo.

Miranda (citado por Márquez, 2019) afirma que el trabajo colaborativo es la participación para el logro de un objetivo en común, mediante el cual las personas se comunican, asocian y comprometen para el logro de dicho objetivo repartiendo roles y apoyándose mutuamente, y es justamente lo que ha pasado en la organización de nuestro evento cultural escolar, que los maestros son conscientes de un trabajo en equipo y todos nos apoyamos para la realización de dicho proyecto.

El montaje coreográfico, la organización del ornato, la búsqueda y reunión para tomar acuerdos con los músicos quienes nos acompañaron con música en vivo y detalles del evento las realicé durante las semanas del 22 al 26 de abril y la semana del 30 al 03 de mayo, tras haber culminado mi segundo periodo de intervención inmediatamente retomé mi tercer proyecto de cierre.

En esta semana también se dio a conocer a los padres de familia el proyecto que se llevaría a cabo y el vestuario que debían portar sus hijos de acuerdo a la delegación en la que bailarían en el festival. Valdés, Martín y Sánchez (2009) afirman que la relación de los padres de familia en el involucramiento a las actividades relacionadas con la escuela y participar así de manera voluntaria en el mejoramiento de esta y el logro de sus objetivos es la relación ideal.

En la semana posterior correspondiente del 06 al 10 de mayo, organizamos y acordamos el ornato para el festival, llegando al acuerdo por mayoría que sería con tiras de paliacates de colores doblados por la mitad formando triángulos, 1 tira por cada grupo de acuerdo al número de alumnos. En todo momento el trabajo de la organización y horarios de ensayo se respetó, y ya eran los docentes titulares los responsables de dar continuidad a los ensayos.

Durante la intervención áulica de mi proyecto analizamos con ayuda de 2 imágenes impresas la población del estado de Oaxaca, diferenciando los cambios de la comunidad en transporte, alimentación, vivienda, vestimenta etc. Esto permitió que Diego Zayas, un alumno con ascendencia familiar de Oaxaca, nos compartiera al grupo las distracciones, comida y tradiciones que él hace cuando visita a sus abuelitos y lo analizó comparando el estilo de vida familiar que tiene en la ciudad de México con el que se tiene en un pueblo originario en Oaxaca, desde la forma de hablar, comportarse, vestir, comer y el rescate de la cultura y tradición que se busca en estos pueblos.

Esto favoreció al desarrollo de la siguiente actividad planificada, investigamos una población rural del estado de Oaxaca, los niños debían comparar similitudes y diferencias de una población rural y una población urbana. Coincieron que el uso de los remedios caseros o herbarios es tradicional para el tratamiento de las enfermedades, una actividad que también estaba planeada.

El trabajo de este proyecto favoreció que cada una de las actividades destinadas y planeadas se realizaran y fueron los alumnos quienes entrelazaban y se interesaban por hacerlo, mi trabajo consistió en acomodar esas actividades de mi planeación y hacer ajustes pertinentes para el logro de cada una.

Al hacer el comparativo de los pueblos originarios de Oaxaca, solicité que relacionaran el uso de las plantas medicinales con una vivencia de ellos o de un familiar donde empleen el uso de la medicina tradicional. Al finalizar la sesión los alumnos compartieron su experiencia.

De manera grupal elaboramos un herbario, cada uno de los alumnos debía traer en una hoja blanca tamaño carta escrito el nombre de la planta medicinal elegida, el uso que se le da, modo de empleo y los beneficios, con una muestra de la planta descrita, esta actividad despertó la curiosidad de muchos alumnos ya que había plantas medicinales que nunca habían conocido o que si conocían no imaginaban el uso alternativo que se le puede dar, ya que es medicina tradicional alterna a la que habitualmente conocen.

Ensayamos el repertorio identificando las canciones de Pinotepa nacional, el son costeño, el pato, la vaca, el burro loco y la malagueña, durante los ensayos me di cuenta que mis alumnos habían tenido mayor desenvolvimiento escénico, habían perdido la vergüenza por hacer las cosas y habían aprendido a trabajar en equipo, a diferencia de nuestro primer semestre juntos en el periodo septiembre 2023 –enero 2024.

Estoy convencido con la poca experiencia que tengo en el mundo de la danza que bailar y las artes no deben ser vistas como estrategias que nos hagan perder el tiempo en el ámbito escolar o que nos retrasan en las actividades que planificamos, la danza en los alumnos genera confianza, seguridad, genera valores de responsabilidad, respeto y sobre todo una identidad cultural que nos satisfaga en la búsqueda por el rescate de nuestras tradiciones.

Parte importante de este proyecto es la identidad cultural gastronómica, por lo que una de las actividades que debo resaltar en este proyecto y que tuvo mayor éxito fue incluir el maíz y chile como patrimonio gastronómico de Oaxaca. Con la canción Son Chile de la interprete Lila Down mis alumnos identificaron la variedad de chiles que existen en México, al escuchar la canción y sin pausarla anotaban los nombres de los chiles que escuchaban, la reproduje dos, los niños anotaron en promedio 8 nombres de chiles.

Relacionamos el maíz, principalmente la tortilla con chile y compartimos que variedad de comida se pueden hacer con 2 ingredientes esenciales en la gastronomía de Oaxaca, y de todo México; coincidimos en los platillos como mole, tamales, enchiladas, chilaquiles y tostadas por mencionar algunos ejemplos

El jueves 23 de mayo tuvimos el grupo de 5°A una convivencia donde comimos chilaquiles verdes, solicité el apoyo a la señora Patricia para que nos hiciera el favor de preparar el caldillo de estas enchiladas, y con un día de anticipación a las 14:30 en el horario de la salida, preparamos los ingredientes y la acompañé a comprar al mercado local el tomate, chile, totopos, crema y queso.

Esto me permitió generar ambientes de confianza en el salón, ya que los alumnos aprendieron el valor de compartir y de convivir con sus semejantes en un ambiente de respeto. El mismo día la mamá de Iker Kaleb solicitó en dirección llevar un pastel para compartir con el grupo por motivo de cumpleaños de Iker. Lo que reforzó aún más los lazos de compañerismo con actividades como estas.

El día miércoles 22 de mayo, los maestros Cecilia Alonso y Mauricio Martínez, encargados de tocar el saxofón junto con personal de la zona tuvieron el primer ensayo en la escuela primaria a las 3:30 pm, previamente habían preparado las canciones con las que apoyarían en el evento Me resultó fundamental quedarme al ensayo aun siendo fuera de mi horario ya que como coreógrafo del evento me fue útil conocer la música que interpretarían, la velocidad, los tiempos musicales y los momentos de intervención de los músicos durante el programa.

Tuvimos un segundo ensayo el día martes 28 de mayo en el mismo horario, y así el miércoles por la mañana dar un ensayo general con toda la escuela tan y como el programa estaba escrito. Este ensayo general permitió que los alumnos que bailarían con música en vivo se familiaricen con la música e identificar los cambios coreográficos.

El día 30 de mayo fue nuestro festival tan esperado, el 29 de mayo los maestros salimos al patio como punto de reunión para dejar listo el ornato, colocando nuestras tira de paliacates sobre los barandales y alrededores del patio.

El festival se llevó en un ambiente agradable, los padres de familia, alumnos, maestros y todo el personal presente presencio este festival como único en la escuela, lleno

de cultura, baile, tradición y alegría, presenciando además la quema de toritos, símbolo representativo de las fiestas Oaxaqueñas.

Pudimos observar la gama musical y de trajes típicos de Oaxaca, y darnos cuenta porque la Guelaguetza es símbolo de identidad nacional a nivel internacional y uno de los festivales más reconocidos de México que busca el rescate de los pueblos originarios y culturales.

### **Discusión y conclusiones**

El proyecto comunitario denominado Guelaguetza, Oaxaca; Orgullo de la Nación, permitió corroborar la viabilidad de la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana, involucrando a todos los actores educativos, incluyendo al personal de la supervisión y a los asesores de las escuelas normales.

La inclusión de estrategias de aprendizaje basadas en las artes permite efectivamente el desarrollo de procesos de pensamiento, de integración, de trabajo colaborativo y de expresión de emociones.

Recuperar los elementos del patrimonio cultural permiten uno de los principios de la NEM, la conformación de la identidad nacional.

La sistematización del trabajo da cuenta de los resultados y se apega a lo que los pueblos originarios denominan comunalidad.

### **Referencias**

- Bolívar-Chávez, E., Fernández-Ferrís, C., Palma-García, Y. y Mendieta-Torres, Y. (2019). La música como estrategia pedagógica. *Polo del conocimiento*, 242-249.
- Castillo, C. (2011). El papel integrador de la educación artística en la educación primaria. *Innovación y experiencias educativas*, 2-8.
- Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 37-57.
- García, A. (2005). Enseñanza y aprendizaje en la en la educación artística. *El artista*, 80-97.

- Hermann, A. (2009). El arte en la educación, en búsqueda de un nuevo epistema educativo. *Sophia*, 167-180.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- López, G. y Roger, S. (2014). El diario del profesor como herramienta de evaluación cualitativa de un programa para aprender a pensar. *Talincrea*, 4-18.
- Márquez, M. E. (2019). El Trabajo Colaborativo: Una Oportunidad para el Desarrollo del Pensamiento Práctico del Profesional Reflexivo. *Scientific*, 360-379.
- Matos, R., Pineda, Y. y Vásquez, A. (2010). El Aprendizaje del Arte. Un modelo de mediación basado en la interacción sociocultural. *Revista de Investigación*, 179-207.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Graó.
- Nicolás, G., Ureña, N., Gómez, M. y Carrillo, J. (2010). La danza en el ámbito de educativo. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 42-45.
- Pérez, I. (2000). *Didáctica de la educación plástica*. El Ateneo.
- Piaget, J. (1981). *A donde va la educación*. Teide.
- Rendón, K., Méndez, N., Rodríguez, C. y Ramírez, P. (2022). La danza como estrategia didáctica para el fortalecimiento de competencias interculturales en el aula. *Gdeon*, 14-22.
- Rojas, Y., Moreno, R. y Villamizar, J. (2018). El juego como estrategia de enseñanza en los procesos de Lecto-escritura y en el área de matemáticas para los niños y niñas del grado cuarto de primaria del Colegio Sorrento. *Tesis*. Bogotá: Fundación Universitaria los Libertadores.
- Salcedo, B. (2016). Importancia de la música como recurso en el aprendizaje escolar. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 13.
- Valdés, A., Martín, M. y Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17.

## Experiencias Significativas de Alumnos Normalistas con respecto a la Implementación del Plan de Estudios 2022 en Educación Básica

Denis Alejandra Banda Zárate

denis.banda.21@benft.edu.mx

Michelle Thaily Flores Medina

michelle.flores.21@benft.edu.mx

Vanessa Lizeth Rodriguez Chagoya

vanessa.rodriguez.21@benft.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

Línea temática 8: Formación docente para una Educación integral

### Resumen

La siguiente investigación cualitativa descriptiva tiene como objetivo central identificar y describir las dificultades que se percibieron al aplicar la estructura y contenido del nuevo plan de estudios 2022 de Educación Básica en las jornadas de práctica docente del ciclo escolar 2023-2024, las cuales son pieza clave en la formación inicial docente. Este trabajo de investigación presenta un sustento teórico que explica la nueva estructura del Plan de estudios 2022 y el análisis de los datos recolectados en el diario del profesor de los normalistas que cursaban el quinto y sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas, misma información que se organizó en cinco categorías de análisis en las que se explican los dificultades que se enfrentaron ante este cambio educativo: Apoyo y Colaboración, Adaptación, Tiempo y Extensión de proyectos, Material y Recursos, Adaptación y organización de las planeaciones.



**Palabras clave:** Plan de estudios 2022, formación inicial docente, cambio educativo, práctica docente, dificultades, y experiencias significativas.

### **Planteamiento del Problema**

En la actualidad, la educación de nuestro país ha experimentado cambios y reformas en sus planes y programas, volviéndose más rigurosa para adaptarse a la nueva sociedad del conocimiento, requiriendo que los alumnos normalistas posean competencias sólidas para poder desempeñarse adecuadamente.

Por lo tanto, la práctica docente en la formación inicial de los alumnos normalistas es crucial para asegurar el desarrollo de habilidades y aptitudes que les permitirán desempeñarse de manera profesional en el ámbito educativo, cumpliendo con el propósito de formar ciudadanos con conocimientos y competencias que les serán útiles en un futuro para participar activamente en el mundo real.

En este contexto, las escuelas normales juegan un papel esencial en la formación docente, son las encargadas de preparar alumnos competentes y comprometidos con su labor ante cualquier desafío, por lo que es necesario para los alumnos normalistas recibir por parte de las escuelas normales una capacitación sobre el nuevo Plan de Estudios 2022 que les permitiera conocer a profundidad los nuevos lineamientos, adaptarse a los cambios y aplicarlo de manera asertiva durante las jornadas de práctica docente.

Poniendo en práctica sus competencias genéricas, profesionales, y disciplinares, esto nos arroja el conocimiento experimental que es fundamental en la formación inicial de los docentes, ya que desarrollan habilidades para conectar la teoría con la práctica, esto les facilita una comprensión más profunda de las situaciones que enfrentarán y les permite diseñar intervenciones educativas más sólidas y fundamentadas. Aunque en muchos de los casos existen deficiencias en estas competencias por falta comunicación efectiva, pensamiento crítico, resolución de problemas, planificación de clases, gestión del aula, evaluación del aprendizaje, dominio de los contenidos, entre otros aspectos que puedan perjudicar la labor docente.

Esta investigación busca exponer las dificultades presentadas de los alumnos normalistas de quinto y sexto semestre con la implementación del Plan de Estudios 2022 en las escuelas primarias de práctica docente, con el objetivo de identificar y describir la percepción de éstos sobre la aplicación de la estructura y contenido del nuevo plan de estudios. De ahí parte el planteamiento de la siguiente pregunta: ¿Cuáles fueron las dificultades con el uso del Plan de Estudios 2022 presentados por el alumno normalista en su práctica docente?

### **Marco teórico**

García López (2015), menciona que “La formación docente inicial se refiere al proceso que permite al futuro profesional de la educación adquirir conocimientos, habilidades, valores y principios para desarrollar el proceso docente educativo en un determinado contexto histórico-social e institucional” (p. 143), durante la formación inicial docente, el estudiante normalista se encuentra en constante capacitación y actualización sobre aquellos conocimientos pedagógicos y habilidades que le permitirán desempeñar sus funciones al dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para preparar al futuro docente, se desarrollan jornadas de práctica docente, siendo estas “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (García, Loredo y Carranza, 2008, p. 4), por lo tanto, el estudiante normalista tiene la oportunidad de poner en juego los conocimientos teóricos adquiridos en la escuela formadora, aprende de las experiencias y estas le son útiles para examinar su quehacer educativo y poder realizar las modificaciones necesarias a su trabajo para obtener mejores resultados en próximas prácticas.

Se espera que, al finalizar la formación inicial docente, el estudiante normalista haya adquirido una serie de competencias generales y específicas que componen el perfil de egreso, con las que se reconoce si es capaz de desenvolverse en el ámbito laboral.

Específicamente en el Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria, se integran las siguientes competencias al trayecto de Práctica profesional:

- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
- Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.
- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.
- Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.
- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.
- Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.
- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.
- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.
- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional. (p. 8)

Para adquirir y poner en acción estas competencias, la escuela formadora de docentes se encarga de integrar a los normalistas en el “proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia” (Chehaybar y Kuri, 2003, citado en Arenas y Fernandez, 2009, p. 8). Lo anterior indica que la práctica docente es más compleja de lo que aparenta, siendo indispensable que se tenga conocimiento sobre las nuevas actualizaciones de los aspectos que intervienen en la misma.

Cabe destacar que, “La formación docente tiene como propósito crear puentes entre el saber que plantean el Plan y los Programas de Estudio, así como los saberes docentes desarrollados en su formación inicial a lo largo de su desempeño profesional” (SEP, 2022, p. 5). Por ello el Plan de estudios es un aspecto teórico-metodológico relevante para la práctica docente que los estudiantes normalistas deben dominar, es una guía estructurada conformada por la intencionalidad, objetivos, una adecuada selección de contenidos curriculares, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación, necesarios para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, dando como resultado una propuesta de formación integral que permita la asimilación de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas, y la apropiación de valores y actitudes positivas que le permitirán al educando de educación básica desenvolverse en la sociedad (Mora, 2006) de acuerdo al momento histórico en el que se vive.

Durante el ciclo escolar 2023-2024, el sistema educativo de México enfrentó el cambio de Plan de Estudios de Educación Básica, por lo que fue necesario gestionar un asesoramiento sobre esta actualización para todos los profesionales en educación. El plan vigente está diseñado para dar cumplimiento al artículo 3° constitucional y está sustentado por la Ley General de Educación, donde se “subraya el desarrollo de la comunidad buscando trascender la disciplina, con un impulso mayor de la inclusión y el bienestar de la población en desigualdad” (Duarte, 2022, p. 2), con el fin de garantizar una educación de calidad e integral para los niños, niñas y adolescentes de educación básica.

En el nuevo Plan de estudios 2022, la Secretaría de Educación Pública elimina los grados escolares y establece seis fases de aprendizaje para asegurar la continuidad del proceso educativo en educación básica organizadas de la siguiente manera:

- Fase 1. Educación inicial, Fase 2. Educación Preescolar, Fase 3. Primero y segundo grado de Primaria, Fase 4. Tercer y cuarto grado de Primaria, Fase 5. Quinto y sexto grado de Primaria, Fase 6. Primero, segundo y tercer grado de Educación Secundaria.

Con el fin de impulsar una educación integral y humanista, el rediseño curricular ha cambiado las materias por cuatro campos formativos: Lenguajes, Saberes y pensamiento científico, Ética, naturaleza y sociedades, y De lo humano y lo comunitario. Además, incorpora siete ejes articuladores: Inclusión, Pensamiento crítico, Interculturalidad crítica, Igualdad de género, Vida saludable, Apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura, y Artes y experiencias estéticas (SEP, 2022).

Así mismo, la SEP (2022), propone cuatro metodologías para trabajar los proyectos educativos:

- El Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios, permite a los estudiantes identificar necesidades reales de su entorno y desarrollar proyectos que tengan un impacto positivo en su comunidad. Esto no solo refuerza el contenido curricular, sino que también fomenta el compromiso social y la responsabilidad cívica.
- Por otro lado, el Aprendizaje Basado en Indagación con Enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas) impulsa a los estudiantes a explorar y a cuestionar de manera interdisciplinaria, promoviendo la curiosidad y el deseo de aprender a través de la experimentación y la investigación.
- El Aprendizaje Basado en Problemas se centra en la solución de situaciones complejas donde los estudiantes deben aplicar conocimientos de diversas áreas para encontrar soluciones prácticas y efectivas. Esta metodología es especialmente útil

para desarrollar habilidades de análisis y síntesis, así como para fomentar la autonomía y la capacidad de toma de decisiones.

- Finalmente, el Aprendizaje Basado en Servicio combina objetivos académicos con el servicio comunitario, permitiendo a los estudiantes aplicar lo aprendido en el aula a contextos reales, a la vez que contribuyen al bienestar de la sociedad.

## **Metodología**

La presente investigación cualitativa descriptiva se centra en las experiencias de alumnos normalistas durante las prácticas de quinto y sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas, llevadas a cabo en escuelas primarias pertenecientes al contexto urbano de Ciudad Victoria, Tamaulipas, en el ciclo escolar 2023 - 2024. Como documento de análisis se utilizaron diarios del profesor de 22 alumnos practicantes en donde se destacan algunas diversas situaciones que experimentaron los docentes en formación con respecto al plan y programa de estudios vigente 2022.

Para el análisis de los datos se elaboró un registro ampliado en donde se categorizaron y codificación las ideas expuestas en los diarios, agrupándolas en las siguientes categorías emergentes: Apoyo y Colaboración, Adaptación, Tiempo y Extensión de proyectos, Material y Recursos, Adaptación y Organización de Planeaciones.

Posteriormente, las autoras de la presente investigación interpretaron dichas categorías de análisis.

## **Resultados**

Las categorías que emergieron después de la codificación en la información obtenida de los registros ampliados del diario del profesor de los alumnos practicantes permitieron identificar los aspectos que se reconocen como dificultades durante la aplicación del Plan de Estudios 2022 en escuelas primarias de práctica docente:

## Apoyo y Colaboración

Es fundamental reconocer que el éxito académico y el desarrollo integral de los alumnos no solo es con la ayuda de los docentes o los que integran la escuela primaria, es esencial el apoyo y colaboración de los padres de familia para crear un entorno educativo enriquecedor y efectivo, tal como lo menciona que “La comunidad educativa no está compuesta sólo de maestros. En ella participan los alumnos, los padres de familia y la comunidad como un todo. Es altamente recomendable incorporar a estos miembros a los esfuerzos colectivos por mejorar la calidad” (Schmelkes, 1995, p. 62), siendo este caso que "en algunos proyectos áulicos o escolares, no se contaba al 100 por ciento con el apoyo de padres de familia" (RADP, p. 1, 2024), presentada como una dificultad para el alumno practicante, de tal modo "el aplicar ciertos ejercicios que implican invitar a padres de familia" (RADP, p. 1, 2024), provocando así una barrera para alcanzar los objetivos de los proyectos previamente planeados.

## Adaptación

Cuando hablamos de adaptación nos referimos a que los docentes se apropien de la nueva estructura del Plan de Estudios, esto es esencial para asegurar que la educación que se imparte sea de calidad, relevante y alineada con los objetivos educativos enmarcados en Plan y Programas de Estudios, siendo de esta forma un aspecto que fue presentado como una dificultad, debido que "el maestro casi no usaba el plan de estudios" (RADP, p.1, 2024), obstaculizando la práctica docente del alumno practicante para llevar a cabo la aplicación de los proyectos en la jornada intensa de prácticas, provocando de este modo "la inexperiencia en la implementación de la metodología por proyectos y los campos formativos" (RADP, p. 1, 2024), no se logra la adaptación, si no existe la práctica que nos lleva a la experiencia del dominio del Plan de Estudios que arroja el logro de los objetivos educativos. Ruiz (2016) argumenta que "la resistencia al cambio por parte de algunos docentes se debe, en gran medida, a la falta de involucramiento en el proceso de diseño de los nuevos programas" (p. 28). Los alumnos practicantes reconocieron que era "La nueva manera de enseñar, los diferentes modelos y la diferente manera de generar clases" (RADP,



p. 2, 2024), esto resalta la necesidad de incluir a los maestros en la fase de desarrollo de las reformas curriculares para asegurar una implementación más efectiva y comprometida.

Schmelkes (2013) subraya la importancia de la formación continua para los docentes, señalando que "la calidad de la implementación de los nuevos planes de estudio depende en gran medida del acompañamiento y la formación que reciban los maestros" (p. 45), presentando esta dificultad, debido a que "nadie nos explicó cómo trabajarlo, lo dejaron de tarea entonces al momento de llevarlo a la práctica tenía el temor de si estaba bien o si realicé mis actividades de manera inadecuada" (RADP, p. 2, 2024), provocando de esta manera una preocupación por parte de los alumnos practicantes al desconocer su calidad de su labor docente. Entonces se requiere la adaptación a enfoques pedagógicos que promueven la participación activa y crítica de los alumnos, lo cual representa un cambio significativo respecto a las prácticas tradicionales.

#### Tiempo y Extensión de los Proyectos

Como se sabe que la estructura del horario escolar es un aspecto que juega un papel importante para el proceso de enseñanza - aprendizaje, debido a que "la distribución eficiente del tiempo escolar es crucial para maximizar el aprendizaje de los estudiantes" (Tena, 2018, p. 56), es por ello que los alumnos practicantes se les presentó el desafío de tiempo y extensión de los proyectos, puesto que "son extensos y en ocasiones no se logra completar con el tiempo" (RADP, p. 3, 2024) y "no se ajustaban los tiempos ya que los temas eran muy largos de explicar" (RADP, p. 3, 2024), siendo una dificultad la rigidez de los horarios y amplitud de los contenidos que se deben impartir, se sabe que "la extensión de las jornadas escolares, sin una adecuada planificación y apoyo, puede llevar al agotamiento tanto de estudiantes como de maestros, reduciendo la efectividad de la enseñanza" (Ibarrola, 2010, p. 134), se requiere la competencia de gestionar eficazmente el tiempo, que esto implica la capacidad de planificar, organizar y utilizar de manera efectiva el tiempo disponible.

## Material y Recursos

El uso de materiales y recursos por parte de los alumnos practicantes radica en la capacidad para enriquecer y facilitar el proceso de enseñanza - aprendizaje, es necesario para facilitar la comprensión, motivar el aprendizaje y diversificar las estrategias, pero muchos de los casos aún presentan la dificultad de esta competencia, puesto que se sigue apegado a lo que embarca el libro de texto, debido a que se pretende "lograr entender los libros de texto, aprender los ejes articuladores y metodologías" (RADP, p. 4, 2024), "que me limitaban los materiales aún cuando fueran fáciles de conseguir y pretendían que manejamos el plan con absoluta facilidad cuando aún nos estamos adecuando a él en muchos aspectos" (RADP, p. 4, 2024), y "que muchas veces en los libros venían materiales que los alumnos no podían conseguir o que era demasiado caro y yo tenía que llevar todos los materiales" (RADP, p. 4, 2024), esto pone en juego la capacidad del alumno practicante.

Para Olivares & Mairena (2002): No obstante, el alumno-docente debe ser consciente que el desarrollo de las lecciones no pueden sustentarse en la revisión y realización de ejercicios y prácticas incluidos en estos documentos; ya que en la medida que se utiliza esta estrategia en forma frecuente, se va mutilando el potencial creativo de los niños(as), quienes quedarán relegados a responder como autómatas las acciones que se le piden. A su vez, esta dinámica también influye en el rol que desempeña el docente, convirtiéndose el libro de texto en sustituto de su labor. (p. 99)

Se requiere la selección adecuada de materiales, integración pedagógica, creatividad y adaptabilidad, estos aspectos se tienden a desarrollar conforme la práctica docente.

## Adaptación y Organización de las Planeaciones

Se reconoce que "la planificación didáctica permite al docente anticipar y organizar las actividades y recursos necesarios para el logro de los objetivos educativos" (Díaz, 2009, p. 78), se requiere de un enfoque sistemático y flexible para llevar a cabo la relación de los contenidos en donde les permita enlazar actividades y vincular los proyectos en este nuevo Plan de Estudios 2022, es por ello que es una dificultad al adaptar este cambio que implica

un nuevo formato, y a su vez procurando también en mejorar la eficiencia y efectividad de la enseñanza a los alumnos.

La transversalidad en los contenidos de los proyectos es otro aspecto clave en este Plan de Estudios 2022, siendo un desafío nuevo en la planeación para los alumnos normalistas, ya que no contaban con este nuevo cambio, fue que "el cómo relacionar los contenidos, enlazar las actividades, y la organización de los proyectos en los cuadernos de trabajo" (RADP, p. 5, 2024), "Las planeaciones, ya que es un formato nuevo y diferente que no alcanza muchas veces a ver los proyectos y a su vez vincularlos" (RADP, p. 5, 2024), "el cómo organizar mi planeación para poder crear una transversalidad con los temas de los proyectos" (RADP, p. 5, 2024), "que era algo difícil y desordenado para enseñar" (RADP, p. 5, 2024), este enfoque permite que las actividades estén interconectadas, por lo cual facilita un aprendizaje más fluido e integrado, pero de este modo también implica la necesidad de adaptar y ajustar continuamente las estrategias de planeación para asegurar la cobertura y cohesión de los contenidos, es una complicación presente en los alumnos normalistas.

### **Discusión y conclusiones**

Para concluir la presente investigación se puede decir que se ha logrado el objetivo de identificar las principales dificultades a las que se enfrentan los alumnos normalistas durante su práctica docente, haciendo uso del plan 2022.

Como se ha mencionado antes, se ha requerido de una adaptación, colaboración y reflexión constante en el trabajo docente; tanto maestros titulares como practicantes aún no se han apropiado completamente a las nuevas formas de trabajo sugeridas por el plan, entonces el tiempo y la organización juegan un papel muy importante al momento de elaborar y aplicar los proyectos de los distintos campos formativos, la transversalidad entre estos es esencial para una educación integral, al conectar diferentes áreas del conocimiento, los estudiantes pueden ver cómo se relacionan los conceptos y aplicarlos de manera más significativa.

Por otro lado, se necesita apoyo del personal educativo y de los padres de familia como participantes activos en la educación de sus hijos, se busca crear un ambiente de apoyo y compromiso que beneficie a todos. Los docentes tienen la tarea de fomentar esta colaboración a través de reuniones regulares, comunicación constante y actividades conjuntas.

Para finalizar, se requiere de un esfuerzo en conjunto de todos los actores educativos para superar las dificultades y lograr una educación de calidad. Aún se sigue en un proceso de prueba y error, tanto para aquellos que no están abiertos a trabajar con un nuevo plan, con los que no se han dado a la tarea de investigar y con aquellos que sí tienen una apertura para actualizarse, en cada uno de estos casos existe la incertidumbre o temor por saber si se hacen las cosas correctamente, ya que “nadie te enseña cómo hacerlo”, y lo más importante es no mirar estas dificultades como posibles fallos, sino en cómo poder mejorar.

Simbología

(RADP): Registro Ampliado del Diario del Profesor

## Referencias

- Arenas, M., & Fernández, Teresa. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la Educación Superior*, 38 (150), 7-18.
- Díaz Barriga, A. (2009). *Didáctica y currículum: Concepciones y debates en torno a la enseñanza*. Editorial Paidós.
- Duarte Velázquez, U. (2022). Análisis con minería de datos del Marco Curricular y el Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. *Transdigital*, 3(6), 1-34. <https://doi.org/10.56162/transdigital122>

García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica

educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-15.

Mora Vargas, A. (2006). Los contenidos curriculares del plan de estudios: una propuesta para su organización y estructura. *Revista Educación*, 25 (2), 147-156.

Olivares Miranda, M., & Mairena Vargas, N. (2002). Retos didácticos en la práctica docente. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, III(5), 91-102.

Ruiz Cuellar, G. (2016). Implementación de reformas curriculares en la educación media superior: Retos y experiencias. *Revista de Educación y Desarrollo*, 37, 28.

Schmelkes, S. (1995). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. En *Secretaría de Educación Pública eBooks*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB02157150>

Schmelkes, S. (2013). La calidad de la educación primaria: Avances y desafíos en el marco de la reforma educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(3-4).

Secretaría de Educación Pública. (2018). Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Avance del contenido para el libro del docente*. Primer grado. [Material en proceso de edición]. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria. SEP. Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO\\_DEL\\_ACUERDO\\_14\\_0822.pdf](https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_0822.pdf)

Tena, R. (2018). *La gestión del tiempo escolar y su impacto en el aprendizaje*. México:

Editorial Educativa Nacional.

## La Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila y el bienestar psicológico de sus estudiantes.

Martha Gabriela Avila Camacho

Marlene Muzquiz Flores

Cristina Aracely Alvarado Chavarría

Línea temática 8: Formación docente para una Educación integral.

**Característica:** Propuestas de intervención educativa

### Resumen

Se presenta la experiencia del Congreso Herramientas para el Bienestar Psicológico en Estudiantes Normalistas, desde su origen hasta su evaluación. Este evento fue organizado por el Cuerpo Académico en Consolidación: Innovación y Calidad Educativa de la Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila de Zaragoza, los días 7 y 8 de marzo de 2024. El objetivo fue dotar de herramientas a los estudiantes para enfrentar las dificultades, consecuencia de la contingencia sanitaria por el COVID 19, identificadas en una investigación previa, y que validaría las observaciones hechas por los docentes en las aulas, quienes percibían alumnos con ansiedad, depresión, estrés, entre otras actitudes que afectaban su bienestar y por ende su desempeño. Se beneficiaron 338 alumnos de instituciones de educación superior, además de 25 docentes de escuelas normales y dos directivos de jardines de niños. En el evento colaboraron impartiendo conferencias, talleres y en un panel de expertos profesionales de diferentes instituciones a nivel internacional, nacional y local. Los resultados indican que el evento cumplió el objetivo, lo cual se fundamenta en la evaluación hecha por los participantes al término del evento. Se concluye que los estudiantes lograron conocer estrategias que les ayudarán a mejorar su bienestar psicológico.

**Palabras clave:** bienestar psicológico, congreso, cuerpo académico, escuelas normales



## Planteamiento del problema

Como resultado del trabajo realizado en la Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila (ENEP), el mes de agosto de 2020 con la investigación *Seguimiento de las condiciones para la disposición al aprendizaje de los estudiantes en tiempos del COVID-19*, que tuvo la finalidad de diagnosticar las condiciones que presentaban 243 estudiantes para trabajar durante el confinamiento por la pandemia, entre las que se encontraban la situación familiar, el nivel de bienestar del estudiante, la capacidad de respuesta y los recursos tecnológicos de los que disponían (Avila Camacho, et al., 2020), se realizaron acciones, dentro de las que se destaca un estudio centrado en el Bienestar Psicológico de los Estudiantes de la ENEP, basado en el modelo de crecimiento personal de Ryff (1989) entre lo que se encontró como fortalezas: el sentirse orgullosos de sí mismos, el reconocimiento de que sus amistades aportan a sus vidas, confianza en sus opiniones, incluso cuando son contrarias al consenso general, el sentido de responsabilidad de las situaciones que están viviendo, tener planes sobre el futuro y el sentir que siguen aprendiendo conforme al tiempo pasa; por otro lado, se encontraron como desafíos una actitud poco positiva sobre si mismos, tener pocas amistades, la preocupación por la aceptación de los demás, se sienten desanimados por las demandas de la vida diaria y hace tiempo han dejado de hacer grandes mejoras o cambios en su vida (Avila Camacho et al., 2023).

Este estudio permitió contar con la evidencia asociadas con lo que en otros países también se presentó (Cobo-Rendón et al., 2020; Seminara, 2021) y de lo que los maestros de nuestra institución percibieron en las aulas de la ENEP: presencia de estrés, ansiedad, depresión, poca atención, apatía, lo que sumado a las características propias de los jóvenes de esta generación conocida como la Generación Zombie tienen: poca tolerancia a la frustración, adolescencia prolongada, falta de paciencia lo cual se refleja en que esperan la recompensa de manera inmediata, su interconexión por medio de las redes sociales la mayor parte del tiempo, lo que los distrae en ocasiones de sus actividades escolares (Almaguer Acosta y Cervera Delgado, 2018). Todo ello dio pie a determinar una serie de

acciones que ayudaran a dotar a los estudiantes de recursos que les permitieran afrontar con mayor seguridad la etapa de formación inicial como futuros docentes en educación preescolar.

Intervenir ante esta situación es de gran importancia para los estudiantes de la ENEP, pues pretendió proporcionarles herramientas de fácil uso para mejorar su bienestar psicológico, de tal manera que se encuentren más receptivos ante los aprendizajes y logren incrementar sus niveles de desempeño de las competencias profesionales necesarias para poder desempeñarse al trabajar en los grupos de preescolar. Los niños con quienes tengan su intervención también se benefician, pues en las prácticas hacen uso de algunos recursos adquiridos en el evento como ejercicios de respiración.

### **Marco teórico**

Partiendo de la idea de que la investigación educativa puede ser un medio para dar solución a las problemáticas que se identifican en el ámbito escolar, determinar planes de acción con base en sus resultados, es una de las prácticas que en la ENEP se han tenido en los últimos años, con la intención de asegurar el logro del perfil de egreso de los futuros Licenciados en Educación Preescolar. Con base en lo anterior, en seguida se presenta el fundamento de esta experiencia:

De manera inicial, se destaca que este congreso permitió contribuir de manera operacional a los fines de la educación que busca promover el pleno “desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (ONU, 1948), así como “educar para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar” como se plantea en el Artículo 3º Constitucional (Diario Oficial de la Federación, 2019).

Existen posturas como las de Onetto (2003) quien señala que para que los estudiantes estén receptivos a los aprendizajes, el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe dar en un encuentro intersubjetivo entre personas para la que se requieren cierta

medida de bienestar psicológico, convivencia basada en principios éticos y una adecuada aceptación y expresión de emociones, de lo contrario sería difícil o hasta imposible enseñar y aprender. Existen estudios que señalan que el bienestar psicológico es esencial para el desarrollo personal y social de los individuos, y que sin él puede haber dificultades en otros ámbitos de la vida, no solo en el rendimiento académico y la salud mental (Emmons y McCullough, 2003; Helliwel et al., 2021; Dardara y Al-Makhalid, 2022; Eriksen y Bru, 2022; Sinchigalo-Martínez, et al., 2022).

El *bienestar* es fundamental para que los estudiantes logren gestionar los aprendizajes necesarios para la vida profesional, este se define como un estado temporal en el que, a pesar de las dificultades y los desafíos que la vida presenta, la persona experimenta un equilibrio entre sí misma y su entorno. Este concepto abarca dimensiones éticas, espirituales, sociales y físicas, reflejando la capacidad de estar en armonía con su propia esencia y sus objetivos de vida, es decir con el propósito fundamental de su experiencia (Töpf, 1995).

Cuando hablamos de *bienestar psicológico* nos referimos a la percepción que tiene la persona sobre cómo ha y está transcurriendo su vida con respecto a su *autoaceptación*, es decir a la medida en que se acepta a sí mismo; a su *autonomía*, es decir, al nivel de independencia y capacidad para resistir la presión social; al *dominio que tiene del entorno*, al control que tiene sobre el y a la capacidad para actuar en él; su *propósito en la vida* el cual refiere a las ideas y creencias que tienen respecto a su propia vida; su *crecimiento personal*, este hace alusión al interés que puede tener por la superación y mejora continua; y finalmente a las relaciones positivas, la cual refiere a ser empáticos, compasivos, afectivos, amorosos con los demás, reconocer una humanidad común (Ryff, 1989).

En el marco de este trabajo, las *herramientas para el bienestar psicológico* son una serie de recursos que permiten al estudiante hacer frente de una manera consciente a las situaciones que lo lleven a perder la estabilidad emocional generando sensaciones como la ansiedad, enojo, agitación, miedo, desmotivación, de manera que pueden llegar a perder el interés por lo que normalmente les gusta o perder el control. Estas herramientas ayudan a

recuperar la tranquilidad en medio de las circunstancias que se presentan en la vida cotidiana y que son inevitables en la convivencia diaria.

## **Metodología**

### *Organización del Congreso de Herramientas para el Bienestar Psicológico en Estudiantes Normalistas.*

El cuerpo académico estuvo de la mano de la subdirección académica dando seguimiento a los resultados de las intervenciones derivadas del primer trabajo de investigación que se realizó durante la pandemia, del cual se implementaron algunas acciones con los docentes y estudiantes como capacitaciones a los docentes con apoyo del Programa de SEE Learning México y otros especialistas para que los maestros tuvieran herramientas para poder apoyar a los estudiantes desde las tutorías.

| Posteriormente continuamos trabajando con los estudiantes algunas estrategias de las aprendías en el Programa de SEE Learning de manera aislada, ya que no todos los docentes tomaron estas capacitaciones. En las reuniones del cuerpo académico en los que se daba seguimiento al bienestar de los estudiantes (Avila Camacho et al., 2023) se decidió realizar un evento en el que se les ofrecieran diferentes herramientas relacionadas con sus necesidades. Para determinar las temáticas se reunió el personal directivo y el cuerpo académico para después buscar especialistas con gran experiencia en el bienestar psicológico desde sus ámbitos de intervención.

Dos semanas antes del evento se les envió a los estudiantes un formulario para que seleccionaran los dos talleres que más les interesaran, ya que la primera parte de la mañana (8:00 a 10:30) tomarían uno y la segunda (11:00 a 13:30) participarían en otro para que pudieran conocer y apropiarse del mayor número de recursos que ofrecían los talleristas. La idea original del evento fue para los estudiantes de la ENEP, sin embargo, se hizo la invitación a las Escuelas Normales (EN) del estado y contamos con alumnos de la Benemérita Escuela Normal Básica, Escuela Normal Regional de Especialización, Escuela Normal de Educación

Física, Escuela Normal de Monclova y de la Universidad Autónoma de Durango campus Saltillo.

El evento constó de dos días de actividades. En el primero hubo 2 conferencias y un panel de expertos y el segundo hubo 10 diferentes talleres, nueve para alumnos y uno para docentes. Finalmente se solicitó a los alumnos evaluar el evento por medio de un formulario para poder valorar la calidad de la organización y que tan significativo lo consideraban tanto en su vida personal, como profesional.

### **Resultado**

Se benefició con este evento a 268 estudiantes de la ENEP, 45 de las diferentes escuelas normales del estado y de la Universidad Autónoma de Durango, 25 docentes de la ENEP y 2 directivos de los jardines anexos Luis A. Beauregard y Constituyentes de 1917.

Se impartieron 2 conferencias magistrales y un panel de expertos, además de 10 talleres de los cuales cada estudiante pudo asistir a dos de ellos. Los docentes solamente a uno que duró toda la jornada. De los 10 talleres, seis eran para herramientas de uso personal: Educando la cabeza, el corazón y las manos, Primeros auxilios psicológicos, Dile adiós al autosabotaje, ¿Qué rollo con el manejo de ansiedad?, SEE Learning para el bienestar de los futuros docentes y Fuera ansiedad, frustración y depresión. Los otros tres talleres proporcionaron a los estudiantes normalistas herramientas para poder apoyar a otros y finalmente un taller para docentes de EN para reforzar la labor tutorial y poder contribuir desde un sentido más humano al perfil de egreso de los futuros docentes (Tabla 1).

Tabla 1.

*Contenido temático del congreso*

<b>Conferencias</b>	<b>Expositor/Institución</b>
Las Emociones en el Aula, Nuestras Mejores Aliadas	Dra. Emiliana Rodríguez Morales <i>Cofundadora y Directora de Contenido de Made for Joy, Chair of Mexico para Global Dignity</i>
Apego en el Aula	Mtra. Sonia García Ramírez <i>Universidad Pedagógica Nacional Unidad Saltillo</i>
<b>Panel de expertos</b>	<b>Expositor/Institución</b>
La Influencia de las Emociones del Docente en el Bienestar de los Alumnos	Lic. Yanin Zareli Rubalcaba Monroy <i>DGESuM</i>
	Lic. Adiana Palacios Vicens <i>Instituto Nacional de la Mujer</i>
	Mtra. Sonia García Ramírez <i>Universidad Pedagógica Nacional Unidad Saltillo</i>

Dr. Adán Tovar Yañez

*Centro Internacional de Capacitación Investigación  
y Posgrado*

Taller	Expositor/Institución
<b>Taller 1:</b>  Educando la cabeza, el corazón y las manos	Lic. Fernando Bárcenas Merlo  <i>SEE Learning México</i>
<b>Taller 2:</b>  Primeros auxilios psicológicos	Dra. Yaocihuatl Martínez  Lic. María Hernández Obregón  Lic. Eliezer Cerda Durán  <i>Fundación hacer más. Alfonso Cepeda Martínez. A.C.</i>
<b>Taller 3:</b>  Dile adiós al autosabotaje	Lic. Amanda Díaz Contreras  Lic. Lluvia Monserrat Mendoza Ramírez  <i>División de Posgrado de la Facultad de Psicología Universidad Autónoma de Coahuila</i>
<b>Taller 4:</b>  ¿Qué rollo con el manejo de ansiedad?	Lic. Olinda Dulcemaría Ruíz Fuentes  Lic. Teodoro Manuel Guerrero Avila



*División de Posgrado de la Facultad de Psicología  
Universidad Autónoma de Coahuila*

**Taller 5:** Mtra. María del Carmen Treviño Cavazos

¿Cómo detectar signos de depresión y poder ayudar? *Centro Estatal de Salud Mental*

**Taller 6:** Lic. Alejandro Bárcena Merlo

SEE Learning para el bienestar de los futuros docentes *SEE Learning México*

**Taller 7:** Lic. Tania Tamara López Lerma

¿Cómo identificar niños en situación de riesgo emocional? *CAM Margarita Talamás*

**\*Taller 8:** Dra. Alicia Hernández Montaña

Evaluación del niño en el sistema familiar *División de Posgrado de la Facultad de Psicología  
Universidad Autónoma de Coahuila*

**Taller 9:** Mtra. Juana María Leija Martínez

Fuera ansiedad, frustración y depresión *Universidad Durango campus Saltillo*

**Taller 10.** Dra. Gloria Elizabeth Martínez Rivera

---

Herramientas para lograr el bienestar psicológico de los niños con NEE en preescolar *Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila y Escuela Normal Regional de Especialización del Estado de Coahuila.*

---

Fuente: elaboración propia.

Nota: \* este taller fue para docentes

Para la evaluación del evento, se les solicitó a los participantes que respondieran a un instrumento en el que se cuestionó sobre las conferencias, panel y talleres, además de un par de aspectos relacionados con la organización. Cabe mencionar que debido a que la evaluación se hizo el segundo día en las instalaciones de la Institución solo el 67% de los participantes pudieron hacer el ejercicio de retroalimentación. La escala que se utilizó para la evaluación fue del 1-10, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo (Figura 1).

Figura 1.

#### *Evaluación de la primera conferencia*



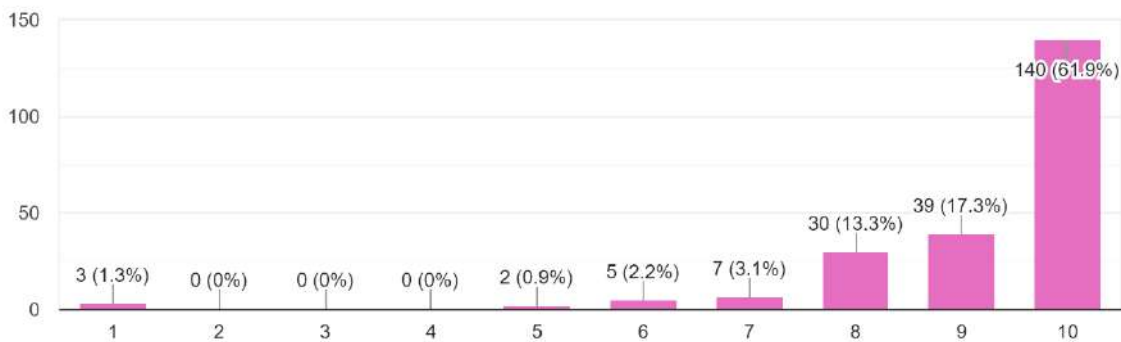
Fuente: *elaboración propia*

La evaluación de los estudiantes y docentes respecto a la primera conferencia muestra que el 62% asignan un 10, lo que corresponde al valor más alto. En el entendido de que en

la escala utilizada (1-10, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo) 8 y 9 junto con el 10 representan las ponderaciones más altas, se puede inferir que a 92.5% de los participantes la conferencia de las emociones en el aula son las mejores aliadas les aportó ideas que son aplicables al bienestar psicológico (Figura 2).

Figura 2

*Evaluación de la conferencia: las emociones en el aula, nuestras mejores aliadas*

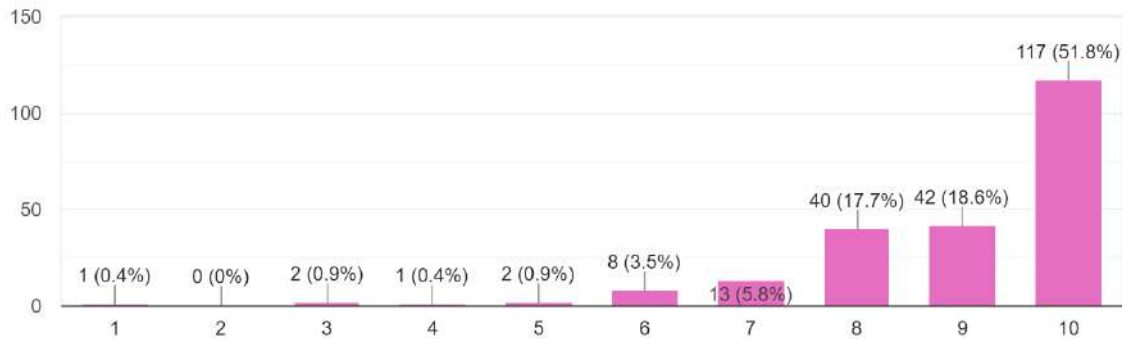


Fuente: *elaboración propia*

Con respecto a la segunda conferencia, las ponderaciones se encuentran concentradas en el nivel más alto representado por el 10 con 51.8% de los evaluadores. Como se puede observar 88.1% evalúan con 8, 9 o 10, por lo que podemos decir que la conferencia apego en el aula también aportó a los participantes ideas que son aplicables a su bienestar psicológico (Figura 3).

Figura 3

*Evaluación de conferencia: Apego en el aula*

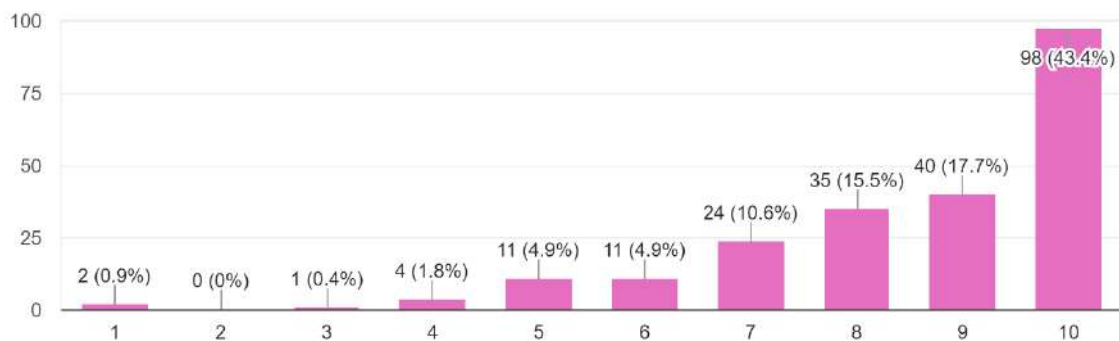


Fuente: *elaboración propia*

Con relación al panel de expertos, la evaluación indica que 43.4% ponderó con 10. Mientras que en los tres valores más altos (8, 9 y 10) en los que se concentra el 76.6% afirman que el panel de expertos les aportó ideas que les parecen útiles para aplicar en su bienestar psicológico (Figura 4).

Figura 4

*Evaluación del panel de expertos*

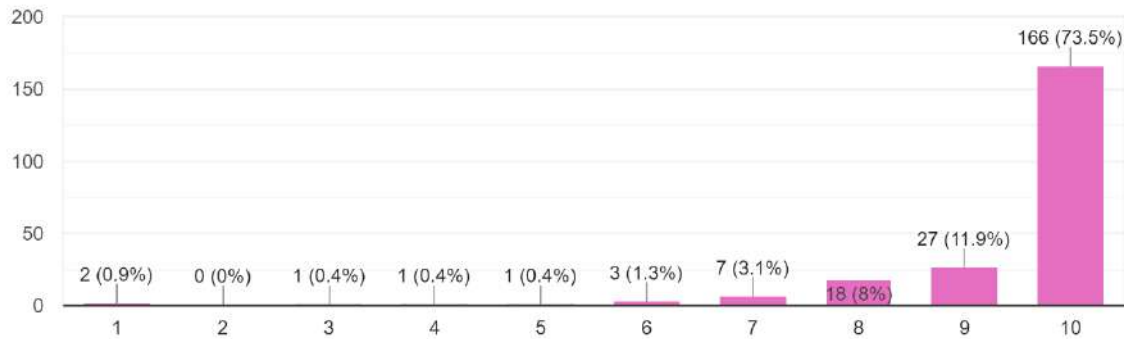


Fuente: *elaboración propia*

Con respecto a los talleres, las respuestas se encuentran concentradas en el nivel más alto representado por el 10 con 73.5% de los evaluadores. Como se puede observar 93.4% evalúan con 8, 9 o 10, por lo que podemos decir que los talleres aportaron a los participantes, herramientas que son aplicables a su bienestar psicológico (Figura 5).

Figura 5

*Evaluación de los talleres para el bienestar psicológico personal*

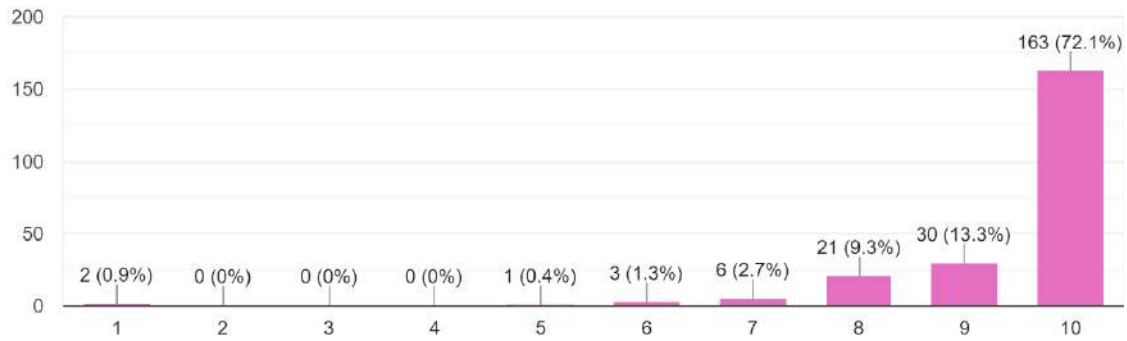


Fuente: *elaboración propia*

Con respecto a si consideran que los talleres aportan herramientas que ayudarán a promover el bienestar a sus alumnos, las respuestas se encuentran concentradas en el nivel más alto representado por el 10 con 72.3% de los evaluadores. Como se puede observar 94.7% evalúan con 8, 9 o 10, por lo que podemos decir que están satisfechos de los talleres (Figura 6).

Figura 6

*Evaluación de los talleres para apoyar a otros en su bienestar psicológico*

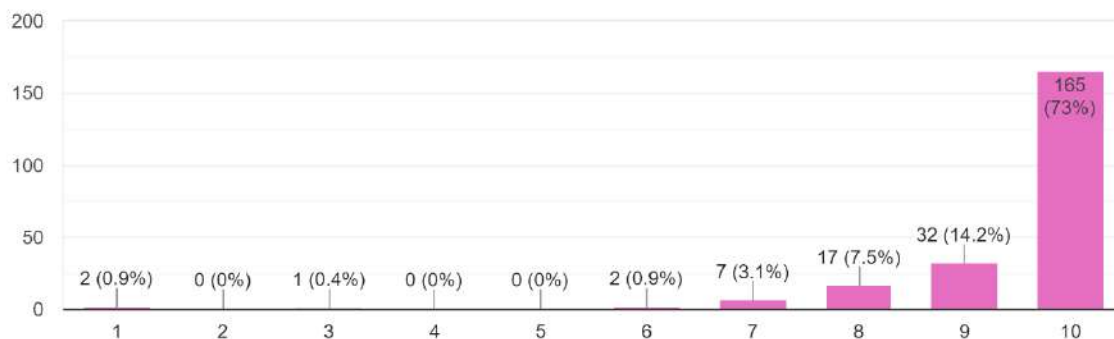


Fuente: *elaboración propia*

También se evaluó si consideraban que duración de los talleres fue la adecuada a lo que 73% calificó con 10, valor más alto en la escala. Como se puede ver 90.3% se concentra en los valores de 8, 9 y 10, con lo que podemos decir que la duración fue la adecuada y que la idea de dividir la jornada en dos horarios para que pudieran tomar dos talleres fue acertada (Figura 7).

Figura 7

#### *Duración de los talleres*



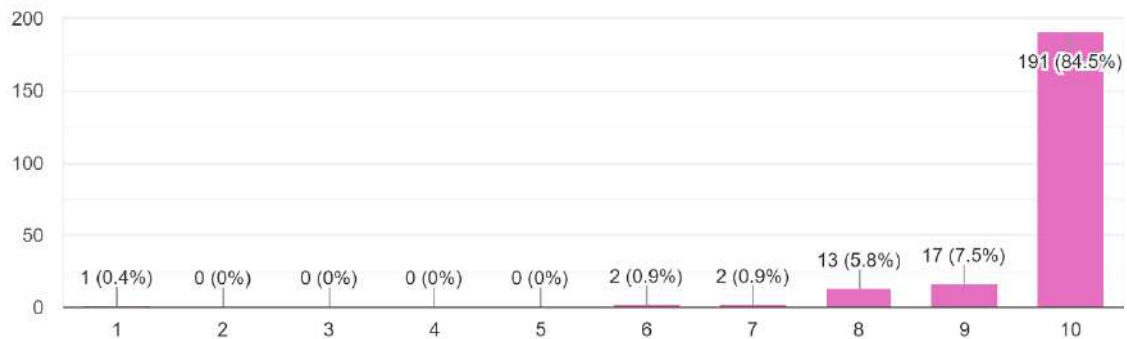
Fuente: *elaboración propia*

Se evaluó si los especialistas que impartieron los talleres tenían dominio de los temas a lo que 84.5%. El 97.8% se concentró en los valores de 8, 9 y 10, siendo este el aspecto con la mejor evaluación. Con ello podemos decir que el hecho de buscar personas especializadas

en diferentes instituciones fue muy acertado por el impacto que tuvo en los estudiantes (Figura 8). Cabe mencionar que los talleres con más demanda fueron dile adiós al autosabotaje y primeros auxilios psicológicos.

Figura 8

*Domino del tema por parte de los talleristas*



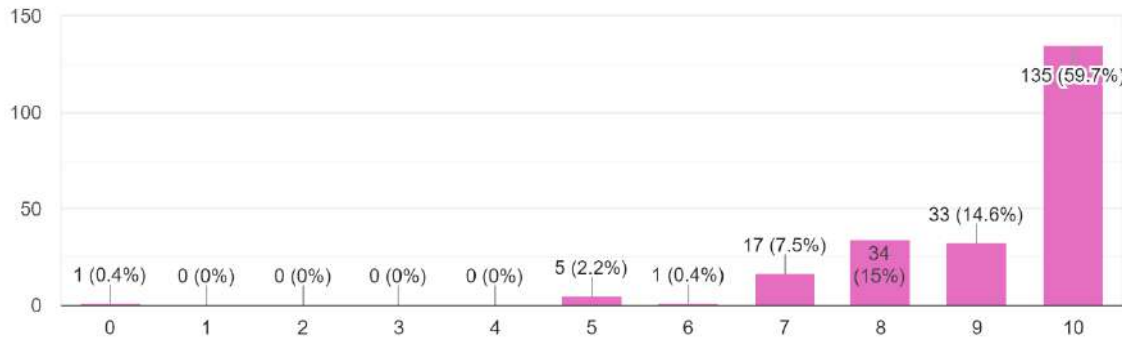
Fuente: *elaboración propia*

De manera general el evento se evaluó de la siguiente manera: el 59.7% con 10, el 14.6% con 9 y el 15% con 8, lo que concentrado suma el 90% con una buena evaluación (Figura 9).

Figura 9

*Evaluación general del evento*





Fuente: *elaboración propia*

Por otro lado, es importante compartir algunos comentarios emitidos que reflejan tanto las fortalezas como las áreas de oportunidad:

*“Me gusto que se nos brindaran esos espacios que sin duda son muy importantes y nos favorecen a cada una de los estudiantes normalistas, tanto de manera personal como también para aplicar todo lo aprendido en las aulas”*

*“Las actividades del día viernes me gustaron mucho, sin embargo, el día anterior el jueves, las conferencias estuvieron llamativas en cuanto al tema que abordaban, solo que el espacio no fue muy adecuado”*

*“El curso estuvo interesante y en mi caso me ayudo a que en próximas jornadas pueda detectar a los niños”*

*“Considero que se cumplió con el propósito del congreso debido a que se atendió un aspecto como el bienestar psicológico fundamental para el desarrollo humano”*

*“Me gustaría haber pasado por todos los talleres ya que todos son de suma importancia y de temas importantes que me gustaría saber, conocer y mejorar”*

*“El congreso del día jueves fue muy tedioso, eran temas interesantes, pero por la duración no se pudieron apreciar, considero que si se hubiera dado un tiempo mayor para ingerir alimentos el congreso hubiera sido todo un éxito. Por otro lado, los talleres estuvieron excelentes, tanto los temas como las actividades que se implementaron en ellos”*

*“Estos cursos nos apoyan para el bienestar psicológico de los niños tanto como el mismo”*

## **Discusión y conclusiones**

El propósito de esta intervención fue que los estudiantes normalistas se apropiaran de herramientas que les permitieran mejorar su bienestar psicológico para que tengan mejor desenvolvimiento tanto en su vida personal como académica. De acuerdo con los resultados de las evaluaciones hechas por los participantes podemos decir que el objetivo se alcanzó.

Con base en la literatura científica, este tema es preponderante en este momento histórico por las secuelas que la pandemia dejó en la sociedad (Cobo-Rendón et al., 2020; Seminara, 2021), por lo que podemos decir que este evento fue muy relevante para la comunidad coahuilense ya que el uso de las herramientas proporcionadas se multiplicarán en los contextos escolares en los que se desenvolverán los estudiantes. Estudios como el de García Álvarez y Soler (2019) también lograron aumentar el bienestar psicológico y la gratitud en los participantes, es decir, la promoción de la salud mental en docentes después de 56 horas (8 sesiones) de intervención. En las memorias del CONISEN 2023 se encontraron trabajos en los que se le da importancia al bienestar emocional, psicológico, de habilidades socioemocionales en niños de diferentes niveles educativos y pocos en EN, lo cual refleja cada vez son más las instituciones que están preocupadas por intervenir en este tema, por lo que compartir esta experiencia con otras IES puede ser replicado en otras entidades.

Finalmente se puede concluir que las EN somos corresponsables del bienestar psicológico de nuestros estudiantes, que con la colaboración de instituciones públicas y privadas se les puede dotar de herramientas sencillas, pero muy significativas como lo hicieron Monroy Segundo et al. (2023) al implementar estrategias de respiración consciente. Con base en la experiencia de Congreso de Herramientas para el Bienestar Psicológico en Estudiantes Normalistas, se puede decir que vale la pena hacer una pausa en las actividades institucionales, para aportarle a la esfera psicológica del desarrollo de nuestros estudiantes y así poner nuestro granito de arena para mejorar su vida personal y profesional.

## Referencias

- Almaguer Acosta, L.G. y Cervera Delgado, C. (2018). ¿Qué inspiran y a que aspiran las y los jóvenes? Una caracterización de la generación zombie. *Jóvenes en la ciencias. Revista de divulgación científica*. 1(4), 2160-2164. <https://shorturl.at/CX5v2>
- Avila Camacho, M.G., Sánchez Suárez, R.J., y Jiménez Hoyos, M.E. (2020). ¿Cómo ha influido el COVID-19 en los Alumnos de la Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila. *Memorias del 3er ENIE*. Manuscrito no publicado.
- Avila Camacho, M.G., Muzquiz Flores, M., y Alvarado Chavarría, C.A. (2023). El bienestar psicológico post pandemia de los Estudiantes de la Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila. *Memorias del COMIE 2023*. Manuscrito no publicado.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (30 de septiembre de 2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. <https://shorturl.at/Cu9J2>
- Cobos-Rendón, R., Vega-Valenzuela, A., y García-Álvarez, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la Salud Mental en universitarios frente al Covid-19. *CienciAmérica*, 9(2), 1-8. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.322>
- Dardara, E. A., y Al-Makhalid, K. A. (2022, January 1). Procrastination, Negative Emotional Symptoms, and Mental Well-Being among college students in Saudi Arabia. *Anales de Psicología*, 38(1), 17–24. <https://doi.org/10.6018/ANALES.462041>
- Emmons, R. A., y McCullough, M. E. (2003). Counting Blessings Versus Burdens: An Experimental Investigation of Gratitude and Subjective Well-Being in Daily Life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377–389. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377>
- Eriksen, E. V., y Bru, E. (2022). Investigating the Links of Social-Emotional Competencies: Emotional Well-being and Academic Engagement among Adolescents. *Scandinavian*

*Journal of Educational Research*, 67(3), 391–405.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021441>

García Alvarez, D., y Soler, M.J. (2019). Docentes agradecidos y con bienestar: efecto de una intervención psicoeducativa. *Informes pedagógicos*, 21(1), 201-215.  
<http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v21n1a13>

Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J., y De Neve, J-M. (2021). *World Happiness Report 2021*. Sustainable Development Solutions Network. <https://shorturl.at/rPH5C>

Onetto, F. (2003). *La convivencia educativa*. (Monografías No.2). OEI.  
<https://shorturl.at/5S89j>

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU. <https://shorturl.at/NH6cY>

Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

Seminara, M.P. (2021). De los efectos de la pandemia COVID-19 sobre la deserción universitaria: desgaste docente y bienestar psicológico estudiantil. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 402-421.  
<https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.360>

Sinchigalo-Martínez, R., Guzmán-Barcenas, B., y Bonilla-Jurado, D. (2022). Bienestar emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios: relación bidimensional y su impacto en las estrategias de apoyo. *Journal of Science and Research*, 7(4), 71-95. <https://shorturl.at/Z9zNG>

Töpf, J. (1995). El bienestar desde la perspectiva psicoanalítica. *Enfoques*, 7(2), 35-41.  
<https://shorturl.at/aRmLx>

## Panorama de la Formación Docente Inicial y la Salud Emocional en los Estudiantes Normalistas

Laura García Treviño

lgarciat@enehrl.edu.mx

Cristóbal Javier Salazar de León

csalazarl@enehrl.edu.mx

Víctor Hugo Treviño García

vtreviñog@enehrl.edu.mx

Línea Temática 8: Formación Docente para una Educación integral

### Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como propósito revisar el panorama actual de los estudiantes normalistas durante su formación docente inicial, con respecto a su salud emocional, determinar los apoyos que favorecen a su regulación e identificar las repercusiones presentadas en las áreas: académica, personal y social del estudiante a fin de brindar orientación y acompañamiento durante su formación docente. La investigación busca visibilizar y dar importancia al desarrollo emocional en la formación de los futuros docentes, así como promover y gestionar acciones que desde las instituciones educativas apoyen al bienestar emocional para crear estilos de vida saludable en el estudiantado normalista, a fin de generar nuevos estilos de comportamiento y afrontamiento a la vulnerabilidad emocional con el propósito de atender la salud socioemocional de los docentes en formación y prevenir riesgos en su desarrollo personal, social y académico. La investigación se aborda desde el paradigma cualitativo, a través del método fenomenológico, empleando observación, entrevista y encuesta como técnicas e instrumentos de recolección, permitiendo describir, analizar e interpretar los datos y con ello derivar acciones de intervención para favorecer la salud emocional y promover estilos de vida saludables en los estudiantes normalistas.

**Palabras claves:** Formación docente inicial, salud emocional, competencia emocional, estrategias de intervención, bienestar, estilos de vida saludable.

### **Planteamiento del Problema**

Hoy por hoy, la educación tiene que marcar tendencia y rumbo definido acorde a las distintas situaciones emergentes y a los efectos vertiginosos de la ciencia, la tecnología y los complejos procesos globales de los sistemas educativos en el mundo y en el país. Situaciones que han replanteando los fines de la educación y la escuela y las competencias que los docentes deben desarrollar para afrontar la vida con sus cambios constantes. Los docentes en su formación inicial tendrán que responder a dar alternativas de solución a complejas situaciones que se enfrentan en las aulas en donde se forman, para encontrar significado a su labor y poder desempeñarse con la eficacia que demanda la excelencia educativa actual. Ser un docente en el siglo XXI significa un gran reto que demanda consolidar sus competencias técnico-disciplinares, su desarrollo humano y la competencia emocional; esta última se perfila hoy, como una competencia emergente que permite al profesor intervenciones eficaces en contextos cada vez más desafiantes y buscar un sano desarrollo socioemocional de los estudiantes, preservar su salud física y emocional, además de regular con empatía y creatividad algunas conductas disruptivas que obstaculizan el aprendizaje en el aula.

En el ámbito educativo, hoy se discute la necesidad de que los docentes en formación desarrollen una serie de competencias emocionales, Bisquerra y Pérez (2007) plantean que el concepto va más allá del ámbito profesional o laboral y lo presentan como el conjunto de conocimientos, habilidades o destrezas necesarias para desempeñarse con eficacia y resolver problemas en su ejercicio profesional como docente desde su formación inicial. Lo anterior da marco a la investigación denominada “Panorama de la formación docente inicial y la salud emocional en los estudiantes normalistas”, que tiene como propósito revisar el panorama actual de los estudiantes normalistas durante su formación docente inicial, con respecto a su salud emocional, identificar las repercusiones en las áreas académica,



personal y social, así como determinar apoyos que favorezcan a su regulación a fin de brindar orientación y acompañamiento durante su formación docente.

### **Marco Teórico**

Este trabajo parte del principio de que el bienestar de los estudiantes y docentes debe ser una de las metas importantes en la educación. La salud mental es fundamental para el bienestar desde la formación del docente. La Organización Mundial de la Salud (OMS) refiere que la salud mental no se limita a la ausencia de enfermedades, sino que abarca todo un estado completo de bienestar físico, mental y social, abarcando factores sociales, culturales y laborales. (OMS 2022). El bienestar permite a las personas enfrentar el stress, desarrollar habilidades, trabajar, aprender e integrarse a su entorno inmediato. La Comisión Nacional contra la Salud Mental y las Adicciones (2020) menciona que el bienestar “es un derecho fundamental y esencial para el desarrollo personal, comunitario y socioeconómico” (CNCSA, 28 abril 2020). Se estima que en México más de 2 millones de personas se dedican a la docencia, pero no hay datos sobre cuántos gozan de salud emocional. La salud mental de los docentes en México es relevante y preocupante, la Encuesta Nacional de Salud Mental y Adicciones 2023-2024, aplicada en diciembre del 2023 menciona: los últimos cinco años se han aumentado las visitas de maestros a los servicios médicos al área de consulta preventiva y estima que de 4 a 6 de cada 100 trabajadores de la educación están internados en centros de atención mental. (ENASAMA 2023-2024, CNCSA 2023). Además, previene en términos de trastornos mentales en 2019 había 15.7 millones de personas con algún trastorno mental en México y para 2021 aumentó a 18.1 millones, representando el 15.4% de aumento. Frente a este panorama cuidar la salud mental y emocional de los docentes en formación garantiza un entorno educativo óptimo, es decir, cuando los educadores están emocionalmente bien, son capaces de enfrentar desafíos propios a la enseñanza y establecer conexiones solidas con sus estudiantes en un ambiente positivo de aprendizaje. El bienestar mental y emocional no es un lujo, sino un derecho y una necesidad y hay que entender que los docentes no estarán siempre en su mejor momento, pero no estar siempre feliz no los hace mejores ni peores, pero, hacer consciencia será importante para prevenir y actuar.



Noddings (2003), en un libro titulado Happiness and education, argumenta como la educación tiene que asumir funciones que antes pertenecían a la familia. El sistema social ha cambiado, hoy no todas las familias educan a sus hijos en valores, para ser felices dentro del desarrollo afectivo. La realidad no lo hacer, argumentan falta de tiempo, pero quizás no lo van a hacer porque no saben cómo hacerlo. Entonces se observa falta de preparación para educar las competencias emocionales y sociales y hay que reconocer que estas se adquieren primero en la familia que hoy no se pueden dar por obvias. Por ello, la educación formal deberá enseñar lo académico y educar en competencias básicas para la vida y el bienestar. El esfuerzo por parte de la Secretaría de Educación (SE) 2018 se ha hecho, pero ha faltado visibilizar la importancia del desarrollo socioemocional del estudiantado. Emociones como empatía, compasión, amor, etc., son la base del comportamiento moral y pro social, comportarse bien o mal tiene efectos sobre el bienestar y solamente a partir de un comportamiento moralmente aceptable es posible el bienestar emocional. Alfonso F. (2014) refiere que la acumulación de factores psicosociales negativos o desfavorables convierte a la docencia en una categoría socio profesional de riesgo para la salud. El profesor trata, ante todo, de transmitir a otro sus experiencias y saberes mediante una actividad que, lejos de ser seca o áspera, se desarrolla en el marco de una cálida sincronización con el alumnado, lo que apunta a la formación de su carácter y que se entiende como una profesión - ocupación laboral vivida como algo propio que se extiende a otras esferas de la vida. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015), refiere que, se debe incluir las habilidades socioemocionales en los programas de formación inicial docente, en la práctica de la docencia y en los programas de desarrollo profesional. Los requerimientos sociales actuales exigen que la educación socioemocional debe contar con profesores bien formados, que sepan controlar sus propias emociones y que estén preparados para que los estudiantes adquieran habilidades socioemocionales necesarias para afrontar todo tipo de situaciones, lo que implica, para los docentes, un conocimiento teórico-conceptual, pero, sobre todo, un manejo real y práctico de las propias emociones, y este punto no se ha trabajado suficientemente en la formación curricular inicial del docente”. (UNESCO, 2015).

La educación socioemocional es fundamental en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, les ayuda a conocerse, entender al otro y a su entorno, es necesaria para las capacidades cognitivas, los pensamientos creativos y la resolución de problemas. Para Bisquerra R. refiere difundir la educación emocional desde la formación docente, para mejorar la sensibilización del profesorado, las familias, la sociedad y la clase política, buscando se involucren en la educación emocional. (IBERO, 2021). Necesario considerar la educación emocional un fundamento básico en la formación inicial y el desarrollo profesional docente en nuestro país para fomentar las competencias socioemocionales que contribuyan a deconstruir la pedagogía céntrica y a favorecer la formación integral con creatividad, autonomía, empatía y sentido de bienestar, que no solo beneficia al docente en su rol de enseñante y persona, sino al estudiantado y a los propios procesos de mejora educativa. La educación emocional propicia, la formación de docentes con mejor preparación para afrontar los retos de la tarea de educar. En ese sentido, Fernández-Berrocal y Extremera P. (2004) resaltan que “unos adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrentan los profesores en el contexto educativo” (p. 1). Para Marchesi (2007), “el bienestar docente es una condición necesaria para la buena actividad educativa” (p. 141). El artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos norma a garantizar la calidad en la educación a través de la mejor preparación de los docentes para lograr en los educandos el aprendizaje. (CPEUM,2019).

La UNESCO mantiene su compromiso con una visión holística y humanista de la educación de calidad busca hacer realidad el derecho de cada persona a recibir enseñanza y sostiene el principio de que la educación desempeña una función esencial en el desarrollo humano, emocional, social y económico. (UNESCO, 2011). Y agrega que para poder obtener una educación de calidad es contar con un entorno seguro y favorable en cualquier contexto que se desenvuelva, donde estudiantes y docentes estén motivados para aprender y estar pendientes de escenarios emocionalmente estables, así los señala el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS,2015). Buscando incentivar acciones en las escuelas y aulas que eliminen las barreras para el aprendizaje, impulsar una sociedad unida y fuerte y aumentando los

factores de afrontamiento a la adversidad en los estudiantes. Es bueno entender que la salud emocional no es moda sino un fenómeno social y educativo que atender en docentes y que decir de los estudiantes en formación docente, como lo menciona la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, lo que influye negativamente en el logro del bienestar personal y social es contrario a los derechos humanos; éstos son una expresión de los requisitos para una vida digna y un proyecto de “vida saludable”. (OEI, 2013).

La escuela y los contextos que la rodean siempre serán catalogados espacios para promover el aprendizaje, buscando el bienestar de los estudiantes y su desarrollo emocional, para favorecer su salud mental. El primer paso que la escuela buscará es un estado de bienestar donde los futuros docentes deben de reconocen sus habilidades y hacer frente al estrés normal de la vida, trabajar de forma productiva y fructífera, y contribuir a sus comunidades. Cuando los estudiantes se encuentran vulnerables en la salud mental se disminuyen los recursos personales de afrontamiento a la adversidad que está viviendo. Las competencias socioemocionales, SEP (2018), las define “herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, y definir y alcanzar metas personales”. (SEP, 2018, p.33), al sentirse vulnerables este desarrollo es interrumpido en deterioro de patrones de vida saludable. Al respecto tanto la Organización Mundial de Salud (OMS), la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2020) promueven la salud mental y el fortalecimiento de factores protectores en niños, niñas, adolescentes y jóvenes, mediante el desarrollo de las habilidades para estilos de vida saludable. Poniendo énfasis en la salud emocional ya que si el estudiante no se encuentra emocionalmente sano el aprendizaje estará en duda de llenar a culminar con buenos resultados. Como podemos ver la salud mental es un elemento necesario en la práctica educativa. Un modelo de educación que incorpore la salud mental en el diseño de estrategias didácticas y actividades educativas, contribuirá notablemente con el bienestar emocional de los estudiantes, facilitando el buen desempeño estudiantil e incluso, la prevención de rutas que conlleven a desenlaces

negativos. La formación del futuro docente tiene características particulares en comparación con otras profesiones o niveles educativos. Presentando una buena salud mental y emocional los entornos se perciben aceptables y la forma de adaptarse a los cambios se da con mayor facilidad, favoreciendo el bienestar personal, social y académico, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Hoy vemos que surge la necesidad de replantear el trabajar la salud emocional de los futuros docentes tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás.

Bajo este marco de referencia desde la Institución Formadora de Docentes (IFD) y el servicio de Tutoría se identifica la vulnerabilidad presentada por los estudiantes en su salud emocional y la carencia de recursos de afrontamiento para responder a las exigencias personales, sociales y académicas. Fue entonces que se inicia el apoyo, asesoramiento y acompañamiento a los estudiantes, sustentada la atención desde la Psicología Sistémica de John Bell, enfoque que aborda el nivel de funcionamiento independiente de las personas ante situaciones adversas que ponen en riesgo su integridad personal, es un enfoque de atención con énfasis en el todo, que resultan de la interacción de los diferentes elementos del sistema. Perinat A (2007), refiere que el sistema es un todo y el todo es mayor que la suma de sus componentes, el objeto es el análisis de las interacciones que lo determinan, se evalúan todas las partes interrelacionadas que forman la situación descrita por el estudiante, para tener mayor comprensión de los acontecimientos, causas y conexiones desde un panorama global. Se analiza como las personas individuales se interrelacionan en distintos colectivos (familia, equipos de trabajo, pareja entre otros), y cómo estos afectan las áreas del funcionamiento personal, social, laboral y/o académico. Moreno A. S/F).

Por lo tanto, desde este enfoque muchos problemas se deben a las formas que nos relacionamos con otras personas y la sociedad en general, en la investigación se busca sustentar a partir de la teoría un panorama actual de los estudiantes normalistas durante su formación docente inicial, con respecto a los fenómenos y comunicaciones que se establecen en los distintos grupos donde interactúan, analizando las relaciones y los

componentes que emergen a partir de ellos, y que ve afectada la salud emocional, con pocos recursos y apoyos de afrontamiento, repercutiendo en las áreas: académica, personal y social. Cabe señalar, una de las características importantes para trabajar bajo este modelo es que la ayuda se desarrolla en pocas sesiones de trabajo en las cuales se utilizan técnicas específicas para la consecución de una meta, pero se requiere una actividad dirigida cuidadosamente hacia la meta que en este caso son patrones de vida saludable, además de que puede ser aplicada a problemas emocionales derivado de un estado de adversidad. Es importante mencionar, los casos apoyados bajo ese enfoque desde que inicio el ciclo agosto 2023 a julio 2024 son 82 estudiantes, de los cuales una vez identificada su situación algunos de ellos fueron referidos a un acompañamiento de su servicio médico. Más allá de que la educación emocional forme o no parte del currículum, un factor esencial para que esta se desarrolle en el contexto educativo es contar con un profesorado que desde su formación inicial sepa identificar la vulnerabilidad en la salud emocional y gestionar recursos propios para estilos de vida saludable y a su vez, esté preparado para que sus estudiantes adquieran las habilidades emocionales. Bajo esta premisa será importante identificar el panorama actual de la salud emocional de los docentes durante la formación inicial para desarrollar estrategias que impulsen estilos de vida saludables en un entorno de bienestar. Por ello, desde la IFD se desarrolla el programa “Panorama de la formación docente inicial y la salud emocional en los estudiantes normalistas”. A la fecha el programa está en fase de arranque y se sigue mejorando en su implementación.

### **Marco Metodológico**

La puesta en marcha de la detección, orientación, apoyo y asesoramiento en la salud emocional de los estudiantes durante su formación inicial como futuros docentes, dentro de la investigación “Panorama de la formación docente inicial y la salud emocional en los estudiantes normalistas”, se enmarca desde la salud emocional en la formación de los futuros docente. La investigación busca identificar los aspectos vulnerables en el ámbito de la salud emocional de los estudiantes durante sus años de formación, con el fin de desarrollar acciones institucionales que permitan fortalecer las relaciones de convivencia

entre las personas, la comunidad normalista y generar estrategias de estilos de vida saludable. El objeto de estudio es dar respuestas a la salud mental de los estudiantes frente a la vulnerabilidad emocional que presentan y sus implicaciones frente al riesgo personal, social y académico. Fue así como desde el servicio de Tutoría de la IFD se desarrollaron acciones de apoyo, asesoramiento y acompañamiento para mejorar la salud emocional del estudiantado normalista y con ello obtener estilos de vida saludable durante su formación. Como se ha dicho la salud emocional en la formación docente, deberá ser valorada y atendida en cualquiera de sus formas y manifestaciones, por ello el desarrollar una experiencia de intervención en el marco de la “salud emocional del docente en formación”, es importante para la institución educativa, con el propósito de identificar, orientar y apoyar a los estudiantes frente a estos tiempos de cambio y brindar estrategias para mantener patrones de vida saludables, que respondan de cara a los nuevos retos que enfrentarán como futuros docentes.

El proceder metodológico de la investigación se sustentó desde un paradigma cualitativo, se apoya en la descripción para dar respuesta a los acontecimientos que presentan los alumnos en los ambientes de aprendizaje y de igual forma se analiza la información recabada empleando la interpretación, ubicando a la investigación dentro del tipo descriptivo – interpretativo, lo que derivó la selección del método, seleccionando el enfoque fenomenológico de la investigación. La fenomenología como método se define como “ciencia descriptiva, rigurosa, concreta que muestra el ser, en sí mismo y se preocupa por la esencia de lo vivido” (Campoy, 2016.p 241). La fenomenología busca acceder a la información a través de las observaciones empíricas, que le permitan la representación del fenómeno mostrado por las personas de estudio. Consiste en acceder al campo de la conciencia y someterla al análisis, bajo este método no se tiene una idea predeterminada, sino se parte de las palabras y acciones de los sujetos de estudio para centrar su atención en los individuos y de ahí partir como una fuente de conocimiento. El enfoque fenomenológico se centra en cómo las personas comprenden los significados de los eventos” (Patton 1990, citado en Campoy, 2016, p. 241), al respecto Creswell (2009) menciona que la fenomenología “es una estrategia de intervención de investigación



mediante la cual el investigador identifica la esencia de las experiencias humanas sobre un fenómeno descrito por los participantes” (Creswell, 2009, citado en Campoy 2016, p. 241). Según Groenewald (2004) “la palabra clave en una investigación de corte fenomenológico es la descripción de los acontecimientos”, el análisis e interpretación para intervenir en los hechos, “el investigador fenomenológico tiene que ver con la comprensión de los fenómenos sociales y psicológicos desde las perspectivas de las personas involucradas” (Groenewald, 2004, citado en Campoy, 2016, p. 241).

La fenomenología como método no parte del diseño de una teoría, sino de los hechos del mundo real y busca hacer un análisis descriptivo en base a las experiencias compartidas por los sujetos, obteniendo el investigador las señales que serán los indicadores a interpretar la realidad mostrada por los sujetos, permitiendo interpretar procesos y estructuras sociales en vulnerabilidad. En la investigación se emplearon las técnicas de observación, entrevista y encuesta para recabar información, que permitieron conocer aspectos de la salud emocional de los estudiantes. A través de la observación pudimos conocer, describir y explicar conductas, formas de pensar y sentir de los alumnos de manera confiable. Con las entrevistas se identificó información relevante a través de testimonios personales, elaboraciones e interpretaciones de experiencias vivenciadas por ellos mismos. Y con la técnica de la encuesta que se realizó a través de un cuestionario en Google Form, en modalidad en línea, los alumnos mostraron opiniones y visiones ante temas generales y específicos de su salud emocional y la de su familia y entorno.

El cuestionario consto de 21 preguntas, 3 de ellas de respuesta abierta con la finalidad de indagar su vulnerabilidad ante su salud emocional y los apoyos requeridos desde la IFD. El resto del cuestionario 18 preguntas cerradas complementan el indagar sobre los orígenes de su vulnerabilidad y los apoyos recibidos hasta este momento. Los resultados contribuyen a establecer las intervenciones con los estudiantes a través de las estrategias de apoyo, asesoramiento y acompañamiento desde el servicio de tutoría y a establecer líneas futuras de investigación. El cuestionario integró preguntas como: ubicación académica, rango de edad, el grado de vulnerabilidad y las causas de ello, si han recibido



atención de un profesional de la salud, el tiempo de atención, si reciben apoyo farmacológico o terapéutico, si cuenta con diagnóstico o si ha decidido por la automedicación. Además, se explora la salud emocional de la familia directa y extensa, los apoyos recibidos, la afectación en su desempeño académico, social o personales y los apoyos requeridos para acompañar su formación inicial y mejorar su salud emocional. Dentro de las instrucciones previas se les aclara a los estudiantes que se valora la atención y las acciones sobre su salud emocional, aún si en este momento goza de un estilo de vida saludable. La población de la institución es de 257 estudiantes de nivel licenciatura, y contestaron 248 encuestas, siendo una muestra de tipo censal cubriendo un 96.5% de la población estudiantil de las Licenciaturas en Educación Inicial e Inclusión Educativa.

## **Resultados**

Los resultados presentados en la investigación tienen la característica de ser los datos obtenidos de la encuesta aplicada para identificar el panorama que presentaban los estudiantes normalistas con respecto a su salud emocional durante su formación inicial. Cabe aclarar que se encuentra en fase de construcción de las primeras líneas de intervención a los estudiantes, por el equipo de psicólogos que forman parte del servicio de Tutoría, llevando a la fecha un semestre de implementación. La primera etapa de agosto a octubre del 2023 se inicia brindando atención a los estudiantes que solicitaron apoyo y orientación al Servicio de Tutoría, al sentir vulnerable su salud emocional durante su formación por algún acontecimiento personal, social o académico. Posterior en noviembre del mismo año, nos percatamos de aumento de estudiantes con afectaciones en su salud emocional, que repercutían en lo académico o las relaciones, por ello, en el mes de diciembre y enero se diseñó el instrumento aplicándose en febrero del 2024 en modalidad en línea. Enseguida se analizó la información y se elabora el plan de intervención para favorecer la regulación emocional, el apoyo, orientación y acompañamiento al desarrollo personal, social y académico durante su formación. Durante los siguientes meses se ha llevado a cabo el desarrollo de las estrategias de afrontamiento a la adversidad que genera el deterioro emocional y que implica un riesgo académico con los estudiantes. Al cierre del semestre los

resultados obtenidos son la atención de 82 estudiantes que expresaron la necesidad de recibir atención a consecuencia de experimentar vulnerabilidad en su salud emocional.

Los resultados arrojados por el instrumento fueron, la población estudiantil de ambas licenciaturas es de 257 alumnos, de los cuales se logró censar a 248 estudiantes que significo el 96.5% de la población estudiantil y que sirvieron de base para el programa puesto en marcha. Los resultados mostraron que la población está dividida en 19 estudiantes hombres y 229 mujeres, el mayor rango de edad se ubica entre los 16-20 años con 130 estudiantes dando un 52.4% de la muestra y el siguiente entre los 21-25 años con 104 estudiantes que representó el 41.9%. Se identificó que 161 estudiantes mencionan haber tenido una afectación en su salud emocional, implicando un 64.9% y solo 42 estudiantes un 16.9 % expresan no presentar dificultades en la salud emocional. Con respecto a las causas de la vulnerabilidad la carga académica con 59 menciones es la causa principal, continuando con 30 menciones la ansiedad y el stress de la vida diaria, después las dificultades en el hogar y las diferencias familiares con 21 menciones. En relación, a recibir atención por un profesional de la salud emocional, 126 estudiantes contestan afirmativamente lo cual representa un 50.8%, de esa población, 95 estudiantes un 38.3% han estado al menos un año en atención por el profesional de la salud, pero solo 36 estudiantes cuentan con un diagnóstico, 13 están en proceso y 89 no cuentan con él. De los estudiantes que cuentan con un diagnóstico los trastornos más frecuentes son los de ansiedad y depresión con un 22.6%. Se observa que la vulnerabilidad en su salud emocional ha impactado en su desarrollo académico, personal o social 104 estudiantes responden afirmativamente lo que representa un 41.9%. las áreas más afectadas son el estado de ánimo, la motivación, la seguridad y la confianza con un 67% y como segundo factor se encuentra el desempeño académico con 22.6%. Se indagó la ingesta de medicamentos, un 13.7 % llevan un plan de medicación sugerido por profesionales de la salud, el tipo de medicamento que utilizan principalmente son los antidepresivos con un 9.7% seguidos con los ansiolíticos 3.2% y lo han tomado el 23.3% por lo menos un año con una frecuencia vez al día el 10.1%. Importante destacar que un 32% reporta que algún familiar utiliza algún medicamento para regular su salud emocional y el 24.2% desconoce esta condición. Con respecto al ambiente

familiar el 32.2% refiere que viven con un familiar que sufre un trastorno en su salud emocional, ubicándose un 20.6% con depresión y 14.3% con ansiedad, aunque un porcentaje menor es de 1.2 % con Trastorno Límite de Personalidad y un 2.4% con Bipolaridad y 2.8% con Déficit de Atención. En este mismo sentido el 21.4% de los estudiantes expresan haber experimentado alguna afectación en su salud emocional relacionada con la convivencia del familiar con trastorno. Situación que ha afectado hasta en un 42% en su salud emocional (estados de ánimo, seguridad y confianza, motivación y las relaciones interpersonales). Con respecto a que situaciones ponen en riesgo su salud emocional, las respuestas con mayor incidencia están asociadas a la aparición de experiencias estresantes por una carga excesiva de trabajo, a una mala organización y actitudes de poca empatía por parte de algunos docentes, así como faltas de respeto, poca valoración del trabajo o de las personas, así como una carencia económica para costear una terapia, la falta de espacio y actividades extracurriculares específicamente deportivas, artísticas y culturales, precisan vivencias desagradables como faltas de respeto entre sus compañeros. Dentro de las sugerencias expresadas por los estudiantes para una mejora en su proceso de formación inicial se ubican la implementación de cursos-taller o conferencias sobre el manejo de la salud emocional o actividades didácticas que la promuevan, la elaboración de planes de vida como un recurso de organización y motivación personal entre otras. Así mismo sugieren establecer convenios de colaboración con instituciones que apoyen la salud emocional y capacitación a los docentes sobre temas relacionados con la misma.

## **Conclusiones**

Unas de las primeras ideas concluyentes de esta investigación es reconocer y visibilizar la problemática de la salud emocional que se presenta en los estudiantes normalistas durante su formación como parte de una realidad que hoy experimentan los jóvenes. Se observó que no solo viven con vulnerabilidad en su salud emocional, sino que afecta los aspectos de la seguridad y confianza personal y las dificultades para poder establecer interrelaciones personales adecuadas en los sistemas familiar y social. Existe un alto grado de estudiantes

que asumen y manifiestan tener o haber tenido daño emocional, afectando su estilo de vida, por otro lado, un sector de la población desconocer si se han sentido vulnerables debido a normalizar patrones de vida poco saludable. Entre las causas que generan este sentido de vulnerabilidad emocional se ubica la carga académica en primer lugar, siguiendo con la ansiedad y el stress de la vida diaria, sin dejar fuera las dificultades que viven en el ambiente familiar. Debemos precisar que la vulnerabilidad emocional ha afectado a un gran número de estudiantes en los aspectos relacionados con su estado de ánimo, la motivación, la seguridad y la confianza personal, lo cual ha reflejado una dificultad en su desempeño académico. Continuando con las interpretaciones más del 50 % de los estudiantes han recibido atención emocional de los cuales un 38.3% han estado al menos un año en atención por un profesional de la salud, pero solamente el 14.5 % cuentan con diagnóstico, lo que refiere no contar con claridad del proceso de intervención. Es necesario puntualizar que de los estudiantes que si cuentan con un diagnóstico los trastornos más frecuentes son los asociados a ansiedad y depresión con un 22.6%. siendo los estudiantes más expuestos a crisis cuando existe algún agente estresor en el ambiente. Un dato importante es el relacionado a que solo un 13.7 % recibe apoyo farmacológico sugerido por un profesional de la salud, siendo los antidepresivos los más recomendados seguido por los ansiolíticos.

Con respecto a el ambiente familiar se menciona como una condición doble y concatenada la presencia de un familiar con dificultades emocionales asociadas también a ansiedad y depresión, aunado a una dinámica familiar carente de recursos emocionales que potencializan el estado de vulnerabilidad situación que ha afectado el desempeño académico, personal y social de los estudiantes normalistas. Es importante mencionar que los estudiantes visualizan las alternativas para mejorar su salud emocional al establecer hábitos y patrones funcionales de vida, el recibir cursos, talleres y /o actividades que les apoyen a conseguir un estado de bienestar integral. Así mismo proponen que los docentes sean capacitados en los temas de salud emocional y en el desarrollo de valores como la empatía, el respeto y la tolerancia. Además de estrategias didácticas dentro del desarrollo curricular que permitan el dialogo la reflexión y la escucha que les permitan disminuir los estados de estrés, angustia y ansiedad.

## Referencias Bibliográficas

Alonso F. (2014). Una panorámica de la salud mental de los profesores. Monográfico.  
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie66a01.pdf>.

Bisquerra y Pérez (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10,61-82.  
Barcelona.

Campoy, T (2016). Metodología de la Investigación Científica. MANUAL para la Elaboración  
de Tesis y Trabajos de Investigación. Paraguay.

Comisión Nacional contra las Adicciones | Gobierno | gov.mx ([www.gob.mx](http://www.gob.mx)) recuperado el  
28 de abril de 2020.<https://www.gob.mx/salud/conadic/acciones-y-programas/mocrositio-para-salud-mental?state=published> (recuperado el 13 abril  
del 2023).

Comisión Nacional de Salud Mental y Adicciones/prensa.  
<https://www.gob.mx/conasama/prensa/avanza-encuesta-nacional-de-salud-mental-y-adicciones-2023-353996> recuperado el 18 de diciembre 2023.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (CPEUM). (2019). Artículo 3º.  
México.

Fernández B. y Extremera P. (2004). La inteligencia emocional como una habilidad esencial  
en la escuela. Malaga.

Manchesi A. (2007). Sobre el bienestar de los docentes. ISBN: 13 :978-8420684017

Moreno A. (S/F). Manual de terapia sistémica: principios y herramientas de intervención 2da  
ed. <https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433027375.pdf>

Noddings, Nel 2003. Happiness and education. Inglaterra: Cambridge University,  
IISBN:0521614724

Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) (2015). La agenda 2030 y los objetivos del desarrollo sostenible.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (OEI). (2013). España

Organización Mundial de la Salud (OMS) 2022. Plan de acción integral sobre la salud mental 2013 – 2030.

Perinat A. (2007) Psicología del desarrollo un enfoque sistémico. 3ª ed. Barcelona.

SEP. (2018) Aprendizajes Claves para la Educación Integral. Educación Socioemocional y Tutoría. México.

UNESCO. (2011). La UNESCO y la educación: toda persona tiene derecho a la educación. París, Francia.

UNESCO. (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Francia.

UNICEF. (2020). Educación y aprendizaje. México.

Universidad Iberoamericana México. (2021). Educación socioemocional necesita de docentes bien formados: expertos(as). Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar', a cargo del Departamento de Educación de la IBERO. <https://ibero.mx/prensa/educacion-socioemocional-necesita-de-docentes-bien-formados-expertosas>.

Universidad Iberoamericana México (2014) Entornos escolares saludables: prevención de riesgos psíquicos y promoción de la salud mental. Revista Iberoamericana de Educación (monográfico) N.º 66, septiembre-Diciembre CAEU - OEI, 2014.



## Resiliencia y autoeficacia académica en alumnos normalistas

Dulce Yuridia Rábago Morales

Mireya Josefina Zavala León

Rafael Barrón Gutiérrez

Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”

cren.drabago@creson.edu.mx

Línea temática 8. Formación docente para una educación integral

### Resumen

La resiliencia y la autoeficacia son parte del desarrollo personal y académico de los estudiantes los cuales influyen en su capacidad para manejar el estrés, mantenerse motivados y lograr un rendimiento académico satisfactorio. Conocer la relación entre estas variables es crucial para ayudar a mantener su bienestar personal. El propósito de esta investigación fue exponer la relación entre resiliencia y autoeficacia académica en los alumnos normalistas inscritos en las instituciones académicas: Centro Regional de Educación Normal Rafael Ramírez Castañeda (CREN), Escuela Normal Superior plantel Navojoa (ENSN), Escuela Normal Rural General Plutarco Elías Calles (ENR), que cursaron el ciclo escolar 2023-2024. La muestra estuvo conformada por un total de 482 alumnos, a los cuales se les aplicó la escala de resiliencia de Wagnild y Young y el Inventario de expectativas de autoeficacia académica. La prueba  $r$  de Pearson arrojó una correlación de .601 que significa que hay una correlación alta entre las variables.

**Palabras clave:** Resiliencia, Autoeficacia académica, Alumnos normalistas



## Planteamiento del problema

Vargas & Yesenia (2021) llevaron a cabo una investigación con la finalidad plantear una relación entre resiliencia y autoeficacia académica en estudiantes de décimo año de una unidad educativa de Guayaquil. La población se conformó por 35 estudiantes de décimo año de una institución educativa particular, en la recolección de datos se utilizó dos instrumentos la escala de resiliencia de Wagnild y Young y el Inventario de expectativas de autoeficacia académica. El resultado detalla que la resiliencia y la autoeficacia no tienen relación, son constructos independientes, sin existir una correspondencia recíproca entre ellas, puesto que una alta resiliencia no implica una alta expectativa académica y viceversa.

Córdova (2019) llevó a cabo una investigación que tuvo como objetivo establecer un modelo explicativo de las relaciones que se producen entre distintas variables psicológicas (la resiliencia, el sentido del humor y la gratitud), y la autoeficacia y el rendimiento académico. Participaron 370 estudiantes de diferentes semestres de la carrera de psicología de la UANL. Concluyeron que la autoeficacia y rendimiento académico son influidos por la resiliencia, la gratitud y de menor medida por el humor. Debido a las dificultades de la conceptualización y medición del rendimiento académico, y a los múltiples factores que influyen en la vida académica del alumno, se considera que dar peso a las variables positivas pueden facilitar que se mejore el desempeño en el aula.

Gaxiola Romero et al. (2012) realizaron una investigación con el objetivo de explorar e identificar las variables internas: metas y resiliencia, y las externas: vecindario de riesgo y amigos de riesgo, en su predicción del rendimiento académico de estudiantes de preparatoria. Se aplicó una batería de pruebas a una muestra aleatoria de 96 alumnos de la preparatoria de Hermosillo, Sonora, con el riesgo establecido de tener los más altos puntajes de insuficiencia. Se pudo observar que la resiliencia impacta de manera indirecta el rendimiento académico, al predecir positivamente las metas académicas y éstas de forma directa, los resultados educativos.

Los estudiantes normalistas pasan por diferentes circunstancias que afectan su estabilidad emocional, provocando problemas de estrés, ansiedad y depresión, además de tener que cumplir con toda la carga académica asignada en tareas por los maestros, prácticas profesionales, material escolar, talleres, horas de servicio, etc., actividades que se vuelven muy pesadas y desgastantes mentalmente. Es por ello la importancia de explorar como la resiliencia entendida como la capacidad de superar adversidades y adaptarse a los cambios en conjunto con la autoeficacia la cual es se refiere a la creencia en la propia capacidad para alcanzar las metas (Robles Mori, 2020).

La formación de los futuros docentes enfrenta múltiples desafíos que requieren no solo habilidades pedagógicas, sino también cualidades como la resiliencia y la autoeficacia ambas variables juegan un papel fundamental para el éxito académico y profesional.

Por lo anterior surge la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo la resiliencia influye en la percepción de la autoeficacia académica de los alumnos normalistas?

Objetivo general: analizar la influencia de la resiliencia y autoeficacia académica de los alumnos normalistas, así como identificar el nivel de autopercepción en ambas variables.

#### Objetivos específicos

- Medir la relación significativa entre resiliencia y autoeficacia académica
- Identificar el nivel de resiliencia de los alumnos normalistas
- Conocer el nivel de autoeficacia académica de los alumnos normalistas

Justificación: en la actualidad, los estudiantes normalistas enfrentan desafíos significativos en su trayectoria académica, familiar y social, impactando su estabilidad emocional. “Existe literatura en donde se describen padecimientos psicológicos y sociológicos de los docentes como nerviosismo, depresión, insomnio, alteración del sueño, ansiedad, adicciones, entre otros” (Pesqueira Bustamante, 2017). Las escuelas normales

ejercen presión a sus alumnos para que cumplan con una alta demanda de actividades a lo largo de su vida estudiantil, tanto como escolares como extracurriculares y es uno de los principales motivos que lleve a los alumnos de padecer de estrés, ataques de ansiedad, impotencia y enojo.

La presente investigación se enfoca en abordar la relación entre la resiliencia y la autoeficacia académica de los alumnos normalistas. Este análisis se convierte en un componente esencial para comprender cómo la capacidad de superar adversidades impacta directamente en el rendimiento y la percepción que los estudiantes tienen de sus propias habilidades académicas.

### **Marco teórico**

Para la Real academia española (2024) resiliencia es la capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador, un estado o situación adversa. Es fundamental tener la capacidad de adaptación frente a una fuerza externa o un contexto desfavorable es fundamental para su supervivencia. Esta habilidad de ajustarse y responder eficazmente a los desafíos de su ambiente.

González Arratia et al. (2008) menciona que la resiliencia es fundamental debido a que los individuos deben comenzar a transformarse a sí mismos y a su situación adversa, abre el camino hacia la salud mental de la persona, a pesar de que requiere una respuesta individual, no es una característica individual, ya que está condicionada tanto por factores individuales como de su contexto

González-Cantero et al. (2020) cita a Zimmerman (1995), conceptualiza a la autoeficacia académica como la capacidad que posee una persona para juzgar sus propias aptitudes, para así organizar y realizar acciones que le permitan alcanzar sus metas académicas Esta creencia en la propia eficacia influye en la motivación, el esfuerzo y la perseverancia en el logro de objetivos académicos.

Ornelas Contreras et al. (2012) establece que investigación empírica ha demostrado que la autoeficacia es un predictor más fuerte del rendimiento académico en comparación con otras variables cognitivas. Además, puede anticipar el éxito futuro y actúa como un mediador cognitivo importante de la competencia y el rendimiento, favoreciendo los procesos cognitivos.

## **Metodología**

Dado que el objetivo de esta investigación será analizar la influencia de la resiliencia y autoeficacia académica de los alumnos normalistas, así como identificar el nivel de autopercepción en ambas variables, aquí no se persigue la aplicación a una problemática en particular por lo que se recurrirá a un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental descriptivo-correlacional, y un cohorte transversal.

El estudio se llevó a cabo con 482 alumnos normalistas que pertenecen a las unidades académicas; Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”, “Escuela Normal Superior Navojoa” ubicados en Carretera Internacional kilómetro 153 sur, colonia Juárez, C.P. 85800 y Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles” ubicado en Carretera a San Pedro kilómetro 16, Etchojoa, C.P. 85298, con alumnos que cursan las diferentes licenciaturas de; Educación Primaria, Educación Preescolar, Educación Telesecundaria y Educación Formación Cívica y Ética, de segundo a octavo semestre, la cual se llevará a cabo durante el ciclo escolar 2023-2024.

Los instrumentos utilizados fueron: Escala de resiliencia de Wagnild y Young (1993), compuesta por 25 ítems, los cuales se evalúan en una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 es totalmente en desacuerdo, 2 muy en desacuerdo, 3 en desacuerdo, 4 neutral, 5 de acuerdo, 6 muy de acuerdo y 7 totalmente de acuerdo. Su confiabilidad es de .815 en alfa crobanch (Rodríguez 2021).

Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica, se compone por 20 ítems que pueden ser contestados en escala tipo Likert de cuatro valores; 0 nada seguro, 1 poco

seguro, 2 seguro, 3 muy seguro. Su confiabilidad es de .91 en alfa Crobach según Barraza (2010).

Para el desarrollo de la aplicación de los instrumentos, se utilizó la un google forms así como material impreso el cual se hizo llegar a las instituciones educativas ya mencionadas.

Espinoza Freire (2018) argumenta que las hipótesis son explicaciones tentativas de un fenómeno investigado, formuladas a manera de proposiciones. Una hipótesis debe desarrollarse con una mente abierta y dispuesta a aprender, de lo contrario se estaría tratando de imponer ideas, lo cual es completamente erróneo

Hi1: Los alumnos que presentan un nivel alto de resiliencia tienen un nivel alto de autoeficacia académica

Ho1: Los alumnos que presentan un nivel alto de resiliencia no presentan un nivel alto de autoeficacia académica

Hi 2: Los alumnos que presentan nivel bajo de resiliencia tienen un nivel alto de autoeficacia académica

Ho 2: Los alumnos que presentan nivel bajo de resiliencia tienen un nivel bajo de autoeficacia académica

## Resultados

La muestra estuvo conformada por un total de 482 estudiantes normalistas, 273 del Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda” (CREN), 78 de la Escuela normal superior Navojoa (ENSN) y 131 de la Escuela Normal Rural “Gral Plutarco Elías Calles” (ENR). La población sumada de las 3 normales era un total de 1074 alumnos, solamente se obtuvieron 482 participantes entre las 3 normales, dando un porcentaje total del 44.87%, de los cuales participaron 352 mujeres y 130 hombres.

Se obtuvieron los promedios al último semestre de todos los participantes de las diferentes instituciones académicas, en donde 13 participantes contaban con promedio de 7, 143 con promedio de 8, 305 con promedio de 9 y 21 con promedio de 10.

Tabla 1. Nivel de resiliencia

Resiliencia

N	Válido	482
	Perdidos	0
Media		142.20
Mediana		145.00
Moda		148 <sup>a</sup>
Desv. Desviación		19.147

Los alumnos normalistas de las 3 instituciones académicas, se encuentran en un nivel alto de resiliencia con, 142.2 puntos.

Tabla 2. Nivel de autoeficacia académica

Autoeficacia académica

N	Válido	482
	Perdidos	0

Media	43.72
Mediana	44.00
Moda	48
Desv. Desviación	9.758

Los alumnos normalistas de las 3 instituciones académicas, se encuentran en un nivel alto de autoeficacia académica con 43.72 puntos.

En relación a el nivel de resiliencia y autoeficacia academia por género, se obtuvo que el femenino consiguió una media de 142.61 en resiliencia y 43.96 en autoeficacia academia. En comparación con el género masculino obtuvo una media de 141.10 en resiliencia y 43.06 en autoeficacia académica.

Los datos que arrojo este análisis dividido por instituciones académicas, indica que CREN cuenta con un nivel alto de resiliencia con 143.26 puntos y un nivel alto de autoeficacia academia con 44.08 puntos. ENSN cuenta con un nivel alto de resiliencia con 140.35 puntos y un nivel alto de autoeficacia academia con 42.99 puntos y ENR cuenta con un nivel alto de resiliencia con 141.08 puntos y un nivel alto de autoeficacia con 43.40 puntos.

Tomando en cuenta el promedio y niveles de ambas variables, los alumnos con promedio de "7" cuentan con un nivel alto de resiliencia de 133.77 y un nivel autoeficacia académica alto de 41.46 de autoeficacia academia, los alumnos con promedio de "8" cuentan con un nivel de resiliencia alto de 141.00 y un nivel de autoeficacia académica alto de 41.35, los alumnos con promedio de "9" cuentan con un nivel alto de resiliencia de 142.88 y un nivel alto de autoeficacia académica de

44.54, los alumnos con promedio de "10" cuentan con un nivel muy alto de resiliencia de 145.76 y un nivel muy alto de autoeficacia académica de 49.19. Tabla 3. R de Pearson



		Resiliencia	Autoeficacia académica
Resiliencia	Correlación de Pearson	1	.601**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	482	482
Autoeficacia académica	Correlación de Pearson	.601**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	482	482

En la tabla 3, se visualiza la prueba R de Pearson la cual habla acerca del coeficiente de correlación entre 2 variables cuantitativas, cuyos valores absolutos oscilan entre 0 y 1. Cuanto más cerca de 1 mayor ser la correlación, y menor cuanto más cerca de cero, esta nos marca que existe una correlación de .601, que significa que hay una correlación alta entre las variables

### Discusión y conclusiones

En el presente estudio se determinó que, si existe una relación significativa entre resiliencia y autoeficacia académica en los alumnos normalistas pertenecientes al Centro regional de educación normal Rafael Ramírez Castañeda, Escuela normal superior plantel Navojoa y Escuela Normal Rural General Plutarco Elías Calles durante el periodo escolar 2023-2024, se utilizó la prueba r de Pearson la cual arrojó una correlación de .601, que significa que hay una correlación alta entre las variables.

Respondiendo a la pregunta de investigación ¿Cómo la resiliencia influye en la percepción de la autoeficacia académica de los alumnos normalistas?, se da respuesta

mediante el análisis de los resultados, donde los jóvenes que perciben con mayor resiliencia tienden a tener una buena representación de sí mismos donde se consideran totalmente aptos para enfrentar desafíos académicos a diferencia de quienes cuentan con un nivel bajo de resiliencia estos tienden a percibirse no tan eficaces académicamente

Asimismo, se acepta la hipótesis Hi1, los alumnos normalistas que presentan un nivel alto de resiliencia tienen un nivel alto de autoeficacia académica, Se ha demostrado estadísticamente que, si incrementa la resiliencia, aumentará la autoeficacia académica y eso repercutirá de manera positiva en el rendimiento académico.

A diferencia del estudio de Vargas & Yesenia (2021), donde no encontraron relación significativa entre las variables resiliencia y autoeficacia, en el presente estudio se obtuvieron datos positivos esto se puede deber a la cantidad de sujetos que fueron parte de la muestra, se sugiere realizar un estudio longitudinal desde el inicio de la carrera para observar los cambios en los sujetos.

Por lo anterior es de suma importancia fomentar la resiliencia y la autoeficacia desde la formación inicial del docente ya que permitirá una mayor adaptación a los desafíos y dificultades a los que se enfrentan en la carrera, también contribuye a un bienestar emocional y profesional lo cual es fundamental para la satisfacción y permanencia en la futura profesión. La autoeficacia permite enfrentar tareas complejas con confianza y eficacia lo que a su vez mejora el proceso de enseñanza.

Es importante que las escuelas normales sigan implementando desde los planes y programas de estudios, así como la formación complementaria (tutoría, talleres, clubes) acciones para desarrollar habilidades resilientes y la autoeficacia académica que prepare a los futuros docentes para enfrentar y superar los desafíos que la vida universitaria y profesional presenta.

## Referencias

- Barraza A. (2010) Validación del inventario de expectativa de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes, cpu-e, revista de investigación educativa, (10), s/p.
- Córdova Flores, Carolina (2019) Modelo Psicológico Explicativo De Rendimiento Y Autoeficacia Académicos. Maestría Thesis, Universidad Autónoma De Nuevo León
- Espinoza Freire (2018). La hipótesis en la investigación. Revista electrónica Scielo. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-76962018000100122&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962018000100122&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Gaxiola Romero, J. C., González Lugo, S., & Contreras Hernández, Z. G. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(1), 164-181.
- González Arratia López fuentes, n. I., Valdez Medina, J. L., & Zavala Borja, Y. C. (2008). Resiliencia en adolescentes Mexicanos. Enseñanza e investigación en psicología, 13(1), 41-52.
- González-Cantero, J. O., Morón-Vera, J. Á., González-Becerra, V. H., & Espinoza, F. M. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento. Researchgate. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M., (2014). Metodología De La Investigación (6.A Ed.). Mcgraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. De C.V. [https://Apiperiodico.Jalisco.Gob.Mx/Api/Sites/Periodicooficial.Jalisco.Gob.Mx/Files/Metodologia\\_De\\_La\\_Investigacion\\_-\\_Roberto\\_Hernandez\\_Sampieri.Pdf](https://Apiperiodico.Jalisco.Gob.Mx/Api/Sites/Periodicooficial.Jalisco.Gob.Mx/Files/Metodologia_De_La_Investigacion_-_Roberto_Hernandez_Sampieri.Pdf) Kerlinger, F., (1979). Investigación Del Comportamiento (Vol. 4).
- Ornelas Contreras, M., Blanco Vega, H., Peinado Pérez, J. E., & Blanco Ornelas, J.
- Pesqueira Bustamante. (2018). Educación socioemocional para la sociedad del siglo XXI. Somos Normalistas, 6.

[https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/RSSL9Uiddlsomos\\_normalistas\\_6.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/RSSL9Uiddlsomos_normalistas_6.pdf)

Real academia española. (2024). Resiliencia | diccionario de la lengua española. «diccionario de la lengua española» - edición del tricentenario. <https://dle.rae.es/resiliencia>)

Robles Mori, H. (2020). Escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de lima. Avances en psicología, 28(1), 101–110. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n1.2115>

Rodríguez, A. (2023). La teoría ecológica de Bronfenbrenner. La mente es maravillosa. <https://lamenteesmaravillosa.com/la-teoria-ecologica-debronfenbrenner/>

Vargas, I., & Yesenia, d. (2021). Resiliencia y autoeficacia académica en estudiantes de décimo año de una unidad educativa de Guayaquil, 2020 <https://hdl.handle.net/20.500.12692/60714>

Wagnild, G.M & Young, H.M. (1993) Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. Journal of Nursing Measurement. 1(2). 165 – 177.

**Actitudes Proambientales del Alumnado de la Licenciatura en Educación Primaria del  
Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruiz”**

Malibé Aguiar Pérpuli

Perpuly82@hotmail.com

Armando Rafael Castro Sánchez

rafarmando@hotmail.com

Julia Graciela Arce Mayoral

bcs03000001@normales.mx

Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruiz”

Línea temática 8: Formación Docente para una Educación Integral

**Resumen**

La resolución de los problemas ambientales es uno de los asuntos más urgentes que atañe a la sociedad actual. Instruir a la población para que esté a favor de conseguir un ambiente saludable es un proceso constructivo que depende en gran medida de la educación de los educadores. El objetivo de este trabajo consistió en analizar las actitudes proambientales de los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria del Centro Regional de Educación Normal Marcelo Rubio Ruiz, en Loreto, B.C.S., donde participaron 25 estudiantes voluntarios quienes respondieron una escala tipo Likert, con un alfa de Cronbach de 0.922. El estudio de corte cualitativo, transversal, no experimental, descriptivo, forma parte de un primer acercamiento al problema. Los principales resultados muestran la voluntad del alumnado por incorporar el tema medioambiental a un proceso educativo que incida en una verdadera contribución social.

**Palabras clave:** Educación ambiental, docente de escuela primaria, actitud del docente, formación de docentes.

### **Planteamiento del Problema**

La protección del medio ambiente se configura como un aspecto de atención prioritaria, siendo una preocupación reconocida por diferentes organismos en todos los niveles. En diciembre del 2002 la Organización de las Naciones Unidas (UNESCO) declaró que de 2005 a 2014 sería la década de Educación con Miras al Desarrollo Sostenible. Esta declaración tuvo como propósito central integrar los principios, prácticas y valores del desarrollo sostenible al campo educativo (UNESCO, 2005).

El fomento de actitudes y valores es una responsabilidad ética de todo tipo de instituciones públicas y privadas. A partir de la dirección acertada de profesores bien preparados, la educación ambiental (EA) de carácter escolarizado se configura como una herramienta útil para propiciar en los individuos de una sociedad el conocimiento y entendimiento de las amenazas globales que provienen de la esfera medioambiental. Asimismo, esa educación inspira la adopción de un estilo de vida sensible y amigable con el equilibrio natural (SEP, 2022b). La EA no es un tipo de educación diferente, no es un pasatiempo, una moda o un accesorio de otras ciencias, sino que marca la pauta determinante de la función de la educación ante una alarmante situación del mundo para que se actúe en consecuencia. Ante la responsabilidad que sugiere su labor como formadores, es prioritario indagar si los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) se reconocen como actores del proceso educativo ante el dilema medioambiental, que reflexionan y accionan para su transformación y solución; un primer paso hacia ello consiste en hacer un análisis de sus actitudes proambientales.

La pregunta de investigación de este trabajo es ¿cómo son las actitudes proambientales de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria del Centro Regional de Educación Normal Marcelo Rubio Ruiz?, en tanto que el objetivo es analizar las actitudes proambientales de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria del

Centro Regional de Educación Normal Marcelo Rubio Ruiz. El supuesto es que conocer las actitudes proambientales de los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria del Centro Regional de Educación Normal Macero Rubio Ruiz constituye un elemento de análisis que puede coadyuvar a conducir la formación del profesorado en este contexto específico.

### **Marco Teórico**

Desde la primera alianza formal entre las ciencias humanas y las ciencias ambientales promovida en la Carta de Belgrado donde se enfatiza en la importancia de establecer una nueva ética global para lo cual se acuñan las características de una educación ambiental efectiva, han sido múltiples los estudios de índole político, académico y científico que ponen de relieve su importancia (ONU, 2015; Simmons *et al.*, 2012; González Gaudiano, Meira-Carrea, Martínez-Fernández, 2015; González Gaudiano y Arias, 2009; Macías-Zambrano, 2024), y subrayan el protagonismo de los maestros de primaria (Hernández, 2024; Vargas, 2024; Ortiz y Delgado, 2023). La educación ha de ser, pues, un mecanismo creador de conciencia individual y colectiva que combina las cualidades de diversos movimientos educativos para el progreso y la permanencia de la especie humana y que, atendiendo la situación actual del planeta, involucra la comprensión y el funcionamiento del medio ambiente, y la configuración de objetivos realistas para preservarlo.

El profesorado que tiene a su cargo la formación de alumnos de nivel primario ejerce en la niñez una acción por medio de la educación. Esta acción incide en el despliegue y desarrollo de estados físicos, morales e intelectuales que requiere en el presente y que requerirá en el futuro la sociedad a la que está predestinado. Por lo tanto, la educación es un proceso socializador de los niños y un instrumento de construcción de la sociedad ambiental. El docente debe reunir características como estar al día de los conocimientos declarativos científicos, técnicos y culturales; ser facilitador de aprendizajes combinando el saber científico con el dominio de habilidades específicas. En él mismo debe potenciarse el despliegue de aquello que quiere lograr en sus alumnos manteniéndose disponible para reflexión de su propia práctica y para generar su propio conocimiento a partir de su formación disciplinar.



La educación básica recibe ese nombre porque es el nivel donde se construye el aprendizaje esencial durante las etapas iniciales del crecimiento humano. En tal experiencia infantil se complementan diversos eventos físicos, psicológicos y emocionales, donde intervienen influencias familiares, culturales y sociales que tendrán un efecto importante en la vida adulta. Más allá de concebir las actividades educativas de nivel básico como la exposición de contenidos disciplinares, el proceso de enseñanza-aprendizaje traspasa los límites del aula y su nuevo enfoque se basa en la construcción ordenada, sucesiva y permanente del conocimiento vinculado a la realidad próxima del estudiantado. La Nueva Escuela Mexicana vislumbra una nueva ciudadanía en la que prevalezcan, entre otros, el principio del cuidado al medio ambiente (SEP, 2022a).

Son las instituciones las que aproximan a las personas a hábitos y conductas más coherentes con los principios y normas que hayan interiorizado. Promover la sociedad ambiental es también un concepto ligado a valores y al compromiso con la responsabilidad social (CONACES, 2023), porque el desafío medioambiental es un problema que reclama soluciones que requieren una reorientación sustentada de las prácticas y costumbres que motiven la búsqueda de soluciones de carácter ético y técnico-científicas (SEP, 2022b). La educación es instrumento para brindar a los aprendientes las bases para orientarse de modo racional y autónomo en aquellas situaciones que planteen un conflicto.

En ese sentido, el egresado de la LEP ha de ser un profesional que desarrolla el pensamiento reflexivo, actúa desde el respeto y la preocupación por el bien común, es consciente de la urgente necesidad de cuidado de la naturaleza y el medio ambiente e impulsa una conciencia ambiental, de tal forma que comprende las necesidades actuales para desarrollar dicha conciencia (SEP, 2022b).

Los profesionales en general desarrollan autopercepciones acerca de su potencialidad, esto se convierte en una herramienta para el logro de sus metas. Dicha percepción ejerce gran influencia en las formas de pensamiento, las acciones y las emociones (Bandura, 1997, citado en Macías, 2010), lo anterior sumado a otros sucesos cognitivos se puede traducir en una actitud, considerada esta última como una disposición del ánimo que se manifiesta de algún modo, “entendiéndose por actitud una posición u

orientación del pensamiento, que se traduce en una forma determinada de pensar, actuar o reaccionar” (Beltrán, 1998, citado en Granada, Pomés y Sanhueza, 2013), mientras una actitud proambiental puede considerarse un mediador entre el pensamiento y el comportamiento hacia el medio ambiente (Rueda, Macías, Otero y Celis, 2022).

## **Metodología**

Metodológicamente se recurrió al enfoque cualitativo, de diseño transeccional exploratorio-descriptivo de análisis temático. Para la organización de la información se optó por la estadística descriptiva, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) en los estudios cualitativos “la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados a los cuales les damos estructura” (p. 439) lo cual posibilita al investigador para hacer su propio análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Esta investigación desarrollada en el CREN Marcelo Rubio Ruiz de Loreto, B.C.S., fue no experimental, aspecto que contribuye a dotar de mayor validez externa a la investigación, aunque de ninguna manera se pretende generalizar los resultados por lo que no llega a tratarse de un estudio cuantitativo, más bien, se tiene apertura y flexibilidad en el encuentro inicial con el problema de estudio y las conclusiones obtenidas tienen aplicabilidad en ese tiempo y lugar (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se contó también con la validación de dos expertos en el tema y el visto bueno de los integrantes del equipo de trabajo investigativo, el primero, Maestro en Economía del Medio Ambiente y los Recursos Naturales, doctorante con amplia experiencia en la enseñanza de las ciencias naturales y la EA en la formación del profesorado; la segunda, doctora con basta trayectoria en el formación docente y la enseñanza en educación primaria; y una tercera investigadora, al igual, doctora con experiencia en la formación docente y una Maestría en Economía del Medio Ambiente y los Recursos Naturales.

En un ambiente Naturalista MAP aplicó la Escala de Actitudes Proambientales (EAPA) en un formulario de Google a 25 voluntarios de primer grado de la LEP el día 03 de noviembre del 2023 en el aula de clases. La escala (Castanedo, 1995) es tipo Likert y goza de sólido prestigio científico. Se pidió a los participantes que fueran honestos con sus respuestas y se les indicó que no tenía ninguna implicación mostrarse indecisos o fieles a

sus ideas cualesquiera que fueran. Se optó por profundizar en el análisis de las actitudes, ya que esto hace factible tener bases para la diseñar estrategias que permitan un cambio en la forma de pensar y actuar de los estudiantes. Para hacer las interpretaciones se aprovechó la estructura de la intensidad que hay en cada atributo del instrumento que propone una ordinalidad para cada aspecto de las categorías de las respuestas (Babbie, 2000). De esa forma, los alumnos dan respuestas matizadas, expresando el nivel de conformidad con cada afirmación que se le propone. La escala instrumentada es simétrica y tiene la posibilidad de que, en un punto medio, se elija una opción que refleje la neutralidad ante el ítem. Se efectuó el cálculo del alfa de Cronbach obteniendo un nivel de confiabilidad alto de 0.922, se organizaron los resultados con el apoyo de Excel y la estadística descriptiva, y de acuerdo la lógica de la discusión teórica efectuada, recuperándose cuatro tipos de actitudes, que constituyen las categorías emergentes, mismas que se muestran en la Tabla 1.

*Tabla 1*

*Sujetos, categorías y documentos*

Sujetos	Categoría preliminar	Categorías emergente	Documentos
*MAP	1.Acitudes proambientales	1. Conocimientos	EAPA en formulario electrónico
*25 estudiantes de la LEP		2. Valores	
		3. Prácticas y costumbres	
		4. Percepción como profesores	

Nota: Elaboración propia.

La relación directa de MAP con los participantes fue establecida a partir de la investigación; la muestra fue por conveniencia y de voluntarios que “ayudaran a entender el fenómeno de estudio y la pregunta de investigación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 394). El rigor se sustenta en la consistencia lógica (Saumure y Given, 2008, citados en Hernández-Sampieri y Torres, 2018). Para cumplir con el criterio de máxima validez (Saumure y Given,

2008 citados en Hernández- Sampieri y Torres, 2018), en los resultados se construyeron con honestidad y objetividad, recurriendo también a la triangulación para reforzar la credibilidad.

## Resultado

### Conocimientos Declarativos

Los conocimientos declarativos sientan la base para la reflexión del alumnado y la construcción del pensamiento crítico (SEP, 2022b) ante el dilema medioambiental, la Figura 1, 2 y 3 dejan ver que mayormente los estudiantes de la LEP reconocen medidas de prevención y sus implicaciones.

Figura 1

*Respuesta a: Debería controlarse el uso y el abuso de las bolsas de plástico*



Nota: Elaboración propia

Figura 2

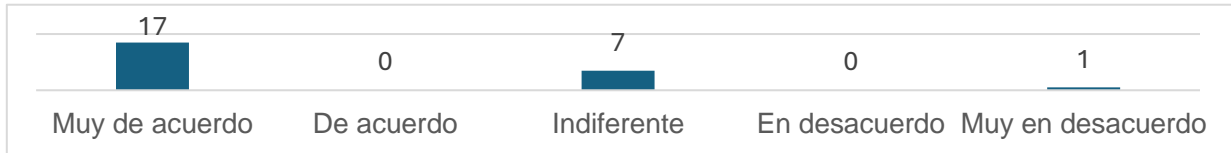
*Respuesta a: Los productos alimenticios envasados como bebidas y conservas deberían ser de vidrio retornable*



Nota: Elaboración propia

Figura 3

Respuesta a: El incremento de la contaminación y la progresiva degradación del medio ambiente pueden ser perjudiciales para la salud



Nota: Elaboración propia

Valores de los Estudiantes

Las Figuras 4 y 5 se asocian a referentes básicos tales como principios o cualidades positivas tales como la sensibilidad a las propiedades que encuentran en el medio ambiente (SEP, 2022Bb). La mayoría de las respuestas se orienta hacia la conformidad con las afirmaciones Este aspecto se encuentra muy ligado con el anterior, ya que cuando las personas están bien enteradas de las causas y la situación que guardan las problemáticas ambientales, se incrementa la disposición a la racionalización.

Figura 4

Respuesta a: Me siento triste después de ver en la TV un programa de destrucción ambiental



Nota: Elaboración Propia

Figura 5

Respuesta a: La naturaleza y el medio ambiente son patrimonio de toda la humanidad y de todas las generaciones futuras, por tanto, no tenemos derecho de deteriorarlo



Nota: Elaboración propia

### Prácticas y Costumbres

Si bien la enseñanza-aprendizaje de los aspectos conceptuales sobre medio ambiente y la sensibilización constituyen la base del cambio, la tarea no termina ahí. Las formas de pensamiento y las sensaciones de valoración y respeto hacia la naturaleza habrán de traducirse en acciones concretas, prácticas y costumbres (Macías, 2010; SEP, 2022b; Rueda, Macías, Otero y Celis, 2022). Las Figuras 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13 hacen alusión a prácticas, se observa mayormente indiferencia ante el consumo responsable, y a pagar por la educación ambiental.

Figura 6

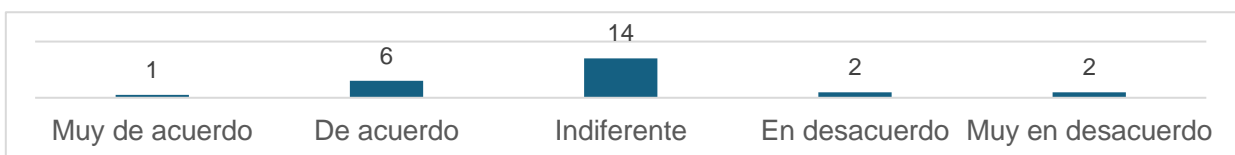
*Respuesta a: Conservo material usado (papel, botellas, etc.) para echarlo en contenedores y que sirva para ser reciclado y reutilizado*



Nota: Elaboración propia

Figura 7

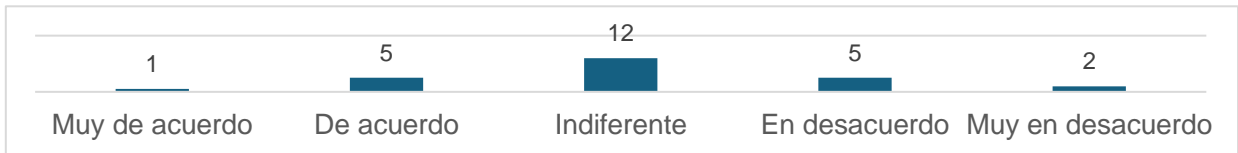
*Respuesta a: Cuando compro algo tomo en cuenta si contamina*



Nota: Elaboración Propia

Figura 8

*Respuesta a: No acostumbro a comprar productos elaborados en empresas que perjudican el medio ambiente*



Nota: Elaboración Propia

Figura 9

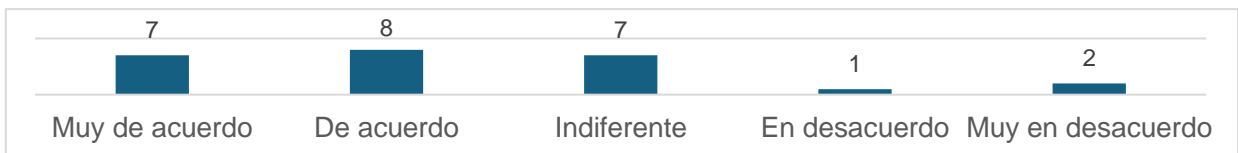
*Respuesta a: Debemos prevenir la extinción de cualquier tipo de animal, aunque signifique renunciar a algunas cosas para nosotros mismos*



Nota: Elaboración Propia

Figura 10

*Respuesta a: Me gustaría tomar un papel activo en la solución de problemas que originan la contaminación*



Nota: Elaboración Propia



Figura 11

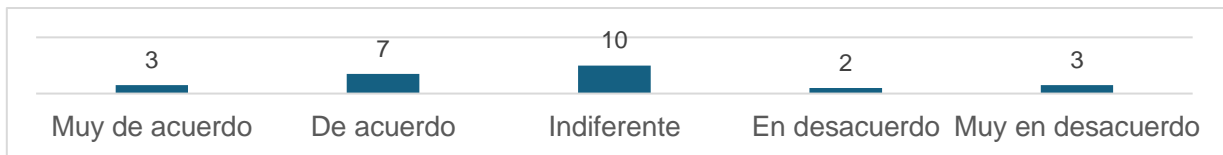
*Respuesta a: Estaría dispuesto a hacer concesiones personales para reducir el ritmo de la contaminación, aunque los resultados inmediatos no fueran significativos*



Nota: Elaboración Propia

Figura 12

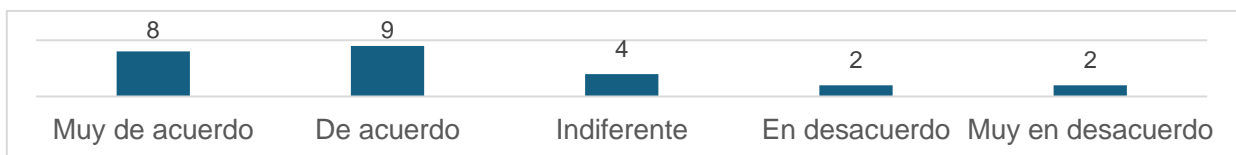
*Respuesta a: Estaría dispuesto a pagar para recibir educación ambiental*



Nota: Elaboración Propia

Figura 13

*Respuesta a: Si pudiera, daría tiempo, dinero o ambos a una organización que trabaje para mejorar la calidad del ambiente*



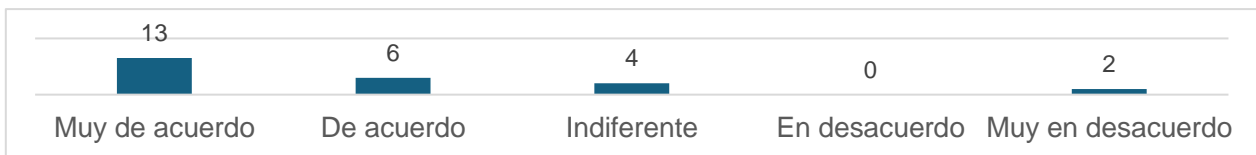
Nota: Elaboración Propia

## Percepción en su Papel de Educadores

En las Figuras 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 y 22 se refleja cómo los estudiantes dimensionan su papel de educadores ambientales. Se expresa acuerdo con relación a dar a información, pero no a gestionarla interinstitucionalmente ni leerla.

Figura 15

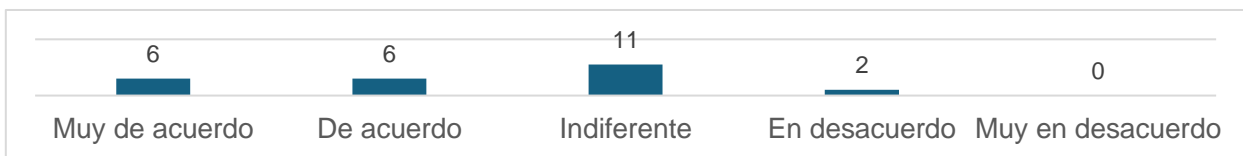
*Respuesta a: Me gustaría informar a la gente de la importancia que tienen la contaminación y los problemas ambientales*



Nota: Elaboración Propia

Figura 16

*Respuesta a: Me gustaría establecer comunicación con oficinas gubernamentales encargadas de las cuestiones medioambientales para obtener información*



Nota: Elaboración Propia

Figura 17

*Respuesta a: En los nuevos planes de estudio para la formación del profesorado deberían introducirse más materias para que aborden contenidos de estudio para la educación ambiental*



Nota: Elaboración Propia

Figura 18

Respuesta a: Me gustaría informar a los niños sobre los problemas ambientales



Nota: Elaboración Propia

Figura 19

Respuesta a: Los profesores de todas las asignaturas y de todos los grados deberían recibir un seminario de educación ambiental, formación que transmitirían a sus alumnos de manera transversal



Nota: Elaboración Propia

Figura 20

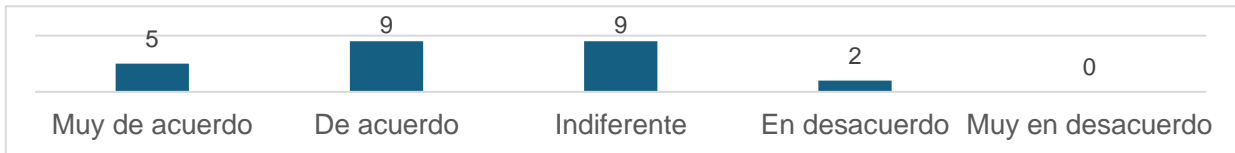
Respuesta a: Me gustaría leer algunos libros sobre contaminación, medio ambiente y ecología



Nota: Elaboración Propia

Figura 21

Respuesta a: Confío en que las nuevas generaciones serán más amigables con el medio ambiente



Nota: Elaboración Propia

Figura 22

Respuesta a: Mi papel como futuro educador es fundamental para fomentar la conciencia ambiental



Nota: Elaboración Propia

## Discusión y Conclusiones

Hay mucho camino por recorrer para la inclusión de la dimensión ambiental en la educación institucionalizada respecto a la formación de futuros profesores. Respecto al reconocimiento de sí mismos que tienen los estudiantes de la LEP en su carácter de actores educativos ante el dilema medioambiental, los resultados revelan que ellos, en general, están muy de acuerdo en que fomentar la conciencia ambiental es parte de su función como educadores. Vale añadir a este lance la importancia de fomentar el consumo responsable. Este concepto constituye un elemento relevante de la educación ambiental, puesto que tiende a generar cambios positivos en la utilización de bienes y servicios para la satisfacción

de necesidades. En la exposición de resultados de la información recabada, los estudiantes se mostraron mayormente indiferentes a optar por un consumo ajustado a necesidades reales y que no afecten a la sociedad ni al planeta.

Por lo anteriormente expuesto podemos decir las actitudes proambientales se pueden fortalecer al adscribirse a la escuela tres características básicas: ser una educación constructora de conocimientos declarativos, ser generadora actitudes y valores, y ser una educación para la puesta en acción de prácticas y costumbres sustentables. Por lo que se recomienda darle continuidad al estudio.

No es posible afirmar que la educación sea el factor determinante para el logro del equilibrio ambiental. Sin embargo, la impartición de la educación ambiental que incida en las actitudes proambientales en los centros escolares es, sin duda, una importante herramienta para el logro dicho equilibrio. Cultura y educación son conceptos inseparables. La cultura de un país, estado o región tiene efectos importantes en la educación, ya que esta última sirve para transmitir los conocimientos y habilidades que la sociedad requiere. En definitiva, el ámbito educativo constituye el seno de muchos procesos de transformación (SEP, 2022a).

## Referencias

Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Thomson.

Castanedo, C. (1995). Escala para la evaluación de las actitudes pro-ambientales (EAPA) de alumnos universitarios. *Revista complutense de Educación* 6(2), 253-278.

CONACES (2023). *Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación*. Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior. Aprobado en la cuarta sesión extraordinaria del 29 de agosto de 2023. Subsecretaría de Educación Superior [https://educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/marco\\_gral\\_SEAES.pdf](https://educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/marco_gral_SEAES.pdf)

- González Gaudiano, E., Meira-Carteá, P., y Martínez-Fernández, C. (2015). Sustentabilidad y Universidad: retos, ritos y posibles rutas. *Revista de la Educación Superior*, 44(175), 69-93.
- González Gaudiano, E., y Arias, M. (2009). La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad. *Perfiles educativos*, 31(124), 58-68.
- Granada, M., Pomés, M., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 0-0.
- Hernández, A. (2024). *Inclusión de la educación ambiental para la sustentabilidad en el proyecto formativo de las escuelas normales rurales*. Universidad Autónoma Chapingo <https://repositorio.chapingo.edu.mx/handle/123456789/3489>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. MacGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., y Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Macías, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *Revista de Investigación Educativa*, (10), 1-30.
- Macías-Zambrano, L. (2024). *Conexión con la naturaleza y otros factores psicosociales determinantes del comportamiento proambiental*. Universidad de Córdoba <https://helvia.uco.es/handle/10396/28766>
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Secretaría de Educación Pública [chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://planeacion.sep.gob.mx/ODS4/Doc/Resolucion\\_ONU\\_Agenda2030\\_5.pdf](chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://planeacion.sep.gob.mx/ODS4/Doc/Resolucion_ONU_Agenda2030_5.pdf)

Ortiz, D. y Delgado, D. (2023). *Caracterización y aprovechamiento de residuos orgánicos provenientes del servicio de restaurante de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta mediante compostaje para su uso en huertas escolares: Un enfoque de economía circular*. Repositorio Institucional RI-UTS <http://repositorio.uts.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/14128>

Rueda, I., Macías, A., Otero, M. y Celis, D. (2022). Actitudes proambientales en segmentos de consumidores mexicanos y colombianos. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 27(99), 1058-1077.

SEP (2022a). Plan de Estudios de la Educación Básica. SEP

SEP (2022b). *Anexo 5 Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria*. Diario Oficial de la Federación [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO\\_5\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)

Simmons, B., McCrea, E., Shotkin, A., Burnett, D., McGlaufflin, K., Osorio, R., Prussia, C. Spencer, A. y Weiser, B. (2012). *Guía para la formación y el desarrollo de educadores ambientales*. SEMARNAT. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://biblioteca.semarnat.gob.mx/janium/Documentos/Ciga/libros2009/CG009094.pdf](https://biblioteca.semarnat.gob.mx/janium/Documentos/Ciga/libros2009/CG009094.pdf)

Vargas, J. (2024). *El cuaderno viajero como estrategia que fortalece la transversalidad del proyecto ambiental escolar en articulación con los saberes ancestrales amazónicos en la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana de Leticia- Amazonas con estudiantes de grado 8vo jornada mañana*. Repositorio Institucional RI-UTS <http://repositorio.uts.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/15581>

UNESCO (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme*. UNESCO [UNESDOC https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148654](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148654)



**La efectividad del instrumento de diagnóstico *Oxford Online Placement Test* para la  
identificación del nivel de competencia comunicativa del idioma inglés de los  
estudiantes normalistas**

Rebeca Rodríguez Garza

rebezarza.r@gmail.com

Subsecretaría de Desarrollo Magisterial

Mtra. Prisca Montes Terán

priscamontes@gmail.com

Subsecretaría de Desarrollo Magisterial

José Ricardo Fernández Bustos

elt.fernandez@gmail.com

Subsecretaría de Desarrollo Magisterial

Línea temática 8. Formación docente para una educación integral.

**Resumen**

Con el objetivo de mejorar los programas de los cursos del trayecto de inglés, así como la organización de los grupos de estudiantes de las escuelas normales de la entidad, se plantea la pregunta de investigación ¿qué tan efectivo es el instrumento de diagnóstico *Oxford Online Placement Test* para identificar la competencia comunicativa de los estudiantes normalistas en el idioma inglés? Se utilizó el enfoque cuantitativo a partir del análisis de los resultados de los estudiantes en la evaluación de diagnóstica realizada al ingreso a la carrera y el de certificación *GLCC* y *Linguaskill* al egreso de la carrera. Los resultados evidencian una discrepancia de los criterios de evaluación entre estos instrumentos, por lo que se hace necesario el uso de un instrumento de diagnóstico más completo que incluya las habilidades

productivas y no solo las receptoras, a fin de tener resultados precisos sobre las competencias comunicativas de los estudiantes normalistas.

**Palabras clave:** *diagnóstico, marco común europeo, codiseño curricular, habilidades comunicativas, inglés y francés*

### **Planteamiento del Problema**

El Congreso Nacional para la Mejora de las Escuelas Normales Públicas en septiembre de 2021 en Saltillo, Coahuila, inició el proceso de codiseño curricular de los planes de estudio para la formación de docentes. Este proceso involucró la participación de académicos de todo el país, coordinados por la DGE SuM. La flexibilidad curricular, considerando las necesidades regionales, planteó retos significativos, requiriendo consenso y diálogo entre las diferentes entidades y perspectivas. Aunque se planteó que el 50% de cada malla curricular sería responsabilidad estatal, en realidad este porcentaje se relacionó con la cantidad de créditos curriculares. Esto obligó a determinar prioridades estatales y defender espacios para contenidos necesarios, como el inglés. Nuevo León aseguró seis espacios para cursos de inglés en nueve de las catorce licenciaturas. En las cinco restantes, se incluyeron cursos en espacios extracurriculares obligatorios.

De esta manera, la estrategia estatal de formación docente en inglés durante el sexenio 2021-2027 se basó en:

1. El diseño de programas de inglés.
2. Implementación del inglés en 13 licenciaturas.
3. Implementación del francés como segunda lengua extranjera.
4. Operatividad de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés.
5. Vinculación con embajadas y consulados de EE.UU. y Francia.

6. Movilidad internacional de estudiantes para fortalecer la competencia comunicativa en inglés.

En este marco, al ingreso de los estudiantes normalistas a las licenciaturas se les aplica el examen diagnóstico *Oxford Online Placement Test*, cuyos resultados permiten la organización de grupos según el nivel de dominio identificado. De esta manera se espera responder a las necesidades de aprendizaje de cada grupo y potenciar sus capacidades comunicativas.

De acuerdo con la experiencia de los ciclos 2022-2023 y 2023-2024, se identifica que las competencias con las que ingresan los estudiantes no responden a las expectativas generadas por los perfiles de egreso de los niveles de Educación Básica y Media Superior. La Estrategia Nacional de Inglés planteó como meta egresar a los estudiantes de educación secundaria con un nivel B1 del MCER como mínimo y B2 en la Educación Media Superior, lo cual se aleja en mucho de la realidad presente, según vemos en las siguientes gráficas respecto al nivel de inglés de los estudiantes de nuevo ingreso de las escuelas normales:

1560 ESTUDIANTES

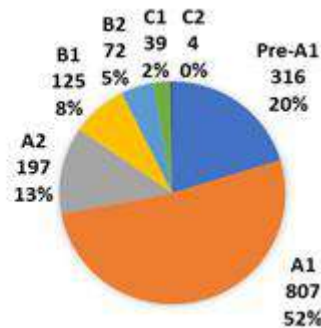


Figura 4

1077 ESTUDIANTES

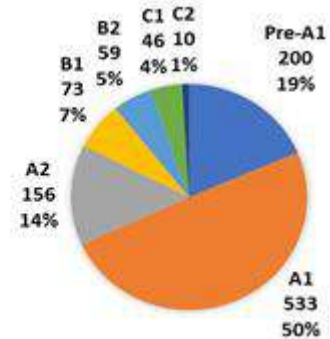


Figura 5

Generación 2018-2022

Generación 2019-2023

Consecuencia de esta tendencia fue bajar las expectativas iniciales al ingreso, las cuales planteaban que el 70% de los estudiantes a su egreso contara al menos con un nivel de

competencia B2. Hoy la meta es que lleguen al menos a un nivel de dominio A2, del MCER que equivale a:

- En términos de comprensión auditiva y habilidades de lectura: comprender frases y vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Ser capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
- Respecto a la interacción oral: ser capaz de comunicarse en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Ser capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, no tenga la capacidad de comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.
- En comprensión oral: capacidad para utilizar una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a su familia y otras personas, sus condiciones de vida, su origen educativo y su trabajo actual o el último.
- En expresión escrita: poseer habilidades de escritura de notas y mensajes breves y sencillos relativos a sus necesidades inmediatas. Pueda escribir cartas personales muy sencillas.

Un supuesto generalizado entre las y los estudiantes más avanzados es que la coincidencia de la heterogeneidad de competencias lingüísticas en el idioma en un mismo grupo afecta el desarrollo de su potencial; y por otro lado los estudiantes con bajos desempeños enfrentan un sentimiento de segregación e incompetencia. Ciertamente, el reto que enfrentan los docentes de inglés es adaptar su programa, graduando la complejidad del contenido, así como las actividades y evaluaciones. Responder a la diversidad de los estudiantes en términos de competencias lingüísticas en inglés requiere de una diversificación curricular, el uso de la gamificación y diversas metodologías activas, así como el seguimiento puntual del desarrollo y desempeño de cada estudiante, lo que es complejo cuando los grupos están conformados entre 35 y 40 estudiantes.

Desde esta realidad, el planteamiento de la estrategia es la organización de grupos por nivel de dominio de inglés desde el ingreso a la carrera; de esta manera se establece este criterio para la organización de los grupos de las generaciones 2022, 2023 y 2024, para lo cual la efectividad del instrumento de diagnóstico es sustantiva.

La estrategia define que, al llegar al 7<sup>º</sup> semestre, los estudiantes de estas licenciaturas sean nuevamente evaluados a través del examen diagnóstico *Oxford Online Placement Test*, con el propósito de identificar a los estudiantes que han alcanzado el nivel B2 o superior para gestionar la adquisición de un Certificado con validez internacional, así como la Certificación Nacional de Nivel de Idioma, CENNI.

### **Marco Teórico**

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y manuales en toda Europa. También describe lo que los estudiantes de lenguas deben aprender para comunicarse eficazmente, como los conocimientos, destrezas y el contexto cultural de la lengua, en una organización de 6 niveles de competencia lingüística. La escala de niveles comprende del A1 al C2, con una nueva banda Pre-A1 introducida en el Volumen Complementario como estando a medio camino para alcanzar el nivel A1 (2020).

El MCER busca superar las barreras entre distintos sistemas educativos europeos, facilitando la comunicación entre profesionales del campo de las lenguas modernas. Proporciona herramientas para que administradores educativos, diseñadores de cursos, profesores y examinadores reflexionen sobre sus prácticas y coordinen esfuerzos para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Reconoce la complejidad del lenguaje humano y la interacción de competencias comunicativas en el desarrollo personal y social del individuo. El MCER también contempla cualificaciones parciales para aquellos que necesiten un conocimiento más específico de la lengua, fomentando el plurilingüismo mediante el aprendizaje de una variedad de lenguas europeas.

El concepto de plurilingüismo del Consejo de Europa difiere del de multilingüismo. Mientras el multilingüismo se refiere al conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad, el plurilingüismo se centra en la interacción y la integración de esas lenguas y culturas en la competencia comunicativa de un individuo. En lugar de mantener compartimentos mentales separados para cada lengua, el enfoque plurilingüe destaca cómo las experiencias lingüísticas y culturales se relacionan y se apoyan mutuamente. Este enfoque permite a las personas utilizar flexiblemente sus conocimientos lingüísticos en distintas situaciones, facilitando una comunicación efectiva y, en algunos casos, actuando como mediadores entre hablantes de diferentes lenguas mediante el uso de su bagaje lingüístico completo y recursos paralingüísticos.

En un mundo cada vez más globalizado, la capacidad de comunicarse en varias lenguas es una habilidad valiosa en el mercado laboral. Empresas y organizaciones buscan empleados que puedan interactuar con clientes y socios de diferentes países y culturas, haciendo del plurilingüismo una ventaja competitiva significativa. Por otro lado, El plurilingüismo fomenta la inclusión y la cohesión social al facilitar la comunicación y el entendimiento entre personas de diferentes orígenes lingüísticos y culturales. Esto puede ayudar a reducir los prejuicios y la discriminación, promoviendo una convivencia más armoniosa y respetuosa. El dominio de varias lenguas aumenta la movilidad y la adaptabilidad de las personas, permitiéndoles vivir, estudiar y trabajar en diferentes países. Esta movilidad no solo enriquece la experiencia personal, sino que también contribuye al intercambio cultural y económico a nivel global.

Diversos autores abordan la importancia del plurilingüismo desde distintas perspectivas, Kramsch (1988), conocida por su trabajo en la interrelación entre lengua y cultura, discute cómo el aprendizaje de múltiples lenguas no solo enriquece la competencia lingüística, sino que también profundiza la comprensión cultural y la identidad personal. Cummins (2000) ha investigado extensamente sobre la educación bilingüe y los beneficios cognitivos y educativos del bilingüismo y plurilingüismo. Su trabajo destaca cómo el conocimiento de múltiples lenguas puede mejorar el rendimiento académico y la

autoestima de los estudiantes. García (2009) aboga por prácticas educativas que valoren y fomenten el uso de múltiples lenguas en el contexto escolar, resaltando los beneficios sociales y académicos.

Si bien, existe una tendencia a considerar que el aprendizaje de otras lenguas como el inglés y el francés desde las mallas curriculares de las licenciaturas en educación son estériles por alejarse de los objetos particulares de conocimiento, los planteamientos teóricos abordados dan cuenta de un mayor desarrollo cognitivo y social, lo cual es fundamental en la formación docente con un enfoque integral.

### **Metodología**

Para responder a la pregunta de investigación se utilizó un enfoque cuantitativo, a partir de la aplicación en línea del instrumento de diagnóstico *Oxford Online Placement Test*, es una investigación correlacional al contrastar los resultados con otros instrumentos como el de certificación *GLCC* y *Linguaskill* aplicados al egreso de la carrera. Es un diseño no experimental pues solo se observan y se analizan los resultados obtenidos por los estudiantes. La población estuvo compuesta por 1,560 estudiantes de la generación 2018-2022 y 1,077 de la generación 2019-2023 que representan el cien por ciento de la población normalista de estas generaciones.

El *Oxford Online Placement Test* es un examen diagnóstico que se aplica en línea, con una duración máxima 80 minutos. Dicho examen cuenta con dos secciones: uso del inglés y comprensión auditiva.

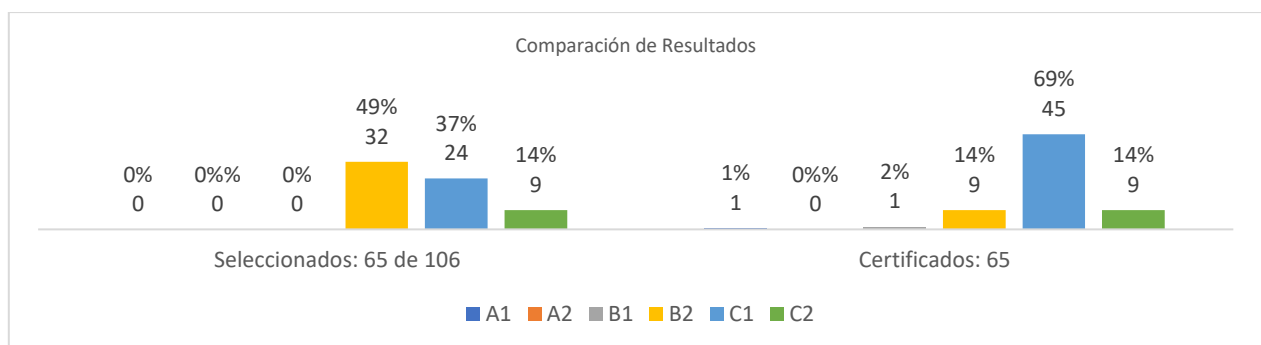
### **Resultados**

Del 30 de mayo al 3 de junio de 2022, se evaluó a los 1,138 estudiantes de 8<sup>o</sup> semestre de las 5 escuelas normales públicas del estado de Nuevo León, a través del *Oxford Online Placement Test*. De esta población de estudiantes se identificó que 106 estudiantes (9%) cuentan con un nivel B2 o superior del MCER.



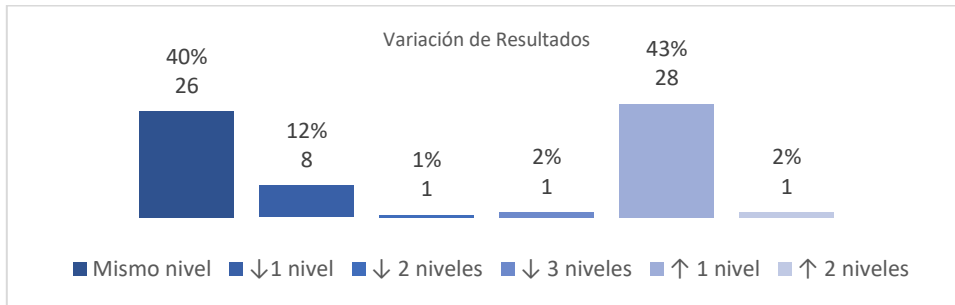
La Subsecretaría de Desarrollo Magisterial tuvo como estrategia incentivar a los 106 estudiantes a través de la obtención de la certificación de inglés *GLCC English Test*, en la que se evalúan las 4 habilidades básicas del idioma. De estos estudiantes, sólo 65 concluyeron el proceso de registro satisfactoriamente y presentaron el examen.

A continuación, se comparan los resultados que los 65 estudiantes obtuvieron en el examen diagnóstico y en el examen de certificación:



De la población de 65 estudiantes seleccionados se observa que en el examen diagnóstico *Oxford Online Placement Test* el 49% (32) obtuvo nivel B2, mientras que el 37% (24) obtuvo nivel C1 y el 14% (9), nivel C2. Estos resultados contrastan con los obtenidos en el examen de certificación *GLCC*: el 1% (1) obtuvo nivel A1, el 2% (1) nivel B1, el 14% (9) nivel B2, el 69% (45) nivel C1 y el 14% (9) nivel C2. De acuerdo con estos resultados se observa un incremento muy marcado en los niveles que los estudiantes obtuvieron inicialmente en el examen diagnóstico.

Respecto a la variación de resultados entre ambos instrumentos se observó lo siguiente:



En comparación con los resultados obtenidos en el examen diagnóstico, en el examen de certificación 40% (26) mantuvo el mismo nivel de dominio, 12% (8) bajó un nivel, 1% (1) bajó 2 niveles, 2% (1) bajó 3 niveles, 43% (28) subió 1 nivel y 2% (1) subió 2 niveles.

Nivel de eficacia:

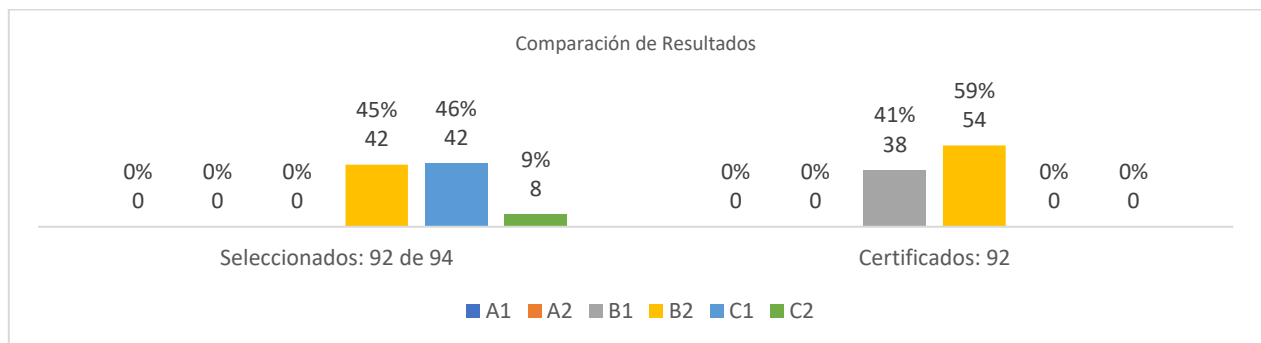
- Si se considera el número de estudiantes seleccionados vs. el número de estudiantes certificados, se obtiene un 61% de nivel de eficacia, ya que 106 estudiantes fueron seleccionados, mientras que 65 fueron los que concluyeron el proceso de registro satisfactoriamente y presentaron el examen.
- Si se considera el número de estudiantes que presentaron el examen de certificación, se obtiene un 100% de nivel de eficacia, ya que todos reciben un certificado.
- Si se considera el nivel de dominio del idioma, se obtiene un 97% de nivel de eficacia, ya que 63 estudiantes (97%) obtuvieron en el examen de certificación un nivel B2 o superior, mientras que 2 estudiantes (3%) obtuvieron niveles debajo del nivel B2 del MCER.

Certificación de la Generación 2019-2023

Del 24 de noviembre al 20 de diciembre de 2022, se evaluó a los 991 estudiantes de 7° semestre de las 5 escuelas normales públicas del estado de Nuevo León, a través del *Oxford Online Placement Test*. De esta población de estudiantes se identificó que 94 estudiantes (9%) cuentan con un nivel B2 o superior del MCER.

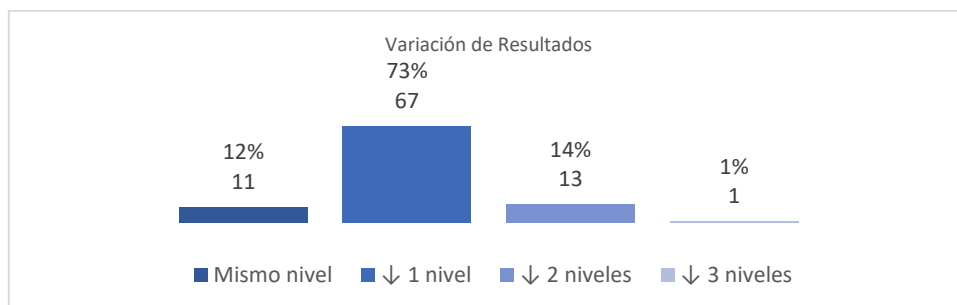
A los 94 estudiantes se les aplicó el examen de certificación de inglés *Linguaskill* de *Cambridge Assessment English*, en la que se evalúan las 4 habilidad básicas del idioma. Este proceso se realizó del 25 de mayo al 3 de junio de 2023. De estos estudiantes, 92 aceptaron presentar el examen de certificación y lo presentaron satisfactoriamente.

A continuación, se comparan los resultados que los 92 estudiantes obtuvieron en el examen diagnóstico y en el examen de certificación:



De la población de 92 estudiantes seleccionados se observa que en el examen diagnóstico *Oxford Online Placement Test* el 45% (42) obtuvo nivel B2, mientras que el 46% (42) obtuvo nivel C1 y el 9% (8), nivel C2. Estos resultados contrastan con los obtenidos en el examen de certificación *Linguaskill*: el 41% (38) obtuvo nivel B1 y el 59% (54) nivel B2. De acuerdo con estos resultados se observa un decremento en los niveles que los estudiantes obtuvieron inicialmente en el examen diagnóstico. En esta muestra no existen resultados con nivel C1 o superior, como ocurre en los resultados del examen diagnóstico.

Respecto a la variación de resultados entre ambos instrumentos se observó lo siguiente:

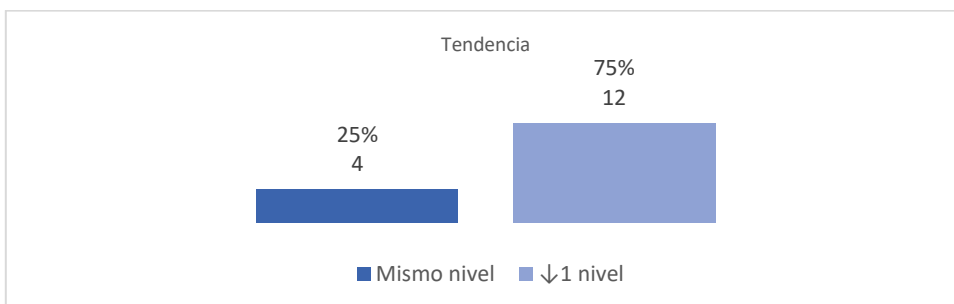


En comparación con los resultados obtenidos en el examen diagnóstico, en el examen de certificación 12% (11) mantuvo el mismo nivel de dominio, 73% (67) bajó un nivel, 14% (13) bajó 2 niveles y 1% (1) bajó 3 niveles, 43.

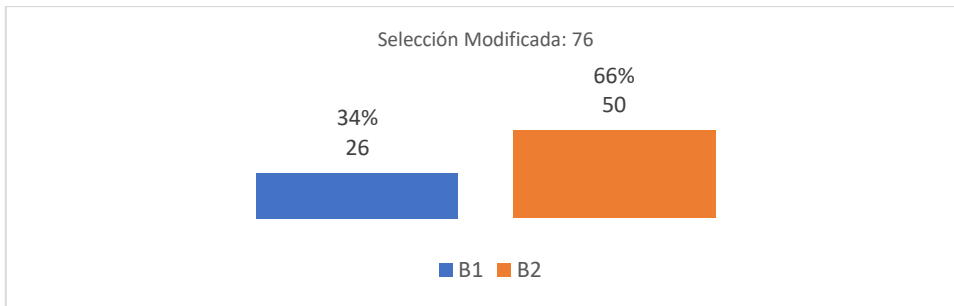
Nivel de eficacia:

- Si se considera el número de estudiantes seleccionados vs. el número de estudiantes certificados, se obtiene un 98% de nivel de eficacia, ya que 94 estudiantes fueron seleccionados, mientras que 92 fueron los que aceptaron presentar el examen de certificación y lo presentaron satisfactoriamente.
- Si se considera el número de estudiantes que presentaron el examen de certificación, se obtiene un 100% de nivel de eficacia, ya que todos reciben un certificado.
- Si se considera el nivel de dominio del idioma, se obtiene un 59% de nivel de eficacia, ya que 54 estudiantes (59%) obtuvieron en el examen de certificación un nivel B2, mientras que 38 estudiantes (41%) obtuvieron un resultado debajo del nivel B2 del MCER.

Se identificó una tendencia a obtener resultados más bajos en la certificación en aquellos estudiantes que obtuvieron nivel B2 como resultado general en el examen diagnóstico *Oxford Online Placement Test* y que obtuvieron un nivel B1 o menor en una de las secciones del examen (uso del inglés o comprensión auditiva). En este ciclo escolar, se identificó a 16 estudiantes dentro de esta tendencia.



Para el nivel de eficacia en el que se considera el nivel de dominio del idioma, al descartar a estos 16 estudiantes de la población general, se mejoraría el porcentaje:



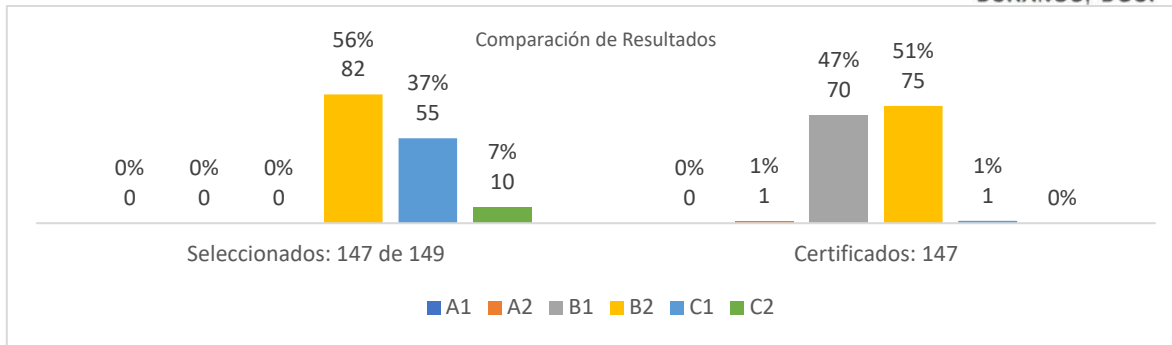
De un total de 92 se pasaría a 76 estudiantes, quedando 34% (26) en nivel B1 y 66% (50) en nivel B2. Esto haría que el resultado pasara de un 59% a un 66% de nivel de eficacia, respecto al dominio del idioma.

#### Certificación de la Generación 2020-2024

Del 5 al 25 de enero de 2024, se evaluó a los 1,185 estudiantes de 7º semestre de las 5 escuelas normales públicas del estado de Nuevo León, a través del *Oxford Online Placement Test*. De esta población de estudiantes se identificó que 149 estudiantes (14%) cuentan con un nivel B2 o superior del MCER.

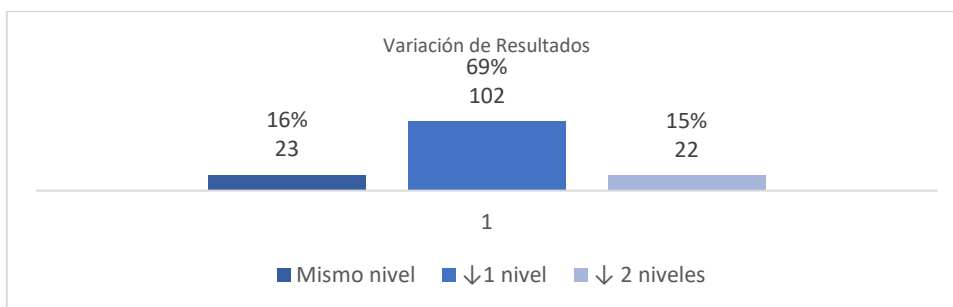
Los 149 estudiantes para obtener la certificación de inglés, se les aplicó el *Linguaskill de Cambridge Assessment English*, en los meses de febrero y marzo de 2024. De estos estudiantes, 147 aceptaron presentar el examen de certificación y lo presentaron satisfactoriamente.

A continuación, se comparan los resultados que los 147 estudiantes obtuvieron en el examen diagnóstico y en el examen de certificación:



De esta población (147) se observa que en el examen diagnóstico *Oxford Online Placement Test* el 56% (82) obtuvo nivel B2, mientras que el 37% (55) obtuvo nivel C1 y el 7% (10), nivel C2. Estos resultados contrastan con los obtenidos en el examen de certificación *Linguaskill*: el 1% (1) obtuvo nivel A2, el 47% (70) nivel B1, 51% (75) nivel B2 y el 1% (1) nivel C1. De acuerdo con estos resultados se observa un decremento en los niveles que los estudiantes obtuvieron inicialmente en el examen diagnóstico. En esta muestra sólo 1% tiene nivel C1 o superior, en contraste con el 44% como ocurre en los resultados del examen diagnóstico.

Respecto a la variación de resultados entre ambos instrumentos se observó lo siguiente:



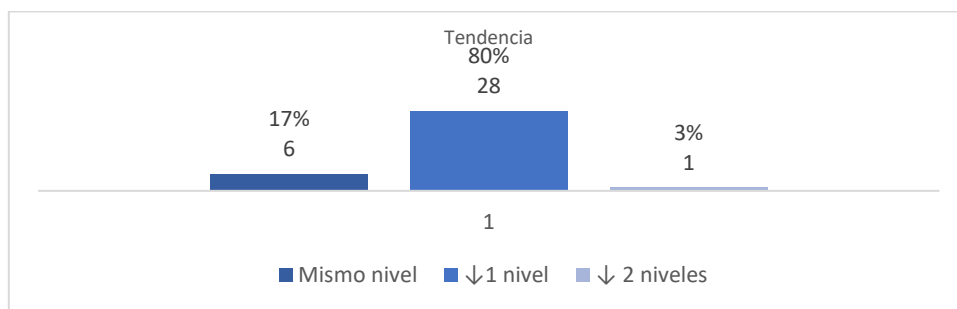
En comparación con los resultados obtenidos en el examen diagnóstico, en el examen de certificación 16% (23) mantuvo el mismo nivel de dominio, 69% (102) bajó un nivel y 15% (22) bajó 2 niveles.

Nivel de eficacia:

- Si se considera el número de estudiantes seleccionados vs. el número de estudiantes certificados, se obtiene un 99% de nivel de eficacia, ya que 149 estudiantes fueron seleccionados, mientras que 147 fueron los que aceptaron presentar el examen de certificación y lo presentaron satisfactoriamente.
- Si se considera el número de estudiantes que presentaron el examen de certificación, se obtiene un 100% de nivel de eficacia, ya que todos reciben un certificado.
- Si se considera el nivel de dominio del idioma, se obtiene un 52% de nivel de eficacia, ya que 76 estudiantes (52%) obtuvieron en el examen de certificación un nivel B2 o superior, mientras que 71 estudiantes (48%) obtuvieron un resultado debajo del nivel B2 del MCER.

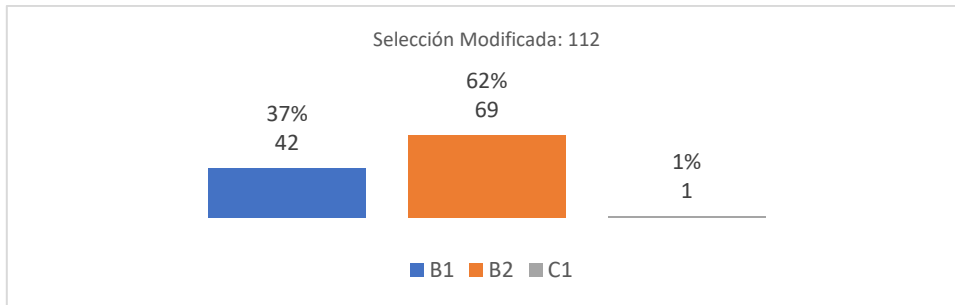
#### Hallazgo

Se identificó una tendencia a obtener resultados más bajos en la certificación en aquellos estudiantes que obtuvieron nivel B2 como resultado general en el examen diagnóstico *Oxford Online Placement Test* y que obtuvieron un nivel B1 o menor en una de las secciones del examen (uso del inglés o comprensión auditiva). En este ciclo escolar, se identificó a 35 estudiantes dentro de esta tendencia.



Para el nivel de eficacia en el que se considera el nivel de dominio del idioma, al descartar a estos 35 estudiantes de la población general, se mejoraría el porcentaje:





De 147 se pasaría a 112 estudiantes, quedando 37% (42) en nivel B1, 62% (69) en nivel C1 y 1% (1) en nivel C1 o superior. Esto haría que el resultado pasara de un 52% a un 62% de nivel de eficacia, respecto al dominio del idioma

### Discusión y conclusiones:

Los niveles de eficacia del instrumento utilizado (*Oxford Online Placement Test*) para el diagnóstico del nivel de inglés de los estudiantes normalistas, observados en las dos últimas evaluaciones (2023 y 2024) resultan ser bajos, al encontrar discrepancias de desempeño con la aplicación de otros instrumentos como el examen de certificación *Linguaskill*; por lo que es necesario implementar diversas acciones que permitan obtener una mayor confiabilidad. Entre ellas:

- En la próxima selección de estudiantes a certificar, se sugiere elegir estudiantes a partir del nivel B2 (asegurando que obtengan nivel B2 en ambas secciones del examen diagnóstico *Oxford Online Placement Test*).
- Se sugiere utilizar otro instrumento de evaluación diagnóstica que incluya las 4 habilidades básicas del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir. La importancia de incluir la evaluación diagnóstica de las habilidades productivas radica en que el hablar y escribir suelen ser las secciones donde el puntaje de los estudiantes es más bajo al presentar un examen de certificación.
- Para elegir un instrumento se sugiere comparar los resultados de al menos dos instrumentos de evaluación con el instrumento actual.

## Referencias

- Bernaus, M. (2004). Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas. *Glosas didácticas*, 11, 3-13.
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes; Anaya.
- Consejo de Europa (2020), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo.
- Council of Europe (2005). *Plurilingual Education in Europe: 50 years of international co-operation*. Estrasburgo, Francia: Council of Europe.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kramsch, C. (1988), "The Cultural Discourse of Foreign Language Textbooks." In Alan Singerman, (Ed.), *Toward a New Integration of Language and Culture*.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Estrategia Nacional de Inglés*. Ciudad de México, México.
- Trujillo Sáenz, F. (2020). *Leyendo la diversidad desde el plurilingüismo y la pluriculturalidad*. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de la Red internacional de Universidades Lectoras. Badajoz-Málaga, España.
- Zuheros, L. (2008). *El desarrollo de la competencia plurilingüe en el aula. (Memoria de Máster)*. Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Madrid, España.

**El aprendizaje colaborativo, una estrategia de intervención en el desarrollo académico  
con alumnos de la Licenciatura en Educación Preescolar Plan 2022**

Mario Francisco Silva Martínez

gro07.msilvam@normales.mx

Eurípides González Beltrán

gro07.egonzalez@normales.mx

Blanca Esthela Sandoval Quiñones

gro07.bsandovalq@normales.mx

Escuela Normal Preescolar Adolfo Viguri Viguri

Línea temática 8: Formación docente para una Educación integral

**Resumen**

Como antecedente, desde el segundo semestre del ciclo escolar 2022-2023, se observaron varias problemáticas en el quehacer docente, destacando la indiferencia, antipatía a la interacción social y como consecuencia la resistencia al trabajo colaborativo entre alumnos, producto del aislamiento escolar por Covid-19. La presente investigación se llevó a cabo con alumnos, del cuarto semestre, grupos 401,402 y 403 del ciclo escolar 2023-2024, de la Licenciatura en Educación Preescolar Plan 2022 de la Escuela Normal Preescolar Adolfo Viguri Viguri, ubicada en Chilpancingo de los Bravo Guerrero. La investigación se desarrolló con el propósito de conocer e interpretar las dificultades que limitan o favorecen el desarrollo académico colaborativo entre estudiantes. Con fundamento al nuevo Plan de estudios 2022, que promueve el aprendizaje colaborativo, esta investigación sigue la metodología del paradigma cualitativo sociocrítico, bajo un enfoque de investigación acción. Se utilizó el método de diagnóstico y la técnica de observación participativa, características de la investigación acción se utilizó como instrumento el diario de notas. Se diseñó y aplicó

un plan de intervención con una serie de actividades desde la perspectiva socioconstructivista para favorecer el desarrollo académico colaborativo entre estudiantes, llevándolos al análisis y reflexión de su quehacer como futuros docentes.

**Palabras clave:** Aprendizaje colaborativo, trabajo colaborativo, estrategia, desarrollo académico, investigación acción.

### **Planteamiento del problema**

Debido a la compleja situación provocada por la pandemia mundial por el COVID-19, que nos mantuvo aislados sin interactuar socialmente, la educación se trasladó de manera apresurada a un formato de clases virtuales en línea, lo que provocó muchos inconvenientes. Se destaca la falta de herramientas y habilidades digitales, conexión a internet deficiente y la falta de interacción social, limitó mucho la calidad de la educación a través del aprendizaje virtual.

Además, la falta de atención psicológica y socioemocional, ya que nos vimos en la necesidad de trabajar aislados desde casa, redujo la sensibilidad empática necesaria para desarrollar y fortalecer el aprendizaje colaborativo presencial. En este contexto, se percibió la indiferencia y antipatía entre alumnos y docentes, de igual forma se percibió la falta de liderazgos en ambas comunidades escolares. Esta situación propició que el trabajo fuera individualizado, donde cada persona actuaba y según su propio criterio, con escaso diálogo para consensuar ideas o proponer trabajos colectivos. También se observó una carencia de procesos y estrategias de evaluación y retroalimentación para el desarrollo académico colaborativo, lo cual es crucial para la formación integral de los futuros docentes.

La poca cohesión en los proyectos integradores o evidencias integradoras donde se puedan articular los conocimientos interdisciplinarios de los cursos en diferentes grados de complejidad ha dificultado la demostración de un desempeño con profesionalismo docente. Esto se refleja en la falta de interculturalidad, inclusión y respeto por las opiniones ajenas, así como en la ausencia de diálogos y consensos necesarios para un trabajo colaborativo eficaz en el ámbito de la educación preescolar. Por esta razón, se plantea la necesidad de

abordar estas problemáticas para mejorar el desarrollo académico colaborativo. En consecuencia, se formula la siguiente pregunta de investigación ¿Qué estrategias de aprendizaje colaborativo pueden implementarse para mejorar el desarrollo académico en los alumnos de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Preescolar Adolfo Viguri Viguri?

### **Marco teórico**

El aprendizaje se entiende como un proceso de construcción social del conocimiento y transformación conceptual que ocurre a través de la interacción recíproca, el enfrentamiento de ideas y la reflexión colaborativa sobre la práctica. En este marco, el aprendizaje implica participar activamente en una comunidad, en lugar de ser visto simplemente como la acumulación de conocimientos individuales. Este enfoque resalta la importancia de la participación en un contexto social, donde el conocimiento se construye y se transforma mediante la colaboración y el intercambio continuo de ideas. Por tanto, el aprendizaje se reconoce no solo como un proceso individual, sino como una experiencia colectiva en la que la interacción y el diálogo juegan un papel central en el desarrollo y la comprensión del conocimiento.

Como señala Arteaga (2006, como se citó en Galindo González et al., 2012) en diversos textos antiguos, como la Biblia y el Talmud, se destaca la importancia de la colaboración entre pares. Marco Fabio Quintiliano, un educador romano, consideraba esencial la enseñanza recíproca, donde cada aprendiz instruía a otro. De manera similar, en los gremios de artes, se consideraba fundamental que los aprendices trabajaran en conjunto, permitiendo que los más experimentados guiaran a los novatos. No fue hasta los siglos XVI, XVII y XVIII cuando surgieron las primeras corrientes pedagógicas que enfatizaban el aprendizaje grupal y las ventajas de enseñar a otros para aprender mediante la interacción entre iguales. En este contexto, se destaca la figura de Charles Gide, quien sentó las bases del sistema cooperativo en la educación.

Andrade (2010, como se citó en Ramírez Abrego, 2016) señala que el método de aprendizaje colaborativo es, de manera lógica, una extensión de la concepción del aprendizaje activo que se consolidó en Estados Unidos. Esta afirmación se basa en la idea de que el aprendizaje activo, que promueve la participación directa de los estudiantes en el proceso educativo a través de actividades prácticas y reflexivas, sentó las bases para el desarrollo del aprendizaje colaborativo.

En este contexto, el aprendizaje colaborativo no solo implica la participación de los estudiantes, sino que también enfatiza la importancia de la interacción y la cooperación entre ellos. A través de este método, los estudiantes no solo aprenden de los contenidos educativos, sino también de sus compañeros, al compartir conocimientos, experiencias y habilidades. Esto crea un ambiente de aprendizaje dinámico y participativo, que refuerza tanto el entendimiento individual como el colectivo, y fomenta habilidades sociales y de comunicación esenciales para el desarrollo personal y académico de los estudiantes. Además, el aprendizaje colaborativo se apoya en principios de la psicología social y la teoría de la educación, que destacan los beneficios de aprender en grupo y la interdependencia positiva entre los miembros del equipo.

En la actualidad, la diversidad cultural en las aulas es un fenómeno cada vez más común, lo que plantea desafíos y oportunidades únicas para el profesorado. La presencia de estudiantes provenientes de diversos contextos culturales y con distintas costumbres requiere de una adaptación constante por parte de los docentes para garantizar un entorno inclusivo y equitativo. Como señala Rojas Ruiz (2003), “La incorporación de alumnos de diferentes orígenes culturales, con distintas costumbres, hace que el profesorado deba plantearse nuevas actitudes y estrategias metodológicas ante su grupo-clase para evitar posibles situaciones de discriminación o desventajas educativas” (p. 71). Este enfoque no solo busca prevenir la discriminación, sino también fomentar un ambiente de aprendizaje en el que todos los estudiantes puedan prosperar.

La interculturalidad en educación. Trata de complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. Una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia la capacidad de actuar. (Walsh, 2005, p. 10).

Para Vygotsky según Estrada (2010, como se citó en Galindo González et al., 2012), el aprendizaje colaborativo es un proceso social en el que, a partir del trabajo conjunto y el establecimiento de metas comunes, se genera una construcción de conocimientos, es la expresión más representativa del socio constructivismo educativo; no es una teoría inseparable en sus componentes, sino un conjunto de líneas teóricas que resaltan el valor constructivo de la interacción sociocognitiva y de la coordinación entre participantes, integrantes de un grupo.

De acuerdo con la Enciclopedia Océano (como se citó en Galindo González et al., 2012) la teoría de Vygotsky recalca las relaciones sociales en los procesos de aprendizaje, y argumenta que la construcción del conocimiento es un acto individual y a la vez social. El aprendizaje se concibe como un proceso dinámico de construcción social del conocimiento y de transformación conceptual que se desarrolla a través de la interacción mutua, el debate de ideas y la reflexión colaborativa sobre la práctica. En lugar de ser visto simplemente como la acumulación de conocimientos individuales, el aprendizaje se entiende como un proceso que requiere una participación dentro de una comunidad. Este enfoque subraya la importancia de estar inmerso en un entorno social donde el conocimiento se genera y evoluciona a través del trabajo en equipo y el intercambio constante de perspectivas. Así, el aprendizaje se transforma en una experiencia colectiva en la que la interacción y el diálogo entre los miembros de la comunidad son fundamentales para el desarrollo y la



profundización del conocimiento. La colaboración y el análisis compartido no solo enriquecen el aprendizaje, sino que también facilitan una comprensión más profunda y significativa del contenido, reforzando la idea de que el conocimiento es un fenómeno construido y enriquecido colectivamente.

Los estudiantes desarrollan el conocimiento de manera individual y también en colaboración con sus compañeros. La asistencia que reciben de diversas fuentes, como el maestro, familiares, amigos y medios de comunicación como la televisión, la prensa y la computadora, es crucial para el proceso de aprendizaje, ya que contribuye a su avance en la zona de desarrollo próximo.

Por otro lado, para Jean Piaget (1978 como se citó en Duran Gisbert y Monereo Font, 2020), la interacción entre los educandos de la misma edad resulta esencial, ya que fomenta el enfrentamiento de perspectivas diversas, lo que da lugar a conflictos sociales que, a su vez, favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas y la reflexión crítica. A través de estas interacciones, los individuos mejoran su capacidad para analizar y considerar los puntos de vista ajenos, promoviendo así un crecimiento tanto en la comunicación como en la conciencia. Esta confrontación de ideas y el reexamen de las propias creencias frente a las de otros generan un estado de desequilibrio cognitivo que es crucial para el proceso de aprendizaje.

La interacción entre pares actúa como un catalizador para este desequilibrio, ya que permite que los educandos experimenten y resuelvan discrepancias en sus ideas y opiniones. Este proceso es fundamental porque el conflicto cognitivo generado en este contexto social contribuye significativamente al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y a la evolución de conceptos más complejos.

#### Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo es clave en el modelo educativo constructivista mexicano, basado en la co-construcción social del conocimiento. Este enfoque promueve la diversidad y la tolerancia, reconociendo que la interacción entre estudiantes enriquece el aprendizaje.

Valora la participación y considera las diferencias de pensamiento como oportunidades. Además de desarrollar habilidades cognitivas, fomenta el crecimiento personal y social, preparando a los estudiantes para ser ciudadanos conscientes en una sociedad diversa. Implementar este modelo requiere métodos pedagógicos que faciliten el trabajo en equipo, el diálogo constructivo y el respeto mutuo un entorno educativo más inclusivo y equitativo.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) indica que:

El trabajo colaborativo se caracteriza por una interdependencia positiva donde la interacción y la reciprocidad intersubjetiva son los facilitadores de una co-construcción de aprendizajes significativos. Las maestras y los maestros enseñan a aprender en el marco de experiencias colectivas a través de comunidades de aprendizaje, como espacios que promueven la práctica reflexiva mediante la negociación de significados y a la solución de problemas complejos. (SEP, 2022, p. 4)

Para Johnson y Johnson (1998, como se citó en Galindo González et al., 2012), el aprendizaje colaborativo es "... un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo" (párr. 11).

Este proceso se desarrolla de manera gradual, con cada miembro comprometido con el aprendizaje de los demás, generando una interdependencia positiva que evita la competencia entre ellos. Se logra a través de métodos de trabajo grupal, donde la interacción y la contribución de todos los participantes son esenciales para la generación de conocimiento. En este entorno, la autoridad se comparte y la responsabilidad se acepta colectivamente, valorando y respetando los puntos de vista de cada integrante para, juntos, fomentar la creación de nuevo conocimiento.

### **Desarrollo académico pedagógico**

La educación no debe enfocarse únicamente en el aprendizaje, como ha sido la creencia predominante en las instituciones educativas durante siglos. En cambio, su objetivo

principal debe ser el desarrollo integral de los individuos. Este enfoque más holístico reconoce que la educación debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos y habilidades académicas. Debe también fomentar el crecimiento personal, emocional, social y ético de los estudiantes. Al centrarse en el desarrollo, la educación puede preparar a los individuos no solo para enfrentar los desafíos académicos, sino también para convertirse en ciudadanos completos y responsables, capaces de contribuir de manera significativa a la sociedad.

Para lograr el desarrollo académico, hoy en día, creemos que un modelo pedagógico dialogante tendría la última palabra y, en mayor medida, si se reconoce el carácter social y cultural de toda idea, todo valor y toda acción, necesario para abandonar varios de los postulados iniciales de la “Pedagogía Conceptual” y asignar un papel más activo al estudiante en el proceso de aprendizaje, involucrar en mayor medida las categorías de lo complejo, lo sociocultural y lo dialéctico, reconocer nuevos elementos en las tesis de Merani, Vygotsky y Wallon y lograr conformar un equipo mucho más estable y dialogante de alumnos en la clase, maestros, alumnos, grupo colegiado, autoridades educativas, padres de familia y comunidad como un todo, en base al sistema educativo no se podría trabajar de forma individual o comunidades aisladas (SEP, 2022).

## **Metodología**

Para el propósito de la presente investigación, partimos del paradigma cualitativo “sociocrítico”, que promueve la metodología participativa y transformadora, en un ideal de la emancipación y el progreso, conocer y comprender la realidad como praxis, unir la teoría con la práctica, (conocimiento acción y valores), implicar al investigador a partir de la autorreflexión. Bajo el enfoque de la investigación acción con énfasis en el modelo de Elliott.

Según Latorre (2005) indica que:

La investigación-acción se suele conceptualizar como un «proyecto de acción» formado por «estrategias de acción», vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación. Es un proceso que se caracteriza por su

carácter cíclico, que implica un «vaivén» -espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo. El proceso de la investigación-acción fue ideado primero por Lewin (1946) y luego desarrollado por Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988) y el modelo de Elliott toma como punto de partida el modelo cíclico de Lewin que comprendía tres momentos: elaborar un plan” ponerlo en marcha y evaluarlo; rectificar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, y así sucesivamente. (p. 32)

Elliott (1993, como se citó en Latorre 2005) señala que “el proceso de investigación se inicia con una «idea general» cuyo propósito es mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional; identificado el problema, se diagnostica y, a continuación, se plantea la hipótesis de acción o acción estratégica” (pp. 41-42).

La investigación-acción tiene como objetivo principal la mejora del individuo con miras a lograr una transformación social más amplia. Este enfoque busca no solo el crecimiento personal de los participantes, sino también el impacto positivo en su entorno y comunidad. Dado que se basa en la cooperación y el trabajo conjunto, la investigación-acción se caracteriza por su esencia colaborativa, fomentando la participación de todos los involucrados en el proceso. Esta colaboración no solo permite una comprensión más profunda de los problemas y desafíos, sino que también facilita la implementación de soluciones efectivas y sostenibles, promoviendo así cambios significativos en la sociedad. Por lo que se señalan a continuación a las personas que participaron:

- El alumnado de los grupos 401,402 y 403
- Autoridades educativas inmediatas.
- Grupo colegiado del tercer semestre.
- Supervisora de los Jardines de Niños Multigrado.
- Directoras de los Jardines de Niños Multigrado.

- Autoridades inmediatas (presidente y secretario de seguridad Municipal Padres de familia)

#### identificación del problema

La observación participativa, apoyada por el uso del diario de notas, consiste en recopilar información sobre diversos aspectos de la práctica profesional. Este enfoque nos permite observar las acciones en el entorno laboral con el propósito de reflexionar sobre los hallazgos y aplicarlos para mejorar nuestra propia práctica profesional. La observación no solo sirve para registrar eventos, sino que también facilita una comprensión más profunda de las dinámicas en juego, permitiendo así una reflexión crítica que puede conducir a ajustes y mejoras en nuestras acciones y decisiones profesionales.

El trabajo de investigación se llevó a cabo en la Escuela Normal Preescolar Adolfo Viguri Viguri. Las clases presenciales formalmente se iniciaron en el semestre par del ciclo escolar 2022-2023, con el nuevo plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar, con la impartición del curso: “Estudio del mundo Natural y Social desde la comunidad” perteneciente al segundo semestre, con los grupos, 201, 202, y el 203, conformando la generación de un total de 57 estudiantes mujeres, dándose de baja dos al inicio del tercer semestre de los grupos 301, y 303, culminando la presente investigación en el cuarto semestre con 55 del total de la generación del ciclo escolar 2023-2024, todas del sexo femenino cuyas edades oscilan entre los 20 y 25 años.

En el segundo semestre, se empezó a desarrollar el curso de acuerdo con la planeación y cronograma de actividades con sus respectivas situaciones y secuencias pedagógicas-didácticas globalizadoras, presentadas en tres estrategias con sus propias características de aprendizaje: Aprendizaje basado en problemas (ABP), Aprendizaje basado en proyectos (ABP) Aprendizaje colaborativo (AC).

Para el desarrollo de las actividades académicas, se dividieron los grupos en dos posturas, cada postura con su respectivo banco de diferentes problemáticas del mundo natural o del mundo social, dentro de cada postura se conformaron equipos de cuatro y

cinco elementos, problematizando desde una postura del mundo natural o social al entorno o contexto inmediato de acuerdo con el interés del equipo, para la toma de decisiones a la solución de una problemática relevante, se logró consensar el diseño de un solo proyecto por grupo con los elementos necesarios para su ejecución, después, fue llevar a cabo en una reunión general por los tres grupos, interactuar, dialogar y consensar entre los tres grupos para una sola propuesta de intervención de mejora de la problemática de los hallazgos focalizados al entorno inmediato de la comunidad escolar. En este primer acercamiento de consenso no hubo acuerdos, debido a las actividades extracurriculares por la dirección de la escuela y paro de labores por las alumnas, posponiendo nuevamente la reunión.

Debido a que se empezó a observar resistencia al desarrollo académico colaborativo, se motivó solamente a las jefas de grupo y algunas líderes que conformaban los comités de organización por grupo, para un intento más de reunirse y fue así como se logró el consenso de un solo proyecto con todos los elementos formales con tres acciones de intervención: Propuesta de mejora de áreas verdes, reciclaje de basura institucional y cambio de imagen institucional. Los tres grupos nombraron un solo comité para la presentación y ejecución del proyecto con la intención de llevarlas a un nivel o grado de organización colaborativa más compleja, involucrando a toda la comunidad escolar, pero se empezaron a presentar serie de actividades que ya no permitieron concretar el desarrollo académico colaborativo en este nivel. Se llevó a cabo, pero de forma segregada en equipos. ¿qué paso? Buscando respuestas a las causas posibles de los problemas. La estrategia del aprendizaje colaborativo en estos niveles de complejidad se enfrenta a la resistencia, razones, justificaciones institucionales había muchas, pero ¿Cuál era la realidad?

Latorre (2005) indica que: Identificado el problema, es preciso hacer un reconocimiento o diagnóstico de este. La finalidad es hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual; obtener evidencias que sirvan de punto de partida y de comparación con las evidencias que se observen de los cambios o efectos del plan de acción.  
(p. 43)



Así, el diagnóstico escolar tiene la característica principal de ser el punto de partida para reconocer los procesos de aprendizaje, las diferentes interpretaciones, percepciones y opiniones que cada estudiante tiene de los problemas o factores –internos y externos– que provoca la indiferencia al desarrollo académico colaborativo.

### **Objetivos del diagnóstico**

- Recopilar evidencias para conocer la realidad y las necesidades o problemas que no permiten o limitan el aprendizaje colaborativo de cada alumno, para favorecer el desarrollo académico.
- Diseñar y aplicar las estrategias pertinentes, para tomar mejores decisiones respecto a la forma de promover el aprendizaje colaborativo a través de un plan de intervención.
- Evaluar el relevamiento del estado del problema, permitirá replantear un nuevo plan de intervención pertinente a resolver o mitigar la problemática.

### **Plan de intervención**

Kemmis (citado por Latorre, 2005) menciona que el plan de acción se basa en la comprensión derivada del diagnóstico de la situación y de la revisión documental, en lugar de depender de la acción que surge de costumbres, opiniones o conocimientos superficiales. La acción estratégica representa una forma de reflexión que produce un tipo de conocimiento caracterizado por un juicio fundamentado y prudente.

Se implementó un plan de acción con actividades correspondientes, en sincronía con los cursos de Pedagogías Situadas Globalizadoras y Pedagogía y Didáctica del Aula Multigrado, dentro de la modalidad de aprendizaje presencial. Este plan se aplicó a las alumnas del tercero y cuarto semestre del ciclo escolar 2023-2024.

- 1) Estrategias previas de sensibilización. Acción 1: Recopilar evidencias para conocer la realidad y las necesidades o problemas que no permiten o limitan el aprendizaje colaborativo de cada alumno, para favorecer el desarrollo académico.



- 2) Estrategias de aprendizaje para fomentar actitudes colaborativas positivas para el desarrollo académico en el aula. Acción 2. Para tomar mejores decisiones respecto a la forma de promover el aprendizaje colaborativo a través de un plan de intervención.
- 3) Actividades de trabajo grupal colaborativas. Acción 3 Con este tipo de actividades se propone establecer un espacio de diálogo e intercambio entre estudiantes y docentes sobre sus experiencias de intervención pedagógica que permita procesos reflexivos y de análisis de su práctica de intervención.

## Resultado

Estrategias previas de sensibilización. Acción 1: Historias de vida sobre experiencias de impacto negativo o positivo en su desarrollo académico colaborativo en el contexto familiar, contexto escolar y de la comunidad o localidad donde han convivido.

- De 53 alumnas, 51 elaboraron sus historias de vida y compartieron su experiencia.
- Compleja situación del problema de salud mundial por el COVID-19, que nos mantuvo aislados sin interactuar socialmente, recibiendo clases virtuales en línea con muchos inconvenientes en especial atención a la falta de herramientas y habilidades digitales que las llevó a mucho estrés.
- El duelo a la pérdida de libertad física por el encerramiento en casa y de algunos seres queridos o amistades muy cercanas.
- La falta de atención psicológica y socioemocional para el regreso a clases presenciales.
- Falta de coordinación y organización del grupo colegiado, e indiferente al desarrollo académico colaborativo.
- Actividades socioculturales y extracurriculares por las autoridades inmediatas de la escuela no planeadas y por las alumnas, preparación para la práctica escolar muy absorbente.

Estrategias de aprendizaje para fomentar actitudes colaborativas positivas para el desarrollo académico en el aula. Acción 2.

- Se integraron las 55 alumnas a la elaboración y ejecución del proyecto para la práctica de observación en las escuelas multigrado de forma exitosa.
- Las autoridades educativas inmediatas, limitaron el número de jardines de niños para llevar a cabo el proyecto de la práctica en las escuelas multigrado por las distancias y por prevención de la seguridad del alumnado y personal docente, pero colaboraron en apoyo a la gestión de la seguridad con las autoridades competentes facilitando y culminando el proyecto sin ningún incidente.
- El grupo colegiado del 4° semestre. De 14 docentes se integraron 13 al proyecto de los jardines de niños multigrado y se colaboró de forma exitosa en el acompañamiento y supervisión del alumnado.
- La supervisora de los Jardines de Niños Multigrado. Colaboró y facilitó los medios en tiempo y forma con las directoras de las escuelas multigrado.
- Las directoras de los Jardines de Niños Multigrado. Dieron todo el apoyo y acompañamiento a las alumnas en su jornada de práctica de observación en el aula multigrado.

Estrategias de actividades de trabajo grupal colaborativas. Acción 3 Para ello se llevó a cabo un foro como evidencia integradora, un espacio de diálogo e intercambio entre estudiantes y docentes que permitió procesos reflexivos y de análisis de su práctica de intervención.

- El grupo 403 en la última actividad correspondiente al foro no deseaba integrarse por la presión de la práctica y trabajos de otros cursos, por lo que se tuvo que dialogar un poco más, pero al final se integraron las 55 alumnas a la organización y ejecución del foro para el intercambio de experiencias.
- De catorce docentes del grupo colegiado, solo se integraron diez maestros.
- Las autoridades inmediatas se integraron, dándole la importancia y relevancia a dicha actividad.

## **Discusión y conclusiones**

El propósito del presente plan de intervención con respectivas acciones y actividades en un primer momento fue la interacción de experiencias que movilizaran los niveles emocionales, afectivos y vivencias personales de los participantes, a través del intercambio social y pensamiento individual, que nos llevaron al análisis y reflexión sobre la importancia del aprendizaje colaborativo en valores que constituyen una parte imprescindible de su existencia. Para llevar a cabo este proceso, fue crucial la intervención y el compromiso activo de todo el equipo involucrado, quienes desarrollaron estrategias efectivas para promover actitudes positivas hacia valores como la empatía, la solidaridad, la tolerancia y el respeto. Este enfoque integral no solo buscó fortalecer estos valores en los participantes, sino también fomentar un entorno colaborativo en el que estos principios pudieran ser vividos y practicados de manera continua.

En la segunda intervención el estudiantado diseñó, aplicó y evaluó algunas experiencias de aprendizaje a partir de las aportaciones de las pedagogías situadas en concordancia con el enfoque globalizador, intercultural, interseccional y de la inclusión con una explicación argumentada y coherente bajo un marco de respeto, desde esas formas de intervención, se promovió el diálogo, la negociación y la creación de consenso, se estimuló la expresividad, la comunicación espontánea, la participación, la argumentación en el intercambio y confrontación de ideas.

Y por último la ponderación colectiva de alternativas en una situación de toma de decisión más compleja en donde se fomentó el desarrollo de la capacidad analítica organizativa, dialógica individual-grupal.

## **Discusión y conclusiones**

Este tipo de estrategias ayudaron mucho a los grupos a participar en una actitud de apertura y disponibilidad hacia el cambio en un orden progresivo de actividades organizativas de colaboración más complejas.

Cuando los intereses vienen del alumnado, el desarrollo académico fluye mejor en un ambiente de colaboración y mejor aprendizaje.

Cabe destacar que la mayor parte de alumnas son foráneas de las siete regiones que conforman el Estado de Guerrero, caracterizadas por costumbres y culturas diferentes, son poco colaborativas en tareas académicas organizativas más complejas, pero este tipo de actividades les ayudó a distinguir y a respetar entre el trabajo individual y a la vez colectivo.

Este tipo de actividades ayudan a fortalecer la confianza entre el alumnado y promueve el liderazgo.

Evaluar el relevamiento del estado del problema, permite replantear un nuevo plan de intervención pertinente a resolver o mitigar la problemática.

## Referencias

Duran Gisbert, D. y Monereo Font, C. (2020). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Horsori Editorial

Galindo González, R. M., Galindo González, L., Martínez de la Cruz, N., Ley Fuentes, M. G., Ruiz Aguirre, E. I., & Valenzuela González, E. (2012). Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. *Apertura*, 4(2), 156-169. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/325/290>

Latorre, A. (2005). *La Investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Ramírez Abrego, L. E. (2016). *Las estrategias de aprendizaje colaborativo en la didáctica docente*. [Tesis, Universidad Autónoma de Nuevo León]. Facultad de Psicología. <http://eprints.uanl.mx/14309/1/1080238004.pdf>

Rojas Ruiz, G. R. (2003). Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula. *Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, (29), 71-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1975774>

SEP. (2022). Anexo 3 del Acuerdo 16/08/22 Plan de estudio de la Licenciatura en Educación  
Preescolar. SEP.

[https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO\\_3\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_3_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Ministerio de Educación del Perú.  
[https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion\\_0.pdf](https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf)

## Habilidades blandas para realimentar formativamente la práctica docente del estudiante normalista

Ma. Isabel Martín del Campo Aceves

isabel.martindelcampo@ensfa.edu.mx

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

Zayab Balderas Acosta

zayab.balderas@ensfa.edu.mx

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

Romelia Chávez Alba

romelia.chavez@ensfa.edu.mx

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

Línea temática 8: Formación docente para una educación integral

### Resumen

En este trabajo de investigación cualitativa, con diseño de estudio de caso y a través del análisis del discurso, se da cuenta de la relevancia que tienen las habilidades blandas en la realimentación que hace un formador de docentes ante la práctica de estos, siendo un factor importante que incide en la confianza y estabilidad para desarrollar las competencias (o capacidades con el nuevo Plan de estudio 2022) de un perfil deseado, en este caso de estudiantes de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés”. De esta manera, el análisis de narrativas (recuperadas de la entrevista semiestructurada), permite dar voz y significado personal-profesional de quien recibe dicha devolución académica; dando pauta a “incomodar” aquellas formas de acompañamiento obsoletas que habrá que revalorar para fortalecer la formación del educando normalista.

**Palabras clave:** Práctica docente, Habilidades blandas, Realimentación formativa.

### **Planteamiento del problema**

La malla curricular de un estudiante normalista, como eje rector de todos los cursos que la conforman, contempla la práctica profesional en entornos educativos propios al nivel en que se está formando (inicial, preescolar, primaria, secundaria, telesecundaria y ahora, media superior), pues ahí convergen las competencias (o capacidades con los nuevos planes de estudio 2022) que se expresan en conocimientos, habilidades, actitudes y valores para saber resolver, innovar, diseñar, armonizar e interactuar, entre otros rasgos inherentes a dicho perfil.

Cabe señalar que a partir del tercer semestre de esta formación inicial, se asignan periodos para desarrollar las prácticas profesionales, las cuales se esperan ser acompañadas y realimentadas por parte de un(a) docente de dichas instituciones formadoras, apoyándose comúnmente de fichas de observación según la licenciatura del estudiantado normalista, instrumento que contempla rubros que van desde la estructura de la planeación hasta las formas en cómo se desarrolla la secuencia de la clase (recuperación de saberes, dominio del contenido/disciplina, tiempos, metodologías de enseñanza y aprendizaje, criterios de evaluación, formas de interactuar con el grupo, entre otros), además de la puntualidad, permanencia, actitud y arreglo personal.

Sin embargo, si bien estos indicadores son relevantes para dar seguimiento y refuerzo a la formación de un perfil deseado en el campo de la educación, al parecer no es suficiente con “llenar casillas” de un listado de criterios que solo quedan marcados en un nivel de alcance, comúnmente señalados en una escala de valoración, y que en voz del estudiantado normalista no siempre se llega dialogar ese sentir ante su experiencia inmediata, quedando muchas veces como receptor de una serie de aspectos donde recurrentemente se enfatiza lo “incorrecto” y lo que habrá que modificar, o peor aún, recibiendo “doble vínculo” que solo confunde y desestabiliza cognitiva y emocionalmente a



cualquier persona. Llegando así al “cumplimiento” de recibir la observación básicamente cuantificable.

Y desde esos sentires que como docentes de las escuelas normales pocas veces llegamos a atender, recurrentemente se manifiestan temores por recibir una observación con un filtro tendiente a descalificar el desempeño didáctico, expresando desconfianza y desaliento por continuar con las prácticas, y algunas veces hasta con la propia carrera.

También, y desde otro extremo, se encuentra el desinterés del educando por recibir una ficha (tanto del titular del grupo de práctica como del responsable de la misma) donde todo se le marca como “excelente”, llegando a decir de manera lamentable: “y ni siquiera me observó”, “nunca me dice nada”, “no me da sugerencias”, entre otras frases que inquietan y ponen en “tela de juicio” la calidad para acompañar y reforzar la formación de un futuro docente.

Detectando así, que además de la responsabilidad que tenemos al formar docentes para la educación básica, es necesario poseer habilidades blandas para saber facilitar y realimentar de manera sensible, ética y pertinente, tanto los recursos fuertes como las áreas de oportunidad en lo que compete a un perfil profesional en este terreno, el cual también le solicita al estudiante normalista contar con dichas habilidades para interactuar-dialogar de manera efectiva con sus educandos.

Por lo que revisando investigaciones sobre el tema de este constructo compuesto aplicado en el ámbito educativo, se encuentra la necesidad de abordar aspectos subjetivos en la conducta humana, donde la actitud, autorregulación emocional y asertividad comunicativa y empática, son pauta para marcar la diferencia en estos espacios académicos reflexivos que impactan en el perfil deseado de un agente de cambio en el terreno de la educación.

Vásquez et al. (2021), en su artículo: *Habilidades blandas: su importancia para el desempeño docente*, argumentan desde un análisis documental (tesis y artículos de investigación) que las habilidades blandas en esta labor educativa, favorecen la confianza

personal desde la comunicación asertiva y empática, que denota responsabilidad en la interacción y dialéctica con los otros, dando lugar a una convivencia saludable.

Por su parte, se encuentra a Talledo et al. (2022) con su investigación: *Estrategias pedagógicas y retroalimentación formativa*, y pese que sus resultados son de educación básica, se evidencian en cualquier nivel al afirmar que: “La retroalimentación no está bien cimentada en docentes, centrándose en aspectos cognitivos, descuidando actividades de motivación y actitudes de corrección, se debe enfatizar el desarrollo de habilidades blandas, para la convivencia...” (s/p), agregando además la promoción de valores, habilidades resolutivas, aceptación y tolerancia a los demás. Autores que a su vez citan a Llanos y Tapia (2021) y a Anijovich (2019) para reafirmar que en la realimentación, el docente tiende a centrarse en aspectos negativos o errores, por lo que es importante abordarla desde un enfoque formativo, a partir de la reflexión metacognitiva que da lugar a la autorregulación. Asumiendo de esta manera, que una realimentación deficiente provoca confusión en el educando.

Finalmente citando a Barrera e Hinojosa (2017), con su investigación sustentada desde las dimensiones de la práctica docente propuestas por Fierro, y en la que corresponde a la personal, refieren que: “[...] el proceso de práctica profesional es una instancia altamente formativa del “ser” en los estudiantes y esto fortalece significativamente el componente “humano” de los profesores” (p. 13). De ahí, el saber acompañar y facilitar con tacto y ética la formación del estudiantado normalista.

Después de esta breve referencia que contextualiza el problema de investigación, se dimensiona el objetivo de la misma en analizar cómo las habilidades blandas en la realimentación de prácticas docentes del estudiantado normalista, impactan en su proceso formativo, a través de una muestra de narrativas-entrevistas que permitan al formador institucional revalorar dicha devolución que influye en el alcance del perfil deseado.

Objetivo que se acota de la siguiente manera como pregunta de investigación: ¿cómo las habilidades blandas en el proceso de realimentación a la práctica docente del estudiantado normalista, impactan en sus procesos formativos? Partiendo del supuesto de que, haciendo uso favorable de las habilidades blandas en los procesos de realimentación a la práctica docente del educando normalista, se favorecerá su desarrollo profesional, dando lugar a una mayor confianza y seguridad ante sus retos de mejora que fortalecen el perfil deseado.

### **Marco teórico**

Primeramente, al hablar de práctica docente, se cita a Fierro, Fortoul y Rosas (1999), autoras de: Transformando la práctica docente, las cuales indican que este constructo compuesto viene a representar una praxis social, objetiva e intencionada, donde se manifiestan significados, percepciones y acciones de quienes están inmersos en ella, como las y los docentes, alumnado, padres de familia y autoridades. Mientras que García et al. (2008, p. 3), por su parte remiten que es: “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (p. 4).

Por otro lado, Davini (2015) citado por Villalpando et al. (2002), le atribuye a este hacer docente habilidades operativas-técnicas, así como la capacidad de intervención en la enseñanza, la reflexión constante ante la toma de decisiones inmediatas, además de un tratamiento contextualizado de desafíos y/o dilemas éticos en estos ambientes institucionales.

También, se retoma el constructo compuesto como: Práctica Reflexiva Mediada, que Cerecero (2018, s/p) define a partir de “un proceso de reflexión sobre la praxis del docente y los factores que influyan en ella; el cual debe ser continuo, intencional y sistemático y llevarse a cabo en compañía de un mediador y otros agentes de apoyo...”, dando lugar al autoconocimiento y conocimiento del medio de quien expone su experiencia para poder

hacer un juicio razonado-reflexivo que le ayude a sustentar armónicamente sus decisiones. Lo que deja implícito en este caso la importancia del papel que tiene un mediador, en este caso, el que realiza el acompañamiento a dicha labor educativa.

Dando paso así a las habilidades blandas en el acompañamiento a la práctica docente, Murnane y Levy (1996), citados por Rodríguez et al. (2021), hablan de que a partir de la década de los 90, este constructo compuesto “comienza a distinguirse en contextos de gestión y emprendimiento; en estos, adquiere diferentes nombres, tales como habilidades del siglo XXI, habilidades no cognitivas, habilidades socioemocionales o blandas” (s/p).

Cabe señalar que desde principios del siglo pasado, Thorndike (1920) en su definición de *inteligencia social*, derivada de su aportación: Ley del efecto, refiere al ser humano con capacidad para afrontar asertivamente eventos o situaciones que involucran a otras personas en un entorno cotidiano. Siendo esto un antecedente para el teórico Gardner (2001), al sustentar al menos dos de sus nueve inteligencias múltiples: la intrapersonal y la interpersonal (siendo las demás: auditiva musical, cinestésica-corporal, visual-espacial, verbal-lingüística, lógico-matemática, naturalista –definida en 1994- y existencial – reconocida en 1995-).

También es importante resaltar que las habilidades blandas se ven implicadas en las competencias de la inteligencia emocional sustentadas por Goleman (1995), las cuales, y dando crédito a Gardner, clasifica en Intrapersonales: *Autoconocimiento* (consciencia de las propias emociones), *Autorregulación* (consciencia y control de los propios sentimientos) y *Automotivación* (habilidad para impulsar y encaminar la emoción hacia una acción de logro). E Interpersonales: *Empatía* (capacidad para sintonizar con las señales sociales) y *Habilidades sociales* (facultad para saberse relacionar adecuadamente con las emociones ajenas e interactuar efectivamente con los demás).

Retomando nuevamente el término de habilidades blandas, Lema (2020) las significa como un recurso que favorece la educación formal a partir de saber responder a los desafíos escolares y prácticas educativas, promoviendo con ello una sana convivencia escolar e

interacción social. Las cuales remite a relaciones interpersonales donde se implica la comunicación asertiva, el trabajo en equipo, e incluso el liderazgo.

Por su parte, Mangrulkar et al. (2001) citados por Guerra (2019), exponen las habilidades blandas (referidas para la vida) en tres categorías: *Habilidades interpersonales* que incorporan básicamente la confianza, empatía, comunicación asertiva y negociación. *Habilidades cognitivas* que remiten a un pensamiento crítico-analítico (que aluden a procesos metacognitivos) expresado en la toma de decisiones y solución de problemas. *Habilidades para el control emocional*, lo que llamamos autorregulación.

Por lo tanto, vinculando las habilidades blandas en el acompañamiento docente, Albuquerque (2021), citado por Vásquez et al. (2021, p. 5) se afirma que: “El mundo reclama el trabajo de un buen líder, quien guíe y oriente, mediante el uso de sus habilidades blandas, para que sus seguidores logren sus metas”, y con connotación de acompañamiento humanista (no de manipulación), dice el autor que un buen líder contribuye a cambios favorables en la sociedad. Por lo tanto, el docente desde su capacidad de persuasión dialógica, pone en juego y a favor de un fin en común, habilidades como la escucha activa y la asertividad en la conducta y la palabra.

De esta forma, y dando vigencia al tipo de acompañamiento formativo que debe tener un(a) estudiante normalista, se cita la Nueva Escuela Mexicana, representando en esta reforma 2022 un: “proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral” (SEP, 2023, p. 4). Desde sus ocho principios: Identidad con México, Responsabilidad ciudadana y social, Honestidad, Participación en la transformación de la sociedad, Respeto de la igualdad humana, Interculturalidad, Cultura de la paz y Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente, se asume una educación holística en todos los niveles, siendo tácito el factor de ética relacional que se alinea al enfoque humanista, el cual permea toda esta propuesta educativa.

Finalmente, y como parte de un condicionamiento anímico tanto de la parte que emite un juicio (caso docente) como de quien lo recibe (caso estudiante), desde el ámbito

de la neurociencia, Mora (2013) argumenta que la “emoción quiere decir, en esencia, movimiento. Es decir, expresión motora hecha a través de la conducta, sea ésta lenguaje verbal o simplemente corporal” (2013, p. 2), sustentando que el cerebro no constituye la razón sin esta. De ahí la importancia de utilizar las habilidades blandas en una realimentación que viene a valorar el logro de la práctica docente del estudiantado normalista. Pues para este reconocido Doctor en neurociencia: “nuestros mejores y también nuestros más desagradables momentos van siempre unidos a sucesos emocionales” (Mora, 2013. p.6).

### **Metodología**

De acuerdo a la naturaleza de la investigación, esta se sustenta en el enfoque cualitativo, desde el momento en que lleva a analizar e interpretar las experiencias y sentires particulares (siendo dinámicos y temporales) de una muestra de estudiantes normalistas, por lo que es adentrarse a un terreno subjetivo, no medible y replicable. De esta forma, de acuerdo a Hernández Sampieri et al. (2014) los significados personales representan la cualidad o característica del fenómeno analizado.

El diseño de la investigación contempla el estudio de caso donde estos autores dan lugar al análisis de una serie de valores, experiencias y significados, por supuesto desde una perspectiva fenomenológica, haciendo hincapié en la “riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización” (Hernández Sampieri et al, 2014, p. 387). Ante lo que se contempla la entrevista semiestructurada para aplicarse a cuatro informantes, siendo alumnos de las diversas licenciaturas de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes Profr. José Santos Valdés”.

Así pues, como estrategia para dar lectura e interpretación de los resultados, se considera la técnica análisis del discurso, sustentado con Iñiguez (2011) como un recurso del campo de la investigación cualitativa que estudia el orden, desorden y organización de la acción social cotidiana, teniendo la oportunidad de aprender de lo que otros dicen y hace.

Por lo que se habla de analizar el lenguaje-discurso. Para lo cual, en la siguiente tabla se presentan datos básicos de las y los informantes:

Tabla No. 1. *Caracterización y codificación de los informantes*

<b>Sexo</b>	<b>Estatus profesional</b>	<b>Semestre</b>	<b>Código</b>  E= Entrevista  M=                    Mujer  H=Hombre
Mujer	Egresada de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español	-	E1-M
Mujer	Estudiante de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Telesecundaria	VIII	E2-M
Hombre	Estudiante de la Licenciatura en enseñanza y Aprendizaje de la Biología	VI	E3-H
Hombre	Estudiante de la Licenciatura en enseñanza y Aprendizaje de la Historia	VI	E4-H

Así pues, se pasa a la delimitación de las categorías de análisis, las cuales se alinean al objetivo de la investigación, mismas que serán sustentadas por una muestra de narrativas (citas textuales recuperadas de las entrevistas), siendo previamente sistematizadas en el programa Atlas ti:



Tabla No. 2. *Categorías de análisis y codificación*

Categorías	Código
1. Realimentación a la práctica docente que fortaleció la formación profesional	RPDFFP
2. Realimentación a la práctica docente que no fortaleció la formación profesional	RPDNFFP
3. Revaloración de la elección profesional ante la realimentación a la práctica docente	REPRPD

## Resultados

Considerando las categorías ya expuestas, en el siguiente análisis se busca dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿cómo las habilidades blandas en el proceso de realimentación a la práctica docente del estudiantado normalista, impactan en sus procesos formativos?

Categoría 1 RPDFFP. Partiendo de la pregunta detonadora (previo al reencuadre de la entrevista, y de la cual surgen otros cuestionamientos): A manera de descripción, ¿cómo fueron esas realimentaciones a tu práctica docente que consideras te ayudaron a fortalecer tu formación profesional, y qué sentires experimentaste en esos momentos?, se recuperan las siguientes narrativas:

*E1-M “Durante esos momentos de realimentación experimenté una mezcla de emociones, en algunos casos sentí una gran satisfacción y orgullo al recibir comentarios positivos que reafirmaban mis esfuerzos y habilidades. Estas experiencias me motivaban para ser y seguir mejorando las nuevas metodologías. También hubo comentarios en los que recibí críticas constructivas, me generaron incertidumbre y ansiedad, pero para mí fue un desafío aceptar que tenía áreas de oportunidad...Me sentí más segura, sentí gratitud hacia quienes hacían ese tipo de comentarios para mi mejora”*

*E2-M “Recibir comentarios constructivos... me ha ayudado a identificar mis puntos fuertes y áreas de mejora...me sentí escuchada al momento en que mis asesores me retroalimentaron mis inquietudes, gracias a ello pude fortalecer mi práctica y desempeño docente....me hicieron darme cuenta de la importancia de llevar una guía para visualizar el logro de aprendizaje de mis estudiantes...el uso del tacto dentro de mi práctica se me reconoció, además de enfocarme en la parte socio emocional de mis estudiantes....”*

*E3-H “Dentro de las realimentaciones positivas recuerdo claramente aquellas en las que se me estuvo constantemente, vaya, dando seguimiento a mi progreso de las prácticas... pudo observar el cambio de actitud que tenía y revisar que cada una de las áreas de oportunidad que había presentado se fueron cubriendo eventualmente. Si bien, no muchas veces coincidía con esas observaciones porque mi forma de pensar ya estaba como muy impregnada en mí, si tuve ese choque necesario para decir: “sabes qué, estoy fallando en esto, puedo mejorar en esto, y en la siguiente práctica voy a ver cómo me va” y efectivamente, por medio de esas realimentaciones tuve un resultado muy favorable...”*

*E4-H “...las que más me ayudaron fueron las que vinieron en diálogo, donde tanto el observador y yo tenemos un intercambio de ideas, y lo que salió mal, se presenta en forma de área de oportunidad, no como un regaño. También algo muy importante es el tacto y la forma de decir las acciones de mejora, y, sobre todo, uno como alumno tiene que aprender a recibir estos comentarios... es muy interesante ese contraste de opiniones, pudiendo adaptar las ideas de la experiencia a un mundo más actual”*

Primeramente como comunicación asertiva y empática, desde esta voces se logra detectar la importancia que tiene el reconocimiento de las fortalezas en la didáctica, las cuales dan lugar a reafirmar aquellas competencias sólidas (caso Plan de estudio 2018) que al parecer mucho influye en una predisposición y actitud de escucha activa de estos(as) estudiantes, siendo una condición básica para aceptar constructivamente (como así lo refieren) sugerencias de mejora, ajenas a una posible percepción de dolo.

También se puede discriminar la relevancia que tiene el tacto en la realimentación, donde quizás la y el estudiante normalista pudo verse en un plano horizontal recibiendo de su docente esa devolución académica esperada, y que al mismo tiempo le abre un espacio dialógico en el que da “oídos” a una serie de percepciones y sentires muy particulares, impactando así en tomar una postura favorable para asumir gratamente un compromiso de progreso en su formación profesional.

En estas cuatro experiencias, se logra ver cómo las habilidades blandas de quien emite una valoración, marca la diferencia de cómo se reciba dicha información. De esta forma, retomando las aportaciones de Lerma (2020), Vásquez et al. (2021), Guerra (2019) y otras con la misma línea de investigación, se puede afirmar que la confianza y seguridad en un proceso dialéctico e interactivo, como condición inherente a la comunicación asertiva, predispone cognitiva y actitudinalmente a desear modificar aquello que se indica como oportunidad de mejora. Sustento que desde la neurociencia se comprende aún mejor, pues con apoyo de Mora (2013), se infiere (por las respuestas de las y los informantes) una activación neuroquímica como la dopamina que provoca dicha gratificación emocional, llegando a favorecer una estabilidad interna en la persona.

Categoría 2 RPDNFFP. Nuevamente, partiendo de la pregunta detonadora (de la cual surgen otras): A manera de descripción, ¿cómo fueron esas realimentaciones a tu práctica docente que consideras no te ayudaron a fortalecer tu formación profesional, y qué sentires experimentaste en esos momentos?, se recuperan las siguientes narrativas:

*E1-M “... experimenté cosas que a veces me provocaba estrés, ansiedad y en esa cuestión a veces recibía retroalimentaciones vagas o poco específicas, comentarios generales donde en ocasiones me decían: “necesitas mejorar tu enseñanza” sin detalles específicos sobre qué aspectos debería mejorar. Esta falta de concreción me dejó sin una guía clara sobre cómo proceder en ese momento...no me proporcionaban ejemplos o sugerencias de cómo podría mejorar y todo esto provocaba que me resultara complicado o difícil de entender esos cambios que yo debía implementar... A veces los comentarios*

*que recibía no se consideraban en el contexto particular de mi aula o los desafíos específicos que enfrentaba con ciertos grupos o con algunos estudiantes”*

*E2-M “Durante su evaluación me di cuenta que no prestó atención al 100% como di la clase. Tampoco tuvo la cercanía conmigo para preguntarme la manera en que estaba trabajando acorde a indicaciones de mi titular...Yo tenía que trabajar bajo libro de texto solamente...Y me retroalimentó como una clase baja en la utilización de tics, estrategias y otros recursos innovadores a mi práctica... me hizo sentir mal ya que no vi ni tacto ni interés de su parte como observador...”*

*E3-H “...la primera jornada de práctica donde yo estuve solo, mi observador no me realizó una observación como tal que me sirviera mucho... “ah, hiciste muy bien esto, muy buen tono de voz, y le echaste muchas ganas”. No hubo como tal un seguimiento completo de las actividades de la práctica y de los momentos de la sesión...recuerdo que solamente fue en una o dos si bien me fue. Entonces sí carecí de ese acompañamiento y realimentación en aquel periodo.”*

*E4-H “Fueron vacías, o simplemente sin ningún argumento detrás, solo viene el regaño, pero no viene un análisis de las acciones tomadas en clase, por ende, hacen sentir pésimo, personalmente, creo tengo la estabilidad emocional para recibir un comentario de esta manera, pero en otras personas puede llegar a afectar mucho. Se puede ver donde el observador critica en forma mala las actividades propuestas, y en lugar de proponer otras, o motivar a adaptarlas, se cierra en cambiar la actividad, haciendo mucho énfasis en una mala práctica, donde como estudiantes se nos viene el mundo abajo. Una mala retroalimentación yo la definiría en, minorizar, regañar, y sin hacer énfasis en las áreas de mejora”.*

En contraste al análisis anterior, por un lado pareciera ser que se vuelven a manifestar resultados encontrados por Llanos y Tapia (2021) y a Anijovich (2019) entre otras referencias citadas en la investigación de Talledo (2022) (además de lo que se sigue evidenciando en las instituciones formadoras de docentes), al ver cómo se replican

comentarios juiciosos a manera de “realimentación”, siendo esto una experiencia desagradable y muy poco funcional para la formación de los educandos.

Estas acciones docentes carentes de habilidades comunicativas, de sensibilidad, empatía y respeto, tendientes a ver las áreas de oportunidad como “errores” que llegan a descalificar el desempeño en general del normalista, mucho influyen en que se desconfíe en sí mismo, además de condicionar un posible hermetismo para seguir escuchando, y por ende, continuar esforzándose por mejorar, concibiendo ese espacio de devolución como amenazante. Análisis e interpretación que se busca comprender nuevamente desde una activación biológica-psicológica donde el cortisol, neuroquímico que activa el estrés asociado al miedo y que desde estos escenarios, bloquea el razonamiento y juicio del normalista (apoyo de la neurociencia con Mora, 2013).

También, se denota en las narrativas que el descuido de hacer una observación realmente efectiva a la práctica docente, la valoración de esta llega a quedar polarizada, por un lado, en desaprobación de ciertas acciones que al parecer son más de creencia profesional que de funcionalidad en la didáctica (como posible proyección del docente), y por otro, el generalizar de manera ambigua que “todo está bien”. Ninguna de las dos opciones da pauta a que el estudiantado normalista tenga elementos claros para fortalecer su formación docente, pues finalmente, en el plano de la subjetividad que permea la experiencia personal, este tipo de devoluciones descuida mucho el sentir y percepción de su protagonista, dejando así un sesgo en interpretaciones poco o nulamente sustentadas a un perfil profesional deseado.

Categoría 3 REPRPD. Partiendo de la pregunta detonadora (de la cual surgen otras): De esas devoluciones, ¿hubo algo que te hizo confiar y/o desconfiar en tu elección de carrera, si es así, ¿qué fue?, se recuperan las siguientes narrativas:

*E1-M “... todas esas realimentaciones positivas a mí me hicieron confirmar que realmente el ser maestra o maestro es una profesión donde me lleva a ver el lado humanista que soy como persona, entonces el hecho de ganarme el cariño, la confianza*

*de los maestros, más que nada de los niños, me hizo mega confirmar que sí es una elección buena. De esas retroalimentaciones negativas que me hacían algunos docentes, en ocasiones sí me hacían desconfiar porque yo decía: “yo puedo dar más de mí, pero no sabía cómo. Sí había situaciones donde yo decía: “¿realmente esto es para mí?, ¿los chicos sí están aprendiendo?, ¿o solamente voy y me paro frente al grupo pero no dejo un aprendizaje?”*

*E2-M “...el hecho de escuchar las retroalimentaciones positivas, me hizo caer en cuenta de todas mis fortalezas y oportunidades que tengo dentro de este campo educativo”, “...la forma en la que me lo dijo si fue un poco duro, ya que es su forma de ser... esto si me hizo dudar de la elección de mi carrera y a desanimarme un poco”*

*E3-H “Dentro de las realimentaciones positivas recuerdo claramente aquellas en las que se me estuvo constantemente, vaya, dando seguimiento a mi progreso de las prácticas... yo diría que el hecho de que mi observador... cada sesión constantemente pudo observar el cambio de actitud que tenía y revisar que cada una de las áreas de oportunidad que había presentado se fueron cubriendo eventualmente.*

*E4-H “...es por eso que la palmadita o el reconocimiento de los maestros por tu trabajo, es algo muy gratificante, porque da mucho gusto ver que todos los actores involucrados en la práctica obtengan resultados”, “Hubo algunas retroalimentaciones que me hicieron decir que estoy en el lugar correcto. Aunque ojalá hubieran sido muchas más”, “Creo que una parte de los alumnos que se dan de baja es por este motivo, porque no ven un apoyo hacia su práctica y daña el estado emocional”.*

En esta categoría se logra ver cómo un agente de cambio social, como la Nueva Escuela Mexicana ahora le denomina al docente, desde su interacción y valoración educativa, mucho influye en cómo el estudiantado, en este caso normalista, se evalúa en su desempeño académico (e incluso personal), tanto para reafirmarse en su elección profesional como para dudar de ella. Se evidencia en las narrativas que aún quien tiene más herramientas de autoconfianza, requiere sentirse reforzado(a) en su hacer docente,



además de que también se ve afectado(a) por comentarios que denotan falta de inteligencia emocional de dicho emisor, infiriendo en ello, debilidad en las competencias tanto intra como interpersonales de acuerdo a Goleman (1995). Por lo tanto, las habilidades blandas de un facilitador educativo, deben evidenciarse en toda su labor de manera ética y responsable.

## **Discusión y conclusiones**

Después del análisis presentado, en esta praxis social como bien lo denominan Fierro et al. (1999), donde se conjuga la expresión de una serie de significados y percepciones particulares, habría que revalorar las acciones pedagógicas desde el uso de habilidades interactivas, comunicativas, empáticas y de liderazgo ético y saludable que impactan a todas las partes involucradas, en este caso la figura maestro y estudiante.

Apoyándose en Mangrulkar et al. (2001) citados por Guerra (2019), Goleman (1995) y Gardner (2001) principalmente, los resultados dejan ver cómo las habilidades blandas en un proceso de realimentación a la práctica docente, implica factores: intrapersonales (autoconocimiento-autorregulación), interpersonales (empatía y habilidades comunicativas asertivas y empáticas) y metacognitivos (pensamiento crítico-analítico). Si bien, esto caracteriza a cualquier persona, en este caso se estaría focalizando al formador de docentes quien por su perfil educativo lleva la responsabilidad de realimentar acertada y oportunamente al normalista, para así fortalecer su perfil de egreso.

Por lo tanto, con dichos resultados se logra reafirmar el supuesto de esta investigación, al ver cómo de manera favorable las habilidades blandas en un proceso de realimentación a la práctica docente, coadyuva al desarrollo profesional de los cuatro normalistas, que siendo parte de una población académica extensa en la que se comparten intereses y perfiles hasta cierto punto similares, y sin pretender generalizarlo, se pudiese tomar como un referente significativo para quienes fungimos esa labor de acompañamiento en las escuelas normales.



## Referencias

- Barrera. M., e Hinojosa. C. (2017). Incidencia del proceso de la práctica profesional en las dimensiones de la formación docente de estudiantes de pedagogía en educación física. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 2017, 54(2), 1-15. <http://www.revistahistoria.uc.cl/index.php/pel/article/view/24861/20093>
- Cerecero, I. (2018). Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada. *Innoeduca. International Journal Of Technology And Educational Innovation*, 4(1), 44-53. <https://revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/3595/4536>
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). Transformado la práctica docente. Paidós. México. [https://www.researchgate.net/profile/Bertha-Fortoul-2/publication/31679933\\_Transformando\\_la\\_practica\\_docente\\_una\\_propuesta\\_basada\\_en\\_la\\_investigacion\\_accion\\_C\\_Fierro\\_B\\_Fortoul\\_L\\_Rosas/links/5aa70832a6fdccdc46a8dad/Transformando-la-practica-docente-una-propuesta-basada-en-la-investigacion-accion-C-Fierro-B-Fortoul-L-Rosas.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Bertha-Fortoul-2/publication/31679933_Transformando_la_practica_docente_una_propuesta_basada_en_la_investigacion_accion_C_Fierro_B_Fortoul_L_Rosas/links/5aa70832a6fdccdc46a8dad/Transformando-la-practica-docente-una-propuesta-basada-en-la-investigacion-accion-C-Fierro-B-Fortoul-L-Rosas.pdf)
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15511127006.pdf>
- Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples. 6ta. Edición. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guerra, S. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, 23(e186464):1-11. <https://www.scielo.br/j/pee/a/YyZgKBY9JLVXnCDKMNc7nqc/?lang=es>
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.

- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C., y Batista, L. (2014). Metodología de la Investigación. 6ª Edición. Edit. Mc. Graw Hill, D. F., México.  
<https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf> 379 | 5136
- Iñiguez, L. (Ed) (2011). Análisis del Discurso: Manual para las ciencias sociales. Barcelona, España. UOC.
- Lema, A. (2020). Aplicación de un Taller de Habilidades Blandas a los Docentes para mejorar Convivencia Escolar en la Unidad Educativa Jaime Roldos Aguilera. [Tesis de maestro, Universidad César Vallejo].  
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/51619/Lema\\_YA%20SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/51619/Lema_YA%20SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mora, F. (2013). ¿Qué es la emoción? ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura Vol. 189-759, enero-febrero 2013. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1003>
- Rodriguez, J., Rodríguez, R., y Fuente, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. *Propósitos y Representaciones*, 9(1).  
<http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v9n1/2310-4635-pyr-9-01-e1038.pdf>
- SEP (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*. Secretaría de Educación Pública.
- Talledo-Mendoza, G., Herrera-Mogollón, R., y Sernaque-Barrantes, M. (2022). Estrategias pedagógicas y realimentación formativa. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 7918-7937.  
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/3961/6017>
- Thorndike, L. (1920). Intelligence and its uses. Harper's Magazine, 140: 227-235. Consultado en: <https://harpers.org/archive/1920/01/intelligence-and-its-uses/>
- Vásquez, S., Vásquez, C., Vásquez, L., Castillo, H., Vásquez, S., y Gómez, J. (2021). Habilidades blandas: su importancia para el desempeño docente. *PAIDAGOGO, Revista de*

*Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(2), 4-16.

<https://educas.com.pe/index.php/paidagogo/article/view/63/271>

Villalpando, C., Estrada, M., y Álvarez G. El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad. Revista de Educación*, vol. 15, núm. 2, pp. 229-240, 2020.

<https://www.redalyc.org/journal/4677/467763400008/html/>

**Dinámicas de comunicación y colaboración en Aprendizajes Clave para la Educación  
Integral y la Nueva Escuela Mexicana: Percepción de educadoras**

Guzmán Ordaz Patricia Judith

patriciaguzman929@gmail.com

Peral Sánchez Graciela Isabel

g.peral@creson.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, Profr. Jesús Manuel  
Bustamante Mungarro

Línea temática 8: Formación docente para una educación integral

**Resumen**

Durante los últimos sexenios, en México se han experimentado cambios en los planes y programas de estudio, esta investigación pretende conocer las diferencias significativas en relación a la comunicación y colaboración de los últimos dos planes y programas de estudio de educación básica, Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017) y Nueva Escuela Mexicana (2022), desde la percepción de educadoras.

La investigación se llevó a cabo con las educadoras que tenían el papel de tutoras de prácticas profesionales con las alumnas de octavo semestre. Se realizó una recolección de datos a 17 docentes de educación preescolar que han trabajado con ambos planes y programas de estudio; el cual fue con ayuda de un cuestionario de cinco preguntas, donde se responde al objetivo de investigación: ¿Cuál es el contraste en las dinámicas de comunicación y colaboración entre los Planes y Programas de Estudio Aprendizaje Clave para la Educación Integral y Nueva Escuela Mexicana?

Los resultados revelaron aportes de suma importancia, los cuales fueron analizados de manera cualitativa, en ellos se identificaron diferencias claves en la flexibilidad de

comunicación, sentido comunitario, contextualización de actividades hacia la comunidad, así como la colaboración entre docentes. Además, se destacó la necesidad de una capacitación adecuada para implementar de manera eficaz el Plan de estudios más reciente.

**Palabras clave:** Comunicación, cooperación, percepción, educadoras y contraste.

### **Planteamiento del problema**

Uno de los problemas en México con relación a la educación es que, en las escuelas y en la sociedad, se ha percibido una acumulación de conocimientos como medio para mejorar la condición económica de las personas, en donde su pensamiento solo se trata en competir y ser mejor. Es por ello por lo que, se busca favorecer el modelo de educación, se pretende alcanzar congruencia entre el desarrollo de las clases dentro del aula y los lineamientos políticos que estructuran la forma de trabajar. Por esa razón, la evaluación es considerada como una extensión de proceso enseñanza-aprendizaje; un mecanismo integrador desde la reflexión de experiencias y oportunidades (Fernández Canul, 2018).

Durante los últimos tres sexenios (2006-2024) se ha propuesto que surja un nuevo Plan de estudios de educación básica que elimine el anterior. El Plan de estudios actual coloca a la comunidad como el espacio social, cultural, productivo y simbólico, en el cual se considera la escuela, como el principal elemento de relaciones pedagógicas (Miranda Arroyo, 2022). Por lo que, es importante mencionar que el cambiar de Plan y programas de estudio cada sexenio, ha presentado diferentes problemáticas en relación con la comunicación y la colaboración.

En primer lugar, la SEP (2017), hace énfasis que la Reforma Educativa que impulsó el Presidente Enrique Peña Nieto tiene la oportunidad de hacer un cambio, en donde la función de la escuela va más allá de enseñar a niñas, niños y jóvenes se debe contribuir a favorecer la capacidad de aprender a aprender, es decir, desarrollen una gama de habilidades y competencias que les permitan descubrir, comprender y crear conocimientos, por lo que, “la educación se concentra en el desarrollo de aprendizajes clave, habilidades

socioemocionales, artísticas, prioridades curriculares que cada escuela decida incorporar” (Gobierno de México, 2018, párr. 23).

Sin embargo, el sistema educativo establece barreras que impiden propiciar el aprendizaje profundo, Ortega Estrada (2017) sostiene que, en dicho programa de estudios “la estructura curricular es acotada por un sistema de evaluación que prioriza la memorización y recorte de contenidos” (p. 46), los cuales deben abordarse en un tiempo y lugar determinados, además condicionan la cultura y organización del país. Dicho documento señalaba que, el Plan de estudios Aprendizajes Clave para la Educación Integral “resulta conveniente que la vigencia de este Plan y programas de Estudio para la educación básica se mantenga al menos durante los próximos doce ciclos lectivos consecutivos para permitir su correcta incorporación a las aulas” (SEP, 2017, párr. 3).

Miranda Arroyo (2022), sostiene que dentro de la nueva propuesta del marco curricular y Plan de estudios 2022 se dio a conocer que tiene el objetivo de colocar a la comunidad “como el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico, en el que se inscribe la escuela, como el principal elemento articulador de las relaciones pedagógicas” (párr. 1). De la misma manera, el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2023) menciona que, en el nuevo ciclo escolar, 2023-2024, el Plan de estudios estará organizado con siete ejes articuladores y cuatro campos formativos los cuales ayudan a favorecer la relación pedagógica que se establece entre maestro-estudiante, y de la misma manera favorecer la comunicación y colaboración en el aula.

### **Marco teórico**

De entrada, se presenta el concepto de comunicación, el cual, Peiró (2024) hace referencia al intercambio de información entre dos o más individuos, la cual es necesaria para el entendimiento entre dos partes. La información es vital para que exista una buena relación entre las personas, ya que, durante el proceso se espera que el emisor y receptor intercambien opiniones y tengan un buen entendimiento al respecto.

Para Cabero (2011, como se cita en Arjona Ramírez et al., 2019) la comunicación educativa es creada con el propósito de construir una perspectiva académica en donde se permite un dinamismo y maximización del proceso educativo delante a un entorno cambiante, e incluso rodeado de tecnología, de esta manera se puede decir que el intercambio de comunicación entre los miembros de la comunidad escolar puede tener un impacto significativo en la educación de los estudiantes.

García Nayola (2017), menciona que tanto la comunicación como la educación, son fenómenos que permiten el desarrollo de las sociedades; ambos indispensables ante un cambio significativo de las mismas. En años anteriores los procesos se consideraban apartados uno del otro, ya que se pensaba que la educación era solo en las aulas y la comunicación en medios informativos.

Por otro lado, la comunicación representa un rol fundamental para el logro de una colaboración efectiva, por esta razón otro concepto relevante de esta investigación es la colaboración, la cual se constituye como “una herramienta para la mejora de la enseñanza, debido a que los intercambios proveen recursos para adquirir conocimientos desde la práctica, reforzando desde la experiencia en clase” (Jäppinen et al., 2015, como se cita en Krichesky & Murillo, 2018, p. 138). Sin embargo, Feito (2010, como se cita en Belmonte et al., 2020) sostiene que es fundamental, “la colaboración entre profesores y padres es un requisito necesario para mejorar la calidad de la enseñanza y una asignatura pendiente con el funcionamiento del sistema educativo” (p. 6).

En resumen, se puede entender colaboración como un trabajo en conjunto para alcanzar un éxito educativo o propósito, al realizarlo se crea un entorno positivo para el logro de aprendizajes y un desarrollo integral. Por otra parte, se encuentra el concepto de Aprendizajes Clave para la Educación Integral; la SEP (2017) menciona que:

Es la concreción del planeamiento pedagógico que propone el Modelo Educativo en la educación básica. Tal como lo marca la Ley General de Educación, se estructura en



un Plan y programas de estudio que son resultado del trabajo conjunto entre la SEP y un grupo de maestros y de especialistas muy destacados de nuestro país. (párr. 6)

Aunado a ello, López (2021), sostiene que Aprendizajes Clave para la Educación Integral pretende definir competencias clave necesarias para el ámbito personal, inclusión social y empleo, en una sociedad del conocimiento que demanda, cada vez más, nuevas habilidades y capacidades de pensamiento para analizar, comparar, discernir y seleccionar información de una forma pertinente para lograr formarse competente en una sociedad que se encuentra en un constante cambio.

Complementando lo anterior, Vizcarra Brito et al. (2016), refieren a que Aprendizajes Clave para la Educación Integral es una propuesta que responde a las necesidades actuales que demanda la educación y la sociedad, la cual se divide en tres apartados: Aprendizajes Clave, 18 incluye campos formativos y asignaturas; Desarrollo personal y social, las cuales incluyen áreas de desarrollo corporal y salud, desarrollo artístico y creatividad y desarrollo emocional; y, Autonomía curricular.

Por otro lado, se sitúa el concepto de Nueva Escuela Mexicana. La Subsecretaría de Educación Pública (2023), sostiene que, en el Acuerdo Educativo Nacional, promueve que cuenta con la propuesta pedagógica que tiene como objeto alcanzar la equidad y excelencia en educación, y para lograrlo coloca al centro de acción pública el máximo logro de aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

No obstante, el Gobierno de México (2023), menciona que la Nueva Escuela Mexicana “se trata de un paradigma educativo que reconoce que en la vida escolar hay personas de diferentes pueblos, grupos y comunidades, con distintas condiciones de salud, migración, orientaciones sexuales, identidades de género y estilos de vida” (párr. 6). Con base en lo anterior, la Subsecretaría de Educación Pública (2023) sostiene que la NEM “es un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral, es decir, educar no solo para adquirir conocimientos y habilidades cognitivas” (p. 5).

De la misma manera, en esta investigación se aborda el término percepción: Carterette y Friedman (1982, como se cita en Ortega Vargas et al., 2019), mencionan que es una parte esencial de la conciencia, la cual consta hechos intratables y se constituye de una realidad como es experimentada. Se puede definir como el resultado del proceso de información, que consta de estimulaciones a receptores.

Haciendo referencia a ello, Pratt y Collins (2001, como se cita en Santiesteban et al., 2018) mencionan que las perspectivas de enseñanza son un término bastante amplio, el cual se describe como “un conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que da dirección y justificación a nuestras acciones” (p. 3).

Finalmente, se encuentra la definición de contraste, la Real Academia Española (RAE, 2023) ha delimitado que se refiere a una oposición, contraposición o diferencia notable que existe entre personas o cosas. En otro orden de ideas, el Diccionario del Español de México (2024), hace mención que, se puede decir que un contraste es una “diferencia que se manifiesta entre dos o más cosas o personas que tienen características o cualidades semejantes: el contraste entre dos paisajes, los contrastes entre estilos arquitectónicos, un contraste de luz y sombra” (párr. 1).

Así mismo, se realizó una búsqueda minuciosa y detallada sobre teorías que respaldan el tema de estudio propuesto para la investigación, lo cual representó un trabajo complejo y arduo al confirmar rigurosamente su relación. Primeramente, se encuentra la Teoría del Constructivismo, la cual se enfoca en la interacción social y cultural como los principales determinantes del desarrollo cognitivo.

Fue desarrollada por el psicólogo ruso Lev Vygotsky (como se cita en mentes abiertas 2018) y tiene una gran influencia en la educación y psicología educativa. Según su teoría “el aprendizaje y el desarrollo cognitivo ocurren a través de la interacción social y cultural” (párr. 2).

Complementando lo anterior, Guerra García (2020), menciona que el constructivismo se asume como un paradigma de forma en la permanece en los planes y

programas de estudio, en la práctica docente, en manuales de enseñanza y aprendizaje; se convirtió en el modelo educativo de gran cantidad de instituciones en el mundo. Su cognición humana, es útil para estudiar y comprender los procesos de aprendizaje en el estudiante, así continuamente mejorar en las estrategias de enseñanza que los docentes aplican durante las clases.

Se compone de varias herramientas que facilitan la formación de los estudiantes, por lo cual, al recurrir al constructivismo implica vincular la planeación y centrar al estudiante como un centro de trabajo; en pocas palabras, la teoría se sustenta de la importancia del medio social y cultural que rodean al individuo para lograr la construcción y reconstrucción del conocimiento. El constructivismo es una teoría esencial en esta investigación, ya que Bruner “resalta el papel de la actividad como parte esencial de todo proceso de aprendizaje” (Mex Álvarez et al. 2021, p. 3). Él coincide en la influencia externa del desarrollo cognitivo, es decir, el dominio de la sociedad donde se encuentre y la manera en la que influye en el individuo.

Por otro lado, se encuentra la teoría de personalidad, planteada por el psicólogo estadounidense Bandura, lo cual permite conocer procesos de adaptación y aprendizaje social el cual es analizado, estudiado y experimentado por un investigador de conducta. Lo cual se debe a que es preocupante influencias de las personas que están a través de internet y medios de comunicación.

Seelbach (2013, como se cita en Jara Chalán et al., 2018), sostiene que el teórico Bandura considera que, “la personalidad está conformada de tres elementos importantes: la interacción del ambiente, el comportamiento y los procesos psicológicos individuales” (p. 26). Por lo que, los incentivos refuerzan la conducta, obteniendo un buen desempeño, no solamente necesario en el aprendizaje. Él considera al aprendizaje como aquel que se adquiere por medio de la observación de conductas de otros individuos, produciendo que la conducta del observador sea modificada y obtenga un aprendizaje en base a la experiencia observada.

Según Delgado (2019), sería extremadamente arriesgado si las personas adquirieran conocimientos exclusivamente a través de sus propias experiencias, como se asumía anteriormente, en lugar de hacerlo mediante la observación de las acciones de otros y aprender sus acciones. Este teórico desafió las creencias prevalecientes de su tiempo, que sostenían que presenciar actos de violencia tenían un efecto catártico y no fomentaban comportamientos agresivos.

El autor argumentó que, en realidad, los individuos, incluidos los estudiantes, aprenden comportamientos observando a sus padres, maestros y compañeros, lo que subraya la importancia de los modelos a seguir en el proceso de aprendizaje. El estudio se llevó a cabo con tres grupos en donde se mostraban adultos golpeando muñecos Bobo.

Tiempo después, el teórico recreó el experimento, pero, esta vez utilizó la televisión para ver si producía el mismo efecto. A un grupo expuso videos del experimento anterior, en donde los adultos ahora golpeaban juguetes y a otro grupo les mostró contenido en donde no se muestra agresividad. Sus resultados fueron los mismos, es fascinante como los niños pueden aprender comportamientos simplemente observando a otros.

## **Metodología**

Este estudio busca conocer cuáles son las diferencias significativas de comunicación y colaboración en dos diferentes planes y programas de estudio desde la perspectiva de educadoras, por lo cual se utilizó una metodología de enfoque cualitativo, porque “permite profundizar con mayor amplitud la práctica, el fenómeno educativo y contribuye a la educación social” (Iño Daza, 2018, p. 105). De esta manera, se favorece el conocimiento a detalle y descripción del estudio.

Las participantes son 17 docentes de Educación Preescolar. La totalidad son mujeres y tienen alrededor de 24 a 52 años; algunas de ellas empezaron a ejercer en el año 2000, por lo cual tienen una gran trayectoria y años de servicio. Su preparación académica es con base a una actualización constante, porque se conoce que, según el instrumento aplicado, hay educadoras realizando su posgrado. Las participantes entrevistadas trabajan en

diferentes municipios, la mayoría de ellas en Hermosillo, Sonora; otra parte en Navojoa, Caborca, Nogales, Cananea y Moctezuma.

Haciendo énfasis en lo anterior, es importante mencionar que el formulario fue enviado a diferentes maestras, las cuales son educadoras de jardines de niños en donde estudiantes de séptimo y octavo semestre de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro, realizan sus prácticas profesionales.

## **Resultados**

En esta sección se presentan diferentes hallazgos obtenidos durante la aplicación del instrumento, los cuales fueron analizados, expuestos y justificados mediante afirmaciones basadas en datos empíricos de los participantes. Estos datos, son respaldados por figuras y narrativas breves, las cuales constituyen citas textuales de expresiones lingüísticas de los sujetos de estudio.

El instrumento fue aplicado a educadoras de educación preescolar, quienes respondieron a varias interrogantes, incluida la pregunta central de investigación: ¿Cuál es el contraste en las dinámicas de comunicación y colaboración entre los Planes y Programas de Estudio Aprendizajes Clave y Nueva Escuela Mexicana? Los datos recopilados fueron analizados por medio de una categorización abierta, utilizando el procesador de datos MAXQDA.

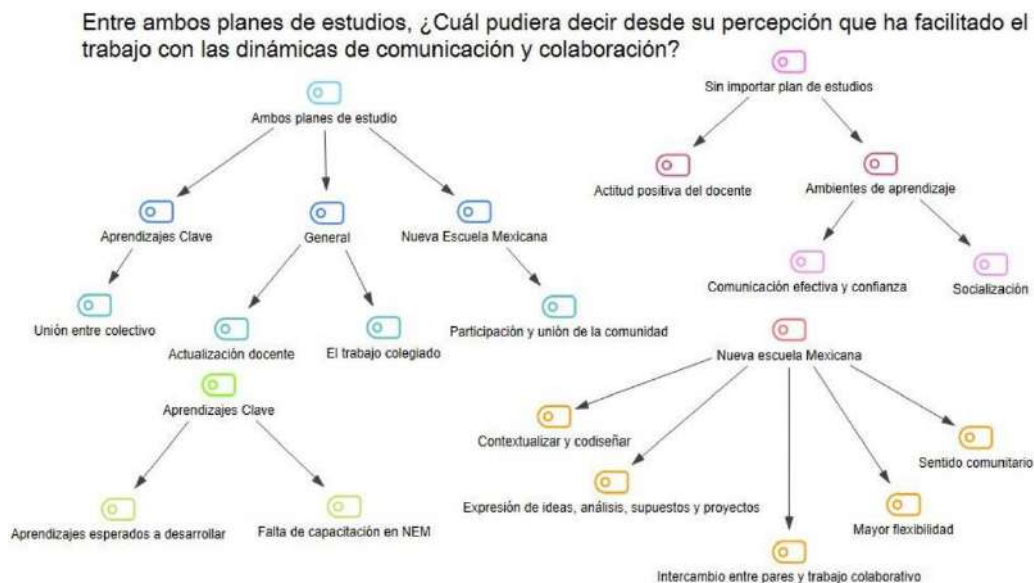
Primero, se llevó a cabo un estudio centrado en cómo las educadoras optan por diferentes planes de estudios, considerando sus experiencias y percepciones con el propósito de lograr un mejor trabajo con dinámicas de colaboración y comunicación. Por otro lado, al ya tener un conteo de respuestas mayor a 15 se empezó a realizar la categorización abierta de forma manual, siendo que se buscaban respuestas más completas en donde se pueda conocer cuáles son las diferencias significativas en relación a la comunicación y la colaboración entre Aprendizajes Clave para la Educación Integral y Nueva Escuela Mexicana.

Seguidamente, se presentan los resultados obtenidos del instrumento aplicado a docentes de educación preescolar. Después de analizar sus respuestas, se identificaron y agruparon cuatro familias principales, las cuales son: Nueva Escuela Mexicana, Ambos planes de estudio, Sin importar Plan de estudios y Aprendizajes Clave para la Educación Integral.

A partir de las familias se desglosaron diversas categorías (ver Figura 1), en las cuales se pudo observar con facilidad la incidencia mayor y menos al tener códigos comunes entre las respuestas de los participantes. En algunas categorías se presentaron subcategorías, debido a que las respuestas de los participantes eran muy similares. La descripción de las familias se organiza de mayor a menor cantidad de categorías, coincidiendo con el orden mencionado en el párrafo anterior.

Figura 1

*Red de familias*



En primer lugar, se encuentra la familia Nueva Escuela Mexicana, la cual obtuvo mayor incidencia y en ella se puede observar que las docentes que prefirieron este plan de estudios tuvieron distintos puntos de vista, por lo cual, cuenta con cinco categorías según el



análisis realizado: Contextualizar y codiseñar; Expresión de ideas, análisis, supuestos y proyectos; Intercambio entre pares y trabajo colaborativo; Mayor flexibilidad; Sentido comunitario.

Como segundo aspecto, se encuentra la familia Ambos planes de estudio, en ella se hace referencia a que los participantes deciden distintos planes de estudios por diferentes razones. Se localizan tres categorías Nueva Escuela Mexicana, Aprendizajes Clave y General, el hecho de que los participantes elijan entre estos planes de estudio, brinda oportunidad de conocer sus experiencias, intereses, objetivos, etc.

En otro lugar, se creó la familia Sin importar Plan de estudios, en donde los participantes priorizan aspectos generales sin elegir un plan de estudios. Dentro de ella se encuentran dos categorías relevantes: Ambientes de aprendizaje y Actitud positiva del docente, al centrarse en una de estas categorías, los participantes se pueden enfocar en aspectos fundamentales que influyen en calidad y efectividad en la educación.

En último lugar, se analiza la familia Aprendizajes Clave, cuenta con dos categorías, en ellas las docentes mostraron su elección hacia este plan de estudios, pero por distintos factores. Las categorías llevan por nombre Aprendizajes esperados a desarrollar y Falta de capacitación en NEM.

### **Discusión y conclusiones**

La investigación realizada ha permitido obtener un panorama claro sobre las diferencias significativas en las dinámicas de comunicación y colaboración entre los planes y programas de estudio Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017) y la Nueva Escuela Mexicana (2022) desde la perspectiva de educadoras de preescolar. Después de analizar los resultados del cuestionario aplicado a las participantes para conocer qué dinámicas de comunicación y colaboración han utilizado en ambos planes de estudio, se determinó que algunas de ellas son más significativas en la investigación como la actitud positiva del docente, el trabajo colegiado, los ambientes de aprendizaje; así mismo, la actualización docente. Siendo que,



estos aspectos pueden influir en la comunicación y colaboración entre los educandos, y de igual manera impactar en la calidad de la educación.

Respecto a la pregunta de investigación, ¿Cuál es el contraste en las dinámicas de comunicación y colaboración entre los Planes y Programas de Estudio Aprendizaje Clave y Nueva Escuela Mexicana? fue planteada, ya que, existían varios rumores en relación que a los docentes no les gustaba la nueva propuesta curricular, siendo que no se encontraban del todo capacitados para cambiar los lineamientos de trabajo y ahora impartir clases con la Nueva Escuela Mexicana, también se pensaba que no utilizaban dinámicas adecuadas para favorecer la comunicación y la colaboración

Los hallazgos obtenidos de la presente investigación revelan diversas dinámicas que utilizan los docentes y aunque se pensaba que no iba haber aportaciones favorables respecto al Plan de estudios 2022, resultó ser que, gran parte de los participantes lo prefirieron, por distintas razones como la flexibilidad en la comunicación, en donde el programa de la NEM ha mostrado mayor disposición en cuanto a estrategias de comunicación utilizadas, las comunicación utilizadas, las cuales permiten mejor adaptación de necesidades específicas de los docentes y alumnos, por lo cual hace una comunicación efectiva y personalizada en el entorno educativo.

De la misma manera, el mismo Plan y programas enfatiza un sentido comunitario y colaborativo más notable en el programa Aprendizajes Clave para la Educación integral, en donde las educadoras que perciben que la NEM promueve una mayor participación e integración de toda la comunidad educativa, fortaleciendo el trabajo en equipo y la colaboración entre pares. Otro aspecto destacado de la NEM es la importancia de contextualizar y codiseñar las actividades educativas, en donde las educadoras han valorado de manera positiva la práctica, ya que permite adaptar los contenidos y metodologías a las realidades específicas de sus estudiantes con el fin de crear una enseñanza relevante y significativa.

Así mismo, se ha identificado de la NEM fomenta el intercambio de ideas y el trabajo colaborativo entre los docentes de una manera más estructurada y sistemática, lo cual no solo enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, también facilita el desarrollo profesional continuo de los educadores. Un hallazgo relevante es la percepción de las participantes ante la falta de capacitación en el nuevo programa de la NEM. Las educadoras han señalado la necesidad de recibir formación continua y específica para implementar eficazmente las nuevas estrategias y enfoques propuestos por este plan.

En conclusión, el nuevo Plan y programas presenta varias ventajas en cuestión de flexibilidad, colaboración y contextualización en las dinámicas de comunicación y colaboración entre los docentes. No obstante, es crucial abordar las áreas de mejora relacionadas con la capacitación para asegurar una muy buena implementación de este.

La pregunta fue respondida, siendo que se buscaba saber cuál Plan de estudios facilita el trabajo respecto a las dinámicas que utilizan los docentes para favorecer la comunicación y y colaboración. Sin embargo, durante el análisis de respuestas, se observaron que algunas de ellas solo mencionaban el nombre de un Plan de estudios, y se esperaba obtener las dinámicas que se facilitaron gracias a los planes de estudio.

## Referencias

- Arjona Ramírez, G. I., Donís Sánchez, F., & Tapia Dávila, A., A. (2019, julio-diciembre). *La comunicación educativa como una propuesta de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el programa de estudio de ingeniería mecánica*. [https://revistaelectronica-ipn.org/ResourcesFiles/Contenido/22/HUMANIDADES\\_22\\_000816.pdf](https://revistaelectronica-ipn.org/ResourcesFiles/Contenido/22/HUMANIDADES_22_000816.pdf)
- Belmonte, M., L., Bernárdez Gómez, A., & Conzi Mehlecke Q., T. (2020). La relación familia-escuela como escenario de colaboración en la comunidad educativa. *Revista Valore*, 5, 1-13. <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/465>

Delgado, P. (9 de diciembre del 2019). *La teoría del aprendizaje social: ¿Qué es y cómo surgió?* <https://observatorio.tec.mx/edu-news/teoria-del-aprendizaje-social/>

Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. 19 de agosto de 2022 (México).  
[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022&print=true](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022&print=true).

Diccionario del Español de México. (s.f.). *Contraste*. Recuperado el 2024 de <https://dem.colmex.mx/ver/contraste>

Fernández Canul, F., A. (23 de febrero de 2018). La evaluación y su importancia en la educación. *Blog de Educación De Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/la-evaluacion-y-su-importancia-en-la-educacion/>

García Noyola, F. I. (2017, julio-diciembre). La Comunicación Educativa: un proceso dialógico. *Glosa Revista de Divulgación*, 5(9), 1-8.  
<https://static1.squarespace.com/static/53b1eff6e4b0e8a9f63530d6/t/5b2d493d0e2e72e10f3ded2f/1529694526919/art+1+Garc%C3%ADa+Noyola.pdf>

Guerra García, J., M. (1ro enero a 30 abril, 2020). El constructivismo en la educación y el aporte en la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(77) 1-21.  
<https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/articulo/view/2033/2090>

Gobierno de México. (2018, 13 de agosto). *Plan y programas de estudio para la educación básica*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/aprendizajes-clave-para-la-educacion-integral#:~:text=El%20logro%20de%20aprendizajes%20clave,de%20que%20sea%20excluida%20socialmente>.

Gobierno de México (2023a). *La Nueva Escuela Mexicana*.

<https://www.gob.mx/conapo/es/articulos/la-nueva-escuela-mexicana?idiom=es>

Lño Daza, W. G. (2018, 07 de agosto). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación*, 3(6), 93-110.

<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/123>

3

Jara Chalán, M. J., Olivera Orichuela, M. V., & Yerrén Huiman, E. J. (2018, 27 de agosto).

Teoría de la personalidad según Albert Bandura. *Revista de Investigación de estudiantes de Psicología "JANG"*, 7(2), 22-35.

Krichesky, G., & Murillo, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y

promotor de mejora un estudio de casos. *Redalyc*, 21(1), 135-155.

<https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466007.pdf>

López, F. (2021, 12 de julio). Aprendizajes Clave en el marco del Nuevo Modelo Educativo mexicano. *Dialnet*, 2 (3), 1-14.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9132798>

Mentes abiertas. (2018). *La teoría sociocultural de Lev Vygotsky*.

<https://www.mentesabiertaspsicologia.com/blog-psicologia/blog-psicologia/la-teoria-sociocultural-de-lev-vygotsky>

Miranda Arroyo, J. C. (2023, 12 de enero). SEP, 2023: cambiar planes y programas de estudio.

*Profelandia*. <https://profelandia.com/sep-2023-cambiar-planes-y-programas-de-estudio>

Secretaría de Educación Pública [S.E.P.]. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral*. <https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1LpM-Preescolar-DIGITAL.pdf>

Subsecretaría de Educación Pública. (2023). *Plan y programas de estudio.*

<https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/plan-programas-estudio#:~:text=Subsecretar%C3%ADa%20de%20Educaci%C3%B3n%20B%C3%A1sica,-Secretar%C3%ADa%20de%20Educaci%C3%B3n&text=Cada%20programa%20de%20estudio%20de,asignatura%20y%20%C3%A1rea%20de%20desarrollo.>

Ortega Estrada, F. (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Redalyc*, 47(1), 43-62. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27050422003.pdf>

Ortega Vargas, C. D., Romero Araiza, M. P., & Cota Campoy, J. G. (2019, 9-12 de abril). *La percepción docente acerca de la educación inclusiva* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Baja California, México. <https://docp-layer.es/183805951-La-percepcion-docente-acerca-de-la-educacion-inclusiva.html>

Ramos Galarza, C. (2020, julio-diciembre). Los alcances de una investigación. *Dialnet*, (3) 9, 1-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746475>

Real Academia Española. (2023). *Contraste*. <https://dle.rae.es/contraste>

Santiesteban Contreras, M. T., Vázquez Soto, M. A., & Martínez Martínez, P. L. (2018). *Perspectivas de enseñanza en docentes de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez del Estado de Durango- (UJED)*. *PSICUMEX*, 8(1), 40-53. [https://www.researchgate.net/publication/337645079\\_Perspectivas\\_de\\_ensenanza\\_en\\_docentes\\_de\\_la\\_Facultad\\_de\\_Psicologia\\_y\\_Terapia\\_de\\_la\\_Comunicacion\\_Humana\\_de\\_la\\_Universidad\\_Juarez\\_del\\_Estado\\_de\\_Durango\\_UJED](https://www.researchgate.net/publication/337645079_Perspectivas_de_ensenanza_en_docentes_de_la_Facultad_de_Psicologia_y_Terapia_de_la_Comunicacion_Humana_de_la_Universidad_Juarez_del_Estado_de_Durango_UJED)

Secretaría de Educación Pública [S.E.P.]. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral*. <https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1LpM-Preescolar-DIGITAL.pdf>

Subsecretaría de Educación Básica. (2023a). *Nueva Escuela Mexicana*.  
<https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/nueva-escuela-mexicana>

Vizcarra Brito, J., J., Urrea, M., L., & Trimiñi Quiala, B. (2016, julio-diciembre). La especialización docente por campos formativos en la educación básica mexicana. una necesidad para concretar el modelo curricular. *Redalyc*, 12(6), 177-185.

## La Gamificación como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Socioemocionales en Alumnos de Educación Primaria

Gabriela Sofía Ponce Quiroga

[gabriela.ponce@benft.edu.mx](mailto:gabriela.ponce@benft.edu.mx)

Edith Nallely Ramos García

[edith.ramos@benft.edu.mx](mailto:edith.ramos@benft.edu.mx)

Nayma Karina Jasso Camacho

[nayma.jasso.21@benft.edu.mx](mailto:nayma.jasso.21@benft.edu.mx)

*Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas*

Línea Temática 2. Formación docente para una Educación integral

### Resumen

En este estudio se presenta el resultado de una investigación cuantitativa, realizada con el objetivo identificar la percepción que tienen los maestros de educación primaria sobre su preparación y capacidad para desarrollar las competencias socioemocionales de sus alumnos mediante el uso de estrategias de gamificación en el aula, a partir del diseño y aplicación de un cuestionario de escala tipo likert, así como del análisis de éste y un estudio teórico, considerándose como parte central el análisis de diversos autores como Bisquerra, Aranda y Caldera, Morales y Flores, entre otros.

**Palabras clave:** Gamificación, estrategia, competencias socioemocionales.



## Planteamiento del problema

Los tiempos actuales demandan que la educación se oferte desde una visión humanista, por las propias circunstancias que presenta la sociedad y porque así está regulado en las leyes que rigen la vida en nuestro país.

El humanismo como concepción del mundo es dialécticamente entendido como un sistema de ideas y valores, centrados en torno a la formación de un nuevo tipo de hombre, mediante la consideración de la dignidad, la libertad, la educación, la razón, la realización plena y la capacidad transformadora de los seres humanos (Arenciba et al., 2021, p. 1016)

Por tanto, se debe educar teniendo como centro a la persona, reconociéndole como un ser integral que debe ser enriquecido en sus capacidades cognitivas, físicas y también socioemocionales. Es así que Imbernon (1999), plantea que la escuela no puede ya tener como único objetivo la transmisión de conocimientos, sino que también debe ocuparse de la educación de la persona tanto en los aspectos individuales como sociales. Al respecto afirma:

La escuela y el aula como contextos donde las personas se implican en actividades, asumen papeles y participan de relaciones sociales son contextos donde se desarrollan las capacidades no sólo de tipo cognitivo sino también las de tipo afectivo, moral y social. (Citado en Vivas, 2003, 2.3.4. El papel de las instituciones educativas...párr. 2)

Por lo anterior, los alumnos se encuentran en espacios donde de manera intencionada se van propiciando los ambientes para que se apropien y construyan no sólo aprendizajes académicos significativos, sino que favorezcan el conocimiento y el manejo de sus emociones, a fin de otorgar desde la educación formal las herramientas necesarias para que pueda adquirir esas competencias socioemocionales y se enfrenten a la vida diaria de forma más efectiva.

Sin embargo, resulta importante analizar si efectivamente los docentes emplean estrategias adecuadas en el desarrollo integral de sus estudiantes, toda vez que la educación “no está solamente basada en un proceso de aprendizaje mediante la observación, se enfoca a un modelo activo y participativo, dejando el campo abierto a nuevos métodos para llegar a un aprendizaje significativo” (Carrillo-Ojeda et al. 2020, p. 433).

Derivado de la importancia de las competencias socioemocionales, se encuentra en la gamificación, una estrategia para favorecer su desarrollo, con el propósito de fortalecer su formación durante su educación primaria y así motivar al alumno a descubrir e interactuar de manera armónica con sus demás compañeros, experimentando actividades que le resulten divertidas pero con el propósito premeditado de que desarrollen sus capacidades para comprender sus emociones, expresarlas de una manera asertiva y mostrando empatía por las emociones de los demás.

Por tal motivo, surge la siguiente pregunta ¿Cómo perciben su preparación los maestros de educación primaria para desarrollar las competencias socioemocionales de sus alumnos mediante la gamificación?

El objetivo general que encauza esta investigación es: Identificar la percepción que tienen los maestros de educación primaria sobre su preparación y capacidad para desarrollar las competencias socioemocionales de sus alumnos mediante el uso de estrategias de gamificación en el aula.

Como objetivos específicos se encuentran: describir la relación existente entre la gamificación y el desarrollo de competencias socioemocionales en la educación, analizar los desafíos que los maestros enfrentan al implementar estrategias de gamificación para el desarrollo de competencias socioemocionales, diseñar y aplicar un instrumento para identificar la percepción de los maestros de primaria sobre su capacidad para utilizar la gamificación como estrategia para el desarrollo de competencias socioemocionales,

## Marco Teórico

La gamificación es una herramienta sumamente útil para motivar y comprometer a las personas en la realización de tareas y actividades “es entendida como la aplicación de principios y elementos propios del juego en un ambiente de aprendizaje con el propósito de influir en el comportamiento, incrementar la motivación y favorecer la participación de los estudiantes” (Kapp, 2012, citado en Aranda y Caldera, 2018, p. 41). Tiene el poder de motivar; al utilizar una amplia serie de mecanismos de juego para incentivar a los estudiantes a participar y sobre todo construir su aprendizaje no sólo académico sino también personal y emocional. Es decir, el punto clave en la gamificación, es incorporar a las actividades de clase, elementos del juego con el fin de favorecer el aprendizaje haciéndolo activo y procurando que permanezca en los alumnos como parte de su conocimiento personal (Lee y Hammer, 2011).

Por su parte, Zichermann y Cunningham (2015, citado en Aranda y Caldera, 2018) establecen diversos principios del juego que son considerados en la gamificación, entre ellos ha de destacarse el establecimiento de metas y objetivos, en donde el docente ayude a comprender el propósito de las actividades establecidas a través de reglas, considerando contextos realistas, cierta libertad para elegir o avanzar dentro del juego, animando a los jugadores a experimentar riesgos, propiciando confianza y libertad de equivocarse, con el establecimiento de recompensas para motivar la competencia y el sentimiento de logro, existiendo una retroalimentación constante por parte del docente, permitiendo que los participantes observen su avance y el de sus demás compañeros, basándose en la pedagogía del andamiaje estableciendo niveles o categorías de progreso, animando al trabajo en equipo y con una restricción en el tiempo a fin de concretar esfuerzos en un período determinado.

Una manera de motivar al alumnado “sería cambiar el concepto de tareas o deberes por retos y misiones, es decir, eliminamos la connotación negativa y aburrida que tiene el realizar deberes por algo épico y divertido como es superar un reto contigo mismo” (García-Casaus et al. (2020, p. 17), por lo tanto este tipo de actividades favorecen la modificación

de comportamientos en los alumnos puesto que al divertirse se genera una gran cantidad de dopamina activando sentimientos de motivación, atención y por supuesto diversión.

Ahora bien, de acuerdo a Garone y Nesteriuj (2019), existen diferentes tipos de gamificación:

La gamificación estructural se refiere a la aplicación de elementos de diseño de juegos para motivar al alumno a través de un contenido instructivo sin cambiarlo. Se puede hacer usando objetivos claros, recompensas por logros, sistema de progresión y estado, desafío y retroalimentación...La gamificación de contenidos es la aplicación de elementos, mecánicas y pensamiento de juego para que el contenido se parezca más a un juego. La gamificación del contenido proporciona contexto de juego o actividades al contenido instructivo. Los elementos que pueden utilizarse para ese objetivo son la historia y la narrativa; desafío, curiosidad y exploración; personajes y avatares; interactividad, retroalimentación y libertad para fallar. (pp. 475-476)

Además que como estrategia metodológica no sólo fomenta el aprendizaje de los estudiantes, sino también favorece el desarrollo de competencias socioemocionales en cada uno de ellos. Partiendo de lo citado con antelación, al hablar de estas competencias, es pertinente conceptualizar primeramente a la educación socioemocional, la cual, es entendida como:

Un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética. (Secretaría de Educación Pública, [SEP], 2017, citado por SEP, 2019, p. 5)

Es un proceso de desarrollo humano, que abarca tanto lo personal como lo social e implica cambios en las estructuras cognitiva, actitudinal y procedimental, así mismo es un

proceso continuo permanente que debe estar presente a lo largo del currículum académico y formativo del individuo.

De igual manera, Álvarez (2020), considera que la educación socioemocional tiene como propósito “el conocimiento de las respuestas a partir de una adecuada autorregulación, lo que favorece las relaciones sociales e interpersonales, además de la colaboración con otros” (p.338), por lo tanto, asume y da respuesta a una formación del ciudadano que sea capaz de vivir en armonía consigo y con los demás, que alcance los niveles de bienestar, contribuyendo a la construcción de un mundo mejor, en la cual puedan autorregular sus emociones para poder interactuar de manera empática con los demás.

De este modo, la educación socioemocional pretende lograr el desarrollo de las competencias socioemocionales, las cuales se definen como: “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 69). Estas competencias se basan en la inteligencia emocional, pero integran elementos de un marco teórico más amplio, el cual forma parte del proceso de formación de los estudiantes en los planes y programas de educación primaria desde el año 2018, con el propósito de que comprendan, expresen y regulen sus emociones a fin de mantener comportamientos que faciliten la interacción efectiva y satisfactoria en las relaciones con los demás; también dotan a las comunidades escolares de la capacidad para generar respuestas más adaptativas a su entorno, es decir, una actuación sensata, no impulsiva, con empatía, respeto y tolerancia hacia el otro, anteponiendo el análisis de las consecuencias de las acciones para sí mismo y para los demás.

Cabe hacer mención que el trabajo sobre el aprendizaje social y emocional de niñas, niños y adolescentes (NNA) contribuye a la disminución de problemas de conducta, la mejora de la autoestima y el logro académico, consiguiendo estudiantes más autónomos, con autoeficacia, entre otros resultados.

Bisquerra (2009), agrupa las competencias emocionales en: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar. En primer término, la conciencia emocional es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás, lo anterior, implica ser capaz de darles nombre, comprender las emociones de otros, así como tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Asimismo, la regulación emocional, es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, por lo que es necesario tener una expresión emocional apropiada, habilidades de afrontamiento, así como la competencia para autogenerar emociones positivas.

Por su parte, la autonomía emocional, es el conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, esto conlleva que la persona se quiera, se automotive, acepte la propia experiencia personal, responda ante sus propios actos, tenga una actitud positiva, se enfrente con éxito a condiciones de vida adversas y posea la capacidad de análisis crítico de las normas sociales para evitar adoptar actitudes estereotipadas. La competencia social, consiste en mantener buenas relaciones con otras personas, para lo cual hay que saber escuchar y tener comunicación receptiva y expresiva al compartir emociones, demostrar respeto por los demás, ser capaz de realizar acciones en favor de otras personas aun y cuando no se haya solicitado, asimismo, ser capaz de defender y expresar las propias opiniones al mismo tiempo que se respetan las opiniones de los demás, prevenir y solucionar conflictos y tener habilidad para activar estrategias de regulación emocional colectiva. Por último, las competencias para la vida y el bienestar, consiste en la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida; ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, entre otros.

El desarrollo de estas competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía activa, efectiva y responsable. Su adquisición y dominio favorecen una mejor adaptación al contexto social y un mejor afrontamiento a los retos que plantea la vida.



De este modo, la reflexión lleva a que la gamificación como una estrategia para desarrollar las competencias emocionales en la educación primaria, resulta conveniente para lograr un desarrollo integral en los estudiantes. Aranda y Caldera (2018) señalan que los procesos innovadores implementados por los docentes, es el caso de la gamificación, no solo fomentan el desarrollo de conocimientos y habilidades, que definitivamente son parte indispensable de la formación del individuo, sino que también promueven el desarrollo de competencias socioemocionales, las cuales permiten a los estudiantes expresar sus sentimientos, lo cual favorece su motivación y participación.

Otro punto es el desarrollo de competencias socioemocionales, las cuales son potencialmente suscitadas por las características naturales del juego, porque transmiten una sinergia de emociones, estimuladas por códigos de valores, la socialización, el aumento de la autoestima y la motivación; así mismo, involucran sentimientos de logro, fracaso, orgullo y temor, enojo, frustración, placer y felicidad, debido al comportamiento expresivo vivenciado. (Morales y Flores, 2021, p.40)

Por lo anterior, el juego como una herramienta básica que lleva a cabo la gamificación en el desarrollo de las competencias socioemocionales en la educación primaria es considerado como el arte de aprender y desarrollar habilidades, de las cuales puedan expresar lo que sienten y ser libres, permiten conocerse mejor como personas, manejar las emociones propias, comunicar efectivamente, resolver conflictos, plantear y alcanzar metas, manejar el estrés y tomar decisiones reflexivas. Sin embargo, la implementación adecuada de este tipo de estrategias, resulta ser un desafío para muchos de los docentes:

Los retos a los que se enfrenta el profesor suelen ser cada vez más complejos debido a que los alumnos están en constante exposición tecnológica, por lo tanto, si el educador se convierte en investigador del aprendizaje accede a una gran variedad de herramientas disponibles para que sus alumnos tengan mayor interés en la clase, en especial desde un ambiente gamificado, que de acuerdo con la investigación logra la motivación deseada. (Morales y Flores 2021, p. 42)



Es por ello que resulta trascendental que el docente reconozca que el uso de dicha estrategia metodológica ante una diversidad de estilos de aprendizaje no es tarea fácil, puesto que uno de sus propósitos es promover en el estudiante el reconocimiento a su esfuerzo a través de indicadores de logros.

La preparación del personal docente en servicio cuando hace uso de la correcta aplicación de estrategias innovadoras para incentivar al educando deberá estar unificada a una serie de técnicas reflexivas que permitan constantemente revisar las visiones sobre la enseñanza, el aprendizaje, y las diferencias individuales, esto implica que el profesor diseñe e implemente dichos recursos tecnológicos y pedagógicos en actividades atractivas y retadoras para que guíen al alumno a la experiencia y el desarrollo de competencias vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos a través de la gamificación. (Ardila-Muñoz, 2019, citado en Morales, 2021, p.7)

## **Metodología**

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo, mismo que de acuerdo a Cerda (2021, citado en Acosta, 2023) “se caracteriza por ser objetivo, ya que busca explicar y predecir fenómenos a través del análisis de datos numéricos; igualmente, emplean la estandarización y replicabilidad” (p.91); considerándose un diseño no experimental, el cual “se realiza de una manera más natural y en ese contexto...posee un control menos riguroso que la experimental y es más complicado inferir relaciones causales, pero la investigación no experimental es más natural y cercana a la realidad cotidiana (Agudelo y Aignerren, 2008, p. 42, citado en Calle, 2023 p. 1875-1876)

Es transeccional o transversal porque:

Analiza los datos de una población, o de un subconjunto representativo, en un momento determinado. A diferencia de los estudios longitudinales, en los que se observa a los mismos sujetos durante un periodo de tiempo para detectar cambios, los estudios transversales se centran en encontrar relaciones y prevalencias dentro de una instantánea

predefinida. Este método es especialmente útil para comprender el estado actual de un fenómeno o para identificar asociaciones entre variables sin inferir relaciones causales. (Stewart, 2024, ¿Qué es un estudio transversal en investigación?, parr. 1)

Así mismo es descriptivo puesto que tiene como objetivo: “llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas” (Guevara et al., 2020, p.171).

Para la recopilación de datos, se diseñó un cuestionario a fin de identificar la percepción de los maestros de educación primaria sobre su capacidad para utilizar la gamificación como estrategia para el desarrollo de competencias socioemocionales. Cabe hacer mención que un cuestionario se define como:

Es una técnica de evaluación que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos. Su característica singular radica en que para registrar la información solicitada a los mismos sujetos, ésta tiene lugar de una forma menos profunda e impersonal, que el "cara a cara" de la entrevista. (García, 2003, p.2)

El cuestionario consta de 25 preguntas cerradas con cinco opciones de respuesta en escala Likert: Totalmente de acuerdo (TA), De acuerdo (A), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (A/D), En desacuerdo (D) y Totalmente en desacuerdo (TD) dirigido a una muestra de 15 docentes, de un total de 18, con un margen de error del 10% y un nivel de confianza del 90% (Tabla 2). Los ítems fueron agrupados de la siguiente manera: las primeras ocho preguntas corresponden a las competencias socioemocionales del docente, las siguientes cinco a competencias socioemocionales del niño, abarcando en cada una de ellas cuestionamientos específicos relacionados a conocimientos, habilidades y actitudes, seguido de cinco enfocadas a la gamificación como estrategia didáctica y finalmente siete correspondientes a los elementos de una adecuada gamificación.

Dicho instrumento fue aplicado mediante Google Forms y para el procesamiento de la información se utilizó el programa Excel y para su validación jMetrik Versión 4.1.1, los cuales resultaron con un coeficiente de Alpha de Cronbach aceptable con 0.7982 (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Validación del instrumento*

RELIABILITY ANALYSIS			
Method	Estimate	95% Conf. Int.	SEM
Guttman's L2	0.8549	(0.7235, 0.9422)	1.0600
Coefficient Alpha	0.7982	(0.6156, 0.9196)	1.2499
Feldt-Gilmer	0.8431	(0.7011, 0.9375)	1.1022
Feldt-Brennan	0.8319	(0.6797, 0.9330)	1.1409
Raju's Beta	0.7982	(0.6156, 0.9196)	1.2499

**Resultados**

Derivado del procesamiento de datos del cuestionario aplicado a docentes de educación primaria, se puede observar que la concentración de las respuestas se encuentra en las opciones “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo”, sin embargo, dentro de la categoría de Competencias socioemocionales del docente resulta cuestionable el hecho de que dos de los docentes responden “ni de acuerdo ni en desacuerdo” en relación al conocimiento de los planes y programas de estudio en relación a la educación socioemocional (P1), así como en lo referente a la capacitación para impartir dichas clases de una forma adecuada (P2), donde inclusive, otro de los maestros se encuentra en desacuerdo, al igual que en la pregunta referente a la respuesta a las necesidades socioemocionales de sus alumnos (P5). Ahora bien, dentro de la categoría de competencias socioemocionales del niño, cabe hacer mención que en la pregunta referente a la regulación de las emociones del niño (P9), existen 6 respuestas con “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y 2 en desacuerdo evidenciándose la ausencia del desarrollo de la competencia de Regulación Emocional descrita por Bisquerra (2009), así mismo, la interrogante relacionada al trabajo armónico de los niños con sus compañeros, también existe un área de oportunidad en dónde 3 docentes contestaron “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Por último dentro de las categorías de la gamificación como estrategia y los elementos de una adecuada gamificación, sólo ha de destacarse que uno de los docentes no considera a la gamificación como una estrategia pertinente para el

desarrollo socioemocional del niño, mientras que el resto se encuentra de acuerdo y han empleado de una u otra manera dichas estrategias en el aula.

Tabla 2		RESPUESTAS				
		TA	A	D/A	D	TD
P R E G U N T A	1.- Conoce lo establecido en los Planes y programas de estudio en relación a la Educación Socioemocional en los niños.	3	10	2	0	0
	2.- Está capacitado para impartir clases de Educación Socioemocional de una forma adecuada.	4	8	2	1	0
	3.- Posee habilidades emocionales y sociales que se demuestran en sus clases.	6	8	1	0	0
	4- Identifica las emociones que están interfiriendo en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.	6	9	0	0	0
	5. Es capaz de responder a las necesidades socioemocionales de sus alumnos.	7	5	2	1	0
	6.- Gestiona y promociona valores y su aplicación en el aula.	12	3	0	0	0
	7.-Brinda importancia a las emociones de sus alumnos para el logro del aprendizaje.	15	0	0	0	0
	8.- Favorece un ambiente adecuado en el aula.	12	3	0	0	0
	9.- Sus alumnos saben qué son las emociones.	9	6	0	0	0
	10.-Sus alumnos identifican sus emociones.	4	9	2	0	0
	11.- Sus alumnos regulan sus emociones.	2	5	6	2	0

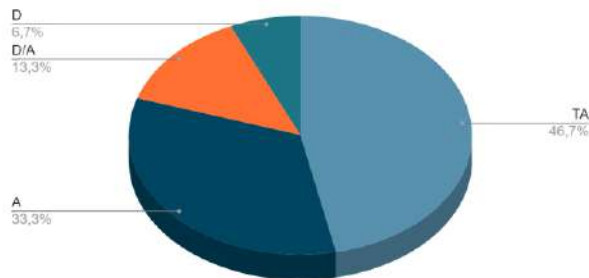
12.- Tienen la habilidad para autogenerar emociones positivas.	2	11	1	1	0
13.- Sus alumnos trabajan de forma armónica y empática con sus compañeros.	4	8	3	0	0
14.- Conoce y aplica diferentes metodologías en el aula para el desarrollo de las competencias socioemocionales en sus alumnos.	4	10	1	0	0
15.- Motiva al alumnado con juegos interactivos para el desarrollo de las competencias socioemocionales.	5	8	1	1	0
16. Conoce la estrategia de la gamificación para el logro de las competencias socioemocionales en sus alumnos	1	13	1	0	0
17. Considera a la gamificación una estrategia pertinente para el desarrollo socioemocional del niño.	10	4	0	1	0
18.- Ha implementado la gamificación durante el desarrollo de sus clases.	7	7	0	1	0
Si su respuesta fue positiva:					
19.- Durante el desarrollo de las estrategias ayuda a comprender el propósito de las actividades.	6	8	0	1	0
20.- Sitúa a los participantes en contextos realistas.	5	10	0	0	0
21.- Anima a los jugadores a experimentar riesgos, propiciando confianza y participación de todos los estudiantes.	7	8	0	0	0
22.- Motiva la competencia y el sentimiento del logro.	6	9	0	0	0
23.- Existe retroalimentación de forma correcta.	5	9	1	0	0

24.- Permite que los participantes tengan un avance.	6	9	0	0	0
25.- Anima a los jugadores a trabajar en equipo.	9	5	1	0	0

Enseguida en la Figura 1 y Figura 2, se destacan las preguntas en donde existe mayor área de oportunidad relativas a la capacidad del maestro para responder a las necesidades socioemocionales de sus alumnos y la regulación emocional de los niños respectivamente.

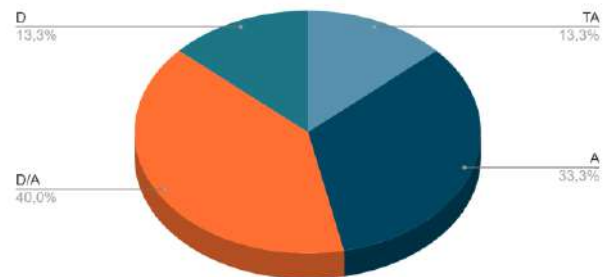
**Figura 1**

*Capacidad del docente de responder a las necesidades socioemocionales de los alumnos*



**Figura 2**

*Capacidad de los alumnos para regular sus emociones*



### Discusión y conclusión

Se alcanzó el objetivo de identificar la percepción que tienen los maestros de educación primaria sobre su preparación y capacidad para desarrollar las competencias socioemocionales de sus alumnos mediante el uso de estrategias de gamificación en el aula.

Haciendo un contraste entre la teoría consultada y los resultados obtenidos en los instrumentos, la gamificación debe ser flexible, por cuanto debe estar sujeta a un proceso de revisión y evaluación permanente que permita su adaptabilidad a las necesidades de los participantes y a las circunstancias presentes, en la que cada escuela de educación básica debe fomentar la educación socioemocional para propiciar un ambiente de aprendizaje sano, en la que los alumnos desarrollen capacidades de escuchar con atención y empatizar con los demás, también aprenden a autorregular sus emociones para posteriormente desarrollar el aprendizaje significativo dentro del aula de manera armónica.

Derivado del enfoque humanista inmerso en los planes y programas actuales, la gamificación se presenta como una estrategia conveniente para coadyuvar en la formación del hombre de hoy, al favorecer la educación integral donde se consideran las áreas cognitiva, física y emocional del alumno cambiando la monotonía de la clase tradicional donde hay deberes sustituyéndolos por retos, teniendo como objetivo la motivación para el aprendizaje generando diversión en el niño.

En gamificación existen diferentes tipos como la estructural y la de contenidos. En ambos se consideran algunos elementos del juego, entre ellos el establecimiento de metas y objetivos, reglas, contextos realistas, libertad para elegir y equivocarse, se experimentan riesgos, hay recompensas para motivar la competencia y el sentimiento de logro, así como el trabajo en equipo.

Hay que dejar en claro que si bien la gamificación toma elementos del juego, no es un juego en sí misma, ya que esta se desarrolla en un ambiente de aprendizaje para favorecer la participación de los alumnos y el docente retroalimenta de forma constante, permitiendo a la primeros observar tanto su avance como el de sus pares, teniendo como sustento la pedagogía del andamiaje.

Los resultados del instrumento arrojan que el 80%, es decir, 12 maestros que componen la muestra, están capacitados para impartir clases de Educación Socioemocional de una forma adecuada, así como responder a las necesidades socioemocionales de sus



alumnos. No obstante, en este mismo rubro, se observa un área de oportunidad, ya que tres maestros que representan el 20% de la muestra, se perciben negativamente en el mencionado rubro. De igual manera el 53.3% de los maestros encuestados, observan falta de capacidad en los alumnos para regular sus emociones.

## Referencias

- Acosta Faneite, S. F. (2023, julio 13). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS*, 3(8), 82-95. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>
- Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E., & Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo. Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7591592>
- Álvarez Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas,11(29),388-408. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/588663787023.pdf>
- Aranda Romo, M. G., & Caldera Montes, J. F. (2018, septiembre 16). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. *Revist Educarnos*, (1), 41-66. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2018/09/articulo-maria-guadalupe.pdf>
- Arencibia Castro, M., Breijo Worosz, T., & Cruz Ordaz, M. I. (2021, junio 16). La formación humanista del maestro primario: experiencia cubana. *Mendive Revista de Educación*, 19(3), 1014-1030. <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v19n3/1815-7696-men-19-03-1014.pdf>
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10( ), 61-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005f>

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. España: Síntesis.

Calle Mollo, S. E. (2023, Julio-Agosto). Diseños de investigación cualitativa y cuantitativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4).  
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7016/10657>

Carrillo-Ojeda, M. J., García-Herrera, D. G., Ávila-Mediavilla, C. M., & Erazo-Álvarez, J. C. (2022, junio 29). El juego como motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje del niño. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, V(1), 430-448.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610739>

García-Casaus, F., Martínez-Sánchez, J. F., Cara-Muñoz, M. M., Martínez-Sánchez, J. A., & Cara-Muñoz, M. M. (2020, julio 17). La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica. *Logía: Educación Física y Deporte*, 1(1), 16-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7643607>

García Muñoz, T. (2003, Marzo). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Etapas del Proceso Investigador: INSTRUMENTACIÓN. Retrieved 2024, from [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55733407/Garcia\\_Munoz\\_El\\_cuestionario\\_como...-libre.pdf?1517953089=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEL\\_CUESTIONARIO\\_COMO\\_INSTRUMENTO\\_D\\_E\\_INVE.pdf&Expires=1721259669&Signature=VOsxYSP6qRdRTPCoy~wd0azLaF](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55733407/Garcia_Munoz_El_cuestionario_como...-libre.pdf?1517953089=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEL_CUESTIONARIO_COMO_INSTRUMENTO_D_E_INVE.pdf&Expires=1721259669&Signature=VOsxYSP6qRdRTPCoy~wd0azLaF)

Garone, P., & Nesteriuk, S. (2019). Gamification and Learning: A Comparative Study of Design Frameworks. *Springer Nature Switzerland*, 473–487.  
[https://www.researchgate.net/publication/334367641\\_Gamification\\_and\\_Learning\\_A\\_Comparative\\_Study\\_of\\_Design\\_Frameworks](https://www.researchgate.net/publication/334367641_Gamification_and_Learning_A_Comparative_Study_of_Design_Frameworks)

Lee, J. & Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange quarterly*

Morales Escareño, C., & Flores Alanís, I. (2021, julio 01). La gamificación como propuesta didáctica para el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes. *RISEI Academic Journal. Investigaciones de carácter empírico*, 1(2), La gamificación como propuesta didáctica para el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes. <https://revista.risei.org/index.php/raj/article/view/12>

Morales Escareño, C. A. (2021). La gamificación como propuesta didáctica para el desarrollo de competencias socioemocionales en los adolescentes. *CNIE. Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-8. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2239.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). Programa del curso Educación Socioemocional. Tercer semestre. México: SEP.

Stewart, L. (2023.). *Estudio transversal en investigación | Ejemplos y diseño*. ATLAS.ti. Retrieved julio 19, 2024, from <https://atlasti.com/es/research-hub/estudio-transversal-investigacion#cual-es-la-diferencia-entre-la-investigacion-transversal-y-la-longitudinal>

Vivas García, M., (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>

## **Formación en investigación educativa para la transformación de la práctica pedagógica: el caso de la Normal de Madero**

Betzaida Noelia Riascos Perlaza

Alberto Román Reséndiz

Línea temática 8. Formación docente para una Educación integral.

### **Resumen**

La formación docente es crucial para mejorar la práctica pedagógica y transformar la enseñanza, y la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero se destaca por su compromiso en este ámbito. A través de sus posgrados, la institución busca desarrollar competencias pedagógicas, didácticas e investigativas en los futuros docentes, preparándolos para enfrentar los desafíos actuales de la educación. Esta investigación aborda la reflexión en torno a la formación docente, la práctica pedagógica y la relevancia de preparar a los educadores para la investigación, además, analiza el proceso de investigación educativa y se exploran las líneas de investigación que fundamentan los programas de posgrado en la Normal de Madero. Según los hallazgos de la investigación con metodología documental, se reconoce que la formación en investigación educativa es fundamental para fortalecer las habilidades pedagógicas de los docentes y abordar los desafíos emergentes en la educación. Esta formación especializada no solo profundiza en áreas específicas del conocimiento, sino que también estimula la reflexión y transformación de la práctica docente.

**Palabras clave:** Formación en investigación educativa, Transformación de la práctica pedagógica, Escuelas normales.

### **Planteamiento del problema**

La formación docente es un aspecto fundamental en la mejora de la práctica pedagógica y en la transformación de la enseñanza. En este sentido, la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero (ENSCM) se ha destacado por su compromiso en la formación de docentes capaces

de responder a los retos actuales de la educación. La Normal de Madero ha implementado un modelo de formación integral a través de los diferentes posgrados con los cuales busca desarrollar en los futuros docentes competencias pedagógicas, didácticas e investigativas, con el fin de que puedan adaptarse a las necesidades de una sociedad en constante cambio. Para lograr este objetivo, la institución se ha enfocado en proporcionar a sus estudiantes una formación teórica sólida, complementada con la promoción de experiencias prácticas significativas. Estas experiencias no solo permiten a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos en el aula, sino que también fomentan la reflexión crítica sobre sus prácticas pedagógicas. Este enfoque integral tiene como meta facilitar la transformación de las prácticas educativas y de los procesos en la escuela, asegurando así una mejora continua en la calidad de la educación impartida.

Uno de los fundamentos principales de la formación docente en la ENSCM es su enfoque en la reflexión y la investigación educativa. Se motiva a los estudiantes a analizar su práctica pedagógica, identificar tanto sus puntos fuertes como sus áreas de mejora, y a buscar constantemente nuevas maneras de perfeccionarse. Este enfoque fomenta una cultura de mejora continua que repercute positivamente en la calidad de la educación que reciben los estudiantes.

Esta investigación aborda la reflexión en torno a la formación docente, la práctica pedagógica y la relevancia de preparar a los educadores para la investigación. Además, se analiza el proceso de investigación educativa y se exploran las líneas de investigación que fundamentan los programas de posgrado en la Normal de Madero. A partir de lo mencionado previamente, surge la siguiente pregunta ¿Cuál es la importancia de preparar a los educadores para la investigación? Además, ¿Cómo se desarrolla el proceso de investigación educativa y qué líneas de investigación fundamentan los programas de posgrado en la Normal de Madero?

Revisión de la literatura

La formación profesional docente

La formación profesional, la investigación, y el currículo son tres componentes fundamentales para el fortalecimiento de las prácticas y la generación de conocimientos (Stenhouse, 2003). Estos se articulan en el ejercicio docente quienes, además, de su formación inicial participan en procesos de aprendizaje que están “fundamentalmente influido por otros y enmarcado en el lenguaje y la cultura del grupo de pertenencia de quien aprende” (Vigotsky, 1979, citado por Barrios y Herrera, 2016).

La formación “es un proceso que se genera y se dinamiza a través de acciones orientadas hacia la transformación de los sujetos” (Moreno, 2000, p. 28). En el caso de los docentes, incluye tanto la formación inicial, en la que se adquieren las competencias necesarias para ejercer la enseñanza en un determinado nivel educativo, como la formación continua, que permite a los docentes actualizar sus conocimientos y adaptarse a los cambios en el ámbito educativo. La formación inicial del docente suele incluir estudios universitarios en pedagogía, psicología educativa, didáctica, entre otras áreas relacionadas con la enseñanza. Además, es importante que los docentes adquieran experiencia práctica a través de prácticas en centros educativos y formación en competencias pedagógicas y de gestión en el aula. Por otro lado, la formación continua del docente es crucial para mantenerse actualizado en su campo y mejorar su práctica docente. Esto puede incluir la participación en cursos de formación, seminarios, congresos, la lectura de libros y artículos especializados, estudios de posgrados, entre otras actividades. En este sentido la formación posgradual se convierte en una oportunidad para aportar en la transformación educativa.

Según Pérez (2010) “la formación del profesional de la educación, de su pensamiento y de su conducta, de sus competencias profesionales fundamentales, supone el desarrollo eficaz, complejo y enriquecedor de los procesos de interacción teoría-práctica” (p. 45). En ese orden de ideas, la formación posgradual es la oportunidad para profundizar en la teoría, y de realizar propuestas que tengan una incidencia directa en la práctica pedagógica de los docentes en ejercicios. Esto debido a que la mayoría de ellos realizan proyectos de investigación en los que, a su vez, diseñan propuestas e intervienen en sus lugares de trabajo. La formación posgradual capacita a los docentes con habilidades, actitudes y



conocimientos necesarios para ejercer su función de manera efectiva, adaptándose a las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales. Además, les proporciona las competencias para ajustarse a diversos contextos de trabajo y maximizar las oportunidades en el aula.

### La práctica pedagógica

La práctica pedagógica (PP) se refiere a la acción de enseñar y educar a través de estrategias didácticas y metodologías que promueven el aprendizaje significativo de los estudiantes. Consiste en la planificación, ejecución y evaluación de actividades educativas que buscan el desarrollo integral de los estudiantes, teniendo en cuenta sus necesidades, intereses y estilos de aprendizaje. En este proceso se incluye tanto la teoría como la práctica (De Tezanos, 2015); e incluye “el estudio de los discursos, las acciones y los escenarios pedagógicos que privilegian los docentes para su desempeño” (Loaiza, Rodríguez y Vargas, 2012, citado por Pineda y Loaiza, 2018). Para los maestros, la PP implica la reflexión constante sobre la propia labor docente, con el fin de mejorar y adaptar las estrategias de enseñanza a las características de los estudiantes y a los objetivos educativos planteados.

### Metodología

Se trata de una investigación documental que se centra en el análisis y la interpretación de documentos existentes, tales como libros, artículos académicos, informes institucionales, y cualquier otro tipo de material escrito, tales como los documentos curriculares, planes de desarrollo y programa de seminario permanente de posgrado. Este método se utiliza para recopilar información, comprender contextos históricos o teóricos, y fundamentar investigaciones a través del estudio exhaustivo y crítico de fuentes documentales disponibles.

### Resultados

*¿Por qué formar docentes para la investigación?*



Durante el ejercicio docente se realizan distintas intervenciones con el fin de fortalecer la práctica educativa. El educador realiza proyectos de aula con los cuales busca transformar una situación específica del aula de clase. Si bien, se pueden encontrar diferencias entre los proyectos de investigación y de intervención; los docentes incluyen la reflexión sobre su práctica pedagógica en la construcción de las propuestas de investigación que construyen durante su proceso formativo.

En primer lugar, un proyecto de intervención tiene como objetivo intervenir en una problemática específica y generar un cambio positivo en la situación; mientras que, el proyecto de investigación busca generar nuevo conocimiento sobre un tema específico. En segundo lugar, el proyecto de intervención se centra en la aplicación práctica de conocimientos y teorías existentes para abordar un problema concreto; por su parte, el proyecto de investigación se enfoca en la generación de nuevos conocimientos a través de la recopilación y análisis de datos. En tercer lugar, en un proyecto de intervención se espera lograr un cambio tangible en la situación problemática; en cambio, en una investigación se busca producir nuevos conocimientos que puedan ser aplicados en futuras intervenciones. Por último, durante un proyecto de intervención se utilizan métodos participativos y técnicas de intervención específicas para abordar el problema; en un proyecto de investigación se utilizan métodos científicos para recopilar, analizar e interpretar datos de forma objetiva.

En los programas de posgrados de la ENSCM se busca dotar al docente en ejercicio de las competencias para transformar sus propias prácticas; de ahí que se asuma la investigación como un elemento de vital importancia en el ámbito educativo y académico, ya que estos profesionales tienen la posibilidad de generar conocimiento desde el aula y de esta manera, contribuir al avance de la ciencia y la sociedad en general.

Los docentes en ejercicio tienen la posibilidad de identificar problemáticas y desarrollar investigaciones que brinden soluciones y aporten nuevos conocimientos en su campo de estudio. Lo anterior, permitirá mejorar las prácticas pedagógicas, diseñar estrategias de enseñanza innovadoras y actualizar el currículo académico para adaptarlo a

las necesidades y retos actuales. Además, los docentes investigadores tienen la oportunidad de desarrollar habilidades y competencias relacionadas con la investigación, lo que les permite mantenerse actualizados en su campo de estudio y alcanzar un mayor desarrollo profesional; aunado a la articulación en distintas redes en las que se abordan problemáticas sociales.

Como bien refiere Muñoz y Garay (2015: 398) “el profesor es, por tanto, el articulador entre la teoría y la práctica educativa desempeñando el papel protagónico en la mejora de la profesionalidad docente y, por tanto, de la educación, siendo el intermediario entre la investigación y la práctica, empoderándose de todo lo que conlleva el ejercicio de la enseñanza, donde involucre su conocimiento base, profesional y práctico, y al igual que le permita emanciparse de sus viejos hábitos donde se limita a dar a conocer sus saberes sin que ellos trasciendan en sus estudiantes”. El rol del profesor es crucial para mejorar la profesionalidad docente y, en consecuencia, la calidad educativa. Actúa como mediador entre la investigación y la aplicación del conocimiento, asumiendo la responsabilidad de integrar su base teórica, su experiencia profesional y práctica en el ejercicio docente. Esta integración implica promover un aprendizaje significativo y duradero en los estudiantes.

*¿Cuál es el sentido de la investigación y la transformación pedagógica de los profesores?*

El sentido de la investigación educativa va más allá de la mera adquisición de conocimientos teóricos; implica un proceso dinámico y complejo que tiene múltiples dimensiones y beneficios. El enfoque en la reflexión y la investigación educativa es fundamental para la formación de los profesores en educación básica. La reflexión constante sobre su propio desempeño les ayuda a ajustar y mejorar sus prácticas didácticas, asegurando que estas sean efectivas y adaptadas a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque se estructura en torno a varios pilares que fomentan una mejora continua en la práctica pedagógica y, en última instancia, en la calidad de la educación impartida a los estudiantes. Los pilares de la formación en investigación educativa en la ENSCM integra la reflexión crítica de la práctica pedagógica, la autoevaluación crucial para el desarrollo profesional continuo, promoción de la investigación educativa como

herramienta fundamental para entender y mejorar la práctica docente, la cultura de la mejora continua para compartir mejores prácticas y estrategias innovadoras, la mejora de la calidad de la educación que reciben los estudiantes para enfrentar los desafíos educativos actuales y contribuir de manera significativa en su ámbito de competencia y encomienda social.

*¿Cuáles son las Líneas de Investigación que sustentan los programas educativos de posgrados en la Normal de Madero?*

Las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) son líneas de investigación específicas que son identificadas y promovidas en los programas de posgrado e instituciones educativas. Estas líneas están diseñadas para concentrar esfuerzos y recursos en áreas de estudio específicas que son consideradas de relevancia y estratégicas dentro de un campo del conocimiento, como es el campo de la educación.

La Normal de Madero, actualmente ofrece seis programas de posgrado en educación, todos ellos reconocidos por. Estos programas representan el 67% del total de ofertas de posgrado en instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, en el estado de Tamaulipas que cuentan con este reconocimiento federal.

En Tamaulipas, según la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) en su objetivo de orientar el proceso de autorización federal de los programas de posgrado que ofrecen las instituciones educativas para la formación y profesionalización de todos los actores involucrados en la educación básica y normal, para su registro ante la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública, de acuerdo con el Catálogo de programas de posgrado con autorización vigente a julio de 2024:

- Se encuentran registrados 9 posgrados en educación de los 131 registrados en el país equivalente al 6.8%.
- Del total de posgrados en educación, se tiene registrados 4 doctorados y 5 maestrías.
- Entre las instituciones públicas se encuentran: el Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Victoria.

- Entre las instituciones privadas se encuentran: la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero, la Universidad de Madero, la Universidad México Americana del Norte y la Universidad del Noreste de México.
- En la Normal de Madero, se concentra la mayor cantidad de posgrados en educación, registrados en DGEsUM: el Doctorado en Investigación Educativa, la Maestría en Educación en el Área de Docencia e Investigación, la Maestría en Educación Básica y la Maestría en Educación Inclusiva.

A continuación, se describe las líneas de investigación que sustentan los programas de posgrado de la Normal de Madero:

El Doctorado en Investigación Educativa se estructura en dos líneas de investigación. En la LGAIC 1, Actores y contextos educativos, se busca analizar el rol y la influencia de diferentes actores en el contexto educativo, explorar las dinámicas sociales y culturales dentro de los entornos educativos, examinar la organización y gestión de instituciones educativas, así como evaluar programas y políticas educativas. Por otro lado, en la LGAIC 2, Intervención educativa y procesos de enseñanza-aprendizaje, los objetivos incluyen el desarrollo e implementación de estrategias efectivas de enseñanza y aprendizaje, la evaluación del impacto de intervenciones educativas, la investigación de procesos cognitivos y socioemocionales en el aprendizaje, así como la promoción de la inclusión y equidad educativa.

El Doctorado en Pedagogía, integra dos líneas de investigación. En la LGAIC 1, Gestión, políticas e innovación educativa, se pretende investigar y analizar las prácticas de gestión educativa, estudiar las políticas educativas actuales y evaluar su impacto en la mejora del sistema educativo, promover la innovación mediante el estudio de nuevas metodologías, tecnologías educativas y modelos de aprendizaje, así como contribuir al desarrollo de políticas públicas que fomenten la equidad, la inclusión y la calidad educativa. Por otro lado, en la LGAIC 1, Ciencia pedagógica y enseñanza de las ciencias, se acomete investigar las teorías y métodos pedagógicos que optimicen la enseñanza de las ciencias, desarrollar estrategias efectivas para la enseñanza de las ciencias, evaluar el impacto de

diferentes enfoques didácticos en el aprendizaje y el rendimiento académico, así como explorar la integración de la ciencia pedagógica con otras disciplinas educativas para mejorar la calidad y relevancia del proceso educativo.

La Maestría en Educación en el Área de Docencia e Investigación, sustenta dos líneas de investigación. En la LGAIC 1, Gestión, políticas e innovación educativa, se tiene como objetivo estudiar y evaluar críticamente las reformas implementadas en sistemas educativos, analizar las políticas públicas en educación, investigando cómo se formulan, implementan y evalúan, y su efecto en las prácticas pedagógicas, así como investigar los procesos de cambio dentro de las instituciones educativas. Por otro lado, en la LGAIC 2. Educación, pedagogía y didáctica, se pretende explorar teorías contemporáneas y metodologías innovadoras en pedagogía y didáctica para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, diseñar, implementar y evaluar estrategias didácticas efectivas que promuevan un aprendizaje significativo y adaptable a diferentes contextos, investigar y desarrollar nuevas técnicas y herramientas que integren tecnología, diversidad cultural y necesidades educativas especiales para mejorar la inclusión y la equidad educativa, así como facilitar la

La Maestría en Educación Básica, se organiza en dos líneas de investigación. En la LGAIC 1, Reformas, políticas educativas y cambios organizacionales, se tiene como intención investigar y analizar las reformas implementadas en sistemas educativos, evaluar críticamente las políticas educativas para comprender su efectividad y sus implicaciones en la práctica educativa, investigar los procesos de cambio dentro de las instituciones educativas, así como proponer recomendaciones fundamentadas en la investigación para mejorar las políticas educativas y los sistemas de gestión organizacional. Por otro lado, en la LGAIC 2, Enseñanza de las ciencias en la educación básica, se tiene como propósito diseñar y desarrollar estrategias didácticas efectivas para la enseñanza de las ciencias, integrando métodos innovadores y tecnologías apropiadas, investigar y aplicar metodologías avanzadas en la enseñanza de las ciencias, promover la integración de la investigación en el proceso educativo, así como desarrollar programas de formación y actualización para docentes de

ciencias en educación básica, fortaleciendo sus competencias en metodologías innovadoras y en la aplicación de descubrimientos científicos actuales.

La Maestría en Educación Inclusiva, integra dos líneas de investigación. En la LGAIC 1, Atención a la diversidad en el aula, se busca desarrollar estrategias pedagógicas y metodológicas que promuevan la inclusión educativa de estudiantes con diversas necesidades, ya sean estas de aprendizaje, culturales, lingüísticas o socioemocionales, evaluar críticamente las políticas y normativas educativas orientadas a la atención a la diversidad, así como diseñar programas de formación y capacitación para docentes que fortalezcan sus habilidades para atender de manera efectiva la diversidad en el aula, fomentando un ambiente inclusivo y respetuoso. Por otro lado, en la LGAIC 2. Enseñanza de la educación inclusiva, se pretende investigar y desarrollar modelos pedagógicos innovadores que promuevan la educación inclusiva, asegurando el acceso equitativo a la educación y el aprendizaje significativo para todos los estudiantes, explorar el uso y el impacto de la tecnología en la educación inclusiva, evaluando cómo las herramientas tecnológicas pueden apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en el aula, así como promover la colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad para crear entornos educativos inclusivos que apoyen el desarrollo integral de cada estudiante.

## **Conclusiones**

La formación continua ayuda a los docentes a fortalecer sus habilidades pedagógicas, a adaptarse a los cambios en el ámbito educativo, a garantizar una enseñanza de calidad para sus estudiantes. Una manera de formarse continuamente es participando en programas de posgrado. La formación posgradual, se convierte en una oportunidad para que el profesorado se actualice en cuanto a las últimas tendencias educativas, desarrolle nuevas competencias y conocimientos que les permitan afrontar los retos y desafíos que se generan constantemente en la escuela.

La formación en un posgrado fortalece significativamente la formación de maestros en distintos sentidos. Al participar en programas de posgrado, los profesores tienen la



oportunidad de profundizar considerablemente en áreas específicas del conocimiento educativo. Esto les permite adquirir competencias altamente especializadas que son fundamentales para abordar los desafíos complejos que enfrenta la educación actualmente.

Además del enfoque en el conocimiento especializado, los programas de posgrado también incorporan un componente investigativo crucial. A través de la investigación educativa, los docentes no solo tienen la oportunidad de explorar temas relevantes dentro de su campo, sino que también se les anima a reflexionar críticamente sobre su propia práctica educativa. Este proceso de reflexión no solo conduce a mejoras individuales en la enseñanza, sino que también puede catalizar transformaciones significativas en las estrategias pedagógicas y en los resultados educativos con aporte a la comunidad.

## Referencias

- Barrios, D. y Herrea, J. (2016). Formación posgradual en investigación y profesión docente. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 32-64. <https://acortar.link/bmBY3g>
- De Tezanos, A. (2015). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudad*, 12, 7-26. <https://acortar.link/8zMxZA>
- Escuela Normal Superior de Ciudad Madero (2024). *Documento curricular de DIE, MEADI, MEB, MEI. ENSCM.*
- Moreno, M. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 17, 24-32. <https://acortar.link/6ksPTJ>



Pérez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2) 37-60.  
<https://acortar.link/bfcLmM>

Pineda, Y. y Loaiza, Y. (2018). Estado del arte de las prácticas pedagógicas de los maestros de las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación. *Praxis*, 14(2), 265-285. <https://acortar.link/wYz6oz>

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (2024). *Procedimiento General para la Autorización Federal de Programas de Posgrado para la Profesionalización y Superación Docente*. DGESUM. <https://acortar.link/vSrpus>

Dirección de Políticas para el Sistema de Profesionales de la Educación. (2024). *Programas de posgrado con autorización vigente a julio de 2024*. DGESUM. <https://acortar.link/d0exRN>

**Percepciones docentes sobre la importancia de las emociones en el rendimiento académico de los alumnos de educación primaria"**

Maricela Guadalupe Barba Corona.

mbarbac@edubc.mx

América Ariadne Hurtado Núñez

ariadnehurtado967@gmail.com

Delia Delgadillo Iñiguez

ddelgadilloi@edubc.mx

Docente de la Escuela Normal Exp. "Mtro. Rafael Ramírez"

Línea temática 8. Formación docente para una Educación Integral.

**Resumen.**

El presente trabajo de investigación tiene el propósito de conocer las percepciones de los docentes sobre la importancia de las emociones en el rendimiento académico de los alumnos de educación primaria. La investigación se sustenta en un enfoque cualitativo, orientado por un método fenomenológico con alcance descriptivo. Como instrumentos para recolectar la información se diseñaron dos cuestionarios, ambos de preguntas abiertas, el primero de ellos; enfocado a rescatar datos para contextualizar el problema y a los participantes, el segundo; aporta información sobre las percepciones que tienen los docentes respecto a la importancia que les dan a las emociones en el rendimiento académicos de sus alumnos de educación primaria. Algunos resultados indican que los docentes consideran que las emociones influyen de forma negativa y positiva en el rendimiento académico de los alumnos, algunas de las emociones que predominan con mayor influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje son la ira, felicidad, tristeza, miedo, y amor. Señalan que las emociones son el sentir de las personas, la manera en que

reaccionan a diversas situaciones, así como las representaciones del estado de ánimo de una persona, se requiere promover la empatía y continuar con el trabajo de regulación de las emociones en alumnos.

**Palabras clave:** emociones, rendimiento académico, percepciones docentes.

### **Planteamiento del problema.**

La evidencia empírica ha demostrado que ser cognitivamente inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001; Goleman, 1995). Sin embargo, esta creencia ha llevado a que en la escuela hayan priorizado hasta finales del siglo XX los aspectos intelectuales y académicos de los alumnos. (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

La salud emocional de los alumnos en edad escolar, es uno de los principales retos a los que se enfrentan los docentes hoy en día. Cabe señalar que tradicionalmente las instituciones educativas le han dado mayor énfasis al desarrollo intelectual de los alumnos, dejando de lado el aspecto emocional. La emoción y la cognición se complementan, es decir, que las emociones influyen en la capacidad de razonamiento, en la memoria y la toma de decisiones.

Con base en Palomera et al. (2008), quienes plantean que es más necesario desarrollar competencias emocionales a los docentes, no solo para favorecer el aprendizaje de los alumnos, sino también para promover su bienestar y rendimiento académico. Resulta de gran relevancia orientar a los docentes y preparados para el manejo de sus emociones, buscando con ello, que puedan acompañar a los niños en edad escolar de primero a sexto grado de educación primaria, ya que, en esos periodos de desarrollo, las emociones juegan un papel muy importante, teniendo mayor presencia en cambios físicos, sociales, emocionales, afectivos, entre otros, siendo estos más evidentes durante el quinto y sexto grado, puesto que están transitando de la etapa de la niñez a la pubertad. La fuerte relación existente entre procesos emocionales y procesos de aprendizaje podría provocar que el desajuste emocional afecte a la habilidad de los estudiantes para concentrarse y recordar,

resultando esto en un pobre trabajo escolar, el cual, posteriormente incrementa la ansiedad y frustración del niño. Abdullah et al. (2004).

Morales y López-Zafra (2009), Pulido y Clavero (2017), coinciden en que, una problemática existente dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, son las emociones que llegan a influir en el rendimiento académico, ya que algunos alumnos manifiestan miedo al fracaso cuando se trata de participar en clase o realizar alguna otra actividad dentro del aula, por esa razón los niños se cohiben, dejando de lado sus tareas como alumnos.

La Ley General de Educación, el capítulo VII “de la educación humanista”, art.59 plantea que:

En la educación que imparta el Estado se promoverá un enfoque humanista, el cual favorecerá en el educando sus habilidades socioemocionales que le permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad y en armonía con la naturaleza (DOF, 2019).

Con base en lo anterior, se pretende conocer las percepciones que tienen los docentes sobre la importancia de las emociones en el rendimiento académico de los alumnos de educación primaria. Partiendo del objetivo general de esta investigación, Conocer las percepciones de los docentes sobre la importancia de las emociones en el rendimiento académico de los alumnos de educación primaria, surge el siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles son las percepciones que tienen los docentes sobre la importancia de las emociones en el rendimiento académico de los alumnos de la escuela primaria?

### **Marco teórico.**

Cualquier intervención dentro del ámbito educativo debe fundamentarse en los derechos que niñas, niños y adolescentes (NNyA) tienen, las cuales, están establecidas en la Ley

General de Educación, artículo tercero constitucional, Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), entre otros documentos normativos que regulan la formación integral de los NNyA. Sin embargo, no se pueden eliminar los estados emocionales que acompañan a este proceso. Se propone, por tanto, que para alcanzar una mayor eficacia y calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se incorpore el ámbito emocional al conjunto de todas aquellas dimensiones que intervienen en dicho proceso. “La razón es que cuando la enseñanza incorpora emociones, los resultados son muy superiores a aquellos que se obtienen de aquel proceso impersonal y desprovisto de todo lo afectivo” Pulido y Herrera (2017, p. 30).

Las emociones tienen un papel importante dentro de la educación, puesto que los alumnos reflejan su sentir mediante actividades que se realizan dentro del aula, estas influyen en su estado de ánimo dotándolos de seguridad, autoestima y motivación reflejándose en su rendimiento académico. Las emociones influyen de una forma clave en el desempeño académico, actuando directamente sobre el aprendizaje de los educandos. Desde el punto de Jadue (2002), quien plantea que, “a través del desarrollo de la competencia emocional en la comunidad educativa, es posible crear en la escuela factores protectores para un adecuado desarrollo del alumno, lo que favorece el rendimiento escolar”.

Desde la postura de Goleman (2014) “la Inteligencia Emocional se entiende como un conjunto de habilidades que nos permiten mostrar, expresar y controlar los sentimientos de uno mismo en cualquier terreno, tanto en el personal como en el terreno social” (p. 137). Mientras que la Educación Emocional, desde Bisquerra (2004) como se citó en Vargas (2017) la define como un “proceso educativo, continuo y permanente que desea potenciar el desarrollo emocional como elemento imprescindible para el desarrollo cognitivo siendo ambos los elementos necesarios del desarrollo de la persona integral” (p.138), también se interesa por el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el fin de ayudar al sujeto a desarrollar la capacidad de afrontar con éxito los retos que se plantean

en la vida cotidiana. Todo esto contribuye a desarrollar la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.

Las emociones.

Partiendo de la idea de Goleman (2014) todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución. La misma raíz etimológica de la palabra emoción proviene del verbo latino moveré (que significa «moverse») más el prefijo «e», significando algo así como «movimiento hacia» y sugiriendo, de ese modo, que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción. Las emociones, pues, son importantes para el ejercicio de la razón. El cerebro pensante desempeña un papel fundamental en nuestras emociones, exceptuando aquellos momentos en los que las emociones se desbordan y el cerebro emocional asume por completo el control de la situación.

En palabras de Chóliz, M. (1995) establece que "cada reacción emocional puede caracterizarse por una serie de gestos, o movimientos faciales específicos que facilitan su reconocimiento por parte de observadores externos. Algunos de los más significativos son los siguientes: alegría, asco, ira, miedo, sorpresa y tristeza".

Izard,(1991) citado en Chóliz, M. (1995) Los requisitos que deben cumplir toda emoción para ser considerada como básica son los siguientes; tener un sustrato neural específico y distintivo, tener una expresión o configuración facial específica y distintiva, poseer sentimientos específicos y distintivos, que se deriven de procesos biológicos evolutivo y que tengan propiedades motivacionales y organizativas de funciones adaptativas.

Los factores que influyen en las emociones de los alumnos.

Las emociones determinan aspectos importantes en la vida del ser humano, algunos ámbitos en los que se reflejan directamente, es en los procesos de aprendizaje, ya que las emociones influyen en el desempeño académico. Los niveles de éxito o fracaso por parte

de los alumnos, en el aprendizaje de cualquier disciplina, podrían estar asociadas, entre otros aspectos a la concordancia o discrepancia entre los estilos de aprendizaje que tienen los alumnos, y las estrategias de enseñanza que establecen los docentes, los estados de ánimo de los actores que intervienen en el proceso educativo, tomar en cuenta las emociones y los sentimientos del día a día es de gran relevancia sobre todo, cuando estos afectan directamente al proceso cognitivo del alumno. Otros factores que influyen en las emociones de los alumnos son los bajos niveles de conocimiento con los que cuentan, la ausencia de conocimientos previos que sean significativos para la vida diaria, además de maestros incapaces de lograr una comunicación efectiva. Desde la postura de Campos, (2010) citado en García (2012) se puede afirmar que, un educador emocionalmente inteligente y un clima favorable en el aula son factores esenciales para el aprendizaje.

Las estrategias pedagógicas para promover un entorno emocionalmente favorable.

La educación emocional se afianza como la única respuesta posible a unas necesidades que van más allá de los conocimientos académicos que se adquieren durante la etapa escolar. Hay emociones que potencian el aprendizaje, como la curiosidad, y otras que lo limitan, como el miedo. Resulta imprescindible abordar el aprendizaje emocional en la escuela, pues esta competencia no solo les conducirá a un mayor aprovechamiento de su potencial cognitivo, sino que les otorgará otras herramientas de igual o mayor importancia en su desarrollo como personas, como ciudadanos (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Las emociones agradables motivan y aprenden a manejar aquellas que son desagradables, como el estrés o los niveles de ansiedad, ayuda en tareas relacionadas con la memoria, el recuerdo y la resolución de problemas. Además, estar motivado implica estar más atento, y, en consecuencia, aprender más y mejor.

Por tanto, es esencial trabajar con los alumnos las distintas herramientas que les permitan conocer y afrontar sus emociones desde la infancia, al ser esta una etapa de gran impacto en el desarrollo de los niños. Esto no solo mejorará su rendimiento académico, sino que también aumentará la calidad del aprendizaje. De este modo, el papel de los centros



educativos se torna esencial, pues solo mejorando el bienestar de los alumnos encontrarán unos resultados positivos en materia de formación.

Rendimiento escolar.

Partiendo de la definición de Jiménez (2000) la cual postula que "el rendimiento escolar es un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparada con la norma de edad y nivel académico", sin embargo, la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa, entendemos que el concepto de rendimiento escolar, es multifactorial, de ahí que, algunos factores que influyen en este, son; la familiar, el aspecto económico, social, afectivo, personal, los métodos de enseñanza, el ambiente escolar y áulico, el mismo sistema y currículum que se estudia, entre otros. En este sentido Cominetti y Ruiz (1997) refieren que:

Las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje reviste especial interés porque pone al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos o desventajosos en la tarea escolar y sus resultados". (P.4-5).

El papel de las emociones en el rendimiento escolar.

Con base en el planteamiento de los autores Pulido y Herrera (2017) en el que establecen que, uniendo emociones negativas y rendimiento académico, las pautas de desarrollo emocional juegan un importante papel en el desempeño académico del sujeto. Dichos estados emocionales se manifiestan tanto interna como externamente. Por ello, resulta de gran relevancia conocer los alcances de programas que busquen cambiar de forma efectiva la manera de educar las emociones Franco et al. (2014). En trabajos como los de Cueli, González Castro, Álvarez, García y González-Pienda (2014), se describen relaciones directamente proporcionales entre diferentes estados emocionales y el logro académico. Son menos numerosos los trabajos que arrojan resultados encaminados a la relación entre rendimiento y miedo de forma directa. Se establecen relaciones entre emociones negativas

(miedo y estrés) y diferentes estados emocionales y personales. Por lo tanto, es que, de esta perspectiva, se puede entender que las variaciones de las emociones que experimenta el ser humano, en este caso, los niños en edad escolar, pueden influir en la conducta y el desarrollo educativo del sujeto Ford et al. (2014).

De esta forma, se identifica cómo el miedo puede incidir, de manera evidente, en el desempeño emocional del sujeto. Por lo tanto, las competencias emocionalmente ajustadas favorecen la disminución progresiva del nivel de miedo (Caballero-Dominguez et al., 2015; Gutiérrez y Expósito, 2015). El miedo adquiere, de esta manera, un carácter negativo. Finalmente, se establecen claras relaciones entre inteligencia emocional y rendimiento académico, siendo elementos directamente proporcionales.

Si las emociones definen el espacio de acciones posibles de realizar, entonces las emociones constituyen el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en educación: emociones positivas o gratas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje, emociones negativas o no gratas no lo permitirán. En el caso de la interacción en el aula, las emociones que fundan las acciones de los estudiantes serían determinantes para el curso que sigue su aprendizaje, al favorecer o limitar acciones de una cierta clase según sea la emoción que las sustente.

### **Metodología.**

El enfoque de la presente investigación se sustenta en un enfoque cualitativo, este enfoque se plantea para descubrir o establecer preguntas que ayuden a reconstruir la realidad tal como la observan los sujetos de un sistema social definido (Hernandez et al. 2003). El contexto cultural es muy importante, por ello se investiga en los lugares donde las personas realizan sus actividades cotidianas.

En cuanto a la metodología empleada se utilizó el método fenomenológico Guillen (2019) menciona que el enfoque fenomenológico de investigación surge como una respuesta al radicalismo de lo objetivable. Se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque asume el

análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable. Según Husserl (1998), el objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno.

El alcance de la investigación es exploratorio-descriptivo, ya que se describe desde las percepciones de los docentes y sus experiencias, la importancia que las emociones tienen en el rendimiento académico de sus alumnos. Cómo conciben el concepto de emociones, y cómo es que estos referentes les permiten entender el objeto de estudio, que son las emociones, y la forma en que el fenómeno se percibe dentro de un contexto determinado.

La Torre et al., (2007) menciona que los instrumentos son las herramientas que se manipulan para obtener información y para llevar a cabo las observaciones de una investigación o estudio determinado. Conforme a lo que se desea estudiar o investigar. La presente investigación se apoyó del cuestionario de preguntas abiertas, buscando con ello, rescatar desde las percepciones de los participantes, la importancia que tienen las emociones en el rendimiento académico de los alumnos de educación primaria.

Los participantes, son los sujetos de esta investigación, quienes proporcionan información de gran relevancia sobre todo cuando se habla de enfoques cualitativos, para este trabajo se realizó invitación al total de docentes que laboran en una escuela primaria estatal de sostenimiento público, ubicada en el valle de Mexicali, Baja California. La selección de los participantes fue directa en reunión colegiada, de tal cuenta que, del total de docentes que laboran en la institución decidieron participar seis maestros y fueron estos los que permanecieron durante el tiempo que se llevó esta investigación.

## **Resultados**

Partiendo del propósito general de este trabajo de investigación, conocer las percepciones de los docentes de la escuela primaria sobre la importancia de las emociones en el

rendimiento académico. Se muestran los siguientes hallazgos a partir de tres categorías de análisis: percepciones docentes, emociones y rendimiento académico.

percepciones docentes.

En cuanto a la percepción de las emociones los docentes comentan que son el sentir de las personas, la manera en que reaccionan a las situaciones, representaciones del estado de ánimo de una persona, son reacciones químicas neuronales que producimos ante situaciones que vivimos, expresiones, diversos sentimientos que se presentan en el día a día según las distintas circunstancias.

Se observa que los maestros, tienen nociones en cuanto a lo que son las emociones, no expresan conceptos amplios, pero comparten ideas propias de los participantes. Como lo menciona Goleman (2014), todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución. En cuanto a las emociones que observan frecuentemente en sus alumnos comentan que son felicidad, alegría, enojo, temor, tristeza, frustración, sorpresa.

Emociones.

La mayoría de los docentes coinciden, desde una perspectiva personal, que sí es importante priorizar las emociones dentro del ámbito educativo, ya que, consideran que para un mejor rendimiento escolar es necesario que un niño se encuentre en un ambiente de agrado y felicidad para él, esto permitirá, que el proceso de aprendizaje se desarrolló con mayor facilidad. Por otra parte, dos de los docentes manifiestan que de no priorizarlas esto puede afectar los procesos de enseñanza en gran medida, generando incomodidad, desagrado, desmotivación, y por consecuencia ausencia en las aulas.

Las actividades que se ven afectadas dentro del aula son: la convivencia, así como, la realización de las actividades en tiempo y forma, manifestando el aislamiento y poca participación en actividad que refieren a temas de inclusión y colaborativas.

Rendimiento académico.

En cuanto a la relación que existe entre las emociones y el desempeño escolar del alumno, la mayoría de los docentes coinciden en que sí existe relación entre las emociones y el desempeño académico del alumno, puesto que, éstas influyen de manera que provocan el aumento o disminución del interés de trabajar, de participar en actividades dentro y fuera del aula. Además, los maestros manifiestan que los alumnos se desconcentran muy fácilmente cuando están pasando por alguna situación emocional personal, ya sea por situaciones dentro del aula, la escuela o en la familia. Otra forma en cómo las emociones afectan el rendimiento académico de los alumnos es, cuando vienen a la escuela tristes, cansados, molestos o desmotivados, por ejemplo; éstos no completan sus actividades, no enfoca la atención a las situaciones pedagógicas que el maestro les presenta, se muestran inseguros y frustran por no poder lograr las actividades requeridas por el educador, disminuye su energía y entusiasmo por trabajar.

Respecto al trabajo que los docentes realizan dentro del aula consideran las emociones de los alumnos para su rendimiento escolar, se identifica que, tres docentes que sí lo consideran de forma constante y lo contemplan en sus proyectos pedagógicos, como una estrategia para la mejora del rendimiento académico de sus alumnos. Se rescata que uno de los participantes describe que trabaja las emociones buscando que sus alumnos las identifiquen, luego de manera voluntaria, las externen compartiéndolas con el grupo, posteriormente, los motiva a que reconozcan sus áreas de oportunidad, sus fortalezas, y diseña estrategias a través de actividades (videos, cantos, juegos, series cortas de situaciones reales) que les permitan manejar sus emociones positivas y negativas en diferentes momentos de su vida.

En cuanto a las dificultades a las que se han enfrentado los docentes al abordar el tema de las emociones para mejorar el rendimiento académico de los alumnos, se identifican las siguientes; descontrol en el grupo, no conocen la regulación y la identificación de las mismas, según el grado escolar, no distinguen las formas de reaccionar favorablemente a cada una para mejorar el rendimiento académico han recurrido al diálogo,

análisis de las situaciones donde se involucran emociones sin dañarse uno al otro o a los demás.

Los docentes manifestaron que para enfrentar los problemas que se les presentaron al abordar las emociones, se encuentra el tener que orientar al alumno a la reflexión de la situación, y en casos extremos solicitar la presencia de los padres de familia para establecer acuerdos de trabajo colegiado tanto en casa como en la escuela.

En tanto a las áreas de oportunidad que se identifican respecto a las emociones en los alumnos, se rescata la importancia de promover la empatía en el grupo, continuar con el trabajo de regulación de las emociones en los alumnos y la importancia de llevar a cabo la implementación de la expresión de las mismas, reconocimiento de los límites para no afectar al otro, puesto que, el niño tiene derecho a expresar su sentir ante cualquier situación, pero en ese derecho, debe aprender a tener el cuidado de no dañar a los otros.

### **Discusión y conclusiones**

Retomando a Extremera y Fernández-Berrocal (2001) quienes hacen referencia a que “las personas emocionalmente inteligentes no solo serán más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también serán más capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de los demás” (p. 6). En este sentido, se constata que quienes han obtenido mejores resultados en el uso y manejo adecuado de sus emociones, han logrado un mejor resultado final de sus notas escolares y, en consecuencia, logran aumentar su rendimiento académico; sin embargo, los docentes identifican como área de oportunidad la falta de conocimiento para identificar las emociones en los alumnos y poder gestionarlas y lograr un mejor rendimiento escolar.

Por lo anterior, y tomando en cuenta los resultados obtenidos en la presente investigación, se concluye con las siguientes precisiones para ser consideradas.

- La integración de la educación emocional en el proceso de enseñanza-Aprendizaje resulta importante para mejorar el rendimiento académico y la calidad del aprendizaje.
- Los docentes deben ser capacitados en inteligencia emocional y estrategias pedagógicas que promuevan un entorno emocionalmente favorable para asegurar una formación integral y eficaz para los estudiantes desarrollando tanto habilidades cognitivas como emocionales.
- Los docentes juegan un papel importante para gestionar las emociones en el aula, ya que están en posibilidades de promover la empatía y la regulación emocional de los estudiantes.
- La mayoría de los docentes están de acuerdo en que es crucial priorizar las emociones en el ámbito educativo, consideran que un ambiente de agrado y felicidad es esencial para un mejor rendimiento escolar, ya que facilita el proceso de aprendizaje.
- Los docentes concuerdan que las emociones influyen significativamente en la conducta y aprendizaje de los alumnos.

#### Referencias.

Abdullah, M. C., Elias, H., Mahyuddin, R., y Uli, J. (2004). Emotional Intelligence and Academic Achievement Among Malaysian Secondary Students. *Pakistan Journal Of Psychological Research*, 19, 105-121.

<https://psycnet.apa.org/record/2006-12558-002>

Caballero-Domínguez, C. C., Suarez-Colorado, Y. P., & Bruges-Carbono, H. D. (2015). Characteristics of Emotional Intelligence in a Group of Higher Education Students with and without Suicidal Ideation. *Revista CES Psicología*, 8(2), 138-155.



Chóliz, M. (1995): La expresión de las emociones en la obra de Darwin. Dpto. de Psicología  
Básica Universidad de Valencia.  
<https://www.uv.es/=choliz/ExpresionEmocionesDarwin.pdf>

Cominetti, R; Ruiz, G. (1997). Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género.  
Human Development Department. LCSHD Paper series, 20, The World Bank, Latin  
America and Caribbean Regional Office.

DOF, 2019. DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley  
General de la Infraestructura Física Educativa.

[https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0)

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2001). La importancia de desarrollar la inteligencia  
emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-9.  
<https://doi.org/10.35362/rie3334005>

Ford, B., Mauss, I., Troy, A., Smolen, A., & Hankin, B. (2014). Emotion Regulation Moderates  
the Risk Associated With the 5-HTT Gene and Stress in Children. *Emotion*. 14(5), 930  
–939.

Franco, N., Pérez, M. A., & de Dios, M. J. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental  
y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista  
de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 149-156.

García Retana, J. Á., (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de  
aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24.  
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>

Goleman, D. (2014). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el coeficiente*

*intelectual.*

<https://drive.google.com/file/d/0B7eaPLeddTFiM05aZjI4Y0pWWUU/view?resourcekey=0-o3ki8NyiVebdjbVFBYDa6w>

Gutiérrez, M., & Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades

sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58. doi:10.5944/reop. vol. 26. núm. 2.2015.15215

Jadue J. Gladys. FACTORES PSICOLÓGICOS QUE PREDISPONEN AL BAJO RENDIMIENTO, AL

FRACASO Y A LA DESERCIÓN ESCOLAR. *Estudios Pedagógicos*. 2002; (28):193-204.

[fecha de Consulta 29 de Julio de 2024]. ISSN: 0716-050X. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513847012>

Morales, M. I. J., y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar:

estado actual de la cuestión. *Inteligencia Emocional y Rendimiento Escolar: Estado Actual de la Cuestión*, 41(1), 69-79.

<https://doi.org/10.14349/rlp.v41i1.556>

Pulido Acosta, F., y Herrera Clavero, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el

rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29 - 39.

<https://www.redalyc.org/journal/4595/459551482004/html/>

Vargas, S. M. (2017). Las emociones y sus dimensiones en escolares de Educación

Primaria. *Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, vol. 4, núm. 2, pp. 136-148.

<https://www.redalyc.org/journal/5746/574660906012/html/>

Jiménez, M. I. (2000). “Competencia social: intervención preventiva en la escuela”, en *Infancia y Sociedad*, núm. 24, 2000, pp. 21-48.

<https://www.redalyc.org/journal/270/27050422005/html>

## El Aula Taller Como Una Propuesta De Innovación Metodológica En Educación Primaria

Emigdio Germán Martínez Vázquez

cren.emartinez@creson.edu.mx

Hannia Daly Trasviña García

hannia00t@gmail.com

Rubayyath Gildebarido Escamilla Flores. cren.rescamilla@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda

Línea temática 8: Formación docente para una Educación integral.

### Resumen

La presente investigación expone los resultados de un estudio sobre el aula taller como una propuesta de innovación metodológica en la educación primaria. El objetivo de esta fue la implementación del aula taller como una estrategia de innovación metodológica en el contexto de la educación primaria, con el fin de determinar su impacto en el proceso cognitivo de los estudiantes. El diseño fue investigación-acción, con un enfoque mixto, y un alcance descriptivo. Los instrumentos utilizados fueron el diario del maestro para la recogida de experiencias y reflexiones personales, guías de observación para la identificación de principios aplicados en las sesiones, por último, una escala Likert aplicada a los alumnos para medir su actitud frente a la metodología aula taller.

Fueron aplicados a una muestra de 26 alumnos de la escuela primaria Héroe de Nacozari, ubicada en la ciudad de Navojoa, Sonora. Los resultados señalan que la implementación de dicha metodología contribuye en la adquisición de un aprendizaje significativo en los estudiantes en comparación a los métodos tradicionales, de igual manera, que no sólo ayuda en el desarrollo cognitivo, sino que, también promueve y

fomenta un desarrollo integral en ellos, lo cual enriquece la experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** Aula taller, metodología, innovación, aprendizaje significativo

### **Planteamiento del problema**

Morin (2011) Plantea que la educación, es una de las responsables de comunicar los conocimientos, la cual permanece ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión y, no se preocupa, en absoluto, por hacer conocer lo que es conocer.

En este sentido, se hace hincapié en que, a lo largo de la historia, la educación en México se había catalogada como una acumulación de conocimientos y se definía a esta como un lugar que difícilmente se fomentaba la creatividad de los alumnos, ya que limitaban todas sus capacidades y/o habilidades que podían explotar para alcanzar sus potenciales y descubrir en lo que realmente eran buenos. Es muy común observar patrones de trabajo docente dando y recibiendo órdenes, interactuando con un sistema cerrado a la innovación casi siempre enseñando a base de ejemplos, repeticiones y mecanización de procesos que mayormente no tienen significación para el infante.

López (2007) cita a Schank (2007), menciona que; para él, el sistema educativo que se observa hoy en día y que ha estado presente desde hace bastantes años, resume en que el profesor llega a su clase, habla y habla, los alumnos toman apuntes para posteriormente aplicar un examen, claramente ellos olvidan lo que dijo, pero, cuando se acerca la evaluación recurren a sus apuntes para estudiar. A su vez, se dice que ellos dejan de estudiar cuando han terminado sus exámenes, y lo define como “la liberación de una pesada carga, el examen como punto culminante y el cese del aprendizaje”.

Actualmente se enfrenta a un gran reto en el ámbito de educación, debido a que la reforma llamada Nueva Escuela Mexicana (NEM), impulsada por la Secretaría de Educación Pública, se busca que se replantee el quehacer docente, que estos dejen de ser los

protagonistas y que abandonen los caminos trazados, la jerarquía de materias y empiecen a interrelacionar contenidos con ayuda del trabajo por proyectos, los cuales están diseñados para trabajarse en diferentes escenarios, como lo son en este caso, proyectos de aula, proyectos escolares y proyectos comunitarios.

Se busca adaptar ese proceso de enseñanza - aprendizaje a los paradigmas actuales, ya que el desarrollo de la sociedad, las tecnologías y principalmente el sistema educativo, ha hecho que se cuestione fuertemente la famosa metodología tradicional, utilizada por una gran lista de generaciones.

El objetivo principal de la nueva propuesta educativa plantea que los alumnos dejen de memorizar y que el aprendizaje se obtenga por medio de un balance teórico-práctico, donde ellos establezcan una relación estrecha por medio de la participación activa y el diálogo, plantando sus necesidades e intereses, pero a la vez el descubriendo sus habilidades y destrezas por medio de la práctica dentro del aula, con ayuda de actividades didácticas propiciadoras de la acción e intervención. Gracias a esta propuesta educativa, se puede instalar una metodología innovadora dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje, como lo es el aula taller.

Terigi y Perazza (2006) definen el formato escolar desde los elementos que lo integran como los “tiempos, ritmos, espacios, lugares, modalidades, formas y normas del estar, del saber y del participar”. De esta forma la organización de un formato aula-taller es la que ayuda en la construcción de un conocimiento con base a la acción, es claro que es necesaria la intervención de los elementos que dichos autores nos mencionan, pero a su vez, es importante e indispensable una intervención docente, quien sea el que los integre de manera estratégica para la resolución de problemas a través de la acción.

Dicha metodología propicia que se genere un trabajo colectivo, donde el alumno ahora pasa a ser el protagonista y su panorama empieza crecer a medida en que participa aportando sus opiniones e ideas, pero a la vez escuchando las aportaciones de los compañeros. Se genera un espacio donde la seguridad y el compañerismo se fortalecen y

posteriormente, se busca que se conecte el conocimiento con la práctica, para que el resultado sea una experiencia y un aprendizaje significativo.

El aula taller pretende que se creen soluciones a situaciones reales en las que puedan estar incluidos los alumnos para que adquieran un sentido de pertenencia social y escolar, así tal cual se estarían trabajando los proyectos propuestos en la NEM.

El quehacer docente en la metodología de aula taller posibilita la reflexión respecto a la práctica, lo cual permite interrogarse e identificar las estrategias que obstaculizaron el alcance de los objetivos planteados, así como las que contribuyeron al alcance de un aprendizaje significativo. Lo cual se relaciona con lo indica el nuevo paradigma de la NEM, donde el docente recupera su autonomía y es libre de ejercerla al momento de elegir contenidos y adaptarlos al contexto en el cual se encuentran, eso sin perder de vista la evaluación de los procesos en los cuales se construye el conocimiento de los alumnos.

El objetivo general de esta investigación es la implementación del aula taller como una estrategia de innovación metodológica en el contexto de la educación primaria, con el fin de determinar su impacto en el proceso cognitivo de los estudiantes.

El planteamiento anterior en relación a la metodología tradicional y a la implementación de una propuesta metodológica llamada aula taller, nos lleva a preguntarnos: ¿De qué manera influye la implementación de la metodología aula-taller en el desarrollo cognitivo de los estudiantes de 4° grado de primaria?

### **Marco teórico**

En primera estancia, cuando se habla de aula taller se hace referencia a una combinación, en este caso la de la teoría con la práctica, lo cual se genera de una forma activa, participativa y dinámica, transformando por completo el salón de clases convencional. Se fomenta una oportunidad de poner en práctica los conceptos teóricos analizados mediante actividades, ejercicios o como tal es el caso que se presenta actualmente, en la realización de proyectos.



Tal como lo sostiene Vincenzi (2009), el aula taller es una metodología que organiza las actividades académicas y estructura la participación de los estudiantes favoreciendo el aprender haciendo, en un contexto de trabajo cooperativo.

Como Villalobos (2003) lo afirma en su artículo de investigación titulado “El aula taller como actividad pedagógica para promover la participación en un aula de clase”, el aula taller es un lugar de trabajo, el cual resulta ser novedoso e innovador, ya que se relaciona con las diferentes actividades que en él se trabajan. Aquí mismo se fomenta la participación para llegar al intercambio de ideas, así como la reflexión de lo teórico para llevarlo a la práctica

“El docente interviene con una intencionalidad educativa que se actualiza en el aula en un clima físico y psicosocial donde se producen los intercambios”. (Vincenzi, 2009). Es por eso que se puede establecer el docente tiene un papel importante en la implicación de la metodología aula taller, ya que, su trabajo incluye plantear los problemas reales a resolver, así como los requerimientos para comenzar con el proyecto a realizar dentro del taller, proporciona a los alumnos un respaldo teórico, metodológico y bibliográfico, que es necesario para construir un conocimiento esperado.

Además de que el mismo autor establece el rol del alumno el cual es un sujeto activo, protagonista en la construcción de su plan de acción para la resolución de un problema planteado. Es el actor principal en la creación de su propio aprendizaje. Vincenzi (2009)

Claramente se busca una colaboración entre el docente y los alumnos para poder construir el aprendizaje, aunque, por otro lado, el alumno no es receptor de la información del docente, sino que participa activamente para que por medio de la interacción construyan su propio conocimiento. Se espera que, a través de la observación y la reflexión crítica, el alumno sea capaz de no sólo hacer sus actividades de manera mecánica, sino que también reflexionen sobre lo que están realizando, y que puedan compartir sus conocimientos y experiencias con la comunidad escolar, para que de este modo aprendan en un ambiente de colaboración y participación activa.

La metodología aula taller difiere significativamente de la metodología tradicional aplicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por eso que, se hace énfasis en las características de aula taller para posteriormente compararlas con las de la metodología tradicional.

El aula taller propicia principalmente la aplicación de los conocimientos adquiridos por medio de la investigación y lo teórico a la práctica, con ayuda de actividades que tienen implícitas situaciones reales donde se involucra a los alumnos por medio de una participación activa, proponiendo un trabajo colaborativo entre los autores para obtener un intercambio de ideas de esa diversidad que se presenta al momento de la resolución de los problemas planteados. Se desarrollan las habilidades y destrezas de acuerdo a las competencias específicas relacionadas con el nivel de estudios en el cual se encuentran los alumnos.

La innovación está implícita en las maneras nuevas en las que se enseña y se aprende dentro del aula, lo cual se refleja en las estrategias de enseñanza que se crean y se aplican. Estas estrategias muestran lo que son nuevas formas y oportunidades para que los alumnos por medio de dinámicas y estrategias propicien diferentes formas de adquirir conocimiento.

En este caso, la innovación metodológica hace referencia a nuevas formas, nuevos enfoques o técnicas que están implícitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, todo esto mediante la búsqueda de maneras creativas e innovadoras de impartir conocimientos, analizando intereses y necesidades de los alumnos, dándole un uso a las herramientas que están al alcance en el lugar de trabajo, con el fin de elevar la calidad de la educación al explorar con diferentes métodos aplicados dentro del aula.

Hablando sobre la innovación dentro del proceso educativo, se dice que es una propuesta de mejora con respecto a las estrategias didácticas utilizadas para desarrollar los contenidos en el proceso de enseñanza innovador, con la finalidad de que sirva de guía o ejemplo para su aplicación en el desarrollo de contenidos de diferentes asignaturas o materias. (Delgado, Cruz y Mainor, 2016)

La propuesta metodológica de estructurar la enseñanza de un tema momentos flexibles que se compenetran mutuamente se basa en el reconocimiento de los siguientes hechos, según (Pasel, 1990) citado por Villalobos (2003) “el proceso de aprender es algo que nunca se detiene, aprendemos a partir de lo que ya sabemos, de las preguntas que tenemos e incluso de los errores que cometemos” Obtener conocimiento implica usar diferentes formas de pensar y conectar nuestras acciones con sentimientos. Lo que sabemos nunca es total ni final, siempre hay más por descubrir y entender.

Al romper con enfoques tradicionales, la metodología aula taller fomenta la creatividad y la capacidad de pensar de manera innovadora. La metodología reconoce la flexibilidad de los tres momentos (teoría, taller e integración), adaptándose a las necesidades específicas del grupo de estudiantes y del contenido. No sigue una estructura rígida, permitiendo ajustes según sea necesario.

### **Metodología**

Esta investigación se trabajó desde un enfoque mixto debido a que no solo se conoce cuantifican los datos obtenidos, si no que se genera un proceso de intervención por medio del aula taller, el alcance de la investigación fue descriptivo esto se debe a la necesidad de explorar y exponer detalladamente las características fundamentales que definen a dicha metodología lo que justifica el diseño de investigación-acción por su capacidad de fusionar la reflexión de las bases teóricas con la acción en la intervención dentro de la práctica, el cual permite que se genere la oportunidad de tener un ciclo de mejora y adaptación estratégica dentro del aula.

Hipótesis I: La implementación del aula taller como estrategia innovadora en la escuela primaria contribuirá significativamente al aprendizaje significativo de los estudiantes.

Hipótesis N: La implementación del aula taller como estrategia innovadora en la escuela primaria no contribuirá significativamente al aprendizaje significativo de los estudiantes.

En el marco de la investigación, los participantes seleccionados son los alumnos de cuarto grado "A" de la escuela primaria Héroe de Nacozari. Este grupo está compuesto por un total de 26 alumno, de los cuales 15 son niños y 11 son niñas, con edades que oscilan entre los 8 y 9 años.

Se indagó sobre cuales sería los instrumentos de recolección de información que se usarían, se determinó que uno de ellos sería el diario pues como instrumento de recogida de datos, permite que los participantes registren sus experiencias, impresiones inmediatas y sus reflexiones personales acerca de lo que están analizando dentro del aula con la metodología planteada. Como lo afirma Porlán (1987), el uso del diario permite tener un contraste entre los resultados y adaptaciones de las propuestas en un escenario didáctico y la recogida de información de aspectos significativos de la experiencia del alumno dentro de la misma.

Se realizaron diferentes guías de observación pues estas ayudan a la recogida de información concreta sobre datos objetivos, principalmente cómo se desarrollan las interacciones y las prácticas en tiempo real. Estas permiten a los investigadores evaluar cómo se aplican los principios y enfoques teóricos de la metodología en el proceso educativo. Una de sus ventajas es, que se pueden adaptar según los objetivos planteados en la investigación, así como aspectos específicos de lo que se desea analizar.

Se elaboró también una escala likert para obtener información detallada sobre la efectividad de la metodología en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como identificar áreas de mejora y fortalezas. A través de la retroalimentación proporcionada por los participantes, se pretendió medir el nivel de interés, conocimiento desarrollado, tiempo de aplicación, utilidad de los productos generados y la efectividad del material utilizado en el aula taller.

Constó de cinco dimensiones con sus respectivos ítems: interés en la actividad, conocimiento desarrollado, tiempo de aplicación, utilidad de los productos generados y efectividad del material utilizado. Cada uno de los ítems que conforman las dimensiones, se

midío de la siguiente manera: 1. Nada de acuerdo 2. En desacuerdo 3. Neutral 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo. Esta se sometió a un proceso de validación por expertos y posteriormente se piloteó con un grupo alterno de características similares al que se investigó se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, resultando una gran cantidad de coeficientes de correlación una vez obtenidas las respuestas de los infantes se continuó con el proceso de registrar las respuestas de cada uno, seguido de sustituir la fórmula del alfa con los datos obtenidos en el registro. Teniendo, obteniendo un alfa de 0.9585409, lo cual indica que el instrumento tiene una confiabilidad muy alta.

Se llevaron a cabo diez estrategias de intervención durante un periodo de octubre de 2023 a febrero de 2024 las cuales se estructuraron siguiendo la metodología del aula taller, usando diferentes estrategias didácticas y materiales diversos, en cada una de estas se aplicó un guion de observación para recabar los datos sobre su impacto y desarrollo.

La escala Likert titulada “Escala de evaluación de experiencia en aula taller”, fue aplicada a cada uno de los 26 participantes al término de la aplicación e implementación de las estrategias, esto con el objetivo de conocer la experiencia de ellos en el proceso de la adquisición y obtención del aprendizaje, la misma constaba con una serie de afirmaciones acerca de lo abordado durante las sesiones. Al término de la aplicación de la escala, los resultados se registraron y se sometieron al proceso estadístico en el software SPSS, con la finalidad de obtener las frecuencias de cada uno de los ítems que conformaban dicho instrumento.

## **Resultados**

Por medio del uso de diario, se obtuvieron descripciones amplias de la metodología aplicada; la manera en que se llevó a cabo, las estrategias utilizadas, las interacciones de los alumnos, así como, sus reacciones ante los contenidos planteados en cada una de las estrategias, las complejidades, los desafíos y los aciertos. Cada detalle se plasmó para tener claro desde la planificación inicial, así como las adecuaciones hechas sobre el desarrollo y aplicación de la misma.

Este se convirtió en un pilar fundamental en la recolección de la información, permitiendo la documentación de resultados, del progreso y desarrollo de las actividades, y a su vez, una reflexión profunda con ayuda de la exploración en sus propias experiencias, análisis y observaciones. El uso de este instrumento no sólo proporcionó registros de lo sucedido en el aula, sino que, también se amplió la comprensión de lo que es la práctica docente.

Por otro lado, las guías de observación que fueron diseñadas y aplicadas al término de cada una de las estrategias pedagógicas y de intervención que fueron planteadas, cumplieron con las características de lo que es un observador participante, ya que, quien registró lo observado, también fue partícipe de la intervención. Se capturó información relevante sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, permitiendo una observación estructurada, basándose en las dimensiones diseñadas.

En los inicios de las clases se observaron y se registraron detalles como, la manera en que se presentaba el tema y sus objetivos, con qué dinámica o actividad se activaron los conocimientos previos, si se relacionaron temas abordados anteriormente como forma de contextualizar y dar inicio a lo que es el contenido de la lección, y también se registra si el ambiente de la clase fue incluyente y respetuoso.

Como la guía de observación permitió obtener de manera muy detallada y desglosada qué fue lo que pasó en cada una de las sesiones, esto dio paso a redactar con más facilidad el diario, teniendo más claro el orden cronológico de los eventos y sus respectivas características.

De acuerdo a las experiencias obtenidas con algunas de las estrategias más significativas en relación a la metodología aula taller, se sostiene que el balance entre lo teórico y lo práctico en el plano didáctico, favoreció la reflexión y el pensamiento crítico, ya que, debido a la variedad de materiales visuales, didácticos y manipulables, permitieron una comprensión de diferentes temas y conceptos. Se fomentó un trabajo colaborativo, pero a su vez reflexivo para que, de esta manera se construyera un aprendizaje significativo.

La aplicación de la escala Likert, se convirtió en un refuerzo de la experiencia de los alumnos al participar en la metodología aula taller, ya que, esta vez en indicadores específicos evaluaron dicha experiencia. Se capturó una variedad de percepciones de los alumnos, lo cual brindó una visión detallada de que lo que fue el proceso de enseñanza-aprendizaje en este nuevo contexto innovador.

En la primera dimensión que hace referencia al interés en la actividad, siendo de esta manera, veintidós participantes registraron que están totalmente de acuerdo con que la actividad planteada les pareció interesante, sin embargo, cuatro de ellos registraron que sólo están de acuerdo. Haciendo mención en la motivación y el compromiso con la actividad, veinte de los participantes indicaron que están totalmente de acuerdo, mientras que los seis restantes indicaron que están de acuerdo.

Se examinó si la actividad planteada captó la atención del participante de inicio a fin, y se obtuvo que diecinueve participantes registraron que están totalmente de acuerdo y que los siete restantes, mencionaron que están de acuerdo.

Tabla 1

*Tabla 1. Tabla de frecuencia del indicador uno. Interés en la actividad.*

### 1.3 Esta actividad captó mi atención de principio a fin

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De acuerdo	7	26.9	26.9	26.9
	Totalmente de acuerdo	19	73.1	73.1	100.0
	Total	26	100.0	100.0	

Dentro de la dimensión 1, la cual corresponde a “interés en la actividad”, el ítem 1.3 plantea que la frecuencia más recurrente fue: Totalmente de acuerdo, esto corrobora lo observado en las diferentes actividades aplicadas, pues la gran mayoría de los alumnos participaron activamente y fueron propositivos en las tareas asignadas.



Pasando al ítem de participación, se analizó que, quince participantes están totalmente de acuerdo con que participaron durante la clase mostrando su interés, mientras que, los nueve restantes sólo respondieron que están de acuerdo.

En la segunda dimensión que indaga sobre el conocimiento desarrollado, se obtuvo que diecinueve participantes están totalmente de acuerdo con que sus conocimientos previos se ampliaron y se fortalecieron, sin embargo, siete de ellos indicaron que están de acuerdo. Asimismo, veinte de los participantes registraron que adquirieron nuevos conocimientos durante la realización de la actividad y seis de ellos registraron que están de acuerdo solamente.

Con relación a que la actividad fomentó el desarrollo de habilidades, veintiuno de ellos respondieron que están totalmente de acuerdo, mientras que cinco están solamente de acuerdo.

Tabla 2

*Tabla 2. Tabla de frecuencia del indicador dos. Conocimiento desarrollado*

### 2.3 Esta actividad fomentó el desarrollo de mis habilidades

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De acuerdo	5	19.2	19.2	19.2
	Totalmente de acuerdo	21	80.8	80.8	100.0
	Total	26	100.0	100.0	

Correspondiente a la dimensión 2, sobre el “conocimiento adquirido”, el ítem 2.3 plantea que la frecuencia del mismo fue: Totalmente de acuerdo, lo cual confirma que las diferentes estrategias y actividades utilizadas, fomentaron el desarrollo de habilidades en los alumnos.

También, con el ítem relacionado a que las estrategias aplicadas favorecieron la comprensión del tema, se analizó que veintiuno de los participantes indicaron que están totalmente de acuerdo, y que los cinco restantes indicaron que están de acuerdo.

Por otro lado, en la tercera dimensión del tiempo de aplicación, la mayor parte de los participantes indicaron que estuvieron totalmente de acuerdo con que el tiempo utilizado en las actividades planteadas fue el adecuado, mientras que un grupo muy pequeño de siete participantes indicó que sólo están de acuerdo con el ítem antes mencionado. Asimismo, un grupo de veinte participantes indicó que estuvieron totalmente de acuerdo con que la duración de las sesiones fue la correcta para comprender el tema, sin embargo, los seis restantes registraron que están solamente de acuerdo con ello.

Tabla 3

*Tabla 3. Tabla de frecuencia del indicador tres. Tiempo de aplicación.*

### 3.1 El tiempo utilizado en las actividades fue el adecuado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De acuerdo	7	26.9	26.9	26.9
	Totalmente de acuerdo	19	73.1	73.1	100.0
	Total	26	100.0	100.0	

En la dimensión 3, la cual hace referencia al “tiempo de aplicación”, en el ítem 3.1, se plantea que la frecuencia fue: Totalmente de acuerdo, esto asegura que el tiempo utilizado en las actividades fue el adecuado, lo cual permitió a los alumnos realizar y terminar sus ejercicios y/o actividades en el tiempo establecido.

En la dimensión 4, la cual corresponde a “la utilidad de los productos generados”, en el ítem 4.1, se plantea que la frecuencia fue: Totalmente de acuerdo, lo cual confirma que

los productos que los alumnos elaboraron durante las sesiones, los consideran útiles y atractivos.

Seguido de esto, de acuerdo a que los productos generados tienen relevancia o interés por parte del participante, veinte de ellos respondieron que están totalmente de acuerdo, mientras que los seis restantes mencionaron que están de acuerdo.

En el siguiente ítem relacionado a que los productos tienen aplicaciones prácticas en la vida cotidiana, veinticuatro participantes registraron que están totalmente de acuerdo, sin embargo, los dos restantes respondieron que están de acuerdo.

Tabla 4

Tabla 8. Tabla de frecuencia del indicador cuatro. Utilidad de los productos generados

#### 4.3 Considero que los productos tienen aplicaciones prácticas en mi vida cotidiana

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De acuerdo	2	7.7	7.7	7.7
	Totalmente de acuerdo	24	92.3	92.3	100.0
	Total	26	100.0	100.0	

En el ítem 4.3 se plantea que la frecuencia más recurrente fue: Totalmente de acuerdo, lo cual confirma que los alumnos consideran que los productos elaborados como cierre de proyecto tienen aplicaciones prácticas en su vida cotidiana, y que pueden darles un uso prolongado durante más tiempo.

De igual manera, veintidós de ellos respondieron que están totalmente de acuerdo con que los resultados adquiridos en las actividades son valiosos para su aprendizaje, mientras que el resto indicó que están de acuerdo.

Por último, en la quinta dimensión, en donde se aborda la efectividad del material utilizado, siendo así, se examinó que, veinte participantes están totalmente de acuerdo con que el material didáctico utilizado fue el adecuado para el tema, y seis de ellos están de acuerdo con ello.

Tabla 5

*Tabla 5. Tabla de frecuencia del indicador cinco. Efectividad del material utilizado*

**5. 1 El material didáctico utilizado fue el adecuado para el tema**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De acuerdo	6	23.1	23.1	23.1
	Totalmente de acuerdo	20	76.9	76.9	100.0
	Total	26	100.0	100.0	

Dentro de la dimensión 5, la cual corresponde a “la efectividad del material utilizado”, en el ítem 5.1 se confirma que la frecuencia fue: Totalmente de acuerdo, reafirmando que el material didáctico fue el adecuado para cada uno de los temas que se abordaron en las diferentes estrategias aplicadas, cumpliendo con los intereses y necesidades de los alumnos, así el nivel en el que se encuentran.

Con relación a que los recursos utilizados durante la sesión llamaron la atención de los participantes, veintiuno de ellos registraron que están totalmente de acuerdo, mientras que los cinco restantes mencionaron que están de acuerdo.

Las respuestas que se recopilaron permitieron identificar las fortalezas, las debilidades y las áreas de mejora en la práctica y en el diseño de las estrategias pedagógicas. Con las percepciones, se ofreció un panorama cuantitativo y cualitativo de las distintas dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Conclusión y discusiones

Los resultados obtenidos en este trabajo de investigación respaldan la hipótesis planteada, demostrando que, la implementación de la metodología aula taller como estrategia innovadora en la educación primaria contribuye en la adquisición de un aprendizaje significativo en los alumnos en comparación a los métodos tradicionales. Esto se refleja en el rendimiento obtenido por parte de ellos, quienes participaron en las diferentes estrategias aplicadas en el procedimiento, mostrando un desempeño superior.

Además, se observó que la metodología aplicada tiene un impacto positivo en el desarrollo de ciertas habilidades fundamentales para enfrentar la vida cotidiana y la académica, como, por ejemplo, el pensamiento crítico, la resolución de problemas en un contexto real, y, sobre todo, la creatividad en la creación de productos con utilidad en la vida cotidiana, así como, habilidades de comunicación e investigación.

La experiencia y la participación activa de los alumnos en las diferentes actividades prácticas planteadas les brindaron la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos obtenidos en situaciones reales, lo cual los prepara para afrontar los desafíos y obstáculos que se pudieran presentar en su trayecto formativo y en la vida cotidiana.

## Referencias

Baptista, P., Fernández, C. & Hernández, R. (1997). Metodología de la investigación.

Colombia. Metodologia-de-la-InvestigaciÃ³n\_Sampieri.pdf

Delgado, S., Cruz, J., Mainor, A. (2016). Propuesta Metodológica De Enseñanza Y Aprendizaje Para Innovar La Educación Superior. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 7 (36), pp. 2-38 Universidad de Costa Rica Liberia Guanacaste, Costa Rica. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/666/66648525006/html/>

López, M. (2007). Los colegios no deberían existir, entrevista a Roger C. Schank, presidente de Socratic Arts. *MAGAZINE KINDSEIN.COM*. Vol. 21. <http://www.kindsein.com/es/21/1/485/>

Morín, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro [The seven knowledge necessary for the education of the future]*. Bogotá, D.C., Colombia: Editorial Nomos.

Porlán, R. (1987) "El Maestro como Investigador en el Aula. Investigar para Conocer, Conocer para Enseñar". *Revista Investigación en la Escuela*, 1 (pp. 63-69).

Terigi, F. y Perazza, R. (2006). Las tensiones del formato escolar en las nuevas configuraciones de la relación familia/comunidad/escuela: Una experiencia de educación infantil en la ciudad de Buenos Aires. *Journal of Education for International Development* 2;3. [https://www.academia.edu/16625770/LAS\\_TENSIONES\\_DEL\\_FORMATO\\_ESCOLAR\\_EN\\_LAS\\_NUEVAS\\_CONFIGURACIONES\\_DE\\_LA\\_RELACION\\_FAMILIA\\_COMUNIDAD\\_ESCUELA](https://www.academia.edu/16625770/LAS_TENSIONES_DEL_FORMATO_ESCOLAR_EN_LAS_NUEVAS_CONFIGURACIONES_DE_LA_RELACION_FAMILIA_COMUNIDAD_ESCUELA)

Villalobos, J. (2003). El aula-taller como actividad pedagógica para promover la participación en un aula de clase. Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (C.I.L.E.), Escuela de Idiomas Modernos *CLOUDFRONT.NET*. <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/viewFile/558/562>

Vincenzi, A. (2009). *La práctica educativa en el marco del aula taller*. Revista de Educación y Desarrollo. Udg.mx. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/10/010\\_Vincenzi.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/10/010_Vincenzi.pdf)

## Percepciones sobre acompañamiento en la práctica profesional en relación a trastornos del neurodesarrollo

Mariana Solís Corral

Marianaasc02@hotmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Nubia Daniela Pérez Coronado

N.perez@creson.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea temática 8: Formación docente para una Educación Integral

### Resumen

El presente trabajo aborda la percepción de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar sobre el acompañamiento recibido en torno a los trastornos del neurodesarrollo durante sus prácticas profesionales. Para llevar a cabo lo antes mencionado, se realizó la recolección de datos a 28 estudiantes que cursan 8vo semestre de la licenciatura anteriormente mencionada, a través de un cuestionario con preguntas abiertas. Los datos revelaron información detallada sobre las experiencias y percepciones de los estudiantes durante la jornada de prácticas intensiva, resultados que se analizaron bajo el enfoque cualitativo para dar una descripción específica de las respuestas con un aporte más significativo a la investigación. Uno de los hallazgos más sobresalientes fue que dicho acompañamiento que reciben los estudiantes no solo es por parte de las tutoras, sino también se ve involucrado tanto asesoras de práctica como equipo de USAER de los jardines de niños, lo que orienta a brindar un mejor desempeño durante las prácticas a los estudiantes.



**Palabras clave:** Acompañamiento, práctica profesional, formación inicial docente, trastornos del neurodesarrollo.

### **Planteamiento del problema**

En la actualidad, el campo de la educación inclusiva y los trastornos del neurodesarrollo han cobrado una relevancia significativa en el ámbito educativo. Ante esto, la formación inicial de futuros docentes enfrenta el reto de preparar profesionales que no solo dominen los contenidos curriculares, sino que también estén capacitados para reconocer y abordar las necesidades específicas de alumnos. En este contexto, se considera la percepción de los estudiantes normalistas sobre el acompañamiento que reciben durante su práctica profesional en torno a los trastornos del neurodesarrollo, ya que resulta crucial para comprender y mejorar su preparación y desempeño en las aulas de educación básica.

Actualmente, los trastornos del neurodesarrollo han tenido mayor impacto en la educación regular, debido a la inclusión en las escuelas de educación básica. Como se menciona en la reforma del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019):

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia (párr. 10).

Los trastornos del neurodesarrollo son más comunes en las escuelas regulares, por lo que los docentes se ven obligados a estar capacitados para recibir a los alumnos que así

lo deseen, teniendo las condiciones que tengan. Aunque también algunas instituciones de sustento público tienen Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) para atender las necesidades de todos los niños y niñas dentro de las aulas y escuelas.

Poy Solano (2023) hace énfasis que, en México solo 14.1 por ciento de las escuelas de educación básica brindan el servicio de USAER, que atiende a la población escolar con alguna discapacidad o Barreras del Aprendizaje y Participación (BAP), por lo que resulta imprescindible analizar cómo se relaciona este apoyo en algunas escuelas con la labor docente y el acompañamiento en la formación misma.

Se busca que el estudiante normalista mediante la práctica explore diversos recursos, técnicas, estrategias y experiencias que apoyen el desarrollo de distintas habilidades en los niños principalmente alumnas canalizados fomentando la educación inclusiva, que se ven enfrentados a distintos desafíos donde se recaba información para comprender y aplicar distintas dinámicas y estrategias buscando estratégicamente llevar a cabo el proceso de aprendizaje de la mano con las experiencias y orientación por la tutora.

Como se menciona en el Artículo 12° de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2024) “La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional” (p.10).

Así mismo, la Secretaría de Educación Pública (2022) asume la asesoría y acompañamiento como estrategia de apoyo a la educación inclusiva que tiene como propósito que los estudiantes adquieran los referentes teórico conceptuales, desde un marco ético que permita identificar las necesidades de información y apoyos de los actores de la comunidad escolar.

## Marco teórico

Se pretende reconocer, desde la perspectiva de los estudiantes normalistas del octavo semestre, el impacto del acompañamiento de los agentes educativos implicados en el transcurso de sus prácticas profesionales, con enfoque en la educación inclusiva especialmente en la atención a alumnos con trastornos en el neurodesarrollo.

A continuación, se mencionan algunas teorías que sustentan el objeto de análisis con el propósito de profundizar el tema de estudio a través de estas, ya que la estructura de estas posibilita comprender los posibles hallazgos en esta investigación y cómo estas se reflejan en dichos resultados.

La Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget (1982, como se cita en Centro Psicoterapia Cognitiva, 2015) es una teoría que aborda la naturaleza y el desarrollo de la inteligencia humana. Fue desarrollada por primera vez por el psicólogo del desarrollo Piaget, quien creía que la infancia del individuo juega un papel vital y activo con el crecimiento de la inteligencia, y que el niño aprende a través de hacer y explorar activamente.

El teórico sostiene que todos los niños atraviesan una secuencia fija de cuatro etapas cognitivas: sensorio motora (cero a dos años) en esta etapa, la estructura mental del niño se centra en comprender y manipular objetos concretos; pre operacional (dos a siete años), el niño comienza a utilizar y comprender símbolos; operaciones concretas (de siete a 11 años), los niños aprenden a razonar y a entender las clases de números y relaciones; operaciones formales o pensamiento abstracto (a partir de los 11 años) que esta etapa se caracteriza por el dominio del pensamiento abstracto (Centro de Psicoterapia Cognitiva, 2015).

Por otro lado, Bruner (2018) marca que el desarrollo cognitivo es un proceso tanto de fuera hacia dentro como de dentro hacia fuera. El niño, en función de su edad, utiliza

determinadas técnicas, de una caja de herramientas aportada por la cultura, para representar la realidad, es decir, el mundo en el que vive.

Bruner (2018) sostiene la importancia de la cultura y el contexto social en el desarrollo cognitivo. Sustenta que el aprendizaje es un proceso activo donde los estudiantes forman su propio conocimiento mediante la exploración y la interacción con su entorno y con otras personas. Además, resaltó la relevancia de la educación y del andamiaje, que es el apoyo dado por adultos o compañeros más expertos, el cual facilita que los niños logren niveles más altos de comprensión y destreza.

Es importante que los niños desarrollen las habilidades correspondientes en cada etapa de su vida, por lo que se destaca que si un niño no tiene desarrolladas sus habilidades a cierta edad puede ser alarmante para la familia, ya que en el transcurso de su crecimiento los niños aprenden, es ahí en donde muchos padres de familia o docentes detectan si el niño necesita algún diagnóstico médico para descartar algún trastorno.

Dentro del mismo rubro se contempla la Teoría de la Maduración de Arnold Gessel, el autor (como se cita en Briolotti, 2014) fue un educador, psicólogo y pediatra estadounidense; donde a través de su teoría otorgaba la primacía de factores constitucionales, consideraba que la genética y el ambiente ejercen un papel muy importante sobre el desarrollo de la persona; sin embargo, su investigación se centró especialmente en la parte fisiológica del desarrollo. El término maduración hace referencia a un proceso más de tipo biológico y no tanto social, en el que se le da mayor peso a la influencia de los genes que no a los factores ambientales a los que la persona esté expuesta.

En dicha postura del autor, todos los niños atraviesan las mismas etapas de desarrollo en el mismo orden, aunque no necesariamente al mismo tiempo. Esto significa que cada niño progresa a su propio ritmo, pero se espera que sigan la misma secuencia de aprendizaje. Aunque esta teoría es bastante clásica, ya que fue propuesta hace bastante

tiempo, ha tenido una profunda influencia en muchos aspectos de la psicología educativa, especialmente en lo relacionado con los métodos de crianza.

Son múltiples los factores ambientales a los que está expuesto el niño a lo largo de su desarrollo, como pueden ser el estatus socioeconómico de su familia, las relaciones con sus padres, tipos de alimentación, entre otros. Sin embargo, la teoría de la maduración sostiene que cada bebé tiene su propio ritmo de maduración, el cual se verá optimizado si el entorno social es consciente de cómo va desarrollándose el niño y le dan los estímulos sociales necesarios dados a su debido momento.

Se sustenta en esta teoría que todos los niños progresan a su propio ritmo, es decir que cada uno desarrolla sus habilidades a su tiempo, pero en esto se ve influenciada la familia ya que son los que fomentan principalmente su desarrollo. Aunque cada niño tiene su ritmo, es importante mencionar que muchas veces se ven afectados por genética, o incluso problemas que hayan pasado en el embarazo lo que puede hacer que el niño no desarrolle sus habilidades en tiempo o correctamente y es en estos casos donde se debe acudir con un especialista para descartar.

En la escuela se espera el mismo aprendizaje para todos, pero cada alumno va a un ritmo y forma distinto, ya que hay niños que aprenden de manera kinestésica, visual o auditiva, es en donde los docentes llegan a realizar ajustes razonables o la planeación de distintas estrategias para favorecer el aprendizaje de todos los alumnos y maximizar el potencial de cada uno. Por lo que es fundamental que los docentes identifiquen las necesidades de los estudiantes.

## **Metodología**

El enfoque de este estudio es cualitativo, Creswell (como se cita en Daza Iño, 2018) quien considera que “la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación

basado en distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos– que examina un problema humano o social” (p. 96). Así mismo, se entiende que la investigación cualitativa es un enfoque que consiste en recabar datos sin una medición numérica, produce datos descriptivos bajo las propias p

alabras de las personas que dan el significado e interpretación de su experiencia.

Por lo tanto, la investigación se lleva a cabo siguiendo una metodología cualitativa, con el objetivo de obtener resultados lo más reales posibles mediante la aproximación entre el tema de estudio y los participantes, considerando sus percepciones, experiencias y opiniones sobre el tema en cuestión. La metodología con enfoque cualitativo permite profundizar lo que ayuda a una recolección de datos a detalle desde la perspectiva de los participantes, lo que facilita al momento de destacar los hallazgos de la investigación.

A su vez, se trabaja un alcance descriptivo, “este tipo de estudio se observa, describe y fundamentan varios aspectos del fenómeno, no existe la manipulación de las variables, tampoco la búsqueda de causa efecto” (Sousa et al., 2007, p. 3), con el cual se pretende que a través de las percepciones de los normalistas se presenten de manera detallada, desarrollando el alcance postulado.

El diseño que se plantea es cualitativo básico, Merriam y Tisdell (2016) hacen referencia a que “los investigadores que realicen un estudio cualitativo básico estarían interesados en cómo las personas interpretan sus experiencias, cómo construyen sus mundos y qué experiencias atribuyen, el propósito es comprender como las personas dan sentido a su vida y experiencia” (p.24).

De igual manera mencionan que los estudios cualitativos básicos se pueden encontrar en todas las disciplinas y campos de práctica aplicados, siendo la forma más común de investigación cualitativa en el ámbito educativo. Este enfoque permitirá una comprensión profunda y matizada de las percepciones y experiencias de los estudiantes

normalistas, enriqueciendo el conocimiento sobre el acompañamiento pedagógico y contribuyendo a la mejora continua de las prácticas educativas.

Los participantes de esta investigación son sujetos son los estudiantes normalistas de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro, del ciclo escolar 2024-1, quienes expusieron su experiencia durante las prácticas frente a grupo al recibir el apoyo de sus tutoras, asesoras y equipo del centro de trabajo, al tratar con alumnos diagnosticados con algún trastorno del neurodesarrollo, para conocer qué estrategias utilizaban para obtener un aprendizaje favorecedor en los alumnos, entre otros aspectos. Respecto a la información relevante de este estudio, es necesario describir la muestra de participantes, que consta de 28 estudiantes de Hermosillo, Sonora, en su totalidad de sexo femenino de entre 21 a 27 años.

El instrumento que se utilizó fue un cuestionario como se mencionó anteriormente, el cual consta de ocho preguntas abiertas, con la finalidad de conocer la percepción de los estudiantes normalistas que se encuentran frente a grupo sobre el acompañamiento al trabajar con alumnos diagnosticados con algún trastorno del neurodesarrollo, cuál fue el apoyo brindado por las tutoras, asesoras o equipo de especialistas.

La aplicación del instrumento se realizó de manera virtual, esta decisión fue debido a que las estudiantes de octavo semestre se encontraban en distintos jardines y era complicado llegar a cada uno de ellos de manera presencial, se les envió por medio de la aplicación móvil WhatsApp, lo cual era una liga de acceso a Google Formularios.

## **Resultados**

Se realizó una categorización abierta, que consistió en organizar la información a partir de la investigación donde se establecen categorías y se asignan códigos a los participantes, los cuales están conformados por la abreviatura del número de pregunta (P1, P2, P3). Seguidamente la licenciatura (EPREE) y por último el número de participante que



corresponde la respuesta (11, 12,13), se implementó el software Atlas.ti 23 para el procesamiento de los datos.

Se presentan las siguientes categorías: Trastornos del Neurodesarrollo, Apoyo de agentes educativos (Tutoras, asesoras, personal de apoyo), Retos frente a grupo, Ejecución de las prácticas, Estrategias dentro del aula, y Evaluación. A continuación se presentan los principales hallazgos de las diversas categorías, arrojan datos pertinentes al desarrollo de la investigación.

Como punto de partida para la investigación y conocer la percepción de los estudiantes durante las prácticas se les cuestionó ¿Tienen alumnos diagnosticados con algún trastorno del neurodesarrollo, discapacidad o dificultad severa? (ver Figura 1). Las respuestas fueron diversas, ya que cada estudiante mencionó distintos diagnósticos con los que se encontraban al momento de impartir sus prácticas. Al visualizar cada respuesta fue de gran impacto el saber que en la mayoría de las aulas los estudiantes se encuentran de dos a tres niños diagnosticados. En la mayoría de los diagnósticos son estudiantes con trastorno de espectro autista, trastornos por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), al igual que problemas de conducta y lenguaje. Algunas de las respuestas emitidas por las participantes fueron: “sí, una alumna con autismo, dos alumnos conductual y un alumno de lenguaje” (P1-EPREE-05), otra fue “sí, dos con autismo y uno con dextrocardia” (P1-EPREE-12).

Con base en las investigaciones (Salud y medicina, 2024) menciona que “En los últimos años, la prevalencia de los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) se ha incrementado significativamente. Según un estudio de The Autism Community in Action (La comunidad del autismo en acción), los diagnósticos han aumentado un 317% en 24 años, afectando a 1 de cada 59 niños en el mundo.

Lo cual es un punto de partida importante en las prácticas docentes y lo que se vive día con día en cualquier institución educativa, es una característica peculiar notoria desde

algunos años y cada vez está más presente la necesidad de capacitaciones especializadas y constantes sobre este trastorno en específico, sin dejar de lado los demás, pero este suele ser estadísticamente presentado con mayor frecuencia en las aulas. Por lo cual, tanto dentro de este estudio como análisis a nivel nacional e interracial ha incrementado la demanda a la atención específica de este tipo de estudiantes.

Figura 1

### Trastorno del Neurodesarrollo



Con ello se destaca que, durante la práctica es importante el acompañamiento inicial dentro de la formación docente ya que los estudiantes se sienten con más seguridad al tener una guía que los oriente a cómo actuar ante los casos que se pueden enfrentar, cómo comunicarse con los padres de familia, tratar y atender las necesidades de los niños, agregar o hacer ajustes razonables y qué estrategias emplear para un ambiente favorable en el aula.

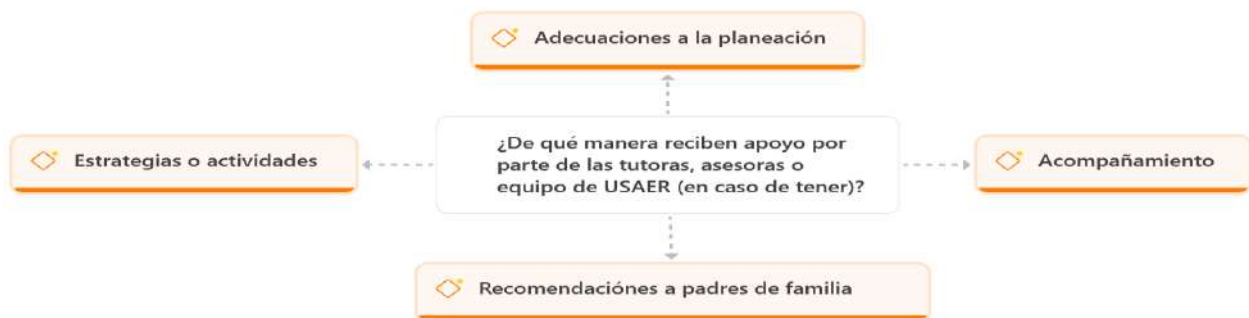
Continuando con la investigación, para profundizar en el título y abordar una de las preguntas más importantes en torno al acompañamiento, se hace el siguiente cuestionamiento ¿De qué manera reciben apoyo por parte de las tutoras, asesoras o equipo de USAER? (ver Figura 2) para rescatar los principales hallazgos. Al reflexionar las respuestas obtenidas por cada uno de los estudiantes, se llegó a que el acompañamiento por parte de las tutoras, asesoras y USAER es de suma importancia dentro de la práctica profesional, ya que es considerada como una orientación, guía o ejemplo en el transcurso de estar frente a

grupo, haciendo referencia a cómo reciben el apoyo por parte de estos agentes educativos. Una participante menciona “Tomando acuerdos con la tutora sobre los ajustes que se pueden realizar y por parte de USAER atienden las diferentes especialistas en diferentes horarios a lo largo de la semana donde también refuerzan los aprendizajes” (P3-EPREE-02).

En el mismo sentido otra participante menciona “el equipo de USAER apoya en los ajustes razonables de las actividades y la tutora apoya con la alumna que tiene síndrome de down ya que si se le deja sola unos minutos rompe las actividades o raya el de los demás compañeros” (P3-EPREE-23).

Figura 2

*Apoyo de agentes educativos (Tutoras, asesoras, personal de apoyo)*



Varias participantes brindan en sus respuestas que reciben apoyo por parte de USAER de uno a dos días de la semana con cada alumno, y por parte de las tutoras reciben orientación, tal como lo dice una participante “Por USAER acompañamiento, observación y asesoría con aplicación de actividades. Por parte de la tutora siempre está atenta y sugiriendo nuevas estrategias” (P3-EPREE-11).

Con relación al acompañamiento que reciben por parte de las tutoras, muchos estudiantes mencionan que el apoyo que brindan es principalmente mediante la comunicación directa, ya que suelen tomar acuerdos juntos para lograr un aprendizaje favorable para todos los alumnos, como lo menciona una de las interrogadas “En el jardín no contamos con USAER; sin embargo, mi tutora me explicó diversas estrategias para aplicar con el alumno, al igual que en las actividades me ayudó en realizarlas” (P3-EPREE-04). Con la respuesta anterior se destaca que la comunicación asertiva es la clave para crear un

ambiente de confianza y trabajo en equipo que permite que el alumno integre competencias adquiridas durante sus estudios con las prácticas profesionales.

Otro cuestionamiento importante fue sobre el acompañamiento recibido al momento de planificar o dar sus clases, si recibían apoyo y realizan adecuaciones, de qué manera las empleaban (ver Figura 3). El término adecuaciones se utilizaba anteriormente, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010) establece que:

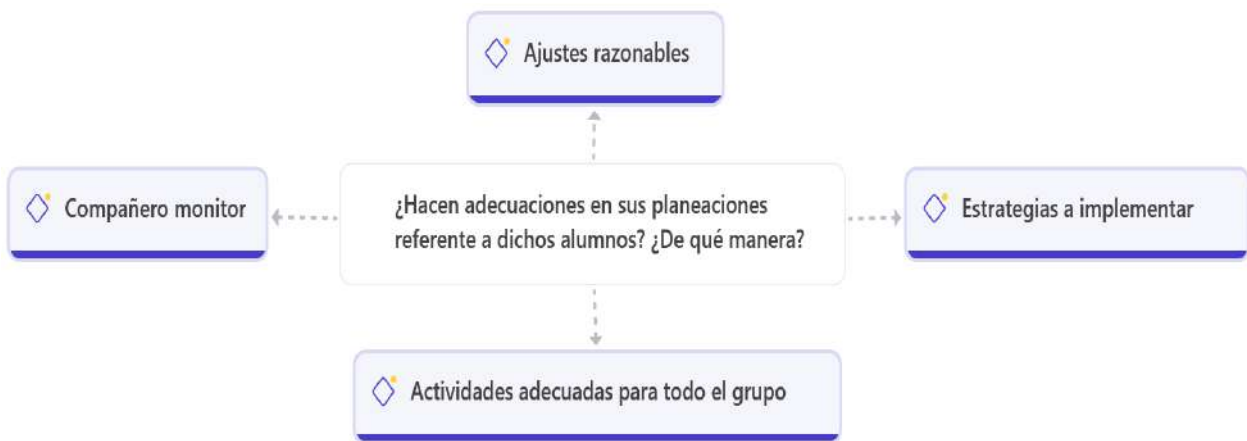
La adecuación curricular es la propuesta de trabajo específica para el alumno y requiere considerar las principales necesidades identificadas en la Guía de observación y, en su caso, en la evaluación psicopedagógica. La propuesta curricular adaptada es resultado de las modificaciones que el docente aplica en su planeación general considerando las fortalezas, debilidades y necesidades del alumno (p. 19.)

Actualmente aparecen los ajustes razonables que representan una sustitución y actualización por las adecuaciones curriculares en los planes de estudio, puesto que la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2024) hace referencia a los ajustes razonables como:

Se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (p.2).

Figura 3

*Estrategias dentro del aula*



Una de las participantes dio como respuesta “Sí, se cambia el material a utilizar en las actividades, por ejemplo, al resto del grupo les gusta pintar con colores, pero a ella con pintura de agua” (P6-EPREE-18) dando un ejemplo de cómo emplear un ajuste razonable. Trabaja con todos la misma actividad pero a ese alumno en específico le brinda otro material con el que pueda lograr desarrollar sus habilidades y obtener el mismo aprendizaje como con el resto del grupo.

Al momento de que los estudiantes empleen ajustes razonables están fomentando la inclusión educativa. En la actualidad el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2017) menciona que se debe garantizar la inclusión y equidad de las personas con discapacidad y las personas con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos en todos los ámbitos de su vida, priorizando el educativo.

Los participantes hicieron mención que sí haces ajustes a sus planeaciones para favorecer el aprendizaje de aquellos alumnos. Una participante dijo “Sí, mencionando las estrategias que se van a implementar con el alumno al momento de aplicar las actividades, en cada actividad trabajé diferentes aspectos. Algunos días desarrollamos el lenguaje, otro la motricidad, y así sucesivamente hasta trabajar todas las áreas posibles para incrementar su aprendizaje” (P6-EPREE-12).

Es crucial en estos procesos el acompañamiento, ya que proporciona la guía necesaria para realizar ajustes razonables en las planeaciones y favorecer el aprendizaje de los alumnos. Este apoyo facilita la identificación y aplicación de estrategias inclusivas, promoviendo un ambiente educativo donde todos los estudiantes puedan aprender, fomentar la inclusión en el aula de clases para que se atiendan las diversas necesidades, creando un entorno de respeto, equidad y generando espacios oportunos para una educación de calidad.

### **Discusión y conclusiones**

Mediante el análisis de datos y la recopilación de información, se observó que el acompañamiento que reciben no es solo a través de las tutoras, sino también por parte del asesor de prácticas y equipo de USAER, los cuales se ven involucrados, ya que con ayuda de ellos, los normalistas conocen estrategias para trabajar de manera grupal e individual que favorecen el aprendizaje de los niños. Cabe recalcar que la comunicación es un punto esencial con estos agentes educativos, para que se potencien las habilidades y conocimientos de las alumnas de octavo semestre en virtud del éxito de sus prácticas profesionales, donde se solicita con urgencia atender a las necesidades que manifiestan todos los estudiantes de educación básica.

Otro hallazgo importante es que las alumnas entrevistados destacan que al momento de impartir sus clases durante la jornada de prácticas expresaban distintas emociones desde incertidumbre, desesperación hasta el sentirse confiados y seguros con ganas de ser más capacitados e informados sobre cómo trabajar y qué estrategias usar con los niños con trastornos neurodesarrollo; sin embargo, se destaca que fue un área de oportunidad donde aprendieron a manejar ellos mismos sus emociones para seguir trabajando con los estudiantes, al mismo tiempo buscaban estrategias para lograr un aprendizaje favorable en ellos.



Es de suma importancia mencionar que existe un enlace entre la formación inicial docente y el desempeño de futuros profesionales, que se ve reflejado en los momentos de práctica a través del acompañamiento que reciben, ya que son beneficiados con la observación orientada por parte de un asesor en su experiencia laboral y de las tutoras, los cuales forman parte del proceso de este enriquecido proceso.

Fue relevante conocer la percepción de los estudiantes, ya que se lograron contrastar los conocimientos y elementos que son parte de su práctica docente. Vygotsky (como se cita en Ríos Silva, 2009), logró evidenciar el seguimiento de un proceso de desarrollo con un enfoque sociocultural. Asimismo, los resultados obtenidos reflejan que en las aulas se tiene como primera instancia al proceso de socialización en el que una persona se apropia del pensamiento de su par más competente, donde la interacción, el desarrollo cognitivo y la inteligencia no dependen de factores biológicos sino de los elementos sociales con los que una persona interactúa, y así, el diálogo pasa de ser algo externo a algo interno.

Así mismo se trabaja en conjunto en cuanto al entendimiento y conocimiento de los trastornos del neurodesarrollo, como estos son llevados y manejados a la práctica docente en función de la colaboración y comunicación, para así conocer de qué manera favorecen las aportaciones de las tutoras a los estudiantes normalistas.

## Referencias

- Briolotti, A. (2014). *El lugar del ambiente en la teoría del desarrollo psicológico de Arnold Gesell*. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-035/101>
- Bruner, J. S. (2018). *Desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones Morata. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=nZojEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=teor%C3%ADa+del+desarrollo+cognitivo+de++BRUNER&ots=fYmbPuQtSz&sig=HEXqYuwIN0Yh6AMRIOTNIH6jhY#v=onepage&q=teor%C3%ADa%20del%20desarrollo>



%20cognitivo%20de%20%20BRUNER&f=false

Centro de Psicoterapia Cognitiva. (2015). *Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget*.  
<https://www.terapia-cognitiva.mx/wp-content/uploads/2015/11/Teoria-Del-Desarrollo-Cognitivo-de-Piaget.pdf>

Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (25 enero de 2017). <https://www.gob.mx/conadis/es/articulos/que-es-el-programa-para-la-inclusion-y-la-equidad-educativa?idiom=es>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (15 de septiembre de 2019) Artículo 3ro, Diario oficial de la Federación [D.O.F.], (México).  
<http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CPM/DRII/normateca/nacional/CPEUM.pdf>

Daza Iño, G. W. (2018). *Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método*. <https://hal.science/hal-02528588v1/document>

Ley General para la Inclusión de las Personas Discapacitadas [L.G.I.P.D], reformada. Artículo 12°. Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 04 de abril de 2024 (México).  
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. John Wiley & Sons (4ta Ed.)..  
[https://books.google.com.mx/books?id=JFN\\_BwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=JFN_BwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Poy Solano, L. (2023, 11 de marzo). *Falta atención para las personas con discapacidad en escuelas públicas*. La Jornada.  
<https://www.jornada.com.mx/2023/03/11/politica/010n1pol#:~:text=En%20M%C3%A9xico%20s%C3%B3lo%20por,o%20necesidades%20de%20aprendizaje%20especiales>.

Ríos Silva, R. M. (2009). *La construcción del conocimiento a través de la colaboración y el habla entre los niños*. [Tesis].  
<http://132.248.9.195/ptd2009/julio/0646048/Index.html>

Salud y medicina. (29 de enero de 2024). *Los diagnósticos en autismo aumentan 317% desde*

el año 2000. <https://www.saludymedicina.org/post/los-diagnosticos-en-autismo-aumentan-un-317-desde-el-ano-2000>

Secretaría de Educación Pública (2022). Estrategias de asesoría y acompañamiento. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/BMa92n49fn-4643.pdf>

Secretaria de Educación Pública [S.E.P.]. (2010). *Programa de inclusión educativa*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/106803/base-inclusion-b.pdf>

Sousa, V., Driessnack, M. & Mendes, I. (2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: parte 3: métodos mixtos y múltiples. *Revista Latino-am Enfermagem*, 15(5), 2-4.

## La investigaciónn-acción y su papel en la atención a la diversidad en contextos educativos indígenas de Chiapas

Perla Rosario Suazo Miranda

suazop.jacintocanek@gmail.com

Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek

Miriam Edali Hernández Bonifaz

bonifazmiriam@gmail.com

Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek

Adriana Luisa Hernández Jiménez

chp18.adrianahdz@normales.mx

Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek

Línea temática 8: Formación docente para la educación integral

### Resumen

Este texto presenta cómo la investigación-acción es una metodología que los docentes en formación de la escuela normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek utilizan para mejorar su práctica educativa; y, además, como favorece la atención a la diversidad con la que cuentan sus contextos educativos indígenas del estado de Chiapas. Esta investigación es un estudio de caso de corte cualitativo en el que se realizó una revisión documental de actividades realizadas en los cursos Proyectos de intervención socioeducativa e Investigación aplicada a las lenguas y culturas originarias de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe del plan 2012 de la educación normal. Los hallazgos demuestran que la investigación-acción es una metodología que les permite reflexionar

sobre su práctica docente, que los incentiva a realizar intervenciones para atender la diversidad cultural y lingüística grupales e individuales de sus alumnos. Además, las estrategias utilizadas por ellos en su plan de acción son diversificadas y se preocupan por problemáticas más allá de lo académico.

**Palabras clave:** investigación-acción, diversidad lingüística, diversidad cultural, interculturalidad, educación indígena.

### **Planteamiento del problema**

Chiapas es un estado que cuenta con una gran diversidad cultural y lingüística CELALI (2020). Este alberga numerosas comunidades indígenas, cada una con su propia lengua, cultura, tradiciones, creencias, saberes y conocimientos. De acuerdo con el INEGI (2020) y el CELALI (2020) son 12 las lenguas con las que cuenta el estado: mam, jakalteco, tsotsil, tojolabal, teko, qato'k, tzeltal, lacandón, zoque, ch'ol, chuj y k'anjob'al. Sin embargo, esta diversidad, en lugar de ser considerada una riqueza, ha sido un factor que ha intensificado las desigualdades sociales en el estado, pues la educación en contextos indígenas ha tendido a reproducir la enseñanza occidental; es decir, no se toman en cuenta los saberes con los que vienen los niños y la lengua de enseñanza es la hegemónica (el español), no su lengua materna.

La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek (ENIIB JC) es una institución que fue fundada con el fin de formar docentes de origen indígena capaces de atender la diversidad presente en sus contextos. La educación que estos deben de otorgar a los/las estudiantes de nivel preescolar y primaria debe ser bilingüe e intercultural (SEP, 2012). En este sentido, los docentes en formación de la ENIIB JC realizan esfuerzos para integrar de manera efectiva las particularidades de cada una de sus escuelas/contextos con los contenidos o conocimientos mínimos que dicta el sistema educativo oficial.

Durante su formación reciben una gran diversidad de cursos que los preparan para estar frente a grupo y realizar intervenciones que den solución a las diversas problemáticas

que aquejan su grado/grupo. Entre los cursos que reciben se encuentran el de Investigación aplicada a las lenguas y culturas originarias y el de Proyectos de intervención socioeducativa. Estos cursos buscan que los docentes se formen como investigadores-interventores desde la cultura y lengua de los niños para mejorar su práctica docente y el proceso de enseñanza aprendizaje (SEP, 2012). Así pues, la investigación-acción es la metodología que se utiliza para transformar la práctica educativa de estos futuros docentes poniendo en práctica sus conocimientos.

Teniendo en cuenta lo anterior y sabiendo que los alumnos de manera regular realizan el proceso de diagnóstico de problemáticas tomando como base el contexto, la lengua, la cultura y la diversidad presente en sus grupos de práctica, las docentes encargadas de los cursos antes mencionados nos preguntamos ¿Qué papel ocupa la investigación-acción y cómo la utilizan los docentes en formación de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” para la atención a la diversidad presente en los contextos educativos indígenas de Chiapas?

El objetivo central de esta investigación era comprender el papel que juega la investigación-acción en las intervenciones de los docentes en formación con especial énfasis en el uso que hacen de ella para la atención a la diversidad. Los objetivos específicos son: a. Conocer como los docentes en formación conciben la investigación-acción, b. Entender cómo la implementan en su práctica educativa y c. Develar las estrategias que utilizan con el propósito de atender a la diversidad.

La educación indígena: problemáticas educativas en Chiapas

La educación indígena en nuestro país comenzó a ser visibilizada hace tan solo 35 años con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y fue apenas en el 2011 que se reformó tomando en cuenta los crecientes cambios y desafíos que se han presentado, creando El Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante (SEP, 2014). Sin embargo, en la actualidad con el auge de la migración, la tecnología, la pandemia y otros factores que contribuyen a la aceleración de la globalización en los pueblos originarios, hay aún más necesidades que surgen entre las ya

existentes, como: la diversidad lingüística, cultural y social. El reto para los docentes en este sector educativo es atender esta diversidad en los estudiantes indígenas.

La Organización Corazón de maíz: yo'om ixim (2019), a través de su sitio web y con el afán de hacernos conscientes de las diferentes problemáticas que aquejan a esta población, nos explican que una de las principales es la constante migración que existe de los pueblos originarios hacia las ciudades por motivos económicos, desplazamientos por diversos motivos sean religiosos o de seguridad, entre otros. Al convertirse en migrantes, muchas veces no hablan castellano lo que contribuye a la discriminación y marginación en cuanto a las oportunidades laborales; además muchos migran con sus hijos que son niños pequeños en edad escolar y deben de atender a la escolaridad básica. Es por eso, que en la escuela se debe de atender problemáticas como estas y en medida de lo posible, proporcionar habilidades y conocimientos necesarios para desarrollarse y afrontar los retos que implica vivir en un contexto totalmente alejado de sus comunidades originarias

A pesar de los esfuerzos por la interculturalidad e inclusión en la educación, la discriminación y el racismo también juegan un papel importante. Los estudiantes indígenas a menudo enfrentan actitudes negativas tanto dentro como fuera del aula, lo que puede afectar su autoestima y su rendimiento académico. La falta de respeto por las prácticas culturales indígenas y el sesgo cultural pueden contribuir a una experiencia educativa negativa (Martínez-Buenabad, 2015).

Otra problemática son los materiales educativos y currículos adaptados a las lenguas y culturas indígenas (Vargas, 2020; Nigh y Berteley, 2018), lo que puede hacer que los estudiantes indígenas se sientan poco identificados y desmotivados. La escasez de recursos educativos en lenguas indígenas limita el acceso y la calidad de la educación para estos estudiantes.

Además, la formación y capacitación de los maestros es otro reto importante ya que ellos son quienes están al frente de los grupos y ayudan en gran medida a solventar estas necesidades (Vargas, 2020). Muchos educadores en áreas rurales y comunidades indígenas

no están suficientemente preparados para enseñar en contextos plurilingües y multicultural, lo que afecta la calidad de la enseñanza. Esto forma parte de las mismas problemáticas ya que en Chiapas únicamente existe una Escuela Normal formadora de docentes indígenas bilingües y enfocados a la interculturalidad, por lo que la oferta educativa y de formación es muy limitada para este sector tan diverso.

Si bien se sabe que para estas problemáticas se requiere más trabajo en las políticas educativas y formación docente, como escuelas formadoras de docentes, la capacitación específica bilingüe e intercultural para docentes es un paso fundamental para promover una mayor inclusión, respeto por las culturas indígenas en el entorno educativo y desarrollo en los estudiantes de pueblos originarios respecto al rezago educativo.

Por esto, en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek de Chiapas, los docentes formadores de esta normal brindan las herramientas para la inclusión y fortalecen la parte metodológica en los futuros docentes para que sean agentes de cambio en sus contextos educativos desde que comienzan la práctica docente como estudiantes normalistas; es así que se ha develado que la metodología de investigación-acción ha resultado muy útil como herramienta para la atención a la diversidad en los contextos educativos indígenas y a continuación hablamos un poco sobre ella.

La investigación-acción y su importancia en el ámbito educativo para la atención a la diversidad

La investigación-acción es una metodología de investigación que ha cobrado relevancia en el ámbito educativo debido a que involucra a los docentes para que sean indagadores de su propia práctica con el fin de promover un desarrollo profesional continuo y mejorar la calidad de su enseñanza convirtiéndose así en agentes de cambio dentro de sus propios contextos educativos.

Este tipo de investigación fue introducido por Kurt Lewin (1946) el cual se caracteriza por su proceso cíclico, dinámico, de reflexión y acción cuyo fin es la mejora de una situación.



De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988) el proceso de investigación-acción se resume en cuatro fases: (1). Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial. (2) Desarrollo de un plan de acción para mejorar aquello que ya está ocurriendo. (3) Actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto que tiene lugar. (4) La reflexión como base para una nueva planificación. A través de estas fases los docentes, primeramente, pueden lograr identificar problemas específicos que suceden en sus contextos para después planear acciones, implementarlas y observar los resultados de estas acciones reflexionando en su eficacia.

Si la finalidad de una investigación educativa es “mejorar, innovar, comprender los contextos profesionales, teniendo como meta alcanzar la máxima calidad, la opción preferente es la investigación acción” (Coghlan y Brannick, 2001, como se citó en Rincón-Igea, 2006, p. 26). Pero para lograr esa máxima calidad, un solo ciclo de investigación-acción no es suficiente, se requiere de la espiral de ciclos de investigación, así como de un compromiso con la mejora educativa para que se origine un cambio significativo (Elliot, 2000). La replanificación, implementación adicional, observación y reflexión vuelven a ser elementos necesarios para reconstruir la práctica educativa logrando un impacto positivo en el contexto escolar.

La investigación-acción se revela como uno de los modelos de investigación más adecuados para fomentar la calidad de la enseñanza e impulsar la figura del profesional investigador, reflexivo y en continua formación (Rincón, 1997, como se citó en Bausela, 2004, p.9). Aunado a ello, Carr y Kemmis (1986) argumentan que la investigación-acción es una forma efectiva de desarrollo profesional porque combina la teoría y la práctica en un contexto real. Debido a que la investigación-acción se lleva a cabo dentro del contexto escolar, las intervenciones educativas que realizan los docentes se adaptan a las necesidades específicas de los alumnos.

La investigación acción es además una herramienta que tienen los docentes para atender a la diversidad presente en su contexto escolar/áulico. Existen dos tipos de

diversidad comúnmente conocidas: la cultural y la lingüística. La UNESCO (2005) nos dice que la primera

se refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades. La diversidad cultural se manifiesta no sólo en las diversas formas en que se expresa, enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante la variedad de expresiones culturales, sino también a través de distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y disfrute. (p. 14)

Sin embargo, en México, el concepto de diversidad cultural, como todos los conceptos que componen el enfoque intercultural, ha sido retomado para referirse en su mayoría de condiciones a la población indígena del país. De hecho, el artículo 72 de la Ley de Educación del Estado de Chiapas en sus numerales I y II nos dice que “la educación indígena del Sistema Educativo” debe “atender a la diversidad cultural y lingüística” y “promover la convivencia intercultural en el respeto y derecho a la diversidad” (Congreso de Chiapas, 2023, p. 32)

Por su parte, la diversidad lingüística se refiere a los diferentes grupos lingüísticos que existen en México y sus variantes. En Chiapas, como ya se mencionó con anterioridad existen 12 lenguas de origen maya.

Volviendo a la investigación-acción, atender la diversidad se vuelve central, el uso de la lengua materna para la enseñanza es fundamental para los niños indígenas. Sin embargo, es importante desarrollar competencia comunicativa en la segunda lengua de estos estudiantes, esto con el fin de abrir más puertas en su camino y puedan ser competitivos en ámbitos laborales y educativos a nivel nacional.

En suma, la investigación-acción es una metodología crucial en el ámbito educativo debido a que promueve la mejora continua de los docentes al involucrarlos como

investigadores activos de sus propias prácticas en los contextos educativos en los que se desenvuelven con el fin de lograr la mejora de la calidad educativa.

## **Metodología**

Esta investigación es un estudio de caso de corte cualitativo con un método de análisis documental. Se estudió el caso de los 59 docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe que cursan el sexto semestre de la escuela Normal indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek. En específico, el uso que hacen de la investigación-acción para atender a la diversidad presente en los contextos indígenas de Chiapas. Los insumos de análisis fueron las actividades que ellos desarrollaron en los cursos “Proyectos de intervención socioeducativa” e “Investigación aplicada a las lenguas y culturas originarias”.

Las técnicas utilizadas fueron la observación, entrevistas (charlas informales) y la revisión documental. La observación indirecta y revisión documental están estrechamente ligadas a las actividades que se les asignaron a los alumnos y que a continuación se explican:

Las actividades que realizaron siguieron el orden que propone una investigación-acción a través de fases y ciclos de acción. La docente que impartió el curso de “Investigación aplicada...” proporcionó a los docentes en formación con guías para que pudieran realizar cada fase. La primera guía se llamó “Diagnostico grupal” este permitiría al docente conocer al grupo y sus problemáticas de manera general, pero también específicas.

A las investigadoras, este diagnóstico permitió comprender el grado de conocimiento que los docentes en formación tienen de su grupo/contexto y cómo la fase de observación de la investigación-acción les permite diagnosticar diversas problemáticas y priorizar a través de la determinación de la problemática educativa central. De igual forma, ayudó a las docentes-investigadoras a comprender como atienden la diversidad desde la detección de la problemática.

La segunda actividad consistió en la determinación de la problemática. Para esta fase, se les proporcionó una guía que les permitía realizar la formulación y explicación del problema. Esto nos sirvió para entender cómo estaban concibiendo la investigación-acción.

La tercera actividad fue la planeación de la acción, aquí los estudiantes tenían que plantear la manera en la que darían solución a la problemática identificada. Esto nos ayudó a entender cómo ellos implementan la investigación-acción y las estrategias que utilizan para atender la diversidad.

Las entrevistas (charlas informales) fueron el insumo oral y del que se tomaron notas. Estas charlas fueron propiciadas por los estudiantes. Ellos se acercaban a nosotras con preguntas, sobre anécdotas que vivían en su contexto, sobre las situaciones experimentadas en cada momento de sus prácticas profesionales y que estaban directamente relacionadas con sus ciclos de acción y fases. Estas charlas nos ayudaron a comprender el papel que juega la investigación-acción en la atención a la diversidad en los contextos de nuestros docentes en formación. También, a entender la lógica detrás de las estrategias utilizadas por ellos y la forma en la que decidieron implementar las actividades que ellos plantearon.

## **Resultados y discusión**

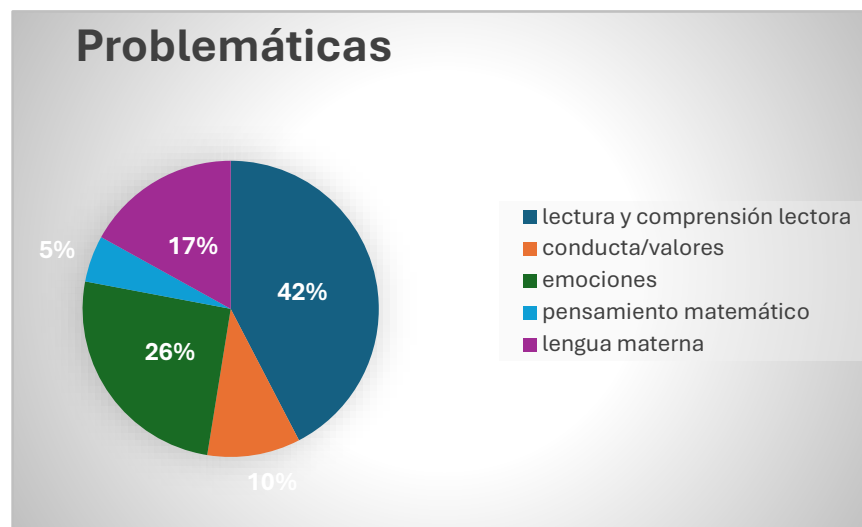
El objetivo central de esta investigación fue el de comprender el papel que juega la investigación-acción en las intervenciones de los docentes indígenas en formación de la ENIIB JC y como la utilizan para atender la diversidad en sus aulas de clase. A partir de las diferentes actividades realizadas en los cursos de “Investigación aplicada a las lenguas y culturas originarias” y “Proyectos de intervención socioeducativa” se han podido percibir resultados significativos con relación a ese cometido.

Se analizaron las actividades realizadas por los 59 docentes en formación que estudian el 6to semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, Plan 2012. Los resultados demuestran que los docentes en formación reconocen que sus

contextos son diversos y que es necesario atender a los alumnos desde la particularidad de su contexto. En sus trabajos se encontró, que a pesar de que hay una gran diversidad de problemáticas entre las cuales destacan la cuestión emocional, los valores, la conducta y el uso de la lengua materna; todos estos temas tienen como fin mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos que se resume en desarrollar competencia lectora y escritora. Por eso, la problemática más fuerte es la lectura/compreensión lectora como se puede observar en la Figura 1. Al plantear su problema explican que la acción realizada es con el afán de promover un ambiente donde se generen aprendizajes significativos que disminuyan el rezago educativo.

Figura 1

Clasificación de problemáticas de intervención de docentes en formación de la ENIIB JC



Después de identificar las problemáticas más predominantes y que repercuten en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, los docentes en formación realizan un diagnóstico grupal, determinan la problemática y planean la acción. En este proceso reflexionan sobre el papel de la investigación-acción en su formación. Sobre esto ellos manejan conceptos claves para develar la importancia de esta metodología en sus intervenciones. Ellos argumentan que la investigación-acción “permite una intervención directa y participativa en el contexto estudiado, con el fin de identificar, analizar y resolver

problemas concretos, promoviendo mejoras continuas y reflexiones criticas tanto en el proceso como en los resultados obtenidos” (extracto 1, apartado metodología).

También, indican que el docente se vuelve un crítico analista de sus prácticas y que esto, le hace cada día ir mejorando su quehacer pedagógico. Así mismo, hablan de la forma en la que se realiza la investigación y cómo esta estructura les permite realizar una labor sistemática, pero no estática. De esta manera, responden a la pregunta sobre cómo implementan la investigación acción para atender la diversidad en sus contextos y es a través de la propuesta de autores que han abordado esta investigación. El 70% de los docentes en formación realizan la investigación haciendo uso del ciclo propuesto por Kurt Lewin (1946). El 25% utilizan los ciclos y fases propuestos por Kemmis y McTaggart (1988), mientras que un 5% utiliza la espiral propuesta por Elliot (2000).

Se encontró que las intervenciones realizadas se centran en una variedad de comunidades indígenas, la mayoría ubicada en la Región V altos tsotsil/tseltal de Chiapas, como ser San Cristóbal de Las Casas, Huixtán, Tenejata, Chenalhó, Chalchihuitán, Chanal, Oxchuc, Zinacantán, San Juan Cancuc entre otras. Pero también se encuentran en zonas donde se habla ch’ol (Tumbalá y Salto de Agua) y el tojolabal (Las Margaritas). Esto habla de la diversidad con la que cuenta el estado en cuestión lingüística y cultural (INEGI, 2020) y de la pertinencia de la labor de nuestros docentes en formación.

Sus contextos escolares y áulicos también muestran diversidad y necesidades específicas de atención y por eso la necesidad de la investigación-acción como metodología para sus intervenciones de mejora. En este sentido, uno de los aspectos a destacar es el esfuerzo realizado por ellos para fomentar la empatía y colaboración. En la planeación de sus actividades, los estudiantes han propuesto estrategias y/o actividades como la creación de murales literarios basados en textos que incentivan los valores a través de la lectura y dinámicas grupales para fomentar ambientes educativos que promuevan la colaboración e inclusión, lo cual ha ayudado a los estudiantes a reconocer, valorar y atender la diversidad que hay en su contexto.



Otro de los aspectos es el desarrollo de habilidades socioemocionales. En sus proyectos de intervención los estudiantes han implementado actividades en las cuales los alumnos participan en dinámicas que requieren la expresión de sus emociones y la solución de problemas de manera colaborativa. Sobre el aspecto emocional podemos resaltar algunos casos específicos como es el uso de estrategias psicopedagógicas para regular las emociones en niños que estudian en un internado en la comunidad de Zinacantán. Estos niños vienen de diferentes comunidades y se alejan de sus padres durante todo el semestre y algunos por todo el ciclo escolar. Esto afecta de manera significativa su aprendizaje y esa diversidad específica hace de este contexto único, por lo que, la docente que realiza sus prácticas en este lugar está interviniendo desde lo emocional para promover una educación integral.

Las estrategias que destacan para atender la diversidad son las actividades lúdicas como dinámicas y juegos. También hacen mucho uso del cuento, de canciones, rondas y actividades de inclusión que fomenten valores como la empatía al simular una discapacidad.

Por mencionar otros casos específicos, una docente en formación que realizó sus prácticas en una escuela primaria de San Cristóbal de Las Casas con alumnos hablantes de las lenguas tsotsil y tzeltal detectó problemas de conducta derivados de situaciones emocionales. Estos presentan en su mayoría (18 de 26 alumnos) problemas de ira y frustración. La alumna propuso un plan de intervención para la autorregulación emocional mediante canciones y momentos de paz tomando como bases objetivos del campo formativo: “De lo humano y lo comunitario”. Por lo que, se puede observar que la intervención no está aislada del contenido académico a abordar, sino que se aprovecha como punto de partida y se enfatiza en el manejo de la ira y frustración. Además, que no se está dejando a un lado u olvidando a este tipo de alumnos que muchos categorizan como “problema” sino más bien, se les está atendiendo e incluyendo.

Otro alumno que realiza sus prácticas en el municipio de Salto de Agua, dentro de las problemáticas observadas en su contexto de prácticas, explica que el problema principal es la lengua materna, ya que pocos de los estudiantes la hablan



correctamente y ninguno sabe escribirla. Por lo que, en su intervención se enfoca a enseñar la lengua materna y su escritura mediante actividades de lúdicas. Además, enfatiza que a la par de ir trabajando esto incluye los aspectos propios de la cultura ch'ol que los alumnos desconocen.

Otra de las alumnas en el municipio de Chilón en un aula de sexto grado encontró que algunos de sus estudiantes no podían leer o comprender lo que leían o ambas cosas afectando su desempeño, ya que eso implicaba que no entendieran instrucciones escritas o demás contenidos de las diversas asignaturas. Ella intervino a través de un mural para fomentar la lectura de más maneras. Retomó los contenidos que deben abordarse en este grado como las fábulas y realizó una especie de círculo de lectura adaptado al nivel y edad de los niños, comenzando con lluvias de ideas sobre una imagen que represente a la fábula, incluyendo de esta manera técnicas para favorecer la lectura y la comprensión.

Otra de las docentes en formación, trabajó sobre la resolución de conflictos de manera pacífica y la autorregulación emocional a través de actividades de sensibilización a discapacidades y otras que fomentan el respeto, diálogo y empatía hacia sus compañeros, para esto también hizo uso del reglamento escolar y se aseguró de que los estudiantes lo comprendieran correctamente. En las intervenciones trabajó la problemática enfocándose a la dimensión socioemocional. Para dejar un espacio tangible sobre las emociones y pensamientos abstractos, se elaboró un mural que crearon los niños después de algunas intervenciones previas trabajando los diversos temas y conceptos.

El municipio de Chalchihuitán, un docente en formación encontró que la problemática que es más urgente de atender es sobre la lectura y escritura. El alumno hace sus intervenciones a través de lecturas que los niños puedan elegir de acuerdo a su gusto sobre las que conocen de sus lugares de origen, fomentando así también la identificación cultural del estudiante. Además, crear un dibujo propio de acuerdo con la lectura demostrando su comprensión de lo que sucede en el texto.

En Oxchuc, un docente en formación trabaja sobre la comunicación asertiva, autoconocimiento e inclusión del estudiante por medio del reconocimiento de su árbol genealógico y sus propios gustos e intereses a través del paso del tiempo para después trasladar a los niños a la convivencia sana fomentando el respeto y la seguridad en sí mismos. Esto con el fin de que logren comunicar asertivamente sus opiniones y sentires entre ellos mismos y con el docente como mediador/facilitador. Además, a la par trabaja la lectoescritura, comprensión lectora y pensamiento matemático.

Es importante mencionar que, no solo se encontraron cosas positivas en el análisis de la información de los trabajos recibidos. Algunos docentes en formación parecen solo tener la necesidad de cumplir con la entrega de una actividad académica, por lo que, en sus planeaciones didácticas encontramos clases con estructuras y secuencias muy tradicionalistas, en las que hacen únicamente uso del pizarrón para realizar anotaciones, los alumnos copian en sus libretas y resuelven ejercicios de llenado en sus libros o de operaciones básicas en sus cuadernos. Entonces, para estos casos en específico, la investigación-acción no está siendo utilizada como una herramienta para la transformación y mucho menos se está atendiendo a la diversidad, pues sabemos que la investigación-acción nos forma como docentes investigadores en la que utilizamos herramientas para analizar la práctica, pero también para formular nuevos conocimientos basado en lo que realizamos en participación con los otros miembros de la comunidad.

## **Conclusiones**

La metodología de investigación-acción ha demostrado ser muy útil para atender la diversidad en los contextos educativos indígenas de Chiapas. Además, permite que los docentes en formación aborden problemas específicos de su contexto educativo indígena y logren convertirse, paulatinamente, en agentes de cambios y mejora dentro de sus comunidades indígenas donde la educación históricamente ha sufrido de rezago educativo.

Por otro lado, la atención a la diversidad en contextos indígenas requiere que se integren prácticas pedagógicas que promuevan la identidad cultural de los alumnos,

logrando de esta manera una educación más inclusiva y equitativa. En este sentido, la mayoría de docentes en formación de la ENIIB JC están realizando máximos esfuerzos

Los docentes en formación que usaron adecuadamente la metodología de investigación-acción implementaron estrategias que buscan integrar aspectos culturales y comunitarios integrándolos con el contenido académico mediante el uso de cuentos, leyendas y juegos tradicionales que fortalecen la identidad cultural de los alumnos. En la fase de reflexión han podido detectar en ocasiones ajustes que necesitan realizar para la mejora continua de su propia práctica educativa demostrando la utilidad de esta metodología para atender y mejorar las diversas problemáticas en sus contextos educativos indígenas.

Como en muchos contextos, las cosas no salen a la perfección, hay docentes en formación que no realizaron diagnósticos educativos pertinentes a sus contextos y de la misma manera, sus actividades no eran las adecuadas para abordar la problemática. Por lo que, podemos concluir que, si no existe interés y deseos de transformación y mejora de la educación en el ser del docente, las acciones estarán lejos de erradicar las disparidades y proveer igualdad para los niños que se encuentran en esos contextos con alto rezago educativo.

## Referencias

- Bausela, H., E. (2004) La docencia a través de la investigación-acción. Revista Iberoamericana de Educación 35(1) 1-10 Universidad de León (ULE), España.  
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2871>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca.  
<https://asdrubaljaimies10.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/07/kemmis-s-y-w-carr-teoria-critica-de-la-ensenanza-1986-copia.pdf>
- CELALI. (2020). Lenguas de Chiapas en el Presente. <https://celali.gob.mx/lenguas-indigenas>

- Elliot, J. (2000) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- H. Congresos del Estado de Chiapas. (2023). Ley de Educación del Estado de Chiapas. Gobierno de Chiapas. <https://www.iepc-chiapas.org.mx/archivos/legislacion/Estatal/07%20Ley%20de%20Educaci%C3%B3n%20del%20Estado%20de%20Chiapas.pdf>
- González, M. (2014). La educación indígena en Chiapas: Problemas y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(2), 125-145.
- INEGI. (2020). Censo de Población y Vivienda. <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=07>
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. [El planificador de investigación-acción] Deakin University. <http://elibrary.mukuba.edu.zm:8080/jspui/bitstream/123456789/625/1/The%20Action%20Research%20Planner.pdf>
- Martínez-Buenabad, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 36(141), 103-131. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-39292015000100103&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292015000100103&lng=es&tlng=es).
- Nigh, R., & Bertely, M. (2018). Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 9(16), 00003. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-21712018000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712018000100003&lng=es&tlng=es).

Organización corazón de maíz: Yo'on ixim. (2019). Educación y población indígena migrante.

<https://corazondemaiz.org/educación>

Rincón-Igea, D. (2006). Investigación acción y competencias profesionales. Universidad de León

[https://buleria.unileon.es/bitstream/10612/15724/1/Investigacion\\_Accion\\_Competencia\\_Profesionales\\_Lecci%C3%B3n.pdf](https://buleria.unileon.es/bitstream/10612/15724/1/Investigacion_Accion_Competencia_Profesionales_Lecci%C3%B3n.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2012). Plan y Programa 2012. SEP

Secretaría de Educación Pública. (2014). Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. SEP.

UNESCO. (2005). La Convención de 2005 sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. UNESCO.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246264\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246264_spa)

Vargas, A. (2020). Desigualdades en la educación indígena en Chiapas: Un análisis desde la perspectiva sociocultural. *Análisis Sociocultural*, 25(1), 75-92. [doi:10.1016/j.anisoc.2020.02.001].

**Estrés académico de estudiantes normalistas durante las evaluaciones finales de semestre.**

*Akemi Alexa Ortiz Ortiz*

akemialexa@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen.

*Abril Ayelén García Fuentes*

abrilgf.primb22@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen.

*Cutberto José Moreno Uscanga*

cuttmoreno13@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen.

Línea temática 8: Formación docente para una educación integral.

**Resumen**

El propósito de la presente investigación es identificar cómo se manifiesta el estrés académico en los normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria del plan de estudios 2022 de Normales, conocer los factores que lo ocasionan y su articulación con aspectos emocionales y el aprendizaje. El estudio es cualitativo y emplea el análisis de caso instrumental como un método para recolectar datos de los estudiantes de segundo y cuarto semestre de una escuela normal pública quienes fungieron como informantes clave. Se usaron las técnicas de revisión documental y un cuestionario mixto con preguntas cerradas y abiertas para obtener datos concretos pero también los pensamientos y emociones de los normalistas. Al revisar lo ocurrido en la evaluación de fin de semestre, emergieron como datos relevantes, la necesidad de reflexionar acerca de las orientaciones sobre la evaluación,

las formas de organización de este proceso en cada escuela, así como las prácticas evaluativas. Esto lleva a pensar en propuestas para organizar la evaluación de cierre de semestre tomando en cuenta criterios que abonen a un ambiente favorable para el aprendizaje e idear estrategias de apoyo a los normalistas para manejar el estrés como la práctica del mindfulness.

**Palabras clave:** Estrés académico, evaluación final, condiciones de la evaluación, estudiantes normalistas, emociones.

### **Planteamiento del problema**

Las Escuelas Normales (EN) se rigen a nivel nacional por documentos normativos que direccionan su actuar, en particular, son las normas de control escolar y documentos con orientaciones académicas los que dan pautas para organizar aspectos sobre la enseñanza, evaluación y acreditación. Aunado a esto, las normas de evaluación para el plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria, estipulan que los alumnos deben entregar una evidencia final con un valor del 50% de la calificación de todo un curso. Esta condición genera estrés académico en los normalistas debido al alto puntaje del producto final y al limitado tiempo para hacerlo con calidad.

Como es sabido, cada estudiante posee diferente cultura y modos de asumir la realidad, así que hay variantes en cómo manifiestan sus emociones, formas de actuar y de afrontar el volumen de tareas por entregar al término del semestre. Es así como el problema consiste en que los estudiantes normalistas enfrentan un lapso aproximado de una a dos semanas de evaluación de cierre de semestre, del que disponen para realizar ocho evidencias finales que tienen el valor del 50% del total de la calificación, condición que les produce estrés académico, el cual puede incidir en el aprendizaje, desempeño y emociones de los estudiantes.

El estudio por tanto pretende dar respuesta a las siguientes interrogantes:

*General.*



¿Qué situaciones producen estrés académico en estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria del plan 2022, durante la elaboración de evidencias finales de semestre con relación al aprendizaje y aspectos emocionales?

*Específicas:*

*Sobre la normatividad:* ¿Qué circunstancias derivan de la aplicación de la normatividad de evaluación y cómo influyen en el incremento del estrés académico en normalistas durante la evaluación final de semestre?

*Sobre la práctica docente:* ¿Cómo influye la formas de organizar la elaboración de las evidencias finales en la aparición del estrés académico en los estudiantes?

*Sobre otros factores:* ¿Qué factores influyen en la aparición del estrés académico de los normalistas durante la evaluación final de semestre?

*Sobre lo emocional:* ¿Cómo repercuten los aspectos emocionales en el desempeño académico de los estudiantes en el lapso de entrega de trabajos finales del semestre?

*Sobre la influencia en el aprendizaje:* ¿Cómo se relaciona el estrés académico en el periodo de evaluación final de semestre con el aprendizaje?

## **Justificación**

Es trascendental priorizar la salud mental y emocional de cualquier sujeto en los distintos roles y espacios de su vida, incluida la escuela. Un ambiente favorable es una condición indispensable para un mejor desempeño, aprendizaje o interacciones saludables. De ahí la importancia de ahondar en la comprensión de lo que viven los estudiantes durante el periodo de evaluación final, por ser una temporada definitoria para obtener sus calificaciones y caracterizada por la acumulación de trabajo. Se ha observado que en este periodo, el ánimo de los aprendientes se caracteriza por la tensión emocional durante la ejecución de los proyectos integradores.

Esta investigación tiene relevancia porque permite identificar factores o elementos desencadenantes de estrés académico en los estudiantes y las consecuencias que podría tener en la formación y el aprendizaje. Por tanto, es importante para cualquier institución educativa porque invita a revisar las condiciones de evaluación y motivar la toma de decisiones que mejoren el ambiente de aprendizaje. Es así como la investigación mueve a pensar en acciones dirigidas a disminuir el estrés académico de otros estudiantes o ayudarles a manejar el estrés, para que enfrenten las condiciones de evaluación que le plantean sus programas instituciones y programas de estudio.

## **Marco teórico**

### *Estrés académico y aspectos emocionales.*

Lazarus y Folkman (1986, citados en Rodríguez et al, 2009) consideran que “el estrés hace referencia a una relación existente entre persona y entorno y la clave de esta transacción es la valoración personal de la situación psicológica”. Para la Organización Mundial de la Salud (2023) el estrés se define “como un estado de preocupación o tensión mental generado por una situación difícil. Todas las personas tenemos un cierto grado de estrés, ya que se trata de una respuesta natural a las amenazas y a otros estímulos”. Por su parte, Barraza (2012), ve el estrés académico como un proceso sistémico, adaptativo y esencialmente psicológico, que aparece cuando el alumno se somete a una serie de demandas que desde su propia valoración son consideradas estresores porque desembocan en un desequilibrio. Para Burnout y Bienestar Subjetivo de Barraza (2011), el estrés académico puede aparecer en los momentos de la evaluación, por la competencia con compañeros, el exceso de responsabilidades y la sobrecarga de tareas. Además, el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (2020) menciona 4 factores de estrés: psicosociales, producidos por la interacción social; biológicos, producto de las funciones normales y anormales de los órganos del cuerpo humano; ambientales, propios del medio ambiente; y los químicos, por el consumo de alcohol, tabaco y drogas.

Para Alfonso Águila (2015) el estrés académico consiste en aspectos cognitivos y

afectivos que el estudiante percibe como estresores por ser retos a los que no puede responder eficazmente o son amenazantes, y dan como resultado emociones anticipatorias como preocupación, ansiedad, desconfianza, ira, tristeza, entre otros. Según Bisquerra (2003): “Una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o una perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p.12).

### *Evaluación, estrés académico y aprendizaje*

Con frecuencia en la temporada de evaluación final aparecen en los estudiantes actitudes que revelan estrés, sobre todo porque en ese momento las valoraciones son con fines de otorgar una calificación, y el normalista debe demostrar lo aprendido. Así que Lacolutti y Avolio de Cols (2004) visualizan la evaluación de los resultados o final, como aquella realizada para comprobar los aprendizajes del alumno al concluir un período completo. Es decir, una calificación (Bordas, 2019) entendida como el código mediante el cual se expresan los resultados de aprendizaje logrado por los alumnos.

La evaluación formativa desarrollada en el proceso (Anijovich, 2010), se orienta a la autonomía de los estudiantes de manera activa, responsable y consciente de sus debilidades para superarlas. Santos Guerra (2003) exalta la necesidad de que la evaluación sea también un instrumento para mejorar la enseñanza. Por tanto, (Álvarez, 2007, p.34) “Igualmente debemos reconocer que una buena evaluación hace buena la actividad de enseñanza y buena la actividad de aprender”.

En este marco de la evaluación, se requiere de evidencias de aprendizaje, (Tobón, 2010) entendidas como pruebas concretas y tangibles de lo aprendido. El mismo Tobón destaca que hay evidencias de desempeño (evidencian el hacer), de conocimiento (muestran el conocimiento y la comprensión) y de producto (reflejan el dominio de la competencia). Con relación a las evidencias de aprendizaje, la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (2022) establece en el anexo 5 del acuerdo 16/08/2022 que la evaluación debe ser integral, colectiva pero a su vez, individualizada y

permanente, empleando entrevistas, debates, proyectos, exámenes, portafolios, ensayos, narrativas pedagógicas, entre otros que sirvan de evidencias.

En las Normas de Control Escolar para las Licenciaturas de formación de Maestras y Maestros de Educación Básica, en la modalidad escolarizada, publicado en el Diario Oficial de la Federación (2022) se establece una escala numérica de calificaciones de 5 a 10, y el 6 es la mínima aprobatoria. También indica que la calificación global, es el resultado de la suma de las evaluaciones de las unidades de aprendizaje del curso y la evidencia final o proyecto integrador, las cuales pueden articularse entre asignaturas para evitar la acumulación de evidencias fragmentadas. En este mismo documento se menciona que el docente responsable debe dar a conocer cómo serán las evaluaciones parciales que en conjunto valen el 50%, y el 50% corresponden a la evidencia final.

### **Metodología y objetivos**

El objetivo central de la investigación consiste en identificar aspectos que producen estrés académico de estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria del plan de estudios 2022 de Educación Normal, durante el periodo de entrega de evidencias finales de semestre y cómo se relaciona con aspectos emocionales y el aprendizaje. Debido a la naturaleza del objeto, se consideró que la investigación es de corte cualitativo, pues busca interpretar el fenómeno recuperando la visión de los normalistas para explicar los factores que inciden en dicha problemática.

Los alcances de la investigación son exploratorios, y de tipo descriptivo, porque es un acercamiento general al problema, además permitirá generar nuevas preguntas y afinar los instrumentos con miras a un estudio de mayor alcance y profundidad. Metodológicamente se echó mano del estudio de caso de tipo instrumental, cuyos informantes clave fueron estudiantes de la licenciatura en educación primaria de una escuela normal pública de segundo y cuarto semestres del plan de estudios 2022 de educación normal. Las técnicas empleadas fueron la revisión documental y un cuestionario mixto que combinaba preguntas cerradas y abiertas para identificar datos puntuales, pero

al mismo tiempo comprender los significados de los sujetos.

La investigación inició con categorías preestablecidas diseñadas a partir del conocimiento del fenómeno y de prácticas sostenidas con los estudiantes. Fue así como surgieron las siguientes categorías: Normatividad de evaluación del plan 2022 de educación primaria, formas de organizar la evaluación, factores asociados al estrés y la evaluación, aspectos emocionales relacionados a la evaluación y el estrés académico y finalmente, cómo se interrelaciona todo con el aprendizaje.

## Resultados

Los participantes fueron ocho normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria de segundo y cuarto semestres, del plan y programa de estudios 2022. Un alumno de 18 años, tres de 19, tres de 20 y uno de 24, originarios de Xalapa, Coatzacoalcos, Veracruz, Tlacotalpan, Orizaba y Chahuapan. Se encontró que tres de ellos estudian otra licenciatura, dos trabajan y tres solamente estudian la normal.

*Normatividad y circunstancias de la evaluación de evidencias finales.*

*Contexto de la aplicación de la normatividad de evaluación.*

El contexto y circunstancias de la evaluación del plan 2022, estipula que los normalistas cursen 8 asignaturas por semestre, con un horario escolar que va de las 7:00 a las 15:30 horas. Además, según el acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM, 2023) del ciclo escolar 2024-2025, a partir del tercer semestre, los estudiantes requieren sumar a su egreso un total de 10 puntos equivalente a 200 horas de cursos extracurriculares. Para tal fin, necesitan tomar cursos o talleres registrados en la citada instancia evaluadora, los cuales son ofertados por la misma EN. Por esta razón, además de la licenciatura, los alumnos acuden por las tardes en un horario que oscila entre las 16:00 a 20:00 horas, con el propósito de obtener los puntos al término del séptimo semestre. De ahí que, aparte de los cursos del

programa educativo, cumplen con lo requerido por USICAMM, y la entrega de evidencias finales con valor del 50%.

En cumplimiento a esta norma, al inicio del semestre, la EN solicita a los profesores a presentar a los alumnos su plan de evaluación y acreditación, donde clarifiquen los aspectos que serán objeto de calificación y en qué consisten las evidencias de aprendizaje de unidad y final. Para efectos de organización, la EN emite al inicio de semestre, un calendario con la programación de actividades académicas. Ahí se indica una semana de evaluación, y se fija un día límite para la entrega de calificaciones globales. Sin embargo, no queda claro si esta denominada semana de evaluación se debe dedicar a calificar, o bien a realizar los productos finales, sin mencionar un periodo específico para elaborar las evidencias finales de semestre.

#### *Tiempo de elaboración y valor de las evidencias finales.*

Se le preguntó a los estudiantes acerca del tiempo promedio con el que cuentan para elaborar sus evidencias finales, y se encontró que el 11% tiene una semana, 55.6% dos y el 33.3% dijo disponer de tres. Además, los normalistas no consideran justo otorgar un 50% de la calificación a un solo producto. El 75% de los estudiantes están medianamente de acuerdo en que la evidencia final de aprendizaje tenga un puntaje de 50% para su calificación del semestre y solo el 25% está de acuerdo en que tenga ese valor. En este sentido, cinco estudiantes piensan que es poco el tiempo destinado para elaborar la evidencia final de aprendizaje, como consecuencia, se realiza de manera apresurada y es frustrante que un trabajo con tanto impacto en la calificación se efectúe en tan corto tiempo en detrimento de la calidad o el aprendizaje.

Debido a lo anterior, el 77.8% de los normalistas afirma que la entrega de evidencias finales siempre se constituye en un factor que trae como desenlace el estrés académico. Esta situación se agudiza porque se elaboran 8 evidencias de aprendizaje en un lapso de dos semanas, y con frecuencia se empalma la entrega de estas, por tal razón, el 100% de los estudiantes respondió que hay más de una evidencia con valor del 50% de su calificación



que deben ser proporcionadas el mismo día.

De ahí que, cuando se les cuestionó sobre aquello que les provoca más estrés, refirieron como causas principales las siguientes: poco tiempo para hacer los proyectos finales; varios trabajos para elaborar y entregar el mismo día, la complejidad de los productos de aprendizaje, la dedicación que se requiere y la poca claridad de rasgos y criterios con los que se califican. A causa de estos factores los estudiantes refieren sentirse estresados en el periodo de evaluación, acompañado de mucha presión, saturación de actividades, frustración, molestia, mal humor, agotamiento y la angustia por saber si el trabajo entregado cumple con lo requerido, esto último porque explican que no es posible dedicar el 100% de atención a dichos productos porque se deben elaborar varios a la vez. Algunos proponen que las academias de docentes replanteen la organización de esta etapa, que cada estudiante sincronice de mejor manera sus actividades y que exista un mayor acompañamiento académico de los docentes.

#### *Evidencias finales e instrumentos de evaluación*

El 50% de los normalistas con frecuencia conoce los instrumentos y condiciones con los que serán valorados sus trabajos, pero el 37% tiene esta información pocas veces, y solamente el 13% de los profesores siempre comunica las reglas e instrumentos para calificar previo a la elaboración de los proyectos finales. A partir de esto, el 75% de los normalistas dijeron sentir mayor estrés a causa de no conocer el instrumento o los aspectos a considerar para calificar sus productos finales. Esta situación además dificulta alcanzar las expectativas del profesor, no orienta sobre la elaboración de la evidencia, aparece la incertidumbre y las polémicas con la calificación obtenida.



Entre los productos finales más comunes se halló que, cinco alumnos mencionaron las narrativas, tres los reportes de práctica, dos el diseño de material didáctico, dos refirieron ensayos o investigaciones, dos apuntaron a los documentales y uno las planeaciones didácticas. De estas evidencias, consideran a las narrativas como las más difíciles por su extensión y por falta de indicaciones claras sobre su elaboración. Pero sobre todo, independientemente del tipo de evidencia, el 62% señala que no se elabora a lo largo del semestre sino en las últimas semanas, y eso produce más estrés.

### *Formas de organización de los participantes y de la evaluación de evidencias.*

#### *Los estudiantes*

Un aspecto clave en la jornada de evaluaciones finales consiste en las estrategias de organización de los estudiantes, debido a lo demandante que resulta elaborar con calidad los productos de aprendizaje. Frente a esta situación, el 50% de los normalistas identifican que la procrastinación es una de las causas más significativas de problemas, porque posterga el inicio del trabajo y reduce el tiempo disponible. Otros factores que afectan son las actividades por cubrir en horario extraescolar, los conflictos al interior de los equipos al ponerse de acuerdo y el incumplimiento de las responsabilidades asignadas a cada uno. También se mencionó el cansancio, las modificaciones que los docentes hacen de última hora a los proyectos finales, los productos programados para entregar el mismo día y elegir en cuál avanzar primero; el grado de dificultad de las evidencias finales, la desesperación por el limitado tiempo para ejecutarlas con excelencia, lo que en conjunto representa los mayores retos y motivos de estrés.

Ante esto, los estudiantes reconocen haber intentado, desde sus propias concepciones, algunas estrategias para hacer frente a la culminación del semestre pues han hecho conciencia de lo que implica. Al mismo tiempo han identificado que a menudo sus ritmos son lentos y no logran responder al intenso volumen de trabajo durante el fin de semestre, así que se produce estrés y esto activa el círculo vicioso de procrastinación y

desesperación, por eso piensan que los docentes podrían contribuir ajustando sus mecánicas de trabajo en favor de mejores condiciones para el aprendizaje.

#### *Características de las evidencias finales.*

Existe un vínculo entre la aparición del estrés de los normalistas y el valor de las evidencias de unidad y la final, pues las primeras ascienden como máximo al 25%, pero la segunda, por norma, puntúa al 50%. Puesto en perspectiva, el 62.5% de los normalistas opinan que tienen más dificultad los productos finales, y el 12.5% percibe más complejidad en las de unidad. No obstante, el 25% asegura que las evidencias de cierre a veces son más difíciles por ser más largas y laboriosas, por el reducido tiempo para hacerlas, o simplemente porque valen la mitad de su calificación en el curso.

Incluso los normalistas citaron que algunas veces las evidencias de unidad pasan desapercibidas porque se califican juntando las actividades y productos que se van elaborando, pero de pronto, algunos maestros, al final del semestre solicitan un trabajo exorbitante. Sobre esto, el 62.5% dice que no siempre las evidencias finales están articuladas con los productos de unidad, y esto obliga a comenzar trabajos nuevos, de ahí que sugieran mayor vinculación entre productos de unidad y el final.

#### *Las prácticas de evaluación.*

Enseguida se abordan las prácticas de evaluación pues son un referente indispensable para comprender el estrés académico, así que se relata lo que ocurre al principio, en el desarrollo y al final del semestre. Al inaugurar el ciclo escolar, la EN promueve que los docentes hagan un encuadre, en cuyo espacio exponen particularidades del curso y todas las especificaciones para evaluar y calificar. Sobre este aspecto, el 37.5% de alumnos asegura que siempre se proporciona un encuadre, el 50% dice que con frecuencia, y el restante declara que se hace pocas veces, situación que más tarde desemboca en conflictos con la calificación.

En lo que toca al proceso de aprendizaje, los normalistas refirieron a la retroalimentación recibida como un pilar para dar acompañamiento académico. Sin embargo, durante el proceso, el 25% afirmó nunca recibir observaciones a su trabajo final, el 37.5% solo algunas veces, el 12.5 % siempre y el 25% con frecuencia. De igual manera, el 25% de los estudiante asegura que con frecuencia llegan a tomar acuerdos con sus profesores sobre la evaluación, pero el 37.5% señala que solo algunas veces se ha concretado, y el 37.5% indica que han sido pocas veces las que se ha logrado este tipo de comunicación con los profesores.

Regularmente los acuerdos de evaluación se hacen al principio del semestre, en contraste, cuando aparecen inconformidades en el proceso o al emitir resultados, hay pocos espacios para dialogar sobre ello, y como resultado de ello se originan los conflictos. Aunado a esto, son comunes los cambios abruptos a los productos finales, aunque el 62% piensa que cuando ocurren se conversan entre docentes y alumnos, pero cuando se hace sin previo acuerdo, al 75% de los estudiantes les produce estrés y molestia. Al finalizar el curso se emiten resultados y tendría que abrirse un momento para comunicar a los estudiantes las limitaciones y lo alcanzado, y el 37.5% afirma que siempre se clarifican los motivos de la calificación, el 25% dice que se hace con frecuencia, el 25% algunas veces, y el 12.5% pocas veces. *ituación socioeconómica, relaciones interpersonales y resultados de evaluación como factores de estrés.*

Por lo general los estudiantes de la EN poseen posibilidades económicas limitadas, por eso para muchos los gastos derivados de los productos de aprendizaje son motivo de preocupación. Respecto a esto, el 50% dice que algunas veces les provoca estrés el gasto durante las evaluaciones finales, el 25% pocas veces, el 12.5% con frecuencia, y al 12.5% siempre les produce estrés. Para el 62% la entrega física de trabajos repercute en su economía porque en una semana entregan hasta ocho trabajos finales y sacrifican gastos prioritarios como los de alimentación desencadenando así cierto grado de estrés. Por ejemplo, dijeron entregar trabajos impresos de más de 60 hojas o materiales que han tenido que fotocopiar hasta 600 veces.

Aunado a los factores socioeconómicos, el 87.5% dice que influyen los problemas personales en el estrés académico, tales como, la acumulación de trabajos, la distribución de su tiempo, las relaciones interpersonales con los miembros de sus equipos a causa de discusiones por incumplimiento, por enfermarse, sentirse bloqueado por tanto trabajo, molestia, la sensación de injusticia por algunos que terminan recibiendo una calificación favorable sin merecerla, o hasta situaciones que impactan con la familia o la pareja por dedicar todo su tiempo a los trabajos, entre muchos otros aspectos que en conjunto generan mayor estrés y sensibilidad.

Por otra parte, cabe mencionar que los primeros resultados de evaluación inciden significativamente pues de ser favorables motivan, en contraste, si la calificación no es la esperada, aparece el desánimo, molestia y frustración, pero deben recuperarse pronto del impacto porque deben hacer otros productos finales. Esto exige tener la capacidad de sobreponerse rápidamente a malos resultados, enfocarse, reflexionar en qué mejorar para la siguiente y seguir haciendo el resto de sus evidencias finales.

#### *Efectos del estrés académico en la salud y aspectos emocionales.*

Es importante comentar que durante las evaluaciones finales la alimentación de los estudiantes adopta ciertas particularidades, debido a que los horarios de clase se juntan con los cursos y talleres para USICAMM y la elaboración de los productos finales, provocan que en su mayoría coman una o dos veces al día, sin que tengan horarios fijos para hacerlo. Con frecuencia desayunan entre las 9 y 11 horas, y comen después de las 18 horas. Los que cenan, lo hacen cerca de las 11 o doce de la noche y la alimentación se basa en comida rápida, dulces, frituras, café y bebidas azucaradas. También aparecen problemas como la caída del cabello, mala alimentación, debilidad, desvelos, mal humor, falta de concentración, entre otros, situación que influye en las interacciones con sus pares, con docentes, con la familia o personas con quienes viven, originando así un impacto en lo emocional. Para aliviar el estrés y ansiedad los normalistas recurren al consumo de medicamentos y deben lidiar con sentimientos entre los que destacan la impotencia, enojo,

ansiedad, frustración y tristeza.

A causa de la carga excesiva de trabajo y la presión de realizar con excelencia las evidencias finales, el 75% de los estudiantes confirma sufrir ansiedad y depresión, en tanto el 25% no considera padecer alguna afección. En lo que toca a los estados de ánimo, el 50% mencionó el sueño y agotamiento, el 25% la frustración, y el resto pasa por la desmotivación y la falta de buena actitud hacia el trabajo. Así que la presión y exigencia lleva a los estudiantes a situaciones límite, que conjugado con otros factores, alteran el estado de ánimo, las interacciones y el aprendizaje.

Al concluir todo el proceso, inicia una etapa de tranquilidad por haber entregado todas las evidencias, aunque el 50% dice que aparece el cansancio por la alteración de rutinas de alimentación, sueño y la presión. Dicho esto, aplican estrategias para manejar el estrés académico tales como hacer ejercicio, escuchar música, llorar, salir a caminar, darse una pausa y conversar con amigos, pero otros, no han podido manejar el estrés y sienten frustración por haber procrastinado sin que al momento hayan podido solucionar el problema. Consideran difícil poder manejar solos los efectos del estrés si no tienen herramientas para hacerlo o un acompañamiento, y les preocupa porque son conscientes de que es una condición que van a seguir enfrentando.

### **Discusión y conclusiones**

El estrés académico en los normalistas se manifiesta en mayor medida al término del semestre a causa de la elaboración de evidencias finales, el alto valor que poseen para la calificación, el poco tiempo que se tiene para hacerlas, el grado de dificultad de estas, la calidad con la que deben realizarse, la entrega de dos o más productos el mismo día, la situación económica, los cambios de última hora en lo establecido para evaluarse, las prácticas de evaluación y la claridad en los indicadores a calificar. A esto se le agregan otras condiciones como la extensión del horario de clase por cubrir los cursos de la USICAMM, la dificultad para organizarse con otros compañeros para el trabajo en equipo, los conflictos que se dan entre pares y docentes, el cansancio, las pocas horas de sueño y la alimentación

inadecuada.

El estrés académico ocasionado durante la evaluación final, junto con todas las circunstancias alrededor de ella, provocan en los normalistas enojo, frustración, desmotivación, angustia, tristeza, motivación o desmotivación, agotamiento y problemas personales o interpersonales entre sus compañeros o con docentes. Los estudiantes reconocen tener problemas de organización, procrastinación y gestión de su tiempo, pero también advierten la necesidad de aprender a manejar el estrés y las emociones pero requieren apoyo y estrategias para ello.

También parece necesario repensar la organización de la escuela en el fin de semestre, flexibilidad y apertura para dialogar sobre la evaluación, elaborar las evidencias finales durante el semestre o mayor vinculación con los productos de unidad, así como la articulación de evidencias entre asignaturas en aras de mejores condiciones para el aprendizaje. Así que tanto los estudiantes, los docentes, como la escuela, están llamados a emprender acciones conjuntas para enfrentar de mejor manera los productos de cierre. Algunas alternativas, podrían ser la práctica del mindfulness, cuidar la organización del semestre, y que las prácticas de evaluación privilegien su sentido formativo y el aprendizaje en un ambiente favorable.

## Referencias

Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo de la Guardia, R. & Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178.

Anijovich, R. (2010). *La retroalimentación en la evaluación*. ResearchGate. Buenos Aires, Argentina.

Álvarez, J. (2017). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata S.L, Madrid, España

Barraza, A. (2011). *Estrés, Burnout y Bienestar Subjetivo. Investigaciones sobre la*



*salud mental de los agentes educativos.* Adla Jaik Dipp. Durango, México.

Barraza, A., Martínez, J., Silva, J., Camargo, E., & Antuna, R. (2012). Estresores académico y género: un estudio exploratorio de su relación en alumnos de licenciatura. *Visión Educativa lunaes*, 5(12), 33-43.

Bisquerra, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

Bordas, L. (6 de septiembre de 2011). *Las calificaciones.* Abc Color. <https://www.abc.com.py/edicion-impresa/suplementos/escolar/las-calificaciones-304789.html>

Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación.(2022). *Normas de Control Escolar para las Licenciaturas de Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica, en la modalidad escolarizada (planes 2022).* Diario Oficial de la Federación.

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2022). *Acuerdo por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican.* Anexo 5. Licenciatura en Educación Primaria.

Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado. (22 de julio de 2020). *El estrés y tu salud.* <https://www.gob.mx/issste/es/articulos/el-estres-y-tu-salud?idiom=es>

Lacolutti M. & Avolio de Cols, S (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas (OIT/Cinterfor Banco Interamericano de Desarrollo-BID).*

Organización Mundial de la salud. (21 de febrero de 2023). *Estrés.* <https://www.who.int/es/news-room/questions-and->



answers/item/stress?gad\_source=1&gclid=CjwKCAjwnqK1BhBvEiwAi7o0Xw  
FCDWYbaG7CduoryabPTILkoMWo208JCwXyW4zZ0AcsNyURWdYo1xoCSf8Q  
AvD\_BwE

Rodríguez M., Ocampo I., Nava C. (2009). Relación entre valoración de una situación y capacidad para enfrentarla. *Summa Psicológica Ust*, 6(1),25-41.

Santos Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista enfoques educacionales*, 5(1).

Tobón, S., Prieto, J., & Fraile, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson educación. Naucalpan de Juárez, Edo. de México.

Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros. (2023). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica. Ciclo escolar 2023-2024*.

**Percepciones de docentes sobre la NEM y la educación emocional. el caso de un segundo grado de una Escuela Secundaria general en San Luis Potosí**

Citlali García Villaseñor

citlali.garcia@colsan.edu.mx

ENESMAPO, Plantel 01 San Luis Potosí

Dulce Soledad Pérez Agundis

dulceagundis3@gmail.com

ENESMAPO, Plantel 01 San Luis Potosí

Línea temática 8: formación docente para una Educación integral.

**Resumen**

La presente investigación da cuenta del trabajo en una secundaria general del estado de San Luis Potosí beneficiaria del programa “Internet para Todos” de la CFE y la observación de situaciones problemáticas por el uso del celular durante las clases por parte de alumnas y alumnos. El objetivo fue identificar la relación entre el uso del celular y el rendimiento académico de tal grupo. El trabajo se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo no experimental, correlacional y transversal, aplicando una encuesta a 16 mujeres y 16 hombres de entre 13 y 16 años de edad a través de un formulario de Google para revisar el uso que se hace del celular en clases; se elaboró una escala para ubicar los promedios de los participantes durante el ciclo escolar 2024-2025 para posteriormente hacer una correlación entre ambos. Se concluyó que a mayor uso del celular en clase para otras actividades ajenas al apoyo al estudio, menor es el rendimiento académico y que la capacitación de los docentes de educación secundaria podría marcar una diferencia en el uso que se le da a los recursos digitales.

**Palabras clave:** educación emocional, secundaria, nueva escuela mexicana, docentes, NEM.

### **Planteamiento del problema**

La educación emocional tiene sus orígenes en la necesidad que ha ido desarrollando la humanidad de medir, desarrollar y optimizar la gestión emocional. Según cifras de UNICEF (2018), el 71% de los niños, niñas y adolescentes ha presentado algún tipo de violencia ejercida por los principales cuidadores; en consecuencia, muchos de ellos desarrollan trastornos emocionales como ansiedad, depresión, impulsividad, nulo control emocional y estrés postraumático, las dificultades en el aprendizaje se comienzan a experimentar debido al trauma (Bello Andrés, s.f.). Aunado a lo anterior México ocupa el primer lugar a nivel internacional en casos de acoso escolar en educación básica (CCE, 2023).

Es alarmante cómo se han incrementado en los adolescentes y jóvenes problemas emocionales los cuales se derivan de algunos otros trastornos, la adolescencia es una etapa única y formativa, pero los cambios físicos, emocionales y sociales que se producen en este periodo, incluida la exposición a la pobreza, los malos tratos o la violencia, pueden hacer que los adolescentes sean vulnerables a problemas de salud mental. Otros problemas que atacan a la población adolescente son la disposición a buscar ayuda, dificultades educativas, conductas de riesgo, mala salud física y violación de sus derechos (OMS, 2021).

La NEM promueve la función de protegerlos de la adversidad, promover en ellos el aprendizaje socioemocional y el bienestar psicológico (SEP, 2023). Para cumplir con estos lineamientos es importante analizar algunos indicadores: según la Organización Mundial de la Salud (OMS), uno de cada siete adolescentes de 10 a 19 años (14%) padece algún trastorno mental, estas enfermedades ocurren en gran medida sin recibir el reconocimiento, el tratamiento debido y generalmente son diagnosticados o identificados en la escuela (2021).

La ansiedad y los trastornos depresivos pueden dificultar profundamente la asistencia a la escuela, el estudio y el hacer los deberes, el retraimiento social puede exacerbar el aislamiento y la soledad (OMS, 2021); además, la depresión puede llevar al suicidio. Por lo anterior, la educación socioemocional en México se ha considerado de tal importancia que la Secretaría de Educación Pública (SEP) está promoviendo conferencias escolares en la prevención del suicidio; “El 2020 fue el año con mayor cantidad de intentos de suicidio en México, en donde 6 de cada 100 niños, niñas, adolescentes y/o jóvenes mexicanos trataron de quitarse la vida” (CCE, 2023).

La integración de la educación emocional en los planes de estudio en México pretende que los alumnos logren identificar sus emociones y las emociones de los demás, logrando así desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas desarrollar la habilidad para generar emociones positivas (SEP, 2023).

Por lo anterior se planteó la pregunta de investigación sobre *¿cómo practican la Educación Emocional desde los lineamientos de la NEM los docentes de un segundo grado de una Escuela Secundaria General del estado de San Luis Potosí?*, construyendo así el objetivo general, el cual fue *describir cómo aplican la Educación Emocional en sus clases los docentes de un segundo grado de una Escuela Secundaria General del Estado de San Luis Potosí para el cumplimiento de los lineamientos establecidos por la NEM.*

### **Marco teórico**

Todas las emociones tienen una utilidad y función para el cuerpo humano, incluso las emociones más desagradables de sentir; tienen un propósito en nuestro ser; “las principales funciones que desempeñan las emociones en el ser humano: la función adaptativa, la función social y la función motivacional” (Alegre, 2016, pp. 20). Según Goleman (1995), existen cinco competencias principales en la inteligencia emocional, estas son; el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar las emociones, la capacidad de motivarse a uno mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y el

control de las relaciones. Por otro lado, Alegre (2016) agrega que la educación emocional se centra como un factor de cambio en la sociedad, de acuerdo con las necesidades sociales que emana el lugar en el que se vive, algunas de éstas son; la drogadicción, baja autoestima, depresión, estrés, violencia, delincuencia e incluso algunos trastornos alimenticios, que afectan a los adolescentes y jóvenes (p.39).

El concepto de Educación Emocional según Bisquerra (2003) es “el proceso educativo, continuo y permanente, que potencia el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida, tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (p.39). Derivado de lo anterior, la educación emocional se conforma de habilidades socioemocionales las cuales se conocen como; “conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales, la escucha y la capacidad de empatía facilitan las actitudes prosociales, estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo, productivo y satisfactorio” (Alegre, 2016)

La educación en México se comenzó a interesar en la Educación Emocional como una herramienta para combatir la deserción escolar, el ausentismo, y la violencia en la escuela. Como punto de partida se define como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarlos para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra, 2012 p. 89)

Fue a partir de 2017 cuando se planteó una estrategia como parte de los Planes y Programas de Estudios derivados de las reformas educativas. Uno de ellos fue el Programa de Aprendizajes Clave para una educación integral (SEP, 2017) el cual incluyó aprendizajes cognitivos, emocionales y éticos, poniendo mayor énfasis a las habilidades socioemocionales con que los alumnos serían capaces de regular sus emociones; en virtud de ello se integró la materia de educación socioemocional en las aulas (Andrade, 2022).

En la nueva escuela mexicana la educación integral funge como actor principal en la transformación educativa del estado mexicano, aplica que los modelos educativos sean propios situados en la realidad del contexto en el que se vive, inspirada en la pedagogía crítica, (SEP, 2023) desde la cual se aplique la educación emocional, para favorecer el ámbito humanista de las y los alumnos. Durante el ciclo iberoamericano de encuentros con especialistas abordado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura (OEI) plantearon el objetivo de impulsar la reflexión sobre la formación docente y el desarrollo profesional de los docentes de educación básica generando recomendaciones orientadas a la reconstrucción de las políticas y programas establecidos (MEJOREDU, 2022, p.5). Una de los ejercicios en la labor de MEJOREDU es; “Emitir lineamientos, criterios y programas para la mejora de la formación y el desarrollo profesional de las maestras y los maestros de educación básica y educación media superior” (2020, p.10).

Dentro de los nuevos componentes que han surgido hacia la formación continua se identificó trabajar con las emociones, las experiencias y el contexto donde surgen. De acuerdo con MEJOREDU “Las emociones son importantes, no aprendemos si no nos emocionamos, con lo cual es muy importante en los centros educativos y en el profesorado generar la emocionalidad con nosotros, las y los compañeros y el alumnado” (2020, p.25). Como punto clave se identifica que el trabajo en el aula es completamente emocional, ya que para que ocurra un intercambio de conocimientos entre docentes y alumnos se requiere de un proceso emocional/afectivo; así mismo identifica que para que el docente pueda realizar un trabajo efectivo debe de tener bienestar, Sin embargo, expone que el docente debe tener presentes dos conceptos: las condiciones materiales de trabajo y condiciones psicosociales de trabajo, las cuales se conjuntan para fortalecer el bienestar emocional de los docentes y, por ende, de sus alumnas y alumnos.

## Metodología

La presente es una investigación cuantitativa, descriptiva, no experimental transeccional (Hernández, et al., 2024) llevada a cabo con 11 docentes (5 mujeres y 6 hombres de edades entre los 35-48 años de edad) de segundo grado de una escuela secundaria pública que se encargaron de impartir las materias correspondientes a un grupo de 2° B durante el ciclo escolar 2024-2025. Se diseñó y aplicó un cuestionario compuesto por 29 ítems divididos en cinco secciones a través de un formulario de Google. La aplicación se gestionó en una reunión de Concejo Técnico Escolar (CTE).

## Resultados

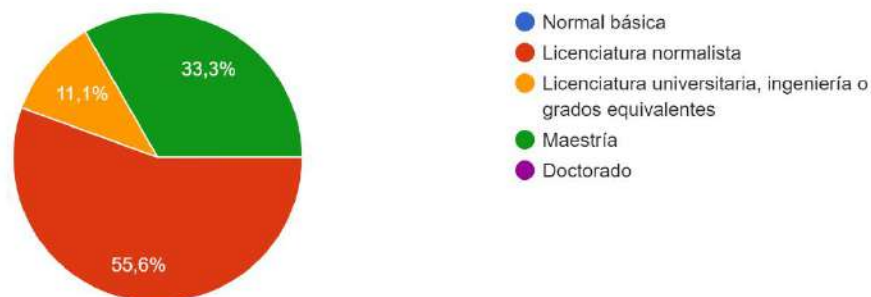
El grado de estudios que mantienen las y los docentes se distribuyó como se muestra en la Figura 1: un 55.6 % cursó la licenciatura normalista, un 33.3 % docentes estudiaron maestría y un 11.1 % de los docentes una licenciatura universitaria, ingeniería o grados equivalentes.

### Figura 1

#### *Grado de Estudios de los docentes*

¿Cuál es su grado máximo de estudios?

9 respuestas





El 77.8% de los docentes sí aplican estrategias didácticas con el fin de favorecer las habilidades socioemocionales de los alumnos, en cuanto al 22.2 % de los docentes del mismo grupo sólo en algunas ocasiones.

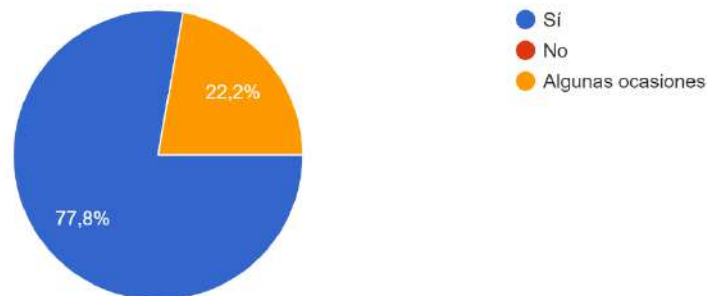
**Figura 10**

*Estrategias*

*Didácticas.*

¿En sus clases frente a grupo aplica alguna estrategia didáctica con el objetivo de favorecer las habilidades socioemocionales en los alumnos?

9 respuestas



La herramienta o curso que más conocen los docentes con un 66.7% es la disciplina Educación Socioemocional que proporciona la NEM; el segundo instrumento reconocido y utilizado por los docentes con un 44.4% es el instrumento de valoración de habilidades emocionales y sociales que proporciona la SEP, El curso de Educación Emocional que imparte el SNTE 26 obtuvo solo un 22.2%, y por último ninguno de los docentes conoce o a utilizado La Escala de Evaluación de las Competencias Emocionales: la Perspectiva Docente (D-ECREA).

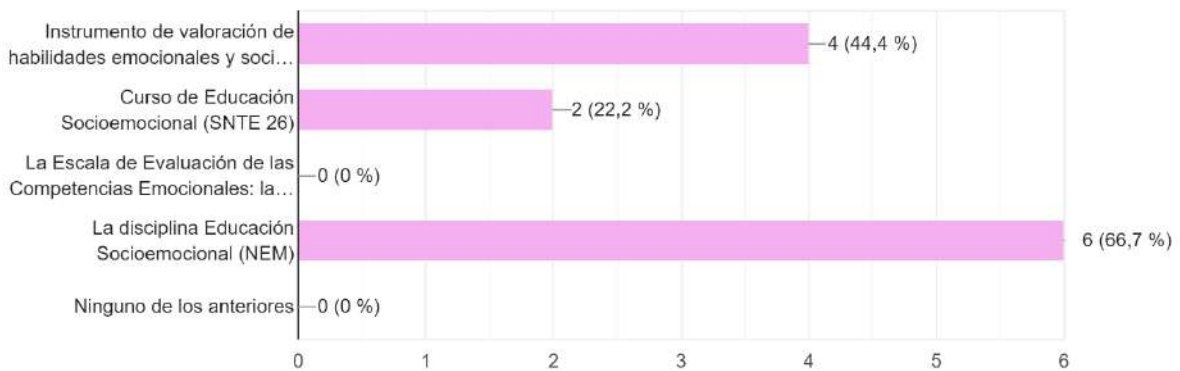
Los materiales que se presentan son totalmente gratuitos y al alcance de todos, a pesar de conocerlos, no son llevados a la práctica.

Figura 11.

*Instrumento de medición emocional.*

¿Qué herramientas/cursos para integrar la Educación Emocional en sus grupos conoce? (puede elegir más de una opción)

9 respuestas

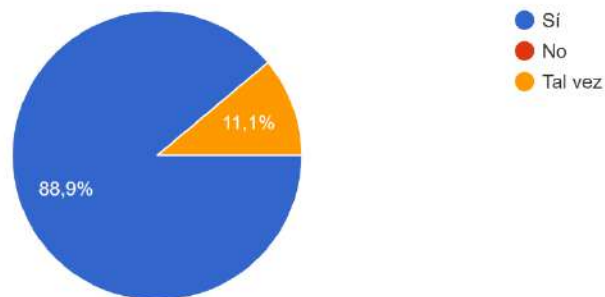


que sus alumnos si necesitan desarrollar sus habilidades

Figura 12. *Desarrollo de habilidades socioemocionales en el grupo.*

¿Consideraría que a sus alumnos de segundo grado les hace falta desarrollar sus habilidades socioemocionales?

9 respuestas

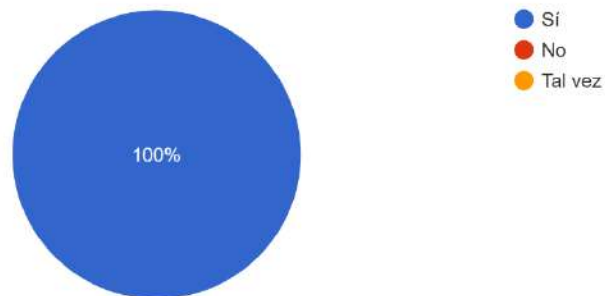


El 100% de los docentes está de acuerdo que la educación emocional favorece en los alumnos de manera tan positiva que incluso mejorarían su desempeño académico.

Figura 13. *Perspectiva de la educación emocional*

Desde su perspectiva docente, ¿la Educación Emocional impactaría de manera positiva en los alumnos de segundo grado para la mejora de su desempeño académico?

9 respuestas



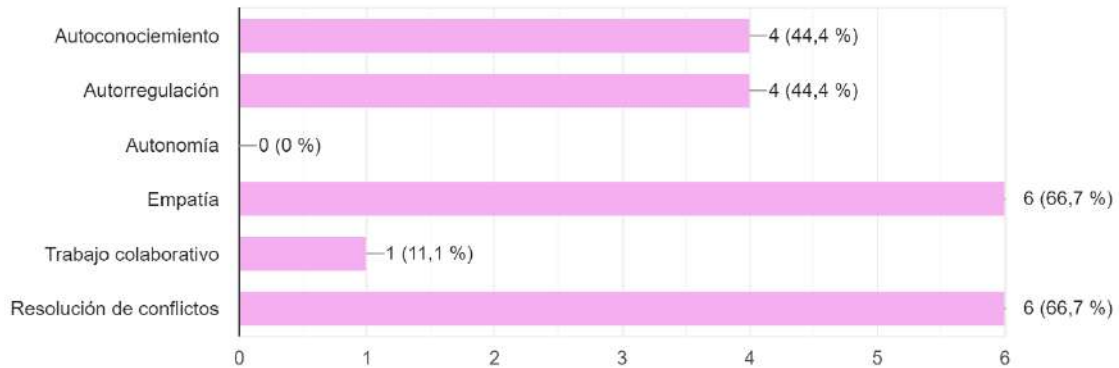
Las habilidades emocionales que los docentes identificaron que tienen muy poca frecuencia en el grupo es, Empatía y resolución de conflictos con un 66.7% cada uno, con un 44.4% autoconocimiento y autorregulación, trabajo colaborativo con 11.1%, los docentes no detectaron que el grupo careciera de autonomía.

Figura 14

### Habilidades socioemocionales menos frecuentes

De las siguientes habilidades socioemocionales ELIJA DOS que se presentan con MENOS FRECUENCIA en su grupo

9 respuestas



La cuarta sección aporta a cerca de la percepción que tiene la NEM sobre la Educación Emocional.

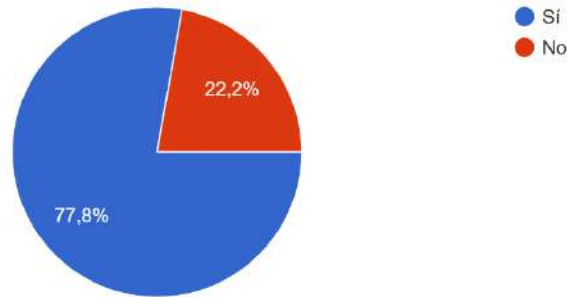
En donde el 77.8% de los docentes si sabía que la NEM solicita que los maestros agreguen a sus clases la Educación Emocional como un lineamiento establecido, y solo un 22.2% desconocía sobre este mandato.

Figura 15

### Docentes frente a los lineamientos de la NEM

¿Sabía que la NEM solicita que los docentes integren la educación emocional en sus clases para favorecer las habilidades socioemocionales en los alumnos?

9 respuestas



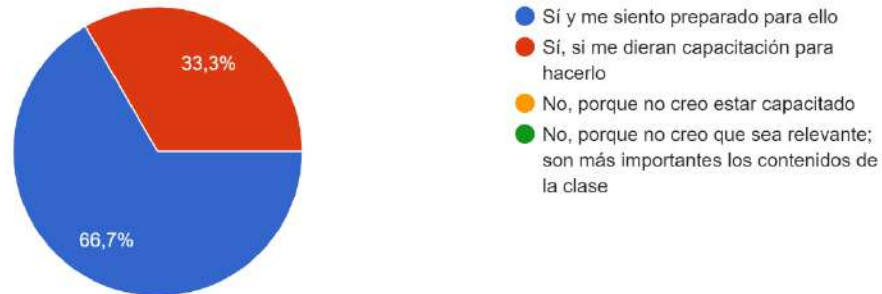
El 66.7% de los docentes está de acuerdo y se siente preparado para integrar la Educación Emocional en sus clases frente a grupo y el 33.3 % de ellos si está de acuerdo, pero también necesitan ser capacitados.

Figura 16

*Planeación didáctica y Educación Emocional*

¿Estaría dispuesto a realizar su planeación integrando estrategias que favorezcan la Educación Emocional de los alumnos? (elija la opción que más se acerque a su percepción)

9 respuestas



Derivada de la pregunta anterior los docentes comentan el por qué lo consideran así, a continuación, se muestra una lista:

1. Por qué es primordial que los alumnos estén bien emocionalmente.
2. Yo las incluyo en mi disciplina de Tutoría y Educación Socioemocional, no así en la disciplina de matemáticas, pero, aunque no lo escribo precisamente en mi planeación sí las trabajo con mis alumnos en clase.
3. Porque la educación debe ser humanista y el manejo de las emociones es un regulador para favorecer esa condición.
4. Nuestra labor es total y completamente con seres humanos inigualables e irrepetibles y así vez con necesidades afectivas que podrían llevarlos a mejores resultados en diferentes asignaturas.
5. Favorecería al aprendizaje, la comunicación y las relaciones sociales

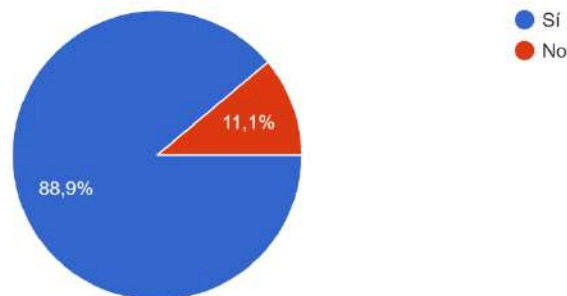
6. Considero que no todos los docentes estamos capacitados para abordar estos temas
7. Las diversas actividades realizadas con los estudiantes, han tenido resultados favorables y considero que la convivencia con ellos me ha permitido identificar sus necesidades socioemocionales.
8. Para un mejor desempeño y apegado a los lineamientos de la NEM
9. Por la experiencia adquirida y por el conocimiento de los alumnos.

Respecto a impartir y abordar el tema de la Educación Emocional en sus clases el 88.9% de los docentes si se considera capaz, en cuanto al 11.1% no lo considera de esa manera.

Figura 17

*Educación Emocional en el aula*

¿Se considera capaz de abordar el tema de la Educación Emocional en sus clases?  
9 respuestas



Derivado de la pregunta anterior los docentes comentaron lo siguiente:

1. No estoy capacitada
2. Soy docente de esta disciplina, tenemos una clase a la semana y se abordan estos temas.
3. La experiencia y los cursos son una herramienta que nos ha permitido conocer las conductas de los alumnos.



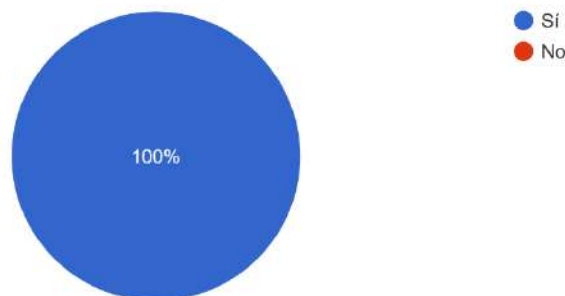
4. Será impactante ver resultados
5. Por capacitaciones que he recibido internas y externas, además mis asignaturas lo requieren.
6. Porque soy capaz de capacitarme y me interesa el bienestar emocional de mis alumnos
7. Porque constantemente lo realizo.
8. Porque lo he abordado en sesiones de tutoría.
9. Porque la educación desde ser integral y porque favorece la enseñanza, aprendizaje.

El 100% de los docentes, están de acuerdo que ellos deben adquirir habilidades de la educación emocional para mejorar su práctica de acuerdo a los lineamientos de la NEM.

Figura 18. *Adquisición de Educación Emocional*

La NEM, atribuye que los docentes deben de adquirir Educación Emocional para mejorar su práctica docente, ¿esta de acuerdo con esta consigna?

9 respuestas



### Discusión y conclusiones

La Educación Emocional en el contexto de una Escuela Secundaria General del Estado de San Luis Potosí refleja la necesidad que tiene el sistema educativo mexicano de reforzar la

actualización y comprometerse en que los docentes conozcan los beneficios de ésta en la impartición de sus clases a través de sus planeaciones. Es interesante cómo los docentes se sienten preparados y saben que es una solicitud de la NEM y aun no lo han puesto en práctica o lo han promovido.

La NEM brinda a los docentes las características que se plantean en los nuevos planes y programas de estudio mediante sus lineamientos, como son los Fascículos en los cuales se pueden localizar los pasos que se deben seguir para procurar un aprendizaje situado. Las y los docentes (como lo indica la NEM) son los agentes primordiales en la educación, por lo cual es imprescindible que sean tomados en cuenta, sus necesidades, sus carencias, y las herramientas que necesitan primero en sí mismos y después en su contexto para que puedan transmitir conocimientos que se vuelven aptitudes y actitudes y así formar a las y los adolescentes de manera integral.

## Referencias

- Alegre, N. C. (2016). *Educación Emocional, evolución del concepto e implicaciones en el marco legal de la escuela Primaria*.
- Andrade González Belem. (2022). *Antecedentes de la educación emocional en la escuela. Anuario Mexicano De Historia De La Educación*. 3(1), 201–2014.
- Bisquerra Alzina Rafael. (2003). *Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica*. 16, 1.
- Goleman Daniel. (1995). *Inteligencia emocional*.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M., Méndez, S., & Mendoza, C. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL.
- MEJOREDU. (2020). *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades*.

MEJOREDU. (2022). *Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad*.  
<https://www.mejoredu.gob.mx/hagamos-comunidad-materiales/aprendizajes>

Extremera y Fernández-Berrocal. (2004, March). *El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional*. Universidad de Málaga (Campus de Teatino s/n, 29071-Málaga).

CCE. (2023). *Las habilidades socioemocionales en la infancia temprana previenen riesgos en la adolescencia y en la edad adulta*.

OMS. (2021). *Salud mental del adolescente*.

Sampieri Hernández Roberto. (2014). *Metodología de la investigación*.

SEP. (s.f.). *Orientaciones para elaborar el programa escolar de mejora continua*.

SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*.

SEP. (2023). *La nueva escuela mexicana, plan, programas y libros*.

UNICEF. (2018). *Alerta sobre los altos niveles de violencia intrafamiliar hacia los niños*.

## **La importancia de la Promoción de las Emociones en el Aula para crear ambientes de Confianza en Estudiantes normalistas**

Ana Yolanda Pérez Mendoza

yolanamendoza@gmail.com

Josefina Soto Castillo

josefinatiff@gmail.com

Gloria Martínez Alcalá

Escuela Normal del Valle de Mexicali

Línea temática 8: Formación docente para una Educación integral.

### **Resumen**

Esta investigación se enfoca en la promoción de las emociones por parte de los docentes en la creación de ambientes de confianza para estudiantes normalistas. El estudio sostiene que las emociones tienen un impacto significativo en la vida de los alumnos normalistas, subrayando la necesidad de estudiar cómo afectan en los entornos educativos. La investigación se propone analizar detalladamente la influencia de la promoción de las emociones por parte de los docentes en el entorno educativo, con el objetivo general de proporcionar una comprensión más profunda de cómo estas prácticas moldean la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Se evalúa la conexión entre la promoción de emociones y la capacidad de los estudiantes para expresarse libremente en el aula, así como la relación entre la promoción de emociones y la motivación generada por la interacción grupal.

Los resultados revelan que la mayoría de los estudiantes percibe un esfuerzo significativo por parte de los docentes en la promoción de la importancia de las emociones en el aula. La expresión de libertad y confianza varía entre los estudiantes, destacando la

importancia de considerar factores que influyen en la expresión individual. Además, la interacción grupal se percibe como un factor motivador para la mayoría de los estudiantes.

Al comparar estos hallazgos con investigaciones previas, se observa una convergencia en la importancia asignada a las emociones en el ámbito educativo. La conclusión destaca la relevancia de la educación emocional para mejorar el ambiente educativo además de considerar factores que influyen en la expresión de los estudiantes.

### **Abstract**

This research focuses on the promotion of emotions by teachers in creating environments of trust for student teachers. The study argues that emotions have a significant impact on the lives of student teachers, emphasizing the need to explore how they affect educational settings. The research aims to analyze in detail the influence of teachers' promotion of emotions in the educational environment, with the general objective of providing a deeper understanding of how these practices shape students' learning experiences. It evaluates the connection between the promotion of emotions and students' ability to express themselves freely in the classroom, as well as the relationship between the promotion of emotions and the motivation generated by group interaction.

The findings reveal that most students perceive a significant effort by teachers in promoting the importance of emotions in the classroom. The expression of freedom and trust varies among students, highlighting the importance of considering factors that influence individual expression. Additionally, group interaction is perceived as a motivating factor for most students. Comparing these findings with previous research, a convergence is observed in the importance assigned to emotions in the educational field. The conclusion emphasizes the relevance of emotional education for improving the educational environment, along with the need to consider factors influencing students' expression.

**Palabras clave:** emociones, confianza, expresión, ambiente

**Key words:** Emotions, confidence, expression, environment

### **Planteamiento del problema**

Esta investigación, se centra en explorar cómo la promoción consciente de las emociones por parte de los docentes puede impactar significativamente en la creación de ambientes de confianza en estudiantes de educación normal. El estudio abordará la conexión intrínseca entre las experiencias emocionales en el aula y la construcción de un ambiente propicio para el aprendizaje y la expresión. Como autora, sostengo la perspectiva de que la promoción activa de las emociones puede ser un factor determinante en el desarrollo de relaciones de confianza, proporcionando un fundamento sólido para el crecimiento académico y emocional de los estudiantes normalistas de la Escuela Normal del Valle de Mexicali.

Definir las emociones resulta extremadamente desafiante y complejo, ya que son fenómenos con causas múltiples. Estas están relacionadas con reacciones afectivas que surgen de manera súbita, son de gran intensidad y de naturaleza transitoria, acompañadas por cambios somáticos notables. Dichas respuestas emocionales emergen en situaciones de urgencia o frente a estímulos sorprendidos o intensos, y están conectadas con necesidades biológicas, reguladas por formaciones subcorticales según Bustamante (1968, citado en Martínez, 2009). Esto provoca que se manifiesten de diversas maneras y cumplan funciones específicas, dando lugar a diversas consecuencias, como se ha señalado anteriormente (Puente, 2007).

Las emociones son fenómenos de carácter biológico y pueden categorizarse como emociones positivas cuando están vinculadas a sensaciones placenteras, indicando que la situación es beneficiosa, como ocurre con la felicidad y el amor. En contraste, se consideran emociones negativas cuando están asociadas a sentimientos desagradables y la situación se percibe como amenazante, englobando emociones como el miedo, la ansiedad, la ira, la hostilidad, la tristeza y el asco. Por último, existen emociones neutras que no van

acompañadas de sentimientos particulares, entre las cuales se incluyen la esperanza y la sorpresa, según lo descrito por Casassus (2006).

Existen diversas perspectivas desde las cuales se puede definir a las emociones en el presente estudio, se toman como respuestas particulares frente a eventos específicos, las emociones suelen ser breves pero intensas. En contraste, los sentimientos y estados de ánimo poseen una intensidad menor y, a diferencia de las emociones, pueden perdurar por períodos más extensos, según lo señalado por Guerrit y Zimbardo (2005)

Esta investigación se originó debido al impacto significativo de las emociones en la vida de los alumnos normalistas y la necesidad de estudiar su efecto en el entorno educativo. Las interacciones entre profesores y alumnos son fundamentales para la formación de los estudiantes, más que el contenido de las materias. Esto se evidencia cuando los estudiantes normalistas destacan sus experiencias con los docentes en lugar de aspectos específicos del contenido educativo.

Esta ponencia se centra en analizar cómo la promoción de emociones por parte de los docentes influye en el entorno educativo. Se busca entender cómo estas prácticas pedagógicas pueden afectar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y destacar la importancia de las emociones en la creación de un ambiente educativo enriquecedor.

La evaluación de cómo la promoción de emociones afecta la capacidad de los estudiantes para expresarse libre y confiadamente en el aula constituirá otro aspecto central de esta ponencia. Este objetivo tiene como propósito identificar la correlación entre las experiencias emocionales en el aula y la expresión abierta de los estudiantes. Al comprender esta relación, se pretende resaltar la importancia de un ambiente emocionalmente saludable para fomentar la participación activa y la autoexpresión en el contexto educativo. También examinar la conexión entre la promoción de las emociones y la motivación generada por la interacción grupal. Este análisis busca evidenciar cómo las emociones pueden actuar como impulsores significativos de la motivación en un entorno educativo. La hipótesis de esta investigación por consiguiente es que existe una relación positiva entre la



promoción activa de las emociones en el aula y la construcción de ambientes de confianza en estudiantes normalistas. Se postula que cuando los docentes implementan estrategias efectivas para fomentar y gestionar las emociones de los estudiantes, se fortalece la confianza en el entorno educativo. Además, se que esta confianza resultante contribuye significativamente al bienestar emocional y a la creación de ambientes áulicos propicios para expresión de las emociones de los estudiantes normalistas.

### **Marco teórico**

Entendemos que las emociones desempeñan un papel fundamental al explicar o interpretar el comportamiento humano, las emociones de acuerdo a Goleman (2017), que utiliza el termino para referirse a un sentimiento y a pensamientos distintivos, estados psicológicos y biológicos, y a un rango de predisposición a actuar. En consonancia con la teoría evolutiva de las emociones Charles Darwin (1873 ) estas tienen su razón de ser en función de facilitar la supervivencia. Las emociones actúan como impulsores que instan a las personas a reaccionar de manera rápida frente a estímulos ambientales, incrementando así las posibilidades de garantizar la supervivencia.

En la década de 1960, un trabajo colaborativo entre investigadores del Instituto de Psicología de la Academia de Ciencias Pedagógicas y profesores de la cátedra de Psicología de la Universidad de Moscú resaltó la importancia de las emociones en las acciones humanas. En dicho trabajo, cuyo objetivo era exponer los avances más recientes de la ciencia psicológica y los cambios en la psicología, se enfatizaba que las emociones tienen una gran influencia en la regulación de la actividad y conducta del individuo. Se señalaba que solo los objetivos hacia los cuales el individuo tiene una actitud emocional positiva pueden motivar una actividad creativa (Smirnov, Leontiev y otros, 1960: 356).

En la actualidad, han surgido teorías que resaltan la significativa influencia de las emociones en el desarrollo cognitivo y psicosocial (Gardner 1993; Shapiro 1997; Goleman 1996). A pesar de esto, en el ámbito educativo, las emociones de los estudiantes no se han integrado como elementos a tener en cuenta en la formulación de estrategias

metodológicas y evaluativas. Nuestra cultura escolar tiende a menospreciar lo emocional al considerarlo como algo insignificante e irrelevante para el aula o la interacción que surge en el contexto educativo.

Las emociones y la interacción en el aula.

Las interacciones entre profesores y alumnos en el entorno educativo son cruciales para la formación personal y académica de los estudiantes. La percepción de estas relaciones interpersonales suele ser más impactante que el contenido o la materia de estudio. Esto se observa en actividades con estudiantes normalistas, donde rara vez mencionan detalles específicos del contenido, medios o métodos pedagógicos, centrándose en cambio en sus experiencias con los docentes. En su lugar, resaltan las experiencias relacionadas con sus interacciones con diferentes profesores y la percepción de las características personales de estos. Por otro lado, la Reforma actual se basa en el supuesto teórico de que la construcción y reorganización de la actividad cognitiva están estrechamente vinculadas a las nuevas formas de experiencia social (Vygotski, 1995). En consecuencia, se considera prioritario cambiar las modalidades de interacción profesor-alumno para lograr la mejora de la calidad educativa

Las emociones en la formación de docentes.

Un factor clave en la persistencia de las prácticas pedagógicas tradicionales, a pesar de las reformas, es la tendencia de los profesores a replicar los métodos que experimentaron como estudiantes. Este fenómeno podría deberse, quizás, a la escasa o nula atención otorgada a las emociones de los actores educativos, según señala Ibáñez (1996). Si aspiramos a otorgar mayor importancia a las emociones en el contexto escolar, es imperativo priorizar la formación de profesores. Para emprender una labor sistemática en esta área, resulta fundamental comprender las dinámicas cotidianas experimentadas por los estudiantes.

Las emociones y el ambiente áulico.

Las emociones de los estudiantes en el aula son cruciales para su proceso de aprendizaje, ya que pueden favorecer o limitar su participación. Por ejemplo, un estudiante molesto o aburrido es menos propenso a involucrarse activamente, mientras que un estudiante motivado e interesado es más probable que participe, haga preguntas y discuta conceptos, facilitando así su aprendizaje. Esta observación se respalda en numerosos estudios realizados con niños y jóvenes en educación diferencial y educación básica, dentro del marco de la Metodología Interaccional Integrativa (MII), una propuesta pedagógica basada en la concepción de aprendizaje de la biología del conocimiento. La MII siempre tiene en cuenta la disposición emocional de los alumnos en su aplicación, como evidencian los estudios de Ibáñez (1988, 1995, 1997, 2002) Ibáñez y Flores Oróstegui (1991).

### **Metodología**

La naturaleza de la investigación, que adopta un enfoque cuantitativo, implica la recolección y el análisis de datos numéricos con el propósito de explorar patrones, relaciones y tendencias asociadas a las experiencias emocionales. Este método se fundamenta en la medición objetiva y la cuantificación de las respuestas emocionales, empleando herramientas como encuestas, cuestionarios y escalas de medición. A través de análisis estadísticos, el objetivo es descubrir correlaciones entre las variables Investigadas.

En este estudio, se empleó un enfoque de investigación exploratoria que se caracteriza por su búsqueda de comprensión en áreas poco exploradas o comprendidas, lo que resulta especialmente útil cuando se abordan fenómenos emocionales. El diseño de investigación adoptado fue de tipo cuantitativo no experimental, centrándose en la recopilación y el análisis de datos numéricos para examinar patrones y relaciones en el fenómeno estudiado. La elección de este diseño y enfoque se basa en la necesidad de obtener datos cuantificables que permitan una evaluación precisa de las relaciones entre las variables emocionales estudiadas. Además, se busca establecer patrones y tendencias en este fenómeno específico. Esta decisión metodológica se alinea con la obra de Creswell

(2014), donde se destaca la idoneidad del enfoque cuantitativo no experimental en la investigación exploratoria para proporcionar una base sólida de datos numéricos y análisis estadísticos en la exploración de fenómenos poco comprendidos.

Un enfoque más específico y manejable, se seleccionó una muestra representativa de 27 alumnos pertenecientes al quinto semestre. La elección de esta población específica se basó en la consideración de que los estudiantes de quinto semestre poseen un nivel de experiencia y madurez académica que permite una comprensión más profunda de las dinámicas educativas y emocionales objeto de estudio.

La selección de la muestra se llevó a cabo mediante un proceso no probabilístico, donde se eligieron al azar los 27 alumnos. Esta metodología garantiza la representatividad y la objetividad en la elección de los sujetos de estudio. Asimismo, se consideraron aspectos como la disponibilidad y voluntariedad de los estudiantes para participar en la investigación.

El período en el que se realizó esta investigación abarcó el año 2022, durante el cual se llevaron a cabo las recopilaciones de datos y la aplicación del instrumento de investigación. Este marco temporal permite obtener una visión actualizada y relevante de las experiencias emocionales de los estudiantes normalistas en el contexto educativo

En esta investigación se utilizaron cuestionarios con escala Likert para recolectar datos de 27 estudiantes normalistas, permitiendo medir sus experiencias emocionales en el entorno educativo de manera cuantitativa y estructurada. Se realizaron análisis estadísticos descriptivos y comparativos para identificar patrones y tendencias en las respuestas. La elección del cuestionario se basó en su eficiencia para recopilar información cuantificable sobre actitudes y percepciones, siguiendo las recomendaciones de Dillman (2000) sobre la efectividad de los cuestionarios en investigaciones sociales.

En esta investigación se utilizó un cuestionario diseñado en Google Forms, permitiendo recolectar datos de manera eficiente y estandarizada de 27 estudiantes normalistas. El cuestionario, que incluía respuestas tipo Likert, se centró en las experiencias

emocionales de los alumnos en el ambiente educativo. La plataforma de Google Forms facilitó la accesibilidad y participación, permitiendo a los estudiantes completar la encuesta electrónicamente. Aunque el cuestionario constaba de 22 ítems, solo se utilizaron algunos relevantes para evaluar el ambiente áulico.

Una vez recopilados los datos, se procedió al análisis utilizando el software estadístico SPSS versión 26. Esta aplicación estadística posibilitó la realización de análisis descriptivos y comparativos, así como la identificación de patrones y tendencias en las respuestas de los participantes. La utilización del SPSS contribuyó a una interpretación rigurosa y objetiva de los resultados, proporcionando un enfoque estadístico robusto para la investigación cuantitativa.

Este procedimiento se seleccionó con el objetivo de garantizar la eficacia en la recopilación y el análisis de datos, así como la consistencia en la aplicación de la encuesta. La combinación de Google Forms y SPSS se basa en la reconocida eficiencia de estas herramientas en el ámbito de la investigación cuantitativa y su capacidad para proporcionar resultados precisos y confiables (Dillman, 2000; IBM Corp., 2019)

## **Resultados**

Los resultados obtenidos reflejan las percepciones de los estudiantes normalistas respecto a la promoción de la importancia de las emociones en el aula por parte de los docentes, la expresión de libertad y confianza durante las clases, y la motivación generada por la interacción grupal en el proceso de aprendizaje. A continuación, se presentan los hallazgos según los objetivos planteados en la investigación, de acuerdo a los siguientes resultados:

## Ítem 20 "Los docentes promueven la importancia de las emociones en el aula en el día"



El 40 % de los estudiantes calificaron como "regular" la promoción de la importancia de las emociones por parte de los docentes. También 29.6% consideró esta promoción como "poco". 15% la evaluó como "bastante". Reconociendo un esfuerzo notable por parte de los docentes en la promoción de la importancia de las emociones, mientras que otros pueden percibirlo de manera más moderada o limitada. La diversidad en las respuestas destaca la importancia de considerar las distintas perspectivas y experiencias de los estudiantes en este aspecto específico.

## Ítem 21: "Puedo expresarme con libertad y confianza en las clases"



El 29 % de los estudiantes indicó que puede expresarse "BASTANTE" con libertad y confianza en las clases. El 40% evaluó su capacidad de expresión como "REGULAR".

El 18% la calificó como "POCO". El 7.4 % manifestó "NADA" de libertad y confianza para expresarse. El 26% se ubicó en las categorías extremas, ya sea "COMPLETAMENTE" o "Poco". El análisis revela que la mayoría de los estudiantes siente una capacidad

considerable para expresarse con libertad y confianza en las clases, representado por el grupo más extenso que seleccionó la opción "BASTANTE". Sin embargo, la presencia de respuestas en las categorías intermedias y extremas sugiere una variabilidad en las percepciones individuales. Algunos estudiantes experimentan ciertos niveles de restricción en su expresión, mientras que otros se sienten completamente libres para participar en las clases. Este panorama destaca la importancia de considerar factores que puedan influir en la expresión de los estudiantes y la necesidad de crear un ambiente que fomente la libertad y confianza en el aula.

Ítem 22: "¿Considera que la interacción grupal lo motiva para el aprendizaje?"



El 44 % de los estudiantes considera que la interacción grupal "regular" les motiva para el aprendizaje. El 11 % la califica como "bastante". El 37 % la evalúa como "completamente". El 3.8% manifiesta que la interacción grupal les motiva "poco".

El 4 % siente "nada" de motivación por la interacción grupal. Estos resultados indican que la mayoría de los estudiantes percibe una motivación significativa derivada de la interacción grupal en el proceso de aprendizaje. La presencia de respuestas en las categorías intermedias y extremas sugiere variabilidad en las percepciones individuales. Es importante destacar que la interacción grupal se percibe como un factor motivador para la mayoría de los estudiantes, lo cual es relevante para el diseño de estrategias pedagógicas que fomenten la colaboración y la participación activa en el aula.



## Discusión y conclusiones

La investigación abordó la relevancia de la promoción de las emociones en el entorno áulico educativo, centrándose en la creación de ambientes de confianza específicamente para estudiantes normalistas. La educación emocional se presenta como un elemento que influye directamente en la experiencia educativa. Las conclusiones de esta investigación destacan la educación emocional como un medio para mejorar el ambiente educativo, además mencionan la importancia de considerar factores que puedan influir en la expresión de los estudiantes y la necesidad de crear un ambiente que fomente la libertad y confianza en el aula, asimismo que la interacción grupal se percibe como un factor motivador para la mayoría de los estudiantes, lo cual es relevante para el diseño de estrategias pedagógicas que fomenten la colaboración y la participación activa en el aula. Al comparar estos hallazgos con los resultados obtenidos en "Las Emociones en el Aula" del Profr. Nolfia Ibáñez S. (2002), se observa una convergencia en la importancia asignada a las emociones en el ámbito educativo. Ambas investigaciones resaltan la influencia significativa de las emociones en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y la dinámica interaccional en el aula. Los resultados sugieren que las clases gratas, motivadoras y bien preparadas generan emociones favorables, mientras que experiencias negativas están vinculadas a la ambigüedad, falta de interés y evaluaciones injustas. A su vez, la investigación en Costa Rica de García Retana (2012) destaca la importancia de la educación emocional en el proceso de aprendizaje, ampliando la perspectiva a nivel general. Al contrastar estos estudios, se evidencia una concordancia en la percepción de que las emociones son fundamentales para el aprendizaje, tanto en contextos específicos como en un marco más amplio de educación emocional. Ambos estudios resaltan la necesidad de considerar las emociones de los estudiantes al diseñar estrategias pedagógicas y evaluar el contexto interaccional. La convergencia de estos resultados refuerza la idea de que la promoción de las emociones en el aula es un aspecto crucial para cultivar ambientes educativos enriquecedores y efectivos.

Hipótesis del trabajo Para llevar a cabo esta investigación fue necesario recopilar datos relevantes y analizarlos. Los resultados de la investigación respaldan la relación positiva significativa entre la promoción activa de emociones por parte de los docentes y la creación de ambientes de confianza para estudiantes normalistas, entonces se acepta hipótesis planteada.

El objetivo general.

Este estudio se propuso indagar de manera exhaustiva sobre la influencia de la promoción de las emociones por parte de los docentes en el contexto educativo, abordando varios objetivos clave. Se buscó proporcionar una comprensión más profunda de cómo las prácticas pedagógicas orientadas a fomentar las emociones pueden dar forma a la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, el análisis se centra en la conexión directa entre la promoción de emociones y la configuración de un entorno educativo enriquecedor.

Otro objetivo crucial abordado en esta investigación fue evaluar de qué manera la promoción de emociones impacta la capacidad de los estudiantes para expresarse libre y confiadamente en el aula. Este propósito tiene como fin identificar correlaciones entre las experiencias emocionales en el entorno educativo y la expresión abierta de los estudiantes. Al comprender esta relación, se pretende resaltar la importancia de cultivar un ambiente emocionalmente saludable que propicie la participación activa y la autoexpresión dentro del contexto educativo.

Proyecciones a futuro

A partir de los resultados de esta investigación, se identifican áreas clave para futuras investigaciones sobre la promoción de emociones en el aula. Se sugiere realizar estudios a largo plazo para evaluar la sostenibilidad de estas prácticas y su impacto a lo largo de la trayectoria académica de los estudiantes. También se recomienda ampliar el estudio a diferentes niveles educativos y explorar la perspectiva de los docentes sobre su papel en la

gestión emocional. Además, es importante analizar la eficacia de los programas de formación docente en la gestión emocional. Estas propuestas buscan enriquecer el conocimiento sobre la promoción emocional en la educación.

## Referencias

Buntak, et al(2021). Diferencias de los sistemas de aprendizaje en línea con enfoque en los sistemas Moodle y Blackboard. Revista Internacional de E-Servicios y Aplicaciones Móviles (IJESMA), 13(1), 15-30. doi: 10.4018/IJESMA.202101010

Casassus, J. (2006). La educación del ser emocional. (1a ed.). Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México: Ediciones Castillo.

Chóliz, M. (1995): La expresión de las emociones en la obra de Darwin. En F. Tortosa, C.

Creswell, J. W. (2014). Diseño de investigación: Enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto (4.ª ed.). Sage Publicaciones.

Darwin, C. (1873). La expresión de las emociones en el hombre y los animales. John Murray.

Dillman, D. A. (2000). Encuestas por correo e internet: El método del diseño adaptado (2.ª ed.). John Wiley

García Retana, J. (2012) La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje Educación, pp. 1-24 Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica

Gerrig, R. J., Zimbardo, P. G. (2005). Psicología y vida (17.ª ed.). Pearson Educación.

Goleman, D. (2017). La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el coeficiente intelectual. Editorial Kairós.

Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. Estudios pedagógicos (Valdivia), 28, 31-45.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>

Ibáñez, N., Flores Oróstegui, C. (1991). Las emociones en el aula. Editorial

Martínez, C. (2009). Consideraciones sobre inteligencia emocional. La Habana, Cuba:  
Editorial Científico-Técnica

Puente, A. (2007). Cognición y Aprendizaje. Fundamentos Psicológicos. España: Editorial  
Pirámide

Smirnov, A. A. (1960). Psicología. México DF: Grijalbo [con la participación de A. N. Leontiev,  
S. L. Rubinstein y B. M. Teplov].

Vygotski, L. S. (1995). La formación social de la mente: El desarrollo de los procesos  
psicológicos superiores. Ediciones Akal.

## **Estrategias de mindfulness para favorecer la autorregulación emocional en preescolar**

**Susana Abigail Rosas López**

*susanaabigail.rosas.10304@alumnocoahuila.gob.mx*

*Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila de Zaragoza*

**Cristina Aracely Alvarado Chavarría**

*cristinaaracely.alvarado8707@docentecoahuila.gob.mx*

*Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila de Zaragoza*

**Martha Gabriela Ávila Camacho**

*marthagabriela.avila@docentecoahuila.gob.mx*

*Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila de Zaragoza*

Línea temática 8: Formación docente para una educación integral - Propuesta de intervención educativa

### **Resumen:**

El objetivo de esta investigación fue determinar el impacto de la implementación reiterada de estrategias de mindfulness en el desarrollo de la autorregulación emocional en un grupo de 32 estudiantes del tercer año de preescolar en el jardín de niños Luis A Beauregard en la ciudad de Saltillo, Coahuila. Se trata de un estudio de tipo experimental, con un diseño de un solo grupo y mediciones antes y después de la implementación de estrategias de mindfulness por un período de cuatro meses. La recolección de datos se realizó mediante una escala estimativa diseñada con base en el Modelo de Regulación Emocional Basado en el Procesamiento Emocional (Hervás, 2011), los datos obtenidos fueron sometidos a un análisis estadístico en el que se calcularon frecuencias y se realizó la prueba t-Student para

medias de muestras relacionadas para comprobar si la intervención tuvo un efecto favorable en la autorregulación emocional. Entre los hallazgos más relevantes se encontró que la práctica de estrategias de mindfulness de manera reiterada favorece indicadores de la autorregulación emocional, en especial la identificación, análisis y aceptación de emociones negativas como el enojo, el miedo y el asco, y el uso de estrategias de regulación al experimentar dichas emociones.

**Palabras clave:** estrategias, mindfulness, autorregulación, emociones, educación preescolar

### **Planteamiento del problema**

El óptimo desarrollo de las habilidades socioemocionales desde la infancia es primordial, puesto que tiene un impacto, no solo la convivencia en el entorno escolar, sino en la participación en la sociedad a futuro, en palabras de Guevara (2019):

Los niños preescolares inician la comprensión de sus propias emociones y las de otros, aspectos que sientan las bases para que autorregulen su comportamiento y eviten arranques de conducta emocional, lo que pueden lograr cuando aprenden a pensar en las repercusiones de sus acciones. Este desarrollo cognoscitivo y emocional se asocia con la aparición de conductas prosociales que, a su vez, repercuten en comentarios positivos por parte de las personas del entorno, que mejoran el autoconcepto del niño, propiciando sentimientos y emociones positivas. En suma, a través del aprendizaje socioemocional se crea y se refuerza un círculo virtuoso que promueve el equilibrio psicológico del niño.

Durante la evaluación diagnóstica de un grupo de tercero de preescolar integrado por 32 estudiantes con una edad cronológica alrededor de los cinco años, se observó que algunos de ellos manifestaban comportamientos irracionales, agresivos y explosivos al momento de enfrentarse a situaciones donde experimentaban frustración o emociones negativas, realizando acciones como llanto, gritos y agresión física hacia otros, esto puso en evidencia que los alumnos contaban con poca o nula tolerancia a la frustración y no lograban

canalizar sus emociones de manera positiva. Dicha problemática se consideró relevante puesto que al ser preescolar la etapa en la que las niñas y los niños tienen la oportunidad de interactuar con personas fuera del seno familiar, es primordial potenciar el desarrollo de habilidades socioemocionales y la autorregulación emocional, ya que esta etapa supone un ajuste significativo a las características de individuos provenientes de contextos diversos.

Por lo anterior, se busca promover el desarrollo de las habilidades socioemocionales, en específico la autorregulación emocional, mediante la implementación de estrategias de mindfulness, dando como resultado un ambiente en el que el alumno entre en un proceso interno de reflexión con la finalidad de que sea capaz de analizar las situaciones que se le presentan y evitar actuar de manera impulsiva, esto a su vez favorecerá la resolución de conflictos, el ambiente del aula y sobre todo la regulación de emociones de forma autónoma. En este sentido, se plantea el problema de investigación que busca dar respuesta a la interrogante ¿En qué medida las estrategias de mindfulness promueven el desarrollo de la autorregulación emocional en alumnos de tercero de preescolar? Con el fin de dar respuesta a esta interrogante, se plantearon tres objetivos: 1) Diagnosticar el nivel de logro en relación con la autorregulación emocional de los alumnos por medio de distintos instrumentos, 2) Diseñar un plan de acción con la aplicación reiterada de estrategias de mindfulness, y 3) Evaluar el resultado de la aplicación de las estrategias de mindfulness implementadas y su impacto en el desarrollo de la autorregulación emocional en las niñas y niños de tercero de preescolar.

Con esta investigación se pretende aceptar o refutar la hipótesis que plantea que la implementación reiterada de estrategias de mindfulness favorece el desarrollo de la autorregulación emocional en las niñas y los niños de preescolar. De igual forma, se espera obtener una respuesta favorable como producto de la aplicación de estrategias basadas en el mindfulness, ya que estas constituyen una propuesta diferente e innovadora que conlleva a múltiples beneficios.



## Marco teórico

### Mindfulness

El significado de la palabra mindfulness se remonta a la lengua pali y abarca la conjunción de los conceptos de conciencia, atención y recordar, con lo cual se hace referencia al estado mental en donde se recuerda siempre prestar atención y se es consciente del momento presente (Amigo y González, 2018), algunos autores utilizan el término atención plena para referirse a las prácticas mindfulness. El mindfulness corresponde a lo que en el ámbito clínico se conoce como terapias cognitivo-conductuales, las cuales se entienden como una modalidad de trabajo que según Barraca (2009) toman la flexibilidad como criterio de adaptación ante los problemas, es decir, en vez de centrarse en la desaparición del síntoma, se busca que el usuario se adecúe y se enfrente al problema.

De acuerdo con lo anterior, el mindfulness se concibe como un estado en el que se es plenamente consciente de las emociones y pensamientos que se experimentan ante diversas situaciones, factor que capacita al individuo para tener control sobre sus procesos cognitivos, emocionales y conductuales. Es también entendido como un proceso permanente que una vez interiorizado por quién lo practica, conduce a un estado fijo conocido como conciencia o atención plena.

El mindfulness consta de tres elementos que son interdependientes, dichos elementos fueron propuestos por Germer (2005) y son considerados como las piezas clave del mindfulness:

- *Consciencia*: se divide en tres componentes que incluyen parar, observar y volver.
- *El momento presente*: es decir, centrado en el *aquí y ahora*, no divagando en cuestiones relacionadas con el pasado o el futuro.
- *Aceptación*: se refiere a ver las cosas tal cual son en el momento que nosotros llegamos a conocerlas, aceptando las experiencias placenteras y dolorosas tal como aparecen.

Distintos estudios se han dado a la tarea de comprobar la efectividad del mindfulness, sostienen que se trata de un plan de acción de alcance amplio y eficaz, que conlleva diversos beneficios para quienes lo llevan a cabo, tales ventajas incluyen: un importante incremento en el control de los procesos atencionales, el dominio de habilidades para regular las emociones, la autoestima (Hervás et al., 2016), el estado de calma y concentración, y el desarrollo de la empatía y compasión (Kabat-Zinn, 2005). Por este motivo, el mindfulness favorece numerosas habilidades que competen, no solo al aspecto emocional, sino también a la atención, lo cual beneficia a los procesos académicos que atañen a las funciones ejecutivas. Además, la aplicación de las prácticas mindfulness contribuye a pasar de la “reactividad de la mente (respuestas automáticas e inconscientes) a su responsabilidad (respuestas controladas y conscientes)” (Moñivas et al., 2012, p. 85), es decir, el resultado de practicar mindfulness recae en su valor para reducir la reactividad e incrementar la responsabilidad.

### **Autorregulación emocional**

Las emociones se tratan de una cuestión neuronal (Mora, 2012), éstas cumplen con diversas funciones como: *defensa* ante estímulos nocivos o *atracción* hacia estímulos placenteros o recompensantes, *flexibilidad de las conductas* tomando como base la emoción que se experimenta, la *alerta* mediante la activación de sistemas cerebrales diversos y, finalmente, el *mantenimiento de la curiosidad* y el interés por el descubrimiento de lo nuevo.

Vecina (2006), afirma que existen dos categorías en las cuales se organizan las emociones: positivas y negativas. Cuando se habla de emociones positivas, se refiere a aquellas que generan una sensación de placer, tales emociones incluyen la alegría, el orgullo, la satisfacción, la esperanza, entre otras; por otro lado, por emociones negativas, se entienden aquellas que causan tendencias de respuesta inciertas, en particular, el miedo, ira, asco o tristeza.

Es cuando se trata de estas emociones negativas que destaca la importancia de la *autorregulación emocional*, la cual es definida en el programa Aprendizajes Clave para la Educación Integral 2017 como un “proceso comportamental, de carácter continuo y constante, en el que la persona es la máxima responsable de su conducta” (SEP, 2017, p. 352). Rodríguez et al. (2009) la definen como “la capacidad de dirigir y manejar las emociones en forma eficaz, dando lugar a la homeostasis emocional y evitando respuestas poco adecuadas en situaciones de ira, provocación o miedo” (p. 10). En ambos conceptos, se puede apreciar que la autorregulación emocional es un estado de conciencia donde el usuario es responsable de su conducta y que sirve para gestionar de manera consciente y responsable las emociones que se experimentan en determinada situación con el fin de responder a ellas lo mejor posible.

La complejidad del concepto recae en lograr que los individuos desarrollen ese control sobre sí mismos, según Grolnick et al. (1996), el desarrollo de la capacidad de autorregulación emocional implica la presencia de dos procesos interrelacionados: la *sensibilidad emocional* y las *estrategias* empleadas por el individuo para alterar o modificar las respuestas emocionales. En el caso de los niños preescolares, la sensibilidad emocional debe tratar de darle las herramientas al alumno para identificar y nombrar las emociones, para posteriormente, de manera consciente, tomar decisiones y aplicar diversas estrategias para su gestión, el segundo proceso correspondiente a las *estrategias empleadas* es más complejo, Ato et al. (2004) afirman que cuanto más alta es la intensidad con la que un niño expresa la emoción, el tipo de estrategia que utiliza es más primitiva y rudimentaria, por consiguiente, resulta crucial brindarles a los educandos aquellas herramientas de las que puedan valerse para regular todo lo que sienten y que no actúen de manera impetuosa.

Modelo de Regulación Emocional Basado en el Procesamiento Emocional (Hervás, 2011)

El *Modelo de Regulación Emocional Basado en el Procesamiento Emocional* fue desarrollado por Hervás (2011), se explica como una herramienta que permite canalizar una

reacción emocional específica que, en ocasiones, por su naturaleza puede llegar a ser muy intensa o persistente de manera que las reacciones emocionales no disminuirán solo si se tratan de regular de forma directa, sino que se trata de la necesidad de un proceso de comprensión emocional que es lo que se denomina como procesamiento emocional (Hunt, 1998).

El modelo propone seis procesos que permiten favorecer un procesamiento emocional óptimo:

- 1) La *apertura emocional*: capacidad del usuario para tener acceso consciente a sus emociones.
- 2) La *atención emocional*: tendencia a dedicar recursos relacionados a la atención a la propia información emocional.
- 3) El *etiquetado emocional*: capacidad del individuo para identificar la emoción que experimenta en determinadas situaciones.
- 4) La *aceptación emocional*: capacidad de evitar asignar un juicio negativo a una experiencia emocional particular.
- 5) El *análisis emocional*: capacidad que posee el individuo para reflexionar y entender el significado y lo que conllevan sus emociones
- 6) La *regulación emocional*: capacidad de la persona para modular sus respuestas emocionales por medio del empleo de distintas estrategias.

## **Metodología**

La presente investigación se llevó a cabo con una población de 32 estudiantes (13 niñas y 19 niños) que cursan el tercer grado de preescolar en el jardín de niños Luis A. Beauregard anexo a la Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila. Se trata de una investigación de tipo cuantitativo, con un alcance explicativo, en la cual se utilizó un diseño pre-test post-test para evaluar el impacto de la implementación reiterada del mindfulness en la autorregulación emocional.

Para llevar a cabo la recolección de datos, se elaboró una escala estimativa con el objetivo de evaluar la autorregulación emocional en 32 niñas y niños del grupo, el diseño de dicho instrumento se basó en el Modelo de regulación emocional basado en el procesamiento emocional (Hervás, 2011) y toma en cuenta los seis componentes del procesamiento emocional que incluyen la *apertura*, la *atención*, *etiquetado*, *aceptación*, *análisis* y *modulación*. El instrumento consta de 21 ítems que fueron evaluados con una escala Likert del 1 al 5, siendo el 1 nunca y el 5 siempre, según la frecuencia con la que el o la estudiante presentaba cada indicador en diversas situaciones. El análisis de la validez del instrumento diseñado se llevó a cabo mediante el método de juicio de expertos para evaluar la pertinencia y redacción de cada uno de los ítems que lo conforman, a su vez, se verificó la confiabilidad del instrumento mediante el cálculo del alpha de Cronbach utilizando el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), habiendo obtenido un alpha de 0.87, lo cual indica que el instrumento cuenta con un buen nivel de confiabilidad y consistencia interna.

Tabla 1

*Estructura del Instrumento*

Componente	Indicador	Ítems
Apertura	Tiene acceso a sus emociones	Comenta de manera abierta el momento en el que experimenta emociones positivas (alegría)
		Comenta de manera abierta el momento en el que experimenta emociones negativas (miedo, enojo, tristeza o asco)
Atención	Dedica recursos atencionales a la	Expresa de manera verbal cuando percibe cambios corporales al momento de experimentar alegría

---

información emocional		Expresa de manera verbal cuando percibe cambios corporales al momento de experimentar tristeza
		Expresa de manera verbal cuando percibe cambios corporales al momento de experimentar enojo
		Expresa de manera verbal cuando percibe cambios corporales al momento de experimentar miedo
		Expresa de manera verbal cuando percibe cambios corporales al momento de experimentar asco
		Comenta que reconoce cuando necesita estar en calma al experimentar emociones negativas (enojo, tristeza, asco o miedo)
Aceptación	Lleva a cabo un juicio positivo de la emociones que experimenta	Comunica verbalmente cuando acepta una experiencia emocional vivida de forma positiva
		Comunica verbalmente cuando acepta una experiencia emocional vivida de forma negativa
Etiquetado	Nombra emociones	Identifica la alegría como emoción básica
		Identifica el miedo como emoción básica
		Identifica el enojo como emoción básica
		Identifica la tristeza como emoción básica
		Identifica el asco como emoción básica

---

---

Análisis	Reflexiona y entiende sus emociones	Nombra situaciones que le generan alegría Nombra situaciones que le generan tristeza Nombra situaciones que le generan miedo Nombra situaciones que le generan asco Nombra situaciones que le generan enojo
Modulación	Utiliza estrategias para regular su emoción	Utiliza estrategias para regular emociones negativas (enojo, tristeza, miedo, asco)

---

*Nota:* Elaboración propia

Luego de diseñar el instrumento, se procedió a su aplicación en un primer momento (pre-test), posteriormente, se llevó a cabo la intervención, la cual consistió en la implementación de las estrategias de mindfulness seleccionadas para favorecer el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas de manera reiterada por alrededor de cuatro meses, dichas estrategias fueron extraídas del libro *Tranquilos y Atentos Como una Rana* de Eline Snel (2010) y se presentan a continuación:

- Meditación guiada: La ranita
- Meditación guiada: El ejercicio del espagueti
- Meditación Guiada: Primeros Auxilios para Sentimientos Desagradables
- Meditación Guiada: Un Lugar Seguro
- Botón de Pausa
- La Fábrica de las Preocupaciones
- Levantando la Moral



Una vez que se implementaron las estrategias de mindfulness de forma reiterada con las y los estudiantes, se realizó una segunda aplicación del instrumento (post-test) para contrastar los resultados obtenidos mediante un análisis estadístico en el que se calcularon frecuencias y se realizó la prueba t-Student, para medias de muestras relacionadas para comprobar si la intervención tuvo un efecto favorable en la autorregulación emocional.

## Resultados

Con respecto a la dimensión de *Apertura*, que se refiere al acceso consiente a las emociones, se observa que hubo un incremento en la media de los ítems que evalúan la frecuencia con la que las y los estudiantes comentan abiertamente el momento en el que experimentan emociones positivas ( $\bar{X}=4.78$ ) y negativas ( $\bar{X}=4.66$ ), valores que indican que el grupo casi siempre o siempre presenta estos comportamientos. Se observa un valor de t de  $-3.45$  y  $-2.52$ , y un valor p de  $0.002$  y  $.017$  respectivamente, siendo ambas menores que  $0.05$ , por lo cual se determina que la capacidad de comentar emociones abiertamente es diferente entre la primera y la segunda medición, y que dichos resultados son estadísticamente significativos.

Tabla 2

*Prueba T Student para muestras relacionadas en la dimensión de Apertura*

Medi a	Desv. Desviació n	Desv. Error promedi o	95% de intervalo de confianza de la diferencia		Sig. (bilateral )
			Inferio r	Superio r	

---

Pa	COMEP	-	0.665	0.118	-0.646	-0.166	-	3	<b>0.002</b>
r 1	-	<b>0.406</b>						3.455	1
	COMEP								
	2								
Pa	COMEN	-	0.491	0.087	-0.396	-0.042	-	3	<b>0.017</b>
r 2	-	<b>0.219</b>						2.521	1
	COMEN								
	2								

---

*Nota:* Elaboración propia

En cuanto a la dimensión de *Atención*, que se refiere a dedicar recursos atencionales a la información emocional, se observa que hubo un ligero incremento en la media de todos los ítems que evalúan la frecuencia con la que las y los estudiantes expresan verbalmente cuando perciben cambios corporales al momento de experimentar diversas emociones, los valores de las medias en el pre y post-test indican que el grupo casi siempre o siempre presenta estos comportamientos. Sin embargo, en el ítem correspondiente a *reconoce cuando necesita estar en calma al experimentar emociones negativas*, se observa un incremento significativo en la media del pre-test ( $\bar{X}=3.59$ ) y el post-test ( $\bar{X}=4.34$ ), por lo anterior, se determina que la capacidad de expresar cambios corporales derivados de las emociones experimentadas y de reconocer cuando se necesita estar en calma, es diferente entre la primera y la segunda medición, y que dichos resultados son estadísticamente significativos ( $p<0.05$ ).



Nota: elaboración propia

En lo referente a la dimensión de *Aceptación*, que se refiere al juicio positivo de las emociones que se experimentan, se observa que hubo un ligero incremento en la media del ítem que evalúa la frecuencia con la que las y los estudiantes comunican cuando aceptan una experiencia positiva, resultando en una media de 4.16 en el post-test, con un valor de p de .044, lo cual indica que esta medición es estadísticamente significativa. Sin embargo, en el ítem que evalúa frecuencia con la que las y los estudiantes comunican cuando aceptan una experiencia negativa, la media disminuyó de 3.81 a 3.78, indicando que solo algunas veces se presenta este indicador, además se muestra un valor p de 0.786, por lo que esta disminución no se considera estadísticamente significativa.

Tabla 4

*Prueba T Student para muestras relacionadas en la dimensión de Aceptación*

		Medi a	Desv. Desviació n	Desv. Error promedi o	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	Sig. (bilatera l)	
					Inferio r	Superio r			
Pa r 1	ACEPOS - ACEPOS 2	-	0.336	0.059	-0.246	-0.004	-	3 2.104 1	<b>0.044</b>
Pa r 2	ACENEG -	<b>0.031</b>	0.647	0.114	-0.202	0.264	0.273	3 1	0.786

ACENEG

2

*Nota:* Elaboración propia

Con respecto a la dimensión de *Etiquetado*, que se refiere a nombrar las emociones que se experimentan, se observa que hubo un ligero incremento en la media de los ítems que evalúan la identificación de emociones como la alegría, enojo, miedo y tristeza, estos valores en el pre-test y post-test indican que el grupo casi siempre o siempre presenta identifica estas emociones como básicas. Sin embargo, en el ítem correspondiente a *identifica el asco como emoción básica*, se observa un incremento significativo en la media del pretest ( $\bar{X}=2.94$ ) y el posttest ( $\bar{X}=4.78$ ), por lo anterior, se determina que la capacidad de identificar emociones básicas, es diferente entre la primera y la segunda medición, y que los resultados obtenidos con respecto a la identificación de emociones básicas negativas (enojo, miedo y asco) son estadísticamente significativos ( $p<0.05$ ).

Tabla 5

*Prueba T Student para muestras relacionadas en la dimensión de Etiquetado*

	Medi a	Desv. Desviació n	Desv. Error promedi o	95% de intervalo de confianza de la diferencia		Sig. (bilateral )			
				Inferio r	Superio r				
Pa r 1	IDALE - IDALE2	- <b>0.031</b>	0.177	0.031	-0.095	0.032	-	3	0.325
								1.000	1

Pa	IDMIE	-	1.343	0.237	-1.422	-0.453	-	3	<b>0.000</b>
r 2	IDMIE2	<b>0.938</b>					3.950	1	
Pa	IDENO	-	1.270	0.225	-0.958	-0.042	-	3	<b>0.033</b>
r 3	-	<b>0.500</b>					2.227	1	
	IDENO								
	2								
Pa	IDTRI	-	0.991	0.175	-0.639	0.076	-	3	0.119
r 4	IDTRI2	<b>0.281</b>					1.605	1	
Pa	IDASC	-	1.462	0.258	-2.371	-1.317	-	3	<b>0.000</b>
r 6	IDASC2	<b>1.844</b>					7.136	1	

*Nota:* elaboración propia

Con respecto a la dimensión de *Análisis*, que se refiere a reflexionar y entender las emociones que se experimentan, se observa que hubo un ligero incremento en la media de los ítems que evalúan expresión de situaciones que le generan emociones como la alegría, enojo, miedo y tristeza, estos valores en el pre y post test indican que el grupo casi siempre o siempre lo realiza. Sin embargo, en el ítem correspondiente a *nombra situaciones que le generan asco*, se observa un incremento significativo en la media del pre-test ( $\bar{X}=3.53$ ) y el post-test ( $\bar{X}=4.47$ ), por lo anterior, se determina que la capacidad de nombrar situaciones relacionadas a las emociones básicas, es diferente entre la primera y la segunda medición, y que los resultados obtenidos con respecto a la expresión de situaciones que generan emociones básicas negativas (enojo, miedo y asco) son estadísticamente significativos ( $p<0.05$ ).

Tabla 6

*Prueba T Student para muestras relacionadas en la dimensión de Análisis*

	Medi a	Desv. Desviació n	Desv. Error promedi o	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)	
				Inferio r	Superio r				
Pa r 1	SITALE - SITALE2	- 0.125	0.421	0.074	-0.277	0.027	- 1.679	3 1	0.103
Pa r 2	SITTRI - SITTRI2	- 0.063	0.246	0.043	-0.151	0.026	- 1.438	3 1	0.161
Pa r 3	SITMIE - - SITMIE 2	- 0.219	0.491	0.087	-0.396	-0.042	- 2.521	3 1	<b>0.017</b>
Pa r 4	SITASC - SITASC 2	- 0.938	0.878	0.155	-1.254	-0.621	- 6.043	3 1	<b>0.000</b>
Pa r 6	SITENO - - SITENO 2	- 0.281	0.634	0.112	-0.510	-0.053	- 2.509	3 1	<b>0.018</b>



Nota: elaboración propia

Con respecto a la dimensión de *Modulación*, que se refiere al uso de estrategias para regular las emociones, se observa que hubo un incremento en la media obtenida en el pretest ( $\bar{X}=3.81$ ) y el post test ( $\bar{X}=4.31$ ), dichos valores indican que luego de la intervención el grupo casi siempre recurre a estrategias de regulación al experimentar emociones negativas, por lo cual se determina que la capacidad de utilizar estrategias de regulación es diferente entre la primera y la segunda medición, y que dichos resultados son estadísticamente significativos ( $p<0.05$ ).

Tabla 7

*Prueba T Student para muestras relacionadas en la dimensión de Modulación*

		Medi a	Desv. Desviació n	Desv. Error promedi o	95% de intervalo de confianza de la diferencia		Sig. (bilateral )		
					Inferio r	Superio r			
Pa	ESTREG	-	0.672	0.119	-0.742	-0.258	-	3	<b>0.000</b>
r 2	-	<b>0.500</b>					4.209	1	
	ESTREG								
	2								

Nota: Elaboración propia

### Discusión y conclusiones

De los resultados obtenidos en la presente investigación, se puede inferir que el Modelo de regulación emocional basado en el procesamiento emocional (Hervás, 2011) que se empleó

fue el adecuado, ya que este incluye los procesos de sensibilidad y estrategias mencionados por Grolnick et al. (1996) como necesarios para el desarrollo de la autorregulación emocional, estos se favorecieron además con el uso de estrategias como los monstruos de las emociones con una adecuación al monstruo verde para que fungiera como representante de la emoción de asco, con la intención de que en primera instancia identificaran cada emoción para después poderle dar nombre a aquello que podían llegar a experimentar y poco a poco utilizar las herramientas practicadas para autorregularse, esto es, favorecer las dimensiones de etiquetado, análisis y modulación.

Los resultados de la investigación confirman los hallazgos de Hervás et al. (2016), quienes afirman que la práctica de mindfulness desarrolla de manera amplia el dominio de habilidades para regular las emociones, esto se evidencia mediante la habilidad adquirida por las y los estudiantes para emplear los elementos de la meditación guiada, identificar sus emociones, y tener acceso a la propia información emocional con el fin de identificar lo que siente o para reconocer que se necesita estar en calma. Con respecto a los hallazgos obtenidos por Kabat-Zin (2005), quien afirma que practicar ejercicios de mindfulness de manera constante puede llegar a generar calma, concentración y desarrollar la empatía y compasión, se encontró que, en efecto, se logró generar calma y concentración, aspectos visibles e inmediatos al momento de aplicar meditaciones guiadas. Sin embargo, en lo que compete al desarrollo de la empatía y compasión no se notó un cambio considerable. En cuanto al estudio realizado por Linares (2019) titulado *La inteligencia emocional: mindfulness y autorregulación emocional en el segundo ciclo de educación infantil*, se confirma que para que las propuestas de intervención enfocadas a la práctica del mindfulness tengan éxito, es sustancial que la característica propia de la repetición sea constante.

A partir de los hallazgos derivados de la presente investigación, se puede afirmar que el impacto de las estrategias de mindfulness, en específico las que corresponden a la meditación guiada, son una herramienta efectiva cuando se tiene la intención de desarrollar la autorregulación en los alumnos y alumnas de preescolar, ya que a través de dichos

ejercicios las medias de todos los ítems estadísticamente significativos incrementaron y el 93.75 % del total del grupo ahora opta por emplear algunos elementos de la meditación guiada como son: el quedarse quietos, la respiración y cerrar los ojos con el fin de conseguir estar en calma en momentos donde experimentan emociones negativas.

Con respecto a las estrategias de meditación guiada que se implementaron de forma reiterada, se puede afirmar que fueron adecuadas, sin embargo, se realizaron adecuaciones para lograr un incremento paulatino de la duración de estos, para eventualmente realizarlos de forma autónoma. Por lo anterior, y tomando en cuenta los valores obtenidos en cada uno de los ítems se acepta la hipótesis de que la implementación reiterada de estrategias de mindfulness favorece el desarrollo de diversos indicadores de autorregulación emocional en las niñas y los niños de preescolar.

## Referencias

- Amigo, I. y González, G. (2018). Efectos de la atención plena en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 13(1), 73-91.  
<http://bit.ly/3QIZsze>
- Ato, E., González, C., Carranza, J.A. y Ato, M. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación en la infancia. *Anales de Psicología*, 20(1), 69-81.  
<https://bit.ly/45ZJiWG>
- Barraca, J. (2009). Habilidades clínicas en la terapia conductual tercera generación. *Clínica y Salud*, 20(2), 109-117. <https://acortar.link/QJEIxl>
- Germer, C.K. (2005). *Mindfulness. What is it? What does it matter?* En C.K. Germer, R. D. Siegel y P. R. Fulton (Eds.), *Mindfulness and Psychotherapy* (pp. 7-27). Guilford Press.  
<https://bit.ly/46VTQao>

- Grolnick, W.S., Bridges, L.J. y Connell, J.P. (1996). Emotion Regulation in Two-Year-Olds: Strategies and Emotional Expression in Four Contexts. *Child Development*, 67(3), 928-941. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01774.x>
- Guevara Benitez, C. Y., Rugerio Tapia, J. P., Hermsillo García, A. M. y Corona Guevara, L. A. (2020). Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22, e26. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e26.2897>
- Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: el papel de los déficits emocionales en los trastornos clínicos. *Psicología Conductual*, 19(2), 347-372. <https://acortar.link/ufXsfk>
- Hervás, G., Cebolla, A. y Soler, J. (2016). Intervenciones psicológicas basadas en Mindfulness y sus beneficios: estado actual de la cuestión. *Clínica y Salud*, 27(3), 115-124. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1130527416300391>
- Hunt, M. G. (1998). The only way out is through: emotional processing and recovery after a depressing life event. *Behaviour. Research and Therapy*, 36, 361-384. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9670599/>
- Kabat-Zinn, J. (2005). *La práctica de la atención plena*. Editorial Kairós. <https://bit.ly/3QsSwES>
- Linares, M. (2019). *La inteligencia emocional: mindfulness y autorregulación emocional en el segundo ciclo de educación infantil* [Tesis de maestría, Universitat de les Illes Balears]. <https://bit.ly/47ogfMZ>
- Moñivas, A., García-Diex, G. y García-De-Silva, R. (2012). Mindfulness (atención plena): concepto y teoría. *Portularia*, 12, 83-89. <https://acortar.link/dckYHx>

Mora, F. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. San Joan de Déu. <https://bit.ly/3Qky0X4>

Rodríguez, M., Russián, C. y Moreno, E. (2009). Autorregulación emocional y actitudes ante situaciones de agravio. *Revista de Psicología UCA*, 5(10), 25-44. <https://acortar.link/X0WseE>

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. SEP. <https://acortar.link/SouAjj>

Snel, E. (2010). *Tranquilos y atentos como una rana*. Kairós.

Vecina, M. (2006). Emociones positivas. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 9-17. <https://acortar.link/Gp6c6y>

## Formación continua docente para favorecer el desarrollo de prácticas inclusiva

Mtro. Mario Alberto Martínez Gómez

mmartinezg@enehrl.edu.mx

Escuela Normal de Especialización "Humberto Ramos Lozano"

Línea temática 8: Formación docente para una educación integral

### Resumen

Esta investigación examina cómo la formación docente continua y las prácticas inclusivas pueden transformar la educación. Aunque la inclusión avanza en México, su aplicación efectiva sigue siendo un desafío. Se busca desarrollar habilidades prácticas para educadores comprometidos con la inclusión. Desde la revisión de prácticas docentes, se ofrece una propuesta de innovación hacia la formación inclusiva, aplicando principios del diseño universal para el aprendizaje. La propuesta aborda dificultades de aprendizaje, ausentismo, y condiciones como TEA, TDAH, y DI, proporcionando respuestas de calidad para todo el alumnado.

**Palabras clave:** Educación Inclusiva, Formación Docente continua, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Enseñanza diversificada

### Planteamiento del Problema

Durante los últimos cinco años, he observado que las necesidades inclusivas de los alumnos no siempre se consideran en las aulas. Mejorar las prácticas inclusivas de los docentes requiere un esfuerzo continuo, impactando tanto a los alumnos que reciben educación inclusiva como a aquellos con rezago escolar. Las barreras que enfrentan a menudo incluyen el método de enseñanza del docente. Algunas prácticas docentes son ineficaces porque no consideran los factores individuales de cada alumno. Las "barreras para el aprendizaje y la

participación" (BAP) no se abordan adecuadamente, dificultando la construcción de un conocimiento significativo. Diseñar un plan de trabajo inclusivo debe ser una actividad cotidiana que permita atender la diversidad en las aulas. No es adecuado adoptar planeaciones generalizadas, ya que esto puede limitar el progreso del grupo. Los contenidos escolares deben ajustarse a las necesidades del aula, evitando que los alumnos queden rezagados.

En los cursos de formación continua, se tiende a centrarse únicamente en los saberes del estudiante y los cursos impartidos, ignorando dotar de herramientas inclusivas a los docentes. Las barreras también pueden surgir de las prácticas y estilos de enseñanza de los docentes, quienes suelen apegarse a métodos adquiridos a lo largo de los años, limitando su capacidad de aprender y aplicar nuevas estrategias inclusivas. La formación del profesorado es clave para lograr una atención educativa efectiva, aunque no es una solución definitiva para todos los problemas. Las estrategias rígidas y repetitivas de enseñanza no necesariamente obtienen buenos resultados educativos. Es crucial una intervención efectiva que comprenda tanto el conocimiento individual como grupal de los estudiantes. Los problemas de aprendizaje a menudo se atribuyen a factores externos como el entorno socioeconómico, problemas familiares, barreras culturales o lingüísticas y salud física o mental, además de la preparación y adaptación de los docentes a las necesidades de sus alumnos. La preparación del docente para ajustar su enseñanza y métodos de trabajo a las necesidades particulares de cada alumno es esencial para ayudar a los estudiantes a enfrentar los desafíos académicos. La atención educativa inclusiva implica comprender profundamente a cada miembro del grupo y escuchar sus opiniones sobre cómo están abordando los temas presentados, abordando las dudas y brindando el apoyo necesario. El docente en educación inclusiva desempeña un rol crucial al brindar apoyo especializado a estudiantes con diversas necesidades, trabajando en colaboración con otros profesionales de la educación para promover un entorno educativo inclusivo. Esta colaboración permite compartir experiencias y mejores prácticas, optimizando el impacto de la educación



inclusiva y abordando de manera más efectiva las necesidades individuales de los estudiantes.

El panorama educativo en Monterrey, especialmente en el área noroeste de la ciudad y en diversas instituciones de educación básica, enfrenta desafíos significativos debido al rezago escolar. Se cuestiona si las prácticas educativas anteriores al modelo inclusivo planteado desde 2019 con la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva y la Nueva Escuela Mexicana 2021 cumplían con las características de inclusión necesarias para construir conocimientos en los estudiantes. En el contexto educativo actual, los docentes a menudo se adhieren estrictamente al contenido predeterminado por la Secretaría de Educación Pública, sin realizar ajustes inclusivos en la planificación para considerar las habilidades y recursos individuales de cada estudiante. Esta falta de adaptación repercute en el interés de las familias y alumnos para continuar su formación académica, generando una vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Es esencial reconocer que el entorno educativo demanda una mayor flexibilidad de los docentes para adaptarse a los cambios y desarrollar estrategias de enseñanza inclusivas. Además, se necesita fomentar una comunicación y colaboración más efectiva entre docentes, padres de familia y autoridades educativas, buscando soluciones integrales y efectivas para superar las barreras que obstaculizan un aprendizaje significativo para todos los estudiantes.

### **Marco Teórico**

Diseñar un plan curricular efectivo requiere considerar las necesidades políticas, sociales y educativas del país. Políticamente, se deben generar leyes y presupuestos adecuados para el sector educativo. Socialmente, es importante considerar la vulnerabilidad y oportunidades disponibles. Educativamente, se debe tener en cuenta la formación de los docentes. Según Tovar y Sarmiento (2011), el diseño de programas académicos debe ser una construcción colectiva de la comunidad educativa, por lo que la formación continua de los docentes es esencial para mejorar la calidad educativa. Mientras que, en México, programas como PRONAFOR, PRODEP y USICAMM buscan mejorar la educación mediante

la formación continua y actualización de los docentes. Es necesario que las instituciones educativas trabajen en la creación y actualización de planes curriculares que respondan a las necesidades del entorno y del mercado laboral.

La educación inclusiva garantiza el acceso a una educación de calidad para todos. La UNESCO (2021) define la educación inclusiva como la transformación de culturas, políticas y prácticas en las escuelas para responder a la diversidad de necesidades de los estudiantes y promover la igualdad de oportunidades. Documentos internacionales respaldan este derecho fundamental. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) destacan la obligación de los Estados de garantizar una educación inclusiva y equitativa. La Declaración de Salamanca (1994) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) abogan por la inclusión y accesibilidad en la educación para todos. El artículo 2 de la Declaración de Jomtien, Tailandia (1990), subraya la importancia de una educación de calidad para todos, sin distinción de género, edad o lugar de origen. La Declaración de Salamanca (1994) promovió la integración y participación de todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales.

La formación del profesorado en enseñanza inclusiva es fundamental para implementar prácticas inclusivas. El documento "Educación para Todos Dakar" (2000) estableció un compromiso global para garantizar una educación inclusiva y de calidad, incluyendo la protección y educación en la primera infancia, acceso a educación primaria gratuita y de alta calidad, y promoción de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. La educación inclusiva ha evolucionado, como destacó la UNESCO en Ginebra (2008), considerando la inclusión no solo como un tema educativo sino como una cuestión de derechos humanos, fundamental para el desarrollo social sostenible y la salud democrática. El Foro Mundial de Incheon (2015) estableció la Declaración de Incheon y el Marco de Acción de Educación 2030, reafirmando el compromiso de garantizar una educación inclusiva y equitativa. La Agenda Educativa 2030 y el Objetivo 4 de los ODS destacan la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, concebida como un proceso

continuo que adapta y transforma los sistemas educativos para que todos los estudiantes puedan participar y alcanzar su máximo potencial.

En México, la educación inclusiva busca integrar a todas las personas en el sistema educativo, sin importar sus capacidades o necesidades individuales. Este enfoque, respaldado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU ratificada en 2007, ha llevado a la implementación de políticas y programas educativos para garantizar una educación de calidad para todos, incluyendo personas con discapacidad, autismo y dificultades de aprendizaje. Estos esfuerzos incluyen un modelo educativo inclusivo, formación de docentes y uso de tecnologías de apoyo. A pesar de los avances, persisten desafíos significativos, como la falta de recursos, inaccesibilidad de instalaciones, y discriminación hacia estudiantes con necesidades especiales. La formación de docentes es crucial para una educación inclusiva y de calidad. La UNESCO ha desarrollado recursos y programas para la formación docente en educación inclusiva, como la "Guía para la Formación de Docentes en Educación Inclusiva" y la "Red de Formación de Docentes en Educación Inclusiva". En México, la formación docente abarca educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, con especialidades en educación inclusiva. Es esencial seguir fortaleciendo la formación docente para asegurar una educación inclusiva y de calidad, abordando las barreras y promoviendo un entorno educativo accesible y equitativo para todos.

La enseñanza diversificada es un elemento importante de la inclusión, ya que hace referencia al ámbito de la gestión curricular y la planificación de trabajo desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). La enseñanza diversificada implica la adaptación de la enseñanza a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque promueve la inclusión de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades, dificultades de aprendizaje y habilidades sobresalientes. El aula diversificada se basa en varios principios que buscan atender a la diversidad de necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes en un aula. Estos principios incluyen la adaptación de la enseñanza a las necesidades de los estudiantes, el reconocimiento de que los estudiantes

aprenden de manera diferente, la inclusión de todos los estudiantes en la enseñanza, la promoción de la colaboración y el trabajo en equipo, el uso de diferentes estrategias y técnicas de enseñanza, y la evaluación diferenciada y equitativa.

Para diversificar la enseñanza, los docentes deben tener en cuenta la diversidad cultural, étnica, lingüística, de género, de habilidades y necesidades de los estudiantes en el aula. La diversificación de la enseñanza implica utilizar una variedad de técnicas y estrategias de enseñanza que permitan abordar la diversidad de los estudiantes y promover un aprendizaje significativo y equitativo para todos. La implementación de una educación inclusiva y diversificada en México es esencial para garantizar una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes. Promover un entorno educativo que valore y respete la diversidad es fundamental para construir una sociedad más justa y equitativa. La formación continua de los docentes, la integración de tecnologías digitales y la adopción de prácticas educativas inclusivas son elementos clave para lograr este objetivo.

### **Marco Metodológico**

La elección del paradigma cualitativo en esta investigación se fundamenta en comprender experiencias y percepciones en el contexto educativo. Según Campoy y Gomes (2009), la investigación cualitativa es crucial para captar la complejidad de los fenómenos educativos, proporcionando una comprensión detallada de las realidades educativas. Este enfoque se basa en técnicas como la observación participante y entrevistas. Su flexibilidad metodológica permite adaptar el estudio a las necesidades específicas del contexto y de los participantes, siendo útil para estudiar fenómenos difíciles de medir como actitudes y emociones. Hernández, Fernández y Baptista (2014) destacan que este enfoque permite explorar y entender las experiencias en su contexto educativo, ofreciendo una visión más rica y detallada que las metodologías cuantitativas

## Proceso de Investigación Metodología

La investigación cualitativa fue seleccionada para este estudio por su capacidad de proporcionar una comprensión profunda y contextualizada de las prácticas educativas inclusivas, permitiendo explorar experiencias y percepciones en su entorno natural (Campoy Aranda, 2016). Este estudio se basa en un enfoque de estudio de caso, que analiza detalladamente uno o más casos específicos, facilitando una exploración exhaustiva de fenómenos complejos en su contexto natural. Se analizaron dos escuelas representativas del fenómeno educativo inclusivo. La muestra fue no probabilística por conveniencia, seleccionando a participantes que pudieran ofrecer información detallada y relevante sobre prácticas educativas inclusivas (Campoy Aranda, 2009).

|La muestra incluyó el 100% de los docentes, el 15% de los estudiantes y el 3% de los padres de familia de las escuelas seleccionadas. Los estudiantes fueron identificados como actores principales debido a su impacto directo por las prácticas de enseñanza. También se incluyeron a los docentes y padres de familia, quienes ofrecen una perspectiva externa sobre el apoyo brindado a sus hijos y la importancia de evitar la segregación académica.

La recolección de datos se realizó en varios periodos: docentes en marzo, abril y mayo; alumnos en abril; y padres en abril y junio. El objetivo fue analizar prácticas educativas inclusivas y percepciones de los participantes. Se diseñaron instrumentos considerando el contexto y grupos de interés. Se usaron grupos focales para comprender mejor las experiencias y percepciones, y escalas Likert para medir actitudes y opiniones sobre las prácticas inclusivas. Estos instrumentos aseguraron la pertinencia y revelación de los datos recogidos.

## Triangulación de resultados

Aspectos a revisar	Percepción Escala Likert 1	Percepción Escala Likert 2	Grupo Focal Docentes 1	Grupo Focal Docentes 2	Coincidencias	Divergencias
1. Respeto y valoración de diferencias individuales	Opiniones mixtas, tendencia a la neutralidad	Opiniones mixtas, tendencia a la neutralidad	Importancia de valorar la diversidad	No se promueve activamente el respeto	Coincidencia en la importancia de valorar las diferencias	Promoción activa en Julio Ruelas; falta en Reyes Héroes
2. Accesibilidad de materiales y recursos educativos	Opiniones mixtas, percepción de falta de accesibilidad	Opiniones mixtas, percepción de falta de accesibilidad	Necesidad de mejorar accesibilidad	Falta de accesibilidad en Reyes Héroes	Desafíos en accesibilidad en ambas escuelas	Necesidad de mejora en ambas escuelas
3. Toma en cuenta de necesidades individuales	Mayoría en desacuerdo, indicando falta de atención	Mayoría en desacuerdo, indicando falta de atención	Necesidad de mejorar atención a necesidades individuales	Falta de atención en Reyes Héroes	Coincidencia en la necesidad de mejorar atención a necesidades	Falta de atención en Reyes Héroes
4. Promoción de colaboración y trabajo en equipo	Mayoría de estudiantes de acuerdo	Mayoría de estudiantes de acuerdo	Promoción activa de colaboración y trabajo en equipo	Fomento destacado de colaboración y trabajo en equipo	Coincidencia en la importancia de la colaboración	Ambas escuelas están de acuerdo en la importancia
5. Apoyo adicional a alumnos con necesidades especiales	Mayoría de estudiantes de acuerdo	Mayoría en desacuerdo, indicando falta de apoyo	Apoyo efectivo en Julio Ruelas	Falta de apoyo en Reyes Héroes	Coincidencia en la importancia del apoyo	Falta de apoyo adicional en Reyes Héroes
6. Retroalimentación y apoyo adicional a alumnos con necesidades especiales	Percepción neutral	Percepción neutral	Apoyo efectivo en Julio Ruelas	Falta de información sobre retroalimentación y apoyo en Reyes Héroes	Coincidencia en la importancia del apoyo y retroalimentación	Falta de información en Reyes Héroes
7. Entorno seguro y acogedor	Opiniones mixtas, tendencia a la neutralidad	Opiniones mixtas, tendencia a la neutralidad	Sensación de seguridad resaltada por docentes	Falta de entorno seguro y acogedor en Reyes Héroes	Coincidencia en la importancia del entorno seguro y acogedor	Falta de entorno seguro y acogedor en Reyes Héroes
8. Reconocimiento y valoración de habilidades y logros	Mayoría de estudiantes de acuerdo	Mayoría en desacuerdo, indicando falta de reconocimiento	Reconocimiento activo en Julio Ruelas	Falta de reconocimiento en Reyes Héroes	Coincidencia en la importancia del reconocimiento	Falta de reconocimiento en Reyes Héroes
9. Igualdad de oportunidades en actividades extracurriculares y eventos escolares	Mayoría de estudiantes de acuerdo	Mayoría en desacuerdo, indicando falta de igualdad	Igualdad de oportunidades en Julio Ruelas	Falta de igualdad de oportunidades en Reyes Héroes	Coincidencia en la importancia de la igualdad de oportunidades	Falta de igualdad de oportunidades en Reyes Héroes
10. Fomento del desarrollo de habilidades sociales y emocionales	Opiniones mixtas, percepción de falta de enfoque	Opiniones mixtas, percepción de falta de enfoque	Necesidad de enfoque en Julio Ruelas	Falta de enfoque en Reyes Héroes	Coincidencia en la importancia del desarrollo de habilidades	Falta de enfoque en Reyes Héroes

## Resultados de la investigación

Durante la investigación se observó que las necesidades inclusivas de los alumnos no siempre se consideran en las aulas. Mejorar las prácticas inclusivas de los docentes y su intervención requiere un esfuerzo continuo, impactando tanto a alumnos con educación inclusiva como a aquellos con rezago escolar. Los docentes comprenden la necesidad de adaptar las prácticas educativas para que todos puedan participar, considerando fortalezas y debilidades individuales. Sin embargo, los docentes enfrentan desafíos al implementar prácticas inclusivas debido a la falta de conocimiento formal sobre inclusión. Muchos mencionan que su primer acercamiento real al tema fue a través de los consejos técnicos, resultando en una carencia de estrategias específicas para abordar la diversidad en el aula.



Esto dificulta la adaptación del currículo y la provisión del apoyo necesario. Además, encuentran dificultades para identificar y comprender las necesidades individuales de los estudiantes, lo que complica la atención individualizada y la adaptación de las prácticas educativas. Equilibrar las demandas de enseñanza para estudiantes con diferentes habilidades y estilos de aprendizaje puede resultar abrumador. Esta situación afecta la organización y planificación del tiempo de las lecciones, a veces necesitando extender el tiempo de trabajo para brindar mejor atención. Algunos estudiantes perciben que los docentes no utilizan materiales y recursos educativos accesibles para todos, y que no consideran las necesidades individuales, especialmente para alumnos con necesidades especiales. Estos resultados indican una brecha en el conocimiento y la aplicación de prácticas inclusivas. La falta de capacitación y formación específica sobre inclusión contribuye a esta situación. Los docentes necesitan adquirir conocimientos y habilidades en inclusión educativa y aprender estrategias pedagógicas para atender efectivamente la diversidad en el aula. La formación continua y el desarrollo profesional son esenciales para abordar esta brecha y garantizar que los docentes estén mejor preparados para implementar prácticas inclusivas. Es crucial promover una cultura institucional que valore y apoye la inclusión educativa. Los directivos y el personal escolar deben fomentar la conciencia sobre la importancia de la inclusión y proporcionar recursos y apoyo adecuados a los docentes. Esto implica establecer políticas y directrices claras que promuevan la inclusión en todos los aspectos de la vida escolar, desde la planificación del currículo hasta las interacciones diarias en el aula

#### Propuesta de Innovación: Componentes y Requisitos

La investigación muestra que los docentes comprenden el concepto de inclusión, pero requieren formación continua en metodologías inclusivas. Propongo una iniciativa para brindar esta formación, equipándolos con herramientas para un ambiente educativo inclusivo. Abordar esta brecha es esencial para garantizar una educación equitativa y de calidad, alineada con el modelo de las "4 A" de Katarina Tomasevski (2004). **Adaptabilidad:** Sesiones prácticas que incluyen estrategias personalizadas para atender las diversas



necesidades de los estudiantes. Ejemplos: diferenciación del currículo y DUA. **Accesibilidad:** Eliminación de barreras físicas, económicas, sociales y culturales. Ejemplos: ambientes inclusivos y herramientas tecnológicas para la inclusión. **Aceptabilidad:** Contenidos y métodos culturalmente apropiados y respetuosos de los derechos humanos. Ejemplos: metodologías inclusivas y entornos libres de violencia. **Asequibilidad:** Garantizar que las escuelas sean accesibles y estén bien equipadas. La propuesta asegura que la formación docente sea no solo teórica, sino también práctica y aplicable, fomentando una educación inclusiva que responda a las necesidades de todos los estudiantes.

### Innovación Docente hacia una Escuela Inclusiva

A pesar de reconocer la importancia de la inclusión, muchos docentes enfrentan desafíos como la falta de conocimiento formal y la dificultad para abordar las necesidades individuales de los estudiantes. Para superar estos obstáculos, se realizarán 16 sesiones colaborativas para desarrollar herramientas de trabajo inclusivo. Esta propuesta busca formar bases sólidas para brindar educación inclusiva y fortalecer las habilidades docentes necesarias para atender a la diversidad del alumnado.

## Estructura de la Propuesta

<b>Componente de la Propuesta</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Actividades Planificadas</b>
Educación Inclusiva	Comprender los fundamentos de la educación inclusiva	Sesión 1: Importancia de la inclusión en el sistema educativo. Leyes y políticas relacionadas con la inclusión educativa en México.
Metodologías Inclusivas	Familiarizarse con las metodologías inclusivas	Sesión 2: Metodologías inclusivas: concepto y enfoques.
		Sesión 3: Diferenciación del currículo.
		Sesión 4: Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
		Sesión 5: Evaluación multinivel.
		Sesión 6: Ambientes de aprendizaje.
		Sesión 7: Aprendizaje cooperativo.
Estrategias Prácticas para el Aula	Desarrollar habilidades prácticas para implementar prácticas inclusivas en el aula.	Sesión 8: Transversalidad en el currículo.
		Sesión 9: Colaboración entre docentes.
		Sesión 10: Adaptación de materiales y recursos.
		Sesión 11: Herramientas tecnológicas para la inclusión.
		Sesión 12: Planificación y diseño de lecciones inclusivas.
Implementación	Planificar y diseñar lecciones inclusivas.	Sesión 13: Desarrollo de un plan de acción personalizado.
		Sesión 14: Compartir experiencias y retroalimentación entre los participantes.
Retroalimentación Práctica	Evaluar y mejorar la práctica docente inclusiva.	Sesión 15: Reflexión sobre la práctica docente y compartir experiencias exitosas.
Experiencias Exitosas	Reflexionar sobre la práctica	Sesión 16: Cierre del programa.

## Conclusiones.

En esta investigación se ha explorado la implementación de prácticas docentes inclusivas, destacando su importancia y desafíos en el contexto educativo actual en México. Aunque la inclusión educativa avanza, su comprensión y aplicación efectiva siguen siendo un desafío para muchos docentes. Iniciamos con una revisión de los fundamentos teóricos, éticos y legales de la educación inclusiva, y analizamos las leyes y políticas relacionadas.

Este análisis fundamentó una propuesta de innovación: un programa de 16 sesiones colaborativas con el objetivo de formar a los docentes en prácticas inclusivas y proporcionarles habilidades prácticas para su implementación efectiva en el aula. Cada sesión abordó aspectos clave, desde metodologías inclusivas hasta estrategias prácticas, culminando en un plan de acción personalizado para los docentes. También se sugirió investigar el impacto a largo plazo de estas prácticas en el rendimiento académico y desarrollo personal de los estudiantes, resaltando la importancia de un seguimiento continuo. Esta investigación no es solo un estudio académico; busca transformar la educación hacia una inclusividad genuina, donde cada voz sea escuchada y cada estudiante tenga la oportunidad de florecer. La integración de estas recomendaciones en futuras investigaciones puede seguir iluminando el camino hacia una educación inclusiva y equitativa para todos.

### **Recomendaciones.**

**Incluir entornos educativos superiores:** Es crucial considerar la educación media y superior, donde muchos docentes no tienen formación pedagógica específica. Ampliar el enfoque de la investigación: Futuras investigaciones deberían incluir estos niveles para abordar desafíos específicos.

**Evaluar el impacto a largo plazo:** Investigar cómo las prácticas inclusivas afectan el rendimiento y desarrollo personal de los estudiantes a largo plazo. Un seguimiento continuo evaluaría su influencia en su formación integral.

**Involucrar a los padres:** Realizar investigaciones sobre las percepciones y experiencias de los padres respecto a las prácticas inclusivas, para comprender cómo evolucionan sus expectativas y actitudes conforme los estudiantes avanzan. Fomentar comunidades de aprendizaje:

**Crear comunidades de aprendizaje entre los docentes para mejorar sus metodologías de trabajo.** Revisión y adaptación de la propuesta: Revisar y adaptar la

documentación para cumplir con los criterios del USICAMM, permitiendo su aplicación como un curso formal.

## Referencias

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.

Alba Pastor, C. (2018). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de Enseñanza Inclusivas*. Morata editorial.

Asia Society. (2014). *Excellence, Equity, and Inclusiveness – High Quality Teaching for All: The International Summit on the Teaching Profession*. Nueva York: Asia Society. Recuperado de <http://asiasociety.org/teachingsummit>

Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124841002>

Campoy Aranda, T. J. (2016). *Metodología de la Investigación Científica: MANUAL para la Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación*. Asunción, Paraguay: Marben Editora y Grafica.

Campoy Aranda, T. J., & Gomes Araújo, E. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Editorial EOS.

Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.

CAST. (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. CAST. Recuperado de

<https://udlguidelines.cast.org/>

Comisión Europea. (2021). Plan de acción para la educación digital 2021-2027. Recuperado

de [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan\\_en](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en)

Comisión Europea. (s.f.). Micro credenciales en el enfoque europeo. Recuperado de

[https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area/microcredentials\\_en](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area/microcredentials_en)

Díaz Lazo, J., Pérez Gutiérrez, A., & Florido Bacallao, R. (2011). Revisión bibliográfica.

Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) para disminuir la brecha digital en la sociedad actual. Cultivos Tropicales, 32(1), 5-10.

Guerrero Gámez, S., Rodríguez Coterón, A., & Romero Rodríguez, G. (2018, 03 de

diciembre). Accesibilidad e inclusión: dos aspectos clave para las personas con discapacidad. Banco Mundial. Recuperado de <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/accesibilidad-e-inclusi-n-dos-aspectos-clave-para-las-personas-con-discapacidad>

Guild, P. B., & Garger, S. (1998). Marching to Different Drummers. Virginia, USA: ASCD-

Association for Supervision and Curriculum Development. 2nd Edition.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.).

McGraw-Hill.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Trillas.

MINEDUC. (2017). Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para

educación básica, en el marco del decreto 83/2015. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/OrientacionesD83-Web-2017.pdf>

ONU. (2016). Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva.

Convención de los derechos de las personas con discapacidad.

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2022). Programas de formación para

docentes en educación inclusiva. Recuperado de <https://www.oei.es/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2018). Informes y

recomendaciones sobre la formación docente inclusiva. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/>

Renard, O. Y. A., & Milt, K. (2023). La educación y la formación profesional: EUROPAL.

Estrasburgo, Francia.

Rodríguez Garza, R. (2016). La construcción de ambientes de aprendizajes desde los

principios de la neurociencia cognitiva [Construction of learning environments from the principles of cognitive neuroscience]. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 245. ISSN (impreso): 1889-4208.

Ruiz, J. I. (2003). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto.

SEP. (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación

especial. México, D.F.: SEP.

SEP. (2011). Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes. Guía para orientar

a las familias. SEP.

SEP. (2012). Guía-Cuaderno I: Conceptos básicos en torno a la educación para todos, serie Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. México, SEP-DGEI.

SEP. (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. México, SEP.

SEP. (2019a). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. México, D.F.: SEP.

SEP. (2019b). NEM principios y orientación pedagógica. México, D.F.: SEP.

SEP. (2020). Perfil profesional, criterios e indicadores para personal con funciones de asesoría técnica pedagógica. México D.F.: SEP.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Sage publications.

Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 40, 341-388.

Tomlinson, C. A. (2014). El aula diversificada: cómo responder a las necesidades de todos los estudiantes. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Tovar, M. C., & Sarmiento, P. (2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida. Colombia Médica, 42(4), 508-517. Universidad del Valle, Cali, Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/283/28321543012.pdf>



UNESCO. (1994a). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades

Educativas Especiales. Recuperado de  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427so.pdf>

UNESCO. (1994b). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para

Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. París. Recuperado de  
[http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)

UNESCO. (2000). Foro Mundial sobre la Educación, Informe Final. Dakar, Senegal.

Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa)

UNESCO. (2009a). Política de inclusión en educación. Recuperado de

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182536>

UNESCO. (2009b). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París. Recuperado

de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa)

UNESCO. (2014). Teaching and Learning: Achieving Quality for All – EFA Global Monitoring

Report, 2013/14 (Enseñanza y aprendizaje: lograr una educación de calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013-2014). París: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports>

UNESCO. (2015a). Declaración de Incheon y Marco de acción: Educación 2030. Incheon,

República de Corea. Recuperado de  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

UNESCO. (2015b). Directrices sobre políticas inclusivas de educación. Recuperado de

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232775>

UNESCO. (2017). De la exclusión a la equidad: políticas y prácticas de inclusión educativa.

Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251361>

UNESCO. (2019a). Todas y todos los estudiantes cuentan: marco de acción de la declaración

de Cali, Colombia. Recuperado de

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370938>

UNESCO. (2019b). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019: migración,

desplazamiento y educación. Recuperado de

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>

UNESCO. (s.f.-a). Guía para la Formación de Docentes en Educación Inclusiva. Recuperado

de <https://www.unesco.org/>

UNESCO. (s.f.-b). Red de Formación de Docentes en Educación Inclusiva. Recuperado de

<https://www.unesco.org/>

UNU. (2008). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado

de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

## **Noticiero normalista: una experiencia de proyectos integradores en la formación inicial docente**

Jorge Luis García Pérez

jorgeluis.garciaperez@enmfm.edu.mx

Escuela Normal Miguel F. Martínez “Centenaria y Benemérita”

Edith Arévalo Vázquez

edith.arevalo@enmfm.edu.mx

Escuela Normal Miguel F. Martínez “Centenaria y Benemérita”

Línea temática 8: Formación docente para una Educación integral.

### **Resumen**

Se presenta un estudio cualitativo de investigación acción con diseño fenomenológico. La muestra la integraron 23 catedráticos y 190 estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LePri), de la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”. Se planteó como objetivo diseñar e implementar un proyecto institucional que unificara las líneas de trabajo de los diversos trayectos formativos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, utilizando como referente metodológico el enfoque STEAM. Para ello, se diseñaron dos proyectos: uno institucional y uno integrador. El primero fue planeado y realizado desde los cursos correspondientes al semestre; el integrador constituyó la culminación del semestre y fue desarrollado tanto por docentes como estudiantes. Por medio de dos ciclos de investigación-acción, constituidos por grupos focales de normalistas y catedráticos, se recopilaron las percepciones que ambos actores experimentaron durante el proceso. Los datos fueron analizados a través del Atlas.ti. Los resultados arrojan que el trabajo por proyectos integradores desde las escuelas normales es posible, y que favorece tanto la interdisciplinariedad como la colaboración entre catedráticos y estudiantes. Se

innova en la evaluación final de los cursos ya que se evita la parcelación del aprendizaje y se fomenta la transversalidad en la formación inicial docente.

**Palabras clave:** Formación Inicial Docente, Proyectos, Nueva Escuela Mexicana.

### **Planteamiento del problema**

La educación mexicana recientemente ha experimentado un cambio de paradigma educativo, la incorporación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Misma que plantea la problematización de la realidad y la elaboración de proyectos como metodología activa, partiendo de la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2022a). Este cambio de paradigma en educación básica también ha implicado un cambio en los esquemas de trabajo de las escuelas formadoras de docentes, trayendo consigo retos, pero también grandes posibilidades.

Desde la fecha de publicación del Plan de Estudios 2022 para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, así como del Anexo 5 del Acuerdo 16/08/22 del Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria, las diversas instituciones educativas de todo el país han hecho esfuerzos por cambiar los paradigmas y esquemas educativos con los que se solía trabajar. En educación básica, los profesores se han actualizado por medio de los Talleres Intensivos de Formación Continua y de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), cuya temática ha sido dirigida hacia la NEM desde hace dos años. Sin embargo, la aplicación del programa dentro del aula aún ha sido un reto entre algunos docentes.

Por su parte, los catedráticos de las escuelas normales, que también se desempeñan a contraturno como docentes de educación primaria, han compartido con sus colegas, sus conocimientos y experiencia con respecto a la implementación de la NEM. Así mismo, se han preparado con respecto al tema por medio de la asistencia y participación en otros escenarios académicos, para estar en posibilidades de preparar a los docentes en formación con los nuevos planes y programas. Y al igual que en educación básica, la aplicación del

nuevo modelo educativo dentro de las aulas de formación inicial docente ha representado ciertos desafíos.

En lo particular, en la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”, el principal reto ha sido la ejecución de proyectos integradores que vinculen los diversos cursos del semestre y cuyo producto final, represente la evidencia integradora de aprendizaje del semestre. Tal y como SEP (2022) refiere en el punto g) del apartado de Evaluación y acreditación del Anexo 5 del Acuerdo 16/08/22 del Plan de Estudios 2022:

Se sugiere que la evidencia final sea el proyecto integrador del semestre, que permita evidenciar la formación holística e integral del estudiantado y, al mismo tiempo, concrete la relación de los diversos cursos y trabajo colaborativo, en academia, de las maestras y maestros responsables de otros cursos que constituyen el semestre, a fin de evitar la acumulación de evidencias fragmentadas y dispersas (p. 29)

El presente estudio buscó dar respuesta a este problema, por medio de la pregunta ¿De qué manera se puede atender el trabajo por proyectos integradores desde la Escuela Normal “Miguel F. Martínez” conforme al Plan de Estudios 2022 en la Licenciatura en Educación Primaria? Para atender dicha interrogante, se diseñaron dos proyectos: un *proyecto institucional* que permitió a los catedráticos de los diversos trayectos formativos organizarse para estar en posibilidades de implementar un *proyecto integrador* con los estudiantes normalistas del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

### **Marco teórico**

Anexo 5 del Acuerdo 16/08/22 del Plan de Estudios 2022

El presente estudio se fundamenta principalmente en el Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria, el cual funciona como la brújula que orienta la formación de las futuras maestras y maestros de educación primaria en México. Este documento oficial

establece las bases para el desarrollo de sus capacidades, dominios y desempeños, asegurando una preparación integral que responda a las necesidades del Sistema Educativo Nacional. Incluye desde las teorías curriculares y las ciencias de la educación, hasta los enfoques pedagógicos y los fundamentos del plan de estudios de educación básica; todos enmarcados en la filosofía de la NEM.

Se alinea con la visión de la Nueva Escuela Mexicana, promoviendo un modelo educativo centrado en el estudiante, inclusivo, participativo y de excelencia. De esta manera, las futuras maestras y maestros estarán preparadas para crear ambientes de aprendizaje dinámicos y relevantes que fomenten el desarrollo integral de sus alumnos. Asimismo, se fundamenta en un enfoque innovador que coloca al aprendizaje en interdependencia con la comunidad, en el centro del proceso educativo. Este enfoque, basado en la pedagogía de las diferencias, reconoce la diversidad sociocultural y cognitiva de los estudiantes, y tiene como objetivo establecer un entorno educativo cohesionado donde la escuela, la comunidad y el territorio, que se entrelacen para enriquecer el proceso de aprendizaje (SEP, 2019a).

En este plan de estudios, la experiencia previa, las cosmovisiones, los saberes comunitarios y los conocimientos científicos se enlazan para crear experiencias de aprendizaje significativas y relevantes para el contexto del estudiante. Así se construye un enfoque centrado en el aprendizaje interdependiente con la comunidad, fundamentado en el triángulo conceptual de escuela-comunidad-territorio. Enfoque coherente con la metodología de trabajo por proyectos utilizada en los contextos educativos básicos, tanto en el aula como en el entorno escolar y comunitario (SEP, 2022b).

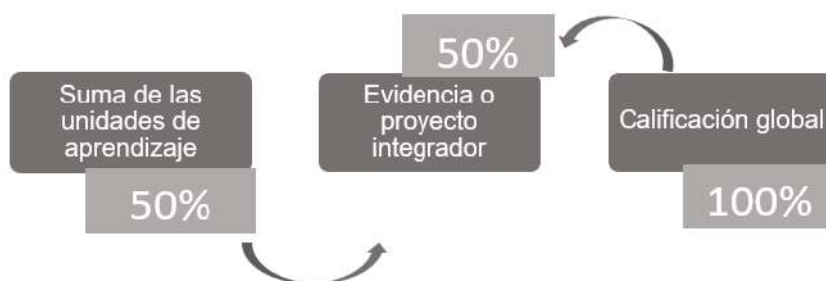
En cuanto a la función central que tuvo el Trayecto de Práctica Profesional y Saber Pedagógico con respecto al desarrollo de los proyectos para el presente estudio, el Anexo 5 se señala que: Es articulador porque exige coordinar los contenidos de otros cursos para darles sentido en la práctica profesional, a fin de generar experiencias de aprendizaje interdisciplinarias que repercuten en el saber y saber hacer del docente en formación.

Organiza evidencias integradoras o proyectos integradores por semestre que permiten evaluar a las estudiantes y a los estudiantes en formación de manera holística y no fragmentada. (SEP, 2022a, p. 17)

En cuanto a la fundamentación de la implementación de un proyecto integrador que integre los productos de los cursos, el mismo documento refiere que al finalizar cada curso, se incluirá una evidencia o proyecto integrador desarrollado por los estudiantes, ya sea de forma individual o en equipos como parte del aprendizaje colaborativo. Este proyecto debe demostrar habilidades como el saber ser y estar, el saber y el saber hacer, aplicados en la resolución de situaciones de aprendizaje. Se recomienda que esta evidencia final sea el proyecto integrador del semestre, el cual permitirá mostrar la formación integral y holística de los estudiantes. Además, facilitará la integración entre los diferentes cursos y el trabajo colaborativo entre los profesores, evitando así la acumulación de evidencias fragmentadas y dispersas. Dado que este proyecto integrador vincula varios cursos, su calificación también guarda relación entre los mismos. Según la SEP (2022a), se asigna un peso del 50% a la suma de las unidades de aprendizaje y otro 50% a la evidencia o proyecto integrador, como se ilustra en la Figura 1.

Figura 1.

Esquema representativo de calificación global en Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria



*Nota.* Extraído de: SEP (2022b). Anexo 5 del Acuerdo 16/08/22. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria.



## Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales 2022

Otro documento sobre el cual se sustenta el presente estudio, es la *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (2022)*. Dentro del contenido del texto, se abordan las necesidades de atención hacia los desafíos de las sociedades actuales. Para lo cual, se plantean y analizan diversas experiencias internacionales en materia educativa; destacando la importancia de transitar a un enfoque basado en proyectos, tal como el caso del presente estudio. Al respecto, en la Estrategia Nacional se refiere que han surgido diversos proyectos educativos que son ejemplos para otros países, al dejar atrás modelos enciclopedistas y evaluaciones centradas en la memoria, para promover el pensamiento crítico y creativo mediante el aprendizaje basado en proyectos, problemas, casos y servicio (SEP, 2019b). Estos proyectos también enfatizan valores, trabajo colaborativo y expresión artística, entre otros aspectos que son de gran valor formativo.

En atención a estas demandas educativas, se ha de enfatizar que el STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics), se posiciona como una de las tendencias pedagógicas más innovadoras y prometedoras. Este enfoque, que va más allá de las asignaturas tradicionales, propone una metodología de aprendizaje integral que rompe con la enseñanza fragmentada y se centra en situaciones reales que los estudiantes deben resolver de manera **colaborativa**. A diferencia del aprendizaje tradicional, el STEAM integra los conocimientos de manera holística, permitiendo a los estudiantes comprender las conexiones entre las diferentes áreas y desarrollar habilidades que van más allá de la memorización de conceptos. Un aspecto fundamental del STEAM es su enfoque en el trabajo colaborativo. Los estudiantes trabajan en equipo para resolver problemas, compartiendo ideas, estrategias y conocimientos. Esto fomenta la comunicación efectiva, la colaboración y el respeto por la diversidad de perspectivas, habilidades esenciales para el éxito en el mundo actual (Celis y González, 2021).

En este sentido, la formación docente en las Escuelas Normales, debe ser un proceso integral que prepare a los futuros maestros para enfrentar los retos del presente y del

futuro. Brindarles la oportunidad de experimentar diversos escenarios educativos y de estar a la vanguardia del conocimiento pedagógico, es fundamental. Anteriormente se ha mostrado el sustento teórico de la estructura del proyecto integrador. En cuanto a la justificación de la aplicación del mismo, SEP (2022a) plantea que:

Estos son los escenarios en donde se deberá desarrollar la formación de docentes en las EN. Los formadores de docentes están socialmente obligados a tomar en cuenta los contextos mexicanos, locales y únicos, pero también deberán tener referentes de otras latitudes y tomar los conocimientos de frontera pedagógicos, didácticos y disciplinares para formar a los mejores docentes que el Sistema Educativo Nacional necesita (...) (p. 53).

Al trabajar en las escuelas de educación básica con el enfoque de la comunidad como núcleo integrador del aprendizaje y mediante proyectos dirigidos a escenarios áulicos, escolares y comunitarios, resulta congruente que desde las escuelas normales se trabaje de manera similar para que los estudiantes normalistas vivan la experiencia de trabajar por proyectos desde su posición como estudiante; favoreciendo su noción al respecto y posibilitando la ejecución de metodologías activas con sus estudiantes en las escuelas primarias.

## **Metodología**

Este estudio se basa en una metodología **de** investigación-acción cualitativa, la cual combina la investigación y la acción para generar conocimiento y mejorar la práctica en un contexto específico. La investigación-acción “se caracteriza por ser participativa, colaborativa, reflexiva, contextualizada y cíclica” (LaTorre, 2005, p. 23). Asimismo, se retomaron bondades del diseño fenomenológico de investigación al considerar la percepción de estudiantes y catedráticos con relación a un fenómeno en común, que se encontraban experimentando; para nuestro caso, la construcción de un *Noticiero normalista*. Al respecto, Creswell (como se citó en Hernández-Sampieri, et. al., 2005) refiere que en el diseño fenomenológico “... se explora, describe y comprende lo que los individuos

tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno (categorías que comparten en relación a éste)” (p. 493).

En este sentido, desde el inicio del semestre febrero- julio, se trabajó con los 23 catedráticos del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”; así como con 190 estudiantes del mismo semestre y licenciatura. El estudio se desarrolló en dos ciclos de investigación-acción, cada uno con las fases que Kemmis & McTaggart (como se citó en LaTorre, 2005, p. 39) establecen como parte de la estructura del tipo de investigación mencionado: Planificación, Acción, Observación y Reflexión. Cada uno de los ciclos correspondió a cada una de las dos Jornadas de Observación y Práctica Profesional (JOPP) en las que los estudiantes de la LePri deben ser partícipes. Es significativo añadir que, estos dos ciclos conformaron el proyecto institucional; posibilitando así, el desarrollo del proyecto integrador que lo constituyó un *Noticiero normalista*.

El objetivo general del proyecto institucional fue: Diseñar e implementar un proyecto institucional que unificara las líneas de trabajo de los diversos trayectos formativos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, utilizando como referente metodológico el enfoque STEAM. Para dar cumplimiento a este objetivo, se plantearon cinco objetivos específicos; mismos que se fueron desarrollando a lo largo del semestre y que conforme al logro de los primeros, se alimentaron los siguientes.

- a. Unificar líneas de acción entre los cursos de cuarto semestre, teniendo como meta en común el desarrollo de un producto integrador de todos los cursos (*Noticiero normalista*) y el trabajo en las JOPP bajo el Aprendizaje Basado en Indagación: STEAM como enfoque.
- b. Recopilar los aportes que cada curso del semestre abonará al desarrollo del proyecto integrador, así como construir en colegiado los indicadores de evaluación del producto integrador, integrando a todos los cursos del semestre.

- c. Diseñar e implementar el proyecto integrador en donde se unifiquen las líneas de trabajo de los diversos trayectos formativos de los cursos de cuarto semestre en la LePri, utilizando como referente metodológico el enfoque STEAM.
- d. Identificar áreas de oportunidad y fortalezas de la implementación del proyecto integrador durante el proceso, tanto de la percepción de los estudiantes como de los catedráticos.
- e. Evaluar los resultados del proyecto integrador por medio del análisis de los resultados obtenidos en los instrumentos de recopilación de información.

Una vez cumplidos los tres primeros objetivos específicos, se concretó el proyecto institucional del semestre<sup>1</sup>. Sentando las bases para la construcción del proyecto integrador que tanto estudiantes como catedráticos llevarían a cabo: el *Noticiero normalista*. La metodología del proyecto integrador fue basado en desafíos o retos (SEP, 2022). El reto que se les planteó a los estudiantes consistió en diseñar un noticiero videograbado que operara como vehículo para demostrar los aprendizajes adquiridos en cada uno de los cursos del semestre, así como de las experiencias adquiridas durante las JOPP, bajo el Aprendizaje Basado en Indagación: STEAM como enfoque.

El reto se planteó a los estudiantes desde el curso de Estrategias de Trabajo Docente y Saberes Pedagógicos del Trayecto Formativo de Práctica Profesional y Saber Pedagógico, en tanto que el resto de los cursos aportaron al desarrollo del *Noticiero normalista* desde lo planteado en sus cursos, para que se pudieran traducir en cápsulas videograbadas dentro del noticiero, como productos finales.

Para los aspectos de seguimiento y evaluación del proyecto integrador, y en relación al objetivo d. del proyecto institucional, se implementaron cuatro grupos focales, dos en cada

---

<sup>1</sup> El objetivo específico d. correspondió a la evaluación de proceso dentro del proyecto y el e. al análisis final de los resultados obtenidos.

ciclo de la investigación-acción: uno con cuatro estudiantes de cuarto semestre de la LePri y otro con cuatro catedráticos del mismo semestre y licenciatura. En ambos grupos focales se les cuestionó acerca de su percepción con relación a las fortalezas, áreas de oportunidad y sugerencias para mejoras del proyecto integrador. Los resultados fueron analizados por medio del procesador de datos cualitativos Atlas.ti. Asimismo, por medio de la técnica de observación directa no estructurada y participante, un investigador recabó datos con relación a la experiencia durante todo el proceso del proyecto.


En cuanto a la evaluación del proyecto integrador desde cada curso, cada asignatura evaluó la cápsula correspondiente a su materia dentro del *Noticiero normalista*. Logrando así que el noticiero constituyera un demostrativo de los aprendizajes alcanzados desde los diversos cursos, evitando la parcelación y segmentación de las evidencias de aprendizaje realizadas por los estudiantes.

## Resultados

Como parte de las acciones de los objetivos específicos a., b. y c. y lograr que el proyecto integrador (*Noticiero normalista*) fuera una experiencia formativa y secuencial, se diseñó una matriz en donde los colegiados de cada curso integraron la siguiente información (Figura 2): nombre del curso; propósitos/perfil de egreso; producto sugerido desde el curso; acciones a implementar para la primera JOPP, después de la primera JOPP y después de la segunda JOPP; así como los indicadores finales sobre el producto final (cápsula dentro del noticiero).

Figura 2.

Matriz constituida por colegiado del cuarto semestre de la LePri para organizar el proyecto integrador.

 <p style="text-align: center;"><b>ESCUELA NORMAL MIGUEL F. MARTÍNEZ CENTENARIA Y BENEMÉRITA</b> SEMESTRE FEBRERO - JULIO 2024</p> <p style="text-align: center;"><b>DOCENCIA EDUCACIÓN PRIMARIA</b> CUARTO SEMESTRE</p>						
PROYECTO INTEGRADOR						
PROPÓSITO:		Diseñar un noticiero videograbado que funja como vehículo del aprendizaje adquirido en cada uno de los cursos del semestre, así como de las experiencias durante las JOPP bajo el Aprendizaje Basado en Indagación: STEAM como enfoque.				
NOMBRE:		NOTICIERO NORMALISTA				
PRODUCTO FINAL:		NOTICIERO VIDEOGRABADO				
ASIGNATURA	PROPÓSITOS / PERFIL DE EGRESO	PRODUCTO SUGERIDO	ANTES DE LA PRIMERA JOPP	DESPUÉS DE LA PRIMERA JOPP	DESPUÉS DE LA SEGUNDA JOPP	INDICADORES SOBRE EL PRODUCTO FINAL
PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DEL AULA MULTIGRADO	Fortalezcan el desarrollo de capacidades, saberes, actitudes, al conocer el origen, aportes y retos de la escuela multigrado.	Documental en el que refleje sus experiencias, aprendizajes y reflexiones sobre los aportes, retos, horizontes y perspectivas del trabajo multigrado.	Construir una guía de observación para identificar diferentes ritmos de trabajo en el aula, registrando momentos específicos de los ritmos de trabajo observados, mediante fotografías, videos y redacción.	Analicen lo observado Construyan una actividad autodirigida que les permita trabajar con los diversos ritmos de aprendizaje dentro del aula. Investigando los diferentes recursos con los que se pueden contar.	Analizar la actividad autodirigida implementada y realizar una autoevaluación de la práctica docente, registrando momentos específicos de dicha actividad observada, mediante fotografías, videos y redacción.	<b>Saber hacer:</b> * Diseña y elabora recursos individuales que le permitan evidenciar sus experiencias docentes, en el marco de los saberes adquiridos. * Recupera aspectos relevantes de su experiencia en la práctica docente dentro del aula diversificada. <b>Saber ser y estar:</b> * Valora el papel del docente en grupos diversificados como agente comprometido en el proceso de aprendizaje en estas situaciones.
INTERCULTURALIDAD CRÍTICA E INCLUSIÓN	Aportar elementos conceptuales y metodológicos para desarrollar la sensibilidad y la valoración de la diversidad cultural y lingüística, así como el diseño de dispositivos pedagógicos para la atención a la diversidad.	Diseño de un dispositivo pedagógico	Sensibilización para atención de la diversidad en el grupo de práctica. Elaborar guía de observación	Elaborar una propuesta de mejora a la inclusión, desarrollando el pensamiento crítico de los alumnos en formación inicial. Aplicación de la propuesta en la segunda jornada.	Análisis de los resultados obtenidos	Presentación de diferentes casos donde se presenta las prácticas de exclusión y segregación y las condiciones para promover acciones formativas de atención a las diversidades, considerando nombre del Dispositivo pedagógico-didáctico, Contexto situacional, Problemática, Propósito, Capacidades, Inteligencia y actitudes a desarrollar, Proceso de Desarrollo de Aprendizaje, Metodología, Situaciones de aprendizaje/actividades, Recursos y materiales didácticos, y el Nivel de logro.

*Nota:* Se muestran dos cursos a manera de ejemplo.

La matriz fue compartida a los estudiantes desde el inicio del semestre con la finalidad de reconocer lo que se esperaba desde cada curso en los diversos momentos del semestre, y así llegar a la culminación del *Noticiero normalista*. Asimismo, se diseñó un Google sites que se compartió tanto a estudiantes como catedráticos en donde se integró la información necesaria para la construcción del proyecto integrador: se invita al lector a consultar el sitio en <https://sites.google.com/view/docencialepenmfm/home>

Los estudiantes conformaron equipos de ocho a diez integrantes y desde el inicio del semestre comenzaron a planear el cómo irían construyendo el noticiero a lo largo de los meses. El curso de Estrategias de Trabajo Docente y Saberes Pedagógicos posibilitó espacios dentro de sus clases para llevar a cabo lo anterior. Conforme se acercó la primera JOPP, los alumnos cumplieron con la primera acción que cada una de las asignaturas requirió para aportar al proyecto integrador. Y así sucesivamente con la segunda JOPP. Cuando esta finalizó, los alumnos ya habían cumplido acciones específicas para la elaboración del noticiero desde los ocho cursos del semestre; fue un proceso secuencial y no destinado para



realizarse al final. Por lo que los estudiantes se dedicaron a videograbar lo que habían trabajado durante el semestre buscando la manera de conjuntarlo todo en el noticiero y darle un sentido y una coherencia, así como integrar la temática STEAM dentro del mismo. Finalmente, como proyecto integrador del semestre se conjuntaron 26 noticieros videograbados.

Existieron algunos retos por atender como la toma de acuerdo entre los docentes con relación a qué proyecto integrador realizar, el seguimiento y compromiso de los docentes de cada curso con respecto a los acuerdos tomados para el desarrollo del noticiero, así como desacuerdos entre los equipos de estudiantes sobre la planeación y logística para realizar el noticiero y el tiempo de dedicación a la actividad. Por otra parte, se destacan aspectos positivos como mayor trabajo colegiado entre las Academias, la construcción de un proyecto integrador desde el inicio del semestre que vincula saberes de los diversos cursos, el trabajo colaborativo de los estudiantes desde inicio a fin del proyecto, entre otras.

Para la implementación de los grupos focales se utilizó la cabina de grabación de la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”, el día 19 de marzo del 2024 para la fase de recopilación de información del primer ciclo de investigación-acción del presente estudio. La grabación se realizó tanto en formato de audio como de video. Y el 14 de junio del 2024 se implementó la segunda fase de grupos focales en la oficina del Dpto. de Docencia de la institución, contando únicamente con formato de audio para la grabación del grupo de enfoque. Las grabaciones fueron analizadas en el procesador de datos cualitativos Atlas.ti de la siguiente manera, en cada grupo focal se abordó como temática central el proyecto integrador del semestre (*Noticiero normalista*). Se les preguntó acerca de las fortalezas, áreas de oportunidad y sugerencias para mejora.

En la Tabla 1, se muestra una síntesis de las respuestas recuperadas de los grupos focales de estudiantes.

Tabla 1. Síntesis de respuestas emitidas por los estudiantes en los grupos focales

---



	Ciclo 1	Ciclo 2
Percepciones	Proyecto Integrador: Noticiero normalista	Proyecto Integrador: Noticiero normalista
Fortalezas	<p>Buena estrategia para integrar a los cursos.</p> <p>Es transversal e interdisciplinar.</p> <p>Aprenderé mucho por las diversas acciones que implica construir un noticiero.</p> <p>Desde el inicio supimos lo que debíamos de hacer desde cada curso.</p>	<p>Experiencia laboriosa pero enriquecedora.</p> <p>Me permitió ser creativo a la hora de unir los aprendizajes adquiridos en todas las materias.</p> <p>Los trabajos finales de cada curso tenían un sentido en común.</p>
Áreas de oportunidad	Que las cápsulas tengan una coherencia entre sí y que no se pierda el hilo conector.	<p>No todos los docentes se involucraron mucho en el proyecto integrador.</p> <p>Algunos maestros encargaron evidencias finales aparte de la acordada para el proyecto integrador.</p> <p>Al ser un proyecto en equipos, algunos trabajamos más que</p>

otros y obtuvimos la misma calificación.

Sugerencias	<p>Integrar también lo que se realiza en las JOPP.</p> <p>Enfocarnos más en el fondo del proyecto integrador y no tanto en la forma.</p> <p>Que el proyecto se pueda difundir en redes a la comunidad.</p>	<p>Continuar diseñando proyectos integradores creativos y dinámicos para los alumnos.</p> <p>Que todos los maestros consideren al proyecto integrador como evidencia final.</p> <p>Mayor difusión a los productos finales en redes sociales y digitales.</p>
-------------	--	--

*Nota: Elaboración propia por medio del análisis realizado en Atlas.ti*

Del mismo modo, en la Tabla 2 se presentan los resultados obtenidos de la implementación de los grupos focales con catedráticos del mismo semestre y licenciatura.

Tabla 2. Síntesis de respuestas emitidas por los catedráticos en los grupos focales

	<b>Ciclo 1</b>	<b>Ciclo 2</b>
Percepciones	Proyecto Integrador: Noticiero normalista	Proyecto Integrador: Noticiero normalista



Fortalezas	<p>Me llama la atención que las diversas academias trabajemos en conjunto.</p> <p>Siento que todos estamos más organizados y vinculados.</p> <p>Antes de iniciar el semestre ya teníamos bien planeada cuál era la meta y cómo lo haríamos desde cada curso.</p> <p>Nuestras dosificaciones de curso desde el inicio ya contemplaban el proceso de construcción del noticiero.</p>	<p>Se logró ver una conexión entre los aprendizajes desarrollados en todos los cursos.</p> <p>Se evitó la fragmentación de las evidencias finales solicitadas desde cada curso.</p> <p>Implicó mucha comunicación y colaboración entre docentes y estudiantes.</p>
Áreas de oportunidad	<p>Mayor involucramiento por parte de algunos compañeros docentes.</p>	<p>Desde cada curso, compartir lo que en colegiado se construyó sobre el proyecto integrador. Algunos docentes no compartieron toda la información a sus alumnos y otros docentes tuvieron que tomar el liderazgo.</p>
Sugerencias	<p>Que los estudiantes le tomen la seriedad que corresponde, dado a que es una evaluación integradora.</p>	<p>Evitar que parezca un compendio de producciones finales.</p>

---

No dejar la construcción de un proyecto integrador para el final, es un proceso.

---

*Nota: Elaboración propia por medio del análisis realizado en Atlas.ti*

Finalizados los proyectos integradores y como cierre de semestre, la institución gestionó un espacio en un centro de convenciones para que los estudiantes socializaran sus productos integradores y expusieran sus aprendizajes con la comunidad escolar, favoreciendo el significado del proyecto realizado y atendiendo la solicitud de los alumnos, detectada en los grupos focales de dar mayor visibilidad y difusión al trabajo que se hace desde la Escuela Normal. Los sujetos de estudio participaron en la reestructuración y adecuación del propio proyecto integrador, tal y como Kemmis & McTaggart (como se citó en LaTorre, 2005, p. 42) refieren al expresar que “...la investigación-acción es un proceso realizado en conjunto con los sujetos de estudio; por medio de la reflexión, participación y colaboración”.

### **Discusión y conclusiones**

Al analizar la información recopilada en los grupos focales implementados tanto con estudiantes como docentes, se pueden identificar una serie de congruencias entre las percepciones de ambos actores. En cuanto a las fortalezas, tanto estudiantes normalistas como docentes coincidieron en que el noticiero normalista representó una estrategia innovadora y dinámica de generar un proyecto integrador, así como la promoción del trabajo colaborativo e interdisciplinar; sin caer en la parcelación de los aprendizajes construidos durante el semestre. Para las áreas de oportunidad, ambos actores expresaron una constante: no todos los docentes se involucraron de la misma manera hacia la construcción del proyecto integrador.

Por medio de la observación directa, no estructurada y participante que un investigador realizó durante el semestre, se pudo percibir que a pesar de que se realizaron acuerdos en conjunto con todo el colegiado docente del semestre, no todos respetaron dicho compromiso de construir en conjunto un proyecto integrador. Durante el semestre, estudiantes se acercaron al Dpto. de Docencia donde un investigador desempeña funciones de jefatura y expresaron sentirse perdidos en algunos cursos, mientras que en otros se sentían muy bien encaminados. Y así como estudiantes lo hicieron, también docentes expresaron el mismo sentir. Para atender dicha situación, maestros del trayecto de Práctica Profesional y Saber Pedagógico retomaron el liderazgo y conversaron con aquellos profesores que comenzaban a tomar un rumbo distinto al del proyecto integrador, con el ánimo de encaminarlos hacia el fin común (*Noticiero normalista*) para lo cual, todos los cursos estaban aportando desde sus posibilidades.

En cuanto a las sugerencias compartidas tanto por estudiantes como catedráticos, ambos coincidieron en que los cursos que formaron parte del proyecto integrador respetaran los acuerdos y ruta establecida para el desarrollo del noticiero. Por parte de los alumnos se recomendó otorgar mayor difusión a los proyectos que se realizan para obtener mayor visibilidad del trabajo realizado e integrar con mayor profundidad lo que los mismos alumnos hacen en las JOPP. En cuanto a los docentes, sugirieron evitar dejar al último la construcción del proyecto integrador y procurar que los mismos no se conviertan en un compendio de productos finales de los diversos cursos. Expresaron que al trabajar por proyectos que integran diversas asignaturas, es sencillo perder el enfoque. Y que por ello se debe de integrar desde el inicio la construcción del proyecto integrador dentro de las dosificaciones de las asignaturas.

### **Conclusiones**

Se concluye que el trabajo por proyectos integradores desde las escuelas normales es posible, y que favorece tanto la interdisciplinariedad como la colaboración entre catedráticos y también entre estudiantes. Se atiende la forma de realizar la evaluación final

de los cursos, con respecto a lo sugerido desde los documentos normativos; ya que se evita la parcelación del aprendizaje y se fomenta la transversalidad de la educación. Sus principales retos son la organización entre docentes, el seguimiento de acuerdos con respecto al mismo proyecto y la correcta ejecución con los estudiantes. Como recomendaciones para el futuro quedan el mantener abierta los canales de comunicación con estudiantes y catedráticos inmersos en el proyecto, ya que son ellos quienes lo construyen, experimentan, reflexionan y reconstruyen en función de las necesidades que surgen en el proceso. Así como procurar el dinamismo e innovación en futuros proyectos a trabajar con los estudiantes, ya que es algo valorado por los mismos.

## Referencias

- Celis, D., González, R. (2021). Aporte de la metodología Steam en los procesos curriculares. *bol.redipe*. 10(8):279-302. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1405>.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.).
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. (Eds.). Barcelona, España: Editorial Graó.
- SEP. (2019a). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México: SEP.
- SEP. (2019b). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. México: SEP.  
<https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
- SEP (2022a). ANEXO 5. PLAN DE ESTUDIO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA. México: SEP.  
[https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO\\_5\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf).

SEP (2022b). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.

SEP (2022c). Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. Ciclo Escolar 2022-2023.

*Anexo 1.* Google Sites realizado desde el Dpto. de Docencia para favorecer la organización y difusión de información con respecto al proyecto integrador realizado.

<https://sites.google.com/view/docencialepenmfm/home>



## **La Educación Emocional como Pilar en la Formación Docente**

Adrian Estaban Abadia Gordillo

adrian.abadia.gor.2019@cobach.edumx

Escuela Normal en Licenciatura en Educación Primaria “Dr. Manuel Velasco Suárez”

Hannia Sharith Torres Montes

sharithtm11@gmail.com

Escuela Normal en Licenciatura en Educación Primaria “Dr. Manuel Velasco Suárez”

Línea Temática 8: Formación docente para una Educación Integral

### **Resumen**

El estudio de las emociones dentro del ámbito educativo no es un tema nuevo; sin embargo, con ayuda de la innovación educativa el tema de la inteligencia emocional ha obtenido una relevancia significativa, pero que aún falta mucho por conocer y profundizar. En el presente trabajo de investigación descubriremos cuánto conocen los docentes en formación sobre sus emociones y la trascendencia que éstas tienen para un mejor desempeño dentro de las aulas de clases. Para efectos de una mejor investigación en los futuros docentes, se decidió centrar el trabajo en tres dimensiones tales como: la dimensión personal, dimensión de los aprendizajes y dimensión social; con el objetivo de conocer a profundidad el desarrollo y conocimiento que cada uno de los docentes en formación ejerce a través de distintos escenarios y circunstancias. Por otra parte conoceremos las opiniones de algunos catedráticos acerca de los desafíos, problemáticas y la falta de herramientas para ejercer una educación emocional en aras de una verdadera educación integral.

**Palabras Clave:** Educación emocional, inteligencia emocional, habilidades socioemocionales, formación docente, práctica docente, educación integral.

### **Planteamiento del problema**

En un mundo en constante cambio, la capacidad de adaptación de los individuos se ha vuelto esencial para enfrentar los desafíos contemporáneos. La educación emocional y el desarrollo de habilidades socioemocionales se reconocen cada vez más como componentes cruciales para el bienestar integral; en este contexto, las escuelas normales han empezado a dar pasos importantes para integrar la educación emocional en la formación de futuros docentes, reconociendo su papel vital en la creación de ambientes de aprendizaje positivos y equilibrados.

Aunque estos esfuerzos son significativos y marcan un avance importante, aún existe una oportunidad para profundizar y expandir la atención a la educación emocional en la formación docente. Las escuelas normales han implementado programas y actividades que abordan el desarrollo emocional de los estudiantes normalistas; sin embargo, el tiempo y los recursos dedicados a estos temas a menudo no son suficientes para abarcar todas las dimensiones y necesidades emocionales que los futuros docentes encontrarán en su práctica profesional.

La educación ha estado tradicionalmente centrada en el desarrollo intelectual, con una atención limitada al aspecto emocional, no obstante, la relación interpersonal, que es fundamental en el proceso educativo, está llena de factores emocionales que influyen directamente en el aprendizaje y en el bienestar de todos los involucrados; por esta razón, es esencial que la educación emocional reciba una atención adecuada y sostenida desde la formación inicial de los docentes.

En sus prácticas docentes, los futuros maestros tienen la oportunidad de aplicar sus conocimientos en contextos reales y de interactuar con alumnos de nivel básico; así que durante estas experiencias, se enfrentan a situaciones que requieren habilidades

socioemocionales robustas, tanto para gestionar sus propias emociones como para apoyar el desarrollo emocional de sus alumnos. Los programas actuales en las escuelas normales les brindan una base importante, pero existe una oportunidad para enriquecer aún más esta formación, asegurando que los futuros docentes se sientan apoyados y preparados para manejar las dinámicas emocionales complejas que surgen en el aula.

Reconociendo la importancia de la inteligencia emocional, las escuelas normales han comenzado a integrar estos principios en sus currículos, especialmente con el nuevo modelo educativo 2022 a nivel nacional; sin embargo, para maximizar el impacto positivo en el bienestar de los docentes en formación y de sus futuros alumnos, es crucial que estos esfuerzos se amplíen y se profundicen. Al fortalecer la educación emocional en la formación inicial, se puede facilitar un entorno educativo más equilibrado y saludable, donde tanto los maestros como los alumnos puedan prosperar emocionalmente.

Por lo tanto, es fundamental que la educación emocional se convierta en una prioridad continua en la formación docente, los avances realizados hasta ahora son un paso en la dirección correcta, pero hay espacio para un enfoque más integrado y extenso. A medida que las escuelas normales continúan desarrollando y refinando sus programas, una atención renovada y más profunda a la educación emocional puede contribuir significativamente al bienestar de la comunidad educativa en su conjunto, entonces esta integración no solo beneficiará a los futuros docentes en su desarrollo profesional y personal, sino que también enriquecerá la experiencia educativa de sus alumnos, promoviendo un entorno más empático y resiliente para todos.

### **Marco Teórico**

Bisquerra (2000: 243) define la educación emocional como:

“Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad

integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planteen en la vida cotidiana, todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”.

De esta definición se contempla que la educación emocional ofrece una base sólida para argumentar su inclusión esencial en la formación docente actual, subrayando su importancia como un proceso significativo, ya que Bisquerra resalta que el desarrollo emocional es tan crucial como el cognitivo para el crecimiento integral de una persona. En el ámbito de la formación docente, esto significa que los futuros maestros deben de ser preparados no solo con conocimientos académicos, sino también en habilidades emocionales. Goleman (1996) propone como posible solución forjar una nueva visión acerca del papel que deben desempeñar las escuelas en la educación integral del estudiante, aproximando en las aulas, emoción y cognición; dado que considera que esta es esencial no solo para el éxito académico y profesional del estudiantado, sino también para su bienestar personal y social.

Para autores como Steiner y Perry (1997: 27) la educación emocional debe dirigirse al desarrollo de tres capacidades básicas: “la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de manera productiva y la capacidad para escuchar los demás y sentir empatía respecto de sus emociones”

Tanto para Goleman como Bisquerra mencionan que integrar la educación emocional de manera profunda y continua es imperativo para avanzar hacia una educación más completa y eficaz, siendo una inversión crucial en el desarrollo y bienestar integral de los individuos y en la creación de una sociedad más equilibrada y resiliente.

Mayer y Salovey (1994: 25) define la inteligencia emocional como:

“Una parte de la inteligencia social que concierne a la habilidad de comprender los sentimientos propios, conocer los ajenos y utilizarlos para guiar nuestros

pensamientos y nuestros actos”. Por otra parte, Goleman (1996) indica que la inteligencia emocional es la capacidad de saber utilizar un sentimiento adecuado a cada problema que nos plantea la experiencia, siendo la inteligencia emocional la que nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las pasiones y frustraciones que soportamos en el trabajo, acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo, y adoptar una actitud empática y social que nos brindará más posibilidades de desarrollo personal.

Partiendo de estas definiciones, es evidente que la inteligencia emocional es un componente esencial para la formación integral de los individuos, especialmente en el contexto educativo; asimismo integrando la educación emocional en la formación docente es vital. Los maestros que poseen inteligencia emocional son más efectivos en manejar el estrés y las frustraciones del entorno escolar, manteniendo un ambiente de aprendizaje positivo. Además, su capacidad para reconocer y responder a las emociones de los alumnos fomenta relaciones de apoyo, facilitando el desarrollo personal y académico de los estudiantes.

Es claro recalcar que la inteligencia emocional también es clave para la resolución de conflictos y la colaboración en equipo, los docentes emocionalmente inteligentes pueden abordar disputas de manera constructiva y trabajar de forma cooperativa, lo que mejora el clima escolar. Esta competencia no solo beneficia a los maestros en su desempeño profesional, sino que también contribuyen a su crecimiento personal y satisfacción laboral.

Así que la inteligencia emocional es crucial para el desarrollo integral de maestros y alumnos. Su inclusión en la formación docente no solo mejora la competencia profesional y el bienestar de los maestros, sino que también enriquece el ambiente escolar y prepara a los estudiantes para una vida equilibrada y exitosa.

Chehaybar y Kuri (2003, p.16) define la formación docente como:

“Un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia”. Por otro lado, para Sanjurjo (2002, p.39) la formación docente “es el proceso a través del cual se produce una apropiación del conocimiento científico y tecnológico de una disciplina específica, la reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de ciertas competencias específicas”. En otras palabras, es la capacitación de personas en conocimientos generales y específicos, que relacionados con la experiencia de la vida, ayuda a adueñarse de las teorías, creencias, valores para la construcción de un conocimiento personal y enmarcar el rumbo profesional.

A partir de estas definiciones se comprende que la importancia de este proceso es incuestionable, ya que la formación docente no solo dota a los futuros maestros de los conocimientos necesarios para enseñar, sino que también los equipa con las competencias y habilidades requeridas para navegar las complejidades emocionales y sociales del aula. Aquí es donde la educación emocional debe ocupar un lugar central en este proceso, convirtiéndose en un componente fundamental dentro del desarrollo de la formación docente, dado a que las habilidades emocionales son esenciales para el desempeño efectivo y el bienestar integral de los docentes.

Entonces, la formación docente, tal como la describen Cheyhaybar y Kuri, y Sanjurjo, es un proceso integral que debe necesariamente incluir la educación emocional. Esta inclusión asegura que los maestros no solo estén bien preparados académicamente, sino que también posean las habilidades emocionales necesarias para crear entornos de aprendizaje positivos y efectivos. Se resalta también que este proceso posee un carácter racional, ya que implica relaciones personales con los demás actores educativos: directivos, profesores y específicamente los estudiantes. Es por ello que las investigaciones en el área señalan la importancia de desarrollar habilidades emocionales en la formación inicial, aspectos que no son considerados en los planes de formación vigentes de manera correcta.

Gervilla (1997: 192, 2000: 41) alude al concepto educación integral como:

Relacionada con el concepto de totalidad: “La educación del hombre completo, de todas y cada una de sus facultades y dimensiones”. La educación engloba una serie de procesos y procedimientos que culminan en el perfeccionamiento de la persona. El término integral hace alusión a la idea de totalidad. Así, la educación integral se entendería como el desarrollo perfectivo del ser humano completo, en todas y cada una de sus dimensiones (física, intelectual, social, moral, religiosa...).

Desde esta definición se entiende como un proceso que no solo se centra en el desarrollo cognitivo, sino que también promueve el crecimiento emocional, social y físico de los individuos, esto para formar individuos plenos, capaces de enfrentar de manera crítica y creativa las demandas del mundo actual. Esta concepción de educación parte de una comprensión holística del ser humano y es por ello por lo que este enfoque no contempla la trasmisión de una enseñanza de contenidos meramente académicos, sino que también busca el desarrollo personal y social de los estudiantes. En el contexto de la formación docente, la educación integral adquiere una importancia fundamental.

La educación emocional juega un papel crucial en el ámbito educativo, impactando en todos los aspectos, tanto a los alumnos como a los docentes. Autores como Zembylas (2006) reflexionan sobre la importancia de las emociones en la educación y presentan el concepto del “corazón gestionado”. Este término se refiere a cómo las escuelas manejan o rechazan las emociones, influenciando la cultura emocional del entorno académico.

La incorporación de programas de alfabetización emocional en las escuelas, tanto públicas como privadas, ha sido facilitada por el reconocimiento de la inteligencia emocional. Estos programas buscan desarrollar habilidades emocionales en los estudiantes y maestros, promoviendo un ambiente escolar más saludable y productivo. Sin embargo, el estudio de las emociones sigue siendo un tema complejo que requiere atención y análisis para crear ambientes propicios para el desarrollo de los profesores.



Chan (2006) destaca que en la actualidad los docentes enfrentan un agotamiento emocional considerable, provocado por factores como el mal comportamiento de los alumnos, la falta de motivación laboral, las presiones y críticas de la sociedad. Este agotamiento emocional afecta negativamente el desempeño y el bienestar de los profesores; por lo tanto, es esencial trabajar intensamente con las emociones que catalizan el estrés y el desgaste profesional.

Es por ello, que estudiar la influencia de las emociones en las diferentes etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje es vital para comprender y mejorar la práctica docente. La educación emocional no solo beneficia el bienestar y desempeño de los profesores, sino que también contribuyen a la creación de un entorno educativo más eficaz y humano. Por tanto, la inclusión de programas de educación emocional y el desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes deben ser una prioridad en la formación y el desarrollo profesional.

### **Metodología**

El presente trabajo de investigación, titulado “La educación emocional como pilar en la formación docente”, se enmarca en un enfoque mixto, con el objetivo de resaltar y promover la importancia de la educación emocional en la formación de los futuros docentes. Para la recolección de datos, se aplicaron tres instrumentos distintos que permitieron obtener una perspectiva integral y diversa.

En primer lugar, se realizaron entrevistas dirigidas a seis catedráticos de la institución educativa superior, estas entrevistas se diseñaron para recopilar información tanto desde el ámbito personal como profesional, explorando la percepción y la práctica en torno al desarrollo de habilidades emocionales dentro del proceso de formación docente. Los catedráticos seleccionados aportaron valiosas perspectivas sobre cómo se integra la educación emocional en el currículo y cómo influye en la preparación de los futuros educadores.

En segundo lugar, para indagar sobre la experiencia y el perfil emocional de los docentes en formación inicial, se llevaron a cabo dos encuestas entre 53 estudiantes de la comunidad estudiantil de la institución. La primera encuesta se enfocó en conocer el perfil emocional de estos futuros educadores, abordando tres dimensiones clave: personal, aprendizaje y social. esta encuesta permitió obtener una visión clara de cómo los estudiantes perciben y manejan sus propias emociones en diversos contextos.

La segunda encuesta se centró en explorar la percepción y comprensión que los docentes en formación tienen sobre las habilidades emocionales en su propio proceso de formación, este instrumento buscó evaluar cómo los estudiantes integran y aplican conceptos de inteligencia emocional en su preparación para convertirse en docentes efectivos.

La combinación de estas metodologías proporcionó un análisis detallado de los datos recopilados; los datos cualitativos obtenidos de las entrevistas a los catedráticos se analizaron mediante un análisis de contenido, identificando patrones y temas recurrentes en sus respuestas, por otro lado, los datos cuantitativos de las encuestas aplicadas a los 53 estudiantes se examinaron utilizando técnicas estadísticas para identificar tendencias y frecuencias en las respuestas, proporcionando una visión clara y cuantificable de las percepciones y experiencias emocionales de los futuros docentes.

En conjunto, esta muestra de investigación, que incluye la perspectiva de seis catedráticos y 53 docentes en formación, ofrece una comprensión profunda y matizada de cómo se vive y se percibe la educación emocional en la formación docente. Este enfoque integral permite destacar la relevancia de fortalecer la educación emocional en la preparación de los futuros maestros, subrayando su impacto crucial en el bienestar y la eficacia educativa de toda la comunidad escolar.

## Resultados

Los resultados de esta investigación arrojan luz sobre la importancia y la actual integración de la educación emocional en la formación docente, y destacan tanto las áreas de fortaleza como las oportunidades para mejorar.

En la evaluación del perfil emocional de los docentes en formación, dentro de la dimensión personal se encontró que un **43.75%** de los encuestados reportó tener dificultades para controlar sus reacciones emocionales, esta falta de control puede afectar negativamente su capacidad para manejar situaciones estresantes que son comunes en el entorno educativo. Por ejemplo, en situaciones de conflicto con alumnos o ante la presión de cumplir con las exigencias del currículo, estos futuros docentes pueden verse abrumados por sus emociones, lo que podría impactar su efectividad en el aula.

Un 40.625% de los encuestados afirmó tener un control emocional adecuado, aunque reconocen que ocasionalmente actúan de manera impulsiva, este grupo parece manejar sus emociones en la mayoría de las situaciones, pero aún enfrenta desafíos cuando se trata de mantener la calma bajo presión o en momentos de tensión. Solo un **15.625%** de los futuros docentes demostró tener un alto grado de control emocional, gestionando sus emociones de manera efectiva y consistente en diversas circunstancias, entonces estos individuos parecen estar mejor preparados para enfrentar los retos emocionales del entorno educativo, manteniendo la compostura y actuando de manera reflexiva.

La encuesta también evaluó el nivel de conocimiento sobre la inteligencia emocional, como dimensión de los aprendizajes; se encontró que un 28.1415% de los docentes en formación tiene un conocimiento limitado sobre el tema, lo que indica una clara oportunidad para enriquecer su formación académica en esta área. Estos estudiantes mostraron un interés significativo en aprender más sobre cómo la inteligencia emocional puede aplicarse en su práctica profesional, sugiriendo que hay un deseo y una necesidad de integrar más profundamente estos conceptos en su currículo.

El 60.4% de los participantes señaló que poseen conocimientos básicos sobre la inteligencia emocional. Este grupo entiende los principios fundamentales y puede aplicarlos en contextos limitados, pero carece de una comprensión profunda y práctica del tema. Finalmente, solo un 11.4583% de los encuestados demostró tener un conocimiento amplio y profundo sobre la gestión de las emociones; estos futuros docentes están en una posición ventajosa para aplicar estas habilidades de manera efectiva en sus interacciones diarias y en la gestión del aula.

En la dimensión social, se evaluó la capacidad de los docentes en formación para comprender y manejar las emociones de los demás. Los resultados mostraron que el **45.83%** de los encuestados experimentan dificultades significativas para entender y responder adecuadamente a las emociones de los demás. Esta falta de habilidad puede limitar su capacidad para ofrecer apoyo emocional a sus estudiantes en momentos de necesidad, lo que es esencial para fomentar un ambiente de aprendizaje positivo.

Un 23.955% de los encuestados tienen una comprensión parcial de las diferencias emocionales entre sus semejantes, lo que significa que pueden reconocer algunas emociones pero no siempre responden de manera óptima. Solo el 30.215% mostró una capacidad sólida para comprender y apoyar las emociones de los demás, lo que facilita un mejor clima emocional en el entorno educativo. Este grupo está mejor equipado para manejar situaciones complejas y promover un ambiente de apoyo y empatía en el aula.

La segunda encuesta se centró en la percepción de los docentes en formación sobre la importancia de la inteligencia emocional en su educación y formación profesional. Un 85.416% de los encuestados considera que el conocimiento y la gestión de las emociones son extremadamente importantes en el ámbito educativo; esta mayoría reconoce que la inteligencia emocional es crucial no solo para su bienestar personal, sino también para su efectividad como educadores y solo un 14.584% de los participantes percibe que estos aspectos tienen poca importancia en la educación, lo que sugiere que, aunque es un grupo

minoritario, existe una necesidad de sensibilización continua sobre el impacto de la inteligencia emocional en la enseñanza.

En cuanto a la preparación para abordar temas emocionales en el aula, los resultados muestran que un 31.25% de los docentes en formación se siente poco preparado para manejar estos desafíos, este grupo representa una porción significativa de futuros docentes que podrían beneficiarse de una mayor formación y apoyo en esta área. Un 54.16% de los encuestados cree tener una preparación básica suficiente para tratar cuestiones emocionales, lo que indica que aunque poseen una base inicial, hay margen para un desarrollo más profundo de estas habilidades y solo un 14.58% se siente muy bien preparado para manejar temas emocionales de manera efectiva, demostrando una confianza que podría servir como modelo para sus compañeros.

Las entrevistas con los catedráticos y directivos de la institución revelaron percepciones valiosas sobre la inteligencia emocional y su impacto en la formación docente. Los catedráticos coincidieron en que la inteligencia emocional, definida como la capacidad de reconocer, entender y gestionar nuestras propias emociones y las de los demás, es fundamental para el éxito en la enseñanza y el aprendizaje. Observaron que los estudiantes en formación generalmente reconocen la importancia de estas habilidades, aunque muchos no se sienten suficientemente preparados para aplicarlas en la práctica.

Los catedráticos señalaron que los futuros docentes a menudo subestiman el impacto de la inteligencia emocional en la gestión del aula y en la efectividad de la enseñanza, aunque valoran la empatía y el apoyo emocional, no siempre comprenden plenamente cómo estas habilidades pueden transformar la dinámica educativa y mejorar los resultados de aprendizaje. Destacaron que la capacidad de los docentes para manejar sus emociones y las de sus estudiantes mejora significativamente la calidad de la enseñanza y contribuye a un clima escolar más armonioso y productivo.

De acuerdo a estos resultados reflejan una clara necesidad y oportunidad de fortalecer la educación emocional en la formación docente. Los futuros educadores

reconocen la importancia de la inteligencia emocional, pero a menudo carecen de la preparación y el apoyo necesario para aplicar estas habilidades de manera efectiva. La integración más profunda de la educación emocional en el currículo de formación docente puede facilitar un entorno educativo más equilibrado y saludable, beneficiando tanto a los docentes como a sus estudiantes.

### **Discusión y conclusiones**

La presente investigación revela aspectos cruciales sobre el perfil emocional de los docentes en formación y subraya la importancia de la inteligencia emocional en la educación. A través de una metodología mixta, que incluyó encuestas y entrevistas, se ha podido identificar áreas de oportunidades donde los futuros docentes muestran fortalezas y debilidades en sus competencias emocionales.

- **Dimensión emocional:** Los resultados indican que un alto porcentaje de los docentes en formación carecen de un control adecuado de sus emociones, lo cual puede afectar negativamente su desempeño profesional y la dinámica en el aula. Esto destaca la necesidad de implementar estrategias específicas para mejorar el autoconocimiento y la autorregulación emocional durante la formación docente.
- **Dimensión de los Aprendizajes:** Aunque una mayoría significativa de los encuestados posee conocimientos básicos sobre la inteligencia emocional, solo una minoría demuestra un entendimiento profundo del tema; esto sugiere que dentro de la formación docente se debe incorporar talleres, cursos más extensivos y detallados sobre la inteligencia emocional, asegurando que los futuros docentes no solo comprendan la teoría, sino también cómo aplicarla en situaciones reales.
- **Dimensión Social:** La capacidad de los docentes para entender y manejar las emociones de los demás es esencial para crear un entorno de aprendizaje positivo, los datos revelan que casi la mitad de los docentes en formación tiene dificultades en esta área, lo que podría limitar su efectividad en la gestión en el aula y en el apoyo emocional a los estudiantes.

- **Percepción de la Relevancia:** La gran mayoría de los encuestados reconoce la importancia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo, lo que es un indicativo positivo hacia la aceptación de su incorporación en la formación docente. Sin embargo, existe una brecha entre la percepción de importancia y el nivel de preparación que los docentes sienten tener para abordar estos temas.
- **Perspectivas de los Catedráticos:** Las entrevistas con catedráticos destacan la necesidad de una formación integral en inteligencia emocional. Los catedráticos señalaron que, aunque los estudiantes valoran la inteligencia emocional, muchos no se sienten preparados para implementarla; identificaron desafíos como la falta de capacitación específica, la resistencia al cambio, y la dificultad en la evaluación de estas competencias. Subrayaron la importancia de modelos a seguir y de una formación continua y práctica.

La inteligencia emocional se ha revelado como un componente esencial en la educación, especialmente en la formación de futuros docentes. Nuestra investigación demuestra que, aunque los docentes en formación reconocen la importancia de la inteligencia emocional, muchos aún carecen de las habilidades necesarias para manejar tanto sus propias emociones como las de sus alumnos de manera efectiva.

Los resultados de esta investigación destacan tres áreas críticas: la capacidad de los futuros docentes para regular sus propias emociones, su comprensión teórica de la inteligencia emocional y su habilidad para manejar las emociones de los demás. Cada una de estas áreas es fundamental para crear un entorno de aprendizaje positivo y efectivo; sin embargo, es evidente que la formación actual no está proporcionando a los futuros educadores todas las herramientas necesarias para enfrentar estos desafíos con éxito. Además, las entrevistas con los catedráticos refuerzan la idea de que la inteligencia emocional no solo es vital para la gestión en el aula y el apoyo de los estudiantes, sino que también enfrenta desafíos significativos en su integración. A pesar de estos obstáculos, es claro que la creación de diversos espacios para el desarrollo emocional de los docentes posibilita el bienestar y el éxito de toda la comunidad educativa.



Para nuestra institución, esto significa que debemos comprometernos a continuar y expandir esta iniciativa, proponemos una serie de acciones para avanzar en esta dirección: incluir cursos específicos sobre inteligencia emocional en el currículo de formación docente, ofrecer programas continuos de desarrollo profesional, fomentar la mentoría entre docentes experimentados y nuevos, y desarrollar métodos efectivos de evaluación y retroalimentación sobre las habilidades emocionales. Al adoptar estas recomendaciones, nuestra institución puede convertirse en un modelo de educación integral, donde el desarrollo cognitivo y emocional se valoren por igual. Este enfoque no solo mejorará la calidad de la educación que ofrecemos, sino que también preparará a los docentes y estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI con resiliencia, empatía y comprensión emocional.

En conclusión, la integración efectiva de la inteligencia emocional en la formación docente es crucial para el éxito futuro de los educadores y estudiantes. Al comprometernos con esta visión, estamos sentando las bases para una comunidad educativa más fuerte, más compasiva y mejor preparada para los retos y oportunidades del mundo moderno.

## Referencias

- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., & Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de psicología social*, 26(3), 413-425.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2001). ¿Qué es la educación emocional? *Temáticos de la escuela española*, 1(1), 7-9. Barcelona: Cisspraxis.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. *Revista de*

Investigación Educativa (RIE), 21 (1), 7-43.

Bisquerra,R (2005) La educación emocional en la formación del profesorado. Revista

Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 54 (2005), pp. 95-114

Bisquerra R, Pérez N. Las competencias emocionales. Facultad de Educación. UNED

Educación XXI.10, 2007. p. 61-82. ISSN: 1139-613X

Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

Goleman, D. (1999). La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.

## Pretérito inerte y conocimiento parcial: concepciones sobre la enseñanza de la historia en Estudiantes Normalistas

Uzziel Aminadab Lázaro Santos

aminadab.u@hotmail.com

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

Anabel Madrigal Malvaez

lebana3030@gmail.com

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

Beatriz Suárez Lucas

betucita2015@gmail.com

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

Línea temática 8: Formación docente para una Educación integral

Línea temática 8: Formación docente para una Educación Integral

### Resumen

El desarrollo del pensamiento histórico es crucial para los estudiantes normalistas, ya que les permite relacionar eventos pasados con situaciones presentes y entender el presente mediante la interpretación del pasado. El plan de estudios 2022 para educación normal destaca la importancia de la historia para alcanzar los rasgos del perfil de egreso, pero la falta de indicadores específicos sobre la historia en el perfil de ingreso plantea desafíos en la formación docente, sumado a lo anterior, el conocimiento limitado de los estudiantes

sobre el pensamiento histórico es problemático, tanto en términos de comprensión histórica como didáctica.

A través de la metodología cualitativa con enfoque hermenéutico, se buscó conocer cuáles eran las concepciones iniciales de un grupo de docentes en formación de una escuela normal ubicada en el Estado de México; destacando dos concepciones predominantes: el "pretérito inerte" y el "conocimiento parcial".

Categorías empíricas que permiten describir el significado que se le otorga a la historia y cómo esta percepción afecta en la comprensión del pensamiento histórico.

**Palabras clave:** pensamiento histórico, historia, conocimiento histórico.

### **Planteamiento del problema**

Pensar históricamente es una habilidad deseada en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes normalistas; pues desarrollar este tipo de pensamiento permite la comprensión de sucesos presentes; da respuesta a interrogantes que solo el escrutinio del pasado nos puede responder.

Son precisas las palabras que externa Seixas y Mortón (2013) al mencionar que el pensamiento histórico es el proceso realizado por los historiadores para interpretar fuentes históricas y generar contribuciones que den respuestas a sucesos del presente.

Respuestas que contribuyen a la comprensión de situaciones actuales que involucra a estudiantes, docentes e instituciones y que, al estar vinculadas con el ejercicio educativo, todos sus involucrados se ven beneficiados.

Por otra parte, el plan de estudios 2022 para la educación normal, ha mirado a la historia como una ciencia que permitirá alcanzar los rasgos del perfil de egreso, al hacer evidente "provee de recursos y contenidos teórico-metodológicos fundamentales que favorecen el logro de los rasgos del perfil de egreso general e interdisciplina de la

licenciatura mediante el fortalecimiento del pensamiento histórico y la conciencia histórica” (SEP, 2022, p. 49)

Sin embargo, ningún rasgo de perfil de ingreso a la educación normal precisa indicadores que hagan referencia estricta a aprendizajes relacionados a dicha ciencia, aspecto que, aunque no supone un riesgo en la formación de los futuros docentes, resulta pertinente conocer e interpretar.

Ahora bien, el poco conocimiento que las escuelas normales poseen sobre el pensamiento histórico con el que ingresan los estudiantes resulta problemático en dos sentidos; el primero de ellos en relación a resolver un cuestionamiento tácito ¿en qué nivel de comprensión histórica se encuentran los estudiantes? Y otro de carácter didáctico ¿De dónde se debe de partir para enseñar historia en las aulas de las escuelas de educación normal?

Tener un contexto de la situación con la que ingresan los estudiantes normalistas nos permitirá en primer momento caracterizar al estudiante respecto al aprendizaje de la historia. En un segundo momento, visualizar cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad que la educación media superior ejercen en la vida académica de los futuros profesores y en consecuencia directa, nos dictará una gama de posibilidades de atención a los requerimientos que el plan de estudios actual nos exige.

### **Marco teórico**

Las definiciones y concepciones sobre el significado de la historia son tan amplias como existen historiadores; cuyos resultados han emanado en una gran diversidad de propuestas teóricas, que en algunas ocasiones contrapuestas proporcionan a los lectores, analistas, pedagogos y docentes, diversas formas de contar y enseñar la historia. Sin embargo, es necesario hacer una delimitación conceptual que permita comprender puntualmente cuál es el enfoque respecto a la definición de historia que se apoya en el desarrollo del pensamiento histórico.

Para esta investigación se define a la historia como la ciencia sobre el estudio del pasado, la comprensión, apreciación y toma de conciencia sobre el género humano dentro de las civilizaciones a lo largo del tiempo; que busca responder lo más acertadamente a las situaciones de un proceso histórico.

Resulta necesario también mirar otras definiciones de historia y poseer con ello una visión más amplia del significado que se le ofrece a esta ciencia; ese recorrido nos invita a mirar las aportaciones de Herodoto (citado por Hartog 2005) al señalar que la misión de la historia debe de ser “salvar al olvido”(p.35) aunque según Ladrón (1988), el gran personaje griego “comprendió que otros pueblos pueden también tener cultura y son dignos de estudio y respeto como lo eran los habitantes de la Hélade” (p.37)

Otra de las definiciones de relevancia la ofrece Pluckrose (1993) al decir que “la historia es una comprensión de los actos humanos del pasado, una toma de conciencia de la condición humana en el pasado, una apreciación de cómo los problemas humanos han cambiado a través del pasado” (p.15) Asociado a esta definición Luis González y González (citado por Sánchez 2006) sugiere que es “La lámpara de mano que permite caminar en la noche del futuro sin los mayores tropiezos” (p.25).

Otros autores asocian la definición de historia con alguna de sus características entre las que se destaca Nieto (2000) al decir que “la historia es una forma de memoria pero no todas las formas de memoria son historia” (p.42), la SEP no se queda atrás en conceptualizar a esta ciencia y la denomina como que “la historia no es la repetición del pasado, sino, en todo caso, la construcción del discurso y de la imagen de ese pasado a partir de la revisión de fuentes” (2011, p.4); para finalizar Sotelo (1999) menciona que “[la historia implica pensarla] como una ciencia de hechos o sucesos sino como procesos, entendiéndolos no como piezas que tienen un comienzo y un fin sino como entidades que se convierten en otras” (p.16).

La historia requiere para su conceptualización del apoyo de los sentidos, la investigación, la revisión de fuentes, además de un cuerpo de saberes que permitan dar una

interpretación a un fenómeno. Con ello se puede afirmar que el tratado de esta disciplina anexa componentes científicos, artísticos, religiosos, políticos, económicos y sociales de un tiempo determinado.

## **Metodología**

Este documento se centra en el enfoque cualitativo; trabajo de campo es el elemento constitutivo, tiene como propósito rescatar las vivencias áulicas, la travesía por el conocimiento, la relación con el aprendizaje y la enseñanza de la historia.

El acercamiento a la percepción de los docentes normalistas sobre el pensamiento histórico se produjo con la construcción y aplicación de un cuestionario de pregunta abierta aplicado a 36 estudiantes normalistas de una Escuela Normal del Estado de México.

Las respuestas emanadas de su aplicación fueron analizadas por el enfoque hermenéutico; para facilitar este proceso se creó una codificación descrita a continuación:

Cada instrumento analizado tiene en la parte superior un código similar al siguiente: *DPH-00* para su correcta interpretación debemos de comentar que DPH significa “Desarrollo del Pensamiento Histórico”; el guion que se encuentra posteriormente tiene la función de separar dos características de la codificación; posteriormente se integra una numeración que va desde 01 hasta el 36 y su función es otorgarle una identidad numérica a cada uno de los estudiantes.

Una vez explicada la codificación de instrumentos resulta indispensable mencionar cuál fue el proceso que continuó para el análisis de los instrumentos; comenzando por lograr sintetizar la información en treinta y ocho ideas generales que respondían a lo comentado por los estudiantes; de esta manera a través del análisis de las respuestas se conjuntaron en nuevos conceptos reduciéndose a once conceptos articuladores que anexan dentro de su definición y su desarrollo las ideas de los estudiantes referente a categorías analíticas.



## Resultados

Como se expresó anteriormente la necesidad de indagar cuál es la realidad de las escuelas normales en la elaboración de conceptos implícitos en el actuar docente y el vaivén de las interacciones áulicas en las que se relacionan todo tipo de actores con tendencias protagónicas.

Por ello, resulta trascendente y necesario indagar en los alumnos qué ideas poseen respecto a la historia e interpretar tal y como lo refiere Carr (1961) la posición que se tiene sobre el acontecer histórico, los sucesos emanados de la historia, pero, sobre todo, el cómo a través de esta ciencia se interioriza la realidad actual. De ahí, siguiendo la línea propuesta por el autor, se cuestionó a los estudiantes de forma contundente ¿Qué es la historia? las respuestas predominaron en dos concepciones las cuales han sido categorizadas en conceptos articuladores de la siguiente manera: pretérito inerte y conocimiento parcial.

A continuación, se ofrece una explicación más detallada de los hallazgos producto del trabajo de campo, cabe señalar que el orden de aparición de las categorías no tiene relación con la reiteración de las respuestas ofrecidas por el estudiante sino por la relevancia que dicho hallazgo tiene para esta investigación.

### Pretérito inerte

Unos de los hallazgos suscitados en el trabajo de campo hacen referencia a la percepción que tienen los estudiantes al considerar a la historia como *pretérito* o dicho en otras palabras *pasado*; de antemano podemos afirmar que la respuesta no es de todo errónea, sin embargo, existen algunos elementos de gran importancia que le dan a la definición un enfoque más complejo e integrador que no se encuentra presente en el trabajo de campo. Para dar veracidad a este precedente es necesario señalar los siguientes instrumentos que funcionan como una muestra de la gran diversidad de respuestas similares en dicho trabajo; la siguiente evidencia lo ilustra:

- “Algo que ya pasó” (DPH-01)
- “Son relatos de cosas de antes” (DPH-08)
- “Es algo que ya pasó hace mucho tiempo” (DPH-30)

Como se puede observar la respuesta es parcialmente cierta con ello se estaría de acuerdo con autores como Carretero (2012) al referir que “la historia es el estudio del pasado” (p.17), Arteaga (2012) al aludir que “la historia es una disciplina compleja con sus propios procedimientos y estándares para elaborar conocimientos válidos sobre el pasado” (p.4), con Camargo al mencionar que “la historia es entendida como la aproximación científica a un pasado” (2008, p. 19) y Gallo (1987) “Por historia podemos entender una serie de acontecimientos pasados”. (p.7)

Sin embargo, son las palabras de Sánchez (2006) quien en un párrafo integra elementos sustanciales en el estudio de la historia que serán anexados posteriormente por los historiadores modernos. Es importante retomar las palabras directas del autor cuando refiere que la palabra historia, es una palabra de doble sentido, tiene, por una parte, la acepción del objeto de estudio sobre el que se realiza la investigación: “El devenir... con el mismo término se designa la reflexión, el estudio, el conocimiento o la ciencia que abordan tales fenómenos en donde la función de la educación es encontrar dichos elementos teniendo como referente más próximo el generar la reflexión” (2006, p.56)

El que la mirada de los estudiantes normalistas este parcialmente definida, deja a un lado muchos de los aspectos de carácter contextual y situacional que emanan del concepto de historia, aspectos que limitan el campo de intervención en el campo educativo; desplazan indicadores que hacen referencia a la comprensión apreciación y toma de conciencia sobre el género humano.

Las aportaciones señaladas anteriormente forman parte del desarrollo del pensamiento histórico, por lo cual, que los estudiantes no posean estos elementos en su definición de historia nos hablan que consideran el estudio de la misma como un proceso

muerto que no tiene la capacidad de trasladarse a la realidad actual y que mucho menos permite visualizarse como producto de dicho acontecer y que su participación en la sociedad actual abrirá las puertas a un futuro no predecible pero si como consecuencia de una realidad surgida en este presente; es decir se convertirá en un *sujeto histórico*.

Con ello surge una pregunta contundente, para qué sirve la historia si solo se observa como una ciencia que observa el pasado, que se sumerge en las evidencias históricas y solo las interpreta pero no le da un significado, no las contextualiza, las reduce a poseer solamente un cúmulo de saberes.

#### Conocimiento parcial

Siguiendo con los hallazgos encontrados en la investigación respecto a la pregunta ¿qué es la historia? Se pudo observar que los estudiantes consideran que la historia es conocimiento producido por índices temáticos en los cuales se integran conocimientos de diversa índole.

Con ello no debemos de afirmar que dicho conocimiento se ha desarrollado de manera compleja, sino que solo se mencionan de manera muy reducida aspectos relacionados con procesos o sucesos históricos que al igual que en los conceptos anteriores son inertes y no tienen vinculación alguna con la actualidad que les tocó vivir a cada uno de ellos.

Si bien es cierto que el conocimiento histórico es indispensable en la vida diaria porque permite poseer un bagaje cultural factible de utilizarse en muchas situaciones de la vida cotidiana, ello no es totalmente funcional, en el estudio de la historia no basta con conocer a un sujeto o un proceso parcialmente, se debe por lo tanto vincularlo directamente con la vida individual y colectiva para la búsqueda de respuestas que solo el conocimiento del pasado nos puede ofrecer.

Que el estudiante asocie la palabra *historia* con una serie de contenidos o índices de libros, que en palabras más complejas sería la segmentación del pasado en procesos, sucesos

o eventos; solo nos garantiza que se ve a la historia como un elemento para recordar; pero no como un recuerdo con significado; por el contrario como una repetición de fechas y personajes.

La memorización no significa aprendizaje, pensar históricamente implica según Arteaga (2012) “una serie de conocimientos, nociones y concepciones que pretende lograr que los alumnos reconozcan que el presente no es fortuito ni causal sino producto de una historia que hunde sus raíces en el pasado” (2012, p.4)

Una vez establecido este panorama sobre lo que implica y no el conocimiento histórico, es necesario remitirnos a lo comentado por los estudiantes en el trabajo de campo en donde según lo escrito por los alumnos en el instrumento DPH-23 consideran que la historia es “*un hecho histórico*” otros ejemplos que cobran importancia es lo argumentado por los estudiantes en los instrumentos DPH-07, DPH-21 con las siguientes respuestas respectivamente “*es la narración de lo que aconteció, que permite conocer los procesos pasados*” “*Es una narración que cuenta las acciones que nuestros antepasados hicieron*”.

Cabe mencionar que las respuestas anteriores tienen relación con los índices temáticos, ello nos lleva a argumentar que lo provisto en las primeras páginas de la Guía del Maestro. Programa de Estudios. Quinto grado (2011) no se cumple cuando refiere que debe de “evitar privilegiar la memorización de nombres, fechas, para dar prioridad a la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos”. (p.145)

La interiorización de prácticas de aprendizaje en donde se siguen privilegiando momentos históricos aislados y dejan a un lado la comprensión de los fenómenos, es una de las estrategias más utilizadas en la enseñanza de la historia.

Esa forma de aprendizaje ha imposibilitado el generar conocimientos verdaderamente significativos en cada uno de los estudiantes, la monotonía, la lectura y escritura y el seccionar la historia se convierte entonces en uno de los pocos recursos que acompañan al estudiante en la búsqueda del conocimiento.

Lo anterior solo está centrado en la práctica memorística tal y cómo lo refiere Sotelo (1999) al expresar que “la historia se enseña aun como si fuera el conocimiento memorístico de una serie de datos, fechas, acontecimientos importantes y nombres sin relación con el presente, saber historia como una acumulación de datos es quedarse en la superficie” (1999, p 9)

La importancia de ocupar el conocimiento histórico no radica en la memorización de procesos o sucesos, es necesario para ello establecer un vínculo entre el pasado y el presente buscando con ello una función social; el análisis del desarrollo de la sociedad, independientemente de la validez o legitimidad del conocimiento que produce, tiene diversas implicaciones para los conflictos y disputas actuales.

El que se considere a la historia como *conocimiento memorístico* no se aleja completamente de la realidad, el problema es plantearlo como un conocimiento memorístico, inerte y con poca posibilidad de transformación, de ahí que convertirlo en “un proceso de construcción permanente, tanto personal como social, mediante el desarrollo y fortalecimiento de los valores para la convivencia democrática, la identidad nacional y el legado histórico de la humanidad” (SEP, 2011, p.145) es el gran reto que la educación en nuestro país tiene para la resolución de conflictos.

Resulta conveniente puntualizar que la memorización no es el problema central, puesto que, un ejemplo de memorización con comprensión lo establecen los escritos del Torah cuya misión celestial era generar el Zahor que traducido del hebreo significa ¡“Recuerdate”! el método ocupado tal y como lo describe el libro de Deuteronomio era recordar, basado en un sinónimo de memorización.

Sin embargo, esta forma de memorización no implicaba solamente la repetición de fechas, nombres y sucesos históricos iba acompañado de un proceso de reflexión y análisis sobre el accionar que se debía de alcanzar; en referencia a lo anterior Hartog (2005) propone que, en el Torah, “nada conduce a desarticular o descontextualizar el texto. Importa, al

contrario, lo que pasó, el acontecimiento mismo y a la manera como se llegó a él... la revelación es historia" (p.30-31).

Por su parte la Secretaria de Educación Pública (2011) ofrece su propia definición de historia donde se refiere "es una disciplina científica de carácter comparativo que analiza todas las sociedades a lo largo del tiempo" (p.25). Cabe señalar, que la propuesta de este organismo tiene mucha relación con la definición de esta investigación, sin embargo, anexa dentro de la misma un apartado de relevancia el "análisis".

### **Discusión**

El análisis del concepto de historia entre los estudiantes de las escuelas normales revela dos concepciones predominantes que impactan significativamente en su percepción del pasado y su relevancia en la actualidad: el "pretérito inerte" y el "conocimiento parcial". Estas percepciones reflejan un entendimiento limitado y a menudo descontextualizado de la historia, lo que tiene importantes implicaciones para la enseñanza de esta ciencia.

Primero, el concepto de "pretérito inerte" destaca cómo los estudiantes tienden a ver la historia simplemente como un conjunto de eventos pasados, sin una conexión significativa con el presente. Esta visión es parcialmente acertada en la medida en que la historia efectivamente se ocupa del pasado;

En contraste, la visión del "conocimiento parcial" refleja la tendencia a ver la historia como una serie de datos aislados, como nombres, fechas y eventos, sin comprender cómo estos se integran en un marco más amplio de procesos históricos. Los estudiantes que sostienen esta visión parecen limitarse a una memorización superficial de hechos sin conectar estos con sus implicaciones más amplias.

La historia debe ser presentada como una herramienta para comprender y enfrentar los desafíos actuales, no solo como un conocimiento académico. Integrar la historia en el desarrollo de competencias para la convivencia democrática, la identidad nacional y la

comprensión global es fundamental para que los estudiantes puedan aplicar las lecciones del pasado en la resolución de problemas presentes y futuros.

## **Conclusiones**

Los hallazgos sugieren que la enseñanza de la historia en las escuelas normales debe ir más allá de la simple memorización de hechos. Es crucial fomentar una comprensión que conecte los eventos históricos con el presente, permitiendo a los estudiantes ver la historia como un proceso continuo y dinámico. Esto implica enseñar la historia no solo como una serie de eventos pasados, sino como un campo de estudio que proporciona perspectivas valiosas sobre los problemas actuales y futuros.

Para abordar las concepciones limitadas de la historia, es necesario promover un enfoque que subraye la función social de la historia. Los estudiantes deben ser guiados a entender la historia como un proceso de construcción continua que influye en su identidad personal y colectiva, y que tiene implicaciones para su participación en la sociedad. Esto requiere un cambio en las prácticas educativas para incorporar metodologías que integren el análisis crítico y la reflexión sobre el impacto del pasado en el presente.

Las prácticas actuales que privilegian la memorización y la enseñanza fragmentada deben ser revisadas. Es esencial adoptar enfoques que fomenten la comprensión integral y contextualizada de la historia, alineados con los estándares educativos que buscan promover una reflexión crítica y una conexión significativa entre el pasado y el presente.

## **Referencias**

- Arteaga, B. (2012). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en lo estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. Elementos para el Estudio de la historia de la Educación en México, Reforma Curricular Escuelas Normales, Materiales: DGESE



Camargo, S. (2008). El desarrollo de nociones históricas en tercero de secundaria mediante el uso de fuentes primarias y las Tecnologías de la Información y la comunicación (Tesis de maestría inédita). México: UPN.

Carretero, M. et al. (2012). Aprender y pensar historia. Argentina: Amorrortu Editores.

Carr, E. (1961). What is History?. Londres: Editorial Aries, S.A.

Gallo Toscano, Miguel Ángel., (1987). ¿Qué Es La Historia?. México: Quinto Sol. p. 7

Hartog, F. (2005). Evidencia de la historia. México: Universidad Iberoamericana.

Ladrón, A. (1988). Charlas sobre historia. México: Universidad de Guadalajara.

Nieto, J. (2000). Didáctica de la historia. México. Santillana.

Pluckrose, H. (1993). Enseñanza y aprendizaje de la historia. España: Ediciones Morata, S.L.

Sánchez, A. (2006). Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México. México: UNAM.

Seixas, P. (2005). Theorizing historical consciousness, Toronto: University of Toronto Press.

SEP. (2022). Acuerdo 16-08-2022 Anexo 5. México: SEP

SEP. (2011). Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México: SEP.

Sotelo, J. (1999). Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. México: UPN. p. 9-10

## La falta de comunicación asertiva en las Escuelas Normales: impacto negativo en las oportunidades de desarrollo integral en la Formación Docente

Caballero Ortega Romina

romyna2003@hotmail.com

Gocobachi Ayala Miguel Gustavo

gustavo1805@gmail.com

López Velarde Francisco Salvador

franciscolv218@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora,

Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro

Línea temática 8: Formación docente para una Educación integral.

### Resumen

La presente investigación aborda los desafíos dentro de las escuelas de formación docente relacionados con la falta de comunicación entre los estudiantes normalistas, lo que afecta negativamente las actividades curriculares y extracurriculares. Esta situación es preocupante, ya que una comunicación deficiente puede generar conflictos y obstaculizar el desarrollo integral de los futuros docentes. El objetivo de este estudio es identificar las barreras que impiden una comunicación asertiva entre los estudiantes normalistas y proponer estrategias que contribuyan al desarrollo integral en el entorno educativo.

La investigación se centra en los alumnos de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora Profesor Jesús Manuel Bustamante Mungarro. Participaron estudiantes de segundo a octavo semestre, quienes compartieron sus perspectivas sobre la comunicación en su entorno educativo. Se utilizó un método cuantitativo para recoger datos a través de un cuestionario.

Los resultados indican que las principales barreras para una comunicación asertiva son la falta de convivencia, diferencias entre los alumnos, estrés, vergüenza, competencia y falta de tiempo. Para mejorar la comunicación y el ambiente educativo, los estudiantes

sugieren la implementación de actividades de convivencia y talleres de comunicación fomentando un entorno más colaborativo.

**Palabras clave:** *Comunicación, educación, asertiva, normalista, docentes, perspectiva.*

### **Planteamiento del problema**

Actualmente, las escuelas de formación docente enfrentan desafíos significativos relacionados con la falta de comunicación entre los normalistas, lo que influye negativamente en las actividades diarias, tanto curriculares como extracurriculares, que contribuyen al desarrollo y preparación de los futuros educadores.

Es inquietante las veces que una comunicación negativa ha estado presente en las instituciones escolares de formación docente por diversas situaciones que se llegan a presentar, más cuando se conoce todo lo que resta de camino profesional se trabaja con personas, padres de familia, alumnos y demás personal que merecen respeto y responsabilidad para entablar relaciones interpersonales que beneficien a todos, Esta situación demanda estrategias efectivas para fomentar un ambiente de buena comunicación y así evitar conflictos que puedan perjudicar principalmente a los alumnos. La prioridad como maestros es garantizar una educación de calidad, lo cual incluye saber expresarse adecuadamente ante los demás.

La comunicación tiene un papel muy importante en la educación, ya que se fomenta un diálogo de confianza, tal como se define: “Es el proceso mediante el cual dos o más personas transfieren e intercambian información, para lo cual se precisa de un emisor y un receptor” (Torre, 2002, p. 27). Con esto, podemos darnos cuenta que la comunicación no sólo es una plática entre dos o más personas, si no que se comparten ideas a través del diálogo generando nuevas perspectivas, un vínculo, se comprende el mundo de otra manera y así, surgen nuevas interacciones en la comunidad normalista.

En el ámbito de la comunicación educativa, Padrón (2001) destaca tres aspectos clave que son fundamentales para el proceso de enseñanza y aprendizaje: la creación de un ambiente psicológico propicio para el aprendizaje, la mejora de la actividad de estudio y el desarrollo de las relaciones entre el profesor y el alumno como dentro del grupo de estudiantes.

Esta comunicación es esencial para enriquecer la experiencia educativa y facilitar un desarrollo integral como futuros formadores de la educación en ambientes de enseñanza que promuevan la excelencia académica y el crecimiento personal fomentando que los estudiantes se involucren de manera activa y comprometida en entornos de aprendizaje que vayan más allá de simplemente asistir a clases.

En esta investigación, se aborda la problemática de la falta de comunicación entre estudiantes normalistas y cómo esta puede impactar negativamente en su habilidad para desenvolverse en un ambiente colectivo y saludable para su formación.

El objetivo principal de este estudio es identificar las limitaciones presentes en el entorno de las escuelas normales, particularmente las barreras de comunicación que obstaculizan la conexión necesaria para llevar a cabo actividades, dinámicas y estrategias efectivas en la formación integral del docente.

En particular, se investiga cómo la falta de comunicación asertiva en las escuelas normales impacta negativamente en las oportunidades de desarrollo integral dentro de un entorno educativo propicio. Además, este estudio se centra en identificar las barreras que impiden una comunicación asertiva entre los estudiantes normalistas y en proponer estrategias que contribuyan al desarrollo integral en el entorno educativo.

La pregunta de investigación que guía este estudio es: ¿De qué manera la falta de comunicación asertiva en las escuelas normales impacta negativamente en las oportunidades de desarrollo integral dentro de un entorno educativo propicio?

Con esto, se tiene como hipótesis: la falta de comunicación asertiva entre los estudiantes normalistas afecta negativamente su habilidad para desenvolverse en un ambiente colectivo y saludable, lo cual repercute en su desarrollo integral y en la calidad de su formación como futuros docentes.

### **Marco teórico**

Cuando se analiza la comunicación asertiva en el contexto de las escuelas normales, es crucial reconocer su impacto en la dinámica educativa y en la calidad de las relaciones interpersonales. Este enfoque no solo facilita una interacción más asertiva entre alumnos, maestros y demás agentes educativos dentro de la institución, sino que también promueve un ambiente de aprendizaje colaborativo y respetuoso. La capacidad de expresar habilidades y emociones de manera clara y precisa es fundamental para el desarrollo de un entorno educativo que fomente el respeto mutuo y la cooperación.

Para comprender mejor la comunicación asertiva desde una perspectiva investigativa, es esencial definir con precisión. Martínez (2023) la describe como una forma consciente de expresión donde se manifiestan ideas, deseos, opiniones, sentimientos o derechos de manera congruente, clara, directa, equilibrada, honesta y respetuosa, sin la intención de herir o perjudicar a los demás.

Situar la comunicación asertiva dentro del marco de la formación integral parece ser una dirección válida. La comunicación asertiva no solo mejora la calidad de las interacciones en el entorno educativo, sino que también apoya el desarrollo de competencias clave que forman parte de una educación integral.

Martínez (2023) expande este concepto al identificar características clave de la comunicación asertiva, tales como la claridad en la expresión, honestidad, respeto por los demás, escucha activa, autoconocimiento y autocontrol, empatía, uso adecuado del lenguaje no verbal, asertividad sin agresividad, seguridad en la expresión sin arrogancia, habilidades de manejo de conflictos, consistencia y coherencia en el discurso.

De esta manera, conociendo las características más destacadas según el autor, podemos desarrollar su importancia en el contexto educativo, tener una comunicación asertiva es un punto a favor para poder trabajar en espacios positivos y respetuosos, porque tanto maestros, como alumnos, personal y padres de familia pueden conocer sus funciones y adecuaciones para desarrollarse armoniosamente, si en los espacios se tiene una comunicación como es debida, los resultados obtenidos serán satisfactorios y más para los alumnos, es por eso que desde el momento de la formación normalista se debe aprender y educar con una comunicación asertiva.

Debemos tomar en cuenta todos aquellos cambios significativos que se pueden lograr en el ámbito educativo a través de una buena comunicación entre los agentes educativos, tal como Rogers y Shoemaker (1971) argumentan, "la educación es un proceso de comunicación y que el sistema educativo opera mediante la difusión de conocimientos, habilidades y actitudes" (p. 206). Esta perspectiva menciona cómo la comunicación asertiva juega un papel importante en la transmisión y recepción de las prácticas educativas y cómo estas pueden afectar significativamente el aprendizaje y el rendimiento estudiantil, en este caso, de las escuelas normales.

La teoría de la comunicación humana de Watzlawick et al. (1967) explora cómo las dinámicas de comunicación simétricas o complementarias entre estudiantes y maestros contribuyen a establecer relaciones equilibradas en términos de poder y dinámicas de relación. Este enfoque es fundamental para comprender cómo se construyen las interacciones en el entorno educativo y cómo estas influyen en el clima escolar y en el bienestar emocional de los estudiantes.

Además, la Teoría de la Comunicación Interpersonal de DeVito (2007) proporciona un marco teórico para entender cómo se desarrollan y mantienen relaciones personales a través de la comunicación efectiva. DeVito destaca la importancia de un clima comunicativo inclusivo y respetuoso en el aula, que no solo facilita el aprendizaje colaborativo, sino que también promueve el desarrollo personal de los estudiantes.

Así bien, la comunicación asertiva en el contexto educativo no solo mejora las relaciones interpersonales y el ambiente escolar, sino que también contribuye significativamente al éxito académico y personal de los estudiantes en las escuelas normales. Al adoptar y promover prácticas de comunicación asertiva desde los primeros pasos de la formación normalista, se establecen bases sólidas para un aprendizaje efectivo y un desarrollo integral en el ámbito educativo.

### **Metodología**

El objetivo del estudio es evaluar el impacto de la comunicación asertiva en la dinámica educativa y el desarrollo integral de los estudiantes en escuelas normales. Se parte de la hipótesis de que la falta de comunicación asertiva entre los estudiantes normalistas afecta negativamente su habilidad para desenvolverse en un ambiente colectivo y saludable, lo cual repercute en su desarrollo integral y en la calidad de su formación como futuros docentes.

Este estudio se llevó a cabo mediante un enfoque cuantitativo, diseñado para explorar en profundidad los datos de cómo los estudiantes normalistas perciben la falta de comunicación asertiva dentro del entorno educativo. Este enfoque, según Creswell (2014), es esencial para comprender las dinámicas de comunicación entre los estudiantes, ya que permite obtener datos precisos y objetivos que facilitan la identificación de patrones y la formulación de estrategias de mejora.

Para recopilar datos, se implementó como instrumento un cuestionario utilizando Google Forms, distribuido a los alumnos a través de un enlace compartido. Este cuestionario abarcó aspectos demográficos básicos como sexo, edad y semestre, con el propósito de captar diversas perspectivas. Además, se incluyeron ocho preguntas específicas diseñadas para explorar la percepción de los estudiantes sobre la falta de comunicación asertiva en su entorno educativo.



El cuestionario se aplicó inicialmente a un grupo pequeño de tres estudiantes para evaluar la claridad de las preguntas y asegurar que capturara la información deseada sobre la comunicación asertiva en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora. Tras revisar las respuestas y realizar los ajustes necesarios, el cuestionario se distribuyó a un mayor número de alumnos para obtener diversas perspectivas y validar así la investigación.

En total, participaron 46 alumnos de diferentes semestres, entre las cuales el 67.4% corresponden del sexo femenino y el 32.6% del sexo masculino, las edades varían en un rango de 18 a 25 años, tanto de la licenciatura en educación preescolar, como de primaria, quienes actualmente estudian en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, los cuales, compartieron sus experiencias y puntos de vista sobre la falta de comunicación asertiva en el contexto normalista. Se recolectó la participación por parte de alumnos de segundo semestre, con 10 respuestas, ocho alumnos de cuarto semestre, 19 de sexto semestre y nueve de octavo semestre, próximos a egresar.

Las respuestas obtenidas, realizando un análisis de datos, fueron procesadas con el software SPSS, permitiendo un análisis detallado y sistemático de cada comentario proporcionado en el cuestionario. Los resultados de este análisis se presentan de manera más específica en la siguiente sección del estudio.

## **Resultados**

A continuación, se exponen los resultados encontrados en las respuestas brindadas del cuestionario aplicado, del cual, se puede notar una gran frecuencia en participación por parte de los alumnos de sexto semestre, quienes han compartido más sobre sus experiencias dentro de este entorno educativo referente a la comunicación.

Primero, se les pide a los alumnos describir el nivel de comunicación que existe entre los estudiantes de la ByCENES a su experiencia propia y vivida en lo que llevan cursando la licenciatura (ver Tabla 1).

**Tabla 1.**

*Nivel de comunicación que existe entre estudiantes de la ByCENES*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Excelente	4	8.7	8.7	8.7
Baja	2	4.3	4.3	13.0
Buena	15	32.6	32.6	45.7
Podría mejorar	25	54.3	54.3	100.0
Total	46	100.0	100.0	

Al analizar estos datos, podemos observar que la mayoría del porcentaje de los alumnos que respondieron el cuestionario consideran que la comunicación entre los normalistas de la institución podría ser mejor.

Los datos recopilados sobre el nivel de comunicación entre los estudiantes de la ByCENES presentan una imagen clara de las percepciones y experiencias de los estudiantes en cuanto a la efectividad de su comunicación asertiva.

Solo una pequeña fracción de los estudiantes considera que la comunicación entre ellos es excelente. Se observa que el 8.7% pueden tener acceso a mejores recursos de comunicación, pertenecer a grupos de trabajo bien cohesionados, o tener habilidades interpersonales superiores que les permite desenvolverse más entre normalistas. Después se tiene a 2 alumnos que perciben la comunicación entre estudiantes de una manera muy baja, esto podría indicar problemas aislados, posiblemente en ciertos grupos o contextos específicos donde la comunicación no está funcionando adecuadamente. Posteriormente tenemos que el 32.6% de los alumnos consideran que, si existe una buena comunicación,

son cerca de un tercio de los estudiantes quienes ven la comunicación como buena, lo cual es positivo, pero también indica que hay espacio para mejorar.

Estos estudiantes probablemente experimentan una comunicación efectiva en la mayoría de las situaciones, pero no de manera consistente o sin problemas. Por último, más de la mitad de los estudiantes creen que hay margen para mejorar la comunicación. Este es el grupo más grande, lo que sugiere que, aunque la comunicación actual es funcional, hay insatisfacciones y áreas que claramente necesitan atención en torno a la comunicación existente.

Aunque hay una base significativa de estudiantes que consideran la comunicación entre ellos como buena o excelente, la mayoría ve una clara necesidad de mejoras. Abordar estos problemas puede no solo mejorar la satisfacción y el bienestar de los estudiantes, sino también potenciar la efectividad académica y colaborativa en la ByCENES, lo cual nos lleva a la siguiente interrogativa que se planteó, acerca de las barreras que impiden esta comunicación dentro del entorno escolar (ver Tabla 2).

**Tabla 2.**

*Principales barreras que impiden la comunicación entre normalistas*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No hay convivencia	23	50.0	50.0	50.0
Diferencias	9	19.6	19.6	69.6
Estrés	2	4.3	4.3	73.9
Vergüenza	3	6.5	6.5	80.4
Competencia	5	10.9	10.9	91.3

Tiempo	4	8.7	8.7	100.0
Total	46	100.0	100.0	

La falta de convivencia es vista como la principal barrera para la comunicación entre los normalistas. Esta respuesta dada por 23 alumnos, sugiere que la ausencia de interacciones sociales frecuentes y significativas impide que los estudiantes se comuniquen de manera asertiva. También se encuentra que las diferencias entre los alumnos, ya sean de carácter personal, académico, o cultural, también son vistas como una barrera significativa. Un pequeño porcentaje de estudiantes (4.3%) identifica el estrés como una barrera para la comunicación. Esto podría estar relacionado con la carga académica o personal, que limita la capacidad y disposición para comunicarse.

La vergüenza también es una barrera reconocida. Los estudiantes pueden sentirse inhibidos o temerosos de expresarse abiertamente debido a la falta de confianza en sí mismos o el miedo al juicio de sus compañeros. La competencia que se llega a presentar puede generar un ambiente poco colaborativo, donde la comunicación se ve afectada por el deseo de sobresalir individualmente. y, por último, tenemos la falta de tiempo como otra barrera en donde los alumnos disponen para interactuar y comunicarse. Los compromisos académicos y personales pueden restringir el tiempo que los estudiantes pueden dedicar a comunicarse entre sí.

Como última de las preguntas más relevantes tenemos las diferentes estrategias que los estudiantes compartieron para mejorar la comunicación asertiva dentro de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, y así su implementación como una mejor en el ambiente normalista (ver Tabla 3).

Tabla 3.

*Estrategias importantes para fortalecer la comunicación entre estudiantes, profesores y personal administrativo*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Actividades de convivencia	15	32.6	32.6	32.6
Disposición de comunicarse	7	15.2	15.2	47.8
Generar ambiente normalista	1	2.2	2.2	50.0
Talleres				
Relaciones interpersonales	10	21.7	21.7	71.7
	13	28.3	28.3	100.00
Total	46	100.0	100.0	

El mayor porcentaje de alumnos considera que es fundamental la implementación de actividades de convivencia en donde participen alumnos de diferentes semestres, que se involucren a través de trabajos en equipos y de apoyo como guías en la comunidad estudiantil, pero no solo entre ellos, sino que, tomar en cuenta al personal administrativo para que sean participe en la recuperación de un ambiente normalista teniendo como base a la comunicación y su disposición para comunicarse mutuamente entre compañeros y desarrollar una educación integral.

Se menciona también la implementación de talleres en donde se expliquen diversas estrategias para favorecer la comunicación y desenvolvimiento con los demás, no centrarse

solo en sus amigos de siempre, si no que ayudarlos a salir de esa zona de confort y que sientan la confianza de relacionarse interpersonalmente con alumnos de otros semestres.

## **Discusión y conclusiones**

Sin duda alguna, la participación de los alumnos normalistas de la ByCENES fue de suma importancia para poder llegar a una conclusión sobre: ¿De qué manera la falta de comunicación asertiva en las escuelas normales impacta negativamente en las oportunidades de desarrollo integral dentro de un entorno educativo propicio? Se obtuvieron respuestas que plantean definitivamente que los alumnos están de acuerdo en que una comunicación asertiva mejora el trabajo en la formación docente, y aunque tengan muy en claro eso, en su mayoría, han pasado por situaciones desagradables en donde una mala comunicación les ha afectado académicamente.

Esto, hace pensar que esas estrategias que plantean cada uno de ellos, deben ponerse en práctica cuanto antes, para seguir mejorando su rendimiento académico, que se puedan seguir adquiriendo conocimientos para su trabajo como futuros docentes, que no nada más es impartir clases, sino tener una buena comunicación con todo el personal, alumnos y padres de familia que juegan un rol muy importante en la educación.

Mejorar la comunicación entre los estudiantes de la ByCENES requiere un enfoque integral que aborde las barreras identificadas y promueva un ambiente de convivencia, colaboración y apoyo. Implementar las estrategias propuestas puede contribuir significativamente a lograr una comunicación más efectiva y una comunidad estudiantil más unida y satisfecha.

Lo analizado nos lleva comprender que al trabajar con una comunicación asertiva podremos obtener beneficios en nuestra formación educativa, por ejemplo: principalmente la comunicación que se tenga con otros compañeros normalistas, ya que como bien sabemos, el trabajo de un docente en la mayoría de los casos es relacionarse con otros

profesores de los cuales podremos conocer sus opiniones y enriquecer la nuestras mediante la comunicación e intercambio de ideales para tener un mejor rendimiento laboral.

Algunas de las estrategias que se proponen son actividades de convivencia, la disposiciones que tenga cada persona como maestros, alumnos y personal, talleres, relaciones y ambientes en donde los normalistas se desenvuelven, todo esto debe ser trabajado en equipo, porque es a beneficio de todos que implementando la comunicación asertiva tendremos mejores aprendizajes, pueden existir barreras que la impidan como lo son las diferencias, el estrés, la falta de convivencia y el tiempo, pero para eso es que se implementarán las estrategias ya mencionadas para poco a poco disminuir esas barreras en las que influimos tanto los normalistas, como docentes y personal administrativo.

## Referencias

- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. <https://archive.org/details/methodology-alobatnic-libraries-creswell/page/n1/mode/1up>
- DeVito, J. A. (2007). *The interpersonal communication book*. <https://archive.org/details/interpersonalcom0007devi>
- Martínez, J. (2023). *Características de la comunicación asertiva*. Socioestrategia. <https://socioestrategia.com/caracteristicas-de-la-comunicacion-asertiva/>
- Padrón, J. (2001). *La Estructura de los Procesos de Investigación*. *Revista Educación y Ciencias Humanas*, (17), 33. [https://padron.entretemas.com.ve/Estr\\_Proc\\_Inv.htm](https://padron.entretemas.com.ve/Estr_Proc_Inv.htm)
- Rogers, E. M., & Shoemaker, F. F. (1971). *Communication of Innovations: A Cross-Cultural Approach*. In *Communication of Innovations: A Cross-Cultural Approach*.
- Torre, E. (2002). *La comunicación educativa. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (3), 37-43.



Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes.* (8). W. W. Norton & Company.

## El Aprendizaje Basado en Juegos: Impulso para la Innovación Educativa

Israel Ávila Mercado

i.avila@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Luz Irene Licea Claverie

l.licea@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Edgar Balderrama Muro

e.balderrama@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Línea Temática 8: Formación Docente para una Educación Integral

### Resumen

En este documento de carácter narrativo, los coautores destacamos la relevancia del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) como una herramienta esencial para el desarrollo académico de los futuros docentes en la Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT). Nuestra argumentación se fundamenta en una amalgama de experiencias personales recopiladas a lo largo de nuestra trayectoria docente en diversos niveles educativos e instituciones. Se acompaña de una descripción de cómo la ludoteca y juegos específicos han sido utilizados para promover el aprendizaje interdisciplinar y el desarrollo de habilidades sociales, para finalmente exponer los desafíos de la implementación del ABJ en la Formación Docente.

La efectividad del ABJ en el ámbito educativo está respaldada por estudios como los de Martín et al. (2020), Carr & Cameron-Rogers (2016), y Jay & Knaus (2018), quienes destacan que, mediante la implementación de juegos en el aula, los estudiantes no solo mejoran en sus habilidades académicas sino también en competencias sociales y emocionales. Para concluir, se reflexiona sobre la necesidad de una integración más explícita y sistemática del ABJ en los Planes y Programa, subrayando cómo esta metodología no solo enriquece el aprendizaje estudiantil sino que también prepara a los educadores para enfrentar los desafíos de la enseñanza moderna.

**Palabras Clave:** Aprendizaje Basado en Juegos, Formación Docente

### **Planteamiento del Problema**

En la Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT), ubicada en Tijuana, Baja California, en nuestra labor como formadores de docentes, hemos observado la necesidad imperante de integrar técnicas de gamificación en la enseñanza. Por ello, hemos decidido crear un espacio dedicado al desarrollo de estas habilidades, donde los estudiantes puedan, no solo aprender a implementar conceptos de gamificación, sino también enriquecer sus prácticas pedagógicas a través de experiencias compartidas. Este enfoque nos ha parecido crucial para facilitar tanto la aplicación práctica en el aula como la comprensión y adopción de las reglas por parte de los estudiantes.

Hemos observado de primera mano, y en múltiples contextos, cómo el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) fomenta una atmósfera de aprendizaje dinámico y eficaz. Además, presentamos reflexiones y resultados derivados de la aplicación práctica de esta metodología en las clases que hemos impartido, evidenciando así su impacto positivo en el proceso educativo. Este enfoque no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también prepara a los educandos para enfrentar desafíos pedagógicos innovadores y efectivos.

Uno de los principales obstáculos para la integración explícita del ABJ en los programas de formación docente, como los establecidos en los planes de estudio 2018 y 2022, es la falta de una inclusión detallada y profunda de estos conceptos. Aunque los currículos mencionan la ludificación y la gamificación, y reconocen la importancia de un aprendizaje que sea divertido y natural para los estudiantes, estos temas suelen tratarse de manera superficial. No se establecen como materias independientes ni se profundiza en ellos, lo que crea una desconexión en la formación del futuro docente.

Los estudiantes comprenden la necesidad de emplear estrategias para captar y mantener la atención de sus alumnos, pero la responsabilidad de desarrollar o buscar estas estrategias recae casi exclusivamente en ellos. Esto es particularmente problemático debido a la falta de experiencia o conocimiento previo, lo que frecuentemente resulta en la repetición de estrategias lúdicas limitadas y poco efectivas.

#### *Antecedentes de Experiencia Docente con el ABJ*

Israel Ávila Mercado: Desde mis inicios como docente en la ENFT, decidí adoptar el ABJ como estrategia pedagógica fundamental. La elección de esta metodología surgió al observar las dificultades de aprendizaje que enfrentan los futuros docentes, buscando transformar la interacción educativa en una experiencia más atractiva y menos intimidante para ellos. Los juegos seleccionados, diseñados para involucrar activamente a los estudiantes en su aprendizaje, facilitaron la comprensión y aplicación de conceptos complejos de una manera más accesible y contextualizada.

En una experiencia previa, un estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA), se benefició de las actividades del ABJ a través de la integración de este estudiante en el club de ajedrez. La estructura y la naturaleza estratégica del ajedrez le proporcionaron un entorno donde podía desarrollar sus habilidades cognitivas y sociales en un contexto controlado y predecible. El progreso de este estudiante fue tan notable que, durante su segundo año en el club, ganó el torneo escolar de ajedrez. El ABJ no solo mejoró su concentración y pensamiento estratégico, sino que también le ofreció la oportunidad de

formar amistades y sentirse parte de la comunidad escolar.

En mi función como psicólogo en la ENFT, tuve la fortuna de colaborar en la implementación del ABJ junto a un alumno especialmente entusiasta por innovar en sus prácticas educativas. En una sesión de apoyo psicológico, el joven expresó su interés en esta metodología, lo que llevó a la propuesta de iniciar un club dedicado al ABJ dentro de la institución. Ante su incertidumbre sobre cómo gestionar este proyecto, decidí acompañarlo en el proceso. Esta iniciativa fue bien recibida y aprobada, gracias al apoyo de la Coordinadora de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria (LEAMES).

Luz Irene Licea Claverie: El ABJ es una herramienta muy útil en la adquisición de la lengua. En este caso, la enseñanza del inglés para uso escolar en docentes en formación de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria e Inclusión Educativa. El uso del juego no solo apoya a que ellos aprendan, sino a aplicar estrategias similares con sus alumnos de práctica en los niveles descritos anteriormente. Una experiencia que los docentes en formación comentan que les ha sido de utilidad, fue el “juego de roles” aplicado a contextos reales.

Para esta actividad se hizo una selección de roles acordes al nivel de inglés que manejaba cada estudiante, considerando que la clase estaba dirigida a nivel A1.2 (básico), pero el grupo era multinivel (desde A0-principiante hasta B2-intermedio-alto, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2024). El objetivo fue dar y recibir indicaciones para llegar a algún lugar determinado en distintos medios de transporte. Para abordarlo, se decidió hacer viajes internacionales en nuestro espacio escolar. Los alumnos con niveles más bajos de inglés serían los viajeros. La meta era tomar los cuatro medios de transporte, pasando por distintas estaciones.

Los docentes en formación comentaron que esta había sido la clase de inglés más realista y útil que habían tenido durante toda su formación académica. Incluso años más tarde, seguían hablando de ese día. Esto invita a pensar que el juego, incluso en adultos, es

una herramienta altamente significativa que genera conocimiento a largo plazo.

Edgar Balderrama Muro: Durante mi práctica docente he ido implementando paulatinamente juegos didácticos, primero como medida de reforzamiento, teniendo en cuenta los procesos burocráticos internos con los padres de familia y la directiva institucional. Lo que se implementó inicialmente fueron juegos sencillos, como Kahoot!, para evaluar los avances mensuales. Los juegos cambiaron la percepción del ver el proceso de evaluar, le fueron perdiendo el miedo a ser evaluados y llegaron, durante el ciclo, a esperar los “torneos de Kahoot!” que organizaremos para evaluar. Después del torneo, hicimos una plática para generar un proceso de coevaluación y una breve entrevista para ver su satisfacción.

Todo este proceso demostró dos situaciones, que sirvieron como anclaje al proceso. Primero, los alumnos demostraron avances significativos y mucho entusiasmo, demostrando mayor dominio de los temas al comparar con ciclos anteriores. En una segunda instancia, el uso de los juegos en aula, aunque fuera como reforzamiento, desarrolló interés en buscar y comprender, más que memorizar, los contenidos de los temas.

Con este modelo, mediante breves lecturas y videos que trabajaron como “actividades fuera de clase” se fueron preparando. Se realizaron los ejercicios por equipos de cinco alumnos que abarcaran las preguntas hasta lograr los puntajes y jugaron varias rondas. Esto demostró que al realizar evaluaciones departamentales, que eran un proceso institucional inevitable, superaron el promedio de aprobación y calificaciones de otros grupos de su mismo nivel. Este es solo uno de varios juegos que implementamos usando ABJ.

*Objetivo General:* Fortalecer áreas de oportunidad en la innovación educativa, la práctica didáctica y la aplicación del juego como herramienta didáctica y pedagógica, a partir de la enseñanza lúdica.

### Objetivos Específicos:

1. Brindar a los compañeros Normalistas un espacio dentro de la institución para la recreación, la diversión y un ambiente seguro de participación, colaboración y diálogo.
2. Promover la unidad como Normalistas entre las diferentes carreras, compartiendo la idea del juego como una ayuda, herramienta y alternativa pedagógica, didáctica y terapéutica.
3. Posicionar a la ENFT dentro de la comunidad de hobby del juego de mesa y rol, con vista a la participación en campeonatos de determinados juegos como los clásicos campeonatos de ajedrez y catán, entre otros.
4. Crear una ludoteca, con herramientas didácticas a base de juegos de mesa y rol, que sea de utilidad para aulas tipo STEAM.
5. Fortalecer las habilidades lingüísticas, matemáticas, pensamiento crítico y creativo, resolución de problemas, entre otros, de los futuros docentes, tanto en su práctica como docentes frente a grupo, como parte de un equipo de trabajo institucional.

### Marco Teórico

El juego y la gamificación se han consolidado como herramientas pedagógicas fundamentales, capaces de transformar el entorno educativo al promover un aprendizaje significativo, activo y cooperativo. Según Martín et al. (2020), “la actividad lúdica no solo facilita el desarrollo de todas las facultades humanas, sino que también se establece como un pilar esencial en la creación de experiencias de aprendizaje ricas y motivadoras”. La metodología del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), tal como la describen Carr & Cameron-Rogers (2016) y Jay & Knaus (2018), aplica juegos como recursos didácticos, ofreciendo un enfoque multimodal que diversifica y enriquece el proceso educativo. “Este enfoque puede proporcionar mejores oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo del bienestar



emocional en diversas poblaciones, y en particular en aquellas donde existan condiciones de violencia y acoso escolar” (González-Grandón et al., 2021, p. 234).

Del mismo modo, este enfoque favorece la inclusión, permitiendo que estudiantes de variadas capacidades aprendan y crezcan juntos, como aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), donde los juegos estructurados y el entorno controlado pueden significar una diferencia notable en su participación y progreso. También fomenta la participación activa y la construcción de entornos cooperativos, según se destaca en las investigaciones de Ainscow (2012) y Barba-Martín, Sonlleve, & García-Martín (2018). En palabras de Rodríguez (2014):

El aprendizaje debe ser para el docente y para los niños y niñas una diversión ya que la lúdica es motivadora y atractiva, capta la atención del estudiante quien requiere de la comunicación para aclarar dudas y entender las respuestas o estrategias requeridas para un completo desenvolvimiento” (p. 6).

En ese mismo tenor, se ha observado que “el modelo entiende que el juego es un verdadero motor de desarrollo para los alumnos con TEA, en el que los niños adquieren y desarrollan habilidades” (Klein, 2019. p. 255). Algunas de esas habilidades incluyen la comunicación, la reciprocidad, aprender nuevos juegos y la colaboración. El juego también permite que los compañeros jueguen con los niños con TEA apoyando a lograr un cambio de actitud hacia ellos, siendo más empáticos y favoreciendo a desarrollar sus habilidades sociales (Klein, 2019).

Por otro lado, la gamificación introduce una dimensión adicional al aprendizaje, incorporando mecánicas de juego en el aula para estimular el compromiso y la metacognición entre los estudiantes (Muñiz, 2022). Este enfoque no solo alienta a los estudiantes a tomar decisiones críticas y resolver problemas bajo presión de tiempo, como señala Alexander (2012), sino que también enriquece la experiencia tanto para los alumnos como para los educadores, quienes encuentran en el diseño de estas actividades una fuente de creatividad y satisfacción personal. Así, el ABJ y la gamificación se presentan como

estrategias clave para adaptar la educación a las demandas del siglo XXI, promoviendo un aprendizaje que es al mismo tiempo divertido, inclusivo y profundamente enriquecedor.

El ABJ es una metodología pedagógica que se ha distinguido por su eficacia en transformar entornos educativos, integrando el juego como herramienta fundamental en el aprendizaje. Basándose en principios constructivistas, el ABJ fomenta la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, utilizando juegos que promueven la exploración de estrategias y habilidades personales, ya que “la falta de implementación de estrategias lúdicas dentro del aprendizaje por parte de los docentes origina aburrimiento en los estudiantes y no sienten motivación por aprender de manera significativa” (Cáceres-Cabrera et al., 2020, p. 429). Esta metodología no solo incrementa la motivación y el interés entre los estudiantes, sino que también facilita una comprensión más profunda y personalizada de los contenidos educativos.

A diferencia de los métodos de enseñanza tradicionales, que suelen imponer un aprendizaje pasivo y son rígidos en su estructura, el ABJ se adapta a las necesidades y habilidades de cada estudiante. Díaz (2019) concluye en su investigación que “los juegos tradicionales, fomentan el diálogo entre estudiantes, y a través de ello, se generan vínculos afectivos, mejorando el lenguaje, el desarrollo social, que permite conocer su entorno y lo emocional; satisfacer sus necesidades o emociones” (p. 82). Esta flexibilidad hace que el aprendizaje sea más accesible y atractivo, proporcionando un entorno donde los alumnos pueden aprender a su propio ritmo y de acuerdo con sus estilos de aprendizaje individuales.

Ardila (2022) afirma que “el juego tradicional representa, además, un recurso de gran valor educativo en sí mismo, que contribuye al desarrollo corporal, afectivo y sociocultural del niño, fortaleciendo su identidad cultural, y acercándolo de manera más dinámica, a su entorno local (p. 2). Este enfoque facilita una mayor retención de información y una mejor aplicación de los conocimientos en diversos contextos prácticos. Así, el ABJ y la gamificación se presentan como estrategias clave para adaptar la educación a las demandas del siglo XXI, promoviendo un aprendizaje que es al mismo tiempo divertido, inclusivo y

profundamente enriquecedor, facilitando el desarrollo de todas las facultades humanas y estableciéndose como pilares esenciales en la creación de experiencias de aprendizaje ricas y motivadoras.

## **Metodología**

Tipo y Alcance de Investigación: La presente es una investigación acción de corte cualitativo y alcance exploratorio.

Población y Muestra: Tres formadores de docentes de la ENFT, fungirán como asesores; nueve docentes en formación de la LEAMES, fungirán como “Maestros de Juego”; y alrededor de diez jugadores participantes por día, todos estudiantes de la ENFT.

Recolección de Datos: Narrativas pedagógicas de los docentes en formación y formadores de docentes, así como entrevista no estructurada.

Plan de Acción: Puesta en práctica de un “Club de Juegos” que tiene como formato la designación de “Maestros de Juego”, mismos que propondrán los juegos para cada sesión donde llevarán a cabo su explicación y puesta en práctica. Al final se realizará un foro de análisis del juego, así como conclusiones sobre su utilidad didáctica, generando una vinculación en sus respectivas carreras a las dimensiones y las competencias de los perfiles de egreso de la Educación Normal.

### Acciones:

1. Se llevará a cabo una sesión semanal de dos horas a contraturno.
2. Se creará una ludoteca, con el apoyo de las autoridades y el trabajo que se realice mediante el concepto de membresía (alumnos miembros del club que realicen una aportación personal a la ludoteca). Posterior a la creación de la ludoteca, se plantea que dicho recurso permanezca en la ENFT por dos razones:
  - i) Evitar la transportación y movilidad de los juegos, ya que muchos cuentan con

piezas y tarjetas que pudieran extraviarse.

ii) Lograr poner dicha ludoteca a disposición de miembros del club de ambos turnos con un respectivo encargado.

3. En cada sesión un miembro del club propondrá y expondrá un juego a desarrollar, para su posterior análisis. Se generarán múltiples grupos de juego en la misma sesión.

Ludoteca y Juegos Educativos: Hemos seleccionado cuidadosamente juegos de entrada baja y techo alto que permiten esta dualidad de aplicación y aprendizaje. Además, incluimos juegos de mayor complejidad que potencian el desarrollo de habilidades críticas y valores humanos, como el juego de 'Catan'. Aunque puede parecer a primera vista competitivo, en realidad fomenta una dinámica económica colaborativa, donde cada acción individual influye directamente en el bienestar colectivo. Estos juegos, han sido fundamentales en la implementación de nuestros talleres. Además, exploramos juegos como 'Terraforming Mars', que no solo cumplen con propósitos similares, sino que también presentan de manera lúdica avances científicos relacionados con la colonización de Marte, apoyados por entidades como NASA y centros de investigación espacial. Otro juego seleccionado, 'Memoir '44', ofrece a los estudiantes la oportunidad de experimentar y analizar batallas clave de la Segunda Guerra Mundial desde diversas perspectivas, lo cual es valioso para enseñar estrategias en la educación histórica.

También hemos incorporado juegos cooperativos como 'Pandemic', que abordan temas de ciencias naturales y promueven la cooperación entre los participantes. Estos juegos son especialmente útiles para desarrollar habilidades como el pensamiento crítico y estratégico, la planificación, la gestión de recursos, y la colaboración hacia un bien común. Y finalmente el ajedrez, mismo que “es un juego que ayuda a desarrollar la agilidad mental ya que cualquiera puede practicarlo ya sea como deporte o como diversión” (Rodríguez, 2014, p. 10).

## Resultados

Este proyecto ofreció la oportunidad de guiar a un grupo de jóvenes entusiastas, proporcionándoles las herramientas necesarias y acompañándolos en su desarrollo. Observamos cómo, a través del juego, los estudiantes no solo se divirtieron, sino que también dialogaron, discutieron y analizaron críticamente las ventajas de los juegos que disfrutaban. Fue especialmente gratificante observar cómo estos jóvenes se unieron como grupo, formando amistades sólidas y satisfactorias. Ya que “los juegos didácticos aplicados en el aprendizaje de las matemáticas en las instituciones educativas han demostrado ser una herramienta eficaz para involucrar activamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje” (Cornejo, Figueroa, Cenas y Gutiérrez, 2022, p. 29). A lo largo del tiempo, empezaron a integrar estas actividades en sus propias prácticas docentes, compartiendo sus experiencias y la alegría que sentían al conectar de manera significativa con sus alumnos.

### *Formadores de Docentes*

El rol de los formadores de docentes fue principalmente el de un guía, interviniendo solo cuando era necesario, lo que reafirmó la creencia en que el constructivismo está implícito en la metodología del ABJ. La frase de María Montessori, "permitir a los niños guiar nuestro camino", resonó profundamente y observamos su aplicabilidad en todo contexto educativo donde el alumno, siendo el actor central de su proceso de aprendizaje, enriquece la experiencia con sus ideas únicas e irrepetibles. Esta práctica no solo reafirmó y solidificó la confianza en el ABJ, sino que también impulsó una serie de estudios adicionales y una necesidad personal de crecer como educadores y expandir nuestro conocimiento sobre el tema.

### *Docentes en Formación*

En entrevistas y narrativas realizadas por los alumnos que participaron en talleres sobre ABJ, muchos expresaron no estar al tanto de cómo los juegos modernos han evolucionado y de su capacidad para conectar directamente con temas pedagógicos. A

partir de la implementación del “Club de Juegos”, los estudiantes han reportado mejoras significativas en habilidades básicas como el respeto por los turnos y la tolerancia a la frustración, lo que refuerza nuestra convicción en la efectividad de la metodología del ABJ como una herramienta potente para el desarrollo de aprendizajes significativos y habilidades para la vida diaria.

El uso y práctica de pequeñas comunidades estudiantiles comúnmente genera espacios donde se propicia y potencia las capacidades de los individuos que son partícipes del grupo de interés en cuestión, como varios autores inherentes al rubro de la docencia y pertenecientes a su epistemología lo denotan, el juego es un pilar fundamental de la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento, y el desarrollo cognitivo, de modo que su implementación e inclusión como área particular de estudio refuerza al profesional, así como a la persona detrás y enriquece lo que tiene para ofrecer en su ejecución como maestro, es por ello que es importante considerar este tipo de espacios dentro de las instituciones educativas, por que no solo estamos “jugando jueguitos”, “distrayéndonos” o “perdiendo el tiempo”. Estamos generando un espacio de aprendizaje.

#### *Desafíos de Implementación en la Formación Docente*

Logística: Los desafíos logísticos han sido una parte considerable de nuestra experiencia al implementar el ABJ en la formación docente. A pesar de que nuestra institución cuenta con un cuerpo estudiantil considerable, las limitaciones de espacio físico presentan retos significativos. La gestión de los materiales del juego, esenciales para nuestra metodología, ha requerido soluciones creativas y adaptativas. Uno de los mayores desafíos ha sido asegurar un almacenamiento adecuado para los juegos y materiales didácticos sin comprometer la accesibilidad necesaria para su uso frecuente en prácticas docentes. En respuesta a esta situación, uno de nuestros alumnos asumió la responsabilidad de resguardar estos materiales, actuando como un intermediario entre los recursos y sus compañeros. Aunque esta solución ha funcionado hasta cierto punto, ha generado dificultades adicionales cuando varios estudiantes necesitan acceder a los mismos recursos



al mismo tiempo.

La falta de un sistema de fichaje para el control de materiales ha llevado a situaciones en las que los estudiantes deben negociar entre ellos para determinar quién puede usar qué juego y cuándo. Esta situación, si bien fomenta la comunicación y la colaboración entre los estudiantes, también ha provocado retrasos y complicaciones logísticas que podrían mitigarse con una mejor infraestructura de almacenamiento y gestión.

A pesar de solo contar con espacios físicos limitados en nuestra institución, hemos encontrado formas creativas de almacenar y administrar estos recursos educativos. Para abordar estos problemas, estamos considerando varias estrategias. Una posibilidad es la implementación de un sistema digital de reservas, donde los estudiantes puedan programar el uso de materiales didácticos con anticipación, asegurando así una distribución más equitativa y eficiente de los recursos. Además, estamos explorando opciones para mejorar el almacenamiento, a través de la reorganización de los espacios existentes o la adquisición de mobiliario especializado que permita un acceso más fácil y seguro a los juegos y materiales.

Justificación del ABJ: Los futuros docentes, al enfrentarse a la necesidad de justificar el uso del ABJ, se encuentran con dificultades para respaldar sus métodos con fuentes académicas o programas educativos reconocidos. Aunque el concepto de aprendizaje a través del juego ha sido valorado y aplicado históricamente, como lo demuestran figuras como Aristóteles en Grecia y prácticas educativas en la antigua China, existe una notable brecha teórica en la literatura contemporánea y en los currículos formales actuales. Esta ausencia de un marco teórico sólido en los planes de estudio modernos obliga a los futuros docentes a redoblar esfuerzos para presentar argumentos convincentes que justifiquen el uso del ABJ.

Este desafío afecta no solo la aceptación del ABJ dentro del ambiente educativo, sino también el desarrollo de confianza profesional en los futuros educadores, quienes pueden sentirse menos respaldados por la comunidad educativa al introducir prácticas basadas en



juegos. Además, limita la innovación pedagógica y la adopción de métodos que podrían mejorar significativamente la interacción y el aprendizaje en el aula.

Planes y Programas de Educación Normal: Los anteriores desafíos subrayan la necesidad de una reforma curricular que incorpore de manera más profunda y sistemática el ABJ en la formación docente, asegurando que los futuros educadores estén equipados con herramientas pedagógicas modernas y efectivas para involucrar a sus estudiantes de manera significativa y duradera. La falta de promoción explícita del ABJ en los programas de formación docente ha tenido un impacto considerable en el desarrollo profesional de los futuros educadores.

A pesar de las experiencias positivas reportadas por los estudiantes en sus prácticas docentes, muchos encuentran resistencia de maestros, directivos y padres de familia, quienes a menudo perciben el juego como algo distante y no esencial para el aprendizaje académico. Esta percepción puede generar problemas de aceptación de las técnicas basadas en juegos, complicando la implementación de estas estrategias innovadoras en el aula.

### **Discusión y Conclusiones**

Para mejorar la implementación del ABJ en la formación de docentes, es fundamental que este enfoque se reconozca de manera explícita en los programas de estudios. Es crucial proporcionar un sustento teórico sólido que permita a los futuros educadores justificar sus prácticas pedagógicas. Este proceso podría iniciarse con la implementación de talleres específicos sobre ABJ. Estos talleres actuarían como una intervención inicial, familiarizando a los docentes en formación con las técnicas de gamificación y aprendizaje lúdico, mostrándoles aplicaciones prácticas y efectivas que pueden ser integradas en sus futuras aulas. Además, estos talleres podrían incluir sesiones sobre cómo desarrollar argumentos pedagógicos basados en teorías del juego, proporcionando a los docentes las herramientas necesarias para defender y justificar sus métodos de enseñanza.

Tras esta etapa inicial, es esencial llevar a cabo una reevaluación y reestructuración de los planes y programas de estudios en las instituciones formadoras de docentes. Esta actualización debería incluir la integración explícita del ABJ como componente fundamental de la formación docente, abarcando la inclusión de contenidos específicos y la evaluación de competencias relacionadas con la implementación de estrategias lúdicas en el aula.

Sería también beneficioso desarrollar y distribuir materiales de apoyo y recursos didácticos que los educadores puedan utilizar directamente en sus prácticas docentes. Estos recursos incluyen guías, ejemplos de juegos educativos adaptados a diferentes materias y niveles educativos, y estudios de caso que ilustran la efectividad del ABJ en contextos educativos variados.

Finalmente, es importante establecer un sistema de evaluación y retroalimentación continua que permita ajustar y mejorar la implementación del ABJ basado en la experiencia práctica de los docentes en formación. Este sistema ayudaría a identificar desafíos y oportunidades de mejora en su aplicación, asegurando que se adapte efectivamente a las necesidades cambiantes de los estudiantes y los entornos educativos. Estos cambios enriquecerán significativamente la formación docente, elevando la calidad y la relevancia de la educación pedagógica y preparando a los futuros educadores para implementar métodos de enseñanza más innovadores y comprometidos.

## Referencias

Ainscow (2012) Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir

del análisis de la investigación internacional<sup>1</sup> (Making schools more inclusive: lessons from international research)

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220>

Alexander (2012) Acerca Del Campo Teórico de La Educación

<https://www.scribd.com/document/147213823/Acerca-del-campo-teorico-de-la-educacion-Alexander-Ruiz-Silva>

Ardila, J. N. (2022). Juegos tradicionales: aportes al desarrollo sociocultural en contexto educativo rurales. *Actividad Física y Deporte*, 8.

<https://revistas.udca.edu.co/index.php/rdafd/article/view/2152/2270>

Barba-Martín, R. A., Sonlleve Velasco, M., & García-Martín, N. (2018). “Presencia, participación y progreso”: el aprendizaje basado en proyectos en la trayectoria de una maestra en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 13–25. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323201>

Cáceres-Cabrera, M., García-Herrera, D., Cárdenas-Cordero, N., & Erazo-Álvarez,

J. (2020). Juegos tradicionales como estrategia metodológica para la enseñanza de matemática. *Revista CIENCIAMATRIA*, 6(3), 428-449.

<https://doi.org/10.35381/cm.v6i3.409>

Carr, N., & Cameron-Rogers, M. (2016a). What’s in a Game? Game-Based Learning

and Gamification. In T. Barkatsas & A. Bertram (Eds.), *Global Learning in the 21st Century* (pp. 9–28). Rotterdam: Sense Publishers.

[https://www.researchgate.net/publication/310494844\\_What's\\_in\\_a\\_Game](https://www.researchgate.net/publication/310494844_What's_in_a_Game)

Cornejo, T., Figueroa, E. Cenas, F., & Gutiérrez, S. (2022). Juegos didácticos para

mejorar el aprendizaje en matemática: Una revisión sistemática entre los años 2010-2020. *TecnoHumanismo*, 2(3), 29-60.

<https://doi.org/10.53673/th.v2i6.142>

- Díaz, A. (2019). El desarrollo socioemocional de los niños de 5 años a través de los juegos tradicionales [Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola].  
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/0c700d05-5147-420a-8c50-7bd143a65243/content>
- González-Grandón, X., Chao Rebolledo, C., & Patiño Domínguez, H. (2021). El juego en la educación: una vía para el desarrollo del bienestar socioemocional en contextos de violencia. *Revista Latinoamericana de Educación*, 51(2), 233-270.  
<https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.375>
- Jay, J. A., & Knaus, M. (2018). Embedding Play-Based Learning into Junior Primary (Year 1 and 2) Curriculum in WA. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(1).  
<https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n1.7>
- Klein, S. (2019). Juego y autismo: el lugar que ocupa lo recreativo en la vida social de las personas con TEA desde una perspectiva de derecho. In XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/219504/JuegoAutismo.pdf?sequence=1>
- Marco Común de Referencia para las Lenguas, (2024). Niveles de inglés dentro del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). British Council.  
<https://www.britishcouncil.org.mx/ingles/niveles#:~:text=Principiante%3A%20A2,u so%20com%C3%BAAn%20y%20vocabulario%20b%C3%A1sico.>
- Martín, N., Pinedo González, R., Caballero-San José, C., & Cañas Encinas, M.

(2020). Inclusión educativa a través del aprendizaje basado en juegos de mesa. En  
Capítulo de libro. Universidad de Valladolid.:  
[https://www.researchgate.net/profile/Ruth-  
Pinedo/publication/344461004\\_Inclusion\\_educativa\\_a\\_traves\\_del\\_aprendizaje\\_ba-  
sado\\_en\\_el\\_juego\\_de\\_mesa/links/5f78949e299bf1b53e0adc31/Inclusion-  
educativa-a-traves-del-aprendizaje-basado-en-el-juego-de-mesa.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ruth-Pinedo/publication/344461004_Inclusion_educativa_a_traves_del_aprendizaje_basado_en_el_juego_de_mesa/links/5f78949e299bf1b53e0adc31/Inclusion-educativa-a-traves-del-aprendizaje-basado-en-el-juego-de-mesa.pdf)

Montessori, M. (1936). El secreto de la infancia. Barcelona: Araluce

[https://www.tuguiamontessori.com/wp-  
content/uploads/2021/03/ElnioElsecretodelainfancia.pdf](https://www.tuguiamontessori.com/wp-content/uploads/2021/03/ElnioElsecretodelainfancia.pdf)

Muñiz, (2022) La observación de aula como herramienta de desarrollo profesional:

el caso del OCDE Global Teaching InSights

<https://union.fespm.es/index.php/UNION/article/view/906>

Rodríguez, L. (2014). Aplicación de los juegos de mesa como estrategia pedagógica

para facilitar el aprendizaje en la educación inicial [Trabajo de grado, Corporación  
Universitaria Iberoamericana]. Facultad Ciencias Humanas y Sociales, Programa de  
Educación, Licenciatura en Pedagogía Infantil.

[https://repositorio.iberu.edu.co/server/api/core/bitstreams/37aab1f0-fee2-4102-  
88e3-63518490c623/content](https://repositorio.iberu.edu.co/server/api/core/bitstreams/37aab1f0-fee2-4102-88e3-63518490c623/content)

## **Desarrollo integral y salud**

Clara Celia Sarabia Morán

Luz Sótelo Quiroz

Jorge Gerardo López Coutigno

clara.sarabia@iebem.edu.mx

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

Línea temática 8:. formación docente para una educación integral.

### **Resumen**

La concepción del desarrollo integral es un tema de gran importancia y actualidad, responde a las necesidades del momento ya que se reconoce a la educación como un factor de cambio que contribuye a la salud física y mental.

El desarrollo integral es un proceso de aproximación al logro del equilibrio armónico, que conlleva a un estado de bienestar, realización y satisfacción consigo mismo y con los demás del medio que los rodea. Ello presupone posibilidad de crítica, autocrítica de regulación, realización de actividades y satisfacción. El desarrollo integral es la sistematización de acciones que se ejercen en la vida cotidiana, que comprenden diferentes aspectos: físico, mental, cognitiva, emocional, afectiva, y volitiva. Presupone un proceso que transcurre durante toda la vida del sujeto, aunque en cada momento predomina la acción mayor sobre una de los aspectos señalados.

La incidencia del desarrollo integral en la salud tiene como propósito analizar y concientizar sobre la importancia de llevar a cabo los diferentes aspectos que influyen en la salud y contribuir con acciones para promover el desarrollo integral en el entorno en el que

se convive cotidianamente. Se hace necesario encontrar alternativas que ayuden a lograr un desarrollo integral.

**Palabras claves:** desarrollo integral, cognitivo, socio emocional, psicomotriz, volitivo, salud.

### **Planteamiento del problema**

Es de gran interés en esta investigación conocer acerca de qué es el desarrollo integral y analizar cómo incide en la salud, para qué y para quiénes entre otras interrogantes. Por ello se plantea el siguiente problema:

¿Cómo influye el desarrollo Integral en la salud de la comunidad escolar de la ENUFC?

Se propone a través de este problema contribuir a lograr la salud a la cual todos tenemos derecho por lo que se hace necesario tomar conciencia de ello, principalmente en nuestra comunidad escolar, como en la mayoría de las instituciones educativas poco se ha propiciado un desarrollo integral, por eso debe construirse una demanda permanente en el ámbito educativo.

### **Marco teórico:**

En la observación participativa que se llevó a cabo en la ENUFC se detectó que algunos integrantes de la comunidad escolar no logran llevar a cabo actividades que permitan la realización personal y profesional en los diferentes aspectos de la vida cotidiana ya que en ocasiones se ve afectada la salud y el desarrollo integral, el cual es un proceso que no puede verse en un marco reducido fuera del centro educativo, es decir; los diferentes aspectos del desarrollo integral no puede estar al margen de las escuelas, por lo que requiere de la participación de todas las fuerzas de la sociedad y muy especialmente de la acción consciente de los propios actores de la comunidad escolar. El hecho de que la comunidad escolar cuente con docentes que tienen al menos un padecimiento como: diabetes, hipertensión, obesidad por mencionar algunas de las enfermedades y de observar también



problemas de salud en algunos de los estudiantes, según consta en la información recopilada. Nos da pauta para plantear la necesidad de impulsar un desarrollo integral en la comunidad escolar que trascienda en las familias y por ende en la sociedad, sin embargo es tarea de todos los que cotidianamente convivimos en un espacio y tiempo y es también responsabilidad de las autoridades de las escuelas impulsar la salud en bienestar de la comunidad escolar y más aún corresponde a las autoridades de más alto nivel proteger a través de políticas públicas el desarrollo integral y la salud de los ciudadanos, creando de manera sostenible recursos y condiciones favorables para llevar a cabo acciones en la práctica profesional que repercuta en la comunidad.

Crecer entre nosotros, es una experiencia atravesada por la biología, por la psicología, por la cultura, por la historia, por la educación, por la política, por la ética, por la estética... por ese crecimiento armonioso de ser al que debemos aspirar. Crecer físicamente, normalmente con el desarrollo orgánico indispensable;

Crecer emocionalmente equilibrado, crecer intelectualmente a través de la participación en prácticas educativas tanto cuantitativas como cualitativamente aseguradas por el Estado; crecer en el buen gusto frente al mundo; crecer en el respeto mutuo, en la superación de todos los obstáculos que hoy impiden el crecimiento integral de millones de seres humanos. (Freire, 2010, p. 150).

Si bien el desarrollo integral es un campo de gran magnitud y complejidad, poco se le ha tratado desde un enfoque dialéctico y humanista, su estudio no ha sido prioritario en acciones concretas como: Una alimentación sana, ejercicio, lectura comprensiva, pensamiento crítico y del lenguaje, recreación, convivencia, ambiente laboral armónico, interacciones humanistas con valores, conciencia social, estabilidad económica, condiciones materiales y de subsistencia, que inciden en la vida escolar y que a pesar de su importancia en el ámbito educativo no hay condiciones que favorezcan el desarrollo integral en la comunidad escolar, en la teoría se habla mucho del desarrollo integral, pero no se lleva a la práctica en acciones concretas.

Cuando orientamos para el desarrollo humano integral es elaborado a partir de una perspectiva filosófica, bio-psicosocial y socio-política de carácter humanista, constructivista, social y liberadora...según el abordaje humanista el centro de la atención curricular, debe ser la experiencia y la y la necesidad del alumno, teniendo como principal objetivo el desarrollo integral del mismo, en sus dimensiones intelectual, emocional y psicomotora (Brunner,1960;Maslow,1968; Piaget, 1980; Vigotsky, 1991). Presupone una estructura flexible y conectada con la vida, siguiendo las etapas del desarrollo psicológico y social del estudiante.(Dos Santos, 2010, p. 40).

La presente investigación permitió saber que el desarrollo integral proviene de un proceso permanente, donde varios factores contribuyen en gran parte a la satisfacción plena en los diferentes aspectos de la vida cotidiana.

El desarrollo integral se refiere al proceso equilibrado y armónico de las personas y de sus comunidades, abarcando múltiples aspectos incluyendo el ambiental, el educativo, el económico, el político entre otros que se interrelacionan entre sí, se busca promover el bienestar completo. Ejemplo el aspecto socioemocional juega un papel esencial para el desarrollo integral y la salud lo que permite alcanzar una mayor estabilidad y equilibrio emocional.

El objetivo de la escuela única de llevar a los niños a un desarrollo armónico de todas las actividades, hasta que la personalidad formada ponga de relieve las inclinaciones más profundas y permanentes nacidas al nivel de desarrollo más alto de todas las fuerzas vitales. (Gramsci, 2007, p.247).

Las características del Desarrollo integral consideran todos los aspectos de manera integral es decir; de una manera holística que busca asegurar avances sostenibles tanto en términos de recursos naturales como en términos de bienestar humano, se requiere de promover la igualdad de oportunidades y el acceso a recursos y servicios necesarios para impulsar el papel de las relaciones sociales y comunitarias que rescaten la importancia del desarrollo integral para la salud y el bienestar.

El desarrollo integral tiene como propósito contribuir para que todos puedan disfrutar de una vida saludable y satisfactoria en todos los aspectos que permita tomar conciencia para mejorar la calidad de vida. Es decir; contribuir al bienestar común, construyendo comunidades más justas, equitativas, sostenibles y resilientes para el bienestar. Que promueva el respeto mutuo, la solidaridad, la unidad entre la comunidad escolar, para que se construya a través del desarrollo integral la salud.

El desarrollo integral implica salud mental y física, requiere de creatividad, de comunicación, de amar lo que hace, de goce, de calidad laboral, de bienestar, es decir; que las personas son sanas en la medida que desarrolla plenamente sus actividades en los diferentes aspectos de su vida, con valores que conllevan a una auténtica libertad.

La vida del hombre contemporáneo es multifacética y ofrece una amplia gama de aspectos para reflexionar y estudiar...Así el filósofo reflexiona sobre el sentido último de la existencia y del pensamiento, el médico se esfuerza por conservar la salud, el jurista elabora normas legales que rigen la actividad laboral, el pedagogo examina las particularidades evolutivas de los niños y jóvenes para desarrollar el proceso de aprendizaje, el antropólogo tienen sus intereses en las interacciones sociales, el psicólogo en el desarrollo de la personalidad (Tolstij, A. 1989 p. 8).

Así las diferentes ciencias y/o disciplinas científicas contribuyen en la vida del ser humano buscando encontrar un equilibrio en el desarrollo integral.

Las personas son saludables cuando transforman sus condiciones de vida, cuando tienen una comprensión de lo que pasa y cómo ejercen diversas actividades que ayudan al bienestar.

### **Metodología.**

Con el propósito de obtener información, argumentar y hacer un análisis crítico que permitiera plantear alternativas para contribuir al desarrollo integral de la comunidad

escolar, se llevó a cabo el estudio desde un enfoque cualitativo por corresponder a un escenario natural como la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla.

El estudio se llevó a cabo mediante la observación participativa, el análisis e interpretación de la teoría y la aplicación de cuestionarios abiertos a la comunidad escolar para conocer sus concepciones sobre el tema. La investigación gira en torno a la problemática de cómo influye el desarrollo integral en la salud de la comunidad escolar y como se puede colaborar para el propósito desde un enfoque humanista y se tenga el apoyo para el desarrollo integral en un ambiente sano. Se considera que el estudio tuvo un mayor alcance porque aportó elementos importantes para la investigación. Se aplicaron 100 cuestionarios en la comunidad escolar los cuales solo se rescataron 60 que aportaron la información. En una segunda etapa con la información obtenida de los cuestionarios aplicados se analizaron e interpretaron las respuestas recopiladas, los resultados de las observaciones y del instrumento aplicado (investigación de campo) se contrastó la teoría (investigación documental) dando respuesta al problema planteado.

El hecho en este estudio fue la problemática que se percibió en cuanto a la falta de conciencia en el desarrollo integral y como este influye en la salud, la observación fue una técnica que nos permitió valorar el problema, la investigación documental y de campo nos dio elementos para llegar a las conclusiones de nuestro proceso de investigación.

## **Resultados**

En las observaciones obtenidas resultó fundamental el proceso de contemplar sistemática y detenidamente como se desarrolla la vida escolar sin manipularla ni modificarla, la cual discurre por sí misma. En esta investigación también se analizaron las respuestas de los cuestionarios aplicados, tratando de ser muy objetivos en cuanto a juicios se refiere. Con el propósito de comprobar, contrastar, verificar e interpretar el proceso de la investigación, se tuvo el cuidado de observar directamente y con profundidad y atención para no dejarse guiar por la apariencia o por juicios emocionales que impidieran ver con objetividad nuestra apreciación en general. Por lo que en nuestro estudio se observó que la comunidad escolar

requiere de apoyo para que se desarrolle de una manera integral, se observó por mencionar algunos aspectos la inadecuada alimentación de consumo de azúcares y carbohidratos donde predominan los refrescos azucarados y harinas. Con respecto a la falta de ejercicio claramente se observa sobrepeso y obesidad principalmente en algunos trabajadores docentes y no docentes, los estudiantes normalistas también presentan dificultades en su desarrollo ya que de un grupo de 25 estudiantes 10 tienen sobrepeso al menos. En cuanto al aspecto socioemocional el ambiente es tenso, no hay una fraternidad y/o compañerismo se forman grupos políticos y/o de afinación ideológica, al interior de los grupos escolares también hay sub grupos en la que se propicia una división. Otra fuente de datos es la actitud desfavorable que se observa en algunos integrantes de la comunidad escolar, los cuestionarios proporcionaron ciertos indicadores que nos refieren la necesidad de impulsar el desarrollo integral. Ya que la información obtenida de algunos integrantes de la comunidad escolar permitió conocer acerca de los sentimientos, impresiones, pensamientos, interacciones interpersonales y los diferentes aspectos, ya que el estudio fue organizado en torno al propósito de contribuir al desarrollo integral, por consiguiente los resultados que se obtuvieron nos señalaron la validez y la confiabilidad en nuestra investigación.

Esquema del desarrollo integral en los diferentes aspectos de la vida cotidiana que se propone para la comunidad escolar en la ENUFC

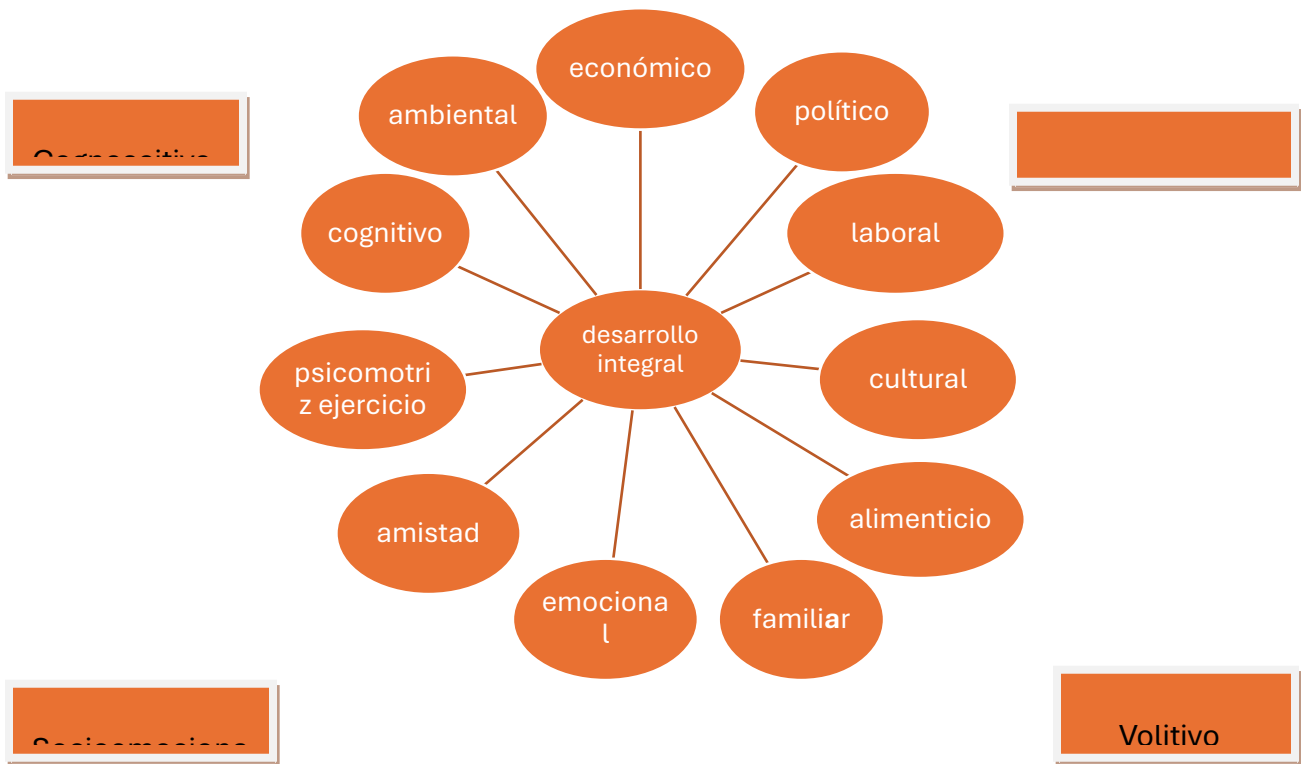


Fig. 1 Algunos aspectos del desarrollo integral en la vida cotidiana.

### Discusión y conclusiones

Desafortunadamente se vive en una sociedad de simulación y enferma por sus hábitos alimenticios, sus bebidas azucaradas, la falta de ejercicio, la sobre carga de trabajo, la burocracia en los trámites administrativos, la delincuencia, la violencia, el consumismo, la enajenación, la corrupción, la falta de algunos valores como la honestidad, la responsabilidad, la solidaridad entre otros aspectos que aquejan a la comunidad de injusticia social por lo anterior y por la carencia de algunas necesidades básicas en algunos sectores de la población. Los medios de comunicación privada en nuestro país obedece a lineamientos neoliberales a favor de una clase oligarca, que valiéndose del control

económico, político e ideológico, trata de enajenar a las personas, queriendo manipular y conformar pensamientos egoístas, individualistas, de competencia y consumismo de chatarra que no contribuyen en nada al desarrollo integral y por ende a la salud mental.

Es necesario que en el ambiente laboral además de ser sano, con transparencia y rendición de cuentas, con democracia, con ética profesional y con interacciones sociales sanas, permitan que la comunidad escolar tenga acceso a la información sobre la importancia de desarrollar el aspecto cognitivo, como es la lectura, la escritura y el desarrollo del pensamiento crítico, analítico, reflexivo y creativo, ya que en todas las áreas se requiere la capacidad cognitiva. Para ello se sugiere a la institución la prestación de libros sin restringir el tiempo, dar libros gratuitos a la comunidad escolar para promover la lectura. En el aspecto socioemocional es de igual importancia que la comunidad escolar viva con valores de respeto, responsabilidad, honestidad, empatía, solidaridad, equidad, ética y justicia entre otros aspectos que valoren la salud en el desempeño laboral. Es necesario la convivencia armónica y la participación de todos en eventos culturales, cívicos y sociales que contribuyan a la interacción social. En el aspecto psicomotriz la comunidad escolar a partir de la convivencia armónica puede desarrollar la psicomotricidad fina y gruesa y el ejercicio es un aliado para ayudar a no generar enfermedades propias de un ambiente tenso, por lo que sería muy interesante que en horario laboral además de fomentar una alimentación saludable se otorguen espacios y tiempos para que la comunidad escolar tenga acceso a espacios para hacer ejercicio. Por ejemplo contar con un gimnasio, un comedor para promover la comida saludable. En el aspecto volitivo es necesario desarrollar la toma de decisiones, la autonomía, la voluntad para ser mejores ciudadanos. Se requiere de la participación democrática para tomar acuerdos en beneficio de la comunidad escolar. Ejemplo el consenso para la toma de decisiones.

Para que la comunidad escolar lleve a cabo el desarrollo integral se requiere del apoyo en los diferentes aspectos de acuerdo al esquema del desarrollo integral en los diferentes aspectos de la vida cotidiana que se propone para la comunidad escolar en la ENUFC.



## **Conclusiones**

El desarrollo integral es la realización en los diferentes aspectos de la vida que conllevan a la satisfacción plena de bienestar y armonía, que se manifiesta en la calidad de vida de cada una de las personas y de la comunidad, se aspira también a una escuela de bienestar que se vea reflejada en la sociedad.

Se requiere de promover proyectos de estilos de vida saludable que impulsen el desarrollo integral con un enfoque colaborativo y multidimensional para un continuo bienestar físico, mental y social.

El desarrollo integral constituye una vía esencial para la comunidad escolar ya que tiende a lograr una adecuada organización de actividades y relaciones sociales sanas donde cada persona tenga la oportunidad de alcanzar el máximo potencial en todos los aspectos de la vida cotidiana.

El desarrollo integral permite una convivencia social sana ya que el ambiente escolar armónico influye en el bienestar de la comunidad escolar, para ello se requiere de una educación de excelencia.

Promover la lectura e invertir en libros gratuitos para los estudiantes de la educación superior, que promuevan habilidades cognitivas como el pensamiento crítico; se lleven a cabo eventos culturales de convivencia para el desarrollo socioemocional donde se ejemplifiquen los valores; que cada escuela cuente con gimnacios escolares para el desarrollo psicomotor se otorgue tiempo para el ejercicio y se impulse el desarrollo de la voluntad para la toma de desiciones consensadas que contribuyan al desarrollo integral.

Es importante mejorar el acceso a servicios de salud física y mental, que promueva estilos de vida saludables y preventivos. Que las autoridades a partir de indicaciones oficiales conlleven a proteger y gestionar políticas públicas que integren los diferentes aspectos que promuevan un desarrollo integral.

## Referencias

Chibas, O. F. (1992). Creatividad+ Dinámica de grupo= Eureka Editorial Pueblo y Educación

Ciudad de la Habana.

Díaz, B. A. (1989). Didáctica y Curriculum Editorial Nuevo Mar México.

Dos Santos M. S. (2010). Pedagogía de la diversidad, Editorial Pelicanus. México.

Fernández, J. R. (1994). Pedagogía. Editorial Pueblo Nuevo, La Habana Cuba.

Freire, P. (2010). Cartas a quien pretende enseñar. Ed. Siglo XXI.

Gramsci, A. (2007). La alternativa pedagógica. Ed. Fontamara, México.

García, G. G. (1989). Leyes de la dialéctica. Editorial Gente nueva. La Habana Cuba.

Labarrere, F.A. (1994). Pensamiento, análisis y autorregulación en la actividad cognitiva de

los alumnos. Editores México.

Lovelía, P. R. (1989). La psiquis en la determinación de la salud. Editorial Científica Técnica

Mes. Cd. Habana, Cuba.

Sarabia, M. C. (2020). Procesos cognitivos en la educación superior un enfoque pedagógico,

Ciudad de México.

Tolstij, A. (1989). El hombre y la edad. Editorial Progreso. Moscú.

## Competencias del docente en formación para la aplicación de proyectos de Kilpatrick en el aula multigrado

Maritza Guadalupe Guerrero Ponce

mguerreroponce8@gmail.com

Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

Mtro. Erik Ayala del Villar

erikayaladelvillar1001@gmail.com

Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

Mtra. Cindy Gabriela Alonzo Segovia

cindy\_gu92@gmail.com

Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

Línea Temática 8. Formación docente para una Educación integral

### Resumen

El presente trabajo surge de la sistematización de la práctica docente realizada en el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos", que tiene como objetivo reflexionar acerca de las competencias que el docente en formación tiene para la aplicación de proyectos en el aula multigrado.

Los docentes en formación trabajan con distintas estrategias metodológicas que les permiten intervenir en el aula multigrado. Estas estrategias se conocen en el trayecto de formación y se llevan a la práctica en escuelas primarias de organización unitaria, bidocente y/o tridocente. Se revisaron distintas metodologías para la planeación y se eligió el método de proyectos de Kilpatrick, lo que permitió consolidar las competencias de planificación

docente al identificar la gran variedad de estrategias que se puedan utilizar en el contexto multigrado.

**Palabras clave:** Intervención. Competencias. Pedagogía. Multigrado. Metodología. Estrategias.

### **Planteamiento del problema**

Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de cuarto semestre se enfrentan al desafío de realizar prácticas docentes en grupos multigrado, por ello nace el interés de desarrollar habilidades y competencias pedagógicas que les permitan llevar una práctica docente eficaz. La problemática surge porque los docentes en formación necesitan adquirir y aplicar suficientes elementos y recursos para desarrollar el trabajo en el aula multigrado, en atención a las necesidades actuales de nuestro país.

Como una manera de atender dicho aspecto, en el Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), se integra el curso *Pedagogía y didáctica del aula multigrado* que se aborda en el cuarto semestre de la Licenciatura, el cual se busca:

Colocar al docente en formación ante situaciones específicas del trabajo en el aula multigrado que amerite de su análisis e intervención educativa por medio de inmersiones de observación y práctica docente permitiendo a los estudiantes actuar con pertinencia y eficacia en prácticas flexibles, que les provean lo necesario para el desarrollo de habilidades pedagógicas, para responder a las condiciones de trabajo presentes en el contexto del aula multigrado. (DGESuM, 2022, pág. 5)

La importancia del aprendizaje de este tema radica en que los docentes en formación afronten con éxito el trabajo al interior del contexto multigrado, este desafío aporta considerablemente a la consolidación de los saberes, dominios y desempeños necesarios para avanzar en la formación profesional de cada estudiante. Por tal motivo es importante

plantear ¿Qué metodologías se sugieren para el trabajo en el aula multigrado? ¿Cuáles proyectos se pueden aplicar dentro del aula multigrado?

La investigación se realizó durante el periodo que comprende el mes de febrero a los meses de junio del 2024, donde se analizó, se puso en práctica y se reflexionó sobre los métodos globalizadores para el trabajo en el aula multigrado.

### **Marco teórico**

Dentro de los dominios y desempeños del perfil de egreso a los que contribuye el curso *Pedagogía y didáctica del aula multigrado*, se encuentra el dominio *Diseña y desarrolla propuestas de atención educativa para niños y niñas de grupos multigrado*, junto con el desempeño *Conoce los enfoques teóricos y metodológicos para el desarrollo de una pedagogía multigrado*. Para abonar a la consolidación de lo anterior resulta fundamental que el docente en formación conozca los siguientes enfoques teóricos.

Es útil reconocer la teoría del aprendizaje colaborativo, la cual promueve la colaboración entre estudiantes, lo que permite que se beneficien de las habilidades y conocimientos de sus compañeros. La teoría sociocultural basada en Vygotsky, enfatiza en el rol de la cultura y la comunidad en el aprendizaje, menciona que los estudiantes aprenden mejor en contextos colaborativos y socialmente ricos. También la teoría del constructivismo donde Jean Piaget propone que los estudiantes construyen activamente su conocimiento a través de la interacción con su entorno.

Con respecto a los enfoques metodológicos en el marco del Plan y Programas de estudio en educación básica, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) propone los siguientes: Aprendizaje basado en proyectos comunitarios; Aprendizaje basado en indagación STEAM; Aprendizaje Basado en Problemas (ABP); Aprendizaje Servicio (AS). También es clave conocer las metodologías que se utilizaban en los planes y programas de estudios anteriores que son los métodos globalizados y por proyectos.

El docente en formación “[...] conoce estrategias de trabajo docente, como el trabajo por proyectos, para una atención integral diferenciada, que caracteriza las aulas multigrado” (DGESuM, 2022, pág. 12). Es bien sabido que el grupo multigrado se distingue por su diversidad, pues la diferencia de edades hace que los alumnos sean muy diferentes, no solo físicamente sino también en niveles cognitivos. Por lo anterior, necesitan una atención personalizada ante sus necesidades específicas, esto se puede trabajar con ayuda del trabajo por proyectos donde se realizan actividades diferenciadas para los diferentes grados escolares.

Las estrategias que guían el trabajo docente deben ser bajo un plan curricular donde se integren las diferentes edades y características de los alumnos para asegurarnos que todos sean considerados durante la realización de las actividades. Así mismo, llevar un orden con los tiempos y espacios para lograr el trabajo autónomo y colectivo, así como la adaptación de los recursos y materiales didácticos. También, es importante diferenciar el *contenido*, *proceso* y *producto* para ajustar el contenido que se enseña, los procesos a través de los cuales el alumno aprende y los productos finales que se realizan para mostrar los aprendizajes construidos durante y al final del proyecto de enseñanza.

Otra estrategia es hacer una agrupación flexible donde los alumnos sean agrupados a partir de sus habilidades e intereses para fomentar la motivación y el compromiso, también el trabajo entre pares donde los alumnos más avanzados ayuden a sus demás compañeros; fomentar la mentoría. Otra estrategia es el tipo de evaluación que se disponga, la cual puede ser mediante la observación, cuestionarios y discusiones para evaluar el progreso. La retroalimentación también es importante para guiar el aprendizaje y mejora de los alumnos.

Con el fin de consolidar las estrategias anteriores y ampliar el conocimiento sobre el contexto escolar, el trabajo del curso *Pedagogía y didáctica del aula multigrado* parte del reconocimiento de las características del tipo de escuela, como lo enuncia el siguiente párrafo:

Escuelas Multigrado, atendidas por dos o más docentes que trabajan con más de un grado simultáneamente, debido a las necesidades sociales y las características geográficas y hasta culturales de diferentes medios; sin embargo, la generalidad de su implementación en cualquier nivel o ámbito educativo resulta viable y actualmente conveniente. (DGESuM, 2022, pág. 6)

Durante este proceso de reconocimiento, sobre lo que es la escuela y el aula multigrado, se revisaron datos nacionales y estatales sobre estas, pues de pronto se asume que son escuelas decadentes de recursos y materiales, de personal docente y de apoyo, infraestructura dañada, poco equipamiento, etcétera. Sin embargo, se pudo rescatar que hay escuelas multigrado mejor equipadas e instaladas que las escuelas de organización completa o urbana.

A partir de lo anterior, se retoman las dimensiones de la gestión escolar para conocer el contexto donde se llevan cabo las intervenciones pedagógicas. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010) menciona que, con la dimensión pedagógica curricular conocemos el proceso de enseñanza-aprendizaje (planeación, evaluación, clima del aula); la dimensión organizativa considera la interrelación del colectivo docente y la relación con los padres de familia, aquí se hacen presentes los valores y actitudes que sirven para la organización escolar para tomar decisiones que sean convenientes ante distintas situaciones. Con la dimensión administrativa se garantiza el control de la información del plantel (boletas, incidencias, reportes, becas, estadísticas, informes, etc.), también la optimización de recursos humanos, técnicos, financieros y materiales para favorecer el aprendizaje de los alumnos; la infraestructura, su cuidado y mejoramiento para un ambiente favorable de la enseñanza-aprendizaje. La dimensión de participación social involucra la participación de los padres de familia y otros actores de la comunidad escolar.

Es necesario vivir la experiencia en la modalidad multigrado, es por eso que se llevaron a cabo intervenciones de práctica profesional. La primera intervención fue una jornada de observación y ayudantía donde se pudo observar el rol que tiene el docente ante



los desafíos actuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Posteriormente, en la primera jornada de práctica profesional se hizo uso de las metodologías de la NEM pues era el primer acercamiento en un aula multigrado. Durante esa primera jornada se documentó y reflexionó sobre los elementos que analiza Arteaga (2011) sobre *Los saberes docentes en la organización de las clases en el aula multigrado*.

Para la segunda jornada de práctica profesional se exploraron las metodologías que se podían emplear para planificar las actividades en el aula multigrado, aunque ya se conocían las metodologías de la NEM. Se pretendió conocer las metodologías que los planes y programas de estudio anteriores trabajaron, como lo son los métodos globalizadores; los centros de interés de Decroly; el método de proyectos de Kilpatrick; el método de la investigación del medio de Freinet; los proyectos de trabajo globales; y Tema común con actividades diferenciadas. El reto para esta jornada fue desarrollar una planeación bajo alguno de estos métodos globalizadores donde pudiéramos incluir actividades diferenciadas para los diferentes grupos de alumnos.

De los métodos globalizados ya mencionados se eligió “El método de proyectos de Kilpatrick”, el cual es un método con actividad espontánea y coordinada de un grupo de alumnos que se dedican a la ejecución de un trabajo globalizado y escogido por ellos mismos. Existe la posibilidad de un proyecto común, sintiéndose protagonista en el proceso. La secuencia de enseñanza-aprendizaje que lleva este método tal como lo menciona Vidiella (1998, págs. 148-159) es la siguiente:

1. Intención: Los estudiantes dirigidos por el maestro, debaten sobre los diferentes proyectos propuestos, así como seleccionar el objeto que quieren realizar y cómo, la organización grupal y objetivos a alcanzar.
2. Preparación: Diseño del objeto o montaje. Planificación de los medios, materiales, pasos y tiempo a usar.
3. Ejecución: Desarrollar el trabajo con el plan propuesto.

4. Evaluación: Al tener el producto terminado, comprobar la eficacia y la validez del dicho, así como analizar el proceso y participación.

La justificación de este método es que posibilita la actividad colectiva con un propósito real dentro de un ambiente natural. Permite la adecuación del trabajo al desarrollo individual.

Después de elegir el método globalizado fue importante conocer los recursos para el trabajo multigrado, así como la elaboración de materiales para el aprendizaje, tales como guiones didácticos y fichas de trabajo.

Los guiones didácticos ofrecen sugerencias para que en el aula multigrado se favorezca el trabajo colaborativo, la organización de los alumnos y la búsqueda de información al desarrollar un tema común con actividades diferenciadas por ciclo. Con el material de guiones se busca que los alumnos desarrollen habilidades específicas de la asignatura, además de promover el uso del lenguaje oral y escrito como eje transversal al plantear actividades en las cuales los alumnos conversen entre sí, den sus opiniones, entrevisten a personas de su comunidad, lean en distintas fuentes de información para apoyar su investigación, utilicen organizadores gráficos y redacten diferentes tipos de texto, entre otras actividades que contribuyan a promover un aprendizaje reflexivo. (SEP, 2005, pág. 4)

Por otro lado, las fichas de trabajo consisten en brindar tanto al docente como al alumno un abanico de estrategias que permitan abordar las distintas disciplinas, con un énfasis en el desarrollo de habilidades específicas de éstas, así como el uso de las habilidades comunicativas de manera transversal, tal como lo menciona (SEP, 2005).

Para el desarrollo del cuarto semestre fue importante diseñar estrategias con el propósito de no solo conocer los modelos, sino también ponerlos en práctica, analizarlos e identificar de manera más precisa las ventajas y desventajas, para que esta experiencia contribuya a la formación de un propio estilo de docencia.

## Metodología

Con el fin de rescatar información cualitativa sobre los métodos globalizadores para el trabajo en el aula multigrado se realizó una planeación bajo la metodología de Proyectos de Kilpatrick. Tal como se menciona anteriormente, este permite que el alumno sea el protagonista del proceso, además de proponer actividades diferenciadas para el trabajo con grupos diversificados.

La planeación de este proyecto se realizó para la segunda jornada de prácticas profesionales del cuarto semestre de la LEP, en el periodo del 03 al 14 de junio del 2024. Se trabajó en el aula multigrado con el grupo de 3° "A" conformado por 12 alumnos y con el grupo de 4° "A" conformado por 15 alumnos, un total de 27 alumnos, con una edad entre los 8-10 años. El proyecto elaborado lleva por nombre "*Mi cuerpo es un tesoro*" donde se trabajaron tres campos formativos: Lenguajes; Saberes y pensamiento científico; De lo humano y lo comunitario. En este proyecto se trabajó con los ejes articuladores de vida saludable y pensamiento crítico. Los contenidos que se trabajaron en los campos formativos fueron los siguientes:

- Lenguajes: Entrevistas con personas de la comunidad para conocer diversos temas.
- Saberes y pensamiento científico: Alimentación saludable, con base en el Plato del Bien Comer, así como prácticas culturales y la toma de decisiones encaminadas a favorecer la salud y el medio ambiente y la economía familiar.
- De lo humano y lo comunitario: Estilos de vida activos y saludables.

Se seleccionaron los contenidos por la estrecha relación entre sí, razón por la que se abordaron de manera globalizada, pues además de emplear una nueva estrategia metodológica se facilitó el proceso de planeación.

En el proyecto "*Mi cuerpo es un tesoro*" se diseñaron un total de 20 sesiones con diferentes actividades que mantenían cierta relación entre ellas, con el fin de llevar una

sucesión tanto en contenidos y PDA, como en la secuencia de enseñanza-aprendizaje que el proyecto de Kilpatrick propone.

Momento 1. Intención: se incluyeron un total de 3 sesiones (1,2 y 3) cada una correspondiente a un campo formativo. En ellas se aprovechó para plantear una situación de relevancia que permitiera capturar el interés de los alumnos y así adentrarlos al tema, se definieron los objetivos a alcanzar y los conocimientos de los alumnos para guiar las siguientes sesiones.

Momento 2. Preparación: se diseñaron 2 sesiones (4 y 5), de dos campos formativos diferentes pero complementarios entre sí. A partir de los trabajos realizados se pudo anticipar y planificar lo que se realizaría en las próximas sesiones.

Momento 3. Ejecución: este momento fue el más amplio, pues se incluyeron un total de 14 sesiones (6-19), las cuales se organizaron para cumplir con cada uno de los PDA (Procesos de Desarrollo y Aprendizaje) de cada campo formativo. En este momento es donde se desarrolla mayormente la propuesta. Considero que las sesiones son más amplias y rigurosas, además las actividades permiten trabajar de una manera muy precisa los PDA que se están abordando en el proyecto. Se hizo énfasis en trabajar las actividades con materiales llamativos para los alumnos, que fueran físicos y manipulables.

Momento 4. Evaluación y comunicación: para este último momento solo se incluyó una sesión que fue la final (N°20), esta fue la actividad más amplia pues se realiza un producto que se puede culminar gracias a lo que se trabajó durante el momento de ejecución. Lo realizado en las sesiones anteriores permite analizar el proceso y participación que tuvieron los alumnos, y poder llegar a una evaluación de cada uno.

El proyecto de Kilpatrick permite que se incluyan actividades diferenciadas para que los alumnos trabajen de acuerdo con sus niveles de conocimientos y habilidades. En el proyecto *Mi cuerpo es un tesoro* se incluyeron algunas actividades diferenciadas que a continuación se mencionan.

En la sesión 1, durante el desarrollo se trabajó con el libro de texto *Proyectos de aula* de cada grado, con actividades acorde al nivel de conocimientos de cada grado. En la sesión 2 se trabajó con actividades diferenciadas mediante fichas de trabajo elaboradas con la guía del libro *Material para el aprendizaje autónomo. Guiones y fichas de trabajo* que la SEP (2005) propone para el trabajo en el aula multigrado; estas fichas van de acuerdo con las habilidades observadas en los alumnos. En la sesión 6 y 19, también durante el desarrollo, se trabajó con actividades diferenciadas, las cuales eran algo similares variando en el nivel de complejidad y la cantidad de elementos que se incluyen en la consigna, con ello los alumnos construyen sus trabajos a partir de sus habilidades.

En la sesión 9 se propuso trabajar con un guion didáctico elaborado con base en el libro *Material para el aprendizaje autónomo Guiones y fichas de trabajo* que la SEP propone en el año 2005 para el trabajo en el aula multigrado. Con la finalidad de que los alumnos desarrollen habilidades a partir del tema que se está trabajando y de igual manera favorecer el lenguaje oral y escrito.

## **Resultado**

La elaboración del proyecto “Mi cuerpo es un tesoro” bajo la metodología del proyecto de Kilpatrick fue algo nuevo debido a que la docente en formación no había planeado bajo esta metodología. Al trabajar en un aula multigrado existe la propuesta de trabajar con diferentes metodologías que la NEM propone, de este modo se asumió el reto de trabajar con una nueva metodología para saber cómo se pueden diseñar las actividades y cuál sería su resultado; la secuencia para poder cumplir con los PDA, la manera de globalizar campos formativos y si al trabajar con esta metodología sería o no más sencillo el proceso de planeación.

Resultó positivo utilizar la metodología de proyectos de Kilpatrick ya que permitió tener un orden para cumplir con los contenidos y PDA. Globalizar los tres campos formativos (Lenguajes; Saberes y pensamiento científico; De lo humano y lo comunitario) fue todo un reto que accedió a desarrollar competencias y habilidades para la formación docente.

En las sesiones iniciales se planearon situaciones para capturar el interés de los alumnos, las cuales no resultaron tal y como se esperaba; los alumnos se mantenían atentos, pero solo a ciertos temas que tienen mucha relación con su contexto.

Durante el proceso de planeación se realizó un buen trabajo porque en la intervención en el aula multigrado hubo congruencia con las actividades propuestas; se pudo llevar un orden en las mismas y de esta manera cumplir con los objetivos que se plantearon al inicio del proyecto.

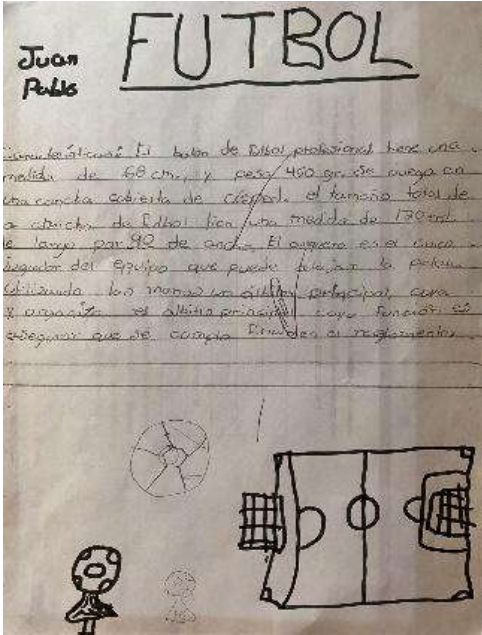

Conforme se avanzó en las sesiones, se pudo rescatar la gran diferencia de los alumnos de 3° y 4° dado que los alumnos de 3° en su mayoría están a un mismo nivel de aprendizajes, solo 2 alumnos van un poco más avanzados, mientras que en el grupo de 4° la mayor parte de los alumnos van muy avanzados en habilidades y conocimientos. Sin embargo, hay alumnos que están al nivel de conocimientos que los niños de 3° y en ciertos casos van más rezagados los niños de 4° que algunos alumnos de 3°.

Con base en lo anterior, las actividades propuestas en las diferentes sesiones, los alumnos no lograban culminarlas de manera satisfactoria, aunque no es solo que los alumnos terminen las actividades, también es importante los conocimientos que van construyendo y que se ven reflejados, así como sus participaciones y el diálogo que se da en el aula.

Las sesiones planificadas para este proyecto incluían materiales manipulables que los alumnos podían elaborar y que en algunos casos se les proporcionaba. Incluir este tipo de materiales resultó positivo porque los alumnos se mantuvieron interesados lo cual abonó para la construcción de aprendizajes de los alumnos. En la tabla 1 se encuentran evidencias que dan cuenta de la utilización de distintos materiales.





Tabla 2. Evidencias de trabajo con materiales.

EVIDENCIAS DE TRABAJO	
ALUMNOS 3°	ALUMNOS 4°
	
OBSERVACIONES	
<p>Los presentes trabajos son de una sesión donde se incluyeron actividades diferenciadas, los alumnos de 3° hicieron un cartel y los alumnos de 4° un tríptico sobre una actividad física para mantener una vida saludable. Se puede observar que, aunque sean de grados diferentes sus habilidades son similares, incluso el alumno de 3° va más avanzado en la redacción.</p>	
ALUMNOS 3°	ALUMNOS 4°





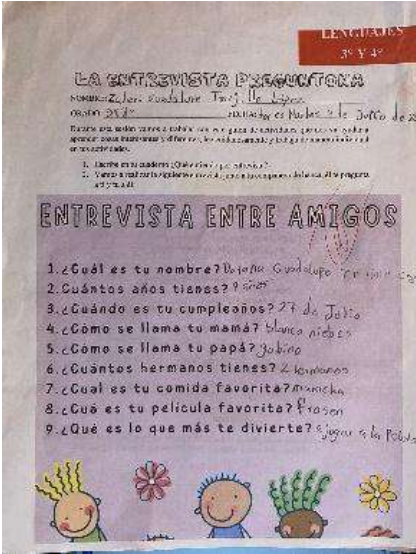
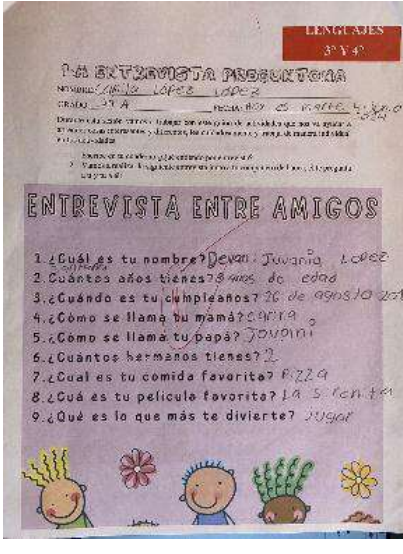
	
<p><b>OBSERVACIONES</b></p>	
<p>Esta actividad fue igual para los dos grupos, consistió en dibujar cómo se imaginan dormidos y escribir la rutina que realizan antes de dormir, ya que dormir es una actividad importante para tener una vida saludable. Nos podemos dar cuenta que ambos alumnos les quedó en claro la actividad y reconocen la finalidad, sin embargo, la alumna de 3° es más precisa y da una explicación más amplia.</p>	

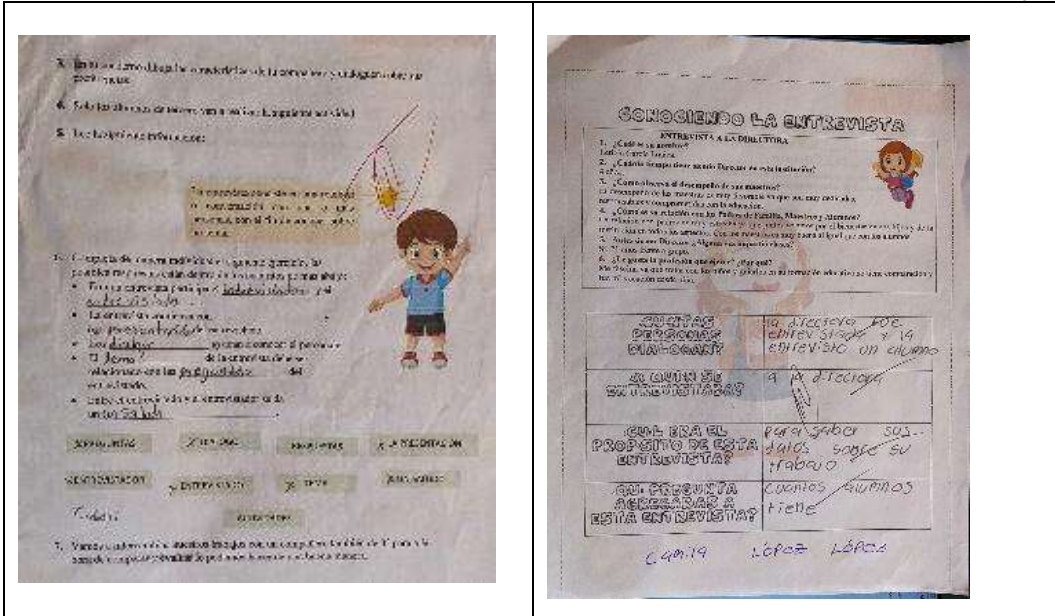
*Fuente: Elaboración propia.*

Las actividades diferenciadas dentro de este grupo multigrado no resultaron de manera positiva, pues para los alumnos fue complicado abordarlas, específicamente porque están impuestos a trabajar con actividades homogéneas para todo el grupo. Desde el planteamiento de las consignas, los alumnos esperan hacer lo mismo, se concentran más en el trabajo que está realizando el otro grupo que en el propio, se generaba cierta confusión al momento de realizar las actividades. Sin embargo, cuando trabajamos con actividades homogéneas para todo el grupo resultaba más productivo, se lograban cosas más interesantes, más participación, había comunicación y se podía tener un buen diálogo.

El uso de la ficha de trabajo que se diseñó resultó positivo, pues los alumnos pudieron desarrollar habilidades específicas del tema.

Tabla 3. Evidencias de fichas de trabajo.

EVIDENCIAS DE LA FICHA DE TRABAJO	
ALUMNOS 3°	ALUMNOS 4°
	
OBSERVACIONES	
<p>En esta ficha de trabajo trabajamos el tema de la entrevista. La actividad inicial fue la misma para ambos grupos, realizaron una entrevista entre parejas con la finalidad de saber cómo realizar una entrevista. Trabajaron los alumnos de 3° con alumnos 4°, por lo que quedó claro el trabajo a realizar.</p>	
ALUMNOS 3°	ALUMNOS 4°



**OBSERVACIONES**

Las siguientes actividades son la segunda parte de la ficha de trabajo las cuales son diferenciadas. Los alumnos de 3° completaron un ejercicio sobre los elementos de la entrevista con base en un video, mientras los alumnos de 4° leyeron una entrevista e identificaron quiénes participaron en la misma. Los alumnos de ambos grupos tuvieron dificultades para realizar la actividad. Antes de entregar las fichas de trabajo ambos grupos observaron un video que les proyecté, los alumnos de 3° al momento de realizar su actividad mostraron dificultades para realizarlas, tal vez el video no fue de relevancia para ellos y no lograron capturar las ideas principales, en cierta manera considero que fue una actividad complicada para ellos. Mientras algunos alumnos de 4° mostraron dificultades para realizar su actividad debido a que no tenían comprensión lectora, aunque leían el texto y ahí estaban las respuestas algunos alumnos no percibían lo que se les solicitaba. Algo muy notorio fue que los alumnos ponían más atención a lo que hacían sus demás compañeros no en lo propio.

Fuente: Elaboración propia.



El proyecto de Kilpatrick resultó de una manera positiva, pues se pudo llevar un orden en las sesiones sin desviarse de los objetivos a lograr en el proceso de todo el proyecto. Fue muy sutil el trabajo con esta nueva metodología.

Este proyecto tuvo bastante impacto en los alumnos porque conocieron los hábitos que deben tener para llevar una vida saludable. Reconocen los malos hábitos que generan, saben qué alimentos se deben consumir con más frecuencia para estar sanos, las actividades físicas que ponen en práctica y los mantienen activos. Se realizaron encuestas a personas de la comunidad que brindan información relevante para conocer productos de temporada que se consumen y aportan para la vida saludable, la economía familiar, etcétera.

### **Discusión y conclusiones**

Toda investigación logra obtener información que trasciende. Este trabajo de planificación realizado por parte de una estudiante de la LEP del cuarto semestre deja huella en su formación docente. Al ser parte del proceso de aprendizaje queda claro que hay fortalezas y áreas de oportunidad en el tema de las metodologías globalizadoras para el trabajo en el aula multigrado, por eso es interesante conocer qué logra el docente en formación al estar trabajando en el aula multigrado y a qué abona para ser un docente de calidad.

Podemos concluir que hay espacios por llenar, pues al ser la primera intervención dentro del aula multigrado no se logra abarcar todo lo necesario en cuanto a la obtención de habilidades y competencias que se necesitan para tener una excelente intervención con alumnos que se encuentran en este tipo de escuelas. Es importante conocer las diferentes estrategias metodológicas, tanto las que propone la NEM y las que se han venido trabajado dentro de la escuela multigrado como lo son los métodos globalizadores.

Durante este proceso de aprendizaje cada docente en formación le da un sentido único al utilizar diferentes estrategias metodológicas para la aplicación de proyectos en el aula multigrado. Gracias a esto se puede identificar qué están haciendo bien, conocen sus áreas de oportunidad y los avances que han logrado en su formación docente.

Con la metodología de Kilpatrick se pudo lograr que dentro del aula multigrado se tuviera orden y coherencia en las actividades realizadas, además se tenía en claro los materiales y recursos a utilizar. Se logró trabajar con los diferentes campos formativos de manera articulada y abordar los PDA, dado que mantienen relación entre ellos, lo que permitió la globalización de los contenidos.

Las actividades diferenciadas implicaron aprender a reconocer a los alumnos, de esta manera se diseñaron actividades de acuerdo con sus habilidades e intereses. Las fichas de trabajo fueron importantes ya que permitieron conocer una nueva herramienta que dentro de la organización multigrado ayudaron a complementar el trabajo de las sesiones.

Trabajar dentro del aula multigrado y conocer las diferentes estrategias metodológicas ha sido un gran avance para la formación docente. En cada intervención dentro de un grupo se consolidan las competencias profesionales, pero al estar dentro de este contexto permite un mayor crecimiento, debido a la gran diversidad que existe: atender a todas las necesidades de los alumnos, ajustarse a los tiempos para cumplir con los objetivos, contar con los materiales y recursos a necesitar, ser conscientes que estamos dentro de un grupo heterogéneo y que hay mucho por dialogar y comprender.

### **Referencias bibliográficas**

DGESuM. (2022). *Pedagogía y didáctica del aula multigrado*. México: SEP.

SEP. (2005). *Material para el aprendizaje autónomo Guiones y fichas de trabajo*. México: Constantine.

SEP. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México: SEP.

Vidiella, A. Z. (1998). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España: Graó, de Serveis Pedagògics.

## **Reflexión de la elección de carrera de los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria.**

Mauro Alba Vázquez

m\_albav@bcenog.edu.mx

Audelia Rosalba Vieyra García

audevieyrag@gmail.com

Yarely Dahamar Vieyra Martínez

yd\_vieyram@bcenog.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

Línea temática 8: Formación docente para una Educación integral.

### **Resumen**

Se presentan los avances de una investigación respecto a la importancia de la elección de carrera de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP). El diseño es cualitativo de corte interpretativo, a través de la aplicación de un cuestionario a treinta alumnos estudiantes del cuarto semestre de la LEP. Lo anterior, con la finalidad de identificar qué es lo que los movió para estudiar esta licenciatura, retomando elementos fundamentales como son: vocación, influencia familiar o de amigos, cuestiones económicas y de prestigio.

Debido a que un docente de educación primaria tiene una responsabilidad con sus alumnos y en ocasiones implica un sacrificio y una gran carga administrativa. Al respecto Rosas (2003) menciona que “el docente es percibido por la sociedad como personas



dedicadas a esa tarea por vocación, que no persiguen el interés de una alta retribución salarial”, considerando esto y muchas otras concepciones sociales, es que los alumnos normalistas deciden ingresar a asumir la tarea de ser docentes, sin considerar las múltiples tareas que significa asumir la profesión que implica educar a la sociedad del futuro.

**Palabras clave:** Elección de carrera, Docencia, Licenciatura en Educación Primaria.

### **Planteamiento del problema**

Debido a que en la actualidad en nuestra entidad es cada día más complicado lograr que los jóvenes decidan estudiar la LEP por que en algunas ocasiones se presentan problemas de disciplina de los alumnos, falta de apoyo de los padres de familia, gran carga administrativa y falta de reconocimiento social. Pero, sin embargo, existen jóvenes que asumen el reto de estudiar para LEP y consideramos importante investigar qué es lo que los motiva para elegir esta carrera y si es por una auténtica vocación, influencia familia, cuestiones económicas u otras.

Anteriormente el docente tenía un prestigio ante la sociedad, algunos contaban con un buen nivel en carrera magisterial, dobles plazas, más periodo de receso escolar y otros apoyos que se fueron logrando gracias a las negociaciones que realizaron el Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación.

En estos momentos los retos profesionales implican que el docente se involucre más allá del simple papel que se le asignaba en el aula, que asuma el rol con mayor compromiso y calidad, con menos periodos vacacionales, pues los tiempos que antes se denominaban recesos escolares, ahora están destinados para la capacitación permanente del profesor.

Mejorar la calidad de la educación que se imparte en las escuelas es sin duda un problema que atañe a muchos actores, pero consideramos que la elección de la profesión es un factor que debe ser considerado como motor de arranque para ejercerla con profesionalismo y compromiso.

Sin embargo, en la actualidad se pretende profundizar en la profesionalización del docente, lo que implica un reto para las instituciones formadoras de docentes. Por lo anterior se plantea la siguiente pregunta:

¿Por qué los futuros Licenciados en Educación Primaria eligen como carrera ser docentes del nivel educativo de primaria?

¿Cuáles son los motivos que impulsan a los jóvenes que egresan de preparatoria a elegir la carrera de Licenciados en Educación Primaria y que utilidad puede tener para la escuela normal el conocer esos datos?

### **Marco teórico**

Como sujetos tenemos una historia de vida, debido a que somos producto de una familia que se desarrolla en un determinado contexto; cultural, social, económico e histórico, ello orienta a elegir en qué ámbito laboral queremos o podemos desenvolvernos.

Consideramos que la elección de carrera de un individuo es una de las decisiones más trascendentales en su vida, el ejercerla con gusto y motivación, también implica la realización personal de quien la ejerce, es por ello que consideramos importante que en las escuelas normales se identifique las causas que influenciaron a los estudiantes a elegir la carrera y con ello, orientar su trayecto formativo, Según Ojer (1976: 143), la vocación es “una inclinación creciente hacia la profesión, la que tiene como base un interés vital del sujeto, sea intelectual, ético, social, etc, así como la conciencia de su posibilidad de satisfacer dicho interés”. Los intereses profesionales son los que permiten acercarse al núcleo constituido por la profesión” (Ojer 1976: 147). Esto, repercute el día de mañana en nuestra práctica educativa debido a que gran parte de nuestra vida nos dedicaremos a ejercer una profesión para poder vivir.

También nos preguntamos si los jóvenes al decidir la profesión de ser docentes, deben contar con habilidades específicas para facilitar el aprendizaje antes de iniciar la

formación y cuáles serían, o si al ingresar a las escuelas normales deben desarrollar el gusto y las habilidades para facilitar los aprendizajes de sus alumnos.

Pero si fuera el caso de que el maestro se hace en las escuelas normales, entonces tendríamos que investigar si efectivamente las escuelas normales cuentan con políticas educativas que permiten una autentica formación de los futuros docentes.

Por otra parte, existen políticas que señalan como debe de ser formado un docente (Bellei et al., 2008:13) con planes y programas de estudio en donde se debe de establecer que el futuro docente debe de contar con un profesionalismo ético y establecer acciones para generar un compromiso docente.

Lo anterior, es necesario señalar, debido a que mientras no se establezcan políticas encaminadas a generar el compromiso docente no podremos avanzar en la educación.

Por lo anterior, si se toma la decisión de ser docente, tenemos el compromiso de desempeñar la profesión y, por lo tanto, ejercer el papel de docente implica asumir la docencia como un acto de vida.

Grinder (1962), menciona que la elección de carrera es un proceso que inicia desde la infancia y se internaliza generalmente en la adolescencia. Por otra parte, Elegir una carrera implica de antemano un proceso de orientación ante la situación de elección de carrera. Es necesario destacar que los jóvenes al elegir una carrera algunas veces se ven motivados por cuestiones económicas, de prestigio o en algunas otras por la presión de los padres o amigos. Al identificar las causas, es importante sopesar el peso y orientar su formación para que egresen con la mayor formación posible, considerando que las escuelas normales tienen la responsabilidad de entregar profesionistas capaces de educar con calidad y pertinencia a la niñez mexicana.

Estudiar una carrera implica un paso muy importante en la vida personal, ya que nos permite un desarrollo académico, profesional y personal, al realizar una mala elección de carrera el estudiante se enfrenta a situaciones que van desde la frustración hasta la deserción escolar y más tarde desinterés por el trabajo o falta de interés hacia lo que implica ejercer su carrera con amor.

También hay que destacar que los jóvenes en algunas ocasiones se deslumbran por carreras de moda como en el caso del estado de Guanajuato que existe el clúster automotriz o carreras como medicina, derecho, comunicación, psicología, etc. porque generan una sensación de estatus social. Aunado a todo lo anterior, hay que agregar la falta de una adecuada orientación vocacional en las escuelas de nivel medio superior, que tienen la responsabilidad de orientar al joven para un paso trascendental en su vida.

### **Metodología**

Para la presente investigación se utilizó la metodología cualitativa y de corte interpretativo, al aplicar cuestionarios abiertos y con esto posibilitar las vivencias y subjetividad de los actores sociales (Giddens, 2012). Para la selección de los participantes se realizó una muestra aleatoria de un grupo de treinta alumnos que estudian la LEP y que se encuentran cursando el cuarto semestre.

Se elaboró un cuestionario en donde se consideraron cuatro aspectos importantes o unidades de información, lugar de procedencia, edad de los encuestados, escuela de procedencia y motivos por los cuales eligieron la carrera, estos aspectos dieron lugar a elaborar cuatro categorías, las cuales al triangular la información ofrecen información relevante a la hora de tomar decisiones en la formación de los estudiantes en la escuela normal, sobre todo al diseñar actividades complementarias en el área de tutoría y orientación.

Cabe destacar que el último aspecto, que corresponde a los motivos por los cuales eligieron la carrera, dio lugar a otras sub categorías que nos interesaba tomar en cuenta.

Unidad de información: Es la unidad que nos brinda información de la unidad de estudio, cuando la unidad de estudio es la población el individuo se convierte en unida de información, en un estudio retrospectivo las unidades de información son las historias.

Lo anterior, nos permitirá conocer cuales fueron esas motivaciones buenas o malas que le hicieran tomar la decisión de ser LEP.

## **Resultados**

Existen a nivel nacional escuelas normales que ofrecen la LEP y son primaria, primaria indígena con enfoque intercultural bilingüe y de acuerdo al contexto encontramos escuelas normales urbanas y rurales. También contamos con escuelas normales que imparten la LEP y por su sostenimiento son oficiales y particulares.

En este caso, la encuesta fue realizada en una escuela Normal Oficial, considerada como Benemérita y Centenaria.

Cabe destacar que la escuela cuenta con tres Licenciaturas y un posgrado, dos especialidades y ofrece diplomados a los docentes en servicio, en artísticas y Tecnologías.

De tal manera que cuenta con una tradición y reconocimiento por ser la normal más reconocida a nivel estado.

Es necesario destacar que han pasado varias décadas desde que las escuelas normales adquirieron el rango de instituciones de educación superior, esto es necesaria puntualizar, debido a que sin tener las condiciones necesarias asumieron este nuevo rol, no contaban con una capacidad de gestión, con normas que respondieran a los requerimientos actuales, con una sensación de debilidad académica institucional, que desalentaba el cambio.

Esta información se hace necesaria al considerar que los alumnos que solicitan ingresar a ella, son jóvenes en su mayoría de 18 años de edad que han concluido su estudio medio superior, es así que se inicia la descripción de los datos recogidos en la encuesta.

Edad de los alumnos: De los treinta encuestados, 21 contaban con 19 años de edad en el cuarto semestre de la carrera, ello representa el 70 por ciento, significa que terminaron en tiempo y forma su preparatoria y la Escuela Normal, en específico la LEP, fue su primera opción.

5 tenían 19 años de edad, comentan que se atrasaron un año en la preparatoria y solo 4 alumnas contaban con más de 20 años y su elección de carrera fue después de explorar otras opciones.

Respecto al lugar de procedencia: De los 30 encuestados 17, viven en comunidad rural, 10 viven en municipio del estado, solo 3 viven en el lugar donde se encuentra la institución educativa donde se forman, ello implica que, en su mayoría, salen de su hogar para instalarse en casas de asistencia y solo se dedican a estudiar. Ello implica adaptarse a vivir solos, administrar su dinero y su tiempo, asunto que resulta retador para un joven de 18 años que sale de su lugar de origen sin vigilancia. Cabe destacar que solo 5 son varones, lo que indica que la profesión sigue estando feminizada, como lo señala el Instituto Nacional de Estadística y Geografía en la Encuesta Nacional de Ocupacional y Empleo, al cuarto trimestre de 2020, México cuenta con 1.2 millones de maestras y maestros de educación básica: 878 mil son mujeres (69.9%) y 378 mil hombres (30.1%). Así mismo, el 56.6 por ciento provienen de comunidad rural, aclarando que en el estado no existen escuelas normales rurales y esta institución por tradición aloja desde su origen, el cual fue de internado, a jóvenes procedentes del campo.

De los treinta encuestados, 14 realizaron estudios a nivel medio superior en el CBTis, 13 estudiaron en un CETIS, tres de ellos estudiaron en preparatoria oficial, aunque sus bachilleratos, fueron muy diversos, entre ellos: contabilidad, ingenierías, producción industrial, ofimática, soporte y mantenimiento de equipo, alimentos y solo 9 que equivale

al 30% su bachillerato fue en humanidades o ciencias sociales, según el programa de la institución que los formó.

Los datos nos indican que el papel de las preparatorias, respecto a la orientación vocacional y las ofertas en sus áreas terminales, no están ayudando a los jóvenes para tomar el paso tan importante en su vida laboral, la elección de carrera.

Un dato interesante que no quisiéramos dejar a un lado es el promedio de los encuestados al salir de la preparatoria, pues nos llama la atención que solo uno de los encuestados obtuvo menos de ocho de calificación, el 66% tiene nueve o más de nueve, el 30 tiene ocho o más de ocho, esto indica que los alumnos que ingresan a la carrera han sido destacados en su educación media superior.

Por último, los motivos que los impulsaron a elegir la carrera se organizan de la siguiente manera:

De los treinta encuestados 13, mencionan que desde pequeños imaginaron ser maestros y jugaban a serlo, 12, encontraron el gusto por enseñar en la prepa al dar su servicio social y 3 mencionan que fue hasta terminar la prepa, 2 de ellos refieren que iniciaron otra carrera y desertaron para inscribirse en la normal.

Grinder (1962), menciona que la elección de carrera es un proceso que inicia desde la infancia y se internaliza generalmente en la adolescencia. Por otra parte, Elegir una carrera implica de antemano un proceso de orientación ante la situación de elección.

Respecto a las motivaciones recibidas para elegir la carrera, 18 mencionan que tienen parientes cercanos que son maestros y los animaron o estuvieron muy cercanos cuando ejercieron la profesión.



8 alumnos mencionan que sus amigos ingresaron a la normal y los animaron a presentar examen, 4 mencionan que no recibieron motivación ni apoyo de familiares o amigos, pues desde pequeños decidieron ser docentes.

Estos datos los consideramos de mucha relevancia, porque se comprueba que la profesión docente se ve influenciada por familiares que ya la han ejercido, termina siendo tradición en la familia, pero se debe considerar rasgos importantes como la propia personalidad y habilidades con que cuente el individuo para asumir tan importante labor, conducir y educar a la infancia en su etapa más temprana y el lapso más largo en su trayecto educativa, la educación primaria.

Un futuro LEP debe en su labor diaria, transformar la educación que imparte a sus alumnos y sobre todo que impacte en su vida para que se pueda promover cambios positivos y eso le debe de quedar bien claro a los estudiantes de la LEP, debido a que no se trata en educación básica de transmitir conocimientos, sino que debemos de formar alumnos íntegros, con valores que puedan ser útiles a la sociedad para que la puedan transformar y este es un reto que en algunas ocasiones un docente no puede o no quiere asumir porque implica el apoyo de los padres de familia y de la sociedad en general y en algunas ocasiones el docente trabaja en solitario y esto es una de las acusas que desalienta a los jóvenes para elegir ser docentes.

### **Discusión y conclusiones**

Las escuelas normales en donde los docentes se forman para laborar en el tipo de educación básica. Así mismo, Fullan citado por Aguerrondo (2003) resume en su frase ya clásica “la formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación” (Fullan, 1993). Para Aguerron (2003), el primer problema para mejorar la calidad docente está en que las políticas para mejorarla suponen un fuerte impacto presupuestario, ya que cualquier estrategia u oferta planteada (debido a que el salario docente ocupa un 80% a 95% del presupuesto en los sistemas educativos)

supondría fuertes costos considerables, además que esta propuesta tendría que ser diversificada y sistemática.

Por otra parte, las Escuelas Normales, deben conocer los motivos que sus estudiantes tuvieron para elegir la carrera y a partir de ello, emprender acciones que fortalezcan su formación y afiancen su identidad y el amor por la profesión, es importante afrontar el desaliento que ¿puedan experimentar los estudiantes para resolver sus problemas y evitar la deserción que pudiera presentarse

Aunado a todo lo anterior, hay que agregar la falta de una adecuada orientación vocacional en las escuelas. Cada día encontramos menos jóvenes que quieran estudiar para ser docentes de nivel primaria por la mala paga, falta de respeto por parte de alumnos y padres de familia, estrés laboral y sobre todo una gran carga laboral excesiva, pero sobre todo esa sensación de ser docente y no sentirse valorados.

El docente es la primera persona que se encuentra en la línea de batalla en el hecho educativo ya que es el que se ubica al frente de un grupo y es quien debe atender a los padres de familia y tiene que responder a las expectativas que los padres de familia esperan de sus hijos.

Los alumnos que estudian el cuarto semestre de la LEP tienen una edad entre los 19 y 22 años, son solteros y todos viven con su familia, un dato importante es que todos son egresados de bachilleratos oficiales y tienen un promedio general de 8 a 9.7, lo que nos refiere que cuentan con estudios realizados en instituciones oficiales y obtuvieron buen promedio, no son alumnos reprobados de otras instituciones que hayan encontrado como último recurso ingresar a una institución formadora de docentes.

Dos alumnos entraron a estudiar otra carrera, pero decidieron salirse por voluntad propia para estudiar la LEP, refieren que desde pequeños les interesó ser docentes por motivación en su gran mayoría de sus maestros y consideran que tienen las siguientes características para ser docentes: pacientes, motivadores seguir aprendiendo, servicial,

creativos, responsables, amables, tolerantes, pacientes, perseverantes, disciplina, vocación, etc. Lo que nos permite conocer que tienen altas expectativas para ser docentes de primaria.

Un dato interesante es que todos refieren haber tenido un maestro que los motivo para ser docentes, que es la primera vez que presentaron examen para ingresar a la LEP y pasaron, también mencionan que decidieron estudiar la LEP no por cuestiones económicas y refieren que estudiar la LEP es importante porque impulsa el futuro del país y forman seres humanos.

Todos manifiestan que fue la mejor elección de carrera que hicieron y que al egresar de la LEP no piensan seguir estudiando otra carrera, sino más bien continuar en el magisterio y buscar ascender a director. Todos refieren que quieren ser exitosos y buenos docentes por el bien de sus alumnos, en algunos diálogos vivos que se rescataron se mencionan los más significativos:

- Ser maestro es un honor y debe ser reconocido y valorado por la institución.
- Mis padres me dicen que el ser maestro, me garantiza que siempre tendré trabajo y puedo ganar más si me preparo.
- Yo siempre quise ser maestra, en mi familia no hay ninguno, yo seré la primera.

Concluimos reconocido que el conocer datos sobre los estudiantes que eligen ser docentes de educación primaria, es importante para la toma de decisiones en las actividades complementarias que se pueden emprender en las escuelas normales, considerando que el lugar de donde provienen, la edad que tienen, los antecedentes académicos, pero sobre todo las motivaciones que los impulsaron a elegir la carrera permiten en los estudiantes que se reciben, características contextuales, gustos e intereses especiales, que al dar respuesta adecuada según sus necesidades, les crea una identidad y gusto por la carrera que han de asumir como parte importante de su vida.

Un dato que queda en el tintero para continuar con el estudio es el siguiente, los estudiantes mencionan que tienen habilidades para ser docentes y que ello los hace aptos para afrontar la tarea, tales como paciencia, empatía y amor por enseñar.

Con la investigación realizada hasta este momento se rompe el paradigma de que se estudia para maestro de primaria por cuestiones económicas, porque fueron rechazados en otras carreras, por ser una carrera que se puede cursar fácilmente.

Están conscientes que tienen un reto muy grande el día de mañana al ser docentes, sin embargo, están comprometidos con su carrera y dispuesto a asumirlo. Es necesario resaltar que de este grupo en el tercer semestre en que por primera vez fueron a realizar sus prácticas docentes, tres alumnas desertaron, una antes de acudir a practicar y las otras dos el primer día de prácticas, por lo que considero que los alumnos que contestaron el cuestionario ya cuenta con cuatro jornadas de prácticas docentes, aunque son pocas, pero sin embargo ya se están dando cuenta del retos que tendrán que enfrentar en la docencia y manifiestan que están comprometidos a asumirlos.

También es necesario destacar que de todos los egresados de la LEP de nuestra institución educativa en el momento que presentan su examen para el ingreso al servicio todos son aceptados y obtienen muy buenos puntaje y por lo tanto obtienen una plaza en el nivel de primaria y pueden elegir en que municipio trabajar y eso es otro aliciente que los motiva para estudiar la LEP.

### **Referencias.**

Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. México: SEP

Bellei, C, Contreras, D. y Valenzuela, J. P. (edit) (2008). *La agenda pendiente en educación*.

Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Rosas Carrasco, Lesvia O. (2003). *Aprender a Ser Maestro Rural, un análisis de su formación*

*y de su concepción pedagógica*: México: Fundación para la Cultura del Maestro SNTE.

Castillo, G. (1986). *Los padres y la orientación profesional de sus hijos*. Pamplona, España: Eunsa.

Fullan, Michael (2003). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: Palmer.

Grinder, R. (1992). *Adolescencia*. México: Limusa.

García Ferrando, M. (1986): (La encuesta). En: García, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F. (Comps): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.

Giddens, A. (2012). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu.

<https://www.inegi.org.mx/>

Profesorado. - Revista de curriculum y formación del profesorado.

VOL. 14, Nº 3 (2010) ISSN 1138-414X (edición papel) ISSN 1989-639X (edición electrónica) Fecha de recepción 15/05/2010 Fecha de aceptación 20/09/2010

Pablo Freire (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

[www.seminariosdeinvestigacion.com](http://www.seminariosdeinvestigacion.com)

Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Trad. Eva Zimmerman. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

**Efectos del Programa de Mindfulness en Estudiantes de Segundo Semestre de la  
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en la Escuela Normal Superior  
Oficial de Guanajuato**

Mariana Zepeda Palomares

m.zepedapalomares@ensog.edu.mx

Hilda Karina Caselis Ramírez

hk.caselisramirez@ensog.edu.mx

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

Línea temática 8: Formación docente para una Educación integral.

### **Resumen**

Este estudio investiga los efectos de un programa de mindfulness en el bienestar emocional, la atención, el rendimiento académico y la satisfacción de los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español (LEAE) en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Los resultados sugieren que la implementación de mindfulness puede tener beneficios significativos en la reducción del estrés y la mejora de la concentración y el bienestar emocional. El programa de mindfulness consistió en tres sesiones consecutivas de una hora cada una, impartidas por la maestra del curso Neurociencia, Pensamiento y Lenguaje. La metodología utilizada incluyó un diseño pre-experimental de grupo único con postprueba, complementado con un componente cualitativo. Los hallazgos cuantitativos y cualitativos indican que las técnicas de mindfulness ayudaron a los estudiantes a manejar mejor el estrés, reducir la ansiedad, mejorar la concentración y desarrollar una mayor autoconciencia. Además, los participantes reportaron una mayor satisfacción con sus estudios y una mejor calidad de vida en general. En conclusión, este estudio destaca la importancia de incorporar prácticas de mindfulness

en el currículo educativo para promover el bienestar y el éxito académico de los estudiantes.

**Palabras clave:** mindfulness, bienestar emocional, atención plena, rendimiento académico, educación superior, salud mental.

## Introducción

El mindfulness, o atención plena, siguiendo al autor Mañas (2006) es una práctica con raíces en la tradición budista, específicamente en el Budismo Theravada. En la psicología contemporánea, el mindfulness ha sido adoptado como una técnica efectiva para mejorar la salud mental y emocional. Este enfoque ha demostrado ser particularmente útil en contextos de alto estrés, como el ámbito educativo, donde los estudiantes enfrentan numerosas demandas académicas y personales. El autor Grossman et al (2004) menciona que la práctica de mindfulness permite a los estudiantes desarrollar una mayor conciencia de sus pensamientos y emociones, promoviendo una mejor autorregulación y reducción del estrés. Además, investigaciones recientes han sugerido que la implementación de programas de mindfulness en escuelas y universidades puede mejorar no solo el bienestar emocional de los estudiantes, sino también su rendimiento académico y capacidad de concentración.

En el ámbito educativo contemporáneo, el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes son áreas de creciente interés. Este estudio se enfoca en investigar los efectos de un programa de mindfulness entre estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español (LEAE) en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. El programa, consistió en tres sesiones consecutivas de una hora cada una. A través de técnicas de mindfulness, se buscó fortalecer la capacidad de los estudiantes para manejar el estrés, reducir la ansiedad, mejorar la concentración y fomentar una mayor autoconciencia. Este artículo explora los impactos observados en el bienestar emocional, la atención, el rendimiento académico y la satisfacción personal de los



participantes, ofreciendo perspectivas valiosas sobre la integración de mindfulness en entornos educativos.

## **Marco Teórico**

### *Orígenes Filosóficos del Mindfulness*

El mindfulness, conocido en español como atención plena, tiene sus raíces en la tradición budista, específicamente en el Budismo Theravada. Según Mañas (2006), esta práctica es común en países como Tailandia, Birmania, Camboya y Vietnam. La atención plena es una traducción del término pali "sati", que significa conciencia, atención y recordar. Las enseñanzas de Buda, Siddhartha Gautama, quien vivió alrededor de 563 a.C., enfatizan la importancia de desarrollar la atención plena y la conciencia como elementos fundamentales para la salud mental y emocional. Estas enseñanzas fueron recopiladas en textos esenciales como el Anapanasati Sutra y el Satipatthana Sutra.

El proceso de occidentalización del mindfulness comenzó en la década de 1970 con la introducción de prácticas de meditación en contextos clínicos. Jon Kabat-Zinn, uno de los pioneros en este campo, desarrolló el programa de Reducción de Estrés Basado en Mindfulness (MBSR) en el Centro Médico de la Universidad de Massachusetts. Kabat-Zinn, (1994) definió el mindfulness como el prestar atención de una manera particular, en el momento presente y sin juzgar a los demás. Este enfoque se diseñó para ayudar a los pacientes a manejar el estrés, el dolor crónico y otras condiciones médicas a través de la práctica regular de mindfulness.

### *Psicología y Mindfulness*

En la psicología contemporánea, el mindfulness ha sido adoptado como una técnica para incrementar la consciencia y mejorar la capacidad de respuesta a los procesos mentales que contribuyen a los trastornos psicopatológicos. La práctica de mindfulness implica observar el cuerpo y la mente, permitiendo que las experiencias se desplieguen momento a

momento sin intentar controlarlas. Según Kabat-Zinn (2003), esta práctica ayuda a mejorar la regulación emocional y reduce la reactividad al estrés.

La incorporación de mindfulness en la psicoterapia ha mostrado ser efectiva en el tratamiento de diversas condiciones como el estrés, la ansiedad y la depresión. Terapias como la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) y la Terapia Dialéctico-Conductual (DBT) utilizan técnicas de mindfulness para ayudar a los pacientes a desarrollar una mayor conciencia y aceptación de sus pensamientos y emociones (Hayes et al., 1999).

Segal et al. (2002) El mindfulness se ha integrado en programas como la Terapia Cognitiva Basada en Mindfulness (MBCT), que combina prácticas de mindfulness con técnicas de terapia cognitiva para prevenir la recaída en la depresión. Este enfoque ha demostrado ser particularmente efectivo en pacientes con depresión recurrente, ayudándoles a desarrollar una relación diferente con sus pensamientos y emociones y reduciendo el riesgo de recaída.

### *Mindfulness en la Educación*

El mindfulness ha encontrado un lugar significativo en el ámbito educativo, donde su implementación busca mejorar la atención, la autorregulación emocional y el bienestar general de los estudiantes. Greenberg & Harris, 2012; Zoogman et al., (2015) menciona diversos programas educativos como "Mindful Schools" y "MindUP" ya que han mostrado beneficios en la reducción del estrés y la mejora del rendimiento académico.

La práctica regular de mindfulness en las escuelas puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de autorregulación, mejorar la concentración y reducir comportamientos disruptivos. Ellen Langer (1989) describe el mindfulness en el ámbito educativo como un proceso cognitivo que implica apertura, curiosidad y conciencia de más de una perspectiva. Este enfoque no solo mejora el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también puede influir positivamente en su rendimiento académico y en la calidad de las interacciones en el aula.

Estudios recientes, como el de Flook et al. (2010), demuestran que los programas de mindfulness en la educación pueden mejorar significativamente las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Los resultados mostraron que los estudiantes que participaron en programas de mindfulness tenían mayores niveles de empatía, compasión y bienestar general en comparación con aquellos que no participaron.

La práctica regular de mindfulness puede generar cambios cognitivos significativos, mejorando procesos de atención como la alerta, la orientación y la atención a conflictos. Zylowska et al., (2008) afirma que la meditación mindfulness se asocia con una mayor regulación emocional, una reducción de la reactividad al estrés y una mejora en la calidad de vida.

#### *Integración de Mindfulness en la Psicoterapia*

El mindfulness se ha integrado en varias modalidades de terapia, como la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) y la Terapia Cognitiva Basada en Mindfulness (MBCT), demostrando ser efectivo en la prevención de recaídas en la depresión y en el manejo de la ansiedad y el estrés. Segal et al., (2002) menciona que la incorporación de estas técnicas en la psicoterapia ha permitido a los pacientes desarrollar una mayor conciencia de sus experiencias internas y externas, facilitando una respuesta más adaptativa a los desafíos de la vida diaria.

Es por lo anterior que se puede hablar de que, en el ámbito educativo, la implementación de programas de mindfulness ha mostrado una capacidad notable para mejorar la atención, la autorregulación emocional y el bienestar general de los estudiantes. Estos programas no solo ayudan a reducir el estrés y la ansiedad, sino que también mejoran el rendimiento académico y fomentan habilidades socioemocionales esenciales como la empatía y la compasión.

El impacto del mindfulness en la regulación emocional y la reducción de la reactividad al estrés destaca su relevancia en la promoción de una calidad de vida mejorada.

La práctica regular de mindfulness no solo beneficia a los individuos en el manejo de sus emociones y pensamientos, sino que también contribuye a un entorno social más armonioso y colaborativo.

En conclusión, el mindfulness es una práctica valiosa que ofrece múltiples beneficios para la salud mental, emocional y cognitiva. Su integración en la educación y la psicoterapia ha mostrado resultados prometedores, sugiriendo que su aplicación más amplia podría tener un impacto positivo significativo en la sociedad. Fomentar la práctica de mindfulness desde una edad temprana y en diversos contextos puede ser una estrategia efectiva para promover el bienestar general y mejorar la calidad de vida de las personas. La continua investigación y adaptación de programas de mindfulness son esenciales para maximizar sus beneficios y asegurar que se implementen de manera efectiva y accesible para todos.

#### Participantes

La muestra estuvo compuesta por 22 estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español (LEAE) en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. De los participantes, 19 eran mujeres y 3 eran hombres, con edades comprendidas entre los 19 y 23 años. Los estudiantes fueron seleccionados de manera voluntaria y proporcionaron su consentimiento informado para participar en el estudio.

#### Diseño Pre-experimental

El programa de mindfulness consistió en tres sesiones consecutivas de una hora cada una, impartidas por la maestra del curso Neurociencia, Pensamiento y Lenguaje. El estudio siguió un diseño pre-experimental de grupo único con postprueba, complementado con un componente cualitativo. Este tipo de diseño permite evaluar el impacto de la intervención mediante la administración de una evaluación y una narrativa reflexiva después de que los participantes han completado el programa de mindfulness. Aunque este enfoque no incluye una medida de comparación previa a la intervención, sigue siendo útil para observar tendencias y patrones en la respuesta de los estudiantes al programa.

La inclusión de la narrativa reflexiva en el diseño metodológico proporciona una perspectiva cualitativa que enriquece los datos cuantitativos obtenidos del cuestionario. Esta metodología combinada permite no solo evaluar cambios en el bienestar emocional y la atención a través de mediciones estructuradas, sino también capturar las experiencias subjetivas y personales de los estudiantes en relación con la práctica de mindfulness. Las narrativas reflexivas brindan un contexto más profundo y matizado sobre cómo los estudiantes perciben y asimilan los efectos del mindfulness en sus vidas académicas y personales.

La integración de métodos cualitativos y cuantitativos permite una evaluación más holística del programa de mindfulness, destacando tanto los cambios medibles como las percepciones y experiencias subjetivas de los estudiantes. Este enfoque mixto es particularmente útil en contextos educativos donde los impactos emocionales y psicológicos son tan importantes como las mejoras en el rendimiento académico.

#### Método

**Instrumento:** Un cuestionario diseñado por el investigador que incluye preguntas para evaluar el bienestar emocional, la atención y la satisfacción con la práctica de mindfulness.

**Aplicación:** El cuestionario se administró a través de Google Forms inmediatamente después de la última sesión del programa de mindfulness.

**Medición:** Se utilizaron escalas de Likert para medir la frecuencia y la intensidad de las experiencias emocionales y atencionales de los estudiantes.

### *Narrativa Reflexiva:*

**Instrumento:** Una narrativa reflexiva en la que los estudiantes describieron sus experiencias personales durante el programa de mindfulness, incluyendo sus percepciones sobre los cambios emocionales y cognitivos.

**Aplicación:** La narrativa reflexiva se recopiló al finalizar el programa de mindfulness, proporcionando un complemento cualitativo a los datos cuantitativos del cuestionario.

**Análisis:** Las narrativas fueron analizadas cualitativamente para identificar temas y patrones recurrentes en las experiencias de los estudiantes, ofreciendo una comprensión más profunda de los efectos del programa.

### Procedimiento

1. Selección y Asignación de Participantes: Los estudiantes firmaron una carta de aceptación para participar en la investigación.
2. Intervención: El programa de mindfulness consistió en tres sesiones consecutivas de una hora cada una, impartidas por la maestra del curso Neurociencia, Pensamiento y Lenguaje. Cada sesión incluyó:
  - Sesión 1: Introducción al mindfulness, ejercicios de respiración consciente y exploración corporal.
  - Sesión 2: Atención plena en actividades cotidianas y escaneo corporal.
  - Sesión 3: Técnicas de manejo del estrés y meditación de bondad amorosa

3. Evaluación: Se administró un cuestionario de mindfulness antes de la intervención y se solicitó a los participantes que completaran una narrativa reflexiva al final del programa.

## Resultados

Los resultados del cuestionario y las narrativas reflexivas mostraron que la mayoría de los estudiantes reportaron una reducción en los niveles de estrés y ansiedad, mejoras en la concentración y una mayor autoconciencia y aceptación emocional. A continuación, se presentan los resultados más relevantes:

La mayoría de los estudiantes (36%) se sintieron abrumados con una frecuencia moderada. Esto sugiere que, aunque las responsabilidades académicas pueden ser abrumadoras, el programa de mindfulness ayudó a los estudiantes a manejar mejor esta carga emocional.

Un número considerable de estudiantes (28%) se sintió ansioso muy a menudo. Sin embargo, después del programa, hubo una notable disminución en la frecuencia de estos episodios, indicando que las técnicas de mindfulness pueden ser efectivas para reducir la ansiedad entre los estudiantes.

La mayoría de los estudiantes (34%) reportaron dificultades para concentrarse muy a menudo. Tras la intervención, muchos estudiantes reportaron mejoras significativas en su capacidad para mantener la atención en tareas académicas. Esto es consistente con estudios previos que han demostrado que el mindfulness puede mejorar la atención y reducir la distracción.

Un porcentaje significativo de estudiantes (32%) indicó problemas para dormir debido a preocupaciones con una frecuencia moderada. Después de participar en el programa de mindfulness, muchos estudiantes experimentaron mejoras en la calidad del



sueño, lo que sugiere que el mindfulness puede ayudar a aliviar las preocupaciones que interfieren con el sueño.

La mayoría de los estudiantes (32%) se sintieron irritables o de mal humor muy a menudo. Sin embargo, tras la intervención, los niveles de irritabilidad y mal humor disminuyeron, lo que indica que las prácticas de mindfulness pueden contribuir a una mejor regulación emocional.

Además de estos hallazgos cuantitativos, las narrativas reflexivas proporcionaron ejemplos cualitativos que respaldan estos resultados. Los estudiantes describieron cómo utilizaron las técnicas de mindfulness aprendidas durante el programa para manejar el estrés diario, mejorar su concentración y desarrollar una mayor autoconciencia. Por ejemplo, un estudiante comentó: "Antes del programa, me sentía constantemente abrumado por mis tareas y exámenes. Ahora, con las prácticas de respiración consciente, puedo manejar mejor mi tiempo y no me siento tan estresado".

Otro estudiante mencionó: "Las sesiones de mindfulness me ayudaron a darme cuenta de cómo mis pensamientos negativos estaban afectando mi bienestar. Aprendí a observar esos pensamientos sin juzgarme, lo que ha sido muy liberador". Estas narrativas indican que el programa no solo impactó positivamente el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también les proporcionó herramientas prácticas que pueden utilizar a largo plazo.

En términos de rendimiento académico, varios estudiantes reportaron mejoras en sus calificaciones y en su capacidad para completar tareas de manera eficiente. Esto sugiere que el mindfulness no solo tiene beneficios emocionales, sino también cognitivos que pueden contribuir al éxito académico. Un estudiante señaló: "Desde que comencé a practicar mindfulness, he notado que puedo concentrarme mejor durante las clases y mis exámenes. Mis calificaciones han mejorado y me siento más seguro de mis habilidades".

En resumen, los resultados del estudio indican que la implementación del programa de mindfulness tuvo un impacto positivo significativo en varios aspectos del bienestar emocional y académico de los estudiantes. Las técnicas de mindfulness ayudaron a los estudiantes a manejar mejor el estrés, reducir la ansiedad, mejorar la concentración y desarrollar una mayor autoconciencia. Estos beneficios se reflejan tanto en los datos cuantitativos como en las experiencias cualitativas reportadas por los participantes.

## **Conclusiones**

La implementación del programa de mindfulness tuvo efectos positivos en el bienestar emocional, la atención y la satisfacción de los estudiantes. Los resultados sugieren que las prácticas de mindfulness pueden ser una herramienta valiosa en el ámbito educativo para mejorar la salud mental y el rendimiento académico de los estudiantes.

En primer lugar, la reducción de los niveles de estrés y ansiedad entre los estudiantes es un hallazgo significativo. Dado que el estrés académico puede tener consecuencias negativas en la salud mental y el rendimiento académico, la capacidad del mindfulness para mitigar estos efectos es de gran importancia. Los estudiantes que aprendieron a manejar el estrés a través de técnicas de respiración consciente y meditación mostraron una mayor resiliencia frente a las demandas académicas.

En segundo lugar, la mejora en la capacidad de concentración y atención es otro beneficio clave del programa de mindfulness. La capacidad de los estudiantes para mantener la atención en tareas específicas se tradujo en un mejor rendimiento académico. Esto es consistente con la literatura existente que destaca cómo el mindfulness puede mejorar la función ejecutiva y la capacidad de atención. Los estudiantes que participaron en el programa reportaron una mayor facilidad para concentrarse durante las clases y al estudiar, lo cual es crucial para el éxito académico.

Además, la mayor autoconciencia y aceptación emocional desarrollada a través del mindfulness es un aspecto valioso para el bienestar general de los estudiantes. La práctica

de observar pensamientos y emociones sin juicio permitió a los estudiantes desarrollar una relación más saludable con sus experiencias internas. Esta habilidad es esencial para la regulación emocional y puede ayudar a prevenir problemas de salud mental a largo plazo. Los estudiantes que aprendieron a aceptar sus emociones sin intentar cambiarlas o suprimirlas reportaron una mayor sensación de paz y estabilidad emocional.

La mejora en la calidad del sueño es otro beneficio significativo del programa de mindfulness. Dado que el sueño adecuado es fundamental para el rendimiento académico y el bienestar general, las técnicas de mindfulness que ayudaron a los estudiantes a reducir las preocupaciones y mejorar el sueño tienen implicaciones importantes para su salud y éxito educativo.

Las narrativas reflexivas de los estudiantes proporcionaron una visión valiosa sobre cómo el mindfulness impactó sus vidas de manera práctica. Los testimonios de los estudiantes indican que las técnicas aprendidas durante el programa fueron aplicadas en su vida diaria, ayudándolos a manejar el estrés, mejorar la concentración y desarrollar una mayor autoconciencia. Estos cambios positivos no solo benefician a los estudiantes en el ámbito académico, sino también en su vida personal y bienestar general.

Además, los resultados sugieren que el mindfulness puede ser una herramienta útil para fomentar un ambiente de aprendizaje más positivo y receptivo. Los estudiantes que practican mindfulness regularmente pueden contribuir a un entorno escolar más tranquilo y colaborativo, lo que beneficia a toda la comunidad educativa. La implementación de programas de mindfulness en las escuelas puede tener un efecto multiplicador, mejorando no solo el bienestar de los estudiantes, sino también el clima escolar en general.

En conclusión, este estudio demuestra que la implementación de un programa de mindfulness en un contexto educativo puede tener múltiples beneficios para los estudiantes. Las técnicas de mindfulness ayudaron a los estudiantes a reducir el estrés y la ansiedad, mejorar la concentración, desarrollar una mayor autoconciencia y aceptación

emocional, y mejorar la calidad del sueño. Estos hallazgos destacan la importancia de incorporar prácticas de mindfulness en el currículo educativo para promover el bienestar y el éxito académico de los estudiantes.

Dado el éxito del programa, se recomienda considerar la incorporación de prácticas de mindfulness de manera más extensa y regular en el currículo escolar. La formación de maestros en técnicas de mindfulness y la integración de estas prácticas en el aula pueden proporcionar a los estudiantes herramientas valiosas para manejar el estrés y mejorar su rendimiento académico. Además, se sugiere realizar estudios longitudinales para evaluar los efectos a largo plazo del mindfulness en el bienestar y el éxito académico de los estudiantes. Estos esfuerzos pueden contribuir a la creación de un entorno educativo más saludable y productivo para todos.

La formación de maestros en técnicas de mindfulness y la integración de estas prácticas en el aula pueden proporcionar a los estudiantes herramientas valiosas para manejar el estrés y mejorar su rendimiento académico. Además, se sugiere realizar estudios longitudinales para evaluar los efectos a largo plazo del mindfulness en el bienestar y el éxito académico de los estudiantes. Estos esfuerzos pueden contribuir a la creación de un entorno educativo más saludable y productivo para todos.

## Referencias

- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever You Go, There You Are: Mindfulness Meditation in Everyday Life*. Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR). En Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). *Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis*. *Journal of Psychosomatic Research*, 57(1), 35-43.
- Mañas, I. (2006). El Budismo Theravada y la práctica del mindfulness. *Revista de Estudios*

*Budistas*, 12(2), 105-120.

Manual Clínico de Mindfulness. (2023). *Manual Clínico de Mindfulness: Guía para la práctica de la atención plena*. Editorial Mindfulness.

Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An Experiential Approach to Behavior Change*. Guilford Press.

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression: A New Approach to Preventing Relapse*. Guilford Press.

## **Estudiantes normalistas facilitadores de talleres: estrategia pedagógica para promover el aprendizaje entre pares y fortalecer la práctica docente**

Ofelia Díaz Acosta

oda.ensfep@gmail.com

Isis Maryant López Cruz

isismaryant@gmail.com

Karla Amaro Teopancal

amarokarla645@gmail.com

Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla

Línea temática 8. Formación docente para una educación integral

### **Resumen**

La presente investigación se llevó a cabo en la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla (ENSFEP), durante el ciclo escolar 2023-2024, su objetivo es presentar los resultados de estudiantes normalistas facilitadores de talleres como una estrategia pedagógica para promover el aprendizaje entre pares y fortalecer la práctica docente. La investigación que se enmarca es bajo un enfoque cualitativo con un diseño de investigación participativa en el que, para los resultados, se recuperan los testimonios tanto de talleristas como de participantes en los talleres. Las conclusiones concentran una reflexión sobre cómo el aprendizaje entre pares fortalece la práctica docente de ambos estudiantes normalistas al movilizar paralelamente las competencias de su perfil de egreso, desarrollando conocimientos, habilidades, actitudes y valores sólidos que mejoran sus estilos de enseñanza.

**Palabras clave:** Talleres, estrategia pedagógica, aprendizaje entre pares, práctica docente.

### **Planteamiento del problema**

En la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla, se detectaron áreas de oportunidad comunes con los estudiantes de los distintos programas educativos que se ofertan; entre ellas, destacaron el desarrollo de habilidades de redacción, estrategias de lectura, escritura creativa, identidad docente, habilidades orales y diseño de materiales didácticos. Los normalistas de las diferentes licenciaturas coincidieron que, atender algunas de estas necesidades, desarrollaría las competencias de sus perfiles de egreso.

En mérito de lo anterior, mediante una observación participante, algunos estudiantes manifestaron la inquietud de contribuir de manera activa en la formación normalista mediante su participación como facilitadores en las jornadas de talleres del Programa de Tutoría que se promueve en esta normal, colaborando desde el inicio con la detección de temas, habilidades o estrategias que abonarían al desarrollo personal y profesional tanto de ellos como de sus pares.

En el ciclo escolar 2023-2024, durante la Quinta, Sexta y Séptima Jornada de Tutoría de la ENSFEP, se propuso que aquellos estudiantes fueran quienes facilitaran algunos de los talleres, con el propósito de atender necesidades identificadas por ellos mismos y minimizar o erradicar debilidades que se evidenciaban en su práctica docente.

La participación de los estudiantes como talleristas, no solo tuvo la intención de favorecer al alumnado, también buscó movilizar las competencias genéricas de quienes tuvieron la iniciativa de participar como facilitadores y que, actualmente, cursan un Plan de Estudios 2018. Los normalistas debían solucionar problemas y tomar decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo, aprender de manera autónoma y mostrar iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal, colaborar con diversos actores para generar un proyecto innovador de impacto social y educativo, utilizar las tecnologías de la



información y la comunicación de manera crítica y aplicar sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

El aprendizaje entre pares atendió otras necesidades educativas de la comunidad estudiantil, exigió a ambos actores educativos la incorporación de estrategias de trabajo que considerara las necesidades identificadas tanto en el contexto escolar normalista como en el de su práctica docente. Buscó crear un ambiente diverso donde los participantes aprendieran a valorar las diferentes perspectivas y experiencias de sus compañeros, fomentando las habilidades sociales de ambos actores; incentivó el liderazgo, el trabajo en equipo, la detección de problemas y la resolución de conflictos.

No obstante, uno de los retos más interesantes en este tipo de aprendizaje promovido en los talleres de los normalistas, fue examinar las propias necesidades como alumna o alumno y, a la vez, los propios saberes como docente en formación para determinar qué aprendizajes se deseaban transmitir a sus homólogos que beneficiaran su perfil profesional.

Los talleres, tema de esta investigación, se convirtieron en una estrategia de enseñanza que desarrollaron competencias para la vida cotidiana a través de la práctica y la experimentación. En la educación normal, implementar talleres se presenta como una respuesta adicional que desarrolla competencias necesarias a fin de crear “comunidades de aprendizaje que hagan de la reflexión colectiva sobre la vida escolar y la práctica pedagógica un trabajo inherente a la profesión docente y al quehacer diario de las escuelas” (SEP, 2017, cómo se citó en Escuela Normal Rural JSM).

## **Marco teórico**

### *Taller*

En el contexto educativo actual, es fundamental buscar y aplicar estrategias pedagógicas que potencien el aprendizaje significativo y la formación integral de los docentes en

formación. Una de las metodologías que ha demostrado ser efectiva en la Escuela Normal ha sido la integración de los talleres vistos como espacios de aprendizaje activo y colaborativo que ofrecen múltiples beneficios tanto para estudiantes como para docentes.

A diferencia de las clases tradicionales, un taller se enfoca en el aprendizaje activo, donde los estudiantes no solo reciben información, sino que, también la aplican, experimentan y reflexionan sobre ella.

El taller se puede adaptar a las necesidades específicas de un contexto educativo determinado, viéndolo como estrategia metodológica que propicia el aprendizaje colectivo en la construcción de conceptos a través del proceso investigativo, en el cual la participación activa de los alumnos sea el fundamento de los talleres, y donde el docente tenga el rol de facilitador, promoviendo y dinamizando el trabajo colectivo, realizando los correctivos y ajustes en el momento necesario. (Ander, 2005, como se citó en Aponte, 2015)

Como expone Ander-Egg (1991), en el taller todos tienen que aportar para resolver problemas concretos y para llevar a cabo determinadas tareas. Como consecuencia, los alumnos confrontan los problemas propios de la disciplina o de un quehacer profesional, o bien problemas vinculados a la vida diaria.

Seleccionar una estrategia es importante para el éxito de los talleres como iniciativa educativa. Implicar a los estudiantes como facilitadores, requirió tomar decisiones informadas sobre aquéllas que fueran más apropiadas para alcanzar objetivos de aprendizaje específicos. Ante esto, sobrevino considerar las necesidades académicas y actitudinales de la comunidad normalista y determinar qué estrategia resultaba más pertinente e influyente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los normalistas.

### *Estrategia pedagógica*

La estrategia empleada se concibe cómo pedagógica debido a que se enfoca en el desarrollo de habilidades que fomenten el pensamiento crítico, a través del proceso de

enseñanza-aprendizaje. Según Sierra Salcedo, R. A. (2007), una estrategia pedagógica se define como:

La concepción teórico-práctica de la dirección del proceso pedagógico durante la transformación del estado real al estado deseado, en la formación y el desarrollo de la personalidad, de los sujetos de la educación, que condiciona el sistema de acciones para alcanzar los objetivos, tanto en lo personal, lo grupal como en la institución escolar. La estrategia es susceptible de ser modificada, precisada, delimitada constantemente a partir de los propios cambios que se vayan operando en el objeto de transformación. La estrategia pedagógica por parte del profesor responde a los objetivos definidos para los estudiantes en cada nivel de educación. (p.19)

La estrategia pedagógica permite integrar la teoría con la práctica, emerge como un medio que permite alcanzar los objetivos a nivel personal, grupal e institucional, resaltando la importancia de planificar sesiones dinámicas y centradas en un contexto educativo específico.

Por otra parte, la estrategia pedagógica además de ser diseñada para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y ser adaptadas a las necesidades y características de los estudiantes, permite desarrollar las competencias de los docentes, acorde a que lo menciona el autor Cabrera, B. (2016):

Se definió la estrategia pedagógica [...] como «el proceso de organización en etapas, objetivos y acciones a desarrollar a corto, mediano y largo plazo, para la concreción de las competencias profesionales pedagógicas que mejoren la actuación de los docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje (PEA), con el aprovechamiento de las TIC». (p. 75).

Por consiguiente, los talleres son una estrategia pedagógica en constante evolución, adaptada a la población a la que se aplican. Constituyen un medio enfocado en alcanzar los

objetivos planteados en el programa inicial de las jornadas de tutorías, permitiendo su modificación en beneficio tanto de estudiantes como de maestros. Esta estrategia posibilita, a través de la implementación práctica, el desarrollo de habilidades y competencias esenciales para la formación de los docentes.

### *Aprendizaje entre pares*

Como una estrategia implementada dentro de la formación docente, el aprendizaje entre pares ha resultado ser una aportación valiosa al promover el intercambio de conocimientos y experiencias entre los docentes en formación; al respecto, el aprendizaje entre pares hace referencia a:

El concepto aprendizaje entre pares implica la valoración del conocimiento generado en la práctica cotidiana, que es experiencial y personificado y que tiene sentido para quienes lo han producido y utilizado. Cada sujeto que intercambia, comunica y analiza con otros sus conocimientos, pone en juego sus habilidades y competencias, las que se incrementan producto de esa interacción. En la interacción todos los participantes en un proceso de co-aprendizaje, potencian sus aprendizajes y gatillan procesos similares en los otros.

Para que se produzca esta situación de inter-aprendizaje, es importante que quienes participan del diálogo y reflexión reconozcan al otro como legítimo para aprender de él, en tanto es un par en el oficio. El otro, aunque tenga diferentes conocimientos, experiencias y expectativas, constituye un aporte a la reflexión porque justamente es la diversidad la que permite abrirse a nuevas miradas, cuestionamientos y reflexiones. (Cerdeña, A. y López, I., p.4)

El aprendizaje entre pares es una herramienta que reconoce y valora el conocimiento que se genera en la práctica diaria en el ámbito educativo, personal y social, permitiendo que cada individuo aporte habilidades y competencias únicas a la experiencia de todos los involucrados.

En la propuesta que se realizó de estudiantes normalistas facilitadores de talleres, ambos participantes se muestran motivados en el descubrimiento de nuevas técnicas o aportaciones a su práctica profesional. Esta estrategia ha demostrado ser efectiva para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de todos los implicados, en virtud de que ambos logran compartir sus experiencias y retroalimentarse positivamente de sus pares, así como aumentar su confianza, desarrollar habilidades sociales y contribuir al desarrollo profesional a través de experiencias.

### *Práctica docente*

Las prácticas docentes son el proceso de enseñanza y aprendizaje que integra actividades, estrategias y métodos que permiten el desarrollo integral del alumno y la mejora de la implementación didáctica que se ha desarrollado previamente, Camarena en la página de Voces Normales lo destaca directamente en las escuelas normales:

Para las escuelas normales, las prácticas docentes exigen incorporar a los estudiantes en procesos de investigación para identificar y comprender la multidimensionalidad de la enseñanza y la necesidad de convertirse en investigadores de su propia práctica, a fin de desarrollarse profesionalmente. (Camarena, C. 2018)

Los planes de estudio 2018 establecen que es un requisito esencial en las escuelas normales asistir a las prácticas docentes a fin de desarrollar sus competencias profesionales, disciplinares y personales, fortaleciendo un carácter como futuro docente. Según el rol del estudiante normalista:

El estudiante deberá dar muestra de que está consolidando sus competencias genéricas, profesionales y disciplinares, a través de asumirse como un profesional de la educación que comienza a tomar decisiones responsables y a construir sus propias rutas de aprendizaje, para fortalecer su carácter como futuro docente, tal como lo

enuncia el perfil de egreso en las competencias genéricas (Secretaría de Educación Pública. 2018).

En efecto, los talleres permitieron a los participantes aplicar los conocimientos teóricos aprendidos en el aula, desarrollar habilidades esenciales para la enseñanza y obtener una nueva visión sobre las necesidades aplicadas a un nivel superior. Al posicionarse como transmisores de saberes, las talleristas docentes en formación, tuvieron la oportunidad de poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos en diferentes asignaturas, perfeccionar sus habilidades del control de grupo y compartir nuevos métodos de intervención con sus pares.

### **Metodología**

Debido a las características del estudio, se ha seleccionado un enfoque cualitativo que permite entender los fenómenos sociales y educativos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. McMillan, Sally y Schumacher (2005) lo definen como:

La investigación cualitativa describe y analiza las conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones. El investigador interpreta fenómenos según los valores que la gente le facilita. Los estudios cualitativos son importantes para la elaboración de la teoría, el desarrollo de las normas, el progreso de la práctica educativa, la explicación de temas sociales y el estímulo de conducta (p. 408).

Este enfoque nos permite explorar los fenómenos que suceden a raíz de la implementación de los talleres, recortando los datos mediante una serie de instrumentos y métodos de recolección de datos. Al respecto, se ha utilizado el método de observación y conversación, aplicando una encuesta a los participantes que participaron en los talleres.

El diseño de la investigación es participativa, ya que obedece, como lo refiere Garduño (2002), a que “su diseño y puesta en práctica se da a partir de la interrelación de

toda la comunidad, que es la que genera y desarrolla sus propias teorías y soluciones acerca de sí misma”.

Las estudiantes normalistas que tuvieron a bien participar en el diseño y operación de los talleres expusieron las necesidades que observaban en los contextos donde se desarrollan las prácticas profesionales para así realizar las propuestas sobre el tema a partir del cual se desarrollaría cada taller. Se colocaron en ambas directrices al identificar las necesidades y aportar soluciones de manera propositiva, tomando acción e involucrándose en conjunto con la comunidad estudiantil.

La participación de las estudiantes como talleristas fue evaluada de manera narrativa mediante encuestas aplicadas a los normalistas participantes. En éstas se reflejó el impacto del taller con preguntas como; ¿cuáles eran las áreas de oportunidad en las actividades?, ¿qué puntuación otorgó al taller? y ¿qué más te gustaría ver en las jornadas?

Para recopilar información de las y los asistentes, se emplearon encuestas que permitieron concentrar de una manera sistemática y organizada las opiniones, actitudes, comportamientos y experiencias de los participantes. La información permitió comprender mejor las necesidades, preferencias y prioridades del grupo de aplicación en los talleres.

Los resultados fueron compartidos a las talleristas como una actividad formadora con la retroalimentación de los participantes. Al obtener los resultados de sus pares, identificaron cuáles fueron las fortalezas y debilidades del taller, cómo impactó al desarrollo del receptor y qué estrategias necesitan mejorar en su formación. El ejercicio se registró como una autoevaluación del contexto real de la práctica profesional y fue tomado con disposición al actuar en beneficio del estudiante e impulsar la mejora continua de sus futuras intervenciones.



## Resultado

En esta investigación se exponen únicamente los resultados de cinco talleres que se impartieron por dos normalistas, dos de ellos específicos de la agenda 2030 y, el resto, conforme a los intereses y necesidades de los estudiantes de la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla, con una asistencia que osciló entre los 40 y 50 participantes cada uno.

En todos los casos, se observó que los talleres facilitados por estudiantes normalistas lograron en sus participantes actitudes positivas y participativas para la elaboración de los productos y la construcción del aprendizaje. De igual modo, se obtuvieron comentarios sobre el hecho de que se atendieron necesidades pedagógicas de esa comunidad orientadas a transformar la dinámica de las aulas y generar un ambiente de inclusión y respeto en la escuela de prácticas.

Entre las características que mostraron los participantes, se notó que todos se comprometieron a finalizar los productos de sus talleres debido al interés y agrado generado por los contenidos a tratar, al punto de no querer retirarse hasta finalizar. Estas aportaciones facilitaron el aprendizaje entre pares, permitieron diseñar clases que brindaron experiencias reales con un ambiente positivo, dinámico y colaborativo, el cual dio apertura a la reflexión y el reconocimiento de los saberes de todos los actores.

Los participantes expresaron que no conocían previamente las estrategias aplicadas en los talleres, tales como juegos, dinámicas y diversas formas de trabajo, lo que contribuyó a fortalecer en ellos el trabajo colaborativo. En las talleristas implicó la movilización de conocimientos sobre el tema, habilidades de comunicación, actitudes de colaboración y cooperación, así como valores de respeto, responsabilidad, honestidad, solidaridad, entre otros.

Ambos actores aprendieron a elaborar productos aplicables a sus prácticas docentes en los distintos niveles de educación básica y adquirieron habilidades manuales, destrezas

y nuevos conocimientos. Además, manifestaron haberse sentido integrados e incluidos en todo momento, destacando la confianza generada al tener a un igual explicando el tema y el procedimiento, lo cual fomentó un ambiente de aprendizaje positivo.

La aplicación de estos talleres contribuyó a la mejora de las competencias genéricas de las talleristas entre las que destacan solucionar problemas y tomar decisiones utilizando un pensamiento crítico y creativo, por ejemplo, al emplear técnicas y estrategias que permitieran un mejor control del grupo; aprender de manera autónoma y mostrar iniciativa para autoregularse y fortalecer su desarrollo personal, a través de la investigación, sistematización, diseño del taller de manera autónoma, así como de la adquisición de confianza y seguridad para autoregularse frente a sus pares.

Lograron colaborar con diversos actores, como lo fueron, docentes, estudiantes, personal directivo, programa de tutoría, para concretar un proyecto innovador que impactó directamente tanto en el ámbito social de la normal como en el educativo de ésta y de las escuelas de práctica; utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica para la preparación de los talleres y del material educativo, didáctico y pedagógico; y, aplicar las habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos, al mejorar su lenguaje verbal y no verbal, así como emplear una comunicación asertiva, pertinente y clara.

Este proceso reafirmó la vocación docente de todos los participantes y, tras la experiencia de los talleres, permitió enriquecer las intervenciones en las escuelas de práctica docente con herramientas pedagógicas útiles para todos los docentes en formación, a fin de mejorar sus estilos de enseñanza y alcanzar los perfiles de egreso deseados.

Se obtuvieron resultados favorables en el desarrollo de competencias profesionales de las estudiantes. A través de la impartición de tres talleres: “Lettering: el arte de dibujar letras” en octubre de 2023, “Despliega tu creatividad: Libros pop-up como material didáctico” en enero de 2024, y “Ecopapelarte: creando macetas biodegradables” en abril de 2024, se logró consolidar tres competencias profesionales de su perfil de egreso.

Se demostró la competencia de utilizar la innovación como parte de su práctica docente para el desarrollo de competencias en los estudiantes, ya que se propuso el uso del arte del lettering como una expresión artística que promueve el aprendizaje significativo. Además, se emplearon materiales reutilizables para crear estrategias didácticas y artes visuales, como el plegado de papel para elaborar material didáctico, todos enfocados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, se desarrolló la competencia de reconocer los procesos cognitivos, intereses, motivaciones y necesidades formativas de los estudiantes para organizar las actividades de enseñanza y aprendizaje. En el taller “Lettering: el arte de dibujar letras”, se identificó que varios normalistas estaban interesados en mejorar sus habilidades motoras y aprender diferentes tipografías para utilizarlas en la elaboración de su material didáctico y darle una mejor estética visual.

En el taller “Despliega tu creatividad: Libros pop-up como material didáctico”, se identificó que los docentes en formación no incluían materiales tridimensionales en sus recursos de enseñanza, por lo que, se decidió enseñar el proceso de creación en pasos sencillos. En el taller “Ecopapelarte: creando macetas biodegradables”, se exploraron diversas formas de entender el concepto de sostenibilidad que incluyó una introducción teórica sobre el impacto ambiental seguida de una aplicación práctica. En todos los talleres, se captó el interés y motivación de los estudiantes normalistas, permitiéndoles personalizar sus trabajos y elegir temas relevantes para ellos, lo que aumentó su compromiso y entusiasmo por las actividades.

En relación con la competencia de gestionar ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes, se implementaron diversas estrategias en los talleres. En el taller “Lettering: el arte de dibujar letras”, se fomentó el trabajo en binas y pequeños grupos, los estudiantes compartieron sus técnicas y se retroalimentaron mutuamente, creando un ambiente de apoyo y colaboración. Se aseguró que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades previas,

tuvieran la oportunidad de participar activamente, ofreciendo diferentes niveles de dificultad en los ejercicios y materiales adaptados.

En el taller “Despliega tu creatividad: Libros pop-up como material didáctico”, se alcanzó un trabajo colaborativo para crear libros temáticos en equipo, se fomentó la creatividad colectiva que permitió un aprendizaje mutuo. Por último, en el taller “Ecopapelarte: creando macetas biodegradables”, se desarrollaron habilidades comunicativas al compartir experiencias sobre cómo utilizar materiales reciclados en sus clases, se generó un espacio de diálogo que también enriqueció el aprendizaje colectivo.

Durante la aplicación de los talleres “Aprendiendo a jugar” y “ El ABC del Braille” la estudiante normalista facilitadora del taller obtuvo experiencia y crecimiento en los conocimientos del perfil de egreso profesional, entre las competencias que logró desarrollar se encuentran: Plantea los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y social, esto mediante el previo análisis de las necesidades de sus pares y la integración de los participantes en las diferentes etapas del taller.

Como parte de la planeación del taller, se seleccionaron estrategias que favorecen el desarrollo intelectual, físico, social y emocional para procurar el logro de los aprendizajes, lo cual fue posible gracias a la naturaleza de los talleres diseñados de forma dinámica, interactiva y promoviendo el aprendizaje significativo; en el primer taller los participantes debían crear sus propios productos y participar activamente en el proceso, mientras que en el segundo se promovió la solidaridad y respeto hacia las personas con discapacidad visual por lo que los participantes se cubrieron los ojos.

En otro orden, es importante mencionar los resultados generales que se obtuvieron durante la aplicación de los talleres. Para evaluar el desempeño y participación de las estudiantes normalistas que impartieron talleres, se diseñó un formulario de preguntas de opción múltiple en la plataforma Google forms, los asistentes de los talleres pudieron medir el desempeño de las facilitadoras y aportar observaciones de manera anónima.

Algunas áreas de oportunidad que se mencionaron fue mejorar lenguaje corporal, el tono de voz, la resolución de dudas y la planificación de los talleres. Del mismo modo, los comentarios positivos, por ejemplo, versaron en el comentario de un normalista que mencionó “La charla fue muy entretenida e informativa” y otro estudiante que expresó “Todo estuvo muy bien, no le cambiaría nada” (Anónimo, Encuesta Evaluación Sexta Jornada de Tutoría Tutorando entre pares. Julio, 2024).

El formulario ofrecía la ponderación cualitativa de los talleres en el que 1 hacía referencia a “necesita mejorar” y 10 es “excelente”. Tras analizar el promedio de calificaciones en las tres jornadas de tutoría el alumnado otorgó un promedio de 9 en la puntuación a los 5 talleres. En los comentarios muchos expresaron su deseo de continuar participando en talleres facilitados por sus compañeras o compañeros, ya que se promovió un ambiente dinámico idóneo a sus preferencias y necesidades.

### **Discusión y conclusiones**

La propuesta de talleres facilitados por estudiantes normalistas en la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla (ENSFEP) ha demostrado ser una estrategia valiosa. Su participación permitió superar las expectativas tradicionales de la enseñanza, promoviendo una participación motivada entre pares. Este enfoque fomenta un aprendizaje recíproco donde tanto los talleristas como los participantes comparten conocimientos, habilidades y experiencias, creando un ambiente de colaboración y mutuo beneficio.

A medida que los estudiantes intercambian sus éxitos y fracasos pueden desarrollar una mayor confianza en su propia formación, lo cual beneficia el logro de las competencias del perfil de egreso e impacta en la transformación de una práctica actualizada generada a partir de las necesidades de las nuevas generaciones. La implementación de estos talleres ayudó a crear una cultura de aprendizaje profesional en la escuela, donde los estudiantes estén constantemente descubriendo formas de mejorar sus habilidades y saberes para poder compartirlos con sus pares.

En conclusión, el aprendizaje entre pares no sólo transforma a los estudiantes en receptores pasivos de conocimiento, sino que los convierte en protagonistas activos de su propio aprendizaje y en facilitadores del aprendizaje de sus compañeros. Además, fomenta la toma de decisiones, el proceso reflexivo y la retroalimentación constante entre todos participantes. Las talleristas mejoran sus capacidades a través de la motivación de enseñar a sus compañeros, quienes a su vez aprenden activamente, adoptan nuevas estrategias de trabajo y las aplican en sus prácticas. Este enfoque fortalece el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la construcción de un aprendizaje significativo para ambas partes.

## Referencias

- Aponte, P., Rodrigo. (2015) *El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior*. Boletín Redipe, Vol.4, N°.10., pp. 49-55.
- Cerda, A., López, I. (s.f.). El grupo de aprendizaje entre pares una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas de aula. Artículo Académico., pp. 1-6. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/08/APRENDIZAJE-ENTRE-PARES-2.pdf>
- Garduño, S.A. (2002). Enfoques metodológicos en la investigación educativa [ARCHIVO PDF]. <https://www.ipn.mx/assets/files/investigacion-administrativa/docs/revistas/90/ART2.pdf>
- Anónimo, Encuesta Evaluación Sexta Jornada de Tutoría Tutorando entre pares. Julio, 2024.
- Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”. (2022). *Cursos de formación continua*. QuinTech. <http://enrjism.edu.mx/cursos/>
- Rodríguez, M. (s.f.). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. Tesis doctoral. [https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado\\_ud/publicaciones/taller\\_una\\_estrategia\\_para\\_aprender\\_ensenar\\_e\\_investigar\\_0.pdf](https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar_0.pdf)

Secretaria de Educación Pública. (2018). Planes de estudio 2018. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/ESP/oIMHIt7jSu-0374.pdf>

Secretaria de Educación Pública (SEP). s.f. Los fines en la educación en el siglo XXI. Carta informativa. Gobierno de la Republica. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207276/Carta\\_Los\\_fines\\_de\\_la\\_educacio\\_n\\_final\\_0317\\_A.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207276/Carta_Los_fines_de_la_educacio_n_final_0317_A.pdf)

Sierra Salcedo, R. A., (2007). La estrategia pedagógica. SUS PREDICTORES DE ADECUACIÓN. VARONA, (45), pp. 16-25. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v35n2/rces06216.pdf>



***La educación socioemocional como eje rector de la intervención pedagógica en las fases  
3 y 5 dentro del marco de la NEM.***

Flores Montoya Sandra Azeneth

hannyrx@gmail.com

González Rojas Hannia Gabriela

dianazara6@gmail.com

Zarazua Partida Diana del Carmen

sandrafloresm123@gmail.com

Escuela Normal Experimental de Acaponeta

Línea temática 8: Formación docente para una Educación integral.

### **Resumen**

La presente investigación nace del reconocimiento de la implementación deficiente de la educación socioemocional en el sistema educativo actual. Aunque es un rasgo importante en el plan de estudios vigente, esta área no se atiende de la manera más apropiada por parte de los docentes. Se identificó la ejecución superficial de contenidos donde el desarrollo socioemocional estuviera presente, esto a través de la experiencia de nuestras prácticas docentes en las escuelas primarias “Labor y Constancia” y “H. Ayuntamiento 1955”, ubicadas en Acaponeta, Nayarit.

Es importante reafirmar que las habilidades socioemocionales, aunque la mayoría de las y los docentes saben que existen, no siempre son comprendidas, reconocidas y aplicadas en las aulas con los NNA. Lo anterior, tiene una estrecha relación entre el desarrollo del conocimiento, el aprendizaje y el favorecimiento de los vínculos interpersonales. Reconocemos la importancia de trabajar el desarrollo de las habilidades

socioemocionales de manera sistemática, con el objetivo de profundizar en la adquisición de competencias emocionales y el desarrollo de la inteligencia emocional para obtener un mejor ambiente áulico y beneficiar la vida académica del estudiantado. Es parte de la labor docente brindar las herramientas necesarias para que los educandos sean capaces de regular sus emociones

**Palabras clave:** Educación socioemocional, competencias, integral, conflictos, conducta

### **Planteamiento del problema**

Durante las intervenciones docentes realizadas en el 4° semestre de formación normalista, llevadas a cabo en las escuelas primarias “Labor y Constancia” y “H. Ayuntamiento 1955”, ubicadas en Acaponeta, Nayarit, observamos conductas disruptivas por parte del alumnado, algunas como parte de la rutina diaria que se manifiestan a través del uso de palabras altisonantes, apodos, insultos, burlas, golpes y en casos extremos peleas a golpes. El observar este tipo de situaciones, hipotéticamente pensamos que se originan principalmente a una falta de valores éticos y poco desarrollo de la inteligencia emocional por parte de los estudiantes, además del uso deficiente, por parte de los profesores, de herramientas para lograr que los alumnos regulen sus emociones y de la falta de estrategias para el control de las emociones del grupo y la promoción de valores.

En la aplicación de los proyectos comunitarios en la fase 3: “¡Bailamos palabras musicalizadas!” (LTG Proyectos Comunitarios, pág. 54) y “Cuentaestrellas” (LTG Proyectos Comunitarios, pág. 238), y en la fase 5: proyecto “¡Mi comunidad se expresa!” (LTG proyectos comunitarios, pág. 96); se intentó implementar distintas estrategias dirigidas a la canalización de las emociones de los alumnos para un enfoque inclusivo en su educación. Sin embargo, los períodos de intervención, que consistieron en 10 días de clase, fueron insuficientes y resultó complejo obtener resultados significativos debido al poco tiempo frente al grupo, además, los docentes titulares no suelen poner en práctica estrategias de tipo socioemocional, lo que generó aún más dificultades en el uso efectivo de las mismas.

Asimismo, se realizaron acercamientos con docentes titulares de las escuelas de práctica para analizar la forma en que abordan el proceso de desarrollo socioemocional de los estudiantes y la forma en la que investigan las situaciones para conocer más sobre ellos. Comentaron que en los resultados de dicha investigación encontraron que los niños y las niñas atraviesan por diversas situaciones y problemáticas, como son: ausencia de padres, falta de interés en la educación del alumno, así como el abandono del pequeño con otros familiares. Todo esto impacta en las actitudes que manifiestan en la escuela y, por lo tanto, termina afectando el proceso de aprendizaje.

Durante muchos años, en la educación de México no se consideró en el currículo la formación socioemocional. Sabemos que desde el año 2011 el desarrollo personal y actitudinal de los estudiantes se viene enaltecendo en el discurso de la autoridad educativa. Fue hasta 2017 que la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) incluyó en los Planes y Programas de estudio oficiales una propuesta para el desarrollo de competencias socioemocionales en las escuelas de educación básica a lo largo de la República Mexicana (Jasso-Gaona, 2020).

No obstante, a pesar de los intentos para lograr una educación transversal, el currículo anterior mantenía una visión tradicional y enciclopédica de la escuela y del proceso de aprendizaje, es decir, se promovía una educación centrada en la acumulación de conocimientos y datos de manera fragmentada y aislada.

En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, enmarcada en un enfoque sociocrítico de la educación, la educación socioemocional adquiere un papel central. Esta perspectiva reconoce la importancia de situar la educación en un contexto social y cultural específico, abordando las desigualdades y promoviendo la equidad. La educación socioemocional en este marco busca no solo el desarrollo de habilidades académicas, sino también el fortalecimiento de habilidades emocionales y sociales para enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea (Fuentes Tapia, 2024, pág. 6)

Sin embargo, la evidencia empírica recolectada indica que, aunque el plan de estudios vigente destaca el desarrollo socioemocional de las y los estudiantes, gran parte del tiempo, en el aula de clases, únicamente se teoriza sobre las emociones, sin llegar a estudiar con profundidad qué las puede causar y las consecuencias que podría atraer un mal manejo de estas. Esta falta de comprensión y gestión adecuada de las emociones puede llevar a situaciones de indisciplina y conflictos entre los estudiantes.

Este análisis permite plantear la interrogante central de la investigación: *en la praxis educativa actual, ¿se conceptualizan o se comprenden las emociones?* Conceptualizar implica un proceso más cognitivo, es decir, identificar, definir y etiquetar las emociones, mientras que, comprender las emociones conlleva un conocimiento más profundo y personal de las mismas, incluyendo la capacidad de interpretar, manejar y responder a ellas de manera adecuada.

Como docentes en formación, es imperativo reflexionar acerca de si se abordan las emociones en el entorno educativo y si se están implementando estrategias efectivas para su manejo y desarrollo adecuado. La respuesta a esta pregunta puede brindar la oportunidad de mejorar la educación socioemocional y como consecuencia, el ambiente escolar y el bienestar de los estudiantes.

### **Marco teórico**

El desarrollo de valores y la concepción del aprendizaje en torno a la infancia han cambiado rotundamente desde mediados del siglo XX. Según Voli (2005), «uno de los problemas del sistema educativo es que todavía no ha aceptado plenamente que la educación escolar no se dirige simplemente a enseñar contenidos, y que su mayor tarea es formar personas» (Vaello, 2007).

A raíz de las problemáticas surgidas por la pandemia del SARS-CoV-2, la educación tuvo una transformación a nivel mundial, desencadenó olas de estrés, desequilibrio emocional, depresión, aburrimiento e incertidumbre. La SEP señala que predominó la

deserción escolar y, lo más grave: existió un aumento en la tasa de suicidios (12 por ciento) de niños y adolescentes en edad escolar. Hoy más que nunca hay necesidad de escuchar al estudiantado y resignificar el papel de la escuela. Es urgente revalorizar la educación y fortalecer su relación con la vida comunitaria (Rodríguez, 2023).

La Nueva Escuela Mexicana surge como consecuencia de la necesidad de remodelar el sistema educativo, de manera que se atiendan las desigualdades académicas, económicas y sociales que se reproducen en las escuelas. Este plan de estudios, se trata de un paradigma educativo que reconoce que en la vida escolar hay personas de diferentes pueblos, grupos y comunidades, con distintas condiciones de salud, migración, orientaciones sexuales, identidades de género y estilos de vida; donde se expresan lenguas de diversos grupos étnicos, con preferencias culturales y políticas distintas [...] Es fundamental dar prioridad a la opinión de los niños, niñas y adolescentes sobre los derechos que los protegen, los problemas y decisiones que afectan su vida y la de su entorno; e integrarlos en los espacios en los que conviven, dentro y fuera de la escuela (Rodríguez, 2023). Uno de sus principales objetivos es formar estudiantes con una visión integral, que no solo aprendan contenidos, sino que también se conozcan a sí mismos, ejerzan el diálogo, adquieran valores éticos y democráticos, y se integren a la comunidad para lograr la transformación social. Es por esto que propicia el pensamiento crítico, el bienestar socioemocional y la plena integración social del estudiantado.

Existen algunos autores como Vaello (2007), que ya sostenían la importancia de considerar la educación, especialmente en niveles obligatorios, como un medio para favorecer la formación integral del alumno, lo que incluye el desarrollo de competencias cognitivas, pero también (o sobre todo) de competencias socioemocionales.

En relación con los beneficios que trae consigo el desarrollo de la educación emocional, diversos investigadores como Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011), han aportado evidencias donde señalan que se manifiestan, principalmente, en progresos significativos en el alumnado en cuanto a (Bisquerra Alzina, 2020):

1. Mejora de las competencias sociales y emocionales
2. Mejora de actitudes hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la escuela
3. Comportamiento positivo en clase
4. Mejora del clima de aula
5. Reducción del comportamiento disruptivo
6. Mejora del rendimiento académico

La educación socioemocional es una poderosa herramienta para cultivar una relación sana de la persona consigo misma y con las demás [...] Influye el papel de los patrones mentales y emocionales en la experiencia vital, el potencial para aprender y desarrollarse, entre otros. Todos ellos son la base para formar una visión más cabal de quién se es, decidir quién se quiere ser, y desarrollar un mayor sentido de autosuficiencia. Dimensiones como la conciencia social o las habilidades de relación son básicas para establecer y mantener relaciones con otras personas basadas en la empatía, la compasión y la colaboración, así como para manejar conflictos de manera constructiva (Rodríguez-Morales, 2023, 1).

Rafael Bisquerra define las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Se menciona que las competencias emocionales son las siguientes (Bisquerra et al., S.F):

- Conciencia emocional. Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás.
- Regulación emocional. Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada.

- Autonomía emocional. Capacidad para autogenerarse las emociones apropiadas en un momento determinado, esto incluye una buena autoestima, actitud positiva ante la vida y responsabilidad.
- Habilidades socio-emocionales. Capacidad para mantener buenas relaciones con los demás.
- Habilidades para la vida y el bienestar emocional. Comportamientos apropiados y responsables para afrontar los retos que se nos plantean.

Al poner en práctica estas capacidades obtenemos lo que se conoce como 'inteligencia emocional', es decir, gestionar de forma adecuada las propias emociones y también las ajenas.

Se considera que existen relaciones fisiológicas entre las áreas emocionales y ejecutivas del cerebro. Esto se debe a que, en los lóbulos prefrontales del cerebro donde se gestionan los impulsos emocionales, también reside la memoria de trabajo y se construye el aprendizaje, por lo que este último se ve influenciado positiva o negativamente de acuerdo al estado de ánimo del estudiante (Lantieri y Goleman, 2009). En este sentido, el éxito académico depende de la capacidad del alumno para mantener relaciones sociales e interpersonales positivas. (Jasso-Gaona, 2020).

En contraste, la carencia de competencias cognitivas se refleja con la presencia de Barreras de Aprendizaje y Participación (BAP) y bajos resultados académicos, mientras la falta de competencias socioemocionales se materializa en forma de conflictos. No se puede hablar por lo tanto por separado de rendimiento académico y de convivencia: forman parte de un único currículo, si se entiende éste como instrumento al servicio de una formación integral y de un desarrollo personal equilibrado (Vaello, 2007).

Al analizar las aportaciones de los diversos autores especialistas en este campo, comprendemos que los docentes, en el trabajo del aula, deben adquirir una postura



proactiva en la implementación de la educación socioemocional. Ciertamente existen desafíos que complican el proceso, por ejemplo, el analfabetismo emocional y la desinformación, además de la falta de apoyo por parte de los padres de familia y de recursos adecuados para su aplicación y para combatir estos obstáculos, es necesario documentarse sobre estrategias que faciliten la enseñanza y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Esto no se remite únicamente a la realización de actividades específicas, sino a llevarlo a cabo de manera sistemática y planificada en la enseñanza diaria y en el manejo de la clase.

### **Metodología**

Con el fin de alcanzar los objetivos planteados, la investigación se llevó a cabo a partir de las intervenciones pedagógicas con una población de alumnos de educación primaria pertenecientes a las fases 3 y 5 en las instituciones “Labor y constancia” y “H. Ayuntamiento 1955” durante un total de seis semanas, distribuidas en tres periodos de intervención de dos semanas cada uno:

- 04 al 15 de diciembre de 2023
- 08 al 19 de abril de 2024
- 27 de mayo al 07 de junio de 2024

Para el desarrollo de esta investigación se empleó principalmente un enfoque descriptivo con el propósito de recopilar información en relación a la importancia de implementar la educación socioemocional en la intervención pedagógica dentro del marco de la NEM. Por medio de esta, se incluyen finalidades metodológicas como el rol del docente para el fomento de ambientes de aprendizaje significativos y emocionalmente adecuados, la eficacia de distintos modelos pedagógicos implementados durante las jornadas de intervención docente y el vínculo entre el bienestar emocional, el aprendizaje y la capacidad de establecer relaciones interpersonales favorables.

En virtud de recolectar datos, se implementaron diferentes enfoques de investigación:

**Descriptivo:** Se indagó en plataformas digitales para obtener documentos con estrecha relación en aspectos socioemocionales de la educación, a partir de ello, se realizó un análisis que nos permite describir el término “educación socioemocional” y su vínculo con los objetivos establecidos en el plan de estudios actual (2022). Además, definir las competencias emocionales, tales como: *conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades socio-emocionales y habilidades para la vida y el bienestar emocional*, para reconocer la importancia de la educación emocional en el aula para progresos significativos en el alumnado en cuanto a competencias, actitudes, comportamiento y rendimiento académico; adicionalmente, las relaciones fisiológicas que gestionan los impulsos emocionales y la relación que tienen en la construcción del aprendizaje.

**Experimental:** Los participantes fueron alumnos pertenecientes a las fases 3 y 5, donde hay resultados significativos que validan y evidencian la importancia del desarrollo de competencias socioemocionales destacando su relevancia en la formación integral y el bienestar emocional de los alumnos. A partir de las observaciones y del diario de campo realizado durante las jornadas de intervención, recopilamos y comparamos datos con respecto a los resultados obtenidos antes y después de implementar diversas estrategias para el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Las estrategias implementadas incluyeron sesiones de reflexión grupal y actividades colaborativas adaptadas a cada ciclo educativo, mismas que mostraron una mejora significativa en las competencias socioemocionales, sin embargo, estrategias como el reforzamiento positivo y negativo a la conducta y señas visuales correspondientes a la Lengua de Señas Mexicana (LSM) no demostraron el impacto deseado, a pesar de su implementación continua, no lograron desarrollar las aptitudes idóneas.

Mixto: De manera predominante, los datos de la investigación son plasmados de manera cualitativa pues se describe la educación socioemocional a partir del análisis e interpretación de diferentes artículos y libros, además de incorporar las vivencias obtenidas de otros docentes de educación primaria. Esto nos permite desarrollar una perspectiva más amplia del reconocimiento que debe otorgarse al desarrollo de las competencias socioemocionales; a pesar de que los datos de la investigación se representan principalmente de forma cualitativa, realizamos encuestas a docentes que desempeñan su labor en los estados de Nayarit, en regiones como Rosamorada, Acaponeta, Tepic, Pescadero y Mezcales, Bahía de Banderas; Jalisco, en Tlaquepaque y Tlajomulco de Zúñiga; y Sinaloa, en Palmillas y Palos Blancos, lo que facilita la transformación de datos subjetivos a objetivos.

Es importante ser conscientes de que, como en toda investigación, el enfoque metodológico de este estudio no está exento de limitaciones, tales como:

- Duración insuficiente para la aplicación de herramientas, estrategias y la recolección de cambios significativos durante la jornada de práctica.
- Falta de control sobre variables externas a la intervención, por ejemplo, suspensión de labores por fenómenos naturales como el eclipse ocurrido el 08 de abril del año en curso.
- Oposición y desinterés de parte de los alumnos (e incluso en ocasiones, de los docentes titulares del aula) para la implementación de estrategias que desarrollan capacidades socioemocionales, ya sea por inseguridad a lo desconocido o por las dificultades que surgen en la adaptación del desarrollo de la clase.
- Imposibilidad de realizar un seguimiento por las fechas estipuladas para la intervención, y con ello, evaluar nuevos resultados. Si bien, los docentes titulares pueden continuar implementando estas estrategias y herramientas, no siempre lo hacen, lo que limita la efectividad del desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes.

## Resultados

Se manifestó una carencia de disciplina y motivación por parte de los estudiantes, pues hacen uso de palabras altisonantes, apodos, insultos, burlas, golpes y en algunos casos peleas físicas, así como actitud negativa para la realización de actividades escolares.

Como propuesta a la resolución de la problemática de conducta y de educación socioemocional deficiente, se implementaron algunas estrategias. En la fase 3 fueron pausas activas con canciones para canalizar energía, el frasco de intercambio donde los estudiantes ganaban premios al acumular una cantidad de "sopitas", y el repaso de temas a manera de juego. En la fase 5, se utilizaron técnicas de trabajo colaborativo, refuerzo positivo, gamificación, preguntas de reflexión, socialización de situaciones conflictivas y la búsqueda de soluciones. No obstante, estas estrategias no dieron los resultados esperados, ya que las y los alumnos mostraban poca disposición para participar en las actividades.

Según (Vaello, 2007), esta actitud/disposición ante el trabajo escolar es el resultado de la combinación de tres componentes, que dan lugar a una percepción global de la situación (a menudo distorsionada para justificar la negativa a cambiar):

- Cognitivo, referente a las creencias y expectativas («no me entra», «soy incapaz»).
- Afectivo, referente a sentimientos y sensaciones («no me gusta», «no lo soporto»).
- Conductual, referente a las actuaciones («no me sale», «no pienso hacerlo»).

En las prácticas pedagógicas realizadas, se corroboró que los conflictos en el aula reflejan una carencia de competencias socioemocionales. Por ejemplo, la *conciencia emocional*, entendida como empatía, es uno de los valores menos presentes, a menudo los estudiantes pueden no reconocer las emociones de sus compañeros, lo que puede llevar a malentendidos y conflictos. Además, muestran dificultad a la hora de considerar cómo sus acciones afectan a los demás.

En cuanto a *regulación y autonomía emocional*, los estudiantes son propensos a reaccionar intensa e inapropiadamente ante situaciones cotidianas, mostrando comportamientos impulsivos, como interrumpir a los demás, actuar sin pensar en las consecuencias, o tomar decisiones precipitadas. Sin autonomía emocional, los estudiantes pueden culpar a los demás por sus emociones y acciones, evitando asumir la responsabilidad de sus propios comportamientos.

Gracias a la observación, surgió la necesidad de profundizar en cómo se trabaja la educación socioemocional en diferentes contextos o si su insuficiente implementación era solo una problemática local. Para esto, diseñamos una encuesta dirigida a docentes de educación primaria. Esta sección proporciona un análisis de los resultados obtenidos de la encuesta aplicada en las regiones de Nayarit, Jalisco y Sinaloa:

- Importancia de las emociones de los alumnos en el aprendizaje
  - 45% considera que las emociones de los alumnos son parte importante en su aprendizaje, pues desarrollan su capacidad de razonamiento, además de la adquisición, desarrollo y retención de conocimientos.
  - 35% indica que las emociones son parte del desarrollo personal, la seguridad y confianza del alumno.
  - El 20% restante, representa indicadores como la atención, concentración, motivación, disposición e interés, compromiso, el desarrollo de ambientes educativos favorables, y por último, la oportunidad de conocer mejor a los estudiantes para la implementación de estrategias efectivas.
- Dificultades para identificar si hay alguna emoción que esté interfiriendo en el proceso de aprendizaje de sus alumnos

- 35% expone que no presenta dificultad, dado que los alumnos lo manifiestan directamente con su desempeño, conductas disruptivas, e incluso aislamiento.
  - 25% afirma que representa un desafío, porque en ocasiones los alumnos no establecen vínculos de confianza para externar los factores que interfieren, pero con las estrategias adecuadas es posible apoyarlos.
  - 25% asegura que identificar las emociones de los alumnos es una habilidad innata y fundamental de los docentes, por lo que no presentan dificultades.
  - El otro 15%, menciona que en ocasiones enfrentan una carga adicional por requisitos administrativos, lo que dificulta más este proceso
- La regulación de emociones mejora el rendimiento escolar
- El 100% está de acuerdo con que el reconocimiento y la canalización de las emociones está directamente relacionado con una mejora en el aprendizaje
  - Además, el 45% de los encuestados opina que mediante el control de las emociones, existe una disminución de los comportamientos disruptivos y hay mayor concentración e interés en clase.
- ¿La NEM permite el desarrollo de la inteligencia emocional en los alumnos de una forma significativa?
- 50% señala que el plan de estudios permite favorecer las habilidades emocionales al integrar contenidos, proyectos y estrategias relacionadas con las emociones

- 20% expresan que, a pesar de estar presente en la NEM, es responsabilidad del docente desarrollar la inteligencia emocional
- 15% sostiene que la promoción de las capacidades emocionales depende del entorno en que se desenvuelven los estudiantes
- 15% manifiesta que la NEM aborda superficialmente elementos socioemocionales y a su vez, es necesario capacitar a los docentes para el fomento de estas capacidades.

### Discusión y conclusiones

La educación socioemocional es un componente esencial del desarrollo integral de los estudiantes. Su implementación mejora el bienestar emocional y mental de los alumnos y potencia su rendimiento académico, habilidades sociales, personales, físicas y mentales.

La educación socioemocional es un proceso educativo continuo y permanente que debe integrarse en el currículo escolar desde la educación inicial, hasta la educación superior. Así como también en espacios formativos no formales, como la familia o las agrupaciones sociales. Al reconocer y manejar sus emociones, las y los estudiantes adquieren habilidades cruciales para enfrentar desafíos personales y académicos. La inclusión de la educación socioemocional en el currículo destaca la interrelación entre las capacidades académicas y emocionales debido a factores neurobiológicos.

Las emociones negativas son inevitables, por lo que es necesario aprender a reconocerlas, controlarlas y expresarlas adecuadamente. Las positivas, por otro lado, son fundamentales para el bienestar individual, por lo que se propone incorporar la educación emocional al currículo de manera definitiva y procurar no permanecer en el estudio superficial de las emociones y sus efectos en la vida académica y personal de los NNA.

Los profesores han sido siempre un factor importante en la educación socioemocional de sus alumnos, pero en general no lo han hecho de manera sistemática y



planificada. Para implementar exitosamente la educación socioemocional en ambientes educativos, de manera que se favorezcan las relaciones intra e interpersonales, además de considerar el diseño de materias o programas de educación socioemocional, deben integrarse estrategias de formación docente y del liderazgo educativo, incidir en la mejora del clima escolar, utilizar estrategias de educación socioemocional incluyendo a la familia y la comunidad.

Las y los maestros deben comprometerse a mantenerse informados y actualizados sobre las últimas investigaciones y prácticas en educación socioemocional. Participar en talleres, cursos de formación continua y comunidades de aprendizaje profesional puede proporcionarles las herramientas y conocimientos necesarios para abordar este componente crucial de la educación de manera eficaz.

Se concluye que, la educación socioemocional no es un complemento opcional, sino un elemento esencial del currículo que debe ser trabajado de manera intencional y sistemática. Los docentes, como agentes clave en el proceso educativo, tienen la responsabilidad de buscar y aplicar estrategias que promuevan el bienestar emocional y social de sus estudiantes, asegurando así una formación integral que prepare a los jóvenes para los desafíos de la vida.

## Referencias

Bisquerra, R., Pérez, N., Cuadrado, M., López, E., Filella, G., & Obiols, M. (S.F.). *Actividades para el desarrollo de la Inteligencia Emocional*. Parramón. <https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2019/08/Actividades-para-el-Desarrollo-de-la-Inteligencia-Emocional-1.pdf>

Bisquerra Alzina, R. (2020, mayo 20). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 21.

[https://www.researchgate.net/publication/367316633\\_Educacion\\_emocional\\_y\\_bienestar\\_por\\_una\\_practica\\_cientificamente\\_fundamentada](https://www.researchgate.net/publication/367316633_Educacion_emocional_y_bienestar_por_una_practica_cientificamente_fundamentada)

Fuentes Tapia, F. I. (2024, Marzo). Educación Socioemocional en la Nueva Escuela Mexicana:

un Análisis Documental. *REVISTA FORMACIÓN ESTRATÉGICA*, 7(1), 17.

<https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/117/86>

Jasso-Gaona, C. A. (2020). *Hacia una nueva normalidad: Los retos de la educación*

*socioemocional en México.*

Rodriguez, G. (2023, 7 abril). *La Nueva Escuela Mexicana*. La Jornada.

<https://www.jornada.com.mx/2023/04/07/opinion/010a2pol>

Rodríguez-Morales, E. (2023). Educación socioemocional para el florecimiento humano.

*Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), 1.

<https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.2.63>

Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Editorial Graó, de IRIF, S.L.

[https://www.academia.edu/36611637/Joan\\_Vaello\\_Orts\\_C%C3%B3mo\\_dar\\_clase\\_a\\_los\\_que\\_no\\_quieren](https://www.academia.edu/36611637/Joan_Vaello_Orts_C%C3%B3mo_dar_clase_a_los_que_no_quieren)

Ortiz, R. (2017). *La importancia de la educación emocional en el desarrollo integral del*

*alumno de primaria* [Trabajo de Fin de Grado].

[https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3952/Ortiz\\_Lopez\\_Raquel.pdf](https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3952/Ortiz_Lopez_Raquel.pdf)

f

**La investigación-acción como metodología para lograr la articulación entre la evaluación formativa, el pensamiento histórico y las progresiones de aprendizaje, como parte de una formación integral docente**

Norma Lidia Díaz García

norma.diaz@ensj.edu.mx

Xochitl del Carmen Quintero Moro

xochitldelcarmen.quinteromoro@ensj.edu.mx

Arturo Torres Mendoza

arturo.torresm@ensj.edu.mx

Escuela Normal Superior de Jalisco

Línea temática 8. Formación docente para una Educación integral

**Resumen**

La exigencia de una formación integral en los docentes, ha expuesto la necesidad de considerar múltiples factores, así como, la sistematización, análisis, reflexión de la práctica docente, a través de procesos metodológicos de investigación, sin embargo, se identificó que a pesar de los esfuerzos en los marcos legales, normativos y curriculares, aún proliferan, sesgos para lograr articular los elementos necesarios de manera integral en el perfil profesional docente. Esta investigación ofrece una propuesta documentada de un caso, con base en la metodología de investigación-acción, para articular la evaluación formativa, el pensamiento histórico y las progresiones de aprendizaje en el desarrollo de la práctica docente y su evaluación, en el último ciclo formativo, de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria. Se presentan dos perspectivas las

acciones del Docente de la Escuela Normal y la de una Docente en Formación, así como, una descripción de cómo se dió el proceso de articulación entre las categorías de la investigación de la necesidad educativa.

La propuesta se limita a la descripción de un proceso personal, pero su desarrollo y resultados ofrecen elementos interesantes a nivel metodológico que pueden ser consideraos para el desarrollo e integración de otras propuestas.

**Palabras clave** Investigación-acción, Formación Docente, Evaluación Formativa, Enseñanza de la historia, Formación Integral, Docente en Formación.

### **Planteamiento del problema**

En los actuales procesos de formación de docentes, se deben considerar todos aquellos elementos que les pemitan fortalecer sus conocimientos, pero también su capacidad de integrarlos, aplicarlos y potenciarlos para lograr aprendizajes en su alumnado a través de su aplicación en el desarrollo de su práctica profesional. El tipo de profesional que hoy se demanda a nivel internacional, a través de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible, plantea 17 objetivos, con metas que abarcan las tres dimensiones: económica, desarrollo social y el medio ambiente, en este marco internacional, se enfocó esta propuesta de investigación en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número cuatro, que busca – garantizar una educación de calidad–, específicamente la meta 4.c la cual menciona que “de aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollos” (ONU, 2015).

En consonancia con lo anterior, a nivel nacional se vive un proceso de transición en el modelo del Plan y Programas de Estudios en educación básica, denominado la Nueva Escuela Mexicana (NEM), esta reforma garantiza el derecho a la educación desde la educación inicial a la superior, llevando a efecto cuatro condiciones necesarias:

asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de los servicios educativos. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019). En este sentido, un docente calificado, requiere una formación integral que le permita asegurar que sus procesos de enseñanza sean de calidad y que a su vez generen la calidez a través de la adaptación de sus propuestas al contexto y las características específicas de sus alumnos.

Para focalizar el proceso de investigación de este estudio, se consideró el proceso formativo del docente que debe atender al alumnado de educación secundaria en la asignatura de historia, por lo que además de lo anterior es pertinente retomar las demandas del enfoque formativo de historia el desarrollo del pensamiento histórico y crítico, que favorece en la formación de ciudadanos que sean capaces de reconocer, promover y defender sus derechos (SEP, 2019).

Así mismo, la NEM tiene como base ocho principios que se compromete cumplir para ofrecer una educación de calidad, estos son: Fomento de la identidad con México, responsabilidad ciudadana, la honestidad es el comportamiento fundamental para el cumplimiento de la responsabilidad social, que permite que la sociedad se desarrolle con base en la confianza y en el sustento de la verdad de todas las acciones para permitir una sana relación entre los ciudadanos. (SEP, 2019)

Al igual que la participación en la transformación de la sociedad, la participación en la transformación de la sociedad, el respeto de la dignidad humana, la promoción de la interculturalidad y de la cultura de paz, y el respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente. (SEP, 2019)

El desarrollo del pensamiento histórico está estrechamente relacionado con los ocho principios, debido a que, desarrollar este tipo de pensamiento permite que todos los y las integrantes del alumnado se conviertan en individuos socialmente responsables, además aprenden a conocer su cultura, a identificarse con ella y valorarla, por lo que, desarrolla su sentido de pertenencia a la identidad mexicana y a la vez comprometerse con ella, practicando los valores de la honestidad, responsabilidad y respeto. Así mismo, pensar históricamente permite que las y los estudiantes comprendan la importancia de la participación social para la transformación de un México, que promueva la cultura de la paz y el cuidado de sus ecosistemas.

Estos principios tienen distintos ámbitos de orientación para las maestras y los maestros, la NEM sugiere los siguientes principios que son centrales para el desarrollo de la práctica cotidiana: diagnóstico del grupo, selección de estrategias metodológicas y evaluación.

Para el diagnóstico del grupo se sugiere obtener información sobre las trayectorias escolares de las y los estudiantes a través de un ejercicio colegiado en el que, entre docentes, se comparta información relevante de la evolución del aprendizaje del estudiantado. Cabe destacar que esta información no se agota en un solo día, sino que se acrecentará durante el curso escolar.

Bajo la lógica de que en la NEM se trabaja bajo el supuesto de promover las potencialidades; identifique de las y los estudiantes:

- Intereses y cambios en ellos.
- Trabajos escolares, productos de actividades, producciones escritas, fotos, etc.
- Evaluaciones, valoraciones, realizadas a lo largo del curso.
- Contexto y composición familiar: actividades de apoyo, actividades extraescolares.

(SEP, 2019, p.19)

Todo lo anterior, permitió visualizar el tipo de integralidad que busca el perfil profesional de un docente de historia en educación secundaria, por lo que desde la propuesta curricular para la formación de docentes (Diario Oficial de la Federación [DOF], Acuerdo 14/07/18), se ha considerado de manera curricular todos estos elementos y como complemento para asegurar los procesos, la incorporación de procesos metodológicos de investigación que permitan la sistematización, análisis y reflexión de su práctica, para asegurar su mejora continua y logro de los objetivos de aprendizaje, sin embargo, el ser considerado no significa que se asegure su cumplimiento.

Para el desarrollo de esta investigación se partió de un diagnóstico de la práctica docente en el último ciclo de práctica intensiva y de la construcción del proceso de titulación, dicho diagnóstico consistió en la revisión documental de su propuesta de planeación, registros de observación y los resultados de la práctica docente de un periodo de tres semanas, a través de un análisis cualitativo de sus elementos, se pudo identificar que lo propuesto en la planificación didáctica de historia y las estrategias seleccionadas, no eran congruentes con lo propuesto en el programa de estudios, específicamente, la ausencia de acciones para promover el desarrollo del pensamiento histórico y el acompañamiento en el proceso.

En el mismo sentido, se realizó un análisis documental de las evidencias de logro en comparación con el proceso de asignación de calificaciones por parte de la Docente en Formación, en los trabajos realizados por alumnos y alumnas son escasos los elementos explícitos de contextualización de los ámbitos de la historia –social, económico, político y cultural– de los hechos históricos revisados, se identificó ausencia de elementos necesarios para situar los hechos en tiempo y espacio histórico, por lo que se identificó incongruencias en el desarrollo del pensamiento histórico, así mismo, no se estableció una estructura progresiva que favoreciera el cumplimiento de los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA).

Como ya se había puntualizado el programa de estudios establece un ideal sobre la función formativa, la realidad educativa del contexto estudiado está muy lejos del enfoque del programa.



Por lo anterior, se identificó como problema la falta de articulación del proceso de evaluación que realizó la docente de historia, con deficiencias en varios aspectos, el primero es a partir de que realizó un abordaje por contenidos y no por procesos de aprendizaje en sus clases; las actividades y la construcción de evidencias, propuestas para el desarrollo de la clase carecen de elementos para el desarrollo del pensamiento histórico en su metodología de construcción y valoración, ausencia de indicadores de logro del proceso y resultado final, así como, de la falta de supervisión y retroalimentación en el proceso de aprendizaje y la construcción de evidencias.

Aunado a lo anterior, se identificó que la docente no instrumentaba metodología de investigación para el desarrollo de su práctica docente, por lo que al desarrollar su proceso de construcción le era difícil identificar los elementos, su articulación y proceso de evaluación previo, durante y posterior al desarrollo de su práctica docente.

A partir de la identificación del problema, se planteó un objetivo que permitiera intervenir el problema identificado por lo que se eligió la investigación-acción, por ser parte de sus procesos de formación, por ser parte de los rasgos que se consideran parte de su perfil de egreso.

Objetivo de esta investigación

Instrumentar la investigación-acción, como metodología para lograr la articulación entre la evaluación formativa, el pensamiento histórico y las progresiones de aprendizaje, como parte de una formación integral de la docente de historia

*Objetivos particulares*

- Adaptar las fases del ciclo reflexivo de la investigación-acción, con la orientación y acompañamiento en la práctica profesional de una docente de en formación de historia.
- Ofrecer los elementos metodológicos a través de la investigación acción para que la docente en formación pueda articular la evaluación formativa, el pensamiento histórico y las progresiones de aprendizaje, para el desarrollo de su práctica docente.

Con lo anterior, se buscó lograr una formación integral que le permita a la Docente en Formación articular varios elementos de considerados para su perfil de egreso, que al momento no habían sido, relacionados ni aplicados en su práctica docente, desde la orientación y acompañamiento del Docente de la Escuela Normal con base en la investigación-acción.

En las investigaciones con relación a este tema se encontró un estudio sobre los discursos y prácticas en la formación investigativa de los docentes (Soriano, et.al., 2023) otro más en una propuesta que una propuesta para integrar la metodología de investigación-acción en el desarrollo de la práctica docente y su evaluación (Díaz-García, et.al., 2023); otro esfuerzo, se desarrolló para evaluar aprendizajes de la primera infancia y cómo se da un resignificado en las prácticas educativas desde la investigación-acción (Aroca, et.al., 2022); una investigación centrada en identificar el rol del docente investigador desde su práctica social (Flores, et.al. 2020) se encontró un estudio que explora a través de un diseño interpretativo de casos: el conocimiento, experiencias, expectativas y retos de los profesores de escuelas normales sobre su percepción de los beneficios de la investigación-acción (Izquierdo, et.al., 2020). Con base en lo anterior, no se identifican esfuerzos orientados a describir el proceso de instrumentación de la investigación-acción de manera simultánea como estrategia de acompañamiento del Docente de la Normal y que a su vez la docente en formación mejore su práctica docente.

A partir de puntualizar el problema, el objetivo y con ello la intención de intervención en el problema o necesidad educativa detectada, se procedió a realizar una revisión de referentes teóricos sobre las categorías: Investigación-acción, pensamiento histórico, evaluación: formativa y progresiones de aprendizaje, para construir el marco teórico que a continuación se presenta.

### **Marco teórico**

#### Investigación-acción

La investigación-acción como metodología de intervención “consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina

a este objetivo fundamental y está condicionada por él” (Elliot, 2005, p.67), enfocar todo lo aprendido en mejorar la práctica docente es parte fundamental de los procesos de formación de docentes en su etapa inicial.

Elliott (1993) define la investigación-acción como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma». La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas. (Latorre, 2015, p.24)

Esta metodología permite mejorar la práctica educativa, y a su vez, en favorecer la comprensión de su función formativa, tiene su origen en los aportes de Kurt Lewin (1981), que luego Kemmis (1998) presenta como una espiral de ciclos, este se caracteriza por sus fases metodológicas que consisten en: identificar una idea general, planificar, actuar o implementar, observar resultados y sistematizar la experiencia, evaluar la acción y reflexionar, con la intención de hacer los ajustes necesarios para mejorar la propuesta, con base en cada resultado iniciar un nuevo ciclo (Elliot, 2005; Latorre, 2015)

#### Pensamiento histórico

Pensar históricamente es la expresión empleada para referirse a un aprendizaje de la disciplina que requiere a la vez conocimiento de la historia (el contenido sustantivo de lo que sabemos sobre el pasado) y conocimiento sobre la historia (los conceptos, métodos y reglas utilizados en su investigación y desarrollo). (Domínguez, 2015, p. 44)

Es fundamental comprender que aprender historia no solo implica conocer que pasó, sino que como lo menciona el autor ya citado, es imprescindible desarrollar habilidades de segundo orden para comprender cómo se construye ese conocimiento, a partir de lo que él llama, los conceptos metodológicos.

Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir reconstruyendo una conciencia histórica que relacione el pasado con el presente y se dirija hacia el futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y, por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica. (Santisteban, 2010, p.39)

Desde la visión de ambos autores, pensar históricamente implica la construcción de una conciencia histórica para comprender el presente, a partir de la comprensión del tiempo en la historia, además requiere el desarrollo de capacidades.

## **Evaluación**

Evaluar es un proceso complejo no solo porque el aprendizaje es materia delicada e intangible, sino porque cualquier evaluación debe ser ecuánime, objetiva, continuada y formativa. La evaluación requiere una estricta sistematización para garantizar la operatividad, entre otras cosas, definir los indicadores que permitirán a los diferentes evaluadores trabajar objetivamente con criterios de evaluación equivalentes. (Rodríguez, 2014, p. 60)

Esto significa que la evaluación debe estar basada en criterios objetivos, realizase de manera continua a lo largo del proceso de aprendizaje, la cual debe de sistematizar datos,

lo que implica utilizar métodos bien definidos y estructurados para llevar a cabo una evaluación consiente, es decir, es necesario establecer indicadores claros y coherentes para todos los actores involucrados en este proceso.

Según Casanova, todo proceso evaluador debe seguir las siguientes fases: a) Recopilación de datos con rigor y sistematicidad; b) Análisis de la información obtenida; c) Formulación de conclusiones; d) Establecimiento de un juicio de valor acerca del objeto evaluado y e) Adopción de medidas para continuar la actuación correctamente (1998). Esto para llevar a cabo el análisis del proceso de aprendizaje a través de la evaluación, así como, formular conclusiones basadas en los hallazgos y el análisis realizado, para así emitir una valoración sobre la efectividad y desempeño de lo evaluado.

#### *Evaluación Formativa*

La evaluación formativa se denomina así por su funcionalidad: formativa o sumativa, la segunda es la más utilizada, sin embargo, se requiere puntualizar que se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata. (Casanova, 2016, p. 75)

#### *Progresiones de aprendizaje*

Ahora bien, si los autores anteriormente mencionados coinciden en que la evaluación debe ser continua y debe llevarse de manera simultánea a los procesos de enseñanza-aprendizaje para poder identificar los ajustes que deben hacerse para la mejora de la práctica educativa, Popham (2013) se considera lo siguiente:

Las decisiones de los ajustes que realizan los profesores y los alumnos durante el proceso de evaluación formativa no deben basarse en caprichos, sino en una evidencia de cuál es el estado actual del nivel de dominio de los estudiantes respecto a ciertas competencias o *corpus* de conocimiento. De acuerdo con esto, los procedimientos de evaluación diseñados para generar esta evidencia son un elemento indispensable del proceso. (p. 15)

Este mismo autor propone las progresiones de aprendizaje como solución para poder decidir el número sensato de ajustes derivados de la evaluación. “Una progresión de aprendizaje se compone de un conjunto secuenciado de sub-competencias y corpus de conocimientos que se considera que los alumnos deben dominar para conseguir el objetivo curricular” (Popham, 2013, p. 28). Dicho corpus, es un conjunto de hechos o de información que el alumno debe memorizar o entender. Una sub-competencia en una progresión de aprendizaje consiste, normalmente en una habilidad cognitiva, que, a pesar de tener un menor alcance, se considera como necesaria antes que el alumno pueda dominar una habilidad cognitiva más avanzada (Phopam, 2013, p. 28). Esto debe ser construido en consonancia con el aprendizaje de la Historia.

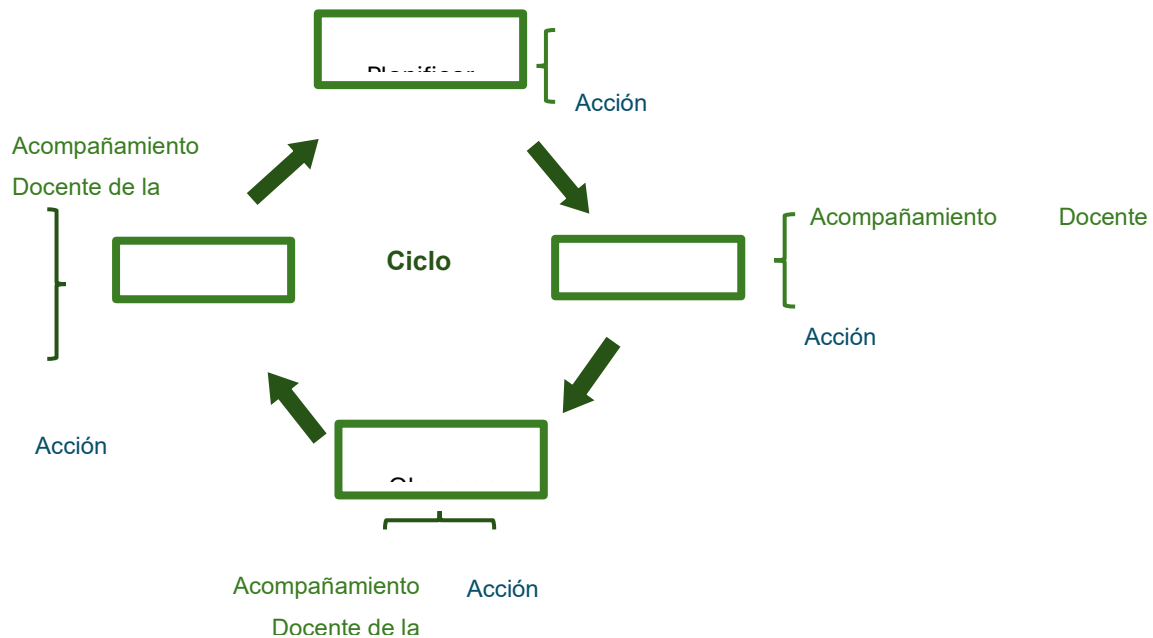
## Metodología

A partir de lo presentado con anterioridad, fue necesario realizar la trasposición de los elementos teóricos al diseño del proceso metodológico para acompañar el proceso de formación inicial en la docente de historia, por lo que se articuló desde dos perspectivas, la primera, las acciones que le fueron propuestas a la docente a través del acompañamiento del Docente de la Escuela Normal y las acciones que ella realizó para atender su problema o necesidad educativa.

Figura 1

*Diseño metodológico del ciclo reflexivo, para acompañar el proceso formativo de la Docente en Formación*

Acompañamiento      Docente



Nota\* Modelo construido con base en el modelo de investigación-acción de Kemmis (1998), (citado en Latorre 2005)

Este proceso implicó la definición de las acciones a desarrollar del Docente de la Escuela Normal y en función de ello las acciones del Docente en Formación.

Tabla 1

*Descripción de la perspectiva metodológica de las fases del ciclo reflexivo, para acompañar el proceso formativo de la Docente en Formación*

Fases de la metodología de investigación-acción	Perspectiva de Acompañamiento del Docente de la Escuela Normal	Acciones del Docente en Formación Prácticas Profesionales
Planificar	-Orientación y asesoría para el desarrollo del diagnóstico del contexto escolar, áulico y del nivel	-Revisión teórica y diseño de instrumentos, diagnóstico del contexto escolar, áulico y del nivel



	de desarrollo del pensamiento histórico.	de desarrollo del pensamiento histórico.
	-Construcción de una matriz de congruencia para articular los elementos.	- Revisión teórica para la identificación de los elementos de cada categoría y su articulación.
	-Revisión de la propuesta de progresión de aprendizaje.	-Elaboración de la matriz de congruencia.
	-Revisión de la propuesta de planeación.	-Construcción de una progresión de aprendizaje. -Construcción de una planeación.
Actuar	-Orientación y asesoría para el diseño de instrumentos para evaluar la práctica docente. -Orientación y asesoría para recabar evidencia del proceso de instrumentación. -Observación y registro de la práctica docente.	-Diseño de instrumentos para evaluar su propia práctica docente. -Recabar evidencia del proceso de instrumentación (evidencias de logro y del acompañamiento) -Recabar evidencia del proceso de instrumentación (evidencias del acompañamiento al alumnado en secundaria)
Observar	-Orientación y asesoría para la categorización y análisis. -Orientación y asesoría para sistematización de los resultados. -Orientación y asesoría para el proceso de triangulación	-Categorización y análisis de las evidencias -Sistematización de los resultados. -Triangulación de los resultados. -Análisis de resultados.
Reflexionar	-Orientación y asesoría para la interpretación del análisis resultados.	-Interpretación del análisis resultados.

- 
- |   |   |
|---|---|
| -Orientación y asesoría para identificación de avances y retos.           | -Identificación de avances y retos, en la atención del problema o                     |
| -Orientación y asesoría para el proceso reflexivo de la práctica docente. | necesidad educativa   |
|   | -Registro del resultado del proceso reflexivos de la práctica docente.                |
|   | -Definición de aspectos a modificar en la propuesta para mejorar la práctica docente. |
- 

Nota\* La descripción de las acciones definen el proceso metodológico con base en el modelo de investigación-acción de Kemmis (1998), (citado en Latorre 2005)

Producto del proceso metodológico se obtuvieron los siguientes resultados.

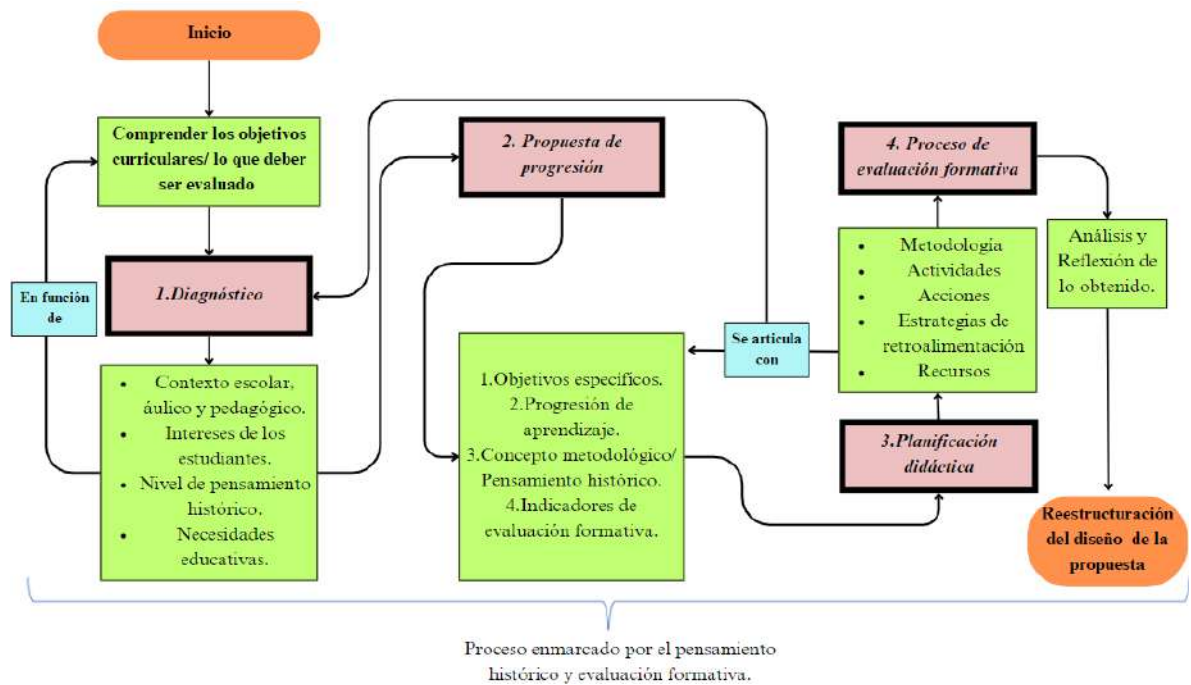
#### Resultado

Entre los avances más destacados, se presenta el proceso metodológico de las fases de investigación diseñado por la Docente en Formación, en el que se destaca su interpretación metodológica a partir del acompañamiento a través un producto:

Figura 2

*Diagrama de flujo referente al proceso del diseño de la evaluación y propuesta didáctica de*

*la fase de investigación-acción «Planificar»*



Otro resultado fue la claridad conceptual y analítica que alcanzó la docente en Formación, de modo que pudo identificar los elementos que constituían las categorías de análisis, para luego construir una matriz de congruencia con la estructura de la progresión de aprendizaje que le permitió articular todos los elementos para la evaluación y planeación de su práctica docente en la clase de historia.

Tabla 2

*Matriz de congruencia: Progresión de aprendizaje, pensamiento histórico y evaluación formativa*

---

PDA: Reflexionar acerca de la importancia de las fuentes históricas para la interpretación de hechos y procesos

---

Fases	Sub-competencias	Corpus de conocimiento	de Evaluación formativa
-------	------------------	------------------------	-------------------------

concepto

metodológico

1.	Conoce	1. Conoce conceptos	Saber	Evaluación inicial:
conceptos sustantivos		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fuentes históricas</li> <li>• Fuentes primarias</li> <li>• Fuentes secundarias</li> </ul>	<p>-Conoce el concepto de fuentes histórica, fuentes primarias y fuentes secundarias</p> <p>Saber hacer</p> <p>Conceptualiza los términos: Fuente histórica, fuente primaria y fuente secundaria</p> <p>Saber ser</p> <p>-Idéntica fuentes históricas</p>	<p>-Actividad de recuperación de saberes previos sobre el tema, para conocer la situación inicial</p>

Nota\* La tabla corresponde a una sección de la articulación de los elementos que conforman la propuesta didáctica.

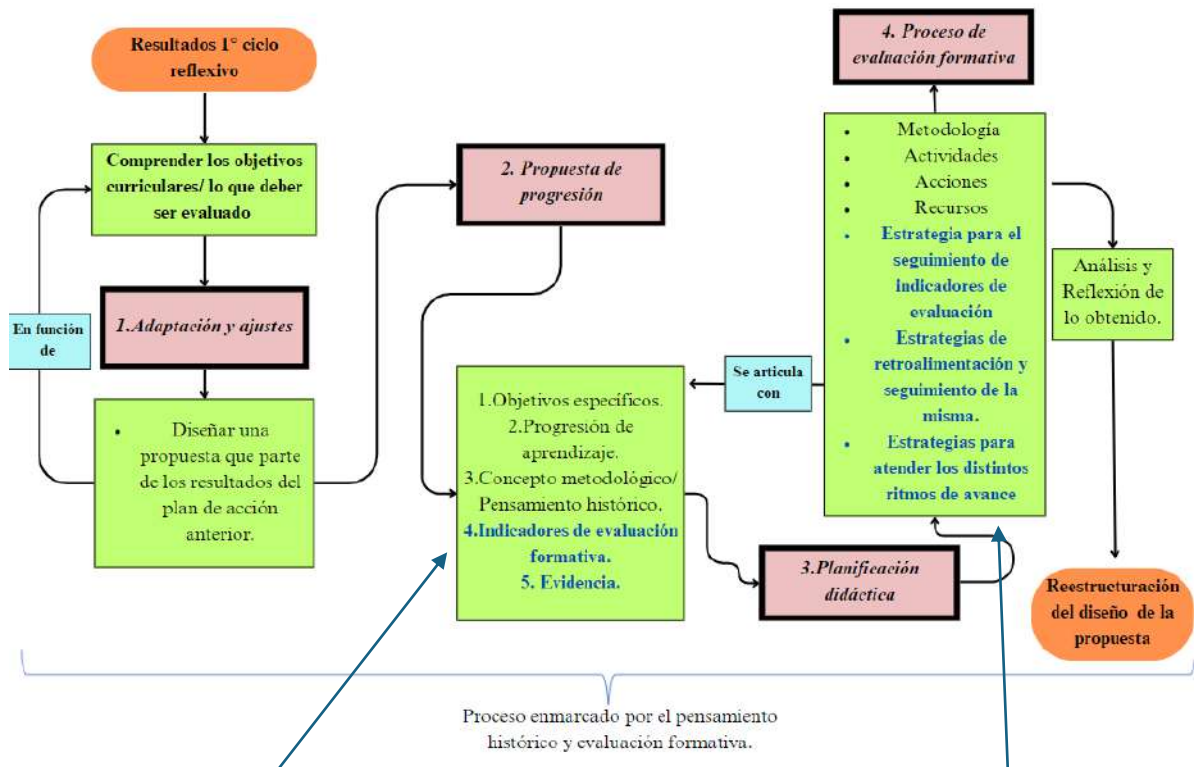
Una vez que se logró articular el concepto metodológico, progresiones de aprendizaje y la evaluación formativa, se pasó a diseñar el instrumento con el que se evaluaría el producto final, el cual fue una lista de cotejo, para ello se construyeron indicadores de evaluación con base a el corpus de conocimiento diseñado en las otras secciones de la tabla. Esta lógica se siguió para los dos ciclos que se desarrollaron.

Otro de los resultados, es la definición de aspectos a modificar en la propuesta para mejorar la práctica docente, como resultado del primer ciclo reflexivo, e identificados en su diagrama de flujo para presentar su proceso metodológico en su segundo ciclo reflexivo, lo

que permite contar como parte de los resultados que la propuesta descriptiva de la perspectiva metodológica de las fases del ciclo reflexivo, para acompañar el proceso formativo de la Docente en Formación, permitió que la Docente en Formación fuera incorporando a su vez la metodología en sus acciones y a su vez resolver el problema o necesidad educativa identificadas, de manera simltánea.

Figura 3

Diagrama de flujo referente al proceso del diseño de la evaluación y propuesta didáctica de la fase de investigación-acción «Planificar»



Nota\* Las secciones identificadas en color azul en los recuadros verdes son los elementos que fueron

## Discusión

Con relación a los resultados de otras investigaciones relacionadas con el tema encontré que es significativo en los discursos docentes y sus prácticas en la formación investigativa

para promover los procesos metodológicos de investigación, y esos mismos discursos se establecen como eje fundamental en el momento de generar procesos educativos y eje articulador en torno a las estrategias de la relación docencia- investigación para la transformación social (Soriano, et.al., 2023), en este sentido hay coincidencia porque esta investigación es un ejercicio que da cuenta de dicha relación, pero en este caso a través del análisis sistematizado de un proceso de instrumentación.

En otros resultados se presentó que se logró integrar la metodología de investigación-acción en el desarrollo de la práctica docente y su evaluación, se condiciona el proceso al diseño de las actividades y experiencias de aprendizaje con indicadores claros y explícitos desde de la metodología de investigación-acción (Díaz-García, et.al.,2023) en esta propuesta se logró además describir acciones puntuales para articular varios elementos de la práctica. Con relación a la descripción de se siguieron para evaluar aprendizajes de la primera infancia y cómo se da un resignificado en las prácticas educativas desde la investigación-acción (Aroca, et.al., 2022), coincide en ofrecer una descripción metodológica pero e en diferentes contextos y no de manera simultánea como lo que aquí se presentó.

Respecto al estudio que se centró en identificar el rol del docente investigador desde su práctica social, se presentan acciones y estrategias para mejorar su función desde una revisión documental y da reflexiones en torno al rol del docente ante la práctica de investigación científica y su relación con el proceso de enseñanza- aprendizaje en el contexto de la educación universitaria (Flores, et.al. 2020), mientras que esta investigación presenta un proceso documentado de instrumentación. Respecto al estudio que explora a través de un diseño interpretativo de casos: el conocimiento, experiencias, expectativas y retos de los profesores de escuelas normales sobre su percepción de los beneficios de la investigación-acción, se identificó que hay discrepancias operativas en la instrumentación (Izquierdo, et.al., 2020), lo que coincide con la problemática identificada en este estudio.



## Conclusiones

Se considera que es posible instrumentar la investigación-acción, como metodología para lograr la articulación entre la evaluación formativa, el pensamiento histórico y las progresiones de aprendizaje, como parte de una formación integral de una docente de historia, que además puede hacerse de manera simultánea desde la función del Docente de la Escuela Normal para orientar y acompañar y en la mejora de la práctica docente de los Docentes en Formación.

Es condición fundamental que el Docente de la Escuela Normal pueda adaptar las fases del ciclo reflexivo de la investigación-acción, con la orientación y acompañamiento en la práctica profesional de una docente de en formación de historia, para que este a su vez sea capaz de instrumentarlo, con base en acciones concretas.

Es posible lograr una formación integral, si se ofrecen los elementos metodológicos a través de la investigación-acción para que la docente en formación pueda articular la evaluación formativa, el pensamiento histórico y las progresiones de aprendizaje, para el desarrollo de su práctica docente.

El aporte se centra en la descripción del proceso de instrumentación en los términos ya expuestos, sus límites se centran en que es necesario aplicar de manera continua los ciclos de la espiral, adaptarlos acorde las categorías que cada docente en formación requiera, a partir de la intervención se identificaron evidencias explícitas de la instrumentación en los procesos metodológicos como aporte, que pueden ser consideradas para guiar otros procesos e identificar avances personalizados.



## Referencias

Acuerdo 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican.

Publicado 03/08/2018

Aroca Toloza, C., Soto Aranda, V., Palma Muñoz, S., Gutiérrez Figueroa, E., y Wilde González, J. (2022). Evaluación para los aprendizajes en primera infancia: resignificando las prácticas evaluativas desde la Investigación-Acción. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 21(45), 252-277. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.013>

Casanova, M.A. (2016) Manual de evaluación educativa, Editorial la Muralla.

Díaz-García, N.L., Mora González, T.E. y Razo Guevara, J.L. (2023) Propuesta para instrumentar la investigación-acción en la formación de formadores para el desarrollo de la práctica docente y su evaluación, Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa, año 6, No. 4, 2022-2023, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Elliott, J. (2005) El cambio educativo desde la investigación-acción, Ediciones Morata.

Flores Nessi, E. M., Loaiza Falcón, A. C., y Rojas de Ricardo, G. N. (2020). Rol del docente investigador desde su práctica social. Revista Cientific, 5(15), 106-128.

Izquierdo Sandoval, J., Aquino Zúñiga, S. P., García Martínez, V., y Ramón Rodríguez, M. L. (2020). Investigación acción y desarrollo docente en las escuelas normales mexicanas. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 11(21), 1-17. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.606>

Latorre, A. (2015) La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, GRAÓ/Colofón.

Popham, J. (2013). Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa, Narcea

Secretaria de Educación Pública [SEP], (2019) La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.

Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2015) La Agenda para el Desarrollo Sostenible.

Soriano, R. Y., Ramírez, K. J., y Muñoz, M. A. (2023). Discursos y prácticas en la formación investigativa de los docentes. Revista Brasileira de Educação, 28, 1-17.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280075>

## El huerto escolar como recurso didáctico para la formación docente: el caso de Fuente de vida de la Escuela Normal Superior de Baja California Sur

Marisol Osuna Montoya

osunita79@hotmail.com

Leonardo Emigdio Villavicencio Ramirez

villavicencioleonardo175@gmail.com

Ollin Balam Flores Nicasio

olim.balam@gmail.com

Escuela Normal Superior de Baja California Sur

Línea temática 8: Formación docente para una Educación integral.

### Resumen

Diversas experiencias permiten reconocer que el huerto escolar es un espacio que se construye de manera colaborativa y se caracteriza por su versatilidad y pertinencia para el desarrollo de aprendizajes formales y no formales, individuales y comunitarios. En este marco se desarrolló una investigación-acción que tuvo como objetivo promover el aprendizaje práctico de la biología entre los estudiantes normalistas, a través del diseño, la planeación y la creación de un huerto escolar, como una estrategia pedagógica innovadora, con el fin de mejorar sus habilidades de enseñanza y promover con ello el aprendizaje activo y contextualizado de los conceptos biológicos entre sus alumnos. El trabajo fue realizado por maestros y estudiantes de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la biología de la Escuela Normal Superior del estado de Baja California Sur “Profr. Enrique Estrada Lucero”. Los resultados del trabajo colaborativo evidenciaron que los huertos escolares pueden ser

un recurso didáctico para desarrollar y potencializar saberes pedagógicos, científicos y, además, desarrollar habilidades socioemocionales de los estudiantes.

**Palabras claves:** huertos escolares, laboratorios al aire libre, espacios socioeducativos

### **Planteamiento del problema**

Un huerto escolar es un espacio que se construye de manera colaborativa y se caracteriza por su versatilidad y pertinencia para el desarrollo de aprendizajes formales y no formales, individuales y comunitarios. La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, más conocida como la FAO (2006), menciona que los huertos escolares son beneficiosos para la salud comunitaria y la educación de los niños, las niñas y adolescentes.

Entre otras cosas, la FAO sostiene que los huertos escolares son fuentes de alimentos sanos; lugares para el esparcimiento y la socialización y, sobre todo, espacios de aprendizaje colaborativo. Quienes se aventuran a construir huertos escolares, desarrollan aprendizaje desde la primera fase de edificación, ya que cualquier persona, fácilmente, se puede percatar cómo “la tierra seca y pedregosa se transforma en campos verdes productivos, en laboratorios al aire libre, en canteros para el cultivo de vegetales, en jardines hermosas y áreas de estudio” (FAO, 2006, p. 6)

Ante todos estos beneficios que ofrecen los huertos escolares y de frente a la integración curricular propuesta por la Nueva Escuela Mexicana, quienes forman parte de las comunidades normalista en México, requieren duplicar esfuerzos e impulsar, este tipo de espacios, para la formación integral de docentes que, requiere, por cierto, las escuelas mexicanas. Bajo esta premisa, los estudiantes de la licenciatura de la enseñanza y aprendizaje de la Biología de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur “Profr. Enrique Estrada Lucero”, específicamente en la asignatura de Didáctica de la biología, diseñaron junto a su maestra, el primer proyecto comunitario del huerto escolar en la normal superior. El objetivo de este proyecto fue promover el aprendizaje práctico de la biología para que los futuros docentes desarrollen estrategias pedagógicas innovadoras,

mejorando así sus habilidades de enseñanza y fomenten así el aprendizaje activo y contextualizado de los conceptos biológicos entre sus alumnos.

Además, es importante destacar que nuestro estado se encuentra en una de las regiones más áridas en México, y en ese sentido, un huerto escolar se convierte en un espacio de aprendizaje desde donde se promueve la educación ambiental, las formas de vida sostenibles y, por supuesto, el desarrollo de habilidades científicas y de observación entre los maestros y maestras en formación.

### **Marco teórico**

En América Latina, desde hace casi medio siglo, hay evidencias de distintas experiencias curriculares y pedagógicas que han reconocido los huertos escolares como un laboratorio para el desarrollo de aprendizajes de las infancias y el fortalecimiento del tejido comunitario desde la escuela. Una de las más significativas se encuentra en Colombia, y está sistematizada en el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca (2014). En el documento se narra de qué modo, desde 1978, los pueblos indígenas y afrocolombianos incorporaron la educación en su proyecto comunitario de vida, requiriendo un permanente análisis de “sus saberes y conocimientos que circulan y deberían estar presentes en la escuela” (p. 170).

En este ejercicio de análisis, reflexión comunitaria e integración curricular; familias, niñas y niños y docentes, reconocieron que la escuela tradicional denigraba el trabajo del campo y en la medida que las comunidades se fueron apropiando de la orientación educativa, el trabajo con la tierra en la escuela devino en parte importante del currículo:

No solo se aprovechó el trabajo productivo por las cosechas y para financiar la escuela, sino que la huerta y el cultivo de distintas especies vegetales y animales, se convirtieron en proyectos pedagógicos que implicaban necesariamente cuidado y observación disciplinada, registro de su evolución, conocimientos de

administración y técnicas para mantenerlas. La huerta y el entorno se volvieron laboratorio para el desarrollo de los aprendizajes (PEBI-CRIC, 2004, p. 173)

Este tipo de experiencia curricular y pedagógica emanado en los pueblos latinoamericanos, se han emulado en otros territorios y bajo otras circunstancias curriculares, pero bajo la misma premisa: el huerto como una herramienta didáctica para el desarrollo de aprendizajes situados y significativos.

En casi medio siglo han existido otras experiencias que permiten pensar en otras dimensiones pedagógicas fortalecidas con los huertos escolares. El trabajo de Cayambe et al. (2023), destaca los huertos en las escuelas como espacios didácticos para fortalecer conocimientos adquiridos en las aulas, pero, además, fomentan la participación y las relaciones sociales de los docentes con sus estudiantes. En ese sentido, el huerto escolar se convierte en un vector importante para el fortalecimiento del tejido escolar comunitario, se centran en la convivencia con la naturaleza, la promoción de la salud y la alimentación adecuada, así como en el estudio de los contenidos.

Las relaciones entre humanos con la naturaleza permiten descubrir y aprender de lo que nos rodea. La naturaleza es un espacio práctico de investigación donde se dan nuevos saberes; bajo esa perspectiva, surgen los huertos escolares que desde hace tiempo ya se vienen tomando en cuenta para analizar temas de interés y para participar en la misma actividad. La investigación elaborada por Marques y Cuéllar (2021), menciona que los huertos escolares ecológicos son un potencial de análisis de innovación educativa, utilizada como herramienta que permite analizar y generar reflexiones, vista como un laboratorio de investigación, que además posibilita el obtener alimentos para el autoabastecimiento, siendo una opción para aportar alimentos frescos en los hogares, además de cuidar el ambiente y la salud. Exige desde su planteamiento inicial una mirada epistemológica compleja y transdisciplinaria, la inclusión de perfiles académicos y sociales diversos, la inclusión de las demandas, problemáticas y realidades de la comunidad social, el diseño de

procesos colectivos y participativos, y el diseño de manejos ecológicos que incorporen las dimensiones socioeconómicas y culturales de la agroecología.

Hablar de la capacidad de generar conocimiento universalmente valioso y sólido, donde los alumnos aprendan manipulando, observando e investigando procesos reales, que puedan obtener un aprendizaje, lo experimenten y vuelvan a reconstruir, es una tarea importante para los docentes frente a grupo. En la investigación realizada por Suárez, et al (2021), se menciona a los huertos como una herramienta versátil y con múltiples posibilidades de movilización de saberes en el contexto educativo, dejando abierta la posibilidad de la enseñanza de distintas disciplinas científicas; mejora de los hábitos alimenticios; habilidades para una ciudadanía sostenible con un especial énfasis en la alimentación y el cuidado ambiental.

Queda claro que los huertos escolares son una herramienta didáctica muy eficiente y directa para los profesores de grado, ya que permiten aprender sobre la práctica y comprobar por su propia cuenta que se puede investigar con los estudiantes, viendo su comportamiento y reacción ante las actividades. En la comunicación realizada por Fernández, et al (2013), se busca patentar los proyectos de este tipo que suelen acercar al alumno con la realidad, ejemplificando situaciones reales, así como también ofrecer un marco de actuación para la formación de los maestros que les permita trabajar de manera transversal sus competencias y finalmente fomentar la investigación en el aula, buscaba promover una interacción directa con la naturaleza y el entorno escolar, estimulando la curiosidad y el interés científico. Esta experiencia muestra cómo la enseñanza puede ser dinámica y motivadora tanto para los alumnos como para el profesorado, ayudando a los estudiantes a tomar una forma más independiente de aprender y destacando la importancia del medio como un recurso didáctico y metodológico.

El huerto es un espacio de esparcimiento que se puede ejecutar en casa y brinda un lugar para la colaboración familiar e incluso comunitaria, lo que evidencia que la huerta, es una estrategia de aprendizaje que permite aprender desde la práctica, en todas las áreas



del saber y sobre todo, que puede volverse un referente para promover la producción de alimentos sanos, desde casa. El estudio realizado por Zambrano et al. (2018), se enfoca en la huerta escolar como una estrategia pedagógica capaz de conectar a los alumnos con formas naturales y menos industrializadas de obtener alimento a la par que fomenta el interés por labores agroecológicas, propias del contexto y realidad que viven los estudiantes. De esta manera, se puede estimular el aprendizaje de los estudiantes con una interacción directa con el medio, reforzando sus conocimientos sobre la alimentación, lo cual les llega a incluso repercutir en una dieta más balanceada, esto no solo beneficia a los alumnos sino también a su comunidad, en forma de acción y participación.

Queda relativamente claro que el huerto escolar es un recurso didáctico mediante el cual se pueden desarrollar aprendizajes situados de manera experimental, y si ponemos atención a ciertas variables ambientales, también se vuelve indispensables para promover una buena vida en la Tierra. El uso sostenible del suelo que requieren los huertos es uno de los principales desafíos socioambientales al que nos enfrentamos, comparable en importancia y estrechamente relacionado con otros, como el cambio climático y la pérdida de biodiversidad. De este modo lo plantea el estudio de Zuazagoitia (2021). Este trabajo tiene el propósito de hacer comprensivo el modelo científico de suelo por los maestros en formación. Describe el diseño de una secuencia de enseñanza-aprendizaje constructivista contextualizada en el huerto ecodidáctico, enfocada al desarrollo de la competencia científica, y a promover el progreso de las ideas de los estudiantes sobre el suelo hacia la construcción de un modelo más cercano al científico. La secuencia de enseñanza-aprendizaje impulsa esa progresión de ideas mediante el análisis fenomenológico de las concepciones iniciales y finales del alumnado sobre el concepto de suelo.

El huerto escolar, en suma, es el escenario en el que los estudiantes vivencian situaciones reales y las resuelven activamente, aplicando procedimientos científicos, a la vez que desarrollan el interés y la motivación, promovidos en este caso por el hecho de realizar actividades al aire libre, manipulando y experimentando, y conectando teoría y

práctica, afirmando que los huertos son muy necesarios para la educación científica y ambiental en los centros educativos.

### Metodología

Este proyecto titulado “El huerto escolar como recurso didáctico para la formación docente de biología: el caso de la Normal Superior de Baja California Sur” se llevó a cabo por el grupo de la licenciatura en la enseñanza y aprendizaje de la Biología de cuarto semestre del presente ciclo escolar 2024, contando con veintiséis alumnas y alumnos que conforman el grupo. También se involucró personal externo de una asociación que promueve la agricultura orgánica, llamada Raíz de fondo; ellos nos ayudaron con las capacitaciones, así como docentes a cargo del grupo para apoyo y una mayor orientación.

La forma de abordar el proyecto fue a través del método de investigación-acción, el cual es una manera de indagación autorreflexiva y colectiva, emprendida por una población que, reconoce la necesidad de mejorar los procesos en los que estos actores participan, a partir de ejercicios de análisis y comprensión de las situaciones en que sus prácticas se llevan a cabo (Kemmis y McTagga,1990). Este método se centra en la identificación de un problema cercano al contexto, se planea y se emplean acciones, se mide su eficacia y se valoran los resultados, en este sentido, nuestro proyecto siguió un ciclo de *planificación, acción, observación y reflexión*.

Momento	Descripción general
Planificación	Propuesta de un huerto escolar para enseñar Biología, promoviendo educación ambiental y habilidades docentes, mediante estrategias innovadoras y aprendizaje activo en un contexto real y cercano para los estudiantes.

Acción	Paralelo a la capacitación, se limpió y delimitó el área del huerto escolar, integrando abono y composta. Se instaló riego por goteo y se sembró abono verde. Se organizaron roles para riego y limpieza de maleza.
Observación	Desde el inicio, el grupo mostró buena participación y colaboración. Los alumnos trabajaron arduamente en cada sesión, compartiendo experiencias y motivación. Se registraron los aprendizajes en diarios de campo, que luego se compartieron en clase, destacando su educación como futuros docentes.
Reflexión	Cada individuo es responsable de su propio aprendizaje y crecimiento. Los alumnos mostraron un interés firme en aprender y participar activamente. Utilizaron el huerto escolar en la planeación didáctica, reconociendo la importancia de estrategias innovadoras y colaborativas para involucrar a sus futuros alumnos en el aprendizaje activo.

Tabla 1. Proceso general del proyecto “huerto escolar como un recurso didáctico”

## Resultados

El objetivo de este proyecto fue promover el aprendizaje práctico de la biología para que los futuros docentes desarrollen estrategias pedagógicas innovadoras, mejorando así sus habilidades de enseñanza y fomenten así el aprendizaje activo y contextualizado de los conceptos biológicos entre sus futuros alumnos. De esta manera lo explica la estudiante Esmeralda, en su diario de campo

Esta propuesta surgió porque la maestra Marisol nos pidió proponer actividades que pudiéramos realizar y que fueran vivencial para que nos sirviera para nosotros, ya que esto nos serviría para nuestras futuras planeaciones. En esta propuesta

estuvimos de acuerdo por el trabajo que realizaríamos en equipo y lo empezamos desde cero. (Comunicación personal, febrero 2024)

Con este proyecto, se dio un acercamiento al trabajo real, donde los docentes en formación tuvieron la oportunidad de involucrarse desde un principio en el proceso, para que ellos mismos en un futuro no muy lejano apliquen la actividad con sus propios alumnos. Tuvieron la oportunidad de recibir capacitaciones por la asociación de Raíz de fondo sobre como iniciar su propio huerto en la escuela. Los alumnos se mostraron desde un inicio muy participativos e involucrados en la actividad.



Figura 1: Capacitación de la asociación de Raíz de Fondo

Al contar con el espacio geográfico que en su inicio era un espacio baldío, con escombros moderados, maleza y materiales sin uso, se dieron a la tarea de limpiar y dejar despejada el área, observando que el trabajo colaborativo permite ser una red de apoyo en común, necesario para sacar adelante el proyecto y benéfico para educarse en lo personal y social. Este fue plasmado en el diario de campo de estudiante D: “Yo ayudé quitando raíces, ramas y basura. El trabajo consiguió terminarse bastante rápido gracias a que todo el grupo ayudó.” (Comunicación personal, febrero 2024)

Se gestionó con las autoridades académicas y administrativas del plantel, el espacio para el huerto escolar, donde los futuros maestros pudieran realizar proyectos de investigación, a su vez realizar planeaciones didácticas con temas de interés para sus alumnos y metodologías activas centradas en los estudiantes.

Con un arduo trabajo se colocaron las camas de cultivo, realizaron las mediciones correspondientes y prepararon la tierra abonando composta, esto permitió que los alumnos aprendieran a conocer la estructura del suelo y sus cuidados, además de retroalimentar y fortalecer sus experiencias individuales.



Figura 2. Preparación de las camas de cultivo e incorporación de composta a la tierra.

En el proceso de trabajo se hicieron ejercicios reflexivos vinculados al trabajo colaborativo y el bien común. Se observó que se apoyaban entre todos, se involucraban en las actividades, fueron muy partícipes en todo, aportaron lo que saben de su propia vivencia y estuvieron dispuestos a aprender juntos, tal como lo menciona la estudiante C, en su diario de campo: “El trabajo en equipo fue esencial y el buen ambiente, lo cual hacía sentir a uno motivado por trabajar” (comunicación personal, febrero 2024)





Figura 3. Preparación del riego por goteo.

Al momento de realizar la instalación del riego por goteo, se notó el gran interés por aprender, el saber conectar las mangueras, hacer mediciones de la cinta, flujo de agua, etc. Todo esto se realizó de manera colaborativa, organizados en equipos, tal como lo manifiesta el diario de campo de la estudiante Lesli

Para avanzar más rápido, nos dividimos en tres equipos. El primer equipo era encargado de cortar los pedazos de manguera, el segundo equipo era el encargado de armar los reguladores de agua y el último equipo se encargó de cortar las cintillas para cada cama, al finalizar cada equipo se encargó de conectar sus mangueras y cintas, Joel se encargó de comprobar que cada una estuviera bien colocada y nos dimos un fuerte aplauso. (Comunicación personal, febrero 2024)

Al realizar la primera siembra los alumnos andaban muy emocionados y motivados en el trabajo, se les explicó cómo sería el orificio para la colocación de las semillas, cómo taparlo y hacer el riego correspondiente, mismo que siguieron a pie de la letra. El proceso quedó descrito por la alumna L, en su diario de campo: “Una vez húmeda el área fuimos realizando agujeros con nuestros dedos para después colocar las semillas una por una, al final tapamos las semillas de manera delicada. Por último, nos fuimos alegres del huerto.” (Comunicación personal, febrero 2024)

Encaminados ya en el trabajo, los alumnos compartían como se iba dando el crecimiento del frijol, muy alegres por ver lo que estaba pasando en las camas de cultivo, pudieron ver el crecimiento del mismo día a día, las necesidades de cuidado de estar limpiando el área de hierba, de plaga, etc. Hubo tiempos de investigación externas y salir de dudas de lo que ocurría al germinar las plantas.



Figura 4. Crecimiento de la siembra

El educar a los docentes en formación en actividades de reciclado, permitió acercarlos en esta cultura de responsabilidad por el planeta, por el medio ambiente, de ser partícipes en fomentar actividades al cuidado de nuestro lugar cercano, de convivir con distintos materiales y hacer uso de ellos, ver su utilidad y ser creativos a la vez.

Las actividades relacionadas con las sesiones de trabajo en la huerta permitieron un involucramiento general, especialmente en los estudiantes ya que se desenvolvían con mucha facilidad y confianza en lo que realizaban, de tal manera que movilizaron diversos





saberes, fueron muy creativos e innovadores al hacer uso de materiales reciclables; objetos de casa, botes, palos, etc., expresaban su sentir al tomar la importancia de reutilizar objetos que estuvieran a su alcance, de hacer buen uso de lo que les rodea y aportar ayudar al medio ambiente.

Figura 5. Colocación de espantapájaros

En el transcurso de las actividades los alumnos pudieron observar el proceso de germinación del frijol, realizaron limpieza, riego, cuidados, entre otras cosas, se mostraban muy contentos por los resultados y asombrados por el pronto crecimiento de la planta, daban algunas observaciones a investigar y llevarse de tarea.

Los frijoles ya comenzaban a germinar, la planta ya estaba alta y muy verde, hasta con hojas comidas. Notamos la presencia de unas moscas blancas que pueden llegar a ser plaga si no cuidamos, que no se reproduzcan de más. Es emocionante ver como nuestros esfuerzos va dando frutos. (Diario de Atlas Carolina Valadez Rodríguez)

Trabajar en actividades que les serán útiles para la vida y al mismo tiempo adquirir experiencia y crecer como persona social, activo, con valores únicos de compartimiento de saberes es lo que ofrece la actividad del huerto escolar.



Figura 6. Incorporación de abono verde a la tierra.

Al realizar el abono verde se dio un gran trabajo por parte de los alumnos, se pudo contrastar que la armonía y disposición con que hacen las cosas permite avanzar rápido y obtener lo que se deseaba. Asu vez los alumnos lograron realizar planeaciones involucrando al huerto escolar como un recurso para sus actividades. Este momento permitió determinar el impacto que tuvo la implementación del huerto.

Todo este proceso fue sistematizado, a través de la observación participativa y los diarios de campo, con el que se registró las experiencias de los participantes en la investigación, sus actitudes, pensamientos, sentimientos y percepción frente a la problemática, para así poder determinar el impacto del proyecto de intervención.

Finalmente, se realizó una reflexión crítica en torno a los efectos, hallazgos y resultados de la investigación, este ejercicio permitió la contrastación del estado inicial de la situación problema con los resultados que se obtuvieron después de la aplicación de los momentos anteriores. En este momento se aplicó una autoevaluación a los estudiantes en formación para la recolección de los datos que finalmente validaron la investigación para recoger sus propias percepciones, opiniones, nuevas perspectivas desde sus propias vivencias. Haciendo referencia a sí incorporaron el recurso del huerto escolar en la planeación como herramienta para el aprendizaje para sus futuros alumnos, mostraron interés en la actividad del huerto escolar, realizaron trabajo colaborativo con sus compañeros, utilizaron material reciclado y valoraron el uso de los mismos para ayudar al planeta, si consideran que el huerto escolar es importante para llevarlo a cabo en nuestro estado.

### **Discusiones y conclusiones**

Sin duda, tal como lo establece la FAO (2006), la producción de un huerto escolar, por parte de los mismos estudiantes, permite desarrollar rápidamente aprendizajes, al ver como un lote baldío, con tierra seca y pedregosa, se transformó en campo verde, y un laboratorio de ciencias, a la vez un espacio de convivencia y creación, fomentando relaciones cercanas y el trabajo en equipo por un bien común. El huerto escolar sirvió como estrategia para el

involucramiento en los contenidos a trabajar en las planeaciones realizadas, e integrar otras disciplinas, propuesta que hoy en día trabajamos en la nueva Escuela Mexicana, la integración curricular entre los mismos maestros.

Este proyecto promovió el aprendizaje activo de la biología, donde desarrollaron estrategias pedagógicas innovadoras, donde pudieron mejorar sus habilidades de enseñanza y a su vez les permitió fomentar un aprendizaje práctico, todo basado en hechos reales, cercanos, en su propio contexto y necesario en el lugar donde viven.

Los huertos escolares son vistos como un laboratorio para el desarrollo de aprendizajes de los educandos y el fortalecimiento del tejido comunitario desde la escuela. Tal como lo establece el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca (2014) incorporar este laboratorio escolar a la vida comunitaria, permite recuperar saberes y conocimientos que deben estar presentes en la escuela.

Queda claro con este ejercicio que, tal como lo expresó Cayambe et al. (2023), este tipo de proyectos permite que los estudiantes fortalezcan los conocimientos adquiridos en las aulas. Las planeaciones didácticas que realizaron y sus diarios de campo, dan muestra de ellos. Además, esto permitió fomentar la participación y las relaciones de convivencia entre docentes y estudiantes.

El huerto escolar se convirtió en un acercamiento a la naturaleza, les ayudó a reflexionar sobre su propia alimentación y la necesidad de apropiarse de conceptos de la biología. La naturaleza es un espacio práctico de investigación donde se dan nuevos saberes, se analizan temas de interés. Tal como lo menciona Marques y Cuéllar (2021), que los huertos escolares ecológicos son un potencial de análisis de innovación educativa, utilizada como herramienta que permite analizar y generar reflexiones, vista como un laboratorio de investigación, y poder adquirir sus propios alimentos.

Los alumnos aprendieron manipulando, observando e investigando procesos reales, obtuvieron un aprendizaje cercano, tal como lo estableció el estudio de Suárez (2021),

donde menciona a los huertos como una herramienta versátil y con múltiples posibilidades de movilización de saberes en el contexto educativo; mejora de los hábitos alimenticios; habilidades para una ciudadanía sostenible con un especial énfasis en la alimentación y el cuidado ambiental.

En conclusión, queda claro que los huertos escolares son una herramienta didáctica muy eficiente y directa para los profesores de educación básica y también para los maestros en formación, ya que permiten aprender sobre la práctica y comprobar por su propia cuenta que se puede investigar con los estudiantes, viendo su comportamiento y reacción ante las actividades. Esta experiencia muestra cómo la enseñanza puede ser dinámica y motivadora tanto para los alumnos como para el profesorado, ayudando a los estudiantes a tomar una forma más independiente de aprender y destacando la importancia del medio como un recurso didáctico y metodológico.

Por último, con este trabajo se evidencia la necesidad de implementar huertas escolares como una herramienta pedagógica para desarrollar y potencializar saberes pedagógicos, disciplinarios y desarrollar habilidades socioemocionales. Se destaca la importancia de este tipo de acciones que promuevan la disposición y actitud de los docentes, generando cambios a los que adaptarse y cambiar, innovando estrategias y transmitiendo el conocimiento del modelo tradicional a uno más didáctico, donde también se da oportunidad a la investigación.

## Referencias

Cayambe G., M. D., Marmolejo M., L. R., Palacios N., M. P., Alvarado H., D. M., & Chasi Z., J.

H. (2023). Huertos Comunitarios Escolares: hacia la construcción de proyectos educativos interdisciplinarios desde la pedagogía crítica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(2), 3142–3155. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.825>

Marques S., T. J. y Cuéllar P., M. (2021). Los huertos escolares y su potencial como innovación educativa. *Enseñanza de las Ciencias*, 39(2), 163-180. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2886>

Suárez-López, R., Ramos-Truchero, G., Tutor, D., & Gutiérrez, C. (2021). Percepciones y aprendizajes en un huerto educativo en Educación Primaria. *Investigación en la Escuela*, 103, 64-74. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i103.05>

Fernández A., J., Puig G., M., & Rodríguez M., F. (2013). El uso del huerto escolar en la formación del profesorado de magisterio a través de la práctica educativa. En *Reconceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences*, 699-716. ISBN 978-84-939704-5-1.

Zambrano Quintero, Y., Rocha -Roja, C., Flórez-Vanegas, G., Nieto-Montaño, L., Jiménez – Jiménez, J., & Núñez -Samnández, L. (2018). La huerta escolar como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje. *Cultura Educación Sociedad*, 9(3), 457–464. <https://doi.org/10.17981/culteducoc.9.3.2018.53>

Zuazagoitia, D., Ruiz-González, A., Aragón, L. y Eugenio-Gozalbo, M. (2021). ¿Podemos cultivar este suelo? Una secuencia didáctica para futuros maestros contextualizada en el huerto. *Investigación en la Escuela*, 103, 32-47. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i103.03>

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación-FAO Santo

Domingo, República Dominicana, Octubre de 2009. El huerto escolar como recurso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas del currículo de educación básica. <file:///D:/Downloads/HUERTO%20ESCOLARR+.pdf>

## Documentos

Programa de Educación Bilingüe Intercultural (2014). ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Ed. Consejo Regional Indígena del Cauca

**Visibilización de los índices de síntomas de ansiedad en alumnas y alumnos del CREN  
Marcelo Rubio Ruiz, una mirada a la salud emocional de nuestros estudiantes**

Paola Ailed Rico López

ripaola@outlook.com

Francisco Javier Chávez Davis

javierchavezdavis@gmail.com

Fernando de Jesús Cota Contreras

zurdo.soft86@gmail.com

Línea temática: 8 Formación docente para una educación integral

**Resumen**

La presente investigación se realizó con los docentes en formación del Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruíz”, en Loreto Baja California Sur, durante el ciclo escolar 2023-2024, de las licenciaturas en Educación Primaria plan de estudios 2018 y 2022, Licenciatura en Inclusión Educativa plan 2022 y la Licenciatura en Educación Preescolar 2018 y 2022, con el firme propósito de obtener un análisis descriptivo de los índices de síntomas de ansiedad en las y los estudiantes, para poder conocer, observar y visibilizar los indicadores numéricos de la sintomatología que presenta el alumnado, lo que permitirá tener un acercamiento a la realidad manifestada en este grupo de estudio.

Se trabajó con una muestra de 144 alumnas y alumnos, que forman el 62 % del total de la población inscrita en la institución, resaltando que la presente investigación siembra un precedente a la mirada de la salud emocional de nuestros alumnos.

**Palabras clave:** índices de ansiedad, visibilización.



## Planteamiento del problema

En los últimos años, especialmente después de la pandemia de COVID-19, cada vez son más las instituciones educativas que registran entre sus estudiantes distintos comportamientos que han llamado la atención de docentes y padres de familia, los cuales podrían relacionarse con cuadros de ansiedad, generando preocupación y sobre todo un interés por conocer más del tema, especialmente para identificar aquellos casos que, por sus características, requieren de una atención especializada.

En concordancia con lo anterior, el plan de estudios 2022 (SEP, 2022) de las Escuelas Normales en nuestro país, brinda primordial atención al aspecto de la educación emocional como un elemento fundamental en la formación de los futuros docentes de educación básica, por lo que el tema abordado en este documento adquiere aún más relevancia, pues en la medida que nuestros estudiantes y nosotros como sus docentes podamos identificar las primeras manifestaciones o rasgos, habrá mayores oportunidades de visibilizar con claridad y entender el problema.

La ansiedad, es ya catalogada como una problemática de salud mental prevalente entre estudiantes de todos los niveles educativos. Los alumnos de la Escuela Normal no son la excepción, enfrentando diversas presiones académicas y personales que pueden desencadenar síntomas de ansiedad. Sin embargo, a menudo estos síntomas pasan desapercibidos o son subestimados por los propios estudiantes, docentes y el personal. Las manifestaciones de la ansiedad consisten en una respuesta vivencial, fisiológica, conductual y cognitiva, caracterizada por un estado generalizado de alerta y activación. Existen casi tantas definiciones de ella como modelos teóricos donde encuadrar a las mismas, por lo que todas las teorías están de acuerdo en que consiste en una respuesta emocional compleja, adaptativa y fenomenológicamente pluridimensional (Sierra, J. C., Ortega, V., & Zubeidat, I., 2003)

El objetivo de esta investigación realizada en una institución formadora de docentes localizada en la ciudad de Loreto, estado de Baja California Sur, responde al interés

identificar y describir la presencia de síntomas de ansiedad en alumnos y alumnas del CREM Marcelo Rubio Ruiz, en el ciclo escolar 2023-2024.

En consonancia con lo anterior se plantearon las siguientes interrogantes que orientaron la investigación: ¿cuáles son los principales síntomas relacionados con la ansiedad, que presentan los estudiantes del CREM Marcelo Rubio Ruiz?, ¿Cuáles fueron los niveles de ansiedad en este grupo de estudiantes durante el ciclo escolar 2023-2024?.

### **Marco Teórico**

El rango de edad entre la adolescencia y la adultez temprana forman parte esencial de la vida, es donde los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar sus potencialidades, dirigir sus sueños, iniciar a construir el camino a sus metas y experimentar el principio de la materialización del proyecto de vida. Aunado a los múltiples factores que se desprenden de la edad misma, se añaden otros como son las responsabilidades escolares, la necesidad de afianzar su sentido de pertenencia y las presiones biopsicosociales que conlleva lo anterior, por lo que en muchas ocasiones puede influenciar a que los jóvenes se sientan más vulnerables emocionalmente y en otras más complejas a desarrollar sintomatología ansiosa.

Tal y como se menciona (Cardona-Arias 2015), la ansiedad puede presentarse en tres formas: 1) normal, en la cual hay manifestaciones afectivas como respuesta a un estímulo tanto del mundo exterior como interior; 2) patológica, donde, a diferencia de la normal, no hay un estímulo previo; y 3) la generalizada, que se caracteriza por miedos prolongados vagos e inexplicables sin relación con un objeto.

Muchas personas pueden llegar a experimentar rasgos, signos y síntomas de ansiedad durante su vida, de los cuales no todos los casos derivan en un trastorno de ansiedad diagnosticado como tal. La ansiedad se caracteriza con sensaciones de incomodidad generalizada y vaga, además de presentarse también signos visibles como respiración agitada, sudoración excesiva sin causa aparente, estado de inatención del sujeto, alteraciones del sueño, además de manifestaciones conductuales como, irritabilidad,

angustia, incapacidad de concentrarse, entre otras. Lo cual debería darnos la pauta como individuos para tener una alerta que algo no se encuentra bien en nuestro funcionamiento, sin embargo, los estudiantes muchas veces no son conscientes de estos por desconocimiento o falta de familiaridad con los temas referentes a la salud mental.

De igual manera no hay que perder de vista que todos los individuos experimentamos ansiedad en alguna etapa de nuestra vida (Cardona-Arias 2015), pero en una condición normal es una señal de alerta que advierte de un peligro inminente y permite al individuo tomar medidas para afrontar una amenaza.

Ya dentro del contexto de las instituciones educativas, los especialistas señalan que los miedos y la ansiedad escolar son definidos como un conjunto de síntomas agrupados en respuestas cognitivas, psicofisiológicas y motoras emitidas por un individuo ante situaciones escolares que son percibidas como amenazantes y/o peligrosas (García Fernández, Inglés, Martínez Monteagudo y Redondo, 2008).

Es importante diferenciar a la ansiedad de cualquier otro vocablo que pueda utilizarse como sinónimo; según el DSM-IV (Manual de Clasificación de Trastornos Psicopatológicos), el trastorno de ansiedad se denomina trastorno de angustia resaltando, entre otras características, la manifestación de crisis de angustia de maneras recurrentes e inesperadas; éste es trasladado al español del término en inglés panic disorder, dificultando la distinción entre estos conceptos y otros muchos que se suman a la lista. Debido parcialmente a la utilización de estos durante el día a día y a la ligereza con que se toman temas de la salud emocional propia y de los demás.

Hoy, en medio de fuertes presiones de todo tipo dentro de los ambientes escolares de nivel superior, prevalece ahora una cultura individualista altamente competitiva (Jadue 2001), los sujetos parecen disfrutar de una mayor libertad personal, tienen más orgullo de sus logros, disfrutan de más privacidad y se sienten más libres de elegir sus propios estilos de vida. Sin embargo, el costo personal es, entre otros, mayor vulnerabilidad ante los síntomas y enfermedades relacionadas con la tensión emocional. Toda demanda del

ambiente que crea un estado de tensión o amenaza, y que requiere de cambio o adaptación, provoca trastornos de ansiedad en algunos individuos. La presión que sienten los alumnos por obtener un buen rendimiento escolar puede provocar en ellos una elevación de los niveles de ansiedad.

En medio de un escenario global lleno de grandes retos tempranos para los jóvenes que anhelan un éxito profesional, cada vez son más frecuentes los síntomas de ansiedad observables en la actividad diaria de las escuelas, sin embargo, a pesar de su cuantiosa presencia, pareciera que en muchas ocasiones son circunstancias poco observadas por quienes están al frente de las actividades docentes cotidianas.

Es ahí, en esas circunstancias, en donde por su naturaleza, la ansiedad puede convertirse en una situación en la que es importante no permitir que todo esto se convierta en rechazo hacia la escuela.

### **Metodología**

En correspondencia al tema de estudio y el interés del profesorado indagador, se determinó utilizar el tipo cuantitativo para esta investigación, con un alcance descriptivo, ya que en esta ocasión el interés es sólo visibilizar y analizar los síntomas relacionados con la ansiedad, sin buscar causas, consecuencias o predecir futuros resultados. No requiriendo de una hipótesis, pues sólo se hace el manejo de una variable y no es el objetivo de la presente pronosticar ningún hecho. En el diseño de la investigación, se optó por el diseño no experimental, pues se observó el fenómeno en su contexto natural, sin realizar intervenciones de ningún tipo; se inclinó hacia el tipo transeccional o transversal, ya que los datos se recolectaron en un solo momento; soportándola finalmente en el apartado descriptivo. En lo que se refiere a la muestra, se partió de una población de 230 estudiantes normalistas, con un tipo de muestra probabilística, por ser un estudio cuantitativo, bajo el criterio de Muestra Aleatoria Simple (MAS), apoyándonos en el programa STATS, que bajo el esquema de un nivel de confianza del 95% y error máximo aceptable del 5%, nos arrojó una muestra de 144 alumnos considerados cada uno como unidad de análisis. Para la fase

de recolección de datos, se eligió un instrumento único de 21 ítems, que fue la escala de ansiedad Beck BAI, que tiene un formato de respuestas de los ítems en escala Likert de cuatro puntos. Para la etapa de análisis de los datos, se optó por un nivel de medición ordinal, recurriendo al coeficiente Alfa de Cronbach, para medir confiabilidad y la validez que encontró soporte en SPSS.

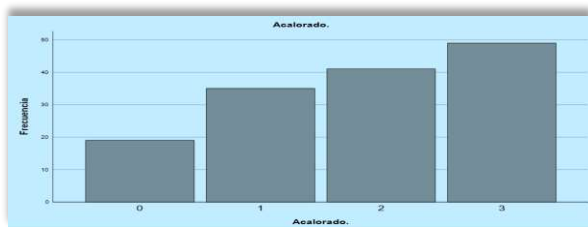
## Resultado

### Ítem no.1 “torpe o entumecido”



	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	48	33.1	33.6	33.6
1	45	31.0	31.5	65.0
2	25	17.2	17.5	82.5
3	25	17.2	17.5	100.0
Total	143	98.6	100.0	
Perdidos Sistema	2	1.4		
Total	145	100.0		

### Ítem no. 2 “acalorado”



	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	19	13.1	13.2	13.2
1	35	24.1	24.3	37.5
2	41	28.3	28.5	66.0
3	49	33.8	34.0	100.0
Total	144	99.3	100.0	
Perdidos Sistema	1	.7		
Total	145	100.0		

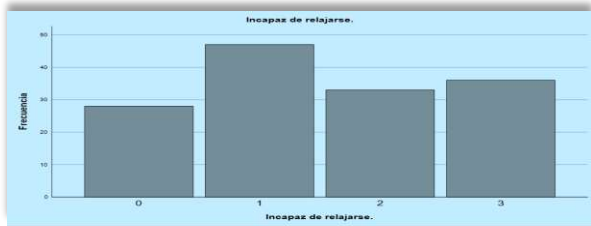
### Ítem no. 3 “con temblor en las piernas”



	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	65	44.8	45.1	45.1
1	36	24.8	25.0	70.1
2	20	13.8	13.9	84.0
3	23	15.9	16.0	100.0
Total	144	99.3	100.0	
Perdidos Sistema	1	.7		
Total	145	100.0		

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	28	19.3	19.4	19.4
1	47	32.4	32.6	52.1
2	33	22.8	22.9	75.0
3	36	24.8	25.0	100.0
Total	144	99.3	100.0	
Perdidos Sistema	1	.7		
Total	145	100.0		

Ítem no. 4 “Incapaz de relajarse”



Con temor a que ocurra lo peor.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	31	21.4	21.5	21.5
1	38	26.2	26.4	47.9
2	31	21.4	21.5	69.4
3	44	30.3	30.6	100.0
Total	144	99.3	100.0	
Perdidos Sistema	1	.7		
Total	145	100.0		

Ítem no. 5 “con temor a que ocurra lo peor”



Mareado (a), o que se le va la cabeza.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	47	32.4	32.6	32.6
1	29	20.0	20.1	52.8
2	31	21.4	21.5	74.3
3	37	25.5	25.7	100.0
Total	144	99.3	100.0	
Perdidos Sistema	1	.7		
Total	145	100.0		

Ítem no.6 “Mareado o que se le va la cabeza”



Con latidos del corazón fuertes y acelerados.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	57	39.3	39.6	39.6
1	24	16.6	16.7	56.3
2	33	22.8	22.9	79.2
3	30	20.7	20.8	100.0
Total	144	99.3	100.0	
Perdidos Sistema	1	.7		
Total	145	100.0		

Ítem no. 7 “Con latidos del corazón fuertes y acelerados”

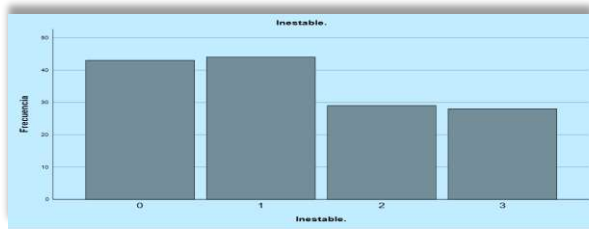


Inestable.

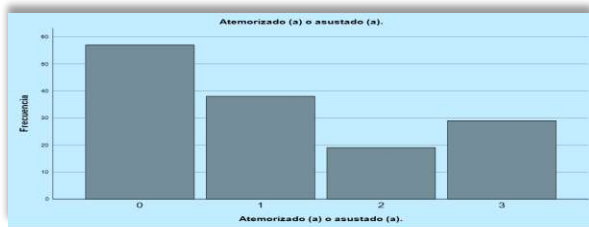
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	43	29.7	29.9	29.9
1	44	30.3	30.6	60.4
2	29	20.0	20.1	80.6
3	28	19.3	19.4	100.0
Total	144	99.3	100.0	
Perdidos Sistema	1	.7		
Total	145	100.0		



Ítem no.8 "Inestable"



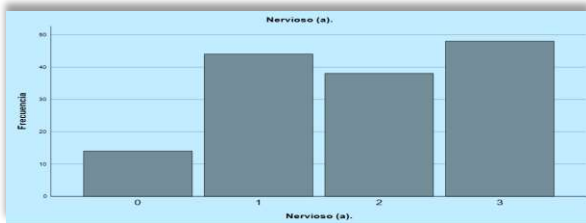
Ítem no. 9 "Atemorizado o asustado"



**Atemorizado (a) o asustado (a).**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	57	39.3	39.9	39.9
1	38	26.2	26.6	66.4
2	19	13.1	13.3	79.7
3	29	20.0	20.3	100.0
Total	143	98.6	100.0	
Perdidos Sistema	2	1.4		
Total	145	100.0		

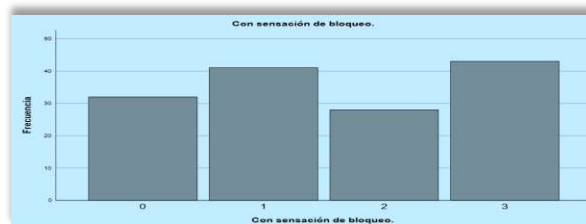
Ítem no.10 "Nervioso"



**Nervioso (a).**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	14	9.7	9.7	9.7
1	44	30.3	30.6	40.3
2	38	26.2	26.4	66.7
3	48	33.1	33.3	100.0
Total	144	99.3	100.0	
Perdidos Sistema	1	.7		
Total	145	100.0		

Ítem no.11 "Con sensación de bloqueo"



**Con sensación de bloqueo.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	32	22.1	22.2	22.2
1	41	28.3	28.5	50.7
2	28	19.3	19.4	70.1
3	43	29.7	29.9	100.0
Total	144	99.3	100.0	
Perdidos Sistema	1	.7		
Total	145	100.0		

**Con temblores en las manos.**

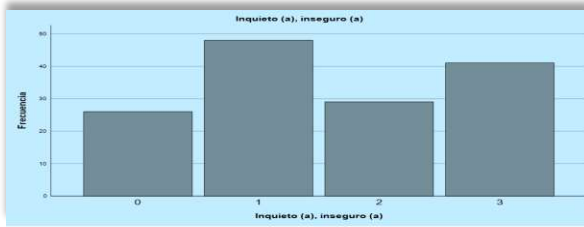
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	53	36.6	36.8	36.8
1	33	22.8	22.9	59.7
2	25	17.2	17.4	77.1
3	33	22.8	22.9	100.0
Total	144	99.3	100.0	
Perdidos Sistema	1	.7		
Total	145	100.0		



Ítem no.12 “Con temblores en las manos”



Ítem no.13 “Inquieto (a), inseguro (a)”



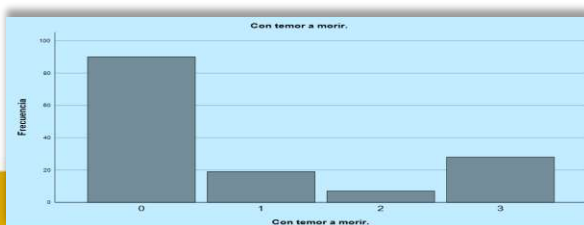
Ítem no.14 “Con temor a perder el control”



Ítem no.15 “Con sensación de ahogo”



Ítem no.16 “Con temor a morir”



**Inquieto (a), inseguro (a)**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	26	17.9	18.1	18.1
1	48	33.1	33.3	51.4
2	29	20.0	20.1	71.5
3	41	28.3	28.5	100.0
Total	144	99.3	100.0	
Perdidos Sistema	1	.7		
Total	145	100.0		

**Con miedo a perder el control.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	61	42.1	42.4	42.4
1	29	20.0	20.1	62.5
2	22	15.2	15.3	77.8
3	32	22.1	22.2	100.0
Total	144	99.3	100.0	
Perdidos Sistema	1	.7		
Total	145	100.0		

**Con sensación de ahogo.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	70	48.3	48.6	48.6
1	31	21.4	21.5	70.1
2	14	9.7	9.7	79.9
3	29	20.0	20.1	100.0
Total	144	99.3	100.0	
Perdidos Sistema	1	.7		
Total	145	100.0		

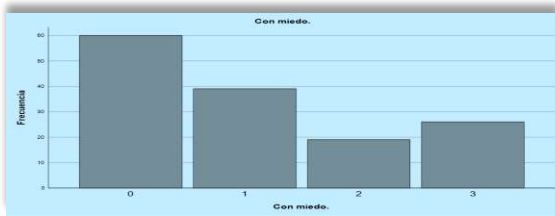
**Con temor a morir.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	90	62.1	62.5	62.5
1	19	13.1	13.2	75.7
2	7	4.8	4.9	80.6
3	28	19.3	19.4	100.0
Total	144	99.3	100.0	
Perdidos Sistema	1	.7		
Total	145	100.0		

**Con miedo.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	60	41.4	41.7	41.7
1	39	26.9	27.1	68.8
2	19	13.1	13.2	81.9
3	26	17.9	18.1	100.0
Total	144	99.3	100.0	
Perdidos Sistema	1	.7		
Total	145	100.0		

Ítem no. 17 “Con miedo”



Ítem no.18 “Con problemas digestivos”



**Con problemas digestivos.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	45	31.0	31.3	31.3
1	21	14.5	14.6	45.8
2	28	19.3	19.4	65.3
3	50	34.5	34.7	100.0
Total	144	99.3	100.0	
Perdidos Sistema	1	.7		
Total	145	100.0		

**Con desvanecimientos.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	103	71.0	71.5	71.5
1	16	11.0	11.1	82.6
2	7	4.8	4.9	87.5
3	18	12.4	12.5	100.0
Total	144	99.3	100.0	

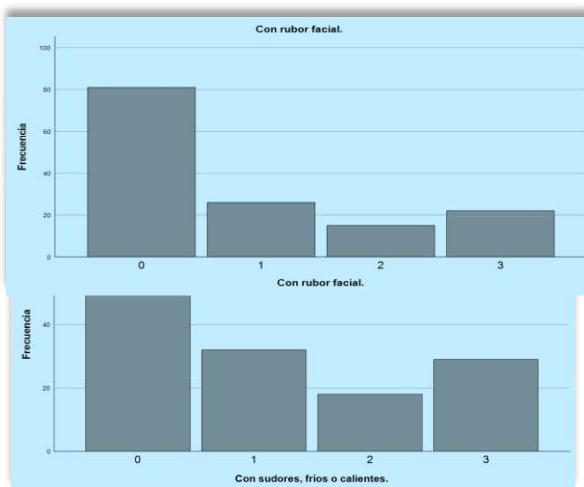
Ítem no. 19 “Con desvanecimientos”



**Con rubor facial.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	81	55.9	56.3	56.3
1	26	17.9	18.1	74.3
2	15	10.3	10.4	84.7
3	22	15.2	15.3	100.0
Total	144	99.3	100.0	
Perdidos Sistema	1	.7		
Total	145	100.0		

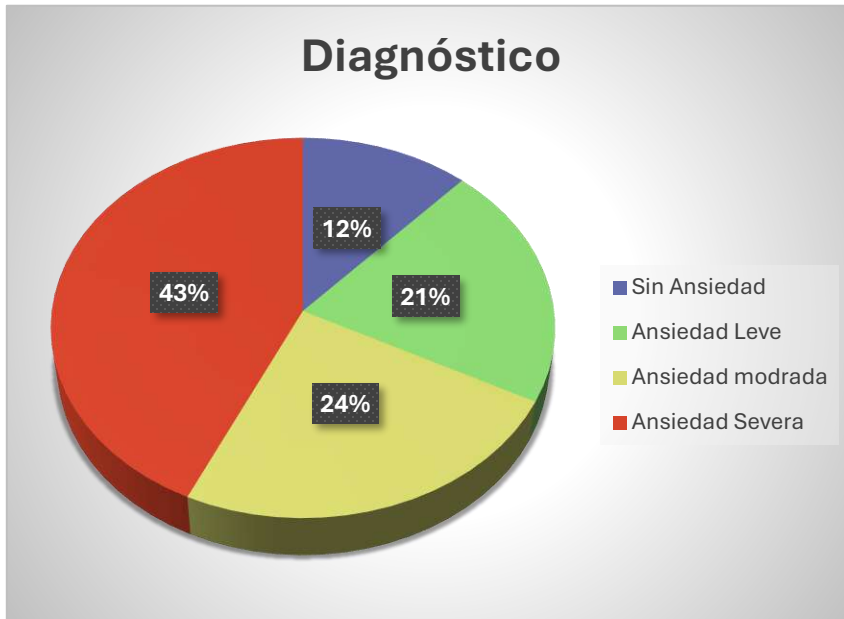
Ítem no.20 “Con rubor facial”



**Con sudores, frios o calientes.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	65	44.8	45.1	45.1
1	32	22.1	22.2	67.4
2	18	12.4	12.5	79.9
3	29	20.0	20.1	100.0
Total	144	99.3	100.0	
Perdidos Sistema	1	.7		
Total	145	100.0		

Resultado global



Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	142	97.9
	Excluido <sup>a</sup>	3	2.1
	Total	145	100.0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.963	21

## Discusión y conclusiones.

Derivado del proceso investigativo y los resultados arrojados por el inventario psicométrico estandarizado de Ansiedad Beck (BAI), se puede establecer como evidencia final innegable, el porcentaje recabado del 43% de la población estudiantil que presenta niveles severos de sintomatología ansiosa, esto claro además del porcentaje restante, el cual se divide en partes más o menos similares entre los índices de ansiedad moderada y leve, donde el porcentaje menos amplio es de ausencia del síntoma; sin dejar de lado las interrogantes que se establecieron como eje rector de la descripción de los resultados, a las que podemos dar respuesta mencionando los principales síntomas relacionados con la ansiedad, que presentan los estudiantes del CREN Marcelo Rubio Ruiz, en los que se encuentran en primer lugar “problemas digestivos” con 34,7% de prevalencia, seguido de “acalorado” con 34%, para dar paso al tercer puesto con “nervioso” con el 33,3% de prevalencia entre el grupo muestra, no sin dejar de mencionar otros baremos con significancia emocional, como lo son “con temor a que ocurra lo peor” que obtuvo un 30,6% y “con sensación de bloqueo” con un 29,9% donde se expone, cuales fueron los niveles de ansiedad en este grupo de estudiantes durante el ciclo escolar 2023-2024.

Lo anterior cobra relevancia puesto que desde hace algunos eventos importantes en la vida de la sociedad (como la reciente pandemia COVID 19), se han presentado aumentos en los niveles de consultas de salud mental, así como acontecimientos significativos dentro de escuelas, ámbitos laborales, domésticos etc. donde cada vez es mayor la evidencia de la necesidad de visibilizar, dar a conocer y establecer las pautas de acción para contrarrestar esta emergente necesidad, que merma en muchas de las ocasiones el desempeño académico de nuestros estudiantes y las personas de la sociedad en general.

Siendo cada vez más apremiante el requerimiento de dar un vistazo de forma tangible, metódica y comprometida por parte del profesorado y los profesionales de la salud mental implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje, para observar, evaluar y desarrollar vías de operación, así como protocolos de actuación en los casos que sean

necesarios, sin dejar de lado la idea de formar estrategias de capacitación para dar respuesta inmediata de canalización o intervención, según sea el caso, en los posibles momentos de crisis del alumnado.

## Referencias

Cardona-Arias, J. A., Pérez-Restrepo, D., Rivera-Ocampo, S., Gómez-Martínez, J., & Reyes, Á.

(2015). Prevalencia de ansiedad en estudiantes universitarios. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*.

Jadue J., G., (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios*

*Pedagógicos*.

Martínez Monteagudo, M. C., García Fernández, J. M., & Inglés, C. J. (2013). Relaciones

entre ansiedad escolar, ansiedad rasgo, ansiedad estado y depresión en una muestra de adolescentes españoles. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, María del Pilar (2014).

*Metodología de la investigación* (6<sup>o</sup> ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudios de la Educación Básica 2022

(documento de trabajo). Ciudad de México: SEP.

Sierra, J. C., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a

diferenciar. *Revista Mal-estar E Subjetividades*.

## Creencias docentes sobre diversidad de género: Un estudio en la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan

Kevin López Lázaro

lpez01@hotmail.com

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

Germán García Alavez

ger.gar.ala@gmail.com

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

Bruno Antonio Barrera Peña

elgranboonm@hotmail.com

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

Línea temática: Formación docente para una Educación integral.

### Resumen:

Esta investigación explora las creencias de los docentes de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan sobre la diversidad de género en el ámbito educativo. Mediante un enfoque cualitativo fenomenológico, se analizaron las concepciones, resistencias y aperturas de los formadores de docentes hacia las identidades y expresiones de género no normativas. Los resultados revelan la persistencia de visiones binarias y estereotipadas, pero también aperturas incipientes hacia la inclusión. Se concluye la necesidad de procesos formativos que deconstruyan críticamente las creencias limitantes y promuevan una comprensión más amplia de la diversidad de género en la formación inicial docente.

**Palabras clave:** Creencias docentes, diversidad de género, formación inicial docente, inclusión educativa, Escuela Normal

## **Planteamiento del problema**

La formación inicial docente juega un papel crucial en la construcción de sistemas educativos inclusivos y respetuosos de la diversidad. Sin embargo, diversos diagnósticos evidencian que la mayoría de las instituciones formadoras de docentes en México carecen de contenidos actualizados y enfoques integrales para abordar las temáticas de género de manera efectiva (Acosta, 2020). Esta situación se refleja en la persistencia de prácticas y discursos que reproducen estereotipos y roles de género tradicionales en las escuelas.

En el caso específico de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan, se han identificado situaciones que revelan la necesidad de abordar de manera integral la perspectiva de la diversidad de género en los procesos de formación inicial docente. A través de observaciones sistemáticas y entrevistas informales, se han detectado prácticas y discursos por parte de algunos formadores que reproducen concepciones binarias y estereotipadas del género, invisibilizando las identidades y expresiones no normativas.

Estas situaciones ponen de manifiesto que, a pesar del discurso sobre inclusión, persisten importantes retos para lograr una real incorporación de la perspectiva de género en la cultura y prácticas de formación docente. Las creencias y concepciones de los formadores sobre esta temática parecen ser un factor clave que requiere ser explorado a profundidad.

En este contexto, la presente investigación se plantea la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las creencias que tienen los docentes de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan en torno a la diversidad de identidades y expresiones de género en el ámbito educativo?

## **Justificación**

La formación inicial docente es fundamental para el desarrollo de una educación que promueva la inclusión y el respeto a la diversidad. En un contexto donde las identidades de género son cada vez más diversas y visibles, es crucial que los futuros docentes cuenten con



una comprensión amplia y respetuosa de estas realidades. Sin embargo, como se ha señalado, las instituciones formadoras de docentes en México presentan carencias significativas en la integración de contenidos sobre género y diversidad sexual.

Explorar y comprender las creencias de los docentes sobre la diversidad de género en la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan es esencial para identificar las barreras y facilitadores que influyen en la adopción de prácticas educativas inclusivas. Este conocimiento permitirá diseñar e implementar estrategias formativas que promuevan una perspectiva de género integral y crítica, contribuyendo así a la construcción de ambientes educativos más justos y equitativos.

### **Preguntas de investigación**

1. ¿Cuáles son las creencias predominantes de los docentes de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan sobre la diversidad de género?
2. ¿Cómo se manifiestan estas creencias en las prácticas educativas cotidianas?
3. ¿Qué resistencias y aperturas existen entre los docentes hacia la inclusión de la diversidad de género en la formación inicial?

### **Fundamentación teórica**

Esta investigación se fundamenta en una convergencia de perspectivas teóricas que permiten abordar la complejidad de las creencias docentes sobre diversidad de género. Se parte de los aportes de los estudios de género, la teoría queer, los feminismos contemporáneos, la sociología de la educación y la psicología cognitiva.

En primer lugar, se retoma la concepción del género como una construcción sociocultural e histórica que trasciende el determinismo biológico y la lógica binaria tradicional (Butler, 2007). Esta perspectiva constructivista del género permite cuestionar las

nociones esencialistas que naturalizan las diferencias y desigualdades basadas en el género, abriendo paso a una comprensión más fluida y diversa de las identidades.

El concepto de performatividad de género propuesto por Judith Butler (2007) es central en este marco teórico. Butler plantea el género como un hacer constante, una serie de actos reiterativos que producen la ilusión de una esencia natural. Esta perspectiva permite entender cómo las identidades de género se construyen y reconstruyen a través de prácticas sociales y discursivas, desafiando la idea de una identidad de género fija e inmutable. En el contexto educativo, la performatividad de género se manifiesta en las formas en que docentes y estudiantes "actúan" el género en sus interacciones cotidianas, reproduciendo o desafiando las normas de género establecidas.

La teoría queer (Preciado, 2002) aporta una crítica radical a la heteronormatividad y al régimen político de la sexualidad que establece como única posibilidad la coherencia entre sexo-género-deseo. Esta perspectiva teórica permite visibilizar y valorar las identidades y corporalidades que desafían la norma cishetero, proporcionando herramientas conceptuales para cuestionar las categorías binarias y las jerarquías de género en el ámbito educativo. La teoría queer invita a repensar las prácticas pedagógicas desde una óptica que celebre la diversidad y cuestione los regímenes de normalidad.

Complementando estas perspectivas, se incorporan los aportes de los feminismos interseccionales (Hooks, 2000) que enfatizan cómo el género se entrelaza con otras categorías de diferencia y opresión como la raza, la clase social, la discapacidad, entre otras. Esta mirada interseccional es crucial para comprender cómo las creencias docentes sobre género están atravesadas por múltiples ejes de poder y privilegio, y cómo esto impacta en sus prácticas pedagógicas y en la experiencia educativa de los estudiantes.

En cuanto a las creencias docentes, se retoma la perspectiva de Pajares (1992) que las define como construcciones mentales basadas en experiencias y conocimientos que influyen significativamente en las prácticas pedagógicas. Pajares argumenta que estas creencias actúan como filtros a través de los cuales los docentes interpretan y dan sentido

a sus experiencias educativas. En el caso específico de las creencias sobre género, estas pueden funcionar como barreras o facilitadores para la implementación de prácticas educativas inclusivas y respetuosas de la diversidad.

Para profundizar en la comprensión de cómo se forman y mantienen estas creencias, se incorpora el concepto de "habitus" de Pierre Bourdieu (1991). El habitus es entendido como el conjunto de disposiciones duraderas y transferibles que estructuran las prácticas y representaciones de los individuos. Este concepto resulta particularmente útil para comprender cómo las creencias docentes sobre género se configuran a partir de la internalización de estructuras sociales y culturales más amplias, y cómo estas disposiciones tienden a reproducirse en las prácticas educativas.

La teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979) ofrece otra perspectiva valiosa para entender las creencias docentes sobre género. Esta teoría explora cómo se construyen socialmente los conocimientos de sentido común, incluyendo las nociones sobre género y diversidad. Las representaciones sociales sobre género que circulan en el ámbito educativo pueden influir significativamente en las creencias y prácticas de los docentes.

Desde la psicología cognitiva se incorporan las aportaciones sobre esquemas mentales y procesos de categorización (Bruner, 1990). Estos conceptos ayudan a explicar cómo los docentes organizan y procesan la información relacionada con el género y cómo estos esquemas cognitivos pueden influir en sus percepciones y respuestas ante la diversidad de género en el aula.

También se consideran los aportes de la pedagogía crítica, particularmente las contribuciones de Paulo Freire (2005) sobre la educación como práctica de la libertad y la importancia de la concienciación. Esta perspectiva enfatiza la necesidad de una formación docente que promueva la conciencia crítica y la transformación social, lo cual resulta fundamental para abordar las desigualdades y exclusiones basadas en el género. La

pedagogía crítica proporciona herramientas para cuestionar y desafiar las estructuras de poder que subyacen a las concepciones tradicionales de género en la educación.

Complementando esta mirada, se incluyen las contribuciones de la pedagogía feminista (Hooks, 1994) que propone estrategias específicas para incorporar la perspectiva de género en la práctica educativa. Esta corriente pedagógica enfatiza la importancia de visibilizar las experiencias y voces marginadas, cuestionar las relaciones de poder en el aula y promover una educación que empodere a todos los estudiantes, independientemente de su identidad de género.

Finalmente, se integran los estudios sobre la formación de identidades profesionales docentes (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004). Estos estudios exploran cómo los docentes construyen y reconstruyen sus identidades profesionales en relación con sus creencias y prácticas, y cómo estas identidades profesionales influyen en su disposición para abordar la diversidad de género en el ámbito educativo.

Adicionalmente, se incorporan tres perspectivas teóricas que enriquecen el marco conceptual de esta investigación:

1. La teoría del desarrollo moral de Kohlberg, revisada desde una perspectiva de género por Carol Gilligan (1982), aporta una comprensión más profunda de cómo las concepciones éticas y morales de los docentes pueden influir en sus creencias sobre género y diversidad. Gilligan argumenta que las experiencias y perspectivas de las mujeres han sido históricamente subvaloradas en las teorías del desarrollo moral, lo que tiene implicaciones importantes para entender cómo se construyen y mantienen las creencias sobre género en el ámbito educativo.
2. La teoría de la justicia social en educación de Nancy Fraser (2008) proporciona un marco para analizar cómo las creencias docentes sobre género se relacionan con cuestiones más amplias de equidad y justicia en el sistema educativo. Fraser propone un modelo tridimensional de justicia que incluye redistribución, reconocimiento y

representación, lo cual es particularmente relevante para abordar las desigualdades basadas en el género en la educación.

3. Los estudios sobre microagresiones de género en el ámbito educativo (Sue, 2010) ofrecen una perspectiva para examinar cómo las creencias docentes se manifiestan en interacciones cotidianas sutiles pero significativas que pueden reforzar o desafiar las normas de género. Este enfoque permite capturar las formas más sutiles en que las creencias sobre género se expresan y reproducen en el contexto escolar.

### Objetivos de la investigación

#### Objetivo general:

Analizar las creencias de los docentes de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan sobre la diversidad de identidades y expresiones de género en el ámbito educativo, con el fin de identificar las barreras y facilitadores para la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas.

#### Objetivos específicos:

1. Identificar las creencias predominantes de los docentes sobre la diversidad de género.
2. Analizar cómo se manifiestan estas creencias en las prácticas educativas cotidianas.

### Metodología

Esta investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo con corte fenomenológico, buscando comprender las creencias docentes sobre diversidad de género desde las propias vivencias y significados de los participantes. La muestra estuvo conformada por 15 docentes de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan, seleccionados mediante un muestreo intencional que buscó representar la diversidad del cuerpo docente.

Para la recolección de datos, se emplearon entrevistas semiestructuradas y observación participante. Las entrevistas, de 90 minutos de duración promedio, abordaron temas como la formación en cuestiones de género, experiencias con estudiantes de diversas identidades de género y percepciones sobre roles y estereotipos. Se complementaron con 30 horas de observación participante en diversos espacios de formación docente.

El análisis de datos se realizó de manera manual, siguiendo los principios del método de comparación constante propio de la teoría fundamentada, adaptado al enfoque fenomenológico. Se transcribieron las entrevistas y se leyeron en profundidad junto con las notas de campo de las observaciones, identificando conceptos y categorías preliminares. Se utilizaron técnicas manuales para organizar y visualizar los datos, manteniendo una conexión cercana con las voces y experiencias de los participantes.

### **Discusión de resultados**

El análisis de los datos reveló cuatro categorías principales en torno a las creencias docentes sobre diversidad de género:

1. Concepción binaria del género: Se observó una marcada tendencia a concebir el género desde una perspectiva estrictamente binaria y determinista. Muchos docentes manifestaron dificultad para reconocer identidades más allá de las categorías hombre-mujer. Esta concepción se reflejó en expresiones como: "El género es algo que viene determinado biológicamente, no se puede cambiar" (Docente 3, 45 años) o "En mi experiencia, solo he conocido hombres y mujeres, no entiendo eso de otros géneros" (Docente 7, 52 años). Estas percepciones limitan la capacidad de los docentes para abordar la diversidad de género en sus prácticas educativas, perpetuando una visión reduccionista y excluyente que no contempla la variedad de identidades que existen en la realidad social.

2. Prevalencia de indicadores de género estereotipados: Se identificaron creencias arraigadas sobre roles, comportamientos y características consideradas "propias" de cada género según la visión tradicional. Esto se manifestó en afirmaciones como: "Las niñas

suelen ser más tranquilas y ordenadas, mientras que los niños son más inquietos y desordenados" (Docente 2, 38 años) o "Es natural que las mujeres se inclinen más hacia carreras de cuidado, como enfermería o educación" (Docente 9, 49 años). Estos estereotipos refuerzan la reproducción de roles tradicionales y limitan las oportunidades para que los estudiantes exploren y desarrollen sus intereses y habilidades más allá de las expectativas de género normativas.

3. Falta de reconocimiento de identidades no binarias: Se evidenció una resistencia generalizada a validar y comprender las identidades transgénero, no binarias, de género fluido, entre otras. Algunos docentes expresaron: "Eso de la fluidez de género me parece una moda pasajera, al final uno es hombre o mujer" (Docente 5, 41 años) o "No sé cómo tratar a un estudiante que se identifique como no binario, me parece muy complicado" (Docente 11, 36 años). Esta falta de reconocimiento y validación de las identidades no binarias genera un entorno educativo poco inclusivo y puede contribuir a la marginación y discriminación de estudiantes que no se ajustan a la norma cisgénero.

4. Resistencia al cambio y apertura limitada: Si bien se identificaron discursos iniciales de aceptación a la diversidad, persistieron resistencias encubiertas y dificultades para trascender las concepciones binarias interiorizadas. Esto se reflejó en comentarios como: "Estoy abierto a la diversidad, pero creo que hay límites que no se deben cruzar en la escuela" (Docente 8, 44 años) o "Acepto que cada quien viva su sexualidad como quiera, pero no creo que debemos confundir a los niños con tantas opciones" (Docente 13, 55 años). Estas resistencias muestran la necesidad de un trabajo más profundo y continuo en la sensibilización y formación de los docentes para lograr una verdadera inclusión de la diversidad de género en el ámbito educativo.

Es importante señalar que, aunque estas categorías representan las tendencias predominantes, también se identificaron algunas voces disidentes que mostraron una comprensión más amplia y una mayor apertura hacia la diversidad de género. Estas perspectivas, aunque minoritarias, ofrecen puntos de partida importantes para el trabajo



de sensibilización y formación. Por ejemplo, un docente expresó: "Creo que es fundamental que como formadores nos actualicemos en temas de género y diversidad, el mundo está cambiando y debemos estar preparados" (Docente 6, 33 años). Otro comentó: "He tenido la oportunidad de trabajar con estudiantes trans y no binarios, y eso me ha abierto los ojos a realidades que antes desconocía" (Docente 10, 39 años).

## Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación revelan la persistencia de creencias docentes fuertemente arraigadas en una concepción binaria y estereotipada del género, que dificulta la comprensión y validación de la diversidad de identidades y expresiones de género en el ámbito educativo. Estas creencias limitantes se encuentran profundamente naturalizadas y responden a la interiorización de la matriz heteronormativa que permea el sistema educativo y la cultura docente (Butler, 2007). La prevalencia de estas concepciones binarias y estereotipadas puede explicarse a través del concepto de habitus de Bourdieu (1991), que describe cómo los agentes sociales internalizan estructuras y disposiciones que reproducen las condiciones sociales existentes. En este caso, los docentes han internalizado a lo largo de su vida personal y profesional un conjunto de disposiciones y esquemas de percepción que naturalizan la división binaria del género y los roles tradicionales asociados a cada categoría. Estas disposiciones, al ser producto de la historia colectiva e individual, resultan particularmente resistentes al cambio.

No obstante, también se identificaron aperturas incipientes y un reconocimiento discursivo de la importancia de la inclusión, que podrían constituir puntos de partida para procesos de deconstrucción crítica de las categorías de género hegemónicas. Estas aperturas, aunque limitadas, sugieren la posibilidad de generar lo que Freire (2005) denomina "conciencia crítica", es decir, una comprensión más profunda de las estructuras sociales y culturales que reproducen las desigualdades de género. En este sentido, la formación docente juega un papel crucial en la transformación de estas creencias y en la promoción de prácticas educativas más inclusivas (Cochran-Smith et al., 2015).

La tensión entre las creencias arraigadas y las aperturas incipientes identificadas en este estudio refleja lo que Hooks (1994) describe como el desafío de "desaprender" las prácticas de dominación interiorizadas. Este proceso de desaprendizaje y reaprendizaje es fundamental para avanzar hacia una educación que no solo respete, sino que celebre y potencie la diversidad de género. La transformación de las creencias docentes se presenta así como un paso crucial para la construcción de espacios educativos verdaderamente inclusivos y para la promoción de una sociedad más justa y equitativa.

1. Necesidad de formación docente sistemática: Se concluye la necesidad urgente de implementar procesos sistemáticos de formación docente que posibiliten una problematización profunda de las creencias heredadas sobre el género. Estos procesos deberán propiciar una deconstrucción crítica de las categorías binarias, visibilizando sus fundamentos ideológicos y mecanismos de legitimación cultural. Es fundamental que la formación inicial docente incorpore perspectivas teóricas como los estudios de género, la teoría queer y los feminismos, que permitan ampliar la comprensión de la diversidad de identidades y corporalidades más allá de la norma cishetero.

2. Desarrollo de competencias pedagógicas inclusivas: Se requiere desarrollar competencias pedagógicas concretas para crear espacios educativos verdaderamente inclusivos y libres de discriminación por motivos de identidad o expresión de género. La implementación de estos procesos formativos podría estructurarse en varias etapas:

**Sensibilización:** Actividades que permitan a los docentes tomar conciencia de sus propias creencias y sesgos en relación al género.

**Problematización:** Espacios de reflexión crítica sobre las implicaciones sociales y educativas de las concepciones binarias y estereotipadas del género.

**Deconstrucción:** Análisis de los fundamentos históricos, culturales y políticos de las categorías de género hegemónicas.

Reconstrucción: Exploración de nuevas formas de comprender y abordar la diversidad de género en el ámbito educativo.

Aplicación: Desarrollo de estrategias pedagógicas concretas para crear ambientes educativos inclusivos y respetuosos de la diversidad de género.

3. Cambios estructurales en políticas y prácticas institucionales: Estos procesos formativos deberían complementarse con cambios estructurales en las políticas y prácticas institucionales de las escuelas normales, para asegurar que la perspectiva de diversidad de género se integre de manera transversal en todos los aspectos de la formación docente. Solo a través de una transformación profunda de las creencias docentes en torno al género será posible avanzar hacia una educación que celebre y potencie la diversidad inherente a las experiencias de género humanas, contribuyendo así a la construcción de sociedades más justas, democráticas y respetuosas de los derechos humanos fundamentales.

4. Compromiso sostenido: Es importante reconocer que este proceso de transformación no estará exento de desafíos y resistencias. Se requerirá un compromiso sostenido por parte de las autoridades educativas, los formadores de docentes y los propios estudiantes de magisterio para cuestionar y dismantelar las estructuras de pensamiento que han naturalizado la desigualdad y la exclusión basadas en el género.

5. Futuras investigaciones: Futuros estudios podrían profundizar en el análisis de las estrategias más efectivas para promover esta transformación de las creencias docentes, así como en el impacto que tienen los procesos de formación en diversidad de género sobre las prácticas pedagógicas concretas de los futuros docentes. Estas investigaciones contribuirán a desarrollar un conocimiento más robusto y contextualizado sobre las formas de promover la inclusión y el respeto por la diversidad de género en la educación.

## Referencias:

- Acosta, A. (2020). La formación docente en género y diversidad sexual en México: Retos y perspectivas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 315-342.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. (2015). Critiquing teacher preparation research: An overview of the field, part II. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109-121.
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Cambridge: Polity Press.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Hooks, b. (2000). *Feminism is for everybody: Passionate politics*. Cambridge, MA: South End Press.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Preciado, P. B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Opera Prima.

Sue, D. W. (2010). *Microaggressions in everyday life: Race, gender, and sexual orientation*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

## Formación complementaria / procesos de identidad y construcción de trayectorias profesionales

Susana González González

gonzalezsusana\_d@normalcoacalco.edu.mx

Miguel Ángel Pérez Cortés

perezmiguel\_d@normalcoacalco.edu.mx

Norma Angélica Aguayo Vergara

aguayonorma\_d@normalcoacalco.edu.mx

Escuela Normal de Coacalco

Línea temática 8.- Formación docente para una educación integral

### Resumen

El presente escrito es un avance de proyecto de investigación en el que en este caso, a través del desarrollo de entrevistas semiestructuradas en una lógica de investigación etnográfica se desentraña la importancia que tienen las actividades de formación complementaria en la reconfiguración de los procesos de identidad personal, institucional y disciplinar (profesional), además de considerar que este es un hito fundamental en la construcción de trayectorias profesionales.

**Palabras clave:** Formación complementaria, trayectorias profesionales, identidad profesional, cultura y formación docente.

## Planteamiento del problema

Históricamente la formación docente se ha visualizado como un proceso de carácter complejo, son innumerables las aristas desde las que se puede abordar o bien analizar esta tarea. El ejercicio de focalización con ánimo de denotar lo importante se ha centrado en las actividades de formación propiamente curriculares, es decir; lo que se encuentra manifiesto en los mapas y/o mallas, colocando en la mayoría de los casos a las actividades de formación complementaria en una posición secundaria, originando que estas aún cuando son ampliamente identificadas como elementos que apoyan a la formación integral para la docencia -incluso desde los marcos normativos y legales-, sean delegadas a un lugar secundario al interior de las instituciones normalistas.

Esto se traduce en visualizarlas como actividades con impacto en el desarrollo cultural, académico, social y físico que apoyan a la formación integral, y como consecuencia; tienen un alto impacto en el desempeño docente de las y los estudiantes normalistas en las escuelas de educación básica. Se traduce también en una cultura institucional que prioriza lo curricular por ser lo más importante y atendiendo en muchas de las ocasiones lo complementario de manera emergente y ajustándose a lo que se tiene.

En este caso hay un interés por parte del grupo de investigación por conocer la manera en que estas actividades se insertan e impactan en la construcción de la trayectorias profesionales; este interés derivado de los resultados obtenidos de un trabajo de investigación previo de carácter cuantitativo y descriptivo en donde uno de los asuntos que apareció con fuerza fue que las y los estudiantes del cohorte generacional 2022-2026 reportaron la importancia y lo decisivo de lo complementario para sellar su decisión de continuar en la preparación de la docencia, e incluso para permanecer en la Escuela Normal de Coacalco, encontrando además un impacto directo en el fortalecimiento de la identidad personal.

Si bien son actividades que de manera cotidiana se asocian a los procesos de formación, es necesario caracterizarlas para dar cuenta de la manera en la que estas influyen



en la generación de una cultura institucional, entendiendo que este significado en la medida de lo posible es deseable que se encuentre alejado de posturas etnocéntricas. Una postura acerca de qué valores, qué creencias, qué significado se le da apoyará los procesos de comprensión acerca de esta institución educativa vista desde sus propios actores. Es un ejercicio de retroalimentación que entre otras cosas contribuirá a fortalecer la idea de cultura que hay en esta institución educativa y de qué manera las actividades de formación complementaria están contribuyendo a la formación de humanos en la ENC.

Derivado de esto, es que surgió el interés por desentrañar el rol que estas tienen en los procesos de formación para la docencia, en los procesos de identidad y con esto en sus trayectorias profesionales, para con esto también; retroalimentar la gestión institucional.

### **Marco teórico**

#### Trayectorias profesionales

En las últimas décadas se ha tornado como elemento importante para dar cuenta de la calidad de las instituciones de educación superior los estudios de trayectorias, esto como una posibilidad de dar cuenta de la calidad de estos espacios de profesionalización y especialización con impacto en el desarrollo específico de determinados sectores de la sociedad. Esto puede encontrar un reflejo en el requerimiento de que las escuelas normales como instituciones de educación superior participen en procesos de acreditación y certificación como evidencia de la capacidad de organización en el plano de la gestión institucional y de la gestión del aprendizaje.

México no puede sustraerse a este proceso, en nuestro país el origen de esta preocupación se encuentra en la década de los 90's en la Universidad Veracruzana, esta es la coyuntura detonante para que otras IES incorporaran esta preocupación en el desarrollo de las actividades que desarrollan. Es importante señalar que los estudios de "trayectorias escolares", iniciaron en el seno de instituciones de corte universitario, encontrando que en

las universidades particulares este tipo de estudios se ha utilizado incluso como uno de los argumentos que definen la contratación de personal académico y de apoyo.

En el inicio de estos estudios es posible visualizar la progresión en la complejidad de los mismos. En sus inicios este tipo de estudios se abordaban desde elementos descriptivos y meramente cuantitativos, la preocupación fundamental se centraba en cómo sistematizaba la escuela la información para tener conocimiento de los índices de reprobación, deserción, aprovechamiento escolar, rezago, rendimiento escolar, sobre el conocimiento de la comunidad estudiantil desde la edad, sexo, escuela de procedencia; y en el plano de lo cualitativo, el interés se centraba en sus expectativas y valores en torno a la profesión elegida.

En esta evolución aparece la noción de “cohorte”, este, Según García, O. y Barrón, C. (2011) se refiere al conjunto de alumnos que ingresan a una carrera profesional en un año determinado y cumplen un trayecto que está determinado por el plan de estudios correspondiente. En un estudio de trayectoria el cohorte entonces se convierte en la unidad que agrupa a los alumnos, la condición que poya es que ingresan a la institución en una fecha determinada, participan y comparten condiciones, por lo que pueden ser objeto de análisis.

También nos resulta interesante el aporte de Terigi, F. (2007) cuando señala la necesidad de hablar de trayectorias académicas teóricas, es decir, estas muestran la distancia que hay entre lo que el sistema espera que los alumnos recorran en un tiempo y espacio determinado, la progresión ideal prevista desde las propuestas curriculares y lo que realmente acontece en las instituciones. Esta coyuntura creemos es fundamental para problematizar desde el curriculum.

En este breve recorrido aparece lo que Ortega, G.J. (2015) denomina Trayectorias teóricas y trayectorias reales. El autor en cuestión ubica la necesidad de identificar estas brechas y distinguir a alumnos que ingresan tardíamente al sistema, abandonan temporalmente los estudios, tienen inasistencias reiteradas o prolongadas, repiten de año

una o más veces, presentan sobreedad, tienen un rendimiento menor al esperado. Tal y como puede apreciarse, la noción de trayectorias poco a poco se va tornando más abarcativa, trastocando los espacios que configuran la vida de una institución.

El interés por el desarrollo de estudios de trayectorias es reconocido a nivel internacional, la OEI (2015), hace referencia a los estudios de trayectoria escolar como algo que da cuenta del desempeño de los estudiantes a lo largo de su escolaridad, de manera gradual, dando seguimiento desde que inician, los procesos por los que pasan y el resultado que tienen en el aprendizaje. Desde este organismo se invita a las comunidades a considerar este ejercicio de carácter institucional como evento que provoque a los colectivos escolares, pero sobre todo a actuar y garantizar el ejercicio real y efectivo del derecho a la educación.

En este breve recorrido se puede visualizar que la noción de trayectoria se encuentra presente en las instituciones de educación superior, dependiendo del interés de las instituciones o bien de los investigadores las denominan escolares, académicas, formativas. Al interior del grupo de este grupo de investigación se tomó la decisión de denominarlas “trayectorias profesionales”, entendiéndolo que es la ruta de carácter integral por la que transitan las y los estudiantes para constituirse como profesionales de la educación.

#### Identidad para la docencia

Probablemente una de las categorías más asociadas a la formación docente es la de identidad, esta desde las conotaciones dadas por la Real Academia Española (2023) se puede definir como el conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracteriza frente a los demás. Aceptación que se puede visualizar como identidad profesional; también como la conciencia que una persona o colectividad tiene de ser ella misma y distinta a las demás, que en nuestro caso la tomamos como identidad institucional, pero también como el hecho de ser alguien o algo el mismo que se supone que se busca que equivale a la identidad personal.

En el presente trabajo asumimos que las y los normalistas re-construyen su identidad, al llegar a estas institucines formadoras de docentes ya llegan con un bagaje que les permite posicionarse frente a los otros; al encontrarse en una posición distinta esta se ve trastocada y se va modificando resultado de las interacciones, de las experiencias con los otros, pero ante todo; por la posibilidad que el propio sujeto tiene de pensar, de reflexionar y actuar con base en lo vivenciado.

Lo complejo del asunto es que el sujeto es poseedor de varias identidades, estas dependen de la posición que se juegue, de manera decisoria o no nos situamos de manera diferenciada ante distintos escenarios que en su conjunto nos permiten adentrarnos a la dimensión ontológica del sujeto y tratar de entender qué es lo que lo conmina a actuar de diversas maneras. Estos son lo que Navarrete-Cazales (2015) llama polos identitarios.

La identidad en sus distintas vertientes es una construcción necesaria, las personas, las instituciones, las profesiones requieren ser identificadas, a partir de una posición que distinga pero que también coloque al sujeto, a los sujetos en alteridad, asunto que deviene en la necesidad de fijar procesos identificatorios como por ejemplo la otredad.

Sin la otredad no sería posible la identidad (histórica, discursiva, contextuada) sino la mismidad, o una identidad idéntica a sí misma. Es decir, poseer una identidad única y "para siempre" resulta imposible en tanto que no se puede tener una identidad idéntica a sí misma, acabada, finalizada e inamovible, solo podemos poseer identidades con fijaciones temporales, parciales en la que permanecen algunos elementos y cambian otros. (Navarrete-Cazales, 2025, s.p.)

Asociar los procesos de identidad a la otredad implica pensar en que este es el resultado de un ejercicio de comunidad, aún cuando se esté haciendo referencia a la identidad individual, además aparece la necesidad de entender que es un realidad "relativa"

en el sentido de que va evolucionando, Marcelo García (2009) lo visualiza como un atributo relacional, por lo tanto no es fijo, se va deconstruyendo.

### Formación complementaria

En nuestro país los planes de estudio para la formación de docentes se encuentran normados por el organismo denominado DGESUM (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio) las propuesta curriculares se derivan de los acuerdos secretariales 14/07/18 y 16/08/22 respectivamente, en ellos la identidad y trayectoria se encuentra de forma implícita desde el enfoque, los trayectos, sus finalidades formativas, competencias y/o perfiles según corresponda la propuesta. En este marco, también se hace referencia a la formación complementaria como elemento fundamental para apoyar los procesos para la docencia. De manera específica para el desarrollo de la presente investigación se hará referencia al acuerdo 16/08/22, muy potente y ambicioso; es posible encontrar en él de manera transversal argumentos para hablar de la importancia de la formación complementaria, no obstante; nos referiremos en especial a los siguientes rasgos del perfil de la licenciatura en educación primaria:

- Desarrolla la sensibilidad y la valoración por las manifestaciones culturales, los lenguajes artísticos y la literatura para generar espacios para la expresión y apreciación artística y literaria en las niñas y niños de primaria.
- Reconoce el valor que tiene la educación física a partir del juego, el deporte y la recreación para el desarrollo motor, el cuidado de la salud y la prevención de enfermedades.
- Analiza críticamente el Plan y programas de estudio vigentes para comprender sus fundamentos, la forma en que se articulan y mantienen tanto congruencia interna como con otros grados y niveles de la educación básica. (Anexo 5, pp 11-12).

Esto en vinculación directa con las actividades de apoyo al estudiantado, de manera específica las actividades extracurriculares:

Como parte integral de la formación de las y los estudiantes, las actividades extracurriculares tienen incidencia por lo menos en dos aspectos: en su bienestar y desarrollo holístico y en el enriquecimiento de sus prácticas profesionales. La riqueza, diversidad y experiencia que tienen las escuelas normales en la organización de talleres de expresión artística, literaria, musical y deportiva, entre otras (p.32).

En nuestro caso escalamos esta noción de actividades extracurriculares a formación complementaria, dado que la malla curricular por si sola aunque potente, requiere del diseño de actividades extras para fortalecer, y tal como se señalará más adelante, las y los estudiantes identifican como apoyos de gran valía no sólo las actividades artísticas, culturales y deportivas. Sino también aquellas de carácter académico que les ayudan a posicionarse de manera diferenciada ante el proceso de formación para la docencia en la educación primaria.

Desde el programa estatal de Difusión académica, la formación complementaria es entendida como un proceso educativo que se implementa a través de actividades académicas, artísticas, físicas y culturales que contribuyen a la formación, por lo tanto hay un interés para que desde este espacio planificado y ordenado se incida con fuerza en el mejoramiento de los procesos de formación para la docencia.

### **Metodología**

El trabajo de investigación “Formación complementaria: su incidencia en la construcción de procesos de identidad y trayectoria profesional” es un ejercicio de indagación que se encuentra en curso, por lo tanto; se le puede considerar como un reporte de avances. Es importante señalar que este se desprende de un ejercicio antecedente, durante el ciclo

escolar 2022-2023 se inició con el “Estudio de trayectorias profesionales en los alumnos de la lic. En educación primaria de la Escuela Normal de Coacalco, cohorte generacional 2022-2026”; después de una estancia de dos semestres en la normal se indagó acerca de aquellos aspectos que como resultado de su propia experiencia les estaban resultando altamente significativos en los procesos de identidad a nivel personal, profesional e institucional, y con esto con la construcción de las trayectorias profesionales.

De entre la información recabada y analizada llamó nuestra atención el hecho de que las y los estudiantes externan que estas actividades de información complementaria se constituyeron en referencia en el inicio de construcción de sus procesos de identidad y dado que esta categoría se enlaza a la constitución de la trayectoria profesional, decidimos hacer un recorte de esto. Incluso (aunque no es tema de este escrito) en los resultados del seguimiento a egresados también son identificadas con un alto valor para la formación personal y profesional; de hecho el trabajo desarrollado a través de seguimiento a egresados nos ha permitido visualizar que incluso son ancla importante para dar cuenta de la estancia en la escuela normal. Es un elemento fuerte en la cultura institucional.

Ante esto, es que se consideró la viabilidad de trabajar con un método de corte cualitativo, en específico con etnografía, esta; según lo señala Pérez (2012) se caracteriza por ser un proceso de descripción/interpretación por el que se puede obtener un perfil acerca de lo que dicen y piensan los sujetos de contextos determinados. (p. 423), dadas las condiciones en que se desarrolla la formación complementaria en la ENC, esta propuesta metodológica se ajusta a las necesidades del estudio, se cubren los componentes mínimos señalados por Pérez, en este caso los miembros del grupo de investigación:

- Están en el terreno de estudio que es la ENC.
- Tienen una estancia prolongada en el lugar en donde se desarrolla la investigación.
- Tienen una convivencia cercana con los integrantes de la comunidad.
- Hay posibilidad de involucramiento con los individuos que están bajo observación.



Esta interacción directa, da pauta a los integrantes del grupo de investigación generar estructuras conceptuales que permitan comprender la forma en que actúan las y los estudiantes de la ENC y la manera en que entiende la realidad en relación a las actividades de formación complementaria. Esta estrategia metodológica afirma Figueredo (2018) permite advertir los vínculos entre los diversos datos sobre prácticas, hechos, entornos, en lugar de ser recogidos de manera desintegrada como elementos separados y no relacionados (s.p.).

En función de que el interés está en desentrañar formas de ver el mundo de un grupo poblacional específico, que en este caso es el cohorte generacional 2022-2026, ya se está haciendo referencia a una realidad social en particular. Adentrarse en esta realidad requiere de herramientas metodológicas, Figueredo (2017) ubica la observación participante, no participante, la entrevista, historias de vida, registro fotográfico, videograbación... En este ejercicio de investigación se está haciendo uso de la observación participante, la entrevista y el registro fotográfico. Para efectos de este trabajo en particular, se hace referencia de la entrevista.

La entrevista (Spradley, 1979, citado en Guber, s.a.) es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree. Dado que hay un interés manifiesto por conocer el impacto que la formación complementaria tiene en las y los estudiantes, las modalidades a emplear serán la entrevista semiestructurada y de manera posterior la entrevista a profundidad.

El universo identificado para el presente trabajo de investigación es la Escuela Normal de Coacalco, esto debido a que aquí se alberga la generación con la que se está trabajando, la población la define López (2004) como “el conjunto de personas u objetos de los que se desea conocer algo en una investigación” (p. 69), en este caso son estudiantes de la Escuela Normal de Coacalco, institución que está situada en el Estado de México. Esta es la muestra requerida para el presente trabajo de investigación; son estudiantes que están inscritos en la licenciatura en educación primaria, pertenecen al cohorte generacional

2022-2026, participan en actividades de formación complementaria. Este cohorte generacional está integrado por 49 estudiantes, 25 del grupo 1 y 24 del grupo 2. Por lo tanto la muestra es finita, y es un muestreo no probabilístico, esto en función de que el trabajo se desarrolla con la totalidad del cohorte generacional. La condición es que estén inscritos en la institución.

Para el presente trabajo de investigación se estableció como objetivo general:

- Identificar el rol que desempeñan las actividades de formación complementaria en el fortalecimiento de la identidad y el vínculo existente con la construcción de las trayectorias profesionales.

Objetivos particulares:

- Observar la integración de los estudiantes a los distintos grupos de la comunidad normalista en Coacalco resultado de la incursión en los clubes, talleres y actividades académicas.
- Detectar los factores que favorecen la apropiación de la identidad institucional de los estudiantes.
- Comprender cómo afecta al autoestima y autopercepción de los estudiantes, la interacción con sus compañeros en la formación complementaria.

Hipótesis-supuesto

Dado que se pretende desarrollar una investigación de corte cualitativo, se estableció el siguiente supuesto para el trabajo de investigación:

La participación de estudiantes del cohorte generacional 2022-2026 en las actividades de formación complementaria fortalecen los procesos de identidad personal, profesional e institucional, constituyéndose además como hito importante en la construcción de sus trayectorias profesionales.

De manera específica, la información que se presenta en el presente escrito deriva del desarrollo de entrevistas semiestructuradas:

1.- ¿Qué rol desempeñan las actividades de formación complementaria en tu preparación profesional para la docencia?

2.-¿Qué es una trayectoria profesional?

3.- ¿Cómo apoya la formación complementaria tus procesos de identidad?

4.- De manera específica en los siguientes aspectos:

- Sentido de pertenencia
- Construcción de territorio
- Modelo de docencia
- Trabajo colaborativo
- Encuentro contigo mismo (Conexión con tu cuerpo)

## **Discusión**

En torno al rol que desempeñan las actividades de formación complementaria las y los estudiantes entrevistados coinciden en señalar que estas son fundamentales para apoyar su proceso de formación, reconocen la complejidad de la malla curricular en la que se estén formando, -al mismo tiempo la reconocen incompleta-, esto por las necesidades que de manera particular se tiene al interior de la institución y la alta demanda en las escuelas de educación básica. De esta manera, estas actividades son un complemento “perfecto” señalan para enriquecer lo que de manera cotidiana desarrollan.

De manera paralela identifican que estas son de corte artístico, cultural y deportivo, pero también son de carácter académico. Identifican que lo vivido a través de estas experiencias, les ayudan a focalizar con mayor claridad lo que se solicita en los rasgos del perfil de egreso.

Desde mi punto de vista hacen que me acerque, que vea desde otro punto de vista la docencia... completan mi visión... hacen que uno empiece a pensar con mucha fuerza cómo es que uno puede poner su granito de arena para construir y contribuir a ofrecer una educación de mejor calidad... ayudan a modificar mi forma de pensar...(N.A.M.G.)

En este sentido, de la importancia también señalan el impacto que estas

Más de lo que yo creía... yo pensé que mi perfil docente sólo se iba a hacer por el desarrollo de las prácticas, este tipo de actividades me he dado cuenta que incluso me ayudan a contextualizar mejor, me ayudan a incluir a los niños, cuestiones de género, me han moldeado más que las prácticas, veo diferentes tipos de contextos. En las prácticas aplico... (N.A.M.G.)

Tienen en el reconocimiento personal, se pueden dar cuenta que a través de estas actividades tienen habilidades que no conocían y estructuras de pensamiento que les permiten entender varios tópicos y hacer construcciones creativas.

En mi caso particular me ha ayudado mucho a identificar, a descubrir una nueva identidad en mí, ya que al fomentar y desarrollar habilidades que no tenía tan conciente en mí, es que le he podido agarrar un cariño especial a la música, pero también a la socialización. No me hubiera imaginado el hablarle a compañeros de otros grados como lo hago. También el trabajo en equipo, la colaboración, ayuda a la motivación a pensar que podemos alcanzar metas de manera conjunta (R.M.G.)

Me parece que de estas actividades de formación complementaria me ayudan a que se forme el aspecto de la interculturalidad, así de sencillo, por ejemplo, me ha ayudado a que entienda que no siempre puedo ser líder, pero tengo que trabajar en colaborativo, he

aprendido a no juzgar a mis compañeros, a no cerrarme, tratar de entender distintas perspectivas..... (R.P.V.)

En términos de qué identifican por trayectoria profesional, se encontraron respuestas diferenciadas. Algunos la visualizan como todo aquello que se hace en beneficio de la formación profesional, todo lo que abona para que se hagan de herramientas para afrontar los escenarios de educación básica. Otras respuestas se sitúan en que esta se da hasta que se está en el campo laboral y otros las ubican con el inicio propiamente de las prácticas de intervención, en el caso de ellos, al finalizar el segundo semestre.

En cómo apoya la formación complementaria sus procesos de identidad. En este tópico las respuestas se inclinan a reconocer que a través de estas actividades se desarrollan habilidades propias y habilidades que los otros requieren para poder desarrollar trabajo colaborativo, comentan que desarrolla la habilidad para vivir en otredad, identificar que en conjunto se pertenece a la Escuela Normal de Coacalco y que los procesos identitarios son importantes para darle fortaleza a la escuela, que al mismo tiempo da fortaleza e identidad para el trabajo con niños y niñas en edad primaria. En suma, se interrelacionan los procesos.

Mi identidad, ¡huy! ¿de qué manera no lo hace? Mire pues empecemos con un pequeño ejemplo de cómo puede la formación complementaria impactar en mi, vamos a un pequeño ejemplo para que vea como me “cala” cuando decimos “B” yo alzo la pierna izquierda, “J” yo la bajo “M” “C” subo la derecha y la bajo rápidamente y remato con lobos, ... yo me siento partícipe de la banda, es formación de la identidad por medio de la participación, me siento orgulloso de ser yo, de la normal, de que me vean... algo así como lo que vimos en primero en el texto de cuando la comunidad no acumuna, es formación de la identidad por medio de la participación... hay comunidades que se

forman por intereses compartidos, yo me siento parte de una comunidad que se forma con este tipo de intereses. (R.R.S.)

Estas actividades son también un escaparate para afianzar la construcción de la noción de territorio, se conoce de otra manera la institución, se interactúa con la comunidad, y al ser parte de un grupo representativo es posible visualizar lo que hay en otras escuelas normales y lo que se tiene. Se reincide en la percepción de que se refuerza la identidad a partir de reconocer elementos de carácter social, económico y político, esto a través de la interacción con los otros.

Y pues ... se siente padre ser normalista. Y más cuando lo platico en mi casa, tengo tías-sobrinas que estudian en otras instituciones y no tienen nada de esto... (N.A.M.G.)

Tal y como puede apreciarse en este apretado ejercicio de recuperar las percepciones de las y los estudiantes, se visualiza que este asunto de las actividades de formación complementaria se viven como punto de engranaje importante en la formación docente. A partir de participar en estas es posible reestructurar procesos de identidad personal, se inicia y se fortalece la identidad institucional y la profesional; esto a partir de que se desarrollan habilidades de distinta índole, les posicionan de manera diferente en los distintos ámbitos en los que se desarrollan, fortaleciendo con esto las trayectorias profesionales.

La pertinencia de esta investigación radica en gran medida en que se da forma desde las vivencias de las y los estudiantes a lo que es formación complementaria, el discurso de que apoyan la educación integral cobra sentido desde distintas aristas, se procura la integralidad no sólo a nivel profesional sino también personal. Aspecto de suma importancia, es que las y los estudiantes relacionan este aspecto con elementos de carácter curricular.

Bien valdría la pena en pensar la formación complementaria desde la idea de trayectos de formación, considerando que sean pensados estratégicamente para apoyar necesidades específicas del estudiantado de una escuela normal en específico, es decir; pensarlas desde un ejercicio de codiseño que atienda de manera directa a la escuela normal como un contexto particular. Aquí hay información valiosa para impactar los procesos de gestión a nivel institucional.

## Referencias

DGESuM (2022) ACUERDO por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica. Anexo 5. <https://dgesum.sep.gob.mx> ›

Diccionario de la Lengua Española, RAE (2023) Identidad, recuperado el 25 de Julio de 2024, de <https://dle.rae.es> › identidad

Faingold, N. (2005). Del practicante al experto: cómo construir habilidades profesionales, En Paquay, M Altet, E Charlier y P Perrenoud, (coords.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-54).

Figueredo Borda, N. (2017). La Investigación Cualitativa en Ciencias de la Salud: contribuciones desde la Etnografía. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 6(spe), 14-19. <https://doi.org/10.22235/ech.v6iespecial.1445>

García Robelo, O y Barrón Tirado, C. Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía Perfiles Educativos, vol. XXXIII, núm. 131, 2011, pp. 94-113 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.

Guber, R. (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexibilidad*, Grupo Editorial Norma



OEI en colaboración con Joana López (2015) *Directores que Hacen Escuela. De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural*. OEI, Buenos Aires.

Ortega, G.J. (2015) Surgimiento de la propuesta del estudio de las trayectorias escolares en la Universidad Veracruzana en Ortega, G, J. C., López, G.R. Y Alarcón, M.E. (Coords.) en trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México, (pp. 23-42). Biblioteca digital de investigación educativa.

Terigi, F. (2007, Mayo, 28,29 y 30) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares* Presentación de ponencia Fundación Santillana. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Terigi-Los-desafios-que-planean-las-trayectorias-escolares.pdf>

Pérez Gómez, Á. V. (2012). La etnografía como método integrativo. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(2), 421-428. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-74502012000200006&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502012000200006&lng=en&tlng=es).

Marcelo García, C., (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15-42. <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058717001.pdf>

Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad?: Un concepto necesario pero imposible. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 461-479 , de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662015000200007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200007&lng=es&tlng=es)

## Percepción de los estudiantes normalistas sobre la necesidad de formación en inteligencia emocional

Maria José Arzola Cota

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Profesor Miguel Castillo Cruz”

Diana Michell Lerma Arredondo

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Profesor Miguel Castillo Cruz”

Iriana Guadalupe López Lugo

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Profesor Miguel Castillo Cruz”

Línea temática 8: Formación docente para una educación integral

### Resumen

El presente documento remite los resultados de una investigación que se centra en el análisis de la importancia de la integración de la inteligencia emocional en la formación docente de los normalistas, teniendo por objetivo el replantear la necesidad de incluir las habilidades socioemocionales, considerando su influencia en el contexto educativo, en este caso en el papel del educador, así como analizar desde una postura reflexiva los retos y desafíos a los que se enfrenta el docente, ya no solo cumpliendo con la adquisición de los conocimientos curriculares, si no también involucrando la implementación de dichas habilidades para la resolución de diferentes situaciones a los que se enfrenta en la actualidad, para ello se presenta como base el modelo de Mayer y Salovey, donde se explicara en que consiste, y su influencia en el ámbito educativo.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, formación docente, habilidades socioemocionales.

## Planteamiento del problema

En el actual contexto educativo, el rol del docente ha evolucionado a ser más que la mera transmisión de conocimientos pedagógicos, basado en acciones que impedían el conocimiento y desarrollo de habilidades individuales, por ello, hoy en día se espera que los docentes posean una variedad de habilidades las cuales les permitan no solo el enseñar, si no el que se gestione su bienestar personal agregando el fomento a un entorno de aprendizaje positivo. Dentro de dichas habilidades, las socioemocionales han llegado a tomar una importancia fundamental con el fin de poner énfasis en el desarrollo de competencias tanto académicas como pedagógicas.

Por ello el presente trabajo pretende responder y brindar información, replanteando desde una postura reflexiva el por qué formar normalista con habilidades socioemocionales, desde una perspectiva que les permita aplicarlas en el contexto educativo y social, así como de manera interpersonal, en su salud como docente, comprendiendo que el ser docente implica más que el conocimiento de saberes pedagógicos.

Para ello se retoma la postura de Mayer y Salovey con base a su modelo de inteligencia emocional en el cual se menciona que:

La inteligencia emocional se considera una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional. (Mayer y Salovey, 1997, citado en Fernández, Extremera, 2005, pag.68).

De acuerdo con lo anterior resulta importante el destacar el cómo la inteligencia emocional puede influir en gran medida en nuestra forma de actuar y pensar en nuestra vida cotidiana, ahora bien planteémoslo desde el contexto educativo, los docentes en la actualidad demandan una mayor preparación, puesto que ellos son protagonistas de diversos escenarios dentro del aula, donde la exigencia por un mayor dominio de los

contenidos curriculares y pedagógicos es cada vez más importante, mientras que se dejan de lado las habilidades para manejar las emociones que vive uno en el cada día del que hacer docente , de manera que esto nos induce a reflexionar como normalistas la siguiente pregunta, ¿Se está formando esta próxima generación de docentes con las habilidades socioemocionales necesarias para afrontar las diferentes situaciones dentro y fuera del aula ?

Por ello Extremera y Fernández (2004) nos mencionan que:

En la actualidad, los profesores han de afrontar una posición diferente, nuevos retos y desafíos que poco tienen que ver con los de décadas anteriores. Aspectos como la falta de disciplina del alumnado, problemas de comportamiento, el excesivo número de alumnos, la falta de motivación por aprender, la apatía estudiantil Por realizar las tareas escolares encomendadas y el bajo rendimiento se han convertido en importantes fuentes de estrés para el profesorado que afectan a su rendimiento laboral. (pag.6)

Durante nuestra practica como normalista es evidente observar diferentes situaciones y problemáticas que requieren del manejo e implementación de las emociones, estamos en una generación, donde los niños ya vienen desde casa con una mentalidad diferente a la escuela, con pocos valores y principios, lo cual todo implica la intervención del docente en todos los aspectos, como formador y guía en este proceso.

Por este motivo se debe comenzar a tomar en cuenta el bienestar de él educador tanto como el de los alumnos, su manera de analizar, percibir y comprender situaciones juega un rol importante en ambos lados, puesto que, si el docente no sabe controlar sus emociones y canalizarlas pueden afectar de manera negativa desde una dimensión personal en el docente y tambien en la de los alumnos en su aprendizaje y desenvolvimiento dentro del aula, lo cual manifiesta un problema. Por ello la comprensión y aplicación del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey brinda un fundamento teórico para el desarrollo de habilidades esenciales.

## Marco teórico.

Hoy en día la Nueva Escuela Mexicana 2022 reconoce la importancia del desarrollo socioemocional es un componente esencial para la educación integral, mencionando que todos los actores involucrados en el proceso educativo deben de trabajar juntos para promover el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes agregando también que en la formación docente es un área de creciente interés, por lo que la inteligencia emocional, tomándolo como concepto teórico y práctico, proporciona una base sólida para el entendimiento y mejora de dichas habilidades con los docentes normalistas. Por ello se retoma el modelo de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey debido a que ofrece un marco teórico relevante el cual explora su aplicación en la formación docente haciendo hincapié en el bienestar y la eficacia profesional de cada uno de los educadores.

Si bien el concepto de “inteligencia emocional” fue incorporado en dos artículos en 1990, se considera como idea central el artículo denominado “Emotional Intelligence” (Salovey y Mayer, 1990) mismos que definieron la inteligencia emocional como “la capacidad para el gestionar los sentimientos y emociones, el identificar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones de uno mismo”. Sin embargo, el concepto se ha ido formulando más a lo largo de los años retomando la idea principal misma que los mismos autores retoman tiempo después.

Salovey y Mayer (1997, como se cita en Fernández y Cabello, 2021) La inteligencia emocional implica la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual. (pág. 35)

Con ello se menciona dentro de este modelo cuatro habilidades que son indispensables a desarrollar en cada ser humano para poder desenvolverse de manera plena en la actualidad, permitiéndole abordar situaciones y adaptarse, entre ellos según Salovey y Mayer (citado en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, pp. 69 – 71).

**Percepción emocional:** La percepción emocional es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean. Implica prestar atención y descodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. (Fernández y Cabello, 2021, pág. 35).

**Asimilación emocional:** Habilidad la cual se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones. (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, pp. 69 – 70).

**Comprensión emocional:** La comprensión emocional implica la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además, implica una actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones. (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, pp. 70 – 71).

**Regulación emocional:** Capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. (Fernández y Cabello, 2021, p. 36 – 37).

Por ello la inclusión de dichas habilidades en conjunto a la IE en la formación docente tiene un impacto significativo en el entorno educativo. Dando a que los docentes que son emocionalmente competentes logren el crear un ambiente positivo de aprendizaje, el gestionar mejor el comportamiento de los alumnos en el aula al igual que el fomentar relaciones sanas dentro de ella.

Mediante prácticas de observación y ayudantía realizadas en el presente año, se valoró la importancia de las habilidades socioemocionales y la importancia de la IE en la construcción profesional del docente tomando en cuenta cursos como “interculturalidad

crítica e inclusión, estrategias de trabajo docente y saberes pedagógico y finalmente tendencias pedagógicas contemporáneas” mismos que instruyeron a los conocimientos de dicho documento. Esto nos ayudo a identificar que el manejo adecuado de las emociones contribuye al bienestar general de cada docente y si los educadores poseen tales habilidades están mejor equipados para el combatir el estrés laboral, evitar el agotamiento profesional mismo que ayudara un poco a mantener un equilibrio mas sano tanto en vida personal como profesional.

Si se toma la opción de incorporar tal modelo en el currículo de formación de docentes normalistas esto implicaría el desarrollo de programas que lo enseñen de manera explicita las habilidades de percepción, facilitación, comprensión y manejo emocional. Lo cual puede lograrse a través de talleres, cursos y actividades prácticas las cuales estarán diseñadas con el fin de desarrollar estas competencias.

Retomando que si se implican las estrategias de enseñanza estas deben incluir metodologías activas y participativas, mismas como la resolución de conflictos, el trabajo en equipo, y la reflexión tanto personal como grupal sobre experiencias emocionales. Tomando en cuenta cual vital es proporcionar a los futuros docentes herramientas para lograr aplicar estas habilidades en sus interacciones diarias tanto con sus estudiantes como compañeros de trabajo.

Teniendo en cuenta diversos estudios se ha demostrado cual beneficioso puede ser la inteligencia emocional en la educación, tomando como ejemplo el estudio realizado por Jennings y Greenberg (2009) en el cual se mostro que los docentes con alta inteligencia emocional reportan niveles de reducción de estrés además de un incremento en la satisfacción laboral.

Reanudando al punto anterior el desarrollo de habilidades socioemocionales apoyadas en el modelo IE de Mayer y Salovey es crucial para la formación de los docentes normalistas, no solo porque estas habilidades mejoran el bienestar y la eficiencia profesional de los educadores, sino que abordan una contribución a un entorno educativo



mas positivo y productivo. Ahora bien, la aplicación de programas y estrategias que integren estas competencias en la formación docente es, por lo tanto, es una demanda crucial para la educación del siglo XXI.

### **Metodología.**

Para la recopilación de la información en este trabajo se implementó la metodología cuantitativa, ya que esta nos permitirá utilizar estrategias de estadística para comprender y explicar fenómenos mediante datos numéricos, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) en su libro metodología de la investigación, mencionan que “la investigación cuantitativa ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, otorga control sobre los fenómenos, así como un punto de vista basado en conteos y magnitudes”(pag.15) .

Esta metodología menciona ciertas características que fueron consideradas para la selección de la herramienta de investigación a implementar las cuales Hernández, Fernández y Baptista (2014) presentan:

- 1- Refleja la necesidad de medir y estimar magnitudes de los fenómenos o problemas de investigación: ¿cada cuánto ocurren y con qué magnitud?
- 2- La investigación cuantitativa debe ser lo más objetiva posible. (Unrau, Grinnell y Williams, 2005, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2005, pag.6)
- 3- Al final, con los estudios cuantitativos se pretende confirmar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos. Esto significa que la meta principal es la formulación y demostración de teorías.

De acuerdo con lo anterior nosotros buscamos implementar una herramienta objetiva , por lo cual para esta investigación se utilizaron los cuestionarios donde a través de ellos se buscó recabar información, en relación a la percepción de la importancia de la

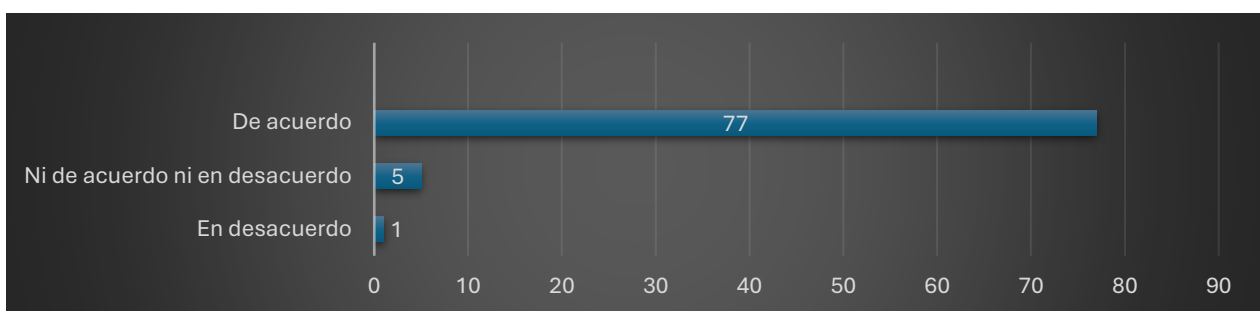
inteligencia emocional en la formación docente, el cual se le aplicó a 100 normalistas, en este caso 20 de cada semestre, donde el cuestionario constó de 10 preguntas, de manera que los estudiantes otorgarían la importancia que le dan a cada pregunta en relación a su proceso de formación, en este caso los resultados serán representados en forma de números estadísticamente.

Se otorga la confidencialidad y el anonimato de cada uno de los participantes de los que se obtendrá el consentimiento informado antes de la recolección de cada uno de los datos, proporcionándoles la explicación del propósito del estudio además de informando con seguridad a cada participante que su participación es voluntaria.

## Resultados

De acuerdo con la encuesta realizada a estudiantes normalistas de diferentes semestres para evaluar su percepción sobre la necesidad de formación en la Inteligencia Emocional (IE) en el campo de la educación. Dichos resultados demuestran las opiniones de estudiantes.

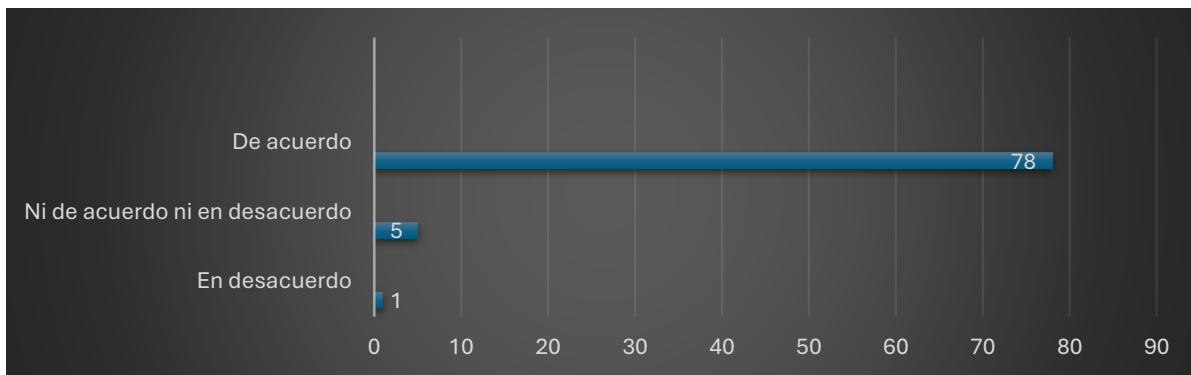
Grafica 1. Importancias de las habilidades socioemocionales con relación al desempeño docente.



La mayoría de los estudiantes encuestados se encuentran “de acuerdo” en el que las habilidades socioemocionales son esenciales para el desempeño de los docentes, debido a que esto indica una percepción sumamente positiva y amplia sobre su importancia además de ello se reconoce de manera consiente que ya sean propias como ajenas es crucial para

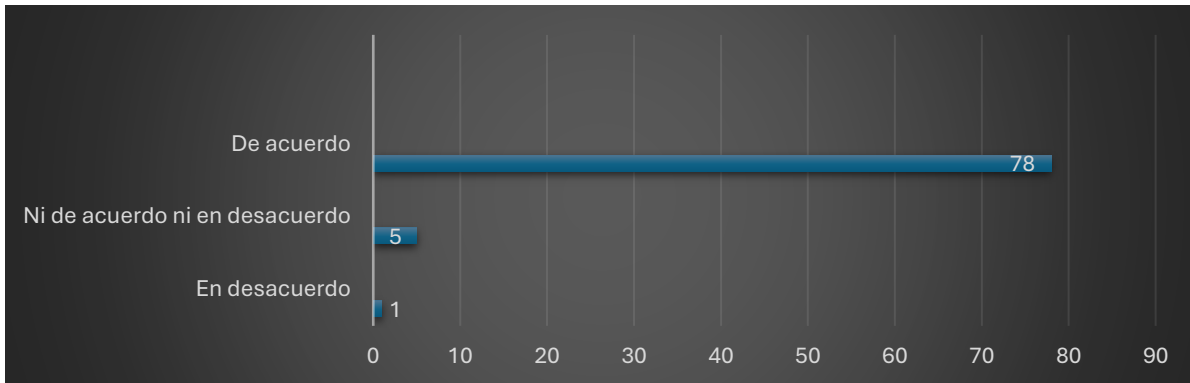
una enseñanza efectiva, Por ello, si llega a existir ausencia de estas mismas, puede tener consecuencias graves en la vida tanto personal como profesional de la persona. Un ejemplo de ello sería la falta de empatía, como se observa en individuos alexitímicos, lo cual puede llevar a una desconexión emocional significativa con los demás, lo cual afecta de manera negativa no solo las relaciones interpersonales si no también la eficacia en los diferentes roles profesionales como en la educación hasta el ámbito empresarial. (Goleman, 2018, pp. 89 – 90).

Grafica 2. Integración de las habilidades socioemocionales en la formación inicial de docentes.



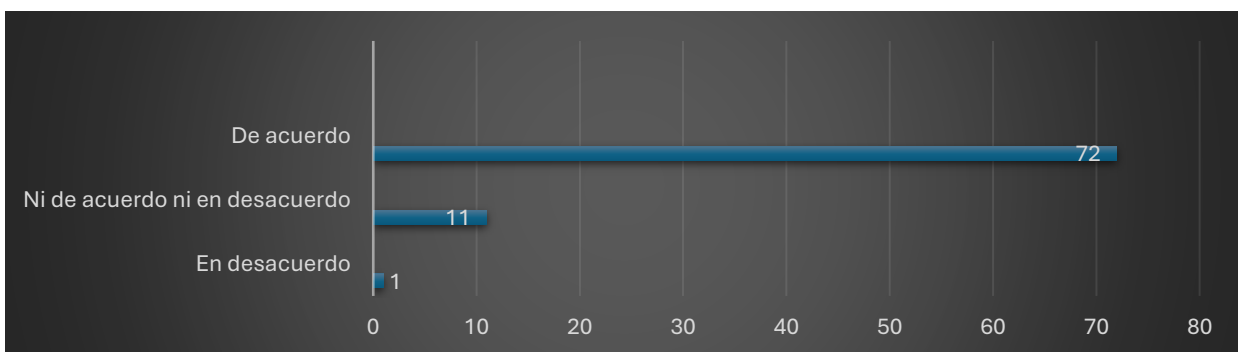
La mayor parte de los encuestados se encuentran “de acuerdo” en que las habilidades deben ser una parte fundamental de la formación inicial de los docentes misma que debe de incluir componentes de IE para la preparación a enfrentamientos emocionales en el aula. Ello muestra cierto consenso sobre lo vital de incluir la IE en el currículo, lo cual puede llegar a influir en políticas educativas además del diseño de programas de formación docente.

Grafica 3. Manejo de emociones propias para una enseñanza eficaz.



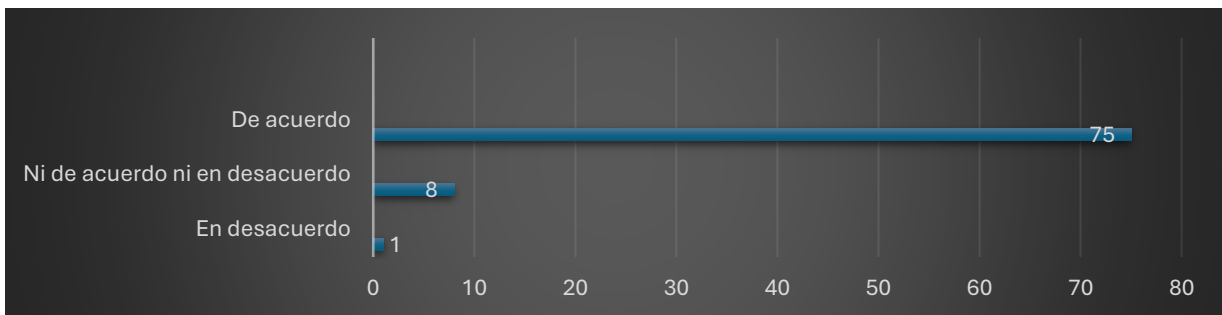
El mayor número de los resultados están “de acuerdo” en que manejar las propias emociones es esencial para la efectividad de la enseñanza, por lo que este hallazgo destaca cual importante es el autocontrol además de la autorregulación emocional en el ámbito educativo, en este punto los futuros docentes identifican que su bienestar emocional impacta de manera directa su capacidad para enseñar e influye en la calidad del ambiente de aprendizaje que ellos crean. Por lo que tomando en cuenta la teoría de los eventos afectivos (Weiss y Cropanzano, 1996, como se citó en Jennings y Greenberg, 2009, pág. 498), el agotamiento emocional esta estrechamente vinculado con las experiencias de afecto negativa al igual que con la habilidad de regular las emociones intensas. (Carson y Templin, 2007; Chan, 2003, como se citó en Jennings y Greenberg, 2009, pág. 498).

Grafica 4. Impacto de las habilidades emocionales en la preparación docente.



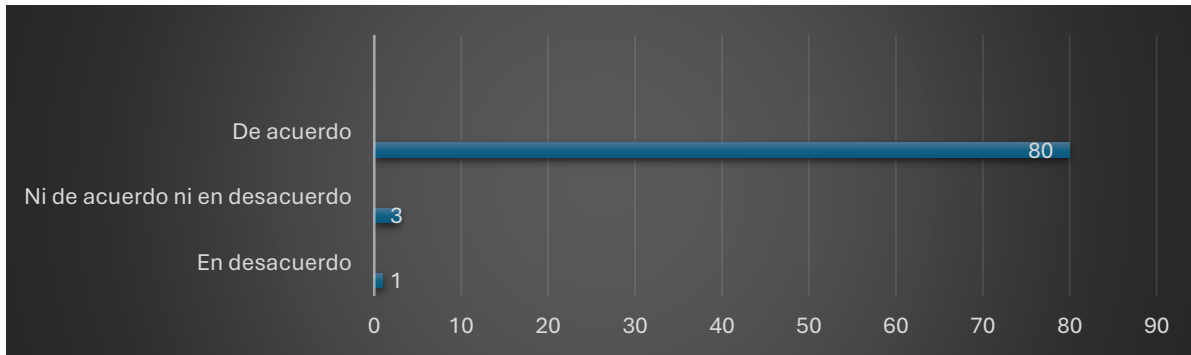
Algunos resultados de esta categoría brindan algunos datos a destacar como el 60% de los encuestados están "de acuerdo y el 30% "ni de acuerdo ni en desacuerdo". Esto nos lleva a mencionar que, aunque muchos de los normalistas encuestados reconocen que sus propias habilidades socioemocionales han mejorado su bienestar, hay una parte algo significativa que no esta segura del impacto que mantiene en ella. Lo cual podría indicar una urgencia por una mayor formación a apoyo con el fin de que los estudiantes observen y sientan los beneficios de estas habilidades en su día a día.

Grafica 5. Impacto de las habilidades socioemocionales en la preparación docente.



Presentando a que el 70% de los encuestados están "de acuerdo" en que las habilidades socioemocionales han mejorado su preparación para ser mejores docentes en el futuro, este mismo brinda cierta sugerencia a que los estudiantes hacen la sugerencia de una vinculación entre las habilidades socioemocionales y la calidad de su futura práctica docente. Además de ello, a que los estudiantes al desarrollar estas habilidades se sienten más preparados para los desafíos del aula lo cual llega a sugerir que una formación en este ámbito puede ser más beneficios a. Ferreira, Reis-Jorge, Olcina-Sempere y Fernandes (2023) mencionan en su investigación que los docentes deben de integrar tanto habilidades cognitivas como sociales, debido a que ello ayuda a la gestión eficaz en el aula y las relaciones con los estudiantes además de ello una formación más adecuada en estas áreas lo cual mejora tanto el rendimiento académico como el ambiente educativo de una forma una adecuada (pp. 48 – 50).

Grafico 6. Integración de la IE en los contenidos curriculares.



Si bien en la presente grafica se muestra una de las respuestas con mayoría absoluta contando con el 90% de los encuestados están "de acuerdo" a la evidencia de una clara integración la formación en Inteligencia Emocional como un complemento vital a los contenidos curriculares. Destacando que los estudiantes valoran una educación integral que no solo tome objetivos en el conocimiento académico, sino también en el desarrollo emocional y social a lo cual García Retana (2012, pp. 18-19) destaca tomando como referencia el sistema educativo tradicional el cual se centra únicamente en los contenidos académicos ha demostrado ser insuficiente, por lo que se requiere un cambio hacia una educación que valore más las emociones como parte fundamental del aprendizaje a eso se menciona que la educación emocional no sólo es una facilitación del desarrollo integral de los estudiantes, sino que también contribuye a una interacción social positiva y a la mejora de la calidad de vida.

De los datos recabados por la encuesta muestra una fuerte percepción positiva entre los estudiantes normalistas sobre la importancia de la Inteligencia Emocional en la formación docente. Esto se debe a que la mayoría se encuentra de acuerdo en que las habilidades socioemocionales son importantes para el desempeño eficaz además de que debe formar parte de manera fundamental en su formación inicial, no obstante, existen áreas donde los estudiantes no logran percibir de manera clara el impacto de estas habilidades en su bienestar emocional, por lo cual se sugiere cierta necesidad de mayor enfoque en la implementación y enseñanza de la IE en los programas de formación docente.

## Discusión y conclusiones.

La investigación anterior nos ha permitido concluir que la mayoría de los normalistas consideran fundamental el incluir el desarrollo de las habilidades socioemocionales en su formación como docentes, de manera que reconocen que esto incide en su desempeño, así como los beneficios del adecuado manejo de las emociones. En este caso, su preparación se ve reflejada en gran medida en su efectividad en la enseñanza, tomando estas habilidades como herramienta dentro del aula.

Además de que mencionan un desarrollo y aplicación de ella en su vida cotidiana, implementando estrategias como el proceso de autorregulación de las emociones, posibilitando su bienestar personal, por ello Badia (2014) nos menciona que

Una mejora en la autorregulación de las emociones contribuiría a que los profesores pudieran sentirse más seguros para reconducir y comunicar sus emociones negativas. El aprendizaje por parte de los profesores de métodos de regulación emocional, tales como la prevención de conflictos o el control de las reacciones emocionales, contribuiría a la mejora de los procesos autoregulatorios individuales, como son la evaluación, la supervisión y el control de las experiencias emocionales del profesor (Pág. 7)

Sin embargo, durante las experiencias vivenciadas en nuestra práctica, es común encontrarse con docentes que carecen de estas habilidades y se ve reflejado su ausencia en los objetivos a alcanzar dentro del aula, en este caso en el ambiente de convivencia escolar y en la percepción que tiene el educador en su abordamiento de las situaciones o problemáticas que se le presentan.

Lo cual implica el generar un cambio en la modalidad de formación del normalista, y también en los actuales docentes, incitando a que estos sigan capacitándose, reconociendo la importancia que se le otorgo en el presente documento, el de desarrollar desde una formación inicial las habilidades socioemocionales, ya que el ser docente implica retos



emocionales y pedagógicos que pueden generar un estrés en el docente y se ve reflejado negativamente en el aula.

Anteriormente el modelo tradicional se enfocaba en las habilidades intelectuales y motrices de los niños, niñas y adolescentes, basado en la memorización de conceptos, sin embargo el nuevo modelo educativo plantea la incorporación de las habilidades socioemocionales en el currículo, lo cual significa que la formación académica debe ir de la mano del desarrollo progresivo de habilidades, actitudes y valores, el mejor conocimiento de sí mismo, la autonomía, la autorregulación, la perseverancia y la convivencia (SEP, 2017, pag.22) dentro de ello el docente fungiendo como promotor, acompañante y guía en el fortalecimiento de dichos objetivos, pero esto nos dirige a cuestionarnos ¿Cómo se pretenden lograr, si en pleno siglo existen docentes que carecen y desconocen el uso e importancia de dichas habilidades en su persona? , lo cual plantea un hecho alarmante para el ámbito educativo.

## Referencias

Badia, A. (2016). Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación

docente. *Enseñando a Enseñar En La Universidad*, July, p. 7.  
<https://huelladigital.cbachilleres.edu.mx/secciones/docs/foro/lect-previas-foro/7-emociones-sentimientos-profesor.pdf>

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia

emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), p. 6.  
<https://doi.org/10.35362/rie3334005>

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de

las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 68–71.  
<http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>

Fernández Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 35 – 37. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.5>

Ferreira, M., Reis-Jorge, J., Olcina-Sempere, G., & Fernandes, R. (2023). El aprendizaje socioemocional en la Educación Primaria: una investigación sobre las concepciones y las prácticas de los maestros en el aula. *Revista Colombiana de Educación*, 87, 49 – 50 <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12704>

García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 18 – 19.  
<https://doi.org/10.15517/revedu.v36i1.455>

Goleman, D. (2018). *Inteligencia emocional* (Trad.), Editorial Kairós. (Trabajo original publicado 1995)  
[http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia\\_emocional\\_daniel\\_goleman.pdf](http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf)

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (6a. ed). In *McGraw Hill Mexico*, 6 – 14.  
[https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and

emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), p. 498. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Secretaria de Educación Pública. (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.

*Diario Oficial de La Federación*, p. 22.

[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/modelo\\_educativo\\_educacion\\_obligatoria.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/modelo_educativo_educacion_obligatoria.pdf)  
[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/modelo\\_educativo\\_educacion\\_obligatoria.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/modelo_educativo_educacion_obligatoria.pdf)

## El teatro como una herramienta pedagógica para la enseñanza del español: exploración a las percepciones de agentes normalistas

Xóchitl del Rosario Cortés Lara  
profaxochitl@gmail.com

Escuela Normal Superior de Baja California Sur, “Profr. Enrique Estrada Lucero”

Línea temática 8. Formación docente para una educación integral

### Resumen

A continuación, se presenta un estudio cualitativo de alcance exploratorio, en el que en una primera fase se pretende analizar las percepciones de 20 docentes y 24 estudiantes de la licenciatura de Enseñanza-Aprendizaje del español de la Escuela Normal Superior de Baja California Sur “Profr. Enrique Estrada Lucero”, respecto del teatro como estrategia pedagógica. Se sugiere que el teatro ha sido por largo tiempo una herramienta pedagógica poderosa, más aún bajo las características del enfoque y los contextos descritos por la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Ante esta perspectiva, se puede obtener información y conocimiento valioso para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, así como para la toma de decisiones institucionales, en el entendido de que la herramienta pedagógica propuesta para su análisis tiene como objetivo coadyuvar en la potenciación las competencias lingüísticas tales como la lectura, escritura, la oralidad, la escucha, la comprensión lectora, el pensamiento crítico, así como de las habilidades blandas necesarias para el desarrollo del trabajo en comunidad en el nivel de secundaria con una mayor soltura y pericia. Sin embargo, se pondera la necesidad de seguir investigando y perfeccionando sobre el particular para maximizar su impacto tanto en la investigación como la mejora educativa.

**Palabras clave:** teatro, herramienta pedagógica, competencias lingüísticas, habilidades blandas, pensamiento crítico.

## Planteamiento del problema

Con una cultura en construcción dentro de la investigación educativa en las escuelas normales y la perspectiva de una búsqueda de mejora continua en los sistemas educativos, los espacios que la Escuela Normal Superior “Profr. Enrique Estrada Lucero” (ENS-BCS), brinda a sus actores para fomentar su edificación se encaminan a enriquecer la formación de futuros profesionales de la educación. Bajo este tenor, la plantilla docente delibera en cómo lograr que los estudiantes normalistas se interesen cada vez más no sólo en la parte conceptual y procedimental de los contenidos, sino en su formación integral. El cómo lograrlo tiene varias vertientes, no sólo tomar como base los planes y programas, las propuestas específicas del perfil de egreso, las edades, el interés y las capacidades cognitivas de los estudiantes, sino encontrar las propuestas y herramientas pedagógicas que se ajusten a las necesidades específicas de la malla curricular en un plano abarcativo. Es por ello, que se llega al convencimiento de documentar de diversas formas las experiencias educativas y la aplicación de estrategias convenientes que puedan contemplar dichas necesidades y a la par estar en condiciones de asumir los retos del siglo XXI que, si bien es cierto tiende al perfeccionamiento de la tecnología, también busca la exaltación del humanismo y la relevancia del trabajo en comunidad para proporcionar a todos los estudiantes, en todos los niveles educativos, las condiciones necesarias para una formación integral con equidad y excelencia, tendiente al desarrollo de su pensamiento crítico y reflexivo.

Las artes escénicas en general, así como las artes visuales, han formado parte del desarrollo integral de los individuos desde hace ya mucho tiempo, en este sentido el teatro, dentro de la flexibilidad curricular en la licenciatura de Enseñanza-Aprendizaje del español ha emergido como una propuesta basada en la praxis (entendida filosóficamente), por parte de la plantilla docente con el objetivo de lograr la convergencia de habilidades duras y blandas, así como el pensamiento crítico, donde su utilización como herramienta pedagógica pareciera innovadora, sin embargo, ha sido probada en diversos contextos geográficos y educativos. Por tal motivo, se ha considerado la posibilidad de que forme parte

del campo de la investigación en la comunidad normalista de Baja California Sur, y de ello resulta necesario conocer la percepción de docentes y estudiantes normalistas en cuanto a su potencial como estrategia pedagógica capaz de vincular teoría y práctica en el contexto de la ENS-BCS, donde aún no se ha explorado en forma suficiente.

Bajo este contexto, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera el teatro es percibido como estrategia pedagógica por la comunidad normalista en la carrera de enseñanza-aprendizaje del español de la ENS-BCS en el semestre feb-jul del 2024?

### **Marco teórico**

Es importante reconocer que el sistema de lenguaje expresivo, comunicativo y receptivo denominado teatro, ha sufrido una transformación social y resulta interesante saber que los autores buscan una forma de ampliar su definición y ofrecer una idea más compleja y a la vez más precisa lo que es, para ello se acude entre otras disciplinas a la filosofía del teatro, abrevando de la cual Dubatti (2012) comenta que “ el teatro es un acontecimiento (en el doble sentido que Deleuze atribuye a la idea de acontecimiento: algo que acontece, algo en lo que se coloca la construcción del sentido), un acontecimiento que produce antes en su acontecer”.(p.11)

Durante un amplio recorrido histórico Cutillas (2015) establece que el teatro nace en la cuna del occidente, la antigua Grecia, donde en forma incipiente puede situarse como vinculado a la educación, se explica la importancia de conocer la tradición para tomar conciencia del origen de nuestros hábitos disciplinares y metodológicos, hasta situar, a partir del siglo XVI, el arranque de la práctica del Humanismo, entendido como movimiento cultural y, aún más, pedagógico, que anima las representaciones teatrales.

En otro orden de ideas, la implementación del teatro como herramienta pedagógica en Latinoamérica no es algo nuevo, se tiene conocimiento que a partir de 1993 fue sancionada en Argentina la Ley Federal de Educación, y es así como se extrapola el área

artística (y dentro de ésta el teatro) a nivel curricular, adquiriendo además escaños a nivel epistemológico. Rescatando la idea del Ministerio Nacional de educación, en sus contenidos básicos comunes para la educación básica artística de 1993, Torres (2021) comenta la relevancia de que la educación artística asegura un proceso en el que se involucran lo sensorial, lo emocional, lo afectivo y lo intelectual.

El dramaturgo Augusto Boal, quien abrevó de las ideas de Paulo Freire dijo alguna vez que todos deberíamos hacer teatro para averiguar quiénes somos y descubrir quienes podemos llegar a ser, esto nos demuestra que el teatro es acción, reflexión, también trabajo conjunto (colaborativo) con y para otros (comunidad), las ideas de Boal cristalizaron en el *Teatro del Oprimido*.

Con el Teatro del oprimido se pretende que los participantes reflexionen sobre las relaciones de poder, mediante la exploración y representación de historias entre opresores y oprimidos, a las que el público asiste y participa de la pieza. Las obras teatrales son construidas en equipo, a partir de hechos reales y de problemas típicos de una comunidad, tales como la discriminación, los prejuicios, la violencia, la intolerancia y otros. (Motos, 2009: 3 )

En México, de manera formal se realizan dentro de los planes y programas algunas sugerencias metodológicas que parten de las denominadas metodologías activas, que se explican como cualquier enfoque metodológico que involucre a los estudiantes en actividades prácticas y les anime a reflexionar en lo que están haciendo (razón por la cual el teatro tiene cabida dentro de éstas). Algunas de las que se mencionan son: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje servicio, aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en retos, el aprendizaje cooperativo, el aula invertida, el aprendizaje por descubrimiento, y la gamificación, Mismas que tienen su base en la neuroeducación Vargas et al (2019 ) nos comentan trata, con la ayuda de la neurociencia, de encontrar vías a través



de las cuales poder aplicar en el aula los conocimientos que van apareciendo sobre el cerebro en relación con aspectos como la emoción, la curiosidad, la atención, etc.

Al advertir en la indagación que algunos autores consideran a las habilidades blandas como fundamentales para sobrevivir en una sociedad global, estableciendo que pueden resultar estratégicas tanto en contextos sociales (comunidad) como profesionales, se hace necesario saber de qué tratan dichas habilidades y es así que se presta especial atención a Cobo, C. y Moravec, J.W. (2011) quienes se dan a la tarea de presentar una clasificación de las mismas bajo tres subtítulos: *colaboración*, que conlleva trabajo de equipo, innovación, comunicación efectiva, resolución de problemas, adaptabilidad, gestión de la información y del conocimiento; *pensamiento crítico*, que agrupa liderazgo, perseverancia, creatividad, flexibilidad, iniciativa y cooperación; y *gestión de la complejidad*, donde compactan autoconfianza, gestión de tiempo, responsabilidad, persuasión, empatía, y gestión de la incertidumbre.(p.98)

El teatro tiene una utilidad práctica como herramienta pedagógica, que fomenta el pensamiento crítico entendido como un proceso mental que implica analizar, evaluar y juzgar la información de manera reflexiva y objetiva, en lugar de aceptar automáticamente la información que se presenta, este tipo de pensamiento implica cuestionar, investigar y analizar la información para comprenderla mejor, de ahí que resulta relevante para Grajales-Acevedo y Posada-Silva (2020) comentar que la práctica del teatro supone una transposición didáctica puesto que algunos géneros dramáticos intentan además de educar llegar hacia el desarrollo del pensamiento, la deducción y la reflexión. (p. 193).

## **Metodología**

La presente investigación se abordó desde un enfoque cualitativo de carácter exploratorio a través de la cual se buscó conocer las percepciones de los docentes y estudiantes de la Licenciatura de Enseñanza-Aprendizaje del Español de la ENS-BCS, en el semestre febrero-julio 2024, acerca del teatro como estrategia pedagógica, para lo cual se realizó un muestreo

no probabilístico que consta de 20 docentes y 24 estudiantes, a quienes se les envió una escala tipo Likert mediante la herramienta digital de formularios de Google. En dicho instrumento se les compartieron diez afirmaciones (Figura 1), relacionadas con la búsqueda de los logros académicos más relevantes inherentes al perfil profesional de los estudiantes de la licenciatura, mismas que se agruparon de forma emergente en cuatro categorías, identificadas por colores, con la intención de dosificar los datos para su análisis.

**Tabla 1.- Afirmaciones de la encuesta.**

ENCUESTA A DOCENTES Y ALUMNOS.
1. Es importante diversificar las estrategias enseñanza para lograr desarrollar aprendizajes significativos en el área de español
2. La dramatización, el juego de roles, los sociodramas, y/o las escenificaciones, son estrategias adecuadas para la enseñanza del español
3. Considero que el teatro puede complementar efectivamente otras metodologías de enseñanza en la clase de español.
4. El uso del teatro en las clases de español es relevante para el desarrollo de habilidades lingüísticas o comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir).
5. Incluir un curso-taller de teatro como parte de un trayecto formativo contribuiría favorablemente en la formación integral de maestras y maestros normalistas.
6. Las actividades teatrales permiten el desarrollo de las habilidades socioemocionales y la comprensión intercultural.
7. El uso de estrategias relacionadas con el teatro en la clase de español fomentaría el trabajo colaborativo e inclusivo.
8) Se requiere conocer de la parte teórica del lenguaje artístico para desarrollar un taller teatral
9) Sería benéfico para el proceso de enseñanza -aprendizaje que los docentes recibieran capacitación por parte de la escuela en cuanto a la aplicación de estrategias relacionadas con el teatro.
10) La implementación de estrategias relacionadas con el teatro contribuirá con el rendimiento académico de los estudiantes normalistas.

Fuente: Elaboración propia

Utilizando la herramienta digital de Excel, se plasmaron mediante las hojas de cálculo necesarias, las respuestas obtenidas en cada una de las diez afirmaciones propuestas (Figura 1), se utilizó un sistema dividiéndolas para su análisis entre encuestas de los docentes (20) y encuestas de los alumnos (24). Bajo esta perspectiva, una vez obtenida la información, ésta se organizó por medio de una codificación correspondiente al agrupamiento de los datos por colores representativos de cuatro categorías, realizadas de forma a priori, tomando como base el marco teórico de la investigación, con la cual se logró sistematizar, organizar, agrupar, clasificar y graficar la información obtenida, con el objetivo de correlacionar las respuestas de cada individuo, asignando resultados tanto de afirmación por afirmación y también etiquetar los datos que se relacionaban entre sí en las cuatro categorías previstas que se definen a continuación:

*Estrategias de Enseñanza*, la cual incluye aspectos que hacen referencia a la importancia de diversificar las estrategias de enseñanza y el uso de métodos como la

dramatización, el juego de roles y los sociodramas; *El teatro como Herramienta Pedagógica*, dentro de la que agrupan las ideas sobre cómo el teatro puede complementar otras metodologías de enseñanza, su relevancia en el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas; y el rendimiento académico que puede lograr; *Formación Docente*, que abarca la necesidad de incluir cursos-talleres de teatro en la formación de maestros y la capacitación docente en estrategias teatrales; y por último, *Desarrollo Integral y Socioemocional*, donde se incluyen los beneficios del teatro en el desarrollo de habilidades socioemocionales, la comprensión intercultural y el fomento del trabajo colaborativo e inclusivo.

## Resultados

Como es posible apreciar en la tabla número 2 que se presenta a continuación, los resultados de las encuestas docentes se presentan agrupados por categorías representadas por los colores y descritos y los resultados en color amarillo.

**Tabla 2.- Agrupación de resultados de encuestas aplicadas a docentes.**

RESULTADOS DE ENCUESTAS APLICADAS A DOCENTES																							
Rol que desempeña	Último grado de estudio	Estudia	Ocupación alternativa	PREGUNTA 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9											
Docente	Maestría	Si	Profesor de educación	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4										
Docente	Licenciatura	Si		5	5	5	5	4	5	5	5	4	4										
Docente	Maestría	No	otra ocupación	5	4	5	5	4	5	5	5	4	5										
Docente	Maestría	Si	Profesor de educación	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4										
Docente	Maestría	Si	Profesor de educación	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4										
Docente	Maestría	Si	Profesor de educación	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4										
Docente	Maestría	Si	Profesor de educación	4	4	4	4	5	5	4	5	5	4										
Docente	Licenciatura	Si	Profesor de educación	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3										
Docente	Licenciatura	No	otra ocupación	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5										
Docente	Licenciatura	Si	otra ocupación	5	4	4	5	4	4	5	4	5	4										
Docente	Maestría	Si		5	4	4	4	4	5	4	5	4	3										
Docente	Maestría	No	otra ocupación	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5										
Docente	Doctorado	Si	Profesor de educación	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5										
Docente	Licenciatura	Si	otra ocupación	5	5	5	5	4	4	5	3	3	4										
Docente	Licenciatura	Si	Profesor de educación	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5										
Docente	Maestría	Si	Profesor de educación	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4										
Docente	Maestría	Si	Profesor de educación	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5										
Docente	Licenciatura	Si	Profesor de educación	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5										
Docente	Maestría	Si	Profesor de educación	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5										
Docente	Licenciatura	Si	otra ocupación	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4										
			PROMEDIO	4.9	%	4.65	%	4.7	%	4.8	%	4.45	%	4.75	%	4.7	%	4.45	%	4.3	%		
			5	18	90	13	65	14	70	16	80	9	45	16	80	14	70	15	75	11	55	8	40
			4	2	10	7	35	6	30	4	20	11	55	3	15	6	30	4	20	7	35	10	50
			3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	0	0	1	5	2	10	2	10
			2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
			1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia

En el análisis de encuestas docentes se obtuvieron por cada respuesta los siguientes resultados: El 100% de los docentes percibe de una forma positiva la importancia de diversificar las estrategias de enseñanza para lograr desarrollar aprendizajes significativos en el área de español, con 90% de respuestas “totalmente de acuerdo” y 10% “de acuerdo”; El 100% de los docentes considera que la dramatización, el juego de roles, los sociodramas, y/o las escenificaciones, son estrategias adecuadas para la enseñanza del español, con 65% de respuestas “totalmente de acuerdo” y 35% “de acuerdo”, estas respuestas corresponden a la categoría denominada *“Estrategias de enseñanza”*.

De igual manera, el 100% de los docentes encuentra positivo que el teatro representa una posibilidad para complementar efectivamente otras metodologías de la enseñanza del español, con 70% de respuestas “totalmente de acuerdo” y 30% “de acuerdo”; el 100% colige con la idea de que el uso del teatro en las clases de español es relevante para el desarrollo de habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir) con 80% “totalmente de acuerdo” y 20% “de acuerdo”; el 100% acepta que la implementación de estrategias relacionadas con el teatro contribuirá con el rendimiento académico de los estudiantes normalistas de la licenciatura de enseñanza y aprendizaje del español, con un 45% de respuestas “totalmente de acuerdo” y un 55% “de acuerdo, las respuestas que anteceden corresponden a la categoría que se agrupa bajo el nombre *“El teatro como herramienta pedagógica”*.

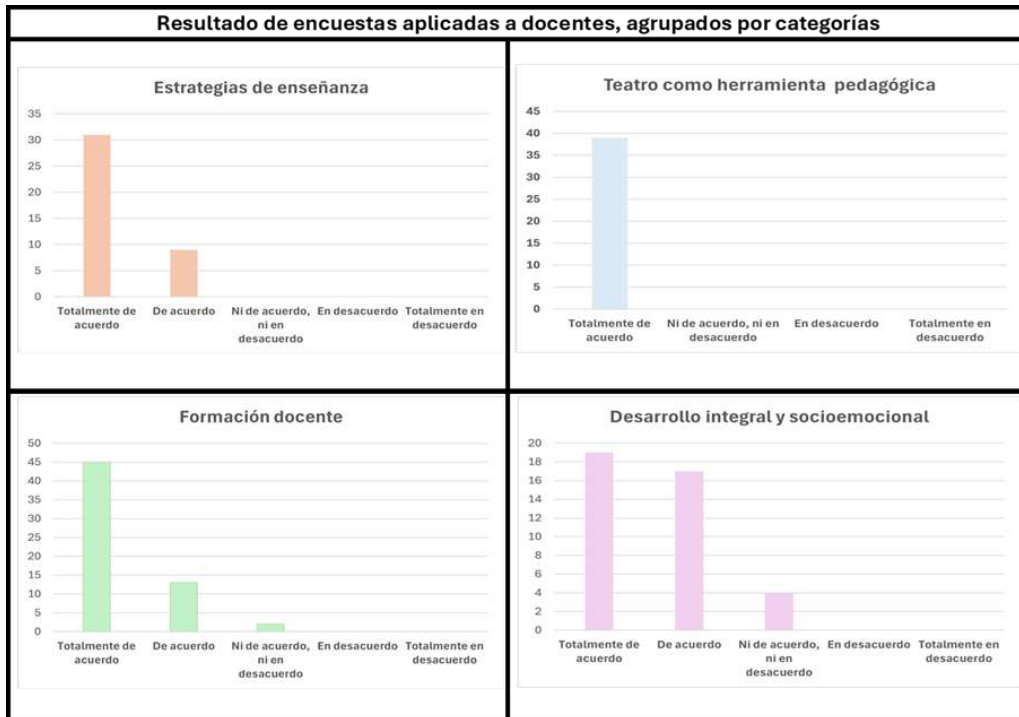
Por otro lado, el 95% de los docentes considera que incluir un curso-taller de teatro como parte de un trayecto formativo contribuiría favorablemente en la formación integral de maestras y maestros normalistas, con un 80% “totalmente de acuerdo” y 15% “de acuerdo”, mientras que el 5% muestra una posición neutral “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”; el 100% de los docentes opina que las actividades teatrales permiten el desarrollo de las habilidades socioemocionales y la comprensión intercultural estando el 70% “totalmente de acuerdo” y el 30% “de acuerdo”; El 95% de los docentes opina que el uso de estrategias relacionadas con el teatro en la clase de español fomentaría el trabajo

colaborativo e inclusivo, con un 75% “totalmente de acuerdo” y 20% “de acuerdo”, mientras que el 5% confirma su posición “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”; afirmaciones que conforman la categoría “*Formación docente*”.

Para terminar, el 90% de los docentes considera que se requiere conocer de la parte teórica del lenguaje artístico para desarrollar un taller teatral, con un 55% “totalmente de acuerdo”, 35% “de acuerdo”, ubicándose el 10% restante en una posición neutral, “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”; finalmente, el 90% también, pondera que sería benéfico para el proceso de enseñanza aprendizaje que los docentes recibieran capacitación por parte de la escuela en cuanto a la aplicación de estrategias relacionadas con el teatro, con un 40% “totalmente de acuerdo” y 50% “de acuerdo”, manteniéndose neutrales un 10% “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”, afirmaciones consistentes con la categoría “*Desarrollo integral y socioemocional*”.

Se presentan a su vez las gráficas de los resultados obtenidos ya agrupados por categoría, donde podemos observar las barras de los diferentes colores tendientes a percepciones positivas en docentes.

Tabla 3. Gráficas de los resultados de las encuestas aplicadas a los docentes, por categoría



Fuente: Elaboración propia

De igual manera, en la tabla número 4, relativa a las encuestas de los alumnos que se expone líneas abajo, se continúa con el mismo patrón de colores por categoría, con los colores ya referidos y en amarillo los resultados.



Tabla 4.- Agrupación de resultados de encuestas aplicadas a los alumnos.

Resultados de Encuestas aplicadas a alumnos														
¿El que desempeña en la Licenciatura de Enseñanza-Aprendizaje del Español?	¿Último grado de estudio?	¿Estudia o estudió en una escuela formadora de docentes?	Ocupación atema	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 10	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9	
Alumno	Licenciatura	Si	otra ocupación	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
Alumno	Licenciatura	Si	otra ocupación	5	2	4	4	3	3	4	5	5	4	
Alumno	Licenciatura	Si	otra ocupación	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	
Alumno	Licenciatura	Si	otra ocupación	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	
Alumno	Licenciatura	Si	otra ocupación	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	
Alumno	Licenciatura	Si	otra ocupación	5	4	5	5	5	5	4	4	3	4	
Alumno	Licenciatura	Si	otra ocupación	5	4	4	4	4	3	3	5	4	4	
Alumno	Licenciatura	Si	otra ocupación	5	5	4	5	3	3	3	4	4	3	
Alumno	Licenciatura	Si	otra ocupación	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	
Alumno	Licenciatura	Si	otra ocupación	3	4	5	1	3	4	5	5	5	4	
Alumno	Licenciatura	Si	otra ocupación	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	
Alumno	Licenciatura	Si	otra ocupación	5	4	4	5	3	3	4	5	4	3	
Alumno	Licenciatura	Si	otra ocupación	5	4	5	4	4	5	4	4	5	4	
Alumno	Licenciatura	Si	otra ocupación	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
Alumno	Licenciatura	Si	otra ocupación	4	4	5	5	4	3	4	5	4	4	
Alumno	Licenciatura	Si	Estudiante en otra licenciatura	4	4	4	4	4	4	4	5	3	3	
Alumno	Licenciatura	Si	otra ocupación	5	1	5	1	1	1	1	1	1	1	
Alumno	Licenciatura	Si	otra ocupación	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	
Alumno	Licenciatura	Si	otra ocupación	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	
Alumno	Licenciatura	Si	otra ocupación	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
Alumno	Licenciatura	Si	otra ocupación	5	5	5	4	4	3	4	4	5	3	
Alumno	Licenciatura	Si	otra ocupación	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	
Alumno	Licenciatura	Si	otra ocupación	5	5	3	4	4	3	4	4	4	4	
Alumno	Licenciatura	Si	otra ocupación	5	4	5	5	5	5	4	5	4	3	
			PROMEDIO	4.8333	4.3750	4.7083	4.4167	4.2083	3.9683	4.2917	4.5833	4.1250	4.0417	
				5	21	14	18	12	13	12	17	8	9	
				4	2	8	6	7	2	9	6	13	9	
				3	1	0	0	4	7	29.2	8.3	2	8.3	
				2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
				1	0	1	0	2	1	1	1	1	1	
					87.5	58.3	75.0	66.7	50.0	54.2	50.0	70.8	33.3	
					4.2	0.0	4.2	0.0	16.7	29.2	8.3	0.0	8.3	
					0.0	4.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	
					0	1	0	2	1	1	1	1	1	
					0.0	4.2	0.0	8.3	4.2	4.2	4.2	4.2	4.2	
					0	1	0	1	1	1	1	1	1	
					0.0	4.2	0.0	8.3	4.2	4.2	4.2	4.2	4.2	

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos apreciar, las percepciones de los alumnos presentan ligeras discrepancias de opinión, y se obtuvieron los siguientes resultados: El 95.8% de los alumnos percibe de una forma positiva la importancia de diversificar las estrategias de enseñanza para lograr desarrollar aprendizajes significativos en el área de español, con 87.5% de respuestas “totalmente de acuerdo” y 8.5% “de acuerdo”, y 4.2% se mantienen neutrales con “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”; El 91.6% de los alumnos considera que la dramatización, el juego de roles, los sociodramas, y/o las escenificaciones, son estrategias adecuadas para la enseñanza del español, con 58.3% de respuestas “totalmente de acuerdo” y 33.3% “de acuerdo”, mientras que el porcentaje de respuestas negativas son de 4.2% “En desacuerdo” y otro 4.2% “Totalmente en desacuerdo” porcentaje que se refiere a 2/24 alumnos, estas respuestas corresponden a la categoría denominada “Estrategias de enseñanza”.

Asimismo, el 95.8% de los alumnos encuentra positivo que el teatro representa una posibilidad para complementar efectivamente otras metodologías de la enseñanza del español, con 75% de respuestas “totalmente de acuerdo” y 20.8% “de acuerdo”, mientras que el 4.2% se mantiene neutral “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”; el 91.7% de alumnos



colige con la idea de que el uso del teatro en las clases de español es relevante para el desarrollo de habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir) con 66.7% “totalmente de acuerdo” y 25% “de acuerdo”, y el resto (2/24 alumnos) están “Totalmente en desacuerdo); el 79.2% de alumnos acepta que la implementación de estrategias relacionadas con el teatro contribuirá con el rendimiento académico de los estudiantes normalistas de la licenciatura de enseñanza y aprendizaje del español, con un 50% de respuestas “totalmente de acuerdo” y 29.2% “de acuerdo”, un 16.7% “ni de acuerdo, ni en desacuerdo” y un 4.2% , (1/24 alumnos) “Totalmente en desacuerdo”, las respuestas que anteceden corresponden a la categoría que se agrupa bajo el nombre “*El teatro como herramienta pedagógica*”.

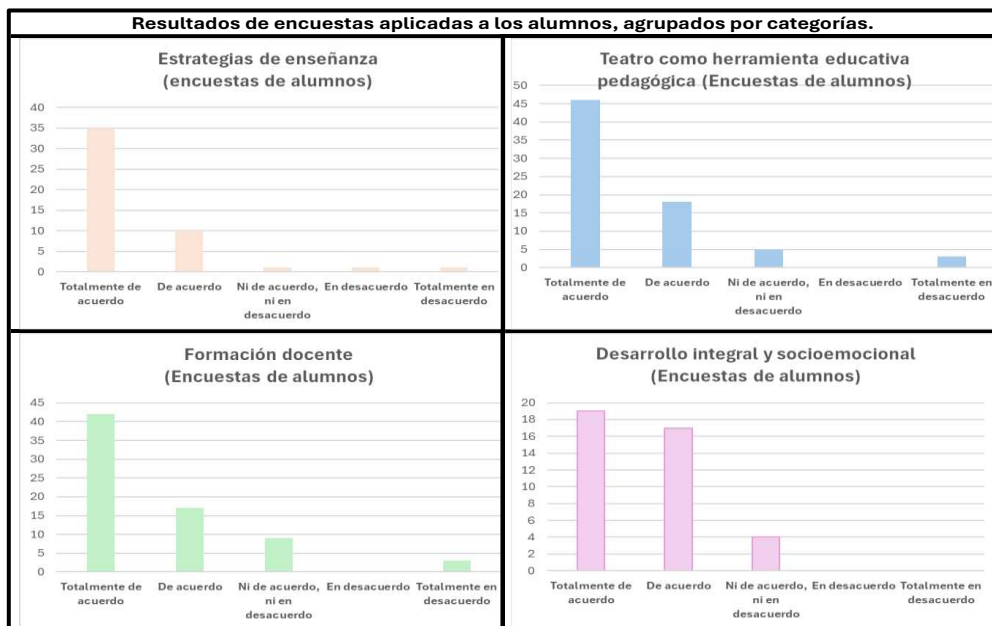
Por otro lado, el 62.5% de los alumnos considera que incluir un curso-taller de teatro como parte de un trayecto formativo contribuiría favorablemente en la formación integral de maestras y maestros normalistas, con un 54.2% “totalmente de acuerdo” y 8.3% “de acuerdo”, mientras que el 29.2% muestra una posición neutral “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”, y el resto (1/24 alumnos) está “Totalmente en desacuerdo”; el 87.5% de los alumnos opina que las actividades teatrales permiten el desarrollo de las habilidades socioemocionales y la comprensión intercultural estando el 50% “totalmente de acuerdo” y el 37.5% “de acuerdo”, mientras que 8.3% se mantuvo “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y el resto (1/24 alumnos) “totalmente en desacuerdo”; El 85.8% de los alumnos opina que el uso de estrategias relacionadas con el teatro en la clase de español fomentaría el trabajo colaborativo e inclusivo, con un 70.8% “totalmente de acuerdo” y 25% “de acuerdo”, mientras que el 4.2% (1/24 alumnos) confirma su posición “Totalmente en desacuerdo. Estas afirmaciones conforman la categoría “*Formación docente*”.

Para terminar, el 87.5% de los alumnos considera que se requiere conocer de la parte teórica del lenguaje artístico para desarrollar un taller teatral, lo que se pondera con un 33.3% “totalmente de acuerdo”, 54.2% “de acuerdo” quedando el 8.3% “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”, ubicándose el 4.2% restante (1/24 alumnos) “totalmente en desacuerdo” ;

finalmente, el 75% también, pondera que sería benéfico para el proceso de enseñanza aprendizaje que los docentes recibieran capacitación por parte de la escuela en cuanto a la aplicación de estrategias relacionadas con el teatro, con un 37.5% “totalmente de acuerdo” y 37,5% “de acuerdo”, manteniéndose neutrales un 20.8% “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”, y 4.2% (1/24 alumnos) “totalmente en desacuerdo”, estas afirmaciones corresponden a la categoría “*Desarrollo integral y socioemocional*”.

Se presentan a su vez las gráficas de los resultados obtenidos ya agrupados por categoría, donde podemos observar las barras los diferentes colores tendientes a mostrar las percepciones de los alumnos.

**Tabla 5.- Gráficas de los resultados de las encuestas aplicadas a los alumnos, por categoría.**



Fuente: Elaboración propia

### Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos muestran, en un porcentaje muy alto, la percepción de los docentes encuestados que consideran el teatro como una herramienta pedagógica poderosa. De igual forma, los estudiantes han alcanzado balanza positiva, aún con ligeras discrepancias. De otro modo, al reconocer el enfoque comunicativo de la licenciatura de

Enseñanza- Aprendizaje del español, en el cual se establece que los estudiantes aprendan tanto habilidades lingüísticas, como comunicativas, sin denostar habilidades personales también denominadas blandas, que les permitan adquirir seguridad en sí mismos y proyectarla en un futuro hacia el alumnado a su cargo, es evidente que poder transitar de la utilización del teatro como una estrategia emergente a una actividad formal con bases metodológicas sólidas, es verdaderamente significativo. Esto anima a conjeturar que la actividad teatral puede ser un instrumento que esté en la posibilidad de coadyuvar al cumplimiento de los principales aspectos relacionados con el enfoque en mención y también con aquéllos que se han extrapolado en la perspectiva de la propuesta plasmada en el acuerdo 16/08/22 como el desarrollo socioemocional, la inclusión, las artes y la sostenibilidad, puesto que pueden reflejarse en la estrategia didáctica de análisis. Dicha herramienta pedagógica, también puede ser de suma utilidad para lograr los alcances referidos a los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que pone énfasis en la comunidad como el núcleo de procesos educativos que generan los aprendizajes para la vida social; incluyendo el hecho que desde la Pedagogía de las Diferencias asume un enfoque centrado en el aprendizaje en interdependencia en la comunidad, criterio que también aborda el teatro como estrategia.

Asimismo la actividad teatral es una experiencia de aprendizaje viva que puede tener cabida en forma expresa dado que en el plan de estudios 2022 para escuelas normales de México, desde la perspectiva socioconstructivista y sociocultural, se establece como el núcleo central del proceso de enseñanza-aprendizaje, la construcción y el desarrollo de experiencias de aprendizaje de este tipo, como lo son el aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en la solución de problemas, así como la detección y análisis de incidentes críticos. colaborativo o por proyectos.

En una interpretación globalizada de los resultados preliminares es posible inferir que, en un alto promedio, la información que brindan docentes y discentes normalistas en su polifonía en la presente investigación, indica lo siguiente:

- ❖ Estiman importante diversificar sus estrategias de enseñanza y están de acuerdo en llevar a cabo métodos como la dramatización, el juego de roles y los sociodramas.
- ❖ Coligen con la idea de que el teatro puede complementar otras metodologías de enseñanza, así como con la relevancia que posee en el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas.
- ❖ Consideran la necesidad de incluir cursos-talleres de teatro en la formación de maestros y la capacitación docente en estrategias teatrales.
- ❖ Contemplan que el teatro posee beneficios para el desarrollo de habilidades socioemocionales, la comprensión intercultural y el fomento del trabajo colaborativo e inclusivo.

Del análisis que antecede, se puede concluir que aunque existe una percepción positiva hacia el Teatro como herramienta pedagógica para los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje de la ENS, el trabajo para formalizar la teatralidad como herramienta pedagógica apenas comienza, y se impone tanto en el trabajo de campo como en el de investigación.

### Referencias

- Cutillas Sánchez, V. (2015). El teatro y la pedagogía en la historia de la educación. *Tonos digitales*, 28(0). 1-31.  
<http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewArticle/1215>
- Cobo, C., & Moravec, J. W. (2011). Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. [Barcelona][Sevilla]: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona; Universidad Internacional de Andalucía, 1-244.  
<https://libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/419/1/978-84-475-3517-0.pdf>
- Dubatti, J. (2012). Filosofía del teatro en Argentina. *Artes la revista*, 11(18), 9-33.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/artesudea/article/view/24320/19863>
- Grajales-Acevedo, C., & Posada-Silva, W. Y. (2020). El trasfondo didáctico del teatro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 16(1), 187-210.  
<https://www.redalyc.org/journal/1341/134166565009/134166565009.pdf>

- Motos, T. (2009). El teatro del oprimido de Augusto Boal. Revista Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. 1-49. [https://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2017/01/1Teatro\\_Oprimido\\_Master\\_TA\\_febrero\\_2017.pdf](https://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2017/01/1Teatro_Oprimido_Master_TA_febrero_2017.pdf)
- SEP. (25 de 11 de 2022). Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. 1-25.  
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf>
- Torres, S. M. (2021). El Teatro y su enfoque pedagógico como asignatura obligatoria en el currículum escolar de Argentina: Ley Federal de Educación de 1993. Educación artística: revista de investigación (EARI), (12), 139-153.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8204329>
- Vargas, E. Y. M., Campuzano, G. D. P. M., & Sornoza, A. M. (2019). La enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior: Aportaciones desde Neurodidáctica. Didasc@lia: Didáctica y Educación, 10(2), 23-36.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7242534>

**La educación normal en el contexto pospandemia: diagnóstico de la capacidad aeróbica  
y los beneficios de un taller de voleibol en estudiantes normalistas.**

Israel Ruiz Castro.

i.ruiz@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana.

Ana Paula Olivarria Gutierrez

202600180000@creson.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Claudia Rocío Rivera Kisines

c.rivera@creson.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea temática: 8. Formación docente para una educación integral.

### **Resumen**

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha introducido cambios significativos en la enseñanza de la Historia en las aulas de educación básica. Este trabajo examina los hallazgos de un estudio cualitativo que analiza la percepción de los docentes sobre la implementación de dicha reforma en quinto y sexto grado; a través de entrevistas semiestructuradas, se identifican las metodologías adoptadas, los desafíos enfrentados y las oportunidades que surgen en este nuevo contexto educativo. Los resultados revelan que, aunque la NEM busca una

enseñanza más contextualizada y significativa, persisten dificultades en la integración efectiva de la Historia en los proyectos educativos. Este análisis contribuye a la discusión sobre la necesidad de formación continua para los docentes y la importancia de una clara articulación de los contenidos históricos en el nuevo currículo.

**Palabras clave:** Reforma Educativa, enseñanza de la Historia, educación básica, docencia, formación continua de profesores.

### **Planteamiento del problema**

La llegada de la Nueva Escuela Mexicana ha transformado el panorama educativo en México, especialmente en la enseñanza de la Historia, particularmente en los grupos de primaria alta, que corresponde a quinto y sexto de primaria. Esta reforma ha generado inquietudes sobre cómo los docentes están adaptando sus prácticas a un modelo que prioriza la interdisciplinariedad y la contextualización. La falta de claridad en la integración de la Historia dentro de los nuevos campos formativos plantea interrogantes sobre la efectividad de los cambios propuestos y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, considerando la relevancia que tiene en la formación de la ciudadanía y la conciencia histórica en el rediseño educativo del Estado-nación.

Un aspecto que tiene especial relevancia es la conjunción de programas en educación básica, donde confluyen el plan 2011, el 2017 y el de la NEM. Aunque la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023) en Un Libro sin recetas Fase 5 ofrece sugerencias a los docentes de cómo ejercer la enseñanza de la historia desde el presente y crear en comunidad una memoria colectiva, no se ha puesto en práctica de manera efectiva en todas las aulas.

### **Marco teórico**

El marco teórico de la investigación sobre los cambios en la enseñanza de la Historia con la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se fundamenta en una revisión de la literatura que aborda



la importancia de la Historia en la educación y su papel en la formación de la conciencia histórica. Este marco se articula en torno a varios conceptos clave que son esenciales para comprender el enfoque de la NEM y su impacto en la enseñanza de la Historia, entre los que se destaca la Historia del presente, conciencia histórica y la interculturalidad.

La noción de Historia del presente presenta múltiples significados en la producción historiográfica desde finales del siglo pasado hasta la fecha. Para los fines de esta investigación, este concepto hace referencia a la idea de que el estudio de la Historia no debe limitarse a eventos pasados, sino que debe estar vinculado a las realidades contemporáneas. Este enfoque permite a los estudiantes entender cómo los acontecimientos históricos han influido en el presente y cómo estos pueden informar decisiones futuras. En este tenor Foucault (2005, como se cita en Castel, 2013) menciona que “el presente no es únicamente lo contemporáneo, estas cuestiones están cargadas de historia” (p. 95), es decir, es importante comprender lo que acontece hoy, es hacer la historia del presente, estableciéndose en esa problematización de lo contemporáneo, de situaciones sociales que plantean problemas y requiere de esfuerzo para comprenderlas y para controlarlas.

En este tenor, Aróstegui (2004, como se cita en Galindo, 2018), señala que actualmente rige el ‘tiempo de la memoria’, donde se presenta un auge por todo lo relacionado con la historia, pero sobre todo un interés por esa historia próxima de tiempos cercanos, que forman parte de la historia reciente, historia vivida o historia del presente. Se planteó como una nueva manera de entender los contenidos de la historia actual. Para favorecer ese análisis y comprensión, la NEM promueve esta perspectiva al alentar a los docentes a conectar los contenidos históricos con la vida cotidiana de los alumnos, fomentando así una comprensión más profunda y relevante de la Historia.

La conciencia histórica es un concepto fundamental en la enseñanza de la Historia, ya que implica la capacidad de los individuos para reflexionar sobre el pasado y su relación

con el presente. Este concepto se asocia con la formación de una identidad crítica y reflexiva, que es esencial para la construcción de una ciudadanía activa y comprometida.

Cataño (2011) aclara que este término proviene de la memoria histórica, que significa el cómo el hombre convive con el pasado otorgándole un significado; a la vez, señala las diferencias que existen entre estos dos términos, que es “la memoria hace énfasis en la fuerza del pasado sobre la mente humana, revelando diversas formas de hacer o mantener vivo el pasado” (p. 16). La NEM busca desarrollar esta conciencia en los estudiantes, promoviendo un aprendizaje que no solo se centre en la memorización de hechos, sino en la comprensión de procesos históricos y su relevancia en el contexto actual.

En relación con la interculturalidad, se enfatiza la importancia de reconocer y valorar la diversidad cultural en la enseñanza de la Historia. En este sentido, la NEM aboga por una educación que respete y celebre las diferentes culturas presentes en México, promoviendo un enfoque inclusivo que permita a los estudiantes explorar diversas narrativas históricas. Este enfoque además de enriquecer el aprendizaje, también contribuye a la cohesión social y al respeto por la diversidad.

También es relevante abordar las metodologías de enseñanza que se alinean con los principios de la NEM. Se destaca la importancia de utilizar enfoques pedagógicos que fomenten la participación activa de los estudiantes, como el aprendizaje basado en proyectos y la transdisciplinariedad. Estas metodologías permiten a los alumnos conectar diferentes áreas del conocimiento y aplicar lo aprendido en contextos reales, lo que resulta en un aprendizaje más significativo y duradero.

Finalmente, este análisis teórico contextualiza a la NEM dentro de un panorama más amplio de reformas educativas en México, considerando cómo estas reformas han buscado transformar la educación básica para hacerla más pertinente y efectiva, respondiendo a las necesidades de una sociedad en constante cambio. La NEM se presenta como una respuesta a las críticas sobre la enseñanza tradicional, proponiendo un modelo que prioriza la

formación integral del estudiante y su preparación para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo (Universidad Americana de Europa, 2020).

En suma, el marco teórico de esta investigación proporciona una base sólida para entender los cambios en la enseñanza de la Historia con la NEM. Al integrar conceptos como la historia del presente, la conciencia histórica, la interculturalidad y metodologías innovadoras, se establece un enfoque que busca no solo enseñar Historia, sino también formar ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno. (Monter, R. 2022). Este marco teórico es esencial para guiar la investigación y analizar la percepción de los docentes sobre la implementación de la NEM en sus prácticas educativas.

### **Metodología**

La metodología empleada se basa en un enfoque cualitativo, el cual sirve, en este caso, para explorar y comprender las percepciones y experiencias de los docentes en el contexto de la implementación del nuevo plan de estudios. Para Creswell (1998, como se cita en Valladolid & Chávez, 2020) es un proceso interpretativo que “construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural” (p. 26). Este enfoque es adecuado para captar la complejidad de las interacciones en el aula y las percepciones de los educadores sobre los cambios introducidos por la NEM. Se busca no solo obtener datos, sino también entender el significado que los docentes atribuyen a sus prácticas educativas.

El alcance es descriptivo, que de acuerdo con Galarza (2020) aclara que, este en una investigación cualitativa “busca una explicación y determinación de los fenómenos. En el contexto cuantitativo se pueden aplicar estudios de tipo predictivo en donde se pueda establecer una relación causal entre diversas variables (p. 3). El diseño de esta investigación corresponde al cualitativo básico, que permite una exploración profunda de las experiencias de los docentes en la enseñanza de la Historia, tal como afirman Merriam y Tisdell, (2016) está “Centrado en el significado, la comprensión, el proceso” (p.42). Además, de seleccionar

la muestra de manera intencionada y así poder recopilar datos a través de una entrevista estructurada.

Los participantes de la investigación son cuatro docentes de quinto y sexto grado de la Escuela Primaria Profesora Margarita Romandía de Méndez. Se seleccionaron dos docentes de cada grado, lo que permite una comparación de experiencias y enfoques en la enseñanza de la Historia. La selección se realizó considerando la experiencia de los docentes y su disposición para participar en el estudio, asegurando así una diversidad de perspectivas. La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas, un método que permite a los investigadores obtener información detallada y rica en matices. Las entrevistas se diseñaron con preguntas abiertas que abordan temas clave, como las diferencias percibidas entre la NEM y los planes de estudio anteriores, las estrategias didácticas utilizadas y la cantidad de proyectos relacionados con la Historia que han implementado. Este formato flexible permite a los docentes expresar sus opiniones y experiencias de manera más libre y profunda.

Las entrevistas se realizaron durante las primeras dos semanas de mayo de 2024, después de un periodo de prácticas profesionales y capacitación sobre la NEM. Este momento fue elegido estratégicamente para asegurar que los docentes tuvieran experiencia reciente en la implementación de proyectos relacionados con la Historia. Antes de cada entrevista, se solicitó el consentimiento de los participantes, garantizando la ética en la investigación y la confidencialidad de la información proporcionada. El análisis de los datos se llevó a cabo de manera inductiva, buscando identificar patrones y temas emergentes a partir de las transcripciones de las entrevistas. Se utilizó un enfoque de codificación, donde se agruparon las respuestas de los docentes en categorías que reflejan sus percepciones sobre la enseñanza de la Historia, los cambios introducidos por la NEM y las metodologías empleadas. Este análisis permite una comprensión más profunda de las experiencias de los docentes y cómo estas se relacionan con los objetivos de la NEM.

Para asegurar la validez de los hallazgos, se llevó a cabo un proceso de triangulación, comparando las respuestas de los diferentes docentes y buscando consistencias y discrepancias en sus relatos. Además, se reflexionó sobre el papel del investigador en el proceso, reconociendo que las interpretaciones pueden estar influenciadas por las experiencias y perspectivas personales del investigador.

Del mismo modo, se asignó una codificación a cada uno de los participantes, tomando como datos para la realización de estos la edad, sexo y años de servicio, con la finalidad de retomar sus diálogos para destacar los aspectos puntuales que llevan a cabo para el diseño y desarrollo de proyectos con alguna vinculación histórica o bien, con la presencia de contenidos de Historia como tal. A manera de ejemplo, se incluye el siguiente código 33F10, donde 33 representa la edad, F el género expresado y el número 10 los años de servicio.

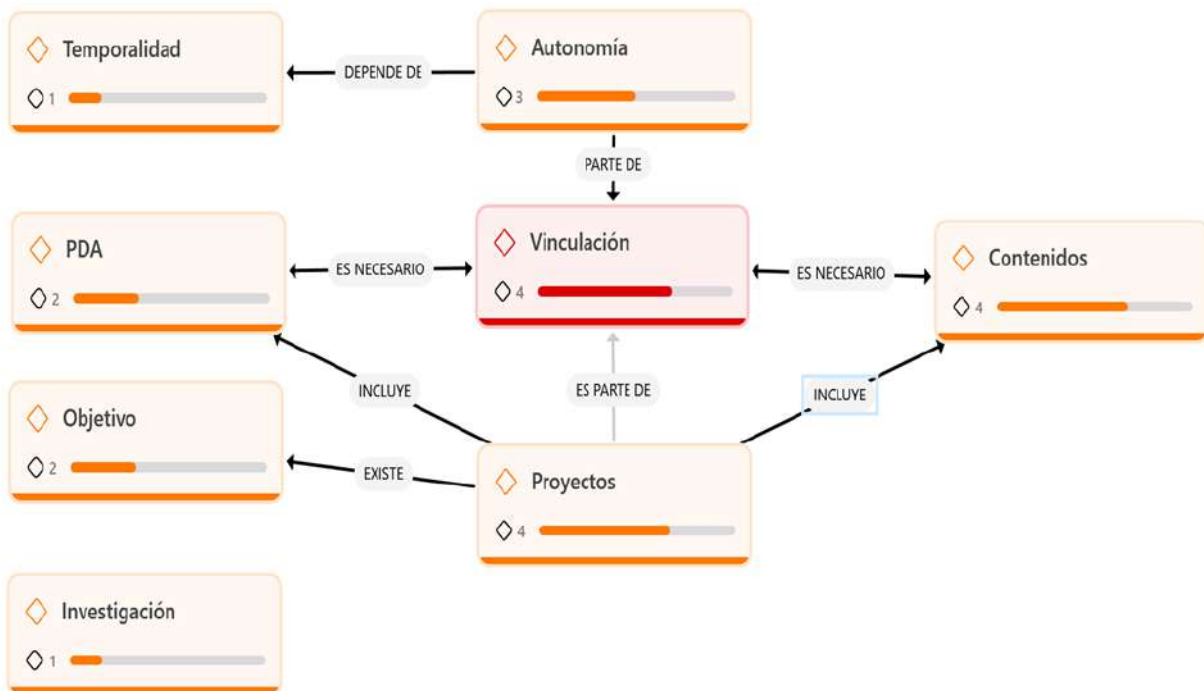
En resumen, la metodología utilizada en esta investigación combina un enfoque cualitativo con técnicas de recolección de datos que permiten una exploración profunda de las percepciones de los docentes sobre la enseñanza de la Historia en el contexto de la NEM. A través de entrevistas semiestructuradas y un análisis inductivo, se busca comprender cómo los cambios en el sistema educativo impactan en las prácticas docentes y en la formación de la conciencia histórica en los alumnos.

## **Resultados**

La investigación realizada sobre los cambios en la enseñanza de la Historia con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha proporcionado una visión detallada de las prácticas educativas actuales y las percepciones de los docentes. Se presenta la información obtenida a través de la recolección de datos, que se analizan y describen de manera textual e ilustrativa. A continuación, se detallan los resultados más relevantes, organizados en torno a las figuras que ilustran los hallazgos.

Figura 1

*Opinión de los docentes en cuanto a las diferencias en la enseñanza de la historia entre planes de estudio anteriores y la NEM*



La primera figura muestra las respuestas de los docentes sobre las diferencias que han encontrado en la enseñanza de la Historia con la NEM en comparación con los planes anteriores. La mayoría de los participantes destacó que la NEM promueve un enfoque más integral, donde se busca vincular contenidos de diversas disciplinas. Sin embargo, también se observó que, a pesar de esta intención, la Historia sigue siendo una materia que a menudo se enseña de manera aislada.

Esto sugiere que, aunque hay un reconocimiento de la importancia de la interdisciplinariedad, la práctica en el aula no siempre refleja esta metodología; misma que es definida como

paradigma educativo se caracteriza por un conjunto de métodos que pueden vincularse entre sí, para dar una solución a distintos problemas que se centran en el



estudio de un tema, combinando así destrezas para evitar que se desarrollen acciones de forma aisladas. (Tomalá, K. et al., 2022, p. 19)

Es relevante destacar la pérdida de posibilidad de vincular y asociar los contenidos de los campos formativos, que al hacerlo de esta manera otorgan el beneficio que tiene de abordar el contenido histórico desde esa vertiente interdisciplinar y con diferentes métodos que favorece el planteamiento de ideas, solución diversa a problemas planteados, análisis crítico desde distintas perspectivas, tal como lo plantea la NEM.

Esta nueva propuesta educativa propone el trabajo a partir de proyectos, mismos que tienen diferentes formas de abordaje, sea en el aula, en la escuela o en la comunidad. Linares (2023) destaca las ventajas que tiene el llevar a cabo proyectos en los alumnos, pues este está basado en, “el principio de que los estudiantes aprenden mejor haciendo que escuchando, y que el aprendizaje es más profundo cuando se conecta con la vida real y con los intereses y necesidades de los alumnos” (p. 1). La NEM optó por poner en marcha esta con la finalidad de enfrentar el rezago académico que se ha venido arrastrando con años anteriores y por consecuencia de la pandemia, este se extendió aún más.

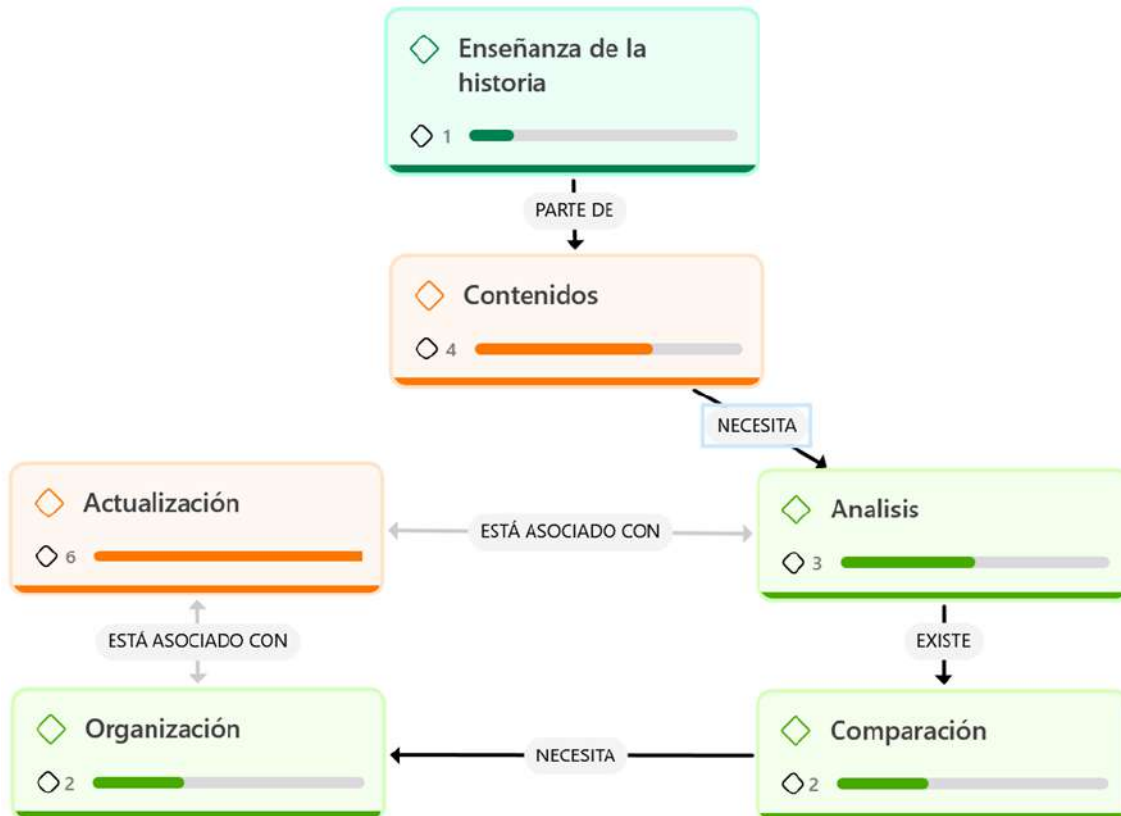
Una vez seleccionado el contenido, se necesita hacer un análisis de este y una actualización, en función de su utilidad y significado. Así como lo evidencian Prats y Santacana (2001): Para medir si los contenidos de la Historia son útiles y necesarios para los alumnos y alumnas de la enseñanza reglada habría que plantear previamente si dichos contenidos responden a alguna de las necesidades educativas de los destinatarios y si, por otra parte, están al alcance de sus capacidades. (p. 13)

Algo que deja de relieve la NEM es conocer bien cuáles son las necesidades del grupo, así como el contexto en el que se desarrollan y desde esto seleccionar los contenidos y proyectos para poner en marcha lo que se desee trabajar con los alumnos, que, en este caso sería la enseñanza de la historia.



Figura 2

*Contenidos de historia en los proyectos*



En la gráfica (Figura 3) se presentan las estrategias didácticas que los docentes han implementado para enseñar Historia. Las respuestas indican que el aprendizaje basado en proyectos y el uso de recursos multimedia son las estrategias más comunes. Los docentes mencionaron que estas metodologías ayudan a hacer la Historia más relevante y accesible para los alumnos. Sin embargo, también se identificó una limitación en la formación específica que han recibido sobre estas estrategias, lo que puede afectar su efectividad en el aula. La falta de recursos adecuados y de capacitación continua se mencionó como un obstáculo para la implementación de estas prácticas.

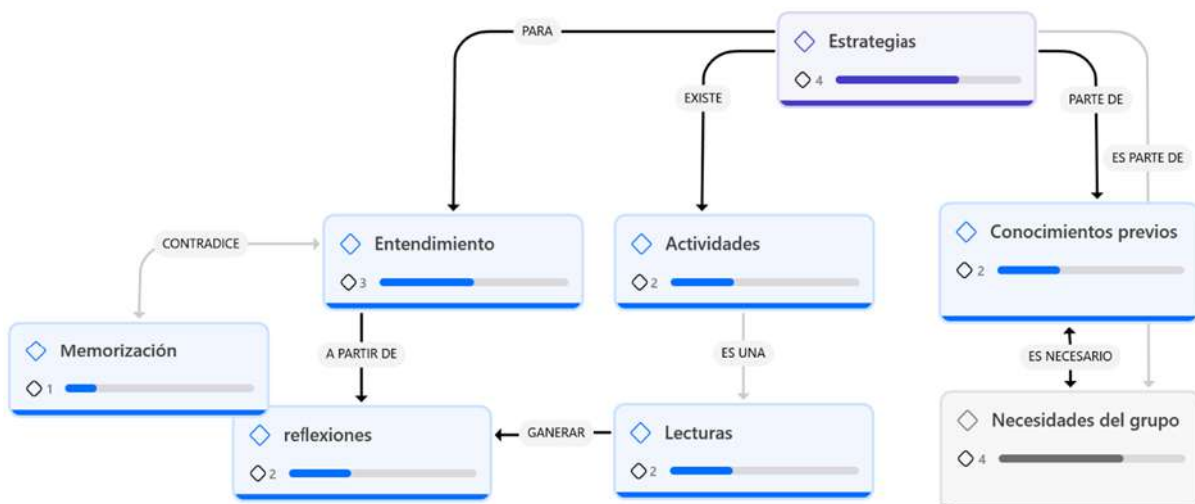
Aunque esta no esté inmersa como tal en los libros de texto, se sabe que cada uno de los proyectos tiene su propia historia, al preguntarle a un participante cómo vincula estos contenidos con los proyectos, respondió lo siguiente:

En todos, por ejemplo, si estábamos viendo al principio lo del embarazo yo me metía a las estadísticas del INEGI de años anteriores, ahí ya estábamos trabajando la historia; como había enfermedades virales en la época colonial, en la revolución, en la independencia y ahí veíamos la historia, pero porque a mí me gusta. (37F16)

Retomando la respuesta anterior, es necesario dejar en relieve algo que menciona el informante (37F16) “pero porque a mí me gusta”. Al respecto, la docente da a conocer que vincula en cada uno de los proyectos la historia, porque esta existe en cada uno de ellos, y más que nada porque es un gusto propio. La historia es una ciencia que pasa a segundo plano por muchos maestros de educación básica porque no existe un interés por parte de ellos o porque desconocen la importancia que tiene el enseñarla y distinguirla diariamente.

Figura 3

*Estrategias para la enseñanza de la historia*



La tercera figura aborda la importancia de enseñar Historia desde la perspectiva del presente de los alumnos. Los docentes coincidieron en que es fundamental conectar los contenidos históricos con las experiencias actuales de los estudiantes, lo que no solo facilita la comprensión, sino que también fomenta una conciencia crítica. Sin embargo, se observó que, a pesar de esta intención, muchos docentes se sienten presionados por el currículo y las evaluaciones estandarizadas, lo que dificulta la implementación de este enfoque. Esta tensión entre la necesidad de cumplir con los requisitos curriculares y el deseo de hacer la Historia relevante para los alumnos es un desafío significativo.

Una vez analizadas las respuestas de los participantes, cabe rescatar la siguiente sobre las estrategias a utilizar “pues es importante conocer las características del grupo, cuáles son sus intereses y de ahí partir, para que ellos puedan encontrar una relación entre los hechos históricos y las situaciones actuales” (33F13). Tal cómo aparece en las orientaciones pedagógicas por la NEM para las maestras y maestros; estos se dividen en cuatro, el primero de ellos es el diagnóstico del grupo, el segundo la organización del contenido, el tercer ámbito la selección de las estrategias y por último la evaluación.

De estos cuatro, únicamente se tomará en cuenta el tercero; en este aparecen diferentes principios, de los que se puede hacer mención es “vincular las estrategias pertinentes al tipo de contenido que se quiere trabajar y al nivel de profundidad que se pretende lograr” (SEP, 2019, p. 21). Y “contextualizar las actividades en el entorno de las y los estudiantes —familia, comunidad inmediata, región— y vincularlos en el mismo establecimiento escolar o con otros —de la misma comunidad, de la región, del país—.” (SEP, 2019, p. 21).

En cuarto lugar, se encuentra la categoría denominada Conocimiento de la realidad de los alumnos. Se les describió a los docentes que en Un Libro sin Recetas Fase 5 (SEP, 2023) señala la importancia de enseñar la historia a partir de las experiencias de los alumnos, esto con la intención expresa de conocer cómo se mantienen informados de los sucesos importantes de la realidad de ellos. En este tenor, se hace mención que como base está la

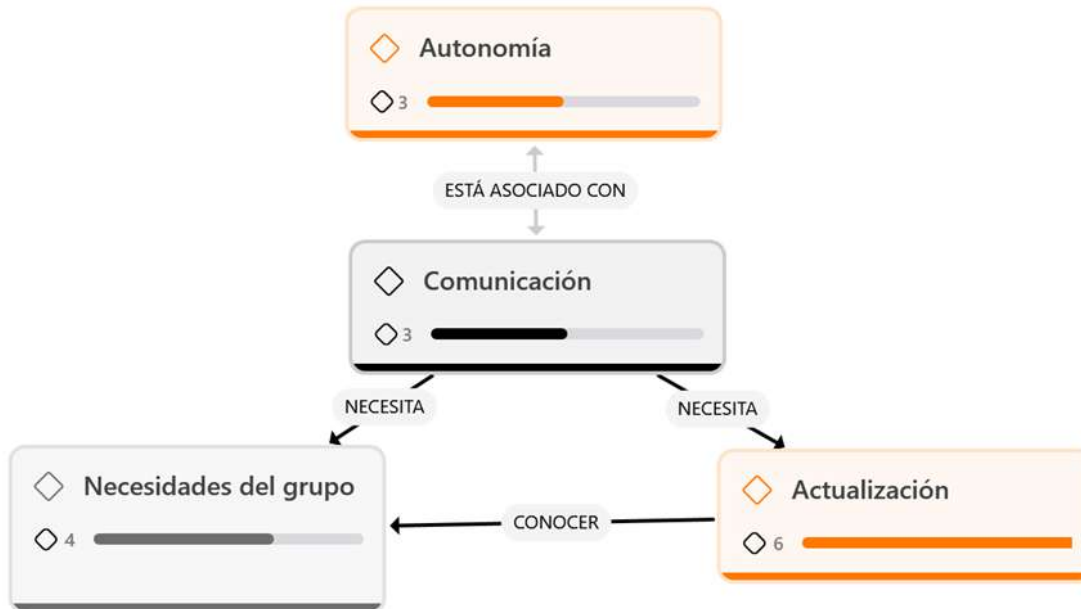
comunicación (ver Figura 4), pero esta depende totalmente de si el docente se notifica o no, en este caso, todos los informantes mantienen una fuente de interacción, ya sea directamente con los estudiantes o con los padres de familia desde diferentes medios. En la parte inferior de la figura se encuentra que la comunicación sirve para dos cosas, una de ellas y la más importante es, conocer las necesidades del grupo.

Para el diseño o la implementación de estrategias dentro del grupo, primero es necesario conocer cuáles son las necesidades que tiene el grupo para saber si van a funcionar o no, y, en segundo lugar, sirve para que los docentes se mantengan actualizados de aquellas situaciones que suceden en el contexto que rodea a sus alumnos y sobre sus intereses. Por ejemplo, un participante menciona que:

Aquí es muy importante saber escuchar a los alumnos y dialogar con ellos, las conversaciones que se tienen con el mismo grupo que van arrojando temas que para ellos son importantes y sobre los que se deben de considerar e incluir para el desarrollo de las actividades. (33F13)

Figura 4

*Conocimiento de la realidad de los alumnos*



Briceño y Gamboa (2011, cómo se cita en Santos, et al, 2022) plantean que “favorecer el diálogo y la comunicación en el aula requiere más allá de una idea clara, se necesita de unas actividades y problemas en las cuales centrar el diálogo para ir acrecentando las reflexiones” (p.4). Una vez reflexionado lo leído anteriormente y analizado la categoría tres y cuatro, se comprende que el concepto central de esta red es la clave para crear un ambiente de aprendizaje para los alumnos, rescatando de ella estrategias que favorezcan su desarrollo. Es importante hacer mención puntual que esto no únicamente sirve con la enseñanza de la historia, sino que abarca todos los campos formativos para lograr los contenidos y los Procesos de Desarrollo y Aprendizaje (PDA) de cada uno, tomando en cuenta las necesidades, intereses y capacidades del grupo.

A pesar de que la NEM promueve un enfoque holístico, los resultados indican que la Historia sigue teniendo una presencia limitada en la mayoría de los proyectos. Los docentes informaron que, aunque intentan integrar la Historia en sus proyectos, a menudo se priorizan otras disciplinas, lo que sugiere que la implementación de un enfoque

verdaderamente interdisciplinario aún enfrenta barreras. Esta situación resalta la necesidad de una mayor atención a la Historia en el diseño de proyectos educativos.

## **Conclusiones**

En resumen, los resultados de la investigación revelan tanto avances como desafíos en la enseñanza de la Historia con la NEM. Si bien los docentes reconocen la importancia de un enfoque más contextualizado y transdisciplinario, la implementación efectiva de estos cambios sigue siendo un reto. La vinculación de la Historia con el presente de los alumnos es un aspecto valorado, pero su realización práctica se ve obstaculizada por limitaciones en la formación docente y en los recursos disponibles. Estos hallazgos subrayan la necesidad de un apoyo continuo para los educadores, así como de una revisión de las políticas educativas que faciliten una enseñanza de la Historia más integral y significativa en el contexto de la NEM.

Muchos participantes expresaron su preocupación por la falta de oportunidades de desarrollo profesional continuo. Aunque han recibido capacitación inicial, la mayoría siente que no han tenido acceso a recursos o formación adicional que les permita actualizar sus conocimientos y habilidades en la enseñanza de la Historia. Esta falta de formación puede limitar su capacidad para adaptarse a los cambios propuestos por la NEM y para implementar prácticas pedagógicas innovadoras.

## **Discusión y conclusiones**

La NEM representa un avance hacia una educación más integral y contextualizada, pero su implementación en la enseñanza de la Historia enfrenta obstáculos significativos. Es crucial que se brinde apoyo y formación continua a los docentes para que puedan navegar estos cambios de manera efectiva. La inclusión de contenidos históricos en un marco interdisciplinario puede enriquecer la experiencia educativa, pero requiere un compromiso por parte de las instituciones educativas para garantizar que la Historia no se diluya en el proceso. La formación continua y el desarrollo profesional son esenciales para que los

docentes se sientan preparados y seguros en la implementación de la NEM, asegurando así que la enseñanza de la Historia cumpla su papel fundamental en la formación de ciudadanos críticos y conscientes

## Referencias

Castel, R. (2013). Michel Foucault y la historia del presente. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (17), 93-100.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5317477>

Cataño Balseiro, C. L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y sociedad*, (21), 223-245. <https://www.redalyc.org/pdf/3803/380370335008.pdf>

Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica. Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), 1-6.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746475>

Galindo Morales, R. (Septiembre de 2018). Enseñar la historia del presente Reflexiones sobre el papel de la memoria. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*. (5). 98-123.  
ISSN 2530-1012.  
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/download/12201/10090/35106>

Linares, Á. (2023). La práctica reflexiva en el prácticum de los grados de educación. Revisión de la literatura. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 161-184.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n88/0120-3916-rcde-88-161.pdf>

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey Bass.  
<https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=2631333&btwaf=77354891>



Monter, R. [Ricardo Monter Perales] (25 de febrero de 2022). *Videoconferencia Enseñanza de la historia en la NEM*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=KVmpNtWqTc>

Prats, J., & Santacana, J. (2001). *Principios para la enseñanza de la Historia. Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*, 13-33. [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar\\_historia\\_notas\\_didactica\\_renovadora.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf)

Santos-Moreira, L., García-Mera, S., & Moreno-Arteaga, N. (2022). La comunicación en el aula y su influencia en las relaciones interpersonales: Un estudio de caso. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(2). <http://scielo.sld.cu/pdf/reds/v10n2/2308-0132-reds-10-02-e23.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2023) *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 5*.

Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientaciones%20pedagógicas.pdf>

Tomalá, K., Vera, M., Murrieta, B. Galarza, E., Franco, C. García, N., Lino, W., González, E. & Soledispa, C. (2022). *Enfoques interdisciplinarios en la enseñanza de la historia*. Centro de Investigación y Desarrollo. <https://biblioteca.ciencialatina.org/wp-content/uploads/2023/05/Enfoques-interdisciplinarios-en-la-ensenanza-de-la-historia.pdf>

Universidad Americana de Europa. (12 de mayo de 2020). La Nueva Escuela Mexicana: la reforma educativa mexicana. *Educación*. <https://unade.edu.mx/la-nueva-escuela-mexicana-la-reforma-educativa-mexicana/>

Valladolid, M. N., & Chávez, L. M. N. (2020). El enfoque cualitativo en la investigación jurídica, proyecto de investigación cualitativa y seminario de tesis. *Vox juris*, 38(2), 69-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7628480>

## Percepciones docentes sobre la importancia de la educación emocional en la Escuela

### Primaria.

Delia Delgadillo Iñiguez

ddelgadilloi@edubc.mx

Blanca Ariana Jiménez Moyoral

bjimenezmayoral@edubc.mx

Cinthya Castañeda Muñoz

cinthyacastaneda@edubc.mx

Escuela Normal Exp. "Mtro. Rafael Ramírez"

Línea Temática 8: Formación docente para una Educación integral.

### Resumen:

La presente investigación tiene como objetivo conocer las percepciones que tienen los docentes acerca de la importancia de la educación emocional en la escuela primaria, se fundamenta por un enfoque cualitativo con un alcance fenomenológico. Este trabajo busca rescatar desde las experiencias de los docentes durante su práctica docente, cuál es la importancia que le dan a la educación emocional (ES) en la escuela primaria, además, de identificar la forma en que han vivido este fenómeno en su contexto donde se desarrollan profesionalmente. Se diseñaron dos instrumentos, ambos cuestionarios de preguntas abiertas, los cuales, estuvieron encaminados a rescatar, desde sus experiencias y práctica docente en contexto real, elementos fundamentales de la importancia que este tema tiene en la formación integral de los niños.

Los resultados de los cuestionarios que se aplicaron, arrojan que, la educación emocional, es parte esencial para alcanzar una formación completa e integral en los

alumnos, de igual forma, existe la necesidad que los docentes cuenten con el manejo de estrategias adecuadas para atender las diferentes situaciones emocionales que en el aula y el contexto escolar se presentan. Se identifican, cómo influye el estado emocional de los alumnos en el desempeño que muestran durante su formación.

**Palabras clave:** Educación emocional, percepciones docentes, alumnos.

### **Planteamiento del problema**

El clima escolar, como construcción social es el resultado de la interacción de los miembros de la comunidad educativa dentro de la escuela, se constituye como un factor protector o de riesgo para el desarrollo de los alumnos. Diversos estudios evidencian la estrecha relación existente entre el clima escolar y el bienestar, el rendimiento académico y las conductas tanto disruptivas de los estudiantes, contribuyendo a la mejora de los entornos educativos. La educación emocional (ES) se ha convertido en una amplia línea de intervención en diferentes sistemas educativos a nivel local, nacional e internacional, la cual ha demostrado una influencia significativa en la creación de entornos más acogedores y propicios para el desarrollo sano de personalidades equilibradas. La educación emocional en el ámbito de la educación básica es un tema cada vez más importante en la actualidad. Al reconocer la relación entre el desarrollo emocional y el rendimiento académico, se ha vuelto importante incorporar en el currículo escolar estrategias que promuevan las habilidades sociales, la autoconciencia, la empatía y la gestión emocional desde una edad temprana. Este enfoque no sólo aumenta el bienestar individual de los estudiantes, sino que también contribuye a la creación de un entorno escolar más inclusivo, respetuoso y agradable para el aprendizaje integral.

La escuela primaria es un período crítico en el desarrollo de los niños, donde adquieren habilidades académicas fundamentales, así como habilidades socioemocionales que les permiten establecer relaciones positivas, regular sus emociones y tomar decisiones responsables. A pesar de la creciente conciencia sobre la importancia de la ES, aún existen desafíos en su implementación efectiva en la escuela primaria.

Se le ha dado importancia al bienestar emocional principalmente debido a la convivencia de los individuos con la sociedad. En un mundo cada vez más complejo y cambiante, la educación socioemocional emerge como un pilar fundamental en el desarrollo integral de los individuos.

Hoy en día, resulta de gran relevancia reconocer que la educación emocional (ES) va más allá del ámbito escolar, permeando todos los aspectos de la vida cotidiana. En un contexto donde la inteligencia emocional es reconocida como un predictor clave del bienestar y el rendimiento académico y laboral, las habilidades socioemocionales se han convertido en un requisito indispensable para afrontar los desafíos de la vida moderna. Promover el fomento de la empatía y la tolerancia desde edades tempranas puede contrarrestar la discriminación y la intolerancia, promoviendo la convivencia pacífica y el respeto por la diversidad.

La educación emocional se ha reconocido como un componente vital en el desarrollo integral de los estudiantes, contribuyendo no solo a su bienestar emocional, sino también a su éxito académico y social. En el contexto de la escuela primaria, donde se establecen las bases fundamentales para el crecimiento personal y académico de los niños, la implementación efectiva de programas de ES, cobra una importancia significativa.

El presente trabajo de investigación tiene el objetivo de conocer las percepciones que tienen los docentes sobre la importancia de la educación emocional en los alumnos de la escuela primaria. Por lo tanto, surge la siguiente interrogante ¿Cuáles son las percepciones que tienen los docentes sobre la importancia de la educación emocional en la escuela primaria?

## **Marco teórico**

El niño aprende durante toda su vida, con su familia principalmente, y en espacios no formales, como los clubes, reuniones de intereses religiosos, deportivos, o bien, del entorno en el que vive y se desarrolla. En su incorporación a la escuela, el entorno social del niño se amplía a pesar de ello, la influencia familiar sigue siendo un factor determinante para su futura madurez personal. Desde la postura de Gallardo (2007) las sensaciones aportan información, pero también producen emociones positivas (alegría, satisfacción, felicidad) o negativas (tristeza, desilusión, pena, angustia). El niño va construyendo el significado de sus experiencias emocionales a partir de sus interacciones con las personas que lo cuidan. Al final de la primera infancia y en los meses siguientes, los niños comienzan a comprender y experimentar emociones más complejas como la vergüenza, la culpa, el miedo, el orgullo, al tiempo que, un poco más adelante, se observan los primeros acciones que muestran comprensión y control emocional. A pesar de ello, aún queda mucho trabajo por realizar con los niños, ya que van caminando a la vida de adolescentes y posteriormente a la adultez. Cada una de las etapas de desarrollo requieren de un grado mayor de control emocional; a lo largo del resto de la infancia y la adolescencia, los niños tienen que comprender la existencia de emociones contradictorias, conocer y adoptar las normas de expresión de las emociones y aprender a controlarlas. (Gallardo, 2007)

### **Perfil de egreso del alumno de educación primaria.**

El Perfil de Egreso, establece el conjunto de aprendizajes, actitudes y valores que formarán parte de tu personalidad cuando termines los estudios de educación básica; es decir, la conformación de tu perfil inicia desde la educación preescolar, continua durante la educación primaria y concluye con la educación secundaria. (SEB, 2023). El resultado de los logros educativos se agrupa en once rasgos deseables permitirán que el alumno se:

Comunique con confianza y eficacia, fortalezca su pensamiento matemático, gusten de explorar y comprender el mundo natural y social, desarrolle su pensamiento crítico y resuelva problemas con creatividad, posea conocimiento de sí mismo y regule sus emociones, tenga iniciativa y colabore en las diversas actividades, acepte

su identidad, favorezca la interculturalidad y respete la legalidad, aprecie el arte y la cultura, cuide su cuerpo y evite conductas de riesgo, muestre responsabilidad por el medio ambiente y emplee las habilidades digitales de forma pertinente. (SEB, 2023)

La educación emocional desde el planteamiento curricular.

Con base en el artículo 23 de la Ley General de Educación (LGE) y en cumplimiento del carácter participativo e incluyente de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos la cual menciona que:

El Ejecutivo Federal determinará los principios rectores y objetivos de la educación inicial, así como los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria y secundaria y normal en toda la República; para tal efecto, considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de diversos actores sociales involucrados en la educación, así como el contenido de los proyectos y programas educativos que contemplen las realidades y contextos regionales y locales. (LGE, 2024)

Aprendizajes Clave para la educación integral 2017.

En México se incluyó en los currículas el tema de la educación socioemocional desde el año 2017. La SEP (2017) plantea en el plan de estudios Aprendizajes Clave plantea que la educación socioemocional tiene como propósito:

Que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida. (p. 518)



## Planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana 2022

Basado en lo antes mencionado se han establecido Planes y Programas de Estudio o propuesta curricular, las cuales permitirán la organización y administración de los contenidos o Procesos de Desarrollo del Aprendizaje (PDA) según los requerimientos o diagnósticos que cada docente haya identificado en sus grupos y atendiendo a los diversos contextos en los que se encuentren. Por tanto, este plan ofrece libertad de criterio ante las necesidades que presentan los alumnos, dando oportunidad de priorizar y jerarquizar los conocimientos que se pretenden lograr en el alumno, considerando como pieza fundamental, el área social y emocional.

En la búsqueda de formar a un individuo integral el anexo por el que se establece el plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria, SEP (2022) plantea que:

El desarrollo de las capacidades no se refieren únicamente a las habilidades y los conocimientos que puede desarrollar una persona, si no que se relacionan con una vida digna conformada por salud e integridad física y buena alimentación, el desarrollo de los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento de un modo verdaderamente humano en la creación de obras artísticas; así como en una educación que incluya la alfabetización, la formación matemática y científica, y el desarrollo afectivo y emocional. (p.11)

Lo anterior, promueve que “las y los estudiantes desarrollen de manera inteligente, sensible y emocional su cuerpo a través del arte y la educación física, fortalezcan sus habilidades físicas, seguridad personal, trabajo en equipo, el movimiento corporal y sus potencialidades creativas” (SEP, 2022, p.11) todos estos aspectos son la base de una educación integral, es por ello, que requieren ser considerados no solo en teoría y/o discursos políticos, sino que, se deben vivir en los centros escolares, siendo este el contexto real donde los alumnos reciben educación.

La educación emocional en el desarrollo integral del alumno.

La educación emocional, con base en el planteamiento de Álvarez (2020) nos refiere que tiene como propósito el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, así como la gestión asertiva de las respuestas a partir de una adecuada autorregulación, lo que favorece las relaciones sociales e interpersonales, además de la colaboración con otros.

La educación emocional está ligada a una serie de capacidades relacionadas a la interacción social, el conocimiento de sí mismos y la capacidad de empatizar con las personas. Bisquerra (2000) citado por Vivas (2003) define a la educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” continuando con la idea de Bisquerra (2000) entendemos que, “La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales” (p.8). El autor reconoce también que ésta contribuye al bienestar a partir del desarrollo integral del individuo, por lo que, educar las emociones equivale a educar para el bienestar.

Hoy en día, se puede observar como la escuela está considerando el tema de la educación emocional, enfocándose en la importancia de las emociones dentro de los procesos de aprendizaje y la influencia de las interacciones en el aula; así mismo la educación emocional es considerada como una innovación que responde a nuevas necesidades sociales, pedagógicas y de bienestar; que surgen ante las demandas de un mundo tan cambiante donde se requiere de sujetos más participativos, analíticos y reflexivos ante las situaciones que se enfrentan día a día, que sean conscientes de sus acciones fundamentadas en un pensamiento crítico.

Las emociones como base de la Educación Socioemocional.

Bisquerra (2000) citado por Vivas (2015) nos dice que: Las emociones suelen impulsar hacia una forma definida de comportamiento, enfrentándonos o bien huyendo de las situaciones que las provocan. Esta predisposición a la acción se conoce como “fight or fly” (lucha o vuela), dos conductas básicas para asegurar. Las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad de la reacción está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo.

Con base en la postura de Goleman (2014) “la Inteligencia Emocional se entiende como un conjunto de habilidades que nos permiten mostrar, expresar y controlar los sentimientos de uno mismo en cualquier terreno, tanto en el personal como en el terreno social” (p. 137). Además, el autor plantea que:

Los hombres con un elevado CI se caracterizan por una amplia gama de intereses y habilidades intelectuales y suelen ser ambiciosos, productivos, predecibles, tenaces y poco dados a reparar en sus propias necesidades. Tienden a ser críticos, condescendientes, aprensivos, inhibidos, a sentirse incómodos con la sexualidad y las experiencias sensoriales en general y son poco expresivos, distantes y emocionalmente fríos y tranquilos. Por el contrario, los hombres que poseen una elevada inteligencia emocional suelen ser socialmente equilibrados, demuestran estar dotados de una notable capacidad para comprometerse con las causas y las personas, suelen adoptar responsabilidades, mantienen una visión ética de la vida. Su vida emocional es rica y apropiada; se sienten, en suma, a gusto consigo mismos, con sus semejantes y con el universo social en el que viven. (Coleman, s/f, p. 56) De tal cuenta, que el autor abona a la importancia de considerar dentro del desarrollo integral del ser humano el tema de la ES.

El estado emocional en el rendimiento académico

El rendimiento académico de los estudiantes es un fenómeno influenciado por una variedad de factores, entre los cuales el estado emocional ocupa un lugar preeminente. Las emociones, tanto positivas como negativas, tienen un impacto significativo en la capacidad que los estudiantes muestran durante los procesos para aprender y asimilar el mundo en el que se desenvuelven, retener información y desempeñarse en el ámbito escolar. Es así que existe una estrecha relación entre los estados emocionales positivos y el logro de las metas. También mencionan que los sujetos que tienen mayores niveles de felicidad llegan a un mayor desarrollo social, siendo más positivas las relaciones familiares y sociales y económico a través de la autorrealización con el trabajo.

Por tanto, se puede entender que las emociones pueden afectar directamente en el rendimiento académico y la asistencia escolar, además, de influir en la conducta y el desarrollo educativo del alumno. Con base en lo anterior, es importante que se adopte un sistema que permita integrar a la educación socioemocional en los currículas de todos los niveles educativos, y que sea considerada como un elemento importante en el proceso de desarrollo de aprendizaje en los diferentes niveles, aunado a contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje genéricos, aportando al crecimiento y maduración emocional, además de aspectos importantes de la personalidad del alumno, todo ello, como parte esencial de su desarrollo integral. Al respecto Imbernón (1999) citado por Vivas (2003) plantea que:

La escuela no puede ya tener como único objetivo la transmisión de conocimientos, sino que también debe ocuparse de la educación de la persona tanto en los aspectos individuales como sociales. Al respecto afirma: La escuela y el aula como contextos donde las personas se implican en actividades, asumen papeles y participan de relaciones sociales son contextos donde se desarrollan las capacidades no sólo de tipo cognitivo sino también las de tipo afectivo, moral y social. (p. 121)

## **Metodología**

Esta investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo. El enfoque cualitativo utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación (Hernández et al., 2014) Esta metodología busca rescatar la realidad social desde la perspectiva de las personas estudiadas, es decir, desde el propio contexto del sujeto. Afirma que la realidad no es externa a quien la estudia, sino que existe una estrecha relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

Los estudios de alcance descriptivo; permiten especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. En un estudio descriptivo el investigador selecciona una serie de cuestiones y después recaba información sobre cada una de ellas, para así representar lo que se investiga (describirlo o caracterizarlo).

La presente investigación corresponde a un alcance de estudio descriptivo, ya que, la información que se recaba, se apoya de la descripción de las experiencias de los docentes y su práctica profesional, la forma en cómo conciben a la educación socioemocional, cómo conciben a la ES, y como éstos referentes orientan el actuar de los maestros dentro y fuera del aula, desde su planeación hasta la resolución de conflictos.

El método que se utiliza en la realización de la investigación juega un papel fundamental en el desarrollo de la misma, ya que dependerá de ello la utilidad y fiabilidad de la información que se proporcione por los participantes o el investigador. Los diseños cualitativos pretenden capturar tales narrativas y los significados, experiencias y sentimientos que subyacen a ellas. Con base en lo anterior, Hernández et al. (2016) menciona que la fenomenología obtiene las perspectivas de los participantes para explorar, describir y comprender lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias ante un determinado fenómeno. Por tanto, el diseño fenomenológico tiene como propósito principal el explorar, describir y comprender las experiencias de las personas respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias.

La presente investigación está orientada por el método fenomenológico, ya que, pretende conocer y estudiar las percepciones docentes respecto a la educación socioemocional. Durante la estancia y a través de los instrumentos se rescata el punto de vista, experiencias, reacción ante situaciones relacionadas con el tema de investigación que permite conocer el sentir y pensar de los docentes en cuanto al objeto de estudio, en este caso, la ES.

En la investigación cualitativa, Hernández et al. (2014) define la muestra, como el grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos representativos del universo o población que se estudia. En este trabajo se considera a los docentes, como sujetos de la presente investigación.

Como sujetos de la investigación se encuentran los docentes de la escuela Primaria Profa. Margarita Escobar Rodríguez, institución perteneciente al sistema federal y de sostenimiento público, ubicada en el Fraccionamiento Renacimiento del Valle, en el valle de Mexicali, Baja California. Los participantes aportaron desde sus percepciones y experiencias, acerca de la educación emocional en la escuela primaria, información clave para el desarrollo de la presente investigación. Cuatro de los seis docentes que laboran en la escuela primaria de los grados de primero, segundo, cuarto y sexto, fueron los docentes que compartieron tan valiosa información a esta investigación. Los participantes son de formación inicial normalista, cuentan con nueve y diecisiete años de servicio como docentes.

Los instrumentos permiten al investigador obtener la información necesaria para responder a las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos planteados. Para Hernández et al. (2014) en la indagación cualitativa, los investigadores deben establecer formas inclusivas para descubrir las visiones múltiples de los participantes y adoptar papeles más personales e interactivos con ellos. El instrumento que se diseñó para esta investigación fue el cuestionario de preguntas abiertas. En este se realizaron preguntas encaminadas a la

forma en que coinciden el objeto de estudio como un fenómeno en determinado contexto o del fenómeno.

## Resultados

Los resultados se muestran partiendo de tres categorías de análisis; desde las percepciones sobre la importancia de la educación emocional, las principales dificultades que han enfrentado al trabajar la ES y las áreas de oportunidad que identifican para fortalecer la formación integral de los alumnos.

*Importancia de la ES.* Respecto a la noción del concepto, los docentes expresan que la ES, refiere a conocer, expresar y controlar las emociones respectivamente, está ligada a las emociones directamente, a la autorregulación, la gestión y el control de las emociones. Se identifica que los docentes poseen conocimientos sobre la ES y hacen referencia a que es un área fundamental en la formación integral de todos los ciudadanos.

Los participantes externaron que uno de los actores principales son los padres de familia o el núcleo familiar, en colaboración con la escuela, ya que esta tiene gran relevancia e influencia en el desarrollo de la ES de los niños, los compañeros y maestros, además relatan la influencia de las redes sociales y medios digitales. Se identifica como el desarrollo de la ES, depende de varios actores y factores, intervienen un conjunto que forma el entorno. Por ello, es importante que los docentes generen espacios incluyentes, armónicos y de confianza en la que puedan externar emociones, establecer acuerdos y resolver conflictos que se puedan presentar.

*Dificultades.* En este ámbito de la planeación, se considera que los docentes no tienen el mismo grado y grupo, atienden a alumnos con diferentes características, y que cada quien lleva sus procesos de forma individualizada y en atención a las necesidades y características propias de su grupo. Como principal dificultad comentan que es el desarrollo de su planeación el que la ES como tal no aparezca dentro del currículo. El diseñar actividades acordes a las necesidades emocionales de sus alumnos, además del exceso de



contenidos que puede llegar a tener y la falta de apertura por parte de los alumnos para socializar. En cuanto al planteamiento del nuevo plan de estudios (NEM) la ES no viene como tal en el currículo, por lo cual, es más complicado incluir contenidos en la planeación didáctica, sobre todo la selección de las actividades encaminadas a fortalecer la ES en los alumnos. En cuanto a el diseño y/o selección de actividades, al no estar dentro del currículo, se tienen que buscar estrategias o actividades y estar atentos en los contenidos y proyectos en donde se pueda vincular, así como en donde esté implícita la ES, ya que, actividades o estrategias que se adecuen con el diagnóstico de grupo y a los proyectos, por tanto, resulta necesario que los docentes busquen por otra parte o diseñen ellos mismos esas actividades según su forma de trabajo o durante el desarrollo de las mismas.

*Áreas de oportunidad.* En cuanto a las áreas de oportunidad que identifica para fortalecer la educación emocional en los alumnos y con ello, su formación integral, el crear ambientes afectivos, motivar al alumno y generar la confianza en los alumnos para se expresen, contar con mayor información y estrategias para la atención de los alumnos impulsivos o violentos. Orientar oportunamente a los alumnos sobre la autorregulación, autoestima, autocontrol, así como, el fomento de los valores, generar más espacios donde vivan la empatía, el respeto y la responsabilidad en condiciones reales. Si no se atienden los aspectos antes mencionados, pueden afectar directamente los ambientes y ritmos de trabajo donde se desarrollan los alumnos y por consecuencia su rendimiento académico.

### **Discusión y conclusiones**

Imbernón (1999) citado por Vivas (2003) plantea que: La escuela no puede ya tener como único objetivo la transmisión de conocimientos, sino que también debe ocuparse de la educación de la persona tanto en los aspectos individuales como sociales. La escuela y el aula como contextos donde las personas se implican en actividades, asumen papeles y participan de relaciones sociales son contextos donde se desarrollan las capacidades no sólo de tipo cognitivo sino también las de tipo afectivo, moral y social. (p. 121)

Al respecto el autor invita al cambio educativo de raíz, las instituciones educativas si realmente quieren generar cambios que impacten la vida del ser humano, a la sociedad por ende al mundo, deben iniciar con transformaciones no solo de forma si no de fondo, donde esos cambios puedan llegar más allá de la revisión de un listado interminable de contenidos vacíos, en muchos de los casos, sin sentido o bien con poca utilidad en la vida cotidiana. no obstante, se espera realizar fuertes modificaciones a los sistema educativos, en los currículas, actualización constante de los actores que intervienen en el proceso educativo, los espacios, la formas, los ambientes donde se espera que el sujeto desarrolle todo su potencial, incluyendo el aspecto emocional, social y afectivo que sin duda, sin dejar de lado el cuidado la salud física y mental, la alimentación y la activación física, lo anterior, dará la pauta para que el desarrollo cognitivo pueda tener lugar, hasta ese momento podríamos hablar de una educación integral del ser humano.

Con base en lo anterior se concluye que, la vida emocional, funciona como una de las piezas claves para el desarrollo integrar en el ser humano.

La educación emocional es un motor de las conductas que se registran en las instituciones educativas.

La mayoría de los conflictos que se presentan en un espacio determinado, tienen que ver con el manejo de las emociones de los que en ella intervienen.

En la vida cotidiana de los centros escolares y de las aulas, se encuentran implicados factores emocionales y afectivos que se construyen con la interacción entre las personas que en ella conviven.

## Referencias

Álvarez Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. Asociación latinoamericana de Sociología.

<https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>

DOF, (2024). Ley General de Educación, 2024. Últimas reformas publicadas DOF 07-06-2024

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años).

<https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/09%20desarrollo%20emocional.pdf>

Goleman, D. (2014). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*

<https://drive.google.com/file/d/0B7eaPLeddTFiM05aZjl4Y0pWWUU/view?resourcekey=0-o3ki8NyiVebdjbVfByDa6w>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

[https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)

SEP (2022) Secretaría de Educación Pública. Anexo por el que se establece el plan de estudios para preescolar, primaria y secundaria. (2022)  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan\\_de\\_estudio\\_para\\_la\\_educacion\\_preescolar\\_primaria\\_secundaria\\_2022.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf)

SEP, (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programa de estudios para la educación básica (2017). Secretaría de Educación Pública.  
[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes\\_clave\\_para\\_la\\_educacion\\_integral.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf)

SEP, (2022). Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria (2022).  
Secretaría de Educación Pública.

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan\\_de\\_estudio\\_para\\_la\\_educacion\\_preescolar\\_primaria\\_secundaria\\_2022.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf)

Subsecretaría de Educación Básica (2023). Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación. Perfil de egreso de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria. <https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/perfil-egreso>

Vivas García, M., (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 4(2), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>

## **Retos docentes con respecto a la promoción de habilidades sociales mediante las dinámicas de comunicación y colaboración**

Andrea María García Canizales

garcia.andrea1710@gmail.com

Yazmín Guadalupe Soto Medina

y.soto@creson.edu.mx

Adriana Isabel Altamirano Ruíz

a.altamirano@creson.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea temática 8: Formación docente para una educación integral

### **Resumen**

La presente investigación refiere a las dinámicas de comunicación y colaboración como procesos dentro del desarrollo de habilidades sociales en alumnos de primaria baja dentro del aula. El propósito se centra en conocer las percepciones de los docentes acerca de las habilidades sociales; cómo las promueven dentro del aula a través de las dinámicas de comunicación y colaboración; y, por último, los retos que representa la promoción de estas habilidades durante los primeros años de escolaridad. La indagación tiene un enfoque cualitativo, de alcance descriptivo, con un tipo de investigación cualitativa básica. El instrumento que se utilizó fue la guía de entrevista dirigida a 12 docentes pertenecientes a dos primarias ubicadas en Hermosillo, Sonora y en Montemorelos, Nuevo León. En lo que concierne al análisis de datos se realizó una categorización artesanal y se tomó como apoyo el software Atlas. Ti. Con respecto a los resultados se encuentra que los docentes presentan

retos con respecto a relacionar los contextos inmediatos de los estudiantes, incentivar la expresión de alumnos, así como vincular el manejo de la tecnología y el Bienestar docente para el desarrollo de habilidades sociales en el aula.

**Palabras clave:** comunicación, colaboración, habilidades sociales.

### **Planteamiento del problema**

Las habilidades sociales son conductas aprendidas que permiten al individuo desarrollarse en sociedad, promoviendo el ejercicio de relaciones interpersonales. Dicho desarrollo de habilidades sociales se vio disminuido en todo el mundo por la contingencia ante el Covid-19 en el año 2020, pues ante las medidas de seguridad para impedir la propagación del virus, las escuelas y otras instituciones cerraron sus puertas, por lo que, ante la necesidad de seguir laborando se comenzó a trabajar en una modalidad virtual.

El distanciamiento derivado de lo anterior trajo repercusiones puesto que la interacción presencial entre pares disminuyó, al igual que las oportunidades de esparcimiento, de contacto y hasta de comunicación cercana. En el ámbito educativo también tuvo impacto, pues los alumnos redujeron su círculo de socialización al entorno familiar y la comunicación entre compañeros y maestros se dio por plataformas virtuales mediante el uso de videollamadas o mensajes.

En la actualidad, los alumnos han vuelto a establecer vínculos de manera presencial en el contexto escolar, ya que se ha retomado el regreso a clases presenciales, lo cual brinda una ventaja tanto al educador como el educando; pues si bien, tal como menciona Cifuentes-Faura (2020) el tiempo en la escuela favorece el aumento de “las habilidades sociales y la conciencia social, así como sus capacidades y aptitudes” (p. 1). Por lo tanto, la escuela debe favorecer la participación de los discentes en la sociedad incluyéndolo en el currículo.

Durante la formación como docente normalista se ha identificado que las niñas y los niños cuentan con distintas habilidades y actitudes, mismas que tienen gran relevancia, puesto que son “fundamental en el desarrollo integral de la persona, ya que a través de ellas el sujeto obtiene importantes refuerzos sociales del entorno más inmediato que favorecen su adaptación al mismo” (Almaraz Fernoso et al., 2019, p. 201).

Los encargados de promover estas habilidades sociales radican de manera significativa tanto en la familia, como en las instituciones escolares, fomentando los procesos de enseñanza-aprendizaje de estas. Por consiguiente, las habilidades sociales se incorporan en el trabajo áulico, donde con el apoyo de ellas se pueden generar ambientes de mejor convivencia ya que estas “reducen comportamientos problemáticos en el aula y además, contribuyen a la autoestima, empatía y la solución de problemas interpersonales” (Garaigordobil & Peña, 2014, p. 552), promoviendo asimismo la comunicación y el trabajo colaborativo, permitiendo que se dé una interacción asertiva en el intercambio de ideas, experiencias y el manejo de conductas en el salón de clases.

Es importante resaltar que, al no ser habilidades sociales innatas, existen niños y niñas que tienen mayor fortaleza en ellas y otros que aún les falta por desarrollar, pues esto se define conforme al nivel de socialización con su entorno, ya que, como se mencionó anteriormente, es papel de la familia y de la escuela brindarle al alumno las herramientas para que las desarrolle a través de la aplicación de técnicas y estrategias.

### **Marco teórico**

Dentro de este marco se exponen distintas teorías que dan sustento al objeto de estudio de la investigación, siendo que las teorías se relacionan con la relevancia que tiene la comunicación y colaboración para el desarrollo de habilidades sociales del individuo. Así pues, de primera instancia se encuentra la Teoría Cognitiva de Jean Piaget, quien atribuye a que el aprendizaje se construye a partir de las propias estructuras cognitivas del individuo como lo son mapas mentales o esquemas, esto para poder entender y responder las experiencias dentro del ambiente donde este se encuentra (Caicedo López, 2017, p. 184).



Dicha teoría tiene una base orgánica, biológica y genética, de modo que el sujeto se desarrolla a su propio ritmo. El desarrollo cognitivo, según Piaget, se da mediante una secuencia fija construida por cuatro estadios jerárquicos, estos son: sensorio-motor (desde el nacimiento hasta los dos años), preoperacional (de dos a siete años), operaciones concretas (de siete a 11 años) y operaciones formales (de 11 a 12 años en adelante).

Para efectos de la investigación se centrará en el estadio de operaciones concretas ya que es la edad en que los alumnos de primaria se encuentran. Resultando entonces que en esta etapa el alumno “empieza a utilizar las operaciones mentales y la lógica para reflexionar sobre los hechos y los objetos de su ambiente” (Tomás & Almenara, 2008, p. 12). De igual manera, el lenguaje y la adquisición de habilidades básicas en los infantes evolucionan de manera drástica y, su pensamiento se basa en sus experiencias y no siempre son influidos por lo que perciben.

En contraste a la teoría Piagetiana, la cual considera que el individuo se desarrolla a su propio ritmo, Lev Vygotsky en su Teoría Sociocultural considera que “el desarrollo cognitivo no puede entenderse sin referencia al contexto social, histórico y cultural en el que ocurre” (Moreira, 2000, p. 81). Por consiguiente, se entiende que los factores sociales son el medio para desarrollar el aprendizaje del individuo. De esta manera, se aprecia que las aportaciones del teórico ruso influyen en el presente estudio, pues de acuerdo con lo descrito, el aprendizaje se construye de manera colaborativa, ya sea entre dos o más; asimismo, rescata que el lenguaje es fundamental en la interacción social de modo que se desarrolle el discurso social, privado y cubierto.

Igual que Vygotsky, Albert Bandura centra su estudio en el aprendizaje a través de la interacción social en su Teoría de Aprendizaje Social, la cual “propone que los individuos aprenden comportamientos unos de otros mediante la observación, la imitación y el modelo” (Trujillo Florez, 2017, p. 24). Cabe añadir que, la teoría mencionada parte de una reciprocidad triádica, en la que se establece una relación entre el ambiente, la conducta y los factores personales (Bandura, como se cita en Schunk, 1997, p.108). De allí que, la

relación de ambos afecta a un tercero; por ejemplo, el ambiente y la conducta afectan los factores personales y así sucesivamente; ya que, como se mencionó anteriormente, estos elementos son recíprocos, mismos que van de la mano con el individuo y la situación en la que se desenvuelve.

Haciendo referencia a la teoría de aprendizaje social, el autor menciona que en su mayoría el aprendizaje es de manera vicaria, esto quiere decir que los procesos de aprendizaje: Proviene de observar o escuchar modelos en vivo (en persona), modelos simbólicos o no humanos (como los animales que hablan que se ven en la televisión y los personajes de caricaturas), modelos electrónicos (por ejemplo, la televisión, la computadora, el DVD) o modelos impresos (libros y revistas) (Schunk, p.121). Por consiguiente, la expresión analizada anteriormente refleja que el aprendizaje se sitúa mediante la observación.

Finalmente, otra de las aportaciones que fundamentan el estudio es lo que comparte Rafael Bisquerra en su libro 10 claves de la educación emocional, donde ve a las habilidades sociales como competencias sociales, las cuales son “la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas” (Bisquerra, 2016, p. 56). Dentro de estas competencias se incluye el dominar las habilidades sociales básicas, el respeto por los demás, la comunicación receptiva y expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y cooperación, trabajo en equipo, asertividad, prevención y gestión de conflictos, capacidad para gestionar situaciones emocionales, liderazgo emocional y de igual manera el clima emocional.

Sucede entonces, que dentro de los primeros años de infancia, el individuo desarrolla distintas competencias o habilidades sociales que le permiten relacionarse con el mundo que lo rodea. Yendo de la mano con las competencias sociales que menciona Bisquerra (2016), se seleccionan varias de ellas como parte de las habilidades que se promueven en los niños pertenecientes a primaria baja según los fines de la presente investigación. Entre ellas se encuentra el dominio de habilidades sociales básicas que

comprenden principalmente la habilidad de escucha para favorecer modales, de ahí que el respeto por los demás al momento de aceptar y valorar las diferencias individuales y grupales, así como los derechos de estas personas.

Otras de las competencias que se desarrollan y que tienen gran relevancia con el estudio es la comunicación receptiva y expresiva, ya que la primera de ella atiende la comunicación verbal y no verbal para establecer una relación y la comunicación expresiva se ve como la capacidad de iniciar y mantener conversaciones y mediante estas expresar pensamientos y sentimientos. Seguido a esta última palabra también se habla sobre la competencia de compartir emociones entre los agentes involucrados en el aula.

A estas competencias también se incluye el trabajo en equipo que se refiere a la capacidad de formar equipos eficientes con climas emocionales positivos, siendo que estos se pueden mantener a través del asertividad, la cual significa el tener un comportamiento equilibrado, implicando la capacidad para defender y expresar los propios derechos. Por último, la prevención y gestión de conflictos se traduce como la resolución de conflictos dentro de las habilidades sociales pues esta es identificar, anticiparse y afrontar los conflictos sociales y problemas interpersonales buscando una resolución (Bisquerra, 2016, p. 57).

## **Metodología**

Referente a la investigación, esta se desarrolló bajo con un enfoque cualitativo, mismo que para Hernández Sampieri et al. (2014) “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p. 7). Cabe resaltar que en la investigación cualitativa “su propósito consiste en la reconstrucción de la realidad, se orienta hacia el proceso y desarrolla una descripción cercana a la realidad que se indaga” (Balcázar Nava et al. 2013, p. 11). De esta manera, se puede decir que el enfoque cualitativo permite realizar un análisis subjetivo y profundo de las interpretaciones referidas al tema de estudio apegándose a la realidad.

Esto da hincapié a referir el alcance de la investigación, el cual indica a dónde se llega con el estudio, en este caso el alcance fue de tipo descriptivo ya que “consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (Arias, 2006, p. 24). Tomando en cuenta las aportaciones, es mediante la descripción que se desarrolla la perspectiva para interpretar el estudio.

La investigación se desarrolló en escuelas primarias pertenecientes a dos estados ubicados al norte de México, una en la Ciudad de Hermosillo, Sonora y la otra en Montemorelos, Nuevo León. La primera tiene una gran población, pues existen tres grupos por grado de primero a sexto, dando un total de 18 docentes frente a grupo, en cambio, la escuela de Montemorelos consta de un personal más delimitado, ya que existe un grupo por cada grado, teniendo un total de seis docentes en las aulas, conformando entonces una comunidad pequeña a comparación con la primera escuela.

Los participantes que se solicitaron para la investigación fueron docentes de educación primaria pertenecientes a las instituciones ya mencionadas. De tal manera que se realizó una selección por conveniencia de docentes que imparten únicamente los grados de primaria baja (primero, segundo y tercero). Resultando un total de 12 docentes, conformado por nueve maestras de Sonora y tres de Nuevo León; las edades de las participantes oscilan entre 24 y 50 años. En lo que concierne a los años de servicio, van desde uno a 27 años con grados de estudio variados, desde licenciatura a doctorado.

Para efectos del estudio y la recogida de datos se utiliza como técnica la entrevista, esta para Murillo Torrecilla (2006) es “la técnica con la cual el investigador pretende obtener información de una forma oral y personalizada” (p. 6). El tipo de entrevista que se emplea para la investigación es estructurada, esto quiere decir que “el entrevistador realiza su labor siguiendo una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a esta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden)” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 403).

Una vez descrita la técnica de investigación, se menciona que el instrumento a implementar a la población definida es la guía de entrevista, esta constó de recabar los datos generales de los participantes, tales datos son: nombre, edad, sexo, grado máximo de estudios, años de servicio y el grado que imparte. También se conformó de seis preguntas abiertas, para efectos de este estudio se consideraron las referidas a los retos que implica para el docente dicha temática.

En cuanto al proceso llevado a cabo para la recolección de datos, como paso inicial se creó como instrumento la guía de entrevista. Es importante resaltar que se aplicó el mismo instrumento a las docentes del Estado de Sonora y Nuevo León. Para proceder a la aplicación, se le notificó a la directora del plantel sobre la ejecución de las entrevistas a las docentes de la institución, una vez dada la autorización se acordó con las maestras que imparten primaria baja el día y la hora para poder llevarlas a cabo, siendo entonces que estas se suscitaron durante las guardias en el receso, en la hora de salida y también en el receso de las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE). Estas acciones se llevaron a cabo en la primaria de Hermosillo y cada una de las entrevistas fueron grabadas por audio.

En cambio, en lo que concierne al empleo de la guía de entrevista para las maestras de Montemorelos, debido a la distancia se contactó a cada una de ellas mediante la aplicación de mensajería instantánea Whatsapp, de ahí se acordó una cita con las profesoras para realizar la entrevista a través de videollamadas en la plataforma de ZOOM, mismas que fueron grabadas. Finalmente, se transcribieron cada una de las respuestas de las maestras mediante el procesador de textos Word, para después asignar un código a cada una de las participantes para mantener la confidencialidad.

En vistas a la recolección de datos, se realizó el análisis de las respuestas identificando los patrones recurrentes mediante una categorización artesanal para después tomar como apoyo el software Atlas. Ti. Una vez analizadas las respuestas en el programa, se crearon redes de cada una de las interrogantes, se construyeron organizadores gráficos

para exponer los hallazgos, asimismo se utilizan citas de participantes para mostrar las respuestas de los entrevistados como aporte a la descripción de las redes.

En la primera pregunta sobre la conceptualización de Habilidades sociales, surgieron las siguientes familias: Relaciones sociales, Interacción, Comunicación y Desarrollo de emociones. Seguido, se encuentra la red de Promoción de habilidades sociales que es cómo se promueven en el aula, esta da respuesta a la segunda pregunta, desprendiéndose de ella las familias de: Ambientes, Estrategias, Comunicación asertiva y Establecer relaciones. En tercer lugar, se describen cuáles Habilidades sociales se promueven en el aula, dividiéndose en familias como: Comunicación asertiva, Socioemocionales, Sentido Crítico y Socializar.

De la cuarta pregunta surge la red de Colaboración para el desarrollo de habilidades sociales, categorizada en familias de Intervención docente, Práctica, Comunicación entre pares y Programa educativo. Continuo a esta se manifiesta como quinta red la Comunicación para el desarrollo de habilidades sociales, teniendo como familias: Primordial, Interacción, Resolución de conflictos, Atención a la diversidad, Trabajos escolares.

Por último, la red de Retos corresponde a la sexta pregunta, de ella se desenvuelven distintas familias que hacen referencia a los retos que viven los docentes para promover las habilidades sociales en el aula considerando la comunicación y colaboración: Contexto familiar, Planeación, Incentivar, Expresión de alumnos, Manejo de la tecnología y Bienestar docente.

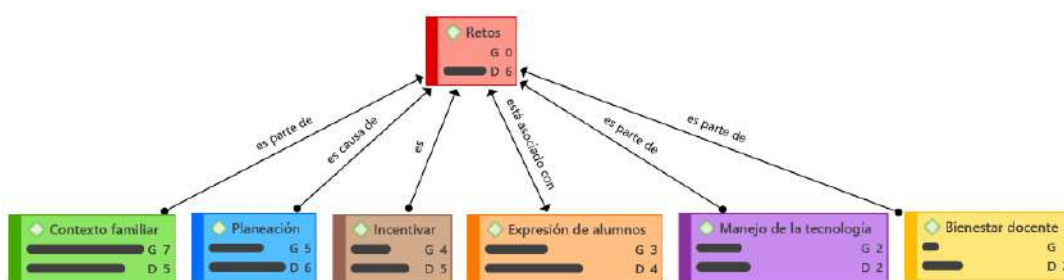
## **Resultado**

Dentro de este apartado se exponen los resultados encontrados del estudio aplicado específicamente a docentes de dos escuelas primarias, los cuales trabajan con grados de primaria baja. Una de las escuelas ubicada en la ciudad de Hermosillo, Sonora y la otra en la ciudad de Montemorelos, Nuevo León; de modo que, se permitió tener una perspectiva sobre el tema de investigación, en dos contextos distintos.



De acuerdo con los intereses del presente estudio, se selecciona la última interrogante referida a los retos que presenta el docente para promover habilidades sociales en el aula considerando la comunicación y colaboración. Así pues, el análisis de esta pregunta arrojó como resultado la presencia de distintas familias de categoría en la Red de Retos (ver Figura 1), tal como lo son: Contexto familiar, Planeación, Incentivar, Expresión de alumnos, Manejo de la tecnología y el Bienestar docente.

Figura 1



### Red de retos

Sucede entonces que de la presente red se analizarán las redes de familia de relevancia para el estudio, por lo tanto, uno de los principales retos que presenta el docente para promover las habilidades sociales en el aula considerando la comunicación y la colaboración es el Contexto familiar, de él se desprenden las categorías de: contexto, respeto, disposición y educación familiar (ver Figura 2).

Es entonces el docente quien interactúa con los padres de familia y de acuerdo con las respuestas de los entrevistados el contexto en el que el alumno se desenvuelve y la educación desde casa involucra un reto para el profesor ya que en ocasiones es distinta la educación que se da en casa a la que se da en la escuela, también se considera un reto que se carece de la disposición de los familiares para atender las habilidades sociales de los alumnos.



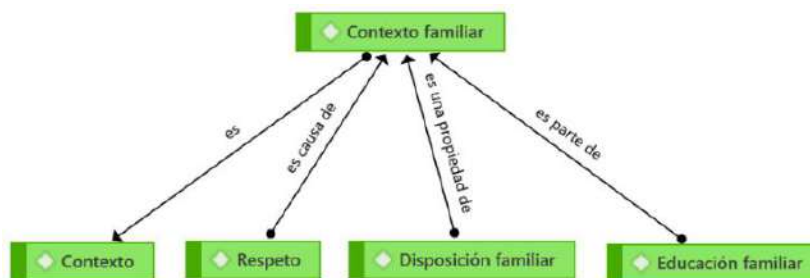
Ante ello, una participante menciona:

Pues yo siento que a veces el contexto en el que se están desarrollando los niños pues no te deja así desarrollarte pues de una manera más abierta... pues los niños traen unas creencias que dices tú... no podemos invadir o meternos en la educación que ya traen desde casa pues entonces a veces eso nos limita mucho pues, o queremos enseñar a los niños a no hacer algo y dicen: ah es que en mi casa así me enseñan. (2023PRI2\_M3\_FM26\_SON).

Con respecto a la idea anterior, García Núñez Del Arco et al. (2005) enfatizan que “el primer grupo social con quien tiene contacto el individuo y a partir de ella comienza a percibir adecuadamente los hechos sociales que cada vez son más complejos” (p. 63).

Figura 2

*Red de categorías de la familia de Contexto familiar*

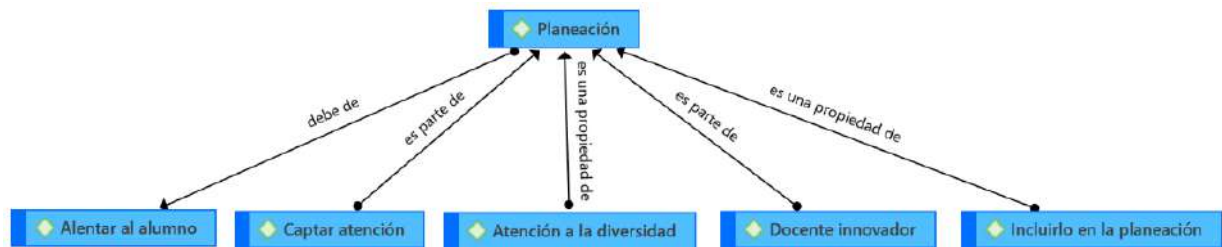


Otra de las redes dominantes fue la de Planeación, la cual se constituye: alentar al alumno, captar atención, atención a la diversidad, docente innovador, incluirlo en la planeación (ver Figura 3). Se puede interpretar entonces que el reto es el incluir en esta las acciones necesarias para promover las habilidades sociales, pues es en este instrumento en donde se refleja un docente innovador que realiza los ajustes razonables para brindar atención a la diversidad de su aula y sobre todo hacer de esta una herramienta dinámica para alentar e interactuar con los alumnos y que se sitúe el aprendizaje deseado a través de la comunicación y colaboración entre pares.

A partir de la experiencia docente, expresan que “el reto está en el trabajo, en llevarlo en la planeación e incluir que ellos participen activamente interactuando, ya sea en las mesas de trabajo, en parejas...” (2023PRI1\_L25\_FC47\_SON). La participación activa es un recurso fundamental en la práctica docente puesto que ayuda a diversificar los ambientes colaborativos.

Figura 3

*Red de categorías de la familia de Planeación*



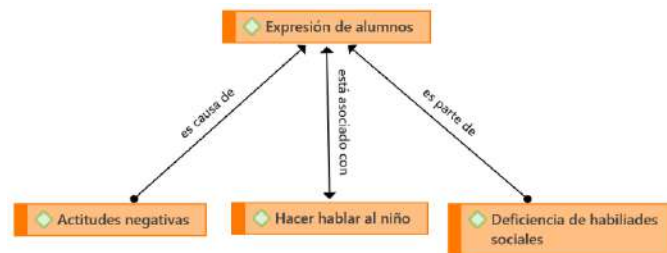
La red Expresión de alumnos, se categorizó: actitudes negativas, hacer hablar al niño y la deficiencia de habilidades sociales (ver Figura 4). En este sentido, el reto son las actitudes negativas o la falta de expresión a través del habla del alumno, por lo cual no se desarrollan completamente las habilidades sociales, una de las entrevistadas relaciona esta deficiencia de habilidades de comunicación y colaboración como:

Un reto grande porque muchas veces los niños no traen esas habilidades desarrolladas... bueno ahorita lo estamos viendo con la pandemia, a muchos niños carecen de esa habilidad, entonces este ciclo en especial he visto que surgen muchos problemas y los niños no logran comunicarse, se aíslan por lo regular. Entonces sí es un reto que tenemos, donde nosotros tenemos que fomentar en los alumnos la convivencia sana a través del dialogo y que uno jale al otro y poco a poquito se vayan relacionando unos con otros (2023PRI3\_M26\_FP49\_SON).

Así pues, con el confinamiento como factor por el que los alumnos pasaron debido a la pandemia se entiende que esta distancia de interacción directa con las personas de su

alrededor “alteró el desarrollo de las habilidades comportamentales, sociales y afectivas que se consolidan mediante el proceso de interacción interpersonal” (Montalvo & Jaramillo, 2022, p.48).

Figura 4



#### *Red de categorías de la familia de Expresión de alumnos*

Es importante mencionar que otro de los desafíos presentes en el aula es el manejo de la tecnología, de manera que algunos docentes toman este recurso como favorable y otros no. Pues en lo que concierne a la vivencia de los profesores, uno de ellos menciona que:

El niño está muy acostumbrado a vivir en un medio cibernético e irreal y esto lo toma como parte de su vida diaria y sino sucede así se enfrenta a conflictos que difícilmente tiene la capacidad de resolver, cayendo en la frustración y la poca tolerancia hacia sus semejantes (2023PRI3\_M24\_FE46\_NL).

En donde resulta entonces que se segreguen las habilidades de comunicación y colaboración con el entorno real que el alumno vive; no obstante, otra de las profesoras utiliza los recursos tecnológicos como apoyo, ya que señala que para ella es un reto “la falta de materiales didácticos, recursos, la falta de la tecnología dentro del aula escolar y muchas otras” (2023PRI2\_E24\_FA47\_NL) para promover las habilidades sociales de comunicación y colaboración en el aula.

Finalmente, de acuerdo con lo analizado en esta red desde una perspectiva de aprovechamiento a la tecnología, la sociedad en el desarrollo tecnológico “requiere habilidades de adaptación, acomodación de los individuos en situaciones de trabajo colaborativo, en espacios donde deben interactuar con otras personas” (Cortez Pozo, 2018, p. 21).

## **Discusión y conclusiones**

Los procesos de comunicación y colaboración están estrechamente relacionados con las habilidades sociales, de hecho, la comunicación es una de las habilidades sociales básicas y según los docentes es primordial ya que es base para el aprendizaje y el desarrollo de las otras, puesto que esta comprende la acción de interacción, fomentando las relaciones interpersonales para la resolución de conflictos mediante el diálogo y la toma de acuerdos respetando la diversidad de ideas que surjan.

La colaboración, en el contexto escolar, promueve las habilidades sociales propiciando el trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje, ya que el conocimiento se ve mayormente favorecido cuando se da entre pares, para lo cual también se establece la comunicación entre ellos. El maestro es un actor primordial en las instituciones educativas, su intervención con actividades dinámicas, mediante el ejemplo y la práctica para con los docentes son acciones que sintetizan a la colaboración como mediadora de habilidades sociales en la escuela, cabe resaltar que algunos maestros toman como base los programas educativos para promover entornos de convivencia y colaboración en el ámbito escolar.

Recientemente, se experimentó el primer ciclo escolar con la totalidad de alumnos para trabajar de manera presencial en las escuelas después de haber estudiado de manera virtual e híbrida por consecuencia de la pandemia que se originó en el año de 2020 en México. Después del regreso a la nueva normalidad, los retos principales para los docentes en el desarrollo de habilidades sociales durante los primeros años de educación primaria fueron enormes, el de mayor relevancia fue vincular el contexto familiar, pues como ya se

ha mencionad, las habilidades sociales son adquiridas y esto no es propio de la escuela, sino que se adquieren desde las primeras relaciones establecidas con su más próximo entorno social el cual es la familia.

Los docentes consideran el contexto donde se desenvuelve el alumno un reto, puesto que la disposición familiar a veces es reducida para atender las convocatorias de apoyo que realiza la escuela, por el tiempo limitado que tienen los padres trabajadores, por las dinámicas familiares o por otras actividades propias del hogar.

Por lo antes expuesto, se considera que otro de los retos se relaciona con el uso y manejo de la tecnología y la expresión de los alumnos, puesto que los niños se encuentran en contacto constante con las mismas, haciendo uso indiscriminado y poco supervisado en algunos de los casos, de los medios digitales como: videojuegos, tabletas y celulares; lo cual, algunos de los docentes entrevistados, opinan que frena el desarrollo de habilidades sociales y socioemocionales, pues se crea una barrera que interfiere en la comunicación, ya que la inversión del tiempo que hacen resulta que el alumno no pueda expresarse e interactuar con sus pares, lo que provoca que haya poco desarrollo de habilidades sociales básicas que ya debió haber adquirido.

Sin embargo, es preciso señalar que la tecnología también puede traer consigo ventajas importantes, ya que en aquellos casos en donde la interacción a distancia mediante la utilización del internet se da de manera continua, permite el conocer otras culturas, hábitos, costumbres, así como valores; además, de normas y reglas sociales que llevan a generar otras herramientas para fortalecer las habilidades de los estudiantes. El reto en este sentido será que el docente busque la manera de integrar a las tecnologías como una herramienta de fortalecimiento y apoyo a las estrategias que propone. Para que lo anterior sea posible es necesario que el docente cuente con suficientes recursos tecnológicos en el aula y así tener la posibilidad de diversificar las propuestas para propiciar el aprendizaje.

Además se encontró que la planeación representa un punto de partida importante para los maestros, ya que esta es el inicio para la promoción de los procesos de enseñanza

y aprendizaje, es esta la herramienta en donde se hacen presentes el qué, cómo y cómo se va a trabajar, por lo cual expresaron que es necesario no perder de vista la importancia que tiene el hecho de que en las actividades se den oportunidades de interacción, de trabajo colaborativo, de intercambio de ideas, así como de debate para el desarrollo de estas habilidades.

Como se analizó a través de las reflexiones planteadas, el propósito de la investigación se logró, puesto que, con las aportaciones de los docentes y la fundamentación teórica, se respondieron las preguntas de investigación. Algo importante a mencionar es que, a pesar de que las entrevistas fueron dirigidas a contextos diferentes, las respuestas fueron similares, lo cual se considera pudo deberse a que son escuelas ubicadas al norte del país y entre Sonora y Nuevo León, existen aspectos culturales que se comparten.

Por último, es conveniente acotar que, para futuras investigaciones, el análisis se centre en la adquisición de habilidades sociales en las escuelas primarias abarcando todos los grados escolares de este nivel para conocer cómo estas evolucionan en las distintas edades y a lo largo de la formación académica de los alumnos y, de ser posible hacer un contraste con escuelas del centro y sur de México.

## Referencias

- Almaraz Feroso, D., Coeto Cruzes, G., & Camacho Ruiz, E. (2019, septiembre). Habilidades sociales en niños de primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 191-206.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8103263>
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (quinta edición). Editorial Episteme.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. GRAÓ.
- Caicedo López, H. (2017). *Neuroaprendizaje, una propuesta educativa* (2ª ed). Ediciones de la U.
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19:



- El papel del gobierno, profesores y padres. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 9(3), 1-12.  
<https://revistas.uam.es/riejs/article/download/12216/12089/0>
- Cortez Pozo, A. (2018). *Indicadores de comunicación asertiva del docente y la generación del clima escolar en el aula en situaciones de aprendizaje* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador].  
<https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/6221>
- Garaigordobil, M., & Peña, A. (2014, diciembre). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22(3). [https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/09.Garaigordobil\\_22-3oa.pdf](https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/09.Garaigordobil_22-3oa.pdf)
- García Núñez Del Arco, C. (2005, noviembre). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, (11), 63-74.  
<https://www.redalyc.org/pdf/686/68601108.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª edición). McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Visor Dis.
- Trujillo Florez, L. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Fondo editorial Areandino.  
<https://digitk.areandina.edu.co/repositorio/handle/123456789/825>



## **Estudio exploratorio sobre el uso de la teoría en tesis de investigación de estudiantes normalistas**

Ana Cecilia Valencia Aguirre

ana.valencia@bycenj.edu.mx

Universidad de Guadalajara

Martha Cecilia Nájera Cedillo

cecilia.najera@bycenj.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Línea temática 9: Investigación de la investigación educativa

### **Resumen**

La presente ponencia es resultado de una investigación en ciernes cuyo propósito inicial es analizar cómo los normalistas de una escuela normal utilizan la teoría evidenciada a través de las citas en tesis de investigación, como modalidad de titulación. Las preguntas que orientan el estudio son: ¿Qué usos de la teoría se muestran a través de las citas en algunas tesis de investigación de docentes en formación inicial? ¿Qué explicaciones se pueden generar?

Se parte de un abordaje metodológico cualitativo a nivel exploratorio, tomado de un análisis bibliométrico que contabilizó el número de citas en cada uno de los apartados de la estructura de tesis concluidas en el año 2023. A partir de los resultados planteamos algunos supuestos sobre el papel que juega la teoría en las tesis. Las tesis fueron seleccionadas bajo el criterio de muestreo de tipo no probabilístico, los resultados sin ser generalizables ofrecen una mirada comprensiva sobre el fenómeno. En todo momento, se guardó en la confidencialidad la identidad del autor y del producto.

Las conclusiones apuntan a un uso mayor de citas en el apartado teórico, lo que muestra un uso normativo en el uso de la teoría a partir de los supuestos teóricos de Buenfil (2006). Los que se presenta en este estudio son los resultados de la exploración de las citas.

**Palabras clave:** Escritura académica, Tesis, Investigación, Teorías, Formación docente

### **Planteamiento del problema**

En la elaboración de tesis es fundamental el uso de la teoría, pues como señala Brailovsky (2020), muchos de los sentidos de la teoría están mediados por diversas intencionalidades, de ahí que el empleo de nociones, categorías o conceptos derivados de enfoques teóricos o de campos disciplinares permiten comprender, fundamentar la acción o las intervenciones prácticas, así como explicar y comprender datos o fenómenos derivados de una indagación concreta.

Partimos de suponer que, en la formación docente, los usos de la teoría tienen un carácter fundamentalmente práctico, ya que, por lo general se utilizan a partir de comprender situaciones concretas y problemas que enfrenta el educador.

Ahora bien, cuando el docente en formación lleva a cabo una investigación educativa se le solicita formalizar su escritura, desde un tipo particular de comunicación que requiere de bases donde el sujeto esté relacionado con una cultura epistémica. Una comunicación escrita dirigida a una comunidad destinada a comprender y aprehender los fenómenos educativos desde aristas académicas, esto es, situadas en un determinado paradigma educativo, tanto la lectura como la escritura académica, son resultado de un conjunto de prácticas instituidas, expresadas en enunciados articulados en un corpus relacional.

Un aspecto importante de dicha escritura académica es la argumentación fundamentada con el uso de la teoría, que con acuerdo de Buenfil (2010) esta no se presenta de manera aislada, pues es parte de un cuerpo teórico, que “involucra una sistematicidad nunca completable, sino susceptible de incorporar nuevas herramientas dependiendo de las preguntas del investigador, su referente empírico y el corpus a ser analizado” (p.3). Zemelman (2009), por su parte, considera que entre el corpus teórico y la realidad existen desfases que conllevan a una permanente resignificación, por lo cual no hay teoría acabada pues toda posición está sujeta a procesos de reconfiguración y de interpretación desde las comunidades y condiciones institucionales del quehacer investigativo.

Como se ha planteado, los conceptos utilizados en las teorías están en “relación con los otros conceptos entretnejidos para el análisis e interpretación de un objeto; cada cuerpo conceptual, además, está condicionado también por sus relaciones con otros cuerpos, teorías, metodologías y corrientes de pensamiento” (Buenfil 2010). Por ende, los conceptos no están desarticulados de una teoría, ni la teoría desligada de un paradigma y una metodología, ya que el proceder metodológico va más allá de ser una parte técnica dado que implica la argumentación de las decisiones y los procesos reflexivos que llevaron al investigador a actuar de tal o cual forma y de justificar el fin o la intención de su estudio. Ahora bien, la manera de hacer explícita la teoría en una tesis se hace evidente a través de las llamadas citas, las cuales pueden ser directas o indirectas, nocionales o conceptuales, desde este dispositivo nos preguntamos ¿Qué usos de la teoría se muestran a través de las citas en algunas tesis de investigación de docentes en formación inicial? Y de este acercamiento exploratorio, intentamos construir algunas hipótesis iniciales para un estudio en proceso más analítico.

## Marco teórico

Elaborar una tesis de investigación en el contexto normalista es un requisito para la obtención del título, fase de culminación de los estudios formativos. Se considera que durante este proceso se recuperan los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias que desarrolló durante su trayecto formativo, los cuales se concretan en alguna de las modalidades, una de ellas es la tesis de investigación. Estas, de acuerdo con la normatividad y reglas institucionales para la titulación (SEP, 2018), sugieren una serie de recomendaciones, criterios y pautas teórico-metodológicas de acuerdo a la especificidad del tipo de producto (portafolio, informe de prácticas profesionales o tesis de investigación). El trabajo se realiza en el tiempo curricular establecido en el plan de estudios, que es de dos semestres. La elección de la temática generalmente la eligen con base en las experiencias, ya sea exitosas o desafiantes, de la práctica profesional o de las problemáticas que enfrentó o detectó durante su trayecto formativo, en otras ocasiones la temática es sugerida o propuesta por su asesor, que se asume como un guía académico y apoyo durante el proceso de elaboración, el asesor es un docente de la propia escuela formadora de docentes. Su elaboración, requiere de la utilización de referentes teóricos, metodológicos y técnicos que sean congruentes, además, con alguna perspectiva, enfoque o tipo de investigación (SEP, 2018).

Por lo tanto, quienes optan por elaborar una tesis deben considerar que su objetivo es construir conocimientos que permitan dar solución a un problema, de ahí que se requiera hacer uso de la investigación tanto documental como de campo, así como del saber específico de la disciplina. Dado lo anterior, es posible inferir que en la elaboración de las tesis de investigación influyen:

Culturas del quehacer investigativo, instituidas y legitimadas a través de formatos normativos que se dan a los normalistas bajo la prescripción de requisitos.

Tradiciones de los formadores, quienes tienen posiciones heredadas o concepciones como el hecho de recomendar, proponer, sugerir modalidades por considerarlas más sencillas o menos complejas.

Convenciones que configuran los formatos de las tesis como el uso de estilos de escritura, citación, etc., propios de la escritura académica y otras formalidades. En esto, se advierte una ruptura con la escritura que los y las docentes en formación que utilizan al realizar sus planeaciones, diarios de clase y registros frente a las exigencias de una escritura académica propia de una tesis de investigación.

Los paradigmas en las formas de hacer investigación desde las instituciones, en el caso de las investigaciones que se realizan en las normales destacan primordialmente la investigación-acción y la investigación cualitativa<sup>1</sup>.

Los elementos subjetivos e intersubjetivos, como la creatividad, la iniciativa y la imaginación de los normalistas, donde se destacan sus formas particulares de analizar, hacer diagnósticos y ver los problemas educativos que enfrentan en las escuelas de práctica.

Aspectos emergentes en la investigación educativa, nuevos objetos de estudio, convenciones que irrumpen los estilos o bien consolidan los ya existentes.

Estos elementos están imbricados y no se presentan de forma aislada, desde ahí cabe una lectura transdisciplinar de las formas de comprender el fenómeno. En consecuencia, un análisis de la dimensión de los usos de las teorías en la elaboración de tesis nos conduciría a comprender desde una perspectiva necesariamente transdisciplinar los aspectos relativos a las culturas de la investigación, las tradiciones, las condiciones institucionales del trabajo normalista, a las posibilidades ético-políticas de su producción, a la intersubjetividad del formador, a los tiempos y exigencias para concluir y presentar estos trabajos en tiempo y forma con base en criterios institucionales y normativos; a la interacción entre asesor y asesorado, y otros aspectos más.

---

<sup>1</sup> Con base en el análisis de la generación 2019-2023

Las teorías pueden operar en niveles de usos diversos, con acuerdo a la posición tomada de Buenfil (2010), Anzaldúa (2009) y Valencia (2018), de acuerdo con estos posicionamientos nombraremos cinco: 1. Productivo, ya que la teoría genera nuevas formas de comprensión, intervención y/o explicación de un fenómeno, o incluso formas de nombrar fenómenos no visibilizados por el saber común. 2. Práctico, porque fundamenta la acción o la intervención situada. 3. Ético y político, puesto que las teorías al explicar fenómenos empíricos se fracturan o dislocan, lo que hace posible la decisión, e incluye dimensiones éticas y políticas en tanto existe un ámbito de responsabilidad: “sobre líneas divisorias que no se derivan de una necesidad racional ineludible, sino que son resultantes de una tensión entre necesidad (la normativa consensuada e instituida) y contingencia (el evento que disloca la estructura normativa)” (Buenfil, 2010, p 3). 4. Preventiva o de alerta ante los prejuicios u obstáculos que pudieran opacar el fenómeno de la realidad a investigar, lo que permitiría una vigilancia epistemológica. 5. Por último, la teoría es un dispositivo que cuestiona las apariencias a través de una problematización de lo evidente. Es una herramienta de elucidación, una forma de problematizar, una interrogación reflexiva sobre lo que hacemos, pensamos y damos por sentado como un saber válido, natural o establecido (Anzaldúa, 2009).

Por *uso de la teoría*, se entiende el empleo particular de nociones, categorías o conceptos derivados de un enfoque teórico o de un campo de conocimientos, que se utilizan para comprender o explicar un conjunto de datos empíricos derivados de una investigación. En el análisis de los diferentes usos de la teoría, es posible encontrar un dominio de la teoría sobre lo empírico o la primacía de lo empírico sobre lo teórico, o bien la dialogicidad entre ambos. Desde esta perspectiva distinguimos un uso académico, el cual refiere al empleo que el investigador hace de la teoría en la publicación de su reporte o artículo de investigación.

## **Metodología**

Atendiendo el carácter exploratorio del presente, se tomó una muestra intencional de diez tesis, bajo el criterio de ser las mejor evaluadas por los comités de sinodales en exámenes profesionales. La generación 2019-2023 de docentes en formación considerados como población para el presente estudio, estuvo conformada por un total de 296 alumnos, de los cuales 289 presentaron su examen de titulación en una de tres modalidades: tesis, informe de prácticas y portafolio. Dentro de este grupo, 139 estudiantes optaron por la modalidad de tesis; así este número representa la población total de estudiantes que eligieron dicha modalidad.

Se seleccionó una muestra de 10 tesis utilizando un método de muestreo no probabilístico, por conveniencia. Específicamente, se consideraron las tesis defendidas durante el ciclo escolar 2023 por alumnos regulares de la mencionada generación 2019-2023.

Las tesis incluidas en esta muestra fueron elegidas bajo el criterio de ser aprobadas por unanimidad y con mención honorífica por parte del comité de sinodales, lo que indica que dichos trabajos cumplían con ciertos estándares de calidad en su elaboración. Los apartados considerados para destacar los usos de la teoría se llevaron a cabo recuperando el uso de las citas al ser estas las que refieren nociones, conceptos, tomados de autores y referentes teóricos.

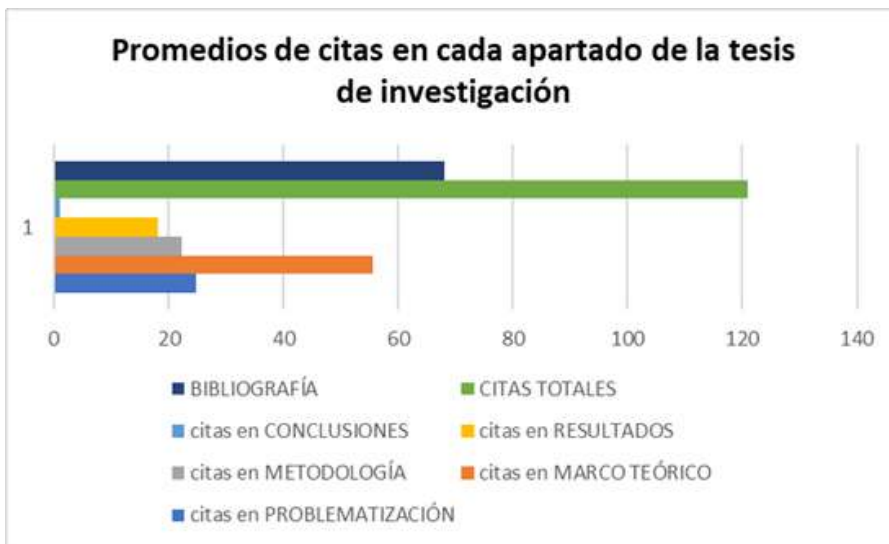
Se realizó un análisis bibliométrico para registrar el número en que se utilizaron citas en cada apartado de la investigación, esto es, en la problematización, el marco teórico, la metodología, el análisis de resultados y las conclusiones.



## Resultados

Al abordar el análisis de las producciones en su particularidad, se recurre a una exploración que revela el número de citas usadas en los documentos. Así, se tiene que el uso de citas, sean directas o indirectas, varía en cada apartado de la tesis de manera considerable; en promedio se anotan en las tesis: 25 citas en la problematización, 55 en marco teórico, 22 en metodología, 18 en resultados, 1 en conclusiones. También en promedio se tienen un total de 121 citas en todo el documento y 68 referencias en la bibliografía (Figura 1).

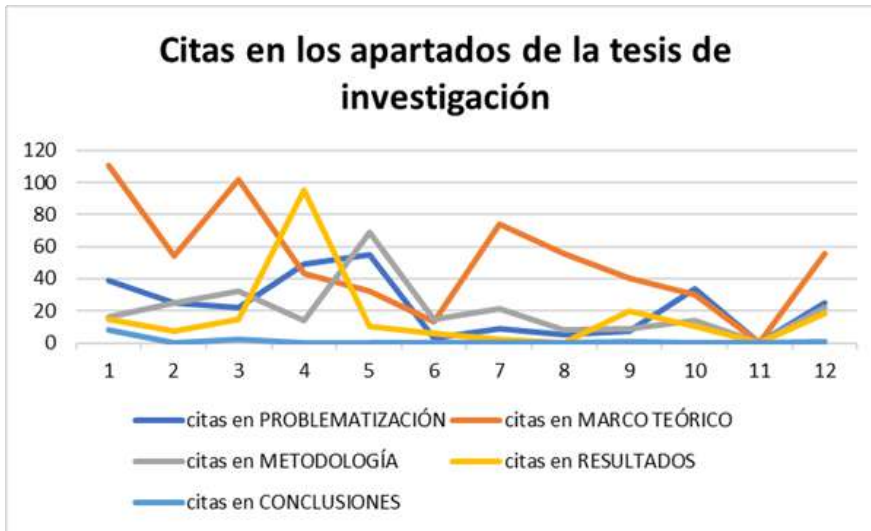
Figura 1 Promedios de citas en cada apartado de la tesis de investigación



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, las citas utilizadas en los apartados específicos de problematización, marco teórico, marco metodológico, resultados y conclusiones varían notablemente de un documento a otro, como se puede observar en la fig.2

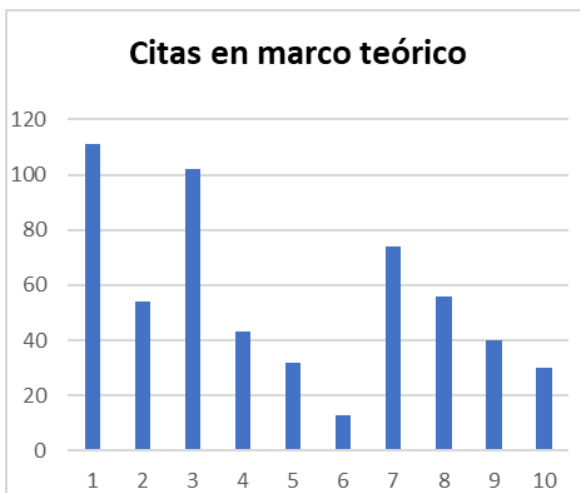
Figura 2 Número de citas en cada apartado de las tesis de investigación



Fuente: Elaboración propia

También se puede observar que es en el marco teórico donde los normalistas utilizan más las citas, llegando a tener este apartado hasta 112 citaciones y un mínimo de 13. (Figura 3).

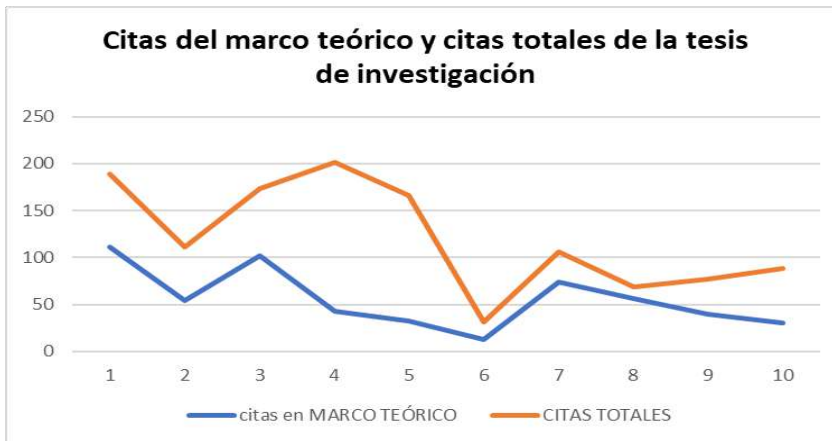
Figura 3 Número de citas en el apartado de marco teórico de las tesis de investigación



Fuente: Elaboración propia

Además, al realizar un comparativo de estas citas consideradas en el marco teórico con las redactadas en los otros apartados se visualiza una notable diferencia (figura 4), se puede observar gráficamente que existe una relación proporcional entre las citas del marco teórico con las citas totales en el documento, con una razón de 2:1.

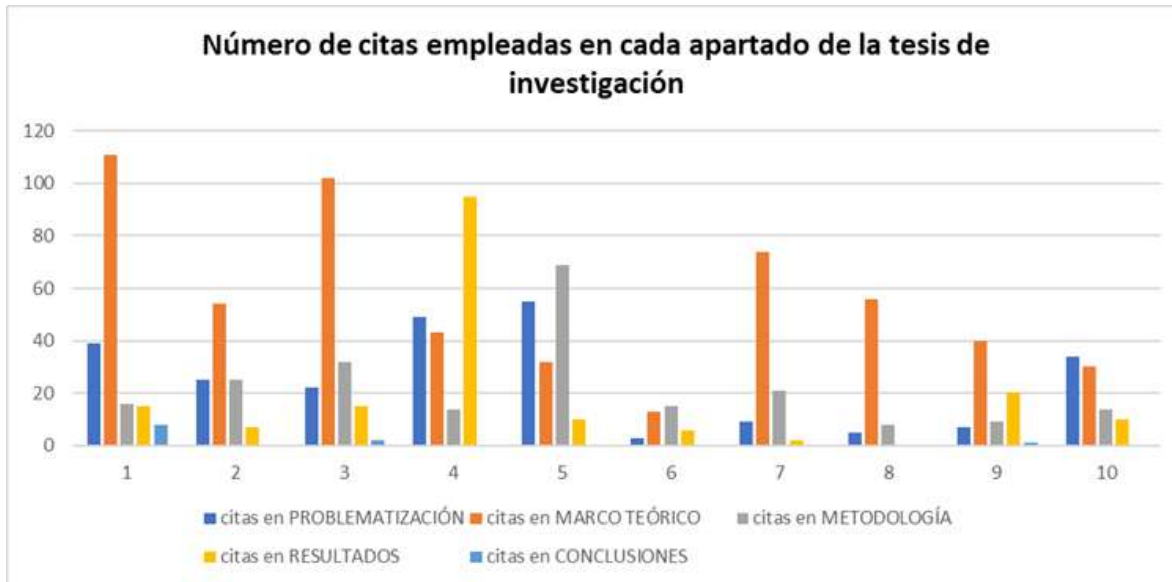
Figura 4 *Número de citas en el apartado de marco teórico*



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, al mostrar el número de citas contabilizadas en cada apartado de la tesis se identifica que donde se utilizan más citas es en el marco teórico, seguido por las citas en la problematización, en tercer lugar, las citas en la metodología, en cuarto lugar, en resultados y con un número mínimo de citas en conclusiones, esta información procede del análisis exploratorio de una muestra de 10 tesis con las características antes mencionadas (Figura 5)..

Figura 5 Número de citas empleadas en cada apartado de las tesis de investigación



Fuente: Elaboración propia

Este análisis exploratorio, elaborado a partir del análisis bibliométrico, permitió distinguir entre citas conceptuales y nocionales, en este sentido, se aclara que los conceptos, son categorías vinculadas a un corpus conceptual, adscrito a un enfoque teórico definido y argumentado, mientras que las nociones, son tomadas de lenguajes normativos, documentos oficiales, programas o prescripciones institucionales. En la escritura académica de las tesis es muy común ver una predominancia de citas nocionales tomadas de ámbitos curriculares, normativos o políticos (Constitución, Ley General de Educación, Organización Mundial de la Salud, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, etc.), las cuales, aún sin ser teóricas, las hemos considerado para valorar qué tanto permiten en la escritura académica argumentar posiciones.

### Discusión y conclusiones

De las 10 tesis analizadas destacamos que el predominio de la teoría evidenciado a través del uso de la cita sea conceptual o nocional, está en el apartado teórico, escasamente aparece en los resultados y en las conclusiones de la investigación.

Es importante señalar que la posición que nos plantea Buenfil (2010) sobre la preeminencia de un uso academicista de la teoría en la investigación educativa, en este caso de normalistas, es predominantemente normativo, eso no es algo determinante, pero se considera un elemento que si se aprende en la formación, quizá constituya una tradición en la forma en que se escribe académicamente una tesis de investigación. Otra posición debatible es la que Valencia en un estudio del año 2017 refiere con respecto al uso de la teoría en el análisis de la práctica docente, donde el estudio permite visibilizar ciertas teorías implícitas o creencias (Pozo, Scheuer y Mateos, 2006), sobre el papel que tiene la teoría en el análisis de la práctica, donde los normalistas consideran que esta resulta vacua ante las necesidades inmediatas que enfrenta el educador.

En consecuencia, se genera una reflexión sobre el papel que la teoría juega en la descentración de la reproducción de las prácticas heredadas desde la tradición de la llamada gramática escolar que refieren Tyack y Cuban (2001), en concordancia, un estudio interesante de Errázuriz (2017) de la Pontificia Universidad Católica de Chile, plantea la influencia de las teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes y su relación con el desempeño de estos en programas de formación inicial docente. De manera general podemos establecer que los resultados coinciden con otros estudios llevados a cabo en América Latina.

Se partió del planteamiento de que la escritura académica es una producción social y cultural que se construye a través de prácticas formativas, las cuales están situadas y definidas desde las tradiciones. En el caso de los normalistas, es destacable el papel que tiene la prescripción normativa, donde se ofrecen mecanismos de las reglas que se deben seguir, convirtiendo el ejercicio investigativo en una tarea de naturaleza burocrático-administrativa al ser determinada desde criterios normativos dictados por formatos instituidos. Aunado a esto, es también importante señalar que los tiempos para desarrollar una investigación en dos semestres dan escaso margen a la inventiva, la imaginación y la creatividad, a ello se liga la escasa autonomía que tienen los profesores en formación inicial en las escuelas de práctica para realizar investigación ante las exigencias impuestas en dichas escuelas.

Lo anterior no implica que la investigación no se lleve a cabo, como vemos, sumado a estas condiciones, un gran porcentaje de docentes de la generación analizada realizaron tesis de investigación.

Algunas hipótesis que se infieren de este estudio se sitúan en la importancia que los normalistas dan a la teoría como elemento a destacar en el llamado marco teórico. Esto es, hay un predominio del uso normativo de la teoría, con ello se afirma el posicionamiento de Buenfil (2006) y se coinciden con resultados de otras investigaciones realizadas con docentes en formación en una universidad pedagógica de México (Martínez, 2018). Sin embargo, este supuesto no implica una descalificación, sino más bien una crítica a las tradiciones heredadas en la institucionalidad de la formación docente, donde el papel que juegan los formatos, los dispositivos y las reglamentaciones que tienen una función reguladora determina cierto tipo de prácticas académicas. Esas regulaciones han favorecido que el proceso privilegie pautas y formatos de manera a veces mecánica o reproductiva, pero a la vez eso determina también el escaso margen para la creatividad y la autonomía, elemento básico en la construcción de una investigación educativa.

## Referencias

- Anzaldúa, R. (2009) La teoría como elucidación. *Tramas*, (México) Número 32.
- Brailovsky, D (2020) Siete vidas de la teoría pedagógica. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 28,n. 2, jun. 2020. ISSN 1982-9949.
- <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14443>
- . doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.1444>
- Buenfil, R. (2010) *Dimensiones ético-políticas en educación desde el análisis político de discurso*. Revista Sinéctica ITESO
- <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/134>
- Buenfil, R (2006) Los usos de la teoría en la investigación educativa. En Jiménez Marco



(Coordinador) *Los usos de la teoría en la investigación*. Ed. Plaza y Valdés.

Errázuriz, M (2017) Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito? En *Revista Signo y Pensamiento*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C. Colombia Vol.36 no.71 julio/diciembre, 2017 pp.36-52

Haraway, D. (1988) *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. *Feminist Studies*, vol. 14, núm. 3, 575- 599.

Martínez, B (2018). *Usos de la teoría en la investigación educativa: Estudio de los documentos recepcionales de una unidad de la Universidad Pedagógica Nacional, México*. ALAS. Controversias y concurrencias latinoamericanas (pp.120-132). Vol. 10 No. 16.

Pozo, J., Scheuer, N. y Mateos, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. de la Cruz, E. Martín y M. Mateos (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Graó.

Secretaría de Educación Pública (2018). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de estudio*.

[https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/WtKlIvLCBb-Orientaciones\\_trabajo\\_titulacion.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/WtKlIvLCBb-Orientaciones_trabajo_titulacion.pdf)

Tyack, D y Cuban, L (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Fondo de cultura económica.

Valencia, A. C. (2017). Usos de la teoría en el análisis de la práctica docente en estudiantes normalistas: ¿crítica o autocomplacencia? [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa- COMIE. México.



<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0153.pdf>

Valencia, A. C. (2018). Los usos de la teoría en tesis de posgrado. Actores y contextos

formativos. *Delectus. Revista de investigación y capacitación continua*, 1(1), 31 - 49.

<https://revista.inicc-peru.edu.pe/index.php/delectus/article/view/17/15>

Zemelman, Hugo (2009). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la*

*totalidad*. Instituto Politécnico Nacional.

## **Desentrañando el impacto del programa de asesoría: percepciones de estudiantes y asesores sobre el desarrollo de competencias de investigación estudiantil.**

Reyna Janette Barba Pérez

reyna.barba@bycenj.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Rito Manuel Olivar Del Toro

rito.olivar@bycenj.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Línea temática 9: Investigación de la investigación educativa

**Tipo de ponencia:** Reporte parcial de investigación.

### **Resumen**

La investigación evalúa un programa de asesoría en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, diseñado para mejorar las competencias investigativas de los estudiantes. La metodología cualitativa emplea entrevistas semi-estructuradas, grupos focales, observaciones y análisis documental. Aunque el programa muestra un impacto positivo en la comprensión de metodologías de investigación y en la confianza de los estudiantes, también se identifican problemas como la apatía y la falta de compromiso, además de preocupaciones sobre la carga de trabajo y la disponibilidad de los asesores. La investigación continuará ajustando el programa para abordar estos desafíos y mejorar su efectividad.

**Palabras clave:** Competencias de investigación, asesoría, percepción, formación docente

### **Planteamiento del Problema**

En el ámbito académico, el desarrollo de competencias de investigación es crucial para el crecimiento intelectual y profesional de los estudiantes. Sin embargo, a menudo se observan señales preocupantes, como indiferencia, apatía, falta de compromiso y desmotivación, que pueden obstaculizar el proceso de adquisición de estas habilidades. En este contexto, los

programas de asesoría surgen como una estrategia potencial para abordar estos desafíos y fomentar el desarrollo de competencias de investigación.

Estas señales, como la indiferencia, la apatía, la falta de compromiso y la desmotivación, pueden manifestarse de diversas formas en el entorno académico. Algunos estudiantes pueden mostrar un desinterés generalizado por las actividades de investigación, mientras que otros pueden exhibir una actitud pasiva y una falta de participación activa en los proyectos asignados. Además, la falta de compromiso puede llevar a retrasos, incumplimiento de plazos y una calidad deficiente en el trabajo entregado.

Las razones subyacentes a estas señales pueden ser variadas y complejas. Factores como la falta de orientación adecuada, la ausencia de habilidades de investigación básicas, la percepción de irrelevancia de los proyectos de investigación o la falta de motivación intrínseca pueden contribuir a la aparición de estas señales. Además, las dificultades para comprender los conceptos teóricos, la falta de acceso a recursos adecuados o la sobrecarga académica pueden exacerbar aún más estos desafíos.

Si no se abordan adecuadamente estas señales, el pronóstico puede ser preocupante. Los estudiantes pueden experimentar un rendimiento académico deficiente, lo que a su vez puede afectar negativamente su autoestima y confianza. Además, la falta de competencias de investigación puede limitar sus oportunidades futuras en el mercado laboral y su capacidad para contribuir al avance del conocimiento en sus respectivos campos. En última instancia, esto podría conducir a una disminución en la calidad de la educación y la investigación en general.

Existen estrategias y enfoques que pueden ayudar a controlar y mitigar estas señales. Los programas de asesoría, donde los estudiantes reciben orientación y apoyo personalizado de parte de asesores capacitados, pueden desempeñar un papel fundamental. Estos programas pueden brindar asesoramiento sobre metodologías de investigación, técnicas de análisis de datos, habilidades de escritura académica y estrategias de gestión del tiempo, entre otros aspectos relevantes.

Comprender la percepción de los estudiantes y asesores sobre el impacto de los programas de asesoría en el desarrollo de competencias de investigación es crucial para evaluar su efectividad y realizar ajustes necesarios. La investigación propuesta busca evaluar la efectividad de un programa de asesoría entre investigadores experimentados y estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Este enfoque metodológico se basa en la premisa de que la interacción cercana y la guía personalizada de expertos en el campo de la investigación pueden mejorar significativamente las competencias de los estudiantes en esta área. Al combinar el conocimiento teórico y práctico de los investigadores consolidados con el entusiasmo y la perspectiva fresca de los estudiantes, se crea un entorno propicio para el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades investigativas sólidas.

La adquisición de competencias investigativas es fundamental para los estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, quienes se están formando para ser futuros educadores. La investigación educativa desempeña un papel crucial en la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en el desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras. Al fortalecer las habilidades de investigación de los estudiantes, se les prepara para enfrentar los desafíos actuales y futuros en el campo de la educación, lo que les permitirá contribuir de manera significativa a la mejora de la calidad educativa en el estado de Jalisco y en el país en general.

Además de los beneficios prácticos, esta investigación tiene implicaciones sociales importantes. Al mejorar las competencias investigativas de los futuros educadores, se sienta una base sólida para el desarrollo de una sociedad más informada y crítica. Los docentes capacitados en investigación podrán fomentar en sus estudiantes el pensamiento analítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones basada en evidencia. Esto, a su vez, contribuirá a formar ciudadanos más conscientes y comprometidos con el progreso social y el bienestar colectivo.

Desde una perspectiva teórica, esta investigación contribuirá a enriquecer el conocimiento existente sobre las estrategias efectivas para el desarrollo de competencias investigativas en el contexto de la formación docente. Los hallazgos obtenidos podrían aportar nuevas perspectivas sobre los enfoques pedagógicos más adecuados para fomentar la investigación en los estudiantes, así como sobre los factores que influyen en el éxito de los programas de asesoría entre expertos y novatos. Además, los resultados podrían servir como base para futuras investigaciones en el campo de la educación y la formación de investigadores.

Pregunta de Investigación:

¿Cómo perciben los estudiantes y asesores el impacto del programa de asesoría en el desarrollo de competencias de investigación de los estudiantes?

Supuesto de Investigación:

Se espera que el programa de asesoría entre investigadores experimentados y estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, implementado durante el ciclo escolar 2024-2025, mejore significativamente las competencias de investigación de los estudiantes. Este impacto positivo se atribuirá a la interacción cercana y la guía personalizada proporcionada por los expertos en investigación, así como a la calidad de la mentoría, los recursos disponibles y la dinámica efectiva de las interacciones entre asesores y estudiantes.

### Objetivos de la Investigación:

Analizar la percepción de los estudiantes y asesores sobre la efectividad del programa de asesoría en el desarrollo de competencias de investigación, a través de la recopilación y análisis de datos cualitativos y cuantitativos obtenidos mediante observaciones, entrevistas y evaluaciones realizadas antes, durante y después de la implementación del programa, en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco durante el ciclo escolar 2024-2025.

### Objetivos Específicos:

Explorar y documentar las perspectivas de los estudiantes y asesores sobre el programa de asesoría, incluyendo desafíos enfrentados, estrategias efectivas y áreas de mejora, mediante la recopilación de datos cualitativos y cuantitativos.

Identificar y evaluar los factores clave que influyen en la eficacia del programa de asesoría para el desarrollo de competencias de investigación en los estudiantes, considerando elementos como la calidad de la mentoría, los recursos disponibles y la dinámica de las interacciones.

Proponer recomendaciones y estrategias basadas en los hallazgos para optimizar el programa de asesoría y maximizar su impacto en el desarrollo de competencias de investigación de los estudiantes.

### **Marco Teórico**

El aprendizaje es un proceso complejo y multifacético que ha sido estudiado desde diversas perspectivas teóricas. En el contexto de la formación de competencias investigativas, las teorías del aprendizaje ofrecen marcos valiosos para entender cómo los estudiantes adquieren y desarrollan estas habilidades esenciales. Este apartado explora las teorías constructivistas del aprendizaje, el aprendizaje situado y colaborativo, y la importancia del andamiaje y la tutoría en el proceso educativo.

El constructivismo, fundamentado en las ideas de Jean Piaget y Lev Vygotsky, sostiene que el aprendizaje es un proceso activo en el que los individuos construyen conocimiento a través de la interacción con el mundo y la resolución de problemas (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978). Según esta teoría, el aprendizaje se enriquece cuando los estudiantes participan activamente en actividades que les exigen aplicar conceptos teóricos a situaciones prácticas. La participación activa promueve la autonomía y el pensamiento crítico, elementos cruciales en la formación de competencias investigativas (Bransford, Brown, & Cocking, 2000).

La teoría del aprendizaje situado, propuesta por Lave y Wenger (1991), postula que el conocimiento está íntimamente ligado al contexto social en el que se adquiere. Esta perspectiva resalta la importancia de la participación en comunidades de práctica, donde los estudiantes no solo aprenden técnicas y metodologías específicas, sino también los valores, normas y prácticas de la comunidad académica. En este sentido, el aprendizaje situado es esencial para la formación de competencias investigativas, ya que permite a los estudiantes integrar su aprendizaje en contextos auténticos y colaborativos.

Por otro lado, el aprendizaje colaborativo, que considera el conocimiento como una construcción social, subraya cómo la interacción entre pares y con mentores puede enriquecer el proceso educativo (Johnson, Johnson, & Smith, 1998). En los programas de asesoría, la colaboración entre estudiantes y asesores facilita el intercambio de ideas y perspectivas, promoviendo un aprendizaje más profundo y una mayor motivación.

El concepto de andamiaje, introducido por Wood, Bruner y Ross (1976), se refiere al soporte temporal que un mentor proporciona a un aprendiz para ayudarle a realizar tareas que aún no puede completar de manera independiente. Este apoyo se retira gradualmente a medida que el aprendiz gana competencia, fomentando así la autonomía. En el contexto académico, el andamiaje es crucial para la asesoría, ya que los mentores guían a los estudiantes en el desarrollo de habilidades investigativas, ofreciendo apoyo y retroalimentación hasta que los estudiantes pueden trabajar de forma independiente.



La tutoría, una forma específica de andamiaje, implica una relación en la que un tutor ayuda a su tutee a alcanzar objetivos académicos y personales (Topping, 2005). En la investigación educativa, la tutoría puede manifestarse como asesoría experto-novato, en la cual un investigador experimentado guía a un estudiante a través del proceso de investigación, proporcionando conocimientos especializados y estrategias para la resolución de problemas.

La literatura existente destaca varios beneficios de los programas de asesoría, tales como el desarrollo de habilidades de investigación, el aumento de la motivación y la confianza, la mejora en el rendimiento académico, y una mayor preparación profesional (Crisp & Cruz, 2009; Jacobi, 1991; Nora & Crisp, 2007). Los estudios también identifican aspectos clave para el éxito de estos programas, como la selección y capacitación de los asesores, la frecuencia y duración de las interacciones, y el establecimiento de una relación de confianza y respeto mutuo (Crisp & Cruz, 2009; Eby et al., 2008; Jacobi, 1991).

No obstante, también se han documentado desafíos y barreras en la implementación de programas de asesoría, tales como la falta de recursos, la dificultad para encontrar asesores calificados, y las diferencias culturales o de personalidad entre asesores y estudiantes (Crisp & Cruz, 2009; Eby et al., 2008; Nora & Crisp, 2007). La evaluación de estos programas ha involucrado métodos cualitativos y cuantitativos para medir su efectividad, incluyendo entrevistas, grupos focales, encuestas y análisis de datos (Crisp & Cruz, 2009; Jacobi, 1991; Nora & Crisp, 2007).

A pesar de la base sólida de literatura sobre programas de asesoría en general, la investigación específica sobre la asesoría entre investigadores experimentados y estudiantes de educación normal para el desarrollo de competencias investigativas es aún limitada. No obstante, los hallazgos y enfoques de los estudios existentes ofrecen un punto de partida para futuras investigaciones en este contexto.

## Metodología

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo para explorar en profundidad las percepciones de los estudiantes y asesores sobre el impacto del programa de asesoría en el desarrollo de competencias investigativas. Este enfoque permite captar la riqueza y la complejidad de las experiencias y opiniones de los participantes, proporcionando una comprensión matizada de los aspectos subjetivos y contextuales del programa (Denzin & Lincoln, 2011). A través de este método, se pretende obtener una visión detallada y holística de cómo el programa influye en las competencias investigativas.

Se utiliza un diseño descriptivo y exploratorio, que resulta adecuado para estudiar fenómenos complejos desde una perspectiva interna. Este diseño permite captar tanto las experiencias individuales como las colectivas de los participantes, facilitando una comprensión profunda del contexto y las interacciones involucradas en el programa de asesoría (Creswell & Poth, 2018). La población de estudio está compuesta por estudiantes y asesores de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco que participan en el programa de asesoría. Esta población es relevante ya que incluye tanto a los beneficiarios directos como a los facilitadores del programa, proporcionando una visión integral de su impacto (Patton, 2015).

La muestra se selecciona de manera intencional para garantizar una representación rica y variada de los participantes. Esto incluye un grupo de estudiantes que participan activamente en el programa durante el ciclo escolar 2024-2025, así como un grupo de asesores con experiencia en investigación y en la mentoría de estudiantes. El muestreo intencional es una estrategia eficaz para obtener datos significativos y detallados de grupos específicos con experiencia directa en el fenómeno estudiado (Patton, 2015).

Para la recolección de datos, se realizan entrevistas semi-estructuradas con estudiantes y asesores para explorar sus percepciones sobre el programa de asesoría. Este formato permite flexibilidad para profundizar en temas emergentes y adaptar las preguntas según las respuestas de los entrevistados, con el objetivo de obtener una comprensión detallada de sus experiencias, desafíos y percepciones (Kvale & Brinkmann, 2009). Las entrevistas se llevan a cabo de manera individual, utilizando una guía de entrevista con preguntas abiertas para facilitar una conversación rica y detallada (Creswell & Poth, 2018).

Además, se organizan grupos focales con estudiantes y asesores para fomentar el intercambio de ideas y perspectivas. Los grupos focales permiten explorar cómo se construyen las opiniones y experiencias en interacción social, identificando temas comunes y diferencias en las experiencias de los participantes (Krueger & Casey, 2015). Estos grupos están compuestos por entre 6 y 10 participantes y las sesiones son facilitadas por el asesor investigador, quien guía la discusión para explorar las percepciones colectivas y las dinámicas grupales (Morgan, 1998).

La observación participante se emplea para captar la dinámica entre estudiantes y asesores durante las sesiones de asesoría. Este método permite observar comportamientos y contextos en tiempo real, evaluando las interacciones, las estrategias utilizadas por los asesores y el ambiente general del programa (Spradley, 2016). Las observaciones se realizan en varias sesiones a lo largo del ciclo escolar, con anotaciones detalladas y descripciones de los eventos observados (Jorgensen, 1989).

Además, se realiza un análisis documental de los materiales relacionados con el programa de asesoría, como planes de estudio, materiales didácticos y registros de interacción. Este análisis ayuda a comprender cómo se implementan los programas en la práctica y a evaluar la coherencia entre los objetivos del programa y su ejecución real (Bowen, 2009).

Para garantizar la validez y la robustez de los hallazgos, se emplea la triangulación de datos, que combina múltiples fuentes de información, incluyendo entrevistas, grupos focales, observaciones y análisis documental. Esta triangulación permite corroborar la información obtenida y ofrecer una visión más completa y precisa del impacto del programa (Denzin, 1978). Además, se realiza la validación por miembros, en la que los participantes revisan los hallazgos preliminares para asegurar que sus experiencias hayan sido correctamente interpretadas, lo que garantiza la precisión y relevancia de la interpretación de los datos (Lincoln & Guba, 1985).

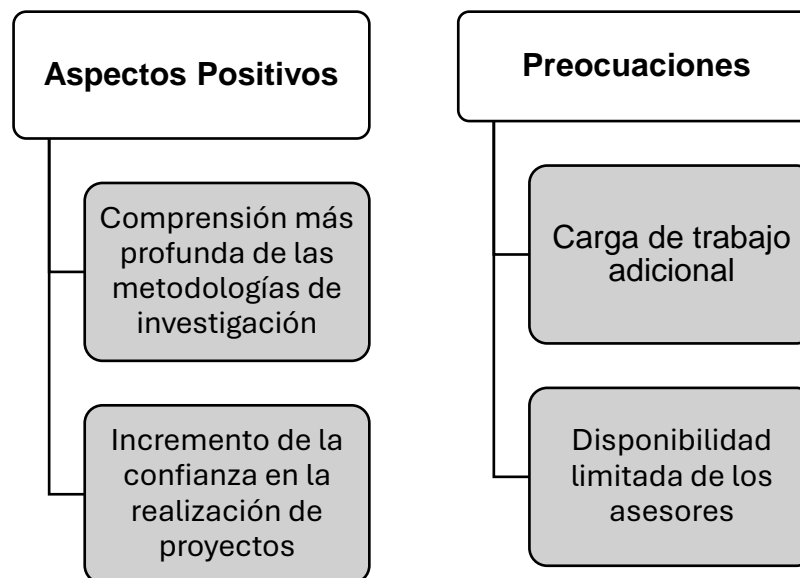
Los investigadores mantienen un diario de reflexividad para documentar sus propias experiencias y prejuicios que puedan influir en el proceso de investigación. Este enfoque de reflexividad permite una mayor transparencia y conciencia del impacto del investigador en el estudio (Guba & Lincoln, 1989). Finalmente, los datos cualitativos se codifican y se analizan temáticamente para identificar patrones y temas emergentes. El análisis temático organiza y describe los datos cualitativos, facilitando una comprensión profunda de las percepciones y experiencias de los participantes (Braun & Clarke, 2006).

La metodología cualitativa adoptada ofrece una comprensión detallada y profunda del impacto del programa de asesoría en el desarrollo de competencias investigativas, proporcionando perspectivas valiosas para la optimización del programa y la mejora continua en la formación de investigadores.

## **Resultados**

Los resultados preliminares, obtenidos a partir de diversas técnicas de recolección de datos, ofrecen una visión inicial del impacto que el programa está teniendo en el desarrollo de competencias investigativas de los estudiantes y la percepción de los asesores.

Los primeros hallazgos de las entrevistas semi-estructuradas con estudiantes revelan una respuesta mayoritariamente positiva hacia el programa. Los estudiantes han expresado que el asesoramiento personalizado les ha proporcionado una comprensión más profunda de las metodologías de investigación y ha incrementado su confianza en la realización de proyectos. Sin embargo, también han surgido preocupaciones acerca de la carga de trabajo adicional que implica el programa y la disponibilidad limitada de los asesores, que algunos estudiantes consideran un desafío para el máximo aprovechamiento del programa.



Construcción propia

Por otro lado, los asesores han mostrado una actitud generalmente favorable hacia el programa, destacando el compromiso y la motivación de los estudiantes como aspectos notables. Los datos obtenidos indican que los asesores encuentran gratificante la oportunidad de guiar a los estudiantes y observar su progreso. No obstante, han señalado desafíos en la adaptación de las estrategias de asesoría a las diversas necesidades de los estudiantes y en la preparación desigual de los mismos.

Las observaciones participantes realizadas durante las sesiones de asesoría han permitido captar la dinámica entre estudiantes y asesores en tiempo real. Las observaciones revelan una interacción mayormente positiva, con estudiantes participando activamente y mostrando entusiasmo durante las discusiones. Sin embargo, también se han identificado momentos en los que los estudiantes necesitan una mayor claridad en cuanto a las expectativas y objetivos del asesoramiento. Los datos sugieren que una mejora en la estructura y el enfoque de algunas sesiones podría beneficiar el proceso.

Aspecto Observado	Descripción
Interacción Positiva	Estudiantes participando activamente.
	Entusiasmo durante las discusiones.
Desafíos Identificados	Necesidad de mayor claridad en expectativas y objetivos.
Sugerencias para Mejora	Mejorar la estructura y enfoque de algunas sesiones.

#### Construcción propia

Los grupos focales han proporcionado una comprensión detallada de las experiencias compartidas tanto por estudiantes como por asesores. Las discusiones han destacado que el programa contribuye de manera significativa al desarrollo de competencias investigativas. Sin embargo, los participantes han señalado áreas de mejora, incluyendo la necesidad de aumentar la frecuencia de las sesiones de asesoría y asegurar una mejor alineación entre los temas de investigación y los intereses individuales de los estudiantes.

La triangulación de datos, que combina información de entrevistas, grupos focales y observaciones, ha permitido corroborar y enriquecer los hallazgos. Este enfoque ha facilitado una visión más completa y robusta del impacto del programa. Además, se ha mantenido un diario de reflexividad para documentar las experiencias y posibles sesgos del equipo investigador, asegurando una mayor transparencia y reflexión crítica en el proceso de recolección y análisis de datos.

El análisis temático de los datos cualitativos ha revelado patrones emergentes en las percepciones y experiencias de los participantes. Este análisis ha ayudado a identificar temas recurrentes y a proporcionar una comprensión más profunda de cómo el programa de asesoría está influenciando el desarrollo de competencias investigativas. Los hallazgos preliminares sugieren que, aunque el programa tiene un impacto positivo, hay áreas que podrían beneficiarse de ajustes para maximizar su efectividad y responder mejor a las necesidades de los estudiantes y asesores.

En resumen, los resultados actuales ofrecen una visión valiosa sobre el impacto del programa de asesoría en el desarrollo de competencias investigativas. Estos hallazgos iniciales proporcionan una base sólida para la continuación del estudio y la implementación de posibles mejoras en el programa para optimizar su efectividad.

### **Discusión y conclusiones**

La investigación realizada sobre el programa de asesoría implementado en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco ha proporcionado una visión integral del impacto de esta estrategia en el desarrollo de competencias investigativas de los estudiantes. Los hallazgos preliminares revelan tanto aspectos positivos como áreas que requieren mejoras, contribuyendo así a una comprensión más profunda de la efectividad del programa.



Los resultados indican que el programa de asesoría tiene un impacto positivo significativo en el desarrollo de competencias investigativas de los estudiantes. Las entrevistas semi-estructuradas con los estudiantes han demostrado que el asesoramiento personalizado les ha permitido una comprensión más profunda de las metodologías de investigación y ha incrementado su confianza en la realización de proyectos. Este efecto positivo se alinea con la premisa teórica de que la guía cercana y personalizada puede mejorar significativamente las habilidades investigativas.

Por otro lado, los asesores también han manifestado una actitud favorable hacia el programa, destacando el compromiso y la motivación de los estudiantes como aspectos notables. La interacción con los estudiantes ha sido gratificante para los asesores, quienes valoran la oportunidad de observar el progreso y desarrollo de estos. Sin embargo, los asesores han señalado desafíos relacionados con la adaptación de estrategias de asesoría a las diversas necesidades de los estudiantes y la preparación desigual de estos.

Tanto estudiantes como asesores han identificado varios desafíos. Entre los estudiantes, se ha observado una preocupación por la carga de trabajo adicional y la disponibilidad limitada de los asesores, lo que puede limitar el aprovechamiento total del programa. En cuanto a los asesores, los principales desafíos incluyen la necesidad de adaptar las estrategias de asesoría a las necesidades diversas de los estudiantes y manejar la preparación desigual entre ellos.

Los datos de las observaciones participantes y los grupos focales sugieren varias áreas de mejora. Se ha identificado la necesidad de mayor claridad en cuanto a las expectativas y objetivos del asesoramiento, así como la importancia de mejorar la estructura y el enfoque de algunas sesiones para hacerlas más efectivas. También se ha propuesto aumentar la frecuencia de las sesiones de asesoría y asegurar una mejor alineación entre los temas de investigación y los intereses individuales de los estudiantes.

La triangulación de datos, que combina información de entrevistas, grupos focales y observaciones, ha permitido corroborar y enriquecer los hallazgos, ofreciendo una visión más completa del impacto del programa. El uso de un diario de reflexividad ha contribuido a una mayor transparencia y a la reflexión crítica sobre el proceso de investigación, asegurando una interpretación más precisa de los datos.

### **En conclusión**

El programa de asesoría ha mostrado ser una herramienta valiosa para el desarrollo de competencias investigativas, pero para maximizar su efectividad, es crucial implementar las mejoras sugeridas. Estos ajustes no solo optimizarán el impacto del programa, sino que también contribuirán a la formación de futuros educadores más competentes y preparados para enfrentar los desafíos de la investigación educativa. La investigación continuará para evaluar la implementación de estas mejoras y seguir refinando el programa, con el objetivo de asegurar su eficacia y adaptar las estrategias a las necesidades emergentes de los estudiantes y asesores.

### **Referencias**

- Bowen, G. A. (2009). *Document analysis as a qualitative research method*. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature

between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525-545.  
<https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2>

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*.

McGraw-Hill.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Sage Publications.

Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T. W., & Duan, L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72(2), 254-267.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.10.011>

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications.

Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review.

*Review of Educational Research*, 61(4), 505-532.  
<https://doi.org/10.3102/00346543061004505>

Jorgensen, D. L. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. Sage Publications.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college:

What evidence is there that it works? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), 26-35. <https://doi.org/10.1080/00091389809602629>

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). Sage Publications.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage Publications.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*.

Cambridge: Cambridge University Press.

Morgan, D. L. (1998). *Planning focus groups*. Sage Publications.

Nora, A., & Crisp, G. (2007). Mentoring and its effects on undergraduate students'

perceptions of academic success and persistence. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(4), 443-470.  
<https://doi.org/10.2190/CS.8.4.c>

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.

Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Orion Press.

Spradley, J. P. (2016). *Participant observation*. Waveland Press.

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.

<https://doi.org/10.1080/01443410500345172>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.

Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

## Autoevaluación de habilidades investigativas en estudiantes de posgrado de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur: Desafíos y áreas de mejora

Josué Alonso Yee-Duarte

Andrea Maricela Lira-Beltrán

Tito Fernando Piñeda-Verdugo

Línea temática 9: Investigación de la investigación educativa

### Resumen

El desarrollo de habilidades investigativas es esencial en la formación de docentes, ya que mejora la calidad educativa, permite enfrentar desafíos y fomenta la innovación en el ámbito educativo. El propósito de este estudio es evaluar las habilidades investigativas que poseen los estudiantes de posgrado de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur a través de un proceso de autoevaluación (escala tipo Likert), con el fin de identificar desafíos y áreas de mejora para fortalecer su formación académica e investigativa. Los resultados indican que los estudiantes tienen una percepción positiva de sus competencias investigativas, especialmente en su actitud hacia la investigación. Sin embargo, se identifican áreas críticas que requieren atención, como la recolección y análisis de datos y la comunicación de resultados. Los principales desafíos incluyen la falta de tiempo, la falta de capacitación y la sobrecarga administrativa. Se recomienda la implementación de talleres específicos para mejorar estas competencias y fortalecer la formación académica e investigativa de los estudiantes.

**Palabras clave:** Competencias investigativas, investigación científica, mejora continua, fomento de la investigación, percepción estudiantil.

## Planteamiento del problema

La Secretaría de Educación Pública y la Nueva Escuela Mexicana reconocen a la investigación y la generación de conocimiento como funciones esenciales de las instituciones dedicadas a la formación de docentes. Estas actividades son fundamentales para el desarrollo profesional y la mejora continua de los educadores, ya que promueven la innovación pedagógica y garantizan una educación de calidad que responda a las necesidades y problemáticas educativas actuales, así como a la toma de decisiones que coadyuven en su resolución (Mejoredu, 2024). Sin embargo, para llevar a cabo estas actividades, los docentes requieren de habilidades investigativas que promuevan la observación, la problematización, la formulación de hipótesis, la experimentación, el análisis e interpretación de datos (cualitativos y cuantitativos) y la reflexión, así como la creatividad e innovación para la generación de nuevos conocimientos (Vera-Rivero et al., 2021; Dávila-Morán et al., 2022).

Las habilidades investigativas se pueden definir como el conjunto de competencias y destrezas teóricas y prácticas que permiten llevar a cabo investigaciones científicas de manera sistemática y efectiva, regulando racionalmente las acciones de búsqueda, determinación y solución de problemas, tanto en el ámbito técnico-profesional como en diversos campos del conocimiento, mediante el uso de recursos metodológicos (Pérez y López, 1999; Martínez-Rodríguez y Márquez-Delgado, 2014).

Bajo este contexto, el desarrollo de habilidades investigativas es fundamental para la formación de los estudiantes de posgrado (Maestría en Ciencias de la Educación y Maestría en Cultura de la Investigación e Innovación Educativa) en la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur (ENSBCS). Estas competencias son esenciales para llevar a cabo investigaciones que aborden y resuelvan problemas complejos en el ámbito educativo. Sin embargo, los estudiantes podrían enfrentar numerosos desafíos en el proceso del desarrollo de sus habilidades investigativas, lo que puede limitar su capacidad para adquirir estas competencias de manera efectiva.

Ante este panorama, es importante entender la percepción de los estudiantes sobre sus capacidades investigativas, así como su actitud ante el proceso de investigación y las principales dificultades que enfrentan. Con esta comprensión, se pretende contribuir a la mejora de la calidad de la formación de estudiantes de posgrado, fortaleciendo las herramientas para la investigación.

El presente estudio tiene como objetivo evaluar las habilidades investigativas que poseen los estudiantes de posgrado de la ENSBCS a través de un proceso de autoevaluación, con el fin de identificar desafíos y áreas de mejora para fortalecer su formación académica e investigativa. Para ello, se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿cuál es la percepción sobre las habilidades investigativas que poseen los estudiantes de posgrado de la ENSBCS? ¿cuáles son los principales desafíos que enfrentan los estudiantes en el proceso investigativo? ¿qué oportunidades existen para mejorar este proceso en la ENSBCS?

### **Marco teórico**

De acuerdo con Muñoz y Munevar (2001), las competencias investigativas son aquellas necesarias para que los docentes logren interpretar, argumentar, proponer alternativas, preguntar y escribir a partir de la experiencia pedagógica, acorde a la problemática que caracteriza el aula y la escuela. Estas competencias les permiten adquirir capacidades para aplicar conceptos básicos, métodos y técnicas de investigación, y en el caso de los docentes, adecuarlos a las situaciones cotidianas de la vida escolar (Calixto-Flores, 2019). Sin embargo, la formación de habilidades investigativas en los estudiantes de posgrado es un proceso complejo que involucra múltiples dimensiones. No solo se trata del manejo de métodos y técnicas de investigación, sino también de la capacidad de pensamiento crítico y analítico, la competencia para comunicar resultados de manera efectiva, así como la percepción y la actitud hacia la labor investigativa y científica.



Existen numerosos trabajos respecto a la evaluación de las habilidades y competencias investigativas con las que cuentan tanto estudiantes como docentes (de nivel licenciatura y posgrado). Al respecto, Calixto-Flores (2019) realizó un estudio exploratorio en el cual identificó las competencias investigativas en estudiantes de una escuela formadora de docentes del Estado de México, revelando que poseen limitadas habilidades para diseñar y desarrollar investigaciones y llevar a cabo procesos inherentes a la investigación educativa. Entre las conclusiones, se destaca la necesidad de estas competencias en los futuros docentes para entender cómo aprenden los alumnos, detectar diferencias culturales y diseñar actividades escolares inclusivas que atiendan la diversidad en la comunidad educativa.

Asimismo, Cervantes-Holguín y Rojas-Santos (2020) analizaron la experiencia de un grupo de estudiantes de posgrado frente a la formación para la investigación educativa y su uso en la práctica docente. El estudio fue realizado en una institución formadora de docentes en el norte de México y su objetivo fue conocer la concepción que el profesorado tiene sobre la investigación educativa, así como valorar las habilidades investigativas desarrolladas a partir de su participación en un posgrado en educación e identificar los compromisos profesionales asumidos frente a la práctica de la investigación en sus contextos escolares. La investigación se basó en un enfoque mixto y concluye que los docentes conciben la investigación educativa como una herramienta para mejorar su práctica e intervenir en sus escuelas. Además, respecto a la práctica de la investigación educativa, los docentes reconocieron que formarse en investigación educativa les permite fortalecer su ejercicio profesional, redimensionan lo que significa ser docente y se asumen a sí mismos como agentes de cambio.

Por su parte, Valenzuela-Santoyo et al. (2021) llevaron a cabo un análisis comparativo de las habilidades investigativas que manifiestan estudiantes del posgrado en Educación de una unidad académica pública y una privada en el sur del Estado de Sonora. La investigación, desarrollada en el paradigma cuantitativo con diseño descriptivo-transversal no experimental, aplicó instrumentos de evaluación de habilidades y competencias de investigación a 40 profesores divididos en dos grupos. Entre los hallazgos principales destacan la habilidad para valorar información y la competencia para comunicar resultados de manera escrita, donde los estudiantes se autoperciben mayormente competentes.

De igual manera, Vázquez-Ramos (2021) realizó un diagnóstico regional de los posgrados en Educación del Estado de Veracruz, con el objetivo de identificar las competencias investigativas de los estudiantes de maestrías en educación a partir de su autovaloración. Se utilizó un enfoque metodológico mixto, encuestando a 116 estudiantes de cinco programas de maestría ofrecidos en universidades privadas de la región. Los hallazgos principales indican que las habilidades cognitivas y para el trabajo en equipo están presentes en este grupo de estudio, pero hay vacíos en las habilidades tecnológicas, metodológicas e investigativas. Los resultados subrayan la necesidad de fortalecer las competencias investigativas en la formación de los futuros egresados de los posgrados con orientación profesional.

Recientemente, González y Valencia (2024) realizaron una investigación en la Universidad Pedagógica Veracruzana, la cual se centró en conocer los saberes, habilidades e intereses de investigación educativa de los alumnos del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Básica durante el ciclo escolar 2022-2023. Utilizando un enfoque cuantitativo, descriptivo y de diseño transversal no experimental, se encuestó a 95 estudiantes y se revisaron 115 trabajos de investigación. Los resultados mostraron que más del 60% de los estudiantes consideraron tener habilidades y conocimientos en investigación, especialmente en técnicas de enseñanza y aprendizaje en el campo de lenguaje y comunicación. Estos hallazgos subrayan la necesidad de fortalecer las habilidades investigativas durante la formación inicial docente para mejorar la percepción y solución de problemáticas educativas.

## Metodología

Esta investigación adoptó un enfoque mixto con alcance descriptivo, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para proporcionar una comprensión más completa de las habilidades investigativas autoevaluadas por los estudiantes de posgrado. La población de estudio consistió en todos los estudiantes de posgrado (N=231) de la ENSBCS. Se tomó como muestra por conveniencia a los estudiantes que accedieron a participar en la investigación (n=76).

Para evaluar las habilidades para la investigación con la que cuentan los estudiantes, por medio de un formulario de Google, se aplicó una encuesta tipo Likert de 5 puntos (1= Totalmente en desacuerdo, 5= Totalmente de acuerdo), la cual se dividió en seis áreas: 1) Formulación y planteamiento del problema de investigación, 2) Diseño metodológico, 3) Recolección, análisis e interpretación de datos, 4) Redacción y comunicación de resultados, 5) Percepción de la investigación, 6) Fomento de la investigación en la práctica docente. Esta encuesta fue tomada y modificada de Vera-Rivero et al. (2021). Adicionalmente, se realizaron preguntas abiertas para identificar desafíos y áreas de mejora percibidas por los estudiantes en su proceso de investigación. El cuestionario se distribuyó electrónicamente a través de una plataforma en línea, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los participantes. Los estudiantes tuvieron un plazo de dos semanas para completar y enviar sus respuestas. Para el análisis de los datos, se utilizaron estadísticas descriptivas para resumir las respuestas del cuestionario. Las respuestas de las preguntas abiertas se codificaron y se graficaron las frecuencias de cada categoría identificada. Todos los análisis y las gráficas fueron realizadas con el programa Studio utilizando la paquetería ggplot2 (R Core Team, 2020).

## Resultado

Los estudiantes tienen una percepción general positiva sobre sus competencias investigativas, con puntuaciones que oscilan entre 3 y 4.5. El valor más alto se encontró en la categoría sobre la percepción de la investigación (4.5). En contraste, otras áreas como la recolección, análisis e interpretación de datos (3.0), así como la redacción y comunicación de resultados de resultados presentaron una percepción neutral (3.0) (Fig. 1).



Figura 1. Percepción general sobre las competencias investigativas de los estudiantes de posgrado de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur. Escala: 1) totalmente en desacuerdo; 2) en desacuerdo; 3) ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4) de acuerdo; 5) totalmente de acuerdo.

Asimismo, los estudiantes tienen una percepción generalmente positiva sobre sus habilidades investigativas, con tendencias hacia el rango medio-alto en todas las categorías evaluadas (Figura 2). En la formulación y planteamiento del problema de investigación, diseño metodológico, recolección, análisis e interpretación de datos, así como la redacción y comunicación de resultados la mayoría de los estudiantes estuvo de acuerdo que tienen ciertas habilidades en esas áreas (62%, 55%, 57% y 48%, respectivamente). Respecto a la percepción de la investigación, el 63% estuvo totalmente de acuerdo en este rubro. En el fomento de la investigación en la práctica docente, también se observa una percepción positiva, aunque menos marcada, ya que fue el área donde más percepción negativa hubo (el 10% estuvo en desacuerdo).

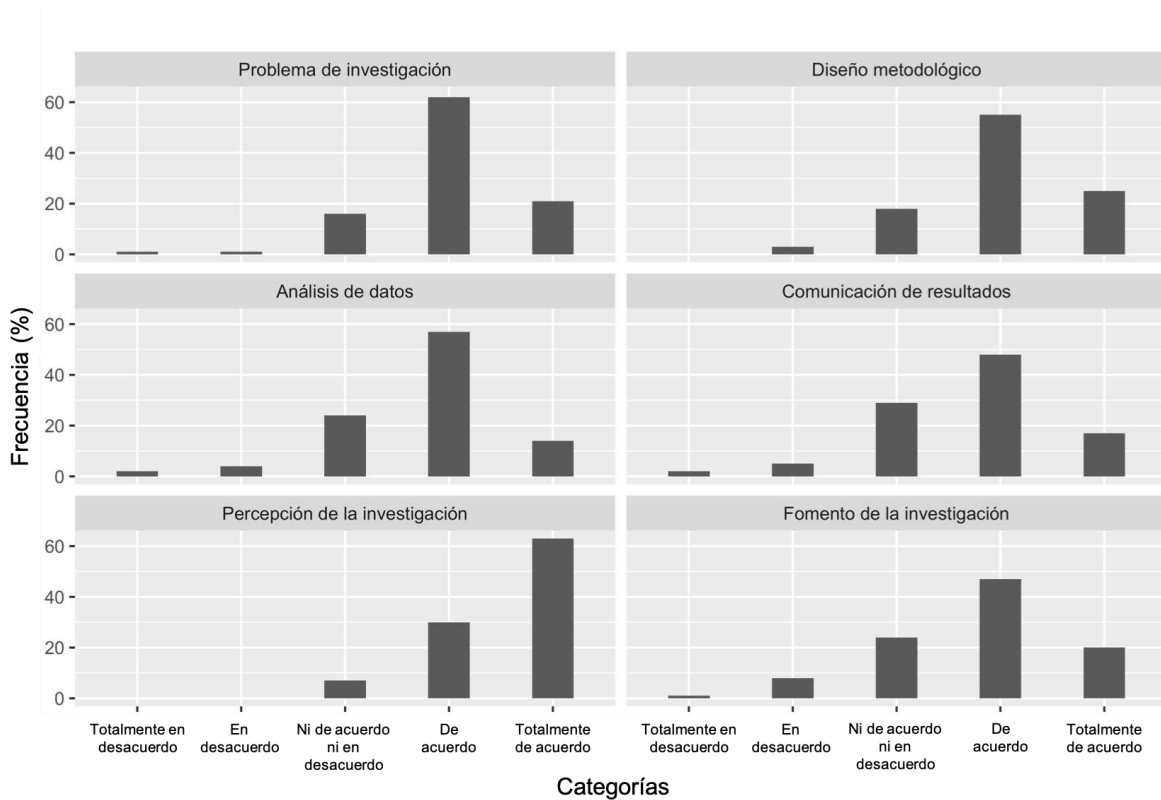


Figura 2. Percepción por área de habilidad investigativa, el quehacer investigativo y el fomento de la investigación en la práctica docente de los estudiantes de posgrado de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur.

Por otro lado, los principales desafíos percibidos por los estudiantes en relación al desarrollo de la investigación se muestran en la Figura 3. Los resultados indican que las limitaciones de tiempo, la falta de capacitación para la adquisición de competencias, así como el exceso de carga administrativa en sus trabajos, son los principales obstáculos (38%, 29% y 23%, respectivamente).

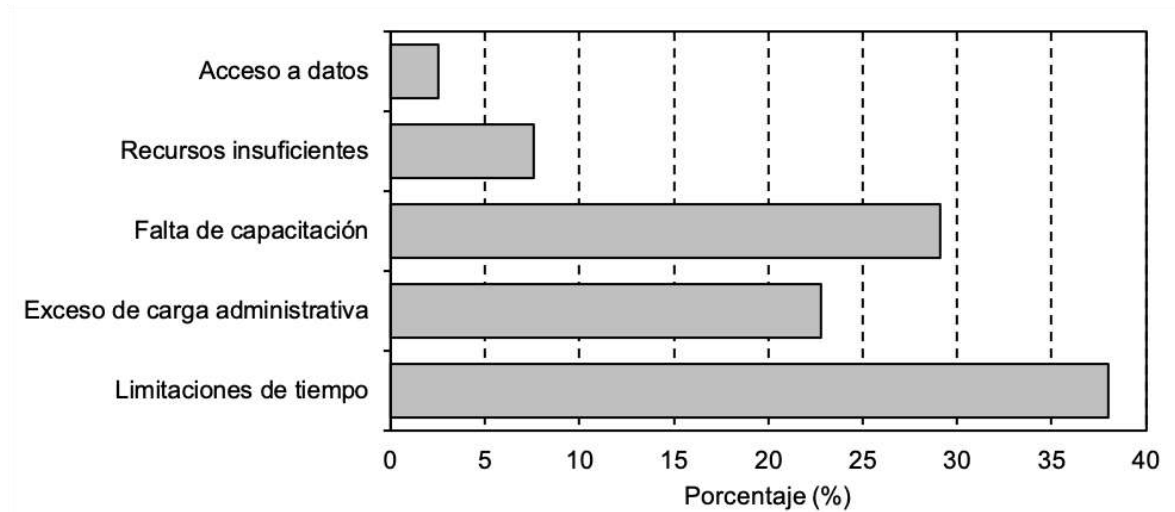


Figura 3. Principales desafíos ante la investigación percibidos por los estudiantes de posgrado de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur.

Las áreas de mejora que los estudiantes consideran más relevantes para su formación son el diseño de instrumentos y recolección de datos, el análisis de datos, así como consideraciones para el diseño metodológico (26%, 23% y 16%, respectivamente). Destacan otras áreas con menos mención, tales como la redacción y comunicación de resultados (12%), el uso de tecnología y herramientas digitales (9%), así como la adquisición de habilidades personales y organizativas (7%) (Fig. 4).

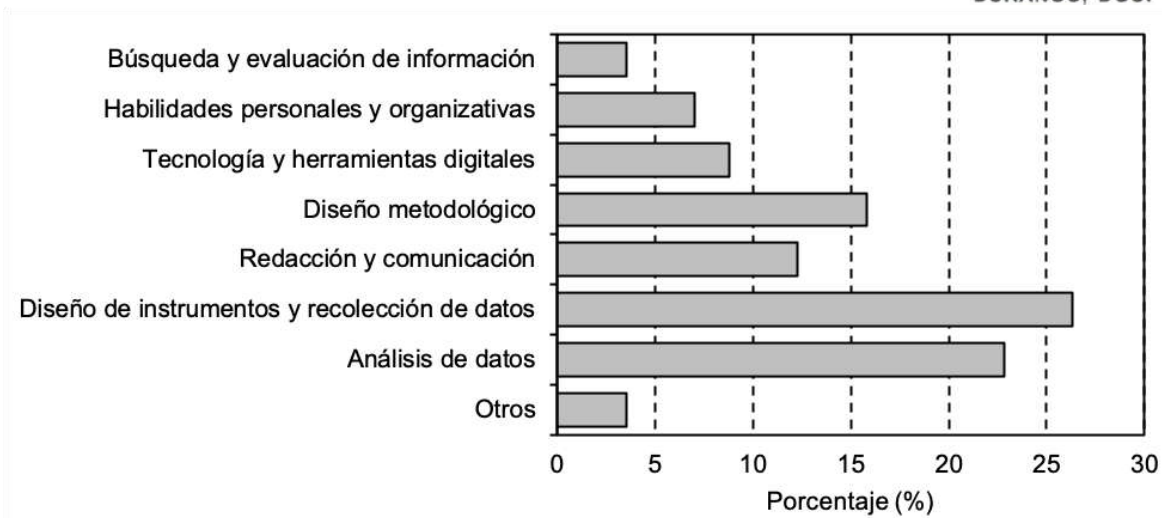


Figura 4. Principales áreas de mejora respecto a la investigación percibidas por los estudiantes de posgrado de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur.

### Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación indican que los estudiantes de posgrado de la ENSBCS perciben sus habilidades investigativas de manera positiva, particularmente hacia la percepción de la investigación, lo que sugiere una actitud favorable hacia el proceso investigativo. Sin embargo, hay áreas que presentan desafíos significativos, como la recolección, análisis e interpretación de datos. Lo anterior coincide con lo reportado por Vázquez-Ramos (2021), quien menciona que las habilidades más comunes en la que los estudiantes de una maestría en educación presentan deficiencias, es en el análisis de datos, así como en dificultades para plantear problemas de investigación y bajo conocimiento en representar gráficamente la información (plasmear los resultados). Esto sugiere que, si bien los estudiantes se sienten relativamente competentes en algunas áreas, existe un margen considerable para la mejora, especialmente en habilidades prácticas como el análisis de datos y la comunicación de resultados. Estas áreas son críticas, ya que la capacidad de interpretar datos correctamente y comunicar hallazgos de manera efectiva es esencial para el desarrollo óptimo de una investigación.



Respecto a los principales desafíos identificados por los estudiantes se encuentran las limitaciones de tiempo, la falta de capacitación adecuada y la carga administrativa. Estos factores no solo dificultan el desarrollo de habilidades investigativas, sino que también afectan la motivación y la capacidad de los estudiantes para participar plenamente en actividades de investigación. La falta de tiempo y la sobrecarga administrativa son problemas comunes en muchas instituciones educativas y representan barreras significativas para la formación investigativa efectiva. Bajo este contexto, Álvarez-Ochoa et al. (2020) mencionan que una de las principales limitantes para que los docentes se conviertan en investigadores, es la carencia de disponibilidad de tiempo y de recursos, lo que implica la necesidad de una intervención que propicie un cambio positivo en las políticas institucionales encaminadas a mejorar la práctica investigativa.

Asimismo, los estudiantes de posgrado de la ENSBCS han identificado varias áreas clave para la mejora de su formación investigativa, entre las que destacan el diseño de instrumentos y la recolección de datos, así como el análisis de datos y el diseño metodológico. Estas áreas son fundamentales para llevar a cabo investigaciones rigurosas y con una base metodológica sólida. Además, se mencionaron la redacción y comunicación de resultados, así como el uso de tecnología y herramientas digitales, como áreas que también requieren atención. Esto sugiere la necesidad de un enfoque más integral en la formación investigativa que incluya tanto habilidades técnicas como competencias tecnológicas, tales como programas específicos para la gestión, ordenamiento, procesamiento, análisis y toma de decisiones a partir de los datos (ej. Excel, RStudio, ATLAS.ti, SPSS, Nvivo, entre otros).

## Conclusión

este estudio destaca la importancia de fortalecer las habilidades investigativas de los estudiantes de posgrado de la ENSBCS para mejorar su capacidad de llevar a cabo investigaciones de forma sistemática y, con ello, coadyuvar en su desarrollo y formación profesional. Los hallazgos sugieren que, aunque los estudiantes tienen una percepción general positiva sobre sus competencias investigativas, existen áreas críticas que requieren atención y mejora. Para abordar los desafíos identificados y mejorar las habilidades investigativas de los estudiantes, algo que podría funcionar, es la implementación de talleres o programas de capacitación específicos para mejorar las competencias en recolección y análisis de datos, así como en redacción y comunicación de resultados.

## Referencias

- Álvarez-Ochoa, R. I., Román-Collazo, C. A., Conchado-Martínez, J., & Cordero-Cordero, G. (2020). Habilidades investigativas en docentes de educación superior: un acercamiento a la realidad. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 8(1), 70-77.
- Calixto-Flores, R. (2019). Estudio exploratorio de las competencias investigativas de los futuros docentes de Educación Primaria. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 31(1), 17-23.
- Cervantes-Holguín, E., & Rojas-Santos, B. A. (2020). Experiencias docentes en torno a la formación investigativa en un posgrado del norte de México. *Atenas*, 3(51), 69-83. Recuperado a partir de <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/255>
- Dávila-Morán, R. C., Martín-Bogdanovich, M. M., Ferrer-Mejía, M. L., & López-Gómez, H. E. (2022). Habilidades investigativas y producción intelectual en docentes de una universidad pública peruana. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 495-504.
- González, G., & Valencia, O. (2024). Desarrollo de las habilidades investigativas en la

formación inicial docente: caso de la Universidad Pedagógica Veracruzana (México), ciclo escolar 2022-2023. *Revista Innova Educación*, 6(1), 20-36. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.01.002>

Martínez-Rodríguez, D., & Márquez-Delgado, D. L. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias Pedagógicas*, (24), 347-360.

Mejoredu. (2024, junio 20). La Nueva Escuela Mexicana (NEM) busca garantizar el derecho a la educación de las y los mexicanos: Mejoredu. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/mejoredu/prensa/la-nueva-escuela-mexicana-nem-busca-garantizar-el-derecho-a-la-educacion-de-las-y-los-mexicanos-mejoredu-345935?idiom=es>

Muñoz, J., Quintero, J., & Munévar, R. (2001). Cómo desarrollar competencias investigativas en educación. *Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio*.

Pérez, C. & López, L. (1999). Las habilidades e invariantes investigativas en la formación del profesorado. Una propuesta metodológica para su estudio. *Pedagogía Universitaria*, 4(2), 13-44.

R Core Team (2020) *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.r-project.org/>

Valenzuela-Santoyo, M. E., Valenzuela-Santoyo, A. D. C., Reynoso-González, O. U., & Portillo-Peñuelas, S. A. (2021). Habilidades investigativas en estudiantes de posgrado en Educación. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(SPE4). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2766>

Vázquez-Ramos, A. (2021). Autovaloración de las competencias investigativas en los

estudiantes de maestrías en educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 280-293. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i1.225](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.225)

Vera-Rivero, D. A., Chirino-Sánchez, L., Orozco, L. F., Barbeito, N. B., Oliva, M. A., Caraballo, D. L. M., & Rodríguez, K. M. (2021). Autoevaluación de habilidades investigativas en alumnos ayudantes de una universidad médica de Cuba. *Educación Médica*, 22(1), 20-26. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.11.009>

## Producción académica en el área de historia e historiografía de la educación en las Escuelas Normales de Chihuahua en el periodo 2012-2021

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

j.trujillo@ensech.edu.mx

Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

José Luis García Leos

j.garcia@ensech.edu.mx

Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Línea temática 9: Investigación

### Resumen

La historia e historiografía de la educación es una de las áreas temáticas más consolidadas en el campo de la investigación en Chihuahua, a juzgar por la cantidad de trabajos publicados en las últimas décadas y por la comunidad de especialistas que se aglutinan alrededor de estos temas.

En el presente documento se realiza el análisis a la producción académica generada en las Escuelas Normales de Chihuahua, con el propósito de identificar los factores y condiciones que favorecen u obstaculizan su desarrollo en comparación con otras Instituciones de Educación Superior. La metodología de trabajo consistió en la revisión de la producción concentrada en la base de datos del Área Temática 2. Historia e historiografía de la educación, del proyecto “Estados de Conocimiento 2012-2021” del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Entre los principales hallazgos se cuentan: 1) La concentración de la producción investigativa en dos escuelas Normales a nivel estatal y 2) La baja representatividad de las escuelas Normales con respecto a otras Instituciones de Educación Superior, lo que lleva a concluir que es necesario diseñar estrategias para incentivar la creación de grupos de especialistas que consoliden esta línea de investigación en las instituciones formadoras de docentes del estado de Chihuahua.

**Palabras clave:** Investigación historiográfica, investigación en las escuelas Normales, Estados de Conocimiento, investigación educativa, historia e historiografía de la educación.

### **Planteamiento del problema**

Actualmente, el impulso a las actividades de investigación en las Instituciones de Educación Superior (IES) de México obedece, principalmente, a dos políticas federales en la materia: 1) El Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (SNII-CONAHCYT) y 2) El Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo Superior (PRODEP), de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública. A nivel institucional, algunas universidades públicas, ya sea federales o estatales, operan programas específicos para reconocer e incentivar económicamente al personal de tiempo completo que realiza, de manera equilibrada, actividades de docencia, investigación, tutoría, dirección de tesis y/o difusión del conocimiento y la cultura.

Específicamente, en el rubro de la investigación humanista y científica, existe un criterio más o menos generalizado por considerar como productos válidos, que evidencian la capacidad de una persona para realizar esta actividad de manera profesional, a los artículos científicos publicados en revistas especializadas del ámbito nacional e internacional con arbitraje riguroso; así como los libros y capítulos de libro publicados por editoriales que garanticen un arbitraje serio y que cuenten con registro ISBN (International Standard Book Number / Código Normalizado Internacional para Libros) (CONAHCYT, 2024a; DEGESUI, 2024).

En algunos programas institucionales de evaluación de investigadores la variedad de productos válidos se extiende según el área de conocimiento y subsistema de que se trate, pudiendo abarcar las tesis de posgrado, ponencias publicadas en memorias de congresos con registro ISSN (International Standard Serial Number / Número Internacional Normalizado de Publicaciones Seriadas), propiedad intelectual, participación en proyectos de investigación, escritos de divulgación, registro de patentes, entre otros (UACH, 2024).

De acuerdo con las anteriores consideraciones, en el presente trabajo se realiza el análisis a la producción académica del área de historia e historiografía de la educación, generada en las escuelas Normales del estado de Chihuahua, a partir de la información disponible en la base de datos del proyecto “Estados de Conocimiento 2012-2021”, que impulsa el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).<sup>2</sup>

El propósito de este ejercicio es identificar la producción académica de las escuelas Normales del estado de Chihuahua y realizar un comparativo con otras IES a nivel estatal y nacional, a fin de identificar las condiciones que inciden en el desarrollo de la investigación especializada para el área de historia e historiografía de la educación. Con ello se espera contribuir en la disposición de insumos que permitan diseñar acciones y estrategias que favorezcan las actividades investigativas en las instituciones formadoras de docentes de Chihuahua.

---

<sup>2</sup> Los reportes de Estados de Conocimiento 2012-2021 fueron puestos a disposición del público recientemente, en formato electrónico, a través del portal de libros del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (<https://libreria.comie.org.mx/>).



## Marco teórico

El Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores es un programa federal creado en 1984 y su propósito es reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología. El reconocimiento se otorga a través de la evaluación por pares, tomando como referencia las capacidades para realizar investigación, así como la participación en actividades docentes en la formación de estudiantes de licenciatura y/o posgrado e involucramiento en el impulso y desarrollo de actividades de acceso universal al conocimiento. La distinción simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas, con lo que se obtiene el derecho a estímulos económicos que varían según el nivel asignado (CONAHCYT, 2024a y 2024b).

De acuerdo con la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, el SNII tiene por objeto “fortalecer y consolidar las capacidades públicas nacionales en materia de humanidades, ciencias, tecnologías e innovación, mediante el reconocimiento a personas humanistas, científicas, tecnólogas e innovadoras por su contribución al desarrollo nacional” (Presidencia de la República, 2023, p. 23).

En el mismo sentido, el PRODEP se implementó a partir de 1996, bajo la denominación de Programa de Mejoramiento del Profesorado, como una política de la Subsecretaría de Educación Superior destinada a habilitar académicamente a los profesores de tiempo completo de las IES públicas del país. Actualmente su objetivo se orienta a:

Profesionalizar a los/as profesores/as de tiempo completo para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y, con responsabilidad social, se articulen y consoliden en cuerpos académicos y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno (DEGESUI, 2024, p. 1).

El impacto del PRODEP para el desarrollo de la investigación en las IES no ha sido solamente en la posibilidad de que sus profesores obtengan el perfil deseable, sino que ha incidido en la generación de dinámicas de trabajo colaborativo a través de la conformación de los cuerpos académicos; aunque para el caso de las escuelas Normales se han documentado casos de distintos estados con las dificultades que significa su conformación y desarrollo equitativo, en comparación con sus similares en las instituciones universitarias (Ortega-Díaz y Hernández-Pérez, 2016; Cruz y Aguilar, 2018; Siqueiros et al., 2018; Castro et al., 2019)

Tanto el SNII como el PRODEP fueron programas creados o dirigidos esencialmente para el profesorado del sistema universitario, pero con el paso del tiempo se incorporó al correspondiente a las escuelas Normales, aunque los propósitos y fines de estas últimas instituciones tradicionalmente han estado alejados de la investigación educativa como actividad sustantiva. Sánchez et al (2021) señalan que la incorporación de las escuelas Normales al PRODEP “ha motivado acciones de investigación, principalmente, con la finalidad de lograr la conformación y el desarrollo de Cuerpos Académicos (CA), los cuales tiene la finalidad de generar conocimiento, investigación e innovación educativa” (p. 3). Por su parte, Edel-Navarro et al. (2018) señalan que:

En el caso de las Escuelas Normales se produjo un cambio más tardío [...] fue hasta 2009 que empezaron a participar en el Promep [...] tuvieron que acoplarse a nuevos actores y prácticas, sin contar con los antecedentes del sector universitario (p. 78).

Con esta breve revisión sobre los programas enfocados a incentivar las actividades de investigación, podemos identificar que los subsistemas que se incorporaron de manera tardía a las políticas de promoción de la investigación, como es el caso de las escuelas Normales, cuentan, como apuntan Siqueiros y Vera (2020), con estructuras y organizaciones diferentes, que representan desproporcionalidad y desigualdad de condiciones para incorporarse en estos programas.

Estos aspectos llevan a que las instituciones aún se mantengan en un lugar marginal en el contexto de la producción académica y en los demás indicadores con que se evalúan las actividades de investigación. Sus efectos están visibles en las condiciones de producción para las instituciones del estado de Chihuahua.

### **Metodología**

La presente ponencia se desarrolla con un enfoque cualitativo, a nivel descriptivo, y toma como insumos los registros asentados en un formulario electrónico de Google, que fue elaborado por el equipo del Área Temática 2. Historia e historiografía de la educación, en el proyecto de Estados de Conocimiento 2012-2021 del COMIE. De manera general, fueron considerados los productos derivados de las actividades investigativas a manera de artículos para revista, libros, capítulos, ponencias publicadas en memorias electrónicas y tesis de posgrado.

El instrumento para la recopilación de la información fue un cuestionario en el que se incluyeron diferentes preguntas relacionadas con el producto analizado y las cuales se dirigen a conocer el título del trabajo, autor o autores, año de publicación, registro ISBN o ISSN (para el caso de libros, capítulos, artículos de revista y ponencias publicadas en memorias de congresos), institución y entidad federativa asociada con el producto, temática específica, periodicidad del estudio, fuentes utilizadas (de archivo, secundarias, orales), resumen, palabras clave y dirección electrónica para su localización (URL o DOI).

En la base de datos general del proyecto fueron capturados 1044 productos, los cuales se depuraron para quedar en un total de 996 registros que fueron utilizados para el reporte general del área de historia e historiografía de la educación a nivel nacional (Trujillo, 2024). Para este trabajo se realizó un segundo filtro de información en el que se incluyeron únicamente los productos generados por las escuelas Normales (básica, superiores, rurales, beneméritas y centenarias), los Centros Regionales de Educación Normal y los grupos de afiliación normalista, que corresponden a 76 registros, es decir, el 7.6% de la producción total.<sup>3</sup> Con estos datos se establecen comparativos en la producción que corresponde solamente al estado de Chihuahua y de esta con la que se generó en otras entidades del país.

## Resultados

El primer dato destacado de la producción académica generada en las escuelas Normales de México es lo reportado en el trabajo de Trujillo y Dino (2023), que tiene que ver porcentaje tan bajo de productos registrados (7.6%), si lo comparamos con el 46% que corresponde a las universidades estatales del país. En el mismo sentido, los autores señalan que:

Instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN) individualmente produjeron más que todo el sistema de Normales a nivel nacional, pues alcanzaron el 13% y 8%, respectivamente (p. 4).

---

<sup>3</sup> Con esta misma información depurada se elaboró un trabajo de análisis sobre la producción académica en las escuelas Normales de México, el cual se presentó como ponencia en el XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado en el mes de diciembre de 2023, en Villahermosa, Tabasco (Trujillo y Dino, 2023).

Si nos abocamos al propósito de análisis de este trabajo, que tiene que ver con los productos generados en las escuelas Normales del estado de Chihuahua, el universo se reduce a 18 elementos y cuantitativamente se ubica como la segunda entidad con mayor producción en el área a lo largo de la década 2012-2021 (ver Tabla 1). A simple vista pareciera poca cosa que la Ciudad de México –por ejemplo- se ubiquen en el nivel más bajo de producción académica en las escuelas Normales; sin embargo, considerando los registros de la base de datos nacional, tenemos que esta última entidad federativa ocupa la primera posición, pero la producción se concentra en instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Colegio de México.

Considerando solamente la producción académica de las escuelas Normales por entidad federativa, resulta un dato alentador que Chihuahua se ubique en la segunda posición con 18 registros, superada solamente por San Luis Potosí, que alcanzó un total de 20 (ver tabla 1).

Tabla 1

*Distribución de la producción académica en las escuelas Normales, por entidad federativa, durante la década 2012-2021*

Entidad federativa	Cantidad de productos generados desde las escuelas Normales		Cantidad de productos registrados en la base de datos general	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
San Luis Potosí	20	26	55	5.5
Chihuahua	18	24	236	24
Zacatecas	9	12	36	4
Chiapas	8	11	12	1
Veracruz	6	8	13	1
Aguascalientes	5	6.5	19	2
Hidalgo	5	6.5	25	2.5
Durango	2	3	10	1
Ciudad de México	1	1	343	34.5
Estado de México	1	1	26	2.5
Guanajuato	1	1	48	5
Otras entidades	0	0	173	17
Total	76	100	996	100

Fuente: elaboración propia con datos de Trujillo y Dino (2023).

De los 18 registros asociados con la producción de Chihuahua, 16 corresponde a la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., y los 2 restantes a la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin, lo que nos lleva a deducir que la investigación en el área de historia e historiografía de la educación es alta en comparación numérica con el resto de las entidades del país; y porcentualmente ocupa también el segundo lugar respecto a la producción general del área, pero en este rubro el primer sitio lo ocupa la Ciudad de México (ver Tabla 1).

Institución	Artículos	Libros	Capítulos de libro	Ponencias	Tesis	Total
Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.	2	4	9	1	0	16
Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado Profr. Luis Urías Belderráin	0	2	0	0	0	2
Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón	0	0	0	0	0	0
Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo	0	0	0	0	0	0
Escuela Normal Particular Yermo y Parres	0	0	0	0	0	0



Total	2	6	9	1	0	18
-------	---	---	---	---	---	----

Tabla 2

*Distribución de la producción académica en las escuelas Normales del estado de Chihuahua, por tipo, durante la década 2012-2021*

*Fuente:* elaboración propia.

La producción académica generada en las escuelas Normales del estado de Chihuahua, en el área de historia e historiografía de la educación, presenta contrastes importantes, pues prácticamente la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano es la que concentra el 89% de los productos, la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado Profr. Luis Urías Belderráin le corresponde el 11% y las tres instituciones normalistas restantes no cuentan con registros.

Si revisamos a detalle las características de los productos, tenemos que la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano concentra su producción académica en cuatro títulos de libro, donde tres de ellos corresponden a la colección Textos del Posgrado, que es un proyecto editorial que se ha convertido en un espacio para la difusión de trabajos elaborados por estudiantes y catedráticos de su programa de Maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente, así como de autores invitados; mientras que título restante se trata de un proyecto editorial derivado de un convenio de colaboración con la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH).<sup>4</sup> En cuanto a los capítulos de libro, siete corresponden a la misma colección Textos del Posgrado y dos al libro de *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua*.

---

<sup>4</sup> El libro *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua* (Trujillo, 2014) es resultado de un proyecto entre la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., y la REDIECH, que tuvo como propósito difundir las perspectivas y análisis relacionados con la formación histórica del profesorado. En el proyecto participaron tanto las y los investigadores de la propia institución como de otras IES del estado, pues la invitación se hizo a través de convocatoria abierta.

En la producción de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado Profr. Luis Urías Belderráin se presenta un fenómeno atípico, pues los dos productos registrados a manera de libros, corresponden a trabajos financiados con recursos del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (PROFEN) de 2015 y del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) de 2017, pero la autoría pertenece a personas sin una relación laboral con la institución. Aunque el contenido de estos títulos corresponde a temáticas de interés para la propia escuela Normal, el hecho de que sean investigaciones de personas externas nos lleva a suponer que no hay cuadros académicos internos que puedan encabezar este tipo de proyectos, y que eventualmente se transformen en un cuerpo académico capaz de apuntalar esta área de investigación.

En el análisis de la producción investigativa para el área a nivel estatal tenemos que la totalidad de registros asciende a 236 productos, de los cuales el 67% corresponden a la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), el 8% a la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) y el 7% a la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. (ver Tabla 3). En el caso de la UACH pareciera que la alta productividad se asocia a la presencia de un cuerpo académico que cultiva de manera específica la línea de investigación (CA-111-Historia e historiografía de la educación), pero este aspecto no se refleja de igual manera en la UACJ donde se identifican por lo menos dos cuerpos académicos en que pudieran incidir con su producción en el área (CA-43-Historia, Sociedad y Cultura Regional y CA-36-Estudios Históricos) y mucho menos en la Normal Superior, pues no cuenta con cuerpos académicos registrados ante PRODEP.

Tabla 3

*Distribución de la producción académica del área de historia e historiografía de la educación en las IES de Chihuahua durante la década 2012-2021*

Institución	Número de productos
Universidad Autónoma de Chihuahua	158
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	19
Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.	16
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua	11
Centro de Investigación y Docencia	11
Red de Investigadores Educativos Chihuahua	6
Investigadores independientes	5
Escuela Nacional de Antropología e Historia	2
Universidad Nacional Autónoma de México*	2
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin	2
El Colegio de Chihuahua	2
Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado	1
Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del estado de Chihuahua	1
Total	236

*Fuente:* elaboración propia.

\* La UNAM aparece con registro de la producción académica estatal ya que hay trabajos publicados por personas con afiliación a dicha institución, pero que trabajan temas de historia e historiografía de la educación de Chihuahua.

Con este breve esbozo de comentarios podemos advertir que existen grandes áreas de oportunidad para que las escuelas Normales incursionen en las actividades de investigación, aunque una parte importante de los desafíos recae en las políticas educativas que se diseñan de acuerdo con las condiciones de operación y características del sistema universitario y que en muchos aspectos no encajan con la estructura, funciones y dinámicas propias de las instituciones formadoras de docentes.

### **Discusión y conclusiones**

La concentración de la producción académica del área de historia e historiografía de la educación en dos escuelas Normales del estado de Chihuahua deja entrever que aún existen grandes desafíos para lograr que esta línea de investigación tenga mayor arraigo no solo en estas dos instituciones, sino en el sistema de educación Normal a nivel estatal. Para lograr dicho propósito no solamente se requieren de recursos económicos destinados al desarrollo de proyectos o actividades que incentiven la generación de productos, sino en la germinación de grupos de investigación que se especialicen en estos temas.

Las condiciones operativas de la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano, como Organismo Público Descentralizado de Gobierno del Estado de Chihuahua, carente de presupuesto público fijo, son un indicativo de que no necesariamente debemos esperar a que las políticas educativas estén diseñadas a la medida de las necesidades de estas instituciones.

La desventaja de carecer de profesores de tiempo completo -y por consiguiente profesores con perfil deseable y cuerpos académicos reconocidos por PRODEP- es un aspecto que no ha mermado la productividad académica en el área en cuestión, sino que ha estado apuntalada por las acciones de promoción a la investigación (apoyos para la participación en congresos) y por su programa editorial dirigido al área de posgrado. En este sentido, la institución se ha perfilado para superar problemas estructurales como los que señala Sánchez (2017), relacionados con la escasa vinculación entre la investigación y el posgrado, pues la mayor parte de la producción académica se ha generado alrededor de su programa de Maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente; aunque aún persiste el reto de lograr una mayor vinculación entre las líneas de investigación que trabajan los profesores y las que abordan los estudiantes en sus trabajos de tesis.

En el resto de las IES a nivel estatal se identifican condiciones favorables para la producción académica en el área de historia e historiografía de la educación por el hecho de contar con cuerpos académicos reconocidos ante PRODEP e investigadores pertenecientes al SNII, lo que se convierte en factor de peso para la alta productividad. Sin embargo, pareciera que tiene mayor influencia la interacción de las personas que trabajan la línea de investigación y que pueden tener incidencia en la productividad de varias instituciones, una vez que se establecen relaciones de trabajo colaborativo, por lo que se debe apostar más a fomentar los proyectos de investigación y las publicaciones conjuntas.

Para los tomadores de decisiones a nivel estatal es necesario que tomen en consideración los estudios que dan cuenta de las dificultades y desafíos que enfrentan los subsistemas como el de educación Normal, a fin de que puedan diseñar políticas locales que tomen en cuenta las necesidades del sector educativo y social, pues las iniciativas que impulsan no necesariamente tienen que ser una adaptación de lo que proviene del gobierno federal (Liddiard et al., 2023), sino que se pueden dar respuestas creativas a los desafíos que enfrentan las instituciones educativas de nuestro estado.

## Referencias

- CONAHCYT [Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías]. (2024a). *Criterios específicos de evaluación Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores*. [https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/sni/marco\\_legal/criterios/Criterios\\_Especificos\\_de\\_Evaluacion.pdf](https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/sni/marco_legal/criterios/Criterios_Especificos_de_Evaluacion.pdf)
- CONAHCYT (2024b). *Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores*. <https://conahcyt.mx/sistema-nacional-de-investigadores/>
- Cruz Pallares, K. A., y Aguilar Davis, V. (2018). Políticas educativas en la formación de cuerpos académicos y redes de colaboración en las escuelas normales. *Universita Ciencia*, 7(19), 89–101. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10041432>
- DEGESUI [Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural]. (2024). *Convocatoria 2024 Reconocimiento a Profesores/as de Tiempo Completo con Perfil Deseable*. <https://dgesui.ses.sep.gob.mx/sites/default/files/2024-01/Reconocimiento%20a%20PTC%20con%20Perfil%20Deseable.pdf>
- Edel-Navarro, R., Ferra-Torres, G., y De Vries, W. (2018). El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 72-92. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n187/0185-2760-resu-47-187-71.pdf>
- Liddiard Cárdenas, S., Trujillo Holguín, J. A., y Pérez Piñón, F. A. (2023). *Historia e historiografía de la educación (2008-2018)*. Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Ortega-Díaz, C., y Hernández-Pérez, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la escuela normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra Ximhai*, 12(6), 295-303. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194020.pdf>



Presidencia de la República (2023, 8 de mayo). *Ley General en Materia de Humanidades,*

*Ciencias, Tecnologías e Innovación.*

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGMHCTI.pdf>

Sánchez Anguiano, H. M., Soto Barajas, M., y Alonso Ruíz, R. J. (2021). La investigación en las escuelas Normales. Una mirada desde el CONISEN 2019 [Ponencia]. 4º Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal. Hermosillo, Sonora, México.

Sánchez Contreras, A. (2017). *Investigación y posgrado en las escuelas Normales* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México.

Castro López, G., Rubio Moreno, M., y Félix Salazar, V., y Samayoa López G. (Coords.). (2019). *Cuerpos académicos de profesionales de la educación. Conformación, evolución y proyección.* Escuela Normal de Sinaloa / Ediciones del Lirio.

Siqueiros Quintana, M. G., y Vera Noriega, J. A. (2020). Caracterización de cuerpos académicos de escuela normales. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (31), 71-96. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i31.2702>

Siqueiros Quintana, M. G., Vera Noriega, J. A., y Mungarro Robles, G. del C. (2018). *Evolución de las normales ante PRODEP: Escuelas, profesores y cuerpos académicos* [Ponencia]. 1er Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal. Aguascalientes, México.

Trujillo Holguín, J. A. (Coord.). *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua.* Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. / Red de Investigadores Educativos Chihuahua / Doble Hélice Ediciones.

Trujillo Holguín, J. A., y Dino Morales, L. I. (2023). *Producción académica en el área de*

*historia e historiografía de la educación desde las escuelas Normales de México (2012-2021)* [Ponencia]. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Villahermosa, Tabasco, México.

Trujillo Holguín, J. A. (Coord.) (2024). *Historia e historiografía de la educación*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

UACH [Universidad Autónoma de Chihuahua]. (2024). *Instructivo para el llenado del instrumento único de evaluación*.  
[https://uach.mx/assets/media/publications/2019/8/386\\_esdedep/instructivo-esdedep-2024.pdf](https://uach.mx/assets/media/publications/2019/8/386_esdedep/instructivo-esdedep-2024.pdf)

## Qué y cómo investigan los docentes en formación de la BENM

Evelyn Quijano Benítez

evelyn.quijanob@aefcm.gob

*Benemérita Escuela Nacional de Maestros*

Fernando Ventura Álvarez

fernando.venturaa@aefcm.gob.mx

*Benemérita Escuela Nacional de Maestros*

Daniel Robles Minquini

daniel.roblesm@aefcm.gob

*Benemérita Escuela Nacional de Maestros*

Línea Temática 9: Investigación de la investigación educativa

### Resumen:

El plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) ofrece tres modalidades de titulación: informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis de investigación. La tesis se distingue por aportar conocimiento novedoso en un área específica, utilizando referentes teóricos, metodológicos y técnicos adecuados (DGESPE, 2014b). Muchos estudiantes de tercer y cuarto año no tienen definida la temática de su tesis. Por esta razón, se pretende recopilar información de las generaciones anteriores para conocer qué han investigado, cómo lo han hecho, las metodologías empleadas y las áreas de interés.

El objetivo de una tesis es resolver un problema a través de una investigación metódica y exhaustiva (DEGESPE, 2014b). Esta información proporcionará antecedentes y referentes útiles para futuros estudiantes en la toma de decisiones sobre su tesis. Aunque se sugiere una estructura específica para la tesis, pueden existir variantes. Sin embargo, el aporte al campo de estudio se basa en una argumentación, análisis e interpretación rigurosa siguiendo pautas teórico-metodológicas y normas científicas universales (DEGESPE, 2014b).

**Palabras clave:** Investigación, Tesis, Docentes, Formación, Educación, Metodología.

### **planteamiento del problema**

Actualmente no se cuenta con un estudio cuantitativo en el que se narre o describa qué significa realizar una investigación y cómo han realizado cada uno de sus elementos que la componen, para el alumno que se encuentra elaborando su tesis.

En este sentido se carece de un estudio de tipo cuantitativo en el que se identifique cuántas tesis se han elaborado en cada una de las generaciones correspondientes al plan de estudios 2012 de la LEP, tampoco se sabe cuántas de estas investigaciones son cuantitativas, cualitativas o mixtas, cuáles son las temáticas que abordan nuestros estudiantes, qué tipo de metodología se aplicó y a qué autores se recurrieron, como bien lo señalan las orientaciones académicas para el trabajo de titulación, “la Tesis de investigación consiste en la elaboración rigurosa de un texto que sigue las pautas teórico metodológicas sugeridas por las distintas perspectivas o tradiciones de la investigación” (DEGESPE, 2014b, p.22).

Por lo que es importante reconocer que esta investigación favorecerá a las próximas generaciones al contar con antecedentes para la elección de su tema, posibilidades de conocer diversas metodologías y autores, para considerarse en sus futuras investigaciones. Se generará un panorama de lo que investigan nuestros estudiantes y cómo lo desarrollan.

Esta investigación permitirá abrir un espacio permanente al dialogo, respecto a los procesos de investigación llevados a cabo por los estudiantes de la BENM, conocer sus intereses, plantear sus necesidades académicas, valorar nuestro compromiso como asesores y vincularse con proyectos institucionales como tutoría o seguimiento a egresados.

### **Marco teórico**

Es importante definir el concepto de “investigación”, que por ejemplo para Sampieri (2016, p.15), lo define como “un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplica al estudio de un fenómeno”, lo que permitirá a los futuros investigadores elegir un tema para desarrollar a lo largo de su último año de la licenciatura, puesto que a través de investigar fenómenos que tienen cercanos a ellos y que les interesan porque forman parte de su contexto cercano o problemáticas que se presentan en el caso de su ejercicio docente.

Sampieri (2016, p.15), nos menciona que “la investigación científica es esencialmente como cualquier tipo de investigación, sólo que más rigurosa y cuidadosamente realizada. Podemos definirla como un tipo de investigación “sistemática, controlada, empírica, y crítica, de proposiciones hipotéticas sobre las presumidas relaciones entre fenómenos naturales” (Kerlinger, 1975, p.11). Es “sistemática y controlada” porque implica una disciplina constante para hacer investigación científica y que no se dejan los hechos a la casualidad. “Empírica” porque que se basa en fenómenos observables de la realidad. Y “crítica” que se juzga constantemente de manera objetiva y se eliminan las percepciones personales y los juicios de valor. Por lo tanto, llevar a cabo una investigación científica es hacer investigación en forma cuidadosa y precavida.

Otro autor que hace referencia al término de investigación es Juan Álvarez-Gayou quien señala que “es una perspectiva de la ciencia empírica que busca el conocimiento verificable de la vida de los grupos humanos, su conducta y su relación con las cosas” (2016), proporciona una definición que se vincula con lo expuesto en nuestra investigación, poder ver qué les interesa investigar a los estudiantes normalistas y cómo vinculan este saber con su propia formación como futuros docentes. Sin duda, se ha escrito mucho en relación a la formación de los docentes, en ese tenor, que Ángel Díaz Barriga ha participado en diseño de Planes y Programas de Estudio, en el caso específico del Plan 2012, menciona como en primer año el estudiante normalista debe conocer perfectamente bien el contexto, que es parte central del ejercicio docente, como segundo aspecto es la investigación, como “etapa que propone para la realización de investigaciones”, que conviertan poco a poco al futuro normalista en un docente investigador que se interese por argumentar e indagar sobre lo que sucede a su alrededor.

Dentro de los cuestionamientos que el investigador ha hecho hacía la formación de docentes se encuentran los “temas para fortalecer la formación y la práctica docente, revisar cómo renovar los contenidos de los planes de estudio, hacer una evaluación auténtica y actualizar la investigación sobre el debate actual de cada disciplina”, situaciones que sin duda nos cuestionamos los formadores de docentes (Jaime, 2019, p.2).

### Investigación

Rubio y Félix en su investigación “La valoración de la investigación en la formación docente inicial” recuperan como en los distintos planes de estudio (1984, 1997, 1999, y 2012), hacen énfasis como se ha buscado que el estudiante Normalista alcance los rasgos del Perfil de Egreso en la Competencia de saber investigar, sin tener en ciertos momentos el interés y los antecedentes necesarios.

En su texto se retoma que en el nivel medio superior también hay un espacio en el currículo que lleva por nombre Metodología de la Investigación, en donde se recuperan aspectos que tienen que ver con las posturas epistemológicas, enfoques, métodos, técnicas e instrumentos de investigación (Martínez y Benítez, 2015) y que no llega a ser tan significativa para los jóvenes estudiantes, sin tener una formación investigativa.

Otra investigación que nos pareció interesante para consultar fue “El significado y las implicaciones de la investigación educativa para los estudiantes normalistas” realizada por María Saltijeral (2019), donde hace referencia de como para los estudiantes la investigación educativa en ocasiones no llega a ser del todo trascendente o no ven la relación con su futuro ejercicio docente.

Es importante recuperar como antecedente que la incursión del Plan de Estudios 2012 señala como posibilidades de titulación tres formas: el portafolio de evidencias, el informe de prácticas profesionales y la tesis. Es en esta última modalidad donde centraremos la investigación; razón por la cual consideramos apropiado tener un acercamiento a textos relacionados al tema para tener un panorama o referentes, cabe señalar que la mayoría de la información es publicada en revistas o artículos.

### Investigación-Acción

Elliot (en McKernan, 2001, p.16), define la investigación-acción como “el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella”. Igualmente, Halsey (en McKernan, 2001, p.17), la define como una “intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y el examen minucioso de estas intervenciones”.

Uno de los tipos de investigación que favorece más al docente cuando indaga y reflexiona respecto a su quehacer educativo, se encuentra la investigación acción, la cual se centra con el “propósito de mostrar y resolver problemas cotidianos e inmediatos; ha tratado de hacer comprensible el mundo social y busca mejorar la calidad de vida de las personas” (McKernan, 2001, p.171).



Desde otra perspectiva, Kemmis (en Berrocal y Exposito, 2011, p.3) y sus colaboradores proponen un modelo para representar a la investigación como una acción educativa, que rechaza un papel instrumental del conocimiento. Sin embargo, su propuesta se esmera en dar prioridad a la reflexión de la práctica docente. En ese mismo sentido McTaggart (en McKernan, 2001, p.171) genera un Modelo de Investigación-acción llamado Deakin, en el que se permite al docente, tener presente su plan, actuar, observar y reflexionar, lo que favorece a que exista una reflexión que los lleve a la investigar.

En ese sentido, Elliot (1993) concretiza a la investigación-acción como el estudio de una situación social o educativa que busca mejorar la calidad. Situación que podemos observar como asesores o revisores en algunos protocolos, proyectos o informes de investigación, para la realización de la tesis como proceso de titulación.

### Fenomenología

Desde un punto de vista filosófico, la fenomenología fundada por Husserl (1913) y reconstruida por Heidegger (1927) se concreta en comprender los fenómenos desde la vivencia de la propia persona, esto requiere construir conocimiento inductivo desde la realidad percibida por la persona.

La fenomenología de Husserl recuperada en Ahimara Frías (2018, p.397), es denominada “realista por cuanto hay una presencia de criterios éticos”, al respecto, menciona que “la fenomenología es una ciencia de objetos ideales”. En consecuencia, es una ciencia a priori, además es una ciencia universal, porque es una ciencia de las esencias de las vivencias del ser, como objeto de conciencia y amerita la responsabilidad de ser una expresión del ir a las cosas mismas.

### Los enfoques de la investigación

A través de la revisión de la problemática a investigar, se analizará bajo qué enfoque se realizaron las tesis de los estudiantes normalistas, ya sea cualitativo, cuantitativo o mixto.

### Enfoque cualitativo

En el enfoque cualitativo llega a desarrollarse de forma inductiva y recurrente, que trata de dar explicación a realidades subjetivas, sin tener una secuencialidad lineal, sino que puede tratar estas explicaciones desde distintas perspectivas. Lo anterior favorece a que exista una profundidad en los significados y se requiere de una posibilidad amplia de los mismos, para tratar de interpretar lo que nos rodea y nos interesa investigar. En el caso del enfoque cualitativo posee las metas como describir, la narración o interpretar los fenómenos a través de la observación y el registro (Colmenares, 2018, p.4).

Desde la perspectiva a saber (Pérez, 1994, p.46), “el desarrollo de la investigación cualitativa es vista como un proceso activo, sistemático y riguroso de búsqueda orientada a un propósito, en la que se toman decisiones sobre lo investigable en los diversos campos de estudio”.

### Enfoque cuantitativo

Se presenta la información a través de planteamientos muy específicos, que se abordan a través de tratar de explicar fenómenos por medio de la estadística. Se trata de generar hallazgos para dar respuesta a las interrogantes e hipótesis planteadas dentro de la investigación. Como parte de las metas del corte cuantitativo, se busca describir, comprobar, realizar proyecciones, generar correlaciones, graficar y explicar.

### Perfil de egreso

Como parte del perfil de egreso del estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios 2012, debe de concretar una serie de rasgos, elementos y competencias, que le permitan llevar a cabo el ejercicio docente y las múltiples tareas que esto requiere.

“Las competencias docentes, expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales” (SEP, 2012).

Durante la elaboración de la tesis, se espera que el estudiante normalista desarrolle de forma plena las siguientes competencias, como parte de su perfil de egreso.

Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones. Aprende de manera permanente. Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social. Actúa con sentido ético. Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos. Emplea las tecnologías de la información y la comunicación.

Por otro lado, la coherencia y consistencia entre el tema, la pregunta, los objetivos, el método, el procedimiento de recolección, el análisis y la interpretación de la información, serán elementos clave a considerar en la evaluación de la tesis (DGESPE, 2014b, p.23).

En ese sentido, que consideramos partir de esta información para nuestra investigación que se sustenta en las Competencias y el Perfil de Egreso de los estudiantes normalistas y su toma de decisiones para la elección y elaboración de la Tesis de investigación.

### **Metodología**

La investigación que se pretende desarrollar es de tipo mixta y de acuerdo con su temporalidad considera un estudio prospectivo, tomando en cuenta una metodología de diseño comparativo-documental y hermenéutico, considerando las tres últimas de las generaciones egresadas del plan de estudios 2012 de la BENM.

Se conformarán bases de datos considerando las siguientes categorías: cantidad de tesis, género, tema de investigación, tipo de investigación y enfoque metodológico, de cada una de las últimas tres generaciones de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria que se titularon por medio de tesis. A partir del ejercicio estadístico y gráfico, se interpretarán y analizarán los resultados obtenidos.

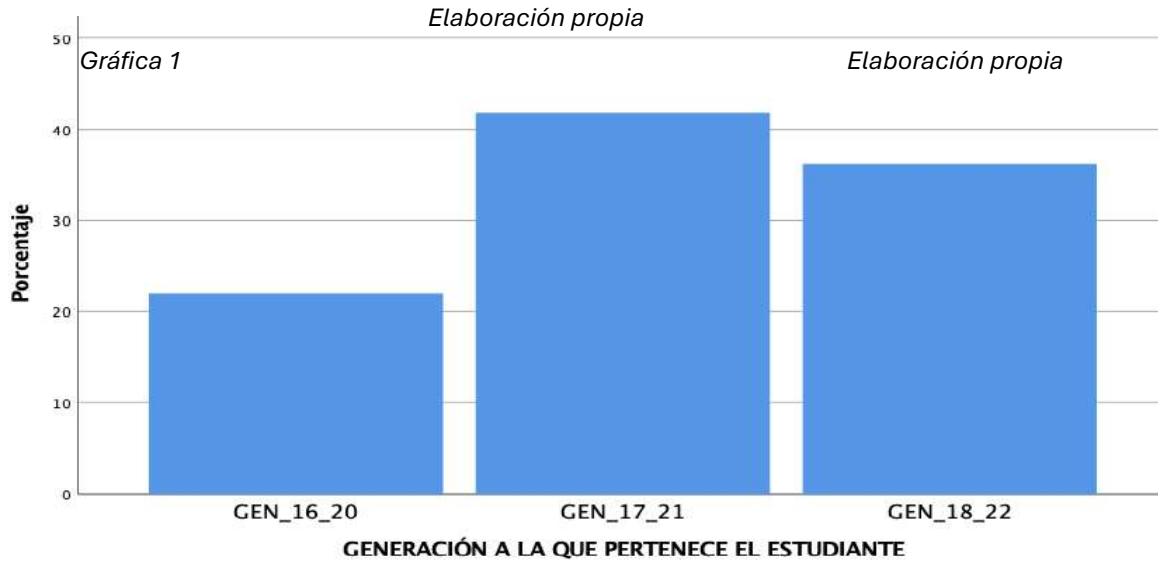
## Resultados obtenidos

Se solicitó al área de docencia de la BENM nos permitiera acceder al archivo de titulación, para consultar los documentos recepcionales de las generaciones 2016-2020, 2017-2021 y 2018-2022, de cada una de éstas generaciones se seleccionaron únicamente las tesis y se realizó el análisis estadístico, a continuación, se presentan los siguientes resultados únicamente de forma global amañera de resumen, el análisis de cada generación se encuentra en la investigación completa:

Generación a la que pertenece el estudiante

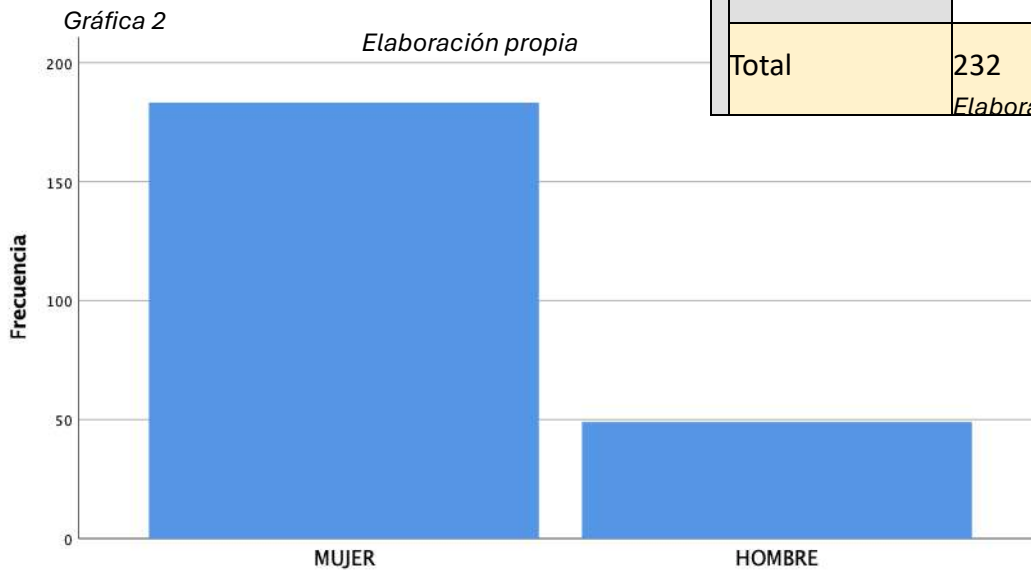
Tabla 1

	Tesis	Porcentaje
Generación 16-20	51	22.0
Generación 17-21	97	41.8
Generación 18-22	84	36.2
Total	232	100.0



**GÉNERO**

Global de las tres generaciones



	Frecuencia	Porcentaje
MUJER	183	78.9
HOMBRE	49	21.1
Total	232	100.0

*Tabla 1*  
*Elaboración propia*

Como se puede apreciar en los gráficos, en cada una de las generaciones la presencia de las mujeres es mucho mayor. En la generación 2017.2021 el número de varones por realizar una tesis aumentó de forma significativa en comparación con la anterior generación.

La realización de una tesis de investigación en la BENM no está determinada al género se cuenta con la libertad de seleccionar la modalidad de titulación. Los datos estadísticos presentados en cuanto a género pueden ser considerados como un aliciente, motivación o relevancia en una sociedad patriarcal y el empoderamiento a la mujer por ocupar otros espacios relevantes en la vida académica.

#### Tema de investigación

Con base en la información de las tres generaciones, las temáticas se clasificaron en 20 categorías:

*Tabla 3*

INCLUSIÓN	1	CREATIVIDAD	11
ESPAÑOL	2	TIC'S	12
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	3	VALORES	13
EDUCACIÓN SEXUAL	4	EMOCIONES	14
DISCRIMINACIÓN	5	IDENTIDAD/CIUDADANÍA	15
FILOSOFÍA	6	ACOSO ESCOLAR	16
LÚDICA	7	DESEMPEÑO ACADÉMICO	17
MATEMÁTICAS	8	VIOLENCIA ESCOLAR	18
MOTIVACIÓN/AUTONOMÍA	9	PRÁCTICA REFLEXIVA	19
HISTORIA	10	CIENCIAS/AMBIENTAL	20

	Frecuencia	Porcentaje
INCLUSIÓN	15	6.5
ESPAÑOL	15	6.5
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	11	4.7
EDUCACIÓN SEXUAL	5	2.2
DISCRIMINACIÓN	1	.4
FILOSOFÍA	4	1.7
LÚDICA	3	1.3
MATEMÁTICAS	17	7.3
MOTIVACIÓN/AUTONOMÍA	4	1.7
HISTORIA	10	4.3
CREATIVIDAD	2	.9
TIC'S	19	8.2
VALORES	7	3.0
EMOCIONES	19	8.2
IDENTIDAD/CIUDADANÍA	16	6.9
ACOSO ESCOLAR	2	.9
DESEMPEÑO ACADÉMICO	27	11.6
VIOLENCIA ESCOLAR	7	3.0
PRÁCTICA REFLEXIVA	41	17.7



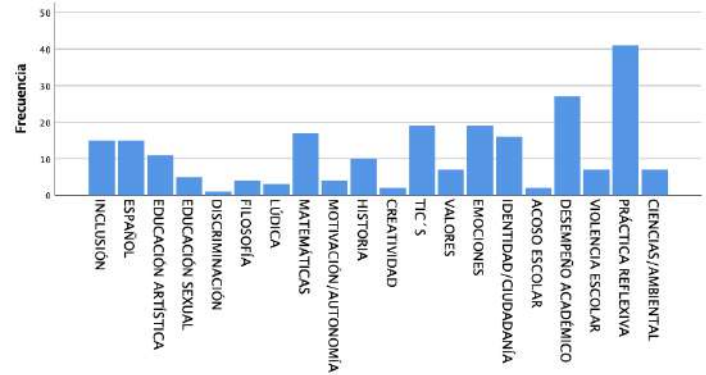
CIENCIAS/AMBIENTAL	7	3.0
Total	232	100.0

Global de las tres generaciones

Elaboración propia

Tabla 4

Gráfica 3



Elaboración propia

Elaboración propia

El clasificar los diferentes temas abordados en las tesis en veinte categorías fue una tarea sumamente compleja y que nos llevó mucho tiempo en su realización, existen temas de tesis que por su título podrían ser asignados en una categoría o más, pero al analizar a detalle se presentaban mayor cantidad de elementos para que finalmente las pudiéramos clasificar. Es importante mencionar que existen categorías de temas de investigación que están presentes en cada una de las generaciones como el caso de español, matemáticas, inclusión o TIC's por mencionar algunas y también temas ausentes en algunas generaciones como es el caso de Historia, Lúdica o Acoso Escolar.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Elaboración propia

Global de las tres generaciones

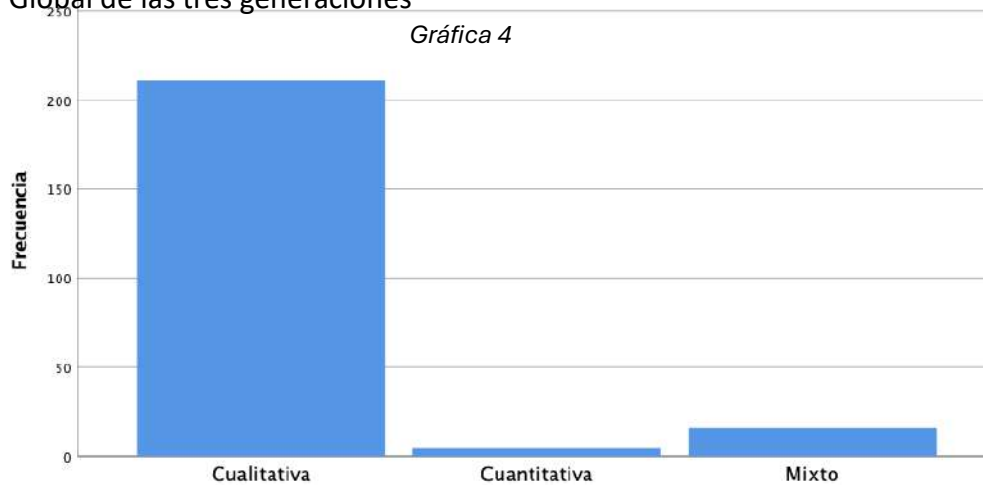


Tabla 5

	Frecuencia	Porcentaje
Cualitativa	211	90.9
Cuantitativa	5	2.2
Mixto	16	6.9
Total	232	100.0

Algunas tesis de investigación comparten la misma estructura y otras difieren mucho, sin embargo, todas se apegan a los apartados solicitados en las orientaciones para la elaboración del documento de titulación. Considerando esta diversidad en algunos casos la metodología es muy explícita y se encuentra dentro del primer capítulo de la tesis y en otras investigaciones aparece después del marco teórico o al inicio de la intervención.

Se aprecia una gran preferencia por las investigaciones de tipo cualitativas donde sobresale la narración y la descripción de los acontecimientos suscitados en el desarrollo de la investigación. En las tesis de tipo mixtas se pueden apreciar distintos tipos de gráficas y tablas con información relacionadas con los instrumentos aplicados y posteriormente replicados por elementos teóricos.

### Enfoque metodológico

De acuerdo a la información de las tres generaciones analizada en las bases de datos, el enfoque metodológico se clasificó en 18 categorías:

Tabla 6

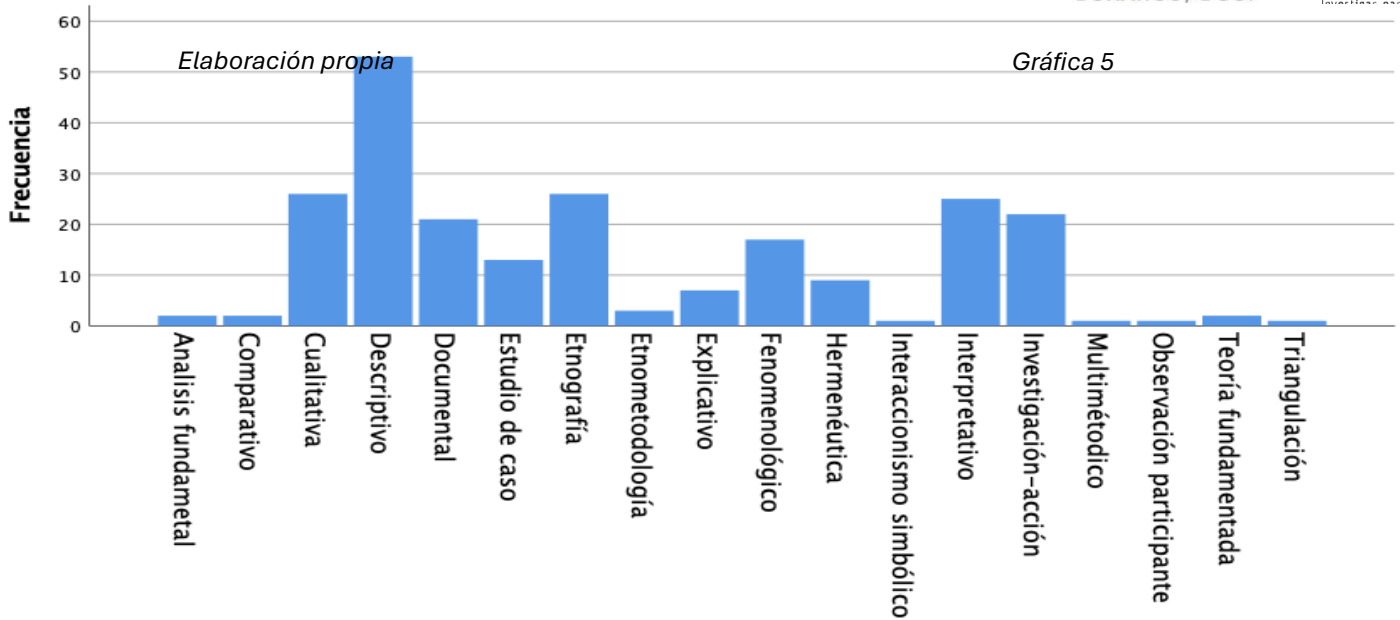
Análisis fundamental	1	Fenomenológico	10
Comparativo	2	Hermenéutica	11
Cualitativa	3	Interaccionismo simbólico	12
Descriptivo	4	Interpretativo	13

Documental	5	Investigación-acción	14
Estudio de caso	6	Multimetódico	15
Etnografía	7 <i>Tabla 7</i>	Observación participante	16
Etnometodología	8	Teoría fundamentada	17
Explicativo	9 <i>Elaboración propia</i>	Triangulación	18

Global de las tres generaciones

		Frecuencia	Porcentaje
	Análisis fundamental	2	.9
	Comparativo	2	.9
	Cualitativa	26	11.2
	Descriptivo	53	22.8
	Documental	21	9.1
	Estudio de caso	13	5.6
	Etnografía	26	11.2
	Etnometodología	3	1.3
	Explicativo	7	3.0
	Fenomenológico	17	7.3
Hermenéutica	9	3.9	

Interaccionismo simbólico	1	.4
Interpretativo	25	10.8
Investigación-acción	22	9.5
Multimetódico	1	.4
Observación participante	1	.4
Teoría fundamentada	2	.9
Triangulación	1	.4
Total	232	100.0



Al momento de analizar cada una de las tesis es evidente que utilizan una gran diversidad de enfoques metodológicos, mismos que son justificados entorno a la investigación realizada. Se presenta una relevante preferencia al método descriptivo y en menor cantidad, pero con una importante tendencia a los enfoques, etnográfico, interpretativo, investigación-acción y documental.

Cuando se menciona el enfoque metodológico, está acompañado de una importante argumentación teórica apoyada en reconocidos investigadores, en la que se explica sus características e importancia dentro de la tesis, muchas veces vinculada con la intervención y en algunos casos mencionando los instrumentos utilizados para recopilar información.

### Hallazgos

La investigación que realizamos nos dio la oportunidad de conocer aspectos significativos de los estudiantes normalistas y sobre todo de qué les interesa investigar, cómo lo hacen y las temáticas que abordan, así como el apoyo que reciben de sus asesores. Dentro de los hallazgos más significativos están:

Reconocemos que más mujeres están interesadas en realizar investigaciones en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, aspecto que se relaciona con la matrícula de estudiantes pero que también se refleja en nuestra investigación. En ese tenor, se dice que, en las ciencias, como en muchos aspectos de la vida en sociedad, las mujeres han sido relegadas a un lugar secundario, incluso cuando su aporte es equivalente o superior al de sus colegas hombres. Aún hoy, según la UNESCO menos del 30% de los investigadores a nivel mundial son mujeres, aspecto que se deja de lado en el caso de la BENM.

Es menor el número de investigaciones que consideran dentro de su metodología la investigación de corte cuantitativo, en ese sentido, es mucho mayor el número de investigaciones cualitativas que como se conoce se utiliza para entender cómo las personas experimentan el mundo. Para comprender o explicar el comportamiento, las motivaciones y características de personas de un grupo con un objetivo y es más cercana a los normalistas.

Las herramientas de recolección de datos cualitativos que más emplean los estudiantes normalistas pueden referirse a los métodos de investigación tradicionales o al conjunto de técnicas y materiales específicos que facilitan y enriquecen el proceso de recolección de información, éstos son el diario de observación, la guía de observación, el cuestionario, la entrevista semiestructurada y la escala Likert.

Se manifiesta una clara tendencia al enfoque descriptivo en cada una de las generaciones analizadas y un amplio uso de la narración, acompañada de información teórica, supuestos y autores de importante trayectoria académica.

En algunas tesis se menciona que la metodología es exclusivamente cualitativa y a pesar de ello, se agrega información estadística como gráficas y tablas con datos generadas a partir de los instrumentos aplicados.

Se presentan tesis donde los estudiantes realizan destacadas afirmaciones respecto a los alumnos, los docentes o directivos, que en algunos casos se llegan a generalizar, sin contar con un respaldo argumentativo o teórico que así lo corrobore o demuestre.



En la gran mayoría de las tesis examinadas, durante el análisis, la evaluación o las conclusiones, no se recuperan las preguntas de investigación o los objetivos específicos diseñados al inicio de la investigación. En una menor cantidad de tesis, se llegan a mencionar únicamente en las conclusiones y sin profundizar tanto en sus alcances.

## **Conclusiones**

De acuerdo a la investigación realizada, los docentes en formación presentan una importante tendencia a investigar los temas vinculados con la práctica reflexiva, el desempeño académico, emociones y las TIC's principalmente.

Las investigaciones se desarrollan especialmente desde el método cualitativo. El enfoque de las investigaciones realizadas por los normalistas en su mayoría es de tipo descriptivo seguido por el etnográfico, en el cual los estudiantes desarrollan todo su potencial para tratar de entender y dar sentido a la realidad escolar, argumentando con los teóricos que consultan.

En lo que respecta a la Generación 2017-2021 incluye más temáticas sobre las actividades a distancia, la relación de la enseñanza y el COVID-19, el trabajo con las nuevas Tecnologías y el uso de éstas en los docentes de primaria, lo que complementa su formación y les permitió interesarse en temáticas respecto al trabajo a distancia y las emociones para poder dar respuesta a las problemáticas educativas actuales.

En cada una de las generaciones se llevan a cabo investigaciones con un enfoque de estudio de caso, aspecto que es muy relevante pues se aborda una problemática muy particular de los alumnos de primaria y generando un vínculo directo a situaciones que se viven en las escuelas primarias y tendrán que ser atendidas de forma profesional.

La presente investigación es un gran aporte para el trabajo académico que se realiza en la BENM puesto que permite tener antecedentes para los docentes, asesores y futuros docentes respecto a la diversidad de temas, métodos, enfoques y autores considerados para el desarrollo de las investigaciones.

Analizar qué y cómo investigan nuestros alumnos nos permite conocer sus intereses académicos, identificar su metodología llevada a cabo para investigar las realidades escolares, reconocer sus métodos de recolección de información y aporta importantes elementos para la reconstrucción en el perfil del estudiante normalista.

Durante la elaboración de la tesis se lleva a cabo una investigación en el ejercicio docente, donde los normalistas desarrollan todo su potencial para tratar de comprender y dar sentido a la realidad escolar.

## Referencias

- Aguilar, M. (2019). Los estudiantes normalistas en la investigación de su propia práctica. *Memoria. 1er congreso nacional de formación de docentes*. 15-21. [https://www.academia.edu/download/66118915/1o\\_CONGRESO\\_NACIONAL\\_ME\\_MORIA.pdf#page=15](https://www.academia.edu/download/66118915/1o_CONGRESO_NACIONAL_ME_MORIA.pdf#page=15)
- Álvarez-Gayou, J. (2013). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Fundamentos y Metodología*. Paidós
- Berrocal, E. y Expósito, J. (2011). *Innovación docente e investigación educativa*. Grupo Editorial Universitario.
- Callejas, A., & Nuñez, M. (2019) El sustento científico de la investigación en la formación de la BENM. *Procesos y actores en la formación de investigadores educativos*, 29- 44. <https://uo.edu.mx/sites/default/files/revista/recurso/Procesos%20y%20actores%20en%20la%20formacion%20de%20investigadores%20educativos.pdf#page=30>
- Cohen y Manion (1990). *Métodos de investigación educativa*. La muralla.
- Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. Alfar.
- Colmenares, E. y Piñero, M. (2008). *LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN*. Una herramienta

metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 14 (27), 96-

114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>

Diario Oficial de la Federación 20 de agosto de 2012. *Acuerdo número 649, por el que se establece el Plan de estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. DOF.

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

(2014a). *Lineamientos para organizar el trabajo de titulación*. SEP.

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

(2014b). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. SEP.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata. Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.

Morata. Flores, C. (2016). Capítulo 1. *Los jóvenes y los problemas ambientales de la Ciudad de México*. 17-44.

<http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/1607>

Flores, C. (2019). Estudio exploratorio de las competencias investigativas de los

futuros docentes de Educación Primaria. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 31(1), 17-

24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7081935>

- Frías, A. (2018). La fenomenología como fuente de generación de conocimientos: Un breve recorrido crítico por sus principales exponentes. *Revista Estudios Culturales*, 11(22), 83-95.  
[http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/estudios\\_culturales/num22/art06.pdf](http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/estudios_culturales/num22/art06.pdf)
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula*. PPU.
- Husserl, E. (1997). *La idea de la fenomenología*. Fondo de Cultura Económica. Iglesias, M. (2006). *Diagnóstico escolar: Teorías, ámbitos y técnicas*. Pearson Educación. Jaime, M. (2019). La transformación de las normales, el gran reto educativo: Ángel Díaz Barriga. *Educación Futura*, 1-2.  
<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Lache, L., Cedeño, M. y Valderrama, C. (2019). La investigación educativa en contexto en Escuelas Normales Superiores. *Pedagogía y Saberes*, 50, 199–210.
- McKeernan, J. (2001) *Investigación - acción y currículum. Métodos y recursos profesionales reflexivos*. Morata.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Editorial La Muralla.
- Saltijera, E. (2019). El significado y las implicaciones de la investigación educativa para los estudiantes normalistas. *La investigación educativa como objeto de indagación empírica*, 38-50.  
[http://www.researchgate.net/profile/RocioAndradeCazares/publication/323918862\\_La\\_formacion\\_en\\_investigacion\\_de\\_la\\_teor%C3%ADa\\_a\\_la\\_practica/links/5da5f1e292851caa1ba6115e/La-formacion-en-investigacion-de-lateoria-a-la-practica.pdf#page=38](http://www.researchgate.net/profile/RocioAndradeCazares/publication/323918862_La_formacion_en_investigacion_de_la_teor%C3%ADa_a_la_practica/links/5da5f1e292851caa1ba6115e/La-formacion-en-investigacion-de-lateoria-a-la-practica.pdf#page=38)
- Sampieri, R. et al. (2018) *Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, y sus similitudes y diferencias*. McGraw Hill Education.

Secretaría de Educación Pública. (2016). *Modalidades de titulación para escuelas normales*.

SEP.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.

## La Investigación Educativa en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte.

Samantha Rocío Alcantar García

samy1442@hotmail.com

Samuel Inzunza Tapia

samuel\_inzunza@hotmail.com

Jorge Trujillo Segoviano

jtrujillose@gmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Profesor Miguel Castillo Cruz”

Línea temática 9: Investigación de la investigación educativa.

### Resumen

Este trabajo de investigación tiene como finalidad evaluar la situación que guarda la Escuela Normal Experimental de El Fuerte (ENEF) respecto a la investigación educativa (IA), para identificar factores la propician o dificultan, esto a través de la percepción del profesorado. La indagación consistió en el diseño, validación y aplicación del cuestionario “Encuesta para valorar la percepción de los docentes respecto a la investigación educativa y su utilidad”.

El instrumento de investigación consiste en una encuesta tipo Likert y se aplicó a través de un formulario de Google a 30 estudiantes de la institución. La metodología de investigación fue de corte cuantitativo no experimental y el diseño de la misma fue de transversal con un alcance descriptivo de los hallazgos.

Los resultados encontrados indican, de forma general, que la IE tiene un gran impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la práctica docente, permitiendo mejorar sustancialmente la calidad de la enseñanza de la institución educativa, pero existe un porcentaje significativo de docentes que no realiza IE, como parte de sus actividades, por diversos factores.

**Palabras clave:** Investigación educativa, conocimiento científico, escuelas normales.

### **Planteamiento del problema.**

Hoy en día se reconoce la importancia del conocimiento científico en los diversos sectores del país para su progreso, por lo que el sector educativo ha centrado sus esfuerzos implementando políticas y estrategias para impulsar la generación del conocimiento y su difusión, principalmente en las Instituciones de Educación Superior (IES). En este sentido, Ortega y Hernández (2016) mencionan que “una de las políticas en educación superior ha sido impulsar el vínculo entre la docencia y la investigación a fin generar producción de conocimiento que contribuya a elevar la calidad educativa” (p. 295). Aunado a lo anterior se logra formar profesionales competitivos y con mayores competencias para su desarrollo en el campo laboral.

Hernández (2002) menciona que “La docencia y la investigación aparecen en todas las definiciones que se dan sobre las funciones básicas de la institución universitaria. La investigación para la creación del conocimiento y la docencia para su diseminación” (p. 272). Partiendo de ello, desde décadas atrás, los docentes de las instituciones de nivel superior, han iniciado con la realización de diversas actividades de investigación al reconocer su relación en el aprendizaje de los estudiantes, así como los demás procesos desarrollados durante la práctica educativa.

En las escuelas normales (EN) del país, se identifica la necesidad de que los docentes conjuguen las actividades de docencia e investigación como sus principales funciones para fortalecer la educación normal, por ello su reconocimiento como IES en el año de 1984. Posterior a este acontecimiento, inicia la lucha para promover, en su interior, la investigación educativa (IE) a través de diversas estrategias y programas. Al respecto, Muñoz y Garay (2015) ven a la investigación educativa como un proceso de suma importancia, que se debe realizar permanentemente en el desarrollo profesional, permitiendo con ello el empoderamiento de la profesión docente.



La Escuela Normal Experimental de El Fuerte (ENEF), es una Institución de Educación Superior formadora de docentes, con 30 años al servicio de la sociedad; a través de los años ha plasmado dentro de sus políticas objetivos y metas institucionales para fortalecer y promover la IE, al ser una política educativa para el gobierno federal y estatal, pero también dada la necesidad de una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en los diversos programas y procesos académicos que forman parte de su quehacer educativo. En este sentido, hoy en día es primordial que los docentes de la ENEF realicen actividades de investigación, para dar cumplimiento a los fines y criterios educativos y el marco legal aplicable para la educación normal, como lo es la Ley General de Educación Superior (2021), la cual establece que el docente formador debe de conjugar diversas actividades sustanciales como lo es la docencia con la investigación y difusión que les permita mejorar su propia práctica, pero también fortalecer la formación académica de sus estudiantes, impactando esto en la visión que se debe de formar en el estudiantado para dar cumplimiento a su perfil de egreso. Tal como lo menciona Castro y Silva (2023):

El desarrollo de competencias investigativas beneficia a la comunidad educativa en diferentes aspectos, entre ellos: (a) establecer la importancia de la investigación en la práctica pedagógica del educador, (b) desarrollar las habilidades de pensamiento, (c) mejorar aspectos comunicativos, (d) proponer soluciones a situaciones problemáticas, (e) hacer uso de la argumentación y el perfeccionamiento de prácticas escriturales para difundir los resultados. (p.22)

Lo anterior, hace evidente la necesidad de que, al interior de la ENEF, se promueva y fortalezca la investigación que desarrollan los docentes. De ello, radica la importancia del presente proyecto de investigación. Es necesario evaluar la situación que guarda la Escuela Normal (EN) actualmente respecto a la investigación como parte del quehacer docente. Se debe conocer la percepción que tiene el profesorado respecto a la IE, valorar sus creencias respecto a la utilidad de esta para el desarrollo de su quehacer e identificar causas o motivos determinantes en los docentes para que realicen o no investigación. Así mismo como los factores institucionales para impulsar dicha actividad al interior de la ENEF.

## Marco teórico.

La IE busca solventar las dificultades presentadas durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, Para Herrera (1999, como se citó en Arias et al., 2018) “la investigación educativa es la mirada rigurosa que pretende construir, explicar o comprender el fenómeno educativo” (p. 46) y juega un papel importante en las instituciones de nivel superior, “Desde su nacimiento, las IES tienen como uno de sus objetivos más importantes, realizar investigación científica” (Martínez y Santos, 2012, p. 9). Esta logra consolidar y mejorar la calidad educativa. Contar con docentes investigadores favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje y en otros aspectos del desarrollo académico institucional.

En este sentido, a partir del año 1984 se reconoce a las EN del país como de tipo superior, al publicarse el decreto 23/03/1984 “Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura, se les reconoce como del tipo superior” (SEP, 1984). Esto, dada la necesidad de que sus docentes se involucrarán en actividades de investigación y no se limitarán únicamente a la docencia, con la intención de fortalecer la formación inicial de los futuros docentes de educación básica.

Las EN, son instituciones de nivel superior dedicadas a la formación inicial de docentes en Educación Básica, de ellas egresan los futuros docentes que deberán atender las necesidades de aprendizaje y así contribuir a la formación integral de niñas y niños, capaces de adaptarse a su entorno social. De esto, resulta importante que los docentes formadores formen a los normalistas con herramientas investigativas que les permitan detectar problemáticas a través de procesos científicos, plantear y evaluar proyectos de mejora de acuerdo a necesidades detectadas, tal como se hace explícito en su perfil de egreso del plan de estudios. Esto será posible en la medida en que los propios docentes desarrollen actividades relacionadas con los procesos investigativos.

Dada la importancia de la IE al interior de las normales, desde los años 2009-2010, se han asignado recursos económicos extraordinarios a través del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN) para impulsar actividades de investigación en los docentes, tanto de forma individual como en lo colaborativo, estableciendo como objetivo formar grupos de investigación y posteriormente la conformación de Cuerpos Académicos (CA) (Mosso, 2018). Se han generado acciones para que los formadores de docentes fortalezcan sus capacidades de docencia e investigación, con ello generar y difundir nuevos conocimientos que mejoren los procesos de enseñanza aprendizaje, formando profesores capaces de hacer frente a las demandas sociales, los cambios educativos que requieran y problemas diversos en las aulas de clases.

Así mismo, como parte del plan de fortalecimiento para la consolidación de las Escuelas Normales como IES, en el año 2009, se logra incorporarlas al Programa de mejoramiento del Profesorado (PROMEP) ahora llamado Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo superior (PRODEP). Esto dada la necesidad de incrementar el porcentaje de Profesores de Tiempo Completo (PTC) con estudios de maestría o doctorado dedicados no solo a la docencia, sino también a la investigación y difusión (Edel et al, 2018). Otra finalidad del programa es promover la integración de CA a fin de que los PTC generen investigación, aportando nuevos conocimientos mediante el trabajo colaborativo en equipos disciplinarios, logrando capacidades de conjugar docencia e investigación y se profesionalicen en su área de estudio (Flores y Surdez, 2019).

Posterior al PRODEP, las EN han sido incorporadas durante el paso del tiempo a programas que buscan fortalecer la Educación Normal y con ello la habilitación de su profesorado como lo es el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PACTEN) y actualmente la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN), donde la investigación educativa es uno de los principales énfasis que permitirá tal fortalecimiento. Sin embargo, como lo menciona Martínez y Santos (2012), existen diversos factores que han impedido su desarrollo a plenitud, como lo es la falta de coordinación de sus actividades al interior de las instituciones.

Derivado de que la investigación educativa es impulsada desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde se establece, en su Artículo Tercero Constitucional fracción IV, que el estado apoyará la investigación y la innovación científica, al estipular que es un derecho de las personas gozar de la ciencia e innovación tecnológica.

A pesar de las acciones realizadas a través de los programas que han ido evolucionando desde que se les reconoció de nivel tipo superior, aún existen normales en el país que no realizan esta actividad como se requiere, encaminada a formar grupos de investigación con líneas Generales de Conocimiento Específicas (LGCE) que permita la conformación de CA encaminados a la mejora de los procesos académicos y la formación de los futuros profesores. Como lo menciona Rivera (2007), los profesores de grupo, reciben numerosas críticas por no realizar investigación y por no leer lo suficiente. Esto pasa concurridamente con los profesores de las EN, siendo que de ahí es donde egresan la mayoría de profesores que se dedican a la formación de los niños y adolescentes en la educación básica, por lo que los formadores de docentes deben enfocar sus esfuerzos en brindar una enseñanza de calidad, buscando siempre la mejora en su práctica y creando esa cultura investigativa en sus estudiantes.

Por otra parte, Sánchez et al. (2021), menciona que, en las Escuelas Normales, existe una limitada respuesta a las demandas actuales respecto al desarrollo de habilidades investigativas en su planta docente, sin embargo, como parte de estrategia nacional, se han generado espacios para impulsar la investigación y su difusión realizada en las diversas normales que existen en el país, como lo es el Congreso Nacional sobre Educación Normal (CONISEN).

Aunado a lo anterior, Tibambre (2018), con base en un estudio realizado en la Escuela Normal Superior de Monterrey, menciona que los docentes a través de la investigación, han transformado sus prácticas en el aula e integrar a los docentes en formación con una manera distinta de asumir la IE para el fortalecimiento de su perfil. En este sentido, las actividades de investigación siguen siendo un reto y una necesidad para las Escuelas Normales, no solamente para dar cumplimiento a su mandato constitucional, si no por ser uno de los principales medios para lograr la mejora del quehacer docente, desde el punto de vista de Piña (2013), ayuda a conocer detalladamente un problema o una necesidad educativa y exponer los descubrimientos derivados de tal indagación (p. 3). De ello la importancia de Evaluar el estado que guarda la investigación educativa que desempeñan los docentes de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte con el fin de identificar áreas de oportunidad y posibles barreras que limiten su desarrollo y proponer estrategias efectivas para promover una cultura de investigación en los docentes de la institución.

### **Metodología**

El enfoque de investigación fue de corte cuantitativo, no experimental con un diseño transversal y un alcance descriptivo. Con el objetivo de conocer la percepción que tienen los docentes de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte respecto a la IE. La información recabada nos permitirá evaluar la situación de la institución respecto a la investigación y Conocer las percepciones de profesorado respecto a esta actividad nos ayudará a identificar las causas, motivos y factores que la dificultan y con ello diseñar acciones que la impulsen.

El presente estudio se realizó a partir del diseño, validación y aplicación del instrumento “Encuesta para valorar la percepción de los docentes respecto a la investigación educativa y su utilidad”, consistente en una en escala tipo Likert, se conforma de 24 indicadores y se subdivide en 3 categorías: Aspectos generales, Aspectos Institucionales y Aspectos Profesionales. Estas escalas son consideradas instrumentos psicométricos y representan una gran herramienta de investigación en las ciencias sociales, de acuerdo Hernández et al. (2014) “este método fue desarrollado por Rensis Likert en 1932; sin embargo, se trata de un enfoque vigente y bastante popularizado. Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (p. 238).

Se autoadministró el cuestionario, por medio de un formulario de Google, a una muestra no probabilística de 30 docentes normalistas. Previo a esta aplicación fue llevado a cabo el pilotaje del instrumento donde docentes diferentes a los de la muestra objeto de estudio, este proceso ayudó en la realización de ajustes significativos en algunos de los ítems del instrumento de investigación. Lo anterior permitió “mejorar la validez y confiabilidad de los procedimientos y disminuye los posibles sesgos y errores en la obtención de los datos que pueden orientar a mejorar la metodología previamente planteada, y así conocer si son pertinentes y factibles” (Mayorga et al., 2020, p. 69). Posteriormente, se procedió realizar el análisis de los datos con el software estadístico SPSS versión 23, se obtuvo un Alfa de Cronbach de .93, mismo que denota una alta fiabilidad en cuanto a la consistencia interna del instrumento. El coeficiente alfa de Cronbach se puede considerar una fórmula general que permite estimar la fiabilidad de un instrumento (Rodríguez-Rodríguez y Reguant-Álvarez, 2020).

Finalmente se aplicó el cuestionario a nuestra muestra objetivo, con los siguientes escalonamientos: Totalmente de acuerdo, De acuerdo, Neutral, En desacuerdo y Totalmente en desacuerdo. Los valores utilizados son del 5 al 1, respectivamente y una vez aplicado se procedió a sistematizar la información obtenida mediante técnicas de estadística descriptiva a través del paquete estadístico SPSS, versión 23. Rivadeneira et al. (2020). Menciona que este software es uno de los más utilizados, a nivel mundial, para estudios en la rama de las Ciencias Sociales y en otras áreas de investigación.

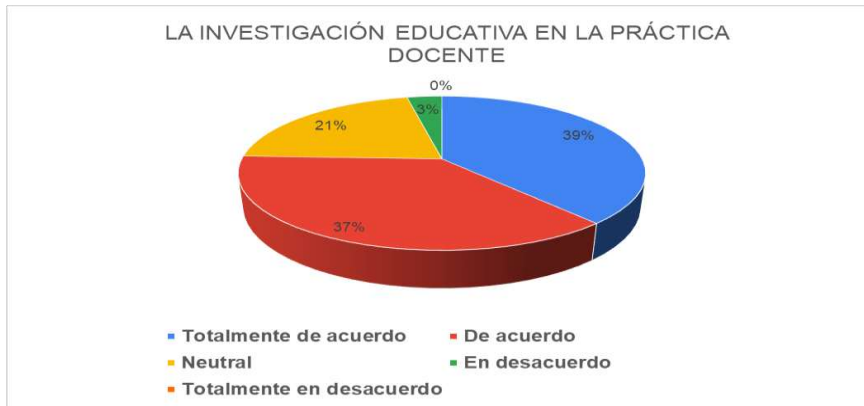
### **Resultado.**

Para el análisis de resultados y cumplir con el objetivo de investigación, presentado anteriormente, se analizaron las categorías de Aspectos generales, Aspectos Institucionales y Aspectos Profesionales. Además, se incluye un análisis general de los datos obtenidos con el instrumento de investigación.

En la categoría denominada Aspectos generales, se investigó de manera general la percepción de los docentes respecto a cómo la IE ayuda a mejorar la práctica educativa, así como también a entender las características de los estudiantes, proporcionar soluciones prácticas a los problemas y cómo esta actividad contribuye al mejor desempeño profesional.

En la gráfica 1, podemos observar la percepción de los docentes sobre la investigación educativa en su propia práctica, aquí un 76% de los encuestados manifiesta que es una actividad importante que posibilita la mejora del quehacer docente, ayudando a entender las problemáticas educativas actuales. Contrario a lo anterior, solo un 3 % de los docentes manifiestan que la realización de esta actividad no garantiza un mejor desempeño profesional, considerando además que las investigaciones que realizan, los docentes de la ENEF, no se comparten o socializan con estudiantes, docentes y directivos. El 21 % restante se consideran neutrales a los cuestionamientos.

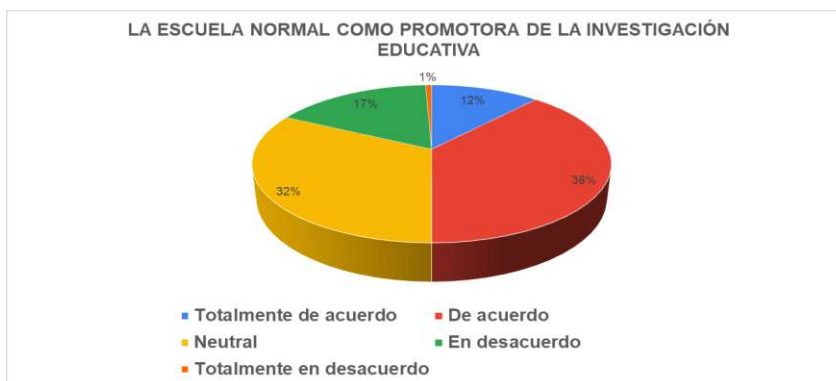




Gráfica 1. La investigación educativa en la práctica docente

La segunda categoría se refiere a aspectos Institucionales que tienen que ver con el apoyo, infraestructura, capacitación, organización, equipos interdisciplinarios, reconocimiento, entre otros aspectos importantes que las instituciones educativas deben promover, al interior de la organización, para potenciar la investigación educativa.

En la gráfica siguiente se observa la opinión de sus docentes en cuanto a la forma de promover a la investigación educativa al interior de la institución. Podemos ver que el 50% de los maestros considera que la EN cuenta con espacios, recursos y apoyos suficientes para el logro de esta actividad entre sus docentes. Contrario a lo anterior el 18 % considera que no cuentan con condiciones necesarias para el desarrollo de esta actividad. El 32 % restante consideran estar neutrales a los cuestionamientos.



Gráfica 2. La escuela normal como promotora de la investigación educativa.

La tercera, y última, de las categorías de análisis corresponde a los aspectos profesionales que motivan a los docentes de la institución para la producción de conocimiento a través de la investigación educativa en la EN. Aquí se analizaron aspectos como la motivación, interés, disposición, habilidades y competencias necesarias para tal fin.

Los resultados muestran, ver gráfica 3, que el 81 % de los docentes encuestados considera estar dispuesto, motivado y con habilidades necesarias para realizar investigación. Contrario a lo anterior, existe un 5 % que siente no estar motivación para llevar a cabo este tipo de actividades en su área de especialización a pesar contar con las habilidades investigativas necesarias, argumentando que la carga de trabajo no les permite dedicarse a la realización de actividades de investigación. El 14 % restante consideran estar neutrales a los cuestionamientos.



Gráfica 3. Aspectos profesionales en la investigación educativa.

### Discusión y conclusiones

Derivado de que todos los tipos y especialidades de la educación normal se elevaban al grado de licenciatura en 1984, las EN se vieron en la necesidad de reorientar su organización y su funcionamiento e incluyeron, además de la docencia, actividades de difusión y de investigación como dimensiones sustanciales de su quehacer (Mendoza, 2014). Ante esto las nuevas políticas educativas han exigido a las IES el diseño de programas que permitan llevar una educación de excelencia y con ello dar cumplimiento a los dispuesto en las leyes vigentes en materia educativa, La IE es considerada por muchos como una actividad que puede ayudar a lograrlo (Mendoza, 2014; Hernández, 2022 y Perines y Murillo, 2017)

Los resultados dan muestra de que la investigación educativa en las EN es una actividad bien vista por los docentes, los cuales identifican el impacto que esta puede tener en su labor diaria, reconociendo su gran importancia dentro del proceso de aprendizaje y que a través de ella los docentes tienden a mejorar la enseñanza. De manera general el 70 % de los docentes de la muestra manifiestan que la IE es una herramienta muy importante para la mejora de la calidad educativa. Manifiestan además estar de acuerdo con las condiciones institucionales para tal actividad y sienten interés por llevarla a cabo.

Todos, en una institución educativa, deben conocer sobre las ventajas de realizar IE entre ellos: directivos, docentes y estudiantes. Al respecto Carrillo (2015) menciona que los docentes y alumnos deben tomar plena conciencia de su utilidad. Por ende, deben de estar conscientes qué se va a investigar, para qué se va a investigar y cómo se va a investigar lo cual ayudará a los estudiantes a estar encaminados hacia una acción sistemática para alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

Un reto institucional será trabajar con el porcentaje que no está de acuerdo, representado por un 8 % de los encuestados, los cuales consideran que es de vital importancia brindar a los docentes la flexibilidad necesaria para dedicar tiempo y esfuerzo a actividades de investigación. Además de lo anterior, un dato interesante del estudio es el 22 % de los encuestados que, de manera general, manifiestan un estado neutral ante los ítems del instrumento. Ante esto, la institución educativa debe diseñar un proyecto prioritario en materia de formación y actualización de recursos humanos para la docencia y la investigación educativa. Pero esto no será una tarea fácil, se debe de plantear el objetivo de reducir la brecha existente entre investigadores y docentes. Perines y Murillo (2017), dicen que debe existir un cambio de actitud por parte de los docentes, enfatizan en que si se quiere mejorar la calidad de la educación es necesario crear una estrategia de aprendizaje para todos.

## Referencias

- Arias, F. G., Gutiérrez, A. C., y Cuero, O. L. (2018). Pertinencia social de la investigación educativa: concepto e indicadores. *Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 4(7), 41-54.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2021). *Ley General de Educación Superior*. Diario Oficial de la Federación [DOF]. (México).
- Carrillo, M. V. (2015). La investigación en los procesos de enseñanza aprendizaje. *Vida Científica Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 4*, 3(6).  
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/download/1980/5597>
- Castro Sandoval, J. C. y Silva Monsalve, A. M. (2023). Fortalecimiento de las habilidades investigativas en docentes implementando un plan de formación apoyado en las tecnologías digitales. *Páginas de Educación*, 16(2), 20-38.  
<https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3124>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Reforma del 22 de marzo de 2024), Artículo 3, Diario Oficial de la Federación, (México).
- Edel-Navarro, R., Ferra-Torres, G., & de Vries, W. (2018). El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de la educación superior*, 47(187), 71-92. Recuperado de: *El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva* (scielo.org.mx)
- Flores Galicia, M., y Surdez Pérez, E. (2019). Los cuerpos académicos en México: Revisión de la literatura. *Educación y ciencia*, 8(52), 77-86. ISSN 2448-525X
- Hernández Pina, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de*

Investigación Educativa, 20(2), 271-301.  
<https://revistas.um.es/rie/article/view/98921>

Hernández Sampieri, R., Fernández collado, C. y Pilar Baptista, L. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Ed. McGraw-Hill: México.

Martínez Gómez, G. I. y Santos Rojas, M. A. (2012). La Investigación Educativa en las Escuelas Normales del Estado de México (Una aproximación). Primera edición. Gobierno del Estado de México. México.

Mayorga Ponce, R. B., Virgen Quiroz, A. K., Martínez Alamilla, A., y Salazar Valdez, D. (2020). Prueba Piloto. Educación Y Salud Boletín Científico Instituto De Ciencias De La Salud Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo, 9(17), 69-70.  
<https://doi.org/10.29057/icsa.v9i17.6547>

Mendoza Morales, D. (2014). Retos de investigación en las escuelas formadoras de docentes de Tlaxcala. Ra Ximhai, 10(5), 221-240.  
<https://raximhai.uaim.edu.mx/index.php/rx/article/view/695>

Mosso, N. M. S. (2018). La investigación, un reto para los cuerpos académicos en las escuelas normales/The investigation, a challenge for the academic bodies in the normal schools. Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa, 5(10). Recuperado de: La investigación, un reto para los cuerpos académicos en las escuelas normales / The investigation, a challenge for the academic bodies in the normal schools | Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa (pag.org.mx)

Muñoz Martínez, M. y Garay Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. Estudios pedagógicos (Valdivia), 41(2), 389-399. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>

Ortega Díaz, C. y Hernández Pérez, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la

escuela normal, un medio para mejora en la formación docente. Ra Ximhai, 12(6), 295-303. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194020.pdf>

Perines Véliz, H. y Murillo, F. J. (2017). ¿Cómo mejorar la investigación educativa?

Sugerencias de los docentes. Revista de la educación superior, 46(181), 89-104. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.003>

Piña Osorio, J. M. (2013). Investigación educativa ¿para qué? Perfiles educativos, 35(139), 3-6. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13225611010.pdf>

Rivadeneira Pacheco, J. L., Barrera Argüello, M. V. y De La Hoz Suárez, A. I. (2020). Análisis general del spss y su utilidad en la estadística. E-IDEA Journal of Business Sciences, 2(4), 17-25. <https://revista.estudioidea.org/ojs/index.php/eidea/article/view/19>

Rivera, E. (2007). La investigación como una competencia necesaria en la práctica docente durante la formación inicial. Revista iberoamericana de producción académica y gestión educativa. 4 (8). Disponible en:683-Texto del artículo-2910-1-10-20170810.pdf

Rodríguez-Rodríguez, J. y Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 13(2), 1-13.

Sánchez Anguiano, H. M., Soto Barajas, M. y Alonso Ruíz, R. J. (2021). La investigación en las escuelas normales. Una mirada desde el CONISEN. Memorias del 4to. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. <https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1992-764-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. Acuerdo 23/03/1984 que establece que la Educación

Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura. Diario Oficial de la Federación [DOF], 23 de marzo de 1984, (México).

Tibambre Heredia, W. (2018). Sistema institucional de investigación escuela normal superior de Monterrey, Casanare. Trabajo de investigación. Universidad de los Andes. Bogotá, D.C., Colombia.  
<https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/87df0159-92a6-4730-b769-c052df0b8340/content>



## Las asesorías colaborativas como prácticas de formación para la investigación

César Cisneros Contreras

cesar.cisneros@cips.edu.mx

Pedro Elizarrarás Quiroz.

pedro.elizarraras@cips.edu.mx

Arturo de la Torre Frias.

arturo.delatorre@cips.edu.mx

Línea temática 9: Investigación de la investigación educativa

### Resumen

Esta ponencia se presenta como avance de investigación de un proyecto institucional en un centro de investigación y formación de investigadores del Estado de Jalisco. El objetivo del proyecto es planear, implementar y valorar una estrategia de *asesorías colaborativas*, como práctica de formación para la investigación en un programa de maestría en dicha institución. Para esto se utilizó el método de *investigación-acción* (Latorre, 2005).

La idea de implementar asesorías colaborativas se originó en el diálogo reflexivo de un grupo de docentes investigadores, idea que se presentó a las autoridades y a otros compañeros, y fue desarrollada por profesores interesados en mejorar el proceso de formación de docentes investigadores. En especial, la reflexión giró en torno a las metas de la institución en los últimos 10 años, así como elevar el índice de titulación y las habilidades investigativas de sus egresados.

El proceso del que se da cuenta podría resultar interesante para los académicos de Escuelas Normales, dado que representa la posibilidad de conocer, analizar, reflexionar, replantear y mejorar una estrategia de formación de docentes investigadores desde su paso por las Normales y, por ende, fortalecer cuerpos académicos y equipos de investigación junto con los estudiantes.

**Palabras clave:** Asesoría colaborativa, prácticas de formación, formación para la investigación, Escuelas Normales.

### **Planteamiento del problema**

El Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS) es una de las tres instituciones que ofertan programas de posgrado<sup>5</sup> pertenecientes a la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco (SEEJ), fue creado en el año de 1989 con el objetivo de fomentar, apoyar y coordinar las tareas de investigación educativa (SEEJ, 2024). “En su conjunto, los posgrados de la SEEJ nacen para satisfacer una necesidad educativa en el área de la superación profesional de los docentes, la cual forma parte del sistema de formación y actualización permanente de docentes” (Villalpando, 2005, p. 16).

Desde los comienzos de dicho Centro, los estudiantes inscritos en sus programas han sido mayormente docentes, directivos y supervisores con formación inicial normalista, pero también, aunque en menor medida, profesionistas con perfiles diversos que se desempeñan en el área educativa. En este lugar han encontrado programas de formación continua que les brindan herramientas para convertirse en investigadores educativos, lo que ha representado un semillero de profesores habilitados para producir conocimiento en los diferentes niveles del sistema educativo: básica, media superior y superior (Normal y posgrado).

---

<sup>5</sup> Las instituciones de Educación Superior de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco que ofertan programas de posgrado en el área de superación profesional de docentes son: el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS), el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), ambos centros creados en 1989, y el Centro de Estudios de Posgrado, Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (CEP-MEIPE).

Cabe señalar que, la mayoría de los programas que se ofertan en las instituciones de posgrado de la SEEJ, son *profesionalizantes*, es decir, pretenden la especialización de la función docente; es sólo el programa de la Maestría en Investigación Educativa (MIE) del CIPS, el que de manera expresa trabaja en la *formación para la investigación*.

Es por esta razón que, durante sus 35 años de existencia, el CIPS se ha posicionado como un referente estatal de quienes desean formarse para producir conocimiento a través de la investigación educativa, y con ello cumple con el propósito con el que fue fundado: “preparar cuadros de alto nivel académico, especialistas e investigadores específicamente con profesores y personal del sistema educativo de Jalisco” (Villalpando, 2005, p. 17).

La oferta inicial del CIPS fue un programa de Especialización en Investigación Educativa, que en el año de 1992 se transformó en la Maestría en Investigación Educativa (MIE), misma que ha sufrido tres actualizaciones: la primera en 2008, la segunda en el 2015, y la última en 2023. Desde su diseño inicial hasta la última actualización, el plan de estudios tuvo una duración de cinco semestres, actualmente su redujo a cuatro semestres. La reducción de la duración del plan de estudios, así como otras modificaciones que están teniendo lugar en la implementación del mismo, tienen la intención de hacer frente a la oferta, en el contexto nacional y local, de programas de posgrado cada vez con menor duración y con modalidades diversas para la obtención del grado, en las que se excluye la investigación de tesis.

Una característica de la formación para la investigación en la MIE, es la investigación en equipo para la obtención del grado. La conformación de los equipos de investigación de los estudiantes, en las diferentes actualizaciones del plan de estudios se ha realizado en distintos semestres del programa. Actualmente se lleva a cabo en el segundo semestre, en el cual se convoca a estudiantes a reunirse en equipos de tres personas<sup>6</sup> con base en la afinidad en la temática de interés, además de tomar en consideración otros aspectos como la compatibilidad de estilos de trabajo y personalidades. Es también en ese mismo semestre, que tiene lugar la asignación del *asesor de tesis*, o en algunos casos una dupla de asesores. Por normativa, el acompañamiento del asesor se ofrecerá hasta un año después de que los estudiantes hayan concluido el programa, tiempo previsto para la titulación.

Sin embargo, no todos los egresados consiguen culminar la tesis con la cual pueden obtener el grado de maestría. Particularmente, desde hace un par de años, un grupo de docentes ha reflexionado acerca de los resultados logrados a partir del proceso de asesoría para la realización de la investigación. Se ha encontrado que, si bien es cierto, los profesores que acuden a formarse en el programa de MIE aprenden a hacer investigación, también lo es el hecho de que, en los últimos 10 años, de acuerdo con estadísticas de Control Escolar, el índice de titulación ha disminuido alarmantemente de un 67.5% que había hasta 2014, a un 35% en 2024.

Entonces, si se considera que los profesionales de la educación que laboran en las Escuelas Normales tienen la responsabilidad de llevar a cabo las tres funciones sustantivas de la educación superior: docencia, investigación y extensión, pero en la práctica cotidiana se prioriza la docencia, en menoscabo de la investigación y la extensión, hay un campo de acción en el que el CIPS puede incidir favorablemente si sus procesos de acompañamiento durante la formación para la investigación educativa crecieran en eficacia y sus egresados culminaran exitosamente su tesis para obtener el grado correspondiente.

---

<sup>6</sup> Aun cuando es parte de la normatividad del programa de la MIE, la constitución de equipos de investigación de tres integrantes, puede no presentarse, ya sea por falta de afinidad en las temáticas propuestas o en los estilos de trabajo, dando lugar a excepciones para equipo con un número menor de integrantes o para la investigación de manera individual.

En este sentido, a pesar de que se reconoce la importancia de la investigación educativa en la Educación Normal, no siempre se cuenta con condiciones favorables para que los profesores de las Escuelas Normales se formen como investigadores educativos. En este contexto, como parte de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en 2019 tuvo lugar el *Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas*, en el cual se acordaron “5 ejes estratégicos del normalismo en la transformación educativa en México” (SEP, 2019, p. 58); el tercero de estos describe lo concerniente al desarrollo profesional de los formadores en torno a cuatro categorías, en una de ellas, denominada *investigación e innovación y movilidad*, se reconoce la oportunidad de que los formadores accedan a experiencias de aprendizaje, reflexión y generación de conocimiento (investigación educativa) para transformar la práctica; lo cual implica motivar la realización de estudios de posgrado.

En lo concerniente a *investigación, innovación y movilidad*, se esperaba que en el año 2022 todas las escuelas normales del país contaran con docentes actualizados en investigación educativa y otros asuntos que fortalezcan la docencia.

Para el 2023, se promoverá que las Escuelas Normales suscriban convenios consolidados de redes de colaboración académica con Instituciones de Educación Superior y cuerpos académicos registrados en sus diferentes niveles que contribuyan a la actualización e innovación educativas para fortalecer las tres tareas sustantivas del formador: docencia, investigación y extensión. (SEP, 2019, p. 64)

Asimismo, según lo establecido en el *Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria* (SEP, 2022), uno de los rasgos del perfil general de egreso expresa que el egresado es un docente profesional de la educación que:

Produce saber y conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, reconoce y valora la investigación educativa y la producción de conocimiento desde la experiencia; sabe problematizar, reflexionar y aprender de la práctica para transformarla; ha desarrollado dominios metodológicos para la narración pedagógica, la sistematización y la investigación. (p. 8)

Ante ello, surgen algunas interrogantes: ¿qué posibilidades de logro de estos rasgos del perfil de egreso tienen los estudiantes normalistas que se forman con el *Plan 2022*, a partir del apoyo para hacer investigación educativa que les brindan los docentes que los acompañan en su proceso de formación inicial?, ¿cómo se lleva a cabo la formación para la investigación educativa en Escuelas Normales?, ¿qué opciones adicionales de formación para la investigación educativa tienen docentes y egresados de Escuelas Normales? Especialmente en Jalisco, ¿qué puede hacer el equipo académico del CIPS para mejorar el proceso de formación de investigadores educativos?, ¿cómo se puede hacer más eficiente el proceso de asesoramiento a los investigadores en formación? Estas y otras preguntas orientaron el análisis, la reflexión y la acción de un grupo de docentes que propusieron la asesoría colaborativa como estrategia para hacer más eficiente la formación de investigadores educativos en la MIE.

Por lo que, para efectos de esta ponencia, se considerará el caso de un equipo de docentes investigadores que, durante más de un semestre, ha aplicado el método de investigación-acción (Latorre, 2005), con el objetivo de *planear, implementar y valorar una estrategia de asesorías colaborativas, como práctica de formación para la investigación en el programa de la Maestría en Investigación Educativa del CIPS*. Esto con el propósito de mejorar el proceso de formación de los estudiantes, fortalecer la formación especializada, incrementar la producción académica y elevar el porcentaje de obtención del grado de los egresados de esta institución.

## **Marco teórico**

Este proyecto de investigación-acción se fundamenta en la pedagogía, en especial en la perspectiva epistemológica de la formación desarrollada por Honoré (1980), y desde la postura teórica de la formación de Ferry (1990); asimismo, se toman como referencia los aportes al campo de la formación de Moreno (1999) y Moreno, Jiménez y Ortiz (2010). Desde la pedagogía, se reconoce un impulso humano hacia la formación del otro (De la Torre, 2022), así como un impulso para formarse a sí mismo (Ferry, 1990), y es en este sentido que Moreno, Jiménez y Ortiz (2010) desarrollan el concepto de prácticas de formación: “formas concretas en que los formadores, en su función de mediadores humanos, pretenden dinamizar los procesos de formación de los estudiantes” (p. 8).

En los programas de maestría, y en especial en los que se enfocan en la formación para la investigación como es el caso de la MIE del CIPS, son habituales prácticas de formación como la lectura reflexiva, el diálogo, el análisis de reportes de investigación, la presentación de avances de investigación, la participación en coloquios y congresos, las publicaciones, y de entre estas destaca por su trascendencia, la asesoría, tutoría o dirección de tesis.

Se reconoce que las expresiones asesoría, tutoría o dirección pueden ser entendidas de forma análoga en relación con el proceso de acompañamiento por parte de un docente en el proceso de formación de un estudiante que realiza su investigación de tesis; “se trata de un proceso de desarrollo de las potencialidades y habilidades del tesista en tanto investigador en formación, con el apoyo de un tutor que lo acompaña” (Moreno y De la Torre, 2021, p. 34).



De la misma forma se reconoce que, “el tesista, con la mediación del director, no solamente realiza una investigación, sino que a la vez desarrolla distintas habilidades investigativas, fortalece aspectos emocionales y genera vínculos afectivos; en otras palabras, se da forma a sí mismo” (Moreno y De la Torre, 2021, p. 34). Ahora bien, lo usual en programas de formación que solicitan una investigación de tesis como parte del currículo, la asesoría es entre uno o varios asesores y uno o varios estudiantes, misma que se formaliza institucionalmente.

En el caso de este proyecto de investigación-acción, se parte de los principios y propósitos generales de la asesoría de tesis, más se busca ampliar el alcance de ésta y cumplir con objetivos específicos distintos. Por ejemplo, las asesorías colaborativas implican a más personas que sólo el tesista y el asesor, como pueden ser otros investigadores y estudiantes interesados en temas de investigación en común. Además, las asesorías colaborativas tienen un carácter flexible en cuanto a los participantes, los aspectos temáticos a tratar, la modalidad y frecuencia de realización, y en especial, la búsqueda de un diálogo horizontal entre los investigadores, asesores y estudiantes que participan.

La expresión *asesorías colaborativas* es un constructo teórico desarrollado por los investigadores que trabajan en este proyecto de investigación-acción. Respecto a este tipo de asesorías, no se han encontrado experiencias publicadas o elaboraciones teóricas, por lo que se visualiza que este aspecto teórico es parte de lo que en este avance de investigación se reconoce como pendiente. De forma preliminar, se han identificado similitudes entre las asesorías colaborativas y los *seminarios de especialización* que se ofrecen en algunas maestrías y doctorados como parte de las líneas de investigación, pero en ese caso se trata de espacios formalizados, de acceso restringido y que no siempre buscan el diálogo horizontal entre los participantes.

## Metodología

Con el propósito de dar cuenta y seguimiento de la estrategia de asesorías colaborativas para formar docentes investigadores normalistas, a través del programa de Maestría en Investigación Educativa, se recurrió a un método de investigación que se inscribe en el enfoque cualitativo de investigación: *la investigación-acción* (Carr y Kemmis, 1988; Latorre, 2005). La investigación-acción implica una postura en la que el docente es un investigador de su práctica que busca transformar la realidad educativa. Al respecto, Latorre (2005) cuestiona el papel que han de desempeñar los docentes y la naturaleza de su compromiso:

¿deben jugar el papel de profesionales técnicos que repiten y reproducen conocimientos generados por otros, o el papel de profesionales reflexivos, autónomos, que piensan, toman decisiones, interpretan su realidad y crean situaciones nuevas a partir de los problemas de la práctica cotidiana con la finalidad de mejorarla o transformarla? (p. 5)

Tanto Carr y Kemmis (1988), como Latorre (2005), identifican tres tipos de investigación-acción: técnica, práctica y crítica emancipadora. En el caso de la presente investigación, es esta última la que se sigue como método de investigación.

La investigación-acción crítica, emancipatoria incorpora las ideas de la teoría crítica. Se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la emancipación del profesorado (sus propósitos, prácticas rutinarias, creencias), a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas sociales y contextuales en las que se desenvuelven, así como ampliar el cambio a otros ámbitos sociales. Se esfuerza por cambiar las formas de trabajar (constituidas por el discurso, la organización y las relaciones de poder). (Latorre, 2005, p. 30-31)

A manera de pasos o etapas en espiral, en la investigación-acción el grupo que participa en la investigación:

Desarrolla un plan de acción informada críticamente para mejorar la práctica actual. El plan debe ser flexible, de modo que permita la adaptación a efectos imprevistos.

Actúa para implementar el plan, que debe ser deliberado y controlado.

Observa la acción para recoger evidencias que permitan evaluarla. La observación debe planificarse, y llevar un diario para registrar los propósitos. El proceso de la acción y sus efectos deben observarse y controlarse individual o colectivamente.

Reflexiona sobre la acción registrada durante la observación, ayudada por la discusión entre los miembros del grupo. La reflexión del grupo puede conducir a la reconstrucción del significado de la situación social y proveer la base para una nueva planificación y continuar otro ciclo. (Latorre, 2005, p. 33)

## Resultados

Al tratarse de un avance de investigación, los resultados que aquí se presentan son preliminares, mismos que se exponen a continuación siguiendo los cuatro pasos en espiral del método de investigación-acción desarrollado por Latorre (2005).

### Plan de acción

En relación con el plan de acción, este se desarrolló por cinco investigadores del CIPS que se encuentran realizando una investigación sobre *roles de género en educación primaria desde la perspectiva de los docentes*, así como por dos investigadores que se encuentran realizando una investigación sobre el *desarrollo de habilidades investigativas y aspectos emocionales asociados en la formación para la investigación en posgrado*. Ambas investigaciones son de carácter institucional y su publicación es parte de la generación y aporte al conocimiento del CIPS como centro de investigación.

Se estableció como uno de los objetivos, realizar asesorías colaborativas con los estudiantes de la maestría cuyo interés de estudio en su investigación de tesis, estuviese relacionado con alguna de las dos investigaciones institucionales antes mencionadas: estudios relacionados con *género* y estudios relacionados con *formación*. Se estableció convocar a los estudiantes de segundo y cuarto semestres de la MIE.

Cabe señalar que, como parte de las prácticas de formación (Moreno, 1999; Moreno, Jiménez y Ortiz, 2010) que se desarrollan en el CIPS, los estudiantes de la MIE realizan su trabajo de investigación de tesis preferentemente en tríos, aunque hay quienes trabajan en parejas o excepcionalmente de forma individual.

En segundo semestre, tres equipos se encontraban estudiando temáticas relacionadas con las investigaciones institucionales: 1) *Significados sobre la violencia de género en la socialización escolar en una secundaria*, 2) *La actitud docente frente a la diversidad sexual de alumnos de educación secundaria* y 3) *La inteligencia emocional en la formación para la investigación de estudiantes de posgrado*. En este mismo sentido, en cuarto semestre se encontraban dos equipos: 1) *El sentido de las experiencias en torno a la Educación Física de las educadoras físicas en formación en relación con la elección de la carrera*, desde la perspectiva del feminismo socialista, y 2) *Roles de género en estudiantes de secundaria: interpretación docente, a partir de su habitus*.

En las asesorías colaborativas, investigadores, asesores y estudiantes se reunirían en dos espacios: el de *género* y el de *formación*. Ahí dialogarían en torno a lo que están investigando, sus perspectivas teóricas y metodológicas, sus aciertos y dificultades. Se buscaría la horizontalidad en dicho diálogo, puesto que se trataba de personas que estaban en la misma situación: realizando una investigación con un tema de interés común. De manera flexible, cada investigador, asesor o estudiante, podía comenzar el diálogo, y el orden estaría establecido por principios que fundamentan esta forma de comunicación humana.

## Implementación del plan de acción

La reunión para la asesoría colaborativa tuvo lugar un sábado por la mañana, en el horario de clases de los estudiantes de la MIE. En un primer momento se realizó una actividad común con todos los estudiantes, en donde se les explicó que de manera institucional se estaba buscando implementar asesorías colaborativas y en qué consistirían éstas. Posteriormente, los equipos de interés en género y en formación se reunieron por separado. Trabajaron alrededor de una hora expresando, de forma académica y humana, sus ideas en torno a aquello que estudiaban.

Además de los investigadores y estudiantes, también participaron en la asesoría colaborativa, los asesores de tesis de los estudiantes; éstos participaron de la misma forma, compartiendo sus experiencias de investigación. De forma sintética, se puede señalar que:

- El diálogo cumplió su propósito, que en condiciones de horizontalidad los participantes compartieran sus experiencias de investigación.
- Los aspectos teóricos y metodológicos fueron los que en mayor medida se dialogaron, seguidos de experiencias que significaron un reto en sus investigaciones.
- Los participantes conocieron a los otros como investigadores que, como ellos, pasan por las *luces y sombras* del proceso de investigación.
- Se compartieron referencias bibliográficas, estrategias de investigación y aspectos humanos que no conocían de los otros participantes.

Una vez terminado el trabajo de asesoría colaborativa por temas de interés, se reunieron en un mismo espacio todos los participantes; el objetivo fue compartir su experiencia durante la primera parte de la sesión. En general, puede señalarse lo siguiente:

Los estudiantes tomaron la palabra y expusieron sus experiencias de investigaciones a los demás estudiantes, asesores e investigadores, experiencias que en su mayoría habían sido difíciles. Esto suscitó que otros estudiantes expresaran haber vivido situaciones análogas y sentirse aliviados de saber que otros han sabido resolverlas.

Un equipo de estudiantes de cuarto semestre capturó la atención de los estudiantes de segundo, puesto que les ilustraron el camino para los siguientes semestres.

A manera de cierre, cada participante tomó la palabra para compartir una idea final. Los investigadores y asesores agradecieron y reconocieron los esfuerzos de los estudiantes; y éstos expresaron la riqueza de la actividad realizada.

#### Recolección de evidencias

La recolección de evidencias para evaluar la acción realizada se encuentra en proceso. Se cuenta con una reflexión final por escrito que se solicitó a los estudiantes al terminar la sesión, el formato y la extensión fue libre. Se pretende entrevistar a investigadores, asesores y estudiantes, para esto es posible hacerlo de forma individual o a través de un grupo de enfoque.

#### Reflexión sobre la acción

Puesto que aún se encuentra en proceso la recolección de evidencias, la reflexión sobre la acción aún es preliminar. Por el momento se considera que la asesoría colaborativa facilita la comunicación horizontal entre formandos y formadores, que la jerarquía se difumina dando paso a la vivencia como personas que experimentan situaciones similares y/o análogas.

La comunicación de ideas, materiales y experiencias pueden girar en torno a dos núcleos: lo académico y lo humano. Cuando se abre un diálogo en condiciones de horizontalidad, se comparte lo que se vive, cómo se vive, cómo se siente, cómo se aprende, cómo se soluciona. De forma preliminar es posible decir que, en las asesorías colaborativas, el interés temático de investigación vincula no sólo a la dimensión investigativa de los participantes, sino a la integralidad humana de quien comparte algo más que un interés de investigación. Aún se espera para conocer los frutos de la acción.

## Conclusiones

De forma parcial, como parte de las conclusiones, se reconoce que para una valoración de los resultados de la estrategia han de completarse los pasos en espiral tercero y cuarto. No se esperaba que la parte humana fluyera con la misma fuerza que el interés en la investigación de otros que estudian aspectos comunes de la realidad.

Resignificar la experiencia es una de las razones que han llevado a compartir esta investigación-acción con la comunidad normalista, puesto que exponerla a otros, por escrito y oralmente, es un ejercicio de reflexión sobre la acción. En este contexto, la participación en este congreso es parte de esta investigación: una oportunidad de reflexionar sobre lo actuado. Finalmente, se pretende continuar el siguiente semestre con las asesorías colaborativas, por lo que es de imperiosa necesidad completar la investigación y presentar los resultados a la institución.

## Referencias

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. España: Martínez Roca.
- De la Torre, A. (2022). *Proceso de formación de estudiantes en educación superior* (Tesis doctoral). México: Universidad de Guadalajara.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. México: UNAM / Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala / Paidós Educador.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Dinámica de la formatividad. España: Narcea.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (tercera ed.). España: Graó.
- Moreno, M. G. (abril-junio de 1999). Una conceptualización de la formación para la



investigación. *Educar*, (9), 78-84.

Moreno, M. G., Jiménez, J. M. y Ortiz, V. (julio-diciembre de 2010). Prácticas y procesos de formación para la investigación educativa en programas doctorales. Un encuentro de culturas. *Diálogos sobre educación*, (1), 1-16.

Moreno, M. G. y De la Torre, A. (2021). La relación entre director de tesis y tesista.

Implicaciones en los procesos de formación doctoral. En G. Romo, *Vicisitudes en la formación científica y la elaboración de tesis. Las particularidades metodológicas de los estudios en educación* (págs. 31-66). México: Universidad de Guadalajara.

SEP. (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2022). *Anexo 5. Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y*

*Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican*. México: Diario Oficial de la Federación. Obtenido de

DOF:

[https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO\\_5\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)

SEIJ. (2024). *Historia del proceso de integración del Centro de Investigaciones Pedagógicas*

*y Sociales CIPS*. Obtenido de Recrea Jalisco:

<https://recrea.jalisco.gob.mx/investigaciones-pedagogicas-sociales/historia/>

Villalpando, E. M. (2005). *La formación en posgrado y la profesionalidad docente. ¿Qué*

*queda de la escuela después de la escuela?* (Tomo I, Tesis doctoral). México:

Universidad La Salle Guadalajara.

## Una mirada a las emociones asociadas con el oficio de investigador: estado del conocimiento

Verónica Araceli Delgadillo Mejía

veronica.delgadillo@cips.edu.mx

Arturo de la Torre Frias.

arturo.delatorre@cips.edu.mx

Michelle Nathalie Lefevre González.

michelle.lefevre@cips.edu.mx

Docentes investigadores del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.

Línea temática 9: *Investigación de la investigación educativa*

### Resumen

Esta ponencia se presenta como *reporte parcial de investigación* en la línea temática 9. *Investigación de la investigación educativa* de este congreso. Se trata de un avance de investigación en la construcción de un estado del conocimiento, cuyo objeto de estudio se encuentra en las emociones asociadas con el oficio de investigador, en formación o en ejercicio. Como referente teórico y metodológico, se sigue la propuesta de Jiménez-Vázquez (2015, 2016).

Se reconoce que es poca la producción de conocimiento que se enfoca en estudiar las emociones de los investigadores, y hasta el momento, se han identificado 15 reportes de investigación al respecto. Lo que aquí se presenta, es un avance en las etapas primera y segunda de las tres etapas señaladas por Jiménez-Vázquez (2015, 2016). Se destaca la producción publicada en México, Venezuela, Colombia y España. El análisis de los datos aún es incipiente.

## **Palabras clave**

Investigación, oficio de investigador, formación para la investigación, investigación educativa, emociones, estado del conocimiento.

## **Planteamiento del problema**

El presente avance de investigación es parte de un proyecto institucional que busca potencializar la formación de investigadores educativos en el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS) de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco (SEEJ). Ante esto, se responde a la convocatoria del 7º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, en el cual se busca la presentación de trabajos “que contribuyan al desarrollo y fortalecimiento de la investigación en el campo de la Educación Normal” (CONISEN, 2024, p. 3). En especial, este trabajo se identifica con los siguientes objetivos de este Congreso: “Impulsar la formación de investigadores en las Escuelas Normales. (...) Generar y consolidar redes de investigación entre Escuelas Normales e Instituciones interesadas en la formación docente” (CONISEN, 2024, p. 3).

Además de realizar investigación que aporte a la generación conocimiento en el campo de la educación, el CIPS cuenta con tres programas orientados a la formación de investigadores educativos, en especial maestros egresados de las Escuelas Normales: la Especialidad en Metodología Interpretativa en la Investigación Educativa (EMIIE), la Maestría en Investigación Educativa (MIE) y el Doctorado en Investigación Socioeducativa (DIS).

Desde su fundación en 1989, en el CIPS se ha estudiado cómo es el proceso de formación de sus estudiantes, así como de otras instituciones en el Estado de Jalisco que forman investigadores educativos. Conocimiento que ha servido como orientación para la formación de investigadores dentro y fuera del CIPS. Ahora bien, uno de los aspectos que ahora se están investigando son los relacionados con la vida emocional de quienes se forman para la investigación, pero también de los investigadores que ahora ejercen este oficio.

Al respecto, en el año 2023, se comenzó un estudio interdisciplinario con el objetivo de estudiar la relación entre el desarrollo de habilidades investigativas y las emociones asociadas de estudiantes de los tres posgrados que pertenecen a la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. Como parte de dicho estudio, se comenzó la búsqueda de reportes de investigación sobre el tema. Ahora bien, en 2024, se optó por realizar un estado del conocimiento independiente del estudio interdisciplinario que le dio origen, mismo que incluyera a quienes se forman para la investigación y a quienes, ya formados, ejercen el oficio de investigador.

El estado del conocimiento del cual aquí se presenta un avance de investigación, pretende identificar, analizar y reflexionar sobre lo estudiado en relación con las emociones asociadas al oficio de investigador, sea como estudiante o en el ejercicio del oficio. Se busca la publicación de este estado del conocimiento para aportar al campo de la investigación, es especial en lo relacionado con la vida emocional de quienes son parte del mismo.

Los estados del conocimiento o estados del arte, pueden tener alcances diferentes en cuanto a tiempo y espacio, algunos abordan “distintas áreas temáticas como los realizados en México por el Comité (...), otros se centran en una sola área temática (...), o son producto de trabajos individuales” (Jiménez-Vásquez, 2015, p. 74). En el caso de este estado del conocimiento, se trata de un trabajo que se centra en un área temática: las emociones asociadas con el oficio de investigador.

En relación con quienes se forman para la investigación, Moreno (2005, p. 531) sostiene que, además del desarrollo de habilidades, es necesario el cultivo de “los rasgos personales y las actitudes que necesitan desarrollarse en forma paralela a las habilidades investigativas” (p. 531). Además, se reconoce la existencia de una íntima relación entre el pensamiento y las emociones, lo que “trae como consecuencia la necesidad de no desvincularlos cuando se pretende conocer acerca de procesos en que ambos tienen un papel fundamental, como es el caso de los procesos de formación en cualquiera de sus modalidades” (Moreno, 2006, p. 24).

En un primer momento, llamó la atención la escasa producción de conocimiento en relación con la vida interior, la subjetividad y las emociones de quienes se forman en educación superior y en posgrado. En específico, la formación de quienes viven un proceso de formación para la investigación.

En un segundo momento, se hicieron cuestionamientos iniciales en relación con la vida emocional de quienes se han formado como investigadores y ejercen el oficio: ¿estudiantes e investigadores tienen una vida emocional análoga o distinta?, ¿en el proceso de formación para la investigación se presenta un proceso de maduración emocional que se refleja en la vida como investigador?, ¿en ambos casos, la inteligencia emocional se encuentra suficientemente desarrollada?, ¿a nivel emocional, cómo es la relación entre quienes se forman para la investigación y los investigadores encargados de su formación? Para aportar elementos para responder a estas interrogantes, este trabajo pretende un acercamiento al campo a través de las investigaciones que al respecto has sido publicadas.

Se revisaron los estados de conocimiento realizados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en especial el estado de conocimiento *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011* (López, Sañudo y Maggi, 2013); en esta revisión se encontró que: 1) los trabajos de investigación referidos estudian el desarrollo de habilidades relacionadas con la formación de investigadores, mas no su relación con las emociones que tienen lugar, y, 2) algunos trabajos abordan aspectos emocionales asociados a la formación de investigadores, pero lo hacen de forma transversal, ya que el énfasis se encuentra en lo cognitivo, en lo metodológico y en aspectos socioculturales.

En 2022, Lozoya y Cortés publicaron un acercamiento a la producción científica en torno a la formación de investigadores educativos en México entre 2012 y 2021, en la cual señalan que “las cuestiones del orden de la subjetividad e intersubjetividad son escasamente consideradas en los procesos de formación de los estudiantes” (p. 46), las cuales refieren a su vida psíquica, y “se encuentran ligadas a cuestiones afectivas y están relacionadas con los espacios sociales vivenciados por los sujetos y afectan su cotidianidad” (p. 46).

Se reconoce que, en cuanto a la formación para la investigación y a quienes están a cargo de ésta, como asesores o directores de tesis, docentes, lectores académicos y comités tutoriales, Moreno (1999, 2002, 2005, 2006, 2009, 2010; Moreno y Torres, 2018; Moreno y De la Torre, 2021) es quien mayor producción presenta en México. En estos estudios, la vida emocional se señala como importante, más el énfasis se encuentra en la formación para la investigación y el oficio de investigador. De la misma forma, en algunos de éstos se hace referencia a la relación entre quienes se forma y otros investigadores, pero de nuevo el énfasis no se encuentra en las emociones. Aunado a esto, el campo de interés se encuentra en la investigación educativa y no en otros campos de conocimiento en donde también se realiza el oficio de investigador.

Lo anterior da pie a la pregunta de investigación que orienta el presente avance de investigación: *¿qué investigaciones se han producido y publicado entre 2010 y 2024 que relacionen las emociones con el oficio de investigador?* Por lo que, el objetivo de esta investigación es *construir un estado del conocimiento sobre la relación entre las emociones y el oficio de investigador, en formación o en ejercicio del oficio, entre 2010 y 2024*. Se consideró este periodo de tiempo puesto que el último estado de conocimiento en México sobre la *investigación sobre la investigación educativa* abarcó el periodo de 2002 a 2011 (López, Sañudo y Maggi, 2013), y no ha sido actualizado hasta la fecha en que se escribe esta ponencia.

### **Marco teórico**

La expresión *estado del conocimiento*, es una de varias con las cuales se puede hacer referencia a trabajos de investigación que identifican, seleccionan, organizan, analizan y valoran las aportaciones que un conjunto de investigaciones científicas, realizan a un determinado campo de conocimiento. Otras expresiones que se utilizan de forma homóloga son *estado del arte, revisión de literatura, estado de la cuestión, situación actual, producción actual, producción académica, revisión bibliográfica, antecedentes del tema*, entre otras (Jiménez-Vásquez, 2015, 2016); y aunque pueden señalarse particularidades entre dichas expresiones, en general son utilizadas en el mismo sentido. De forma enfática, se hace el señalamiento de que en esta investigación se utilizará la expresión *estado del conocimiento* como expresión equivalente a las antes mencionadas, al tiempo que se reconoce que la expresión *estado del arte* es una de las más utilizadas en el campo de la investigación.

El estado del arte es un procedimiento de investigación documental que realizado de forma sistemática nos permite compilar, analizar e interpretar los distintos trabajos de investigación generados en un área de conocimiento para reportar los avances de un campo científico de acuerdo con un periodo de tiempo.



(...) Un estado del arte o estado del conocimiento se realiza con la finalidad de mostrar distintas aristas de un tema de estudio: cómo se ha investigado, quién lo ha hecho, las tendencias, los hallazgos, los campos teóricos. Investigaciones documentales enmarcadas desde límites geográficos y temporales. (Jiménez-Vásquez, 2015, p. 74)

En relación con el oficio de investigador, en este trabajo es estudiado desde la *pedagogía*, por lo que se entiende más como una actividad humana que sólo como una actividad laboral. Ser investigador no es sólo una ocupación profesional, es una forma de vida que se comparte con otros: es por eso que se entiende como un oficio. Torres, Moreno y Jiménez (2018), enuncian algunas ideas en relación con el oficio de investigador, por ejemplo:

a) que la investigación es un oficio, en tanto que la generación de conocimiento supone una artesanía intelectual;

b) que el oficio de investigador se aprende investigando;

c) que ese aprender haciendo no ocurre en solitario, sino con el apoyo y la mediación de investigadores e investigadoras en activo con producción científica;

d) que en la interacción entre docente y aprendiz se realiza una formación con carácter artesanal. (p. 195)

Como oficio, la investigación precisa de aprendices, mediadores e investigadores, mismos que se relacionan a nivel institucional, cognitivo y emocional. Desde la perspectiva epistemológica de la formación (Honoré, 1980; Ferry, 1990), se concibe que el investigador, en formación o en ejercicio del oficio, se forma a sí mismo, más lo hace con la mediación de otros. En realidad, el investigador nunca acaba de formarse, siempre está en posibilidad de aprender del oficio.

En este sentido, las investigaciones que se seleccionan para el presente estado de conocimiento están en concordancia teórica y epistemológica con la forma en que aquí se entiende el ser investigador: como alguien que practica un oficio; esto con independencia de si se trata de investigaciones en nivel superior, posgrado o en la práctica investigativa no escolarizada.

Ahora bien, las investigaciones además de estudiar el oficio de investigador han de hacer alusión a la formación integral humana, lo que se explicita al considera como parte de su objeto de estudio, la vida subjetiva y emocional. En relación con las emociones, es la ciencia de la psicología la que mayormente se ha enfocado en el estudio de éstas. Es desde distintas perspectiva epistemológicas y teóricas que se estudian las emociones, las cuales van desde el conductismo (Watson, 1930) hasta la psicología positiva (Seligman, 2006, 2016; Csikszentmihalyi, 2010), pasando por la psicología educativa (Bisquerra, 2009) o la inteligencia emocional (Goleman, 2022). Es por esto que, la búsqueda, identificación y selección de los reportes de investigación que estudian el oficio de investigador y las emociones asociadas, no se circunscribe a una única epistemología y postura teórica desde la psicología, sino que se extiende a cualquiera de ellas.

### **Metodología**

El presente avance de investigación tiene un enfoque cualitativo, desde el cual se pretende analizar e interpretar los reportes de investigación identificados y seleccionados. La construcción de un estado de conocimiento no es un proceso lineal de identificación y clasificación de reportes de investigación, sino que han de realizarse “las tareas de selección, organización, análisis e interpretación de la información en un proceso cíclico, que refleje una apropiación y no sólo la elaboración de una síntesis, de un objeto de estudio susceptible de ser examinado a partir de un proceso de investigación” (Jiménez-Vázquez, 2016, p.124). Es por esta razón que la construcción de un estado de conocimiento se realiza desde un enfoque cualitativo. En cuanto el método de investigación se toma como referencia la propuesta de Jiménez-Vázquez (2015), el cual consta de tres fases interrelacionadas:

1. *Fase de búsqueda y selección de la información (heurística)*, implica una exhaustiva búsqueda, selección y análisis de documentos, desde cuatro dimensiones: empírica, metodológica, teórica y epistemológica.
2. *Fase de interpretación de las distintas posturas de los autores (hermenéutica)* que derive en la elaboración del marco referencial, estableciendo la posibilidad de aprehender el objeto de estudio al asumir una posición hermenéutica problematizando lo ya conocido.
3. *Fase de integración de las relaciones y mediaciones metodológicas y teóricas (holística)* identificadas que definen y permiten aprehender un objeto de estudio y un modelo de investigación. (Jiménez-Vásquez, 2015, p. 76-77)

Para la recolección de los datos, la búsqueda de investigaciones que estudien el oficio de investigador y emociones asociados, se establecieron como criterios de búsqueda los siguientes: 1) reportes de investigación publicadas entre 2010 y 2024, 2) publicaciones en revistas científicas, libros, capítulos de libro, ponencias y tesis, 3) publicaciones en español e inglés, y 4) publicaciones en México, Latinoamérica, España y Norteamérica, puesto que se trata del área geográfica con quienes se comparten mayores elementos sociales y culturales en general, y académicos en particular.

Para la búsqueda de investigaciones, se utilizó Google Académico y bases de datos especializadas: Directory of Open Access Journals (DOAJ), Sistema de Información Científica Redalyc, Scientific Electronic Library Online (SciELO) y Dialnet. Estos buscadores fueron seleccionados principalmente por su alcance geográfico, por ser de acceso abierto y por vincularse con revistas educativas indexadas.

## Resultados

Al tratarse de un avance de investigación, los resultados son preliminares. Se ha avanzado en la primera y segunda de las tres fases del procedimiento de construcción de un estado del conocimiento propuesto por (Jiménez-Vásquez, 2015): fase de búsqueda y selección de la información (heurística), y fase de interpretación de las distintas posturas de los autores (hermenéutica). Aún no se comienza con la tercera (holística).

### Heurística

En relación con la primera fase, hasta el momento de escribir esta ponencia, se han seleccionado 15 reportes de investigación: 11 publicaciones en revistas científicas, dos ponencias, un libro y una tesis. Cuatro publicados en México, tres en Venezuela, tres en Colombia, dos en España, uno en Argentina, uno en Costa Rica y uno en Perú. El periodo de publicación es de 2010 a 2023.

En relación con las personas investigadoras, de los reportes de investigación seleccionados, en 10 se estudia a investigadores en el ejercicio del oficio, en cinco a quienes se forman para la investigación, y en una se estudia la relación entre estudiantes y tutores de tesis.

Siete de los estudios contaban con un enfoque cuantitativo, cuatro cualitativo, tres mixto y uno fenomenológico. En dichos estudios cuantitativos, se utilizan mayormente el cuestionario y el test como técnicas de recolección de datos; mientras que en los cualitativos y el fenomenológico, se utilizan la entrevista a profundidad, la observación y los grupos focales.

En los estudios cuantitativos, las muestras de investigación van de 23 a 1,265 participantes. En los cualitativos y el fenomenológico, de 4 a 20 participantes. La postura teórica con mayor recurrencia es la *inteligencia emocional* (Mayer y Salovey, 1990; Goleman, 2022). Con menor recurrencia, la postura teórica del *estrés laboral (burnout)*. Con muy poca recurrencia, la *psicología positiva*, la *sociología de las emociones* y el *enfoque biológico social relacional*.

## Hermenéutica

A partir del avance en la identificación y selección de reportes de investigación, así como el análisis de los mismos, se propone una interpretación preliminar de las distintas posturas de los autores. Desde esta interpretación pueden bosquejarse referentes teóricos para estudios relacionados con las emociones y el oficio de investigador.

Una primera postura teórica sobre la que se ha construido conocimiento en relación con las emociones asociadas con el oficio de investigador, se fundamenta en la inteligencia emocional. Se trata de conocer cómo el desarrollo de la inteligencia emocional se relaciona con la actividad de investigar. Esta postura tiene su origen en 1990, cuando Salovey y Mayer publicaron un artículo científico con el título *Emotional Intelligence*, y en 1995 Goleman escribió un libro con el mismo nombre (Bisquerra, 2009).

Es de hacer notar que los estudios identificados y seleccionados para este estado del conocimiento que se fundamentan en la inteligencia emocional, mayormente tienen un enfoque cuantitativo y utilizan cuestionarios y test; aunque también se abren a la posibilidad de utilizar métodos cualitativos para la triangulación de datos.

Una segunda postura teórica, y la que se ve reflejada en los reportes de investigación más recientes, relaciona el trabajo con consecuencias negativas del mismo en la salud y las emociones: el estrés y la fatiga laboral. Llama la atención la utilización de instrumentos como el *Maslach Burnout Inventory* (Maslach y Jackson, 1981), originalmente desarrollado a principios de los años ochenta del siglo XX, y posteriormente adaptado a situaciones laborales específicas, como es el caso de los investigadores y quienes se forma para la investigación. Desde esta postura teórica, el investigador es estudiado más como un trabajador con sobrecarga laboral que como alguien que de forma integral ejerce un oficio.

Como tercera postura, se encuentran investigaciones que desde teorías más específicas y menos populares estudian este fenómeno, como es el caso de la *psicología positiva*, la *sociología de las emociones* y el *enfoque biológico social relacional*. Se trata de posturas que ofrecen la posibilidad de entender las emociones desde explicaciones que no se suscriben a perspectivas epistemológicas tradicionales de la psicología. Este tipo de investigaciones ofrecen una mirada particular a las emociones del investigador desde distintas disciplinas, como la psicología del bienestar, la sociología y/o la biología.

### Holística

Aún se encuentra en proceso establecer la integración de la información para definir el estado del conocimiento de las emociones relacionadas con el oficio de investigador. Para comenzar con este tercer paso, es necesario: 1) fortalecer la búsqueda e identificación de reportes de investigación, y 2) concluir con la interpretación de las posturas teóricas y metodológicas identificadas.

### Discusión y conclusiones

El presente avance de investigación muestra cómo se ha desarrollado la construcción de un estado del conocimiento sobre la relación entre las emociones y el oficio de investigador, en formación o en ejercicio del oficio, entre 2010 y 2024. Se considera que la búsqueda y selección de los reportes de investigación aún no está completa, especialmente en relación con publicaciones en inglés.

Como hallazgo preliminar, se reconoce que se ha estudiado y publicado poco este campo del conocimiento, además no se han encontrado investigadores que hagan de las emociones y el oficio de investigador su línea de investigación. En el CIPS, esta línea de investigación se está desarrollando y en este momento hay tres investigaciones en proceso.

### Referencias

Abovsky, A., Alfaro, J. A. y Ramírez. M. S. (julio-diciembre de 2012). Relaciones

interpersonales virtuales en los procesos de formación de investigadores en ambientes a distancia. *Revista Electrónica Sinéctica*, (39) 1-14.

- Amador, J. A., Feliu, M., Perú, M., Cañete, C., Jarne, A. J., Pérez, A., Triadó, X. M. y Guàrdia, J. (2023). Tiempo para respirar: bienestar emocional de los investigadores en formación de los programas de doctorado de la UB. *Revista del CIDUI*.
- Bautista, M. E. (2015). Inteligencia emocional de los docentes instructores y su vinculación con el éxito en la investigación. *Revista Gaceta de Pedagogía*, (34), p. 110-140.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. España: Síntesis.
- Caichug, D. M., Caputo, M., Colasurdo, D., Carreras, G., Pila, M., Ruíz, D. y Laurella, S. L. (julio-diciembre de 2022). Síndrome de burnout y su afectación en el bienestar docente de los investigadores del CEDECOR-UNLP. *Prometeo Conocimiento Científico*, 2(2), 32-42.
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Fluir (Flow)*. España: Kairós.
- Cera, J. M. y Santodomingo, A. I. (2019) *Perfil cognitivo-emocional en Investigadores de la Universidad de la Costa* (Tesis de Maestría). Colombia: Universidad de la Costa.
- CONISEN. (2024). *Convocatoria al 7º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*. Obtenido de CONISEN: <https://conisen.mx/>
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. México: UNAM / Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala / Paidós Educador.
- Fonseca de Rocca, R. y Prieto de Alizo, L. (2010). Las emociones en el investigador humanista. *Omnia* 16(2), 132-149.
- Fragoso, R. (2016). Evaluación de la inteligencia emocional en investigadores de la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación neuropsicológica de la BUAP. *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación evaluación*, 2(2), 2791-2801.
- Gandía, C. L. (2015). Las TIC en las prácticas científicas de investigadoras: Aproximaciones



desde la sociología de las emociones. *Boletín Científico Sapiens Research*, 5(2), 27-32.

Giménez, C., Cervigón, V., García, C. y Ruiz, E. (2023). *Atención a la salud mental de jóvenes investigadores/as: la experiencia de la Universitat Jaume I* (Ponencia). España: II Congreso de Universidades Promotoras de la Salud, p. 55.

Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. España: Ediciones B.

Hernández, C. A. y Ramos, J. R. (julio-diciembre de 2018). La inteligencia emocional y la práctica docente en profesores investigadores. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 419- 447.

Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. España: Narcea.

Jiménez-Vásquez, M. S. (2015). El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación. En Á. Díaz-Barriga y A. B. Luna, *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias* (p. 69-106). México: Díaz de Santos.

Jiménez-Vásquez, M. S. (2016). La construcción del estado del arte en la formación para la investigación en el posgrado en educación. En T. Pacheco y Á. Díaz-Barriga, *El posgrado en educación en México* (p. 123-151). México: UNAM.

López, M., Sañudo, L. y Maggi, R. E (coordinadores generales). (2013). *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011*. México: ANUIES / COMIE.

Lozoya, E. y Cortés, V. M. (2022). La formación de investigadores educativos en México un

- acercamiento a la producción científica en libros y capítulos de libros 2012-2021. En R. A. Andrade y E. Lozoya, *La formación de investigadores educativos en México 2012-2021*. Acercamientos a la producción del conocimiento (p. 42-73). México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981) *MBI: Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA, USA: Consulting Psychologists Press.
- Moreno, M. G. (abril-junio de 1999). Una conceptualización de la formación para la investigación. *Educar*, (9), 78-84.
- Moreno, M. G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. G. (2005). Potenciar la educación. un currículum transversal de formación para la investigación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540.
- Moreno, M. G. (2006). *Formación para la investigación en programas doctorales: Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación*. México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. G. (2009). Estado del conocimiento sobre la formación para la investigación en México (1992-2002): Una relectura a distancia. En M. G. Moreno, V. Ortiz, S. A. Jiménez, & L. I. Ruiz, *La formación de investigadores de la educación: cuatro acercamientos al estado del conocimiento* (p. 109-152). México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. G. (2010). *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*. México: Universidad de Guadalajara / Plaza y Valdés.
- Moreno, M. G. y De la Torre, A. (2021). La relación entre director de tesis y tesista.

- Implicaciones en los procesos de formación doctoral. En G. Romo, *Vicisitudes en la formación científica y la elaboración de tesis. Las particularidades metodológicas de los estudios en educación* (p. 31-66). México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. G. y Torres, J. C. (2018). *Avatares de la incorporación al oficio de investigador en un campo de conocimiento. Casos de egresados de doctorados en educación*. México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Ortiz, V. (2010). *Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara. Una aproximación multidimensional*. México: Universidad de Guadalajara.
- Pedraza, J. S. (2018). Experiencias de formación como investigadores educativos de estudiantes de un programa de doctorado en educación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 18(2), 1-33.
- Ramon, P., Silva, M. P., García, V. y Estay, J. G. (abril de 2020). Afrontamiento, vida personal y familiar de profesores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de una universidad del sureste de México. *Propósitos y Representaciones*, 8(Número especial, 1), 1-13.
- Salas, M. A. y Reveles, K. (2022). Estrés en investigadores de posgrado e incorporación al Sistema Nacional de Investigadores. *Educación y ciencia*, 26(e1462), 1-20.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Seligman, M. E. (2006). *La auténtica felicidad*. España: Vergara.
- Seligman, M. E. (2016). *Florecer. La nueva psicología positiva y la búsqueda del bienestar*. México: Océano.

Torrealba, M., Mendoza, J. y Montes, M. (marzo de 2016). El fluir emocional del investigador:

una visión desde la biología social relacional. *Revista REDINE*, 8(1), 91-97.

Torres, J. C., Moreno, M. G., & Jiménez, J. M. (2018). Aportes de lectores y lectoras de tesis

doctoral como mediación pedagógica en la formación de personas investigadoras.

*Revista Educación*, 42(1), 194-214.

Watson, J. B. (1930). *Behaviorism*. Chicago, USA: University of Chicago Press.

## El diagnóstico educativo como pilar para el diseño instruccional de educación multimodal y el fortalecimiento de la formación investigativa

Martha Nictze ha Frías Lara

Correo electrónico: [mfrias@ensq.edu.mx](mailto:mfrias@ensq.edu.mx)

Institución de procedencia: Escuela Normal Superior de Querétaro

Línea temática 9: Investigación de la investigación educativa.

### Resumen

La formación investigativa de los estudiantes normalistas representa un eje indispensable en el desarrollo profesional, esta permite la movilización de saberes necesarios para la llevar a cabo una práctica pedagógica didáctica que atienda las necesidades y desafíos de la educación básica. Dicha formación supone el uso de pensamiento reflexivo, crítico y creativo en la generación de proyectos de investigación, generación de conocimiento y resolución de problemas de la práctica docente. Por lo tanto, es indispensable fomentar el desarrollo de la construcción permanente del conocimiento a través de la autonomía profesional que les puede proporcionar una sólida formación en las habilidades y procesos de investigación, por ello, en esta investigación bajo la metodología de investigación acción, se plasman los resultados de los instrumentos diagnósticos implementados que servirán de guía para construir una propuesta de intervención multimodal que fortalezca la multiliteracidad como un pilar de la formación investigativa.

**Palabras clave:** diagnóstico, multiliteracidad, formación investigativa

## Planteamiento del problema

En la última década la educación en México se ha enfrentado a grandes cambios y desafíos que han impactado los diferentes niveles educativos, desde preescolar hasta la formación profesional. Se sabe que los docentes de educación básica juegan un papel fundamental para que dichos cambios se lleven a cabo. En esta investigación se pretende dar cuenta de uno de los pilares y motores de cambio de la profesión docente: los procesos de aprendizaje en el campo de la investigación educativa. Stenhouse (1991) sostiene que para que la enseñanza mejore de forma significativa, es indispensable formar una tradición de investigación que implique a los docentes y llegue al aula.

Dentro de este marco, se ha detectado que al estudiantado de la Escuela Normal Superior de Querétaro (ENSQ) les falta desarrollar habilidades para realizar investigación educativa, siendo esta, una tarea primordial de su formación. Hasta el momento, el desarrollo ha sido precario por factores como:

- a) La falta de lineamientos y orientaciones claras en el *Plan y Programas de Estudios* de las Escuelas Normales (EN) 2018 y 2022.
- b) La ausencia de consensos entre los docentes, acerca de cómo proceder en esta materia.
- c) El desconocimiento de los procesos de aprendizaje para acceder al conocimiento y producción de textos de diversos géneros, a través del uso de la tecnología digital, sin contar con herramientas que promuevan el desarrollo de la multiliteracidad.

Como consecuencia de lo anterior, hay implicaciones en la formación investigativa porque no se diseñan estrategias didácticas flexibles y multimodales que recuperen el concepto de manera clara que favorezcan su desarrollo. Por lo tanto, la pregunta central de esta investigación es ¿Cómo potenciar la formación investigativa de los estudiantes de la ENSQ, a través de una intervención educativa multimodal para el desarrollo de la multiliteracidad?

Para realizar una propuesta que atienda de manera oportuna esta problemática es necesario, implementar en la investigación un diagnóstico que se convierta en una guía clave en la evaluación objetiva de los factores observados para determinar las acciones futuras que se consideren convenientes. A partir de lo mencionado se puede afirmar que: el diseño de instrumentos diagnóstico requiere de un proceso de cuidadosa selección y planificación que se construyen en diversas etapas de la investigación.

Por ello, el objetivo parcial de esta investigación es recolectar información detallada de las categorías de análisis identificadas a través de la aplicación de instrumentos diagnóstico para diseñar una propuesta de intervención de educación multimodal para desarrollar la multiliteracidad y con ello, fortalecer la formación investigativa.

En este sentido, se sabe que históricamente las EN son los centros de formación de docentes de educación básica más importantes en nuestro país y tiene una amplia tradición en el magisterio. A partir de los cambios en los diversos modelos educativos por los que este subsistema educativo ha transitado en las últimas décadas, se apuntala la necesidad de incidir en la formación de los profesionales de la educación, ya que esto constituye una apuesta estratégica para promulgar una política de equidad, igualdad e inclusión que debe ser potenciada en las EN y en la educación obligatoria.

Frade (2022) sostiene que los docentes han sido y son formados con una serie de principios que no permiten generar los cambios que se requieren en la NEM. Para movilizarlos es necesario usar la investigación educativa, pues implica la reflexión de lo que sucede en las aulas para adecuar y transformar el currículum como se pretende en la normativa.

Lo anterior será posible en la medida que la formación de los futuros docentes en el campo de la investigación educativa se fomente durante los primeros semestres en el aula y fuera de ella. Teniendo en cuenta que muchas veces el tiempo de clase no es suficiente, se propone el uso de los recursos multimodales para complementar y fortalecer su proceso de aprendizaje.



Se sabe que es complejo dotar al docente de la formación necesaria para atender las diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje, etc., porque la diversidad es muy amplia en educación básica, pero esta investigación mostrará que fortalecer la multiliteracidad aportará a los estudiantes de una mirada y lectura crítica de la realidad con la cual puedan realizar mejores investigaciones en el ámbito educativo para atender la diversidad. La NEM apuesta por la inclusión y la equidad, esto implica que un docente de secundaria; por ejemplo, sea capaz de atender las múltiples necesidades que puedan tener los estudiantes, incluyendo aquellas para las que no fueron formados tácitamente.

[...] el magisterio tiene la responsabilidad de transmitir a las nuevas generaciones, a través del diálogo, los valores, reglas, tradiciones, herencias simbólicas, saberes y relaciones históricas locales, regionales, nacionales y universales, con el propósito de que las y los estudiantes redefinan su relación con el saber y establezcan nuevos vínculos con su realidad. (SEP, Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana, 2022, p. 66)

Por lo tanto, esta perspectiva de trabajo de los maestros se vincula con un sistema de formación de docentes que sea capaz de responder a la diversidad de realidades sociales, educativas y territoriales de la educación básica.

Como antecedentes se ha encontrado Las EN desde sus orígenes han priorizado la práctica pedagógica-didáctica y han dejado de lado la investigación. En los últimos veinte años, la investigación educativa en las EN ha tenido un proceso lento, pues no había sido el foco de los *Planes y Programas* anteriores al propuesto en el 2018 y 2022. Ducoing (2013), sostiene que, en relación con la investigación, “[...] la tradición normalista mexicana parece enclavada en el pasado [...]” (p. 7) y los retos actuales de la complejidad de la formación de los docentes continúan sepultados en el olvido. Parte de este “atraso” es visto como el efecto de una formación instrumental y técnica basada en el training sostenido en el uso de recetas prácticas y comportamentales.

Por otro lado, Adame (2018) menciona en su estudio de casos la EN Urbana Federal “Prof. Rafael Ramírez”, en el estado de Guerrero que la literacidad de los docentes es un factor clave en la formación investigativa. Más recientemente Cassany (2005) al igual que Ferreiro (2017), afirma que ya no es suficiente con estar alfabetizado, sino que es necesario desarrollar habilidades que permitan a los estudiantes leer y comprender textos muy variados en breves espacios de tiempo utilizando diversas herramientas tecnológicas. Por lo tanto, cabe preguntarse ¿Cómo puede desarrollarse la multiliteracidad en los docentes en formación?

La opción más viable es a partir de un sistema de educación multimodal en el que se combinen modelos educativos presenciales, a distancia, abiertos o mixtos. A través de este sistema se promoverán estrategias didácticas utilizando la tecnología para propiciar un escenario de aprendizaje flexible, continuo, con acceso a diferentes fuentes de información, tipos de personas con los que “viva la transmisión y divulgación del conocimiento por la masificación de internet, red sobre la cual se construyen escenarios de intercambio científico y académico” (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009, citado en Guzmán, 2016, p. 6).

En nuestro sistema educativo los docentes se enfrentan todos los días a problemáticas distintas en las aulas para las que quizá no fueron preparados; sin embargo, contar con habilidades de lectura de comprensión, producción de textos e investigación ayuda a mejorar las prácticas docentes.

Implementar un proyecto para fortalecer la multiliteracidad y la formación investigativa de los normalistas a través de una formación multimodal, fortalecerá varios grupos de estudiantes de la ENSQ, de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español y las Matemáticas en Educación Secundaria

## Marco teórico

Esta investigación se sustenta teóricamente en tres ejes fundamentales; el primero, desde la teoría sociocrítica con la distinción que hace Cassany (2005) entre literacidad, multiliteracidad, biliteracidad, literacidad electrónica y literacidad crítica o criticidad. Este autor hace explícito que la diferencia de enfoques sobre estos conceptos generan dificultad en los docentes para comprender sus alcances.

A partir del enfoque sociocultural de la lengua, se entiende la multiliteracidad desde el hecho de que hoy leemos muchos textos y muy variados en breves espacios de tiempo. En Internet, por ejemplo, saltamos de una práctica a otra: de responder correos a buscar datos en webs, de consultar un blog a chatear con amigos, etc. En casa, también pasamos de leer unos datos en televisión a leer el periódico, una novela, etc. Al saltar de un texto a otro, cambiamos de género, de idioma, de tema, de propósito, etc. Y todo en un breve lapso. Se trata de un auténtico *zapping* de la lectura. (Cassany, 2005).

Si se alude al concepto de multiliteracidad es porque las maneras de leer y escribir han cambiado con la incursión del uso del internet, la web 2.0, la virtualidad y la digitalización de las bibliotecas. En este sentido, dentro del currículo de los *Planes y Programas* mencionados, el estudiante normalista necesita desarrollar habilidades que le permitan adaptarse al uso de recursos que incorporan las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).

Por lo tanto, se requiere de un conocimiento de los componentes y herramientas multimodales que puedan potencializar la multiliteracidad en los estudiantes de la ENSQ, para que los apliquen en el desarrollo de investigaciones afines a su futuro desempeño como docentes.

En este sentido se articula el segundo eje teórico de esta investigación a partir del sistema multimodal de educación pues ¿Cómo puede desarrollarse la multiliteracidad en los docentes en formación? La opción más viable es a partir de un sistema de educación multimodal en el que se combinen modelos educativos presenciales, a distancia, abiertos o mixtos. A través de este sistema se promoverán estrategias didácticas utilizando la tecnología para propiciar un escenario de aprendizaje flexible, continuo, con acceso a diferentes fuentes de información, tipos de personas con los que “viva la transmisión y divulgación del conocimiento por la masificación de internet, red sobre la cual se construyen escenarios de intercambio científico y académico” (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009, citado en Guzmán, 2016, p. 6).

El concepto de sistema de educación multimodal hace alusión al uso de canales y plataformas, reales o virtuales, con las que se desarrollará la multimodalidad educativa, y a su vez, la multiliteracidad de los estudiantes. La educación multimodal incluye la participación y la gestión de entornos personales, sociales, institucionales y digitales, en conjunto con los estudiantes y los docentes (Calderón, 2021).

El tercer eje articulador de esta investigación gira en torno a la formación investigativa tiene varias dimensiones, se buscará incidir en la de Ciencias de la información y la documentación para desarrollar la multiliteracidad.

Moreno (2005) plantea que la formación investigativa se entiende como un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación.

Por otro lado, es preciso mencionar que hablar de la formación investigativa es enfrentarse a una complejidad muy amplia, pues se compone de varias dimensiones. Al menos es posible señalar tres de ellas, para identificar con cual se comenzará a trabajar.

Figura 1 DIMENSIONES DE LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA



Fuente: (Pirela, J., Pulido, N., Mancipe, E., 2015)

La dimensión elegida se refiere a las competencias info-comunicacionales que se construye a través de “saber acceder a la información: sus medios, fuentes, y tecnologías; la evaluación de los contenidos disponibles en diversos tipos de documentos (impresos y digitales) y el uso ético y legar de la información” (Pirela, J., Pulido, N., Mancipe, E., 2015, p. 55).

Aunque las tres dimensiones son importantes se pondrá especial énfasis en la última, porque es a partir de ella que los estudiantes normalistas desarrollan procesos de manejo y comprensión crítica de los diferentes géneros textuales necesarios para: 1. leer investigaciones con los cuales proponer soluciones a los problemas a los que se enfrentan y 2. para escribir sus investigaciones, reportes de prácticas o portafolios de evidencias.

### **Metodología**

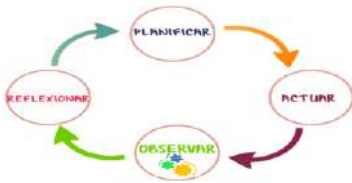
La presente investigación pretende utilizar la metodología de Investigación-acción, la cual permite al investigador identificar las necesidades de un contexto, reflexionar sobre las posibilidades y alcances de su práctica, proponer un proyecto de intervención, implementarlo, reflexionar sobre su impacto, haciendo un registro sistemático de los resultados; reflexionar sobre ellos y realizar las mejoras necesarias para alcanzar el objetivo deseado.

En este sentido, Antonio Latorre (2003) menciona que la tarea investigativa es un proceso reflexivo en el que el profesor evalúa constantemente su práctica para convertirse en un agente activo y propositivo.

La necesidad de formar al docente en investigación debe generarse desde la propia experiencia de quienes son formadores, por ello, es imprescindible que estos se involucren con mayor profundidad en la tarea investigativa dentro de sus propias aulas. Teniendo en cuenta lo mencionado párrafos arriba, generar los cambios en la perspectiva de los normalistas en torno a la investigación, como sujetos participantes y críticos de su propia formación. Por lo tanto, la metodología que se implementará incluye los siguientes ciclos:

Figura 2.

Ciclo de la metodología de investigación-acción



*Figura 2 Elaboración propia.*

La metodología de investigación-acción implica mantener un diálogo constante entre el docente, la teoría, la práctica y sus alumnos, permite movilizar las creencias y los principios de los que hablaba Frade (2009). Dicha movilización no puede ser impuesta o dictada desde el docente, sino desde la reflexión de todos los participantes en el proyecto, como una acción comunicativa (Habermas, 2008) que involucre los saberes de la comunidad de aprendizaje. Esto es, fomentar el pensamiento reflexivo y crítico de los normalistas sobre su propia formación.

A partir de esta metodología se buscará reflexionar sobre las estrategias multimodales que han sido implementadas, su impacto y reestructuración, de tal manera que se fortalezca la multiliteracidad y FI utilizando el enfoque mixto.

Es preciso mencionar que el proyecto de intervención se llevará a cabo en tres fases en las que se llevarán a cabo los ciclos de reflexión:

Implementación de instrumentos diagnósticos y reflexión de los resultados.

Intervención de la propuesta, reflexión de los resultados y retroalimentación por parte de los estudiantes sobre el proceso.

Evaluación y reflexión con los estudiantes.

Población

La intervención se llevó a cabo con dos grupos de la Licenciatura en Enseñanza del Español y de las Matemáticas con un total de 40 estudiantes.

Para llevar a cabo el proceso de diagnóstico con dichos grupos, se solicitó su consentimiento a cada uno de los integrantes. Los datos particulares de los estudiantes son confidenciales y se garantiza el anonimato. Los resultados de la investigación tendrán solo fines académico-investigativos. Por otro lado, se solicitó la autorización del director de la ENSQ para llevar a cabo la intervención con el grupo en mención, durante la duración de las tres fases de implementación.

Recursos materiales y humanos

La investigadora será la docente de estas asignaturas y los recursos materiales los que ofrece la ENSQ, incluyendo equipos de cómputo y mobiliario. Los materiales instruccionales son los que cotidianamente se utilizan en las clases introduciendo el uso de recursos multimodales.

Técnicas e Instrumentos

Las técnicas e instrumentos diagnóstico para esta fase de la investigación fueron las siguientes: Test de Kolb, entrevistas a 5 docentes y un grupo de 7 estudiantes y un cuestionario a 26 estudiantes.

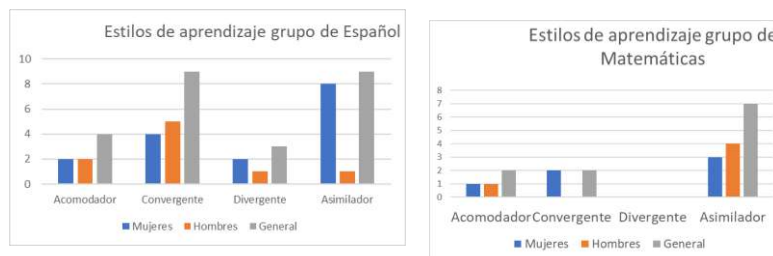


## Resultados de los instrumentos diagnóstico

Dentro del proceso de investigación, el resultado de los instrumentos diagnóstico permite reconocer que la problemática planteada existe, corroborar los factores que intervienen en el precario desarrollo de la formación investigativa en los estudiantes de la Escuela Normal Superior de Querétaro e identificar otras tendencias o comportamiento de la situación problema como una fase exploratoria. Como resultado de esta fase viene de sistematización de la información y exposición de los datos obtenidos.

A continuación, se mostrarán los resultados de la subcategoría de la dimensión cognitiva por medio de gráficas que permiten al investigador, identificar la preferencia en los estilos de aprendizaje de los estudiantes, esto con la finalidad de conocer con mayor detalle cómo aprenden los estudiantes. Los resultados de este acercamiento cognitivo serán utilizadas para la selección de las actividades del diseño instruccional, sobre todo para seleccionar el conflicto cognitivo y el método de enseñanza, esto es, inductivo, deductivo o analítico para los dos grupos en los que se llevará a cabo la implementación.

Figura 1. Resultados de Test de Kolb de los grupos de 5° de Español y Matemáticas



El resultado de este diagnóstico muestra cómo ambos grupos tienen preferencias distintas deben ser consideradas en el diseño instruccional, con ajustes para cada uno. A partir de las actividades realizadas en conjunto, se ha comprobado que las estrategias que conllevan ejercicios prácticos y explicativos son más efectivas en el grupo de Español. En cambio, el grupo de matemáticas tiene preferencia a explicación más teóricas y concretas, con objetivos específicos para cumplir.

Lo planteado apunta a utilizar preferentemente con el grupo de Español un método de razonamiento inductivo y analítico. Por otro lado, con el de matemáticas el deductivo y analítico. Aunque es claro que todos los estilos de aprendizaje deben ser estimulados, no solo para el desarrollo de la multiliteracidad, sino también para la formación investigativa.

#### Resultados de las entrevistas a docentes y alumnos

En la sistematización de los datos recabados se utilizaron para el vaciado matrices para sintetizar el contenido de las grabaciones realizadas. El resultado de las entrevistas a los docentes permitió a través del análisis de sus respuestas, corroborar uno de los factores mencionados en el planteamiento del problema: a) Falta de lineamientos y orientaciones claras en el *Plan y Programas de Estudio* en las EN 2018 y 2022, ya que varios docentes mencionaron que no existen lineamientos claros sobre el tipo de investigación que deben realizar los normalistas. Reconocen que hay cambios significativos con respecto al *Plan* 1999 y falta conocer mejor los nuevos y darles continuidad en cada semestre para desarrollar las habilidades necesarias para hacer investigación.

Reconocen que los cambios en los programas de manera tan rápida, no ha permitido generar consenso en los docentes para trabajar los trayectos formativos de manera articulada en cada semestre, por lo que se pierde la continuidad. Por lo que también se reafirma el segundo factor b) Ausencia de consensos entre docentes acerca de cómo proceder en esta materia. En este sentido, vemos que falta sistematización de la enseñanza de la investigación en las EN, como refería Nieves y Montes (2019) en su investigación.

Todos los docentes aseguran que el papel de la investigación es muy importante para su formación y para mejorar su práctica docente. No así, cuando se les preguntó por las estrategias que utilizaban, solo un docente contestó que se basa en la metodología de investigación-acción para encausar a los estudiantes en su formación; sin embargo, se afirma que una de las grandes dificultades se encuentra en los procesos de comprensión de lectura y comprensión de textos (multiliteracidad).

Los docentes entrevistados prefieren no incluir muchas herramientas digitales porque en la escuela no hay internet y eso dificulta el uso de recursos y materiales didácticos. Por lo tanto, es un reto articular una propuesta multimodal bajo estas circunstancias, a sabiendas que estudiantes y maestros solo tienen internet en casa.

### Resultados de entrevistas a estudiantes

El tercer instrumento que se aplicó fue el de entrevistas a los estudiantes, con la finalidad de recolectar datos precisos sobre las dimensiones de la Formación Investigativa: Dimensión pedagógica, cognitiva y infocomunicativa; Multiliteracidad y Multimodalidad, para ello se utilizó una matriz en la que se sintetizaron las respuestas más importantes.

Figura 2 Matriz de análisis de la entrevista a los estudiantes

Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7
<b>Categoría: Formación Investigativa</b>						
<b>Subcategoría: Dimensión pedagógica</b>						
No, no me han dado las herramientas para desarrollarlas.	Van ayudando, me enseñan, pero lo he hecho por reflexión de manera autónoma.	Me gusta tener compañeros algunos ayudan en la investigación.	En los primeros semestres no sabía nada de investigación.	discutiendo algunos casos de metodología que se me prepararon.	Me han ayudado.	Me ayudaron a hacer investigaciones más profundas y de mayor desarrollo en pequeños temas, proyectos, disertaciones en proyectos de aula, el proceso de trabajo.
<b>Categoría: Formación Investigativa</b>						
<b>Subcategoría: Dimensión cognitiva</b>						
Buscar temas de manera individual para desarrollar ideas, hacer análisis. Es algo personal que hago.	Trabaja en un tema, cuando las preguntas cambian que cambie.	Comparar los distintos puntos de vista, pensar, analizar, contextualizarlos.	Escuchar la información, contrastar.	Buscar información en internet, libros, artículos, y contextualizar la información, ser crítico, observar.	Comparar información y hacer análisis de lo que se lee.	Para mí es hablar de un tema en aspectos de interés y profundizar en las preguntas que me hacen y las que van surgiendo.
<b>Categoría: Formación Investigativa</b>						
<b>Subcategoría: Estrategias de la investigación con sus métodos y técnicas</b>						
Es sencillo.	Es muy fácil y divertido.	Es complicado porque hay que buscar información, buscar muchos recursos que haya material del tema cuando sea.	Es más complejo, pero que no he hecho nada más que.	Es complejo y muy laborioso, por lo tanto, se estructura una idea para que sea clara.	Es complicado porque el tema es nuevo, se refiere a un tema que no me interesa.	Se lo aprende, sigue para realizar una investigación de calidad.

En la entrevista ellos refieren que no han desarrollado habilidades relacionadas con la investigación en los semestres anteriores, ni perciben una relación entre lo visto en las asignaturas anteriores. Consideran que investigar es profundizar en un tema, encontrar información y compararla desde diferentes puntos de vista. Por otro lado, los estudiantes consideran que la investigación es complicada, compleja, aburrida, difícil y solo un estudiante mencionó que el resultado final es satisfactorio.

Dentro de la categoría de multiliteracidad y en la subcategoría de habilidades los estudiantes refirieron que investigan principalmente en internet y utilizan fuentes como Wikipedia, Google académico. Algunos consideran que han aprendido a buscar fuentes confiables para hacer sus investigaciones y otros solo entran a internet y hacen su búsqueda en cualquier página. Se observa una tendencia a tener cuidado con las fuentes que utilizan y hacen síntesis de lo leído.

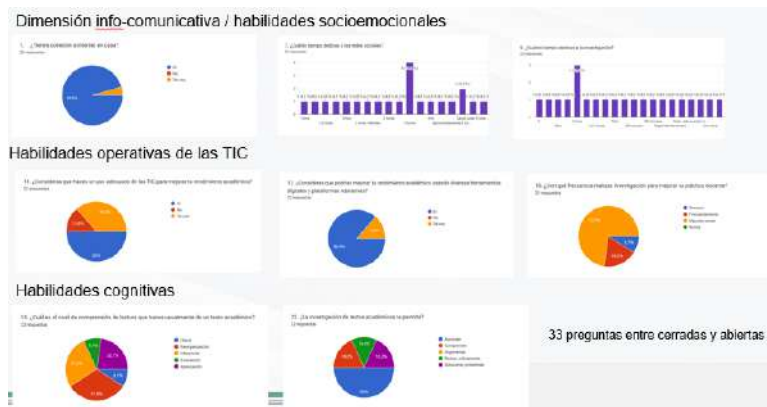
A los entrevistados se les preguntó si sabían qué era la multiliteracidad y contestaron que no conocían el término. Se procedió a dar una breve explicación del concepto para que pudieran contextualizarlo y hablar de las habilidades involucradas en su potencialización. Comentaron que las principales dificultades estaban en la redacción y las propiedades textuales, coherencia, cohesión y corrección.

Finalmente, se les preguntó su opinión sobre la educación multimodal a lo que respondieron que no tenían conocimiento de qué se trataba. Se les explicó el concepto y cuáles eran sus ventajas. Asimismo, se les preguntó si les gustaría participara en un proyecto en el que se involucrara la educación multimodal y todos contestaron que sí, siempre y cuando no implicara más trabajo.

La intención de esta entrevista era indagar las percepciones que los estudiantes normalistas tienen sobre la investigación. Como se puede observar, la conciben como una actividad que les preocupa por lo que han escuchado de sus compañeros de los últimos semestres. También por su propia experiencia, buscando información variada, les significa mucho trabajo.

## Resultados del formulario

Figura 3 Dimensión info-comunicativa



Las gráficas anteriores son una muestra del cuestionario aplicado por medio de *Google forms* para indagar sobre aspectos como: el uso que hacen del internet en casa, que en su mayoría es para esparcimiento y juego, por lo que sus habilidades operativas de las TIC para el aprendizaje, no se han potencializado. Esto a su vez causa dificultades a nivel de las habilidades de comprensión de lectura y producción de textos académicos porque no utilizan estrategias mediante los recursos digitales en el desarrollo de la multiliteracidad, ni de la formación investigativa.

## Discusión y conclusiones

A manera de conclusión de este apartado de la investigación, se puede decir que los instrumentos diagnósticos han sido enriquecedores, puesto que confirma algunas suposiciones, en torno a la impresión que tienen los estudiantes sobre la investigación como: complicada, aburrida, de mucho trabajo. Lo anterior, refleja que la cultura en torno a la investigación que ellos viven no representa una motivación, sino como un obstáculo por el que hay que transitar durante su formación.

En cuanto a los docentes, se observan una serie de problemáticas que deben ser solucionadas a partir de una propuesta de intervención. Por lo tanto, representa un reto tratar de presentar una perspectiva distinta sobre la multiliteracidad y la investigación, en la que las habilidades que desarrollen, los conocimientos que adquieran y las actitudes ante esta actividad, enriquecen su vida profesional.

## Referencias

Adame, M. D. (Julio-Diciembre de 2018). La literacidad, el proceso necesario en las aulas.

*Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 5(10).

Ángeles, A. d. (2022). Los investigadores en educación en México: valorando el crecimiento del número de ellos en el campo de la investigación educativa. (págs. 1-8). COMIE.

Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual, internet y criticidad. *Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Universidad de Concepción*, 24, pág. 25.

Ducoing P. (2013). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. iisue.

Ferreiro, E. (2017). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Obtenido de [https://inca.stelli-cha.infed.edu.ar/sitio/upload/Leer\\_y\\_escribir\\_en\\_un\\_mundo\\_cambiante.pdf](https://inca.stelli-cha.infed.edu.ar/sitio/upload/Leer_y_escribir_en_un_mundo_cambiante.pdf)

García, L. (2020). Plataformas Virtuales o Entornos de Aprendizaje. Ventajas y funcionalidades. *Contextos universitarios mediados*. Obtenido de <https://aretio.hypotheses.org/3292>.

Latapí Sarre, P. (1998). *Un Siglo de Educación en México*. FCE.

Mejía, J. B. (2013). Formación de Estudiantes Normalistas en Investigación Educativa. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

Pirela, J., Pulido, N., Mancipe, E. (septiembre-diciembre de 2015). Componentes y

dimensiones de la investigación formativa en ciencias de la información. *Revista*

*Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*(3), 48-70.

Teresa Guzmán. (2016). *Sistema Multimodal de Educación*. UAQ.



**La investigación educativa en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte: Voces desde  
la experiencia de profesores y alumnos**

Melyzza Yolanda Figueroa Gámez.

melyzzafig@gmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte

Olivia Jazmín Pacheco Apodaca

olivia.pacheco@upes.edu.mx

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa

Adán Lorenzo Apodaca Félix

adan.apodaca@upes.edu.mx

Escuela Normal Experimental de El Fuerte

Línea temática 9: La investigación de la investigación educativa.

**Resumen:**

La presente ponencia trata de la investigación educativa en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte, esta es una institución formadora de profesionales de la educación, está ubicada en el norte del estado de Sinaloa. En esta contribución, se dan a conocer las experiencias de investigación que profesores y alumnos tuvieron en el reciente proceso de titulación, desarrollado en el último semestre del ciclo escolar 2023-2024.

La investigación tuvo como propósito, describir la experiencia que profesores y alumnos tuvieron en una de las modalidades de titulación en el espacio normalista, la referida a tesis de investigación. Se parte de reconocer que esta opción no es la más preferencial en el ánimo de alumnos y profesores, de 189 alumnos que desarrollaron el proceso de titulación, solo 11 de ellos se pronunciaron por la tesis. La investigación se realizó de febrero a junio de 2024, se usó la perspectiva cualitativa de investigación, se aplicó un cuestionario a profesores y a alumnos, instrumento en el cual las respuestas tuvieron su metonimia interpretativa selectiva: La relativa a sus experiencias.

Las conclusiones apuntan a la idea de institucionalizar más la investigación educativa en las escuelas normales, desarrollar Líneas Generales de Aplicación del Conocimiento.

**Palabras claves:** Investigación, Normal, modelo educativo, perspectiva cualitativa, cuestionario y trabajo con los datos.

#### **Planteamiento del problema.**

El modelo educativo mexicano da cabida en todos los niveles que lo estructuran a 40 millones de mexicanos, desde la educación inicial hasta el posgrado. Evidentemente se tiene un modelo muy masificado, con muchas personas interactuando en él. Esa condición de “congestionamiento humano”, indica que es un modelo muy problematizado.

En cada uno de los niveles que configuran el sistema educativo mexicano existen sus problemas distintivos, no es la intención en esta ponencia que se haga un recuento de todos ellos, en un ejercicio de delimitación, se hará un recorte hacia la educación normal, espacio en el cual existen también problemáticas muy notorias en su funcionamiento.

Las escuelas normales por decreto presidencial de Miguel de la Madrid Hurtado en 1984, pasaron ser consideradas Instituciones de Educación Superior (IES), en esa condición de reconfiguración, debían expedir títulos de licenciatura a sus egresados. A partir de esa fecha, adquieren las obligaciones institucionales de desarrollar las conocidas en el escenario educativo mexicano como funciones sustantivas. La docencia, la difusión de la cultura y la investigación.

En la función de investigación, esta tarea no ha logrado consolidarse en las instituciones normalistas en el país, serio déficit se acusa en investigación educativa en ellas, es entendible que por su origen, sus fines y las condiciones de operación, éstas han estado más orientadas hacia las labores de docencia.

La irrupción de las tareas investigativas en los espacios normalistas, se ha convertido en un problema para los profesores y los alumnos, no hay referentes consolidados en esa área, los intentos que se realizan para hacer investigación son balbuceantes y en muchos de los casos, ambiguos y confusos.

A los alumnos de las escuelas normales del país se les ofrecen tres opciones para titularse, informe de prácticas, portafolio de evidencia y tesis de investigación. Las pocas opciones que los alumnos escogieron para realizar tesis de investigación es una prueba palpable del no favorecimiento de la tarea investigativa en la escuela Normal Experimental de El Fuerte, solo 11 alumnos de 189 egresados preferenciaron la tesis de investigación, esa cantidad representa el 5.78 % del total de los trabajos de titulación, cifra extremadamente baja.

Esta experiencia de investigación no tenía precedentes ni asidero en los anales normalistas. Alumnos y profesores se arrojaron a vivir la experiencia de configuración de la tesis de investigación, proceso en el cual se encontrarían con cuestiones inéditas. En razón de esa circunstancia, la pregunta principal de esta investigación interroga sobre lo siguiente: ¿Cuáles son las experiencias que sobre la investigación educativa en la elaboración de la tesis de investigación vivieron los profesores y alumnos del octavo semestre de la licenciatura en educación primaria en la ENEF y miembros de la generación 2020-2024?

### **Marco teórico**

Las escuelas normales desde su creación han desarrollado una labor muy importante en la sociedad mexicana, No pudiera explicarse el desarrollo de la educación en el país si no es por la presencia del normalismo en el esquema formativo mexicano. Junto con la educación superior, la educación normal, ha sido una de las fuerzas energéticas educativas más importantes del desarrollo nacional desde hace muchas décadas.

Desde una perspectiva histórica, el normalismo ha tenido momentos de auge y de esplendor, Sobre esos procesos fluctuantes que se han presentado en el desarrollo de la operación de las escuelas normales en México, Carlón (2017), menciona que los planes y programas de estudio han pretendido ser un elemento unificador para las discrepancias múltiples que se presentan en los planos urbanos y rurales respecto de estas escuelas, va más allá cuando expresa que en su devenir, hay periodos gloriosos pero también periodos de crisis.

Ángel Díaz Barriga (2021), es muy enfático cuando señala que en el desarrollo de la educación normal en México, ha habido intentos provenientes de muy diversos sectores por desaparecer a las escuelas normales, sumando a eso, señala que éstas permanecen en el olvido, ahí han estado por varias décadas y que existen varios retos que es preciso atender para colocarlas en las vías de la excelencia académica.

La investigación educativa en las Instituciones de Educación Superior (IES), es una de las tareas sustantivas a la par con la docencia y la difusión de la cultura, por la naturaleza histórica del origen de las normales en el país, desde hace algunas décadas se hacen esfuerzos importantes para consolidar a la investigación educativa en las escuelas normales, sin embargo, no se ha podido fortalecer esta importante tarea que distingue a la educación superior en México.

Díaz Barriga (2021), señala al respecto que la tradición de las escuelas normales ligadas a su origen, las ha orillado a realizar tareas propias de la docencia, quedando a deber en el aspecto de la investigación educativa.

En el caso de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte, en el proceso reciente de titulación elaboraron trabajo 190 alumnos, de las tres opciones que tienen los alumnos para titularse, portafolio de evidencias, informe de prácticas y tesis de investigación, solo 11 alumnos preferenciaron la tesis de investigación, ello representa el 5.78 % del total, eso es una prueba irrefutable de que la tradición en investigación, no es de las más consolidadas.

El objetivo del trabajo es describir las experiencias en la elaboración de tesis de investigación desde los referentes de los profesores y alumnos, recrear las vivencias y las dificultades que tuvieron en la realización de esta experiencia de construcción del trabajo de investigación.

El proceso de asignación de asesores de tesis a los alumnos se realizó en octubre del 2023 y culminó en mayo de 2024. En ese asunto estuvieron presentes las labores de asesoría en el proceso de elaboración de la tesis. Estas asesorías tienen un carácter irregular porque los alumnos en este lapso de su formación, permanecen en las escuelas de prácticas asignadas por la institución.

### **Metodología**

Un objeto de reflexión tan complejo como es la práctica de la investigación educativa, necesariamente requiere del amparo de un enfoque de investigación, por la naturaleza del objeto tratado en este informe, la perspectiva más pertinente para el tratamiento de este objeto fue la cualitativa.

Blaxter, Hughes y Tight (2008), señalan que la perspectiva cualitativa en investigación, recopila y analiza información de distintas fuentes, trata de darle a los datos un tratamiento no numérico, en este enfoque se exploran detalladamente casos relevantes, con este punto de vista de la investigación, se preferencia la profundidad en vez de la amplitud que se realiza al emplear otras perspectivas.

Los datos consignados en la definición del enfoque cualitativo, fueron tomados en cuenta para describir las experiencias que vivieron profesores y alumnos de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte para elaborar la tesis de investigación.

Sin tener un método expresamente señalado, en esta investigación se aplicaron cuestionarios, esta ausencia de método parece una insuficiencia procesal, sin embargo, el cuestionario aplicado con el rigor científico, hace las veces de fundamento metodológico empleado.

Sevillano, Pascual y Crespo (2007), definen al cuestionario como un instrumento de investigación en el cual se plantean un cierto número de preguntas con un sentido heurístico manifiesto, el cuestionario aporta información confiable y muy útil para los propósitos investigativos. En el marco de esta investigación, así fue planteado para profesores y alumnos, en el primer caso se aplicó a los mentores un cuestionario con ocho preguntas y a los alumnos uno con siete preguntas.

Los sujetos fueron 8 docentes de octavo semestre de la ENEF, 5 profesoras y 3 maestros, ellos atendieron el proceso de titulación en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte en la opción tesis de investigación. Esta cifra representa el 25 % de la planta docente. Los alumnos que elaboraron tesis fueron 11, 9 alumnas y 2 alumnos. A docentes y a alumnos se les aplicó un cuestionario para que entre otras cosas, describieran la experiencia que tuvieron en la asesoría de la tesis los primeros y en su construcción los segundos.

## **Resultados**

En el presente apartado se presentan los resultados de la investigación desarrollada en el lapso del último semestre del ciclo escolar 2023-2024, en un primer término se describen las experiencias de los profesores y posteriormente las de los alumnos participantes en el proceso. Es importante destacar que, los resultados son presentados en un formato que en los anales de la investigación se denomina suma categórica, consistente éste en mostrar los datos testimoniales íntegros, tal cómo fueron expresados por los sujetos de la indagación.

En esta investigación participaron ocho docentes que asesoraron la modalidad de titulación que se denomina “Tesis de investigación”, los testimonios sobre su experiencia en esta opción son los que se citan a continuación:

Docente 1/ Masculino / Doctorado

“Para mí fue una buena experiencia, no hay tradición de investigación educativa en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte, sientes en el proceso de asesoría que vas trabajando en solitario, solo están tú y tu asesorado, pero fuera de eso es una buena experiencia de la que se aprende mucho”

Docente 2/ Masculino/ Doctorado.

“Considero que el poner en práctica algunos conocimientos sobre metodología de la investigación fue una buena experiencia”

Docente 3/ Femenino/ Maestría.

“Considero que la experiencia fue buena, se me permitió tener una cercanía con Alejandra y poder brindar orientación en su tesis, organizamos los tiempos de asesoría mediante sesiones presenciales, telefónicas y por WhatsApp atendiendo a la lógica del trabajo. Se le propuso que para la investigación tomara como referente para su objeto de estudio su propia práctica frente a grupo o la escuela que estaba asignada. Otro de los aciertos durante la asesoría fueron las visitas a la escuela de práctica y poder conocer el campo donde se realizaría la investigación permitiéndome tener elementos de diálogo con la asesorada dando significado a las orientaciones y sugerencias y ella asumió sentirse acompañada. Uno de los retos que enfrenté fue que la estudiante no replicara lo que yo decía y pudiera crear un documento más propio y no parecido a la asesora”.

Docente 4/ Masculino/ Doctorado.

“Una de mis preocupaciones al brindar asesoría eran si las aportaciones al trabajo le eran útiles a la estudiante. A veces pensaba que era poco claro. Otro de los retos es que la estudiante aun cuando llevó un curso de herramientas de investigación carecía de conocimientos o estos no los articulaban con los otros cursos que llevaron durante los otros semestres”.



Docente 5/ Femenino/ Maestría.

“Fue una experiencia interesante, a pesar de que en la normal no hay mucha tradición en la investigación educativa, se logró sacar el objetivo con los alumnos, el que me tocó a mí realizó buena investigación”.

Docente 6/Femenino/Maestría.

“La experiencia de investigación me permitió revisar algunos conceptos de metodología de la investigación que hace mucho tiempo no revisaba, fue bueno el proceso, se revisaron conceptos y procesos interesantes para la formación en investigación”.

Docente 7/Femenino/Maestría.

“Fue una experiencia valiosa, claro que se tuvieron problemas en la asesoría pero con la consulta y el diálogo logramos sacar adelante la tarea de investigación que se nos había encomendado”.

Docente 8/Femenino/ Maestría.

“La experiencia tuvo algunas dificultades, de pronto el lenguaje de la investigación y las acciones a realizar se tornaban complejas por el desconocimiento de estas tareas, pero finalmente la tarea salió y con buenos resultados, esperemos que el año próximo tengamos más alumnos haciendo investigación”.

El juicio de los alumnos sobre este proceso de construcción de la tesis son los siguientes:

Alumno 1/Masculino.

“Yo revisé las otras opciones de titulación, no me convenció ni el informe de prácticas ni el portafolio de evidencias, la tesis se me hizo que era más fácil, así lo sentí yo desde que empecé a trabajar, me gustó el tema y lo fui desarrollando a mis tiempos, no se me complicó mucho la elaboración de la tesis, esa es la verdad “.

Alumna 2/Femenino.

“Pues fue un gran reto hablando personalmente fue algo nuevo el tener que enfrentarme a estar tomando nota dentro del salón para el trabajo de investigación, y significó mucho para mi camino el saber que si se puede lograr llevar a cabo una tesis de investigación y que si me lo propongo, haré otra al concluir otro nivel de estudio y será mejor que esta, con más dedicación y con mejores resultados.

Fue una gran experiencia, creo que es el modelo de titulación que tiene más peso y creo que por eso me puse tan nerviosa al saber que no era una exposición como normalmente la realizábamos dentro del salón de clases, fue una exposición que marcó el inicio de lo que puedo lograr en mi trayecto profesional”.

Alumna 3/Femenino.

“Bueno, primero elegí tesis porque quería llevar más allá mis capacidades y porque en la maestría usualmente te piden una para titularte, entonces ya voy con los cimientos para poder realizar una con menor dificultad. Mi experiencia fue buena, mi asesora nunca me dejó de lado ni a mí ni a mis compañeros, se le notaba ese interés por atendernos y esa preocupación porque saliéramos a tiempo; es laborioso hacer una tesis pero no imposible, obviamente se necesita dedicarle tiempo y esfuerzo para que salgan las cosas bien y mejor si tienes el apoyo de un asesor, que no solo te brinde ayuda en la elaboración de, sino que también en los ánimos. No me arrepiento de mi elección y estoy orgullosa del logro de haberla culminado”.

Alumna 4/Femenino.

“Fue muy buena, no se me complicó el proceso como pensé en un inicio, la ayuda de mi asesora fue muy importante para conocer y comprender su elaboración, gracias a ella estoy titulada”.

Alumna 5/Femenino.

“Mi experiencia fue muy buena, ya que durante todo el proceso estuve acompañada de mi asesora Mytzzela Yexabeth Figueroa Gámez lo cual permitió que pudiera aclarar dudas y darle continuidad a mi trabajo, por otra parte, el realizar una tesis de investigación permitió ampliar mi conocimiento, mejorar mi práctica docente e identificar nuevas áreas de oportunidad”.

Alumna 6/Femenino

“Mi experiencia al realizar tesis de investigación es un desafío que puede sentirse como una montaña infranqueable, se tiene que investigar mucho, se llega al grado donde te tocan noches sin dormir y descansar, se genera mucho estrés, la verdad es una experiencia que puede llevar a cualquier límite, los plazos se acercan, la presión aumenta y parece que no termina, en lo personal durante mi realización de tesis me enfermé y sufrí bastante ya que llegué al grado de tener que dejar todo por semanas para poder que mi cuerpo descansara, por otro lado, tomo todo esto como un nuevo aprendizaje, donde me enseñaron que el que persevera alcanza. Al final de terminar con toda la travesía, esa tormenta, llega la calma y mucha felicidad”.

Alumna 7/Femenino

“Gracias a la realización de dicha investigación pude fortalecer mi pensamiento crítico así como también la investigación educativa”.

Alumno 8/Masculino

“Mi experiencia en la realización de la tesis fue exitosa, me acerqué a otro mundo tal como es la investigación, al principio batallé mucho porque el lenguaje y los conceptos de la investigación eran desconocidos para mí, muy poco los tratamos en las clases con los maestros de la carrera. Pero en términos generales fue interesante la experiencia vivida en la elaboración de la tesis de investigación realizada”.

Alumna 9/Femenino.

“Al principio mi experiencia fue desconcertante, tenía muy poca experiencia en las labores de investigación, con la ayuda de la asesora logramos componer el rumbo y terminar con éxitos la tesis con la cual me titulé, se agradece mucho la labor de asesoría”.

Alumna 10/Femenino.

“No tenía referencias de la investigación, poco a poco me fui metiendo en esa tarea, la verdad es que a ratos si fue muy demandante la elaboración de la tesis, eran cosas que no habíamos tratado en la licenciatura, creo que como todas y todos no estábamos preparados para realizar esta exigente tarea, pero lo logramos y ya estamos titulados, ya somos licenciados en educación primaria, gracias a Dios. Tuve la impresión cuando nos presentaron las opciones de titulación que la tesis era más fácil que el informe y el portafolio, la verdad me equivoqué, el proceso de la elaboración de la tesis es batalloso, no lo pensé pero afortunadamente pude sacarlo a tiempo, la ayuda de mi familia y de mi asesora fue determinante para la culminación de mi proceso de titulación. Por eso, estoy agradecido con la Normal y con sus maestros”.

Alumna 11/Femenino.

“Fue una gran experiencia y una buena oportunidad para conocer cosas nuevas, sin duda fue un reto que valió la pena vivir y enfrentar, es de suma importancia que sepan que elegir un buen asesor para su tesis les ayudará bastante ya que será su guía y los apoyará siempre, en lo personal mi investigación fue acerca de las estrategias socioemocionales y cómo es que llegan a repercutir en el rendimiento académico de los niños, me interesé en el tema ya que no es muy común que en las escuelas primarias procuren el bienestar emocional de sus educandos por lo que al momento de investigar, se llegó a la conclusión de que si nosotros como adultos no somos buenos gestionando en muchas ocasiones nuestras emociones en los niños resulta aún más complicado”.

En esta parte de la presentación de resultados de la investigación, es importante resaltar que los temas objetos de investigación de los alumnos en sus tesis, fueron de naturaleza diversa, no se advierten criterios aglutinadores en los mismos, se presentaron estos de la siguiente manera:

Libros de texto en la escuela primaria (una tesis)

El juego (2 tesis)

Inclusión educativa (2 Tesis)

Educación socioemocional (2 tesis)

Estrategias lectoras (2 tesis)

Producción de textos (una tesis)

Estrategias para el razonamiento matemático (una tesis)

### **Discusión y conclusiones.**

Los resultados de la investigación evidencian que en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte se desarrolla escasa investigación educativa, los precarios porcentajes de alumnos que prefirieron la opción tesis es una muestra clara de ello.

Los resultados encontrados, coinciden con lo que Díaz Barriga (2021), sostiene al respecto, el profesor emérito sostiene que formar para la docencia ha sido una tarea sustancial de las escuelas normales en el país y con esa perspectiva, queda poco espacio para la práctica de la investigación educativa.

Además, profesores y alumnos ven a la tesis como una circunstancia ocasional para obtener su título, no dimensionan más allá de todo lo que el proceso de investigación implica, están de frente a esa urgente circunstancia, al respecto, Woods (1989), señala que para hacer tesis, los tesisas deben tener una preparación mental importante para acometer con probabilidades de éxitos esa tarea. Esto no es observable en profesores y alumnos, ven al proceso como inherente a la titulación y en esa tesitura se debe atender según su consideración.

Campos (2019), sostiene que todo proceso de investigación debe llevarse a cabo con rigor epistémico y metodológico. En el proceso de investigación educativa realizada por profesores y alumnos en la Escuela Normal Experimental del Fuerte, es lamentable señalar que las exigencias epistemológicas y metodológicas de la investigación educativa no se llevan a cabo, falta profundidad en las acciones que realizan en torno a la tarea de la investigación, como que ésta pasó fugazmente en este proceso de titulación, momentáneamente se hicieron presentes las exigencias propias del proceso investigativo y de ahí en fuera, no hay dinámicas de seguimiento al respecto

Los profesores de la Escuela Normal Experimental del Fuerte, se encuadran en una de las argumentaciones de Campos (2023), este investigador universitario expresa que un buen número de profesores que imparten cursos de investigación, no tienen claras las características epistemológicas de la acción investigativa, esto aunque duela en el contexto de la ENEF, es una realidad palpable, la precaria investigación que realiza el claustro de profesores, dificulta tener los marcos epistémicos y metodológicos adecuados.

Los profesores y alumnos ven a la elaboración de la tesis como un proceso pasajero, Calvo (2010), sostiene que este proceso se enmarca en lo que se denomina “tiempo de tesis”, los alumnos no consideran ese tiempo de tesis en el que existen variaciones conceptuales, metodológicas, teóricas, epistémicas, laborales y familiares, el tiempo de tesis está sujeto a variaciones de diversa índole, situación que en la investigación cuyo informe se presenta, no se alcanzan a distinguir esas variaciones referidas.

Se advierte también en las denominaciones de los trabajos que la realización de los mismos fue bajo juicios de los alumnos y los profesores, no aparecen por ningún lado criterios institucionales para orientar la investigación que se desarrolla en la ENEF. Las Instituciones de Educación Superior en el rubro de la investigación, orientan ésta bajo lo que en el lenguaje institucional se denominan Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), este es un aspecto en el que en la ENEF falta de trabajar en la idea de institucionalizar la investigación educativa que en lo sucesivo se realice.

En suma, el proceso de la elaboración de la tesis de investigación está circunscrito temporalmente al último semestre, las experiencias de investigación son elementales, pasajeras, contingentes en el contexto normalista, un vez que se atiende esa exigencia, los actores normalistas se olvidan en lo sucesivo de ella. Mal asunto ese.

## Referencias

Blaxter Loraine, Christina Hughes y Malcolm Tight (2008) *Cómo se investiga. Críticas y fundamentos*. Editorial Grao.

Calvo López Mónica Angélica (2010) *Tramas y figuras en el tiempo de una tesis*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Campos Hernández Miguel Ángel (2019) *Investigar la educación. El compromiso de saber*. Universidad Nacional Autónoma de México. ISUE.

Carlón Valenzuela Vidal (2017) *Historia del normalismo en México. Voces normalistas*. Diálogos con la educación.

Díaz Barriga Ángel (2021) *Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. Volumen 26. Número 89.

Sevillano García María Luisa, María Ángeles Pascual Sevillano y Donaciano Bartolomé



Crespo (2007) Investigar para innovar en enseñanza. Editorial  
Hall.

Pearson Prentice

Woods Peter (1989) *La escuela por dentro*. Editorial Paidós.

## Percepción de docentes de tres Escuelas Normales de Yucatán sobre Plagio Académico

Amira Cámara Cortés

amiritacc@gmail.com

Dirección General de Educación Superior de la Secretaría de Investigación, Innovación y  
Educación Superior de Yucatán

Mario Alberto Baas Lara

mariobaas@yahoo.com.mx

Escuela Normal de Educación Preescolar “Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”

José Ladislao López Osorio

chrisyo77@hotmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar “Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”

Línea temática 9: Investigación de la investigación educativa

### Resumen

El plagio académico existe desde la antigüedad, pero ha sido poco estudiado en la región y el nivel educativo a los que se enfoca este trabajo. Aquí se presenta una fracción del proyecto completo que se está desarrollando en Escuelas Normales Públicas de Yucatán. El origen está en identificar el impacto que tiene la existencia del plagio en la formación de profesionales de la educación. Se busca respuesta a ¿cómo perciben el plagio académico los docentes en la formación de sus estudiantes? En el marco teórico se establece que el plagio académico está vinculado con la deshonestidad académica y tiene altas implicaciones éticas, inclusive está considerado como delito. Se siguió un diseño no experimental, transeccional descriptivo con un muestreo por conveniencia. .

Se utilizó una encuesta integrada por 22 reactivos administrada electrónicamente a 100 docentes de tres Normales: dos del interior del estado y una de la capital. Los encuestados perciben la existencia del plagio académico como un problema, hay conocimiento del plagio y las formas en que se presenta, pero una tercera parte de ellos considera que el plagio no sea una acción sancionable. Es necesario aprovechar la información generada durante el desarrollo del proyecto para tomar acciones de mejora.

**Palabras clave:** plagio académico, formación de docentes, formación de investigadores, escuela normal, docentes normalistas

### **Planteamiento del problema**

El problema del plagio académico no es nuevo, pero, aunque ampliamente estudiado en otros ámbitos, en la región y el nivel educativo al que se hace referencia en este estudio hay muy poca información al respecto. A esto hay que agregar los accidentados antecedentes de la Educación Normal en México en su trayecto a ser incluida en el nivel de Educación Superior, con todo lo que ello implica.

Este documento presenta sólo una fracción del proyecto completo que se está desarrollando en Escuelas Normales Públicas de Yucatán. Son diversos los aspectos que ha motivado al desarrollo del proyecto, siendo el más importante el impacto que tiene la existencia del plagio en la formación profesional, más aun tratándose de profesionales de la educación, quienes deberán contar con un alto sentido de ética y honestidad académica para formar a las futuras generaciones.

Este reporte parcial se refiere específicamente a un primer análisis de las respuestas de los docentes que forman a los futuros docentes, en virtud de que en las Normales ellos son quienes, por su trato directo con los estudiantes deberían tener claros el concepto y la magnitud del problema.

Por lo anterior, este trabajo presenta resultados parciales que se enfocan a dar respuesta al cuestionamiento ¿cómo perciben el plagio académico los docentes de Escuela Normales Públicas del estado de Yucatán en la formación de sus estudiantes?

## Marco teórico

En concordancia con varios autores, en este estudio se considera como plagio una forma de tomar el crédito por el trabajo intelectual de otros, es decir, una forma de robo (Koul, Clariana, Jitgarun y Songsriwittaya, 2009; Castro, Yoplac-Lopez, Carpio-Tello, Sihuyay-Torres y Consar-Quiroz, 2017; Elshafer y Jahangir, 2020); además, se adopta el concepto de plagio académico como el fraude realizado en el ámbito de la academia (Castro, Yoplac-Lopez, Carpio-Tello, Sihuyay-Torres y Consar-Quiroz, 2017).

De acuerdo con lo expuesto por Sureda, Comas y Morey en 2009, en el sentido de que el fenómeno del plagio académico había sido poco estudiado en Iberoamérica, a la fecha existen muy pocos estudios sobre este fenómeno en las Escuelas Normales de México y menos en la región de la Península de Yucatán, México, como la de Cardeña (2019).

También se pudo encontrar que la amplitud del fenómeno de plagio académico lleva a distintos investigadores a clasificar de varias formas los tipos de plagio. Park (2003) utilizó cuatro tipos: (a) robo de material de otra fuente haciéndolo pasar como propio (incluye la compra, copia y entrega del material), (b) enviar un artículo escrito por otra persona y proclamarlo sin citar y (d) parafrasear una o varias fuentes sin reconocer la autoría. Para Oliveira y Gomes (2015) son tres los tipos de plagio: integral (transcripción de texto completo, sin citar la fuente), parcial (copia de párrafos o frases sin reconocer autoría) y conceptual (apropiación de conceptos o teorías).

Asimismo, Elshafer y Jahangir (2020) clasifican el plagio en cinco tipos: plagio directo (usar texto complejo o partes sin citar la fuente), plagio mosaico (tomar frases sin citar al autor), autoplagio (utilizar trabajos propios previos), parafraseo (reacomodo de las palabras) y accidental (cualquiera de los otros cuatro, pero sin intención). Tampoco puede omitirse la categoría de Ciber-plagio, propuesta por Comas y Sureda (2007) que también puede ser intencional o accidental. Hirsh (2016) reporta el hallazgo de que dentro de las conductas no éticas en universidades de México y España se estipula el robo de ideas e imágenes y la invención de tesis.

El uso de imágenes, muy frecuente en la producción científica, también está sujeta a los derechos de autor Oliveira y Gomes (2015); por lo que se requiere puntualizar la vinculación de los derechos de autor, como parte de la propiedad intelectual, con la protección y defensa de la relación autor-obra (García y Gomes, 2007). En México, el marco normativo existente establece al plagio de forma indirecta, en función de los derechos que se reconocen a las obras protegidas como propiedad intelectual, es decir, los derechos de autor (Masó, 2015); los cuales están reglamentados en el Artículo 28 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) (2020), la cual en su Artículo 1o. establece que

... tiene por objeto la salvaguarda y promoción del acervo cultural de la Nación; protección de los derechos de los autores, de los artistas intérpretes o ejecutantes, así como de los editores, de los productores y de los organismos de radiodifusión, en relación con sus obras literarias o artísticas en todas sus manifestaciones, sus interpretaciones o ejecuciones, sus ediciones, sus fonogramas o videogramas, sus emisiones, así como de los otros derechos de propiedad intelectual...

Al señalar concretamente el plagio académico se pueden identificar casos con resonancia mundial de personajes que han obtenido puestos o grados gracias al plagio; por ello, muchas instituciones de educación superior están incluyendo el tema del plagio en su reglamentación (Masó, 2015); lo que ha de ser considerado con el apoyo del Título Vigésimosexto: *De los Delitos en Materia de Derechos de Autor*, del Código Penal Federal de México (Cámara de Diputados, 2024), en el que se tipifica como delito la violación de los derechos de autor.

Todo lo anterior ha permitido comprender la necesidad de conocer la profundidad del problema en la formación de docentes y sus implicaciones éticas en el desarrollo profesional de los educadores.

## Metodología

Este es un reporte parcial de resultados que corresponde a un proyecto más amplio enfocado a la Educación Normal en Yucatán en relación con el plagio académico. Se siguió un diseño no experimental, transeccional descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Dadas las características del tema, se tomó la decisión de utilizar un muestreo por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017), ya que la participación se está obteniendo a lo largo del desarrollo del proyecto a través de invitación con autorización de los directivos de las EN.

La encuesta, integrada por un total de 22 reactivos (Alpha de Cronbach = .706 puntos) organizada en cinco dimensiones, fue administrada en línea por medio de la plataforma *Google Forms*®. En una primera fase, se encuestaron a 100 docentes de tres escuelas de educación normal: dos del interior del estado (que para este documento se denominarán Escuelas 1 y 2) y una de la ciudad de Mérida (Escuela 3). Las dos primeras imparten la Licenciatura en Educación Primaria y la restante, las Licenciaturas en Educación Secundaria. En la tabla 1 se puede observar las frecuencias de encuestados por escuela y género. Puede observarse una mayor frecuencia de respuestas de los profesores de la Escuela 3, seguido de la Escuela 2 y de la Escuela 1. Con respecto al género, se encontró que en las tres escuelas las frecuencias fueron similares entre hombres y mujeres.

Tabla 1

*Frecuencias de hombres y mujeres por escuela*

Escuela Normal	Género		Total
	Femenino	Masculino	
Escuela 3	23	26	49
Escuela 2	15	16	31
Escuela 1	10	10	20
Total	48	52	100

En la tabla 2, se observa la antigüedad promedio de los docentes. La EN 2 fue la de menor antigüedad promedio, seguidos de la EN 3 y la EN 1. Sin embargo, al aplicar la prueba ANOVA, no se encontraron diferencias significativas entre los promedios de las escuelas ( $F=.786$ ,  $p=.459$ ).

Tabla 2

*Antigüedad promedio*

Escuela Normal	Media	Desviación estándar
Escuela 1	14.35	11.86
Escuela 3	13.35	11.75
Escuela 2	10.57	11.18



Con respecto al máximo grado de estudios de los encuestados, se encontró una mayor frecuencia de docentes con Maestría en las tres escuelas, pocos docentes con licenciatura y pocos con doctorado. La EN 3 fue la escuela con mayor número de docentes doctores, pero menor en porcentaje comparado con la EN 1. Por otro lado, en la EN 2 no se encontró ningún docente con doctorado (Tabla 3).

Tabla 3

*Máximo grado de estudios*

Escuela Normal	Grado			Total
	Licenciatura	Maestría	Doctorado	
EN 3	4	36	9	49
EN 1	2	10	8	20
EN 2	4	27	0	31
Total	10	73	17	100

**Resultados**

En la tabla 4 se observan los porcentajes de respuesta de los encuestados con respecto a la dimensión Conocimientos. Más del 90% conoce el concepto de plagio y su vinculación con la deshonestidad, así como más del 75% sabe que no se deben utilizar imágenes sin licencia de derecho.

Tabla 4

*Dimensión Conocimientos*

Reactivo	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	El plagio está vinculado con la deshonestidad académica	1	1.0	1	1.0	11	11.0	87
Plagio académico implica el robo de palabras o ideas de otros para obtener algún tipo de beneficio	2	2.0	2	2.0	15	15.0	81	81.0
Utilizar documentos y/o imágenes sin licencia de derecho de autor abierta implica plagio	5	5.0	18	18.0	16	16.0	61	61.0

En la tabla 5 se observan los porcentajes de respuesta de los encuestados con respecto a la dimensión Reglamentación. La mayoría de los profesores estuvieron de acuerdo en que se debe reglamentar y se necesitan acciones contra el plagio, así como que no hay porcentaje de plagio aceptable.

Tabla 5

*Dimensión Reglamentación*

Reactivo	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	Las instituciones de educación superior deben reglamentar acciones contra el plagio	0	0.0	1	1.0	17	17.0	82
No hay porcentaje de plagio aceptable	4	4.0	5	5.0	13	13.0	78	78.0
Se necesitan sanciones significativas contra el plagio académico	1	1.0	5	5.0	16	16.0	78	78.0

En la tabla 6 se observan los porcentajes de respuesta de los encuestados con respecto a la dimensión Delito. Aunque saben que existe legislación contra el plagio académico, están dispuestos a denunciarlo y no han cometido plagio académico, un porcentaje importante (cerca del 30%) considera que no amerita acción penal.

Tabla 6

*Dimensión Delito*

Reactivo	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Haría notar la existencia de plagio a los involucrados	2	2.0	7	7.0	17	17.0	74	74.0
Si algún trabajo mío fuera objeto de plagio, lo denunciaría a las autoridades competentes	5	5.0	13	13.0	25	25.0	57	57.0
Existe legislación en contra del plagio académico	9	9.0	9	9.0	33	33.0	49	49.0
Cometer plagio académico merece acción penal	15	15.0	14	14.0	39	39.0	32	32.0
He cometido plagio académico alguna vez	65	65.0	23	23.0	6	6.0	6	6.0

En la tabla 7 se observan los porcentajes de respuesta de los encuestados con respecto a la dimensión Formas de plagio. La mayoría de los docentes estuvieron de acuerdo en reconocer como plagio las formas más comunes: presentar un trabajo como propio siendo la autoría colectiva o de otro autor; copiar y pegar información o parafrasearla sin mencionar la fuente original; así como utilizar imágenes de internet sin mencionar la fuente. Sin embargo, un porcentaje mayor al 30% estuvo en desacuerdo en que sea plagio adaptar los datos a resultados de laboratorio, utilizar instrumentos si autorización del autor, así como listar fuentes bibliográficas no consultadas.

Tabla 7

*Dimensión Formas de plagio*

Reactivo	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Es plagio adquirir un trabajo a un autor y presentarlo como propio	4	4.0	3	3.0	5	5.0	88	88.0
Presentar un trabajo que ya ha sido entregado en otro curso es plagio	4	4.0	7	7.0	9	9.0	80	80.0
Copiar y pegar información de internet sin mencionar la fuente es plagio	1	1.0	2	2.0	21	21.0	76	76.0
Presentar un documento de autoría colectiva como perteneciente a una determinada persona representa plagio	3	3.0	3	3.0	20	20.0	74	74.0
Parafrasear un texto sin mencionar al autor original resulta en plagio	4	4.0	10	10.0	28	28.0	58	58.0
Utilizar una imagen de internet sin mencionar el origen se considera plagio	5	5.0	17	17.0	31	31.0	47	47.0

---

Cuando se adaptan los datos de laboratorio al resultado esperado se comete plagio	14	14.0	19	19.0	23	23.0	44	44.0
Para utilizar un instrumento de investigación se requiere la autorización expresa del autor	14	14.0	18	18.0	26	26.0	42	42.0
Listar fuentes bibliográficas no consultadas es una forma de plagio	17	17.0	16	16.0	28	28.0	39	39.0

---

### **Discusión y Conclusiones**

En la tabla 8, puede observarse los puntajes promedio de las dimensiones de plagio académico, así como el puntaje global de la encuesta. Se encontró que los encuestados tuvieron una buena puntuación global mayor a 80 puntos, y que las dimensiones de Reglamentación y Conocimientos fueron las de mayor puntaje. Aunque Formas de plagio y Delito no tuvieron una puntuación muy alta, sí deben ser consideradas como áreas de oportunidad.

Tabla 8

*Puntajes promedio de las dimensiones*





Dimensión	Media	Desviación estándar
Reglamentación	90.78	14.74
Conocimientos	88.00	14.87
Formas de plagio	78.56	16.70
Delito	76.93	17.04
Plagio académico	81.40	12.33

En primera instancia, los resultados presentados en este reporte, al ser parciales, hacen imperante continuar con la administración de las encuestas en las escuelas faltantes. También es evidente la necesidad de hacer un profundo análisis y cruce de información entre las características de la población encuestada y sus percepciones sobre plagio con la finalidad detectar otras áreas de oportunidad que deban ser atendidas para mejorar la formación de los docentes. Además de áreas de oportunidad también se requiere identificar las fortalezas que impactan en la disminución del plagio académico en las EN.

### **Conclusión**

Los profesores encuestados perciben la existencia del plagio académico como un problema. Se ha logrado identificar que en los profesores normalistas hay conocimiento del plagio y las formas en que se presenta, sin embargo, hay algunos aspectos como el uso de imágenes sin derecho de autor se muestran como necesidades de reconocimiento como forma de plagio. También consideran la necesidad de la reglamentación sobre plagio que debe existir en las instituciones educativas; no obstante, aunque sea menor a la mitad de los encuestados (30%), es preocupante que se considere que el plagio no sea una acción sancionable en contraposición con lo que la propia legislación mexicana establece (Cámara de Diputados, 2024).

Adicionalmente, con este trabajo se ratifica la necesidad de realizar análisis y reportes parciales de la información obtenida en las distintas fases del proyecto permite ir aprovechándola sin tener que esperar al término de todas las etapas; es decir, comenzar a vislumbrar posibles acciones de mejora que puedan irse implementando a la brevedad.

## Referencias

Cámara de Diputados (2024). *Código Penal Federal*. México.

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPF.pdf>

Cardeña, C. A. (2019). Comportamiento académico deshonesto en alumnos de posgrado. En

Red Durango de Investigaciones Educativas A. C. (ed.), *Formación docente: Reflexión e indagación en sus dimensiones constitutivas*.

<https://redie.mx/librosyrevistas/libros/formaciondocente.pdf>

Castro, Y., Yoplac-Lopez, B., Carpio-Tello, A., Sihuyay-Torres, K. y Cósar-Quiroz, J. (2017).

Percepción del plagio académico en estudiantes de Odontología. *Educación Médica*, 19(3), 141-145. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.03.003>

Comas, R. y Sureda, J. (2007). Ciber-Plagio académico: Una aproximación al estado de los

conocimientos. *Revista TEXTOS de la CiberSociedad*, 10.

[https://www.researchgate.net/publication/52009644\\_Ciber-](https://www.researchgate.net/publication/52009644_Ciber-Plagio_Academico_Una_aproximacion_al_estado_de_los_conocimientos)

[Plagio\\_Academico\\_Una\\_aproximacion\\_al\\_estado\\_de\\_los\\_conocimientos](https://www.researchgate.net/publication/52009644_Ciber-Plagio_Academico_Una_aproximacion_al_estado_de_los_conocimientos)

Elshafer, H. A. y Jahangir, T. M. (2020). Factors affecting plagiarism among students at Jazan

University. *Bulletin of the National Research Centre*.

<https://doi.org/10.1186/s42269-020-00313-z>

García, R. y Gomes, C. (2007, 9-11 outubro). [Ponencia]. *XXVII Encontro Nacional de*

*Engenharia de Produção*. Foz do Iguaçu, Brasil.

[https://abepro.org.br/biblioteca/enegep2007\\_tr660482\\_9513.pdf](https://abepro.org.br/biblioteca/enegep2007_tr660482_9513.pdf)

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014), Metodología de la Investigación (6ta Ed.).

México: McGraw Hill

Hirsch, A. (2016). Comportamiento responsable en la investigación y conductas no éticas en Universidades de México y España. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 79-93. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.005>

Koul, R., Clariana, R. B., Jitgarun, K. y Songsriwittaya, A. (2009, december). The influence of achievement goal orientation on plagiarism. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 506-512. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.05.005>

Ley Federal del Derecho de Autor. Diario Oficial de la Federación (DOF) (2020). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFDA.pdf>

Masó, Y. (2015, enero-diciembre). El Plagio a la luz de la Educación Virtual y de las Normas de Derecho de Autor en México: Consideraciones desde la perspectiva docente. *Propiedad Intelectual*, XIV(18), 128-148. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189045574008>

Oliveira, D. y Gomes, D. L. (2015). Percepción de plagio académico entre estudiantes de un curso de odontología. *Rev. Bioét*, 23(1), 142-151. <https://www.scielo.br/j/bioet/a/zShNHZQDzDy496zJDHMTqHm/?lang=es&format=pdf>

Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*. 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

Park, C. (2003, October). In Other (People's) Words: plagiarism by university students – literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(5), 471-488. [https://www.lancaster.ac.uk/staff/gyaccp/caeh\\_28\\_5\\_02lores.pdf](https://www.lancaster.ac.uk/staff/gyaccp/caeh_28_5_02lores.pdf)

## **Tendencias temáticas y modalidades de titulación de los docentes en formación inicial en Telesecundaria. Una mirada a partir del plan de estudios 2018**

Sergio Rodríguez Ayala

sergiorodriguez@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

Aldo Esaú Rodríguez Guevara

aldorodriguez@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

Isidro García Arellano

isidro@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

Línea temática 9: Investigación de la investigación educativa

### **Resumen**

Este reporte parcial de investigación sistematiza y analiza los productos de investigación que se realizan para la obtención del grado académico de los docentes en formación en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria en lo que va del plan de estudios 2018 a la fecha, es decir, de tres generaciones egresadas (2018-2022, 2019-2023 y 2020-2024). Abarca una población de 85 estudiantes titulados con 85 documentos de titulación, su objetivo se enmarca en el análisis de las tendencias temáticas de investigación, así como las modalidades de titulación que se establecen en dicho plan de estudios.

Al ser este un reporte parcial de investigación, solo se plasmará la fase inicial que denota un método cuantitativo descriptivo, donde se han revisado repositorios digitales (no institucionalizados), documentos oficiales y actas estadísticas, mismos que permitirán explorar y describir la información como punto de partida del ejercicio investigativo, la técnica implementada en esta fase de la investigación consistió en el procesamiento de los datos a través de estadística descriptiva con Excel. Los hallazgos más importantes se enmarcan en el informe de práctica profesional como la modalidad mayormente seleccionada y la nula aparición del portafolio de evidencias, así como una tendencia temática en lo que respecta al ámbito áulico-disciplinar desde diseño metodológicos como la investigación acción y la fenomenología.

**Palabras clave:** Investigación, formación docente, modalidades, temáticas.

### **Planteamiento del problema**

En el año 1999 se concreta un plan de estudios para la formación de Licenciados en Secundaria y sus diferentes especialidades y/o modalidades, el cual se insertó a través del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales en nuestro país, mismo que se enmarcaba en el Programa de Desarrollo Educativo de 1995 al 2000, periodo en el que se encontraba de presidente de la República Ernesto Zedillo Ponce de León y como secretario de Educación Miguel Limón Rojas.

Una de las modalidades del nivel educativo de Secundaria es la Telesecundaria, misma que a partir de 1968 ha tenido una presencia importante en el Sistema Educativo Mexicano, así como en cada una de las entidades federativas, por lo que dicho plan de 1999 habría venido también a mejorar, actualizar y consolidar la formación de los docentes de esta modalidad, destacando la obtención del grado académico a través de un documento recepcional que se asumía como un “ensayo analítico y explicativo derivado de la reflexión de la práctica, donde la temática se insertara en las líneas; Los adolescentes y sus procesos de aprendizaje, Análisis de experiencias de enseñanza y Gestión escolar y procesos educativos (SEP, 1999, p. 19).

19 años después, con la llegada del plan de estudios 2018, la evolución y transformación de la formación inicial docente se plasma en una malla curricular articulada entre trayectos formativos y asignaturas que posicionan al docente en formación de Telesecundaria en procesos investigativos de su práctica docente, desde los primeros semestre se plantean acciones encaminadas a la adquisición de competencias teórico-metodológicas de la investigación, siendo la práctica profesional el espacio fundamental para el desarrollo y puesta en práctica de dichas competencias.

Lo que, a su vez, en los semestres finales, se direcciona a la construcción del documento de titulación, siendo este proceso uno de los que mayormente se vieron transformados, pues se establecieron tres modalidades de titulación: tesis, informe de práctica profesional y portafolio de evidencias. Aunque actualmente está en operación el plan de estudios 2022, no se ha considerado para este reporte de investigación pues el semestre que hasta este momento se encuentra concluido con dicho plan es el cuarto.

En la siguiente tabla se realiza una comparativa de los tres planes mencionados, aunque en esta experiencia de investigación solo se enfatiza en el de 1999 y 2018, teniendo en cuenta que el 2022 se encuentra concluyendo el codiseño de sus respectivos programas de estudios y no existen insumos (documentos de titulación) para ser incluidos en este reporte parcial:

Tabla 1

*Comparativo de planes de estudio sobre los documentos de titulación*

	1999	2018	2022
Modalidad de titulación	Ensayo analítico y explicativo  (Ejercicio intelectual derivado de la reflexión de la práctica)	Informe de práctica profesional y examen profesional  Tesis de investigación y examen profesional  Portafolio de evidencias y examen profesional	
Asignaturas en séptimo y octavo semestre	4 (2 en 7° y 2 en 8°)  Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I (6 hrs)  Trabajo docente I (26 hrs)  Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente II (6 hrs)  Trabajo docente II (26 hrs)	7 (6 en 7° y 1 en 8°)  Retos actuales de la educación en México (4 hrs)  Educación física (4 hrs)  Autonomía curricular (6 hrs)  Investigación educativa (6 hrs)  Didáctica de las artes (6 hrs)  Práctica profesional y vida escolar (20 hrs)  Aprendizaje en el servicio (20 hrs)	6 (3 en 7° y 3 en 8°)  Tendencias emergentes de la investigación educativa (4 hrs)  Seminario de titulación I (8 hrs)  Práctica profesional y vida escolar (20 hrs)  Producción de textos académicos (4 hrs)  Seminario de titulación II (10 hrs)  Aprendizaje en el servicio (20 hrs)



<p>Orientaciones para la construcción del documento de titulación</p>	<p>Temáticas dentro de las siguientes líneas:</p> <p>Los adolescentes y sus procesos de aprendizaje</p> <p>Análisis de experiencias de enseñanza</p> <p>Gestión escolar y procesos educativos</p> <p>Lugares donde se elabora:</p> <p>Escuela secundaria</p> <p>Escuela Normal (Taller)</p> <p>Asesoría</p> <p>Biblioteca</p> <p>Trabajo autónomo</p>	<p>Elaboración de un producto que permitirá valorar el nivel de logro de las competencias genéricas, profesionales, y disciplinares o específicas, que la licenciatura en cuestión ha previsto en el perfil de egreso.</p> <p>Las competencias, los problemas detectados en la práctica o el establecimiento de los temas de interés, entre otros, son los insumos que permitirán elegir la opción de titulación.</p> <p>Si se trata de generar nuevas líneas de explicación sobre el fenómeno educativo, la pedagogía o la didáctica, la tesis de investigación es la elección más apropiada; si se pretende demostrar un</p>	<p>Orientaciones específicas de las modalidades y del proceso de titulación NO están publicados actualmente.</p> <p>Informe (documento analítico-reflexivo)</p> <p>Portafolio (documento que reconstruye el proceso de aprendizaje)</p> <p>Tesis de investigación (documento riguroso que sigue pautas teórico-metodológicas)</p> <p>PARA LAS TRES MODALIDADES:</p> <p>Elaboración en lenguas nacionales (español u originaria) o en inglés de acuerdo con la Licenciatura.</p>
---	---	--	---

		<p>aprendizaje con respecto a una situación, valorando los niveles de logro, el portafolio de evidencias es la opción idónea; finalmente, si lo que interesa es presentar una experiencia que dé cuenta de procesos de mejora en la docencia durante un periodo concreto de intervención, lo pertinente sería elaborar un informe de prácticas profesionales.</p>	
--	--	---	--

<p>Esquema de trabajo</p>	<p>El tema o problema y su ubicación en la línea temática</p> <p>Propósitos del estudio</p> <p>Lo que se sabe del tema</p> <p>Las preguntas que se pretenden resolver</p> <p>Las actividades y las fuentes de consulta</p> <p>El calendario de trabajo</p>	<p>RECORRIDO PARA ELEGIR LA MODALIDAD</p> <p>Elección de las competencias del perfil de egreso</p> <p>Elección del tema a tratar</p> <p>Elección de opción de titulación</p> <p>Inicio y formalización del trabajo de titulación a partir del sexto semestre, previo a finalizar el quinto semestre, el estudiante redacta la carta de exposición de motivos.</p>	
---------------------------	--	---	--

<p>Estructura</p>	<p>Introducción El tema de estudio Desarrollo del tema Conclusiones Bibliografía Anexos (Extensión mínima de 45 cuartillas)</p>	<p>Informe (documento analítico-reflexivo) (Caratula, índice, introducción, plan de acción, desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora, conclusiones y recomendaciones, referencias y anexos)  Portafolio (documento que reconstruye el proceso de aprendizaje) (Caratula, índice, introducción, desarrollo, organización y valoración de las evidencias de aprendizaje, conclusiones, referencias y anexos)  Modalidad 1. Evidencias en formato físico o digital  Modalidad 2. Entorno personal de aprendizaje PLE  Tesis de investigación (documento riguroso que sigue pautas teórico-metodológicas)</p>	<p>Orientaciones específicas de las modalidades y del proceso de titulación NO están publicados actualmente.  Informe (documento analítico-reflexivo)  Portafolio (documento que reconstruye el proceso de aprendizaje)  Tesis de investigación (documento riguroso que sigue pautas teórico-metodológicas)  PARA LAS TRES MODALIDADES:  Elaboración en lenguas nacionales (español u originaria) o en inglés de acuerdo con la Licenciatura.</p>
-------------------	---	---	---

		<p><i>PROTOCOLO</i> Caratula, indice, introducción, cuerpo de la tesis o capítulos, conclusiones, referencias y anexos)</p>	<p>La institución formadora de docentes podrá proponer a los estudiantes desarrollar un proyecto determinado por ésta, que podrá realizarse de uno y hasta tres integrantes, sin embargo, la presentación del examen será individual (Normas de control escolar, 2022)</p> <p>Referentes:</p> <p>Anexo 10 del Acuerdo 16/08/22</p> <p>Normas de control escolar para las licenciaturas de formación de maestras y maestros de educación básica, en la</p>
--	--	---	---

			modalidad escolarizada (Planes 2022)
--	--	--	---

*Nota.* Ejercicio comparativo sobre la construcción del documento de titulación desde los planes de estudio 1999 y 2018.

A partir de lo enmarcado en la tabla anterior y en las experiencias sobre el transitar de los planes de estudio mencionados, es que surge el interés de indagar en cuáles han sido las temáticas de investigación que los docentes en formación han desarrollado en sus documentos de titulación, así como las modalidades a las que han recurrido, esto delimitado solo a tres generaciones que han egresado con el plan de estudios 2018 (2018-2022, 2019-2023 y 2020-2024), por lo que surge la pregunta ¿cuáles han sido las tendencias temáticas y modalidades de titulación que los docentes en formación inicial en Telesecundaria desarrollan y seleccionan para la obtención del grado a partir de la implementación del plan de estudios 2018?

### **Marco teórico**

#### *La formación docente: su relevancia y enfoque*

La formación docente ha venido gestando procesos que posicionan al profesor como un agente de cambio, transformador e investigador. Este ámbito ha sido ampliamente investigado, pues con el transitar de reformas educativas y los cambios paradigmáticos desde el discurso pareciera que todo es mejora y evolución, sin embargo, es un hecho que continúan los retos para las instituciones formadoras al tratar de consolidar iniciativas educativas que den respuesta a los requerimientos de la sociedad en un tiempo y lugar determinado por lo cual todavía hay mucho que hacer en este terreno.

La UNESCO (2020) conceptualiza la formación docente como “el proceso continuo de aprendizaje profesional, mediante el cual los docentes reflexionan, mantienen y desarrollan sus conocimientos, habilidades y prácticas profesionales. Es un derecho y una obligación de todas las profesiones, incluida la enseñanza, y puede comprender el aprendizaje autodirigido formal, estructurado e informal” (p. 113). Como se mencionó, la formación docente es el proceso de aprendizaje constante, en el cual los docentes reflexionan, enriquecen y desarrollan sus conocimientos, habilidades y prácticas profesionales, de la misma manera se considera tanto un derecho como una obligación, ya que el aprendizaje se despliega desde diferentes aspectos.

Al respecto, Cervantes (2019) analizó la formación docente del profesorado mexicano y revisó las políticas públicas de formación y desarrollo profesional, llegando a la conclusión de que no se debe dejar de lado el papel clave de la investigación en la transformación de la práctica docente, manifestando que es en el posgrado donde se encuentran los mayores vínculos con la investigación y desarrollo profesional del profesorado. Como destaca el autor la importancia del impacto de la investigación en la mejora de la práctica docente, así mismo identifica que en el posgrado se relaciona la investigación con el desarrollo profesional.

Lo ideal, como lo consideran González, Zerpa, Gutierrez y Pirela (2007) es promover la investigación en la formación de los maestros, quienes deben aplicar lo aprendido con el alumnado en sus centros educativos, teniendo siempre presente que el desarrollo de las competencias científicas debe realizarse a través del establecimiento de métodos propios de la ciencia. Se considera necesario promover la investigación desde la formación inicial de los docentes con la finalidad de dotarlos de capacidades que les permitan ejecutar metodologías en su quehacer profesional de manera cotidiana.



En definitiva, la formación inicial de los futuros formadores debe promover una práctica profesional sustentada en la profesionalización permanente. Puesto que el profesor como profesional de la educación no puede limitarse a las recomendaciones institucionales que se plantean desde los planes y programas vigentes, sino que debe echar mano de sus competencias profesionales para cuestionar y mejorar su realidad inmediata, así mismo dotar a sus alumnos de capacidades que promuevan y consolidar aprendizajes que le sean útiles para su vida cotidiana.

### **Metodología**

Debido a la amplitud y complejidad del objeto de estudio para toda la investigación se recurrió a una complementariedad metodológica (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2013), es decir, una dinámica metodológica que recurre a la parte cuantitativa y cualitativa desde lo secuencial, generando que la investigación sea flexible, enfatizando en las fases que se establezcan.

Al ser este un reporte parcial de investigación, solo se plasmará la fase inicial que denota un método cuantitativo descriptivo, donde se han revisado repositorios digitales (no institucionalizados), documentos oficiales y actas estadísticas, mismos que permitirán explorar y describir la información como punto de partida del ejercicio investigativo.

La recolección de datos en este reporte parcial se dio desde una fuente secundaria de información, ya que se realizó la búsqueda de información en repositorios, que aunque no están institucionalizados, han sido una forma de sistematizar la información en los diferentes programas educativos de la institución, así como las actas estadísticas que se manejan en el departamento de control escolar. La técnica implementada en esta fase de la investigación consistió en el procesamiento de los datos a través de estadística descriptiva con Excel. El procedimiento de análisis estadístico consideró tres momentos: a) Localización de los documentos de titulación de las generaciones (2018-2022, 2019-2023 y 2020-2024) y datos genéricos (título-temática, modalidad seleccionada, alcance -áulico/disciplinar, escolar y/o social-, b) tabular y graficar los datos genéricos y c) analizar los datos arrojados, destacando tres ámbitos importantes: temática, metodología empleada y alcance.

## Resultados

### Fase inicial

De la generación 2018-2022 que fue la primera en concluir con el plan de estudios 2018, se localizaron 24 documentos, de los cuales 20 fueron informes, 4 tesis y 0 portafolios:

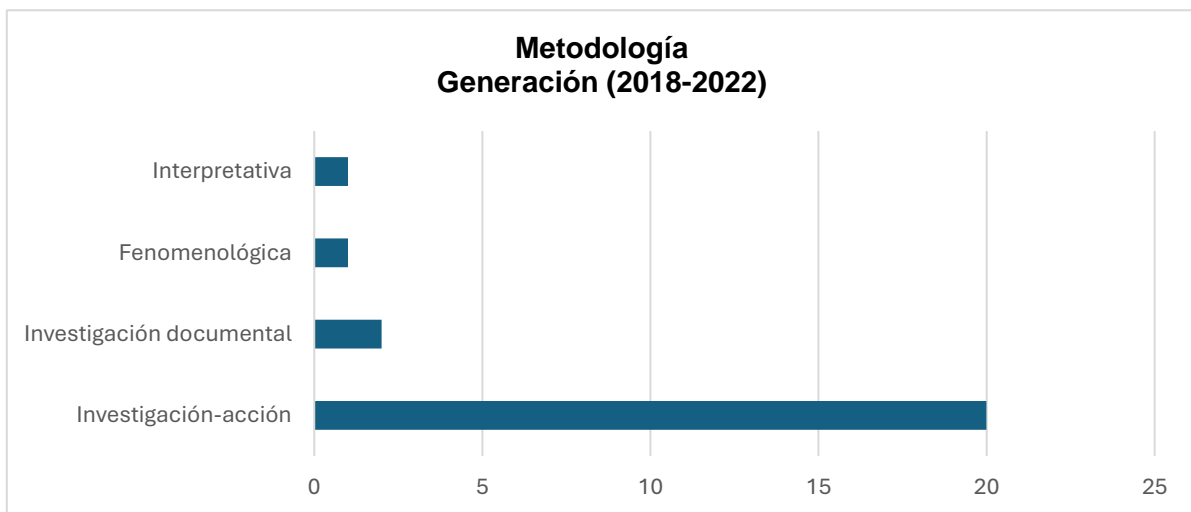
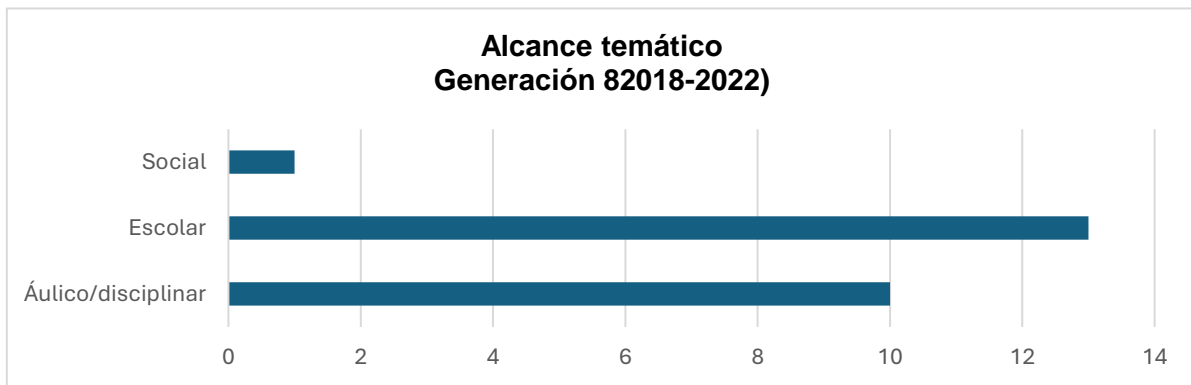
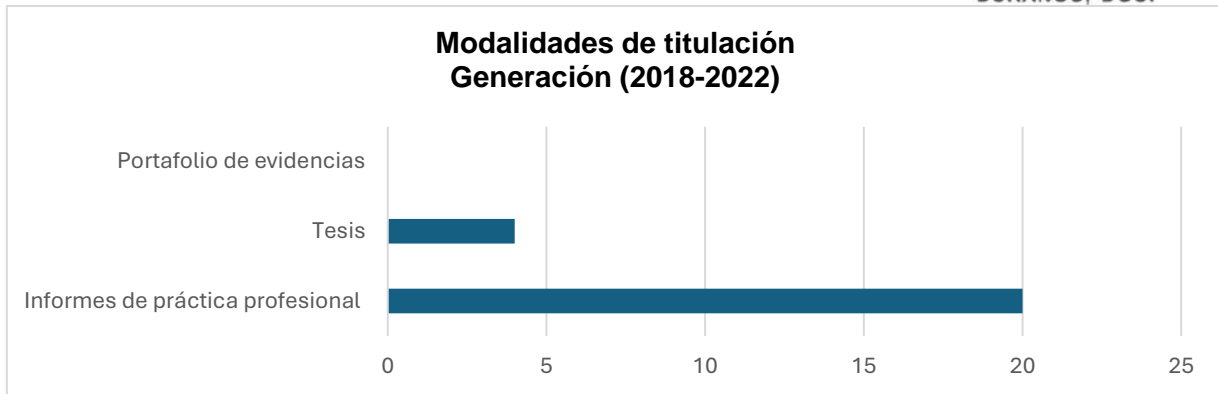
### Tabla 2

*Documentos localizados generación 2018-2022*

Título	Modalidad	Alcance	Metodología
El uso correcto de la acentuación en textos escritos con estudiantes de segundo grado de secundaria, a través del aprendizaje colaborativo	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación- acción
Fortalecimiento y desarrollo de la oralidad como habilidad comunicativa a través de la estrategia del taller didáctico, en alumnos de educación telesecundaria	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación- acción
El uso académico de las redes sociales para la construcción de habilidades digitales en alumnos de telesecundaria	Informe	Escolar	Investigación- acción
El desarrollo de la motivación escolar en alumnos de segundo grado de telesecundaria a través del teatro	Informe	Escolar	Investigación- acción
La comprensión lectora para favorecer la metacognición en alumnos de educación telesecundaria	Tesis	Escolar	Investigación documental
La comunicación asertiva a través del aprendizaje colaborativo con el grupo de 2° "b" de la escuela telesecundaria "Juan Escutia"	Informe	Escolar	Investigación- acción
Itinerarios de aprendizaje: como propuesta para la mediación de ritmos de aprendizaje en el aula de telesecundaria	Tesis	Escolar	Marco interpretativo
Uso de la noción causa/efecto para la enseñanza aprendizaje de sucesos históricos	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación- acción

Aprender para enseñar historia. reto personal y profesional	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación- acción
El trabajo por proyectos como una alternativa para desarrollar el aprendizaje significativo en el aula multigrado de telesecundaria	Informe	Escolar	Investigación- acción
El desarrollo de la autoestima y el autoconcepto en estudiantes de primer grado de telesecundaria a través del método por proyectos	Informe	Escolar	Investigación- acción
El uso de las fichas temáticas como estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora en lengua materna. español	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación- acción
Estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora en telesecundaria: una necesidad latente en educación básica	Informe	Escolar	Investigación- acción
La potencialización del autoconocimiento: como dimensión de la educación socioemocional a través de las artes visuales en educación básica	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación- acción
Creencias de alumnos hacia la naturaleza de las matemáticas en el nivel telesecundaria	Tesis	Social	Marco fenomenológico
La didáctica de la microhistoria como estrategia para el desarrollo de la competencia: manejo de la información histórica en alumnos de tercer grado de telesecundaria	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación- acción

Manejo de las etapas del proceso de lectura como estrategia para estimular la comprensión de textos escritos en alumnos de primer grado de telesecundaria	Informe	Escolar	Investigación-acción
Expresando la alegría, el enojo y la calma a través de la pintura: un medio para conocer las emociones de adolescentes de telesecundaria	Informe	Escolar	Investigación-acción
La construcción de conocimientos para el desarrollo de la expresión oral en alumnos de educación telesecundaria	Tesis	Escolar	Investigación documental
El impulso de la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de telesecundaria, mediante proyectos socioeducativos, en la asignatura de lengua materna. español	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación-acción
La comprensión lectora para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de educación telesecundaria	Informe	Escolar	Investigación-acción
El portafolio de evidencias como estrategia para potenciar la evaluación formativa y la autonomía en los alumnos de telesecundaria en lengua materna español	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación-acción
Enseñanza por proyectos: la noción del tiempo histórico	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación-acción
El manejo adecuado del docente en telesecundaria en el desarrollo socioemocional en los adolescentes	Informe	Escolar	Investigación-acción



De la generación 2019-2023 que fue la segunda en concluir con el plan de estudios 2018, se localizaron 41 documentos, de los cuales 30 fueron informes, 11 tesis y 0 portafolios de evidencias:

Tabla 3

*Documentos localizados generación 2019-2023*





Título	Modalidad	Alcance	Metodología
La percusión corporal para la enseñanza de la música en alumnos de primer año de telesecundaria	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción
La comprensión lectora para fortalecer el aprendizaje significativo en los alumnos de segundo grado de telesecundaria	Informe	Escolar	Investigación acción
Los organizadores gráficos como herramienta para desarrollar la habilidad de síntesis y funciones ejecutivas del pensamiento crítico en estudiantes de telesecundaria	Tesis	Escolar	Investigación acción
El club de las dudas como estrategia para fomentar el uso correcto de los signos de puntuación (coma y punto) en la producción de textos con alumnos de tercer grado de telesecundaria	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción
La expresión de las emociones para el rendimiento académico con base a estrategias de educación física en telesecundaria	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción
Repercusiones escolares con base a las actitudes negativas de los alumnos en la resolución de problemas matemáticos	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción
La redacción y lectura de cuentos como estrategia para mejorar la motivación de los estudiantes e incrementar su expresión oral dentro del aula	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción

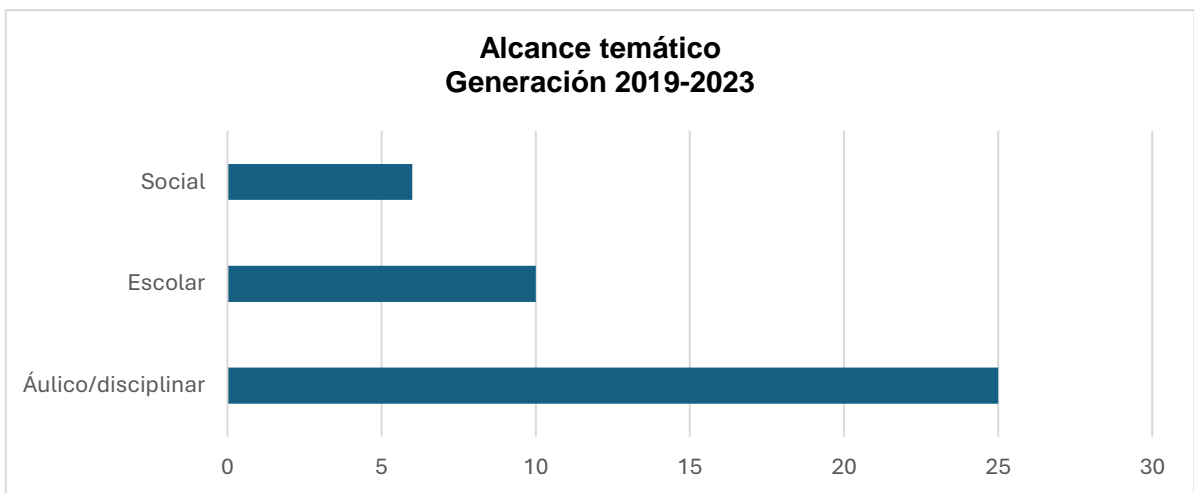
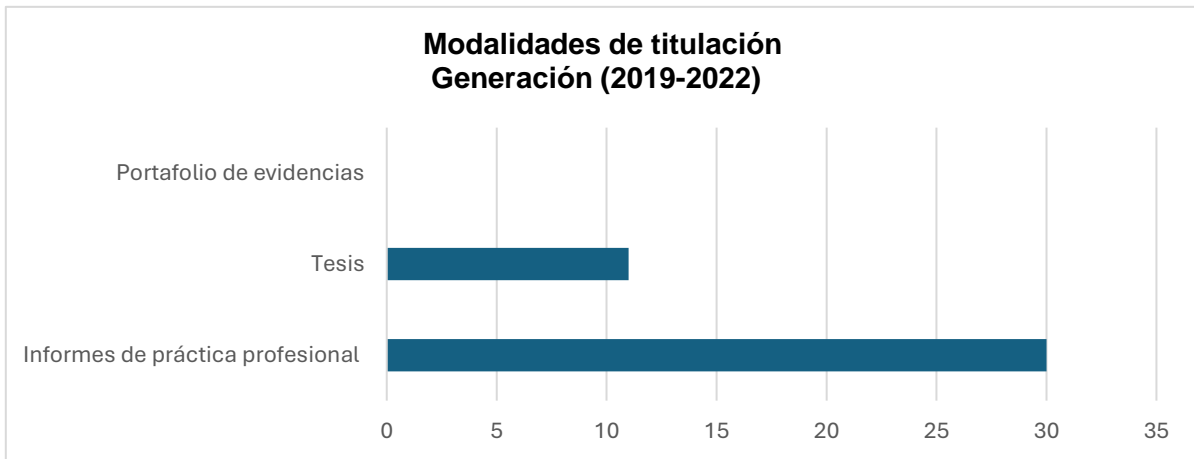
La implementación de la lectura en voz alta como estrategia para mejorar la fluidez lectora en alumnos de tercer grado de telesecundaria	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción
Estrategias de motivación para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de telesecundaria	Tesis	Escolar	Investigación acción
Intervención didáctica para mejorar las capacidades de comprensión lectora en estudiantes de telesecundaria	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción
La pizarra classroom screen como medio autorregulador emocional para favorecer la disciplina en el aula de telesecundaria	Informe	Escolar	Investigación acción
La implementación de herramientas digitales para el estudio e interpretación del espacio geográfico en telesecundaria	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción
Los textos literarios como medio para desarrollar el pensamiento creativo en alumnos de primer grado de telesecundaria	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción
La implementación del portafolio de evidencias como estrategia didáctica para analizar las tareas académicas en alumnos de tercer grado de telesecundaria	Informe	Escolar	Investigación acción
Desarrollo de la motivación en la redacción de textos mediante cartas personales para los alumnos de telesecundaria	Informe	Escolar	Investigación acción

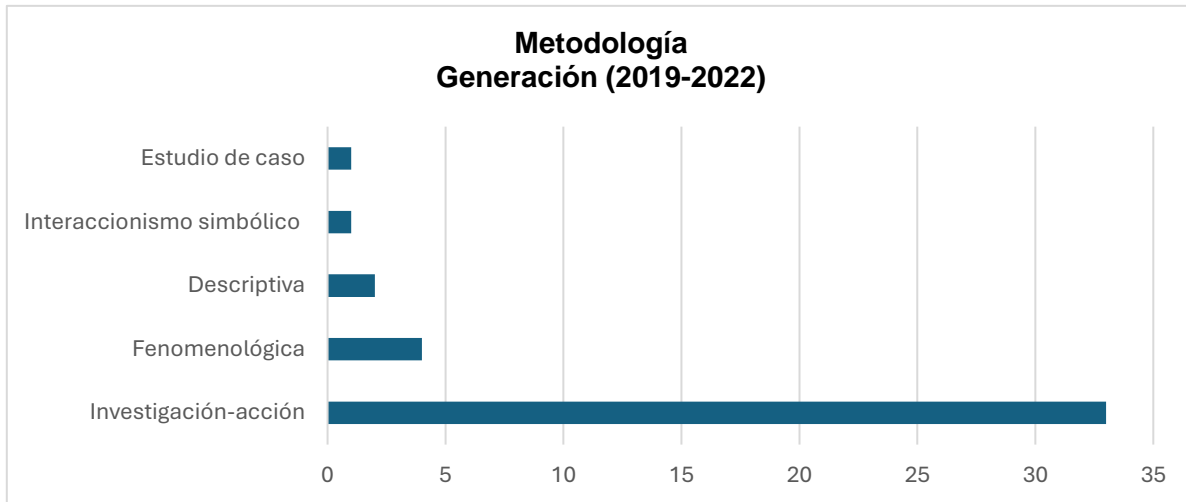
Las artes visuales como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes de primer grado de telesecundaria	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción
El uso de la modelización como estrategia para desarrollar el pensamiento científico en la asignatura de biología	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción
La comprensión lectora como medio para desarrollar el pensamiento lógico - matemático en alumnos de tercer grado de telesecundaria	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción
Estrategias didácticas para promover la comprensión de eras y orden cronológico	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción
Influencia de la familia en el desarrollo del aprendizaje y autoconcepto en el adolescente de telesecundaria	Tesis	Social	Estudio de caso
El uso de estrategias de comprensión lectora para el desarrollo de habilidades argumentativas en alumnos de telesecundaria	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción
La deserción escolar en la telesecundaria "Vicente Guerrero" de la comunidad la luz, Guadalupe, Zacatecas. ciclo escolar 2022-2023	Tesis	Social	Descriptiva
La educación socioemocional como estrategia para mejorar la convivencia áulica centrada en las emociones del miedo, enojo y tristeza	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción

La teoría de campos conceptuales como teoría didáctica transversal para el desarrollo de la conceptualización de la física en telesecundaria	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción
La gamificación como estrategia en la creación de ambientes de aprendizaje para favorecer el proceso educativo en los alumnos de telesecundaria	Informe	Escolar	Investigación acción
Tecnologías de la información y comunicación como recurso didáctico para la enseñanza del inglés en telesecundaria	Tesis	Áulico/ Disciplinar	Fenomenología
El portafolio de evidencias como instrumento para la evaluación formativa de la asignatura de inglés en el grupo de 1° b en la telesecundaria campana de dolores	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción
El uso de textos informativos (expositivos) para la mejora de la comprensión lectora en los alumnos de telesecundaria	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción
El uso del TIC como herramienta para la ortografía en los alumnos de telesecundaria	Informe	Escolar	Investigación acción
La metodología ABP como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento geográfico en alumnos de telesecundaria	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción
La implementación de un taller de creación y presentación de modelos en la asignatura de ciencias: biología para el desarrollo del pensamiento científico	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción

El desarrollo de habilidades de comprensión lectora para potenciar la producción de textos en estudiantes de telesecundaria	Informe	Escolar	Investigación acción
El nivel económico familiar y su impacto en la formación de hábitos de estudio en estudiantes de 1° a de la telesecundaria "Juan Escutia", del municipio de Trancoso, Zacatecas, en el ciclo escolar 2022-2023	Tesis	Social	No experimental descriptiva
El pensamiento lógico - matemático precedente de los docentes en formación inicial de la LEAT su incidencia frente a su propia práctica docente	Tesis	Social	Fenomenología
Creencias sobre el aprendizaje de las matemáticas de estudiantes y profesores de telesecundaria	Tesis	Social	Fenomenología
La aplicación de herramientas (TICS) en el modelo de aprendizaje generativo para la mejora en el análisis espacial geográfico y cartográfico en alumnos de telesecundaria	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción
Las concepciones sobre la oralidad y su enseñanza en los docentes en formación inicial de la LEAT	Tesis	Social	Fenomenología
La danza folclórica, una oportunidad más para el trabajo colaborativo	Informe	Escolar	Investigación acción
El desarrollo de habilidades investigativas a partir de la metodología aprendizaje basado en la investigación (ABI) para la construcción de aprendizajes significativos en estudiantes de telesecundaria	Informe	Escolar	Investigación acción

La cinésica y su incidencia en la enseñanza de la asignatura de ingles	Tesis	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción
Motivación extrínseca, factor para la resolución de problemas matemáticos en alumnos de telesecundaria	Tesis	Áulico/ Disciplinar	Interaccionismo simbólico





De la generación 2020-2024 que fue la tercera en concluir con el plan de estudios 2018, se localizaron 20 documentos, de los cuales 11 fueron informes, 9 tesis y 0 portafolios de evidencias:

Tabla 4

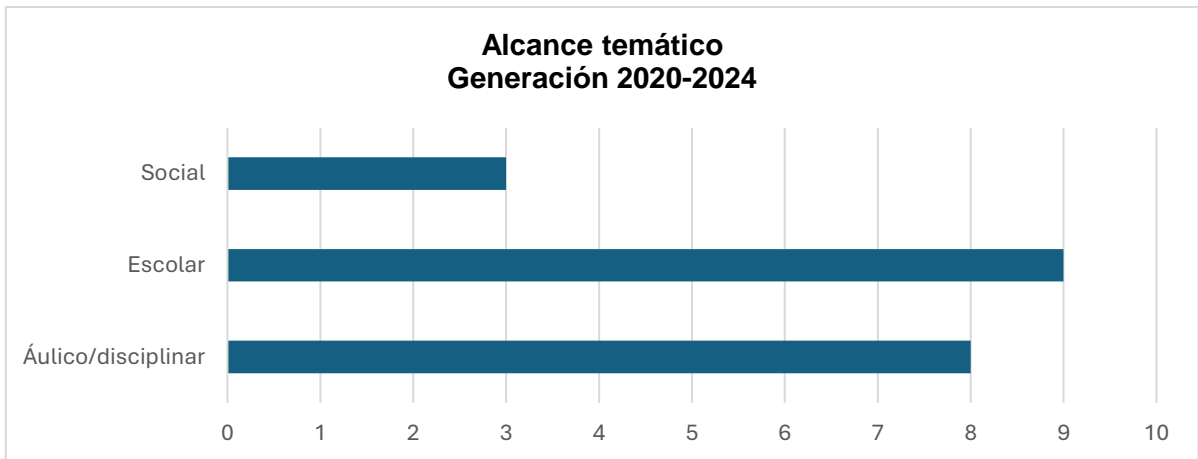
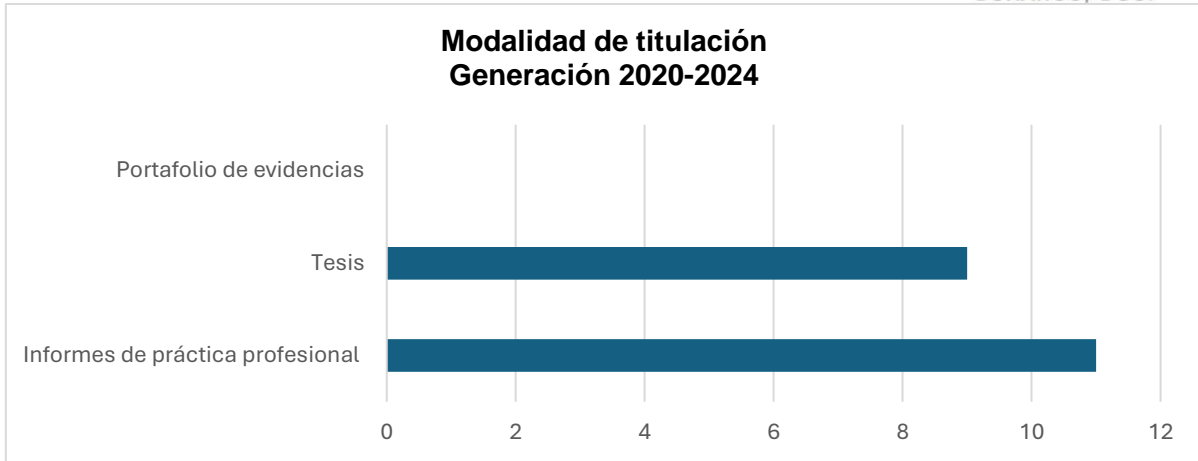
*Documentos localizados generación 2020-2024*

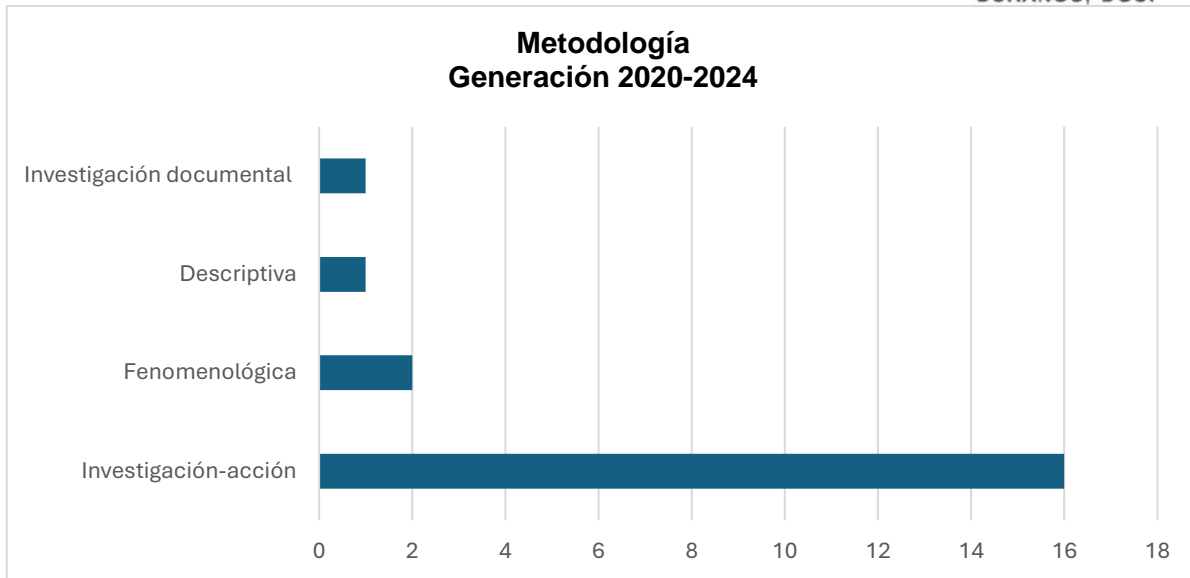


Título	Modalidad	Alcance	Metodología
El taller como medio para fomentar la producción escrita de textos autobiográficos en alumnos de tercer grado de telesecundaria	Informe	Escolar	Investigación acción
Recrear y concientizar. un proyecto para fomentar una educación ambiental en alumnos de 1er. grado de telesecundaria	Informe	Social	Investigación acción
El análisis de métodos didácticos que propician la enseñanza del inglés, a partir de una exploración de creencias relacionadas con el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma	Tesis	Escolar	Investigación documental
El taller de teatro como estrategia para fomentar el desarrollo de la oralidad en estudiantes de primer grado de telesecundaria	Informe	Escolar	Investigación acción
Las artes como una vía saludable de expresión de emociones en alumnos de primer grado de la telesecundaria "manuel m. ponce", de la comunidad de las chilitas zacatecas	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción
La escritura creativa como estrategia para estimular la producción de textos en alumnos de primer grado de telesecundaria	Tesis	Escolar	Investigación acción
Microhabilidades de la expresión oral mediante la exposición de saberes. Una experiencia de investigación con estudiantes de telesecundaria	Tesis	Social	Investigación acción

Factores de interconexión escolar-social que influyen en el desarrollo de la lectoescritura en adolescentes de telesecundaria	Tesis	Social	Fenomenología
El desarrollo de la competencia lectora en alumnos de telesecundaria con el uso de las estrategias metacognitivas	Informe	Escolar	Investigación acción
Adaptación del modelo de Flower y Hayes y de la metodología ABPC para una propuesta de textos escritos en el aula de telesecundaria	Informe	Escolar	Investigación acción
El aprendizaje basado en proyectos comunitarios para el desarrollo de las competencias comunicativas en el campo formativo de lenguajes en el segundo grado de telesecundaria	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción
La habilidad de descomponer problemas matemáticos a través del método Polya, en alumnos de educación telesecundaria multigrado	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción
El modelo de aprendizaje generativo (MAG) como estrategia para desarrollar la habilidad de explicación a fenómenos naturales con alumnos de primer grado de telesecundaria	Tesis	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción
El artículo de opinión como estrategia para el desarrollo y expresión de argumentos escritos en alumnos de tercer grado de telesecundaria	Tesis	Escolar	Descriptiva

El taller de infografías como estrategia para mejorar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de telesecundaria	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción
Incidencia de la aplicación de la metodología CLIL en el dominio del idioma inglés	Tesis	Áulico/ Disciplinar	Fenomenología
El taller reflexivo, una estrategia para favorecer la motivación en los estudiantes de segundo grado de telesecundaria	Informe	Escolar	Investigación acción
La importancia del autoconocimiento a través de un taller reflexivo para la construcción de un proyecto de vida ético en los adolescentes y el desarrollo de una conciencia a futuro	Tesis	Escolar	Investigación acción
El uso de los textos líricos (canciones de balada/románticas) para la mejora de la comprensión lectora en los estudiantes de telesecundaria	Tesis	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción
El uso de estrategias del método lúdico para generar interés por el aprendizaje del idioma inglés en alumnos de primero y segundo grado de telesecundaria	Informe	Áulico/ Disciplinar	Investigación acción





### Discusión y conclusiones

Las tres generaciones abordadas pertenecen a docentes en formación que cursaron el plan de estudios 2018, sumando un total de 85 documentos de titulación, de los cuales 61 fueron informes de práctica profesional, 24 tesis de investigación y 0 portafolios de evidencias. Siendo el informe de práctica la modalidad con mayor recurrencia de selección con un 71.76% y la tesis de investigación con el 28.24%, por lo que es relevante destacar dos aspectos, el primero destaca la modalidad del informe pues en el plan anterior (1999) la modalidad era un tanto similar (ensayo analítico) y el segundo, es que la modalidad de portafolio de evidencia no ha tenido ninguna experiencia en su realización dentro del programa educativo de Telesecundaria, una de las posibles causas es la calidez en las orientaciones curriculares existentes, situación que es posible se solventa con lo realizado en el codiseño de los programas de estudio, para implementar los portafolios de evidencias como una modalidad pertinente, útil y relevante.

En lo que respecta a los alcances, donde se utilizó una categorización de áulico-disciplinar, escola y social, es importante destacar que el 50.58% de los documentos se sitúan desde un alcance áulico-disciplinar, mientras que el 37.64% lo hace desde el escolar y el 11.78% desde lo social. Lo anterior coincide con la modalidad que mayormente se selecciona, pues las intervenciones realizadas están establecidas desde una cuestión áulica disciplinar y escolar, siendo la parte social una esfera que es poco explorada en donde los documentos de titulación solo se centran en un contexto didáctico escolar.

Sobre la metodología empleada existe una variante interesante, pues no solo los informes de práctica profesional recurren a este diseño de investigación, sino también las tesis, siendo una situación marcada desde el ámbito curricular, pues las experiencias curriculares que se ofrecen desde la malla están encaminadas directamente a la investigación acción como un diseño útil y pertinente para la realización de investigación educativa, al menos en lo que refiere a la formación inicial de docentes. Por lo que en la metodología mayormente utilizada es la investigación acción, resultando congruente con los planteamientos curriculares, es relevante destacar que no se han generado experiencias de investigación desde otro enfoque que no sea el cualitativo. Para cerrar, resulta significativo mencionar que al ser la fase inicial permite reconocer de manera amplia y profunda el terreno en el que se desarrollará la investigación completa, pues la estadística localizada e interpretada será la base para la siguiente fase que demanda una cuestión cualitativa desde las voces y experiencias de los sujetos de esta investigación, actores como los propios docentes en formación y asesores de documento de titulación.

Se concluye esta primera fase destacando que las tendencias temáticas se sitúan desde problemáticas, intereses y/o áreas competenciales de mejora en un ámbito áulico-disciplinar y la modalidad en la que mayormente encuentran los docentes en formación la posibilidad de abordarlas es el informe de práctica profesional.

## Referentes bibliográficos

- Cervantes, E. (2019). Un Acercamiento a la Formación de Docentes como Investigadores Educativos en México. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17(4), 59-74.
- González, N., Zepa, M. L., Gutierrez, D., & Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. Laurus, 13(23), 279-309.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P (2018). Concepción o elección del diseño de la investigación cuantitativa . En Metodología de la investigación: las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta. Mc Graw-Hill Interamericana Editores.
- Quintero Tapia, John Jamer, Miranda Jaña, Christian Esteban, y Rivera Rivera, Pablo Javier. (2018). Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: estado del arte e interpretación de actores clave. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 353-382. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.33174>
- Lenin, S. y Arcila W. (2019) Tendencias investigativas en educación y pedagogía: estudio desde las prácticas sociales investigativas en las escuelas normales del departamento de Caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (2), 208-228
- SEP (1999). Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria. Plan de estudios.
- SEP (1999). Orientaciones para la elaboración del documento de titulación.
- SEP (2018). Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria. Plan de estudios.
- SEP (2018) Orientaciones académicas para la elaboración del documento de titulación.
- SEP (2018) Orientaciones para organizar el proceso de titulación.



SEP (2018) Normas de control escolar 2018.

[https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/normas\\_control\\_escolar/MgIOjSo38A-NCE\\_ENP\\_2018.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/normas_control_escolar/MgIOjSo38A-NCE_ENP_2018.pdf)

SEP (2022). Anexo 10 del Acuerdo 16/08/22 Plan de estudios de la Licenciatura en

Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria.

[https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/1zzG9G1gwl-ANEXO\\_10\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/1zzG9G1gwl-ANEXO_10_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)

UNESCO (2020). Guía para el desarrollo de políticas docentes.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226>

## **Revisión del programa investigativo de un Cuerpo Académico en Consolidación**

### **interdisciplinario: un enfoque desde la ontología sistémica**

Avalos-Rogel Alejandra

alejandra.avalos@normales.mx

Escuela Normal Superior de México

Gilberto Castillo Peña

gilberto.castillo@aeefcm.gob.mx

Escuela Normal Superior de México

Maricela Hernández Chamorro

maricela.hernandezch@aeefcm.gob.mx

Escuela Normal Superior de México

Línea temática 9: Investigación de la investigación educativa

#### **Resumen**

Los cuerpos académicos, en tanto sujetos colectivos epistémicos, poseen un programa investigativo que impulsa y direcciona la generación de conocimiento. El propósito del trabajo es presentar una revisión del programa investigativo del Cuerpo Académico en Consolidación ENSMEX-CA-08 “Ciencia, tecnología y sociedad en la educación obligatoria y la formación de docentes”, mediante una revisión documental de la producción generada y su triangulación, lo que supone recuperar los objetos de investigación, los supuestos, los objetivos, las metodologías, y las construcciones sobre la didáctica de las ciencias.

Un enfoque desde la ontología sistémica visibilizó la pertinencia de la interdisciplinariedad y la recomposición de la emergencia metodológica, y la perspectiva de Lakatos (1983) permitió comprender el refinamiento del núcleo epistémico del programa en el que confluyen líneas de investigación, sus metodologías, y los temas que las abordan: concepciones sobre ciencia de docentes de básica, formadores y futuros docentes; iniciación científica en la formación inicial; diseño, desarrollo y análisis del currículum en matemáticas y ciencias; y finalmente estudio de las prácticas educativas y del vínculo ciencia y sociedad.

**Palabras clave:** Programa de Investigación, Investigación interdisciplinaria, Investigación social, Cuerpos académicos, Educación Normal

### **Planteamiento del problema**

Una de las prácticas que han permitido el desarrollo del conocimiento, la economía y la cultura a nivel mundial es la investigación; en ese contexto, es una práctica cambiante, que genera nuevas realidades de distintas maneras, ya sea por sus enfoques, metodologías, resultados e incluso por el fundamento filosófico que ocupa. Khun (1971) inició la discusión sobre la naturaleza del progreso científico con dos ideas fundamentales: la de paradigma, que es la cosmovisión de una comunidad científica conformada de saberes, prácticas, valores y creencias; y la de revolución científica que consiste en un cambio radical respecto al paradigma dominante. En educación algunas teorías del aprendizaje de contenidos específicos, como los de ciencias y matemáticas, parecieran coincidir con esta mirada, en el sentido en que niñas, niños y jóvenes requieren rupturas epistémicas, sin las cuales no pueden acceder a conocimientos de naturaleza distinta.

Sin embargo, para el caso de los cuerpos académicos en educación, y en general para muchos grupos de investigadores en diversos campos, dichas rupturas son menos evidentes. Lakatos (1983) discutió la idea de revoluciones abruptas y argumentó que el progreso científico es más gradual, y que se da en el seno de comunidades de investigadores que tienen programas de investigación. Estos programas son definidos como conjuntos de objetos de investigación, supuestos, objetivos y metodologías que guían la investigación.

En el caso de las escuelas normales, los cuerpos académicos surgen de una política para las Instituciones de Educación Superior, actualmente denominada Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) en 1996, se impulsa la investigación en lo que se conoce como Cuerpos Académicos (CA). La UACH (2022) define estos equipos de trabajo como:

[...] un grupo de Profesores de Tiempo Completo que comparten una o varias líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento (LGAC) en temas disciplinares y multidisciplinarios, así como un conjunto de objetivos y metas académicas comunes. Adicionalmente sus integrantes atienden Programas Educativos en varios niveles para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales. (§ 1)

Se puede establecer que hay una variedad de objetivos en el impulso a los CA, el primero es permitir que los docentes se consoliden en la investigación, y que con ello, se integren en comunidades académicas que les permita formarse, actualizarse y volverse expertos; para Siqueiros y Vera (2020) “el fin último es mejorar la formación de los estudiantes de educación superior” (p. 73) a través del fortalecimiento de los docentes que les dan clases. Estos autores destacan que 22% de la investigación en educación se realiza en las Escuelas Normales del país a través de los CA. Esto cobra relevancia cuando se indica que este tipo de instituciones ocupa el 2o lugar en ese tipo de investigación a nivel superior y, se puede añadir, que están dedicadas a la formación de docentes de distintos niveles, por lo que es posible que la generación de conocimientos en relación con la formación inicial de docentes se concentre en esos espacios.

En la Escuela Normal Superior de México (ENSM) hasta el 2020 la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM, 2020) reconocía 10 cuerpos académicos con distintos grados de conformación, el más antiguo de ellos tuvo su registro en 2009, entre ellos se podía distinguir dos tipos

[...] los conformados por docentes que se agrupan en torno a preocupaciones investigativas derivadas de las discusiones al interior de alguna licenciatura de las que se imparten en la institución, como el caso de los maestros de matemáticas, de historia, de geografía o de literatura; y los que se organizan de manera interdisciplinaria por docentes que pertenecen a diversas especialidades para abordar algunos problemas investigativos que las atraviesan, como la interculturalidad, las construcciones simbólicas y las prácticas educativas. (p. 1)

El Cuerpo Académico ENSMEX-CA-08 Ciencia, Tecnología y Sociedad para la Educación Obligatoria y la Formación de Docentes (ENSMEX-CA-8), surge como un grupo de investigación interdisciplinario integrado por formadores de 5 licenciaturas para la formación inicial de docentes de educación obligatoria en las áreas de Biología, Química, Física, Geografía y Matemáticas, todos ellos con formaciones distintas, pero con el interés en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias y las matemáticas. Las discusiones y producciones iniciales datan de 2014, obtiene su registro PRODEP en 2017 y pasa al estatus de “En consolidación” en 2024, lo que significa que tienen todos tienen el Perfil deseable PRODEP, elaboran producción conjunta, brindan asesoría compartida, tienen un seminario permanente, realizan actividades de diseño y desarrollo curricular y establecen vinculación con áreas sustantivas de la institución y con otras instituciones nacionales y del extranjero.

Los miembros del ENSMEX-CA-8 han recurrido a la apertura dialógica a partir de la incertidumbre generada por los planteamientos iniciales en su integración, ya que si bien todos tienen una preocupación por la enseñanza en el aprendizaje de la ciencia y las matemáticas en el contexto de la formación de docentes, las formaciones distintas de sus miembros implica lógicas de investigación diversas, formas de entender la enseñanza derivadas de didácticas de contenidos disciplinares diferentes y un lenguaje científico que tiene como referencia los paradigmas, los saberes y las prácticas de la ciencia base.

Recientemente el ENSMEX-CA-8 fue invitado a participar en un evento en el que participaban estudiantes de doctorado de la Universidad Católica de Colombia, para exponer sus “avances”. Esto llevó a un ejercicio de revisión y sistematización de la producción del CA, siguiendo la perspectiva de Lakatos (1983) y del enfoque de la ontología sistémica, y a la formulación de las siguientes preguntas ¿Cómo se ha conformado el núcleo epistémico del programa desde la emergencia de líneas de investigación? ¿Qué metodologías han permitido la producción académica continua desde la formación de ENSMEX-CA-8? ¿Cómo ha contribuido el conocimiento generado en el CA a la formación de docentes en la ESNM? Las respuestas a estas preguntas son motivo de la presente investigación en un ejercicio auto reflexivo.

### **Marco teórico**

Para realizar este estudio, recurrimos al Pensamiento complejo de Morin (2001) quien, a partir de la noción de ceguera del conocimiento, se deslinda de una lógica del positivismo como su fundamento racional y de la construcción del conocimiento con tal grado de especialización que se vuelve parcelado. De ahí la pertinencia de que fenómenos como el educativo sean abordados desde varias ciencias de la educación, atendiendo a metodologías diversas.

Por tal motivo, la aproximación se hizo desde la Ontología sistémica (Martínez-Miguélez, 1997, p. 131):[...] cuando... una realidad no es una yuxtaposición de elementos, sino que sus "partes constituyentes" forman una totalidad organizada con fuerte interacción entre sí, es decir, constituyen un sistema, su estudio y comprensión requiere la captación de esa estructura dinámica interna que la caracteriza [...]

La investigación educativa es una realidad cuyos componentes están interrelacionados en diversos sistemas heterogéneos, que además están relacionados orgánicamente unos con otros, entre los que destacan: los sistemas de los problemas educativos que son susceptibles de ser abordados; los sistemas de los sujetos individuales y colectivos -como los cuerpos académicos- cuyas acciones generan conocimiento; los sistemas de saberes y prácticas investigativas asociados a proyectos políticos e institucionales, entre otros. Como señalan Lobato y De la Garza (2009, p. 199), los CA son considerados sistemas:

Desde la perspectiva de los sistemas autopoieticos de decisiones, al CA se le podría observar como un sistema que se auto-reproduce operacionalmente mediante decisiones, que son disparadas a partir de la percepción del entorno y las reflexiones sobre sí mismo. Estas decisiones son limitadas por la memoria, las anticipaciones del sistema del CA, las alternativas posibles de decisión y el poder.

Para Avalos-Rogel y Aguilera (2022), los cuerpos académicos son entidades “vivas” al ser entidades conscientes de sí mismas, de sus posibilidades de organización, de su autonomía y de su producción en relación estrecha con un eco-sistema social abierto, compuesto por materia, energía, información y organización compleja.

Respecto al carácter sistémico de la investigación educativa, en los *Estados del Conocimiento de la Investigación de la investigación Educativa 2021-2024* (Sañudo, 2024) la responsable del área considera que la complejidad es un marco pertinente para comprender la investigación educativa, en virtud de que “[...] es un proceso sistémico autorregulable constituido por los significados y acciones de personas que producen conocimiento en contextos específicos. El proceso responde a las características de un sistema complejo [...]” (p. 28), y considera a la investigación educativa como un gran sistema conformado de varios subsistemas.



Ahora bien, como se señaló en el planteamiento del problema, también se recurrió como marco conceptual a Lakatos, (1983) con su definición de programa investigativo, quien, sin tener a la complejidad como paradigma de fondo, considera que tiene diversos elementos interrelacionados: un núcleo protegido contra las refutaciones por unas hipótesis auxiliares y “... una heurística, esto es, una poderosa maquinaria para la solución de problemas” (p. 13)

### **Metodología**

Uno de los pilares de la investigación es sin duda el campo metodológico, que abarca un conjunto de planteamientos filosóficos, epistemológicos, ontológicos y técnicos que se articulan con otros componentes para dar validez a las producciones científicas. En ese sentido, Forni y De Grande (2020) aseguran que “La combinación de diferentes metodologías en una misma investigación ha devenido en una práctica habitual en las ciencias sociales contemporáneas” (p. 159), esto puede ser visto desde dos perspectivas, la triangulación y la integración metodológica.

Para realizar el estudio se recurrió a recopilar la producción académica del ENSMEX-CA-8, el análisis prioriza categorías en las que se toman como referentes las estructuras propias de los documentos de investigación, es decir, los planteamientos de problema, los objetivos, metodologías, las propias categorías utilizadas en los estudios y los resultados obtenidos en las distintas investigaciones.

Se conformó una carpeta de Drive en la que los docentes que actualmente se encuentran inscritos, como miembros o colaboradores, subieron un total de 47 archivos de distinto tipo, ya que incluye los reportes finales de investigación y/o algunas de las presentaciones que fueron utilizadas para su publicación, se amplió el análisis a un periodo comprendido entre los años 2014 a 2024, debido a que algunos de los miembros activos ya estaban trabajando como grupo de investigación previamente a la conformación del Cuerpo Académico, lo que permitió visualizar la evolución entre intenciones de investigación y la utilización de Líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento (LGAC).

En términos de lo señalado por Reyes-Ruiz y Carmona (2020), desde el punto de vista de la investigación documental, el ejercicio permitió el arqueo de fuentes, ya que la producción en la investigación en 10 años de ejercicio puede ser considerada abundante, la visualización cronológica del material permitió definir un devenir histórico, que no se incluye en el actual reporte de investigación, así como el análisis metodológico y los aportes en cuanto a la investigación y la formación de docentes en el contexto de la ENSM.

El estudio puede enmarcarse entonces en un enfoque cualitativo de la información, en los términos expresados por Tancara (1993), quien señala que el análisis desde un Canal Formal distingue la estructura documental en unidades susceptibles de generar aportes al conocimiento desde el estudio de la información, que en este caso es de carácter científico.

Una estrategia para la recuperación del núcleo básico fue la triangulación. La triangulación, definida por Forni y De Grande (2020), “significa combinar distintas fuentes de datos, investigadores, teorías y métodos en el estudio de un fenómeno” (p. 160), en su exposición los autores recuerdan que la analogía proviene de las cartas de navegación; en el caso del presente trabajo parece más apropiado utilizar la analogía de una mesa de tres patas, que le da estabilidad al mueble, pues la utilización de sólo uno o dos referentes parece poco apropiado para dar rigurosidad al trabajo en las ciencias sociales y a las conclusiones que se desprenden.

Samaja (2018) recuerda que hay dos tesis asociadas a la triangulación: en ciencias sociales siempre ha estado presente como forma de integración metodológica, y como forma de establecer articulaciones entre significados que permiten establecer rigurosidad en función de la pertinencia con techos simbólicos.

Samaja (2018) recuerda el caso de un investigador que enfrenta un objeto con variables complejas, distintas aristas o miradas; recurre naturalmente a una combinación de procedimientos, que pueden incluir enfoques cualitativos y cuantitativos, caracterizándose como extremos de un continuum: la triangulación propicia aspectos positivos a la investigación, pues mejora la confianza en los resultados, estimula el uso de nuevos métodos, permite descubrir dimensiones desconocidas del objeto o fenómeno estudiado, promueve la síntesis teórica y mantiene la vigencia de los métodos cercanos a los objetos. Al mismo tiempo, el autor establece tres contextos básicos para discutir la integración de métodos: el plan estratégico de la investigación, utilización de distintos indicadores y la explicación del contexto.

Forni y De grande (2020) citan a Bericat (1998) para destacar que la triangulación es una de las formas posibles en las que se puede dar la integración metodológica.

## **Resultados**

El análisis permite ver que la producción del CA se centra en 4 temáticas específicas: concepciones sobre ciencia de docentes, formadores y futuros docentes; iniciación científica en la formación de docentes; diseño, desarrollo y análisis del currículum en matemáticas y ciencias; y finalmente estudio de las prácticas educativas y del vínculo ciencia y sociedad.

En cada uno de los estudios se privilegia el análisis cualitativo desde un enfoque histórico - hermenéutico. Los informantes son variados, ya que en se estudian en sistemas a los docentes en formación, a los formadores de docentes y a docentes en ejercicio en educación básica; asimismo, se encuentra presente la investigación documental en tanto se realiza análisis curricular.

## Concepciones sobre ciencia de docentes, formadores y futuros docentes

Se exploran los significados sobre ciencia que tienen los docentes en formación y sus formadores utilizando un análisis cualitativo, los resultados apuntan a una visión absolutista de la ciencia, el método científico, la incorporación de dispositivos de enseñanza y experiencias científicas en las que se utiliza la observación, los proyectos y la cultura digital. Metodológicamente se han utilizado cuestionarios con preguntas abiertas, dirigidos a distintos grupos de sujetos, de hecho, para comenzar esa línea de investigación se pidió a los miembros del CA que escribieran su concepción de la ciencia, el análisis es cualitativo utilizando análisis de significados común para ese tipo de estudios.

### La iniciación científica en la formación

La Iniciación científica es definida como un ejercicio en que personas que no tienen formación para la generación de conocimientos accedan de manera guiada por las prácticas que son comunes a los posgrados. El objetivo es ver movimientos intelectuales en niños y docentes en formación en cuanto a su saber científico; los resultados pueden dividirse en la iniciación a las ciencias disciplinarias y las ciencias de la educación. Las investigaciones que utilizan la iniciación científica en ciencias disciplinarias apuntan a determinar vectores de incidencia en que se propicia la formulación de preguntas auténticas, la divulgación científica y los proyectos interdisciplinarios.

Con Iniciación científica en ciencias de la educación, nos referimos básicamente a orientar a los docentes en formación en la recuperación y análisis de componentes teóricos-metodológicos de la investigación en la construcción de investigaciones propias de los estudiantes normalistas. Esto tiene un doble valor formativo: por un lado, se apuesta a la construcción de una sensibilidad y una mirada a los fenómenos educativos en el futuro docente, y por otro, la posibilidad de dar sentido a la vinculación teoría práctica, y al abordaje de problemas comunitarios. Se utilizan metodologías de tipo cualitativo, estudios de caso y de trayectoria. En los resultados se destaca el uso de la réplica como ejercicio formativo en ciencias de la educación con estudiantes normalistas y la revisión de alcances conceptuales.

El abordaje del CA para el estudio de la iniciación científica se realizó mediante la observación directa participativa y no participativa, acompañada con entrevistas informales que permiten la triangulación; la intención de los sujetos al participar en la iniciación científica proviene de motivaciones propias o a petición del profesor en proyectos escolares, las interpretaciones provienen de las interacciones y producciones. Se puede decir que la metodología es clásica para distintos estudios, pero innovadora en términos del uso a condiciones propias en una línea de investigación poco explorada.

#### Diseño, desarrollo y análisis del currículum en matemáticas y ciencias

Los estudios de análisis curricular se presentan ante la coyuntura de los cambios de los planes de estudio en educación básica y normal. Los objetos de estudio son variados: el currículum de educación básica y los de la formación de docentes en diversas áreas; el desarrollo curricular en contextos específicos, y las bases conceptuales de los diseños curriculares. En estos estudios se visualiza la ciencia desde una perspectiva transdisciplinaria, en virtud de la postura del CA, pero sin duda por las políticas educativas actuales en México, proclives a la recuperación del vínculo con los saberes comunitarios, de una transposición didáctica en la educación obligatoria más integradora, y por un vector en la región hacia la descolonización de los saberes.

Metodológicamente se recurre a lógicas de investigación documental, acompañadas con modelos de evaluación curricular en la que se destacan los significados asociados a los fundamentos filosóficos, planteamientos didácticos y pedagógicos, así como análisis estructural del diseño.

## Análisis de las prácticas y vínculos con la sociedad

Las investigaciones se centraron en las prácticas de enseñanza científica que utilizan los docentes en formación y en ejercicio; los marcos metodológicos apuntan al uso del pensamiento complejo desde su perspectiva de análisis de bucles para la construcción de conocimientos, y para la obtención de los datos se utilizaron observaciones directa participativas y no participativas. Los resultados aportan en cuanto a la construcción de guías de observación de la práctica, su caracterización e identificación de fortalezas y áreas de oportunidad.

Como parte de las discusiones académicas dentro del CA, se ha incidido en objetos variados relacionados con la ecología, es entonces que se ha propiciado en estudiar la biodiversidad, el uso responsable del agua, los microclimas, los ecosistemas digitales y culturales; a esta línea temática se le ha denominado Vínculos de la ciencia y la sociedad. Aquí, más que resultados, se ha profundizado en la relación que existe entre la ciencia y la sociedad, explorando ideas en cuanto a la diversidad cultural del conocimiento y su carácter como fenómeno social, asimismo, desde el punto de vista educativo se ha visualizado el uso de transposiciones didácticas y las rutas que los docentes pueden utilizar en la enseñanza.

### **Discusión y conclusiones**

Si bien, en el ejercicio del ENSMEX-CA-8 la investigación en sus inicios recurrió a una mirada desde el positivismo en muchos de sus estudios, la visualización documental del conjunto de la producción permite recuperar el esfuerzo de una construcción transdisciplinaria que pone énfasis en los nodos morianos de diversos objetos de estudio. A manera de ejemplo, el objeto de estudio en las investigaciones transita desde un planteamiento de la didáctica de la matemática o de la química, al de la didáctica de la ciencia, que es más general y que involucra *saberes integrales* en los términos expuestos por Juliaio y Zarta (2023).

El abordaje de las 4 líneas temáticas específicas: concepciones sobre ciencia de docentes, formadores y futuros docentes; iniciación científica en la formación de docentes; diseño, desarrollo y análisis del currículum en matemáticas y ciencias; y finalmente estudio de las prácticas educativas y del vínculo ciencia y sociedad, no son excluyentes, pues en diversos puntos se tocan, son prolongaciones unas de otras, se complejizan o se simplifican, dependiendo de la mirada y del punto de la trayectoria investigativa.

De lo anterior, se puede decir que estamos de acuerdo con Juliao y Zarta (2023), cuando dicen que Morin contribuye a una metodología dialógica que permite nociones “tanto complementarias como opuestas” (p. 8), es decir, a la adopción de lo que Morin (2001) denomina la noción de tercer incluido, o dicho de otra forma, planteamientos que incluyen las afirmaciones opuestas y explicaciones que en consecuencia incluyen, en lugar de excluir posturas teóricas y metodológicas. Por lo anterior, la construcción metodológica del ENSMEX-CA-8 contribuye a una visión inclusiva, y por tanto, a una metodología diversa que no responde a los planteamientos de la investigación lineal positivista.

La visión de los objetos diversos, contradictorios, transdisciplinarios o complejos; contribuye a una metodología diversa, la combinación de métodos propuesta por Samaja (2018) contribuye a una triangulación distinta.

El peligro implícito del uso combinado podría ser la falta de explicación en la convergencia de los datos y el uso metodológico en la recolección e interpretación de los mismos. En ese sentido es necesario reconocer, como ejercicio reflexivo en el ENSMEX-CA-8, que se requieren desarrollos y explicaciones puntuales más concretas sobre el componente metodológico que permita describir los ejercicios de investigación en cuanto al diseño, integración teórica e integración metodológica; por el momento podemos decir que las técnicas y los métodos son adecuados para los objetos parciales observados y estos responden a una visión amplia de un problema más grande, la formación de docentes especializados en enseñanza de las ciencias y la matemática.



Es posible concluir sobre la pertinencia de la triangulación como perspectiva metodológica en el estudio de la investigación de la investigación, en el sentido de la recuperación de objetos parciales del ENSMEX-CA-8, de los marcos teóricos diferentes, los métodos y técnicas distintas que apoyan la observación, el análisis y la formulación de las conclusiones.

En estas conclusiones también consideramos importante el andamiaje que permite la investigación sobre la formación de docentes y sus aristas, la perspectiva compleja en términos de Morin (2001); las construcciones están sustentadas en la metodología particular de la investigación de objetos parciales; es decir, regresando a la analogía de la mesa de tres patas desarrollada más arriba, la triangulación utilizada para estudiar la formación de docentes tiene múltiples patas, tantas o más que las de una araña, que están entramadas en un ejercicio de investigación con muchas investigaciones parciales. Es tarea ahora del ENSMEX-CA-8 describir el entramado teórico-metodológico que permiten la observación amplia.

## Referencias

AEFCM. (2020). *Cuerpos académicos*. Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México.

<https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/ENSM/archivos/investigacion/Cuerpos%20Acad.pdf>  
<https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/ENSM/archivos/investigacion/Cuerpos%20Acad.pdf>

Avalos-Rogel, A. y Aguilera, A. (2022). La formación de sujetos colectivos epistémicos. En

Barrón, M. C. y Valenzuela, G. A. (Coord.). *Vol. IV Formación e identidad de profesores y profesionales de la educación*. UNAM

Forni, P. y De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales

contemporáneas. *Revista mexicana de sociología*, 1(82), 159 - 189.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v82n1/2594-0651-rms-82-01-159.pdf>

Juliao, C. G. y Zarta, F. A. (2023). Ser y quehacer de la complejidad en la vida: una reflexión

desde Edgar Morin. *RICCE*, 2(1), pp. 7 - 18.  
<https://revistas.ulasalle.edu.pe/ricce/article/view/114/173>

- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Alianza Editorial.
- Lobato, O. y De la Garza, E. (2009). La organización del cuerpo académico: las premisas de decisión, colegialidad y respuesta grupal. Un acercamiento desde su autorreferencialidad. Estudio de caso comparativo en la educación de la ingeniería. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 14 (40), pp.191-216.
- Martínez-Miguélez, M. (1997). *El paradigma emergente*. Trillas.
- Morin, E. (2001). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa editorial.
- Reyes-Ruiz, L. y Carmona, F. A. (2020). *La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio. Doctorado en Psicología*. Universidad Simón Bolívar. <https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/2af35a4b-2abf-4f78-a550-0a4e4764e674/content>
- Samaja, J. (2028). La triangulación metodológica (Pasos para la comprensión dialéctica de la combinación de métodos). *Revista cubana de salud pública*, 44, 431 - 443. <https://www.scielosp.org/article/rcsp/2018.v44n2/431-443/es/>
- Sañudo, L. (2024). *Estados del Conocimiento de la Investigación de la investigación Educativa 2021-2024*. COMIE.
- Siqueiros, M. G. y Vera, J. A. (2020). Caracterización de cuerpos académicos de escuelas normales. *Revista CPU-e*, (31), 71-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7928604>
- Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Temas sociales*, (17), 91 - 106. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rts/n17/n17a08.pdf>

UACH. (2022, 31 de enero). *Cuerpos académicos*. Universidad Autónoma de Chihuahua.

[https://uach.mx/investigacion/cuerpos-academicos/#:~:text=Los%20Cuerpos%20Acad%C3%A9micos%20\(CA\)%20son,objetivos%20y%20metas%20acad%C3%A9micas%20comunes](https://uach.mx/investigacion/cuerpos-academicos/#:~:text=Los%20Cuerpos%20Acad%C3%A9micos%20(CA)%20son,objetivos%20y%20metas%20acad%C3%A9micas%20comunes).

UNESCO. Investigación. En *Tesoro de la UNESCO*. Recuperado el 10 de julio del 2024, de

<https://vocabularies.unesco.org/>

**Percepción de docentes sobre la importancia de la investigación educativa en la Escuela  
Normal de Especialización del Estado de Sinaloa**

Juan Luis Zamora Uribe

[jzamora@enees.edu.mx](mailto:jzamora@enees.edu.mx)

Gloria Guadalupe Orozco Carbajal

[gorozco@enees.edu.mx](mailto:gorozco@enees.edu.mx)

Jorge Mario Soto Moreno

[jmoreno@enees.edu.mx](mailto:jmoreno@enees.edu.mx)

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

Línea temática 9: Investigación de la investigación educativa

**Resumen**

La investigación educativa es esencial en la formación de futuros docentes, proporcionando conocimientos y habilidades para desarrollar estrategias pedagógicas efectivas. En la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa (ENEES), es fundamental integrar la investigación en su cultura institucional. Sin embargo, la percepción de los docentes sobre la importancia de la investigación educativa suele ser variada y, en algunos casos, subestimada, lo que puede limitar su implementación en las prácticas docentes. Se llevó a cabo un estudio cualitativo, basado en grupos de enfoque con 38 docentes de la ENEES que participaron en una mesa de discusión.

Los resultados revelan que, aunque muchos reconocen los beneficios de la investigación para identificar y resolver problemas educativos, existen barreras significativas como la falta de conocimientos, formación especializada y actitudes negativas. Además, la dependencia de incentivos económicos o de puntaje podría fomentar una motivación extrínseca que no garantice un compromiso genuino. Para fomentar una cultura investigativa, se recomienda mayor difusión de convocatorias, creación de coloquios permanentes y fomento de la colaboración entre docentes e investigadores. Es crucial promover una actitud positiva hacia la investigación y proporcionar la formación necesaria para su ejecución efectiva, mejorando así la calidad educativa en la institución.

**Palabras clave:** percepción docente, investigación educativa, formación docente, cultura investigativa, práctica docente

### **Planteamiento del problema**

En las escuelas normales, la investigación educativa juega un papel fundamental en la formación de los futuros docentes. En ese sentido, los docentes formadores deben estar en constante actualización y preparación para enfrentar los retos que se presentan en el aula. Además, la investigación educativa les permite adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar estrategias pedagógicas efectivas y mejorar su práctica docente.

La práctica docente exige maestros comprometidos con la educación, conscientes de la responsabilidad que conlleva el acto de enseñar, dispuestos al cambio; con saberes disciplinarios, pedagógicos y experienciales, con sentido ético y valores (Tardif, 2014), pero además con habilidades y destrezas para investigar, que cuando convierten el aula en espacios y proyectos de investigación, generan nuevos conocimientos para mejorar la práctica docente (Muñoz y Garay, 2015). De esta manera, al integrar la investigación con la práctica docente se dejarán de lado procedimientos rutinarios y repetitivos que poco favorecen al aprendizaje.

En la actualidad, la investigación educativa se ha consolidado como una herramienta fundamental para la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la percepción de los docentes de las escuelas normales sobre la importancia de la investigación educativa parece ser variada y, en algunos casos, subestimada (Muñoz y Garay, 2015). Esta situación podría estar afectando negativamente la integración de la investigación en la práctica docente y el desarrollo profesional de los docentes en formación. La falta de una valoración adecuada de la investigación educativa puede limitar la generación de conocimiento y la adopción de innovaciones educativas que contribuyan al mejoramiento del sistema educativo en general.

La Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa (ENEES), como institución formadora de futuros docentes, enfrenta el desafío de integrar la investigación educativa en su cultura institucional, por lo que se vuelve crucial entender cómo los propios docentes de la ENEES perciben la importancia de la investigación educativa, para identificar posibles barreras y oportunidades que faciliten su implementación efectiva.

Ante esta situación, surgió el interés por realizar un estudio que permitiera dar respuesta a las preguntas ¿Cuál es la percepción de los docentes de la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa sobre la importancia de la investigación educativa? ¿Qué factores influyen en la percepción de los docentes respecto a la investigación educativa? ¿Cómo afecta la percepción de los docentes la implementación de proyectos de investigación educativa en la institución?

El objetivo de esta investigación fue analizar la percepción de los docentes de la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa sobre la importancia de la investigación educativa, los factores que influyen en dicha percepción y cómo afecta en la implementación de proyectos de investigación educativa en la institución.

## Marco teórico

La investigación educativa y la práctica docente son dos ámbitos que se retroalimentan mutuamente. La investigación educativa permite a los docentes conocer mejor la realidad de sus estudiantes y adaptar la práctica a sus necesidades y contextos. A su vez, la práctica docente proporciona datos e información relevante para la investigación educativa.

Según Lache-Rodríguez et al. (2019), la investigación se concibe como una exploración continua de las prácticas en el aula, abarcando temas como las estrategias didácticas, los enfoques pedagógicos, los métodos de aprendizaje y enseñanza, las comunidades educativas y las reconfiguraciones curriculares, entre otros. De esta manera, la investigación educativa está vinculada a la sistematización constante de la práctica docente, lo que permite definir lo que se realiza y cómo se realiza, con el objetivo de generar conocimientos relevantes para un contexto específico.

Para Vega et al. (2019), la investigación educativa es fundamental para el desarrollo de la práctica docente, ya que permite a los docentes reflexionar críticamente sobre su propia práctica y tomar decisiones más informadas y fundamentadas. La investigación educativa también contribuye al desarrollo de la disciplina docente, al generar nuevos conocimientos y soluciones a los problemas educativos.

Algunas escuelas normales, para articular la práctica docente con las tareas de investigación están formando Grupos de Investigación (GI) desde las academias de docentes. Sin embargo, “no es una tarea fácil en mucho de los casos, o fructífera, ya que los docentes suelen trabajar en solitario o tener dificultades para el diálogo, la resolución de conflictos o la negociación” (Castro et al., 2019, p. 287), debido a la falta de una cultura colaborativa, de apoyo institucional y de incentivos adecuados que fomenten el trabajo en equipo y la cooperación entre los docentes.



Para un desarrollo eficiente de la investigación educativa, los docentes necesitan herramientas y metodologías de investigación efectivas que les permitan llevar a cabo investigaciones rigurosas y relevantes. En este sentido, es importante que desarrollen habilidades en la búsqueda y análisis de información, la elaboración de preguntas de investigación, la selección de muestras y la interpretación de resultados. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), las herramientas y metodologías de investigación más efectivas para los docentes son aquellas que les permiten obtener datos de calidad y analizarlos de manera rigurosa y sistemática. Entre estas herramientas se encuentran la observación, la entrevista, la encuesta y el estudio de casos.

La asesoría en la elaboración de documentos recepcionales (informes de investigación y tesis), ayuda a que los docentes pongan en juego sus conocimientos sobre los métodos y técnicas de investigación educativa. No obstante, para desarrollar esta acción, el docente necesita de una formación adecuada con un enfoque integral que combine teoría y práctica. Esto implica que los docentes no solo deben estar bien versados en los conceptos y metodologías de la investigación educativa, sino también en la aplicación de estos conocimientos en contextos reales.

La elaboración de proyectos de investigación colaborativos, “para poder indagar problemáticas educativas desde distintos ángulos sin soslayar la relevancia de aquellos de naturaleza individual” (De la Cruz, 2023, p. 1294) está impulsando la participación de los docentes en las tareas investigativas. Esto conlleva apoyar en la gestión de la investigación, fomentar la colaboración entre instituciones y sistematizar prácticas que promuevan el trabajo conjunto sobre problemas en el ámbito educativo.

La investigación educativa tiene un impacto positivo en la práctica docente, ya que permite conocer mejor la realidad de los estudiantes y adaptar la práctica a sus necesidades y contexto. Por otro lado, la investigación educativa también tiene un impacto positivo en la calidad de la educación ya que permite identificar las mejores prácticas educativas y desarrollar estrategias para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. La investigación educativa también permite evaluar los programas educativos y mejorar la calidad de la educación.

Muñoz y Garay (2015) sostienen que es evidente la distancia que existe entre la práctica docente y la investigación educativa, ya que los docentes consideran que la investigación educativa no es relevante para desarrollar la práctica docente y su utilización es limitada e inadecuada en el ejercicio profesional. Esta percepción puede estar influenciada por la falta de capacitación específica en métodos de investigación, la ausencia de una cultura institucional que valore y promueva la investigación, y la sobrecarga de tareas administrativas y pedagógicas que deja poco tiempo para actividades investigativas. Además, la desconexión entre las investigaciones académicas y las necesidades prácticas del aula puede contribuir a esta visión, haciendo que los docentes no vean la utilidad inmediata de la investigación para resolver problemas concretos de enseñanza y aprendizaje.

En las escuelas normales, la falta de capacitación y formación en investigación para los docentes está dificultando la integración de las tareas investigativas, ya que muchos no tienen las habilidades necesarias para llevar a cabo investigaciones rigurosas y relevantes (Sánchez et al., 2021). Sumado a esto, la falta de tiempo limita a los docentes a realizar tareas de investigación. Vélaz y Vaillant (2021) señalan la falta de tiempo para atender las responsabilidades que se han ido acumulando sobre los docentes, entre ellas la investigación. De acuerdo con el Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN) el 63% de los docentes normalistas no cuenta con tiempo completo. Además, el 51% de los docentes no tiene estudios de posgrado (SIBEN, 2022).

El apoyo institucional y la asignación de recursos son fundamental para el fomento de una cultura de la investigación en la escuela normal. Por lo tanto, se deben establecer políticas y programas de apoyo a la investigación educativa y asignar los recursos necesarios para llevar a cabo investigaciones rigurosas y relevantes. La Estrategia para el Desarrollo Integral de las Escuelas Normales (EDINEN) implementada por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) señala que la investigación educativa es una poderosa herramienta para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que se hace necesario implementar programas que propicien la investigación en la escuela normal (DGESuM, 2023).

La EDINEN señala que es necesario evaluar la relevancia del desarrollo del área de investigación dentro de las escuelas normales. Esto incluye describir y diseñar estrategias, acciones y mecanismos de vinculación tanto a nivel nacional como internacional con cuerpos académicos que tengan líneas de generación y aplicación del conocimiento similares, ya sean institucionales o estatales. También se debe considerar los avances académicos y culturales identificados en la comunidad normalista gracias a la implementación del programa de investigación, fomentar la participación en Congresos Nacionales o estatales mediante ponencias o asistencia, y el desarrollo de Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento que estén alineadas con los proyectos de investigación institucionales.

Los programas de formación docente deben incluir cursos y talleres de investigación educativa para desarrollar las habilidades necesarias en los docentes. También, es importante fomentar la colaboración y el intercambio de conocimientos entre los docentes y los investigadores, esto puede contribuir al desarrollo de la disciplina docente y a la generación de nuevos conocimientos y soluciones a los problemas educativos.

## Metodología

Se realizó un estudio cualitativo para conocer la percepción que tienen los docentes de la ENEES sobre la importancia de la investigación educativa en la escuela normal y de esta manera hacer una descripción y análisis de la perspectiva colectiva. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), explican que la investigación cualitativa se utiliza para describir y analizar contextos sociales, culturales o psicológicos desde la perspectiva de los participantes.

La recogida de información se efectuó bajo la técnica de grupo de enfoque, considerada como “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013, p. 56), mediante una actividad llamada mesa de discusión, en la cual se propició la reflexión y el diálogo entre los participantes acerca de la importancia de la investigación educativa en la escuela normal. La mesa de discusión estuvo coordinada por los integrantes del Cuerpo Académico (CA) y del Grupo de Investigación (GI) de la ENEES. Participaron un total de 39 docentes de la ENEES, 11 hombres 28 mujeres, 10 cuentan con Tiempo Completo, 18 con Medio Tiempo, 2 con Tres cuartos de Tiempo y 9 tienen horas de asignatura.

Se realizaron dos sesiones con una duración de dos horas cada una. En la primera sesión se trabajaron los temas: 1) La relación entre la investigación educativa y la práctica docente en las escuelas normales; 2) Las herramientas y metodologías de investigación que son más efectivas para los docentes en formación y 3) Impacto de la investigación educativa en la práctica docente. En la segunda sesión se vieron los temas: 4) Desafíos y barreras para la investigación educativa en las escuelas normales y 5) Recomendaciones para fomentar la investigación educativa en las escuelas normales.

Para propiciar la conversación entre los docentes participantes, se plantearon 10 preguntas abiertas (dos por cada tema), elaboradas y validadas con antelación por los integrantes del CA y el GI. Posteriormente se solicitó la participación voluntaria de los docentes para que expresarán su perspectiva respecto al tema tratado. Las intervenciones de los docentes fueron registradas en una bitácora, por parte de un relator. Por último, se realizó una lectura de los registros y se seleccionaron aquellas expresiones más pertinentes y relevantes con relación al tema y las preguntas realizadas (Cisterna, 2005).

La categorización de datos fue deductiva-inductiva (Useche et al., 2019), partiendo de las preguntas y el objetivo de la investigación, obteniendo tres categorías: Percepción de los docentes sobre la Investigación Educativa, Factores que Influyen en la percepción de los docentes e Impacto de la percepción en la Implementación de Proyectos de Investigación Educativa, para luego, con la ayuda del Atlas. ti, codificar las expresiones seleccionadas (Penalva et al., 2015) e integrarlas a cada categoría. En el procedimiento de análisis se priorizó la búsqueda de significados y el uso del lenguaje, más que identificar núcleos temáticos o palabras específicas (Gaete, 2017).

## Resultados

### Percepción de los Docentes Sobre la Investigación Educativa

Las opiniones, actitudes y valoraciones que los docentes tienen acerca de la investigación educativa, incluyen el entendimiento y la importancia que atribuyen a la investigación en el contexto de su práctica docente. Ellos entienden sobre los beneficios de fomentar la relación entre la investigación educativa y la práctica docente en la escuela normal. Entre las expresiones más relevantes se encontraron:

*D1: Nos permite identificar problemas en la cuestión educativa que, aunque parecen fáciles de identificar no generamos ningún cambio en el mismo.*

*D18: La investigación nos permite mejorar la práctica docente porque encontramos una problemática que trabajamos en el aula y la investigamos para sobrellevar la problemática.*

Además, reconocen la importancia de promover y fortalecer esta relación para mejorar la calidad de la educación y el desarrollo profesional de los docentes en formación. Algunas expresiones fueron:

*D8: La investigación va de la mano de la actualización, los docentes debemos de enlazarlos e investigar para estar alertas con una actitud investigadora para lograr informar a los alumnos de los cambios que se llevan a cabo en la actualidad en la educación básica.*

*D6: Relacionar la investigación con la intervención del alumno en el ambiente en el que se desarrolla en las prácticas docentes.*

*D20: Los docentes deben involucrarse de manera más activa con los estudiantes y tratar de presentar ponencias en conjunto.*

Las expresiones de los docentes subrayan que, aunque las problemáticas educativas parecen fáciles de identificar, sin la investigación no se generan cambios significativos. Además, se asume que la integración de la investigación con la práctica diaria fomenta un entorno educativo dinámico y adaptable, beneficiando tanto a docentes como a estudiantes.

Factores que Influyen en la Percepción de los Docentes Respecto a la Investigación Educativa

Al examinar los diversos elementos que moldean y afectan cómo los docentes perciben la investigación educativa y al comprender los motivos detrás de las opiniones y actitudes de los docentes hacia la investigación, se identificaron tanto aspectos positivos como barreras que pueden influir en su valoración y participación en actividades investigativas. Algunas expresiones positivas fueron:

*D18: La investigación nos permite mejorar la práctica docente porque encontramos una problemática que trabajamos en el aula y la investigamos para sobrellevar la problemática.*

*D9: La investigación nos puede servir para la reflexión crítica sobre los nuevos programas y la selección de conocimientos críticos.*

La investigación educativa, al permitir identificar y abordar problemáticas específicas del aula, se convierte en una herramienta esencial para la mejora continua de la práctica docente. A través de un enfoque investigativo, los docentes pueden desarrollar soluciones informadas y efectivas que no solo superan los desafíos presentes, sino que también enriquecen su capacidad pedagógica y fortalecen su competencia profesional. Esta integración de la investigación en la práctica diaria fomenta un ambiente educativo dinámico y adaptable, beneficiando tanto a los docentes como a los estudiantes.

Algunas expresiones de los docentes, que se aprecian como barreras son:

*D31: Los docentes no tienen la actitud y aunque tengamos cursos y capacitaciones, si no hay la actitud no puede haber investigación.*

*D33: No tenemos el conocimiento necesario para realizar investigación, hacen falta cursos especializados.*

La actitud de los docentes hacia la investigación educativa es fundamental para su implementación efectiva. Aunque se ofrezcan cursos y capacitaciones, la falta de una actitud positiva y proactiva puede limitar significativamente el impacto de estos esfuerzos. Por lo tanto, es crucial fomentar una cultura de investigación que motive y comprometa a los docentes, asegurando que vean el valor y la importancia de la investigación en su desarrollo profesional y en la mejora de la práctica educativa. Solo con una actitud adecuada se podrá aprovechar plenamente el potencial de la investigación.



## Impacto de la Percepción en la Implementación de Proyectos de Investigación Educativa

Las percepciones y actitudes de los docentes hacia la investigación educativa influyen en la realización y ejecución de proyectos investigativos en su entorno académico. Se pudo observar que las creencias y valoraciones de los docentes sobre la investigación educativa pueden afectar significativamente su participación y el éxito de las iniciativas investigativas. Por ejemplo, se cree que los incentivos pueden cambiar la percepción de los docentes hacia la investigación.

*D35: Generar incentivos para los docentes investigadores, estos incentivos pueden ser económicos (bono) o puede ser un incentivo de puntaje para el escalafón interno.*

La propuesta de generar incentivos económicos o de puntaje para fomentar la investigación entre los docentes, aunque bien intencionada, puede llevar a una motivación extrínseca que no garantice un compromiso genuino con la investigación educativa. La dependencia de incentivos externos podría resultar en proyectos superficiales o realizados únicamente por el beneficio inmediato, en lugar de una verdadera búsqueda de mejora y conocimiento.

*D5: Utilizar las prácticas y los resultados de estas como el inicio de investigación, aquí podemos encontrar varias problemáticas.*

Asimismo, aunque se sugiere utilizar las prácticas y resultados como punto de partida para la investigación, esta estrategia puede resultar insuficiente si no se cuenta con una sólida cultura investigativa y un compromiso real de los docentes. Sin una formación adecuada y una motivación intrínseca, las investigaciones pueden terminar siendo fragmentadas y poco profundas, sin abordar de manera efectiva las problemáticas identificadas en el aula.

*D7: Los proyectos de academia son proyectos de investigación y de estos se pueden sacar varios trabajos entre todos los involucrados.*

*D11: Dentro de la academia, trabajar en los binomios, es decir los docentes que tienen la misma asignatura para de esta manera hacer más sencillo el trabajo de investigación*

Aunque los proyectos de academia tienen el potencial de generar múltiples trabajos de investigación, la realidad es que a menudo no se aprovechan al máximo. La falta de coordinación y compromiso entre los involucrados puede resultar en investigaciones fragmentadas y superficiales, limitando el impacto y la calidad de los resultados obtenidos. Sin una estructura clara y una colaboración efectiva, los proyectos de academia pueden quedarse en meras formalidades, sin contribuir significativamente al avance del conocimiento ni a la mejora de la práctica docente.

La difusión amplia de convocatorias puede garantizar que más docentes tengan acceso a oportunidades de investigación, mientras que los incentivos pueden actuar como un estímulo adicional para que los maestros se involucren en proyectos investigativos. Los docentes expresan que unirse a grupos de investigación existentes y participar en coloquios y seminarios puede facilitar la colaboración, el intercambio de conocimientos y el desarrollo profesional continuo.

*D17: Hacer mayor difusión de convocatorias para todos los docentes.*

*D19: Ofrecer incentivos a los docentes investigadores.*

*D9: Unirse a los grupos de investigación que ya existen.*

*D21: Creación de coloquios y seminarios permanentes de temas específicos.*

Si se implementan de manera efectiva y con el apoyo institucional adecuado, estas estrategias pueden contribuir significativamente a la integración de la investigación en la práctica docente, mejorando la calidad de la educación y el desarrollo profesional de los docentes.

## Discusión

La percepción de los docentes sobre la investigación educativa en la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa (ENEES) revela tanto un reconocimiento de su importancia como la presencia de barreras significativas para su implementación efectiva. Lache-Rodríguez et al. (2019) señalan que la investigación educativa debe ser una exploración continua que abarque diversos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje.

Relacionado con lo anterior, los docentes de la ENEES reconocen que la investigación educativa les permite identificar problemas en el aula y desarrollar estrategias para mejorar su práctica docente. Esta percepción es consistente con la idea de que la investigación es fundamental para la reflexión crítica y la toma de decisiones informadas en la práctica docente, como lo afirman Vega et al. (2019).

La actitud positiva hacia la investigación y la actualización continua es crucial para el desarrollo profesional de los docentes, como subraya Tardif (2014). Sin embargo, la investigación revela que los docentes carecen de los conocimientos y habilidades necesarios para realizar investigaciones rigurosas, lo que coincide con las observaciones de Muñoz y Garay (2015) sobre la distancia entre la práctica docente y la investigación educativa. Esta brecha se ve exacerbada por la falta de capacitación específica y una cultura institucional que valore la investigación, tal como destacan Sánchez et al. (2021) y Castro et al. (2019).

La dependencia de incentivos económicos o de puntaje, aunque puede fomentar la participación en investigaciones, no garantiza un compromiso genuino. Esta observación es coherente con la preocupación de que los incentivos externos pueden llevar a una motivación extrínseca. Para lograr un compromiso real con la investigación educativa, es fundamental fomentar una motivación intrínseca y proporcionar una formación adecuada que combine teoría y práctica, como proponen Muñoz y Garay (2015).

La formación de Grupos de Investigación (GI) y la colaboración entre docentes son estrategias recomendadas para integrar la práctica docente con la investigación (Castro et al., 2019). Sin embargo, la falta de coordinación y el trabajo en solitario limitan el potencial de estas dos actividades. Es necesario establecer una estructura clara y mecanismos de apoyo institucional para fomentar una cultura colaborativa y mejorar la calidad de las investigaciones.

### **Conclusiones**

Los docentes de la ENEES reconocen la importancia de la investigación educativa para identificar y abordar problemáticas en el aula, lo que mejora la práctica docente y beneficia a los estudiantes. Este reconocimiento es un punto positivo que debe ser aprovechado y fortalecido por la institución.

Aunque se ofrezcan cursos y capacitaciones, sin una actitud positiva y proactiva hacia la investigación, estos esfuerzos no tendrán el impacto deseado. Es crucial fomentar una cultura de investigación que motive y comprometa a los docentes, asegurando que vean el valor de la investigación en su desarrollo profesional. Además, los incentivos económicos o de puntaje pueden llevar a una motivación extrínseca que no garantiza un compromiso genuino con la investigación educativa. Se requiere un enfoque que promueva una motivación intrínseca y un compromiso real con la mejora continua.

Para maximizar el potencial de los proyectos de academia, se necesita una mayor coordinación y compromiso entre los docentes. Sin una estructura clara y una colaboración efectiva, estos proyectos pueden quedarse en meras formalidades, limitando su impacto en la práctica educativa. En ese sentido, es esencial fomentar una cultura investigativa sólida, que incluya la difusión de convocatorias, la creación de coloquios y seminarios permanentes, y la integración de los docentes en grupos de investigación existentes. Estas acciones pueden contribuir a una mayor valoración y práctica de la investigación educativa, mejorando así la calidad de la educación en la institución.

En resumen, aunque existen desafíos significativos, la percepción positiva de la investigación educativa por parte de los docentes y la identificación de áreas clave para la mejora ofrecen una base sólida para fomentar una cultura de investigación más robusta y efectiva en la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa.

## Referencias

- Castro López, G., Rubio Moreno, M., Félix Salazar, V., y Samayoa López, G. (2019). Estrategias para la consolidación de cuerpos académicos en educación normal. En G. Castro López et al. (coords.) *Cuerpos académicos de profesionales de la educación* (pp. 279-303). Ediciones del Lirio
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento. *Theoria*, 14 (1), 61-71. <https://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>
- de la Cruz Flores, G. (2023). Trazos para el COMIE del futuro desde el presente: Retos y tensiones para la investigación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(99), 1293-1300. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14076813021>
- DGESuM. (2023). *Programa presupuestario S300 fortalecimiento a la excelencia educativa guía metodológica de operación estrategia de desarrollo institucional de la escuela normal (EDINEN) 2024 y 2025*. [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ddi/S300/2024/CgHRqREgOK-Guia\\_Metodologica\\_2024-2025vr101023.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ddi/S300/2024/CgHRqREgOK-Guia_Metodologica_2024-2025vr101023.pdf)
- Gaete Moreno, A. (2017). Análisis e interpretación de datos cualitativos. *Tema De Investigación Central De La Academia*, 151 - 165. <https://publicacionesacague.cl/index.php/tica/article/view/171/194>
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)

- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación educativa. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGrawHill.
- Lache-Rodríguez, M. L., Cedeño Pérez, M. C. y Valderrama-Alarcón, C. A. (2019). La investigación educativa en contexto en Escuelas Normales Superiores. *Pedagogía y Saberes*, (50), 199-210.  
<https://www.redalyc.org/journal/6140/614064457017/html/>
- Muñoz Martínez, M. y Garay Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 389-399.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1735/173544018023.pdf>
- Penalva Verdú, C., Alaminos Chica, A., Francés García, F. J. y Santacreu Fernández, O. A. (2015). *La investigación cualitativa. Técnicas de investigación y análisis con Atlas. ti*. PYDLOS ediciones.
- Sánchez Anguiano, H. M., Soto Barajas, M. y Alonso Ruíz, R. J. (2021). La investigación en las escuelas normales. Una mirada desde el CONISEN 2019 [Ponencia]. *4to Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*.  
<https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1992-764-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf>
- SIBEN. (2022). Personal Académico de las escuelas normales por tiempo de dedicación. Ciclo escolar 2021-2022 [Archivo digital].  
[https://siben.sep.gob.mx/siben/pages/estadisticas\\_recientes](https://siben.sep.gob.mx/siben/pages/estadisticas_recientes)
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- Useche, M. C., Artigas, W., Queipo, B. y Perozo, É. (2019) *Técnicas e instrumentos de*

*recolección de datos cuali-cuantitativos.* Editorial Gente Nueva.  
<https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/bitstream/handle/uniguajira/467/88.%20Tecnicas%20e%20instrumentos%20recolecci%c3%b3n%20de%20datos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vega García, M. G., Gómez Bonilla, E. y Allende Hernández, J. J. (2019). La formación en investigación educativa y su relación con la práctica docente que presentan estudiantes de LEP-BINE [Ponencia]. *3er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*.  
<https://www.antiguo.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P011.pdf>

Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coords.) (2021). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI/Fundación Santillana



**Percepción de maestrantes ante la investigación educativa. el caso de la escuela normal superior de baja california sur, “profr. enrique estrada lucero”**

Elba Jazmín Higuera Albañez

docencia.yazminha@gmail.com

Juan Manuel Higuera Martínez

juanmhigueramtz@outlook.es

Institución de procedencia:

Escuela Normal Superior De Baja California Sur, “Profr. Enrique Estrada Lucero.

Línea temática 9: Investigación de la investigación educativa

**RESUMEN**

El presente trabajo pretende proporcionar una visión sobre la percepción que tienen los estudiantes que cursan el nuevo programa de maestría en *Cultura de la Investigación e Innovación Educativa* de la Escuela Normal Superior De Baja California Sur, “Profr. Enrique Estrada Lucero”, el cual, recién a culminando el segundo semestre de su primera generación.

Este posgrado cuenta con una matrícula de 44 maestrantes divididos en dos grupos y fueron 20 de ellos quienes fungieron como la muestra de la población total de la investigación. El estudio se realizó considerando aspectos cualitativos y de corte interpretativo, el cual valoró la percepción de los estudiantes en torno a la función de la investigación y el investigador educativo de docentes, administrativos, directivos y demás funciones del sector educativo en la entidad.

Algunas de las conclusiones obtenidas, muestran un acercamiento a la investigación por parte de los maestrantes al estar en el posgrado, pero queda la incertidumbre de cómo el docente previo a su inmersión en la maestría ve a la práctica investigativa como algo ajeno de sus funciones cotidianas dentro de las aulas de clase y, sobre todo, que es algo que está fuera de sus posibilidades, impidiendo la difusión de sus ideas.

### **Palabras clave**

Investigación educativa, Percepciones, Posgrado, Agentes educativos, Sistema educativo

### **Planteamiento del problema**

El sistema Educativo Mexicano (SEM) cuenta con múltiples situaciones que lo potencian, pero de igual manera, existen otras que obstaculizan su óptimo desarrollo. Muchos son los casos que podrían mencionarse, pero son solo algunas acciones que pudieran ser eficaces al momento de identificar problemáticas y buscar sus posibles soluciones. Esto nos conduce a la investigación educativa, pues es esta, que en palabras de Piña (2013), es la que tiene como propósito conocer detallada y minuciosamente un problema de conocimiento, así como exponer y publicar los descubrimientos que arroja la indagación (p.3). de esta manera, por medio de la investigación, se pueden exponer aspectos que limitan algún rasgo del SEM y demandar solución de la misma de la mejor y más rápida manera.

A pesar de que la Nueva Escuela Mexicana describe que los docentes tienen como función la misma docencia, la investigación educativa y la difusión de sus conclusiones, el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO), señala que las publicaciones de los docentes en México enfrentan varios desafíos y características destacables. La mayoría de los docentes del país, especialmente en educación básica y media superior, se enfrentan a una alta carga de trabajo y a condiciones laborales complejas. Muchos de estos maestros tienen jornadas laborales extensas, con un promedio de horas trabajadas por encima de la media de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En muchas ocasiones es precisamente estas condiciones las que imposibilitan el desarrollo de una investigación educativa formal por parte de los docentes, algo similar se vive con los administrativos de las escuelas.

Existe en el país una gran cantidad de investigaciones de corte educativo que han proporcionado información valiosa, pero persiste un vacío en lo que respecta a esta actividad con los de los docentes y otros actores que se involucran en el SEM. Se reconoce que realizan investigación, pero estas, por lo general, no se formalizan con una metodología concreta, ya sea por desconocimiento o por no tener la intención y/o el tiempo de realizarla de esa manera. Se cree que todo docente hace investigación educativa, pues pone en marcha algunos de los pasos que se necesitan para cumplir los aspectos mínimos, ya que cotidianamente identifica una problemática con sus estudiantes, busca posibles soluciones (estrategias didácticas), las aplica, evalúa sus resultados y crea conclusiones que le permitirán desarrollar las habilidades en sus estudiantes o reformular las estrategias empleadas. Solo que todo esto, se vive desde la informalidad, sin salir a la luz pública, dejando esos resultados en sí mismos y en las aulas.

Teniendo en cuenta la importancia de este ámbito, la Escuela Normal Superior De Baja California Sur, “Profr. Enrique Estrada Lucero” brinda programas de posgrado, uno de ellos de reciente creación y lleva por nombre Maestría en *Cultura de la Investigación e Innovación Educativa*, el cual surgió debido a la búsqueda por parte de la institución de fomentar, precisamente, la cultura de la investigación educativa formal en docentes y demás actores educativos de la entidad, para que, además de poner en marcha proyectos que vayan subsanando las problemáticas de este sector, se difundan dichas investigaciones y así poder hacer un llamado a quién le corresponda mejorar el sector en el que se encuentre posicionado.

## Marco teórico

La educación se encuentra en constante revisión y correspondiente discusión, esto debería beneficiar más de lo que lo hace, ya que el visibilizar aspectos donde se puede mejorar es el primer paso para emprender acciones para su respectiva mejora. La investigación educativa tendría que ser una práctica constante dentro del magisterio, pero esta se ha ido relegando a una pequeña sección de este (refiriéndose a la educación básica) por diversas razones. Al respecto, Morín y Delgado (2017), mencionan que la educación es una interrogante por lo que ocurre y por nuestro contexto ya que es un punto central de nuestra vida como sociedad, por esto, este tipo de investigación toma relevancia para tratar de comprender procesos que se han dado o los que surgen en la cotidianidad.

Se concibe a la investigación educativa como un medio para mejorar situaciones que así se consideren, no solo con acciones directas, sino que, con el hecho de mencionarlas, tendría que ser suficiente para que se pongan en marcha planes para favorecer su futuro, esto dependiendo de la metodología empleada, pero no solo se trata de emprender proyectos, sino que, es necesario someter diversos recursos materiales y personales, como el “utilizar la creatividad como estrategia para el desarrollo del investigador conduce al descubrimiento de posibilidades que dan sentido a lo que enfrenta” (Elizondo, 2013, p.9). Aquí es donde la preocupación ante la investigación educativa monótona surge, si solo se mantiene el investigador en un ámbito cómodo y conocido, como lo menciona la misma Elizondo (2013), pudiera llegar a provocar caer en la pérdida de asombro y curiosidad ante la investigación, la misma carga administrativa que suele ser excesiva hacia los docentes, de igual manera, afecta en el interés de analizar formalmente lo que ocurre en su alrededor.

González et al. (2007), habla acerca que de los rápidos cambios sociales y tecnológicos exigen la construcción de nuevas imágenes de la práctica social en general y describe a la investigación educativa como un ejercicio donde siempre debe estar involucrada la curiosidad, la reflexión, el cuestionamiento y la duda, de igual manera dice que “la investigación será educativa si permite que los participantes involucrados desarrollen nuevas formas de comprensión y si le forman para emprender caminos propios de reflexión autónoma y compartida sobre el sentido de la práctica y las posibilidades de mejorarla” (p.281).

Derivado de esto, se contempla conocer sobre las percepciones que tienen los maestrantes ante la investigación educativa, porque se considera que no se formaliza esta práctica por el hecho de verla distante a sus posibilidades en su ejercicio diario dentro de las aulas de clase. De los primeros aspectos que se deben de considerar en procesos investigativos, como menciona Espinoza y Calva (2020) “antes de proceder a cualquier análisis es preciso establecer la noción de ética y su presencia en el ámbito de las investigaciones educativas” (p.335). Lo anterior no dirige nuevamente a Morín y Delgado (2017) cuando describen que la humanidad encara hoy un número creciente de retos que tienen como denominador común su naturaleza global. Para estar en mejores condiciones de enfrentarlos, necesitamos una educación que nos prepare para reconocer y combatir problemas de esa naturaleza (p.49). Por lo que resulta fundamental conocer la manera en que se percibe a la investigación educativa, con el fin de adecuar, si es necesario, la manera en que se abordan los contenidos dentro del programa de maestría antes mencionado.

Perines y Murillo (2017) describen que son varios los autores que, tras analizar sus conclusiones, destacan tres grandes temas: la imagen de la investigación como un conocimiento alejado de la realidad, la percepción crítica de los programas de formación sobre estas temáticas y la necesidad de que la investigación proporcione recursos prácticos vinculados con la experiencia (p.253).

Lo que provoca que deba de entenderse claramente cada uno de estos aspectos por quien se está adentrando al estudio de la investigación educativa, si no se da esta comprensión de la formalidad que representan estos ejercicios, se seguirá cayendo en aspectos empíricos, sin los fundamentos necesarios ni la rigurosidad que debe tener un proyecto para que, después de realizar todos los pasos metodológicos, se pueda dar la difusión correcta, pudiendo ser por medio de ponencias, artículos científicos, publicaciones u otros medios.

En otro de sus estudios, Perines (2018), menciona que para los profesores en ejercicio la investigación es un saber demasiado abstracto, inútil y difícil de comprender. Por su parte, las opiniones de los docentes en formación son levemente más optimistas, pues la consideran de utilidad para su práctica. Siendo algo que se muestra con frecuencia en las escuelas, se menciona esto con base en las observaciones realizadas y con la misma experiencia que se tiene al laborar en escuelas de educación básica.

En este estudio, también menciona que debe haber cambios en la forma en que la investigación está formulada, “especialmente en cómo los investigadores se comunican con los profesores. Al parecer, tal y como se está haciendo, no se está logrando trabajar con, desde y para la práctica docente” (Perines, 2018, p.137).

Son múltiples los trabajos que describen aspectos sobre la percepción de estudiantes ante la investigación educativa que han llegado a conclusiones, hasta cierto punto, coinciden en generalidades, pero al realizarse los estudios en grupos diversos y con enfoques distintos, particularizan algunos otros aspectos como la importancia que tiene el interiorizar la función de la investigación misma desde las etapas de la formación inicial, la transformación didáctica que se da ante su estudio o el reconocimiento de la labor social que puede tener. Algunas similitudes surgen y surgirán en otros proyectos con esta temática, pero la riqueza de cada uno se basará en esos detalles que se encuentran en la delimitación del tema y en los grupos donde se aplique el mismo.

## Metodología

El estudio se realizó considerando aspectos cualitativos y de corte interpretativo, el cual valoró la percepción de los estudiantes en torno a su visión y comprensión de la investigación y el investigador educativo de docentes, administrativos, directivos y demás funciones del sector educativo que suman presencia en la maestría en *Cultura de la investigación e innovación educativa* impartida en la Escuela Normal Superior de Baja California Sur, “Profr. Enrique Estrada Lucero”.

La muestra se realizó con 20 maestrantes de los 44 que integran la población total y, fue por medio de un formulario en Google, que se trató de identificar la manera en que era concebida la investigación educativa previo a su ingreso al posgrado, cómo se han ido modificando durante los dos semestres en los que han transitado y, de igual manera, identificar si reconocen si realizaban dichas prácticas en su función diaria en su centro de trabajo y la formalidad que se le daba.

## Resultados

Uno de los primeros aspectos que llamaron la atención dentro de las respuestas entregadas en el instrumento implementado, fue que el 50% son maestrantes que rondan entre los 35 y 45 años de edad, es decir, ya cuentan con algunos años de experiencia trabajando en escuelas y el 80% labora en la educación básica (repartidos en sus distintas fases), lo que deja a unos pocos que se desenvuelven profesionalmente en media superior y superior.

Dentro de la descripción en cuanto a la visión que se tenía de la investigación educativa previo a su ingreso al programa, coinciden en aspectos generales, se menciona que se conocía su importancia para la mejora de las prácticas educativas, pero que era una tarea para los investigadores adscritos a universidades especializadas, donde se cuentan con departamentos que se dedican exclusivamente a esas encomiendas, por lo que no creían que un docente que estuviera dentro de un grupo, pudiera hacerlo de manera formal.



En esta misma cuestión, se describe por algunos maestrantes que después de los dos semestres cursados del posgrado, es que reconocen que sí hacían ejercicios que se pudieran catalogar como investigación, pero que se no pudieran clasificarse como algo estructurado metodológicamente.

En lo que coinciden casi en su totalidad, fue en que nunca se difundieron los resultados que pudieron haber obtenido, por el simple hecho de no conocer la manera en que se debe de hacer dicho procedimiento. Ante esto, un 20% mencionó que consideraba a las pláticas con sus compañeros de escuela como una manera de difundir las conclusiones a las que había llegado después de haber puesto en práctica algunas de estrategias didácticas planeadas para sus grupos.

Uno de los aspectos que se consideran positivos en el programa, es que 45% de los maestrantes describen que a partir de su ingreso a los estudios de posgrado, y de conocer distintas formas metodológicas de abordar proyectos, les a permitido incursionar en procesos investigativos de interés personal y de igual manera, han podido iniciar la difusión de sus resultados en sus colectivos docentes, aprovechando los espacios destinados para los Consejos Técnicos Escolares. Con respecto a las limitantes que identificaban para emprender investigaciones dentro de sus planteles, mencionan que uno de los más importantes, además del desconocimiento de metodologías, era la falta de tiempo y la poca disposición de los directivos de las instituciones, pero que, al conocer los beneficios de esta, han podido concientizar a los mandos superiores para que se otorguen espacios necesarios para llevar a cabo proyectos que involucran al mismo colectivo escolar. Esto último se menciona en la NEM, pero según sus comentarios, apenas se iniciaron, permitiendo arrojar resultados preliminares antes de concluir el ciclo escolar 2023-2024.

En una sección de la encuesta donde se les preguntó exclusivamente sobre conocimientos generales de los elementos que integran a la investigación educativa y que permiten que se puedan llevar a cabo los proyectos. Para el análisis de las respuestas recibidas, se debe considerar que se culminó el segundo semestre del programa, lo que justifica, hasta cierto punto, el desconocimiento de algunos de los conceptos que se marcaron con la opción de *desconozco*.

Ante la pregunta sobre la descripción de las características de los métodos inductivo y deductivo, el 25% de los encuestados respondieron acertadamente, el 10% mencionaron al menos una de sus características, mientras que el resto no las conocía. Algo distinto surgió con los conocimientos sobre los enfoques investigativos, las técnicas y los instrumentos para recabar información, ya que en estas preguntas, el 85% demostró conocer lo suficiente para poder emprender un proyecto de esta naturaleza.

Dentro de la sección de las consideraciones que tienen hacia el programa de que cursan, mencionan que en este primer ciclo escolar cursado, se les han dado las herramientas básicas para poder realizar una investigación de corte educativo, empezando por la confianza de realizarla, ya que un 70% dice que se sienten preparados para participar en una investigación formal si se les invitara, el resto no negó sus intenciones de participar en un proyecto, pero señalaron no estar totalmente convencidos de poder hacerlo.

En cuanto a las sugerencias hacia el programa, considerando que solo han cursado dos semestres de los cinco que integran la totalidad del mismo, describen mayormente lo que les gustaría haber estudiado hasta el momento, dejando en claro su preferencia por la investigación y la difusión de la misma, describen lo oportuno que fue la confección de este y lo congruente que ha resultado hasta este punto.

En aspectos generales, las respuestas que arrojó la encuesta que se les realizó a los maestrantes, muestran una aprobación de su parte, dejando en claro algunas cosas en las que se podría mejorar, como el acomodo de los módulos (tres por semestre) dejando los referentes a la metodología de la investigación en el primero de ellos, para así, considerando los otros dos, poder ir moldeando y nutriendo su protocolo de investigación. Al respecto a esto, se muestra cierta inconformidad por haber tenido que elegir una temática de investigación desde el primer semestre, a pesar de no tener las herramientas necesarias para ello.

### **Discusión y conclusiones**

Un programa de posgrado, en este caso de maestría, siempre será perfectible, en parte, gracias a la libertad de cátedra que brinda la institución, es que se llega de manera más eficiente y práctica a este punto, pero con base en el instrumento analizado y con la observación a los dos grupos de maestrantes, se puede concluir que se han abordado las temáticas de buena forma, pues se nota que la percepción de los maestrantes ante la investigación educativa ha cambiado considerablemente, de tener la idea de que era exclusiva para un sector de académicos, se modificó y ahora ya se han emprendido proyectos que, aun siendo de un alcance limitado y con algunas limitaciones metodológicas, han permitido que no solo hayan cambiado la visión quienes integran estos grupos, sino que han llevado estas ideas a sus colectivos docentes y, según comentarios de algunos de ellos, a sus familiares y amigos.

Parte esencial de las intenciones que tiene el programa, es conformar comunidades y colectivos de aprendizaje, donde el apoyo sea mutuo y que esto permita la mejora integral de los estudiantes del SEM, de la ciudad y de la sociedad en general. Con este ejercicio, parece que se inició bien y va por buen camino, será necesario y elemental el seguir conjuntando esfuerzos y no flaquear ante las adversidades que se presentan y, seguramente, se seguirán presentando en la dinámica diaria de las escuelas en Baja California Sur.

Al ser un programa que fomenta y alimenta los conocimientos acerca de la investigación y la innovación educativa, será fundamental que la congruencia siga en cuanto a la estructura del cuerpo académico y administrativo del mismo, ya que no se sería conveniente enviar el mensaje de que los catedráticos no emprenden proyectos investigativos, no difunden sus resultados y conclusiones y, además, no conforman los cuerpos académicos que son fundamentales para un correcto funcionamiento.

## Referencias

- Elizondo Schmelkes, Nora. Creatividad y sentido en el investigador educativo. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH. 2013, 4 (6), 7-17. ISSN: 2007-4336.
- Espinoza Freire, E. E., & Calva Nagua, D. X. (2020). La ética en las investigaciones educativas. Revista Universidad y Sociedad, 12(4), 333-340.
- González, N., Zerpa, M. L., Gutiérrez, D., & Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. Lauro, 13(23), 279-309.
- Morín, Edgar y Delgado Díaz, Carlos Jesús. Reinventar la educación: abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad. La Habana: Editorial UH, 2017. 104p.
- Nueva Escuela Mexicana. Secretaría de educación pública. 2017.
- Perines Véliz, Haylen. La investigación educativa: percepción de docentes en ejercicio, docentes en formación y agentes educativos. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Perspectiva Educativa. Formación de Profesores Junio 2018, Vol. 57(2), pp. 123-142.
- Perines, Haylen y Murillo, Javier. Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. Estudios Pedagógicos XLIII, No 1: 251-268, 2017.
- Piña Osorio, Juan Manuel. Perfiles Educativos. vol. XXXV, núm. 139, 2013. IISUE-UNAM.

**Una mirada cuantitativa a las investigaciones sobre matemática  
educativa publicadas en el CONISEN**

Anel López Flores

anellopez2520@gmail.com

Carmen Citlalli Muñoz Ramos

ccitlalli.mr@gmail.com

Alberto Santana Ortega

jgsraso@gmail.com

Escuela Normal Rural “Carmen Serdán”

Línea temática 9: *Investigación de la investigación educativa*

**Resumen**

Como resultado de las funciones sustantivas de las escuelas normales, se ha generado producción académica en investigación educativa en matemáticas, pero no existe una revisión sistemática de esta información. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación fue analizar las características generales de los estudios sobre matemática educativa presentados en el CONISEN, proporcionando una visión general de lo que se ha hecho en este campo en las escuelas normales.

A partir de una revisión sistemática de la literatura, se obtuvieron datos que fueron analizados utilizando un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo, empleando técnicas de lectura, subrayado, notas al margen, consulta de fuentes complementarias y el uso de software estadístico.

Los resultados más destacados muestran que, a pesar de la relevancia de este campo, se han elaborado apenas 109 ponencias sobre matemática educativa, lo que constituye un porcentaje muy bajo en relación con el total de investigaciones publicadas. Además, se observa que la mayoría de estas investigaciones cuentan con la participación de mujeres. Por último, se encontró que, aunque las escuelas normales rurales son una minoría entre las instituciones participantes en el CONISEN, estas destacan entre las más productivas en el área de educación matemática.

**Palabras clave:** CONISEN, matemática educativa, educación matemática, revisión sistemática de literatura.

### **Planteamiento del problema**

En México la investigación en el campo de educación matemática surgió en los años 70, haciendo énfasis en los procesos cognitivos de los estudiantes y en el estudio de los conceptos matemáticos que se enseñaban en educación superior, pero en la actualidad el foco de atención se ha diversificado con la incorporación de nuevas tecnologías y herramientas metodológicas (Ávila, 2016).

Las matemáticas son de gran relevancia al brindar la posibilidad de desarrollar la capacidad de argumentación, de abstracción reflexiva y el desarrollo de habilidades necesarias para resolver problemas, no sólo en el ámbito escolar, sino en la vida cotidiana. Estos, constituyen argumentos que permiten reconocer la importancia de la investigación en el campo de educación matemática (Castro, 2007).

Desde hace más de tres décadas la investigación educativa es parte de las funciones sustantivas que le competen a escuelas normales, y la formación de cuerpos académicos es una meta que hasta el momento ha sido difícil de cumplir (Ortiz et al., 2017), de forma particular realizar investigación en matemática educativa al interior de las escuelas normales es una necesidad.

La educación matemática, también conocida como didáctica de la matemática en Francia y matemática educativa en Latinoamérica, se centra en estudiar la relación entre los conocimientos matemáticos, la enseñanza y el aprendizaje de estos contenidos (Hernández y Juárez, 2015).

Particularmente la difusión de investigación en educación matemática realizada en escuelas normales se ha visto fortalecida con la realización del primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN) a partir de 2017 en Mérida, Yucatán. Este primer congreso “fue un espacio de diálogo y fomento de la investigación donde académicos, estudiantes, autoridades educativas y otros interesados en el tema intercambiaron experiencias en torno al estudio sobre la formación inicial de maestros de educación básica y sus distintas dimensiones” (INEE, 2017, p.4)

En años sucesivos el CONISEN se ha realizado en diferentes estados: Aguascalientes 2018, Baja California 2019, Sonora 2021, Nuevo León 2022 y Veracruz 2023. La séptima edición del CONISEN se realizará en el estado de Durango en 2024.

En el CONISEN se ha producido una gran cantidad de trabajos académicos; sin embargo, no hay información sistematizada sobre las características o la naturaleza de la investigación educativa realizada. Lo mismo ocurre con la productividad asociada con la matemática educativa en las escuelas normales. Para García-Peñalvo (2022) las revisiones sistemáticas “conforman una familia amplia de métodos y aproximaciones y resultan totalmente necesarias por el volumen tan enorme de producción científica en formato digital al que se tiene potencialmente acceso” (p. 1).

El objetivo de esta investigación fue analizar los estudios sobre matemáticas presentados en el CONISEN, ya que esto proporciona una visión general de lo que se ha hecho en este campo en las escuelas normales. Además, permite identificar datos relevantes sobre las diferentes instituciones e investigadores, así como los desafíos y futuras líneas de investigación en el área de matemáticas.



En consecuencia, se planteó la siguiente pregunta de investigación, la cual guió el proceso de indagación: *¿Cuáles son las características generales de las investigaciones sobre matemática educativa que han sido publicadas en el CONISEN?*

Al profundizar en esta interrogante surgieron otras preguntas secundarias que permitieron delimitar la investigación:

¿Cuántos estudios sobre matemáticas se han publicado a lo largo de los años en el CONISEN?

¿Qué porcentaje representan las publicaciones de matemáticas en cada evento del CONISEN?

¿Quiénes son las autoras y los autores más productivos en el área?

¿Cuáles son las instituciones más productivas en el área?

¿Qué estados son más productivos académicamente?

¿Publican más los hombres o las mujeres?

¿Publican más las instituciones públicas o las particulares?

¿Publican más las normales rurales o las normales no rurales?

¿En qué contextos educativos se han realizado las investigaciones sobre matemáticas publicadas en el CONISEN?

## Metodología

La metodología utilizada para realizar la presente investigación se fundamenta en una revisión sistemática de literatura. Los datos obtenidos de este estudio se analizan cuantitativamente. Hernández et al. (2014) establecen que el enfoque cuantitativo “Utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p. 37). Los estudios descriptivos pretenden especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Bajo esta consideración el enfoque utilizado en esta investigación fue cuantitativo al analizar los diferentes datos de las ponencias presentadas en los congresos de CONISEN; el alcance de esta investigación es descriptivo pues se buscó identificar y analizar las características generales de las investigaciones sobre matemáticas que han sido publicadas en el CONISEN hasta su última edición.

Se decidió utilizar el método de investigación documental para abordar la pregunta de investigación. Según Marín (2008), la investigación documental se basa en fuentes documentales, como bibliográficas, hemerográficas o archivísticas. Booth et al. (2016) reconocen este proceso como un estudio de investigación en sí mismo, ya que, a partir de preguntas de investigación y objetivos, se analizan datos de los cuales se extraen conclusiones.

Se analizaron en un primer momento todos los títulos de las ponencias presentadas en CONISEN desde la primera hasta la sexta edición con la finalidad de identificar aquellas que incluyeran palabras relacionadas con matemáticas, dejando fuera del análisis aquellas que no se relacionaran con este concepto, logrando con esto cumplir las características de una revisión sistemática.

La revisión realizada en este estudio cumple con las características propuestas por García-Peñalvo (2022), quien enfatiza que una revisión sistemática de la literatura debe ser:

Completa, ya que se han usado sistemas de información de los que se presume que facilitan el acceso virtual a la totalidad de la producción de calidad de una disciplina.

Explícita, pues se dan a conocer tanto las fuentes utilizadas como los criterios de búsqueda y de selección y exclusión.

Reproducibile, dado que se permite que otros investigadores comprueben el trabajo, sigan los pasos y contrasten los resultados obtenidos para determinar su exactitud o su grado de acierto.

Asimismo, en esta investigación se siguieron las fases y etapas de una revisión sistemática propuestas por García-Peñalvo (ver Tabla 1).

Tabla 1

*Fases de una revisión sistemática*

---

Fases de una revisión sistemática	Etapas de cada fase
<i>Planificación de la revisión sistemática</i>	Identificación de la necesidad de revisión sistemática  Formular las preguntas de la investigación  Definición del protocolo de la revisión  Evaluación del protocolo de la revisión
<i>Realización de la revisión sistemática</i>	Identificación de la investigación relevante  Selección de los estudios primarios  Evaluación de la calidad de los estudios primarios  Extracción de los datos relevantes  Síntesis de los datos relevantes
<i>Informe de la revisión sistemática</i>	Redacción del informe de revisión  Evaluación del informe de la revisión

---

Fuente: adaptado de (Genero et al., 2014; Kitchenham y Charters, 2007)

Rojas (2011) señala que las técnicas de investigación documental se refieren a procedimientos que se orientan a la aproximación, el procesamiento y la recuperación de información contenida en documentos. Las técnicas que se usaron fueron: la lectura, el subrayado, notas al margen y consulta de fuentes complementarias (e.g., guía completa de centros educativos en el Portal de educación).

El procesamiento y análisis de información cuantitativa se realizó utilizando *software* estadístico. En este caso se implementó la limpieza y el conteo de datos en Excel, el uso de tablas y la elaboración de gráficas en Statdisk, mientras que Minitab se utilizó para afinar la interpretación de resultados.

## Resultados

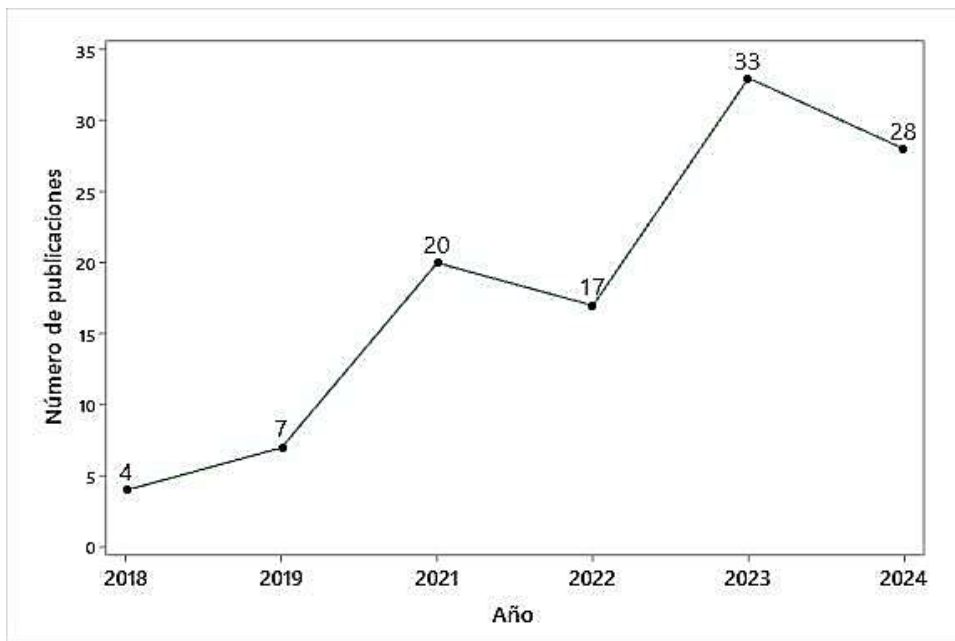
Los resultados obtenidos luego de conducir la revisión sistemática de literatura, de limpiar los datos y de procesar la información se presentan como las respuestas a las preguntas secundarias planteadas en la investigación.

1. ¿Cuántos estudios sobre matemáticas se han publicado a lo largo de los años en el CONISEN?

En el CONISEN se presentaron ponencias a partir del 2017, a excepción del 2020 debido a la pandemia. En la figura 1 se muestra la cantidad de ponencias relacionadas con matemáticas publicadas en cada año.

Figura 1

*Cantidad de ponencias sobre matemáticas publicadas en el CONISEN*



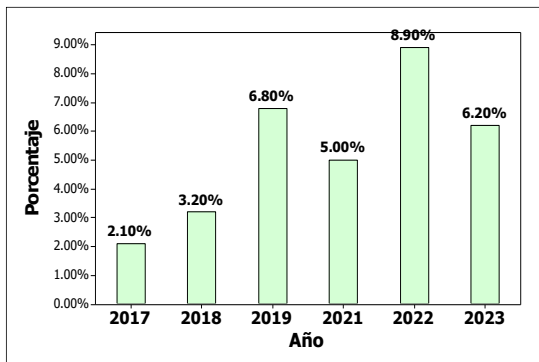
En general se observa un aumento en las contribuciones con leves disminuciones en 2021 y 2023 respecto al año inmediato anterior, obteniéndose hasta el sexto congreso 109 investigaciones vinculadas a educación matemática. Sin embargo, es clara una tendencia creciente en el número de publicaciones encontradas. Cabe destacar que en 2020 no se realizó el CONISEN.

2. ¿Qué porcentaje representan las publicaciones de matemáticas en cada evento del CONISEN?

En la figura 2 se muestra el porcentaje que representan las publicaciones sobre educación matemática, el cual se obtuvo al comparar las publicaciones de matemáticas contra el total de contribuciones en cada año.

Figura 2

*Representación porcentual de las publicaciones de matemática educativa*



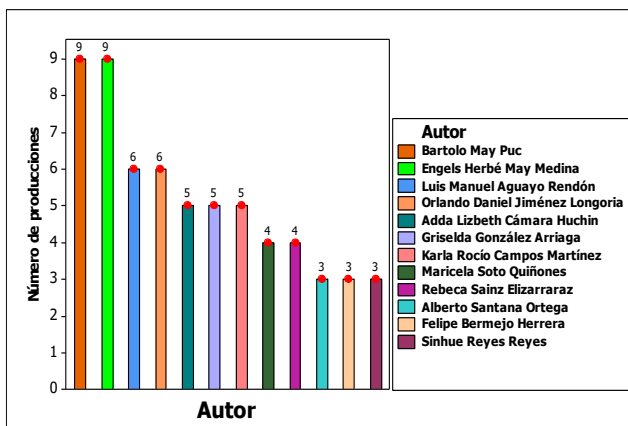
A pesar de que hubo un incremento en el porcentaje de ponencias sobre matemáticas, es importante destacar que en la mayoría de los años este porcentaje sigue siendo bajo. Por ejemplo, en 2017, sólo dos de cada cien ponencias trataban sobre matemáticas, lo que indica una baja productividad en esta área. Sin embargo, cabe mencionar que el mayor porcentaje se alcanzó en 2022.

3. ¿Quiénes son los autores más productivos en el área?

Para identificar a los autores más productivos en el área se capturaron en Excel los nombres registrados en cada artículo obteniendo un total de 211 autores, posteriormente mediante la herramienta de filtro y orden se identificaron a los autores con más publicaciones obteniendo como máximo 9 publicaciones (ver Figura 3). Para fines de este estudio únicamente se muestran los autores con 3 y hasta 9 publicaciones.

Figura 3

*Autores con mayor productividad en educación matemática*



Se observa que los autores más productivos en su mayoría son hombres, y por lo regular sus publicaciones en el CONISEN se hacen a través de colaboraciones con otros investigadores. Tomando en cuenta esta gráfica, los hombres más productivos acumulan un total de 36 ponencias, mientras que las mujeres más productivas acumulan 26.

4. ¿Cuáles son las instituciones más productivas en el área?

Se identificó que las publicaciones provienen de 52 distintas instituciones a las que pertenecen autores que han publicado ponencias sobre matemática educativa en el CONISEN. Para este análisis, se consideraron únicamente aquellas con 3 o más publicaciones (ver Tabla 2). En total son trece instituciones las que se identifican como más productivas y concentran el 55% de ponencias sobre matemática educativa publicadas en el CONISEN.



Tabla 2

*Instituciones con mayor productividad en matemática educativa*

Prelación	Institución	Número de ponencias
1	Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní	12
2	Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"	6
	Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango	
3	Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato	5
	Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"	
4	Escuela Normal Rural "Carmen Serdán"	4
	Escuela Normal Superior del Estado de Puebla	
	Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco	
	Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"	
5	Escuela Normal "Miguel F. Martínez"	3
	Escuela Normal Fronteriza Tijuana	
	Escuela Normal Oficial de Irapuato	
	Instituto Jaime Torres Bodet	
	Total	60

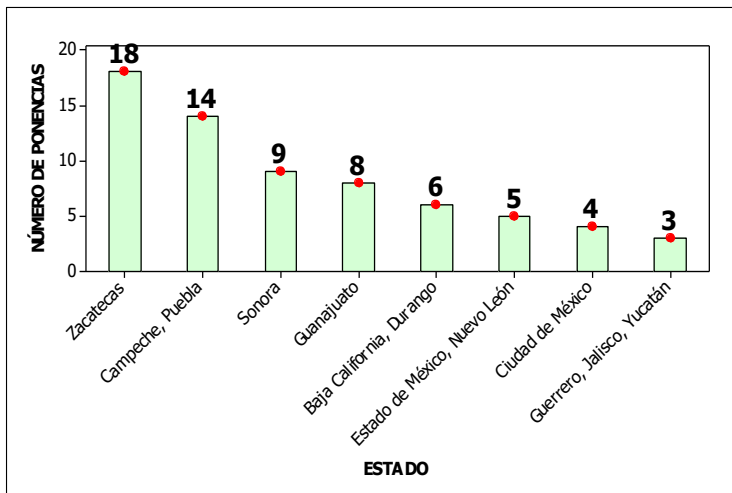
La Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní, ubicada en el estado de Campeche, es la que presenta mayor productividad académica, con un total de 12 ponencias. Además, se destaca la presencia de dos escuelas normales rurales en la productividad académica relacionada con la matemática educativa: (a) la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" del estado de Zacatecas, con 5 ponencias publicadas, y (b) la Escuela Normal Rural "Carmen Serdán" del estado de Puebla, con 4 publicaciones.

#### 5. ¿Qué estados son más productivos académicamente?

Para identificar los estados más productivos se consideraron las 109 ponencias, se buscó a cuál institución pertenecen y posteriormente la dirección de cada institución para verificar el estado (ver Figura 4).

Figura 4

#### *Estados más productivos*



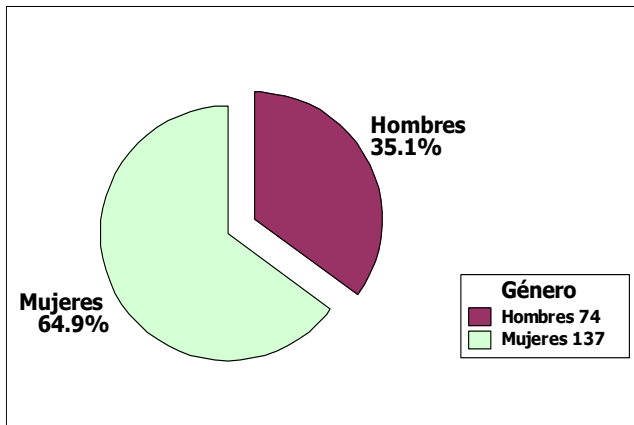
La gráfica anterior indica que Zacatecas es el estado al que pertenecen las instituciones con mayor productividad académica en matemática educativa en el CONISEN. Los estados de Campeche y Puebla ocupan el segundo lugar en productividad académica en esta área, según las instituciones educativas que se encuentran en estas entidades federativas.

## 6. ¿Publican más los hombres o las mujeres?

Para lograr este resultado después de obtener el listado de autores en cada ponencia, se eliminaron autores repetidos en ponencias, obteniendo un total de 211, de los cuales se identificaron a hombres y mujeres (ver Figura 5).

Figura 5

### *Porcentaje de productividad por género*



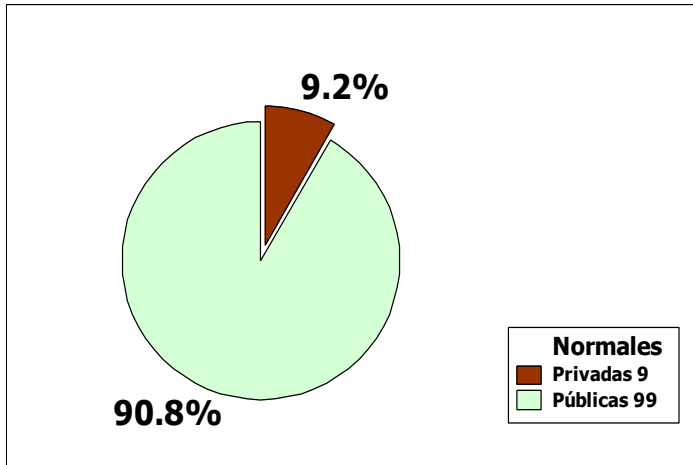
Se observa una mayor participación de mujeres en la investigación relacionada con educación matemática pues representa el 64.9%, lo que resulta un dato interesante debido a que los autores más productivos son hombres.

## 7. ¿Publican más las instituciones públicas o las privadas?

De las 109 ponencias analizadas se buscó si la institución de procedencia es pública o privada apoyándose en la página de la guía completa de centros educativos en el Portal de educación (2024). Los resultados pueden verse en la Figura 6.

Figura 6

### *Productividad de las instituciones por tipo de sostenimiento*



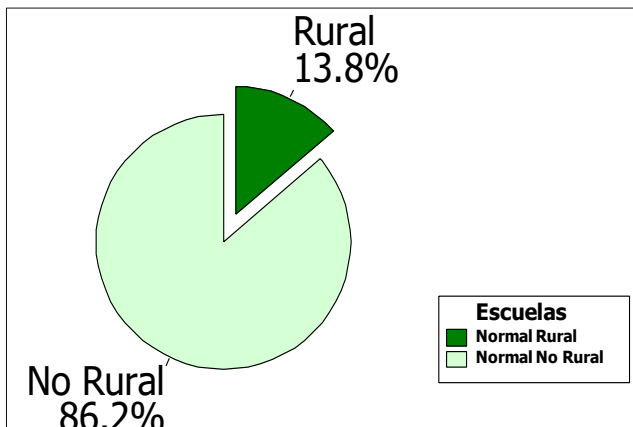
Se encontró que 99 instituciones son públicas y 9 privadas, solo en una ponencia no se especifica el nombre de la institución. De esta información se identifica que 90.8% de las ponencias publicadas sobre matemáticas son de escuelas públicas observándose una gran participación de éstas, reconociendo que las escuelas privadas también participan aunque sólo con el 9.2%.

#### 8. ¿Publican más las normales rurales o las normales no rurales?

Se hallaron 52 instituciones que presentan ponencias relacionadas con matemáticas, de estas, 39 son escuelas normales, y de ellas, 6 son normales rurales, que representan el 11% de las instituciones (ver Figura 7).

Figura 7

#### *Productividad por tipo de instituciones*



Las 6 normales rurales presentaron 15 ponencias que representan el 13.8% de las publicaciones, de modo que las escuelas no rurales publican el 86.2% de los trabajos académicos observando una clara mayoría de las publicaciones por parte de escuelas normales no rurales.

9. ¿En qué contextos educativos se han realizado las investigaciones sobre matemáticas publicadas en el CONISEN?

Para identificar los contextos en los que se aplican las investigaciones fue necesario hacer 3 categorías (i.e., Alumnos de educación básica, Docentes en formación y Docentes en servicio) con 5, 5 y 3 subcategorías respectivamente (ver Tabla 3).

Tabla 3

*Categorías y subcategorías para el tipo de contextos*

Categoría	Subcategoría	Número	Porcentaje
<i>Alumnos de Educación Básica y Media Superior</i>	Alumnos de Educación Preescolar	3	3%
	Alumnos de Educación Primaria	47	43%
	Alumnos de Educación Secundaria	15	14%
	Alumnos de Educación Telesecundaria	9	8%
	Alumnos de Educación Media Superior	1	1%
	Total →	75	69%
<i>Docentes en formación</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	3	3%
	Licenciatura en Educación Primaria	10	9%
	Licenciatura en Educación Secundaria	3	3%
	Licenciatura en Educación Telesecundaria	1	1%
	Licenciatura con Especialidad en Matemáticas	1	1%
	Sin licenciatura específica	7	6%
Total →	25	23%	
<i>Docentes en servicio</i>	Docentes de Primaria	1	1%
	Docentes de Educación Básica	3	3%
	Docentes de Normales	1	1%
	Total →	5	5%

Gran total

105

96%

---

La gran mayoría de investigaciones sobre matemática educativa que se publican en el CONISEN son de tipo empírico.

Se encontró que tres cuartas partes de las investigaciones se aplican en grupos de 'Alumnos de Educación Básica y Media Superior', y de manera específica la mayoría de investigaciones se aplican a alumnos de Educación Primaria.

En la segunda categoría 'Docentes en formación', se encontró que la mayoría de investigaciones se aplican en futuros docentes de la Licenciatura en Educación Primaria, aclarando que, en la última categoría no se señaló la licenciatura por lo que solo se tituló "Sin licenciatura específica".

En la tercera categoría "Docentes en servicio", se encontró que la mayoría de investigaciones se aplica en Docentes de Educación Básica, aunque existen pocas ponencias en este rubro.

Una última categoría en la que se identificaron 4 estudios con enfoque documental, no se incluyó en la Tabla 3, ya que se refiere a investigaciones que no se aplicaron a algún tipo de sujetos, sino que se realizaron revisiones de literatura que buscan acrecentar el conocimiento y se consideran como investigaciones básicas.

### **Discusión y conclusiones**

El propósito de llevar a cabo la revisión sistemática de la literatura se cumplió de manera exhaustiva en esta investigación. Esta revisión proporciona una visión global de algunas de las características más relevantes de las publicaciones relacionadas con la matemática educativa que se presentan en el CONISEN.

Al intentar responder a la pregunta: *¿Cuáles son las características generales de las investigaciones sobre matemática educativa que han sido publicadas en el CONISEN?*, surgen diversas ideas fundamentales que se discuten a continuación.



Dado el bajo porcentaje de publicaciones sobre matemáticas en el CONISEN, surge una importante oportunidad para diversificar los contextos de investigación, abarcando niveles preescolar, secundaria, superior, e incluso profundizando en estudios documentales en matemáticas. Asimismo, se debe aprovechar la alta participación de mujeres, promoviendo mecanismos para la creación de grupos de colaboración. Se ha observado que los autores más productivos suelen tutorar a jóvenes, lo que aumenta la productividad general.

Es relevante destacar que estados como Zacatecas, Campeche y Puebla participan continuamente en los diferentes eventos académicos, lo cual evidencia el desarrollo de sus grupos de investigación. Aunque las escuelas normales rurales representan una minoría entre las instituciones participantes en el CONISEN, se encuentran entre las más productivas en términos de instituciones, estados y autores.

Finalmente, es importante resaltar que como línea de investigación futura, sería valioso explorar cualitativamente características mucho más específicas y puntuales (e.g., los marcos teóricos especializados en didáctica de las matemáticas que son utilizados por los investigadores, los modelos de instrucción que son implementados durante los estudios empíricos, entrevistar a los investigadores con mayor productividad, etc.) de las ponencias sobre matemática educativa que son publicadas en el CONISEN.

## Referencias

- Ávila, A. (2016). La investigación en educación matemática en México: una mirada a 40 años de trabajo. *Educación matemática*, 28(3), 31-60.  
<https://www.redalyc.org/journal/405/40548562002/html/>
- Booth, A., Sutton, A., y Papaioannou, D. (2016). *Systematic Approaches to a Successful Literature Review*. Sage.
- Castro de Bustamante, J., (2007). La investigación en educación matemática: una hipótesis

de trabajo. *Educere*, 11(38), 519-531.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603819>

García-Peñalvo, F. J. (2022). Desarrollo de estados de la cuestión robustos: Revisiones Sistemáticas de Literatura. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23, e28600.  
<https://doi.org/10.14201/eks.28600>

Hernández, L., y Juárez, J. (2015). *La educación matemática como ciencia*.  
<https://saberesyciencias.com.mx/2015/11/02/la-educacion-matematica-como-ciencia/>

Hernández, R., Fernández C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2821.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017, 30 de marzo). *Educación Normal: investigación y diálogo. Notas sobre el Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/educacion-normal-investigacion-y-dialogo-notas-sobre-el-primer-congreso-nacional-de-investigacion-sobre-educacion-normal-conisen/>

Marín, A. L. (2008). *Metodología de la investigación* [Blog post]. <https://metinvestigacion.wordpress.com/>

Ortiz, C.J., Madrueño, J. C., y Ortiz, J. (2017, 20 de noviembre). *La investigación educativa en las escuelas normales: contrastes y avances*. [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2821.pdf>

Portal de educación (2024, 8 de abril). *Guía completa de centros educativos en México*.  
<https://portaldeeducacion.com.mx/normal/index.htm>

Rojas, I. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación. *Tiempo de Educar*,

12(24), 277-297. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31121089006.pdf>

## Experiencia en la construcción del objeto de estudio: obstáculos y posibilidades

Trinidad Tolentino Ramírez

trinidadtolentino9@gmail.com

Angelle Alanís Bárcenas

angellearctic@gmail.com

Escuela Normal de Ecatepec

Línea de investigación 9: Investigación de la investigación educativa

### Resumen

La construcción del objeto de estudio en el Doctorado en Pedagogía se manifiesta como un proceso crucial que enfrenta constantes desafíos, como la elección adecuada de los enfoques teóricos y metodológicos que acompañarán la investigación, y la superación de la dicotomía en la propia investigación científica. El objetivo principal de este trabajo es interpretar aspectos epistemológicos y metodológicos que dificultan la construcción del objeto de estudio para los estudiantes del Doctorado en Pedagogía de la Escuela Normal de Ecatepec (ENE), en el segundo semestre del 2024.

El desarrollo del trabajo se basa en dos perspectivas de análisis crítico: la primera utiliza el método PRISMA, considerando estudios de las bases de datos Scielo y Redalyc. Su aplicación permitió identificar diversas estructuras sistemáticas en la construcción de investigaciones, garantizando la exhaustividad y la replicabilidad del proceso. La segunda perspectiva categoriza las investigaciones, destacando los aspectos epistemológicos y metodológicos que definen la investigación. Los hallazgos combinan ambas perspectivas y sugieren que la investigación es un proceso dinámico que requiere cuestionar las propias motivaciones, sesgos y limitaciones.

En conclusión, exponemos conceptualizaciones derivadas de la investigación sistemática, así mismo se retoman las concepciones que muestran las entrevistas a estudiantes y finalizamos con las apreciaciones personales.

**Palabras clave:** Objeto de estudio, método PRISMA, experiencia, motivación, transdisciplinariedad.

## **Introducción**

La investigación se rige bajo tres apartados que convergen en la construcción de los objetos de estudio: una primera parte consiste en una revisión de literatura con el método PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) para recuperar aspectos relacionados con la construcción del objeto de estudio en la investigación; una segunda parte se desarrolla con las experiencias recuperadas al aplicar 5 entrevistas semiestructuradas a estudiantes del Doctorado en Pedagogía de la Escuela Normal de Ecatepec; y en una tercera parte se vierten reflexiones personales respecto al tema referido.

En el contexto del doctorado en pedagogía de la Escuela Normal de Ecatepec (ENE), es crucial entender cómo los estudiantes construyen y superan los desafíos de sus objetos de estudio, aprovechando las oportunidades que surgen. Esta investigación adopta un enfoque reflexivo y crítico para analizar las experiencias de estos estudiantes, examinando el alcance de aproximarse a sus objetos de estudio.

En efecto, la construcción del objeto de estudio en la investigación educativa combina las experiencias y motivaciones del investigador con su conocimiento del campo, reflejando intereses personales, fuerzas de voluntad y académicos. Esta perspectiva permite desarrollar proyectos novedosos, promoviendo una conciencia ética y social en el trabajo académico, por lo tanto, es fundamental integrar factores personales, institucionales y contextuales, junto con un compromiso crítico y reflexivo.

## **Planteamiento del problema**

En el contexto del Doctorado en Pedagogía de la ENE, los estudiantes enfrentan el reto de construir sus objetos de estudio, como un proceso fundamental pero complejo. Este trabajo tiene como objetivo principal interpretar los aspectos epistemológicos y metodológicos que dificultan esta construcción en el segundo semestre de 2024. Para abordar este objetivo, es crucial entender cómo se percibe y se enfrenta la realidad dentro de este proceso educativo, delimitando y focalizando nuestra investigación en tres ejes: la construcción del objeto de estudio, los obstáculos y posibilidades que enfrentan los estudiantes de doctorado, y la importancia de la revisión sistemática utilizando el método PRISMA.

Por otra parte, la dificultad en la construcción del objeto de estudio se debe a varias causas. En primer lugar, la multiplicidad de enfoques teóricos y metodológicos disponibles puede resultar abrumadora para los estudiantes, aunado a la falta de claridad y guía específica en el proceso formativo puede contribuir a la confusión y la frustración.

Actualmente, los estudiantes del Doctorado en Pedagogía de la ENE están en una fase crítica de su formación, donde la definición precisa de sus objetos de estudio es esencial para el éxito de sus investigaciones. Sin embargo, se enfrentan a desafíos significativos en términos de claridad epistemológica y metodológica.

Los principales agentes involucrados son los estudiantes de doctorado, sus tutores y asesores, y la administración de la ENE. Cada uno de estos actores juega un papel crucial en la formación y apoyo durante el proceso de investigación.

Vinculado a esto, existen estudios previos que abordan la construcción del objeto de estudio en diversas áreas de la pedagogía, pero no hay investigaciones específicas que se centren en los desafíos y oportunidades particulares que enfrentan los estudiantes de doctorado en la ENE.

Al respecto, las investigaciones previas han explorado diversas metodologías y enfoques para la construcción del objeto de estudio en la educación, pero escasas han centrado su atención en el contexto específico en estudiantes de doctorado. Por lo tanto, es necesario delimitar estas investigaciones para identificar patrones y desafíos comunes que puedan orientar nuestro estudio. En este contexto, la Revisión Sistemática de Literatura (RSL) utilizada en el método PRISMA se vuelve esencial para garantizar una evaluación exhaustiva y replicable de la literatura existente.

### Pregunta General

¿Cómo se interpretan los aspectos epistemológicos y metodológicos que dificultan la construcción del objeto de estudio para los estudiantes del Doctorado en Pedagogía de la Escuela Normal de Ecatepec durante el segundo semestre de 2024?

Es necesario resaltar, que se requiere generar opciones y decidir cuál será el objeto de estudio, es esencial un cuestionamiento crítico y organizado de la situación problemática. ¿Qué enfoques teóricos y metodológicos se están utilizando actualmente? ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los estudiantes al definir sus objetos de estudio? ¿Cómo influye la formación previa de los estudiantes en este proceso? ¿Qué papel juegan los tutores y asesores en la orientación y apoyo durante esta fase crítica?

En este sentido, la investigación debe entenderse como un proceso en constante movimiento. Referentes como Martínez y Rendón (2004) enfatizan la necesidad de flexibilidad epistemológica para adaptarse a las situaciones educativas cambiantes. La realidad educativa está en constante evolución, y nuestros esquemas de pensamiento deben renovarse continuamente para mantenerse relevantes y efectivos.

Internacionalmente, la construcción del objeto de estudio ha sido un tema de interés en diversas disciplinas, reflejando una tendencia hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad (Nicolescu, 2019). A nivel nacional, se han realizado esfuerzos para mejorar la calidad de la investigación educativa, pero persisten desafíos significativos (Freire, 1997). Regionalmente, la ENE enfrenta contextos únicos que deben ser considerados en cualquier análisis crítico.



Las causas generales incluyen la falta de formación específica en metodologías de investigación, la diversidad de paradigmas que pueden generar confusión, y la necesidad de una mayor guía y apoyo institucional. Investigadores como Denzin y Lincoln (2005) han destacado la importancia de enfoques cualitativos para una comprensión profunda y contextualizada de estos desafíos.

En la ENE, los estudiantes carecen de recursos y experiencia adecuada para la construcción del objeto de estudio, asociado a la presión académica y falta de tiempo contribuyen a estas dificultades. Esto podría influir en la disminución de la calidad de la investigación pedagógica y menor capacidad para abordar problemas educativos complejos de manera efectiva.

En definitiva, la construcción del objeto de estudio es un proceso dinámico y crítico que requiere una continua renovación de nuestros esquemas de pensamiento y una profunda reflexión sobre nuestras propias motivaciones y limitaciones. Al cuestionar nuestras certezas y dialogar con expertos y teorías, podemos transformar la realidad educativa y construir una investigación más inclusiva y relevante.

### **Marco teórico**

La construcción del objeto de estudio en el doctorado en pedagogía implica identificar, delimitar y desarrollar un problema de investigación, enfrentando obstáculos y posibilidades que afectan la calidad del trabajo final. En este estudio se explora las experiencias de los estudiantes en este proceso, identificando obstáculos y oportunidades, por medio de un análisis cualitativo y crítico. Se busca una comprensión profunda y contextualizada, proporcionando significados valiosos para mejorar la formación investigativa en pedagogía. Desde una perspectiva crítica, Martínez y Rendon (2004) refieren que:

El paradigma o matriz disciplinar se caracteriza porque los miembros de la comunidad científica comparten una posición ontológica, esto es, una postura en relación al ser; una posición epistemológica, es decir, una relación con el conocimiento, la verdad, y con el sujeto o el objeto de estudio; unas teorías de tipo universal o particular; unos métodos -científico, etnográfico, hermenéutico, fenomenológico o crítico (p. 21).

En opinión de los autores, en un paradigma, los investigadores comparten ideas similares sobre la existencia (como el suelo que todos pisamos), sobre cómo se conoce la realidad y sobre las teorías y métodos que se utilizan.

Por otro lado, Freire (1997) señala “En la captación del problema del fenómeno, capta también sus nexos causales, aprehende la causalidad. La captación será tanto más crítica cuanto más profunda sea la aprehensión de la causalidad auténtica” (p. 101). Entonces, entender un problema implica conocer sus causas, lo que permite un análisis más profundo. Es como desarmar un reloj: cuanto mejor comprendas sus piezas, mejor puedes solucionar cualquier problema.

No obstante, Denzin y Lincoln (2005) defienden los enfoques cualitativos para una comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos educativos. Estos métodos son esenciales para explorar experiencias, percepciones y significados de los participantes, captando la riqueza y el contexto de las realidades educativas, lo que mejora continuamente el aprendizaje en el doctorado.

Desde una perspectiva transdisciplinaria, Barsarab Nicolescu (2019) promueve un enfoque transdisciplinario que reconoce la complejidad y la interconexión de los problemas educativos en un contexto globalizado. Esto implica entender los problemas desde una perspectiva holística, considerando la interrelación entre diversos aspectos y trascendiendo las limitaciones de una sola disciplina.

Aunado a esto, Hurtado de Barrera (2000) explica “la investigación holística trabaja los procesos que tienen que ver con la invención, con la formulación de propuestas novedosas, con la descripción y la clasificación, considera la clasificación de teorías y modelos” (p. 14). Aquí encontramos, que la investigación holística incluye inventar cosas nuevas, hacer propuestas innovadoras, describir y clasificar, analizar teorías y modelos, investigar el futuro, aplicar soluciones prácticas y evaluar proyectos y programas sociales, entre otras actividades.

Retomando la expresión de, Macias, E. et al. (2020) “el enfoque educativo complejo asume que todo se relaciona. Pensamos lo que hacemos y hacemos lo que pensamos, sintiendo la íntima satisfacción de la comunicación o la emoción del descubrimiento y de la construcción” (p. 351). Sin duda alguna, nuestros pensamientos y acciones están íntimamente ligados, invitándonos a reflexionar y disfrutar tanto de la comunicación como de los descubrimientos. Es vital llevar esta idea más allá de la teoría, aplicándola activamente en la educación para transformar cómo aprendemos y enseñamos.

De tal manera que “el proceso de formación docente debe caracterizarse por el empleo de la investigación científica como herramienta teórico-metodológica que permita favorecer la vinculación con la realidad escolar y la práctica pre-profesional, la aplicación de los principios y valores éticos” (Espinoza y Calva, 2020, p. 339). Por tanto, formación docente debe ser práctica y contextualizada, apoyada en investigación científica y principios éticos. Esto ayuda a los futuros investigadores para abordar desafíos con una pedagogía crítica que fomente la concienciación y la acción transformadora en la educación.

### **Metodología**

Se aplicó el método PRISMA para la RSL, estableciendo estrategias de búsqueda e inclusión, y aplicando criterios de exclusión para identificar estudios relevantes sobre el objeto de estudio en la investigación, en bases de datos como Scielo y Redalyc, para ubicar bibliografía de relevancia a manera de rastreo sobre el tema a investigar y hacer un mapeo de investigaciones relacionados con el objeto de estudio, con la idea de poder interconectarse con otras literaturas importantes, con la finalidad de identificar los factores que dificultan la delimitación clara del objeto de estudio. También, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 5 compañeros del Doctorado en Pedagogía en la ENE.

## Resultados

En los últimos años, diversas investigaciones han abordado la construcción del objeto de estudio en el contexto de la pedagogía, Por ejemplo, Smith et al. (2018), López (2019), García (2020), Pérez (2021), Martínez (2023), examinaron el objeto de estudio desde diversas perspectivas para comprender mejor los desafíos y estrategias implicadas, que se pondrá en discusión más adelante.

Con respecto al concepto del objeto de estudio, no se identifica una definición concreta sino más bien se considera como un acto en el conocimiento que surge como la parte más limitada de la realidad que recae en el problema de investigación, por ejemplo, Álvarez (2019) plantea “cada suceso que se vive en las escuelas, puede ser el objeto de estudio de alguien y su construcción y reconstrucción será una actividad que se sustenta por un paradigma y su respectiva epistemología y ontología” (p. 19). El autor, sugiere que cualquier evento que ocurra en las escuelas puede convertirse en objeto de estudio, cuya definición y análisis deben basarse en un marco teórico específico, que contemple un paradigma, que se interrelacione con la epistemología y la ontología.

Otro acercamiento al concepto del objeto de estudio, es de Solorio (2014) postula que al “abordar un objeto de estudio [...] se debe tomar en cuenta el proceso de recepción, mediante el cual el sujeto entra en relación con una realidad que objetivamos; de manera que [...] se llegue a la mejor comprensión del objeto” (p. 160). Desde esta perspectiva, es crucial considerar cómo el investigador se relaciona con el problema de estudio y reflexiona sobre sus intenciones. Utilizar enfoques hermenéuticos y heurísticos permite una comprensión más profunda del objeto de estudio, enriqueciendo la investigación académica.

En este sentido, García y García (2012) describe las acepciones que se tienen del término problema como: todo lo que sobresale, un obstáculo, dificultad, un vacío de información. En otras palabras, Un problema es una situación inusual o diferente que puede ser una barrera, reto o complicación que requiere esfuerzo para ser superado, también puede ser la falta de información crucial para tomar decisiones o comprender un fenómeno para poder comprender estos aspectos permite abordar problemas desde múltiples ángulos y encontrar soluciones más efectivas.

### **Discusión de Resultados**

La construcción del objeto de estudio en la investigación pedagógica, especialmente en el contexto del doctorado en pedagogía, presenta una serie de tensiones y aportaciones particulares que merecen una reflexión crítica. Al analizar los conceptos presentados por Álvarez (2019) y Pérez (2014), podemos desentrañar algunas de las dinámicas clave que subyacen a este proceso.

Álvarez (2019) sostiene que cada evento en las escuelas puede convertirse en objeto de estudio y que su construcción depende de un paradigma específico y sus bases epistemológicas y ontológicas. Esta afirmación pone de relieve una tensión inherente entre la diversidad de sucesos escolares y la necesidad de encuadrarlos dentro de un marco teórico coherente. En la práctica, los estudiantes de doctorado deben elegir entre diversos paradigmas (positivista, interpretativo, crítico, etc.) según sus intereses y contexto de investigación. Sin embargo, esta elección es compleja, ya que cada paradigma ofrece herramientas y perspectivas que afectan significativamente la interpretación de los fenómenos educativos.

En este sentido, es crucial cuestionar cómo los paradigmas pueden limitar o expandir la comprensión escolar. Los investigadores deben evitar simplificar la complejidad educativa con marcos teóricos rígidos y buscar flexibilidad epistemológica para adaptarse a cada situación educativa.

Por otro lado, Solorio (2014) enfatiza la importancia del proceso de recepción, donde el investigador interactúa con la realidad objetivada, reflexionando sobre su intencionalidad y capacidad de indagación para comprender mejor el objeto de estudio. Este enfoque destaca la relación dinámica y reflexiva entre el investigador y su objeto de estudio. En este sentido, la recepción no es un acto pasivo, sino una interacción activa que requiere una auto-reflexión constante sobre las propias motivaciones, sesgos y limitaciones.

La aportación de Solorio (2014) es crucial para los estudiantes de doctorado, ya que subraya la necesidad de una auto-conciencia crítica durante todo el proceso investigativo, al reflexionar sobre su propia intencionalidad, los investigadores pueden evitar el peligro de imponer sus preconcepciones sobre el objeto de estudio y, en cambio, abrirse a una comprensión más auténtica y profunda.

Desde una perspectiva crítica, es fundamental que los estudiantes de doctorado reconozcan estas tensiones y trabajen para superarlas a través de una práctica investigativa reflexiva y comprometida. La construcción del objeto de estudio no debe ser vista como un acto aislado, sino como un proceso continuo de diálogo entre teoría y práctica, entre investigador y realidad escolar, y entre tradición e innovación.

En definitiva, la construcción del objeto de estudio en la investigación pedagógica requiere navegar entre tensiones y adoptar un enfoque crítico y reflexivo. Los estudiantes de doctorado deben equilibrar el rigor teórico y la flexibilidad práctica, la objetividad y la subjetividad, así como la innovación y la tradición para mejorar sus investigaciones.

El método PRISMA nos ayuda a la práctica de la inclusión y la exclusión de investigaciones relevantes en la revisión de la literatura, sin embargo, también nos abre la posibilidad de poder relacionar otras investigaciones respecto al problema que se pretende conocer. Por ejemplo, en esta relación se encuentra que, “para tener una visión holística de los fenómenos o problemas sociales, existen varias formas de obtener y generar conocimiento a través de la investigación en diferentes paradigmas, existiendo varios modelos para su realización” (Martínez y Rendón, 2004, p. 38). Es necesario integrar cuidadosamente diferentes enfoques, adaptándolos a las necesidades del fenómeno estudiado para comprender su complejidad.

Al respecto, Correa (2007) menciona “el proceso de construcción de un objeto de estudio integra experiencias, motivaciones y desarrollos epistemológicos los cuales encarna el investigador, como participe de las preocupaciones e intereses propios del campo de estudio y de su comunidad académica” (p. 260). Es decir, es crucial crear un ambiente que permita a los estudiantes conectar sus intereses personales con los problemas educativos y esto se logra mediante el apoyo de tutores y en espacios para reflexionar colaborativamente, lo que aumenta su motivación y enriquece su desarrollo académico e investigativo.

En este orden de ideas, Gutiérrez, Guillén y Valenzuela (2008) afirman “en la construcción del objeto, el sujeto expresa tanto su propia vivencia como su experiencia[...]en este proceso de construcción el sujeto se involucra con el objeto” (p. 4). Esto significa, que el sujeto debe involucrarse profundamente con el objeto de estudio, considerando su contexto y temporalidad, al integrar las experiencias de estudiantes y tutores en la investigación se enriquece la construcción del objeto de estudio.



Es conveniente señalar, que las investigaciones sobre el objeto de estudio en educación han revelado diversos desafíos y estrategias para su definición y construcción. Smith et al. (2018) y López (2019) destacan las dificultades que enfrentan los estudiantes de doctorado y el impacto de los enfoques teóricos en la delimitación del objeto de estudio. García (2020) identifica prácticas efectivas para superar estos desafíos, mientras que Pérez (2021) subraya la importancia de la reflexividad en el proceso de definición. Finalmente, Martínez (2023) demuestra que una delimitación precisa del objeto de estudio mejora la calidad y los resultados de la investigación educativa.

A pesar de los avances en la investigación educativa, existen vacíos temáticos importantes en la literatura académica. Por ejemplo, González (2019) señala la falta de atención a las implicaciones éticas de la construcción del objeto de estudio en pedagogía. Rodríguez (2020) destaca la necesidad de explorar en mayor profundidad los desafíos específicos enfrentados por los estudiantes de doctorado en la definición del objeto de estudio.

Por otra parte, García et al. (2021) argumentan que hay una falta de enfoque en la literatura sobre las estrategias efectivas para superar las dificultades en la construcción del objeto de estudio en programas de educación. Martínez (2022) sugiere que se necesita más investigación sobre el impacto sociocrítico de la definición del objeto de estudio en investigaciones educativas. Por último, Pérez (2023) plantea la necesidad de explorar cómo los enfoques transdisciplinarios pueden enriquecer la construcción del objeto de estudio en el ámbito educativo.

Dentro de este marco, el objeto de estudio es el foco central de la investigación, un segmento de la realidad que se busca comprender en relación con el problema que motiva la investigación. Puede ser una certeza, prejuicio, contexto, o relaciones, y siempre depende del interés del investigador.

Análisis cualitativo de las entrevistas

Principales desafíos enfrentados por los estudiantes del doctorado:

El proceso de construcción del objeto de estudio en el doctorado en pedagogía es considerado dinámico y reflexivo, requiriendo una integración sólida de marcos teóricos y metodológicos. Aunque se reconoce que es continuo y evolutivo, las entrevistas difieren en cuanto al detalle, la descripción de las etapas y el contexto de los objetivos del investigador.

#### Principales desafíos enfrentados:

Los estudiantes de doctorado en pedagogía enfrentan desafíos al definir su objeto de estudio, en como formular y delimitar el problema, manejar diversas interpretaciones y perspectivas epistémicas, y comunicar claramente sus intereses y objetivos. Aunque algunos mencionan la limitación de tiempo y la diversidad de áreas de estudio, estas preocupaciones no son universales, lo que resalta la variabilidad en las experiencias y enfoques.

#### Estrategias utilizadas para superar los desafíos:

Los estudiantes de doctorado en pedagogía utilizan diversas estrategias para enfrentar los desafíos en la construcción del objeto de estudio, como revisar y consultar materiales académicos, organizar y analizar información, y reflexionar críticamente sobre interpretaciones existentes. Recurren la revisión de tesis doctorales, videos informativos, crear matrices de clasificación y realizar análisis críticos.

#### Influencia de la formación previa:

La formación previa de los estudiantes de doctorado en pedagogía es crucial para la construcción del objeto de estudio, proporcionando herramientas metodológicas y perspectivas fundamentales. Los entrevistados coinciden en que esta formación influye significativamente, aunque su impacto varía. Algunos resaltan cómo les ha permitido adoptar diversas perspectivas y crecer tanto personal como profesionalmente, mientras que otros destacan la adquisición de herramientas específicas para analizar fenómenos educativos.

Experiencias personales en la construcción del objeto de estudio:

La construcción del objeto de estudio en estudiantes de doctorado en pedagogía es un proceso iterativo y adaptable, moldeado por la retroalimentación de tutores y cambios en intereses personales. Varían las motivaciones y contextos temáticos, que van desde preocupaciones académicas específicas hasta preguntas fundamentales.

### **Conclusiones**

La construcción del objeto de estudio en la investigación pedagógica, especialmente en el contexto del Doctorado en Pedagogía de la ENE, revela una serie de desafíos y oportunidades fundamentales para mejorar la formación investigativa en el ámbito educativo. En primer lugar, los estudiantes de doctorado enfrentan la tensión de encuadrar la diversidad de fenómenos educativos dentro de marcos teóricos específicos. La elección de un paradigma investigativo no siempre es clara, ya que cada uno ofrece distintas herramientas y perspectivas; por ello, es crucial desarrollar una flexibilidad epistemológica que permita adaptarse a cada situación educativa sin forzar los fenómenos en un marco teórico rígido.

Tal como lo refieren, Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002) “Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad” (p. 54). Por ello, un objeto de investigación solo puede definirse y construirse dentro de un marco teórico que permita examinar exhaustivamente la realidad relacionada con los problemas planteados.

Es así como, la investigación debe estar guiada por una problemática teórica que integre y analice todos los aspectos relevantes del objeto de estudio, evitando observaciones superficiales. Por lo tanto, se requiere de un enfoque crítico y sistemático, con la teoría como fundamento para dar sentido y coherencia a la comprensión compleja de los fenómenos investigados.

Por otro lado, la formación previa de los estudiantes es un factor crucial que proporciona herramientas y fundamentos metodológicos esenciales para abordar la investigación como un proceso de diálogo continuo entre teoría y práctica, investigador y realidad escolar, y tradición e innovación. Adoptando una postura crítica y reflexiva, los estudiantes de doctorado pueden desarrollar objetos de estudio que responden a demandas académicas y contribuyen a la transformación educativa y social.

En este sentido, definimos el objeto de estudio como un vector que direcciona un sistema complejo de investigación, que parte de una situación derivada de un problema que requiere de un tratamiento epistemológico y cuestionado bajo fundamentos teóricos para su delimitación.

Para futuras investigaciones, se recomienda adoptar un enfoque transdisciplinario y un paradigma sociocrítico. La transdisciplinariedad permite una comprensión más profunda y holística de los fenómenos sociales al integrar diversas disciplinas, mientras que el paradigma sociocrítico fomenta una perspectiva reflexiva y transformadora que desafía las desigualdades en los sistemas educativos. Esta combinación podría enriquecer la investigación pedagógica y formar investigadores comprometidos con la justicia social y la equidad.

En síntesis, la formación previa de los estudiantes de doctorado en pedagogía es crucial para la construcción del objeto de estudio, ya que proporciona herramientas metodológicas y perspectivas fundamentales. Los entrevistados coinciden en que la formación influye significativamente en su desarrollo, permitiéndoles adoptar diversas perspectivas y adquirir herramientas específicas para analizar fenómenos educativos, considerándola una base esencial que orienta el proceso de investigación doctoral.

## Referencias

- Álvarez, G. (2019). *Construcción y reconstrucción del objeto de estudio en la investigación educativa*. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 19 (3), pp. 443-466.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J., Passeron, J. (2002). *EL OFICIO DE SOCIÓLOGO. Presupuestos epistemológicos*. Traducción de: Fernando Hugo Azcurra. Argentina: Siglo XXI.
- Correa, C. (2007). *LA CONSTRUCCIÓN DE OBJETOS DE ESTUDIO. UN METARRELATO DE LA CONFIGURACIÓN DE SENTIDO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*. EL ÁGORA USB, 7 (2), pp. 259-272.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research: pp. 1-13.
- Espinoza, E., & Calva, D. (2020). *La ética en las investigaciones educativas*. Revista Universidad y Sociedad, 12(4), pp. 333-340.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Traductor Lilién Ronzoni. Recuperado de: <https://centrorosarinodeeducacionfisica.com/wp-content/uploads/2023/04/LIBRO-La-Educacion-como-Practica-de-la-Libertad-Freire-10.pdf>
- García, F., Gracia, L. (2012). *La problematización. Una oportunidad para estimular y valorar la generación de investigadores*. México. LIMUSA.
- Gutiérrez, D., Guillén, M, y Valenzuela, B. (2008). *Algunas reflexiones sobre la construcción del objeto de estudio en ciencias sociales. I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008*. La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.9508/ev.9508.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9508/ev.9508.pdf)

Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Venezuela:

Fundación Sypal.

Macias, E. et al. (2020). *Pensamiento Complejo, Bases Para Una Teoría Holística De La*

*Educación Superior En El Rediseño Curricular*, VI Congreso Internacional De La Ciencia, Tecnología, Emprendimiento E Innovación 2019, KnE Engineering, p. 347--369.

Martínez, R., Rendon, M. (2004). *ALGUNAS PROPUESTAS LATINOAMERICANAS DE OBJETOS*

*DE ESTUDIO PARA LA INVESTIGACIÓN BIBLIOTECOLOGICA*. Revista Interamericana de Bibliotecología, 27 (1), pp. 13-44.

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad manifiesto*. México: Multiversidad Mundo Real

Edgar Morin, A.C.

Solorio, D. (2014). *Hacia una teoría de la recepción del objeto de estudio en la investigación*

*social*. Omnia, 20 (1), pp. 159-170.

**Fortalecimiento de habilidades investigativas en la formación de maestros: un estudio en  
la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California sur “Profr. Enrique Estrada  
Lucero”**

Gaspar Armando Romo Osuna

cypressromo@gmail.com

Elva Yazmín Higuera Albañez

docenciayazminha@gmail.com

Araceli Martínez Martínez

arajenfa@gmail.com

Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur “Profr. Enrique Estrada Lucero

Línea temática 9: Investigación de la investigación educativa.

**Resumen**

La ponencia tiene el objetivo de presentar avances de un proyecto de investigación que está en sus inicios y que busca evaluar las competencias de investigación de normalistas de estudiantes del programa de maestría en Cultura de la investigación e Innovación Educativa grupo B de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur “Profr. Enrique Estrada Lucero”. Se evaluaron, el nivel de habilidades investigativas de los estudiantes de maestría de segundo semestre de la institución, se identificaron áreas de mejora en la formación de investigadores en el programa de maestría.



Además se comprendieron las fortalezas y debilidades de los estudiantes en habilidades investigativas específicas, así como evaluó el nivel de confianza en estas habilidades, elementos fundamentales para que al equipo de la Coordinación de Estudios de Posgrado de la institución, le permita y posibilite diseñar estrategias efectivas que promuevan su desarrollo como investigadores competentes y seguros, por ello, consideramos que además de una investigación de caso es al mismo tiempo, un trabajo de investigación-acción. Los datos analizados en este documento se obtuvieron a través de un cuestionario tipo Likert aplicado a 19 maestrantes de la Sede La Paz.

**Palabras claves:** Investigación educativa; maestro investigador; competencias de investigación.

### **Planteamiento del problema**

Promover en los futuros maestros la necesidad de hacer investigación científica para incentivar prácticas docentes reflexivas<sup>7</sup> (Dewey, 1989), exige tanto a quienes dirigen programas de posgrado y a quienes se forman en ellos, reivindicar el amor por la producción autónoma de conocimientos (Freire, 2012). Un docente del siglo XXI, tal como lo establece el Plan de Estudios 2018 y el nuevo perfil de egreso de los Planes y Programas de estudios 2022, no se debe limitar a transmitir información. El magisterio mexicano emanado de las escuelas normales requiere seguir observando analíticamente su contexto, pero también problematizar, preguntar, gestionar datos y reflexionar críticamente sobre las diversas y complejas realidades educativas en las que se participa; y a partir de ello, intervenirlas. Sin embargo, nos da la impresión que tal como lo estableció Wood (1985) hace casi cuatro décadas, “a muchos maestros, gran parte de la investigación educativa les parece que no tiene razón de ser” (Wood, 1985, p.15).

---

<sup>7</sup> A la vista de Dewey (1989), la práctica reflexiva se define como un “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que las sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p.25)

Si bien concatenar docencia e investigación en las escuelas normales aún no se consolida, no significa que no se han hecho esfuerzo para que así sea. En 2009, la población normalista, normativamente estaba ya en condiciones de participar del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y formar Cuerpos Académicos (CA), que es técnicamente, donde se realiza investigación educativa. Además, curricularmente, a partir del plan 2018, y de manera particular en los cursos de los trayectos formativos de Práctica Profesional y, la de Bases Teóricas y Metodológicas, se ha buscado desarrollar conocimientos y habilidades para la investigación en el campo educativo. Sin embargo, la poca producción académica en las normales (Leyva, 2021, 25 febrero) y las características cualitativas de los documentos con los cuales los egresados obtienen sus grados académicos, siguen dejando al descubierto la necesidad de promover la cultura de la investigación y trabajar en la alfabetización investigativa (Wood y Smith, 2013) de las comunidades normalista.

### **Marco teórico**

Cualquier proceso de investigación educativa es complejo, independientemente del abordaje epistemológico (Bachelard, 2011) con el que se busca comprender o analizar un fenómeno educativo determinado. Por ello, para este tipo de ejercicios siempre se exige movilizar una constelación de saberes y habilidades muy particulares. De esta manera, es que consideramos pertinente realizar una evaluación sobre las competencias que los normalistas desarrollaron a lo largo de su formación, e identificar así las debilidades y áreas de oportunidad en este ramo. Solo así, será posible contribuir de manera extracurricular, al perfil de egreso de las escuelas formadoras de docentes.

#### **Enseñar a investigar y hacer investigación en las periferias**

Habrá que asumir que amar el arte de incentivar la curiosidad y el pensamiento crítico (López, 2021) en quienes se estén formado como docentes, no es suficiente; como tampoco basta con recitar recetas metodológicas en las aulas, para que los estudiantes normalistas hurguen racional, lógica y reflexivamente su praxis.

Enseñar a investigar en las normales implica un problema de orden práctico. El perfil de egreso es claro cuando menciona que los egresados de este tipo de instituciones deben estar capacitados profesionalmente para hacer uso de los recursos que brinda la investigación educativa, mejorando con ello su práctica y expresando su interés por la ciencia. Pero tener conocimiento de ello, entenderlo y difundirlo en las aulas no significa que se vaya cumplir a cabalidad con él (perfil). Desarrollar habilidades y conocimiento en este tenor solo es posible investigando, y no todas las Escuelas Normales cuentan con las condiciones presupuestales para que docentes y discentes realicen este tipo de ejercicios entre pares. Por ello, la enseñanza de esta práctica, siempre aparece como un nado a contracorriente. Buscar un buen nivel de alfabetización investigadora en los normalistas, o mejor aún, crear la necesidad de amalgamar la práctica docente y la investigación (Wood, 1985), regularmente es una odisea.

Recordemos que las Instituciones de Educación Superior (IES), incluidas las Escuelas Normales, tienen tres funciones esenciales: la docencia, la investigación y la extensión. Los normalistas prácticamente tienen poco menos de 30 años (Ortiz *et al.*, 2017) de sumar esfuerzos para cumplir íntegramente con estas tres funciones, y no es un secreto que el quehacer investigativo es su talón de Aquiles (Díaz, 2021). A la vista de Leyva (2021) fue hasta 2005 que en estas instituciones empezaron a formarse equipos de investigación y constituir Cuerpos Académicos (CA), que son, prácticamente, como ya se comentó, desde donde se realiza formalmente investigación educativa.

Los últimos datos del Programa para el Desarrollo Profesional Docente<sup>8</sup> (PRODEP), establecen que existen 242 CA en todo México. Baja California Sur, contaba en 2021, solamente con un solo CA en formación y este no estaba en la Escuela Normal Superior “Prof. Enrique Estrada Lucero”.

---

<sup>8</sup> <https://promep.sep.gob.mx/ca1/firmadopalabraMEJORA.php?RELOAD=1>

Entre los factores objetivos que obstaculizan el quehacer investigativo en las escuelas normales, según una investigación realizada por el equipo de la Dirección de Diseño Curricular de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGeSuM), están las condiciones contractuales del personal académico normalista. De manera particular, según este estudio, los maestros y maestras normalistas dicen no hacer investigación en sus instituciones porque no tiene Tiempo Completo, porque no son Perfil PRODEP y/o, porque no participan en Cuerpos Académicos. (Leyva, 2021)

Esto último hace sentido cuando se revisa el documento Estrategia Nacional para el Fortalecimiento de las Escuelas Normales (SEP, 2019), donde se establece que solamente el 20% de la planta docente tiene nombramiento asignado a su institución y el 80% restante, trabaja por contratos de hora o comisionados por la dependencia educativa de su localidad. En el caso de la Escuela Normal Superior de Baja California Sur, las condiciones laborales son muy similares a la media nacional, y es que el 95% de los docentes está contratado por horas y solamente 6 catedráticos tienen tiempo completo. Esto vuelve bastante complicado el *quehacer* investigativo, y no se diga constituir Cuerpos Académicos, que son, de nueva cuenta, donde formalmente se realiza investigación educativa en las Escuelas Normales. Abusando del lenguaje, y con los datos duros a la mano, nos atreveríamos a mencionar que dentro del sistema de normales en México parecería existir escuelas centrales, con las condiciones óptimas (contractuales y presupuestales) para realizar investigación, y por otro lado Escuelas Normales periféricas, donde este quehacer se realiza de manera incipiente.

#### La importancia de la Investigación educativa

La investigación, es una actividad que permite satisfacer la curiosidad propia de la especie humana. El aprendizaje es emocionante (Ibarrola, 2014) y en ese sentido, la curiosidad toma un papel predominante. Los humanos somos cognitivamente curiosos. Además, biológicamente el aprendizaje es inevitable; nuestra estructura cerebral hace posible que construyamos conocimientos al mismo tiempo que experimentamos el mundo (Glejzer, 2015).

La investigación educativa como la investigación social en general, surge de la curiosidad, desde el momento en el que nos preguntamos sobre el funcionamiento de las cosas, “sobre los comportamientos de las personas y las instituciones educativas, sobre los efectos que producen nuestra práctica educativa o sobre cómo podemos innovar y mejorar los resultados de nuestras acciones” (Martínez, 2007). La investigación en este marco, consiste en explorar y comprender problemas de índole educativo (Wood y Smith, 2018), lo que permite valorar diversas situaciones e identificar aquellos factores que están influyendo y determinando ciertos comportamientos que no están funcionando como deben hacerlo.

La investigación, en este sentido, nos permite intervenir con pertinencia, por ello se dice que esta práctica está íntimamente ligada con la innovación educativa. Carbonell (2011), menciona que para innovar se requiere detenerse a observar agudamente la vida en las aulas, la organización de los centros escolares, la dinámica de las comunidades educativas y la cultura profesional del profesorado. El propósito de la innovación educativa es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, métodos e intervenciones y mejorando o transformando los procesos de enseñanza y aprendizaje. La investigación en educación, en este sentido, está íntimamente ligado al diseño de estrategias innovadoras de intervención.

#### Las competencias para la investigación en las Escuelas Normales

Con las reformas constitucionales de 2019 y particularmente los ajustes en el artículo 3ero. Constitucional, el Gobierno Federal avanzó en el fortalecimiento del marco jurídico educativo. Entre las reformas que nos atañen como normalistas, pueden destacarse las referentes a la atención prioritaria a escuelas normales y a instituciones de formación docente y, la edificación de las bases para el fomento de la ciencia, tecnología e innovación (SEP 2018). Del mismo modo, en la Ley General de Educación, artículo 95, apartado VII, se establece que el Gobierno está obligado a “promover la investigación educativa y su financiamiento, a través de programas permanentes y de la vinculación con instituciones de educación superior y centros de investigación”

Entrelazando con este nuevo marco constitucional emana la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (SEP, 2018) que recupera la voz magisterial (Díaz, 2021) aglutinada en el Congreso Nacional de Fortalecimiento de las Escuelas Normales. En este documento se expresa una nueva concepción del magisterio, ahora como “generadores de conocimiento, guía de oportunidades y orientadores en el desarrollo de la imaginación, de la responsabilidad ciudadana, el emprendimiento y de la cimentación de valores cívicos y éticos” (SEP 2018, p. 5). El objetivo de las Escuelas Normales, en este sentido, es dejar de formar extensionista, para ahora forjar sujetos que generen conocimientos nuevos y que, a través de ellos, mejoren las estrategias para la formación de una conciencia crítica e individuos responsables con la sociedad en la que estos participan.

Todas las competencias que exige el perfil de egreso del plan 2018 (que es desde donde emana la población estudiada), son importantes; sin embargo, la paquetería de conocimientos y habilidades vinculadas a la investigación son esenciales para forjar el nuevo magisterio que requieren las sociedades contemporáneas. Diversos autores (Castillo, 2011; Rivas, 2011) han analizado estas competencias, y han dejado de manifiesto que no se trata de formar investigadores, sino actores que permitan solucionar problemas prácticos en un contexto escolar o ambiente educativo específico. Entre las habilidades y saberes evaluados en esta investigación, están las siguientes:

Experiencia escolar e investigación;

Habilidades para la gestión y análisis de información;

Saberes tecnológicos para la investigación;

Percepción sobre la investigación y la práctica docente;

Habilidades para el trabajo colaborativo y,

Conocimientos y habilidades para la comunicación de resultados.



## Metodología

El objetivo general de esta investigación es evaluar el nivel de habilidades investigativas de los estudiantes de maestría en la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur Profr. Enrique Estrada Lucero e identificar áreas de mejora en la formación de investigadores en el programa de maestría en cultura de la investigación grupo B, vinculados a los procesos de investigación científica. Con el reconocimiento de sus áreas de oportunidad, con este trabajo se proporciona información útil para que la Coordinación de Estudios de Posgrado pueda mejorar la formación de estos estudiantes y fortalecer su capacidad para realizar investigaciones de calidad.

Esta doble pretensión nos hace pensar que el trabajo es una investigación-acción. En términos generales se entiende que toda investigación-acción, está situada en problemas concretos, es decir, como lo plantea Hart (1996), este tipo de metodología es específica del contexto en el que se desarrolla la investigación, y además de ser “participativa, implica una intervención de cambio orientada a la mejora y un proceso basado en la interacción continua entre la investigación, la acción, la reflexión y la evaluación” (p.454)

El modelo de investigación acción que va orientar la ruta crítica de la investigación que aquí les compartimos, es el planteado por Townsend (2010). Esta propuesta, según lo comenta Wood y Smith (2018), es uno de los modelos alternativos más pertinente y críticos, que, a diferencia de muchos otros, pone el acento en lo que llaman la misión de reconocimiento. Quienes hacen investigación-acción bajo este modelo y siguiendo este ciclo de intervención, “usan esta fase para adquirir información y datos sobre el problema percibido, lo cual contribuye a asegurar que el asunto que creen que existe pueda ser caracterizado de forma apropiada, además de contribuir al desarrollo de una intervención significativa” (Wood y Smith, 2018, p. 72)

Para realizar la primera misión de reconocimiento, se delimitó conceptualmente la variable que busca analizarse (Tabla 1), y se hizo una primera caracterización de las dimensiones e indicadores con los cuales se ordenaría la mirada (Galindo, 1998), la obtención de los datos y la evaluación.



Tabla 1. Matriz de operación de variables

VARIABLES	Definición conceptual	Definición operacional	DIMENSIONES	INDICADORES	Encuesta (Likert)
Competencias de investigación de maestros y maestras en formación	Capacidades, conocimientos, destrezas y habilidades que manifiesta un estudiante normalista para realizar adecuadamente procesos de investigación educativa.	Las competencias para la investigación educativas en el marco de la formación inicial docente, se entienden como un conjunto dinámico de saberes y habilidades que permiten a quienes las desarrollan, resolver problemas prácticos a través de la organización y el análisis de información de contextos educativos específicos.	<i>Experiencia curricular en investigación</i>	Contenidos curriculares metodologías de investigación Contenidos curriculares herramientas investigación educativa	
			<i>Busqueda, gestión y análisis de información</i>	Busqueda de información en bibliotecas escolares y especializadas Uso y conocimientos sobre búsqueda de recursos digitales en repositorios Elaboración de fichas bibliográficas y fichas de trabajo Conocimientos y habilidades para el uso de sistema de referencias Identificación de planteamiento teóricos en fuentes de información Conocimientos sobre diversas fuentes de información para la investigación	
			<i>Saberes sobre el quehacer metodológico para la investigación científica</i>	Sobre los problemas y las preguntas de investigación Sobre redacción de objetivos de investigación Sobre los enfoques y métodos de investigación Sobre la selección y diseño de instrumento de investigación Sobre la distinción entre población y muestra	
			<i>Saberes tecnológicos para la investigación</i>	Uso de programas ofimáticos Diseño de base de datos Software para análisis estadístico Programa para análisis datos cualitativos	
			<i>Habilidades para el trabajo colaborativo</i>	Sobre la producción de conocimiento colectivo Sobre comunidades de aprendizaje	
			<i>Habilidades para la comunicación de</i>	Saberes sobre el aplicaciones para la creación de contenido Sobre la precisión y coherencia de ideas	

Fuente: elaboración propia

A partir de esta primera caracterización se diseñó un cuestionario de escala de Likert (INEE, 2017), considerando preguntas adecuadas a las dimensiones de análisis antes expuestas. Este cuestionario se aplicó en el mes de junio del presente año a 19 estudiantes del programa de maestría en Cultura de la Investigación e Innovación Educativa grupo B que se encontraban a dos semanas de finalizar su segundo semestre. Los estudiantes fueron de la sede de la ciudad de La Paz, específicamente con el grupo B. Son precisamente parte de estos datos los que aquí se comparten.

## Resultados

El cuestionario fue respondido por 19 estudiantes en proceso de formación, egresados de las diversas licenciaturas ofertadas por distintas Instituciones de Educación Superior, de Escuelas Formadoras de Docentes (78.9%), Universidades autónomas (10.5%) e Institutos Tecnológicos (10.5%).

A cada uno de los estudiantes se les cuestionó sobre su experiencia laboral o años de servicio, y el (31.6%) se encuentran entre 1 y 5 años, el (26.3%) se encuentran entre 11 y 15 años de trabajo docente, el (21.1%) entre 6 y 10 años de servicio, 15.8% entre 21 y 15 años de experiencia laboral y el resto el (5.3%) entre 16 y 20 años de servicio profesional docente.

Además, se les preguntó sobre el nivel educativo en el que laboran, encontrándose que el (63.2%) se ellos se encuentran adscritos al nivel de educación básica, el (21.1%), laboran en educación superior, el (5.3%) en educación inicial y el (10.5%) respondió en “otro” que pudiera o no laborar en el sector educativo.

#### Experiencia escolar e investigación

Después de haber realizado una caracterización de los sujetos de estudio, nos dimos a la tarea de identificar las apreciaciones de los maestrantes, respecto a sus conocimientos y habilidades desarrolladas a lo largo de su formación inicial en su licenciatura. Se les preguntó directamente si a lo largo de sus trayectorias escolares participaron en cursos o asignaturas que hubieran tratado temas vinculados a la investigación. Cerca de 42.1% de los encuestados mencionaron que, durante su carrera, siempre hubo algún curso que estuvo vinculado al campo de la investigación educativa; el 15.8% dijo que a menudo había asignaturas de este tipo y un 26.3% que dice que solo a veces participó en cursos con tópicos investigativos.

Se les preguntó también si durante su formación inicial se realizaron actividades que requirieron análisis o descripciones sobre la escuela, el aula o la comunidad donde participan los actores escolares ya sea en las aulas, en las escuelas o en las comunidades alrededor de las instituciones educativas donde participaban en sus jornadas de práctica, por ejemplo. Poco más del 47% de los encuestados mencionó que siempre realizaron actividades de este tipo, un 36.8% respondió que a menudo sucedía esto y un 15.8 a veces realizaba este tipo de actividades.

Luego de afirmar que derivado de su formación inicial indistintamente de lo subyacente, habían desarrollado conocimientos para llevar diarios de campo o bitácoras de observación a sus jornadas de práctica docente, cerca del 42% estuvo de acuerdo en ello; el 36.8% muy de acuerdo, pero hubo un 5.3% que no estuvo de acuerdo ni en desacuerdo y, 1.5% que estuvo muy en desacuerdo.

## Cultura de la gestión y el análisis de información

Las sociedades del conocimiento, independiente de su grado de desarrollo, exige que los individuos que las constituyen expresen en todos los ámbitos de la vida social y fundamentalmente en el campo educativo, habilidades para la gestión y el análisis de la información. Es importante que los actores sociales que participan activamente en procesos de enseñanza reconozcan la conectividad como una condición de las nuevas maneras de aprender. De este mismo modo, la cultura de la investigación científica exige una cultura de la autogestión de la información y el conocimiento. Para ello, se requiere saberes y habilidades que pretendimos captar con las preguntas realizadas a nuestros estudiantes.

Se les cuestionó a los maestrantes, con qué frecuencia requirieron para realizar sus trabajos e investigaciones escolares durante los últimos dos semestres de estudio, accedieron a libros, revistas o documentos provenientes de bibliotecas especializadas (incluidas digitales). Poco más del 52% mencionó siempre lo requirió, 26.3% mencionó que fue a menudo y poco más de 21.1% dijo que a veces necesitó de este tipo de fuentes. Posteriormente, se les cuestionó sobre la frecuencia de uso de buscadores o repositorios como Dialnet, LatinDex, Redalyc, Google Académico, entre otros. En este caso, 47.4% de los estudiantes del posgrado mencionaron que muy a menudo utilizan buscadores o repositorios de este tipo para realizar sus actividades académicas; el 26.3% mencionó que siempre sucedía esto; el 21.1 a veces los utiliza y cerca del 5.3% solamente a veces los utiliza.

Al preguntarle a los estudiantes si al utilizar alguna fuente especializada como artículos, ensayos o libros, ¿utiliza fichas de trabajo para sistematizar las ideas expuestas en ellos?, solamente 10.5% de los encuestados mencionó que siempre hacían uso de las fichas de trabajo o algo parecido; 52.6% utiliza fichas de este tipo, esporádicamente o a veces; 26.3% mencionó que muy a menudo lo hace; 5.3% mencionó que casi nunca recurría a este ejercicio de sistematización y el resto, mencionó que nunca lo había hecho.

Se les preguntó también ¿durante los últimos dos semestres con qué frecuencia le solicitaron sus maestros y maestras, escribir algún texto argumentativo como una investigación científica, ponencia o ensayo académico? y 31.6% de los estudiantes mencionaron que siempre les solicitan trabajos de este tipo; casi 47.4% mencionaron que esto sucedió muy a menudo y 21.1% dijo que solo a veces los docentes le hacían dicha solicitud. En el mismo sentido, según 47.4% de estudiantes encuestados mencionaron la frecuencia con que le han requerido sus maestros que los textos o actividades escolares de los últimos dos semestres de su formación, incluyan un sistema de referencias como APA; 21.1% mencionó que esto sucedía muy a menudo; 26.3% mencionó que solamente a veces los docentes exigían que los textos se sujetaran a estas normas internacionales y un 5.3%, mencionó que nunca se les solicitaban textos académicos bajo criterios avalados por APA.

#### Saberes tecnológicos para la investigación

Derivado de la formación inicial de los estudiantes del programa de posgrado cuentan con una serie de conocimientos metodológicos para el diseño de un proyecto de investigación que tenga cierta pertinencia en el campo educativo, pero no basta con eso. Además, se requieren las bases para tratar la información que se obtenga de campo, sea esta de carácter cualitativa como cuantitativa, por esta razón se preguntó a los estudiantes, en primer lugar, si ¿a lo largo de su formación académica con qué frecuencia han utilizado gestores de referencias bibliográficas como Mendeley, Zotero, EdNote, entre otros?

Según los datos recabados, 63.2% mencionó que casi nunca ha trabajado sobre una base de datos; el 21.1% mencionó que nunca y 10.5% mencionó que a veces ha utilizado una. De manera particular, al preguntarles si en el último año de estudios han utilizado alguna aplicación (software) para organizar información, realizar descripciones estadísticas y/o analizar datos cuantitativos, como Microsoft Excel, libre office, Spss, entre otros, programas como el Excel o el Spss, el 31.6% menciono que a menudo lo utilizó; 21.1% mencionó que siempre y un 31.6%, mencionó que solo a veces; 15.8% mencionó que casi nunca requirió de alguno de estos programas.

Del mismo modo se cuestionó a los estudiantes si durante su formación académica han desarrollado conocimientos y habilidades para utilizar programas de análisis de datos cualitativos como Atlas.ti o MaxQDA. A pesar del trabajo de campo que desarrollan los estudiantes normalistas desde el primer semestre de su maestría, el 36.8% que respondió, está en desacuerdo que haya desarrollado conocimiento para utilizar este tipo de programas; el 31.6% es indiferente a esta afirmación; el 15.8% está muy en desacuerdo, un 10.5% mencionó estar de acuerdo con esta afirmación y un 5.3 muy de acuerdo.

#### Percepción sobre la investigación y la práctica docente

El perfil de egreso establecido en las escuelas formadoras de docentes es relativamente claro. Quienes egresan de las escuelas normales deben de conocer y asumir que la investigación científica, es una necesidad esencial para una buena práctica docente. En este sentido, se les cuestionó a los alumnos, entre otras cosas, si consideraban esencial que saber investigar y organizar información coadyuva a mejorar la práctica de los docentes. Los datos fueron contundentes, ya que el 89.5% mencionó de manera afirmativa y 10.5% de los encuestados mencionó que ya la vez era la manera de mejorar su quehacer en las aulas.

Los docentes encuestados dejan ver un significativo consenso cultural en torno al punto de partida de que las investigaciones realizadas desde la formación en su programa de posgrado, -una vez identificados- son los problemas prácticos en el campo educativo, que se pueden resolver explicándolos o comprendiéndolos, donde debe iniciar un proceso o un proyecto de investigación.

#### Discusión y conclusiones

Los estudiantes del grupo B del programa de maestría en cultura de la investigación e innovación educativa, reconocen la importancia que tiene la investigación educativa en su formación, incluso sugieren que ejercicios de este tipo mejorarían su práctica docente.

Otro de los datos que es muy interesante destacar, es el alto porcentaje de los maestrantes que suponen que desde lo curricular siempre tuvieron asignaturas vinculadas a la investigación educativa, teniendo así cursos que son fundamentalmente espacios para el desarrollo de conocimientos y habilidades para la investigación educativa. Es precisamente en estas asignaturas, donde se inicia la observación al espacio escolar, sus dinámicas y procesos; sin embargo, hay un 20% de los encuestados que sugieren no haber desarrollado conocimientos y habilidades para realizar diarios de campo y bitácoras de observación, lo que nos hace pensar que estas asignaturas no cumplieron parte de su cometido, o bien que aún no viven ese proceso por lo tanto no han adquirido ese tipo de experiencias, lo cual, la Coordinación de Estudios de Posgrado, deberá poner especial atención en que las actividades de sus catedráticos, posibiliten tener ese tipo de experiencias en sus estudiantes.

En el caso de las habilidades para la gestión de información, existen algunos datos que llaman la atención; por ejemplo, la mayoría de los estudiantes encuestados mencionaron que sus maestros y maestras solicitan comúnmente que redacten textos académicos, pero hay un 21.1% que sugiere que no siempre es así. Se entiende por ello, que el mismo porcentaje de los encuestados dicen que no es muy común que hagan uso lineamientos para una buena comunicación académicas, como los establecidos por la Asociación Americana de Psicología (APA, por sus siglas en inglés). En este mismo sentido, podemos destacar también, que, a pesar de hacer uso de fuentes especializadas para realizar sus actividades escolares, no es muy común que los estudiantes sistematicen la información que en ellas encuentren, en fichas de trabajo, ya sean análogas o digitales. Se entiende también, en este sentido, el área de oportunidad que implican aquellos saberes y habilidades para trabajar con gestores de referencias bibliográficas como Mendeley, Zotero, EdNote, entre otros.

Otras de las áreas de oportunidad que se alcanzan a distinguir con este primer ejercicio de indagación, fueron precisamente aquellas vinculadas con las competencias del trabajo de campo y sistematización de información, tanto cualitativa como cuantitativa.



Entendemos que los datos que aquí se presentan (que no son los únicos), deben dejarse acompañar o analizarse a la luz de otro tipo de información, vinculadas fundamentalmente con las narrativas de los estudiantes, pero también de los docentes. Incluso, será necesario realizar un análisis de contenido y del discurso del apartado curricular del plan de estudios que toca evaluar ahora.

Independientemente de las limitaciones que se tengan para realizar investigación, es necesario seguir avanzando en este trabajo que muchos actores iniciaron hace décadas. Pero necesitamos convencernos los normalistas, que la búsqueda de desarrollar habilidades investigativas en los docentes para obtener y sistematizar información de los contextos y procesos en los que participa; desarrollará sus capacidades para interpretar y analizar esta información y por supuesto, diseñar estrategias de intervención innovadoras a partir de resultados de experiencias investigativas concretas, no debe conducir a un detrimento del hábitus tradicional y la función central de las escuelas formadoras de docentes, como algunos pensadores lo han sugerido (Díaz, 2021). Al contrario, desarrollar una cultura de la investigación en el campo de la educación normalista, implica hacer frente a la incertidumbre educativa de la manera más creativa e innovadora posible.

## Referencias

Albert G. M.J. (2007), "La investigación educativa. Claves teóricas", ed. McGraw Hill, Madrid España.

Bachelard G. (2011), "La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento científico", ed. Siglo XXI

Carbonell J. (2015), "Pedagogías del siglo XXI", Ed. Octaedro, Barcelona.

Dewey J. (1989), "Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo", ed. Paidós

Díaz B. A. (2021), "Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su



transformación”, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. XXVI, N. 8, pp. 561-574, revisado en <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n89/1405-6666-rmie-26-89-533.pdf>

Glejzer C. (2015), “Las bases biológicas del aprendizaje”, ed. FFyL Universidad de Buenos Aires

Gress R. C., Castañeda M. F., Paz R. C.M. (2017), “Desarrollo de la competencia para la investigación en docentes en formación de las escuelas normales”, Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Mérida Yucatán.

Hart, E. (1996), “Action research as a professionalising strategy: issues and dilemmas”, Journal of Advanced Nursing No.23, pp.454-461

Ibarrola G. (2014), “Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula”, ed. SM

Lache, L., Cedeño, M. y Valderrama, C. (2019), “La investigación educativa en contexto en Escuelas Normales Superiores”, revista *Pedagogía y Saberes*, 50, 199–210.

Leyva J. (2021, 25 febrero), “La investigación educativa en las modalidades de titulación en los planes de estudio 2018”. YouTube: <https://youtu.be/dng6Go8VY0A>

López G.J.A (2021), “Catarsis de un investigador”, Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales, Vol.4, 73-83

Martínez G. R. (2007), “La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de los centros docentes”, Centro de Investigación y Documentación Educativa, España.

Medrano C. V., Ángeles M. y Morales H. M. (2017), “La Educación Normal en México.

Elementos para su análisis”, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), México.

Navarrete Z. (2015), “Formación de profesores en las escuelas normales de México. Siglo

XXI”, revista Historia de la Educación Latinoamericana, volumen 17, núm. 25, julio-diciembre.

Ortiz M.C., Madrueño P.J. y Ortiz F.J. (2017), “La investigación educativa en las escuelas

normales: contrastes y perspectivas” (ponencia), Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México, <https://afly.co/hfh7>

Perrenoud, P. (2006), “Construir competencias desde la escuela”. Santiago, Dolmen

Sampieri, R. H. (2010). Metodología de la Investigación (5a. ed.). México, D.F.: McGraw Hill.

Sandín M.P. (2003), “Investigación cualitativa en educación”, ed. McGraw Hill, Madrid,

España.

## La importancia de la investigación educativa en la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

Jorge Mario Soto Moreno

jmoreno@enees.edu.mx

Yolanda Burgueño Soberano

jmoreno@enees.edu.mx

Jesús Tadeo Sosa Ochoa

jmoreno@enees.edu.mx

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

Línea temática: 9. Investigación de la investigación educativa

### Resumen

En el proceso de la formación inicial docente, la investigación educativa es de vital importancia, ya que la información que el estudiante recibe dentro y fuera del aula, es un caudal de conocimientos que deben apegarse a estrategias metodológicas, como observar, cuestionar, registrar, entre otras. Además de diferentes eventos que suceden en el desarrollo de sus temas-clase y en el proceso de las prácticas educativas que se desarrollan en los escenarios reales de docencia, se posibilita la oportunidad de procesar la información para reflexionar sobre la misma, realizar acotaciones importantes y accionar sobre aquellos aspectos que limitan su accionar.

Todo eso sucede, lógicamente, bajo la realización de una práctica investigativa, misma que el futuro docente va relacionando de lo fácil a lo complejo, de opinar afirmativamente o negativamente sobre alguna situación de la realidad, hasta de crear sus propias hipótesis y el establecimiento de métodos, técnicas y procedimientos de investigación que implique accionar sobre la propia realidad para cambiarla o transformarla hacia los propios fines que desee alcanzar. En esta acción, se llevó a cabo un estudio cualitativo utilizando una encuesta tipo Likert en formulario de Google de 10 preguntas para aplicar a 68 estudiantes del primer semestre del ciclo escolar 2023-2024 de la Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE) y de la Licenciatura en Educación Especial (LEE). Los resultados preliminares aportan que existe muy poca precisión en la concepción de los y las estudiantes sobre lo que es e implica la investigación educativa y su aplicación en la práctica docente.

**Palabras clave:** percepción investigativa, procesos investigativos, formación inicial, programas de estudio, investigación educativa.

### **Planteamiento del problema**

Una de las preocupaciones investigativas que existe hoy en día en nuestra escuela normal, es el hecho de conocer sobre el tipo de percepción que poseen las y los estudiantes de nuevo ingreso sobre lo que es la investigación educativa y de la propia investigación que contemplan los cursos de la malla curricular de las licenciaturas en Inclusión Educativa y de Educación para la Atención a la Diversidad, dentro de su propia trayectoria profesional.

Actualmente, la base fundamental de la formación inicial de los futuros docentes de educación en estas ramas, exige la construcción de entes enfocados en la formación dentro de los escenarios reales de docencia, donde pueda, a través de la observación y diálogos permanentes en la puesta en práctica, apropiarse de herramientas y habilidades, que les permitan establecer diagnósticos precisos de su entorno escolar a fin de diseñar o construir programas de apoyo que incurran hacia la mejora de la práctica misma, de la atención específica que deben recibir los estudiantes, apegados a los planes y programas de estudio del nivel donde practiquen, innovando estrategias que permitan la vehiculización del proceso enseñanza y aprendizaje, a partir de los fundamentos teóricos que sustenten su accionar y, desde luego, sus propias propuestas de enseñanza.

Sin embargo, observamos que la percepción que tienen los y las estudiantes del primer semestre de estas licenciaturas, es que la investigación educativa es solamente un proceso que sirve para rescatar información para el cumplimiento de tareas, pero se carece de una concepción formal sobre la naturaleza de la propia investigación como herramienta necesaria para el desarrollo de sus procesos cognitivos, reflexivos y de indagación, a fin de mejorar sus aprendizajes y su formación como profesional de la educación.

En este sentido, surge la inquietud por resolver las siguientes interrogantes: ¿De qué forma se integran los procesos de investigación educativa en los cursos de los trayectos formativos que se relacionan con el de práctica profesional del plan de estudios de las licenciaturas de educación especial y de inclusión educativa de la ENEES?

¿Qué tipo de percepción poseen los estudiantes sobre lo que es investigación educativa antes y durante su trayectoria de formación inicial como docentes?

¿Por qué los productos de investigación educativa se convierten en evidencias de evaluación de los cursos y de elaboración de documentos recepcionales para la obtención de su grado académico?

El objetivo principal de la presente investigación es indagar sobre el tipo de percepción que poseen los estudiantes de nuevo ingreso sobre lo que es la investigación educativa y de la propia investigación que contemplan los cursos de la malla curricular de las licenciaturas en Inclusión Educativa y de Educación para la Atención a la Diversidad, dentro de la propia trayectoria profesional.

### **Marco teórico**

El plan de estudio 2022 de la Licenciatura en Educación Especial (LEE), para trabajarse en las escuelas normales públicas del País, según el Acuerdo 08 de la Secretaría de Educación Pública y el plan de estudios reformulado en 2020 de la Licenciatura en Educación para la Atención a la Diversidad (LEAD), con Acuerdo Estatal de la Secretaría de Educación Pública y Cultura del Estado de Sinaloa y con autorización federal para trabajarse en la modalidad mixta, retoman el enfoque de la formación del docente-investigador, toda vez que al momento de aprender en el aula-clase y en el desarrollo de las prácticas educativas, los y las estudiantes interactúan con sus procesos de conocimiento, al dar cuenta de las características, problemas o evidencias que le revela la realidad sobre la cual interactúan, misma que puede ser mediada a través de la propia observación o mediante la aplicación de algunos instrumentos metodológicos, por ello es innegable el uso de la investigación educativa como herramienta que permite delimitar algún tema o problema y encontrar las respuestas más significativas a lo que se esté investigando.

De acuerdo con Arenas et al., (2000), conciben a la investigación como

un proceso social que busca dar respuestas a problemas del conocimiento, los cuales pueden surgir de la actitud reflexiva y crítica de los sujetos con relación a la praxis o a la teoría existente, Es considerada proceso. En cuanto ésta se realiza en forma continua y coherente en los diferentes pasos o momentos y apropia o crea un método para la producción de conocimiento. Es social y está determinada por las características del contexto y es orientada por sujetos sociales que en acciones individuales o colectivas intentan dar respuestas a interrogantes planteados en el campo del saber y del hacer (pp. 87-90).

Desde este punto de vista la Investigación entonces se define como un proceso metódico, sistematizado, objetivo y ordenado, que tiene como finalidad responder ciertas preguntas, teorías, suposiciones, conjeturas y/o hipótesis que se presentan en un momento dado sobre un tema determinado, la investigación además permite la adquisición de conocimientos e información sobre un tema o asunto que se desconoce. Seguidamente una investigación es una acción ordenada destinada o encaminada a obtener o adquirir, por medio de una observación y experimentación, nuevos conocimientos sobre diferentes campos de la tecnología y de la ciencia.

Sin embargo y de acuerdo con Rosas (2018), hablar de investigación educativa es hablar de un proceso de construcción, explicación y comprensión del fenómeno educativo, en el que se presenta la producción de conocimientos vinculados a la vida social y la intervención de diversos campos de conocimiento como la sociología, la psicología, la antropología y la economía. Lo anterior nos lleva a pensar en una interacción de carácter disciplinario, a partir de un marco metodológico, en donde no basta con ordenar ideas y conocimientos, sino también generar resultados diversos que planteen nuevas ideas, conceptos y teorías en donde se vean involucrados comportamientos, valores y actitudes, que pueden llevar a plantear a la investigación educativa como una disciplina dentro del ámbito educativo, cuya naturaleza involucre expresiones y problemas de carácter epistemológico y metodológico; su objetivo será la búsqueda de conocimiento que nos permitirá llegar a nuevas concepciones y significados en la resolución de problemas educativos.



En el plan de estudios de la LEE (DGESuM, 2022), la investigación educativa se relaciona con el trayecto de práctica profesional y saber pedagógico desde el primer semestre hasta el último semestre, el cual sienta las bases teórico metodológicas para analizar la práctica educativa que serán utilizadas en la ruta de aprendizaje para la docencia, delineada en el proyecto de práctica profesional. El estudiante desarrolla habilidades en torno al uso de la observación y la entrevista a fin de reconocer a la educación como una actividad compleja que trasciende el plano del aula y de la institución escolar. Además de capacidades para la escritura académica y el uso de la teoría. Desarrolla competencias para la indagación desde la perspectiva de la investigación cualitativa y la convierte en una herramienta metodológica que le permite conocer y comprender la realidad sociocultural. En particular, ejercita la aplicación de las técnicas con el fin de documentar las acciones y los discursos de las diferentes personas en función de los contextos y sus condiciones de vida, y realizan las transcripciones y registros ampliados para su análisis posterior.

Este trayecto formativo articula el proceso de inmersión en la práctica docente que realizan las y los estudiantes en las diferentes fases de formación, con la reflexión y producción de saberes y conocimientos mediante el trabajo etnográfico, la investigación-acción, la sistematización de las experiencias para construir narrativas pedagógicas que den cuenta de su formación y contribución al conocimiento

El trayecto formativo de práctica docente, del plan de estudios de la Licenciatura en Educación para la Atención a la Diversidad (2020) presenta las herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa en los servicios de educación especial (CAM y USAER), para la elaboración de sus proyectos de intervención socioeducativa y la búsqueda de información relevante a su tema de investigación que desarrolla como Tesis de Investigación, Informe de Prácticas Profesionales o Portafolio de Evidencias, como documento recepcional para la obtención del título correspondiente.

De alguna manera, estos trayectos formativos relacionados con la formación del docente-investigador, permiten el desarrollo de ciertas habilidades para la resolución de un problema de investigación tales como: saber plantear un problema de investigación, tener elementos para desarrollar un marco contextual, identificar trabajos de investigación en artículos, ponencias, libros, revistas, etc., recientes relacionados con su tema de investigación para que constituyan su estado del arte, retomar modelos, teorías y conceptos que fundamenten la temática a abordar, escoger su enfoque, método, técnicas e instrumentos metodológicos para la recepción y análisis de datos y, sobre todo, saber manejar las técnicas de análisis de datos cuantitativos y cualitativos saber ordenar la información para la elaboración de ponencias, artículos, tesis, ensayos, etc.

En este primer año de trayecto de formación Inicial, el estudiante normalista, se posiciona con un bagaje preliminar de información sobre el concepto, las herramientas y el uso de la investigación educativa, puesto que la está practicando en su cotidianeidad escolar, situación que enriquecerá conforme avance en su trayecto de formación inicial.

### **Metodología**

El enfoque metodológico de esta investigación será de orden cualitativo. De acuerdo con Jiménez-Domínguez (2000), los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. Para ello utilizamos una encuesta tipo Likert en formulario de Google de 10 preguntas con respuestas de siempre, casi siempre, algunas veces y nunca, para aplicar a 68 estudiantes del primer semestre del ciclo escolar 2023-2024 de la Licenciatura en Inclusión Educativa(LIE) y de la Licenciatura en Educación Especial(LEE).

### **Resultados y Discusión**

Después de aplicar los cuestionarios en los grupos de Licenciatura del primer semestre, se obtuvieron los resultados siguientes:

1.- ¿Te gusta realizar trabajos de investigación?

El 42.65 % respondió casi siempre le gusta realizar trabajos de investigación, el

3.82% algunas veces, 20.59% contesto siempre y nunca ha investigado con el 2.94%

Los mayores porcentajes se encuentran entre las tres primeras respuestas que tienen que ver con una producción de trabajos que se constituyen como evidencias para evaluar diferentes temas que están planteadas dentro de la currícula del programa de formación inicial. Es decir, para efecto de obtener una calificación aprobatoria, tienen que entregar un trabajo producto de una investigación, ya sea en forma documental o bien, en trabajos de campo a partir de las observaciones y entrevistas que realiza en los lugares donde desarrolla sus prácticas de observación, de donde presenta un informe detallado de las acciones realizadas bajo un esquema de investigación.

2.- ¿Realizaste trabajos de investigación en la escuela preparatoria o bachillerato?

El 39.71 % respondió algunas veces realizaron trabajos de investigación en preparatoria, el 30.88 % contesto que casi siempre, con el 27.94 % respondió que siempre y nunca solo el 1.47%.

Los porcentajes obtenidos demuestran que los estudiantes realizaron trabajos de investigación en algún momento de su trayectoria escolar por la escuela preparatoria, ello significa que poseen elementos de acercamiento a la práctica de la investigación educativa, antes de ingresar a la educación normal.

3.-¿Cuentas con habilidades para realizar trabajos de investigación?

El 42.65% contesto que casi siempre, el 30.88% siempre realizo investigación y el 22.06% algunas veces realizaron, nunca le corresponde el 4,41%

Los porcentajes obtenidos demuestran que la mayor parte de los estudiantes consideran tener habilidades para la investigación, pues es común en la práctica cotidiana el dejar trabajos de investigación, aunque no se especifique las características o elementos que conlleva el realizar este tipo de ejercicios. Investigar para ellos es solamente búsqueda de información ya sea teórica o empírica, pero sin el uso adecuado de la estructura fundamental de la investigación.

#### 4.- ¿Tienes referencia de lo que consiste una investigación educativa?

Se observa que el 41.18 % le corresponde a casi siempre, aparece en la gráfica algunas veces y siempre cada uno con el 25.00%, así como el 8.82% le corresponde a nunca.

La respuesta demuestra que la mayor parte de los estudiantes responden afirmativamente a contar con información sobre lo que es la investigación educativa puesto que, en su corta estancia en la escuela normal, han comprendido que para ser maestro, es necesario realizar trabajos de investigación para cada curso que se desarrolle, específicamente, los que tiene que ver con el propio trayecto de investigación educativa, el cual, desde el primer semestre, inicia con observación de las prácticas que se desarrollan en los contextos reales de docencia y es donde empieza a distinguir los diferentes fenómenos que ahí aparecen mediante las formas, métodos, técnicas y estrategias de investigación que aplique.

#### 5.- ¿Consideras que los cursos de esta licenciatura te brindarán elementos para realizar una investigación educativa?

Los resultados de mayor concentración de las respuestas están en relación siempre con el 60.29%, con el 26.47% casi siempre, algunas veces con el 11.76 % y a nunca le corresponde un porcentaje de 1.47 %

El alto porcentaje de respuestas positivas hacia esta pregunta, da cuenta de la percepción idealizada sobre los aprendizajes que van a obtener, para la realización de investigaciones que tienen que ver con la función de su formación profesional y su trayecto en las prácticas educativas, donde se ejecutan las habilidades investigativas de acercamiento a los escenarios reales de docencia, a la observación directa de los sujetos de aprendizaje, a la búsqueda de información a través de entrevistas a informantes clave, aplicación de procedimientos para el análisis de resultados y la búsqueda de información en las referencias bibliográficas que den sustento a los elementos investiga

6.- Realizar prácticas de observación, ayudantía y docentes en los centros de educación especial (CAM y USAER), ¿fortalecerán tu formación en la investigación educativa?

En relación a la practicas de observación y ayudantía en CAM Y USAER se fortalecerá su formación en relación a la investigación educativa el porcentaje es de 82.35 %, casi siempre se registra con el 11.76%, 4.41% le corresponde a algunas veces nunca le corresponde el 1.47%.

Las respuestas positivas sobre este cuestionamiento simboliza, el imaginario ideal para fortalecer su función investigativa, toda vez que las propias prácticas de ayudantía y docentes, representan la oportunidad de utilizar las herramientas metodológicas para agrupar el conjunto de acciones, estrategias, ejercicios, lenguajes, procesos de enseñanza y de aprendizaje, formas de evaluación, tipos de relación, formas de acompañamiento grupal, estilos de enseñanza y de aprendizaje, ambientes de trabajo,

conocimiento del grupo o del alumno en particular, y un sinfín de aspectos que se vivencian en el desarrollo de las prácticas mismas.

7.- Las evidencias de trabajo para la evaluación de los cursos del semestre, ¿exigen la realización de una investigación educativa?

En las evidencias para la evaluación del semestre, exigen la realización de una investigación educativa; casi siempre se registra con el 47.06%, le sigue siempre con un porcentaje del 41.18% y el rubro de algunas veces, se concentró con el 11.76%.

El porcentaje de respuestas representa que los docentes de los diferentes cursos del semestre, en su mayoría solicitan trabajos relacionados con la investigación como productos de trabajo o evidencias para su evaluación. Algunos se relacionan con informes de sus experiencias del desarrollo de sus prácticas de ayudantía o docentes, otros con trabajo de encuestas o entrevistas de algún tema relacionado con el curso que se desarrolla, otros solicitan el estudio y análisis de expedientes de los alumnos sobre su situación educativa o alguna condición de discapacidad o dificultad severa que presente el o los alumnos de la escuela de prácticas, otros docentes solicitan un informe sobre los problemas que se trabajan al interior de los Consejos Técnicos Escolares o dentro del Programa Escolar de Mejora Continua.

8.- ¿Has aplicado las herramientas básicas de la investigación educativa como la observación, la entrevista y la encuesta?

Se observa que el 55.88% le corresponde a siempre, el 22.06% a casi siempre, algunas veces esta con el 20.59% y nunca con el 1.47%. han aplicado las herramientas básicas la investigación educativa.

Los porcentajes de respuestas positivas evidencian el uso de estas herramientas de investigación, puesto que son inherentes a los procesos que se desarrollan al interior de la escuela normal y al exterior de la misma, sobre todo en los escenarios escolares que tienen que ver con la formación inicial, tanto del licenciado en educación inicial, como del licenciado en educación para la atención a la diversidad, que son los usuarios de estos programas. Las tres herramientas básicas de investigación señaladas, son utilizadas para el rescate de información de manera veraz y específica sobre lo que sucede en esos escenarios y de lo que realizan los actores educativos en sus centros de trabajo.

9.- ¿Tienes noción de la importancia que es el conocer a profundidad cómo hacer una investigación educativa?

La importancia de cómo hacer una investigación educativa, el 47.06% se concentró en el rubro de siempre, casi siempre le corresponde el 35.29%, así como el 16.18% a algunas veces y el 1.47% a nunca

Las respuestas en porcentajes da cuenta de la percepción inicial que tienen los y las estudiantes, sobre la necesidad de conocer a profundidad la forma de realizar la investigación educativa, puesto que, desde el inicio de su formación, se les comenta, en casi todos los cursos del programa, que van a ser docentes investigadores, que van a ir a buscar la información a las escuelas de práctica, que van a conocer e indagar sobre el alumno con una condición de discapacidad o con una dificultad severa o bien con alumnos que presentan actitudes sobresalientes, identificar las barreras para el aprendizaje y participación que enfrentan y buscar alternativas de apoyo para que puedan acceder al currículo formal a través de la elaboración de secuencias didácticas que contemple

10.- ¿Reconoces que tu documento para la titulación será el resultado de una investigación educativa?

En documento para la titulación será el resultado de la investigación educativa, se concentró el mayor porcentaje de siempre; 77.94% con el 10.29% les corresponde al rubro de casi siempre y el 10.29 también a algunas veces y nunca cerro con 1.47 %.



La mayor parte de las y los estudiantes encuestados tienen una clara noción de la realización de una investigación para elaborar el documento recepcional con el cual obtendrán su título correspondiente. De acuerdo a ambos planes de estudio de las dos licenciaturas que forman parte de este proyecto, los y las estudiantes tienen conocimiento que, para poder obtener el título correspondiente, tiene que realizar una investigación ya sea en forma de Tesis, sobre algún tema relacionado con su formación docente, sujetos de la educación especial, prácticas docentes, trastornos o discapacidad, etc., o bien optar por realizar un Informe de Prácticas Profesionales, cuyo documento es el resultado de una puesta en práctica que articula todos los aspectos formales de su accionar docente, desde la identificación problemas que impliquen procesos de enseñanza y aprendizaje de docentes y alumnos que aborda el Consejo Técnico Escolar dentro del Programa Escolar de Mejora Continua, o de temas de atención a los problemas de aprendizaje que presentan los alumnos en estadística de educación especial de la escuela donde realizan sus prácticas docentes.

### **Conclusiones**

De acuerdo al resultado del formulario aplicado a un total de 68 estudiantes de primer semestre del ciclo escolar 2023-2024 de la Lic. En Educación Especial escolarizada y de la Licenciatura en Educación con Atención a la Diversidad en su modalidad mixta, se concluye lo siguiente:

De acuerdo con los resultados obtenidos de los y las estudiantes encuestados, manifiestan tener conocimiento de que los cursos que se desarrollan en el primer semestre escolar de ambas licenciaturas, integran procesos de investigación a partir de la propia investigación que se realiza en el trayecto de las prácticas de observación y ayudantía, y de tareas relacionadas con productos o evidencias para la evaluación, lo cual les permite la aplicación de sus habilidades investigativas para el rescate de información que admita el análisis y acciones remediales a las problemáticas presentadas. Esto da respuesta positiva a la primera interrogante y al segundo supuesto de este proyecto de investigación.

En razón a la pregunta relacionada con el tipo de percepción que poseen los estudiantes sobre lo que es investigación educativa antes y durante su trayecto formativo profesional y saber pedagógico, se obtuvieron porcentajes que revelan un alto índice de aprobación de estos aspectos, puesto que la práctica investigativa está relacionada con el hacer y quehacer pedagógico dentro de cada curso que se desarrolla.

Por otra parte se observa la incidencia de respuesta de las y los estudiantes encuestados sobre la aplicación de la investigación educativa desde las tareas o evidencias a presentar para la obtención de una calificación, hasta la realización de prácticas de ayudantía y prácticas docentes, donde se trabaja la investigación a partir de la observación, entrevista y diarios de campo o registros de observación, para la obtención de información que permita la elaboración de un plan de intervención hacia los problemas detectados en la propia práctica que se realiza. Con ello se responde afirmativamente a la tercera pregunta de este proyecto de investigación.

Estos resultados preliminares permiten avizorar que el propósito de este proyecto de investigación, si rescata el tipo de percepción incipiente que poseen las y los estudiantes sobre lo que es la investigación educativa y su vinculación con los cursos que se desarrollan en el primer semestre, asimismo sobre la utilización de sus habilidades para la investigación, al ponerla en práctica en los trabajos solicitados como evidencias para calificación y sobre los informes que se solicitan de las prácticas de observación y ayudantía que se realizan en el transcurso del primer semestre escolar.

La continuidad de este proyecto se realizará a los mismos estudiantes cuando cursen el 6to semestre para distinguir los avances en la formación docente inicial sobre la propia investigación educativa.

## **Referencias**

Arenas Bellazmín , Toro Díaz Jairo , Vidarte Clarosla José Armando. (2000)

Concepto de Investigación. Ánfora: Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales, ISSN-ento de 2248-6941, ISSN 0121-6538, Vol. 8, N<sup>o</sup>. 15, 2000

<https://isbl.eu/2021/08/que-se-entiende-por-investigacion/>

Acuerdo 08 de la Secretaría de Educación Pública. (2022) Licenciatura en Educación Especial. DGEsUM.

[https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/TB62k0Mdk2-ANEXO\\_8\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/TB62k0Mdk2-ANEXO_8_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)

Burgueño Soberano Y., Soto Moreno J. Pirámide de investigación Educativa. 2023.

ENEES. Cln. Sin. Méx.

Rosas Becerril, P. (2018). La investigación educativa: concepto y

antecedentes. *Eutopía*, 11(28), 57–61. Recuperado a partir

de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/65928>

Jiménez-Domínguez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica.

Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. Investigación cualitativa en Salud.

Recuperado el 12 de julio 2024 de:

<http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/3invesigacion.html>

## La investigación educativa y la educación un vínculo indispensable. Una mirada desde las Escuelas Normales.

Marco Antonio Baez Urvina.

baezurvinam@gmail.com

Escuela Normal Urbana Federal del Istmo.

Valdemar López Villalobos.

valdemarr\_69@hotmail.com

Escuela Normal Urbana Federal del Istmo.

Línea temática 9: Investigación de la investigación educativa

### Resumen:

El vínculo entre la investigación educativa y la educación radica en el sentido que la educación está rodeada de innumerables necesidades que pueden ser atendidas por un docente capaz de realizarlo, debe estar preparado con capacidades que la investigación educativa le puede aportar, esos conocimientos construidos desde su entorno situado son los que aportan a la mejora de la educación. El propósito de esta ponencia es conocer y analizar los significados que tienen los estudiantes normalistas sobre la investigación educativa y su vínculo con la educación desde su proceso de formación inicial docente. El trabajo está constituido por cinco apartados: El primero se denomina presentación y planteamiento del problema; aborda la idea de la investigación de manera estructurada. El segundo describe el marco teórico; en este se plantean miradas de diversos autores, referentes teóricos y personales. El tercero corresponde a la metodología, explica el paradigma, el enfoque y el método empleado para la recogida de datos. El cuarto apartado constituye el análisis de los resultados que da respuesta a la problematización del tema. Finalmente se concluye con el apartado de conclusiones y discusiones donde se puntualizan los hallazgos de los significados más relevantes de la investigación.

**Palabras claves:** Investigación educativa, educación, estudiantes normalistas, formación inicial docente, Instituciones de Educación Superior (ITS)

### **Presentación y Planteamiento del problema**

La investigación educativa tiene innumerables definiciones, en sus inicios era llamada pedagogía experimental y estaba relacionada con la preocupación por establecer unas sólidas bases empíricas para la educación, su propósito es conocer detallada y minuciosamente un problema de conocimiento, así como exponer y publicar los descubrimientos que arroja.

Desde hace algunos años ha ido cobrando relevancia en el campo de la educación, como pieza fundamental es empleada con distintos fines que buscan colaborar en la mejora de la labor docente y la educación en general, sin embargo, su uso ha sido poco valorado por los docentes, por lo que es necesario conocer como ha sido ese proceso de formación inicial y su valor en la actualidad.

En esta nueva era de la meta- modernidad, los docentes se han visto en la necesidad de comprender el contexto educativo con el que cotidianamente coexisten, además hoy en día tienen la tarea de relacionar a la comunidad con el contexto escolar, esas necesidades educativas, áulicas, institucionales y comunitarias que influyen en la educación han orillado a los futuros docentes a prepararse en el campo de la investigación educativa con la finalidad de tener conocimientos, habilidades y herramientas que favorezcan la comprensión de fenómenos educativos y pueda darles atención o solución dependiendo de las posibilidades. Es así que, la investigación educativa más que una competencia es una necesidad que requieren los docentes en el presente, y se desarrolla durante la preparación académica.

La constante evolución del contexto educativo y la búsqueda de una mejora continua en los procesos de enseñanza-aprendizaje exigen que las escuelas normales proporcionen a sus estudiantes una sólida formación en investigación educativa. Los planes de estudio actuales así lo establecen. Sin embargo, es necesario indagar en los significados que los futuros docentes atribuyen a la investigación durante su formación inicial. De esta manera, podremos conocer el valor que le otorgan y, por ende, anticipar cómo abordarán la investigación en su práctica profesional.

Desde esta preocupación deseamos conocer los significados que tienen los estudiantes normalistas, además de analizar dos planes y programas de estudios (2012 y 2022) sobre la importancia que le asignan a la investigación educativa desde su proceso de formación inicial docente. La producción de este trabajo describe y comprende en su totalidad significados de los estudiantes para dar a conocer la realidad educativa y se busquen las mejoras con la intención de atender los obstáculos y fortalecer en el desarrollo de esta habilidad investigativa en la formación docente.

### **Marco Teórico**

El propósito de la formación para la investigación desde la mirada de García (2015) propone: Deberá ser que los estudiantes de la carrera de educación egresen de la universidad con una preparación relevante que les permita responder creativamente a las exigencias de la sociedad. Desde el compromiso que tiene la universidad de formar profesionales conscientes, responsables, dotados de una cultura humanista y científica, capaces de ofrecer sus conocimientos al curso de las transformaciones sociales, a la toma de decisiones y a la resolución de problemas. (p.1)

La educación ha enfrentado históricamente diversas situaciones que demandan de los docentes competencias sólidas para brindar soluciones efectivas. Ante esta necesidad, los educadores han buscado activamente alternativas, recurriendo a la investigación para encontrar respuestas, incluso cuando no contaban con las herramientas necesarias. La investigación educativa es el motor de la innovación en el ámbito educativo; permite comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje y, a partir de este conocimiento, desarrollar estrategias más efectivas. Sin ella, la educación se estancaría en prácticas obsoletas, incapaz de adaptarse a los constantes cambios de la sociedad.

De lo anterior como menciona García (2015) es necesario hacer hincapié en varios elementos, en primer lugar, menciona sobre la “preparación relevante que permita responder creativamente a las exigencias de la sociedad” (p.1). Como sabemos en la actualidad todo ha cambiado, desde la tecnología hasta las formas de concebir a la realidad, y no es de extrañarnos que la educación también haya cambiado debido a la llegada de nuevos líderes y nuevas formas de gobierno de la mano con el cambio en los planes y programas de estudio, cada día la sociedad demanda más docentes que estén preparados para solucionar problemas pedagógicos o darles atención, por lo que los futuros docentes se deben de preparar más en todos los aspectos, contar con habilidades, herramientas, elementos y conocimientos en muchas áreas de las ciencias; y no es de extrañarnos que tienen que ser muy hábil en los quehaceres investigativos para innovar su propia práctica docente.

El artículo 3° de nuestra Constitución establece el derecho a una educación de calidad. Esta premisa resulta fundamental para la sociedad actual, pues demanda profesionales capaces de generar cambios positivos. Como señala García (2015), las universidades [y Normales] tienen el compromiso de formar individuos con una sólida cultura científica, habilitándolos para abordar los desafíos de nuestro tiempo y contribuir al desarrollo de la comunidad.



Es innegable que la educación requiere de la investigación para impulsar la innovación y trascender los límites del conocimiento. Como lo señala Moreno (1995): La investigación y la innovación educativa constituyen quizá las alternativas de mayor consistencia para la sustentación de las tareas propias de un sistema educativo y de las transformaciones mediante la cuales, dicho sistema pretende alcanzar, de mejor manera, los objetivos que se ha propuesto. (p.21)

Los sistemas educativos necesitan transformarse y trascender, la modernidad exige cambios en el currículo de la educación y estas transformaciones o cambios reales solo son posibles gracias a la investigación educativa, porque de ella emergen los resultados para saber cómo atender los problemas más comunes que aquejan actualmente en el contexto escolar.

La investigación educativa debe ser un componente ineludible en la formación de los docentes. Las escuelas normales tienen la responsabilidad de preparar profesionales capaces de analizar críticamente su práctica y de contribuir al mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al descuidar la investigación, estas instituciones ponen en riesgo la calidad de la educación y perpetúan prácticas pedagógicas desactualizadas. Es imperativo que los futuros docentes sean formados como investigadores desde el inicio de su carrera, para que puedan identificar problemas, formular preguntas de investigación y buscar soluciones basadas en evidencia.

### **Metodología**

Esta investigación se desarrolló durante el periodo 2023-2024. Se optó por el paradigma cualitativo en esta investigación debido a su idoneidad para explorar en profundidad las características y necesidades de la formación inicial en investigación educativa. Este enfoque permitió analizar los planes de estudio de 2012 y 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria, reconstruyendo las concepciones y prácticas sobre investigación que subyacen en ellos.

Al adoptar un enfoque cualitativo, se reconoce la naturaleza subjetiva y contextualizada del conocimiento. Esto implica comprender cómo los actores involucrados (docentes, estudiantes, etc.) perciben, interpretan y construyen significados en torno a la investigación educativa. A través de este paradigma, es posible acceder a las voces de los participantes, recuperando sus experiencias, opiniones y perspectivas de manera rica y detallada. Así mismo, Vargas (2007) señala que:

La realidad es subjetiva

Se plantea la implicación del sujeto en el objeto.

La realidad es estructural y/o sistemática, (cada parte está relacionada con el todo y entre sí).

La realidad es compleja

La realidad es interpretable (p.16)

#### El interaccionismo simbólico

Esta teoría que se centra en el significado que construimos en nuestras interacciones diarias, es esencial para comprender la dinámica social y la influencia de los significados en nuestras acciones y relaciones con los demás, también explora los símbolos de manera profunda siendo una herramienta valiosa para la investigación. Taylor y Bogdan citado en Ruiz (2017) mencionan que:

El interaccionismo simbólico se sitúa dentro del paradigma interpretativo, el cual analiza el sentido de la acción social desde la posición de los participantes (informantes) en la investigación. Por otro lado, este paradigma concibe la comunicación como una producción de sentido dentro de un universo simbólico determinado, atribuyendo una importancia primordial a los significados que las personas asignan al mundo que les rodea. (p.4)

La realidad social no es algo fijo, sino que se construye a través de las interacciones entre las personas. El interaccionismo simbólico pone el foco en cómo los significados que atribuimos a las cosas, desde objetos hasta ideas, son producto de nuestras experiencias sociales. Al observar y analizar estas interacciones, podemos comprender cómo los individuos construyen y comparten un sentido compartido de la realidad.

La propuesta se sustenta en la idea de que un espacio de interacción entre estudiantes normalistas favorece la construcción colectiva de significados. Estos significados, anclados en sus experiencias y percepciones, enriquecen nuestra comprensión sobre cómo viven y conciben su formación en investigación educativa, aportando una perspectiva única y contextualizada del fenómeno educativo.

#### El método

Las técnicas e instrumentos de investigación empleados en esta estrategia para la recolección de los datos más relevantes son: los grupos focales, la entrevista a profundidad y los cuestionarios. Por su parte los *focus group* tienen la finalidad de registrar información sobre como los sujetos participantes construyen de manera conjunta su experiencia y su realidad, ya que estos personajes se encuentran inmersos dentro de un contexto, en este caso es el escolar, por lo que el investigador le toma mayor interés a la comprensión de los contextos de comunicación y a sus diferentes modalidades. Al respecto Korman, Citado en Balcazar, Gonzáles, López, Gurrola y Moysén, (2006) señala que:

La interacción social es la característica fundamental de los grupos focales, ya que la dinámica creada entre los participantes permite resaltar y rescatar su concepción de su realidad, sus vivencias, su lenguaje cotidiano, sus valores y creencias acerca de la situación en que viven. La interacción permite a los participantes preguntarse uno a otro y reconsiderar sus propios puntos de vista sobre sus experiencias específicas. Consiste, además, en traducir vivencias, experiencias, creencias y costumbres propias de una subcultura al lenguaje de una cultura total de la cual la primera forma parte. (p.127)

De igual forma, otra de las técnicas de recogida de información empleada para tener datos más concretos fueron las entrevistas a profundidad, a través de esta se obtiene información verbal de uno a varios sujetos de estudio, a partir de un guion de temas o preguntas. Según Balcázar. *Et al* (2006) dice que, “las entrevistas a profundidad permiten conocer a la gente o bastante bien como para comprender lo que quiere decir, crear una atmosfera en la cual se exprese libremente” (p.6).

Finalmente, el cuestionario sirvió de sustento para contrastar información, la aplicación de esta técnica en la investigación además de llegar a los objetivos propuestos también es para favorecer la participación de un mayor número de sujetos de estudio y recoger datos que sean muy valiosos para el análisis. Según Pozzo (citado en Rodrigues, 2003).

El cuestionario es concebido como el instrumento que se diseña en el marco de un proyecto de investigación elaborado a partir de objetivos específicos. Esto quiere decir que los datos pueden producir interpretaciones muy valiosas ya que este mismo permite una aproximación más amplia a esta diversidad de contextos y realidades en las que se torna necesario reflexionar sobre esta dimensión al encarar estudios que vayan más allá del análisis de un caso. (p.3)

#### Diseño de la investigación

El proceso de investigación estuvo estructurado en tres momentos: el diseño de la investigación y las técnicas e instrumentos, la recogida de datos y el análisis e interpretación de los resultados. En un primer momento se presenta la ruta metodológica a seguir empleada para la recolección de información, así como la construcción de las técnicas e instrumentos que posibilitaron la obtención de datos valiosos y útiles para el conocimiento del tema. En un segundo momento se llevó a cabo la aplicación de las técnicas y la recogida de datos, en este se mencionan todos los elementos generales de los grupos focales, que van desde su estructura hasta su propia aplicación. En el tercer momento se realizó la transcripción de la información recabada durante la aplicación del método, así como el análisis e interpretación de los resultados.

Debido a la constante falta de clases que se suscitaba en las instalaciones de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI) por los movimientos estudiantiles y magisteriales, se optó por comunicarnos con los estudiantes normalistas vía *Whatsapp* para hacerles la invitación de que participaran en la investigación como sujetos informantes. De este modo se obtuvo el apoyo de los estudiantes normalistas para la aplicación de las técnicas e instrumentos de investigación, asimismo, se estableció la comunicación con cada uno de los docentes, especialistas/investigadores para llevar a cabo la entrevista de manera personal o virtual, mediante un formulario en *google forms*.

Tabla 1: Las técnicas y las características de los participantes

DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES		
Grupo focal	Entrevistas (profundas y semiestructuradas)	Cuestionarios
<p>Se desarrollaron dos grupos focales integrados por estudiantes de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo.</p> <p>El primer grupo focal estuvo constituido por estudiantes de los tres grupos de 4to semestre (plan 2022).</p> <p>El segundo grupo focal estuvo constituido por estudiantes de 6to y 8vo semestres (plan 2012).</p> <p>Para la elección de los participantes no se consideraron muchos aspectos por la naturaleza del tema, solamente que se encuentren estudiando en la escuela normal en los respectivos semestres antes mencionados.</p>	<p>Se llevaron a cabo 14 entrevistas de los cuales 6 fueron a profundidad y 8 semiestructuradas.</p> <p>Las entrevistas a profundidad fueron de manera presencial a 4 estudiantes de 4to semestre y 2 de 6to semestre.</p> <p>Las entrevistas semiestructuradas fueron a docentes-especialistas e investigadores de universidades públicas, centros de investigación y escuelas normales públicas. Además, que cada uno de ellos tiene una estrecha relación con la investigación educativa.</p> <p>Se llevaron a cabo de 2 entrevistas de manera presencial y 6 de manera virtual mediante la plataforma <i>google forms</i>.</p>	<p>Se llevaron a cabo 63 cuestionarios de manera virtual mediante la plataforma de <i>google forms</i>.</p> <p>3 cuestionarios fueron dirigidos a docentes-especialistas, 3 fueron dirigidos a investigadores y 57 fueron dirigidos a estudiantes normalistas de 4to y 6to semestre respectivamente.</p>

Nota: Elaboración propia, 2024.

## Resultados

Hoy en día con la llegada de los nuevos planes y programas de estudio se le está dando mayor énfasis a generar otras formas de educación (basados en proyectos) que van desde el contexto áulico, hasta el contexto comunitario, estos pretenden crear mejoras educativas impulsadas por la Nueva Escuela Mexicana (NEM); desde el contexto áulico se busca atender las necesidades educativas de los estudiantes, en el contexto institucional y comunitario es necesario conectar a la comunidad con la escuela en pro de contribuir a la mejora de ambos, por lo tanto, se requiere que el docente cuente con las capacidades investigativas necesarias que le permitan fundamentar sus trabajos y sus propias decisiones, mediante el manejo de teorías metodológicas, conocimientos sobre diversas técnicas e instrumentos de investigación, así como procesamientos y análisis de la información.

Al ser una capacidad de suma importancia en el perfil docente, surgen perspectivas de lo que realmente significará la investigación educativa en los futuros docentes, misma que al egresar de la institución proyectarán en su trabajo profesional docente. Una serie de estudiantes normalistas demuestran desde sus voces un esclarecimiento de los significados que tienen sobre la investigación educativa desde su proceso de formación inicial docente. La idea del apartado en curso es argumentar qué significados tienen los futuros docentes sobre la investigación educativa para dar a conocer la importancia que se le está dando en la educación, aportando otras visiones desde las opiniones de docentes de educación normal, especialistas/investigadores y el propio plan de estudios (2012 y 2022).



Tabla 2 Significados que tiene los estudiantes normalistas sobre la investigación educativa en la educación y aportes desde otras visiones.¿Cómo se relaciona el contexto educativo con el saber hacer investigación educativa?

Estudiantes normalistas

Participante 1: “a partir de la investigación nos damos cuenta del tipo de contexto que tiene la escuela y del cómo podemos llevar las planeaciones a partir de la información que obtenemos de esa investigación” (Grupo focal, 6 de junio de 2024).

Participante 7: “En mi caso a veces llevo libros, textos, se los doy que investiguen, que encuentren las respuestas o videos [...]” (Grupo focal, 7 de junio de 2024).

Plan de estudios	<p>Plan (2012)- “Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación” (p.12)</p> <p>Plan (2022)- “Hace investigación, produce saber desde la reflexión de la práctica docente [...] para innovar continuamente la relación educativa, los procesos de enseñanza y de aprendizaje para contribuir en la mejora del Sistema Educativo” (p.9)</p> <p>[...] reconoce y valora la investigación educativa y la producción de conocimiento desde la experiencia; sabe problematizar, reflexionar y aprender de la práctica para transformarla; ha desarrollado dominios metodológicos para la narración pedagógica, la sistematización y la investigación; [...] (DOF, Plan de estudios 2012, p.8)</p>
------------------	---

<p>Especialistas/investigadores</p>	<p>Esp 2 [...] Ofrece a la persona docente seguridad y más capacidad para atender las necesidades formativas del estudiantado.</p> <p>La Esp. 2 señala al respecto: “Algunos cuentan con herramientas de investigación e indagación básicas, pero depende también de sus procesos de formación inicial, su compromiso con la actualización, su interés por investigar [...]”.</p> <p>(Esp.2, entrevistas personal, 25 de mayo de 2024)</p>
-------------------------------------	--

Docentes de educación normal	<p>Mtro1: Hasta hace poco el modelo era tradicional, esta tradición se movía en la modernidad [...] todo lo que sucedido ha llevado a la postmodernidad, en esta los valores supremos se rompen, se violan, entonces hay un caos actualmente a nivel mundial [...] ahorita el mundo exige está cuestión de la postmodernidad [...] ese modelo (por competencias) es el que impera actualmente [...] todo eso es lo que debe saber el docente, el mundo está cambiado, hay una lucha ideológica en el mundo, pero entonces el docente debe ser capaz de ver por donde tiene que ir, tiene que orientar al alumno ¿Qué es lo que tiene que hacer el alumno? ¿Por dónde tiene que ir el alumno? porque si el maestro no se prepara, va a decaer por la gran corriente filosófica y fuerte que viene desde otras latitudes. (Mtro. 1, Entrevista personal, 23 de Mayo de 2024)</p>
------------------------------	--

Nota: Elaboración propia, 2024

Los datos de la tabla 2 indican que los estudiantes de Normalista reconocen el valor del análisis contextual como una herramienta fundamental en la investigación educativa. Al realizar un "análisis crítico de la realidad" o una "lectura de la realidad", los docentes en formación buscan comprender a fondo el contexto en el que se desarrolla la práctica educativa. Este proceso les permite construir conocimiento sólido y relevante, lo que, a su vez, contribuye a mejorar su desempeño profesional.

Los planteamientos expuestos subrayan la relevancia de la investigación educativa en la formación docente. Si bien es cierto que los estudiantes normalistas reconocen la complejidad de la tarea docente y la necesidad de basar su práctica en fundamentos teóricos, su formación actual no les brinda las herramientas investigativas necesarias para abordar de manera crítica y reflexiva los desafíos del contexto educativo. Es fundamental fortalecer el desarrollo de competencias investigativas en los futuros docentes, a fin de que puedan generar conocimiento propio y transformar su práctica.

Otro significado que también se expresa es la manera en la que se relaciona su contexto educativo (el lugar donde realiza o ha realizado su práctica docente) con la investigación educativa. La forma en la que se percibe el vínculo entre la práctica docente con la investigación educativa es realizando investigación (o como lo conciben ellos, la búsqueda de información en diferentes fuentes) lo cual deja entrever que la propia formación que han tenido es la misma que reflejan en las aulas durante su práctica docente.

Docentes y expertos coinciden en que el profesorado actual debe estar altamente capacitado para guiar a sus estudiantes en un mundo en constante cambio y marcado por una complejidad creciente. Para enfrentar este desafío, es fundamental que los docentes comprendan a profundidad su contexto educativo. La investigación educativa se presenta como una herramienta indispensable para lograr este objetivo, al permitirles analizar su práctica docente y buscar soluciones innovadoras a los problemas que surgen en el aula.

Sin embargo, surge una inquietud al observar que futuros docentes, durante su formación inicial, suelen reducir la investigación educativa a la simple búsqueda de información en fuentes bibliográficas o digitales. Esta visión limitada refleja una comprensión superficial del concepto y sus potencialidades. Es evidente que la manera en que los estudiantes normalistas conciben la investigación está estrechamente vinculada a las experiencias formativas que han recibido.

Los planes de estudio de las instituciones de formación docente suelen incluir competencias relacionadas con la investigación educativa, las cuales se integran a lo largo de toda la trayectoria académica. Sin embargo, es necesario profundizar en el desarrollo de estas competencias, promoviendo una visión más crítica y reflexiva de la investigación en el aula.

Mientras el plan de estudios de 2012 limitaba la participación de los estudiantes normalistas a la mera utilización de los recursos de la investigación educativa, el nuevo plan de 2022 promueve de manera activa la práctica investigativa en los futuros docentes. Esta evolución curricular refleja un mayor reconocimiento y valoración de la investigación como una herramienta fundamental para el desempeño profesional, trascendiendo de la simple utilización de recursos a la generación de conocimientos propios.

### **Discusión y conclusiones**

Este proceso de investigación permitió conocer de forma vivida los significados que los estudiantes normalistas le atribuyen a la investigación educativa y su relación con la educación desde su proceso de formación inicial docente, mediante una transmisión vivida de información en la cual se compartió un escenario de interacción social a través de comentarios, argumentos, expresiones, sentimientos, reflexiones dándole voz a los futuros docentes sobre esas capacidades o competencias en su proceso de formación inicial, permitiendo dar respuesta al propósito de esta ponencia.

Los estudiantes señalan que ha pasado por desapercibido en su proceso de formación, no se reconoce y tampoco se valora su importancia dentro de lo que compete la labor docente, sino que se han quedado con concepciones erróneas reduciéndolo a solo indagar información. La idea encontrada que subyace en los significados de los estudiantes normalistas sobre el sentido que tiene la investigación educativa en su proceso de formación inicial es que sencillamente se limitan a la recolección de información en internet o libros. Es decir, los significados que le atribuyen revelan una realidad en el que no es de interés como parte de su formación docente.

De igual forma llegan a darle cierta importancia cuando se encuentran inmersos en el contexto educativo de prácticas, debido a que se topan con muchas necesidades educativas que necesitan atender, y que consecuentemente los obliga a recurrir a su aplicación en pro de buscar solución a fenómenos educativos, todo esto lo hacen de manera inconsciente y esto conlleva a que no lo realicen de la manera adecuada generando vacíos durante el proceso o en el mayor de los casos omitir tales necesidades educativas por la falta de habilidades investigativas.

Los estudiantes no solo comprenden la relevancia de su labor docente al aplicar sus conocimientos teóricos, sino también al realizar una “lectura crítica de la realidad”. Esta práctica los impulsa a investigar, analizar y diseñar proyectos educativos contextualizados. Sin embargo, la falta de desarrollo de esta capacidad a menudo conduce a una concepción superficial de la investigación educativa, limitándose a búsquedas simples en internet.

Este estudio surgió con el objetivo de dar voz a los estudiantes normalistas y comprender su percepción sobre la investigación educativa en su formación inicial. Esperábamos encontrar en sus opiniones pistas valiosas para mejorar este aspecto de su preparación. Sin embargo, los resultados revelaron una desconexión entre la realidad de la investigación educativa y la manera en que los estudiantes la conciben, evidenciando una serie de significados negativos y una sensación de alienación hacia este concepto.

Los futuros docentes no han sido suficientemente sensibilizados sobre la importancia crucial de la investigación en su formación inicial. Esto ha generado una brecha entre la teoría y la práctica, ya que muchos egresados carecen de una comprensión sólida de los métodos de investigación y su aplicación en el aula. Las escuelas normales deben priorizar el desarrollo de competencias investigativas en sus estudiantes para garantizar una formación integral y de calidad.



## Referencias

Balcazár, Gonzáles, López, Gurrola y Moysén (2006) *Investigación CUALITATIVA*. Estado de México. UAEM.

*Diario oficial de la federación* (2012) acuerdo 649. Plan de estudios 2012 para la formación de maestros de educación primaria. Secretaria de Educación Pública

*Diario oficial de la federación* (2022) anexo 5 del acuerdo 16/08/22. Plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria. Secretaria de Educación Pública

García López, Gladys. (2015). *La investigación en la formación docente inicial: Una mirada desde la perspectiva sociotransformadora*. *Saber*, 27(1), 143-151. Recuperado en 29 de marzo de 2024, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-01622015000100017&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01622015000100017&lng=es&tlng=es)

Moreno M. (1995). *Investigación e Innovación educativa*. Revista la Tarea. Recuperado de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.html>.

Rodrigues A.F.M (2003) *El cuestionario en una investigación cualitativa: reflexiones teórico-metodológicos*. Revista Pesquisa Cualitativa.

Ruiz (2017) *Breves notas sobre el interaccionismo simbólico*. Revista Científica Orbis Cognita. Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de San Miguelito.

Vargas Xavier B. (2017) *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* Ediciones ETXETA. Paulino Navarro 526, Colonia Los Maestros, Zapopan, Jalisco, México, CP.45150.

## La entrevista narrativa en el estudio de roles de género

Susana Luna Sierra. Maestra en Investigación Educativa.

susana.luna@cips.edu.mx

Katia Vanessa Prado Cortés.

katia.prado@cips.edu.mx

Alejandro Rodríguez García

alejandro.rodriguezg@cips.edu.mx

Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales.

Línea temática 9: *Investigación de la investigación educativa*

### Resumen

Como investigadores, es necesario hacer una reflexión y análisis sobre procesos que van ocurriendo como parte del quehacer investigativo, por ello, el propósito de esta ponencia es presentar algunos aspectos metodológicos e instrumentales que han sido relevantes en el desarrollo de un estudio actualmente en curso en el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales, titulado: *Roles de género en educación primaria: perspectiva de los docentes*, específicamente en lo concerniente al uso de la técnica de *entrevista narrativa* como medio para alcanzar los objetivos planteados.

Este tipo de entrevista implica un encuentro cara a cara, con la ventaja de contar con un componente narrativo. En el caso de un estudio sobre roles de género, una guía de entrevista narrativa admite una ampliación de la información en términos de pequeñas narraciones y combina el interés puntual del investigador con la flexible expresión de los sujetos participantes. El componente flexible consiste en la referencia de un lugar, un momento, un protagonista, una acción, elementos que configuran un evento significativo. Se encuentra pertinente hasta el momento el uso de este tipo de entrevista, congruente a su vez con distintas rutas de análisis de información propuestas en la investigación referida.

**Palabras clave:** Entrevista narrativa, roles de género.

### **Planteamiento del problema**

Esta ponencia tiene como propósito exponer, con base en una experiencia de investigación, cómo utilizar la entrevista narrativa en un proyecto de investigación socioeducativa, y así aportar a uno de los objetivos de este congreso, “Impulsar la formación de investigadores en las Escuelas Normales” (CONISEN, 2024, p. 3). En cuanto a la característica de la ponencia, se trata de un *reporte parcial de investigación* que se adscribe a la línea temática de este congreso: *9. Investigación de la investigación educativa*.

La investigación educativa y la generación de conocimiento tienen un papel sustantivo en las instituciones formadoras de docentes, por ello, es necesario compartir los conocimientos generados en el quehacer investigativo de quienes forman investigadores, como es el caso del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS) perteneciente a la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco (SEEJ), para que, de esta forma, se impulse la formación de investigadores en las Escuelas Normales.

En añadidura, se considera necesario hacer una reflexión y análisis sobre los distintos procesos que van ocurriendo como parte del quehacer investigativo, es decir, hacer investigación sobre la investigación educativa; hacer un alto y analizar si las decisiones en la investigación están siendo pertinentes y conservar la vigilancia epistemológica durante todo el proceso.

La influencia del aspecto social en la forma en que se desarrolla el sistema educativo mexicano y la influencia que éste tiene a su vez sobre la formación de los futuros docentes, propicia la reflexión sobre algunos temas que surgen en distintos escenarios socioeducativos, por ejemplo, los roles que docentes, hombres y mujeres, desempeñan dentro de una sociedad como una función determinada. Los roles sociales permean y son reproducidos, cuestionados y/o transformados por instituciones, como la escuela.

Derivado de los estudios de género y del pensamiento feminista, existe además, una distinción en la forma en que la mirada de género ha transformado y definido el proceso de investigación y el quehacer metodológico en tres disciplinas, la psicología social, la antropología y la sociología (Martínez, Cruz y Hernández, 2024). En este sentido, el propósito de esta ponencia es presentar algunos aspectos metodológicos e instrumentales que han sido relevantes en el desarrollo de una de las investigaciones que actualmente se están llevando a cabo en el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales, titulada *Roles de género en educación primaria: perspectiva de los docentes*, específicamente, el uso de la técnica de la entrevista narrativa en un estudio de género como medio para alcanzar los objetivos planteados.

La investigación referida surge desde referentes empíricos, normativos y conceptuales identificados en diversos contextos y niveles de formación, Normal, básica, media superior, etc., donde la institucionalización de ciertos roles dados socialmente a hombres, mujeres, niños, niñas y adolescentes, pueden impactar el proceso educativo, pero por el momento, la atención de esta investigación se concentra en educación primaria. Este nivel educativo permite advertir una variedad amplia de manifestaciones en torno a las cuestiones de género que ocurren a temprana edad de los estudiantes.

En un principio surgieron preguntas, tanto de los investigadores como de la investigación, en torno a tres asuntos: docentes, concepto de género y políticas públicas. Por ejemplo, en relación con los docentes: *¿Qué roles de género identifican en la escuela? ¿Cómo son valorados estos roles por parte de los docentes?* Sobre el concepto de género: *¿Qué estereotipos de género son referencia para la construcción de roles en las escuelas de educación básica?* Y, sobre las políticas públicas: *¿Cómo se tipifica el género en las escuelas de educación básica? ¿Qué dice la política educativa respecto al género?, ¿ésta hace referencia explícita al tema de roles de género? ¿Qué se menciona en los nuevos libros de texto respecto a los roles de género?* Preguntas propias para un desarrollo mediante entrevistas, sin embargo, cuando se hace referencia a expresiones como “roles de género”, “comportamientos esperados”, “comportamientos diferentes”, es conveniente acompañarlas de breves narraciones que ilustren con mayor claridad la acepción de estas expresiones.

### **Marco teórico**

#### Planteamientos básicos del estudio sobre roles de género

El estudio reconoce al docente como agente de socialización, cuya labor puede traducirse en la reproducción, cuestionamiento y/o transformación de lo social, en este caso, de los roles de género:

El hombre es un ser social por naturaleza, se hace o rehace, y en la medida en que es educado, es evidente que la misión de educar a nuestros futuros niños y jóvenes es responsabilidad de dos pilares esenciales: la familia y la escuela. Si bien en el ámbito de la familia, el símbolo esencial que va a ejercer en las labores, tanto educativa como social, son los padres; en el caso de la escuela, el sujeto clave de formación es el docente (Ceballos, 2018, p. 39).

Dado que la presente investigación pretende: 1) Identificar los roles de género que los docentes observan en el comportamiento de niños y niñas de educación primaria, 2) Interpretar las posturas que adoptan los docentes de primaria en relación con los roles de género en la escuela, y 3) Distinguir cómo los docentes significan en su práctica los roles de género en el proceso de socialización escolar: los reproducen, cuestionan y/o transforman, recurrimos, en primera instancia, a la sociología para acercarnos a este fenómeno socioeducativo al ser la escuela un espacio donde convergen diversos sucesos y procesos de socialización en constante evolución, y, posteriormente, a la psicología dada la estrecha relación con distintos aspectos del desarrollo psicológico de los alumnos.

En congruencia con la línea temática de esta ponencia, *Investigación de la Investigación Educativa*, cabe puntualizar que, la investigación en sí no se trata de un estudio narrativo como diseño o metodología principal, el uso de la narrativa solo está presente en la técnica de recolección de datos, en la cuestión instrumental y principal motivo de la presente ponencia, de esta forma la principal diferencia se encuentra en el enfoque y la aproximación para comprender las experiencias, historias de vida y narrativas de los sujetos participantes desde una perspectiva de género. Esto permite profundizar en las percepciones, en los significados y en la construcción social que gira en torno a los roles de género.

### **Metodología**

Entrevista semiestructurada combinada con elementos narrativos

El estudio de los roles de género admite distintas maneras de aproximarse al concepto. En el caso de la investigación *“Roles de género en educación primaria: perspectivas de los docentes”*, se diseñó una ruta metodológica de acuerdo con los propósitos del estudio y por ello, se contempló el uso de la técnica de entrevista narrativa como instrumento de recolección de datos.

La perspectiva narrativa (...) ha sido una herramienta metodológica útil (...). Desde sus bases epistemológicas hasta los supuestos que guían sus prácticas metodológicas, encontramos en los enfoques narrativos un terreno afín a los cuestionamientos críticos que hacen los estudios de género. (Martínez *et al.*, 2024, p. 124)

Siendo los roles de género una construcción social, las formas que cultural y convencionalmente se desarrollan son muy variadas. Por ejemplo, a la pregunta, *¿Qué trato esperas de maestras y de maestros en tu escuela?*, Hernández (2013) ofrece dos respuestas: “De la maestra tú esperas que sea comprensiva, que te brinde confianza para contarle tus problemas” (alumna 1).

“La verdad a mí me da pena contarle al maestro lo que me pasa, tal vez no me crea o no me entienda; así que prefiero callar. A la maestra, en cambio, sí le cuento pues sé que ella como es mamá, es más noble y me va a entender” (alumna 2).

“Desde que sabes que te va a dar clases un hombre y no una mujer, estás consciente de que la materia será difícil, porque con el maestro... por ejemplo, con el maestro X, no se juega. Él es exigente” (alumno 3). (Hernández, 2013, p. 95)

Estas respuestas ofrecen una distinción relativamente clara entre los estereotipos de género admitidos convencionalmente. No obstante su precisión, acompañarlas de breves episodios narrativos da mayor significación a este tipo de categorizaciones sociales. Narrar una experiencia es una manera de evocar recuerdos, con un sentido para el momento y contexto en que son recordados. Si lo ocurrido antes adquiere presencia significativa en el presente es porque dicho recuerdo se vincula a la conversación presente durante la entrevista. Veamos un ejemplo de cómo en esta investigación se obtuvieron narraciones por medio de la utilización de una guía de entrevista semiestructurada con elementos narrativos:

¿Cómo le gustaría que fuese la formación de niños y niñas respecto a temas de género?



“Me gustaría que la formación en temas de género fuera claramente binaria, porque de otro modo con mucha facilidad podemos generar confusión en los pequeños. Es decir, existe una diferencia entre hablar de este tema con los pequeños y hablar con personas adultas. Los adultos intransigentes no cambian su opinión por nada, los pequeños son moldeables. Los adultos defienden su postura porque la consideran su derecho a elegir, pero los pequeños no tienen esa posibilidad.”

¿Podrías describir una situación que ilustre lo que me has comentado?

“Claro, mira, una vez un sábado, veníamos de regreso del cine camino a casa y tuvimos la necesidad de cruzar una avenida en donde en esos momentos pasaban manifestantes. Era una de las marchas del orgullo. Obviamente eran muchas personas, todas con algo que llamaba la atención, sea su vestimenta o su maquillaje, etcétera. Y al verlos, B. (pequeño de primer grado de primaria) dijo: ‘Vi a un señor con tanga’. La cuestión es ¿qué pensamientos y preguntas surgen en él a partir de esa experiencia? ¿Se le dirá que es correcto exhibirse de esa forma?, ¿se le dirá que es incorrecto?, ¿no se le dirá nada al respecto? Y es ahí donde está en juego la formación de los niños, no únicamente en la escuela.”

La entrevista narrativa como técnica para realizar estudios e investigaciones socioeducativas implica un encuentro cara a cara, como es propio de una entrevista dirigida a obtener información sobre determinado tópico de investigación, pero con la ventaja de contar con un componente narrativo. En el caso del estudio sobre roles de género, se trata una guía de entrevista que admite una ampliación de la información en términos de pequeñas narraciones.

El término narración empleado aquí denota una forma particular, a saber, la actividad de narrar o contar una historia de vida. Como sostiene Schiff (2012), una de las principales funciones de la narración es "hacer presente" la experiencia de vida e interpretar una vida en tiempos y lugares particulares. Siguiendo a Atkinson (2005), las historias de vida no deben ser tratadas como algo exclusivamente personal, sino que tienen propiedades genéricas que reflejan convenciones culturales compartidas. Los narradores no descubren las reglas de la narrativa por sí mismos, sino que siguen algún tipo de modelo adaptado a sus objetivos, aunque no sean conscientes de los marcos narrativos que están utilizando. (Brannen, 2013)

En nuestro caso, no son propiamente historias de vida, sino episodios de vida, propiamente breves, pero significativos en tanto concreciones del concepto de *rol de género*.

Si bien las entrevistas dirigidas son puntuales y colocan su atención hacia conceptos particulares, más de alguna vez los conceptos objeto de estudio admiten concreciones variadas que son indispensables identificar para un entendimiento más claro y una referencia más precisa del concepto. Anderson y Kirkpatrick (2016) utilizan la expresión entrevista narrativa para referir esa combinación particular de obtener información en una investigación socioeducativa. Este tipo de entrevista combina el interés puntual del investigador con la flexible expresión de los sujetos participantes en el estudio. El componente flexible consiste en la referencia, al menos, de un lugar, un momento, un protagonista y una acción, elementos que configuran lo que se identifica como un evento significativo.

Lo anterior tiene un especial sentido epistémico, pues coloca en el centro de atención las relaciones entre el investigador socioeducativo y aquello que investiga. Por una parte, la tradición positivista destaca la importancia de la objetividad que precisamente le da sentido a una entrevista dirigida. Desde esta perspectiva se procura disminuir los elementos subjetivos que pueda aportar el entrevistado. Se asume que investigador y participantes son entidades independientes. Sin embargo, por otro lado, la postura crítica asume el supuesto de que tanto uno como otro se colocan en una situación interactiva que produce un resultado mediado de forma recíproca. Es entonces la entrevista un punto de encuentro entre la objetividad que pretende el investigador y la subjetividad del participante que destaca la significación particular que éste ha dado al objeto de estudio del investigador socioeducativo.

Entonces, la cuestión no es cuidar la objetividad reduciendo los componentes subjetivos, sino entender dicho sesgo subjetivo como un elemento positivo que abre la posibilidad de vincular el objeto de estudio con elementos conceptuales tal vez aún no advertidos por el investigador socioeducativo. Como afirman White y Dotson (2010), finalmente, los supuestos metodológicos subyacen en el modo en que los investigadores tratan de descubrir todo lo que creen que se puede saber y determinan si ciertos métodos son denigrados o valorizados, según su congruencia con los supuestos ontológicos y epistemológicos.

Mueller (2019) también sigue esta línea metodológica. Destaca que el término metodología puede entenderse no como un concepto restrictivo que hace referencia a modos tradicionales de obtener información, sino como un concepto con posibilidad de ser moldeado para ajustarse a la concepción que el investigador socioeducativo tiene de su objeto de estudio; es propiamente un ejercicio intelectual de elección y/o construcción. Desde el campo profesional de la medicina, Artioli, Consentino, Taffurelly, Ferry y Foà (2019) destacan la aplicación de la entrevista narrativa en la que por un lado, precisan los síntomas del paciente en forma objetiva, y al mismo tiempo, abren la posibilidad de conocer los componentes subjetivos del paciente en torno a su experiencia de malestar. Avidan (2017) lo hace en el campo de la educación.

¿Por qué y para qué la entrevista semiestructurada con elementos narrativos en un estudio de roles de género?

La entrevista narrativa ayuda a comprender el sentido que las personas dan a las experiencias vividas. En el caso de estudio referido en la introducción, constituyó una forma pertinente para conocer las expresiones de los docentes de educación primaria acerca de los roles de género que observan en sus estudiantes. Como herramienta metodológica, permitió revelar a través de su opinión, los significados, posturas y disposición para atender situaciones presentes en la escuela, que guarden relación con los comportamientos que las alumnas y los alumnos realizan de manera común. Asumiendo que cada persona se expresa de acuerdo con sus experiencias, la decisión de diseñar una guía para entrevista estuvo orientada por varios elementos de la investigación expresados en párrafos anteriores, de manera específica, las preguntas, los objetivos, los sujetos participantes y los conceptos clave de la expresión: roles de género.

Con relación a las preguntas de investigación, el interés es conocer: *¿Qué roles de género identifican en la escuela los docentes de primaria y cómo los valoran?, y ¿Cómo los docentes significan en su práctica los roles de género en el proceso de socialización escolar: los reproducen, cuestionan y/o transforman?* Así mismo, los objetivos de la investigación se centran en reconocer los roles de género que los docentes identifican en sus alumnos y distinguir cómo los significan. Esto en el contexto de su práctica.

Referente al concepto de roles de género, estos pueden ser definidos “como las expectativas acerca de lo que es la conducta apropiada para cada sexo” (Weiten, 1997, p. 325). Uno puede agregarle a esta definición “las expectativas que se esperan advertir como características de personalidad apropiadas para cada sexo” (Holt y Ellis, 1998, p. 929). Justamente estos elementos orientaron la determinación de elaborar una guía de entrevista, en primera instancia, semiestructurada. Una de las cualidades de este instrumento es la flexibilidad, esto es, permite la incorporación de preguntas adicionales con la intención de obtener más información.

Una razón fundamental para modificar el instrumento inicial de recolección de datos, fue la aplicación de una prueba piloto. Coincidimos con Van Teijlingen, Rennie, Hundley, y Graham (2001), quienes describen la prueba piloto como un ensayo preliminar que se realiza para probar la viabilidad de los métodos y procedimientos que se planean usar en el estudio principal. Así, se advirtió la necesidad de modificar no solo la redacción de algunas preguntas, sino la integración de elementos narrativos, es decir, se les solicitó a los profesores que narraran algún acontecimiento vivido por ellos mismos (acerca de comportamientos observados en sus alumnos considerados apropiados e impropios). Si no referían algún evento, los entrevistadores narraban una situación expresada por otros docentes; la finalidad era obtener la opinión de los participantes ante determinados sucesos relacionados con el comportamiento de los alumnos de educación primaria y a través de dicha opinión, reconocer el significado atribuido a los roles de género: si los reproducen, cuestionan y/o transforman. Así mismo, interpretar la postura que adoptan con relación este objeto de estudio.

Enseguida se comparte una muestra de las modificaciones hechas a la guía: de entrevista semiestructurada a entrevista narrativa:

De entrevista semiestructurada	A entrevista narrativa
<p>¿Qué diferencias identifica usted entre el comportamiento de niñas y niños? (de su grado/grupo que atiende).</p>	<p>¿Podría <i>narrar</i> los comportamientos que observa de manera más común en las niñas en la escuela? <i>De lo que has narrado, ¿consideras que esos comportamientos son apropiados en niñas? ¿Por qué?</i></p>
<p>¿Qué comportamientos considera propios de las niñas en la escuela?</p>	<p>¿Podría <i>narrar</i> los comportamientos que observa de manera más común en los niños en la escuela? <i>De lo que has narrado, ¿consideras que esos comportamientos son apropiados en niños? ¿Por qué?</i></p>
<p>¿Qué comportamientos considera propios de los niños en la escuela?</p>	<p>¿Podría <i>narrar</i> los comportamientos que observa de manera más común en los niños en la escuela? <i>De lo que has narrado, ¿consideras que esos comportamientos son apropiados en niños? ¿Por qué?</i></p>
<p>¿Qué comportamientos de niñas o niños considera inapropiados?</p>	
<p>¿Ha sabido de experiencias en las que alguna niña se comporte como niño, o viceversa?</p>	

Finalmente, la guía de entrevista que se utilizó para la recolección de datos en la investigación en cuestión, está configurada por los siguientes bloques:





Datos generales: Además de caracterizar la muestra de los profesores entrevistados, esta información permite reconocer el sentido de sus respuestas desde su contexto familiar y laboral, y posiblemente identificar variables para explicar el significado que atribuyen a los roles de género identificados en sus alumnos.

Preguntas y narraciones: Este bloque tiene la intención de reconocer cuáles roles de género identifican los docentes y si los consideran apropiados. Las respuestas obtenidas están orientadas por y para cubrir el primer objetivo de la investigación, es decir, identificar los roles de género que los docentes observan en el comportamiento de niños y niñas de educación primaria.

Preguntas sobre las posturas de los profesores entrevistados: Estas nos permiten reconocer la disposición de los docentes a actuar frente a una situación, con o sin controversia respecto al comportamiento de niños y niñas. El objetivo por lograr con estas respuestas es: Interpretar las posturas que adoptan los docentes de primaria en relación con los roles de género en la escuela. A partir del análisis de las repuestas a los dos bloques de preguntas señalados anteriormente, se está en posibilidad de atender el objetivo: Distinguir cómo los docentes significan en su práctica los roles de género en el proceso de socialización escolar: los reproducen, cuestionan y/o transforman.

Preguntas relevantes sobre algunos aspectos específicos con respecto de:

La formación que los profesores han recibido con relación al tema de género: Si bien nuestro objeto de estudio no es directamente la formación, si la consideramos necesaria, pues constituye un pilar fundamental para explicar los fenómenos que ocurren en educación, particularmente en la escuela.

La responsabilidad de formar a los niños en este tema: Si bien el fenómeno roles de género es un constructo elaborado socialmente, se manifiesta en diversos ámbitos, por ejemplo, en la escuela.

La concepción que ha elaborado el docente acerca de este fenómeno: Se pensó necesaria una pregunta acerca del concepto de roles de género de los mismos profesores para comprender todas sus respuestas.

Recuperación de la experiencia de los profesores al participar como entrevistados a través de la última pregunta fue esencial: Si la entrevista narrativa es un instrumento que posibilita la recuperación de las experiencias de vida de las personas, era imprescindible explorar cómo vivió la experiencia de esta entrevista.

### **Resultados**

Se cuenta con la totalidad de las entrevistas contempladas en el diseño ya realizadas y transcritas. El proceso de evolución y transformación que se hizo al instrumento es, en sí mismo uno de los resultados del proceso que se está llevando a cabo en el estudio al ser este, un motivo de análisis y discusión entre los investigadores conservando una constante vigilancia epistemológica.

### **Discusión y conclusiones**

Se han diseñado ya algunas rutas de análisis de la información y, aunque el equipo de investigadores encuentra pertinente el uso de la entrevista narrativa al permitir un acercamiento a las posturas que adoptan los docentes en relación con los roles de género en la escuela, se considera oportuno hacer una pausa y valorar si la toma de decisiones en los diversos momentos del desarrollo de la investigación referida está siendo pertinente con los objetivos planteados, y con ello, hacer un ejercicio real de investigación de la investigación.

### **Referencias**

Anderson, C. & Kirkpatrick, S. (2016). Narrative interviewing. *International Journal of Clinical Pharmacy*, 38, 631–634.

Artioli, G., Consentino, C., Taffurelly, C., Ferry, P. y Foà, C. (2019). The narrative interview for

- the assessment of the assisted person: structure, method and data análisis. *Acta Biomedica for Health Professions*, 90(6), p. 7-16.
- Atkinson, P. (2005). Qualitative research - Unity and diversity. *Forum Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 26.
- Avidan, A. (2017). The Role and Contribution of Narrative Interviews in Educational Research. *American Journal of Educational Research*, 5(4), 419-427.
- Brannen, J. (2013). Life Story Talk: Some Reflections on Narrative in Qualitative Interviews. *Sociological Research Online*, 18(2), p.15.
- Ceballos, H. (2018). El rol del docente en la actualidad y su función social. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 5(2), 38-50.
- CONISEN. (2024). 7° Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Obtenido de CONISEN: <https://conisen.mx/documents/durango/CONISEN-2024-CONVOCATORIA-v9.pdf>
- Hernández, G. (2013). Habitus, estereotipos y roles de género. Percepciones de profesores y estudiantes. *Docencia Universitaria, Volumen 14*, 89-105.
- Holt, C. L. & Ellis, J. B. (1998). Assessing the Current Validity of the Bem Sex-Role Inventory. *Sex roles*, 39(11-12), 929-941.
- Martínez, A., Cruz, A., Hernández, A. y Cuevas, J. (enero-junio, 2024). Perspectivas metodológicas para los estudios de género desde la antropología, la psicología social y la sociología: Hacia un diálogo interdisciplinar. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 1(1), 111-151.
- Mueller, R. A. (2019). Episodic narrative interview: Capturing stories of experience with a methods fusion. *International journal of qualitative methods*, 18, 1-11.

Schiff, B. (2012). The function of narrative: Towards a narrative psychology of

meaning. *Narrative Works: Issues, Investigations and Interventions*, 2(1) p. 33-47.

Van Teijlingen, E. R., Rennie, A. M., Hundley, V. & Graham, W. (may, 2001). The importance

of conducting and reporting pilot studies: the example of the Scottish Births Survey.

*Journal of Advanced Nursing*, 34(3), 289-295.

White, A. M. y Dotson, W. (february, 2010). It Takes a Village to Raise a Researcher: Narrative

Interviewing as Intervention, Reconciliation, and Growth. *Journal of Black*

*Psychology*, 36(1), 75-97.

**investigación educativa de docentes en servicio y su relación con su formación  
profesional inicial**

Edgar Portillo Barrón

edgar.portillo\_d@normalcuautitlan.edu.mx

Gema Isabel Chávez Arreol

gema.chavez\_d@normalcuautitlan.edu.mx

Daniela Jazmín Velázquez López

daniela.velazquez\_a@normalcuautitlan.edu.mx

Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli

Línea temática 9: Investigación

**Resumen**

En el subsistema educativo del Estado de México una gran cantidad de docentes han logrado obtener grados escolares como maestría y doctorado, sin embargo, no se ven interesados en la realización de trabajos de investigación. Para obtener los títulos de dichos grados académicos buscan instituciones que oferten otras opciones. Este trabajo tiene como objetivo describir cuales son las causas o motivos que provocan que los maestros no muestren interés o motivación por la investigación y analizar de qué manera influye su formación profesional inicial (licenciatura). Se realizó mediante una metodología cualitativa y cuyo principal instrumento para la recolección de información fueron cuestionarios aplicados a maestros de educación básica. El instrumento que se aplicó se conforma por preguntas divididas en distintas categorías, con la intención de facilitar su análisis.

Los resultados obtenidos tienen como intención identificar los motivos por los que los docentes no están motivados en realizar investigación educativa, observar si las instituciones de formación docente, como son las escuelas normales, están contribuyendo en egresar docentes que tengan el gusto o la intención por investigar, por estudiar y analizar en diferentes momentos su práctica educativa, las diferentes condiciones que existen y buscar formas de mejorarla.

**Palabras clave:** Investigación docente, Formación inicial, Normalistas.

### **Planteamiento del problema**

En los últimos años los docentes pertenecientes al subsistema educativo del Estado de México han mostrado gran interés en realizar estudios de posgrado; en este sentido, muchos ya cuentan con títulos de maestría o incluso doctorado. Es importante analizar, cual es la finalidad de realizar y obtener estos grados de formación académica. Las razones que les motivan podrían ser la profesionalización, mejorar de sus ingresos económicos o mejorar su práctica educativa.

Héctor Fernández Rincón (1993) menciona que para crear “nuevos saberes”, es fundamental que los docentes realicen investigación. La docencia implica el necesario contacto cotidiano con saberes ya producidos y aceptados por un mundo académico y que deben ser reelaborados por la acción de aprendizaje de los alumnos; mientras que la investigación implica la puesta en duda de esos mismos saberes con miras a elaborar "nuevos" saberes para un campo o dominio disciplinario. En este sentido, la investigación de la práctica docente es una actividad que permite la mejora continua, que brinda a los docentes la posibilidad de cuestionar la forma de su práctica y generar nuevos saberes y evolucionar de manera constante.

Una de las situaciones que se han observado, es que las instituciones que ofertan a los docentes la realización de sus estudios de posgrado han diversificado la manera de obtener el título. Ya no solo existe la obligación de realizar una investigación y en este sentido un examen profesional que permita exponer los hallazgos. La oferta que las escuelas dan hoy es variada y los docentes pueden obtener el título, por promedio o excelencia académica, por continuar haciendo estudios, por un examen de conocimientos, etc. En este sentido, no se observa una relación entre realizar estudios de posgrado y una investigación como resultado. Es interesante analizar cuál es el principal motivo de los maestros en servicio para alcanzar estos grados académicos. Al buscar opciones que faciliten este proceso y no hacer investigación, posiblemente la intención principal no es mejorar su práctica educativa.

En el caso de los docentes normalistas, para poder obtener su título de licenciados, necesariamente realizaron un trabajo de investigación. Según el plan con el que hayan egresado presentaron y expusieron dicho trabajo, una tesis, un documento recepcional, un informe de prácticas, un portafolio de evidencias, etc. Esta investigación pretende observar también, si la formación inicial de los docentes del subsistema educativo del Estado de México, (en especial de los normalistas) logró generar el gusto o interés por realizar investigación. Si existe una relación entre la realización de estudios de posgrado y la intención de mejorar la praxis educativa y si existen diferencias respecto al interés por la realización de investigación entre docentes egresados de la Normal y los que obtuvieron su título en alguna universidad.

Para llegar al análisis de dichos temas se busca obtener respuestas de fuentes primarias, como son: docentes de educación preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior, mediante formulario electrónico, con la intención de identificar la formación profesional inicial de los docentes, si realizan o no investigación y en su caso, cuáles serían las razones.



## **Marco teórico**

La investigación ha sido fundamental durante el proceso de formación de docentes, por lo que es necesario definirla de primera instancia, así para Kelinger (1985, p.7) la investigación es “una actividad sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas sobre supuestas relaciones que existen entre fenómenos naturales, a través del cual se obtiene el conocimiento científico o ciencia.”

Por lo tanto, la idea de investigación durante la formación docente retoma un papel importante y de esta manera lo define Morán (1999) “el docente que es investigador de su práctica docente asume una formación académica para ejercer la docencia, como tarea profesional que exige una constante actualización. Es decir, acrecentar la academia como espacio de reflexión, discusión, análisis y replanteamiento de las funciones de la escuela. Por lo que se requiere una profesionalización de la docencia, es decir, formar a los actuales y futuros docentes dentro del ser y hacer de la investigación”. La investigación debería ser una actividad común entre la comunidad docente. Es necesario que la práctica de enseñanza aprendizaje este sujeta a un análisis y que mejor, que se realice por uno de los principales actores en este proceso, los docentes.

Al respecto Díaz (2009), realiza una aportación acerca de cómo la investigación en educación responde a la necesidad en función de cómo se entiende el hecho educativo bajo la perspectiva científica, lo que conlleva concepciones y prácticas investigadoras. En el ámbito educativo, la investigación educativa, como fuente de conocimiento, tiene la función servir a profesionales de la educación para dar respuesta a los problemas surgidos en la práctica diaria.

La investigación en educación o la investigación educativa es aquella que está centrada en lo pedagógico, según Restrepo (1996), se refiere tanto a los estudios históricos sobre la pedagogía, o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos cuya finalidad es la mejora en los procesos educativos, como en el caso de la indagación sobre el curriculum, la metodología, y los factores relacionados con la enseñanza-aprendizaje. A la investigación en este sector, le corresponden estudios evolutivos sobre la práctica docente, así como estudios comparativos afines a la efectividad de la enseñanza. Asimismo, debe contribuir a la mejora de la calidad de vida del alumnado, a lo largo de los diferentes países y continentes. (Lemke, 2006). Y para la consecución de dichos deberes la educación cuenta con la ayuda de la investigación educativa.

### **Metodología**

La investigación realizada la podemos clasificar dentro de un paradigma cualitativo. Se aplico un instrumento semi estructurado a 249 docentes en servicio, por medio de un formulario. Los docentes son de los diferentes niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) así como de media superior y superior, pertenecientes al subsistema educativo del Estado de México. Es importante mencionar que se pretende continuar con este trabajo realizando 4 entrevistas a profundidad a docentes que arrojan datos importantes a profundizar.

Para Pilar Folgueira (2009) la investigación cualitativa se centra en comprender, interpretar, o transformar la realidad social a través de la recolección y análisis de información y datos. Destaca la importancia de la reflexividad del investigador reconociendo que su propia subjetividad y experiencia influyen en el proceso de investigación. Al intentar buscar las percepciones y significados de los docentes participantes y con la finalidad de estudiar el fenómeno tal y como se presenta en y a través de la conciencia se realiza una investigación fenomenológica.

A partir de establecer nuestro marco teórico y metodológico, se agregan las preguntas que dan rumbo a esta investigación:

- ¿La formación profesional inicial de los docentes en servicio impacta en su interés por la investigación?
- ¿Cuáles son las razones por las que los docentes realizan investigación?
- ¿En la función docente existen las condiciones para hacer investigaciones?

Desarrollo y discusión

Formarse sin hacer investigación

Actualmente los docentes de educación básica y media superior cuentan con un programa de incentivos económicos denominado promoción horizontal. Cuyo planteamiento es regulado por la unidad del sistema para la carrera de las maestras y los maestros (USICAMM) y establece los requisitos (multifactoriales) para acceder a dicho estímulo económico; la preparación profesional, en específico el grado académico es un multifactorial determinante. Es decir, los docentes que cuentan con un título de doctorado tienen mayor puntaje y por lo tanto mayores posibilidades de lograr acceder a dicho estímulo.

En este sentido muchos maestros han tomado la decisión de superar su preparación profesional con estudios de posgrado, probablemente con la intención de obtener mayor puntaje en este multifactorial y por lo tanto mejorar sus condiciones económicas. Sin embargo, deciden realizar dichos estudios en escuelas que brinden otras modalidades de titulación distintas a la realización de una tesis, otras opciones que faciliten el proceso.

Por medio del instrumento aplicado podemos observar los siguientes resultados a la pregunta si cuentan con estudios de posgrado: 104 maestros que representan el 42% del total no cuentan con algún estudio de posgrado, 129 que representan el 52% han culminado una maestría, 15 docentes es decir el 6% cuentan con doctorado y uno de los entrevistados que no representa ni 1% ha logrado alcanzar un post doctorado. Esto nos da como muestra que en la actualidad los maestros están interesados y logran superar su grado profesional de estudios, de los docentes participantes más de la mitad ya cuenta con un título de posgrado y otros más están en el proceso.

Como dato interesante se subraya que el porcentaje de los docentes que laboran en educación superior se eleva considerablemente con respecto al general, ya que de los participantes de este nivel educativo el 83% ya cuentan con estudios de posgrado. Es importante mencionar que el 100% de los docentes que laboran en educación superior y cuentan con estudios de posgrado, obtuvieron dicho grado con un trabajo de investigación o tesis.

Sin embargo, en educación básica, se observa un rechazo por diferentes circunstancias a hacer un trabajo de investigación, al análisis de la propia práctica, de las situaciones que vive a diario en la aplicación de los planes y programas. Se renuncia a la posibilidad de transformar su práctica y las condiciones en las que se da, a partir de su propio estudio.

De los docentes de educación básica participantes que ya cuentan con estudios de posgrado, más de la mitad han preferido no realizar tesis o algún trabajo de investigación. El 79% de los docentes obtuvo el título mediante opciones como excelencia académica (promedio), examen de conocimientos, automático por lograr los créditos o incluso por continuar estudiando un grado posterior en la misma institución. Condición de la que podemos interpretar que las escuelas que ofertan dichas opciones probablemente están más interesadas en los ingresos económicos, que en la formación de sus estudiantes.

Buscando relacionar la formación profesional de los docentes participantes con su interés por la investigación, se encontraron algunos datos importantes de mencionar. De los docentes de formación normalista, casi la mitad no han tenido interés en continuar con su formación profesional, el 47% tiene únicamente su licenciatura. Un 48% ha culminado una maestría y solo el 5% tiene un título de doctorado. Ahora bien, considerando solo a los docentes que tienen un posgrado, la manera de titulación que prefirieron está dividido casi a la mitad, 51% lo hicieron realizando una tesis o una investigación, los restantes apostaron por otro mecanismo.

De los docentes de formación universitaria se obtuvo la siguiente información: fueron un total de 157 los docentes universitarios que participaron en esta investigación, de los cuales 95 tienen estudios de posgrado, lo que representa poco más del 60%. Considerando únicamente a estos 95 docentes, 69 obtuvieron su título mediante una tesis o realizando algún trabajo de investigación, expresado en términos de porcentaje son un 73%. Comparando este último dato con los docentes de formación normalista observamos una diferencia de un 22% más de docentes universitarios que prefirieron obtener su título mediante un trabajo de investigación.



Como se puede observar los docentes universitarios tienen mayor formación profesional y se muestran más interesados por hacer investigación para obtener sus títulos. Las razones para que los docentes universitarios tengan en mayor porcentaje estudios de posgrado pueden ser diversas, entre otras se hace referencia a que en la ley de servicio profesional docente (hoy extinta), se permitió la participación de universitarios en el proceso para obtener plazas en educación básica y competir con los egresados de escuelas normales. Sin embargo, si no contaban con alguna formación pedagógica resultado de su licenciatura, la podían justificar o cumplir con el requisito con un título de maestría. Es decir, muchos universitarios para poder ingresar al servicio profesional de la docencia, debieron estudiar una maestría con perfil pedagógico, en educación, en ciencias de la educación, en psicología educativa, o en alguna que el catálogo de requisitos del servicio profesional docente les aceptara.

## Rechazo de los docentes a la investigación

El trabajo de investigación, en la cultura académica actual, es concebido como una larga travesía en el desierto, de incierto resultado... El grado de dificultad y la consiguiente carga de ansiedad arrastrada son tales que, aunque se llegue a la meta, la frustración está garantizada. (Gil, 2013, p. 41)

La investigación no es una actividad que atraiga a los docentes de educación básica, el camino parece muy difícil y complicado, lleno de retos y esfuerzo y no se tiene clara la recompensa a dichos sacrificios. Además, varios afirman que no existen las condiciones laborales que les permitan tiempos y espacios para dicha actividad. El 62% de los docentes que laboran en educación básica afirman no tener las mínimas condiciones o estímulos para realizar investigación. Dato interesante es que los participantes de educación superior manejan un porcentaje muy similar en este aspecto, siendo un 64% los que opinan que no cuentan con condiciones.

La carga excesiva de trabajo, la cantidad de niños por grupo, la tarea administrativa, son factores que comúnmente distraen la función académica y que si les dificultan hacer las tareas educativas como planear o evaluar, por ejemplo, no hay espacio para pensar en realizar una investigación. Sin embargo, mencionan que el principal factor por el que no les atrae realizar investigaciones, es que no existen apoyos económicos, a diferencia de obtener un título de posgrado donde existe un incentivo que impacta en su pago quincenal.

En este sentido los docentes están teniendo la intención de obtener grados académicos como maestría o doctorado, pero sin hacer investigación. Como ya se mencionó se prefieren muchas otras opciones de titulación. Basta consultar algunas instituciones que ofertan dichos estudios de maestría o doctorado, que ofrecen como beneficio tentador, titulación automática, por ejemplo, o titulación por créditos. En muchos casos los docentes no estudian estos niveles por realizar una investigación y mejorar su práctica, se observa que la principal intención es mejorar un su ingreso económico.

Algunos de los beneficios económicos que tienen los docentes del subsistema educativo del Estado de México al tener maestría o doctorado, son como ya se mencionó, un mayor puntaje en los procesos de USICAMM. Además, el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, gestiona ante el gobierno un apoyo denominado “estudios superiores magisterio”, colateral paga quincenalmente una cantidad mayor a los maestros que cuentan con maestría o en su caso con doctorado. Habiendo una diferencia aproximada de 1500 pesos más de licenciatura a maestría y 1500 más de maestría a doctorado.

### **Conclusiones**

En este apartado se pretende dar respuestas a las preguntas de investigación planteadas, además de incorporar información que se considere importante o relevante, con la intención de brindar elementos que permitan realizar y profundizar en futuras investigaciones.

El análisis de la información obtenida, se permite mencionar que de los participantes de esta investigación, los docentes de formación profesional universitaria han alcanzado en mayor porcentaje estudios de posgrado, que aquellos docentes que tienen una formación normalista.

Se observa que la principal motivación para realizar estudios de posgrado es mejorar los ingresos económicos, no realizar trabajos de investigación.

Los docentes que laboran en educación superior, ya sea normalistas o universitarios se muestran más interesados a realizar trabajos de investigación. Por el contrario, los docentes de educación básica no la encuentran atractiva por diferentes condiciones laborales, aunque la principal razón de no hacer investigación es que no encuentran apoyos económicos.



Otro aspecto relevante es que de los universitarios y los normalistas que cuentan con maestrías y doctorados, existe un porcentaje considerable en el que los docentes universitarios se han titulado realizando trabajos de investigación. Casi la mitad de los normalistas han preferido cualquier otro mecanismo de titulación. En este sentido podemos afirmar que, si la formación profesional tiene un impacto en el interés por realizar investigación, los egresados de las escuelas normales son los que mostraron menor interés por dicha actividad.

Es importante que las escuelas Normales generen habilidades que faciliten a los docentes en formación el participar de trabajos de investigación. Que existan espacios donde se fomente y permita a sus estudiantes reflexionar sobre la importancia de ser docentes investigadores, que les genere un pensamiento crítico, que permita hacer un estudio de la práctica educativa constante. La reforma educativa en educación básica denominada Nueva Escuela Mexicana, exige que los futuros docentes cuenten con dichas habilidades. Que la investigación sea percibida como una actividad para disfrutar, necesaria para el crecimiento personal y social.

#### **Referencias:**

- Díaz, E. (2009). Impacto de la investigación educativa en la práctica docente. Tesis inédita doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Folgueiras, P. (2009). Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa. Universidad de Barcelona.
- Gil, F. (2013). ¿Qué significa investigar? Exorcismo del trabajo de investigación. Fondo de Cultura Económica
- Lemke, J. L. (2006). Investigar para el futuro de la educación científica: Nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir. Enseñanza de las Ciencias, 24(1), 5-12.
- Mireles Ortega, Irineo. La profesionalización docente. Motivos de formación y actualización

docente. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at15/PRE1178847214.pdf>

- Morán, P. (1999) La docencia en forma de investigación: perspectivas de un modelo educativo. UNAM. Disponible [http://etac.clientes.tralcom.com/tc-etac/cursos/Profesionalizacion\\_Docente\\_Contento/enlaces/S1/3-26-311kss.pdf](http://etac.clientes.tralcom.com/tc-etac/cursos/Profesionalizacion_Docente_Contento/enlaces/S1/3-26-311kss.pdf)
- Moreno-Bayardo, M. G. (2003). Desde cuándo y desde dónde pensar la formación para la investigación. Nueva Época, 7(14), 63-81
- Porlán, R. (1987). Investigación en la escuela. Revista de Investigación e Innovación Escolar, 1, 1-22.
- Restrepo, B. (1996). Investigación en educación. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Colombia: ARFO Editores
- Tójar, J. C. (2006). Investigación cualitativa: Comprender y actuar. Madrid: La Muralla
- Zorrilla, M. (2010). Investigación educativa, políticas públicas y práctica docente. Triángulo de geometría desconocida. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(2), 74-92.

## **Sentido y significado de la investigación educativa en la función docente de nivel superior**

Gema Isabel Chávez Arreola

gema.chavez\_d@normalcuautitlan.edu.mx

Edgar Portillo Barrón

edgar.portillo\_d@normalcuautitlan.edu.mx

Karla Irene Cuadros Bautista

karla.cuadros\_a@normalcuautitlan.edu.mx

Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli

Línea temática 9: Investigación de la Investigación Educativa

### **Resumen**

Esta investigación surge de la necesidad de indagar y estudiar el desarrollo de la investigación en la Educación Superior, para eso se necesita conocer el significado que le da el docente a la investigación.

La metodología trabajada en este documento responde al paradigma interpretativo, considerando una metodología cualitativa y usando el método fenomenológico, empleando la entrevista como principal técnica de recolección de información, se presenta un reporte parcial de investigación.

Al final se da cuenta de la perspectiva de los docentes entrevistados, se responden a las preguntas destacando que el docente de educación superior comprende la importancia de la investigación en sus funciones, pero los intereses en esta, la experiencia y las condiciones institucionales limitan mucho su desarrollo.

**Palabras clave:** Investigación, Función Docente, Educación Superior

### **Planteamiento del Problema**

La educación superior implica múltiples dimensiones que se deben atender: docencia, gestión, tutoría, acercamiento al campo laboral e investigación educativa, ésta última genera por si sola una serie de debates respecto a sus implicaciones, de ahí, que se considere una interrogante fundamental en la presente investigación *¿Cuál es el significado que da el docente de educación superior a la práctica de la investigación dentro de sus funciones?* Con esto sería necesario preguntarnos si los docentes ven la investigación como parte de su profesión o como un oficio, tomando en cuenta el término de oficio como: una actividad que para su desarrollo no fue necesario un proceso sistemático y formal.

Partiendo de la idea de las ventajas que tiene la práctica de la investigación educativa será necesario mencionar la siguiente interrogante de esta investigación *¿Los docentes identifican los beneficios que se obtienen ante la práctica de investigación?* Ya que la cantidad de docentes de nivel superior dedicados a la investigación es muy reducida comparada con la cantidad de docentes que atienden funciones en educación superior.

En 2021 el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) reportó que en México existen 401,367 docentes de educación superior, en el Estado de México 45,751 docentes.

Un referente para el análisis del impacto de la investigación en las Escuelas de Nivel Superior es la incorporación de los docentes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

“El Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores fue creado Por Acuerdo Presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de julio de 1984, para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología. El reconocimiento se otorga a través de la evaluación por pares y consiste en otorgar el nombramiento de investigador nacional. Esta distinción simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas En paralelo al nombramiento se otorgan estímulos económicos cuyo monto varía con el nivel asignado” (CONAHCYT: 2024: párr. 1)

Retomando la interrogante anterior, se puede considerar que ser parte del SNI otorga además de un beneficio académico y profesional que recae en el reconocimiento a trabajo de Investigación de alta calidad, ventajas económicas durante el tiempo que se evidencian funciones de investigación de alto impacto.

Sin embargo, en 2021 el SNI solo reconoció a 35,178 miembros, en comparación con los 401,367 docentes de educación superior representan el 8.7% de docentes a nivel federal. Si el porcentaje es menos al 10% se plantea una nueva interrogante *¿A qué dificultades se enfrenta un docente para investigar?* Porque el porcentaje que está reconocido por realizar investigaciones de alto impacto no llega al 10%, cuando debe ser una de las funciones que se desarrollen al interior de cualquier Institución de Educación Superior (IES).

Una vez que se mencionan los principales cuestionamientos en torno al presente trabajo es importante mencionar que el propósito que se persigue es: Conocer el significado que le otorga el docente de Educación Superior a la investigación, dicho trabajo se desarrollará en el Estado de México considerando los siguientes municipios: Cuautitlán Izcalli, Tultitlán, Coacalco y Ecatepec.

Focalizando en docentes de dos instituciones educativas por un lado la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli (ENCI) que ofrece tres programas educativos: Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Física y la Universidad Politécnica del Valle de México (UPVM) que oferta 8 programas de Ingeniería uno de Licenciatura, 6 programas de maestría y uno de doctorado, centrado la atención al programa de Maestría en Formación de Formadores de Docentes de Ciencias Naturales y Enseñanza de las Ciencias, haciendo hincapié en que entre ambas IES a principios del año 2023 se firmó un Acuerdo de Colaboración académica, el cual permite generar actividades entre la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Física de la ENCI y la UPVM enfocando la atención a la División de Ingeniería Industrial en donde se encuentra el programa de maestría antes mencionado.

Considerando que ambas IES cuentan con docentes en calidad de Investigadores por nombramiento o asignación de funciones resulta viable la consideración de dicho contexto geográfico para el desarrollo de la presente investigación, además de contemplar un alcance geográfico respecto a municipios más amplios, ya que muchos de los docentes que laboran en dichas IES tiene su residencia en otros municipios o bien también imparten clases en otra institución, que en muchos casos es de educación superior.

La investigación en las Instituciones de Educación Superior es un pilar fundamental por la oportunidad de generación de conocimiento, lo que representa los cimientos de los avances tecnológicos y la innovación en los países, pero si no se investigan los países están obligados a un estancamiento.

“La retórica universitaria menciona a la investigación científica como una de sus funciones substantivas, muy pocas universidades lo hacen visible en la asignación de recursos. Los indicadores de referencia que publican son sólo de carácter docente. Así, el conocimiento de cómo se desarrolla la función de investigación en las universidades públicas es exiguo y las decisiones institucionales en este ámbito ocurren en el vacío”. (Arechavala, 2011, p. 42)

Hoy las universidades deben enfocarse a la investigación, lo que representa la generación de conocimiento, poco es el impulso de las instancias para asignar presupuesto y proyectar buenas ideas de investigación, la noción de generar Cuerpos Académicos está lejos de la realidad en la que operan las IES.

“Esto es parte de la retórica cotidiana, repetida mecánicamente en innumerables discursos y documentos. Sin embargo, esta retórica coexiste con la afirmación de que “la función esencial de las universidades es la docencia”. A nadie parece un problema que la docencia sin investigación es la repetición estéril y diluida del conocimiento consultado en libros obsoletos, escritos por autores en su mayoría extranjeros” (Arechavala, 2011 p. 45)

Esto representa el desinterés de los estudiantes de nivel superior en las funciones relacionadas con la investigación, por lo que muchos alumnos de nivel superior presentan una resistencia significativa por obtener un título profesional al realizar una tesis de investigación o participar en congresos, coloquios o foros.

Por dichas razones la presente investigación se considera viable al tener como principal propósito el conocer el significado que le otorga el docente de nivel superior a la investigación estableciendo dos escenarios en las instituciones mencionadas anteriormente, por una parte las escuelas normales tienen una lógica de formación enfocada exclusivamente a la docencia, lo que multiplica las actividades que desarrollan sus profesores, porque la cobertura que le otorgan al acompañamiento de la práctica profesional de los docentes en formación demanda mucho tiempo, pero representa una gran oportunidad para realizar investigación vinculada con Educación Básica.



Por otro lado, la UPVM al ser una Universidad cuya lógica de formación se centra en carreras relacionadas con la ciencia y la tecnología tendría en el discurso las condiciones adecuadas para realizar investigación, aunque su vinculación con el campo laboral de sus futuros egresados es limitada, lo que reduce de forma significativa la oportunidad de escenarios para la investigación, pero *¿Cuál es el significado que da el docente de educación superior a la práctica de la investigación dentro de sus funciones?* El punto de partida para la construcción de la investigación será el significado que le dé el docente para realizar investigación, por eso se considerará la metodología cualitativa bajo el método fenomenológico, buscando descifrar los conceptos que los docentes comparten a través de cuestionarios y entrevistas profundas que se desarrollan.

### **Marco Teórico**

Los referentes teóricos son fundamentales para la comprensión de los elementos conceptuales, en esta investigación se desarrollarán breves categorías de análisis muy relevantes.

#### Investigación

La investigación educativa es crucial para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, como parte de la labor docente, permite a los docentes reflexionar sobre sus prácticas, desarrollar estrategias pedagógicas y contribuir al avance del conocimiento en el campo educativo.

La investigación educativa se refiere a un proceso sistemático y riguroso para estudiar, analizar y mejorar prácticas, políticas y resultados educativos. Mata, López, Olea (2021), menciona que implica la recopilación y análisis de datos para abordar preguntas y problemas específicos dentro del contexto educativo (p.2).

Los docentes no solo son transmisores de conocimiento, sino también investigadores de su práctica. Mata, López, Olea (2021), los docentes deben adoptar un enfoque investigativo, evaluando continuamente sus métodos y resultados para mejorar la efectividad de su enseñanza (p.3).

Parafraseando a Chona (2021) sostiene que el compromiso con la investigación fomenta el desarrollo profesional continuo; la investigación proporciona a los docentes herramientas y conocimientos para mantenerse actualizados y efectivos en su práctica.

A través de la investigación, los docentes pueden reflexionar sobre su práctica, innovar en la enseñanza, desarrollarse profesionalmente y contribuir al conocimiento educativo.

### Formación de Investigadores

Con el tiempo la investigación docente ha crecido lento pero constante, que ha crecido significativamente y ha traído el aumento en la publicación de material, pero ha generado inquietud trayendo consigo el aumento y el interés por los posgrados.

La formación de un investigador tiene un inicio inesperado; como López, Olea (2021) mencionan que la elaboración de una tesis marca el inicio del desarrollo de habilidades investigativas, pero la investigación no se detiene allí; continúa a lo largo de la carrera profesional de un docente, integrándose de manera implícita en la práctica diaria del aula (p.5)

La importancia de formar investigadores docentes radica en su capacidad para mejorar la calidad educativa, desarrollarse profesionalmente a los docentes y contribuir al conocimiento científico del campo.

### Identidad del Investigador

La identidad de un investigador docente es un concepto complejo que se construye a través de múltiples factores, incluyendo la cultura, la interacción social, la práctica docente, y el entorno laboral. Según Mata, López y Olea (2021), la identidad es un proceso continuo de construcción y reconstrucción, influido por el contexto histórico y social, este marco teórico explora cómo la identidad de un investigador docente se forma y evoluciona, considerando las influencias del sistema educativo, el entorno de trabajo y la vida académica (p.8)

El reconocimiento de la vida académica es esencial para comprender la realidad educativa. La vida académica está influenciada por diversos factores que dan sentido a las prácticas docentes y a la realidad educativa en la que operan los investigadores (García, Lara & Juárez, 2021, p.5).

La identidad del investigador docente es un constructo dinámico que se forma y evoluciona a través de la práctica docente, el sistema educativo, el entorno de trabajo y el contexto social y cultural.

### **Metodología**

La presente investigación se desarrolla bajo el paradigma interpretativo, porque pretende comprender el fenómeno a estudiar, Parafraseando a Pilar Folgueiras (2009) la metodología Cualitativa se ubica dentro de dicho paradigma y a su vez el método Fenomenológico, dentro del mismo destacan las siguientes características: la experiencia es considerada como el foco de estudio, prevaleciendo la perspectiva de los sujetos ante el fenómeno a estudiar, lo que fortalece su perspectiva émica, misma que estudiar el entorno de los sujetos a investigar, considerándolo como un elemento fundamental.

Tal y como se refiere en el título del presente trabajo se pretende un acercamiento exploratorio sobre las percepciones y significados que los participantes en este caso de los docentes de Educación Superior y la comprensión que éstos tienen sobre la función de investigar, por tal razón se consideró la incorporación de dicho paradigma, metodología y método de investigación.

El uso del método fenomenológico presenta limitantes y ventajas muy significativas, ya que al considerar su origen filosófico pareciera que los investigadores educativos están limitados, pero como se señala a continuación existen elementos que evidencian la necesidad de estudios bajo cortes de este método por la naturaleza del objeto de estudio.

“El método fenomenológico utilizado en la investigación cualitativa difiere del método fenomenológico utilizado en la filosofía. Si bien el método fenomenológico tiene sus bases en la filosofía fenomenológica persigue un objetivo distinto. A menudo, los filósofos fenomenólogos realizan estudios de carácter exegético; por otro lado, los investigadores cualitativos parten de un interés práctico debido a las actividades que realizan en sus respectivas profesiones” (Castillo, 2020, p.10).

Al comprender la fenomenología como método de investigación, se genera un acercamiento a entender las percepciones del sujeto como un constructo desde su vivencia y no como un fenómeno aislado o meramente objetivo, al comprender el mundo como el sujeto puede comprenderlo.

“La fenomenología es una corriente filosófica originada por Edmund Husserl a mediados de 1890; se caracteriza por centrarse en la experiencia personal, en vez de abordar el estudio de los hechos desde perspectivas grupales o interaccionales. La fenomenología descansa en cuatro conceptos clave: la temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o la comunalidad (la relación humana vivida). Considera que los seres humanos están vinculados con su mundo y pone el énfasis 'en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones” (Álvarez-Gayou, 2009, pp 85-86)

Lo que reafirma el propósito de este estudio conocer la lectura que realiza el docente de educación superior de la investigación y el impacto que él cree que esta tiene.

En la metodología se consideró técnicas de recolección de datos dos, al principio se seleccionó un cuestionario aplicado a 54 docentes entre ambas instituciones educativas, que tenía estructuradas las preguntas de forma previa, al no contar con un instrumento validado, se procedió a la formulación de los cuestionamientos con información teórica revisada y buscando un parámetro estadístico que sentará las bases para desarrollar categorías de análisis a trabajar en entrevistas a profundidad.

Sin embargo, cabe mencionar que existe controversia muy señalada con el uso de cuestionarios en las investigaciones de corte cualitativa.

“Debe ponerse en relieve que autores de metodología cuantitativa mencionan que estas preguntas son susceptibles de codificarse, mediante 1) observar la frecuencia con la que aparece cada respuesta a la pregunta, 2) elegir las respuestas que se presentan con mayor frecuencia, 3) clasificar las respuestas en temas, aspectos o rubros, 4) darle un nombre o título a cada tema, aspecto o rubro (patrón general de respuesta), y 5) asignar el código a cada patrón de respuesta” (Hernández, 1998, en Álvarez-Gayou, 2009, p. 150)

Pareciera que para algunos autores no se puede usar el cuestionario en un estudio de corte cualitativo, sin embargo, en la presente investigación se ocupará para brindar un panorama general ante la percepción que presentan 54 docentes de las IES mencionadas anteriormente y preparara el análisis categórico que se atenderá en la aplicación de 2 entrevistas a profundidad, a un docente de cada institución.

Respecto a la segunda técnica de recolección de información, la presente investigación se basará en la entrevista a profundidad, para Álvarez-Gayou (2009) “Una entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (p. 109)

Se considerarán una lista de elementos categóricos extraídos directamente de las generalidades encontradas en los resultados del cuestionario, para su desarrollo se seleccionarán sujetos directos (docentes) uno de cada institución, la muestra será no probabilística ya que los criterios de selección de esta se han enunciado anteriormente.

Como técnica de análisis de resultados se seguirán las recomendaciones de Richard Krueger [1998], quien realiza una propuesta de 6 pasos para la sistematización de la información: 1) Obtención de información, 2) Organización de los datos, 3) Codificación de información, 4) Verificación del participante, 5) Verificación de información y 5) Análisis de resultados.

Con dicho tratamiento se pretende dar respuesta a la interrogante planteada al inicio del trabajo *¿Cuál es el significado que da el docente de educación superior a la práctica de la investigación dentro de sus funciones?* Considerando como supuesto hipotético el siguiente enunciado El docente de educación superior reconoce en la investigación una de las funciones más importantes de las IES, sin embargo, existen elementos externos e internos a él que dificultan su práctica.

Por eso en el ejercicio de las entrevistas se buscará a través del diálogo encontrar los elementos limitados o alicientes para la investigación en la educación superior.

## **Resultados**

En un primer momento se retomarán los elementos extraídos con la aplicación del cuestionario, como se obtuvo 54 respuestas, entre docentes de la ENCI y la UPVM, de los que destacan estos datos: 25 mujeres, 46 % y 29 hombres, 54 %. En uno de los reactivos del cuestionario se solicitaba que se jerarquizará sobre las siguientes habilidades del docente de educación superior que debía demostrar: dominio disciplinar, dominio didáctico, planeación y uso de materiales, evaluación, ética profesional, y para finalizar investigación. Los resultados arrojaron lo siguiente: el 22.22% considera en primer lugar al dominio disciplinar, el 24% al dominio didáctico, el 11.1% la habilidad de planificar, el dominio de evaluación obtiene también el 11.1%, respecto al dominio ético 25.9%, y el dominio de investigación solo el 5.7%. Lo que lleva a la identificación que de la muestra representativa la mayoría no considera a la investigación como el dominio que debe prevalecer en un docente de educación superior.

Otra de las preguntas que se incluyeron al cuestionario fue si es docente ha realizado investigaciones para participación en congresos, foros, mandar a revisar como artículos, capítulos de libros etc. Solo el 24% menciona que sí, mientras que el 76% no lo ha realizado.

De forma directa otra de las preguntas estaba referida a cuestionar si el docente presenta gusto e interés por la investigación, el 44.4% mencionan que sí, el 55.6% mencionan que no tienen agrado e interés.



Para finalizar se cuestionó sobre las facilidades tanto académicas como de gestión para realizar investigación y solo el 16.6% mencionan que si, en contraste con el 83.4% que identifican dificultades para realizar investigación. No se identifican las dificultades para realizar investigación, pero cuando se contaba con un panorama sobre los intereses, facilidades y como se ve a la investigación en las funciones de educación superior, se procedió a entrevistarse con una muestra no probabilística, porque la selección de los sujetos está directamente relacionada con funciones de investigación, un docente por institución.

Respecto a la primera entrevista E1 (24-07-24) y la segunda E2 (26-07-24) tal y como se estableció en el apartado de Metodología, se retomaron los resultados bajo las orientaciones de Richard Krueger [1998], quien propone 6 pasos para sistematizar la información: 1) Obtención de información, 2) Organización de los datos, 3) Codificación de información, 4) Verificación del participante y 5) Análisis de resultados.

En la fase 3 Codificación de la información se detectan elementos diferentes, E1 (24-07-24) destacan como puntos de análisis la reflexión sobre las funciones que se desarrollan en calidad de Investigador educativo y se encuentra como punto fundamental que no se cuenta con una descarga horaria que permita desarrollar trabajos de investigación a profundidad, porque se desarrollan múltiples funciones que demandan mucho tiempo y una organización muy detallada, tal y como son aspectos administrativos, se manifiesta una preocupación por dar respuesta a las demandas del Sistema de Gestión de la calidad *“El sistema de gestión de la calidad exige un trabajo constante, ya que se audita y se evalúa”*. Sin embargo, se argumenta que la función que lleva más tiempo es la de investigación.

Cuando se cuestionó sobre los *desafíos que se tienen para el desarrollo de la investigación* se menciona nuevamente el factor de organización respecto a los tiempos, porque *otras de las actividades demandan acciones emergentes, una de las actividades que se menciona muy demandante es la asesoría de titulación, se enfatiza en contar con mejores condiciones y herramientas tecnológicas para el procesamiento de datos.*



*Resalta la preocupación por realizar acuerdos de colaboración que permitan espacios para fortalecer el trabajo de investigación con otras IES, ya que se considera como un elemento que permite compartir elementos de trabajos de investigación.*

*La docente reconoce la importancia de la investigación en las IES porque “permite la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje” en sus palabras la investigación impacta para que los estudiantes tengan mejor perfil de egreso. Además, que al docente le permite detectar problemáticas e implementar acciones que atiendan las complicaciones a nivel institucional.*

Respecto a la segunda entrevista E2 (26-07-24) los planteamientos comenzaron tomando como referencia que el maestro entrevistado es parte del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras SNII\_1 se le cuestionó sobre sus intereses en la investigación *¿Cuándo surge y cómo? Se comenta que fue una inquietud desde la Licenciatura y que se fortaleció en el posgrado y como se vinculó con su vida docente. Él maestro comienza primero con funciones de investigación y posteriormente se incorpora a funciones docentes, manifiesta un gusto por la docencia más grande que por la investigación a pesar de su trayecto en la investigación.*

Al cuestionar al docente sobre su asignación y funciones desarrollada, menciona que, aunque tenía 10 horas para investigación comparado cuando cursaba en doctorado, menciona que estaba cubriendo un turno completo para desarrollar proyectos, pero destaca que las funciones de gestión no son tan demandantes.

Cuando se le cuestionó sobre las condiciones para investigación destaca los estímulos *“hay personas que no están encaminadas a la investigación y por los estímulos generan producción” menciona que el apoyo de CONAHCYT ha sido fundamental para la adquisición de equipo.*

Se cuestionó sobre el impacto de las investigaciones que se realizan en los estudiantes *“es complejo, hay dos autocríticas, las investigaciones del cuerpo académico hemos trabajado para empresas y el impacto es en el sector privado, para los alumnos es diferentes, se detecta en las pruebas y la teoría que se genera a partir de la experimentación”*.

## Conclusiones

El método ocupado para esta investigación es el fenomenológico lo que permite centrarnos en la percepción del docente, pero cabe destacar que la detección inicial a la que se llegó a partir del cuestionario representa un soporte en la comprensión del fenómeno.

Retomando los cuestionamientos iniciales *¿Cuál es el significado que da el docente de educación superior a la práctica de la investigación dentro de sus funciones?* Respecto a las preguntas estructuradas la minoría de los docentes encuestados ve a la investigación como una función principal en la Educación superior, ese punto se ve reflejado también en la experiencia que se tiene en participaciones de docentes en congresos, revistas libros etc. Solo una cuarta parte cuenta con esa experiencia, a ese aspecto se suma la manifestación del agrado por dicha actividad, que menos de la mitad lo manifiestan y las complejidades de tiempo y condiciones para atender las actividades de investigación.

En las entrevistas, resaltan los escenarios que manifiestan condiciones distintas, cabe destacar que ambos docentes le dan importancia fundamental a la investigación, pero en ambos casos se requieren condiciones de tiempo, espacios y equipos para el desempeño del docente en la investigación, pero ambos la reconocen como un aspecto fundamental y prioritario.

Respecto a la segunda interrogante *¿Los docentes identifican los beneficios que se obtienen ante la práctica de investigación?* En la primera entrevista E1 (24-07-24) se destaca el impacto para los estudiantes, se reconoce la detección de necesidades y el beneficio para los estudiantes, mientras que la segunda entrevista E2 (26-07-24) se enfatiza en los estímulos económicos que son alicientes para el desarrollo de la investigación, incluso cuando no lo era en un inicio.

Para finalizar sobre la tercera interrogante *¿A qué dificultades se enfrenta un docente para investigar?* En el cuestionario destaca la poca participación en espacios relacionados con la investigación, haciendo hincapié que solo una cuarta parte cuenta con esa experiencia, y respecto a las entrevistas ambos comparten que las condiciones de tiempo, de espacios, de infraestructura y demandar otras actividades son elementos que dificultan la participación de los docentes en investigaciones.

Así se cumple con el propósito de esta investigación: Conocer el significado del docente de Educación Superior a la investigación, dicho significado depende mucho del escenario de la docencia en el nivel superior, ya que las diferentes escuelas permiten una lectura distinta. Es muy valioso realizar la comparación, porque para una aproximación y valoración respecto a lo que se está desarrollando en las IES hay que contar con todos los elementos posibles. La presente investigación permite llegar a una primera comprensión y deja un escenario de nuevos planteamientos y cuestionamientos, tal es el caso de las limitantes académicas y contextuales, que seguramente en otro momento se estudiará.

## Referencias

Álvarez-Gayou, J. (2009) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología.*

Paidós

Arechavala, L. (2011) *Las Universidades y el Desarrollo de la Investigación Científica y*

*Tecnológica en México: Una agenda de Investigación.* Revista de Educación Superior. Universidad de Guadalajara (pp. 41-57)

Castillo, N. (2020) *Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas*

*desde la práctica educativa en Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social.* (pp. 7-18) Marzo 2021 Argentina.

Chona, J. (2021). *Reconstruir historias de formación en investigación de los formadores de docentes, el caso de la BENM.* México.

Folgueiras, P. (2009) Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa.

Universidad de Barcelona.

García, M., Lara, A., & Juárez, L. (2021). Impactos y resultados de la gestión del conocimiento. REl caso del ISCEEM. México.

Mata, A., López, M. d., & Olea, E. (2021). Avances sobre la construcción del conocimiento de la identidad de los investigadores. Aportes de una década 2012-2021. México,

Ortega, T. (2021) La producción de conocimiento desde la investigación e intervención educativa. Congreso Nacional de Investigación Educativa.

INEGI Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados. (2024, Julio)  
<https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=8c29ddc6-eeca-4dcc-8def-6c3254029f19>

CONAHCYT. Archivo histórico del SNII. (2024, Julio)

<https://conahcyt.mx/sistema-nacional-de-investigadores/archivo-historico/>  
(Consulta 20 julio 2024)

## **Recorrido por la investigación de la investigación en educación normal: seis paradas por el CONISEN.**

Merced Guadalupe Hoyos Ramírez

hora010@hotmail.com

Jocelyn Cano Rodríguez

jocelyn.cano@gmail.com

Dirección de Educación Normal de Veracruz

Línea temática: 9. Investigación de la investigación educativa.

### **Resumen**

El Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN) es un espacio creado en 2017, por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), para la difusión de las investigaciones realizadas en las Escuelas Normales, el intercambio de experiencias, la consolidación de grupos y redes interesadas en los procesos educativos de la Educación Normal. El CONISEN ha ido evolucionando, respecto a las modalidades de participación, así como en el número de docentes, directivos y estudiantes que se presentan con algún trabajo. Por ello, resulta interesante realizar un recorrido por las seis emisiones que ha tenido para dar un panorama de su crecimiento.

El objetivo del documento fue identificar la producción de ponencias relacionadas con la investigación de la investigación en las escuelas normales presentadas en los seis congresos del CONISEN. La metodología que se utilizó fue la cuantitativa, a través de un estudio bibliométrico de tipo descriptivo; los resultados que se presentan se centran en el área temática en la que se inserta, la modalidad en la que se realiza la investigación, la metodología utilizada, el idioma y el tipo de fuentes consultadas, así como las entidades que tienen producción en esta área temática.

**Palabras clave:** Educación normalista, formación de investigadores, investigación educativa, docencia-investigación, difusión, CONISEN.

### **Planteamiento del problema**

En México, las Escuelas Normales (EN) por tradición han centrado sus funciones en la docencia, aun cuando en 1984 hubo una modificación a los planes de estudio para egresar con licenciatura y no como profesores seguían perteneciendo al Subsistema de Educación Básica; fue hasta 2005 que se llevó a cabo la transferencia al Subsistema de Educación Superior para pertenecer a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), y con ello, se formalizaron como instituciones de educación superior con las funciones sustantivas que les atañen, por lo que tenían que diversificarlas y además de la docencia, debían realizar investigación y extensión académica; lo que implicó un cambio significativo en la organización y funcionamiento de las EN.

Este cambio no ha sido fácil, ya que no se tenían las condiciones para convertirse en instituciones de educación superior en lo que ha procesos de investigación se refiere; sin embargo, se han implementado distintas estrategias desde el nivel federal, estatal e institucional que han permitido avanzar en el desarrollo de la investigación en educación normal hacia su fortalecimiento y consolidación; propiciando la formación o profesionalización de los docentes en el ámbito de la investigación con la finalidad de contar con líderes con visión para resolver problemas relacionados con la educación, que tengan sentido humano, que compartan y colaboren con diferentes actores sociales, el trabajo no ha sido fácil y aún falta camino por recorrer, no obstante se puede visualizar el avance que han tenido las escuelas normales en la producción del conocimiento. Un ejemplo de ello es el Congreso Nacional Sobre Educación Normal (CONISEN), una acción implementada directamente por la DGESPE en 2017 con el propósito de generar un espacio para el intercambio de experiencias, consolidación de grupos y redes interesadas en los procesos educativos de la Educación Normal, además para difundir y socializar los conocimientos que se derivan de las investigaciones producidas en las Escuelas Normales, entre otros; actualmente, el CONISEN cuenta con seis emisiones.

A partir de la revisión de las memorias de estos congresos CONISEN se ha identificado que el mayor porcentaje de ponencias se centran en los procesos de formación y en la práctica docente; sin embargo, son muy pocas las relacionadas con la investigación, por ello es que surgió el interés por identificar el avance en la producción del conocimiento relacionada con la investigación de la investigación educativa en las ponencias de los seis congresos realizados a la fecha. En este contexto, la pregunta de investigación es la siguiente: ¿cuál es la producción relacionada con la investigación de la investigación en las escuelas normales que se ha presentado en los seis congresos del CONISEN?

En este orden de ideas se generó el *objetivo general* de la investigación, el cual se centró en identificar la producción de ponencias relacionadas con la investigación de la investigación en las escuelas normales presentadas en los seis congresos del CONISEN.

#### Objetivos específicos

- Revisar las memorias de los seis congresos realizados por el CONISEN, para identificar las ponencias de las escuelas normales relacionadas con la investigación de la investigación.
- Analizar las ponencias de las escuelas normales que estuvieran relacionadas con la investigación de la investigación.
- Realizar un análisis comparativo de las ponencias que se han presentado en los seis congresos del CONISEN vinculadas con el tema de la investigación de la investigación.

Resulta importante llevar a cabo este trabajo ya que permite establecer un panorama acerca de esta línea del conocimiento, que permita, en un primer momento, conocer la producción de la investigación de la investigación educativa para generar un diagnóstico y, a partir de ello, generar insumos para trazar nuevas líneas de trabajo o políticas educativas encaminadas a fortalecer y consolidar la investigación en las EN, así como abrir campos para la discusión académica.



## Marco teórico

La investigación en las escuelas normales es un elemento muy importante y necesario para lograr la excelencia educativa y es definida como “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (Hernández et al., 2014, p. 4). De acuerdo con Piña Osorio (2013) la investigación educativa “tiene como propósito conocer detallada y minuciosamente un problema de conocimiento, así como exponer y publicar los descubrimientos que arroja la indagación” (p.3).

Los resultados de investigación son útiles porque permiten generar información confiable respecto a los actores educativos, las prácticas, los procesos y todo lo que se desarrolla en las instituciones o espacios formativos en general, según el tema y objetivo de la misma, a fin de comprender un fenómeno, profundizar en un problema e incluso incidir en su solución a partir de distintas estrategias y líneas de acción, que pueden ir desde la formulación de políticas educativas hasta acciones específicas institucionales o de aula; por ello, es que está considerada como una de las funciones sustantivas de la educación superior.

En las políticas educativas actuales se observa que está contemplado el impulso a la investigación, así en 2019 se emite la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, como un Acuerdo Educativo Nacional, en el que se establece el eje estratégico 3. “Desarrollo profesional de los formadores de docentes a partir de cuatro categorías: actualización y profesionalización, perfil profesional, investigación e innovación y movilidad que permita mejorar la práctica en el aula” (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 10). Para ello, se considera una línea de acción para fortalecer los procesos de investigación y habilitación académica en las EN, así como el conocimiento de frontera. Por otro lado, en la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN) se incluye una categoría de análisis sobre investigación, las categorías de análisis “buscan promover el desarrollo de las capacidades académicas y de gestión de las entidades y las instituciones, las mismas están alineadas a las políticas y estrategias federales” (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 6).

En la categoría de análisis se establece que

La investigación educativa es una valiosa herramienta para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, dado el valor de los datos que aporta [...] Es preciso mencionar que aplicación de la investigación educativa es un poderoso instrumento en diversos campos, tales como la planeación, la mejora de la práctica docente, la resolución de problemas específicos en el aula y la creación de materiales didácticos entre otros. (Secretaría de Educación Pública, 2024, pp.19-20)

Aunado a estas estrategias se encuentra la conformación de Cuerpos Académicos y el reconocimiento al perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP), que busca “[...] reconocimientos y/o apoyos a Profesores/as de Tiempo Completo que logran el perfil deseable y la consolidación de los Cuerpos Académicos, para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación con responsabilidad social” (Gobierno de México, s.f., párr. 1).

A partir de estas estrategias es que se ha impulsado y fortalecido el desarrollo de la investigación en las Escuelas Normales, ya sea de manera individual, colaborativa institucional e incluso interinstitucional. Un espacio generado por la DGESPE en 2017 fue el CONISEN con el propósito de “impulsar la investigación en las Escuelas Normales, socializar los conocimientos generados por las Escuelas Normales y difundir en las implicaciones de los resultados de la investigación en la práctica docente y la actividad académica” (Secretaría de Educación Pública, 2017, párr. 3). El CONISEN actualmente tiene seis emisiones, y al revisar las memorias de cada una de ellas se puede observar cómo ha ido creciendo respecto a la participación de directivos, docentes, estudiantes e investigadores de las EN del país. Por ello, es que resulta interesante hacer una recopilación de la evolución de la producción académica de las EN en cuanto a investigación se refiere.

## **Metodología**

La metodología que se utilizó fue la cuantitativa, a través de un estudio bibliométrico de tipo descriptivo, ya que de acuerdo con Romaní et. al. (2011) “en su uso descriptivo, los estudios bibliométricos proveen información cuantitativa sobre los artículos publicados a nivel de país, provincia, ciudad e instituciones, e incluso a nivel individual; dichos datos permiten un análisis comparativo de la producción científica” (p. 53). Aunado a lo anterior, el estudio bibliométrico, centrado en las publicaciones, “se vincula con la aplicación de métodos estadísticos, pero ya no a sujetos o grupos participantes sino textos y otros medios de divulgación del conocimiento científico” (Angarita, 2014, p. 68).

En este sentido, se centró en la revisión sistemática de las ponencias publicadas en las memorias de las seis emisiones del Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN), específicamente en el área relacionada con la investigación de la investigación educativa, a fin de identificar los avances sobre la temática. Los elementos que se analizaron fueron: área temática en la que se inserta, la modalidad en la que se realiza la investigación, la metodología utilizada, el idioma y el tipo de fuentes consultadas, así como las entidades que tienen producción en esta área temática, para poder describir las características de cada uno de los congresos del CONISEN y poder obtener un análisis objetivo de la producción académica en las escuelas normales y de la investigación de la investigación.

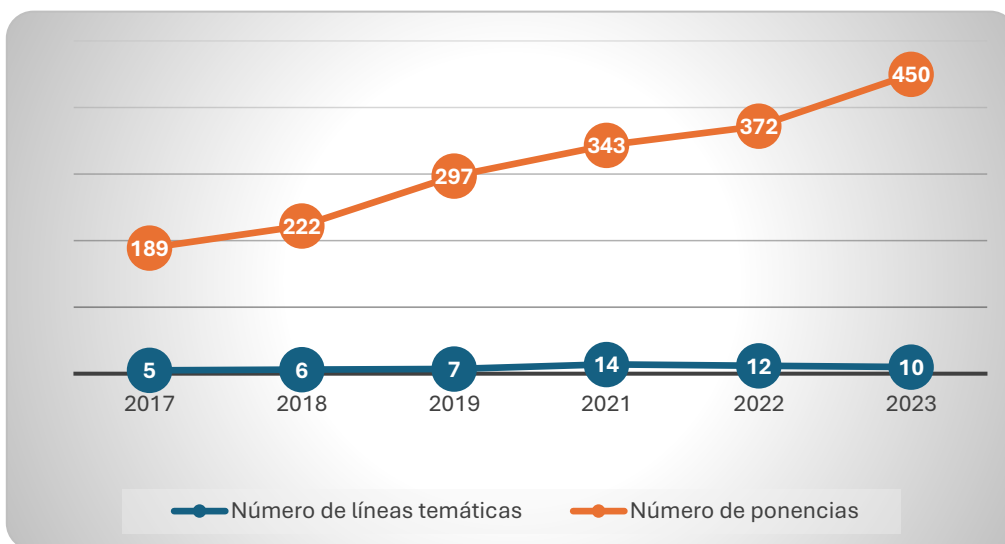
## **Resultados**

En este apartado del reporte de investigación se presenta la evolución que ha tenido el Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal desde sus orígenes en 2017 a la fecha. El primer congreso se realizó en Mérida, Yucatán con las siguientes modalidades de participación: presentación de ponencias, libros y carteles, así como el desarrollo de talleres; el segundo se llevó a cabo en Aguascalientes, Aguascalientes, agregándose la presentación de materiales videograbados a las modalidades de participación; el tercero se desarrolló en las Playas de Rosarito, Baja California, a este se agregó la presentación de revistas como parte de las modalidades de participación.

El cuarto congreso se tenía contemplado desarrollarse en 2020 en Hermosillo, Sonora pero, debido a la pandemia por COVID 19, se realizó en 2021 de manera virtual, agregándose una nueva modalidad de participación: el simposio; el quinto congreso se realizó en Monterrey, Nuevo León, para este se integraron tres modalidades de participación: paneles de expertos, coloquios de investigadores y/o estudiantes y cursos en general; eliminándose la modalidad de simposio; el sexto congreso se llevó a cabo en Xalapa, Veracruz, con las mismas modalidades de participación que en el quinto congreso; sin embargo, se incluyeron dos eventos más en el marco del CONISEN: el 1er Coloquio de avances de tesis e investigaciones de estudiantes de posgrado de las Escuelas Normales y el Encuentro Nacional de Redes y Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales. Para los fines de este documento, el centro de análisis son las ponencias.

Así, en cuanto a las líneas temáticas del primer al cuarto tuvieron un incremento de 5 a 14, para el quinto y sexto congresos tuvieron un decremento a 12 y 10 respectivamente, no obstante, año con año se ha dado un incremento en la producción de ponencias, de 189 que se presentaron en el primero a 450 que se expusieron en el último, como se observa en el gráfico 1.

Gráfico 1. Número de líneas temáticas y ponencias presentadas en las seis emisiones de CONISEN.



Nota: Elaboración propia con datos de los CONISEN.

Es importante mencionar que un aspecto que llamó la atención es que a lo largo de los congresos la única línea temática que se ha mantenido es la de pedagogía y práctica docente en las escuelas normales, y se entiende ya que junto con la línea de procesos de formación (que ha estado presente en tres congresos) son las que han tenido un mayor número de ponencias, considerando que aun la docencia sigue siendo la función central en las EN.

Retomando el aspecto central de este documento, que es la producción que se ha presentado en los congresos relacionada con la investigación de la investigación en educación normal y la formación para la investigación, los datos identificados se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Ponencias presentadas sobre la investigación de la investigación en el CONISEN.

CONISEN 2017	CONISEN 2018	CONISEN 2019	CONISEN 2021	CONISEN 2022	CONISEN 2023
15	6	12	5	8	17

Nota. Elaboración propia, con datos del CONISEN.

Como se pueden observar en la tabla 1 es escasa la producción relacionada con la investigación de la investigación en las EN, los congresos en los que hubo un mayor número de ponencias fueron 2023 con 17, 2017 con 15 y 2019 con 12.

En lo que a los números de autores que participan en la investigación y en la elaboración de las ponencias se identificó que hay mayor trabajo colectivo que individual, como se muestra en la tabla 2.

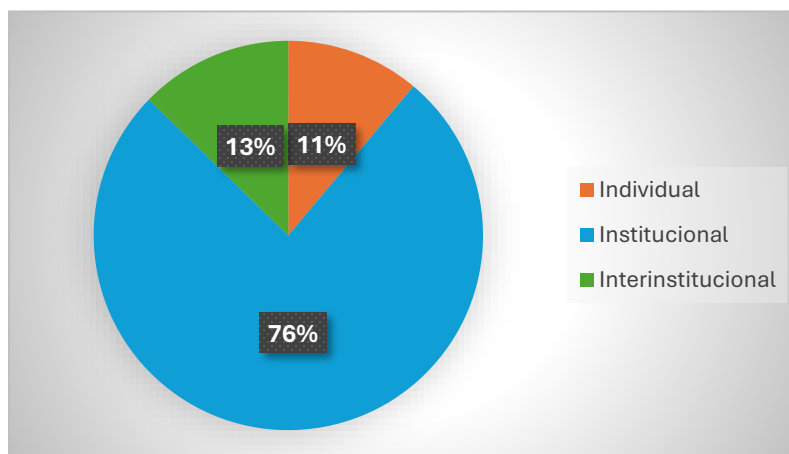
Tabla 2. Número de autores que trabajan en ponencias sobre la investigación de la investigación en el CONISEN

Núm. de autores	CONISEN 2017	CONISEN 2018	CONISEN 2019	CONISEN 2021	CONISEN 2022	CONISEN 2023
1	4	1	1	1	2	3
2	3	2	1	1	0	7
3	8	3	10	3	6	7

Nota. Elaboración propia, con datos del CONISEN.

Los datos anteriores se pueden deber a las políticas educativas que han venido propiciando el trabajo en Cuerpos Académicos y en redes de colaboración, así como la firma de convenios de colaboración y los intercambios académicos, por ello, entre otros aspectos, es por lo que ha aumentado el número de investigaciones colectivas, ya sea institucionales o interinstitucionales, ya sea con otras EN, universidades o escuelas de educación básica, como se muestra en el gráfico 2.

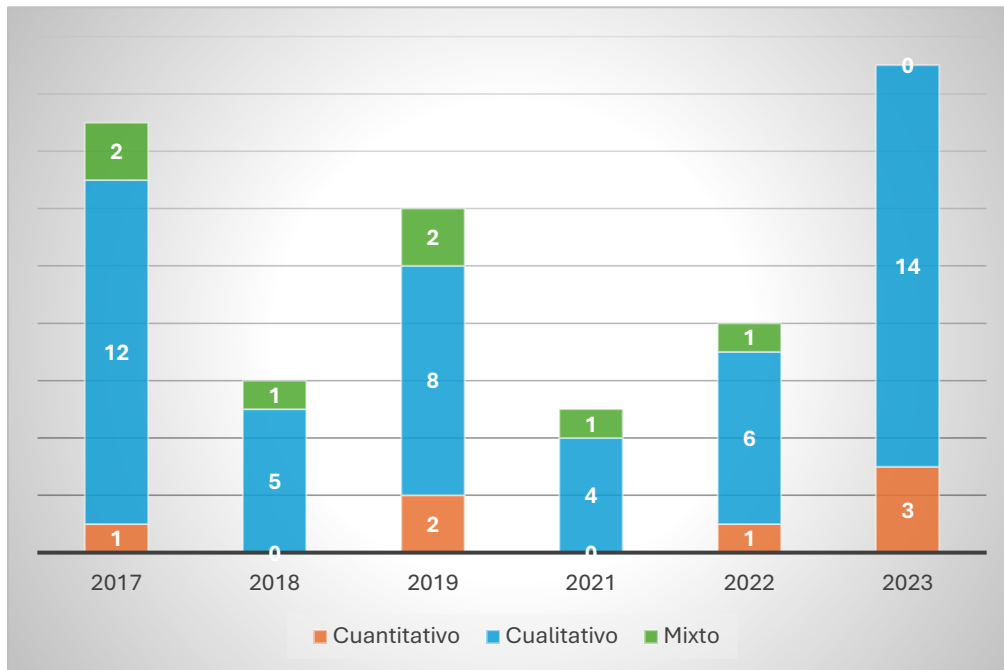
Gráfico 2. Tipo de investigaciones presentadas en las seis emisiones de CONISEN.



Nota: Elaboración propia con datos de los CONISEN.

Con relación a la metodología utilizada para realizar las investigaciones sobre investigación, se muestra en el gráfico 3.

Gráfico 3. Metodología utilizada en las investigaciones presentadas en las seis emisiones de CONISEN.



Nota: Elaboración propia con datos de los CONISEN.

La metodología mayormente utilizada fue la cualitativa, como se observa en el gráfico 2, esto se puede deber a que las temáticas en las que se centran aún cuando están relacionadas con la investigación se vinculan con la práctica educativa y la formación inicial.

Otro de los temas que resultó interesante investigar fue las fuentes mayormente consultadas para el desarrollo de la investigación y la presentación de las ponencias, dado que la mayoría de los tipos de documentos son los mismos, en la tabla 3 se presentan los datos de manera general.



Tabla 3. Fuentes consultadas para el desarrollo de las investigaciones.

<b>Fuentes</b>	<b>Número</b>
<b>Libros</b>	54
<b>Memorias</b>	23
<b>Revistas</b>	54
<b>Programas educativos</b>	16
<b>Documentos normativos</b>	30
<b>Diagnósticos</b>	1
<b>Boletines</b>	1
<b>Manuales</b>	4
<b>Páginas de internet</b>	2
<b>Capítulos de libros</b>	6
<b>Conferencia</b>	2
<b>Tesis</b>	1
<b>Documentos institucionales</b>	7
<b>Otros</b>	5

Nota: Elaboración propia con datos de los CONISEN.

Las fuentes mayormente consultadas son los libros, artículos de revista y documentos normativos, esto se puede deber a que ahí es donde se encuentra información para fundamentar el marco teórico y metodológico, así como los estados del arte sobre el tema; no obstante, se han ido diversificando con la consulta en memorias de congresos, programas educativos, documentos institucionales y capítulos de libros. Es importante mencionar que, así como se ha diversificado la consulta en diversas fuentes así ha sucedido con el idioma, ya no solo revisa información en español, también hay en inglés; así de las 63 ponencias analizadas sobre la investigación de la investigación educativa, 46 presentan fuentes consultadas solo en español y las otras 17 en español e inglés.

Por último, otro aspecto analizado fue la participación de las entidades de la República Mexicana respecto a la presentación de trabajos relacionados con la investigación de la investigación, los datos se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. Ponencias sobre la investigación de la investigación por entidad federativa.

Entidad Federativa	CONISEN 2017	CONISEN 2018	CONISEN 2019	CONISEN 2021	CONISEN 2022	CONISEN 2023
Aguascalientes					1	1
Baja California		1		1		
Baja California Sur						1
Campeche						1
Chiapas			1			
Chihuahua		1	2			1
Ciudad de México	1		1	2	1	
Coahuila	1		1			
Colima				1		
Estado de México		3	2			3
Guanajuato					1	
Jalisco						2
Michoacán	1					
Morelos			1			
Nuevo León	3					

<b>Puebla</b>	1	1	3			1
<b>Querétaro</b>						1
<b>Quintana Roo</b>	1				1	1
<b>San Luis Potosí</b>	2				1	2
<b>Sinaloa</b>				1		1
<b>Sonora</b>						1
<b>Tamaulipas</b>					1	
<b>Tabasco</b>					1	
<b>Tlaxcala</b>						1
<b>Veracruz</b>	1					
<b>Yucatán</b>	2		1			
<b>Zacatecas</b>			1		1	

Nota: Elaboración propia con datos de los CONISEN.

En la tabla 4 llama la atención que en el CONISEN de 2017 la mayor concentración de ponencias se ubicó en Nuevo León con 3 ponencias, San Luis Potosí y Michoacán 2 ponencias; en el CONISEN 2018 fue del Estado de México con 3 documentos; mientras que en el CONISEN 2019 destacaron Puebla con tres ponencias, el Estado de México y Chihuahua con dos ponencias. Con relación al CONISEN 2021, la Ciudad de México presentó 2 ponencias; por otro lado, en CONISEN 2022 no hubo una entidad destacada, ya que participaron 8 cada una con una ponencia; por último, en el CONISEN 2023 los estados con mayor participación fueron: Estado de México con 3 ponencias, Jalisco y San Luis Potosí con 2 ponencias. Es importante mencionar que las entidades que han mostrado una participación más consistente en la línea temática investigación de la investigación son la Ciudad de México y Puebla con cuatro congresos en los que presentaron ponencia sobre este tema.

### **Discusión y conclusiones**

A partir de la revisión a las memorias de cada uno de los congresos del CONISEN se pudo identificar que ha habido un avance en la difusión de resultados de las investigaciones realizadas en las escuelas normales; que las políticas educativas han sido útiles para impulsar el desarrollo o fortalecimiento de la investigación, y no solo de manera individual, sino colectiva e incluso abriendo los horizontes para llevarla a cabo interinstitucionalmente con otras escuelas normales de la misma entidad u otra, con universidades y con escuelas de educación básica; no obstante, no es un avance uniforme, ya que no todas las escuelas normales o las entidades tienen el mismo grado de participación, sabemos que las condiciones y los contextos son diversos, por lo que sería necesario hacer un diagnóstico más profundo que permita reconocer las EN que tienen un avance incipiente en la investigación y conformación de Cuerpos Académicos, o requieren apoyo para iniciar estos procesos de investigación y divulgación de sus resultados.

Aunado a lo anterior, se advierte como fortaleza que en las investigaciones se hayan diversificado las fuentes de consulta y que éstas no solo sean en español, ya que al revisar literatura en inglés se abren otras posibilidades para abordar la temática no solo desde contextos nacionales o latinoamericanos, también de los norteamericanos, europeos o a nivel mundial.

Por otra parte, a partir del análisis de las líneas temáticas, se propone que no cambien cada congreso sino mantenerlas por un tiempo determinado, por ejemplo, de cinco años, con el propósito de fortalecer las líneas de generación y aplicación del conocimiento.

## Referencias

Angarita, L. (2014). Estudio bibliométrico sobre uso de métodos y técnicas cualitativas en investigación publicada en bases de datos de uso común entre el 2011-2013. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 7(2), 67-76.

Gobierno de México. (s.f.). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior S247 (PRODEP)*. <https://dgesui.ses.sep.gob.mx/programas/programa-para-el-desarrollo-profesional-docente-para-el-tipo-superior-s247-prodep>

Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.

Piña Osorio, J.M. (2013). Investigación educativa ¿para qué? *Perfiles educativos*, XXXV(139), 3-6.

Romaní, F., Huamaní, C. y González-Alcaide, G. (2011). Estudios bibliométricos como línea de investigación en las ciencias biomédicas: una aproximación para el pregrado. *CIMEL Ciencia e Investigación Médica Estudiantil Latinoamericana*, 16(1), 52-62.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN)*. <https://antiguo.conisen.mx/memorias/acerca.html>

Secretaría de Educación Pública. (2019). Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales.

<https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Guía Metodológica de Operación Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN) 2024 y 2025.*

[https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ddi/S300/2024/CgHRqREgOK-Guia\\_Metodologica\\_2024-2025vr101023.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ddi/S300/2024/CgHRqREgOK-Guia_Metodologica_2024-2025vr101023.pdf)



## El contexto monetario: una estrategia didáctica para favorecer la comprensión del valor posicional

Cynthia Cithlali Guillen Torres

cynthiaguillentorres@gmail.com

Cindy Gabriela Alonzo Segovia

cindy\_gu92@gmail.com

Erik Ayala del Villar

erikayaladelvillar1001@gmail.com

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

Línea Temática 9: Investigación de la investigación educativa

### Resumen:

Nuestro sistema de numeración cumple como requisito con un sistema de base diez, y el valor posicional: principios fundamentales que han ayudado a economizar los cálculos y ha facilitado la comprensión de los números en nuestra vida cotidiana. Sin embargo, trasladar estos principios como objeto de enseñanza en la escuela primaria ha dado fruto a ciertas acciones didácticas que no son del todo asertivas, pues han dejado a un lado los conocimientos que los alumnos producen en su contexto.

En el presente artículo se da a conocer el análisis de una secuencia didáctica aplicada con los alumnos de 1º, 2º y 3º de primaria, producto de la sistematización de la práctica docente de una alumna del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria; parte del primer ciclo reflexivo de la metodología de la investigación- acción. Tal análisis da a conocer que el uso del contexto monetario, como estrategia didáctica, favorece el conocimiento de los alumnos sobre la comprensión de las cantidades (precios) en su valor relativo y absoluto, comprendiendo el valor posicional de las cifras y haciendo uso del cálculo mental para hacer operaciones aditivas y hasta multiplicativas.

**Palabras clave:** valor posicional; contexto monetario; primaria; investigación- acción.

### **Planteamiento del problema**

A medida que fue evolucionando la humanidad surgía la necesidad de encontrar nuevos mecanismos para economizar las prácticas cotidianas, como fue el caso del comercio y la economía en las ciudades antiguas del medio oriente, “La escritura de números surgió cuando el hombre tuvo la necesidad de llevar un registro de actos de contar o de eventos importantes para la cultura” (Broitman, Grimaldi, & Ponce, 2014, pág. 10). *Contar* fue una de las acciones primarias que el ser humano inventó para lograr comunicarse en el mundo del comercio, *economizar* esta acción fue un proceso largo y diverso entre las distintas culturas; la evolución hacia la apropiación y unificación de un mismo *método* de cuantificación que permitiera hacer más simple y práctico el conteo y el cálculo, es decir, unificar un lenguaje universal de un sistema de numeración.

El Sistema de Numeración (SN) como objeto matemático ha dado forma económica en su uso y comprensión. Sin embargo, como objeto de aprendizaje en el centro escolar puede producir dificultades si el tratamiento de enseñanza no es el más adecuado, pues “[...] la calidad de los aprendizajes que los niños puedan lograr en relación con este objeto cultural es decisiva para su trayectoria escolar posterior” (Terigi & Wolman, 2007, pág. 64). Comprender que el SN ha sufrido transformaciones a lo largo de la historia y que cada cultura encontró una forma de crear su sistema, es también comprender que los niños hacen algo similar antes de aprender este sistema de manera convencional.

Investigaciones como (Ferreiro & Alvarado, 2021; Lerner & Sadovsky, 1994; Lerner, 2005; Alvarado, 2002), entre otros, han puesto de manifiesto de los conocimientos infantiles respecto al SN, así como la creación de sus propios criterios e hipótesis. Por ejemplo, que los alumnos pueden deducir, aun sin conocer de manera oral y simbólica los números, la magnitud entre cantidades basándose en su criterio de comparación a partir de frases como “*el que tiene más números*”, o basándose en la posición de las cifras “*el primero es el que manda*”; “*Se diferencia por el primero*” (Lerner & Sadovsky, 1994).

Por su parte, (Ferreiro & Alvarado, 2021) mencionan que “[...] tomar en consideración los primeros intentos de escrituras por parte de los niños ha sido ampliamente reconocido. Queda por ver si el mismo enfoque es igualmente fructífero para analizar los primeros intentos de escritura de números” (Ferreiro & Alvarado, 2021, s/p). En analogía con el aprendizaje de la Lengua escrita, alude a trasladar la psicología piagetiana al aprendizaje de los números, como una forma de asimilar un proceso que puede ser atendido de la misma forma, es decir, comprender las hipótesis infantiles para atender el proceso cognitivo y didáctico.

Empero, como objeto de enseñanza se han presentado algunos obstáculos que pueden limitar o dificultar el aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, como contenido curricular se ha parcelado la enseñanza de los números sepárandolos por bloques en los primeros años escolares:

[...] se considera ineludible enseñar los números de a uno por vez, comenzando por los dígitos y respetando el orden de la serie. Se establecen cortes en el SN para secuenciar su enseñanza según los años de la escolaridad: de 1 a 100 en primero, hasta 1000 en segundo y así sucesivamente. (Terigi & Wolman, 2007, pág. 70)

La lectura y escritura de los números se vuelven los requerimientos indispensables para que los alumnos puedan hacer uso de cálculos con algoritmos convencionales; una creencia que no es válida. También, se ha permeado en las prácticas docentes hacer uso de etiquetas verbales (y memorización hasta de colores según la etiqueta) sobre la posición de los números para llamarles unidades, decenas y centenas, antes de que el alumno descubra por sí solo el significado de estas cantidades, lo que dificulta posteriormente la resolución de problemas aritméticos, pues:

Los conocimientos que los niños utilizan acerca de las agrupaciones de unidades, decenas y centenas para realizar cálculos se limitan a los nombres, símbolos y reglas, pero en muchas ocasiones no tienen ningún vínculo con el significado de las nociones involucradas. (Broitman, Grimaldi, & Ponce, 2014, pág. 20)

Otro obstáculo es cuando el docente utiliza ciertos recursos didácticos que limitan la comprensión de los principios del SN, cuando solamente se memoriza la nomenclatura de la posición del dígito pero no se atiende el valor semántico, es decir, cuando se limita a conocer el valor posicional desde su valor relativo pero no el valor absoluto de los dígitos. Cada recurso didáctico cumple con ciertas ventajas y limitantes, pero es decisión del docente preveer el uso de estos, ya que no todos atienden de manera integral los principios del SN. Desde esta perspectiva, la enseñanza tradicional “[...] se diseña sobre el supuesto de que los niños tiene que comprender el sistema de numeración antes de comenzar a utilizarlo, pues el uso deviene de la correcta aplicación de los principios conceptuales que rigen al sistema” (Terigi & Wolman, 2007, pág. 72), por lo que es necesario cuestionar si esta suposición es válida o ha producido buenos resultados, sino es así, entonces será necesario probar nuevos horizontes.

## Marco Teórico

Los principios del SN han dado origen a tres innovaciones que lo integran a partir de su evolución histórica, según (Guitel, 1975; Ifrah, 1987 citado por Terigi & Wolman, 2007). El primer principio o innovación fue *La utilización de agrupamientos*, la forma de economizar los conteos para superar la correspondencia uno a uno que como práctica se utilizaba. El uso de los agrupamientos permite conjuntar los elementos para simplificar el conteo.

La segunda innovación fue *La utilización del principio de base*, “Los sistemas de base son sistemas de agrupamientos regulares, donde el número de elementos que se agrupa es igual al número de símbolos utilizados en la escritura” (Terigi & Wolman, 2007, pág. 66). En nuestro SN la base es decimal con el uso de diez dígitos del cero al nueve. Una vez que se cuantifican diez elementos, se conforma el primer agrupamiento en base diez; existe una correspondencia entre cantidad y expresión o escritura numérica. Así, por cada diez unidades se conforma el primer agrupamiento llamado decena, y en consecuencia, por cada diez decenas (10 grupos de diez) se conforman 100 unidades o una centena, el agrupamiento de diez centenas se conforma un millar o mil unidades. Es decir, entre el agrupamiento y la base se sienta una regularidad de las cantidades, que en nuestro caso es la potencia de 10.

La tercera innovación es *El valor posicional de las cifras*. Es un principio crucial del SN que tenemos, pues gracias al valor posicional de los dígitos podemos descifrar sencillamente el valor de las cantidades de manera cualitativa. “[...] esta creación ha sido el principio fundamental para la economía en la notación numérica, en tanto que permitió eliminar en la escritura la representación de los exponentes de las potencias de la base” (Terigi & Wolman, 2007, pág. 66). Los exponentes representan la expresión semántica de las agrupaciones en la base diez, por ejemplo, la cantidad de 1346 se expresa exponencialmente como:  $(1 \times 10^3) + (3 \times 10^2) + (4 \times 10^1) + (6 \times 10^0)$ . De esta manera, el valor posicional de cada uno de los dígitos representan un valor relativo (posición del dígito en el numeral), y un valor absoluto (la cantidad expresada según su exponencial con base diez), es así como el número 3 ocupa su valor relativo por la posición ubicado como 3 centenas, y su valor absoluto es 300; es relativo por la posición en el numeral (1346) lo que afectaría también a su valor absoluto.

En el plano didáctico del SN, en los primeros años de la escuela, es importante destacar su papel cultural y social, es decir, entender que los alumnos ya se aproximan e interactúan con los numerales y sus significados desde la vida cotidiana, según las características de su entorno. En este sentido, el SN como objeto de enseñanza tiene que ser bajo una perspectiva piagetiana sobre el proceso de adaptación, donde el sujeto solo puede conseguir el conocimiento racional si se enfrenta a tipo de situaciones donde no dispone de competencias necesarias para resolverla, de situaciones antagonistas a su conocimiento. Por lo tanto, habrá dificultades y desequilibrios que pondrán en escena nuevos esquemas de pensamiento que podrán generar aprendizaje. Para lograr esto, el medio tiene que ser intencionado; “un medio sin intenciones didácticas es manifiestamente insuficiente para inducir en el alumno todos los conocimientos culturales que se desea que adquiera” (Brousseau, 1986, págs. 48-49).

Es importante considerar las conceptualizaciones que yacen en los alumnos antes de formalizar saberes escolares, esto representa un punto de partida para la construcción del conocimiento matemático por medio de una intervención didáctica que no opere el protagonismo en la construcción del aprendizaje, sino que marque una distancia cuando los alumnos están frente a la tarea a resolver. Con base en el estudio de Lerner & Sadovsky (1994), destacan que la tarea del docente es conocer un proceso que permita iniciar el aprendizaje del SN de manera natural. Las autoras comentan que:

[...] Habrá que crear entonces situaciones que permitan tanto develar la organización propia del sistema como descubrir de qué manera este sistema encarna las propiedades de la estructura numérica que él representa. [...] – los números, la relación de orden y las operaciones aritméticas involucradas en su organización-, operar y comparar serán aspectos ineludibles del uso de la numeración escrita. Resultará también imprescindible producir e interpretar escrituras numéricas, ya que producción e interpretación son actividades inherentes al trabajo con un sistema de representación. (pág. 143)

Se trata de diseñar situaciones que exploren los contextos cotidianos de los alumnos, donde el papel de los numerales cobre un relevante significado. Es aquí donde los alumnos pueden manipular diferentes números que no tengan una limitante en la cantidad de cifras, que no sean solo de uno o dos dígitos o que lleguen a un cierto bloque de magnitud. Por ejemplo, los alumnos pueden ordenar y comparar sus edades, sus estaturas, los precios de productos comerciales, realizar juegos de la lotería o cartas, las encuestas, etcétera, pues:

Trabajar con los números enmarcados en el uso que socialmente se hace de ellos- es decir, con los números como precios, como edades, como fechas, como medidas...- es fundamental, no sólo porque les otorga sentido, sino también porque hace posible entender cómo funcionan en diferentes contextos. (Lerner & Sadovsky, 1994, pág. 150)



A medida que se da la interacción social y el acercamiento con situaciones didácticas de enseñanza, los alumnos podrán socializar sus respuestas, validar o invalidar procedimientos conjuntamente hasta que descubran la regularización del sistema de numeración. Asimismo, es importante permitir que los alumnos conozcan, produzcan e interpreten números referidos a un contexto y también sin contexto, pues les ayudará a enfrentar el tipo de situaciones donde tendrán que entender los propios principios del SN, a pesar del o sin el referente que contengan.

Es interesante proponer a los alumnos un trabajo que les abra las puertas para empezar a elaborar algunas regularidades del sistema de numeración; por ejemplo, que todos los *“dieces” se escriben con dos cifras, todos los “cienes” se escriben con tres cifras, todos los “miles” se escriben con cuatro cifras, etcétera.*

Cuando los alumnos tienen cierto dominio de la lectura, la escritura y el orden para un rango de números, están en mejores condiciones de trabajar con composiciones y descomposiciones del tipo aditivo. La permanente interacción con el dinero hace que un problema como *¿Cuántos billetes de \$10 y monedas de \$1 necesito para formar \$78?* Sea más accesible para los niños pequeños que *¿Cuántas unidades y decenas hay en 78?*, siendo enunciados equivalentes desde el punto de vista matemático. (Broitman, Grimaldi, & Ponce, 2014, pág. 23)

Convencer a los alumnos que el uso de etiquetas, la memorización de colores como marcadores de los términos unidad, decena, centena..., de las reglas en los algoritmos aditivos, multiplicativos, etcétera, no es garantía de un aprendizaje reflexivo y crítico, sino al contrario, es una atadura de confusiones y dificultades que después, y en el peor de los escenarios, le llamaremos rezago educativo por falta de comprensión matemática. Las decisiones didácticas son parte del parteaguas para lograr la asimilación del SN desde la forma más natural, pero también sistemática; entendiendo el proceso cognitivo del alumno y el conocimiento epistemológico en juego.

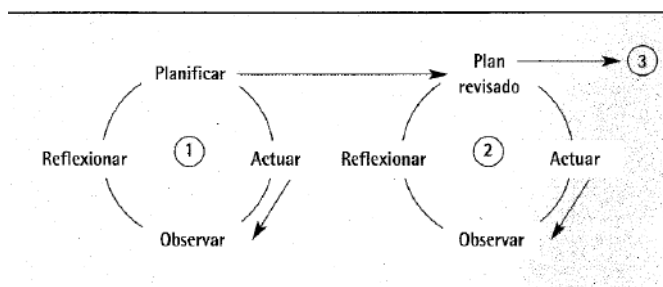
## Metodología

La presente investigación es venida de un análisis y sistematización de la práctica docente bajo la ruta metodológica de la investigación-acción (Latorre, 2003). El enfoque de esta metodología se dirige hacia la reflexión y comprensión de la práctica educativa, en el miramiento del profesor que hace resignificarla desde el polo teórico y práctico para llegar a comprender las acciones de su hacer. En este sentido, el profesor funge como un investigador que problematiza su práctica docente. Elliot (1993) citado en Latorre (2003):

[...] define la investigación- acción como <<un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma>>. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que logre una comprensión más profunda de los problemas. (pág. 24)

Reconocer el sentido de la práctica, desde una necesidad imperativa, hace que el docente identifique áreas de oportunidad de la práctica educativa, las cuales serán el punto de partida para comenzar un proceso cíclico “[...] Es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un <<vaivén>> - espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan (Latorre, 2003, pág. 32). A continuación, se presenta de manera gráfica el proceso de la investigación-acción.

Figura 4. Proceso cíclico de la investigación- acción (Latorre, 2003, pág. 32)



El punto inicial es denominado como Plan de acción, el cual consiste en identificar una problemática que servirá como foco de investigación. A partir del problema detectado se procede a la realización de un diagnóstico focalizado para tener un conocimiento holístico en cuanto a este. Se hace una revisión documental teórica para crear así la hipótesis de acción

“[...] se trata de posibles acciones que generen el cambio o transformación del problema, los cuales se proponen de manera razonada para lograr una solución viable” (Rico, 2010, pág. 43). Sin una revisión teórica en torno a la problemática detectada, no se podrá a realizar una hipótesis fuertemente sustentada, pues es ineludible la conexión entre teoría y práctica y su significación recíproca.

Una vez teniendo la hipótesis de acción se comienza la planificación del proyecto de enseñanza (con decisiones meramente intencionadas a la mejora o atención de la problemática). Se procede a la *acción* que implica poner en juego la aplicación de las acciones planificadas en el aula. El siguiente paso consiste en la observación que es “[...] la recogida de información relacionada con algún aspecto de la práctica profesional. Observamos la acción para poder reflexionar sobre lo que hemos descubierto y aplicarlo a nuestra acción profesional” (Latorre, 2003, pág. 24), recuperar la información que sea útil a la respuesta de la aprobación de la hipótesis de acción, lo cual implica recuperar lo que esencialmente sirve para avanzar al siguiente y último paso en el cierre del primer ciclo: la *reflexión*, [...] constituye la fase con la que se cierra el ciclo y da paso a la elaboración del informe y posiblemente al replanteamiento del problema para iniciar un nuevo ciclo de la espiral autorreflexiva” (Latorre, 2003, pág. 82). De esta manera el proceso pasa siempre por la planificación- acción- observación- reflexión, lo ideal es cumplir con más de un ciclo para detectar el avance en cuanto a la mejora de la problemática y la reflexión/ comprensión de la práctica docente.

La presente investigación consistió en la aplicación de un ciclo de intervención manejando la siguiente hipótesis de acción: *La implementación de estrategias didácticas a través del contexto monetario favorece la comprensión del valor posicional en la resolución de problemas aditivos con alumnos de 1°, 2° y 3°*. Esta hipótesis se rescata a partir de lo consultado en el marco teórico y de la problemática encontrada en un grupo escolar multigrado.

Dicha hipótesis se acompaña de la intervención y diseño de tres secuencias didácticas que se aplicaron en la segunda jornada de prácticas profesionales, periodo comprendido entre el 3 y 14 de junio de 2024, del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Para el presente artículo sólo se presentarán los resultados de la primera secuencia didáctica aplicada. Los sujetos de estudio fueron los alumnos de 1°, 2° y 3° de la escuela primaria “Venustiano Carranza”, de contexto multigrado, ubicada en la comunidad “El Chayotillo”, Lagos de Moreno, Jalisco.

La recolección de los datos consistió en la recogida de evidencias físicas de los alumnos, fotografías de la acción en el aula, videograbación, transcripción de las clases para generar un registro simple y ampliado. La observación y reflexión se hizo de una manera sistemática a fin de atender la comprobación de la hipótesis de acción y los propósitos específicos de cada secuencia didáctica.

## **Resultados**

La primera sesión titulada “La juguetería”, se realizó el día 03 de junio. El propósito era que, a través de los precios de juguetes, los alumnos representaran con ayuda del sistema monetario las diversas cantidades, empleando billetes de \$100, monedas de \$10 y de \$1 peso, para favorecer la comprensión de la centena, decena y unidad en cantidades menores a 1000. Se utilizó como escenario una juguetería porque son niños pequeños que se emocionan todavía por los juguetes, además al ser participativos, dan diversas opciones que ayudan a que la clase sea más amena.

Se comenzó la sesión preguntando a los niños sobre algunos juguetes, los cuales dieron varias opciones como muñecas, carros, trompos, un robot, etcétera. Asimismo, se pidieron los precios de dichos objetos donde se colocaron las cantidades en un papel bond forrado con hule, teniendo un total de diez juguetes. Se dio la indicación de que en el cuaderno se colocaría el nombre del juguete y su precio, luego con ayuda de los billetes se representaría el costo, pero sólo utilizando las monedas y billetes que posteriormente se les entregarían de manera impresa.

Una vez dada la consigna, se les entregó el material didáctico compuesto de billetes y monedas (véase Figura 1) en bolsas de plástico, con la finalidad de tener una mejor organización respecto al tiempo para la entrega individual de nueve billetes de \$100, nueve monedas de \$10 y nueve de \$1 peso. Al momento de entregar el material, los alumnos estuvieron interesados y sentían curiosidad por realizarla, pues era algo nuevo para ellos estar manipulando con billetes o monedas de manera física.

Figura 1. Material didáctico entregado (billetes y monedas)



Se les pidió a los alumnos que los precios de los juguetes tenían que ser menor a \$1000, por lo que sólo necesitarían 9 billetes de \$100 y la misma cantidad para las monedas de \$10 y de \$1. Se dio un tiempo estimado de 20 minutos para representar las cantidades por medio de los dibujos, sin embargo, ya en la realización se llevó un tiempo de 30 minutos.

Es importante mencionar que esta sesión sirvió para contextualizar a los niños sobre el sistema monetario, que se dieran cuenta que, para representar una cantidad, en este caso menor a 1000, necesitamos ciertos billetes y monedas para comprar cierto juguete cumpliendo con el precio de dicho objeto. De esta manera permitió que los niños lo relacionaron con su contexto, ya que, representa una situación que se da de manera frecuente en la vida cotidiana.

Figura 2. Evidencia de la actividad



Los niños de 1º a diferencia de los de 3º tardaban un poco más en la representación de las cantidades, dado que están más familiarizados con las operaciones básicas lo que les permite desarrollar un cálculo mental más ágil. En el momento de socializar algunos resultados, se seleccionó a dos alumnos de 1º para que explicarán su procedimiento. Cabe destacar que sólo se eligió un juguete; cada niño de primero escogió el que más le gustaba y explicó la manera en que pagaría. A continuación, se presenta un pequeño fragmento de registro que evidencia lo que ocurrió durante este punto de la clase.

*Maestra: Va a decirnos Eli un juguete de los que tenemos en nuestra juguetería y la cantidad de monedas y billetes que ocuparía para comprarlo.*

*Aa Eli: Yo quiero comprar una barbie.*

*Maestra: ¿Cuánto cuesta la barbie Eli?*

*Aa Eli: \$313.*

*Maestra: Entonces ¿cuántos billetes dibujaste y cuántas monedas?*



*Aa Eli: Puse tres billetes.*

*//se queda callada//*

*Maestra: ¿Y eso cuánto es?*

*Aa Eli: \$300*

*Maestra: ¿Con tres billetes de 100 lo ajustas?*

*Aa Eli: No maestra, me falta dinero*

*Maestra: ¿Cuánto falta?*

*Aa Eli: Una moneda de \$10 y tres de \$1.*

*Maestra: ¿Están de acuerdo?*

*Alumnos: Sí, maestra*

*Maestra: ¿Si son 313?*

*Alumnos: Sí, maestra*

*Maestra: Muy bien Eli, gracias.*

Aunque el diálogo es corto se observa que los niños pueden comprender la cantidad de billetes y monedas que necesitan para poder completar el precio del juguete. En este caso, las preguntas que hace la docente están orientadas a que la alumna (Eli) de a conocer sus propios argumentos para explicar el procedimiento que utilizó al querer comprar el juguete de su preferencia, sin embargo, al notar que la cantidad no es suficiente, la alumna reflexiona y acierta por sí misma cuáles son las monedas faltantes. Este es un claro ejemplo de un cálculo mental que hace la alumna, donde utiliza efectivamente una operación aditiva

Como segunda actividad, se les pidió a los alumnos que pensarán en un juguete que ellos quisieran tener y que le colocaran un precio. Se solicitó la participación de tres niños para que dijeran su juguete y se les preguntó que si tuvieran sólo las monedas y billetes que se les entregó, cuánto sería lo que tendrían que pagar al vendedor.



*Maestra: Ahora, José María nos va a hablar sobre un juguete que quisiera él comprar, cuánto cuesta y cuántos billetes y monedas ocuparía.*

*Ao José María: Yo quisiera tener un carro de control remoto y yo le puse que valía \$869 pesos.*

*Maestra: Ay qué bien, están muy bonitos esos carros y si lo compraras con billetes de \$100 y monedas \$10 y \$1 peso, ¿cuántas ocuparías?*

*Ao José María: Necesitaría ocho billetes de 100 porque son \$800.*

*Maestra: Muy bien, ya llevas \$800, ¿ahora cuántas monedas?*

*Ao José María: Ocupo seis monedas de \$10 y nueve monedas de \$1 para que sean \$69 y ya con eso la ajusto.*

*Maestra: ¿Están de acuerdo niños?*

*Aa: Sí, porque eso cuesta el carro.*

Esta parte fue importante porque los niños, sin utilizar los términos de centena, decena y unidad, pueden representar cantidades de tres dígitos desde el valor monetario. Además, nuevamente se refleja el uso del cálculo mental haciendo uso de un cálculo multiplicativo que podemos ver en la frase “Necesitaría ocho billetes de 100 porque son \$800”, donde el alumno José María emplea fácilmente los números redondos como el 100 para encontrar inmediatamente el 8 como el factor multiplicativo a través del término “de”.

Es decir, son procedimientos que los alumnos realizan gracias al empleo del contexto monetario el cual tiene la bondad de dar a conocer uno de los principios del sistema de numeración, que es la base en su potencia de diez. Así, los alumnos comprenden la correlación que existe entre la cantidad representada en dinero, la representación numérica de las cantidades y el uso de cálculos mentales y estimativos que dan a manifiestan mecanismos mentales, como los cálculos aditivos o multiplicativos, sin que se les imponga un algoritmo formal.

Como actividad final, se procedió a institucionalizar los conocimientos en juego de esta sesión, entendemos como institucionalización como el “proceso de dar un estatuto cultural a las producciones de los alumnos, actividades, lenguaje y conocimiento expresado en suposiciones” (Cordero, 2006). En esta ocasión se utilizaron las nomenclaturas de unidad, decena y centena como una forma convencional de llamar los dígitos de los precios, según su valor posicional. Pues una vez logrado que los alumnos comprendieran el valor de las cantidades de los juguetes desde el valor absoluto y relativo de los precios, fue pertinente conectar este conocimiento al uso de los términos más convencionales.

Con base en este cierre de clase y con tal propósito de la institucionalización, se les mostró el precio de un robot que costaba \$956. Dicho precio estaba escrito en el pizarrón y arriba de cada número estaba la “C” que representaba la centena, una “D” de las decenas y una “U” de las unidades según ocupara el dígito en su posición, por ejemplo arriba del nueve estaba la “C”. Los alumnos dedujeron lo que significaban las letras y con qué billete y moneda podrían representar cierto número para que tuviera distinto valor, lo que reflejó que los alumnos ya tenían un acercamiento hacia estos términos.

Sorprendió que el sistema monetario funcionara para la comprensión del valor posicional, pues los resultados muestran un avance significativo en la problemática que se tenía identificada en este grupo escolar. Es por ello que este objeto matemático es necesario adecuarlo exitosamente como objeto de enseñanza y aprendizaje para lograr la consolidación presente y futura de las competencias matemáticas de los alumnos.

### **Discusión y conclusiones**

El sistema de numeración es uno de los pilares fundamentales que todas las personas debemos adquirir desde temprana edad, estos resuelven un sinfín de situaciones con las que nos encontramos a lo largo de los años. El SN ha sido empleado casi desde el inicio de los tiempos, desde ahí radica su importancia y es la misma que se le sigue dando hasta la actualidad.

Sabemos que con los números podemos resolver algoritmos básicos y cualquier situación que los implique, pero de manera particular, en esta intervención nos situamos en la comprensión del valor posicional, ya que, era un problema que tenían los alumnos de 1º, 2º y 3º de la Escuela Primaria “Venustiano carranza” que se evidenciaba en la resolución de los problemas aditivos. Para abatir dicha dificultad se optó por usar por el contexto monetario, el cual, resultó favorable debido a que a los niños les resultó significativo, es decir, algo que es útil en su vida cotidiana.

No obstante, se considera que además de ayudar a los niños, contribuyó también a la práctica profesional de una alumna que está en proceso de formación como docente, ya que se desarrollaron habilidades y cualidades para el óptimo progreso de las competencias profesionales que rigen la propia Licenciatura en Educación Primaria.

Respecto a los libros de texto de la Nueva Escuela Mexicana, se puede incluir más matemáticas en los proyectos, no obstante, al ser libros más autónomos, dependiendo el tema podemos incluirlo y en caso de que no se relacione, puede trabajarse como una actividad recurrente. Para finalizar, las matemáticas han sido y serán importantes durante siglos y requirieron años de investigación para ser entendidas, pero determinan en gran medida la historia y el avance que tenemos hasta la actualidad.

## Referencias

- Alvarado, M. (2002). *La construcción del sistema gráfico numérico en los momentos iniciales de la adquisición del sistema gráfico alfabético. Tesis doctoral.* Centro de Investigación y Estudios Avanzados del instituto Politécnico Nacional (México).
- Broitman, C., Grimaldi, V., & Ponce, H. (2014). *El valor posicional. Reflexiones y propuestas para su enseñanza.* Santillana.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactiques des. *Recherches en Didactique des Mathématiques, 7(2)*, 33.115.
- Ferreiro, E., & Alvarado, M. (2021). El análisis de nombres de números de dos dígitos en

niños de 4 y 5 años. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*.

Latorre, A. (2003). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Lerner, D. (2005). ¿Tener éxito o comprender? Una tensión constante en la enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración. En M. Alvarado, & B. Brizuela, *Haciendo números*. Paidós.

Lerner, D., & Sadovsky, P. (1994). El sistema de numeración: un problema didáctico. En C. Parra, & I. Saiz, *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones* (págs. 95-184). Paidós.

Rico, E. E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la Investigación- acción. Propuestas para la mejora de la práctica pedagógica*. Ministerio de Educación. Perú.

Terigi, F., & Wolman, S. (2007). Sistema de numeración: consideraciones acerca de su enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación*(43), 59-83.

## Propuesta de intervención educativa para guiar la sistematización de resultados en proyectos de Investigación-Acción

Sandra Guzmán Mora

Sc\_guzmanm@bcenog.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Guanajuato

Línea temática 9: Investigación de la investigación educativa, Vinculación entre investigación y práctica docente

### Resumen

La sistematización de resultados en proyectos de intervención es crucial para el desarrollo profesional de estudiantes de posgrado en educación. Esta ponencia presenta una propuesta para guiar a los estudiantes de la Maestría en Investigación en la sistematización de sus proyectos, utilizando la metodología de investigación-acción. Se argumenta que la combinación de investigación-acción con un modelo estructurado de sistematización puede superar las dificultades que enfrentan los estudiantes. La propuesta se basa en un proceso trifásico: planificación, acción y reflexión, donde los estudiantes asumen un papel protagónico.

Se busca mejorar la calidad de los proyectos y desarrollar habilidades críticas y analíticas en los estudiantes. Se enfatiza la importancia de la reflexión continua y la adaptabilidad en el proceso de investigación-acción. Los resultados preliminares sugieren que este enfoque fomenta una comprensión más profunda de la práctica educativa, promueve un aprendizaje significativo y desarrolla competencias investigativas esenciales.

**Palabras clave:** Sistematización, Investigación-acción, Estudiantes de maestría, Reflexión en la práctica.

### ***Planteamiento del problema***

En el contexto de un programa de Maestría en Investigación en una escuela normal pública, los estudiantes enfrentan desafíos significativos al intentar sistematizar los resultados de sus proyectos de intervención. Esta dificultad no es trivial, ya que la falta de una sistematización adecuada puede conducir a:

- Una comprensión limitada del propio proceso de aprendizaje.
- La pérdida de oportunidades valiosas para mejorar futuras intervenciones educativas.
- Una disminución en la calidad y el impacto de los proyectos de investigación.
- Un desarrollo profesional menos efectivo como investigadores y educadores.

La investigación-acción, caracterizada por su enfoque participativo y reflexivo, se presenta como un marco metodológico prometedor para abordar esta problemática. Creswell (2012) destaca que la investigación-acción implica una inclusión completa y abierta de los participantes, lo cual puede facilitar significativamente la autoevaluación y la reflexión crítica sobre las prácticas educativas. Este aspecto es crucial para superar las barreras que los estudiantes encuentran en la sistematización de sus experiencias.

Además, Stringer (2007) subraya que este enfoque permite a los estudiantes identificar y abordar problemas relevantes en su contexto específico. Esta característica es particularmente valiosa en el ámbito educativo, donde la relevancia contextual es fundamental para el éxito de cualquier intervención. Al trabajar en problemas que son significativos para ellos y sus comunidades educativas, los estudiantes experimentan un aumento en su motivación y compromiso con el proceso de aprendizaje e investigación.

La implementación de un enfoque de investigación-acción en este contexto no solo tiene el potencial de mejorar la capacidad de los estudiantes para sistematizar sus resultados, sino que también puede:

- Fomentar una cultura de investigación más robusta en las escuelas normales públicas.
- Mejorar la calidad y la pertinencia de las intervenciones educativas.
- Desarrollar habilidades de pensamiento crítico y reflexivo esenciales para los educadores del siglo XXI.
- Crear un puente más sólido entre la teoría y la práctica en la formación de investigadores educativos.

En resumen, abordar la dificultad de sistematización a través de la investigación-acción no solo resuelve un problema inmediato, sino que también sienta las bases para una transformación más profunda en la formación de investigadores educativos y en la práctica de la investigación en el campo de la educación.

### **Marco teórico**

El marco teórico que sustenta esta propuesta se basa en tres pilares fundamentales: la investigación-acción, la sistematización de experiencias educativas y la teoría de la reflexión en la acción. Estos elementos teóricos se entrelazan para proporcionar una base sólida para abordar la problemática de la sistematización en los proyectos de intervención de los estudiantes de maestría.

#### **Investigación-acción**

La investigación-acción se fundamenta en la premisa de que el conocimiento se construye a través de la práctica reflexiva y la acción colaborativa (Carr & Kemmis, 1986). Este enfoque metodológico permite a los estudiantes involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje, facilitando la identificación de problemas y la implementación de soluciones.

Características clave de la investigación-acción:



- Proceso cíclico: Incluye la planificación, acción, observación y reflexión, permitiendo a los estudiantes adaptar sus intervenciones en función de los resultados obtenidos (Kemmis & McTaggart, 1988).
- Colaboración y diálogo: Fomenta la interacción entre los participantes, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje (Reason & Bradbury, 2001).
- Contextualización: Se centra en problemas relevantes para los participantes en su contexto específico.
- Empoderamiento: Promueve la autonomía y la capacidad de los estudiantes para ser agentes de cambio en sus entornos educativos.

#### Sistematización de experiencias educativas

La sistematización de experiencias es un proceso que va más allá de la mera recopilación de datos, implicando un análisis crítico de las experiencias vividas. Según Jara (2018), la sistematización en el ámbito educativo busca:

- Reconstruir lo sucedido y ordenarlo.
- Realizar una interpretación crítica de ese proceso.
- Extraer aprendizajes y compartirlos.

#### Propósitos de la sistematización en el ámbito educativo:

- Generación de conocimiento: Construye un entendimiento más profundo sobre la práctica y el contexto educativo.
- Reflexión crítica: Fomenta el cuestionamiento de supuestos y el desarrollo de una comprensión más crítica de la práctica educativa (Schön, 1983).
- Mejora continua: Identifica buenas prácticas y lecciones aprendidas para futuras intervenciones.

- Desarrollo de políticas educativas: Informa la creación de políticas y estrategias educativas basadas en evidencias (Rivas Vallejo & Gracia-Chancay, 2016).
- Evaluación de procesos: Permite evaluar la efectividad de programas y estrategias educativas.

### Teoría de la reflexión en la acción

La teoría de la reflexión en la acción, desarrollada por Donald Schön (1983), es fundamental para comprender el papel de la reflexión en el aprendizaje experiencial. Schön distingue entre:

- Reflexión en la acción: Ocurre durante la práctica misma.
- Reflexión sobre la acción: Tiene lugar después de la intervención.

En el contexto de esta propuesta, se fomentará la reflexión en ambas fases:

- Reflexión antes de la intervención: Durante la planificación, los estudiantes reflexionarán sobre sus supuestos, teorías implícitas y posibles cursos de acción.
- Reflexión después de la intervención: Tras la implementación, analizarán los resultados, identificando fortalezas, debilidades y áreas de mejora.

La integración de estos tres elementos teóricos - investigación-acción, sistematización de experiencias y reflexión en la acción - proporciona un marco robusto para abordar las dificultades de sistematización que enfrentan los estudiantes de maestría. Este enfoque no solo mejora la capacidad de los estudiantes para documentar y analizar sus intervenciones, sino que también promueve un aprendizaje más profundo y significativo, preparándolos para ser investigadores y educadores más efectivos y reflexivos.

Propuesta para la guía de docentes en la sistematización

La propuesta se organiza en tres fases fundamentales: Planificación, Acción y Reflexión y Sistematización. Cada fase incluye estrategias específicas para que los docentes puedan guiar a sus estudiantes de manera efectiva en la sistematización de los resultados de sus proyectos de intervención.

### 1. Planificación

En esta fase, se revisará el proyecto de intervención basado en la investigación acción. Los docentes proporcionarán herramientas y recursos para ayudar a los estudiantes a definir objetivos claros y estrategias de evaluación. Se fomentará la discusión grupal para promover la colaboración y el intercambio de ideas. Los estudiantes trabajarán en equipos para analizar su proyecto desde diferentes perspectivas y desarrollar un plan de acción adaptado a su contexto específico.

Los estudiantes utilizarán la Ficha de Planificación del Proyecto de Intervención para estructurar su intervención, asegurando que tengan claridad sobre el problema, los objetivos y las estrategias a seguir. Esta ficha incluirá los siguientes elementos:

Ficha de Planificación del Proyecto de Intervención	
<p>Datos del Proyecto:</p> <p>Título del Proyecto:</p> <p>Nombre del Estudiante:</p> <p>Fecha:</p>	
<p>Identificación del Problema</p> <p>Descripción del Problema.</p>	<p>¿Qué problema específico se desea abordar? Describir el contexto y la situación actual.</p>
<p>Causas del Problema</p>	<p>¿Cuáles son las posibles causas del problema identificado?</p>
<p>Objetivo General</p>	<p>¿Cuál es el objetivo principal que se quiere lograr con la intervención?</p>
<p>Objetivos Específicos</p>	<p>¿Cuáles son los objetivos específicos que contribuirán al logro del objetivo general?</p>
<p>Estrategias de Intervención</p> <p>Descripción de las Estrategias</p>	<p>¿Qué acciones se llevarán a cabo para abordar el problema? Detallar las actividades y métodos a utilizar</p>
<p>Indicadores de Éxito</p> <p>Criterios de Evaluación</p>	<p>¿Cómo se medirá el éxito de la intervención? Definir indicadores que permitan evaluar los resultados</p>

Evidencias	¿qué evidencias respaldarán el avance en los objetivos?
------------	---

## 2. Acción

Durante la fase de implementación, los estudiantes documentarán el proceso de intervención mediante diarios reflexivos y registros de observación, o utilizando otros instrumentos seleccionados previamente. Se fomentará la colaboración entre pares para enriquecer la experiencia. Esta fase es crucial, ya que permite a los estudiantes experimentar directamente con sus intervenciones y observar los efectos en su entorno educativo.

### Actividades Clave:

- **Diarios Reflexivos:** Los estudiantes llevarán un diario donde registrarán sus experiencias, reflexiones y observaciones diarias.
- **Reuniones de Seguimiento:** Se programarán reuniones periódicas para discutir el progreso, compartir desafíos y ajustar estrategias según sea necesario.
- **Recopilación de Datos:** Los estudiantes recopilarán tanto datos cualitativos como cuantitativos para evaluar el impacto de su intervención.

## 3. Reflexión y Sistematización

Una vez finalizada la intervención, los estudiantes reflexionarán sobre los resultados obtenidos. Se les guiará en la sistematización de sus hallazgos a través de la elaboración de informes que incluyan análisis de datos, lecciones aprendidas y recomendaciones para futuras intervenciones. Esta fase es fundamental para consolidar el aprendizaje y asegurar que los resultados se utilicen para mejorar prácticas futuras.

Los estudiantes completarán la Ficha de Reflexión Post-Intervención para evaluar su experiencia, reflexionar sobre los resultados y extraer aprendizajes útiles para el futuro. Esta ficha incluirá los siguientes elementos:

Ficha de Reflexión Post-Intervención	
<p>Datos del Proyecto:</p> <p>Título del Proyecto:</p> <p>Nombre del Estudiante:</p> <p>Fecha:</p>	
Reflexión sobre la Intervención Descripción de la Intervención	¿Qué se hizo? Breve resumen de las actividades realizadas durante la intervención
Resultados Obtenidos	¿Cuáles fueron los resultados? Describir los hallazgos y la efectividad de las estrategias implementadas
Análisis de los Resultados	¿Qué funcionó bien y qué no? Reflexionar sobre las razones detrás de los resultados obtenidos
Lecciones Aprendidas	¿Qué aprendizajes se derivan de la experiencia? Identificar lecciones que pueden ser útiles para futuras intervenciones
Recomendaciones para Futuras Intervenciones	¿Qué harías diferente la próxima vez? Sugerencias para mejorar el proceso en futuras experiencias.

Autoevaluación:

¿Cómo te sientes respecto a tu participación en el proyecto? Reflexionar sobre el crecimiento personal y profesional a partir de la experiencia



Se espera que el uso de estas fichas facilite una mayor claridad en la planificación y una reflexión más profunda sobre la experiencia de intervención. Esto no solo mejorará la calidad de los proyectos presentados, sino que también fomentará un aprendizaje más significativo y crítico entre los estudiantes. Este instrumento proporciona una guía práctica para los estudiantes en las fases de planificación y reflexión, facilitando la sistematización de sus experiencias. Los resultados preliminares podrían incluir un aumento en la calidad de los proyectos presentados, una mayor participación de los estudiantes en el proceso de reflexión y un impacto positivo en el contexto educativo donde se implementaron las intervenciones.

### **Discusión y conclusiones**

Esta propuesta de intervención tiene como objetivo proporcionar herramientas y estrategias efectivas a los docentes para guiar a sus estudiantes en la sistematización de los resultados de sus proyectos de intervención. Al seguir las fases de planificación, acción y reflexión y sistematización, se espera que los estudiantes no solo mejoren su capacidad para reflexionar y aprender de sus experiencias, sino que también contribuyan a un entorno educativo más colaborativo y enriquecedor.

Potenciando el aprendizaje y la mejora continua

La sistematización de resultados se convierte en un proceso integral que potencia el aprendizaje y la mejora continua en la práctica educativa. Este enfoque permite a los estudiantes:

- **Reflexionar críticamente:** Al documentar y analizar sus intervenciones, los estudiantes desarrollan una comprensión más profunda de sus prácticas y del contexto en el que operan.
- **Aprender de la experiencia:** La sistematización facilita la identificación de lecciones aprendidas y buenas prácticas que pueden ser replicadas o adaptadas en futuras intervenciones.

- Colaborar efectivamente: La discusión grupal y el trabajo en equipo fomentan un ambiente de colaboración y apoyo mutuo, enriqueciendo el proceso de aprendizaje.
- Empoderamiento a través de la Investigación-Acción
- Trabajar los proyectos desde la investigación-acción no solo mejora la calidad de los proyectos de intervención, sino que también empodera a los estudiantes al involucrarlos activamente en su proceso de aprendizaje. Este enfoque metodológico:
- Promueve la participación activa: Los estudiantes se convierten en agentes activos de su propio aprendizaje, tomando decisiones informadas y ajustando sus estrategias en función de los resultados obtenidos.
- Fomenta la reflexión crítica: La investigación-acción se basa en un ciclo continuo de planificación, acción, observación y reflexión, lo que facilita una reflexión crítica y constante sobre la práctica educativa.
- Desarrolla habilidades investigativas: Los estudiantes adquieren competencias en la recopilación y análisis de datos, así como en la evaluación de la efectividad de sus intervenciones.

#### Adaptabilidad y Contextualización

Esta propuesta puede ser adaptada a diferentes contextos educativos, promoviendo la reflexión crítica y el aprendizaje significativo. La flexibilidad del enfoque de investigación-acción permite:

- Contextualización del conocimiento: Los estudiantes pueden adaptar sus proyectos a las necesidades y características específicas de su entorno educativo, generando conocimiento relevante y contextualizado.
- Mejora de prácticas educativas: Los hallazgos y recomendaciones derivados de la sistematización pueden ser utilizados para mejorar las prácticas educativas en diversos entornos, contribuyendo a una educación de mayor calidad.

## Transformando la experiencia educativa

La investigación-acción, al centrarse en la práctica y la colaboración, tiene el potencial de transformar la experiencia educativa. Permite a los estudiantes:

- Ser protagonistas de su aprendizaje: Al involucrarse activamente en todas las fases del proceso, los estudiantes desarrollan un sentido de propiedad y responsabilidad sobre su aprendizaje.
- Generar impacto positivo: Las intervenciones diseñadas y ejecutadas a través de este enfoque no solo benefician a los estudiantes, sino también a la comunidad educativa en general.
- Contribuir al conocimiento educativo: La sistematización de resultados produce información valiosa que puede ser compartida y utilizada para informar políticas y prácticas educativas a nivel institucional y comunitario.

En resumen, esta propuesta de intervención no solo facilita la sistematización de resultados, sino que también promueve un aprendizaje más profundo y significativo, empoderando a los estudiantes.

## Referencias

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Falmer Press.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.

Fals Borda, O. (1991). *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action Research*. Apex Press.

Jara, O. (2018). *Sistematización de experiencias: Investigación y evaluación en acción*. Siglo del Hombre Editores.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Deakin University Press.

Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. SAGE Publications.

Rivas Vallejo, D., & Gracia-Chancay, R. (2016). *La sistematización de experiencias: Una herramienta para la transformación educativa*. Editorial Académica Española.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Stringer, E. T. (2007). *Action Research*. SAGE Publications.

## El desarrollo de valores para fomentar la inclusión de alumnos en preescolar

Hasley Jamileth Mora Puente

[halsey.mora20@al.enmfm.edu.mx](mailto:halsey.mora20@al.enmfm.edu.mx)

Blanca Esthela Ledezma Durán

[blanca.ledezma@enmfm.edu.mx](mailto:blanca.ledezma@enmfm.edu.mx)

Paola Judith Rojas Rosales

[paola.rojas@enmfm.edu.mx](mailto:paola.rojas@enmfm.edu.mx)

Escuela Normal “Miguel F. Martínez”

Línea temática 9: Investigación de la investigación educativa

### Resumen

La investigación tiene como objetivo desarrollar valores como la empatía y el respeto en la convivencia e inclusión de alumnos con alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en un grupo de segundo grado de preescolar. Este estudio emplea un método experimental para observar el cambio de comportamientos y actitudes en alumnos de preescolar mediante el desarrollo de los valores. La población de interés es el grupo de preescolar, compuesto por 21 estudiantes, se desarrolló un plan de intervención con la finalidad de lograr la concientización sobre el autismo y barreras para el aprendizaje y la participación de algunos compañeros. La intención fue desarrollar actividades que involucran el aumento de la comprensión y sensibilización sobre el autismo, seguido por sesiones educativas que brindan información como características, necesidades y formas de apoyo y comunicación. Se pretende con esta investigación, que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, puedan participar plenamente y sentirse valorados dentro del entorno educativo.

**Palabras clave:** *inclusión, valores, actitudes, barreras, participación y autismo*

## **Planteamiento del problema**

En el preescolar nos encontramos con una gran diversidad de alumnos que enriquecen cada espacio de nuestras aulas. Como maestras, nuestra misión principal es preparar a estos niños para su futuro académico, social y emocional, fomentando en ellos valores que les serán fundamentales en su vida adulta. El presente trabajo surge como respuesta a la necesidad de abordar una problemática identificada en un Jardín de Niños del sistema federal, en un grupo de segundo grado de preescolar.

Esta problemática está relacionada con la forma en que los niños interactúan, se organizan y conviven en el aula escolar, especialmente en situaciones que involucran la participación de compañeros con distintas capacidades y habilidades. La investigación se centra en comprender cómo el desarrollo de valores como la empatía y el respeto impacta en la convivencia y la inclusión de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Al observar actos ofensivos por parte de algunos compañeros, quienes desconocían la condición de los alumnos que enfrentan algunas barreras para el aprendizaje y la participación. Esta experiencia me motivó profundamente a buscar soluciones, para desarrollar valores fundamentales en los alumnos, partiendo de actividades diseñadas para sensibilizar a los estudiantes sobre el autismo.

La investigación se centra en el desarrollo de valores inclusivos en alumnos de segundo grado de preescolar. Partiendo de la pregunta de investigación principal *¿De qué forma se desarrollan los valores que permitan la inclusión en los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en preescolar?* comprender cómo estos valores pueden impactar positivamente en el entorno educativo, beneficiando a todos los estudiantes, logrando que se sientan incluidos y participen plenamente incluidos aquellos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

Por lo tanto, se planteó como objetivo general *desarrollar valores como la empatía y el respeto en la convivencia e inclusión de alumnos con alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en un grupo de segundo grado de preescolar*. Para lograr este objetivo, planteamos realizar una serie de sesiones centradas en la integración de alumnos, se pretende que los estudiantes comprendan las cualidades de cada compañero, por lo que se plantearon los siguientes objetivos específicos:

Reconocer la importancia del desarrollo de valores que favorecen la inclusión en el aula de preescolar

Explicar las barreras para el aprendizaje y la participación que pueden enfrentar los alumnos.

Identificar el cambio en un aula con valores inclusivos desarrollados.

### **Marco teórico**

Estrategia Nacional de la Educación Inclusiva (ENEI)

La investigación se basa en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) estrategia que busca superar las barreras que históricamente han limitado el acceso y la participación de ciertos grupos de estudiantes, promoviendo una educación inclusiva que se adapte a las particularidades de cada individuo. Este enfoque inclusivo pretende que todos los estudiantes tengan oportunidades iguales para aprender y desarrollarse, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más equitativa y respetuosa de la diversidad.

La SEP (2019) menciona como principal objetivo:

Convertir progresivamente el actual SEN caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible, pertinente y sensible que identifique, atienda y elimine las BAP que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno. (p. 10).



Se fundamenta la promoción del respeto mutuo y la creación de un ambiente inclusivo que fomente la participación y el aprendizaje significativo de los estudiantes en un aula donde no exista la discriminación, donde todos sean valorados por igual.

#### Guía para la educación inclusiva (INDEX)

La "Guía para la educación inclusiva" es una herramienta integral que fue desarrollada por Tony Booth y Mel Ainscow con el propósito de mejorar la inclusión educativa en las escuelas. Esta innovadora herramienta no solo ofrece una evaluación de las prácticas inclusivas, sino que también guía a las instituciones educativas en el proceso de mejorar continuamente su capacidad para atender a la diversidad de estudiantes. El índice se enfoca en la participación activa de toda la comunidad escolar, reconociendo que la inclusión va más allá de las aulas y abarca aspectos más amplios de la vida escolar.

Booth y Ainscow (2015) mencionan que: Cuando los estudiantes encuentran barreras se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales. (p. 44).

La investigación se fundamenta con el artículo 3ro de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos el cual menciona que:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. (p. 05).

## Inclusión en la educación

La inclusión en la educación es un proceso dinámico que va más allá de una simple respuesta a la diversidad de estudiantes, representa un compromiso continuo de ajustar y adaptar los enfoques y contenidos educativos para garantizar la participación plena de todos los alumnos, reduciendo así la exclusión. En lugar de ver la diversidad como un obstáculo, la inclusión busca transformar esta diversidad en una oportunidad para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje. Esto implica un cambio de los métodos de enseñanza y prácticas educativas para adaptarse a las distintas formas de aprender, reconociendo que cada estudiante tiene un conjunto único de habilidades, necesidades y estilos de aprendizaje.

Tabla 1. Conceptualización de la inclusión

Tabla 1.	La inclusión en la educación significa...
<ul style="list-style-type: none"><li>• Poner los valores inclusivos en acción.</li><li>• Mirar cada vida y cada muerte con igual valor.</li><li>• Apoyar el sentimiento de pertenencia en todos.</li><li>• Incrementar la participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza.</li><li>• Reducir la exclusión, la discriminación y las barreras.</li><li>• Reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas para responder a la diversidad de alumnos que aprenden de modo que se valore a todos igualmente.</li><li>• Reconocer el derecho de los estudiantes a una educación de calidad en su localidad.</li><li>• Mejorar los centros escolares tanto para el personal, los padres y tutores, como para los estudiantes.</li><li>• Reconocer que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.</li></ul>	

Nota: "Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares" Booth y Ainscow. (2015, p.15)

## Desarrollo de valores en el aula

El desarrollo de valores en el aula educativa cultiva ciudadanos responsables, éticos y comprometidos con el bienestar de la sociedad. Los valores no se enseñan, se desarrollan, es un proceso integral que se manifiesta en cada momento de la vida, constituyendo una acción dirigida hacia uno mismo como individuo. Esto implica cultivar el respeto hacia nuestra propia persona, nuestro cuerpo y nuestra identidad, así como también fomentar el respeto hacia cada uno de nuestros compañeros y maestros. En calidad de educadores, debemos desempeñar el papel de modelos a seguir a diario, tomando decisiones justas ante los alumnos, eligiendo siempre la conducta correcta y creando un entorno armonioso que valore sus ideas, sugerencias e intereses.

Los centros educativos deben asegurar un lugar seguro, inclusivo, acogedor, en donde la práctica pedagógica utilizada sea en base a acciones de justicia y equidad desarrollado a partir de valores inclusivos los cuales nos brindara la reducción de la exclusión, la discriminación entre la comunidad que conforma la institución, tales como maestros, estudiantes y padres de familia ante diversos factores que puedan generar exclusión, como los orígenes, intereses, capacidades, economía, siempre respetando la diversidad que enriquece nuestras aulas. Dichos valores inclusivos conllevan a ser reconocidos como parte de un centro educativo, y de ser aceptado.

Tabla 2 Valores inclusivos

Valores inclusivos	Conceptualización
Respeto	El respeto es un acto consciente y positivo que refleja consideración, aprecio y reconocimiento hacia los demás, sus derechos, opiniones, y la diversidad que los caracteriza. Se manifiesta a través de comportamientos respetuosos, cortesía y tolerancia, buscando la convivencia armoniosa y el entendimiento mutuo. El respeto implica tratar a los demás con dignidad, empatía y cuidado.
Empatía	La empatía es la capacidad de comprender y compartir los sentimientos, pensamientos y experiencias de otra persona, sintiendo una conexión emocional que permite percibir su perspectiva de manera genuina.
Honestidad	La honestidad es la cualidad de actuar y comunicarse de manera veraz, transparente y justa, sin ocultar la verdad ni distorsionar la realidad. Implica la integridad y coherencia en palabras y acciones, reflejando un compromiso con la sinceridad.
Amabilidad	La amabilidad es la disposición y acción de actuar con benevolencia, afecto y consideración hacia los demás, manifestando un trato amigable y respetuoso. Se refleja en gestos y palabras que buscan generar bienestar, apoyo y positividad en las interacciones humanas.
Compañerismo	El compañerismo es la actitud y práctica de compartir experiencias, apoyar mutuamente y cultivar relaciones colaborativas dentro de un grupo o comunidad. Se manifiesta a través de la solidaridad, el respeto y la disposición para trabajar juntos hacia metas comunes

Inculcar estos valores desde temprana edad ayuda a los niños a desarrollar habilidades sociales importantes. Aprender a entender y compartir las emociones de los demás (empatía), tratar a todos por igual (igualdad), ser honestos en sus acciones, trabajar bien con otros (compañerismo) y ser amables, son habilidades esenciales para construir relaciones positivas.

#### Barreras para el aprendizaje y la participación

Las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), se refieren a obstáculos o limitaciones que dificultan el acceso completo a la educación y que impactan la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. El personal docente, en conjunto con los padres de familia, tienen la tarea de eliminar o disminuir estas barreras ya que pueden manifestarse de diversas maneras y tener un impacto significativo en el rendimiento académico y el desarrollo social de los estudiantes.

A continuación, se presenta una propuesta elaborada por Covarrubias (2007), alineada a las tres dimensiones de la escuela inclusiva que proponen Booth y Ainscow (2015): culturas, políticas y prácticas. Con el objetivo es unificar la denominación de los campos en los cuales se pueden identificar barreras para el aprendizaje y la participación y se propone su agrupación considerando las tres dimensiones de la inclusión que se abordan en el índice.

Tabla 3. Clasificación de barreras para el aprendizaje y la participación con base en las culturas, políticas y prácticas

	Descripción
Culturales	<p>Dentro de las barreras culturales se pueden identificar aquellas que guardan relación con las ideas, creencias, comportamientos, interacciones, paradigmas, entre otras. Estas barreras determinan la forma de actuar de todas y todos los actores que rodean a la persona que presenta una condición determinada y lo ubica en un grupo vulnerable. Se propone una subcategorización:</p> <p>Las barreras actitudinales: se puede decir que son la forma de ser y de comportamiento que orientan las acciones de las personas.</p> <p>Las barreras ideológicas: son las representaciones que se manifiestan como puntos de vista, ideas, razonamientos o creencias individuales o colectivas</p>
Políticas	<p>Dentro de las barreras políticas se pueden identificar aquellos aspectos que guardan relación con la normatividad y legislación que rigen la vida educativa de las instituciones, tanto el cumplimiento de las mismas como la necesidad de implementación de nuevos mecanismos para favorecer la inclusión y atención a la diversidad. Se abarca no solo la organización del centro escolar, sino también aspectos de orden superior, como las autoridades administrativas, los procesos de gestión y la organización del sistema educativo</p>

Prácticas	<p>Las barreras prácticas se proponen agruparlas en dos subcategorías: barreras prácticas de accesibilidad y barreras prácticas de didáctica.</p> <p>Las barreras de accesibilidad hacen referencia a aquellos aspectos físicos de la infraestructura que pueden impedir el acceso y la participación del alumnado en condiciones vulnerables; se pueden identificar desde el entorno social o comunitario como dentro de la misma escuela o el aula.</p> <p>Las barreras didácticas son aquellas que guardan estrecha relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje; estas barreras se presentan principalmente dentro del aula y el trabajo docente, ya que guardan relación con los aspectos de metodología, evaluación, concreción del currículo, actividades y organización del grupo, trabajo colaborativo, vinculación con las familias, entre otras.</p>
-----------	--

Fuente: Construcción personal, con base en SEP (2018), SEP (2017), Booth y Ainscow (2015), López (2011), SEP (2010, 2012), Puigdemívol (2009), Covarrubias (2007)

### **Metodología**

Se empleó un enfoque cualitativo debido a las características de la investigación, que busca analizar habilidades, actitudes y comportamientos de los alumnos a través de la implementación de un plan de acción. El enfoque cualitativo seleccionado para esta investigación permitirá explorar en profundidad cómo se construyen y manifiestan los valores inclusivos en el aula de preescolar, así como comprender las experiencias individuales de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Además del enfoque cualitativo, se añade un método científico experimental que se centra en observar el cambio de comportamientos y actitudes en un grupo de alumnos de segundo grado de preescolar al fomentar el desarrollo de valores inclusivos mediante la implementación de prácticas inclusivas.



El punto de partida fue la concientización sobre el trastorno del espectro autista, conocido como autismo, el cual representa una de las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan cuatro de los compañeros en el aula. El diseño de investigación-acción comprende y resuelve problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente. En este caso, se logró disminuir las acciones discriminatorias que los alumnos mostraban hacia sus compañeros autistas.

La población de interés son los alumnos de preescolar, la muestra estuvo conformada por 21 alumnos, de los cuales 12 son niñas y 9 son niños.

### **Resultados**

En el jardín de niños el desarrollo de valores como la empatía y el respeto se vuelve fundamentales para la obtención de una convivencia armoniosa dentro del aula escolar. Cuando los alumnos desarrollan estos valores, son capaces de relacionarse de manera respetuosa con sus compañeros, independientemente de sus capacidades y habilidades. Un alumno que se fundamenta en estos valores no participa en la exclusión, más bien, se convierte en alguien que crece con principios y, como consecuencia, aprende a respetar a quienes le rodean.

El objetivo fue fomentar valores inclusivos a través de un proyecto titulado como "Todos somos maravillosos" en el cual se llevaron a cabo prácticas inclusivas, dinámicas y reflexiones. Como resultado, el proyecto generó importantes cambios en la forma en que los alumnos se relacionaban entre sí, comparado con su comportamiento anterior al inicio del proyecto. A través del personaje de Julia, los alumnos tuvieron la oportunidad de conocer y comprender diferentes características que definen a Julia como un personaje autista con cualidades únicas e impresionantes. Julia les enseñó sobre el autismo y les mostró las similitudes que compartía con algunos de sus compañeros, La implementación de esta estrategia no solo sirvió como conocimiento sobre el autismo, sino que también cultivó valores de inclusión en el aula.

El objetivo general de desarrollar valores inclusivos en el aula de preescolar se ha cumplido de manera exitosa al observar los cambios positivos en el comportamiento y actitudes de los alumnos. Estos valores han sido el motor que impulsa la empatía, el respeto y la integración de los compañeros que enfrentan BAP, creando así un ambiente escolar más armonioso y acogedor para todos.

El proyecto finalizó con la creación de un aula sensorial destinada a favorecer la inclusión de nuestros alumnos, especialmente aquellos compañeros autistas que a veces experimentan ansiedad o frustración. La idea central era proporcionar un espacio enriquecido con materiales sensoriales que satisficiera las necesidades individuales de los alumnos y promoverán su bienestar integral. El proyecto fue realizado con la participación de los estudiantes, quienes en diversas sesiones colaboraron en la creación de materiales como botellas sensoriales, globos sensoriales, tableros sensoriales y guiñoles. Estos materiales fueron integrados al aula gracias al trabajo en equipo de todos los alumnos.

El aula sensorial se estableció dentro de un salón accesible para todos, logró fortalecer la inclusión dentro del centro educativo. El impacto de esta iniciativa fue notable entre los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, especialmente aquellos con autismo quienes recurrían al aula para tranquilizarse. El aula sensorial brindó momentos en donde los alumnos pudieron explorar, aprender y divertirse juntos.

*Objetivo 1. Reconocer la importancia del desarrollo de valores inclusivos en el aula de preescolar.* Al desarrollar y fomentar estos valores inclusivos, observamos cómo los alumnos se volvieron más respetuosos, solidarios y dispuestos a ayudar y acompañar a sus compañeros. La integración de los alumnos con autismo se hizo más natural y fluida, mientras que las acciones de exclusión y marginación disminuyeron significativamente. Cumplimos nuestro objetivo de reconocer la importancia de estos valores, destacando su impacto positivo en la convivencia y el trabajo colaborativo en el aula. Se afirma que los valores, fortalecen el trabajo colaborativo, la participación de los alumnos y elimina las barreras que puedan surgir por la falta de comprensión y empatía.

*Objetivo 2. Explicar las barreras para el aprendizaje y la participación que pueden enfrentar los alumnos.* Dentro de nuestra investigación se menciona una clasificación de las barreras para el aprendizaje y la participación por el autor Covarrubias, quien hace esta propuesta en base a las dimensiones de la Guía para la educación inclusiva, una de nuestras principales bases teóricas. Sin embargo, dentro de nuestra actividad nos centramos principalmente en el Autismo, una de las barreras que enfrentan los alumnos, por otro lado, se reconoce que las barreras son diversas, y no hay que limitarse únicamente en este trastorno, sin embargo, se observó la necesidad de abarcar este tema, con el fin de beneficiar la participación y la integración de los alumnos autistas.

*Objetivo 3. Identificar el cambio en un aula con valores inclusivos desarrollados.* El objetivo de identificar el cambio en un aula con valores inclusivos desarrollados se logró al observar los cambios positivos obtenidos al promover valores que encaminan a los alumnos a respetar e integrar a sus compañeros. Ahora los alumnos muestran su cuidado y preocupación al intentar brindarles materiales que puedan ayudar a tranquilizar a sus compañeros durante estos momentos difíciles. Esta actitud de empatía y apoyo evidencia el crecimiento emocional que se ha cultivado entre los estudiantes, Otro aspecto importante de los alumnos es el respeto del espacio de sus compañeros al alejarse cuando notan que están experimentando momentos de ansiedad o frustración. Los alumnos aprendieron sobre el autismo, y esto ayudó a entender más a sus compañeros y respetarlos, reconocer sus habilidades y valorar la condición que los hace únicos y maravillosos.

Durante el proyecto los alumnos al ser partícipes de diversas actividades inclusivas logró evaluar su participación y desempeño en estas actividades, utilizando una herramienta de evaluación conocida como rúbrica. Tomando como principal campo formativo De lo humano y lo comunitario al desarrollar y evaluar dos de sus procesos de desarrollo de aprendizaje: Interactúa con distintas personas en situaciones diversas y establece acuerdos para la participación, la organización y la convivencia. Se relaciona con respeto y colabora de manera asertiva para el logro de propósitos comunes en juegos y actividades. La rúbrica utilizada se muestra en la parte de anexos. En la figura se observan los resultados obtenidos mediante el instrumento de evaluación.

ESCALA DE NIVELES DE DESEMPEÑO				
	4 Sobresaliente	3 Satisfactorio	2 Dominio básico	1 Insuficiente
criterio	El estudiante interactúa de manera positiva con sus compañeros. Participa en la elaboración de materiales sensoriales. Muestra respeto y empatía hacia las personas. Se interesa por aprender sobre el autismo.	El estudiante muestra respeto y empatía hacia las personas. Sigue instrucciones para la elaboración de los materiales sensoriales.	Con ayuda logra realizar materiales sensoriales. Convive sanamente con sus compañeros cuando se le pide.	Se le dificulta convivir respetuosamente con sus compañeros. Muestra poco interés por conocer sobre el autismo.
Nombre del alumno	NIV	NIII	NII	NI
Alejandrina Ibarra				
Isabella Gonzalez				
Luciana Ibarra				
Jimena Hurtado				
Vianney Martinez				

Nota: La gráfica muestra los resultados obtenidos en el instrumento de evaluación utilizado.

Los indicadores de la rúbrica incluían cuatro niveles de desempeño:

**Sobresaliente:** Este nivel refleja un desempeño excepcional. Los estudiantes en esta categoría mostraron una interacción positiva con sus compañeros, participaron activamente en la elaboración de materiales sensoriales con un propósito específico, demostraron respeto y empatía hacia los demás, y mostraron un genuino interés en aprender sobre el autismo. Un total de 15 alumnos lograron este nivel.

**Satisfactorio:** Los estudiantes que alcanzaron este nivel demostraron un buen desempeño en las actividades del proyecto. Mostraron respeto y empatía hacia los demás, siguieron las instrucciones para la elaboración de materiales sensoriales y contribuyeron de manera positiva al ambiente inclusivo del aula. Un total de 4 alumnos fueron clasificados en nivel.

**Básico:** Este nivel indicaba un nivel de desempeño básico. Los estudiantes en esta categoría necesitaron ayuda para completar algunas tareas relacionadas con la elaboración de materiales sensoriales, pero lograron convivir de manera adecuada con sus compañeros cuando se les solicitó. Dos alumnos se encontraron en esta categoría.

Insuficiente: Afortunadamente, no se registraron alumnos en esta categoría, lo que indica un compromiso generalizado con la inclusión y la sensibilización hacia el autismo dentro del grupo de estudiantes participantes en el proyecto

## Referencias

Ardila Echeverry, J. S., Martínez, S., Cruz Mora, D. A. González Cárdenas, D. (2021).

"Estrategias de la Inclusión Educativa en el Colegio Gimnasio Campestre de Guilford"  
Tesis de titulación, Universidad de Bogotá.

Arija Diego, I. (2022). Index for inclusion: Aplicación en un centro escolar para la valoración de su inclusión. Tesis de titulación, Universidad de Valladolid.

Booth, T. & Aisncow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.

Brenes Vargas, M. C. (2020). Fortalecimiento de la práctica de los valores del respeto y la solidaridad por medio de una propuesta de estrategias pedagógicas en la convivencia de niños y niñas de 3 a 4 años con la participación de sus abuelos y abuelas a través de la lúdica y el diálogo. Tesis de titulación, División de Educación Básica Centro de Investigación y Docencia en Educación. Universidad Nacional.

Covarrubias P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación.

DOF (2023). Anexo Acuerdo número 08/08/23 Fase 2 a 6 México.

García López, E. (2017). El autismo en preescolar. Una mirada pedagógica. Tesis de titulación. Universidad Pedagógica Nacional.

Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2014) Metodología de la investigación (6ta ed.)

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). Aprendizaje y

participación sin barreras.

Mantilla Proaño, N. M. (2019). Inclusión educativa para niños y niñas de edad preescolar con capacidades especiales diferentes. Tesis de maestría. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Orosco Nonalaya, C. N. & Rivera Quispe, E. (2022) Programa “caritas felices” y valores preescolares del distrito de Huancayo. Tesis de titulación. Universidad Nacional del Centro de Perú.

Pascuas (2017). El manual de actividades para el autismo.

Pérez Martínez, M. G., Pedroza Zúñiga, L. H., Ruiz Cuéllar, G. López García, A. Y. (2010). La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. Instituto Nacional para la evaluación de la educación.

Pérez Ortiz, E. J. (2019). Estrategias para favorecer la inclusión educativa y generar un aprendizaje significativo. Tesis de titulación, Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio”.

Secretaría de educación pública (2017). Modelo Educativo para la educación obligatoria.

Secretaría de educación pública (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.

Secretaría de educación pública (2023) Estrategia Nacional para identificar las Barreras para el aprendizaje y la participación.

Secretaría de educación pública, (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Secretaría de educación pública.



**Prácticas de investigación: de una noción técnica e instrumental a una actitud crítica y sensible, retos para el investigador en las Escuelas Normales.**

Fanny Araceli Ocampo Martínez,

fanny.ocampo@normaldechalco.edu.mx

Escuela Normal de Chalco.

Edgar Felipe Deceano Estrada

edgar.f.deceano@gmail.com

Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl.

Línea temática 9: Investigación de la investigación educativa

**Resumen:**

Es importante tomar una postura frente a las prácticas de investigación en las Escuelas Normales, por lo que partimos de considerarlas como espacios donde el investigador se encuentra con el objeto de estudio y los sujetos implicados. Esto requiere de observación, interacción, creatividad y apertura para establecer cuestionamientos complejos y abiertos. Siendo fundamental poseer una actitud sensible y crítica para ser interpelado por el objeto, pues sólo así la práctica de investigación puede definirse como lugar de encuentro con posibilidad de genera saber y conocimiento. Este texto pone en discusión dos posturas de investigación: una técnica-instrumental y otra crítica y sensible, abordadas a través de un enfoque cualitativo e interpretativo, en donde no es posible separar a lo teórico de lo metodológico, pues no son momentos separables dentro de la propia investigación, en todo caso, se presentan como un tejido que va haciendo referencia a autores como Unamuno, Foucault, Bachelard, Freire y Zemelman, quienes cuestionan conceptos como el cientificismo y proponen miradas frente a la historicidad del objeto de estudio, la voz de los sujetos participantes y la ruptura de lo convencional. En tanto que lo metodológico se torna como un itinerario que se va construyendo para ir al encuentro de la problemática, lo que indiscutiblemente conlleva a un pensar crítico en relación con la noción que existe sobre las



prácticas de investigación en Normales. Finalmente, se enuncian los retos del investigador para escapar de las prácticas apegadas a la lógica del mercado, a lo impositivo, pues las necesidades sociales demandan investigaciones sensibles y abiertas que ayuden a comprender e interpretar a las realidades y a las subjetividades.

**Palabras clave:** Prácticas de investigación, investigador, actitud crítica, Escuela Normal

### **Introducción**

Abre las compuertas para que las aguas largamente estancadas dejen paso a las nuevas corrientes de pensamiento, de conocimiento, de acción, y para que, entonces, los límites que impone el conocimiento convencional, normalizado, no se traduzcan en límites a esa acción, y a la admisión del carácter innovador de las innumerables prácticas cotidianas con las que mujeres y hombres transforman su mundo y el mundo. (Denzin y Lincoln, 2012, p.12)

Para comenzar es importante tomar una postura frente a una categoría que será de relevancia a lo largo del texto, las *prácticas de investigación*: mismas que se conciben como los espacios que tiene el investigador para encontrarse con el objeto de estudio y los sujetos implicados, lo cual no sólo requiere de la observación, interacción y conocimiento, sino, que alude a la creatividad y a la curiosidad para establecer cuestionamientos y escenarios que permitan una visión compleja y rizomática del mundo, sus realidades y sus sujetos, requiere dejar hablar al objeto de estudio y escucharlo en todas sus dimensiones, manifestaciones y movimientos, pues ya no basta con el conocimiento que tenga el investigador frente a la temática o problema, es más importante la actitud con la que se acerca al objeto y se deja interpelar, cuestión que necesita de sensibilidad, disposición y apertura para dejarse llevar.

También puede definirse a las *prácticas de investigación* como el lugar o el espacio en que se genera conocimiento, sin embargo, esto no resulta sencillo, ya que es preciso enmarcar que no toda investigación realmente logrará tal propósito, porque dependerá de múltiples factores, encuentros, desencuentros, transformaciones y, sobre todo, de rupturas sustanciales tanto en la investigación como en quién investiga, siendo un tema que puede ser tratado en otro texto, pues se abren discusiones interesantes.

Una vez definido lo que se entenderá por *prácticas de investigación*, se colocarán las dos posturas sobre las que se intenta argumentar y plantear el problema: la primera, aborda y cuestiona a las prácticas investigativas posadas en una noción técnica-instrumental y la segunda, la propuesta hacía una actitud crítica y sensible, desde un pensamiento complejo y multireferencial, que admite y reconoce diversas perspectivas para explicar, comprender e interpretar la realidad, considerando que existen otras formas de saber, de pensar, de conocer y por lo tanto, de subjetividades.

Más adelante se han de plantear los retos que tiene el investigador frente a la segunda postura, pensado y colocado como posible escenario de discusión y cierre para seguir discutiendo dentro de las prácticas de investigación en las escuelas Normales. Así mismo, es relevante destacar las preguntas que atraviesan y guían esta ponencia: ¿Qué implicaciones tienen cada una de esas prácticas de investigación?, ¿cuáles son los retos, rupturas y obstáculos a los que se enfrenta un investigador para transitar entre lo técnico-instrumental a una postura crítica y sensible, que busque más allá de lo dado, del hecho concreto, de la realidad inmediata y la simplicidad de los fenómenos?

## Del entramado teórico-metodológico

Para el acercamiento a las prácticas de investigación en escuelas Normales se plantea pensar lo teórico como los lentes que nos ayudan a mirar la problemática, donde figuran posturas, nociones, conceptos de autores que se convierten en compañeros de viaje, entre los que podemos destacar a Unamuno (1907) que nos permite cuestionar el cientificismo, Foucault (2013) desde su perspectiva de considerar la historicidad del objeto de estudio en tanto sus rupturas y discontinuidades, situación que resulta difícil si pensamos en la tradición de la investigación educativa en la mayoría de los espacios, pues se alude a la linealidad de acontecimientos, con una organización y estructura fija, con caminos perfectamente trazados y pensados a priori. Encontramos a Freire (1970), que coloca a la investigación educativa como forma de darle voz a los otros para comprender y no para someter y dominar, más esto no será posible si el investigador no muestra una actitud de apertura y de curiosidad, aspectos que son trabajados por Bachelard (1974). Si bien, estos autores nos muestran rutas teóricas y metodológicas, nosotros proponemos que ellos sean la base para discutir y pensar a la investigación, así como provocación para construir otros caminos que den cuenta de las realidades actuales. Es decir, que un reto para el investigador es construir y trazar sus propios caminos.

Por ello, podemos colocarnos en que el método es una forma de pensar y pensarse, de narrar y narrarse, de tomar una postura frente a la investigación y de relacionarse con el mundo y la realidad que queremos comprender e interpretar. En donde aparecen posturas como las de Zemelman (1992), específicamente al mencionar que por método debemos considerar el horizonte como suelo y destino en el mismo acto de investigar. De ahí que nuestra decisión sea pensar a través de una postura crítica, con la idea o pretensión de salir del canon instituido, por lo que el abordaje es de corte interpretativo (Ricoeur, 1995) con un enfoque cualitativo, con intención de discutir y pensar desde otro lugar a las prácticas investigadoras en las escuelas Normales.

La investigación cualitativa significa diferentes cosas en cada uno de esos momentos...la investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones. (Denzin y Lincoln, 2012, p. 48)

Para esta primera discusión, fue necesaria la observación constante de las prácticas de investigación y la escucha atenta de los discursos de los que están investigando en las Normales, en relación con sus experiencias, opiniones, estilos y hábitos. Además de considerar que muchos de ellos son los que promueven la participación de los estudiantes.

Prácticas de investigación instituidas y apegadas a la noción técnico instrumental

Es necesario colocar algunos puntos que sirvan como ilustración de la concepción de la ciencia, pues de ella se desprenden las formas de hacer y de acercarse a los procesos de investigación, específicamente a la hora de enunciar al objeto y al sujeto, así como del posicionamiento frente al hecho estudiado como parte de una investigación académica.

Desde sus inicios la ciencia estuvo sometida a la lógica, cuya búsqueda se centraba en la experimentación, la verificación, la exactitud y, por lo tanto, el establecimiento de leyes y generalidades. Un ejemplo es la postura en cuanto a qué la ciencia se aprecia como explicación causal, mirando al universo como un flujo de acontecimientos que suceden según leyes.

Aún en la actualidad pareciera que la ciencia es la única que genera progreso, reconociendo solamente a lo técnico y a lo práctico, negando otras modalidades de conocimiento, cómo lo es la filosofía. Esta última, al preguntarse del por qué de las cosas es en realidad la que ha de originar a la ciencia. Bajo dicho argumento, se puede comprender entonces, que muchos de los problemas que emergen desde el hombre y sus interacciones deberán ser motivo de estudio y de un basto esfuerzo intelectual, nuestra sociedad requiere de ciertas renunciaciones, como las ideologías de mercado, competencia, producción, alto consumo e inmediatez.

En ese sentido, es en el siglo XIX que se observan algunas cuestiones y situaciones que emergen del hombre, para las cuales las Ciencias Naturales no tienen respuesta, estos son considerados como los problemas sociales, los que requieren de una explicación, comprensión e interpretación del sujeto y su entorno. Lo que evoca a una nueva forma de mirar al mundo en sus diversas interconexiones y enmarcadas en procesos históricos que permiten trabajar desde el interior para construir y dar sentido.

Entonces, explicar, comprender e interpretar la vida dentro de lo social, lo cultural y por supuesto de lo escolar, no puede asumirse desde simples leyes o reglas universales. Por ello, tanto la ciencia como las prácticas de investigación deben entenderse mediante un carácter de pluralidad, emancipatorio y con historicidad construible, que permita examinar críticamente las realidades y apele a transformaciones sociales.

Razón por la que hoy se puede hablar de la epistemología, que emerge por una necesidad de comprensión e interpretación de situaciones o fenómenos en los cuales la ciencia encontraba límites, por ello, es importante replantearse los principios ya dados, para los que ya no es suficiente la reducción de los hechos o causas determinadas. Siendo así que la epistemología posibilita la observación de un sujeto como *Ser*, que actúa e interactúa en función de un entorno, de una historicidad, lo que permite acercarnos a aquello que escapa de un conocimiento puramente científico y que no es posible cuantificar, pues necesita de la interpretación detallada y sensible.

Es así como poco a poco van apareciendo cuestionamientos mucho más profundos sobre aspectos de la realidad, de las subjetividades, del orden social, cultural, político y educativo, entre otros. Aunque todas ellas, son acontecimientos que se le presentan al hombre, y que nuevamente no pueden ser explicados con leyes de causa-efecto, ni sustentadas en generalidades. Pues sí se busca la comprensión e interpretación del hombre y los modos de vida, se tendrá que dar paso a otra forma de pensar la realidad, sus relaciones, tensiones, discontinuidades y rupturas, en la que se considera lo subjetivo, mirando al Ser en toda su expresión y conexión. Lo cual no será posible con una noción científicista, lineal de la ciencia y del acto de investigar. Aunque como mencionaremos en el escrito, es una de las principales tareas y retos del investigador no sucumbir a la tradición de causalidad simple, de acumulación y de fragmentación (Foucault, 2013). Cuestión que da paso a otros tipos de saberes científicos, a otras ciencias, como las Ciencias de la Educación y a nuevas prácticas de investigación, posibilitando poner en crisis los principios ya establecidos y las concepciones adoptadas y naturalizadas.

Las prácticas de investigación bajo esta categoría de instituidas y apegadas a la noción técnico-instrumental, se encuentran adheridas a una noción de *cientificismo*, una fe ciega y absoluta en la ciencia como verdad absoluta (Unamuno, 1907), universal y objetiva. Donde el conocimiento válido se desprende de la experimentación, se esquematizan resultados derivados desde el rigor matemático, utilizando métodos fácticos, basado en hechos y en poner a prueba hipótesis. Además de existir un distanciamiento entre el objeto de estudio con su realidad y su historicidad. Pues se define por relaciones de causalidad simple, fijándose en períodos sin rupturas, sin discontinuidades (Foucault, 2013), lo que genera prácticas de investigación acumulativas, de exclusión y lineales.

Consideramos que este tipo de prácticas de investigación silencian a los objetos de estudio y a los sujetos participantes, pues todo pareciera estar dado y perfectamente acotado, lo que en ocasiones lleva a una comprobación de una realidad ya pensada.

## Prácticas de investigación constituidas y pensadas desde una actitud crítica y sensible

Pensar en prácticas de investigación constituidas desde una actitud crítica y sensible, implica una nueva forma de situarnos frente al mundo y de entendernos como parte de éste, que no sólo determine el acto de la investigación, sino la manera en que nos reconocemos e interactuamos con los otros y nuestra relación con la naturaleza, desde un posicionamiento crítico e incluso filosófico que involucra el cuidado de sí, de los otros y del medio que nos rodea.

Por lo que, un primer paso estaría en recuperar y resignificar la relación entre la ciencia, la filosofía y la investigación, así como en el reconocimiento del objeto y del sujeto, ambos como históricos y situados, que permita la explicación, la comprensión e interpretación de lo que acontece, y que al mismo tiempo reconozca un saber que provoca y abre nuevos horizontes de comprensión e interpretación (Zemelman, 1992).

Para que ello suceda, el investigador debe mostrar apertura, sensibilidad, creatividad y un tanto de curiosidad, para poder pensar en lo que no se ha dicho de lo que detecta como problemática, o en los vacíos existentes, detectar las discontinuidades e incluir los fenómenos de ruptura, de mutación y transformación (Bachelard, 1974).

En este tipo de prácticas de investigación se alude a una actitud crítica y sensible que posibilita un pensamiento imaginativo y creativo, en las que podemos encontrar una amplia gama de perspectivas como la fenomenología, la crítica, la hermenéutica, la complejidad, entre otras. Todas ellas permiten pensar para construir nuevos marcos de comprensión e interpretación de los procesos que se viven en las escuelas. Lo importante es que se asuman como posturas que nos provocan a la construcción de nuevos caminos, lo cual conlleva riesgo, pero sin duda, mucho aprendizaje en el acto de la investigación.



## De los resultados: Los retos del investigador

Todo lo expuesto hasta aquí es un intento de comprender las implicaciones que tienen las prácticas de investigación en Normales, centradas desde dos posturas quizá muy generales, pero ilustrativas, de enmarcar algunas de sus diferencias y posibilidades, pero que no resultan sencillas ni obvias al momento de la construcción de la investigación. Pues como se ha expresado, implican un movimiento y rupturas en varios sentidos, empezando por el propio investigador. Quizá por ello vale la pena dedicar un espacio, aunque muy corto a los retos que enfrenta el investigador.

Escapar en la medida de lo posible a las investigaciones que se encuentren apegadas a la lógica del mercado, la producción o que están acotadas por intereses de ciertos grupos de poder, lo que conlleva a ser “rebeldes a una ley única e irreductibles al modelo general de una conciencia” (Foucault, 2002, p.9). Aspecto que no es sencillo, pues resulta muy atractiva la cuestión de la oferta y la demanda.

Considerar las realidades históricas tanto del objeto de estudio como de los sujetos implicados en la investigación y que, además, se reconozca que éstos se encuentran en movimiento constante.

Mirar a los objetos de investigación desde una perspectiva compleja y rizomática, que permita una comprensión e interpretación que amplía el horizonte. Una ciencia comprensiva que va más allá de los resultados y las aplicaciones.

Comprometerse con un pensar creativo desde el cual acercarse al objeto de estudio y a las subjetividades.

Permitir que cada objeto de estudio trace su camino, es decir, estar dispuesto a escucharlo e interrogarlo: ¡Dejarlo fluir!

Tener presente que las prácticas de investigación desde una postura crítica son una posibilidad de transformación, que quizá empiecen en núcleos pequeños, pero con la esperanza de impactar a gran escala.

No aferrarse a una teoría, ni a una metodología sin cuestionamientos, el investigador puede generar sus propias rutas y conceptos e incluso modificar y adaptar.

Pensar en una ciencia caracterizada por la búsqueda de nuevas teorías, que permita la proliferación de las ideas (Foucault, 1979), donde *todo vale* siempre bajo una vigilancia y cuestionamiento permanente.

Evitar caer en la pseudoconcreción (Kosik, 1976), es decir, que se conciba a la realidad como superficial y engañosa, tomando un fragmento de ella y presentarla como completa y concreta. Por el contrario, habría que pensar en una realidad compleja, histórica, recuperando su esencia para no quedarnos en las apariencias.

Dejarse interpelar por el objeto, mostrarse abierto y dispuesto para lo que se va desdoblado en el arte de investigar.

Sin duda todos aquellos que quieran investigar tienen un cúmulo de posibilidades para su quehacer, que, si bien se presenta a la vez como reto y desafío, es también la oportunidad de cuestionar/se y promover transformaciones singulares y colectivas. La investigación no es para unos cuantos, tampoco lo determina un papel o una función, pues si seguimos pensando así, se tornará cada vez más cerrada, pues, necesita con urgencia ser más sensible.

### **Discusión y conclusiones**

Las prácticas de investigación se encuentran en una encrucijada, entre la fuerte tendencia que establecen ciertas instituciones y grupos de poder, los cuales se convierten en validadores de los procesos de investigación desde una lógica mercantilizada y muy rentable.

Después, se tiene el problema no menor de los recursos asignados para el desarrollo de cierto tipo de investigaciones, siendo las de poca relevancia aquellas que buscan explicar, comprender e interpretar aspectos sociales, culturales y educativos. Basta con revisar los apoyos otorgados para las investigaciones de carácter puramente científico y tecnológico, pues aún son consideradas como esenciales porque responden de manera eficiente y eficaz a las cuestiones enmarcadas por el sistema, donde lo primordial es la producción de conocimiento con fines redituables e inmediatos.

Sin embargo, estamos seguros de que la transición entre una concepción y otra de lo que implican las prácticas de investigación se seguirá configurando, pensando y discutiendo al interior de las escuelas, pues las mismas realidades sociales nos están abriendo nuevos horizontes, lanzando preguntas profundas en espera de ser recuperadas y abordadas, lo que conlleva a “nuevas formas de mirar, de interpretar, de argumentar, de escribir, reconociendo que ningún método puede captar todas las sutiles variaciones de la experiencia humana” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 13). De ahí que la apuesta sea construir más que en reproducir o aplicar.

Finalmente nos disculpamos si en nuestro intento por enmarcar a las prácticas de investigación desde dos posturas: técnico-instrumental y actitud crítica y sensible, hemos caído en la reducción del concepto y del proceso, más cabe resaltar que para este ejercicio de escritura nos resultaba necesario acotarlo en puntos precisos para su posterior discusión. Pues es esto un primer acercamiento con el objeto de estudio, en donde la investigación sea pensada como un espacio de creación y crítica que permita el juego de múltiples teorías, metodologías y voces que se tejen para la comprensión e interpretación de las realidades, cuya búsqueda sea la transformación y la generación de comunidad.

En la discusión se quedan muchas más interrogantes: ¿qué significa investigar en las Escuelas Normales?, ¿para qué investigar?, ¿quiénes deben investigar?, ¿qué preguntas se pretenden responder con la investigación?, ¿qué problemas se detectan para la investigación en las Escuelas Normales? y ¿qué prácticas de investigación se requieren en la formación para la docencia? Cada una de ellas significan un espacio de posibilidad para seguir investigando la investigación educativa.

## Referencias

Bachelard, G. (1974). Epistemología. Editorial Anagrama.

Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I. Gedisa, editorial.

Foucault, M. (1979). La arqueología del Saber. Traducción de Aurelio Garzón del Castillo. Siglo XXI. Editores.

Foucault, M. (2002). El orden del discurso. Tusquets Editores.

Foucault, (2013). ¿Qué es usted, profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método. Siglo XXI. Editores.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Editores.

Kosik, K. (1976). Dialéctica de lo concreto. Grijalbo.

Ricoeur, P. (1995). Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. Siglo XXI. Editores.

Unamuno, M. (1907). Cientificismo. CMC. Editor.

Zemelman, H. (1992). Los horizontes de la razón II. Anthropos-Colmex.

## Estudio bibliométrico de la producción académica del área de enseñanza del inglés en el CONISEN (2017-2023)

Sandra Inés Trujillo Juárez

sitrujilloj@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Línea temática 9. Investigación de la investigación educativa.

### Resumen

El presente estudio es de tipo descriptivo con aporte teórico. Clasifica como longitudinal – retrospectivo al analizar el período comprendido entre el 2017 y el 2023. Este estudio bibliométrico abarca la producción académica del área de enseñanza del inglés en las escuelas normales presentada en las seis diferentes ediciones del Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN). Se presenta la información de las publicaciones por año, por línea de investigación, por tema, por autores e instituciones y entidades más productivas, además de las referencias bibliográficas más utilizadas por los autores. Se observa que la producción académica en el área de la enseñanza del inglés ha venido creciendo con el paso de los años, siendo los temas más relevantes las propuestas pedagógicas, la enseñanza del idioma, las percepciones de la comunidad normalista y la presencia del inglés en la práctica, en las aulas de educación básica. Estos estudios documentan los esfuerzos de los docentes de inglés por mejorar la enseñanza y el aprendizaje de este, utilizando diversas estrategias didácticas y pedagógicas, incursionando con la inclusión, la tecnología, los planes de estudio e importantes referentes teóricos, con el fin de que el inglés pueda trascender e impactar las aulas de educación básica.

**Palabras clave:** bibliométrico, inglés, normales, planes, producción académica, congreso

## Marco teórico

Un estudio bibliométrico es un análisis cuantitativo de la producción científica que utiliza datos estadísticos sobre la publicación de documentos y citas para evaluar la influencia, el impacto y las tendencias en un campo de investigación. Este tipo de estudios emplea diversas métricas y herramientas para examinar aspectos como la productividad de autores, instituciones, revistas, y la interconexión entre diferentes áreas del conocimiento. Okubo (1997) enfatiza su utilidad detallando que la bibliometría es una herramienta mediante la cual se puede observar el estado de la ciencia y la tecnología a través de la producción general de literatura científica, en un nivel determinado de especialización. También señala que es un medio para situar a un país en relación con el mundo, a una institución en relación con un país, e incluso a científicos individuales en relación con sus propias comunidades. El presente estudio bibliométrico abarca la producción académica del área de enseñanza del inglés en las escuelas normales presentada en las seis diferentes ediciones del Congreso Nacional (CONISEN) del 2017 al 2023, con excepción del 2020, ya que en ese año no se llevó a cabo el congreso por la pandemia.

Pritchard (1969), fue uno de los primeros en definir la bibliometría. Según él, la bibliometría es la aplicación de métodos matemáticos y estadísticos a libros y otros medios de comunicación. Broadus (1987) amplió esta definición al describir la bibliometría como la cuantificación de los procesos de comunicación escrita. Spinak (1996), define la bibliometría como el conjunto de técnicas de medición de los procesos de comunicación y de la producción científica y tecnológica a partir de los análisis de las publicaciones científicas.

La bibliometría se ha convertido en una herramienta esencial en el ámbito de la investigación y la gestión del conocimiento, para la evaluación de la ciencia y la tecnología, proporcionando una base sólida para la toma de decisiones en políticas científicas y académicas. Permite la evaluación del impacto científico al medir el impacto y la relevancia de investigaciones, revistas y autores mediante el análisis de citas (Garfield 1972). También favorece el análisis de tendencias con la identificación de temas emergentes y áreas de investigación en crecimiento (Small, 1973).

Los estudios bibliométricos también permiten analizar la colaboración entre investigadores y las redes de coautoría. Katz y Martin (1997) discutieron cómo el análisis de coautoría puede revelar patrones de colaboración y ayudar a entender las dinámicas de trabajo en equipo en la ciencia. Small (1973) introdujo el concepto de análisis de co-citación, que permite mapear la estructura intelectual de un campo de estudio.

Además, los estudios bibliométricos son útiles para evaluar el impacto de las políticas científicas y tecnológicas implementadas por gobiernos y organizaciones. Moed (2005) destacó que la bibliometría se ha convertido en una herramienta crucial para la evaluación de la ciencia y la tecnología, proporcionando información valiosa para la formulación de políticas.

Estos autores y sus obras subrayan la diversidad de aplicaciones y la relevancia de los estudios bibliométricos en la investigación y gestión del conocimiento científico.

### **Metodología:**

Estudio bibliométrico

Definición de objetivos y alcance:



#### Objetivo general:

Según Moed (2005), es crucial definir el propósito del estudio bibliométrico y los parámetros específicos a ser analizados para garantizar que los resultados sean útiles y relevantes. Una vez establecida la definición y propósito de la bibliografía estadística para dar cuenta sobre el proceso de comunicación escrita, la naturaleza y el curso del desarrollo de una disciplina por medio del conteo y análisis (Pritchard, 1969), el objetivo general del presente estudio bibliométrico es: registrar y analizar la producción académica del área de enseñanza del inglés en las escuelas normales presentada en el CONISEN.

Alcance: El presente estudio bibliométrico abarcará la producción académica del área de enseñanza del inglés en las escuelas normales presentada en las seis diferentes ediciones del CONISEN de 2017, 2018, 2019, 2021, 2022 y 2023.

#### Objetivos específicos:

Registrar el volumen de la producción académica de la enseñanza del inglés por año.

Descubrir la distribución temática.

Determinar la distribución geográfica e institucional.

Descubrir el grado de auto-citación y co-citación.

Evaluar las referencias utilizadas por los autores.

#### Selección de fuentes de datos:

De Bellis (2009) señala que la elección de la base de datos bibliográfica es un paso crítico que influye en la validez y exhaustividad del estudio bibliométrico. La base de datos que se eligió para realizar este estudio bibliométrico es la que se ha compilado en las Memorias del CONISEN, congreso que se ha consolidado como el máximo escenario para la difusión académica de las Escuelas Normales por las razones se detallan a continuación:

La Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoce a la investigación y la generación de conocimientos como tareas sustantivas de las Instituciones formadoras de docentes y considera necesario fomentar y compartir los conocimientos generados en su quehacer investigativo, motivo por el cual a través de la SES, la DGEsuM, y la Secretaría de Educación del Estado de la entidad correspondiente, se organiza de manera anual el espacio recurrente para el intercambio de experiencias, consolidación de grupos y redes interesadas en los procesos educativos de la Educación Normal.

Los objetivos del CONISEN, tal y como se detallan en el sitio oficial, son: impulsar la formación de investigadores en las escuelas normales. promover la participación de los estudiantes normalistas en proyectos de investigación, que les permita adquirir una formación más integral, difundir y socializar los conocimientos que se derivan de las investigaciones generadas en las escuelas normales, consolidar un espacio recurrente para la convivencia y el intercambio de experiencias de la comunidad normalista interesada en la investigación educativa, brindar un espacio que coadyuve al fomento y la consolidación de los cuerpos académicos de las escuelas normales, y generar y consolidar redes de investigación entre escuelas normales e instituciones interesadas en la formación docente.

#### Recopilación de datos

Acerca de los datos obtenidos, Zitt y Small (2008) sugieren que la calidad de los datos recopilados es esencial para la precisión y la confiabilidad de los análisis bibliométricos subsecuentes. Se debe realizar la búsqueda y recopilación de datos relevantes, lo cual puede incluir datos sobre el número de publicaciones, citas recibidas, coautorías, afiliaciones institucionales, y otros metadatos pertinentes.

Se encontraron en total 47 ponencias del área de inglés en las Memorias del CONISEN. En este caso, se analizó cada una de las ponencias, registrando en Excel los títulos, temas, líneas de investigación, autores, instituciones y entidades, además de las referencias bibliográficas.

#### Análisis de datos

Una vez recopilados los datos, se procede a su análisis mediante diversas técnicas bibliométricas. Egghe y Rousseau (1990) proporcionan una guía detallada sobre técnicas bibliométricas en su libro, señalando que las técnicas de análisis bibliométrico permiten explorar y visualizar la estructura de la comunicación científica. Siguiendo sus recomendaciones, se registraron los datos y sus frecuencias, y se buscaron coincidencias para poder reportar resultados en cuanto a los temas y líneas de investigación más desarrollados, autores, instituciones y entidades académicamente más productivos en el CONISEN, y las referencias bibliográficas más frecuentemente utilizadas por los autores.

#### Interpretación de Resultados

Los resultados del análisis deben interpretarse en el contexto de los objetivos del estudio. Esto puede implicar identificar tendencias, evaluar el impacto de investigaciones específicas, o mapear la estructura de un campo de conocimiento. Borgman y Furner (2002) destacan la importancia de contextualizar los resultados, ya que la interpretación de los datos bibliométricos debe considerar las limitaciones y sesgos potenciales inherentes a los datos y las técnicas utilizadas.

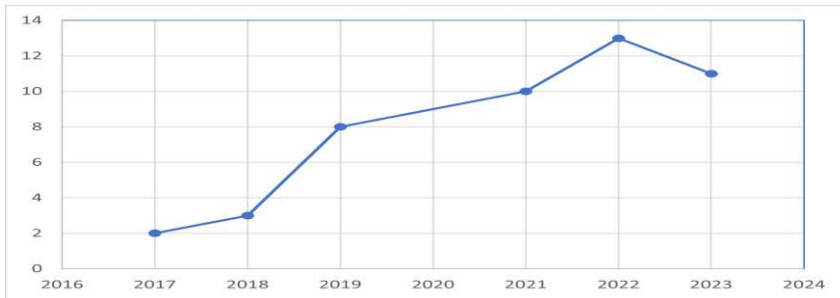
#### Presentación y Comunicación de Resultados:

Finalmente, los hallazgos deben presentarse de manera clara y comprensible, utilizando gráficos, tablas y mapas de redes cuando sea adecuado.. Según White y McCain (1998), la visualización de los datos bibliométricos mediante mapas y gráficos puede mejorar la comprensión y la comunicación de los resultados.

La Figura 1 muestra la producción académica del área de enseñanza del inglés en las escuelas normales en cada una de las ediciones del CONISEN. Como se dijo, se encontraron en total 47 ponencias, y aquí se puede ver su distribución temporal:

Figura 1

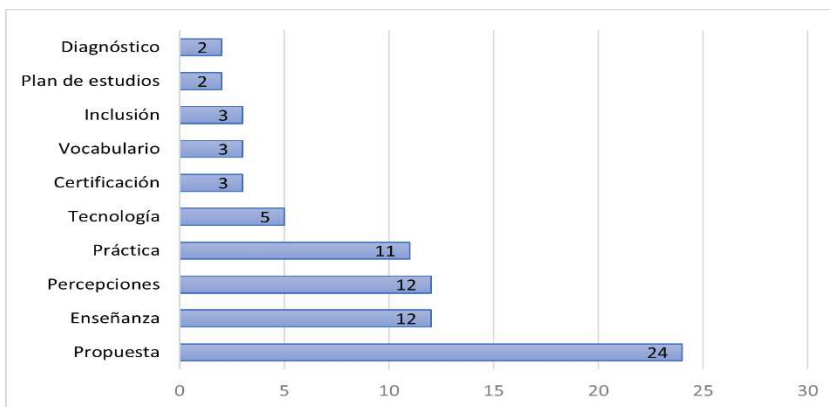
*Publicaciones del área de enseñanza del inglés en cada CONISEN*



Como se puede ver, la participación de los docentes de inglés en el CONISEN ha ido aumentando con el paso de los años. Con respecto a los temas de las ponencias, la Figura 2 muestra los temas más relevantes que se encontraron en las 47 ponencias:

Figura 2

*Frecuencia de los temas presentados en las ponencias de inglés en el CONISEN*



También se hizo un registro de las líneas temáticas de cada una de las ponencias presentadas. Los resultados se pueden ver en la Tabla 1.

Tabla 1

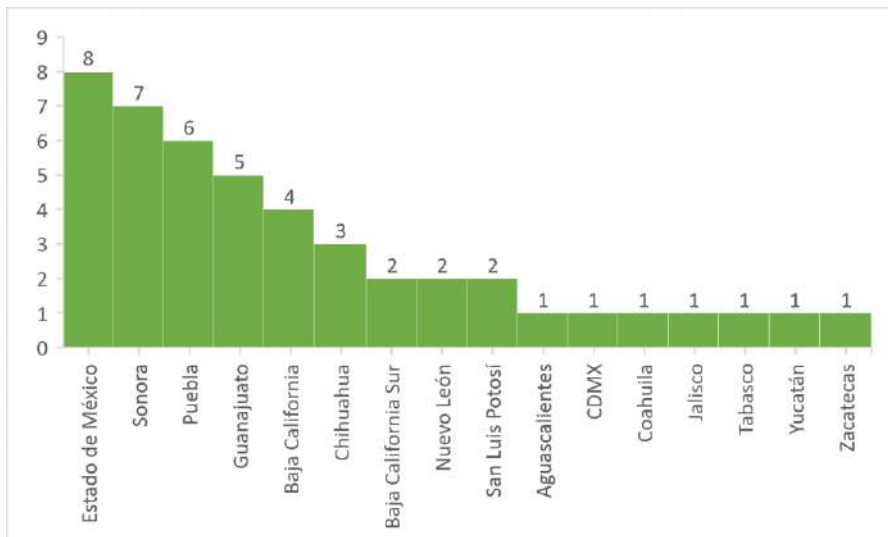
*Frecuencia de las líneas temáticas de las ponencias de inglés en el CONISEN*

Líneas temáticas	Frecuencia
Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales	12
Modelos educativos de formación inicial docente	8
Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas	6
Práctica docente en materia de equidad e inclusión	3
Comunidades de aprendizaje e innovación en la práctica docente	3
Innovación educativa en las escuelas normales	2
Investigación de la investigación educativa	2
Los campos disciplinares de la educación normal	2
Multiculturalismo, interculturalidad y educación	2
Práctica docente en la educación intercultural	2
Procesos de formación de formadores.	2
Formación inicial en el marco del nuevo modelo educativo y de la educación obligatoria	1
La educación normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.	1
Políticas educativas para la formación docente	1
Total	47

De acuerdo con el análisis de las ponencias presentadas, las 47 ponencias provienen de 37 instituciones, siendo diez las más productivas: Escuela Normal Oficial de Irapuato (4), la Escuela Normal Superior de Hermosillo (4), el Benemérito Instituto Normal del Estado “General Juan Crisóstomo Bonilla” (3), la Escuela Normal Superior Plantel Obregón (3), la Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza (2), la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro (2), la Escuela Normal de la Huasteca Potosina- Extensión Tancahuítz (2), la Escuela Normal de Zumpango (2), la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl (2), y la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin (2). Además hubo participaciones de otras 27 Escuelas Normales (algunas ponencias fueron colaboraciones de dos o tres autores de diferentes escuelas). La Figura 3 muestra la distribución geográfica por entidad federativa:

Figura 3

*Distribución de la producción académica de inglés en el CONISEN por entidad federativa*



Por otro lado, las fuentes bibliográficas más frecuentemente citadas en las ponencias analizadas fueron de J. Richards (5), J. Harmer (4), British Council (4), Krashen (4), Selinker (3), Larsen (3), Ellis (2), Hymes (2), Crystal (2), Larsen (3), Mexicanos Primero (2) y Ur (2). Hubo siete ponencias presentadas en el CONISEN citadas en otras ponencias realizadas en años posteriores a su publicación, por lo que se puede resaltar la utilidad de las Memorias del CONISEN en la difusión del conocimiento y la investigación. Se pudo detectar algunos casos de co-citación, concepto que de acuerdo con Small (1973) indica que si dos documentos son citados juntos frecuentemente por otros documentos, probablemente estén relacionados temáticamente o conceptualmente. Tal fue el caso de algunos de los autores mencionados como Richards y Harmer, y obviamente los documentos oficiales de la SEP en todas las ponencias que hablan de Planes de Estudio. Solamente se detectó un caso de auto-citación.

### **Conclusiones**

Con la realización del presente estudio bibliométrico se logró registrar y analizar la producción académica del área de enseñanza del inglés en las escuelas normales presentada en el CONISEN, contando con 47 ponencias en total. Se podría pensar que 47 ponencias no son muchas, sin embargo, si comparamos la cantidad de veces que se menciona la palabra “inglés” en la totalidad de las memorias del CONISEN (3,656) con la cantidad de veces que aparece la palabra “matemáticas” (3,415), podemos ver que es un tema con presencia en el entorno académico de las escuelas normales.

También se cumplió con el registro del volumen de la producción académica del inglés por año, datos que revelaron un incremento muy marcado y una gran diferencia entre el 2017 (2), 2018 (3), y posterior, en el 2019 hubo 8 ponencias y luego 10, 13 y 11. Esto está relacionado con el ingreso de los Formadores de Inglés C a las escuelas normales, mismo que se generó con la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales (SEP, 2017a) y la Estrategia Nacional de Inglés (SEP, 2017b).



Se logró descubrir la distribución temática, en donde predominaron las propuestas pedagógicas, los temas de enseñanza, el análisis de percepciones de docentes y estudiantes, y el llevar el inglés a las escuelas de práctica, denotando así los intereses más recurrentes de los docentes de inglés. Y tal y como se propuso en los objetivos, se determinó la distribución geográfica e institucional, y se descubrió que existe cierto grado de co-citación que revela la relación temática existente en algunas fuentes bibliográficas, y un grado mínimo de auto-citación.

Se espera que la compilación de esta información resulte útil al lector, docente o investigador para evaluar la influencia, el impacto y las tendencias en este campo específico de investigación, al haber examinado aspectos como la productividad de autores e instituciones y la interconexión entre el inglés y las diferentes áreas del conocimiento. Se anexa una tabla con los títulos de las ponencias del área de la enseñanza del inglés de cada una de las seis ediciones de las Memorias del CONISEN, con la invitación a la lectura o consulta de dichas producciones académicas, mismas que pueden ser de utilidad o inspiración para la mejora o futuras investigaciones.

## Referencias

- Borgman, C.L., & Furner, J. (2002). Scholarly communication and bibliometrics. *Annual Review of Information Science and Technology*, 36(1), 2-72.  
<https://doi.org/10.1002/aris.1440360102>
- Broadus, R.N. (1987). Toward a definition of “bibliometrics”. *Scientometrics* 12, 373–379.  
<https://doi.org/10.1007/BF02016680>
- De Bellis, N. (2009). *Bibliometrics and Citation Analysis: From the Science Citation Index to Cybermetrics*. Scarecrow Press.
- Egghe, L., & Rousseau, R. (1990). *Introduction to Informetrics: Quantitative Methods in Library, Documentation and Information Science*. Elsevier.

- Garfield, E. (1972). Citation analysis as a tool in journal evaluation. *Science*, 178(4060), 471-479. <https://www.science.org/doi/10.1126/science.178.4060.471>
- Katz, J.S., & Martin, B.R. (1997). What is research collaboration? *Research Policy*, 26(1), 1-18. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(96\)00917-1](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(96)00917-1)
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics? *Journal of Documentation*, 25(4), 348-349
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Estrategia Nacional de Inglés*. SEP.
- Small, H. (1973). Co-citation in the scientific literature: A new measure of the relationship between two documents. *Journal of the American Society for Information Science*, 24(4), 265-269. <https://doi.org/10.1002/asi.4630240406>
- Spinak, E. (1996). *Diccionario enciclopédico de bibliometría, cienciometría e informetría*. UNESCO/RedIAL. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243329>
- White, H.D., & McCain, K.W. (1998). Visualizing a discipline: An author co-citation analysis of information science, 1972–1995. *Journal of the American Society for Information Science*, 49(4), 327-355. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4571\(19980401\)49:4<327::AID-ASI4>3.0.CO;2-4](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(19980401)49:4<327::AID-ASI4>3.0.CO;2-4)
- Zitt, M., & Small, H. (2008). Modifying the journal impact factor by fractional citation weighting: The audience factor. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 59(11), 1856-1860. <https://doi.org/10.1002/asi.20880>

## ANEXO

### *Ponencias del área de inglés presentadas en el CONISEN*

2017

La enseñanza del inglés en la Escuela Normal Pablo Livas: de lo extracurricular a la certificación

Prácticas de enseñanza de inglés en tutores y profesores en formación de nivel secundaria

2018

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

La enseñanza del inglés en primer grado de primaria

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

2019

La metodología del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras para la enseñanza del inglés en la escuela primaria

Estrategia Nacional de Inglés y la opinión del profesor en la escuela normal

Inglés, ¿preparar para aprender o para enseñar? Caso: formadores de docentes desde el punto de vista de los estudiantes

Comprender el entorno formativo para mejorar la enseñanza del inglés: diagnóstico del nivel de inglés en la Escuela Normal de la Huasteca Potosina –Extensión Tancanhuitz

Satisfacción de estudiantes normalistas sobre un taller para la enseñanza de inglés

El impacto de la Estrategia Nacional de Inglés en su primer semestre de implementación en la Escuela Normal Oficial de Irapuato

El uso del software “Tell me more” como herramienta de apoyo para el aprendizaje de inglés en la Escuela Normal Rural “Carmen Serdán”

Adaptaciones curriculares para promover la comprensión del vocabulario oral y escrito en la clase de inglés

2021

La construcción de una cultura bilingüe: el inglés en la formación normalista

Perspectiva de la enseñanza del idioma inglés

Ambientes de aprendizaje en la clase de inglés en una escuela secundaria

Diagnóstico del rendimiento académico y seguimiento de instrucciones de los alumnos en la clase de inglés

La relación de los docentes de inglés con los docentes normalistas

Avance de la estrategia institucional para la incorporación de docentes de inglés: una comunidad de aprendizaje (creson's plc)

La estabilización léxica; una ruptura en el desarrollo del interlenguaje en el estudiante normalista de inglés

El aprendizaje del inglés con la plataforma "English Discoveries" y la clase con el libro de "Interchange": estudio comparativo en la Escuela Normal Oficial de Irapuato.

El uso de apps para el aprendizaje del inglés a través del modelo B-learning

El uso del idioma inglés en los servicios de educación especial para favorecer la inclusión

2022

El inglés en la formación inicial del docente

Percepciones de los estudiantes normalistas respecto al inglés como lengua extranjera

Transversalidad en educación normal: trayecto de prácticas profesionales y materias de inglés

Estrategias de aprendizaje de vocabulario en inglés para el desarrollo de la expresión oral en secundaria

Análisis y resultados: implementación de la estrategia nacional de inglés en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Ser bilingüe en México: aspectos clave para el aprendizaje del idioma inglés desde la educación inicial

La evaluación en inglés como segunda lengua: una propuesta socioformativa

Perspectivas en el uso de las canciones para mejorar vocabulario y pronunciación en el idioma inglés en estudiantes de secundaria

Percepción de estudiantes normalistas de la ENOI sobre los cursos de inglés de los Planes de Estudio 2018

Uso de apps para el fortalecimiento de la escritura en inglés en normalistas

Estrategias neurodidácticas aplicadas para incentivar el aprendizaje de inglés en entornos digitales

La enseñanza del inglés a estudiantes sordos: una propuesta de capacitación para los docentes de lenguas del siglo XXI

Percepciones sobre el proceso de certificación de inglés en una escuela normal en el contexto de la pandemia.

2023

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

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

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

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

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

El uso de cognados en la comprensión lectora en inglés

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

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

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

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

Resignificación curricular del uso del inglés en posgrado con fines investigativos

## Opiniones de las beneficiarias del programa de becas jóvenes escribiendo el futuro en una escuela normal rural

Erwin Santana Ortega

chpoblano@hotmail.com

Alberto Santana Ortega

jgsraso@gmail.com

Óscar Nelson López López

oscarnelson2009@hotmail.com

Escuela Normal Rural “Carmen Serdán”

Línea temática 10. Escuelas normales rurales e investigación educativa

### Resumen

La educación superior abre nuevas oportunidades para estudiantes de entornos sociales desfavorecidos. Con la intención de que los alumnos permanezcan y concluyan sus estudios profesionales, el gobierno mexicano crea en 2018 el programa de becas Jóvenes Escribiendo el Futuro (JEEF). Esta beca representa una oportunidad para que los alumnos puedan seguir estudiando y obtengan un título de nivel superior. Sin embargo, debido a su reciente creación, todavía no se dispone suficiente información sobre la percepción de los beneficiarios sobre esta beca. En la literatura consultada para esta investigación se enfatiza la necesidad de generar información sistemática y robusta que permita conocer y evaluar el funcionamiento, la percepción y resultados de los programas de becas.

Así, el objetivo de este estudio es presentar los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo realizado para los datos obtenidos al aplicar un instrumento que fue diseñado para conocer las opiniones e impresiones de las alumnas que estudian en la Escuela Normal Rural ‘Carmen Serdán’ (ENRCS) y que son beneficiarias del programa JEEF.



Las encuestas revelaron que la mayoría de las alumnas reciben la beca, que el monto percibido es suficiente para sus gastos escolares, y consideran que sin la beca no habrían podido seguir estudiando.

**Palabras clave:** Becas, Jóvenes Escribiendo el Futuro, Licenciatura, Normal rural.

### **Planteamiento del problema**

Las becas que se ofrecen a los estudiantes de educación superior pueden llegar a ser un apoyo para continuar con sus estudios, o bien, un estímulo para esforzarse en las clases. Algunos consideran que las becas se deberían otorgar a los estudiantes con mejores promedios porque de esta manera se estaría premiando la dedicación y esfuerzo que cada individuo realiza. Algunos otros creen que las becas, específicamente la del programa JEEF debería ser de carácter universal. Es decir, todos los estudiantes que cursen la educación superior en cualquiera de sus modalidades (e.g., en universidades, en tecnológicos, en escuelas normales, en escuelas politécnicas) deben ser acreedores a dicha beca, ya que esta promete dotar de igualdad de oportunidades para concluir sus estudios de licenciatura a todos los becarios.

La beca JEEF constituye un impulso en la formación de los estudiantes que se encuentran matriculados en alguna escuela normalista de México. Se trata de un apoyo económico que tiene el objetivo de contribuir y lograr que el mayor número posible de estudiantes concluyan su formación profesional y se integren de manera armónica al campo laboral (Adame y Bartolo, 2022). Lo cierto es que el programa JEEF es universal para algunas escuelas, a las que se les ha denominado Instituciones de Educación Superior (IPES) prioritarias, y además es un concurso para aquellos estudiantes que asisten a las escuelas que no tienen esta denominación. De acuerdo con la convocatoria emitida para acceder a la beca JEEF (SEP, 2021), las IPES prioritarias son: (a) Universidades Interculturales, (b) Escuelas Normales Indígenas, (c) Escuelas Normales que imparten el modelo de Educación Intercultural, (d) Escuelas Normales Rurales, (e) Sedes educativas del Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, y (f) Universidad de la Salud de la Ciudad de México y del Estado de Puebla. Cabe destacar que esta investigación se centra únicamente en estudios asociados con becas y no en estudios de transferencias monetarias o no redistributivas como se conocen en la política pública.

De esta forma, el objetivo de esta investigación es conocer y analizar las opiniones de beneficiarios de la beca JEEF que estudian en una institución de nivel superior, particularmente en una escuela normal rural.

### **Marco teórico**

Una beca escolar es una ayuda económica que se concede a un estudiante, en función de sus logros académicos o de otros criterios que pueden incluir la necesidad económica, con el fin de cursar sus estudios. Las becas escolares son diseñadas y aplicadas por gobiernos, organizaciones semiestatales, fundaciones filantrópicas, instituciones multilaterales y empresas privadas (Kent, 2018).

Las becas fueron “concebidas históricamente con carácter de premio a los mejores, se distribuyeron desde los inicios mismos de la escolarización a alumnos de sectores económicamente desfavorecidos” (Gluz, 2007, p. 1069). Además de ser un estímulo para los estudiosos, eran un medio para que los elementos sociales de capacidad económicamente débil pudieran llevar a cabo estudios que por sí mismos no podrían solventar.

En México, las políticas públicas sectoriales son el punto de mayor énfasis durante los periodos previos a las elecciones y en el proceso de cambio de una administración pública. Una de esas políticas es el apoyo para que los estudiantes de todos los niveles educativos ingresen, se mantengan y culminen satisfactoriamente sus estudios. Así pues, se tiene conocimiento de los programas de política social Progres-a-Oportunidades-Prospera, que habían operado con regularidad por más de veinte años, combatiendo la situación económica de familias de muy bajos recursos económicos, ofreciendo apoyo en los ámbitos educativo, de salud y alimentario, teniendo como característica principal la continuidad de estos durante los sexenios 2000-2006, 2006-2012 y 2012-2018 así como la ampliación de la cobertura de cada programa (Rodríguez, 2020).

Para 2018, fue el último año de aplicación de Prospera, el Gobierno Federal brindó una beca a los estudiantes de primer y segundo grado de educación superior, cuyas familias formaban parte del padrón de ese programa, consistente en recursos monetarios para continuar sus estudios y apoyo para transporte (Rodríguez, 2020).

Cabe señalar un hecho importante en el proceso de transformación de la beca, originado en el sexenio 2012-2018, en el contexto del denominado Pacto por México, proyectado a nivel nacional pero que se aplicó únicamente en el estado de Morelos en el periodo señalado. Este programa se

denominó Beca Salario. La Beca Salario fue emitida en el marco de las metas y objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, del Programa Nacional de Becas, así como de los Programas Sectoriales de Educación 2013-2018 de los niveles federal y estatal. En esa beca se depositaba el recurso a los estudiantes en tarjeta bancaria, de manera que “los montos de Beca Salario se otorgaban mensualmente, de acuerdo con el nivel educativo que estuviera cursando la persona beneficiaria, siendo de \$300 para beneficiarios de tercero de secundaria, \$500 para bachillerato y \$700 para licenciatura” (Aguirre, 2020, p. 4).

En el sexenio 2018-2024, la política de apoyo social se modifica. Específicamente en lo relativo a becas, se crean tres programas que operarían en los diferentes niveles educativos. Para la educación superior actualmente existe el programa de becas JEEF, creada con el objetivo de atender la problemática de la permanencia de alumnos en la educación superior. Esta beca se otorga únicamente a estudiantes en situaciones de pobreza o vulnerabilidad y que están inscritos en instituciones de educación superior consideradas prioritarias, entre ellas las escuelas normales rurales (Rodríguez, 2020).

### **Antecedentes**

Existen pocas publicaciones sobre estudios asociados con el análisis de los programas de becas para estudiantes mexicanos de nivel superior. Entre las que se pueden encontrar publicadas en internet se encuentran algunas investigaciones que han abordado diversos temas sobre estos programas nacionales de becas estudiantiles, tales como el impacto que tienen las becas en la disminución del abandono escolar (e.g., Miller, 2009; Gómez, 2014; García, 2015; Oropeza et al., 2017; Pérez, 2017; García et al., 2018), el análisis del impacto que tienen las becas estudiantiles en el logro de estudios profesionales (e.g., Fernández et al., 2013; De Hoyos et al., 2019), el impacto de las becas en los promedios de calificaciones de los estudiantes (e.g., Rojas y Pirrón, 2009; De Hoyos et al., 2019) y algunos otros han hecho revisiones sobre características de los programas de becas (e.g., Andraca, 2006; García et al., 2018).

Algunas investigaciones con enfoque empírico han utilizado encuestas y entrevistas aplicadas a los becarios para recolectar datos (e.g., García, 2015) y cuestionarios diagnósticos de ingreso a la educación superior (e.g., Oropeza et al., 2017). Otros estudios incluyen profundas investigaciones documentales sobre las normas relacionadas con los programas de becas estudiantiles de nivel superior (e.g., Andraca, 2006; Pérez, 2017; García et al., 2018). Diversas

investigaciones con enfoque cuantitativo utilizan modelos estadísticos (e.g., Oropeza et al., 2017) para analizar variables asociadas con los programas de becas, entre las que destacan el uso de series históricas de datos (e.g., Fernández, 2013), pruebas de significancia (e.g., Rojas y Pirrón, 2009), y modelos matemáticos para calcular los índices de impacto de las becas en el aprovechamiento escolar (e.g., Hoyos et al., 2019).

Entre los resultados más importantes reportados en algunas investigaciones sobre los programas de becas nacionales para nivel superior se encuentran los siguientes:

De acuerdo con Oropeza et al. (2017) las principales causas de abandono estudiantil, categorizadas en ocho grandes factores, son: estructural, familiar, cultural, institucional, individual, económico, educativo y social. En dicho estudio se afirma que los programas de becas reducen de forma contundente el abandono escolar.

Las becas tienen impacto favorable en el desempeño escolar de los estudiantes (Gómez, 2014) siempre que existan criterios académicos para recibirla, como un promedio mínimo de 8 (Fernández et al., 2013). Sin embargo, hay otros estudios como el de Rojas y Pirrón (2009) y De Hoyos et al. (2019) en los que se encontró que no existen diferencias significativas en los promedios de calificaciones de los estudiantes antes y después de su incorporación a un programa de becas. Aunque la mayoría de investigaciones los becarios tienen opinión favorable sobre el hecho de recibir la beca (e.g., Fernández et al., 2013; Gómez, 2014), en el trabajo de García (2015) se encontró que la mitad alumnos encuestados opinaron que el monto de la beca es insuficiente para satisfacer sus necesidades escolares básicas.

## **Metodología**

En este estudio se utilizó una encuesta como metodología para solventar el objetivo de investigación. La investigación de tipo encuesta es un diseño popular en la educación (Creswell, 2013). Es importante señalar que, a diferencia de la investigación experimental, en este diseño de investigación no se sugiere establecer relaciones de causa y efecto. En este estudio se utiliza la estadística para describir los resultados obtenidos.

Para realizar esta encuesta fue necesario diseñar el instrumento de recolección de datos, a través del que fue posible obtener las respuestas de las 135 beneficiarias del programa JEEF en la ENRCS. Este instrumento está conformado por 15 ítems, de los cuales 13 son preguntas cerradas con

opciones de respuestas múltiples y 2 preguntas abiertas. La encuesta fue aplicada mediante un formulario Google.

Entre el 16 y el 18 de marzo del año 2023 se llevaron a cabo tres reuniones informativas con las estudiantes de esta institución. El objetivo de dichas reuniones era disipar dudas respecto al proceso de solicitud de la beca JEEF. Fue durante esas reuniones, que se dio un espacio de tiempo a las alumnas para contestar el cuestionario en la sala de cómputo de la ENRCS. El tiempo promedio de las estudiantes para responder los 15 ítems fue de 13 minutos.

Por limitaciones de espacio, no es posible incluir en este documento el instrumento utilizado. Como ejemplos de la información que se buscaba recolectar mediante el cuestionario se pueden mencionar: (a) si habían sido beneficiarias de la beca JEEF en alguna ocasión, (b) cuál es el principal uso que le dan a dicha beca, o (c) si consideran que la beca la deberían recibir todos los estudiantes de educación superior de México.

Para iniciar con el tratamiento de la información, una vez que el cuestionario fue contestado por el total de participantes, se realizó con la depuración de las respuestas. Primero, se hizo la 'limpieza y depuración' de la hoja de Excel que genera Google con el total de las respuestas obtenidas, para ordenarlas y hacer fácil el procesamiento de datos. Luego, se realizó el análisis estadístico de las trece preguntas cerradas utilizando el software Minitab 22.

Para analizar las respuestas abiertas se llevaron a cabo tres reuniones con el equipo de investigación (i.e., los autores de este trabajo). En dichas reuniones los autores de este documento leyeron cada una de las respuestas, se eliminaron aquellas que no eran claras o que no eran congruentes con la pregunta y finalmente se crearon categorías de análisis con las respuestas que compartían ideas equivalentes mediante el uso de palabras y frases similares. Al final se determinaron dos categorías: (1) Aspectos motivacionales, y (2) Mérito al esfuerzo.

## Resultados

En esta sección se presentará primero el análisis de las respuestas para las trece preguntas cerradas y posteriormente el análisis de las respuestas para las dos preguntas abiertas. Análisis de las respuestas para los ítems de preguntas cerradas

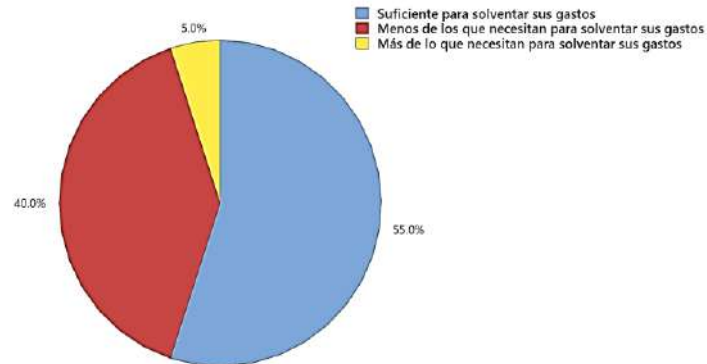
Dentro de los principales resultados, podemos destacar los siguientes. Todas las respondientes a la encuesta se encontraban estudiando en la ENRCS al momento de participar en esta investigación. El 25% de las encuestadas son de la licenciatura en educación preescolar, el 43% son de la licenciatura en educación primaria y el 32% son de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje en Telesecundaria.

Aunque el 99% de las participantes ha escuchado hablar de la beca JEEF, solo el 95% de las encuestadas admitió haber sido beneficiaria de ella en el período comprendido entre 2019 a 2022. También se encontró que existen otras becas en las que las participantes han sido beneficiadas. El 5% recibe la beca Apoyo para la Titulación, el 2% recibe la beca Manutención federal, mientras que el 1% recibe o ha recibido la beca Benito Juárez.

La cantidad de dinero que se recibe por ser acreedor a la beca JEEF es actualmente de dos mil cuatrocientos cincuenta pesos mensuales (SEP, 2022). La convocatoria de esta beca se emite, regularmente, cada semestre. Sin embargo, son cinco meses los que se paga la beca durante un semestre, llegando a alcanzar un pago total al semestre de doce mil doscientos cincuenta pesos mexicanos. Respecto al monto que se recibe por la beca JEEF, el 55% de las futuras docentes considera que el monto de la beca es suficiente para solventar sus gastos educativos, el 40% considera que es poco dinero para solventar los gastos educativos, y solo el 5% de las participantes considera que recibe más dinero del que necesita (ver Figura 1).

**Figura 1**

El dinero que reciben las beneficiarias de JEEF



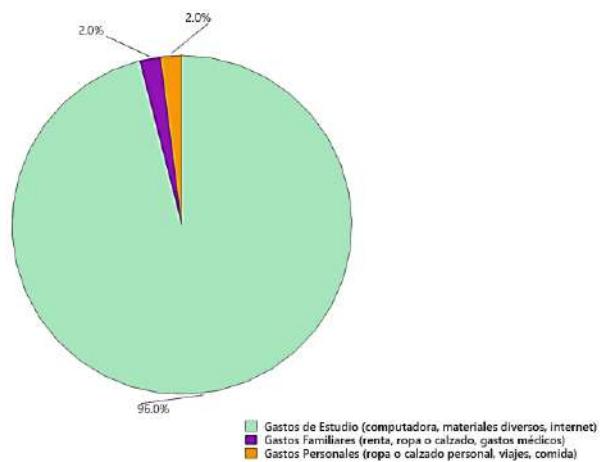
Nota: estas respuestas concuerdan con las conclusiones obtenidas por García (2015).

Es importante conocer de qué manera es utilizado el dinero que las estudiantes beneficiarias de JEEF reciben. En este orden de ideas, el 96% de las encuestadas manifiesta que utiliza el dinero que recibe en gastos de estudio, los cuales pueden ser compra y reparación de equipo de cómputo, compra de materiales de papelería diversos, fotocopias. Otro 2% lo ocupa en gastos personales, tales como compra de vestimenta y calzado propio, y comida. Finalmente, el 2% restante utiliza el dinero entre ahorro y ayuda para gastos de su familia (ver Figura 2). Las estudiantes que respondieron que ahorran el dinero, también han manifestado que ese dinero ahorrado, luego es utilizado para comprar materiales en sus jornadas de práctica en las escuelas de educación básica. También hay quienes usan el dinero ahorrado para cubrir los gastos de titulación, una vez que egresan de la licenciatura.



**Figura 2**

El uso principal que se le da a la beca JEEF



Nota: la compra de un equipo personal y portátil de cómputo es una de las adquisiciones con fines académicos que las estudiantes pueden hacer con el recurso de la beca JEEF.

Las encuestadas, manifiestan que la beca JEEF debería ser un beneficio para todas las estudiantes, sin tomar en cuenta algún otro requisito tal como el promedio de sus calificaciones. Se percibe un intento por desligar el promedio de las estudiantes, respecto a las 'ganar' o el esfuerzo que cada una de ellas tiene por continuar sus estudios y terminarlos. Es decir, según los resultados de las respuestas, las estudiantes que tienen los menores promedios no necesariamente ponen poco empeño en sus estudios, sino que tienen otras dificultades que cubrir, las cuales no les permiten alcanzar promedios más elevados. En este sentido el 95% de las encuestadas considera conveniente que la beca debería ser obtenida por todos los estudiantes de educación superior. Resalta que el 75% de las encuestadas considera que la beca JEEF no la deberían obtener únicamente los estudiantes con los mejores promedios. Las interpretaciones de las respuestas de estas dos preguntas quedan limitadas por el método de análisis de la información. Se espera que se puedan analizar con mayor profundidad en una entrevista con grupos focales, lo cual está fuera del alcance de esta investigación.

Análisis de las respuestas para los ítems de preguntas abiertas

A continuación, se dan a conocer las categorías de análisis que resultaron al leer y discutir, entre los autores de este manuscrito, las respuestas a la pregunta ¿Por qué considera que la beca JEEF Sí la deberían obtener los estudiantes con mejores promedios?

Las categorías que se pudieron localizar, después de leer, analizar y discutir en colegiado son las dos siguientes: (a) Aspectos motivacionales y (b) Mérito al esfuerzo.

En la categoría Aspectos motivacionales, las estudiantes dijeron que la beca JEEF debería ser obtenida por las estudiantes con los mejores promedios porque:

1. Inspira a los estudiantes a ser mejores cada día, al tener un 'premio'.
2. Existiría mayor motivación para obtener la beca.
3. Motivaría a todos los estudiantes a dedicar más empeño a sus estudios.

Los anteriores tres, son extractos de las respuestas que las estudiantes generaron para estar en esta categoría.

Por otro lado, la categoría Mérito al esfuerzo tuvo una mayor frecuencia absoluta de respuesta. En ella se encontraron respuestas como las siguientes.

1. Sí, por qué demuestran que realmente quieren seguir adelante esforzándose en lo académico y lo menos es poder ayudarlos.
2. Sí, porque es un esfuerzo extra que los estudiantes realizan dentro de su educación y sería un incentivo.
3. Porque 'le echan más ganas' a la escuela.

A continuación, se dan a conocer las categorías de análisis que resultaron al leer, analizar y discutir las respuestas a la pregunta ¿Por qué considera que la beca JEEF NO la deberían obtener los estudiantes con mejores promedios?

En esta pregunta, las respuestas fueron categorizadas en tres grupos diferentes: (a) Apoyo universal, (b) Situación económica y (c) Estudiante de tiempo parcial.

Las estudiantes de la categoría Apoyo universal manifestaron que la beca JEEF no la deberían obtener los estudiantes con los mejores promedios porque todos los estudiantes merecen un apoyo para continuar y finalizar sus estudios de licenciatura. Es decir, se apoya la idea de que esta beca no es únicamente para los estudiantes con los mejores promedios. Por el contrario, se tiene la convicción de que, sin importar ninguna cualidad adicional, todas las estudiantes de esta institución deberían contar con dicha beca.

Es preciso recordar que todas las aprendientes de esta institución educativa de educación superior (IES) que realicen correctamente su solicitud de beca obtendrán el beneficio. Sin embargo, estudiantes de otras IES pertenecientes a la misma región educativa, Teziutlán, ni siquiera tienen la oportunidad de llevar a cabo su proceso de solicitud de la beca JEEF. La razón es que no han sido designadas como escuelas prioritarias para este programa federal, aunque tengan estudiantes inscritos que también necesiten de este apoyo.

La categoría denominada Situación económica se generó con respuestas como las siguientes: 'considero que la beca no debe ser obtenida por los estudiantes con los mejores promedios porque hay alumnos que no tienen el dinero suficiente para realizar sus trabajos y eso les afecta en su promedio'. También se manifestaron respuestas que sugieren que por falta de recursos económicos no se realizan tareas de investigación o aquellas que requieren compra de materiales diversos. Entonces, de acuerdo con esta idea, la falta de recursos económicos impacta negativamente en las alumnas al no poder cumplir con algunas tareas. Así que no cumplir con la entrega de tareas asignadas se vería reflejado en obtener evaluaciones con bajos promedios.

Finalmente, en la categoría Estudiantes de tiempo parcial, las futuras docentes que respondieron al cuestionario hacen referencia a que existen algunas aprendientes que tienen la necesidad de trabajar o tienen otras responsabilidades, y por esta razón no pueden desempeñar las actividades académicas con tanto empeño como quienes no trabajan. Es importante reconocer que existe una notable cantidad de alumnas en la ENRCS que son madres. Ellas tienen responsabilidades adicionales a las que tienen quienes no han engendrado hijos.

### **Discusión y Conclusiones**

En esta sección se debe recordar que las herramientas estadísticas descriptivas usadas en este estudio resultan insuficientes para realizar generalizaciones sobre este programa federal. Sin

embargo, este caso puede servir como muestra representativa de las opiniones que se podrían obtener en casos análogos.

Las becas que pueden recibir las estudiantes de la ENRCS, así como las estudiantes de otras escuelas normales, no se limitan al programa de becas JEEF. Además de este programa, las estudiantes cuentan con la beca asistencial. Esta beca les permite tener un lugar seguro para dormir, la posibilidad de obtener tres comidas calientes al día, recibir los uniformes oficiales para atender las diferentes actividades académicas y al ser beneficiarias pueden estar inscritas en un programa educativo superior de manera gratuita. Todo lo anterior representa ya un gran apoyo para las futuras docentes.

Sin embargo, aun contando con la beca asistencial, existen otras necesidades que el estudiantado requiere cubrir (e.g., pagar el acceso a internet). Es aquí donde la beca JEEF podría ayudar en adquirir un equipo de cómputo, el cual resulta muy valioso durante las jornadas de práctica profesional. Para muchas otras beneficiarias el dinero depositado en su tarjeta de débito personal también puede ser un gran apoyo para los traslados que tienen que pagar para visitar sus comunidades de origen.

También es importante hacer notar que no es un requisito tener un promedio mínimo para poder acceder a la beca, cuando menos hasta ahora. Así pues, el programa JEEF está diseñado para que los alumnos permanezcan y concluyan sus estudios de licenciatura o de técnico superior universitario mediante una beca (SEP, 2022).

Aunque algunas encuestadas manifestaron que no estaban de acuerdo con que solo los mejores promedios pudieran acceder a este apoyo del gobierno federal, también hubo quienes respondieron que sí estarían a favor de que los mejores promedios fueran los acreedores a este tipo de apoyos para la educación.

Es importante considerar modificaciones a las bases para obtener la beca JEEF, tal como lo proponen Adame y Bartolo (2022), de tal manera que sea otorgada solamente a los estudiantes con un promedio de aprovechamiento igual o mayor a 9. Sin embargo, esta modificación podría excluir de recibir este incentivo a los estudiantes más necesitados.

Tomando como base estas ideas se puede establecer que:

- (a) El programa de becas JEEF no tiene impacto en evitar el abandono escolar o promover la continuidad de los estudios en las alumnas de la ENRCS. Lo anterior se sabe porque no existe un mayor porcentaje de deserción escolar en ciclos escolares anteriores a 2019 con respecto a los posteriores a este año, que es cuando entró en vigor este programa de becas en el país. Entonces la beca asistencial, la que reciben todas las estudiantes de la ENRCS, es el programa más importante porque les permite cubrir la mayoría de sus necesidades básicas y seguir estudiando.
- (b) Si el programa de becas JEEF tiene el objetivo de fomentar que los estudiantes permanezcan y concluyan sus estudios de educación superior, entonces se debería mirar hacia la universalización de dicho apoyo de recursos federales. Esto quiere decir que se eliminen los criterios de priorización en las convocatorias para que, de esta manera, le sea tan fácil acceder a la beca a una estudiante de una universidad intercultural como a un aprendiz de una normal urbana en la capital del estado de Puebla, o a un estudiante de medicina de Teziutlán, Puebla.

La universalización de este programa federal podría lograrse o al menos extenderse a más beneficiarios, siempre y cuando el monto de la beca se disminuya, de tal manera que se atienda a un mayor número de personas.

El programa de becas JEEF está en constante proceso de evolución. Además, es un programa que puede verse desde diferentes perspectivas, dependiendo de las condiciones y situación en las que se encuentran los observadores del fenómeno. Aunque se reconoce la necesidad de indagar las opiniones de otros estudiantes de nivel superior respecto al acceso y uso que existe sobre esta beca, se puede considerar que este estudio aporta datos representativos sobre los cauces que los beneficiarios le dan a la beca JEEF dentro de las escuelas de nivel superior (e.g., en las escuelas normales rurales).

Finalmente, se hace imperiosa la necesidad de adoptar el uso de otras herramientas para recabar la información (e.g., entrevistas en profundidad), las cuales permitan contrastar los datos obtenidos con el contexto escolar real en el que se preparan las nuevas generaciones de docentes.

## Referencias

- Adame, D., y Bartolo, A. (2022). El impacto de la beca Jóvenes Escribiendo el Futuro en el desempeño académico de estudiantes normalistas. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 9(17), pp. 1-16.  
<https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/889/1335>
- Aguirre, J. (2020). Diseño de los programas Beca Salario y Jóvenes Escribiendo el Futuro. *Inventio*, 16(38). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8077091>
- Andraca, A. (2006). Programa de becas estudiantiles: experiencias latinoamericanas. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.  
<https://genbase.iiep.unesco.org/epidoc/notice23301>
- Creswell, J. (2015). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
- De Hoyos, R., Attanasio, O., y Meghir, C. (2019). Targeting high school scholarships to the poor: the impact of a program in Mexico. <https://ideas.repec.org/p/nbr/nberwo/26023.html>
- Fernández, E. (2013). Diez años de Becas Pronabes-UAM. Una mirada. Portal de la UAM.  
<https://egresados.uam.mx/Pronabes/PronabesUAM/index.html>
- García, D. (2015). Pronabes y la disminución del abandono escolar en México. *Revista Científica Teorías, Enfoques y Aplicaciones en las Ciencias Sociales*, 8(17), pp. 11-22.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6577506>
- García, N., Flores, S., y Arias, R. (2018). Evaluación del programa becas de educación superior manutención. *Evaluación Externa de Diseño* 2017.  
<https://seplan.app.jalisco.gob.mx/biblioteca/archivo/descargarArchivo/2670>
- Gluz, N. (2007). La expresión de las políticas sociales en el campo educativo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(34), pp. 1065-1087.
- Gómez, F. (2014). El Impacto de las Becas Escolares en el Rendimiento Académico de los alumnos de licenciatura de la UANL. *International Journal of Good Conscience*, 9(2), pp. 1-11.  
[http://www.spentamexico.org/v9-n2/A1.9\(2\)1-11.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n2/A1.9(2)1-11.pdf)

Kent, A. (2018). Recent Trends in International Scholarships. En J. Dassin et al. (Eds.), *International Scholarships in Higher Education* (pp. 23-42). Springer.

Miller, D. (2009). Trayectorias escolares y beca del Pronabes: una mirada comparada desde las unidades y las divisiones de la UAM. *Reencuentro*, 55(1), pp. 24-33.  
<https://www.redalyc.org/pdf/340/34012024005.pdf>

Oropeza, B., Morán, A., Luna, J., Guzmán, B., y García, K. (2017). Análisis del programa de becas para estudiantes del nivel medio superior y su impacto en la inserción y permanencia al nivel superior de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca [Sesión de conferencia]. Congreso CLABES VII, Córdoba, Argentina.  
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1648>

Pérez, K. (2017). La equidad en la educación superior en México: análisis del diseño del Programa Nacional de Becas [Tesis de maestría]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.  
[https://flacso.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1026/328/1/Perez\\_K.pdf](https://flacso.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1026/328/1/Perez_K.pdf)

Rojas, M., y Pirrón, M. (2009). Efectos del financiamiento de la educación superior a través de becas en el Instituto Politécnico Nacional. Caso ESCA Tepepan. Noveno congreso internacional retos y expectativas de la universidad, Ciudad de México, México.  
<https://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/4012?mode=full>

Rodríguez, K. (2020). Políticas sociales y cambio hacia la izquierda en México (2018) ¿Reforzamiento de la ciudadanía o clientelismo político? *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 15 (14), pp. 169-185.

Secretaría de Educación Pública (2021). Convocatoria “Jóvenes Escribiendo el Futuro”, septiembre 2021”. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/658728/convocatoria\\_JEF\\_.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/658728/convocatoria_JEF_.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2022). Comunicado jóvenes escribiendo el futuro 2022 A-4. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/658728/convocatoria\\_JEF\\_.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/658728/convocatoria_JEF_.pdf)



**Comunistas, alborotadores, subversivos... en torno al origen de la demonización del normalismo rural en México**

Sergio Ortiz Briano

sortiz\_50@hotmail.com

Armida Guadalupe Medina González

armidagmg@hotmail.com

Federico Guel Casillas

guelfederico@gmail.com

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, Cañada Honda,  
Aguascalientes, México

Línea temática 10: Escuelas Normales Rurales e investigación educativa.

**Resumen**

La historia de las normales rurales es una historia de lucha por su sobrevivencia. Aunque durante la segunda mitad de la década los años treinta recibieron un apoyo importante por parte del gobierno, al final de la administración de Lázaro Cárdenas comenzaron a padecer el abandono, debiendo transformar sus mecanismos de comunicación con las autoridades, pasando de un mecanismo epistolar, a las huelgas. Si durante los años veinte y buena parte de la década de los años treinta del siglo XX las comunidades rurales vieron a estos espacios como escuelas del diablo; a partir del mes de julio de 1940, las autoridades, políticos y funcionarios comenzaron a crear un discurso demonizador de las inquietudes estudiantiles de los normalistas rurales.

Aunque no aspiramos a realizar un tratado que dé cuenta del origen del desprecio y la demonización del normalismo rural, sí pretendemos responder a la pregunta, ¿cómo es que se volvió tan común y socialmente aceptable el desprecio y demonización del normalismo rural? Partimos del supuesto de que, en tanto que la narrativa que se construye en torno al normalismo rural va

teniendo impacto en la sociedad, se justifica cualquier reacción de la autoridad frente a las demandas y manifestaciones estudiantiles.

**Palabras clave:** demonización, estudiantes, normalismo rural

## Introducción

La historia de las escuelas normales rurales es una historia de lucha por su sobrevivencia. Desde su origen, estudiantes, profesoras y profesores de estas escuelas se han encargado de darle vida al proyecto revolucionario que les dio su origen. En este sentido, aunque durante la segunda mitad de la década los años treinta recibieron un apoyo importante por parte del gobierno, suficiente para que se incrementara el número de escuelas de este tipo de manera considerable, durante el segundo periodo del mandato de Lázaro Cárdenas comenzaron a padecer el abandono, debiendo transformar sus mecanismos de comunicación con las autoridades.

Si durante los años veinte y buena parte de la década de los treinta del siglo XX las comunidades rurales vieron a estos establecimientos como escuelas del diablo, por tratarse de lugares que promovían una educación lo mismo para hombres que para mujeres, o porque se asumían como promotoras de las reformas sociales; lo cierto es que a partir del mes de julio de 1940, cuando salieron por primera vez a las calles para manifestar su hartazgo por las promesas incumplidas de las autoridades, políticos y funcionarios comenzaron a crear un discurso demonizador de las inquietudes estudiantiles de los normalistas rurales. Justificando con esto lo que los estudiantes han señalado como escasa voluntad para atender adecuadamente las necesidades más apremiantes de estas instituciones.

Con este antecedente, y aunque no aspiramos a convertir este trabajo en un tratado que dé cuenta del origen del desprecio y la demonización del normalismo rural, nos acercamos a documentos de archivo, prensa escrita y medios de comunicación tradicionales y electrónicos para mostrar algunas de las formas empleadas por funcionarios y autoridades para construir una imagen negativa de los estudiantes enfocándonos, específicamente, en las décadas de los años setenta de la centuria pasada; y en la segunda, del siglo que corre. Pretendemos responder a la pregunta, ¿cómo es que se volvió tan común y socialmente aceptable el desprecio y demonización del normalismo rural? En la realización de este trabajo, que desarrollamos a partir de la experiencia de la normal rural de Cañada Honda Aguascalientes, partimos del supuesto de que, en tanto que la

narrativa que se construye en torno al fenómeno del normalismo rural va teniendo impacto en la sociedad, en esa medida se va justificando cualquier reacción de la autoridad frente a las demandas y manifestaciones estudiantiles.

#### Desarrollo económico y movimiento estudiantil. Una “maraña de intereses”

A finales de los años setenta, envueltos en discursos de desarrollo económico e industrial en Aguascalientes (El Sol del Centro, marzo y abril de 1979), las normalistas rurales de Cañada Honda protagonizaron una huelga que llegó a tener un impacto de carácter nacional. Aunque el origen del conflicto siempre estuvo en tela de juicio, ya que mientras que las estudiantes demandaban una serie de peticiones muy similares para todas las escuelas de este tipo en el país, lo cierto es que este movimiento estudiantil también se dio en el contexto de un conflicto magisterial que mostraba su indignación por el nombramiento de un delegado de Educación en la entidad, de origen universitario.

La dirigencia sindical argumentaba que los puestos de la administración educativa debían ser “ocupados por maestros, ya que son quienes más fácilmente se entienden con maestros; de dirigirlos cualquier tipo de profesionistas deberán éstos de tener la suficiente sensibilidad que asegure la interrelación” (El Sol del Centro, 9 de abril de 1979). En este contexto, acontecimientos como el conflicto con los normalistas rurales fueron interpretados como acciones para inculpar al Contador Público Humberto Martínez de León, primer delegado de Educación en la Entidad. Así observamos que frente al cuestionamiento de que se haya dejado crecer un asunto que comenzó como una manifestación pequeña de descontento, un medio local manifestaba su indignación por tal acusación, pues “cuando todo mundo conoce los orígenes del conflicto [...] mañosamente se pretende inculpar de todos estos sucesos al delegado general de la SEP” (El Sol del Centro, 16 de abril de 1979).

El desarrollo del movimiento se vio entristecido por un acontecimiento por demás trágico, luego de que fallecieron cuatro jóvenes por atropellamiento. Alicia Vargas Lara, estudiante del grupo de primer grado de Cañada Honda y originaria de Tamaulipas; así como los jóvenes Jesús Floriano Muñiz, Rafael Floriano Ruiz y Ampelio López Moreno, uno de éstos estudiante del ISETA de Guanajuato y originarios de Palo Alto, Aguascalientes (El Sol del Centro, 20 de abril de 1979). El seguimiento que hizo la prensa local acerca de todas las acciones emprendidas por los estudiantes estuvo marcado por el descrédito y la demonización.

Por ejemplo, dada la magnitud de dicho movimiento y luego de que las autoridades involucraran a los Padres de Familia para que se resolviera el conflicto por considerar que la actitud de las estudiantes era “irreflexiva” (El Sol del Centro, 19 de abril de 1979), las autoridades cerraron el plantel el 2 de mayo y anunciaron su reapertura para el 9 del mismo mes. Inmediatamente se abrió un proceso de reinscripción y fue aquí donde los medios continuaron su tarea al referirse a la existencia de grupos subversivos de estudiantes que tenían la consigna de sabotear las reinscripciones.

Unos días antes, durante los momentos más críticos del conflicto, se había llegado a relacionar el activismo de los estudiantes con el Partido Comunista Mexicano, al señalar que a este partido no le conviene que se supere completamente el conflicto en la “Justo Sierra” de Cañada Honda... Informes confidenciales permiten saber que se mueven con denuedo para alcanzar esos objetivos, Jesús Villarreal, célula comunista incrustada en la Normal de San Marcos, Zacatecas y que ha hecho cabeza en varias de las invasiones efectuadas contra radiodifusoras de Aguascalientes; Glafira Ramos Guerrero y Virginia Quintero Espino, alumnas ambas de la Normal de Cañada Honda y quienes fueron concentradas por el PCM (El Sol del Centro, 29 de abril de 1979).

Durante los primeros días de marzo, cuando habían comenzado las movilizaciones de las estudiantes, los medios locales destacaban su actividad y las describían como “secuestradoras”, señalando además que “las empresas de transportes se encontraban indefensas ante las estudiantes (El Heraldo de Aguascalientes, 9 de marzo de 1979). Al día siguiente, señalan a los normalistas como “agresores” de los fotógrafos que cubrían lo que la prensa definió como “La Marcha de la Pintura” por las calles de la ciudad de Aguascalientes en la que participaban más de mil quinientos normalistas rurales. “Se obligó a retirar un rollo de película y uno de ellos recibió el impacto de la pintura en la espalda” (El Heraldo de Aguascalientes, 10 de marzo de 1979 y El Sol del Centro, 10 de marzo de 1979).

El 11 de marzo, el presidente de la Cámara de Comercio cuestionó a las autoridades por “permitir que tipos que se dicen estudiantes vengan a Aguascalientes a sembrar malestar y sobre todo a alborotar a la gente que de verdad estudia”. Además, congruentes con su postura de arrogancia y discriminación, los estudiantes de la UAA manifestaron su “desaprovación(sic) por esta clase de hechos pues Aguascalientes no es una ciudad en la que puede reinar el libertinaje” (El Heraldo de Aguascalientes, 11 de marzo de 1979).

El siete de abril en la columna “UVASCALIENTES. Trapos al sol”, ese mismo diario se refiere al “ataque del periodista Jorge Varona Rodríguez y a su familia [señalando que], no es con actos de terrorismo como se van a componer las cosas”, en clara referencia a las normalistas de Cañada Honda; pues, unas líneas más adelante, señala que muchos funcionarios locales del campo de la Educación enardecidos por el cariz de esos sucesos y porque, al fin, se han convencido de lo gravoso que resulta mantener aquella normal, no ocultaron su pensamiento de que la escuela sea cerrada ¡pero ya!, convertida en los últimos años en nido de subversivos -lo que ameritaría una selección escrupulosa, exenta de toda sospecha-, para que las alumnas con inclinación verdadera por el estudio fueran reacomodadas en la Normal del Estado, donde el régimen disciplinario no da tiempo a pensar siquiera en agitaciones (El Sol del Centro. “Uvascalientes. Trapos al sol”, abril 7 de 1979).

En esa misma columna, pero correspondiente al 23 de abril, frente al conflicto de las estudiantes de Cañada Honda se reconoce como evidente “el propósito de atrapar en esta maraña de intereses nada claros, al delegado general de la SEP, Humberto Martínez de León, con la si muy clara intención de tronarlo por este camino. Lo cierto es que a pesar de que no se concretó la destitución del CP. Humberto Martínez de León, el 12 de marzo se había logrado el “cambio masivo de funcionarios en la Delegación de Educación” en la entidad (El Sol del Centro. “Uvascalientes. Trapos al sol”, abril 7 de 1979).

#### Campañas de odio y normalismo rural

Aunque desde sus primeros años de existencia de estas escuelas se fueron generado narrativas que promovían su desprestigio social, lo cierto es que durante los años recientes esta campaña ha rendido frutos al dar cuenta de ese proceso descivilizatorio señalado por Elías (2016), que pondera el individualismo y el desinterés por el otro. En este contexto, no ha resultado difícil descubrir cómo se volvió tan común y socialmente aceptable el desprecio y demonización del normalismo rural (Jones, 2013)<sup>1</sup>, pues basta asomarnos a los documentos de archivo y medios de comunicación tradicionales, para observar que históricamente se ha desprestigiado a los normalistas rurales y sus movilizaciones haciendo creer a la sociedad que la educación es un privilegio, y no un

---

<sup>1</sup> Owen Jones, en su libro *Chavs. La demonización de la clase obrera*, se pregunta: ¿cómo se volvió tan legítimo el desprecio de la clase media hacia los “chavs”? es decir, por qué el sector más empobrecido de los trabajadores ingleses: el precariado, mayormente compuesto por jóvenes que trabajan en los call center, limpian oficinas, atienden cajas de supermercado, reparten pizza, son vistos con desprecio y culpabilizados de su propia situación, incluso por los sectores que se consideran progresistas.

derecho; pero también, más recientemente hemos observado a través de las redes sociales que ante cualquier acontecimiento que involucra al estudiantado de este tipo de instituciones, se continúan promoviendo campañas de desprestigio.

La campaña de odio y demonización de la pobreza de la que han sido objeto históricamente los estudiantes de las normales rurales, esa campaña de odio que durante los últimos años “personajes como Claudio X González y grupos como Mexicanos Primero han sembrado contra el normalismo ha fructificado” (Hernández Navarro, La Jornada, 6 de junio del 2022). Un momento clave de esta dinámica lo observamos en el marco de un conflicto protagonizado por las normalistas rurales de Cañada Honda en 2017 luego de que las autoridades educativas de Aguascalientes manifestaran su interés de reducir “la matrícula de primer ingreso de 120 a 100 lugares y que conviertan su escuela en mixta (actualmente es sólo para mujeres)” (Bañuelos, La Jornada, 10 de junio del 2017). Los medios tradicionales y las redes sociales fueron el escaparate donde comunicadores, empresarios, autoridades, asesores políticos o representantes de la sociedad, descargaron su odio y expresaron sus opiniones en torno a las formas de lucha implementadas por el estudiantado en el contexto del mencionado conflicto.

Durante los últimos días del mes de mayo del 2017, en un contexto en donde se tuvo la renuncia de la directora de la Normal Rural de Cañada Honda, las estudiantes de esta escuela comenzaron a exigir a las autoridades la publicación de la convocatoria de ingreso para el ciclo escolar 2017-2018. A pesar de ello, fue hasta el último día de ese mes cuando se dio a conocer dicha convocatoria. Para su sorpresa, en ésta se anunciaba que en la Escuela Normal “Justo Sierra Méndez” de Cañada Honda se ofrecería la licenciatura en Educación Primaria “bajo la modalidad mixta (hombres y mujeres), con una matrícula de cien alumnos” (LJA, 1 de junio de 2017), las estudiantes de esta escuela manifestaron de forma inmediata su inconformidad, pero las autoridades mostraron una aparente firmeza en su decisión.

Dos días después, estudiantes de por lo menos media docena de escuelas de este tipo ubicadas en diferentes entidades del país, acudieron en apoyo de Cañada Honda. Con la presencia de varios cientos de estudiantes, una de las primeras acciones para “demandar más espacios de nuevo ingreso a la normal (por lo menos las 120 becas correspondientes a la generación que recién había egresado) y el respeto a la matrícula exclusiva de mujeres (como ha sido desde 1943), consistió



en bloquear los accesos al Instituto de Educación del Estado (IEA) así como de las principales vialidades de la capital aguascalentense” (Maldonado y Bañuelos, La Jornada, 3 de junio de 2017).

Una egresada que durante esos años perteneció a la dirigencia recuerda la preocupación del estudiantado por el retraso en la publicación de la convocatoria y el riesgo que se corría al no contar con suficiente tiempo para difundirla. Generalmente “nos daban oportunidad de organizarnos como base estudiantil en base a la convocatoria para difundirla lo suficiente y que participara la mayor cantidad posible de aspirantes en el registro” (Ríos Morales, 15 de enero del 2024). “A mediados del mes de mayo nos convocaron a una reunión para informarnos que todavía no había ninguna convocatoria”, recuerda la entrevistada. Fue así que se originó el conflicto cuando las estudiantes comenzaron a cuestionar a las autoridades acerca de dicha tardanza (Ríos Morales, Entrevista, 15 de enero del 2024).

Aunque finalmente se resolvió el conflicto después de unos días de intensas movilizaciones estudiantiles, quedando el número de becas y la modalidad de internado igual como venía funcionando durante los últimos años, fue el viernes nueve de junio cuando los dos autobuses que trasladaban de regreso a estudiantes de la similar “Vasco de Quiroga” de Tiripetío, Michoacán, fueron interceptados y “detenidos violentamente” por elementos de Seguridad Pública del municipio de Aguascalientes, a pesar de que los jóvenes se esforzaban por hacerle saber a los “guardianes del orden” que ya se iban de regreso a Michoacán (sinembargo.mx, 9 de junio del 2017).

En esa ocasión, no solo fueron tratados como delincuentes por la policía de Aguascalientes, sino que, al no encontrar cargo alguno para presentarlos ante la Fiscalía General del Estado, medios de comunicación de influencia nacional dan cuenta de testimonios de estudiantes que denuncian haber sido “paseados por varias partes de la ciudad y en lotes baldíos los fueron bajando para posteriormente golpearlos y dejarlos libres” (Appendini, Aristegui. Noticias, 19 de junio 2017 y Debate Digital, 19 de junio del 2017). Uno de ellos, al relatar los hechos, señala que a pesar de haber corrido para donde pudieron, “Nos agarraron (los policías). Nosotros pudimos brincar a un terreno, pero de ahí nos sacaron. Nos hicieron brincar de una azotea; les decíamos que el compañero tenía un pie fracturado, pero no les importó. Nos tiraron al suelo, nos empezaron a patear y a pegar con la macana. Nos subieron a la patrulla y nos esposaron’, dijo el estudiante” (Appendini, Aristegui. Noticias, 19 de junio 2017).



Pero no solo fueron objeto de agresiones por parte de la policía, pues también recibieron muestras de odio por parte de diferentes sectores de la sociedad. Aunque debe decirse que estas manifestaciones contra el normalismo rural no fueron espontáneas, en todo caso, se trataba de ideas adoptadas como resultado de una demonización largamente construida en toda la historia de estas instituciones, por la participación de los estudiantes en el mejoramiento de sus comunidades y el apoyo a los campesinos. Así lo podemos ver a partir de algunos ejemplos.

El 2 de junio de 2017 cuando junto a su preocupación por la matrícula y la transformación del internado las normalistas de Cañada Honda realizaban una marcha conmemorativa en la ciudad de Aguascalientes por la represión sufrida en 2010 tras haber sido desalojadas del Instituto de Educación de Aguascalientes con lujo de violencia, un locutor de radio de esa entidad, que conducía un programa de éxitos de música juvenil en una estación perteneciente a MVS, quizá pretendiendo quedar bien con sus radioescuchas o con sus patrones, no tuvo empacho en manifestar su odio al normalismo rural al declarar en micrófono abierto alrededor de las 16:20 horas: “No nos faltan 46 [sic], nos sobran muchos que deberían de desaparecer en fosas clandestinas” (Ro-Cortina, Sin embargo, 8 de junio del 2017). Y al más puro estilo de quien, pretendiendo ocultar la masacre del 2 de octubre del 68, lo había definido como “un día soleado”, después de su comentario, el locutor dejó sonar una canción.

Unos días después, serían los propios funcionarios los encargados de alentar el odio contra el normalismo rural a través de todos los medios posibles. Entre otros, fue el corresponsal de la Delegación del INFONAVIT en Aguascalientes quien, reaccionando al comentario del locutor Ro Cortina, Jorge Iván Macías Villalpando, “insinuó en la página de Facebook de Metropolitano, que los 43 desaparecidos no eran estudiantes, sino delincuentes que se dedicaban a robar y a saquear. ¿que hacen normalistas de Ayotzinapa amenazando y en manifestaciones en Aguascalientes? ¿sabían que los 43 desaparecidos eran ‘normalistas’ que se dedicaban a robar y saquear? Espero nunca les afecte una ‘manifestación pacífica’ de esa bola de parásitos, escorias y por cierto, ustedes les pagan muy bien al año su educación. Luego por qué los desaparecen” (Miranda, Metropolitano Online, martes 6 de junio de 2017 y Bañuelos, La Jornada, 17 de junio de 2017).

En el mismo sentido, el propio diario digital recogió y replicó la publicación de las redes sociales de un exdiputado y ex coordinador de delegaciones del ayuntamiento de Aguascalientes, mejor conocido como “ele palito equis” por su incapacidad para leer los números romanos que

definían a la LIX Legislatura del Congreso del Estado de Aguascalientes, a la cual pertenecía. Éste, inconforme con los estudiantes normalistas rurales, respondió a comentarios expresados en otras cuentas que además de comparar al estudiantado como “El nuevo EZLN”, también reprobaban sus formas de lucha, asegurando que “una cosa es manifestación y otra es delinquir y estos tal parese(sic) que son delincuentes y no estudiantes... demuestren su educación”. Lo hizo al responder que “Nosotros como ciudadanos si las/los vemos debemos ponerles en la madre, a nosotros nos cuesta de nuestros impuestos repintar todas sus estupideces” (López Velarde, Metropolitano Online, jueves 8 de junio de 2017).

Contribuyendo en la avalancha de comentarios que pretendía la creación en el imaginario colectivo de una idea negativa o demonización del estudiantado normalista, una asesora de la presidencia municipal que además, había sido delegada municipal en Cañada Honda, lugar donde se asienta la Normal Rural, puso su granito de arena con la siguiente aportación: “Ches locas amigo es una tristeza que ese tipo de gente disque están estudiando hagan destrozos en nuestro municipio capital sin medir las consecuencias que pena que estemos padeciendo los ciudadanos a esas locas enjauladas”, en clara alusión a las estudiantes y al sistema de internado en el cual viven (Bañuelos, La Jornada, 10 de junio de 2017, <https://www.jornada.com.mx/2017/06/10/politica/003n2pol>).

### **conclusión**

Como hemos visto hasta aquí, no se trata de un fenómeno novedoso, pues el cultivo de la demonización del magisterio y estudiantes de las escuelas normales que si bien es cierto no se explica por si mismo, ha tenido como principales promotores a funcionarios y autoridades desde el comienzo de los años cuarenta del siglo pasado. Un ejemplo por demás abierto lo vimos a fines de los años cincuenta cuando Jaime Torres Bodet, entonces secretario de educación pública, a pesar de haber dicho que veía en los libros de texto una oportunidad para dejar atrás “expresiones que susciten rencores, u odios, prejuicios y estériles controversias” (Torres, citado en Padilla, 2023, pág. 163), en alusión a la educación socialista; más adelante en el contexto de la huelga de la Escuela Nacional de Maestros de 1959, fue él mismo quien se encargó de catalogar a los maestros que se oponían al cierre del internado y establecimiento del Servicio social como mecanismo para atender la falta de maestros en el campo, señalándolos como una generación engreída. Llegó a considerar que las becas no eran cuestión de justicia, sino que dependían del comportamiento de los

estudiantes y, en esta lógica, los internados tenían el efecto tóxico de distraer a los estudiantes de sus deberes patrióticos (Torres Bodet, citado en Padilla, 2023).

En el mismo sentido, cuando los maestros manifestaron su indignación por las decisiones tomadas por la autoridad, una huelga rápidamente calificada por la prensa como de una conspiración comunista, Torres Bodet se referiría a los maestros estudiantes señalándolos como “energúmenos jactanciosos” y, sobre la comisión negociadora de maestros que visitó su oficina, afirmó que “nunca me habían rodeado tantas chamarras sucias, tantas camisas huérfanas de corbata, tantas uñas luctuosas y tantas melenas que parecían, por despeinadas, simbolizar las ideas de quienes las agitaban garbosamente” (Torres, citado en Padilla, 2023, p. 165).

Años después encontramos los comentarios que se hicieron en un periódico de Aguascalientes cuando, al referirse a las manifestaciones de los normalistas rurales en las protestas desprendidas de la matanza del 2 de octubre de 1968 en Tlatelolco los describe como “jóvenes sucios, mugrosos que visten con harapos” (El Sol del Centro, 4 de octubre de 1968). O aquellas palabras con las que unos días antes, Gustavo Díaz Ordaz se refería a los estudiantes universitarios como “malagradecidos y manipulables por su idealismo ingenuo, por su vago e informe deseo de cambiar las cosas” (Aguayo, 2018, pág. 47).

En ese contexto, la Secretaría de Gobernación había escrito a todos los medios de divulgación pidiéndoles que evitaran el uso de los términos estudiantes o conflicto estudiantil y que, en todo caso, utilizaran los adjetivos: conjurados, terroristas, guerrilleros, agitadores, anarquistas, apátridas, mercenarios, traidores, mercenarios extranjeros, facinerosos (Aguayo, 2018, pág. 55). Finalmente, en sus memorias, Gustavo Díaz Ordaz trata a los estudiantes de “hijos de la chingada, parásitos chupasangre, pedigüños cínicos, carroña” (Aguayo, 2018, pág. 117).

## Referencias

Aguayo Quezada, Sergio (2018). El 68: los estudiantes, el presidente y la CIA. México: Proceso.

Appendini, Manuel. “Crece conflicto con normalistas en Aguascalientes, detienen a 26”, Aristegui. Noticias, 19 de junio 2017. <https://aristeguinoicias.com/1006/mexico/crece-conflicto-con-normalistas-en-aguascalientes-detienen-a-26/>

Bañuelos, Claudio, “Rebelión Normalista”, La Jornada, 10 de junio del 2017,  
<https://www.jornada.com.mx/2017/06/10/politica/002n1pol>

Cortina-Ro, “Locutor en Aguascalientes se disculpa por decir que debían desaparecer a normalistas porque ‘sobran muchos’”. Sin embargo, 8 de junio del 2017,  
<https://www.sinembargo.mx/08-06-2017/3236552>).

Debate Digital. “En defensa de la Normal Femenil”, Debate Digital, 9 de junio del 2017.  
<https://www.debate.com.mx/mexico/En-defensa-de-la-normal-femenil-20170619-0237.html>

Elías, Norbert (2016), El proceso de la civilización. Fondo de Cultura Económica, México.

Hernández Navarro, Luis (2022), La Jornada, 6 de junio del 2022,  
<https://www.jornada.com.mx/2017/06/06/opinion/019a2pol>.

LJA. “Abren Convocatoria para Ingreso a las Escuelas Normales del Estado”, LJA, 1 de junio de 2017,  
<https://www.lja.mx/2017/06/abren-convocatoria-ingreso-a-escuelas-normales-del/>

López Velarde Ramírez, Lizeth. Metropolitano Online, jueves 8 de junio de 2017,  
<http://metropolitanoags.blogspot.com/2017/06/llama-ex-diputado-panista-ponerle-en-la.html>.

Maldonado y Bañuelos, “Protestan normalistas en Aguascalientes”, La Jornada, 3 de junio de 2017,  
<https://www.jornada.com.mx/2017/06/03/estados/025n2est>

Miranda Franco, María. Metropolitano Online, martes 6 de junio de 2017,  
<http://metropolitanoags.blogspot.com/2017/06/luego-por-que-los-desaparecen.html>

Owen Jones (2013), Chavs. La demonización de la clase obrera, Capitan Swing, España, 2013.

Padilla, Tanalís (2023), Lecciones inesperadas de la Revolución. Una historia de las normales rurales. La Cigarra Editorial.

Redacción/SinEmbargo, “Policía de Aguascalientes agrade a normalistas de Michoacán; se reportan varios detenidos”. <https://www.sinembargo.mx/09-06-2017/3237441>

## **Archivos**

Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes

## **Periódicos**

El Sol del Centro, marzo y abril de 1979

El Heraldo de Aguascalientes, marzo, abril y mayo de 1979

## **Entrevistas**

Amairani Guadalupe Ríos Morales. Cañada Honda, Aguascalientes, entrevista realizada por Sergio Ortiz Briano el 15 de enero del 2024.

**El método de Polya y el mapa conceptual híbrido como estrategias en la resolución de problemas geométricos por parte de futuras docentes de educación primaria.**

Oscar Nelson López López

oscarnelson2009@hotmail.com

Alberto Santana Ortega

jgraso@gmail.com

Erwin Santana Ortega

chpoblano@hotmail.com

Escuela Normal Rural "Carmen Serdán"

Línea temática 10: Escuelas normales rurales e investigación educativa

**Resumen**

Al realizar un diagnóstico sobre la resolución de problemas geométricos en el curso Geometría, su aprendizaje y su enseñanza, de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2022, se identificó que la mayoría de las alumnas no logran una comprensión adecuada de lo que se pide, otras carecen de dominio de contenidos, y en algunas ocasiones aunque tenían un plan adecuado para resolver el problema, la ejecución en las operaciones llevaba a errores, obteniendo bajos puntajes, lo cual llevó a definir el objetivo de esta investigación: Indagar cuáles estrategias permiten mejorar los procesos de resolución de problemas geométricos por parte de las futuras docentes de tercer semestre de esta licenciatura. Se implementa la metodología de investigación-acción con el fin de mejorar la situación: se proponen en un primer ciclo situaciones didácticas basadas en la metodología para resolver problemas de Polya, en un segundo ciclo se implementa el uso del Mapa Conceptual Híbrido en la resolución de problemas, desde el enfoque Ontosemiótico obteniendo como principal resultado la mejora en la resolución de problemas geométricos, en procesos de comprensión, concebir un plan, ejecutar el plan y visión retrospectiva.

**Palabras clave:** Problemas geométricos, Licenciatura en Educación Primaria, Método de Polya, Mapa Conceptual Híbrido, Enfoque Ontosemiótico.

## Planteamiento del problema

En la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI), Plan 2022 se propone –en el programa del curso Geometría, su aprendizaje y su enseñanza, del tercer semestre– la resolución de problemas geométricos con un doble fin: por un lado la resolución de problemas es un medio para aprender, es decir a partir de la resolución de problemas se puede aprender matemáticas. Por otro, como un medio para enseñar matemáticas; esto es, realizando un proceso de solución de problemas, las docentes en formación, pueden desarrollar competencias didácticas para enseñar contenidos matemáticos.

Al realizar un diagnóstico mediante la aplicación de un cuestionario a un grupo de alumnas de tercer semestre de la LEPRI de la Escuela Normal Rural “Carmen Serdán” en el ciclo escolar 2023-2024 –que incluía 10 problemas geométricos con los contenidos de : áreas, perímetros, triángulos, cuadriláteros, polígonos regulares e irregulares, semejanza, teorema de Pitágoras y funciones trigonométricas– se encontraron bajos puntajes en la resolución de problemas geométricos, ya que fue de 4.1 el promedio grupal. Para profundizar en los procesos que siguen las alumnas para resolver un problema se establecieron categorías a priori basadas en los 4 pasos propuestos por Polya para resolver un problema; dichas categorías se incluyeron en otro cuestionario de dos preguntas como parte del diagnóstico en donde se identificó que el 22.2% de alumnas no comprendía el problema, 29.6% no tenía un plan para resolver el problema, 51.9% no ejecutaba en forma correcta las operaciones, el 40.7% de alumnas llegó a la solución correcta y sólo el 22.2% reflexiona sobre el proceso que siguió para resolver el problema y posibles cambios en las condiciones del mismo. La situación detectada permitió plantear la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles estrategias permiten mejorar los procesos de resolución de problemas geométricos, por parte de futuras docentes de tercer semestre de LEPRI?

## Marco teórico

Programa de estudios para el curso Geometría. Su aprendizaje y su enseñanza. En el programa de estudio del tercer semestre de la LEPRI, Plan 2022, del curso Geometría: su aprendizaje y su enseñanza se establece como propósito general:

Que las y los estudiantes normalistas consoliden saberes en torno a la geometría plana y espacial que les permitan implementar estrategias didácticas en educación primaria que



fomenten el desarrollo de habilidades del pensamiento lógico, científico y crítico necesarias para realizar una intervención pedagógica y didáctica pertinente en diferentes contextos (SEPb, 2022, p. 5).

Para consolidar estos saberes en torno a la Geometría es necesario que las docentes en formación sean capaces de resolver problemas matemáticos utilizando diversas estrategias de solución (Mancera y Basurto, 2016).

#### Perfil de egreso de las y los estudiantes de educación básica

Los rasgos globales del aprendizaje –perfil de egreso– ofrecen una visión integral de los aprendizajes que las y los estudiantes habrán de desarrollar a lo largo de la educación básica, en los que se articulan las capacidades y los valores expresados en los ejes articuladores con los conocimientos, actitudes, valores, habilidades y saberes aprendidos gradualmente en los campos formativos. En la reforma educativa de educación básica se plantean cuatro campos formativos: Lenguajes, Saberes y Pensamiento científico, Ética, naturaleza y sociedades y De lo humano y lo comunitario (SEPa, 2022).

Los contenidos matemáticos que se analizan en el curso Geometría su aprendizaje y su enseñanza son abordados en situaciones problemáticas contenidas en Proyectos del campo formativo Saberes y pensamiento científico, los cuales se establecen en los programas sintéticos de las fases: 3, 4 y 5 del sistema educativo mexicano y otros corresponden a contenidos básicos de geometría plana que las alumnas analizaron en sus cursos de matemáticas en nivel secundaria y nivel medio superior.

Las habilidades en la resolución de problemas no son simples o automáticas, Santos (1992) sostiene que “aprender matemáticas es un proceso activo que requiere discusiones de conjeturas y pruebas” (p. 22), además menciona que uno aprende a resolver problemas con éxito en la medida en que se resuelve un gran número de problemas.

En el estudio de Mancera y Basurto (2016, p. 7) se indica que:

La matemática no se aprende por repetición, si no por la realización de la actividad matemática, la cual se caracteriza por una indagación constante, el replanteamiento de lo

elaborado, la búsqueda de una comprensión más profunda de los contenidos y la realización de esfuerzos para interactuar constantemente con los contenidos matemáticos.

Afirman además que saber matemáticas implica saber resolver problemas, lo que permite dimensionar la importancia de que las futuras docentes resuelvan problemas matemáticos para desarrollar sus competencias didácticas y sus capacidades.

Es claro que para Mancera y Basurto un problema es una situación que no se conoce cómo resolverla; se está frente a un problema si no se sabe de manera inmediata la forma en la que se puede resolver y si para encontrar la solución se requiere tomar decisiones y poner en juego todas las capacidades y conocimientos.

Resulta muy útil entender que en el caso de estudiantes de LEPRI la resolución de problemas geométricos juega un papel muy importante pues deben consolidar sus saberes en torno a la Geometría, de acuerdo al Plan de estudios 2022 y fomentar a través de su enseñanza, formas de razonamiento en sus alumnos al resolver problemas. En el plan de estudios de educación básica (SEP, 2022a, p. 130) se indica que “la enseñanza científica busca formar en las y los estudiantes la capacidad de analizar distintas concepciones del mundo con la finalidad de que tomen decisiones sobre la explicación más adecuada al momento de resolver cada problema concreto”.

#### Método de Polya

Al resolver varios problemas se hace necesario conocer el proceso que se sigue en la resolución de problemas matemáticos. George Polya (1989) propone 4 pasos para la resolución de problemas:

1. Comprender el problema: identificar ¿qué se pide? y ¿qué datos se proporcionan?
2. Concebir un plan: pensar en una estrategia para resolver el problema.
3. Ejecución del plan: realizar los algoritmos necesarios para encontrar la solución.
4. Visión retrospectiva: pensar en el proceso que se llevó a cabo para resolver el problema, plantearse preguntas sobre las posibles modificaciones al problema y sus implicaciones en los procesos de solución.

En la investigación de Mancera y Basurto (2016, p. 25) se proponen diferentes aspectos que deben considerarse en la resolución de problemas geométricos, por ejemplo:

[...] los recursos (que se refiere a los contenidos matemáticos), la heurística (es decir, las estrategias que se poseen), el control (no basta poseer conocimientos y estrategias, es necesario saber cuándo y cómo utilizarlas), el sistema de creencias (las concepciones que se poseen sobre las matemáticas, sobre sí mismo, etc.).

Bajo esta consideración, en el curso de Geometría: su aprendizaje y su enseñanza, se buscó implementar alguna herramienta que permitiera a las futuras docentes mejorar la comprensión de problemas, el dominio de contenidos, el uso de estrategias y el control a través del análisis y la reflexión.

### Enfoque Ontosemiótico

El Enfoque Ontosemiótico (EOS) propuesto sugiere que en la resolución de problemas matemáticos están implícitos una serie de objetos: conceptos, propiedades, procedimientos y argumentos; propone que estos objetos pueden ser interpretados desde cinco perspectivas: personal/institucional, ostensivo/no-ostensivo y expresión/contenido, unitario/sistémico e intensivo/extensivo (Godino et al., 2007). Las dos perspectivas analizadas en este trabajo son la personal-institucional y ostensivo-no ostensivo.

La perspectiva personal-institucional tiene que ver con la idea de que en la resolución de problemas los alumnos novatos pueden presentar procedimientos que son argumentados desde una visión particular o personal. Cuando estos argumentos y procedimientos son presentados por expertos, se institucionalizan (Godino, 2022).

Por su parte, Moreno (2019) indica que algunos procesos cognitivos pueden ser asociados a estas perspectivas duales, así por ejemplo en la perspectiva ostensivo-no ostensivo se puede pasar de una idealización a una materialización de objetos matemáticos y viceversa, pues un concepto abstracto –no ostensible– se puede representar físicamente en papel mediante símbolos, gráficas y expresiones algebraicas –ostensible–.

Este enfoque resulta muy útil, pues cuando los alumnos resuelven problemas efectivamente se ven implicados objetos matemáticos como: conceptos, propiedades, procedimientos y argumentos; sólo que las alumnas se percatan del uso de procedimientos principalmente, sin ser conscientes de los otros objetos implicados.

## Mapa Conceptual Híbrido

Moreno (2019) propuso el uso del Mapa Conceptual Híbrido (MCH) para la enseñanza de la física, pero indica que puede ser implementado en la enseñanza de las matemáticas como apoyo en las fases de resolución de problemas. La técnica del MCH combina las características de las técnicas del Mapa Conceptual (MC) y del Diagrama de Flujo (DdF) “Se trata de una representación gráfica que presenta simultáneamente tantas redes jerárquicas de conceptos como distintos procesos o procedimientos” (p. 94).

El MC es una técnica gráfica que muestra de forma organizada el conocimiento, colocando en niveles superiores los conceptos más generales y en niveles inferiores los conceptos más particulares conectados con segmentos y frases de enlace. Muchas investigaciones muestran las ventajas del uso del MC como estrategia de aprendizaje en los alumnos y como estrategia de enseñanza para los docentes (Moreno, 2019). El DdF, por su parte permite representar de forma clara, esquemática y secuencial los pasos a seguir para desarrollar un proceso, algoritmo o sistema (Universidad Internacional de La Rioja, 2022).

Con el uso del MCH se logra hacer visible lo que no lo es; es decir el razonamiento que tienen los alumnos, las abstracciones y los conceptos que tienen en mente aparecen descubiertos y plasmados en forma física a través de estos mapas. De este modo los objetos matemáticos primarios (e.g., conceptos, propiedades, procedimientos y argumentos) pueden ser representados de manera ostensiva (i.e., lenguaje) mediante el MCH y éste puede ser interpretado como una representación ostensiva del sistema de prácticas discursivas y operativas que lleva a cabo un sujeto al resolver un problema (Moreno, 2019).

## Metodología

### Sujetos

La propuesta de intervención se aplicó en el grupo de segundo ‘A’ de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural “Carmen Serdán” ubicada en Teteles de Ávila Castillo, Puebla, integrado por 27 alumnas que estudian bajo la modalidad de internado.

## Método de investigación

Se optó por utilizar el método de investigación-acción con la finalidad de mejorar una situación a través de la práctica.

Latorre (2005, p. 26) define a la investigación-acción como: Una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

Creswell (2012) indica que la investigación-acción “se asemeja a los métodos de investigación mixtos, dado que utiliza una colección de datos de tipo cuantitativo, cualitativo o de ambos, sólo que difiere de éstos al centrarse en la solución de un problema específico y práctico” (p. 577). La investigación-acción surge ante la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente e intervenir en ella para mejorarla, de una insatisfacción del estado actual de las cosas (Vidal y Rivera, 2007). En este caso se buscó mejorar el proceso empleado en la resolución de problemas geométricos por parte de 27 alumnas de tercer semestre.

## Instrumentos de recolección

Hernández (2013) establece que las técnicas de recolección de datos comprenden procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener la información necesaria para dar respuesta a su pregunta de investigación y los instrumentos constituyen las vías mediante la cual es posible aplicar una determinada técnica de recolección de información.

Para recabar información sobre los procesos de aprendizaje de las alumnas, se utilizaron diferentes técnicas como la observación y encuestas, e instrumentos como guías de observación, dos cuestionarios con problemas geométricos en el diagnóstico, un cuestionario al final del ciclo 1 y otro cuestionario al final del ciclo 2, registros anecdóticos y diarios de campo, mismos que permitían valorar la propia acción y hacer una reflexión identificando aciertos y errores en el proceso.

## Procedimientos

Latorre (2005) plantea que existe una espiral de la investigación-acción en forma cíclica. El proceso inicia con el diseño de un plan de acción sobre una realidad observada y diagnosticada, posteriormente se actúa sobre esa realidad, luego se observa la acción y al final se reflexiona sobre esa acción para iniciar nuevamente con otro ciclo. Aunque existen diferentes modelos de la investigación-acción, el más común es el de Kemis, el cual identifica cuatro fases o momentos: planificación, acción, observación y reflexión.

Después de realizar un diagnóstico y búsqueda de información se propuso la siguiente hipótesis de acción: mediante la aplicación del método de Polya y el uso del MCH las futuras docentes de la Licenciatura en Educación Primaria mejorarán en la resolución de problemas geométricos.

Considerando el tiempo disponible se realizaron dos ciclos de intervención, en el **primer ciclo** en la fase de planificación se elaboró un plan de acción con secuencias didácticas en 5 sesiones de 2 horas cada una, basadas en la resolución de problemas a través del método de Polya. De este modo en la primera sesión se plantearon 4 problemas geométricos reflexionando sobre el paso 1: Comprensión del problema, en la segunda sesión se plantearon 4 problemas geométricos haciendo énfasis en el paso 2: Concebir un plan, en la tercera sesión se propusieron 4 problemas geométricos con énfasis en el paso 3: Ejecución del plan, en la cuarta sesión se plantearon 4 problemas geométricos con énfasis en el paso 4: Visión retrospectiva, finalmente en la última sesión se resolvieron problemas geométricos buscando aplicar los 4 pasos propuestos por Pólya.

Al final de este ciclo se aplicó un cuestionario de 2 reactivos, al inicio y al fin del ciclo 1, para valorar los pasos en la resolución de problemas de acuerdo a la propuesta de Polya.

En el **segundo ciclo** de intervención se plantearon secuencias didácticas en 5 sesiones de 2 horas, basadas en el uso del MCH, buscando mejorar la comprensión de los conceptos, propiedades, argumentos y procedimientos implicados en la resolución de problemas geométricos, pero sobre todo con la intención de que al reflexionar sobre los procesos de solución tuvieran más elementos para resolver más problemas y de mayor complejidad.

En la sesión 1 se comenzó explicando la diferencia entre MC y MCH, usando ejemplos mediante la resolución de problemas geométricos. Posteriormente en las sesiones 2 y 3 mediante

el trabajo por equipos se propuso la elaboración, en sus libretas, de MCH para la resolución de problemas geométricos y finalmente en las últimas dos sesiones se buscó que la elaboración fuera en forma individual. Para la construcción de los últimos MCH se proporcionó orientación sobre el uso del software Inspiration, que permitió su elaboración en forma digital.

Para finalizar el segundo ciclo se aplicó un cuestionario con 2 problemas geométricos considerando los mismos temas y buscando que tuvieran un grado de dificultad similar al de aquellos que se aplicaron en el diagnóstico y al final del ciclo 1, valorando también los pasos para resolver un problema usando el procedimiento de Polya.

Este problema requiere conocimientos básicos sobre la relación entre diámetro y perímetro de una circunferencia, los cuáles en este nivel superior las alumnas deberían dominar sin dificultad, considerando que estos contenidos son abordados desde primaria, secundaria y educación media superior; sin embargo, algunas alumnas tenían dificultades en hallar la solución.

## Resultados

Los resultados de esta investigación se reportan por cada ciclo de intervención de acuerdo a las categorías establecidas a priori desde el diagnóstico de la problemática.

### Ciclo 1

Categoría 1 [Comprensión del problema]: Con el análisis de la metodología de Polya la comprensión de los problemas geométricos mejoró, como se muestra en el siguiente fragmento del registro anecdótico:

[...] me doy cuenta que al principio muchas alumnas al leer el problema se apresuraban a identificar las operaciones que debían realizar sin considerar todos los datos del problema, ahora empiezan a tomar en cuenta todos los datos y la pregunta principal [...] 6/10/2023

Para buscar que reflexionaran sobre la importancia de comprender el problema, se planteaban en forma reiterada las preguntas ¿qué me piden? y ¿qué datos me dan?, las alumnas lograban explicar con sus palabras de qué trata el problema, y lo que se solicita. La comprensión del



problema se incrementó del 77.8% al 85.1% al comparar la evaluación inicial y final en el primer ciclo.

Categoría 2 [Concebir un plan]: Para tener un plan de solución del problema geométrico era un requisito comprender lo que se pide. Se evaluaba si las alumnas tenían un plan de solución, independientemente de que éste llevara a la solución correcta o no; para esto, en el cuestionario aplicado se solicitaba que describieran su plan para resolver el problema antes de llevarlo a cabo. Conocer la metodología de Polya apoyó a entender que debían tener un plan, sin embargo, el dominio de contenidos era crucial, para que las alumnas concibieran qué hacer para resolver el problema. Aunque hubo una pequeña mejora, pasando del 70.4% al 74.1% de alumnas que tenían un plan, ésta se atribuye principalmente a la cantidad de problemas geométricos que se fueron resolviendo y a la explicación sobre los conceptos implicados en la solución por parte del asesor.

Categoría 3 [Ejecutar el plan]: En esta etapa de solución de problemas se valoró que las alumnas llevaran a cabo los algoritmos y las operaciones del plan concebido de manera correcta, independientemente de que estos procedimientos llevaran a la solución correcta o no. La aplicación de la metodología de Polya apoyó a las alumnas en la resolución de problemas al ser conscientes de la importancia de hacer las operaciones con mucho cuidado, se obtuvo una mejora en la ejecución del plan pasando del 48.1% al 51.9% al comparar los resultados de la evaluación inicial y final del ciclo 1.

Categoría 4 [Visión retrospectiva]: Para valorar este aspecto se pedía que verificaran si la solución encontrada cumplía con las condiciones del problema. Mediante guías de observación se verificó que las alumnas reflexionaban sobre el proceso que seguían para resolver el problema y sobre posibles cambios en las condiciones del mismo. La aplicación de los pasos de Polya permitió que las alumnas conocieran este aspecto y aunque se pasó del 22.2% al 40.7% de alumnas que reflexionaban sobre el proceso llevado a cabo, aún era necesario mejorar este aspecto.

Categoría 5 [Plan y solución correcta]: El porcentaje de alumnos que tuvieron el plan y la solución correcta incrementó del 40.7% al 48.1% entre la evaluación inicial y la final del ciclo 1. Es importante reconocer que algunas alumnas, aunque tenían un plan correcto no llegaron a la solución correcta, debido a errores en los algoritmos para encontrar la solución.

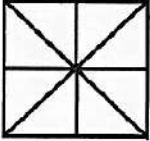
En resumen, en el ciclo 1 se reconoce que hubo una mejora en la comprensión de los pasos para resolver problemas, pero aun algunas alumnas carecían de suficiente dominio de contenidos, lo que motivó a proponer más situaciones de aprendizaje o retos en un segundo ciclo, pues era necesaria la reflexión sobre sus procesos de aprendizaje y no eran conscientes en algunos casos de los conceptos implicados, las propiedades o los argumentos usados en la resolución de problemas.

Se muestra un ejemplo de un problema resuelto por una alumna (ver Figura 1) empleando el método de Polya.

Figura 1.

Aplicación del método Polya

PROBLEMA 1: ¿Cuántos triángulos observa en la siguiente figura?

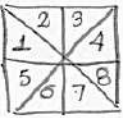


a) ¿Qué se pide?  
Se pide que contemos cuantos triángulos hay no importa la forma del triángulo ni el tamaño

b) ¿Qué datos se dan?  
Se da un cuadrado que esta dividido en triángulos pequeños

c) ¿Tienes un plan para resolver el problema?, descríbelo  
Sí, voy a contar los triángulos por su tamaño sin importar la forma unos triángulos se forman por uno, otros por dos y otros por cuatro triángulos.

d) Realiza las operaciones o dibujos que pensaste en tu plan



- de un triángulo hay 8 triángulos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
- de dos triángulos hay 4 triángulos el que se forma por 2y3, 6y7, 1y5, 4y8
- de cuatro triángulos hay 2 triángulos el que se forma por 5, 1, 2y3 y otro por 6, 7, 8y4

por todos son 14  $8+4+2$

e) ¿Cómo hiciste para resolver el problema?  
Vi que los triángulos se forman de diferentes formas y no importa la forma del triángulo solo la cantidad.

f) ¿Cuántos triángulos observas en la figura?  
14

En este problema las preguntas indicadas con 'a)' y 'b)' corresponden al paso 1 del método de Polya (i.e., comprender el problema), se buscó que identificaran ¿qué se pide? y ¿qué datos se dan? observando que se tenía clara la comprensión del problema, de hecho, con la afirmación 'no importa el tamaño y la forma' indica que al comprender el problema está ideando ya una forma de solución. El inciso 'c)' permite valorar el paso 2 (i.e., concebir un plan) identificando que se tenía un plan adecuado para hallar la solución.

El inciso 'd)' permite valorar el paso 3 [Ejecutar el plan], observando que aunque la estudiante tenía un plan adecuado la ejecución no fue correcta, pues al calcular los triángulos formados por cuatro triángulos sólo consideró una diagonal obteniendo 2 triángulos, pero no consideró la otra diagonal del cuadrado, es decir omitió los triángulos formados por 1,5,6,7 y 2,3,4,8.

El inciso 'e)' permite valorar el paso 4 [Visión retrospectiva]; se observó que el alumno reflexionó sobre el proceso seguido para hallar la solución.

El inciso 'f)' permitió valorar el plan correcto y la ejecución correcta, la respuesta correcta era 16, por lo que a pesar de tener un plan correcto al no ejecutar bien los cálculos el resultado final fue incorrecto.

## Ciclo 2

Categoría 1 [Comprender el problema]: A partir de la revisión de los diarios de campo se verificó que con el uso del MCH las alumnas identificaron que en la resolución de problemas están inmersos conceptos, ligados a otros conceptos que permiten la comprensión del problema, así como propiedades y argumentos que pueden servir para resolver otros problemas semejantes. La comprensión del problema pasó del 77.8% al 85.2% del ciclo 1 al ciclo 2.

Categoría 2 [Concebir un plan]: La solución de varios problemas geométricos, el análisis y reflexión sobre los conceptos involucrados en el MCH permitió mejorar la concepción de un plan pasando del 74.1% en el ciclo 1 al 88.9% en el ciclo 2.

Categoría 3 [Ejecutar un plan]: En el MCH se construye un diagrama de flujo en el que se detallan los pasos, las operaciones y los algoritmos implicados en la solución del problema; esto permitió la mejora en la ejecución del plan pasando del 51.9% al 66.7% del ciclo 1 al ciclo 2.

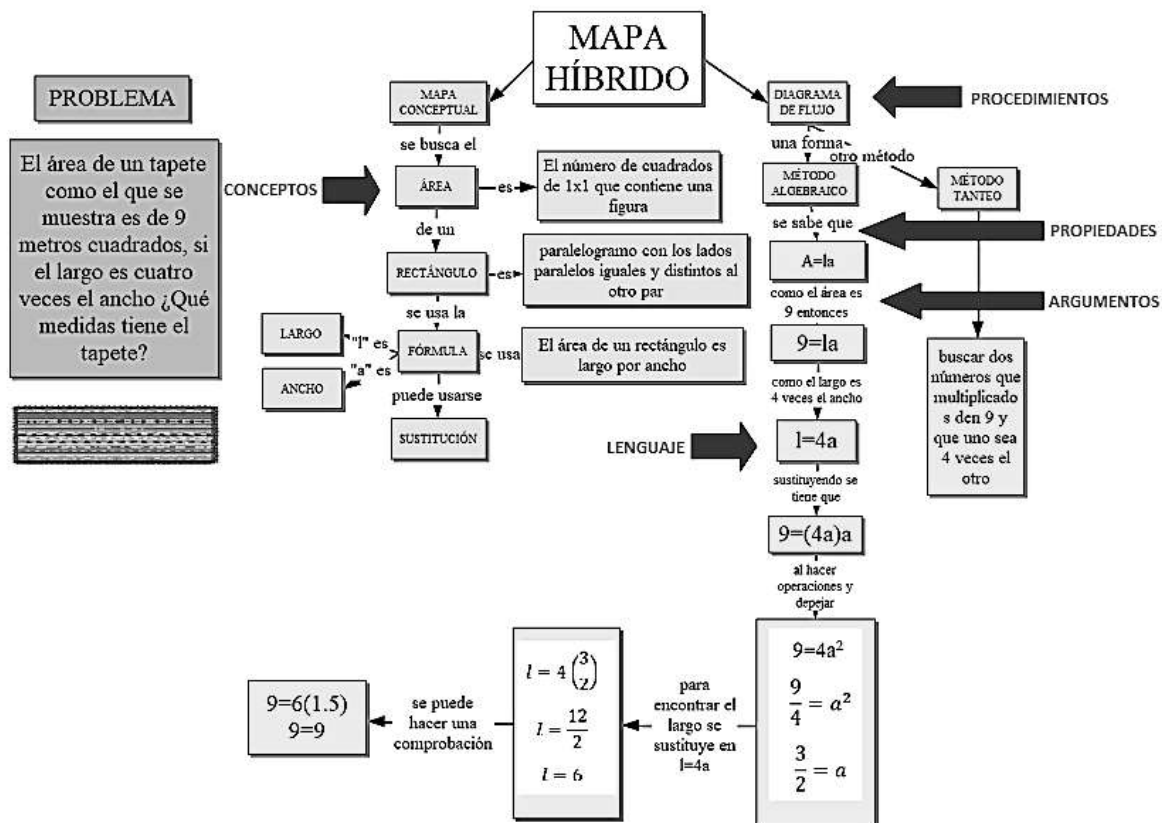
Categoría 4 [Visión retrospectiva]: Las alumnas lograron mejorar procesos de metacognición con el uso del MCH, identificando que un problema pertenece en muchos casos a familias de problemas, con lo que amplían el dominio de contenidos. Al realizar la evaluación final del ciclo 2, se incrementó del 48.1% al 66.7% comparado con el ciclo 1.

Categoría 5 [Plan y solución correcta]: El porcentaje de alumnos que tuvieron el plan correcto y la solución correcta incrementó del 48.1% al 62.9% entre la evaluación del ciclo 1 y el ciclo 2. Es importante señalar que tanto el uso de la metodología de Polya como el uso del MCH ayudaron a mejorar los procesos de solución de problemas. Sin embargo el MCH permitió un mayor aporte en las categorías 2 [Concebir un plan], 3 [ejecutar el plan] y 5 [Plan y solución correcta], este resultado se halló al analizar las diferencias entre los incrementos obtenidos en cada categoría.

Un ejemplo de un MCH elaborado por una alumna puede verse en la Figura 1, en el que se observa de forma clara el lenguaje, conceptos, procedimientos, argumentos y propiedades empleadas en la resolución de un problema.

Figura 1

Ejemplo de Mapa Conceptual Híbrido



## Discusión y conclusiones

Como respuesta a la pregunta de investigación ¿Cuáles estrategias permiten mejorar los procesos de resolución de problemas geométricos por parte de futuras docentes de tercer semestre de LEPRI? se determina que el uso de los pasos para resolver problemas propuestos por Polya (1989) y el MCH permiten mejorar los procesos de resolución de problemas geométricos por parte de las alumnas de tercer semestre de LEPRI. La idea anterior confirma la hipótesis de acción establecida en este estudio. Es necesario resaltar que con el uso del MCH las futuras docentes obtuvieron mejores resultados al momento de concebir un plan y ejecutarlo.

Con la implementación de la metodología propuesta por Polya (1989) se logró que la mayoría de alumnas tuvieran mejores resultados en la resolución de problemas, observando una mayor comprensión y una mejora en el dominio de contenidos, teniendo más posibilidades de concebir un plan de solución y de llevar a cabo procedimientos adecuados.

En forma específica el uso del MCH propuesto por Moreno (2019) permitió que las alumnas identificaran los conceptos implícitos en la solución de los problemas, las propiedades y argumentos presentes, además de los procedimientos, dando más elementos para la generar procesos de reflexión, metacognición y visión retrospectiva.

Para mejorar el desempeño de las alumnas en la resolución de problemas no basta resolver muchos problemas sino reflexionar sobre el proceso de solución. Es necesario habituarse en el uso del MCH, pues generalmente se hace énfasis sólo en los procedimientos, sin descubrir las redes y conexiones que se establecen entre conceptos, propiedades y argumentos que prevalecen en la solución de un problema.

La resolución de problemas es algo que debe seguirse planteando en la formación de futuras docentes normalistas para mejorar las habilidades en forma continua, entre más experiencias en la solución de problemas o retos propuestos, más oportunidades de aprendizaje tendrán. Como línea de investigación futura se establece la posibilidad de estudiar el uso del MCH para procesos de enseñanza.



## Referencias

- Creswell, J. (2012). Investigación educativa: planificación, realización y evaluación de investigaciones cuantitativas y cualitativas. Pearson.
- Godino, J. (2022). Emergencia, estado actual y perspectivas del enfoque ontosemiótico en educación matemática. Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática, 2(2), 1-24. <https://reviem.com.ve/index.php/REVIEM/article/view/25/13>
- Godino, J., Batanero, C., y Font, V. (2007). The ontosemiotic approach to research in mathematics education. The International Journal on Mathematics Education, 39 (1), 127-135. [https://www.ugr.es/~jgodino/funciones-semioticas/ontosemiotic\\_approach.pdf](https://www.ugr.es/~jgodino/funciones-semioticas/ontosemiotic_approach.pdf)
- Hernández, M. (2013). Diferencia entre método, técnica, instrumento y metodología. <https://metodologiadeinvestigacionmarisol.blogspot.com/2013/09/diferencia-entre-metodo-tecnica.html>
- Latorre, A. (2005). Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó.
- Mancera, E., y Basurto, E. (2016). Saber matemáticas es saber resolver problemas. SIRVE.
- Moreno, N. , Angulo, R., y Reducindo, I. (2018). Mapas conceptuales híbridos para la enseñanza de la física y matemática en el aula. Innovación e Investigación en Matemática Educativa, 3(1), 113-130. <http://funes.uniandes.edu.co/15749/1/Moreno2018Mapas.pdf>
- Moreno, N. (2019). Mapas conceptuales híbridos, una herramienta para investigación en la matemática escolar. Revista acta Latinoamericana de Matemática Educativa, 31(1), 93-101. <https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/mapas-conceptuales-hibridos-una-herramienta-para-la-investigacion-en-la-matematica-escolar/>
- Polya, G. (1989). Cómo plantear y resolver problemas. Trillas.
- Santos, M. (1992). Resolución de problemas; El trabajo de Alan Shoenfeld: Una propuesta a considerar en la resolución de problemas. Revista Educación Matemática, 4(2), 16-24. <http://www.revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/vol4/vol4-2/vol4-2-2.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2022a). Plan de estudios de la educación básica 2022.  
<https://drive.google.com/file/d/1EpLpsWWUfq7eDXNfej66knMREJd2nkvX/view>

Secretaría de Educación Pública. (2022b). Programa del curso Geometría. Su aprendizaje y su enseñanza. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/S3Fzpz4JH-4433.pdf>

Universidad Internacional de La Rioja (2022). ¿Qué es un diagrama de flujo?: Cómo hacerlo y para qué sirve. <https://mexico.unir.net/ingenieria/noticias/diagrama-flujo>

Vidal, M., y Rivera, N. (2007). Investigación-acción. Educación Médica Superior, 21(4), 1-15.  
<http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v21n4/ems12407.pdf>



## En busca de la visibilización de la mujer, en el normalismo rural.

Raquel Guerra Hernández

psicguerra1@gmail.com

Nancy Emireth Montaña Campos

nancy.mexe@gmail.com

Leidy Aimmé Juárez Alviter.

mexeaimme@gmail.com

Escuela Normal Rural Luis Villarreal. El Mexe, Hgo.

Línea temática: 10. Escuelas Normales Rurales e investigación educativa

### Resumen

La presente investigación pretende iniciar un camino similar al del libro de López y Hernández generando un trabajo que abra "...la puerta a entrar al periodo histórico y a una cultura institucional caracterizada tradicionalmente por la ceguera y la sordera ante esas mujeres que no llegaron a constituirse en voces, tampoco en sujetos. Ahora las vemos y las escuchamos".

La falta o nula documentación de estudiantes normalistas mujeres, provocan a las investigadoras sumergirse en el tema, haciendo un recorrido histórico de las escuelas normales del estado de Hidalgo, específicamente en la Escuela Normal Rural Luis Villarreal, teniendo como objetivo dar visibilización a las estudiantes normalistas rurales, resaltando su participación en lo académico, pero también en los momentos de lucha.

**Palabras clave:** estudiante, liderazgo, mujer, normalista rural, historia, visibilización.

### Planteamiento del problema

En el trabajo como docentes normalistas en la reapertura de la Escuela Normal Rural Luis Villarreal, el Mexe, (ENRLV) a las investigadoras nos ha resultado un tema de interés, realizar una revisión y

documentar la historia del normalismo rural, específicamente de esta institución y visibilizar el papel de la estudiante normalista rural.

Es importante mencionar que en el estado de Hidalgo se encuentran cuatro normales públicas y solamente una normal rural, la Escuela Normal Rural Luis Villarreal ubicada en el municipio de Francisco I. Madero.

La presente investigación surge a raíz de un trabajo realizado en meses anteriores con la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación Normal (RELEN), donde se aplicaron encuestas y al sistematizar la información, las cifras arrojaron que la mayoría de nuestra población estudiantil está compuesta por mujeres.

Como menciona Civera, (2010) las escuelas normales rurales fueron creadas como parte del programa educativo popular posrevolucionario en México. Estas instituciones ofrecían una nueva opción a estudiantes de zonas rurales, especialmente a las mujeres, recordando que entre 1940 y 1986 al darse un cambio social y cultural desde el desplazamiento de zonas rurales a urbanas, el voto de la mujer, la inserción al mundo laboral entre otros.

Durante gran parte del siglo xx, y prácticamente hasta los años ochenta de ese siglo, cuando se estudia a las mujeres aparece el género como una teoría viable para su visibilización (Offen, 2009), se continuó con una política de roles naturales o naturalizados en los sexos. La mujer seguía siendo estereotipada y relacionada con las siguientes categorías: débil, amorosa, sin racionalidad, poco científica, sin pasión/deseo sexual, trabajo en el hogar, reproducción de los hijos, religiosa (Scott, 1992: 65), entre otras características de asimetría frente al varón. Citado en Hernández Santos (2019).

En sus orígenes la ENRLV funcionaba como internado mixto, sin embargo en el periodo de 1946-1993 funcionó como internado solo para varones predominando una cultura institucional masculina, sin embargo las mujeres siempre estuvieron presentes como menciona Vite (2019) en esta trama de significaciones tanto en lo físico, el cuerpo y en lo simbólico, con su representación de la ausencia.

El Mexe pasó a ser un internado mixto en el periodo de 1993-2005, donde las mujeres tuvieron que desafiar los patrones culturales prevalecientes del hogar, padres de familia que no estaban de acuerdo con sus hijas continuarán sus estudios y menos relacionarse con hombres.

La mayoría de los estudiantes hombres estaban en desacuerdo con la incorporación de las mujeres ya que algunos lo podían visualizar como distractores o desviaban la atención a la política interna, ideológica, sin embargo aquí hay una punta de lanza ya que todas estas críticas impulsaron a las estudiantes a ser más combativas y leales, demostrando su capacidad de lucha igual o mayor que de los mismos hombres. De acuerdo con Vite (2019) las mujeres superaron expectativas tanto en el perfil profesional como académico.

## Marco teórico

### Recorrido histórico

En 1921 el estado mexicano a cargo de Álvaro Obregón y de la mente de José Vasconcelos, da nacimiento a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Con el movimiento revolucionario recién terminado y con una sólida base asentada en el artículo 3° de la Constitución de 1917 la educación es colocada como primacía.

En 1920 Álvaro Obregón es proclamado presidente, el primer presidente posrevolucionario, sus actividades como mandatario inician con el propósito de comenzar con la unificación del país; la creación de instituciones fue una de las acciones que se creyó eran prudentes para empezar a dar forma y orden a las áreas que requerían atención. José Vasconcelos es quien presenta el proyecto de creación de la SEP al presidente Obregón y al Congreso, dicho proyecto es aprobado y Vasconcelos encabeza la nueva institución como su titular, como Secretario de Educación Pública “expresó su preocupación fundamental de cómo planificar y estructurar la educación en nuestro país, integrando en ella a las comunidades rurales” (INAFED, 2017). De la lectura de realidad hecha a la postre de la Revolución se obtiene el evidente abandono del medio rural es por ello que el primer Secretario de Educación convierte esto en uno de los ejes fundamentales de su proyecto, llevar educación a cada rincón del país, atender al medio rural.

La atención al ámbito rural pretendía ser integral pues se consideró cubrir varios aspectos de desarrollo y no solo la alfabetización, de acuerdo con Lazarín Miranda (2009) tres instituciones serían las gestoras de la educación rural:

- a) La escuela rural que llevaría las primeras letras al medio rural, es decir, se encargaría de llevar la campaña de alfabetización que en las ciudades correspondía a las escuelas primarias.

- b) La escuela de la comunidad que llevó la tarea de organizar a la comunidad alrededor de la actividad económica predominante en cada región con el fin de favorecer su desarrollo social, cultural y económico.
- c) Las “misiones culturales” que buscaban el mejoramiento profesional del maestro rural y el progreso de la comunidad”. (pág. 02)

En el siguiente esquema se sintetiza el desarrollo de las tres instituciones anteriores, agregando a la institución eje de nuestra investigación.



Cuadro 1. Elaboración propia, (2024).

El trabajo de estas instituciones pretendía ser inmediato pues en noviembre de 1921 los primeros maestros ambulantes fueron enviados a iniciar con la labor, los requisitos para ser maestro ambulante eran puntuales tener por lo menos 4 años de educación primaria, no tener algún prejuicio social y ser poseedor de alguna habilidad manual (Gonzalez, 2021).

Una vez denominada como tal, a partir de 1923, la escuela rural mexicana (sostenida en su gran mayoría por el presupuesto y directrices federales) toma como su eje central de trabajo la comunidad en la que está asentada, enseña a los niños y niñas por la mañanas de acuerdo a un programa nacional y por las tardes alfabetiza a los jóvenes y adultos, ataca la marginación y la exclusión, “como lo hace la escuela pública en la actualidad” pero es atendida por una gran cantidad de docentes “empíricos”. El magisterio debe de transformar la vida en las comunidades y para ello

se necesitan docentes preparados por lo que se crean las Normales rurales pero antes de su creación de tales escuelas serán las misiones culturales las que harán de momento ese trabajo. De tal forma que la tarea educativa cumpla con su rol de preparar a la sociedad, es este caso del campo, con las especificaciones de su entorno.

Lo que busca esta escuela rural es una educación que eminentemente tenga que ver con el campo, trata de desarrollar una industria agrícola para el campesinado nacional se inserte al “progreso” económico (cerrando la brecha entre la ciudad y el campo en cuanto a sus ingresos) y se adquiriera la cultura tan necesaria para esas poblaciones.

A la par del desarrollo agrícola se buscó también la “mejora” de la higiene en casa, el aprendizaje de pequeñas industrias y la mejora de las condiciones sociales de las comunidades donde el profesor laboraba. Donde el profesor o profesora rural se vuelve un “gestor” de mejores condiciones en la comunidad, en esa primera década la visión es un tanto idealista donde la educación se transformará sin problemas y con el apoyo de todos los pobladores de su comunidad.

Para la década de los años 30’s se tiene ya un proyecto para la formación de los docentes en las Normales rurales, los planes de estudio irán en un principio de 4 (véase cuadro 1.0) o 6 semestres hasta 4 años de preparación al final de esa década. No solo capacitarán al magisterio empírico, sino que formarán a los nuevos docentes con un fuerte compromiso social y de mejora de las condiciones de los campesinos, campesinos que deben ser agricultores, para lograrlo, los futuros docentes recibieron una fuerte formación en cuestiones agrícolas.

Este proyecto logró una rápida penetración en las comunidades, donde se dará un fuerte impulso al cooperativismo, a las sociedades de padres y alumnos, es un momento en donde el Art. 3° (educación socialista) se trata de aplicar como está establecido constitucionalmente.

<b>Primer semestre</b>	<b>Segundo semestre</b>
Lengua Nacional, Aritmética y Geometría, Ciencias Sociales, Estudio de la Naturaleza, Canto y Educación Física, Escritura y Dibujo,	Lengua Nacional, Aritmética y Geometría, Ciencias Sociales, Estudio de la Naturaleza, Anatomía, Fisiología e Higiene, Canto y Educación Física, Escritura y Dibujo, Economía

Economía Doméstica, Trabajos Agrícolas, Oficios e Industrias Rurales.	Doméstica, Trabajos Agrícolas, Oficios e Industrias Rurales.
<b>Tercer semestre</b>	<b>Cuarto semestre</b>
Lengua Nacional, Aritmética y Geometría, Ciencias Sociales, Estudio de la Naturaleza, Canto y Educación Física, Estudio de la vida Rural, Conocimiento del niño y Principios de Educación, Técnicas para la enseñanza de la Lectura y Escritura en la escuela primaria, Economía Doméstica, Trabajos Agrícolas, Oficios e Industrias Rurales y Observación en la Escuela rural	Lengua Nacional, Aritmética y Geometría, Organización Social para el Mejoramiento de las Comunidades, Técnicas de Enseñanza, Canto y Educación Física, Trabajos Agrícolas, Oficios e Industrias Rurales, Prácticas en las escuelas Rurales y comunidades de la zona.

Cuadro 1.0 Tomado de Gonzalez (2021)

Para 1936 existen normales rurales en casi todos los estados de la república suman un total de 36, sin embargo estas instituciones siempre estarán caracterizadas por una precariedad, una incidencia nociva de lo político en lo educativo y una insuficiencia económica en su vida cotidiana. Se denominaron escuelas pobres para pobres.

Para el año 1940 el contexto nacional cambia, los planes de estudio de las normales rurales y urbanas se unifican.

De acuerdo con González Báez, (2021), en la década de los 50's las escuelas normales atravesaron un periodo de auge y expansión. Jaime Torres Bodet, quien fue Secretario de Educación Pública en el sexenio del presidente de la república Adolfo López Mateos (1958-1964), puso en marcha el "Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria en México" mejor conocido como "Plan de Once Años", para lo cual se necesitaba la formación de una gran cantidad de docentes, por ello existió el compromiso de apoyar a las Escuelas Normales existentes y aumentarlas en el país. Es así como se crean nuevas escuelas y las Escuelas Agrícolas se convierten en Escuelas Normales Rurales,



sostenidas por la Secretaría de Educación Pública y los alumnos apoyados por un internado y económicamente con la Partida de Recreación Escolar (PRE).

La autora citada anteriormente también describe que para los años 60's el país atravesó un clima político de inestabilidad social con diversas manifestaciones en busca de libertad de derechos y de expresión. La época se marcó por la matanza ocurrida el 2 de octubre de 1968 en la plaza de tres culturas en Tlatelolco. En 1969 se separó la enseñanza del nivel secundaria de las Escuelas Normales y se consolidó un plan de estudios de cuatro años. En 1971 el presidente Díaz Ordaz continuó con la postura presidencial autoritaria, emprendiendo la represión y cerrando 14 Normales rurales que consideró “nidos comunistas”, las cuales se convirtieron en secundarias técnicas agropecuarias.

Para la década de los setentas la educación Normal tuvo una expansión descontrolada y con aceleración, además en 1972 el Plan de Estudios introdujo el bachillerato en ciencias sociales, que debía cursarse de manera simultánea con la formación de profesor. En 1975 con la reforma educativa de Luis Echeverría se reestructuró el Plan de Estudios, se crearon los programas de estudio y el mapa curricular diseñado por áreas de conocimiento, en el mismo año se crea la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria únicamente para maestros en servicio y no para normalistas.

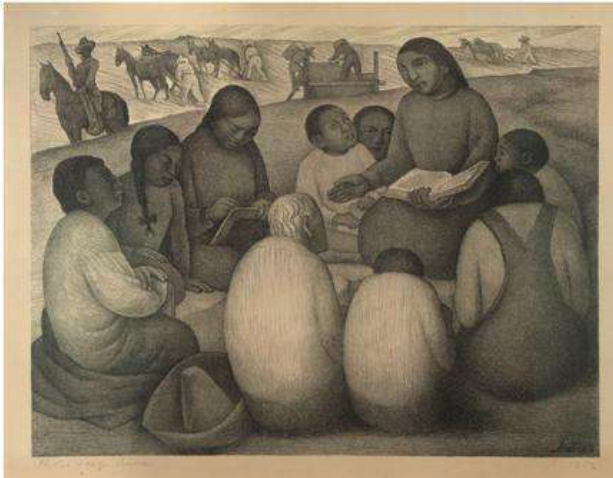
Durante los años ochenta la educación Normal ya había experimentado 7 reformas. En 1984 las Escuelas Normales son constituidas como instituciones de educación superior, el Plan de Estudios de este año constó de dos áreas, la general y la específica. La práctica docente fue concebida como la realización de acciones para formar sujetos sociales, creativos y productivos que contarán con las habilidades necesarias para planear, ejecutar y evaluar la enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, uno de los problemas principales fue la deficiencia de los profesores de las escuelas Normales (González Báez, 2021).

Uno de los acontecimientos más impactantes del normalismo rural ocurrió en la Escuela Normal Rural Luis Villarreal “El Mexe” ya que en el año 2000 los alumnos exigieron una expansión en las becas, a través de manifestaciones lo que trajo como consecuencia actos de represión por parte del gobierno estatal, a partir de ese momento este buscaría el cierre de la institución por considerarla una escuela que alteraba el orden social (Padilla, 2009). Fue en julio de 2008 que el gobierno logra cerrar la Normal Rural Luis Villarreal mismo año en el que ocurrió el registro de las



Escuelas Normales en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP, SES) y se promovió la profesionalización de la planta docente en las Escuelas Normales (González Báez, 2021)

### La mujer en el ámbito rural



La obra de Rivera nos muestra en un primer plano a un grupo de diez personas sentadas en un círculo en el que el personaje central de ese círculo tiene características femeninas, el resto denotan características físicas diversas como cabello largo en otras dos figuras, corto para el resto y en un caso en particular resalta una tonalidad blanca en uno de los personajes.

La persona al centro del círculo sostiene en sus manos un objeto rectangular, lo que pareciera ser un libro.

El segundo plano de la pintura nos muestra a otro grupo de personajes compuesto por figuras humanas y animales; de las figuras humanas tenemos a una de ellas sobre un caballo sosteniendo un objeto alargado en sus manos y portando un sombrero; la interacción de otros tres personajes con las figuras animales es diferente a la antes descrita pues encontramos a estos detrás de dos caballos sosteniendo un objeto. Las últimas dos figuras se encuentran en una posición semi erguida sobre una estructura, un personaje sostiene algo en la espalda mientras pareciera intenta tomar otro objeto.

En el mural se representaron las misiones culturales, proyecto educativo de José Vasconcelos que consistía en llevar educación a los más necesitados, para lo cual asignó maestros a regiones lejanas y dotó de libros a las comunidades rurales. Es la primera obra del artista donde una mujer desempeña una tarea trascendental: alfabetizar a todos por igual. De tal modo, está rodeada de mujeres, adultos mayores y niños quienes escuchan atentos su explicación. A lo lejos se observan las montañas y dos hombres trabajando en una construcción. En seguida se encuentra una yunta en

la que hombres labran la tierra con ayuda de animales. Por último, y para completar la escena, se aprecia la representación de un revolucionario, un hombre a caballo con lo que pareciera un arma de fuego; la mirada de dicho personaje apunta a la dirección en la que se encuentra la maestra y sus oyentes como si estuviera en vigilia del grupo. La composición alude a la construcción de una nueva escuela que será base de la educación del pueblo mexicano (SEP, s.f), en la que de acuerdo a la representación gráfica la mujer está incluida; la deducción se hace entendiendo que el arte ha sido reflejo constante de las realidades.

### **Metodología**

Para este proyecto se trabajó desde un enfoque cualitativo, el cual se caracteriza por buscar el conocimiento de situaciones y fenómenos sociales, así como la comprensión de las conductas de los actores participantes (Pineda, De Alvarado, & De Canales, 1994) en el caso del presente trabajo la comunidad normalista rural sobre todo el papel de la mujer, el de la estudiante.

Lo anterior fue posible mediante el uso de la investigación documental, la cual consiste en un proceso sistemático para indagar, recolectar, organizar, analizar e interpretar información utilizando medios electrónicos, impresos y/o audiovisuales (Alfonso, 1995, como se citó en Morales, 2003). La recolección de información se realizó de lo macro a lo micro siguiendo en primer orden todo lo relacionado con la historia del normalismo rural, de ello se hizo una discriminación de información en la que el parámetro estuvo compuesto por las siguientes categorías: inicio de la educación en el medio rural, consolidación y diferenciación de instituciones encargadas de la educación en el mismo medio, situación de las normales rurales hasta la primera del siglo XXI.

En un segundo momento de documentación se hizo un sesgo por categoría de género, la búsqueda de información se centró rastrear el camino ya iniciado con respecto a la documentación de la presencia de mujer normalista rural, la selección de fuentes se hizo en tres vertientes: una fuente gráfica, una fuente audiovisual y dos fuentes escritas. En el caso de la fuente gráfica se hace un descripción general y posteriormente una interpretación, el procedimiento se realizó someramente, utilizando el método iconográfico - iconológico en sus dos primeros niveles de Erwin Panofsky. De la fuente audiovisual se realiza una reseña y ligero análisis del contenido de la ponencia y por último en el caso de las fuentes escritas se retoman como trabajos ejes parte del estado del arte del tema en desarrollo.

## Alcance

El alcance del proyecto es de tipo descriptivo, ya que este “se encarga de puntualizar las características de la población que está estudiando” (Guevara Alban, 2020), únicamente se presentan los hechos o fenómenos pero no se explican, es necesaria la objetividad. El impacto esperado del trabajo en un primer momento se reduce solo al inicio de una conciencia en las estudiantes de la ENRLV, pero se espera que en el desarrollo el impacto sea de manera progresiva y se extienda a otras instituciones normalistas.

## Población y muestra

En el año 2021 la Escuela Normal Rural Luis Villarreal ubicada en el municipio de Francisco I. Madero reinicia labores y da paso al ingreso de una nueva generación de normalista rurales, dicha generación comienza su formación académica de manera virtual debido a la contingencia ocasionada por el COVID 19 y a la falta espacios para tomar clases presenciales; un año más tarde, en 2022, la segunda generación es recibida, y en 2023 se consolidan tres generaciones. La adversidades propias de la ENRLV, como la falta de una plantilla completa docente, aulas no aptas en su totalidad para el desarrollo de clases y una inestabilidad generalizada de condiciones no permitieron la permanencia total de las generaciones por lo que las cifras de estudiantes normalistas han sido cambiantes; actualmente se cuenta con una matrícula de 270 estudiantes.

El presente trabajo contempla el total de la población normalista rural del estado de Hidalgo y al ser la ENRLV la única institución de su tipo en el estado, las y los normalistas del Mexe se convierten en la población muestra única. La selección posteriormente pretende ser intencionada hacia la población de género femenino.

## Resultados

A través de esta investigación documental que se realizó, podemos analizar la falta de visibilización histórica, ya que no encontramos en igualdad de información, registros sobre la vida y la contribución de las mujeres normalistas rurales en comparación con los hombres.

En un primer momento la normalista rural luchó en contra de lo que para su época de inicio estaba establecido, pues el género hombre es “construido” como el que manda y domina en cambio el concepto sobre la mujer es quien debe ser mantenida y protegida, lo que implicó una gran

dificultad para su presencia en un espacio de formación profesional. Además de la lucha por ocupar un espacio la mujer normalista rural ha tenido que enfrentar que su huella no sea borrada.

En este sentido en la conferencia “La NEM se viste de violeta” se nos muestra, argumenta y justifica la importancia de indagar la presencia de la mujer a lo largo de todo momento en la historia. En la NEM, de acuerdo a la expositora, se apuesta por la igualdad de género. Primero define el término, género es un concepto eminentemente histórico pues la época determina la creencia de lo que es el hombre y la mujer asignado desde su nacimiento.

Nos dice que una pieza fundamental para que la NEM logre su perfil de egreso son los maestros y maestras. Por lo tanto desde su formación como docentes se da este nuevo enfoque y se capacita a los maestros y maestras en este punto, no es una moda sino un derecho constitucional; esta investigación encontraría su espacio aportando a la formación de las y los normalistas rurales incitando a la visibilización y reflexión de la docente en formación rural, que como consecuencia tendría el involucramiento de la docente en función egresada de este tipo de instituciones.

### **Discusión y conclusiones**

No podemos hablar del normalismo rural y excluir al género femenino, excluir a las mujeres implica excluir una parte de la historia, ya que siempre estuvieron presentes como menciona Vite (2019) las mujeres aparecían en cuerpo, mente y en lo simbólico en las normales rurales.

Resulta interesante la poca visibilización que se le da la estudiante normalista, de no encontrar escritos donde la mujer sea un referente de lucha; como menciona Hernández Santos (2019) el estudio específico de las mujeres de alguna manera significó, contradecir la ideología binaria de “esferas separadas”, es decir donde socialmente existen roles ya asignados según el sexo. Para la mujer, estudiar, significó no solamente dedicarse a las tareas del hogar sino construir una trayectoria profesional a pesar de algunas adversidades.

“Durante gran parte del siglo xx, y prácticamente hasta los años ochenta de ese siglo, cuando se estudia a las mujeres y aparece el género como una teoría viable para su visibilización (Offen, 2009), se continuó con una política de roles naturales o naturalizados en los sexos”.  
(Hernández Santos, 2019)

La visibilización de la mujer en el normalismo rural es parte fundamental en la sociedad y en la academia, pues a lo largo de la historia, las estudiantes normalistas rurales han sido invisibilizadas, marginadas. Al reconocer a la estudiante normalista, podemos comenzar desde su ingreso a la normal, su estadía, su trabajo en lo académico, en la lucha, pues demostraron ser combativas, igual o mayormente que los hombres.

Recapitulando de cómo inició esta investigación, a raíz de los resultados preliminares de las encuestas realizadas para RELEN, arroja que la mayor parte de población normalista son mujeres, quienes han estado ocupando protagonismo en las organizaciones estudiantiles y están apropiándose de espacios socioculturales, académicos por lo que rastrear su presencia en cuestiones de género es importante para ayudar a fortalecer su presencia en el normalismo rural.

Al realizar este recorrido histórico y documentar nos hemos percatado que podemos redirigir la propuesta a un estudio de género, creemos pertinente realizar un corte en la investigación en este momento y continuarlo en una segunda parte con las historias de vida /experiencia de las estudiantes de la ENRLV.

En el 2019 producto del seminario “Estudio histórico de las relaciones de género en las escuelas regionales campesinas y normales rurales de México durante el siglo XX” Oresta Lopez y Marcelo Hernández coordinan el libro “Presencia de las mujeres en la construcción histórica del normalismo rural en México durante el siglo XX”, en sus páginas el libro realiza un recorrido histórico por todo el siglo pasado en el que las mujeres hacen presencia, pero, no solo documenta esta presencia, si no que cuestiona el porqué de la poca documentación adentrándose en las dinámicas sociales predominantes en el normalismo rural. La presente ponencia pretende iniciar un camino similar al del libro de López y Hernández generando un trabajo que abra “...la puerta a entrar al periodo histórico y a una cultura institucional caracterizada tradicionalmente por la ceguera y la sordera ante esas mujeres que no llegaron a constituirse en voces, tampoco en sujetos. Ahora las vemos y las escuchamos” (Street, 2019).

## Referencias

- Castro Martínez, P. (2015). Educación para el campo durante la presidencia de Plutarco Elías Calles 1924-1928. *POLIS*, 11-44.
- Flores Cordero, K. A. (2017). El doble uso de un camión escolar: representaciones e identificación en la Escuela Regional Campesina de Ayotzinapa (1935-1938). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 95-116.
- Fuentes, Memoria e Historia del Normalismo en México y Latinoamérica 20240409S8. (2024,julio 26). DGESuM. Retrieved julio 26, 2024, from <https://www.youtube.com/watch?v=WZlfa8HrPjQ&t=17s>
- González Báez, M. I. (2021). Historia del normalismo rural: origen, auge, crisis, posibilidades y esperanzas. (1922-2018). México: Ediciones Normalismo Extraordinario.
- Mireles Prado, J. C. (2019). Voces campesinas: recapitulación de la escuela campesina de occidente a través de sus participantes. Universidad Autónoma Chapingo.
- Mólgora, M. A. (2016). Educación rural, trabajo social y Estado en México: 1920-1933. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 153-173.
- Morales, O. (2003). Fundamentos de la investigación documental y la monografía. En Manual para la elaboración y presentación de la monografía (págs. 1-14). Mérida, Venezuela.
- Padilla, T. (2009). Las normales rurales: historia y proyecto de nación. *El cotidiano*, (154), 85-93.
- Presencia de las mujeres en la construcción histórica del normalismo rural en México durante el siglo XX, edited by Oresta López and Marcelo Hernández Santos, El Colegio de San Luis, 2019. Accessed 26 July 2024.
- Universidad de Los Andes.
- Pineda, E. B., De Alvarado, E. H., & De Canales, F. H. (1994). Metodología de la investigación. Manual para el desarrollo de personal de salud. Organización Panamericana de la Salud.



Secretaría de Educación Pública. (1984). Ciento cincuenta años en la formación de maestros Mexicanos: (síntesis documental). Consejo Nacional Técnico de la Educación.

Sepúlveda Garza, M. (2017). La educación socialista en la Escuela Regional Campesina de Tenerife, Estado de México: 1934-1940. La Colmena, 96-104.



## Los legos como material didáctico en el aprendizaje de las matemáticas

Felipe de Jesús Gómez Amaya

felipe.gomez.amaya@bycened.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Dulce María Reyes Rojas

dulce.reyes.rojas@bycened.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Luz Briseida Rivera Martínez

luz.rivera.martinez@bycened.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Línea temática 10. Escuelas Normales Rurales e investigación educativa.

### Resumen

Actualmente, la búsqueda de estrategias innovadoras, por medio del uso de material tangible podría apoyar la enseñanza de las matemáticas de una forma en que el estudiante pueda manipular y construir distintas creaciones, para fomentar su creatividad, apoyar su motivación y la aplicación o resolución de problemas.

Se presenta el planteamiento de una investigación que tiene como objetivo analizar la relación entre el uso de material tangible, en específico el uso de legos, y el desarrollo de aprendizaje de las matemáticas y su viabilidad.

Se deriva de lo anterior un primer acercamiento e implementación de un proyecto para su aplicación en el aula de matemáticas. Visto como un primer pilotaje para el análisis de los resultados y el refinamiento del mismo, esperando con ello el desarrollo de una futura investigación donde se incorporen diferentes estrategias didácticas para representar y resolver diferentes problemas con el uso específico de legos, como material tangible, para apoyar el diseño de estrategias innovadoras

de acuerdo con los lineamientos de la nueva reforma educativa en México, la Nueva Escuela Mexicana, tomando en cuenta un estudio de tipo cualitativo y el desarrollo del proyecto por medio de la metodología de Aprendizaje Basado en Investigación con enfoque STEAM.

### **Planteamiento del Problema**

A lo largo de los años, se ha buscado que la enseñanza de las matemáticas sea significativa para los estudiantes, en donde se integren conocimientos previos y se puedan desarrollar nuevos, por lo cual, la búsqueda de nuevas estrategias para intervenir en el aula es importante, de manera que el uso de diferentes alternativas podría proponer herramientas innovadoras y de interés para los estudiantes, en donde se puedan promover distintas habilidades, fomentar la resolución de problemas y llamar la atención del estudiante, Navarrete (2017) comenta que:

“El uso de los materiales didácticos en una clase de matemáticas protagoniza una alternativa a tener en cuenta a la hora de elaborar y crear actividades de aprendizaje para que estas propongan verdaderos retos o interrogantes, ya que mediante los materiales didácticos, se intenta que los estudiantes lleven a cabo la investigación y búsqueda de soluciones de manera independiente, que sean responsables de sus propias capacidades y sobre todo que muestren interés de manera liberal por todo aquello que les rodea e incluso que disfruten de ello; en definitiva, que aprendan.” (p.2)

Muchos estudiantes encuentran las matemáticas desafiantes y aburridas, lo que puede llevar a una baja motivación y un bajo rendimiento académico, es por ello que, utilizar legos como herramienta para aprender matemáticas ofrece una alternativa innovadora y atractiva a los métodos tradicionales de enseñanza, volviendo los legos una herramienta manipulable y tangible que ofrece y fomenta la creatividad en los estudiantes, lo que puede ayudar a los estudiantes a comprender conceptos matemáticos complejos de una manera más concreta y significativa.

Los legos son un recurso utilizado ya por algunos estudiantes como un juego algo cotidiano, lo que resulta que el estudiantado ya este familiarizado con ellos. Además, es un tema que se involucra en la educación con algunas actividades desarrolladas y fundamentadas utilizando los legos como herramienta para el aprendizaje, pero estas actividades están concentradas a conceptos básicos de matemáticas, por lo que analizar el potencial que tienen para desarrollar diferentes conocimientos en un nivel más alto podría apoyar el aprendizaje, la diversificación de actividades y su uso en diferentes contenidos y actividades.

Una de las investigaciones revisadas (Muhamad Toyib, 2017) está enfocada en el uso de LEGO en el aula. Se discuten los beneficios de usar LEGO para enseñar resolución de problemas, creatividad y pensamiento crítico. También describe un método de enseñanza llamado "4 C's", que significa Conectar, Construir, Contemplar y Continuar.

Las lecciones de LEGO se pueden adaptar a diferentes grupos de edad y se pueden usar para enseñar una variedad de materias. Algunos de los desafíos de implementar LEGO en el aula incluyen cambiar la mentalidad tradicional de los docentes y superar la percepción de que LEGO es solo un juguete.

El segundo artículo presenta a una profesora de tercer grado que utiliza bloques LEGO para enseñar matemáticas a sus estudiantes. (Alycia Zimmerman, 2017). La profesora utiliza LEGO de diversas maneras para enseñar conceptos matemáticos como contar, sumar, restar, multiplicar, fracciones y área. Los estudiantes manipulan los bloques para construir modelos físicos y resolver problemas matemáticos.

La profesora considera que el uso de LEGO ayuda a los estudiantes a comprender mejor los conceptos matemáticos porque:

- Aprendizaje activo y experiencial: Los estudiantes aprenden a través de la experimentación y la manipulación directa, lo que promueve un aprendizaje más profundo y significativo.
- Visualización y concreción: Los modelos físicos contruidos con LEGO ayudan a los estudiantes a visualizar y comprender conceptos abstractos.
- Manipulación y exploración: Los estudiantes manipulan los bloques LEGO para desarrollar habilidades de razonamiento bajo contexto y pensamiento crítico.

El uso de Legos en la enseñanza de matemáticas puede tener un impacto positivo significativo en el aprendizaje y la motivación de los estudiantes. Las investigaciones sugieren que los estudiantes que aprenden matemáticas con Legos muestran una mejor comprensión de los conceptos, una mayor participación en las actividades y una actitud más positiva hacia las matemáticas.

Las actividades con Legos se pueden adaptar para satisfacer las necesidades de estudiantes de diferentes habilidades y estilos de aprendizaje, se puede desarrollar diferentes actividades dependiendo la creatividad del alumno y beneficia el trabajo individual y colectivamente.

Por lo tanto, el uso de Legos como herramienta para aprender matemáticas podría ofrecer una oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. De aquí surge el interés por realizar este estudio, para potencializar el aprendizaje de los estudiantes de secundaria en la clase de matemáticas, a través del uso de legos. Su naturaleza versátil, manipulable y divertida puede ayudar a los estudiantes a comprender conceptos matemáticos complejos de una manera atractiva y efectiva, lo que puede llevar a un mejor rendimiento académico y una actitud más positiva hacia las matemáticas

Además de esto, se puede ver notoriamente, con la búsqueda de recursos para realizar dicha investigación, la falta de estudios en educación básica, específicamente secundaria, por lo cual, intervenir en el aula con este recurso podría brindar nuevas perspectivas para el uso de este material, ya que cabe la posibilidad de que pueda ofrecer una forma nueva de innovar en el aula.

El estudio que se ejecutará en su totalidad, en el séptimo y octavo semestre como parte del proceso de titulación, para el cual se está diseñando el presente protocolo de investigación, del cual se realizó una primera intervención en una escuela secundaria Estatal del estado de Durango, en donde se realizaron dos jornadas de práctica de dos semanas y una de observación que fueron de gran ayuda para la construcción de este documento. Una de las problemáticas áulicas detectadas, fue la falta de interés hacia la materia de matemáticas, lo cual, desencadenada un disgusto por la materia y bajo rendimiento por parte de los estudiantes, por lo que, el estudio que se pretende realizar busca fomentar la incorporación de actividades dinámicas, en proyectos, y que capte la atención del estudiante.

Dentro del tema seleccionado se piensan abordar y desarrollar diferentes técnicas o estrategias para enseñar un contenido con base en material tangible, específicamente los legos, se pretende generar dinámicas que ayuden a que el alumno logre un aprendizaje significativo, por lo cual, se llevó a cabo la implementación de un proyecto por medio de la práctica de sexto semestre, por medio de la intervención en clase, a lo largo de la aplicación de diferentes actividades derivadas de los contenidos y Procesos de Aprendizaje (PDA), bajo los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana, la reforma vigente en México, buscando que los legos se incorporen dentro de una

proyecto presentado como una propuesta de innovación y que fomenten el aprendizaje en los estudiantes y el interés hacia la materia por medio de su uso para apoyar la creatividad y aprender mediante el dinamismo.

### **Marco Teórico**

A continuación, se señalan algunos aspectos y elementos teóricos considerados para el desarrollo de este estudio.

En cuanto a la Teoría del Aprendizaje Significativo, Ausbel (1983) plantea que:

El aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, aquellas ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad (p. 1-2).

Sobre el uso de material concreto y el aprendizaje significativo (Esteves et al., 2018, como se citó en, Quiroz y Ramos, 2022) comentan que comprender y reconocer la importancia de este tipo de materiales puede apoyar en la obtención del aprendizaje significativo y promover resultados favorables en los estudiantes, ya que puede promover el uso de estos recursos y desarrollar nuevos conocimientos e interiorizarlos para generarlos.

El uso de este tipo de material puede resultar positivo en la generación de nuevo conocimiento en los estudiantes, además, de brindar recursos significativos, llamativos y que atraigan la atención del estudiante.

Según Díaz (2018) el lego es un material mundialmente conocido ya que, desde 1958, Ole Kirk dio a conocer por primera vez el famoso bloque de Lego, que ahora todo el mundo conoce. Este material ofrece la posibilidad de crear infinidad de construcciones y poder pasar horas y horas construyendo, pero no solo ofrece diversión, sino que también se trabajan y fomentan diferentes capacidades.

De acuerdo con ello, el lego podría utilizarse como un material en el aula de matemáticas el cual pueda fomentar actividades de construcción en el cual se desarrollen diferentes capacidades, se trabaje con él y se complementen las clases del área de matemáticas. Y además, sea capaz de desarrollar aprendizaje significativo en el aula, viendo al lego como un recurso para su desarrollo.

### **Metodología**

La investigación es de corte cualitativo y hace más énfasis en el paradigma Interpretativo según Sarasola y Josemari (2024) lo describe como:

Llamado también paradigma hermenéutico, es una perspectiva de investigación en ciencias humanas y sociales, de tipo cualitativo, contrapuesta al paradigma positivista, que persigue describir y comprender el fenómeno, recogiéndolo dentro de su contexto subjetivo y social, ampliando la mirada más allá del propio fenómeno, para poder abarcarlo totalmente y en toda su complejidad. Recoge experiencias subjetivas, a través de diferentes fuentes (historias de vida, entrevistas en profundidad, observación participante, y también la fenomenología, en el ámbito filosófico), las reconoce y las hace propias, y las interpreta y des construye conjuntamente, para comprender el fenómeno y desvelar su sentido (p.1).

Con apoyo de este tipo de estudio se explorar, documentar y analizar cómo los estudiantes experimentan el aprendizaje por medio de los legos, qué significados atribuyen a esta experiencia y cómo impacta en su desarrollo cognitivo. Se pueden investigar los procesos de construcción de conocimiento que emergen cuando los estudiantes interactúan con estos, explorando cómo manipulan los bloques, resuelven problemas, colaboran entre sí y construyen modelos para comprender conceptos matemáticos, científicos o de otro tipo.

Este estudio podría permitir profundizar en las experiencias y puntos de vista de los estudiantes y profesores sobre el uso de legos en el aprendizaje de matemáticas. Esto podría incluir entrevistas, observaciones en el aula y análisis de trabajos de los estudiantes.

La implementación del uso de lego en el aprendizaje de matemáticas puede tener un impacto significativo en la práctica educativa. Los resultados investigaciones de este tipo podría permitir ayudar a los docentes a comprender mejor cómo utilizar legos de manera efectiva para mejorar el aprendizaje de matemáticas de los estudiantes.

## Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Información

**Cuestionarios estructurados:** Se administrarán a un grupo de individuos para obtener información sobre sus opiniones, actitudes o comportamientos. El diseño de estos cuestionarios dirigidos a estudiantes, docentes y padres tendrá la intención de recopilar datos sobre sus experiencias, actitudes y opiniones sobre el uso de LEGO en la enseñanza de matemáticas.

**Pruebas estandarizadas:** Son instrumentos de evaluación que miden el conocimiento, las habilidades o aptitudes de un individuo en comparación con un grupo normativo. Se administran bajo condiciones uniformes y estrictas a un gran número de personas, lo que permite comparar los resultados de los estudiantes con los compañeros del mismo grupo de edad, grado escolar o nivel educativo.

Aplicar pruebas estandarizadas de matemáticas antes y después de la intervención con LEGO para evaluar el impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

**Observación sistemática:** Observar y registrar las interacciones de los estudiantes con LEGO en el aula, enfocándose en su participación, estrategias de resolución de problemas y comprensión de conceptos matemáticos. Esta misma sería una observación participante por lo mucho que se involucran los estudiantes a la hora de realizar las actividades.

**Diario de Campo:** Llevar un registro de experiencias de la clase con el uso de LEGOS ayudará a una mayor reflexión y obtención de información.

## Sujetos de investigación

El presente estudio, está enfocado 25 estudiantes de 3er grado de la escuela secundaria Estatal del Estado de Durango.

## Hipótesis de acción

- La aplicación de diferentes estrategias didácticas que involucran el uso y manipulación de piezas lego promueve la adquisición y desarrollo del aprendizaje de las matemáticas, la resolución de problemas y el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria.



- El uso de legos durante la intervención en el aula, por medio de estrategias didácticas promueve una mayor motivación y actitud positiva hacia el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de secundaria.

#### Proyecto de intervención

La Nueva reforma educativa en México, la Nueva Escuela Mexicana, según la SEP (2023) propone para el campo formativo “saberes y pensamiento científico” a la metodología Aprendizaje Basado en Indagación con enfoque STEAM como una opción para la intervención en el aula de matemáticas, que pertenece en específico a este campo. Esta metodología está compuesta de cinco fases para su implementación:

Fase 1 Introducción: Introducción al tema. Uso de conocimientos previos sobre el tema a desarrollar Identificación de la problemática.

Fase 2 Diseño de investigación: Diseño de investigación y desarrollo de la indagación.

Fase 3 Organizar y estructurar: Organizar y estructurar las respuestas a las preguntas específicas de indagación.

Fase 4 Presentación: Presentación de los resultados de indagación. Aplicación.

Fase 5 Metacognición.

Por lo cual y de acuerdo con el material utilizado, los legos, podrían permitir la manipulación y construcción de diferentes recursos, se decidió utilizarla como un medio en el cual los estudiantes puedan relacionar las matemáticas con la construcción de edificios y algunas fachadas de casas, para dar a conocer su aplicación e involucrarlos en un contexto significativo para ellos.

De acuerdo con lo anterior, se desarrolló en un grupo de tercero de secundaria el contenido de productos notables. A continuación, se describe la logística y preparación de cada una de las fases del proyecto y las estrategias que se pretenden abordar para dar a conocer el contenido matemático por medio del uso de legos.

“Ciudad de Legos”

El objetivo del proyecto es que el estudiante comprenda de manera algebraica el contenido matemático identificado, y que pueda analizar su representación geométrica con el apoyo de los legos por medio de la construcción de una ciudad relacionándola con la interpretación de un producto notable.

Fase 1: En esta fase se identificarán los conocimientos previos de los estudiantes, con ello se pretende analizar de dónde se debe partir, identificar el nivel matemático y los puntos que hay que retroalimentar para la comprensión del contenido. Se agrega un diagnóstico como punto de partida.

Fase 2: En esta fase se da a conocer el tema y contexto que se debe abordar, por lo cual, se designara algunas tareas para lo cual, se pretende que el alumno se involucre en la construcción de diferentes edificaciones. Se muestran a los estudiantes diferentes legos y se pretende realizar algunas actividades matemáticas para comenzar a involucrarlos en su manipulación.

Fase 3: En esta fase se aborda la parte matemática con la cual se pretende que el estudiante promueva y analice el contenido matemático, además, se involucran algunas actividades relacionadas con los legos para la visualización geométrica de éstos.

Fase 4: Se construye el prototipo esperado, una ciudad a escala, en donde se incorporan los conocimientos previos y los adquiridos a lo largo del desarrollo del proyecto. Se da la oportunidad a los estudiantes de que realicen un “prototipo ideal” de acuerdo con su imaginación y la comprensión de los temas.

Fase 5: Los estudiantes demostraran lo aprendido durante el proyecto, por medio de la aplicación del contenido matemático, la resolución y desarrollo de productos notables, por medio del área, de los edificios construidos, su desarrollo y explicación del proceso.

## **Resultados**

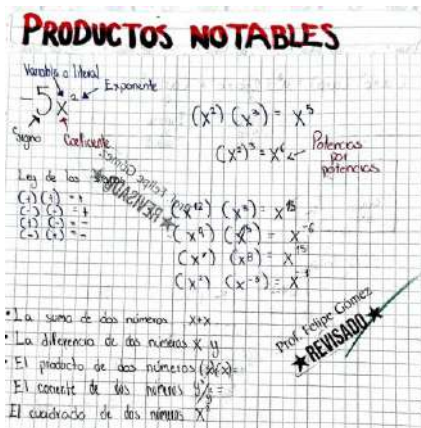
A continuación, se presentan algunos de los resultados derivados de cada una de las fases de los proyectos.

Fase 1: En la primera fase se recopiló información de los estudiantes mediante preguntas relacionadas a conocimientos algebraicos previos, como algunas leyes de las potencias, básicas, no

se realizaron modificaciones en la planeación pues los estudiantes contaban con bases suficientes para el desarrollo del tema.

Figura 1

Examen diagnóstico.



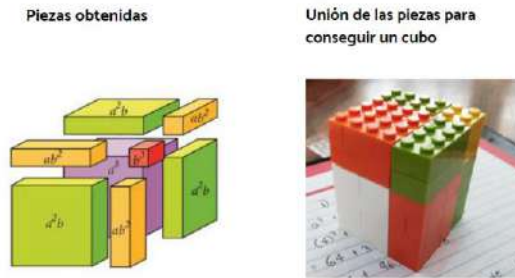
Fuente: Producciones de los estudiantes.

Fase 2: En esta fase la totalidad de los estudiantes realizaron la investigación planteada, el tema era de su agrado y los motivó la curiosidad por aprender acerca de diferentes construcciones, además, analizaron cómo podrían construir por medio del uso de legos y su relación con la matemática. Acerca del proyecto las primeras dos fases funcionaron como se habían planeado y no se recurrió a realizar alguna modificación.

Fase 3: En esta fase los estudiantes realizaron ejercicios matemáticos los cuales surgen del contenido abordado a lo largo de las semanas de práctica, fue necesario plantear algunas modificaciones, porque se presentaron dificultades con algunos temas y en algunos momentos resultó ser un tema en el que se involucraron los estudiantes por lo cual, la resolución de problemas (Figura 2) fue fácil y se tuvo que aumentar el nivel de dificultad estos.

**Figura 2**

Ejemplo de problemas propuestos para la representación geométrica.



Fuente: Producciones de los estudiantes.

Fase 4: El objetivo de esta clase fue aplicar lo aprendido, aquí no se realizaron modificaciones, no hubo dificultades con los estudiantes, trabajaron de forma cómoda y comprendieron todo, por lo que no hubo conflicto en cambiar algo, lograron construir sus edificaciones (Figura 3 y 4) y realizar los cálculos matemáticos pedidos. Esta fase en particular fue muy llamativa para los estudiantes sobre todo por la manipulación del material.

**Figura 3**

Prototipos de los estudiantes mediante logos.



Fuente: Producciones de los estudiantes.

**Figura 4**

Prototipo de los estudiantes mediante logos.



Fuente: Producciones de los estudiantes.

Fase 5: Para esta fase se aplicó un examen donde se pudo conocer lo que aprendieron a lo largo de las dos semanas, además, se pidió a los estudiantes la explicación del proceso con el cuál eligieron la construcción de los edificios y su relación con la matemática, también, se llevó una sesión final para dar una retroalimentación y socialización del contenido matemático, la parte algebraica y geométrica del proyecto.

### **Discusión y Conclusiones**

De acuerdo con este primer acercamiento, los estudiantes pudieron partir de actividades que involucraban sus conocimientos previos, a partir de ello la comprensión y la implementación de las diferentes actividades fue permitiendo el desarrollo de la comprensión de estos y la adquisición de nuevos, por medio de la comprensión del contenido abordado, permitiendo el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos. Debido a lo anterior se puede denotar y analizar el desarrollo de aprendizaje significativo, de acuerdo con la teoría de Ausubel, ya que pudo verse implícito durante el proceso de resolución.

Además, la metodología de Aprendizaje Basado en Indagación con enfoque STEM permitió el desarrollo de las diferentes fases con las cuales fue posible la construcción de conocimiento mediante pasos específicos y llamativos para el estudiante. Donde los aprendizajes previos y el proceso de indagación dieron oportunidad al estudiante de involucrarse dentro del contexto y darle la oportunidad de ser partícipe del proyecto y la realización de un prototipo dando sentido a los temas abordados de acuerdo con el contenido matemático específico y su aplicación por medio del uso del material lego.

Los legos dieron la oportunidad de la aplicación de la matemática, el entendimiento del contexto en el que se involucró al estudiante y a la comprensión de estos por medio de distintas representaciones, viéndolo como un material central dentro de la implementación del proyecto y de las estrategias didácticas involucradas, permitiendo el desarrollo de conocimiento y que el alumno pudiera involucrarse de manera en que llamó su atención desde la investigación, la manipulación y la construcción de prototipos. Favoreció el trabajo colaborativo y en equipo, además, de centrar la atención del estudiante en la aplicación de la matemática.

Se espera que este primer acercamiento pueda ser un primer acercamiento a diferentes propuestas innovadoras, y el refinamiento de cada una de las fases y estrategias para realizar una

intervención en el aula de matemáticas y dar cuenta de una investigación a futuro para analizar el funcionamiento del uso de lego para el desarrollo de aprendizaje de las matemáticas en niveles educativos como el de secundaria.

## Referencias

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.

Díaz Ruiz, E. (2018). Análisis de la efectividad de Lego en la enseñanza de matemáticas en la etapa de Educación Infantil.

Ikusmira. Sarasola y Josemari (2024). Interpretativismo (paradigma interpretativo, paradigma interpretativista). <https://ikusmira.org/p/interpretativismo-paradigma-interpretativo-paradigma-interpretativista>

Quiroz, R. G. R., & Ramos, C. V. G. (2022). Importancia del material concreto en el aprendizaje.

Navarrete-Rodríguez, P. J. (2017). Importancia de los materiales didácticos en el aprendizaje de las matemáticas.

Secretaría de Educación Pública. (2023). Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. Ciclo Escolar 2022- 2023. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf>



## La narrativa pedagógica como dispositivo de sistematización de saberes pedagógicos en la formación docente

Francisco Enrique García López

franciscoenrique.garcia817@docentecoahuila.gob.mx

María Magdalena Hernández Valdez

malenahv74@hotmail.com

Luis Alessio Olvera Ávila

luisalessio.tv@gmail.com

Escuela Normal Oficial “Dora Madero”

Línea temática 11. Narrativa Pedagógica de las Escuelas Normales

### Resumen

En el séptimo semestre se implementó la narrativa pedagógica para la documentación de las experiencias y saberes pedagógicos como dispositivo de formación e investigación para contribuir en la sistematización de la práctica docente. La investigación se basó en el análisis de contenido como principal técnica, además de la aplicación del software cualitativo Atlas.ti para explorar los DIARIOS DE RELATOS NARRATIVOS DE EXPERENCIAS PEDAGÓGICAS mediante gráficos, análisis de sentimiento y el análisis de co-ocurrencia para responder las preguntas de investigación, alcanzar los objetivos y validar los supuestos de investigación relacionados con las categorías “La recuperación del sujeto en lo narrado”, “La movilización de las emociones y la tarea de escribir”, La conversación y la escucha pedagógica entre docentes” y “El trabajo en equipo”. Los resultados destacan que en la relatoría de los sujetos, enfocan sus pensamientos en los alumnos, sus contextos y las experiencias y prácticas pedagógicas más significativas; que durante la movilización de las emociones, figuran los sentimientos negativos y están experimentando constantemente el estrés y la frustración en los ambientes de aprendizaje y en la escuela primaria, lo que los está exponiendo a diversas sensibilidades lo que en cierta medida está permitiéndoles la búsqueda del sentido pedagógico.



**Palabras clave:** práctica docente, narrativa pedagógica, diario del profesor, sistematización de experiencias, saberes pedagógicos

### **Planteamiento del problema**

En séptimo semestre se ha fortalecido la sistematización de la práctica profesional de los docentes en formación, mediante diversos dispositivos, entre los que destacan el diario del profesor, construido por descripciones, relatos y narrativas pedagógicas, además, de los análisis e informes de la práctica docente. La narrativa pedagógica complementó la documentación del desarrollo y experiencia pedagógica de los estudiantes con el fin de incidir en la transformación y/o mejora de las prácticas profesionales, la cual está en la etapa de fortalecimiento y consolidación a través de la escritura, la lectura, el pensar y el conversar respecto al aspecto pedagógico (Suárez, 2005). La creciente necesidad de profundizar para formar y formarse mediante lo que sucede, se vive y se hace en las escuelas primarias constituyó una de las principales ideas para considerar la narrativa como alternativa para la formación de saberes pedagógicos, particularmente lo propuesto por Suárez, quien, entre otros planteamientos, establece que como dispositivo potencializa la descripción y análisis de lo que se hace y piensa en las escuelas primarias, para el caso, desde la perspectiva de los docentes en formación. En la escuela formadora de docentes, sigue siendo un área de oportunidad el constituirse plenamente como “activa comunidad de saber pedagógico”, que, desde la perspectiva de Suarez, toda esa rica experiencia de transferencia e investigación pedagógicas con y entre docentes y escuelas se constituya en un material altamente significativo para la toma de decisiones pedagógicas y curriculares en las instituciones de formación de docentes. He ahí, en donde el “DIARIO DE RELATOS NARRATIVOS DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS” se constituyó como principal dispositivo de formación para recuperar, interpretar y recrear los saberes prácticos que los estudiantes en formación producen a través de su práctica profesional.

## Objetivos de investigación

Recuperar e interpretar la reconstrucción narrativa, la movilización de emociones y los sentidos pedagógicos durante la práctica docente.

Identificar los principales acontecimientos relacionados con la experiencia, la deliberación pedagógica y las relaciones sociales e interpersonales.

## Preguntas de investigación

¿Qué y cómo están recreando los saberes prácticos y emociones los docentes en formación durante la práctica profesional?

¿Sobre qué están deliberando pedagógicamente los practicantes?

¿Cómo son las relaciones sociales e interpersonales en las escuelas de práctica?

¿Qué está sucediendo con el acompañamiento pedagógico de los titulares de grupo?

## Supuestos

En las narrativas pedagógicas los docentes en formación centran sus relatos en los alumnos y sus contextos.

Prevalecen los sentimientos y emociones negativas en la catarsis pedagógica en la escritura de las narrativas.

Las relaciones sociales e interpersonales en las escuelas de práctica están contribuyendo en la organización, la gestión de los esfuerzos y la búsqueda compartida de determinados objetivos.

El acompañamiento y guía de los titulares de grupo es heterogénea lo que está marginando la transferencia, adecuación y aplicación de saberes pedagógicos

## Marco teórico

Para Maine (2015)

la escritura narrativa de experiencias pedagógicas es un dispositivo de formación de desarrollo profesional, de investigación y de reflexión que brinda herramientas teórico-metodológicas y favorece el trabajo colaborativo y horizontal para documentar las prácticas pedagógicas de docentes, directivos y supervisores de todos los niveles del sistema educativo (p. 1).

Otra concepción, es la de Meza (2009), quien establece que

la narrativa se refiere a aquel género discursivo que se expresa en relatos existenciales y, por tanto, denota una experiencia vivida por el sujeto en unas circunstancias espacio-temporales determinadas. Tanto el autor del relato como quien lo recibe (el oyente, el lector) cargan dichos relatos de significado, cualidad que genera un impacto transformador en ambos. En consecuencia, la pedagogía narrativa pretende recuperar aquellos relatos y narraciones que constituyen a los actores de la escuela como sujetos y, para nuestro caso, al sujeto-docente. Los relatos evocan, provocan y convocan alrededor de su dignidad porque, diciendo de un sujeto en particular, hablan de la valía de la condición humana en general (p. 1).

Para Díaz (2018 citada en Barrón-Tirado, 2020) el acto de narrar y de narrarse constituye uno de los mejores dispositivos pedagógicos para comprender el devenir de los actores de la educación y contemplar escenarios de transformación y mejora de su realidad. Además, destaca que es justamente en el carácter experiencial, vivencial y subjetivo de las narrativas donde reside su potencial como dispositivos pedagógicos apropiados para favorecer, impulsar y reforzar el sentido de los aprendizajes escolares y extraescolares.

De acuerdo con Velárdez (2015), a partir de lo postulado por McEwan y Egan (1998) sostienen que lo narrado dentro de una tradición son “paquetes de conocimiento situado” que se recrean a medida que se narran. Partimos de entender que en la narrativa está comprometido lo cognitivo, lo afectivo y la acción, en tanto que los conocimientos, los

afectos, las emociones se expresan a través de las narraciones, tal como lo plantea Caporossi (2009) (pp. 1-2).

Para el caso, este artículo enfatizó los aportes teóricos y metodológicos de Suárez para el diseño del DIARIO DE RELATOS NARRATIVOS DE EXPERENCIAS PEDAGÓGICAS.

Desde la perspectiva de Suarez (2015), la narrativa pedagógica, se puede establecer como una alternativa para investigar y deliberar pedagógicamente en torno a las propias prácticas, así como, en la producción autogenerada y guiada de relatos de experiencias pedagógicas, en su escritura y reescritura narrativa. Este autor destaca que las narraciones escritas por docentes en actividad con diferente experiencia laboral muestran qué hace y qué sabe un maestro considerado “pedagógicamente competente”. También afirma que,

al contar historias de enseñanza y pedagógicas hacemos algo más que registrar el surgimiento o sostenimiento de ciertas prácticas; en cierta medida estamos alterándolas, modificando en algo maneras de pensar y actuar; nos sentimos motivados a introducir cambios en los lenguajes que constituyen las propias prácticas y a sostener una actitud crítica y reflexiva sobre la competencia práctica profesional (p. 10).

Para Suárez, La documentación narrativa de experiencias pedagógicas puede contribuir a recrear el pensamiento y la acción educativos y, en el mejor de los casos, puede colaborar en la construcción de otra teoría pedagógica de la formación. También afirma, que ayuda a pensar teóricamente, es porque pensar de este modo no es simplemente agregar a nuestros repertorios de estrategias y formas de pensamiento pedagógicos conceptos abstractos y desprendidos de la experiencia escolar.

Además, establece que, pensar teóricamente es, entre otras cosas, tratar de hacer explícitos los saberes prácticos contruidos al mismo tiempo que se despliegan las experiencias, para tornarlos pasibles de reflexiones, discusiones y reformulaciones. No hay práctica, ni siquiera la espontánea, que no implique ciertos saberes y supuestos acerca de

la gente, su aprendizaje, sus visiones de lo justo, de lo deseable y de lo posible. “Pensar teóricamente es poner en palabras nuestros actos” (p. 12)

Ahora bien, para la recuperación de los saberes de la experiencia pedagógica, el diseño del diario de relatos narrativos pedagógicos, mayormente se consideraron los aportes de Suárez, haciéndose mínimas adecuaciones y/o agregados. De las ocho categorías, solo se consideraron las siguientes:

Categoría 1: La recuperación del sujeto en lo narrado. Narrar lo que les pasa a los sujetos mientras escriben, conversan, piensan y leen sus relatos de experiencias y prácticas pedagógicas.

- Registro escrito en el transcurso de los encuentros, individuales o colectivos.
- La relatoría propiamente dicha, es decir, la reconstrucción narrativa de lo registrado.

Categoría 3: La movilización de las emociones y la tarea de escribir.

- Las catarsis experimentadas ante las actitudes de introspección del propio quehacer docente.
- Los sentimientos, emociones y sensibilidades expuestas al interrogar la propia práctica o la de otros en la búsqueda de los sentidos pedagógicos puestos en juego en la experiencia.
- La confianza y empatía profesional al reconocer al otro en tanto otro, en sus diferencias (no como yo, distinto de mí), y así afianzar la autoestima del que escribe.
- Reconocer, afirmar y explicitar el valor de las experiencias y saberes pedagógicos.
- Relatar los juicios apresurados y también las evaluaciones descalificadoras e inhibidoras durante el proceso.
- Reconocer si efectivamente escribieron aquello que quisieron narrar o si aún tienen más para contar sobre sus respectivas experiencias pedagógicas.

Categoría 4: La conversación y la escucha pedagógica entre docentes.

- Puntos de vista, dudas e hipótesis planteadas y compartidas con pares para comprender e inferir lo acontecido durante la práctica docente (conversación y escucha cordial y amigable, sistemática e intencionada en términos pedagógicos).
- Las ponderaciones realizadas en torno al escribir, leer, escuchar, conversar y pensar frente a algún aspecto específico de la experiencia pedagógica para profundizarla, repensarla y volver a mirarla desde otro lugar.

Categoría 5: El trabajo en equipo.

- Las relaciones sociales con los colegas de la institución de práctica.
- Los modales en las relaciones interpersonales.
- La asignación de responsabilidades compartidas e individuales, la organización y gestión de los esfuerzos y la búsqueda compartida de determinados objetivos.
- Los gestos, los chistes, los elogios, las ironías, los contactos corporales y las ocurrencias experimentadas durante la estancia en la escuela de práctica.
- El esfuerzo y el compromiso que demandan los trabajos docentes.
- El sentido de pertenencia, el trabajo individual y colectivo.

## Metodología

Se utilizó la técnica de análisis de contenido por categoría contemplando tres grandes etapas (Bardin, 1986, citado en Fàbregues, Meneses, Rodríguez-Gómez y Paré, 2016: preanálisis, explotación del material y tratamiento de los resultados (p. 138).

Durante la primera fase, se realizó la lectura superficial del texto, formulación de objetivos, preguntas de investigación y supuestos, la definición de las unidades de análisis, además, de la validación y fiabilización del sistema de categorías del diario de relatos. Cada categoría contenía información para guiar a los estudiantes en la elaboración de relatos y narrativas pedagógicas. Una parte de la exploración del material se realizó en el software

Atlas.ti. Esta segunda fase permitió identificar las principales variables (Frecuencias de palabras) para crear códigos. El análisis de contenido se realizó mediante nube de conceptos, el mapa de árbol y el análisis de sentimiento, con el apoyo de gráficas e ilustraciones. Los diarios analizados fueron 10 de los 28 estudiantes de la sección A del séptimo semestre del ciclo escolar 2023-2024, por lo que se procuró que lo narrado fuese de contextos sociales distintos, es decir, de escuelas ubicadas en diferentes latitudes de los municipios de Parras y San Pedro del Estado de Coahuila de Zaragoza.

## Resultados

La recuperación del sujeto en lo narrado

De entre lo que se identificó en las narrativas, es que mientras los sujetos (practicantes) escribían sus relatos de experiencias y prácticas pedagógicas, pensaban frecuentemente en los alumnos, en aquellos que se caracterizaban por su indisciplina y desorden; en los sobresalientes; del contexto académico, personal y social; sobre la atención de aquellos con barreras para el aprendizaje y la participación; del rezago escolar, el cual fue sumamente frecuente mencionado; de los que viven en contextos familiares problemáticos, lo que varía en intensidad y gravedad, lo que derivaba en el acercamiento de los alumnos con la/el practicante para desahogarse (Ver ilustración 1)

También es evidente que piensan en los titulares de las escuelas primarias, al narrar sobre aquellos que propician escenarios pedagógicos por medio de su participación activa; de las divisiones y dificultades en la relación con los alumnos; de las diversas situaciones que se observan en las interacciones entre los docentes de la escuela primaria. Respecto a la relatoría propiamente dicha, en la reconstrucción narrativa de lo registrado por los estudiantes, uno de ellos manifestó lo siguiente:

“Se vivieron experiencias buenas y malas por lo que al narrarlas se vuelven a sentir esas emociones que se presentaron, incluso reflexionas ante las reacciones propias y las de los demás, pues en el momento del acontecimiento no nos ponemos a pensar detenidamente ¿Qué paso?, ¿Por qué paso?, ¿Cómo reaccioné?, y durante la escritura de



este diario si nos ponemos a reflexionar ante todo eso, incluso hasta recopilamos más información y personalmente, pienso en cómo me va a ayudar eso en un futuro, cómo puedo utilizarlo en la mejora de la práctica. Tuve la oportunidad de compartir algunos sentimientos negativos con un docente y me sentí liberada, pues necesitaba liberar ese sentir, además, que recibí consejos que jamás hubiera pensado por la situación emocional en la que me encontraba, es aquí en donde analicé la importancia de compartir experiencias pedagógicas, pues no vemos las cosas de la misma manera que los demás”.

La movilización de las emociones y la tarea de escribir

Al analizar las emociones, mediante la herramienta análisis de sentimiento, destacaron la frecuencia los sentimientos negativos en comparación con los positivos y los neutros. De las frases analizadas, 33 narran sentimientos negativos, 11 positivos y 20 neutros. En una de las frases positivas, el practicante narra que, “...gracias a esta primera jornada de prácticas pude reconocer que debo mejor en el control del grupo para que no se tomen las cosas a juego y también aplicar actividades inclusivas para el aprendizaje del niño con barreras para el aprendizaje”. En otra frase establece “Mientras estuve en la jornada de observaciones yo admiraba como la maestra tenía bien ordenado al grupo, su tono de voz era firme, por mi mente paso tengo que subir mi tono de voz para mantener el control del grupo”.

Otro sentimiento positivo se identificó en la frase “Muchas de las veces los practicantes nos cuestionamos en si realmente estamos haciendo las cosas bien, siempre surge esa duda en nuestra cabeza, a veces buscamos la aprobación de los demás, cuando la que más importa es sentirnos cómodos con nuestro trabajo y ver que lo que estamos haciendo nos está trayendo resultados positivos”. Otra emoción positiva que se identificó fue la siguiente: “Me han abierto una nueva perspectiva o visión sobre las jornadas laborales en las escuelas primarias, porque al contar nuestras experiencias, podemos tomar en cuenta actividades que alguien realiza como inspiración, para aplicar nuevas estrategias”

Evidentemente, por cuestiones de extensión no se pueden hacer referencias a a la totalidad de frases sobre los sentimientos positivos y negativos, sin embargo, al identificar los sentimientos y emociones que surgen y se exponen en las narrativas, los estudiantes

practicantes concretan en gran medida la búsqueda de los sentidos pedagógicos puestos en juego en la experiencia, tal como lo establece Suárez (2015).

Una de las practicantes aludió tanto a cuestiones positivas como negativas: “En cuanto a sentimiento y emociones, expresadas durante la primer jornada de la práctica profesional fueron la felicidad del estar impartiendo temas nuevos tanto para mí como para los niños, ver como se desarrollan de una excelente manera, el revisar las actividades satisfactoriamente realizadas, feliz de poder responder las dudas e inquietudes de los contenidos por abordar, a su vez el contestar preguntas hacia asuntos de su interés que observan dentro y fuera de la institución; angustia y un rato de tristeza al no alcanzar de tiempo para resolver los ejercicios planeados previamente, un tanto de desconfianza de no lograr hacer fluidas las dinámicas, y sorprendida al lograr dicho objetivo el culminar cada día con todas los pendientes terminados, evaluados y con una reflexión antes de irse los alumnos a casa” En otra frase se destacó que “Hoy en día, me emociona y me llega de orgullo el ver que los infantes que tienen diagnóstico de USAER, se involucran en cada una de las aventuras de aprendizaje propuestas, incluso me llena de mucho orgullo y nostalgia el escuchar que me digan que me tienen mucho aprecio, confianza y cariño porque los escucho cuando más necesitan de alguien”.

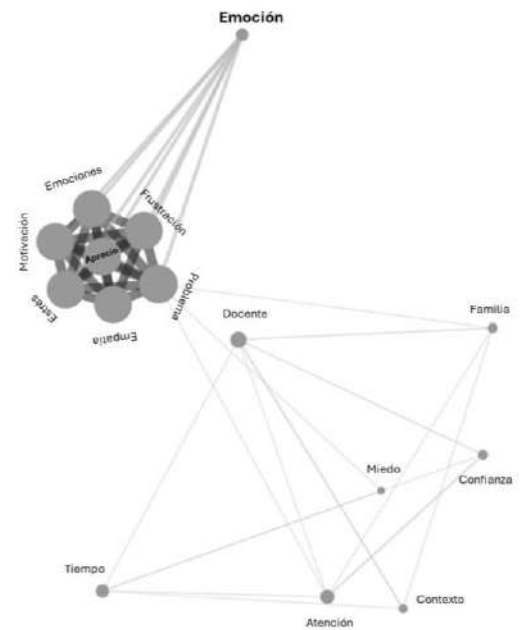
En las narraciones es advertible que los practicantes experimentan, la confianza y la empatía profesional, porque al reconocerse así mismo, reconocen al otro (docente titular) y sus diferencias, de tal modo que esto afianza su autoestima. Tal como se destaca en la siguiente frase positiva “Al reflexionar sobre la importancia de mi propia experiencia y saberes, he visualizado que mi aprendizaje experiencial es importante para la propia educación que quiero inculcar en el alumnado, ya que principalmente son los propios niños los creadores de su conocimiento”, al igual que en el siguiente texto “Realmente el reflexionar me ha permitido enriquecer mis conocimientos y saberes, porque me ha brindado las herramientas fundamentales para organizar, comunicar mis propios pensamientos y a su vez para comprender lo que estoy experimentando”. Las narrativas anteriores cobran un gran valor, debido a lo planteado por Suárez, respecto a que los relatos

permiten durante la tarea de escribir “Reconocer, afirmar y explicitar el valor de las experiencias y saberes pedagógicos”.

En una de las frases negativas, producto de la reflexión y la catarsis pedagógica. Uno de los practicantes establece que “A pesar de que la docente estuvo en todo momento observándome creo que no realizo un análisis sobre mi práctica, esto lo vi reflejado en la evaluación pues en cada aspecto ponía 10 a lo que creo no merezco debido a mi propia reflexión, pero también puede que ella haya visto acciones que yo no puse atención al ser semanas difíciles creo que también llegue al autosabotaje; es por esto que también presente muchas dificultades para narrar los acontecimientos de la práctica, no sabía como expresar la idea que quería escribir, fue un trabajo muy complicado, mi mentalidad no permitía incluso comprender los aspectos a narrar, hasta que despeje un poco cada sentimiento sentido, aun así considero que lo narrado no es todo lo que quería contar.

Es evidente que algunos practicantes relataron juicios apresurados que elaboraron, además, de ciertas evaluaciones descalificadoras e inhibidoras como parte de lo que experimentaron durante su jornada de práctica profesional. Al realizar el análisis de Co-ocurrencia, fue obvio que las emociones mostraron diversas correlaciones, lo que facilitó averiguar qué temas se mencionan juntos o están cerca unos de otros, destacándose la frecuencia con la empatía, la que generalmente la relacionaron con los alumnos; respecto a la frustración, la asociaron más a lo académico, al aspecto de la gestión de los tiempos y con los comentarios emitidos por los titulares de grupo sobre su desempeño académico; al inspeccionar la motivación, se mencionó hasta en 71 citas, vinculándose de manera considerable de manera positiva; el aprecio fue otro elemento que disparaba las emociones positivas, la que mayormente se relacionó con los alumnos, en virtud de que los practicantes narraron que sus alumnos les apreciaban de manera significativa, lo que también generó confianza y cariño. En las narrativas los practicantes normalistas están logrando establecer relaciones interpersonales altamente significativas con los alumnos. En los problemas, las relaciones vinculadas hacían énfasis en las situaciones del contexto familiar, los problemas emocionales y del contexto escolar, particularmente las afines con las relaciones interpersonales entre el personal docente y directivo.

En la gráfica 1, el aprecio, la empatía, la motivación, las emociones, los problemas, el estrés y la frustración son detonados por la emoción. Se advierte que la principal Co-ocurrencia se establece con el “Aprecio”, el aprecio del que están siendo objeto los practicantes por parte de los alumnos. En el análisis, es observable que el principal código es la emoción, del cual se al cruzarse con otros códigos, cuyas frecuencias fueron altas, es advertible que alrededor del aprecio se ubican otras emociones académicas en lo general, la motivación y la empatía (positivas), además, del estrés, los problemas y la frustración (negativas). De las principales conexiones de datos, se derivan otras en las que los códigos tales como docente, familia, contexto, confianza, atención, tiempo y miedo lo cual son pruebas de apoyo que demuestran las redes y vínculos que se pueden identificar en las narrativas pedagógicas.



Gráfica 1 Co-ocurrencia de frecuencias en la narrativa, redes y vínculos entre códigos.

En la ilustración 1, se identifican diversos vínculos con el “Aprecio”, tal como se muestra en el diagrama de Sankey, el cual proporciona una importante prueba de apoyo de las conexiones en los datos. La presencia o ausencia del “Aprecio”, es crítico en la generación de diversos sentimientos y emociones. Al igual que el “Estrés” tiene hasta seis conexiones distintas, lo que a su vez genera una red de cualidades y consideraciones representadas, distinguiéndose, particularmente estos dos códigos/variables. Ahora bien, la variable/código “Problema”, es también una de las más representativas, con cinco conexiones/vínculos. En la red, los problemas están conectados con la generación de “Estrés”.

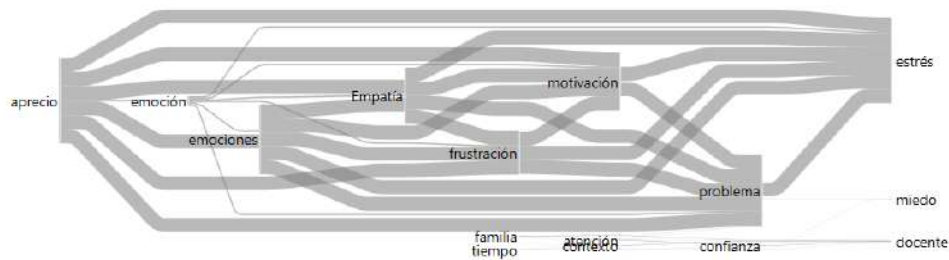


Ilustración 1 Diagrama de Sankey sobre la conexión entre los elementos

### La conversación y la escucha pedagógica entre docentes

Derivado del análisis de la categoría, se identificó que en la mayoría de los diarios la conversación fue cordial y amigable, en la que prevaleció el análisis y orientación didáctica por parte de los titulares, la cual se caracterizó pedagógicamente por ser sistemática e intencionada sobre la práctica docente, sin embargo, en algunos casos fue muy escasa o nula la conversación pedagógica, aunado al hecho de la constante ausencia de los titulares en los ambientes de aprendizaje. Para la mayoría de los estudiantes, el Consejo Técnico Escolar escasamente se les daba la oportunidad de aportar ideas y expresar sus opiniones, siendo el principal obstáculo para la reflexión y la innovación. Diversos practicantes narraron que los maestros definieron al CTE como repetitivo y sin tanto sentido.

En dos narrativas, surgió la duda al inicio de la práctica profesional ¿Cómo sería el trato con mi nueva docente? Algunos identificaron severos problemas de comunicación en las escuelas primarias, particularmente en la inestabilidad en la relación laboral entre directivos y docentes y/o docentes con docentes, además, de la falta de empatía personal y pedagógica por parte de los titulares de grupo, sin embargo, en otros casos, en relación de la experiencia pedagógica para profundizarla, repensarla y volver a mirarla desde otro lugar, los propios practicantes establecen que “al reflexionar y analizar su propia experiencia ante los diversos consejos, sugerencias y/o recomendaciones de los distintos docentes titulares con los que han colaborado en la zona áulica, han logrado comprender que la única forma de conocer si han mejorado y crecido profesionalmente es al momento de encontrarse

frente grupo, ya que gracias a la propia experiencia que han vivenciado es por lo que han puesto en práctica durante todo este tiempo”.

Tal como lo establece Suárez, al escribir, leer, escuchar, conversar y pensar frente a algún aspecto específico de la experiencia pedagógica para profundizarla, repensarla y volver a mirarla desde otro lugar, los estudiantes durante su práctica docente establecen diversas ponderaciones, tal como se plantea en la siguiente narrativa “En lo personal, considero que como estudiante en formación soy capaz de planear, solucionar problemas y avanzar al cambio, cumpliendo así con el más arduo trabajo, el cual es cambiar mentes y formar personas. Porque en el aula de clases asumo distintos papeles, tales como el rol de enseñante, líder, ejemplo a seguir y formadora, en otras palabras, ser su guía del camino que están construyendo día con día”.

#### El trabajo en equipo

Finalmente, en esta última categoría, respecto a las narrativas sobre las “relaciones sociales con los colegas de la institución de práctica”, se destaca que, en la mayoría de las escuelas de práctica, el clima laboral no es adecuado, en algunos textos se plantea que “El ambiente laboral de la escuela primaria no es muy sano, existen diferencias muy notorias entre docentes, así como también hay relaciones muy cercanas en las que los maestros llegan a ser mal hablados..., les gusta llevar la contraria con los demás cuando creen tener la razón, lo que genera conflictos específicamente en las juntas y consejos técnicos”; “es común verles platicando para criticar a los demás compañeros”; “El ambiente de trabajo es poco favorable ya que hay maestros que sienten que tienen más autoridad que los directivos y quieren hacer lo que ellos digan, ya que tienen más años impartiendo clases en la escuela primaria”.

En otra narrativa, se afirma que “Las relaciones sociales y personales dentro de los directivos y maestros son muy malas, dirigiéndose entre ellos con groserías, o comentarios denigrantes, dándole paso a un ambiente poco favorable para realizar el trabajo colaborativo como institución, desde las primeras semanas y talleres se pudo ver reflejada la mala relación que se tiene, dando paso a muchos insultos entre profesores y también



hacia los directivos, haciendo claro la inconformidad que se encuentra entre muchos de ellos, así mismo se niegan a realizar trabajos colaborativos para apoyar a la institución o actividades culturales como día de muertos, festivales, etc.”.

Evidentemente, en otras escuelas, las relaciones interpersonales y sociales son positivas, algunos relatos destacan, que “Las relaciones en la escuela primaria son gratas entre los maestros titulares de diferentes grupos”; “Las interacciones entre colegas son consideradas flexibles al dirigirse con la atención y respeto que merecen, los valores indicados de honestidad, igualdad, generosidad, denotan que se tiene consideración hacia el otro. Saludar de modo amable, dar las gracias, pedir disculpas, pedir por favor, ofrecer ayuda, colaborar para agilizar las labores docentes, son acciones diarias que se proporcionan por cualquier persona que integra la escuela”; “La relación entre los docentes gira alrededor de la confianza, respeto, honestidad, colaboración, las muestras de aprecio se dirigen entre docentes de la manera más respetuosa posible y sin dañar o crear malentendidos entre los integrantes que conforman el plantel; de la misma manera los chistes y ocurrencias son dependiendo del ambiente en el que se da la oportunidad, considerando los sentimientos, emociones y comportamientos de la persona a la que va dirigido el comentario”

Derivado del análisis, es importante enfatizar que son escasas las escuelas primarias que se caracterizan por la asignación de responsabilidades compartidas e individuales, la organización y gestión de los esfuerzos y la búsqueda compartida de determinados objetivos. En la mayoría de las escuelas no se privilegia el esfuerzo y el compromiso que demanda el trabajo docente, lo que está contribuyendo al deterioro del sentido de pertenencia/identidad profesional, la reducción significativa del trabajo individual y colectivo. En las narrativas se identifican que las instituciones están experimentando falta de organización, de comunicación y entendimiento entre docentes, lo que está limitando el crecimiento escolar, según la percepción de los practicantes normalistas.



## Discusión y conclusiones

La escritura narrativa requiere de un proceso sistemático desde las primeras fases de formación de los futuros docentes, lo que dificultó entre los practicantes la escritura de sus experiencias pedagógicas, sin embargo, en los relatos se puede identificar que han fortalecido las capacidades de reflexión acotándolos a situaciones específicas de su experiencia docente que están contribuyendo a la constitución de su identidad profesional.

De los supuestos planteados, se puede establecer, basados en los resultados, que las narrativas pedagógicas tienen una carga significativa de relatos en los que se hace referencia a los alumnos, enfatizando el contexto familiar en el que viven, los cuales se caracterizan por la ausencia prolongada de los padres, el abandono de los infantes, la disfuncionalidad familiar y sobre todo la violencia física y psicológica, además, del rezago escolar que se manifiesta en la mayoría de las escuelas primarias.

Respecto al segundo supuesto, claramente se advierte en las narrativas que los practicantes están experimentando sentimientos contradictorios, y les están embargando frecuentemente las emociones negativas, las cuales se están generando como consecuencia de la interacción con directivos y titulares de grupo. El estrés y la frustración es lo que más se manifiesta y de las cuales se desprenden hasta nueve vínculos directos, además, los problemas asociados a la gestión de los tiempos, las dificultades con los padres de familia y sin lugar a duda con los docentes.

Ahora bien, respecto al supuesto de que “Las relaciones sociales e interpersonales en las escuelas de práctica están contribuyendo en la organización, la gestión de los esfuerzos y la búsqueda compartida de determinados objetivos”, es importante destacar que alrededor de la mitad de las escuelas se caracterizan por ello, sin embargo, los relatos hacen referencia a que en diversas escuelas primarias prevalecen severos problemas de comunicación, de respeto, de tolerancia, de falta de empatía, la ausencia muy advertible del trabajo colaborativo y de equipo.

Finalmente, el último supuesto planteado “El acompañamiento y guía de los titulares de grupo es heterogénea lo que está marginando la transferencia, adecuación y aplicación

de saberes pedagógicos”, en la mayoría de las narrativas se establece que fue escasa la orientación y acompañamiento, además, de la ausencia de los titulares en el aula, que en algunos casos fue sumamente frecuente y prolongada, al igual que la falta de empatía académica con los docentes en formación y del saber ser como docentes titulares. Algunas narrativas hacían referencia que, en las reuniones de Consejo Técnico Escolar de algunas escuelas, prevalecía la discusión y los conflictos interpersonales lo que generaba entre los practicantes momentos de frustración.

De los cuatro supuestos, tres se validaron. Es importante destacar que, en la investigación cualitativa, los supuestos se construyen en función de ciertas conjeturas empíricas. Por tal motivo, estas descripciones tentativas del fenómeno de estudio fueron utilizadas para guiar el análisis de contenido. En este sentido, las conjeturas hipotéticas, no fueron sujetas a comprobación, sino que orientaron la comprensión del problema de investigación para el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos mediante el análisis de contenido.

## Referencias

Barrón-Tirado. (2020). Reseña del libro de Frida Díaz Barriga, Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa. *SciELO*, 200-203.

Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., & Paré, M.-H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Barcelona: Oberta UOC Publishing, SL.

Maine, C. (2015). Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías de Educación. Obtenido de Subsecretaría de Fortalecimiento Institucional: [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Diplomatura/CsyTecnologia2015/Narrativa\\_Pedagogica.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Diplomatura/CsyTecnologia2015/Narrativa_Pedagogica.pdf)

Meza, J. L. (2009). Pedagogía narrativa. Aproximaciones a su epistemología, su método y su uso en la escuela. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 1-9.

Suárez, D. (2007). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Buenos aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Velárdez, I. (2015). LAS NARRATIVAS COMO EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS: DOCENTES EN FORMACIÓN, DOCENTES EN ACTIVIDAD Y DOCENTES JUBILADOS. Memorias de las VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado, 1-14.

## **Narrativa pedagógica: entramado de experiencias de aprendizaje vivas**

Rocío Adela García Jiménez

garciarocio\_d@normallosreyes.edu.mx

Araceli López Chino

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

Línea temática 11. Narrativa Pedagógica de las Escuelas Normales

### **Resumen**

Narrar la propia experiencia se torna en una valiosa evidencia de aprendizaje viva, porque permite reconstruir y dar cuenta de un proceso formativo que en ocasiones se pierde tras el aturdimiento del del diario hacer. Las vivencias que el estudiante normalista experimenta al adentrarse en las prácticas profesionales como parte de su formación, representan una beta para dar cuenta de ese proceso que según el Plan y Programas de Estudio 2022 puede evidenciarse a través de la construcción de narrativas pedagógicas. Narrar historias sobre nosotros permite situarnos como protagonistas de un recorrido y de un contexto particular que abre la posibilidad de reconocernos en el otro, de entendernos como parte de otras historias a partir de las cuales nos interpretamos y reinterpretamos. A partir de la perspectiva etnográfica se documenta la experiencia de construir narrativas pedagógicas en un grupo de 35 estudiantes de la licenciatura en educación primaria de una escuela Normal al Oriente del Estado de México. Una investigación cualitativa con enfoque comprensivo interpretativo desde donde comprender ¿De qué manera las narrativas pedagógicas movilizan los aprendizajes vivos adquiridos por el estudiante normalista?, ¿cuál es el impacto formativo que la construcción de narrativas pedagógicas genera en su proceso de aprendizaje?

**Palabras clave:** narrativa pedagógica, aprendizaje, experiencia, formación

### **Introducción**

Todos tenemos una historia, aquella que ha marcado nuestro andar por la vida. Esa historia llena de experiencias que han tocado nuestra alma de una manera especial, experiencias a

las que alude Jay (2019) sentenciando que una vez que sales de ellas, no vuelves a ser el mismo de antes. En el transitar hacia la docencia, la vida del estudiante normalista está plagada de experiencias que van dejando una marca, una huella que configuran su ser y estar en la docencia. Experiencias que surgen en la perplejidad y aturdimiento de la trama policromática que representa su formación, no sólo de ahora, ¿sino de cuándo y cómo se reconocieron como profesores? Porque la docencia implica un proceso de descubrimiento en el que nos sumergimos.

Para algunos, esa chispa aparece de manera clara desde pequeños. En otros, se captura a través del asombro, del encuentro con aquello que marca un antes y un después. Pero cada vivencia da cuenta del encuentro con aquello a lo que llamamos profesión de vida, carrera de locos, una aventura, un mundo lleno de sueños, un pantano, incluso, un lugar equivocado. Acontecimientos todos, que por la riqueza de su esencia se hace necesario narrarlos como un medio para reflexionar sobre la propia práctica, ampliarla y al mismo tiempo enriquecerla.

Según Ricoeur (1995), los relatos tejen nuestra experiencia de vida anudando segmentos de experiencia para darle una unidad de sentido. Narrar historias sobre nosotros mismos nos permite situarnos como protagonistas de un recorrido y de un contexto particular, ese recorrido personal abre la posibilidad de reconocernos en el otro, de entendernos como parte de otras historias a partir de las cuales nos interpretamos y reinterpretamos. En cada escrito hay una experiencia que quiere contarse, hay sueños, marcas adquiridas en nuestro andar, ¡Se comparten vidas!, porque cuando escribimos nuestra sustancia como sujetos queda plasmada.

Las narrativas que se presentan derivado de la investigación que se realiza, están escritas en primera persona, porque cada experiencia narrada da cuenta del proceso individual del estudiante, de su modo particular de organizar, conocer y aprender de la experiencia, la manera en que resignifica lo vivido y lo hace parte de su formación. Narrativas atravesadas por la incertidumbre que acompaña a todos los encuentros con la profesión, la escuela de prácticas, la docente titular, los padres de familia, los niños, relatos

que dejan al descubierto lo que hacen, piensan y sienten los estudiantes normalistas al habitar su formación.

Los protagonistas de estas narrativas no sólo describen, sino que explican e incorporan sus propias miradas y reflexiones otorgando sentido a sus experiencias, porque el sentido es el alma de un texto. Si hay algo difícil de traducir es el sentido, ¡La ausencia de sentido vuelve incomprendible todo! El sentido es la fuerza que se apropia de la cosa, que se apodera de ella. En cada una el sentido toma forma, cuerpo, no hay un único sentido, sino múltiples sentidos, el sentido es la experiencia misma.

No es el propósito traducir esas prácticas y experiencias, no sólo porque es imposible, sino porque la experiencia es para cada quien la suya. La intención es que documentar y compartir la experiencia de cada estudiante. Escribir sobre la experiencia es la mejor forma de demostrar cómo el lenguaje y el silencio actúan en la reconstrucción de las vidas personales y profesionales. No se intenta llenar fallas, agujeros, lo no dicho, tampoco se trata de llenar un vacío, sino que esta investigación sea un espacio que pueda abrir nuestra mirada y escucha, para seguir pensando, seguir mirando, seguir viviendo. Repensar la manera en que habitamos una profesión, lograr así que la formación normalista sea una experiencia de aprendizaje vivo.

### **Planteamiento del problema**

Desde hace dos años, el Plan y Programas de Estudio de Educación Normal de la Licenciatura en Educación Primaria se transformó en busca de propiciar una formación humanista, colocando a cada estudiante como sujeto cognoscente que aprende de, desde y con la escuela-comunidad-territorio. La intención es que le sea posible apropiarse de aprendizajes en interdependencia con la comunidad, en virtud de que lo cotidiano y la práctica docente normalista, se despliegan simultáneamente al transversalizar la diversidad cognitiva y sus múltiples rostros socioculturales, presentes en cada grupo normalista, potenciando nuevos aprendizajes y con ello nuevas maneras de saber, saber hacer y saber ser.

Se pretende incidir en las prácticas que han favorecido la generación de aprendizajes institucionalizados, parciales, donde lo que se revisa e interesa en un proceso de aprendizaje son los productos finales para entregar “porque eso es lo que nos solicita el programa del

curso”, truncando el enfoque formativo de lo que en su momento será considerado como elementos para la evaluación. Se construyen los productos para ser evaluados, pero no como la sistematización de un proceso que logre dar cuenta de la manera en que el estudiante se va apropiando de nuevos conocimientos a partir de las experiencias que el propio aprendizaje le permite vivenciar, se dejan de potenciar habilidades de orden superior que tendrían que estar siendo promovidas en la construcción de sus evidencias de aprendizaje.

El formador de docentes retoma las evidencias solicitadas por el curso que imparte como los productos que se van a entregar al final del curso y que serán motivo de evaluación para los estudiantes, el proceso de construcción de la evidencia se pierde entre los intereses administrativos para su entrega, a la par se diluye la intención formativa en la construcción de dichas evidencias, porque el estudiante infiere los motivos de la solicitud de “lo que les van a revisar para su evaluación” y en ese sentido se realiza la entrega, en busca de obtener un número representativo de una evaluación, no así de un aprendizaje adquirido.

Más que evidencias de aprendizaje, se construyen productos para evaluación. Uno de los puntos nodales que se cuidaron en el nuevo Plan y Programas de Estudio es generar una docencia formativa que centre su interés en la promoción y movilización de saberes, experiencias individuales y colectivas que favorezcan la adquisición, construcción y el fortalecimiento de nuevos aprendizajes, por ello, desde la perspectiva socio constructivista y sociocultural asumida, se plantea como núcleo central la construcción y el desarrollo de narrativas pedagógicas que evidencien experiencias de aprendizaje vivas, como un recurso de aprendizaje, de reflexión y de análisis de su propio proceso formativo (SEP, 2022).

Más allá de un producto generado en un curso, se pretende que la construcción de narrativas pedagógicas potencie en el estudiante la capacidad de reflexionar, analizar e interpretar las distintas acciones relacionadas con la tarea docente, esto referido propiamente a los cursos que forman parte del trayecto de prácticas pedagógicas, una evidencia de aprendizaje donde el estudiante recupere y sistematice los saberes, prácticas y experiencias pedagógicas que vivencia en su proceso formativo, de tal manera que podamos comprender ¿De qué manera las narrativas pedagógicas movilizan los



aprendizajes vivos adquiridos por el estudiante normalista?, ¿cuál es el impacto formativo que la construcción de narrativas pedagógicas generan en su proceso de aprendizaje?, ¿es posible trascender de un producto a una evidencia de aprendizaje vivo a partir de la implementación de narrativas pedagógicas como parte de su proceso formativo?

### **Mirada teórica**

El desarrollo de esta investigación se realiza en dos de los cursos del trayecto de prácticas pedagógicas que se abordan durante el primer y segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria: Análisis de práctica y contexto escolar y Acercamiento a Prácticas educativas y comunitarias, donde a partir de la modificación al Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2022 encontramos que se señala a la narrativa pedagógica como una evidencia que en su construcción potencia la capacidad para recuperar y sistematizar los saberes, prácticas y experiencias pedagógicas que los estudiantes vivencian, permitiéndole resignificar su aprendizaje y propio proceso formativo. Una formación como un acto de aprendizaje libre, aquella a la que refiere Ferry (1990), la formación no debe reducirse a una acción ejercida por un formador sobre un formado maleable, que recibe de forma pasiva la configuración que le imprima el formador, el proyecto insensato de modelar al otro, de crear a un ser a su imagen. Una formación de donde emerjan una serie de experiencias con necesidad de ser narradas.

La narrativa pedagógica inicia desde el primer semestre y tiene la intención de recuperar el aprendizaje que el estudiante adquirió en los diferentes cursos que comprenden la malla curricular o por lo menos en la mayoría de ellos. De manera específica en el curso Análisis de práctica y contexto escolar, la narrativa pedagógica tiene una intención de secuencialidad que se inicia a trabajar en el primer semestre. Se pretende que el estudiante plasme esas primeras vivencias en sus prácticas profesionales lo lleven a realizar un ejercicio de análisis y reflexión de aquello que logra visualizar como parte de su proceso formativo.

Este espacio curricular aproxima al conocimiento y uso de las técnicas de la entrevista en profundidad y la observación participante que después serán los insumos para construir narrativas pedagógicas. En este sentido, la sistematización y análisis de la



información propiciará la elaboración de diarios de campo y la construcción de relatos, con el fin de que el estudiante pueda iniciarse en la escritura de narrativas que le permitan identificar las ideas, creencias, valores, representaciones y experiencias que tienen los diferentes miembros de la comunidad en torno a las prácticas educativas y la escuela.

Encontramos en estos planteamientos que los textos narrativos son propuestos como una estrategia para recuperar datos relevantes de la información sistematizada en el registro ampliado para narrar los hechos ocurridos, se pretende que a través de su construcción se evidencia el acontecer de la experiencia y muestre parte de la identidad de quien narra. La construcción de evidencia integradoras en el Plan de estudios 2022 tiene la intención de recuperar datos relevantes de la información sistematizada en el registro ampliado para narrar los hechos ocurridos. Como evidencia integradora, el relato se constituye en el medio desde el que se construyen saberes de cada contexto específico, comunitario, de las escuelas de educación primaria y del aula, como aproximaciones que permiten dar sentido y significado a lo que sucede, con fundamentaciones que requieren desde los mismos hechos, de cuestionamientos y reflexiones que contribuyan a la configuración de la identidad profesional de los estudiantes. Las percepciones y apreciaciones de cada uno volviéndose el objeto de análisis, reflexión y diálogo entre los relatos/narrativas, como eje de la formación. Las narrativas pedagógicas dan significado a las prácticas, interacciones y vínculos que se viven en la escuela, dan cuenta del vínculo entre la comunidad y la cultura institucional, los actores educativos, experiencias, sentimientos, significados, voces, nudos y tensiones del trabajo en el aula, el aprendizaje y la participación de los alumnos: simetrías y asimetrías.

#### Metodología

La ruta metodológica que nos permitió documentar la experiencia de construir narrativas pedagógicas en un grupo de 35 estudiantes de primer grado de la licenciatura en educación primaria en la escuela Normal de los Reyes Acaquilpan es la perspectiva etnográfica. Una etnografía que se ha liberado de sus objetos y límites tradicionales, que, si bien da cuenta de procesos de descripción, trasciende a la descripción densa que refiere Geertz (1973), capa por capa, de lo más externo a lo más profundo.

Una investigación cualitativa con alcance comprensivo interpretativo que pone el acento en las experiencias formativas del estudiante normalista y la manera en que estas van constituyéndose como parte de su formación. Una investigación cualitativa “orientada a estudiar la producción de sentido subjetivo del sujeto y su forma de articulación con los diferentes procesos y experiencias de su vida social, aspirar a hacer de la investigación un espacio de sentido que implica a la persona estudiada” (González, 2006, p. 34).

Poner el acento en aquello que es parte de la operación de un nuevo Plan y Programas de Estudio, documentar aquello que el campo va mostrando, comprender las múltiples maneras en que cada estudiante vivencia y se acerca a sus prácticas profesionales, obtener la situación real, cercana, situada, significada de lo que ahí sucede. Cuando los estudiantes regresan a la escuela Normal luego de realizar sus prácticas profesionales, traen una serie de experiencias que dan cuenta del proceso formativo por el que transitan, ahí encontramos una gama de posibilidades para que a partir de las narrativas sea posible documentar las experiencias vivenciadas, relatos que nos permiten clarificar el panorama de lo vivido en prácticas, no sólo como actividad o suceso, sino documentar lo no-documentado, como lo señala Rockwell (2009), e ir reconstruyendo los procesos formativos significativos que posteriormente conforman categorías de análisis.

Esta investigación permitió un acercamiento con un grupo de treinta y cinco estudiantes normalistas, aunque por ser un reporte parcial, únicamente se seleccionaron las evidencias producidas por diez estudiantes para su análisis y encontrar así las huellas que refieren la pisada de un sujeto cargado de subjetividades, vivencias; algunos lo llaman “docente en formación”, “estudiante normalista”, “practicante”.

Sujetos que tiene mucho que contar-nos y que son clave en la construcción de esta investigación; a diferencia de Woods (1987) quien menciona que la persona del etnógrafo constituye el instrumento de investigación más importante de la etnografía, para esta investigación es el interlocutor, el estudiante en torno al que giran las reflexiones, quien se convierte en el centro de lo que se va relatando, es el autor del texto que se produce. En esta investigación no se habla de objeto de estudio, porque los treinta y cinco estudiantes que participan son sujetos con capacidad de agencia, aquella a la que refiere Giddens

(1998). Tienen su propia historicidad, un modo particular de habitar sus procesos; no son sólo mente o razón, sino que mantienen una relación con sus emociones, representan movimiento, complejidad.

Más que informantes clave desde una visión extractiva, los estudiantes participaron como interlocutores, De Garay (1997) alude a la necesidad de comprender que no son máquinas que responden según los plazos y necesidades del investigador, sino con quienes se dialoga en busca de aprender de sus tejidos en sus experiencias del vivir. Por ello las entrevistas que se establecieron, tienen un sentido dialógico donde en la voz del otro y la propia, se produce el conocimiento, en ese encuentro con el otro, encuentros cara a cara donde se producen y reproducen las maneras en las que los seres humanos dan sentido al mundo que les rodea. Lo no dicho, los silencios, lo implícito, lo invisible, el lenguaje corporal de aquello que constituyeron las incógnitas que hubo que comprender para ir tejiendo las categorías de análisis que de ahí emergieron.

Aquel análisis e interpretación que rebasa el nivel descriptivo y pretende establecer una conversación con aquello que se va encontrando en el campo, en aquellas narrativas que iban produciendo. Se retoman párrafos que funcionan como empíricos desde donde se analizan las diversas narrativas que los estudiantes produjeron y se engarzan las categorías de análisis, que para esta parte de la investigación se retoman dos. Eso quiere decir, no buscar aquello que nadie ha encontrado, sino visitar justamente los lugares donde ya hemos estado, para volver a leer aquello que no sabíamos que teníamos entre manos (Gorbach y Rufer, 2016).

### **Resultado**

El resultado más fidedigno de la investigación realizada son las evidencias producidas por los estudiantes, cómo las narrativas que construyen dan cuenta de la historicidad propia del estudiante y que lo constituye como sujeto histórico, una primera categoría que retrata cómo este responde a una historicidad y la serie de vivencias que hacen explícito el ser de ese sujeto, creando la primera categoría de análisis denominada: La narrativa pedagógica, reconstrucción de la historicidad del estudiante normalista.

Una segunda categoría de análisis: La narrativa pedagógica evidencia de la subjetividad del estudiante normalista, emerge cuando las evidencias producidas por los estudiantes trascienden el plano meramente académico y trastocan la subjetividad del estudiante, dejando al descubierto aquellas emociones, sentimientos que vivencia como parte de su proceso formativo. Una riqueza que la narrativa pedagógica nos permite documentar y reconocer a partir de la reconstrucción de las vivencias experimentadas en los acercamientos a las escuelas de prácticas.

La narrativa pedagógica, reconstrucción de la historicidad del estudiante normalista

En la construcción de narrativas pedagógicas se puede reconocer la manera en que el estudiante retrata su propia historicidad. No sólo porque en aquello que narran, queda la evidencia de quiénes son, qué les constituye, sino da cuenta de un proceso formativo que se reconstruye constantemente. Ahí hay tejidos de historicidad, aquellos que refleja una vida, lo vivido en su formación y para esta investigación, propiamente en sus prácticas profesionales.

Erick, un estudiante de 22 años narra la manera en que la carrera de docente “salvó su vida”: Me gustaría contarles mi experiencia en prácticas profesionales. Hace un año trabajaba en la torre BBVA, y económicamente me iba muy bien, siempre me esforcé para sobresalir positivamente, mis días eran rutinarios, salía de trabajar y me iba con mis amigos a tomar, me quedaba en hoteles de la CDMX y, al otro día, de nuevo. No tuve una infancia muy bonita porque mi pensamiento siempre era diferente al de mi familia, por lo mismo no encajaba bien, estuve en malos pasos y muchas veces casi voy a la cárcel. Hubo seis meses antes de entrar a la escuela donde me sentía en depresión porque pensaba que mi vida se había estancado, no tenía nada, cada día me pasaba algo negativo” (Erick040524).

La manera en que lo vivido ha fraguado en ellos, transitar por su formación, y las múltiples vivencias que interpelan su vida personal y académica, desvelando las vivencias que parecen tan cotidianas que perdemos la oportunidad de documentar y que van marcando de una forma especial la formación del estudiante normalista; ir quitando una a una las capas que recubren ese proceso, implica deconstruir el camino andado, dejar de lado sus certezas, mirar de una manera distinta, abrir su escucha, hacer mudanzas, para

transitar hacia un nuevo conocimiento que permita recorrer nuevamente aquel camino que quizá transitaron tantas veces, pero ahora con una perspectiva distinta que les permita documentar lo vivido, con la intención de desagregarlo para su análisis y reflexión.

“Estas experiencias me obligaron a darlo todo, a dejar todo lo malo que fui alguna vez, a estudiar día con día, a leer autores que explican mejor lo que veo y siento. Ya no soy lo que alguna vez fui, pude cambiar mi vida como tanto quise, ahora soy un maestro” (Erick050524). Es decir, hacer un alto en el camino y mirar atrás, buscar en el pasado todo aquello que le constituye y reconfigura su futuro. Como sujetos, heredamos los contextos de sentido del pasado ante de cualquier decisión o proyecto, nunca está nuestro momento presente libre del pasado, según lo afirma Mélich (2002) vivimos en presencias, pero también de ausencias somos in fieri, “alguien por hacerse”, alguien que “se está haciendo”, en cada una de sus situaciones y a través de sus relaciones, ahí hay tiempo, espacio e historia.

Otra estudiante lo retrata de esta manera: “Un día, cuando sentía que ya no podía más, después de darle muchas vueltas al asunto, me armé de valor y hablé con ellos, no sin antes tener ya una idea clara de lo que quería y lo que iba a hacer; me sentía llena de miedo, pero también con mucha seguridad sintiendo un gran alivio. En mis planes realmente no estaba dejar inconcluso lo que ya había comenzado, pretendía terminar esa carrera y posterior a ello, comenzar la otra. Con mucha claridad en mi corazón y entusiasmo me aventuré en un nuevo capítulo de mi vida, decidí abandonar la carrera anterior con la convicción de que seguir mi verdadera pasión valía la pena, aunque significara enfrentar la incertidumbre y los desafíos. Es así como ahora me encuentro estudiando para maestra de primaria” (Angie1805249).

Esa historia que puede narrarse; no se pregunta tanto por el ser que somos (la esencia, la substancia, la identidad, aquello que nos constituye), cuanto por qué somos lo que somos o cómo hemos llegado a ser lo que somos. Para Contreras y Pérez De Lara (2014) esas experiencias suponen no sólo la atención a los acontecimientos, entendidos como sucesos significativos, sino el modo en que lo vivido va entretejiéndose y fraguando, componiendo una vida, formando el pozo (me refiero al término pozo con “z” porque este

alude a una perforación profunda, a aquello que está en el fondo, como un resto o señal de una cosa luego de pasar de un estado o situación a otra, refiere a un proceso) desde el cual miro al mundo, entiendo las cosas y oriento mi actuar; un pozo que no siempre es consciente y expresable en palabras.

Tal es el caso de la estudiante Angélica quien lo narra así: “Desde pequeña siempre quise ser maestra, me recuerdo de 9 años, intentando enseñarle a leer a una vecinita que no tenía las posibilidades de ir a la escuela, entre juegos usábamos una puerta como pizarrón y un trapo mojado para borrar, en ese momento era sólo eso, un juego, pero no sabía que eso es lo que realmente me iba apasionar. Crecí sabiendo lo que quería, pero por distintas razones, ya me encontraba a la mitad de otra carrera, donde ya no me sentía cómoda y todo el tiempo me la pasa preguntándome si eso era lo que realmente quería hacer por el resto de mi vida. Comencé a entrar en un conflicto y poco a poco me desanimaba más, no sabía qué era lo que debía hacer, si debía continuar o hacer algo diferente” (Angélica2300524).

Cada individuo según Schutz (1995) se sitúa en la vida de una manera específica, la situación actual tiene su historia; es la sedimentación de todas sus experiencias subjetivas previas, que no pasan como anónimas, sino exclusivas y subjetivamente dadas a él y sólo a él.

La narrativa pedagógica evidencia de la subjetividad del estudiante normalista

En los dos primeros semestres de la licenciatura en educación primaria, el estudiante normalista experimenta los primeros ingresos a las escuelas de educación básica, donde vivencia la experiencia de integrarse a una escuela primaria pero ya no como alumno que va a tomar clases, sino como el docente en formación que va con la intención de documentar todo lo que sucede en la escuela-comunidad-territorio, ese espacio que trasciende más allá de los límites geográficos que abarca la escuela primaria, donde se apropia de lo que ellos llaman “la realidad de la escuela”, ese espacio en donde desempeñarán su servicio docente una vez que concluyan su formación en la escuela Normal.

Para Yael sucedió así: “Recuerdo mucho una frase que me dijo mi titular, “Si a un niño lo señalas con un dedo, lo incomodas, lo puedes controlar un poco más porque se



siente amenazado, ahora imagínate si lo señalas con todos los dedos, con la mano extendida y apuntándolo en repetidas veces”. Yo me sentía muy confundido, no sabía quién estaba peor, si los niños por faltarle el respeto a los maestros, o los maestros por hacer incomodar a un niño para controlarlo” (Yael010624).

Ahí experimenta una serie de vivencias que contrastan con la subjetividad que le es propia. Transita por un proceso que lo coloca entre la idea de docente que él tiene y aquella que la escuela-comunidad-territorio le demandan. Una especie de conflicto interno, donde debe asumir patrones de comportamiento distintos a los que él quisiera manifestar. Implica un hurgar en la memoria personal, revelar y registrar huellas y rastros materiales que por alguna razón resultaron significativos para el estudiante narrador (Suárez y Ochoa, 2005).

Tal es el caso de Edgar quien lo narra así: “Si la docencia fuera una moneda, me atrevería a decir que las dos caras de esta serían totalmente opuestas. En una cara se vería una profesión en gran medida injusta, llena de miedos e inseguridades, una profesión que es responsable de la peor frase motivadora que he escuchado en mi vida: “Si un día un padre de familia te da una cachetada, no te quejes y pon el otro cachete”. Pero, por otro lado, diría que la otra cara de esa moneda sería una cara reluciente y brillante, que en su inmenso brillo refleja una profesión que, pese a las adversidades, demuestra el gran amor que puede llegar a tener una persona por aprender a enseñar y enseñar a aprender, personas que, a pesar de todo, mantienen el amor y la pasión por su profesión, un amor que hace que parezca que estas personas no sean de este mundo, un amor que logre que los docentes parezcan hombres de las estrellas” (Edgar180624).

La construcción de narrativas permite conocer qué hay detrás de nuestro proceso formativo, reconocer que a la par somos sujetos con una subjetividad que acompaña ese proceso y que también se reconstruye, nos formamos no sólo en el aspecto académico, teórico, sino también reestructuramos ideas, maneras de ver, sentir, de posicionarnos ante aquello que nos rodea. Implica escribir y reescribir en donde el estudiante recompone la trama narrativa que articula y da sentido a los distintos elementos de la experiencia.



## Discusión y conclusiones

La construcción de narrativas pedagógicas debe trascender hacia la producción de evidencias de aprendizaje vivo que impacten en la formación del estudiante normalista de tal manera que no sólo sea la producción de una evidencia porque así lo señala el programa de curso, sino que conlleve la potenciación de habilidades de orden superior que puedan dar cuenta de un proceso sistemático de aprendizaje, que permite la reflexión, el análisis y en su caso, la reconstrucción del propio proceso de aprendizaje.

La narrativa pedagógica te permite sistematizar la experiencia de aprendizaje viva al reconstruir el proceso con una mirada crítica, analítica. Al reconstruir la experiencia se recorre el camino vivido, se descubre la lógica de la que no eras consciente hasta que a través de la narrativa tomas una especie de distanciamiento de lo vivido y es entonces cuando “te das cuenta” del impacto de ese proceso en tu formación, que se va explicitando a medida que lo escribes, ¿Cómo convertir ese relato de lo que hemos vivido en aprendizaje vivo?, ¿cómo comunico ese aprendizaje?

La producción de narrativas implica un proceso sistemático que nos proporciona un punto de partida y que nos permiten documentar experiencias, conocer qué hay detrás de nuestro proceso formativo de nuestras dudas, de nuestras certezas, de nuestras decisiones. Se generan instancias de diálogo de reconocimiento del otro, en tanto permite darte cuenta de que aquello que vives, no lo experimentas en solitario, el compartir las narrativas, la propia y a la par las de los otros, resultaban como un espejo que reflejaba en gran manera parte de lo vivido “descubro quién soy hasta que me veo en la cara del otro, uno se construye frente al otro” (Corona y Kaltmeier, 2012, p.14).

La narrativa pedagógica es un instrumento para poder reflexionar con la escritura como herramienta en esas tensiones que están naturalizadas en la formación. Es un volver a mirar sobre lo sucedido y repensar la manera en que aquella experiencia provocó, generó en nosotros. No se limita solo a contar una vivencia, sino que enlaza elementos teóricos, epistémicos, axiológicos que le dan un sentido y significado a aquello que se narra. Si bien es un proceso que implica sistematicidad, conviene no concebirlo como una serie de pasos

a seguir, sino como un proceso de aprendizaje en el que se construye y reconstruye la experiencia en torno a un aprendizaje.

Esta investigación permitió llevar a la práctica la propuesta de un programa de curso, que no solamente se quedara como propuesta de evaluación, sino sumergirse en la experiencia y documentar lo que iba sucediendo. Reflexionar sobre lo que se tensiona en el ejercicio de la práctica y de la formación del estudiante normalista, a la par de ir encontrando la manera de manifestarlo, de compartirlo entre sus pares académicos. Narrar historias sobre nosotros mismos nos permite situarnos como protagonistas de un recorrido y de un contexto particular, ese recorrido personal abre la posibilidad de reconocernos en el otro, de entendernos como parte de otras historias a partir de las cuales nos interpretamos y reinterpretamos. En cada escrito hay una experiencia que quiere contarse, hay sueños, marcas adquiridas en nuestro andar.

### Referencias

Contreras, D., y Pérez de Lara, N. (2014). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Ediciones Morata.

Corona, B., y Kaltmeier, O. (2012). En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. Barcelona España: Gedisa.

De Garay, G. (1997). La entrevista de historias de vida: construcción y lecturas. En Cuéntame tu vida Historia oral: historias de vida. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. México, D.F. ISBN 968-6914-61-7. Pp. 16-28.

Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona: Paidós Educador.

Geertz, C. (1973). La interpretación de las culturas. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Giddens, A. (1998). La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrurtu.

Gorbach, F., y Rufer, M. (coordinadores). (2016). (In) Disciplinar la Investigación. México: UAM/Siglo XXI.

González, R. (2006). Investigación cualitativa y subjetiva. Guatemala: ODHAG.

- Jay, M. (2017). Cantos de experiencia. Buenos Aires: Paidós.
- Mélich, J. (2002). Filosofía de la finitud. Barcelona: Herder Editorial.
- Ricoeur, P. (1995). Tiempo de narrativa. Brasil: Papies Editora.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Schutz, A. (1995). El problema de la realidad social. Buenos Aires: Amorrortu.
- Secretaría de Educación Pública, (2022). Anexo 5 de la Licenciatura en educación primaria. México: DGE SUM
- Suárez, D., y Ochoa, L. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. Organización de los Estados Americanos Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD].
- Woods, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.

**La narrativa pedagógica a través del podcast educativo: un mecanismo de comunicación y aprendizaje en los procesos de inmersión, profundización y despliegue durante la formación inicial de docentes en una comunidad normalista.**

Nachlliery Pérez Soberaniz.

nashp\_soberaniz@enpfmm.edu.mx

Edgar Lima Carro.

edgarlimacarro@enpfmm.edu.mx

Job Zagoya Cano.

jobzc@enpfmm.edu.mx

Escuela Normal Preescolar “Francisca Madera Martínez” de la comunidad de Panotla, Tlaxcala.

Línea temática 11. Narrativa pedagógica de las escuelas normales.

**Resumen**

La narrativa pedagógica en las escuelas normales, constituyen uno de los ejes fundamentales que retoman los relatos de los estudiantes en formación para descubrir los significados de la profesión, sus reflexiones, experiencias, sentimientos o dilemas -ya sea con un sentido individual o de manera colectiva-; para ello, la narrativa establece una función cognitiva y afectiva en la práctica profesional y saber pedagógico en los estudiantes en formación porque constituyen una forma de conocer, organizar y comunicar pensamientos y experiencias como producto de las realidades socioculturales e históricas que enfrentan ante los retos que depara la educación en su conjunto. En este sentido, el Podcast educativo es una herramienta tecnológica de información y comunicación que permitirá generar -en la formación inicial de maestras y maestros de educación básica-, la oportunidad de poder crear en el estudiantado, un conjunto de narrativas relacionadas con: 1) producción de experiencias docentes; 2) intercambio de ideas; 3) reflexión y comprensión del contexto sociocultural; y 4) elaboración de proyectos de colaboración (aprendizaje colaborativo) y de investigación para su difusión y extensión educativa durante sus tres fases

de formación como son la inmersión, la profundización y el despliegue hacia el fortalecimiento de los rasgos del perfil de egreso.

**Palabras clave:** Narrativa pedagógica, podcast educativo, inmersión, profundización, despliegue, comunidad normalista.

### **Planteamiento del problema**

Cuando los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Inicial de la Escuela Normal Preescolar “Francisca Madera Martínez” de la comunidad de Panotla, Tlaxcala (ENPFMM), al finalizar el ciclo escolar 2023-2024 no logran “textualizar” sus relatos ya sea en forma oral o escrita (Linares Alemán, 2018) acerca de sus reflexiones, puntos de vista, experiencias o vivencias escolares, tanto para el logro de los propósitos y contenidos educativos de cada uno de los cursos que componen la malla curricular 2022, como de aquellas que llegan a presentarse durante el desarrollo de la práctica docente y saber pedagógico; pueden dar como resultado una serie de dificultades que impiden su expresión narrativa, por ejemplo: la falta de una función cognitiva y afectiva hacia la práctica docente; el desconocimiento que tiene el docente formador en el estudiantado en cuanto a sus formas de conocer, organizar y comunicar sus pensamientos y experiencias; incluso, aun cuando las y los estudiantes tratan de visualizar su relato desde una realidad subjetiva sobre sus vivencias relacionadas con sus jornadas de observación y práctica docente, al no “textualizar” impiden establecer una correlación clara sobre ciertos elementos objetivos del contexto sociocultural donde se encuentran insertos, impidiendo así ser un recurso que permita promover o difundir aprendizajes vinculados a la propia vida y a situaciones de vida que interesen a la comunidad normalista.

Por otra parte, el podcast educativo es un medio didáctico que supone la existencia de un archivo sonoro con contenidos educativos y que ha sido creado a partir de un proceso de planificación didáctica que puede ser elaborado por el alumno (Solano Fernández & Sánchez Vera, 2010). Dentro de los beneficios que establece el podcast educativo es, por ejemplo, el de dirigirse a un público específico o bien delimitado (comunidad normalista);

así como el de crear un libro auditivo donde transforma la experiencia de lectura (narrativa) en una auditiva.

En este sentido, el docente formador enfrenta el reto de establecer ciertas estrategias y recursos de aprendizaje que le permitan fomentar en el estudiantado el hacer descubrir en ellos mismos los significados de su identidad y quehacer docente, ya sea en lo individual y en lo social; donde la narrativa pedagógica a través del podcast educativo se convierta en un mecanismo de reflexión profundo y detallado que toma su valía de quien lo hace: los propios estudiantes.

Ante tales circunstancias, surge la siguiente interrogante: ¿de qué manera la narrativa pedagógica a través del podcast educativo puede ser un mecanismo de comunicación en los procesos de inmersión, profundización y despliegue durante la formación inicial de docentes en una comunidad normalista?

### **Marco teórico**

¿Qué se entiende por narrativa pedagógica?

Citando a Linares Alemán (2018), sugiere que la narrativa pedagógica es el hecho de contar y reflexionar hechos sucedidos en un tiempo y en un espacio, relacionados con la práctica educativa de los docentes. Esto significa que:

La relevancia de la documentación narrativa de la propia experiencia escolar por parte de las/los docentes radica en el enorme potencial que contienen sus productos, los relatos pedagógicos, en la medida que nos enseñan a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas que no solo describen, sino que explican e incorporan sus propias miradas y reflexiones otorgando sentido a lo que ellas/os hacen diariamente en las escuelas (OEA, 2003, p. 13).

En consonancia con lo anterior, la relación entre tiempo (el saber hacer diario) y espacio (escuelas) propician lo que Delory-Momberger y Betancourt Cardona señalan en su obra “El relato de sí como hecho antropológico.” (2015, p. 57) lo que se conoce como la

dimensión antropológica del relato, en este apartado, nos indica que el hombre (o la mujer desde una perspectiva de igualdad de género) es un ser narrador (homo narrans), es decir, la especie humana es una “especie narradora”, la única que se narra así misma y en la que cada uno de sus miembros puede contarse una “historia”.

Ante este panorama, los colectivos estudiantiles en la educación normal, no constituyen un grupo inerte, como lo señala Rockwell citado por las coordinadoras Georgina Gutiérrez y Socorro Oropeza (2020) al cuestionar los procesos formativos propios o de aquellos estudiantes a quienes se asesoran, surge la necesidad de transformar sus propias maneras de observar, de hablar, de ser, de sentir y de actuar en los procesos educativos.

Con lo que respecta a lo que queda por decir en historias de formación, Clementino de Souza (2015) nos señala que la construcción y el conocimiento de sí propiciados por la narrativa se inscriben como proceso de formación porque remiten al sujeto a una pluralidad sincrónica y diacrónica de su existencia, frente al análisis de sus recorridos de vida y de formación.

Los anterior, nos permite enlazar acerca del análisis y la reflexión sobre los procesos de formación en el estudiantado normalista en la que, la construcción y el conocimiento de sí como producto de sus capacidades y dominios del saber ser y estar, saber conocer y saber hacer, a través de la narrativa busca comunicarse ya sea de manera oral o escrita su pensamiento reflexivo, crítico, creativo o sistémico dentro de un marco de valores y principios y que éstos constituyen parte de su proceso de formación profesional, porque remite al estudiante normalista a una pluralidad de realidades interculturales o transculturales, formas, creencias, diálogos, contrastes y coloraturas derivadas de los propósitos y contenidos educativos que conforman cada uno de los cursos que componen la malla curricular 2022 así como de su práctica profesional y saber pedagógico dentro de una perfecta correspondencia temporal en el semestre en el que se encuentre su proceso de formación (sincrónica) y de forma diacrónica, es decir, durante ocho semestres a través de las distintas fases en su formación profesional como son: la inmersión, la profundización y el despliegue y que más adelante compartiremos estas conceptualizaciones.



¿Qué es el podcast educativo?

Para dar respuesta a esta interrogante, no pretendemos dar un análisis detallado sobre sus orígenes, simplemente retomar algunas conceptualizaciones que nos acerquen a su aplicabilidad como una herramienta para el desarrollo de la narrativa pedagógica en el estudiantado.

El podcast educativo deriva de dos perspectivas de análisis. La primera, referente a que el podcast -considerado como un archivo digital de audio-, es variado, pero que normalmente se encuentra integrado por diversas conversaciones entre distintas personas dando cierta flexibilidad al permitir el acceso a la información sonora desde cualquier dispositivo o medio de comunicación sea fijo o móvil. La segunda, se relaciona al uso como una herramienta con fines pedagógicos mediante un diseño libre y creativo que permita ser difundido en diversos contextos de aprendizaje en la realización de proyectos de intervención de carácter educativo.

Ante este preámbulo, el podcast educativo para la educación superior (Solano Fernández & Sánchez Vera, 2010) nos señalan: es un medio didáctico que supone la existencia de un archivo sonoro con contenidos educativos y que ha sido creado a partir de un proceso de planificación didáctica. Puede ser elaborado por un docente, un alumno, por una empresa o por una institución.

Beneficios del podcast educativo en la educación superior

Aporta ciertos beneficios tales como: el desarrollo de contenidos abiertos en formato audio, promoviendo así el conocimiento libre y la fácil adaptación de los recursos educativos a diversos contextos; puede dirigirse a un público específico o bien delimitado; también distribuir contenido de forma regular y periódica gracias a los sistemas que el colegiado semestral lo establezca; diversifica los recursos de enseñanza mediante grabaciones profesionales propiciando el aprendizaje autónomo; grabaciones de las actividades realizadas en clase de manera presencial y durante las actividades de práctica (por ejemplo lo acontecido en la práctica profesional y saber pedagógico) y también lo más importante:

es una herramienta muy flexible para la educación porque nos permite elaborar guiones adaptados a nuestra realidad educativa.

El podcast educativo sustentado en la narrativa pedagógica.

De esta forma, el podcast educativo sustentado en la narrativa pedagógica, lo podemos definir como aquel medio didáctico de comunicación sonora, la cual se encuentra basada en una planificación didáctica debidamente diseñada por el estudiantado a partir de un guion que le permita integrar la interacción y participación de distintas conversaciones entre sus miembros y cuyos relatos estarán constituidas por aquellas reflexiones, ideas, expresiones, experiencias, formas de ser y de actuar, acerca de los propósitos y contenidos educativos referentes a su formación profesional como de aquellas que parten de la práctica profesional y el saber pedagógico dentro de un contexto sociocultural en forma sincrónica y diacrónica para el fortalecimiento de sus rasgos del perfil de egreso.

Las fases de inmersión, profundización y despliegue en la narrativa pedagógica a través el podcast educativo: su proceso diacrónico en la formación inicial de maestras y maestros de educación básica Plan de estudios 2022.

Como señalamos en párrafos anteriores, el proceso de formación profesional de los estudiantes normalistas, parten de tres fases para la integración de la narrativa pedagógica a través del podcast educativo:

Citando a Leyva Ruiz (2022) las fases de la formación inicial de maestras y maestros de educación preescolar y educación inicial con las siguientes:

Inmersión (1º y 2º semestres)

- En esta fase, el estudiante normalista realiza un proceso de “inmersión” para tener una comprensión a partir de su experiencia de vida y de práctica educativa, coloca en el centro lo que es educar y lo que significa ser docente.

Da inicio a la conformación de una identidad profesional como docente para tener bases teóricas (filosóficas, epistémicas, de conocimiento de la realidad y el

sistema educativo, metodológicas) para el desarrollo de los dominios del saber hacer y ser de la práctica docente.

Como podemos analizar, la etapa de inmersión que comprende el 1° y 2° semestres en la formación inicial de maestras y maestros de educación básica (educación preescolar y educación inicial), parte de una experiencia de vida y de práctica educativa, aspectos relevantes que permitirán al estudiantado construir una narrativa vinculada al significado de lo que implica la identidad profesional docente mediante el podcast educativo.

Profundización (3º, 4º, 5º y 6º semestres)

- En esta fase, el estudiante profundiza en el hacer docente y en la conformación de una identidad profesional, desarrollando el dominio de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las didácticas, los recursos educativos que hace a la práctica docente, el conocimiento, manejo y la contextualización de los programas y contenidos educativos del nivel disciplinar. En esta fase, despliega capacidades de narración pedagógica y aprende a sistematizar, reflexionar la práctica, así como hacer investigación educativa.

En esta etapa de profundización que integra al 3°, 4°, 5° y 6° semestres en la formación inicial de maestras y maestros de educación básica (educación preescolar y educación inicial), parte de profundizar en el saber hacer docente, conformando de manera personal una identidad profesional como docente, con dominios y capacidades y profundizando el diseño de estrategias, interacciones, valores, con perspectiva en los derechos humanos y en la que pone en juego los diversos rasgos del perfil general y profesional de egreso mediante una narrativa pedagógica y podcast educativo más profundos y reflexivos.

Despliegue y capacidad docente (7º y 8º semestres)

- En esta fase, la formación del futuro docente se organiza en torno a la práctica profesional docente, la sistematización-investigación educativa en el

contexto de la propia práctica y del desarrollo de capacidades creativas y de habilidades de innovación educativa.

Finalmente, en la etapa de despliegue que comprende el 7° y 8° semestres en la formación inicial de maestras y maestros de educación básica (educación preescolar y educación inicial), el estudiantado se organiza a partir de una mirada investigativa, el desarrollo de ciclos reflexivos así como la realización de un texto narrativo que le permite al estudiante construir una perspectiva epistemológica desde la subjetividad de tal manera que no solo despliega el hecho de analizar lo que hace, sino lo que siente y lo que ve y que puede difundir mediante el podcast educativo.

### **Metodología**

¿De qué manera la narrativa pedagógica a través del podcast educativo puede ser un mecanismo de comunicación en los procesos de inmersión, profundización y despliegue durante la formación inicial de docentes en una comunidad normalista?

Para dar respuesta a nuestra interrogante principal, y considerado todo lo anteriormente expuesto, presentaremos el proceso metodológico que incluye: a) la elaboración de la narrativa pedagógica; b) estructura del podcast educativo; y c) su aplicabilidad en las fases de inmersión, profundización y despliegue.

#### Elaboración de la narrativa pedagógica desde un enfoque fenomenológico

Para la elaboración de la narrativa pedagógica, consideramos la importancia de dar continuidad al excelente trabajo de investigación realizado por Edith Linares Alemán de la Escuela Normal Superior de Michoacán en el pasado Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN) 2018 en el estado de Aguascalientes, específicamente en la Línea temática 1: Procesos de Formación de Formadores; el cual nos dará la pauta para integrar dichas características en la tabla 1 siendo las siguientes: (Linares Alemán, 2018, p. 8).

Tabla 1

Elementos a considerar en la elaboración de la narrativa pedagógica

CONSIDERACIONES GENERALES DE LA NARRACIÓN	ELEMENTOS DE LA NARRACIÓN	ELEMENTOS DE LA NARRATIVA PEDAGÓGICA	FASES PARA LA ELABORACIÓN DEL RELATO
<p>Un buen texto narrativo cumple tres leyes: unidad (se centra en una idea principal); veracidad (se presenta de manera creíble) e interés (capta la atención del receptor y la mantiene).</p> <p>Toda narrativa conlleva una acción (suceso, acontecimiento, hecho que se relata); un tema (idea en torno a la cual gira la narración) y un argumento (posibilidad de presentar una expresión resumida de lo que sucede en la narración)</p>	<p><b>NARRADOR:</b> Narrador actor protagonista, “Aparece contando su propia historia, sus vivencias y testimonios, sus viajes...”</p> <p><b>PERSONAJES:</b> Principales: llevan el peso de la acción. Secundarios: colaboran en el desarrollo de la acción con el protagonista. Episódicos: Aparecen esporádicamente.</p> <p><b>TIEMPO:</b> Tiempo del relato:</p>	<p><b>DOCENTE – NARRADOR – DOCENTE</b></p> <p><b>PERSONAJES:</b> Principales: Docentes – alumnos. Secundarios: Directivos, otros docentes... Episódicos: Personal de apoyo, padres de familia... (Dependiendo de la situación) ¿Incorporar diálogos? ¿Cómo?</p> <p><b>TIEMPO:</b> ¿Cómo quiero contar la experiencia? En orden lineal, en retrospectiva... ¿En</p>	<p><b>FASE 1:</b> DEFINIR TÍTULOS Y SUBTÍTULOS Se define el título de fantasía y el conceptual y de ahí se desprenden los subtítulos que deberán dar cuenta de los aspectos de la experiencia seleccionados para ser relatados.</p> <p><b>FASE 2:</b> EL PLAN DE LA ESCRITURA En cada uno de los subtítulos se</p>

La acción de los relatos se construye atendiendo a tres momentos: Introducción, nudo y desenlace.

forma en que se presenta el tiempo de la historia, afecta el orden y la duración. Orden: contar de manera lineal, rápida? restrospectivo y contrapunto. Duración: Ralentización – Aceleración.

qué puntos hay que describir con mayor detalle? ¿Qué se puede contar de manera rápida? Omitir, hacer FASE 3: EL CONTENIDO DEL RELATO

Revisar las evidencias que se trajeron de la escuela de cómputo... Exterior: áreas verdes, explanadas, canchas, lugares de convivencia... AMBIENTE: entusiasmo – que se reflexiona, lo que se interroga y lo que se interpreta: fotografías, registros del diario de campo, trabajos elaborados, elemento de

ESPACIO: Escuela, otras escuelas Interiores: aulas, biblioteca, sala de cómputo... Exterior: áreas verdes, explanadas, canchas, lugares de convivencia... AMBIENTE: entusiasmo – que se reflexiona, lo que se interroga y lo que se interpreta: fotografías, registros del diario de campo, trabajos elaborados, elemento de

ORGANIZACION: Abierta: se relata la experiencia y se dejan interrogantes como las

---

acciones	se reflexión.	Cerrada:	memorandos,
presentan	Se cierra con una	videos, etc.	
concluidas o no.	reflexión final.	La	Se
Encadenada:	se elaboración del	recuerda que la	
presentan	los relato puede ir	elaboración del	
sucesos con un nexo	conectando un relato	se trabaja	
que los une.	suceso con otro,	a partir de una	
Inclusión: en una	incluir historias	trama narrativa	
historia central se	específicas y/o	que implica la	
incluyen una o varias	alternar sucesos en	sucesión	
historias.	torno a un mismo	cronológica de	
Alternancia: consiste	evento.	acciones, y que	
en contar dos o más		en éste deben	
historias a la vez.		integrarse los	
		cuestionamient	
		os,	las
		interpretacione	
		s y las críticas.	

---

Fuente: Presentación en el CONISEN 2018 en el estado de Aguascalientes

Nota: Dicha tabla será elaborada desde un enfoque fenomenológico-narrativo (Escudero Sánchez & Cortez Suárez, 2018), el cual consistirá en la elaboración de una narrativa pedagógica acerca de las diversas reflexiones, ideas, expresiones, experiencias, formas de ser y de actuar sobre aquellos fenómenos sociales tomando en cuenta la perspectiva de los propios actores sociales (estudiantes normalistas) mediante el desarrollo de un conjunto de relatos que describen, analizan y reflexionan sobre conceptos en sus diversas esferas relacionadas con los propósitos y contenidos de los cursos de la malla curricular 2022 como de su práctica profesional y saber pedagógico tal y como estos surgen y se dan en los propios actores sociales. Este enfoque fenomenológico-narrativo será el guion que integre la estructura del podcast para su difusión y extensión educativa.



## Estructura del podcast educativo

Para la estructura del podcast educativo, es necesario considerar algunas características técnicas básicas, formatos necesarios, así como el diseño didáctico del podcast (guion) para el desarrollo de la narrativa pedagógica. A continuación, presentamos unas características y formatos del podcast en la tabla 2.

Tabla 2. Características y formatos del podcast

Podcast de audio	Podcast en video
Se encuentra en formato MP3 (formato de audio que combina gran calidad de sonido y poco tamaño) principalmente.	Se encuentra en formato MPEG (audio y video) principalmente.
El audio puede ser de tipo monoaural (utiliza un solo canal, cuando lo escuchas, tienes la sensación de escuchar con un solo oído).	El audio que contiene es de tipo estéreo y las imágenes incluidas están en formato JPG.

Fuente: diseño didáctico del podcast.

## Inducción en TIC. UNAM

### Diseño didáctico del podcast

Para el diseño del podcast educativo, es necesario crear un guion que permita transmitir la narrativa pedagógica con su enfoque fenomenológico-narrativo de forma clara y sencilla. A continuación, se presentan los elementos a contener, así como el tiempo que puede durar (UNAM, 2024, p. 7).

Tabla 3. Diseño del podcast educativo (guion)

CONTENIDO	DESCRIPCIÓN	TIEMPO
-----------	-------------	--------

Tema o título	Nombre o título del podcast (derivado de la narrativa pedagógica).	10 seg.
Objetivo de aprendizaje	Lo que cada oyente de la comunidad normalista deberá alcanzar, como consecuencia de haber escuchado las actividades narradas dentro del podcast.	20 seg.
Introducción	<p>Bienvenida</p> <p>Contexto del tema que se hablará (este partirá de los contextos comunitarios de la práctica profesional y saber pedagógico).</p> <p>La reflexión que se entregará por parte de la comunidad normalista al escuchar el podcast mencionando fecha de recepción de reflexiones y comentarios.</p>	1 min.
Desarrollo	Base de la narrativa pedagógica con enfoque fenomenológico.	3-4 min.

---

	Incluir características y ejemplos.	
Cierre	Las conclusiones del tema	3 min.
Créditos	Nombres de: Voces participantes. Productor (semestre y Licenciatura). Institución educativa que respalda el trabajo (nombre de la Escuela Normal).	30 seg.

---

Fuente: diseño didáctico del podcast. Inducción en TIC. UNAM

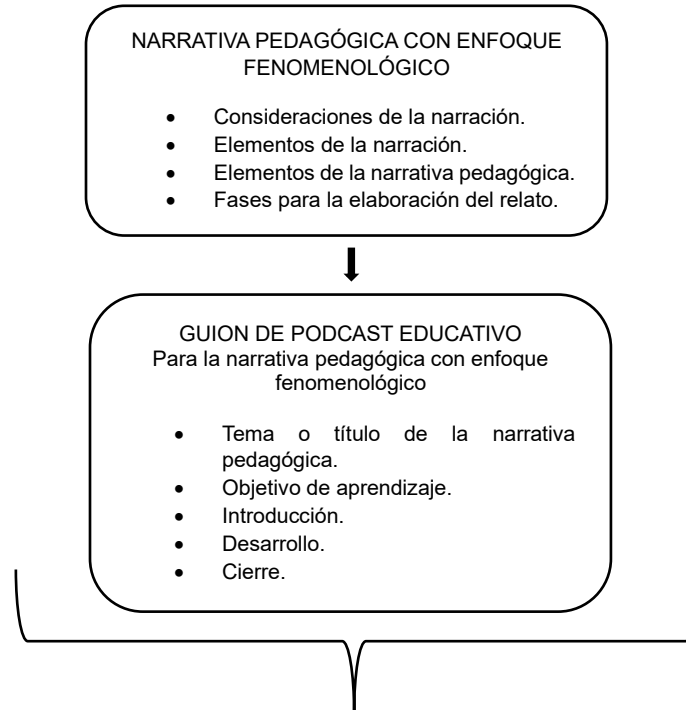
Nota: una vez definida el diseño del guion didáctico para el podcast educativo, se aplicará mediante dos vertientes:

1. En cada una de las fases que integran la malla curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar y de la Licenciatura en Educación Inicial Plan de Estudios 2022 (inmersión, profundización, despliegue) de acuerdo a lo que se solicita como rasgo de perfil de egreso en cada etapa de su formación profesional.

2. Mediante la organización semestral del ciclo escolar que planifique cada colegiado que integran los semestres de ambas licenciaturas, bajo un cronograma de actividades en donde participen cada equipo de estudiantes de los semestres involucrados en la presentación de su narrativa pedagógica a través del podcast educativo.

Por consiguiente, presentamos el esquema final del proceso de intervención siendo en la siguiente figura.

Figura 1



Se aplicará en las tres fases de formación profesional de la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Inicial del Plan de Estudios 2022.		
Inmersión 1° y 2° semestres	Profundización 3°, 4°, 5° y 6° semestres	Despliegue 7° y 8° semestres
Podcast educativo cuya narrativa pedagógica del estudiante se basará en una comprensión a partir de su experiencia de vida y de práctica educativa, colocando en el centro lo que es educar y lo que significa ser docente dando	Podcast educativo cuya narrativa pedagógica del estudiante profundizará en el hacer docente y en la conformación de una identidad profesional, desarrollando el dominio de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las didácticas, los recursos	Podcast educativo integrará en la formación del futuro docente como se organiza en torno a la práctica profesional docente, la sistematización-investigación educativa en el contexto de la propia práctica y del desarrollo de

inicio a la conformación de una identidad profesional.	educativos que hace a la práctica docente, el conocimiento, manejo y la contextualización de los programas y contenidos educativos del nivel disciplinar. En esta fase, despliega capacidades de narración pedagógica y aprende a sistematizar, reflexionar.	capacidades creativas y de habilidades de innovación educativa.
--	--	---

Posteriormente, presentamos el esquema del cronograma de actividades de la ENPFMM para la participación del podcast educativo en la comunidad normalista durante el ciclo escolar 2024-2025 a través de sus tres áreas sustantivas: docencia, investigación, difusión y extensión educativa.

Tabla 4

Cronograma de actividades semestrales por colegiado de docentes de la ENPFMM para el ciclo escolar 2024-2025.

Fases de las Licenciaturas en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Inicial Plan de Estudios 2022	Semestres	Grupos	Participación de cada grupo una vez por semana para compartir su narrativa pedagógica mediante el podcast educativo	Docencia	Investigación	Difusión y extensión educativa
Inmersión	1° y 2°	A B C	A B C	Orientación sobre	Enfoque	Transmisión de la
Profundización	3° y 4°	A B C	A B C	la	fenomenológico de la	narrativa
	5° y 6°	A B C D	A B C D			

Despliegue	7° y 8°	A	B	C	D	A	B	C	D	Estructur	narrativa	pedagógi
										a de la	pedagógica	ca
										narrativa	y diseño de	mediant
										pedagógi	guion del	e su
										ca al	podcast	podcast
										estudiant	educativo	educativ
										ado	por parte	o a la
											del	comunid
											estudiantad	ad
											o	normalis
												ta.

## Resultados

Dado que la problemática detectada por la falta de una “textualización” para el desarrollo de una narrativa pedagógica auténtica en los estudiantes normalistas de la ENPFMM de la comunidad de Panotla, Tlaxcala; y que fue basada en los informes finales semestrales socializados por los colegiados que comprenden la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Inicial al término del ciclo escolar 2023-2024; al realizar este trabajo de investigación tiene dos finalidades.

1. Considerar como primer reporte parcial el diagnóstico inicial de estos resultados que presentaron la socialización de los informes finales semestrales por los colegiados de ambas licenciaturas al finalizar el ciclo escolar 2023-2024 expuestas en el Planteamiento del Problema del presente trabajo de investigación.
2. Como un proyecto de intervención educativa que será aplicable durante el primer periodo semestral que comprende el ciclo escolar 2024-2025.

En este sentido, los resultados derivados del reporte parcial del ciclo escolar 2023-2024 para fortalecer el ejercicio dialéctico de “textualizar” la narrativa pedagógica en el estudiantado de la ENPFMM mediante un proyecto de intervención a través del podcast educativo durante el ciclo escolar 2024-2025, nos dará la oportunidad de poder descubrir ciertos hallazgos, observaciones o causalidades entre los diversos estudiantes que conforman la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Inicial y que al finalizar el primer periodo semestral, compartiremos los resultados que sin duda

abrirán la discusión y el debate en forma colegiada hacia el fortalecimiento de los rasgos del perfil de egreso de nuestros discentes.

### **Discusión y conclusiones**

Podemos señalar que la narrativa pedagógica a través del podcast educativo puede ser un mecanismo de comunicación y aprendizaje en los procesos de inmersión, profundización y despliegue durante la formación inicial de docentes que conforman una comunidad normalista, ya que permite en el estudiantado mediante la orientación del formador de formadores por medio de la docencia, el ejercicio de la mirada investigativa al diseñar una planificación didáctica a partir de un guion que le permita integrar la interacción y participación de distintas conversaciones entre sus miembros y cuyos relatos estarán constituidas por aquellas reflexiones, ideas, expresiones, experiencias, formas de ser y de actuar, acerca de los propósitos y contenidos educativos referentes tanto a su formación profesional como de aquellas que parten de la práctica profesional y el saber pedagógico dentro de un contexto sociocultural en forma sincrónica y diacrónica para el fortalecimiento de sus rasgos del perfil de egreso para su Difusión y Extensión Educativa.

### **Referencias**

Clementino De Souza (2015). Diversidades, memorias y narrativas: lo que queda por decir en historias de formación. En Murillo Arango (comp.), 4/ Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria (pp. 115-134). Facultad de filosofía y letras de la Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Delory-Momberger, C. & Betancourt Cardona, M.O. (2015). El relato de sí como hecho antropológico. En Murillo Arango (comp.), 4/ Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria (pp. 57-60). Facultad de filosofía y letras de la Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Escudero Sánchez & Cortes Suárez (2018). Características comunes a las diversas modalidades de investigación de corte cualitativo y sus diferencias con las de tipo cuantitativo. Los estudios fenomenológicos. En Técnicas y métodos cualitativos para la



investigación científica. Cap. 4, modalidades de investigación cualitativa y sus características. Universidad Técnica de Machala. Machala. Ecuador. Pp. 58-59.

Guerrero Trejo, I. G. (2021). Tejer experiencias para la investigación narrativa. En Gutiérrez Serrano & Oropeza (Coord.) La investigación Narrativa en Educación. Un espacio de encuentro con la diversidad (pp. 198-199). Perfil educativos, vol. XLIII, núm. 172. IISUE-UNAM.

Leyva Ruiz, J. [JulioLeyva] (2022, 9 de mayo). "Estructura de la Malla Curricular de los Planes de Estudio 2022 de las Escuelas Normales: Fases". [Diapositivas de PowerPoint]. Zoom. <https://us06web.zoom.us/j/87950501032?pwd=NlpQdmVnbjdZMmtLUORRTGZ1TStPUT09>

Linares Alemán, E. (2018). La narrativa pedagógica: un proceso complejo de reflexión de la práctica docente. En 2º Congreso de Nacional sobre Investigación en Educación Normal, Aguascalientes, México. <https://www.antiguo.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P167.pdf>

Organización de Estados Americanos. (2003). Documentos escolares y documentación narrativa de experiencias pedagógicas. En Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica [Módulo 1]. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Buenos Aires. Argentina. Pp. 13

Solano Fernández, I. M. & Sánchez Vera, M. M. (2010). Podcast educativo para la educación superior. En Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. Aprendiendo en cualquier lugar: El podcast educativo. Universidad de Sevilla. España. Pp. 128.

Universidad Nacional Autónoma de México (26 de Julio de 2024). Podcast. Obtenido de Inducción en TIC: <https://inducción.educatic.unam.mx>

## El uso de la narrativa pedagógica para la reflexión sobre la práctica profesional de docentes en formación inicial

Nereyda de los Ángeles Flores González

nereyda.flores@ensp.edu.mx

María Guadalupe Rojas Valladares

lupitarojasv@ensp.edu.mx

Escuela Normal “Profr. Serafín Peña”

Línea temática 11. Narrativa pedagógica en las Escuelas Normales.

### Resumen

La presente investigación tiene como centro el análisis de narrativas pedagógicas derivadas de la reflexión sobre la práctica realizada por docentes en formación inicial de cuarto semestre en contexto multigrado. Es de suma importancia en la formación inicial de docentes fortalecer los procesos de reflexión, especialmente en el Trayecto de práctica profesional y saber pedagógico, así como el Trayecto de formación pedagógica, didáctica y disciplinar. Lo anterior se ve reflejado en las evidencias que solicitan los cursos, siendo de las principales la narrativa pedagógica ya que en ésta se potencian los procesos reflexivos sobre las tareas docentes. Siguiendo una metodología cualitativa, se seleccionaron diez narrativas pedagógicas y se analizaron bajo los criterios de descripción, comprensión, proyección y aspectos formales. Los resultados muestran que las narrativas carecen de elementos importantes especialmente los relativos a la argumentación y oportunidades de desarrollo.

**Palabras clave:** Narrativa pedagógica, práctica docente, formación inicial de docentes, educación superior

### Planteamiento del problema

La formación inicial de docentes de educación básica en México se desarrolla en Escuelas Normales (Chapa y Flores, 2015). Estas instituciones son las encargadas de formar docentes como profesionales de la educación y agentes de transformación social (SEP, 2022).

El plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria, esta conformado por cinco trayectos formativos que orientan la formación de los futuros docentes. Entre dichos trayectos se encuentran: Fundamentos de la educación, Bases teóricas y metodológicas de la práctica, Práctica profesional y saber pedagógico, Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar y Lenguas, Lenguajes, y Tecnologías digitales (SEP, 2022).

La presente investigación se centra en el Trayecto Práctica profesional y saber pedagógico, que considera la reflexión de la práctica como fundamental en el fortalecimiento del perfil profesional. Este trayecto formativo articula el proceso de acercamiento del estudiante normalista a las escuelas primarias en sus diferentes fases (inmersión, profundización y despliegue) (SEP, 2022). Para ello, dentro del trabajo con dicho trayecto, se hace necesaria una reflexión constante de los docentes en formación sobre su práctica, ya que esto desencadena cambios con el propósito de mejorar su labor, así como su persona y los distintos ámbitos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una estrategia para lograr la reflexión continua de los docentes respecto a su práctica, se corresponde con la narrativa pedagógica. En el trayecto mencionado, la narrativa pedagógica se configura como evidencia fundamental y como parte importante de los procesos de reflexión de los y las docentes en formación. En el documento denominado: Orientaciones para la para el desarrollo del Trayecto: práctica profesional y saberes pedagógicos (SEP, 2023) se enmarca a la narrativa como un documento reflexivo sobre los distintos procesos mediante los cuales los docentes en formación puedan apropiarse de los saberes docentes para la resolución de retos en las condiciones propias de ese contexto escolar. Además de la narrativa pedagógica se sugiere incentivar el trabajo reflexivo mediante un debate en el aula.

Por lo anterior, la presente investigación tiene por objetivo comprender los elementos que debe contener la narrativa pedagógica que desarrollen los docentes en formación de escuelas normales para mejorar la reflexión sobre su práctica docente en las

jornadas de práctica en las escuelas primarias. Específicamente, dicho análisis se centrará en el trabajo en el aula con grupos multigrado.

Por tanto, la pregunta que guía el estudio es ¿Qué elementos de la narrativa pedagógica contribuyen a mejorar la reflexión sobre la práctica docente en aulas multigrado?

### **Marco Teórico**

El Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación primaria ofrece un espacio en la malla curricular denominado Pedagogía y Didáctica del Aula Multigrado. En éste los normalistas de cuarto semestre podrán realizar prácticas en escuelas primarias multigrado durante la Jornada de Observación y Práctica (JOP).

La intervención docente de los estudiantes durante las JOP en grupos multigrado genera el análisis y reflexión individual, así como grupal de los elementos críticos detectados en la puesta en práctica de los diseños de intervención didáctica. Al detectar situaciones problemáticas similares, se sistematice la información acerca de las formas en que se atendieron o pudieran atenderse, incluyendo aportaciones de experiencia directa, de intuición pedagógica y de la investigación bibliográfica y de evidencias recopiladas, que fundamente las contribuciones (SEP, 2022).

González (2006) entiende al aula multigrado como aquel espacio donde ocurre el proceso de aprendizaje entre escolares de varios grados, que son guiados por un docente solamente. Este tipo de escuela tiene particularidades puesto que considera la combinación de conocimientos y de relaciones entre alumnos de grados iguales, así como de diferentes edades. Por lo anterior, el acercamiento del futuro docente a este tipo de escuelas, que corresponden a la realidad educativa en México, se hace necesaria. Ahora bien, la reflexión sobre esta práctica también es fundamental en la escuela normal.

La investigación narrativa entendida como el estudio de la experiencia como un relato, entonces, es primero que nada y sobre todo una forma de pensar sobre la experiencia. La investigación narrativa como una metodología implica una visión del

fenómeno, de manera que al usar la metodología de la investigación narrativa implica adoptar una óptica narrativa particular que ve a la experiencia como el fenómeno bajo estudio (Clandinin, 2007).

Las características de las Narraciones Reflexivas según Suárez (2007) son las siguientes:

Tabla 1. Características de las narrativas pedagógicas

CARACTERÍSTICA	DESCRIPCIÓN
Reconstruyen narrativamente y formulan problemas pedagógicos en las palabras de la práctica	Ensayan reflexiones pedagógicas y se interrogan en torno de los problemas de las prácticas que los docentes mismos llevan adelante en sus instituciones: su génesis, desarrollo y posibles resoluciones.
Reconstruyen estrategias pedagógicas y didácticas	Buscando solución a problemas de las prácticas y hacen propuestas de trabajo individuales y, fundamentalmente, colectivas para abordarlos.
Recrean imágenes pedagógicas de los docentes autores y otros actores escolares	Sobre los objetos, personajes, relaciones y contextos de los mundos educativos y sociales.
Explicitan y aprendizajes profesionales	los saberes A los que los docentes acceden. Los construyen y ponen en tensión a través de la reflexión sobre la experiencia relatada.
Mencionan y se apoyan en otros saberes y conocimientos	Que fundamentan e informan los propios desempeños pedagógicos, y que colaboran en la reflexión sobre ellos

Muestran las tensiones entre la experiencia, lo normativo y lo convencional	Contrastan las experiencias pedagógicas narradas con el orden normativo y curricular vigente o con las prácticas educativas convencionales.
Intercalan certezas, dudas y recomendaciones pedagógicas	Surgidas en la reflexión de la experiencia, que los docentes autores ponderan como comunicables a colegas.
Revelan las responsabilidades educativas y compromisos profesionales y éticos de los educadores	Las proyectan y generalizan a partir de la propia implicancia en la experiencia en cuestión.
Caracterizan a los sujetos pedagógicos y a los contextos y ambientes institucionales	Hablan de una forma u otra del que aprende, el que enseña y sus relaciones en el proceso de transmisión cultural en donde éstos dotan de sentidos a la experiencia pedagógica relatada.

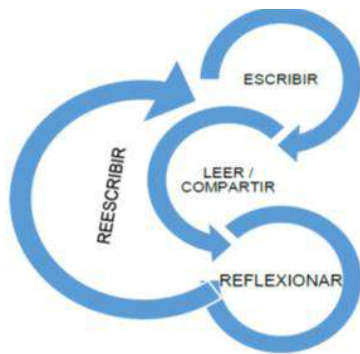
Fuente: Suárez (2007)

Las narraciones reflexivas escritas relacionan la realidad escolar con las experiencias en su jornada de práctica que viven nuestros normalistas, a partir de la cual se activa un proceso reflexivo en espiral. Sin embargo, esta vinculación no se construye el principio. Implica un proceso reflexivo complejo por parte del estudiante, escribir la reconstrucción interpretativa de la experiencia acontecida para luego leerla, reflexionar sobre ella, reescribirla y volverla a leer, volver a reflexionar sobre ella, volverla a reescribir y así sucesivamente hasta descubrir una nueva comprensión e interpretación pedagógica de lo sucedido en su jornada de práctica en las aulas multigrado.

Por tanto, una narración reflexiva, según Suárez (2007), ocurre paulatinamente a través de un proceso sistemático y permanente de redacción de la misma (ver Figura 1) que debe aprenderse de manera guiada y colaborativa a lo largo de la formación inicial docente, por lo tanto, el docente responsable del Curso Pedagogía y didáctica del aula multigrado, deberá orientar de manera efectiva la elaboración de narrativas considerando el proceso

correspondiente, atendiendo a las características que se presentan los documentos elaborados acerca de la construcción de las narrativas pedagógicas.

Figura 1. Proceso de Redacción de las Narrativas Reflexivas



Fuente: Suárez (2007)

Este proceso de redacción debe ser de forma consciente, intencional, metódico, deliberativo, ético, social e histórico, responsable, retrospectivo y prospectivo. Además implica una pausa de la actividad con el objetivo de pensar en ella e intervenir para mejorar (Cerecero, 2018). Para realizar el proceso completo de la elaboración de narrativas es imperativo que los docentes de las escuelas formadoras de docentes sean capacitados para guiar a los estudiantes normalistas para elaborar documentos narrativos apegados a la descripción de las evidencias solicitadas en los cursos.

Por otro lado, la escuela con organización multigrado es una modalidad de la educación primaria que atiende a estudiantes principalmente en comunidades rurales, alejadas de las zonas urbanas y con baja población, generalmente son comunidades condiciones de desventaja económica y social. En este tipo de escuelas, el maestro atiende de manera simultánea a varios grados, situación que dificulta los procesos de enseñanza, así como la organización y la planificación de su trabajo en el aula. Su diseño es resultado del crecimiento y expansión de la educación primaria, pues en esas localidades la población escolar es tan reducida que dificulta asignar un maestro para cada grado (Romero, Gallardo, González, Salazar y Zamora, 2010). Para nuestros estudiantes es un gran reto el trabajar en



contextos multigrado porque implica poner en práctica capacidades enmarcadas en el perfil profesional de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria.

De acuerdo con Arteaga (2011) la escuela multigrado presenta una desventaja pedagógica por sus complejidades muy propias en la organización del trabajo académico y administrativo. La literatura reporta una revaloración de la modalidad multigrado, ya que es cuestionable la división por grados de una escuela de organización completa donde se tiende a homogeneizar a los alumnos por grupos de edad. Estudios como el de Arteaga muestran que es posible una enseñanza significativa para los alumnos cuando los profesores aprovechan las ventajas pedagógicas del aula multigrado, con alumnos de diferentes edades y niveles de progreso respecto de los contenidos escolares.

Las escuelas multigrado cumplen con una función social y educativa importante y reflejan la realidad de muchas zonas geográficas del país, por lo que es de vital importancia que los futuros docentes conozcan sus características y formas de trabajo. A pesar de dicha importancia la enseñanza en escuelas con grupos multigrado es un tema prácticamente ausente en la formación inicial de maestros.

Es indispensable que las escuelas normales tracen una ruta de trabajo sistemática en la que los estudiantes normalistas enfrenten con las herramientas indispensables el trabajo docente durante las Jornadas de Observación y Práctica en contexto multigrado. Por ello, en el Plan de estudios 2022 se integró un curso denominado: Pedagogía y Didáctica del Aula Multigrado. Operativizarlo supone un gran reto para la escuela normal y para los estudiantes del cuarto semestre, por las características propias de los contextos multigrado como lo son que se encuentran en comunidades alejadas y la metodología particular que requieren para el proceso enseñanza aprendizaje.

### **Metodología**

La presente investigación se enmarca en el paradigma fenomenológico. Se pretende entrar en el mundo interno de los informantes y de esta manera comprender el qué y el cómo de los significados que estos construyen alrededor de los eventos o acontecimientos de su vida cotidiana; puesto que el investigador se involucra en el estudio reconociendo que existen

múltiples realidades y múltiples maneras de interpretarlas (Valenzuela y Flores, 2012). Su enfoque es cualitativo y sigue un diseño descriptivo. Específicamente se realizó un análisis de contenido y del discurso. El lenguaje no se considera solamente un vehículo para expresar y reflejar nuestras ideas, sino un factor que participa y tiene injerencia en la constitución de la realidad social (Santander 2011).

De esta manera, del total de la población de 276 estudiantes del 4º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de una escuela normal al norte de México, la muestra del estudio está conformada por 10 narrativas pedagógicas, elegidas de manera aleatoria. Esta muestra fue recabada después de que las y los estudiantes regresaron de su jornada de práctica realizada en aulas multigrado. Posteriormente, se procedió al análisis y evaluación de cada una haciendo uso de una rúbrica (Ver Tabla 2) que se diseñó tomando en cuenta el contenido del instrumento SCAN1 de Peguera, Curto, Ianos y Coiduras Rodríguez (2021) y con una escala Likert del 1 al 5 para valorar las opciones de respuesta:

- 1.- No presenta los elementos requeridos en la narrativa.
- 2.- Presenta pocos o algunos elementos de los requeridos en la narrativa.
- 3.- Presenta de forma incompleta o parcialmente los elementos solicitados en la narrativa.
- 4.- Presenta en gran medida los elementos requeridos en la narrativa.
- 5.- Presenta completamente los elementos de la narrativa.

Tabla 2. Rúbrica adaptada para evaluar las narrativas pedagógicas

P	1	3	5
untaje			
	Proyección		
I	Explica la actuación docente en el aula multigrado desde una posición general y alejada de la realidad. No se tratan los aspectos curriculares relevantes. No se analiza la adecuación de la intervención, ni las decisiones tomadas, tampoco los procesos que acompañan la enseñanza. (Anticipación de la enseñanza, planeación didáctica, improvisación en el desarrollo de la clase. Momentos de la clase. Uso de los libros de texto. Uso de otros recursos didácticos. Tareas complementarias y actividades de apoyo. Formas de organización del trabajo de los alumnos.	Destaca los elementos relevantes de la actividad docente en el aula multigrado (clima, conducción, ayudas...), las percepciones y las emociones vividas, la actividad del alumnado y del currículum y los procesos que acompañan la enseñanza. (Anticipación de la enseñanza, Planeación didáctica, Improvisación en el desarrollo de la clase, Momentos de la clase, Uso de los libros de texto, Uso de otros recursos didácticos, Tareas complementarias y actividades de apoyo, Formas de organización del trabajo de los alumnos) Identifica los aspectos a mejorar.	Destaca los elementos relevantes de la actividad docente en el aula multigrado, las percepciones y las emociones vividas, la actividd del alumnado y del currículum y los procesos que acompañan la enseñanza. (Anticipación de la enseñanza, Planeación didáctica, Improvisación en el desarrollo de la clase, Momentos de la clase. Uso de los libros de texto, Uso de otros recursos didácticos, Tareas complementarias y actividades de apoyo). Identifica y hace propuestas de mejora

	Trabajo colectivo. Agrupación por equipos,)		concretas para actuaciones futuras.
C	No identifica: las competencias docentes en juego, ni los recursos (internos/externos) que la situación requiere movilizar.	Identifica: las competencias docentes y/o los recursos movilizados (internos/externos).	Identifica y manifiesta una visión crítica sobre las competencias docentes y/o los recursos movilizados (internos/externos) y aquellos que habrían tenido que movilizar.
O	No realizan valoraciones sobre la propia actuación docente en el aula multigrado. No hay ninguna revisión autocrítica o débil.	Valora de forma autocrítica la actuación docente en el aula multigrado. Deduce aspectos a mejorar como profesional.	Argumenta, de forma coherente sus logros y las necesidades de cambio para la mejora de su actuación docente en el aula multigrado. Plantea objetivos y vías formativas para el desarrollo profesional.
P	No presenta el contexto de la actividad o se hace de forma muy incompleta.	Presenta el contexto, aunque de forma incompleta, la situación y el clima de aula multigrado, el alumnado, el diseño didáctico con algunos elementos	Presenta el contexto de forma completa, facilitando la comprensión de la actuación con información relevante del alumnado, el clima de aula multigrado, el
C	información sobre la situación y el clima de aula multigrado, el diseño didáctico, los elementos		
ontex- tualiza- ción (PC)			

del currículum, el desarrollo de la sesión. el currículum, el desarrollo de la sesión. diseño didáctico, con los aspectos clave del currículum, el desarrollo de la sesión.

Comprensión

	No documenta la intervención en el aula multigrado, o lo hace de forma insuficiente, con: recursos, planificaciones, producciones del alumnado, elaboración de materiales, informes de evaluación... o de otros elementos relevantes.	Documenta parcialmente la intervención en el aula multigrado con información relevante sobre: recursos, planificaciones, producciones del alumnado, elaboración de materiales, informes de evaluación... estableciendo una relación parcial entre la narrativa y las evidencias.	Documenta la situación vivida en el aula multigrado con información relevante sobre: recursos, planificaciones, producciones del alumnado, elaboración de materiales, informes de evaluación... estableciendo narrativamente una conexión consistente y pertinente.
--	---	--	---

	El discurso se sitúa en el sentido común, en percepciones o emociones, o en la mera descripción. Sin relación, o débil con los marcos teóricos sin autores. Se dan afirmaciones gratuitas, superfluas o se expresan prejuicios.	El discurso sobre la experiencia se apoya en marcos teóricos con conceptos, teorías y autores y/o en otras experiencias docentes. Las temáticas e interpretaciones son parcialmente pertinentes y relevantes.	Se confronta y explica la práctica con los marcos teóricos, movilizando conceptos, teorías y autores y/o con otras experiencias docentes de forma pertinente y relevante. Presenta nuevos puntos de vista.
--	---	---	--



Aspectos formales			
E xpre- sión Escrita (EE)	Sintaxis poco elaborada, con errores de construcción que dificultan la comprensión del discurso. Diversos errores ortográficos (más de 5). Lenguaje coloquial y poco preciso.	con algún error ortográfico. El texto muestra conocimiento terminológico sobre los marcos teóricos, la docencia y la normativa.	Sintaxis correcta con algún error. El texto muestra conocimiento terminológico sobre los marcos teóricos, la docencia y la normativa. Alta calidad discursiva al servicio de la temática y del discurso.
	No hay citación de autores, o no tiene relación con la temática y Bibliografía es incorrecta, o no hay bibliografía o es inadecuada.	La citación y la bibliografía no son correctas en todos los casos.	La citación y la bibliografía son correctas y adecuadas, siguiendo de forma homogénea la normativa de citación (APA...etc.)

Fuente: Adaptación de Peguera, Curto, Ianos y Coiduras Rodríguez (2021)

## Resultados

En la Tabla 3 se muestran los resultados de cada una de las afirmaciones.

Tabla 3. Resultados de las afirmaciones que componen la Escala Likert.

ÍTEMS:	Porcentaje de incumplimiento
--------	------------------------------

---

<b>DESCRIPCIÓN.</b>	
<b>*Presentación. Contextualización (PC)</b>	
El 70% presentó el contexto (PC) de forma incompleta, mencionando sólo la situación y el clima de aula multigrado, el alumnado; el diseño didáctico con algunos elementos del currículo y el desarrollo de la sesión de clase.	70%
<b>COMPRENSIÓN.</b>	
<b>*Evidencias (EV)</b>	100%
En el 100% de las narrativas no se documentaron evidencias (EV) de la intervención en el aula multigrado.	
<b>*Argumentación (AR)</b>	80%
En el 80% de las narrativas no existe la argumentación (AR); es decir, el discurso se sitúa en el sentido común, en percepciones o emociones, o en la mera descripción. Sin relación con los marcos teóricos sin autores. Se dan afirmaciones gratuitas, superfluas o se expresan prejuicios.	
<b>PROYECCIÓN.</b>	60%
<b>*Intervención Docente (ID)</b>	
En el 60% de las narrativas se explica la Intervención Docente (ID) en el aula multigrado desde una posición general y alejada de la realidad; no se tratan los aspectos curriculares relevantes; no se analiza la adecuación de la intervención, ni las decisiones tomadas, tampoco los procesos que acompañan la enseñanza (anticipación de la enseñanza, planeación didáctica, improvisación en el desarrollo de la clase, momentos de la clase, uso de los libros de texto y de otros recursos didácticos, tareas complementarias y actividades de apoyo, formas de organización del trabajo de los alumnos -colectivo, por equipos, por subgrupos, individual-, apoyo a los niños con	70%

---



mayores dificultades. Trabajo simultáneo colectivo e individual.

80%

**\*Competencias Docentes (CD)**

El 70% no identificó claramente las Competencias Docentes (CD) en juego ni los recursos (internos/externos) que la situación requería movilizar.

70%

**\*Oportunidad de Desarrollo (OD)**

El 80% no realizó valoraciones sobre la propia actuación docente en el aula multigrado; no hubo ninguna revisión autocrítica o débil; es decir, no argumentaron su Oportunidad de Desarrollo (OD) para la mejora de su actuación docente en el aula multigrado.

100%.

---

**ASPECTOS FORMALES.**

**\*Expresión Escrita (EE)**

En cuanto a la Expresión Escrita (EE) del contenido de las narrativas, sólo el 70% presentó sintaxis poco elaborada con diversos errores ortográficos (más de 5), con un lenguaje coloquial y poco preciso.

**\*Citación y Bibliografía (CB)**

En el 100% del contenido de las narrativas no hay citación de autores ni bibliografía (CB); no utilizaron APA.

---

Fuente: Elaboración propia

## **Discusión y conclusiones**

A partir del análisis y valoración de los resultados obtenidos se permite advertir que las producciones académicas de los participantes en el estudio no reunieron los siguientes elementos que debe contener la narrativa pedagógica para mejorar la reflexión sobre su práctica docente:

- Descripción (presentación del contexto).
- Comprensión (evidencias y argumentación).
- Proyección; (intervención docente, competencias docentes y oportunidad de desarrollo).
- Aspectos formales (expresión escrita, citación y bibliografía).

Pues como lo enfatiza Ortega (2019), es muy importante que los docentes en formación realicen siempre una reflexión sobre su práctica, ya que de esto se derivan cambios con la finalidad de mejorar su labor, tanto en el contexto personal como en el profesional (aspectos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje).

En este sentido, en el caso de las narrativas analizadas, una constante que se observó en su elaboración fue que las y los docentes en formación explicaron su intervención docente en el aula multigrado desde una posición general y alejada de la realidad; no profundizaron en los aspectos curriculares relevantes; ni analizaron la adecuación de su intervención, ni las decisiones tomadas; tampoco los procesos que acompañan la enseñanza; dando pauta lo anterior a no realizar una valoración sobre la propia actuación docente en el aula multigrado.

Lo anterior se alinea con lo establecido por Suárez (2007) quien afirma que las narraciones reflexivas escritas relacionan el mundo escolar con las experiencias de la práctica docente que viven nuestros estudiantes, a partir de la cual se activa un proceso reflexivo en espiral. Es decir; que esta vinculación no se construye al primer intento. Implica, por parte del estudiante, escribir la reconstrucción interpretativa de la experiencia acontecida para luego leerla, reflexionar sobre ella, reescribirla y volverla a leer, y así sucesivamente hasta develar una nueva comprensión e interpretación pedagógica de lo sucedido en esa práctica.

Esto demanda del formador de las escuelas normales, una orientación y colaboración con los futuros docentes en un proceso sistemático y permanente de redacción de la misma. Además de una reflexión sobre las características propias de los

programas de estudio implicados, para que pueda ser continuado posteriormente por el docente en su desempeño profesional.

En atención a lo anterior, es pertinente continuar con el uso de la narrativa pedagógica para mejorar la reflexión sobre la práctica docente en aulas multigrado considerando sus elementos y las bases del paradigma fenomenológico con enfoque cualitativo y descriptivo; con un análisis de contenido y del discurso.

Se puede afirmar que una estrategia para fomentar la reflexión continua de los docentes sobre su práctica, se alinea con la narrativa pedagógica; por lo que se recomienda: coordinar el trabajo de academia de los cursos afines y establecer la elaboración de las narrativas pedagógicas como principal evidencia del desempeño de los estudiantes. Además, respetar los elementos al elaborar las narrativas pedagógicas y que contribuyen a mejorar la reflexión sobre su práctica docente en aulas multigrado a través de la revisión bibliográfica, documentales y testimonios; a fin de ir fortaleciendo las competencias docentes en juego y los recursos (internos y externos) que las situaciones requieren movilizar. Por otro lado, se recomienda brindar cursos de capacitación a docentes sobre narrativas pedagógicas para mejorar la calidad de la enseñanza de los docentes del trayecto de práctica profesional y saber pedagógico y su impacto en el aprendizaje de las y los estudiantes.

## Referencias

Arteaga, P. (2011). Los saberes docentes de profesores en escuelas con grupos multigrado, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), pp.1-13

Cerecero, I. (2018). Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada. *Innoeduca, International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), pp. 44-53.

Chapa, M. (2015). La formación inicial de profesores en las Escuelas Normales IE. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 6(10), pp. 28-35.

Clandinin, J. (2007). Navigating Sites for Narrative Inquiry, *Journal of Teacher Education*, 58(1), pp. 21-35

González, G. (2006). Modelo pedagógico para la dirección del proceso en la escuela multigrado. (Tesis de doctorado). UCP "José de la Luz y Caballero", Holguín, Cuba.

Ortega, C. (2019) La reflexión como proceso en las prácticas docentes e investigativas. *Diálogos sobre educación*, 10(18), pp. 01-05.

Peguera Carré, M.C., Curto Reverte, A., Ianos, M.A. y Coiduras Rodríguez, J.L.(2021). Evaluación de narrativas en formación dual docente: diseño y experimentación del instrumento SCAN. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), pp. 111-130. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.415271>

Romero S. (2010). La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 10(1), pp. 1-62.

Santander (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta Moebio*, 41(1), pp. 207-224. Chile.

SEP. (2022). Anexo del acuerdo 16 Agosto 2022, Recuperado de <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/3EmyP2Zz8h>

SEP. (2023). Orientaciones para el desarrollo del trayecto: Práctica profesional y saberes pedagógicos. México: SEP.

SEP, (2022). Programa del Curso: Pedagogía y didáctica del aula multigrado. Cuarto semestre. Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP.

Suárez, D. (2007b). Docentes, Narrativa e Investigación Educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. *Revista del IICE*, 30(1),pp. 17-32. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/142>

## La Narrativa Pedagógica de la Nueva Escuela Mexicana como factor para la consolidación del Perfil del Educador Físico

Dulce Maria Rangel Boyzo

Escuela Normal No.1 de Nezahualcóyotl

dulcerabon13@gmail.com

Línea Temática 11. Narrativa Pedagógica de las Escuelas Normales

### Resumen

La presente investigación, rescata las narrativas pedagógicas de los estudiantes de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Física, donde se identifican elementos de la Nueva Escuela Mexicana como factor para la consolidación del perfil de egreso. Es un estudio cualitativo, con alcance descriptivo y muestreo intencional, donde el objetivo fue recuperar mediante las narrativas pedagógicas las experiencias vividas al desarrollar las prácticas profesionales en el área de Educación Física en los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria desde la aplicación de la Nueva Escuela Mexicana con la finalidad de consolidar el Perfil de egreso. Teniendo como pregunta de investigación ¿Cuáles fueron los aportes que realizó la Nueva Escuela Mexicana en la consolidación del Perfil de los futuros educadores físico, a través de la Narrativa Pedagógica?

**Palabras claves:** narrativa Pedagógica, prácticas profesionales, educación física y perfil de egreso.

### Planteamiento del problema

La llegada de la Nueva Escuela Mexicana a las aulas de Educación Básica estuvo rodeada de controversias, aciertos y dificultades para los docentes que laboraban en los distintos niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria, a inicios del ciclo escolar 2023-2024 se manejaba la información de que el Nuevo Modelo Educativo sería aplicado de manera gradual y que se estaría trabajando solo con ciertos grados de los niveles antes mencionados.

Pero fue a partir del acuerdo 06/08/23 emitido por el Diario Oficial de la Federación, donde se estableció que todos los grados de Preescolar, Primaria y Secundaria trabajarían

el Plan y Programa de la Nueva Escuela Mexicana, derogando entonces los Planes 2011 y 2017 establecidos con anterioridad. Por lo tanto, se dio la indicación de aplicar los principios básicos de la NEM, el cambio repentino generó que los docentes entendieran a marchas forzadas elementos cómo; el programa sintético con sus campos formativos, contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA), la construcción de los programas analíticos y las características de las metodologías sociocríticas para el diseño de los proyectos plasmados desde una planificación y planeación que para muchos docentes adquirió el nombre de plano didáctico.

Todo el panorama que en ese momento se desarrollaba en las escuelas de Educación Básica impactó en la formación inicial de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, sobre todo, de los que cursarían el último grado, debido a que empezarían las prácticas profesionales que involucraban tres aspectos esenciales; la construcción de los documentos para poder titularse, el cumplimiento de un servicio social inmerso en las prácticas con una duración de 24 semanas, divididas en 8 para 7mo semestre y 16 para 8vo semestre y la preparación para sustentar el examen de ingreso al servicio profesional docente el cual requiere vivenciar los consejos técnicos escolares, los acuerdos y marcos legales, mismos que se adquieren y entienden desarrollando las prácticas en el último grado al vivir condiciones reales de la docencia. Y aunque como Escuela Normal teníamos claridad de lo que involucraba el trabajar las prácticas con los estudiantes normalistas de 7mo y 8vo, las escuelas de Educación Básica nos estaban dificultando dichos procesos al no tener construido su programa analítico del cual se desprendía el plano didáctico (planeaciones) y de cómo los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física se tenían que vincular con los demás campos formativos para poder generar los proyectos de aula, escuela y comunidad.

Con el panorama anterior y a partir de las experiencias obtenidas durante el ciclo escolar 23-24, se da la construcción de la siguiente investigación que tuvo como objetivo recuperar mediante las narrativas pedagógicas las experiencias vividas al desarrollar las prácticas profesionales en el área de Educación Física en los niveles de Preescolar, Primaria

y Secundaria desde la aplicación de la Nueva Escuela Mexicana con la finalidad de consolidar el Perfil de egreso. Teniendo como pregunta de investigación ¿Cuáles fueron los aportes que realizó la Nueva Escuela Mexicana en la consolidación del Perfil de los futuros educadores físico, a través de la Narrativa Pedagógica?

A continuación, serán descritos los procesos vividos de los estudiantes normalistas del último grado a partir de la recuperación de la narrativa pedagógica que categorizó 4 aspectos esenciales.

### **Marco teórico**

Rasgos del Perfil de Egreso, Plan 2018 de la Licenciatura en Educación Física

El Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Física enmarca tres competencias esenciales para el logro del Perfil de egreso, siendo estas, genéricas, profesionales y específicas. La finalidad es que los estudiantes normalistas puedan movilizar conocimientos, actitudes y destrezas favoreciendo la integración de la teoría y la práctica mediante la comprensión de conceptos, principios y teorías que son adquiridas mediante diversas experiencias educativas durante la formación que se oferta al interior de la Escuela Normal como la obtenida en los diversos períodos de las Prácticas Profesionales.

Para el último grado de la formación inicial se genera un énfasis en las competencias profesionales y específicas, que son las que permiten llegar a la consolidación del perfil de egreso al impactar en los procesos sustanciales que se generan al desarrollar las prácticas de intervención en las escuelas de educación básica. Dichas competencias macadas por la DGEsUM (2018) son;

1. Competencias profesionales
  - Utiliza conocimientos de la educación física para hacer transposiciones de acuerdo a las características y contextos de los estudiantes a fin de abordar los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio vigentes.



- Diseña los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con el enfoque vigente de la educación física, considerando el contexto y las características de los estudiantes para lograr aprendizajes sustentables.
  - Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional.
  - Gestiona ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes.
  - Utiliza la innovación como parte de su práctica docente para el desarrollo de competencias de los estudiantes.
  - Actúa con valores y principios cívicos, éticos y legales inherentes a su responsabilidad social y su labor profesional con una perspectiva intercultural y humanista.

## 2. Competencias específicas

- Sustenta una práctica docente integral al contrastar enfoques y metodologías de la educación física, el juego y el deporte educativo en el marco de las tendencias actuales.
  - Utiliza conocimientos derivados del estudio del cuerpo y sus referentes en educación física desde la competencia motriz, la corporeidad, la motricidad, la creatividad, para hacer intervenciones pedagógicas con base en el desarrollo sistemático de niñas, niños y adolescentes.
  - Sustenta que la competencia motriz es el eje de la intervención pedagógica para el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes.
  - Diseña proyectos de intervención socioeducativos para promover estilos de vida saludables y de convivencia social con énfasis en la inclusión.
  - Reconstruye su intervención didáctica con el uso de la reflexión para argumentarla.
  - Emplea las competencias de la formación inicial del profesional de la educación física para adecuarlas en diversos escenarios laborales.

El logro de las competencias, permitirá al egresado ser capaz de desarrollarse en el ámbito de desarrollo profesional para desempeñarse en la educación básica. “Por lo tanto, el nuevo docente contará con las competencias indispensables para su incorporación al servicio profesional” (DGESuM, 2018, p. 20)

### La Nueva Escuela Mexicana

De primera instancia se retomará a la SEP (2019), la cual menciona que la Nueva Escuela Mexicana, tiene como propósito “brindar una calidad en la enseñanza, donde el centro de formación integral son los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, así mismo enmarca como objetivo, el promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación” (p.3).

La NEM en Educación Básica, enmarca las siguientes particularidades esenciales para el trabajo con los estudiantes. Como primer elemento la división de cuatro campos formativos, siendo estos los siguientes;

- Lenguajes: la finalidad de este campo es el desarrollo de una formación integral que les permita comprender, interpretar, reflexionar y entender su realidad; así como para comunicarse con otras personas en diversos contextos.
- Saberes y pensamiento científico: propicia la actitud científica, fundada en una forma de cuestionar, indagar, pensar e interpretar los fenómenos y procesos naturales y sociales en distintos contextos, desde la perspectiva de la ciencia escolar. Este campo busca aprovechar la curiosidad e interés por conocer y explorar de los estudiantes.
- Ética naturaleza y sociedad: favorece la comprensión histórica de los cambios y permanencias sociales a través del tiempo y espacio, así como la creación de principios éticos que garanticen la convivencia entre personas, basados en la dignidad humana, cultura de paz, valores, principios democráticos, fortaleciendo el sentido de pertenencia a la comunidad y a la naturaleza.
- De lo humano y lo comunitario: reconoce la vida humana como un proceso continuo de construcción personal, interacción social y participación

efectiva que experimenta toda persona para lograr una vida digna. Este campo formativo entrelaza saberes que provienen de la reflexión sobre la identidad personal, las características y los cuidados que requiere el cuerpo humano.

A su vez, los campos formativos se subdividen en siete ejes articuladores, los cuales son:

1. Inclusión
2. Pensamiento crítico
3. Interculturalidad Crítica
4. Igualdad de Género
5. Fomento a la lectura y la escritura
6. Educación estética
7. Vida saludable

Estos ejes articuladores establecen una relación directa entre la planeación y la evaluación de los aprendizajes; representan una perspectiva ética para aproximarse a los contenidos del programa de estudios y con ello evitar desigualdades y exclusiones que siempre están entrelazadas y se caracterizan en la clase social, el sexo, el género, la condición física, el grupo étnico, entre otros.

Finalmente, la NEM propone una organización curricular por fases, las cuales se dividen en seis y abarcan desde la educación inicial hasta el tercer grado de secundaria.

- Fase 1: Educación Inicial
- Fase 2: Educación preescolar
- Fase 3: Primero y segundo de primaria
- Fase 4: Tercero y Cuarto grado de primaria
- Fase 5: Quinto y sexto grado de primaria
- Fase 6: Educación secundaria

Así mismo se propusieron las siguientes metodologías sociocríticas alineadas a los campos formativos que permiten a los docentes favorecer en sus alumnos la construcción cognitiva, creativa y experimental, para poder utilizarlo en su vida cotidiana, “a partir, de diversos escenarios pedagógicos y de acciones transformadoras del entorno” (SEP, 2022, p.

74), promoviendo la participación y resolución de problemáticas, el análisis del entorno, motivando a realizar actividades que lo desafíen, ser inclusivos y reconocer la diversidad en cada persona y sociedad.

- Aprendizaje basado en proyectos comunitarios
- Aprendizaje basado en indagación con enfoque STEAM
- Aprendizaje basado en problemas (ABP)
- Aprendizaje servicio (AS)

Donde el Aprendizaje Servicio es la metodología sociocrítica asignada para el campo formativo de lo Humano y lo Comunitario que engloba crear conciencia sobre las prácticas sociales en favor de los estilos de vida saludables, los cuales incluyen la mejora e implementación de técnicas, productos y servicios que contribuyan al bienestar personal y social, mismo que ubica a la Educación Física ya que;

“favorece la apropiación de aprendizajes a partir de escenarios lúdicos, en los que NNA desarrollan su potencial cognitivo, motriz, físico, expresivo, creativo y afectivo, al tiempo que aprecian la importancia de convivir, relacionarse y colaborar con las demás personas, como medio para enriquecer su identidad y sentido de comunidad” (SEP, 2023, p. 9).

La metodología ofrece la integración del estudio académico al servicio a la comunidad, “para que los estudiantes desarrollen sentido de responsabilidad y compromiso con la comunidad” (SEP, 2022, p. 83), comprendiendo que los estudiantes al desarrollar y obtener sus conocimientos y habilidades van a desarrollarse y participar en conjunto con su interés personal y el de su colectividad. Aprendizaje Servicio detecta una necesidad social, diseña un servicio como respuesta y desarrolla los aprendizajes que se precisan para que se pongan en práctica, consta de cinco etapas:

- Etapa 1. Punto de partida
- Etapa 2. Lo que sé y lo que quiero saber
- Etapa 3. Organicemos las actividades

- Etapa 4. Creatividad en la marcha
- Etapa 5. Compartimos y evaluamos lo aprendido

### **Metodología**

Hernández, Fernández y Baptista (2014) nos dicen que el enfoque cualitativo “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p. 7). El enfoque de investigación se centra en el estudio de los fenómenos en su contexto natural, con el objetivo de comprenderlos desde la perspectiva de las personas que los viven y exploran su complejidad y diversidad, utiliza la recolección de datos a través de métodos que permiten la observación directa, la entrevista y el análisis de documentos, entre otros. Estos métodos permiten recolectar información importante y detallada acerca de las experiencias, percepciones, valores y comportamientos de las personas, a su vez analiza de manera sistemática la información para generar interpretaciones y comprensiones profundas del fenómeno estudiado.

Es especialmente útil en situaciones en las que se busca explorar aspectos complejos, contextuales y subjetivos de un fenómeno, así como en el desarrollo de teorías y modelos que expliquen y describan los procesos sociales y culturales. En general, el enfoque cualitativo busca comprender y explicar la complejidad y diversidad de la realidad social y humana, a través de una investigación detallada y profunda que valoriza la subjetividad y la contextualización de los fenómenos estudiados.

El alcance de la investigación con base a Ramos-Garza (2020), es descriptivo “se busca describir las representaciones subjetivas que emergen en un grupo humano sobre un determinado fenómeno” (p. 3).

Así mismo Czarniawska (2004, como se citó en Hernández, Fernández y Baptista, 2014), nos maneja los diseños narrativos, mismos que “pretenden entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron”. (p.488).

Regularmente se utilizan como herramientas de recolección de los datos a las entrevistas, documentos (cartas, diarios, elementos en internet —mensajes o fotos en redes sociales— y electrónicos —comunicados vía teléfono móvil—, etc.), artículos en prensa, imágenes, audios y videos, artefactos, expresiones artísticas y biografías y autobiografías o historias de vida. En ocasiones, se consideran diferentes evidencias de cada participante sobre el planteamiento o fenómeno para desarrollar la narrativa individual (tal sería el caso de analizar una entrevista videograbada, documentos producidos, fotografías y objetos personales). (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 488)

Dicha información será recopilada mediante las narrativas de experiencias pedagógicas que generen los estudiantes normalistas del cuarto grado de la Licenciatura en Educación Física, Suárez (2007), las señala como estrategia metodológica de investigación-formación-acción docente, donde se organizan una serie de prácticas narrativas y autobiográficas para que los participantes tengan oportunidad de relatar, junto con otros, historias acerca de su práctica docente y para que esas formas de interpretación del mundo escolar sean puestas en escritura, indagación, deliberación y cambio. Así mismo, se atiende la recuperación, sistematización y conceptualización de saberes que fueron adquiridos y recreados en la práctica escolar, a través de reflexiones que permiten convertirlos en dispositivos de formación.

El tipo de muestreo fue intencional, Stewart (2014) lo define como aquel donde se elige deliberadamente a los participantes en función de las características de una población y de los objetivos del estudio. Reside en la selección de casos ricos en información. Puede tratarse de individuos, grupos o sucesos relevantes para el tema estudiado.

## **Resultado**

Se trabajó con 24 estudiantes de 4º I de la Licenciatura en Educación Física, distribuidos siete en el nivel Preescolar, seis en Primaria y once en Secundaria para la realización de las

prácticas profesionales, las narrativas brindadas por los estudiantes fueron desprendidas en cuatro categorías;

1. Aplicación de la NEM en la escuela de prácticas
2. Vinculación de la Educación Física con las asignaturas de los Campos Formativos
3. Realización e impacto de los proyectos; aula, escuela y comunidad
4. Consolidación del Perfil de egreso desde lo aportado por la NEM

Una vez identificadas y analizadas las narrativas pedagógicas, se sistematizó la siguiente información clave para la detección de cada categoría previamente establecida.

#### Categoría 1. Aplicación de la NEM en la escuela de prácticas.

Las escuelas del nivel Preescolar, Primaria y Secundaria en su mayoría, estuvieron trabajando por proyectos de acuerdo con el campo formativo seleccionado y los PDA eligiendo la problemática a partir de las sesiones de Consejo Técnico Escolar, en su mayoría los temas priorizados dentro de los proyectos fueron; el bienestar, el cuidado personal de los alumnos, la atención a los aspectos físicos, mentales y emocionales, así como la aplicación de los valores y la promoción de la salud. Las escuelas que no se incorporaron de manera inmediata a la NEM, siguieron trabajando diversos contenidos de manera aislada, esto debido a que sus programas analíticos no mostraban una concreción para que los docentes frente a grupo pudieran diseñar el plano didáctico (planeación didáctica).

Se destaca la importancia de que los docentes en las sesiones de Consejo Técnico se ponían de acuerdo para identificar, realizar y desarrollar los proyectos, por lo que los estudiantes normalistas de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Física tenían que esperar hasta la sesión del CTE para poder identificar qué proyecto seguía, situación que de cierta manera permeaba en la revisión y autorización que se daba por parte del titular del curso de prácticas, pues la Escuela Normal tenía que visar dichos planos didácticos que desarrollarían los estudiantes con los niños, niñas, jóvenes y adolescentes.



Categoría 2. Vinculación de la Educación Física con las asignaturas de los Campos Formativos.

Las narrativas coinciden en aspectos como que los docentes siguieron con clases tradicionales, no todos desarrollaron proyectos, se observaban y solicitaban las mismas estrategias didácticas aplicadas antes de la NEM. Los estudiantes del nivel secundaria narran que ellos al estar ubicados en el campo formativo de lo humano a lo comunitario, mismo que alberga las asignaturas de artes, tecnología, tutoría y educación socioemocional, mostraron dificultades para diseñar y evaluar cada proyecto, aunque se destinaban tiempos y espacios de trabajo para que la academia pudiera reunirse, era difícil seleccionar un proyecto que pudiera involucrar a todas las asignaturas, por lo que se decidía por proyectos orientados a los hábitos saludables, salud sexual y reproductiva, así como reciclaje, alcoholismo y drogadicción. Por lo tanto, los proyectos no surgían de una problemática real de la institución, si no del interés personal de los docentes para facilitar el trabajo y cumplir con lo solicitado de la dirección escolar de los diversos planteles.

Para el caso de los preescolares y primarias, fue diferente la situación, debido a que las titulares solicitaban a los estudiantes la realización de proyectos interdisciplinarios donde se trabajaba el aspecto lúdico, como los juegos tradicionales, torneos, rondas, circuitos de acción motriz y que involucraban temas de español, matemáticas, inglés y lo socioemocional con el famoso monstruo de colores.

Categoría 3. Realización e impacto de los proyectos; aula, escuela y comunidad

Para los tres niveles se identifican las siguientes coincidencias; no se generaron muchos proyectos de escuela y comunidad por la falta de comunicación entre los docentes, salvo si algún docente tuviera la iniciativa o bien la dirección se determinaba realizarlo, pero si no había iniciativa o indicación no se llevaban a cabo. Los proyectos generados para escuela y comunidad en su mayoría eran propuestos por los estudiantes normalistas debido a que la Escuela Normal les solicitaba dicho requisito ya que esto era remitido en el informe semestral y final de servicio social y al proponerlos la mayoría eran aceptados, siendo los estudiantes los responsables operativos que coordinaban a los docentes para su realización.

#### Categoría 4. Consolidación del Perfil de egreso desde lo aportado por la NEM

El ciclo escolar 2023-2024 bajo la NEM, permitió a los docentes en formación del cuarto grado de la Licenciatura en Educación Física vivenciar el nuevo modelo educativo que desde el punto de vista de los estudiantes no fue aplicado en un 100%, pues hubo escuelas que siguieron trabajando con modelos anteriores al no querer cambiar las formas de enseñar, planear y evaluar. Por su parte, las escuelas y docentes que mostraron disposición al cambio generaron dinámicas de actualización en las sesiones del CTE, esto permitió en nuestros estudiantes el que se fueran involucrando y entendiendo un poco más el rumbo de la NEM, incluso hubo estudiantes que dentro de sus narraciones destacaron lo valioso que fueron las sesiones del CTE, debido a la organización y al desarrollo de temas prioritarios que les permitían a las escuelas trabajar su programa analítico y desprender el plano didáctico como fue llamado a las planeaciones. Entre las competencias con mayor incidencia de desarrollo para los estudiantes están las referidas a; diseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje, evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo, sustenta una práctica docente integral al contrastar enfoques y metodologías de la educación física, diseñar proyectos de intervención socioeducativos y emplear las competencias de la formación inicial del profesional de la educación física para adecuarlas en diversos escenarios laborales.

#### **Discusión y Conclusiones**

Como parte de esta investigación, se lograron identificar algunos elementos plasmados por los estudiantes normalistas que pueden ayudar a consolidar las siguientes discusiones;

1. Elementos que deben ser contemplados para que la educación física pueda vincularse de manera objetiva con los libros de textos gratuitos, ya que existen proyectos que por su contenido son relevantes, pero los docentes titulares al no comprenderlos en su totalidad simplemente desarrollan proyectos que sean fáciles para ellos, aunque no resuelven ninguna problemática detectada a nivel aula, escuela o comunidad.

2. El papel que tiene que jugar el docente de educación física en la NEM, ya que en niveles como preescolar y primaria se seguía observando que, aunque la educación física es una asignatura de la cual se puede obtener muchos aprendizajes, sigue siendo reprimida y omitida por las instituciones.

3. El atender de manera real los problemas a nivel comunidad, pues estos repercuten en el proceso enseñanza-aprendizaje y la escuela con base a la NEM no puede seguir quedándose como un espectador, tiene que, desde los proyectos vincularse con su comunidad.

4. La forma en que se emplean los contenidos ante los distintos escenarios escolares, pues el objetivo primordial de la NEM es resolver problemáticas de manera efectiva y abordar los procesos mediante proyectos comunitarios.

5. El saber qué hacer en dado caso de no encontrar algún contenido o PDA que se relacione con la necesidad o problemática que se está atendiendo y la manera de llevar a cabo la evaluación formativa que para los docentes sigue siendo entendida o comparada con la evaluación sumativa.

Por lo tanto y para concluir con el presente escrito, se determina lo siguiente; los estudiantes normalistas del cuarto grado de la Licenciatura en Educación Física de la Escuela Normal No.1 de Nezahualcóyotl, mediante sus narrativas pedagógicas, logran identificar que su último grado de formación inicial les permitió adentrarse y conocer los contextos escolares de manera real, al vivir 24 semanas de prácticas encaminadas a la aplicación de la NEM, siendo esencial el comprender los momentos, fases y/o etapas de cada metodología sociocrítica que embona con los campos formativos, ejes articuladores, contenidos y PDA.

La detección de la problemática en el aula, escuela y comunidad es primordial para el diseño o selección de los proyectos, no se puede partir de suposiciones, imaginarios o comodidades de directivos o docentes, se tiene que diagnosticar de manera eficaz para poder en colegiado identificar el proyecto y la temporalidad. El vivir condiciones reales durante la realización de las prácticas, permite a los estudiantes normalistas la consolidación del perfil de egreso e identificar que las problemáticas enfrentadas son motivo para

autorregular su aprendizaje, reflexionar y criticar acciones que edifican su figura como educadores físicos, pues les queda claro que en las escuelas de Educación Básica, los docentes de educación física no son bien vistos, por el rol que juegan y desarrollan al tener algunos poco compromiso con la formación motriz de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Así mismo se concluye por parte de los estudiantes que falta mucho por saber y aprender, ya que siempre habrá cambios en los modelos educativos, los contextos educativos no siempre presentarán las mismas condiciones de trabajo y sobre todo los ambientes laborales son distintos, aunque pertenezcan a una misma zona escolar, localidad o municipio, por lo que siempre se debe tener un motivo para seguir creciendo como profesional de la educación.

## Referencias

Diario Oficial de la Federación. (2023). Anexo Acuerdo 08-08-23 Programas de estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria: Programas sintéticos de las fases 2 a la 6. [Archivo PDF] [https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO\\_ACUERDO\\_080823\\_FASES\\_2\\_A\\_6.pdf](https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf)

DGESuM. (2018). Planes 2018. Licenciatura en Educación Física . Obtenido de Planes 2018. Licenciatura en Educación Física : <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/126>

Hernández, S. Fernández, C. & Baptista, L. (2014). Metodología de la Investigación. Mc Grw Hill. Education. México. Sexta Edición

Ramos-Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación Julio – diciembre de 2020. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>

Secretaría de Educación Pública. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientación pedagógicas. [Archivo PDF] <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2022). Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. [Archivo PDF] [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3\\_1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3_1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2023). Orientaciones para la Octava Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Anexo. Educación Física en el Marco de la Nueva Escuela Mexicana. [Archivo PDF] <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/06/Anexo-Educacion-Fisica-en-el-marco-de-la-Nueva-Escuela-Mexicana-FINAL.pdf>

Stewart, L. (2024). El muestreo intencional en la investigación cualitativa. <https://atlasti.com/es/researchhub/muestreointencional#:~:text=El%20muestreo%20intencional%2C%20tambi%C3%A9n%20conocido,de%20los%20objetivos%20del%20estudio.>

Suárez, D. (2007) Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares en SVERDLICK. I. (comp.) La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción. Novedades Educativas, Buenos Aires.

## Construcción de la narrativa pedagógica mediante instrumentos de recolección y análisis de datos cualitativos

Víctor Francisco Escalante Burgos

vick0519@outlook.es

ENR “Justo Sierra Méndez”

José René Torres Cuc

torrescuc102778@gmail.com

ENR “Justo Sierra Méndez”

Braidosqui Antonio Aké Dzul

Antonio.ake.dzul.10@gmail.com

ENLEP “Prof. Pastor Rodríguez Estrada”

Línea temática 11. Narrativa Pedagógica de las Escuelas Normales.

### Resumen

El objetivo de la presente investigación es implementar el uso de instrumentos de recolección y análisis de datos cualitativos que permitan mejorar de forma significativa el proceso de construcción de la narrativa pedagógica con estudiantes de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”. El enfoque hacia el cual se dirige es de carácter cualitativo, siendo descriptivo porque es utilizado para recopilar, analizar y presentar datos sobre fenómenos de la vida real. Se realizó mediante un estudio de casos que permitirá establecer de manera detallada las características de los sujetos. Para implementar el uso de instrumentos que permitan categorizar y analizar la información se efectuó la selección de una muestra que contempló a ocho alumnos del primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Se organizó la información recolectada mediante los guiones de observación participante y de la entrevista en profundidad, utilizándose dos cuadros de generación de categorías. Los resultados señalaron que se les facilitó la construcción de la narrativa pedagógica a partir de los instrumentos de recolección y análisis de datos, debido a que proporcionaron información relevante y objetiva que favoreció de forma significativa una mejor comprensión del contexto educativo.

**Palabras clave:** Narrativa pedagógica, análisis de datos, observación participante, entrevista en profundidad, diario de campo.

### **Planteamiento del problema**

La narrativa constituye un elemento primordial para la formación de las y los estudiantes de las escuelas normales puesto que deben de fortalecerla durante las jornadas de prácticas profesionales, porque permite documentar sus experiencias y descubrir nuevas formas de reflexionar su quehacer educativo favoreciendo el desarrollo personal y profesional.

La narrativa docente, también llamada relato pedagógico o documentación narrativa de experiencias pedagógicas, es un género discursivo que llega al ámbito de la educación desde las ciencias sociales y la antropología.

De acuerdo con el enfoque del plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria los docentes en formación desarrollan un pensamiento crítico, científico y creativo para innovar la intervención pedagógica. Enfatizando un enfoque comunicativo y prácticas sociales del lenguaje en el desarrollo de cursos relacionados con el lenguaje, la lectura y escritura.

Dentro del Trayecto 3. Práctica profesional y saber pedagógico se articula el proceso de inmersión en la práctica docente que realizan las y los estudiantes en las diferentes fases de formación, con la reflexión y producción de saberes y conocimientos mediante el trabajo etnográfico, la investigación-acción y la sistematización de las experiencias para construir narrativas pedagógicas que den cuenta de su formación y contribución al conocimiento.

De igual forma el curso de la malla curricular del primer semestre “Acercamiento a Prácticas Educativas y Comunitarias” menciona que uno de los propósitos formativos del curso radica en aproximarse al conocimiento y uso de las técnicas de la entrevista en profundidad y la observación participante, como herramientas que le posibilitan conocer y comprender las prácticas educativas a partir de las acciones cotidianas de la comunidad; fomenta el desarrollo de habilidades para la observación y entrevista, desde un enfoque cualitativo y promueve ejercicios para sistematizar y analizar la información que obtiene a partir del uso de las antes mencionadas.



Propicia la elaboración de los relatos y el uso del diario de campo, con el fin de construir narrativas que le permitan identificar las ideas, creencias, valores, representaciones y experiencias que tienen los diferentes miembros de la comunidad en torno a las prácticas educativas y la escuela.

Sin embargo, se ha percibido que las y los estudiantes que ingresan al primer semestre de la Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez", del municipio de Hecelchakán, en el estado de Campeche, presentan ciertas deficiencias en cuanto al desarrollo de la palabra escrita. Se les dificulta elaborar todo tipo de escritos, ensayos, resúmenes pero sobre todo narrar sobre sus propias experiencias, esto es debido a un pobre proceso formativo durante su estancia en los niveles de educación básica y media superior.

Para detectar la problemática en los 25 estudiantes que conforman el primer grado, grupo "A", de la Licenciatura en Educación Primaria, se indagó en cuanto a la utilización de técnicas mediante las cuales pudieran realizar un proceso de categorización y análisis de información que les permitiera construir de mejor forma una narrativa pedagógica, se implementó un guion de entrevista consistente en siete ítems que arrojaron los siguientes resultados:

El primer ítem hace alusión a que si antes de iniciar el curso de primer semestre "Acercamiento a Prácticas Educativas y Comunitarias" conocían algún instrumento recolector de datos, la mitad del estudiantado comentó que si, entre ellos mencionaron las encuestas, las entrevistas y los cuestionarios.

En los ítems dos y tres se les cuestionó si antes de iniciar el curso de primer semestre "Acercamiento a Prácticas Educativas y Comunitarias" podían definir lo que son los guiones de observación y entrevista, resultando que la gran mayoría de los estudiantes señalaron que sí lo podían realizar.

En cuanto a los ítems cuatro y cinco se indagó sobre si antes de iniciar el curso de primer semestre "Acercamiento a Prácticas Educativas y Comunitarias" podían elaborar guiones de observación y entrevista, dando como resultado que solamente la mitad de los estudiantes señalaron que sí los podían estructurar.

El sexto ítem hace referencia a si podían definir lo que era una narrativa pedagógica a lo que la totalidad de los estudiantes respondieron que no sabían lo que significaba. Para finalizar el séptimo ítem cuestionó si podían construir una narrativa pedagógica a lo que nuevamente la totalidad de los discentes respondió que no sabían de qué forma se podía elaborar.

Por lo tanto surge la necesidad de que durante el desarrollo del semestre se diseñen e implementen los instrumentos de recolección de datos, para posteriormente realizar una categorización y posterior análisis de los mismos, que permitan una mejor estructuración de una narrativa pedagógica que contemple las prácticas educativas de una comunidad donde se comprendan las relaciones e interacciones que se construyen en ella, así como sus dinámicas, modos de vida, saberes, valores y formas de ver el mundo.

### **Marco teórico.**

La narrativa pedagógica alude a contar y reflexionar hechos sucedidos en un tiempo y en un espacio, relacionados con la práctica educativa de los docentes. No sólo es descriptiva, incluye además interpretaciones, cuestionamientos, valoraciones, críticas; es decir, se convierte en un mecanismo de reflexión profundo y detallado que toma su valía de quien lo hace.

De acuerdo con Suárez (2007), la narrativa pedagógica, también llamada documentación narrativa de experiencias pedagógicas, es una modalidad discursiva orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas.

La documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (Suárez 2005).

Según Passeggi (2011), resalta la fecundidad del uso de las narrativas en educación, dado que el narrador realiza un proceso hermenéutico al reelaborar el proceso histórico de

su experiencia profesional y, en esa actividad de narrar como un “yo reflexionado”, retorna sobre sí y sobre sus aprendizajes formales y no formales realizados dentro y fuera de las instituciones de enseñanza.

Baéz y Tudela (2009) afirman que el análisis cualitativo: “tiene por objeto extraer el significado relevante del asunto investigativo, averiguar no sólo sus componentes sino que es más importante su esencia. Lo propio del análisis cualitativo es que demanda descripción, interpretación y explicación”.

El análisis de datos se entiende como el proceso mediante el que se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones (Spradley, 1980:70 citado por Freixas, 2014).

Para Taylor y Bodgan, (1992) la observación participante se define como un método de investigación que implica la inserción del investigador en el lugar de la observación, suponiendo una mirada distante, lejana, extraña del observador hacia lo observado. El sujeto se inserta en la realidad observada, pero siempre como un intruso. En este sentido, toda observación participante constituye una observación externa, ya que el distanciamiento del investigador frente a lo observado garantizaría la confiabilidad y validez de su registro.

La entrevista en profundidad sigue el modelo de plática entre iguales, "encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes", reuniones orientadas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1990).

### **Metodología.**

El enfoque de la investigación es de carácter cualitativo. Lasco y Pérez (2007), señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Según Hernández, Fernández y Baptista, (2010), "el enfoque cualitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación".

Es de carácter descriptiva porque es utilizado por los investigadores para recopilar, analizar y presentar datos sobre fenómenos de la vida real con el fin de describirlos en su contexto natural. Su objetivo principal es describir lo que existe, basándose en observaciones empíricas. De igual forma observa y describe las características de un determinado grupo, situación o fenómeno. El objetivo no es establecer relaciones causa-efecto, sino ofrecer una descripción detallada de la situación.

El diseño de la investigación se realizó mediante un estudio de casos. Yin (1994), señala que el estudio de casos es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes.

La investigación mediante un estudio de casos permitirá establecer de manera detallada las características de los sujetos, siendo seleccionados por conveniencia para poder elaborar instrumentos de recolección y análisis de datos que permitan construir una narrativa pedagógica.

El estudio se realizó en la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, en la población de Hecelchakán, en el estado de Campeche, siendo de carácter pública bajo una modalidad de internado y que es de forma gratuita para los estudiantes, se encuentra en un entorno urbano con un horario matutino y vespertino, que cuenta con servicio de comedor, lavandería, dormitorios, biblioteca, entre otros.

Para implementar el uso de instrumentos que permitan categorizar y analizar la información se realizó la selección de una muestra que contempló a ocho alumnas y alumnos del primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

La categorización, se entiende aquí como “Un proceso que implica desarrollar algunas acciones en momentos clave, las cuales van, paulatinamente, construyendo un camino analítico e interpretativo y en cuyo marco se encuentran o imbrican algunos procesos básicos del pensamiento”. (Mayz, 2007).



este momento, el practicante investigador debe dejar claro el procedimiento a través del cual se ordena la información registrada.

El segundo momento: Comparación, relación y clasificación de categorías. Surgimiento de las primeras conclusiones. Se recurre a los procesos de Relación, Comparación y Clasificación de categorías, cuyo propósito fundamental es ofrecer un marco técnico comprensivo adecuado para la generación de las primeras conclusiones del estudio, las cuales deben considerarse como aproximativas, dado que el proceso de interpretación continúa en el subsiguiente Momento.

El Tercer momento. Interpretación y discusión de los resultados. Requiere que el investigador elabore un discurso interpretativo comprensivo caracterizado por la crítica y la reflexión, que revele por un lado, el producto logrado de la relación entre los grupos emergentes de categorías y, por supuesto, de las conclusiones aproximativas, y por el otro, la debida contrastación con los referentes teóricos que haya ubicado de manera pertinente y permanente para ampliar, de esta manera, la discusión de los resultados obtenidos.

### **Resultado**

Los estudiantes realizaron un proceso de inmersión al contexto de la entidad con la finalidad de implementar los guiones de observación y entrevista, cabe señalar que se programaron dos jornadas planificadas en la academia de práctica profesional de la escuela normal, dado que el curso de primer semestre, "Acercamiento a Prácticas Educativas y Comunitarias", sugiere 10 días para realizar el levantamiento de los datos. Se realizó un registro con base en la observación participante de la comunidad quedando de la siguiente forma:



Dimensión	Categoría genérica o Unidad temática	Descripción de la situación observada (Registro tomado textualmente del Diario de Campo)	Sub-categoría	Código de sub-categoría
Comunidad	Ubicación geográfica	Fecha: 17 de octubre de 2023 Fuente: <a href="https://mexico.pueblosamerica.com/i/china/">https://mexico.pueblosamerica.com/i/china/</a> Chiná forma parte del estado de Campeche, al este da Champotón, al sur de Calkiní, al oeste de Hecelchakán	Lugar	1
	Número de habitantes	Fecha: 17 de octubre de 2023 Fuente: <a href="https://www.nuestromexico.com/Campeche/Campeche/China/-google_vignette">https://www.nuestromexico.com/Campeche/Campeche/China/-google_vignette</a> Cuenta con aproximadamente 9000 habitantes.	Población	2
	Actividades económicas	Fecha: 17 de octubre de 2023 Fuente: internet En la agricultura se produce maíz, frijol, calabaza y chile. Pesca de camarón y pulpo. El comercio	Economía	3
	Infraestructura	Fecha: 18 de octubre de 2023 Fuente: Observación participante Cuenta con tiendas de abarrotes, papelerías, un centro médico, farmacias, una biblioteca, cocinas económicas, mercado donde se venden frutas verduras, carnes, enseres, etc.	Construcción	4

Cuadro 1. Generación de categorías: Datos obtenidos de la observación participante

Se puede inferir con base en los resultados obtenidos que a los estudiantes se les facilitó el registro de la información por medio de la observación participante realizada en el mes de octubre, durante la primera semana de inmersión al contexto de la población de Chiná, en el estado de Campeche, dado que la dimensión que hace referencia a la comunidad les permitió establecer criterios bien definidos dentro de los cuales se obtuvo información sustanciosa con base en datos geográficos, actividades económicas, sociales y culturales.



Durante la segunda semana de inmersión realizada en el mes de diciembre se implementó un guion para entrevistar a directivos, maestros y padres de familia que sirvió para obtener información relevante de cómo la institución educativa se involucra en las actividades escolares y culturales.

Se estructuró un guion que consistía de 14 items que contenían datos generales del entrevistado que en este caso fue el director de la escuela primaria; sus experiencias como gestor de la institución dentro de la comunidad escolar; los retos y desafíos que enfrentan los directores; las interacciones con los padres de familia; las principales actividades académicas, culturales y recreativas que realiza la escuela en beneficio de los educandos; la perspectiva que tienen las personas que habitan el poblado con referencia a la escuela; la forma en que se involucran los saberes comunitarios en la escuela y de qué forma la comunidad apoya a la escuela.

Se realizó un guion dirigido a un padre de familia que vive de manera permanente en Chiná, este contenía 14 items que hacen referencia a la forma de participación con la institución escolar; la opinión sobre los profesores; las necesidades que existen en el contexto de la escuela; dar sugerencias para mejorar las instituciones educativas; las acciones que realiza la comunidad para mejorar la escuela y la contribución a la educación de las niñas y niños de la localidad.

Entrevista do	Preguntas	Respuestas textuales del entrevistado	Sub-categoría	Código
Director	¿Cuál ha sido su experiencia como director de la institución?	Mi experiencia ha sido agotadora porque llegué a una comunidad donde existía un rezago escolar muy grande; cambiar la mentalidad de las familias; la importancia de que los niños asistan a diario, mediar este tipo de situaciones donde la escuela no se encuentra muy bien.	Experiencia	1
	¿Qué retos y desafíos enfrenta al ser director de la escuela primaria	El mayor reto ha sido involucrar a los padres de familia en las actividades escolares, que manden a sus hijos a la escuela porque tenemos muchos niños inscritos pero solamente asisten la mitad durante la semana.	Desafío	2
	¿Cuál es su relación con los padres de familia, maestros y personal de apoyo a la educación?	La relación con todo el personal es de cordialidad y respeto, sin embargo la mayoría de los docentes son del género masculino eso vuelve complicada la dinámica social, sobre todo en los grados inferiores porque a los padres de familia no les agrada la manera en que los maestros hablan porque tienen la sensación de que se les está regañando	Relación	3
	¿Qué tipo de actividades académicas, culturales y recreativas se realizan en la institución?	Se han realizado concursos sobre el himno nacional, concurso de spelling por el ámbito de inglés, el mes de la campechanía y el festival navideño.	Actividades	4
	¿De qué forma se involucran las tradiciones, costumbres y	Tratamos de realizar actividades recreativas y culturales como la muestra de altares, la presentación durante el mes de	Tradiciones	5

	valores comunitarios en la escuela primaria?	la campechanía de las comidas y bailables típicos de la región, fomentar la lengua maya entre otras.		
--	--	--	--	--

Cuadro 2. Generación de categorías: Datos obtenidos de la entrevista en profundidad

Entrevistado	Preguntas	Respuestas textuales del entrevistado	Sub-categoría	Código
Padre de familia	¿De qué forma participa en las actividades que realizan en la institución?	En el cuidado de los niños desde que entran a la escuela, ver que se alimenten de forma sana y colaboro en la venta de desayunos nutritivos y de calidad.	Participación	1
	¿Cuál es su opinión sobre la enseñanza que imparten los maestros en la escuela?	La forma en que enseñan a los niños es muy buena, los maestros están muy dedicados a la enseñanza de los niños.	Enseñanza	2
	¿Qué necesidades existen en la escuela de la comunidad?	Se necesita de infraestructura suficiente como aulas así como también un comedor escolar.	Necesidades	3
	¿Qué acciones realiza la sociedad de padres de familia para la mejora de la institución?	Se implementan actividades como el mantenimiento de la escuela, asistir cada determinado tiempo para la limpieza de los salones, las áreas verdes y de plantar injertos por todo el edificio escolar.	Acciones	4
	¿De qué forma contribuye la comunidad en general para beneficio de los niños que asisten a las instituciones escolares?	Contribuyen participando activamente y de forma colaborativa en el cuidado y mantenimiento de las escuelas.	Contribución	5

Los resultados de la aplicación de las entrevistas realizadas a directivos, maestros y padres de familia fueron significativos porque se documentó información relevante sobre las experiencias y formas de participación de los actores implicados en las actividades escolares que impactan directamente en la comunidad de Chiná. El involucramiento de todos permite una mejor convivencia y de trabajo colaborativo, mejorando las relaciones interpersonales dentro de la institución.

Se realizaron acciones que trajeron beneficios tanto en las actividades de carácter académico así como también en las recreativas y culturales fomentando las costumbres y tradiciones que permiten identificar las creencias, valores y experiencias que tienen los diferentes miembros de la comunidad en torno a las prácticas educativas y la escuela.

### **Discusión y conclusiones**

En cuanto a la elaboración de los guiones de observación, la totalidad de los estudiantes entrevistados comentaron que se obtuvieron resultados precisos y sistemáticos sobre la comunidad, facilitando una valoración detallada y objetiva de los contextos socioculturales donde desarrolla su formación profesional.

Al diseñar y emplear los guiones de entrevista obtuvieron información relevante sobre las perspectivas de los participantes. El entender cómo funciona la estructura escolar y cuál es la forma de interacción entre los directivos, maestros y padres de familia.

Con referencia a la categorización de los datos, manifestaron que les permitió agrupar la información recabada con base en ciertos criterios tales como la dimensión, la unidad temática así como la descripción de lo observado, clasificándolos de tal forma que generó conocimientos que potencializaron la comprensión del objeto de estudio y que sirvió como insumo para realizar un proceso de escritura académica.

Al realizar un análisis en profundidad con la información obtenida de los guiones de observación y entrevista, se examinaron datos con los cuales se identificaron tendencias o patrones que sirvieron para describir contextos, agentes educativos e interacciones que permitieron una mejor toma de decisiones al momento de redactar la narrativa pedagógica.

Para concluir el presente trabajo de investigación los discentes señalaron que se les facilitó exponencialmente el poder construir la narrativa pedagógica a partir de los instrumentos de recolección y análisis de datos, debido a que proporcionaron información relevante y objetiva que favoreció de forma significativa una mejor comprensión del contexto educativo.

## Referencias

Acercamiento a Prácticas Educativas y Comunitarias. Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 2022.

<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/JxvQi8RsXL-4415.pdf>

ANEXO 5 DEL ACUERDO 16 08 22

[https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/3EmyP2Zz8h-ANEXO\\_5\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/3EmyP2Zz8h-ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)

Dávila, Paula, (2011) “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de reposicionamiento de saberes, conocimientos y actores en el campo de la formación docente”, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14028>

DIAZ, Cruz Mayz. ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos?. Educere [online]. 2009, vol.13, n.44, pp.55-66. ISSN 1316-4910.

[https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-9102009000100007&script=sci\\_abstract](https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-9102009000100007&script=sci_abstract)

Freixas, F., Ma. R. (2014). Unidad 3. El análisis y la interpretación de la información. [Apuntes de clase]. RUA-UNAM.

[http://www.repositoriogeneral.unam.mx/app/webroot/digitalResourcesFiles/425/863\\_2015-08-24\\_200126.117751/6%20Investigaci%C3%B3n%20Social%20II%20U3.pdf](http://www.repositoriogeneral.unam.mx/app/webroot/digitalResourcesFiles/425/863_2015-08-24_200126.117751/6%20Investigaci%C3%B3n%20Social%20II%20U3.pdf)

Jimenez y Comet (2011). Los estudios de casos como enfoque metodológico. ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades Diciembre, 2016, Vol. 3 Nro. 2

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757749>

McEwan, Hunter y Egan, Kieran (1995). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu Editores.

[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVA\\_MC\\_EWAN\\_EGAN.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVA_MC_EWAN_EGAN.pdf)

Meza (2009). Pedagogía narrativa. Aproximaciones a su epistemología, su método y su uso en la escuela.

<https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss54/8/>

Suarez, (2007). DOCENTES, NARRATIVAS E INDAGACIÓN PEDAGÓGICA DEL MUNDO ESCOLAR. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. Eccleston. Formación Docente. Año 3. Número 7. Otoño-Invierno, 2007. ISPEI "Sara C. de Eccleston". DGES. Ministerio de Educación.

<http://www.eemn1tsas.edu.ar/Autoevaluacion/Suarez%20-%20Narrativas%20docentes.pdf>

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. México: Paidós.

Yin, R. (1994): Case Study Research: Design and Methods. Sage Publications, Thousand Oaks, CA

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2517663.pdf>

## Experiencias de la Práctica Profesional a través de la Narrativa Pedagógica en el Marco de la Nueva Escuela Mexicana

Zita Luz Gandarilla Romero

Zita\_gandarilla2@hotmail.com

Bertha Elizabeth Amador Perea

Bettyamadorp@hotmail.es

Línea Temática 11. Narrativa Pedagógica de las Escuelas Normales

### Resumen

La narrativa de experiencias pedagógicas resultan relevantes y se consideran materiales documentales significativos que llaman a la reflexión, interpretación e intercambio de saberes pedagógicos que muestran una parte importante de la labor docente y sus prácticas de enseñanza, por lo que el objetivo de este estudio es conocer las principales experiencias sobre la práctica profesional de trece docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar del CREN “Marcelo Rubio Ruiz” en su último ciclo escolar de formación inicial en los jardines de niños del municipio de Loreto, Baja California Sur, México. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana a través de la narrativa de experiencias pedagógicas, en donde diversos sentimientos y retos se manifestaron en los relatos, así como el acompañamiento, apoyo y la autonomía profesional docente tuvieron un papel importante.

**Palabras Clave:** experiencias, Práctica profesional, Nueva Escuela Mexicana, Narrativa pedagógica.

### Planteamiento del Problema

Durante el séptimo y octavo semestre del plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar, en el trayecto formativo práctica profesional, los estudiantes a través del curso Aprendizaje en Servicio, deben fortalecer las competencias profesionales y genéricas por medio de la intervención prolongada en la escuela y el aula, colocando en el centro los niveles de desempeño, en donde se busca desarrollar su capacidad de reflexión y análisis de su práctica docente.

En este sentido, la propuesta del curso al finalizar cada semestre, es que los estudiantes sean evaluados a través de estrategias e instrumentos pertinentes para la recuperación objetiva de su experiencia en las escuelas de práctica, por lo que, los



propuestos para evaluar el séptimo semestre son el diseño de planes de clase o secuencias didácticas e informe de práctica o proyectos de intervención, mientras que, para el octavo semestre se añade la reflexión individualizada acerca del nivel de logro y desempeño en función del perfil de egreso.

Es importante señalar que, a partir del tercer semestre en los cursos que respecta a la práctica, la propuesta de evaluación también es el informe, por lo anterior, las estudiantes en formación manifestaron que a su regreso a la escuela normal les resulta tedioso retomar la información de la práctica profesional a través de trabajos académicos formales como lo es el mismo informe de prácticas de cada semestre, por lo que se eligió como alternativa la narrativa pedagógica “en que se expresa, reconstruye y se perfecciona la práctica docente” (SEP, 2022, p. 7). Esta alternativa, permitió que pudieran expresar su experiencia vivida durante el último año de práctica profesional en los jardines de niños trabajando con la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que cabe resaltar que, fue un desafío puesto que, las alumnas normalistas pertenecían al plan de estudios 2018, mientras que en educación básica ya se trabajaba con la NEM.

### **Marco Teórico**

La intervención educativa brinda la oportunidad de compartir múltiples e interesantes experiencias que permiten enriquecer la propia práctica y la de otros, en donde la enseñanza se torna en un acompañamiento que permite al docente en formación ir descubriéndose, apropiándose de su propia personalidad y estilo. Toda esta experiencia vivida durante el proceso de la práctica profesional, puede ser recuperada desde la voz misma de los docentes en formación, a través de la narrativa pedagógica, ya que como “sujetos constructores de experiencias y narradores de las mismas, concretamente el ámbito escolar, nos ofrece una variedad de experiencias dentro y fuera del aula que deben ser aprovechadas para conocer la verdadera esencia de la educación” (Suárez, 2007, p. 346). Para esto, es esencial que el futuro docente aprenda a documentar su experiencia.

El resignificado que darán a su práctica, aprendiendo de ella a partir de sus escritos permitirá que profundicen y propongan nuevas formas de ser y hacer docencia.

Si pusiéramos el foco de esta reconstrucción narrativa de las prácticas escolares en las experiencias pedagógicas que se desarrollan en la escuela, obtendríamos una versión, también inédita, de una parte importante del currículum que se construye cotidianamente en las aulas, en el encuentro entre docentes y estudiantes, en la interacción de la escuela con las familias y las comunidades en las que se encuentran insertas (Suarez, Ochoa y Dávila, s/f, p. 10).

Sin duda, esta reconstrucción pone en el centro las experiencias de enseñanza de los docentes, además de experimentar y proponer otras formas de trabajo que brinden la posibilidad de retomar lo hecho a través de las narrativas pedagógicas.

Puesto que, durante el cuarto año, en la última etapa de cierre de su formación, los estudiantes participan de manera activa en todas las actividades propuestas por la institución de práctica en donde, de acuerdo a Correa (2021):

En esta etapa, se reafirman en lo que quieren y, lo más importante, se dan cuenta de todas las complejidades que implica la docencia. Así las cosas, los estudiantes de cuarto año viven la docencia en una antesala muy cercana a lo que será su proceso como maestros en servicio (p. 135).

En donde además, cuentan con el acompañamiento del maestro asesor y tutor, este último es quien ofrece un espacio al alumno normalista para vincular la teoría y las prácticas de enseñanza, un espacio de concreción de los aprendizajes adquiridos en los trayectos formativos, para León y Ordoñez (2018) “debe existir un proceso de selección cuidadoso, en el que existan criterios enfocados a elegir docentes tutores preparados, experimentados, que demuestren una práctica educativa de calidad, con habilidades socioemocionales que le permitan establecer relaciones empáticas con el alumno normalista” (p. 11). Por lo que el papel que desempeña el docente tutor es determinante para el logro de las competencias profesionales del estudiante normalista, haciendo más eficaz la práctica profesional.

Mientras que para Tenorio y Rodríguez (2021) el trabajo del asesor:

Implica competencias, flexibilidad, habilidades de comunicación e interacción, así como la capacidad de ser el mediador del proceso del estudiante; también se involucran relaciones que se establecen con perfiles de docencia y perfiles de egreso, así como la importancia de los procesos de investigación (p. 6).

Ambas figuras representan un importante apoyo para el estudiante y para el logro de su tarea educativa, en este sentido, el acompañamiento es un proceso en el que el acompañado tiene como proyecto la realización de sí, y el acompañante tiene como tarea el apoyo y la ayuda para la realización del otro (Ducoing, 2011).

Durante la intervención en las aulas surgen emociones, sentimientos, concepciones, etc. De acuerdo a Escobar (2007) la angustia, el nerviosismo y el miedo son los sentimientos que mayormente les genera la práctica profesional, que si bien es cierto, son esenciales para la formación de su identidad profesional, como mencionan Marchesi y Díaz (2007) al considerar a la docencia como una profesión emocional y moral, donde la confianza y la autoestima profesional juegan un papel clave en la seguridad que deben tener los maestros en las acciones que desarrollan en el aula y para enfrentarse a los diferentes retos que trae la profesión, también genera incertidumbre.

También, surgen una serie de inquietudes sobre lo que implica la docencia, iniciando por la reforma educativa al sistema mexicano llamada La Nueva Escuela Mexicana, que ha hecho cambios significativos en los principales marcos normativos, también consideró un nuevo enfoque pedagógico a partir de metodologías didácticas consideradas como “la acción sistematizada de seleccionar y organizar las actividades, los recursos y los tiempos para alcanzar los objetivos de formación definidos por la estrategia didáctica” (Montenegro-Velandia et al., 2016, p. 208). En donde se debe considerar el escenario en donde se llevará el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las cuatro metodologías propuestas por la NEM son: Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios, Aprendizaje Basado en Indagación (STEAM como enfoque), Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Aprendizaje Servicio (AS), estas “no son las únicas alternativas didácticas, pues se reconoce que, los docentes desde su experiencia y conocimiento, pueden aportar otras propuestas que les permitan problematizar la realidad

para la puesta en marcha de diversas estrategias de solución” (SEP, 2022, p. 2). Este reconocimiento a la autonomía profesional docente, se considera que hace referencia a un sujeto crítico (reflexivo) y creativo, capaz de transformar su propia realidad socioescolar (Bazán y González, 2016) y es entendida como:

La facultad de los colectivos docentes para tomar decisiones que permitan contextualizar, jerarquizar y ordenar los contenidos nacionales, así como incluir contenidos locales, de acuerdo con los intereses, habilidades y necesidades de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que hagan posible su aprendizaje (MEJOREDU, 2024, s.p.).

Otro de los retos que no dejaron de lado a los estudiantes normalistas fue enfrentarse a planear con el uso de las metodologías didácticas, el aprendizaje basado en proyectos, los contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA). En este sentido, el reclamo general del profesorado enfatiza la falta de capacitación e información sobre cómo abordar los diferentes problemas articuladores ante la implementación de la NEM, De acuerdo a Zenteno (2023) esto representa un obstáculo significativo en la búsqueda de una educación de calidad y superar este desafío requerirá un compromiso continuo y sostenido para proporcionar a los docentes las herramientas y los conocimientos necesarios para llevar a cabo su labor. Mientras que para García-Márquez (2023) la introducción de nuevos planes de estudio y enfoques pedagógicos podría haber generado cierta resistencia entre los docentes y otros involucrados en la educación. Los cambios curriculares pueden requerir tiempo para adaptarse y para que los profesionales de la educación se capaciten en las nuevas metodologías.

### **Metodología**

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, descriptivo bajo el diseño narrativo. De acuerdo a Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) Los diseños narrativos “pretenden entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron” (p. 487). Y de tópicos, según Mertens (2010, citado en Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) ya que son

enfocados en una temática, suceso o fenómeno. Así mismo, se considera que la narrativa forma parte de la investigación cualitativa debido a que “está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 16).

Para el análisis de los datos, una vez formulada la pregunta de investigación, se consideraron las narrativas pedagógicas del grupo de alumnas del cuarto grado de la licenciatura en educación preescolar, relacionadas a sus experiencias de la práctica profesional que se llevó a cabo en este último año, la cual se realizó en el marco de lo que indica la Nueva Escuela Mexicana. Específicamente los sujetos de esta investigación fueron 13 alumnas, las cuales se codificaron de la siguiente manera NPA, NPB, NPC, NPD, NPE, NPF, NPIR, NPIT, NPJ, NPK, NPM, NPT, NPY.

Es importante mencionar que las narrativas pedagógicas se iniciaron en el séptimo semestre siguiendo una cronología de experiencias, se intercambiaron entre las alumnas, se hicieron algunas recomendaciones por la docente del curso Aprendizaje en Servicio como evocar los recuerdos y retomar evidencias como los registros en el diario del profesor, y al final del octavo semestre se compartieron de forma individual con el resto del grupo.

A continuación, se prepararon las evidencias (las narrativas), se exploró el significado de las experiencias documentadas en el sentido general de los datos y se cruzó con diversas fuentes de información, se interpretó cada narrativa y se analizó comparativamente cada una de ellas en donde el investigador encontró cuestiones en común, se identificaron los códigos, se establecieron categorías y se creó una red utilizando el programa Atlas. Ti. Enseguida, se recuperaron fragmentos de las narrativas pedagógicas considerando su contenido y el significado que los estudiantes normalistas manifiestan en ellas, de acuerdo a la propuesta que hace Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) sobre las principales acciones para desarrollar un estudio narrativo.

Tabla 1. Categoría preliminares y emergentes

Categorías preliminares	Categorías emergentes
-Nueva Escuela Mexicana -Experiencias de práctica profesional -Narrativa Pedagógica	-Sentimientos -Retos -Acompañamiento y apoyo -Autonomía profesional docente.

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

Los resultados obtenidos a partir de las narrativas pedagógicas, sobre las experiencias de la práctica profesional de las alumnas de último grado de la licenciatura en educación preescolar, se relacionan con la NEM, los sentimientos y retos que representó estar de tiempo completo en un jardín de niños, aplicando un plan y programa nuevo.

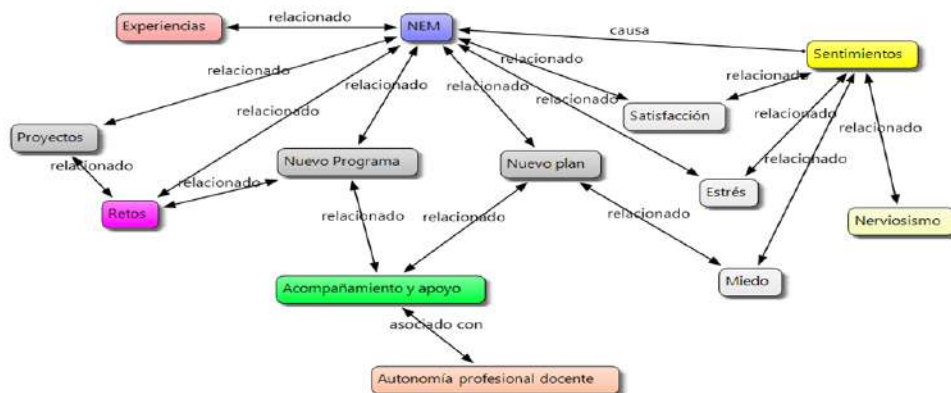


Imagen 1. Red de códigos de las experiencias de la práctica profesional

Fuente: elaboración propia

Las alumnas, principalmente mencionan que iniciar la práctica profesional generó en ellas diversos sentimientos, tal como lo mencionan NPIR: fue un momento de muchos nervios, conocer a la docente titular, el grupo, el personal que labora ahí y la participación que tendríamos en esta nueva etapa. NPD: Regresamos de vacaciones, que nervios... entraríamos una semana antes para ir a conocer nuestro jardín y a nuestra maestra. NPE: Al ser mis primeras semanas de reunión, me sentía nerviosa, ya que nunca había estado en



ellas, no sabía quién era mi maestra y por ello me sentía así. NPF: fue un día de nervios, desde una noche antes y preguntarte ¿Cómo será ella? ¿Cómo será mi salón? ¿Qué material tendrá? Y claro que también preguntas más personales sobre ¿Nos iremos a llevar bien? ¿Qué irá a pensar de mí? NPT: Al iniciar las prácticas profesionales se siente una emoción y estrés, por saber que se viene lo último para finalizar la carrera. Me sentía nerviosa frente a clase, pensando que mis actividades no les agradaban a los niños o que les podrían aburrir. NPK: muchas emociones como la alegría al ver que ya estamos a un paso de ser oficialmente maestras, por otro lado, nervios y miedo al gran reto al cual me iba a enfrentar, al planear, al elaborar material y a la vez fungir como investigadora para la elaboración de la tesis de investigación.

Por otra parte, iniciar el trabajo con un nuevo plan de estudios y nuevo programa, en el marco de la NEM, implicó trabajar por proyectos, una nueva metodología y ante esto se enfrentaron a algunos retos, así lo expresaron NPJ: me tocó enfrentarme a un nuevo reto, el trabajar con un programa de estudio, la nueva escuela mexicana, no creo que estuviéramos totalmente capacitados un ejemplo fue que en ocasiones ocupaba alguna asesoría con la maestra titular del grupo y sí me ayudaba pero tampoco estaba segura que fuera correcto lo que estábamos realizando. Siento que ese fue el desafío más grande que se pudo enfrentar la falta de asesoría con este nuevo enfoque. NPK: pude ver que no era solo yo la confundida con la NEM, si no todas las docentes del colegiado, yo sabía que era un gran reto. Mi maestra de curso nos enseñó sobre los proyectos, la nueva modalidad con la cual la nueva escuela sugiere que trabajemos, entre ellos está el aprendizaje basado en proyectos comunitarios, en indagación, en problemas y servicio...hubo retos grandes porque los contenidos y los PDA vienen muy ambiciosos, las percepciones de la directora y docentes, respecto a los proyectos, fue otro de los grandes retos a los que me enfrente, puesto que, al planear solicitaban aspectos que no correspondían al tipo de proyecto con el cual se quería trabajar y NPC: a la hora de enfocarse y pensar que voy a planear y utilizar el nuevo plan y programa educativo y trabajar con proyectos me volví un poco loca. NPIT: en ese momento me enfrenté verdaderamente a un reto, ¿cómo realizaría un proyecto de 3 semanas?, ¿cómo se inicia? ¿Qué deben de aprender los alumnos? ¿de plantas? que ni yo



conozco, ¿verduras? ¿frutas? bueno... pues no podía esconderme, desaparecer ni nada por el estilo, ¿Qué me quedaba? Aprender, leer, estudiar y analizar mucho el tema.

El trabajo por proyectos generó algunos sentimientos, como lo mencionan las siguientes alumnas; NPC: Y así fue que realicé mi primer proyecto con claro un gran miedo a que no me funcionara, mis niños tan pequeños, que no sabía cómo reaccionaría a mi trabajo como futura docente, estuve trabajando en mis planeaciones. NPE: fue un momento de estrés ya que planear por proyecto fue un cambio fuerte a como estábamos adaptadas a planear. NPIT: el segundo proyecto consistió en el cuerpo humano, aunque no lo crean también me generaba un poco de miedo. NPK: Con miles de emociones y miedos sobre lo que pasaría al implementar lo planeado, comencé con dos bellos proyectos. NPY: En lo personal, sentí una frustración e inquietud ¿Por qué no buscan en diferentes fuentes para comprender el tema? ¿Cuál es la dificultad de trabajar con la NEM?, fueron algunas de las preguntas que surgieron al escuchar lo planteado en la reunión, del mismo modo, miedo por trabajar con algo nuevo y complicado, pero tenía esperanzas en la docente titular del curso “Aprendizaje en Servicio”, no puedo describir el gran apoyo que he recibido de parte de la docente. NPE: fue un momento de estrés ya que planear por proyecto fue un cambio fuerte a como estábamos adaptadas a planear, ya que fueron muchos cambios.

Otra de las experiencias frecuentes de las alumnas, fue encontrarse con docentes que las acompañaron y apoyaron durante la práctica profesional, ante esto mencionan; NPE: Conforme iban pasando los días, me sentía más segura frente al grupo, las sugerencias de mi educadora y asesora fueron de gran ayuda en mis intervenciones. NPC: fui teniendo una conexión con mi educadora, me agradaba mucho llegar todos los días y tener nuestras pláticas diarias esperándome consejos de cómo mejorar mi práctica. NPF: Yo me sentía tranquila porque cualquier duda que tenía nos comunicábamos, además que yo le mandaba ideas de las actividades que quería aplicar y como ella conoce al grupo detalladamente, me aconsejaba y me orientaba y me decía qué actividades me podrían funcionar, cuáles no, o la manera de poder aplicarlas con el grupo. NPIR: Platicamos de aquellos asuntos importantes de las próximas prácticas de intervención, mencionando que ella me ofrecería todo el apoyo posible. NPIT: la educadora me apoyaba en todo momento, la conexión que

había considerado que ayudó mucho en mi desempeño como futura docente. NPJ: tuve el apoyo de mi maestra del jardín que entre las dos fuimos construyendo y sacando los PDA que necesitamos de acuerdo a las necesidades del grupo, y las actividades. NPM: aprendizajes muy significativos gracias a la docente que me permitió practicar a su lado, pues hubo sugerencias necesarias para que yo pudiera mejorar mi práctica y fueron atendidas inmediatamente, también pude empaparme de estrategias útiles. En algunos casos este acompañamiento y apoyo no se llevó a cabo, tal como mencionan NPB: La percepción de falta de apoyo y la necesidad de enfrentar el desafío del grupo por mi cuenta despertaron dudas y frustraciones. La falta de apoyo de la maestra titular me llevó a comprender que no siempre estaré acompañada, pero eso no debe limitar mi capacidad para brindar lo mejor para mis alumnos. NPE: La falta de guía de mi maestra me fue un poco frustrante ya que su falta de comunicación, el no revisarme las planeaciones constantemente, dejarme sola con el grupo, asumir responsabilidades y actividades que le correspondían a ella como maestra a cargo del grupo y que yo hacía.

Los resultados también brindaron información sobre la autonomía profesional docente, expresado de la manera siguiente. NPB: A medida que avanzábamos, me encontré asumiendo roles más autónomos, inclusive en clases de música y educación física, lo cual inicialmente percibí como una muestra de confianza. NPD: todos los días buscaba ideas y videos de actividades interesantes para los niños, tenía carpetas y más carpetas en las redes sociales con actividades. NPK: Yo elegí aventurarme con el ABP, de ahí empiezo a leer este nuevo plan, a explorarlo, conocerlo y comprenderlo. NPY: Fue una apertura para establecer mi papel frente al grupo, debido a que asumí el rol que me correspondía y fue necesario indicarles a los alumnos que la educadora titular no se encontraba... Me acerqué con el alumno para indicarle lo que estaba haciendo, y que no era correcto, distraía al grupo y me interrumpía. El alumno me observa de pies a cabeza y me indica “te estás convirtiendo en la maestra”. NPJ: la maestra del jardín me dio la opción de trabajar por proyecto o por secuencia didáctica en ese momento sin pensarlo y al ver que ni las maestras entendía cómo planear por proyecto, decidí trabajar por secuencia la cual solo trabajé las primeras dos semanas. NPF: ya identificaba yo el error y podía proponer mejores actividades y sustituir

en mi planeación, me hice amiga del libro de las sugerencias metodológicas. NPE: fueron muchos cambios, pero con asesoría fue un poco más fácil el planear.

### **Discusión y Conclusiones**

Una vez que se analizan los resultados obtenidos, con el programa de Atlas. Ti, se seleccionan algunas de las experiencias de las estudiantes normalistas que se obtuvieron a través de las narrativas pedagógicas encontrándose situaciones donde se identifican sentimientos relacionados con la experiencia de práctica profesional llevada a cabo en este último año, principalmente hacen alusión al nerviosismo y miedo que les genera estar en este año. El nerviosismo es algo habitual ante la inseguridad o cuando se está bajo presión, por otra parte, el miedo impulsa a pensar que algo malo puede suceder ante lo desconocido, aunque este peligro sólo sea imaginario. En el caso de NPF: fue un día de nervios, desde una noche antes y preguntarte ¿Cómo será ella? ¿Cómo será mi salón? ¿Qué material tendrá? Y claro que también preguntas más personales sobre ¿Nos iremos a llevar bien? ¿Qué irá a pensar de mí? NPC: Y así fue que realicé mi primer proyecto con claro un gran miedo a que no me funcionara. NPK: al ver que ya estamos a un paso de ser oficialmente maestras, por otro lado, nervios y miedo...Y de NPIR: fue un momento de muchos nervios, conocer a la docente titular, el grupo, el personal que labora ahí y la participación que tendríamos en esta nueva etapa.

En tres casos se menciona el nerviosismo y en dos de ellos el miedo como los principales sentimientos que se generan al estar ante esta experiencia de conocer a las docentes y alumnos o al sentir que están en una etapa culminante de su licenciatura. De acuerdo con Marchesi y Díaz (2007) esta es una profesión emocional, donde experimentar diversas emociones y sentimientos les permitirá formarse como docentes. Para Escobar (2007) estos dos sentimientos que se identifican en las experiencias de las alumnas son los que se generan con mayor frecuencia en los practicantes, expresar esos sentimientos es esencial para que continúen formando su identidad profesional.

Al iniciar su práctica profesional se encontraron con que debían de utilizar un nuevo programa para planificar y hacer uso de la metodología de aprendizaje basado en proyectos, lo cual se indica en el nuevo plan 2022, como parte de la última reforma educativa

correspondiente a la NEM. Ante esto las alumnas señalaron que les implicó diversos retos, como planificar los proyectos, conocer esta metodología, aplicarla y por otra parte atender lo que solicitaban las educadoras titulares de los grupos de práctica, así lo expresaron NPJ: me tocó enfrentarme a un nuevo reto, el trabajar con un programa de estudio, la nueva escuela mexicana, no creo que estuviéramos totalmente capacitados... NPK: también las percepciones de la directora y docentes, respecto a los proyectos, fue otro de los grandes retos a los que me enfrente, puesto que, al planear solicitaban aspectos que no correspondían al tipo de proyecto con el cual se quería trabajar y NPIT: en ese momento me enfrenté verdaderamente a un reto, ¿cómo realizaría un proyecto de 3 semanas?, ¿cómo se inicia? ¿Qué deben de aprender los alumnos?.

Respecto a lo que mencionan las alumnas, Zenteno (2023) establece que la falta de capacitación e información ante la implementación de un nuevo plan educativo representa un obstáculo, visto esto como un reto al que se enfrentan al desconocer lo que harán. Además, García-Márquez (2023) señala que cuando se realizan cambios al currículo se necesita tiempo para adaptarse, conocerlos y estar capacitados para su aplicación, esto incluye a practicantes y docentes, como se observa en el caso de NPJ y NPK. Por su parte, Marchesi y Díaz (2007) mencionan que enfrentarse a los retos de la docencia puede generar incertidumbre, como se observa en NPIT.

Otra de las experiencias a las que se enfrentaron las alumnas fue al acompañamiento y apoyo que realizan las educadoras responsables de los grupos de práctica o tutoras y las docentes formadoras que fungen como asesoras en cuarto grado, lo cual les permitió sentirse seguras, tranquilas y aprender, como mencionan NPE: Conforme iban pasando los días, me sentía más segura frente al grupo, las sugerencias de mi educadora y asesora fueron de gran ayuda en mis intervenciones. NPF: Yo me sentía tranquila porque cualquier duda que tenía nos comunicábamos, además que yo le mandaba ideas de las actividades que quería aplicar y como ella conoce al grupo detalladamente, me aconsejaba y me orientaba. NPIT: la educadora me apoyaba en todo momento, la conexión que había considerado que ayudó mucho en mi desempeño como futura docente. NPJ: tuve el apoyo de mi maestra del jardín que entre las dos fuimos construyendo y sacando los PDA que necesitamos. NPM:

aprendizajes muy significativos gracias a la docente que me permitió practicar a su lado, pues hubo sugerencias necesarias para que yo pudiera mejorar mi práctica.

En los seis casos mencionados existió el apoyo y acompañamiento de la educadora tutora y en uno de ellos también de la asesora, lo cual es primordial para que las alumnas culminen su formación inicial con óptimos aprendizajes sobre la profesión que desempeñan, León y Ordoñez (2018) señalan que los tutores deben ser docentes que establezcan relaciones empáticas con los alumnos en formación, por otra parte, el asesor también es una figura de apoyo para los estudiantes Tenorio y Rodríguez (2021) mencionan que el trabajo de este implica ser mediador del proceso de aprendizaje de los estudiantes normalistas, por tanto apoyarlos en las dudas y retos que enfrenten, como en el caso de NPE. Sin embargo, también existen dos casos donde el acompañamiento y apoyo no se da de manera oportuna a las alumnas normalistas, mencionando NPB: La falta de apoyo de la maestra titular me llevó a comprender que no siempre estaré acompañada, pero eso no debe limitar mi capacidad para brindar lo mejor para mis alumnos. NPE: La falta de guía de mi maestra me fue un poco frustrante ya que su falta de comunicación, el no revisarme las planeaciones constantemente, dejarme sola con el grupo, asumir responsabilidades y actividades que le correspondían a ella como maestra a cargo del grupo y que yo hacía. Lo anterior reafirma la idea de León y Ordoñez (2018) quienes mencionan que deben seleccionarse tutores preparados, experimentados, y empáticos, que demuestren una práctica educativa que apoye realmente el proceso de aprendizaje en el que aún se encuentran los alumnos normalistas, para que no se vean en situaciones como las vividas por NPB y NPE. A su vez Ducoing (2011) al respecto señala que el docente que acompaña este proceso tiene la tarea de apoyar y ayudar para que el otro se realice.

Finalmente, sobre la autonomía profesional, en algunos casos las alumnas expresaron que tuvieron la libertad de elegir la metodología con la que trabajarían y seleccionar actividades pertinentes para el grupo, así lo expresaron NPD: todos los días buscaba ideas y videos de actividades interesantes para los niños. NPK: Yo elegí aventurarme con el ABP, de ahí empiezo a leer este nuevo plan... NPJ: la maestra del jardín me dio la opción de trabajar por proyecto o por secuencia didáctica. NPF: ya identificaba yo el error

y podía proponer mejores actividades y sustituir en mi planeación, me hice amiga del libro de las sugerencias metodológicas.

En los cuatro casos las alumnas actuaron con autonomía profesional, al tomar decisiones basadas en un pensamiento reflexivo, de acuerdo con Bazán y González (2016) como docentes tienen la facultad de tomar dichas decisiones que les permitan contextualizar los contenidos del currículo para que éstos sean apropiados al grupo que atienden, considerando sus intereses y necesidades, como se menciona específicamente en el caso de NPF y NPF. En el caso de NPK, los docentes, en este caso las normalistas, de acuerdo con su experiencia pueden elegir las metodologías que consideren pertinentes para atender más problemáticas de sus grupos, como se menciona en SEP (2022).

En cuanto a la narrativa pedagógica ésta resultó una forma eficaz para conocer las principales experiencias sobre la práctica profesional, las trece alumnas compartieron múltiples vivencias a su estilo, evocando aquellos sucesos trascendentales que formaron parte del aprendizaje en la última etapa de su formación inicial, los sentimientos generados como miedo, nerviosismo y la relevancia del acompañamiento en esta etapa, sobre todo para implementar un plan educativo diferente al de su plan de estudios, así como para afrontar los retos y múltiples responsabilidades que implica la docencia, en un escenario real.

## Referencias

Bazán, D., & González, L. (2016). Autonomía profesional y reflexión del docente: una resignificación desde la mirada crítica. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 6(11), 69-90.

Connelly, M. y Clandinin, D. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En J. Larrosa, R., Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez, F. Michael, D. Jean, y M. Greene, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.

Correa, M. G. (2021). La práctica, horizonte de interacción en el aula. La formación docente inicial. En Monroy y Mercado (coords.), *Formación docente en el marco de la nueva escuela mexicana* (pp. 127-140). Dirección general de educación normal y actualización del magisterio.



Ducoing, P. (2011). Tutoría y mediación I. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México.

Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. *Acción pedagógica*, 16(1), 182-193.

García-Marquez, G. (2023, 21 de agosto). Los errores y desafíos de la Nueva Escuela Mexicana. *Por cierto*, 1.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p.

León, C. y Ordoñez, N. (2018, 20-23 de marzo). La función del docente tutor: impacto en la profesionalización del licenciado intercultural bilingüe [ponencia]. V CONISEN, Aguascalientes, México.

[efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.antiguo.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P960.pdf](https://www.antiguo.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P960.pdf)

Marchesi, Á., y Díaz, T. (2007). Las emociones y los valores del profesorado. Editorial SM (Madrid, España).

MEJOREDU (2024). Blog entre docentes. México DF (México): Gobierno de México. <https://www.mejoredu.gob.mx/entre-docentes/el-cambio-para-la-mejora-educativa/la-autonomia-profesional-en-tiempos-de-cambio-curricular>.

SEP (s/f). Acuerdo Educativo Nacional. Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. SEP: México.

SEP (2022). Plan de estudios 2022. Programa del curso Acercamiento a las prácticas educativas y comunitarias. Dirección General de Educación Superior: México.

SEP (2022). Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado. [Material en proceso de edición]. Págs. 64-82; 23 y 24.

Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. Sverdlick, Ingrid (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*, Buenos Aires, Novedades Educativas.



Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (s//f). Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica, Módulo 1. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Montenegro-Velandia, W., Cano-Arroyave, A., Toro-Jaramillo, I., Arango-Benjumea, J., Montoya-Agudelo, C., Vahos-Correa, J., Pérez-Villa, P., y Coronado-Ríos, B. (2016). Estrategias y metodologías didácticas, una mirada desde su aplicación en los programas de Administración. Educación y Educadores, 19 (2), 205-220. DOI: 10.5294/edu.2016.19.2.2

Tenorio, K., y Rodríguez, K. (2021, 15-19 de noviembre). La práctica de asesoría en el proceso de titulación en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños [ponencia]. XVI CNIE, Puebla, México.

efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/[https://www.comie.org.mx/congreso/memoria\\_electronica/v16/doc/0727.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoria_electronica/v16/doc/0727.pdf)

Zenteno, J. (Agosto de 2023) Escuela Mexicana. Falta de capacitación a profesores. JorgeInnova. <https://www.jorgeinnova.com/2023/08/nueva-escuela-mexicana-falta-capacitacion-docentes.html>

## Construyendo puentes hacia el saber: reflexión de la práctica docente en la narrativa pedagógica

Semirmais Armida Gaspar Velázquez

semiramisgaspar\_9a@yahoo.com

Rogelia Zambrano Rodríguez

rogeliazambrano28@gmail.com

Guadalupe Estefanía Silva Rodríguez

silvarodriguezguadalupeestefan@gmail.com

Esc. Norm. Rur. "Gral. Matías Ramos Santos"

Línea temática 11. Narrativa Pedagógica de las Escuelas Normales.

### Resumen

La "narrativa pedagógica" es identificada como una herramienta de análisis y una estrategia relevante en la educación, se enfoca en la exploración y construcción de la identidad personal, social, cultural y profesional de los docentes desde la reflexión de las prácticas pedagógicas, reconociéndola como una herramienta que facilita la construcción del conocimiento a través de la sensibilización del propio sentir, utilizando historias y relatos significativos, creando así un entorno de aprendizaje más empático, dinámico y efectivo que crea autoconciencia.

En la presente ponencia se desarrolla la narrativa pedagógica, bajo las "Dimensiones para la reflexión" propuestas por Shulman, como proceso de análisis de los Dominios y desempeños del perfil de egreso que una alumna del segundo semestre de la Esc. Normal Rur. "Gral. Matías Ramos Santos", ha desarrollado, a través de un estudio de caso con enfoque socio-crítico, poniendo en juego una relación dialéctica como metodología mediante la construcción tan necesaria en la reflexión sobre la práctica docente.

**Palabras clave:** práctica reflexiva, Narrativa pedagógica, Dimensiones para la reflexión, Resignificación.

## Planteamiento del problema

Un viaje es emocionante en la medida que el viajero comienza a descubrir elementos desconocidos para él, la atención se agudiza ante todo lo que sucede en su entorno, su mirada se vuelve curiosa y los sentidos se ponen alerta para captar los detalles de esos lugares que generan vivencias y recuerdos.

Ahora nos toca viajar por las experiencias de la práctica docente igual que ese explorador, deseoso de experiencias nuevas recuperando los detalles, los sentires, las emociones y las experiencias inquietantes que conforman esta travesía, donde la mirada no solo es la ventana al alma, sino que también construye puentes hacia el saber.

La presente contribución es un estudio de caso sobre la reflexión de la práctica docente en la narrativa pedagógica, de una estudiante de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, de la Esc. Norm. Rur. "Gral. Matías Ramos Santos", desde el curso de "Análisis de prácticas y contextos escolares" que se enfoca en "desarrollar en los estudiantes la capacidad para sistematizar y analizar información, con el fin de comparar, contrastar y establecer relaciones que contribuyan a descubrir patrones, rutinas, formas de interacción en la comunidad, la escuela primaria y el aula" (SEP, 2022, p. 5).

En este sentido las experiencias vividas de la alumna en formación han sido recuperadas desde el primer semestre, bajo la narrativa pedagógica, gestando procesos reflexivos que le ayudan a comprenderse, con la emoción, el sentimiento y la evocación de recuerdos desde su historia de vida, permitiendo mejorar en diferentes aspectos emocionales, personales y de identidad profesional a partir de la redacción de vivencias, experiencias, observaciones y pensamientos.

Es aquí donde el propósito de la presente investigación busca la objetividad de la narrativa pedagógica que conjunta el proceso reflexivo en la construcción del ser docente con el hacer docencia, generado una mejora a partir de la reflexión y la transformación del quehacer desde lo que menciona Domingo y Gómez (2013) cuando: "el individuo se enfrenta con un problema real que debe resolver y trata de hacerlo de una manera racional"

(p.89), como en este caso cuando la alumna en su narrar trató de dar solución racional a las interacciones conflictivas que se generaban en el aula.

“Una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo, y que ésta sólo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo. Podemos decir que se diferencian en que la reflexión ordinaria, es una actividad mental natural y ocasional; la PR es una postura intelectual metódica ante la práctica y requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita” (p.53)

Bajo esta visión la reflexión de la práctica implicaría ir más allá de solo reconocer hechos, pues no es una actividad automática que se dé por consecuencia ante cualquier situación, sino que contiene ejercitación en la constante problematización, análisis y comprensión de la práctica.

### **Marco teórico**

Dentro del análisis de la práctica docente se encuentra diversidad de herramientas que nos permiten reflexionar sobre esta misma; la narrativa pedagógica, permite comprender el proceso educativo desde su dimensión objetiva y subjetiva, integrando a los docentes como protagonistas de la reflexión de su propio hacer, lo cual da visión a un proceso autorreflexivo.

Daniel Suárez (2020) la describe como una herramienta esencial en el proceso educativo, que utiliza historias y relatos para facilitar la comprensión, contextualización y retención del conocimiento que no solo organiza la información de manera coherente y accesible, sino que también establece conexiones emocionales que mejoran la motivación y el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje. A través de las historias, los conceptos abstractos se vuelven concretos y relevantes, permitiendo una mayor identificación y empatía por parte de los estudiantes. Suárez destaca que:

“La narrativa pedagógica transforma el acto educativo en una experiencia significativa, donde el conocimiento se humaniza y se integra en contextos vivenciales que favorecen una comprensión profunda y duradera” (p.45)

Diciendo así, la narrativa pedagógica es una gran oportunidad de expresión que permite a los docentes y estudiantes sensibilizar la experiencia en base a la cotidianidad de la práctica expresándose desde una visión transparente sobre el propio sentir, lo cual da oportunidad a que el proceso de enseñanza-aprendizaje y el análisis de este mismo se torne humanista.

En este sentido, reflexionar la práctica docente implica descubrirnos a profundidad y concientizarnos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cómo se han desarrollado, momentos significativos positivos o negativos. Sin embargo, es importante reconocer lo que implica esta reflexión y análisis. Lee Shulman (1987; citado en Sulman 2005) ha contribuido significativamente a la comprensión de la práctica docente y reflexión sobre esta, quien ha encontrado que reflexionar sobre la práctica implica un proceso continuo y crítico donde los docentes analizan y evalúan sus propias acciones y decisiones en el aula para mejorar su efectividad y desarrollo profesional, de esta manera, “Reflexionar sobre la práctica no es simplemente una revisión de lo que ha sucedido, si no un análisis crítico que transforma la experiencia en aprendizaje y mejora continua” (Shulman, 2005).

En base a la afirmación de Shulman los docentes y profesores en formación concientizan y examinan críticamente las propias estrategias de enseñanza, métodos y resultados; esto implica reconocer tanto los éxitos como los fracasos y aprender de ellos. Además, reflexionar sobre los supuestos subyacentes a sus prácticas y considerar nuevas perspectivas y enfoques en base a la conexión de teoría-práctica.

Aunado al análisis de las prácticas docentes, es importante tener una visión en el proceso de enseñanza-aprendizaje como un observador, pues permite a los docentes obtener información relevante durante el desarrollo del mismo proceso:

“La observación de la práctica docente es una herramienta esencial para el desarrollo profesional, ya que permite a los educadores reflexionar sobre su desempeño,

identificar áreas de mejora y adaptar sus estrategias para satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes” (Taylor, 1984)

Así que observar la práctica docente permite a los educadores comprender el contexto en el que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje. Esta comprensión profunda del entorno educativo es crucial para adaptar y mejorar las estrategias pedagógicas. Ser un observador facilita la reflexión crítica sobre las propias prácticas, ayudando a identificar las fortalezas y áreas de mejora además genera conciencia sobre las decisiones pedagógicas y su impacto en los estudiantes.

Taylor, (1984), recalca que observar la práctica permite a los docentes conectar las teorías educativas con la realidad del aula, aplicando estos principios de manera efectiva y contextualizada, y en base a esto, permite evaluar la efectividad de diferentes estrategias pedagógicas en contextos específicos, facilitando una enseñanza más informada y adaptada a las necesidades de los estudiantes. Así que ser un observador, mejora el proceso de aprendizaje-enseñanza con un enfoque en la mejora del aprendizaje estudiantil pues permite a los docentes entender mejor las necesidades, interés y dificultades de sus estudiantes, adaptando la enseñanza para mejorar el aprendizaje.

Algo de gran importancia para los docentes son los saberes que se van adquiriendo durante la formación, dichos saberes permiten generar identidad profesional. Según Maurice Tardif en su libro de “Los saberes de los docentes y su desarrollo profesional”, destaca que:

“Los saberes docentes son esenciales no sólo porque constituyen la base del conocimiento profesional del maestro, sino porque permiten una reflexión crítica sobre la práctica educativa y promueven el desarrollo continuo y la adaptación a contextos diversos” (Tardif, 2004)

En base a ello, los saberes docentes constituyen la base del conocimiento profesional de los maestros, incluyendo tanto el conocimiento disciplinario como el pedagógico y es claro que este conocimiento es esencial para planificar, implementar y evaluar la enseñanza de manera efectiva, permitiendo a los docentes adaptarse a diferentes contextos educativos

y necesidades de los estudiantes, promoviendo una enseñanza flexible y receptiva, a través de la reflexión, los educadores desarrollan una comprensión de sí mismos como profesionales en el campo educativo, mediante la crítica y el análisis de su propio quehacer educativo y experiencias didácticas, lo que permite a los docentes identificar áreas de mejora y desarrollar estrategias para superar los desafíos educativos.

### **Metodología**

El enfoque que sirve como base para este trabajo es el socio-crítico, el cual, de acuerdo a Sánchez, (2014), aborda la transformación social de las prácticas educativas, involucrando a todos los miembros de la comunidad educativa con el propósito de mejorar mediante el cuestionamiento del sustrato ideológico.

Se trata de un estudio de caso, sobre una estudiante del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, retomando el antecedente de lo trabajado en el primer semestre con la escritura de la narrativa donde se consideró "Capítulo I de la Documentación Narrativa de experiencias escolares" del Dr. Daniel Suarez (2003) con el cual comienza un espacio reflexivo sobre su propia identidad.

Una vez aceptada la invitación a la escritura de narrativas, en segundo semestre se ejercita la escritura consciente, dando paso a la reflexión y la resignificación, integrando información de la práctica a partir de la metodología de análisis del Mtro. Jaime Espinoza, (2018), sobre "cómo proceder a la lectura y al análisis de los hechos recogidos en los registros", para lo cual se hace mención a tres momentos:

- Digo lo que miro: "Consiste en describir el suceso donde se incluyan fragmentos de registro que muestran las interacciones del maestro, el alumno y el saber pedagógico" (p. 199).
- Comento lo que sucede: "Aquí se comienza a dotar de significado sobre los hechos descritos, empleando conceptos pertenecientes al área de enseñanza que se está analizando" (p. 200)
- Digo lo que pienso de lo que sucede: "se dotar de significado sobre los hechos descritos, empleando conceptos pertenecientes al área de enseñanza que se está analizando" (p. 200)



Estos tres momentos guían a la estudiante en la interpretación de la información que extrae de los momentos de la clase generando hallazgos que permiten hacer una reflexión de su práctica desde la narrativa de las cuatro dimensiones para la reflexión de la práctica, mencionadas por Shulman (2005) y la consolidación del desarrollo en los “Dominios y Desempeños del perfil de egreso” (SEP, 2022, p.7), de la siguiente manera:

Tabla 1. Dimensiones para la PR

DIMENSIONES PARA LA REFLEXIÓN	Dominios y desempeños del perfil de egreso
La experiencia práctica:	Desde el relato se da cuenta de lo acontecido en el día a día desde la visión pedagógica, sus acciones y reacciones en el ambiente escolar como “productor de saber y conocimiento pedagógico” (Perfil general)
La interpretación	“Desde un reconocimiento crítico, propone e impulsa en su práctica profesional docente dando alternativas de solución a los problemas de su entorno” (Dominios del saber) Identificando en el relato interpretaciones de hechos ante los diferentes momentos a su propio actuar, así como a la necesidad y circunstancias de con quien interactúa.
La reflexión	“La investigación y reconocimiento le permite innovar continuamente la relación educativa, los procesos de enseñanza y de aprendizaje para contribuir en la mejora” (Dominios del saber) a partir de los hallazgos e identificación de las particularidades del entorno, se permite reflexionar acerca de la propia identidad y quehacer docente.

La transformación	“Asume la profesión docente como un proyecto de vida (carrera de vida) desde una visión democrática, justa y participativa” (Perfil profesional) se genera un compromiso personal a partir de lo narrado exponiendo una necesidad personal de aprendizaje para ser mejor en su propio desempeño.
-------------------	--

Fuente: Elaboración propia

De esta manera la práctica social de la narrativa, sobre la que hace referencia Daniel Suárez como “una modalidad de indagación y acción pedagógica” (Suárez, 2005) viene a resignificar el proceso reflexivo que se desarrolla a partir del Plan de Estudios 2022 en la Licenciatura en Educación Primaria, poniendo en juego una relación dialéctica como metodología mediante la construcción tan necesaria en la reflexión de la práctica docente.

### Resultado

El presente apartado se organiza a partir de las reflexiones de la alumna posteriores a la jornada de prácticas, donde se consideran los elementos de la narrativa, así como significado y pertinencia a las dimensiones para la reflexión.

- El saber pedagógico y preparación de la jornada

“Al analizar la jornada de observación fue muy fácil identificar algunas problemáticas destacables en la comunidad de prácticas las cuales sin duda influyen de una manera significativa en la educación, estas enfocadas en la desmotivación por estudiar por parte de los alumnos de todos los niveles educativos y la escasez de profesionistas en la comunidad, por lo cual el proyecto que diseñe fue en base a ello.

Y es que, como lo dice la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo en la etapa de aprendizaje situado “El conocimiento es construido a través de la interacción con el entorno y las experiencias cotidianas de los estudiantes” (Vygotsky, 1978), Es decir es importante relacionar todas las actividades en base al contexto desde la cotidianidad de la comunidad de los alumnos con el objetivo de tener un resultado positivo en el desarrollo de los

aprendizajes, sembrando así en los alumnos una semilla de conciencia sobre la importancia de estudiar para que en un futuro su cosecha rinda frutos y puedan sobresalir”.

- Reconocimiento crítico

“El grupo de 1 A, un grupo que llevaré tatuado en mis recuerdos hasta que mi memoria pierda la existencia, aquel grupo que pareciera no romper ni un plato pero que, al momento de tener confianza, rompen toda la vajilla. Me permitió probar un poco de lo que implica la docencia, ya que el debutar trabajando con un 1er grado fue en su totalidad un desafío para mí, y es que el interactuar y trabajar diario con ellos contemplando diversas situaciones y acciones me dejó un buen sabor de boca, y en sí conocí todas las caras de “el ser maestra”.

Durante el desarrollo de las sesiones se estuvieron planteando preguntas sobre el contenido con el objetivo de evaluar la interpretación y comprensión de los alumnos sobre lo que se estaba exponiendo además de ir obteniendo así los conocimientos previos sobre lo que ya habían aprendido en sesiones pasadas:

Ma: ¿Qué utiliza la maestra?

Ao1: Lápiz, plumón

Ao3: Pluma, pluma //con un tono de voz insistente//

Ma: ¿Y para que nos ayuda?

Aa4: Para aprender

Ma: ¿Para qué más?

Ao3: Para leer un libro y para saberse las letras.

R1D5/24

Mi estrategia consistía en preguntarles a los alumnos antes de explicar la profesión ¿Cuál era la labor y que materiales o herramientas utilizaba en su trabajo? Esto con el fin de que ellos llegaran “lo ya sabido, con lo nuevo” así como lo plantea Ausubel, pues él dice que el factor simple más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. “Averígüese esto y enséñese en consecuencia” (Ausubel, 1968).

Durante la jornada de prácticas en la mayoría de las sesiones aplique la estrategia de cuestionarlos sobre lo que sabían acerca de un tema nuevo o ya visto, aunque ahora reflexiono sobre mi intervención y es importante destacar que obtuve resultados positivos; no obstante, es también relevante reconocer que puedo mejorar ejecutando diversidad de estrategias con las que pueda extraer los conocimientos previos de los alumnos y no solo estancarme en “hacer preguntas”.

- Reconocimiento creativo

“Nadando entre evocaciones en mi memoria, están presentes varias ocasiones en las que utilicé estrategias, involucré conceptos y métodos sumamente importantes en la educación. Un ejemplo claro es la sesión del día miércoles 5 de junio de 2024. Comenzamos la actividad aproximadamente a las 9 am, prepare las herramientas que utilizaría para la clase (proyector y mobiliario acomodado), la actividad ejecutada fue una exposición sobre las distintas profesiones la cual tenía el principal objetivo de que los alumnos conocieran la labor, práctica, los materiales y herramientas que utilizaban y su importancia en la sociedad; Al inicio y durante la sesión aplique algunas de las prácticas sociales de lenguaje, esto con el fin de contribuir en el proceso de lecto-escritura ya que es importante mencionar que días anteriores en el CTE el director solicitó de nuestro apoyo para planear actividades que contribuyen en la alfabetización de los alumnos pues es el área de oportunidad identificada y más alarmante después de la evaluación en toda la institución.

Comencé la sesión abordando desde el inicio la estrategia de lectura:

//La docente en formación presenta la portada de la exposición//

Ma: A ver ¿qué dice ahí?, En voz alta todos

Ao1: Yoo //alza la mano indicando que el participara//

Ao2: Yoo, yo, yoooo (con tono de voz insistente y alzando la mano indicando que también quería participar)

//Los demás alumnos y alumnas comienzan a leer en voz alta//

Ma: A ver, a ver, ¿oficios y qué?

Aos: Profesiones (con un tono de voz segura afirmando su respuesta)

R2D5/24

Como se evidencia en el fragmento de registro yo comencé la actividad cuestionando: ¿que decía de título? solicitando la respuesta con lectura en voz alta de todos los alumnos. Ya que, la estrategia de lectura en voz alta es fundamental en la educación, pues al hacerlo los alumnos pueden mejorar su comprensión, vocabulario y habilidades de escucha. Dentro de los saberes pedagógicos de los docentes, las “estrategias de lectura” son un elemento fundamental en el proceso de alfabetización de los alumnos.

De acuerdo a investigaciones dentro de este campo, se afirma que: “Las estrategias de lectura son un conjunto de procedimientos conscientes y flexibles que se utilizan para abordar los textos con el objetivo de comprenderlos, y que los lectores adaptan a las demandas específicas de las diversas situaciones de lectura” (Solé, I. 1992).

Dentro de mi investigación basada en Solé sobre las estrategias de lectura, es destacable que en la jornada de prácticas aplique algunas de estas, específicamente la lectura en voz alta y en otras ocasiones la predicción. Pero, debo aceptar que fue sin tomar en cuenta que estas son un “procedimiento de lo cognitivo y lo metacognitivo” el cual lleva un proceso específico para cada alumno. Sin embargo, debo reconocer que también puedo interpretar mi intervención como un área de oportunidad pues está en mi mejorar, adquirir más conocimientos y estrategias creativas e innovadoras con las que puedo trabajar el proceso de lecto-escritura.

- Revitalización docente

Con un enfoque en la teoría de J. Bruner, (citado por González 2010) la motivación es de suma importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Bruner la situación “ideal” ocurre cuando el alumno se interesa en las características del material que debe aprender más que en los aspectos “extrínsecos” como los reconocimientos y las recompensas.

Reflexionando sobre las atribuciones de Bruner en el campo de la motivación en el aprendizaje, es para mí satisfactorio al reconocer que logre plantar en los alumnos, aunque

sea un poco de aprendizaje y conciencia pues el presenciar su emoción y reacción al involucrarse con el tema desde sus gustos, no tiene precio alguno. No obstante, queda en mi prepararme para adquirir conocimientos, herramientas y estrategias más dinámicas e innovadoras para jornadas próximas o durante mi trayecto docente tener un mejor desenvolvimiento y resultados positivos.

Durante mi trayecto profesional y las experiencias adquiridas en la práctica, sin duda alguna fueron demasiados saberes, reflexiones y vivencias las que me llevo. Desde una visión con un enfoque personal y emocional, me quedo todos los abrazos, cartitas, halagos y todo el amor que el grupo de 1 A me regaló. Aunado a ello con un enfoque en lo académico soy consciente que me falta mucho camino por recorrer, pero sé que es parte de mi formación y que apenas estoy iniciando con este camino de vida, mi trayecto de docente en formación, sin embargo, está en mí prepararme para ofrecer lo mejor a la educación.

### **Discusión y conclusiones**

La reflexión de la práctica docente es un proceso complejo, en el que el maestro pone en práctica habilidades diversas como la observación y el cual se va ejercitando y perfeccionando de manera progresiva conforme su permanente aplicación. Es importante que el maestro en formación desde los primeros semestres de preparación se relacione con el proceso crítico, reflexivo y analítico primero del por qué está en esta profesión docente, para de ahí bajo el mismo esquema poder cuestionarse el qué y por qué de su actuar, bajo la mirada reflexiva que implica su profesionalización y el reconocimiento de sus propios saberes.

Es aquí donde la narrativa pedagógica, constituye ese rompimiento conceptual entre los tecnicismos y esa propia invitación a bucear, descubrirse y reconocerse de manera amigable ante una escritura personal, empática y emotiva, situación trascendental para que la nueva docente en formación confiara en el proceso armónico al rescatar sus experiencias en la práctica.

Agrupar las experiencias en torno a las cuatro dimensiones de Shulman, (2005), permitió que la estudiante resignificara la dialéctica sobre la cual se fue reflexionando, esto

a medida de los dominios y desempeños del plan de estudio, en ellos fue entretejiendo la vivencia, a partir de registros de clase; el sentir, mediante la interpretación y el reconocimiento que pudo llevar a la fundamentación permitiendo una mayor objetividad para la reflexión de la necesidad de reivindicar su propio hacer.

Los retos que se avizoran en el presente estudio implican la reconstrucción de estas historias de vida como un profesional reflexivo, que permita al docente en formación desde su fase de inmersión cuestionarse y constantemente dialogar sus experiencias como un gran bagaje que ya posee y que va construyendo día a día, permitiendo continuar este modo de “Indagar y acción pedagógica” de manera fundamentada, cada vez de manera más natural.

## Referencias

- Ausubel, D. (1968). "Psicología educativa: una visión cognitiva".
- Domingo, R. A. y Gómez S. V. (2013). La práctica reflexiva Bases, Modelos e Instrumentos. Narcea.
- Espinoza, J. (2018). Ensayos. Centro de Actualización del Magisterio, Zac.
- González, G. E. (2010). "Pedagogía constructivista y competencias: lo que los maestros necesitan saber". Trillas.
- SEP, (2022). Análisis de prácticas y contextos escolares. Segundo semestre. SEP
- Shulman, L. S., (2005). Conocimientos y enseñanzas: Fundamentos de la nueva reforma. Revista de Currículum y Formación del Profesorado
- Solé, I. (1992). "Estrategias de lectura". Graó.
- Suárez, D., (2003). Documentación narrativa de experiencias escolares (módulo 2). Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Suárez, D., (2005). “Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela. Secretaría de Educación-GCBA.



Suárez, D., (2020). Narrativas en la educación: Herramientas para el aprendizaje significativo. Educación transformadora.

Tardif, M., (2004). "Los saberes de los docentes y su desarrollo profesional". Narcea Ediciones.

Taylor, S. J., (1984). Introducción a los métodos de investigación cualitativa: la búsqueda de significados. Wiley.

Vygotsky, L. S. (1978). "La mente en la sociedad: el desarrollo de procesos psicológicos superiores"

**Práctica docente: narrativa de una experiencia en Xalpatláhuac**

Idsaid Celino Silvas

celinoidsaid@gmail.com

Miguel Santos Abraján

gro01.msantosa@normales.mx

Eduardo Mora Vello

eduardoquetzal1@gmail.com

Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos”

Línea temática 11. Narrativa Pedagógica de las Escuelas Normales.

**Resumen**

La presente investigación surge de la necesidad de que los estudiantes normalistas se inicien en el análisis de la práctica docente, no solamente del trabajo que se desarrolla en las aulas sino de todo lo que está inmerso desde la comunidad, la escuela y el aula. De esta manera en el inicio de su formación profesional realizar un primer acercamiento al uso de los instrumentos de la investigación narrativa, como una forma sistemática de acercarse a la realidad.

En este sentido, el estudiante de la escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa, explora el mundo de la docencia iniciando en el complejo mundo de la investigación educativa, mediante la aplicación de la entrevista y el uso de las guías de observación como el medio que les permite, sistematizar, analizar y reflexionar su propia tarea educativa en un ambiente real de trabajo, en la comunidad de Xalpatláhuac, Municipio de Tecoaapa, de la región de Costa Chica, en el estado de Guerrero.

Como resultado de la investigación se exponen los hallazgos dilucidados en estos primeros acercamientos en las jornadas de inmersión de la práctica docente en una narrativa que invita a seguir explorando el maravilloso mundo de la docencia.

**Palabras clave:** Práctica docente, Investigación narrativa, Narrativa pedagógica

## Planteamiento del problema

Con la implementación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2022, publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF), el 29 de agosto de 2022, en el panorama nacional y para estar congruentes con el Plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana 2022 de Educación Básica, se pretende que todo el sistema nacional se transforme a una nueva manera de mirar la educación y de formar a los estudiantes, este reto representa una tarea ambiciosa en el cambio de la formación de ciudadanos para el futuro de México.

En este sentido “La tarea principal de la educación en la Nueva Escuela Mexicana es propiciar que niñez y juventud, junto con sus profesoras y profesores, vayan al encuentro de la humanidad de las otras y los otros, entendidos en su diversidad” (SEP, 2022, p.9). Bajo esta mirada, se constituye en un reto para las escuelas normales la formación de maestros que brindan la atención a los niños del país, y en consecuencia lograr la formación de ciudadanos como lo pretende la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

A dos años de la aplicación del plan de estudios 2022 para la formación de licenciados en educación primaria, en la Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos de Ayotzinpa, se hacen los esfuerzos necesarios para implementarlo como se establece en el plan y programas de estudios y alcanzar el perfil de egreso que en él se señala.

Esto no ha sido fácil, por diferentes aspectos que subyacen en la dinámica de trabajo de la institución, por una parte, la actualización y capacitación de los formadores de docentes, los cuales han asistido a los cursos que se destinan para lograr interpretar y comprender la nueva visión para la formación de maestros, sin embargo, se requiere de más acompañamiento para lograr una armonización de la visión global del plan y los programas de estudios. Por otra parte, la dinámica propia de la institución que por las condiciones que prevalecen desde la desaparición forzada de los 43 estudiantes normalistas, es un punto de lucha constante en la búsqueda de una respuesta a la petición sorda de la aparición con vida de los estudiantes.

Bajo estas circunstancias es imperante que los programas de estudios se contextualicen a la realidad que se vive en la escuela normal, en este caso el programa de estudio Análisis de la práctica y contextos escolares, que se ubica en el segundo semestre dentro del trayecto formativo Práctica profesional y saber pedagógico, brinda la oportunidad de visibilizar las prácticas de los profesores, la comunidad, “la escuela, la cultura, formas de organización, funcionamiento, políticas, representaciones e imaginarios relacionados con el trabajo docente” (SEP, 2022, p.5), y con esta mirada iniciar al estudiante normalista en la conformación de su identidad profesional como docente.

Por lo tanto, es importante que el estudiante en su primer año de estancia en la normal se le brinden las herramientas necesarias que le permitan desarrollar “la capacidad para sistematizar y analizar información, con el fin de contrastar, comparar, establecer relaciones que contribuyan a descubrir patrones, rutinas, formas de interacción en la comunidad, la escuela primaria y el aula” (SEP, 2022, p.5). Por lo que resulta indispensable que los normalistas inicien con el uso de la narrativa pedagógica como una forma de cultura para desarrollar la comunicación escrita formal que se requiere para la comunicación de los hallazgos en las jornadas de inmersión de la práctica profesional que marca el programa de estudio. Esto le permitirá al estudiante abrir espacios de debate y argumentación crítica, en torno a su intervención pedagógica en las escuelas primarias.

Además, la narrativa sirve como un catalizador que le permitirá sistematizar, analizar y reflexionar su intervención en el aula de clase y posteriormente observarse y encontrarse a la distancia en estos primeros escritos que dan inicio a su identidad profesional y explorar nuevos derroteros a partir de su autoexploración.

### **Marco teórico**

La práctica docente siempre será motivo de análisis en diferentes momentos o etapas del desarrollo profesional, desde la formación inicial hasta el ejercicio profesional mismo en la interacción directa con la comunidad, por ende, la práctica docente tiene significados y apropiaciones distintas dependiendo de los actores y la etapa del ejercicio docente que se

vive, por tanto, como se menciona en Un libro sin recetas en su fase 3 la práctica docente o el ejercicio de la docencia:

“implica acercarse a la realidad de los procesos de enseñanza aprendizaje en el marco del territorio concreto en donde está situado el hecho educativo (en la escuela, pero no solo en ésta), en donde estudiantes y maestros interactúan en espacios sociales culturalmente simbolizados, resignificados constantemente en un marco de tensiones, sentidos de pertenencia y construcción de identidad desde la diversidad en sus múltiples rostros”. (SEP, 2023, p. 53)

Tener un panorama de lo que implica estas primeras jornadas de inmersión a los contextos reales de trabajo, y sobre todo que el trayecto formativo Práctica profesional y saberes pedagógicos “visibiliza que es en los contextos reales de práctica donde las y los estudiantes en formación demuestran los saberes pedagógicos y disciplinares, heurísticos y axiológicos que están adquiriendo en la escuela normal” (SEP, 2022, p.17).

En él también se manifiestan las finalidades del trayecto:

- Utilizar las herramientas de la investigación para documentar, analizar, explicar la práctica docente para su mejora permanente.
- Profundizar en la comprensión de situaciones y problemas educativos situados en contextos específicos.
- Analizar, elaborar, organizar y conducir situaciones de enseñanza para el nivel de educación primaria.
- Favorecer la comprensión de las características, significado y función social del ser docente.
- Producir saberes y construir narrativas pedagógicas. (SEP, 2022, p.18)

Por estas razones resulta importante que los estudiantes normalistas, en el segundo semestre se internen en el uso de herramientas que permitan analizar la práctica docente, como se enfatiza en el programa de estudio de Análisis de la práctica y contextos escolares,

retomar las herramientas de la investigación cualitativa que le permitieron hacerse de información y la narrativa como recurso metodológico para desarrollar la capacidad de sistematizar y analizar información, con el fin de contrastar, comparar y establecer relaciones, profundizar en los imaginarios, significados y sentidos que tienen los sucesos para los agentes educativos y para el narrador. Desde estos referentes comprenderá y explicará con mayores argumentos la manera en que las escuelas y los docentes se organizan, vinculan con la comunidad y desarrollan su práctica docente. (SEP, 2022, p.13)

De la misma forma el programa de estudios plantea que los estudiantes tengan la capacidad para exponer sus ideas entorno a su inmersión en los contextos diversos para iniciar a contrastar el actuar del docente en servicio con los referentes teóricos adquiridos en las aulas de clase, por lo tanto, propone el desarrollo de un texto narrativo que como evidencia integradora, se constituye en el medio desde el que se

construyen saberes de cada contexto específico, comunitario, de las escuelas de educación primaria y del aula, como aproximaciones que permiten dar sentido y significado a lo que sucede, con fundamentaciones que requieren desde los mismos hechos, de cuestionamientos y reflexiones que contribuyan a la configuración de la identidad profesional de los estudiantes. Las percepciones y apreciaciones de cada uno volviéndose el objeto de análisis, reflexión y diálogo entre los relatos/narrativas, como eje de la formación. (SEP, 2022, p.15).

En este sentido el normalista desarrolla (SEP, 2022, p.5) “la capacidad para sistematizar y analizar información, con el fin de contrastar, comparar, establecer relaciones que contribuyan a descubrir patrones, rutinas, formas de interacción en la comunidad, la escuela primaria y el aula”. Lo que le permitirá comprender y explicar con mayores argumentos la manera en que las escuelas y los docentes se organizan, se vinculan con la comunidad y desarrollan su práctica docente. Por lo que es necesario no perder de vista que “La formación docente tiene como propósito crear puentes entre el saber que plantean el

Plan y los Programas de Estudio, así como los saberes docentes desarrollados en su formación inicial a lo largo de su desempeño profesional” (SEP, 2022, p. 5).

## **Metodología**

Para llevar a cabo la investigación se desarrolló un trabajo de corte cualitativo, el cual permitió analizar las prácticas docentes de los maestros en servicio en su contexto durante los dos periodos de inmersión correspondientes al segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria durante el ciclo escolar 2023-2024, en la comunidad de Xalpatláhuac municipio de Tecoaapa Guerrero.

En este trabajo el método que se utilizó fue el de la investigación narrativa considerando lo que menciona Arias y Alvarado (2015, p. 173) “entendiendo de antemano que, al ser uno de los métodos propios de las ciencias sociales, en contraposición al enfoque positivo, no tiene la pretensión de establecer reglas generales, leyes universales ni constantes transhistóricas”, por el contrario busca: proporcionar una serie de descripciones que colaboren en la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de las acciones que se llevan a cabo en diferentes escenarios sociales históricos y geográficamente contextualizados, sobre la base de la interpretación de sus saberes, convicciones, creencias, motivaciones, valoraciones, intenciones subjetivas e interacciones con “los otros” (MECT, 2007b) como se citó en Arias y Alvarado (2015).

En tal sentido, la investigación se realizó en la comunidad de Xalpatláhuac, municipio de Tecoaapa, del estado de Guerrero en la región de Costa chica, se implementó una guía de observación además de una entrevista, estos instrumentos permitieron, el análisis, reflexionar en torno a la vida de la comunidad, la escuela y el aula de clase, que es importante reconocer y conocer para la implementación de la intervención didáctica en el aula para brindar la mejor atención a los niños.

Por lo que para lograr el propósito de la investigación resultó ponderante, aplicar la entrevista a diferentes habitantes de la comunidad y de la escuela, para tener una perspectiva integral de los elementos que configuran la intervención pedagógica.



Además, es importante recalcar que la guía de observación se utilizó para obtener con más precisión algunos aspectos de la comunidad, escuela y aula, porque en palabras de González, Aguilera y Torres (2014, p.51) “el observador nunca es ajeno al objeto que estudia, ni este es independiente de aquel, toda observación se funda en una interacción entre sujetos: es una creación intersubjetiva”. En consecuencia, con el uso de estos dos instrumentos se pudo dar cuenta de los hallazgos en torno a la investigación considerando que “los lineamientos fundamentales de la hermenéutica como una alternativa para la comprensión de lo social y, de allí, la interpretación de narrativas” (Arias y Alvarado, 2015, p.175).

## Resultados

### Una experiencia en Xalpatláhuac

Desde el momento en que recibí la noticia de mi asignación a Xalpatláhuac, Guerrero, mi corazón se llenó de expectativa y emoción. La idea de explorar una nueva comunidad en la región de la Costa Chica despertó mi curiosidad y anticipación por las vivencias que me aguardaban. Durante el traslado a la comunidad, sentí una mezcla de emociones que revoloteaban dentro de mí, el trayecto en sí fue como un viaje a través de paisajes cambiantes y desconocidos. El paisaje fuera de la ventanilla del autobús era una pintura en movimiento, con colinas ondulantes y campos verdes que se extendían a lo largo del recorrido. Cada curva del camino revelaba más detalles de este nuevo mundo que estaba a punto de descubrir.

¿Cómo me recibirían en la comunidad? Esta pregunta resonaba en mi mente, pero también me llenaban de expectativas y curiosidad por lo que vendría. Finalmente, llegamos al destino la comunidad se extendía ante mí, acogedora y llena de vida. Las calles estaban animadas con personas que iban y venían, y sentí una cálida sensación de bienvenida en el aire. Al llegar a Xalpatláhuac fue como adentrarse en un mundo donde el tiempo parecía moverse a un ritmo distinto. Este pueblo, en la región de la Costa Chica de Guerrero, no solo se distingue por su belleza natural y su caudaloso río que alimenta la vida cotidiana,

sino también por su espíritu comunitario arraigado en tradiciones profundas y un trabajo arduo. La hospitalidad de los habitantes de Xalpatláhuac no se hizo esperar; desde el primer día fui recibido con sonrisas cálidas y gestos amables que hicieron que me sintiera en casa de inmediato.

Cada mañana comienza con el bullicio de los agricultores que se preparan para trabajar la tierra. Los campos se extienden en terrazas sobre las laderas de las montañas, donde se cultivan maíz, frijoles, calabazas y una variedad de vegetales que sustentan a la comunidad. Las técnicas agrícolas tradicionales se entrelazan con prácticas modernas, asegurando una producción suficiente para el consumo local y, ocasionalmente, para la venta en mercados cercanos.

La comunidad, aunque pequeña, es un tejido social fuerte y unido, los lazos familiares y de vecindad son profundos y la solidaridad es un valor fundamental. En eventos como las fiestas patronales o las celebraciones de cosecha, todos se unen para celebrar con música, danzas tradicionales y platillos típicos que reflejan la riqueza cultural de la región.

#### La Escuela Primaria “Ignacio Allende”

Después de instalarme en mi nuevo hogar temporal, ajusté mi alarma para las 7 de la mañana, lleno de entusiasmo por lo que el día tendría preparado para mí. Al despertar, me preparé rápidamente, asegurándome de lucir presentable con el uniforme y con mochila al hombro, me dirigí hacia la Escuela Primaria Ignacio Allende.

El día comenzaba temprano con el ruido de los niños llegando, algunos venían en los mototaxis, mientras que otros, llegaban caminando acompañados por sus padres. El ambiente era vibrante y lleno de energía desde el principio. En el patio de la escuela, los niños se reunían en grupos mientras esperaban el inicio de las clases, risas y voces infantiles llenaban el aire.

La escuela, un refugio de aprendizaje en el corazón de Xalpatláhuac, no solo es un lugar de enseñanza académica, sino también un centro de cohesión social. Con sus 18

salones de clases dispuestos ordenadamente en un terreno generoso, ofrece a los niños un entorno seguro y propicio para explorar el mundo del conocimiento. Los niños, que van desde el primer grado hasta el sexto, llenan cada día de energía y curiosidad, ávidos por aprender y crecer bajo la guía de sus maestros.

Después de llegar a la escuela primaria Ignacio Allende, nos dirigimos hacia la dirección donde nos esperaba el director. Es un hombre de estatura media, con una expresión amable pero seria, que nos recibió con un gesto de bienvenida. —Bienvenidos sean, jóvenes, fueron sus primeras palabras mientras nos miraba con atención. Nos hizo sentir que éramos importantes y que nuestro comienzo en la escuela sería algo significativo. Nos explicó algunas normas básicas y la estructura del horario escolar, dijo —La escuela opera de lunes a viernes en un horario estructurado de 8:00 am a 12:30 pm. Recuerdo que nos enfatizó la importancia del respeto entre compañeros y hacia los maestros. También nos mencionó que una práctica destacada era el Consejo Técnico Escolar, donde los docentes se reunían regularmente para planificar estrategias pedagógicas, evaluar el progreso de los estudiantes y ajustar el plan de estudios según las necesidades detectadas.

Después de la breve charla inicial, el director nos llevó a cada uno de nosotros a nuestros respectivos grupos. Caminamos por los pasillos llenos de murales coloridos y puertas de aulas decoradas con trabajos de los alumnos. El bullicio de los niños jugando en el patio se escuchaba a lo lejos mientras nos dirigíamos hacia nuestras clases. Nos familiarizamos con la dinámica de la escuela, las clases eran desafiantes pero emocionantes, y poco a poco nos acostumbramos a la rutina diaria de aprender nuevas cosas y formamos lazos de confianza con el grupo.

#### El aula del primer grado B

Me presenté frente al grupo con un nudo en la garganta, "—Bienvenido, espero que esta experiencia sea de tu agrado. Cualquier pregunta que tengas, házmela saber", fueron sus palabras de bienvenida del maestro mientras extendía una mano en señal de amistad. Esas palabras me dieron un poco de confianza para enfrentar lo que vendría.

En el primer grado B, donde 25 niños se congregan cada mañana, pude ser testigo de la magia que ocurre cuando la educación se convierte en un acto de colaboración y apoyo mutuo. El maestro, con su tranquilidad innata y su paciencia inquebrantable, transforma cada lección en una oportunidad de descubrimiento, guiaba a los niños en un viaje de descubrimiento y aprendizaje, desde actividades que exploran las tradiciones locales hasta lecciones de matemáticas que desafían y nutren el intelecto de los pequeños, cada momento en el aula es una semilla plantada en el jardín del conocimiento.

Observé atentamente cómo daba su clase. Me impresionó su manera clara y concisa de explicar los temas. Utilizaba ejemplos que hacían que los conceptos fueran más fáciles de entender para los niños, y siempre estaba dispuesto a responder cualquier duda que surgiera entre los alumnos. Lo que más me llamó la atención fue su paciencia infinita. Cuando algún alumno no comprendía alguna actividad o concepto, él no se frustraba ni perdía la calma; en cambio, buscaba otras formas de explicarlo, a veces con ejemplos diferentes o utilizando recursos visuales para asegurarse de que todos estuvieran en la misma página.

#### Conversación con el maestro

Tuve la oportunidad de entablar una conversación significativa con el maestro, un hombre de semblante sereno y una dedicación palpable hacia su labor educativa, compartió conmigo no solo sus experiencias en el aula, sino también sus reflexiones sobre la comunidad y el impacto de la educación en la vida de los niños de Xalpatláhuac. Sentados en su pequeño escritorio al final del día escolar, con el murmullo distante de los niños jugando en el patio de la escuela, comenzamos hablando sobre los desafíos y las alegrías de enseñar en un entorno rural como este.

Él habló apasionadamente sobre la importancia de adaptar sus métodos de enseñanza para responder a las necesidades individuales de cada niño, reconociendo que no todos aprenden al mismo ritmo o con los mismos enfoques. Con humildad, el maestro compartió cómo la comunidad de Xalpatláhuac, a pesar de enfrentar limitaciones

económicas y recursos limitados, se destacaba por su colaboración y apoyo mutuo. Me contó sobre las veces en que los padres de familia se unen para mejorar las instalaciones escolares o para organizar eventos que fortalecen los lazos comunitarios. Esta participación activa, explicó, no solo enriquece la vida escolar, sino que también modela valores importantes como la responsabilidad y el compromiso con el bienestar colectivo.

—Yo fui estudiante de Ayotzinapa, dijo el maestro. La verdad para mí fue una gran sorpresa él comenzó a compartir algunas de sus experiencias como normalista en Ayotzinapa, una institución emblemática conocida por su historia de lucha y resistencia. Habló de los ideales que los impulsaron a él y a sus compañeros, de cómo el deseo de una educación justa y equitativa los unió en un propósito común. Recordó las largas horas de estudio y debate, la solidaridad entre estudiantes y el compromiso con causas sociales que marcaban sus días en la escuela.

Pero también habló de los desafíos y las adversidades que enfrentaron. Recordó con seriedad los momentos de tensión y las dificultades económicas que a menudo amenazaban con interrumpir sus estudios. Sin embargo, cada obstáculo fortalecía su determinación y consolidaba su convicción de que la educación era la herramienta más poderosa para transformar no solo sus vidas, sino también la sociedad que los rodeaba.

#### Más allá del aula

Durante mi tiempo en Xalpatláhuac, descubrí que las lecciones más valiosas no se limitaban al aula. La comunidad entera se involucraba activamente en apoyar la educación de sus hijos, lo cual fue evidente a través de diversas iniciativas y eventos que fortalecían los lazos comunitarios. Una de las experiencias más significativas fue participar en mejoras escolares organizadas por padres de familia y miembros de la comunidad. Todos trabajaban juntos para pintar aulas, reparar mobiliario escolar y crear un ambiente más acogedor y propicio para el aprendizaje. Ver cómo la comunidad se unía para garantizar que los estudiantes tuvieran un entorno educativo adecuado dejó una impresión en mí.

Además de las clases, tuve la oportunidad de explorar el entorno de Xalpatláhuac y sumergirme en su rica cultura y tradiciones. Escuchar las leyendas y mitos locales mientras visitábamos antiguos sitios sagrados me ayudó a comprender la profunda conexión que los habitantes mantenían con su tierra y su historia ancestral. Cada relato transmitido por los residentes no solo enriquecía mi conocimiento, sino que también fortalecía mi aprecio por la herencia cultural única de la Costa chica.

Una tarde, mis compañeros y yo decidimos explorar más a fondo la comunidad. Caminamos por las calles, observando la vida cotidiana de los habitantes locales, nos dirigimos al centro, donde nos sumergimos en la vida social y comercial del pueblo. Los atardeceres sobre las montañas cercanas pintaban el cielo de tonos dorados y rosados, creando un espectáculo natural que parecía sacado de un cuadro. Disfrutamos de una deliciosa cena de tacos en un puesto callejero, compartiendo risas y anécdotas mientras probábamos los sabores auténticos de la cocina local. Durante nuestra caminata, uno de mis compañeros señaló la falta de señal telefónica estable. Comentamos que en muchas zonas, la conectividad era un desafío constante que afectaba la comunicación y el acceso a recursos digitales. Esta observación destacó las realidades cotidianas que enfrentaban los habitantes de Xalpatláhuac, evidenciando la necesidad de infraestructura adecuada para facilitar el desarrollo y la inclusión digital en áreas rurales.

### Reflexiones

Mi tiempo en Xalpatláhuac ha dejado una marca profunda en mi corazón y en mi vocación como profesor. Desde el momento en que llegué a esta comunidad enclavada entre montañas, supe que mi experiencia sería mucho más que unas simples prácticas educativas. Cada día fue un testimonio vivo de la resiliencia y la generosidad de un pueblo que enfrenta desafíos geográficos y económicos con una determinación admirable. Al partir de Xalpatláhuac, llevo conmigo recuerdos imborrables de momentos compartidos con estudiantes curiosos y apasionados, y de la calidez sincera de los maestros y padres de familia que hicieron de mi estadía una experiencia enriquecedora. Cada jornada en la Escuela Primaria “Ignacio Allende” fue una lección tanto dentro como fuera del aula.



Aprendí que la educación va más allá de la transmisión de conocimientos académicos; es un vehículo de empoderamiento y transformación personal y comunitaria.

El compromiso de los maestros locales me inspiró profundamente. A pesar de los recursos limitados, su dedicación incansable para educar a los niños era evidente en cada gesto y palabra. Su enfoque no solo estaba en enseñar conocimientos, sino en cultivar valores como la resiliencia, la perseverancia y el respeto mutuo entre los estudiantes. Cada lección se convertía en una oportunidad para sembrar semillas de conocimiento y esperanza en las mentes jóvenes que serán los líderes del mañana.

Los padres de familia también desempeñan un papel crucial en la comunidad educativa de Xalpatláhuac. Su participación activa, desde llevarnos almuerzos durante las prácticas hasta organizar eventos y actividades escolares, demostró un compromiso inquebrantable con la educación de sus hijos y con el futuro de la comunidad en su conjunto. Esta colaboración entre escuela y comunidad no solo fortalece el tejido social, sino que también crea un ambiente de apoyo y crecimiento para todos los involucrados.

Más allá de las experiencias cotidianas en el aula, la vida en Xalpatláhuac me enseñó lecciones profundas sobre la importancia del acceso equitativo a la educación. En un entorno donde los recursos son escasos, vi de primera mano cómo la educación puede ser un catalizador poderoso para superar las barreras sociales y económicas. Los niños de esta comunidad no solo reciben conocimientos académicos, sino también la confianza y las habilidades necesarias para perseguir sus sueños y contribuir positivamente a su entorno.

Al finalizar mi primer y segundo período de prácticas, me despedí con gratitud y nostalgia. La experiencia en Xalpatláhuac no solo fue educativa en términos académicos, sino que también me enseñó lecciones valiosas sobre la importancia de la comunidad, la adaptabilidad y el compromiso con la enseñanza.

Regresé a casa con una visión renovada y una profunda apreciación por las experiencias que solo se pueden obtener al sumergirse completamente en un nuevo entorno y una nueva cultura. Mi determinación de contribuir al campo educativo se ha



renovado profundamente. La experiencia en Xalpatláhuac me ha recordado que cada niño, sin importar su contexto o circunstancias, merece una educación de calidad que no solo les enseñe habilidades académicas, sino que también les inspire a alcanzar su máximo potencial. Como futuro educador, aspiro a llevar conmigo el mismo compromiso y pasión que presencié en esta comunidad resiliente, trabajando para crear entornos educativos inclusivos donde todos los estudiantes puedan florecer y hacer realidad sus sueños.

### **Discusión y conclusiones**

El método de la investigación narrativa es una herramienta de gran valía del que se puede apoyar los docentes para que los estudiantes normalistas se acerquen a al análisis y reflexión de su práctica docente, ya que ofrece una forma diferente de sistematizar la práctica docente desde su propia visión que van a ir fortaleciendo en el transcurso de su formación profesional en la escuela normal. En consecuencia, la narrativa permitirá a los docentes en formación en esta relación dialéctica de la teoría y la práctica ir desarrollando argumentando con más agudeza teórica la intervención docente en las escuelas de educación primaria, lo que permitirá por un lado mejorar su desempeño docente y por otro lado el logro del perfil de egreso.

La práctica docente de los estudiantes normalistas siempre será un campo de acción interesante para lograr la mejora de habilidades y capacidades de comunicación escrita y por ende fortalecer el pensamiento crítico reflexivo sobre la importancia de la intervención pedagógica en condiciones reales de trabajo, para ir vislumbrando la responsabilidad y compromiso que implica ser docente en la actualidad y los retos que caracterizan a tal loable profesión.

### **Referencias**

Arias, A., & Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científico, CES Psicología, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2015, pp. 171-181. Medellín, Colombia.

Gobierno del Estado de México. (2022). Acuerdo número 16/08/22 emitido por el gobierno del Estado de México. En Diario Oficial de la Federación DOF. (2022). Anexo1 Disposiciones Generales de los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica.

González, M., Aguilera, A. & Torres, C. (2014). Investigar subjetividades y formación de sujetos en y con organizaciones y movimientos sociales. En Piedrahita, Díaz & Vommaro (Eds.), *Acercamientos metodológicos a la subjetividad política: debates latinoamericanos*. (pp. 49–70). Bogotá: CLACSO.

SEP (2022). *Análisis de prácticas y contextos escolares. Segundo semestre. Primera edición*. México.

SEP (2023). *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 3, Primera edición*, Ed. Dirección General de Materiales Educativos, México.

## La narrativa como recurso en el proceso de titulación

María Teresa Ochoa Ortiz

mt.ochoa@ibycenech.edu.mx

Ruth Noemí Oros Macías

rn.oros@ibycenech.edu.mx

Angélica Meléndez Anchondo

a.melendez@ibycenech.edu.mx

Institución Benemérita y Centenaria” Escuela Normal del Estado de Chihuahua

“Profesor Luis Urías Belderráin

Línea temática 11. Narrativa Pedagógica de las Escuelas Normales

### Resumen

El Portafolio de Evidencias como modalidad de titulación, ofrece a los estudiantes la posibilidad de desarrollar la capacidad de autonomía en el aprendizaje y la profesionalización de sus estudios en apego a las competencias que demanda el perfil de egreso de las Licenciaturas en Educación Primaria, Educación Preescolar e Inclusión Educativa. Es una herramienta cuyo propósito básico es el fortalecimiento docente a partir de la reflexión; quien lo elabora es capaz de evaluar su propio proceso educativo a través de la compilación de evidencias, análisis y contraste teórico de las mismas, lo que permite caer en cuenta de las propias fortalezas y áreas de oportunidad en competencias específicas. Para que esto sea posible, se propone a la narrativa como el recurso metodológico, ya que es a través del relato de experiencias como se realiza un ejercicio de introspección que posibilita la reflexión enunciada.

**Palabras clave:** portafolio de evidencias, práctica profesional reflexiva, narrativa.

### Planteamiento del problema

El trabajo que a continuación se expone, se desarrolló con la intención de presentar la narrativa como herramienta en la construcción del portafolio de evidencias para la titulación en las escuelas normales, específicamente en la “Institución Benemérita y Centenaria” Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin -IByCENECH-, así

como también dar a conocer las bondades que resultan de su proceso de elaboración con respecto al fortalecimiento del perfil de egreso. El trabajo se desarrolló a partir del análisis de diversas narrativas, producto de las y los Maestros en Formación -MF- que se han titulado bajo esta modalidad, de la generación 2018 a la 2023.

Desde hace varios años las escuelas normales han implementado tres modalidades de titulación: tesis de investigación, informe de prácticas profesionales y el portafolio de evidencias. Las dos primeras modalidades, fueron acogidas con entusiasmo desde la propuesta del plan de estudios 2012 para normales, ya que el carácter de investigación que se ofrece desde el manual de orientaciones para la titulación del plan de estudios ya mencionado, así como del 2018, es específico desde el enfoque y metodología a seguir, sin embargo para el portafolio de evidencias sólo se ofreció desde aquel plan y en el vigente un referente sobre coleccionar, organizar y dar a conocer evidencias de desarrollo profesional a partir de la reflexión que denoten evolución del aprendizaje (SEP, 2012; SEP, 2018).

En la historia de la IByCENECH, el portafolio de evidencias era percibido como un proceso sin grado de dificultad y sin sustento científico debido a la nula comprensión de su carácter metodológico en el campo de la investigación cualitativa. Con el tiempo ha ganado credibilidad y prestigio, ya que se ha demostrado la rigurosidad que lo perfila en el campo de la investigación. Es por eso, que se decidió dar a conocer la estructura de la metodología, específicamente de la narrativa como medio de expresión literaria donde las y los MF plasman sus experiencias formativas luego de haber pasado por un ciclo de reflexión (Ochoa, Oros y Palomo, 2022), con el respaldo teórico y científico que lo caracteriza.

El portafolio de evidencias exige una introspección del propio trayecto formativo con el propósito de mejorar la práctica docente en un ejercicio de meta cognición: “favoreciendo el pensamiento crítico y reflexivo e impulsando su trayectoria personal de aprendizaje con mayor autonomía” (SEP, 2018, p.12), Sin embargo, el documento de orientaciones para la titulación, no especifica el método a seguir para dar cumplimiento a este objetivo, por eso con la presente investigación se pretende proponer a la narrativa como metodología para la

elaboración del portafolio de evidencias, a fin de favorecer el pensamiento crítico y reflexivo en las y los MF que se titulan a través de esta modalidad.

Una vez que se han mencionado los antecedentes generales y la motivación para realizar la indagatoria, el problema de investigación se enuncia en la siguiente pregunta: ¿Cómo impacta la narrativa en la construcción del portafolio de evidencias? De la cual se despliegan las siguientes preguntas de investigación, mismas que serán respondidas al término del trabajo: ¿la narrativa ofrece la oportunidad para describir experiencias docentes a las y los MF en relación a la evidencia elegida?, ¿la narrativa fomenta la reflexión solicitada por la DGESEM a través de orientaciones académicas para la titulación?, ¿la narrativa permite identificar áreas de oportunidad y posibles alternativas de mejora en su actuar docente?

Para efectos de la investigación se planteó un supuesto, el cual se contrasta con los resultados obtenidos al finalizar el análisis de los datos: la narrativa como medio de expresión es un recurso para la investigación cualitativa que facilita la reflexión para la mejora de la práctica docente de un maestro en formación.

La presente investigación pretende dar a conocer a los lectores, la importancia de la narrativa dentro del portafolio de evidencias, debido a que éste permite que las y los postulantes analicen sus competencias genéricas y profesionales en relación con su perfil de egreso con la finalidad de seleccionar aquellas que por algún motivo no estén suficientemente fortalecidas, con la intención de que el alumnado pueda mejorar en la consolidación de las mismas y a la vez fortalecer el perfil de egreso de la licenciatura que cursen en la escuela normal.

### **Marco teórico**

El portafolio de evidencias es una herramienta para la evaluación formativa que permite mostrar progresos evolutivos en el aprendizaje como consecuencia de la introspección del evaluado, característica que lo perfila como instrumento útil para la autoevaluación. El MF es capaz de mostrarse a sí mismo su proceso de desarrollo en la trayectoria de aprendizaje, lo que le permite tener mayor control sobre éste y alcanzar determinados objetivos, ya que

“constituye un binomio de enseñanza – aprendizaje” (Tobón, Pimienta y García, 2010, p.155). En el portafolio el estudiante muestra problemas y progresos reflejados en una selección de productos que se presenta de manera sistemática y organizada en orden cronológico lo que permite “relacionar la teoría y la práctica con fundamentos de investigación educativa, que ayuden a comprender las experiencias vividas” (Ochoa, Oros y Palomo, 2022).

A la selección de productos o evidencias de trabajo le antecede la claridad sobre los objetivos a lograr que se desprendan del análisis de la o las competencias que el estudiante previo ejercicio reflexivo ha elegido para fortalecer y mostrar evolución de desarrollo. Tobón et al. (2010) explican los procesos del portafolio de evidencias y, en primer orden mencionan “el interés por la evolución de un proceso de aprendizaje” (p. 147), sin éste el ejercicio reflexivo no tendría lugar, dicha reflexión gira en torno a los procesos de enseñanza – aprendizaje, misma que está ligada a una autoevaluación sobre el cómo se ha aprendido y posteriormente da lugar al autoanálisis sobre los aspectos positivos y negativos del proceso, lo que permite tomar decisiones que ayuden a mejorar la práctica.

La reflexión es el método por el que se estructuran las ideas generadas sobre el propio desarrollo profesional; en primer lugar, permite al MF ser consciente de la posición real en que se encuentra en nivel de competencia, en un segundo momento el estudiante tiene la posibilidad de reconstruir la acción educativa para terminar en un tercer y último tiempo perfeccionando en la medida de lo posible su presente y futuro profesional. Domingo y Fernández (1999) explican que la reflexión es una práctica orientada a la indagación, solución de problemas y mejora de la práctica desde y sobre la experiencia en correlación con el propio nivel cognitivo, moral y profesional que abre paso a las posibilidades de aprender y desarrollarse, por eso el contexto, los procesos, actitudes y contenidos son elementos a considerarse en este ejercicio de introspección. Añaden que la reflexividad es un estudio elevado de la reflexión por ser “un componente autocrítico de implicación y compromiso” (Domingo y Fernández, 1999: p. 26) pero la eficiencia de este ejercicio no se centra en el pensamiento por sí mismo, sino que han de aplicarse ciclos reflexivos.

Los ciclos reflexivos son itinerarios formativos que parten de las experiencias, ideas e inquietudes, una vez verbalizadas se hace frente de manera consciente lo que permite la estructuración de las ideas; esta es la primera fase de autoanálisis. La segunda fase es el contraste por el que se establecen vínculos entre tales ideas y los saberes teóricos; este momento del ciclo reflexivo es determinante, ya que además de indagar sobre la teoría que ha de reconstruir o respaldar las ideas del estudiante, éste ha de ser consciente de su propio proceso didáctico, dar lugar a la comunicación crítica entre pares de manera continua y plantearse preguntas de indagación sobre su propia práctica. Una vez hecho el ejercicio de esta fase, se posibilita la redescipción en la que se amplía el conocimiento construido en el contraste identificando en que se ha ido avanzando para luego incorporar nuevas alternativas de acción, lo que da lugar a nuevas experiencias, ideas e inquietudes (Esteve, 2011 en Ochoa, et. al 2022). La narrativa es el medio por el que se expresa la experiencia.

Según Bolívar, Domingo y Fernández (2001) el enfoque narrativo da prioridad al yo dialógico éste es el sentido objetivo del lenguaje por el que se expresan las vivencias y sentimientos en contextos transaccionales y relacionales de la vida cotidiana, el lenguaje media el funcionamiento de la experiencia en el pensar, sentir y actuar. La narrativa es una estructura y método para recapitular experiencias, es una escritura del yo en la que “se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa” (Según Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: p. 19). La experiencia se reconstruye mediante un proceso reflexivo organizado en orden cronológico que configura sucesos, éstos se agrupan en un todo significativo que da sentido global al pasado y al presente en una trama que se reconstruye en el tiempo encadenado en una unidad coherente de circunstancias, causas, motivos y efectos; su temática contiene un comienzo, intermedio y fin (Bolívar, et. al. 2001).

En Bolívar et al. (2001) se explica el sentido subjetivo que adquiere la narrativa a través del lenguaje en un yo dialógico; por su parte Selles (2006) explica que el yo es distinto de la persona: el yo comprende el mundo al que pertenece la persona; es la naturaleza humana en un sentido global, por lo tanto el yo es inferior a la persona, ésta es la



responsable de que ocurra en sí misma el ser elevado progresivamente en coexistencia con el yo, lo que le permite nuevos modos de ser peculiar en su vocación. Metodología

En la investigación cualitativa “se busca la subjetividad: explicar y comprender interacciones y significados subjetivos o grupales” (Álvarez-Gayou, 2003: p. 41) a través de marcos interpretativos que se alinean según la investigación. Por lo anterior, podemos asegurar que, la descripción de múltiples realidades expresadas en las narrativas se estudia a partir del enfoque cualitativo, que a su vez sienta sus bases en el paradigma interpretativo, éste se debe a entender y reconstruir las construcciones que la gente y el investigador tienen sobre un fenómeno o hecho por la vía del consenso, el conocimiento consiste precisamente en un consenso relativo sobre construcciones que estarán sujetas a continuas revisiones. En tanto se lleva a cabo este proceso el conocimiento se acumula mientras se yuxtaponen las diferentes construcciones para dar paso a una nueva construcción (Guba y Lincoln, 1994).

Para el propósito que en este caso nos ocupa, conviene explicar la fenomenología hermenéutica, esta “consiste en descubrir los significados no manifiestos, analizarlos y describirlos (...) noción a la autointerpretación de la existencia humana como tal” (Álvarez-Gayou, 2003: p. 87). Lo hasta aquí descrito se aclara en los conceptos clave de la fenomenología hermenéutica: a) temporalidad, referida al tiempo vivido; b) espacialidad, espacio vivido; c) corporalidad, cuerpo vivido; y d) relacionalidad o la comunidad, relación humana vivida con los objetos, personas, sucesos y situaciones, es decir el yo (Sellés, 2006).

La interpretación de las realidades manifiestas en la narrativa, a decir de Ricoeur (2000), tendrán que ver con la estructura del texto para el análisis del contenido, sin profundizar en ello, nos interesa rescatar la idea del filósofo en cuestión sobre cómo a partir de la narrativa existe un acto de introspección que conlleva a la reflexión, a su vez ésta “es el acto de retorno a uno mismo (...) En este punto, la fenomenología —y más aún la hermenéutica— representa, a la vez, una realización y una transformación radical del propio programa de la filosofía reflexiva” (Ricoeur, 2000: p. 200).

Por último, y para que se clarifique la correspondencia entre este método y el proceso de titulación por portafolio, se realizó un contraste entre algunos aspectos generales que describe Álvarez-Gayou (2003) con el proceso de elaboración del portafolio asignado por la DGESUM en el documento de Orientaciones Académicas Para la Titulación (2018), sin embargo, para efectos del presente estudio se hace énfasis en el momento tres de la tabla 1, relacionado con la narrativa y el proceso de reflexión.

Tabla 1.

Fenomenología y portafolio de evidencias

Momentos	Fenomenología	Portafolio
1. Definir tema de estudio	Las preguntas “se dirigen hacia una comprensión que la experiencia vivida tiene para la persona” (p. 88).	Definición. Es el momento en que el estudiante decide “la(s) competencia(s) a demostrar” (SEP: 2018. P. 13).
2. Selección y discriminación de evidencias	Selección. “Palabras o frases que describen particularidades de la experiencia estudiada. Puede agrupar las que tienen relación o semejanza entre sí y se forman grupos que revelen la subjetividad de la persona investigada” (p. 88).	Selección. recopilación de productos que puedan evidenciar las competencias. “Consiste en la identificación y discriminación de distintas evidencias de aprendizaje que muestran el nivel de logro y desempeño en función de la competencia seleccionada” (SEP: 2018, p. 13).
3. Ciclo de reflexión y narrativa.	Análisis de datos. Es un “proceso de lectura, práctica reflexiva sobre las	Reflexión y análisis. Es la reflexión reflexiva sobre las

---

reflexión, escritura y evidencias seleccionadas, “núcleo reescritura que permite central del desarrollo del portafolio transformar la experiencia en tanto promueve un ejercicio de vivida en una expresión evaluación-reflexión-análisis-textual” (p.88). aprendizaje” (SEP: 2018, p. 13).

---

4. Examen profesional	Expresión a un auditorio científico.	Proyección. “Contempla dos fases, en la primera, la valoración que hace el estudiante de sí mismo (...), en la segunda el reconocimiento de su potencial” (SEP: 2018. P. 13)
-----------------------	--------------------------------------	--

---

Fuente: elaboración propia

#### Primer momento

Los estudiantes eligen de una hasta tres competencias profesionales o genéricas para abordar, mismas que iniciado el proceso deben analizar por las unidades que las conforman y confrontar con su experiencia en las prácticas profesionales, teniendo como principal recurso el diario de campo para asegurarse de que sea o sean las competencias que realmente quieren afrontar.

#### Segundo momento

Es la selección de productos que han de mostrarse como evidencias éstas han de clasificarse por semestre y por competencia lo que se logra identificando particularidades de los productos que los relacionan entre sí.

#### Tercer momento

Una vez que el estudiante está seguro de la o las competencias a trabajar y tiene clasificadas las evidencias con las que muestra su yo trascendental, pasa al ejercicio de la práctica reflexiva que debe ser aplicado a cada una de ellas, ya que como se explicó anteriormente con los círculos de reflexión el maestro en formación puede reestructurar su

haber docente y perfeccionarlo. En lo referente a la expresión textual, se hace uso de la narrativa.

Por cada evidencia el estudiante elabora un ciclo de reflexión que será expresado en narrativa; ésta se identifica señalando el nombre de la evidencia, semestre en que fue producida, competencia y unidades de competencia que demuestra su contenido. El ejercicio de selección de evidencias y ciclo de reflexión, obedecen a la evaluación en el tiempo:

La identificación, discriminación y selección de evidencias suscitadas en los distintos momentos de su formación inicial permitirá reconstruir un proceso de aprendizaje que dará cuenta de las competencias profesionales y de los cambios que experimentó a lo largo de su carrera” (SEP: 2018).

En otras palabras, valorar el pasado, reconstruir el presente y mejorar el futuro:

a) Valorar el pasado. El autoanálisis y contraste será en relación a las evidencias rescatadas de los primeros seis semestres. En cada una de ellas el estudiante practicará la fase de análisis y contraste de forma que podrá darse cuenta de sus áreas de oportunidad en la unidad de competencia o competencia en su conjunto, y entonces podrá proceder a elaborar propuestas para renovar y perfeccionar su práctica.

b) Reconstruir el presente. Habiéndose dado cuenta y siendo consciente de sus áreas de oportunidad a lo largo de la carrera, tiene la oportunidad de aplicar estrategias que completen la o las competencias en cuestión, nuevamente estas estrategias serán sometidas al ciclo de reflexión y así sucesivamente hasta lograr el más alto nivel de competencia. Se considera que este proceso se experimente en el séptimo y parte del octavo semestre.

c) Mejorar el futuro. El estudiante que alcanza el mejor desempeño en la competencia o competencias seleccionadas, mejora la práctica profesional de manera permanente. Se considera ideal que la competencia se pueda reflejar en

completo dominio al finalizar el octavo semestre. El nivel de logro alcanzado se demostrará en la proyección del portafolio de evidencias.

#### Cuarto momento

El estudiante en el examen profesional presenta ante los sinodales el contenido de su portafolio de evidencias, donde se dan a conocer las narrativas que demuestran su proceso de investigación, sus resultados y es parte de un diálogo con el sínodo para profundizar en elementos que surgen como relevantes.

### Resultados

El proceso de elaboración del portafolio de evidencias se constituye como un ejercicio de investigación con enfoque cualitativo y obedece a un paradigma de interpretación fenomenológico-hermenéutico, ya que permite a los participantes de esta modalidad de titulación, indagar sobre su práctica profesional a través de la reflexión, misma que les permite descubrir aspectos de su propio ejercicio docente no manifestados explícitamente, de manera que al mejorar su intervención trasciende en su propio haber docente. Esto a través de la creación de narrativas que faciliten la reflexión para la mejora de la práctica de las y los MF.

A continuación se presentan tres categorías que fueron el eje rector del análisis de la presente indagación, mismas que también posibilitan al cumplimiento del objetivo, la posible validación del supuesto y logran complementar algunas de las respuestas de las preguntas de investigación.

#### Categoría 1

Descripción de experiencias relatadas a través de la narrativa. Las evidencias que se presentan permiten observar cómo este trabajo se desarrolla en función a una unidad de competencia en la que se profundiza y posibilita su consolidación según lo establecido en el plan de estudios vigente para Escuelas Normales. A continuación se muestra la siguiente experiencia de aprendizaje por medio de fragmentos de narrativas:

### Sujeto 1

Esta evidencia está enfocada a la realización de ajustes razonables en el plan de clases, puesto que realicé adaptaciones a diversas actividades que iba planeando para un alumno(a) que presenta rezago educativo y TDAH, las cuales consistieron en cambiar la dificultad de las actividades generales para que éste pudiese realizarlo y no le fuese tan complicado, es decir, al mismo tiempo que diseñé la actividad general, también pensaba en cómo el niño (a) lo resolvería y entonces saber qué cambiar (Hernández, 2019,p75).

### Sujeto 2

Durante toda la semana habíamos hablado sobre diferentes seres vivos, vimos videos informativos de YouTube, buscamos en revistas animales, e incluso los alumnos hicieron exposiciones de su animal favorito, frente a sus compañeros platicaron sobre lo que encontraron de preguntas que anteriormente habían investigado en sus casas, y entre estos escenarios de aprendizaje se encuentra la visita de la profesional en los animales, una veterinaria quien nos apoyó con la experiencia final a nuestro periodo de investigación, ya que posterior a la visita adoptamos a un pez betta, al cual nombramos Red, y quien me ayudó a motivar a los estudiantes a apropiarse de las normas y despertar su responsabilidad, tanto dentro del salón como en su hogar (García, 2022 p.75).

### Categoría 2

La narrativa propicia la reflexión que establece la DGE SUM. Los extractos de las narrativas que se presentan a continuación dan a conocer cómo este trabajo lleva a las y los MF al cumplimiento de lo establecido en Orientaciones Para la Titulación (2018) en relación a la importancia de la reflexión que derive en la mejora de la práctica docente:

### Sujeto 3

Considero que tuve un crecimiento muy amplio en el conocimiento de la docencia y una experiencia maravillosa, ya que hice una valoración tanto al contexto, como a

las personas que lo habitaban y hacia mí, en donde encontré una amplia variedad de necesidades que se presentan día a día y no nos percatamos de ellas hasta que pasamos por ahí. También me tope con las áreas de oportunidad en las que se pueden trabajar en esa comunidad o contexto. (Reyes, 2019.p.67)

#### Sujeto 4

En esta actividad se solicitó realizar una planeación de aula diversificada para responder a la diversidad -DUA- (...) no lo entendía, pues, únicamente llegaba a elaborar diagnósticos muy básicos pero nunca había elaborado uno que describiera las características y ritmos de aprendizaje de los alumnos sobresalientes o que presenten alguna necesidad educativa. (...) Este diagnóstico fue el primero que realice bajo conciencia y a profundidad (...) deje de ver al diagnóstico como algo básico y entendí que entre más profundidad tenga sirve mejor al docente para realizar planeaciones diversificadas con un carácter inclusivo (Rocha, 2023,p.57).

#### Categoría 3

Sentido de la experiencia profesional a través de las narrativas. Esta categoría permite mostrar cómo las y los MF que narran sus experiencias sobre una situación profesional específica, encuentran áreas de mejora al momento de relatar, luego por sí mismos acuden al propio conocimiento para generar nuevas experiencias que ayuden a fortalecer el aspecto encontrado:

#### Sujeto 5

Aprendí que esta actividad de los disfraces hace que estén alerta, conozcan reglas y escuchen las consignas y el trabajo en equipo que es algo muy importante, tomar en cuenta los gustos y preferencias de todos y todas y así poder ir planeando diversas actividades que aumenten su imaginación y no sean similares y aburridas y que el involucrarme con ellos en disfraces y realización de ejercicios lo hace aún más significativo (Venegas 2023,p.90).



## Sujeto 6

El MF retoma la recomendación que se hace derivada de la construcción de un árbol de problemas al plantear que los padres de familia deben tener el conocimiento de la información contenida en él: “esto, para que ellos sintieran un mayor compromiso con la educación y cumplimiento de sus hijos y así lograr resultados favorables” (Ruíz, 2022, p. 67).

### **Discusión y conclusiones**

Luego del análisis comparativo realizado en el ejercicio de categorización, concluimos que la narrativa es uno de los componentes para la construcción del portafolio de evidencias como modalidad de titulación; se desarrolla con acciones específicas citadas con anterioridad y permite a los y las MF resolver aquellas situaciones que consideran para fortalecer su perfil de egreso a partir del proceso de reflexión empleado. A continuación damos cuenta de ello:

La respuesta a la pregunta en relación a si la narrativa ofrece la oportunidad para describir experiencias docentes, es afirmativa puesto que, las y los MF plasman la descripción de la evidencia donde abordan diversos aspectos. Identifican y expresan las cualidades, circunstancias, lugares, información que les permiten tener una imagen clara de su evidencia lo que deriva en una opinión sobre la misma. Al describir, retoman aspectos en los que enfatizan, los cuales representan un aprendizaje significativo que utilizarán para posteriormente contrastar y redescubrir. Así se otorga validez a las palabras de Bolívar, et. al. (2001), sobre recapitular experiencias considerando diferentes dimensiones que las circundan.

A continuación se da respuesta a la pregunta sobre si la narrativa fomenta la reflexión, misma que se desarrolla en la categoría 2. Siguiendo a Bolívar, et. al (2001), la reflexión da la pauta para detectar aquellos elementos que complementan el sentido operativo de una experiencia, en este caso, del ámbito docente. La organización de los hechos relatados en la narrativa, de forma coherente, permite al MF descubrirse en su propio haber, en un entramado de circunstancias internas y externas del ámbito educativo.

Al respecto, el Sujeto 3 manifiesta haber reconocido las circunstancias del contexto escolar y la necesidad de intervenir en el modo educativo; por su parte, el Sujeto 4 encontró a través de la narración la importancia del diagnóstico educativo para una planificación diversificada, de manera que trasciende a la complejidad de la comprensión del grupo en el que va a intervenir como docente.

Analizar los procesos de la formación docente y la consolidación de las competencias del plan de estudio, permite comprender las vivencias y sentimientos que se producen en los propios contextos de la vida cotidiana de los MF resultado del yo dialógico propuesto por Selles (2006); la narrativa posibilita el valorar las experiencias y con ello, el llegar a la construcción de explicaciones del mundo al que pertenece, lo cual genera replantear un suceso narrado. De esta manera se percibe en los extractos de los Sujetos 5 y 6, que ellos pudieron identificar aspectos de mejora en su proceso de formación, con ello se encuentra respuesta afirmativa a la tercera pregunta y categoría.

Con lo anterior se valida el supuesto: la narrativa como medio de expresión es un recurso para la investigación cualitativa que facilita la reflexión para la mejora de la práctica docente de un maestro en formación. Cuando un docente entra en la dinámica de autoevaluar su propio proceso formativo, se enrola de tal manera que la labor cotidiana se convierte en superar retos que se ven reflejados en el aprendizaje y desarrollo de sus alumnos, el reconocimiento ante los otros de su propio estado profesional conlleva a la pronta recuperación de las herramientas que permiten fluir el ejercicio docente, pero además contribuye a la aplicación del plan y programas de estudios vigente para la educación básica de manera crítica convirtiendo los contenidos en herramientas reales para el estudiantado a su cargo de acuerdo al contexto en el que se encuentren insertos. Es por ello que el perfil de egreso al que se sujetan las normales se ve favorecido.

La narrativa a través del proceso de titulación por portafolio en la IByCENECH ha generado como resultado el egreso de Licenciadas y Licenciados en Educación Primaria, Educación Preescolar e Inclusión Educativa motivadas y motivados por la mejora continua de su trabajo en el campo profesional, los portafolios con que lograron su certificación dan

cuenta de ello. Por tal motivo aseguramos cumplir con el objetivo planteado, el cual consiste en proponer a la narrativa como metodología para la construcción de los portafolios, al mismo tiempo que se atiende a lo solicitado por la DGE SUM sobre la mejora de la práctica docente a través de la reflexión.

## Referencias

Abascal, M. D., Ambros, A., Apraiz, M.V., Durán, C., Steve, O., Illescas, M. J., Jimeno, P., ... Zayas, F., (2011), Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente. En Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas, 3 (1) 29 – 48. Barcelona: GRAO. ISBN: 978-84-9980-088-2

Álvarez, J. L., Jurgenson, G., (2003), Cómo hacer investigación cualitativa, México, Buenos Aires y Barcelona: Paidós.

Bolívar, A. Domingo, J. Fernández, M., (2001) Las narrativas biográficas. En La investigación biográfico narrativa en educación, (pp. 17 - 51) La muralla

Domingo, J., Fernández, M., (1999), Ciclo de profundización reflexiva desde el enfoque biográfico - narrativo. En Cuadernos Monográficos del ICE, 10 (1) 25 – 40. Universidad de Deusto. ISBN 9788474856408

García, N. (2022) El desarrollo de mi competencia profesional a través del Portafolio de Evidencias, p. 75. IBYCENECH

Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En NK Denzin & YS Lincoln (Eds.), Manual de investigación cualitativa (págs. 105-117). Publicaciones sabias, Inc. [https://www.academia.edu/18721566/2\\_Lincoln\\_and\\_Guba\\_Espa%C3%B1ol\\_Paradigmas\\_1994](https://www.academia.edu/18721566/2_Lincoln_and_Guba_Espa%C3%B1ol_Paradigmas_1994)

Hernández, N, (2019) De maestra en formación a docente, (p. 75). IBYCENECH

Izcarraga, P. S. (2014). Manual de Investigación Cualitativa. México, D.F. Fontamara.

Ochoa, M. Oros, R. Palomo, L. (2022). Los ciclos de reflexión, instrumento para el desarrollo del portafolio de evidencias como modalidad de titulación en la IByCENECH. CONISEN.

Reynoso, C., (1998), Las antropologías fenomenológicas. En Corrientes teóricas en Antropología: Perspectivas para el Tercer Milenio, (pp. 156 - 163) Universidad de Buenos Aires

Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica, en Análisi. No. 25. (P. 189-207). ISSN 0211-2175  
[https://www.academia.edu/4770075/14157660\\_Paul\\_Ricoeur\\_Narratividad\\_Fenomenologia\\_y\\_Hermeneutica\\_](https://www.academia.edu/4770075/14157660_Paul_Ricoeur_Narratividad_Fenomenologia_y_Hermeneutica_)

Reyes, P (2019) importancia de la evaluación en mi práctica, (p.67). IByCENECH

Rocha, E. (2023). Construir un aprendizaje significativo a través del diseño de estrategias inclusivas, (p. 57). IByCENECH

Ruíz, O. (2022). Análisis del desarrollo de la competencia elegida mediante el Portafolio, (p. 65). IByCENECH

Secretaría de Educación Pública, (2012), Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación.

Secretaría de Educación Pública, (2018), Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación .

Sellés, J (2006), La co-existencia personal. Antropología cultural, filosófica y trascendental. En Antropología para inconformes, (pp. 107 129; 318 - 329) Universidad de Navarra.

Tobón, S., Pimienta, J. H., y García, J. A., (2010), El empleo del portafolio en la evaluación de competencias. En Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias, (pp. 145-169) México: PEARSON Educación

Venegas, M. (2023) ¿cómo ayuda el análisis de mis planeaciones a visualizar mis áreas de oportunidad? (p. 90) IBYCENECH

## La narrativa pedagógica como estrategia de aprendizaje en estudiantes normalistas. Plan de estudios 2022

Ramos Martín Silva Castro

22rmsc@gmail.com

Landy Aracelly Loeza Rosado

landyara3@live.com.mx

Jorge Alfredo Tec Jiménez

tecjorgealfredo@gmail.com

Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia” Valladolid, Yucatán.

Línea temática 11. Narrativa Pedagógica de las Escuelas Normales.

### Resumen

La narrativa pedagógica como estrategia de aprendizaje en estudiantes normalistas, es de suma importancia para desarrollar las competencias del perfil de egreso ya que permite entender la identidad cultural sustentada en los pueblos indígenas y favorece al desarrollo como un docente empático ante la diversidad, para la construcción de una identidad con todos.

La presente investigación, tiene como objetivo analizar la narrativa pedagógica como estrategia de aprendizaje en el proceso formativo de los estudiantes normalistas del segundo semestre del ciclo escolar 2023-2024.

Para ello, se utilizó un diseño metodológico cualitativo, aplicando entrevistas semiestructuradas, de manera física y mediante google forms, destacando la experiencia de trabajar con la narrativa pedagógica.

Los resultados de la investigación están en relación con las percepciones de los estudiantes normalistas, respecto a las experiencias del trabajo mediante las narrativas pedagógicas.

Para concluir, se proponen algunas orientaciones para mejorar la narrativa pedagógica que elaboran los estudiantes normalistas, con base en las experiencias vividas en el trabajo docente que realizan en las escuelas primarias de arraigo. A manera de

reflexión se puede mencionar que las narrativas pedagógicas son importantes para el proceso de aprendizaje de los estudiantes normalistas y poder cumplir con los rasgos del perfil de egreso.

**Palabras clave:** narrativa pedagógica, Diagnóstico integral, Arraigo comunitario, estrategia de aprendizaje, plan de estudios 2022.

### **Planteamiento del problema**

El problema surge con los alumnos del segundo semestre de la escuela normal de Valladolid, Yucatán que cursan el plan de estudios 2022, debido a la falta de una identidad así como de la ausencia de empatía hacia el trabajo docente relacionado con el enfoque de la carrera y previsto en los rasgos del perfil de egreso. Los alumnos carecen de una capacidad de análisis y comprensión de los fenómenos y situaciones de vida cotidiana a los que se enfrentan en su trabajo docente que realizan en la escuela primaria así como de habilidades de redacción al traducirla en la producción de una narrativa pedagógica prevista en la unidad de estudio docencia intercultural, plurilingüe y comunitaria que cursan los alumnos actualmente y que impacta en todo lo referente al trabajo docente durante su formación en la escuela normal.

La importancia del presente trabajo radica en contribuir a desarrollar los rasgos del perfil de egreso referidos a la identidad docente intercultural, plurilingüe y comunitaria como base de su formación, así como para favorecer el hábito de escritura carente en la mayoría de los alumnos que ingresan a la escuela Normal, teniendo consideraciones importantes al momento de redactar sus diferentes actividades en las unidades de estudio durante su formación. La narrativa pedagógica como estrategia de aprendizaje puede contribuir significativamente al proceso formativo de los estudiantes, permitiendo crear textos desde la metodología narrativa.

La narrativa pedagógica como estrategia de aprendizaje permite al estudiante experimentar en el contexto donde se desenvuelve, su historia, delimitación geográfica, cultura, etc. "...El estudio de la narrativa..., es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo", fomentando la habilidad como investigador, como un



crítico narrativo y construir teorías, en una sola persona. (Connelly y Clandinin citado por Gallego & Pulgarín, 2021, p. 2402).

Por lo que se enuncia la siguiente de pregunta de investigación:

¿De qué manera la narrativa pedagógica como estrategia de aprendizaje contribuye a desarrollar los rasgos del perfil de egreso de la licenciatura Intercultural plurilingüe y comunitaria del plan de estudios 2022?

A continuación, se enuncian los siguientes objetivos de la investigación:

Objetivo General: Analizar la narrativa pedagógica como estrategia de aprendizaje para el desarrollo de los rasgos del perfil de egreso en los alumnos del segundo semestre de la licenciatura en educación primaria intercultural, plurilingüe y comunitaria de la escuela normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia” de Valladolid, Yucatán durante el ciclo escolar 2023-2024.

Objetivos específicos:

Definir el concepto de narrativa pedagógica.

Definir el concepto de estrategia de aprendizaje.

Diseñar instrumentos de investigación conforme a los rasgos del perfil de egreso para la recolección de datos.

Aplicar los instrumentos de investigación conforme a los rasgos del perfil de egreso para la recolección de datos.

Evaluar los resultados de la aplicación de los instrumentos de la investigación.

### **Marco teórico**

De acuerdo con Dato D. (2019) La narración, en las múltiples formas en que se puede practicar, es entonces un lugar y un tiempo en el cual actualizar nuevas interpretaciones del mundo, en el que cada sujeto puede dar nuevo significado y nuevo sentido a su propio existir. En este sentido la narrativa pedagógica permite identificar desde una mirada individual o colectivo las diferentes formas de interpretar el mundo, vivir la experiencia en un contexto diferente, es el espacio por la cual se llega a un nivel de profundidad en la experiencia adquirida.

Oropeza M. (2019). Señala que la narrativa pedagógica es un punto de partida con el yo investigador, ya que permite despertar la curiosidad para este proceso, con relación a ello, uno de los campos más ricos para realizarlo es la pedagogía.

Tomando en cuenta lo anterior, el plan de estudios de las escuelas normales interculturales, plurilingües y comunitarias del 2022, retoman mucho este aspecto de investigación mediante las narrativas, partiendo de las situaciones de vida cotidiana que se presenten en las comunidades de arraigo, escuela y aula. Esto permite al estudiante normalista interiorizarse a la investigación.

Para Linares E. (2018) La narrativa pedagógica no es obra de un solo acto, se elabora y se reconstruye una y otra vez en comunión con otros docentes, con los alumnos. Cuando se expresa de manera escrita, se revisa continuamente en un proceso recursivo en el que se valora tanto el contenido como la forma de expresarlo. La intención es compartirla y propiciar el diálogo con los lectores.

En efecto, la narrativa pedagógica es un proceso complejo que requiere de revisiones constantes, en los procesos, para ello, en el presente trabajo se mencionará los procesos que requirieron los alumnos para llevar a cabo su narrativa pedagógica, que al final se aterrizó en la publicación de un blog educativo, tomando en cuenta las otras unidades de estudio del segundo semestre. También es de considerar que se llevó a cabo de manera colaborativa.

Es importante mencionar que la narrativa pedagógica como estrategia de aprendizaje en estudiantes normalistas del segundo semestre de la licenciatura en educación primaria intercultural, plurilingüe y comunitaria, permite contribuir a los rasgos del perfil de egreso de la licenciatura, principalmente con el propósito de la unidad de estudio, la cual indica que los estudiantes normalistas desarrollen una identidad profesional con su trabajo docente, sustentado en la cultura y arraigo comunitario, del plan de estudios 2022.

Seguidamente definiremos, de acuerdo a varios autores el concepto de estrategia de aprendizaje, para poder enfatizar las que se realizaron en esta investigación, la cual permitirá

darle sentido a este proceso. En primera instancia, de acuerdo con Weinstein y Mayer (1986). Hacen mención que las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación.

Las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (Monereo citado por Meza J. 2013, p. 199)

En consecuencia, los estudiantes normalistas de la escuela Normal de Valladolid, realizaron distintas estrategias de aprendizaje, que a continuación se mencionarán: entrevistas, estructuradas y semi estructuradas, encuestas, diario de campo, observación participante, las cuales influyeron para la elaboración de su narrativa pedagógica y a su vez cumplir con su trabajo final.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje se puede mencionar lo siguiente: Son procedimientos o secuencias de acciones, son actividades conscientes y voluntarias, pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas, persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos, son más que los "hábitos de estudio" porque se realizan flexiblemente, pueden ser abiertas o encubiertas (Díaz Barriga, 2002).

De esta manera los docentes en formación empezaron el proceso para realizar sus narrativas pedagógicas, de acuerdo a las comunidades de arraigo asignadas durante el segundo semestre de su formación.

## **Metodología**

El presente trabajo de investigación se realizó a 66 estudiantes de la escuela normal "Juan de Dios Rodríguez Heredia" de Valladolid, Yucatán correspondiente a la Licenciatura en Educación Primaria intercultural Plurilingüe y Comunitaria del plan de estudios 2022,

durante la fase básica del segundo semestre, con la unidad de estudio: Docencia Intercultural Plurilingüe y Comunitaria.

En este sentido, es menester indicar que el presente trabajo de investigación es de tipo cualitativo, ya que los datos obtenidos fueron mediante entrevistas, rúbricas y la contestación de formularios, mismas que se llevaron a cabo durante el transcurso del semestre.

Para el desarrollo de la narrativa pedagógica, los docentes en formación llevan a cabo dos momentos importantes en el impulso de la actividad, la primera: elaboración y aplicación de un diagnóstico integral. Durante el segundo momento, se analiza distintas teorías y métodos para observar en las aulas.

#### Primer momento: Diagnóstico situado y complejidad pedagógica

Para iniciar, de manera aleatoria se formaron los equipos de trabajo por comunidad de arraigo, posteriormente se sortearon las seis dimensiones a investigar, después los docentes en formación mediante equipos de trabajo diseñaron un diagnóstico integral tomando en cuenta las siguientes dimensiones: el primer equipo generó instrumentos que les permitieran obtener información de la historia de la comunidad y su ubicación geográfica; seguidamente otro equipo lo hizo con la dimensión social; otro con la dimensión económica; el siguiente equipo la dimensión cultural; otro trabajó la dimensión lingüística y por último la dimensión educativa.

Importante señalar que para el diseño de este diagnóstico integral como estrategia de aprendizaje, los estudiantes realizaron para obtener información de sus comunidades de arraigo, una secuencia de acciones para su diseño que duró dos semanas, mismas que fueron revisadas y autorizadas por el titular de la asignatura de Docencia, previo a su jornada de observación al trabajo docente, que duraría dos semanas en la cual se aplicarían los instrumentos para integrar el primer aparatado de la narrativa pedagógica.

La aplicación del diagnóstico integral se llevó a cabo del 11 al 22 de marzo del presente año, para ello los estudiantes normalistas por comunidades de práctica diseñaron

como parte de la estrategia de aprendizaje un cronograma de actividades, para una eficiente organización de las acciones. Estas actividades se llevaron a cabo por las tardes, ventaja de ser un docente en formación que tiene arraigo en su comunidad de prácticas, mientras se recababa la información se fue analizando y seguidamente con los jefes de comunidad se fue realizando la narrativa pedagógica del primer momento.

Para la sistematización de este proceso de reflexión, los docentes en formación se orientaron mediante una rúbrica, tomando en consideración los siguientes elementos fundamentales: título; de acuerdo con las situaciones de vida cotidiana que se presentaron en sus jornadas de inmersión al trabajo docente, debe ser atractivo y que invite al lector, presentación; la redacción en este caso se consideró en tercera persona, de manera adecuada y legible, tomando en consideración el formato APA de la séptima edición, contenido; se consideraron en este apartado las seis dimensiones del diagnóstico integral mencionado anteriormente, coherencia y cohesión, adecuación, léxico y que no tenga faltas de ortografía.

Tabla 1.

Elementos para la redacción de la narrativa pedagógica

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE UN RELATO PEDAGÓGICO				
ASPECTOS	4 EXCELENTE	3 SATISFACTORIO	2 MEJORABLE	1 INSUFICIENTE
<b>Título</b>	Presenta un título muy sugerente y guarda una relación muy estrecha con la situación de vida cotidiana que presenta la comunidad de prácticas de observación. (situación problema)	Aparece un título bastante sugerente y su relación con el contenido del relato es clara, de acuerdo a la situación de vida cotidiana.	El título es poco original y/o no guarda una relación clara con el contenido del texto.	El relato carece de título.
<b>Presentación</b>	La tipografía empleada es en tercera persona, adecuada y legible, se respetan los márgenes y la presentación, en general, está muy cuidada. Formato APA 7ª edición.	La tipografía empleada es en tercera persona y legible, se respetan los márgenes y la presentación, en general, está cuidada. Formato APA 7ª edición.	La tipografía no es demasiado adecuada o no se respetan los márgenes. En general, la presentación no está demasiado cuidada. No presenta formato APA 7ª edición.	La presentación es descuidada, con una tipografía poco adecuada y no se respetan los márgenes. No presenta formato APA 7ª edición.
<b>Contenido</b>	Presenta de manera adecuada las dimensiones del diagnóstico integral; educativo, lingüístico, cultural, social, económico, histórico y geográfico, con los resultados obtenidos en la jornada intensiva	Se presentan las dimensiones del diagnóstico integral; educativo, lingüístico, cultural, social, económico, histórico y geográfico, con la mayoría de resultados obtenidos en la jornada intensiva	El relato no es demasiado atractiva ni interesante.	No se ha mostrado ningún interés por contar un relato atrayente.
<b>Coherencia y cohesión</b>	La información está organizada de forma clara y se utilizan correctamente los conectores de discurso.	La información está bastante bien organizada y, aunque aparecen conectores de discurso, no son variados.	La información no está demasiado bien organizada y/o los conectores de discurso empleados son escasos y poco variados.	El texto está mal organizado y apenas se utilizan conectores de discurso o su uso no es adecuado.
<b>Adecuación</b>	Se respetan las consignas dadas en cuanto a contenido, extensión y tipo de narrador y se utiliza un registro formal, evitando coloquialismos y vulgarismos.	Se respetan las consignas dadas en cuanto a contenido y extensión y tipo de narrador y, en general, el registro utilizado es correcto.	No siempre se respetan las consignas dadas y/o el registro lingüístico es familiar.	No se respetan las consignas dadas y el registro lingüístico empleado es totalmente inadecuado.
<b>Léxico</b>	Se emplea un vocabulario rico y variado y se evitan en todo momento repeticiones innecesarias.	El vocabulario empleado es correcto, pero no lo suficientemente rico ni variado y se observa la presencia de repeticiones innecesarias.	El vocabulario empleado no es demasiado rico ni variado y abundan las repeticiones innecesarias de palabras.	El vocabulario empleado es pobre y repetitivo.
<b>Corrección lingüística</b>	No se aprecian errores ortográficos, morfosintácticos ni de puntuación.	Aparecen uno o dos errores ortográficos, morfosintácticos o de puntuación.	Aparecen tres o cuatro errores ortográficos, morfosintácticos o de puntuación.	Aparecen cinco o más errores ortográficos, morfosintácticos o de puntuación.

\*De Cedec se encuentra bajo una Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 España. [Rúbrica-de-evaluación-de-un-texto-narrativo-1.pdf \(intof.es\)](#)

Segundo momento: Teorías, metodologías, relación pedagógica y arraigo comunitario

Para el segundo momento de la narrativa pedagógica, se abordaron temas indispensables en el proceso de formación de los estudiantes normalistas, contemplando algunas teorías, técnicas y metodologías, tales como: las técnicas de Célestin Freinet, el enfoque por proyectos, el aprendizaje basado en problemas, la enseñanza situada en la comunidad, el método de la palabra generadora y las estrategias narrativas de la pedagogía del encuentro.

Tomando en consideración lo anterior y de manera colaborativa, así como por comunidades de práctica, los estudiantes se organizaron para investigar sobre los temas asignados por el docente titular de la unidad de estudio, como estrategia de aprendizaje, los docentes en formación realizaron una serie de exposiciones para presentar al grupo sus hallazgos, en la cual se invitó a reflexionar sobre las situaciones de vida cotidiana que observaron en jornadas de trabajo docente anteriores.

Seguidamente y previo a la última jornada de observación de una semana, los estudiantes diseñaron como parte de las estrategias de aprendizaje, instrumentos que les permitiera observar algunas metodologías y técnicas durante clases que lograron observar, las cuales en su mayoría fueron guías de observación y entrevistas, de igual manera fueron revisadas y autorizadas por el maestro titular de la unidad de estudio.

Durante la última semana de observación al trabajo docente en las escuelas primarias, llevadas a cabo del 20 al 24 de mayo, los estudiantes se dieron a la tarea de observar las técnicas y metodologías que los docentes emplean en el proceso de enseñanza aprendizaje, considerando de igual manera como estrategia de aprendizaje, la ejecución de un cronograma de actividades, que durante la semana ayudaba a la correcta organización de la misma.

En cuanto al arraigo comunitario del docente en formación, en este sentido, para poder reflexionar y plasmar en la narrativa pedagógica, se utilizó una serie de preguntas como parte de las estrategias de aprendizaje, que permita el análisis reflexivo como agente



transformador en su quehacer pedagógico y social: ¿Qué significado tiene el arraigo con la permanencia y la temporalidad del docente en la comunidad?, ¿En qué medida el desempeño del trabajo docente se relaciona con estar arraigado?, ¿Es suficiente ser una o un buen docente en el aula? Y ¿Cuáles actividades y gestiones posibles y factibles fuera de la escuela se pueden realizar para tener vinculación y empatía con la comunidad? Las respuestas fueron de manera individual, seguidamente las socializaron en equipos de comunidad para poder integrar después de manera narrativa en su trabajo final.

Como se mencionó en un principio, la narrativa pedagógica es un proceso paulatino que requiere de mucha revisión constante, no se elabora en un solo acto, se requiere revisar una y otra vez. Para finalizar los docentes en formación del segundo semestre publicaron su narrativa pedagógica en un blog educativo, contribuyendo al proyecto integrador del segundo semestre con la unidad de estudio Docencia Intercultural Plurilingüe y comunitario (<https://elcaminodelsaberunviajeportohpku.blogspot.com/>).

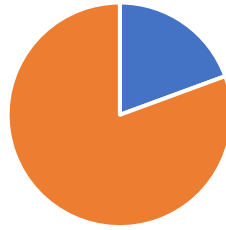
## Resultados

Los resultados emanados de este trabajo de investigación, se reflejó mediante la aplicación de un formulario a estudiantes del segundo semestre que cursaron la Unidad de Estudio de Docencia Intercultural Plurilingüe y Comunitaria, las cuales se centraron en recabar datos valiosos sobre la percepción y efectividad que tienen las narrativas pedagógicas como estrategia de aprendizaje y la contribución de la misma al cumplimiento de los rasgos del perfil de egreso.

En este sentido en cuanto al desarrollo de los rasgos del perfil de egreso: Un significativo 80.6% de los participantes destacó que contribuyen promoviendo la empatía y el respeto hacia la diversidad cultural y social en la práctica. Así un 19.4% señaló que fomentan una visión unidimensional de la enseñanza centrada en contenidos académicos. Estos resultados subrayan la importancia de las narrativas pedagógicas para favorecer los rasgos del perfil de egreso de los estudiantes normalistas.



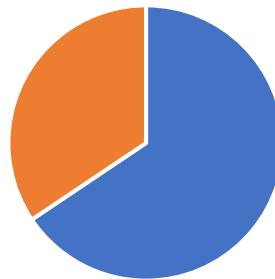
Figura 1. Las narrativas pedagógicas contribuyen al cumplimiento de los rasgos del perfil de egreso.



- Fomenta una visión unidimensional de la enseñanza centrada en contenidos académicos
- Promoviendo la empatía y el respeto hacia la diversidad cultural y social en la práctica educativa.
- enfatizando la competencia individual y la competencia en el aula.

En función con el trabajo de las narrativas pedagógicas puedan mejorar la capacidad de empatizar con la comunidad y mejorar su proceso de identidad. Un 65.6% de los encuestados señaló que la mejora fue muy significativa, mientras que el 34.4% indicó una mejora moderada. Estos resultados destacan el papel crucial de las narrativas pedagógicas en el desarrollo de la empatía y la identidad profesional del docente en formación.

Figura 2. El trabajo con la narrativa pedagógica ha mejorado la capacidad para empatizar con la comunidad y mejorar la identidad docente.

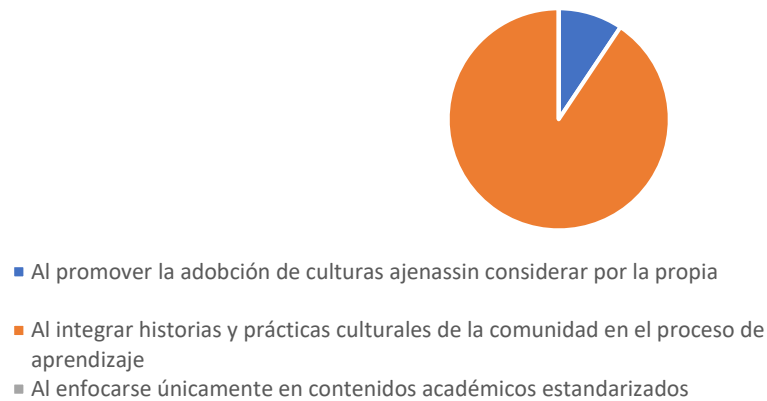


- Muy significativamente
- Moderadamente
- Poco
- No mejoró

Continuando con este análisis, se exploró cómo las narrativas pedagógicas pueden fomentar el arraigo cultural en los estudiantes. Importante destacar que un 90.6% de los encuestados indicó que esto se logra al promover la investigación sobre la cultura e historia de las comunidades de arraigo. En contraste, un pequeño porcentaje del 9.4% mencionó

que se logra al integrar historias y prácticas culturales de la comunidad en el proceso de aprendizaje.

Figura 3. Las narrativas pedagógicas pueden fomentar el arraigo cultural en los estudiantes.



El siguiente análisis trata sobre la influencia de las narrativas pedagógicas en la capacidad de redacción de los alumnos. Un 65.6% de los encuestados afirmó que su redacción mejoró significativamente gracias a estas estrategias, mientras que el 34.4% percibió una mejora moderada. Estos resultados sugieren una tendencia positiva hacia las narrativas pedagógicas en el desarrollo de habilidades de redacción.

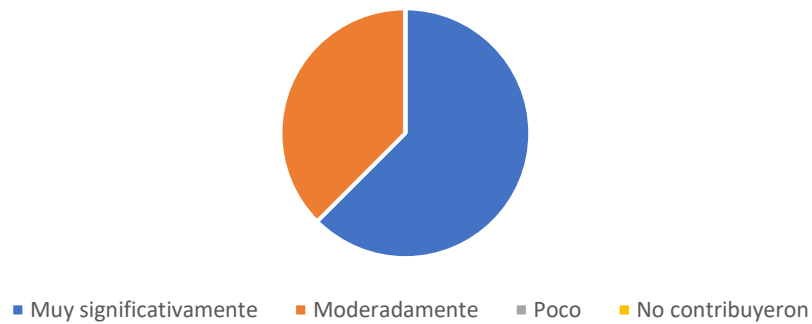
Figura 4. Las narrativas pedagógicas influyen en la capacidad de redacción.



En este sentido, se hace un análisis y los resultados obtenidos con la influencia de las narrativas pedagógicas hacia la habilidad ortográfica de los docentes en formación. Un 62.5% de los encuestados consideró que estas estrategias mejoraron su ortografía muy

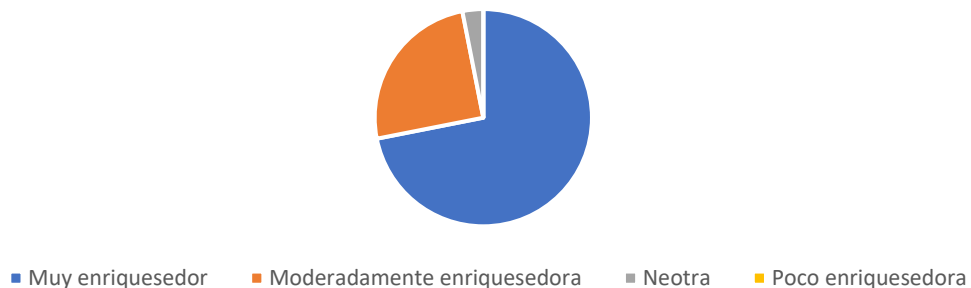
significativamente, mientras que el 37.5% señaló una mejora moderada. Estos resultados indican que las narrativas pedagógicas tienen un impacto notable en la ortografía de la mayoría de los estudiantes.

Figura 5. Las narrativas pedagógicas han contribuido a tu habilidad ortográfica.



Para concluir con los resultados, cabe destacar que la experiencia general de los alumnos al trabajar con narrativas pedagógicas nos arrojó. Un 71.9% describió su experiencia como muy enriquecedora, un 25% la consideró moderadamente enriquecedora, y un 3.1% tuvo una experiencia neutra. Estos resultados indican que la mayoría de los docentes en formación encontraron valiosas las narrativas pedagógicas, destacando su impacto positivo en el proceso de aprendizaje, las cuales contribuyen directamente a los rasgos del perfil de egreso de la licenciatura que están cursando.

Figura 6. Experiencia general al trabajar con las narrativas pedagógicas.



## **Discusión y conclusiones**

Para finalizar se puede concluir que en esta investigación es posible constatar que las narrativas pedagógicas como estrategia de aprendizaje en docentes en formación del segundo semestre, favorecieron el desarrollo de los rasgos del perfil de egreso de la licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria del plan de estudios 2022 en la fase básica correspondiente al segundo semestre, dando por cumplido con el análisis de los resultados, de la adquisición de una identidad docente sustentado en la valoración de la cultura y los pueblos originarios y con ello se logró cumplir con los objetivos de investigación planteados.

A su vez, la importancia de las narrativas pedagógicas como herramienta clave para mejorar considerablemente el hábito de la escritura, ya que como se mencionó en un principio, los estudiantes al ingresar a la escuela normal, tienen consideraciones importantes, las cuales mediante el análisis de los resultados mejoraron en su mayoría.

Se demostró que mediante el uso de las narrativas pedagógicas, los estudiantes pudieron vivir la experiencia de describir los acontecimientos adquiridos en sus comunidades de arraigo, conociendo la historia de la comunidad, ubicación geográfica, cultura y lengua que predomina en dichos contextos.

Para finalizar, es importante señalar que este trabajo de investigación es perfectible y las limitaciones identificadas en la metodología presentada, mediante el análisis de los datos y la elaboración del proyecto pudimos concretar que el tiempo es un factor crucial, el semestre es muy corto y completar los rasgos del perfil de egreso son cruciales, por lo que la narrativa pedagógica fue la opción más viable para poder garantizarla. Sin embargo, esta investigación deja abiertos nuevos escenarios de estudios ya que a través de la narrativa pedagógica se pueden conocer y desarrollar otros rasgos del perfil de egreso y del trabajo docente que realizan los estudiantes normalistas en los lugares de inmersión.

## **Referencias**

Rodríguez Illera, J. L., & Giuseppe Annacontini . (2019). La narración como estrategia de investigación e intervención.

Díaz Barriga, F. (2002). Estrategias para el aprendizaje significativo: fundamentos, adquisición y modelos de intervención.

Gallego Madrid, D. E., & Pulgarín Vásquez, D. A. (2021). Narrativas pedagógicas: una experiencias en la formación inicial de maestros.

Linares Alemán, E. (2018). La narrativa pedagógica: un proceso complejo de reflexión de la práctica docente.

Meza Borja, J. A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definición, clasificaciones e instrumentos de medición. .

Oropeza Amador, M. D. (2019). La narrativa, un acercamiento a la pedagogía intercultural.

Plan de estudios 2022. (s.f.). Anexo 6, Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingü y Comunitaria.

Weinstein, C., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies.

## Narrativa pedagógica: Resignificación del saber en estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria

Juan Víctor Alejandro Meléndez Gómez

victor.melendez@enmfm.edu.mx

Yarely Ruby Ramos González

yarely.ramos@enmfm.edu.mx

Yaressy Ruby Ramos González

yaressy.ramos@enmfm.edu.mx

Escuela Normal “Miguel F. Martínez”

Línea temática 11. Narrativa Pedagógica de las Escuelas Normales

### Resumen

La presente investigación aborda la necesidad de entender cómo la narrativa puede facilitar la resignificación del conocimiento pedagógico y mejorar la práctica docente de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. Es por ello, que la formación docente enfrenta el desafío de preparar a los futuros maestros no solo en teoría, sino también en la aplicación práctica y reflexiva de sus experiencias pedagógicas. Este estudio analiza la manera en que la narrativa pedagógica influye en la resignificación del saber pedagógico, mejora la práctica profesional e impulsa la innovación en estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria. Es un estudio cualitativo y de alcance descriptivo donde participaron 182 estudiantes: 76 de octavo semestre, 51 de sexto y 55 de cuarto. Se analizaron narrativas pedagógicas escritas por los alumnos y se aplicaron cuestionarios para recopilar la información. Los resultados muestran que la narración de experiencias permite a los estudiantes resignificar su conocimiento pedagógico, identificar áreas de mejora en sus prácticas docentes e innovar en métodos de enseñanza. Este estudio subraya la importancia de la narrativa pedagógica como herramienta formativa y su influencia positiva en el desarrollo profesional de los futuros docentes.

**Palabras clave:** narrativa pedagógica, saber pedagógico, práctica profesional, resignificación, innovación, formación docente

## Planteamiento del problema

La formación de futuros docentes enfrenta el desafío de vincular de manera efectiva la teoría pedagógica y los conocimientos adquiridos durante su formación, con la práctica educativa real en las escuelas de educación básica. Aunque los programas de estudio actuales sugieren enfoques que integren estas teorías con la experiencia práctica de los estudiantes, esta integración no se lleva a cabo completamente.

En este contexto, la narración de experiencias surge como una herramienta potencialmente poderosa para resignificar el saber pedagógico (SEP, 2022). A través de la reflexión sobre sus propias experiencias, los estudiantes pueden internalizar mejor los conceptos teóricos y desarrollar habilidades críticas y reflexivas. Sin embargo, existe una falta de investigación específica sobre cómo este enfoque narrativo puede contribuir a la resignificación del saber pedagógico y a la mejora de la práctica docente en el contexto de la formación inicial de docentes.

El problema que se aborda en esta investigación es la necesidad de comprender de qué manera la narrativa pedagógica puede facilitar una resignificación significativa del saber pedagógico y, a su vez, mejorar la práctica docente de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP). Esta comprensión es crucial para el codiseño de programas de formación que no solo impartan conocimiento teórico, sino que también preparen a los futuros docentes para enfrentar de manera efectiva los desafíos del aula.

Razón por la que se plantea como pregunta de investigación ¿De qué manera la narrativa pedagógica contribuye a la resignificación del saber pedagógico para la mejora de la práctica docente en estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria? En consecuencia, el objetivo general es Analizar la manera en que la narrativa contribuye a la resignificación del saber pedagógico para la mejora de la práctica docente en estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria. Además, se han formulado los siguientes objetivos específicos:

- ❖ Identificar la manera en que la narración de experiencias resignifica el saber pedagógico en estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria.



- ❖ Reconocer la influencia de la reflexión narrativa de experiencias como un medio para identificar áreas de mejora en la práctica docente.
- ❖ Utilizar la documentación narrativa de experiencias para proponer innovaciones pedagógicas en el contexto de educación primaria.

## Marco teórico

### El saber pedagógico y práctica docente

La capacidad de los maestros para reflexionar sobre sus experiencias y prácticas pedagógicas es fundamental para su crecimiento y eficacia. Es por ello, que el saber y la práctica docente se entrelazan de manera inseparable en la formación y el desarrollo profesional de los estudiantes. La narrativa pedagógica emerge como una herramienta poderosa para la resignificación del saber pedagógico, promoviendo una mejora continua en la práctica docente a través de la reflexión narrativa (SEP, 2022). Este saber no se adquiere únicamente a través de la formación inicial, sino que se enriquece y transforma con la experiencia cotidiana en el aula. Según Ripamonti y Boggia (2023), la formación docente debe involucrar tanto la transmisión de conocimientos establecidos como la renovación y adaptación continua de estos saberes en respuesta a los contextos cambiantes y las necesidades emergentes de los estudiantes.

El saber pedagógico se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que los docentes deben poseer para desempeñar eficazmente su labor educativa. Este saber evoluciona constantemente, integrando nuevas teorías y prácticas educativas. La práctica docente reflexiva implica que los educadores analicen y evalúen continuamente su propia enseñanza para mejorarla. Según Álvarez (2019), la reflexión crítica es crucial para el desarrollo profesional docente, debido a que permite a los maestros adaptarse a las necesidades cambiantes de sus estudiantes y del entorno educativo.

La reflexión continua puede llevar a una enseñanza más efectiva y adaptada a los contextos específicos de cada aula. La reflexión sistemática y la documentación narrativa son elementos esenciales en la formación docente, ya que posibilitan a los futuros maestros

analizar y mejorar sus prácticas educativas. Dewey (como se cita en Ruiz, 2013) indica que “la educación es una constante reconstrucción de la experiencia en la forma de darle cada vez más sentido, habilitando a las nuevas generaciones a responder a los desafíos de la sociedad” (p.108). Es por eso que se requiere destacar la importancia de la reflexión como un proceso activo y deliberado de pensar en las experiencias pasadas, para aprender de ellas y mejorar futuras acciones. En este sentido, la narración pedagógica se convierte en una herramienta valiosa para facilitar este proceso reflexivo.

### Narración de experiencias como herramienta de resignificación

La resignificación del saber pedagógico implica la reinterpretación y valorización de los conocimientos y prácticas docentes a través de la reflexión narrativa. Suárez (2015) destaca el potencial de las narrativas pedagógicas para enseñar a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas, promoviendo así un desarrollo profesional centrado en la investigación de la práctica.

La narración de experiencias pedagógicas es una metodología que concede a los docentes compartir y reflexionar sobre sus vivencias en el aula. Según Díaz y Pérez (2021), las narrativas docentes facilitan la comprensión profunda de la práctica educativa y promueven el desarrollo profesional. Por lo tanto, la narración en educación ayuda a resignificar el saber pedagógico al permitir que los docentes analicen sus experiencias desde diferentes perspectivas, identificando patrones y generando nuevo conocimiento. Este enfoque permite a los docentes no solo compartir sus experiencias, sino también construir colectivamente un saber pedagógico más profundo y contextualizado.

### La narrativa pedagógica en la formación docente

Las finalidades formativas relacionadas con la narrativa pedagógica como herramienta de resignificación de la práctica, de acuerdo al Plan de Estudios 2022, son las siguientes: en primer lugar, se busca utilizar herramientas de investigación para documentar, analizar y explicar la práctica docente para su mejora permanente. En segundo lugar, se pretende profundizar en la comprensión de situaciones y problemas educativos situados en

contextos específicos. Finalmente, se tiene como objetivo producir saberes y construir narrativas pedagógicas que enriquezcan la práctica educativa. (Acuerdo 16/08/22)

En consonancia con estas finalidades, los rasgos profesionales del perfil de egreso del Plan de Estudios 2022 de la LEP incluyen la capacidad de producir saber pedagógico mediante la narración, problematización, fundamentación, sistematización y reflexión de la propia práctica, con el fin de mejorarla, innovarla y trascenderla (SEP, 2022). Por lo tanto, la sistematización de información se considera fundamental para la construcción de narrativas, actuando como un recurso metodológico que facilita la identificación con los compromisos profesionales del ejercicio de la docencia.

La narrativa pedagógica no sólo documenta la práctica profesional, sino que también habilita a los docentes para comprender las complejidades del contexto educativo en el que se desempeñan. Al narrar sus experiencias, los docentes pueden identificar y analizar los factores sociales, culturales e institucionales que influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Esta comprensión profunda del contexto es esencial para diseñar estrategias educativas pertinentes y efectivas. Es por ello, que en el Plan de estudios 2022 de la LEP, el registro, la sistematización de experiencias y la reflexión sobre la práctica ocupan un lugar preponderante, ya que se busca que el futuro docente reconozca la complejidad de la práctica y tome conciencia de sus acciones y las razones que las motivan (SEP, 2022).

#### Mejora de la práctica docente a través de la reflexión narrativa

La reflexión narrativa implica que los docentes analicen críticamente sus experiencias para identificar áreas de mejora y desarrollar estrategias pedagógicas más efectivas. Según Moreno (2018), la reflexión narrativa puede mejorar significativamente la práctica docente, permitiendo a los educadores cuestionar y adaptar sus métodos de enseñanza. La metodología de la reflexión narrativa incluye varias etapas: la descripción de la experiencia, la justificación de las acciones, la confrontación de supuestos subyacentes y la reconstrucción de la práctica. Esta metodología ha demostrado ser efectiva para la mejora continua de la práctica docente, permitiendo a los docentes identificar y superar desafíos pedagógicos, mejorando así su eficacia en el aula. Ripamonti y Boggia (2023) enfatizan que

la narración pedagógica no solo facilita la reflexión individual, sino que también puede ser un poderoso vehículo para el diálogo y la colaboración entre colegas. Compartir narrativas facilita a los docentes aprender unos de otros, construir comunidades de práctica y desarrollar una comprensión colectiva de los desafíos y oportunidades en la enseñanza

La narración de experiencias pedagógicas no solo ayuda a mejorar las prácticas existentes, sino que también impulsa la innovación. Suárez (2003) señala que los proyectos de documentación narrativa armonizan estrategias de desarrollo curricular centradas en la experiencia y el saber pedagógico de los docentes. Además, la combinación de principios teóricos y metodológicos de la etnografía de la educación, la investigación-acción docente y la investigación participante (Anderson y Herr, 2007), promueve la formación y capacitación horizontal; facilitando la implementación de nuevas estrategias pedagógicas.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas puede servir como base para innovaciones en el ámbito educativo. Fernández y Gómez (2020), mencionan que la documentación narrativa favorece a los docentes para identificar áreas de mejora y desarrollar nuevas estrategias pedagógicas. Un ejemplo es el uso de portafolios narrativos, donde los profesores documentan y reflexionan sobre sus prácticas, identificando así oportunidades para la mejora e innovación en la enseñanza. Estos portafolios no solo documentan el progreso individual, sino que también pueden servir como recursos compartidos para el desarrollo profesional colectivo.

En este contexto, la documentación narrativa se refiere a la práctica de registrar y compartir las experiencias pedagógicas de los docentes, con el objetivo de generar condiciones para la reflexión y el aprendizaje colectivo. Según Suárez y Metzdorff (2018), esta práctica invita a los docentes a detenerse y reflexionar sobre sus rutinas y prácticas habituales, reconociendo y compartiendo los saberes pedagógicos que han desarrollado a lo largo de su carrera.

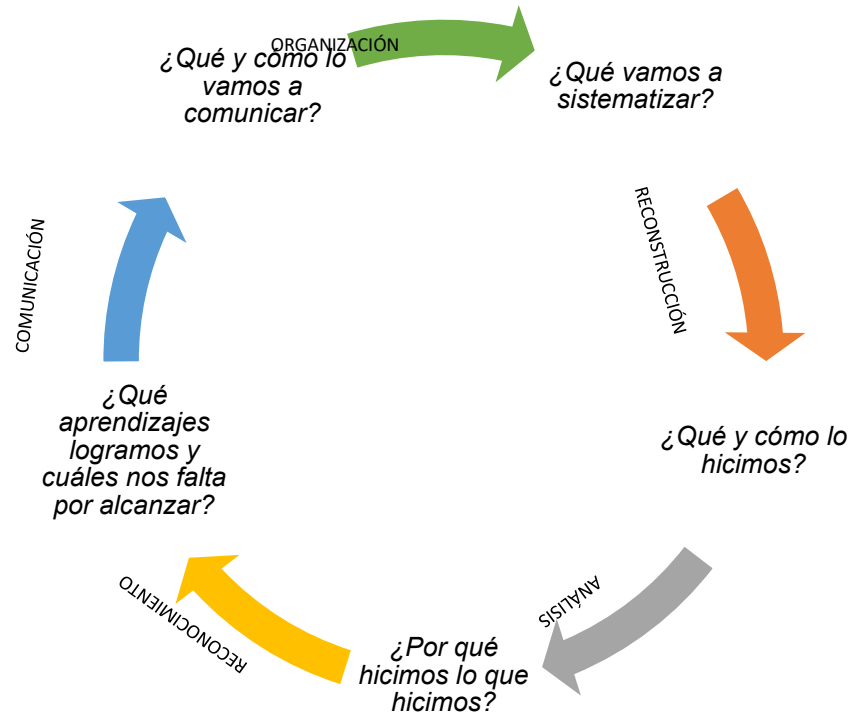
## Sistematización de experiencias del trabajo docente

La sistematización va más allá de la mera recopilación y clasificación de datos; involucra procesos complejos destinados a comprender, extraer enseñanzas y comunicar experiencias. En el ámbito educativo, los profesionales deben investigar y apropiarse críticamente de las experiencias vividas. Como lo señala Jara (2018), “la sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (p.4). La sistematización de experiencias debe orientarse hacia el futuro con una perspectiva transformadora utilizando los aprendizajes obtenidos para mejorar nuestras prácticas y contribuir a la construcción de un futuro mejor.

En cualquier sistematización de experiencias se debe ordenar y reconstruir el proceso vivido, realizar una interpretación crítica de ese proceso y extraer aprendizajes y compartirlos (Jara, 2018). Es por ello, que debemos ir más allá de los hechos y comprender las razones, motivaciones y significados de lo que vivimos, para así vincular nuestras experiencias con conceptos y teorías que nos permitan entenderlas en un marco más amplio y general. Para concretar el proceso de sistematización de experiencias se sugiere partir de preguntas clave que orientan el proceso a seguir (ver Figura 1).

Figura 1

Proceso de sistematización de experiencias



Nota. Elaboración propia a partir de la información obtenida de Jara (2018).

Esto se relaciona con la propuesta metodológica en cinco tiempos que se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 1

Propuesta metodológica en cinco tiempos

Tiempo	Características
A. El punto de partida	<ul style="list-style-type: none"> <li>a1. Haber participado en la experiencia</li> <li>a2. Tener registros de las experiencias</li> </ul>

- B. Las preguntas iniciales
- b1. ¿Para qué queremos hacer esta sistematización?  
(Definir el objetivo)
  - b2. ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? (Delimitar el objeto a sistematizar)
    - b3. ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar? (Precisar un eje de sistematización)
  - b4. ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?
  - b5. ¿Qué procedimientos vamos a seguir?

---

C. Recuperación del proceso vivido

- c1. Reconstruir la historia
- c2. Ordenar y clasificar la información

---

D. La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?

- d1. Analizar y sintetizar.
- d2. Hacer una interpretación crítica del proceso

---

E. Los puntos de llegada

- e1. Formular conclusiones
- e2. Comunicar los aprendizajes

---

Nota. Elaboración propia con base en la metodología de cinco tiempos de la propuesta de Jara (2018).

Como se destaca en la propuesta del autor, es fundamental delimitar específicamente los aspectos de la experiencia que se desean sistematizar. Este enfoque permite dirigir el análisis y la reflexión crítica, evitando la inclusión de información irrelevante. Para lograrlo, es crucial establecer un eje de sistematización: un tema central que oriente la investigación. Este eje debe alinearse con el objetivo definido y considerar los aspectos más relevantes de la experiencia en el momento actual.

La sistematización implica identificar y reunir las fuentes de información que permitan reconstruir el proceso de la experiencia y comprender sus elementos clave. Es



esencial seleccionar las fuentes pertinentes al objeto delimitado y al eje de sistematización, evitando la recopilación de información superflua que no contribuya al análisis. Es importante subrayar que la sistematización requiere de un plan operativo detallado que defina las tareas, responsabilidades, participantes, cronogramas, instrumentos y recursos necesarios, así como un calendario general. Este plan garantiza la organización, eficiencia y éxito del proceso, facilitando la obtención de resultados confiables y significativos en la reflexión sistemática de la práctica docente.

### **Metodología**

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo y de alcance descriptivo (Hernández et al., 2014), ya que incluye la recopilación de datos a través de narrativas escritas por los estudiantes sobre sus experiencias durante las prácticas docentes; las cuales, se analizan para identificar aspectos que posibilitan la reflexión y resignificación del saber pedagógico de los estudiantes normalistas. La población está compuesta por 787 estudiantes normalistas, de los cuales 182 alumnos conformaron la muestra. De estos, 76 son normalistas de octavo semestre, 51 estudiantes de sexto semestre y 55 alumnos de cuarto semestre de la LEP, quienes llevaron a cabo su Jornada de Observación y Práctica Profesional (JOPP) en escuelas con un tipo de sostenimiento público, ubicadas en Monterrey y su área metropolitana en el estado de Nuevo León.

El instrumento para la recolección de datos fue un cuestionario en Google Forms, estructurado con 15 indicadores en los que se destacan las experiencias de observación y práctica docente, reflexiones sobre el aprendizaje y desarrollo profesional, la influencia de las narrativas pedagógicas, uso de la sistematización como un recurso para el análisis y transformación de la práctica educativa. La finalidad del instrumento es conocer cómo la narrativa pedagógica resignifica el saber pedagógico, ayuda a identificar áreas de mejora en la práctica docente e influye en el uso de la documentación narrativa para proponer innovaciones pedagógicas en el contexto de educación primaria.

Para la estructuración y precisiones de estos indicadores, se consideraron como referencia diversas fuentes bibliográficas sobre la sistematización de las experiencias y la construcción de las narrativas pedagógicas como instrumentos para la recuperación de la información. Para su análisis y construcción de resultados se enfocaron en tres categorías: Resignificación del saber pedagógico, Identificación de áreas de mejora y Propuesta de innovaciones pedagógicas (Suárez et al., 2021). Es importante mencionar que cada uno de estos rasgos fueron seleccionados con base a lo que sugieren los cursos pertenecientes al trayecto de Práctica Profesional, así como las competencias profesionales del perfil de egreso del Plan 2022 con base a las narrativas pedagógicas como dispositivo reflexivo sobre la práctica.

## Resultado

La narración de experiencias ha ayudado a los estudiantes de la LEP a resignificar su saber pedagógico (ver Figura 2). Los resultados indican que la mayoría de estudiantes mencionaron que la reflexión sobre sus prácticas les permitió tener una mayor comprensión de sus errores y aciertos. Esta introspección les ayudó a identificar áreas de oportunidad y pensar en ajustes necesarios para mejorar. Además, los estudiantes destacaron que integrar teoría y práctica mediante la creación de historias basadas en las estrategias utilizadas, les permitió comprender mejor sus opciones pedagógicas. El primer objetivo que se planteó es Identificar la manera en que la narración de experiencias resignifica el saber pedagógico en estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria.

Figura 2  
Resignificación del saber pedagógico



Nota. Elaboración propia a partir de las respuestas obtenidas de un cuestionario en Google Forms.

En relación al análisis sobre la identificación de áreas de mejora en la práctica docente mediante la reflexión narrativa (ver Figura 3), los resultados indican que la mayoría de los estudiantes mencionaron que reflexionar sobre sus prácticas les permitió ver qué estaba funcionando y qué necesitaba ser ajustado para mejorar. Además, gran parte de los alumnos utilizaron la documentación narrativa para ajustar sus estrategias pedagógicas en respuesta a los problemas observados en el aula. Estos hallazgos destacan la importancia de reconocer la reflexión narrativa de experiencias como un método efectivo para identificar áreas de mejora en la práctica docente.

Figura 3  
Identificación de áreas de mejora

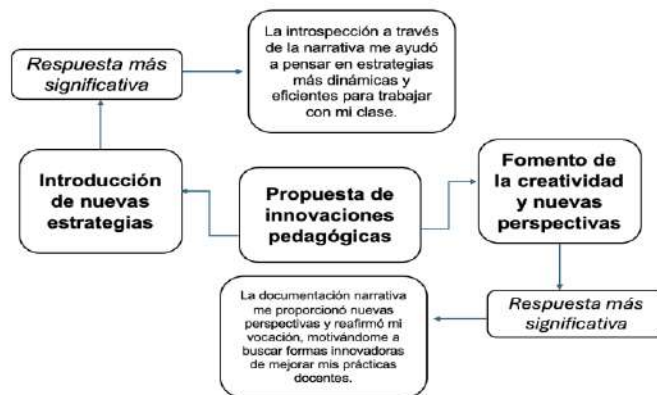


Nota. Elaboración propia a partir de las respuestas obtenidas de un cuestionario en Google Forms.

Como objetivo tres se planteó utilizar la documentación narrativa de experiencias para proponer innovaciones pedagógicas en el contexto de educación primaria, en la Figura 4 se muestra cómo la documentación narrativa de experiencias permitió a los estudiantes proponer innovaciones pedagógicas. De los participantes, la mayor parte de los normalistas mencionaron que la introspección a través de la narrativa les ayudó a pensar en estrategias más dinámicas y eficientes para trabajar con su clase. Además, la mayoría de estudiantes indicaron que la documentación narrativa les proporcionó nuevas perspectivas y reafirmó su vocación, motivándolos a buscar formas innovadoras de mejorar sus prácticas docentes.

Figura 4

### Propuesta de innovaciones pedagógicas



Nota. Elaboración propia a partir de las respuestas obtenidas de un cuestionario en Google Forms.

### Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio destacan la importancia de la documentación y narración de experiencias pedagógicas como herramientas para la reflexión y resignificación del saber pedagógico. La capacidad de los estudiantes para reflexionar críticamente sobre sus prácticas y documentarlas sistemáticamente se traduce en mejoras significativas en su desarrollo profesional y en la calidad de su práctica docente. Estos hallazgos subrayan la necesidad de integrar la documentación narrativa en los programas de formación docente para fomentar una cultura de reflexión y mejora continua.

Las limitaciones del estudio están relacionadas con los espacios dedicados a la narrativa pedagógica, esenciales para la formación docente. Estos espacios son necesarios para la reflexión, el análisis, la reconstrucción y la documentación que fortalecen los procesos formativos, entendiendo que estas narrativas no son verdades absolutas, sino interpretaciones constructivas del pensamiento, los sentimientos y las experiencias subjetivas de los docentes en formación. Por lo tanto, se sugiere tener apertura, flexibilidad, visión crítica y sentido pedagógico para que las narrativas contribuyan a construir el significado de la enseñanza. Esto promoverá la reflexión como un elemento esencial que

permita evaluar, construir y aplicar los conocimientos pedagógicos a lo largo de las jornadas de práctica.

Los resultados demuestran la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente. Es por ello que, es fundamental recuperar la experiencia desde, con y en la propia práctica para reconstruir y otorgar un nuevo sentido a la intervención educativa. Así, los estudiantes se convierten en protagonistas de sus propias experiencias y asumen la responsabilidad de su desarrollo profesional. Al diseñar estrategias, deben considerar la organización de actividades, la metodología empleada, el desarrollo físico y psicológico de los niños, así como las características contextuales y las concepciones de los estudiantes en los ámbitos del aula, la escuela y la comunidad.

La relevancia de los resultados de esta investigación radica en que la documentación y narración de experiencias pedagógicas no solo facilita la introspección y el aprendizaje personal, sino que también promueve la innovación y mejora de la práctica docente. Por lo tanto, la producción de narrativas pedagógicas puede considerarse una herramienta de apoyo para que el estudiante normalista identifique sentidos, tensiones, concepciones y supuestos implícitos, resignificando así su docencia. De este modo, utilizará la investigación educativa para reflexionar, analizar y cuestionar su práctica, recuperando sus experiencias en el aula.

## Referencias

Álvarez, J. (2019). La importancia de la reflexión crítica en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 45-60.

Anderson, G. & Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. (Teacher Research: Action Research as a valid form of knowledge generation.) In I. Sverdlick (Ed.) *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc. [bit.ly/4cWZThz](https://bit.ly/4cWZThz)

Díaz, V. & Pérez, R. (2021). Narrativas docentes y resignificación del saber pedagógico: Un estudio de caso en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 125-140.

Fernández, C. & Gómez, M. (2020). Innovaciones pedagógicas a partir de la documentación narrativa: Experiencias en el aula. *Revista Latinoamericana de Innovación Educativa*, 11(3), 99-115.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. México: Mc Graw Hill Education. <https://bit.ly/3SbAZmr>

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá, Colombia. CINDE. [bit.ly/45Xo11j](http://bit.ly/45Xo11j)

Moreno, P. (2018). Reflexión narrativa y mejora de la práctica docente en educación primaria. *Education Siglo XXI*, 36(1), 67-82.

Ripamonti, P. & Boggia, A. (2023). *Contar la experiencia: Narrativas pedagógicas en contextos de formación docente*. Argentina: Editorial de la Dirección General de Escuelas, Mendoza, Argentina. [bit.ly/3Wp9TdT](http://bit.ly/3Wp9TdT)

Ruiz, G., (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. [bit.ly/4bGFA72](http://bit.ly/4bGFA72)

Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022). *Plan 2022. Licenciatura en Educación Primaria*. Anexo 5 del Acuerdo 16/08/22. [bit.ly/4d4Nto4](http://bit.ly/4d4Nto4)

Suárez, D. (2003). *Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente*. Buenos Aires: Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ. [bit.ly/3zHDQwV](http://bit.ly/3zHDQwV)

Suárez, D. (2016). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la democratización del campo educativo en Argentina. En I. Braganca, M. Abrahao y M. Ferreira

(Orgs.) Perspectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica (pp. 99-114). Curitiba, Brasil: Editora CRV. [bit.ly/4cZm4y](https://bit.ly/4cZm4y)

Suárez, D. & Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes, en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 28, junio 2018, pp. 49-74. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. [bit.ly/4d1LvEF](https://bit.ly/4d1LvEF)

Suárez, D., Dávila, P., Argnani, A. & Caressa, Y. (2021). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación-acción entre docentes. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. [bit.ly/3Y61g9k](https://bit.ly/3Y61g9k)



## La transformación de las Escuelas Normales Públicas. Expresión de la comunidad normalista

Luis Jesús Larreta Mendía

luislarreta@gmail.com

Escuela Normal Superior Del Estado De Baja California Sur

Eje temático 11. Narrativa pedagógica de las Escuelas Normales

### Resumen

El presente trabajo, es avance de un proyecto de investigación que problematiza la situación actual de las escuelas normales frente a los cambios que se han generado derivadas de las dos últimas reformas educativas. Tiene como objetivo reconstruir a partir de los maestros de la escuela normal sus percepciones ante la transformación a las que han sido sujetas, rescatando además los impactos que tienen en su quehacer como formadores de docentes.

Se abordan tres categorías que emergieron después de un proceso de análisis e interpretación de documentos originados por la comunidad normalista a nivel nacional: 1. Formación Inicial, 2. Formador de docente, 3. Organización institucional. Se recuperan algunos conceptos y autores que acompañen el entendimiento, partiendo en aras de una construcción de las representaciones del colectivo docente que se quieren para el tránsito del nuevo normalismo nacional.

**Palabras clave:** formación inicial, formador de docentes, organización institucional

### Introducción

Esta ponencia da continuidad a una investigación que problematiza la transformación de las Escuelas Normales Públicas (ENP) en el contexto de las reformas educativas. En el sexenio anterior (2012-2018) se vivieron cambios estructurales en distintos ámbitos de la vida nacional. Actualmente la educación sigue viviendo erogaciones y derogaciones en materia de legislación educativa.

La reforma educativa emprendida por el gobierno pasado situó a las normales en una serie de cambios en materia curricular y laboral para el formador. Con el gobierno

actual (2018-2024) se iniciaron otros cambios en materia educativa que siguen generando un contexto para la transformación del normalismo.

Esta investigación inicio en el 2018, a razón de los cambios que se ha estado viviendo en el normalismo nacional con la puesta en marcha de los planes de estudio 2018, que abarca básicamente la formación de docentes de educación básica en todas sus modalidades y especialidades (actualmente cursan el tercer semestre), además de reformas a los mecanismos de ingreso y promoción de los formadores de docentes. Como dato complementario, actualmente en el país existen 264 Escuelas normales, las cuales registran una población de 90 333 estudiantes (SIBEN, 2018) inscritos en todos los planes de estudio vigentes, lo cual dimensionan el tamaño y presencia de las normales.

Esta investigación analiza los resolutivos emitidos en el Congreso Nacional para el Fortalecimiento de las Escuelas Normales (2019), el cual tuvo tres fases a lo largo de este año, y que de manera fortuita para esta investigación se generaron documentos oficiales públicos de carácter resolutivo y que fueron analizados para el avance de esta investigación.

Los trabajos previos al nacional iniciaron al interior de las escuelas, donde se realizó a modo de diagnóstico-propuesta, una serie de documentos que giraron sobre cinco temas: 1. El docente que queremos formar para la transformación del país; 2. La escuela normal, proyección hacia el futuro; 3. Desarrollo profesional de los formadores; 4. Autonomía para las escuelas normales ¿qué tipo de autonomía necesitamos?; 5. Ruta Curricula: ¿Qué hacer y hacia dónde ir?

Cabe señalar que en las últimas décadas no se había dado un ejercicio similar que integrara la voz de todas las escuelas normales: complejo por la diversidad que existe en los tipos, modalidades, urbanas, rurales, interculturales, entre otras. Las tres etapas nacionales fueron seguidas de etapas intermedias, regresar los trabajos a las escuelas normales, permitiendo enriquecer los planteamientos, integrando las apreciaciones, reflexiones y propuestas de los colectivos en cada escuela; fue un proceso dinámico y participativo que dio como resultado el último documento del 29 de Agosto del 2019 en Baja California Sur.

La dinámica generada responde a los mandatos de ley de la reforma constitucional al artículo tercero. Derivado de los cambios surgieron ordenanzas constitucionales, para las normales que se encuentran en el décimo primer transitorio, el cual ordenó definir en un plazo de 180 días la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales la cual “establecerá los criterios para su desarrollo institucional y regional, la actualización de sus planes y programas de estudio para promover la superación académica y contribuir a la mejora de la educación, así como el mejoramiento de su infraestructura y equipamiento” (DOF, 2019, pág. 5), cabe señalar que en el gobierno pasado el 13 de julio de 2017 se presentó la Estrategia Nacional para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales; que dio como resultado los planes de estudio 2018. En los dos esfuerzos separados sexenalmente se convocó a la comunidad normalista para el diseño de propuestas, y al decir comunidad, se habla de docentes, alumnos y demás personal que integra las escuelas normales. Quienes contribuyeron en la redacción de dichos documentos de carácter resolutivo fueron aproximadamente 250 delegados electos democráticamente que representan a cada una de las escuelas normales públicas del país, y se produjeron de manera colectiva iniciando con propuestas en cada institución.

### **Ruta metodológica**

La investigación transita bajo elementos cualitativos, a la vez de una inmersión metodológica de análisis de documentos (fuente), productos de carácter resolutivos derivados del Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas. Del ejercicio investigativo se generaron categorías y propiedades de los documentos oficiales, dichos productos son públicos y se alojan en la página oficial de la DGSPE.

Los documentos resolutivos fueron valiosos en el proceso, éstos dan a conocer y ayudan a entender el fenómeno central del estudio. El análisis metodológico se dio con el entendido de que lo vertido en los documentos no está estructurado, lo que implica obviamente estructúralos, además que son “una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos” (Hernandez, Fernández, & Baptista, 2014, pág. 417). Son productos

grupales y a la vez profesionales que dan muestra de una representación colectiva en torno al estado actual y futuro de las escuelas normales, esto en el marco político-educativo que enmarca la Escuela Nueva Mexicana.

El último resolutivo se produjo durante los días 28 y 29 de Agosto del 2019, haciéndolo público el último día del congreso, dicho documento se interpretó, se buscaron patrones, temas y categorías, el documento está escrito en prosa sin separaciones temáticas, en sí, un discurso integral de las ENP representados por sus delegados nacionales. El documento cuenta con 33 páginas, las cuales la integran un pronunciamiento, los acuerdos alcanzados, y las firmas de los delegados que participaron en las cinco mesas de trabajo. El análisis cualitativo es contextual, por lo que se hacen interpretaciones a partir del momento que viven el normalismo nacional.

A continuación, se presentan en la discusión teórica (tabla1.) las tres categorías que emergieron de análisis: formación inicial, formador de docentes y organización institucional.

CATEGORÍAS		
FORMACIÓN INICIAL	FORMADOR DE DOCENTES	ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL
Propiedades		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ideal de formación</li> <li>- Formación del sujeto</li> <li>- Profesión de estado</li> <li>- Dimensiones: política, personal, pedagógica, psicológica y social</li> <li>- Fundamentación filosófica, epistemológica, pedagógica, psicológica y sociocultural</li> <li>- Formación humana. Agente de cambio</li> <li>- Enfoque integral, holístico</li> <li>- Proyecto curricular (rediseño): curriculum abierto, flexible e inclusivo</li> <li>- Movilidad estudiantil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructura docente</li> <li>- Perfil del formador</li> <li>- Formación: posgrado, y actualización</li> <li>- Habilitación para la investigación. Cuerpos académicos</li> <li>- Movilidad docente</li> <li>- Derecho a la profesionalización.</li> <li>- Situación laboral: falta de plazas. Reglamentación para creación, cancelación-creación, recategorización</li> <li>- Homologación laboral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tareas sustantivas: docencia, investigación y difusión</li> <li>- Recursos financieros</li> <li>- Autonomía: autogobierno, autogestión, administrativo-financiero, pedagógico curricular y laboral.</li> <li>- Perfil directivo</li> <li>- Homologación de normas y reglamentos</li> <li>- Convenios institucionales con IES</li> <li>- Planeación institucional</li> <li>- Política interna de evaluación de procesos: institucional, curricular</li> </ul>
<p><b>Tabla 1. Ejercicio de categorización. Tercer documento resolutivo del Congreso Nacional. 29 de Agosto en San José del Cabo</b></p>		

### Formación inicial

La escuelas normales han sido legitimadas a lo largo de la historia como la institución encargada de formar a los futuros docentes que trabajarán en las aulas de educación básica, “la institución tiene ese papel ante la sociedad” (Monzón, 2015, pág. 7). Su tarea es la formación inicial, en contra parte, otras instituciones se han considerado actualizadoras,

como la UPN y los CAM. En su devenir, la oferta se ha diversificado, actualmente hay 52 programas educativos de posgrado con autorización vigente (DGESPE, 2019) ofertados en 58 instituciones públicas para profesionales de la educación (normales, centros regionales de formación, centros de actualización del magisterio, entre otros).

Esta categoría de formación inicial, es un patrón básicamente en todo el documento. Una propiedad que emerge es la integralidad, abordando un planteamiento formativo amplio en los órdenes político, personal, pedagógico, psicológico, filosófico y social. Existe un pronunciamiento claro en dejar de lado la visión práctica en la formación, el solo formar para la aplicación de los programas de estudio de educación básica, al respecto se encuentra expresado que la acción formativa deberá contener “...sus entramados conceptuales habrán de fundamentar aprendizajes que potencien el desarrollo de las habilidades de pensamiento en el fomento de elaboraciones pedagógicas, basadas en la producción filosófica, sociológica, epistemológica, disciplinaria y didáctica, por encima del manejo meramente instrumental y funcional del conocimiento” (Acuerdos, 2019, pág. 5). Esta reflexión es una invitación para que las formadoras de docentes se centren en el sujeto, y no en la impronta de los escenarios escolares inmediatos.

Se maneja el término holístico, formar desde una perspectiva total y no parcial, desde la conciencia contextual, desarrollando la identidad nacional, democrática, equitativa, inclusiva e intercultural, con respeto a los derechos, las libertades y la cultura de paz, y desarrollo socioemocional (Acuerdos, 2019). Este ideal de formación aparece de manera transversal en los documentos, además:

...se plantea la recuperación de una pedagogía que posibilite enfatizar el por qué y para qué del contenido educativo, reflexionando y seleccionando en función de contextos y necesidades que reconozcan la importancia de las demandas del capital global, pero construya alternativas desde los aprendizajes sociales y la producción de saberes (Acuerdos, 2019).

Esta reflexión de cambio de paradigma rompe con la tradición, en torno a formas establecidas, al respecto Yolanda Monzón (2015) argumenta que la formación en las escuelas normales “no es solo posesión de algunos, o algo que se consigue con un título

profesional... le constituye como sujeto que se cultiva y se puede desplegar” (p. 10). Se tiene una concepción de que la formadora debe dotar de todas las habilidades que necesita la docencia, no obstante, formar al sujeto en la integralidad es que desarrolle en la práctica y en la reflexión la generación de conocimiento que le permita ir desarrollándose en contextos determinados (tiempo y espacio), no en teorías específicas o modelos particulares.

Si bien se habla de un rediseño curricular, hay elementos de la tradición normalista que se espera que se mantengan. El acierto más importante es la perspectiva o enfoque que se desarrolla en las escuelas normales del trayecto de Práctica Profesional (Angélica & Germán), es algo que le da identidad a la formadora, el diseñar experiencias de aprendizaje donde el alumno normalista logre confrontar teoría y práctica, que se apropie de saberes que le permitan ir reflexionando sobre el ejercicio docente, apropiándose de marcos del quehacer de las escuelas.

La fundamentación en la formación transita por un entramado pedagógico bajo una visión multidisciplinar, el cual tendrá que dar respuesta en el re/diseño de los planes de estudio proyectados para el 2022.

#### Formador de docentes

Las funciones del formador de las escuelas normales han entrado en un proceso de reposicionamiento, esto ha llevado a ir delimitando sus funciones en la Nueva Escuela Normal que se pretende. El docente de educación normal posee un compromiso que replantea y viabiliza la resignificación de su práctica como sujeto, entendiendo que también es un ser en formación (Monzón, 2015), haciendo conciencia del papel que ello representa para la sociedad de la que forma parte, lo que hace importante visibilizar su postura ante los cambios, ya que condiciona su quehacer dentro de las instituciones.

Se deja ver en el documento las expresiones de los formadores para darse voz en cuanto a su profesionalización y el apoyo institucional por parte de las autoridades, esto se encuentra en la serie de propuestas que se hacen en cuanto a posicionar quién es el formador, qué papel juega dentro de las normales y qué derechos obtiene en el ejercicio profesional.



Ante esto, es determinante crear un Programa Nacional de Formación y desarrollo para los formadores de docentes, como un derecho laboral fundado en las leyes en materia educativa y laboral... un desarrollo profesional que transite sobre: actualización, capacitación y profesionalización; perfil profesional; investigación e innovación y movilidad; y políticas públicas: intervención de autoridades”. (Acuerdos, 2019, p. 8)

Por lo anterior, se avanza en la existencia de un programa institucional que atienda el desarrollo profesional de los docentes. Actualmente existen esfuerzos como el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), que busca elevar las capacidades de docencia e investigación, apoyos para el estudio de posgrados, conformación de cuerpos académicos entre otros, pero solo va dirigido a profesores de tiempo completo; contrario a esto, sólo el 34. % de los docentes (SIBEN, 2018) pueden incorporarse al programa por que cuentan con el número de horas/plaza en propiedad. Se genera una inequidad para los apoyos otorgados, existen, pero gira en un círculo que no alcanza a cubrir ni a la mitad de los formadores de docentes a nivel nacional.

El papel del formador fue abordado por Germán Álvarez (2019) advierte como área de oportunidad “la falta de revisión de los perfiles de los docentes de las normales, las formas de contratación y la renovación de la planta, la actualización y profesionalización, el nombramiento de directivos, la falta de mecanismos de participación de los docentes y las consecuencias que han traído los estímulos al personal docente requieren ser resueltos. (p. 225). Hay un reconocimiento de las necesidades que requiere la profesionalización de los sujetos quienes forman a los futuros docentes, si bien en 1984 cuando las EN fueron convocadas a realizar tareas de investigación y difusión, los formadores se quedaron en lo que históricamente saben hacer: la docencia.

En los resolutivos se habla de impulsar la investigación; vale la pena profundizar en el tema por la trascendencia que tiene en el quehacer de las instituciones como tarea sustantiva. Se reconoce que es uno de los grandes retos, al respecto Julio Estrella (2019) expresa como uno de los grandes desaciertos o retrocesos que ha tenido la formación de docentes:



La investigación es prácticamente nula en las escuelas normales, por lo tanto, los maestros no ven la necesidad de ser competentes en ello, ya que no se considera a la investigación como un mecanismo generador de conocimiento científico aplicable a la praxis cotidiana (p. 236).

La discusión académica entorno a la investigación en estas instituciones consensan que se da poco, precisamente uno de los retos que propone el resolutivo es “para el 2022 el 100% de las escuelas normales del país deberán contar con docentes actualizados en temas referentes a la investigación educativa y otros que fortalezcan la docencia” (Acuerdos, 2019, pág. 9), se encuentra una relación que la investigación como tarea sustantiva es un asunto de habilitación y preparación, y a la vez que enriquece a la misma institución.

Las ENP por decreto no realizarán investigación, ocupan de un acompañamiento sistemático para ello, reconocen que se necesita consolidar redes de colaboración académica y apoyarse de aquellas instituciones que ya tienen camino trazado, por lo tanto, “Para el 2023 se espera que el 100% de las EN suscriban convenios consolidados de redes de colaboración académica con IES, cuerpos académicos registrados en sus diferentes niveles, que contribuyan a la actualización e innovación educativa para fortalecer las tres tareas sustantivas del formador: docencia, investigación y extensión... (Acuerdos, 2019, p. 9), por lo anterior, las ENP vislumbran poder consolidarse con mayor presencia en el mundo de las IES, dejar de verlas como escuelas de otro orden, o específicas para ciertas tareas.

#### Organización institucional

En el documento resolutivo, se intensifica como las escuelas normales buscan seguir legitimándose como instituciones de Educación Superior. En la diversidad de los contextos han resuelto en la medida de sus posibilidades la realización de las tareas sustantivas, siempre a razón de su capacidad en la estructura ocupacional y recursos financieros, una crítica al respecto es que “aunque ha habido avances en lo referente a la planificación, gestión y administración de recursos e infraestructura, el espacio entre la realidad y lo real aún mantiene brechas importantes de operación” (Angélica & Germán, 2019, p. 223), para

ello se ocupa consolidar la planeación institucional ligada a procesos de evaluación de procesos.

La organización institucional a la que se aspira es ampliamente discutida, y cruza con una propiedad de análisis que se denominó autonomía. Es un tema que de alguna manera ha estado vigente desde 1984 y que a similitud de las universidades autónomas era un ámbito de competencia que no se definía para el normalismo. Se acuerda en el documento solicitar que las escuelas normales aspiren a una autonomía en estos rubros: autogobierno, autogestión, administrativo-financiero, pedagógico curricular y laboral. Estas líneas son claras, donde el sentir de las escuelas es poder tener capacidad de decisión en ciertos aspectos, incluso marcando expresamente “las reformas legislativas que se requieran para que cada EN tenga personalidad jurídica y patrimonio propio” (Acuerdos, 2019, p. 10). La comunidad expresa el tipo de escuela que quieren, se reconoce que será un proceso gradual; lo anterior pone en una posición a la autoridad federal de hasta dónde permitirá la autonomía, ya que mantiene una hegemonía por parte de DGESE en planes de estudio, programas de financiación, entre otros.

Es reiterativo el tema de los recursos, promoviendo que se garanticen los recursos financieros para que la transformación y fortalecimiento se concrete, expone:”... se hace énfasis en que todas las acciones propuestas deben tener un techo presupuestal (Acuerdos, 2019, pág. 8). Es claro para la comunidad normalista que por el tamaño del subsistema en el país las decisiones en materia presupuestal son complejas, pero por las dimensiones del cambio que se quiere generar, necesariamente habrá de dotarse a las escuelas normales de los enceres necesarios, en capacitación, infraestructura y equipamiento, movilidad, entre otros aspectos.

### **Conclusiones**

La transformación y el fortalecimiento de las escuelas normales iniciaron con el rediseño de todos sus planes de estudio (2018), los inicios se dieron en materia curricular, y poco a poco se fueron abordando distintos elementos que conforman al subsistema de escuelas normales. Por la naturaleza del documento donde se abordaron en mesas de trabajo con diversos temas: la formación del sujeto, el futuro de la normales, el formador de docentes,

el tipo de autonomía que requieren, el planteamiento curricular, por lo tanto el diagnóstico y las propuestas de la nueva estrategia son de carácter integral, intentando abordar todas las aristas para poder hablar de una transformación de las ENP. Los documentos son públicos y se observa que los primeros elaborados en Metepec no los ciñe a un formato, cada mesa de diseñó la forma de presentación, estructurando a necesidad del colectivo, esto junto a moderadores del COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) que auxiliaron la discusión.

Las escuelas normales son las instituciones de educación superior que se encargan de formar a los futuros maestros de educación básica, en ellas se guarda una tradición que las consolida bajo esa representación. Con las nuevas disposiciones secundarias en materia educativa, los egresados tendrán preferencia para incorporarse al servicio docente, lo cual es un reflejo que el mismo estado mexicano valora la formación normalista, atendiendo a la necesidad de que se restituya la carrera docente como una profesión de estado.

Aunque eran mesas temáticas se vio reflejada una articulación entre las necesidades expuestas, la formación no puede estar desligada de la parte organizativa de la escuela, la situación laboral de los formadores relacionado a las tareas sustantivas de las ENP, la situación organizativa con el papel de los directivos; no deja de lado una visión estructural, la suma de las partes conforman un todo dentro de las escuelas normales.

Se hace un énfasis sobre el papel del formador, atípicamente la situación laboral de los docentes de las escuelas normales tendía a invisibilizarse. En este ejercicio se pone sobre la mesa el déficit de plazas que existen, contrataciones por honorarios, contrato u otras, por ello, la propuesta de la homologación en todos los términos.

### **Bibliografía**

Acuerdos, N. D. (29 de Agosto de 2019). SIBEN. Obtenido de [https://www.siben.sep.gob.mx/congreso\\_nacionalen/uploads/Documento\\_final.pdf](https://www.siben.sep.gob.mx/congreso_nacionalen/uploads/Documento_final.pdf)

Angélica, B. E., & Germán, Á. M. (2019). La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México: reflexiones y propuestas para. México: COMIE.

DGESPE. (2019). Programas Educativos de Posgrado con autorización vigente. Obtenido de DGESPE: <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/posgrado/PosgradosVigentes300819.pdf>

DOF. (15 de MAYO de 2019). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Obtenido de Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Gobernación:

[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019)

Gil, A. M. (2018). La Reforma Educativa. Fracturas estructurales. Revista mexicana de investigación educativa, 303-321.

Hernandez, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. M. (2014). Metodología de Investigación. México: McGraw-Hill 6ta Edición.

Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E., & Morales Hernández, M. Á. (2017). La educación normal en México. Elementos para su análisis. México: INEE.

Monzón, T. M. (2015). La educación y la formación en la Educación Normal. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 18-27.

SEP. (22 de Feb de 2018). DOF-Diario Oficial de la Federación. Obtenido de Normas para el ingreso, promoción y otorgamiento de estímulos del personal:

[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5514082&fecha=22/02/2018&print=true](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5514082&fecha=22/02/2018&print=true)

SIBEN, D. (OCT de 2018). SIBEN. Obtenido de Estadísticas 2018-2019:

[https://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas\\_recientes](https://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas_recientes)

## Transición del currículo en Educación Preescolar: adecuación y desafíos para normalistas en la planificación e intervención educativa

Ofelia Díaz Acosta

oda.ensfep@gmail.com

Mayra Gissel Gutierrez Analco

maayra.annalcoo@gmail.com

Isis Maryant López Cruz

isismaryant@gmail.com

Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla

Línea temática 11. Narrativa Pedagógica de las Escuelas Normales

### Resumen

La presente ponencia expone una sistematización de la práctica docente centrada en la experiencia de estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar Planes 2018 y 2022 durante la transición del currículo en Educación Preescolar, a partir de la implementación del Plan de Estudios 2022 Nueva Escuela Mexicana (NEM) en sustitución al modelo educativo Aprendizajes Clave 2017.

El objetivo es examinar la adecuación y los desafíos enfrentados por las normalistas en la planificación e intervención educativa durante sus jornadas de práctica docente, destacando las diferencias en los objetivos de enseñanza y las metodologías de cada modelo. Esta ponencia surge del análisis y adecuación de las estrategias pedagógicas implementadas en cada plan, así como la inquietud por conocer de qué manera influyen en el desarrollo de las competencias y capacidades de las futuras docentes.

El enfoque de la investigación es cualitativo con un análisis narrativo, utilizando las experiencias de las estudiantes ante estos cambios, considerando la preparación y adecuación a las nuevas exigencias curriculares. Las conclusiones presentan una reflexión sobre la importancia de una formación docente robusta y flexible que permita enfrentar y aprovechar las innovaciones en el sistema educativo, garantizando una formación integral para todos los estudiantes.

**Palabras clave:** Currículo, Preescolar, desafíos, planificación, intervención educativa, Nueva Escuela Mexicana.

## Planteamiento del problema

La educación normalista constantemente enfrenta desafíos en los procesos de formación de las futuras maestras y maestros, relacionados con los planes y programas de estudios que se implementan en Educación Básica, los cuales siempre persiguen garantizar el derecho a una educación que promueva la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.

Actualmente, en la escuela normal convergen dos generaciones de la Licenciatura en Educación Preescolar, una que cursa el sexto y octavo semestre del Plan de Estudios 2018 con un enfoque basado en competencias. Y, la restante que cursa el segundo y cuarto semestre del Plan de Estudios 2022, bajo un enfoque de capacidades que se expresan en dominios de saber y desempeños docentes a lo largo de su formación en la licenciatura.

En la práctica docente en educación básica (Preescolar), el modelo educativo Aprendizajes Clave 2017 representó un paso importante hacia una educación más relevante, significativa, equitativa e inclusiva, capaz de preparar a las nuevas generaciones para los desafíos y oportunidades del siglo XXI basado en el humanismo y ubicando al estudiante en el centro del proceso educativo.

Por esta razón, para las estudiantes del Plan 2018 el diseño del currículo implicó una organización, estructuración y aplicación del conocimiento para la resolución de problemas en la vida diaria, estandarizado en lograr el mismo conocimiento para la población en general con un proceso evaluativo rígido.

Las normalistas expresaron preocupaciones en esta organización con base en un modelo con énfasis en las evaluaciones estandarizadas y un currículo prescrito, externando que esto podría exacerbar las desigualdades existentes en el sistema educativo. Entre ellas surgieron dudas respecto a la situación que prevalecía en los estudiantes de entornos desfavorecidos donde no tenían acceder a recursos y apoyo para tener éxito bajo este modelo.

Bajo esos términos, se diseñó un nuevo modelo educativo que permitiera atender estas problemáticas: La Nueva Escuela Mexicana. En este modelo nuestro alumnado tiene que dar al aprendiente el protagonismo en el aprendizaje, lograr articular los contenidos diseñados de manera que contribuyan al desarrollo de habilidades como el pensamiento



crítico, la creatividad, la comunicación y la colaboración de la comunidad inmediata, garantizar que todos los niños y niñas tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de su origen socioeconómico o ubicación geográfica, y fortalecer los valores humanos.

Estos cambios, sin duda, representaron un reto para las escuelas normales encargadas de la formación de docentes de educación básica, la implementación del Plan de Estudios 2022 Nueva Escuela Mexicana propició un desafío particular en la coexistencia de los Planes de Estudio 2018 y 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar con distintos enfoques.

Para las estudiantes del Plan 2018, cuyo enfoque se base en el desarrollo de competencias, la movilización de sus conocimientos, actitudes, habilidades, actitudes para la ejecución de un nuevo modelo educativo, atrajo dificultades en la adecuación e implementación de las estrategias pedagógicas adecuadas para sus intervenciones. Y, para quienes cursan el Plan 2022, implicó, desde el inicio de su formación, el aprendizaje y aplicación de un modelo todavía en construcción que, indiscutiblemente, impacta en su formación normalista y directamente en su práctica profesional.

La situación expuesta ha generado incertidumbre y retos en la formación académica de ambas generaciones, tanto en aquéllas que iniciaron con el modelo educativo Aprendizajes Clave y tuvieron que renunciar a él, adaptándose al vigente programa de estudios, elementos curriculares, malla y contenidos de la NEM, como las que comienzan su práctica profesional con un modelo educativo que presenta nuevos conceptos, metodologías, estrategias nacionales y pedagógicas, así como ajustes sobre la marcha en su ejecución.

Las estudiantes de ambos planes de estudio externaron que algunos de los desafíos enfrentados en la implementación de los planes y programas vigentes en Educación Preescolar, el intento de asimilar nuevos conceptos con base en una mera sustitución de los anteriormente empleados, perdiendo de vista que ambos modelos tienen sus propios planteamientos; observar, analizar y evaluar el contexto de práctica para llevar a cabo una lectura de la realidad; aprender a diseñar proyectos comunitarios que atiendan situaciones



problémicas reales; integrar en sus planificaciones las metodologías sugeridas por este nuevo modelo; y, analizar un programa sintético para llevar a cabo un codiseño y formular un programa analítico totalmente contextualizado. Todo esto, en muchas de las ocasiones, sin el acompañamiento de las maestras titulares, ante la resistencia de ejecutar un modelo que implica investigación, estudio, aprendizaje y adecuación.

Sus inquietudes se hicieron patentes en el hecho de que el Plan y programa de Estudios vigentes en Educación Preescolar, conceptualiza el conocimiento de una manera diferente, exige un enfoque comunitario centrado en la enseñanza de conocimientos y habilidades universales que son cada vez más importantes en un contexto global, por tanto, obliga al diseño de proyectos que involucren a la comunidad; situación que representa un gran reto en contextos donde su participación es nula o mínima.

Por otro lado, restar importancia a la adquisición de aprendizajes clave para la formación laboral y, en su lugar, desarrollar en los aprendientes una adquisición de aprendizajes globales y funcionales para el desarrollo humano, obliga a las normalistas a situar adecuar sus planificaciones e intervenciones educativas con base en un desarrollo integral.

En definitiva, resulta imprescindible que las escuelas normales brinden las herramientas e información necesaria para que las docentes en formación implementen de manera efectiva el enfoque de la NEM, de modo que ofrezcan experiencias enriquecedoras y sumativas que deben ser guiadas por propósitos específicos para beneficiar la transformación de la práctica y alcanzar los perfiles de egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar, así como los dominios del saber de ésta (DGESuM, 2022).

### **Marco teórico**

El Plan y Programa de Estudios 2018 que rige el proceso de formación de maestras y maestros en Educación Preescolar se fundamenta en una metodología de diseño curricular basada en competencias que se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular, académica y administrativa.

La competencia se define como la capacidad de integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos para resolver de manera adecuada las demandas y los problemas que la vida personal, profesional y laboral plantea. Se construye a través de una combinación de conocimientos, habilidades cognitivas y prácticas, motivaciones, valores y actitudes. La perspectiva sociocultural o socioconstructivista que se asume en este plan de estudios, aboga por una concepción de competencia como prescripción abierta, es decir, como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos. (CEVIE-DGSUM, s.f.)

Por el contrario, en el Plan y Programa de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros para la Educación Básica 2022 el enfoque curricular se basa en capacidades.

Por capacidades entiende que estas pueden ser innatas y otras que se desarrollan a través de procesos formativos complejos en el seno familiar, comunitario e institucional. Las capacidades pueden ser o no medibles, porque están asociadas a las subjetividades del ser humano constituidos por espiritualidad, emociones, creencias y símbolos que median en los procesos complejos de adquisición de conocimientos en la escuela y en la comunidad. (Acuerdo 16/08/2022, Anexo 1, 2022, p. 8)

En ese sentido, si bien hablamos de dos diferentes enfoques, lo cierto es que ambos en el perfil de egreso profesional de la Licenciatura en Educación Preescolar pretenden una articulación con la aplicación de los planes y programas vigentes en la educación nacional.

El Plan 2018 dentro de las competencias profesionales enuncia que el estudiante “Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos” (CEVIE-DGSUM, s.f.); en el Plan 2022 enuncia que la egresada y el egresado es un docente profesional de la educación que “Conoce el marco normativo y organizativo del Sistema Educativo Nacional, asume sus principios filosóficos, éticos, legales y normativos, identifica sus orientaciones pedagógicas,

domina enfoques y contenidos de los planes y programas de estudio y es crítico y propositivo en su aplicación” (Acuerdo 16/08/2022, Anexo 03, p. 7).

Dicho esto, la Educación Preescolar es parte importante del camino hacia un mejoramiento de la calidad y eficiencia de la educación (Rolla y Rivadeneira, 2006, p.3). Tiene como objetivo principal brindar a niños y niñas un desarrollo integral, considerando sus dimensiones cognitiva, afectiva, social y física. En su asistencia busca introducir a la niñez al mundo de las letras, números, lenguaje, ciencia, naturaleza y otras áreas del conocimiento, promueve la interacción, la comunicación efectiva, resolución de conflictos y la expresión de emociones. Del mismo modo, estimula el fortalecer habilidades motrices gruesas y finas, coordinación y salud en general.

Los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en educación preescolar son fundamentales para un buen desempeño en las etapas educativas posteriores. Este nivel resulta un primer acercamiento a la educación sistematizada, brinda herramientas y un entorno necesario para un desarrollo integral que permitirá afrontar con éxito los retos de la educación primaria y principalmente en la vida diaria.

En su momento, el modelo educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral 2017 (AC) representó un giro importante en la educación mexicana, centrándose en el desarrollo de competencias y habilidades para la vida; planteó un enfoque donde el estudiante fuera el centro del proceso de aprendizaje, promoviendo su participación activa, autonomía y responsabilidad, eliminando la memorización de contenidos. Este modelo propuso una agrupación de los contenidos en 3 campos formativos: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático y Exploración y comprensión del mundo natural y social; y 3 áreas de desarrollo Personal y social: Artes, Educación física y Educación socioemocional.

Con el modelo AC hubo una transformación del aprendizaje en el que existió el reconocimiento hacia aspectos cognitivos y emocionales de los alumnos. La visión de este plan fue considerar que niñas y niños son sujetos activos, pensantes y con capacidades y potencial para aprender en interacción con su entorno, donde los procesos de desarrollo y

aprendizaje se interrelacionan e influyen mutuamente (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Consecuentemente, las escuelas normales con la Licenciatura en Educación Preescolar rediseñaron el Plan de Estudios 2018 a fin de que se vinculara con la educación vigente en México. La malla curricular del plan 2018 integró aspectos que atendieran las orientaciones pedagógicas de AC, exigiendo que las normalistas aprendieran las etapas del crecimiento de los niños, sus estilos de aprendizaje y las necesidades del infante en relación con dicho modelo, todo con la finalidad de crear un aprendizaje normalista completo que contribuyera satisfactoriamente a las orientaciones del modelo educativo.

Aprendizajes Clave y el Plan de Estudios 2018 normalista enfatizaron la autonomía del docente y la contextualización de los aprendizajes, promoviendo una educación más flexible y acorde a las realidades locales; surgiendo desafíos durante los primeros meses de su implementación, como la falta de capacitación docente y recursos didácticos adecuados.

En 2022 tras analizar la efectividad de este modelo en el aula, se vio nacer a la Nueva Escuela Mexicana, retomando algunos aspectos de Aprendizajes Clave, pero atendiendo exigencias centradas en el contexto actual y real.

“La Nueva Escuela Mexicana (NEM) asume la educación desde el humanismo, la cual es una base filosófica que fundamenta los procesos del Sistema Educativo Nacional, permitiendo establecer los fines de la educación y los criterios para formas de enseñanza y aprendizaje; así como para vislumbrar nuevos horizontes de avance social, económico, científico tecnológico y de la cultura en general, que conducen al desarrollo integral del ser humano en la perspectiva de una sociedad justa, libre y de democracia participativa” (Arteaga, 2014, p. 184).

Actualmente, la NEM busca transformar el sistema educativo, por lo que sus orientaciones pedagógicas se centran en aspectos como: el Enfoque integral, Aprendizaje centrado en el estudiante, Desarrollo de habilidades socioemocionales, Inclusión y equidad, Enfoque intercultural y plurilingüe, Uso de tecnologías educativas y Formación de la actualización docente.

Dentro de estas orientaciones pedagógicas para las intervenciones educativas se inquiriere que la educación atienda todas las dimensiones del ser humano, no sólo la intelectual, sino también la emocional, ética, social y física, donde se reconozca la importancia de enseñar habilidades como la empatía, la resiliencia, la colaboración, el trabajo en equipo y propiciar la comunicación efectiva para la formación integral. Igualmente, busca garantizar el acceso a la educación de calidad para todos, promoviendo la inclusión de personas con discapacidad, indígenas, migrantes y cualquier otro grupo en situación de vulnerabilidad.

La Nueva Escuela Mexicana en la planificación propone cuatro metodologías de planeación correspondientes a los cuatro campos formativos: Lenguaje y comunicación que compagina con Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios, Saberes y pensamiento científico que encuentra armonía con Indagación STEAM, Ética, Naturaleza y sociedades que se propone bajo un Aprendizaje Basado en Problemas y De lo Humano a lo Comunitario sugiere un Aprendizaje en Servicio (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Estas metodologías presentan flexibilidad para ser abordadas en otro campo. Sin embargo, cuentan con objetivos y propósitos específicos que, aunque ofrece libertad para una adecuación al campo formativo y a los contenidos, exigen congruencia con las necesidades de la comunidad, es decir, como docentes en formación obliga a una contextualización real y clarificada a la problemática que se desea atender, evitando una discordancia de los hechos que generaría una falta de sentido de aprendizaje.

La implementación de la NEM en la educación preescolar requiere una serie de estrategias de transición curricular específicas que habrán de considerar las escuelas normales, considerando las características de los alumnos, el perfil docente y las condiciones del entorno educativo.

En cuanto al diseño curricular, la NEM adaptó los contenidos y métodos de enseñanza a las necesidades y edades de las niñas y niños en preescolar, respetando su ritmo de desarrollo y aprendizaje. En la contextualización se integraron temas y actividades relevantes para el entorno cultural y social de los alumnos facilitando una conexión profunda con el aprendizaje, de modo que se fortalecen las habilidades pedagógicas de los

docentes en áreas como el enfoque centrado en el alumno, la educación inclusiva y el uso de tecnologías educativas.

Conviene subrayar que se coloca a la comunidad como el núcleo integrador de las relaciones pedagógicas y los procesos educativos, con el propósito de apoyar a los colectivos docentes en la construcción de sus programas analíticos. (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023). También, reconoce la participación de la comunidad y la vinculación de los padres de familia como agentes activos en el proceso educativo que, simultáneamente, deben ser considerados en la planificación de las actividades, pues los conocimientos que se adquieren en el preescolar son movilizados en la comunidad.

El desarrollo del programa analítico abre espacios para el ejercicio de la autonomía profesional del colectivo docente con el fin de lograr procesos formativos significativos y situados (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023).

En el marco educativo de la Nueva Escuela Mexicana, las escuelas normales se han adaptado estrategias pedagógicas que impulsan las habilidades cognitivas, emocionales, motrices y sensoriales de los infantes y garanticen el éxito de la enseñanza-aprendizaje en preescolar. Para ello, los espacios y el ambiente donde se desarrolla el aprendizaje deben ser seguros y adecuados, a manera que permitan una relación directa entre el aprendiente y los fenómenos de la realidad que se estudia.

### **Metodología**

Para la construcción de esta ponencia se realizó una reflexión con un enfoque cualitativo. Como mencionan Medina et al (2023) los instrumentos cualitativos permiten medir variables no numéricas, al expresarse de manera narrativa estos instrumentos proporcionan una comprensión más detallada y profunda de las perspectivas, actitudes y opiniones de los sujetos de estudio. De este modo, se buscó recoger las experiencias y perspectivas de la comunidad normalista de manera detallada con elementos clave que enriquecieron la comprensión de su experiencia y los retos para la adquisición de nuevos conocimientos.

La investigación narrativa la describe Chase et al (2015) “como una amalgama de enfoques analíticos interdisciplinarios, diversas perspectivas disciplinarias y métodos tanto tradicionales como innovadores, todos girando en torno a detalles biográficos tal como las



narran quienes los viven” (p.59). La recolección de datos es un proceso crucial en cualquier investigación y es esencial para la obtención de información valiosa y precisa (Medina et al., 2023, p.18). Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron los diarios de la educadora y guías de observación.

Su recolección generó narrativas de experiencias reales a las que se enfrenta la comunidad normalista durante la práctica docente. La recopilación, organización y análisis de estas experiencias dieron lugar a los informes de práctica y, con ellos, se exponen los acontecimientos, aprendizajes adquiridos y dificultades de los docentes en formación ante los cambios del modelo educativo.

### **Resultado**

La implementación del nuevo modelo educativo exigió una capacitación exhaustiva y continua para las docentes en formación. Las escuelas formadoras de docentes tuvimos que adoptar un nuevo plan de estudios 2022 que atiende los conceptos de aprender a aprender, actualización continua, adaptación a los cambios y aprendizaje permanente propios del modelo actual.

En ese sentido, un desafío que se presentó en la planificación fue transitar al diseño de proyectos educativos a partir de una situación problema que se presenta en la realidad de las niñas y niños del contexto donde se realizan las prácticas que permitan vincularse a su realidad y atenderlo progresivamente o de manera gradual en un período de tiempo.

Lo anterior, constituye un gran desafío en la planificación de las estudiantes normalistas, quienes tienen que empaparse de los contextos y las dinámicas comunitarias para construir proyectos educativos afines a las características propias de la comunidad. Planificar y diseñar intervenciones educativas pertinentes, realizar un codiseño curricular, observar los ejes articulares y las estrategias nacionales de la NEM, exige un gran despliegue de conocimiento teórico y práctico que, en ocasiones, se confronta con la realidad y con resistencias a la implementación del propio modelo educativo actual.

Otro de los principales desafíos fue la incorporación en las intervenciones educativas de una educación básica más integral y humanista que enfatiza el desarrollo de competencias socioemocionales y habilidades para la vida, además de los conocimientos



académicos. Desde la formación normalista y en concordancia a la NEM, las prácticas educativas se promovieron con base en metodologías activas y colaborativas que fomentan el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

La reforma incentivó a que en los trayectos de práctica profesional se trabajara una mayor conexión entre la teoría y la práctica, fortaleciendo las prácticas profesionales y la vinculación con las comunidades locales, realizando los registros correspondientes en los Diarios de la educadora. El Plan de Estudios 2022 implementó estrategias concretas que permiten una integración más profunda de estos elementos e incluyen ahora prácticas profesionales supervisadas, proyectos comunitarios y un enfoque interdisciplinario que conecta los contenidos teóricos con las realidades prácticas del aula y la comunidad.

Esto ha exigido que las estudiantes normalistas apliquen sus conocimientos en contextos reales, enriqueciendo la formación y preparándolas mejor para enfrentar los retos de la enseñanza en México, tales como la convergencia aún de dos planes y programas con enfoques totalmente divergentes.

La NEM ha presentado una complejidad y riqueza significativas en la planificación e intervención en educación preescolar, reflejando un enfoque integral y multifacético para el desarrollo de niñas y niños. Esta complejidad se manifestó en la necesidad de integrar múltiples dimensiones del aprendizaje y el desarrollo infantil que incluyeran aspectos cognitivos, emocionales, sociales y físicos.

En los preescolares la incorporación de metodologías pedagógicas innovadoras ha representado el desafío de diseñar actividades y proyectos que no solo cumplan con los objetivos curriculares, sino que también sean relevantes y motivadores para niñas y niños, fomentando su curiosidad natural y su capacidad para explorar y descubrir.

La planificación e intervención en las prácticas docentes hoy radican en el enfoque integral, inclusivo y comunitario que exige una preparación exhaustiva, una capacidad de adaptación y un compromiso profundo con el desarrollo y bienestar de los aprendientes. Durante la transición de planes se obtuvieron desafíos considerables en el desarrollo de la intervención y las experiencias enfrentadas en la práctica. La falta de una vinculación sólida entre teoría, práctica y comunidad en el plan anterior evidenció la necesidad de una

actualización curricular que respondiera mejor a las demandas actuales de la formación docente.

Codiseñar un nuevo plan requirió mucho estudio e investigación por parte de maestros y estudiantes en la escuela normal donde estamos en un aprendizaje constante respondiendo a preguntas con la mayor seguridad y claridad posible en la práctica. El desempeño normalista, en ocasiones, contrajo desmotivación por parte de las estudiantes que, en vez de preocuparse por adquirir aprendizajes, se enfrentaban a una constante angustia por no comprender adecuadamente el nuevo modelo, obstaculizando su aprendizaje autónomo, el desarrollo de competencias, capacidades y retrasando la concreción de su perfil de egreso.

Esos cambios significativos entre los planes de estudio han propiciado momentos de reflexión en los conocimientos normalistas, comparando el plan anterior con uno actual que prioriza ejes que no son dominados por el alumnado y retrasan la práctica, generando incertidumbre en la formación profesional de ese grupo normalista. En los informes realizados con base en los registros del diario de la educadora, se observó que el nuevo plan de estudios organiza una relación directa de los alumnos con los fenómenos de la realidad que se estudia, pone en práctica la interacción con el conocimiento de su cultura, las manifestaciones artísticas y sus características para la construcción de su identidad profesional a partir del sentido de pertenencia y la interacción con las personas cercanas.

Es relevante mencionar que, desde los trayectos de práctica docente, movilizar adecuadamente las orientaciones y principios de la NEM resultó también un gran desafío, ante la limitada comunicación con las escuelas de práctica y una nula asistencia a sus Consejos Técnicos Escolares, debilitando el acompañamiento y capacitación de los docentes en las normales.

### **Discusiones y conclusiones**

En definitiva, los desafíos que en la práctica docente enfrentan las docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar Planes 2018 y 2022, vinculados a la planificación e intervención educativa representan un impulso que les motiva a seguir preparándose. La constante investigación, lectura y comparación del currículo educativo actual y los procesos

de intervención ayuda a enfrentar estos retos, aunado a la experiencia real de las maestras titulares en los preescolares que permiten a las practicantes proponer soluciones viables en la planificación e intervención educativa con un conocimiento de los contextos educativos.

En los cursos del trayecto de la práctica docente, la evaluación continua y formativa es vital para medir el progreso y ajustar las estrategias pedagógicas según sea necesario. Esta evaluación, como docentes normalistas, debe centrarse tanto en el rendimiento académico como en el desarrollo integral de las estudiantes, al considerar aspectos emocionales, sociales y cognitivos que influyen en la práctica, y propiciar el análisis y reflexión de los estudiantes en forma narrativa y sistemática. Combinar estos elementos, asegura una reflexión que impulsa a las normalistas a analizar su práctica educativa e identificar áreas de mejora, valorar los aciertos y replantear estrategias para enfrentar los desafíos educativos. Esta autorreflexión contribuye al desarrollo profesional continuo y a la mejora constante de la calidad educativa ofrecida a los aprendientes.

Finalmente, las intervenciones de cada semestre y la experiencia que éstas otorgan desarrollan conocimientos sólidos sobre la planeación, intervención, evaluación y orientaciones propias del modelo actual, apoyándose tanto en el conocimiento de las educadoras titulares, como de los docentes a cargo de la práctica que clarifican los aprendizajes obtenidos durante éstas y promueven un aprendizaje autónomo. El conjunto de estas acciones se considera relevante para establecer un conocimiento teórico y práctico adecuado que permita proponer de manera contextualizada soluciones en las aulas a través de estrategias pedagógicas y adoptar una postura profesional con un conocimiento firme.

## **Referencias**

Arteaga Ramírez, L. (2014). La filosofía y el reto de la educación latinoamericana. IXTLI – Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación. Volumen 1, Número 2. Pp. 175-186

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). ¡Aprendamos en comunidad! El trabajo con, desde y para la comunidad. Pp. 3

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). ¡Aprendamos en comunidad! Reconociendo nuestro contexto. Pp. 5

Diario Oficial de la Federación. (29 de agosto de 2022). Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. Anexo 1. Disposiciones Generales de los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica. [https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO\\_1\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_1_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)

Diario Oficial de la Federación. (29 de agosto de 2022). Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. Anexo 3. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. [https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO\\_3\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_3_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (s.f.). Licenciatura en Educación Preescolar. Recuperado el 20 de julio de 2024 de <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/122>

García C, Cabrero, Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

Secretaría de Educación Pública. (2019). Nueva Escuela Mexicana: Principios y Propuestas. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.

Secretaria de Educación Pública. (2022). Anexo 3 del Acuerdo 16/08/22 [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/OrR42K4JAA-ANEXO\\_3\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/OrR42K4JAA-ANEXO_3_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)

Subsecretaría de Educación Media Superior (2023) La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. [https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/030623\\_La%2520Nueva%2520Escuela%2520Mexicana\\_orientaciones%2520para%2520padres%2520](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/030623_La%2520Nueva%2520Escuela%2520Mexicana_orientaciones%2520para%2520padres%2520)

y%2520comunidad%2520en%2520general\_COSFAC.pdf&ved=2ahUKewiL15TwiYKHAXVmE  
UQIHenzAssQFnoECCwQAQ&usg=AOvVaw3SeqJbOqsUpD38J69PUHcu

Rolla, A., & Rivadeneira, M. (2006). ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? Santiago de Chile: Expansiva, Serie En Foco. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2014/11/11-nov-por-que-es-importante-y-como-es-una-educacion-preescolar-de-calidad.pdf>

Chase, S. E., Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2015). Investigación narrativa. Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV, 58-112.

Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., & Castillo, R. (2023). Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación. En Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú eBooks. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.080>

## Aspectos fonológicos en el estadio B1: evidencias de interlenguaje en estudiantes normalistas.

Daniel Loreto García

daniel.loreto@escuelanormaldeatlaacomulco.edu.mx

Escuela Normal De Atlaacomulco, Estado De México

Línea temática 11. Narrativa Pedagógica de las Escuelas Normales.

### Resumen

Este informe de investigación se enfoca a la pronunciación del idioma inglés por parte de estudiantes normalistas que cursan el nivel B1. Los resultados se dividen en 11 categorías que dan cuenta del interlenguaje de los estudiantes en este nivel, y estas se presentan en orden cronológico de mayor a menor número de ocurrencias. Así, algunas categorías son: Palabras emitidas como en L1 (de acuerdo con su deletreo), Cambio de sonidos (variación libre), Cambio en el estrés silábico, Emisión de la consonante 't' - /t/, Omisión de sonidos; y el sonido vocálico /o/ vs /əʊ/ y /o/ vs /ʌ/, entre otras. Los participantes son estudiantes de tres licenciaturas que convergen en el nivel citado. La metodología consistió en la grabación de dos audios: uno al inicio del semestre, y otro casi al final de este. Cada audio fue transcrito para facilitar el proceso de análisis, categorización e interpretación. Para la categorización se recurrió a comparar la emisión fonológica del estudiante con la transcripción fonética que presenta el Diccionario Oxford. La mayor parte de los resultados están permeados por las corrientes teóricas: transferencia de la lengua, análisis contrastivo, e interlenguaje.

**Palabras clave:** emisión fonológica, transcripción fonética, primera lengua (L1), segunda lengua (L2), interlenguaje (IL)

### Planteamiento del problema

La pronunciación del idioma inglés, como en cualquier otro, determina su inteligibilidad, es decir, se puede tener un dominio amplio de vocabulario e incluso de reglas gramaticales; sin embargo, si la parte fonológica deja ver desviaciones, esto puede interferir en la comprensibilidad del receptor. Por esta razón es pertinente poner atención y analizar las



emisiones fonológicas que hacen los estudiantes durante su proceso de aprendizaje del idioma inglés (L2).

Como referente, cabe señalar que la enseñanza del idioma inglés en México se desarrolla como lengua extranjera (EFL, English as a Foreign Language) en todos los niveles educativos. Esto significa que el contacto con L2 se da mayormente en el contexto escolar, particularmente en la clase de inglés. Fuera de ella los estudiantes no tienen necesidad de usar L2 debido a que el contexto les ofrece interacciones en su lengua materna: español (L1). En este contexto, los estudiantes tienen escasas o casi nulas oportunidades de interactuar con hablantes nativos. Entonces se minimizan las oportunidades de escuchar L2 de manera genuina, situación que les ofrecería mayor familiaridad con aspectos fonológicos.

El investigador mexicano Ramírez-Romero (2009), quien se ha dado a la tarea de construir un estado del conocimiento acerca de productos de investigación relacionados a enseñanza y aprendizaje de lenguas en nuestro país, señala "...haber encontrado un campo desarrollado de manera un tanto incipiente hasta ese momento, pero al mismo tiempo, un campo donde empiezan a emerger trabajos de buena calidad y, que de darse las condiciones adecuadas, experimentará un fuerte crecimiento tanto cuantitativo como cualitativo en el futuro." En este documento, el autor deja ver la poca investigación en pronunciación en nuestro país, aunque mantiene una actitud optimista sobre su desarrollo en el futuro.

Es oportuno mencionar que, en el área de la lingüística aplicada, ha habido mucha investigación en el aprendizaje del idioma inglés desarrollada, mayormente, por investigadores extranjeros. Los estudios han tomado como sujetos participantes a inmigrantes que aprenden el idioma inglés como segunda lengua (ESL). Sin embargo, poca investigación se ha hecho con estudiantes del inglés como lengua extranjera (EFL). En el contexto normalista, la investigación en esta área es aún escasa. Esto ofrece la oportunidad de realizar estudios para abonar datos al área de pronunciación.



En las escuelas normales, los planes de estudio 2018 y 2022 incluyen la asignatura de inglés como un componente del curriculum. De acuerdo con estos planes de estudio, el propósito principal es:

“...fortalecer el desarrollo profesional del estudiante normalista ... y poder acceder a diversas fuentes de información, así como actuar en una serie más amplia de actividades comunicativas. También, les brinda herramientas para continuar su formación en posgrados de calidad, que comúnmente solicitan conocimientos del idioma inglés. Asimismo, las competencias desarrolladas en este curso son fundamentales para acceder a programas de movilidad internacional.” (SEP-DGESuM-CEVIE, Planes 2018)

Con base en lo anterior, considero oportuno, como docente de este idioma, detectar áreas de oportunidad en mis estudiantes, principalmente relacionadas a pronunciación, y poder fortalecer este aspecto en ellos como futuros hablantes de L2. Esto les permitirá “actuar en una serie más amplia de actividades comunicativas”, es decir, no sólo que usen el inglés con propósitos de comprensión de textos o de escritura, sino como hablantes con un grado aceptable de inteligibilidad. Por esta razón, se generó el proyecto respectivo cuyos resultados se muestran más adelante.

Los hallazgos pueden ayudar a los estudiantes (tanto participantes en el estudio como futuros candidatos) a reflexionar sobre sus logros y retos en un momento determinado de su aprendizaje en el estadio B1. De manera alterna, esto puede constituir un punto de apoyo para los docentes en relación con sus procesos de planeación y búsqueda de recursos para la enseñanza. El punto principal es tener evidencias fonológicas concretas que son características del estadio B1.

### **Marco teórico**

Este trabajo de investigación, enfocado a aspectos fonológicos del idioma inglés, se enmarca en el área de lingüística aplicada. Sus principales fundamentos teóricos se basan en: análisis

contrastivo, interlenguaje, y transferencia de la lengua. Cada una de estas teorías se retoman con base en el análisis del dato empírico.

### El término interlenguaje

Nemser (1971b) aporta el término sistema aproximativo donde plantea que el aprendiz tiene en determinado momento un sistema lingüístico con patrones propios e internamente estructurados. Esta noción de sistema aproximativo de Nemser puede considerarse como el antecedente directo del surgimiento del término interlenguaje como categoría teórica usada un poco más tarde por Selinker (1972)

Con lo anterior como contexto, surge entonces el término Interlenguaje, usado por Selinker en 1972. Él sostiene que durante la adquisición de una segunda lengua el estudiante crea un sistema de lenguaje propio conocido como interlenguaje (IL). A través de éste se validan las formas de comunicación del estudiante, no como un sistema con deficiencias, o sea, un lenguaje que muestra la presencia de errores frecuentes, sino como un sistema estructurado por sí mismo. Según el autor este sistema está compuesto por varios elementos que al menos no pudieran pertenecer a L1 ni a L2.

### Análisis contrastivo y transferencia de la lengua

Los lingüistas Abercrombie (1949) y Lado (1957) desarrollaron trabajos relacionados a la enseñanza de lenguas desde mediados del siglo pasado. Sus investigaciones sentaron las bases para que investigadores posteriores hayan hecho mayores contribuciones al área de enseñanza y aprendizaje de la pronunciación. En su libro “La Lingüística a través de las Culturas” (Lado, 1957) básicamente destaca un concepto nuevo: el análisis contrastivo, en el que hace referencia a cómo ejecutar una comparación entre L1 y L2 abarcando fonología, gramática, sistemas de escritura, e inclusive de cultura, para así localizar las áreas de L2 que difieren más de L1, ya que son generalmente las más difíciles de aprender. Según el propio Lado, refiriéndose al estudiante de segunda lengua, “aquellos elementos que son similares a su lenguaje nativo, serán más simples para él, mientras que los que sean diferentes, serán más difíciles” (Lado, 1957, p 2).

Este análisis contrastivo desarrollado por Lado, sienta las bases para generar una nueva teoría denominada Transferencia de la lengua. Esta teoría hace referencia a la 'interferencia' de hábitos anteriores (manejados en el uso de la primera lengua, L1) en la adquisición de nuevos hábitos asociados a la adquisición de la segunda lengua (Jenkins, 2000). Es decir, en aquellos casos, donde el análisis contrastivo de Lado deja ver diferencias entre ambas lenguas.

### **Metodología**

Este estudio es de tipo cualitativo, y se complementa con un enfoque etnográfico debido a que el investigador es la persona que guía el curso de inglés del estadio citado y quien tuvo interacción directa con los participantes. Con base en esta interacción, se retoma también el enfoque de investigación-acción debido a que, en gran medida, las evidencias son el resultado del trabajo de aula guiado por el docente (investigador), y servirán para direccionar futuras estrategias de enseñanza.

Cabe mencionar que, por su naturaleza de abordar aspectos fonológicos del idioma inglés, este estudio es de tipo lingüístico. En este sentido, la información contenida en los audios ha sido transcrita, como un requisito esencial, para facilitar su análisis, categorización e interpretación. Los hallazgos dan cuenta del interlenguaje en el estadio B1 mismos que dan respuesta a la pregunta inicial: ¿Cuáles son algunos aspectos fonológicos representativos que se dejan ver en el estadio B1 por el que atraviesan estudiantes normalistas de tres licenciaturas (LEAEES, LEAHES, LEAI)?

El criterio para la selección de los participantes se basa en el desempeño intermedio dentro de su grupo de compañeros en el Nivel B1: dos estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria (LEAEES), dos de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria (LEAHES), y dos de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del inglés (LEAI).

La recolección de información consistió en la grabación de 2 audios individuales (uno al inicio del semestre y otro casi al final de este). En total se recopilaron 12 audios de los seis

estudiantes participantes. Cada audio fue subido por ellos a una plataforma electrónica denominada 365. En esta plataforma se creó un folder para la clase de inglés-nivel B1, dentro de ese folder cada integrante generó su propio folder (etiquetándolo con su nombre) y colocó ambos audios. El primer audio se tituló Around the house donde el estudiante habla sobre su colaboración, y la de sus familiares, en los quehaceres del hogar. El segundo audio se tituló My personal skills donde se habla de actividades en las que se consideran habilidosos y en las que no. La duración de cada audio fue de aproximadamente un minuto.

## Resultados

En este apartado se muestran los hallazgos divididos en categorías. Se hace un análisis e interpretación de tipo cualitativo de la información, tomando como referencia los sonidos señalados en el Alfabeto Fonético Internacional (AFI). En este análisis se contrasta la producción del estudiante con la Transcripción fonética (tomada del diccionario en línea)<sup>1</sup>. Las categorías se muestran en orden cronológico: de mayor a menor número de ocurrencias.

Enseguida se enlistan las categorías encontradas: Palabras emitidas como en L1 (de acuerdo con su deletreo), Cambio de sonidos (variación libre), Cambio en el estrés silábico, Emisión de la consonante 't' - /t/, Omisión de sonidos, Emisiones fonológicas oscilatorias, y El sonido vocálico /o/ vs /əʊ/ y /ʌ/.

La categoría denominada Palabras emitidas como en L1 (de acuerdo con su deletreo) tuvo un total de 41 ocurrencias. Enseguida se muestran las primeras 8 para ejemplificar esta categoría.

Tabla 7-Palabras emitidas como en L1 (de acuerdo con su deletreo). Elaboración personal

Palabra	Producción fonológica del estudiante	Transcripción fonética	Clave del participante
1-carried	/kariəd/ Extracto: The tasks that are commonly <b>carried</b> (/kariəd/) out, uh, in my house	/'kæriəd/	LEAHES-LE-5SEM2324a1

<sup>1</sup> Oxford Online Dictionary

2- vacuuming	<b>/vakuming/</b> Extracto: folding clothes, <b>vaccuuming</b> <b>(/vakuming/)</b> the living room,	<b>/'vækju:miŋ/</b>	LEAHES-LE- 5SEM2324a1
3-activities	<b>/ak'tivitis/</b> omite, apropiadamente, el sonido 'e'. Extracto: These <b>activities</b> <b>(/ak'tivitis/)</b> are carried all from Monday	<b>/æk'tivəti/</b>	LEAHES-LE- 5SEM2324a1
4-Monday	<b>/'mondai/</b> Extracto: from <b>Monday</b> <b>(/'mondai/)</b> to Friday	<b>/'mʌndeɪ/</b>	LEAHES-LE- 5SEM2324a1
5-but	<b>/but/</b> Extracto 1: but <b>(/but/)</b> when (...) during the week Extracto 2: but <b>(/but/)</b> if I tried to practice playing Extracto 3: but <b>(/ibid/)</b> I <b>never learn</b> Extracto 4: I good <b>but</b> <b>(/but/)</b> I like to prepare desserts Extracto 5: That's all, <b>but</b> <b>(/but/)</b> not ... Extracto 6: but, <b>but</b> <b>(/but/)</b> as time went by	<b>/bʌt/</b>	LEAHES-LE- 5SEM2324a1 LEAHES-LE- 5SEM2324a2 IBID LEAEES- GVN5SEM2324a2  LEAI- CRS3SEM2324a1 LEAI- CRS3SEM2324a2

La observación principal en esta categoría es que el participante emite la palabra basándose en patrones fonológicos de L1, es decir, emitiéndola con sonidos más cercanos a su lengua materna (español). Esto tiene una fuerte relación con el planteamiento de la teoría denominada Transferencia de la lengua en relación con hábitos anteriores (manejados en L1) que causan 'interferencia' en la adquisición de nuevos hábitos asociados a la adquisición de la segunda lengua (Jenkins (2000)).

La siguiente categoría es cambio de sonidos (variación libre) con un total de 39 ocurrencias. Aquí se muestran las cinco primeras para ilustrar esta categoría.

Tabla 8. Cambio de sonidos (variación libre)

Palabra	Producción fonológica del estudiante	Transcripción fonética	Clave del participante
1-kindly	<b>/kendli/</b> La vocal 'i', es emitida como /e/. En L2 es emitida con el diptongo /aɪ/	<b>/'kaɪndli/</b>	LEAHES- BrEm5SEM2324a1

	Extracto: I will <b>kindly</b> (/kɛndli/) has her to help me clean		
2-driving	<b>/dreiving/</b> La primera vocal 'i' emitida como /ei/. En L2 es emitida como /aɪ/ Extracto: ... <b>driving</b> (/dreiving/), playing videogames	<b>/'draɪvɪŋ/</b>	LEAHES- BrEm5SEM2324a2
3-even	<b>/ivin/</b> la vocal 'e' es emitida como /i/ en ambas ocurrencias. Extracto: and I am <b>even</b> (/ivin/) perfecting my hability to ... improvise.	<b>/'i:vɪn/</b>	LEAHES- BrEm5SEM2324a2
4-improvise	<b>/impro'vis/</b> : las vocales son emitidas como en L1. Extracto: my hability to ... <b>improvise</b> (/impro'vis/)	<b>/'ɪmprəvaɪz/</b>	LEAHES- BrEm5SEM2324a2
5-handling	<b>/heidlɪŋ/</b> Se emite el diptongo /ei/ en lugar del sonido /æ/ Extracto 1: at <b>handling</b> (/heidlɪŋ/) stressful or high pressure situations	<b>/'hændlɪŋ/</b>	LEAHES- BrEm5SEM2324a2

Esta categoría se denomina variación libre debido a que se observan cambios en los sonidos sin tendencia a seguir algún patrón fonológico. La única tendencia que pudiera existir es la relacionada a la teoría de Transferencia de la lengua (que permea también la categoría anterior), principalmente en la emisión de sonidos vocálicos: emitidos como en L1: 'o' como /o/ en las 4-improvise,

La tercera categoría es Cambio en el estrés silábico con 13 ocurrencias, se muestran las tres primeras.

Tabla 9. Cambio en el estrés silábico

Palabra	Producción fonológica del estudiante	Transcripción fonética	Clave del participante
1-request	<b>/'rekuest/</b> El estrés silábico es cambiado a la primera sílaba por el ENA-ss Extracto: My <b>request</b> (/ 'rekuest/) is (...) to my sister	<b>/'rɪ kwɛst/</b>	LEAHES- BrEm5SEM2324 a1
2-computer	<b>/'kɒmpju:tə(r)/</b> El estrés silábico es cambiado a la primera sílaba por el ENA-ss.	<b>/'kəm'pju:tə(r)/</b>	



	Extracto: I know how to use the <b>computer</b> (/kɒmpju:tər/) well		LEAHES-BrEm5SEM2324a2
3-improvise	<b>/impro'vis/</b> En L2 este verbo, se acentúa en la sílaba inicial. Sin embargo, el ENA-ss cambia la acentuación a la última sílaba. Extracto: my ability to ... <b>improvise</b> (/impro'vis/)	<b>/imprəvaiz/</b>	LEAHES-BrEm5SEM2324a2

Esta categoría es un ejemplo concreto del interlenguaje de los participantes. En la mayoría de las palabras no se observan patrones de acentuación que pudieran inclinarse a L1 o L2. Las que pudieran tomarse dentro del fenómeno de Transferencia de la lengua son tres: 6-cooperate (**/kɒpə'reit/**), donde el estudiante coloca la acentuación en la última sílaba coincidiendo con la acentuación de la palabra 'cooperar' (cognado) de L1 que también se acentúa, de manera prosódica, en la última sílaba: /koope'rar/; otra palabra es 10-History-**/istori/** que es acentuada en la sílaba intermedia coincidiendo con su cognado de L1: 'Historia'-/is'toria/; una más es 11-'necessary'- **/nesesari/** que coincide con la acentuación de su cognado: 'necesario'-/**nese'sari/** de L1; y, finalmente, 12-concentrate-/**konsen'trait/** que coincide con su cognado 'concentrar'- /konsentrar/ de L1, cuya acentuación se emite en la última sílaba. El resto de las palabras son acentuadas de manera indistinta, donde se observa la aplicación de 'patrones propios' (mencionados por Nemser, 1971b). . Las palabras aquí mostradas no aparecen en la Tabla 9, pero forman parte del corpus de esta categoría.

Enseguida se presenta la categoría denominada Emisión de la consonante 't' - /t/.

Tabla 10. Emisión de la consonante 't' - /t/

Palabra	Producción fonológica del estudiante	Transcripción fonética	Clave del participante
1-situations	<b>/situeifɒns/</b>	<b>/sɪtʃu'eɪfns/</b>	LEAHES-BrEm5SEM2324a2
2-ability	<b>/abiliti/</b>	<b>/ə'bɪləti/</b>	LEAHES-BrEm5SEM2324a2
3-antisocial	<b>/an'tisoʃəl/</b>	<b>/ænti'səʊʃl/</b>	LEAHES-BrEm5SEM2324a2
4-times	<b>/taɪms/</b>	<b>/taɪms/</b>	LEAHES-BrEm5SEM2324a2
5-although	<b>/altoug/</b>	<b>/ə:l'ðəʊ/</b>	LEAHES-BrEm5SEM2324a2



6-Mathematics	/mate'matiks/	/mæθə'mætiks/	LEAEEES- LNA5SEM2324a2
7-History	is'tori/	'hɪstri/	LEAEEES- LNA5SEM2324a2
8-mother	/moter/	'mʌðə(r)/	LEAEEES- GVN5SEM2324a1
9-brother	/broter/ (2 Ocurr)	'brʌðə(r)/	LEAEEES- GVN5SEM2324a1
10-together	/tu'geter/	tə'geðə(r)/	LEAEEES- GVN5SEM2324a1
11-clothes	/klots/	/kləʊðs/	LEAHES- BrEm5SEM2324a1 LEAI- NDIV3SEM2324a1 (3 ocurr)

En cada una de las palabras analizadas en la Tabla 10 la consonante 't' es emitida fonológicamente por los participantes como en L1. En español, lingüísticamente la consonante 't' es denominada como oclusiva-dental-sorda (stop-dental-voiceless)<sup>2</sup>. Lo que significa que para su emisión es necesario tocar los dientes delanteros con la punta de la lengua y expulsar un poco de aire. En inglés, esta consonante lingüísticamente es conocida como oclusiva-alveolar-sorda. Esto significa que para su emisión es necesario tocar la parte alveolar del paladar que se encuentra un poco detrás de los dientes delanteros superiores, es decir, la punta de la lengua no toca los dientes delanteros como en L1. Esta distinción de la posición de la lengua en ambos casos marca la diferencia fonética de la consonante 't' en ambos sistemas.

Ahora se muestra la categoría Omisión de sonidos (se enlistan los primeros cinco de 8)

Tabla 11. Omisión de sonidos

Palabra	Producción fonológica del estudiante	Transcripción fonética	Clave del participante
1-waste	/weis/ 't' no es emitida Extracto: We generate a lot of paper waste (/weis/)	/weist/	LEAHES- BrEm5SEM2324a1

<sup>2</sup> Términos tomados de Finegan (2008)

2-chaos	<b>/keis/</b> Omisión del sonido vocálico /ɔ/. Posible confusión con la palabra 'case' Extracto: ...and there is always <b>chaos (/keis/)</b> in our study desk	<b>/ˈkeɪɒs/</b>	LEAHES- BrEm5SEM2324a1
3-handling	<b>/heidliŋ/</b> Se omite el sonido /n/. Extracto 1: at handling <b>(/heidliŋ/)</b> stressful or high pressure situations	<b>/ˈhændlɪŋ/</b>	LEAHES- BrEm5SEM2324a2
4-I have learned	<b>learn/</b> Terminación '-ed' omitida. Extracto: I have <b>learned (learn/)</b> many recipes.	<b>/ɜːrnt/</b>	LEAEES- LNA5SEM2324a2
5-History	<b>/is'tori/</b> 'h' es omitida Extracto: I am not good at Mathematics or <b>History (/is'tori/)</b>	<b>/ˈhɪstri/</b>	LEAEES- LNA5SEM2324a2

Esta categoría se caracteriza por la omisión de un sonido en la palabra. En la parte de Producción fonológica del estudiante se especifica el sonido que no es emitido por el estudiante, en contraste con la transcripción fonética resaltada en verde. La pregunta aquí es ¿obedece esta situación de omisión de sonidos a algún patrón fonológico? La respuesta es no para la mayoría de las palabras. La que pudiera seguir un patrón fonológico de L1 es la palabra 'History' debido a que en la lengua materna no se pronuncia la consonante inicial 'h', por lo tanto, en L2 tampoco se emite. En la misma palabra también parece aplicarse el patrón de acentuación de L1. En el resto de las palabras las omisiones de sonidos parecen surgir de manera libre. Aquí nuevamente resaltamos los planteamientos de Selinker (1972) en el sentido de que el estudiante crea un sistema de lenguaje propio conocido como interlenguaje (IL).

La siguiente la categoría es emisiones fonológicas oscilatorias

Tabla 12. Emisiones fonológicas oscilatorias

Palabra	Producción fonológica del estudiante	Transcripción fonética	Clave del participante
1-clothes	<b>/kloks/, /klobs/</b> Extracto 1: My mother is in charge of washing my younger brother <b>clothes (/kloks/)</b> and my dad's. Extracto 2: I am in charge of washing my <b>clothes (/klobs/)</b>	<b>/ˈkləʊðs/</b>	LEAHES-LE- 5SEM2324a1 IBID
2-to	<b>/to/</b>	<b>/tu:/</b>	

	<p>Extracto 1: I know how to (/to/) use the computer well.</p> <p>Extracto 2: I prefer not to (ok, now) interact with many people.</p> <p>Extracto 3: I prefer not to (well done now) interact with...</p>		<p>LEAHES-BrEm5SEM2324a2</p> <p>IBID</p> <p>IBID</p>
3-would	<p>/gud/ /would/</p> <p>Extracto 1: I gu- would (/gud/) like to ask my dad ...</p> <p>Extracto 2: ...and it would (/would/) be good</p>	/wʊd/	<p>LEAEES-LNA5SEM2324a1</p> <p>IBID</p>
4-get	<p>1- /get/; 2- /jet/; 3-/yet/ -</p> <p>Extracto 1. sometimes she gets very tired (L2)</p> <p>Extracto 2: ...could get (/jet/ -'g' strong sound as in L1/) sick.</p> <p>Extracto 3: I always try to get (/yet/) very sleepy</p>	get/	<p>LEAEES-LNA5SEM2324a1</p> <p>IBID</p> <p>LEAI-CRS3SEM2324a2</p>

Esta categoría muestra un mismo sonido que es emitido de manera diferente, en momentos diferentes, por el mismo estudiante. Por ejemplo, la palabra 1-clothes es emitida primeramente como /kloks/ y en otro momento como /klobs/ por LEAHES-LE-5SEM2324a1. Aquí, los sonidos oscilantes son primero /k/ y después /b/; en ambos casos, los sonidos emitidos no pertenecen a L2 donde la emisión debe hacerse como /kləʊðs/. Otro ejemplo es la vocal 'u' en la palabra 6-but que es emitida de manera diferente por el mismo estudiante: primero como /o/ y después como /u/ (LEAEES-GVN5SEM2324a2); en ambas emisiones fonológicas, los sonidos no se acercan a L2 donde 'but' es emitida como /bʌt/. Hay otro estudiante que hace la emisión de la vocal 'u' como /u/ en esa misma palabra. En este caso donde la vocal 'u' es emitida como /u/, y en otros como 2-'to' donde la vocal 'o' es emitida como /o/, el caso de 'get' como /get/ (sonido fuerte 'g' como /j/ de L1, y la emisión de 3-would como /would/ pueden considerarse como transferencia de la lengua.

Una categoría más es El sonido /o/ vs /əʊ/:

Tabla 13. El sonido /o/ vs /əʊ/

Palabra	Producción fonológica del estudiante	Transcripción fonética	Clave del participante
1-clothes	<p>/klots/</p> <p>Extracto 1: ...as mopping and sweeping the floors or washing clothes (/klots/)</p> <p>Extracto 2: She also washes the clothes</p> <p>Extracto 3: My sister and I iron the clothes</p>	kləʊðs/	<p>LEAHES-BrEm5SEM2324a1</p> <p>LEAI-NDIV3SEM2324a1</p>

			IBID
2-antisocial	/an'tisoʃal/ Extracto: I am very antisocial (/an'tisoʃal/)	/ænti'səʊʃl/	LEAHES- BrEm5SEM2324a2
3-although	/altoug/ Extracto: although (/altoug/) I prefer to ...	/b:l'ðəʊ/	LEAHES- BrEm5SEM2324a2
4-home	/hom/ Extracto: who does most of the chores at home (/hom/)	/həʊm/	LEAEES- LNA5SEM2324a1
5-cooperate	/kope'reit/ Extracto: ...ask my dad and my brother to cooperate (/kope'reit/)	/kəʊ'ɒpəreɪt/	LEAEES- LNA5SEM2324a1
6-so	/so/ Extracto: So (/so/), I would like to tell him	/səʊ/	LEAI- NDIV3SEM2324a1

Esta categoría se enfoca exclusivamente a la vocal 'o' que, en todas las ocurrencias mostradas en la Tabla 13, se emite con su patrón fonológico de L1. En otras palabras, los estudiantes aún no emiten el diptongo /əʊ/ de L2. En este caso, con base en las evidencias, esta categoría se atribuye a la teoría de transferencia de la lengua. Además, se convierte también en una evidencia de lo que advierte el MCERL en cuanto a control fonológico y articulación de sonidos: "se pueden notar algunos detalles en la pronunciación de sonidos individuales y en palabras que no les son familiares." (MCERL, 2001, p 134).

La categoría que se muestra enseguida muestra el contraste entre los sonidos vocálicos /o/ de L1 (emitido por el estudiante) y /ʌ/ de L2.

Tabla 14. El sonido /o/ vs /ʌ/

Palabra	Producción fonológica del estudiante	Transcripción fonética	Clave del participante
1-sometimes	/'sɒmtaɪms/ Extracto: that we sometimes (/sɒmtaɪms/) make...	/'sʌmtaɪmz/)	LEAHES- BrEm5SEM2324a1
2-does	/dos/ Extracto: sometimes he does (/dos/) not make his bed	/dʌz/)	LEAEES- LNA5SEM2324a1
3-among	/among/ Extracto: Among (/among/) other things...	/ə'mʌŋ/)	LEAEES- LNA5SEM2324a1
4-up	/op/	/ʌp/)	

	Extracto 1: it is very difficult for me to get up (/op/) early Extracto 2: to get it up /ibid) early		LEAEES- GVN5SEM2324a2 LEAEES- GVN5SEM2324a2
5-mother	/'modre/ Extracto: Everyday, my mother (/ 'modre/ cook breakfast	/'mʌðə(r)/	LEAI- NDIV3SEM2324a1

Esta categoría se enfoca, nuevamente, a la vocal 'o' que continúa emitiéndose como en L1; sin embargo, en las palabras que aparecen en la Tabla 15, esta vocal se emite con el sonido /ʌ/ de L2. De acuerdo con esto, es oportuno insistir en que, en este momento del interlenguaje del estudiante "se pueden notar algunos detalles en la pronunciación de sonidos individuales y en palabras que no les son familiares." (MCERL, 2001, p 134). Con las evidencias observadas y analizadas tanto en la categoría anterior como en ésta, se concluye que los estudiantes aún no están familiarizados con los sonidos vocálicos de L2, tal y como lo anticipa el MCERL.

### Discusión y conclusiones

La primera categoría que se cita, por el mayor número de ocurrencias (41) es Tabla 7. Palabras emitidas como en L1 (de acuerdo con su deletreo). Aquí se observan dos situaciones: la primera tiene que ver con cognados ('activities', 'organizing', 'preparing', 'study', entre otras) donde resalta la tendencia a aplicar patrones fonológicos de L1. Esto tiene una conexión muy fuerte a la Teoría de Transferencia de la Lengua. La segunda se relaciona con ocurrencias que pertenecen al léxico propio de L2 (carried, vaccuming, Monday, but, etc) donde se percibe la misma situación. Esto es lo que previene el MCERL (2001) acerca de algunos detalles en la pronunciación de sonidos y palabras que no le son familiares.

La segunda categoría, por su número de ocurrencias (39), Tabla 8. Cambio de sonidos (variación libre). Aquí se agrupan una serie de palabras cuyos sonidos, mayormente vocálicos y algunos de consonantes, son emitidos de manera desviada. En ocasiones como en L1; 'o'- /o/ (4-improvise, 8-antisocial, 20-decorating); 'a'-/a/ (como en 7-ability, 8-antisocial, 12-care); 'i'-/i/ (como en 7-ability, 14-difficult, 39-afraid, etc.); sin embargo, de

esta manera, sustituyen a sonidos vocálicos propios de L2. En otros casos, los sonidos de vocales no son emitidas como en L1, sino por un sonido diferente, por ejemplo: 3-even (/ivin/ 'e'-/i/-/-/ segunda ocurrencia), 13-those (/dus/ o'-/u/-/ə/), 24-mops (/mups/ 'o'-/u/-/ɑ:/), 30-floors (/flurs/ 'oo'-/u/-/ɔ:/), etc. Por lo tanto, esto se considera como variación libre.

En la categoría Tabla 9. Cambio en el estrés silábico, se observan 4 cognados que reflejan transferencia de la lengua en su acentuación: 6-cooperate-/kope'reit/ vs 'cooperar'-/kooperar/; 8-decorating-/dekoraiθing/ vs 'decorando'-/dekorando/; 10-History-/is'tori/ vs 'historia'-/istoria/; 11-necessary-/nese'sari/ vs 'necesario'-/necesario/; y 12-'concentrate'-/konsen'trait vs 'concentrar'-/konsentrar/. El resto de las palabras dejan ver cambio de acentuación silábica como variación libre.

La consonante 't' (Tabla 10) resalta por su emisión frecuente con patrón fonológico de L1, ejemplos: 1-sitautions (primera ocurrencia), 2-ability, y 3-antisocial'. De acuerdo con su articulación en L2, 't' es denominada como oclusiva-alveolar-sorda (stop-alveolar-voiceless)<sup>3</sup>. Este caso aún representa un reto fuerte a alcanzar por varios participantes.

En la categoría Tabla 11. Omisión de sonidos la palabra 'history' es emitida sin el sonido de la consonante 'h', patrón fonológico de L1 donde 'h' carece de sonido. La omisión de algún sonido en el resto de las palabras ocurre de manera libre. Esto se atribuye nuevamente al IL del estudiante (Selinker, 1972).

Tabla 12. Emisiones fonológicas oscilatorias es una categoría que hace referencia a que un mismo sonido es emitido de manera diferente por un participante o por varios de ellos. Aquí se dejan ver dos situaciones: en la primera, el mismo sonido es emitido en diferentes ocasiones sin acercamiento a L2 (/kloks/, /klobs/ ; /bot/ /but/); la segunda muestra que el mismo sonido es emitido en un momento determinado con alejamiento de L2, pero en otro es emitido en L2 ('to' como /to/ y después como /tu:/; 'things' como /dings/



y posteriormente como /θɪŋs/-. Cuando esto último ocurre, entra en juego el sistema aproximativo de Nemser (1971b).

Los sonidos vocálicos de L2 representan un reto fuerte para los estudiantes. En ocasiones frecuentes estos suelen ser emitidos como en L1, en otros casos estos varían (como se explica en el párrafo anterior). El punto central aquí es resaltar que en las categorías Tabla 13. El sonido vocálico /o/ vs /əʊ/, y Tabla 14. El sonido vocálico /o/ vs /ʌ/, muestran ejemplos de que el estudiante emite la vocal como suele hacerlo en L1, aunque ésta varía de sonido según la palabra de que se trate en L2. En conclusión, los sonidos vocálicos del inglés aún no se alcanzan a emitir como se hace en L2.

## Referencias

Abercrombie, D. (1949). Teaching Pronunciation. En Murray J. Munro and Tracey M. Derwing (Eds.), Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. Language Learning, 45.

Finegan, E. (2008). Language. Its structure and use. Fifth Edition. Thomson Higher Education. Boston, MA, USA.

Jenkins, J. (2000). The Phonology of English as an International Language. Oxford university Press. Printed in Hong Kong.

Lado, R. (1957). Linguistics across cultures. Michigan: UMP

Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas (2001). Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Volumen Complementario. Versión en español. Programa de Política Lingüística, Departamento de Educación, Consejo de Europa.

Nemser, W. (1971b) Approximative systems of foreign language learners. En Selinker (Ed) Rediscovering Interlanguage. Applied linguistics and language study. Longman, New York, USA.

Oxford Online Dictionary



[https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/before\\_1?q=](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/before_1?q=)

Ramírez-Romero, J. L. (2009). Estado del Conocimiento de las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México de 2000 a 2007 (Informe final). X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 11: Investigación de la Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz, 21-25 sep. de 2009.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. New York: IRAL

Secretaría de Educación Pública, SEP (2018). DGEsum-CEVIE. Planes de Estudios de las licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria. México. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/114>

Secretaría de Educación Pública, SEP (2022). DGEsum-CEVIE Planes de Estudios de las licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje en (disciplina específica). México. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios/planes-2022>.

## Práctica Reflexiva en la Formación Docente

Alondra Picasso Cuamani

alondrapicasso04@gmail.com

Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla

Línea Temática 11. Narrativa Pedagógica de las Escuelas Normales

### Resumen

En este documento se busca dar a conocer la reflexión de las prácticas educativas que realizó la docente en formación durante el ciclo escolar 2023-2024 en la Licenciatura en Educación Preescolar, bajo el plan de estudios 2022, abarcando conceptos pedagógicos que se vieron potenciados desde las etapas iniciales de la formación docente.

Para ello, es importante considerar que dentro de las Prácticas Docentes debe estar presente una constante reflexión, al buscar la coherencia con los aportes teóricos e interdisciplinarios con la realidad educativa, permitiendo la producción de experiencias que beneficien la observación y reconstrucción de los contextos educativos haciendo uso de herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales construyendo la identidad docente (Sayago & Chacón, 2006).

Lo anterior a fin de analizar el desarrollo de capacidades, habilidades y saberes acordes a los perfiles de egreso. Por ello es imprescindible realizar una planificación didáctica acorde al perfil de egreso como una de las labores docentes, al considerar los elementos que la integran, orientando la enseñanza y desarrollo de la práctica global, por lo que la realización de estas debe satisfacer diversas dimensiones que promuevan la profesionalización docente.

**Palabras Clave:** práctica reflexiva, Formación docente, Planificación didáctica, Prácticas docentes, Perfil de egreso.

### Planteamiento del problema

Dentro de la formación docente se hace constante hincapié en la transmisión de conocimientos de forma significativa hacia los educandos, transformando la educación para

obtener aprendizajes de utilidad en la realidad, así como el desarrollo integral de los niños, niñas (NN) de esta forma se busca que las y los docentes en formación se preparen, tengan vastos conocimientos pedagógicos, así como disciplinares, habilidades de enseñanza y un desarrollo profesional continuo.

Por tal motivo es indispensable la realización de prácticas docentes, ya que estas forman parte indispensable de la acción que el profesorado realiza en el aula dirigiéndola a la enseñanza y desarrollo de su práctica institucional y global (De Lella, 1999), por lo que la ejecución de esta debe satisfacer a diversas dimensiones que favorezcan la profesionalización de dicha labor.

Por lo que la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla en el ciclo escolar 2023-2024 asignó a alumnas del semestre par, correspondiente a tercero y cuarto, a Jardines de Niños para las Jornadas de Prácticas Docentes, mismas de donde radican las experiencias obtenidas por la docente en formación que suscribe este documento, cabe mencionar que en estas Jornadas de Prácticas se presentaron diversas vivencias que aportaron a aspectos fundamentales para la formación y consolidación de aprendizajes.

Sin embargo, es importante considerar que las prácticas docentes buscan mejorar el desarrollo de sus propias dimensiones, las cuales se requiere resignificar, innovar y comprender; así como, la vinculación con la Nueva Escuela Mexicana (NEM) al contextualizar los contenidos curriculares a las realidades de los contextos educativos.

Por ello, en el transcurso de la primera jornada de práctica en los Jardines de Niños se llevó a cabo la adaptación curricular al nuevo plan de estudios 2022, derivando retos a la aplicación de este, al vincular las metodologías educativas propuestas por la NEM con los contextos educativos, especialmente el comunitario ya que se integraba a la dinámica y vida escolar por vez primera.

Por lo mismo se presentó la necesidad de realizar instrumentos diagnósticos que permitieron conocer tanto los contextos educativos (sociocultural, institucional y áulico) así como las necesidades del alumnado, gracias a la sistematización de los datos recabados se logró detectar las áreas de oportunidad del alumnado y las barreras de aprendizaje a las que

se enfrentaban. Por lo que, al realizar las prácticas docentes, se estaba en un constante ciclo de acción-reflexión donde se buscó dar solución a retos presentados a partir de la formación teórica, metodológica y estratégica (Latorre, 2005).

Es preciso mencionar que el alumnado se encontraba bajo una educación tradicional ya que la impartición de conocimientos y las actividades implementadas se llevaban a cabo bajo un enfoque conductista, premiando la buena conducta a través de incentivos del interés de los NN (estrellas, dulces, entre otros).

Por ende, al llegar al aula con metodologías de enseñanza fundamentadas en la NEM y modelos teóricos como el constructivismo sociocultural, los NN se enfrentaron a desafíos al adaptarse a procesos cognitivos e integrales, de tal forma que es indispensable realizar un trabajo continuo; donde el profesorado se comprometa por la educación integral del alumnado convirtiéndose en el eje rector para que el proceso de aprendizaje, y sobre todo de enseñanza, se cumpla de forma satisfactoria considerando una educación en constante cambio e integración curricular el cual valide la formación interdisciplinar inclusiva; haciendo uso del nuevo plan de estudio 2022, considerando sus elementos esenciales como de los ejes articuladores, estrategias nacionales, metodologías educativas, entre otros; que ayuden a alcanzar objetivos socioeducativos en común.

Considerando lo anterior es indispensable rescatar que, previo a las jornadas de práctica fue necesario realizar constantes investigaciones, recopilación de saberes vinculados a los encuadres establecidos con el objetivo de abordar los conocimientos que en su momento eran necesarios para evitar así, caer en la descontextualización del diseño del proyecto educativo y, por ende, los contenidos curriculares. Por lo que derivado de ello surge la inquietud respecto a ¿Por qué es relevante la reflexión de la práctica en la formación inicial docente?

Es a partir del presente documento que comparte las reflexiones docentes derivadas de las experiencias de las jornadas de prácticas fundamentadas a la par de sus respectivos teóricos que dan relevancia y pertinencia al estudio.

## Marco Teórico

Dentro de la práctica docente existen distintos ámbitos que ayudan a fortalecer el desempeño de esta, de una forma eficiente como lo es la planeación didáctica, que, para Ruiz F. Beatriz (2019), es la herramienta que permite al docente organizar el pensamiento y la acción, ordenar la tarea, estimular el compartir, a su vez ayuda a establecer prioridades, a concientizarse sobre lo que va a enseñar, considerando la distribución del tiempo. Siendo esta un proceso mental que implica una selección y una jerarquización, orientando a la acción en una dirección determinada y contempla los medios necesarios para alcanzar un fin. Es decir, que la planeación no sólo funciona como un medio para organizar tiempos y actividades sino a su vez permite que el docente tenga una mejor efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, Fierro (1999), menciona que la práctica docente esta constituida por diversas dimensiones, siendo estas: la personal, social, didáctica, institucional e interpersonal; que en su conjunto buscan la concepción de la práctica docente de forma integral interrelacionando cada dimensión en ella.

Con relación a las dimensiones institucional e interpersonal, es importante las características institucionales y sociales que influyen en la práctica, así como la comunicación entre los diversos actores de dicha institución; por lo que la integración con la comunidad forma parte fundamental de la educación, mismo que corresponde al plan de estudios 2022, mismo que solicita una educación contextualizada.

No obstante, durante el transcurso de las Jornadas de Práctica la labor docente se limita a la interacción de docente-alumnos, por lo que se ve sumamente fortalecido el desarrollo de la dimensión didáctica, donde se considera al profesorado como agente que orienta, dirige, facilita y guía los procesos de enseñanza, es en este punto, donde se recuperó los resultados de los instrumentos diagnósticos ya que al analizarlos, sistematizarlos a la formulación de juicios de valor fundamentados para la toma de decisiones en la construcción de una experiencia constructiva y enriquecedora.

Considerando lo anterior al recuperar el “Fascículo 1. Reconociendo nuestro contexto”, en el plano analítico se llevan tres planos dedicados a acciones específicas siendo estas: El análisis del contexto socioeducativo de la escuela, la contextualización y el codiseño de contenidos, es un proceso que va estrechamente vinculado ya que se incorporan los contenidos locales que no se ven en los programas sintéticos; siendo relevantes su consideración para resolver situaciones o problemas identificados en el análisis del contexto socioeducativo de la escuela (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023).

Por otra parte, Zabala (1995), reconoce la práctica educativa como acciones que se realizan con una intención determinada, siendo necesario tener conocimiento y experiencia, siendo así importante la realización de una constante reflexión de la práctica; John Dewey (1933), reconoce la capacidad del sujeto para reflexionar, al desarrollar una filosofía donde la teoría y la práctica es determinante para el quehacer intelectual donde el hábito de la acción reflexiva es de ayuda para el profesorado al afrontar las dificultades en el aula; dicha reflexión deriva de una inquietud o estado de duda que traiga consigo una consecuencia o resultado.

De igual forma Rebeca Anijovich (2020) retoma lo mencionado dentro de una situación de enseñanza que da pauta a procesos de reflexión; donde se hace saber la inquietud por generar en las y los docentes en formación una práctica reflexiva de forma sistemática que se apropie de esta para así poder implementarla, al ejercer su labor, no sólo en casos deficientes de la enseñanza sino también en aquellos que se puedan potenciar; siendo de uso continuo al permitir el acercamiento a las realidades educativas, dando la oportunidad de apropiarse de estos hábitos educativos que beneficien el desarrollo de una educación integral.

Es importante destacar que, dentro de las jornadas de prácticas docentes realizadas, a fin de llevar a cabo dichos procesos de acción-reflexión, fue determinante el papel de la docente titular del grupo asignado en la institución educativa ya que al ofrecer observaciones basadas en su propia experiencia laboral fueron relevantes. Autores como

Moreira et al (2021), reconocen la labor docente como un guía y mediador, siendo un sujeto activo social, capaz de modelar valores, transmitir conocimientos, seguridad, así como respeto a los estudiantes; en este caso dentro de las jornadas se buscó obtener una retroalimentación objetiva que beneficiará a la mejora continua de la práctica educativa pese a que dichas observaciones no se realizaran de manera fundamentada.

Al enfrentar ambientes de aprendizaje con ciertas debilidades, fue necesario partir de estas direccionándolas a la adquisición no sólo de experiencias que brindaran aprendizajes significativos; sino también que fuesen el motor en cambios que favorecieran la propia formación docente cuyo impacto potenciara en el proceso de enseñanza-aprendizaje en pro de la educación de los NN.

Las experiencias derivadas de la práctica docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje enfrentados por las y los docentes en formación son elementos determinantes en la construcción de una identidad profesional dentro de un contexto reflexivo crítico que invite a la construcción de una realidad educativa que alcance la contextualización del proceso educativo al vincularlo con factores socioculturales que lo condicionan (Prieto, 2018).

### **Metodología**

Las jornadas de prácticas docentes, estuvieron orientadas bajo un enfoque pedagógico humanista, intercultural e inclusivo permitiendo al docente en formación un aprendizaje significativo al explorar, experimentar y adquirir experiencias basadas en la realidad educativa. Abram (1962), considera que todas las personas tienen un impulso innato hacia el crecimiento personal y la autorregulación, buscando comprender cómo los individuos pueden alcanzar su máximo potencial.

A lo largo del acercamiento real a la labor docente, se utilizó la metodología de la investigación-acción, misma que fue propuesta por Kurt Lewin en 1946 donde se desarrolla tres fases en busca de la reflexión de una idea central o problema a transformar, se va considerando a su vez la recolección de datos, una planeación y aplicación de acciones



renovadoras. Cabe mencionar que, dentro de este proceso, los datos adquiridos fueron capturados y sistematizados de manera constante, obteniendo resultados fructíferos.

La investigación-acción debe considerarse como un proceso cambiante, dinámico y evolutivo, incluyendo múltiples etapas, existen diversos autores como Kemmins y McTaggart (1988), Elliott (1993), que suman a dicha etapas; sin embargo, todas parten y se dirigen a un mismo objetivo siendo este la mejora de la práctica docente.

Al inicio del ciclo escolar durante el primer acercamiento a la realidad educativa se partió de teóricos y conceptos pedagógicos abstractos que la ENSFEP brinda según el currículo académico; sin embargo, hay que destacar que la realidad al ser dinámica y cambiante no sigue un guion previamente construido e incluso en ocasiones se debe considerar constantemente las condiciones socioculturales de la comunidad a la que pertenece el jardín de niños asignado para las jornadas de práctica docente.

Por lo que es necesaria la integración de la constante observación al identificar la contextualización de la práctica, dando hincapié en la evaluación de la misma, al realizar una reflexión profunda respecto al labor docente, las teóricas y situaciones que se presentan en ella, para así al existir en ese proceso una deconstrucción de conocimientos dando pauta a la reconstrucción o bien transformación intelectual, que proviene de las dificultades enfrentadas en las primeras prácticas y el diseño de nuevas, donde se generó la búsqueda y lectura de nuevas concepciones pedagógicas, teóricos, marcos normativos, entre otros para dirigirlos a alcanzar el éxito de estas intervenciones pedagógicas.

Dicha metodología de investigación tiene diversas variantes por lo que dentro del ámbito educativo se genera la investigación-acción pedagógica alcanzando así la concreción y adquisición de conocimientos a fines a los perfiles de egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar, así como los dominios del saber de esta (DGESuM, 2022); al implementar dicha metodología requiere la deconstrucción de dicha práctica para lograr generar un reconstrucción de la misma, al tener como resultado la comprensión profunda de los fundamentos teóricos, fortalezas, debilidades que beneficien la construcción total de los conocimientos que la conforman.

Ahora bien, es necesario considerar herramientas que facilitan los cursos de la Licenciatura para el óptimo desempeño en las jornadas de prácticas, destacando los instrumentos de indagación los cuales brindaron la oportunidad a las normalistas para trabajar de forma autónoma, buscando generar aprendizajes a través de la indagación, análisis y reflexión de los datos recopilados.

Derivado de lo anterior es indispensable rescatar que, previo a las jornadas era necesario realizar constantes investigaciones dejando de lado la recopilación de los saberes que debían tenerse de acuerdo con los encuadres establecidos; sino que sólo se buscaba abordar los conocimientos que en su momento eran necesarios, es decir, los teóricos brindados eran descontextualizados a lo requerido como producto final entregable.

Por otra parte debido a que la implementación del plan de estudios 2022, el cual coincidió con las primeras intervenciones docentes, se logró realizar un aprendizaje basado en la teoría-práctica, donde en conjunto con la orientación y guía de la docente titular del curso vinculado al Trayecto Práctica Profesional y Saber Pedagógico, se fue comprendiendo de manera global el nuevo plan de estudios, así como la forma de implementación en la realidad educativa. Las experiencias y reflexiones adquiridas permitieron mejorar la práctica de la segunda jornada, al beneficiar el diseño de los planos didácticos de los proyectos educativos con sus respectivas metodologías.

## **Resultado**

Las jornadas de prácticas educativas buscan alcanzar no sólo la identidad docente sino también fortalecer los saberes pedagógicos adquiridos en la institución normal al contrastar la parte teórica con la realidad educativa aportando al desarrollo integral de las y los docentes en formación. De igual manera, permite conocer de manera vivencial las dimensiones de dicha práctica, adquiriendo una visión completa y profunda de la realidad educativa, al experimentar los desafíos y las dinámicas característicos del con

En lo que respecta a las planeaciones didácticas, no solamente basta con los conocimientos obtenidos de manera aislada, sino que es necesario que en el proceso de diseño se considere la recuperación de textos, investigaciones y conocimientos adquiridos

a lo largo de la formación inicial docente, recuperando lo que se va aprendiendo desde los primeros semestres dentro de la institución educativa como de las jornadas de observación.

Por otra parte debido a que la implementación del plan de estudios 2022 coincidió con las primeras intervenciones docentes se logró realizar un aprendizaje basado en la teoría-práctica; donde en conjunto con la orientación de la docente de práctica se fue realizando la indagación del funcionamiento del nuevo plan, así como la forma de implementación en la realidad, lo que benefició durante en la segunda jornada de práctica al mejoramiento de la realización de planos didácticos con metodologías de enseñanza.

Ahora bien, para poder comprender y aplicar de forma efectiva el plan de estudios 2022, fue beneficioso con el acompañamiento de la docente titular del curso vinculado al Trayecto Práctica Profesional y Saber Pedagógico desde la reflexión del plan de estudios hasta la construcción de los instrumentos de indagación. Estos se diseñaron con una fundamentación teórica, de tal manera que al sistematizar los datos obtenidos permitieran conseguir resultados sólidos, transitando de una subjetividad a un conocimiento con un sustento teórico científico y pedagógico.

Al considerar dicha sistematización se logró obtener una lectura de la realidad útil para la intervención docente, facilitando la vinculación de las fases, momentos o etapas de las metodologías con las secuencias del plano didáctico; pues se identificaban los puntos modulares entre los ámbitos curriculares y el contexto sociocultural de las instituciones educativas, como lo requiere la NEM.

De la misma forma, al analizar estos resultados se logró el desarrollo de capacidades y habilidades en la formación docente como, por ejemplo, se potenció la identificación de las necesidades educativas influyendo en el diseño y propósito pedagógico del material didáctico beneficiando el proceso cognitivo de los NN, generando un anclaje entre el aprendizaje previo y el nuevo; Piaget (1982), menciona la necesidad de realizar este anclaje para que el alumno pueda tener aprendizajes significativos que sean de utilidad en su realidad.

Considerando lo anterior, fue necesario realizar ajustes a las estrategias y actividades ya planificadas, identificando el punto modular entre las observaciones de la docente titular, las propias con las necesidades de aprendizaje de los NN. Estas últimas identificadas al realizar los diagnósticos pedagógicos correspondientes; fundamentando estos ajustes por las teorías pedagógicas, estrategias de enseñanza, así como marcos normativos y legales entorno a la NEM.

Cabe mencionar que la realización de diagnósticos obtenidos a través de guías de observación, listas de cotejo, escalas valorativas, entre otros instrumentos de evaluación e indagación, fueron fructíferos ya que al permanecer en los mismos preescolares durante todo el semestre par, se obtuvo un diagnóstico socioeducativo completo derivado de la integración de las docentes en formación con la comunidad haciéndose partícipes en estos contextos educativos y enriqueciendo la lectura de la realidad.

En efecto, para enfrentar alcanzar la mejora de la práctica fue necesario contar con el apoyo de docentes capacitados para fortalecer el desarrollo de capacidades cognitivas propias. La reflexión de la práctica docente requirió de trabajo autónomo el cual potenció el desarrollo tanto de habilidades cognitivas superiores como de las habilidades investigativas, recuperando y fortaleciendo conocimientos previos, beneficiando el anclaje con los de nueva adquisición. El resultado de la práctica reflexiva fue de utilidad en la práctica docente con respecto a las exigencias del plan y programa de estudios actual.

### **Discusión y conclusiones**

En definitiva, el acercamiento a situaciones reales de enseñanza-aprendizaje en las jornadas de práctica docente fueron enriquecedoras para la construcción y consolidación de nuevos aprendizajes. Reflejándose en la construcción de la lectura de la realidad, el plano didáctico y de los instrumentos de indagación, mismos que funcionaron como una guía constante dentro de la planificación, ejecución y evaluación al entrelazar conceptos teóricos con los vistos en la realidad logrando una experiencia significativa.

De igual forma, se ha llevado un proceso de acción-reflexión que contribuyó a la formación profesional dándole la importancia al reconocimiento de las condiciones

socioeducativas, mismo que requiere la NEM, como ejes rectores de la educación comprendiendo las particulares de los estudiantes y el entorno escolar influyendo directamente en las intervenciones pedagógicas, así como en el diseño de las propuestas de intervención.

Asimismo, se reconoce la importancia de la investigación, análisis y sistematización de datos recabados con los instrumentos de indagación, ya que en dicho proceso fue determinante realizar contrastes teóricos-empíricos para consolidar aprendizajes significativos, mismos que favorecían la elección de estrategias didácticas.

Derivado de lo anterior, se destaca la importancia de recuperar análisis de textos e investigaciones realizadas dentro de la formación docente en la escuela normal. Ya que estas sirven de apoyo al llevar a cabo la acción-reflexión y tomar decisiones informadas al momento de llevar a cabo las adecuaciones en las planeaciones didácticas; evitando caer en subjetividades que pueden dificultar la práctica docente, enfrentándolas a través de la investigación y preparación autónoma.

Enfrentar cambios puede ser complicado, especialmente cuando los docentes deben adaptarse a nuevo plan y programa de estudio. Sin embargo, el acercamiento a la práctica permitió resolver dudas e inquietudes surgidas durante la aplicación real, lo que dio pauta a la evaluación de la efectividad de las estrategias de practica ajustándolas a los requerimientos normativos y legales de la NEM.

Del mismo modo es importante que esta práctica se planificada antes de realizarla con los instrumentos de indagación determinando cuál va a ayudar a cumplir con los propósitos de esta (Secretaría de Educación Pública, 2022), así como el posterior análisis de los datos obtenidos, con el fin de realizar contrastes teóricos que contribuyan al desarrollo de criterios fundamentados.

Por consiguiente, la reflexión de la práctica docente es fundamental para los estudiantes normalistas, debido a que influye en el desarrollo profesional y el aprendizaje significativo, en la conexión entre la teoría y la práctica, ayuda a identificar los saberes implícitos, existe una mejora continua y una autocrítica constructiva consolidando su

identidad profesional. De igual manera, permite que conozcan y vivan las dimensiones de la práctica docente bajo una propia perspectiva siendo conscientes de la complejidad de dicha labor, comprometiéndose desde una fase inicial formativa a la mejora tanto de su propia educación, al concretar los perfiles de egreso establecidos en el plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar, como el de la niñez mexicana.

## Referencias

Anijovich, R., & Mora, S. (2010). Estrategia de enseñanza: Otra mirada al quehaer en el aula- Buenos Aires: Aique Grupo Editor. ISBN 978-987-06-0212-5  
[https://www.incasup.edu.ar/anexos/PNFP\\_secysup\\_economia2\\_clase4\\_anoijovich.pdf?authuser=0](https://www.incasup.edu.ar/anexos/PNFP_secysup_economia2_clase4_anoijovich.pdf?authuser=0)

Bausela, E. (s.f) La docencia a través de la investigación-acción  
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2871/3815>

Carr, W. & Kemmins, S, (1988) Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción-acción en la formación del profesorado [Archivo PDF]

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, (2023) Aprendamos en comunidad: Fascículo 1. Reconociendo nuestro contexto  
[https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo1\\_aprendamos-comunidad.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo1_aprendamos-comunidad.pdf)

Díaz Quero, V., (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus, 12(Ext), 88-103. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>

Elliott, J. (2019) La Investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Universidad Veracruzana.  
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Fierro, C. (2020) Transformando la práctica docente. InSTITUTO Superior de Profesorado [https://isp-sal.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/Fierro\\_Transformando-la-practica-docente-1.pdf](https://isp-sal.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/Fierro_Transformando-la-practica-docente-1.pdf)



García-Cabrero, B., & Cabrero, J. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión Revista Electrónica de Investigación Educativa, Edición 10, 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15511127006.pdf>

Instituto de Educación Superior Capayán (2020) La práctica docente y sus dimensiones [https://iescapayanch-cat.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La\\_practica\\_docente\\_y\\_sus\\_dimensiones.pdf](https://iescapayanch-cat.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La_practica_docente_y_sus_dimensiones.pdf)

Jiménez Yáñez, C. E., Martínez Soto, Y., Rodríguez Domínguez, N. A., & Padilla Hacedaba, G. Y. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. Educere, 18(61), 429-438 [Archivo PDF] <https://www.redalyc.org/pdf/356/35639776005.pdf>

Lewin, K. (1946) La investigación-acción y los problemas de las minorías [Archivo PDF] <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2903452.pdf>

Prieto Parra, M. (2018). La Construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. <https://enfoceseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48128>

Ramos, R. (2013) Las teorías de SchÖn y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente [Archivo PDF] <https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/download/2456/1886/10841>

Secretaría de Educación Pública (2022). Anexo 03: Licenciatura en Educación Preescolar, En Acuerdo número 16/08/22. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/OrR42K4JAA-ANEXO\\_3\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/OrR42K4JAA-ANEXO_3_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)



## Estrategias Didácticas Innovadoras de los Clubes de Lectura Normalistas “LaVanda Lectora” y “Lectívoros-Rex” para el Fomento de Hábitos Lectores en Docentes en Formación

Karla Amaro Teopancal

amarokarla645@gmail.com

Erick Javier Tecotl Cotzomi

ericktecotl@gmail.com

Rosario Zapotecas Castillo

Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla

Línea temática 11. Narrativa Pedagógica de las Escuelas Normales

### Resumen

En el contexto de la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla (ENSFEP), los clubes de lectura "LaVanda Lectora" y "Lectívoros-Rex" han implementado diversas estrategias didácticas innovadoras para fomentar hábitos lectores en futuros docentes. Estos clubes, respaldados por el Fondo de Cultura Económica (FCE) y la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), buscan superar desafíos, como, por ejemplo, la falta de capacitación a los creadores de los clubes en lo que respecta a las estrategias didácticas que beneficien en el acompañamiento de los integrantes de éstos.

Las estrategias desarrolladas por ambos clubes han demostrado ser efectivas y adaptables a diferentes niveles educativos, promoviendo la lectura crítica y el pensamiento analítico. A partir de la investigación cualitativa, basada en el análisis de narrativas, se ha revelado un aumento significativo en la participación y habilidades lectoras de los estudiantes involucrados, subrayando la importancia de estos clubes como catalizadores de mejoras en las prácticas docentes y el desarrollo integral de los estudiantes.

**Palabras clave:** Clubes de Lectura, Estrategias didácticas innovadoras, Prácticas Docentes, Transposición Didáctica, Hábitos Lectores, Perfil de Egreso.

### Planteamiento del problema

La lectura es una habilidad fundamental en la formación de futuros docentes, ya que incide

directamente en su capacidad para transmitir conocimientos, promover el pensamiento crítico y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes. En el contexto de las Escuelas Normales, la promoción efectiva de hábitos lectores se realiza a través de la creación de Clubes de Lectura Normalistas, un programa dirigido por el Fondo de Cultura Económica (FCE) y la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM).

Sin embargo, los clubes enfrentan diversos desafíos que limitan su implementación y efectividad, en lo que se refiere a "LaVanda Lectora" y "Lectívoros-Rex" de la ENSFEP, la problemática central radica en la falta de capacitación específica en estrategias concretas para guiar y animar los clubes de lectura, dificultando el desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes normalistas, es por ende, que dentro de los clubes de lectura se busca fortalecer las habilidades lingüísticas y comunicativas en diferentes contextos (DGESuM, 2018), justo como se enmarca en el perfil de egreso del plan de estudios 2018.

En un principio, se implementaron estrategias didácticas tradicionales de lectura, como la lectura en voz alta, la lectura compartida, el análisis de textos, y las discusiones guiadas; sin embargo, debido a que los participantes se desmotivaban al sentir que el club de lectura se asemejaba más a una clase académica, estos innovaron en la adaptación y creación de sus propias "estrategias didácticas", las cuales buscaron mejorar la experiencia lectora con el fin de que fuese interactiva, atractiva y relevante para los estudiantes normalistas, fomentando así un compromiso profundo y duradero con la lectura, impactando en el fortalecimiento de las habilidades lectoras.

Pese a las estrategias didácticas innovadoras implementadas, persistió una brecha entre el resultado favorable obtenido y su transposición didáctica durante la intervención pedagógica en los periodos de jornadas de práctica docente. La transferencia de estas estrategias desde el ámbito de las Escuelas Normales (ENFEP) al contexto escolar básico (primaria y secundaria) enfrentó desafíos específicos relacionados con la edad de los estudiantes, su nivel de desarrollo lector y las expectativas curriculares.

Por tal motivo, se planteó el siguiente cuestionamiento ¿Cómo pueden las estrategias didácticas innovadoras de los clubes de lectura "LaVanda Lectora" y "Lectívoros-

Rex" contextualizarse e implementarse de manera efectiva durante las prácticas docentes de nivel básico una vez fomentado los hábitos lectores en los estudiantes normalistas?

Para dar respuesta a la pregunta de investigación cualitativa, se disponen de tres narrativas las cuales permiten explorar y comprender las experiencias de estudiantes normalistas vinculados con los clubes de lectura "LaVanda Lectora" y "Lectívoros Rex".

### **Marco Teórico**

Los clubes de lectura son grupos organizados con el propósito de fomentar el hábito de la lectura a través de la interacción social y el intercambio de ideas; según McMahon y Raphael (1997), "es crear un contexto en el que los estudiantes puedan participar en conversaciones significativas sobre los textos que leen". Por lo tanto, en el contexto educativo, los clubes de lectura son herramientas valiosas para desarrollar competencias lectoras y promover el pensamiento crítico entre los estudiantes, así como la implementación de estrategias didácticas innovadoras que unen estos clubes de lectura es clave para maximizar su impacto.

Siendo que las estrategias didácticas innovadoras son métodos y técnicas didácticas específicas que buscan mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la implementación de acciones o actividades novedosas y creativas. Lagla-Chicaiza et al. (2023) menciona que "promover enfoques de enseñanza que fomentan la creatividad, la adaptabilidad y la resolución de problemas, competencias cruciales para los estudiantes del siglo XXI". Estas innovaciones no se limitan sólo a la teoría, sino que se aplican directamente en la práctica, especialmente en la formación de futuros docentes. Un ejemplo de esto es la adaptación, mejora y creación de nuevas estrategias de lectura que, aunque basadas en métodos tradicionales, incorporan elementos innovadores para mejorar su efectividad y relevancia en el contexto educativo actual.

Una de las estrategias realizadas en el club de lectura "LaVanda Lectora" fue la creación de dibujos basados en textos literarios, donde los integrantes realizaron dibujos que reflejaron su interpretación o la respuesta emocional a estos cuentos e historias, igualmente en el club "Lectívoros-Rex" se implementaron sesiones como "Viernes de

palomitas” y “CineDino: Explorando el mundo visual con REX” donde se discuten películas basadas en libros. Estas estrategias obtienen relevancia al ser adaptadas para fomentar la comprensión lectora, el pensamiento crítico, la expresión oral y el desarrollo de las competencias críticas y emocionales de los estudiantes normalistas. Siendo que es necesario la replicabilidad de estas estrategias en otros contextos educativos para maximizar su impacto de los clubes de lectura en la formación docente. De acuerdo con Ramírez (2005), “En la práctica educativa, la intención no puede ser únicamente conocer contenidos sino también usarlos de manera contextualizada y adaptados a las urgencias individuales y sociales”, en otras palabras, la implementación de estrategias innovadoras en la educación básica mejora significativamente el desempeño lector y el pensamiento crítico desde una edad temprana.

Por lo cual es necesario el proceso de la transposición didáctica (TD); este proceso es crucial en la enseñanza, ya que consiste en adaptar el conocimiento científico o académico a un nivel menos técnico, haciéndolo accesible para alumnos no especializados. Originalmente propuesto por Michel Verret en ([1974, citado por Díaz-Corrales, 2001] como se citó en Ramírez, 2005), propone que “la noción de transposición didáctica para señalar el paso de un concepto científico teórico al mismo concepto enseñado en el aula”, y reintroducido por Yves Chevallard (1991[1985], como se citó en Ramírez, 2005) ubica “la TD en una proyección que trata de replantear cuidadosamente las transformaciones que puede sufrir un saber para que sea enseñado; es decir, trata de articular el análisis epistemológico con el análisis didáctico”.

Dado que la TD es esencial en la práctica docente, permite a los docentes adaptar el conocimiento científico o académico, como las estrategias innovadoras de los clubes de lectura, a un nivel de habilidades lingüísticas y comunicativas comprensibles para los estudiantes. Al hacerlo, se facilita el proceso de enseñanza y se promueve un aprendizaje más efectivo, logrando así una clase inclusiva y personalizada.

Por ello, es fundamental el desarrollo de hábitos lectores sólidos, porque son comportamientos y actitudes que una persona desarrolla con relación a la lectura. Pérez Payrol et al. (2018) señala que "El hábito comprende la repetición frecuente del acto de leer

y el conjunto de destrezas y habilidades implicadas en esta actividad, adquiridas gracias a su iteración y al progresivo dominio de sus mecanismos, y subyace la voluntad frente a la obligatoriedad". Fomentar hábitos lectores sólidos en los normalistas es un objetivo central de los clubes de lectura, ya que la lectura regular y diversificada contribuye al enriquecimiento del vocabulario, la mejora de la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico.

### **Metodología**

Bajo un enfoque cualitativo, y diseño narrativo, se describen en profundidad las estrategias didácticas innovadoras de los clubes de lectura "LaVanda Lectora" y "Lectívoros-Rex". La narrativa de Karla Amaro Teopancal se centrará en el análisis, discusión y diálogo de escritoras mujeres, así como en la implementación de estrategias didácticas innovadoras del club "LaVanda Lectora", mientras que la narrativa de Erick Javier Tecotl Cotzomi examinará la creación y coordinación de estrategias didácticas innovadoras y su impacto entre sus miembros del club "Lectívoros-Rex". Además, la narrativa de Rosario Zapotecas Castillo presenta las oportunidades que ofrece el club "Lectívoros-Rex" para fomentar las competencias lectoras y fortalecer el perfil de egreso de los docentes en formación, así como el resultado en la aplicación de algunas estrategias didácticas innovadoras en la práctica docente a nivel primaria.

Las estrategias didácticas innovadoras de los clubes de lectura se correlacionaron con el perfil de egreso (Plan de estudios 2018), como por ejemplo en la competencia genérica "Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos" (DGSuM, 2018); ya que al momento de llevar a cabo la TD de dichas estrategias aprendidas en estos espacios, se contribuyó al desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de análisis y la competencia comunicativa, elementos esenciales para fomentar hábitos lectores en las escuelas de educación básica.

Dentro de las fuentes de datos que se incluyen se integran aquellos obtenidos a partir de observaciones participantes durante las sesiones de clubes y análisis documental de las fotografías en las redes sociales realizadas en sesiones con participantes. Estos datos

serán analizados mediante el análisis narrativo, que permitirá identificar patrones, temas recurrentes y efectos observados en el desarrollo profesional de los futuros docentes y en la promoción de hábitos lectores entre los estudiantes. Por lo cual, este enfoque metodológico proporcionará una comprensión profunda y rica de cómo los clubes de lectura pueden influir positivamente en las prácticas didácticas y en el fomento de hábitos lectores en contextos educativos diversos.

Narrativa de Karla Amaro Teopançal

El club de lectura “LaVanda Lectora” de la ENSFEP es un espacio que permite el análisis, discusión y diálogo de escritoras mujeres, fomentando a su comunidad lectora el intercambio de experiencias, vivencias, emociones e ideas evocados de los trabajos literarios del género femenino

Una de las estrategias de “LaVanda Lectora”, es la elaboración de ilustraciones basados en textos literarios, donde los integrantes realizaron dibujos que reflejan su interpretación o respuesta emocional a los cuentos o textos literarios leídos, a su vez, se utilizaron canciones para generar un ambiente más estimulante, fomentando no sólo la creatividad, sino que, también facilita una comprensión más profunda de los textos a través de la expresión artística.

Una vez realizada la estrategia, los integrantes lo aplicaron durante sus jornadas de práctica en educación secundaria, de forma específica, los alumnos dibujaron personajes según las descripciones de la historia, y en algunas ocasiones creando finales alternativos. Dicha estrategia benefició el desarrolló las competencias del perfil de egreso normalista del plan de estudio 2018, específicamente en la genérica que menciona: “Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos”; permitiendo fomentar la capacidad de empatía y la implementación de metodologías más creativas.

Por otra parte, “LaVanda Lectora” es un espacio de confianza, respeto y empatía, por ello dentro del club se creó una estrategia que implementa un tiempo después de cada lectura donde las participantes se sientan seguras y libres a no ser juzgadas, ambiente necesario para fomentar el intercambio abierto de ideas. En este espacio se buscó que las



integrantes cuenten: historias, anécdotas, vivencias, experiencias y sentires a raíz de algún tema que se haya tocado en algún texto, los resultados de esta estrategia han sido oportunos, pues a través de entrevistas informales a las participantes se obtuvieron respuestas positivas, donde mencionan que les ayuda a entender las historias, se sienten acompañadas e incluso incentivadas a crear narraciones sobre sus propias experiencias.

Realizar un club de lectura no sólo se centra en analizar y hablar sobre diferentes textos, se busca que una comunidad lectora pueda ser capaz de compartir con otros colectivos sociales; su enfoque, objetivos e ideales, que, a su vez, sirva como llamado a la integración de un grupo literario. A raíz de ello, se generó la estrategia innovadora digital, la “Red social de LaVanda Lectora”, que se encarga de compartir las sesiones virtuales, citas de libros y contenido relacionado con la visualización de mujeres que han sido influyentes en tanto en el ámbito literario como en películas, series, mangas, de carácter histórico y político.

En la era digital, los educadores tienen el desafío de fomentar el hábito de la lectura en un mundo cada vez más digital (Pérez, 2013). La tecnología ha cambiado la forma en que las personas leen y acceden a la información (Chavarri, 2021). Los educadores pueden utilizar herramientas digitales para fomentar el hábito de la lectura, como libros electrónicos, audiolibros y aplicaciones móviles (Ayala, 2011, citado por Carrión M. S.f)

Utilizar herramientas digitales permite a los docentes adquirir habilidades y competencias digitales como un recurso pedagógico, permitiendo a quienes lo aprenden a enfocarse y compartir lecturas a través de recursos y estrategias digitales, ampliando el alcance de los clubes de lectura.

Narrativa de Erick Javier Tecotl Cotzomi

"Lectívoros-Rex" es un club de lectura dirigido a futuros docentes, con el propósito de desarrollar hábitos lectores sólidos a través de actividades dinámicas e innovadoras. Creando una comunidad de lectores apasionados que no sólo disfrutan de la lectura, sino que también adquieren herramientas pedagógicas para replicar estas estrategias en sus



futuras aulas. La motivación principal para crear "Lectívoros-Rex" surgió de la baja motivación e interés en la lectura entre los estudiantes de la Escuela Normal, el cambiar la realidad y demostrar que la lectura puede ser una actividad emocionante y transformadora.

Uno de los desafíos iniciales fue captar el interés de los estudiantes y mantener su compromiso con el club, por lo cual ante este obstáculo se implementaron estrategias innovadoras y actividades interactivas, debido a que las estrategias didácticas tradicionales no lograban captar el interés de los estudiantes ni fomentar un verdadero hábito por la lectura. Fue necesario innovar para hacer la lectura más interactiva y relevante, de ahí surgieron estrategias como "Viernes de Palomitas" y "CineDino: Explorando el Mundo Visual con REX", donde se discutieron películas basadas en libros, proporcionando un análisis comparativo entre los textos originales y sus adaptaciones cinematográficas, fomentando la comprensión lectora y el pensamiento crítico. Otra estrategia destacada fue "Dj REX: Sintiendo las Letras con Rugidos Musicales", que combina la música con la literatura, creando una conexión emocional y profundizando en la comprensión de los temas y personajes.

Además de las sesiones temáticas, el club organiza celebraciones y eventos especiales que refuerzan el sentido de comunidad y pertinencia entre los miembros, como el "Día de Muertos Rex", "Posada Rex" y la "Rosca Rex". Pero la estrategia que resultó ser novedosa entre los clubes fue la promoción en redes sociales y el uso de multimedia (publicaciones atractivas en Facebook e Instagram). Así como la creación de "Lectí-reels", videos cortos para promocionar el club, que han sido herramientas eficaces para atraer nuevos miembros y mantener el interés de los actuales.

Estas estrategias innovadoras han mejorado significativamente las habilidades lectoras y el compromiso con la lectura entre los miembros del club, puesto que los participantes han reportado un mayor interés por la lectura y han desarrollado habilidades críticas y analíticas profundas. En sesiones de socialización de resultados, normalistas integrantes han comentado el resultado exitoso obtenido al realizar la TD, adaptándolas a las necesidades y características de sus alumnos, resultando en un aumento del interés por la lectura y una mejora en la comprensión lectora en sus escuelas de práctica.

Por lo cual, las estrategias diseñadas y aplicadas en "Lectívoros-Rex" han tenido un impacto positivo tanto en los normalistas (datos obtenidos del formulario de evaluación de Google Forms) como en los estudiantes de las escuelas de práctica (datos obtenidos mediante la socialización en las sesiones). La combinación de actividades temáticas, celebraciones especiales, uso de multimedia y promoción en redes sociales ha creado un ambiente inclusivo y motivador que fomenta los hábitos lectores, enfatizando que fortalecen las competencias del perfil de egreso de los normalistas.

Por tal motivo, como fundador y coordinador del club se continuará promoviendo las estrategias innovadoras en la formación docente, fomentando la TD entre los miembros del club en las prácticas docentes y potenciar las competencias del perfil de egreso. Buscando constantemente nuevas formas de hacer la lectura relevante y emocionante para todos los miembros de "Lectívoros-Rex" que se identifican como "lectívoros" y "lectívoras", que repliquen las estrategias didácticas innovadoras en sus escuelas de prácticas para contribuir con la "República de Lectores".

#### Narrativa de Rosario Zapotecas Castillo

El club de lectura "Lectívoros-Rex" desarrolla diversas estrategias didácticas innovadoras con la finalidad de fortalecer hábitos lectores en los docentes en formación, creando un espacio motivador para la realización de actividades de lectura beneficiando el currículo académico.

Una de las estrategias realizadas durante las sesiones del club de lectura fue "CineDino: Explorando el Mundo Visual con REX", donde se fomentó la comprensión lectora de los textos originales y el pensamiento crítico a través del análisis de las adaptaciones cinematográficas, tales como "El Efecto Mariposa" dirigida por Eric Bress, y J. Mackye Gruber y "La Lengua de las Mariposas" dirigida por José Luis Cuerda; permitió socializar las interpretaciones que cada director ofrece de las obras literarias lo que enriqueció su perspectiva sobre la enseñanza de la literatura.

También se realizó la estrategia "DJ REX: Sintiendo letras con Ruidos Musicales", que llamó mucho la atención, puesto que se combinó la música con la literatura, creando

conexiones emocionales y profundizando en la comprensión de los temas y personajes. Ejemplo de ello fue la canción “Lobo Hombre en París” del grupo musical La Unión, que se relacionó con el famoso libro “Metamorfosis” de Franz Kafka. Esta dinámica no sólo propició un ambiente lúdico, sino que también ayudó a los futuros docentes a integrar diferentes formas de arte en su práctica docente, estimulando la creatividad y el amor por la literatura.

En lo que respecta a la promoción de la lectura en redes sociales como Facebook, Instagram y WhatsApp impactó en el mundo digital, dando a conocer las actividades que se realizarían dentro del club y compartiendo publicaciones que fueron trascendentales para atraer a más participantes. Esta estrategia permitió a los integrantes mejorar sus habilidades en comunicación digital, promoviendo una cultura lectora no sólo entre sus pares, sino también en la comunidad educativa en general.

Cabe señalar que otras estrategias innovadoras incluyeron celebraciones y eventos especiales, como “Día de Muertos Rex”, “Posada Rex” y “Rosca Rex”, las cuales reforzaron el sentido de comunidad y fomentaron la convivencia y pertenencia entre los miembros del club. Estos eventos no sólo celebran las tradiciones culturales, sino que también ofrecen a los futuros docentes la oportunidad de planificar y ejecutar actividades colaborativas, fortaleciendo su capacidad para trabajar en equipo y desarrollar habilidades organizativas.

El impacto de estas experiencias se extendió más allá del club de lectura, al implementar estas estrategias didácticas en el aula de nivel primaria, se observó un aumento significativo en el interés y la motivación de los estudiantes hacia la lectura. Las actividades interactivas inspiraron a los niños a explorar y generar una ficha de recomendación de un libro, la cual se compartió en el aula creando un ambiente inclusivo y dinámico donde se valoraba la opinión de cada lector.

Como docente en formación, al incorporar las competencias favorecidas en “Lectívoros-Rex”, se inició a modelar las prácticas educativas promoviendo, además de la lectura, el cultivo del sentido de comunidad y colaboración entre los estudiantes. En suma, estas vivencias dentro del club de lectura no sólo enriquecieron la formación de los futuros maestros, sino que también dejaron una huella positiva en la comunidad escolar en general,

sembrando las semillas del amor por la lectura en las nuevas generaciones.

## Resultado

En el marco de este esfuerzo, es relevante considerar la Estrategia Nacional de Lectura del Gobierno de México (2020), que subraya la importancia de fomentar la lectura en todo el país.

México es un país de imaginación, y en pocas actividades esa imaginación está tan presente como en la literatura. La Estrategia Nacional de Lectura busca que más mexicanos recuperen el gusto por abrir un libro y dejarse atrapar por la magia que encierra. Porque leer nos hace mejores personas, nos permite comunicarnos sin importar distancias, épocas ni culturas: nos da identidad y pertenencia.

La implementación de estrategias didácticas innovadoras en los clubes de lectura "LaVanda Lectora" y "Lectívoros-Rex" de la ENSFEP ha generado resultados significativos en la formación de hábitos lectores entre los normalistas. Estas estrategias han sido diseñadas no sólo para mejorar la comprensión y el disfrute de la lectura, sino también para ser replicadas en las prácticas docentes de nivel básico, creando un impacto duradero en la educación de los estudiantes. Para identificar estos resultados, ambos clubes han optado por utilizar la técnica de observación participante, identificando un notable aumento en la participación de los estudiantes durante la realización de actividades de lectura y socializaciones grupales.

El club de lectura "LaVanda Lectora", permitió consolidar la competencia genérica referida a "Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica", a partir de la estrategia "Red Lavanda Lectora", por lo que los docentes en formación integrantes del club pudieron aprender y ser partícipes de crear contenido para las redes sociales, al buscar, seleccionar y vaciar información relevante.

Durante la presentación de productos integradores realizados dentro de la ENSFEP, una esquejita mencionó haber utilizado las redes sociales como medios para conocer autores y obras del género literario, dejando que los alumnos pudieran crear bocetos de redes sociales donde dieran voz a los elementos más destacables de los escritores, dando

crédito al club de lectura LaVanda Lectora y su previo conocimiento de las estrategias utilizadas (González, F., abril de 2024. Presentación oral). La estrategia le permitió a la integrante poder innovar en su clase durante sus prácticas docentes, realizando la TD de las estrategias didácticas aprendidas en el club, generando interés en sus alumnos por utilizar plataformas conocidas como “Instagram, Tiktok o Facebook”, adaptando las actividades específicas a los estudiantes quienes al ser de la fase 6 no tuvieron dificultades al realizarlo.

Al aplicarlo, permite a los adolescentes no sólo conocer a fondo a sus autores favoritos, sino también ayudan a fomentar hábitos lectores, pues al tener disponibilidad las redes ayudan a los usuarios a acceder a una gran cantidad de contenido literario, y a su vez se conocen a otras comunidades lectoras donde se comparten las experiencias de lectura, por otro lado, dentro de la tecnología se crean rutinas donde los usuarios tienen la facilidad de leer durante determinados tiempos, creando un hábito lector.

A la par las estrategias didácticas implementadas por el club de lectura “Lectívoros-Rex”, tales como "Viernes de Palomitas", "CineDino: Explorando el Mundo Visual con REX" y "Dj REX: Sintiendo las Letras con Rugidos Musicales" han demostrado ser altamente efectivas para hacer la lectura atractiva y relevante. Estas actividades no sólo mejoraron la comprensión lectora y el pensamiento crítico de los participantes, sino que también promovieron un sentido de comunidad y colaboración entre los miembros del club, tal como fue la película de Efecto Mariposa (2004).

En una sesión, una lectívora comentó que en su escuela de práctica los maestros invitaron a los estudiantes a leer un libro que ella conocía por la película. Ella propuso ver la adaptación cinematográfica en su salón, seguido de una discusión guiada, y se dio cuenta de que esta estrategia es muy efectiva para mejorar la comprensión lectora y estimular el pensamiento crítico entre los estudiantes (Rufino, L. citado por Tecotl, E. J., comunicación personal, 06 de octubre de 2023).

Durante las sesiones, se realizaron entrevistas no estructuradas a los lectívoros y lectívoras, quienes confirmaron que las estrategias implementadas no sólo les ayudaban en su formación docente, sino que también las replicaban en las prácticas docentes con sus

alumnos debido a su naturaleza atractiva y accesible. Los docentes en formación se sintieron más preparados y motivados para fomentar hábitos lectores en sus estudiantes, utilizando las estrategias aprendidas en el club, lo que fortalece tanto sus competencias genéricas como profesionales del perfil de egreso del plan de estudios 2018.

Con el fin de conocer el nivel de satisfacción de las estrategias didácticas utilizadas en el club de lectura "Lectívoros-Rex", se aplicó un formulario de Google, a través de la aplicación Google Forms, en donde los miembros normalistas indicaron que disfrutaron significativamente de las sesiones y valoraron de manera satisfactoria el enfoque innovador de las estrategias didácticas. Expresando su deseo de que la próxima fase incluya aún más estrategias que puedan ser replicadas con sus alumnos en las escuelas de práctica, por tal motivo esto subraya la importancia de continuar desarrollando y adaptando estas estrategias didácticas innovadoras para maximizar su impacto en la formación de futuros docentes y en la educación básica.

### **Discusión y conclusiones**

Los hallazgos de este estudio indican que las estrategias didácticas innovadoras implementadas por los clubes de lectura "LaVanda Lectora" y "Lectívoros-Rex" han producido un impacto notable en la formación de hábitos lectores entre los docentes en formación. En particular, se ha observado un aumento significativo en la motivación y la participación de los integrantes, así como un desarrollo en habilidades críticas y creativas; beneficiando tanto en el ámbito individual de los estudiantes como en la contribución al crear una cultura lectora activa y comprometida, vital para la educación contemporánea.

De igual manera, estos se alinean con las tendencias actuales en la didáctica de la lectura, que enfatizan la necesidad de métodos interactivos y centrados en el estudiante. En este sentido, los resultados reflejan la efectividad de las metodologías activas en la enseñanza de la lectura, impulsadas por la necesidad de formar lectores críticos y autónomos en un mundo en constante cambio.

Se destaca la capacidad de los participantes para integrar estrategias visuales en su proceso de lectura, respuesta que sugiere un enfoque sinérgico entre diferentes formas de



expresión artística y la lectura. Asimismo, las diferencias en la receptividad y participación entre los estudiantes de diferentes niveles educativos revelaron la necesidad de personalizar aún más las estrategias para adaptarse a las diversas realidades del aula.

Las estrategias didácticas innovadoras implementadas por los clubes de lectura "LaVanda Lectora" y "Lectívoros-Rex" han demostrado su efectividad a través de las respuestas recogidas de los integrantes por medio de formularios, las cuales evidencian un significativo fomento de hábitos lectores sólidos entre los docentes en formación. Estos clubes han abordado desafíos significativos, creando ambientes participativos y creativos que potencian el aprendizaje activo. La narrativa pedagógica que se ha desarrollado en estos espacios ha enriquecido la formación de futuros docentes al incorporar estrategias didácticas innovadoras en sus prácticas educativas, contribuyendo de esta manera al campo del conocimiento sobre la enseñanza de la lectura.

Basado en la evidencia recopilada, se concluye que las estrategias didácticas innovadoras de los clubes de lectura pueden ser adoptadas e implementadas de manera efectiva en las prácticas docentes de nivel básico para fomentar hábitos lectores sólidos. La TD de estas estrategias desde el ámbito de las Escuelas Normales al contexto escolar básico plantea desafíos relacionados con la edad de los alumnos y las expectativas curriculares. Sin embargo, se han identificado enfoques adaptables y flexibles que permiten superar estos obstáculos, ampliando así el impacto de la investigación en la práctica educativa.

Finalmente, promover las estrategias didácticas innovadoras dentro de estos clubes de lectura es fundamental no sólo por su contribución a la formación de futuros docentes, sino también por su papel en el desarrollo de habilidades críticas y creativas entre los estudiantes, para ello es necesario buscar la capacitación a los coordinadores de los clubes, buscando una continua evolución de estos programas de lectura, donde se reafirma su relevancia en la educación contemporánea y establece un puente con futuras investigaciones en el campo, fomentando una cultura lectora que valore la lectura como una actividad artística y cultural, en línea con la visión de acercar la lectura por gusto y placer (Camarena, A. C., comunicación personal, 30 de mayo de 2024).



## Referencias

Carrión, M. S.f. La influencia de los medios digitales en la lectura de los jóvenes. Ciencia Latina. Ecuador. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/5564/8410>

Dirección de Desarrollo Profesional (DDP). (2023). Promoción de la Lectura; Clubes de Lectura. Gob.mx. <https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/biblioteca/promocion.html>

Gobierno de México. (2020). Estrategia Nacional De Lectura. gob.mx. <https://www.gob.mx/leertransforma>

Lagla-Chicaiza, R. X., Martínez-Guerrero, L. P., González-Albarracín, E. E., & Cerna-Sandoval, A. V. (2023). Las estrategias didácticas innovadoras: un análisis crítico en la formación docente. Unirioja.es. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i11.6211>

McMahon, SI, y Raphael, TE, con VJ Goatley y LS Pardo (1997). La conexión del club de lectura: aprendizaje de la alfabetización y conversación en el aula. Nueva York: Teachers College Press.

Pérez Payrol, V. B., Baute Rosales, M., & Espinoza de los Monteros, M. L. (2018). El hábito de la lectura: una necesidad impostergable en el estudiante de ciencias de la educación. Revista Universidad y Sociedad, 10(3), 180–189. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202018000300180](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000300180)

Ramírez Bravo, R., (2005). Aproximación al concepto de transposición didáctica. Revista Folios, (21), 33-45.

Tovar, K y Riobueno, M. (2018). El club de lectura como estrategia creativa para fomentar la lectura creativa en los estudiantes de educación integral. Revista de investigación. Vol 48. pp. 3-5. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376160142004>

## Implementación del material didáctico para fomentar el pensamiento activo de alumnos de secundaria mediante “ABP” en la enseñanza de la probabilidad y azar

Brayan Isaac Villagrana Rivera

brayanvillagrana@camzac.edu.mx

José Alonso del Río Ramírez

alonsodelrio@camzac.edu.mx

César Sotelo Pichardo

cesarsotelo@camzac.edu.mx

Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas

Línea temática 11. Narrativa Pedagógica de las Escuelas Normales.

### Resumen

En la presente narrativa se describe la experiencia de prácticas docentes realizadas del 10 al 21 de junio en la Escuela Secundaria Técnica #2 en Miguel Auza. El enfoque principal fue el uso de materiales didácticos y la metodología de aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de matemáticas. Se relata el interés en observar y emular las técnicas docentes efectivas debido a experiencias negativas pasadas.

El documento destaca la importancia del uso de materiales didácticos, ejemplificado con el uso de una recta numérica para enseñar números negativos, lo cual resultó en una mejor comprensión por parte de los estudiantes. También se describe la dificultad inicial con la metodología de aprendizaje basado en proyectos debido a la falta de experiencia, pero se reconoce su potencial para conectar el aprendizaje con situaciones del mundo real.

Finalmente, se mencionan los desafíos enfrentados durante la implementación de esta metodología, como la falta de tiempo y la necesidad de una mejor coordinación entre los profesores. Se concluye con una reflexión sobre la importancia de seguir mejorando y adaptando los métodos de enseñanza para futuras jornadas de práctica.

**Palabras clave:** didáctica, problemas, metodologías, material, pensamiento, activo.

## Planteamiento del problema

La falta del uso de material didáctico para la enseñanza de las matemáticas y las dificultades que esto ha generado en el aprendizaje de estas en los alumnos al momento de entender conceptos abstractos tales como los números negativos. Cómo la falta de material didáctico genera una limitante en la comprensión de los alumnos.

## Marco teórico

El material didáctico:

Se toma la importancia del uso del material didáctico desde la perspectiva de Montessori (1967): “Los objetos más importantes del ambiente son los que se prestan a ejercicios sistemáticos de los sentidos y de la inteligencia con una colaboración armoniosa de la personalidad psíquica y motriz del niño y que poco a poco le conduce a conquistar, con exuberante y poderosa energía, las más duras enseñanzas fundamentales de la cultura: leer, escribir y contar”

El aprendizaje basado en proyectos:

Según la Dra. Lourdes Galeana de la O (2006) el ABP es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planifican, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicaciones en el mundo real más allá del aula de clase. Este enfoque es centrado en el estudiante y dirigido por el estudiante, con problemas del mundo real que son significativos y observables en su entorno. Ella se basa en lo que dicen otros autores, por ejemplo, Thomas (1998), Dickinson et al. (1998), Katz & Chard (1989), y Martin & Baker (2000), ellos dicen que los proyectos deben ser claramente definidos, tener un inicio, desarrollo y un final, y estar basados en la investigación.

Los niveles de matematización de Freudenthal:

Se toman los niveles de matematización propuestos por Freudenthal, el nivel situacional, referencial, general y formal, y como el uso del material didáctico facilita el llevar a los estudiantes por estos niveles de comprensión de las matemáticas.

## Metodología

La metodología empleada fue el aprendizaje basado en proyectos “El Aprendizaje Basado en Proyectos implica el formar equipos integrados por personas con perfiles diferentes, áreas disciplinares, profesiones, idiomas y culturas que trabajan juntos para realizar proyectos para solucionar problemas reales. Estas diferencias ofrecen grandes oportunidades para el aprendizaje y preparan a los estudiantes para trabajar en un ambiente y en una economía diversos y globales. Para que los resultados de trabajo de un equipo de trabajo, bajo el Aprendizaje Basado en Proyectos sean exitosos, se requiere de un diseño instruccional definido, definición de roles y fundamentos de diseño de proyectos” (Dra. Lourdes Galeana de la O, 2006).

### Gestación de la experiencia

Como antecedentes para poder llevar a cabo esta última jornada de prácticas en nivel secundaria se nos pidió que identificáramos un reto en el que orientaríamos nuestra planeación.

Por lo que estuve recorriendo a hacer memoria de las anteriores visitas a planteles educativos tanto a nivel media superior como a nivel secundaria, y en lo que siempre he prestado más atención es el docente, a esto me refiero sobre que pongo énfasis en lo que el docente hace durante el desarrollo de la clase, si hace uso de algún material didáctico, Cómo atiende las dudas o barreras que esté presentando el grupo o algunos alumnos en específico, su manera de explicar, o incluso algún tipo de actividad poco usual para abordar o dar solución a alguna Barrera de aprendizaje.

Comúnmente suelo hacer registros de clase y resalto mucho el actuar del docente, resalto mucho lo que hace o lo que dice y el Cómo esto repercute en el alumno, o si hay actitudes de poca disposición del trabajo por parte del alumno resalto mucho qué es lo que hace el docente para poder lidiar con ese tipo de comportamiento del alumno,

Más que nada el énfasis en el actuar del docente es por malas experiencias con maestros a lo largo de mi trayectoria educativa Entonces es algo que por la experiencia pongo mucha atención, incluso más en Cómo es el trato del maestro hacia el alumno,

Se nos puso a reflexionar acerca del desempeño y resultados que habíamos obtenido en nuestras anteriores jornadas de práctica docente para ver cuáles eran los retos sobre los que íbamos a orientar esta nueva jornada de práctica, el que pude identificar de manera casi inmediata fue el uso de material didáctico para el desarrollo de mis clases, no había contemplado o no habría priorizado el uso de este porque cuando fui alumno rara vez trabajé con material didáctico e incluso podría decir que nunca trabajé con material didáctico en la asignatura de matemáticas, esto ocasionó que las anteriores jornadas de práctica No usara mucho material didáctico por no decir que no usé material didáctico, solamente había utilizado material didáctico en la jornada de prácticas en la escuela secundaria técnica de calera, en donde use una recta numérica para abordar el tema de números negativos, esta recta me trajo resultados favorables porque pudieron identificar de mejor manera la existencia de los números negativos, esta problemática la aborda Eva Cid en un capítulo titulado “Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de los números negativos” en la página 4 de este capítulo se abordan algunos motivos del por que se generan estas dificultades al enseñar números negativos, otra problemática es que tienen problemas los estudiantes para unificar las cantidades negativas y positivas dentro de una recta real, y los manejaban como antónimos en donde lo negativo neutralizaba lo positivo, esta idea impedía que pudieran unificar estas cantidades dentro de la recta real.

“Dificultad para dar sentido a las cantidades negativas aisladas. En la obra de algunos matemáticos (Stevin, D’Alembert, Carnot y, posiblemente, Descartes) se constata que conciben la existencia de soluciones negativas de las ecuaciones, las “ven” y las tienen en cuenta, pero no pueden aceptarlas como cantidades reales y las justifican diciendo, por ejemplo, que son cantidades ficticias que expresan un defecto en el enunciado del problema” (Eva Cid).

“Concebían las cantidades negativas y positivas en términos antinómicos “lo negativo” neutralizaba, se oponía a “lo positivo”, es decir, lo negativo era tan real como lo positivo, pero estaba tomado en un sentido opuesto” (Eva Cid).

La principal problemática en la que yo orienté esa jornada de práctica fue en que las cantidades negativas las toman como algo ficticio, aunque las ven numéricamente no les pueden dar como un espacio real o un valor que no sea ficticio, me di a la tarea de leer ese pequeño documento y decidí generar un material didáctico que fuera útil y sencillo de elaborar, Los aspectos que considere para la elaboración de la recta numérica más que nada fue que sea llamativo para el estudiante y fácil de manipular, si no hay practicidad en el material los alumnos pierden el interés y al perder el interés el material didáctico deja de ser funcional, así que comencé a indagar en internet sobre ideas de material didáctico para enseñar números negativos, y en una plataforma que estaba orientada a niños con autismo aparecía la idea del cómo elaborar dicha recta numérica, entonces simplemente repliqué la recta siguiendo los pasos en dicha página (La página se llama “mamá de Teo”)

El material didáctico que elaboré fue una recta numérica que, aunque fue sencilla cumplió su objetivo de un material didáctico, Montessori (1967) nos dice que:

“Los objetos más importantes del ambiente son los que se prestan a ejercicios sistemáticos de los sentidos y de la inteligencia con una colaboración armoniosa de la personalidad psíquica y motriz del niño y que poco a poco le conduce a conquistar, con exuberante y poderosa energía, las más duras enseñanzas fundamentales de la cultura: leer, escribir y contar” (p. 81).

Esto se refiere a que el material didáctico que estimule los sentidos y ejercite el conocimiento de la mano con la capacidad cognitiva de los niños puede potenciar esta capacidad de adquisición lógico-matemática y lecto-escritural, por lo tanto esto se comprobó al momento de llevar un material didáctico sencillo a los alumnos porque pudieron comprender de una mejor manera el donde se ubica gráficamente un número negativo, incluso una maestra observó el desarrollo de esa clase y me dio buenos

comentarios sobre el correcto uso de esa recta numérica y que favoreció y facilitó que el estudiante comprendiera el cómo operar números negativos.

Y la anterior jornada de práctica de este semestre fue en un plantel de media superior, en mi caso fue en el COBAEZ Roberto Cabral del Hoyo, el tema que me tocó impartir clase fue de funciones trascendentales, específicamente abordé las funciones exponenciales con base racional y base irracional, por cuestiones de tiempo no pude idear un buen material didáctico que me ayudará a impartir estos temas, por lo que no hice uso de material didáctico, por lo que para esta reciente jornada de práctica decidí implementar metodologías activas y un mayor uso de material didáctico, pero hubo un cambio que me generó una gran dificultad para poder llevar a cabo la planeación de clase, que fue el hacer una planeación en base a la metodología aprendizaje basada en proyectos, me generó un gran conflicto interno porque es una metodología la cual no había trabajado ni abordado a profundidad en semestres anteriores ni en el semestre actual.

#### Contextualización

La contextualización según la plataforma Core nos habla de cinco maneras de tratar la contextualización de un contenido en matemáticas, estos son la relación, la experimentación, aplicación, cooperación y la transformación. Pero solamente lleve a cabo la aplicación y la cooperación.

La sugerencia empleada para hacer un aprendizaje contextualizado fue la aplicación del conocimiento de los alumnos, esto para que ellos no trabajen los conceptos que están aprendiendo como algo aislado de su vida cotidiana, esta aplicación debe ser con ejemplos prácticos y que no sean tan aislados al contexto del alumno o del grupo.

“Entendemos como aplicación el aprender conceptos en el contexto de su puesta en práctica. Como ya hemos visto los alumnos “aplican” conceptos cuando están involucrados en actividades de resolución de problemas prácticos y proyectos como los ya mencionados. Los profesores también pueden motivar la necesidad de aprender conceptos mediante la asignación de ejercicios realistas y relevantes” (Pedro José Zamora Cintas, 2013).



Esta sugerencia la lleve a cabo por medio del planteamiento de un problema en donde debido a la estructura de este mismo el estudiante era el protagonista en esa situación a la que le debía dar una solución: “Es viernes y llegas a tu casa, te dispones a hacer tu tarea para tener el fin de semana libre, te das cuenta que tienes 11 tareas pendientes (1 de matemáticas, 2 de apicultura, 2 de español, 2 de historia, 2 de artes y 2 de Formación cívica y ética) porque preferiste ser feliz entre semana, entonces te dispones a hacer 6 tareas de esas 11 que tienes pendiente ¿de cuantas maneras puedes dar orden en el que vas a realizar esas 6 tareas?”.

La cuarta sugerencia es la cooperación esta nos dice que por medio de interactuar relacionar e intercambiar información con sus compañeros puede generar un proceso de aprendizaje contextual que le permita hacer una relación con el mundo que lo rodea

“Consiste en aprender en el contexto de compartir, interactuar y comunicarse con otros alumnos. La experiencia del trabajo cooperativo no solo ayuda a los alumnos a aprender los temas, sino que también está relacionado con el mundo real que postula el aprendizaje contextual” (Pedro José Zamora Cintas, 2013).

La cooperación la llevé a cabo en una de las sesiones del tratamiento de contenido en La última jornada de prácticas Al momento de trabajar combinación y permutación haciendo uso de material didáctico y trabajando en equipos.

Con la contextualización del contenido se pretende que el alumno no trabaje o adquiera conocimientos nuevos y los vea como algo aislado a su realidad que todo se quede como algo que solamente le sirve para la escuela o para pasar la asignatura, con la contextualización se pretende que el alumno vea que lo que aprende en la escuela tiene aplicación real en su vida y que constantemente está en relación con los contenidos en este caso matemáticos que adquiere y se presentan dentro del aula.

Sirven para que el estudiante pueda ver que en su contexto hay más de una situación matemática en la cual él puede darle solución si recurren a lo que ha estado aprendiendo en la escuela o con lo que podría aprender en esta misma.

No llevé la práctica todas las propuestas por la plataforma Core, simplemente lleva a cabo la sugerencia de la aplicabilidad por la idea de formular un problema en donde ellos fueran los protagonistas y al generarse ese interés por ser él el personaje principal de la situación podría relacionar ese tema matemático con su vida diaria.

La planificación de la experiencia.

La metodología que se utilizó para orientar la planeación de la jornada de prácticas en nivel secundaria que comprende el periodo del 10 al 21 de junio del presente año en la Escuela Secundaria Técnica #2 en Miguel Auza fue la metodología de aprendizaje basado en proyectos, esta metodología es bastante compleja no solo por el periodo de tiempo que comprende o que se sugiere para llevar a cabo esta metodología, sino también porque no es gestionada solamente por un profesor es gestionada por varios profesores de diferentes ramas los cuales se ponen de acuerdo para relacionar sus cursos y trabajar en los cursos temas que se relacionan entre ellos.

“El Aprendizaje Basado en Proyectos implica el formar equipos integrados por personas con perfiles diferentes, áreas disciplinares, profesiones, idiomas y culturas que trabajan juntos para realizar proyectos para solucionar problemas reales. Estas diferencias ofrecen grandes oportunidades para el aprendizaje y preparan a los estudiantes para trabajar en un ambiente y en una economía diversos y globales. Para que los resultados de trabajo de un equipo de trabajo, bajo el Aprendizaje Basado en Proyectos sean exitosos, se requiere de un diseño instruccional definido, definición de roles y fundamentos de diseño de proyectos” (Dra. Lourdes Galeana de la O, 2006).

El Aprendizaje Basado en Proyectos es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997).

Esta metodología fue nueva para trabajar este periodo de prácticas, al ser desconocida no se llevó a cabo de la manera Correcta Por las especificaciones que se

menciona debe tener un aprendizaje basado en proyectos, algunas de estas características son (Dickinson et al, 1998; Katz & Chard, 1989; Martin & Baker, 2000; Thomas, 1998):

- Interrelación entre lo académico, la realidad y las competencias laborales.
- Retroalimentación y evaluación por parte de expertos.
- Reflexión y autoevaluación por parte del estudiante.
- Evaluación en base a evidencias de aprendizaje (portafolios, diarios, etc.).

Estas características no fueron contempladas para la elaboración del proyecto que se llevaría a cabo con los estudiantes de tercer año grupo A y B, además de no contar con el tiempo necesario para llevar a cabo este proyecto, se dieron muchos imprevistos con la organización del plantel que restó clases, El proyecto pudo haber sido más favorable y haber tenido un mayor Impacto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes sin el producto a elaborar en dicho proyecto fuera algo tangible que tuviera una mayor relación con la vida diaria del estudiante..

## **Resultado**

Por la falta de dominio de esta nueva metodología se cometió un error al momento de tratar el contenido matemático, Y es que fui el que proporcionó el contenido a los estudiantes que es algo diferente a lo que se Proponen el aprendizaje por proyectos, por no decir que fue lo opuesto a lo que el aprendizaje por proyectos propone, lo que propone el aprendizaje por proyectos es que el profesor no constituye la fuente principal de acceso a la información. La enseñanza y la facilitación están orientadas por un amplio rango de objetivos explícitos de aprendizaje, algunos de los cuales pueden enfocarse de manera muy precisa en el contenido específico del tema (Lourdes Galeana de la O., 2006). Esta falta de comprensión de la metodología generó un mal tratamiento de la información y orientación hacia los alumnos con respecto a cómo se debía trabajar el proyecto, Además de que el producto que se decidió elaborar que fue una tipo baraja con figuras geométricas y unos

dados puesto que se estaba trabajando probabilidad de azar no fuera algo tangible que estuviera relacionado con la vida diaria del estudiante, aunque el producto no fue algo forzado y sí se ve la probabilidad en estos objetos no puedo ser capaz de visualizar una verdadera relación entre el producto y la vida diaria del estudiante.

Durante el tratamiento del contenido se iba trabajando de una manera bastante expositiva en donde el estudiante tomaba un rol pasivo con respecto a su proceso de aprendizaje, el rol activo lo tomé yo como el profesor practicante frente a grupo y me generó algunas dificultades con ciertos alumnos para la comprensión del tema, por lo que recordé cuál había sido el reto con el que había orientado mis prácticas y con la intención a la que había ido en un inicio y decidí implementar un material didáctico que me permitiera hacer la clase un poco más lúdica y un poco más llamativa para el estudiante, que de igual forma le permitiera tomar un rol activo en el proceso de aprendizaje que yo quería generar en los estudiantes, por lo que basado en lo que nos dice Montessori (1967) del material didáctico:

“Los objetos más importantes del ambiente son los que se prestan a ejercicios sistemáticos de los sentidos y de la inteligencia con una colaboración armoniosa de la personalidad psíquica y motriz del niño y que poco a poco le conduce a conquistar, con exuberante y poderosa energía, las más duras enseñanzas fundamentales de la cultura: leer, escribir y contar” (p. 81).

Y la clase se llevó de la siguiente manera:

Mo: Van a jugar con las pelotas de fomi y me van a decir de cuántas maneras pueden acomodar las pelotas de fomi, voy a cerciorarme de que lo estén haciendo porque voy a estar pasando entre los equipos.

/Los alumnos comenzaron a acomodar las pelotas de fomi, aunque no trabajan todos los alumnos, para ello estoy haciendo llamados al trabajo/

/Pasados 10 minutos les pido a los alumnos que me digan cuantas combinaciones pudieron obtener/

Mo: ¿Cuántas maneras diferentes de acomodar los colores encontraron?

Aos: 16.

Mo: ¿Por qué 16?

Aa1: Porque son 4 colores y pueden ir en 4 diferentes lugares.

Mo: ¿Qué hicieron para poder resolverlo?

Algunos Aos y Aas: Diagrama de árbol.

Mo: ¡Muy bien!, el diagrama de árbol es un apoyo para obtener la respuesta. Ahora lo que harán es acomodar esos 4 colores en parejas, es decir, tienen azul, rosa, negro y blanco y los van acomodar en parejas, una forma de acomodarlos sería azul y rosa, otra sería azul y negro, otra azul y blanco, van a decirme cuántos acomodos pueden hacer si es que el orden en que los acomoden importa, es decir es lo mismo poner primero el azul y luego el blanco que poner primero el blanco y después el azul. ¿Tienen dudas?

Aos: No.

Mo: A trabajar.

/Los alumnos comienzan a trabajar durante unos 10 minutos aproximadamente, en ocasiones tienen dudas y me acerco a aclarar sus dudas/

Mo: Bueno, ¿cuántas maneras de acomodar las pelotas obtuvieron?

Hubo 2 respuestas diferentes, las cuales fueron 6 y 4, la mayoría de los equipos dijo 6 aunque 2 equipos dijeron 4.

Mo: Bueno, vamos a ver quien está en lo correcto por medio de la fórmula de la combinación la cual es  $\frac{n!}{r!(n-r)!}$  /explique que significa cada letra y pedí que por medio de la fórmula saquen la respuesta/, entonces ¿cuántas maneras hay?

Aos: 6 maneras

Mo: Muy bien, ahora harán lo mismo, pero van a cambiar las condiciones, serán dos maneras diferentes poner primero azul y luego el blanco que poner blanco y después azul.

Ao2: Lo contrario a lo que nos dijo hace rato?

Mo: Sí, lo contrario.

/Pasaron otros 10 minutos en los que estuvieron trabajando y al final me dijeron las maneras en que pueden acomodar las pelotas de fomi/

Mo: ¿cuántas maneras encontraron?

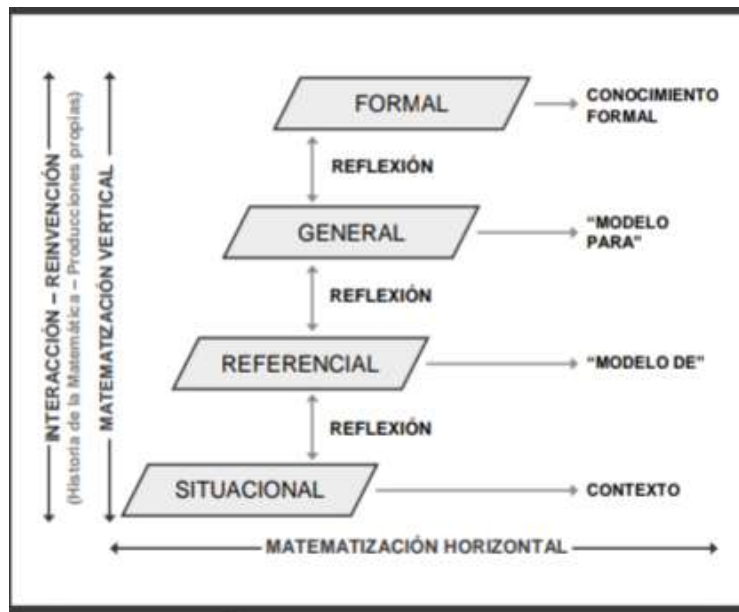
Aos: 12 /Todos estuvieron de acuerdo en esta ocasión/

Mo: Vamos a ver si están bien con la fórmula de la permutación la cual es  $\frac{n!}{(n-r)!}$ , sustituyan los datos y díganme si están bien o no.

Aos: Estamos bien profe.

En este pequeño fragmento de registro de la clase en donde utilicé material didáctico para que los alumnos tuvieran un rol activo en su proceso de aprendizaje, tomé yo un rol más pasivo y como de un guía u orientador, así como lo especifica las características del aprendizaje o sea en proyectos, que es que el profesor debe ser más un facilitador que la fuente de conocimientos, entonces simplemente me limité a formalizar el

conocimiento de los alumnos. Fueron atravesando los diferentes niveles de matematización que propone Freudenthal:



En el primer nivel que es el situacional se ve que los alumnos recurren a sus conocimientos informales y a su sentido común para poder dar solución a la problemática que les planteé.

“En el nivel situacional se da la interpretación de la situación problemática y el uso de estrategias vinculadas totalmente al contexto de la situación misma. Los estudiantes, apoyándose en sus conocimientos informales, su sentido común y su experiencia, pueden identificar y describir la matemática que yace en el contexto, visualizar, esquematizar y formular el problema de diferentes formas, descubrir relaciones y regularidades, reconocer analogías con otros problemas, etc. A este proceso se lo denomina matematización horizontal” (Freudenthal, 1971, p. 417l).

Posteriormente algunos alumnos pasaron al segundo nivel que es el referencial, en donde fueron capaces de recurrir a esquemas gráficos que les permitiera dar un mejor entendimiento al problema planteado.



“El nivel referencial es donde aparecen las representaciones o modelos gráficos, materiales o notacionales, y las descripciones, conceptos y procedimientos personales que esquematizan el problema” (Freudenthal, 1971, p. 417l).

Posteriormente reflexionaron y generalizaron las hipótesis que estaban formulando durante el transcurso de la solución del problema, llegando así al nivel general de la matematización.

“El nivel general se desarrolla a través de la exploración, reflexión y generalización de lo aparecido en el nivel anterior, pero propiciando una focalización matemática sobre las estrategias que supere la referencia al contexto” (Freudenthal, 1971, p. 417l).

Yo me encargué de llevarlos al último nivel de matematización que es el formal, como su nombre lo dice se formalizan los conceptos, procedimientos y notaciones a los que los alumnos llegaron por su cuenta.

“En el nivel formal, se comprenden y se actúa con los conceptos, procedimientos y notaciones convencionales propios de la rama de la matemática con que se está trabajando” (Freudenthal, 1971, p. 417l).

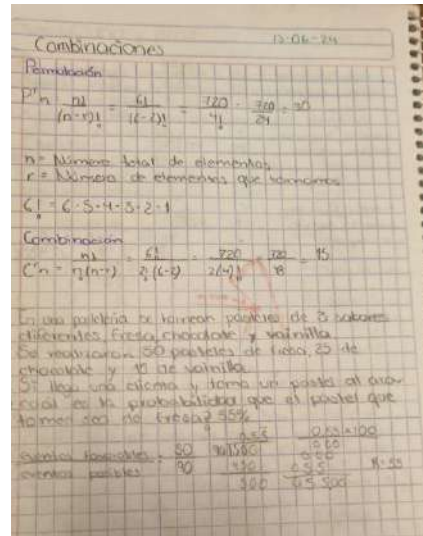
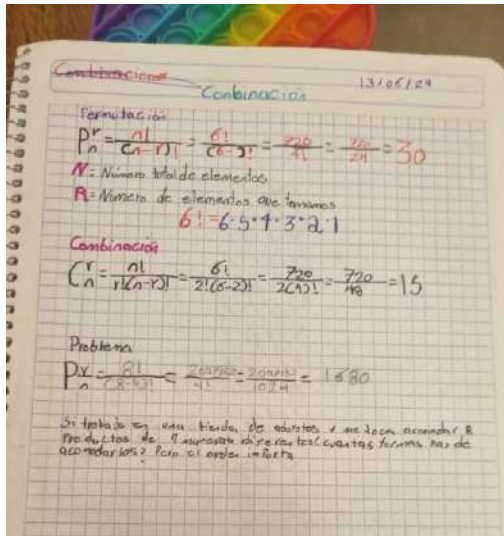
Entonces en esta clase obtuve un mejor rendimiento y resultados por parte de los alumnos al emplear metodologías para orientar el ajuste que efectúe a mi clase y el camino por el que lleve a los alumnos de los dos grupos.

El proyecto que se elaboró lo formulé de tal forma que fuera algo en donde se pudiera presenciar la probabilidad de las de manera muy fácil, que no tuvieran los alumnos que estar buscando mucho el objeto matemático en ese material.

Por lo que decidí que de proyecto se elaborara unos dados y un tipo baraja, al grupo se dividió en dos tipos, uno haría el material con el que iban a estar jugando mientras que el otro equipo iba a formular ejercicios o problemas de la probabilidad y el azar, se les dijo que podrían inspirarse o tomar como punto de referencia los ejercicios y problemas que habíamos estado abordando en la clase a lo largo de la semana anterior. Algunos alumnos



formularon ejercicios simples como por ejemplo “si lanzas un dado ¿Qué probabilidad hay de que caiga un 3?” Hasta algunos que hicieron un problema estructurado y redactado de manera correcta que tenían solución ya sea con la ley de Laplace o con la combinación o permutación.



Entonces el equipo que estuvo formulando los problemas se los iba a aplicar al equipo que estuvo haciendo el material, la razón por la que esto se llevó a cabo de esta manera fue porque si habían comprendido el tema los alumnos que estuvieron formulando el problema o ejercicio serían capaces de formular uno aunque sea muy básico y darle su respectiva solución, mientras que el equipo que estuvo haciendo el material se reflejaría su aprendizaje en la correcta solución del problema que se les iba a plantear.

### Descripción y argumentación del proyecto

Este proyecto no se llevó a cabo como lo indica el aprendizaje basado en proyectos que es que el profesor de un seguimiento a cómo los alumnos están llevando a cabo este proyecto, esto se debe por varios imprevistos ocasionados por la organización del plantel, en donde se llevó a cabo la evaluación del tercer parcial durante la semana en la que se iba a estar trabajando el proyecto. Esto ocasionó que el proyecto se elaborara de tarea y no pude dar un correcto seguimiento a las dudas que estuvieran surgiendo conforme se hacía el proyecto o presenciar de una mejor manera el razonamiento de los alumnos que

formulaban los ejercicios, así mismo el cómo se llevó a cabo la evaluación del proyecto fue bastante apurada por los tiempos con los que se contaba.

Implantación, evaluación y análisis del proyecto.

No hubo una correcta ejecución del aprendizaje basado en proyectos, desde el hecho que no se contaba con el tiempo necesario para llevar a cabo el proyecto y que se fueron restando clases por la organización de la escuela hasta la mala ejecución del proyecto, esto porque los alumnos no jugaron con el material de la manera que yo tenía pensado que lo hicieran, esta manera era que contaran con unos 5 a 10 minutos en donde estuvieran jugando con el material y se les planteara un problema o un ejercicio y por medio del juego comprobaran la respuesta que vieron al ejercicio o problema, es decir, que por medio del juego pudieran ver esa probabilidad, por ejemplo, si se les planteaba el cuestionamiento de ¿Qué probabilidad hay de que saques una carta que tenga un número cuatro? Entonces el alumno diera su respuesta y sacando unas 6-7 cartas comprobara ese porcentaje que obtuvo de la probabilidad que tenía de sacar un cuatro.

No se pudo llevar a cabo el proyecto cómo se tenía pensado y se limitó a un breve juego de unos 2 a 3 minutos y con una ejecución bastante apurada para finalizar con el proyecto.

Estos imprevistos y dificultades derivaron en una mala ejecución del aprendizaje basado en proyectos, por lo tanto, no considero que haya sido un proyecto exitoso, por el hecho de que no se cubrieron las características que tiene un aprendizaje basado en proyectos (Dickinson et al, 1998; Katz & Chard, 1989; Martin & Baker, 2000; Thomas, 1998):

- Centrados en el estudiante y dirigidos por el estudiante.
- Claramente definidos: inicio, desarrollo y un final.
- Contenido significativo para los estudiantes; directamente observable en su entorno.
- Problemas del mundo real.
- Investigación.

## Conclusión y discusión

Se obtuvieron resultados favorables al implementar el material didáctico para así llevar a cabo la jornada de prácticas anteriormente mencionada, hubo un mayor nivel de comprensión por parte de los alumnos con respecto a los temas abordados que en este caso fueron la permutación y combinación, el uso del material didáctico trae beneficios tanto en la autonomía del estudiante como en fomentar el pensamiento activo de estos.

Sin embargo el proyecto no fue logrado en su totalidad por inconvenientes con los tiempos e inconvenientes con el desconocimiento de ciertos rasgos y características del aprendizaje basado en proyectos, generó muchos conflictos tanto en los alumnos como en mí, puesto a los tiempos con los que se contaban y el producto que se quería elaborar exigía incluso trabajo fuera del aula cuando una de las características principales del aprendizaje o en proyectos es que el docente esté observando el progreso de los estudiantes con su proyecto, esto último no fue posible porque el proyecto fue finalizado fuera de la institución, es decir el proyecto fue finalizado por los alumnos en sus casas.

Para futuras prácticas docentes las prioridades que se van a tener en cuenta al momento de estar elaborando la planeación serán: conocer a profundidad o lo mejor posible las metodologías que se vayan a emplear para orientar la planeación docente, conocer lo mayor posible del tema que se vaya a enseñar, buscar en diversas fuentes algún otro material didáctico que ya haya sido elaborado para enseñar temas similares o el mismo tema que se vaya a impartir en las siguientes jornadas de práctica, es decir buscar material e investigaciones que hayan abordado el tema que se quiera impartir y por último se va a priorizar la consideración de tiempos y variables que influyan en la duración de las clases y el número de sesiones que se tengan disponibles.

Se va a tomar en cuenta para las futuras prácticas docentes el contexto real de los estudiantes, el hacerlos protagonistas de su propio aprendizaje y sumergirlos en su contexto y generar esa capacidad de que el estudiante pueda ver elementos matemáticos en su vida diaria, pero que él lo logre de manera autónoma y de una manera correcta, así

mismo como docente adoptar un papel más pasivo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y el papel activo asignárselo a los alumnos.

## Referencias

Bressan, A., Gallego, M., Pérez, S., & Zolkower, B. (2016). Educación matemática realista con bases teóricas. *educación*, 63, 1-11. [https://new.gpdmatematica.ar/wp-content/uploads/2021/02/Modulo\\_teoría\\_EMR-Final.pdf](https://new.gpdmatematica.ar/wp-content/uploads/2021/02/Modulo_teoría_EMR-Final.pdf)

Cid, E. Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de los números negativos, Departamento de matemáticas Universidad de Zaragoza s/f pp 1-15 <https://drive.google.com/file/d/1r3yZGvK0IXzNMXH1GXF3d2P6uChYl3Nv/view?ts=656a2dff>

Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Ceupromed*, 1(27), 1-17. <https://guao.org/sites/default/files/buenas%20practicas/El-aprendizaje-basado-en-proyectos-lourdes-galeana.pdf>

Gana, L. (2020, 4 agosto). Recta numérica movable — Mamá de Teo | Adaptaciones | Autismo. Mamá de Teo | Adaptaciones | Autismo. <https://www.mamadeteo.com/blog/2020/6/2/recta-numrica-movable>

Orozco, A. M. M., & Henao, A. M. G. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108. <http://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RCCS/article/view/952>

Zamora Cintas, P. J. (2013). La contextualización de las matemáticas. <https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2323/Trabajo.pdf>

## La narrativa pedagógica en el cuarto semestre de la ENEPY

Violeta del Carmen González Martín

violeta.gonzalez@normalrodolfo.edu.mx

Rosa María de Guadalupe Rodríguez Mijangos

rosamaria@normalrodolfo.edu.mx

Leticia del Carmen Paredes Echeverría

eticia.paredes@normalrodolfo.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal “Rodolfo Menéndez de la Peña”

Línea temática 11. Narrativa pedagógica de las Escuelas Normales

### Resumen

La producción de narrativas pedagógicas son evidencias de aprendizaje, solicitadas siempre en los cursos del Trayecto Formativo de Práctica Profesional y Saber Pedagógico; algunas veces en otros cursos de las licenciaturas en educación de nivel básico del plan 2022. Ante la necesidad de conocer de cómo se están realizando en el cuarto semestre de una Escuela Normal que imparte una Licenciatura en Educación Primaria, cuáles son sus características, así como determinar cuáles son sus fortalezas y sus áreas de oportunidad; un grupo de docentes que han impartido e imparten cursos de ese trayecto, diseñaron una investigación con enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo). Se prepararon dos instrumentos cuantitativos: un cuestionario en la modalidad de escala Likert, que obtuvo un coeficiente de confiabilidad de 0.91 con el apoyo del paquete estadístico para ciencias sociales versión 20 en español, y una lista de cotejo basadas en las características que la revisión de la literatura. Se halló que conocen y son capaces de construir narrativas pedagógicas, aunque no al cien por ciento de las características, además de que adolecen de habilidades para emplear la lengua española con total propiedad, así como la citación y elaboración de listados de referencias.

**Palabras clave:** narrativa pedagógica, licenciatura en educación primaria, formación de profesores.

## Planteamiento del Problema

El cambio más reciente en los planes de estudios de las licenciaturas en educación para la formación de profesores, especialmente en la de escolaridad primaria, ofrecidas por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM) en agosto de 2022, ha revitalizado y enriquecido la elaboración de narrativas pedagógicas desde el primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (Lepri22).

A toda intervención educativa, debidamente planificada y ejecutada, debe corresponderle un análisis reflexivo que recupere y organice toda la experiencia; es decir, los saberes, las prácticas, los actores, y todos los demás participantes que tomaron parte en tal intervención comunicados a través de una narrativa pedagógica.

En el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria plan 2022, en la construcción de estas narrativas, además de lo anterior, debe permitir al docente en formación una resignificación en su práctica docente (dgesum.gob.mx, 2024). Entonces, al concluir este semestre, el normalista debe ser capaz de analizar con amplia profundidad su práctica docente que contenga una explicación meditada de lo sucedido en el aula, con sentido transformador y que aparezcan algunos elementos para teorizar.

El gran valor de lo que ocurre en cada salón de clases y que se puede registrar en las narrativas pedagógicas, es lo que, entre otras actividades, le da un sentido de aporte significativo al corpus de conocimiento en el campo de la educación.

Los programas de estudio de las licenciaturas en educación básica que pertenecen al Trayecto Formativo (TF) de Práctica Profesional y Saber Pedagógico, consideran como evidencias o productos de aprendizaje narrativas pedagógicas.

Al ser estos productos muy importantes para verificar el grado de apropiación de los contenidos para la formación docente, un grupo de docentes que trabajan, han trabajado y colaborado en algunos de los programas de este TF se formularon algunas interrogantes:

¿Cuáles son las características de las narrativas pedagógicas de los estudiantes normalistas del cuarto semestre de la Lepri 2022 en la Benemérita y Centenaria Escuela



Normal de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña” (ENEPY) durante el ciclo escolar 2023-2024?

¿Qué modalidades de narrativas pedagógicas han realizado los estudiantes normalistas del cuarto semestre de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña” durante el ciclo escolar 2023-2024?

¿Cuáles son las principales fortalezas y áreas de oportunidad que presentan las narrativas pedagógicas que han realizado los estudiantes normalistas del cuarto semestre de la Lepri plan 2022 de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña” durante el ciclo escolar 2023-2024?

De acuerdo con estas interrogantes, se formularon los siguientes objetivos para guiar este trabajo de investigación.

Objetivo General:

Describir cuáles son las narrativas pedagógicas que han producido los estudiantes del cuarto semestre de la Lepri plan 2022 durante el ciclo escolar 2023-2024, en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña”.

Objetivos Específicos:

Caracterizar las narrativas pedagógicas producidas por los normalistas del cuarto semestre de la Lepri plan 2022 durante el ciclo escolar 2023-2024, en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña”.

Indagar las modalidades de las narrativas pedagógicas que han producido los normalistas del cuarto semestre de la Lepri plan 2022 durante el ciclo escolar 2023-2024.

Identificar las fortalezas y áreas de oportunidad en la producción de narrativas pedagógicas de los estudiantes de cuarto semestre de la Lepri plan 2022 durante el ciclo escolar 2023-2024.



## Marco Teórico

Docentes con amplia experiencia en la educación básica y acreditados con cursos de formación continua oficial, no pueden definir claramente qué es una narrativa pedagógica.

De acuerdo con McEwan y Egan (1995), existen unos “roles de la narrativa en la enseñanza”, ya que pueden existir por lo menos tres acepciones de la narrativa pedagógica. El primero de ellos, es más afín a lo que instintivamente pudiera considerarse, es decir la narrativa en la enseñanza como medio de comunicar en el aula los contenidos; esta acepción Elbaz (1990) la denomina como la narrativa en el currículum, la cual emplean algunos docentes para dotar a los estudiantes de los elementos para comprender al mundo de varias maneras y además nos permiten participar nuevas ideas a los demás, lo da el elemento transformador del que habla Jackson (1986), ya que la transformación se da cuando se avanza de una historia incompleta hasta una más completa y con amplio sentido, como sucede con las matemáticas.

Una segunda acepción de la narrativa pedagógica, es la de la narrativa en la vida de los maestros; en éstas se cuentan las experiencias de los docentes en el trabajo áulico y a veces con la comunidad (Clandinin y Conelly, 1986), (Bolívar 2002). Es innegable el valor de la observación en el aprendizaje, así como el valor de la conversación y la labor cotidiana con nuestros colegas. Estas narrativas contienen una deliberación de la naturaleza misma de la cultura y muy probablemente hasta del atributo esencial y único de la humanidad.

Y la tercera manera de considerar a la narrativa pedagógica, es la narrativa de los investigadores educativos con relación a las dos acepciones anteriormente anotadas. Entonces, al orientar con sus preguntas, los investigadores logran conocer el mundo del aula y la escuela, así como perfilar cómo trabajan los profesores y cuáles son saberes. A través de este diálogo entre docentes e investigadores, y la consecuente narración e interpretación, esa experiencia se convierte en saber pedagógico sobre los contenidos.

Una cuarta acepción del término, es cuando el maestro o la maestra, realiza esa documentación narrativa de sus experiencias pedagógicas, que incluyen el intercambio con los colegas del centro educativo. Al respecto, Dávila (2011) explica que “abreva

metodológicamente en la tradición etnográfica y la investigación (auto)biográfica y narrativa en educación, y en la investigación-acción participativa, subsidiarias de la investigación cualitativa e interpretativa en ciencias sociales.”

Un elemento más a considerar es el hecho de que tales reflexiones pueden y es deseable que provengan de estudiantes que se forman para la docencia; es decir, no solamente de maestros que hayan culminado sus estudios profesionales. (Toledo, Ferreira y Fernandes, 2011).

Entre las características que algunos investigadores consideran que deben ser encontradas en las narrativas pedagógicas está que el escrito refleje una organización de la experiencia en el salón de clases y de sus interacciones con los demás participantes de la escuela. (Carter, 1991). Otra característica es que presente una experiencia práctica, (McEwan y Egan, 1995). Una característica más, es que presenta un conocimiento situado (Jordan, 1989), (Díaz, 2007). Otra característica de las narrativas pedagógicas es el que se acerque a una alegoría dotada de significación moral (Whyte, 1981).

El crear un orden razonable a partir de la experiencia en el aula, es otra característica de una narrativa pedagógica, (Mandler, 1984). Además, presenta una mirada pedagógica (McEwan y Egan, 1995). Así también se espera que contenga una explicación meditada de los hechos. (Robinson y Hawpe, 1986). Además, tiene un sentido transformador, (Jackson, 1986) en el que se identifican uno o más estados docentes intencionales (McEwan y Egan, 1985). Ante lo anterior, una buena narrativa pedagógica tiene elementos para teorizar (Carr, 1987), y aportar en la producción de conocimientos didácticos, pedagógicos y educativos.

Para efectos de este trabajo de investigación se considera que la narrativa pedagógica es la narración del docente en formación o graduado acerca de sus experiencias en el aula y de la interacción con todos los actores del centro educativo y de la comunidad en la cual está inserta.

### **Metodología**

Esta investigación tiene un enfoque mixto; es decir tiene elementos de cuarte cuantitativo, así como cualitativo, al considerar la situación problemática, así como las preguntas que se pretendieron responder. Es transversal, porque estudia el asunto en un período de tiempo

determinado, el cual fue de abril a julio de 2024, con una población de 65 estudiantes de cuarto semestre de la LePri 2022 divididos en dos grupos (1 y 2) en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña”.

Se emplearon tres instrumentos: una escala Likert de diez ítems acerca de la producción de narrativas pedagógicas durante su formación del ciclo escolar 2023-2024. La confiabilidad de este instrumento fue de .91, el cual se obtuvo por el alfa de Cronbach con el paquete estadístico para ciencias sociales versión 20 en español; la validez se realizó por jueceo de tres expertos. El segundo instrumento fue una lista de cotejo preparada con base en la revisión de la literatura correspondiente de la cual se da cuenta en el apartado correspondiente. El tercer instrumento fue un guion de entrevista semiestructurada, la cual fue administrada a cinco docentes que han impartido alguno de los cursos del TF de Práctica Profesional y Saber Pedagógico, que igualmente fue validada por jueceo de expertos. Estas entrevistas fueron realizadas de manera individual, con la presencia de las tres investigadoras durante los meses de junio y julio de 2024, la información que se obtuvo de ellas fue tratada a través del análisis de contenidos.

## **Resultados**

Los hallazgos encontrados por cada uno de los instrumentos se describen en este apartado. Primero se describen los resultados del grupo 1 de los cuales respondieron los 34 docentes en formación.

Con respecto al primer ítem: Conocimiento de las características para la construcción de narrativas pedagógicas, 7 estudiantes (21%), tienen un conocimiento muy amplio para realizar narrativas pedagógicas; 14, (41%) consideran que tienen un conocimiento por arriba del promedio; 7, (21%) tienen un conocimiento promedio y 6, (17%) un conocimiento por abajo del promedio.

En el segundo ítem: Cantidad de narrativas pedagógicas que he desarrollado en este ciclo escolar, 6, (17%) considera que ha sido muy amplia; 15, (45%) considera que han sido por arriba del promedio; 9, (27%) una cantidad promedio y 4, (11%) que han sido por debajo del promedio.

El tercer ítem referido a la calidad de narrativas que ha producido, 7 estudiantes (21%), considera que es muy amplia; 15 (45%), que ha sido por arriba del promedio y 12, (34%) consideran que han sido una cantidad promedio.

El ítem número 4: Las estancias en las escuelas primarias, representan una fuente para la construcción de narrativas pedagógicas, 9, (27%) considera que es muy amplia; 19, (56%) por arriba del promedio y 6, (17%) las considera una fuente promedio.

Con relación al quinto ítem: Las fuentes consultadas de la bibliografía sugerida, representan un soporte para la construcción de narrativas pedagógicas, 6, (17%) considera que ha sido muy amplia; 9, (27%) por arriba del promedio; 9, (27%) opina que está dentro del promedio y 10, (29%) que está por debajo del promedio.

El sexto ítem: Considero que las narrativas pedagógicas que he realizado durante este semestre, representan un aporte para la construcción de narrativas de mayor profundidad en los siguientes semestres, 8, (23%) mencionó que muy amplia; 11, (32%), por arriba del promedio y 15, (45%) dentro del promedio.

El ítem número siete: Considero que las narrativas pedagógicas que he realizado durante este semestre, representan un aporte para la construcción de narrativas de mayor extensión en los siguientes semestres, 9, (27%) consideró que es muy amplio; 12, (34%) por arriba del promedio y 13, (39%) dentro del promedio.

El octavo ítem referido a: El empleo del lenguaje técnico propio de un Licenciado en Educación Primaria, en la construcción de narrativas pedagógicas ha sido, 7, (21%) muy amplio; 14, (41%) por arriba del promedio; 7, (21%) promedio y 6, (17%) por abajo del promedio.

Con respecto al noveno ítem: El dominio gramatical que se manifiesta en las narrativas pedagógicas que he realizado, considero que es, 6, (17%) muy amplio; 12, (34%) por arriba del promedio; 9, (27%) promedio y 7, (22%) por abajo del promedio.

El décimo ítem: El número de cursos en los que se han elaborado narrativas pedagógicas durante este ciclo escolar son, 7, (21%) muy amplio; 14, (41%) por arriba del

promedio; 7, (21%) promedio y 6, (17%) por abajo del promedio.

En el grupo 2 respondieron el cuestionario 31 de 32 normalistas y los resultados se presentan en la siguiente tabla.

Ítem	Elemental	Abajo del Promedio	Promedio	Por Arriba del Promedio	Muy Amplio
1	1	2	7	8	13
2	0	4	6	9	12
3	1	3	7	9	11
4	0	1	5	12	13
5	0	2	6	12	12
6	0	1	7	11	12
7	0	1	6	12	12
8	1	2	7	8	13
9	0	3	7	9	12
10	0	4	5	10	12

Tabla 1. Resultados del cuestionario sobre producción de narrativas pedagógicas en estudiantes de cuarto semestre del grupo dos de la Lepri 2022 en la ENEPY. Elaboración propia

El segundo instrumento empleado en esta investigación fue operado de la siguiente manera: fueron seleccionados siete narrativas pedagógicas por cada grupo escolar con base en los números primos, y las revisamos con base en la lista de cotejo. Los resultados se presentan en la tabla dos.

Aspecto	Grupo 1		Grupo 2	
	SÍ	NO	SÍ	NO
1. Organiza la experiencia	5	2	7	0
2. Presenta conocimiento situado	6	1	7	0
3. Revela una experiencia práctica	6	1	7	0
4. Se acerca a una alegoría dotada de significación moral	4	3	6	1
5. Crea un orden razonable a partir de la experiencia	5	2	7	0
6. Presenta una mirada pedagógica	5	2	6	1

7. Contiene una explicación meditada de los hechos	4	3	6	1
8. Tiene un sentido transformador	5	2	6	1
9. Identifica uno o más estados docentes intencionales	6	1	7	0
10. Contiene elementos para teorizar	4	3	6	1

Tabla 2. Resultados de la lista de cotejo acerca de las características de narrativas pedagógicas producidas por los normalistas de cuarto semestre de la ENEPY. Elaboración propia.

Como puede apreciarse, primeramente, el grupo dos presenta una relativa mejor presentación de las narrativas pedagógicas construidas. Sin embargo, hay similitud en las áreas de oportunidad, como son en los ítemes cuatro, siete y diez. También se observaron algunos detalles en la redacción y en aspectos gramaticales.

En cuanto al resultado de las entrevistas, puede resumirse en que los docentes del TF de Práctica Profesional y Saberes Pedagógicos, se preocupan más por el proceso de las estancias en las escuelas primarias, que por la recogida de información con respecto a la ejecución o puesta en práctica de las planificaciones de los docentes en formación. Lo anterior se explica por lo complejo que puede resultar para algunos de los docentes de la Escuela Normal para hacer frente a las diferentes necesidades o demandas de las escuelas donde realizan sus prácticas los normalistas.

## Conclusiones

El escribir narrativas pedagógicas no les es ajeno a los estudiantes normalistas del plan de Lepri 2022, ya que gradualmente desde el primer semestre van conociendo las características y atributos de tales producciones escritas.

Pueden entenderse hasta cuatro acepciones del término narrativa pedagógica; sin embargo, para el TF de Práctica profesional y Saberes pedagógicos en cualquiera de las licenciaturas que ofrecen las Escuelas Normales de México, es el que se considera como una narración del docente en formación o graduado acerca de sus experiencias en el aula y de



la interacción con todos los actores del centro educativo y de la comunidad en la cual está inserta.

Las principales características de las narrativas pedagógicas entendidas como tales son: organiza la experiencia, presenta un conocimiento situado, revela una experiencia práctica, se acerca a una alegoría dotada de significación moral, crea un orden razonable a partir de la experiencia, presenta una mirada pedagógica, contiene una explicación meditada de los hechos, tiene un sentido transformador, identifica uno o más estados docentes intencionales y contiene elementos para teorizar. Siendo la cuarta y la última, las más difíciles de lograr por los docentes en formación.

También se encontró que cerca de un tercio de los estudiantes, tiene dificultades para expresarse con propiedad, así como hacer uso de citas y conformación de referencias.

Es recomendable que estas capacidades sean integradas como prerrequisitos para el acceso a las diferentes licenciaturas, o formen parte de cursos de inducción.

## Referencias

Bolívar, Antonio (2002). “‘¿De nobis ipsis silemus’: epistemología de la investigación biográfica narrativa en educación”, en Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4, N°1.

Carter, C. (1991). Well remembered events. Trabajo presentado en el encuentro anual de la American Educational Research Association, Chicago.

Carr, W. (1987) “What is an educational practice?”, Journal of the Philosophy of Education, 21(2), págs. 163-75.

Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1986) “On the narrative method, personal philosophy, and narrative units in the story of teaching”, Journal of Research in Science Teaching, 23(4), pp. 293-310.

Elbaz, F. (1990). “Knowledge and discourse: the evolution and research on teacher thinking”, en C. Day, P. Denicolo y M. Pope, eds., Insights into teachers’ thinking and practice, (pp.15-42), Londres: Falmer Press.



Dávila, P. (2011). "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una estrategia de reposicionamiento de conocimiento, saberes y actores en el campo de la formación docente". En: Revista de Educación y Pedagogía, vol.23, núm.61, septiembre-diciembre 2011.

Díaz, C. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. Revista Científica Guillermo de Ockham, 5, (2), 55-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1053/105316865004.pdf>

Jackson, P. (1986). The practice of teaching, Nueva York: Teachers College Press.

Jordan, B. (1989). "Cosmopolitan obstetrics: Some insights from the training of traditional midwives", Social Science Medicine, 28 (9), pp.925-944

Linares, E. (2018). La narrativa pedagógica: un proceso complejo de reflexión de la práctica docente.

Mandler, J. (1984) Stories, scripts, and scenes: Aspects of schema theory, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

McEwan, H. y Egan, K. (1995). La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación. Amorrortu Editores

Ochoa, L. y Hugo, D. (2007). ¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas? Fascículo 3. En Suárez, Daniel (Coord.) Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Argentina: Colección de materiales pedagógicos. Proyecto CAIE.

Robinson, J. y Hawpe, L. (1986) "Narrativa thinking as a heuristic process", en R. Sarbin, ed., Narrativa psychology: The storied nature of human conduct (págs. 111-25), Nueva York: Praeger.

Suárez, Daniel; Ochoa, Liliana y Dávila, Paula (2004), Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Buenos Aires: MECyT / OEA.

Toledo, G.; Ferreira, C. y Fernandes, C. (2011). Narrativa pedagógica y memoriais de

formacao: Escrita dos profissionais da educacao. En: Revista Teias, vol. 12, n. 26, pp. 143-153, septiembre-diciembre 2011.

Whyte, H. (1981). "The value of narrativity in the representation of reality", en W. Mitchell, ed., On narrative (págs. 1-24), Chicago: University of Chicago Press.

## Los proyectos comunitarios desde la narrativa de los docentes en formación

Vianey Monroy Segundo

vianey.monroy@escuelanormaldeatlaacomulco.edu.mx

Escuela Normal de Atlaacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz”

Línea Temática 11: Narrativa Pedagógica de las Escuelas Normales.

### Resumen

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) recupera la dimensión social de la educación al identificar a la comunidad como la organización que permite aprender desde la solidaridad, la igualdad y la justicia. Esta propuesta educativa en la que el contexto cultural y social de los estudiantes adquiere relevancia reconoce al estudiante como un sujeto político, constructor de su propio conocimiento, pero también de su realidad. En este sentido, la metodología sociocrítica denominada proyectos comunitarios constituye una oportunidad para lograr los propósitos de la NEM, por lo que en esta ponencia se presentan los avances de una investigación que tiene como propósitos: comprender la manera en que los docentes en formación interpretaron la propuesta curricular, describir la manera en que implementaron la metodología sociocrítica: proyectos comunitarios, e identificar los elementos formativos que deben fortalecerse para lograr la comprensión de la lógica y el sentido de esta nueva propuesta curricular por parte de los docentes en formación. La narrativa de los docentes en formación ha permitido identificar una visión reduccionista al plantear un problema como parte de la fase uno de los proyectos comunitarios; así como una perspectiva de inmediatez cuando se abordan las propuestas de solución al mismo.

**Palabras clave:** proyectos comunitarios, narrativa pedagógica, docentes en formación.

### Planteamiento del problema

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) recupera la dimensión social de la educación al identificar a la comunidad como la organización que permite aprender desde la solidaridad, la igualdad y la justicia. Se reconoce que el desarrollo del pensamiento crítico, creador y transformador sólo es posible desde la participación y el trabajo en colectivo. En este sentido, la pedagogía humanística que recupera esta propuesta curricular enfatiza la importancia de la formación

de sujetos críticos, libres y autónomos. Este modelo humanista exige partir de la realidad de los sujetos, una realidad en la que hay lugar para personas excluidas, para minorías y grupos vulnerables.

Esta propuesta educativa en la que el contexto cultural y social de los estudiantes adquiere relevancia reconoce al estudiante como un sujeto político, constructor de su propio conocimiento, pero también de su realidad. Esta condición de constructor de realidades está mediada por los proyectos educativos que constituyen una oportunidad de transformación crítica y creativa ante una realidad compleja.

La metodología sociocrítica reconoce que el aprendizaje no se logra solamente dentro de las aulas y que va más allá de los saberes establecidos como científicamente válidos, para adoptar y reconocer el valor de los saberes populares que contribuyen también al desarrollo integral de los estudiantes y de la comunidad. Esta metodología propone recuperar planteamientos de pedagogos mexicanos y latinoamericanos con una mirada universal; reconoce la capacidad de los sujetos para transformar su realidad local y global a través de la interacción entre la escuela y el territorio, entre el aula y la comunidad.

La metodología sociocrítica contempla el aprendizaje basado en proyectos comunitarios que permite que los estudiantes trabajen sobre la mejora de las necesidades reales de su comunidad. Al tener como fundamento la pedagogía crítica, la búsqueda de conciencia social, la reflexión crítica y la colaboración son ejes relevantes para su implementación.

Por otra parte, en el contexto de la formación de docentes durante el ciclo escolar 2023- 2024 los estudiantes normalistas desarrollaron prácticas profesionales en el marco de la implementación del nuevo plan de estudios, lo que exigió de ellos la resignificación de sus conocimientos previos acerca de la pedagogía y la didáctica para comprender los criterios del paradigma educativo sociocrítico y lograr utilizar las metodologías propuestas para el diseño de actividades.

No sería correcto afirmar que los estudiantes se enfrentaron a este reto sin elementos conceptuales o metodológicos, antes bien, es necesario reconocer que su

formación pedagógica previa fue una herramienta básica para interpretar y dar sentido a la propuesta, desde una visión territorial y sensibilizadora ante el encuentro con la realidad.

Sin embargo, es necesario reconocer que los supuestos epistemológicos y pedagógicos que fundamentan a la Nueva Escuela Mexicana no fueron parte de los cursos de estos futuros docentes que se formaron con el plan de estudios 2018. El ingreso a los grupos de educación secundaria, en el caso de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, como parte de las prácticas profesionales que se desarrollaron durante el sexto semestre nos brinda elementos para comprender ¿cómo interpretaron los docentes en formación la propuesta curricular?, ¿de qué manera implementaron la metodología sociocrítica específicamente en el caso de la disciplina Español, los proyectos comunitarios? ¿cuáles son los elementos formativos que deben fortalecerse para lograr la comprensión de la lógica y el sentido de esta nueva propuesta curricular por parte de los docentes en formación?

A partir de estas interrogantes, en la presente investigación se pretende analizar el proceso de implementación de proyectos comunitarios en educación secundaria, por parte de los docentes en formación del 6<sup>o</sup> semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, plan de estudios 2018. Para ello se analizará, en este informe parcial de investigación, la fase uno denominada Identificación.

### **Marco Teórico**

Cuando Karl Marx postula en 1845 la tesis XI sobre Feuerbach en la que declara que los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo pero de lo que se trata es de transformarlo, da origen al paradigma socio-crítico en la producción del conocimiento. De esta manera se asume que la explicación y el control no es suficiente cuando se trata de procesos sociales, sino que la transformación de las condiciones dadas, debería ser la aspiración del ser humano, para lo que se propone el concepto de emancipación (Habermas, 2009), entendida ésta como la capacidad del individuo de reflexionar sobre la realidad para responder así a las injusticias y desigualdades sociales.

El interés emancipatorio que supera la preeminencia de la razón técnica e instrumental, o bien el interés económico y técnico, se adopta en la educación a través de procesos de producción de conocimiento que recuperan los problemas sociales a partir de la acción transformadora de los profesores considerados intelectuales (Giroux, 1990) quienes actúan a partir de la reflexión y la práctica para la formación de sujetos críticos.

La pedagogía crítica, desde el posicionamiento social y político latinoamericano, plantea la educación popular como una vía para la crítica del sistema económico y social opresor de los pueblos mediante la reflexión sobre la situación concreta de los sujetos para lograr la toma de conciencia y de acción liberadora que permita la construcción de una sociedad más humana y justa desde los procesos educativos (Freire, 2002, 2004; Mejía, 2011).

A partir de estos fundamentos, la Nueva Escuela Mexicana plantea las metodologías sociocríticas como herramientas para vincular el proceso de aprendizaje y el servicio a la comunidad a partir de proyectos que permiten a los participantes abordar necesidades reales de su comunidad con miras a su transformación. De esta manera, la conciencia social, la reflexión crítica y la colaboración se colocan al centro del proceso educativo.

Esta propuesta curricular recupera “la autonomía profesional del magisterio para contextualizar los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes, así como los criterios de evaluación de los aprendizajes, la didáctica de su disciplina, el trabajo colegiado interdisciplinario, y su formación docente” (SEP, 2023a, p. 60). De esta manera se procura el diálogo entre docentes y estudiantes para tomar decisiones respecto a la enseñanza, planeación y evaluación, considerando la lectura permanente de la realidad dentro y fuera de la escuela.

Una de las metodologías propuesta para la enseñanza del Español en educación secundaria es el trabajo por Proyectos Comunitarios que se comprenden como “una modalidad de trabajo didáctico que reconoce la pertinencia de la organización comunitaria dentro y fuera de la escuela para lograr la formación integral de los estudiantes” (SEP, 2023b, p. 71). Además, se sugiere que los proyectos:

- Emerjan y consideren las características de cada uno de los escenarios (aula, escolar y comunitario)
  - Sean mensurables y estén vinculados con el escenario, el campo formativo de interés, los ejes articuladores y la fase de aprendizaje.
  - Respondan a las características de los agentes escolares: estudiantes, maestros familias, asociaciones educativas, entre otros.
  - Consideren que cada región, localidad o barrio tiene necesidades distintas. Por ello, siempre es recomendable mantener sensibilidad y apertura suficiente que permite el diálogo horizontal con los estudiantes, padres de familia, otros maestros y, en general, con cualquier agente educativo, lo cual permitirá tener una visión más colectiva de las necesidades (SEP, 2023b, p. 70).

La relación entre proyectos comunitarios y vida cotidiana es fundamental para comprender esta metodología, entre los elementos que se interrelacionan están: priorizar los intereses individuales y colectivos; pensar de manera crítica la realidad y la educación del país, lo que implica aprender a percibir e interpretar los entornos donde se viven realidades diferentes; abrirse al diálogo y al intercambio de experiencias; mirar lo local y pensar lo global; tomar en cuenta la otredad, reconociendo la existencia de personas, fenómenos y vínculos junto a la acción social, personal y colectiva; identificar la pluralidad cultural en las comunidades; construir, deconstruir y reconstruir sentidos sociales que dan cuenta de las experiencias que se viven (SEP, 2023c).

El abordaje metodológico de esta propuesta considera 3 fases y 11 momentos que promueven la cooperación, el aprendizaje situado, la investigación, la acción consciente y crítica de maestros, estudiantes, familias y comunidad en general. La primera fase se denomina Planeación (integrada por los momentos: identificación, recuperación y planificación). En ella se identifica un problema y se negocia una ruta de acción. Es fundamental que los planteamientos problemáticos propuestos como punto de partida sean genuinos, es decir, se refieran a situaciones reales, no forzadas que permitan introducir el diálogo sobre escenarios áulicos, escolares y comunitarios. Estos planteamientos que consideran una problemática general deberán permitir identificar también aspectos



específicos a investigar en el aula. La vinculación con conocimientos previos permite generar disonancias hoy a partir de planteamientos genuinos sobre la realidad de los estudiantes. La participación de los estudiantes en la definición de las acciones del proyecto, así como en negociación de las producciones y los tiempos a emplear es característica esta primera fase.

La segunda fase se denomina Acción (integrada por los momentos: acercamiento, comprensión y producción, reconocimiento y concreción). En ella se realizan producciones que permiten atender el problema, partiendo de la exploración del problema con planteamientos que permitan una primera aproximación a sus diversas facetas. Se promueven aprendizajes que permitan profundizar sobre los planteamientos problemáticos y elaborar las producciones del proyecto, mismas que serán monitoreadas a partir de la reflexión sobre los avances y las dificultades en el proceso y con la realización de ajustes para su atención, logrando así versiones preliminares del producto.

Por último, la fase de intervención (que incluye los momentos: integración, difusión, consideraciones y avances) contempla la exposición y explicación de soluciones o recomendaciones, así como la recepción de retroalimentación para la mejora de los productos. Posteriormente se realiza la difusión de producciones y la puesta en marcha de mecanismos para recuperar información sobre el impacto del producto presentado en escenarios áulicos, escolares y comunitarios; además de la reflexión sobre las posibilidades de mejora en proyectos subsecuentes.

En esta ponencia se presentan los avances de la investigación enfocada a la primera fase denominada Planeación, a partir de las narrativas pedagógicas de los docentes en formación, como se explica en el siguiente apartado de Metodología.

### **Metodología**

Los participantes en este estudio fueron 39 estudiantes del 6º semestre, que cursan la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria en una Escuela Normal del Estado de México.

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo enfocado en la interpretación de los significados que las personas atribuyen a sus experiencias; esto a través de una metodología narrativa, sustentada epistemológicamente en la posibilidad de producir conocimiento a partir de las unidades narrativas que construyen los sujetos para dar sentido a sus acciones (Bruner, 2004). Los relatos que producen los sujetos responden a un proceso dialéctico entre lo personal y lo social que permite la lectura de la realidad y construir conocimiento que parte de las vivencias individuales pero que posibilita la comprensión de la sociedad (Bolívar, 2002).

Los instrumentos empleados fueron las narrativas pedagógicas que los estudiantes escribieron al finalizar los periodos de práctica profesional orientados por temáticas relevantes identificadas en su práctica a partir de los diarios del profesor que emplearon como herramienta para la reflexión y mejora de su práctica; en el marco de los cursos pertenecientes al Trayecto Curricular: Práctica profesional y vida escolar. Estas narrativas se codificaron como N (Narrativa) y un número que fue asignado a cada docente en formación, por ejemplo: N23.

Además, se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas sobre la implementación de proyectos comunitarios de manera que los estudiantes pudieran relatar las dificultades enfrentadas en el primer periodo de prácticas orientado por dicha metodología. Los cuestionarios fueron codificados como C (Cuestionario) y un número que fue asignado a cada docente en formación, por ejemplo: C23.

Como docente de cursos del Trayecto de Práctica profesional, la investigadora también tuvo la oportunidad de desarrollar observaciones a la práctica de los futuros docentes, lo que permitió complementar y triangular la información recuperada en esta investigación.

Para el análisis de datos, se optó por un análisis horizontal (Kerchtermans, 1999; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) de los relatos de los estudiantes que implica la comparación e identificación de patrones recurrentes, así como ideas comunes que dieron

origen a categorías inductivas que permitieron reducir la información y estructurar los datos a partir de la confrontación y cruce de singularidades (Latorre, Rincón y Arnal, 1996).

## Resultados

El análisis horizontal de los relatos, así como la triangulación de la información obtenida a través de cuestionarios y observaciones permitió la construcción de tres categorías inductivas respecto a la primera fase del trabajo con Proyectos comunitarios: Encontrar un problema o problematizar la realidad, Del trabajo en colectivo a la repetición en las disciplinas, La ilusión de solucionar problemas en el corto plazo.

Encontrar un problema o problematizar la realidad.

Los docentes en formación comparten en sus narrativas que la identificación de las problemáticas se realiza por parte del colectivo docente, para ello parten del conocimiento que tienen del contexto social y escolar sin necesariamente desarrollar un proceso de problematización o construcción del problema a partir de la lectura de la realidad que implique el cuestionamiento radical. Generalmente, se trata de temáticas que se salen de lo establecido o naturalizado en la sociedad, de una anomalía que hay que reparar para cumplir con los estándares establecidos por la sociedad, sin cuestionar con profundidad la complejidad de la situación identificada y las aristas diversas que la componen. En este sentido, los docentes en formación han trabajado con proyectos comunitarios que parten de temáticas, más que de problemáticas, que se enuncian en una frase corta o una palabra sin mayor contextualización. Un docente en formación refiere su experiencia al respecto: “Cuando solicité a mi titular el PDA (Proceso de Desarrollo de Aprendizajes) para trabajar en mis prácticas, me dio uno enfocado a la producción de textos de divulgación científica con la problemática de vida saludable, luego, cuando le mandé por correo mi planeación me dijo que esa ya no era la problemática, que los maestros habían decidido trabajar con alcoholismo y al final, al estar en la secundaria, me pidieron que trabajara con valores. Tuve que ajustar mi planeación tres veces y al final el problema no tenía mucha relación con el PDA” (N29, 2024).

Al cuestionar a los docentes en formación sobre las dificultades que enfrentaron al trabajar con proyectos comunitarios, se remiten al proceso de planeación a partir de una problemática, en algunos casos porque los titulares no les asignan una problemática identificada previamente por el colectivo docente e interpretan esta situación como una dificultad pues les correspondería a ellos identificar la misma y planear en función de esa decisión. También reconocen que el desconocimiento de las características de la comunidad en que desarrollan sus prácticas es un obstáculo para desarrollar este momento de la planeación “desconocemos lo que pasa en la comunidad, desconocemos hasta que preguntamos, y nos enfrentamos a la realidad. Pocas veces ponemos atención en lo que hay a nuestro alrededor” (C6. 2024).

La identificación de estas problemáticas no va acompañada de un proceso de problematización que se comunica a los docentes en formación para dar sentido a la planeación y práctica a partir de asuntos o eventos relevantes. Para la NEM, la lectura de la realidad exige un ejercicio de problematización sobre las condiciones educativas de la escuela: sus retos en términos de aprendizaje en relación con el perfil de sus alumnos, esto es, la reflexión fundamental sobre sus características, sus procesos de aprendizaje y sus dificultades. Además de los retos de sus maestros, así como la intersección con el papel de los padres de familia y del contexto social de la escuela tanto en las condiciones inmediatas o mediatas que afectan el contexto escolar, sea desde la perspectiva comunitaria hasta de las necesidades de convivencia que tiene la humanidad entre sí y con el planeta (SEP, 2023a).

La participación de los estudiantes de secundaria en el proceso de problematización es relevante para que adquiera sentido y significado. Las narrativas de los docentes en formación revelan una comprensión de la problemática como algo externo y previo al trabajo con los estudiantes, es decir, la identificación de la problemática es una tarea que se asume como propia del colectivo docente, del titular de Español o del docente en formación pero no se problematiza con los estudiantes; se le da el tratamiento de un tema que se presenta al inicio del proyecto en vinculación con el PDA y se aborda teóricamente, lo que dificulta la conexión del estudiante, de su historia de vida y de sus inquietudes con lo que se está abordado en clase. Una estudiante, al relatar el inicio del trabajo en un proyecto

comunitario a partir del PDA: Realiza de manera colectiva una propuesta oral o por escrito para promover acciones que posibiliten erradicar la violencia en las familias y la escuela, indica que la problemática a abordar es “la violencia” y relata: “Como segunda actividad coloqué palabras en hojas de colores que eran sobre la violencia, con estas mismas tenían que crear un concepto de la temática, expliqué y di ejemplos, pero como siempre no prestaban atención y no tenían interés de saber qué era lo que se tenía que hacer con esas palabras. El alumno ‘A’ me hizo la siguiente pregunta: ¿estas para qué son? ¿las vamos a escribir? Ahí me di cuenta de que muchos no habían prestado atención a pesar de que lo expliqué varias veces. Tuve que volver a dar más ejemplos, escribirlos en el pizarrón e incluso pasar a sus lugares para resolver las dudas que tenían, pero había un problema, los alumnos no estaban haciendo la actividad y me seguían preguntando qué es lo que iban a hacer; otros más no sacaban la libreta o decían que ya no tenían hojas, la habían olvidado, se la habían prestado a algún compañero o simplemente no querían hacer la actividad... En otras sesiones cuando yo explicaba algún tema de la violencia, los alumnos se mostraban con desinterés, platicaban con sus demás compañeros de otras cosas, menos de lo que estaba tratando la clase. Se les pedía participación, no lo hacían, su respuesta de siempre era ‘no sé’ y aunque se les brindaban ejemplos no participaban activamente” (N7, 2024).

En este sentido, para que la problematización sea significativa no será suficiente con que los docentes o docentes en formación hayan realizado un proceso de reflexión en torno a una problemática detectada, también será necesario que los estudiantes de secundaria comprendan el sentido y participen en la problematización de la realidad para que logren posteriormente fortalecer su capacidad de agencia a través del ejercicio de la capacidad imaginativa, al esbozar alternativas de solución a los problemas planteados.

Del trabajo en colectivo a la repetición en las disciplinas.

El diseño del plan analítico que forma parte de la propuesta curricular de la NEM, plantea como primera etapa el análisis del contexto socioeducativo de la escuela a partir de la lectura de la realidad escuela-comunidad-región-país-mundo por parte del colectivo docente. Posteriormente, en el plano de contextualización, la academia de maestros

establece articulaciones entre contenidos de campos formativos y situaciones-problema que se tomarán como base para el trabajo didáctico. En este momento, los docentes deciden si trabajarán proyectos a nivel campo formativo o a nivel escuela de acuerdo con las situaciones-problema, lo que se plasmará en el plano didáctico al vincular éstas con los contenidos de acuerdo con los procesos de desarrollo de aprendizaje (SEP, 2023b).

Cuando por campo formativo o por escuela deciden abordar la problemática se presenta una situación detectada en las narrativas de los docentes en formación: “Una de las dificultades que enfrenté fue que para poder ver qué contenido y PDA se iba a trabajar, los maestros se tenían que poner de acuerdo ya que trabajaban en conjunto... En el desarrollo del proyecto los alumnos ya decían ‘siempre lo mismo’, que en todas las materias veían el mismo tema” (C16, 2024). Otras estudiantes señalan: “Una dificultad que logré observar fue la falta de compromiso y disposición de los maestros para reunirse al momento de realizar el proyecto, esto ocasionó que los maestros tuvieran actividades iguales en las tres disciplinas y los alumnos lo notaran y el tema se les hizo aburrido” (C15, 2024). “Todas las disciplinas hablaban sobre la comunidad y llegó un punto en el que aburrió a los alumnos” (C8, 2024).

Esta situación se desprende del proceso de problematización, pues en dicho proceso es necesario identificar relaciones entre hechos, lo que da lugar a una red de problemas o campo problemático que permite abordar la situación problema desde su complejidad considerando las diferentes aristas que la componen.

Para lograr lo anterior, es insuficiente la presentación del problema como una temática, requiere la deconstrucción de la cotidianidad, el cuestionamiento radical del ser y actuar que dará lugar no sólo a un problema, sino un mapa de problemas que refleja diversos puntos de interés de los participantes en el proceso, entre los que se cuenta a los estudiantes. De esta manera, las disciplinas que deciden trabajar en colegiado podrían abordar diversas dimensiones del problema para evitar las repeticiones de las que hacen referencia los estudiantes normalistas.



La ilusión de solucionar problemas en el corto plazo.

En la fase Planificación se contempla también el momento planificación, en el que se definen las producciones a realizar para evidenciar la comprensión del problema o la solución de este.

En las narrativas de los docentes en formación, a partir del análisis horizontal y del cuestionario aplicado, se identifica la preocupación por “encontrar la solución del problema” al responder acerca de los elementos de los Proyectos Comunitarios que reconocen como valiosos en la formación de adolescentes. En sus respuestas evidencian una comprensión de esta metodología centrada en la “generación de soluciones”, “resolver un problema en la comunidad”, “atender el problema identificado”, “se atiende un problema de la comunidad”, “se busca resolverlo”, “permite la resolución de problemas”, entre otras expresiones que no dudan en la posibilidad de solucionar problemas como el producto a lograr por esta metodología.

Un estudiante refiere como una dificultad “la búsqueda de soluciones medibles para la problemática abordada... las limitaciones económicas para difundir la solución” (C34, 2024). Otra dificultad expresada: “Identificar de qué manera solucionar la problemática a trabajar” (C31, 2024).

Una estudiante en formación, al desarrollar el PDA: Reconocer y prevenir la violencia escolar familiar y sexual, señala: “Me sentí especialmente orgullosa al observar cómo los estudiantes se involucraron activamente en la creación de carteles sobre la prevención de la violencia sexual y en la elaboración de frases para promover la lectura, ver que los estudiantes fueron capaces de plasmar por sí mismos lo aprendido en los carteles, sin necesidad de un apoyo constante, fue gratificante y reafirmó la efectividad de las estrategias didácticas que implementé” (N21, 2024). La problemática que ya está esbozada en el plan sintético a través del PDA se refiere a la violencia familiar y sexual; sin embargo, al no realizarse un proceso de problematización a través del cuestionamiento radical y de la construcción de un campo problemático que considere el contexto de los estudiantes, la atención a dicho problema se limita a la creación de carteles con enfoque preventivo. Se



asume que dicho producto evidenciará la capacidad de los estudiantes para comprender y transformar dicho problema. Cuando la estudiante en formación narra su experiencia al respecto no hace énfasis en qué dicen esos carteles, qué piensan los estudiantes sobre la violencia, cómo la viven y cómo piensan que es posible prevenirla. Hay una tendencia a presentar el producto como la solución, cuando probablemente el cambio, la transformación o el impacto en este tipo de proyectos se da a través de un abordaje distinto de la situación, un abordaje desde la toma de conciencia y desde la imaginación del futuro a partir de la comprensión de las condiciones presentes.

Una mirada más amplia de esta metodología sociocrítica permitiría reconocer que el trabajo con problemáticas detectadas a nivel local y global no necesariamente se traduce en soluciones prácticas ni inmediatas.

Zemelman plantea la importancia de las preguntas al problematizar que radica en “pensar desde lo que emerge, así como hacerlo desde lo que nos determina; tensión que plantea poner la energía intelectual y volitiva indispensable para enfrentarse con el orden-poder que transforma el momento desde el que se construye la pregunta. En este sentido se plantean dos ángulos desde los que se puede organizar el pensamiento: hacerlo desde el orden, o hacerlo desde una voluntad de construcción” (2012, p. 80).

### **Discusión y conclusiones**

El planteamiento del problema como un cuestionamiento radical es necesario en el trabajo en colectivo de docentes, a partir del planteamiento de preguntas desde su disciplina y el reconocimiento de la multidimensionalidad de un problema para lograr su abordaje desde las aristas diversas reconocidas. De esta manera se evitará la repetición de actividades, materiales, o asuntos de discusión, identificada por los docentes en formación y reflejada en sus narrativas. Sánchez Puentes (1993) señala la necesidad del “estudio cuidadoso de las relaciones entre los problemas y su contexto y entre los mismos problemas que da como resultado la aparición de secuencias y cadenas, así como una visión más articulada y organizada de la situación problemática, que deja al descubierto redes y tramas entre fenómenos y procesos educativos” (p. 4).

Zemelman propone distintos modos de concreción “i) la concreción de lo externo como objeto apropiado para transformarlo en base de posibles intervenciones a partir de estos objetos; o bien, ii) la concreción desde la necesidad de sentido que transforma lo real en mundo de vida (2012, p. 82). Los proyectos comunitarios trabajan con problemáticas que no necesariamente serán resueltas a través de una intervención puntual en un tiempo y espacio definidos; incluyen también resoluciones del modo que plantea Zemelman es decir aportando nuevos sentidos al mundo de vida de los sujetos, enriquecer los parámetros de lo dado con nuevos parámetros propios de lo dándose, de lo procesual. Pensar que la solución a un problema es inmediata no aporta a la construcción de la capacidad de agencia de los sujetos, más bien los sumerge en la idea de la inmediatez, de la aplicación, la técnica, el instrumentalismo. Contrario a ello, es necesario construir la idea de cambio y transformación reconociendo las circunstancias que nos determinan, pero también reconociendo nuestra capacidad para llegar a ser, como proceso, como potencia.

Por su parte, De Sousa nos previene de ese interés por la transformación inmediata que se busca al plantear problemas comunitarios o educativos, cuando afirma: “La transformación sin comprensión nos está llevando a situaciones de desastre” (2006, p. 22). Ante ello, el autor propone expandir el presente y contraer el futuro; es decir incluir en el presente más experiencias, una comprensión amplia que incluya a las diferencias, a los saberes y sujetos históricamente excluidos que el autor denomina “las ausencias”, es decir, conocimientos, experiencias que han sido excluidos por la razón occidental. Al ampliar el presente se logra una comprensión holística, compleja de lo real antes de la idea de transformación.

El reto que plantean estos hallazgos a partir de la narrativa de los docentes en formación radica en profundizar en los procesos de problematización como parte de un proyecto comunitario, en la comprensión de la complejidad que reviste la lectura de la realidad y en la idea de cambio o transformación como una etapa posterior a la comprensión compleja del problema. Por otra parte, esta transformación no se encuentra en el campo de la inmediatez sino en la construcción de futuro, en la toma de conciencia para la acción reflexiva, organizada y constante en el tiempo.

## Referencias

Bolívar, Antonio; Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología, España: La Muralla.

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico- narrativa en educación, en Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1) [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412002000100003](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003)

Bruner, J. (2004). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que da sentido a la experiencia, Barcelona: Gedisa.

De Sousa Santos, B. (2006). Renovar la crítica y reinventar la emancipación social. CLACSO <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf>

Freire, P. (2002). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI

Freire, P. (2004). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós /MEC [https://www.academia.edu/37530494/Los\\_Profesores\\_como\\_Intelectuales\\_Giroux](https://www.academia.edu/37530494/Los_Profesores_como_Intelectuales_Giroux)

Habermas, J. (2009). Conocimiento e interés. En Ciencia y técnica como ideología. Edit. Técno. <https://posgrado.unam.mx/musica/lecturas/LecturaIntroduccionInvestigacionMusical/epistemologia/Habermas-conocimi-interes.pdf>

Kelchtermans, G. (1999). Narrative- biographical research on teacher's professional development: Exemplifying a methodological research procedure. Bélgica: University of Leuven. <https://eric.ed.gov/?id=ED432582>

Latorre, A., Del Rincon, D. y Arnal, J. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona. Editorial Hurtado.

Mejía, M. R. (2011). Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur (Cartografía de la Educación Popular). Ministerio de Educación de Bolivia.  
<https://centrodeinvestigacionclacsoriumex.wordpress.com/2019/05/10/libro-educaciones-y-pedagogias-criticas-desde-el-sur-cartografia-de-la-educacion-popular-pdf/>

Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. Perfiles Educativos. 61. pp. 64-78  
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13206108.pdf>

SEP (2023a). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. México: SEP.

SEP (2023b). Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3 Modalidad secundaria. México: SEP.

SEP (2023c). Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 4 Modalidad secundaria. México: SEP.

SEP (2023d). Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 5 Modalidad secundaria. México: SEP.

Zemelman, H. (2012). Pensar y poder (Razonar y gramática del pensar histórico). Siglo XXI Editores.

**De la teoría a la práctica. Narrativas sobre la acción tutorial en el proceso de transformación de la práctica profesional docente en Chiapas.**

María Elena Flores Medina.

[mflores@rosaurazapatacano.edu.mx](mailto:mflores@rosaurazapatacano.edu.mx)

ENLEP “Rosaura Zapata Cano”

Gabriela Zentella de la Fuente.

[gzentella@rosaurazapatacano.edu.mx](mailto:gzentella@rosaurazapatacano.edu.mx)

ENLEP “Rosaura Zapata Cano”

Dra. Lilia González Velázquez.

[liliag@unach.mx](mailto:liliag@unach.mx)

Universidad Autónoma de Chiapas

Línea temática 11. Narrativa Pedagógica de las Escuelas Normales

**Resumen**

El propósito de este trabajo fue identificar y analizar las narrativas de dos grupos de educadoras en formación durante las prácticas profesionales, respecto a la eficiencia de la acción tutorial de las educadoras responsables, en dos escuelas en Chiapas, en el marco de la aplicación del nuevo Plan de Estudios de Educación Básica 2022, Fase 2. El tipo de estudio fue explorativo-comparativo y mixto. Se diseñó una Guión de análisis de narrativas. Los resultados muestran que el tránsito de la teoría a la práctica educativa real es complejo y depende, en alto grado, de la organización de la escuela, la importancia del papel directivo y de los conocimientos, expertis y compromiso de las educadoras tutoras de las escuelas receptoras, en su función de capacitación según lo acordado en el Consejo Técnico Escolar. Se encontraron diferencias importantes en estos aspectos en los dos planteles donde se realizó la investigación, siendo la organización de la escuela y la mediación de las tutoras-educadoras, los factores que marcaron la diferencia en la eficiencia del desempeño de las estudiantes-practicantes. En consecuencia, existió mayor incertidumbre en aquel cuyo compromiso en su realización fue escaso. Las narrativas personales y colectivas resaltan la importancia y percepción de las practicantes y su influencia en la construcción de la identidad profesional, que debe ser conocida y valorada por las escuelas normales para

mejorar estrategias de formación y de vinculación institucional con las escuelas de educación preescolar.

**Palabras clave:** Nueva Escuela Mexicana, Plan de estudios 2022, Práctica Profesional docente, tutorías de la Práctica docente.

### **Planteamiento del problema**

Esta investigación aborda la problemática que enfrentan las estudiantes en su último año de formación en la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar “Rosaura Zapata Cano”, ubicada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Según lo indica el plan de estudios de la licenciatura, las prácticas profesionales se deben realizar en el 7° y 8° semestre, considerando 24 semanas de prácticas en planteles de educación preescolar.

Para tal efecto, se designan a las docentes en servicio en el plantel como tutoras para el acompañamiento y apoyo permanente de las estudiantes en formación durante el periodo de la intervención educativa. Idealmente, en este periodo de cierre se espera que las estudiantes apliquen eficientemente los conocimientos adquiridos durante la carrera, sin embargo, no siempre es así afectándose la identidad profesional y la adquisición de las competencias específicas para un adecuado desempeño profesional y laboral futuro.

En este caso, en nuestra experiencia como docentes normalistas, hemos constatado que existen inconsistencias entre la teoría del ideal que se espera como docentes en formación al tener un acompañamiento de alguien experto (docente tutora), que ofrezca asesoramiento y lo que sucede en realidad durante el proceso de transformación de la práctica profesional docente, en los centros de educación preescolar.

La acción de acompañamiento de las docentes tutoras se sitúa a partir de varias consideraciones que la Escuela Normal (EN) propone dentro de su planeación para el séptimo y octavo semestre, mismas que tienen que ver con las responsabilidades de su función en la práctica profesional a desarrollar con una estudiante de 7° y 8° semestre en un grupo de preescolar, principalmente se requiere el apoyo y orientación en lo referente a

la planeación, seguimiento y evaluación de lo que en los nuevos planes de estudio se denomina plano didáctico. Por consiguiente, se puede presentar el siguiente planteamiento ¿De qué manera el rol de acompañamiento del experto (docente tutora), incide durante el proceso de transformación de la práctica profesional docente de las estudiantes, sujetos de investigación?

Para dar respuesta a esta interrogante, se realizó esta investigación en dos planteles de educación preescolar donde las estudiantes realizaron sus prácticas profesionales en 2024. Es a la vez importante señalar que la intervención de las educadoras tutoras requiere de un acompañamiento permanente dentro del proceso de intervención de las estudiantes en el aula preescolar, por lo que se necesita recurrir a su experiencia laboral para que el compromiso firmado a través de una carta extendida por la Escuela Normal (EN), sea una realidad al llevar a cabo su rol como docente tutora. Esta experiencia laboral de gran valía, se confronta con la realidad de los nuevos planes y programas de estudio de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), lo que detecta un escenario de incertidumbre en los planteles educativos de este nivel.

### Objetivo de Investigación

Analizar y reflexionar sobre la implicación de la acción tutorial que las docentes denominadas tutoras realizan con estudiantes de séptimo y octavo semestres, al transitar de la teoría a la práctica educativa, y los desafíos en la aplicación del nuevo programa de estudios de educación preescolar 2022 destacando las narrativas personales y colectivas que surgen durante este proceso.

### Marco Teórico

La educación en México ha experimentado varias reformas a lo largo de su historia con el objetivo de mejorar la calidad educativa y adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad. La Nueva Escuela Mexicana surge como una respuesta a la necesidad de una educación más equitativa, inclusiva y de calidad en México. Esta iniciativa se enmarca dentro



de las políticas educativas del gobierno actual y busca abordar las desigualdades y deficiencias del sistema educativo para frenar la deserción escolar y el rezago educativo. El Plan de Estudios de Educación Básica 2022 (SEP, 2022) es una manifestación concreta de estos principios y directrices, diseñado para actualizar y mejorar el contenido y los métodos de enseñanza, considerando la importancia de la relación entre el alumno y la comunidad en la que se encuentra inmerso.

En cuanto a la política educativa, la NEM se sustenta en el artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación, privilegiando la dignidad de las personas desde un enfoque basado en “los derechos humanos y la igualdad, así como el amor a la patria, las libertades, la cultura de la paz y la promoción de la honestidad” (CPEUM, 2019, p. 1); los planes y programas de estudio pretenden una orientación integral con perspectiva de género con contenidos de ciencias y humanidades, estilos de vida saludables, educación sexual y reproductiva y el cuidado del medio ambiente. Dentro de la Ley General de Educación (LGE, 2019) la política educativa se manifiesta al impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y la comunidad, contribuyendo al desarrollo del pensamiento crítico para la transformación y el crecimiento solidario de la sociedad.

Además, de privilegiar el diálogo para el bienestar y la transformación social y a su vez fortalecer el tejido social para evitar la corrupción a través del valor de la honestidad. Así mismo se promueve el desarrollo humano al combatir las causas de discriminación y violencia en contra de la niñez y las mujeres a través del respeto a los derechos humanos. Para Chiapas, esta legislación nacional es importante, ya que establece que “el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad de una nación pluricultural y plurilingüe en valores de honestidad, justicia, solidaridad, reciprocidad, lealtad, libertad para la transformación de la sociedad” (Ley General de Educación, 2019, p. 19). En cuanto a la escuela, esta se concibe como un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes, se promueve la participación de pueblos y comunidad indígenas en la construcción del modelo educativo. El Plan de Estudios de Educación Básica 2022 (SEP 2022)

se propone transformar el sistema educativo del país para brindar una educación de excelencia, combatir la deserción y el rezago educativo.

Para lograr estos importantes cambios, la formación inicial de los docentes es clave. Exige un replanteamiento y revisión cuidadosa de los resultados de las prácticas formativas y su adecuación a las nuevas políticas educativas. En el caso de la formación de las futuras docentes de educación preescolar es indispensable identificar cuáles son los recursos y estrategias para una formación de calidad. Uno de ellos es la acción tutorial, entendida como “un proceso enmarcado dentro de la acción educativa, y que complementa a la acción docente y que tiene como objetivo la atención a la diversidad de todo el alumnado” (Morales, 2010, p. 99).

Así mismo, la tutoría es “una estructura de apoyo en los centros educativos, mediante la cual docentes con más experiencia apoyan a docentes con menos experiencia; estructura que podría incluir a todos los docentes del Centro, no sólo a nuevos docentes” (Talis, 2014, p. 75). En la práctica profesional docente es fundamental en el desarrollo y transformación de la profesión de las licenciadas en educación preescolar, por lo que el espacio de acompañamiento, orientación y reflexión permiten potenciar habilidades pedagógicas de las estudiantes en formación. Durante las prácticas profesionales docentes la tutoría es prioritaria, por lo que la educadora docente, que funge, como de tutora, colabora directamente en la construcción de la identidad profesional y en la transformación de la práctica docente de la futura educadora, además de coadyuvar en el aspecto cognitivo, académico y socioafectivo.

Las funciones de la docente tutora tiene un doble papel, ser maestra y guía, además de tener conocimientos amplios sobre el proceso pedagógico de la institución donde labora, tener constantes actualizaciones en temas como las políticas educativas actuales, los cambios curriculares, las metodologías de enseñanza, lo que le permitirá orientar a las estudiantes sobre el contexto áulico donde realizarán su práctica docente; una tutora sin las características anteriores, no podrá realizar su función con eficiencia en la acción tutorial

que se requiere, misma que algunos autores han llamado “Pedagogía del acompañamiento” (Martín y Villanueva, 2018).

En cuanto a la práctica profesional docente se considera como un componente esencial de los educadores en formación, en donde se aplican los conocimientos teóricos en contextos reales de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Pérez (2016), la práctica profesional docente permite a los futuros educadores desarrollar habilidades pedagógicas, gestionar el aula de manera efectiva y adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes. Es a través de la práctica que se consolidan los conocimientos adquiridos en la formación en la EN. La formación docente es un proceso complejo donde participan múltiples factores personales, académicos, pedagógicos, epistemológicos, institucionales, culturales políticos y sociales, entre otros, que determinarán, en múltiples formas y grados, la calidad y compromiso del desempeño profesional (Ripoll, 2021). Por otro lado, según Martínez (2018) y Gómez (2020), la práctica profesional docente también juega un papel crucial en la construcción de la identidad profesional de los educadores, ayudándoles a definir su rol en el sistema educativo y a establecer su estilo pedagógico único; a través de la reflexión, los educadores pueden identificar fortalezas, debilidades y áreas de mejora, favoreciendo un crecimiento profesional constante.

### **Metodología**

Tipo de estudio. El diseño fue mixto, exploratorio - comparativo, no experimental. Consistió en comparar las condiciones y acciones de las docentes tutoras de dos planteles de educación preescolar en donde fueron asignadas las estudiantes para la realización de sus prácticas profesionales. Los factores a explorar fueron: contexto (ubicación, prestigio, sostenimiento, condiciones económicas, costumbres y tradiciones); tutoras-docentes (antigüedad, edad, perfil profesional, disponibilidad de tiempo y calidad de acompañamiento); liderazgo del director, organización escolar y situación de los infantes.

Participantes. 12 estudiantes mujeres, con edades comprendidas entre 22-23 años que cursaban el 7° y 8° semestres del ciclo escolar 2023 - 2024 en Escuela Normal de

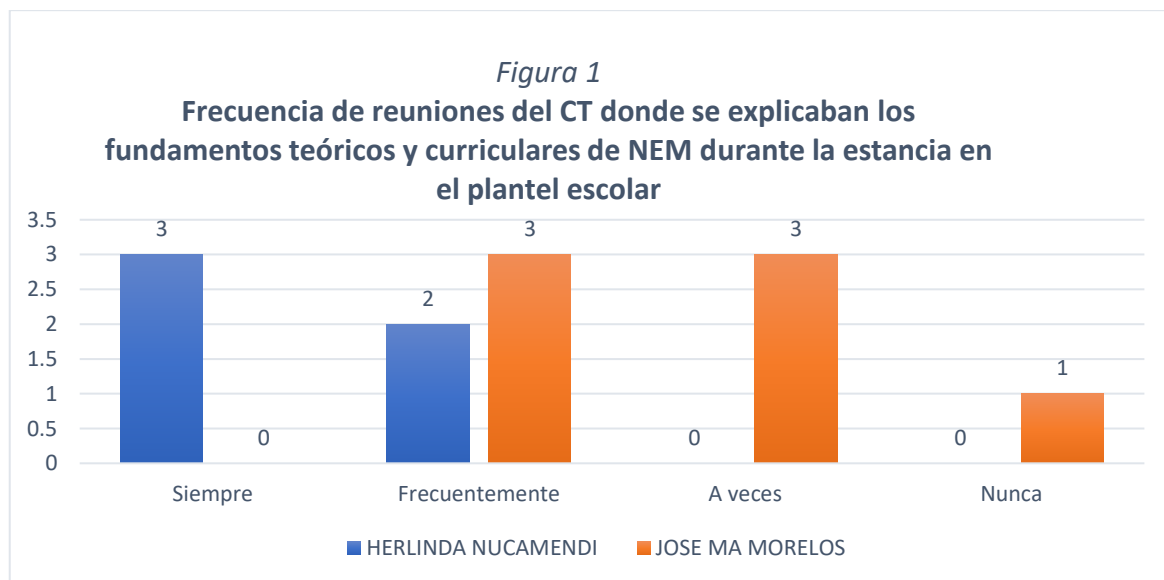
Licenciatura en Educación Preescolar (ENLEP) “Rosaura Zapata Cano” en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Los jardines de niños y niñas participantes en el estudio fueron “Herlinda Nucamendi de Grajales” (en adelante Jardín 1) con 5 alumnas practicantes y “José María Morelos y Pavón” (en adelante Jardín 2) con 7 estudiantes practicantes, ambas ubicados en la misma ciudad. Se utilizó un muestreo no probabilístico, deliberado, en función a la asignación institucional del lugar de realización de las prácticas por parte de la Escuela Normal.

Instrumento. Guión de análisis de narrativas sobre la implementación del Programa de Preescolar 2022. Fase 2 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). (Elaboración propia). Consiste en seis indicadores que exploran las percepciones y experiencias de las estudiantes en prácticas profesionales durante el último año de la carrera. Las narrativas giran en torno a la capacitación recibida, el conocimiento del Plan de Estudios de Educación Básica, Fase 2, en el plantel preescolar; la organización de las reuniones del Consejo Técnico (CT) para el conocimiento y aplicación de los principios pedagógicos de la NEM y los retos que enfrentan al realizar la intervención y las acciones para conformar el plano didáctico. El formato del Guión organiza estos indicadores en 6 ítems: 3 con preguntas detonadoras abiertas donde las participantes expresan, en forma narrativa, sus vivencias en los jardines 1 y 2; y 3 ítems de respuesta cerrada que se responden con una escala tipo Likert para registrar el grado de afectación de las acciones de la tutora y de la organización del plantel. El Guión se respondió de manera presencial con papel y lápiz. Los datos de los ítems cerrados se procesaron estadísticamente en frecuencias, mientras que los ítems abiertos se procesaron de forma interpretativa comparativa; todos los indicadores implicaron análisis y reflexión que complementó la integración global de la problemática planteada.

## **Resultados**

En general, se obtuvieron resultados que indican que las estudiantes percibieron diferencias, en función al plantel que fueron asignadas. Como se muestra en la Figura 1, en el Jardín Hermelinda Nucamendi de Grajales (Jardín 1) con relación a la pregunta, acerca de las orientaciones generales recibidas, existió coincidencias claras entre la tutora y la docente

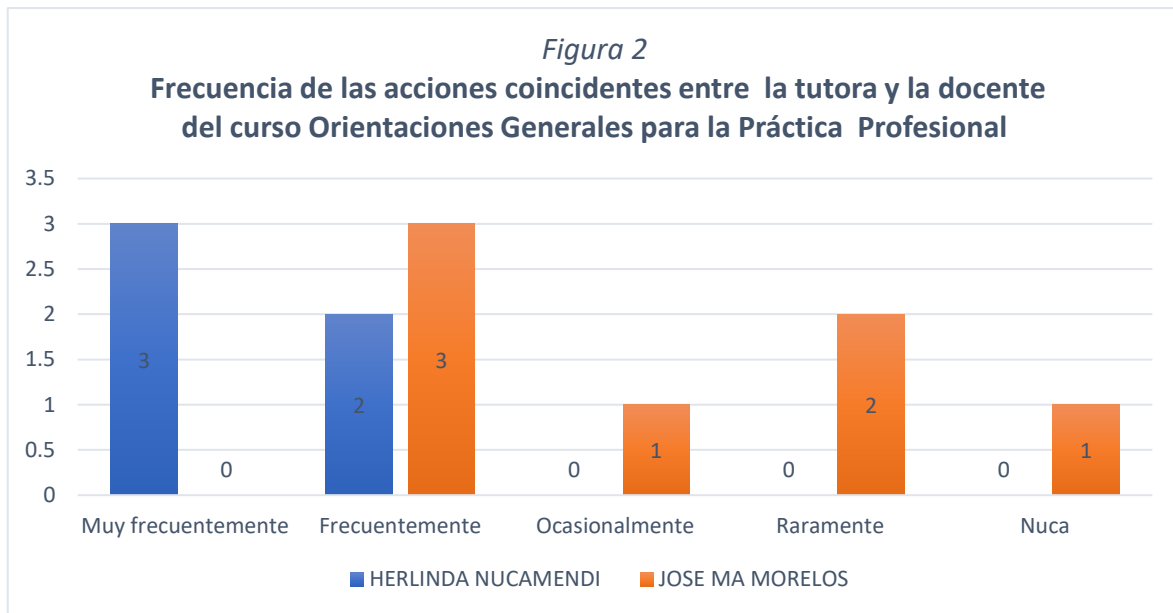
del curso en los requerimientos; las estudiantes manifiestan que las indicaciones dadas para la realización de la práctica profesional docente coinciden muy frecuentemente y frecuentemente. Por el contrario, en el Jardín de niños José María Morelos y Pavón (Jardín 2), de los 7 estudiantes participantes, 3 manifiestan que frecuentemente había discrepancias, 1 ocasionalmente, 2 raramente y 1 nunca. Estas diferencias indican que hay en el Jardín 2 hay percepciones de una realidad incierta donde la vinculación de la teoría al campo de la práctica se presentaba por demás compleja en cuanto al análisis del programa sintético para lograr la identificación de las problemáticas comunitarias y la construcción del codiseño denominado plano analítico, generando conflictos al interior de las integrantes de la comunidad escolar para la interpretación del mismo, encontrando discrepancias entre las interpretaciones que daban las docentes tutoras y los saberes adquiridos desde la Escuela Normal (EN) por las estudiantes en formación al confrontar los saberes teóricos que cada una dominaba. Ante tal situación presentada, fue necesario realizar ajustes durante el proceso, por lo que en un principio se adecuaron las diversas acciones solicitadas por la NEM en función a los acuerdos que como grupo de docentes llegaban a lograr.



Nota: Elaboración propia

Lo anterior denota la falta de orientación en la institución José María Morelos y Pavón, mientras que, en el otro Jardín, las indicaciones eran coincidentes con los contenidos

impartidos por la docente del curso aprendizaje en el servicio. Una de las razones manifestadas por las estudiantes fue la falta de reuniones para realizar el análisis teórico y curricular del nuevo programa de estudios 2022 y los planteamientos centrales de la NEM.



Nota: Elaboración propia

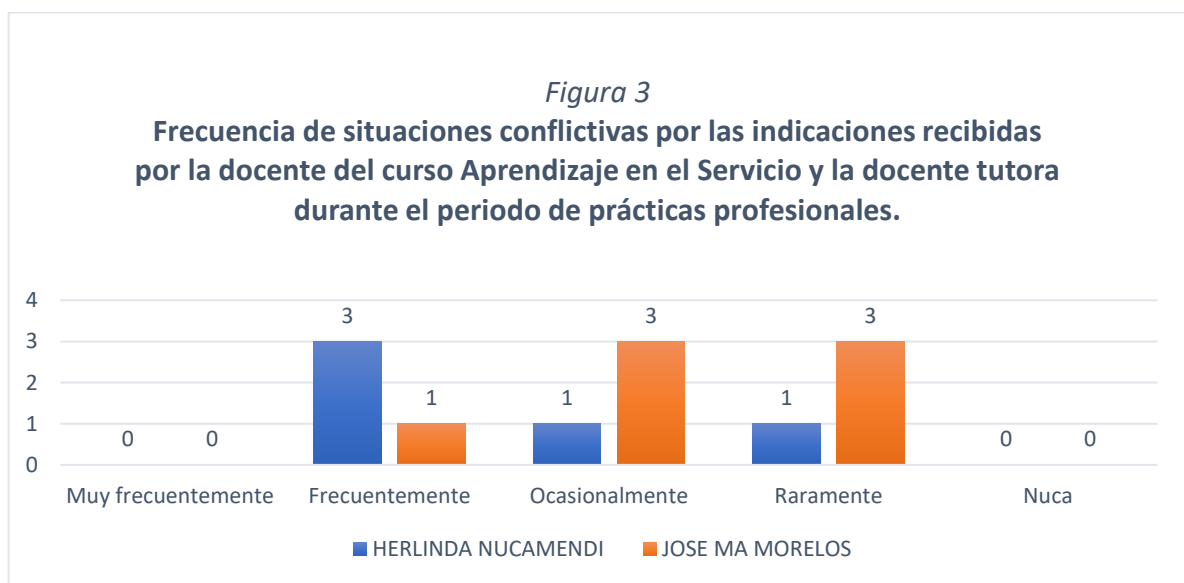
En la misma temática, pero desde las narrativas, las estudiantes del Jardín José María Morelos y Pavón manifiestan que únicamente se apoyaron teóricamente de los cursos y diplomado impartido por la escuela normal, al no tener un seguimiento en las reuniones del CTE, caso contrario al jardín Herlinda Nucamendi de Grajales, donde se realizaron las reuniones analizándose los documentos curriculares del nuevo plan de estudios de la educación básica. Muestra de lo anterior es la siguiente narrativa:

Lo que logré comprender sobre el programa analítico en el diplomado que impartió la escuela normal, no contrastaba con lo que las docentes del JNN estaban realizando y no tomaban en cuenta nuestras opiniones sobre ello.

Los contenidos analizados fueron los necesarios pero no los suficientes para poder tener una mejor comprensión del programa, ya que aún existían dudas entre el alumnado y en ocasiones en los docentes, sin embargo el aprendizaje fue

mayormente significativo, ya que tanto docentes como alumnas pudimos interesarnos más a profundidad haciendo un trabajo en equipo para que desde las dos partes pudiéramos tener mayor claridad de manera progresiva, la cual se fue dando durante la experiencia en las prácticas de manera colectiva.

Como consecuencia de lo anterior, las estudiantes expresan que durante las asesorías se vivieron situaciones conflictivas que les generaron, frustración, angustia, incertidumbre sobre cómo realizar la intervención docente desde el diseño de la planeación, seguir las indicaciones de la docente del curso de Aprendizaje en el Servicio y, por otro, los requerimientos que exigían las educadoras tutoras, distintos a los solicitados por la Escuela Normal. En la Figura 3 se pueden apreciar las diferencias entre el Jardín 1 y 2.



Nota: Elaboración propia

Esta situación se confirma en las narrativas expresadas por las estudiantes donde mencionan, de manera literal, los retos que enfrentaron al realizar su práctica docente con el nuevo programa de estudios 2020. Se observa el caso del Jardín José María Morelos y Pavón que consideran no contaron con el apoyo y guía que esperaban de la educadora tutora:

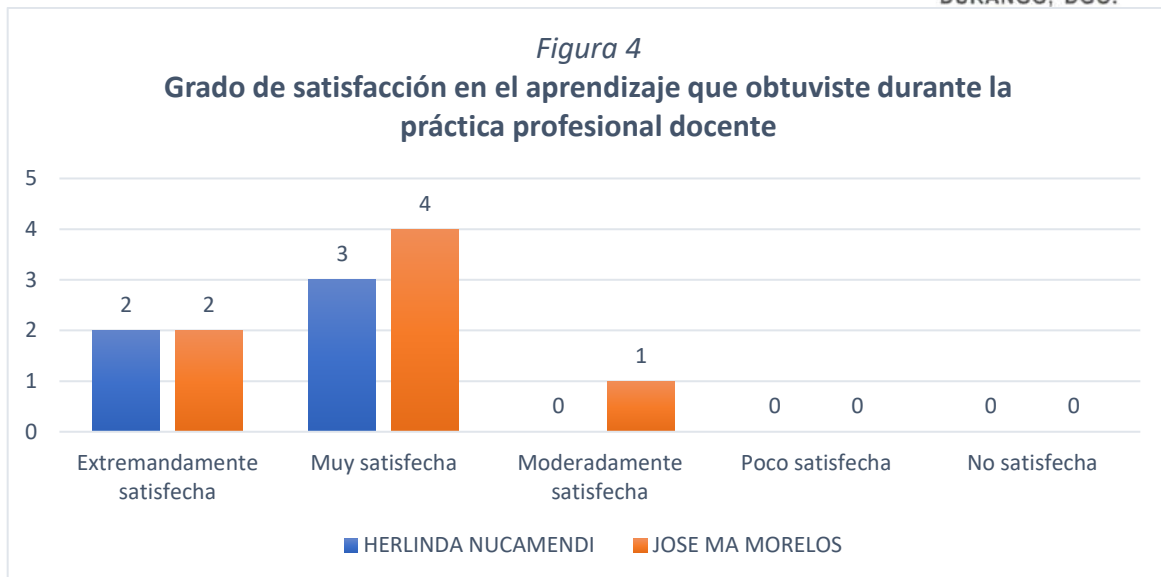


Se me dificultó mucho comprender de qué manera llevar a cabo las fases de las metodologías, y el hecho de que lo poco que lograba entender no era como las docentes del jardín lo querían ya que ellas seguían cayendo en situaciones didácticas, lo que causaba conflicto con lo que la docente del curso Aprendizaje en el Servicio nos sugería.

En otro sentido, en el jardín de niños Herlinda Nucamendi de Grajales, las estudiantes tuvieron una experiencia diferente, manifestando la orientación con la experiencia de la docente tutora concluyendo en su narrativa lo siguiente:

Se pudo lograr con éxito el proceso de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios, ya que no solo permitió explorar temas de relevancia social y cultural, sino que también ofreció una manera de analizar de manera detallada los procesos de desarrollo y aprendizaje adquiridos por los estudiantes. Además, facilitó una reflexión profunda sobre la intervención docente y el impacto generado en la jornada de prácticas profesionales con ayuda de la educadora tutora.

Finalmente, se les preguntó a las estudiantes sobre el grado de satisfacción por el aprendizaje obtenido durante las prácticas profesionales observándose también una diferencia entre las integrantes de los dos planteles según se muestra en la Figura 4: mientras que el jardín “Herlinda Nucamendi de Grajales” se sienten extremadamente satisfechas y muy satisfechas en el Jardín de Niños José Ma. Morelos y Pavón, a una estudiante moderadamente satisfecha.



Nota: Elaboración propia.

En las contribuciones de los dos equipos de práctica profesional docente se puede apreciar el impacto que tiene la tutoría en la formación de las estudiantes. La experiencia de las educadoras en tutoría y el conocimiento teórico del plan de estudios 2022 son fundamentales para guiar adecuadamente el proceso de transformación de las prácticas profesionales de las jóvenes estudiantes para que realmente puedan alcanzar las competencias profesionales que marca el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2018.

## Conclusiones

Una vez obtenidos y analizados los resultados de la investigación, se puede concluir que ante la pregunta ¿De qué manera el rol de acompañamiento del experto (docente tutora), incide durante el proceso de transformación de la práctica profesional docente de las estudiantes, sujetos de investigación?, se puede afirmar que es decisivo. Se reconoce el papel fundamental del experto, en este caso de las docentes asignadas como tutoras de las estudiantes, en la calidad de la formación de salida del último año de formación de la carrera y que no siempre es el deseable. Para evitar muchos de los problemas que se enfrentan las practicantes, es necesario organizar, a través de un trabajo colaborativo, las reuniones

necesarias para apropiarse de los nuevos planes y programas de estudio, incentivando la participación activa de los involucrados, mismos que requieren de un análisis del proceso seguido para identificar aspectos principales orientados hacia la mejora.

Se reconoce la importancia de las coincidencias entre los procesos de capacitación de los participantes, con la finalidad de poder organizar de común acuerdo el proceso de planeación, así también ante las discrepancias presentadas, recurrir a la pronta solución de las mismas utilizando el diálogo emanado del análisis y reflexión de los documentos rectores del plan de estudio para establecer acuerdos consensuados durante el proceso de transitar de la teoría a la práctica educativa.

La incidencia del rol de acompañamiento de la docente tutora es determinante en el avance progresivo de la práctica profesional docente de las estudiantes al estar desempeñando su función con acompañamiento permanente, por lo que debe integrarse este actor del proceso formativo como un agente estratégico de la puesta en marcha de los lineamientos de la NEM.

## Referencias

Domingo Segovia, J. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (82), 897-911. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662019000300897](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000300897)

Manzanilla, H. y Navarrete, Z. (2020). *Práctica profesional docente en México. Políticas, conceptualizaciones y enfoques*. Educiencia.

<https://educiencia.uat.edu.mx/index.php/Educiencia/article/view/188/123>

López Martín, I., & González Villanueva, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 381–399. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.291161>

Ripoll-Rivaldo, M. (2021). *Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico*. Telos. <https://doi.org/10.36390/telos232.06>

Evalueringstinstitut, D., Bendixsen, M., Søndergaard, T., & Tilsynsstyrelsen, K. O. (2013). TALIS 2013. OECD's lærer-og lederundersøgelse [OECD's Teacher and Leader Survey], <http://www.oecd.org/edu/school/talis-country-notes-and-country-profiles.htm>, 15(03), 2016.

Secretaría de Educación. (2022a). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. SEP.

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan\\_de\\_estudio\\_para\\_la\\_educacion\\_preescolar\\_primaria\\_secundaria\\_2022.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf)

Secretaría de Educación. (2022b). Políticas educativas en la nueva escuela mexicana. SEP. [https://foropdi.ensm.mx/1\\_files/p1.pdf](https://foropdi.ensm.mx/1_files/p1.pdf)

Secretaría de Educación. (2022 c). Programa Sintético Fase 2. SEP.

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Avance-Programa-Sintetico-Fase-2.pdf>

Secretaría de Educación. (2022 d). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. SEP.

<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Secretaría de Educación. (2023 e). Sugerencias para la concreción del Plan y Programas de Estudio 2022 en Educación Básica. SEP <https://www.gob.mx/mejoredu/documentos/sugerencias-para-la-concrecion-del-plan-y-programas-de-estudio-2022-en-educacion-basica>

Secretaría de Educación. (2023 f). Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. SEP [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3\\_1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3_1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf)

## Trabajo colegiado para el diseño de la Narrativa Pedagógica como propuesta de evaluación integradora.

Beatriz Pérez Escamilla

beatrizperez@enh.com.mx

María del Pilar Negrete Pérez

pilarnegrete@enh.com.mx

Patricia Irene Hernández Islas patriciairene@enh.com.mx

Escuela Normal "Profr. Fidel Meza y Sánchez"

Línea temática 11. Narrativa Pedagógica de las Escuelas Normales

### Resumen

**Palabras clave:** trabajo colegiado, Narrativa Pedagógica, Evaluación Integradora,

### Planteamiento del problema

Las Escuelas Normales en los últimos 15 años han pasado por una serie de actualización de sus diversas ofertas educativas, lo que ha implicado la capacitación constante de todos los miembros de la escuela, considerando así, un fuerte trabajo colegiado que permita generar una comunidad de aprendizaje para atender y comprender las diferentes demandas que se requieren para dichas mallas educativas.

Actualmente se trabaja en el diseño nacional, estatal y local de los programas de estudio 2022, generando acuerdos en los diferentes niveles para unificar la visión de la formación de docentes y cumplir con las misiones educativas que tiene las Escuelas Normales en la formación de los docentes de nuestro país. Dicho proceso a traído nuevos retos y demandas a las dinámicas institucionales y, pese a que desde el plan de estudios se trabajan las evaluaciones integradoras, actualmente se generan propuestas desde los programas que permiten unificar evidencias de aprendizaje para los estudiantes, lo que implica la necesidad de saber como guiar y orientar a los estudiantes para que logren culminar sus narrativas pedagógicas como parte importante de su formación docente.

Es así como se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo generar una estrategia colegiada para trabajar la evaluación integradora con los estudiantes? Que permitirá guiar la investigación que se plantea con el siguiente objetivo: Aplicar una

estrategia colegiada que permita construir la evaluación integradora con sentido formativo para los estudiantes normalistas.

### **Marco teórico**

El trabajo colegiado requiere de la intervención de diversos actores inmersos en una actividad, que tienen como fin un objetivo en común a atenderse. Dicha actividad es fundamental realizarse cuando se tiene en marcha un proceso de construcción en común, pues de no seguirse, se estaría cometiendo omisiones en distintos aspectos del proceso, generando una sobrecarga de actividades, duplicidad de las mismas y pérdida de los alcances de los objetivos en común.

Es posible considerar que el trabajo colaborativo colegiado brinda al docente [...] generar nueva información e integrar nuevos conocimientos a su formación, producto de la interacción grupal, y a tomar decisiones e implementar acciones en su práctica, con la intención de mejorar su mediación docente y hacer de la colaboración una forma de trabajo. (Martínez de La Cruz, Ruiz Aguirre, Galindo González y Galindo González, 2015)

Es así como se considera que el trabajo colegiado, permite reconocer entre iguales las áreas de oportunidad para fortalecer los propios perfiles profesionales de los distintos integrantes, con el fin de incluso aportar desde las experiencias, la documentación y socialización de la información. Al trabajo colegiado “se le atribuyen bondades como: mejorar la práctica docente y los procesos de gestión escolar o institucional.” (Barraza y Guzmán, 2007) Por lo que ello, permitirá identificar los cambios existentes y demandas que requiere el normalismo en sus procesos de actualización, en el compromiso y responsabilidad de la formación de los docentes asumiendo y generando propuestas para cumplir con cada una de ellas.

Dentro de las normas de control escolar emitidas para los planes y programas de estudio de las Escuelas Normales 2022, se menciona en los criterios de acreditación que: “la evaluación de los cursos para fines de acreditación será integral y se le denominará evaluación global; misma que está conformada por las evaluaciones parciales de acuerdo con el número de unidades de aprendizaje y una evidencia final” (SEP, 2022) por lo que

reconocer que la evaluación final es un requisito normativo de control escolar permitirá identificarla como un proceso de evaluación integral, evitando ver los procesos de manera aislada e individuales, y comprenderla desde un proceso integral.

Los planes y programas del plan de estudio 2022 marcados en el Anexo 3 y anexo 5 del ACUERDO número 16/08/22 (DOF, 2022), consideran a la Narrativa Pedagógica como una propuesta de evaluación integradora, representando un reto para los docentes. La escritura narrativa de experiencias pedagógicas es un dispositivo de formación de desarrollo profesional, de investigación y de reflexión[...]. (Maine, s.f.) Por lo que podemos considerar que la narrativa pedagógico ofrece una nueva posibilidad de reflexionar la práctica a partir de las experiencias obtenidas, considerando no solamente los espacios áulicos y teóricos del aprendizaje.

Las narraciones escritas por docentes en actividad, con diferente experiencia laboral muestran qué hace y qué sabe un maestro considerado “pedagógicamente competente”. Atender a la recuperación, sistematización y conceptualización de esos saberes, que fueron adquiriendo y recreando en la práctica escolar a través de innumerables reflexiones y ensayos, permite convertirlos en dispositivos de formación. Estas historias acerca de lo que hacen y saben los docentes posibilitan profundizar y avanzar en la producción teórica sobre la enseñanza, así como revivificar su lenguaje y vigor. (Suárez, Ochoa y Dábila, 2005)

Este panorama, nos permite reconocer los retos que se enfrentan los docentes ante las realidades educativas e incluso, la puesta en común de emociones y sentimientos encontrados en la docencia ante las desigualdades, las injusticias y las carencias de los centros educativos. La narrativa pedagógica permite no solamente reconocer al docente que se está formando en los espacios normalistas, sino reconocerse desde sus perspectivas e ideales de la docencia, la construcción y transformación de los mismos.

Ante la necesidad de fortalecer a los docentes de Escuelas Normales de todo el país, el pasado 8 de noviembre de 2022 se realizó un taller denominado “Narrativa pedagógica” (Leyva y Morgan, 2022), que nos permite recuperar una maravillosa experiencia en donde los docentes aprendíamos a construir nuestras propias narrativas. Este panorama nos



permitió de alguna manera no solamente recuperar marcos teóricos, sino, tener la experiencia de vivir de cerca la construcción de una narrativa pedagógica para poder replantear la forma en que llevaríamos a nuestros alumnos a la construcción de dicha narrativa.

### **Metodología**

Para poder llevar a cabo esta propuesta de trabajo se realizó una investigación cualitativa exploratoria que permita comprender los aspectos fundamentales de la toma de decisiones y acciones de un grupo colegiado de docentes que buscan proponer una evaluación integradora haciendo uso de las Narrativas Pedagógicas.

Para desarrollar esta investigación se realizará una bitácora de trabajo para trabajar con el grupo focal que permitirá llevar el registro de las acciones planeadas. Para llevar a cabo esta investigación, se consideró ejecutarse en el semestre B del ciclo escolar 2023-2024 en un colegiado de 14 miembros de los cuáles seis pertenecían al Programa de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPREE), cinco pertenecían al Programa de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI) y tres pertenecían a ambos programas. Es importante mencionar que se programaran sesiones de trabajo colegiado de dos horas cada una para realizar las siguientes acciones:

1. Identificar la propuesta de evaluación. Cada docente responsable de un curso del semestre, identifica la propuesta de evaluación integradora marcada por el programa de estudios.
2. Reconocer ¿Qué es la narrativa pedagógica?. En esta acción permite definir el marco teórico que orientará el proceso de construcción de la narrativa pedagógica como propuesta de evaluación.
3. Aportación al perfil de egreso profesional. Se analizarán los aportes de cada curso al perfil de egreso, identificando dominios y desempeños marcados en cada uno de ellos.
4. Elaboración del propósito de la narrativa pedagógica. Una vez identificados los dominios y desempeños de cada curso, se prosigue a identificar

palabras clave de cada dominio que permita orientar la construcción de un propósito en común para la narrativa pedagógica.

5. Elaboración de instrumento de evaluación. Se plantea un instrumento que permita considerar todos los aspectos a evaluarse tomando en cuenta aspectos de forma y contenido.

6. Guía para el estudiante para la evaluación integradora. Una vez realizadas las acciones anteriores, es necesario generar una guía de trabajo que incluya las orientaciones académicas para los estudiantes que les permitan construir la evidencia de aprendizaje de la evaluación integradora.

## Resultados

Los resultados obtenidos de cada acción planteada fueron los siguientes:

### 1. Identificar la propuesta de evaluación.

Para realizar dicha actividad se elaboró con los miembros del colegiado un documento en drive en el cual se colocarían datos importantes de cada curso como nombre, programa educativo al que pertenece, quien lo imparte, el propósito que se identifica del curso, los dominios y desempeños que fortalece el curso y propuestas de evaluación integradora (Tabla 1 Propuestas de evaluación integradora).

Tabla 1

Propuesta de evaluación integradora de cursos de 2do semestre LEPREE y LEPRI

PROGRAMA EDUCATIVO	CURSO	PROPUESTA DE EVALUACIÓN
LEPRI	Desarrollo Socioemocional y Aprendizaje	Ensayo/Secuencia Didáctica
LEPRI	Álgebra, su aprendizaje y su enseñanza	Situación didáctica
LEPRI Y LEPREE	Análisis de práctica y contextos escolares	Relato
LEPRI	Geografía su Aprendizaje y su Enseñanza	Videodocumental narrativo territorio
LEPRI	Literatura y mediación lectora	Narrativa de experiencia
LEPRI Y LEPREE	Filosofía y Sociología de la educación	Ensayo analítico expositivo / Propuesta didáctica intercultural
LEPRI Y LEPREE	Entornos Virtuales de Aprendizaje para la Educación Híbrida: su pedagogía y su didáctica	Diseño y generación de un EVA

LEPREE	Lenguaje y Ambientes Alfabetizadores	Diseño de actividades
LEPRI	Y Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje	Diseño de actividades
LEPREE	Neuroeducación desarrollo emocional y aprendizaje en la primera infancia	Diseño de actividades
LEPREE	Construcción y didáctica del pensamiento matemático en preescolar	Relato
LEPREE	Estudio del mundo natural y social desde la comunidad	Intervención Didáctica

Respecto a los 16 cursos que se identifican en el 2do semestre de las LEPREE y LEPRI se logró detectar que seis de esos cursos consideraban aspectos relacionadas con la narrativa pedagógica, seis de ellos proponen un diseño de actividades y dos de ellos generar un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). Es importante mencionar que dos cursos consideran ambas propuestas un ensayo y un diseño de actividades. A partir de reconocer dichas propuestas los miembros del colegiado tomamos la decisión de elaborar un EVA que permita conjuntar las narrativas de los estudiantes considerando como temáticas orientadoras:

- La perspectiva que se tiene de la docencia y la construcción de la misma para atender la propuesta de los diferentes cursos de los trayectos Fundamentos de la Educación y Bases teóricas metodológicas de la práctica.
- La experiencia de ingresar a los contextos de práctica y la necesidad de interpretar las realidades educativas que se viven en los diferentes contextos, atendiendo así las demandas del trayecto de Práctica profesional y saber pedagógico.
- La experiencia al elaborar situaciones didácticas de los diferentes cursos del trayecto Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar.

Es importante mencionar que pese a que cada temática se plantea por la necesidad de un Trayecto, no significa que únicamente se recupera la experiencia de formación en dicha temática, sino que los Trayectos abonan y aportan a la construcción de las narrativas en su totalidad.

## 2. Reconocer ¿Qué es la narrativa pedagógica?

Esta es una de las acciones más complejas del proceso, pues se comenzó con un diagnóstico respecto a lo que se conocía de las narrativas pedagógicas y del cómo se construían, logrando detectar como un aspectos fundamental identificar de igual manera la experiencia y perfiles de los docentes.

A partir de ello podemos identificar que de los 14 docentes que integramos el colegiado, cinco de ellos no pertenecen a la planta de docentes de la Escuela Normal, teniendo experiencia mínima en planes de estudio 2022 pues son docentes de apoyo de Educación Básica; tres de ellos tienen seis años de experiencia impartiendo clases en las Escuelas Normales, por lo que no identifican experiencias de planes de estudio anteriores a los 2012, y únicamente seis docentes han tenido experiencia en planes de estudio anteriores al 2012 que planteaban los relatos pedagógicos; sin embargo, ninguno de los docentes tomó el taller impartido por la DGESuM, ni cuenta con documentos de actualización en el área.

Por lo que a partir de dicho diagnóstico, se da a la tarea de realizar una documentación de la información que permita comprender y conformar de manera colegiada una perspectiva de la construcción, necesidades, orientación y procesos para la elaboración de la narrativa pedagógica. La búsqueda de información quedo orientada bajo las interrogantes siguientes: ¿Qué es una narrativa pedagógica?, ¿Cómo se construye la narrativa? y ¿Cuáles son las Características que se deben considerar en las narrativas pedagógicas?.

A partir de la obtención de información se socializan las ideas y se redactan aspectos en común con los miembros del colegiado y aquellos que aún no eran claros, para poder reforzarlos. Finalmente de esta actividad, se logra obtener una presentación que se compartirá con los estudiantes permitiendo así, brindarles una información construida por los docentes de la documentación realizada.

## 3. Aportación al perfil de egreso profesional.

Al momento de realizar dicha actividad, se realiza en dos momentos, el primero el reconocimiento del curso y el segundo el trabajo colegiado. En el primer momento cada docente reconoce desde su curso los dominios profesionales que aporta, y a partir de ello,

se socializa la interpretación de cada dominio, las acciones, actividades y/o estrategias que se consideran para atenderlas en la planeación del curso, y de esta manera, tener claridad en los aspectos a fortalecer del perfil de egreso de los estudiantes. En el segundo momento se recuperó el documento compartido en drive, colocando en una hoja todos los dominios y desempeños del perfil de egreso profesional del Programa Educativo, y de esta manera se identifican los dominios que abona cada curso detectando aquellos con mayor énfasis durante el semestre.

De esta manera, se logro obtener que del Perfil profesional de LEPREE que considera 12 dominios, se cuenta con un domino sin cursos que le aporten en este semestre de manera directa, tres dominios con un curso cada uno que le aporta de manera directa, dos dominios con dos cursos cada uno que le aporta de manera directa, dos dominios con tres cursos cada uno que le aporta de manera directa, tres dominios con cuatro cursos cada uno que le aporta de manera directa y un dominio con cinco cursos que le aporta de manera directa (Tabla 2. Cursos que aportan a los dominios del perfil profesional de la LEPREE).

Tabla 2

Cursos que aportan a los dominios del perfil profesional de la LEPREE

Dominios del Perfil Profesional de la LEPREE	Cursos que aportan al dominio
Analiza críticamente los planes y programas de estudio y basa su ejercicio profesional tomando en cuenta las orientaciones pedagógicas vigentes para comprender la articulación y coherencia con otros grados y niveles de la educación básica.	5
Caracteriza la diversidad de la población escolar que atiende, considerando modalidad, contextos socioculturales y niveles de desarrollo cognitivo, físico y socioemocional, para establecer una práctica docente situada e incluyente.	4
Diseña , desarrolla y aplica planeaciones didácticas situadas, globalizadoras y pertinentes a su contexto de aplicación, desde una interculturalidad crítica, considerando el plan y programas de estudio vigentes.	4
Valora y aplica la investigación educativa como proceso complejo, continuo y crítico que permite reconocer los procesos de desarrollo, de enseñanza y aprendizaje, así como la realidad sociocultural de las niñas y los niños de preescolar, para hacer una intervención pertinente en situaciones educativas diversas, y aportar experiencias y reflexiones al campo de la educación preescolar.	4

Desarrolla una cultura digital para generar procesos de aprendizaje significativo, co/aborativo, ético e incluyente en diferentes escenarios y contextos coherentes con el plan y programas de estudio vigentes.	3
Se conduce de manera ética e inclusiva, desde un enfoque de derechos humanos y derechos de la infancia, ante la diversidad de situaciones que se presentan en su desarrollo personal, social y en su trabajo docente.	3
Reconoce el valor que tiene la educación física a partir del juego, la recreación y la cultura del deporte para el desarrollo integral, el cuidado de la salud y la prevención de enfermedades.	2
Evalúa su trabajo docente para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa, con el propósito de transformar y mejorar de manera permanente los procesos de enseñanza y aprendizaje de las niñas y los niños de preescolar.	2
Colabora con las familias y la comunidad generando acciones que favorezcan su participación como aliadas en la toma de decisiones para atender situaciones o condiciones que incidan en el desarrollo integral educativo de las niñas y los niños.	1
Desarrolla la sensibilidad y la valoración por las manifestaciones culturales, los lenguajes artísticos y la literatura, para generar espacios de expresión y apreciación artística y literaria en las niñas y niños de preescolar.	1
Diseña y desarrolla propuestas de atención educativa para las niñas y los niños de grupos multigrado.	1
Desarrolla su capacidad de agencia para intervenir en el ámbito pedagógico, organizativo, administrativo y comunitario desde la gestión educativa, escolar y pedagógica .	0

Respecto al perfil profesional de la LEPRI se logró reconocer que existen dos dominios sin incidencias en los cursos, dos dominios con un curso cada uno que le aporta de manera directa, un dominio con dos cursos que le aportan de manera directa, un dominio con tres cursos que le aportan de manera directa, dos dominios con cuatro cursos que le aportan de manera directa, tres dominios con cinco cursos que le aportan de manera directa y un dominio que le aportan seis cursos de manera directa (Tabla 3. Cursos que aportan a los dominios del perfil profesional de la LEPRI).

Tabla 3

Cursos que aportan a los dominios del perfil profesional de la LEPRI

Dominios del Perfil Profesional de la LEPRI	Cursos que aportan al dominio
---	-------------------------------



---

Se conduce de manera ética, desde un enfoque de derechos humanos y derechos de la infancia, ante la diversidad de situaciones que se presentan en su desarrollo personal y en la práctica profesional.	6
Caracteriza la diversidad de la población escolar que atiende, considerando la modalidad, sus contextos socioculturales y niveles de desarrollo cognitivo, psicológico, físico y socioemocional, para establecer una práctica docente situada e incluyente.	5
Diseña y desarrolla planeaciones didácticas situadas desde una interculturalidad crítica, considerando el Plan y los programas de estudio vigentes para la educación primaria.	5
Desarrolla una cultura digital para generar procesos de aprendizaje significativo, colaborativo e incluyente en diferentes escenarios y contextos.	5
Analiza críticamente el Plan y programas de estudio vigentes para comprender sus fundamentos, la forma en que se articulan y mantienen tanto congruencia interna como con otros grados y niveles de la educación básica.	4
Evalúa su trabajo docente y el desempeño de los niños y las niñas para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa y mejorar o reorientar los procesos de aprendizaje desde una perspectiva incluyente.	4
Colabora con las familias y la comunidad generando acciones que favorezcan su participación en la toma de decisiones para atender problemáticas que limiten el desarrollo integral educativo de las niñas y los niños.	3
Aplica la investigación educativa como proceso complejo, continuo y crítico que permite reconocer la realidad sociocultural de los niños y los niños de primaria, para hacer una intervención pertinente en situaciones educativas diversas	2
Desarrolla la sensibilidad y la valoración por las manifestaciones culturales, los lenguajes artísticos y la literatura para generar espacios para la expresión y apreciación artística y literaria en las niñas y niños de primaria.	1
Reconoce el valor que tiene la educación física a partir del juego, el deporte y la recreación para el desarrollo motor, el cuidado de la salud y la prevención de enfermedades.	1
Diseña y desarrolla propuestas de atención educativa para niños y niñas de grupos multigrado.	0
Desarrolla su capacidad de agencia para intervenir en el ámbito pedagógico, organizativo, administrativo y comunitario desde la gestión escolar	0

---

Como parte del ejercicio se verifica finalmente que todos los cursos estén inmersos en los dominios identificados y seleccionados y en caso de obtener algún faltante se



sustituye un dominio con menor relevancia a uno que considere el curso faltante en la evaluación integradora. Dichos dominios, con los desempeños seleccionados como producto final son colocados en una hoja aparte como dominios seleccionados para orientar las narrativas pedagógicas y una vez identificados se reconoce la relación de estos con las temáticas planteadas.

#### 4. Elaboración del propósito de la narrativa pedagógica.

Para elaborar los propósito de la narrativa pedagógica consiste en identificar palabras clave de cada dominio para construir el propósito de la narrativa. De la LEPREE se identificaron cuatro dominios que se considerarían para la evaluación integradora, de los cuales se obtuvo como palabras clave: investigación educativa, diseño, aplicación y análisis de instrumentos, diversidad, contextos, práctica situada e incluyente, plan y programa de estudio vigente; obteniendo así el propósito de la evaluación integradora. De la LEPRI se identificaron cuatro dominios que se considerarían para la evaluación integradora, de los cuales se obtuvieron las siguientes palabras clave: diversidad de la población escolar, diseñar y desarrollar planeaciones didácticas situadas, culturas digitales, investigación, reflexión de la práctica profesional; obteniendo así el propósito de la evaluación integradora. (Tabla 4. Propósitos de la evaluación integradora).

Tabla 4

#### Propósitos de la evaluación integradora

DOMINIO DEL PERFIL PROFESIONAL LEPREE				
Analiza críticamente los planes programas de estudio y basa su ejercicio profesional tomando cuenta las orientaciones pedagógicas vigentes para comprender la articulación y coherencia con	Caracteriza la diversidad de población que atiende, considerando modalidad, contextos socioculturales y niveles de desarrollo cognitivo, físico y socioemocional, para establecer una práctica docente	la diversidad de la población escolar que atiende, considerando modalidad, contextos socioculturales y niveles de desarrollo cognitivo, físico y socioemocional, para establecer una práctica docente	Diseña y desarrolla planeaciones didácticas situadas, globalizadoras y pertinentes a su contexto de aplicación, desde una interculturalidad crítica, considerando el plan y programas	, Valora y aplica la investigación educativa como proceso complejo, continuo y crítico que permite reconocer los procesos de desarrollo, de enseñanza y aprendizaje, así como la realidad sociocultural de las niñas y los niños de preescolar, para hacer una intervención pertinente en situaciones educativas diversas, y aportar experiencias y

otros grados y situada e de estudio reflexiones al campo de la niveles de la incluyente. vigentes. educación preescolar. educación básica.

---

PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN INTEGRADORA

Comprende la importancia de la investigación educativa a través del diseño, aplicación y análisis de instrumentos de acopio de información con la finalidad de identificar la diversidad de los diferentes contextos, así como también una práctica situada e incluyente con relación al plan y programa de estudio vigente.

---

DOMINIO DEL PERFIL PROFESIONAL LEPRI

<p>Se conduce de manera ética, desde un enfoque de derechos humanos y derechos de la infancia, ante la diversidad de situaciones que se presentan en su desarrollo personal y en la práctica profesional.</p>	<p>Caracteriza la diversidad de la población escolar que atiende, considerando la modalidad, sus contextos socioculturales y niveles de desarrollo cognitivo, psicológico, físico y socioemocional, para establecer una práctica docente situada e incluyente.</p>	<p>Diseña y desarrolla planeaciones didácticas situadas desde una interculturalidad crítica, considerando el Plan y los programas de estudio vigentes para la educación primaria.</p>	<p>Desarrolla una cultura digital para generar procesos de aprendizaje significativo, colaborativo e incluyente en diferentes escenarios y contextos.</p>
---	--	---	---

---

PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN INTEGRADORA

Narrar el proceso en el que el estudiante normalista caracteriza la diversidad de la población escolar que atiende permitiéndole diseñar y desarrollar planeaciones didácticas situadas considerando las culturas digitales para generar procesos de aprendizaje significativos reflexionando en todo momento su práctica profesional y desarrollo personal como un proyecto de vida.

5. Instrumento de evaluación.

En este apartado se considera de cada dominio que es lo que el estudiante será capaz de demostrar, para ello, cada docente responsable de un curso, genera algunos indicadores o criterios que se socializan en el colegiado para lograr construir una rúbrica que permita evaluar el trabajo de los estudiantes. Al finalizar, se socializan todos los rubros que se aportaron y se eliminan aquellos repetidos o reestructuran aquellos que tengan relación alguna.

6. Guía para el estudiante para la evaluación integradora.



Finalmente, una vez que ya se ha comprendido y analizado en su totalidad las aportaciones de los cursos en el proceso de formación docente, las experiencias de aprendizaje que se generarán durante el semestre y la propuesta de evaluación integradora que considera productos y procesos, se procede a la elaboración de la guía para el estudiante que permitirá construir sus narrativas pedagógicas. La guía considera tres aspectos fundamentales:

- Primero la descripción de la evaluación integradora, el proceso a realizarse, propósito de la evaluación integradora, fechas importantes, formatos y estructuras.
- El segundo momento es el que los alumnos obtengan los título de las narrativas, los dominios y desempeños que aporta la evaluación integradora; así como las interrogantes que permitirán la construcción de las narrativas.
- El último aspecto que se describe en la guía es la rúbrica con la cual se evaluará el proceso formativo.

Esta guía se comparte con los alumnos en una planeraría para dar respuesta a dudas, sugerencias o comentarios respecto a la evaluación integradora.

### **Discusión y conclusiones**

El trabajo colegiado representa una fortaleza para la evaluación integradora siempre y cuando se considere el interés de los docentes por seguir un objetivo en común. El generar una propuesta de evaluación integradora evita duplicar en los estudiantes trabajos finales que más allá de aportarles en su proceso de formación, se vuelve un trámite administrativo para la aprobación de un curso.

El permitirse organizar el trabajo desde el inicio del semestre, permite de alguna manera considerar las adecuaciones necesarias para el día a día de la intervención en los distintos cursos, así como también considerar las experiencias de aprendizaje del estudiantes y las reflexiones de cada momento que se vive dentro de la Escuela Normal.

El generar una evaluación integradora basada en la experiencia de los alumnos y en la conciencia del proceso formativo teniendo como base el perfil de egreso, permite generar una evidencia de aprendizaje reflexionada en sus vivencias, tanto académicas como

sociales, y como estas han aportado en su formación profesional para la construcción del docente que se está formando en la Escuela Normal.

Una de las dificultades de dicha propuesta, han sido los perfiles profesionales de los docentes, así como al falta de tiempos en común, que permitan reforzar y unificar criterios en todas las sesiones, pues no en todas se obtuvo el 100% de asistencia de los compañeros, lo que dificultaba las perspectivas en común en el proceso de construcción. Un aspecto más a fortalecer es el programar más sesiones para la construcción teórica que permita comprender en común y debatir conceptos construidos de la narrativa pedagógica considerando el poder contar con especialistas en el tema que refuercen lo analizado, permitiendo orientar y valorar la propuesta construida de manera colegiada.

Finalmente, al obtener un producto como evidencia final del trabajo colegiado, permite de alguna manera orientar a los estudiantes para que de manera autónoma, ellos puedan construir su evaluación integradora a lo largo del proceso de formación, siendo consciente de las evidencias a recolectar, del reflexionar la propia experiencia al momento de vivirla y reconocer la importancia de sistematizar su experiencia.

### **Bibliografía**

Leyva, J., y Morgan, A. [. (8 de noviembre de 2022). Taller, La potencialidad de la narrativa. [Archivo de Video] Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=JQEXPRd1CGU>

Barraza, L., y Guzmán, A. (2007). EL TRABAJO COLEGIADO EN LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES EN DURANGO . IX COMIE:  
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1178922594.pdf>

DOF. (2022). ACUERDO número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. Diario Oficial de la Federación:  
[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5662825&fecha=29/08/2022#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5662825&fecha=29/08/2022#gsc.tab=0)

Maine, C. (s.f.). Narrativa Pedagógica. Igualdad y calidad CBA:  
[http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Diplomatura/CsyTecnologia2014/Taller6Enc/Narrativa\\_Pedagogica.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Diplomatura/CsyTecnologia2014/Taller6Enc/Narrativa_Pedagogica.pdf)

Martínez de La Cruz, N., Ruiz Aguirre, E. I., Galindo González, R. M., y Galindo González, L. (2015). La investigación acción en el trabajo colaborativo colegiado como estrategia para mejorar la práctica docente. *Campus Virtuales*, Vol. IV, num. 1, pp. 56-64.

SEP. (2022). Normas de Control Escolar Planes 2022. DOF Acuerdo 16/08/22. DGESuM: [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/a7nqe9Gibt-NCE\\_ENP\\_2022.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/a7nqe9Gibt-NCE_ENP_2022.pdf)

Suárez, D., Ochoa, L., y Dábila, P. (mayo de 2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. Ministerio de Educación Argentina:

[https://drive.google.com/file/d/1Eh5jpck45PcftkBJVM3q3YudWiUzPq\\_/view](https://drive.google.com/file/d/1Eh5jpck45PcftkBJVM3q3YudWiUzPq_/view)

Velasco Suárez, M. (2016). Manual de Académicas. Facultad de Medicina Humana. UNACH: [https://facmed.unach.mx/images/archivos/acreditacion2016/Evidencias/3.-\\_Estructura\\_de\\_gobierno/3.3/anexo\\_3.2.20\\_Manual\\_Academias.pdf](https://facmed.unach.mx/images/archivos/acreditacion2016/Evidencias/3.-_Estructura_de_gobierno/3.3/anexo_3.2.20_Manual_Academias.pdf)

## Contextualización del Aprendizaje: Implementación y Evaluación de un Proyecto Matemático en Secundaria

Celia Isabel Cisneros Rodarte  
celiacisneros@camzac.edu.mx

José Alonso del Río Ramírez  
alonsodelrio@camzac.edu.mx

Daniel Rodríguez Lemus  
dlemus@camzac.edu.mx

Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas

Línea temática 11. Narrativa Pedagógica de las Escuelas Normales.

### Resumen

El texto narra el desarrollo de un proyecto educativo en el cual los estudiantes participan activamente en la propuesta y diseño de una nueva cafetería para su escuela. La iniciativa busca no solo enseñar conceptos matemáticos como el cálculo de áreas y perímetros, sino también involucrar a los estudiantes en un problema real y relevante para su entorno escolar, fomentando su motivación y compromiso.

El proyecto se organiza en seis fases: Presentación, Recolección de datos, Planteamiento del problema, Organización de la experiencia, Vivencia de la experiencia y Reflexión. Cada fase está diseñada para desarrollar diferentes habilidades en los estudiantes, desde la observación y análisis hasta la planificación y colaboración en equipo.

La narrativa resalta la importancia de contextualizar el aprendizaje para hacerlo más significativo y relevante para los estudiantes, lo cual se logra mediante la lectura de la realidad del entorno escolar y la adaptación de las metodologías de enseñanza a las necesidades específicas de los alumnos.

**Palabras clave:** Contextualización, Aprendizaje basado en proyectos, Trabajo colaborativo, Aprendizaje significativo.

## Planteamiento del problema

Durante la jornada de observación y algunas encuestas realizadas a la docente, me di cuenta de que las clases se desarrollaban exclusivamente mediante la metodología de secuencias didácticas, en contraste con lo que sugieren los nuevos modelos de la Nueva Escuela Mexicana (2023), ya que en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la enseñanza de las matemáticas en secundaria se orienta hacia la relevancia y la conexión de los contenidos con la vida cotidiana de los estudiantes. La NEM aboga por métodos pedagógicos que favorezcan la aplicación práctica del conocimiento, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado.

El presente texto tiene como propósito examinar un proyecto educativo implementado en una escuela secundaria, cuyo objetivo principal era diseñar una nueva cafetería para la institución. Este proyecto no solo buscaba enseñar conceptos matemáticos, como el cálculo de áreas y perímetros, sino también fomentar habilidades colaborativas, creativas y de resolución de problemas en los estudiantes.

El problema central que se aborda en este texto es cómo diseñar y ejecutar un proyecto educativo basado en ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) que involucre a los estudiantes de manera significativa, adaptando el contenido a su realidad y entorno, y superando las limitaciones de recursos tecnológicos. La implementación de estos proyectos enfrenta desafíos como la contextualización adecuada del contenido, la gestión de recursos limitados y la adaptación a diferentes estilos de aprendizaje.

La contextualización es crucial para el éxito de cualquier proyecto educativo. En este caso, se realizó un análisis profundo del contexto en el que viven y aprenden los estudiantes, utilizando técnicas como la observación directa, encuestas, entrevistas y colaboración con otros docentes y miembros de la comunidad escolar. La observación directa permitió captar comportamientos, actitudes y dinámicas que no siempre se expresan verbalmente, ofreciendo una visión más completa de cómo los estudiantes interactúan entre sí y con el contenido.



La lectura de la realidad implica analizar y comprender el contexto en el que se desarrolla el proceso educativo, incluyendo aspectos sociales, económicos, culturales y ambientales que afectan a los estudiantes y su aprendizaje. En este proyecto, se observó que muchos estudiantes provenían de familias de economía media y carecían de opciones saludables de alimentación durante el día escolar, lo que afectaba su concentración y rendimiento académico. Además, se notó la falta de un espacio adecuado donde los estudiantes pudieran reunirse informalmente y disfrutar de alimentos.

Uno de los principales desafíos fue diseñar actividades que no dependieran exclusivamente de la tecnología, dada la limitada disponibilidad de acceso a Internet y recursos tecnológicos en la escuela. Para superar esta limitación, se utilizaron recursos impresos y se promovieron experiencias de aprendizaje al aire libre. Además, se aseguró que las actividades fueran relevantes y motivadoras para los estudiantes, conectando los contenidos académicos con su vida cotidiana.

La finalidad de la contextualización y la lectura de la realidad es aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, facilitando un aprendizaje más profundo. Conectar los conocimientos académicos con situaciones reales permite a los estudiantes ver la aplicación práctica de lo que aprenden, incrementando su interés y participación. Este proyecto ofrece una oportunidad para reflexionar sobre las mejores prácticas en ABP y su impacto en el aprendizaje, proporcionando una guía para futuros proyectos educativos que adapten los contenidos al contexto específico de los alumnos.

### **Marco teórico**

Existen varias problemáticas y retos en la enseñanza de la geometría. Goncalves (2006) señala que la enseñanza de la geometría a menudo se limita a reconocer figuras y dibujarlas sin proporcionar ejemplos reales que faciliten la comprensión. Los recursos tradicionales condicionan el proceso de enseñanza, impactando negativamente en la comprensión del alumnado.

Báez e Iglesias (2007) destacan que en la educación básica a menudo hay una falta de desarrollo de contenidos geométricos debido al desconocimiento o poca habilidad del profesorado. Además, el enfoque en fórmulas y cálculo de áreas a menudo deja de lado la comprensión profunda de los conceptos geométricos.

La educación moderna enfrenta el reto constante de mantener el interés y la participación activa de los estudiantes. Conectar la teoría con la práctica mediante problemas reales y tangibles es crucial para lograr un aprendizaje significativo.

Por otra parte, John Dewey enfatiza la importancia de un aprendizaje que sea práctico y significativo para los estudiantes. Según Dewey, el aprendizaje debe estar vinculado a experiencias reales y relevantes para captar el interés de los estudiantes y motivarlos a aplicar los conceptos teóricos en situaciones prácticas. Por ejemplo, Dewey (1998) señala que el aprendizaje surge principalmente de la experiencia personal al enfrentar un problema, y es esencial que estas experiencias sean integradas en la educación para evitar la desconexión entre la escuela y la vida real.

Además de que la contextualización es fundamental para aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, ya que relaciona el contenido académico con el entorno inmediato y las experiencias de los alumnos. Dewey (1998) destaca que la educación debe partir de las experiencias cotidianas del niño, permitiendo que el aprendizaje sea un punto de partida intelectual hacia lo desconocido, no solo un fin en sí mismo. Este enfoque facilita un entendimiento más profundo y duradero, como se observa en la propuesta de un problema real dentro de la escuela, como la necesidad de una nueva cafetería escolar

Siguiendo estas referencias teóricas, en cada una de las clases se propone una situación en la que el alumno pueda relacionar el contenido con su vida cotidiana. Este enfoque se basa en la idea de que el aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes pueden ver la relevancia directa de lo que están aprendiendo en su vida diaria. En cada lección, se debe procurar que los alumnos se involucren activamente en la resolución de problemas reales y prácticos. Esto puede incluir trabajos en grupo, proyectos de

investigación y presentaciones, donde los estudiantes puedan colaborar y aprender unos de otros.

Este método no solo motiva a los estudiantes al mostrarles la utilidad práctica de lo que están aprendiendo, sino que también desarrolla habilidades importantes como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la capacidad de trabajar en equipo. Al conectar el aprendizaje con experiencias reales, se fomenta un ambiente educativo más dinámico y significativo.

### **Metodología**

El proyecto educativo, alineado con los enfoques de la Nueva Escuela Mexicana y centrado en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) el cual es una metodología alineada con los principios de la NEM, ya que permite a los estudiantes aplicar conceptos matemáticos en situaciones reales, promoviendo una comprensión más profunda y relevante. Según el Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana (2023), el enfoque de la NEM enfatiza la importancia de un aprendizaje que sea significativo y que prepare a los estudiantes para enfrentar problemas del mundo real. El ABP facilita este objetivo al involucrar a los alumnos en proyectos que integran conocimientos matemáticos con desafíos prácticos, fomentando habilidades de resolución de problemas, colaboración y pensamiento crítico

La planificación del proyecto siguió las seis fases propuestas por Elsa Arroyo (2023) las cuales son: presentemos, recolectamos, planteamiento del problema, vivamos la experiencia y reflexionamos.

El proyecto comenzó con la identificación de una necesidad real en el entorno escolar: la falta de una cafetería adecuada. Este contexto relevante y motivador permitió a los estudiantes ver la conexión directa entre los conceptos matemáticos que estaban aprendiendo y su aplicación práctica en una situación real. La contextualización del proyecto aumentó significativamente el interés y la participación de los estudiantes, facilitando un aprendizaje más profundo y duradero.

Para diseñar las actividades del proyecto, se realizó una caracterización de los alumnos mediante observaciones en el aula y encuestas sobre sus intereses y estilos de aprendizaje. Este análisis permitió adaptar las actividades a las necesidades y preferencias de los estudiantes, asegurando que fueran inclusivas y efectivas. Se identificaron diferentes tipos de aprendices (auditivos, visuales y kinestésicos) y se diseñaron actividades que utilizaban diversos métodos y recursos para atender estas diferencias.

Durante la ejecución del proyecto, los estudiantes trabajaron en el diseño de la nueva cafetería, aplicando conceptos geométricos para calcular áreas y perímetros. Esta actividad práctica permitió a los estudiantes visualizar y aplicar sus conocimientos de manera tangible y significativa, reforzando su comprensión de los conceptos matemáticos.

La evaluación y la retroalimentación fueron componentes clave del proyecto. A lo largo del proceso, los estudiantes reflexionaron sobre su trabajo y recibieron retroalimentación tanto de sus compañeros como de los docentes, lo que les permitió mejorar sus habilidades y comprensión. La socialización de los resultados al final del proyecto permitió compartir y discutir los aprendizajes, enriqueciendo la experiencia educativa para todos los participantes.

## **Resultados**

### Fase 1: Presentemos

En la primera fase del proyecto, se presentó a los estudiantes la necesidad de una nueva cafetería escolar, siguiendo la idea de Dewey (1998) sobre la relevancia práctica del aprendizaje. Al plantearles este problema real, se despertó su interés y motivación para buscar soluciones. Los estudiantes mostraron interés y compartieron sus experiencias y opiniones sobre problemas actuales, como los precios altos y la falta de espacio.

Yo: Yo tengo unas amigas que son de aquí de Juan Aldama y estas amigas que comentaron que ellas estuvieron aquí en esta secundaria entonces ellas tenían un problema con la cafetería de aquí porque decían que estaba muy chiquita y que en

ocasiones ellas no alcanzaban a desayunar, así que yo quisiera saber su opinión sobre la cafetería.

//los alumnos se quedan en silencio//

Yo: haber díganme se les hace pequeña

Héctor: que dan bien caro todo

Yo: ¿Se te hace que dan caro?

//los alumnos comienzan a hacer comentarios sobre la cafetería//

Para el desarrollo del proyecto, se formaron equipos de manera aleatoria, promoviendo una mezcla diversa de habilidades y perspectivas. Este enfoque, respaldado por Dewey (1920) en cuanto a la importancia de la interacción social y la diversidad en el aprendizaje, enriquece el aprendizaje a través de la colaboración y el intercambio de ideas. Los estudiantes anotaron los nombres de sus compañeros y eligieron un líder, estableciendo organización y responsabilidad desde el principio, lo que preparó el terreno para una colaboración efectiva.

La primera actividad consistió en que los estudiantes diseñaran la nueva cafetería para la escuela. Cada equipo discutió y dibujó sus propuestas en papel, utilizando una regla para asegurar precisión en las dimensiones. Este enfoque práctico permitió aplicar conceptos matemáticos y de diseño en un contexto significativo y fomentó habilidades de comunicación y coordinación, en línea con el enfoque educativo de Dewey (1998), quien abogaba por el aprendizaje a través de la interacción social.

Cada hoja de diseño reflejaba la propuesta del equipo, incluyendo el nombre del equipo y los nombres de sus integrantes. Esto fomentó un sentido de pertenencia y colaboración, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades clave como la comunicación y la coordinación. Durante la sesión, se identificaron elementos efectivos y áreas de mejora.

Lo que funcionó: La idea de diseñar una nueva cafetería era claramente visualizable para los estudiantes y estaba relacionada con su entorno cotidiano, lo que aumentó su motivación. Saber que su trabajo impactaría directamente en su entorno escolar alentó a los estudiantes a involucrarse activamente. La formación de equipos aleatorios y la asignación de líderes promovieron responsabilidad y organización, desarrollando habilidades clave.

Lo que mejoraría: Para una comprensión más profunda, es importante extender la fase de introducción, ya que una sola sesión puede no ser suficiente. Proporcionar una guía detallada del proceso de diseño con ejemplos y pasos claros facilitaría la organización y ejecución del proyecto. Además, incluir herramientas como software de diseño enriquecería la experiencia, permitiendo mayor precisión en las propuestas y una mejor visualización y presentación de las ideas.

## Fase 2: Recolectamos

**Indicaciones:** Resuelve individualmente el siguiente problema.

Los alumnos de la secundaria Gustavo de González Ortega tienen su cafetería en un terreno rectangular de 12 metros de largo y 8 de ancho. Si se quiere poner azulejos y el modelo elegido del azulejo es de forma cuadrada que tiene una medida de 0.5 metros por lado y el precio por metro cuadrado de azulejos cuesta \$150.

- ¿Cuál es el área de la cafetería?
- ¿Cuál es el área de cada azulejo?
- ¿Cuántos azulejos necesitamos para cubrir todo el piso?
- ¿Cuál será el costo total de los azulejos necesarios?

### Figura : Problema de la vida cotidiana de los alumnos

Para la segunda fase del proyecto, se destinaron dos sesiones. En la primera, se introdujeron actividades centradas en la resolución de problemas reales, como calcular áreas y determinar costos, habilidades matemáticas fundamentales aplicables en la vida real (figura 1). Este enfoque permitió a los estudiantes desarrollar competencias prácticas esenciales. Al calcular el área, el número de azulejos y el costo total, los estudiantes practicaron pensamiento crítico y resolución de problemas, aplicando conceptos como el cálculo de

áreas y la multiplicación en un contexto práctico, lo que reforzó su comprensión y relevancia en situaciones reales.

Luego, los alumnos discutieron sus soluciones. Un estudiante explicó su procedimiento en el pizarrón, mientras sus compañeros validaban los resultados y debatían enfoques diferentes. Esta actividad fomentó la participación activa y el aprendizaje profundo al aplicar y experimentar la información en un contexto real.

En la segunda sesión, se introdujo una situación hipotética para captar el interés de los estudiantes: les conté que exalumnas enviaron un dron para tomar fotos de posibles ubicaciones para la nueva cafetería. Esta narrativa aumentó su entusiasmo y motivación. Luego, les entregué una hoja con indicaciones para calcular áreas y perímetros de diferentes figuras geométricas. Cada estudiante debía identificar la figura y usar la fórmula correcta para calcular su área, consolidando sus conocimientos en geometría y preparándolos para aplicar estos conceptos al proyecto principal.

Durante esta fase, se destacaron varios elementos efectivos y áreas de mejora para maximizar el aprendizaje:

Lo que funcionó: Introducir problemas reales y tangibles capturó el interés de los estudiantes al mostrar la aplicabilidad de los conceptos matemáticos en su vida cotidiana. La narrativa del dron y las exalumnas aumentó su entusiasmo, y la discusión en grupo fomentó la colaboración y el aprendizaje entre pares. Calcular áreas y costos permitió aplicar conceptos matemáticos de manera práctica, y explicar procedimientos en el pizarrón desarrolló habilidades de comunicación y validación.

Lo que mejoraría: Extender la fase de ejercicios más allá de dos sesiones podría asegurar una comprensión más profunda del contenido. Incluir ejemplos y pasos claros facilitarían la ejecución del proyecto y el entendimiento de los conceptos.



En general, la segunda fase fue efectiva para captar el interés de los estudiantes y aplicar conceptos matemáticos en un contexto práctico, aunque una extensión y una orientación más detallada podrían mejorar aún más la efectividad del proyecto educativo.

### Fase 3: Planteamiento del problema

Para esta tercera fase, se dedicó la mitad de una sesión. Los estudiantes, divididos en equipos, salieron al patio con entusiasmo para encontrar el lugar ideal para la cafetería dentro de la escuela. Equipados con libretas, exploraron diferentes áreas de la escuela, considerando factores como la proximidad a salones y áreas comunes.

Cada equipo evaluó criterios específicos: algunos se centraron en zonas centrales cerca de edificios y áreas comunes, mientras que otros buscaban espacios tranquilos y menos concurridos. También analizaron la accesibilidad, asegurándose de que el lugar elegido fuera visible y fácil de encontrar para todos. "¿Creen que el lugar es lo suficientemente grande para acomodar a muchos estudiantes?" Este factor era crucial, ya que los estudiantes no solo buscaban un espacio atractivo, sino uno que pudiera albergar a una gran cantidad de personas sin sentirse amontonado.

Tras la búsqueda, los equipos regresaron al salón para presentar sus elecciones y justificar sus decisiones. Los equipos que terminaron antes recibieron nuevas asignaciones, manteniendo su energía y enfoque en la tarea. La actividad fomentó la colaboración, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, permitiendo a los estudiantes considerar múltiples factores y tomar decisiones basadas en criterios prácticos.

La actividad fomentó la colaboración, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Los estudiantes se involucraron profundamente en la tarea, aprendiendo a considerar múltiples factores y a tomar decisiones estratégicas basadas en criterios prácticos y realistas. Durante esta sesión del proyecto didáctico, se destacaron varios elementos efectivos, así como áreas que podrían mejorar para maximizar el aprendizaje y la comprensión de los alumnos.

Lo que funcionó: Los estudiantes mostraron gran entusiasmo al explorar la institución, lo que mantuvo su interés alto. La actividad en equipos promovió la colaboración y las habilidades sociales, mientras que la evaluación de áreas basadas en criterios específicos aplicó pensamiento crítico en un contexto real. Presentar y explicar sus elecciones desarrolló habilidades de comunicación y argumentación.

Lo que mejoraría: La mitad de una sesión puede haber sido insuficiente para explorar y discutir todas las ubicaciones en profundidad. Extender el tiempo para esta actividad permitiría una evaluación más exhaustiva. Proporcionar instrucciones más detalladas sobre los criterios de evaluación podría ayudar a los equipos a enfocarse mejor. Además, dedicar tiempo a una reflexión grupal al final sobre lo aprendido y los desafíos encontrados podría enriquecer la experiencia educativa y fortalecer el aprendizaje colaborativo.

#### Fase 4: Organicemos la experiencia

Después de una exitosa búsqueda del lugar ideal para la cafetería, los estudiantes regresaron al salón llenos de energía. En la segunda parte de la sesión, se centraron en la planificación detallada, organizándose y asignando tareas específicas dentro de sus equipos. Los estudiantes se agruparon en círculos de discusión, creando un ambiente de concentración mientras decidían cómo proceder en las siguientes etapas del proyecto.

#### Fase 5: Vivamos la experiencia

Para esta fase se destinaron dos sesiones. En la primera, los estudiantes, equipados con una cinta métrica y un cuaderno, midieron cuidadosamente las dimensiones de los espacios seleccionados para la nueva cafetería. Coordinándose bien, aseguraron que las mediciones fueran precisas, con los encargados de medir y los que anotaban trabajando en conjunto para resolver cualquier desacuerdo y registrar la información con claridad.

En la segunda sesión, los alumnos crearon una cartulina para mostrar por qué su lugar elegido era el mejor. Usaron materiales de dibujo y trabajaron con entusiasmo, mientras yo observaba y guiaba el progreso, respondiendo preguntas y ofreciendo

aclaraciones sobre cálculos y fórmulas. Algunos equipos completaron su cartulina, mientras que otros necesitaron más tiempo. Se les recordó que, si no terminaban en clase, debían llevar la como tarea terminar su cartulina para presentarla en las siguientes sesiones.

La actividad no solo reforzó sus habilidades matemáticas y de presentación, sino que también les enseñó a trabajar en equipo y valorar las opiniones de sus compañeros.

Para la tercera sesión se llevaron a cabo las presentaciones en la que cada grupo presentó su proyecto al resto de la clase, explicando su diseño y los cálculos realizados. También respondieron preguntas y recibieron retroalimentación. Como evidencia tengo el siguiente fragmento de registro.

Víctor: Hola bueno pues nuestra cafetería se va a llamar cafetería latte ladina y nosotros elegimos el espacio de aquí atrás del salón de matemáticas porque este lugar porque al parecer este lugar está muy grande y podrías tener más espacio nosotros como estudiantes además de que podrían tener más surtido o sea que tengan más cosas, ¿más variedad de como jugos, Sabritas y este etcétera creemos que es lo mejor para los alumnos es que ya ven que ahí se amontonan mucho en la cafetería otra verdad?

//los alumnos guardan silencio//

Fátima: Verdad que si Tadeo

Tadeo: Si

Samantha: Bueno pues parece que este lugar es el adecuado para que no estén amontonados y que las filas vayan más rápido. Elegimos ese terreno porque creemos que es el mejor lugar para poner la cafetería porque hay más espacio y cabe mas gente

Yo: ¿Por qué eligieron un rectángulo en lugar de alguna otra figura?

Víctor: Es como la más cómoda diría yo

Yo: ¿Se les hace más cómodo?

Víctor: Si yo digo que sí porque es más fácil medir el espacio

Yo: Cuando calcularon las medidas ¿batallaron algo?

Fátima: No funcionaba la pluma, pero nada que ver con las medidas

Víctor: ¿Ustedes estarían de acuerdo con este lugar?

Aos: Si

Víctor: ¿Seguros?, ¿Nadie tiene alguna pregunta?

Aos: Nooo

Yo: Damos un aplauso a sus compañeros

//los alumnos aplauden//

A través de estas actividades, he observado diversos aspectos que han demostrado ser efectivos y otros que podrían beneficiarse de mejoras significativas.

Lo que funcionó: Los equipos demostraron habilidades destacables en el trabajo colaborativo, realizando mediciones con precisión y meticulosidad. Esta tarea fortaleció su capacidad para trabajar juntos y mejoró su atención al detalle y organización. Además, la creación de las cartulinas incentivó la creatividad de los estudiantes, quienes se involucraron activamente en el diseño y la elaboración de sus propuestas. La orientación constante proporcionada por la maestra fue clave para guiar a los estudiantes y asegurar que comprendieran los conceptos y objetivos del proyecto.

Lo que mejoraría: Una gestión más efectiva del tiempo podría permitir que todos los equipos completen sus presentaciones adecuadamente dentro de los límites establecidos. También, un proceso más estructurado para la retroalimentación durante las presentaciones podría enriquecer la comprensión y refinamiento de los proyectos, facilitando un aprendizaje más profundo y significativo.

## Fase 6: Reflexionamos

Durante la última semana de clases, varias interrupciones, como actividades administrativas y eventos imprevistos, provocaron la cancelación de clases en varias ocasiones. Esta situación generó un ambiente de incertidumbre y desorganización, afectando negativamente el desarrollo del proyecto al impedir que los estudiantes reflexionaran adecuadamente sobre el mismo.

## Evaluación del proyecto

Para evaluar el proyecto, utilicé una rúbrica que incluía varios criterios. Verifiqué que cada equipo aplicara correctamente las fórmulas de áreas y perímetros en sus diseños, asegurando la precisión de los cálculos. La mayoría de los equipos demostró una sólida comprensión de las fórmulas matemáticas y un alto nivel de precisión, con solo algunas correcciones menores que se abordaron durante la explicación.

También evalué la creatividad de los diseños y cómo los estudiantes aplicaron sus conocimientos matemáticos a situaciones prácticas. Aunque los diseños mostraron poca creatividad, ya que todos optaron por un formato rectangular, esto puede atribuirse a la forma común de los edificios en la institución.

Observé que la colaboración y el trabajo en equipo fueron efectivos en todos los grupos, con los estudiantes distribuyendo tareas y apoyándose mutuamente en cada etapa del proyecto.

Finalmente, consideré la claridad y efectividad de las presentaciones de los proyectos y la explicación de los cálculos. La mayoría de los equipos mostró confianza y claridad, aunque algunos estudiantes, a pesar de mostrar nervios, lograron comunicar sus ideas con éxito.

## Discusiones y conclusiones

En el próximo semestre, abordaré desafíos significativos en la planificación y ejecución de proyectos educativos en nuevas escuelas. La clave será garantizar la finalización de cada fase del proyecto a pesar de imprevistos, como ausencias o cambios en el horario escolar. Para lograrlo, mejoraré mi planificación para ser más flexible, desarrollando estrategias que permitan ajustes en el cronograma sin comprometer los objetivos educativos y utilizando evaluaciones continuas para monitorear y adaptar el progreso de los estudiantes en tiempo real.

Otro desafío crucial será mantener el interés y la participación de todos los estudiantes, especialmente aquellos menos cómodos con las matemáticas. Diseñaré actividades atractivas y relevantes mediante el uso de tecnología educativa, gamificación y proyectos interdisciplinarios que demuestren la aplicabilidad práctica de las matemáticas en contextos cotidianos. Implementaré estrategias diferenciadas de instrucción para atender las diversas necesidades de aprendizaje, asegurando que todos los estudiantes se sientan incluidos y motivados.

Además, prepararé planes alternativos para gestionar interrupciones prolongadas y emplearé herramientas de aprendizaje en línea, estableciendo canales de comunicación efectivos con alumnos y familias para una respuesta rápida a cualquier cambio en la planificación.

Mi experiencia en adaptar actividades a diferentes estilos de aprendizaje ha sido fundamental para diseñar un entorno inclusivo y colaborativo. Este enfoque no solo fomenta la participación activa, sino que también fortalece el sentido de pertenencia, esenciales para el éxito académico y personal. Continuaré explorando nuevas tecnologías educativas y metodologías innovadoras, integrando herramientas digitales interactivas y simulaciones para hacer las matemáticas más accesibles y relevantes.

En conclusión, enfrentar estos retos y enfocarme en estas áreas específicas de desarrollo me permitirá continuar mejorando mis prácticas docentes. Mi objetivo es ofrecer una educación matemática de calidad que no solo eduque, sino que también inspire y motive a mis estudiantes a alcanzar su máximo potencial académico y personal.

## Referencias

Dewey, J. (1920). *Democracia y educación* (L. Luzuriaga, Trad.; Tercera edición). The Macmillan Company. (Original work published 1916) Education - free encyclopedia search engine. (s/f). Stateuniversity.com. Recuperado el 14 de julio de 2024, de <https://education.stateuniversity.com/pages/1919/Dewey-John-1859-1952.html>

Gamboa, R., & Ballesteros, E. (2010). La enseñanza y aprendizaje de la geometría en secundaria, la perspectiva de los estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, 125-142. John Dewey. (s/f). *Pedagogia.mx*. Recuperado el 14 de julio de 2024, de <https://pedagogia.mx/john-dewey/>

Ruiz, J. A. (2018). ¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral? *Foro de Educación*, 125-140. <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/510>

Secretaría de Educación Pública. (2023). Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P1LPM.htm#page/1>

Luri Medrano, G., (2017). Experiencia y educación. *Bordon. Revista de Educación*, n 69(2). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía. 163-176. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.69201>

Dewey, J. (1859-1952) -*Experience and Reflective Thinking, Learning, School and Life, Democracy and Education*". rescatado el 14 de julio de 2024 de <http://education.stateuniversity.com/pages/1914/Dewey-John-1859-1952.html>



## **Narrativa pedagógica como herramienta de integración de aprendizajes de las experiencias de práctica en la formación inicial de docentes.**

Carlos Ramírez Silván

carlos.ramirezsilvan@gmail.com

Miriam Pulido Olán

tab04000028@normales.mx

Gabriel Angulo Pineda

gap65.ap@gmail.com

Escuela Graciela Pintado de Madrazo Licenciatura en Educación Inclusiva.

Línea temática 11. Narrativa Pedagógica de las Escuelas Normales.

### **Resumen**

Esta investigación ha demostrado que el empleo de las narrativas pedagógicas contribuye a la sistematización e integración de los aprendizajes que se generan durante las prácticas educativas. El objetivo general fue explicar el efecto de las narrativas pedagógicas que elaboran los estudiantes, con la información que recopilan durante las jornadas de práctica, en la sistematización e integración de los aprendizajes en la formación inicial de docentes normalistas. Tuvo un enfoque cualitativo con un diseño o marco narrativo, para comprender los efectos que tienen las narrativas pedagógicas en la sistematización e integración de los aprendizajes. En los resultados del análisis de las narrativas, se halla un entramado de aprendizajes que se vinculan entre sí y que dan cuenta de los procesos de construcción de las finalidades de la educación. En este proceso formativo el acompañamiento docente del profesor normalista, así como del docente titular del grupo en las escuelas de educación básica es clave para mejorar la formación inicial de licenciados en educación preescolar y en educación inclusiva.

**Palabras clave:** Narrativa, inclusión, experiencias de la práctica, trabajo colaborativo, integración de los aprendizajes.

### **Planteamiento del problema**

En la formación inicial de docentes en las Licenciaturas en Educación Preescolar e Inclusión Educativa del plan de estudios 2022 de las Escuelas Normales, la narrativa pedagógica es una de las herramientas que se propone para resignificar las dimensiones de la práctica e

identificarla como una acción compleja y articuladora de diversos entramados y categorías que subyacen en la misma como son las epistémicas, axiológicas, ontológicas y sociológicas, al reconocer su actuar, al aplicar los enfoques, pedagogías, metodologías, estrategias y una evaluación formativa que se realiza en el contexto determinado el cual también influye en las escuelas de educación básica y en los procesos de desarrollo de los aprendizajes de los niños (SEP 2023,p.30)

En las dos escuelas formadoras de docentes la articulación que se plantea a través del trayecto de prácticas está limitado en parte por la falta de vinculación que se presenta entre los docentes de las escuelas normales que atienden los cursos de los diferentes trayectos de la malla curricular, En este trayecto, convergen los distintos saberes que permiten que los estudiantes fortalezcan sus desempeños en la docencia; es el encargado de articular, dinamizar y promover todo lo anterior (SEP, 2023).

En la licenciatura en educación preescolar el empleo de las narrativas se ha usado con mayor frecuencia por parte de los docentes que han trabajado en los cursos de primero a cuarto semestre; en la licenciatura en educación inclusiva las narrativas pedagógicas, aunque su uso se propone desde los primeros semestres, es una herramienta poco empleada por los docentes en los semestres anteriores, aunque en el período semestral de febrero a julio 2024, se implementó de manera sistemática en el curso de Estrategias de Trabajo Docente y Saberes Pedagógicos en dos grupos de cuarto semestre.

No obstante que los estudiantes han elaborado narrativas pedagógicas en algunos cursos de semestres anteriores, así como en cuarto semestre del período actual, no se ha aprovechado en todo su potencial para lograr que los estudiantes aprendan a valorar su desempeño durante la intervención docente e identifiquen las áreas de oportunidad que requieren fortalecer.

Lo expuesto en los párrafos anteriores evidencia que cada profesor hace su trabajo segmentado de los otros cursos, sin integrar las actividades de cada asignatura que favorezcan una sola visión para construir un trabajo integral en las semanas de observación y prácticas, durante la observación del contexto e intervención en el aula, lo anterior impacta en la manera de concebir la enseñanza aprendizaje de los docentes en formación.

Al realizar un trabajo aislado se afecta a los estudiantes debido a que la desvinculación entre los docentes provoca el mismo efecto entre los saberes que se promueven, por lo que los cursos del trayecto de prácticas se convierten en un espacio en el que sólo confluyen los docentes que lo imparten y los estudiantes, pero desligados de los demás cursos y trayectos, a pesar de los esfuerzos en las academias que se conforman por cada semestre respectivo. De tal manera que en la mayoría de los cursos los docentes solicitan tareas y evidencias con base en los programas; sin embargo, muchos de estos productos podrían fusionarse con productos de otros cursos, tal como sugieren los programas, a fin de enriquecerlos para mejorar la formación docente del alumnado, articular los trayectos y evitar la saturación de actividades repetitivas entre los cursos.

Las preguntas de investigación que busca responder este trabajo son: ¿Qué efectos tienen las narrativas pedagógicas que elaboran los estudiantes, con la información que recopilan durante las jornadas de práctica, en la sistematización e integración de los aprendizajes en la formación inicial de docentes normalistas? ¿Qué características tienen las narrativas pedagógicas que elaboran los estudiantes? ¿Cómo se organiza el trabajo de academia de los docentes que laboran con el plan 2022? ¿Qué efectos tiene el trabajo de academia en la integración de los aprendizajes mediante la narrativa pedagógica?

Lo que nos lleva a plantear el Objetivo General: Explicar el efecto de las narrativas pedagógicas que elaboran los estudiantes, con la información que recopilan durante las jornadas de práctica, en la sistematización e integración de los aprendizajes en la formación inicial de docentes normalistas. Con los siguientes objetivos específicos: Explicar las características que presentan las narrativas pedagógicas que elaboran los estudiantes, a fin de analizar sus efectos en los aprendizajes. Describir la organización del trabajo en academia de los docentes que laboran con el plan 2022. Analizar el efecto que tiene el trabajo de academia en la integración de los aprendizajes mediante la narrativa pedagógica.

### **Marco teórico**

Desde la antigüedad la narrativa ha tenido la función de organizar y comunicar el conocimiento, por lo que podría considerarse un precursor de la ciencia y la escritura. De

acuerdo con Díaz Barriga (2021) en la educación formal la narrativa comúnmente se coloca en un género literario relacionado con el cuento, la novela, la fábula u otro tipo de relatos, lo que da como resultado que se le reduzca a los cursos de lectura, lenguaje y redacción. No obstante, la narrativa tiene un valor extraordinario que va más allá de constituir la estructura de los textos, ya que está fuertemente vinculada al desarrollo del pensamiento y a la acción del ser humano. De acuerdo con el Diccionario etimológico [en línea] la palabra narrar tiene su origen en el latín del cual proviene la palabra narrare (contar) asociada a la raíz indoeuropea gno, que está presente en conocer. Por lo que la palabra narrare tiene el significado “hacer a uno conocedor (de cualquier cosa) por efecto de que hay un narrador (quien conoce) que nos relata una historia.

Autores como Lambert (2010), Bruner (2004), Bruner (2012), Aguirre (2012), Ricoeur (2004), McEwan y Egan (2012) y Sánchez-Longas et al. (2020) hacen referencia a las implicaciones educativas de las narrativas, al señalar que cuando una persona lleva a cabo el proceso de contar historias de vida de manera sistemática y en profundidad, es capaz de tomar conciencia y reflexionar sobre sí mismo y sobre lo que ocurre en la sociedad. También señalan que el narrar historias tiene la función de modificar las estructuras cognitivas en función de la acción que llevan a cabo con la información que reciben.

Por otra parte, en relación con la práctica docente, Fierro y Fortoul (2018), afirman que constituye un conjunto de acciones sociales situadas espacial y temporalmente. No se trata de fuerzas sujetas al vaivén azaroso o separadas de las acciones de los sujetos que los conduzcan en determinadas direcciones de lo que sucede. Sino que es la culminación de los saberes, sucesos, contextos y actores, entramado en un complejo sistema que compone el centro mismo de los procesos de enseñar y aprender.

Cuando se propicia la reflexión de la práctica mediante el enfoque de las narrativas, se da un entendimiento del saber de los docentes y cómo dan cuenta de su quehacer y de la transformación de éste en las aulas. La reflexión de la práctica que se produce de las narrativas fortalece y propicia la construcción del conocimiento de los docentes en proceso de formación y de los docentes en servicio sobre lo que son y lo que hacen en la práctica

educativa diariamente. Lo anterior va en dos sentidos, primero reflexionar y transformar las prácticas pedagógicas de los docentes y segundo, esa reflexión tiende a la mejora de los procesos educativos del aprendizaje y la enseñanza (Barrera et al.,2021), (Barrera, 2021), (Suarez, 2007), (Contreras y Quiles-Fernández, 2017), (Ventura, 2010), (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina, 2005), (Dávila, 2011), (Schön,1998), (Dewey,2007) y (Sanjurjo, 2009).

### **Metodología**

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo con un diseño o marco narrativo. De acuerdo con Creswell (2013)

“La investigación cualitativa comienza con supuestos y el uso de marcos interpretativos/teóricos que informan el estudio de la investigación, problemas que abordan el significado que los individuos o los grupos atribuyen a un problema social o humano. Los investigadores utilizan un enfoque cualitativo emergente para la indagación, la recogida de datos en un entorno natural sensible a las personas y lugares en estudio y el análisis de datos que es tanto inductivo como deductivo y establecen patrones o temas. El informe, escrito final o la presentación, incluye las voces de los participantes, la reflexividad del investigador, una descripción e interpretación compleja del problema y su contribución a la literatura o un llamado al cambio” (p. 73).

En las investigaciones cualitativas el diseño se refiere al planteamiento general que ha de utilizarse para llevar a cabo el proceso de investigación. Miller y Crabtree (1992) citados en Hernández et al. (2014) lo denominan aproximación, Álvarez-Gayou (2003) marco interpretativo y Denzin y Lincoln (2005), estrategia de indagación. Los diseños narrativos procuran comprender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos que incluyen pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las experiencias de vida narradas o contadas por quienes las experimentan.

Por lo tanto, en esta investigación lo que se buscó fue comprender los efectos que tienen las narrativas pedagógicas que elaboran los estudiantes, en la sistematización e integración de los aprendizajes.

Las principales acciones que se llevaron a cabo para desarrollar este estudio narrativo, de acuerdo con lo que proponen Hernández et al. (2014) fueron: definición y descripción del planteamiento del problema, selección de los participantes, inmersión en el campo, revisión de las narraciones elaboradas por el estudiantado, a fin de recolectar datos sobre las experiencias y sus contextos, se llevó a cabo una primera lectura de las narrativas, luego se hizo un rastreo del significado de las experiencias narradas y documentadas (el sentido general de los datos) con el que se elaboró una primera historia general, que comprendió la narración del investigador y cruce de fuentes, verificación de hechos, que consideró historias y perspectivas de distintos alumnos participantes de las dos Escuelas Normales. Se llevó a cabo la interpretación de cada pieza de evidencia (narrativa) en términos de la historia que nos cuenta. Se detectaron unidades, ideas, categorías y temas potenciales (primera visualización por narrativa).

Se hizo un análisis comparativo de las narrativas de los participantes e investigadores, para encontrar cuestiones en común y diferencias entre las distintas narrativas o evidencias: El siguiente paso fue acoplar las narrativas y se identificó la secuencia más común, generalmente cronológica. Luego se presentaron las categorías, temas y patrones comunes, así como la ubicación en la secuencia, para después desarrollar o escribir una narrativa, historia o trama general. Posteriormente se dio paso a la elaboración del reporte del estudio, que comprendió las narraciones particulares (historias de cada participante), la narración de la historia o suceso general, que incluyó las descripciones, los temas emergentes, las explicaciones, hipótesis y teoría. Lo que nos llevó a la revisión del reporte con los tres investigadores participantes y finalmente elaboramos la versión final del reporte, del cual surgió la narración definitiva.



## Resultados

La problemática que se aborda es la poca articulación entre los docentes, que permita resignificar las dimensiones de la práctica y se reconozca como una acción compleja y articuladora de diversos entramados, al trabajar con los enfoques pedagógicos, metodologías, estrategias y la evaluación que se realiza en un contexto determinado y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje. De acuerdo con la lectura y revisión de las historias (narrativas) seleccionadas del estudiantado participante. Las narrativas se analizaron primero por separado y después en conjunto. Las categorías inductivas que se encontraron fueron las siguientes:

Categoría: Manejo de emociones ante la incertidumbre. Las estudiantes demuestran que están en proceso de desarrollo de habilidades que les permitan enfrentar diversas situaciones en las que interviene el conflicto, la incertidumbre, el nerviosismo y la inseguridad, no obstante, logran sobreponerse y llevar a cabo la intervención docente.

Categoría: Estrategias para el manejo y control del grupo. Una de las tareas más complejas de los docentes frente a grupo, es captar e interesar a los alumnos en el aprendizaje. En las narrativas se vislumbra que los docentes en formación, enfrentan estos desafíos con determinación, preparación, apertura y el apoyo de sus mentores. Utilizan diversas estrategias, como la del canto con movimientos para llamar la atención de los niños, favorecer el lenguaje y mantener el control del grupo.

Categoría: Desarrollo de habilidades de investigación: observación y registro de información. La construcción de competencias investigativas en la formación docente es fundamental para recopilar, sistematizar, analizar y evaluar información del proceso de aprendizaje de los alumnos. En las narrativas reconocen la relevancia de la observación como medio de acopio de información que les permite conocer las habilidades y saberes previos de los alumnos para elaborar el diagnóstico tanto grupal como individual, lo que contribuirá a mejorar los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA), realizar ajustes razonables o el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).



Categoría: Efectos de las prácticas pedagógicas en la formación docente. Las narrativas de otras alumnas reconocen la importancia de las prácticas pedagógicas y sus efectos en su formación, haciendo hincapié en el papel que la intervención tiene en el desarrollo integral de los niños. Sin embargo, cuando hace referencia a la relación de la teoría con la práctica, se refiere, implícitamente, a la racionalidad técnica, como si la práctica docente fuera un conjunto de acciones o teorías que el maestro solo debe aplicar en el salón de clases. No obstante, cuando utiliza la palabra “sopesar”, probablemente está haciendo alusión a la práctica reflexiva a la que se refieren varios autores, entre ellos, Donald Schön.

Categoría: Evaluación del proceso de aprendizaje. La evaluación es inherente a la planeación del proceso enseñanza aprendizaje. Los alumnos reconocen sus responsabilidades éticas y profesionales con la evaluación, compromiso que los conmina a la búsqueda de mejores estrategias. En una narrativa se halló que no le daba tiempo para registrar por escrito los avances y al finalizar la clase ya no recordaba información para valorar a los niños, provocando frustración. Reconoce que buscó ayuda en la maestra titular. Admite que las estrategias proporcionadas por la maestra le fueron de mucha utilidad en el desarrollo de la tarea de evaluación. Cuando se refiere a la evaluación hace alusión a conceptos como “nivel de cumplimiento” y “parámetros”, probablemente haga referencia a los indicadores para evaluar los procesos de desarrollo de aprendizaje establecidos en el Programa de estudio para la Educación Preescolar Fase dos.

Categoría: Conocimientos e integración de aprendizajes del programa de estudios: igualdad de género. La alumna manifestó control de la situación con el niño, supo resolver el problema y logró que tanto el niño como las niñas involucradas se sintieran en un ambiente de respeto y confianza. La respuesta ante esta situación manifiesta los saberes desarrollados en relación con el eje articulador Equidad de Género del programa de estudios para la educación básica. Las narrativas también dan cuenta de que las estudiantes tienen claridad de lo que esperan lograr en la práctica docente, en especial identificar los resultados de la evaluación y autoevaluación de los aprendizajes, resaltan la importancia de

considerar el contexto escolar y las condiciones del aula, como aspectos claves para organizar el trabajo pedagógico.

Categoría: Articulación del proceso para el diseño de la planeación didáctica. Las estudiantes seleccionadas dan muestra que han logrado integrar los conocimientos sobre el proceso para el diseño de la planeación didáctica que deben realizar en la jornada de práctica, atendiendo de manera integral los aprendizajes de los estudiantes al articular los contenidos entre los campos y evaluarlos, lo que deja ver que conocen el enfoque del Programa vigente de educación básica, al integrar los conocimientos que han construido en otros cursos durante su formación docente.

Categoría: Emoción y aprendizaje. Respecto a la realización de sus prácticas, una alumna dice sus expectativas en relación con la experiencia que tendrá en la Jornada, expresa interés y emoción para participar, indica la importancia de la labor de estos Centros de Atención Múltiple, visualiza que en los CAM encuentra las principales áreas de atención especial.

Categoría: Organización y disposición para el trabajo colaborativo. Otra experiencia narrada de intervención de una alumna que se encuentra en el aula esperando que dos alumnos con autismo se integren a una actividad de Hidroterapia, aunque no tiene la seguridad de que participará con los alumnos; sin embargo, expresa que estaba preparada para ello, refleja su disposición y organización como practicante. Participó apoyando a la mamá de una de las alumnas, mostrando apertura a nuevos aprendizajes como el trabajo colaborativo con la practicante de rehabilitación, logrando que la niña con autismo manifestara menores niveles de ansiedad y se relajara con la realización de los ejercicios, alcanzando el objetivo de la actividad.

Categoría emergente: Función del docente titular del grupo en el proceso formativo del estudiante normalista. En este proceso, reconocen que el apoyo y confianza brindados por los docentes titulares fue fundamental, haciendo mención que ofrecieron ayuda y consejos para mejorar su intervención docente.

## Discusión y conclusiones.

En la construcción entrelazada de lo personal y colectivo, los relatos vinculan el manejo de emociones con la incertidumbre de las vicisitudes de la práctica, el manejo y control del grupo y la evaluación del proceso de aprendizaje. Lo que se refleja es lo que Schön (1998) señala acerca de las situaciones diversas que enfrentan los profesionales cuando actúan y la construcción de conocimientos mediante la solución de los problemas que desafían a los docentes cuando llevan a cabo el ejercicio de la práctica. Es en este tipo de situaciones en las que los profesionales desarrollan un conocimiento procedimental, un saber hacer. Es decir, un conocimiento en la acción.

Mediante las lecturas de las narrativas se aprecia un vínculo permanente y ascendente entre el docente en formación, la práctica pedagógica e investigación, en la que ésta última, se presenta como un binomio teoría-práctica que nos remite a las finalidades de la educación, es decir, un saber conocer, saber hacer observaciones, registros ampliados, indagación autónoma para y desde el contexto de práctica docente y los efectos de las prácticas pedagógicas en la formación docente (Muñoz, 2019) y (Díaz, 2006), lo que sirve como una herramienta trascendental para producir saber pedagógico y transformar a su vez dichas prácticas en función a las demandas del quehacer educativo. (Sánchez-Amaya y González-Melo (2016).

En las narrativas pedagógicas que elaboraron los estudiantes se puede valorar la forma en que los aprendizajes se sistematizan e integran en este tramo de la formación docente inicial. En ese sentido, se reveló que el conocimiento que los estudiantes poseen del plan y programas de estudio vigentes les permite conducirse de manera ética e inclusiva, caracterizar la diversidad de la población que atienden, tener organización y disposición para hacer trabajo colaborativo (SEP, 2023).

En la revisión y análisis de la narrativa del estudiantado, se descubrió que la identidad profesional docente se encuentra íntima y permanentemente ligada a las emociones por el aprendizaje en cada transformación que se da durante las prácticas

(Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler, 2017). Los protagonistas narradores manifiestan expectativas, intereses, y emociones diversas originadas por el vivo deseo de participar en la atención a la diversidad de alumnos y hacer de ese modo que su labor cumpla con la función social que los niños y adolescentes demandan.

Una categoría que emergió con fuerza y determinación en la narrativa de los ambientes de aprendizaje vividos en el desarrollo de la práctica, es la figura del docente titular del grupo en las escuelas de educación básica y Centros de Atención Múltiple. Los estudiantes revelan con firmeza que la colaboración, disposición, el soporte pedagógico, el apoyo afectivo y emocional del maestro en su proceso formativo, es clave para mejorar su intervención docente. Lo anterior tiene concordancia con lo encontrado por Beltrán-Véliz, et al (2024), al afirmar que el acompañamiento pedagógico orienta el diseño de planificaciones, favorece la retroalimentación sistemática y oportuna de forma oral y escrita, desarrolla las habilidades de pensamiento de orden superior, innova las prácticas docentes, propicia la práctica reflexiva, en suma, contribuye al desarrollo del docente en formación.

## Referencias

Aguirre, R., (2012). Pensamiento narrativo y educación, *Educare*, 16 (53). 83-92.  
<http://www.redalyc.org/pdf/356/35623538010.pdf>

Barrera, Q., D. M. Sánchez, L. J. F., y Cerquera, Q. S. P. (2021). La investigación narrativa docente: una aproximación teórica. *RAIN*, 1, (1), pp. 173 - 2021.  
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/download/4865/5143>

Barrera, Q. D. M. (2021). Saber pedagógico e investigación narrativa. *El Ágora USB*. 23(1), pp. 281-299. 10.21500/16578031.6491

Buitrago-Bonilla, R. E., y Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia 1 *Praxis & Saber*, 8, (17). Universidad

Pedagógica y Tecnológica de Colombia,  
<https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>

Beltrán-Véliz, J. C., Mesina-Calderón, Ni. F., Vera-Gajardo, N., y Müller-Ferrés, P. (2024). Contribuciones del acompañamiento pedagógico para avanzar hacia la calidad de las prácticas docentes en contextos rurales. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*. 28(1). pp. 1-23.  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/17269/30335>

Bruner, J., (2004). Life as a narrative, *Social Research*, 71 (3) 691-710.  
[https://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner\\_J\\_LifeAsNarrative.pdf](https://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf)

Bruner, J. (2012). *Realidad y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Buenos Aires, Gedisa, 2012.  
<https://www.terciario.ememoa.edu.ar/biblioteca/Psico%20C%20bruner-jerome-realidad-mental-y-mundos-posibles-.pdf>

Contreras, D. J., y Quiles-Fernández, E. (2017). *Vivir y profundizar experiencias desde una perspectiva narrativa*. En Contreras, D. J. (Coordinador), *Enseñar tejiendo relaciones. Una aproximación narrativa a los docentes y a sus clases de Educación Infantil y Primaria*. Morata. Madrid.

Diccionario etimológico. <https://etimologias.dechile.net/?narrar>

Díaz Barriga, A. F. (2021). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. Ediciones SM. México.

Díaz, Q. V., (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext), 88-103. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>

Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. Paidós. Barcelona. <https://www.facilitadores-alfa.org/wp-content/uploads/2020/10/Como-pensamos.-Jhon-Dewey.pdf>

Fierro, C., y Fortoul, B. (2018). Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula. SM ediciones México. [https://es.everand.com/read/389836512/Entretejer-espacios-para-aprender-y-convivir-en-el-aula?\\_gl=1\\*19yq9u7\\*\\_gcl\\_au\\*MTQyMzEyOTExLjE3MTc4MDIwNTUuMTg2Njc0MjgzMi4xNzlyNjY1NjcxLjE3MjI2NjcwNDc.#](https://es.everand.com/read/389836512/Entretejer-espacios-para-aprender-y-convivir-en-el-aula?_gl=1*19yq9u7*_gcl_au*MTQyMzEyOTExLjE3MTc4MDIwNTUuMTg2Njc0MjgzMi4xNzlyNjY1NjcxLjE3MjI2NjcwNDc.#)

Lambert, J. (2010). Digital Storytelling Cookbook, Berkeley, Centre for Digital Storytelling, Digital Diner Press.

McEwan, H., y Egan, K. (2012). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu, 2012. [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVA\\_MC\\_EWAN\\_EGAN.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVA_MC_EWAN_EGAN.pdf)

Muñoz, B. J. O. (2019). Las Escuelas Normales, orientan la formación de maestros superiores, comprometidas con la educación y la práctica pedagógica investigativa. Rev. His. Educ. Colombia. 23(23). pp. 130 - 315 <https://doi.org/10.22267/rhec.192323.62>

Ricoeur, P. (2004). Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico. México, Siglo XXI. <https://textosontologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/tiempo-y-narracic3b3n-i.pdf>

Sánchez-Longas, J. F., Cerquera-Quinayá, S. P. y Barrera-Quiroga, D. M. (2020). Reconstrucción narrativa de saber pedagógico. Prácticas y experiencias. Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social. Edición de Kindle.

Sánchez-Amaya, T. y González-Melo, H. S. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. Educ. Educ., 79(2), pp. 241-253. 10.5294/edu.2016.19.24

Schön, D. A. (1998). La Formación de Profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.



Secretaría de Educación Pública. (2023). ANEXO 03. Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar. [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/0rR42K4JAA-ANEXO\\_3\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/0rR42K4JAA-ANEXO_3_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2023). Plan 2022. Orientaciones para el desarrollo del trayecto: Práctica Profesional y saberes pedagógicos.

Suarez, H. D. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. e-Eccleston. Formación docente. 3(7). <http://www.eemn1tsas.edu.ar/Autoevaluacion/Suarez%20-%20Narrativas%20docentes.pdf>

Ventura, R. M. (2010). Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia. En Contreras, D. J., y Pérez de Lara, F. N. (Comps.), Investigar la experiencia educativa. Morata. Madrid.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires, Argentina. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. Organización de los Estados Americanos. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD]. Buenos Aires, Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>

Dávila, P. V. (2011). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de reposicionamiento de saberes, conocimientos y actores en el campo de la formación docente. Revista Educación y Pedagogía. 23 (61), pp. 145-155. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14028/12442>

Sanjurjo, L. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación de prácticas. En Sanjurjo, L. (Coordinadora). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Homosapiens, Santa Fe, Argentina.



<https://es.scribd.com/document/363113053/Los-Dispositivos-Para-La-Formacion-en-Las-Practicas-Profesionales-Sanjurjo>

Álvarez-Gayou, J. J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós. México.

Hernández. S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/Interamericana, Editores, S. A. de C.V. México.

Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos*. En Passeggi, M.C. y Abrahao, M.H. (org.): *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Tomo II. Porto Alegre: Editoria da PUCRS, pp. 79-109. [https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Metodologia\\_De\\_La\\_Investigacion\\_Biografico-Narrativa.pdf](https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Metodologia_De_La_Investigacion_Biografico-Narrativa.pdf)

Rodríguez, O. A. M. (2020). *La narrativa como un método para la construcción y expresión del conocimiento en la investigación didáctica*. <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v16n2/1794-8932-sph-16-02-183.pdf>

Creswell. J. (2013). *Qualitative inquiry research design. Choosing among five approaches*. Sage. London. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7973605/mod\\_resource/content/1/Creswell\\_John-W-Qualitative-Inquiry-and-Research-Design\\_Choosing-Among-Five-Approaches-SAGE-Public.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7973605/mod_resource/content/1/Creswell_John-W-Qualitative-Inquiry-and-Research-Design_Choosing-Among-Five-Approaches-SAGE-Public.pdf)

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, Inglaterra: Sage.